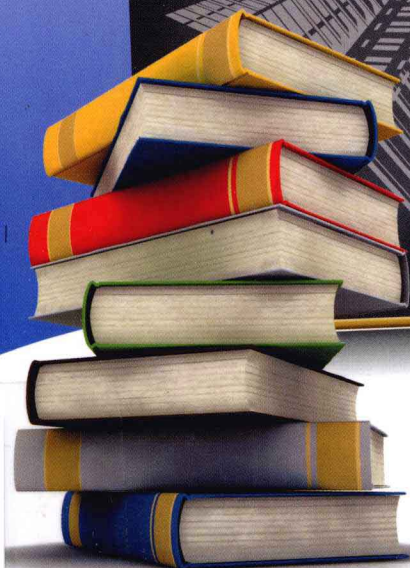


社會學習

領域概論

●楊思偉 總策劃

●李麗日 主編



陳新轉 張峻嘉 楊 翎 葉憲峻 許世融
江秀鈴 卓金璉 李麗日 陳斐虹 陳德鴻
陳曷麟 侯念祖 李裕民 鄧毓浩 賴志松
任慶儀 賴苑玲 梁炳琨 張雪君 陳世金

合著

社會學習領域概論

楊思偉 總策劃

李麗日 主編

陳新轉、張峻嘉、楊 翎、
葉憲峻、許世融、江秀鈴、
卓金璉、李麗日、陳斐虹、
陳德鴻、陳曷麟、侯念祖、
李裕民、鄧毓浩、賴志松、
任慶儀、賴苑玲、梁炳琨、
張雪君、陳世金 合著

五南圖書出版公司 印行

國家圖書館出版品預行編目資料

社會學習領域概論／李麗日主編。——初版。

——臺北市：五南，2012.01

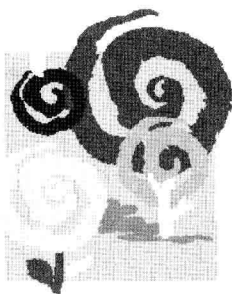
面；公分

ISBN 978-957-11-6538-7（平裝）

1. 社會科教學 2. 教學方案 3. 九年一貫課程

523.35

100027504



11VU

社會學習領域概論

主 編 — 李麗日（95.5）

作 者 — 陳新轉 張峻嘉 楊 翎 葉憲峻 許世融

江秀鈴 卓金璉 李麗日 陳斐虹 陳德鴻

陳曷麟 侯念祖 李裕民 鄧毓浩 賴志松

任慶儀 賴苑玲 梁炳琨 張雪君 陳世金

發行人 — 楊榮川

總編輯 — 龐君豪

主 編 — 陳念祖

封面設計 — 童安安

出版者 — 五南圖書出版股份有限公司

地 址：106台北市大安區和平東路二段339號4樓

電 話：(02)2705-5066 傳 真：(02)2706-6100

網 址：<http://www.wunan.com.tw>

電子郵件：wunan@wunan.com.tw

劃撥帳號：01068953

戶 名：五南圖書出版股份有限公司

台中市駐區辦公室/台中市區中山路6號

電 話：(04)2223-0891 傳 真：(04)2223-3549

高雄市駐區辦公室/高雄市新興區中山一路290號

電 話：(07)2358-702 傳 真：(07)2350-236

法律顧問 元貞聯合法律事務所 張澤平律師

出版日期 2012年1月初版一刷

定 價 新臺幣550元



國立臺中教育大學是臺灣的師資培育重鎮

臺中教育大學自1899年創校以來，一直培育著建設臺灣的菁英師資，在當前師資培育多元化的環境中，不僅穩定地培育師資，亦積極地提升教師素質，這是一份對師資培育歷史的負責，亦是本校對臺灣教育發展的使命，承繼這份師資培育的光榮使命，臺中教育大學正積極發展為重點教育大學。

教育大學在高等教育的發展過程中有其獨特性，係因教育大學非僅教育學術的追求，更重視如何培育出優質教師，所以特重教學專業與地方教育輔導，如果僅做好教育研究工作，而沒有培育出優質教師的教育大學，就不是成功的師資培育機構。培育一位優質教師，需要普通課程、任教學科的專門課程、教育專業課程、實習課程等顯著課程，還需要培育師資所需的環境教育、相關制度所構成的潛在課程。潛在課程在潛移默化的過程中，涵養一位優質教師的言行，做到韓愈所謂的「以一身立教，而為師於百千萬年間，其身亡而教存」的師表風範；此外，普通課程協助培育通博涵養，專門課程建立施教課程之專業，教育專業課程則是孕育相關教育知能。

一位優質教師不僅要有教育專業，了解整體教育情境與學生需要，也要有任教科目的專門知能，對學生授業與解惑。不過任教學科的專門知能，不僅要有任教「學科的內容知識」，還要有「『教』學科內容的知能」，所以數學教師，不是只要有「數學」專門知識即可，還需要有「教數學」的專門知識。因此，一位優質教師，要具有學科內容教學知識（pedagogical content knowledge, PCK），融合學科內容和教法的知識，

依據學生性向、能力與興趣，將學科內容知識（content knowledge, CK）傳授給學生。基此，本校自97年起依據中小學九年一貫課程學習領域之規劃，國語文教學、閩南語教學、英語教學、數學教學、社會教學、自然與生活科技教學、綜合活動學習、藝術與人文學習教學（分成美術與音樂兩組）、健康與體育教學等十個教學研究團隊，深入研討各學科之學科內容教學知識，而教育專業研究、幼稚教育專業研究、特殊教育專業研究等三個團隊則是積極研討國小師資、幼教師資與特教師資所需的專業知能。

本校各學習領域的教學研究團隊與教育專業知能研究團隊，針對國小師資培育所需的教材教法課程，進行一年的全盤性研討，將陸續出版英語教材教法、本土語文教材教法、數學教材教法、自然與生活科技教材教法、社會領域教材教法、社會學習領域概論、健康與體育教材教法、綜合活動教材教法、音樂教材教法、視覺藝術教材教法、寫字教材教法、幼兒園教保活動與課程、身心障礙教材教法、藝術概論、全球華語教材等，這是本校第一期的師資培育課程系列叢書，未來各研究小組將更加深入各學習領域之相關知能，提供師資培育教學所需，發揮本校對於師資培育之中堅穩力、典範傳承的光榮使命與特色。

楊思偉

國立臺中教育大學校長

主 編 序

「社會學習領域概論」課程，為師資生進入社會學習領域之入門必修課程，也是擔任國小社會領域教師或研究國小社會學習領域課程人員應具備之專業課程，其需求與重要性不可言喻。隨著臺灣社會的加速變遷及新興議題的倡議，時有新興理念與先進方法須帶入課程中，尤其社會領域教材內涵如何融入九大主題軸，並配合基本能力指標，成為新世紀的社會學習領域教科書，是授課教師每年必須認真面對的嚴肅課題。

為落實教材的研發，國立臺中教育大學區域與社會發展學系（前身為社會科教育學系），結合校內外相關領域專家學者組成研發團隊，一方面蒐集教材之相關訊息，一方面統整現行「社會學習領域概論」課程教學中學生之意見與反應，最後依據參與團隊之各教師專長領域進行分工式的教材編撰討論與合著。本書內容共分十五章，首先以對九年一貫社會學習域課程的新發展之評議作為開場，最後以對全球關聯現象、問題與國際組織之陳述作為總結，其中則以生態、地理、歷史、人際、倫理、社會福利、人權、政治、經濟、資訊、全球化、多元文化等議題貫穿全書，內容豐富且與真實社會現象相呼應。

本書的完成要感謝的人很多。首先感謝本校楊思偉校長的領導與支持，感謝本校師資培育中心工作人員的行政協助，感謝所有撰稿人的努力付出，感謝本系李裕民老師在計畫執行之初，提供豐富的參考資料與建議，感謝學者專家曹治中、林菁、呂宗麟、蔡志展等老師的專業諮詢意見，感謝國小現職老師謝孟芸、陳珮璇、姜明雄、陳美芳、洪馨梅、邱懷萱、吳季如、蔡宛儒、陳湘潔、林香廷、李朝基、胡惠瑱、賴乃綺、王姝媛、王月青、李嘉倩、游豐任、賴曉霏、謝宇澤、曾亞竹等人提供教學現場之實務建議，最後感謝三十位匿名的審稿人之寶貴意見，透過以上所有

人的協助，本書方能順利出書，得以為社會學習領域提供嶄新的教材。

國立臺中教育大學
區域與社會發展學系主任
李麗日

目次

序

主編序

第1章	九年一貫社會學習域課程的新發展—對課綱 微調內容之評議	陳新轉	1
第2章	地理環境與生態	張峻嘉	15
第3章	大洋洲島嶼文化	楊翎	39
第4章	臺灣原住民族的歷史與文化	葉憲峻	65
第5章	影像紀錄與常民生活	許世融、江秀鈴、卓金璉	97
第6章	人際關係	李麗日、陳斐虹、陳德鴻	129
第7章	倫理規範與生命關懷：利己社會的人我關係	陳曷麟	149
第8章	現代社會、現代性與社會福利	侯念祖	171

第9章	人權的發展、衝突與挑戰	李裕民	195
第10章	政治生活與政治參與	鄧毓浩	219
第11章	生產、分配與消費	賴志松	239
第12章	資訊科技與社會	任慶儀、賴苑玲	257
第13章	全球化與城鄉發展	梁炳琨	279
第14章	臺灣新移民與多元文化現象	張雪君	297
第15章	全球關聯現象、問題與國際組織	李裕民、陳世金	325



第



章

九年一貫社會學習領域 課程的新發展—— 對課綱微調內容之評議

陳新轉

本章綱要

壹、前言

貳、對課程統整概念的再確認

參、對社會學習領域課程的「真實性」增益與缺損

一、影響社會學習領域課程真實性的主要原因

- (一) 政治意識型態對社會學習領域課程真實性的影響
- (二) 價值中立的課程意識型態對社會學習領域課程真實性的影響

二、強化社會學習領域課程「真實性」的策略

- (一) 課程發展應採取「臺灣主體性」的觀點
- (二) 課程發展須注重可驗證性的事實
- (三) 課程發展須強調「普世性」的道德與價值觀

肆、對社會學習領域課程的「反省性」的增益與缺損

伍、對社會學習領域課程「時代性」的增益與缺損

陸、對社會學習領域課程「能力導向」目標的意義彰顯

柒、結語



前言

九年一貫課程實施已十年，這段期間，社會學習領域課程綱要已進行微調（教育部，民97），包含增訂基本內容、修改部分能力指標、加入海洋教育相關內容等。從課程發展的角度而言，即使課程目標、結構不變，也到了必須回應時代變遷，針對社會學習領域課程設計與教學實踐之需要，進一步闡釋社會學習領域課程新義，提供新的知識內涵。九年一貫課程改革核心理念之一就是「賦權增能」，以綱要為規範而將課程設計的權力下放，讓關心教育、有意於課程及教材研發製作的基層教師也能參與，成為課程的發展者、設計者，而不只是教科書的使用者。所以，對於課程綱要的內容及其變革意義，應有所了解與批判性的思考，因為教師是促成教育改革的主要動力之一。本文將以社會學習領域課程的重要觀念、課程屬性，對於課綱微調內容提出批判性思考，提供課程設計者與基層教師實踐社會學習領域課程目標之參考。



對課程統整概念的再確認

在我國課程史上，社會學習領域課程的前身是「社會科」，不過這個課程名稱，由於我國傳統師資培育制度採分科養成教育方式，故習慣的將它視為一種「學科領域」觀念，認為是社會、歷史、地理或公民等教學科目的統稱。

實際上，社會學習領域（social studies）課程觀念，源自1905年美國人湯馬斯瓊斯（Thomas Jesse Jones）因為關懷美國黑人及印地安人這些少數民族要如何融入美國社會，如何了解美國社會制度的運作，以使成為適應美國社會之公民的重大課題，故主張學校應該設置一種全新的課程——Social Studies（黃政傑，民80；張玉成，民81；葉煬彬，民83；陳新轉，民93）。1916年由瓊斯領銜，發表一份「中等教育社會科課程」（The Social

Studies in Secondary Education) 報告，提供建議性質的課程綱要，綱要採分科方式敘述，但鼓勵合科或聯科編製，並特別強調社會科教學應從現實社會情境中取材，帶有濃厚的進步主義教育色彩 (Armstrong, 1980)。1921年美國全國社會科協會 (National Council for the Social Studies, NCSS) 成立，進一步推動社會科教育，社會科的課程地位更形穩固重要 (張玉成，民81；葉煬彬，民83)。

又根據Jack Zevin (2000) 的研究指出，Social Studies是19世紀末、20世紀初才出現的學科。其學習範圍為了滿足多方面的需要，包括維護民主生活方式、適應工業化與技術化的經濟生活、大量新移民的社會化工作。因為目標如此多元，也就使得社會學習領域課程的學習內容必須取材自許多學科，包括歷史、社會科學、心理學、公民訓練之類的學科。從這段課程發展歷史看來，教師應該了解瓊斯當年之所以主張學校課程應設置Social Studies，是因為傳統分科課程如歷史科或地理科，都無法承擔教育學生認識、認同與參與美國社會制度及其運作的任務，而主張以社會生活所必須面對的各式各樣的重要議題當做課程組織核心，打破學科界限，組織課程內容的課程新形式，作為教導現代公民的工具，才能夠培育適應社會，勝任公民職責的素質或能力 (competence)。所以，Social Studies的原意是統合學生所屬社會之歷史文化、生活環境、社會、經濟與政治制度等相關知識，探究社會生活的重要議題所構成的統整性「領域課程」。但是Social Studies被日本人譯成「社會科」且為國人沿用近百年 (葉煬彬，民83)，一般都將「社會科」當成是歷史、地理、公民等學科課程的統稱，分科的觀念根深柢固，因此無法接受以議題為核心統整學習內容的「領域課程」觀念，積習難改令人遺憾，也使得九年一貫社會學習領域課程改革的核心理念之一「課程統整」，變成合科與分科的零和爭論，在實踐上遭遇很大的阻力。

如今，社會學習領域課綱經過微調之後仍然維持統整的課程理念，在增訂的「7~9年級基本內容」的內容中，關於課程設計與實施的建議，特別強調「不鼓勵為合科而做不合理的拼湊，但鼓勵從課程設計與教學中儘量落實課程統整的精神」「進行跨領域間的統整與實踐活動」，期能

擺脫統整即合科、分科即是不統整的迷思，但是對於如何落實「統整精神」，仍然未見課程綱要有任何解說指引。

其實社會學習領域主張課程統整的立場，主要理由從課程理論而言，除了「基本理念」中所提出的四項功能：簡化、內化、類化、意義化之外，更是因為個人或團體在社會情境中所面臨的各種重要問題，無法用學科界限加以分割，故必須提供學生統整的學習經驗。這也是Social Studies課程理念的原始精神。所以，課程統整觀念的實踐，重點不在於建立合科形式的社會科，而在於教師能否掌握統整的觀念，掌握社會脈動、了解學生生活經驗與學習需求，選擇重要議題，應用跨學科思考，設計統整性的學習活動。統整性的課程和教學觀念與傳統的分科教學的觀念比較，Tchudi & Lafer（1996）認為有以下差別：

（一）分科課程傾向於以學科的重要概念為課程核心，而統整型課程則傾向於以議題、主題或問題作為組織課程的核心或教學的起點。

（二）統整型課程較傾向於建構論的知識觀點，強調的是學生主動探索，而不是被動接受教師所設定的學習範圍。

（三）統整型課程比較關注課程與真實世界的連結關係，強調學習經驗的多重來源，故傾向於實作或真實性評量；分科課程則比較傾向於學科知識的學習，與真實世界的連結關係較弱，故比較強調知識性的紙筆測驗。

（四）分科課程將教師視為學科專家，扮演「智者」（knower）的角色，主要任務在闡釋學科概念，並確保學生對學科內容的精熟；而統整型課程則不僅將教師視為學科專家，更扮演「資源」提供者與學習的協助者角色，他必須知道如何協助學生主動去獲得知識以及知識與自我的關係。



對社會學習領域課程的「真實性」增益與缺損

課程真實性（authentic）是指課程內容的三項屬性：（一）可客觀論證的知識，（二）可以從生活中驗證的知識，（三）符應社會變遷、歷史傳

承、自然環境與社區人文實況的知識。

一、影響社會學習領域課程真實性的主要原因

影響課程真實性的主要原因並不在於知識的理解，而在於選擇課程內容的意識型態，其主要因素有三：一是政治的意識型態、二是價值中立的課程意識型態、三是社會學習領域的課程屬性。

（一）政治意識型態對社會學習領域課程真實性的影響

我國民主化進程尚未臻成熟，社會對立、政治紛擾，關於國家定位、歷史傳承、發展方向等重大議題，內部意見不但無法整合，還形成嚴重分歧。政治勢力獲勝的一方，總是想掌握教育主導權，試圖透過課程修訂，傳播己方重視的意識型態、價值觀與公民素質。

因此，課程內容的抉擇、課程結構的規劃，意識型態的影響不因課程形式而有不同，歷次課程調整或改革，社會學習領域課程的爭議就是非常「政治」——隨當時的政治與社會情勢而變，統派執政訂一套，獨派上臺又改一套，課程內容的選擇與組織方式，始終是政治鬥爭下的產物，而不是教育專業理性參議的結果，真正經由知識界與教育界專業人士的理性溝通之後決定的，反而不多。這種現象在我國國民教育、中等教育階段的社會領域課程的變遷史上，可說是斑斑可考。

（二）價值中立的課程意識型態對社會學習領域課程真實性的影響

「價值中立」的課程意識型態，課程內容的選擇刻意迴避多元、分歧與衝突的重要事件，而著重於主流、定見的內容。事實上，人類社會的歷史發展，往往必須從重要衝突事件或社會議題，去探究、詮釋其意義與價值。臺灣的歷史、地理與社會文化的特性，充滿多元、歧異與衝突，課程內容服膺特定意識型態，勢必阻隔學生與自身所屬的社會變遷、歷史傳承、自然環境與社區人文的連結，壓抑多元思考的可能，減損社會學習領

域課程的真實性（陳新轉，民96）。

檢視我國社會學習領域課程發展史，課程內容的選擇與詮釋，長期受到大中國意識的宰制，領域課程內容一向強調：「中華民國固有領域包括大陸與蒙古」、「臺灣是中國固有領土」、「臺灣的歷史起源於中國」等命題。然而，從臺灣主體性的觀點而言，社會學習領域課程的意識型態則強調：臺灣的歷史傳承是多元的、臺灣是主權獨立的國家、臺灣是海洋國家等命題。當兩種意識型態發生衝突時，強調臺灣主體意識就被打成「去中國化」。為了避免紛爭，通常課程設計者會以「價值中立」為由，迴避爭議性議題與重要題材。但「價值中立」仍無法阻絕政治勢力介入，政治力仍然宰制課程內容的選擇，只是阻礙了多元思考的可能，同時也造成課程內容與臺灣社會實況脫節。

（三）社會學習領域的課程內容爭議性高

按美國全國社會科協會（NCSS, 1994）的定義，學校的社會科課程取材包括人類學、考古學、經濟學、地理學、歷史學、法律學、哲學、政治學、心理學、宗教、社會學等學科的材料，以及人文科學、數學和自然科學中適當的內容。理論上，課程所提供的學習內容必須是「重要的」、「正確的」，但課程內容是「選擇性」的，社會學習領域課程內容取材廣泛，但主要來源是社會科學知識。然而，社會科學知識屬性往往連結某種前提、立場與價值觀，知識的選擇與詮釋往往也是價值與立場的堅持，所以，意識型態對於課程內容的選擇與詮釋的影響性高，自不待言。

二、強化社會學習領域課程「真實性」的策略

課程受到各種意識型態的影響是無法避免的，但要注意的是它會扭曲課程內容的真實性（authentic）。如果課程真實性（authentic）是指課程內容的三項屬性：客觀性、可驗證性與符應性，則強化課程真實性的課程發展策略可採取以下作為：

(一) 課程發展應採取「臺灣主體性」的觀點

秉持「主體性觀點」是建立課程內容真實性的必要原則之一。世界各國的社會學習領域課程都是以本國為主體的觀點來建構課程的真實性，讓課程內容更符應社會變遷、歷史傳承、自然環境與社區人文實況的知識，同時使學生更能認知自身所屬之社會的歷史文化、社會人文與自然環境。

所謂「主體性觀點」是指以自己的立場，按照自己的實況、需求與目標，規劃課程架構，選擇其歷史發展與社會變遷的重要議題，並建構或詮釋其意義與價值。從臺灣主體性的觀點看我國社會學習領域課程內容的選擇，臺灣文化的淵源是多元的，傳承自中國，也吸納來自荷蘭、西班牙、日本、歐美的海洋文明。如果以中國為主體，則臺灣歷史只是中國歷史的附屬。從中國的角度看臺灣的地理位置，臺灣只是中國的邊陲；從臺灣為中心的角度看臺灣的地理位置，臺灣是中國走向太平洋的重要門戶。以中國為主體的史觀比較著在陸地發展的歷史，但以臺灣為主體，則更能理解海洋對臺灣的歷史與社會發展的意義。如今課程綱要經過微調與修訂，納入海洋教育的內容，使課程內容貼近臺灣自然環境的真實性，總算是跨出一小步。能力指標「2-3-2探討臺灣文化的淵源，並欣賞其內涵」修訂小組還特別加註：「應該包括『海洋文化』，例如不同時期的臺灣先民（如原住民或其他族群）海洋拓展的歷程，及其和臺灣文化之間的關係」的說明，如此微調的用心希望能夠對基層教師與課程及教材編製者發揮啟示作用，擴張多元思維的可能性，並稍減一元化意識型態的宰制，有助於課程真實性的提升。

(二) 課程發展須注重可驗證性的事實

社會學習領域課程往往承擔培育「民族主義」或「愛國主義」的任務，以至於課程內容會成為「宣傳」而不是「知識」。例如，為了使學生具備愛國、愛鄉的情懷，以往都說臺灣是「寶島」、「樂土」。事實上，臺灣過度開發早已成為多災多難的生活空間，環境災難不斷且災情日益嚴重。另外，國家處境艱難，以至於社會、政治、外交、經濟各方面都出現許多不正