

### 第三章 官方課程發展時期

本研究以 1996 年教科書全面開放為審定本作為分界線，將部編本時期的社會課程發展稱為「官方課程發展時期」；審定本時期的社會課程發展稱為「多元課程發展時期」。再依據該機構進行社會科課程發展時間之先後，將「官方課程發展時期」主要分為國立編譯館課程發展時期（1949-1989）、臺灣省國民學校教師研習會課程發展時期（1971-2001 年 8 月；簡稱板研會時期）、教育部人文及社會學科研究委員會國民小學社會組課程發展時期（1985-；簡稱人指會時期）等三個子時期。「多元課程發展時期」則分為部編與民編併行時期（1996-2001 年 8 月）和民編時期（2001 年 9 月起）等二個子時期。

## 第一節 國立編譯館課程發展時期

1949年遷臺後，我國國民小學社會課程發展，均由位於臺北市舟山路之國立編譯館主導。所以，研究者稱其為「國立編譯館課程發展時期」，而學術界一般稱之為「舟山模式」。課程發展與教科書編輯，均由學者專家主導的「國立編譯館課程發展時期」，在臺期間，歷經1952年（僅針對「國語」和「社會」做局部修訂）、1962年、1968年與1975年等四次國小課程標準的修訂。以下依序論述政府遷臺後在此時期有關的社會科課程標準修訂的緣起與特色、課程目標、課程內涵、課程組織、課程編製程序、以及課程材料等項目。

戒嚴時期由發生許多屬於冤案的政治事件，其中大部分集中於1960年代至1970年代20年之間，一般稱之為「白色恐怖時期」。經研究者整理，臚列如表大約可分為二大類：一是匪諜案，例如李友邦、高一生案；二是異議聲音，其中意義聲音又可分為對執政當局不滿，要求改革的聲音；另一是支持臺灣獨立的聲音例如，支持台灣獨立的政治事件「臺灣獨立聯盟事件」（又稱高雄地區學校學生事件），1962年7月施明德等30餘名青年學生被“警備總部”以“叛亂”罪逮捕。施明德是國民黨炮兵學校候補軍官班十三期學生；蔡財源是國民黨陸軍官校三十七期學生；黃自得是臺大法律系學生；以及陳三興、郭哲雄等青年學生，他們以串聯方式聚集一起，討論“臺灣前途”問題，主張走“台灣獨立”道路，並成立“台灣獨立聯盟”。其宗旨是，“推翻國民黨，建立台灣民主共和國”，事情敗露後，均被國民黨逮捕入獄。

至於國際情勢，政府遷臺初期，由於政府致力於改革以及美國金援，使得我國在風雨飄搖中安然度過，直到1970年代國際情勢丕變，1971年聯合國宣布准許中共加入，我國政府當時基於「漢賊不兩立」的政治意識型態主導，下立即宣布退出聯合國，此舉也使得我國在國際上逐漸走向政治孤兒之路。之後一些國際上重要的國家相繼宣佈與我國斷交，1972年日本宣佈與中共建交，乃我國宣布與日本斷交，1978年我國最重要的盟友與支柱——美國，宣佈與我國斷交，1982年韓國宣佈與我國斷交與中共建交，使我國外交路上更加難行。

在教育改革方面，隨著政治上的解嚴，社會風氣日漸開放，教育改革之聲也愈來愈強烈。除了官方舉辦全國教育會議外，民間團體也於1988年1月31日由人本教育基金會、主婦聯盟等32個民間團體召開「第一屆民間團體教育會議」，

針對當時的教育弊端提出建言，是臺灣解嚴以來第一波的教育改革。1989 年再次舉辦第二屆民間教改團體針對小學課程、教育品質、小學課程標準等提出討論。

## 壹、1952 年局部修訂頒布的「國民學校課程標準」

### 一、修訂緣起

1949 年國府遷臺，在教育行政系統上採取集權政策，有關社會科課程的結構是強調「國家中心」與強烈的愛國精神（Yu, 1994：353）。因此，社會科課程必須配合基本國策來發展，並委由國立編譯館執行。1952 年的課程標準局部修訂，即肇因 1948 年公佈的「小學課程標準」，在臺灣省試行兩年的結果，發現「國語」和「社會」二科的課程不能與「反共復國」基本國策契合，以及無法與 1950 年頒布的「臺灣省非常時期教育綱領」、「戡亂建國教育實施綱要」密切配合。所以，教育部普通教育司乃邀集國民教育專家及實際從事國民教育工作之人士，會商修改「國語」、「社會」二科課程標準的辦法，並聘請委員分科修訂課程標準，至 1952 年 11 月完成修訂，由教育部公佈施行（教育部，1952；臺灣省政府教育廳，1984：128-129）。

關於社會科的修訂，「公民」是由龔寶善、陳梅生、周繼文等學者擔任修訂委員；「歷史」是由黃閱、郭師禹、趙繼長等學者擔任修訂委員；「地理」則為司琦、曾振、季惠之等學者擔任修訂委員。因此，這次的課程修訂，由教育部與學者主導，修訂的規準完全以能否配合「基本國策」為考量。其課程決策和權力完全集中於中央政府，可謂典型的「中央化的課程決策模式」（centralised model）（翁福元，2003：53），是採取「由上而下」的課程發展模式，民間的聲音完全無法呈現。這是政府遷臺後第一次修訂課程標準，修訂的主因是政治因素，不是教育因素，冀能加強以中國為祖國的愛國思想，以及實現反共復國的任務。所以這個時期「社會科」的政治化本質，具有承載國家「反共抗俄」政治意識型態的任務。簡言之，這次修訂的主要目的在於傳播基本國策（Pai, 1995:84）。

### 二、修訂特色

這次社會科課程標準修訂的特色，公民部分是參照實際需要，分別歸納成「個人」、「家庭」、「學校」、「社會」、「國家」、「世界」等六個單元，並酌加充實；歷史及地理教材則注重俄帝侵略我國的史實，藉以加強反共抗俄的意識；以及「紀念節日」和「行政區域」依照實際情形分別訂正（司琦，1971：67；教育部，1956：182-183；Pai, 1995:77）。

由修訂的特色可以得知，公民教材課程組織模式採取由近而遠的同心圓模式，歷史與地理則是因應政治情勢，除了去日化外，以「反共抗俄」作為課程發展的主軸，藉以加強反共復國的愛國教育思想。所以社會科的課程材料選擇規準是「反共抗俄」，不是「社會價值」。

### 三、課程目標

由表 3-1-1 可知，課程總綱目標經分析為 3 條，第 1 條與社會科最具相關性，因為由高年級社會課程目標第 1 條強調公民道德，第 2 條與第 3 條強調愛護國家民族與保護國土的愛國意識，第 4 條強調促進世界大同。而且社會科課程目標明顯可以分為第 1 條屬於公民的目標；第 2 條屬於歷史的目標；第三條屬於地理的目標，第 4 條則採三民主義與儒家大同思想的融合，為綜合性目標。其課程目標具有明顯的「大中華」、「愛國」與「漢族文化」的意識型態，意欲培養愛祖國，具備漢族文化與儒家思想的公民，而不是培養具備問題解決與批判思考能力的公民。另外，綱要中的紀念節日，完全以發生於中國大陸的史實為主，以政治性的節日為主，包含：中華民國開國紀念日（1 月 1 日）、革命先烈紀念日（3 月 29 日）、兒童節（4 月 4 日）、孔子誕辰（8 月 27 日）、國慶（10 月 10 日）、國父誕辰（11 月 12 日）（教育部，1952：130-131），並未包含臺灣光復節。

教材編選原則規定，「社會一科、包括公民、歷史、地理三部分，教材以混合編輯為原則，但也得分科編輯。」可以得知當時並未硬性規定課程組織類型一定要採取分科方式或合科課程，不過實際上的編輯是採分科類型。課程材料選取的規準是三民主義與反共抗俄思想。雖然教材編選原則規定：「和實際生活有密切關係，而且有代表價值」、「適合兒童程度，是兒童所能接觸或想像所能到」（教育部，1952：132），似乎符合與經驗主義主張課程材料應與兒童現實生活結合。但是究其綱要規定可知，課程材料是與兒童現實生活脫離的。例如歷史綱要在本國史「歷代的偉人」中規定：第五學年必須學習的是「大禹、周公、孔子、孟子、張騫、班超、諸葛亮、法顯、玄奘、郭子儀、王安石、岳飛、文天祥、鄭和、戚繼光、王守仁、其他」；第六學年是「徐光啓、史可法、鄭成功、其他」。除了鄭成功與臺灣開發史有密切關聯外，全部為中國史上的人物，而且以漢族為中心，視元朝與清朝為異族，並未將兩個朝代中的知名人物納入歷史偉人，思想以儒家思想為主流，宗教則以佛教介紹為主。

表 3-1-1 1952 年頒布的「國民學校課程標準總綱目標與高年級社會課程標準目標」

項目	內 容
總綱目標	1. 關於「國民道德之培養的」：(1) 發展中國民族固有的道德；(2) 培養愛國意識和大同理想。 2. 關於「身心健康之訓練」的：(1) 鍛鍊強健的體格；(2) 培養康樂的習性。 3. 關於「授以生活必需之基本知識技能」：(1) 增進理解運用書數和科學的基本知能；(2) 訓練勞動生產和有關職業的基本知識技能。
社會科目標	1. 指導兒童明瞭個人修養的重要，及個人與家庭、社會、國家、世界的關係，以啓發公民的知識，實踐公民的道德。 2. 指導兒童明瞭民族的發展，和文化演進的概況，激發其愛護國家民族的情緒，增進其發揚固有文化的信心。 3. 指導兒童明瞭我國地理概況，及國際環境，灌輸利用厚生的常識，培養保護國土的精神。 4. 指導兒童明瞭民族獨立、民權運用、民生改善的意義和方法，以樹立建設國家，促進大同的信念。

#### 四、課程內涵

社會課程標準的教學要點中指出：「社會一科，包括公民、歷史、地理三部分，教材以混合編輯為原則，但也得分科編輯，混合編輯時要把教材加以組織，最好採用單元排列，分科編輯時，必須注意相互連絡。」（教育部，1952）說明這個階段的社會科課程內涵是包括屠炳春所謂的人文性質的科目：公民、歷史、地理。

#### 五、課程組織

高年級雖統稱為「社會」科，但教材編輯實際分科為歷史、地理、公民，並未實施統整，係採取分科編輯方式。教材的排列規定：「公民教材的排列，以個人發展為經，以健全公民的認識及實踐為緯。分個人、家庭、學校、社會、國家、世界等六大單元」；「歷史教材的排列以年代順序為經，以文化發展為緯，由過去的情形，推知將來的趨勢，以設計改進為目的」；「地理教材的排列，以遊程為經，以地勢、氣候、物產為緯，由本國推到世界，以本國為中心。」（教育部，1952）可知，教材的編排方式按由近及遠、由易到難與由具體到抽象的原則排列，所以課程組織模式是採敘述性的「同心圓」模式。

## 六、課程編製程序

國內學者（歐用生，1988；Tsai, 1998）的研究指出，舟山模式時期的課程發展並未歷經實驗與評鑑等科學歷程，均由國立編譯館聘請學者在會議室裡進行課程編製。這種情形猶如 Rugg（1969）所言，是坐在安樂椅（arm-chair）上以不切實際的委員會程序進行課程編製工作。

## 七、課程材料

依據 1952 年的課程標準編製的課本，封底皆印有具濃厚的政治意識型態口號，例如，歷史課本印有「處處要為反共抗俄著想；事事要為愛國救民努力。」；地理課本印有「收復失地重整河山；國家至上民族至上。」；公民課本印有「打回大陸解救同胞，驅逐俄寇光復中華。」這些政治意識型態與「反共抗俄」、「反共復國」的基本國策相呼應，也說明了「社會」科具有傳遞國家政治意識型態的功能，所以課程材料均以中國史為核心。茲以高年級歷史、地理與公民課本作為課程材料分析的內容。

（一）性別角色：以中國歷史上所謂的明君、忠君愛國的大臣、與儒家代表孔子為課文名稱，完全是男性。總計 4 冊歷史的課文中女性只出現嫫祖（歷史第 1 冊）、西班牙女王伊薩伯和慈禧太后（歷史第 3 冊）3 位。而且「職業中有的有是農，有的是工，有的是商，也有的是軍公教育和其他自由職業人員。這些工作多半是由父親擔任。」、「家庭的日常事務是很多的，一般說來，可分為飲食、衣服、居住、保育兒女和家庭副業等項，這些工作多半由母親來料理。」（公民第 1 冊，頁 10）。顯示傳統的社會科課程材料具有濃厚的「重男輕女」、「男主外女主內」的性別意識型態。

（二）族群論述：缺乏客家族群與原住民族群的課程材料，戒嚴時期尚未開放外籍勞工與外籍新娘政策。

（三）失業問題：政府遷臺初期，因為大量人口移入，造成失業率高，例如 1951 年失業率達 4.52%，但是課文不曾出現失業問題。

（四）犯罪行爲：課程材料缺乏犯罪事實論述。只有提出「不良的風俗習慣，能使我們耗費時間，損失金錢，傷害身體；例如迷信、賭博、婚喪鋪張、集團械鬥等。」（公民第 2 冊，頁 13）。以及認為儒家思想是萬靈丹，「人人能夠仁民愛物，社會上自然和諧安樂，殘暴凶殺，傷天害理的事，一定不會發生。」（公民第 4 冊，頁 12）。還有四種人不能成為公民「一、不忠於國家的人，就是作亂賣國和有貪污行爲的人；二、褫奪公權的人，就是因犯罪被取消公民資格的人；三、

有精神病的人；四、吸鴉片或其代用品的人。」(公民第1冊，頁3)。

(五) 環境保護：缺乏環境保護的材料，忽略原住民與大自然和諧相處是保護自然環境最佳方式的課程材料。

(六) 社區行動：課程材料尚未出現「社區行動」的概念。

(七) 政治事件：缺乏政治事件的課程材料，例如，二二八事件。

(八) 政治貪腐：缺乏臺灣當代的貪腐事件的課程材料，例如，二二八事件雖因查緝私煙引起，但是官兵貪腐，享有特權，也是引起全島反抗的重要因素。二二八基金會指出，1947年3月1日臺灣學者杜聰明向記者稱：「此間紛擾暴動之遠因，自光復接收時開始，貪污時有發現，處置又欠嚴明，物價暴漲，臺灣人對政府之怨恨，已達極點。」可知貪腐情形，也是導致二二八事件成為全島對抗政府的重要因素。

(九) 經濟問題：說明政府幫助農民的措施與成果，但是只創辦同屬農林漁牧業的勞保與漁保，未辦理農民保險。「經過幾年的努力，臺灣已變成自由的樂土。在民生方面，實行土地改革：自『三七五』減租，公地放領，以達到耕者有其田政策。更創辦公、教保險，勞、漁保險，興修水電工程，發展交通事業，促進衛生保健，改善人民生活。」(歷史第4冊，頁44)。由機器代替手工，相對地人力求自然減少，可能造成失業人口相對增加，但未論述失業問題或勞資雙方的糾紛。「由於工業製造改用機器，貨物的量大增，因而引起原料的供給和商品的銷售問題，於是各國爲了搶奪市場，種下後來戰爭的禍因。又因機器代替了人工，原有的手工業多被摧毀，同時大都市的工廠制度興起，代替了舊式的家庭手工業組織，勞工與雇主間的關係也隨著改變，以致各種社會問題都跟著發生了。」(歷史第3冊，頁16-17)。

(十) 傳統節令：缺乏漢族與原住民傳統節令的課程材料。只有提及「好的風俗習慣，能提高我們的道德，增進我們的健康；例如清明掃墓、端午競渡、重陽登高，以及節儉勤勞、互助合作、敬老恤貧等。」(公民第2冊，頁13)。

(十一) 宗教信仰：缺乏原住民祖靈信仰的課程材料，而且宗教思想與儒家結合，例如，「佛教主張以慈悲平等的教義，普救眾生，與我國儒家思想有互相印證的地方；其佛像雕塑及建築的藝術也傳入我國，影響很大。」和「回教主張苦幹實幹，很有尚武精神，對中華民族威力的發揚，有密切的關係。」(歷史第2冊，頁14-16)。利瑪竇「攻讀中國的四書、五經。他宣傳教義，復會奇說，因此引起了中國人對天主教的信仰。」(歷史第3冊，頁6)。

(十二)國際觀：歷史與公民以政治材料為主，地理則注重政治與經濟材料，主要是以反共抗俄的心態，並未談論世界其他主要國家所必須面對的當代社會問題或議題。例如「現在以美國為首的自由民主集團；和以蘇俄為首的共產暴政集團，雙方陣線分明，壁壘森嚴，形成一個紛擾不安的世局，只要我們堅定信念，加強努力，相信自由民主，一定伸張；共產暴政，終歸滅亡。人類前途，依然是充滿著希望和光明。」(歷史，第4冊，頁50)。強調「蘇俄反人性的殘暴統治，各國人民要爭求自由，紛紛抗暴，這是蘇俄極權政治施行上的最大弱點。」(地理，第4冊，頁32)。以及「現時全世界有一百一十個國家，主要分成兩大集團，相互對立。一是極權共產集團，以蘇俄為主，包括……中共匪幫，也附屬這一集團。二是自由民主集團，以美國為首，包括……亞洲的中華民國……等國。這一集團的力量，比共產集團國家的強大得多。」(公民第4冊，頁1)。

## 八、小結

由高級第4冊歷史教學指引(1962)所指出的歷史教學任務，即可明瞭受當時的政治情境影響歷史科具備濃厚的政治化性質。它說：

要想使國民愛國，必須使他們感到國家的可愛。所以世界各國，都認定歷史是振奮民族精神，喚起國家觀念的一種科目。國民校課程標準已明白標示它的目標，在指導兒童明瞭民族的發展，和文化演進的概況，激發其愛護國家民族的情緒，增進其發揚固有文化的信心，以樹立建設國家，促進世界大同的信念。

蔣總統疊次昭告歷史教育的重要，中華民國教育宗旨及其實施方針規定以史地教學闡明民族主義的真諦，三民主義教育實施原則規定史地時事及各種紀念會之講解，以啟發民眾愛國之精神。(頁1)

依據上述以及歷史教學指引的這段話，可知這個時期的社會課程目標主要是培養具備「愛護國家民族」、「保護國土」的反共復國政治性公民。課程內涵只包含公民、歷史、地理，尚未包含社會科學。課程組織類型以分科方式進行課程發展，編輯公民、歷史、地理的教科用書，是由學者遵循「高年級社會科課程標準」，以及配合基本國策進行撰寫，並未從事實驗研究。課程材料的選取是以「高年級社會科課程標準」綱要的規定為依據，選擇教材要根據下列原則：「足以發揚三民主義精神，或表現我國固有文化」、「足以激發兒童愛護國家，復興民族的情緒」、「和實際生活有密切關係，而且有代表價值」、「適合兒童程度，是兒童所能接觸或所能想像到的」、「足以發展兒童思想」。而這個時期社會科的課程材料，以中國政治史、中國地理以及中華文化為核心進行論述，奉行三民主義對抗共產



主義的政治路線，除了配合反共復國基本國策外，或能符合「足以發揚三民主義精神，或表現我國固有文化」與「足以激發兒童愛護國家，復興民族的情緒」的原則。但是歷史與地理的課程材料則是無法與兒童現實生活結合的，因為中國古代歷史與中國地理距離兒童現實生活是渺遠的，課程材料要與兒童生活結合的方式是呈現當時社會現實的情境，才不至於讓課程材料所進行的教學活動與兒童脫節。所以就 Rugg 的觀點而言，課程目標應該是培養具有批判思考與問題解決能力的公民，課程內涵應將歷史、地理、公民、經濟與其相關學科統整為社會科學

## 貳、1962 年修訂頒布的「國民學校課程標準」

### 一、修訂緣起

此次修訂主要是基於「順應世界教育潮流」、「配合當前國策」、「適應社會需要，接受各方對於改進課程的意見」、「執行總統府臨時行政改革委員會的建議」（1959 年總統府臨時行政改革委員會建議修訂課程標準）以及「減輕兒童課業負擔」等因素。（教育部國民教育司，1962：352）。修訂目的主要有二，即以兒童為中心藉以「減輕兒童課業負擔，注重兒童身心之健全發展」與以社會為中心藉以「改革升學主義偏重知識傳授之教學傳統，注重生活教育、常識教育及道德教育。」修訂重點為：「刪減過於艱深與不必要之重複教材」、「注重兒童身心之健全發展」、「加強生活及道德教育」、「加強科學教育」（葉楚生，1963：1-3）。

在準備工作方面有舉行座談會、蒐集有關資料、調查國校教師對於修訂課程標準的意見、從事教育實驗、進行比較研究與編輯參考資料。在「順應世界潮流」方面的做法是選譯美、日、菲、法、德、英等國的小學課程綱要，作為修訂參考，比較研究用。在從事教育實驗方面，教育部自 46 學年度起，曾指定學校進行「國民學校社會中心教育實驗」以及「科學教育實驗」。並由臺灣省國民學校教師研習會，編訂國校高年級社會科教材綱要及教科書各一種，指定國校做高年級公民、歷史、地理合科教學的實驗（教育部國民教育司，1963：354）。由上述修訂的前置作業，可以得知，這次課程標準的修訂教 1951 年修訂的程序進步許多，藉由比較研究、教育實驗等科學程序，冀能作較完善的課程標準修訂。

課程標準的社會科修訂小組委員為：龔寶善、黃閱、鹿寶琛、楊紹旦、屠炳春、林正洲、曾添火等學者（教育部國民教育司，1963）。《國民學校課程標準實施辦法》規定，社會科自三年級起分四年逐年實施。

## 二、修訂特色

此次修訂國民學校課程標準具有「採取六年一貫制的課程編制」、「加強道德教育，注重國民道德之培養」、「實施民生主義育樂兩篇補述一書對於教育方面的指示」、「重視生活教育以發展兒童完整的人格」以及「加強民族精神教育、科學教育與生活勞動教育的實施」等特色。而「加強民族精神教育」的做法是在「國語」、「常識」、「社會」、「史地」、「公民與道德」等科，注重民族精神教育的充實。「加強民族精神教育、科學教育與生活勞動教育的實施」，是我國政府所昭示的教育政策，所以這次修訂的課程標準，是與當前國策密切配合的（教育部國民教育司 1963：367-368）

依據鹿寶琛（1963）的說法，此次「中年級社會課程標準」修訂的特點包含：

（一）課程編製採用了「六年一貫制」：過去低、中、高年級的「常識」課程施行「雙重圓周制」，教材內容重複。此次修訂採「六年一貫制」，不僅適合教育原理，並且減輕兒童的課業負擔。

（二）「社會」與「自然」實施分科教學：「常識」課程分化為「社會」與「自然」二科，不僅可使教材成統整原則，並可把握教材之特質，運用適當教法，以利兒童學習。

（三）教材範圍劃分明確：過去中年級的常識教材，漫無範圍，繁簡不一。此次修訂，自低年級至高年級，由近及遠，從簡到繁，由易及難，從具體到抽象，確把握順序漸進的排列原則，不僅無重複之弊，且適應兒童知識領域的擴展順序，而有利於兒童有目的的學習進程。

（四）教材內容適應時代需要：舊的常識課程標準，其屬於社會方面的教材內容多偏於人名和地名的記憶。此次修訂，其教材內容，不僅納入「道德」課程，以加強公民教育，並且特別重視「生活教育」，以發展兒童完整的人格，達成教訓合一的崇高理想。這正符合順應世界潮流，配合當前國策，適應時代要求的基本精神。

（五）「預期學習結果」與「目標」相呼應：課程標準增列「預期學習結果」一項，目的在估量教學的效率，也是對本科課程實施目標的一種具體分析，使教學者有所依循本科課程標準所訂之「預期學習結果」，在使知識的理解，學習能力的訓練，及學習態度與習慣的培養三者兼籌並顧，力避往日重視死知識的弊害。此一特點在各科皆然，而由以中年級社會為甚。（頁 202-203）

就社會科課程發展而言，屠炳春（199：211）認為這次修訂頗具突破性者有

三：一是「揭櫫六年一貫制。雖然，在本次的課程標準中，低、中、高年級人分爲常識、社會、史地三科，但已啓示了學科名稱整合的導向」；二是「揭櫫六年級史地可以採行合科編製，使我國的社會科課程，邁向科際整合的導向。」；三是「高年級史地標準的教材綱要，甚具彈性，使參與課程編製的人，有較多廣闊的迴旋空間。」二位學者的說法，說明此次的課程標準修訂已發展朝向繼續性、順序性、統整性與銜接性課程組織規準的可能性（黃光雄、蔡清田，1999：142-145）。而「預期學習結果」的安排，顯示受行爲主義之影響，注重可預期結果。

### 三、課程目標

「目標」爲實施課程之指針，也是施行教學之依據。新頒「國民學校課程標準」總綱的目標，指出：「國民學校課程應遵照國民學校法第一條：『注重國民道德之培養，及身心健康之訓練，並授以生活必須之基本知識技能』的規定，以發展健全人格，培育健全國民爲實施的中心」，其中「國民道德培養」一項，幾乎全是「社會」課程的範圍，與社會課程中的「史地」亦不可分；至於「身心健康之訓練」一項，「心理」的健康訓練亦與「社會」有密切關係，至於「授以生活必須之基本知識技能」一項，所謂「基本知識」，「社會」常識就是其中重要因素之一。由此可見，「社會」科在整個國民教育總目標所佔的地位是如何的重要了（鹿寶琛，1963：203-204）。

課程標準總綱目標規定，應遵照國民學校法第 1 條：「注重國民道德之培養，及身心健康之訓練，並授以生活必需之基本知識技能」的規定，以發展健全人格，培育健全國民爲實施的中心。其條文內容爲：「1.關於「國民道德之培養」的：(1) 培養立身處世待人接物的基本品德；(2) 發展忠愛國家服務人群的精神。2.關於「身心健康之訓練」的：(1) 鍛鍊強健耐勞的體魄；(2) 培養樂觀進取的習性。3.關於「授以生活必需之基本知識技能」的：(1) 增進運用書數和適應生活環境的基本知識技能；(2) 培養勞動生產和有關職業的基本知識技能。」

與 1948 年、1952 年總綱的目標比較，關於「國民道德之培養」規定改變最大，除了以「培養忠愛國家服務人群的精神」取代「培養愛國意識和大同理想」外；更以「培養立身處世待人接物的基本品德」取代之前的「發展中國民族固有的國民道德」的改變最大，代表課程目標由生活意識取代政治意識。

就課程目標而言，由表 3-1-2 所呈現的「中年級社會課程標準」條文判斷，其內涵第 1 條屬於社會現實生活；第 2 條屬於地理；第 3 條屬於歷史。高年級史

地的課程目標第 1 條屬於歷史；第 2 條屬於地理；第 3 條則是史地的共同目標。究其最終目的，課程目標主要是培育熱愛祖國與民族精神的公民，政治性意涵濃厚，而不是民主社會中具備批判思考與問題解決能力的公民。

表 3-1-2 1962 年頒布的「社會」與「高年級史地科」課程目標

年 級	科目	目 標
中年級	社會	1.指導兒童明瞭人生與社會的關係，以培養其適應社會生活，服務社會的基本觀念。 2.指導兒童明瞭地理環境與民生的關係，以培養其改善環境與保護國土的知能。 3.指導兒童明瞭生活演進的史實與現代生活的關係。
高年級	史地	1.指導兒童明瞭中華民族的發展，及對世界文化的貢獻，以激發其愛護國家與團結奮鬥的精神。 2.指導兒童明瞭全國各地區的地理環境，及其與民生的關係，以培養其改善生活建設國家的知能。 3.指導兒童明瞭近代世界大勢及主要國家的地理概況與人民生活，以激發其自立自信的精神與維護正義和平的信念。

#### 四、課程內涵

此次改革係將原列入「常識」和「社會」科中的「公民知識」部分抽出，與「公民訓練」合併獨立設「公民與道德」科。而且在「中年級社會課程標準」的教學實施要點指出：「中年級社會一科，包括以史地為中心的社會常識。教材應合科編輯，採用單元排列。」（教育部，1962）所以此時期社會科的內涵只包括歷史與地理。

#### 五、課程組織

課程標準規定教材，教材排列原則，如果採取合科方式，則史地二者同以生活為中心，求其統整化；如果採取分科，例如地理教材，則由本國推到世界，以本國為中心（教育部，1962：290）。說明此時期有關社會科可以採取合科，也可以採取分科，具有彈性。但是現實情境中採取高年級史、地分科的課程組織類型，所以課程組織模式仍採取「增廣視野」或「擴充環境」的同心圓課程組織模式。不是採取合科統整方式，所以此時期的課程組織，仍未能符合 Rugg 社會科應該

統整的主張。

## 六、課程編製程序

此時期如同 1952 年一般，課程編製完全依照教育部頒布的「課程標準」行事，由學者主導編輯事宜，且未經過實驗歷程。因此仍是屬於 Rugg 所謂的不切實際的委員會程序進行課程編製，並未使用科學程序來進行課程編製。

## 七、課程材料

由於國家利益與政治因素的主導，雖然社會課本，突破傳統以「單元」呈現教材，並以故事體裁敘述。但是第 1 冊至第 4 冊社會課本的封底仍印有「實行三民主義，復興中華民族」字樣，史、地亦然。課程內容盡是企圖將臺灣與中國做緊密的連結，做不切實際的陳述。例如，「我從前遊覽過杭州的西湖、參觀過北平的故宮，那些都是我國的名勝古蹟。」（社會第 1 冊，頁 13）。「我國領土的面積，包括大陸和島嶼，共一千一百多萬方公里，比美國還大。」（地理第 2 冊，頁 12）。將政治領袖神格化，企圖塑造至高無上的權威。「在甲午戰爭那年，革命團體興中會成立了；在日俄戰爭談和的那年，中國革命同盟會成立了，這個復興民族的責任，就落在偉大的國父 孫中山先生身上了。」（歷史第 3 冊，頁 63）。「你可知道：是誰在抗戰的大風暴中為我們撐舵？是誰領導我們走向光明的坦途？——他就是中華民族的救星 蔣中正先生。」（歷史第 4 冊，頁 39）。灌輸愛祖國以及光復中國大陸的愛國思想，例如，「我們的錦繡河山，不幸被共匪竊據了，這些年來，共匪在大陸上的暴行，真是罪大惡極。我們每一個國民，都應該同心協力，在蔣總統領導之下，反攻大陸，解救同胞，光復我們的錦繡河山」。大家聽了王老師的話，都高呼『反攻大陸！』（社會第 4 冊，頁 71-72）。

教材綱要規定學生必須學習的課程材料，例如第五學年地理部分，名勝古蹟介紹屬於大陸地區的有中山陵、黃花崗、故宮、頤和園、西湖、廬山、峨嵋山、泰山、孔林、長城、敦煌石窟、滇池；屬於臺灣地區的有陽明山、阿里山、日月潭、安平古堡，還有其他等。第六學年的歷史，中華民族的奮鬥和復興介紹「我們的國父」和「民族救星蔣總統」（教育部，1962）。所以，社會科如同政府的媒體化妝師，無論政策推行或經濟建設皆可藉由社會科課程傳遞，有關臺灣是定位於民族復興基地，課程材料處處與中國歷史連結，並充滿領袖崇拜的情結。

（一）性別角色：職業的性別刻板印象濃厚，以漢族「男主外，女主內」的性別偏見主導論述，忽略早期原住民平埔族的母系社會，是由女性稻田裡耕作的事實。例如：李建國說：「我畢業後要做一個農夫，幫助父親在家種田。」、趙新

民說：「我希望將來做一個空軍飛行員。」、張小華說：「我希望將來做一個工程師。」張小英說：「我希望將來做一個護士。」(社會第 2 冊，頁 42-43)。「新民的父母，每天在天剛亮的時候就起牀了。父親準備農具，母親準備早餐。餐後，父親和哥哥到田裏工作，母親到附近的市場去買菜。」(社會第 2 冊，頁 18)。

(二) 族群論述：

1.客家族群：在漢族的光環下，缺乏客家族群的社會、政治、經濟與文化的課程材料。

2.原住民族群：以原住民的野蠻行為對照漢人的高度文明，具有嚴重的族群偏見。社會第 1 冊指出「臺灣的山地同胞，是最先遷到臺灣來的，他們的生活習慣和後遷來的人不同。」(頁 49)、「當時山地同胞有一種風俗，就是用人頭祭神。吳鳳很誠懇的勸導他們，不要做這種殘忍的事。」(頁 50)、「吳鳳是犧牲了，但是他的偉大精神，感動了這些山地同胞，以後他們再也不用人頭祭神了。」(頁 51)。

3.外籍族群：尚未實施開放外籍勞工或外籍配偶政策，所以缺乏外籍族群的課程材料。

(三) 失業問題：課程材料缺乏失業問題的論述。

(四) 犯罪行為：說明設置警察派出所的功用，「為了防止少數人做壞事，例如偷別人的東西，妨害別人的自由，所以各地都設有警察派出所，維護社會的秩序，使家家戶戶都能安居樂業，過著快樂的生活。」(社會第 2 冊，頁 26)。

(五) 環境保護：已注意到森林具有保護環境的功能，例如「森林又有保持水土、防風防砂、美化環境的功用。因此，森林和我們的生活關係太大了。我們要保護森林，在林地小心火燭，以免引起森林火災。」(社會第 3 冊，頁 13)。

(六) 社區行動：尚未出現「社區行動」概念的課程材料。

(七) 政治事件：如二二八、白色恐怖時期的案件(例如原住民樂信·瓦旦、高一生、湯守仁等政治人物均因「高山匪諜案」於 1952 年遭處死刑)均為懸缺課程，不曾列入課程材料。

(八) 政治貪腐：缺乏政治貪腐案件的課程材料。

(九) 經濟問題]：強調「過去的農業都靠人力耕種，自從耕耘機等農產機器發明之後，使用機器的力量代替人力。更由於化學肥料的應用和除蟲方法的改進，稻、麥、蔬菜便大量的生產。因此，每人都有豐富的食糧。」(社會第 3 冊，頁 67)。「過去，生活上的各種用品，都是手工製造的。現在，生活上的各種用

品，大多是用機器製造的。工廠用機器來製造用品，產量既多，價格又廉。因此，我們的生活一天比一天進步了。」（社會第 3 冊，頁 43）。忽略化學肥料與農藥對土地會造成污染的事實。雖然工業經濟帶來生活上許多方便，卻忽略工業污染，例如廢水的排放。

（十）傳統節令：全是屬於漢人的節日，原住民族群的節慶尚未列入教材。例如：「我國有許多好的風俗，例如，元宵節玩花燈、端午節賽龍船、中秋節賞月和重陽節登高，都會使我們精神愉快，身體健康。」（歷史第 1 冊，頁 41）

（十一）宗教信仰：對宗教或民間信仰方面具有偏見，將迎神和拜拜視為不好的風俗，以及缺乏原住民信仰的課程材料。例如，「我國也有不好的風俗，例如：求籤、算命和迎神、拜拜等；壞的習慣，例如：賭錢、喝醉酒、隨地吐痰、不守時間等。這些不好的風俗和習慣，浪費我們的時間，消耗我們的金錢，傷害我們的身體。」（歷史第 1 冊，頁 41-42）。「自古以來，中華民族對任何宗教，都能宏量容納，聽任發展；人民信教，絕對自由。比較中外歷史，這種寬容精神，十分可貴。」（歷史第 2 冊，頁 27-29）。

（十二）國際觀：國際觀以美國觀點以及仇視蘇俄與中共為主，歷史以政治材料為主，例如，「國家與國家之間的商業，由於交通工具的進步，也日漸發達。美國在地球的另一邊。我們可以買到美國的機器，美國也可以買到我國的工藝品。因為國家和國家之間的商業，漸漸發達起來，人類的生活便進步了。」（社會第 3 冊，頁 47）。共匪是世界的公敵，「十多年來，亞洲地區的戰爭，都是由共匪一手挑起的。」（歷史第 4 冊，頁 72）。世界地理的描述，除了「蘇俄」（地理第 4 冊）一課具有濃厚的仇俄政治意涵外，其他的大多屬於社會與經濟材料。

## 八、小結：

歷史最重視政治材料，以經濟材料最受忽視。地理最重視政治材料，忽略經濟與文化材料。這個時期的課程編製，必須配合反共復國的基本國策，課程材料自然以政治材料為主，而且是以中國政治史、中國地理以及中華文化為核心進行論述。除了與兒童現實生活脫節外，也不符合 Rugg 主張應以當代社會的問題或議題作為課程編製的核心理念，所以此期課程材料的選取不符合 Rugg 的社會重建觀。

## 參、1968 年頒布的「國民小學課程暫行標準」

### 一、修訂緣起

1968 年是我國教育制度史上邁向九年義務教育的創新年。影響政府推動九年國民義務教育，主要有六個因素：一是教育因素，企圖消除升學主義的壓力；二是社會因素，試圖解決因經濟發展而形成社會的新型態，以及改善青少年犯罪行為不斷增加等問題；三是經濟因素，意欲提高人力素質，藉以發展較高級的工業；四是文化因素，因應中共於 1966 年進行文化大革命，政府希望藉由知識的傳遞，以維護中華文化；五是軍事因素，鑒於當時以色列與週遭的阿拉伯國家打戰，贏得勝利居多，歸功於以色列實施九年國民義務教育，所以政府企圖藉九年國教提升人民才智，有利於現代戰爭和國防建設之需求（汪知亭，1978：378-379；司琦，1981：503-504；蘇麗春，2005：10）。

因此 1967 年 6 月 27 日，蔣中正在國父紀念月會上指示要加速推行九年國民義務教育。同年 8 月 12 日國家安全會議，作如下之決定：「為提高國民智能，充實戡亂建國之力量，由總統依照動員戡亂時期臨時條款第四項，以命令規定：關於國民教育之年限，應延長為 9 年，自 57 學年度起，先在臺灣及金門地區實施。對於實施九年國民教育之有關事項，其需以法律定之者，應制定一特別法，以資適用。上項決定，由行政院辦理，並協調各有關機關配合進行。」於是實施九年國民義務教育的政策，正式確定，（孫邦正，1983：1，14；教育部，1968：322），因而有這次課程標準修訂。這次的修訂，係因蔣中正指示我國義務教育應由六年延長為九年，而確立九年國民義務教育政策，雖然它是政治性的產物，屬於國家權力至上的課程改革，卻是我國教育改革史上關鍵的轉折點，為我國教育改革開啓新紀元。

### 二、修訂特色

這次課程標準修訂特色與社會科相關者包含：國民中小學課程採九年一貫精神；社會學科以民族精神、國民生活及實用知識為基礎。社會組修訂委員包含彭駕駢（召集人）、屠炳春、董秀、陳思培、蔡寶曆、周振村、林來發等學者。修訂特色包含，「以發揚我國固有文化，充實兒童生活經驗為中心」；「教材綱要下接國民小學一、二年級常識中之社會部分，上接國民中學之歷史與地理」；「教材內容融合史、地及公民，而以兒童生活範圍之逐漸擴大為各年級教材之重點」與「以民族精神、國民生活及實用知識為基礎」等（教育部，1968：356；1993：343）。這些特色雖然仍是含有政治與文化意識型態，但已指出課程「銜接性」以



及「統整性」的重要。教材以兒童生活範圍為基礎而逐漸擴大，以同心圓模式組織課程，以兒童生活經驗為中心，顯示教材的選取逐漸往兒童中心取向偏移，亦即有進步主義的味道。

屠炳春(1991:22)指出這次修訂與之前的修訂相較，兩大進步之處一為「教材的一貫性：國小社會科低、中、高年級，教材編製有一貫性。而此一貫性，呈現在各年級的『問題中心』。以及教材在各年級，其發展的層次，予以定位。此為前次各期標準所未有。」二是「科際的整合性：前此的分科編製，邁向科際整合式的合科編製，且為我國社會科課程發展史上，合科編製，由實驗而全面推廣的第一次。」由屠炳春的說法以及暫行課程標準說明「此次修訂，仍改『史地』科為『社會』科，教材內容融合史、地及公民，而以兒童生活範圍的擴大，為各年級教材的重點。」(教育部，1968:9)可知，這次修訂已將歷史、地理、公民等三科統整為社會科，社會科在國小階段課程名稱實施四年一貫，為往後的六年一貫奠定基礎。

### 三、課程目標

1968年頒布的「國民小學暫行課程標準」為我國國民教育史建立新里程碑，邁入九年一貫的國民教育，總綱目標指出：「為提高國民知識水準與人力素質，以奠定國家社會建設與經濟發展的基礎，並充實戡亂建國的力量，特實施九年國民教育。九年國民教育分為兩個階段：前六年為國民小學，後三年為國民中學，其課程編制採九年一貫精神。國民小學教育目標，應注重國民道德的培養，身心健康的訓練，並授以生活必須的基本知識技能，而以發展健全人格，培育健全國民為實施中心。」(頁1)這是「九年一貫」一詞出現首度出現於官方文件上，指出九年國民教育的終極目的在於教育救國。

由表3-1-3總綱目標中，可以得知第1條：「培養立身處世待人接物的基本品德」與第3條「培養樂觀進取的習性」，與社會科的公民知識密切相關；第2條：「發展忠愛國家服務人群的精神」則與歷史部分關聯緊密。

就社會科課程目標而言，第1條「指導兒童從家庭及社區生活中，明瞭個人、家庭與社會的關係，以培養其適應社會、服務社會的基本態度與能力。」屬於公民部分；第2條「指導兒童從鄉土地理中，明瞭環境與民生的關係，以培養其熱愛鄉土、改善環境及建設國家的精神與知能。」屬於地理部分；第3條「指導兒童從生活的演進中，明瞭中華文化的淵源與現代生活的關係，以激發其愛護國家、團結奮鬥的精神與觀念。」屬於歷史部分；第4條「指導兒童從倫理、民主、

科學的實踐中，瞭解近代世界的大勢與現代化的意義，以激發其革新創造、自強自力的精神與信念。」屬於綜合部分。就知識分配而言，社會科課程偏向歷史知識的傳遞。課程目標雖仍以「建設國家」、「服務社會」的「國家導向」為基準，但是此次的修訂，也是首度於官方文件的課程目標中指出「鄉土」一詞。不過，並未真正落實於「臺灣本土」，最終目標仍是建設臺灣成為復興基地。培育一位具備反共復國思想的公民，不是具備批判能力與解決問題的公民。

表 3-1-3 1968 年頒布的《國民小學暫行課程標準》總綱目標暨社會科課程目標

項目	內 容
總 綱 目 標	1.培養立身處世待人接物的基本品德； 2.發展忠愛國家服務人群的精神。 3.鍛鍊強健耐勞的體魄； 4.培養樂觀進取的習性。 5.增進應用書數與現代生活的基本知能； 6.培養勞動生產與有關職業的基本知能。
社 會 科 課 程 目 標	1.指導兒童從家庭及社區生活中，明瞭個人、家庭與社會的關係，以培養其適應社會、服務社會的基本態度與能力。 2.指導兒童從鄉土地理中，明瞭環境與民生的關係，以培養其熱愛鄉土、改善環境及建設國家的精神與知能。 3.指導兒童從生活的演進中，明瞭中華文化的淵源與現代生活的關係，以激發其愛護國家、團結奮鬥的精神與觀念。 4.指導兒童從倫理、民主、科學的實踐中，瞭解近代世界的大勢與現代化的意義，以激發其革新創造、自強自力的精神與信念。

#### 四、課程內涵

暫行課程標準指出「此次修訂，仍改『史地』科為『社會』科，教材內容融合史、地及公民，而以兒童生活範圍的擴大，為各年級教材的重點。」(教育部，1968：9)可知課程內涵仍維持傳統包含公民、歷史、地理三大類。

#### 五、課程組織

暫行課程標準指出「為適應兒童身心發育的順序和生活經驗逐漸擴充的情形，本課程組織採用由統整而分化的原則；低年級科目側重合科編制，至中、高年級則順序由合而分。」以及「三、四、五、六年級之社會科，係採合科組織，其教材包括地理、歷史與公民三部份，但三者在社會科中，並非獨立的系統知識，

而是以之構成渾然一體的生活圈。故教材的組織應以生活問題為中心，採用單元排列。」(教育部，1968：6；173)。在高年級階段已將「公民」「歷史」、「地理」統整為社會科，一、二年級稱為「常識」，三至六年級統稱為「社會」科，是四年一貫，為往後的六年一貫課程奠基。課程組織模式仍採取「增廣視野」或「擴充環境」的同心圓課程組織模式。

## 六、課程編製程序

這次課程標準修訂，讓我國的教科用書走入由官方機構統一編輯的「統編本」時代，由國立編譯館主導的「舟山模式」地位益形鞏固。國立編譯館對於國民小學教科書之編輯，係聘請學科專家、教育學者、優良教師及繪圖者組織各科教科用書編審委員會負責，並就委員會中有聲望學識者，聘為主任委員，主持編審工作。由學者組成委員會方式進行課程編製，由於未經實驗歷程，是以 Rugg 所指稱的「委員會程序」與不切實際的「扶手椅哲學」方式進行。不符合 Rugg 應以科學程序進行課程編製的主張。

## 七、課程材料分析

社會課本編輯要旨指出：「本書各單元，以兒童日常生活中的問題為出發點。而以啓迪兒童做個『堂堂正正的中國人』為依歸。」說明此時期社會科的目的就是要培養學童成為「中國人」。課本的封底雖不再有「反共抗俄」的精神標語，但內容處處充滿「我們都是中國人，我們應當認識中國。」(第 1 冊，頁 4)的「大中國意識」；「現在，共匪佔據大陸，人民過著牛馬一般的生活，蔣總統又領導全國軍民，準備反攻大陸，拯救大陸苦難同胞，重建富強康樂的國家。」(第 1 冊，頁 18)的「反共復國」思想；「總統蔣公，功蓋天下。外抗侵略，內除奸邪。復興文化，拯救中華。」(第 1 冊，頁 1-2)的「擁護領袖」思維；以及因為政治意識型態與認同的糾葛，產生昧於事實的政治地理課程材料，對於中國大陸無實際管轄權，卻稱之為「我國」或「中華民國」的領土。例如：「我們中華民國的地形，好像一片美麗的秋海棠葉。葉尖部分，有很多高山，地勢很高；葉柄部分，靠著大海，地勢比較低。我國領土的面積很大，氣候也很溫和。在我國的境內，有壯麗的山河，有豐富的物產，更有眾多的人民，真是一個偉大的國家。」(第 1 冊，頁 4-5)。

此時期愛國教育灌輸的課程材料主要有三種類型，一是選擇中國歷史上公忠體國具有政績的大臣，灌輸為國盡忠，效忠領袖的意識型態。例如：諸葛亮「他的一生，忠勤國事，公爾忘私，無論事業與道德，都可以做後人的楷模的。」(第

6 冊，頁 52)。二是選擇臺灣歷史上的起義事件，例如，荷西時期：「在荷蘭人統治的三十八年中，有郭懷一等，計畫起義，不幸失敗，戰死的有八千多人。這是臺灣漢人爲反抗異族，第一次在『美麗島』上所流的鮮血。」(第 4 冊，頁 5)。日治時期：「割讓臺灣之舉，使臺灣全體官員和人民，誓死不服。日軍大舉進攻，丘逢甲、劉永福等組織民軍，和日軍作戰。雖然最後寡不敵眾，但他們忠勇愛國的精神，就是日後使失土重光的憑藉。」(第 7 冊，頁 29)。三是認同中國的反共復國教育。例如：「大陸淪陷已經二十多年了，大陸上的同胞，都過著水深火熱的生活。我國固有的優美文化，已被共匪摧毀；我們必須早日反攻，才能拯救大陸的同胞，復興固有的中華文化」(第 4 冊，頁 67)。

由上述可知這個時期的，課程材料仍是以中國史料爲主，屬於「大中華」與「反共抗俄」等政治意識型態的傳輸。

(一) 性別角色：傳統「男主外，女主內」的性別意識型態存在於社會課程材料中，家務仍是女性應該做的事。例如：父親與兒子看電視，母親在廚房的插圖(第 2 冊，頁 17-18)。職業性別意識型態濃厚，例如護士是女性，醫生、警察與郵差是男性(第 2 冊，頁 19-20)。

(二) 族群論述：

1. 客家族群：在漢族的光環下，缺乏客家族群的課程材料。

2. 原住民族群：缺乏原住民族的課程材料，課程材料是以漢族爲中心，並強調同化的力量，融合了其他族群，讓其他族群成爲沒有聲音的族群。例如：「中華民族的各宗族中，以漢族爲主幹。因爲漢族開化早，人口多，實力強，而貢獻也最大。」(第 5 冊，頁 29)。

3. 外籍族群：戒嚴時期，尙未開放外籍勞工與外籍配偶政策，所以缺乏國內外籍族群的課程材料。

(三) 失業問題：缺乏失業問題的課程材料

(四) 犯罪行爲：缺乏犯罪行爲的課程材料

(五) 環境保護：缺乏環境保護的課程材料。

(六) 社區行動：缺乏社區行動的課程材料。

(七) 政治事件：白色恐怖時期所發生的政治事件均爲懸缺課程。

(八) 政治貪腐：缺乏當代政治貪腐的課程材料，如盜豆案、金碗案等。只有中國歷代腐敗的描述，例如：「滿清末年，由於政治腐敗，我國國勢衰弱，時常受到外國的欺侮。」(第 1 冊，頁 12-13)。

(九) 經濟問題：強調政府在農業與工業方面的經濟建設作為，忽略污染問題，例如臺南「我們的土地改革，十分成功，可供世界各國的參考和模仿。二十多年來，臺灣的一切都在進步，進步的基礎，就是建立在農村繁榮上；而農村的繁榮，正是土地改革成功的果實。」(第4冊，頁46)。「從民國四十二年，政府對經濟建設，訂有整個計畫，這些年來，實施的成績很好。目前工業的總生產量，比起民國四十一年來，已增加了六倍。」(第4冊，頁47-48)。「近年來，臺灣的紡織工業很發達，尤其利用人造纖維做原料的各工廠，在不斷擴展，成品且大批運銷海外市場」(第7冊，頁98-99)。

(十) 傳統節令：缺乏漢族與原住民傳統節令的課程材料。

(十一) 宗教信仰：只講述宗教善的部分，未論及假借宗教名義進行詐騙的事實，而且宗教與反共復國的政治意識型態結合，例如：「所有的宗教，總是勸人做好事，勸人要愛別人，勸人要幫助別人，這不是很好嗎？」、「人民有信仰宗教的自由，不能強迫任何人去信，也不能強迫任何人不信。……在大陸上，共匪破壞寺廟、教堂，迫害教徒，強迫人民信共匪的鬼話。大陸同胞的心裏願意嗎？大家齊聲說：『一定不願意。』」(第2冊，頁70-72)。

(十二) 國際觀：以社會和政治為主，政治仍是採取籌共的思想，並未論及經濟問題。社會材料講述世界五大洲的地形、氣候、人口等項目。以政治材料為主，講述第一次世界大戰、第二次世界大戰、國際聯盟、聯合國等。例如，「聯合國的基礎，原是建立在正義之上的，但目前的聯合國，受到強權政治的影響，失去了道德的勇氣，和正義的立場，公然向暴力屈膝，竟讓共匪進入。因此，我中華民國在西元一九七一年十月，宣佈退出聯合國。從前國際聯盟的瓦解，就是對中國問題不能主持正義為起點；現在的聯合國，和創立的宗旨，完全變了質，走了樣；竟容許共匪進入，自必為聯合國製造更多的危機。聯合國本身都缺乏正義，又如何能維持世界和平？歷史將能證明，中華民國退出聯合國的聲明實際上就是聯合國毀滅的宣告。」(第8冊，頁73-74)。

## 八、小結

此期的政治材料仍以反共復國與中國政治史為主軸，例如第4冊第13課「懷念大陸同胞」的一段內容：「我們在這美麗的寶島上，過著快樂、自由的生活和大陸上的同胞相比，真如『天堂』和『地獄』的分別。我們懷念大陸同胞，我們只有實行三民主義，消滅共匪，光復大陸，才能拯救他們。」(頁59)。有關地理部分的論述仍是屬於政治地理，將中國大陸稱為「我國」。社會材料以宣揚政

府在復興基地的建設與改革政績為主，例如，「臺北市在長大：市區大了，街道寬了，房屋高了，人口多了。現在，臺北市已成為臺灣最大的都市，也是人口最多的都市。」（第 1 冊，頁 67）。文化材料也是中華民族融合或中國大陸文物介紹為主，例如「中國的藝術品，在世界上非常著名，尤其以銅器、玉器、陶器、書畫等四項，最為出色。」（第 8 冊，頁 83）。課程材料依舊是配合「反共復國」的基本國策，所以多數材料與兒童現實生活脫節，期望培育的兒童是具備反共復國思想與能力的，不是能夠針對當代自身所面臨的問題或議題具備批判思考與問題解決能力的兒童，因此這個時期仍是以國家為上位，由國家機器主導，所以課程改革不符合 Rugg 的社會重建觀。

## 肆、1975 年頒布的「國民小學課程標準」

### 一、修訂緣起

自 1968 年修訂課程標準起，迄 1975 年止，期間遭逢 1971 年 10 月 26 日我國退出聯合國，1975 年 4 月 5 日時任總統的蔣中正去世等重大政治事件，加上「課程必須配合國家政策、時代要求及生活需要，隨時加以研討與改進」（教育部，1975：384）的緣故，教育部於 1975 年元月正式組織課程標準委員會，開始著手修訂。此次修訂的先前作業包含委託當時的省、市立師範專科學校進行「課程實驗研究」、各師專在輔導區「舉行座談會」、並進行美、英、日、德等國的「課程比較研究」，與翻譯菲律賓實驗的「國民小學生活技藝目標」等（教育部，1975：385-386）。此次的課程標準修訂，因曾進行「課程實驗研究」，且參照各國的課程來修訂，而較具符合「科學」性質的課程發展的程序來重建課程。

### 二、修訂特色

就總綱而言，修訂特色有：「課程之設計，依據三民主義、注重倫理、民主、科學教育之實施，以培養健全之國民」、「教育目標之釐定，以加強民族精神教育及生活教育，並力求德、智、體、群四育均衡發展為準則」、「教學科目之設置，順應兒童身心之發展，由統整而分化」、「為加強民族精神教育及生活教育，社會及自然科學兩個科目，一至六年級單獨設科，並酌增教學時數」、「將暫行課程標準中的『教學通則』改為『實施通則』，並分為『課程編制』、『教材編選』、『教學實施』和『教學評鑑』四項，特別重視『教學評鑑』」等（教育部，1976：401-402）。由總綱修訂特色可以得知，課程架構與名稱是採取六年一貫，統稱為社會科。

就社會科而言，這次修訂具有「原一、二年級常識科中的社會部分，與中、

高年級的社會科合而為一，統整為社會科。」、「在總目標之後，增列分段目標。總目標指出社會科教學的方向，係原則性的說明；分段目標指出低、中、高年級教材的範圍，作較為具體的敘述。」、「社會教材之編選，本乎國民教育課程九年一貫之精神，與國民中學公民與道德、歷史、地理等學科相銜接。自一至六年級，生活圈由近及遠而擴大，由今及古而伸展。」、「社會科教材內容包括公民、歷史、地理三部分。但三者社會科中，並非獨立的系統知識，而是以之構成渾然一體的生活圈。故教材的組織，以生活問題為中心，並特別注重現代生活，以民族精神為歸依，採用單元編制。」、「為培養兒童學習社會科的興趣，規定由各地教育行政機關編輯有關兒童生活所在地域之鄉土教材，以供教學之用。」、以及「在預期學習效果方面，原常識科採用條列式，原社會科採用表列式，修訂為依低、中、高年級，分別就認知、技能及情意三方面作有系統的評鑑。」等特色（教育部國民教育司，1976：406-407）。教材綱要部分，也將傳統上列出的「紀念節日」取消。

社會課程作如此修訂，是希望能藉以加強實施民族精神教育，使民族精神教育能往下紮根（柯陳章，1983：154）。所以這次的修訂係以「民族精神教育及生活教育」為核心來發展課程，並由社會科擔任核心課程。統整低年級常識的社會部分與中高年級的社會，一至六年級設「社會科」教學，形成所謂的六年一貫制，並要求課程組織要符合繼續性、順序性、統整性與銜接性的規準，俾能與國中的社會科相關學科銜接，以符合九年一貫精神。課程設計仍是以三民主義為圭臬，強調注意兒童身心發展、統整和評鑑等概念。更重要的是這次的課程標準修訂明確指出，所謂「鄉土」就是兒童生活所在地，冀能讓課程更貼近兒童的現實生活。分段目標採用 Bloom（1956）等學者針對教育目標所做的認知、情意、技能三種分類，教育部亦以列入行為目標為這次課程標準修訂的最大特色（歐用生，1983），由此可見美國教育思潮對我國的影響。

### 三、課程目標

就總綱目標而言，由表 3-3-1 可知，總綱所列的 8 條目標，除了第 4 條以外，其他 7 條直接或間接都和社會科的教學息息相關，可見社會科在小學課程實居樞紐的地位，其重要性不言而喻（劉德勝，1987：1）。而且總綱目標不再具有教義式的條文，是貼近兒童現實生活的，將培養堂堂正正的「中國人」，已改為較具中立性性質的「國民」。尤其是第 6 條「發展思考、創造及解決問題的能力」，強調培養學生具備解決問題的能力，說明意欲突破傳統僅強調認知能力，卻無法

實際操作的窘境。

就社會科總目標而言，司琦（1992）認為：

第一條是「公民」的教育目標，即在培養好公民對社會生活應有的態度、倫理道德，進而發揚我們的固有民族精神。第二條是「歷史」之教育目標，即要學生從了解臺灣歷史的發展，進而明白中華民族的融合過程及中國人的性格和民族精神，並培養其為國家、民族團結奮鬥的最高情操。第三條是「地理」之教育目標，即要培養學生愛鄉愛國的情操，改善環境及建設地方和國家的意願。第四條是綜合目標，使學生能認識世界大勢和現代文化，以激其莊敬自強、革新創造的精神。「總目標」列舉社會科教學的最高理想和方向；「分段目標」依低、中、高段級敘述，將總目標作橫面的、較具體的剖析；「預期學習效果」則依低、中、高年段，分認知、技能和情意三個領域敘述，將目標作縱斷面的列舉，使教育目標更具體化。（頁 6-7）

由司琦的說法，可以瞭解社會科總目標係以發揚大中國的民族精神，以激發其愛國情操為鵠的。所以前三項都有很濃厚的「愛國」意識或「民族精神」，第四項從倫理、民主、科學的實踐中，也不要忘記「莊敬自強」，幾乎未觸及自由民主人權相關的議題（簡成熙，2002：28）。

就分段目標而言，根據吳英長（1981：14-15）的研究，指出我國社會科分段目標，「在低年級以社會教育部分為重，而隨著年級上升，其智能訓練的比例則提高不少。凡此顯示社會科目目標的擬定，乃針對兒童的身心發展。各年段的教學應確實把握此種趨勢」；「社會科偏重社會教育與價值和態度的啟發，顯示我國社會科是一門側重社會價值的科目」；「我國社會科對人教育部分較不注意，尤其不涉及增進兒童自我認識的能力」。至於課程目標的預期學習效果經分析顯示我國社會科表現出較為強烈的文化色彩，更深入地說，它希望我們的兒童，能堅定反共復國的信念，認清時代的使命。

依據國內學者（黃炳煌，1991：10-11；1987；陳伯璋、黃光雄、黃政傑、黃炳煌、歐用生、柯華威、單文經、楊思偉和秦葆琦，1993：61-62；歐用生，1988：244；蔣素靜，1983）的研究發現，我國 1975 年修訂的國小社會科教育目標具有「目標繁雜、觀念含混、敘述籠統，而且有重疊之處」、「將教學內容與教學過程，列成教育目標」、「偏重生活，而忽視人的主體地位，僅強調社會角色，忽視個性發展」、「窄化社會科學的範圍與內涵，導致教材選擇的偏頗」、「偏重認知和情意目標，忽視技能目標」、「偏重內容目標，忽視過程目標」、「缺乏反省思考和敏感



性的培養，且未積極鼓勵社會參與和社會行動」、以及「過分強調自我和大漢民族中心」等缺失。

由表 3-1-4 以及上述學者的研究，可以推知社會科課程目標仍然背負著「復國建國」的政治使命，例如，中年級目標第 8 條：「指導兒童認清臺灣為復興基地，及其對於光復大陸的重要性」。以及傳遞「愛國精神」，例如高年級目標第 1 條：「指導兒童認識中華民國的地理環境及歷代疆域的拓展，養成愛護國家的意願」。還有培養「領袖崇拜」思想，例如高年級目標第 8 條：「指導兒童敬仰 國父暨 蔣總統對於國民革命的貢獻」。所以這個時期的社會科目標仍是培育具備反共復國思想與行動的公民，而不是培養批判思考與問題解決能力的公民。

表 3-1-4 1975 年頒布的「國民小學課程標準總綱目標和社會課程目標」

項目	內 容
總綱目標	<p>國民小學教育，以培育活潑潑的兒童、堂堂正正的國民為目的，應注重國民道德之培養，身心健康之鍛鍊，並增進生活必需之基本知能。</p> <p>為實現上述目的，須輔導兒童達成下列目標：</p> <p>一、養成慎思明辨、負責守法、修己善群的基本品德。</p> <p>二、發展愛國家、互助合作、服務社會的精神。</p> <p>三、養成良好生活習慣，鍛鍊強健體魄，增進身心健康。</p> <p>四、獲得運用語言、文字，及數、量、形的基本知能。</p> <p>五、增進瞭解自己、認識環境及適應現代生活的能力。</p> <p>六、發展思考、創造及解決問題的能力。</p> <p>七、養成愛好勞動及善用休閒時間的觀念與習性。</p> <p>八、養成欣賞能力，陶冶生活情趣，發展樂觀進取的精神。</p>
社會科目標	<p>1 指導兒童從學校、家庭、社區等實際的社會生活中，體驗群己關係，以養成適應社會、服務社會的基本態度與能力，實踐我國固有的倫理道德，發揚固有民族精神。</p> <p>2 指導兒童從歷史的演進中，明瞭中華文化的淵源與現代生活的關係，以培養愛民族、愛國家的情操，發揮團結奮鬥、合作進取的精神。</p> <p>3 指導兒童從鄉土地理及我國的自然環境中，明瞭環境與民生的關係，以養成愛鄉土、改善環境的知能，激發建設地方、建設國家的意願。</p> <p>4 指導兒童從倫理、民主、科學的實踐過程中，了解近代世界的大事與現代文化的發展、激發莊敬自強、革新創造的精神。</p>
低年級目標	<p>1.指導兒童認識學校環境，了解學校與同學的關係，培養愛護學校的觀念。</p> <p>2.指導兒童參與學校的各種活動，增進學習興趣，發揚團隊精神。</p> <p>3.指導兒童明瞭倫常關係，養成孝親敬長、友愛兄弟姊妹的倫理道德。</p> <p>4.指導兒童認知鄰居相處的道理，培養敦親睦鄰的觀念。</p> <p>5.指導兒童認識本地的環境，了解鄉土的習俗，培養熱愛鄉土的情操。</p> <p>6.指導兒童知道本地的名勝古蹟與重要節日，並參與各種休閒活動，增進身心健康。</p> <p>7.指導兒童了解本地的物產與重要資源，及政府經建設與本地的關係，激發獻身地方建設的意願。</p> <p>8.指導兒童明瞭本地的生活習慣，培養適應環境的態度。</p>

表 3-1-4 續

項目	內 容
中 年 級 目 標	1.指導兒童認識社區的類型，及社區分子的相互關係，養成適應社會的基本知能。 2.指導兒童了解社區內的各種機構及其功能，關心社區活動與激發服務社會的意願。 3.指導兒童明瞭社區內各種實際問題及其解決途徑。 4.指導兒童了解地方自治的重要，及其政府機關的工作和社區居民的關係。 5.指導兒童認識臺灣的地理位置、自然環境與人文環境。 6.指導兒童了解臺灣的歷史發展經過，及近代偉人對於臺灣建設的貢獻。 7.指導兒童明瞭臺灣有關政治建設、物質建設、社會建設、倫理建設、心理建設等建設的發展實況，激發獻身地方建設的意願。 8.指導兒童認清臺灣為復興基地，及其對於光復大陸的重要性。
高 年 級 目 標	1.指導兒童認識中華民國的地理環境及歷代疆域的拓展，養成愛護國家的意願。 2.指導兒童明瞭中華民族的歷史演進及民融合的過程，建立民族的自尊心。 3.指導兒童了解中國人的智慧、技能與德性等優越民族特性，並建立民族自信。 4.指導兒童知道中華民族的傳統道德與民族文化，願意發揚光大。 5.指導兒童了解我國歷代的科技發明及重要的典章制度。 6.指導兒童明瞭近代世界的大勢與中西關係的變動情形。 7.指導兒童了解我國的重要資源及經濟建設的計劃，激發建設國家的意願。 8.指導兒童敬仰 國父暨 蔣總統對於國民革命的貢獻。 9.指導兒童認識世界六大洲的地理環境與居民生活情形。 10.指導兒童認識共匪暴行，明瞭國際現勢及自由與極權兩大陣營的對立情勢。 11.指導兒童明瞭當前世界的重要問題。 12.指導兒童認清中華文化對於世界人類的貢獻，及中國人對於世界應盡的責任，並建立維護世界和平促進世界大同的理想。

#### 四、課程內涵

課程標準規定「社會科自一至六年級採合科組織，其內容包括公民、歷史、地理三部分。」(教育部，1975：167)，可以得知這個時期的社會科內涵仍是包

含歷史、地理與公民。社會科「本質乃是人文學 (humanities)，要以一種人文精神貫徹其中，而人文精神則以歷史學為其表徵」，因此，現行社會科課程，是以生活為中心的，亦即以之整合「歷史、地理、公民三分科。歷史--生活的淵源，地理--生活的環境，公民--生活的規範。亦即是：某一事象（歷史人事），發生於某一場所（地理環境），對此一事象應該如何（生活規範）。本此，現行社會課程中，一旦以人事為對象的單元，其本質是歷史的。」（屠炳春，1988）。傳統的社會科以歷史事件為課程的核心（history-centered），強調史實（factual events）的背誦和記憶（杜振亞，1996），所以舟山模式時期的社會科被視為人文學，歷史為其表徵，在課程上屬敘述性課程（耿志華，1996：65）。

## 五、課程組織

課程標準指出，課程架構由一至六年級採取六年一貫統稱為「社會」科，採合科組織，強調單一學科內容的「統整」，並採取採圓周型的課程架構（劉德勝，1987）。由劉德勝的說法以及「三者（歷史、地理、公民）在社會科中，並非獨立的系統知識，而是構成渾然一體的生活圈。故教材的組織，以生活問題為中心，以民族精神為歸依，採用單元編制。」（教育部，1975：167）可以推知課程組織類型採取統整模式，課程組織模式則採取同心圓模式。

## 六、課程編製程序：

以委員會方式組成課程編製委員會，完全以學者為主，仍是以委會程序進行課程編製事宜，並未歷經科學程序。

## 七、課程材料分析

（一）性別角色：社會課程內容仍維持傳統由男性負起維持家計的責任，女性負責做家務、照顧年老與年幼者的「男主外，女主內」性別意識型態。例如：插圖，媽媽的一天，則有家務（含煮飯菜、整理、織毛線、照顧小孩、侍奉公婆、送丈夫出門上班）以及忙碌的一天（含送小孩出門上學、清潔工作、買菜、作飯菜、教學、下班回家、準備晚餐）（第2冊，頁14-17）。「小強的舅舅正在屋前看報，舅媽正在晒魚竿」（第6冊，頁30）。

### （二）族群論述：

1.客家族群：在以漢族為統稱的光環下，缺乏有關客家族群的社會、政治、經濟與文化等材料介紹，強調的是臺灣與大陸的連結。只有第7冊第二單元「追尋我們的根」第4課「我們都從大陸來」：「目前本籍臺灣的人，祖籍是福建的占百分之八十三，說的是閩南語；祖籍是廣東的占百分之十五，說的是客家話。這

就是說，在臺灣的中國人，都是從大陸來的。」(頁 55)。這是社會課本第一次出現「客家話」文字。

2.原住民族群：以漢人爲中心，以殖民者心態對待原住民，所以對原住民具有偏見，但也讚賞其抗日的愛國精神，並強調臺灣原住民也是來自中國大陸，以及政府對原住民的照顧，未說明原住民是因受到漢人的壓迫，才由平原區逐漸退往山區。例如：「吳鳳犧牲了自己的生命，革除了山地同胞用人頭祭神的風俗。」以及「日軍一批一批的攻打霧社山地同胞。山地同胞英勇的抵抗，不肯投降」(第 3 冊，頁 67-72)。「遠古時代，我國東南的浙江、福建等地，散居著越族的人；西南的雲南、貴州等地，散居著濮族的人。臺灣的多數山胞，和越族、濮族有關，他們是從中國大陸到臺灣來的」(第 7 冊，頁 44)。「住在梨山。那裡原來只有山胞居住，交通不便，生活艱苦。自從公路修通後，山胞和築路的榮民們，由政府輔導，開闢農場、果園、種植蔬菜和桃、梨、蘋果等溫帶果樹；因爲品質好，產量多，運到各地出售；所以山地居民生活十分富裕，生活已經大爲改善了」(第 6 冊，頁 54-55)。

3.外籍族群：屬於戒嚴時期，尙未開放外籍配偶政策，所以外籍族群的課程材料尙未正式納入。

(四)失業問題：課程材料尙未出現 1949 年以來發生在臺灣地區的失業問題。

(五)犯罪行爲：未提出解決辦法，「近三十年來，我們的物質生活進步，但精神生活落後，形成了強烈的對照：社會發生了許多問題，如搶劫、偷竊、髒亂、欺詐，以及違背善良風俗等。」(第 10 冊，頁 39)

(六)環境保護：已有防治環境污染的概念。「開發山地很重要，但是水土保持更重要。」(第 6 冊，頁 64)。「環境污染是近年來，我們的社會走向工業化和現代化以後，才變得嚴重起來。今後我們想要提高生活品質，首先要防止環境被污染。」(第 12 冊，頁 81)。

(七)社區行動：「社區」是社會學研究教育的一個重要概念，雖然是屬於虛擬社區，「社區」概念已呈現於社會的課程材料，而且有「社區行動」解決問題的意涵。例如，成立社區理事會推行社區改造，以及訂定社區公約。第 5 冊課文指出，「成立社區理事會，設法籌款，推行各項建設」(頁 26)。「陳理事長認爲，要把自己的社區建設辦好，最好先參觀鄰近辦理成績很好的社區」(頁 30)。實際行動「阿福伯計畫發起義務勞動。……在義務勞動期間，各戶並無缺席現象

發生。自助理的道路，就在里民全力合作之下，一寸寸、一尺尺的完成了」(頁 46)。不過虛擬社區的課程材料不能符合現實情境，因為城鄉社區有異，所以該內容可能無法達「指導兒童認識社區的類型」、「指導兒童了解社區內的各種機構及其功能」等中年級分段目標。

(八) 政治事件：課程材料尚未出現 1949 年以來發生在臺灣地區的政治事件課程材料。

(九) 政治貪腐：課程材料尚未出現 1949 年以來發生在臺灣地區的政治貪腐課程材料。

(十) 經濟問題：將三民主義與宣導大有為政府的思想融入土地改革政策，例如：「經過三七五減租後，政府又實行『耕者有其田』的土地改革政策」、「政府將公營工廠的股份和土地債券作為補償，使這些大地主將原來經營農業的資金，改為工業投資；這就是 國父孫中山先生在三民主義中所主張的『耕者有其田』土地政策，將農民和農地緊密的結合在一起，已達到安定農村、增加生產的目的。這種眼光是非常遠大的。」(第 8 冊，頁 10-12)。增加產量，卻忽略了農藥會影響人們身體健康和破壞環境的負面影響「農會舉辦的講習，使農民們學會了辨認農藥、使用肥料和防治病蟲害的方法。」(第 6 冊，頁 18)。以十項建設的完成，對工業經濟發展幫助很大，未提及對環境的破壞。「大造船廠和大鋼鐵廠的開工生產，可說是我國重工業發展的里程碑，而石油化學工業和各種發電廠的擴建，對於其他許多工業，提供了原料及能源。所以說十項建設的完成，對於我國經濟的發展有很大貢獻。」(第 8 冊，頁 22)。「政府銳意實行經濟建設計畫，先發展紡織、肥料、麵粉、食品等民生必需品工業，繼又發展水泥、陶瓷、機械等建材工業；因煉油業而發展石油化學工業，再進而產生人造纖維工業；此外又有電子工業。」、「十多年來，臺灣的經濟這樣繁榮，工業生產和對外貿易實在是兩大功臣。」(第 8 冊，頁 26-27)。

(十一) 傳統節令：以主流文化漢族的習俗為中心，缺乏原住民傳統節令的課程材料。主要提及春節，例如有大掃除、做年糕、買年貨、買新衣、貼春聯、祭祖、吃年夜飯、拜年、舞龍、舞獅、看花燈等圖片(第 1 冊，頁 60-69)。清明節有黃帝像、祭祖和掃墓插圖(第 2 冊，頁 32-35)。中秋賞月「月餅的味道很可口，嫦娥的故事真有趣。」和「九月九日重陽節，敬老人，講孝道；放風箏，同登高。」(第 3 冊，頁 54-55)。

(十二) 宗教信仰：缺乏原住民族信仰，以及假借宗教名義，行詐騙之實

的課程材料。例如，「大家有信教的自由，但幸福要自己追求。」（第 3 冊，頁 50）「我國東南沿海各省，多信奉媽祖維護海神。」（第 3 冊，頁 52）。「佛教在漢代始傳入中國，漢明帝曾在國都洛陽建築第一座佛教寺廟 — 白馬寺，從此信徒日眾。佛教對國人的思想和行爲影響深遠。」（第 12 冊，頁 21）「約當唐初（第七世紀），回教興起，曾傳布到歐、亞、非等地，對世界文化，影響也很深遠。」（第 12 冊，頁 22）。

（十三）國際觀：以社會材料爲主，介紹世界各州的地理、氣候等，提出世界所面臨的問題，例如人口增加引起糧食問題、能源問題和環境污染問題，並提出防止環境污染的辦法，例如「在河水污染方面，要加強都市污水的處理及工廠廢水的管制，使我們的河流仍能恢復往日的清澈和純淨。」（第 12 冊，頁 81）。

## 八、小結

第 10 冊的「殺敵保鄉的黃八妹」一課，是政府遷臺後社會課程內容首次以專文敘述女性，也是至 2007 年止，唯一的女性爲課文名稱，敘述女性的貢獻。不過，其課程意識型態仍是屬於政治取向，強調黃八妹的愛國精神，尙未多元化的敘述女性對社會的貢獻。有關臺灣的課程材料較傳統多，但仍侷限於復興基地的牢籠裡，以致處處顯示政治鑿痕。就教材綱要中也可得知，臺灣與中國的緊密連結，例如四年級要學習的項目是「臺灣與大陸」講述臺灣的地理環境、光復大陸等；五年級的「吾土與吾民」講述中國的地理基礎、中國人的性格等。這個時期以社會材料最受重視，其次爲政治材料，以經濟材料最受忽視。但是社會材料是強調大有爲政府的建設，例如西螺大橋、石門水庫、土地改革、十大建設等，而且將社會建設與反共復國政治意識型態結合。例如「一個信仰，一個希望，要把臺灣建設成三民主義的模範省，這就是一切力量的根源」（第 7 冊，頁 23）。政治材料強調三民主義與共匪的暴政反共復國，例如「海峽兩邊，兩種不同的生活方式，證明了三民主義和共產主義的不同。所以，把三民主義的春天帶回大陸，是所有中國人的共同願望和共同責任。」（第 8 冊，頁 98）。不過，就課程材料而言，取材已較貼近學生的現實生活，即增加臺灣地區的課程材料，如歐用生（1988）所言，與歷次社會科教科書相較，是最進步、最合乎社會科教育理論的一套教科書。但仍多與反共復國的意識型態牽連，未能觸及當代的現實生活問題或議題，因此仍然未能符合 Rugg 主張的社會重建觀點。

社會教學指引（第 9 冊，）指出課程標準總綱的目標說明，「課程之設計，依據三民主義，注重倫理民主、科學教育之實施，以培養健全國民。並顯示教育

目標之擬訂，以加強民族精神教育及生活教育，並力求德智體群四育均衡發展為準則」（頁4）。社會科課程標準中列出總目標和分段目標，「總目標」即學科目標，指出社會科的教學方向，係原則性的說明；「分段目標」指出低、中、高年級的教材範圍，作較為具體的敘述。「總目標」第1條說明從學習社會科的環境——學校、家庭和社會中，「養成適應社會的基本態度和能力」。此一學科的學習，應注重「實踐我國固有的倫理道德，發揚固有的民族精神」。第2條和第3條是從「歷史」和「地理」的觀點，說明教學目標。第4條是說明從學習中華文化的一體三面——倫理、民主、科學的實踐過程中，不僅要做到「實踐我國固有的倫理道德，發揚我國固有的民族精神」，並要更進一步的「瞭解世界大勢與現代文化的發展，激發莊敬自強、革新創造的精神。」「分段目標」是依社會教學「由近而遠」、「由易而難」等原則而編列的。例如低年級，偏重學校環境及倫常關係；中年級則擴展到社區生活及鄉土史地知識；高年級再擴展到國家、世界與近代文化及國際問題。課程標準中列出的「預期學習效果」，即為較具體之目標，分為認知、技能及情意三部分，其內容與分段目標相呼應。（頁4-6）

就社會科課程組織的理論而言，歐用生（1988：181-182）認為，這次編製的社會科教科書，具有「窄化社會科學」、「缺少組織要素」、「偏重於敘述性課程」、「忽視知識結構的過程層面」、「缺乏統整性、繼續性與程序性」等問題。但是他也認為，社會科教材以歷史、地理和公民為主要內容，將歷史、文化和生活貫串起來，一至三年級的六個主題，以「團體」、「鄉土」和「社區」等三個空間性的概念加以統攝，四至六年級的六個主題，則由「民主」、「傳統」和「時代」等三個時間性概念，予以統攝。不過，雖然課程組織仍採傳統的同心圓組織模式，但其教材的鋪敘從近到遠，從今到古，從簡到繁，從易到難，從具體到抽象，從已知到未知，合乎學習心理的原則，與歷次社會科教科書相較，是最進步、最合乎社會科教育理論的一套教科書（1988：179-180）。



## 第二節 臺灣省國民學校教師研習會課程發展時期

### 壹、社會科實驗緣起

臺灣省國民學校教師研習會係於 1980 年起接受教育部委託進行國民小學社會科課程實驗，其實驗成果，至 1989 年受國立編譯館採用修正後，成為「統編本」的改編版。所以，研究者稱其為「臺灣省國民學校教師研習會課程發展時期」，而學術界一般稱之為「板橋模式」。「臺灣省國民學校教師研習會」，對我國國民教育的課程改革、教學改進、教師素質提升和專業成長扮演了非常重要的角色，其所擔負的重要職責除了後用校長和主任的儲訓外，另一就是「板橋模式」的課程發展（歐用生，2003a）。「板橋模式」的課程發展開我國小學課程實驗研究的先河，也為社會科課程發展奠定良好的基礎，意義極為重大（歐用生，1990：56）。究其最初的成立目的，讓教師在職進修，以灌輸「三民主義」思想及「民族精神」為核心工作，而後接受教育部委託進行課程實驗工作，這項課程實驗工作除了讓我國的課程發展開啓另一新視窗外，也讓臺灣省國民學校教師研習會的核心任務趨向多元化。

教育部自 46 學年度起，曾指定學校進行「國民學校社會中心教育實驗」以及「科學教育實驗」。並由臺灣省國民學校教師研習會，編定國校高年級社會科教材綱要及教科書各一種，指定國校做高年級公民、歷史、地理合科教學的實驗（教育部國民教育司，1963：354）。究其因，主要是課程的統整是近代課程編製的趨勢，而社會科採傳統的、分化的分科課程，形成學生為教材而學習教材，不易引發學生的學習興趣，且易與實際生活脫節，學生所學的，也只是片斷的知識，不是完整的生活經驗（楊紹旦，1962：1）。該政策開啓我國國民教育史上，最早的社會科合科課程實驗，該實驗始於 1958 年由楊紹旦、屠炳春、鹿寶琛、周繼文、嚴思毅等學者擔任編輯委員，在臺灣省國民學校教師研習會從事「高年級社會科教學實驗」。此一教學實驗工作，是臺灣地區國小社會科課程實驗之肇始，也是中華民國社會科課程發展史上的第一次（屠炳春，1991：23）。該教材亦為我國國民小學社會科合科課程的濫觴，對日後社會科課程發展有極大影響（歐用生，1990：81）。屠炳春（2003）當時曾歸納與會學者及個人意見，而提出：「國民小學的社會科課程，由民初至今一直是實施分科編制與教學，但走向合科，是大勢所趨。現行課程標準中高年級的歷史、地理、公民；以及低、中年級的常識、社會，在未來可見的時程裏，勢必統整為六年一貫的社會科。」的意見。

楊紹旦（1962：17）指出，實驗結論至少包括：「大單元的組織，使分科教學中散列而各不相聯繫的教材，有一中心，可加深學生比較異同、觸類引申，探求因果關係之能力」、「利用大單元組織，編輯合科教材，推行合科教學，使割裂的社會科課程加以統整，注意到兒童之興趣及經驗之完整，有益於兒童完整人格的培養，和生活適應力的增進」、「在即將頒布的『修訂國民學校課程標準草案』中，中年級社會與高年級史地課程之綱要，在形式上已充分地受到新編社會教材大單元組織的影響。自四年級起，在綱要之內容乃至要項之標題上，所受影響，更屬明顯」、「實驗教材之文字淺易，即山地國校（如北葉國校）之學生，亦具有閱讀能力。行文生動，真正具有故事化、遊記化之特點，使學生有高度的閱讀興趣。」

該會乃依據是項研究結果及我國現行課程標準，試編一套具有「採取混合組織，融合公民、歷史與地理為一整體」與「文字較為淺顯，內容較為通俗，兒童較易看懂」等兩個特點的「國校高年級社會科實驗課本」。該書在編輯上採用「混合組織」創立了一個新體例。除了文字敘述外，還有插圖，因為插圖不但足以說明或補充文字的敘述，並且可以增進閱讀的興趣。插圖除了人物圖外，還有地圖可以培養空間的觀念，年代可以培養時間的觀念，照片可以增加對於事物的真實感，表解便於說明對於事物的因果關係。（司琦：1966：43-45）。

## 貳、社會課程實驗歷程

### 一、研究期程：

1980年臺灣省國民學校教師研習會奉教育部核定，展開社會科課程研究發展工作。課程研究發展小組成員包括大專院校教授、課程研究人員，及國民小學教師。課程實驗工作分為兩期，每期的研究時間為8年。第1期8年計畫（1979年7月—1987年7月）的主要工作，為資料分析、基礎研究、擬定課程目標、教材大綱、發展低、中年級教材，並進行試教及實驗教學第2期8年計畫（1987年7月—1995年6月）的主要工作，為發展高年級教材，進行實驗教學，評量並修訂課程，及加強課程實施之績效。該實驗教材成為1989年社會改編本以及國立編譯館依據1993年課程標準編製的社會課本的主要藍本。

1981年至1984年期間，實驗課程的低年級教材，曾在全省10所學校兩度進行試教，發現課程設計的特色，廣受教師及兒童喜愛。1984年9月起，實驗課程逐年在臺灣地區及金門共41所學校展開兩度實驗教學，並輔以教學觀察及評量

工作，蒐集教材修訂所需資料，同時進行修訂教材。教育部於 1988 年 6 月推行課程適切合理化工作，國立編譯館在社會科方面決定採用臺灣省國民學校教師研習會為期 8 年研究的實驗課程。此次課程發展具有「群體性」、「長期性」、「整體性」、「系統化」與「研究性」的特色；在課程設計方面，則具有「取材生活化」、「組織概念化」、「教學活動化」與「評量多元化」等特色（周經媛，1989a：67-69）。

社會課程實驗歷程的性質、目標、組織與實施等，可以周經媛（1989b）的一段話做為簡要說明：

本課程具實驗的精神。就性質而言，屬實用性，關心當前社會發展的實際狀況，並培養兒童從選擇、決定到行動的能力。在課程目標方面，以兒童興趣和需要決定教育起點，以社會的利益和需求決定教育目的，並且認知、情意、技能三類目標兼顧。在教材的選擇上，本課程不但考慮社會環境、制度與文化，同時也顧及社會變遷與社會議題等層面，並將「求知的歷程」視為教材內容的一部分。在教材的組織上，則以兒童的興趣或生活主題為中心，統整經濟、政治、社會、文化人類、地理、歷史、心理等學科的相關概念。在教學設計方面，本課程重視與兒童興趣配合，兒童的主動參與，及求知能力的培養；教導兒童「如何思考」，比「思考什麼」更重要。在課程實施方面，則關心兒童、教師、教學活動，與教學環境中的動態歷程，及其與教學目標間的相互調適。在學習效果評量上，本課程避免採用單一紙筆測驗的評量技術，而採觀察、問題、測驗等多元評量方式。（頁 15）

由周經媛的說明，可以得知該實驗課程企圖融合兒童中心與社會中心的觀點，並且課程目標不再只重視知識的傳遞，以統整方式擴大社會科課程內涵，讓我國社會科課程包含社會科學，教學強調活動歷程與多元評量。

## 二、課程目標

教育部認為 1975 年所頒布的「國民小學社會課程標準」，已無法滿足社會變遷與民眾需求等因素，國民教育司乃委託臺灣省國民學校教師研習會進行國民小學社會科課程實驗研究，自 1979 年，開始籌備國民小學社會科課程實驗研究第一期發展工作，1980 年，接到教育部公文後正式進行，不過「社會領域的課程發展是民國 71 年（1982 年）才開始的，民國 73 年（1984 年）正式開始實驗工作。」（訪 A，2006.07.13）。

因為 1975 年修訂的社會科課程標準，不能符合當時進行課程實驗時的需。因此，臺灣省國民學校教師研習會，重新擬定社會科實驗課程總目標，第 1

期所擬定的實驗課程只有總目標，並無分段目標。吳清基（1990）、歐用生（1990）和改編本的社會教師手冊指出總目標為：

本課程的主要目標，在養成兒童良好的生活態度、行為和習慣，培養做人做事的基本知能，以奠定適應現代社會生活的基礎，實踐我國優良倫理道德，並成為活潑潑的好學生，自強愛國的好國民。

傳統的社會科教育最主要的目標是「培養健全的公民」，重視「傳遞」功能。而改編本則重視思考、判斷能力的培養，強調知識轉化成行動，以解決日常生活問題的「轉換」（transformation）的功能。改編本的另一個優點是重視「課程的實驗」，因此所發展出來的課程較能符合兒童的心理發展以及學習心理（黃炳煌，1996：130）。歐用生（1990：60）認為這個目標脫離社會科學的觀點來界定，不符「板橋模式」所標榜的「社會科學是社會科的基礎」，而陷於疏泛空洞，缺乏內容目標與過程目標。林瑞榮（1993：352）也認為「板橋模式」忽略了課程目標的研究，視目標為已知，易迷失課程發展的方向；而且目標—社會科學間，領域—教材間的關聯不明確，缺乏組織核心，架構仍不嚴謹，選材的基礎不堅實。研究者則由「奠定適應現代社會生活的基礎」和「自強愛國的好國民」的用語判斷，認為該目標屬於社會適應論，無法脫離反共復國的意識，所以仍要莊敬自強。而且活潑潑的好學生不等同具備批判思考與問題解決的學生。

課程實驗第 2 期的課程目標即為 1993 年教育部公布修訂的〈國民小學課程標準〉，建立了總目標與分段目標。由總目標第 3 條與第 4 條分別強調世界觀與批判思考、解決問題等能力，即可知該課程目標已具有社會重建意涵，因為該兩項都是社會重建論者注重的。社會科實驗課程第 3 冊教師手冊（1993）在國民小學社會課程標準草案中指出總目標依序為：

（一）、培養兒童適切的自我概念，建立和諧的群己關係，養成良好的生活習慣，以發展健全的人格。

（二）、輔導兒童了解其生活環境及本國的歷史、地理和文化，以培養其愛鄉土、愛社會、愛國家的情操。

（三）、輔導兒童了解世界大勢，擴充其視野和胸襟，以培養平等、互助、合作的世界觀。

（四）、培養兒童批判思考、價值判斷及解決問題的能力，以奠定適應民主社會生活的基礎，並發展積極的人生觀。

在總目標與分段目標中已不具有三民主義和反共復國的影子，在分段目標中

例如高年級強調法治教育、多元化社會以及世界觀，但也維持社會科的政治性質，培養愛國情操的精神。

由這二期的目標可以得知，第二期的課程目標較符合社會重建觀的主張，例如第 3 條「輔導兒童了解世界大勢，擴充其視野和胸襟，以培養平等、互助、合作的世界觀。」和第 4 條「培養兒童批判思考、價值判斷及解決問題的能力，以奠定適應民主社會生活的基礎，並發展積極的人生觀。」所提及的世界觀、批判思考、問題解決與民主等術語，是社會重建主義常用的名詞。

社會科改編本課程發展的基本理念，在目標上是以兒童興趣和需要決定教育起點，在教材選擇上，不但考慮社會環境、制度與文化，同時也顧及社會變遷與社會問題等層面，在教材的組織上則以兒童的興趣及生活問題為中心，在教學設計上，重視與兒童興趣配合、兒童的主動參與，在課程實施上，關心兒童、教師教學活動、教學環境間的動態歷程（國立編譯館，1993：1）。所以顯現相當程度採用課程即經驗的設計理念，特別是低年級課程尤然，全本未有文字，主要以圖畫呈現，因此社會科課程改革與 Dewey 的思想有許多符應之處（張俊紳，1995：70）第 2 期的實驗課程即為 1996 年部編審定本的依據，所擬定的課程目標即為 1993 年公佈的國民小學課程標準的藍本，所以格外重視人本取向與社會重建取向，也特別強調對人性的關懷與對新社會的因應能力（張煌熙，1997）。因此，研究者推測板橋模式的社會科課程哲學取向應該偏向進步主義與重建主義。

#### 四、課程內涵

旅美學者曾俊山至板研會演講時指出社會科的課程內涵，不應侷限於歷史、地理和公民三科的內容，必須擴及政治學、社會學、文化人類學、生態學、心理學和法律學等社會科學。因為傳統社會科課程內涵僅侷限於歷史、地理與公民等三門學科，窄化了社會科學的範圍與內涵，因此「教材的學習領域也發生了偏頗，全部教材以社會學最多，歷史次之，兩者合併已佔三分之二以上，政治學份量極少，而文化人類學和心理學則盡付闕如。」（歐用生，1989：43）。

鑒於此，實驗課程參考美國、日本和西德等國的國小社會科內涵，除了保留歷史和地理外，將範圍擴大社會學、政治學、經濟學、人類文化學、心理學等社會科學領域，並著重上述學科的概念、通則和解決問題的方法（吳清基，1989；洪若烈，1987；秦葆琦，1989；歐用生，1990），成為我國第一套以社會科學內涵架構的國小社會科課程（洪若烈，1987：11；秦葆琦，1995：158）。為了培養主動的、有責任的公民，社會科課程不再是零碎知識的組合，而是由社會科

學的概念和原理原則所組成的核心課程（歐用生，1992：343）。「板橋模式」的社會科課程設計以單元為單位，每單元以兒童興趣或生活問題為中心（莊貞銀，1990：5），而且以教師手冊所列的活動作為教學主要依據，A君（為實際參與板橋模式課程發展人員），指出以活動為依據「受到柯華葳教授主張依據認知心理學編輯的影響很大。」（訪A，2006.02.05）。為了培養兒童探究與批判思考能力，教學應採用實驗、調查、觀察、訪問、參觀等方法（吳清基，1994）。

社會科改編本課程內涵已統攝行為科學與人文學二大領域外，涵蓋人類學、心理學、倫理學、法學等項目；環保意識與法治觀在本課程內已受重視；經濟學的知能已較前為多；法學分量似嫌不足；政治學分量較前為多，其中以社會學所佔的比率最重，因此改編本社會課程以「社會學」為最主要內容，而以「法學」之比重最受忽視。由社會科學是課程主要內涵，可知改編本的課程內涵緊扣美、日等國的發展趨勢（陳國彥，2001：124）。亦即社會改編本的課程內涵已擴及社會科學，符合 Rugg「社會即社會科學」的主張。

## 五、課程組織

黃炳煌（1996）指出改編本存在的缺失有：

一、課程發展小組的委員中絕大多數為教育學者，但缺少純粹的學科專家（如社會學者、政治學者等）。

二、編輯小組中雖然包括了幾名優秀的小學社會科教師（較之64年之國小社會科教科書全由3位大學教授包辦撰寫，實為一大進步），但他們因非委員，故只有「執行」撰寫的義務，而卻無「參加決策」的權利。

三、改編本的教材組織仍採傳統的「圓周式組織法」；實不符合課程發展的三大原則——繼續性、程序性和統整性。（螺旋式組織法則較能符合上述的三大原則）。其次，採圓周式組織的改編本只能顧及教材的「縱」的組織（由近及遠，由小而大），但對於「橫」的組織（即教材的統整性）卻無法顧及。換言之，改編本的最大缺失及載於，他雖然教導了許多紛雜的、重要的社會科知識，但卻因缺乏適當的、有效的「組織中心」（organizing centers）從而無法去統整這些知識；尤其是它很難找到一些堅強的理論基礎去解釋：「為何必須教導這些髓位的『重要的事實或知識』？又這些重要的教材單元之間究竟存有什麼邏輯上的關聯性？」（頁130-131）

第二期板橋模式的社會實驗課程，一至六年級均稱為社會科從科際整合的觀點，將各種知識領域的概念和通則加以統整和組織。採取 Bruner(1962)強調的以

學科知識結構為基礎架構的「螺旋狀課程」(spiral curriculum)，取代傳統的敘述性課程的同心圓組織模式。螺旋狀課程是以一個概念為中心，融合各種社會科學的知識結構，成為有機的聯接（歐用生，1987；1988：170）。即根據某一學科知識結構的「概念結構」，配合學生的「認知結構」以促進學生的認知能力發展為目的的一種課程發展與設計（黃光雄、蔡清田，1999：149）。教材的選擇與組織方面皆以「兒童」為中心，且統整融入多學科的概念，使社會科具備社會科學的精神，將「求知的歷程」納入教材內容，顯示課程設計模式的轉移。意即從原本強調的目標模式轉移為注重過程模式（歐用生，2003a）。

## 六、課程編製程序

板研會時期的課程實驗，均由學者與實務工作者組成課程發展人員，採取科學程序進行實驗工作。符合 Rugg 本身的做法以及 Judd（1923）的主張，課程編製成員應由受過訓練的學者和少數的基層教師組成。

第二期召集人黃炳煌（1996）曾提出下列三項要求，其目的是希望國小社會科實驗課程的研究小組能呈現一種「多元而又均衡」的面貌：

第一、既然我們把國小社會科之範圍界定為至少包括歷史、地理、政治、經濟、社會與心理等六個學科領域，因此在委員中至少也應包括上述六個學科的專家代表。

第二、為保持課程發展的繼續性，實驗課程的研究委員中，應納入一部分曾經參加國小新社會科課程標準發展工作的研究委員。

第三、為使實驗課程的發展能真正落實，研究委員中應包括數名板橋教師研習會社會科組的研究人員。（頁 135）

「板橋模式」的課程發展，事先由板研會研究人員和小學教師發展初稿，再集合課程、心理與學科專家多人，歷經蒐集資料，比較分析、嚴謹的設計、實驗與修正而成實驗本。實驗本要在每一縣市指定一所學校進行實驗，經評鑑修正才成為試用本。試用本送請國立編譯館試用後，才成為正式的教科書，再全國通用。這種在困難中組合人力、節省財力的做法，突破制度上的許多限制，終能建立起我國長期發展課程的規模（崔劍奇，1986：12；歐用生，1995）。所以板橋模式不僅強調評鑑歷程，還考慮適當的執行（proper execution）（Pai, 1995:180）。

板研會社會課程研究小組（1985）指出社會科實驗課程特色：課程發展係由小學校長、教師及專家學者共同參與，期使教育的理論與實際配合，並經歷五個階段：試編

→ 試用→ 修改→ 實驗 →推行。課程實驗以兒童為重心，並非以教師為主，確能引起學生學習的興趣。而加強課程評鑑是板橋模式的重大特色，由於這種課程發展是發展的、整體的、長期的，其發展的教科書頗受好評，因此板橋模式不僅是我國科學化課程發展的先河，更享譽東南亞，成為亞洲國家課程發展的範本（歐用生，1995：2）。

由此可知，板橋模式以學者和實務工作者組成課程發展團隊，而且學者如同 Rugg 一般實際參與撰寫，並且以科學程序進行，所以符合 Rugg 社會重建觀的課程編製主張

### 七、課程材料分析之一：改編本

1990 年版的社會科教科書，自一至六年級，計 12 冊，每冊四個單元，共 48 個單元，一年級各單元以「學校與家庭」為主題；二年級以「鄉土與生活」為主題；三年級以「社區發展」為主題；四年級以「臺灣的建設」為主題；五、六年級以「中國」和「世界」為主題。所以一至四年級都是「鄉土性單元」，以臺灣為主，有關中國及世界的單元，僅佔教材的三分之一（屠炳春，1990：9）。

此時期仍有以政治領袖為課文名稱，例如第 9 冊第三單元第 4 課「孫中山先生與國民革命」。第 6 冊課程材料以臺灣地區為範圍，插圖均以臺灣呈現。第一單元「認識我們的家鄉」，所謂的家鄉是指「中華民國臺閩地區」，所有的插圖均以臺灣地區為主，例如「家鄉的特產」一節：「家鄉有許多不同的物產。有些物產受到大家喜歡，成為家鄉的特產。」插圖：臺北鶯歌的陶瓷、雲林和嘉義的稻米、臺中葡萄、臺中梨山的水蜜桃、高雄美濃的紙傘、澎湖的海產、苗栗大湖草莓、新竹米粉、苗栗三義木雕」等插圖（第 6 冊，頁 18-19）。

（一）性別角色：雖然家務分配，插圖家人一起做家事，不再把家事當作是婦女該做的事。「給家長的話：請輔導子女和家人一起做家事，讓他們從『做』中學習『合作』的態度。」（第 1 冊，頁 54-55）。但仍把照顧幼兒與老人的責任全推在婦女的身上，「近數十年來，因為經濟發展與教育普及，使男女接受教育的機會均等，婦女大都具備工作的能力。此外，工商業社會又提供了許多工作機會，婦女們便大量外出就業。」、「但是已婚的職業婦女也面臨許多問題，如幼小孩子無人照顧；在外工作，回家還要操持家務等，使得她們負擔沉重。」（第 10 冊，頁 38-40）。插圖仍出現性別刻板印象，尤其是小偷（第 4 冊，頁 47）、歹徒（第 12 冊，頁 21）以男性為主。

#### （二）族群論述



1.客家族群：官方課程首度出現「閩南人」和「客家人」的名詞，「大部分居民的祖先，從大陸沿海的福建省和廣東省來。從福建省來的居民以閩南人爲多；從廣東省來的居民以客家人爲多。此外，還有很多居民從大陸其他各省遷居到臺灣。」(第7冊，頁51)。

2.原住民族群：首度出現以專門一節「早期的臺灣」介紹原住民早期生活方式和慶典，顯示已逐漸重視原住民的聲音，但是仍缺乏原住民的政治材料。「山胞是早期到臺灣的居民，他們散居在臺灣各地，以種植小米、玉米、甘藷或芋頭等作物，並從事打獵、漁撈等活動維持生活。」(第7冊，頁53)「各族山胞的傳統服飾各不相同，舉行的慶典和祭祀活動也各有特色。」(第7冊，頁54)。

3.外籍族群：缺乏外籍族群的課程材料。

(三) 失業問題：缺乏失業問題的課程材料

(四) 犯罪行爲：強調法治教育的重要性。首度出現尊重智慧財產權的概念，「我們要尊重發明人的智慧財產，不可以抄襲、仿冒，這是做一個現代人應有的行爲規範。」(第8冊，頁28)。「法律和倫理都是社會生活的規範。守法是國民的本分，我們在日常生活中就要養成守法的習慣，並且以守法爲榮。」(第8冊，頁65)。「目前，對於十二歲至未滿十八歲的少年，政府特別制定了少年事件處理法，處理少年違法的行爲，如恐嚇、偷竊等都是觸犯法令的行爲。」、「我們要隨時提醒自己注意所結交的朋友，不逃學，不逃家，不出入不正當場所，拒絕吸時會或販賣毒品，不可以違反法令。」(第12冊，頁20)

(五) 環境保護：強調經濟發展與環境保護並重，要做好環境評估的工作。所以「在追求經濟發展的同時，我們也要重視自然環境的保護。除了遵守環境保護的法令外，每個人在日常生活中也要有保護環境的觀念和行動。」(第10冊，頁25)。

(六) 社區行動：缺乏社區行動的課程材料。

(七) 政治事件：缺乏政治事件的課程材料。

(八) 政治貪腐：缺乏政治貪腐的課程材料。

(九) 經濟材料：如傳統一般強調政府的作爲「爲了改善農民的生活，從民國三十八年開始，政府實施土地改革的政策。」(第10冊，頁8)先後實施「三七五減租」、「公地放領」、「耕者有其田」等政策，「土地改革的結果，使佃農擁有自己的土地，成爲自耕農，生產意願大爲提高，不但農業生產量顯著增加，生活也得到改善。(第10冊，頁9)。「在民國五十年代，臺灣地區開始農業機械化，

農民的生活水準逐漸提高，今天農村已經呈現新的面貌了。」(第 8 冊，頁 12)。  
民國四十、五十年代，「發展輕工業和拓展外銷的結果，使我國出口產品中工業產品所占的百分率超過了農產品，國內的經濟活動，呈現欣欣向榮的景象。」(第 10 冊，頁 12)。民國六十年代，「十大建設的實施，不但便利了交通運輸，創造了許多就業機會，也提升了工業建設的技術水準，帶動臺灣經濟的發展。」(第 10 冊，頁 15) 電腦的發明，使人類工業經濟再向前跨一大步，但是忽略了自動化生產所帶來的失業問題。「近三十多年來，科技發展一日千里，……，利用電腦控制，操作機器之後，使生產進入自動化時代，所需要的勞動力大為減少，生產力則不斷的增加，人們普遍享受到機器帶來的恩惠，生活水準大大提高了。」(第 8 冊，頁 15)。「民國七十年代，政府開始訂定推動科技工業的計畫，以發展資訊和精密機械等工業，來促進產業的生級」。(第 10 冊，頁 17)。「產業升級，不僅可以降低環境污染、減少能源消耗，而且可以使受過專業訓練的人力得到發揮，生產出高品質、高價值的產品，提升我國產品在國際市場的競爭能力。在目前八十年代初期，促進產業升級仍然是我們努力的方向」(第 10 冊，頁 18)

(十) 傳統節令：已注意到原住民的節慶材料。「我國重要的傳統節令有春節、清明節、端午節、中元節和中秋節等。」(第 8 冊，頁 45)，習俗活動例如以購買年貨、祭祖、年糕、吃團圓飯、發壓歲錢、舞龍舞獅、放鞭炮等插圖說明「快樂的春節」(第 4 冊，頁 6)。「臺灣各族山胞，各有不同的慶祝和祭祀典禮，如阿美族的豐年祭，排灣族的五年祭、雅美族的漁船下水典禮等。雖然活動的方式各有不同，但是感謝神明、追念祖先，以及家人團聚等意義，和我國其他各族都是一樣的。」(第 8 冊，頁 49)。

(十一) 宗教信仰：強調宗教的善，忽略假借宗教之名，進行詐騙的課程材料。例如，第 8 冊指出，「宗教信仰是人們生活中的重要活動。」、「今日在臺灣各地都可以看到佛教或道教的寺廟，基督教和天主教的教堂，以及回教的清真寺等。這些不同宗教的建築，顯示我國人民享有宗教信仰的自由。」、「各種宗教都有本身的教義和信徒，但是也有很多人沒有宗教信仰。我們要尊重他人信仰的自由。」以及「各種宗教雖有不同的教義和活動儀式，但多是以愛人、勸人為善為主，使人們在心靈上得到安慰與希望，具有安定社會秩序的作用。」(頁 43-44)。

(十二) 國際觀：強調「地球村」的觀念，以社會材料為主，特別著重於環境議題，必須國際合作才能解決。例如融入儒家精神的理念，「我們居住在豐衣足食的臺灣地區，要發揮人飢己飢、人溺己溺的精神，關懷他們，並加以協助，

這是作為現代的世界公民應有的愛心。」(第 11 冊, 頁 43)。環境議題, 例如第 12 冊提及熱帶雨林的濫伐、土地的過度利用, 導致「土地沙漠化」、野生動植物的瀕臨絕種、臭氧層的破壞、地球氣溫的改變、酸雨的危害等問題, 「地球村問題所造成的影響, 並不限於某一國境之內, 面對這些問題, 如果只考量自己國家的利益可能就會壞到其他國家。所以解決地球村的問題, 必須國際間相互的合作, 才能有效地達成整體的目標。」(第 12 冊, 頁 45)。

## 八、課程材料分析之二：第二期

(一) 性別角色：提倡家務一起做的觀念, 以及現代女性角色的轉變。例如, 「家中有許多事要做, 要家人合作才能完成。」(第 2 冊, 頁 38-39)。第 8 冊以「早期社會的婦女從事家務等繁重的工作」(洗衣服、照顧小孩與準備菜飯) 與「現代婦女在社會上從事各種行業的工作」(女法官、女立法委員、女研究員、女醫生、女記者、女作業員) 插圖做比較。但是由虛擬人物的對話與插圖, 可以得知仍將照顧老人與幼兒的責任歸諸於女性身上。阿美說：「婦女就業可以發展自己的能力, 增加收入, 減輕家庭的經濟負擔, 也可以提高社會地位。」阿雄說：「可是婦女就業也會面臨許多問題, 例如無法全力照顧孩子和老年人, 仍要負擔家務等。」電腦博士說：「你們都說得對！婦女就業無論對個人或家庭都有影響, 像阿雄提到的問題, 就可藉由普遍設立托兒所和幼稚園、安養院等來解決。當然, 家人共同負擔家務, 也是很重要的。」插圖顯示「職業婦女一天的生活情形」是做早餐→將幼兒送至幼稚園→無法在家照顧老年人→上班→接小孩回家→做晚餐→洗衣→打掃拖地→陪孩子入睡→休息。(頁 74-77), 說明性別刻板印象仍然存在。另外, 小偷的插圖(第 4 冊, 頁 54-71)、班上小霸王(第 9 冊, 頁 100-101) 等以男性呈現為主, 容易形成男性等同犯罪者或行為偏差者的性別偏見。

### (二) 族群論述：

1. 客家族群：在臺灣主體意識的逐漸浮現下, 閩南人, 客家人的用詞, 逐漸增多, 但是相對地也忽略了 1949 年後遷移臺灣的大陸其他各省非漢族住民的民謠。例如, 「不同的生活環境會產生不同的民謠, 民謠的內容通常可以反映當時的生活情況。」並以插圖說明「閩南人休閒時以歌曲唱出他們生活的感想。」、「原住民在慶典時以歌舞表達他們對神明的敬意」、「客家人大多數住在山坡地, 以種茶為生, 採茶時以即興的山歌對唱, 傳達訊息。」(第 8 冊, 頁 7)

2. 原住民族群：有關原住民族群的課程材料, 由添加式的英雄模式或歧視, 擴展至其與漢族相處的情形和生活文化的介紹。「原住民是早期到臺灣的居

民，他們大都以打獵、漁撈等活動維持生活。」(第 7 冊，頁 87-89)。「由於清政府的禁令，來臺開墾的幾乎是以單身男性(羅漢腳)為主，他們多與原住民的女子結婚。透過通婚的方式，使原住民與漢人的血統融合，其他如在語言上、生活上習俗上也都受到漢族的影響。」、「另一方面，因臺灣盛產竹子，廣為原住民使用，如：竹筒飯、竹屋、竹筷、竹簍……等，便是我們所稱的『竹仔文化』，漢人來臺後，也受他們的影響。」(第 10 冊，頁 80)。

3.外籍族群：是國內社會實驗或正式課本首度出現「外籍勞工」一詞，但未能說明引進外勞的優缺點，優點例如老闆可以節省人事費用；缺點例如可能造成本國勞工失業等。插圖「引進工資較低的外籍勞工」(第 8 冊，頁 43)。

(四)失業問題：缺乏失業問題的課程材料。

(五)犯罪行爲：已注意到在學校或在家裡的犯罪事實，校園在「保護自己與尊重他人」一課(節)中，以班上小霸王觸犯恐嚇、勒索和惠惠遭受家暴的遭遇讓兒童討論如何保護自己與尊重他人(第 9 冊，頁 100-102)。「法律除了保障我們的權利外，還可以預防犯罪，並對犯罪者加以制裁，維護社會安定，保障個人生命財產的安全。」(第 9 冊，頁 99)。

(六)環境保護：已注意到環保議題，「能做好垃圾分類，就能回收再利用之一些有用的資源，是愛護自然資源最好的方式之一。」(第 7 冊，頁 72)。以「水污染」、「山坡地濫墾」和「道路建設不足，常造成大塞車」的插圖(第 8 冊，頁 53-54)說明「經濟發展的結果，不但造成環境的破壞，也造成了公共設施的不足和精神生活的貧乏。」(第 8 冊，頁 54)。

(七)社區行動：缺乏社區行動的課程材料。

(八)政治事件：課程材料尚未出現 1949 年政府遷臺以來所發生的政治事件。

(九)政治貪腐：課程材料尚未出現 1949 年政府遷臺以來所發生的政治貪腐案件。

(十)經濟問題：已注意到理財原則「投資時要用理性的態度，做客觀的分析和判斷。」(第 9 冊，頁 38)。只提早期，尚未指出現代農業的危機，例如土地遭受鎬污染等，或如第 12 冊所提以後加入 WTO，外國農產品可以輸入國內時，國內農產品面臨競爭與衝擊(頁 20)，如何因應等皆未提及。「臺灣光復初期，經濟發展已恢復農工生產和解決民生問題為主，使人民的生活稍有改善。」(第 8 冊，頁 34)。指出工業面臨人力資源與成本的壓力，但是卻未提及外移將會引

起本地勞工的失業問題。例如：「因為國內工資逐漸上漲，使得勞工短缺，再加上其他國家以更低廉的工資，在國際市場中和我國競爭，使我們的經濟發展，面臨了新的問題。」(第 8 冊，頁 42) 解決之道，如插圖「引進工資較低的外籍勞工」和「到勞工工資低廉的國家設廠生產。」(第 8 冊，頁 43)。以「行業人口百分率變化圖」顯示 1952 年農業佔 56%，服務業佔 27%，工業佔 17%；至 1991 年農業僅佔 13%，工業佔 40%，而服務業躍居第一，佔 47% (第 8 冊，頁 49)

(十一) 傳統節令：漢族節日與原住民的祭典並列說明，表示尊重。這是官方課程發展中，不以政治取向，首度單獨將原住民的課程材料列為專節講述，在表象上浮現對原住民課程材料的重視。但是原-漢文化之間是有衝突存在的，所以文化融合的視野，不能只用「互相尊重」來達成，在觀點上必須使用互為主體的 (intersubject) 觀點，亦即在社會科中牽涉到價值衝突時，必須使用族群混合的方式來進行教材編製，鼓勵編製者之間交互討論而形成融合的視野，這樣的 M 類型更具有更積極的意義 (譚光鼎、林君穎，2001)。漢族方面例如，課文以「春節祭拜祖先」、「春節拜天」、「春節拜地」、「清明節掃墓祭祖」、「端午節划龍舟祭屈原」、「家人團聚吃年夜飯」、「放天燈」、「紀念媽祖誕辰」以及「中元節的搶孤」、「排灣族以五年祭祭祀祖靈」、「阿美族的豐年祭，族人團聚共同感謝神明」、「魯凱族舉行豐年祭，族人團聚感謝神明」說明「各族群的節令禮俗雖然不盡相同，但是尊天、敬祖、家人團聚和祈福許願的精神是非常相似的。」(第 8 冊，頁 20-23)。強調「各地的習俗並不完全相同」和「各種習俗都會對人產生影響」(第 4 冊，頁 19)。

(十二) 宗教信仰：宗教信仰部分只有提正面的功能以及包容心，未能提出假藉信仰名義，行詐騙之實的負面影響。「信仰除了給予人們心靈的安慰外，也能成為居民藝術、公益和休閒活動的主導力量。信仰有安定人心的作用，每一個人信仰的對象也不一定相同，我們要尊重每個人不同的信仰。」(第 8 冊，頁 26)。「1. 信仰對個人來說，是心靈的寄託，並能在需要的時候，成為一種精神上慰藉的力量。2. 每一種信仰，對信徒的的行為，會形成一定的約束力量。3. 一個好的信仰，具有安定人心，勸人向善，端正社會風氣的功能，是一種社會安定力量。」(第 9 冊，頁 96)

(十三) 國際觀：提出地球村的概念，強調成為世界公民「我們生長在中華民國的臺灣，更須從日常生活中建立平等、互助、合作的世界觀，關心國際事務，才能成為具備現代知識的地球村好公民。」(第 12 冊，頁 35)。在社會方面，著重

於環保議題，例如：「根據科學家的研究，溫室效應應與世界各地出現的聖嬰現象可能有關；再者溫室現象使全球溫度持續升高，冰河不斷融化，海平面逐年上升。據估計，到了二十一世紀時，海平面至少會比現在高出一公尺。」(第 12 冊，頁 67)。在政治方面，強調「近年來，共產國家由於一黨專政、經濟蕭條，且人民生活水準低落，再加上其他國家的民主思潮不斷傳入，導致人民對共產主義失去信心，如東歐各國紛紛推翻其共產政權，連蘇聯的共產政權也瓦解了，因此，目前世界上大部分的國家實施民主政治。」(第 12 冊，頁 9)。經濟材料：我國正準備加入「世界貿易組織」(或稱 WTO)，卻未指出農民如何因應，「因此，我國原來用高關稅限制外國農產品輸入，以保護國內農產品的措施，將會受到極大的衝擊，但國內人民卻可因此享受到更物美價廉的各國農產品。」(第 12 冊，頁 20)。文化材料，指出本土化的危機「由於交通、資訊、傳播工具的進步發達，使得各地文化的相似性快速的提高，也使得各民族的本土文化發生變遷或消失的現象。」(第 12 冊，頁 30)。

## 九、小結

### (一) 社會改編本：

教師手冊是提供教師教學的主要依據，課本與習作是依據教師手冊編輯而成。社會教師手冊第 5 冊(1991, 8 月改編本初版)在基本理念中指出本課程：「具實驗的精神。就性質而言，屬實用性學科，關心當前社會發展的實際狀況，並強調兒童從選擇、判斷，到行動的能力。在目標方面，站在互動論的立場，以兒童的興趣和需要決定教育起點，以社會的利益和需要決定教育目的；並且兼顧認知、情意、技能三方面。在教材的選擇上，本課程不但考慮社會文化環境，同時也顧及社會變遷與社會問題等層面；並將求知的歷程視為教材內容的一部分。在教材的組織上則以兒童的興趣或生活問題為中心，統整經濟、政治、社會、文化人類、地理、歷史、心理等學科的相關概念。在教學設計方面，本課程採系統化教學設計，並重視與兒童的興趣配合、兒童的主動參與，及求知能力的培養；指導兒童『如何思考』比『思考什麼』更重要。在實施方面，則關心兒童、教師、教學活動、教學環境間的動態歷程，及其教學目標間的相互調適。在學習效果評量上，本課程避免採用單一紙筆測驗的評量技術，而採觀察、問答、測驗等多元評量方式」。

社會改編本顯示解嚴後的臺灣本土意識抬頭，讓社會教材偏重於臺灣現實社會的描述，例如第 6 冊第一單元「認識我們的家鄉」和第二單元「愛護我們的家

鄉」，所有插圖均以臺灣地區的景象呈現。第 7 冊第一單元「臺灣的地理環境」、第二單元「臺灣的自然資源和利用」、第三單元「臺灣的開發」，從荷西時期講述到中華民國時期光復臺灣，等於是小型的臺灣史。由此可以推知，臺灣本土意識抬頭。但是，課程材料仍與中國祖國連結甚深，例如講到文化，就說：「長久以來，中國人在思想、科技、文學、藝術和醫藥等方面，累積了許多輝煌的成就，對人類生活有很大的貢獻，充分表現出中國人的高度智慧。我們應以身為中國人為榮。」（第 10 冊，頁 67）

## （二）第二期社會實驗課程

第二期社會課程實驗課本，社會材料多以貼近現實生活，例如史前文化，第 7 冊有專門一課（節）介紹「早期的臺灣」，插圖出現十三行遺址、卑南遺址、長濱文化等屬於臺灣的史前文化（頁 90-91），不再出現北京人或山頂洞人。政治材料受忽視的原因，研究者推測，可能是因為解嚴後，反共復國意識的逐漸消褪，臺灣本土意識逐漸成長的緣故。

此套社會實驗課程，為依據 1993 年公佈的課程標準編製的部編本社會科正式課程的先驅（周經媛，1989b：14）。社會實驗課程出現多項傳統課程不曾納入社會教材的創舉，顯示社會課程材料範圍的擴展。例如，首度納入臺灣史前文化的課程材料，第 7 冊將長濱文化、卑南文化與十三行文化正式呈現於社會實驗課程中。而且第 9 冊不似傳統社會科採取結構功能論的觀點，只強調社會和諧的一面，已出現人民可以「請願」、「示威」等方式，來表達對公共事務的意見。意即呈現正、反方意見。突破了教育學者對教育與社會結構之間的關係，向來以結構功能論的立論為主（黃嘉雄，2000：1）的觀點，顯示已注意到社會關係的強制性與社會變遷的普遍性的衝突理論（陳奎熹，1989：29；1990：13；2001：19）

依據 1995 年 9 月出版的《國民小學社會科實驗課程第 7 冊教師手冊》指出：教師手冊是「提供教師教學時之主要依據。內容包括主要教學活動說明、單元教學活動設計及附錄。」課本則是「依據教學目標及內容要點而編撰，供兒童上課時，配合教學活動之用，並提供家長協助兒童學習的依據。」習作是「依據教學活動之需要而編撰。其功能為：（一）提供教學活動進行時所需的資料。（二）提供兒童學習後，統整、歸納、應用的活動機會。」其教學要點之一是「鼓勵兒童參與：為重視兒童的參與及求知的歷程（及學習的方法），教師的角色宜從傳統的講述者，轉變為『催化者』，並擔任兒童、教材與環境間的『橋樑』。」亦即強調兒童參與的重要性，期能培養學生慎思、統整、歸納解決問題的的行動力。

### 第三節 教育部人文及社會學科指導委員會時期

教育部人文及社會學科研究委員會成立於 1985 年，下設國民小學社會組從事社會科的課程研究，因故僅發展社會科教育目標，未能從事課程實驗。此一時期，研究者稱之為「教育部人文及社會學科研究委員會國民小學社會組課程發展時期」，學術界一般稱之為「南海模式」。雖然「南海模式」的課程發展是各期中最短暫的（Pai, 1995:242），而且只發展出目標及教材大綱，並未實際發展從事教材的研發工作，但是其發展的工作卻成為於 1993 年修訂頒布的《國民小學課程標準》的前置作業，課程發展成員也成為社會科課程標準的修訂委員，這可謂「南海模式」精神的延續，而且「南海模式」將社會科的範圍界定為歷史、地理、社會學、心理學、政治學、經濟學和人類文化學等七類社會科學上（歐用生，1990），此與「板橋模式」一樣視社會科為社會科學，拓展了「舟山模式」時期的視域，符合世界教育的思潮與社會科即社會科學的本質。因此，「南海模式」與「舟山模式」及「板橋模式」鼎足而三，成為我國課程發展的重要趨勢（歐用生，1989）。

南海模式雖然以科學程序發展社會科教育目標，但未實際從事教科書發展，因此研究者僅能就社會科教育目標進行判斷，無法分析課程材料。1985 年設立的「人文及社會學科教育指導委員會」（簡稱「人指會」），設有人文及社會科教育兩個委員會，在社會科教育教育研究委員會之下，設有「國民小學社會科組」，由黃炳煌擔任主持人，研究委員包含蔡義雄、歐用生、陳清清、程建教、趙鎮洲、吳英長、蔣素靜等 7 位學者，以及蘇惠憫、張素貞等 2 位實務工作者，進行社會科教育目標之研究。

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）指出：

社會科課程研究計劃之提出，係有鑒於政府遷臺後，基本國策在消滅匪偽政權，建設臺灣，光復大陸，以建立三民主義新中國。如何增進學生反共愛國思想及養成良好之態度行為，乃為當前教育之急務。而此項民族精神教育與生活教育之推行，尤與社會科教學關係最為密切。

由上述可知，社會課程研究最初仍著眼於「反共復國」的基本國策，而以社



會科課程與教學的本質是來培養學生反共愛國的思想，政治意識型態思想濃烈。

## 壹、課程目標

我國學者對於社會科教育總目標之主張與外國學者不同處，在於我國學者較重視「內容目標」而忽略「過程目標」，在「內容目標」方面，除了歐用生提及必須「建立個人的價值體系」的「個人化」目標外，也較強調「社會化」目標，而忽略「個人化」目標（黃炳煌，1991：6）。因此，人指會國小社會科組擬定目標的原則，將依照「由過去重視內容目標轉而強調過程目標」；「強調以人為主體，即注重個人角色，不再只強調社會角色」；「認知、技能、情意並重」以及「培養具備行動能力」的趨勢去擬定社會科課程目標。認為社會科教育目標應兼顧內容目標和過程目標，尤其是新的社會科特別強調培養兒童應付變化和衝突的能力，過程目標就顯得特別重要（黃炳煌，1987b）。李緒武（1987）也持同樣看法。

依據黃炳煌（1987b）在「國民小學社會學科教育目標研究報告提要」中指出，擬定國小社會科教育目標的五項原則為：

一、國民小學社會科教育目標應兼重認知、技能、情意三種目標領域而且要提高目標的層次，不可偏重低層次的目標。

二、社會科教育目標應兼顧內容目標和過程目標，尤其是新的社會科特別強調培養兒童應付變化和衝突的能力，過程目標就顯得特別重要。

三、社會科學是社會科的基礎，而社會科學的研究重點是「人」，因此社會科教育目標應以「人」為中心。而社會科學並不侷限於歷史、地理和公民，還應包括政治學、經濟學、心理學和文化人類學，並擴及生態學和法律學，各領域要兼籌並顧。

四、社會科的結構不僅包括知識內容；而且包括研究方法和思考方式，因此社會科教育目標也要重視求知能力和認知策略。

五、現代的民主社會，其最大特徵是多元、多變，充滿了未知、衝突和對立，因此要培養民主素養，鼓勵社會參與，採取社會行動；其他國家國民小學社會科教育非常強調這些目標，值得注意。（頁 120-121）

由上述五項原則，可以推知學術理論基礎至少包含行為學派、結構主義等心理學學派的影響，甚至有進步主義、社會重建觀的意涵，因為統整社會學科成為社會科學、培養民主素養、鼓勵社會參與以及採取社會行動等目標，都是社會重建主義的主張。

「國民小學社會學科研究小組」依據實徵研究的結果，並參酌我國及美國、

日本、澳洲和香港等國或地區現行國民小學社會科教育目標的探討，以及國民小學社會科教育目標之修訂原則，而擬定國民小學社會科的低、中、高年級年段目標，再依年段目標，歸納出社會科總目標。總目標及分段目標與實施原則，臚列如表 3-4-1：(黃炳煌、歐用生，1987；黃炳煌，1987：122-125；歐用生，1990：66-67)

在總目標方面，黃炳煌（1991）提出說明作此修訂的理由：

目標一為新增之目標，增加之理由在於：社會科以研究重點為「人」，故「健全人格」的培育應為社會科教學之首要目標。目標二在強調民主社會必備的公民資質，由目標一之「個人發展」轉為「社會人」(公民)。目標三則再從「社會人」擴大為「健全國民」之培養—即培養堂堂正正的國民和現代化的中國人。目標四亦為新增之目標，旨在培養「具有世界觀、國際觀的國民。」目標五和六皆為新增之過程目標，唯前者偏重認知方面，而後者屬於情意方面。(頁 11)

此時期的總目標，由修訂的理由觀之，社會科的教育觀仍是侷限於「大中國」意識型態中，因為所要培養的公民資質是現代化的中國人。雖然，尊重差異的「多元文化」一詞尚未出現，但目標中已呈現「多元文化」教育的概念。由表 4-2-1 列出的高年級分段目標第 10 條：「比較不同文化的內涵和特性，培養尊重並欣賞不同文化類型的態度和能力。」即可看出民主社會必備的要件之一，即是尊重差異的多元文化概念。而因應多元化的來臨，可能形成價值的混淆，因此必須「培養兒童批判思考及解決問題的能力，並發展其研究、創新的意願和精神。」和「培養兒童價值判斷和作決定的能力，並發展其統整的價值體系和價值的人生觀。」準此而言，這個時期的社會科目目標已將社會重建論者最注重的「培養兒童批判思考及解決問題的能力」列為目標之一，讓兒童面臨當代社會不再感覺困難，而呈現退縮與冷漠，是處於民主社會中最需要具備的能力之一。

分段目標低年級部分強調個人與團體；中年級部分強調個人與社會，高年級部分特別具有社會重建意涵，例如第 2 條：「培養協調及化解衝突和對立的能力。」即培養具有解決問題的能力。第 3 條：「瞭解社會組織的起源、發展和功能，培養改造社會的能力。」不是社會適應，而是改造社會，換句話說就是社會重建。以及第 11 條「瞭解近代世界大勢及中外關係，並建立四海一家的觀念。」亦即培養具備世界觀的公民。

人指會擬定的社會科課程目標與分段目標，臚列如表 3-3-1

表 3-3-1 人指會擬定的社會科課程目標與分段目標

目 標	目 標 內 容
總 目 標	1.培養兒童積極的自我概念，充分發展健全的人格。 2.輔導兒童體認群己關係，養成民主社會中良好公民必備的資質。 3.輔導兒童了解我國歷史、地理和文化，培養其愛鄉土、愛社會、愛國家的情操。 4.輔導兒童了解世界大勢，擴充其視野和胸襟，俾促進國際理解和合作。 5.培養兒童批判思考及解決問題的能力，並發展其研究、創新的意願和精神。 6.培養兒童價值判斷和作決定的能力，並發展其統整的價值體系和價值的人生觀。
低 年 級	1.認識、接受、喜愛並肯定自己。 2.養成良好的生活習慣。 3.認識個人與群體的關係。 4.學習適應群體生活的基本技能和態度。 5.明瞭人類生活的基本需要及其供應情形。
中 年 級	1.培養蒐集、處理和應用資料的能力。 2.培養社交和溝通的能力。 3.認識本地的生態環境及文化背景。 4.培養利用、維護並欣賞生態環境的能力。 5.增進適應和改善環境的能力。 6.認識自己的社會環境，培養對本社會的認同、關懷與責任感。 7.瞭解科技、思想交流和文化傳播對人類生活的影響。 8.瞭解民主與法治的真諦，並培養維護民主與法治的意願和能力。

表 3-2-1 續

目 標	目 標 內 容
高 年 級	1.發展澄清論題、獲得結論、形成假設和歸納通則的能力。 2.培養協調及化解衝突和對立的能力。 3.瞭解社會組織的起源、發展和功能，培養改造社會的能力。 4.瞭解中華民族的演進及民族特性，建立民族自尊心及自信心。 5.認識本國的自然環境及文化傳統。 6.瞭解自然環境與文化類型的關係。 7.體認現階段臺、澎、金、馬所處的地位及時代使命。 8.瞭解我國產業及經濟發展情況，並培養服務生涯的意願。 9.明瞭我國和其他國家在文化交流和經濟依存的關係。 10.比較不同文化的內涵和特性，培養尊重並欣賞不同文化類型的態度和能力。 11.瞭解近代世界大勢及中外關係，並建立四海一家的觀念。

毋庸置疑的是，南海模式課程發展受結構主義影響頗深，心理學者 Bruner 掀起知識結構運動，影響了板橋模式和南海模式的課程發展理論基礎。誠如黃光雄（2005）所言：

約在 1980 年代，臺灣有一個由政府支持的小學社會科的研究及發展，主持人是黃炳煌教授。這一小組的學者及課程實務工作者，認真的借用 Bruner 的知識結構課程發展，邀請社會科學各領域的學者（Bruner 的 Woods Hole 會議的成員獨缺課程學者），從事各學門基本概念的分析及通則的建立。這個小組經過長時間研究與合作，完成了以知識結構為導向的國小社會科教學設計。但是，這一套課程設計似未轉化成教科書。（頁 164）

由表 3-3-1 所列的社會科課程目標、實施原則、擬定目標的原則以及學者（歐用生，1990；Pai, 1995）的研究，可發現南海模式課程發展的趨勢是以社會科學概念進行統整強調以人為主體、培養學童的批判能力、價值判斷和作決定的能力以及世界觀；擬定的課程發展歷程符合科學程序，冀能培養具備民主素養，鼓勵社會參與，解決社會問題採取社會行動的公民。

## 貳、課程內涵

李緒武（1987：118）在《中小學人文及社會學科教育目標研究總報告》中指出，「南海模式」在國小社會科的研究方面，首先確定「社會科學」的意義，

強調社會科學應包含歷史、地理、公民、政治學、經濟學、社會學、心理學和文化人類學，說明社會科應有的內涵。

黃光雄（1998）指出

國小社會科者組已有把社會科建立在社會科學研究的成果上面的傾向。過去在社會科裡，重要的內容是歷史和地理，因為這一科目擔負著民族精神教育的使命。現在則希望透過社會、政治、心理、人類、歷史、地理等諸學科的基本且重要概念的選擇，形成通則，然後再由個人出發，隨著年級的增加，而擴及世界。整個社會科的教材期望由此發展。這組工作後來成為 1993 年「國民小學課程標準」中「社會」的前置研究。（頁 113）

人指會雖然未能完成實際的課程發展工作，但是黃光雄的這段話不但說明人指會所擬定的社會科課程內涵包含社會科學知識，而且也為往後 1993 年的社會課程標準修訂奠基，成為往後依據 1993 頒布的社會科課程標準年進行的社會課程發展工作的指引。

### 參、課程組織

人文及社會學科教育指導委員會的課程發展是想要依循「課程目標」→「課程選擇」→「課程組織」→「課程實施」→「課程評鑑」等五個步驟，尤其要經過「實驗」評鑑，獲得回饋資料後加以修正，才能使用（林瑞榮，1993：350；歐用生，1990：66）。「企圖讓學生「獲得社會科學觀念和技能的智慧」、「促進個人的發展」、「解決社會問題」與「對抗道德淪喪和國家統一的能力」等目的（Pai, 1995:261）。

在課程發展方面「南海模式」發展出「差異」、「價值」、「傳統」、「變遷」、「因果關係」、「相互依賴」、「合作」、「衝突」、「權力」、「社會控制」、「平衡」與「適應」等 12 個社會科學的概念和 73 個通則，作為社會科教材的組織核心，並擬定「社會科概念及通則架構表」，作為發展實驗教材之基礎，而且課程組織不採傳統的同心圓模式，而採用螺旋狀組織，不將知識視為目的，特別重視批判思考和世界的觀點，並配合兒童的發展階段，選擇重要的，持久性的問題，作深入的學習，其教材大綱的發展步驟是：「選擇概念」→「歸納通則」→「通則的年級安置」（歐用生，1990：67；69；72；335）。

## 第四節 官方課程發展時期的課程重建比較與分析

### 壹、國立編譯館課程發展時期的課程重建分析

政府遷臺初期，由政治意識型態決定教育政策，全力配合反共復國的基本國策，教育政策係依據 1950 年 6 月 15 日頒布的「戡亂建國實施綱要」。該實施綱要包括黨化教育政策、關切改進教育制度並修訂各級學校課程等重大教育方針內容，對當時社會具穩定作用，但也導致日後政策缺乏彈性、不利教育多元發展等問題。依據教育通訊（復刊臺版第 1 卷第 1 期）記載「戡亂建國實施綱要」：「教育為立國之大本，應視時代及環境之需要，縝密計畫，逐步推進，然後教育之功能始使能發揮而有效。茲訂定戡亂建國實施綱要，一面適應當前之需求，一面預作未來之準備，務使全國教育設施皆以戡建為中心，而發生偉大之新生力量。」其規定與中小學直接相關者，例如，「加強中小學公民史地及專科以上學校三民主義之講授」、「根據新課程標準編輯或修訂中小學教科書」、以及「依照戡建實際需要編印中小學各科補充教材」。由該綱要即可明瞭當代無論是政治取向、經濟建設或教育文化政策皆以「戡建」為核心，特別是公民、歷史、地理等社會科相關科目。

舟山模式時期的課程發展係採取由上而下的行政模式，課程編製完全依照教育部頒布的課程標準行事，教科書編輯是依據課程標準而來的，是由大學教授編輯的，在全國並未經任何的實驗就實施了，這些教科書忽略了教學的需求（pedagogical needs）以及教學的可行性（practicality of teaching）（Tsai, 1998:661）。小組成員以教授為主，往往對學生能力、興趣、經驗並無深入的了解（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），以致忽略了以學生為學習主體的需求。因而，舟山模式在課程發展過程中缺少「課程實施」與「課程評鑑」兩個階段；課程組織方面，缺少組織核心，無法兼顧課程發展的繼續性、程序性和統整性，因此教材之間缺少邏輯關係，流於艱澀深奧引起許多批評（歐用生，1988）。

換言之，這個時期教科書編輯是由通常未與中、小學校直接接觸的學者專家組成的委員會主導，採行不切實際的委員會程序（committee procedure）進程課程重組，這是課程設計最不科學的一種方法（Rugg, 1969:48）。這次社會課程的修訂主要是針對不符合反共復國基本國策部分作修訂，以國家政治意識型態主導課程材料，並未經過實驗與評鑑等科學歷程，而且未經過科學、客觀的調查研究，

直接以國家意識型態、作者的觀點與經驗進行課程材料篩選，並不符合課程編製是一項科學工作的理念（Rugg, 1921:699）。

近四十年來的國定本教科書都是「舟山模式」的產物，因此「舟山模式」在我國近代課程史上扮演非常重要的角色，也有不可磨滅的貢獻（歐用生，1990：53）。但是若以 Rugg 社會重建觀點評析，則可發現屬於國家本位的舟山模式時期，社會重建觀是消失匿跡的，此舉也造成學生無法習得社會正義、批判探究與問題解決的能力的限制。以下依課程目標、課程內涵、課程組織、課程編製程序、課程材料等項目論述其課程重建內涵。

1952 年、1962 年、1968 年與 1975 年這四個時期的社會科課程標準修訂，是由政治意識型態主導，聽不到學生與民間的聲音，社會科的功用是宣揚三民主義，貶抑共產主義，灌輸反共復國的教義，培育熱愛祖國的公民，喪失了社會科培育民主社會公民資質的本質。

壹、就課程目標而言：課程目標、分段目標、課程材料分析的結果，可知「大中國」取向仍為主流，「反共復國」政治意識濃烈。教材編選，必須以「足以發揚三民主義的立國建國精神有助於兒童愛國精神之培養者」的「大中華意識」與「愛國精神」為基準。教育部分別於 1952 年、1962 年、1968 年與 1975 年從事課程標準修訂，其共同目標就是「恢復中華文化」、「激發愛國思想」與「宏揚民族精神」，圍繞在「反共復國」的政治事件上。所以課程目標，並未出現培養學生批判思考與問題解決的能力與技巧，並未具備社會重建觀的目標。

貳、就課程內涵而言：「舟山模式」自民國 40 年代起至 78 年，由分科而合科，因時演化，逐漸成為現行國民小學社會科之體例，社會科的本質為人文學（屠炳春，1988：22），課程內容包含，歷史、地理、公民三部份，係採敘述性的「同心圓」的課程組織。而「同心圓」的課程組織，最嚴重的缺點是依據當時的教育的意識型態編製課程，而不是依據學習理論（歐用生，1990：138）。就課程內涵而言，尚未包含政治、經濟與其他相關社會科學的的學門。

參、就課程組織而言：臺灣的社會科長期以來，受到泛政治化、泛道德化意識型態影響下，使得課程發展僵化，在結構方面顯得非常紊亂，並未系統化將相關社會經驗予以統整，這與美國中小學社會學科的課程組織，以統整社會經驗方式呈現合科及廣域學科型態的課程發展趨勢，明顯地背道而馳（陳伯璋，1990：215）。也就是說國立編譯館課程發展時期的課程組織類型，雖然名義上是講求「統整」，但因受到政治意識型態等因素的宰制，導致未能達到進步主義與社會重建

主義主張課程統整即課程設計，突破學科界線，以廣域課程呈現的真正課程統整意涵。

肆、就課程編製程序而言：「舟山模式」時期的課程發展係採取由上而下的行政模式，課程的編製完全依照教育部頒布的「課程標準」行事，教科書編輯是依據課程標準而來的，是由大學教授編輯的，在全國並未經任何的實驗就實施了，這些教科書忽略了教學的需求（pedagogical needs）以及教學的可行性（practicality of teaching）（Tsai, 1998:661）。全部教材由編審委員會中編輯小組所編輯，但小組成員以教授為主，往往對學生能力、興趣、經驗並無深入的了解。教學資源不足以及「教非所學」等（教育部人文及社會學科教育指導委員會本議案工作小組，1987：3）。課程編製人員缺乏實務工作者，而且課程發展過程中缺少「課程實施」與「課程評鑑」兩個階段（歐用生，1988）。所以課程編製是一種「脫離實際」的委員會程序（Rugg, 1969:48）。而且未經過科學、客觀的調查研究，直接以國家意識型態、作者的觀點與經驗進行課程材料篩選，不符合課程編製是一項科學工作的理念（Rugg, 1921:699）。

伍、就課程材料而言：依據 Pai（1995：142）的研究，1952 年敘述的重點為「在地居民與外來居民之間的不同、俄帝侵略中國的歷史事實、公民的訓練、地理位置與歷史演進、三民主義」，旨在強調俄帝侵華事實與公民訓練等。1962 年敘述的重點為「農民、漁民、鹽工與都市人的生活、統一語言（國語）、職業組織、學校與家庭的道德培養、國歌和國旗、三民主義的模範省」，著重建立臺灣省為三民主義的模範省。1968 年敘述的重點為「土地改革、義務教育、對軍人的關注與撫慰、中國現代化、國家領土與人民」，關注土地改革及延長國民教育年限，實施九年國民義務教育之宣導，1975 年敘述的重點為「習性與娛樂、日用品的運輸與購買、政府的計畫、收入與花費、臺灣與大陸之間的對比、小蔣時代（蔣經國）的教育實施、國際問題」亦即進行臺灣與大陸生活、教育、政治、經濟等多方面的比較，強調實施三民主義的優點，共產主義的缺點，並審視我國退出聯合國等國際議題。無庸置疑的是藉由舟山模式的編輯忠實地呈現民族精神、國家政策以及和諧的描繪（harmomious descriptions）。所以這四個階段的性別刻板印象、客家族群與原住民族群的偏見、失業問題、犯罪問題、環境保護、社區行動、政治事件、政治貪腐、經濟問題、傳統節令、宗教信仰等當代所發生的問題在國家本位，一切以反共復國為主要的教育政策下均受忽略了。

處於威權時期的舟山模式時期，社會科課程發展掌握在政經優勢的當權者



手中，以其歷史觀、地理觀、公民觀及意識型態掌控課程材料，藉由學者專家之手，融入國家政治意識型態，編製教科書成為合法化的官方知識。讓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的場所，而社會科正是乘載與傳遞國家意識型態的重要工具。在官方知識主導下，「舟山模式」時期的社會科課程發展與教材的編輯，受到「造神論」與「政治意識型態」的主導，灌輸以「漢族」為中心的「大中國意識」，賦與學生反共復國大業的使命。這個時期的課程決策和權力是典型「中央化的課程決策模式」（翁福元，2003：55-56），是封閉、一元，線性作業「中央集權」的一條鞭模式。學校是國家御用、執行政策的場所，教師則是再製國家意識型態的執行者。

社會科課程必須隨社會、政治、經濟與文化變遷而加以改革，才能培養學生，因應時代的挑戰，具備批判思考與問題解決的能力。但是傳統的社會科課程太過僵化與缺乏真實，導致兒童所學未能與現實生活結合，誠如 Rugg (1923) 所言，所培養出來的學生面臨當代社會、政治與經濟生活問題日益困難，不具備問題解決與批判思考的能力，而且對公共事務漠不關心。這種結果，歐用生 (1996) 的一段話正足以說明兒童所學未能與現實生活結合的不良後果：

社會科應該是以社會的方法來教社會，但我們通常都是以最不社會的方法來教社會，我們所教給學生的是社會安和樂利，是大有為的政府，營造一個非常快樂的社會，讓我們過著非常健康的生活，沒有勞資糾紛、自立救濟、平等差異、性別歧視，我們的社會是非常好。但是小朋友出校門就看到人家自力救濟、看到人家圍工廠、男女在那裡吵來吵去，兒童的眼睛矇起來，我們就認為是社會太平。（頁 160-161）

當代掩耳盜鈴一般的課程材料，受性善論儒家思想以及結構功能論的社會和諧理論，認為讓學童接觸社會和諧的一面，就能創造祥和樂利的社會。但是忽視社會的陰暗現實面課程材料的負面效果，就是當學童走出校門回到現實世界後，將面臨如同科技世界中的虛擬情境一般，幻想與實際的落差極大，夢幻破滅，甚至於接受學校課程培育出來的兒童無法適應現實的社會，更遑論成為社會重建的動力。

## 貳、板研會社會課程實驗時期的課程重建分析

一、就課程目標而言：改編本課程目標主要是培養活潑潑的好兒童、自強愛國的好國民，尙未符合社會重建的理想。第二期的課程目標之一是培養具備批判思考與問題解決的兒童，較符合 Rugg 社會重建的主張。

依據徐雪霞（1993）的說法，板橋模式對社會課程實驗的貢獻是：

在「課程發展」上，實驗、評鑑程序一應俱全。在「課程目標」上，由籠統重疊、層次混淆而清晰統整；由低層次的認知、情意目標，而提高層次；由偏重內容目標，而強調求知技能、批判思考、價值澄清、解決問題，作決定的過程目標；由偏重社會角色的培養而強調學習主體的個性發展；由靜態的記誦而動態的社會參與、社會行動。在「教材選擇、組織」上由內容窄化的歷史、地理、公民（社會生活）三領域而擴大為歷史、地理、政治、社會、經濟、心理、人類學等七領域；由陳述美好社會假象而提出批判思考問題；由瑣碎事實堆積而以概念、通則為組織核心要素；由虛擬模式（如：自助里）而改以週遭生活事例完成單元目標為旨；由大包小單元而逕以大單元呈現；由直進式組織而改以螺旋式。（頁5）

也說明了板橋模式的課程目標，除了具備批判思考與問題解決能力，更重要的是去除冷漠感，強調動態的社會參與與社會行動，唯有積極的社會參與與社會行動，社會重建才有希望。

二、課程內涵：改編本委員屠炳春（1992）指出板橋模式主要秉持行爲學派概念型課程的理論，作為課程架構的基礎。其特徵在編製過程方面，由學科專家主導課程設計方向，但由具有社會科教學經驗的國小教師進行實際編撰工作。並將社會科課程視爲行爲科學，以歷史學、地理學、社會學、政治學、經濟學、心理學與人類學等七大學科作為社會科課程的整合範疇，此舉擴充了傳統僅包含歷史、地理與公民的社會科課程的內涵。教材編製則以生活問題爲中心，以兒童的興趣和需要爲依歸。學習過程，在方法論上的基礎則導源於功能主義，重實驗與觀察，而不是強調事實的記憶，與零碎知識的灌輸。第二期教材的選擇與組織「確立社會科所涵蓋的學科範圍，包括歷史、地理、政治、經濟、社會、心理等學科內容，並將文化人類學併入社會學。」（國民小學社會科實驗課程第二冊教師手冊，1993）。可知二個時期社會科課程內涵皆突破傳統，不限於人文學科，已拓展至社會科學，所以二個時期的社會科課程實驗皆符合 Rugg 主張的社會科即社會科學的本質。

三、課程組織：改編本「在教材的組織上，則以兒童的興趣或生活問題為中心，統整經濟、政治、社會、文化人類、地理、歷史、心理等學科的相關概念。」（改編本社會教師手冊第五冊，1996：1）第二期教材的選擇與組織「確立社會科所涵蓋的學科範圍，包括歷史、地理、政治、經濟、社會、心理等學科內容，並將文化人類學併入社會學。教材的編選，採螺旋累進的方式，並兼顧認知、情意和技能三領域的發展。」（國民小學社會科實驗課程第二冊教師手冊，1993）。課程組織模式採取 Bruner 的螺旋概念課程。

南海模式的構想是採取課程統整的類型來組織社會科學中與社會科相關的學門。課程組織採用螺旋狀組織，特別重視批判思考和世界的觀點，並配合兒童的發展階段，選擇重要的，持久性的問題，作深入的學習。（歐用生，1990）。但是南海模式未發展教科用書，依據江姿滿（2001）的研究指出，「南海模式，只完成小學社會科教育目標研究與大綱，並未發展至課程的編輯、實驗與評鑑階段，其後續則融入板橋模式第二期加以發展。」所以板橋模式的第二期採取南海模式中的統整與螺旋概念，來進行課程組織。

四、課程編製人員與編製程序：板橋模式二個時期，皆由學者與實務工作者組成委員會，並由學者與實務工作者進行教材編輯，編製程序歷經五個階段：試編 → 試用 → 修改 → 實驗 → 推行的科學程序。課程材料主要取材於現實社會，所以較合乎 Rugg 課程重建精神。南海模式則未進行課程編製工作。

五、課程材料：就改編本而言，1990 年版的社會科教科書一至四年級都是「鄉土性單元」，以臺灣為主，有關中國及世界的單元，僅佔教材的三分之一（屠炳春，1990：9）。至第二期的課程實驗，更是以臺灣為主，例如，出現臺灣史前文化的敘述，不是介紹中國的史前文化。這可能是因為解嚴後，臺灣本土力量逐漸抬頭，而且慢慢凌駕於中國祖國意識型態之上所呈現的結果。不過課程材料仍以漢族觀點為主流，例如陳枝烈（1997）曾分析改編本社會科有關原住民文化的單元及內容，指出原住民的文化並不僅止於祭典與習俗，舉凡家庭制度、親屬關係、出生、命名、婚姻、喜慶、喪葬、社會階層、經濟結構、財產制度、社會生活、社會規範、宗教信仰、祭典儀式等，均是原住民的重要文化素材，也是認識原住民的資源。但是目前社會科改編本僅取材祭典與習俗等小部分，僅是屬於多元文化教育或多民族教育課程設計的貢獻取向（the contributions approach）、民族添加取向（the ethnic additive approach）、轉換取向（the transformation approach）、社會行動取向（the social action approach）等四種取向中的貢獻取向

而已。

綜言之，板橋模式以社會科的課程內涵為社會科學，所以其本質為科學，研究導向係以兒童的生活圈以及社會的實然現象為範疇，探究當下的生活現象與問題，著重於適應倫理（屠炳春，1988：22-23），可見改編本尚未具備社會重建的意涵。第二期課程目標已具備培育批判思考與問題解決能力的公民；課程內涵屬於社會科學；課程組織以統整類型統合社會科學的學科，並以螺旋概念模式組織。就上述項目分析，板橋模式與南海模式可知課程目標、課程內涵，以及課程組織類型是較具有 Rugg 社會重建觀的主張，特別是課程編製人員與編製程序，板橋模式是唯一符合 Rugg 社會重建觀的主張。但課程材料仍無法以當代社會的問題或議題作為核心來編製課程。