

從實驗教材到官方課程——小學社會科 板橋模式教材與改編本教科書的發展

周淑卿 章五奇

1979~1988年間，板橋教師研習會發展社會科實驗教材，其後成為全國通行的國立編譯館教科書，這段歷程是臺灣課程史上由「課程編製」轉向「課程發展」的重要里程碑。在此典範轉移中，實驗教材如何轉型為官方課程，國立編譯館與教師研習會成員如何歷經磋商、融合的過程，是本文探討的重點。本研究以1979~1988年板橋模式實驗教材發展，以及1989~1994年國立編譯館國小改編本發展作為探討範圍，主要採取口述史方法。細究可發現：由於教材發展的時間正逢解嚴前後的社會轉型期，教科書內容兼容新舊社會的價值觀；由於教師研習會與國立編譯館兩方人員共同參與，改編本呈現學科課程論與經驗論協商與調和的特質。此外，實驗教材所植基的經驗論，雖未能在改編本上充分施展，但其後則與教育部人文社會科指導委員會的社會課程理念結合，為1993年課程標準下的新社會科奠定基礎。

關鍵詞：板橋模式、社會科教科書、課程發展、課程編製、口述史

收件：2015年7月8日；修改：2015年9月21日；接受：2015年11月4日

From the Transformation of Experimental Materials to Becoming Official Curriculum: The “Banqiao Model” and Adapted Version of Elementary Social Studies Textbook Development

Shu-Ching Chou Wu-Chi Chang

In the 1980s, Banqiao Teachers in-Service Learning Center developed the elementary social studies experimental materials over the course of a long time. Due to textbook policies, the materials were transformed into the unified version of textbooks. This transformation process was a landmark in Taiwan's curriculum history, symbolizing a paradigm shift from “curriculum making” to “curriculum development”. How were the experimental materials transformed into official curriculum? How did those with discipline-center curriculum views negotiate with those upholding experientialism during the process? These are the main discussion points of this paper. This study employed oral history, interviewing key persons who participated in Banqiao experimental materials and adapted version of textbooks from 1979 to 1993. The main findings are: (1) Due to social changes resulting from the lifting of Martial Law, the Adapted Version of textbooks contains a mixture of new and old values; (2) the Adapted Version of textbooks represents negotiations between two views: discipline-center and experientialism curriculum; (3) the experientialism which the experimental materials are based on blended with the social studies curriculum ideas of “Human and Social Science Committee” and then became the foundation of the 1993 Elementary Social Studies Curriculum Standard.

Keywords: Banciao model, social studies textbook, curriculum development, curriculum making, oral history

Received: July 8, 2015; Revised: September 21, 2015; Accepted: November 4, 2015

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

Wu-Chi Chang, Teacher, New Taipei City Ankeng Elementary School, E-mail: wuchi5625@gmail.com

壹、緒論

「課程是發展出來的」此一觀點在當今臺灣的教育界似乎理所當然。然而由「課程編製」(curriculum making)到「課程發展」(curriculum development)的觀點轉變，卻非如此順理成章。在九年一貫課程提倡校本課程之前，談到課程，指稱的即是課程標準或教科書。課程標準是一群具有不同代表性的委員，在會議室與書桌上的產物；教科書即是作者筆下的文章。即使到了教科書審定制實施的時期，教科書的產出也沒有「課程發展」的過程。在臺灣的課程史上，卻有一段彌足珍貴的教材發展歷程，充分體現「課程發展」的意義，其實驗與開創的精神對今日課程研究與教材發展具有高度啓示性。

位於板橋的臺灣省國民學校教師研習會（國家教育研究院之前身；以下簡稱教師研習會）以「試教→試編→試用→修訂→擴大試用（實驗）→再修訂」的程序，於1972年進行國小自然和數學科的實驗課程研發。其教材研發重視實徵研究依據，突破當時既有的「教材編寫」方式而獨樹一格，其課程發展方式被稱為「板橋模式」（陳梅生，1986）。1979年成立「國民小學社會科課程實驗研究委員會」，自此展開長達16年（1979~1995年）的社會科教材研發。¹「板橋模式」在課程研究、實驗、發展和推廣上，均挑戰原來國立編譯館由學科專家編寫教材的「舟山模式」，²影響深遠，堪稱臺灣課程史上的重要里程碑（秦葆琦，1994；盧

¹ 教育部核定社會科兩期八年計畫：第一期八年計畫（1979/7~1987/6），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，並進行試教與實驗教學。第二期八年計畫（1987/7~1995/6），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（國立編譯館，1989：4）。當時教師研習會的八年課程實驗計畫還包括自然科（第一期1972/11~1979/10，第二期1979/9~1987/8）、數學科（第一期1972/11~1979/10，第二期1982/7~1990/6）、國語科、唱遊、音樂（1982/10~1990/9）、美勞科（1985/9~1993/8）、輔導活動（1983/10~1991/9）（秦葆琦，1994）。

² 自從國編館在臺灣開始編寫小學教科書，即是禮聘學科專家，就學科知識範疇擬定架構，撰寫書稿，經編審委員會討論修改後成書；此稱為「舟山模式」（屠炳春，1991）。

富美，1994）。

板橋模式的社會科教材屬於實驗性質，原本並非全國通行之教材，但因解嚴後教育部實施「教科書適切合理化」政策，³國立編譯館遂重組編審委員會，以此實驗教材為藍本，⁴重新編寫為「改編本」，於1989年起逐年取代原有的教科書，成為全國通用的統編本，至1994年為止。「適切合理化」政策實施時，1975年版的國小課程標準並未修訂，而改編本脫胎自板橋實驗教材，並未依循此課程標準。在「教科書即課程」的年代裡，此國立編譯館主編之統編本即是官方所制訂的課程。由實驗教材轉型為官方課程，原本自由的實驗精神與官方課程的規範勢必有所協商；而改組後的編審委員會納入國立編譯館與教師研習會成員，兩方的課程觀點也重新融合而有所轉型。從實驗教材到改編本的這段歷程隱含「課程編製」到「課程發展」的典範轉移，也反映了解嚴後臺灣社會由威權到開放的氛圍。本文即以1979年板橋模式社會科實驗教材開始研發，至1994年國立編譯館社會科「改編本」發展完成為範圍，探討社會科實驗教材轉化為統編本教科書過程中不同課程觀的協商、⁵關鍵的影響人物，與改編本的特質及其地位。

貳、研究方法

本研究以口述史方法為主，兼採文件分析方式以蒐集資料。口述史

³ 解嚴前幾年，各界批評教科書內容太多且太難。1988年，教育部為減輕中小學生課業壓力，指示國立編譯館自78學年度開始實施「教科書適切合理化」政策，包括三方面：一調整教科書分量，二降低教材內容難度，三加強美工與版面設計，以符合兒童興趣及程度。除修改舊教科書為「修訂本」外，也以板橋實驗教材為藍本改寫成「改編本」（曾濟群，1991）。

⁴ 在此稱板橋模式的社會科實驗「教材」，理由是這一套「教材」強調「兒童生活經驗」為中心發展課程，所以一、二年級沒有發展出課本，只有教師手冊和習作，三年級以後才有課本，且這套教材只在41所實驗學校使用，未成為全國通用的教科書，稱實驗「教科書」或實驗「課本」較為不宜。

⁵ 本文所稱之「實驗教材」是指板橋模式國小社會科第一期課程實驗發展出來的教材（原計畫是1979~1987年，實際教材發展時間是1983~1988年，教材出版年是1984~1989年），不含依據1993年課程標準所發展的第二期實驗教材。

方面，以全程參與板橋模式社會科實驗課程的教師研習會研究員秦葆琦為主要對象（見表 1）。其次訪談參與相關工作者（見表 2），以補充及對照主述者的敘述。所有訪談皆錄音，轉譯成逐字稿後，並以第一人稱方式整理成訪談紀錄稿，送交口述者本人審核、修正後，成為本文據以分析之資料。

表 1 秦葆琦的訪談時間與重點

訪談日期	訪談時間	訪談重點
2012/12/26	14:00~17:30	參與實驗教材的因緣、實驗教材的發展過程
2014/01/23	09:00~12:00	實驗教材的內容、教科書改編工作
2014/04/09	14:00~17:30	實驗教材、改編本教科書與舟山模式教科書教材內容、形式、發展過程之比較
2014/07/24	09:45~12:00	澄清前三次訪談之疑問

表 2 其餘受訪者職務、工作與訪談時間

口述者	職務與工作性質	訪談時間
洪若烈	1980 年成為國小社會科實驗教材委員會研究員兼編輯小組成員，主要以行政工作為主（1990~1992 年，及 1997~1998 年因出國進修會中斷參與發展實驗教材）、1983 年曾參與國立編譯館舟山模式編審委員會、1993 年參與課程標準修訂委員會。	2014/04/23 13:30~15:30
蘇惠憫	曾任臺南師專附屬小學教務主任，1979 年起借調至教師研習會，參與國小社會科實驗教材發展計畫，並負責教科書撰文。1984 年參與教育部「人文及社會學科教育指導委員會」，參與社會科教材發展計畫：1990 年參與小學 1993 年課程標準修訂委員會。	2014/09/17 09:00~12:30 2014/09/24 09:00~12:30
崔劍奇	1977 年 8 月至 1987 年 1 月擔任板橋教師研習會主任，為國中小各科實驗課程的主要推動者。	2014/12/05 09:00~12:00 2014/12/19 09:00~12:00
曾濟群	1986 年 10 月至 1992 年 5 月擔任國編館館長，負責推動教育部「教科書適切合理化」政策。	2014/08/13 15:00~17:00
謝福生	1982 年進入國立編譯館，先後擔任中小學教科書校正人、中小學教科書組組長，並參與執行適切合理化政策。	2013/09/24 13:00~15:00
凌女士 （化名）	1991 年進入國立編譯館，主要擔任國小社會科承辦人兼校正人，參與改編本三至六年級教科書編審與行政工作。	2013/07/31 13:00~16:00

爲增進本研究的信實度，研究者蒐集相關之文獻與文件以與口述訪談內容交叉比對。除了相關的學術論文，其餘文件如下：一、官方文件：板橋模式各階段的課程標準、教科書、習作、教師手冊及會議紀錄。二、口述者本人發表的文章與私人收藏文件。

以下將實驗教材轉化爲改編本的歷程分爲三階段敘述，同時討論其間的教材內涵、課程觀點與影響因素。

參、探路——兒童經驗論的探索（1979~1983 年）

自從 Bobbitt（1918）建構課程的科學化理論之後，以「工作分析」（job analysis）或「活動分析」（activity analysis）等系統化方式建立課程目標與內容的課程編製觀點，大爲盛行。此派理論主張，課程設計首先要分析成人的社會生活需求，以建立明確的目標，再依目標設計學習內容與教學活動。國立編譯館的舟山模式雖然未必依循工作分析程序，但教材架構的研擬方式亦有異曲同工之處。此種站在成人及專家的立場，以呈現學科知識爲主的課程，未能考慮學生的需求，引來如 Dewey 等經驗論者（experientialist）的批評。Dewey（1902）在《兒童與課程》（*The Child and the Curriculum*）文中即主張，應當以「教材心理化」的方式聯繫兒童經驗與學科教材兩端。

1953 年起，爲解決國內升學主義導致課業負擔、惡性補習的問題，教育部引進美國在 1930~1940 年代盛行的進步主義，指定成功中學進行以社會科爲核心的「生活中心教育」實驗（臺灣省政府教育廳，1984），但只是極小規模的實驗（一至三年級各一班）。真正有系統且較具規模的社會科課程發展，乃是從崔劍奇擔任板橋教師研習會主任開始。其延續「兒童生活中心」的理念，引進「問思教學法」，嘗試發展一種「由兒童生活經驗中提取學科概念」的社會科課程。

1979 年「國民小學社會科課程實驗研究委員會」成立，崔劍奇時任

教師研習會主任，也是催生社會科實驗教材的靈魂人物。崔劍奇認為教師研習會的任務不應侷限於培訓小學教育人員，而應強化教育研究的功能。他的構想是將教師研習會轉型成一個研究機構，研究人員一方面研究國內外的教育理論與趨勢，一方面成為研習會裡培育學校教育人員的優秀講師。他提到：

我一直很費心地想在教師研習會爭取成立教育研究院，因為過去我們都是直接拿國外的理論、教學法，自己不懂做研究，也不懂得創新。師專院校的教授年紀都很大，教來教去都是那些，教的內容不一定適合中小學，又不一定能配合教師研習會的理想，所以希望從教師研習會裡培養專業的人員。從課程實驗、課程發展來培養專業人才，這是很重要的事。為了提高教育的水準，必須要有自己的研究人員，就必須增加教師研習會人員的編制，一方面可以研究國內外的趨勢，一方面這些教育研究人員可以成為研習會裡很好的講師，來培育我們的國小校長、主任、老師。（崔劍奇-141219 訪）

為了充實研究人力，崔劍奇奔走各部會，但在教育經費拮据的年代，要增加人員編制相當困難。崔劍奇原本的企圖心很大，規劃了 300 位研究員編制，經與教育廳長梁尚勇多番協商後，最後減到 25 人。為了爭取這 25 位研究人員，崔劍奇在相關部門穿梭協調，歷經無數挫折，在確定編制通過時，他甚至激動到坐在新公園⁶裡流淚（崔劍奇-141219 訪）。

研究員編制的擴充，對其後教材實驗工作有莫大助益。崔劍奇開始網羅優秀人才，著手基礎研究。另一方面，也仿照陳梅生時期的自然科實驗課程發展方式，成立社會科實驗課程委員會：

既然要大家重視，就要邀請社會上有公信力、有專業的人參與，一方面受到社會認同，能減少被攻擊的可能性，另一方面表示我們重視他

⁶ 當時的新公園即是現今位於臺北市襄陽路的二二八和平紀念公園。

們的意見。把這些有代表性的人物集合起來，先在內部溝通，讓大家都了解，也都參與過，開會的時候雖然意見很多，但是對外不會有太多意見。我當時邀請孫邦正教授領頭，……公民方面，我邀請政大政治系的司琦教授，……還有許智偉廳長，他是清大教授；經濟方面，就邀請國家經濟研究院于宗先院長；歷史方面就邀請屠炳春教授、李元漢教授；社會學邀請文崇一教授。這些人分屬兩個委員會，一個是指導委員會，是屬於比較上層的單位，另一個是研究指導委員會，是真正在做事的單位。（崔劍奇-141219 訪）

後來，指導委員會改稱為「諮詢委員會」，研究指導委員會則成為「編審委員會」（洪若烈-140423 訪）。⁷除了研究人員，教師研習會還借調了多位具有豐富教學經驗的小學教師，成立「編輯研究小組」。課程研發組織建立之後，就開始了實驗教材探索之路。

一、進行社會科教材實徵研究

當時最重要的基礎研究就是由美國普渡大學應用心理研究所所長曾俊山博士主持的《臺灣社會價值調查研究》。此研究係針對社會各階層民眾，調查民眾對於「期望孩子成為什麼樣的人，養成什麼樣態度、觀念、行為」的意見。其次，為了解我國兒童社會行為的發展情形，教師研習會研究人員成立專案小組，針對政治、經濟、道德、人際關係、獨立自主行為五個部分進行研究（崔劍奇，1986）。此研究旨在探討國小兒童社會化過程中表現的具體行為，以建立我國兒童社會行為為常模；其研究成果後來出版為《中國兒童社會行為研究》一書。秦葆琦指出基礎研究對教材發展的作用：

1982 年，柯華葳進研習會時就在社會科，跟周經媛一起做「兒童歷史概念」的研究，就發現一、二年級的兒童沒有時間先後的概念，要到

⁷ 此編審委員會成員除了學科專家和教師研習會的研究人員，亦納入國立編譯館社會科教科書部分編審委員。

四年級才適合學歷史。那麼，一、二年級教材要怎麼去教孫中山先生跟中華民國國慶？可是舟山模式（國編館）的課本裡都有這些內容啊！從兒童認知心理學角度考量，我們的實驗教材就把這些偉大的歷史人物、中華民國的建立等教材移到五、六年級。舟山模式的教授他們對我們這套教材，不是那麼認同，覺得我們是在革命。他們說：「這些知識性的東西，小時候不教，要什麼時候教？」柯華葳就會拿出研究結果來說服他們：「一到三年級的學生，學了也是白學……」。（秦葆琦-140409 訪）

其後，曾俊山也指導研究員洪若烈於 1982 年進行《國民小學社會科課程理想內涵研究》（洪若烈，1986），其中建議社會科的課程編製應該依照兒童行為和心理發展予以合理安排，將「同心圓」的編排方式，改為「螺旋累進式」，以幫助學生學習遷移。此報告所提出的小學低、中、高年段學習重點，也成為實驗教材的重要參考資料。

這些研究提供實驗教材發展的實徵依據，讓課程設計逐漸進入一個「以研究為本」的新時代。

二、引進並轉化問思教學理論

崔劍奇前往美國參加會議時，認識美國教育部次長 Dr. Senese，經他推薦美國休士頓大學課程學者 J. Bishop 來臺協助發展教材。1979 年教師研習會舉辦國小社會科課程研討會，廣邀全國師專教授及各師專附小教師參與。當時美國風行 Bruner 為首的「新社會科運動」（陳巨擘譯，2008；Kaltsounis, 1987），Bishop 來臺介紹的正是 Bruner 的「發現學習」（discovery learning）理論。發現學習立基於學科結構論，也就是配合學生的認知結構，引導學生探究與發現教材裡的知識結構（Bruner, 1960）；而所謂知識結構即是學科裡的概念和通則（Kaltsounis, 1987）。當時將「發現學習」中譯為「問思教學法」，崔劍奇解釋其原由：

Bishop 這套教學法，我和屠炳春教授一起命名為「問思教學法」的，是從「博學之、審問之、慎思之、明辨之、篤行之」的概念來的，希望學生能透過慎思，明辨是非。(崔劍奇-141219 訪)

Bishop 後續於 1980、1981 年再度來臺，問思教學也逐漸成為社會科實驗教材的基礎理論。陳青青（1990）說明當時實施問思教學的過程：教學時，教師指導學生學習的程序是由事實、概念，導引出通則；但是在規劃課程的時候，恰好相反，是先擬定通則，再分析概念、蒐集事實。檢視板橋社會科實驗教材及教學活動設計，即是依循此程序。秦葆琦回憶她對問思教學的理解，也顯現相同的概念：

Bishop 教授上課時，說：在社會科裡，老師和學生要互動，不是只有聽老師講，要讓學生把自己的生活經驗說出來，透過課堂的教學，做歸納整理，從事實歸納到概念，再由概念歸納成通則。(秦葆琦-140409 訪)

依據秦葆琦和蘇惠憫的說法，Bishop 在演講中談的都是理論，至於實際的教學方法則甚少說明。在認同問思教學理念之餘，課程小組成員開始嘗試轉化問思教學的理論。通常是由教師研習會研究人員與借調研習會的小學教師共同研討，再由小學教師轉化為教學設計。當時兩位主要負責設計與實施教學的教師是臺南師專附小蘇惠憫和臺北縣中山實小許麗卿，他們從舊版教科書取材，嘗試依照問思教學的理念設計教學活動。蘇惠憫的體會是：

我曾經應視聽教育學會邀請，錄製以「三民主義統一中國」為主題的問思教學錄影帶——「我國的交通建設」來試編問思教學法的教學設計，但是很難教。我們做過很多嘗試，不過舊教材裡的問題都有固定答案，有正確的知識內容，和問思教學法的探究精神不一樣。(蘇惠憫-140917 訪)

剛開始的實驗教學是用問思教學法試著去教現有的教科書，才發現不能適用，得要重新編教材。……舊教材裡有很多「樣板」的內容，像蔣中正、孫中山、國家、國旗的內容，小孩子沒興趣、不易吸收。所以崔劍奇就認為一定要以兒童生活為中心。（蘇惠憫-140917 訪）

經過此嘗試之後，實驗小組發現舊教材和問思教學理念根本不相容，這也促使教師研習會決意發展新教材。從 1979~1983 年這段時間，是實驗課程的醞釀期。秦葆琦提到當時的情形：

大家不斷的討論、推翻又重新設計，沒有一個系統結構。那時沒有電腦，我們就拿海報用的大張書面紙，把課程目標、架構寫出來，一年級有哪些單元、二年級哪些單元，再一起討論修改。我們還會拜託學校老師實際教教看，再跟老師溝通教學活動設計的精神。（秦葆琦-121226 訪）

當時教師研習會的研究員與借調的小學教師沒有太多理論依據，主要是由問思教學的理念出發，配合兒童認知程度來嘗試編寫教材；心中雖然有個「兒童經驗」的概念，但是對於如何基於兒童經驗設計課程，仍處於摸索的階段。這段期間雖然沒有發展出具體的教材，但是此時期對於實驗課程的規劃、研究與需求調查，以及問思教學的研討，都成為發展實驗教材的重要基礎。

肆、開路——生活化教材的成形（1983~1988 年）

1983 年課程小組開始發展實驗教材，於 1984~1989 年逐冊出版。此時期，教育部指示由國立編譯館和教師研習會合作進行教科書問題研究，以作為舊版教科書修訂之依據。例如，洪若烈在 1983 年兼任國立編譯館教科書編審委員會委員時，進行了《國民小學社會科教學現況及改進途徑之研究》和《國民小學社會科修訂意見之調查研究》（洪若烈，

1990)，他說明這一段歷程：

那時候已經有人反映社會科課程太難了，所以我在還沒有出國之前，就幫國立編譯館做了幾個社會科的研究。我利用問卷調查來研究舟山模式的教科書，找了幾個地區的老師參與，每場約有 200 人來談教科書。有一次在臺中做問卷調查，我剛好在講問卷要怎麼填，一位老師衝進會場，說：「我是某某學校的，為了爭取這個機會，我午飯都沒吃。你是什麼人啊？」我跟他說：「對不起，我正在進行調查，你問我是什麼人是什麼意思？」他說：「我跟國立編譯館教授他們反映好幾次，教科書不能這樣寫，他們都不聽，你現在來調查有用嗎？浪費我們的時間。」……事後，我找時間跟他談，他跟我道歉說：「洪若烈老師，對不起，我剛剛太激動了！我跟那些教授反映很多次，他們都不聽，我想你現在來做調查，是不是又要欺騙我們？」我跟他說：「我現在用調查的方式，把大家的意見蒐集起來，給他們看，或許讓他們比較能了解，……」透過這樣的技巧，反映出舊教材的確有很多問題。（洪若烈-140423 訪）

著眼於舊教材的革新，實驗教材小組嘗試以「問思教學法」體現理論所描述的生活化教材。由於是實驗性質，不受課程標準約束，研究人員享有較大的自由，也展現出活潑的實驗精神。

一、回歸兒童生活經驗的取材

崔劍奇一再向研究員強調要「以兒童為主體」，教材要和兒童的生活結合，讓學生從生活周遭開始認識世界，根據自己所了解的事情去思考（秦葆琦-140123 訪）。由於強調兒童是置身在社會整體中，要從兒童生活周遭認識起，幫助他們理解自己所處的地方及個人在地方所扮演的角色；所有概念的學習都要以兒童生活環境為起點。

我們實驗教材的單元不一樣，會從兒童的生活經驗開始，像喜歡的玩

具、歡樂的假期等。三年級就讓學生認識自己的家鄉，從認識自己居住的社區、縣市到臺灣，將兒童的生活圈逐漸擴大，而不是像原來的教科書裡，從自助里、自強里那種「虛擬」的社區來認識家鄉。那樣編寫，老師就照課本裡的文字教自助里啦！我們的教材會提醒老師要教自己的社區、鄉鎮、縣市，……預留一些時間給老師帶學生去參觀、到圖書館閱讀相關的書籍或討論，……到警察局坐雲梯、看警察的手槍，到家鄉做踏查。（秦葆琦-20140409 訪）

因為注重生活經驗，所以實驗教材原本在一、二年級並未設計學生課本。秦葆琦說當時崔劍奇指示不需要教科書，以免教師「照書教」，而忽略周遭生活：

（崔劍奇）甚至說：「要什麼教科書？學生的學習，就是要在自己的學校、社區、家庭裡學習，哪需要什麼教科書？」他的觀念在那時候算是蠻開放的。我們的教材內容是從認識學校、社區、家庭開始，但是每個地方的學校、社區都不一樣，要放誰的照片好呢？崔劍奇就說：「那就別放了吧！你放了，老師就只教這些照片，不會教他們周遭的生活。你不放照片，就會逼得老師帶學生去看看學生生活的學校和社區」。（秦葆琦-140409 訪）

教材以「兒童生活」為中心，除了從兒童興趣和生活經驗選擇素材，文本型態也朝向多元化，繪圖強化童趣，以引發學生學習動機。例如第五冊談「民主」，即是以一篇寓言故事為課文，而繪圖方式也傾向繪本風格（如圖 1）。

二、重視思考與探究的教學設計

實驗教材通常會提供一篇閱讀文本，作為師生討論的素材。這篇閱讀文本可能是一篇故事、漫畫、遊記或幾張圖片、地圖等貼近兒童生活經驗、符合其認知程度的材料，提供教師引導學生歸納概念和通則。



圖1 具有童趣的課文與繪圖

資料來源：國民小學社會課程實驗研究指導委員會（1987：20）。

此種型態教材的萌芽，主要也來自「實驗」所提供的自由土壤。秦葆琦談到：

我們找來編教材的輔導員都是有十幾、二十幾年教學經驗的老師，他們本身不太受教科書限制。他們覺得長一點的文章讓學生閱讀完後，再跟老師討論的方式最好，所以我們就試試看，反正是實驗嘛！（秦葆琦-140409 訪）

一節課會有一篇給學生閱讀的資料，然後從這些資料去歸納出真正的學習重點，而不是讓學生閱讀一篇很嚴謹的課文開始。我們透過大量閱讀來學習，所以歸納很重要。學生閱讀的大篇文章裡的枝微末節，不見得都要把它背下來，學生經過討論後建構出來的原則，比較符合兒童認知的程度。不是由大人事先寫好的原則，直接讓學生記誦。實

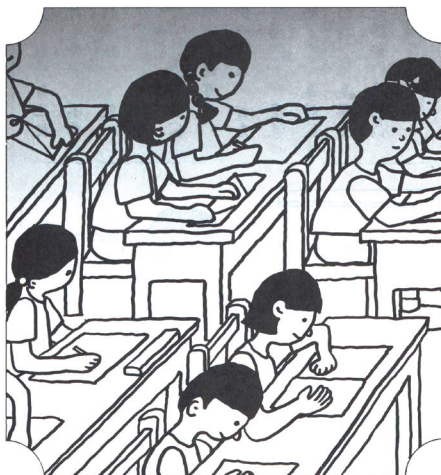
驗教材給的閱讀文章（課文）比現在九年一貫課程的課文還長，但是文章都不難，也不需要背，由學生從閱讀課文和自己看到的事實，整合起來，寫成一個概念；還有，不同的概念和概念之間有什麼關係，把這些概念、通則找出來以後，寫在習作裡，也就是幾句話而已，這其實就是問思教學。（秦葆琦-140409 訪）

相較於舟山模式知識密度較高、文辭典雅的課文，實驗教材的知識密度較低，更接近兒童用語。此種教材設計的方式，就如洪若烈所說：

是把學生要學會的概念放在這篇故事或文章裡，讓學生去讀，讀完以後，老師再跟他討論，歸納出故事或文章裡的概念。（洪若烈-140423 訪）

例如在第五冊「我們的班會」單元，首先讓學生觀察兩張圖，引導出「自己管自己」的「自治」概念，再接著讓學生反思自己是否能做到自治的行為（圖 2~圖 5）。

Bruner 的學科結構論主張要以符合兒童認知結構的方式，引導兒童發現教材裡的知識結構。然而，當時國內有關兒童認知結構的研究有限，研究成員即掌握「兒童生活經驗」的觀念，試圖以貼近兒童生活的素材，引導學生進行討論，以歸納概念與通則。但是，對於課程中所要涵蓋的學科概念，並沒有明確的規劃。以 Dewey（1916: 163-192）的觀點來看，「學習」不只是從生活中實做以獲得直接經驗，還要更進一步分析、探究和判斷活動與所得結果間的關聯性；Dewey 稱這類經驗為「思考性經驗」。所以，教學要提供實做和應用的機會，引導學生思考各種行為、事件和事物間的關聯性。至於提供思考的材料，不一定來自直接經驗，也可以運用記憶、觀察、閱讀和交談等方式，獲得間接經驗，再經過推論、假設、試驗，以歸納概念。實驗教材的設計，雖來自問思教學理念，但是，與其說是屬於學科結構論，事實上更接近 Dewey 的經驗論。



當老師不在教室時，你的表現像上圖的小朋友，

圖2 「我們的班會」課文頁面

資料來源：國民小學社會課程實驗研究指導委員會（1987：9）。



還是像這個圖中的小朋友？

圖3 「我們的班會」課文頁面

資料來源：國民小學社會課程實驗研究指導委員會（1987：8）。

能夠自己把
自己管好，不要
別人來管，就叫
做「自治」。要學
會「自治」有些困
難，不過可以一
步一步來。首先
得想想：什麼樣
的行為才是好的
行為？你能舉出
一些好行為的例
子嗎？



圖 4 「我們的班會」課文頁面

資料來源：國民小學社會課程實驗研究指導委員會（1987：10）。



圖 5 「我們的班會」課文頁面

資料來源：國民小學社會課程實驗研究指導委員會（1987：11）。

研究小組還引入 Bloom 的教育目標分類，依認知目標的各層次來設計教學活動中的問題，以提高學生思考層次（秦葆琦，1994）。蘇惠憫提到：實驗教材是「依照 Bloom 的記憶、理解、應用、分析、評鑑的認知層次去設計問題的」（蘇惠憫-140924 訪）。教師手冊中列舉的教學活動不再只是問「是什麼？」，而是更多的「為什麼？」、「你怎麼做？」、「有什麼不同？」、「你認為如何？」等問題。例如實驗教材第六冊「可愛的家鄉」，課文安排三張圖片，提出問題，請學生進行觀察、比較、分析（見圖 6）。

在 Kaltsounis（1987）所稱的描述性課程中，知識的獲取乃是循演繹的模式；教科書提供「事實」知識，教師則採取解釋性的教學。而在概念性課程中，知識的獲取乃是依循歸納的模式，教師要讓學生針對問題去蒐集資料、進行探究，所以教師和教科書都在提供適當的問題、創造一個適合探究知識的環境、引導學生去發現知識的概念和通則。實驗教材所走的路線即屬於概念性課程。



圖 6 「可愛的家鄉」單元的分析性問題

資料來源：國民小學社會課程實驗研究指導委員會（1988：20）。

三、擴大教學實驗的規模

1983 年編輯研究小組開始進行試教，並且自 1984 年起逐年推出「試用本」教材。⁸秦葆琦敘述當時的作法：

崔劍奇邀請參與問思教學法研習的 10 位社會科輔導員，再請他們的校長推薦一年級教師擔任實驗課程的試教者。在這 10 所學校，一冊教材要試教兩次，一個班級試教完，做了修訂，還要找同校的另一班再試教一次。（秦葆琦-121226 訪）

只要有單元的活動設計發展出來，就找前述 10 所學校的老師試教。我們也會到課堂上去觀察老師的教學，看看我們這套想法到底在學校容不容易落實？那時候教學活動設計的手稿是用銅板刻的，很簡陋。我們這一組人，就由社會科召集人劉初枝帶隊，幾乎天天去看不同學校的老師教學。一行人坐司機老陳的車，一部車開過去，常常到基隆八斗國小、臺北縣八里國小、板橋的中山實小、臺北市立師院附小、桃園縣菓林國小、甚至遠到嘉義的龍山國小、臺南市的師專附小去做教室觀察。看完就記錄下來，然後根據這些紀錄做討論；有時候也會找試教的老師，談談學生的反應和老師的想法，再依據這些修改教學活動設計。（秦葆琦-140123 訪）

1984 年教師研習會就將試教後修訂完成的實驗課程，正式在臺澎金馬的 41 所學校進行實驗。⁹到 74 學年度除了要發展二年級課程，還要修

⁸ 實驗教材經試教修正後的第一版稱為試用本，使用一年後再修改的第二版稱為修訂本。

⁹ 41 所實驗學校如下：臺北市立師院實小、華江國小、舊庄國小、溪山國小、新和國小、義方國小、日新國小（臺北市）；信義國小、莒光國小、瑞峰國小、莊敬國小、龍華國小、二苓國小（高雄市）；八斗國小；新竹市：南寮國小（基隆市）；北屯國小（臺中市）；志航國小（嘉義市）；南師實小、崇學國小（臺南市）；莒光國小、八里國小、中山實小（臺北縣）；菓林國小（桃園縣）；鳳岡國小（新竹縣）；頭屋國小（苗栗縣）；七星國小（臺中縣）；碧峰國小（南投縣）；芬園國小（彰化縣）；立仁國小（雲林縣）；大有國小（嘉義縣）；下營國小（臺南縣）；誠正國小（高雄縣）；勝利國小、草埔國小（屏東縣）；豐年國小、初鹿國小（臺東縣）；志學國小、山棧國小（花蓮縣）；北成國小（宜蘭縣）；柏村國小（金門縣）；石泉國小（澎湖縣）。

訂一年級的教材，以提供給下一年度的一年級繼續進行實驗教學，幾乎每年都有試用本和修訂本。

在實驗教學進行的過程中，每學期開學前一、兩週，研究小組會邀請實驗學校教師到教師研習會研習，討論新學期的課程內容。學期間，還會安排三次教學觀摩會，分北、中、南三區進行，邀請更多教師前來觀摩研討。此外，每學年的上、下學期，另外為縣市輔導員各辦一次研習，讓他們了解實驗教材發展的進度、知識內容、教材教法等，再請輔導團員到各縣市推廣；研究人員也會到各縣市辦理研習活動。

研究小組的工作，除了發展教材，記錄試教狀況、蒐集教學實驗資料、修訂教材，還要進行課程推廣，工作相當密集，其工作量之繁重可想而知。支持編輯研究小組持續此課程實驗工作的力量，除了個人的使命感，還有崔劍奇。秦葆琦和蘇惠憫都提到，社會科實驗教材正式推展，崔劍奇是很重要的人物。崔劍奇全心投入課程革新，無論課程架構討論、實驗、試教、座談會都全程參與，秦葆琦回憶：

我們社會領域幾乎都是他在帶領。北、中、南三區，不管到哪裡辦教學觀摩，都是他帶隊。他還帶領我們整個研究室的同仁去 9 所師專座談，跟教授們溝通我們的課程理念。（秦葆琦-140409 訪）

此時期所倚重的問思教學，正呼應 1960~1970 年代美國以概念為取向的「新社會科」，主要讓學生模仿科學家的思考方式，不再只是學習零碎的「事實」，而是學習知識的結構——概念與通則（Kaltsounis, 1987）。解嚴前後幾年，臺灣社會經濟快速發展、民智漸開、訊息傳遞與更新更為快速，傳統以「事實」堆積的「描述性」社會科愈來愈無法滿足時代需求。崔劍奇看見未來改變的趨勢，引進「問思教學」，堪稱具有前瞻性。不過「問思教學」並不是單獨存在的，在它的背後有一套完整的哲學與知識論基礎，包括「社會科學」的學科概念與方法、知識結構、認知結構等。但是在實驗教材發展初期，這些背後的哲學和知識論都尚未來得及處理。

伍、奠基——體制內教材的革新（1988~1993 年）

解嚴後，教育部於 1988 年召開「第六次全國教育會議」，教育部長毛高文指示國立編譯館進行教科書「適切合理化」政策（教育會議秘書處，1988；曾濟群 1991）。曾濟群館長說到「適切合理化」政策來自民意代表的壓力：

當時在教育委員會，李煥部長介紹趙少康、李勝峰，這兩個人把教科書罵得一塌糊塗。……教科書那麼多、又那麼難，也沒跟著時代進步，都是一些老資料，圖片也搞那麼黑。……政府受到輿論的壓力、民意代表的壓力，接任的毛部長告訴我，馬上要做，而且要徹底地做。（曾濟群-140813 訪）

除了舊版教科書減輕內容分量、降低難度及加強美工與版面設計之外（曾濟群，1991），曾濟群與教師研習會主任吳清基、國教司長葉楚生商議，將尚未完成的社會科實驗教材提前改編成國立編譯館教科書（稱為「改編本」），並於 78 學年度起逐年取代舊版教科書。

一、國立編譯館改編本教科書編審委員的磨合

爲了使實驗教材順利轉型爲國立編譯館教科書，改編本的編審委員會由國立編譯館原編審委員和實驗教材成員共同組成，而由後者擔任編寫者。另一方面，爲了執行「適切合理化」政策，實驗教材成員也進到舊教材的編審委員會中，共同修訂舊版教科書。此政策對舊版教科書委員的衝擊頗大：

……改編本陸續推出的時候，舊的教科書也還要修改，為了配合「簡化、淺化」（即適切合理化）的政策，原來教科書四~六年級，每一冊裡有四個大單元，每一個大單元裡的四個小單元要減成三個小單元。

當時教科書的執筆者是一〇〇〇教授，¹⁰我們還要進去他們的編輯委員會裡，幫忙他們改 1975 年版舟山模式的教材。本來他們每個人負責的單元量是平均的，那到底要減誰的單元？減到誰的，誰的權益就會受影響。我記得很清楚，那時候開會，老委員非常生氣，像某位教授，簡直是不能忍受，說：「為什麼要減我的單元？」我們在委員會裡，也被他嚇到。（秦葆琦-140409 訪）

爲了編寫改編本，板橋模式和舟山模式的成員更有諸多的磋商和磨合。當時國立編譯館編審謝福生與編務行政人員凌女士，有如下的感受與觀察：

他們（板橋成員）強調的是實驗得來的、是發展過來的，認為他們有民意基礎，是做過實驗，而不是學者自己在房裡面寫出來的，標榜的就是他們的模式比以前模式要好。（謝福生-130924 訪）

「舟山模式」的執筆者，都是學科專家，年紀比較大，他們對「板橋模式」的意見比較多一點，覺得先寫教學活動，再根據教學活動寫課文，課文的架構看起來不是很完整，有點跳躍式的，屠教授他們很講究課文的整體架構，用字遣詞也非常講究，他們跟「板橋模式」的幾位編者，觀念上有時候不太一樣。「板橋模式」的年輕執筆者，比較注重教學活動。當時編審委員和執筆者開會的時候，常有不同的看法，編審委員給意見的時候，編輯小組也會反駁，有時候開完會，執筆者也不見得會採用編審委員的意見，到最後如果意見一直無法統合，就由主任委員做裁示。……編審委員會對課文比較講究，教學活動、教師手冊方面就比較尊重編輯小組的意見。（凌女士-130731 訪）

¹⁰ 以下敘述涉及對執筆教授的評論，故隱去其名，但不影響對此段文意的理解。

由於舟山模式與板橋模式成員的課程觀點不同，在會議上時有意見相持不下的狀況。面對意見衝突，板橋成員就藉由研究結果來說服，¹¹或者詢問小學教師的看法。蘇惠憫提到，那樣的場面讓她很為難，因為她不好得罪任何一方。所以，後來她會先就有爭議的內容事先請教主席和幾位教授，若獲得支持，才會表示意見（蘇惠憫-140917 訪）。

二、課程內容與形式的新舊調和

1988 年開始發展「改編本」，但當時來不及修訂課程標準，所以改編本教科書成為臺灣課程史上唯一一套未依循課程標準的教科書。實驗教材的設計是「教法先於教材」，亦即，先設計教學活動，再決定教科書和習作的內容。在「問思教學」和「兒童經驗」的理論引導下，編輯研究小組依據各年級兒童的認知與生活經驗，逐冊發展教材，經過試教修訂後，再回頭整理各年級的單元架構。由於當時教師研習會的實驗教材剛發展到五年級，所以，並沒有一~六年級的完整教材架構。秦葆琦說：

曾濟群認為，以前國編館教科書都是依據課程標準將一~六年級的課程架構先訂出來。現在沒有課程標準，總要先有一個比較確定、完整的整體架構才行。所以就由李緒武、屠炳春教授帶著我們這些實驗教材的成員，一起把架構擬出來。（秦葆琦-140409 訪）

從三年級開始，除了編輯小組和編審委員會之外，再組一個研究小組，有點像擴大的編輯小組會議，就是由編審委員會當中的三位教授：屠炳春、楊紹旦、李緒武帶領編輯小組再開會，一個禮拜開一次會，開會做什麼呢？譬如說編審委員會正在開第三冊的會，這個研究小組就開始討論下一冊的課文綱要、架構和標題。……等這一冊的編審委員會開完會，下一冊就馬上可以依據新訂的架構和課文標題開始寫稿，

¹¹ 此時期教師研習會仍持續進行相關研究，例如以實驗研究法進行的「問思教學法與傳統教學法效果比較之研究」及「國民小學六年級學童價值觀研究」（王浩博，1991）。

這是曾濟群特別要求國小社會科這樣做的。(凌女士-130731 訪)

於是，改編本的教材架構結合了舊教材與實驗教材內涵，這也使得改編本比實驗教材的知識密度更高、內容更多。蘇惠憫說：

改編本看起來比實驗本的內容深，因為實驗本比較強調接近學生的生活，……改編本和舟山模式的內容，在中年級以前，差異還蠻多的，到了高年級，兩個模式的樣子就比較接近。因為一定要遵照課程標準的教材綱要，¹²四年級要講臺灣，五年級要講中國，六年級講世界，所以改編本的內容一下加深很多。(蘇惠憫-140924 訪)

實驗本成為改編本時，因為要成為全國通用的教科書，在敘寫手法、篇幅長短、編排風格上都受到一些形式規範的限制。秦葆琦提到其間的差別：

之前我們實驗教材的形式是比較自由的，不是那麼樣的字字斟酌。有時候給學生一些參考的東西讀一讀，格式體例上沒那麼嚴格。可是到國立編譯館，就不准這樣；他們覺得要照教科書的文體來寫，要講究嚴謹的架構，就是要「像教科書的形式」。(秦葆琦-140409 訪)

洪若烈說明其原因：

實驗教材因為不是以課本為主，就沒有被綁住，所以課本可以很活潑，類似卡通式的人物也會出現。到國立編譯館的時候，那些委員就說不行，需要改成寫實派的；所謂寫實派，就是回歸到男生要有男生的樣子，女生要有女生的樣子。所以看起來整個課本的畫面，就跟原來實驗教材的樣子有差異。(洪若烈-140423 訪)

¹² 事實上，改編本並未依循課程標準。蘇惠憫的意思是，在建立改編本的架構時，也參考了課程標準的教材綱要。

以三年級上學期「班級自治」單元為例，比較實驗教材與改編本的內容（見表 3），可以發現二者在課程設計上的差異。

表 3 實驗教材與改編本教材設計比較

	實驗教材	改編本
單元名稱	壹、我們的班會	第一單元：班級的自治
頁數	16 頁	16~17 頁
教材鋪陳順序	<div>1.情境問題：當老師不在教室時，你的表現像上圖的小朋友，還是像這個圖中的小朋友？（吵鬧與守秩序對比）。</div> <div>2.定義「自治」：「能夠自己把自己管好，不要別人來管，就叫做自治」。→圖示「自己管自己」的三項工作：和班級幹部合作、遵守班規、遵守班會規則。</div> <div>3.提問：一個班級要怎樣自己管自己呢？→由全體學生來選幹部，算不算自治？選了幹部而不和幹部合作，算不算自治？→習作（思考討論題）。</div> <div>4.以提問句型鋪陳：班會可以解決班級的問題→班會程序。</div> <div>5.閱讀資料：大會（以動物們開會討論動物園搬遷的事件，陳述開會的程序與討論時的規範）。</div> <div>6.歸納班會討論過程的注意事項→習作（問題討論）。</div>	<div>1.和幹部合作：說明班級有某些幹部，我們要和他們合作。（附兩個問題：為什麼、怎樣和幹部合作？）</div> <div>2.認識級會：敘述級會的意義→介紹級會的程序（選舉主席、討論與表決的程序）。</div> <div>3.遵守有關討論的規範：以圖示方式提示發言與表決的規範。</div> <div>4.大家來訂班級公約。</div> <div>5.自治的好處（歸納班級自治的內涵與重要性）。</div>
行文角度	向學生提出問題，請學生思考。例如：一個班級中有許多事情要做，像布置教室、打掃……，這些事情都需要老師做嗎？一個班級可以自己來做這些事情嗎？怎麼做？	以教師立場進行指導。例如：班級公約是全班訂定的規則，大家要遵守。
教材體例	以敘述夾帶提問鋪陳學習重點，不特別標示次標題。習作穿插於教材中，如圖 7。	標題層次清楚，各頁面小標題明確指出學習重點（例如：自治的好處）。視需要，在左側頁面提出問題，如圖 8。



圖 7 「我們的班會」課文頁面

資料來源：國民小學社會課程實驗研究指導委員會（1987：16）。

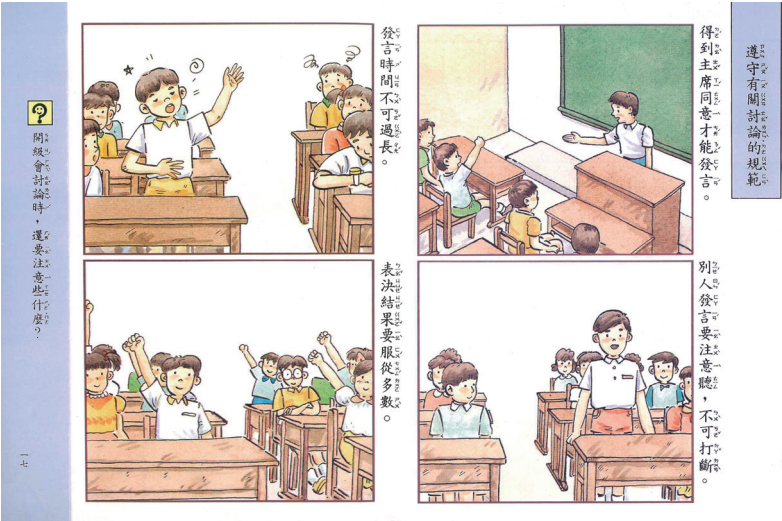


圖 8 「班級的自治」課文頁面

資料來源：國立編譯館（1991：16-17）。

三、意識型態的淡化與傳統價值的堅持

1984 年實驗教材開始發展之時，國內的解嚴趨向也在逐漸醞釀中。國立編譯館舊版教科書所反映的傳統文化導向、泛政治化、泛道德化、大中國意識、性別意識型態、脫離生活世界的論述模式等，受到各方批評（陳麗華、周懷嫻、張益仁，1996）。曾濟群感受政治風向球已經轉變，在「適切合理化」政策之前，就用一年的時間修改兩岸敵對的內容和名詞，像人民公社吃香蕉皮、烏鴉吃人肉等內容全部刪除（曾濟群-140813 訪）。洪若烈也提到：

社會科一定會跟政治性議題相關，所以我們對很多用詞都非常謹慎，我在 1984、1985 年參與舟山模式的教科書修訂的時候，教科書已經有好幾次被中國那邊抗議，說：「你們怎麼把中國形容成地獄，用黑白照片呈現，臺灣就是天堂，用彩色照片。」其實中國的教科書也寫臺灣人吃香蕉皮。那是漢賊不兩立的時代，教科書裡有很明顯的意識型態。實驗教材對於政治性的東西，就盡量淡化處理。不過有一些政策的問題，我們還是沒辦法處理，例如當時的中國地圖，不是「母雞下蛋」嗎？國立編譯館還是用「秋海棠」；人家用「北京」，我們用「北平」；中國已經剩 22 省，我們還談 35 省，全世界只有我們這樣做。有人說，學完我們的地理以後，到中國會迷路，當時是政策的問題。（洪若烈-140423 訪）

1988 年社會科實驗教材內容正在編寫五年級「國家」的範圍，而朝野對「本土化」和「大中國」爭辯正激烈。依照《國家統一綱領》規定，實驗教材仍將中國和外蒙納入國土範圍，「大中國」在實驗教材中的地位沒有改變，但是大幅增加了臺灣的歷史及兩岸政治、血緣與文化的內容，雖然淡化政治意識型態，卻仍維持中華傳統文化和道德價值的內容，和舟山模式舊版教科書編者的想法相同。實驗教材的成員認為中國傳統文化中的倫常關係、四維八德具有道德教化的功能，應受到重視。

爲避免落入「大中國」和「本土化」的爭議，實驗教材在介紹中華文化時，走「大中國」和「本土化」的調和路線，強調中國與臺灣之間文化的交流。秦葆琦說：

不論實驗本或改編本，在我們的課本裡，一定會有中華民族的融合、中西文化交流、臺灣與世界。我們要让學生知道，從漢朝一路下來，到今天社會裡有各種不同的人，就是文化融合、民族融合的結果。到六年級，講中西文化交流，就會從張騫通西域，到鄭和下西洋，到清朝末年傳教士到中國來，還有現代的發展、臺灣的文化交流。……我們覺得幾千年的中華文化，未來還是很重要的。……我們會把有關中華文化的內容分成幾個單元，譬如春秋戰國的儒家思想、中國傳統的飲食文化、科技發明、唐詩宋詞的文學成就，這對整個世界文化，都是很有影響的。(秦葆琦-140409 訪)

爲了某些涉及意識型態的內容是否保留，改編本的編審委員時有激烈爭論。蘇惠憫回憶當時的狀況：

實驗本和改編本把蔣中正、孫中山這些教材都拿掉了，不要以為那個拿掉沒什麼，當時不知道吵了多久的時間，在大會上討論得很厲害，拍桌子的都有。舟山模式的教授堅持要有國家意識，一定要放蔣中正和孫中山，其實我們實驗教材也有放國家意識的內容，像中國科技的成就這類的，但不是放政治人物。(蘇惠憫-140924 訪)

對政治意識型態的處理，教師研習會成員其實是基於經驗論的立場，認爲兒童所知道的事實來自生活經驗，其中不會有偉大的領袖、中華民國的建立，沒有大人認爲很重要的愛國主義。國立編譯館舊教材一年級「春天裡的紀念節日」，原本談的是蔣中正先生，改編本就沒有類似的內容了。有關傳統文化、價值的教材呈現方式，改編本也有別於舊教材，秉持兒童經驗論的觀點，由日常生活的討論與孩子談傳統價值的現代意義：

有關中華文化的教材基本上就是講道德倫理。在實驗教材裡面，我們不會直接呈現儒家文化是怎樣一脈相傳，灌輸一些忠孝節義的教條，而是讓學生從自己的生活經驗裡去體會儒家思想裡的幾個重點。例如怎樣跟朋友講誠信？人和人相處要怎樣達到和諧？怎麼孝順長輩？兄弟姊妹怎麼相處？我們不會一味強調「忍讓」，而會讓學生學溝通，學習說出你的想法，讓人家知道你在想些什麼，再去解決問題。（秦葆琦-140409 訪）

臺灣社會已發展到一個新階段，意識型態的內容備受批判，取而代之的是民主法治教育，以便與解嚴後的社會趨勢接軌。例如一年級的「良好的生活習慣」、二年級的「過團體生活」、三年級的「我們的班會」、「為人民服務的人」、四年級「有秩序的生活」、「和諧的生活」、五年級的「民主與法治」、六年級的「我們的地球村」等單元。改編本處於新舊社會交接之際，在本土化與中國化的拉拒之間折衝，乃以本土化、民主化、生活化的立論為基調，為新時代的社會科教科書鋪路。

陸、結論

從 1979 年社會科實驗課程計畫啟動，實驗教材一路探索「兒童經驗」、「生活化」的路線，展現活潑自由的實驗精神；到 1989 年，實驗教材轉化為改編本，成為全國通行的官方課程，原本的開放性則受到統編本框架的約束。然而，期間正好經歷臺灣社會民主化的劇烈震盪，此時要求自由、開放的氛圍也讓「兒童經驗論」教材獲得繼續發展的機會。細究此時期的教科書發展，有如下的重要意義：

一、新舊社會價值觀的兼容並蓄

解嚴前後幾年的臺灣社會出現多元的論述與文化，但是在經濟起飛的壓力下，仍須在穩定中求進步（李筱峰，1999）。1981~1991 年間，政

府仍延續蔣經國時代「以經濟代替政治」，倚重科學管理、社會效率的觀點。在此社會轉型時期，實驗教材和改編本的「編輯要旨」都是「養成兒童良好的生活態度、習慣與行為，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，俾成為活活潑潑的好兒童，自強愛國的好國民」。課程目標仍傾向社會適應論，重視中華文化傳統價值的維護。即使實驗教材淡化民族精神和愛國教育的內容，著重學生對問題的思考與討論，也增加性別、族群取材的多元性，但是教材內容尚未能呈現社會衝突的觀點。

課程無法脫離社會脈絡。在一個由威權逐漸過渡到民主的社會轉型時期，原有的價值觀根深蒂固，新的觀念不斷挑戰人們的思維方式，正是一個既矛盾又豐富的年代。改編本雖試圖回應解嚴後開放多元的聲音，卻尚未脫離社會適應論的框架；雖然試著引導思辯討論的教學方向，卻仍保留著價值觀教導的型式，呈現了新舊兼容的教材樣貌。

二、經驗論與學科課程論的協商

國立編譯館原有的舟山模式乃是立基於學科課程論，重視學科知識學習，教學以教師為中心（周淑卿、章五奇，2014）。實驗教材成員則認為學習並非來自熟讀與記誦，而應該引導學生經由日常生活事物的觀察與思考，從而歸納其中蘊含的概念與原則；此則呈現經驗論的教學觀（Ellis, 1991; Tanner & Tanner, 1995）。實驗教材所依循的問思教學理論雖植基於學科結構論，但是研究成員並未從學科概念結構的角度進行課程規劃，念茲在茲的其實是兒童生活經驗。所以，板橋第一期實驗教材實際上偏向經驗論。

實驗教材轉換成為改編本時，編審委員會納入教師研習會與國立編譯館兩方人員，兩種不同的課程觀時有相左，折衝協調也就在所難免。舟山模式／板橋模式、學科中心／學生中心、學科專家／小學教師等不同的力量相互論辯，當中充滿動態而複雜的磋商與妥協。改編本的執筆

者是實驗教材成員，持續走在經驗論的道路上，但是受限於國立編譯館既有的版式、頁數、行文方式等規範，以及舊教材成員對於學科知識呈現的要求，使得改編本在問題討論的開放性，以及取材的自由度遠不如實驗教材，且教材中的行文也明顯陳述既定的學科知識。改編本的內容雖然不同於舊有舟山模式的教科書，卻也延續舟山模式教科書的形式與內容。凡此，皆可見協商的痕跡。

由實驗教材到改編本間，出現 Popkewitz（薛曉華譯，2007）所說的連貫性與斷裂性。實驗教材蘊釀於一個尋求轉變的時代；由於舟山模式以傳遞傳統文化價值及愛國精神為核心規範的社會科，與逐漸興起的本土化、民主化思潮脫節，而提供實驗教材發展的契機。社會科教科書由原來的學科課程論逐漸調整，向經驗論轉移，其所呈現的「過渡性」似乎陳顯出兩種教材的連貫性。然而，戒嚴社會重視知識權威，教育實務上以教師為中心，並未提供兒童經驗論成長的沃土，所以，經驗論成為教材革新之領導思潮並非順理成章。只因當時少數研究人員對兒童經驗論的提倡與執著，乃使得實驗教材異軍突起，此亦顯現與先前課程的斷裂性。

三、新社會科地基的打造

實驗教材立基於教學現場的實驗以及實徵研究的發現。雖然複雜的課程問題無法單純依賴實證研究結論，但是在教育研究未興的 1981 年代，已是相當進步而具有科學性的作法（陳梅生，1986；Tanner & Tanner, 1995）。板橋模式納入具有理論與實務經驗的人員，從規劃設計、試教、修訂、審議到推廣，展現了高度的課程發展精神。自此，教材不再是專家筆下的文章，而是教室裡教與學經驗的發展。一線教師提供豐富的教學經驗與兒童觀察的意見，將學術性的概念通則轉化為教學活動，協助試教、觀摩等課程推廣工作，銜接了理論與實務，也成為課程發展的動力。以實徵研究為基礎，納入多元聲音的課程發展，緩步導引社會科課

程的改革，這是板橋模式實驗教材彌足珍貴的經驗。此外，值得一提的是，基於「問思教學」所嘗試的教學設計，諸如：由兒童日常生活取材、由事實中提問討論以提煉概念、由概念中歸納通則。這些作法日後則進一步與教育部「人文社會科學指導委員會」的社會課程理念結合，共同為 1993 年課程標準下新社會科教科書奠定基礎。

四、關鍵的影響人物

在這段社會科教科書發展的歷史中，教師研習會一批秉持經驗論觀點，追求革新的教育人員，如崔劍奇、柯華葳、秦葆琦和蘇惠憫等人，其執著與熱情，是教材革新的推動力。而在板橋實驗教材成為官方課程的過程中，時任國立編譯館長曾濟群與教師研習會主任吳清基，因應「教科書適切合理化」政策，引進板橋模式實驗教材成為國立編譯館教科書，則具有決定性的影響。倘若缺少兩個機構的合作與共識，社會科實驗教材可能永遠沈寂，而經驗論的課程觀要進入官方課程，或許要等待更長的時間。

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、感謝崔劍奇主任、秦葆琦老師、蘇惠憫老師與洪若烈先生對本研究傾力相助，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

- 王浩博（1991）。我國國民小學社會科學課程發展與實驗。教育資料集刊，16，273-285。
- 李筱峰（1999）。臺灣史 100 件大事（下）。臺北市：玉山社。
- 周淑卿、章五奇（2014）。由屠炳春口述史探究解嚴前小學社會科教科書的發展。教科書研究，7（2），1-32。
- 洪若烈（1986）。國民小學社會科課程理想內涵研究。臺北縣：臺灣省國民學校教師研習會。
- 洪若烈（1990）。國民小學社會科課程的修訂與改編。人文及社會學科教學通訊，1（1），131-137。
- 秦葆琦（1994）。國民小學社會科課程之探究與分析。臺北縣：臺灣省國民學校教師研習會。
- 國民小學社會課程實驗研究指導委員會（主編）（1987）。國民小學社會課程實驗教材（初版，第五冊）。臺北縣：臺灣省國民學校教師研習會。
- 國民小學社會課程實驗研究指導委員會（主編）（1988）。國民小學社會課程實驗教材（初版，第六冊）。臺北縣：臺灣省國民學校教師研習會。
- 國立編譯館（主編）（1989）。國民小學社會教師手冊（改編本初版，第七冊）。臺北市：編者。
- 國立編譯館（主編）（1991）。國民小學社會（改編本初版，第五冊，三上）。臺北市：編者。
- 屠炳春（1991）。四十年來我國國民小學的社會科教育。教育資料集刊，16，19-50。
- 崔劍奇（1986）。序。載於臺灣省國民學校教師研習會（主編），國民小學社會科課程理想內涵研究（頁1）。臺北縣：編者。
- 教育會議秘書處（主編）（1988）。第六次全國教育會議報告。臺北市：教育部。
- 陳巨擘（譯）（2008）。R. W. Evans 著。社會科的戰爭：我們應該教孩子什麼內容。臺北市：巨流。
- 陳青青（1990）。問思教學法。載於臺灣省國民學校教師研習會（主編），國民小學社會科教學法專輯（頁3-21）。臺北縣：臺灣省國民學校教師研習會。
- 陳梅生（1986）。我國小學課程實驗研究工作之發展。載於中華兒童教育社（主編），國民小學課程之實驗研究（頁1-7）。臺北市：中華兒童教育社。
- 陳麗華、周榛嫻、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。
- 曾濟群（1991）。國立編譯館積極推動教科書適切合理化之改編，使中小學教科書呈現嶄新風貌。國立編譯館通訊，5（1），1-2。
- 臺灣省政府教育廳（主編）（1984）。臺灣教育發展史料彙編：國民教育篇。臺中市：臺灣省立臺中圖書館。

- 盧富美（1994）。國民小學社會科教材教法。臺北市：心理。
- 薛曉華（譯）（2007）。T. S. Popkewitz 著。教育改革的政治社會學（A political sociology of educational reform）。臺北市：巨流。
- Bobbitt, F. (1918). *The curriculum*. Cambridge, MA: The Riverside.
- Bruner, J. (1960). *The process of education*. Cambridge, MA: Harvard University.
- Dewey, J. (1902). *The child and the curriculum*. Chicago, IL: The University of Chicago.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. New York, NY: Macmillan.
- Ellis, A. K. (1991). *Teaching and learning elementary social studies* (4th ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Kaltsounis, T. (1987). *Teaching social studies in the elementary school* (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Tanner, D., & Tanner, L. (1995). *Curriculum development* (3rd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.