

社會科課程設計與特殊性概念的探討

白 亦 方

國立花蓮師範學院社會科教育學系

一、前言

近年來，特殊教育的回歸主流、多元文化教材的設計、以及社會科定義的再思考，不斷地在教育界引起很多的討論；如何盡量讓特殊學生能夠發揮一己能力、適應社會，如何使多元文化教育脫離口號的提倡，透過教材的設計與教學的實施，落實到教室實況中；又如何把社會科的多元、廣袤、時空特色，充份予以彰顯，一直是眾所關心的焦點。本文旨在嘗試探討社會科課程設計與「特殊性」(exceptionality)此概念的聯結關係，透過特殊教育、多元文化教育及社會科教育三者的脈絡說明，讓「特殊」與「普通」不再是涇渭分明，讓學習者更能深入思考自我、他人的差異，以及彼此共處同一社會的分享關係，讓學術社群彼此交換對於一些理論、實務的想法，也讓社會科的性質再一次得到澄清，社會科的功能得以發揮。

由於人們的遲鈍、冷漠或偏見，許多應該實施、執行的有關保護特殊與少數團體的法律與措施最後終歸失敗。對於教育領域來說，不僅政策的推動對於特殊團體的立足社會有所幫助，實際教材的設計與編撰，就主流團體與非主流團體的溝通而言，更是一大不容忽視、值得投入的領域。依照Gollnick & Chinn (1994)的說法，多元文化教育中的「特殊性」團體，包括資優(gifted)、心智遲緩(mental retardation)、視聽障礙(visual or hearing impairments)、肢體與健康障礙(physical and health impairments)、情緒困擾與偏差行爲(emotional disturbance and delinquent behaviors)等次級團體(pp. 160-164)。擴大言之，就「特殊性」之字面意義而言，所謂的特殊性團體不只限於常識性的特殊教育受教對象，舉凡弱勢族群、非主流團體、社會不

利團體等，長期在特定文化氛圍內，受到正負面特殊處遇(treatment)的對象，都可以包括在內。以下分別就社會科、多元文化教育、特殊教育三者與特殊性的關係，予以說明。

二、社會科與特殊性議題

在社會科的課程與教學研究累積中，對於特殊團體的相關介紹還只能算是萌芽階段。在社會科方法學教科書或期刊中，提到殘障學生時，其焦點並非擺在殘障議題(或者特殊性議題)本身，而多乃一般性地策略探討(就回歸主流的殘障學生加以管理)。就以美國的例子來說，自1975年「全體殘障兒童教育法案-公共法94-142」(Education of All Handicapped Children Act, Public Law 94-142)通過後，以學術界的21本社會科方法學教科書中，只有4本提到如何在一般的社會科教室中，進行有關特殊學生的教學(Shaver & Curtis, 1996, p.285)。

以我國來說，早期一篇有關我國社會科的理想內涵研究中(洪若烈，民75，64-65)，從研究結論來看，特殊性(或特殊團體)的部分並未得到應有的重視，無論從知能學習目標、個體行為、社會行為或基本能力層面來看，弱勢族群、特殊團體的相關介紹與理念均屬罕見；再從國內主要的社會科專書(歐用生，民80；呂愛珍，民82；程健教，民82)內容來看，其探討的課題多集中在以下層面：社會科的意義、演進與發展、目標、課程組織(範圍與順序)、教科書與教材內涵(含教學資源)、教學方法、教學計劃、評量與展望等。其中呂書及程書均曾涵括特殊性課題，遺憾的是內容及性質無法滿足吾人課程設計與教學實施的需求。例如，呂書中(p.292-295)特別列出多元種族教育一節，然而內容多以理念、概念等的簡要說明為主，對於教材的設計、來源、編製方法付之闕如。而程書中(pp.176-179；720-729)難能可貴的把Jerome Bruner於1970完成的MACOS (Man: A Course Of Study)社會科課程予以特別介紹，此外移民教育及婦女研究也充分符合特殊性與多元文化的性質，可惜的是這些章節仍以批判、理念的闡述為主，對於實際教

材的編擬與闡述或限於篇幅、或受制於作者關心焦點，顯得力有未逮。很顯然，對於社會科領域，特殊性題材的課程設計與規劃，吾人的確應該投注更多心力。而且，這樣的關注不應該只來自那些本身面臨特殊學生(孩子)的教師(或家長)。

民國82年公布的國民小學社會科課程目標有四：(教育部，民82，159)

1. 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。
2. 輔導兒童了解其生活環境及本國歷史、地理和文化，以培養其愛鄉土、愛社會、愛國家的情操。
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。
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。

就這四個目標觀之，新的社會科課程把重心擺到兒童的自我概念、對生活環境的珍視、世界觀態度的培養以及民主社會生活知能的發展上，對於長期以來強調忠順服從、歌功頌德、單向灌輸的傳統社會科課程內涵，可謂跨了一大步。隨著臺灣政治生態、經濟發展與社會結構的轉型，傳統的一元論或威權統治不再維持以往的優勢，主流團體的觀念、思想、態度不再能代表其他少數族群、次級團體或非主流社群，而多元文化觀的理念與措施遂逐漸受到大眾的重視與學術圈的熱烈討論。(吳天泰，民82；莊明貞，民82；黃政傑，民84)。就社會科的反映社會現狀及預測未來發展的特質來說，其課程內涵、學習經驗的選擇與教學策略的應用，比起其它學科，實在遑不多讓，其擁有更多的義務把多元文化教育的基本要素納入實際課程與教學中，而其中的「特殊性」要素值得一試。

三多元文化教育與特殊性

學者所主張的所謂多元文化教育其實兼指三種意涵：概念、教育改革運動、與連續的發展歷程。所謂概念，指的是所有受教對象不因其種族、民族、社會階級、性別、特殊性、宗教、語言等因素而影響其接受學校教育之權利(黃政傑，民82)；所謂教育改革運動，指的是多元文化教育的著力層面不限於學校或課程層面，而廣被及整個教育環境，甚至學校圍牆外的政、經體制；所謂的繼續歷程，指的是多元文化教育不是一朝一夕可以希冀完成的工作，也不是為解決特定問題而推動的，而是為了實現社會公平正義、促進族群容忍與欣賞、落實教育機會均等等目標而努力。譬如說，反種族歧視、反性別歧視、與反殘障歧視都是此人性改革的具體呼聲(莊明貞，民82)。因此，多元文化教育它可以是口號，更可以是具體的課程設計與社會行動的參與。去年剛公布的「行政院教育改革審議委員會總諮議報告書」中(p.37)也明列多元文化教育一節，強調在社會正義的原則下，對於不同性別、弱勢族群、或身心障礙者的教育需求，應該要予以特別考量，協助其發展。

許多研究把殘障、弱勢、及特殊團體等內涵包括在多元文化教育中(陳膺宇，民82)。本文重點之一，在於兼顧社會科教育與多元文化教育中同樣針對特殊性所作的要求。在黃政傑的研究(民82)中，他引述了Tiedt & Tiedt (1990)的論點，把社會科中適用於多元文化教育的目標列舉如下：

- *能列出個人長處
- *指出自己需要成長的領域
- *能表現對他人的積極情感
- *能在團體情境中與他人合作
- *說出家族起源的事實
- *指出自己所屬的各種團體
- *列出社區中的民族團體
- *演出民族團體的民間傳說

- *描述多元文化社會中不同族群的貢獻
- *界定「種族偏見」和「性別偏見」兩個名詞
- *說明人類相互理解對世界和平的重要性

在引述之餘，黃政傑慨嘆多元文化教育在臺灣大都止於推介和批評的階段，在課程發展上明顯落後許多，對於其它族群(如社經階級、年齡、特殊性等)的討論則比不上民族和性別課題受到大眾及學術界的青睞，顯有改進的必要。

國內一篇比較專闢一節專門討論特殊學生與多元文化教育的文章(單文經，民82)，由於與本文之性質及目的非常相關，值得加以介紹。在美國，1975年的「公共學校法94-142」法規，保障了特殊學生接受專門教育的權利，回歸主流的具體作法(如最少限制環境與個別教育計畫等)也被引進臺灣，資優學生的潛能與特質受到教育人士的重視。單文經提醒吾人，擔任教師者要常自問，自己班級中是否有那些學生的學業表現異於常模？身心發展速度明顯不同於其它同學？學習態度與專注力是否顯著低於他人？創造力明顯高於一般同學？除了身體生理因素外，學生的學習結果也會受到文化差異的左右。譬如說，夏威夷的土著學童雖然在家裏已經學會了一些算術的作法，但是到了學校情境中，由於演算的公式與其日常生活經驗明顯的不相吻合，使得這些學童的學習受到那種「不真實情境」的無情考驗，遂無法在學校勝任算術的作業。而這也凸顯了小如班級中其異質性仍然不容漠視的事實。

四 特殊教育與特殊性

再從國內特殊教育的角度來看特殊性的課題。限於特教對象的歧異性與診斷治療的專業性，過去的一些特教書籍傾向於將教育對象加以分類，例如資優及特殊才能、智能不足、視覺障礙、聽覺障礙、語言障礙、肢體障礙、學習障礙、情緒障礙、自閉症學生等(張蓓莉、廖永堃，民82)，惟近

來著重「不分類」的趨向也日漸明顯，亦即並不特別強調某種障礙類別，而強調兒童的特殊需求為何，特殊教育即在建立滿足其特殊需求的支持輔助體制，讓這些需求不再個別性地得到滿足。使整個支持輔助體系也能健全發展，從事長期而持續的服務與預防的工作。

特殊教育的問題無法單從教育著手，必需結合各方人士、醫學與福利的力量才得臻圓滿。就教育部所核定的「發展與改進特殊教育五年計畫」觀之，其中的研訂發展特殊教育課程與教材亦列為政府應予以推動的工作之一(國立臺灣師範大學特殊教育研究所，民81)。民國73年公布的特殊教育法第二、三條中謂：特殊教育之內容除以民族精神教育、國民生活教育為中心外，對資賦優異者，應加強啓發其思考與創造之教學；對身心障礙者，應加強其身心復健及職業教育；特殊教育之課程、教材及教法，應保持彈性，適合學生身心特性與需要。可見，適合於特殊教育兒童的課程與教學亟待深化、拓展。陳伯璋等人的(民85)「教育學門規劃成果報告」中，特殊教育的科際整合也被列為值得投入研究的領域之一。是以，不論從法令規章的文字或教育學術的研究結果來看，特殊教育逐漸跳脫障礙分類或醫療診斷的思考範疇，改從整合外界資源，廣邀各科學科專家，提升特教課程與教學的品質，加強特教領域與其他相關領域的溝通與互補，乃成為值得推動的觀念與作法。

在談到特殊班課程的設計與安排時，盧台華(民85,頁58-59)整理出一些原則：

1. 配合日常生活與未來生涯發展需要而設計的功能性課程。
2. 應符合特殊學生的能力、需要與興趣。
3. 應有清楚、具體的教學目標與配合之教材。
4. 應著重實用性，並宜採實際操作方式設計。
5. 教材內容的介紹，應是漸進的，新教材內容應該建立在舊經驗的基礎上，並應著重類化應用到不同的人及情境上。
6. 容易混淆的教材應分開安排教學順序，等學生熟習後再同時呈現，

增進其辨別力。

7. 同一類的教材不應集中教，以避免過度推論或教新忘舊的缺失，並應按難易程度循序漸進的方式進行小步驟的教學。
8. 給予學生充分練習的機會，以達精熟水準。
9. 用累積複習方式，不斷複習舊教材。
10. 以不同的教學方式與學習方式來呈現教材，注重多元感官的學習。

這些原則強調，兒童必須加以瞭解、接受、和予以個別的評估，尤其當兒童屬於少數民族或殘障兒童時，黃國榮(民84, 頁32)提醒我們必須注意兩點：第一，這些兒童可能具備許多特殊和重要的技能；第二，在學習同一技能時，這些兒童所需要的是異於正規班同學的經驗。同時，那些少數民族的兒童進入學校時所具備的能力、態度，是和那些我們習以為常的傳統學校期望成就迥然不同的。但是，這並不意味那些能力、態度是毫無價值的。

Maxim(1995, pp.279-289)認為小學社會科課程的品質，決定在教材視每一位學生為獨特個體的敏知程度。他認為以四年級的學生來說，以下這些的不同是很具代表性的：性別、年齡、體重、種族、身高、創造力、閱讀層級、人格、自信心、熱忱、動機、社會適應、自我知覺、行為、生活經驗、生理健康、成就水準、興趣、價值導向、智力程度、族群背景、社經地位、學習型式、情緒因素等。就單以智力來說，在不同文化間就有顯著的差別。Maxim自承，西方文化偏愛語言、邏輯/數學知識；對波里尼西亞的船員來說，空間智力是非常重要的；至於非裔工匠則把肌肉運動知覺的智力擺在第一位。是以，Howard Gardner的七智力論值得引述：語言、邏輯/數學、空間或視覺、音樂、運動知覺及兩種「個人」智力——人際(協同與合作)及人內(高層次思考技能)(p.280)。

對於「特殊」一詞可以有廣狹兩種意義，廣義的可以從多元文化主義或Nelson(1992)的觀點來看。在Nelson眼中，所謂的特殊人士(special people)包括下述幾類：特殊學生(含資優與殘障學生)、各種文化群體(族群與少數

民族)、女性等。這正與前述的廣義的多元文化教育涵義相互呼應。狹義的特殊則接近一般人對特殊教育的認知，認為特殊定義的認定必須有一定的工具、專業人員的鑑定、多重的診斷等程序方可為之。

根據Martorella(1994, p.356)的分類，多數的殘障兒童可以分成四類：學習障礙、情緒困擾、語言障礙、及智能遲緩等。較早的研究則常把對象稱為學習遲緩者(slow learners)、低成就者(low achievers)、低能力學生(low ability students)、教育不利學生(educationally disadvantaged students)，近年來則有人把它們總稱為危機(at-risk)學生(Curtis, 1991, p.157)。Martorella(1994, p.354)引述了Olson的話，認為大多數學校都體認到學校多元性的事實，但是不確定怎麼做(或者什麼可以做)，也缺乏一些資源、遵循方向、及支持。許多教師在面對整班學生的低學習動機，不健全的自我概念，以及各式各樣的教育、社會、及經濟不利時，一些所謂的「學習遲緩」(slow learner)或「未發揮潛力」等標籤對老師們來說，就不會像那些符合個別學生的特殊策略與教學方案，來得更有意義了(p.357)。

針對特殊兒童的教育所牽涉的課題，包含了平等、資源取得(access)與正義等概念(Stopsky & Lee, 1994, pp.436-437)。Robert Bogan及Dluglas Biklen曾經提出所謂的「殘障主義」(handicapism)，認為它是一套假設和措施，這樣的假設和措施會促使人們因為明顯的身體、心理、或行為不同而給予歧異和不平等的待遇。如此，他人的態度和殘障人士的自我態度會比殘障本身更限制了彼等的發展，而社會科的一大任務就是處理這樣的課題。對於特殊教育學生來說，之所以把公民資質(citizenship)納入社會科中的主要根據概念是參與的民主，也就是說，民主社會的全體公民都被賦予分享作決定過程的期望(Curtis, 1991, p.157)。

五、社會科課程中對於特殊性的處理

前面我已分別從社會科教育的本身性質、多元文化教育及特殊教育等角度，分別探討其與特殊性議題的關聯性，本節則針對社會科課程設計中

，有關特殊性(或特殊學生)概念的處理，進一步分析在社會科教材規劃中，如何呈現該概念，如何針對學生差異與需求，在課程教材與教學策略上予以呼應，並進一步釐清社會科教育的性質與任務。

在課程規劃方面，Michaelis(1992, pp.131-135)在其社會科專書中，曾將一些特教學者有關如何促進特殊學生學習的方法加以整理成一個檢核表，同時提醒吾人，該檢核表內所列舉的項目與建議，是爲了個別化教學的需求，而不是用來孤立那些特殊學生，將那些學生標籤化成「獨特」或「特殊」；不應該導致對那些能力較遜者，過度強調反覆練習或補救工作，不重視批判及創造思考；或者對那些資賦優異者，過度凸顯創造性活動而漠視了基本的社會科教學。Michaelis認爲這些建議，不應視爲處方，而應把它們放在個別學生的背景與需求脈絡下來考量。以下就該「符合特殊學生需求的建議」檢核表，分項列舉一二作爲說明¹：

(一)所有特殊學生

由個別化教育方案(IEPs)及其它紀錄獲得有用的背景資料，保持紀錄與報告的私密性。

根據每個學生的潛能和作品，以便建立紮實的成長紀錄，包括心智、社會、情緒與生理層面。

(二)資賦優異學生

檢視存在於所有民族與社會經濟團體中，不同的能力與天賦。

藉由各種機會來擴充學習，諸如形成假設、運用演譯法、陳述概推、綜論要點、評鑑想法與教材等。

(三)能力較遜學生

針對個別活動，準備具體而明確的問題、指示、與建議。

提供複習、額外練習與研究時間，以確保學習。

原文各主題下，分別有數分項原則供檢核使用，由於篇幅過長，在此僅就各主題各列舉一、二分項爲例，餘請參見原文pp.132-135。

(四)經濟不利學生

在提問、計畫、討論、角色扮演及其它活動中，鼓勵參與。

使用學習活動中，有助於澄清目標與指示的語言；注意學生的語言型式是否恰當。

(五)學習障礙學生

在社會科中，調整並運用閱讀、寫作與其他活動，以便克服障礙。

針對每個學習活動，給予明確的指示，並澄清工作的標準。

(六)情緒困擾學生

在工作標準、日常例行事務、及行為期待方面，提供穩定性、結構性及一致性。

在教室例行事務及活動方面，要有變化的心理準備；為學生作好準備；澄清預期的行為。

(七)身體殘障學生

聽障學生：以正常音調說話，發音清楚，以有助於說話閱讀。

視障學生：提供最佳的照明，降低閃光與陰影。

在教學層面，Stopsky & Lee(1994)針對社會科教師中可致力的合作學習提出了一些原則，以落實回歸主流作法：

- *選擇適合學生年級，技能水準的學業和社會目標。
- *清楚而完整的解釋作業目標和程序。
- *向學生描述評鑑的社會合作(social-cooperative)技能。
- *從小團體、個別的、及易於評鑑的工作開始。
- *公開的表彰團體多樣性與完全的參與。
- *督導並增強團體的協同過程及個人行為以及成就。
- *注意教室的物理環境安排與音效程度。
- *定期舉行全班會議。
- *就團體工作建立書面的指引與規範並清楚的指出適當的行為。

*從事足夠的合作學習時間。

*根據個人需求及教學風格來調適合作學習策略。

Curtis(1991, pp.171-172)也指出，許多研究證明合作學習有利於促進殘障與非殘障兒童的互動，有些研究進一步顯示，這種互動可能是正面的，可以導向殘障學生更多的自尊與自信；至於同儕教學制(peer-tutoring)與個別化教學這兩類策略都可以增加社會科的成績。而對於有效促進社會科學習的閱讀缺陷，一些研究提出了它們的策略：在教科書中使用簡化的語言、把教科書內容錄到錄音帶上、或者以視覺教材補充說明、教導學生運用總結策略等。

Martorella(1994, pp.363-365)針對資賦優異學生的社會科教學，提出一些策略：

- *在進階閱讀階段運用變通材料(alternative materials)；例如用八年級的美國史來補充或取代五年級的美國史。
- *特別運用發現取向、模擬和角色扮演等技術。
- *運用一套特別而變通的課程；例如以一年的地理、經濟學、或人類學研究來取代一年級的標準教科書。
- *採用專家指導制(mentors specializing)或研究社會科課程的相關領域；例如在專家顧問的指導下，指導學生搜集有關獵殺海豹的倫理資料。
- *強調問題解決的作業和活動。
- *關注社會科學家所進行的研究。
- *探討爭議性課題及其發展；例如，以整個六年級的時間來檢視目前電腦科技及微型處理器的狀態，並且探討各國所受到的影響。然後再決定其對未來的啓示以及世界受到的衝擊。
- *運用學習方案；例如在教師協助之下，學生自行設計、實施、評鑑一套方案來促進對社區的認識。

在團體活動方面，學生可以發展一套為五年級社會科學習中心的計劃；可以訪問一所包含不同文化團體的中小學校，看看老師們是怎麼回應這種文化歧異性；可以分別拜訪一所中小學教室，然後畫出一張包括桌子、教室設備、材料區、分類工作區、及社會科教材集錦區的圖，註明年級後名稱，再自己設計一張心目中理想的教室配置圖，解釋一下個人對這種配置與教學的相互關係。

同樣針對資賦優異學生，Van Tassel-Baska也提出社會科可以致力的地方，例如對學生強調對於其他文化、語言(建議除了英語以外再學習兩種的語言)、全球互賴、多國利益的體認，以及世界貿易市場競爭力的重要；在教師方面，應該採用加速步伐(faster-paced)教學、經常運用探究技術、團體和獨立的研查，並採取包括聚斂性、擴散性和評估性討論的不同提問策略(Maxim, 1995, p.285)。此外，有關資優的定義也不應限於單純的智力商數；Nelson(1992, p.96)在參酌許多州、學區的資料後，整理出六種比較完整的定義：一般智力、特殊學業態度、創造性或生產性思考、領導能力、視覺與表演藝術、及動作能力。有了這些定義，應該對我們根深柢固的一些不合時宜的智力「迷思」有所啓示。

在有關社會科與資優學生的關係方面，Delisle的研究中提出了一些有趣的問題。首先是「為什麼對資優生來說，社會科會是個特別適宜的焦點？」(1991, pp.176-180)，他引述了Stewart及Breiter的看法，認為資優教育與社會科兩種領域其實是經常重疊的，它們都鼓勵探究(inquiry)、批判思考、創造性思考、作決定、實際問題的調查、及領導等技能，也因為社會科課程的內涵幾乎無所不包，這樣的特性更加符合資優教育所需；其次是社會科培養出未來在商業、政治等專業領域的領導人物，比較偏向實用主義的角度；第三個問題則包含兩個因素：一是現行社會科課程符合資優學生的適切性，二是資優學生其偏好的學習風格問題。在同一文中，Delisle也引用了Kitano and Kirby(1986)的研究，提出4-6年級適用的資優社會科方案。在這個模式(方案)中，一些來自社會學、人類學、生態學、歷史等學門的相關的重要概念與課題被用來統整到資源的研究上。例如，一位經濟學家會透過

稀少性、消費、及勞力分工等主題來探討上述題目，而一位地理學家則從氣候、人—地關係、及地貌的角度來進行研究。至於社會科學以外的領域也可以提供研究所需：如化學、倫理學、文學等。當然，除了這種跨領域(科際整合)的取向外，Taba， Bloom， Bruner及Kohlberg等人所提供的多樣性教學模式也可以加以運用。最後一個由Passow(1987)提出來的問題則是，如果我們承認資優學生是「明日的領導者」，那麼我們應該教育出那些類型的領導？是不是只要是具有創造性、生產性的科學家？或是我們也應該關心他們的道德、倫理、及社會責任？如果我們住在同一個星球、屬於同一個家庭，那麼那一種的課程經驗會把國家帶往實際，而不是虛無縹渺的境界？

隨著越來越多的障礙兒童接受學校教育，除了一般的課程與教學外，在日常語言的使用上，其實我們也可以加強一種成長環境的塑造。在今天，許多教育學者建議，當我們提到具有某類障礙的人的時候，我們應該使用「人擺第一」(person-first)的語言。例如，我們應該用「一個人，他具有某種障礙的特質」(person with a disability)，而不是「他是一個無能或殘障者」(disabled or handicapped person)；用「一個不具備說話能力的個體」(individual without speech)，不應該用「啞巴、無聲」。一個沒有障礙的人可以稱他為「非障礙者」(nondisabled)而不是正常(normal)或有能力者(able bodied)，而殘障一詞只能用來指稱一種狀況或身體的障礙(Maxim,1995， p. 282)。

Sanford針對視障學生的地理教學，提倡點字地圖、浮雕地圖與地球儀、大陸與國家的分離式地圖及標榜三向度觸覺式的模型地圖(Martorella， 1994， p. 359)等教具。Curtis(1991， p.164)的整理性文獻探討中，提及Darch及Carnine的實徵研究。這個研究主要想要了解，小學階段的學習障礙學生，是否能夠藉由視覺空間的展示(visual spatial display)來提高其學習成就。受試者經過隨機分派至視覺展示、文本(text)兩組。在視覺組中，教師展示並跟學生共同討論一張顯示多種概念內在關係的圖片(例如山區的植物誌、動物誌及工業)，然後發下一張圖片的概述，要學生填空、分小組玩遊戲，找出特定

的細節部分。至於文本組則朗讀同一內容，然後也是分成小組，自行發展出一張指引，找出標題及副標題，提出問題，找出重要的細節。經過資料回憶的多重選擇題及遷移後測後，Darch及Carnine下結論說，視覺空間展示結合了團體任務結構，可以是一種增進理解的有效策略。

至於向一般學生介紹殘障觀念方面，Nelson(1992)的文章中介紹了一些具體的教學活動，有助於促進一般學生對各類殘障的健全認識。茲列舉如下：(pp.100-106)

活動一：啞劇和比手畫腳

程序：學生觀察老師只運用身體姿勢、臉部表情來表演出一個故事題目。之後，教師默聲的說出答案。師生的討論可以集中在人們如何在不真正說話的情形下，向彼此表達他們的感受，以及吾人如何從臉部表情找出快樂、悲傷、忿怒或恐懼的線索。

活動二：學習手語

程序：教師介紹手語的四種型式，描述其中的不同。然後再向學生展示字母的手勢，學生互相練習到熟練為止，並且用指頭拼音(finger-spelling)的型式來拼自己的名字。接下來，教師演示其姓名縮寫的符號，然後學生根據自己獨有的特色，創造他們的符號。

活動三：展示殘障

程序：選取兩位學生到教室前面。把其中一位學生的手肘用繃帶、夾板包紮起來，再把兩、三個指頭綁在一起。另一位則不做上述處理。然後選擇兩位自願者，紀錄前兩位學生穿上帶有按式鈕扣和拉鍊外套的時間。對於其它學生重複這個步驟，再要求學生比較這兩種時間。

活動四：殘障協助用具

程序：把不同的殘障協助用具--義肢、支撐架、拐杖、點字書、助聽器、手杖--擺在教室周圍的學習站，提供五到十分鐘讓學生把每一

樣用具認識、使用，然後再全班討論這些用具的使用方法。

活動五：對學習障礙的擬情

程序：教師向學生展示一項背景資料--所有學齡兒童中有15%~20%者可能具有學習障礙。這項資料跟個別學校所提供的該類障礙學生人數估計有關。一些具有學習障礙的名人則加以建檔，例如尼爾森 洛克菲勒(Nelson Rockefeller)、愛因斯坦(Albert Einstein)、愛迪生(Thomas Edison)、邱吉爾(Winston Churchill)、及布魯斯 珍納(Bruce Jenner)。教師發下「閱讀」作業，向學生強調他們的挫折感只是暫時的，具有某類障礙的人他們的感覺才是一向如此的。

活動六：刻板印象

目標：檢視刻板印象的成因和效果以及其源起。

程序：教師向學生詢問什麼是刻板印象，在黑板上列出那些想法，然後問一位學生，別人對美國人可能會有什麼刻板印象。寫下答案後，小團體或全班討論以下問題：

1. 當你看到這些有關你的國家的評論時，有何感受？
2. 對於那些提出負面評價的人，你有什麼看法？
3. 你為什麼認為刻板印象存在？
4. 如何破除刻板印象？
5. 對於美國國內、外的一些文化或團體，我們是否具有刻板印象？

Gollnick & Chinn的文章(1994)也提供了一個提高學生對殘障團體感知的活動：

知覺活動(awareness exercise)

在這個周末，紀錄下那些你進去過的建築物，穿過的馬路，你參與的

活動等，假設你坐在輪椅上、眼睛瞎了或者耳朵聾了，有那些地點是你無法進入或行動不便的？對殘障者來，要怎麼樣拉近他們與上述地區的距離？

在Curtis(1991, p.157)的研究中，他檢視了超過200篇的文章、59篇ERIC的報告、15本博士論文、14份全國社會科審議會(NCSS, National Council for the Social Studies)及全國教育協會(NEA, National Education Association)的出版品、及276本大專程度的社會科教科書或特殊教育方法課的著作。對本文而言，是個相當豐富的參考來源，以下簡要摘述跟本文比較直接相關的整理結果。Curtis個人在稍早針對1950~1975年間，檢視美國及加拿大專門為特殊教育而設計的社會科研究(1978)中發現，雖然多數教材都認同公民資質乃社會科的教學目標，但是教材多半僅是傳統歷史與公民的簡化罷了；它們通常致力於傳授一種對於維持個人自我、家庭的責任感，提供有關交友、維持友誼的資訊，鼓勵學生接受社區責任；類似這種低度期望、強調遵守法律的行為、及社會生活的主張並不乏見。

Curtis引述Sunal等人(1981)的研究，謂多數提供聽覺障礙的中小學社會科課程方案中，其實社會科教育內容是微乎其微的；儘管它們列舉了社會科教育的目標，但是教材仍然偏向事實的學習，而非過程技能，對於修訂教學取向以配合聽障學生的建議也很少見(p.158)。在Curtis引述的另一篇由Patton等人針對特殊教育教師所作的研究(1987)，似乎也蠻悲觀的。Patton等人在以問卷方式調查過七個州的特教老師後發現，對於那些中度殘障或學習障礙的學生，蠻大比例的老師——70%的資源教室教師及61%的半天教學方案教師——坦承自己並未進行社會科教學；而且在全日制(full-day)和自足制(self-contained)的班級中，幾乎有四分之一的小學老師和一半的中等教育老師們透露，他(她)們的教學方案並不包含社會科這一科，而在那實際進行社會科教學的20%的老師中，實施的理由是因為個人的選擇，而不是強制的規定。(p.158)

另一個有關特殊性與課程規劃的問題，就是兼顧多樣性(diversity)與因材施教的兩難。課程目標的擬定究應重視受教對象的歧異性，還是個別性？

學習的經驗應該在多重價值、信念的吸收還是個別情況的深入補救(或充分發展)?究竟特殊方案(special programs)比起其它方案會不會為那些服務對象(即特殊學習型態的學生)帶來更豐富的學習成果?這也是特殊教育及多元文化教育一直爭論不休的課題(Hallahan & Kauffman, 1994, p.107)。畢竟,民族(種族)與無能(disability)是人類差異上的不同領域。從另外一個角度來說,雖然很多學者在這個問題上無法提出令人滿意的解答,但是以臺灣的研究來說,我們所欠缺的還是在現有教材的分析,以及具體教材的的規劃。

六結語

在運用特殊性此一概念撰寫這篇文章的同時,我無法不去思考所謂的「標籤作用」(labeling)。這個作用在Apple(1990,pp.129-135)的眼中看來,它是吾人用以定義一己與學生行為的產物,它跟那些我們依據學生「能力」、擁有的特殊文化資本來區別學生的作法,有直接的關聯;此外,標籤或類別(categories)本身就建立在機制界定的抽象化上(就像我們常識裡的平均數那般),有了這些類別(例如學習遲緩、管教問題、閱讀障礙等),教育學者可以在眼前更困難任務壓境下——檢視那些發生在個體身上抽象之標籤作用的制度與經濟背景——稍作喘息,而課程工作者本身所採用的類別也是社會建構的,這意味教育工作者在使用這些類別的同時,把某群人的社會建構產品「強加」到他人身上。本文的撰就,我深知仍然無法免除Apple的指控。

綜上所述,一方面隨著多元文化教育、回歸主流觀念與實際措施的提倡,越來越多的一般教師將面臨更多的特殊學生與族群團體,彼等急需一些可以具體參考的教學策略與教材內涵,以便從容以對;相對的,即以特教學生的立場來說,透過社會科的教學及特殊性單元的教材設計,不但可以促進一般人對特殊教育的接納態度,更可以達成特教的有教無類及因材施教的目標,從而呼應多元文化社會的充分參與及民主態度,落實科際整

合在小學課程與教學的具體運用。強求社會科教育、多元文化教育及特殊教育的分野，固然有助於專業化社群的形成，但也深掘了其與課程教學間的鴻溝。探討社會科課程與特殊性概念的關係，一方面在於勾繪二者的共通性，一方面也不排斥二者的獨特性，如果以理論與實務的串聯角度來看，共通性似乎是吾人首應採納的吧。

參 考 文 獻

中 文

- 行政院教育改革審議委員會(民85)：教育改革總諮議報告書。
- 呂愛珍(民82)：國民小學社會科課程與教材。臺北：五南圖書出版公司。
- 吳天泰(民82)：小學的多元文化教育。輯於中國教育學會主編，多元文化教育。臺北：臺灣書店，頁375-386。
- 周經媛(民80)：認識國民小學社會科新課程(三版)。臺北：臺灣省國民學校教師研習會印行。
- 洪若烈(民75)：國民小學社會科課程理想內涵研究。臺北：臺灣省國民學校教師研習會編印。
- 秦葆琦(民83)：國民小學社會科新課程概說。臺北：臺灣省國民學校教師研習會。
- 特教園丁雜誌社主編(民84)：特殊教育通論--特殊兒童的心理及教育。臺北：五南圖書出版公司。
- 陳膺宇(民82)：析研思考在多元文化教育上之意義。輯於中國教育學會主編，多元文化教育。臺北：臺灣書店，頁251-279。
- 教育部(民82)：國民小學課程標準。臺北：台捷。
- 國立台灣師範大學特殊教育研究所主編(民81)：特殊兒童輔導手冊。
- 教育部第二次全國特殊兒童普查工作執行小組印行。

- 張蓓莉、蘇芳柳主編(民85)：中等學校特殊教育教師工作實務手冊。臺北：國立台灣師範大學特殊教育中心印行。
- 張蓓莉、廖永堃主編(民82)：如何發現及協助特殊教育學生。國立台灣師範大學特殊教育中心印行。
- 陳伯璋主持(民85)：教育學門內容規劃之研究成果報告。行政院國家科學委員會專題研究計畫 NSC-84-2745-H-026-001。
- 程健教(民82)：國小社會科教學研究。臺北：五南圖書出版公司。
- 莊明貞(民82)：美國多元文化教育的理念與實施。輯於中國教育學會主編，多元文化教育。臺北：臺灣書店，頁225-249。
- 黃政傑(民82)：多元文化教育的課程設計途徑。輯於中國教育學會主編，多元文化教育。臺北：臺灣書店，頁343-374。
- 黃政傑主譯(民83)：多元文化課程。臺北：師大書苑。
- 黃政傑(民84)：多元社會課程取向。臺北：師大書苑。
- 黃國榮(民84)：文化多元性與特殊性。載於特教園丁雜誌社主編，特殊教育通論—特殊兒童的心理及教育。臺北：五南圖書出版公司，頁31-73。
- 單文經(民82)：在班級中營造多元文化教育環境的策略。輯於中國教育學會主編，多元文化教育。臺北：臺灣書店，頁427-457。
- 詹棟樑(民82)：多元文化教育理論與實際探討。輯於中國教育學會主編，多元文化教育。臺北：臺灣書店，頁343-374。
- 歐用生(民80)：國民小學社會科教學研究。臺北：師大書苑。
- 盧台華(民85)：各類特殊班課程如何設計與安排？如何蒐集與選擇各科教材？應運用何種教學方法、教學策略來教導特殊學生？載於張蓓莉蘇芳柳主編(民85)。中等學校特殊教育教師工作實務手冊。臺北：國立台灣師範大學特殊教育中心印行，頁58-62。

英文

- Apple, M.W. (1990). *Ideology and curriculum*. NY: Routledge.
- Banks, J.A. & Banks, C.A. (1993). *Multicultural education: Issues and perspectives*(2nd edition). MA: Allyn & Bacon.
- Banks, J.A. (1994). *An introduction to multicultural education*. MA: Allyn & Bacon.
- Curtis, C.K.(1991). *Social studies for students at risk and with disabilities*. In James P.Shaver (Ed.). *Handbook of research on social studies teaching and learning: A project of the National Council of Social Studies*. N.Y.: Macmillan, pp.157-174.
- Delisle, J.R.(1991). *Gifted students and social studies*. In James P. Shaver (Ed.), *Handbook of research on social studies teaching and learning: A project of the National Council of Social Studies*. N.Y.: Macmillan, pp. 175-182.
- Gollnick, D.M. & Chinn, P.C. (1994). *Multicultural education in a plural society*. N.Y.: Merrill.
- Hallahan D.P. (1994). *Exceptional children: Introduction to special education* (6th edition). MA: Allyn and Bacon.
- Martorella, P.H. (1994). *Social studies for elementary school children: Developing young citizens*. N.Y.: Merrill.
- Maxim,G.W. (1995). *Social studies and the elementary school child*. (5th edition). NJ.: Prentice-Hall, Inc..
- Michaelis, J.U. (1992). *Social studies for children: A guided to basic instruction* (10th edition). MA: Allyn & Bacon.
- Naylor, D.T. & Diem R.A. (1987). *Elementary and middle school social studies*. N.Y.: Random House.
- Nelson, M.R. (1992). *Children and social studies: Creative teaching in the elementary classroom* (2nd edtion). Philadelphia: Harcourt Brace Jo-

vanovich, Inc..

Shaver J.P. & Curtis, C.K.(1996). Social studies and students with disabilities . In B.G. Massialas & R.F.Allen (Eds.), Critical issues in teaching social studies K-12. C.A.: Wadsworth Publishing Company.

Stopsky, Fred & Lee Sharon (1994). Social studies in a global society. N.Y.: Delmar Publishers Inc.