

第二章 文獻探討

第一節 社會重建觀點

課程理論對於訂定課程目標，選擇課程材料以及實施、評鑑等均具有指引的作用。就課程理論的基礎而言，至少應該包含哲學、心理學、社會學、歷史和知識結構等元素。(方德隆譯，2004：28；黃炳煌，2002a：6；Ornstein & Hunkins, 1998)。課程結構之形成係以教材為依據，教材之取捨則以其教材價值為規準，而教材價值之決定，則以哲學的、心理學的、社會學的理论為基礎。課程結構與哲學理論相關至切者，莫過於哲學的價值論；與社會學理論相關至切者，莫過於知識社會學；與心理學理論相關至切者，為學習歷程與學習方式(國立臺灣師範大學教育學系，1979：23-30)。由此可知，哲學即一種課程的來源，它是課程發展的基礎或起跑點(starting point)或者是課程發展中與其他功能互助的(Ornstein & Hunkins, 1998: 33)，對課程發展將產生某種程度的影響，是研究課程發展不可或缺的要素之一。不過，哲學只是產生或影響課程的「一個」而非「唯一」的因素(黃炳煌，2002a：85)。

我們的社會結構思路通常提供多樣的社會科統合的基礎，但是社會的變項與組織者的教育哲學總是反映在組織型態中(Wood & Akers, 1951: 58)。所以哲學是課程的核心基礎，因為哲學被一特定學派及其成員倡導或反映，進而影響課程目的、目標與內容，以及課程的組織，為課程工作者提供一個更寬廣的議題與工作架構，其重要性在於決定課程，所以哲學是「課程發展的基準或起點」以及「在課程發展中與其他功能相互依存的」(Ornstein & Hunkins, 1998)，是任何有意義的課程發展努力的結果的要素(essential)(Wiles & Bondi, 2007: 35)。就哲學的基礎而言，「課程實乃某一社會對於教育(或課程)目標、內容、方法和評價等要素的一些基本假設，價值和信念的一種產物。」(黃炳煌，2002a：59)。因此，在課程領域中，不同的課程哲學觀點彼此間的假定與前提差異，會促使學者在課程目標、課程內容、教學方法和評量方式等內含上，均有其各自強調的優先性，也形成不同的課程取向(Eisner & Vallance, 1974)。課程的哲學思維，是課程發展與實踐的重要根據，不同的課程思考典範，提供我們多元的取徑和觀點，來探究課程問題，藉以對課程有更整全的瞭解(湯仁燕，2005：57)。

就課程的哲學派別而言，Ornstein 和 Hunkins (1995) 認為以內容和方法的

層面觀之，對課程產生重大影響的教育哲學，主要有屬於傳統學派的「永恆主義」(perennialism)和「精粹主義」(essentialism)，以及屬於現代學派的「進步主義」(progressivism)與「重建主義」(reconstructionism)等四大學派。本研究係以社會重建觀點來檢視我國國小社會課程的發展脈絡，所以僅探究社會重建主義的課程理論。

壹、社會重建主義興起的背景

關於社會重建主義興起的背景，Stanley (1992) 指出：

社會重建主義運動浮現於第一次世界大戰後十年，而且於 1930 年代達到顛峰。幾項因素促成重建主義的崛起，一是 1800 至 1920 年在教育、社會與政治理論上的新發展是非常重要的，特別是 Henry George, Edward Bellamy, William Graham Sumner, Albion Small, Lester Frank Ward, Thorstein Veblen, C. S. Peirce, John Dewey, William James, Charles Beard, 和 Upton Sinclair 等學者的研究。這些作者引用社會達爾文主義 (social Darwinism) 與自由主義資本論 (laissez-faire capitalism)。Peirce, Dewey, 和 James 發展具有影響力的實用主義哲學，以及這些著述和其他的評論家在這個時期經常補充人民和進步的政治運動。結果產生大量的觀念與文獻來刺激有關社會、政治、經濟與教育模式另類思考。另一項因素是藉由蘇聯於 1917 年馬克思主義革命的成功，為激進的改變提供了具體的模式。(p.4)

Kleibard (1986) 認為社會重建主義是植基於 20 世紀課程改革推力之一的社會改良論 (social meliorism)。社會重建主義經常被視為 20 世紀初期進步主義的分支，當時蘇俄建立一個新國家，即推翻沙皇，成立共產主義政府的極權主義實體，美國是工業化的世界陷入經濟大蕭條，法西斯主義威脅歐洲國家的政治安定。這些事件的衝擊，特別是蕭條的經濟危機，導致許多人質疑自由主義資本論的基礎以及政府系統提供穩定與解決問題的能力。因此社會重建主義應運而生，社會科的教育學者如 Rugg 等人，掌握那些事件的教育情境，認為應該要教導未來的公民 (即學生) 如何利用他們的知識來解決社會問題透過民主公民權的歷程，我們的生活方式不僅是要維護而且要改善。社會重建取向旨在發展及提高兒童的批判意識，使學童能夠覺察社會上不公義的事，因此課程內容會較多涉及具爭議性的課題 (例如種族歧視、政治性醜聞、宗教價值等) (李子建、黃顯華，1996：65；Eisner, 1985: 76-79)。

1929 年美國發生經濟大蕭條，造成股市大崩盤與經濟嚴重衰退，給予社會

重建主義發聲的機會，教育界爲了因應以及解決是項危機，強調課程必須改革，尤其是社會科的課程改革，藉以重建社會新秩序。所以社會重建論不僅是發聲於經濟大蕭條時期的「危機哲學」(philosophy of crisis)，更是一種「希望哲學」(philosophy of hope)，因爲它的終極目標是希望藉由教育的力量，課程的改造來重建社會，建立社會新秩序。社會重建論是教育的認知哲學取向，它提供一個現代文化的批判 (Brameld, 1956)。它是一種教育意識型態，把教育當作是移轉社會至期待方向的重要方式 (王文科, 2000)，強調社區的合作，以及社區資源的利用，認爲課程是助長批判技能的工具，應提供機會讓學生認識新目標以及影響社會改變的技能 (歐用生, 1998)，引導學生對社會問題進行批判思考，使其具有重建社會的批判意識與行動知能 (王勤慧, 2007: 106)

貳、社會重建主義的觀點

就社會重建論的本體論而言，認爲實體是指社會文化的經驗，亦即人類各自在其自然環境中的種種生活經驗之總和與體驗。其知識論則是奠立在經驗主義的基礎上，特別受到實驗主義知識論的影響。其價值論是認爲社會要改變，就必須建立價值體系和理想，而價值就是他們所要追尋的目標，是來自社會生活和文化經驗。(陳昭樺, 1999)。社會重建主義的哲學基礎是實用主義，知識觀主張技能與科目必須確認與改善社會的問題，課程焦點是強調社會科學及社會研究方法，著重於檢視社會、經濟與政治問題並專注目前與未來的趨勢及國家與國際議題，相關課程的趨勢爲國際教育、概念重建主義與教育機會均等 (方德隆譯, 2004: 54-103; Ornstein & Hunkins, 1998)。重建主義重視「課程即計畫」的課程意義，主張課程設計應該以社會問題爲組織核心，課程設計方法強調「將現實生活中的個人活動、社會計畫與社會問題等綜合成幾個主要社會核心問題，作爲編製課程時特別強調或決定方向之用」、「各科統整或建立核心課程」(黃光雄、蔡清田, 1999: 58-61)。其優點是課程與現實生活密切結合，重視當代社會未決的問題與議題，並協助學生獲得必要的知能與批判技巧，改善或重建社會秩序。其缺失則爲可能流於偏重社會取向與成人本位，以及強調社會主流文化，以促成社會文化的融合，在多元文化的當代社會情況下，少數族群如原住民等不易受到重視，甚至遭到忽略 (1999: 62)。

重建主義教育理論是進步主義的真正繼承者，其教育主要目的是重建社會以適應現代文化的危機。George Counts 和 Harold Rugg 等重建主義的先驅人物，呼籲學校應領導社會趨向更平等的社會，採取培養對新社會秩序忠實的途徑，而真

正奠定社會重建主義理論基礎的是 Theodore Brameld (葉學志, 1991: 179-180)。重建主義是屬於社會取向的課程設計理念, 主張課程應提升學生的批判能力, 培養其建立新目標的技能, 以促成有效的社會改變, 認為教育是社會重建的工具, 透過課程的中介, 可教育大眾了解社會病態, 發展新社會的美景, 從而採取行動建立新社會 (黃政傑, 1991: 127-128)。亦即, 社會重建論者把課程當作揭露與平整社會不公義現象, 進而矯正資本主義缺失的最佳工具 (單文經, 2005a: 5)。所以學校除應強調個人知識與個人反省的能力外, 並且應培養學生關心社會、政治、經濟等意識型態問題, 課程也應討論種族、性別、貧窮等議題 (王嘉陵, 2004: 402)。

因此, 單文經 (2002) 說:

重建論者則試圖鼓勵學生習得與社會相關聯的知識, 並且將學校的生活與社會實際相結合, 讓學生有充分的機會運用其所學的知識, 來重建社會的秩序, 俾便促進社會進步, 並且改善人類的生活。重建論者也主張教師應該以社會變革的推動者 (change agent) 自居, 將班級營造成為一個民主開放的學習環境, 協助學生以反省思考的方法及付諸行動的熱誠, 探索社區、地方、國家, 以及國際化的社會論題, 並且設法協助學生將所獲得的知識轉化為實際行動的力量。(頁 126)

社會重建論者的課程, 採取社會取向的的課程立場, 重視「課程即計劃」的課程意義認為課程是建構社會的計畫藍圖, 主張藉由社會分析獲得學校課程目標之內容, 以服務社會 (黃光雄、蔡清田, 1999; Ornstein & Hunkins, 2003)。社會重建論者也主張, 將現存的問題當作課程設計的核心, 並提升學生的批判能力, 培養其建立新目標的技能, 促成有效的社會改變 (黃政傑, 1991; Rugg, 1947)。綜合來說, 社會重建觀課程設計反映在四個面向上: 課程目的是強化社會學生行動力和批判力; 課程內容以社會問題為核心; 課程實施重視社會運作及問題的探討; 課程評鑑強調真實評量, 檢視學生解決問題與實踐能力的養成 (彭富源、張素貞, 2005: 97)。

依據 Stanley (1992) 的說法, 重建主義在歷史上與當今的重要性是因為它堅持直接面對政治、社會、經濟與學校教育的道德層面。而教育不是一個中立的機構, 教育是社會化 (socialization) 成為文化整體歷程中的一部分, 所以 Counts 於 1932 年指出, 沒有文化不用社會化而得以維持或改善的。因此, 社會重建主義論者將「社會」視為課程的實體, 期許學生具備批判思考與解決問題的能力,

所以要求學生以實際行動走入社區，進行觀察訪談，以發掘問題，並採取實際行動解決問題。主張學校教育旨在幫助學生釐清社會問題癥結，並對意識型態加以批判，以培養學生具備批判與改革的實際動力，以重建社會新秩序與新社會。因此社會重建取向的課程設計，強調喚醒學習者重視人們所面臨的社會問題，例如，社區面臨的環境污染問題、貧窮、失業等社會現實問題，以及今日地球暖化議題等，並採取改造社會的行動。所以，社會重建論者注重社會需求甚於個人需求或興趣，課程最重要的責任是去影響社會改革並促成未來更佳之社會。因此，課程重點是讓學習者在批判思考過程中能發展與使用社會價值，課程內容是重視並鼓勵學生走入社區，並瞭解社區問題，以便擬定相關解決方案，並設法結合當地資源實際解決社區問題。因為，學習強調靠學習者在社區行動中的第一手參與經驗，因此課程偏重統整性的學習經驗（楊龍立、潘麗珠，2005：223-226；McNiel, 1996: 193, 383）。

第二節 Rugg 的社會科課程重建理論

社會科課程的內容是中小學校所有學習科目中，涉及範圍最廣的一個科目（甄曉蘭，2002：168；Ross, 1997: 3），其基本內容是橫跨人類空間與時間的學習（Ross, 1997: xi）。社會科是一個謎樣的學科，因為每一個競爭團體都擁有它自己的領導者、哲學、信念和教學實踐（pedagogical practices）以及地盤爭奪戰（turf wars）的故事。競爭團體之一，即是思索學校的社會科在美國社會的轉變中的領導角色的社會重建論者(Evans, 2004)。

就美國社會科課程取向而言，經歷了兩次大變動，第一次是由漢普頓學院(Hampton Institute)的 T. J. Jones 所促成，將傳統的學術取向導向社會效率取向。第二次大變動則由 Rugg 主導，將社會科的課程形式與意識型態作了相當大的變動，他試圖融合多種學科以建造社會科課程，也將新的美國或是世界願景融入此一科目中（鍾鴻銘，2006：105；Kliebard & Wegner, 2002: 62）。在課程上，社會重建論者特別重視社會科，當前社會問題則是課程的重要內容，企盼經由問題的討論，建立共享的可能性與實現之道（鍾鴻銘，2005：9）。Rugg 除了提供理論基礎外，並編撰了一系列的社會科教科書，是重建主義學者中唯一將理論與實務成功結合的實際行動者。以 Rugg 的觀點而言，社會科課程的終極目的是建立社會新秩序，而其前提是學生具備批判不合乎社會正義的議題的能力以及解決問題的能力，以重建社會。所以課程材料選擇的基準是該項議題必須符合社會價值。意即課程是助長批判技能的工具，應提供機會讓學生認識新目標及影響社會改變的技能（歐用生，1998）。

近來中外學術界課程社會學或文化論點蔚為盛行，尤其又以社會改良論者之言，對課程領域造成顯著影響。特別是社會重建論者 Rugg 將政治與社會旨趣闡結至「美感創造」(aesthetic creation)，關注「美感創造」對於人類生活品質的重要性，重新思考與想像民主社群的意義（李雅婷，2005：42）。處於危機時代中，學校經常無法避免必須面對危機本身及尋求解決危機方法的責任（Tanner & Tanner, 1980: 352），面對此一重責大任，進行課程改革是根本之道。所以當美國面臨股市崩盤，連帶影響全世界出現經濟大蕭條時期（Great Depression），出身於進步主義的 Rugg 等學者挺身而出，要求課程重建，才能建立社會新秩序，重回具有希望與理想的烏托邦世界。

所以當美國的經濟圖像逐漸崩潰時，社會重建論者認為可以透過直接描述貧窮、不公平以及失業（unemployment）等此類問題的課程來改善情境。但是當時

多數的重建論者僅止於口頭上的討論，並未付諸實際行動。將社會重建論的意識型態融入學校課程，唯一成功且掀起巨大波瀾，是 Rugg 撰寫的社會科教科書系列 (Kliebard & Wegner, 2002)。Rugg 編製了一系列的社會科教科書，成功地銷售數百萬冊，透過教科書的介紹，數以千計的美國年輕人瞭解社會批判和社會重建論的部分觀點，而其能夠成功行銷社會重建主義的理念，可能歸因於 Rugg 所引進的改革，雖然在政治上的術語是激進的，但是與學校教育的基本結構是一致的。

在美國課程史上，W. H. Kilpatrick, G. S. Counts, H. O. Rugg, L. T. Hopkins 和 T. Brameld 等社會重建論者代表了對於社會關懷的動力，在課程改革的潮流中扮演了重要的角色 (李雅婷, 2005: 42; Kliebard, 1995: 156-157)。1924 年由 Rugg 擔任主席，與教育研究國家協會(National Society for the Study of Education; NSSE) 的一群課程學者受命為該學會編輯以課程編製為主題的年刊，1927 年出版，名為教育研究國家協會的《第 26 期年刊》(Twenty-sixth Yearbook)，該年刊在今日被視為課程理論演進的地標 (Tanner & Tanner, 1995:108)。該年刊是美國課程史中最重要文獻之一，其中委員們的共同宣言指出，「決定教育或課程目標」、「發現教學材料及活動」、以及「編選及組織教學材料及活動」是課程編製的三項重要任務。在進行課程編製時，無論分析階段受教者的興趣與能力，或是探究社會生活的需求，皆需運用科學的程序進行深入的研究 (單文經、鍾鴻銘, 2005: 78)。以問卷調查方式進行分析，該委員會強調課程編製的關鍵在於科學原則的應用 (Tanner & Tanner, 1995:110)。

Rugg 是一位進步主義思想者，也是社會重建主義的先驅者 (forerunner) (Ornstein & Hunkins, 1993: 95)，亦可說是課程史的先驅，因為「Rugg 曾花費許多時間分析課程的歷史。」(鍾鴻銘, 2005: 8; Stanely, 1992: 23)。課程史紀錄了某個時期中的特定社會人群，對於課程定義與目標設定的看法與想像，以及決定達成目標方式的歷程與影響 (白亦方, 2006: 4) 研讀課程史可以使我們大大方方地評估過去課程改革的經驗，並且從中獲致寶貴的啟示 (單文經, 2005a: 19)。在 Lincoln 期間，Rugg 開始從事研發社會科學文本叢書的工作，他積極努力連結歷史、地理、社會學、經濟與政治科學成為現代工業文明概略的說明，這項工作使得他毀譽參半 (Cremin, 1962: 182)。

Rugg 引人注意的兩項成就是統合社會科學的創新努力以及以實徵的方法來選擇社會科課程的內容。關於課程發展的許多新奇觀念，都呈現於 1929-1940 之

間，所編輯的概括性的標題為「人與他的變遷社會」(Man and His Changing Society)的 14 冊社會科教科書系列中。他企圖提供一項美國社會的優點與缺點的精確的說明，所以有學者視 Rugg 是課程編製運動時期的英雄，因為他帶來富有變化與不同見解的理念，以及儘可能使他們一致，他將不同見解的一致置於深層關注的核心 (Tanner & Tanner, 1995: 107-108)。但也因此被某些保守地區視為具有顛覆性的，因而極力地抨擊，甚至美國退伍軍人協會等團體視 Rugg 為罪犯，導致 Rugg 編製的社會科教科書使用率下降。但是 Rugg 掀起的社會課程改革運動地位是無可取代的，Rugg 可謂該時期社會科課程改的的巨擘。

一、社會課程目標

Rugg 冀望藉由整合社會科學中的學門培養一位具備寬容理解與批判能力的公民，來改造社會，藉以重建社會新秩序。社會科新統合課程的基本目的，主張學校首要之務是致力於讓年輕人瞭解他們自身與世界公民即將面臨的主要的情境與問題的事務 (Rugg, 1930: vi)。所以 Rugg 主導的社會科課程發展是以問題或議題為中心，讓學童了解當代的失業、貧窮、貪腐等社會問題，除了揭露社會不公義的一面外，更積極的是意欲藉由親身參與活動培養學生具備解決問題與社區改造的行動力，所以課程材料著重現代與未來，不能只是緬懷過去，因此 Rugg 認為社會課程不能只是學習維多利亞時代具學術性的知識，社會科是實用性學科，學習必須習得面對現代問題時擁有批判與解決的能力，以及規劃未來的藍圖以重建新社會秩序，因此社會課程必須重建，課程材料要以當代社會的現實生活為範圍，以問題或議題作為課程設計核心，突破傳統課程設計，展現社會課程新風貌，發揮社會科的實用功能，培養在民主社區中具備寬容與理解、批判思考與問題解決能力的公民。

二、課程組織與課程內涵

就社會科課程發展而言，社會重建論者以 Rugg 貢獻最大，他以統整的觀點發展社會科的歷史、地理、公民與經濟等議題(Ornstein & Hunkins, 1993: 95)。因為將社會科學的材料獨立分科為歷史、地理、公民與經濟的組織方式，對老師與學生而言是一種傷害 (Rugg, 1923a: 21; Rugg, 1936)。他是少數教育理論學者中的一位，試圖在有生之年界定「社會科即社會科學」，不只致力於提升美國的生活品質，也致力消除社會的不公義 (Carbone & Wilson, 1995: 57)。Rugg 受進步主義觀點的影響，認為所有的學習可以採當代生活的「問題」(problem) 與「議題」(issues) 做為課程組織的原則，培養學生深究問題與解決問題的能力，期能

跟得上當時的美國社會生活，藉由這樣的實際行動與真實探究，讓學生個人學習經驗與社區生活產生聯繫（李涵鈺、陳麗華，2005：41）。他認為社會科應環繞著大法則加以組織，在課堂中著重訓練學生從事實陳述及活動中形成法則，也就是所謂「通則」（類化；generalization），而欲讓學生具備類化的能力，「重複」（repetition）是很重要的原則（鍾鴻銘，2006：113）。

Rugg 和 Counts（1969）指出課程編製，與其部分的、表面的與膽怯的（timorous）「修正」，倒不如進行廣泛的、根本的與勇敢的（courageous）重建。所以 Rugg（1923a：20）強調「我們所需要的不是文本的學習，而是問題的解決。」以及「我們的材料必須圍繞學生認為重要且真正想加以解決，但未獲致答案之問題、議題而加以組織。」因此必須以「當代生活的問題與議題」來控制學習進程的內容與組織（1923b: 263）。唯有如此，學習才能習得批判的技能，以實際的行動促進社會的進步，甚至建立社會新秩序。

Rugg（1930）在《美國文明史：經濟與社會》（A history of American civilization: economic and social）一書中，即明白指出主張社會科採取統整，而不是分科的主要目的，是要讓學生理解現代生活以及它如何到來，所以要將原本分科教學的歷史、地理、公民、經濟與政治（government）等等統整成爲社會科學，而新課程的基礎是生活的基本模式與現代的生活問題一系列的研究。課程材料是與生活結合的，以及課程內涵包含歷史、地理，以及公民、經濟與政治等社會科學。

三、課程編製：

Rugg（1921/1996: 46）個人認為廣泛地採用重建課程比僅藉由代表國家威望的委員會來重組課程更有效率。所以，Rugg 發展一系列的社會科教科書，主要是不滿於當時社會科的內容及組織方式，因爲當時社會科課程改革是屬於「剪貼式」（scissors and paste method）的課程改革，Rugg 非常反對，認爲僅就學科名稱的改變，而學科內容仍維持（鍾鴻銘，2006：109；Rugg, 1969）。學校課程總是跟不上現實生活的變化，除此之外，學校課程也未能與成長的孩子需求結合。因此 Rugg（1969）說：

不僅僅是課程與美國生活之間有一條巨大的鴻溝，類似的情形也出現在成長的孩子與課程之間。實際上，教育歷程中有三項批判的因素：兒童、當代美國生活、與處於二者之間的課程。一百多年來系統化的國家教育基模，其教學材料也都遠離了美國人民的制度與文化，同樣地，也缺乏兒童成長的提供。假如我們的學校課程要發揮真正的功能，則必須在雙重的（twofold）基礎上重建。必需適

當的提供創造性的個人發展，以及必須樹立（erected）對美國生活寬容的理解，即建立教育的偉大的指引知識性目標。因此，課程的重建，必須集中於兩個焦點——兒童成長與美國文明的動力性內容。（pp.3-4）

美國傳統的學校課程大量藉由所謂的「委員會程序」（committee procedure）設計而成（Rugg, 1921: 688），但是由委員會程序所發展出的課程是不切實際的，是失敗的。因此，自從 Bobbitt 掀起課程科學化運動，強調社會效率運動後，課程編製符合科學精神的聲音，逐漸浮現，學者對傳統以「委員會程序」編製課程的方式提出異議，Rugg 就是其中之一。Rugg（1923: VII）指出，處於一個進步的動力社會中，學校課程需要細目編製（inventory）與重新調整（readjustment）。因為課程成爲一種保守的代理人，無法提供社會的預備功能，不能滿足社會需求與促進社會改善。目前課程變革的方法是緩慢的與浪費的，因為課程變革依賴個別教師的建議、貧乏的教科書修訂（meager textbook revisions），以及委員會報告，導致課程與社會之間產生裂縫（hiatus）。課程變革必須加入更多的科學程序，例如：目前實際與理論的系統性細目編製，在系統性細目編製的基礎上假設的批判性建構，以及目標分析與實驗的使用等等。課程必須爲生活做適當的預備，必須以實際參與活動來替代有關他們的知識。課程編製以科學的，實驗室的方法來替代僅坐在會議室裡採用委員會程序討論的不切實際（arm-chair）方法。

Rugg（1969: 53）指出委員會想要改善學校的實際必需要符合三項資格，一是扮演具備慎思的軀體，著手遠程和忠誠的目的和規準；二是組織調查構成課程基礎的社會和心理學的需求的重要的調查；三是扮演國家票據交換所與爭議討論的論壇。委員會最重要的任務是草擬（draw up）一個課程編製的科學性方案。課程編製的責任藉由在工作上已經負載過重（over-burdened）的教師與行政官員所組成的委員會普遍是見解狹隘的（brone）。假如生活與學校的方案是在兒童與年輕人中產生最大限度的成長（maximun growth），那麼課程材料必須仔細地選擇、組合與組織（Rugg, 1947: 698）。

Rugg 在《二十六期年刊》中指出學校課程建構的六個重點：一是學校課程重建，不應只是既有的一些必要科目的修訂而已，而應該是整個學校課程的根本重建。二是課程重建之根本基礎是社會綜合性及科學性的研究，同時亦應重視兒童的興趣與行爲。三是學校課程重建最重要的步驟之一是新知識的綜合，以及學校課程的活動及材料的重新劃分。四是在兒童活動課程運動日益蓬勃之際，印刷文字的核心角色亦不應有所偏廢，同時亦應全面使教學材料活潑化。五是課程應

事先以大綱形式加以設計，不宜「當場」(on the spot) 製作；若各項的行政配套措施都能到位，則或可免除事前的課程設計。六是課程編製工作繁雜且困難，唯有具備專業知識的專家，方能有效從事課程編制的工作。(單文經、鐘鴻銘，2005；Rugg, 1969)。易言之，Rugg 強調課程建構必須重新規劃課程與進行課程材料的根本更新，以社會中心與兒童中心的折衷為基礎，以課程即計畫的觀點，事先進行課程設計，並且以專家作為課程編製人員的核心。

Rugg(1926/1969)指出課程編製的共同觀點強調，我們需要的不是現存精鍊的科目(refinement of the existing 'subject')，需要的是徹底的重建(thorough-going rebuilding)，以及新課程的結構將根據兒童生活與成人社會來建立；上述兩點是強調「理解」(understanding)的重要性。但是要發展適當的理解現時複雜的社會是困難的，因此 Rugg 再提出課程編製需要的第三個觀點，「教育重建的第一個步驟是知識一個新的綜合體以及學校的活動和材料再細分。」(p.154)。Rugg(1923: VII)指出，目前的課程已成為保守的代理人，落後於社會的變遷，不能發揮預備的功能以及事先處理社會的需求，也無法提供社會改良課程。現時改變課程的方法是緩慢與浪費的，因為太依賴個別教師的建議、貧乏的教科書校訂(meager textbook revisions)，以及委員會的報告。上述的方法必須為課程與社會之間的裂縫(hiatus)負責任。讓課程編製更具科學性的程序是可能的：現時的實踐與理論的系統性詳細目錄，在這份詳細目錄的基礎上假設的批判性建構，以及目標分析與實驗的使用。適當的資訊與實際使用，二者是民主中有效的社會行動要素，對社會科學課程而言是明確地所冀望的事物(Rugg, 1923: 3)。

四、課程材料

1920 及 30 年代的 Rugg 和 Counts 等學者非常反對當時以歷史科為核心的社會課程所呈現的零碎分立，與社會生活少有關聯的知識，主張社會課程應將現有的知識加以統整，以探討社會的問題或議題為內容，並且協助學生以這些社會問題或議題為核心，進行批判式地探究，以及開放式的討論(單文經，2005：10-11；Kliebard & Wegner, 2002: 62-66)。為了改善成人本位、社會中心，忽視兒童需求的社會效率導向，以及進步主義過度強調兒童中心，忽略社會中心的導向。Rugg 乃提出社會重建導向，以「社會價值」(social worth)作為課程材料選取的主要規準。依據此一規準，Rugg (1921: 697) 認為符合「有助於掌握大的經濟、社會和政治關係或是法則」、「有助於理解既定的生活方式」、以及「有助於對當代文明中的顯著問題及議題產生興趣」等三項目標者，方可作為課程材料，成為課程

內容。期許學生具備解決社會問題的能力，走入社區，實際行動，找出問題所在，並建構一套解決問題的策略與假設。

就課程而言，Rugg（1947）指出，當代情境中最明顯的特徵是課程與美國生活的內容之間具有極大的鴻溝。因此首要的任務是：

在課程與社會之間的裂縫（rift）搭起橋樑。學校的內容必須建構在美國生活的每一項材料上，而不是從維多利亞女王時代沿習下來的學術遺跡（中擷取）（academic relics of Victorian precedents）。課程必須帶給學生緊密地掌握工業的呼嘯與鋼鐵的叮噠聲（roar and steely clang of industry），並與美國的商業進行整合的結構，以及必須為他們在面臨政治優先的權力與經濟生活的調和與寬容（sympathy and tolerance）中作準備。年輕的美國人必須覺知工業主義新浮現的文化以及必須具有銜接性（articulate）。

我們必須發現一個理智的方法，藉以摒棄來自學校課程中的無用教材，以及以主要的問題、制度、和社會重要生活模式的利用與在小學中教導相同的心理能力和兒童的經驗來代替。（pp.149-150）

社會、政治、經濟與文化牽引著人民的命運，掌握現實的脈絡，結合學生的心理能力與經驗，慎選課程材料，學生才能具備重建或改造社會的能力。相對地，我國社會科課程材料的選取，也不應侷限於中國大陸這個區塊，應以目前實際統轄地區的社會、政治、經濟與文化等層面的課程材料作為核心，逐漸融合與擴展，讓學童能明確地了解我國現時的社會、政治、經濟與文化的變遷與取向，面對問題具有批判與解決的能力。

依據 Rugg（1969）的說法，兒童、當代美國社會與處於二者之間的學校課程是教育歷程中的三項批判因素，假如學校課程想要發揮真正的功能，則必須在「兒童」與「當代美國社會」兩個基礎上進行重建，亦即課程重建必須專注於兒童的成長與美國文明的動態內容（dynamic content）。Rugg 的社會重建論主張透過學校來改造社會，他的意圖不僅在於透過教育消弭正經的不平等，更重要的是他希望透過教育，塑造一個具有文化的社會（鍾鴻銘，2006：133）。Rugg（1923: 20）指出美國的學生面對工業、社會與政治生活的問題的困難將與日俱增，「教科書無法成為『文本』的編纂物以及同時提供問題解決的資料」。

Rugg 將社會科視為課程中的一個特殊領域，是一個統整的領域而且必須以當代生活作為社會科課程編製的基礎。但是明確的證據顯示，學校課程與美國生活之間存在著一條鴻溝，它造成了學校課程脫離了兒童的能力、興趣與發展

(Rugg, 1923 ; Rugg & Counts, 1969: 426)。因為在學校與社會、課程與孩子的成長之間特別需要綜合(synthesis)(Rugg, 1969: X)。Rugg 不僅從事理論的建構，更進一步地付諸行動，以議題中心的觀點編製一系列的社會科教科書，這是 1930 年代社會科課程以議題中心編製最重要的發展 (Evans, 2004: 62)。

Rugg 的社會科教科書、教學及專業領導，都呈現了「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與美學所產生的新興概念，去辨別以及解決現今的社會問題 (McNeil, 1996: 33)。由 Rugg 於 1920 至 1923 年間指導的合作研究，出版三到九年級兩套叢書，融合所有的社會科材料成爲一個連續地有計畫的課程。其中第三冊與第四冊旨在準備幫助美國年輕學童理解他們自己的國家主要的生活模式，他強調讀本與習作簿應該彼此連結使用。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。第一冊《美國文明的介紹》，主要關注美國今日的經濟生活。第二冊《現代世界文明的變遷》，介紹學生理解其他國家的經濟與社會生活，特別著重介紹大工業國與變遷中的農業國家，以及與兩者相關聯的。第三冊《美國文明史：經濟與社會》，討論土地、工業與商業史，以及他們對美國社會的影響。第四冊《美國政府與文化史》，處理美國政府朝向民主演進的實驗。第五冊《美國文化問題的介紹》，對美國社會進行完整的描述，特別處理社區中的個人生活。第六冊《變遷中的政府與變遷中的文化》，旨在引導年輕人理解世界其他的領導國家所面臨主要的政治與社會問題。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。課程材料是奠基於學者的發現，例如，想要理解美國的西進運動，則必須審視與橫跨大陸的移民潮流的緊密關係。再如移民問題，雖然法律必須保障同等的工作、相同的薪水、均等的教育，在所有事物上都有均等的機會，它僅是自然的第一步。讚賞與喜歡不能被制訂成法律。他們將僅藉由社會生活成長與藉由教育緩慢的前進直到教育均等、敏感的覺知與感覺已達到 (Rugg, 1947) 因為他們必須學會說英語以及拋除自己的母文化，學會美國的主流文化，經由同化的途徑才可能慢慢地融入美國社會。

其做法，誠如 N. T. Bagenstos (1977) 所言：「Rugg 是唯一認真且持續地嘗試塑造一整體課程以助長社會變革的社會重建學者。」Rugg 從培育年輕學習者創造能力的進步主義中萃取觀念和策略，他的社會科叢書強調發展分析的判斷、反省的思維與具有創造力的自我表現的學生需求。主張「學生必須學習有關現代問題的批判性思考」以及「寬容的理解」(tolerant understanding) (Nash, Crabtree,

& Dunn, 2000: 40-42 ; Rugg, 1921)。

因為具有批判的能力，學生才能針對當代的議題進行具有貢獻性的批判，而產生社會新秩序。

五、小結

綜合上述，Rugg 不但是 1930 年代社會科課程改革的推手，更是一位課程行銷高手。雖然他遭受愛國團體與右派人士抨擊，但也無損於他在美國社會科課程史上曾經叱吒風雲的地位。Rugg 所進行的社會科課程重建，在課程編製方面，是採取科學的程序，特別注重實驗，進行課程發展的人員也包括了學者與小學教師。課程架構主張將歷史、地理、公民和其他學科進行科際整合，統整為合科課程，課程材料的選取以「社會價值」為核心，篩選具有關社會、政治、經濟與文化等議題等面向爭議性議題進行論述。課程內容應與當代的生活結合，社會需求與兒童需求二者並重，課程目標則是重建社會新秩序與社會新價值。

世界上無論實行何種主義的國家，無不處心積慮地謀求社會科教材的編選和教學方法的改進，教導國民如何愛自己的國家、愛自己的同胞，來培養其民族其感和愛國情操（李緒武，1988：125）。而 Rugg 的課程理念是要追求社會正義，所以其社會科教科書呈現爭議性的議題或社會黑暗面，凸顯社會的真實性，但是卻不見容於處於恐共和經濟大蕭條的現實性。因為教導具爭議性的問題，它可能破壞社會的和諧性，甚至顛覆原有的社會秩序，例如 Rugg 主張以爭議性的議題作為社會科的課程材料，就受到右派或愛國團體抨擊為罪犯、叛國者。所以許多社會科教育學者反對社會科教導具爭議性的問題，但是卻隱藏了社會現實，只提供兒童完整無缺的社會形象，這無異剝奪了兒童參與意思決定和社會行動的機會（歐用生，1989：51；Apple, 1979）。Rugg 堅持讓學童有知和行的權利與能力，讓學童習得與傳統學術性質濃厚的社會科不一樣的能力，讓社會科回復實用性質的功能，處於民主社會中面臨能夠社會、工業與政治問題時，能夠以慎思批判性的思考提出解決方案，並致力於行動的理念與做法，是值得讚許的。

第三節 各時期發生的重大事件

研究者敘述本節的目的，主要是想與社會課程發展各期的課程材料相較，探討在各期的社會課程發展中，當代的哪些重要事件或社會問題成爲懸缺課程，冀能藉此揭露社會課程中的不正義之處。

壹、性別角色

在性別角色方面，以男性爲中心，女性爲邊緣的論述，長期以來亦深植於課程設計的潛在意識中，透過潛在課程的默默獲得，形成社會主流文化的角色認同，相對的，不斷複製與加強了男女性別角色的刻板印象（楊洲松，1999：37）。雖然已有許多國內學者（白亦方、盧曉萍，2005；莊明貞，1995；歐用生，1985；劉貞蘭、陳志彬，1998；1999）進行性別意識型態的探究，成果豐碩，但是在「性別平等」是人權教育與多元文化教育的重要指標，尤其是科技所帶來的文明，是否也帶來了性別的差異，因此有持續進行探討之必要。依據莊明貞和林碧雲（1997：14）的研究指出，依據 1993 年課程標準編製，不論是部編版、康軒版或南一版等各家出版的國小一、二年級社會課本的圖片，對於男童角色的性別刻板印象之一是「負面行爲的角色，以男童居多：如，欺負同學、打架、頑皮、惡作劇等行爲均以男童居多。」

性別刻板印象的型塑是由於與同性以及異性互動的結果，他們所顯現的不僅是生理上的不同，還與既定的文化中男、女不同性別的社會地位有關（Chuang, 1995:115）。以臺灣地區族群爲例，客家族群較閩南族群更重男輕女，依據林鶴玲、李香潔（1999）在訪談中的研究發現，在家庭中對兒女的資源分配符合傳統「客、閩比較重男輕女」的性別刻板印象，而客家家庭中女性地位似乎又比閩南家庭中的女性地位來得低落。原住民亦然，依據張如慧（2002）的研究指出，如果考量性別與族群兩項因素，即可發現不同族群對待女性的差異，例如屬於父權社會系統的布農族和泰雅族，就呈現出「重男輕女」的性別意識型態；而屬於母系社會的阿美族，雖然傳統上公領域仍是屬於男性的天下，但是女性較其他父權系統的原住民族群更具有自由自主的特質。對「外籍配偶」而言，社會大眾更是以此做爲標準，將女性定位爲家務處理機、照顧公婆好媳婦、養兒育女好母親的角色，放大鏡似的檢驗著這群「外來人」，有沒有達到「本地傳統價值觀念」的要求（陳冠蓉、卯靜儒，2007：194）Chuang（1995）的研究指出，臺灣的社會教科書傳遞給學生的思維是女性應該置於勞動力量階層的底層，經常強調女性應該履行具有美德的妻子與好母親的傳統女性的角色。

這種傳統「男主外，女主內」的性別意識型態，也存在於當時的教育首長心中。例如，張其昀於 1954 年 6 月接任教育部長時主張：「關於鄉土教材，應特別重視。在臺灣對於山地同胞之教育，應針對需要，積極設施。對於中小學之女生，應加強實施家事教育，並設法使學校教育相輔而行。對於女子教育，需確認培養博大慈祥之健全的母性，為救國保民之要圖，優生強種之基礎，藉以喚起其改進家庭生活之責任。」（第三次中華民國教育年鑑，1957）。說明對於女生的教育，是強調賢妻良母，必須擔負起家庭事務的責任，連主事者都具有性別刻板印象，由國家控制的課程材料自然無法突破漢族「男主外，女主內」的性別偏見。

解嚴後，性別平權意識日漸高漲，因此政府訂定了多項有關性平等的法令，略述如下。總統府（1995）公布「兒童及少年性交易防治條例」的第 3 章安置、保護第 11 條規定：「國民小學及國民中學發現學生有未經請假不明原因未到校上課達三天以上者，或轉學生未向轉入學校報到者，應立即通知主管機關及教育主管機關。主管機關應立即指派社工人員調查及採取必要措施。教育部應於本條例施行後六個月內頒布前項中途輟學學生通報辦法。」總統府（2004）公佈的「性別平等教育法」第 3 章課程、教材與教學規定：第 17 條第 1 款「學校之課程設置及活動設計，應鼓勵學生發揮潛能，不得因性別而有差別待遇。」第 2 款「國民中小學除應將性別平等教育融入課程外，每學期應實施性別平等教育相關課程或活動至少四小時。」第 18 條：「學校教材之編寫、審查及選用，應符合性別平等教育原則；教材內容應平衡反映不同性別之歷史貢獻及生活經驗，並呈現多元之性別觀點。」第 19 條第 1 款：「教師使用教材及從事教育活動時，應具備性別平等意識，破除性別刻板印象，避免性別偏見及性別歧視。」第 2 款「教師應鼓勵學生修習非傳統性別之學科領域。」性別平等教育法 1996 年婦女新知基金會向行政院教改會提出「改進教科書」、「培育師資」、「設立兩性平等教育委員會」、「增加婦女參與決策」、「設立婦女研究學程」等 5 項要求。前 4 項要求後來成為性別平等教育法的具體內容。

表 2-3-1 官方與多元課程發展時期訂定之性別法案

時期	年代	事件	說明
多元課程發展時期	1995.0811	兒童及少年性交易防治條例	總統府公佈（華總（一）義字第 5957 號令公布）。1999.4.21 公布修正（華總（一）義字第 8800085030 號令刪除第 37 條條文；並修正第 2 條及第 27 條條文）。1999.06.02 公布修正（華總一義字第 8800124350 號令修正第 9 條、第 22 條、第 29 條、第 33 條及第 34 條條文）第 1 條：「為防制、消弭以兒童少年為性交易對象事件，特制定本條例」
	1997.07.19	各級學校兩性平等教育實施要點	教育部頒布（台(86)訓(三)字第八六〇八一五六二號函頒）教育部為厚植各級學校兩性教育資源，推動兩性平等教育，建立無性別歧視教育環境，以實現兩性平等的目標，特訂定本要點。
	2002	兩性工作平等法	總統府公佈（總統華總一義字第 09100003660 號令）第 1 條：「為保障兩性工作權之平等，貫徹憲法消除性別歧視、促進兩性地位實質平等之精神，爰制定本法」。
	2004.06.23	性別平等教育法	總統府公佈（華總一義字第 09300117611 號令公布）第 1 條：「為促進性別地位之實質平等，消除性別歧視，維護人格尊嚴，厚植並建立性別平等之教育資源與環境，特制定本法。本法未規定者，適用其他法律之規定」

貳、族群論述：

由於歷史上經濟拓墾與移民遷徙的影響，現代社會大多是多元族群的組合。但是因為「政治--經濟」地位和文化本質上的差異，亦衍生出少數族群與多數族群之間「強勢—弱勢」的關係結構，以及「支配—被支配」的地位階層，以致多元族群社會常存在著傾斜、不平衡的族群關係，例如臺灣原住民的遭遇，即為明證（譚光鼎、林君穎，2001：147-148）。例如當前中小學社會科課程的知識選擇

方式，充分反映出強勢族群的意識型態和價值觀，這是最值得我們反省之處。到目前為止，社會科改編本已發行了 12 冊，從一到六年級的教材中，真正臺灣原住民的內容，可以說是少之又少（譚光鼎、林君穎，2001：151）。

由於多元文化思潮的激盪，少數民族與弱勢團體的處境和權利逐漸受到重視，尤其是在文化差異和社會地位不利的情況下，原住民學童的教育問題，備受關懷與注意。然而，檢視原住民族群的教育問題，課程與教材的失衡乃屬關鍵（陳伯璋，1998：2）。外籍族群也面臨相同的困境，這是屬於當代社會的議題，自有探究之必要性。

長期以來，在臺灣的福佬、客家、外省與原住民四大族群中，客家人一直扮演著尷尬而隱諱的角色。其中原住民在臺灣的社會地位，因相對明顯弱勢，近年來，已受到學術界與政府的日益重視。而客家人因為與福佬、外省族群共享漢族文化，以及福佬與外省族群掌握臺灣大多數的臺灣政經資源，因此，在主客觀相互作用的情形下，客家族群常散居於福佬與外省族群之間而成爲「隱形人」（徐正光，1994：1；宋學文、黎寶文，2006：502）。在漢人的主流文化宰制下，以及閩南族群在解嚴後的掌握國家機器，導致同屬漢族的客家族群的課程材料受忽略，例如在政治上，六堆客家文化網以及邱春美（2004）的《六堆客家古典文學研究》指出清領時期臺灣地區至少出現黃驥雲（美濃竹頭角人）、張維垣（長治火燒莊人）和江昶榮（內埔鄉圍竹村人）等 3 位客家進士。民國期間，客家風雲雜誌社創立於 1987 年，是第一個由客家人組成的非傳統客家組織，同時有企圖和計畫推動客家事務的團體。客家運動的興起到形成政策，其開端應是 1987 年底的客家大遊行，該遊行即由客家風雲雜誌社幹部所主導，主要訴求爲「還我母語」、「還我客家話」、「廢除廣電惡法」以及「客家話要上電視」（宋學文、黎寶文，2006：521-522）。這些訴求直至 1999 年 5 月教育部決定母語納入國民中小學九年一貫課程，從國小三年級開始實施閩南語、客家語及原住民語等母語教學，客家語言正式成爲官方教材。2001 年 6 月正式成立「行政院客家委員會」，2003 年成立「客家電視臺」。行政院客家委員會將於 2008 年 4 月舉行臺灣史上第一次中級暨中高級的客語能力認證考試。

以原住民族群的觀點而言，原住民從荷西時期迄今，都是處於殖民時期，荷西時期，強迫原住民由崇拜祖靈改爲信奉基督教與天主教。日治時期，被迫接受皇民化運動。國民政府遷臺初期，推行以北京話爲基礎的國語運動，強調國族主義與大中國的祖國情懷，課程材料著重仇共、仇俄以及仇日的歷史，以及優良中

華文化的宣揚「反共抗俄，復興中華」政治意識型態與文化意識型態的灌輸。這些主流的政治與文化意識型態，相對地，忽略與壓抑了臺灣本土文化的價值與發展。掌握領導權者，不會是原住民族，所以原住民族在這幾百年來的社會、政治、經濟與文化的變遷，是屬於邊緣化、聽不見聲音的弱勢族群。課程標準或綱要的修訂，以及課程編製者也不會納入原住民，所以原住民的社會、政治、經濟與文化的變遷，許多無法成爲官方正式考量下的課程材料。

解嚴後，隨著社會時空變遷，原住民族群自覺意識逐漸萌發，藉由社會運動，來爭取自身的權益，政府也做出善意的回應。例如，教育部於 1987 年決定刪除對原住民具有偏見的社會課文—「吳鳳事件」。1994 年 8 月 1 日中華民國憲法增修條文將「山胞」正名爲「原住民」。2005 年 7 月 31 日，陳水扁以元首身份宣佈自 2006 年起各原住民族「歲時祭儀」均可放假一天，返回部落參加祭典，行政院也將每年的 8 月 1 日訂爲「原住民正名紀念日」，期待臺灣人民能認識並分享原住民族的文化。

有關外籍族群，隨著經濟的發展、政治的民主化、和社會的開放，加上國際化和全球化的衝擊，使得臺灣的社會和文化都呈現多樣化的面貌，人口的流動與交流更加頻繁，而外籍配偶正是臺灣自 1987 年解嚴之後，三種主要的人口流動模式之一（文建會，2003：95；翁福元，2006：29）。外籍族群的主要來源有二，一是外籍勞工，另一是外籍新娘。爲解決我國缺乏基層勞工之問題，1989 年政府政府實施專案開放外勞政策，此一決策，讓國內的外籍族群數目逐漸增多。在外籍族群方面，政府於 1991 年 2 月，同意六年國建工程廠商首批引進外勞，並於 1992 年 5 月公佈「就業服務法」，提供引進外勞的法源基礎。由於政府不重視外籍勞工的權益，首次重大衝突事件爲 1999 年 9 月 5 日的台塑麥寮六輕廠爆發菲律賓與泰勞衝突事件；2005 年 8 月 22 日因管理外籍勞工的華磐公司，嚴重剝削外籍勞工權益，引發泰國外籍勞工不滿而發生攻擊與挾持管理員，並放火破壞設施的暴動事件，該事件政府官員涉案，史稱爲「高雄捷運外勞弊案」，該事件是臺灣人權紀錄的一大污點，嚴重斷傷臺灣捍衛人權的形象，並重創政府的清廉表象。

1994 年政府實施「開放外籍新娘」政策，該政策決定外籍族群成爲國內新移民的族群。外籍新娘家庭組成已經臺灣現今社會普遍的現象，根據行政院主計處 2004 年呈現的資料顯示，目前臺灣地區每 5.5 對新人就有一對異國婚姻，這些外籍新娘所生的子女常被報章媒體稱爲新臺灣之子。新臺灣之子是教育的新興族群

而且是較弱勢的一群，所以新臺灣之子所擁有的財務資本、人力資本、社會資本、文化資本往往較為貧乏（席榮維，2004）。中國時報（2007.10.22，星期一，T1；T2；T3；T4）「臺灣希望 2008 專題系列之七/新移民的衝擊」報導指出「40 萬隱形人的臺灣夢」：

根據內政部戶政司和入出國移民署資料，新移民已超越原住民，成為福佬、外省、客家族群之外的第四大族群！根據統計，來臺的大陸和東南亞婚姻移民已近四十萬人，近十年來生育子女數達廿萬人，早已超越原住民四十八萬人，成為最大新興族群，甚至足以在政治上成為「關鍵少數」。但這四十萬個外配家庭，以一家三口保守估算，至少一百廿萬人在臺灣卻仍是弱勢中的弱勢。尤其是新移民女性，不僅出身貧窮家庭或國家，嫁到臺灣又往往是農工底層，面對社會歧視眼光無力抵抗，加上政策性限制，讓她們成為台灣社會「看不見的隱形人」。

至於外籍族群超越原住民族群的人數，應當與原住民身分取的有關。因為「原住民身分之取得基本上乃是以父系社會中父親的族籍來認定原住民身分，因此只承認由原住民男性所生之下一代為原住民，充滿著強烈的父系色彩；原住民女性與非原住民外婚所生的子女則無法取得原住民的身分，這無形中便減少了原住民的人口。」（張如慧，2002：4）加上多數的平埔族群，尚未通過官方正式認定為原住民，所以表面的數據，外籍族群超越原住民族群的人數。近年來，受到少子化、政治不穩定與經濟貿易頻繁引起的人口遷移現象、外籍配偶的大量引進，新臺灣之子不斷增進等因素的影響，逐漸改變臺灣人口比例與結構，使得相關教育問題也更形複雜（劉世閔，2005：12）。

目前多元文化教育問題關鍵在於優勢文化與弱勢文化的對立，而目前臺灣多元文化中優勢團體與弱勢團體，在族群立場上是「漢族文化」與「原住民文化」；就性別立場而言，是「男性主義文化」與「女性主義文化」；就本土化立場而言，是「中原文化」與「鄉土文化」；就國際化立場而言，是「國際化」與「本土化」（洪如玉，2001）。換句話說，課程掌控權仍是由漢人主導與男性主導，相對地原住民與女性的課程材料，無形中自然受限。如果再細分，則可以發現主流的漢族文化，也有優勢與弱勢之分，例如戒嚴時期，外省族群與閩南族群、客家族群；解嚴後，特別是 2000 年以後的閩南族群與客家族群，客家族群不論戒嚴期間或解嚴後都是屬於漢族族群中的弱勢團體。而非漢族族群，除了原住民之外，尚有不屬於漢族的少數外省族群以及日益增多的外籍族群。特別是外籍族群，與我國文化差異頗大，所產生的教育問題衝擊也較大。

多族群共處的社會已成為全球普遍的現象，這使得多元文化教育論述自 1960 年代以來便受到廣泛的關注（黃政傑、張嘉育，1998：69）。但是在課程和教學單元，以及教科書中，學生常常只是學習歷史事件、概念，以及相關議題，或是接受反映勝利者的說法（Sleeter & Grant, 1991）被征服者的看法常常隱而不見、受到漠視，甚至被邊緣化。這種現象，常常導致與白人不同的族群，感覺受到美國社會遺棄。為了排除族群偏見，「課程應該幫助學生瞭解，知識是在社會的脈絡中建構而成，而且反映了研究者的個人經驗，及其所處的特定社會、政治、以及經濟環境之下的特定價值。」（單文經、高博銓和張建成等譯，2001：91）。

參、失業問題

因為社會的課程材料忽略了勞工觀點，所以 2007 年 4 月 30 日全國教師會與勞動者家長聯盟舉行「教科書勞動人權教育概況解析」記者會，指出中小學社會科課本都是資本家的觀點，忽略勞動者的觀點，並美化全球化，忽視其負面影響。有關將來在職場可能面臨之工作權受損、勞資爭議、失業裁員、人力派遣等問題，乃至於全球化對受薪階級的衝擊，各版本的著墨極少，除此之外，針對保障勞工的相關勞動法令，與一般勞工所應擁有的勞動人權基本概念，篇幅不僅過於簡略，部分內容甚至有偏差與誤導之虞，每每呈現出資本主義的意識型態。所以社會科課程材料不僅缺乏勞工運動史，更是忽略失業率的問題。而且失業問題已成為男性遭受家暴的重要因素，聯合新聞網於 2007 年 10 月 20 日報導指出：「內政部家庭暴力及性侵害防治委員會秘書張秀鴛強調，男性傳統上背負的『負擔家計』、『男子氣概』包袱，更是家暴之所以產生的深層因素，也是解決家庭暴力的根本之道。男性較勇於表達自己的處境和感受，或是近年來失業率的上升，可能都是男性受暴人數上升的原因。」

特別原住民失業率比臺灣地區一般民眾高，依據行政院主計處的資料顯示，2002 年 5 月，臺灣地區失業率為 5.02%，而原住民則為 8.37%，尤其是年齡愈輕者、國（初）中學歷者或離婚者或分居者失業率較高。而且原住民族所從事的職業在「技術工、機械設備操作工、非技術工、體力工等」（43%）及「農林漁牧工作」（18%）者所占的比例均高於一般民眾（行政院原住民族委員會，2006：146）。換言之，原住民族因為所接受的教育程度，普遍低於一般民眾，所以職業以勞工階級居多，失業率較高，所擁有的文化資本，自然低於一般民眾（以漢族為主）。中央社報導：「臺灣促進和平基金會今天表示，根據世界衛生組織統計，臺灣自

殺率世界第 2。臺灣資料也顯示，過去 6 年自殺人數是 921 地震死亡人數的 7 倍，連續四年創新高，去年較前年增加 22.9%，主因是貧窮失業與卡債。」
(<http://news.yam.com/cna/society/200612/20061230756934.html>)。

行政院主計處（2006）年的統計，以千人為單位，指出 1951 年以來的就業人數結構比與失業率，摘記如表 2-3-2，由表 2-3-2 可知國民政府遷臺初期，因民生困頓與湧入大量的大陸移民，造成失業率高達四成以上，但之後國民黨政府致力於經濟發展，使得失業率不曾超過三成，特別是 1971 年至 1995 年期間為臺灣地區的經濟黃金時代，失業率低於 2%。2000 年自民進黨執政後，失業率居高不下，大都超過 4 成，甚至於 2003 年超過 5 成。依據主計處（2007）的統計調查資料顯示，鄰近國家或地區最新失業率，新加坡為 1.7%，韓國為 3.1%，香港為 3.9%，我國是在亞洲四小龍中失業率最高，失業問題是最嚴重的。

表 2-3-2 我國就業人數結構比與失業率一覽表

時間	就業人數結構比 (千人)			失業率
	農 業	工 業	服務業	
1951	56.69	16.31	27.00	4.52
1961	49.84	20.89	29.27	4.10
1971	35.14	29.21	34.95	1.66
1981	18.84	42.39	38.77	1.36
1991	12.95	39.93	47.13	1.51
1992	12.34	39.61	48.05	1.51
1993	11.49	39.09	49.43	1.45
1994	10.92	39.22	49.85	1.56
1995	10.55	38.74	50.71	1.79
1996	10.12	37.48	52.39	2.60
1997	9.57	38.16	52.26	2.72
1998	8.85	37.93	53.22	2.69
1999	8.25	37.21	54.53	2.92
2000	7.78	37.24	55.00	2.99
2001	7.52	35.99	56.47	4.57
2002	7.50	35.24	57.26	5.17
2003	7.27	34.83	57.90	4.99
2004	6.56	35.21	58.23	4.44
2005	5.95	35.79	56.27	4.13
2006				3.91
2007				3.91

資料來源：行政院主計處（2006）；行政院主計處（2007）

肆、犯罪問題

行政院青少年事務委員會（2005）於《青少年政策白皮書》指出，近 20 年來的青少年犯罪趨勢，曾於 1990 至 1995 年之間達到高峰，也是臺灣青少年犯罪率變化最為劇烈的一年，自 1996 以後，犯罪率開始下降。2001 年時，臺灣的少年犯罪率在一年間由萬分之 78，增加至萬分之 102，少年的犯罪高峰則由 18 歲

降至 15 歲，讓社會高度關注少年犯罪的議題，而且女性少年兒童犯罪比例有上升的趨勢，「近十年來女性少年、兒童犯罪比例從 1993 年的 12.18% 上升至 1997 年的 13.50%，之後三年維持在 10% 左右，2002 年又增加至 19.15%，2003 年雖降為 15.24%，但已顯示女性少年、兒童犯罪占有一定重要的比率。」

根據行政院主計處發布的臺灣地區社會指標統計（2000）指出臺灣社會潛伏或已甚嚴重的社會問題包括：家庭結構破壞、失業人口增加、犯罪率攀升、環境品質惡化與老年人口驟增等問題。其中少年犯罪人口率急速增加，自 1978 年的萬分之 31.07，逐年遞增，至 1992 年為萬分之 122.69 新高。由於犯罪低齡化，為求防患未然，未雨綢繆，法治教育向下扎根愈形重要，因此九年一貫課程綱要中基本理念將培養法治觀念名列為教育目的之一。法治教育課程的內涵應包括民主憲政的基本原則、法律的基本概念、與少年相關之法律，即各種有助於學生法治態度之相關時事及重大議題等（蔡慧雯，2005：37-38）。

在世界一體的地球村思潮形成社會價值多元化的衝擊下，傳統道德功能與影響力日益衰微，婚姻的約束力在新世代中，已瀕臨死亡，使得家庭機能逐漸喪失，單親家庭逐年增多，加上處於資訊科技引領風騷時期，以及 M 型社會的來臨，多數家庭為了滿足家庭消費，往往忽視了孩子的轉變。因為價值觀的偏差與道德觀念淪喪，追求物質享受與拜金觀念深植青少年的心中，援交、性侵、吸毒、暴力、搶劫、飆車等犯罪或行為偏差問題層出不窮。例如，校園的「霸凌」現象日益嚴重。另外，詐騙集團、討債集團猖獗形成破壞社會經濟與治安的毒瘤。這些問題呈現學習者在校學習期間並未習得解決問題與批判思考能力，遇到問題則想逃離社會現實問題，自我隱藏起來。例如藥品濫用問題，演藝人員涉及毒品案件者有日漸增多之勢，（法務部調查局，2007：263）。又兒童青少年大都視演藝人員為偶像，而演藝人員涉及吸毒事件頻傳，對於兒童將有不良的影響，因此法治教育在社會課本中，將是一個重要的學門與必須面對的現實問題。

法務部（2006）的報告指出，少年與兒童犯罪率自 1997 年達到高峰後，呈現逐年下降趨勢，但其下降原因是兒童少年人口數逐漸減少緣故，而不是犯罪率減低。由表 2-3-3 可知解嚴後因為社會講究民主、多元、開放，西風東進，容易形成同及少年價值觀的混淆，因此犯罪情形嚴重，社會課程中加強法治教育是必要的。

表 2-3-3 兒童及少年犯罪率

時 期	年代	兒童犯罪率（萬人）	少年犯罪率（萬人）
多 元 課 程 發 展 時 期	1997	1.45	95.76
	1998	1.12	87.69
	1999	0.90	84.62
	2000	0.76	76.75
	2001	0.71	74.70
	2002	0.64	70.32
	2003	0.57	59.89
	2004	0.58	48.50
2005	0.73	39.11	
2006	0.75	45.72	

資料來源：法務部（2006）

伍、環境保護

隨著工商業經濟發達，環境遭受污染問題日益嚴重。關於環保議題，隨著環保意識抬頭，出現環境保護抗爭事件，也日益頻繁。臺灣民間首次以環保名義進行遊行的事件是發生於 1986 年 6 月 24 日，因政府決定准許杜邦於彰化縣鹿港設廠，而發生鹿港反杜邦遊行。隨後 1987 年 12 月 9 日世居蘭嶼的原住民族雅美族（今稱達悟族）人發動第一次反核廢料運動的「機場抗議事件」，抗議政府將核廢料貯存於蘭嶼。1991 年，再次發起「驅逐惡靈」的反核廢料抗爭。1988 年 9-10 月間，位於高雄林園石化工業園區附近的村民，因對園區內的污水處理失當所造成的污染感到不滿，遂發動二千餘人包圍工業園區進行抗爭。

而有世紀之毒之稱的戴奧辛污染事件，臺灣環境資訊協會（2004）指出，日治時期於 1941 年在今臺南市安南區設置台鹼安順廠，至 1982 年關廠，40 年間產生汞、五氯酚、戴奧辛等有毒的重度污染，包含鹿耳門溪旁的海水蓄水池，也受嚴重污染。經濟部及所屬中油公司早在 1981 年即知蓄水池內的魚之汞含量超過可食用標準，卻隱瞞不報，也未採取防範措施，以致附近居民長期捕捉並食用蓄水池內的水產品，慢性中毒而不自知。臺南灣里地區自 1967 年起即有廢五金回收業者以露天燃燒方式回收金屬，為當地之土壤、空氣及水體帶來多氯聯苯和戴奧辛的汙染，這種回收方式直至 1983 年才被禁止。1979 年中部地區發生多氯聯

苯喃污染米糠油事件，受害者多達 2061 人，屬於食品污染（鍾仁棋，2002：47）。針對環境保護所發起的地方性運動，解嚴後更是有不計其數的地方型環境保護抗爭行動。

表 2-3-4 官方與多元課程發展時期發生的環境保護運動

時期	年代	事件	說明
官 方 課 程 發 展 時 期	1941~1982	戴奧辛污染事件	臺南市安南區設置台鹼安順廠，產生汞、五氯酚、戴奧辛等有毒的重度污染。
	1967~1983	戴奧辛污染事件	臺南灣里地區廢五金回收業者以露天燃燒方式回收金屬，為當地之土壤、空氣及水體帶來多氯聯苯和戴奧辛的汙染
	1979	氯聯苯喃污染米糠油事件	中部地區發生的食品污染
	1986	鹿港反杜邦遊行	因政府決定准許杜邦於彰化縣鹿港設廠，是臺灣民間首次以環保名義進行遊行的
	1987	機場抗議事件	雅美族（今稱達悟族）人發動第一次反核廢料運動
	1987	宜蘭反六輕案	反對台塑設廠，1992 年台塑轉往雲林縣麥寮鄉設廠
	1987	後勁反五輕事件	高雄市後勁地區民眾因中油煉油總廠的長期污染，反對總廠興建五輕而發起抗爭運動。
	1988	反對污染性產業東移案	對園區內的污水處理失當感到不滿。
	1988	林園工業園區抗爭事件	對園區內的污水處理失當感到不滿。
	1991	驅逐惡靈事件	雅美族人第二次反核廢料運動
1994	反濱南工業區運動	東帝士和燁隆提出於臺南縣七股鄉設置七輕的「濱南工業區案」，因涉及破壞潟湖、沙洲等特殊景觀以及危及保育類動物黑面琵鷺的生存權，而遭受環保團體與地方部分居民的反對。	

時期	年代	事件	說明
	1999	反核四運動	1980 年即已提出興建核四廠計畫，之後政府編列預算執行，至 1986 年蘇俄發生車諾比事件，各界質疑聲浪不止，行政院長指示暫緩興建，相關預算亦遭立法院凍結。至 1999 年正式開始興建。

陸、政治事件

臺灣地區戒嚴時期，發生許多政治性的案件，一般稱之為白色恐怖時期。例如，李友邦（本名李肇基，1906-1952）是臺北縣蘆洲市人，曾參加「臺灣文化協會」與「臺灣民眾黨」，為臺灣抗日運動的重要人物，曾經前往中國大陸，在孫中山的支持下，成立「臺灣獨立革命黨」，1939 年在浙江省成立「臺灣義勇隊」，以「保衛祖國，收復臺灣」為號召進行對日抗戰活動。1947 年發生二二八事件後，被陳儀以「通匪」與「幕後鼓動暴動」之罪名逮捕，1952 年因「匪諜案」被處死刑。以及曾擔任過臺灣省參議員和第一屆臺灣省省議員的泰雅族人樂信·瓦旦（漢名林瑞昌）與鄒族的政治精英高一生（曾任今阿里山鄉鄉長）、湯守仁（曾任嘉義縣縣參議員，為二二八事件嘉義地區原住民領袖），於 1952 年因為「高山匪諜案」被捕，於 1954 年被處死刑。1957 年發生我國男子劉自然遭駐臺美軍雷諾開槍打死，雷諾由美國軍事法庭以罪證不足宣判無罪，5 月 24 日引發臺灣民眾對大規模的反美暴力衝突，並攻佔美國大使館，結果我國外交部長葉公超與駐美大使董顯光正式向美國道歉，史稱「劉自然事件」（或稱 524 事件）。這個事件也突顯了弱國無外交的窘境。

1960 年「自由中國」雜誌發行人雷震與臺港在野人士共同連署反對蔣中正違背憲法三連任總統，並結合本省籍的高玉樹、李萬居、郭國基等人準備籌組戰後臺灣第一個反對黨「中國民主黨」，結果雷震被政府逮捕，以「包庇匪諜，煽動叛亂」的罪名判處 10 年徒刑，2002 年 9 月 4 日政府正式平反雷震案為冤案。1964 年 9 月彭明敏、魏廷朝與謝聰敏共同發表〈臺灣自救宣言〉，指出反攻大陸是不可能的，臺灣應積極推動政治民主化，並做長期打算，不應該將前途建立在不可能的基礎上。臺灣公民應認同臺灣，不分族群、省籍、性別、宗教、階級等，大家都是「臺灣人」（林玉体，2003：242-243），導致彭明敏等人被捕。1972 年 2 月發生「成大共產黨」案，這是 50 年代後臺灣學運史上第一個政治案件（林玉

体，2003：246)。1971年4月美國國務院發表聲明，將於1972年把琉球以及包含釣魚臺列島在內的南西群島，交還給日本，此舉引起臺灣社會及國外留學生強烈的反應，尤其以屬於知識分子的大學生反應最為激烈，馬英九、李大維及學者王曉波、陳鼓應等人均曾參與保釣運動。該運動是政府宣布戒嚴後，首次突破戒嚴體制的群眾運動，其後續影響是因牽扯民族主義論戰，而導致發生「臺大哲學系事件」。

1977年11月因桃園縣長選舉國民黨涉嫌舞弊而爆發暴力流血的「中壢事件」，之後客家籍許信良當選。臺灣獨立運動的支持者郭雨新，於1978年1月21日在華盛頓宣布競選臺灣總統。1979年12月10日由黃信介等黨外人士創辦的美麗島雜誌社，在高雄市舉辦國際人權日紀念大會與遊行，想彰顯人權的重要性。因未經核准且當時政府認為集會遊行是非法的，遊行群眾乃與憲警單位爆發嚴重衝突，導致多位黨外人士被捕，該事件稱為「美麗島事件」(或稱為「高雄事件」)，對我國往後的民主政治發展產生重大影響。1980年2月發生震驚海內外的「林宅血案」，美麗島事件受刑人林義雄，其母親與一對雙胞胎幼女的家屬被殺，該血案迄今未破，而成為懸案，該事件一直被外界視為政治暗殺事件。1981年7月發生「陳文成事件」，肇因於陳文成曾經從海外捐款給《美麗島雜誌》，所以從美國返臺省親時被警備總部約談，7月3日卻發現陳文成陳屍於臺灣大學校園內。1984年10月15日發生在美國發生「江南命案」，筆名為江南的劉宜良，因為曾經撰寫內容涉及蔣家內部與國民黨內部派系鬥爭事件的《蔣經國傳》，而被國民黨當局視為侮辱元首，因此，在舊金山受到暗殺，震驚海內外，稱為「江南命案」，該事件有情治人員涉入。1992年民進黨主席黃信介在花蓮參與立法委員選舉，因國民黨涉嫌舞弊而落選，經抗爭重新驗票後黃信介當選。

至於文學界的白色恐怖，例如，出生於新竹的臺灣文學作家吳濁流（1900-1976）是客家人，被譽為「鐵血詩人」，其著作《無花果》因有部分內容描寫二二八事件，而被國民黨政府列為禁書。楊逵（1905-1985），著有《壓不扁的玫瑰》等作品，所以被譽為臺灣文壇「壓不扁的玫瑰」，文化界人士於1949年1月邀請楊逵撰寫「二二八和平宣言」，希望政府釋放二二八事件的政治犯。楊逵又時常至師院座談演講，結果1949年4月5日師院生掀起學潮，因而被捕，在綠島關了12年。柏楊為外省族群，被稱為「臺灣的魯迅」，其小說具有相當的現實性與批判性，於1968年因翻譯連環漫畫《大力水手》，被執政當局認為具有影射蔣中正父子，且暗諷當時的國家元首蔣中正的意涵，「大力水手事件」而被

捕判刑。但是這些如吳濁流、楊逵、柏楊等屬於異議型或反動型的文學作家，其文學地位迄今（2007年），仍未正式成為社會課程材料與教學材料。

因為政治的封閉性，導致異議人士的不滿，1986年5月19日臺北市萬華地區的宗教聖地龍山寺，結集包括陳水扁、謝長廷等人的人潮，要求政府解除戒嚴令，同年9月28日政府遷臺後第一個反對黨——「民主進步黨」成立，陳水扁與謝長廷皆為創黨元老。1987年4月18日「二二八事件和平日促進委員會」成立，為臺灣首次二二八事件之紀念集會。同年7月15日蔣經國宣布解除戒嚴，實施國家安全法，大幅放寬外匯管制，10月14日開放國人至中國大陸探親，蔣經國時代晚期的措施，讓我國臺灣地區政治民主化進入萌芽時期。1988年1月1日解除報禁以及立法院通過「集會遊行法」，該法的實施，為社會運動開啓合法之門。李登輝於同年1月20日宣佈解除黨禁，讓民主進步黨成為合法的政黨。一連串的政治改革，開創四十年來最大的體制變化，使臺灣邁向一個歷史發展的新紀元，開創我國邁向民主政治與開放多元社會之門。1990年3月16日至22日期間，大專院校學生在中正紀念堂靜坐絕食抗議，要求廢除「法統」國會，稱為「野百合三月學運」，是政府遷臺以來規模最大的一次學生抗議行動。該運動促成1991年政府廢除「動員戡亂時期條款」，以及結束「萬年國會」的運作，讓臺灣的民主運作邁向新的旅程。歷時40餘年的戡亂體制正式走入歷史，讓我國的政治民主化邁向開花時期。

1996年是個風起雲湧的關鍵年，是我國建國以來，民主政治史上舉行總統直選的創始年。第一次由人民直接選出總統，不再行使「代議制」，讓我國邁向民主政治的新世紀，李登輝的政治改革，讓我國政治民主化結果，並促成反對黨因為直選也有執政的機會。李登輝也提出「立足臺灣，胸懷大陸，放眼世界」的觀點，顯示臺灣主體性的本土意識型態已逐漸抬頭。關於「國家認同」問題，1999年李登輝接受「德國之聲」電臺訪問，提出「兩國論」，認為臺灣與中國大陸的關係，應該定位在國家與國家，至少是特殊的國與國關係，此舉造成中共的激烈反應。2000年中國國民黨的政治優勢逆轉，由隸屬民主進步黨的陳水扁、呂秀蓮當選第10任總統與副總統，終止國民黨50年來的執政，開啓我國民主政治上首次的「政黨輪替」。陳水扁、呂秀蓮於2004年當選連任成為第11任總統、副總統，輿論認為競選期間發生民進黨總統候選人陳水扁遭受槍擊的「319案件」，是促成陳、呂二人得以連任的重要因素之一。但在2004年中華民國第11屆總統大選後，從3月20日午夜到5月20日總統就職典當天整整兩個月內所發

生的「2004年320到520抗爭事件」，是臺灣近代史上，在時間的延續以及抗爭的人數聚集上，第一次出現規模最大的政治抗議示威事件（楊祖珺，2007：41）。

自民進黨執政後，本土意識與臺獨意識擡頭，由民進黨、臺灣團結聯盟等政黨團體於2002年5月11日發起「臺灣正名運動」。民進黨相繼推動從2003年起中華民國護照加註「臺灣」，國中小教科書表記首都為臺北市。2004年起，官方所印製的「中華民國地圖」全圖，僅限於臺、澎、金、馬及其他一些管轄的島嶼，去除未實際統治的中國大陸領土，亦即由實際地理取替傳統政治地理的描述。2005年3月26日由民主進步黨等團體組織的「民主和平護臺灣大聯盟」發起「三二六民主和平護臺灣大遊行」，首次有現任總統（陳水扁）參與遊行，旨在對中共通過《反分裂國家法》表達不滿和抗議。

2007年並陸續將「中華郵政」更名為「臺灣郵政」；將「中國石油」更名為「臺灣中油」，徹底去中國化並進行一連串的去蔣化運動，例如，移除蔣中正銅像，廢除「蔣公逝世紀念日」與「蔣公誕辰紀念日」具有政治意涵的紀念日。一連串政治動機事件引起朝野政治對立嚴重，族群撕裂非常嚴重。尤其接近選舉時刻，在政治意識型態刻意的操弄下，牽引了教育政策趨向的轉化，在政治情境的炒作下，「族群」議題發酵，被從事政治者踐踏，造成社會道德規範淪喪，價值混淆。導致近年來教育改革強調的尊重他人，培養「具有民主素養，包容不同意見，平等對待他人與各族群；尊重生命，積極主動關懷社會、環境與自然，並遵守法治與團體規範，發揮積極團隊合作精神」與「認識並尊重不同族群文化，了解與欣賞本國及世界各地歷史文化，並體認世界為一整體的地球村，培養相互依賴、互信互助的世界觀」（教育部，2000；2003）等多元思維的基本能力淪為聊備一格，邊緣化毫無意義。

表 2-3-5 官方與多元課程發展時期發生的政治事件

時期	年代	事件	說明
官方課程發展時期	1952	匪諜案	李友邦因匪諜案被判死刑
	1949	楊逵事件	楊逵時常至師院座談演講，結果 1949 年 4 月 5 日師院生掀起學潮，因而被捕，在綠島關了 12 年
	1954	高山匪諜案	原住民樂信·瓦旦、高一生、湯守仁被處死刑
	1957	劉自然事件	或稱 524 事件，劉自然為美軍打死，引起包圍美國大使館事件
	1960	雷震事件	雷震與臺港在野人士共同連署反對蔣中正違背憲法三連任總統，並結合高玉樹、李萬居、郭國基等人準備籌組戰後臺灣第一個反對黨「中國民主黨」，結果雷震被捕，以「包庇匪諜，煽動叛亂」的罪名判處 10 年徒刑。
	1964	臺灣自救宣言事件	由彭明敏、魏廷朝與謝聰敏共同發表，最後被捕
	1971	保釣運動	馬英九、李大維及學者王曉波、陳鼓應等人均曾參與保釣運動
	1977	中壢事件	因桃園縣長選舉國民黨涉嫌舞弊而爆發暴力流血的「中壢事件」，之後客家籍許信良當選
	1979	美麗島事件（或稱為「高雄事件」）	由黃信介等黨外人士創辦的美麗島雜誌社，在高雄市舉辦國際人權日紀念大會與遊行想彰顯人權的重要性。遊行群眾與憲警單位爆發嚴重衝突，導致多位黨外人士被捕。
	1980	林宅血案	美麗島事件受刑人林義雄，其母親與一對雙胞胎幼女的家屬被殺
	1984	江南命案	因為撰寫內容涉及蔣家內部與國民黨內部派系鬥爭事件的《蔣經國傳》，而被國民黨當局視為侮辱元首，因此，在美國舊金山受到暗殺。
	1986	1.台北龍山寺事件	1.臺北市萬華地區的宗教聖地龍山寺，結集包括陳水扁、謝長廷等人的人潮，要求政府解除戒嚴令。 2.民主進步黨成立，為政府遷臺後第一個反對黨。

多 元 課 程 發 展 時 期	1987	1. 「二二八事件 和平日促進委 員會」成立。 2. 宣布解除戒 嚴	1. 「二二八事件和平日促進委員會」成立，為臺灣首次二二八事件之紀念。 2. 蔣經國宣布解除戒嚴
	1990	野百合三月學 運	大專院校學生在中正紀念堂靜坐絕食抗議，要求廢除「法統」國會，
	1996	總統直選	臺灣地區首次由人民直接選出國家領導者。
	2004	320 到 520 抗爭 事件	因為支持連戰與宋楚瑜的群眾，認為第 10 屆總統選不公而產生抗爭行動。
	2005	三二六民主和 平護臺灣大遊 行	民主進步黨等團體組織的「民主和平護臺灣大聯盟」發起「三二六民主和平護臺灣大遊行」，首次有現任總統（陳水扁）參與遊行，旨在對中共通過《反分裂國家法》表達不滿和抗議。

柒、政治貪腐

因為戒嚴時期，戒嚴法（1949 年 1 月 14 日公布）第 11 條規定，戒嚴地區內，最高司令官有執行左列事項之權：「一、得停止集會結社及遊行請願，並取締言論、講學、新聞、雜誌、圖畫、告白標語暨其他出版物之認為與軍事有妨害者。上述集會結社及遊行請願，必要時並得解散之。二、得限制或禁止人民之宗教活動有礙治安者。三、對於人民罷市罷工罷課及其他罷業，得禁止及強制其回復原狀。」輿論受到控制，人民知的權利也受到剝奪，相對地所爆發出來的政治貪腐事件會減少許多。解嚴後，輿論開放，人民知的權利增加，相對地揭發出來的政治貪腐事件則愈來愈多。依據葉俊榮（2003）的研究指出，貪污是個人性與國際性的議題，並引用國外學者的實證研究說明貪污最大的問題在於造成經濟扭曲效果，也就是無效率和不公平的問題。並指出臺灣地區自光復後迄今，貪污案件不會間斷過。例如，1945 年，負責臺灣司法接收之臺灣高等法院首席檢察官蔣慰祖因貪污案被捕。1946 年，專賣局長與貿易局長也因為貪污案被捕，而由行政長官公署移送法院。戒嚴期間仍爆發 1955 年的軍法局長包啓黃貪污案、北市公

車購料弊案（1961）、基隆市招商局修船廠集體貪污案（1965）、黃豆案（1966）、臺中青果社案（1969），以及解嚴後的臺電購煤弊案（1988）、榮星開發案（1989）、立法委員介入 18 標疑案（1992）等。

調查員改革協會的火線報導（2004）指出：「民國五十五年（1966年），代號『四二六』、從盜豆案中爆出的台灣區植物油製煉工業同業公會行賄案，是油商勾結中央民代聯手向政府施壓，對民生必需物資黃豆油管制進口、限制設廠、降低關稅，圖利油商、厚己誤國的典型官商勾結弊案。」、「民國五十八年的『剝蕉案』，高雄青果運銷合作社假借慶祝二十週年名義，以千兩黃金行賄官員，壟斷把持香蕉輸日業務，只圖剝削蕉農，中飽私囊，……。檢調單位在『剝蕉案』中抓出蕉蟲，起出了用以賄賂的金盤、金碗、金杯，還給蕉農一個公道；而中央銀行總裁、行政院政務委員徐柏園，因青果外銷業務督導不周，用人失當，被總統明令免除本兼各職。」以及「民國六十二年（1973年），雙溪中央社區工程爆發索賄弊端，調查局移送了行政院研考會副主任委員王正誼。王正誼曾任先總統蔣公隨身機要秘書、首任行政院人事行政局長，是當時行政院長蔣經國的表弟。他在經國先生厲行公務員十大革新政策下，以觸犯「貪污治罪條例」罪名起訴，判處無期徒刑。王正誼案，打破了國人「刑不上大夫」的迷思。在三十年前的威權時代，政府肅貪對象能上達如此重要層級，確實提高了司法的尊嚴。」

解嚴後，貪腐情形未見改善，反而日益嚴重媒體開放與多元。行政院於 2007 年 3 月 8 日發布的即時新聞指出：「針對美國國務院全球人權報告有關台灣『官員貪瀆』問題，行政院表示，為落實總統「建構肅清貪污特別機構」之主張，法務部已重新檢討調整我國廉政機制，並參酌國外廉政制度成功經驗，積極規劃成立「法務部廉政局」，現已列入立法院第 6 屆第 5 會期優先法案，期能有效打擊貪瀆，提升國家競爭力，讓台灣早日成為高度廉潔國家。」（取自 <http://info.gio.gov.tw/fp.asp?xItem=32218&ctNode=919>

&mp=1）。中國時報（2007）曾舉辦「臺灣希望專題系列之五：遭唾棄的政治」，內容指出：「近六年來，不斷有朝野政治人物被檢調單追究查辦，屬於綠營或服務於綠營的有自來水公司董事長徐享崑、經濟部次長侯和雄、國科會國家太空中心主任吳作樂、交通部長郭瑤琪、金管會委員林忠正、國科會副主委謝清志、內政部次長顏萬進、金管會主委龔照勝、總統府副秘書長陳哲男、公平會副主委陳紀元、金管會檢查局長李進誠等人；屬於藍營或服務藍營的政治人物有臺肥董事長謝生富、省府住都局長伍澤元、中央電臺董事長朱婉清等人」。

其中最引人注目的是，時任總統的陳水扁家族及執政團隊涉及多項貪瀆事件，引起百姓不滿，2006年8月10日起，由施明德等人發起「反貪腐倒扁運動」（或稱「百萬人民倒扁運動」）的政治訴求運動，肇因於陳水扁家族及親信涉及許多相關弊案，而要求下臺以示負責。這是政府遷臺以來，首次針對要求總統層級因貪瀆案件要求下臺最大型的社會群眾政治運動。該貪瀆事件，造成「自由之家」2007年公佈的評比指出臺灣雖然仍為完全自由國家，但是「臺灣的政治權利等級從第一級降至第二級，是由於腐敗（corruption）的關係，特別是在政客、企業與組織的犯罪。」報告並特別指出，降級的原因是陳水扁總統的家人及親信（close political aids）一連串的貪瀆案件受到調查。（2007年7月6日取自 Freedom House, country report ; <http://www.freedomhouse.org/template.cfm?page=22&country=7283&year=2007>）。此外，2008年國民黨總統候選人馬英九、副總統候選人蕭萬長與民主進步黨候選人謝長廷、副總統候選人蘇貞昌等均遭受檢舉貪污，而陷入司法風暴。TVBS（2007）報導，執政的民進黨，副總統呂秀蓮、黨總統府前後任秘書長游錫堃和陳唐山的特別費，被檢方依貪污治罪條例和偽造文書等罪嫌起訴，呂秀蓮成為中華民國首位現任副總統因案被起訴者。（取自 <http://tw.news.yahoo.com/article/url/d/a/070922/8/102a.html>）

依據國際透明組織（Transparency international）發表的2007年政治清廉度排名與貪污感知指數（2007CPI score，數值愈低表示貪污愈嚴重）：新加坡為9.3；香港為8.3；臺灣為5.7；南韓為5.1。政治清廉度排名，接受調查的總計國家或地區180個，政治清廉度新加坡排名第4；香港排名第14；臺灣排名第34。臺灣不論政治清廉度排名或貪污感知指數均落於新加坡與香港之後，僅贏韓國。研究者整理2001年至2007年的亞洲四小龍政治清廉度排名與貪污感之指數，臚列如表2-3-6：

表 2-3-6 亞洲四小龍政治清廉度排名與貪汙感之指數之比較

年代	清廉度排名				貪汙感知指數 (CPI)			
	臺灣	新加坡	香港	韓國	臺灣	新加坡	香港	韓國
2001	27	4	14	42	5.9	9.2	7.9	4.2
2002	29	5	14	40	5.2	9.3	8.2	4.5
2003	30	5	14	50	5.7	9.4	8.0	4.3
2004	35	5	16	47	5.6	9.3	8.0	4.5
2005	32	5	15	40	5.9	9.4	8.3	5.0
2006	34	5	15	42	5.9	9.4	8.3	5.1
2007	34	4	14	43	5.7	9.3	8.3	5.1

資料來源：http://www.transparency.org/policy_research/surveys_indices/cpi/2007

捌、經濟事件

政府遷臺初期，美國軍援及經援我國，讓我國得以度過政治、經濟的恐慌期。為改善農民生活，政府於 1949 年起針對土地進行改革，先後實施「三七五減租」、「公地放領」辦法、「實施耕者有其田條例」、「都市平均地權」等土地改革政策。期間為求自給自足，當時的行政院長陳誠於 1952 年 11 月，向美國提出「臺灣經濟四年自給自足方案」，此為臺灣地區第一次全面性的經濟發展計畫，成功的推行「進口替代」政策，解除經濟危機，對臺灣工業的發展也幫助極大。此後並連續實施 6 期的「四年經濟建設計畫」，以及建立「工業加工區」。1980 年代隨著輕重工業的發展，以及國民教育的普及，國內生產總值超過 6000 美元，股市指數高達萬點，因而與香港、南韓、新加坡並稱為「亞洲四小龍」，且為龍頭。並成立「新竹科學工業園區」，鼓勵國內外廠商投資積體電路、電腦等高科技產業，冀望能加速臺灣經濟發展及產業轉型升級，藉以提升臺灣產業在國際間的競爭力。該項經濟政策讓臺灣的電腦個人主板產量位居世界第一，使我國成為 NIEs 的國家。

2001 年 11 月，臺灣正式加入世界貿易組織，成為 WTO 的會員國，加入世貿組織後，國內消費者可購買到更便宜的進口商品，也擴大臺灣對外貿易領域，臺灣納入世界貿易體系一環；但由於關稅保護制度取消，臺灣的農業面臨很大衝擊和困境，必須致力轉型，才能活化農業經濟。

但是隨著工商業發達，土地受到工業汙染，讓我國農業一再受「鎬米事件」

茶毒，1981年雲林縣虎尾鎮首次發現農作物遭受鎘污染的「鎘米事件」；1988年桃園縣蘆竹鄉中福地區也發生「鎘米事件」2001年9月雲林縣虎尾鎮又再次受鎘污染；11月彰化再傳「鎘米事件」。2005年7月桃園縣蘆竹鄉中福地區和臺中縣大甲福安重劃區又發生「鎘米事件」。1980年代，美國的財政赤字和貿易赤字嚴重惡化，認為是臺灣、日本等地採取「新保護主義」(new protectionism)政策所造成。美國乃訂定「301條款」來保護美國的貿易權益，要求我國調降關稅或開放進口，例如，從1988年陸續開放美國蘋果、火雞和鴨的進口。該項決定後來引發著名的「520農民流血抗爭事件」(陳駿德，1999：51)這是解嚴後首次規模最大的農民抗爭運動。1997年3-4月之間爆發豬隻的「口蹄疫事件」，對國內產值的影響損失超過新臺幣2700億元，對外貿易損失7-8億美元，初步估計可能造成17000人暫時性失業(經濟部，1998)農民損失慘重。2002年11月23日發生我國政府遷臺後迄今為止，由全國農漁會自救會發起規模最大的全國農漁民抗爭活動，估計超過10萬名農漁民抗爭活動，稱為「一二三大遊行」，表面導火線為政府整頓農會信用部，引起不滿所致。

2001年開始，臺灣經濟形勢迅速惡化，首次出現負增長。加上近年來產業外移嚴重，導致失業率節節高升，臺灣的失業率過去長期保持在3%以下。但2001年起，由於經濟衰退，失業率逐月攀升。

玖、傳統節令

文化即人民的生活方式。就傳統文化而言，社會課程材料中有關傳統節令的介紹，是缺乏漢族與原住民女性的活動。例如漢族少女「在元宵節各項燈會、廟會、歌舞、遊藝表演中，最引人注意的是美妝炫服的婦女們四處出遊的景象。」以及「元宵節吸引婦女之處不僅在於可以參與燈會而已，更可讓其呼朋引伴，集體出遊，擴大活動空間，從封閉的家庭場域走出平日開闊的戶外場所，得以遊市街、燈城牆、走廟宇，名曰『走橋』或『走百病』。」到了元宵節晚上，婦女們則有進行偷竊他人菜園內青菜的行為，並希望遭人責罵，藉以獲得吉兆，這項儀式稱為「偷青」。早期臺灣的未婚少女，也有偷他人菜園內的蔥菜，或偷折花枝竹葉以求得好姻緣的習俗。(邱麗娟，2007：3-6)。女性原住民在元宵節也有活動，而且是已婚女性，自主性較漢族女性大，可能是因為傳統的平埔族大多是母系社會的緣故。依據邱麗娟(2007)的說法：

早期臺灣平埔族已婚女性亦於元宵節夜晚集體行動，稱之為『查某暝』，但

其重點在於盛裝出遊，而並無傳統中國婦女須「走百病」的說法。這些婦女成群結隊，穿著漂亮的服飾，頭布、插竹叉（竹籬）、臉頰抹粉或自製的花生油，口嚼檳榔使嘴唇紅豔，帶著自製鼓、鑼、唱跳著「花鼓陣」歌舞，然後四處遊街，遇見男性即要求其酒喝、對唱，甚至戲弄一番，盡情狂歡玩樂。（頁 5-6）

依據陳枝烈（1994）的研究發現，小學社會教材的 35 個單元中，只有 4 個單元介紹原住民，占 11%，而這 4 個單元並不是以整個單元的篇幅介紹原住民，只占單元中的一小部分，所以其比例更低。插圖只有 18 幅，占 1290 幅的 1.4%，而且所介紹的內容偏重於祭典與習俗，舉凡家庭制度、親屬制度、出生、命名、婚姻、喜慶、喪葬、社會階級、經濟結構、財產制度、社會生活、社會規範、宗教信仰均未介紹。特別是目前外籍族群的移入後所產生的衝擊，教育部函稿

（2004）（台國字第 0930101574 號）所附的「教育部推動外籍與大陸配偶子女教育輔導計畫」在計畫緣起中指出：「外籍配偶的潮流起因於 59 年代，政府的經濟『南向政策』之鼓勵開始，從民國 79 年以後，臺灣男性與東南亞籍婦女通婚的比例逐漸升高，尤其，近年來國內東南亞外籍配偶人數日益攀升。……。自從引進外籍配偶，臺灣即已進入前所未有的民族大熔爐時代，猶似美國立國時期，其影響將極為深遠，不但改變人口的素質，亦勢必產生文化上的衝擊。」

第四節 社會科的性質與功能

壹、課程意識型態

以我國國民教育階段而言，社會科的課程與教科書大多具有政治社會化目標與功能（王浩博，1997；歐用生，1985；謝清德，1987；譚光鼎，2000：123）。意識型態是影響社會科具有政治社會化性質的重要潛在因素之一。因為，課程改革背後所潛藏的意識型態，是一隻影響課程決策的黑手，它也是影響追求課程重建的整體價值信念（莊明貞，2003：32），以臺灣九年一貫課程改革背後的意識型態為例，乃從官方知識（official knowledge）— 統編本教科書，下放到脈絡知識（local knowledge）的發展（頁34）。意識型態的傳遞，藉由掌控課程材料的選取者的思維與行動，來挑選「什麼的知識最有價值？」或「或誰的知識最有價值？」Kliebard（2002：80）主張，課程必須依需要而改變，必隨時代而更迭，所以，課程消退（fads）與流行（fashions）並存，乃成常態。而課程消退與流行，主要受到背後所潛藏的意識型態影響，這一隻幕後黑手，往往就是出自於國家，因為國家總是扮演著建構政治霸權與文化霸權的主角。其建構霸權的通路，即 Gramsci 指出的「強制力」（coercion）與「說服」（persuasion）（黃庭康，2002：15）。而「說服」被統治者的最佳通路就是「教育」，因為凡是掌握了課程或教材規劃權的人，就宰制了傳遞知識的解釋權（單文經，2002：8），因而支配階級不需使用暴力或強制手段，卻能維持支配的地位（卯靜儒，2001：81）。

因此，教科書隱藏了某些事實，淡化了某些觀點，增刪了某些史實，這些都是意識型態的作用（歐用生，1988a：251）。尤其是社會科，因為有關意識型態問題，社會科是最容易產生的，例如族群的大漢民族主義、性別的大男人主義，但最難處理的是政治方面的意識型態（黃炳煌，1997：73）。這些課程的意識型態具有「提供給教育實務作決定時的價值體系」、「潛移默化（acculturation）的功用」以及「被視為是負有價值的承諾」（value-laden commitments）（高忠增，2002：231-232）。

歐用生（2003a）的一段話，不但說明社會科最易受意識型態影響，是具有相當政治性的，更說明了多元化的思維，朝向反省、探究、批判與行動，終能創造「板橋模式」奇蹟。他說：

社會科最易受意識型態的影響，是爭議性很大的學科，因為它有對立的三個典範，即「社會科是公民資質的傳遞」（citizenship transmission）、「社會科是社

會科學」(social sciences)和「社會科是反省探究」(reflective inquiry)。傳統的公民資質傳遞偏重歷史、地理、公民知識的教導，道德的灌輸，但較忽略批判思考，解決問題和社會行動的能力，已無法適應變動社會的要求。當時的吳清基主任頗有遠見，覺得有典範轉移的必要，乃重組課程發展委員會，邀請我參加。當時我們對社會科典範有相當激烈的爭辯，有一位委員甚至說：「已經編到二上了，還看不到領袖，看不到國旗，這算什麼社會科？」課程發展本來就是相當政治性的，但我們極力將社會科朝向反省思考、探究行動的典範發展，與世界的潮流吻合，更正確地預測了臺灣社會的發展。(頁 106)

基於此，課程本身不可能是「價值中立」(value-free)，從目標的決定、發展程序的安排、教材的選擇以及評鑑過程，都充滿著價值判斷(陳伯璋，2001：11)。從政治社會化角度而言，課程與教科書內容，必須反應霸權意識型態的文化符號。換言之，知識依附於霸權，霸權決定了知識的範疇(譚光鼎，2000：121)，所以課程領域是具有相當政治氛圍的(翁福元，2003：66)。所以國內學者(王浩博，1997；黃政傑，1991；譚光鼎，2000；歐用生，1985，1989；謝清德，1987)指出，我國小學社會科的課程與教科書，具有政治社會化、國家主義(或團體取向)、仇匪恨日、領袖崇拜、權威單一化和傳遞固定政治主張等政治意識型態特徵。

以性別意識型態為例，科技取向的性別議題，是值得社會科課程發展者或教材編輯者正視。因為電腦在教育中不只是傳遞資訊，在權力和意識型態的建構與運作下，已形成一種代表「再製」的符號，數位差距的擴大，形成階級不平等的再製。也形成性別刻板印象的再製，例如根據 Wilder 等人(1985)的研究發現，從幼稚園到十二年級的男女生都將電腦刻板化為男性領域(白亦方，劉芳容譯，2004：164)。而且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)。如果社會課本中所呈現使用科技的性別取向失衡，則可能會造成數位差距的性別刻板化的潛在影響。

插圖是教科書的內容除文字之外很重要的部分。良好的圖片對於學習內容不僅有畫龍點睛之妙，更能將抽象的概念化為具體的學習內容。尤其是國小的「社會科」，如何選擇與會致良好的插圖，是教科書編輯過程中的重要環節(黃政傑、葉興華，1998：265)。傳統社會科統編本的插圖呈現著結構功能主義的觀點，充斥著男尊女卑的性別刻板印象，並且扭曲社會現實，忽略生活世界(黃政傑，1988；歐用生，1990：152-167)。過去在統編本時代，往往著眼於社會控制

與父權意識型態，爲了維護主流文化既有價值觀與意識型態，以致教科書編輯往往流於保守，也與兩性平等教育的理念扞格不入（莊明貞、林碧雲，1997），以致課程材料充滿著明示或隱喻性別不平等的文字敘述和圖片。

就族群而言，我國小學課程一向採用文化融合政策的設計理念，亦即以多數族群的觀點爲主，設計主流課程（mainstream curriculum），並要求弱勢族群接受優勢族群所設計的主流課程，以期弱勢族群融入主流文化之中（劉美慧，陳麗華，2000：101）。亦即，教科書中有關歷史故事、文物習俗、戲曲或歌謠材料選用，大都以漢族文化爲選取範圍，對於爲數眾多的少數族群文化，選才較少（黃嘉雄，1999：196）。中國社會一向強調「大一統」，強調文化的融合，卻也因此始終無法平等地面對「異己」的文化，尊重、欣賞、學習並接受自己不同的族群經驗。因此，社會科的教材內容就採取「漢族中心主義」來敘述，如此明顯地漠視其他族群的文化差異性，會造成少數族群（如原住民）的學童在學習上的效果，成了變相的「同化」（孫大川，1994：181）。依據歐用生（1990）的研究指出，臺灣史受意識型態的影響，各個時期的發展，往往被扭曲。而作爲臺灣史一部分的原住民歷史及文化，在漢族本位的立場下付諸闕如。在近代的中國臺灣史中，民族主義和愛國主義，幾乎已成爲神聖不可侵犯的政治圖騰。

原住民與漢族是屬於截然不同的南島語系，其體質、語言和文化上與漢族有顯著的差異。但是，過去政府以「國家認同」意識型態爲優位的同化政策和實務，造成原住民文化流失、社會解組和族群認同的危機。原住民面臨族群認同危機，不僅影響其個人自我觀念的健全發展，也彰顯其本族文化存續的危機，更是整體國家社會的文化損失（陳麗華、劉美慧，1999）文化與國家認同問題常在臺灣政治光譜的兩端發射，受到中共在外交上的擠壓，臺灣民族主義興起，也使認同議題更加複雜化（劉世閔，2005：36）。近年來，臺灣隨著全球化與本土化的論爭，以及政黨輪替的影響，以不同的意識型態取替，讓國家認同這個區塊，顯得更爲弔詭，教育政策也受其影響隨之轉變。例如，課程材料力求本土化，將中國大陸視爲另一個國家，臺灣史與中國史分開論述，這些意識型態都會影響課程材料的選擇。

中國傳統文化以儒家倫理爲基礎，儒家遵奉孔子爲教主，而孔子學說起於春秋戰國動亂背景之下，其學說核心爲「秩序情結」（張德勝，1989）。由這種「秩序情結」出發的儒家倫理，強調差序格局、上下排比關係、及權威主義，一直是很好的社會控制力量，也是維持統政威權的利器（羊憶蓉，1991：313）。政府選

臺後，一直是以儒家思維作為禮教的規準，培養「順民」的公民，不是培養具有解決問題能力和批判思考能力的公民。漢族的生活文化，是深深烙印在人們的心靈，例如，過春節、元宵節、中秋節。只聽過政府舉辦「划龍舟」比賽，卻未聽說舉辦原住民特有的「划獨木舟」比賽。所以在以漢族與儒家為主流文化下，其他的族群文化都被消音了。因此，「儒家傳統文化觀」與「臺灣歷史的特殊性」成為影響我國社會科課程內涵的主要因素之一（歐用生，1990）。

知識的選擇與社會權力的分配有關(Young, 1971)，尤其常透過國家的課程標準（課程綱要）或教科書的審訂，表現在階級、種族、性別等方面的意識型態。換言之，課程內容常反映出「官方知識」的合法性和神聖性，特別在歷史、地理、社會及語文學科方面（陳伯璋，2003：160）。例如國民黨掌握國家機器期間，社會科課程標準中的教材大綱中，所列舉的課程材料主要取材於中國，藉以灌輸「大中國」的觀念；民進黨掌握國家機器時期，則修訂社會學習領域課程綱要的能力指標，以及教科書的審查制度，將臺灣與中國切割，藉以灌輸「本土化」的觀念。

所以，課程內容受到「官方知識」支配，是不可能去除的，只能透過課程修訂來爭取「發聲」權和合法性的地位（陳伯璋，2003：160）。因此，以科學的態度與技術進行批判性的評價，讓課程修訂成為一個公平持續的歷程（Rugg & Counts, 1969:426）是必要的。也因此讓課程發展具有可能性、探究性與未來性，邊緣論述與主流論述的地位可能隨著國家意識型態界定的官方知識而彼此互換。

貳、課程發展模式

社會科是一門科際整合的學科，其核心概念是人群所構成的社會，而且是由形形色色、不同觀念、態度、價值體系、性別、社經階層、語言型態、宗教信仰的人所組成的社會，是所有學科中最能反應國家發展、政經局勢與時代脈動的學科（白亦方，1997：60）。社會科是以人為主體，以當代的議題為核心，融合社會科學、自然科學、形上學以及數學的概念，意欲培養具備多元文化思維、批判技能與解決問題能力的社會行動者。檢視社會科的科目發展過程，可以發現社會科逐步地結合許多相關學科領域，歸納各領域的核心概念與重要原則形成課程材料，再從中選取編製成為學科內容。這些學科領域由早期的歷史、地理，逐漸擴及社會科學領域，更延伸至相關的人文學科、數學及自然科學等（甄曉蘭、周立勳、洪美齡，2003：27-28；NCSS, 1994; Turner & Richardson, 2000）。因此，社會科的內容是所有科目中涵蓋範圍最廣的一個學科（Ross, 1997），所以 Brady 稱社

會科為「學術之后」，它是所有學科中最具政治性質，最能突顯國家意識型態的學科。

屠炳春（1987）指出：

近四十年來，臺灣國民小學社會科課程之發展，約可分為兩期，而以民國五十七年為斷限。前此為「科目本位課程」(Subject Curriculum)；後此為為廣域課程 (broad-field curriculum)。前者以科目為本位，為公民、歷史、地理各自設科，而為分科教學，後者本乎科際整合，將公民、歷史、地理統合為社會科。由分科 (Sub-fields) 而邁向合科 (integration fields)，無論從課程發展，抑或社會科學的觀點，由分而合，由支離而統整，既符合課程編製的理論，亦符合科際性 (interdisciplinary) 統合的趨向。(頁 81)

課程發展大體分為「行政模式」(administration model) 與「草根模式」(grass root model)。前者採由上而下方式，由中央教育行政機關決定或修訂課程，為教育行政採中央集權國家如日本、法國所採行，因其決定或修訂後全國遵行，變動性較小。後者採由下而上方式，由各地教師團體或地方教育行政機關決定或改變課程，為教育行政採地方分權如美國採行。上述兩者各有所偏。而「示範模式」(demonstration model) 兼顧行政模式與草根模式，技能依循教育部之要求，及教育行政機關的預期目標；亦能廣採學者、專家、教師等之意見；並將研究成果先做示範性質的適用與修訂，然後普遍實施(教育部人文及社會學科教育指導委員會本議案工作小組，1987：84)。

黃炳煌(1996：28-29)認為廣義的課程發展程序至少應包括：「規劃」、「設計」、「發展」、「實驗」、「實施」與「評鑑」等六個步驟，所以他擬出一個廣義的課程發展模式，臚列如圖 2-4-1。由圖 2-4-1 可得知該課程發展模式歷經「實驗」、「實施」與「評鑑」是合乎科學程序的模式，與 Rugg 主張以科學方法進行課程發展與編製是相符的。

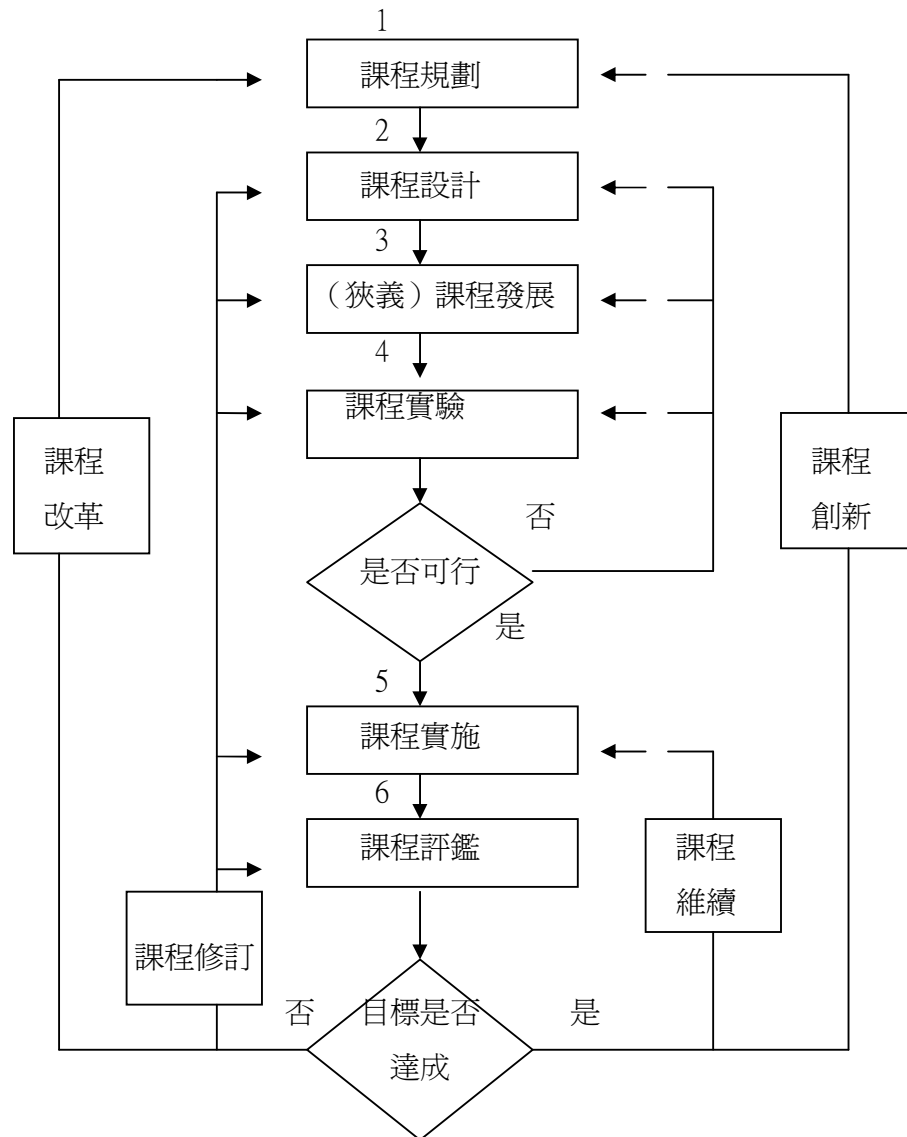


圖 2-4-1 黃炳煌所擬之（廣義）課程發展模式

參、課程組織與功能

一、課程組織

確定課程的組織要素是社會科課程組織的最重要工作。社會科教育學者主張以不同的概念和通則作為課程組織的要素（黃炳煌 1989：43；歐用生，1988：165）。因為課程組織的目的在於聯接各種不同的教材或學習經驗，使他們之間相互增強，發揮累積的最大效果，以達成課程目標（歐用生，1985；1988：155）。

國內外學者（洪若烈，1986；歐用生，1995；劉美慧，1999：55-56；Kaltsounis, 1979）指出社會科課程組織的演進，在 1960 年代之前，以歷史為中心的傳統社

會科時期是採用環境擴充法，根據學生的發展準備度，從個人、家庭、社區、區域、國家、世界，依序擴大社會科學學習範圍的「敘述性課程」(Descriptive Curriculum；或稱爲同心圓課程組織模式)，其限制是強調事實的記憶，容易受到意識型態的主導。1960年代則是轉變爲以學科知識結構爲基礎的新社會科，發展至以概念和通則爲課程組織要素的「概念性課程」(Conceptual Curriculum；或稱螺旋型課程組織模式)，其限制爲過度強調學科本位，學術色彩濃厚，忽視爭議性議題的討論，未能培養兒童解決社會問題的能力，過於強調社會科學的內容，忽略了社會科課程中的人文因素。1990年代後，強調解決對立或衝突的方法，及意思決定的能力，發展爲新新社會科(the new-new social studies)，再演進爲強調培養學生的社會行動能力，主張社會科課程要與現實生活相結合，重視爭議性議題的探討，希望學生在學習過程中，澄清自己的價值觀，對議題做理性決定，並且採取行動，以參與社會並重建社會秩序的「動態性課程」(Dynamic Curriculum)，其限制則爲議題選擇規準不易訂定，與議題相關的多元觀點是否融入課程中。目前我國社會科學者(如陳麗華等)極力推動 Rugg 的行動社區概念、社會參與的「行動課程」(action curriculum)，不只具有動態，並能培養學生具備行動的能力，冀能重建社會價值與社會新秩序。

洪若烈(1986:13-20)研究美國加州舊金山教學研中心於1975年出版的《社會科學概念與價值》一書，東京書籍株式會社1980年(昭和55年)出版的《新社會》一書，以及我國依據1975年(民國64年)「國民小學社會課程標準」編製的社會課本，發現美國小學社會科課程內涵，以經濟學、人類學、社會學所佔的分量較多，而心理學與歷史所佔的分量較少，除了概念的學習，並包含各種價值與技能(如讀圖能力、觀察方法)的培養。日本小學社會科課程內涵，以地理學、社會學、經濟學所佔的分量較多，而生態學、政治科學、歷史所佔的份量較少，除了知識的學習，也重視價值和技能(如觀察、調查等)的培養。我國小學社會科課程內涵，以社會學、歷史所佔的份量較多，生態學、政治科學、經濟學所佔分量較少，除了知識的學習，也重視情意和技能(如討論、觀察、調查、蒐集等)的培養。有關座談會的意見，包括社會科內容應由歷史、地理、公民三部份，擴大爲歷史、地理、政治、經濟、社會、文化人類學、心理學等部分。以及史地教材要多提供圖片、幻燈片、統計表、年代表等，幫助學生學習，歷史教材能用說故事方式編寫，地理則以遊歷方式呈現，以提高學習興趣。

二、社會科的功能

黃炳煌（1991）指出社會科主要功能有三：一是「發展」，在發展的範疇中，就認知領域而言，除協助學生發展一些事實或現象外，要進一步協助學生將事實統整成概念，且將相關概念組成原則、價值與信念；在心智技能方面，應協助學生發展批判思考、學習如何學習、溝通能力、及人際關係處理等能力。二為「統整」，協助學生將社會科各學科所學到的認知、態度與技能加以統整，內化為個人價值體系，使其成為一個知行合一、表裡一致的社會人（socialbeing）。三是「社會化」，在社會化的範疇內，應使學生在認知方面深切認識公民應享之權利與應盡之義務；在情意方面應培養學生對國家的認同並珍惜公民之價值（如正義、誠實、自律、平等、服從多數尊重少數等）；在技能方面，應發展其人際關係和社會參與之技能，以適應現代民主化社會之生活。

此外，社會科還有應用類化（或稱「通則」、「統念」；generalizations）的功能，黃炳煌（1989：43）指出美國社會科教育界人士強調，社會科課程之組織與教學，應特重主要「概念」與「通則」之瞭解與應用。研究者綜合社會科的功能，可以推知社會科應該發揮這些功能，至少應該培養一位具備批判思考、能夠實踐合理的價值判斷與以觸類旁通方式提出問題解決辦法的公民。