

兩岸教改下初中(七～九年級)社會課程統整初探

朱 鴻*

- 一、前 言
- 二、臺灣九年一貫社會領域課程綱要
- 三、臺灣民間版教科書的統整模式
- 四、大陸歷史與社會課程標準
- 五、人教版《歷史與社會》教科書統整策略的分析
- 六、結 論

一、前 言

面臨內部政經社會的鉅變，與外在國際因素的挑戰，兩岸近十餘年來都高倡教育改革。在國民基本教育方面，臺灣早於民國五十七年就步入九年國教的階段，然而並未將九年國教做整體的規劃，國小、國中課程的設計與教科書的編纂，是由兩套人馬負責。以所謂社會科而言，小學是「社會」，國中（之前的初中亦然）則是「歷史」、「地理」、「公民」三科分設。近年關心教育的人士，突然大夢初醒，以「九年一貫」作為訴求，進行以課程改革為核心的教改，涉及面之廣，影響之大，不啻一場教育革命。九年一貫的教改，課程改革特別強調「統整」、「合科」概念，以打破分科教學、各科互不連貫的現象。¹原有在國中（九年一貫課程稱為七至九年級）的歷史、地理、公民課程消失了，代之以「社會學習領域課程」，以合科為基礎，發展統整課程。

大陸方面，1992年〈九年義務教育全日制小學、初級中學課程計劃（試行）〉

* 國立臺灣師範大學歷史學系教授

¹ 林清江，〈國民教育九年一貫課程規劃專案報告〉，見高強華主編，〈九年一貫課程革新論文集〉（台北：國立臺灣師範大學，民國89年10月初版），頁26。

的頒布，以「社會」課取代小學五、六年級的歷史、地理課程，正式有了社會科課程。廿世紀最後二、三年，更掀起新一輪的課程改革，義務教育階段課程有綜合與分科兩種模式，供地方和學校自由選擇。綜合課程又有文、理之分，綜合文科的具體名稱，初定為「社會」，最後改為「歷史與社會」。不論名稱如何，其性質和某些國家所謂的社會科是一致的。「歷史與社會」的設計，在大陸學校課程與歷史教育發展上，具有重要里程碑的意義。²「歷史與社會」課程，「強調人文精神和歷史感，力圖以綜合的視野突破原有學科界限，聯繫國內外不斷變化的現實，整合歷史、人文地理、經濟、政治、社會等多領域的知識。」³「將歷史、人文地理及其他人文社會科學的相關知識有機整合。」⁴

臺灣的「社會學習領域」與大陸的「歷史與社會」，都是教改政策下的新課程，應有異曲同工之處，立意在打破學科，強調統整（整合）。本文從政策出發，落實到教材（教科書），以統整為主旨，對兩岸前所未有的嶄新社會課程進行探討，指陳兩方的特色，就教於關心教育改革的人士。本文在教科書的採擇上，臺灣為民間版的翰林、仁林、南一、康軒四家出版的教材，大陸則僅採用依據《歷史與社會課程標準（二）》編撰，人民教育出版社的具有統整特性的《歷史與社會》教科書。

由於兩岸教改下統整教科書的使用，為時不過一年半，整套三年的教材尚未出爐，本文僅能依據已經出版使用的教材，及各家教材三年的課程綱要架構來論述，故而稱之為「初探」，希望能有拋磚引玉的作用。

二、臺灣九年一貫社會領域課程綱要

臺灣九年一貫教改，強調開放精神，揚棄課程標準的制定，代之以課程綱要。教育部先後訂定《國民中小學九年一貫課程暫行綱要》（九十一、九十二學年度適

² 白月橋，《歷史教學問題探討》（北京：教育科學出版社，2001年7月第二版），頁38-39。

³ 中華人民共和國教育部制定，《歷史與社會課程標準（一）》（北京：北京師範大學出版社，2001年11月第二次印刷），頁1。

⁴ 中華人民共和國教育部制定，《歷史與社會課程標準（二）》（北京：北京師範大學出版社，2001年12月第二次印刷），頁1。

用，2002、2003 入學者）及《國民中小學九年一貫課程綱要》（九十三學年度適用，2004 入學者），為九年一貫教改的根本大法。綱要包括總綱，及各學習領域綱要。總綱揭櫫「學習領域之實施，應掌握統整之精神」，準此，社會領域暫行綱要也在實施要點中，就社會領域的統整做了規範。最初的規定是：

社會學習領域對統整的基本立場如下：1.追求統整；2.鼓勵合科，但不強迫合科，也不強迫分科；3.合科與分科可以擇一，也可以並存。合科可能有助於統整，但合科不等於統整；若採用分科也必須注重統整。因此，只要能達成社會學習領域的目標與能力指標，合科與分科皆有實現九年一貫課程的機會。⁵

顯然，參與社會學習領域綱要制定的學者專家最初不僅未將統整與合科劃上等號，也未執著一定要進行合科教學。換言之，允許民間版教科書照原有歷史、地理、公民分科課程架構編纂社會學習領域教科書。

既然允許分科，書商站在市場因素的考量，自然會傾向率由舊章少作更動。如此九年一貫統整與協同教學，以及破除學科界線的理念，恐難實現。因而《暫行綱要》就有了重大的改變，對社會學習領域的統整，重新規範：

社會領域對統整的基本立場如下：1.追求統整；2.鼓勵合科。合科可能有助於統整。⁶

此後，社會領域就排除了分科，只允許合科。惟恐合科而不統整，後又加上了一句重要的文字，成為：

社會領域對統整的基本立場如下：1.追求統整；2.鼓勵合科。合科可能有助於統整，但合科不等於統整。⁷

⁵ 教育部編印，《國民中小學暫行課程綱要》，民國 89 年 3 月 30 日，頁 285，「社會學習領域」〈(五)實施要點〉。

⁶ 教育部編印，《國民中小學九年一貫課程〔第一學習階段〕暫行綱要》，民國 89 年 3 月，頁 179。

⁷ 教育部，《國民中小學九年一貫課程暫行綱要》，民國 90 年 1 月，頁 279。

如此的規定，最大的作用，就是民間版教科書不能分科編纂，必須以合科方式出現，只有社會學習領域教科書，沒有歷史、地理、公民教科書。而且必須進行統整，各家教科書一定要有統整策略。民國九十二年一月廿四日公佈的正式綱要，在統整的規定上與暫行綱要完全相同，未做一字的變動。

由《綱要》對統整規定的改變，可知關鍵是在合科與分科的問題，涉及的是課程結構的根本問題。九年一貫對社會領域教學的衝擊，主要也在此。在研發過程中就一直有合科與分科的爭議，面對爭議，《綱要》制定者，也是九年一貫課程具有決定權的人，採取了揚棄分科，只許合科的課程結構。亦即是背棄了『九年一貫的推動者，便以「統整」為共同目標，以「合科」為達成共同目標的可能途徑之一，並不反對其他課程結構也是達成共同目標的可能途徑之一』⁸的共識與基本立場。

《社會學習領域綱要》更針對統整的功能加以闡述：

每一學科雖有其獨特的研究範疇、組織體系以及探究方法(mode of inquiry)，但這些獨特性是來自研究角度(perspectives)的取捨；若就現象本身而言，人、時、空與事件卻是不可分割的。過去的分科設計可能利於「教」，卻不利於「學」。此次課程設計之主要考量乃在「協助學生之學習」，而不在「便利教師之教學」。教師需透過各種成長方式與進修管道，配合課程精神，改善教學，以協助學生之學習。

統整之功能主要有下列四項——

- (1) 意義化(signification)：學習者若只針對「部分」去學習時，不易看出其意義。只有把「部分」放在「全體」之中去觀察和思考，才能看出部分與部分之間，以及部分與全體的關係，從而了解意義之所在。
- (2) 內化(internalization)：學習的內容若具有意義，則容易被學習者記住、消化、並儲存到原有的心智或概念架構(mental or conceptual framework)之中，而成為個人整體知識系統的一部分。
- (3) 類化(generalization)：知識若經過內化，則個體在日後遇到類似情況

⁸ 黃炳煌主編，《社會學習領域課程設計與教學策略》（台北：師大書苑，民國 91 年 10 月初版），頁 8。詹志禹，〈第一章 導論：九年一貫「社會學習領域」課程綱要之發展〉。

時，便易於觸類旁通，廣加應用。

(4) 簡化(simplification)：統整可以消除無謂的重複，節省學習的時間與精力。⁹

統整的簡化功能，與九年一貫強調的「一貫」相呼應。「社會學習領域」摒棄以往國中小兩個螺旋式與百科全書式的教材編寫法，以三個同心圓來規劃九年的課程，使國中、國小合為一個螺旋。第一個同心圓由「我」出發，擴及家庭、學校、社區，然後是縣市鄉鎮，再擴展至臺灣、臺灣與亞洲、臺灣與世界。第二個同心圓由「我」出發，擴及中國、中國與亞洲、中國與世界。第三個同心圓由「我」出發，擴及人際群己，再擴展至社會，地球，而至宇宙。¹⁰基於此，社會學習領域課程的基本架構，其範圍由自我開始，依次推展，及於家庭、學校、社區、家鄉、臺灣、中國、世界。第四階段，也就是七至九年級，以中國與世界為主要重點，家鄉、臺灣惟次要重點，其餘則為再次要重點。¹¹此一架構，與能力指標中第二項「人與時間」的規範完全符合。惟此一架構，於正式綱要頒布時，有了重大改變，將認識臺灣歷史的發展過程列入第四階段能力指標。這項變動，對課程結構，教科書的編纂，教學與評量，都有重大的衝擊，自然也涉及本文要探討的統整問題。

三、臺灣民間版教科書的統整模式

九年一貫的主要精神之一為「開放」，隨著九年一貫教改的實施，教科書全面開放由民間書局編寫出版，編譯館的國定本走入歷史。¹²社會學習領域教科書有仁

⁹ 此段文字見於各版《暫行綱要》與《正式綱要》〈(一)基本理念•3.統整的功能〉，文字均未更動。

¹⁰ 彭明輝，〈社會領域的課程規劃與內容〉，見《邁向課程新紀元——九年一貫課程研討會論文集上》（新店：中華民國教材研究發展學會出版，民國88年6月），頁196-223。彭明輝，〈臺灣史學的中國情結〉（台北：麥田出版社，民國91年1月初版1刷），頁253-257，〈臺灣的歷史教育與歷史教科書（1945-2000）〉。

¹¹ 請見各版《社會學習領域暫行綱要》，〈(六)附錄，附錄一 九年課程計劃示例〈例一〉〉〈(一)基本架構〉。

¹² 由於民間教科書品質不佳，立法院通過教育部應投入教科書的編纂，目前由國家教育研究院負責，而非國立編譯館。

林、光復、南一、康軒、翰林五家書商投入編寫的工作，其中光復出版兩冊後就退出，因而只就其餘四家的教科書探討各家統整模式。

仁林版每冊設計一個統整單元主題，七上：成長之路，七下：生命之歌，八上：面對挑戰，八下：擁抱世界，九上：開創新局，九下：迎向未來。配以實際的學習活動，使學科知識的教授能有完整的系統性，進而使社會領域的學習有整體概念。¹³在統整單元主題之下，每冊包含八至十個單元，單元之下設節。教科書的架構是統整單元主題→單元→節。然而，每冊的內容明顯的仍保留公民、歷史、地理三學科，目次各單元的顏色標示了不同的學科。各冊單元安排，均是先公民、次歷史、再次地理。公民由家庭、學校、社區出發，論人生、生命與文化，及於法律、政治、經濟與生活。歷史仍自古至今，雖不以朝代為單元名稱，仍是次朝代更迭為骨幹，敘述中國歷史的發展。地理由看圖為起點，概論方位、時區、地形、氣候，及於人口問題、經濟活動，與交通、都市。以此為基礎，分區論中國地理。要而言之，是戴上統整合科的帽子，實際卻是分科處理，教授學科系統的知識，彼此少有關聯。

南一版在編輯理念中，明揭本教改開放、一貫、統整原則，放棄學科本位，以學生學習為主題。基本架構採主軸式設計，融入主題的統整，以地理為主軸，國一臺灣，國二中國大陸，國三世界全球，並以學生的身心發展和生活經驗為依據，從個人的生命成長、家庭、學校、社區...等等慢慢擴大，盡量融入時間、空間社會環境和超自然的精神環境等四大層面。採「同心圓」模式，由自我、家庭、學校、社區、家鄉，依序臺灣、中國和世界的發展歷程。¹⁴惟其七年級教材中涉及歷史知識的部分，完全是台灣史，並不符合《暫行綱要》能力指標的規定。

南一版教材的主題，七上：生命與成長、個人與社會的對話、認識我們的家園、臺灣追響曲；七下：百年來的鉅變、彩繪臺灣風情、生活在臺灣；八上：華夏民族的舞台、華夏帝國的發展、華夏民族的新風貌、民主政治與現代公民。每主題之下，有三至六個單元。主題與單元的學科屬性仍十分明顯，地理、歷史、

¹³ 參見仁林版國中社會領域教科書〈編輯大意〉。

¹⁴ 林有土，〈南一版「國中社會」課本的編寫理念與教學建議〉，《南一版國中社會科九年一貫課程特刊》，第一輯。http://www.nani.com.tw/big5/content/2003_04/04/content_16491.htm，民國92年5月4日。

公民分屬不同的單元，涇渭分明。在編寫過程中，甚至有因國中公民教師無法接受依據能力指標編寫的方式，強烈要求要有系統性的知識，遂將第三冊到第六冊的架構重新調整和編寫。第三冊以政治、第四冊以法律、第五冊以經濟、第六冊以社會與文化為編寫重點，將公民部分之編寫定位在「現代公民」的養成上，以系統化的知識來呈現公民的內容。¹⁵亦即，教材的撰寫，非但無法放棄學科，反成為學科掛帥，強調學科的系統知識。與其原先揭棄的「南一版社會學習領域國中階段教材並不追求「完全」、「刻意」的統整，而是以單元主題為核心，擇取相關學科知識材料進行統整」的統整策略漸行漸遠。¹⁶

康軒版的教材設計依據三項原則：掌握社會學科概念系統的特質、掌握學習經驗的發展過程、強調社會科學各領域間的互援、互補關係，顯然是走統整的路線。與南一相同，都是一年級臺灣、二年級中國、三年級世界。教材結構，第一、二冊為章→節，第三冊卻改為單元→課，體例不一。以統整合科的角度觀察，康軒版第一冊有六章：自然環境、政治變遷、政治活動、經濟變遷、經濟活動、經濟與生活。第二冊就有三章：臺灣的社會與文化變遷、社會生活的場所、臺灣社會的轉型。分科色彩不濃，具有統整的意圖。但是第三冊就有三個單元：中國的土地與人民、縱覽天下大事、政治生活，對應歷史、地理、公民三學科，開始出現了分科的傾向。

第三冊在編纂過程中，正值「正式綱要」頒布，康軒也進行改版工作。康軒的改版甚至揚棄了國中一年級原有具有統整意義的教材，改「以學科獨立的角度，精選、剪裁，再呼應領域內的互補，主次瞭然，切合各科體系，又不悖離領域中各學科的角色，使課程內容更適合國一新生的學習，讓教師們的專業得以發揮。」這段改版暨特色說明的文字，宣示了走分科的道路。一上教材由原有的六章改為

¹⁵ 林有土，〈南一版第一冊公民部編修要點及其意涵說明〉，《南一版國中社會科九年一貫課程特刊》，第四輯。http://www.nani.com.tw/big5/content/2003_04/04/content_23311.htm，民國 92 年 5 月 4 日。

¹⁶ 王秋原，〈南一版社會學習領域教科書的特色〉，《南一新講臺九年一貫國中版教育雜誌》，第 3 期。http://www.nani.com.tw/big5/content/2002_07/09/content_16235.htm，民國 92 年 11 月 11 日。

三個單元：臺灣的土地與人民、古早時期的臺灣、家庭與社區生活，並在各單元名稱前標示：第①本地理篇、第②本歷史篇、第③本公民篇。¹⁷改版後的社會領域教科書，康軒自認有六大特色，第一個特色就是教材分冊，分冊的優點是「一則爲了讓學生的書包減重，另一則是便利分科教學之進行，更提供單科評選、選修的空間。」第二項特色是課程架構，採取一冊中地理、歷史、公民鼎足而三的做法，「著重學科系統性」，「有關聯、有層次、更切合學科內容的次序脈絡。」¹⁸改版後的康軒社會領域，遂以學科獨立的角度編纂教材。每冊均爲三章，依序爲地理、歷史、公民。國中三年社會領域的課程架構，一上：臺灣的土地與人民、古早的臺灣、家庭與社區生活；一下：臺灣產業的變遷、近世的臺灣、社會與文化生活；二上：中國的土地與人民、縱覽天下大事、政治生活；二下：中國的區域的特色、認識近世的變局、法律生活；三上：世界的土地與人民、世界文明的發展、經濟生活；三下：世界區域特點與生活、近代世界的變遷、全球關聯。¹⁹

翰林版的統整以主題式的架構與彈性式的課程，採模組設計方式，以生活情境議題切入，打破傳統百科全書式的資料堆砌，提供學生帶著走的知識和能力。課程架構爲篇→單元。一上五篇，三下四篇，其餘皆六篇。前五冊各篇的安排，均是依地理、公民、歷史的順序展開，從空間探索「人與環境」的互動關係，從時間軸追溯人類文明發展的軌跡，從生活體驗、探索生命的成長與喜悅。

正式《綱要》的頒布，翰林也進行改版，一上增加「歲月臺灣」篇，於是一上至三上，均六篇。並將一上至二上歷史的部分置於公民之前，三冊依序地理、歷史、公民，各二篇。但二下三上，仍維持地理、公民、歷史的順序。三下改版前後，都是四個主題。各冊主題名稱，一上：我們的生活空間、自然環境、歲月臺灣、文明的曙光、了解自我、群我關係。一下：人口與環境、聚落與城鄉發展、從帝國道城邦、民族大融合的時代、社會規範、社會發展。二上：世界各地的生

¹⁷ 〈康軒版國中社會 1 上改版暨特色說明〉，《康軒教育雜誌線上版》，第 13 期，民國 92 年 3 月 14 日。<http://www.knsh.com.tw/edu-info/epaper/contents/013/activities/so1.pdf>。

¹⁸ 〈專業的康軒社會嶄新面貌，6 大特色〉 http://www.knsh.com.tw/products/book_scan/國二上社會/p7.jpg，民國 92 年 11 月 6 日。

¹⁹ 〈康軒版社會領域 1-3 年架構〉，<http://www.knsh.com.tw/edu-info/epaper/contents/013/activities/h-so.doc>，民國 92 年 11 月 6 日。

活百態(一)(二)、宗教與文明發展、文化交流、法律與生活(一)(二)。二下：中國的環境與發展、政治與區位、政治與權力、國家與政府、近世中國、近代歐洲國家的形成。三上：生產活動與環境、運輸與交通、經濟與生活、國家與經濟、工業革命與帝國主義、走向世界的亞洲。三下四篇，前兩篇為現代中國與二十世紀的世界，偏重歷史；其餘兩篇為科技與文化、全球關聯，與能力指標呼應，內容涵蓋三學科。²⁰

翰林版與上述三家最大的差別，它不是依照臺灣、中國、世界的順序，各佔一年的方式發展。打破以往歷史學科論述方式，採主題式，融合全人類的歷史來撰寫，不少單元涵蓋中國與世界史的內容，將中國史置於世界史的架構下。翰林版是台灣民間各版最有創意，也可以說是與以往教科書變動最大者，具有較強烈的統整意願。

綜觀以上四家的統整方式，可說是一套模式呈現各異，都是在主題統整中，暗藏分科之實。除了翰林版因採融合式的撰寫，並在最後一冊擺脫學科分野對應能力指標外，其餘可說盡失統整之意。

四、大陸歷史與社會課程標準

大陸九年義務教改，初中社會科課程變革中最重要的就是《歷史與社會》課程的出現。在課程的規劃上，《歷史與社會》有(一)(二)兩套，各有部定的課程標準，作為發展課程與教學活動的依據。由於《歷史與社會課程標準(一)》與分科下的歷史課程較為接近，課程結構都是「學習主題型」。²¹雖為綜合課程，統整意義相對較低，不列入探討。

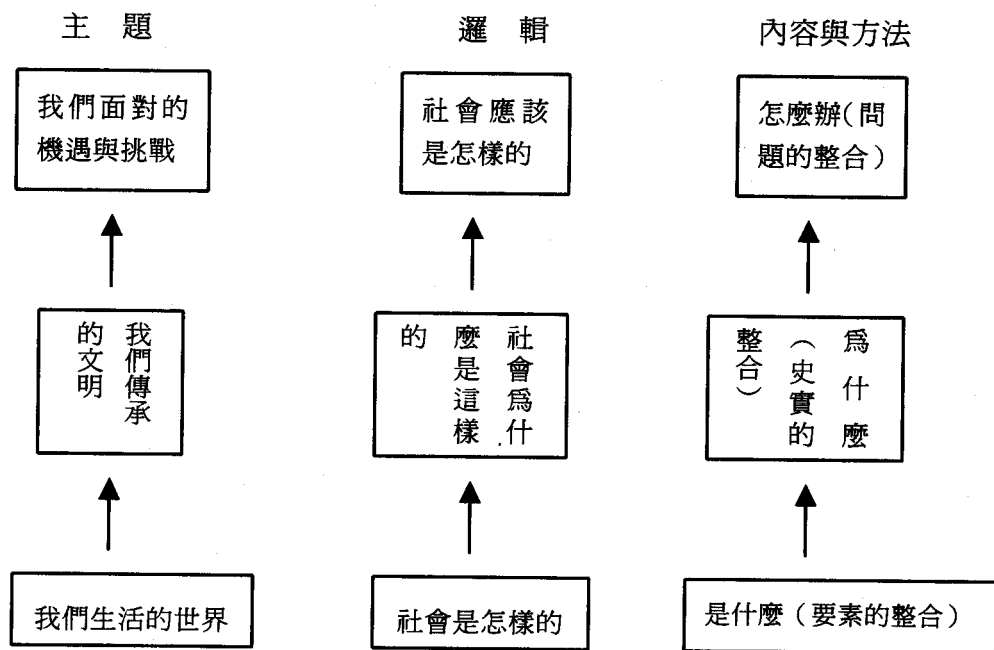
《歷史與社會課程標準(二)》為「主題整合型」課程，²²設計的思路是：以時間為經，以空間為緯，以人類社會特別是中國社會發展為主軸，以綜合認識現代社會基本問題為立足點，整體設計目標的遞進關係和內容的邏輯順序。主題的設

²⁰ 《翰林九年一貫國中版教材及周邊配套產品簡介•社會》，台南：翰林出版事業股份有限公司，未註出版時間。（應是九十三年三月至五月間出版）

²¹ 張靜，〈新一輪歷史課程和社會科課程改革的理念〉，《歷史教學》，2002年第5期，頁38。

²² 張靜，〈新一輪歷史課程和社會科課程改革的理念〉，《歷史教學》，2002年第5期，頁39。

計，一年一個，第一年「我們生活的世界」，第二年「我們傳承的文明」，第三年「我們面對的機遇與挑戰」。特別強調：第一個主題承載著傳授歷史、人文地理、社會等學科的概念、要素和線索等基本知識功能，為綜合學習後兩個主題奠定基礎。²³由此可見，該課程從第一年起就進行各種社會學科知識的整合。《歷史與社會課程標準(二)》的課程結構如下圖所示：²⁴



從課程結構圖，更可知《歷史與社會課程標準(二)》對教材內容與方法的要求是以整合（統整）為依歸，規範該課程為「主題整合型」。

部定《歷史與社會課程標準(二)》除對課程性質、基本理念與設計思路加以說明外，還包括課程目標的闡釋、內容標準的界定，以及對教學、評價、課程資源開發與利用、教材編寫予以具體的建議。在教學內容編寫建議方面，強調注意與其他學科的縱向和橫向關係，應以小學 1-6 年級的相關學科為基礎，與并學

²³ 中華人民共和國教育部制定，《歷史與社會課程標準(二)》，頁 3-4。

²⁴ 下表據《歷史與社會課程標準(二)》頁 4〈課程結構示意圖〉繪製。

科相互配合，避免不必要的重複與重要內容的遺漏，²⁵也具有臺灣九年一貫的「一貫」「統整」精神。

《歷史與社會課程標準(二)》是原則綱要的規定，大陸教育部基礎教育司進一步組織學者專家對課程標準加以解讀，出版《歷史與社會課程標準(二)解讀》。《解讀》不是如同法規的施行細則，而是進行了學理的探討，建立《歷史與社會》綜合課程的理論基礎。《解讀》指出綜合課程的建構是改變「以學科為中心」的課程觀，但也不是從根本上取消學科分類，而是要從以學科為中心進行分解知識教學，轉到以學科為基礎或支撐，進行整合知識教學，著重培養學生自主拓展知識的能力，整合過程具有新的學科課程生成的意義。對「主題整合型」綜合課程的整合功能，認為不同於學科課程內部的整合，而是立足於學生認識事務的眼界和經驗，把相關學科的「部分」內容分化出來，重組在某個主題的「整體」之中。使學生經歷超越學科的綜合觀察和思考的學習過程，以便更能看出事務本身的部分與部分之間、部分與整體之間的關係，從而真正把握主題的意義。²⁶

基於以上的論述，我們可以推斷大陸《歷史與社會課程標準(二)》的課程絕不可能編撰出在統整合科架構下行分科之實的教科書。

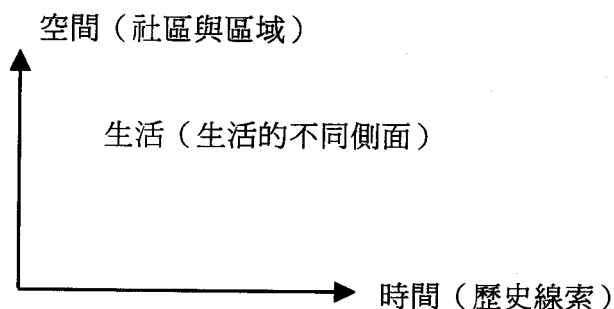
五、人教版《歷史與社會》教科書統整策略的分析

大陸人民教育出版社《歷史與社會》，是依照《歷史與社會課程標準(二)》編寫的義務教育課程標準實驗教科書。對應課程標準規定的主題，教科書的主要內容：七年級，對現實社會的基本認識；八年級，對現實社會的追根尋源；九年級，對現實社會主要問題的探索。編輯群強調不以「學科領域」結構作為教材的結構，而是以相關學科的內容為背景，按照課程目標，重新構建初具有新質的結構。也不以「學科知識的邏輯」作為教材的邏輯線索，而是以學生成長中有意義的生活經驗、認識社會的思維過程為主線。為了使內容成為一個整體，應對各知識領域的內容進行大膽的篩選、改造和重組，而不是照搬分科課程的體系，也要避免知

²⁵ 中華人民共和國教育部制定，《歷史與社會課程標準(二)》，頁 48。

²⁶ 教育部基礎教育司組織編寫，《歷史與社會課程標準(二)解讀》（北京：北京師範大學出版社，2002 年 5 月第一版），頁 5-8。

識領域相互分離的「拼盤式」設計。然而，另一方面編輯群又認為必須考慮到該課程具有取代分科的地理課程的特定作用，在結構設計中，要能容納地理和歷史課程的基本概念和基本內容。調和兩者的策略，是以歷史（時間）、地理（空間）作為社會發展的兩個座標，使各有關知識領域的內容有機整合起來。七年級教材的結構如下圖：



以此座標，七年級「我們生活的世界」的主題，以「走進社會、探索時空、擁抱生活」為立意主旨，分為「個人和社會生活的時空」與「個人和社會的生活領域」兩部分，分屬上下冊。前者之下，有五個單元：生活在社區裏、人類共同生活的世界、中華各族人民的家園、各具特色的區域生活、社會生活的變遷。後者有四個單元：走進社會、社會生活的規則、走向富足的文明生活、豐富多彩的精神生活。每單元之下，有二至六課不等，並且各有一個「綜合探究」的活動設計。各單元所包含的基本概念如下表：

單 元	基 本 概 念
第一單元 生活在社區裏	社區、區域、地圖等
第二單元 人類共同生活的世界	大洲、大洋、自然景觀、人口、人種、國家和地區、地球儀等
第三單元 中華各族人民的家園	疆域、行政區劃、人口、民族、自然環境、區域差異等
第四單元 各具特色的區域生活	環境特點、文化特色、因地制宜等

單 元	基 本 概 念
第六單元 走進社會	社會、社會交往、平等、誠信、社會角色、大眾傳媒等
第七單元 社會生活的規則	規劃、法律、權利、義務、自由、責任等
第八單元 走向富足的文明生活	選擇、消費、投資、理財等
第九單元 豐富多彩的精神生活	知識、體育、文學、藝術、時代精神等

27

觀上表，可知各單元的基本概念仍是學科性很強，第一、二、三、四單元是地理，第五單元是歷史，第六單元是社會，第七單元是法律，第八單元是經濟，第九單元是文化歷史。

八年級「我們傳承的文明」，共有七個單元，分為兩冊。依序為：史前時代、文明的起源、農耕文明時代（上）——相繼興衰的歐亞國家、農耕文明時代（下）——綿延不絕的中華文明【八上】、工業文明的來臨、席捲全球的工業文明浪潮、走向現代世界【八下】。全年是以歷史知識的教授為主，雖以世界的歷史來鋪陳人類的發展，但仍突顯中國歷史的整體與自主性，並未有割裂的現象。

九年級「我們面對的機遇和挑戰」，不分冊，有六個單元：充滿機遇與挑戰的時代、建設可持續發展的社會、走向新世紀的政治文明、與經濟成長科技進步同行、生活在國際社會、面向未來揚帆遠航。第三年的教材與前兩年相較，已很難區單元的學科屬性。換言之，呈現的是統整綜合的教材。

質言之，人教版的《歷史與社會》，確實是在結構、選才與呈現方式上都頗創新的教科書，編寫思路與港台及其他國家社會課程教書大異其趣。²⁸惟就統整而言，歷史與地理學科知識的結合，以及社會科學的知識如何融入近代之前歷史的論述中，仍有改進的空間。

²⁷ 課程教材研究所·綜合文科課程教材研究開發中心，《歷史與社會七年級上冊教師教學用書》（北京：人民教育出版社，2002年8月第一次印刷），頁1-7，〈編寫說明〉。

²⁸ 課程教材研究所·綜合文科課程教材研究開發中心，《歷史與社會七年級上冊教師教學用書》，頁1；6-7，〈編寫說明〉。

六、結 論

以上僅就課程的規範、架構與編寫原則討論，已可知兩岸教改下中學社會課程都有巨大的改變。變動幅度之大，台灣甚於大陸，廢除原有的歷史、地理、公民學科，代之以「社會學習領域課程」，在政策上不允許分科，必須以合科的方式進行統整。此種統整課程的理想，與實際的教學環境、教師的養成教育都頗為扞格。教育當局應在兩三年前課程尚未實施時，就對教師進行有效的教育訓練，並創造統整課程教學〔例如協同教學〕的條件。在欠缺這些必備的配套措施下，九年一貫課程匆匆上路，引起的反彈自然強烈。統整課程對教師的衝擊，民間書商知之甚稔，在開發教材時，幾乎如出一轍的是以主題式統整的外表，內藏分科教學之實，只是各家表現了與他家略有不同的手法技巧而已，有的多些理想，有的則更遷就現實。九年一貫教改雖只實施一年，但民間版社會領域教科書已經越來越回歸到分科，且分科中並未有分科架構下的統整。無怪約有三分之二〔雖未經正式調查，缺乏堅實的數據，但應相當符合實情〕的國中，社會領域教學已採分科方式進行。所謂的「統整」，已落到了名存實亡的地步，剩下的只是一些與以往教科書不同的主題、單元的標題而已。

人教版因是根據具體、詳實的官定《課程標準》與《解讀》進行編纂，其中某些教科書編輯群的成員也參與《課程標準》與《解讀》的工作，這對教科書的品質，特別是掌握新課程理念上，具有相當的優勢。人教版《歷史與社會》，應可視為準官方教科書。以該教科書所網羅者，俱為上上之選的菁英人士，因而堪稱是頗富創意的教科書，但也面臨統整綜合中如何處理學科既有系統知識的問題。與台灣有異者，採用《歷史與社會》課程者，很難進行分科教學。加以大陸的課程設計，在《歷史與社會》之外，有分科的《歷史》、《地理》等課程。合科與分科二元的課程結構，使《歷史與社會》可以不斷的改進，實現統整的理想。

綜觀兩岸社會科的統整，可知統整不易，如何處理各學科系統知識，應是統整必須嚴肅面對的課題。在尚未能尋出良方善策時，不妨由加強學科內的統整，例如在歷史教材中加入地理與社會學科的知識，在地理中注入歷史與社會發展的因素，在公民與社會課程中關照到空間環境與歷史的變遷。一點一滴的努力，功不唐捐，深信統整應是可以達成的美夢。