

# 站在時代的轉捩點： 解嚴初期國小社會科課程與教材的發展

周淑卿\* 章五奇\*\*

解嚴後臺灣的政治與社會產生劇烈變動，國民小學課程標準也因應社會變遷而進行修訂。回應社會開放的趨勢，1993年國小社會科課程以培養具有批判反思能力的公民為目標，但是在課程內容上卻以「社會科即社會科學」為理念，以社會科學七大學科的概念與通則建立課程架構。要以符合學生經驗的方式，引導學生透過學科概念的探究，養成批判反思能力，這在教學設計上的難度相當高。此時，國小教科書又開放為審定制。在這解嚴初期，社會科課程既有實驗創新精神，也產生某些問題。本文以口述歷史的方法，探討解嚴後首次修訂的國民小學社會科課程標準理念形塑過程、影響因素及教科書問題。最後歸納結論為：(一) 關鍵人物的理念主導課程路線；(二) 研習會與人社指會研究的匯合促成新社會科；(三) 多重理念的混合增添教材轉化難度；(四) 政策變數影響課程的永續發展。

關鍵字：社會科課程、社會科學、教科書審定制、解嚴

\* 作者現職：國立臺北教育大學課程與教學傳播科技研究所教授

\*\* 作者現職：新北市安坑國小教師退休教師

---

通訊作者：章五奇，e-mail: wuchi5625@gmail.com

## 壹、緒論

1987年解除戒嚴，臺灣社會經歷劇烈變動，各界亟思鬆綁學校課程，以展現開放社會的新氣象。解嚴前後幾年之間，國中小教科書受到嚴厲的意識型態批判，國小社會科尤其受到高度關注。學者甚至逐冊檢視社會科教科書，從性別、族群、經濟、生態、國家認同、公民意識各向度提出批判（吳密察、江文瑜，1994）。在此社會氛圍中，解嚴後首次修訂的國中、國小課程標準及教科書被賦予課程革新的高度期望。因應社會變化，1993年公佈的國民小學社會科課程標準將「培養兒童批判思考、價值判斷及解決問題的能力」列為總目標之一（國民小學課程標準，1993，頁159）。在修訂特色上，特別指出，此社會科課程的目標有別於先前課程標準者在於：重視個人發展、公民資質、世界觀、思考判斷和解決問題能力的培養（國民小學課程標準，1993，頁382）；而在這個大目標下，則是以「社會科學的學科概念」作為1993年新社會科的課程內涵<sup>1</sup>。

Ross（2006）歸納學者的觀點，指出社會科課程通常有三種目標取向：（1）傳遞社會規範，幫助學生社會化；（2）教導社會科的學科概念與通則（generalizations）；（3）提升批判反思能力。以這三種取向來看，此課程標準似乎是結合了後二者，既要學生掌握社會科學的學科概念與通則，也要培養批判反思能力。一般而言，若是強調批判反思，社會議題中心的課程更為適切；若是重視學科概念，學生學到更多的將會是學科知識與探究方法，卻未必是對個人與社會問題的反思與解決能力。當然，學科的概念與探究方法也可以成為刺激批判思考的工具（Ross, 2006）；但是，課程設計者一方面要讓學生藉由某種探究方法以理解學科概念通則，又要在這探究過程中反思某些社會議題，這在教材與教學設計上的難度頗高。國小社會科課程站在解嚴後教育轉型的轉捩點上，勢必要回應意識型態批判的聲浪，強化對多元社會議題的批判反思。為何1993年國民小學社會科課程標準不直接採行議題取向（issue-approach）的批判反思課程，卻走在學科取向（subject-approach）路線上，試圖藉此培養批判反思能力？

此外，從解嚴前「傳遞知識與規範」的取向，躍進到如此高難度的課程，對當時教科書的發展而言更是一大挑戰。此課程標準公布之後，1994年國小教科書制度也因應社會開放的風潮，由統編制改行審定制，眾多民間出版社開始參與教科書發展工作。然而，由於長期實施統編制，教科書的編寫工作集中在

---

<sup>1</sup> 其所涵蓋之學科範圍包含歷史、地理、政治、經濟、社會、心理、文化人類學等七科；但實際上則將文化人類學併入社會學而成為六大學科。在社會課程標準中特別增列「教材選擇依據之通則」，明列六大學科的重要通則與教材主題的對應關係。

少數作者身上，況且，學校教師甚少從事課程設計；當時教材發展專業人才的欠缺可想而知。高難度的課程又加上人才欠缺，各出版社所編寫的教科書呈現何種樣貌？產生了哪些問題？

1993年國民小學社會科課程標準自1996年正式實施至2002年，時間雖短，卻反映臺灣解嚴後初期的社會變遷與教育革新思潮。尤其，伴隨此一課程標準的實施，國小教科書全面改行審定制；象徵革新精神的課程標準，加上新的教科書制度，既帶來新氣象也產生新問題，在課程史上具有重要意義。然而，由於1993年課程標準實施時間不長，而且，從2000年之後，學界的關注點已轉移至九年一貫課程，對1993年社會科課程的研究相對較少。過去的相關研究，有些著重在比較此課程標準與解嚴前課程標準在理念與內涵的差異（呂愛珍，1994；呂若瑜，1994），有些探討此課程標準的實施狀況（秦葆琦，1994）和問題（陳麗華、周憐嫻、張益仁，1996）；這些研究對於1993年國小社會科課程「何以如此」的過程因素較少進一步研究。此外，有關審定制下教科書問題的討論雖然不少，但是卻多著眼於教科書制度與品質（陳政宏，1998；藍順德，2005），而未能將這些問題置於當時課程標準的架構中加以探討。本文試圖釐清解嚴後初期的課程標準與教材改變的歷史因素，尤其關注這段課程發展過程中具影響力的人物、事件及其間互動關係，藉以陳顯其於課程史上的意義與啟示。具體而言，本研究之目的如下：

1. 探究1993年國民小學社會科課程標準以「社會科學」為內涵的歷史緣由。
2. 探討前述課程標準下的審定本教科書樣貌及其相關問題。

## 貳、研究方法

基於上述，本研究主要採行口述歷史的方法。口述歷史乃是從受訪者生命軌跡去理解和考察事件的過程，從個人娓娓道來的時空感和歷史性，建構出個人生命與大歷史的互動。新的史學流派正是將個人放在歷史中心，將其感受、經驗和情感作為歷史的一部分（王芝芝譯，1997；李慧波，2015）。藉由歷史事件之當事人口述，可以看到一般史料文獻所未記錄的「人的體會與情感」，以及某些未呈現於官方文件的事件過程，有助於對於歷史問題的進一步理解。

口述史研究著重訪談，訪談後，須將談話的逐字稿重整為可閱讀的「訪談整稿」。因訪談內容時日久遠，受訪者的記憶難免錯誤或混淆，且同一件事，往往因為不同人的經驗，就有不同的描述，因此研究者必須查證相關文獻史料，校正記錄稿內容，再由受訪者確認後，成為「訪談紀錄稿」。研究者再透過「訪談紀錄稿」進行某些問題的分析與探討。本文所分析的資料來自一項口述史研

究計畫；每位受訪人士皆以其參與教材發展的工作與相關生命經驗為談話範圍，所涵蓋的年代則差異甚大。本文係以其中參與 1993 年國民小學社會科課程標準與教材實驗的重要人士之「訪談紀錄稿」進行分析，輔以相關文獻，從中探析本文所關注之問題（訪談對象見表 1）。

一般訪談法通常是依據研究問題擬定具體詳細的訪談綱要，邀請受訪者回答。而口述史的訪談，乃是就受訪者生命經驗中某些研究者所關注的面向，邀請談論其經歷、觀察與體會，並與之對談，卻未必詳列訪談細目。就本文的研究問題而言，研究者在訪談時，邀請受訪者談論的內容包含以下幾個重點：

1. 參與 1993 年國民小學社會科課程標準修訂的機緣、工作過程及特別有印象的事件。
2. 對 1993 年國民小學社會科課程標準修訂緣由、課程理念來源的了解。
3. 參與 1993 年國民小學社會科課程標準的實驗教材或審定本教科書發展的歷程與體會。
4. 對課程標準轉化為教材的問題、觀點及對審定本教科書的觀察。

表 1 口述史訪談對象及時間

受訪者	重要經歷	訪談日期 <sup>2</sup>
屠炳春 教授	自 1962 年以來國立編譯館社會教科書執筆者；1993 年國民小學課程標準總校訂人	2013/05/20
歐用生 教授	教育部人文和社會學科教育指導委員會「國小社會組」研究委員及報告執筆者；1993 年國民小學課程標準修訂委員	2014/11/19 2014/11/26
秦葆琦 研究員	國民學校教師研習會社會科研究員、改編本編審委員、1993 年國民小學社會科課程標準修訂委員、1992 年起參與研習會教材實驗研究工作、審定本社會科國編版編寫者	2012/12/26 2014/04/09 2015/07/07
洪若烈 研究員	國民學校教師研習會社會科研究員、1993 年國民小學社會科課程標準修訂委員、審定本國編版編審委員	2014/04/23
蘇惠憫 老師	教育部人文和社會學科的教育指導委員會「國小社會組」研究委員、1993 年國民小學社會科課程標準修訂委員、審定本民間版教科書主編	2014/11/21

<sup>2</sup> 本文之研究資料取材自一個三年期口述史研究，每位受訪者的訪談次數不只一次，所談的內容也不只針對本文所討論的內容，而表 1 只列出本文引用內容之訪談日期。由於訪談紀錄稿尚未正式出版，本文無法直接引用，所以文中引用時，仍標註訪談日期。

## 參、「社會科即社會科學」觀念的引進

1993年國民小學課程標準中陳述社會科的修訂經過，提到其課程目標曾參考教育部人文及社會學科的教育指導委員會（以下簡稱人社指會）提出的教育目標；在教材綱要修訂上，則參考人社指會所發展的學科概念通則架構（國民小學課程標準，1993，頁380-381）。其後亦有研究指出，在課程目標和教材綱要方面，此課程標準係參考人社指會國小社會組的兩份研究報告（李緒武、呂若瑜，1995）。據此線索，人社指會的研究對此課程標準應具有相當程度的影響。

### 一、人社指會的社會科課程理念

「人社指會」是教育部在1985年11月成立的單位，目的在整體規劃各級學校人文及社會科教育的課程目標、課程架構設計、教材大綱、實驗教材編寫、教法改進及師資培訓（教育部人文及社會學科教育指導委員會，1990，頁3）。黃炳煌獲聘為「國小社會組」主持人，該組成員有歐用生、李緒武、蘇惠憫等人。該研究小組首先檢討1975年國民小學社會科課程標準內容，並且比較國外社會科課程的特色，再經由問卷調查和座談等方法，以五年時間完成社會科教育目標與教材大綱兩份研究報告。其研究過程強調科學實證和本土化精神，網羅諸多社會科學的學科專家，以「社會科即社會科學」（social studies as social sciences）為課程理念，將社會科課程的重心放在社會科學概念與探究方法（教育部人文及社會學科教育指導委員會，1987）。歐用生談到：

1960年代以來，美國社會科最盛行的就是「社會科即社會科學」，從國外進來的社會科文獻，幾乎都是在談「社會科即社會科學」，從社會科學的觀點談社會科。國外文獻能買得到的，我們都蒐集到了。……我是「中小學社會學科教育目標研究報告」的執筆者，……我依照「社會科學」的理論觀點檢討歷次國小課程標準的目標，再敘寫社會科的內涵和目標。（訪歐用生-20141119）

然而，黃炳煌和歐用生都認為社會科應該以人為中心，重視學生的個性發展以及批判反思能力，不宜只偏重社會科學的各個學科概念和探究方法的學習。黃炳煌（1987，頁120）指出：「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。」歐用生更進一步說明：

「社會科學」本身有些偏頗；社會科本來就是教導人的，還是要以人做為核心，這是我每次開會的時候特別強調的。……所以（人社指會研究報告）社會科教育目標的第一條就是實現以人為中心的教育目標，要培養健全人格；

雖然是社會科學，但是不能被知識給綁架。(訪歐用生-20141126)

這些觀點明顯受到 1960 年代美國「新社會科」(the new social studies) 和「新新社會科」(the new-new social studies) 運動的影響。以學科概念通則為核心的「新社會科」，強調「讓學生像社會科學家一樣思考」，但是由於此派別過於重視學科知識，無法引導學生思考與解決人與社會的問題，而受到批評，「新新社會科」運動因而興起。「新新社會科」主張課程應以「社會議題」為中心，呼籲學校教育關注社會事務與人們面臨的問題，引導學生採取社會行動以改善社會 (Kaltsounis, 1987; 陳巨擘譯, 2008)。這股趨勢正符合當時臺灣社會轉型時對於培養批判反思能力的需求。

人社指會同時納入「新社會科」和「新新社會科」的觀點，試圖建構一個兼納學科結構和人文反思的社會科。歐用生指出當時人社指會研究的立場：

Kaltsounis 提出社會科課程發展的三個角度：敘述性課程、概念性課程、動態性課程<sup>3</sup>。我們企圖從概念性課程的方向發展課程，但是我也融合了敘述性課程和動態性課程，……社會科基本上是社會科學，但是也包含反省思考 (reflective inquiry) 和培養公民的部分 (social studies as citizenship)。學術上的分類只是參考而已，實際上很難把它截然劃分。(訪歐用生-20141119)

人社指會所提出的國小社會科教育目標，包含培養兒童積極的自我概念、發展健全人格、養成民主社會中良好公民必備的資質、經由認識史地文化而建立愛家國的情操與國際理解和合作、培養批判思考與解決問題的能力，以及發展研究創新的精神 (教育部人文及社會學科的教育指導委員會, 1987, 頁 72)，兼含個體發展、公民素養、批判反思、學科探究，反映了「以人為中心」而不偏重學科知識的理念。

## 二、社會科概念與通則的建構

在課程內容方面，人社指會將「社會科學」界定為：「社會科學是人類及其社會行為的系統研究」(教育部人文及社會學科教育指導委員會, 1987, 頁 42)，將社會科範圍由原先的歷史、地理、公民三科擴展到歷史、地理、政治、

---

<sup>3</sup> 敘述性課程重視人物、事件、山川、自然特徵等事實，忽略知識間的關聯性和高層次理解；概念性課程以學科概念通則為學習重點；動態性課程則強調對於社會問題的處理，強調增進公民的批判能力。歐用生認為上述三種社會課程取向的學術分類，在實際設計課程時很難截然區分，還是會兼而用之。

經濟、社會、心理和文化人類學等七個學科。人社指會在 1990 年所提出的社會科教材大綱，其建構方式是：由前述七大學科的專家列出學科的主要概念，再將概念結合為「統念（通則）」。<sup>4</sup>例如，「社會學」提出 17 個主要概念，包含：組織、團體、社會系統、社會集合體、社會控制、社會角色與地位、價值、制裁、規範、社會化、社會階層化、社會階級、初（次）級團體、社會變化、衝突、合作、適應等。然後，再由兩個以上的概念相互結合而成為統念，例如將社會學中「團體」與「價值」兩個概念結合成為一項統念：「人們參與某種團體，目的在強化某種共同的價值，或在強化情感的認同」。如此，從七大學科裡總共找出 73 個統念。為了將七大學科進行統整，研究小組以 12 個核心概念作為社會科課程的組織中心<sup>4</sup>，再將 73 個統念歸到 12 個核心概念之下。其後，依兒童的身心發展階段將各個統念安置到低、中、高年段。由此，整理而成「國民小學社會科概念與統念架構表」（教育部人文及社會學科教育指導委員會，1990，頁 39-46）。例如在「相互依賴」這個核心概念下，包含 8 個統念；而這 8 個統念安置到三個年段之後，就如同表 2 的架構：

表 2 概念與統念架構舉隅

統念 核心概念	年段	低年級	中年級	高年級
相互依賴	1.人類生存的環境影響個體的生長與發展（地、社）		<b>1-4 同前</b>	<b>1-2 同前</b>
	2.人和環境交互影響（心、地、社）		5.城鄉具有相互依賴的關係（地）	<b>3.同前 6</b>
	3.人所以交換服務獲得利益，其獲得方式因社會而異（經）		6.專業化使人類相互依賴更深，也導致貨幣和運輸系統的產生（經）	4.世上的國家都有相互依賴的關係（政、經）
	4.在團體中，個人所從事的工作，產生分工和相互依賴（社、經）			5.文化是一整體，某部分的改變將反映在其他方面（文）

資料來源：教育部人文及社會學科的教育指導委員會（1990，頁 43）。

表 2 以「相互依賴」為核心概念，在各年段中皆納入不同學科的統念，彰顯科際整合的特性。而各年段的學科概念與統念既有延續，也有加深加廣，呈

<sup>4</sup> 這 12 個核心概念是：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、適應（教育部人文及社會學科的教育指導委員會，1990）。

現螺旋式的課程組織型態，反映 1960 年代盛行的學科結構論。此學派的代表學者 Bruner (1977, p.7) 主張，學習一個科目應掌握其「結構」。「所謂掌握一個科目的結構，即是在理解一個事物時，是將它與其它許多事物以有意義的方式關聯起來；簡言之，學會結構就是學會了事物是如何相互關聯的」。一個科目裡所涉及的「事實」，其間的關聯構成「概念」，概念之間的關聯就形成「通則」(統念)，而概念與通則即是學科的核心結構。

整體來看人社指會的課程目標與內容，其構想是：透過學科概念與通則的學習，建立學生的批判反思能力，進而成為健全的個體與社會公民。理論上看來是合於邏輯的，但關鍵在於教材與教學如何適切轉化這套理念邏輯。人社指會成員了解這個道理，於是，預定接下來的工作是將此架構轉化為教材與教學設計。由於人社指會成員以學者為主，而教材發展工作需要教學實務人員，黃炳煌乃與當時國民學校教師研習會（以下簡稱研習會）研究組長洪若烈商議雙方合作的可能性<sup>5</sup>。然而，1990 年時，研習會已分身乏術，因而婉拒黃炳煌的邀請。洪若烈說明當時狀況：

當時黃炳煌老師曾經跑來問我，能不能幫他們接後半段的課程實驗。那時候我們已經進入第一輪的實驗課程<sup>6</sup>，有 40 幾個學校在實驗，說真的，沒有能耐再做另外一個實驗課程，因為我已經忙得不得了了。(訪洪若烈-20130430)

人社指會社會學科組的課程研究發展計畫，在出版了《中小學社會學科教育目標研究報告》和《社會學科組教材大綱研究報告》後，由於經費不足，於 1990 年宣告中止（李緒武、呂若瑜，1995）。人社指會未能發展出具體教材，等於只做了半套課程。到了 1993 年課程標準修訂時，教育部將社會科修訂工作交由研習會負責，由黃炳煌擔任召集人，人社指會未竟的理想卻在 1993 年課程標準中找到實現的機會。歐用生提到：

人社指會國小社會科和 82 年課程標準（1993）社會科的召集人都是黃炳煌教授，他一直想把人社指會發展的結果落實在全國的課程裡面，所以民國 82 年課程標準的修訂，都是以人社指會的這兩本研究報告做基礎。因為 82 年課程標準修訂小組只是一個臨時組織，不可能重新再做出另一套內容。(訪歐用

---

<sup>5</sup> 國民學校教師研習會是當今國家教育研究院的前身，其主要工作在辦理國小教育人員的在職進修；民國 60 年代開始，進行多年的國小自然、社會、數學等科目的教材實驗計畫。

<sup>6</sup> 洪若烈所說的第一輪課程實驗工作，是指研習會在 1979 年開始的國小社會科課程發展，此項工作完全是研習會本身的研究與實驗計畫，與課程標準無關。



生-20141119)

比較兩者的課程目標，文句相似度甚高（見表3），可合理推論1993年國民小學社會科課程標準的目標脫胎自人社指會的報告。

表3 人社指會和1993年國民小學社會科課程標準目標之比較

	課程目標
人社指會	<ol style="list-style-type: none"><li>1. 培養兒童積極的自我概念，充分發展健全的人格。</li><li>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。</li><li>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。</li><li>4. 輔導兒童了解世界大勢，擴充期視野和胸襟，必促進國際理解和合作。</li><li>5. 培養兒童批判思考及解決問題的能力，並發展長期研究、創新的意願和精神。</li><li>6. 培養兒童價值判斷和做決定的能力，並發展其統整的價值體系和積極的人生觀。</li></ol>
1993年課程標準	<ol style="list-style-type: none"><li>1. 培養兒童積極的自我概念，體認群己關係，養成良好生活習慣，以發展健全人格。</li><li>2. 輔導兒童了解其所住社區及本國歷史、地理和文化，以培養其愛鄉土、愛社會、愛國家的情操。</li><li>3. 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。</li><li>4. 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。</li></ol>

\*表中劃底線處表示兩套課程目標不同的陳述

資料來源：教育部人文及社會學科的教育指導委員會（1987，頁72）、國民小學課程標準（1993，頁159）。

另外，在教材綱要之外又增加「教材選擇依據之通則」。此即參考人社指會的研究，先由學科專家研擬各學科的概念與通則，共擬定63條通則及相關子概念80個，再歸納為六個主概念：團體、權力、互動、選擇、差異、變遷（國民小學課程標準，1993）。學科專家將概念與通則安置到適合的年級，最後交由國

## 專論

小教師依據兒童生活經驗和興趣，將相關概念通則加以組合，然後訂出單元主題共 35 個（秦葆琦，1994）。秦葆琦談到當時的做法：

大家一起討論什麼樣的概念、通則適合小學生，把一到六年級的通則建構出來，我們再跟蘇惠憫這些國小老師，把各年級的通則擺在一起，看可以形成幾個單元。我們不是像過去一樣（指 1975 年以前），先擬出一到六年級的單元架構，而是先找到概念、通則，再將這些概念通則分到單元裡去。（訪秦葆琦-20140409）

由前述社會課程標準之概念通則表的形成過程，明顯可見係參照人社指會的教材大綱建立方式。

## 肆、社會科課程路線的爭論

黃炳煌教授雖擔任社會課程標準召集人，但人社指會研究成果的移轉並未因而順理成章，其間經歷頗多協商和折衝。參與 1993 年課程標準的修訂委員，有人主張「社會科為人文學科」，有人支持「社會科為社會科學」，在修訂過程中，展開課程派典的論爭。屠炳春教授此時擔任課程標準的總校訂人，他對當時的爭論有如下描述：

在制訂民國 82 年課程標準時，我是總綱組的委員，主持人是吳清基先生。黃炳煌教授擔任國小社會科召集人，他訂的課程目標是要把一到六年級的小學生，培養成一個社會科學家，要把人類學、文化學、政治學都放進去。……我說社會科是一個「學科」，他們說是一個「科學」。……他們要讓小學生做一個社會科學家，可能嗎？小學生可以做社會科學家，初中生什麼家？高中生又要做什麼家？用他們所擬出來的許多東西，後來課程標準真的一塌糊塗。所以在教育部吵架了，……他們說七個科目，一個科目裡頭抽出兩個概念，譬如說，歷史抽出一個因果關係的概念，社會學抽出一個角色的概念。我說你這個概念是憑什麼原則抽出來的？社會科學的概念幾千個，我說你這個概念是怎麼決定的？他說會議，請一個專家來，就問他，你這一科裡最重要的概念是什麼？這個專家說兩個概念，就是這兩個。可以嗎？你決定概念的標準都沒有。（訪屠炳春-20130520）

一個學科到底包含哪些概念通則，一直都是有爭議的。學科結構論的學者 Schwab（1974）指出，各學科會因研究者的立足點、目的、探究方法和檢證方

式不同，產生不同的概念通則。1993年國民小學社會科課程標準雖然參考人社指會的研究，多數學科所訂的概念通則大致類似，但是也有某些學科因為前後兩次參與的學者不同，訂出的概念通則完全不同，例如心理學、社會學。可見，各學科所應包含的概念通則並無定論。1994年新課程研討會上，國內徐雪霞等多位學者也提出質疑：

以「歷史學科」為例，歷史學科有其本質，和其他政治、經濟、社會學有很大的不同。就像生物學，某種生物受到區域的影響，有個別性，但沒有判斷價值。而歷史是個別的、單獨的、獨特的，沒有預測性，難以得到通則。預測都會有例外，舉例來說，「革命後必造成政治、社會面急遽變遷」和「天災人禍後必摧毀文明」兩個通則……，令人想到波斯和希臘的戰爭，不但沒有摧毀文明，希臘的文化卻更加成熟。在「社會科新課程概說」中歷史部分的九條通則，以歷史學眼光來看，覺得常有例外。（引自歐用生，1995，頁22）

由於社會科的「概念來源與選擇標準」有爭議，且並無其他科目採用概念通則的架構建立教材綱要，所以當社會科修訂草案送交屠炳春教授校訂時，他認為社會科堅持用概念和通則構成教材綱要，偏向一家之言。於是，判定其他國語、數學等九個科目的課程標準都通過，唯獨社會科須再重議。屠炳春說：

後來我看完之後，寫了一篇心得報告，十個科目裡面，其他科目有模有樣，唯獨社會科完全不同。他說要創新，可是社會科抽出來的概念和統念，根本沒辦法放進課程標準裡面，因為和其他九個科目不一樣。根本是某個人的學說嘛！大家為了這事鬧得面紅耳赤。我說，其他九科都可以通過，社會科還得考慮考慮。（訪屠炳春-20130520）

其間爭議點就在於社會科應是「人文學科」或「社會科學」？黃炳煌等人的想法如同 J. Bruner 的觀點：

無論在知識的尖端或三年級的教室，智力的活動都是一樣的。一位科學家在他書桌上或實驗室所做的，一位文學評論家在讀一首詩時所做的，一如其他任何人從事類似活動時所從事的活動相同——假如這些人真的理解的話。其間的差別在於程度而非性質。一個學習物理學的小學生就是個物理學家，對他而言，像物理學家那樣學習物理，比起做「其他的事」更為容易；這「其他的事」包括精通中間語言（middle language）--只關心結論而不專注於「探究」。（Bruner, 1960/1977, p.14）

屠炳春等學者則力主社會科應以人為核心，培養學生對文化、價值的認知與情感（屠炳春，1979），反對「讓小學生像社會科學家一樣研究社會科」。歐用生談到兩方勢力消長的過程：

臺灣幾乎都追隨美國的學術趨勢，從 1960 年以來，美國「社會科學即社會科」的影響力太大了，...慢慢的，「社會科學」的理念在臺灣生根，屠炳春教授那一派「人文主義社會科」的主張受到很多挑戰。但是我們也很尊重他，也不會跟他衝突，只是黃炳煌教授有主導力量，加上我的附和，及當時的社會氣氛，就成主流聲音，其他教授也不會支持屠教授的想法。（訪歐用生-20141126）

協商的結果，1993 年國民小學社會科課程標準仍保留概念通則表，但將它列在最後一部分（如表 4）；而教材綱要的呈現方式則改以個人、家庭、學校、地方、國家、世界六個項目，列出各年級教材主題及內容。此妥協之舉，使概念通則未能彰顯其重要性，因為教材綱要才是課程標準的主要內容，也是教材編寫者主要的參照來源。

表 4 教材選擇依據之概念通則表舉隅

項目	主題及內容	通則（統念）	學科
學校領域	三、學校的生活	· 合作與互助可促進社會的進步。 · 規範有導引團體成員行為的作用。 · 個人的時間能力有限，因此此在滿足欲望時必須有所選擇。	社會學
	（一）學校生活的意義		社會學
	（二）與人相處的規範 （三）學校生活的安排		經濟學

資料來源：國民小學課程標準（1993，頁 182）。

## 伍、新課程標準下的實驗教材發展

在完成課程標準草案後，為了轉化新課程的目標與內容，研習會於 1992 年著手教材實驗工作。研究小組一方面設計教材，一方面培訓實驗學校的教師；教材完成後則在實驗學校試教，由研究成員蒐集試教問題，經過修正、再試教的循環過程，一再改善教材。據秦葆琦說，在課程標準公布之前，其實還根據教材實驗的結果再一次修改課程標準草案（訪秦葆琦-20150707）。

此番教材實驗重點在於：以符合學生認知的方式，引導學生運用探究方法，發現學科概念與通則；也就是學科結構論所強調「探究方法」與「學科概念」的學習。1992年研習會的教材實驗，等於接續了多年前人社指會未完成的教材發展工作。秦葆琦談到此次任務的重點：

我們要透過那個教學，跟兒童經驗結合之後，這個東西才會從 social science 變成 social studies。你又要知識、概念、通則，更要注重教學、兒童經驗；要能夠把它們整合在一起，就不是一件容易的事。可是反正慢慢來嘛！因為我們從第一輪實驗已經開始著重兒童的經驗、兒童的學習，到了這第二輪<sup>7</sup>，再把知識的那個架構弄起來，跟我們前面建立起來的兒童學習心理的那個部份再把它結合在一起，就比較可以兼顧這一些。（訪秦葆琦-20150707）

另一位研究員范信賢（1995，頁37）談到1993年社會科的課程特色：

社會科課程……係以兒童「生活經驗」為出發，來設計融合六門學科的教材。就皮亞傑及布魯納之發展理論來談，均是強調兒童的學習是以具體操作為出發，因此，社會科的教材內容即以生活、具體操作為出發點編寫教材，以期兒童真正應用在實際生活上。

由以上教材實驗小組成員的說法可以發現，當時教材設計的重點在於「如何從兒童經驗導引至概念通則的理解」；此與 J. Bruner 倡導之「發現學習」（discovery learning）--以符合兒童認知結構的方式引導兒童發現知識的結構，二者觀點若合符節。關於如何「引導學生發現概念與通則」，早在1979年研習會即曾經邀請美國休斯頓大學 J. Bishop 來臺介紹「探究教學法」（inquiry method）。Bishop 所提出的教學法，重視以兒童經驗為基礎，其教學設計模式為：1.擬定通則；2.分析概念；3.歸納通則；4.證明及應用；5.價值判斷與選擇（陳青青，1990）。因為此探究教學法強調教師的提問以及對學生思考的引導，研習會乃將之譯為「問思教學法」；1992年這一次的教材實驗工作，研習會採用的教學方式主要即是問思教學法（訪秦葆琦-20140409、訪蘇惠憫-20141121）。

以實驗教材第十冊「中華文化的內涵」單元中「傳統思想」這一課為例（臺灣省國民學校教師研習會，1997），所欲學習的通則是「重要的思想影響文明的發展（歷史學）」。教材中摘錄論語、孟子典籍中幾段話，再以學生生活中的相

---

<sup>7</sup> 第二輪實驗是指1992年開始，依據1993年課程標準草案所進行的教材研發工作。

關事情進行提問。例如由論語「學而時習之，不亦悅乎？」，提問：「對於自己的學業和功課，應該怎樣做才好？」在進行全部提問討論後，引導學生歸納傳統思想中三個重要概念：重視自我修養、重視倫理關係、尊重大自然。隨之，讓學生分組討論幾個生活中的事件，發現其中因不重視自我修養、不重視倫理、不尊重自然而產生的問題；最後引導學生延伸這些概念到關懷與援助各地需要幫助的人。由教學設計來看，除了概念通則的學習，也著力於引導學生反思生活中的問題，培養批判反思能力。

此實驗教材結合了人社指會與研習會過去的研究成果，兩單位的合作乃因黃炳煌擔任 1993 年國民小學社會科課程標準的召集人，但更重要的是兩單位過去皆在國小社會科課程著力甚深，在解嚴之後試圖開創新社會科之際，因緣際會而讓他們有了合作機會。

原本，實驗教材將會在課程標準正式實施後，轉為統編本教科書，然而，教科書制度的改變，為新社會科課程增添了變數。教育部於 1994 年宣佈，1996 年正式實施新課程標準時，國小各科教科書同時改行審定制。研習會的實驗教材不能依原訂計畫成為統編本，而是修訂為「國立編譯館版」教科書，與民間出版社一樣，送交審查通過後發行。秦葆琦談到當時教材實驗小組成員的感受：

課程標準是我們做的，實驗我們做的，最後把它送到國立編譯館(的教科書)，也是我們做的，可是要審查。這個也是你事先沒有料想到的。本來做課程標準時(想的)是一套(教材)，本來以為我們這一套(教材)就全國用了，突然說要審查，還有好多版本競爭。那時候因為審查，會有一些不確定性。會不會通過？審查委員會不會有一些意見？(訪秦葆琦-20150707)

其後，由於部分出版社在學校進行教材試教，遭同業懷疑藉試教之名綁標，因而藉由民代質詢和媒體批評教材試教一事，於是教育部於 1996 年 9 月 3 日函請研習會和國編館廢止各科課程實驗與試用計畫(歐用生，2003a)。如此一來，此難度甚高的教材轉化工作失去了繼續探索與試驗的機會。

## 陸、審定制下的教材樣貌

「課程應是發展而非編製出來」的道理在當時幾已耳熟能詳，但是審定制實施後廢止教材實驗和試教機制，各出版社既然無法進行試教，教科書只好回到「編寫」的舊路。秦葆琦的觀察是：

民間出版社作者都是利用下班時間、周末時間來寫教材，講起來，也是很辛苦。他們的教材是真的「寫」出來的，沒有試教、實驗的過程，頂多就是在自己的班級試試看而已。(訪秦葆琦-20121226)

審定制的實施甚為匆促，各民間出版社要在短時間內組成編寫團隊，再研議新教材內容，尤其面對「概念與通則」如何轉化一事，更成為各出版社的難題。

## 一、大同小異的審定本

審定制實施初期，教材設計人才匱乏，民間出版社所網羅的編寫人員大多與研習會教材實驗或國編館編審小組有淵源。當時送審的各家民間出版社，競相邀請曾參與教師研習會實驗課程的教師加入作者行列(歐用生，2003b)。例如劉松三、陳振雄老師為翰林/明倫版編者；蘇惠憫、許麗卿老師加入新學友版；蘇惠憫老師初期另兼任南一版的諮詢委員，後來又轉為翰林版主編。這些作者皆曾參與研習會的教材實驗工作。或許由於這些作者過去有相近的教材發展經驗，使得審定本在形式與內容上顯現某些相似性。更重要的是，由於各版本教科書皆須依循課程標準的教材綱要，又經過同樣的審查程序，以致各版本形貌若合。蘇惠憫談到：

民間版的教科書無論教學活動設計、單元主題、單元目標、評量的表格、體例形式都是參考以前國編館的改編本，樣子都差不多，追到源頭，還是受實驗教材的影響。...在翰林出版社編教科書時，我找了五、六位有經驗的老師以及兩位教授一起寫教材，我自己也編，編輯者都是曾經在研習會一起參與社會科實驗教材的老師。(訪蘇惠憫-20141121)

以課程標準中五年級「中華文化」單元的「思想：人本思想」為例，比較五個版本的詮釋與取材(見表5)，各版本對教材綱要所列主題內容的詮釋是相同的，甚至小單元名稱也有兩版與國編版相同。但是，對於「人本思想」的教材選擇，在深度與廣度上的差別頗大；至於如何將深奧的思想要義與學生的生活經驗連結，其教材設計方式亦各自不同。國編、翰林以儒家為主，南一逐一闡釋儒、道、墨家思想；新學友、康軒則不指出這些思想出自何種特定學說。在教材的呈現形式上，有三種類型：(1)國編版直接呈現經典引文的譯文(見圖1)；(2)翰林、南一、新學友版以平鋪直敘方式闡釋思想的意義，再延伸說明日常生活的應用(如圖2)；(3)康軒版採取「情境模式」(situational model)(康軒出版社，1996，頁1)，以生活事例輔以大量插圖，探討傳統思想的意涵(見圖3)。

## 專論

大致看來，大部分版本以「平鋪直敘」、「概念闡釋」的方式呈現教材，至於引導批判思考的提問與線索，仍然相當稀少。

表 5 審定本五版本教材設計之比較

	小單元名稱	人本思想的詮釋	教材內容
國編	傳統思想	重視自我修養、強調倫理關係、尊重大自然	敘述中國傳統思想三大要義，及其在文學、藝術、建築上的表現。引述孟子、論語、左傳、莊子各經典中一段話（白話譯文）
翰林	傳統思想	個人修養、人際關係：忠恕之道 人與自然的關係：天人合一	敘述孔子「仁」的意義 說明個人修養、人際關係、人與自然的關係三方面，在生活上的應用
南一	傳統思想	講求自我修養、重視倫理道德、注重人與自然的關係	敘述以下思想的意義： 1.儒家：孔子的「仁」、孟子的「仁義」 2.道家：回歸自然、萬物平等、順應自然 3.墨家：兼愛、非攻
新學友	博大精深的思想文化	尊天敬天、重視自我修養、人際關係（孝、仁）	敘述人本思想的基礎，以及尊天敬天、重視自我修養、人際關係和諧等主張
康軒	中國人的思想與內涵	倫理關係（五倫）、個人修養、尊重自然	以生活事例對照傳統思想中的人倫關係、個人修養和自然觀





圖 1 國編版社會教材頁面

資料來源：國立編譯館（2001，頁 134-135）。

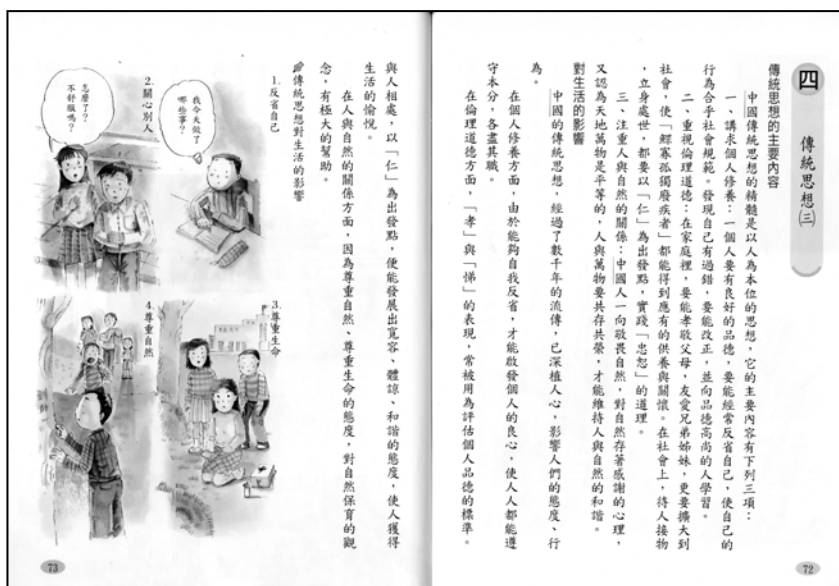


圖 2 南一版社會教材頁面

資料來源：南一書局（2001，頁 72-73）。



圖 3 康軒版社會教材頁面

資料來源：康軒出版社（2001，頁 66-67）

## 二、概念通則難以轉化

要以符合兒童認知與經驗的方式，引導發現「社會科學概念與通則」，難度相當高。當時的教科書編者蘇惠憫提到：

我覺得通則的書寫方式很難理解，範圍很大，重要的內涵概念都沒說，也沒有舉例，沒有列舉各年級要教什麼，我們編寫教材時還得從通則裡去找出具體的目標。（訪蘇惠憫-20141121）

歐用生也指出教材轉化的困難：

1993 年課程標準雖然規定以通則概念來編寫教科書，但是要將一個通則轉換成教科書的單元主題和內容，是非常不容易的。原來教科書的單元主題已經使用那麼久了，一下子要全部改變並不容易，所以常常會將原來教科書的主題拿來套上新制定的通則。（訪歐用生-20141126）

各版本是否重視課程標準中所列的通則？由前所揭五個版本的教師手冊來看，翰林、南一版並未列出通則；新學友雖列出通則與小單元主題的對應表，但是其對應關係不明顯；康軒版所列的是經過編者調整的通則，與課程標準不完全相同。唯有國編版將通則進一步轉換為單元內涵；例如，與「傳統思想」主題對應的通則是「重要的思想影響文明的發展」，進一步轉換為以下三項次子題：（國立編譯館，2001，頁 201）

1.傳統思想是指各民族受生活環境和先賢哲人學說影響，而對人、處事、對自然所產生的準則。

2.我國傳統思想中重視的「倫理關係」、「自我修養」及「尊重大自然」，具有保存的價值。

3.傳統思想和醫藥、建築、繪畫、書法、文學和戲劇有很大的相關，能表現中華文化的特色。

國編版所做的這一層通則轉化工作，引導此單元所陳述的「中國文學、藝術、科技等各項表現」回歸到傳統思想的特色之下，進而歸納出「重要的思想影響文明的發展」。康軒版雖然以貼近兒童經驗的教材，引導學生發現傳統思想中的三大概念（人倫關係、個人修養和尊重自然），但未明顯導向某一通則。各版本編者著力於詮釋單元主題的意義，費心於取材的廣度與深度，但是，要讓學生理解傳統思想的主要概念已屬不易，至於「重要的思想影響文明的發展」這高度抽象的通則，確實很難在有限的教材內容中讓學生發現。

研習會原本的教材實驗重點在於透過符合兒童生活經驗的素材，引導學生發現學科中的概念與通則，但是，從「傳統思想」單元的實例來看，實驗教材蛻變而來的國編版教材雖然著意於歸納概念通則，卻未能同時兼顧兒童認知特性。尤其，編者費心於概念通則的引導發現，似乎更難以延伸至相關問題的批判反思。新社會科的課程理念的確在教材轉化上有相當難度，需要更多研究、實驗以尋找適切的方法。但是，研習會自 1992 年啟動實驗計畫，卻在 1994 年起，因應審定制的實施，必須逐年將實驗教材修訂為國編版教科書，以備 1996 年正式上市。在短暫的時間內，教材實驗成果其實尚未成熟。

### 三、游移在開放與保守之間

1993 年課程標準鼓勵學生批判思考，因此具爭議性的社會議題漸漸納入教科書；另一方面，教材內容也盡量避免意識型態，例如過去教材中的典範人物以古代和政治人物為主，新教材則改為以現代和本土人物為主，甚至也考慮到教科書中人物的性別比例。

國立編譯館的人還幫我們算，什麼職業不可以都是男生，所以明明原來畫的是男生，硬是加上頭髮變成女生的，這些爭議在第一輪實驗教材發展的時候，都不會遇到。因為解嚴了，才漸漸有這些討論。（訪秦葆琦-20140409）

雖然解嚴後的社會朝向開放，然而，教科書內容受限於國家政策，有些涉及國家主權和國家認同的敏感問題，在教材內容陳述上顯得相當為難。例如：國編版在處理外蒙古與中國大陸的關係，以及中華民國領土之課題時，在地圖上將外蒙古與大陸以相同顏色標示，又以虛線畫出外蒙古界線，再附帶說明我國曾在聯合國提出「外蒙古為中華民國領土」的聲明（如圖 4）。

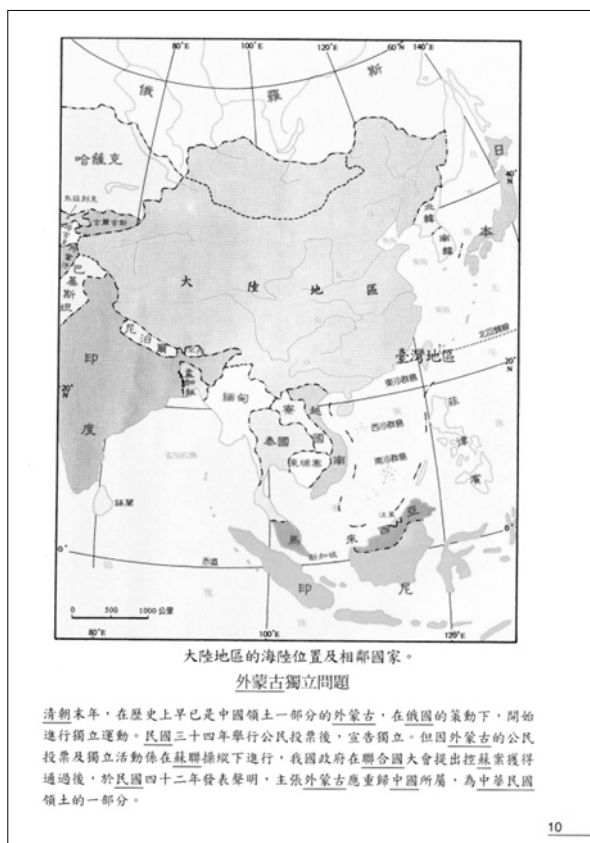


圖 4 國編版對大陸疆域的陳述

資料來源：國立編譯館（2001，頁 10）

表面上看來，教科書開放後，知識不再是權威的、絕對的，學生應當有更大的開放思考空間，但實際上未必如此。社會的衝突議題，雖有助引導學生批判思考，但是在教科書編審過程中，也容易引發不同立場者的爭執。況且，教科書中容許多元答案的開放問題，與學校固定答案的評量慣性不合。為了減少審查過程的爭論以及市場考量，具爭議性的議題出現在教科書的機會也就微乎其微（鄧鈞文，2002）。

審定制匆促開放，在教材發展人才欠缺的狀況下，又面對高難度的 1993 年國民小學社會科課程標準，以致教科書與課程標準的理念產生頗大落差。由於沒有經過試教與修改的過程，缺乏回饋機制，教科書也屢被批評錯誤百出（藍順德，2005）。其後，因為民間出版社批評國編版與民爭利，教育部遂下令中止國編版。秦葆琦對此感慨甚深：

教科書開放後，國編版教科書的市場佔有率是多少，我不知道，國編館也沒有給我們壓力。只是後來民間出版社覺得不公平，向教育部陳情，說國編館不應該繼續編，因為不能與民爭利。教育部就下令停止國編館繼續編輯教科書。其實，教科書哪有什麼利可圖？那麼多國家資源投進去，那個成本是沒有辦法計算的；如果你打定主意要爭利的話，教科書不會編得好。（訪秦葆琦-20121226）

審定制實施後，教科書被禁止進行試教和實驗，由國家資源所支持的研習會教材實驗與研究自此中斷。其後，教材發展欠缺研究基礎，只能在有限的時間與資源下編寫，至於教材適切與否的問題也只能交由編與審雙方爭辯了。

## 柒、結論

1993 年國民小學社會科課程標準以「社會科即社會科學」的理念，創建解嚴後的新社會科，又適逢教科書開放為審定制。新的課程理念，加上變革的教科書制度，使得此時期的國小社會科課程面臨前所未有的複雜。歷史往往是諸多偶然因素所促成的，當我們回顧這段國小社會科課程的歷史，也看到這些偶然因素的影響。

### 一、關鍵人物的理念主導課程路線

解嚴後的教育既然重視培養批判反思能力，1993 年國小社會科課程為何採行「社會科即社會科學」的理論？這個課程方向主要由黃炳煌等學者主導。當

時課程標準修訂委員會乃是臨時成軍，自然不可能有一套完整理論。1985 至 1990 年之間，人社指會國小社會組多位社會科學的學者參考當時美國社會科課程的理論，依據社會科學的學科內涵，發展了一套課程目標與教材大綱；這投入大量心血的研究成果，卻因人社指會的計畫中止，而未能進一步發展教材與教法。因緣際會，黃炳煌出任 1993 年國民小學社會科課程標準召集人，歐用生也是委員會核心成員，於是有人社指會的研究為基礎，建立新課程標準的目標與架構。

假如當年的社會科課程標準召集人不是黃炳煌，在當時解嚴後的社會狀況下，「培養批判反思能力」應該仍是重要的課程目標，但社會科課程走的路線就不一定是「社會科即社會科學」了。

## 二、研習會與人社指會研究的匯合促成新社會科

1993 年的國小社會科須處理兩個部分：其一是社會科學各學科的概念與通則架構，其二是以符合兒童經驗的方式構成教材。前者需要學科專家貢獻專門知識，也需要課程學者將複雜的學科概念統合為系統的課程架構，而人社指會的研究，正好奠定基礎；後者則需要具有教學經驗的教師，以貼近兒童認知與經驗的教學思維將知識、概念與通則轉換為教材，而研習會自 1979 年開始研發的問思教學法，正可成為教材落實的後盾。

1993 年新社會科課程匯合了人社指會與研習會在社會科課程上的研究成果。人社指會長於基礎研究，研習會長於教學實務，二者因黃炳煌教授出任 1993 年國民小學社會科課程標準召集人，而得以攜手合作，互補不足。此或為歷史之偶然因素，但是，倘若沒有兩個單位多年來在社會科研究上付出的心力，新社會科課程不可能水到渠成。

## 三、多重理念的混合增添教材轉化難度

解嚴後初期的社會科雖然秉持「社會科即社會科學」的理念，但是主導者也了解，即使強調學科概念與方法，社會科仍然應當「以人為中心」，不能忽略學生的人格發展、批判反思及參與社會能力。1993 年國民小學課程標準修訂過程中又經歷「人文學科」論者的質疑，在協商之後，「社會科學」的色彩即有所淡化。可以說，新社會科其實試圖兼顧課程設計的「學科、學生、社會」三大取向，雖然強調學科概念與方法，也要照顧學生的認知能力與生活經驗，還要讓學生不只適應社會，更要有重建社會的批判反思能力。理論上，不同取向的課程理念應該可以兼容並蓄，並行不悖；但是在實務上，太多課程理念混合在一起，難免令教材設計者顧此失彼，而顯現出矛盾性。此時期的教科書正面臨此種複雜性，而增加教材轉化的困難。

#### 四、政策變數影響課程的永續發展

美國社會科運動的領導者 Bruner (1977) 在《教育的歷程》一書中提出以學科結構作為教材架構，幫助學生以簡馭繁，更易於學習遷移，及有效解決問題。但是關於如何讓嚴密的學科概念通則以適合兒童的認知方式學習？如何引導兒童探究問題及發現概念通則？最重要的仍是教學方法。對此，J. Bruner 雖在該書中有許多討論，但他認為還需要有更多的研究和實驗。1993 年國民小學社會科課程標準公布後，倘若研習會能有充裕的時間，從容的進行教材實驗與研究，那麼，應該可以為「概念通則的轉化」找到可資依循的方法。然而，因審定制勿促實施，迫使研習會的社會科教材實驗工作提前結束。如何以適切的教材教法引導學生發現概念通則，又能養成批判反思能力？終究未能繼續深入探討。政策的倉促易輟，可謂課程永續發展的一大阻力。

當年失去這個教材實驗研究的契機，到了九年一貫課程綱要改採「能力指標」時，這相當接近「概念通則」的能力指標，仍然令教材設計者困惑不已，「如何轉化能力指標」仍是教學設計上的難題。即使用課程綱要取代課程標準，用能力指標取代教材綱要，但過去的某些課程問題並未自動消失，我們終究必須正視與解決這些問題。1993 年課程標準的時間雖短，卻留下重要的課程難題讓我們繼續思考與研究。

#### 致謝

- 一、本文為國家教育研究院「臺灣中小學教科書發展之口述歷史研究（1952—2001）：知識論與課程觀的演變」整合型研究計畫第二年之部分成果。感謝國家教育研究院對本研究的支持。
- 二、感謝屠炳春教授、歐用生教授、洪若烈先生、秦葆琦女士、蘇惠憫老師對本研究傾力相助，非但於受訪時知無不言，亦提供諸多珍貴文件，彌補了既有史料的空缺。
- 三、感謝兩位匿名審查者提出相當專業的問題，讓研究者得以檢視調整文中不足之處，使本文內容更為精確。

#### 參考文獻

- 王芝芝譯（1997）。大家來做口述歷史（Donald A. Ritchie 原作，1995 出版）。臺北市：遠流。

## 專論

- 吳密察、江文瑜編（1994）。**體檢國小教科書**。臺北市：前衛。
- 呂若瑜（1994）。**我國國民小學社會科課程發展之研究**（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學教育研究所，臺北市。
- 呂愛珍（1994）。**國民小學社會科課程與教材**。臺北市：五南。
- 李緒武、呂若瑜（1995）。我國國小社會科課程發展。載於人文及社會學科指導委員主編，**社會科教育研究**（頁 63-78）。臺北市：教育部。
- 李慧波（2015，3月）。追求大歷史與個體生命的融合——以中華人民共和國成立初期的小學女教師為例。「**從口述歷史尋找新議題**」工作坊發表之論文，中央研究院近代史研究所，臺北市。
- 南一書局（2001）。**國民小學社會課本第十冊**。臺北市：南一。
- 范信賢（1995）。一年級教材內容分析。教育部、臺灣省國民學校教師研習會主編，**83 學年度國民小學新課程社會科研討會專輯**（頁 37-42）。臺北縣：臺灣省國民學校教師研習會。
- 秦葆琦（1994）。**國民小學社會科課程之探討與分析**。臺北縣：臺灣省國民學校教師研習會。
- 國民小學課程標準**（1993，9月20日）。
- 國立編譯館（2001）。**國民小學社會課本第十冊**。臺北市：國立編譯館。
- 屠炳春（1979）。社會課程的精神——一個人文主義的社會課程。**臺灣教育月刊**，**339**，1-12。
- 陳青青（1990）。**國民小學社會科教學法專輯**。臺北縣：臺灣省國民學校教師研習會。
- 陳巨擘譯（2008）。社會科的戰爭——我們應該教孩子什麼內容？（Ronald W. Evans 原著，2004 年出版）。臺北市：巨流。
- 陳政宏（1998）。**國小教科書選用現況及其改進之研究**（未出版之碩士論文）。臺北市立師範學院國民教育研究所，臺北市。
- 陳麗華、周憐嫻、張益仁（1996）。健檢國小社會科新課程標準。**初等教育學刊**，**5**，175-204。



- 康軒出版社（1996）。**國民小學社會第一冊（試用本）教師手冊**。臺北市：康軒。
- 康軒出版社（2001）。**國民小學社會課本第十冊**。臺北市：康軒。
- 教育部人文及社會學科教育指導委員會編（1987）。**中小學社會學科教育目標研究報告**。臺北市：三民。
- 教育部人文及社會學科教育指導委員會編（1990）。**社會學科組教材大綱研究報告**。臺北市：三民。
- 黃炳煌（1987）。國民小學社會學科教育目標研究報告提要。載於教育部人文及社會學科教育指導委員會主編，**中小學人文及社會學科教育目標研究總報告**（頁 120-127）。臺北市：三民。
- 臺灣省國民學校教師研習會（1997）。**國民小學實驗課程社會課本第十冊**。臺北縣：臺灣省國民學校教師研習會。
- 歐用生（1995）。社會科新課程之架構與綱要。載於教育部主編，**83 學年度國民小學新課程社會科研討會專輯**（頁 18-26）。臺北縣：臺灣省國民學校教師研習會。
- 歐用生（2003a）。正視教科書問題。載於莊梅枝主編，**歐用生教授教科書之旅**（頁 11-16）。臺北縣：中華民國教材研究發展學會。
- 歐用生（2003b）。教科書事件平議。載於莊梅枝主編，**歐用生教授教科書之旅**（頁 23-36）。臺北縣：中華民國教材研究發展學會。
- 鄧鈞文（2002）。教科書自由化及其問題分析。**課程與教學季刊**，6（1），27-42。
- 藍順德（2005）。**教科書政策與制度**。臺北市：五南。
- Bruner, J. (1977). *The process of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press. (Original work published 1960)
- Kaltsounis, T. (1987). *Teaching social studies in the elementary school*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Ross, E. W. (2006). The struggle for the social studies curriculum. In E. W. Ross (Ed.), *The social studies curriculum: Purposes, problems, and possibilities* (3rd ed.) (pp. 17-36). New York, NY: State University of New York Press.

專論

Schwab, J. J. (1974). The concept of structure of a discipline. In E. W. Eisner & E. Vallance (Eds.), *Conflicting conceptions of curriculum* (pp. 162-175). Berkeley, CA: McCutchan.

# **At the Turning Point of Time: The Development of Taiwan's Elementary School Social Studies Curriculum and Textbook in the Early Period after Lifting the Martial Law**

**Shu-Ching Chou<sup>\*</sup> Wu-Chi Chang<sup>\*\*</sup>**

After the lift of Martial Law, Taiwan's political and social environment had undergone dramatic change, and thereby the National Elementary School Curriculum Standard was revised. In response to the need of the open society, the elementary school social studies curriculum announced in 1993 attempted to strengthen the future citizens' critical reflective ability. The new social studies curriculum was based on the rationale of "social studies as social sciences," and the curriculum framework was constructed by the generalizations and concepts of seven disciplines in the field of social sciences. According to the Curriculum Standard, the social studies curriculum should cultivate the critical reflective ability through the inquiry of discipline concepts. In addition, the instruction design should be responsive to students' life experiences. It was really difficult. In the same time, the textbook review institution started when the Curriculum Standard implemented. The innovative curriculum and the new textbook institution resulted in complex problems. Through the oral history approach, the current study explored the problems and the related factors affecting the elementary school social studies Curriculum Standard and textbooks development in that period. The conclusions were as follows: (1) the idea of the key persons affected the curriculum route; (2) the cooperation between In-Service Teachers' Learning Center and Humanities and Social Disciplinary Steering Committee was contributive to the new Social Studies curriculum; (3) the difficulties of teaching-material transformation increased due to the mixing of multiple rationales; (4) the sudden change of the textbook policy hindered the sustainable development of the curriculum.

專論

Keywords: social studies curriculum, social sciences, textbook review institution,  
the lift of Martial Law

\* Shu-Ching Chou, Professor, Graduate School of Curriculum and Instructional  
Communications Technology, National Taipei University of Education

\*\* Wu-Chi Chang, Retired teacher, New Taipei City Ankeng Elementary School

---

Corresponding Author: Wu-Chi Chang, e-mail: wuchi5625@gmail.com