

第五章 結論與建議

第一節 結論

壹、官方課程發展時期與多元課程發展時期課程目標等項目之討論

由表 5-1-1 可知，就課程目標而言，官方課程發展時期主要是培育一位具備民族精神與愛國精神的公民，亦即意欲培養熱愛中國祖國與反攻復國思想的公民，隨著時空背景與教育思潮等因素，至多元課程發展時期轉變為培育具備問題解決與批判思考的公民。課程目標的轉變，除了課程標準或課程綱要所提及的國家與社會的需要，教育思潮影響所及，研究者認為，掌握國家機器者所顯示出的「國家意識型態」是影響課程目標改變的最重要力量。例如，政府遷臺，主要原因是遭受中共擊敗，喪失大陸領土，為了反共復國，所以傳統的社會課程，係以發生於中國大陸的社會、政治、經濟與文化的史實或傳說，作為課程材料選取的範圍，進行移植式的「置入性行銷」，將中國與臺灣緊密的連結。但是經由社會時空的轉變、執政者的意識型態以及國際的影響等因素，國家意識型態也隨之轉變，使得臺灣與中國在政治上的連結逐漸切割。從蔣中正、蔣經國父子主政時期的「秋海棠形狀的中華民國」轉變為李登輝主政時期的「中華民國在臺灣」再轉變為陳水扁主政時期的「中華民國即臺灣」，為了選舉甚至喊出於蕃薯形狀的「臺灣共和國」，讓社會科（或社會學習領域）的課程材料由獨尊中國，至今日獨尊臺灣，即為最佳的例證。

也可由表 5-1-1 得知，政府遷臺後歷經多次課程標準修訂，課程名稱於 1975 年版、1989 年版和 1993 年版這三個時期是屬於六年一貫，統稱為「社會科」。而課程組織類型以 1975 年版為界，之後均採統整方式進行社會科學知識的統合。至於課程組織模式係以 1989 年改編本為界，之前屬於同心圓組織模式，之後採取螺旋概念組織。這些變化也顯示我國社會課程改革，雖然事前曾參照許多國家的課程改革，但實際上是以美國為主，所以如同陳國彥、周蓮清等學者所言，我國社會科課程改革一直跟隨著美國的腳步。但是官方卻不曾正式地採用社會重建觀點，就課程統整而言，如同黃嘉雄（2002）所言，尚未把課程統整視為理論，所以還不能稱為達到社會重建主義的精神。這也指出我國課程統整尚有改善的空間，課程發展者應當慎思與行動，以免再次陷入歐用生指出的臺灣地區的課程統整讓學生快樂的學習，卻造成知識淺化、膚淺的學習體驗等弊病。

表 5-1-1 1949 年政府遷臺後國小社會課程特色發展情形

			1952	1962	1968	1975	1989	1993	2000	2003
課程名稱	低年級 (一、二)	常識	√	√	√					
		生活							√	√
		社會				√	√	√		
	中年級 (三、四)	常識	√							
		生活								
		社會		√	√	√	√	√	√	√
	高年級 (五、六)	社會			√	√	√	√	√	√
		歷史	√	√						
		地理	√	√						
		公民	√	√						
課程目標	反共復國思想		√	√	√	√				
	批判思考問題解決能力							√	√	√
意識型態	中國祖國		√	√	√	√	√	√		
	臺灣主體						√	√	√	√
組織類型	分科		√	√	√					
	統整					√	√	√	√	√
課程組織模式	同心圓		√	√	√	√	√			
	螺旋型							√	√	√
	主題軸								√	√

由表 5-1-2 可知，社會課程內涵是具有社會科學的性質，以 1989 年的社會改編本為界，在社會改編本之前的官方課程發展時期是屬於人文性質，課程內涵只包含歷史、地理與公民。之後進入多元課程發展時期，即屬於社會科學性質，至少包含歷史、地理，以及社會學（人類文化學）、心理學、政治學、經濟學等社會科學的學門。亦即社會科課程內涵自板橋模式實驗開始內涵由歷史、地理與公民，擴充為包含政治學、經濟學、心理學等社會科學的學科，社會科課程內涵自隨著時代的變遷而有增減，自 1975 年後的修訂，社會科課程內涵則呈遞增現象。至於課程編製程序，由表 5-1-3 可知只有板橋模式的實驗本與國立編譯館採用板橋模式發展出來的實驗課程，經過修訂而成的社會改編本和 1996 年起使用的部

編本，是 1949 年以來迄 2007 年止，唯一合乎科學程序編輯而成的社會教科用書。民間多元課程發展時期，都是未經實驗歷程編製而成的。

表 5-1-2 社會科課程內涵

項目	課程內涵	官方課程發展時期					多元課程發展時期		
		1952	1961	1968	1975	1979	1993	2000	2003
課程性質	人文	√	√	√	√				
	社會科學					√	√	√	√
課程內涵	歷史	√	√	√	√	√	√	√	√
	地理	√	√	√	√	√	√	√	√
	公民	√	√	√	√				
	社會學					√	√	√	√
	政治學					√	√	√	√
	經濟學					√	√	√	√
	心理學					√	√	√	√
	文化人類學					√	√	√	√
	哲學							√	√
	自然科學							√	√
	數學概念							√	√

表 5-1-3 各模式社會科課程編製程序

模式 編製程序	舟山模式	板橋模式	南海模式	民間模式
課程目標	√	√	√	√
課程選擇	√	√		√
課程組織	√	√		√
課程實驗		√		
課程評鑑		√		

另外，課程組織類型是由分科而走向統整。就課程組織模式而言，係由「同心圓」取向走向「螺旋型」取向，再走至主題軸統整取向。由表 5-1-4 可知三種模式各有其優缺點同心圓模式具有由近及遠的學習優勢，但較易受意識型態操縱；螺旋型模式具順序性與銜接性，但忽視兒童解決問題的能力；主題軸模式，代表「螺旋」與「柔和」兩個概念（詹志禹，2002：26），具有統整知識的功能，卻失之於空泛。所以社會領域的課程組織或可採平衡哲學，以同心圓為地基，螺

旋型為支架，組成主題軸的三合屋。上述三種模式之比較，研究者歸納學者（王淑芬，2001；呂愛珍，1993：133-139 歐用生，1989：37-50）的說法：

表 5-1-4 課程組織模式的比較

模 式	同 心 圓	螺 旋 型	主 題 軸
目 的	獲得知識	了解概念與通則	了解概念通則，獲得能力
優 點	<ol style="list-style-type: none"> 1.增廣視野。 2.擴充環境。 3.以人類基本活動為中心。 4.由近及遠。 5.強調生活與實用。 6.對於相同的概念，能藉由反覆練習而增強其效果。 7.教材的編選原則，以學生的舊經驗為基礎，合乎心理的學習原則。 8.學生在學習過程中，不致發生重大困難。 	<ol style="list-style-type: none"> 1.重視教材的邏輯結構。 2.重視最基本的概念。 3.注重知識結構的深度與廣度。 4.具備順序性和銜接性。 5.合乎人類生長順序。 	<ol style="list-style-type: none"> 1.將課程內涵加以歸類，但不規範各類的比重。 2.課程內容取自社會科學。 3 協助學習者決定行動的方向。 4.社會價值成為課程的一部份。 5.培養兒童適應社會的能力。
缺 點	<ol style="list-style-type: none"> 1.缺乏基本結構。 2.流於低層次的事實蒐集。 3.偏重於知識的提供，忽略求知技能。 4.易受意識型態的操縱。 5.教材不斷重複出現，學生學習容易生厭。 6.教材不斷重複，對於資質優異者，在學習時間上較不經濟 	<ol style="list-style-type: none"> 1.忽視價值與價值過程的研究及課程發展。 2.過分強調社會科學的內容，忽視重要的人文因素。 3.沒有培養兒童解決社會問題的能力。 4.採取學科中心主義，過於學術性。 5.學生易因教材的重複而生厭。 6.課程結構不脫學科中心的窠臼。 	<ol style="list-style-type: none"> 1.太過抽象，排列邏輯性不明確。 2.太過強調社會科學的概念，忽略歷史學、地理學。 3.主題軸缺乏共同的邏輯性。 4.未能顧及概念發展的位階性。

貳、官方課程發展時期與多元課程發展時期課程材料之討論

族群偏見和刻板印象，經常透過由課程設計而以系統化方式呈現，而教科書是明顯的代表（譚光鼎，1997：278）。以我國國小社會科教科書為例，「吳鳳的故事」即是灌輸族群偏見與刻板印象的明例，以致產生原住民的抗議事件。

譚光鼎（1997）說：

教科書的編輯者大多屬於多數（或強勢）族群，他們可能帶有族群的刻板印象，並且以主流文化的尺度來篩選教材。所以教科書的內容完全是主流文化，並且充滿了主流文化的世界觀。少數民族的歷史文化則成為次要、微不足道的知識。編輯者在編選教材時，可能有意無意地忽視省略，語焉不詳，使它們「消失不見」。即使有幸獲得青睞，也可能被帶有偏見的編輯者描述成特殊的「刻板印象」；或是為了遷就教材結構，被拆散為支離破碎的片段，失去完整的文化全貌。甚至經過主流文化觀點的篩選後，成為不符事實、不完整且不平衡的「假知識」，以粉飾太平，避重就輕，或曲意維護多數族群的利益。（頁 278）

由表 5-1-5 課程材料主題分析表的結果可知，戒嚴時期的課程材料主要以政治材料為主，可為以國家為上位；解嚴後主要以社會材料為主，可謂以社會為上位，正足以印證研究者研究觀點時的說明。

一、就社會材料而言

（一）性別角色由官方課程發展時期「男主外，女主內」的性別意識型態或是男醫生、女護士職業刻板印象，轉變為多元課程發展時期強調的「性別平權」，但是在梵作者會行為偏差者的插圖都以男性呈現，以及科技使用方面忽略了原住民。

（二）族群論述不論是官方課程發展時期或是多元課程發展時期，客家族群在漢族的光環下，是受忽略的。相對地，原住民族群屬於弱勢者，所以在課程材料方面也就獲得較多的照顧，也由傳統的莫那·魯道英雄式的添加模式，或是節慶插圖，至多元課程發展時期，已拓展至社會組織等，例如平埔族早期大多是母系社會，不過政治材料方面是缺乏，例如鄒族高一生，於白恐怖時期遭受殺害等。外籍族群，在外籍配偶日漸增多之下，卻未見課程材料的增加，例如外籍配偶的母系文化，目前為止尚未成為課程材料。

（三）失業問題：不論官方課程發展時期或多元課程發展時期，是受忽略的區塊。雖然多元課程發展時期會稍微提及，但並未針對問題進行探討或分析，這

是值得省思的地方。

(四) 犯罪問題：多元課程發展時期已提出現實網路犯罪或經濟犯罪的材料，但多屬於詐騙問題，但是現今社會援交問題與吸毒或濫用藥物問題日益嚴重，尤其讓學童視為偶像的演藝人員因吸毒事件被抓的也日益增多，所以應當加強生命教育與道德教育的課程材料。

(五) 環境保護：因為官方課程發展時期早期屬於農業時代，污染不嚴重，所以沒有環境保護的觀念。進入工業時代後，污染日益嚴重，所以多元課程發展時期，除了注重國內的環境議題外，還注意全球性的環境議題，例如暖化現象日益嚴重。建置焚化爐，是否造成另一種污染，值得慎思。

(六) 社區行動：社區一詞在官方課程發展時期已經出現，而且已具有社區行動的意味，不過它是屬於虛擬社區。至多元課程發展時期，尤其是民編本時期，社區營造的概念盛行，所以社區行動自然成為改造的力量。

二、就政治材料而言

(一) 政治事件：直至多元課程發展時期，才出現「二二八事件」。不過民編本時期，南一版曾經出現「美麗島事件」和白色恐怖時期的「雷震案」。

(二) 政治貪腐：不論官方課程發展時期或多元課程發展時期均缺乏政治貪腐的案例，除了多元課程發展時期，曾在二二八事件上描述官兵貪腐字眼外，其他不復見。

三、就經濟材料而言

(一) 理財原則：多元課程發展時期多元投資失敗、卡奴等問題嚴重，所以多元課程發展時期會注重理財的觀念，官方課程發展時期則無此論述。

(二) 農業經濟：由官方課程發展時期描述的傳統農業，至多元課程發展時期轉變為有機農業或休閒農場等更具有經濟效益的農業，但皆二期忽略我國當代農業困境之論述。

(三) 工業經濟：由官方課程發展時期描述的輕工業或重工業等造成污染性較高的工業，轉變為多元課程發展時期污染性較低的資訊工業或服務業。多元課程發展時期已注意到工業污染的事實與嚴重性而提出論述。但各版本皆未論及工廠倒閉或產業外移等現實問題。

(四) 資訊或服務業經濟：官方課程發展時期未為蓬勃發展，至多元課程發展時期資訊或服務業從事的人口已超越農業和工業。但多元課程發展時期仍未對資訊科技產業外移等問題加以探討。

(五) 文化經濟：官方課程發展時期尚未發展文化經濟，至多元課程發展時期以發展文化經濟，例如屏東縣政府舉辦鮪魚季文化節，是特產加觀光所創造的文化經濟。

四、就文化材料而言

(一) 傳統節令：由官方課程發展時期以漢族傳統節令為主，至多元課程發展時期漢族與原住民族群的傳統節令並列介紹，顯示已注重原住民族的傳統文化，但在多元課程發展時期，仍是忽略同屬漢族族群客家文化，以及外籍族群的文化。例如各版本對於外籍族群文化的描述，大多只有潑水節圖片，如此多元文化的觀念將難以深植學童心中

。(二) 宗教信仰：不論官方課程發展時期或多元課程發展時期，大多強調宗教善的部分缺乏假借宗教名義，進行詐騙犯罪的行爲。只有民編時期編南一版稍微論及注意宗教詐騙事宜。

五、就國際觀而言：

由官方課程發展時期注重政治材料，至多元課程發展時期注重社會、經濟與文化材料。

所以若依社會課程材料的取材，官方課程發展時期的國立編譯館時期，社會課程是屬於「中國祖國化課程發展時期」，除了強力進行熱愛祖國的意識型態灌輸外，也以三民主義為圭臬，奉行反共復國的政策，社會課程發展受限於當代政治意識型態，所以社會課程發展是一元化，並在輿論控制下，社會課程發展不是依據學生本位或社會本位的教育政策，而是依據國家本位的依據，Rugg 所謂的民主社區在這個時期是不存在的。「中國祖國與臺灣本土並種課程發展時期」、2000 年後實施的九年一貫課程為「臺灣主體課程發展時期」，課程材料較貼近學生的生活。

威權時期學校教育深受政治力的滲透與宰制，成為國家意識型態的生產及鞏固場所，而社會科正是承載與傳遞國家意識型態的重要工具。

表 5-1-5 官方課程與多元課程發展時期社會課程材料次類目之比較分析表

課程材料分類		官方課程發展時期				多元課程發展時期		
		年		代				
主類目	次類目	1952	1962	1968	1975	1993	2000	2003
社 會	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	政治地理	√	√	√	√			
	領袖崇拜	√	√	√	√			
	愛國教育	√	√	√	√			
	政治事件							
	政治貪腐							
經 濟	理財原則					√	√	√
	農業經濟	√	√	√	√	√	√	√
	工商業經濟		√	√	√	√	√	√
	資訊與服務業 經濟					√	√	√
	文化經濟							√
文 化	儒家思想	√	√	√	√	√		
	傳統節令							√
	宗教信仰							√
	傳統建築							√
	傳統戲劇							√
	文學創作				√	√	√	√
	科技發明	√	√	√	√	√	√	√
國 際 觀	社會					√	√	√
	政治	√	√	√	√			√
	經濟					√	√	√
	文化					√	√	√

參、小結

近四十年來，臺澎金馬地區國民小學的各科課程中，以「社會科」變革的幅度最大，揆其原因，係身處於變遷與危機之中，舉凡歷史傳統、國家決策、社會需求、世界潮流等，都在劇變之中。其課程發展，從影響課程的因素而言，七十年代以前，為國家決策主導期，以後為教育理論主導期；從編製課程的模式而言，七十年代以前，為舟山模式期，以後發展為板橋模式，及南海模式(屠炳春，1991：19)。但是不論是戒嚴部分民主的時期或是解嚴後邁向真正民主社會的時期，社會課程總是受國家意識型態控制，蔣中正與蔣經國時期受制於「三民主義」與「反共復國」的基本國策。李登輝主政時期，雖然仍有所謂的「國統綱領」箝制，但實質上已不再遵循「反共復國」的基本國策，轉向實務性的立足臺灣、胸懷大陸的「中華民國在臺灣」，甚至提出特殊國與國的兩國論，所以中國祖國的情懷在李登輝時期已逐漸褪色。至陳水扁時期，亟欲建立「臺灣主體性」，甚至否認中華民國的存在性，強力推行去中化，急切與中國切割。這些政治意識型態，都反映在社會課程材料的選擇上。

國立編譯館時期的課程發展歷經 1952 年、1962 年、1968 年與 1975 年課程標準的修訂。社會課程發展必須與「反共復國」的基本國策配合，以三民主義為圭臬，所以課程哲學取偏向以三民主義哲學。雖然課程編製成員以學者為主，但是課程編製程序是已不切實際的「扶手椅子」哲學方式進行編製，未經科學程序的實驗與評鑑等歷程，不符合科學程序。課程內涵是包含歷史、地理與公民，課程本質屬於人文性質，不是社會科學性質。課程目標在於培養反共復國思想與行為的公民，不是培養具備問題解決與批判思考的公民。課程組織類型在 1978 年之前屬於分科類型；1978 年起屬於統整類型。由社會科課程綱要與課程材料分析發現，此時期的課程材料，不論分科時期的歷史與地理課都以中國大陸所發生的政治史與政治地理為主，與學生的現實生活脫節。課程材料的選擇，並不是以當代的社會、政治、經濟與文化的問題或議題為中心，完全是根據反共復國的基本國策，進行課程材料選取，導致舟山模式的課程材料，充斥著大中國政治意識型態的身影，教材與兒童現實生活脫節，期許訓練兒童成為具備反共復國政治意識型態的好國民與好公民，無法培養能對實際問題或議題具備批判思考與問題解決能力的學童，以致兒童面對問題時無法理解、批判與解決，形成對公共事務的冷漠。所以不符合 Rugg 課程重建的精神。即使是依據 1975 年社會科課程標準進行課程編製，自 1978 年開始實施社會科課程統整，仍然以反共復國為核心，以中

國史論述為主軸，沒有以學生所處的社會現實問題為課程的核心。所以舟山模式時期所進行的課程改革仍然未能符合 Rugg 社會重建的精神。

所以我國國小社會科課程於 1989 年改編本出現前，是與兒童現實生活脫節的。歐用生（1990）的一段話頗為傳神：

依據這種意識型態（指光復大陸、統一中華），社會科教科書教導兒童極端的「愛國教育」，遙指「反攻大陸」的虛幻目標，時時不容（忘記）「毋忘在莒」、「臥薪嚐膽」的憂患意識。但今日的新生代已無法體會「滿（當為漢字）賊不兩立」式孤臣孽子的心情，卻又在感情上被教導以海峽彼岸為「鄉愁」的寄託所在，另一方面則在思想和心態上與臺灣本土及國際現實疏離，形成了「雙重失落」的無根狀態。此點實為臺灣史實受到刻意「彰顯」或「掩蓋」，甚至受到刻意扭曲的主要原因。（頁 219）

在目前小學各學科中，最能融入或傳遞原住民文化的學科應該是社會科（陳枝烈，1997:46）而多元文化教育正式破除偏見與重建認知的良方（頁 88）。處於講究多元文化的時代裡，我們不宜再以漢族中心的理念編製教材，否則漢族（閩南、客家、外省）與原住民，以及外籍族群的藩籬與污名化，將繼續如 Bowles 的「再製」繼續由學校扮演複製傳輸的角色，課程與教學成為扼殺原住民等弱勢族群聲音的材料與工具。因為原住民族群的社會地位，隨著時空的變遷，而日漸低落，在荷西時期是以優勢的物質與宗教力量來影響原住民；明鄭時期以及清廷是以絕對優勢的漢族人口以及較進步的農耕技術威脅到原住民；日治時期則以殖民地式的經濟開發來壓榨原住民；國民政府時期，除了大量的漢族人口移入之外，在教育政策上實施「同化」政策，讓住在平地平埔族的生活方式幾與漢人無異。種種的變遷因素，導致原住民由主人的地位變成客人的地位，甚至是沒有聲音的客人。在政治上，雖然表面上強調民族融合，但是統一的語言政策及對文化的獨尊，其實是將原住民族打入了次級的地位（張如慧，2002：10-11）。在文化的認知方面，由於光復後，政府推行「山地平地化」政策。不論在語言、生活習性、社會組織、社會規範、祭典儀式等等，都採取了漢族的文化，使得原住民許許多多的文化內涵流失，在缺乏參與的機會後，也都遺忘了（陳枝烈，1997：274）不僅是和人女性對原住民女性有偏見或歧視，不同的原住民族也會有不同的看法。看在原住民族屬於父系社會的女生眼中，原住民女生活潑開朗的優點卻成了過於開發和意見過多的缺點（張如慧，2002：178）。

臺灣原住民族群背負的污名感，係一種被標籤化的過程，其內涵包括「矮人

一截」、「恥辱感」、「自卑感」等。他們深受「污名感」的困擾，如何從教育層面協助其擺脫汙名之累，重建其族群意識，除了原住民族的自覺外，更重要的是多元文化教育理念融入課程材料，正式成為教材，例如，不要再讓學習者誤認原住民族的豐年慶只是表面的歌舞表演或觀光資源而已，要理解該儀式更深層的意涵，是表示對祖靈的尊崇。臺灣開發史上，原住民受殖民壓迫的血淚史，當然不只目前課程材料的敘述而已，例如還有插圖「泰雅族的『紋面』，是代表男子英勇，女子具備高超織布能力的榮譽象徵」（南一版第6冊，頁18）。

綜言之，Rugg 是一位理論與實際併行者，他主張社會課程發展的程序，應當是由學者主導，並配合少數的優秀實務工作者組成團隊，以歷經實驗與評鑑等科學程序來進行課程發展的工作，讓所編輯的社會教科書更貼近社會現實與學童生活。課程內涵必須以統整方式組織包括歷史、地理、公民、經濟與其他相關學科，而成為社會科學，讓學童習得整體的知識，而不是分割的知識。課程內容以俱有社會價值性的問題或議題作為課程設計核心，如此才能發展出一套適合培養學生成為慎思型的判思性考與問題解決能力的行動型公民的社會教科書，幫助學生面對社會、政治與經濟問題時，不再冷漠以對，而能積極性的提出解決方案，建構新社會藍圖，並採取實際行動，藉以重建社會新秩序。

以 Rugg 的社會重建觀檢視我國社會科於官方課程發展時期與多元課程發展時期，由課程材料的呈現，可以發現我國國小社會科（或社會學習領域）的課程重建皆未達到社會重建的標準。處於戒嚴時期的官方課程發展，以國家為上位，未能考慮兒童與社會的需求，是不符合社會重建觀點的。不過社會重建觀點主要是興起於經濟危機時代，所以我國自被譽為經濟奇基與亞洲四小龍之首的稱號期間，屬於政治與經濟穩定期，失業率低，所以該時期社會重建的觀點或許較不適合。但是自 2000 年後，政治的不穩定與高失業率造成社會人民生活痛苦指數，日漸升高，因此九年一貫課程時有重建之必要。而且我國國小社會課程材料仍隱藏了許多懸缺課程，這是應當改善之處，至於課程編製程序，採取科學程序，歷經實驗與評鑑，如同藍順德所言，就目前而言應是不可能的，在國家機器掌握課程材料的生殺大權，民編本亦步亦趨，戒慎恐懼，深怕拂逆審查人員的意識型態，而不予通過，造成損失，所以社會課程材料的取材，顯得保守，多數版本內容相似的居多，差異的少，與原來立意希望能多元發展相悖，這值得編審人員與編輯人員慎思。

社會重建主義興起於美國經濟崩盤時，它與其他評論家一樣，以批判性的語

言針對社會現況提出更激進的批判，而社會重建論者從不認為學校是中立機構，學校反而是改善社會的重要利器。而要改善社會現況，重建社會新秩序，則必須先從學校課程著手，課程的改善之道是針對現行課程內容進行檢討，再進行根本的重建，特別是經濟議題，在官方課程發展時期雖然社會課程目標的政治性意味濃厚，著重政治性的社會化，忽略培養學生具備批判思考與問題解決的能力。

Rugg 覺得勞動階級已失去其公民的獨立性，而存活於工廠主人的「悲憫」之下，更糟的是不定時的失業危機（李雅婷，2005：44）。全國教師會亦曾召開記者會，批判社會教科書缺乏勞工觀點，近年來由於失業問題嚴重，導致自殺率提升許多，這是社會現實的問題，社會課程應當納入失業問題的課程材料進行探討。產業外移嚴重，例如，臺灣的主要電腦大廠以外移大陸生產來擴大規模和降低成本之外，更由於全球運籌體系的建立，而能以彈性和速度取勝。由於中國便宜的生產要素，臺灣最後一條筆記型電腦生產線（大眾電腦），也在 2005 年移往大陸，臺灣的公司只剩下總部和研發的功能（王振寰，2007：199）。這也是造成本國勞工失業的原因之一，應加以探討與分析。服務業方面，則應提出經濟犯罪的可能性，例如掏空銀行或盜領存款等經濟犯罪事件，可能造成民眾的損失以及影響金融市場，造成國內經濟的動盪不安。

但在政府的特意經濟建設下，失業率均低於 2%，該時期國內政治穩定，經濟欣欣向榮，社會問題雖然有，顯示該期不適合社會重建觀的主張。但在多元課程發展時期正式實施九年一貫課程之後，亦即自 2001 年起，隨著政黨的更替，因為政治意識型態不同，導致臺灣地區政治的不安定，經濟衰頹，產業急速外移，失業率驟增，隨之而來的是貧窮、自殺、以及因失業而犯罪的人數增加，物價上揚，人民生活痛苦指數提高。改善根本之道在於提昇教育品質，提昇教育品質的必要條件是課程重建，因為現行的課程不足以培養一位具備批判思考與問題解決能力的公民。課程重建則要以具有社會價值性的社會問題或議題作為課程設計核心，因此多元課程發展時期的課程發展者與政府主管機關應當正視這些問題。

貳、結論

本研究以 Rugg 的社會重建觀點，以文件分析與內容分析方法進行研究，旨在探究 1949 年政府遷臺後迄今國小社會課程，歷經官方課程發展時期（舟山模式時期、板橋模式時期、南海模式時期）以及多元課程發展模式時期（部編本與民編本併行時期、民編本時期）的課程目標、課程編製程序、課程內涵、課程組

織、課程材料等項目的課程變革脈絡。

本研究結論，臚列如下：

一、課程目標：課程目標由官方課程發展時期培養具備民族精神與愛國精神的公民，轉變至多元課程發展時期培養兼具本土觀與世界觀的批判思考與問題解決的公民。所以多元課程發展時期擬定的課程目標較符合重建主義的課程目標。

二、課程內涵：由官方課程發展時期的舟山模式階段，課程內涵只包含歷史、地理與公民的人文性質學科轉向板橋模式、南海模式與多元課程發展時期包含社會科學性質，符合 Rugg 「社會科即社會科學」的主張。

三、課程組織：課程組織類型由分科，自 1975 年起國小階段社會科以課程統整組織各學門，課程組織模式由舟山模式時期的同心圓組織模式，轉向板橋模式時期的螺旋形概念組織模式，至九年一貫課程則採主題軸組織模式。多元課程發展時期是以社會科學性質進行統整而言，符合 Rugg 主張的課程組織類型。

四、課程編製程序：只有官方課程發展時期的版研會時代所進行的社會課程實驗，是歷經實驗與評鑑的科學程序，所以是官方課程發展時期與多元課程發展時期，社會課程發展唯一歷經科學程序編製的版本（即國立編譯館修定採用的社會改編本和依據 1993 年課程標準編製的部編本）。所以板研會時期的課程編製符合 Rugg 主張的科學編製程序。

五、課程材料選取：

（一）社會問題：在性別角色方面，雖然由官方課程發展時期的性別偏見轉變至多元課程發展時期，強調「性別平權」的觀念。但是插圖中具有犯罪或偏差行為者，以及不當使用科技者均以男性呈現為主，可能形成男性等同犯罪或偏差行為者的性別意識型態。另外，在各版本中的科技使用者插圖，不論男、女，皆不會出現原住民，可能形成原住民不善於使用科技產品的意識型態。在族群論述方面，客家族群在漢族的光環下，課程材料最少。原住民族群的課程材料，已由官方課程發展時期的英雄添加模式或族群偏見或節慶的敘述與圖片，至多元課程發展時期擴展到論及生活方式、社會組織、文學創作以及殖民時期遭受壓榨的史實。整體而言，客家族群與原住民族群的課程材料均偏向社會與文化材料，缺乏政治與經濟層面的課程材料。在社區行動方面，多元課程發展時期出現「行動社區」的概念，已具有 Rugg 社會重建的觀點。值得注意的是，犯罪問題雖然在多元課程發展時期已受重視，但是失業可能導致貧窮、自殺、以及犯罪率提升的問

題，不論在官方課程發展時期或多元課程發展時期，都是受忽略的。

(二) 政治問題：官方課程發展時期不曾論及政治事件與政治貪腐的課程材料；多元課程發展時期各版本均論及二八事件政治事件，只有南一版除了二二八事件外，尚提及美麗島事件（即高雄事件）和雷震案。特別是各版本均忽略政治貪腐的課程材料論述。

(三) 經濟問題：官方課程發展時期強調政府對農業經濟、工業經濟與科技經濟的建設，不曾提出當代所發生的問題。多元課程發展時期，課程材料出現文化結合觀光所產生的「文化經濟」的新觀點，並已注意到經濟發展與環境保護兼顧的概念，但是仍忽略產業外移、工廠倒閉直接造成結構性失業等問題，也缺乏經濟犯罪的課程材料。在理財原則方面，也加入現實問題，例如投資不一定獲利，以及網路購物詐騙行爲。

(四) 文化問題：在宗教信仰方面，由官方課程發展時期至多元課程發展時期，均強調宗教善的區塊，缺乏假借宗教名義，行騙財、騙色等犯罪事實的論述。另外，有關客家族群與原住民族群的信仰課程材料則較缺乏。只有多元課程發展時期的南一版稍微提及注意假借宗教名義，進行詐騙的問題。

(五) 國際觀：由官方課程發展時期著重於政治材料的國際觀，但主要是以仇共、仇俄的國際觀來描述。至多元課程發展時期轉變為強調全球關聯的社會、經濟、與文化的交流，反而缺乏我國其他國家政治性的課程材料。

(六) 就 Rugg 的社會重建觀點以及對社會課程發展的整體做法而言，官方課程發展時期與多元課程發展時期，都未達到社會重建觀的標準。

第二節 建議

由上述的結論可以瞭解，我國國小社會課程發展，除了官方實驗課程時期，以及自 1989 年至 2000 年約 20 年期間依據官方實驗課程的版本，進行修訂，有所謂的經過調查、實驗與評鑑的科學程序外，歷年來都是採用各寫各的，最後再以圓桌委員會方式協商統整成爲社會教科用書。雖然多元課程發展時期已較官方課程發展時期，均由學者擔任教材編輯人員進部，納入與學生生活在一起的實務工作者，九年一貫課程也強調以學生爲主體，注重統整，社會課程內涵更加豐富，學習材料要貼近學生生活，但畢竟是編輯人員主觀的假設，未經調查等程序，總是與現實生活有距離。因此研究者依據針對 Rugg 社會重建觀對我國國小社會課程的啓示，提出課程發展與教科書內容二方面的建議：

一、社會科課程發展：

因爲目前屬於多元課程發展時期的民編本時期，由民間發展與發行社會領域教科用書，限於人力、經費，以及試教實驗學校難覓，除非是如康軒版，有康軒公司創辦的小學，或可在該校進行教學實驗，但也可能遭致家長的反對而窒礙難行。所以要求各版本必須如板橋模式時期，進行實驗一般，目前是不可能的。研究者建議目前可行的作法是各版本每學期應當設計包含金門、馬祖、澎湖等臺灣地區的教師與學生使用後的問卷調查，讓它具備回饋功能，以便進行資料補充或修訂。

二、教科書內容處理：

九年一貫課程實施時目前正處於爲了培育批判思考與問題解決具有行動力的公民，以及維護社會正義，應當考慮社會課程以當代的問題或議題爲核心進行組織。特別是插圖部分，各版本內部課程發展審查人員與官方審查人員除了審查文字敘述方面，應特別針對插圖部份進行審查。應當以社會正義爲原則，文字敘述與插圖應力求合乎現實，例如性別角色方面，繪圖者應事先審視自身的性別意識型態應注意現實社會中，皆有男女犯罪的事實，不能有關犯罪者或行爲偏差者都以男性呈現。以及科技使用者特別是電腦科技，應該有原住民使用的情形的繪圖。應當拓展原住民族群與客家族群的課程材料，例如達悟族曾針對蘭嶼的核廢料場進行抗爭，或正名運動均不見列如課程材料等。

