

# 第一章 緒論

## 第一節 研究動機

課程是一種文本、也是故事（歐用生，2001：8-10），每一位課程發展者或研究者都有他自己的文本或故事敘說，當他們匯聚一處進行課程發展事宜時，可能激盪出多樣式亮麗鮮豔的火花，再經由討論、協商的歷程，形成共識，而發展出共同宣言。例如 Harold O. Rugg 主持發表的《二十六期年刊》（the twenty-sixth yearbook）中由課程學者與實務工作者，歷經爭議、協商過程，產生課程編製基礎的 58 條共同宣言，即是在不同的課程理念與意識型態下歷經磨合後的創生。課程發展是領導者從許多的可能性中選擇的一種價值承載的歷程（Wiles & Bondi, 2007: 72），所以課程不是中立的實體，它涉及了學術社群價值信念與社會思潮（白亦方，1997）。因此，課程領域是開放的，蘊含了匱乏與不安，也蘊含了爭議與矛盾，更蘊含了無限開展的可能性（周佩儀，1999：2）。人各有所本的特性，藉由政治上的角力與妥協製造課程發展與改革潛在性、多樣性與持續性的無限生機。

課程是一個多樣態的概念，因研究者秉持不同的意識型態而有不同的定義，例如課程即科目、課程即計畫、課程即經驗等。但不論課程定義為何，總是無損於它在教育改革中的核心地位。Rugg（1947: 650）即指出教育的問題，課程是比行政、經費、有效的設備與技術更重要，在進步運動中的新教育賦予課程新意義，即「學校是生活的計畫」（school as an enterprise in living），因此課程代表的意義是「學校的生活與方案」（the life and program of the school）。所以真正充滿活力的教育每一個面向都是生活自身的分享（partake），學校成爲生活的學校，……學習被視爲透過嶄新情境的生活……，課程成爲組織年輕人與年長者生活的動力活動趨勢。新學校是一個社會也是生活的個人計畫。但是 Rugg 認爲學校還有一項更重要的功能，就是指導生活的計畫。亦即 Rugg 認爲課程的新意義，應當包含材料和活動，而且這些材料和活動必須事先計畫的。

課程與教科書反映出國家霸權的支配，它們的內容不僅僅是一種知識體系，更代表著政治社群中所共同具有的一套信仰與規範，是政治意識型態的灌輸（譚光鼎，2000）。特別是社會領域的課程與教科書，是教導學生認識國家社會制度、生活規範、民主素養與人際關係的範疇，更容易灌輸學生國家意識型態的文本，透過看似合理的社會結構，傳達統治的意識型態，以作爲政治社會化的工具（王雅玄、余佳儒，2007：39）。所以社會科不似數理學科一般，一加一等於二 獲得普世認同，它是一個謎樣（enigma）的科目（Evans, 2004: 1）。自始至終，Rugg 心目中的課程改革，就是將課程定位於教科書的層

次。所以由 Rugg 主導，編製一套以較生動活潑、多元變化的方式，將教科書的內容加以呈現，其內容包括故事或戲劇的片段，與課文相對應漫畫或插圖，關鍵概念的重複出現、通則歸納的練習，以及實作練習等項目。該套教科書統整歷史、地理、經濟和社會等學科知識於一爐，以社會問題為核心，將社會領域的學習與學生的經驗和興趣相配合，盡量使教科書的內容能與學生生活相結合，從而使學生的學習具有社會重建的意義（單文經，2005：15；Evans, 2006: 60-61）。

Rugg（1923）指出美國學童面對工業、社會與政治生活的困難度是與日俱增，對公民權的衝擊經常藉由對於公共關注的問題漠不關心以及缺乏處理公共事務知識的訓練而顯現。產生這些問題主要是肇因於學校課程與現實社會的脫節，遠遠落後於社會快速的進步，因此必須進行課程改革，來培育學童批判思考與解決問題的能力。Rugg 認為要改善上述的問題，必須從社會科課程著手，因此 Rugg 決定進行社會課程重建工作，實際發展一套社會教科書。Rugg(1931)在序中指出，他所編製的社會教科書，旨在讓學生了解世界文明與他們的歷史。這六冊的設計旨在提供生活模式與現代世界明顯的問題的綜合介紹，讓學童瞭解當代所面臨的，例如，性別、族群、貪腐、失業、犯罪、宗教等社會、政治、經濟與文化的問題。臺灣地區與美國一樣，屬於移民社會，也同樣地，由移民者掌權，將原住民族群邊緣化，雖然政治情境迥然不同，美國自獨立以來，一直由移民者白人統治；而臺灣地區則先後歷經荷西時期、明鄭時期、清領時期、日治時期、以及 1945 年迄今中華民國時期的統治，由不同的殖民意識型態統治，也型塑多元的風貌。但是，在各時期中也同樣面臨性別、族群、貪腐、失業、犯罪、宗教等社會、政治、經濟與文化的問題。而社會科教育是敘述社會變遷、政治演變、經濟發展、文化習俗等課程材料的重要媒介，也是型塑民族認同與國家認同，以及推動主流文化的重要工具。因此，探究社會科各期的課程發展正足以敘說每一時期珍貴的史實，與受忽略的懸缺課程，使受忽略與邊緣化的現實議題得以浮現，獲得重生的機會。

以具有理論與實務經驗的 Rugg 主張，必須以社會問題或議題作為課程設計核心的社會重建觀點，來分析我國國小社會課程材料，正足以發覺社會課程內容明顯或潛藏的不公義論述。所以研究者秉持 Rugg 的社會重建觀批判精神，藉由檢視我國國小社會課程標準（或綱要）、社會課本、教師手冊與相關文獻等，探究社會課程發展的演進。首先研究者將我國國小社會課程發展分為「官方課程發展時期」與「多元課程發展時期」。並按照社會課程發展時間先後的順序，檢視與論述官方課程發展時期的「國立編譯館課程發展時期」（1949~）、「臺灣省國民學校教師研習會課程發展時期」（1980~）與「教育部人文及社會學科研究委員會課程發展時期」（1985~），以及多元課程發展時期的「部編與

民編併行課程發展時期」(1996~2001)、「民編課程發展時期」(2001~)等各個時期產生的課程目標、課程內涵、課程組織、課程編製程序、以及有關社會、政治、經濟與文化的課程材料取材範圍等項目的發展脈絡。

課程目標除了可以作為引導學生學習的方向、教師教學的指引、溝通的媒介、以及判斷教育績效的指標外，也是選編教材的根據(陳伯璋，1996：118)。所以教育活動如果缺少目標，即等於航海而缺少羅盤針，或從事旅遊而未帶地圖一般，令人徒生迷網之感(黃炳煌，2002a：61)。特別是新世紀的社會中，人們更需具備批判思考、價值判斷、解決問題和採取行動的能力，培養這些能力正是社會科教育的主要目標(歐用生，1998：8)。課程目標是教學目標轉化的依據，也是課程材料選取時的參照點，因此課程目標對於課程發展具有一定的影響，所以探究社會科的課程目標是瞭解我國社會課程發展的必要條件，也是瞭解社會課程目標是否具有培養在民主社會中，具備批判思考與問題解決的公民理想的社會重建觀點要徑。

課程內涵會直接、間接地影響教材和教法，廣義的課程內涵是指課程裡面所包含的學術領域和學門；狹義的課程內涵是指不同年級所呈現不同的教材(陳國彥，1992：19-20)。本研究所指的是廣義的課程內涵，因為社會科的課程內涵會隨著文化背景、社會價值觀以及政治意識型態而屢有變革(周蓮清，1997：212)。它所涵蓋的課程材料是屬於人文性質或是社會科學性質，所代表的意義不同，學生所習得的知識、技能和情意的範圍也隨之將縮小或擴充。所以課程內涵確定了該科目或領域的學習範圍，以及學生必須學習的知識。為了瞭解社會課程隨著不同教育思潮時期而有變革，探討社會科的課程內涵是有其必要性。課程組織則是指確定教材的範圍，並加以排列，使其成為有秩序的、統整的學習經驗(歐用生，1990：103)，所以教育學者和專家都認為「統整」是組織課程或學習經驗的最重要原則之一(黃炳煌，2002a：76)。因此，課程內容的銜接與統整成為課程組織的重要使命，卻也是課程設計中最具爭議與挑戰的任務(甄曉蘭，2004：177)。課程是否統整，將會影響知識的整體性，所以 Rugg 主張社會課程組織應以統整方式進行，而統整與分科的教育思潮，在我國的社會課程發展中產生擺盪與影響，因此分科與統整是瞭解我國社會課程發展脈絡的一項重要因素。

Rugg (1921) 認為造成學校課程與社會生活脫節，且遠遠落後於社會生活的變化，主要原因在於課程編製的採取方式，因為傳統都是以稱為「委員會程序」(committee procedure) 的編製方式，藉由安樂椅 (arm-chair) 的哲學，以及個人主觀的假設來進行課程編製，未經過任何的科學程序，所以無法揮發學校教育能夠改善社會的功能。Rugg 認為要發揮該項功能，則委員會首先必須成為學者慎思的軀體，陳述教育目標與規準；

其次應該以社會與心理需求的重要調查做為課程組織的基礎；第三則是委員會應該做為爭議性討論的國家票據交換所與論壇（national clearing-house and forum）（p.690）。想要發揮改善社會的功能，必須課程重建，而重建的課程必須以科學程序來編製，因為透過調查、實驗、評鑑等科學程序，才能讓課程內容更貼近學生的生活，讓學生樂於學習，獲得知能，付諸行動，藉以達到社會重建的目的。所以課程編製程序是否符合科學程序將會影響課程內容與現實生活的結合性，它也是探究課程發展演進不可或缺的重要因素。

針對課程材料進行分析至少有「探討各時代的課程內容，了解課程趨勢」、「提示課程設計和發展的方向」以及「做為課程評鑑的重要途徑。」等功用（黃政傑，1994：217）。隨著多元文化教育思潮的興起，社會科課程材料的選取也隨著民主的腳步而多元化。九年一貫課程的課程材料將呈現多樣化與自主化，如何做好課程材料評鑑，成為課程改革的一大課題（顏國樑，2003：95）。課程材料的選取將影響學童對於社會、政治、經濟、文化的認同態度。例如，現今全球化和新科技帶來了階級、種族和性別的不平等，特權團體有較直接和立即的機會接近新科技（歐用生，2006：4），這是不符合社會正義原則的。因為民主教育應該強調社會正義、尊重他者、批判探究、均等、自由、公民勇氣、集體的善，但在商業化、私有化的論述中，民主社區的理念和批判的課程對話都不見了（歐用生，2006：8-9），所以 Rugg 極力主張必須以問題或議題作為課程材料，課程設計必須以問題或議題為中心，才能揭露社會不正義之處，讓社會得以重建新秩序。

至於社會科課程材料，本研究將探討官方課程發展時期與多元課程發展時期社會或相關課本所呈現的性別、族群、失業、犯罪、環境保護、社區行動、政治事件、政治貪腐、經濟問題、傳統節令以及宗教等社會現實上的問題，因為這些問題與人類生活不但相關而且非常重要。例如，在我國社會課程的研究中，有關性別或族群議題是頗受重視，學者的研究（白亦方、盧曉萍，2005；莊明貞和林碧雲，1997；陳枝烈，1994；歐用生，1990；陳麗華，2000）均指出不正義之處，例如，性別偏見與族群偏見造成女性、原住民族群大多是隱身於課程主流之中，不論是社會、政治、經濟或文化的論述，皆不受重視。原住民族群，甚至是後來的外籍族群，往往都要如同 Rugg 所指稱移民美國者一般，必須拋除本身的文化，接受主流文化的同化，才能稍微容易進入主流社會。例如移入美國，必須學會說美語，同理我國原住民族群或外籍族群必須學會說國語或閩南語。所以進行族群的課程材料分析，是瞭解我國國小社會課程發展歷程不可或缺的重要因素。

再如，宗教信仰方面，因為宗教教育具有人文教育及道德教育的意義，所以可視為社會學科課程的一部分，其目的不在灌輸學生某種特定的宗教信仰和思想，而是藉宗教科目的教學建立正確的宗教觀念（葉煬彬，1994：105-108）。宗教是人類生活文化中不可

或缺的一項重要事務，由行政院主計處（2004）發布 2003 年的臺灣地區社會發展趨勢調查統計結果，指出「國人投入最多時間的社團，以宗教團體為最多。」、「國人參與非營利性社會活動者約二成四，以宗教活動類居首。」以及「國人從事志願服務項目仍以宗教服務為最多，次為環保及社區服務。」可見宗教活動在國人的生活中居於重要的地位。尤其在全球化具多元性與開放性的社會中，時聞假借宗教名義，進行騙財、騙色的犯罪行為。例如，發生於臺灣地區的 1996 年宋七力詐欺案、1999 年唐台生牧師騙色案、2001 年妙天法師詐財案、2003 年藥惠法失詐財案、以及攝理教韓籍主教鄭明析被控性侵案等震驚臺灣社會的宗教醜聞。所以讓學生由課程中習得正確的宗教觀與了解現實的宗教社會，是必要的。另外，失業、貧窮、犯罪、政治事件、政治貪腐以及經濟等問題，都是極為重要的社會問題，例如我國自 2000 年來迄今失業率均接近 4%，尤其是年輕人失業率均在 7% 以上，失業與貧窮、犯罪、自殺等行為都有極密切地關聯，因此探究社會課程問題時不能忽略上述材料。

高希均於 1993 年 10 月 1 日在聯合報發表「再論臺灣的根本危機」一文指出，當前臺灣的社會現象，簡言之，就是「貪」的人心，「亂」的社會、「鬥」的權力結構與「爭」的意識型態。因此社會上不斷發生違法脫序的現象，嚴重擾亂了社會秩序，也危及社會的和諧與安定，實在令人憂心（黃昆輝、楊國賜，1998：89）。所以，社會秩序的重建，有其必要性。而重建社會新秩序的根本之道為教育，課程為教育的柱石之一，因此必須課程重建，讓學童了解當代問題與困境之所在，並能提出解決之道，以及付諸行動重建社會新秩序，才能改善社會現況。研究者冀能以 Rugg 的社會重建觀的批判精神，檢視與分析我國國小社會課程之發展，並比較分析其差異，藉以梳理戰後我國國小社會課程發展之來龍去脈，並提出 Rugg 社會重建觀對社會課程發展的啟示，以作為我國國小社會課程發展之借鑒與未來課程取向之參考。

## 第二節 研究目的

課程目標是教學目標轉化的依據，也是課程材料選取時的參照點，更是培養學生具備何種公民資質的指引，所以探究社會科的課程目標是瞭解我國社會課程發展的必要條件。不同的課程內涵，它所涵蓋的課程材料代表的意義不同，學生所習得的知識、技能和情意的範圍也隨之將縮小或擴充。課程組織採取分科或統整的方式，將會影響知識的整體性。課程編製程序是否符合科學程序，也會影響課程內容與現實生活的結合性。課程材料是學生學習知識的主要來源，所以課程材料的選取將影響學童對於社會、政治、經濟、文化的認同態度。至於社會科課程材料，本研究將探討官方課程發展時期與多元課程發展時期社會或相關課本所呈現的性別、族群、失業、犯罪、環境保護、社區行動、政治事件、政治貪腐、經濟問題、傳統節令以及宗教等社會現實上的問題，因為這些問題與人類生活不但相關而且非常重要。

基於上述的研究動機，本研究旨在闡述 1949 年後我國國民小學社會課程發展的脈絡，並以 Rugg 的社會重建觀點進行比較分析，包含國立編譯館課程發展時期（舟山模式；1949 年~）與臺灣省國民學校師範研習會課程發展時期（板橋模式；1980 年~）合稱的「官方課程發展時期」，以及依據 1993 年頒布的社會科課程標準所進行的課程發展（部編與民編併行時期；1996~2001）及 2000 年起的九年一貫課程發展（民編時期；2001~）合稱「多元課程發展時期」等二個時期。

本研究目的臚列如下：

一、瞭解官方課程發展時期與多元課程發展時期的國小社會的課程目標、課程內涵、課程組織、課程編製程序、以及包含性別、族群、失業、犯罪、環境保護、社區行動、政治事件、政治貪腐、經濟問題、傳統節令以及宗教等當代問題的課程材料。

二、以 Rugg 的觀點分析官方課程發展時期與多元課程發展時期的國小社會的課程目標、課程內涵、課程組織、課程編製程序、以及包含性別、族群、失業、犯罪、環境保護、社區行動、政治事件、政治貪腐、經濟問題、傳統節令以及宗教等問題的課程材料。

三、以 Rugg 的觀點比較官方課程發展時期與多元課程發展時期的國小社會的課程目標、課程內涵、課程組織、編製程序、以及包含性別、族群、失業、犯罪、環境保護、社區行動、政治事件、政治貪腐、經濟問題、傳統節令以及宗教課程材料

四、Rugg 的社會重建觀點對我國國小社會課程發展的啓示與省思。

### 第三節 研究方法與研究架構

#### 壹、研究觀點

「社會科」為我國自民初以來師法美國課程理念的學科之一，是我國實施社會課程的主要形式（周蓮清，1999；劉美慧，1996；葉煬彬 1998）。例如，我國自 1989 年開始實施的社會科新編教材，即參考美國 1960 年代課程改革而來。由傳統著重的敘述性課程轉變至 1993 年強調概念性課程到動態性課程。課程組織模式也由早期強調事實記憶的同心圓組織模式轉變為強調 1960 年代 Bruner 提倡學科知識結構的螺旋組織模式，至 20 世紀末九年一貫課程改革，再演進為參照美國社會科學會十項主題軸精鍊而成，強調統整的主題軸組織模式。課程組織類型也由歷史、地理與公民的分科課程轉變為「社會科」的統整課程。美國社會科課程內涵的演進，也深深地影響我國社會科課程的內涵。例如，我國傳統社會科課程內涵也是包含歷史、地理、公民等三個學科，自 1989 年起的社會改編本，即採用社會科學的概念進行社會課程發展與編輯工作，至九年一貫社會領域的課程內涵超越社會科學的概念，也包含部分自然科學的概念。可知我國社會課程改革的參照點是以美國為主軸，不過我國社會課程發展的板橋模式與南海模式，雖然受美國 1960 年代由 Bruner 領導的「學科結構」運動直接影響，採取社會科即社會科學的主張，以及採用「螺旋形」概念組織社會課程。但是由官方資助，Bruner 領導進行的八年研究，編製以影片為核心「人的研究」（Man: A course of study, MACOS）套裝課程，卻是非歷史的（ahistorical）的、行銷是失敗的，因為只提供五年級學生學習的課程，使得課程無法具有順序性、銜接性和統整性，課程材料不能與學生現實生活結合，使得教師不願意採用，出版商不願意大量將該套課程商業化。所以就社會科課程改革而言，Bruner 是失敗的，Rugg 是較為成功的（單文經，2005a）。

有歷史意識，才能做「理性」的批判，而且能「同情」的了解（歐用生，1996：112）。民主教育應該強調社會正義（social justice）、尊重他者、批判探究、均等、自由、公民勇氣、集體的善，但在商業化、私有化的論述中，民主社區的理念和批判的課程對話都不見了（歐用生，2006：8-9）。為了尋求社會正義、民主與批判，在我國社會科課程發展中的基因，所以，本研究採取 Rugg 的社會重建觀點來探究 1949 年後我國國小社會課程的發展。因為，Rugg 領導編製的社會教科書、教科書與專業領導，都呈現了一個「社會批判精神」的主要特質。他希望學習者能使用由社會科學及美學所產生的新興概念，去辨別以及解決現今社會的問題（NcNeil, 1996: 33）。尤其是 Rugg 除了期待提升美國的生活品質，更期許社會正義的出現。Lewis（2001: 189）指出，社會正義是社會基礎與社會科中探究與描寫的概念之一，社會正義包含探究因權力與特權導致不同階層的社會建

構，以及探究不公與壓迫結構的解構（deconstruction）。因此，課程規劃必須具有批判解放的精神，才有助於社會正義的落實（張建成，2002：121）。亦即必須擁有批判反省的能力，從課程史的角度去宏觀其政治、經濟、社會、文化等背景，去思索課程改革過程中權力分配與再建構的現實，去體認不同利益團體發聲的權利與其潛藏的理由（白亦方，2004：152；2006），如此才能解構課程中隱身於幕後的深層意涵。

社會重建主義約在 1950 年代開始有學者將其相關理論引介到臺灣，還曾在中小學進行課程實驗，只是未久即因為當時的時空背景及經費不足等因素而停辦（吳俊憲，2006：54）。因為戒嚴時期，臺灣社會強調是國家至上、民族至上；政治解嚴後，社會走向自由化、民主化與多元化，臺灣主體價值受到重視，課程內容由中國化轉而朝向鄉土化、本土化以及國際化的方向發展，愛鄉土、社區化、臺灣優先、臺灣認同與臺灣主體成為課程改革的主流（黃政傑、張嘉育，2005：5）。所以戒嚴時期是不論是社會重建、政治灌輸、經濟發展或文化傳遞都是為培育熱愛中國祖國的國家認同意識型態服務。而且當時禁止國人出國，教育思潮較為封閉，加上 Rugg 受美國愛國團體嚴厲質疑其左派思想，國內當局更不可能讓社會重建主義思潮在臺灣教育生根，所以 1949 年至 1987 年期間社會重建主義不論在政治界或學術界都是屬於默會的知識，無法浮出檯面。解嚴後，社會運動蓬勃發展，要求社會正義的聲音逐漸顯現，因此要求社會、政治與文化改造的聲音，促成社會重建出發的契機，讓社會重建的聲音擁有成為上位課程的機會。雖然，社會重建主義不曾登錄於教育部的官方文件上，其影響力與日俱增卻是無庸置疑。

尤其是學術界基於課程重建取向的聲音逐漸浮現，舉辦相關的學術研討會，並出版專書。例如，中華民國課程與教學學會、臺北市立師範學院（即今臺北市立教育大學）課程與教學研究所、教育學系以及國民教育研究所於 2005 年 5 月 13-14 日共同主辦「社會重建課程理論與實踐：覺醒、增能與行動」國際學術研討會，國內學者（李雅婷，2005；單文經，2005a；鍾鴻銘，2006）撰文探討 Rugg 的社會科課程理念與教科書，顯示 Rugg 代表的社會重建主義的聲音在解嚴後的民主社會中漸漸發聲。而社會科往往受執政者意識型態的影響，透過課程編製者與課程材料的選取，成為教材內容，將不合理的材料，轉化為合理的「官方知識」進行傳遞。使用社會重建的觀點探究戒嚴時期官方掌控的單一社會課程發展與解嚴後的多元社會課程發展，正足以檢視各時期不符合社會正義的課程材料，藉以提供目前其未來的社會課程編製者能以合乎社會正義原則來編製課程。冀能達到社會重建主義的課程目標，培育具備問題解決與批判思考能力的公民。

Rugg（1923:5-7）指出，當代社會科的相關科目當代學生學習的歷史明顯地是國際的、遵守法律的以及軍國主義的，它所處理的是我們的國家即合法的與政治的組織的



成長，而忽略了社會的、工業的、與知識面向的成長。在地理部分是強調太多的事實與記憶，相當少地材料是爲了明確地幫助學生其他的回憶或者是運用於稍後的問題解決上，地理教科書包含了太多的領域。在公民部分，偶爾討論社會問題，例如貧窮、犯罪、結婚與離婚 (marriage and divorce)、移民、貧民窟 (slums)、住宅問題、黑人問題 (nego problem) 等社會的現實問題，但是這些項目在整個文本的內容中迄今尚未有完整的形式論述，學生也無法在這些問題上做建構性的思考。這種情形猶如戒嚴時期，我國社會科課程以國家爲上位，充斥著反共復國的意識型態一般，課文中國歷史上愛國英雄的精神與表現，例如祖逖、岳飛、史可法、鄭成功等，完全忽略當代臺灣地區社會、政治、經濟與文化的現實面，以致於學生面對當代社會問題時，可能產生無法解決的窘境。所以研究者採取 Rugg 的社會重建觀點，發展批判性史觀來檢視我國國小社會課程所忽略的社會現實面與不正義之處。

## 貳、研究方法

本研究採取歷史研究法，蒐集、整理與分析 1949 年後我國國小社會課程發展的重要依據課程標準或綱要、社會關課本、教師手冊、公報、相關論著以及研究，並以內容分析法從事社會科課本，有關社會、政治、經濟與文化四個層面的課程材料分析，加以理解判讀與分析，藉以梳理戰後我國國小社會課程歷次修訂，採取的課程目標課程內涵、課程組織類型與模式、課程編製歷程、以及課程材料等發展情形。

### 一、歷史研究法

歷史研究法 (historical research) 的目的在於研究過去所發生的事件，從錯綜複雜的歷史事件中，發現一些事件間的因果關係以及發展的規律，以便做爲瞭解現在和預測將來的基礎。由於有歷史的研究，人類可以吸取過去許多成功和失敗的經驗，避免重蹈覆轍，而對現在與將來做更明智的決策。因此可知，歷史研究具有鑑往知來的功能 (郭生玉, 1985: 380-381)。若以史料流傳下來的形式加以分類，大可分爲口頭傳說、文字記載及實物三類。在所有史料中以文字記載類型最多，此類教育史料，例如法案、法規、會議紀錄、統計、公報、年鑑、專案研究報告、課程標準、教科書、教師手冊、民間各種教育論著、期刊、學報、雜誌、研究報告……等皆屬之 (周愚文, 2000: 211)。本研究的史料包含公報、年鑑、教育報告書、社會教科書、教師手冊、報紙、檔案、法規等與社會科相關的「正式文件」，以及相關的學術文獻分析。

### 二、內容分析法

「內容分析法」(content analysis) 發展於 20 世紀初，早期的研究對象限於大眾傳播

媒介，之後逐漸擴展，目前已成爲常用的教育研究方法，研究對象擴及教科書等課程材料，而且教材的內容分析已成爲當前課程研究的重要領域之一(歐用生, 2000: 229; 2003: 149)。它係指「透過量化的技巧以及質的分析，以客觀及系統的態度，對文件內容進行研究與分析，藉以推論產生該項文件內容的環境背景及其意義的一種研究方法」(歐用生, 2000: 230; 2003: 150)。亦即兼採量化與質化之技巧，將文件內容進行分類、統計與分析，以歸納的原理，研究該文件內容之環境背景和意義的研究方法，(歐用生, 1990)。內容分析法可達成「描述現行的實際業務或條件」、「發現重要或有趣的問題或主題的關聯性」、「發現教科書或其他出版品的內容的難度」、「評鑑教科書中的偏見或意識型態」、「分析學生作業或作品錯誤的形式」、「指認作家的文學風格、概念或信念」以及「解釋可能引發某項結果、行動或事件的有關因素」等目標(王文科, 1990)。

教科書的內容分析單位通常採用章、節、單元、課、段、詞、句、頁等單位做爲分析單位(歐用生, 2000a)。因爲意識型態的研究必須利用質的研究法，探討教科書內容在整個環境脈絡中的意義，才能掌握意識型態的性質與功能(歐用生, 1990: 14)。所以本研究的內容分析，以句爲單位，著重於語意的分析，強調將教科書內容顯示的訊息當作有結構的整體或各種結構的整合來研究(歐用生, 1990: 103)。

### 三、課程材料分析的類目

課程材料分析的單位與類目，係參照 Rugg 的觀點，以及考量我國時空背景演變下的現實問題，來訂定課程材料分析的類目。Rugg (1947: 647) 指出「個人與社會有用的真實工作」、「性別與家庭生活」、「個人生活的直接與間接的問題」、「財產與權力的奮鬥、種族衝突、以及輿論的控制等社會系統爭論的議題」和「宗教」是遭受傳統課程規避與忽略的五個生活階段的課程材料核心。Rugg (1931) 也非常重視「社區」的概念，認爲想要理解美國的文化，必須理解美國社區的生活，因爲社區是人們生活、工作、地方自治 (carrying on their government) 以及娛樂的地方。以及社會重建主義者重視檢驗社會、政治與經濟的問題，例如種族與階級歧視、性別偏見、政治腐敗、心理疾病、兒童虐待、戰爭、犯罪、貧窮與失業等 (黃政傑, 1991: 128; Omstein & Hunkins, 1998: 51)。

本研究在課程材料部分將進行性別角色、族群論述、失業問題、犯罪行爲、環境保護、社區行動、政治事件、政治貪腐、經濟問題、傳統節令、宗教等類目進行分析。社會重建主義也注重並分析有關社會秩序的全球性議題，理解其他國家與其文化，如同今日所談的「地球村」(Omstein & Hunkins, 1998: 51)。因此另闢一個類目探究我國國小社會科有關國際社會、政治、經濟與文化的「國際觀」。有關社會科課材料類目分析表，臚列如表 1-3-1：

表 1-3-1 社會科課程材料類目分析表

類目	說 明
性別角色	著重於歹徒或偏差行為者、科技使用者插圖的呈現，以及科技使用者是否出現原住民的插圖
族群論述	檢視課文對於客家族群、原住民族群、外籍族群的論述
失業問題	以失業率超過3%做為檢視標準，探究各期否有論及失業問題
犯罪行為	以當代兒童及少年的犯罪率為依據進行探討。例如1997年犯罪率達高峰。
環境保護	著重於被掩蓋的環境污染的事實，例如土地鏽污染
社區行動	著重於社區重建的觀點
政治事件	著重當代發生的政治事件，如雷震案、柏楊案、陳文成案等
政治貪腐	著重於官員或民意代表的貪污事件
經濟問題	檢視課文是否指出農業、工業、商業、資訊科技業或文化經濟的困境
傳統節令	檢視是否忽略原住民的傳統節令
宗教信仰	重點在於是否指出假借宗教名義，進行詐騙事件的現實問題
國際觀	著重是否論述國際社會的問題，例如今日注重的環境議題。

## 參、研究架構

本研究的國小社會課程發展時期，研究者將它分為「官方課程發展時期」與「多元課程發展時期」。官方課程發展時期依據該機構發展社會課程時間的先後順序，再依序劃分為國立編譯館課程發展時期（舟山模式；1949~）、臺灣省國民學校教師研習會課程發展時期（板研會時期，或稱板橋模式；1980~）、教育部人文及社會學科指導委員會課程發展時期（人指會時期；1985~）；多元課程發展時期則依序包含部編與民編併行課程發展時期（1996~2000）與民編課程發展時期（2001~）。研究資料則將以探討課程標準為主，並以社會科課程材料以及國內外相關國小社會科的期刊論文作為論述依據。研究架構圖臚列如圖 1-3-1：

本研究的研究架構，臚列如圖 1-3-1：

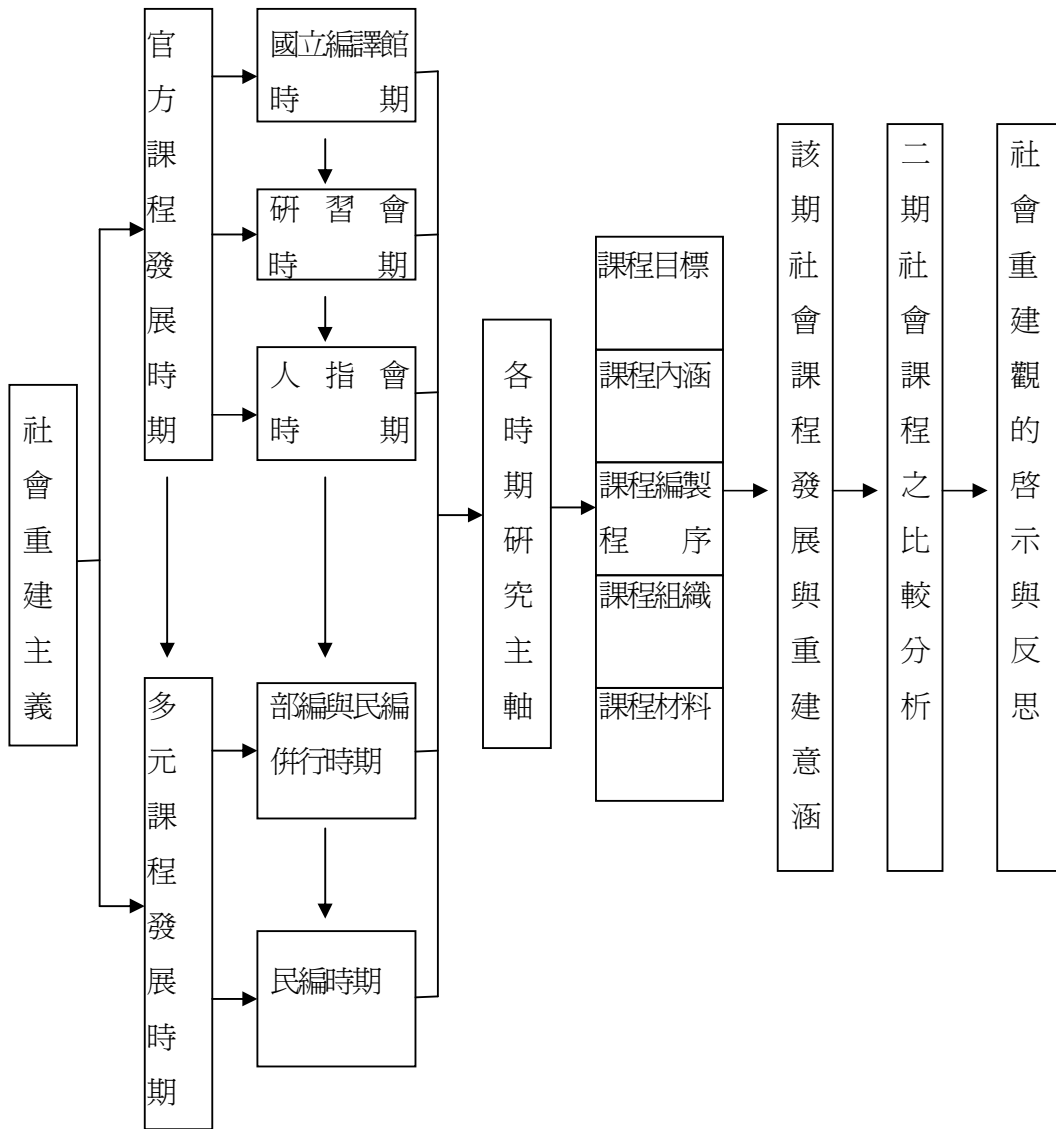


圖 1-3-1 1949 年後我國國小社會課程之研究架構

## 第四節 名詞釋義

本研究之重要名詞界定，臚列如下：

### 壹、官方課程發展時期

本研究的「官方課程發展時期」，係指由國立編譯館、臺灣省國民學校教師研習會（簡稱「板研會」）、教育部人文及社會學科指導委員會（簡稱「人指會」）等政府機構所進行的國小社會科課程發展時期。

### 貳、多元課程發展時期

本研究的「多元課程發展時期」，係指各版本的課程發展人員皆採學者與基層實務教師組成團隊進行課程發展，但是課程發展人員不同，所抱持的課程理念自是不同，對於課程綱要與能力指標解讀的差異，自然形成課程材料選取與著重點有異，形成多元現象，因此研究者稱該時期為「多元課程發展時期」。政府宣布自 1996 年 9 月起國民小學教科書全面開放為審定本，讓民間出版商得以參照課程標準或綱要從事課程發展，並編輯、出版教科書。1996 年 9 月起至 2001 年 8 月止，採取「部編與民編並存」制度，所以研究者稱其為「部編與民編併行」時期。2001 年 9 月起正式實施九年一貫課程，國立編譯館不再出版教科書，民間出版商依據 2000 年頒布的〈國民中小學九年一貫課程暫行綱要〉與 2003 年頒布的〈國民中小學九年一貫課程行綱要〉進行課程發展，從事教科書編輯起，課程材料的選擇與組織，以及所伴隨的教科書內容的呈現，均由民間出版商聘請專業人員進行課程發展工作，所以研究者稱之為「民編時期」。雖然 2005 年 9 月起又恢復「部編與民編併行」制，但國小部分，部編本只有數學學習領域，所以就社會領域的課程發展而言，依舊是處於「民編時期」。

### 參、課程重建

Rugg 認為美國社會科課程材料的選取脫離學生現實生活，且分科知識割離，所以必須以現實議題來組織材料，並且以統整方式組織。Rugg 主張「我們需要的是問題解決，不是文本的學習。必須圍繞在學生認為重要以及他力求澄清的議題、疑難、與未決的問題上，來組織我們的材料。」（引自 McMurry, 1923:295）。其課程焦點在於「檢視社會、經濟和政治問題，重視現在和未來的趨勢，以及國內與國際議題」（李涵鈺、陳麗華，2005：52）。因此，本研究的「課程重建」即著眼於檢視歷次修訂的課程標準或課程綱要下規定的課程目標，課程材料、課程編製程序、課程內涵、課程組織等項目是否符合社會重建觀點。

### 肆、課程材料

課程材料(curriculum material)是透過課程發展程序而得，用來促進學生的學習過程和

成果（黃政傑，1991：374）。Gall（1981）認為這些具體物品包含教科書、教學指引（教師手冊）、習作簿、講義、試卷、影片、幻燈片、錄音帶、錄影帶（引自黃政傑，1991），以及 CVD、DVD、光碟等教學資源。本研究的課程材料限於國小社會課本、教師手冊（教學指引）。

## 第五節 研究範圍與限制

### 壹、研究對象

本研究採用歷史研究與內容分析等方法，以 1949 年政府遷臺後與社會科相關者，如歷次修訂的課程標準或課程綱要、教科書、教師手冊以及相關文獻、公報等，作為研究分析對象，探討屬於官方課程發展時期的國立編譯館課程發展時期、臺灣省國民學校教師研習會課程發展時期、人文及社會學科指導委員會課程發展時期；以及屬於多元課程發展時期部編與民編併存、民編的課程發展時期，分析各時期課程目標、課程內涵、課程組織、課程編製程序、課程材料等變項，再分析其課程重建意涵。

#### 一、課程標準（或課程綱要）

課程標準為整個課程活動推展的準繩，乃是教育行政機關為謀求各級學校教育目標實現，所訂定的有關各學科的課程目標、綱要、指導方針，做為編選教材，進行教學的依據。（黃政傑、黃炳煌、陳寶山、周麗玉、林山太、吳武雄，1994）。課程標準的訂定是理想課程轉化為正式課程的重要媒介，它反映國家教育改革之需要，將課程理想經由課程決策過程，訂出課程標準，要求全國或地方的所有學校都遵照實施。課程標準訂定的過程、實質改革的內容、改革的各項爭議及相關措施的準備，都是課程改革虛實之關鍵所在，值得課程改革者特別注意（黃政傑，2005：21）。進行小學課程標準演進的研究，可收「檢討過去，展望未來」之效，有助於小學課程的改進（司琦：1971：9）。由課程標準或綱要的修訂即可明瞭，我國社會科課程名稱的演進，以及了解我國國民小學社會科課程是由科目本位而採合科課程，由科目本位而採合科課程，其主要因素是意識型態的轉變和統整型課程的發展（歐用生，1998：14）。也可以瞭解課程目標、以及課程內涵與課程本質隨著時代背景與教育思潮的衝擊而轉變，甚至可以由教材大綱中知道課程材料取材的範圍與限制。

所以課程標準或綱要是進行課程編製、建立課程架構、課程材料選擇的基準，是探究社會課程發展不可或缺的要害。因此，本研究將 1949 年後在臺灣地區歷經修訂實施的課程標準如：1952 年、1962 年、1968 年、1975 年、1993 年、2000 年與 2003 年，等 7 次修訂的課程標準或綱要列為研究對象。

#### 二、教科用書

課程架構與教科書是課程改變與轉化的潛在來源（Bernard-Powers, 1997: 78），所以課程架構與教科書是探討課程發展的重要因素。教科書內容的分析一直是我國教科書研究的主流，其中主要焦點之一是意識型態分析，包含性別、族群、政治等偏見與刻板印象的檢視（周珮儀，2005：97）。教科書是依據課程標準或課程綱要所規定的編製而成，

是課程發展的成品，是意識型態的產物，是師生之間知識互動的重要媒介，也是探究是否合乎課程目標、課程內涵、課程組織以及課程材料、課程重建意涵的重要材料。幾乎有 90% 的學童在校學習時期會使用紙本與非紙本教學材料，這些教學材料包含教科書、文獻、影片、幻燈片、唱片、錄音帶、電視以及電腦軟體等 (Klein, 1985)。這些教學材料對學生的價值觀與態度會產生極大的潛在影響 (Chuang, 1995: 11)。因此，由教科書的內容可以探究課程編製者在政治場域的協商與妥協中，從不同意識型態的課程材料中，擇取符合國家意識型態的社會教學材料，以進行灌輸，培養能夠具備國家意識型態與執行國家政策取向的公民。就教育而言，學習資源主要是依賴教科書，教科書的內容則來自課程材料的選擇，所以課程不僅指引著兒童學習經驗的選擇與分配，也影響了教師教學的成功與效能 (白亦方, 1999: 113)。

因為研究者從事教科書的課程材料內容分析旨在印證我國社會科課程的發展，本研究僅限於社會及相關科目的課本，不擴及於傳統的「常識」科與 20 世紀末實施的九年一貫課程低年級由「自然」、「社會」以及「藝術與人文」合併而成的「生活」學習領域，誠如楊思偉 (2001) 指出，二者性質不同，社會不同於生活，僅是生活學習領域的一部分。同理，傳統的「常識」是包含自然與社會的內容，所以社會只是常識的一部分，兩者的課程內涵與課程本質是不同的，因此常識與生活學習領域不列入探討範圍。本研究探討社會課程材料範圍，包括政府遷臺後，依據歷次修訂的課程標準或綱要編製的社會教科書，包括：1951 年 (含歷史、地理、公民，計 12 冊)、1962 年 (含社會、歷史、地理、公民，計 16 冊)、1968 年 (社會計 8 冊)；1975 年 (社會計 12 冊)、1993 年 (包含部編本、康軒版、南一版、翰林版，計 48 冊)、2000 年與 2003 年 (含康軒版、南一版、翰林版各 8 冊，二者共計 48 冊)，總計 144 冊，作為進行課程材料分析的對象。

## 貳、研究限制

就內容分析而言，黃政傑 (1994) 指出課程材料分析最大的問題，在於建立分析規準與架構，因為不同領域的學者提出不同的主張，而且資料蒐集過度量化，不重視效果的評鑑。本研究建立的分析規準未經科學程序，以及以質性從事語言分析，或嫌主觀，是視為本研究限制之一。

關於教科用書的研究，研究者擬以各期所發展的國小一至六年級的社會課本作為研究對象。但是從事教科書內容分析，研究範圍應涵蓋教師手冊 (或教學指引)、習作，甚至其他教學資源等教材，本研究只以課本與教師手冊 (或教學指引) 作為內容分析對象，不夠周全，是本研究限制之二。

至於理論基礎，因為研究者秉持 Rugg 的社會重建觀點來檢視我國國小社會科課程



的演變，僅著重於哲學的觀點，而忽略了課程的心理學、社會學、歷史、知識結構等層面的理論基礎，是為本研究限制之三。