

教科書研究

JOURNAL OF TEXTBOOK RESEARCH

第十二卷 第一期
2019年4月

Volume 12 Number 1
April 2019

國家教育研究院

NATIONAL ACADEMY *for* EDUCATIONAL RESEARCH

教科書研究

JOURNAL OF TEXTBOOK RESEARCH

發行人 Publisher	許添明 Tian-Ming Sheu
總編輯 Editor-in-Chief	黃政傑 Jenq-Jye Hwang
主編 Editors	劉美慧 王雅玄 Mei-Hui Liu Ya-Hsuan Wang
編輯委員 Editorial Board	王立心 國家教育研究院綜合規劃室主任 Li-Hsin Wang, Director, Office of Planning, National Academy for Educational Research 王雅玄 國立中正大學教育學研究所教授 Ya-Hsuan Wang, Professor, Graduate Institute of Education, National Chung Cheng University 周淑卿 國立臺北教育大學課程與教學傳播科技研究所教授 Shu-Ching Chou, Professor, Graduate School of Curriculum and Instructional Communications Technology, National Taipei University of Education 林吟霞 臺北市立大學學習與媒材設計學系副教授 Yin-Hsia Lin, Associate Professor, Department of Learning and Materials Design, University of Taipei 洪詠善 國家教育研究院課程及教學研究中心主任 Yung-Shan Hung, Director, Research Center for Curriculum and Instruction, National Academy for Educational Research 洪麗瑜 國立臺灣師範大學特殊教育系教授 Li-Yu Hung, Professor, Department of Special Education, National Taiwan Normal University 陳麗華 淡江大學課程與教學研究所教授 Li-Hua Chen, Professor, Graduate Institute of Curriculum and Instruction, Tamkang University 游自達 國立臺中教育大學教育學系副教授 Tzu-Ta Yiu, Associate Professor, Department of Education, National Taichung University of Education 黃政傑 靜宜大學教育研究所終身榮譽教授 Jenq-Jye Hwang, Lifetime Emeritus Professor, Graduate Institute of Education, Providence University 楊國揚 國家教育研究院教科書研究中心主任 Kuo-Yang Yang, Director, Center for Textbook Research, National Academy for Educational Research 楊智穎 國立屏東大學教育學系教授 Jyh-Yiing Yang, Professor, Department of Education, National Pingtung University 甄曉蘭 國立臺灣師範大學教育學系教授 Hsiao-Lan Chen, Professor, Department of Education, National Taiwan Normal University 劉美慧 國立臺灣師範大學教育學系教授 Mei-Hui Liu, Professor, Department of Education, National Taiwan Normal University 歐用生 國立臺北教育大學課程與教學傳播科技研究所名譽教授 Yung-Sheng Ou, Emeritus Professor, Graduate School of Curriculum and Instructional Communications Technology, National Taipei University of Education 藍順德 佛光大學副校長 Shun-Te Lan, Vice President, Fo Guang University
執行編輯 Managing Editor	李涵鈺 Han-Yu Li
助理編輯 Assistant Editor	郭軒含 Hsuan-Han Kuo
美術編輯 Art Editor	王才銘 Tsai-Ming Wang

教科書研究

JOURNAL OF TEXTBOOK RESEARCH

第十二卷 第一期
2019年4月

Volume 12 Number 1
April 2019

主編的話

素養導向的教學實踐是最新教育改革重點。教科書研究如何具體實踐素養導向的文本？如何落實素養在課程與教學實境中的展現？本期所收錄的文章，重新檢視教科書、教學歷程、課程改革中如何著眼於素養實踐的力量。

本期共收錄 3 篇通過嚴謹審查的研究論文。第一篇周珮儀、王雅婷、吳舒婷合著〈國民中學英語教科書全球素養概念內容分析——以 PISA 2018 全球素養評量認知測驗內容領域為參照架構〉，發現國中英語教科書全球素養相關內容約四成，主要在「文化與跨文化關聯」，其他全球議題的呈現不多，多半並非主學習；本文建議未來課程修訂可再加強「社會經濟發展與相互依存」、「環境永續」、「消弭衝突、維護制度與人權」等議題的深度處理。

第二篇張如慧所撰〈大學生跨文化能力涵養之研究——以卑南族除草祭互動電子繪本製作歷程為例〉，採用行動研究法，運用 Deardorff 跨文化能力理論，涵養數位媒體學系大學生跨文化能力及探究其影響，將成果展現在卑南族除草祭互動電子繪本創作，並將作品提供給學校和社區，彌補原住民民族教育教材不足，及平衡教科書我族中心取向的現象。

第三篇單文經所撰〈美國新社會科運動及其有關教材改革計畫評析（1950-1970 年代）〉，旨在回應新近公布之中小學社會領綱強調學習者表現、以探究與實作的活動激發學習者參與，並鼓勵其自主學習等作法，與此一改革運動精神相近，本文進行歷史研究，分析美國社會巨變下新社會科運動改革如何由轉型到消衰，及其改革計畫之成敗、原因與傳承。

本期論壇主題是「數位教科書」，除了呈現國家教育研究院 2015~2017 年數位教科書發展研究的成果，討論數位教科書在臺灣發展的可行性，以及在中小學教學場域的應用帶來新的契機。內容包括數

位教科書在全球發展下關於著作權與法制面的配套、數位教科書的定位、數位教科書的評鑑機制、數位教學的發展、數位學習的分析等。

書評專欄由林郡雯介紹 2011 年出版的《「你為什麼不告訴我答案就好？」——教七到十二年級學生歷史思維》(“Why Won’t You Just Tell Us the Answer?": Teaching Historical Thinking in Grades 7-12)。本書敘述一位中學歷史老師如何運用史料思考工具箱、重造歷史教學的課堂，透過分享七個教學示例呈現其歷史思維教學歷程，培養學生歷史思維力，帶著學生像史家一樣思考。是一份很棒很精彩的歷史教學省思札記，值得歷史教師細讀之。

全球素養、跨文化能力涵養、數位科技素養、歷史思維素養，這些都是實踐素養導向課程的重要議題，面對十二年國教課綱改革的教學現場，本期文章期望啟發更多相關研究者對教科書在教與學的素養實踐，提供更多實務經驗為本的教科書研究。

主編

劉美慧
王雅玄

謹識

教科書研究

第十二卷 第一期

2008年6月15日創刊

2019年4月15日出刊

專論

- 1 國民中學英語教科書全球素養概念內容分析——以 PISA 2018 全球素養評量認知測驗內容領域為參照架構
周珮儀 王雅婷 吳舒婷
- 39 大學生跨文化能力涵養之研究——以卑南族除草祭互動電子繪本製作歷程為例
張如慧
- 69 美國新社會科運動及其有關教材改革計畫評析
(1950-1970 年代)
單文經

論壇

- 111 數位教科書

書評

- 125 「你為什麼不告訴我答案就好？」——教七到十二年級學生歷史思維
林郡雯

JOURNAL OF TEXTBOOK RESEARCH

Volume 12 Number 1

First Issue: June 15, 2008

Current Issue: April 15, 2019

Articles

- 1 Content Analysis of Core Concepts of Global Competence in Junior High School English Textbooks in Taiwan: Taking the Content Domains of the Cognitive Tests in the PISA 2018 Global Competence Assessment as a Framework
Pei-I Chou Ya-Ting Wang Shu-Ting Wu
- 39 Cultivation of Intercultural Competence in Undergraduate Students by Creating an Interactive e-Picture Book about the Misahur of the Puyuma Tribe
Ju-Hui Chang
- 69 Critical Analysis of New Social Studies Movement and its Reform of Teaching Materials in the United States during 1950s-1970s
Wen-Jing Shan

Forum

- 111 Digital Textbooks

Book Review

- 125 “Why Won’t You Just Tell Us the Answer?”: Teaching Historical Thinking in Grades 7-12
Chun-Wen Lin

國民中學英語教科書全球素養概念內容分析 ——以 PISA 2018 全球素養評量認知 測驗內容領域為參照架構

周珮儀 王雅婷 吳舒婷

當前世界各國和國際組織紛紛將全球素養列為學校正式課程重要內涵，培育學生了解並參與全球議題所需知識、技能和態度。外語課程是不同語言和文化交流的場域，對全球素養培育有獨特而重要的價值。因此，本研究參考 PISA 2018 全球素養內容領域架構，對國中英語教科書進行量化與質性內容分析，探討其現況與改善之道。結果發現：一、國中英語教科書全球素養相關內容約四成，主要在「文化與跨文化關聯」，呼應 2008 年英語課綱「文化與習俗」部分，介紹國內外主要節慶習俗及風土民情，沒有探討刻板印象、文化偏見與歧視。二、國中英語教科書在其他全球議題的呈現不多，多半並非主學習；建議未來課程修訂可再加強「社會經濟發展與相互依存」、「環境永續」、「消弭衝突、維護制度與人權」等議題的深度處理，促進探討這些議題的主學習。

關鍵詞：全球素養、英語教科書、PISA 2018

收件：2018年9月18日；修改：2019年4月9日；接受：2019年4月10日

周珮儀，國立中山大學教育研究所教授，E-mail: peii@mail.nsysu.edu.tw

王雅婷，國立中山大學教育研究所博士生

吳舒婷，國立中山大學教育研究所碩士

Content Analysis of Core Concepts of Global Competence in Junior High School English Textbooks in Taiwan: Taking the Content Domains of the Cognitive Tests in the PISA 2018 Global Competence Assessment as a Framework

Pei-I Chou Ya-Ting Wang Shu-Ting Wu

Education for global competence has become an international trend for curriculum reform in many countries. Foreign language curricula are essential meeting points between different languages and cultures that serve as critical steps toward students attaining a global perspective. Based on the Programme for International Student Assessment (PISA) 2018 global competence framework, this study conducted a content analysis of junior high school English textbooks in Taiwan. The results revealed that content related to global competence occupied approximately 40% of the textbooks. Content related to the domain of “culture and intercultural relations” comprised 30% of the textbooks. Content related to Western cultures occupied markedly more of the textbook content than that related to non-Western cultures. Compared with previous findings on this topic, Taiwanese cultures were slightly more represented. Examples of cultural comparison were sporadically found in the textbooks. However, the subdomains of stereotypes, discrimination, and intolerance were absent. In addition to the domain of “culture and intercultural relations,” Taiwan’s English textbooks should include more content on other domains, such as “socioeconomic development and interdependence,” “environmental sustainability,” and “conflicts and human rights” for primary learning.

Keywords: global competence, English textbooks, PISA 2018

Received: September 18, 2018; Revised: April 9, 2019; Accepted: April 10, 2019

Pei-I Chou, Professor, Institute of Education, National Sun Yat-sen University, E-mail: peii@mail.nsysu.edu.tw

Ya-Ting Wang, Ph.D. Student, Institute of Education, National Sun Yat-sen University.

Shu-Ting Wu, Master, Institute of Education, National Sun Yat-sen University.

壹、前言

當前快速變遷的全球社會使人們面臨重大挑戰（Organization for Economic Co-operation and Development [OECD], 2018），歐盟執行委員會稱爲「大社會挑戰」（Grand Societal Challenges）（European Commission, n.d.），如：貧窮、不平等、氣候變化、資源枯竭、人口變化或移民等。2002 年超過 50 個國家參加歐洲全球教育代表大會，提出《馬斯垂克全球教育宣言》（Maastricht Global Education Declaration）（Europe-Wide Global Education Congress, 2002），呼籲各國教育政策除了執行國家目標，更要爲孩子打開世界視野，面對前所未有的機會與威脅。

因此，世界各國和國際組織紛紛透過教育改革強化全球素養（global competence）（臺北市政府教育局，2018），列爲學校教育和正式課程重要內涵，培育學生了解並參與全球議題所需知識、技能和態度。全球教育（global education）已成爲世界性運動（Tye, 2003），全球素養爲全民所需（Reimers, 2010）；它已不是奢侈品（luxury），而是必需品（necessity），是高品質教育的核心和 21 世紀創新的關鍵（National Education Association [NEA], 2010）。爲了解與比較世界各國學生的全球素養，OECD（2018）學生能力國際評量計畫（Programme for International Student Assessment, PISA）首度進行全球素養國際調查，成爲各國教育重要參照。

語言是創造意義與世界觀的動態資源，外語課程是跨文化和語言交流的領域。學習不同語言能使學生了解多元文化背景並具備外語對話能力與合宜溝通行爲，養成多元思考與見解，擴展自我視野，掌握全球議題與脈動（臺北市政府教育局，2018；Omidvar & Sukumar, 2013；Yakovchuk, 2004）。

英語是世界性語言，也是我國國民教育階段主要外語課程，對提升學生全球素養扮演重要角色。我國行政院國家發展委員會（2018）進一

步提出「2030 雙語國家政策發展藍圖」，希望以 2030 年為目標，打造臺灣成為雙語國家，厚植國人英語能力，提升國家競爭力。我國《中小學國際教育白皮書》（教育部，2011）強調外語學習對國際教育的重要，從外語、文化及全球議題的學習，產生具有國家主體的國際意識，強化參加國際交流及教育活動的多元外語能力、專業知識與技能。《臺北市全球教育白皮書》也主張：全球教育鼓勵外語學習，將學習語言置於歷史與文化脈絡，尊重與欣賞國際文化多樣性與差異性（陳麗華，2011；臺北市政府教育局，2009）。我國教育部《十二年國民基本教育課程綱要國民中小學暨普通型高級中等學校語文領域——英語文》（以下簡稱十二年國教英語文課綱）（2018：3-4）主張：英語文課程與教學特質「透過語言學習探索不同國家的文化，進行跨文化反思，提升社會參與並培養國際觀」；英語文課程目標包括：「尊重與悅納多元文化，培養國際視野與全球永續發展的世界觀」。因此，我國最近重大教育政策很重視透過英語學習培育學生全球素養和世界觀。

為落實全球教育，OECD（2018）建議將全球議題融入不同科目和教育階段。然而，我國《中小學國際教育白皮書》（教育部，2011）指出：目前這些議題尚未普遍融入各領域或科目，融入領域偏重歷史、地理等社會科，辦理外語及文化教學的學校較少；目前也缺乏研究引導相關課程與教學研發。

因此，本研究參考 PISA 全球素養內容領域架構，對國中英語教科書進行內容分析，探討其現況與改善之道。本研究在當前時間點進行具有關鍵性，我國素養導向十二年國教新課程即將實施，PISA 也首度進行「全球素養」國際調查（OECD, 2018），兩者核心理念相近，但我國課程呈現全球議題情形仍待進一步系統性檢視；期以本研究發現結果作為國際比較與國內政策研發之基礎，提供新課程發展、補充與修訂之參考。

貳、文獻探討

一、全球素養內涵

近年來全球素養的教育為聯合國教育、科學和文化組織（United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization）、OECD 及歐盟等國際組織和世界各國高度關注。2002 年《馬斯垂克全球教育宣言》主張：透過教育打開人們視野和心胸，接受全球化世界，重視世界正義、平等及人權。2012 年歐盟《全球教育綱要：教育人員理解與實施全球教育手冊》（*Global education guidelines: A handbook for educators to understand and implement global education*）（Global Education Guidelines Working Group, 2012）將全球教育界定為綜合知識、價值和態度、技能的素養；知識層面包含：全球化過程和世界社會發展的知識、人類歷史和哲學概念的知識、相同和差異的知識；價值和態度層面包含：自尊、自信和尊重他人、社會責任、自然環境責任、開闊的心胸、有遠見態度、主動參與社區、團結；技能層面包含：批判思考和分析、改變觀點或多重觀點取向、認識負面成見和偏見、跨文化溝通、團隊精神和合作、同理心、對話、自信、處理複雜性、矛盾性和不確定性問題、衝突處理、創意、研究、決策、媒體運用、科學和現代科技運用。

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization（UNESCO, 2014）《全球公民資質教育：培育學習者面對 21 世紀挑戰》（*Global citizenship education: Preparing learners for the challenges of the 21st century*）主張：發展學習者的知識、技能、價值和態度，促進正義、和平、包容、安全和永續的世界，包括：（一）多重認同的態度和超越個別文化、區域、族群或其他差異的集體認同，如：共同人性的隸屬感，尊重多樣性。（二）全球議題和正義、平等、尊嚴等普世價值的知識，如：了解全球化過程、全球相互依存與連結、永續未來、超越國家層面的全球挑戰。（三）認知技能：批判性、系統性和創造性思考技能，包括採取多重觀

點認知全球議題的不同層面，推理和問題解決的技能。(四) 非認知技能：包括同情和衝突解決等社會技能，和不同背景、來源、文化和觀點的人溝通互動的技能。(五) 行動能力：合作解決全球議題，採取負責任行動，達成集體利益。

聯合國近年積極整合全球公民教育與永續發展教育，視為一體兩面。聯合國「永續發展目標」(Sustainable Development Goals, SDGs) 旨在全世界消弭貧窮、飢餓、不平等，保護生態系統與海洋，確保包容、公平和高品質的全民教育，建立穩定和平與包容社會的永續發展(United Nations [UN], 2015a)。《改變我們的世界：2030 年永續發展議程》(*Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development*) (UN, 2015b) 賦予教育達成永續目標的重要角色，呼籲所有國家在 2030 年前，確保所有學習者獲得應有知識和技能，推動永續發展和永續生活型態、人權、性別平等、和平非暴力的文化，培育全球公民資質和欣賞文化多樣性，肯定各種文化對永續發展的貢獻。「臺北市國際教育中長程實施計畫」也鼓勵學校從校本出發，將 SDGs 國際合作議題融入課程，引領學生觀察反思與身體力行，培養全球公民意識與責任(臺北市教育局，2018)。

英國教育政策在 2000 年後出現明顯「課程的全球轉向」(Curricular Global Turn) (Mannion, Biesta, Priestley, & Ross, 2011)，透過學校課程培育全球社會所需八種能力：全球公民資質、社會正義、永續發展、多樣性、價值和觀念、相互依存、衝突解決、人權 (Department for Education and Skills [DfES], 2005)。英國教育面對全球化首要目標是培養在全球社會生活與全球經濟工作的能力；在所有人的學習經驗加入全球層面；改善使用其他語言的能力；充實全球經濟所需技能 (DfES, 2007)。

美國 NEA (2010) 主張全球素養具備理解國際議題的知識、能與不同語言與文化背景的人相處和學習、具備外語能力和相互依存全球社群的競爭力。簡言之，全球素養包含：跨文化意識、欣賞文化多樣性、精

通外國語言、具備競爭力。美國 Partnership for 21st Century Skills (2014) 主張：全球素養的教育幫助學生理解世界是相互關聯的動態系統，自己是全球社群一部分，要公平考量所有人和各世代，考量當地和全球提出解決之道。該組織並發展 K-12 年級全球素養指標，循序漸進引導學生理解、探究、連結和統整，呈現學習全球議題知識、技能和態度的進展；知識層面探究自己文化，比較其他文化，探究全球議題和挑戰；技能層面包括：批判思考、問題解決、觀點轉換和研究技能；態度層面發展對全球議題和文化多樣性的覺知。美國各州學校主管委員會 (The Council of Chief State School Officers) (Blank, 2011) 指出，全球素養包括：探索自己身邊和外在世界；覺察自身與他人觀點；與不同人有效討論自身想法；透過行動改善問題。

Reimers (2010) 指出，全球素養涵蓋知識與技能，協助人們適應不斷變動的世界，並能跨領域整合以理解全球事務，創造解決問題的辦法；全球素養也包括正確態度與合乎道德的方式，和平、尊重地與不同地方的人互動。全球素養包含三個相互連結的向度：道德向度對文化差異抱持正向態度與寬容，對基本人權的承諾，願意持續維護人權；技能向度具備主要語言之外的語言溝通與思考能力；跨領域向度對世界歷史、地理及全球議題，如：健康、氣候、經濟與全球化過程，有充足知識內涵，得以對面臨的全球挑戰進行批判性、創意性思考。

綜合近年全球素養的討論，OECD (2018) 主張：具備全球素養者能探究在地、全球及跨文化議題，了解並珍惜不同觀點及世界觀，尊重他人並互動良好，為環境永續及人類集體發展採取負責任行動。全球素養是「知識」、「認知技能」、「社會技能與態度」和「價值」多向度交織而成 (如圖 1)。

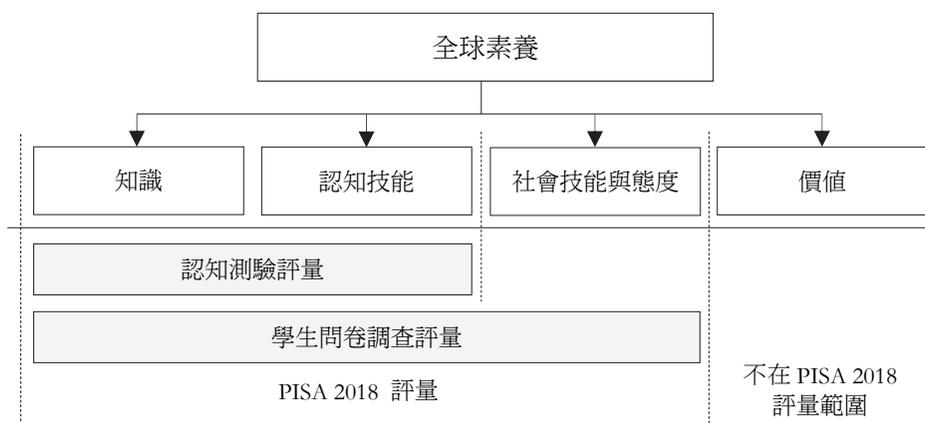


圖 1 PISA 全球素養評量取向

資料來源：OECD (2018: 22)。

PISA 2018 評量包括兩個部分，認知測驗聚焦全球理解（global understanding），即解決全球和跨文化議題的知識和認知技能；自陳問卷評量學生的全球議題知識、認知技能和社會技能與態度，並同時調查學校和教師促進全球素養的活動；價值層面需長期培養與社會實踐，並不在 PISA 2018 施測範圍。兩項工具都涵蓋解決全球和跨文化議題的知識和認知技能，包括四大向度和十一項次向度，本研究依此架構進行教科書內容分析，綜合上述文獻各家之言，說明向度內容如下：

（一）文化與跨文化關聯：透過文化多樣性表徵，如語言、藝術、知識、傳統與規範，辨識多元文化如何影響觀點，了解並珍視保護文化差異（NEA, 2010）。

1. 多元文化社會的認同形成：個人受所屬群體或文化影響而產生認同，多元文化社會應避免「單一故事」（single story），發展多元、複雜的文化與身分認同（國別、性別、宗教）（UNESCO, 2014）。如：少數族群及移民自身家庭文化、社區文化及學校學術文化、主流文化的關係；變動或不變的文化概念；多元文化班級師生互相支持或衝突的原因；集體及個別主義文化差異及不同的價值判斷；數位認同的建構及回應。

2.文化表達與文化交流：保存語言、藝術及傳統等世界文化資產，確認其文化要素或訊息，及主流和非主流文化的關係（NEA, 2010）。如：世界不同文化表徵；文化多樣性的重要及保護、推展的公共政策；學校藝術與文化教育方案設計，學習並欣賞不同文化傳統；新科技和媒體在文化表達的角色；跨國界理念如何調適在地文化脈絡或融合其他文化形成混合文化。

3.跨文化溝通：從 15 歲學生有關的非正式情境，如運動賽事、朋友群體、迎新等，探討不同文化背景溝通過程（Olson & Kroeger, 2001）；相同資訊在不同的人有不同意義的詮釋，語言的意義有時很難在其他語言找到相似概念；語言或非語言溝通模式不同可能造成誤解。在學校、社群機構、職場、線上場域等多元文化場域調整溝通形式可增進效率；即便語言不同，仍可努力尋求溝通。

4.觀點取替、寬容、消弭刻板印象與歧視：學習社會文化理解、觀點取替，及文化偏見的本質、表徵、影響和因應策略，辨識、發表、解釋及定位不同文化觀點，處理歧視個案價值系統衝突的兩難困境，回應偏見言論（DfES, 2005）。重製並改善文本或媒體內容對某些群體的文化偏見；描述個人如何蒙受或調整文化偏見，如：以性別或社經地位刻板印象界定學生在不同科目的成就；對工作申請者有性別及種族偏見；對特定群體暴力與犯罪傾向的看法；對本土文化、性傾向及宗教的刻板印象；展現獲得他人新資訊時如何改正刻板印象。

（二）社會經濟發展與相互依存：檢視在地、區域及世界層級的經濟連結如何影響全球、社會或文化群體的機會（Commonwealth of Australia, 2008; DfES, 2005; NEA, 2010; UNESCO, 2014）。

1.經濟互動與相互依存：不同層級經濟系統的連結與依存，如：跨國生產的日常生活用品（手機、衣服等）；金融自由化；資本流動及穩定性；全球企業的出現；低價旅遊和運輸對在地經濟系統的影響；科技投資及科技交流；薪資差異及外國投資；工作遷移對國家的影響。

2.人力資本、發展與平等：經濟整合及社會發展的關係，如：國家之間及國家內部薪資所得平等、教育平等；教育流動和人才外流；經濟整合及減少貧窮；發展永續觀光；自動化生產及資訊化改變全球就業機會。

（三）環境永續：理解自然環境保育與資源運用，在不損害下一代和地球的情況下改善生活品質（UN, 2015a, 2015b）。

1.保育自然資源與紓解環境危機：地球自然環境生態相互依存及環境危機，如：氣候變遷、水源與空氣汙染及相關健康危機、海洋汙染及過度酸化、土壤劣化、沙漠化及乾旱、人口成長及非永續都市發展、自然災害、冰河融化、殺蟲劑殘留汙染、地球生物多樣性喪失、過度捕撈、森林濫砍。

2.環境永續政策、施行及作為：政策制定及個人行動減少資源耗竭並改善環境危機，透過規範、徵稅、補貼、溝通、活動、教育等各種方式，鼓勵永續消費及生產；媒體傳播環境危機；政府經濟政策權衡自然資源耗竭危害；非政府組織影響大眾對環境議題的意見及改變政策；不同國家及情境對開發和環保疑慮的權衡、對永續發展和政治責任不同的理解。

（四）消弭衝突、維護制度與人權：聚焦正式及非正式組織對基本人權及和平人際關係的尊重與支持，學習聯合國等全球組織的發展，反思世界高度不平衡權力關係下全球治理爭議的本質，回顧國家、種族、社會團體現有及過去歷史衝突原因和解決之道，檢視年輕人在社會運用權利與責任的空間與機會（Reimers, 2010; UNESCO, 2014）。

1.預防衝突與仇恨犯罪：從國際戰爭、內戰、種族、宗教衝突或對特定團體的仇恨犯罪，分析解決和避免衝突的策略，包括：對衝突原因的不同詮釋，思考為何有些衝突比其他衝突更難解決；反思對立團體和解在心理層面必要的先決條件（如：願意承認自己團體曾有難被接受的行為）；探討社會及政治變遷中的非暴力抗爭，對社會正義、和平及社

會凝聚條件不同的論點。

2. 普遍人權與在地傳統：認識人權教育及其重要文件，如：世界人權宣言或聯合國兒童權利公約等；反思為何有些人的權利被拒絕，如：為何性別教育機會不均等持續存在；探討損害人權的政治、法律、社會文化、宗教及經濟因素；分析人權普遍性或相對性的各種論點及證據；反思國家對人權和公民的保障，及彼此衝突的權利如何解決（Commonwealth of Australia, 2008; DfES, 2005）。

3. 政治參與及全球參與：世界各地年輕人改善自己或其他社區人們生活的真實經驗；志工服務的實際困難，如：缺乏幫助對象的知識、個人行動的限度、遇到反對意見、挫折沮喪、疲累等；年輕人如何發展政治論點，評估在社會、公民、政治議題可採取的行動。

本研究運用上述架構分析國中英語教科書全球素養學習內容，此架構經大規模國際團隊研發與修正，我國新課程也有相近核心素養理念可融合，皆包含個人適應現在生活及未來挑戰應具備的知識、能力與態度（國家教育研究院，2015）；惟全球素養更強調在全球社會生活與學習的情境，兼顧本土脈絡與全球架構，鼓勵責任承擔和公民行動（陳麗華，2011；臺北市政府教育局，2009）；透過此架構可系統性檢視我國課程在這些方面的現況、挑戰與改進方向。基於上述全球素養內涵的理念建構，以下將探討世界各國語文課程如何呼應其內涵，印證相關議題的重要，並探討融入課程的具體策略，作為後續分析我國課程現況、提出改革建議之參考。

二、英語課程與全球素養

面對日增的全球化趨勢，世界緊密連結，語言成為彼此溝通聯繫的橋樑（臺北市政府教育局，2018）。英語課程是具有全球面向的學科，它幫助學生將生活連結更廣的文化和社會情境，了解並探究不同的文化與價值觀，反思全球議題並與世界各地社群溝通，促進族群互動與相互理

解（十二年國教英語文課綱，2018；國家教育研究院，2018；Oxford Committee for Famine Relief [Oxfam], 2018）。無論英語是本國語言或外國語言，許多國家和國際組織已在英語課程整合全球、國際與跨文化視野，培育全球素養。目前英語並非我國官方語言，英語文教育是外語教育（國家教育研究院，2018）。因此以下先探討各國英語文課程培育全球素養概況，再針對涉及外語課程部分分析，從雙重角度探討其對全球素養的重要。

英國《在學校課程發展全球層面》（*Developing the global dimension in the school curriculum*）（DFES, 2005）有關英語部分，第一關鍵期培育學生考量不同觀點，從討論結果延伸想法；第二關鍵期閱讀不同文化的故事、詩詞與文章，並開始學習外語，思考自己的文化，比較其他文化，考慮他人經驗；第三、四關鍵期閱讀不同文化媒體觀點，察覺刻板印象。

澳洲《全球視野：澳洲學校全球教育之架構》（*Global perspectives: A framework for global education in Australian schools*）（Commonwealth of Australia, 2008）初等教育英語透過口頭、書寫和多媒體文本，閱讀和分析字彙、風格及觀點，發展溝通技巧，表達對不同觀點及特色的理解，認識文本偏見和文化刻板印象，反映衝突情境和建立和平，表現促進永續未來的行為。中等教育英語探討不同文化和傳統的文本，分析媒體如何描述不同文化的人們，辨認偏見和衝突的利益關係，挑戰文本偏見及文化刻板印象，提出衝突解決策略。透過口頭或書寫發表全球議題，創作媒體表現，促進永續未來行為。

加拿大安大略小學教師聯盟（Elementary Teachers' Federation of Ontario [ETFO], 2010）主張：初級語言教育連結學生知識、經驗與周遭世界，拓展對文本的了解；透過多樣策略和資源釐清重要議題，判斷資訊是否有效支持觀點。中級階段擴展文本複雜性或難度，釐清文本觀點，提出可能蘊含偏見的證據及其他可能觀點；運用多樣策略資源蒐集資訊進行寫作；釐清他人觀點並予評價。

Colvin 與 Edwards (2018) 建議語文課程培育全球素養可選擇其他國家文學作品或從其他語言翻譯的作品，學習世界各地的生活、傳統、歷史、緊張對立和幸福的來源，理解他人觀點和環境；語文領域可與其他領域共同學習文學作品；選擇的文學作品最好讓學生有共同體驗。學生要能清楚表達理念並有說服力地書寫各種短文、故事和論證等，如：模擬成爲移民的短文、某些家庭辛苦獲取乾淨水源的故事、支持或反對全球貿易的論證。

Oxford Committee for Famine Relief GB (Oxfam GB, 2015) 主張全球教育融入英語課程可探討真實生活情境的全球議題，如：偏見與衝突；發展語言核心技能，如：有說服力的書寫和口語，並提升洞察力、同理心、溝通技巧和有效論證能力；發展媒體批判素養，探討人們和地方的表徵，反思英語霸權和西方看待世界的方式；運用廣泛文本探討不同族群的價值、信念、經驗、觀點和思考方式。

在現代外語課程方面，Oxfam GB (2015) 建議：透過探討全球議題發展閱讀、書寫、口說的語言技能；考量人們、地點、文化和語言的相似和差異，探討認同和多樣性議題；欣賞其他文化和世界觀的知識；某些語言運用分布各大洲，可探討其在不同國家和區域的應用，基於語言不斷演化和彼此借取，發展全球相互連結的覺知。

英國現代外語課程包括：說和聽、讀和寫、跨文化理解、語言知識和學習策略。全球素養取向的外語課程旨在了解不同國家文化與觀點，發展語言技能並提供探索全球議題的機會，提高文化意識和與母語人士的直接接觸。跨文化理解旨在學習不同國家的語言文化，比較不同語言學生的經驗和觀點。如：用實境教材學習不同國家或社區人民的觀點、生活、態度和經驗；思考自己的文化並比較所學外語文化。學生能獨立學習語言，從自我興趣與動機探討世界事件和議題，並發展對當代外語的知識與理解 (Bourn, 2012)。

澳洲《全球視野：澳洲學校全球教育之架構》(Commonwealth of

Australia, 2008) 建議：初等教育外語認識語言如何互相影響及共有特色，欣賞澳洲及全世界語言多樣性，透過語言發展對公平和資源的見解，發展跨文化溝通技巧，克服可能產生的誤解，探索關於未來的想法，及透過其他語言表達不同觀點。中等教育外語深化對傳統和現代文化的理解，探索社會正義和人權的行動，解決文化衝突和發展適當互動模式，描述語言和文化如何建構人們過去、現在及未來的思考，透過口頭或書寫與其他國家人們溝通。

綜言之，英語是世界性共通語言，無論從整體語文領域或外語課程的角度，各國都強調要運用全球議題，探討語文表徵世界和人們體驗語文的方式，發展世界主義本質的英語，重視全球弱勢者，深化在地和全球議題的理解，挑戰既定觀點和價值，加深文化理解並增進對自己內在價值與假設的理解與改變，發展跨文化溝通、思考技能和批判素養 (Alcock & Ramirez Barker, 2016; Oxfam, 2018)。

三、我國英語課程涵蓋全球素養的現況與問題

近年來我國英語課程開始重視多元文化與國際理解。《國民中小學九年一貫課程綱要語文學習領域（英語）》（2008）（以下簡稱 2008 年英語課綱）基本理念主張：地球村時代英語成為國際交流的重要溝通工具。透過英語學習，學習者能適切回應英語國家社會文化活動和增進多元文化了解與尊重；使用英語能力為 21 世紀生活做準備是世界公民必要素質。因此，國民中小學英語課程旨在奠定英語溝通能力基礎、提升英語學習動機與興趣、涵泳國際觀、獲致新知，增進未來國際事務處理能力及國家競爭力。2008 年英語課綱「文化學習與國際了解」培養能力或態度包括：認識國內外節慶習俗與風土民情，閱讀英文故事、雜誌或其他課外讀物，了解他國文化；應用基本國際社會禮儀規範；欣賞、接納不同文化習俗；培養國際觀。

《十二年國民基本教育課程綱要總綱》(2014) 九大核心素養之一「多

元文化與國際理解」內涵為：具備自我文化認同的信念，尊重與欣賞多元文化，積極關心全球議題及國際情勢，順應時代脈動與社會需要，發展國際理解、多元文化價值觀與世界和平的胸懷。十二年國教英語文課綱國中階段具體內涵為：具備基本世界觀，能以簡易英語介紹國內外主要節慶習俗及風土民情，並加以比較、尊重、接納。高中階段為：具備國際視野及地球村觀念，能從多元文化觀點了解、欣賞不同文化習俗，並尊重生命與全球永續發展。

因此，九年一貫到十二年國教英語文課綱都將多元文化與國際理解視為英語課程重要內涵；前者有「文化與習俗」的能力指標，後者也有「文化理解」的學習表現，主要都在介紹國內外節慶習俗及風土民情。然而，其他全球議題並未受重視。Chou、Cheng、Lin 與 Wang (2015) 分析九年一貫課程各領域綱要融入全球議題程度，發現英語課綱 97 個能力指標有 9 個與多元文化相關，比其他領域相關指標數量和比率略多；惟其他全球議題幾乎沒有觸及；這也會影響英語文教科書融入全球議題。

十二年國教英語文課綱在議題融入特別著重性別平等、人權、環境、海洋教育議題，呈現其學習主題與實質內涵，作為課程設計、教材編審與教學實施參考。十二年國民基本教育課程綱要《語文領域——英語文課程手冊》（以下簡稱十二年國教英語文課程手冊）（國家教育研究院，2018）也提出融入四大議題作法與示例說明。這些議題與全球議題密切相關，惟其能否落實在教科書則有待研究。

此外，全球素養與十二年國教課綱另一核心素養「道德實踐與公民意識」相關，高中階段英語文領域具體內涵包括：具備運用英語文的積極態度，關心國際議題與自然生態；具備人文關懷，主動參與社會活動；但國中小階段並沒有此項核心素養的具體內涵。相較上述各國英語課程對環境永續、社會正義和人權等全球議題的關注，在 PISA 2018 施測的 15 歲階段，我國英語課綱對全球議題的處理仍待加強。

目前國中英語教科書相關研究不多。游家鳳（2014）分析國中英語教科書全球教育知識內容，發現「跨文化理解」呈現次數最多，偏重文化層面的認識與介紹；全球問題與議題和全球體系次數最少，出現最少或甚至沒出現的為政治體系、世界歷史、人口議題、和平與衝突議題；「文化理解與差異」大多簡介英美等異國文化。江佳玫（2013）對國中英語教科書全球教育內涵進行論述分析，發現「文化學習」多以旅遊、飲食、節慶、習俗等為主題，取材集中英、美等英語系國家，多從自我享受角度學習文化，對跨文化理解抱持樂觀；有些主題探討城市發展及資源使用等對環境的影響，期能提升對全球與未來世代永續發展的責任感，但忽略探討制度性的歧視與不公義等主題；豐富的插圖傳遞全球文化多樣性，並正向描寫跨文化經驗，但本土文化論述簡化，取材忽略原住民、新住民與客家文化，受制以英語提升國際競爭力的工具理性思維、以英美兩國「標準英語」及歐美白人中產階級價值為主的種族位階心態，難以深化本土文化認同。

在高中英語教科書部分，Ke（2012）分析 1952~2009 年臺灣高中英語教科書顯示：1970 年代美式觀點課程達高峰，占全部 56%，2009 年漸降到 30%；1990 年代臺灣本土化運動興起前，英語被視為美國人語言。1990 年代末期有關本土的課程達高峰 14%，2009 年漸降到 6%，可能與臺灣政治社會變遷有關。跨文化和全球普遍性的內容不斷增加，未來可能成為主流。課文形式從文學和道德課程轉變成中立解釋和科學文本，課程蘊含的「理想社會模式」從美國社會轉變到世界社會，顯示英文逐漸轉變成國際性語言。

在國小部分，蘇雅珍（2013）分析國小英語教科書世界觀議題，包括：全球事務與問題、跨文化了解及世界公民責任，發現三版本皆涵蓋世界觀議題，但以跨文化了解為主，著重特定節慶、飲食與世界著作的故事類型，內容與插圖偏重西方主流文化（特別是美國）。Chou 與 Ting（2016）分析國小各科教科書的全球教育概念，比較 Chou 等人（2015）

的研究發現：2008 年英語課綱對多元文化的關注並未充分轉化到國小英語教科書內容，課文單元名稱和教學活動、教師手冊引用的能力指標和教學目標，都鮮少提到全球議題，與其他領域呈現全球議題比率有相當落差。

此外，《臺北市全球教育白皮書》從「世界公民意識」、「國際文化學習」、「國際交流合作」及「全球議題探究」四個向度推動全球教育，主張加強外語教學，提升參與全球社區所需的跨文化理解及語言能力，促進國際文化理解（陳麗華，2011；臺北市政府教育局，2009）。《中小學國際教育白皮書》（教育部，2011）以「扎根培育 21 世紀國際化人才」為願景，提出國際教育應循序漸進，讓學生從外語、文化及全球議題學習，產生具有國家主體的國際意識。中小學推動國際教育，須引導學生了解國際競爭與合作，強化參加國際交流及教育活動的多元外語能力、專業知識與技能。白皮書也指出中小學國際教育在融入課程、教師專業成長和學校國際化相對不足。雖將近一半學校辦理國際素材融入課程，但偏重歷史、地理等社會科，辦理外語及文化教學的學校過少。國際意識或全球概念雖已列為課綱內涵，但中小學仍缺乏整體課程目標與系統的課程規劃。因此教育部鼓勵中小學研發相關課程、教材及教學模式，加強外語與文化學習。惟系統性的課程規劃和發展必須有良好參考架構，並以現況分析為改進基礎。因此，本研究運用 PISA 2018 全球素養內容架構進行分析，分析結果可供十二年國教英語文教科書編寫參考，未來研究亦可進一步與國際接軌，對照全球素養國際調查，了解學校課程與學生全球素養學習表現的關係。

參、研究設計

一、研究方法

本研究採內容分析法，透過量化及質性方式(王文科、王智弘，2017；曹永強譯，2014；Fraenkel, Wallen, & Hyun, 2014)，分析國中英語教科書內容。先針對教科書文本進行量化描述性統計處理，再輔以課本內容質性資料作相關例證，透過質量並進系統性呈現教科書涵蓋全球素養實際內涵。

二、研究工具

本研究工具「全球素養內容類目表」(表 1) 根據 PISA 全球素養測驗內容領域 (OECD, 2018) 四大向度和十一項次向度界定分類範疇，其研發團隊專家已就各向度及次向度對應與內容範圍符合性進行專業判斷，具專家效度 (徐振國，2015)。

表 1 PISA 全球素養內容類目表

主向度	次向度
一、文化與跨文化關聯	1.1：多元文化社會的認同形成 1.2：文化表達與文化交流 1.3：跨文化溝通 1.4：觀點取替、寬容、消弭刻板印象與歧視
二、社會經濟發展與相互依存	2.1：經濟互動與相互依存 2.2：人力資本、發展與平等
三、環境永續	3.1：保育自然資源與紓解環境危機 3.2：環境永續政策、施行及作為
四、消弭衝突、維護制度與人權	4.1：預防衝突與仇恨犯罪 4.2：普遍人權與在地傳統 4.3：政治參與及全球參與

資料來源：OECD (2018: 30)。

三、內容分析單位及計分方式

內容分析常見分析單位有字、主題、人物、項目、時間與空間單位、段、詞、句等。然而，以字、句、項目等為分析單位，容易斷章取義而脫離整體脈絡，忽視現象本身完整結構（歐用生，2000）。

就分析對象整體結構，英語教科書常見單元內容包括：暖身（warm-up）、對話（dialogue）、聽說練習（practice）、主題字彙（word power）、文法焦點（grammar focus）、閱讀（reading）、綜合練習（grab it all）、發音（pronunciation）、閱讀策略（reading strategy）與延伸學習（extension）等。閱讀策略和延伸學習為選修，並非每個單元都有，考慮所有單元統一性而未列入。考量分析單位完整性，本研究以各單元主要傳達文意的「對話」和「閱讀」為分析單位；每一分析單位出現研究工具類目內涵採計乙次，歸類至類目表並統計次數與百分比。

四、分析教科書基本資料

PISA 以 15 歲學生為對象，本研究聚焦國中階段，係因根據 2008 年英語課綱，國小英語主要在辨識、聽懂和看懂課堂簡單字詞，奠定英語學習基礎和興趣，闡述全球素養主旨較有限。國中英語教科書文字內容大量增加，可能涵蓋全球素養內容也較多。

根據國家教育研究院「國民中小學審定圖書查詢」網頁（<http://review.naer.edu.tw/Bulletin/PA01.php>），依 2008 年課綱編輯審定之國中英語教科書共四個版本，某版本自第五冊起未再申請審定，考量研究範圍完整性而排除。本研究選擇 105 學年度第一至六冊皆審訂通過的三個版本，共計 18 冊 150 個單元，對話與閱讀總計 297 篇（參見表 2）。

表 2 分析國民中學英語教科書基本資料

出版年度	冊別	X 版			Y 版			Z 版		
		單元數	分析單位篇數		單元數	分析單位篇數		單元數	分析單位篇數	
			對話	閱讀		對話	閱讀		對話	閱讀
105 學年度	第一冊	8	8	8	8	8	8	8	8	8
	第二冊	9	9	9	9	9	9	9	9	9
	第三冊	9	9	9	9	9	9	9	9	9
	第四冊	9	9	9	9	9	9	9	9	9
	第五冊	9	9	9	9	9	9	9	9	9
	第六冊	6	3	6	6	6	6	6	6	6
合計	6 冊、50 單元、97 篇			6 冊、50 單元、100 篇			6 冊、50 單元、100 篇			
總計	18 冊、150 單元、297 篇									

五、研究資料編碼

資料編碼分三類：(一)「主學習相關」(primary learning)：內容意旨直接符合「全球素養內容類目表」細目內涵，表示通篇與全球素養議題高度關聯 (Kridel, 2010)；(二)「非主學習相關」：內容僅有單句或數句描述全球素養議題相關內涵，且並非內容論述重點；(三)「不相關」：內容未出現相關內涵。各筆資料綜合編碼如下 (參見表 3)。

表 3 研究資料綜合編碼

名稱	編碼	
出版業者	教科書版本	
出版業者	教科書版本	X、Y、Z，如：X，X 版教科書。
文本	冊別、課別、頁數	B、L、P，如：B2L6P60，第二冊第六課第 60 頁。
分析單位	對話、閱讀	D、R
分析內容	主學習相關、非主學習相關、不相關	P、NP、N，如：X-B4L5P60-D-NP，X 版第四冊第五課第 60 頁的對話為非主學習相關。

六、研究信度

本研究採「評分者信度」建構研究信度（徐振國，2015；楊孝滌，1989；歐用生，2000）。因為本研究分析英語教科書，所以邀請熟悉國中英語教科書的兩位評分者，主修英語教育且有教學經驗。評分者訓練過程如下：從三個版本隨機抽樣 Y 版教科書作為評分者信度檢驗之樣本；共 6 冊，評分者鑑定則數為 100 則。研究者向評分者詳細說明研究工具、歸類原則及方法後進行歸類，針對評定不一致處進行討論，以達共識。最後兩位評分者皆同意之鑑定則數為 96 則，評分者信度為 0.96，顯示歸類一致性相當高（羅世宏、蔡欣怡、薛丹琦譯，2008）；評分者信度計算公式如下（徐振國，2015：287）：

$$A \text{ (兩位編碼員皆同意之同意度)} \\ = \frac{2 \text{ (兩位編碼員)} \times M \text{ (兩人皆同意之鑑定則數)}}{N_1 \text{ (第一位編碼員鑑定之則數)} + N_2 \text{ (第二位編碼員鑑定之則數)}}$$

為提升教科書內容解析可信度，呈現文件相關主題的意義（許禎元，2003），針對類目表各向度和次向度計次單位，研究團隊逐一檢視篩選出教科書中具代表性的內容，作為解讀佐證。

肆、結果與討論

整體而言，英語教科書全球素養相關概念主要呈現在向度一「文化與跨文化關聯」，向度二「社會經濟發展與相互依存」和向度三「環境永續」不多，向度四「消弭衝突、維護制度與人權」則完全沒有提及（參見表 4、表 5、表 6）。比較以往研究，可發現教科書對全球議題的呈現已有改善。以下從「正式課程」提取各版本處理各項全球議題的實際案例，供各版本相互學習；從「懸缺課程」角度反思現行課程缺乏全球素養的向度，掌握缺乏程度，並結合國內外課程改革政策與範例，探討補充與修訂之道。

表 4 X 版本教科書全球素養內涵統計 (N=97)

全球素養內涵		主學習 相關計次 (百分比)	非主學習 相關計次 (百分比)	主學習相關 與非主學習 相關總計次 (百分比)	不相關計次 (百分比)
一、文化與跨 文化關聯	1.1	4 (4.1%)	4 (4.1%)	32 (33.0%)	55 (56.7%)
	1.2	13 (13.4%)	9 (9.3%)		
	1.3	2 (2.1%)	0 (0.0%)		
	1.4	0 (0.0%)	0 (0.0%)		
二、社會經濟發 展與相互依存	2.1	1 (1.0%)	4 (4.1%)	7 (7.2%)	
	2.2	1 (1.0%)	1 (1.0%)		
三、環境永續	3.1	1 (1.0%)	0 (0.0%)	3 (3.1%)	
	3.2	2 (2.1%)	0 (0.0%)		
四、消弭衝突 、維護制度與 人權	4.1	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	
	4.2	0 (0.0%)	0 (0.0%)		
	4.3	0 (0.0%)	0 (0.0%)		
總計		24 (24.7%)	18 (18.6%)	42 (43.3%)	

表 5 Y 版本教科書全球素養內涵統計 (N=100)

全球素養內涵		主學習 相關計次 (百分比)	非主學習 相關計次 (百分比)	主學習相關 與非主學習 相關總計次 (百分比)	不相關計次 (百分比)
一、文化與跨 文化關聯	1.1	4 (4.0%)	2 (2.0%)	24 (24.0%)	59 (59.0%)
	1.2	13 (13.0%)	4 (4.0%)		
	1.3	1 (1.0%)	0 (0.0%)		
	1.4	0 (0.0%)	0 (0.0%)		
二、社會經濟發 展與相互依存	2.1	3 (3.0%)	8 (8.0%)	12 (12.0%)	
	2.2	0 (0.0%)	1 (1.0%)		
三、環境永續	3.1	3 (3.0%)	0 (0.0%)	5 (5.0%)	
	3.2	1 (1.0%)	1 (1.0%)		
四、消弭衝突 、維護制度與 人權	4.1	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	
	4.2	0 (0.0%)	0 (0.0%)		
	4.3	0 (0.0%)	0 (0.0%)		
總計		25 (25.0%)	16 (16.0%)	41 (41.0%)	

表 6 Z 版本教科書全球素養內涵統計 (N=100)

全球素養內涵		主學習 相關計次 (百分比)	非主學習 相關計次 (百分比)	主學習相關 與非主學習 相關總計次 (百分比)	不相關計次 (百分比)
一、文化與跨 文化關聯	1.1	7 (7.0%)	2 (2.0%)	32 (32.0%)	52 (52.0%)
	1.2	15 (15.0%)	6 (6.0%)		
	1.3	2 (2.0%)	0 (0.0%)		
	1.4	0 (0.0%)	0 (0.0%)		
二、社會經濟發 展與相互依存	2.1	3 (3.0%)	7 (7.0%)	10 (10.0%)	
	2.2	0 (0.0%)	0 (0.0%)		
三、環境永續	3.1	0 (0.0%)	1 (1.0%)	6 (6.0%)	
	3.2	4 (4.0%)	1 (1.0%)		
四、消弭衝突 、維護制度與 人權	4.1	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	
	4.2	0 (0.0%)	0 (0.0%)		
	4.3	0 (0.0%)	0 (0.0%)		
總計		31 (31.0%)	17 (17.0%)	48 (48.0%)	

一、文化與跨文化關聯

各版本呈現「文化與跨文化關聯」內容遠高於其他向度，平均約佔整體教科書內容三成，在教科書內容相當常見，且大都是主學習，與內容主旨有關。

(一) 多元文化社會的認同形成

臺灣是日趨多元族群和文化的社會，個人受所屬族群或文化影響而產生認同，教育應幫助年輕人學習自身文化，連結所屬社會的多元文化，發展文化認同。然而，過去研究指出（江佳玫，2013；蘇雅珍，2013；Ke, 2012）：英語教科書以英美等西方國家文化意象和價值觀為主流，對臺灣本土族群及文化關注不夠，缺乏原住民及新住民文化內涵，很少引導學生了解自身族群文化與其他文化的關係與連結，產生本土文化認同和跨文化關聯。

值得注意的是，本研究發現：目前英語教科書已改善這種現象，不少內容提到臺灣本土習俗節慶、風土民情和旅遊景點，如：中秋節、十二生肖、臺灣送禮文化與禁忌、比較臺灣鬼月與萬聖節，描述高雄、澎湖、蘭嶼、美濃、日月潭、101 大樓等景點特色與特產，介紹臺灣大眾文化和本土歌手，描述臺灣飲食文化、夜市文化、跨年文化等。

再者，教科書也開始有少數內容提到原住民，如：蘭嶼達悟族、日月潭邵族，可惜都很簡略，如：僅呈現族名與地理位置配對，並未多描述文化特色，或呈現族群發展或困境，探討其文化與主流文化的關係。另一方面，教科書也開始從全球化架構呈現臺灣文化特色，如：學生參與跨國明信片活動時討論要挑選哪些代表臺灣文化的明信片。整體而言，當前英語教科書文化表徵逐漸打破以往西方主導的「單一故事」，有助學生意識到世界各地與臺灣文化與族群的多元性和多樣性，及其對個人和所屬族群認同的影響（Nault, 2006; OECD, 2018）。

（二）文化表達與文化交流

此次向度相關內容遠勝於其他次向度，且以主學習居多。究其原因，可能是其內容密切連結九年一貫課程「文化與習俗」能力指標，十二年國教英語文課綱「文化理解」的學習表現也類似，旨在介紹國內外主要節慶習俗及風土民情，常見西方飲食文化（西餐禮儀、製作三明治、沙拉餐點等）和節慶文化（情人節、復活節、萬聖節、聖誕節、黑色星期五等）。此外，西方大眾文化，特別是好萊塢影片（《鋼鐵人》、《浩克》、《美國隊長》、《動物方城市》等）也很常見；這些都是國中學生感興趣並在日常生活可能接觸的主題。

以往研究指出（江佳玫，2013；游家鳳，2014；蘇雅珍，2013；Ke, 2012）：英語教科書的國際文化學習聚焦英美等主要英語系國家，多從自我享受角度學習旅遊、飲食、節慶、習俗等主題，具有崇尚白人中產階級的種族位階心態。本研究發現雖然這種趨勢仍在，但已朝向全球文化多樣性趨勢改善，開始涵蓋以前較少提到的非西方國家，欣賞不同文化

傳統；如：描述各國慶祝新年的方式，包含臺灣、日本、美國、越南、巴西、俄羅斯等。

Vietnam: We call New Year Tet in Vietnam. Before I traveled to Taiwan, I did not know how similar our traditions were! For example, it's on the first day of the lunar calendar. We travel on the railways and drive in heavy traffic to get together with our families.

Brazil: We wear white clothes for New Year. But under the clothes, we wear colorful underwear. We wear red for finding love, green for good health, or yellow for money.

Russia: We decorate New Year trees, not Christmas trees. Kids get amazing gifts from Grandfather Frost, not Santa Clause. Also, our Grandfather Frost might wear blue or green clothes, not only red. (Z-B6L1P6-D-P)

類似上述具有文化比較意涵的例子還有：透過來自印度、挪威、中國的明信片介紹該國特色與風土民情，比較臺灣、日本、美國、法國的午餐，介紹父親節與日期的概念，比較加拿大與臺灣父親節日期的差異，比較加拿大與臺灣躲避球玩法的不同等。由此可見，當前英語教科書已不侷限英美等西方文化，具有更廣的國際觀，欣賞更多元的文化傳統；惟目前偏向簡略並列不同國家文化，較少進一步的文化異同比較，關注全球世界多元文化的形成、交流、調適、融合與連結，及文化多樣性的重要和保護與推展的公共政策（OECD, 2018）。

（三）跨文化溝通

各版本在此向度只有一兩次呈現，如：招待外國學生一起慶祝除夕夜、描述和外國朋友的交流與互動、不同文化的人交流不同餐具的使用等。以下是一位外國人描述到臺灣生活的經驗：

Mr. Evans: Sure. One time, I was walking down the stairs. A woman was go-

ing up with her son. When they got closer to me, the mother pointed at my face and said to her son, “Look! A waiguoren.”

Nora: That was rude.

Mr. Evans: I don't know whether the woman knew that was rude. Many people don't have that awareness. However, I'm sure I've also done rude things in the eyes of Taiwanese people.

Ethan: So we should communicate with each other more to understand each other better. This way, we'll know what is rude and what is not.
(X-B5L6P80-D-P)

這顯示不同文化參照架構可能產生不同觀點，不同文化的人對同樣資訊有不同意義的詮釋，可能因溝通模式不同未能理解彼此；但重要的是：即使語言文化不同仍可努力調適尋求溝通（OECD, 2018）。尊重他人的人在跨文化溝通時並不會認為自己完全理解，而會檢視與澄清字句意思，檢驗自身理解程度，從而增進理解與尊重其他文化的能力。目前英語教科書較缺乏跨文化溝通主題，如：教導學生和母語與自身不同的人溝通時，願意周延解釋、調整自己的表達、確認理解對方意思，調和不同語言和文化的說法，處理溝通問題，尊重、適切、有效地和他人溝通（OECD, 2016）。

（四）觀點取替、寬容、消弭刻板印象與歧視

國中英語教科書缺乏刻板印象與歧視的探討，這是跨文化關聯最困難和爭議的部分。許多國家中小學語文課程都已強化這些議題的處理，我國十二年國教英語文課綱也開始注意相關議題，如：性別平等議題提及理解性別多樣性，覺察性別不平等存在事實與社會文化的性別權力關係；建立性別平等價值信念，落實尊重與包容多元性別差異；付諸行動消除性別偏見與歧視，維護性別人格尊嚴與性別地位實質平等。十二年國教英語文課程手冊也舉例說明課程內容應檢視家庭、學校、職場性別

刻板印象，解析媒體傳遞的性別迷思、偏見與歧視，如：檢視短文或短片文脈是否有性別迷思、偏見與歧視。英語文課綱和課程手冊雖然著重性別議題，但對族群、文化等其他偏見和歧視較少觸及。

二、社會經濟發展與相互依存

各版本呈現「社會經濟發展與相互依存」不多，相關內容集中「經濟互動與相互依存」，大部分是消費跨國生產的科技產品，但大都無關主學習；「人力資本、發展與平等」相關內容極少，一個版本完全沒有提到，其他兩個只提到一兩次。

（一）經濟互動與相互依存

此向度相關內容主要呈現日常生活中全球企業跨國生產的科技產品，如：電子錶、新款手機、數位相機、社群網路、無人機、機器人、虛擬實境等；雖然這些產品對改變世界可能有很大影響，但教科書偏向功能性介紹，大都不是全球素養的主學習，較少探討生產與消費選擇對個人、社區、國家到全球等層級的影響，及跨國生產背後的經濟系統連動性；惟仍有少數例子顯示全球各地的人都可運用科技產品幫助在地經濟系統：

LINE can also be used to raise money for those in need. Take the people of Kumamoto for example. Their town was hit hard by two earthquakes in April 2016, and it needed a lot of money to recover from them. Because of that, a set of cute LINE stickers was created to make users aware of the situation. When anyone bought the stickers, the money went to help the victims in Kumamoto. (Y-B6L1P8-R-P)

（二）人力資本、發展與平等

此次向度相關內容比次向度一更少，一個版本完全沒有提到，一個

版本描述外國人來臺工作並定居臺灣的心得感想，單面向陳述臺灣的美好，沒有說明本身遷徙的原因和影響，或在全球社會工作的概況與挑戰，讓學生更了解全球化、國家發展及人力資本流動的關係，如：比較不同國家的文化、工作、生活條件差異及相關機會與權利，探討跨文化衝擊與調適，討論人才國際移動原因及對工作地或原生國的影響，探討就業與全球化的關係等。

I'm Dylan Evans from the UK. Sixteen years ago, I got the chance to work in Taiwan for five months. Sixteen years have passed. I'm still here because I've fallen in love with this land...After several years, I got to know this land and its people more. Taiwanese people are kind and friendly. (X-B5L6P76-R-NP)

全部教科書只有一個版本呈現一次貧困的主學習內容，描述美國女孩 Hailey 種植蔬果、蓋房子，將其捐贈給無家可歸的人，顯示對貧困議題的關注，並點出可行的具體策略。

When Hailey was five, it broke her heart to see a homeless man sitting on the sidewalk. She asked her mom if she could buy him a sandwich. Mrs. Fort agreed, but she also told Hailey they were not rich enough to help all the others. Hailey still wanted to do something, so she came up with a plan. A year later, she began growing fruit and vegetables and donated them to the homeless. (X-B5L8P106-R-P)

Hailey 後續也成為具有世界影響力的青年慈善家，從關懷社區貧困者延伸至關懷全球貧困問題；世界各地還有許多像 Hailey 的兒童或青少年正透過各種方式發揮自身影響力改變社會。

以往英語教科書較少關注經濟議題，但十二年國教英語文課程已有所轉變，如：十二年國教英語文課程手冊（國家教育研究院，2018）運用「世界飢餓地圖」（[https://www.acww.org.uk/assets/wfp275057\(1\).pdf](https://www.acww.org.uk/assets/wfp275057(1).pdf)），讓學生探討地圖不同顏色的涵意及臺灣標示的顏色，了解世界人口數量

增加、糧食供給與營養，為解決世界飢餓與貧困盡一份心力。

三、環境永續

此向度相關內容雖不多，但大都是主學習，內容主旨關懷環保問題，提出可行方案和作為；次向度一「保育自然資源與紓解環境危機」內容又比次向度二「環境永續政策、施行及作為」略少。

（一）保育自然資源與紓解環境危機

本次向度涉及地球主要環境危機及自然環境生態相互依存，唯一出現「全球暖化與氣候變遷」的內容並非主學習，雖提及“climate change”，但主旨描繪各國明信片，關於挪威北極熊因全球暖化而瀕臨死亡的問題一筆帶過並未多解釋。

Have you ever heard of Svalbard? It's a large island near the North Pole, and it's in Norway. Only about 3,000 people live here. But guess what? There are more polar bears than people! However, because of climate change, many polar bears are dying. I worry about this. We should do something to help them.

(Z-B5L1P7-D-NP)

（二）環境永續政策、施行及作為

此次向度內容包括愛護地球，也提及世界地球日、世界海洋日的意義，與世界重要倡議活動連結，提出學生具體可行的作為，如：減少不必要消費、減少垃圾、攜帶環保杯和淨灘等志工活動。以下描述鯨魚死去是因為誤食過多塑膠袋，點出垃圾減量重要性：

What killed the whale? Plastic bags! The whale's stomach was full of plastic bags. The poor animal ate the plastic bags in the sea and died because it couldn't tell food from trash. This fact shocked us, so we decided to make a promise to reduce trash. (X-B4L5P66-R-P)

另一例呈現如何解決海洋垃圾問題，參加國外志工服務以拯救海洋生物：

Patty: Is he the one who is trying to fix the ocean's garbage problem?

John: Yeah. I hope I can do something like that, too.

Patty: Just kidding. So what do you want to do to make the world a better place? John: I'm thinking about joining volunteer program abroad. It's a program that gives young people a chance to help save sea animal, especially sharks. (X-B5L8P110-D-P)

四、衝突、制度及人權

此向度包括三個次向度：「預防衝突與仇恨犯罪」、「普遍人權與在地傳統」及「政治參與及全球參與」，國中英語教科書都未呈現。

人權教育是從九年一貫延續到十二年國教的重大議題，十二年國教英語文課綱（2018）人權教育學習目標包括：了解人權存在的事實、基本概念與價值；發展對人權的價值信念、感受與評價；養成尊重人權的行為及實踐行動。十二年國教英語文課程手冊（國家教育研究院，2018）高中教學單元案例“*How empowering women could end world hunger*”探討聯合國人權公約對人權保障的意義，以及人權與世界和平的關係，透過社會實踐負起全球公民和平與永續發展責任；此課程列舉學生先備知能：閱讀地圖與圖表，認識聯合國組織，認識六大洲英文。有關學習興趣與態度的學習重點包括：願意參加各種國際專案與交流活動（如：模擬聯合國會議、跨國校園文化交流、跨國視訊討論會、國際青年領袖論壇等），藉以提升英語文能力。

上述英語課程活動蘊含許多培育全球素養的機會，惟只涵蓋高中階段，國中階段缺乏先備知識，如：學習世界人權宣言或聯合國兒童權利公約等重大人權文件，認識聯合國等全球組織的發展與全球治理的本質，探討從個人到國家之間解決及預防暴力衝突的策略，以及參與全球

治理和維護人權的機會。這可能會影響課程銜接性，造成國高中階段全球議題英語學習的落差。

伍、結論

我國「2030 雙語國家政策發展藍圖」(行政院國家發展委員會, 2018) 希望厚植國人英語能力，提升國家競爭力。然而，要達成這個目標，還要提升對全球議題的理解與掌握，培育國民全球素養。正如 Matsuda (2006) 指出，在國際場合有效使用英語，需要對全球文化與全球議題的覺察性。因此本研究參照 PISA 2018 全球素養評量架構，提出國中英語教科書內容分析結論如下：

一、**國中英語教科書全球素養相關內容約四成多，主要在「文化與跨文化關聯」，呼應 2008 年英語課綱「文化與習俗」部分，介紹國內外主要節慶習俗及風土民情，並未探討刻板印象、文化偏見與歧視。**

整體而言，國中英語教科書已有四成以上內容涉及全球議題，「文化與跨文化關聯」相關內容遠高於其他向度，約占整體內容三成，在教科書中相當常見，且大都為主學習，與內容主旨直接關聯，呼應 2008 年英語課綱介紹國內外主要節慶習俗及風土民情。教科書也敏銳反映青少年感興趣而全球流行的大眾文化，及時更新相關主題。過去研究指出臺灣英語教科書取材往往單面向呈現英、美等西方主流文化，很少幫助學生連結自身所屬文化，發展多元的文化認同；本研究發現這個問題雖然仍存在，但已有改善。英語教科書已日趨多元文化，有不少非西方國家的文化呈現，本土文化也顯著增加，也簡要進行各國和國內外的文化比較，開始出現跨文化溝通的內容。這些趨勢都有助學生理解國際及臺灣多元文化社會的形成，基於本土意識發展多元文化認同及均衡健全的國際觀。惟教科書偏向並列各國或各族群文化，較少從文化比較發展全

球連結的意識；對國際交流或跨文化互動抱持樂觀積極態度，但並未探討刻板印象、文化偏見與歧視。

二、國中英語教科書在其他全球議題的呈現不多，多半並非主學習；較少「社會經濟發展與相互依存」、「環境永續」、「消弭衝突、維護制度與人權」等議題的深度處理和主學習。

英語課程對跨文化理解之外的全球議題著墨不多，約一成左右，多半只是字面提到，並未聚焦議題主旨深入探討。教科書多呈現歐美文化浪漫美好的一面，具有旅遊消費等享樂取向，像消費飲食、購物、旅行、影視或最新科技 3C 產品；但值得注意的是：已有少數內容提到參與國際志工或幫助窮人或災區，開始出現消費享樂取向之外的服務取向。整體而言，相較以往研究，本研究顯示英語教科書內容正在轉型與更新，但目前仍比較缺乏「大社會挑戰」議題（European Commission, n.d.），像社會經濟發展與相互依存、環境永續，特別是衝突、戰爭、人權等議題完全缺乏，成為懸缺課程。

陸、建議

基於本研究發現，提出國中英語文教科書融入全球議題及未來研究之建議：

一、國中英語文教科書融入全球議題的建議

在「文化與跨文化關聯」向度，建議教科書持續擴展從九年一貫課程「文化與習俗」到十二年國教英語文課綱「文化理解」的學習表現，並加強探究多元文化社會的文化認同形成、文化交流的互動或衝突；因應學校、社區或職場的多元文化，調整溝通形式以避免誤解並提升效率；設身處地體驗各種文化成員的處境，反思各種文化刻板印象與歧視

及改進之道。至於其他全球議題的課程融入，如「社會經濟發展與相互依存」、「環境永續」、「消弭衝突、維護制度與人權」等，均可再加強。

目前十二年國教英語文教科書尚未出版，未能以此作為分析對象實為本研究限制。然而，本研究在當前時間點進行仍具關鍵性，我國素養導向新課程即將實施，PISA 2018 也首度進行全球素養國際調查。過去教科書編寫者和教師往往覺得全球議題並非英語課程內容，學生對外語掌握不足，沒有足夠成熟度理解這些議題 (Bourn, Hunt, & Bamber, 2017; Scoffham, 2013)。然而，教科書編寫者置身全球化社會，必然受到重大全球議題的影響，惟往往限於個人興趣與知能，缺乏系統化課程架構引導與檢視，對全球議題的處理零散而片段。透過本研究運用 PISA 2018 系統化架構分析既有教科書各版本案例，並連結我國十二年國教英語文新課綱與課程手冊等相關內容，可以了解其差距與改善空間，提供十二年國教英語文教科書設計、教材編審與教學實施之參考，協助從課綱到教科書的課程轉化。目前十二年國教英語文領域高中階段很強調全球議題，除了課綱和課程手冊，2017 年學測最大特色是「天然災害」與「全球氣候變遷」題目占相當高比重，重視人類當前生活環境的問題 (大學入學考試中心, 2017)；未來新課綱大考英文作文題型範例也引用一個國際環境議題陳情網頁資訊，要考生寫陳情書。為避免英語文課程銜接落差，國中英語教科書應加強對全球議題的處理，培育高中階段學習全球議題的先備知識，亦可同時提升國中學生全球素養學習表現。

二、未來研究的建議

最後，針對本研究限制提出省思與未來研究的建議。OECD (2018) 首度進行全球素養國際調查，成為各國教育重要參照，然而目前相關研究仍不多。在此以國中英語教科書先開始研究，是因為英語為世界性語言，學習內容應該涵蓋全球重大議題；英語課堂是跨文化與語言交流的場域，對培育全球素養有獨特而重要的價值 (Omidvar & Sukumar, 2013)；

Yakovchuk, 2004)。

然而，侷限單科仍是本研究限制，建議本研究的全球素養架構和模式未來可運用其他領域；例如：社會領域強調公民素養和社會實踐力，亦是培育全球素養的重要領域。事實上，OECD（2018）建議全球素養應融入各科目和教育階段，因此建議後續研究擴大範圍，橫向擴展涵蓋所有領域，縱向延伸至其他學習階段或縱貫十二年國教各學習階段，期能對整體課程反映全球素養現況獲得完整理解，並結合 PISA 2018 全球素養調查分析，作為課程、教學與評量國際比較與政策研發基礎。

在研究方法方面，本研究採內容分析法分析教科書，參照 PISA 2018 認知測驗建構，推論係以認知層面為基礎。然而，內容分析法針對訊息明顯內容描述分析，研究限制是無法處理潛隱內容（游美惠，2000）。全球素養還包括社會技能、態度、價值和行動等非認知成份（OECD, 2018）；這些成份往往是動態的、潛隱的、複雜的，須長期觀察其教學實踐與多元評量才能理解確認，也需要更多元的教科書研究方法才能窺其全貌（周珮儀、鄭明長，2008，2016）。因此，建議後續研究採取多元的教科書研究方法，進一步探討教科書中全球素養主題和概念如何在教學歷程發展，及其對學生全球素養認知、技能、態度、價值等全面性的影響。

參考文獻

- 十二年國民基本教育課程綱要國民中小學暨普通型高級中等學校語文領域——英語文（2018）。
- 十二年國民基本教育課程綱要總綱（2014）。
- 大學入學考試中心（2017）。108 新課綱與素養導向命題精進方向。臺北市：作者。
- 王文科、王智弘（2017）。教育研究法（第十七版）。臺北市：五南。
- 江佳玫（2013）。國民中學 K 版英語教科書全球教育內涵之論述分析（未出版之碩士論文）。淡江大學課程與教學研究所，新北市。
- 行政院國家發展委員會（2018）。2030 雙語國家政策發展藍圖。臺北市：作者。
- 周珮儀、鄭明長（2008）。教科書研究方法論之探究。課程與教學季刊，11（1），193-222。
- 周珮儀、鄭明長（2016）。邁向多元典範的教科書研究方法論。課程與教學季刊，19（3），1-26。
- 徐振國（2015）。內容及文本內容分析。載於瞿海源、畢恆達、劉長萱、楊國樞（主編），社會及行為科學研究法：質性研究法（頁 281-322）。臺北市：東華。
- 國民中小學九年一貫課程綱要語文學習領域（英語）（2008）。
- 國家教育研究院（2015）。十二年國民基本教育領域課程綱要：核心素養手冊。臺北市：作者。
- 國家教育研究院（2018）。十二年國民基本教育課程綱要：語文領域——英語文課程手冊。臺北市：作者。
- 教育部（2011）。中小學國際教育白皮書。臺北市：作者。
- 曹永強（譯）（2014）。K. Krippendorff 著。內容分析方法學入門（Content analysis: An introduction to its methodology）。臺北市：五南。
- 許禎元（2003）。內容分析法的研究步驟與在政治學領域的應用。師大政治論叢，1，1-29。
- 陳麗華（2011）。臺北市全球教育白皮書芻議。載於陳麗華、田耐青等人（合著），打造世界公民的 12 個方案：全球教育理論與實踐（頁 3-15）。臺北市：高等教育。
- 游美惠（2000）。內容分析、文本分析與論述分析在社會研究的運用。調查研究，8，5-42。
- 游家鳳（2014）。國中英語教科書全球教育知識之內容分析（未出版之碩士論文）。淡江大學課程與教學研究所，新北市。
- 楊孝滢（1989）。內容分析。載於楊國樞、文崇一、吳聰賢、李亦園（主編），社會及行為科學研究法（下冊，頁 809-831）。臺北市：東華。

- 臺北市政府教育局 (2009)。臺北市全球教育白皮書。臺北市：作者。
- 臺北市政府教育局 (2018)。臺北市國際教育中長程實施計畫。臺北市：作者。
- 歐用生 (2000)。內容分析法。載於黃光雄、簡茂發 (主編)，*教育研究法* (第七版，頁 229-254)。臺北市：師大書苑。
- 羅世宏、蔡欣怡、薛丹琦 (譯) (2008)。M. W. Bauer & G. Gaskell 著。質性資料分析：文本、影像與聲音 (Qualitative researching with text, image and sound: A practical handbook)。臺北市：五南。
- 蘇雅珍 (2013)。國民小學英語教科書中世界觀議題之評析。臺灣教育社會學研究，13 (2)，47-85。
- Alcock, H. L., & Ramirez Barker, L. (2016). *Can global learning raise standards within pupils' writing in the primary phase?* London, UK: Development Education Research Centre.
- Blank, R. K. (2011). *Closing the achievement gap for economically disadvantaged students? Analyzing change since no child left behind using state assessments and the national assessment of educational progress.* Washington, DC: Council of Chief State School Officers.
- Bourn, D. (2012). *Global learning and subject knowledge.* London, UK: Institute of Education.
- Bourn, D., Hunt, F., & Bamber, P. M. (2017). *A review of education for sustainable development and global citizenship education in teacher education.* London, UK: UCL Institute of Education.
- Chou, P.-I., Cheng, M.-C., Lin, Y.-L., & Wang, Y.-T. (2015). Establishing the core concepts and competence indicators of global/international education for Taiwan's grade 1-9 curriculum guidelines. *Asia-Pacific Education Researcher*, 24(4), 669-678.
- Chou, P.-I., & Ting, H.-J. (2016). How closely are the national curriculum and the global dimension related? A content analysis of the global dimension in elementary school textbooks in Taiwan. *Asia Pacific Education Review*, 17(3), 533-543.
- Colvin, R. L., & Edwards, V. (2018). *Teaching for global competence in a rapidly changing world.* Paris, France: Organization for Economic Co-operation and Development & Asia Society.
- Commonwealth of Australia. (2008). *Global perspectives: A framework for global education in Australian schools.* Carlton South, Australia: Curriculum Corporation.
- Department for Education and Skills. (2005). *Developing the global dimension in the school curriculum* (2nd ed.). Glasgow, Scotland: Author.
- Department for Education and Skills. (2007). *Putting the world into world-class education: An international strategy for education, skills and children's services.* London, UK: Author.
- Elementary Teachers' Federation of Ontario. (2010). *Educating for global citizenship: An ETFO curriculum development inquiry initiative.* Toronto, Canada: Author.
- European Commission. (n.d.). *Horizon 2020: Societal challenges.* Retrieved from <https://ec.europa.eu/programmes/horizon2020/en/h2020-section/societal-challenges>
- Europe-Wide Global Education Congress. (2002). *Maastricht global education declaration.* Maastricht, the Netherlands: Author.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2014). *How to design and evaluate research in education* (9th ed.). New York, NY: McGraw-Hill.

- Global Education Guidelines Working Group. (2012). *Global education guidelines: A handbook for educators to understand and implement global education*. Lisbon, Portugal: North-South Centre of the Council of Europe.
- Ke, I. C. (2012). From EFL to English as an international and scientific language: Analysing Taiwan's high-school English textbooks in the period 1952-2009. *Language, Culture and Curriculum*, 25(2), 173-187.
- Kridel, C. (2010). Kilpatrick, William Heard. In C. Kridel (Ed.), *Encyclopedia of curriculum studies* (Vol. 1, pp. 512-513). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mannion, G., Biesta, G., Priestley, M., & Ross, H. (2011). The global dimension in education and education for global citizenship: Genealogy and critique. *Globalisation, Societies and Education*, 9(3), 443-456.
- Matsuda, A. (2006). Negotiating ELT assumptions in EIL classrooms. In J. Edge (Ed.), *(Re)Locating TESOL in an age of empire* (pp. 158-170). London, UK: Palgrave.
- National Education Association. (2010). *Global competence is a 21st century imperative: A NEA policy brief*. Washington, DC: Author.
- Nault, D. (2006). Going global: Rethinking culture teaching in ELT contexts. *Language, Culture and Curriculum*, 15(3), 264-272.
- Olson, C. L., & Kroeger, K. R. (2001). Global competency and intercultural sensitivity. *Journal of Studies in International Education*, 5(2), 116-137.
- Omidvar, R., & Sukumar, B. (2013). The effects of global education in the English language conversation classroom. *English Language Teaching*, 6(7), 151-157.
- Organization for Economic Co-operation and Development. (2016). *Global competency for an inclusive world*. Paris, France: Author.
- Organization for Economic Co-operation and Development. (2018). *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world: The OECD PISA global competence framework*. Paris, France: Author.
- Oxford Committee for Famine Relief GB. (2015). *Global citizenship in the classroom: A guide for teachers*. Oxford, UK: Author.
- Oxford Committee for Famine Relief. (2018). *English and global citizenship: Why teach English with a global citizenship approach?* Retrieved from <https://www.oxfam.org.uk/education/resources/english-and-global-citizenship>
- Partnership for 21st Century Skills. (2014). *Teacher guide: K-12 global competence grade-level indicators*. Washington, DC: Author.
- Reimers, F. (2010). Educating for global competency. In J. E. Cohen & M. B. Malin (Eds.), *International perspectives on the goals of universal basic and secondary education* (pp. 183-202). New York, NY: Routledge.
- Scoffham, S. (2013). 'Do we really need to know this?' The challenge of developing a global learning module for trainee teachers. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 5(3), 28-45.
- Tye, K. A. (2003). Global education as a worldwide movement. *The Phi Delta Kappan*, 85(2), 165-168.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2014). *Global citizenship education: Preparing learners for the challenges of the 21st century*. Paris, France: Author.

- United Nations. (2015a). *Sustainable development goals*. New York, NY: UN Department of Public Information.
- United Nations. (2015b). *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development*. New York, NY: UN Department of Public Information.
- Yakovchuk, N. (2004). Global issues and global values in foreign language education: Selection and awareness-raising. *English Language Teacher Education and Development*, 8, 28-47.

大學生跨文化能力涵養之研究——以卑南族 除草祭互動電子繪本製作歷程為例

張如慧

本研究運用 Deardorff 跨文化能力理論，涵養數位媒體學系大學生跨文化能力及探究其影響，並將成果展現在除草祭互動電子繪本創作。研究採用行動研究法，以訪談、參與觀察及繪本作品分析等方式蒐集資料。研究發現學生可習得大部分的跨文化能力，僅知識層面的文化自我察覺能力和社會語言學覺察能力，以及內在結果的同理心，尚無法完整發展。而跨文化能力涵養需要較長教學時間，以協助學生掌握文化深層內涵，並在理論與現場間進行批判性反思。學生的繪本清楚傳遞出除草祭的流程及文化意涵，也提升了數位作品內容的深度，使得跨文化能力涵養和專業能力發展，形成正向的循環連結。最後，本研究對 Deardorff 理論的應用進行討論，並將作品提供給學校和社區，彌補原住民族民族教育教材不足，及平衡教科書我族中心取向的現象。

關鍵詞：跨文化能力、卑南族除草祭、互動電子繪本、文化差異、性別平等

收件：2018年12月14日；修改：2019年3月14日；接受：2019年3月15日

Cultivation of Intercultural Competence in Undergraduate Students by Creating an Interactive e-Picture Book about the Misahur of the Puyuma Tribe

Ju-Hui Chang

This study aimed to cultivate intercultural competence among nonindigenous undergraduate students in Taiwan majoring in digital media by helping them create an interactive e-picture book about the Misahur of the Puyuma tribe. The research was a type of action research; data collection included interviews, participant observation, and works analysis of the students' e-picture book. The results revealed that the students learned most of the necessary skills of intercultural competence and demonstrated effective and appropriate communication and behavior in the intercultural situation. Only the competencies of cultural self-awareness, sociolinguistic awareness, and empathy were not completely developed. Cultivation of intercultural competence requires a longer period for instruction to explore cultural content and facilitate students' critical reflections. Affective interaction in the intercultural situation here encouraged the students to improve their digital techniques, and through this, they learned to positively link cultivation of intercultural competence with professional development of digital media skills. Finally, this paper discusses the application of Deardorff's theory and suggests that picture books could be used as supplements to teaching material for indigenous schools and communities to balance the ethnic-centered perspective of current textbooks.

Keywords: intercultural competence, Puyuma, interactive e-picture book, cultural difference, gender equity

Received: December 14, 2018; Revised: March 14, 2019; Accepted: March 15, 2019

壹、前言

在多元文化與全球化社會中，許多人都會遇到和不同文化或族群的人共同工作之機會，因此在各領域專業工作中，都必須學習如何處理文化差異（Gröschke & Bolten, 2012）。在文化的相遇中，各文化團體可能以保護自己既有立場或價值標準為優先考量，導致彼此間的衝突與對立，但也可能彼此吸納異質的文化內涵，轉化部分文化組型，豐富或更新了原有的文化（莊勝義，2007）。因此，若人民具有「跨文化能力」（intercultural competence），即能在多元文化的處境中，根據所具備的跨文化知識、態度、和技能，有效且適宜地與不同文化之群體或個人交流互動，吸納不同文化優點，可讓我們社會文化得以持續豐富開展，而非造成偏見歧視或衝突（孟昭昶、賴毓潔，2010；Deardorff, 2006）。是以高等教育日益重視涵養學生跨文化能力，許多企業亦將文化多樣性列為公司重要政策（Lustig, 2005; King, Perez, & Shim, 2013）。

關於處理文化差異的議題，最常被運用的是從「多元文化」（multiculturalism）的理論觀點出發。而本研究之所以選擇「跨文化」（interculturalism）的觀點，首先，在理論概念上，多元文化一般是指社會中存在多種語言、族群或宗教等之自然狀態，強調彼此共存與尊重。而跨文化以「跨」（inter）作為字首，即意味著這是可以克服的障礙，因此它強調要積極地面對差異，重視彼此的交流與互動，以及文化間的相互影響與滋長。文化本是在與不同文化交流後，而獲得動態的開展，而且在交流的過程中，也能增加對自身文化的反思，並探索與其他文化共存與合作的方式（Gerhard, 2012）。因此，「跨文化」一詞較著重在兩個群體的溝通與互動（黃文定，2015b）。其次，在研究應用上，基於全球化的脈絡，目前臺灣學界多僅將跨文化理論運用於國際教育或外語學習的領域。但因為跨文化的核心理念是了解不同文化及文化多樣性，因此

其概念的應用，在國外的相關研究，也由了解不同國家的文化，擴展至了解同一國家內不同的文化和族群 (Lustig, 2005)。當跨文化能力運用於此領域時，關注的重點會更強調在以優勢文化為主的社會中，主流社會的成員應該要具備了解異文化的能力，與不同文化的人互動和學習 (Rissanen, Kuusisto, & Kuusisto, 2016)，也會討論到如何在專業領域中，對國內不同文化及族群提供更適切的服務 (Jokikokko, 2010; Sandell & Tupy, 2015)。最後，在教學策略上，以往跨文化能力學習似乎理所當然透過出國或語言學習的方式進行，然研究發現在國內實施跨文化課程，具有易與國內的文化脈絡連結，並引發學生從本土的觀點來連結和思考文化多樣性的優點 (Wang & Kulich, 2015)。

基於上述跨文化能力研究在理論及教學上的特點及重要性，本研究嘗試在臺灣將此概念，運用於大學生進行本國不同文化和族群的探究與交流。而基於文化有其獨特性和脈絡，在教學設計時，應回到學生真實生活經驗中，較能產生意義和共鳴。以研究者居住的臺東為例，這是個多元族群與文化的地區，高達三分之一的人口是原住民。對於從事多元文化教育研究的研究者而言，原住民族文化充滿了魅力，然而對許多缺乏跨文化能力的非原住民學生而言，卻似乎並非如此。國立臺東大學大多數學生都非當地人，對臺東的原住民族文化，或是不了解，或是僅有粗略的刻板印象。特別是研究者服務的數位媒體科系，對這些生活在數位世代的學生來說，虛擬世界的文化，反而可能比周遭的真實世界更令他們感到熟悉，甚至更為真實。雖然過去研究者亦嘗試引導大學生製作具有臺東文化特色的數位作品，但因學生對文化理解不足，減低了在文化和教育現場應用的價值。因此本研究希望採取行動研究，從涵養學生跨文化能力做起，鼓勵本系非原住民學生走入不同語言和文化的原住民族群，就像到不同的國家交流一樣，置身於原住民族文化中學習，同時也反思自身的原生文化，最後表現在數位作品創作之上。

本研究選擇以卑南族除草祭作為數位作品之主題，是因為這是現行

祭儀中，少見的是以女性為主要參與者，並隨著時代轉變，也發展出傳統精神與現代意義的融合，可彰顯出當代卑南族重要的族群與性別文化意涵。然而目前卑南族學童受限於時間及課程等因素，多無法全程參與，因此若有具趣味性的互動電子繪本，也可以作為民族教育之補充教材。綜上說明，本文研究目的包括：一、運用跨文化能力理論，涵養大學生跨文化能力，以有效且適宜地與卑南族人交流互動及學習除草祭文化；二、探討大學生參與互動電子繪本工作坊對其跨文化能力的影響；三、應用所獲得之跨文化能力，將成果展現在互動電子繪本創作；四、對如何結合跨文化能力涵養與大學科系專業能力發展，提供相關教學建議。

貳、文獻探討

一、跨文化能力理論

雖然跨文化能力是因國際化和全球化而受到重視，但其實現今所有文化都是跨文化互動下的結果，只是在全球化的影響下，不同群體的人開始產生更多的接觸與關聯，使得這個現象成為重要的議題。而跨文化能力要涵養的，不只是了解不同文化，也要自省自己的文化。當我們能批判地體察到文化的優缺點時，才能擴展我們的視野以及學習不同的觀點（United Nations Educational Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2013）。

關於跨文化能力的內涵，很多學者都曾對相關的理論進行介紹或統整（孟昭昶、賴毓潔，2010；黃文定，2015a，2015b；盧秋珍，2014；Gröschke & Bolten, 2012）。不同的跨文化理論有其偏重點，有些偏重涵養跨文化溝通所需要的文化素養（Byram, Nichols, & Stevens, 2001），有的關心跨文化敏感度的發展歷程（Hammer, Bennett, & Wiseman, 2003），有的則從認知、情意、技能三個面向來分析（Deardorff, 2006）。而其中在

教學領域最常被運用的，是 Deardorff 的理論，本理論運用德懷術的方式，建立學生應有之跨文化能力內涵，在理論中可被歸類為組成模式（compositional models），這類模式的共同特點在強調文化共通的結構層面，認為跨文化能力是由態度、知識與技能等三層面組合而成，其中態度是所有能力的基礎。本模式的優點，是提供了完整的解釋與發展跨文化能力之架構，但需要有更多的實證性研究，來支持並解釋如何學習這三層面的跨文化能力（Gröschke & Bolten, 2012）。

Deardorff 認為文化是透過互動而產生的，提出跨文化能力包括五個要素或層面，包括：態度、知識與理解、技能、內在結果、外在結果。這些要素會相互影響，意即在跨文化的互動中，個人在態度、知識和技能上的學習和改變，影響了內在和外在外在的結果和效應，而這些結果和效應，又回過頭來影響個人的態度、知識和溝通技能，成為一個持續不斷的跨文化學習過程。其各層面主要內容說明如下（Deardorff, 2006, 2008; Deardorff & Edwards, 2013）：

態度包括尊重、開放性、好奇心與探索等項目。尊重是珍視其他文化及文化多樣性；開放性是願意學習不同文化且不加以預設；好奇心與探索是願意離開原有舒適圈去冒險探索，並接納過程中的模糊和不確定性。

知識包括文化的自我覺察、特定文化知識、深度文化知識、社會語言學的覺察等項目。文化的自我覺察是了解文化會影響人的認同與世界觀；特定文化知識是與特定文化有關的知識；深度文化知識是了解文化脈絡、角色、影響及世界觀；社會語言學的覺察是指對語用的了解。

技能包括傾聽、觀察、評價、分析、詮釋與連結等項目。是指在獲取知識的過程中，所展現出的能力。

內在結果是統合態度、知識和理解、技能等三種能力，達成個人內在參照架構的轉換，這是指能從不同文化的觀點來看待事物，並根據該文化所認可的方式來給予回應。所以這種內在架構具有適應、彈性、族

群相對主義觀點及同理心等四種特性。所謂適應是指能適應新環境以及不同的溝通方式，彈性是指能夠選擇和運用適宜的溝通方式，在認知上保持彈性。而在同理心和族群相對主義部分，Deardorff 並未作更深入的闡述。在其論述中，若能習得態度、知識和技能三層面能力，內在和外在結果會很自然地獲得並展現出來。不過研究者認為，Deardorff 低估了同理心和族群相對主義的難度，而這又是進入原住民族部落常被提及的能力，因此以下再由其他學者的觀點補充說明，以充實內在參照架構之內涵。

從人類學觀點來看，同理心是指真誠地理解他族的主體角色與需要，以文化「主位」(emic) 觀點來理解與同理，而非以「他位」(etic) 的外來觀點主導他族的權益與福祉 (王雅玄, 1998)。而族群相對主義，可參考另一位跨文化能力學者 Bennett (1993) 的跨文化敏感度發展理論，它說明由我族中心主義到族群相對主義參照架構的發展歷程，理論的核心是人們如何看待文化差異。這個歷程分為六階段，由否認 (不存在文化差異)、防衛 (意識到文化差異，但自己所屬文化較高級)、忽略 (文化相似性大於差異，自己所屬文化的世界觀具普遍性) 等抗拒跨文化的態度，逐漸轉變為接受 (對文化差異持中性平等態度，自己所屬文化是多樣文化中的一種)、適應 (文化差異持正面態度，接納其他文化的參照架構) 到統整 (文化差異成為認同的一部分，融合多種文化形成本身參照架構) 不同文化的態度。Deardorff 的內在結果所指的族群相對主義，應接近 Bennett 理論中的最後三個階段。

外在結果則是態度、知識和技能等三種能力，以及上述內在結果，綜合展現在外在可見的成果，是指在跨文化的情境中，能有效且適宜地表現與進行溝通。所謂的「有效」，是可由行為者判斷的，而「適宜」則是由別人來判斷的，因為所謂的適宜是涉及對該文化敏感度及遵循該文化的規準。

二、跨文化能力教學

Deardorff 的理論除了提供一個基本的跨文化能力發展和分析架構，也提出教學層面應用之建議（Deardorff, 2006, 2008; Deardorff & Edwards, 2013）：第一，架構中各能力的定義較為寬廣，應用於教學時，可依各自的教學情境，作出更明確或適宜的標準；第二，在跨文化互動前應作好充足教學準備，引導學生了解不同文化的價值觀、溝通方式和社會歷史脈絡，以及這些脈絡和實際互動之間的關聯；第三，跨文化能力應透過實際面對面與不同文化群體接觸來涵養，且要有較長的接觸時間和較佳的接觸品質，以讓學生能真誠地投入跨文化互動；第四，跨文化能力應被視為長期且不斷循環的發展歷程，意即應了解學生是如何獲得上述三種跨文化能力，以及實際展現出的跨文化能力行為；第五，教學中應引導學生進行批判性反思（critical reflection），以破除文化脈絡中潛在的刻板印象和我族中心主義，避免不適當的互動表現。

Deardorff 雖重視批判性反思及教學之重要性，但仍側重在理論層面的建構，因此許多跨文化教學實踐研究，多會對此主題作進一步的討論。如國內學者黃文定（2015b）指出，Deardorff 在應用上特別強調以態度面向作為能力發展之基礎，因此學生跨文化能力的養成首重正向態度的培養。而其循環性亦提醒教育工作者，學生在實際交流過程中的覺知、詮釋以及感受，會影響其跨文化互動，因此教師應引導學生對交流活動進行反思，除了肯定學生的正面經驗，還應引導學生從負面經驗中獲得學習與成長。

跨文化的互動，雖是激發對話與創意的良好機會，但若缺乏跨文化能力，這樣的互動也可能導致誤解與互動關係的瓦解（Jokikokko, 2010）。Deardorff 理論中所重視的開放性、深度理解、參照架構的轉換等能力的培養，背後都需要具有對文化差異敏感的覺知能力或批判反省能力。因此相關研究都強調教學上應引導學生於實際現場或田野，在自我文化和異文化的脈絡中反思與學習（孟昭昶、賴毓潔，2010；Byram et al., 2001；

Deardorff & Edwards, 2013; Dietrich & Ralph, 1995; McAllister, Whiteford, Hill, Thomas, & Fitzgerald, 2006)。

且如本文前言所提，當跨文化能力運用於國內不同族群間的理解與交流時，強調主流族群更需要了解不同文化，這是因為即使社會原本就具有文化多樣性，但當主流族群人口比例遠高於少數族群時，常理所當然地忽略或刻板化弱勢族群文化。而研究者也發現，針對大學師資生的跨文化能力教學研究，因為重視教學歷程，所以對於在教學歷程中應該如何進行批判性反思，以及如何建立學生的內在信念及價值觀，都有較完整的討論，適合作為本研究之參考。如 Sandell 與 Tupy (2015) 發現，學生一開始其實仍是抱持我族中心主義的觀點，認為文化間沒有那麼多差異，高估自己的跨文化能力。透過跨文化理解課程，提供跨文化經驗，讓學生有機會與不同族群的人士接觸，學生開始發現文化間的差異，也對差異抱持正面的態度，並能由不同文化中獲得新的學習。Rissanen 等人 (2016) 則以學生自我省思札記的方式，以提問引導學生思考在教學現場不同文化的世界觀與自身文化間的異同，並針對關鍵事件進行對話。研究發現長期的批判反思，確實有助於學生逐漸發展出跨文化能力和敏感度，真正理解與珍視文化多樣性。因此 Jokikokko (2010) 的研究指出，跨文化能力不僅只是特定的能力或知識，更是對人、生命以及多元差異的一種倫理觀點，它會引導人在跨文化情境中思考、行為和表現。人的背景和經驗會影響跨文化學習，特別是情感面向的經驗。從上述研究可發現，對國內不同族群的跨文化研究，重視引導學生看到差異、理解差異、學習差異，並在自身與不同文化中不斷進行批判性反思，進而轉化個人內在參照架構，以及展現出 Deardorff 理論中跨文化能力的外在結果。

綜合上述的研究，研究者認為 Deardorff 理論中的態度、知識、技能三要素，近似教育中慣用的情意、認知、技能三種目標，而且對要素內容有很清楚的說明，有助於教學目標的設定與評量。而且各要素均強

調高層次或深度的展現，可以結合批判的觀點運用於教學之中。是以本文將運用此理論模式，作為跨文化能力涵養的分析基本架構，並輔以批判性反思的觀點與學生進行討論。而在研究方法上，則以長期進行，實際參與部落活動，來創造真實的跨文化交流經驗。

參、研究設計

一、研究場域：卑南族除草祭

原住民族的傳統文化有其認知世界的方法，透過各族的祖訓、社會組織、狩獵漁撈、禁忌、祭儀、樂舞等具體實踐並傳承（傅麗玉，1999）。以目前仍在舉行的祭儀作為跨文化主題，可讓非原住民學生同時接觸到物質、制度與精神等傳統文化的三個方面。卑南族除草祭是以女性為主要參與者的重要祭儀，不論在原住民族或漢族都非常少見。過去卑南族在以小米為主食的年代，卑南族女性會加入 misahur（婦女除草團）組織，從事小米除草、換工與完工後參加 mugamut（除草完工慶）的習俗。misahur 卑南語原意為團結、聚集、有精神之意，每年二、三月間，是小米除草疏苗工作進行的階段，由婦女結伴輪流至各家田地進行為期一個月的農事勞動，在過程中，少女和母親、姐姐及女性親友，學習農作、家事、古謠、樂舞、文化典故、敬老和團結等文化知識和德性。而男性為感念女性付出和辛勞，也必須負責炊事，準備禮物贈送參與女性。最後大家在歌謠中回憶朝夕共處同甘共苦，也感謝和懷念長者，在感恩中結束活動。此習俗對傳統卑南女性的族群認同及文化學習，有重要的影響，是女性成長及社會化的養成機制。但 1940 年代農作由小米轉為水田耕作，除草祭也漸漸式微。直至 1980 年代原住民文化復振活動影響下，開始恢復舉辦此活動，並將 misahur 的歌謠和精神，傳給年輕一代的族人。因此它已從傳統農事活動，轉化為對族群儀式活動與精神內涵的行動與再造。特別是當男性因工作外流，常是由女性敦促和帶領部落重要決定，

婦女是社會文化急速變遷情境下的傳統文化守護者，對部落文化重建扮演重要的功能（陳文德，2010；曾麗芬，2010；董恕明，2012）。

從批判的原住民女性主義理論（critical indigenous feminism）來思考，此理論強調從女性的觀點來定義部落、家庭與個人生活。這樣的女性主義觀點，是可由原住民本身的文化中探尋。因為許多原住民族社會結構是平等主義式，強調集體參與，女性在宗教、政治和經濟上都有一定權力，或是擁有決定生活重要事務的權力，或是作為文化的核心人物。男女或有不同的角色，但角色的重要性在部落中是相等的（Lajimodiere, 2013; Sinevaara-Niskanen, 2010; Smith & Kauanui, 2008）。而傳統卑南族的社會即具備上述特色。基於上述除草祭在族群和性別文化的獨特意義，故適合作為非原住民族學生體驗跨文化經驗的主題。

二、研究方法

行動研究是為了改進自身的實務，增進對這些實務的了解，以及解釋實際發生情境的合理性和公平性，而自我反省探究的一種研究形式。在過程中重視平等參與和相互合作，接近教學的實際狀況（林素卿，2003；潘世尊，2000；Carr & Kemmis, 1986）。而本研究之行動出發點，即是希望解決學生跨文化能力不足的問題，因此透過開設互動電子繪本製作工作坊，來涵養學生的跨文化能力。

考量兼顧學生數位技術能力學習、文化內容學習與授課時間等因素，本研究以本系「書刊編輯與製作」課程之課後工作坊方式進行，但不涉及本門課成績。工作坊於 2017 年 1 月開始，10 月底結束，希望以較長的時間，來涵養學生的跨文化能力，引導學生在理論、田野及作品之間，不斷進行批判性反思，以達到作品的深度和精緻度。

關於電子繪本發展流程，參考姚如芬（2013）的原住民教材發展歷程，分為「準備與規劃」、「探尋與理解」、「選材與設計」、「討論與修訂」、及「實踐與反省」等五個階段。各階段主要任務包括：

(一)「準備與規劃」階段(1月至2月):徵詢部落耆老同意本團隊參與除草祭,蒐集除草祭相關文獻資料。(二)「探尋與理解」階段(2月至4月):定期進行文獻討論,參與除草完工慶,以更深入理解部落和除草團歷史沿革與文化脈絡。(三)「選材與設計」階段(4月至7月):創作繪本故事、美術設計及製作互動內容。(四)「討論與修訂」階段(5月至9月):邀請2位數位媒體專家教師及2位卑南族文化專家,在製作前、中、後時期皆持續提供修正意見。(五)「實踐與反省」階段(8月至10月):了解參與學生對族群及性別文化的觀點,分析其跨文化能力之發展狀況。

本次有4位大三女學生加入,她們皆為居住在臺灣西部的非原住民,過去對原住民族文化並沒有太多了解,但因來到臺東這個多元文化的環境,因此希望透過此工作坊,能認識在地原住民族文化,並增進互動電子繪本技術。之所以邀請大三的學生,是因為已學習過平面設計和互動媒體設計技術,具有基礎的互動電子繪本製作能力;而選擇女生,是因為除草祭本來即為女性專屬的祭儀。

而蒐集資料的方式,包括:

(一)學生焦點團體錄音訪談:共3次,時間為研究的前(1月9日)、中(3月23日)、後(10月19日)期,目的在從學生的觀點,了解其跨文化能力發展歷程與成果。第一次是在開始研究前,了解學生對原住民族文化及跨文化的態度和知識;第二次為閱讀主要文獻及參與除草祭後,了解學生對此祭儀文化的態度、知識及技能,並引導其與自身文化對照,進行批判性反思;第三次為繪本完成後,了解她們對自己跨文化能力發展狀況的評估及反思。

(二)討論過程紀錄:平均每兩週一次討論。從這些歷程的紀錄,可了解學生對文獻、繪本內容及製作技術上所面臨的問題,並從學生的提問中,引導其進行跨文化的批判性反思。

(三)學生互動電子繪本作品:包括整個設計歷程草稿及最後成

品，可了解學生能否能運用跨文化能力，掌握文化內容，展現在作品上。

(四) 研究者的參與觀察紀錄：針對學生在部落活動參與及每次的討論狀況，研究者撰寫參與觀察筆記，一方面紀錄學生的表現，另一方面也作為研究者本身反思的工具。

資料編碼符號第一碼是資料類型，I 代表訪談，D 代表討論過程紀錄，B 代表繪本作品，O 代表參與觀察札記；若有第二碼則是學生代號；最後是日期。逐字稿皆請受訪者過目，並以上述多種資料來源進行三角檢證。上述內容分析架構即是依據 Deardorff 跨文化理論，以態度、知識和理解、技能作為主類目，其下能力作為次類目。而理論中內在和外在外結果，則是根據上述三類目，進行統整分析和討論。分析過程亦邀請 1 位相關領域學者共同檢核編碼適切性。最後，在研究倫理部分，研究在通過正式倫理審查後開始，依程序徵詢部落友人及耆老同意參與除草祭及提供文化諮詢，並將完成之作品及除草祭的影像紀錄，提供給部落免費使用，感謝部落提供我們學習的機會。

肆、研究發現與討論

一、態度層面

(一) 尊重

尊重是指珍視其他文化及文化多樣性。在參加工作坊之前，學生已具備基本的尊重不同文化之態度，只是這些陳述仍較表象，或近似一種政治正確的說法，例如：「不同的文化，才會讓大家學習到很多」(IY20170109)、「在一個土地上很多種族群，學習就是交流，學習怎麼互相相處，好好相處是一件很重要的事情」(IJ20170109)。但在參與除草完工慶後，明顯深化了尊重的態度，一方面是感受到原住民「可能他們認知現在已經是少數，所以會非常迫切要把這件事情傳下去」

(IH20170323)。對原住民致力於文化傳承的使命感，感到相當感動與敬佩：

mumu（女性長輩）們很認真在教導比較年輕一點的女孩子，大家在唱歌謠的時候，可以很清楚地感受到老師就是很想要，非常迫切想要趕快把古謠這種唱法，以及比較細的歌詞教導給下一代。她很認真在教她們，其實會覺得有點感動，因為覺得文化就是需要有這樣的人來教，最後她們也會傳承。(IJ20170323)

另一方面是，有了接觸與體驗到不同文化的良好經驗，學生非常肯定文化多樣性的重要性，因為不同文化交流接觸後，讓人更理解尊重與包容，也讓臺灣的文化更豐富有趣：

在臺灣的話，我覺得一定得有多元性，不同的族群要互相接觸，才會知道說所謂的尊重，尊重和包容是什麼意思。因為如果大家都是一樣的，你不會對這兩個詞彙有太多的理解。(IJ20171019)

臺灣社會文化多樣性存在是必須的，因為一塊土地上要有很多不同的文化、不同的人，這樣子才會顯得很豐富、很有趣。(IY20171019)

（二）開放性、好奇心與探索

開放性是指願意學習不同文化且不加以預設，而好奇心與探索，則是抱持上述開放心態，去探索不同文化，兩者是相互關聯的（Deardorff & Edwards, 2013）。如檳榔和酒是主流社會對原住民族的刻板印象，亦常被污名化。但在除草祭後，學生對這兩項物品展現學習的開放性，並且有了不同的理解，因為她們看到在除穢儀式中，使用檳榔代替過去兩年每一位往生者的靈魂，在整個儀式中，全場虔誠靜默，女性巫師平緩的語調，彷彿訴說著對先人的思念與追憶，因此，它是個神聖的物品（O20170317）。而在日常生活中，檳榔又是人際之間交流，表示歡迎的媒介：

他們有在吃檳榔，就可能會在吃飯前，或者是大家剛來的時候，他們會去發送檳榔……，就真的是一個非常歡迎你來，然後我就送一顆檳榔給你，來當作就是交友的。(IJ20170323)

而好奇心和探索也展現在飲酒行為上，她們發現喝酒也是種表示友誼的方式：「會喝酒才可以交朋友，我們一起喝下這杯酒，等於建立了友誼」(IH20170323)。當學生了解這些活動或物品在文化及社交上的意義後，即使她們平時甚少飲酒，也樂意接下酒杯向部落的姐姐們敬酒，甚至第一次嘗試吃檳榔，學習怎麼吐檳榔汁，不要吞下去，然後笑著皺眉又跳又叫：「好辣啊！」一群人笑成一團，也自然和部落的朋友打成一片(O20170317)。

從上述在態度面向各能力的討論可發現，學生珍視原住民文化及肯定臺灣社會文化多樣性的重要性，也以開放的態度來看待像檳榔與酒這類未曾接觸過的物品，探索其文化上的意義。因此學生的確發展出態度層面的尊重、開放性及好奇心與探索等三項能力。

二、知識與理解層面

(一) 特定文化知識

特定文化知識是指與特定文化有關的知識，在本研究中即是與卑南族除草祭有關的知識。學生過去生活在西部，來臺東之前，其實只認識教科書中的原住民族，對卑南族僅約略知道有石板棺或玉器等文物，甚至在來臺東以前，還以為原住民像電視上一樣住在石板屋(IY20170109; IJ20170109)。因此，工作坊需充實學生有關卑南族的文化知識，引導她們大量閱讀卑南族除草祭的相關文獻以及影像，在過程中她們發現許多內容流程、服飾和拼音方式等皆有所歧異，於是學生先分析及統整相關文獻資料，例如要精準畫出人物服飾，就要「先查資料，然後就是很認真在查他們衣服上面到底有哪些東西」(IH20171019)，之後再與田野現

場所見印證及修正，並向卑南族文化專家請益。

而繪本設定對象是供小學生閱讀，因而在討論後設定由孩子的視角來帶出除草祭的內容。但在還沒有真正進入田野前，學生早期寫的腳本大綱仍充滿動漫式的想像，無法反映出卑南族文化的特色，例如，以魔法項鍊作為故事中重要的傳統象徵，但是項鍊並非卑南族的重要文化表徵；或是以大人和小孩一問一答來解說除草祭，可是實際上除草祭在許多流程中要保持靜默，孩子是以觀察、模仿與實作的方式來學習（B20170223; D20170223）。直到參與除草完工慶後，對文獻中的傳統知識，才發展出較深度的了解和感受：

光看文獻還不會很了解，那是一個很表象的東西，你就覺得，他們可能就是在賽跑，還是搬荖藤，感受沒有那麼強烈，但是真的去參加之後，你會被他們的情緒，或者是那種氣氛感染。（IY20170330）

繪本描繪一位女孩參與除草完工慶的過程，共有 27 個主要頁面，描繪報信息、疏苗、除穢、賽跑、分享荖藤、跳慶賀舞、吟唱古調、共享午餐、獻花挑水等重要活動。她們畫出族人在協力勤奮工作中，展現與小米、音樂、舞蹈有關的傳統知識，並在每個頁面都作了具有學習意義的互動設計。例如，在小女孩著衣的頁面，因為她們曾有不知如何穿工作服的經驗，所以設計讓讀者挑選工作服和傳統服的遊戲，讓讀者了解兩種服飾的特色；在除草的頁面，因為她們在實際田野工作中，學會了分辨小米苗與雜草的知識，所以繪本中即設計了區辨兩者的小遊戲，讓讀者以輕鬆有趣的方式，學習傳統農事知識。全書背景音樂都是在現場採集的传统歌謠，將歌謠內容與相對應的活動結合（B20170406）。因此從學生的作品來看，的確可以掌握特定的文化知識。

（二）深度文化知識

深度文化知識是了解文化的脈絡、影響和世界觀。透過除草祭，學生了解除草祭儀式背後對團結與性別關係的觀點。在團結的部分，這是

因為：「在祭典的過程中，感覺到他們還蠻重視大家一起行動，團隊合作這部分」（IY20171019）。學生很肯定文化中的這種凝聚力：

欣賞他們部落的那種凝聚力，一開始有人領頭，然後叫整個部落一起參與這個活動後，大家也都很盡心盡力的去做這件事。（IT20170323）

甚至學生也進一步發現，凝聚和團結的精神，是超越生死的。因為除穢的儀式中以檳榔代替往生者靈魂，目的在撫慰喪家，學生感動地說「這樣會讓他們更像是一個很緊密的群體，……藉由這個儀式更靠近的感覺」（IH20170323）。

在性別關係部分，了解卑南族有別於父系社會的性別關係，因此學生一開始先將故事主角設定為女孩（B20170223; D20170223）。待參加祭儀後，這些長期在父系社會生長的非原住民學生，真實地感受到性別權力關係的衝擊，開始試圖由性別平等的概念切入，將女性主導祭儀，男性協助搬運荖藤和烹飪等協助的過程，畫入繪本之中，呈現卑南族分工但平等的性別觀：

男生會為女生準備飯菜什麼的，我就覺得還蠻感動的吧，他們很尊重女性，然後覺得這個會給人很和諧的感覺。（IT20170323）

男生要煮飯，他們很早就開始準備，……男生是真的等到女生全部就緒，然後開始吃飯以後。他們就是要把這些事情用完以後，才能去吃他們的。可以明顯感受到就是除草祭這個活動，真的是為女性辦的。（IH20170323）

因此，透過閱讀、體驗，與討論反思，學生可大致掌握卑南族在團結及性別部分的深度文化知識，並將文化活動背後的精神，轉化與再現於繪本之中。

（三）文化的自我覺察

上述的知識理解，是否能進一步涵養出自覺察能力，即了解文化會影響人的認同與世界觀呢？文化的自我覺察必須從對自己文化內涵的認識與特性辨識開始，才能覺察母文化對自己行為模式、價值觀與身分認同的影響（黃文定，2015b）。本研究在族群部分，學生察覺到自己族群的社會關係不若原住民族社會緊密：

我們的族群你會覺得說好像彼此之間的關係，並沒有到像他們這麼的緊密。……可是像他們不一樣，他們都會知道說，他們族裡面的誰誰誰可能最近發生什麼事情，……會覺得他們之間的互動非常非常像一個大家族，比較緊密。所以他們辦這個活動，即便說來的人可能比我所預想的還要少，可是你會覺得他們一群人瘋起來根本就是一個家族在過年一樣，超級 high 的。(IJ20170323)

另外，在性別經驗上，學生看到部落男性「是真的很開心，完全是樂意去煮那一頓飯的感覺」(IH20171019)。也反思在主流社會中，即使性別已較為平等，但她們在家事分工及日常生活中，仍會感到不公平，特別是當女生成為領導者時，這類不友善的言論仍是真實的存在著：

女性在發聲的時候，會聽到有一些男性說，喔，你是女權主義高漲啊，……他們在說我們女性，就是很像想要出頭那種感覺，聽起來不是很舒服。(IY20171019)

因此這次的體驗也促使她們反思主流父系社會對女性不公平的對待：

我們漢人的社會確實真的是以男生為主，包含工作，還有在會議啊，或是一些需要公開露臉的地方，女生通常都是比較卑微的，比較像是男人附帶的一個角色。……因為我們平常在漢人的社會裡面，已經習慣那個狀態了，所以其實也不太會去想那麼多，想說到底是不是真的

女生應該要以女生為重這件事情，這次看到卑南族他們的除草祭活動才會去反思。(IJ20171019)

上述說明顯示，學生可察覺到自身文化與原住民文化不同之處，也能回到自身生命經驗，批判反思主流社會的社會和性別關係，但這種覺察若要達到 Deardorff 理論中能了解文化會影響人的認同與世界觀的標準，似仍嫌不足。畢竟世界觀是個複雜的概念，它是指個體在生活的文化和互動下，對周遭事務的詮釋、看法與反應所形成的一套自成邏輯的心智架構（傅麗玉，1999）。因此它屬於較高層次的認知能力，並不易達成，是以在一些基於 Deardorff 對大學生的實徵研究中（孟昭昶、賴毓潔，2010），亦未將世界觀列入必備之能力。

總結在知識面向的跨文化能力，本研究發現製作文化繪本，必須能正確掌握特定文化知識內容，以及透過自我覺察，理解其深層的精神和意義。劉美慧與洪麗卿（2018）對《公民與社會》教科書的分析指出，教科書詮釋仍偏本土我族中心取向，多以漢文化為主。而這樣的結果也反映在本研究的學生身上，她們一開始僅限於根據教科書所學的有限內容來了解原住民族，在故事撰寫上也無法彰顯卑南族特色。但透過知識性的體驗活動配合繪本的創作，對卑南族團結及性別分工但平等的文化，有了更多的理解，也深化了繪本的文化內涵。因此學生發展出知識層面的特定文化知識，及部分的深度文化知識，但在文化的自我覺察能力仍無法完整發展出來。另外，Deardorff 在此層面中還有一項社會語言學的覺察能力，因為語言學習需要更長時間，加上族內一些活動及互動，仍是以漢語進行，故並未發展本項能力。

三、技能層面

（一）傾聽、觀察

傾聽和觀察是進入陌生文化最基本的技能。在傾聽方面，雖然學生

是在一位卑南族的姐姐引介下參與除草祭，但進到了部落，面對一群不認識的人，一開始仍是要仔細聆聽姐姐的指示，展現出適宜的行為。例如姐姐告訴她們，進部落第一件事情就是打招呼，尊敬長輩，因此她們只要見到長輩就會主動叫 *mumu*，聆聽指示跟著勞動（O20170316）。有時有聽不懂的話，「就問姐姐說，可能就是這一句話什麼意思？或是為什麼要這樣子？然後姐姐會跟我們解答」（IY20170330），因此她們也獲得部落的好感和接納。

在觀察方面，她們過去從未接觸過除草疏苗，因此要如何拿刀除草，分辨小米和雜草，都必須仔細觀察長輩示範（O20170317）。此外，有些細微的互動也要更好的跨文化觀察能力，例如，在除穢儀式後半部，長輩要走一段較長的路，因此前輩要她們幫忙送飲料給長輩，但當她們拿過去時，卻發現「*mumu* 們就一臉疑惑的看著我，我就說這是水，她們卻沒有要拿的意思」（IJ20170330），這時她看到長輩每個人手上都開心的拿著一杯酒，才發現酒才是長輩要的飲料。

（二）詮釋、分析、評價、連結

基於之前的傾聽和觀察能力，也讓她們能正確詮釋不熟悉的情境。例如，一早到部落，族人們很自然熱情地邀請大家一起吃早餐，一開始她們無法判斷這是否是客套話，不知該不該坐下用餐，但透過對現場互動氛圍的觀察和感受，將它詮釋為真誠的邀請：「真的可以感受到他們很希望大家可以一起吃飯，……他們是會主動先來靠近你，……真的去參加的時候，你才會知道喔」（IJ20170323）。

卑南族文化重視尊重長輩，但長輩態度又非常友善，學生透過分析能力發現，這份尊敬中蘊含較平等友善的權力關係：

雖然會抱持著尊敬的感覺，可是他們可能常常都會開一些玩笑，會讓你覺得說，他們跟你好像真的是那種平輩關係，你就會覺得很像好朋友這樣，不像是我們在漢人社會裡面，大家都會說你對比你年長的人

就要有一定的尊敬。……就是那種敬畏的心會比較減少一點。

(IJ20170323)

透過上述分析，她們更了解這種較平等友善的關係，並給予正面的評價。這也讓學生樂意聆聽長輩及姐姐們的指導，跟著一起工作與勞動，即使臨時被安排整理場地的任務，忙了整個下午，她們也都很努力且樂意去達成（O20170317）。

她們也將這種人際關係，與自身文化連結比較，發現卑南族文化較為直接，但漢族文化則較為委婉：

他們都會以很直接的方式表達他們的情感，就是不會那麼拘謹，然後就是會共同分享他們喜歡的東西，……會覺得就是他們比較敢把他們的想法，直接明白的表現出來吧，然後我會覺得我們這邊的感覺會比較委婉。(IT20170323)

即使事先閱讀過許多有關卑南族除草祭的文獻知識，但真實互動中，須能運用傾聽、觀察、評價、分析、詮釋與連結等跨文化能力來調整與交流。而這部分技能對有基本良好態度的大學生而言並不困難，皆可順利達成。

四、內在結果

內在結果是統整上述三面向的能力，形成具有適應力、彈性、族群相對主義觀點以及同理心等特色的個人內在參照架構。

(一) 適應力與彈性

適應是能適應新環境和不同溝通方式，彈性是指能夠使用適宜的方式且具彈性。這幾個學生本來個性都是較為內斂，不太公開表達自己的意見，也自承：「像上課啊，我們也不太會說舉手發言還是什麼，我們就不太喜歡表現自己吧」（IY20171019）。看著她們一開始雖然有所害怕

猶豫，也常望著研究者不知所措，企圖尋求協助（O20170316），但是在族人熱情感染下，她們發現「其實放開一點，大家都會更快樂。所以我覺得跟他們相處，會讓我們拋開平常在生活中的一些束縛」（IY20171019）。因此在過程中她們彈性調整過去較內斂的溝通方式，以較直接熱情的方式來回應族人，也喜歡自己這樣的調整和改變，是以符合適應和彈性的特性。

（二）族群相對主義觀點與同理心

族群相對主義理論的核心概念，是人們如何看待文化差異。學生雖然一開始知道原住民族文化與主流文化不同，但參與後才反思到原來自己開始時僅是表面上知道有差異，但內心其實仍是認為同多於異，直到參與後才真正理解族群文化差異的內涵。例如，在前述看到原住民族熱情好客、家族間緊密的連結，以及重視文化保存等優點，她們對這樣的文化不僅持正面態度，更認為這是自身文化所缺少的：

即便知道說要去參加原住民的活動，就是會知道原住民跟漢人不一樣，可是有時候還是會覺得說，現在這個世代應該大家都差不多。然後是真的去參加後，你才會真的發現說，喔，真的是即便說你現在生活是一樣的，但是那個性格上真的會很不一樣，就其實還是會常有一些我們比較缺少的東西。比如剛剛說的那個熱情，……要真正的去人跟人之間接觸，你才會有所理解說，他們大家所說的那個好客，以及那個熱情，是怎麼樣的一個呈現方式。（IJ20170323）

所以在跨文化經驗中體驗到其他族群的優點，也引發反思自己對自身文化傳承的漠視，認為自己也應該要回頭多關注自己的文化：

對比漢人族群的話，平常就是只有廟宇才有這種活動，而且不會像他們就是大家過去參加，……可是原住民他們的活動，他們自己會認知說我們現在已經是少數，所以他們就會非常迫切說，我要把這件事情

傳下去。(IH20170323)

因為你看別人已經那麼認真的在保存這件事情，結果你卻對自己的文化一點感覺都沒有。……應該是你要先去保存自己的東西，你才有資格再去多保存一點其他人的文化。(IJ20171019)

這樣的反思，也讓她們更肯定這次跨文化經驗開展自身視野：

會增加自己的視野啦，因為通常不會有這種機會去接觸一個跟你不同族群的群體的生活，去看了後是增加我們腦袋的深度，……當別人談論到相關的事情，你會有更深刻的感受。(IY20171019)

從上述學生批判性的反思發現，在跨文化互動前，是比較接近Bennett（1993）理論中的忽略階段，即認為文化相似性大於差異，仍以自己所屬文化的觀點為主。但在工作坊結束時，她們不僅接受文化差異（接受階段），已對文化差異持正面態度（適應階段），甚至學習原住民文化中的優點，改變自己部分的互動和認知方式，成為自己內在的參照架構的一部分，顯示應進入了初步的統整階段，因此確實展現了族群相對主義的特色。

然而在同理心部分，從人類學觀點來看，它不只是理解他人觀點，還要感同身受，化為實際共同行動（郭佩宜，2014）。這對學生來說，僅能做到理解的部分，這可能是受限於學系較重視實作的性質，以及除草祭活動強調團結合作與歡慶，而非族群衝突的議題，因此也可能限制了學生無法由更高層次的觀點或感受來深化同理心的發展。

根據上述討論，學生的內在參照架構，展現了適應力、彈性、族群相對主義等特色，但在同理心的發展仍尚未完整。廉兮（2013）引用黑人女性主義理論，將婦女視為社會行動者的關鍵因素，指出臺灣原住民女性也如同黑人婦女，將她們團結的情誼，轉化為公共的社會行動力量，因此部落的母親們是生命的守護者及教育者。雖然研究者試圖和大學生討論上述概念，受限於主題和時間，同理心在行動的部分，尚無法

融入她們的內在參照架構中。

五、外在結果

外在結果是指在跨文化的情境中，能有效且適宜地表現與進行溝通，而回顧整個歷程，學生的確展現良好的外在結果。剛開始進入現場，學生由本來主流社會中多數，變成卑南族社會中的少數漢人，學生自承其實是非常害怕的，也坦承覺得自己就是「外來的人」(IJ20171019)。而讓她們有信心以少數族群身分去加入群體，要感謝長輩們沒有把她們當成外人，而是真誠的把她們當部落的孩子看待，嚴格地教導她們，讓她們也願意回報以認真的學習：

她們就是真的把你當作族裡面的小朋友，然後要教你這件事情，不會說看你是外面的學生之類的，就馬虎的過去了。(IH20171019)

雖然太陽下除草是辛苦的體力勞動，但是所有學生都用「快樂」來描述這樣的體力勞力經驗，這是因為她們感受到除草祭相互協助，朝向共同目標一起工作的氛圍，到最後覺得真的成為部落的一份子：

一起去除草，相處下來，然後你就會覺得說，其實也沒有那麼的可怕，因為你只要站在那裡，人家就會很熱心來告訴你說，你現在可能可以去幹嘛，或者是可以去拿個椅子、拿個刀、鋤刀之類的，你就會覺得他們想要邀請你一起來跟他們參與這一件事情，……然後我覺得整體相處下來，就是非常快樂的。(IJ20171019)

我們去除草的時候不是都會喊隊呼，我們就會喊呼呼呼，然後他們會（敲鐵鐘）噹噹噹，就會覺得跟他們合為一體的感覺，就是成為他們的一份子。(IT20171019)

因此情感面向的經驗，對跨文化能力的涵養非常重要 (Jokikokko, 2010)。本研究學生在跨文化情境中真誠的交流經驗，不僅強化了她們對

卑南族的尊重態度、文化知識及交流技能，也反映在她們作品的表現上。她們將繪本主角以當初引導她們進部落的姐姐 Senten 為名，表示對她的謝意和敬意，而且為了讓繪本更精緻有趣，她們也願意持續向老師學習請教，主動挑戰之前在課堂上未學過的互動技術及美術表現技巧，因而「提昇了自己在軟體上的一些技術層面」(IT20171019)，增進自己的數位媒體專業能力。她們在這件作品中表現出的用心及成果，甚至高於她們在其他課堂中作品的表現，因此研究者曾在討論中向她們提出這個疑問，獲得的回應是，因為親自參與，獲得了很多深刻的經驗，而且也希望將好的作品，呈現給部落的族人 (D20171030)。Deardorff (2006) 指出，跨文化能力發展是持續進行的歷程，而非一次性的成果，其成果的評量需要較長時間，而不是只測量一兩個時間點。從這觀點來看，以長期且深入方式來涵養學生的跨文化能力，不僅反映在本次作品中，還延伸到她們之後作品數位內容的選擇和呈現。因為學生陸續在後續的畢業製作及一些其他課程的數位媒體創作中，都選擇與原住民族文化相關的主題，而且還主動結合其他課程，拉進原本不在計畫中的同學，為部落做了影像紀錄，連同互動電子繪本，一起回饋給部落。可見跨文化能力的涵養，精進了她們的數位技術，也拓展了她們在數位內容上的廣度與深度，以及對不同族群文化的尊重與了解。

伍、結論與建議

本研究運用 Deardorff 跨文化能力理論，透過參與卑南族除草祭涵養數位媒體學系大學生跨文化能力，並運用於互動電子繪本製作。研究結論如下：

一、大學生可習得大部分的跨文化能力，並有效且適宜地與卑南族人交流互動與學習除草祭文化。在態度和技能層面能力皆順利習得，在外在結果上也可適宜地進行跨文化互動。但在知識層面，有兩項能力無

法達成，一是文化的自我察覺能力，因為它不僅要了解文化，還要能了解文化會影響人的認同與世界觀，屬較高層次的認知能力，本次尚無法達成；另一是社會語言學的覺察能力，因受限語言學習的時間不足，以及活動仍大部分以漢語進行，故並未達成。另外，在內在結果部分，同理心尚無法發展到感同身受以及行動力量，故亦未完整習得。

二、跨文化能力不是僅靠面對面接觸即會發生，而是需要較長的教學和互動時間。這是因為交流初期，仍無法完全理解和掌握不同族群的文化內容，故需要較長的教學時間，讓學生能消化跨文化內容，並協助學生在理論與現場間進行批判性反思，以掌握文化深層內涵。

三、在結合跨文化能力涵養與大學科系專業能力發展方面，學生能運用跨文化能力，將成果展現在互動電子繪本創作，繪本中可清楚傳遞出除草祭的流程及文化意涵，提升數位作品內容的文化深度。互動繪本結合美術與互動技術，需熟練繪圖軟體及互動程式，對大學生來說製作難度較高，常面臨技術學習上的挫折，但跨文化互動中獲得良好的情感交流，促使學生更願意主動精進數位技術，以展現繪本的精緻度。而較長的製作期，但也藉此可與學生在過程中不斷進行批判性反思，得以在創作歷程中逐步深化跨文化能力，使跨文化能力涵養和專業發展，形成正向的循環連結。而做好的互動繪本，提供給學校和社區，一方面彌補原住民族民族教育教材不足的問題，平衡教科書詮釋偏主流族群我族中心取向的現象，另一方面也透過教學達到和社區合作互惠的理想。

四、在理論的應用上，Deardorff 理論清楚劃分各層面跨文化能力，可清楚評量學生在態度、知識及技能等能力的發展，以及內在和外在此結果，相當適用於教學實踐層面。然理論上各能力雖有不同的定義，但人在環境下的行為，常是有整體性和連續性的，每個行動常是不同的跨文化能力融合而成的，因此當要將連續性的互動逐一切割為細項能力，以檢證跨文化能力時，也會有較看不出完整歷程和脈絡的缺點。此外，其理論仍是較認知取向，較忽略跨文化互動中，情意部分推動的力量。然

而在本研究中，學生與族人情感的互動和連結，是推動跨文化能力習得的重要影響因素。

最後，在教學實務建議方面，鑑於結合專業課程與跨文化能力涵養需要較長時間，因此在進行跨文化能力融入式課程或教學活動時，最好搭配整學期或整學年的課程，且專業課程中的數位技術難度要適宜，以免學生因過高的困難度，而誤將跨文化互動視為耽誤專業學習時間，反而會造成反效果。另外，在選擇跨文化情境時，最好能安排彼此協力或合作的機會，讓學生得以與互動對象建立良好的夥伴關係，配合教師引導學生進行批判性反思，較有利於涵養族群相對主義的跨文化敏感度。而在未來研究建議方面，研究者認為在奠定基礎的跨文化能力後，未來進階的主題可選擇社會脈絡中存在的一些族群衝突，或與社會正義有關的議題，如原住民族傳統領域議題。因為這類衝突議題牽涉到不同群體的利益，以及原住民族文化的主體性（蔡政良，2015），在重大利益的衝突例子中，才能真正考驗學習者的各種跨文化能力，以及揭露教科書中未能反映真實社會中族群文化衝突的現象。

本文之完成要感謝卑南族朋友們的接納與協助、參與學生們的用心學習，以及審查委員的指正，特此致謝。

參考文獻

- 王雅玄 (1998)。原住民教育政策之理論批判與分析。《臺灣教育》，576，2-9。
- 孟昭昶、賴毓潔 (2010)。外語能力與跨文化能力之探討——以南臺灣大學生為例。《外國語文研究》，12，99-123。
- 林素卿 (2003)。協同行動研究——以班級經營之常規改善為例。《師大學報》，48 (1)，91-112。
- 姚如芬 (2013)。原民數學教材之發展與實踐。《科學教育研究與發展季刊》，67，73-92。
- 莊勝義 (2007)。機會均等與多元文化：兩種教育運動的對比。《高雄師大學報》，22，21-42。
- 郭佩宜 (2014)。共做的「同理心」：重反／返所羅門群島 Langalanga 礁湖區的田野工作。載於劉斐玟、朱瑞玲 (主編)，《同理心、情感與互為主體：人類學與心理學的對話》(頁 19-67)。臺北市：中央研究院民族學研究所。
- 陳文德 (2010)。巫與力：南王卑南人的例子。載於胡台麗、劉璧榛 (主編)，《臺灣原住民巫師與儀式展演》(頁 135-187)。臺北市：中央研究院民族學研究所。
- 傅麗玉 (1999)。從世界觀探討原住民中小學科學教育。《科學教育學刊》，7 (1)，71-90。
- 曾麗芬 (2010)。卑南族婦女除草團 (Misahur) 的復振與傳承——以臺東下賓朗 (Pinaseki) 部落為例。《文化資產保存學刊》，14，37-52。
- 黃文定 (2015a)。跨文化能力指標之建構。《教育研究與發展期刊》，11 (1)，135-164。
- 黃文定 (2015b)。評析儒家文化下 Deardorff 跨文化能力模式在我國小學國際交流之應用。《當代教育研究季刊》，23 (3)，125-167。
- 廉兮 (2013)。抵殖民教育：原住民族教育的主體生成。《臺灣社會研究季刊》，91，1-31。
- 董恕明 (2012)。Ina 傳唱的音符：Pinaski 部落變遷中的女性 (1980-1995)。南投市：國史館臺灣文獻館。
- 劉美慧、洪麗卿 (2018)。高中公民與社會教科書多元文化議題之分析。《教科書研究》，11 (2)，1-25。
- 潘世尊 (2000)。教師教學與課程發展的聯結：從自我反省、協同反省、到協同行動研究。《課程與教學季刊》，3 (3)，103-120。
- 蔡政良 (2015)。花東原住民面對觀光的土地文化衝突。《臺灣社會研究季刊》，98，219-237。
- 盧秋珍 (2014，3月)。跨文化溝通與理解教育的意義。《國家教育研究院電子報》，83。取自 http://epaper.naer.edu.tw/index.php?edm_no=83&content_no=2070
- Bennett, M. J. (1993). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In R. Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience* (pp. 21-71). Yar-

- mouth, ME: Intercultural Press.
- Byram, M., Nichols A., & Stevens, D. (2001). *Developing intercultural competence in practice*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge, and action research*. Philadelphia, PA: The Falmer, Taylor & Francis.
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Intercultural Competence in Service Learning*, 10, 241-266.
- Deardorff, D. K. (2008). *Theory reflections: Intercultural competence framework/model*. Retrieved from http://www.nafsa.org/_/file/_/theory_connections_intercultural_competence.pdf
- Deardorff, D. K., & Edwards, K. E. (2013). Framing and assessing students' education. In P. H. Clayton, R. G. Bringle, & J. A. Hatcher (Eds.), *Research on service learning: Conceptual frameworks and assessment* (Vol. 2A: Students and faculty, pp. 157-187). Sterling, VA: Stylus.
- Dietrich, D., & Ralph, K. S. (1995). Crossing borders: Multicultural literature in the classroom. *The Journal of Educational Issue of Language Minority Students*, 15, 65-75.
- Gerhard, N. (2012). The dimensions of intercultural education. In J. Huber (Ed.), *Intercultural competence for all preparation for living in a heterogeneous world* (pp. 11-50). Strasbourg Cedex, France: Council of Europe.
- Gröschke, D., & Bolten, J. (2012). Approaches to intercultural competence and its development. *Taiwanese Journal of WTO Studies*, 23, 43-81.
- Hammer, M. R., Bennett, M. J., & Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27(4), 421-443.
- Jokikokko, K. (2010). *Teachers' intercultural learning and competence*. Oulu, Finland: University of Oulu, Faculty of Education.
- King, P. M., Perez, R. J., & Shim, W. J. (2013). How college students experience intercultural learning: Key features and approaches. *Journal of Diversity in Higher Education*, 6(2), 69-83.
- Lajimodiere, D. K. (2013). American Indian females and stereotypes: Warriors, leaders, healers, feminists; not drudges, princesses, prostitutes. *Multicultural Perspectives*, 15(2), 104-109.
- Lustig, M. W. (2005). WSCA 2005 presidential address: Toward a well-functioning intercultural nation. *Western Journal of Communication*, 69(4), 377-379.
- McAllister, L., Whiteford, G., Hill, B., Thomas, N., & Fitzgerald, M. (2006). Reflection in intercultural learning: Examining the international experience through a critical incident approach. *Reflective Practice*, 7(3), 367-381.
- Rissanen, I., Kuusisto, E., & Kuusisto, A. (2016). Developing teachers' intercultural sensitivity: Case study on a pilot course in Finnish teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 59, 446-456.
- Sandell, E., & Tupy, S. (2015). Where cultural competency begins: Changes in undergraduate students' intercultural competency. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 27(3), 364-381.

- Sinevaara-Niskanen, H. (2010). Crossings of indigenoussness, feminism, and gender. *NORA: Nordic Journal of Feminist and Gender Research*, 18(3), 217-221.
- Smith, A., & Kauanui, J. (2008). Native feminisms engage American studies. *American Quarterly*, 60(2), 241-249.
- United Nations Educational Scientific and Cultural Organization. (2013). *Intercultural competences*. Paris, France: Author.
- Wang, Y., & Kulich, S. J. (2015). Does context count? Developing and assessing intercultural competence through an interview: And model-based domestic course design in China. *International Journal of Intercultural Relations*, 48, 38-57.

美國新社會科運動及其有關教材改革 計畫評析 (1950-1970 年代)

單文經

鑒於新近公布之中小學社會領綱強調學習者表現、以探究與實作的活動激發學習者參與，並鼓勵其自主學習等作法，與 1950-1970 年代發生於美國的新社會科運動之精神相近，本文乃以此一以社會科教材改革為核心的運動為對象，據適當的文獻進行歷史研究。本文先敘述其於美蘇冷戰與太空競賽，以及眾社會科學爭入中小學課程等情況下起始，在時勢遞移、思潮轉變而逐漸消衰之外，並以三個教材改革計畫舉隅評析其特色、成敗原因與傳承。次則以各項佐證說明該運動代有傳人，以及以審慎樂觀社會領綱變革成功之緣由。文末除總結大要、指陳未來研究方向外，並反思本文有言說多於實例，與夫事例偏於歷史一科之不足，當於日後再作他文時注意及之。

關鍵詞：美國社會科史、新社會科運動、教材改革、社會領綱

收件：2019年2月13日；修改：2019年4月12日；接受：2019年4月14日

Critical Analysis of New Social Studies Movement and its Reform of Teaching Materials in the United States during 1950s-1970s

Wen-Jing Shan

The recently promulgated Curriculum Guidelines for the Social Studies Learning in Taiwan—which emphasize learner performance, activities that encourage inquiry, and hands-on learning to facilitate learner participation and independent study—bear many similarities to the New Social Studies movement in the United States between 1950s and 1970s. This study analyzed the reform of teaching materials that occurred during this movement through a thorough review of the literature. In addition to examining the movement’s origins in the Cold War and Space Race between the United States and Soviet Union alongside the fight for social science content on the school curriculum and its subsequent gradual decline caused by changes in the social trends and attitudes, this paper describes the characteristics of the New Social Studies movement, reasons for its successes and failures, and its legacy by exemplifying three selected teaching materials reform projects. The findings show that the movement has continued through several generations to the present day, indicating that cautious optimism is warranted regarding the early successes of the reform brought by the Curriculum Guidelines for Social Studies Learning in Taiwan. Finally, this paper discusses directions for possible future research and the present study’s limitations, such as the reliance on discourse over examples. Future studies on this topic should attempt to improve on these limitations.

Keywords: History of social studies in the United States, New Social Studies movement, teaching materials reform, Curriculum Guidelines for the Social Studies Learning

Received: February 13, 2019; Revised: April 12, 2019; Accepted: April 14, 2019

壹、前言

本文以美國中小學社會科教育史中，一般稱為新社會科（New Social Studies, NSS）的運動為對象進行歷史研究。本節將說明題旨、研究緣由與撰文要項。

一、題旨說明

（一）NSS 是一項以教材改革為核心的社會運動

依何明修（2014）之見，凡以某種群體行動改變社會狀況之作法皆可謂社會運動。如下文所述，NSS 是社會科學學者為主的人士，試圖改進中小學社會科教育而採取的有計畫作為，理當為社會運動。Dewey（1938: 3）直指：

所有社會運動都包含著各種衝突，而這些衝突就以理智的方式反映在各種爭論上；涉及社會利益之教育事業……成為眾人於理論或實務競相爭辯的場域，係健康社會之徵兆。

本此，該運動所爭辯者有二：一為社會科的課程宗旨，一為其教學作法。就前者而言，社會科課程究宜以公民知能或素養的培育為宗旨，抑或具體而微的社會科學家之養成為宗旨（Barr, Barth, & Shermis, 1970; Bubaker, Simon, & Williams, 1977）。就後者而言，社會科的教學究應「視教科書為唯一教學資源」（Shaver, Davis, & Helburn, 1979: 151），並以「記誦式教學」（rote teaching）（Kliebard, 2002: 134）傳遞知識予學生，抑或宜「以教科書為眾多教學手段（teaching instruments）之一」，採行「探究為中心的作法」（inquiry-centered approach），以「多媒體的方式」（multi-media approach）運用「新型態的教材」（new types of materials）（Fenton & Good, 1965: 207），激發學生進行「探索式學習」（exploratory work）（Kliebard,

2002: 134)。

(二) NSS 的起訖年代可概括訂為 1950s-1970s

Shaver (1992: 23) 於論及 NSS 起訖年代時曾言：「如一般社會與政治現象，其分界線不易劃定」。Hertzberg (1981: 108) 則說：「與『社會科』一詞同者，『新社會科』亦先有事實，後得其名」。

查 NSS 一詞得名於 1965 年 4 月。蓋 Fenton 與 Good 於美國社會科協會 (National Council for Social Studies, NCSS) 機關刊物《社會科教育》(*Social Education*) 發表〈【社會科計畫】的進度報告〉(Project Social Studies: A progress report) 首用該詞 (Evans, 2004; Fenton & Good, 1965; Haas, 1977; Hertzberg, 1981)，並稱其為「課程革命」(Fenton & Good, 1965: 206)。

然，社會科計畫一詞早已見於美國教育署 (The United State Office of Education, USOE) 在 1962 年 10 月《社會科教育》所刊登之「徵求【社會科計畫】公告」(Announcement for project social studies, 1962: 300)。

惟若以 NSS 始自 1962 年，並不確切。Haas (1977: Abstract) 即言，該運動應「溯自 1955 年」，因是年始見「美國教育界掀起一番對閱讀、外文、數學與科學等科目之批評」，社會科亦在接受嚴厲批判之列。

Shaver (1992: 23) 則以約略時間指陳 NSS 運動之起始：

1950 年代早期，由民間基金會、科學基金會 (National Science Foundation, NSF) 及教育署所資助、而由大學教授主持的教材發展計畫，已經為 1957 年蘇聯發射人造衛星 Sputnik 之後的社會科改革奠定了基礎。

至此，似可寬鬆地確認 NSS 運動始於 1950 年代。然「訖」時若何？Haas (1977: 78) 指出：

若 1967 年代表新社會科運動之高峰，且若 1968 至 1972 年之間代表較低層次的高原時期，象徵著該運動逐漸走向下坡，則於 1973 至 1976 年之間，其軌跡即愈來愈無法辨識。

即便 Haas 在 1977 年撰寫此書時，為詳載其來龍去脈而敘明年份，但其所撰專書卻以《新社會科時代》（*The Era of the New Social Studies*）為題而未提年份，其原因殆為其時該運動仍未完全消逝。

事實上，研究文獻顯示，除極少數文題逕行標明年份外，絕大多數皆籠統地以「1970 年代中期」表述該運動由盛而衰的歷史（Beyer, 1994: 252; Fenton, 1991: 84-85; Kliebard, 2002: 133; Massialas, 2009: 246-248）。

質言之，若嚴謹以對，新社會科運動應起自其得名的 1965 年，而於 1970 年代中期逐漸萎縮；但若寬鬆來看，則其似起始於 1950 年代，而終結於 1970 年代。

二、研究緣由與撰文要項

（一）研究緣由

筆者撰作本文，除因教學、研究皆與社會科教育有關外，尚有兩項緣由。

1. 為新公布的社會領綱若干變革尋求他山之石

2018 年 10 月公布之《十二年國民基本教育課程綱要國民中小學暨普通型、技術型、綜合型高級中等學校——社會領域》【社會領綱】（2018）力圖將過去以「學習內容為導向、以知識傳遞為主軸」之社會科課程與教學，轉換成兼顧「學習者表現」、以「探究與實作」的活動激發「學習者參與」，並鼓勵「自主學習」之作法（楊國揚等人，2018）。細察這些特色，再端詳 Beyer（1994）於其〈雖已遠去但未遺忘：感懷 NSS 運動〉（*Gone but not forgotten reflections on the New Social Studies Movement*）文中針對 NSS 運動所作回顧，讓人有似曾相識之感：

強調學生積極參與……透過發現學習或探究，形成與驗證假設，發展而成〔各個社會科學方面的〕結論、概念與通則……。學生皆在實作歷史學、地理學、社會學。（Beyer, 1994: 251）

面對此一「雖已遠去但未遺忘」的 NSS，再反思由不同人於不同情境重現之類此改革言辭，Kliebard（2002: 133）所言「無論此中有何不同，我等當就其重作詮釋，以習得教訓」確為玉語也。

職是之故，筆者至盼本文針對 NSS 有關事項所作新詮，能為《社會領綱》所帶來之變革，尋求若干可資攻錯的他山之石。

2. 充實中文世界與 NSS 運動有關的研究文獻

筆者以「新社會科」為關鍵詞，配合其它關鍵詞，進入五個資料庫（或數據庫）及其它管道進行搜尋。其結果顯示，中文世界逕以「新社會科」為文題者僅得盧珊（2010）碩士學位論文一篇。然其或因文獻搜尋不得法，而有「文題不相稱」之嫌。其餘未以「新社會科」為文題者，除有理應提及 NSS 運動之史實，卻因故完全未提及者外，多為點到為止，未予詳論，因而為筆者留下妥善運用適切文獻，進行較詳實周延研究與撰述的空間。

（二）撰文要項

筆者既已確認本文係以發生於 1950 至 1970 年代之間、以教材改革計畫為核心的社會運動所進行之歷史研究，即當就適切的一手文獻，特別是有關計畫及其教材，以及重要的二手文獻，進行合理的歷史詮釋與書寫，俾便為中文世界關心該一運動及其有關教材改革計畫的人士，留下可資參考與進一步探討的研究成果。

具體而言，本文分為九節：前言之後，先說明該運動產生的緣由，次則舉隅描寫其特色與計畫內涵，並於敘述社會巨變下其由轉型到消衰的經過、解析其成敗原因與傳承，指出該運動代有傳人之後，作成審慎樂觀社會領綱變革成功之結論。

貳、國安危機中展開之社會科教改

二千三百多年前，孟子有言：「入則無法家拂士，出則無敵國外患者，國恒亡」。其意在提示治理國政者，內應有明法度之世臣與妥為輔弼之賢士，俾便興國利民，長治久安；外則當存敵國外患常在之危機意識，俾便鞏固心防，確保國安。證諸近代美國歷史，屢因國內外情勢丕變，舉國上下體認「國家在危機之中」，並謀以教育改革振興國運之道，恰可印證孟子之說。本文所評析之 NSS 運動，即為其具體事例之一。

蓋二戰甫行結束，原共抗軸心德日義之美蘇，政經體制雖形相異，稱霸天下之心卻同，乃反目成仇，惟因各擁巨量核武，深恐互毀而轉熱戰為冷戰。美蘇冷戰之特點在於偶見衝突卻絕不正式交戰，雙方官民仍維持一般往來；曾於 1955 年秋赴蘇聯考察的美國參議員 William Benton 即為箇中代表。

Benton 於 1956 年 4 月 1 日在《紐約時報雜誌》(*The New York Times Magazine*) 指出：「俄國的課堂、圖書館、試驗室及教學方法，比氫彈及投擲氫彈之導彈的威脅還大」(引自 Haas, 1977: 3)。文中由蘇聯青年上學日較多、學時較長、紀律較嚴、課程較緊、考試較難、用功較勤，論及蘇聯在教育方面投入的力道之大，讓 Benton 萬分驚訝，乃大聲疾呼，籲國人正視之。

Benton 此舉，配合時賢如 Bestor (1953)、Bush (引自 Wald, 1983)、Flesch (1955)、Lynd (1953)、Smith (1949)、Trace (1961) 等 (Evans, 2004, 2006, 2010, 2011a, 2011b; Haas, 1977; Hertzberg, 1981)，紛以美國中小學教育未盡求全，於嚴厲責備之同時提出各項針砭，一時蔚為風潮。電視廣播、新聞報導、期刊雜誌所談所論，無非「缺乏學習內涵的教育直如一片荒原」¹，「屢見庸醫行徑的學校教學雜亂無章」²，「一蹋糊塗的全民教育淪落為全民皆『空』」³，「凡此皆因（我們美國的）強尼之所知、所

¹ 改寫自 Bestor (1953) 書名 *Educational Wastelands: The Retreat from Learning in Our Public Schools*。

² 改寫自 Lynd (1953) *Quackery in the Public Schools* 及 Smith (1949) *And Madly Teach* 二書書名。

³ 改寫自 Bush (引自 Wald, 1983) 的文章名“Education for all is education for none”；筆者以「空」(none) 字意指空洞、空泛、空空如也。

讀比不上（他們蘇聯的）伊凡」。⁴

1950年代的學者，特別是大學教授，抱怨學術方面嚴謹程度不足者居多，但採取積極行動謀求中小學教育改進者則鮮見。復加聯邦政府因受美蘇冷戰影響而於1950年成立之主旨在促進科學和工程領域方面基礎研究的美國科學基金會所服務的對象主要為大學，而未及於中小學教育。該基金會雖於1950年代中期，轉而資助大學辦理以高中數學及科學教師為對象之在職訓練，但因受限聯邦政府不介入地方教育的傳統，各項計畫皆點到為止，以致長久以來在大學教授與高中教師間難以跨越的學術鴻溝依然存在，直到蘇聯於1957年10月4日率先發射Sputnik號人造衛星，方才改觀（FitzGerald, 1979; Haas, 1977; Hertzberg, 1981）。

全美為Sputnik一事舉國驚駭，咸認若不急起直追，美國上空將曝露於大敵蘇聯之人造衛星的威脅，此一國安危機千萬倍於冷戰衝突。於是，美國中小學教育體系立刻成為此項急迫之國安問題的代罪羔羊。國會隨即於1958年9月通過《國防教育法案》（*National Defense Education Act*, NDEA），試圖藉由教育改革增強國力、化解危機。聯邦政府乃依法由教育署增撥更多經費資助中小學進行數學與科學課程的改革。

1964年，國會修正NDEA法案，讓該課改方案擴及社會科（陳伯璋，2000），終而促成NSS運動。FitzGerald（1979: 180）指出，此事之所以拖延，係因經過一番折騰，倡議者所提：「一向不重視社會科學之社會科，應進行『科學』為本的徹底改革」論點，終於說服國會。法案既經修正，高中社會科教師亦無由反對經濟學、人類學、政治學等業已成型之社會科學加入社會科課程。

經過一番醞釀之後，於美蘇冷戰所激起之教育不夠踏實而亟待補足之反省，以致太空競賽落後蘇聯的驚慌所激起之國安危機，促使美國聯邦政府破例介入教育，並大舉邀請大學學者推動中小學課改；NSS運動即是此番課改的延伸。

⁴ 改寫自Fleish（1955）*Why Johnny Can't Read: And What You Can Do About It*及Trace（1961）*What Ivan Knows that Johnny Doesn't*二書書名。

參、眾社會科學競入中小學之課程

如前所述，大學教授與中學教師間一向存有學術鴻溝，然若自大學各學科學術發展角度論之，則其學術能量消長，抑或其學術團體存續，乃至攸關教授個人生涯發展甚鉅之職缺多寡等，皆與作為生源學校（feeder schools）之中學具有連動關係。以下引文可見一斑。

無論自學理或實務以觀，每一學術團體皆希冀獲致壟斷之權利，歷史學家亦不例外。19 世紀末，甫行完成專業化之歷史學家至盼能藉由掌握中小學與大學歷史教師培養……，盡速建立……歷史生產與消費之霸權……惟對中學現行課程設置特別關注者並不多見……。（Novick, 1988: 185-187）

歷史學門成長不能僅賴若干入讀研究所之學生，尚需大量本科生選讀，而此又需足夠數量之中學生先修歷史。（Orrill & Shapiro, 2005: 730）

茲謹就此略作補述。（一）Novick 之所以言「甫行完成專業化」，係因原為美國社會科學學會（American Social Science Association, ASSA）會員之歷史學家於 1884 年另組美國歷史學會（American Historical Association, AHA）。其後，經濟、人類、政治、社會等學會亦先後成立於 1885、1902、1903、1905 年（Hiner, 1973; Ross, 1991）。

（二）Orrill 與 Shapiro 作此發言，係就 AHA 主事者於 1896 年接受 NEA 下設之大學入學資格委員會（Committee on College Entrance Requirement）函邀，規劃中學歷史課程時之反應所作推斷。蓋 AHA 作為一甫成立二年之學術專業團體，理當把握此一良機，於眾多社會科學學術團體競相成立、且爭入中小學課程之時，立於不敗之地。

由此兩點補述，應可看出 AHA 與相繼成立之眾社會科學團體，乃至於 1921 年方才成立之 NCSS，三方間存有之競合關係。若再考察 19 世紀末以降，其等互動與消長之史實，亦見此言不虛。蓋其時之美國，

社會分工日細，教育領域亦乎如此。與今日社會科相對應之中學課程，正由原與語文、歷史、地理、公民政府等科混合設置之情狀逐步分化。時勢遞移，每隔一段期間即有若干變化。

1893年，NEA 主導規劃之「歷史、公民政府與政治經濟」課程，即是由歷史學家為主，配合少數社會科學家所組成的十人小組完成。其建議中小學應設 8 年、每週至少授課 3 節、每節 40 分鐘的歷史與有關科目。1897 年，AHA 受 NEA 邀請規劃之包括上古、中古與近代歐洲史、英國史及美國史的「四區塊課程」(four-block program)，則全由歷史學家所組七人小組完成(單文經，2017)。

1916 年，社會科得名所本之《社會科報告》是由 NEA 中等教育改造委員會(Commission on the Reorganization of Secondary Education, CRSE)下設由歷史及眾社會科學背景之學者，以及教育人員共 21 人組成之社會科小組研擬，復由社會學專長之聯邦教育局(U.S. Bureau of Education)兩位官員 Thomas Jessie Jones 及 Arthur William Dunn 分任主席與秘書編撰。該報告提出雙周期制的六年課程規劃：初級周期設地理、歐洲史、美國史及公民等科；高級周期設歐洲史、美國史及民主政治的問題——社會、經濟與政治等科(單文經，2017)。

1893 至 1916 年，二十餘年間，由歷史學家幾近「壟斷」(Novick, 1988: 185)的局面，逐漸轉向「為眾社會科學留下巨大空間」(Link, 1985: 13)，除受社會情況更迭、教育思潮遞移、關鍵人物推動等因素所影響外，歷史與眾社會科學學界之相互角力更為主因(Link, 1985)。

然而，誠如 Orrill 與 Shapiro (2005: 744) 所言：「若非 NCSS，則社會科運動可能有所遲滯」。二人指出，一些哥倫比亞大學師範學院教授於集會中宣稱，CRSE 要求其等研商推動公民素養教育之方，經多方探索後，鑒於中小學英語、數學等科教師紛紛成立協會，乃積極推動成立 NCSS，以確保對中小學社會科教育之影響力。二人更言，早期 NCSS 不准中小學教師負該組織領導之責，俾由大學教授完全掌握會務，以應付

日見激烈之競爭。

尤其，亦贊同中小學歷史教育除應重視編年史教學外，並應讓學生運用歷史心智研究社會課題之主張的新史學家，諸如 James Harvey Robinson、Charles Austin Beard 及 Carl Lotus Becker 等更與 NCSS 合作，於 1929 年將 AHA 原有之學校歷史委員會改為社會科委員會，邀請歷史學家 5 位、教育學教授 3 位、經濟學家 2 位、政治學家 2 位、地理學家 1 位、社會學家 1 位、大學校長 1 位、學務總監 1 位，共 17 位參與規劃社會科課程（Evans, 2004）。由此亦可見該委員會確為眾社會科學留下巨大空間。

更令 Link（1985: 13）扼腕興嘆者殆為：「該委員會是較廣泛關注歷史科在中學教育所應擔負責任之 AHA 最後一個委員會」。Link（1985: 14）更坦言，由於歷史學家及 AHA 在與中學維繫適當關係時，一直都採行「寬厚式的輕忽」（benign neglect）作法，以致人類、經濟及社會等社會科學家，於 NSS 運動成形的 1960 年代早期趁虛而入填補空白。

肆、新課程奠基下的新社會科運動

前曾述及之新課程改革可溯自 1951 年，由伊利諾大學 Max Beberman（1925-1971 年）領導的學校數學委員會（University of Illinois Committee on School Mathematics, UICSM）執行之計畫。其先由紐約卡內基公司（Carnegie Corporation of New York）資助啓動經費，續由教育署及科學基金會補助教材研製與出版經費（Evans, 2011a）。1956 年，麻省理工學院（Massachusetts Institute of Technology, MIT）Jerrold Zacharias（1905-1986 年）領導之物理科學研究委員會（Physical Science Study Committee, PSSC）則皆由科學基金會資助經費（Evans, 2011a; Haas, 1977）。

此二項最早且最具代表性之新課程計畫，原著眼於大學生，不旋踵即改以大學前階段（pre-collegiate level）升學班為對象，後漸擴大範圍納

入非升學班，並及於小學；惟新課程改革之初衷，實以資優教育為重點（Haas, 1977）。蓋此係出乎「國安與人力之考量」（Evans, 2011a: 4, 2011b: 12），意欲培養足敷國用之人才，以應美蘇冷戰與軍備競賽之需。

依 Jones 與 Coxford（1970）之說，當時 Beberman 曾分析伊利諾大學新生的數學表現，確認四項不足：計算能力拙劣、基本概念欠缺、對幾何外的證明及結構全然無知，又對數學在自然科學、社會科學及科技等方面之應用懵懵懂懂。依 Helene Sherman 於 1972 年之說，Beberman 乃本此而於 UICSM 計畫強調：「數學結構，並藉由一致而精準之數學概念學習數學術語」（引自 Haas, 1977: 12）。於是，UICSM 計畫乃視結構、證明、通則及抽象概念等為現代數學之要素，並重視其等於其他科學及科技之應用。

Beberman 完成需求評估與理據建立後，即著手編纂九至十二年級數學用書；然因事涉多方，推遲許久方才問世。由 Haas（1977）所引全美數學教師協會（National Council of Teachers of Mathematics, NCTM）於 1963 年出版之小冊《新數學授課方案》文字可看出此中緣由：

吾人首要關注者為教材發展及全國各地學校試用之情況。我等已引進若干嶄新內容，重組些許傳統內容，進而研發許多可用之教學方法與技巧，並辦理多場說明教材使用之暑期研習會，俾便順利進行教材之試用。……我等並備有教師用教材，內含教材剪裁、教法應用、適性教學等建議……《UICSM 通訊》定期刊登有關文章、試題樣本，隨時更新……各項教材亦陸續出版，構成一套統整相續之課程。（引自 Haas, 1977: 12-13）

因受篇幅所限，不再介紹 PSSC。惟須說明者，自 1951 至 1957 年，全美共有六項全國性質的科學或數學新課程計畫執行中。除 UICSM 及 PSSC 外，另有【波士頓學院數學研習中心】（Boston College Mathematics Institute）、【麥迪遜計畫】（The Madison Project）、【馬里蘭大學數學計畫】（University of Maryland Mathematics Project）（Lynn & Walmsley, 2003）及

【近期東歐學校與學院數學文獻概述】（Survey of recent East European literature in school and college mathematics）等。

這些計畫的主事者各有不同，執行時間亦有先後，但皆係建立於維持學科結構完整的前提下，依據下列假定與要領進行課程規劃（Haas, 1977; Hertzberg, 1981）：

一、聚焦學科結構。新課程著眼於各學科之模式、理論、概念、通則及研究方法。

二、教材改革為重。最有效的教育改進作法是改變教材，而新編教科書及學習材料皆注重學習順序有度，並講究呈現形式多樣。

三、教學採探究或發現方法。教師當帶動學生依各學科領域之學者用以產生新知的作法，採實作方式進行探究或發現，俾便激發學生學習興趣，促成學習遷移。

四、資優高中生為主要對象。新課程實施最佳學校為高中，個別學科在此最能保持完整；設定之主要對象為資賦優異學生，亦即公認為國家重要資源卻受忽視者。

五、由知名學者主導的團隊執行教材改革計畫。團隊並邀請學校教師、行政人員等共同組成。

六、配套作法。教師使用教材之培訓、教材的試用與修正、推廣等配套作法皆應妥為規劃與施行。

本節所述各項新課程之要點，將在下節所歸結的 NSS 運動特色，以及所報導的三個社會科計畫施行之要項中具體顯現。

伍、運動特色與教材改革計畫舉隅

本節承接前文之鋪陳，先行歸結 NSS 運動之特色，再以三個計畫舉隅說明其施行要項。

一、NSS 運動之特色

本小節以當時《社會科教育》期刊中 3 篇以 NSS 計畫為對象的報導（Fenton & Good, 1965; Haley, 1972; Sanders & Tanck, 1970）為主要根據，配合有關文獻歸結其特色（Evans, 2011a; Haas, 1977; Hertzberg, 1981）：

（一）強調結構：除【哈佛大學社會科計畫】（Harvard University Social Studies Project）外，各計畫皆著眼於個別學科，確認其結構，並就基本概念、原則及通則等進行規劃。

（二）以發現或歸納的教學與學習方式，取代注入的傳統作法。

（三）強調學科為本的探究與實作：〔所有計畫〕皆要求學生依課程的設計要項，就著歷史、地理、政治科學、經濟學、人類學、社會學、心理學等學者組織知識的方法，進行學習。〔絕大多數計畫〕於進行探究教學時，要求學生就著問題，整合不同學科的方法與材料，發現解決之道。〔某些計畫〕強調運用社會科學家的探究方式，亦即要求學生以社會科學家發展與證實假設的方法實作，而不再強調為事實而學習事實的記誦之學。

（四）注重連續的學習：試圖將學生的學習嵌入積累與連續的學習經驗，使其能依簡單到精緻的階層進行逐步深入的（post-holing）學習，避免過去社會科常見之零散、斷裂與膚淺，甚至重複的學習。

（五）以多媒體的方式運用新型態的教材。

（六）增加嶄新的科目：在歷史、地理與公民等科目的傳統上，增加政治科學、經濟學、人類學、社會學、心理學及其他等嶄新的科目。

（七）給予教師最大協助：除提供各種職前與在職的教師培訓，並透過在實驗課堂的實地測試擴大對教師的協助。

（八）兼顧教學與學習評鑑：12 個課程中心皆設有心理測量專家，透過教師教學與學生學習新教材的評鑑，掌握其成效，並作必要的改進。

請看這八項特色具體顯現於下一小節所報導的三個計畫施行之要項中的情況。

二、三個計畫施行之要項

本小節簡選由 Edwin Fenton（1921 年-）、Lawrence Senesh（1910-2003 年）及 Jerome Seymour Bruner（1915-2016 年）分別主持的三個計畫，主要考慮有四：（一）三位學者皆為 NSS 運動的重要先導人物；（二）其等分別代表原即重要內容學科的歷史，以及競入社會科的經濟學及人類學。（三）依多項文獻顯示（Gross, 1977; Schneider & Sickel, 1979; Shaver et al., 1979），三者所研製的教材為教師接受與使用的比率最高；Evans（2011a）甚至以其自身於 1975 年展開教學生涯迄今接觸各種教材的經驗，見證三者之影響力最大。（四）尤其，此三計畫皆能確切地顯現上述 NSS 運動的八項特色。

（一）卡內基梅隆大學（Carnegie-Mellon University）：【社會科課程計畫】（Social Studies Curriculum Project）

1. 導言：

1958 年，卡大即與 Pittsburg 市教育局合作，試圖找尋社會科的教學新法。1963 年，該大學歷史學系教授 Edwin Fenton 即據此成立「卡內基社會科課程中心」，以【社會科課程計畫】獲教育署經費資助研製教材。

2. 教材特性：

該計畫所研製的教材包括適用於九至十二年級的教科書、教師手冊、測驗本，及錄音帶、透明片（含可供複製的母片）、圖卡及講義等視聽教材套件。

3. 設計理據與目標：

Fenton（1967: 11）在《新社會科》（*The New Social Studies*）中的一段文字可說明之：

探究技巧（有時稱為批判思考或探究方式的使用“use of a mode of in-

quiry”），**態度與價值的培養，以及知識的習得**。⁵

教師手冊列有單元及具體目標；目標皆分知識、探究方法與情意等三類。試舉《比較政治制度》第一單元為例：知識：理解五個政治科學的主要概念；探究方法：能運用敘述方式進行分析；情意：發現政治學的學習很有趣。

4.內容：

九年級以《比較政治制度》及《比較經濟制度》兩科習政、經制度。十年級《西方社會的形成》(*The Shaping of Western Society*)及《四個社會的傳統與變遷》(*Tradition and Change in Four Societies*)二者以政治、經濟、社會及人類等學科的概念為框架，習西方社會及巴西、南美、非洲、印度及中國歷史。十一年級以《新美國歷史》習 18 世紀中葉以降的美國歷史。十二年級則設《人文薈萃的雅典、佛羅倫斯及紐約》(*The Humanities in Three Cities*)及《行為科學導論》(*Introduction to the Behavioral Sciences*)二者。

5.方法：

教師解說與學生主導的發現學習皆為可用的教學策略。然，絕大部分的班級活動是以兩類教師主導的討論為核心。一類是教師以提問方式引導學生透過事實發現通則。這類討論協助學生學習分析式的探究，並讓學生能最大程度地融入學習活動。分組學習、短文寫作，以及其它以透明片、講義及錄音等進行的教學作法，則宜在經過仔細設計的時間點帶入討論，俾便保持教學多樣，並讓學習步調有所變化。

另一類討論是由教師提出價值兩難的問題，讓持有不同立場的學生能仔細審視其意涵，教師則集中注意力於個別學生的回應。

6.實施條件：

該教材係為一般及較佳程度的學生而設，閱讀能力較差的學生會覺得該教材較難，不善參與討論的學生則會覺得跟不上同學的步調，惟皆

⁵ 粗體字原為表強調的斜體字。

可隨著課程進行而改善。

凡欲運用該教材的教師應熟悉探究方法的運用；這在 Fenton (1967) 所著《新社會科》書中有清楚的說明。另外，教師須在政治、經濟或歷史等科目的專門知識與教學有一定程度的素養。

7.評鑑：

該教材附有經過妥善設計、且兼顧各個認知與情意層次的選擇題及問答題之測驗本，可供教師運用。

該教材的作者建議，教師可提出一些事實，讓學生在教師不介入的情況之下作出一些分析，以便衡度其將習得的概念與方法加以應用的情況。

該計畫曾以七種測驗衡度各個年級學生的學習成就，結果顯示實驗組學生在標準化測驗上的成績表現未有顯著優勢，惟他們在社會科的探究技巧方面有顯著優勢。

（二）科羅拉多大學（University of Colorado）：【我們周圍的世界】（Our working world）

1.導言：

【我們周圍的世界】原為卡內基基金會資助 Purdue 大學 Senesh 教授主持之經濟教育實驗計畫（Experiment in Economic Education），進行將經濟學的基本概念與結構教予小學生的實驗。該教材原是在印州 Elkhart 學校系統的協助下發展而成。

1964 年，科學研究公司（Science Research Associate, SRA）出版了該套教材，並將焦點擴展為將所有社會科學概念融入其中的教材。1969 年，Senesh 把該計畫的總部遷移到科大。

2.教材特性：

這些教材的組織是以經濟學為核心，將相互作用與互依互賴的一眾社會科學加以和諧的安排。此一 Senesh 名之為「有機課程」（organic curriculum）的教材，在每個年級都會介紹社會科學的概念，同時增加其

複雜性，以便配合兒童日漸增長的認識能力，進而擴展學生的知識水平，以及面對其周圍世界的的能力。法律與人文學科也增加了學習的廣度與深度。茲謹簡介較早完成的三套教材。

一年級《運作中的家庭》(*Families at Work*)處理的是兒童與其家庭的關係，以及其每日生活的方方面面。二年級《運作中的鄰居》(*Neighbors at Work*)處理的是大城市、郊區、小城，及鄉村的鄰里，因物質缺乏與專門化而造成人與人之間相互依賴的緣由。這套教材還包括了課本、活動本、教師資源單元，以及錄音帶等。三年級教材將學生的視野擴展到《運作中的城市》(*Cities at Work*)，處理的是世界各地古代及現代的城市。這套教材除了前述各項外，還納入了幻燈捲片。

各年級的教師資源單元(Teacher's resource unit)提供了包括故事、詩歌、遊戲、角色扮演、小組工作等可用的教學訊息，以及多媒體教材。

3.設計理據與目標：

該套教材的教師資源單元中，論及其設計主旨乃在培養學生問題解決及分析思考的能力，俾便應用到社會的結構與過程之中。作為主動積極的社會參與者，學生應該學會作成合理的決定，俾為社會作出貢獻。

該系列教材的每個單元之首皆列有具體目標，但以認知領域為主，情意目標則隱現於作選擇與價值決定的學習中。

4.內容：

該教材除以圍繞著人類食、衣、住等基本需求而建立的經濟學為核心，亦費盡心思將各門社會科學的結構融入其中，由該教材鄰里的社會學面貌、城市的政治運作，以及執行法律的原因等內容即可看出此一企圖。另外，教師資源單元所建議的詩歌、音樂及藝術等則可見其融入人文學科的用心。

5.方法：

該教材建議教師只有在最初呈現各單元內容時，才採用說明式的教學方法；而要常採角色扮演、小組工作，以及班級討論等大班或小組活

動等教學策略。該教材並建議教師讓學生實際運用問題解決及分析等方式學習，並讓學生有機會運用其結論於家庭或社群中參與的志願活動中。

6. 實施條件：

該教材期望教師能確認學生的準備度，並且自上述所建議的許多活動中選取最適合於學校與班級狀況者實施。

具有社會科學背景的教師最適合擔任【我們周圍的世界】之教學工作。一般而言，該教材適合於各個年級階段的絕大部分學生。二及三年級教材的閱讀水平似乎高於一般學生的能力。

學校空間的大小似乎不重要，但是，希望能有可移動的桌椅供小組學習，也希望能有足夠空間供角色扮演活動之用。另外，若非安排時間太少，則該課程可在自給自足的包班制、協同教學、異質或同質的分組活動，或是模組課表（modular scheduling）等作法中進行彈性的調整。又，該教材並未見有個別化教學的安排，而較重團體的互動。

7. 評鑑：

該教材雖未為教師提供一些可以運用評鑑學生學習成效的標準化測驗，但在教師資源單元當中，有一些可供教師用來確認學生是否理解教學內容的作法，例如，可供學生進行分析的衝突事例，以及讓學生解決的難題等。由每個學生分析事例與解決問題的作法中，可以測度學生使用這些技巧的情況。

（三）教育發展中心（Education Development Center, EDC）：【人的研究】
（Man: A course of study, MACOS）

1. 導言：

1962 年，EDC 聚合了 45 位學者及學校人員，試圖改進中小學的社會科教學。1964 年，Jerome Bruner 接替 Douglas Oliver 為主持人，運用其教學理論於五年級學生為對象之【人的研究】計畫。Peter Dow 於 1966 年續任主持人後，該案在 1969 年完成。1970 年 7 月，由教育發展公司

(Education Development Associates, CDA) 與 EDC 合作出版該教材，並進行教師在職教育。

2.教材特性：

該教材原係供小學五年級學生一學年之用，但亦可供二學年之用；另該教材亦曾成功地用在高中階段。

依據 Dow (1991) 的報導，該教材包括 9 本教師指引、30 本學生用的小冊子、16 部影片、4 張唱片、5 套捲式幻燈片、3 套遊戲、54 張工藝品圖卡、2 張牆壁大小的地圖、1 張獵捕美洲馴鹿的策略表、1 張親屬關係表、1 張海洋冰造營帳圖、11 張取自影片的放大相片、若干海報大小的照片壁畫，以及一組解體的海豹標本；一共有 14 種類型、約 140 餘件多媒體教材。

3.設計理據與目標：

該教材的設計理據可見於 Bruner (1966: 74) 針對「人之所以成爲人」(to be human) 這個大哉問，所提出的三個問題：(1) 人性是什麼？(What is human about human being?)(2) 人性怎樣形成的？(How did they get that way?)(3) 用什麼方法發揚人性？(How can they be made more so?) MACOS 的研發人員試著以若干與動物行爲及涅特希利克愛斯基摩人 (Netsilik Eskimo) 文化有關的多樣化活動激發學生，思考人類獨特性這個問題。

教師於使用該教材時，應視學生爲積極主動的探究者，引導他們進行假設、觀察、蒐集事實、詮釋事實，並由事實推導出通則，同時，也處理了人類學中一些具有組織作用的觀念 (organizing ideas)。

該教材的目標是以一般目的而非具體行爲描述。例如，該教材將讓學生：「學習一套提出問題的能力」或讓學生：「運用各種一手史料作爲證據，據以形成假設，並做成結論」。要言之，學習重點在思考的過程，而非其結果 (Pratt, 1972: 743)。

該教材共有 60 課 (lessons)。每課都圍繞一系列的陳述或問題而組織。這些課的排序都是以過去經驗作爲新學習的基礎。

4.內容：

MACOS 的核心學科是人類學，但又不侷限於人類學，而跨越了生物學、社會學、政治學、經濟學，乃至人文學科，藉由動物與人類的異同，探究「人之所以成爲人」這個問題。

該教材透過鮭魚的研究，讓學生學習生命週期（life circle，或譯生活圈）、適應及自然淘汰等作爲組織中心的各項概念。在學習大海鷗時，除讓學生學習上述概念外，並且讓學生聚焦於適應、領域感（territoriality）⁶、親職（parenthood）及侵略等概念。學習狒狒時，除讓學生學習上述概念外，並讓學生學習到狒狒的社會組織是讓牠們能在充滿危機的環境下生存之特性。在學習涅特希利克愛斯基摩人時，則引進了層次最高的概念：學生因而能將自己的文化與此一相異文化作一關聯，並能進一步理解自己的文化及行爲型態如何形塑而成，亦能理解形塑人類的各種教化力量所發揮的作用。

5.方法：

該教材在內容與方法間只有一線之隔。學生用以學習有關人類方方面面的主要作法，就是在各項以比較與對照等方法爲基礎的活動中，由區辨人類作爲獨特人種的過程，逐漸理解人類的特性。例如，學生在大海鷗的課程中習得了侵略的概念，也在狒狒與人類的行爲觀察到相同的概念；如此可讓學生就著不同物種以其獨特方式表現侵略行爲時，發現或歸納侵略的概念。

在教材使用說明中，建議教師以多樣而富有變化的材料帶領學生討論，以便引導學生進行兩類思考：一是以探索式的問題激發學生進行擴散型思考，以便拓展其心智；另一是以深究式的問題進行聚斂型思考，以便尋求最佳答案。

教師還可以摹擬、角色扮演及獨立研究等方法，充分發揮妥善運用教材促成有效學習的作用。該教材所附教案，爲課堂教學時間及教學程

⁶ 領域行爲是指個人或團體佔有某個地點，即行加以個人化，進而防禦他人侵入的行爲模式。改寫自 <http://terms.naer.edu.tw/detail/1320078/?index=7>。

序都作了建議，但是，該教材的豐富特性讓教師可用的方法不會受到限制。

6. 實施條件：

該教材適用於各地各種類型的兒童。然而，該計畫所描述的事實可能會在許多學區引起爭議。所以，在考慮採用該套教材時，應將其理據與內容向教師、行政人員及家長說明清楚。

CDA 為 MACOS 備有長約 3 至 5 天的教師培訓課程。學區在使用該課程資料前，必須承諾會採用該培訓套件。

7. 評鑑：

計畫團隊曾經在 1967 至 1968 年間針對該教材進行了大規模的實地測試。在評鑑的最後階段，大約有 2,000 名學生參與一項社會科測驗，結果顯示學生在教學後有顯著成長。

一項重大發現是，與該計畫有所關聯的教師，因為使用這套教材而在教學的作法上有正向的改變。學生與教師的問卷填答結果顯示師生皆認為這套教材很有意義。

MACOS 並未附有任何可資衡量學生學習成效的測驗。評鑑策略小冊子中列有課內學習單、課外作業單、個別晤談、學習意見調查問卷等可用以理解學生學習情況的評量工具。

陸、社會巨變下運動由轉型到消衰

Fenton 與 Good (1965) 所撰〈【社會科計畫】的進度報告〉一文指出，當時全美約有 40 多個計畫執行中。到了 1967 年，由教育署及科學基金會分別資助 58 及 6 個計畫，教育署並依 NDEA 核撥經費辦理 132 個暑期教師研習會 (Evans, 2011a; Haas, 1977)；這尚未計入民間基金會及其它單位資助的計畫。所以，1967 年可謂為 NSS 運動的頂峰 (Evans, 2004; Haas, 1977)。

接踵而至的就是 Evans (2011b: 28) 所說「每件事都產生變化的 1968 年」；Hertzberg (1981: 121) 更稱這一年是社會科教育史上的「轉捩點」。這一年發生的諸多事件讓美國在不斷的外患之上，又加上連連的內憂：黑人民權運動領袖金恩 (Martin Luther King, Jr., 1929-1968 年) 遇刺，立刻引起各地暴動頻發，學潮隨即蔓延到各大學與高中；反越戰人士的示威遊行遍及全美，並在芝加哥舉行的民主黨全代會與警察發生大規模流血衝突；大學生或中輟生領導的團體帶著快速升起的敵意，為黑、紅、棕各色人種及學生族群爭取權益。此時，強調學科結構與學生即學者，以及講求發現與探究之喜悅的 NSS 運動，頗顯格格不入。

隨後四、五年間，NSS 逐漸轉型而成 Haas (1977: 68) 所稱之「新新社會科」，或 Evans (2004: 134-140, 2006: 319, 2010: 16-20, 2011b: 27-57) 所稱「較新的社會科」(The newer social studies)。無論名義若何，「新新社會科」的特點或可以 Evans (2004: 139) 所示：「反映了 1960 年代美國社會所關切之諸多論爭的議題取向 (issues-oriented) 教材之陡增」一言以蔽之。此一特點固然顯示了 1960 年代新社會科運動施行後的反思與沉澱，也回應了包括許多激進學者在內的美國社會大眾對教育實務所作的新一波批評。

社會大眾為這些與現實有關之議題所投放的注意力，其匯聚速度之急切與迸發力道之強烈，可謂前所未見；舉凡種族、階級與性別等多元文化議題所產生之對主流文化的衝擊，與反戰運動為美國社會帶來的影響比較，可謂為不相上下 (Evans, 2011b)。不幸，這種「新新社會科」所帶來之以議題為中心的社會科課程與教學變革，雖來勢洶洶，卻因受 1970 年代中期保守人士倡行的「回歸基本」(back-to-basics) 思潮之影響，倏忽即逝 (Evans, 2004: 139-140; Fenton, 1991: 85)。

導致包括「新新社會科」在內的 NSS 運動消衰的主因，正源於保守人士對若干 NSS 教材的大加撻伐。前所簡介之由 Fenton 主持的【社會科課程計畫】及 Bruner 與 Dow 先後主持的 MACOS 二者，即遭逢此一

噩運；尤有甚者，MACOS 引發的爭議更造成國會要求聯邦政府全面中止對於各項有關計畫的經費資助，計畫因而結束，運動則陷入停頓（Evans, 2004）。茲謹簡述如下。

前者係於 1971 至 1972 年間，喬治亞州教科書委員會成員 Kenneth Kilpatrick 及該州基本教育審議會主席 Al Leake 等人針對 Fenton 團隊以學習遲緩學生所編撰的探究取向教材《美國人》（*The Americans*），質疑其等違反歷史教材應將美國主義（Americanism）教予學生的傳統，因而引起爭議。其後雖經 Fenton 及教科書商 Holt, Rinehart, and Winston 的行銷人員多方辯解，仍遭該州教育委員會（State Board of Education）作成決議，將整套教材由推薦書單中剔除（Evans, 2011b）。

後者的 MACOS 於 1970 年秋即遭佛羅里達州基本教義派（religious fundamentalism）人士質疑其內容傳達了違反善良風俗的「嬉皮—伊皮哲學」（hippie-jippie philosophy）⁷（引自 Evans, 2004: 142），因而引起爭議。其後，該一爭議蔓延到其他各地，而於 1975 年由共和黨眾議員 John B. Conlan 在眾議院科技委員會（House of Representatives Committee in Science and Technology）會議上指控 MACOS 充斥「殺害老幼、換妻試婚、公社生活、巫秘邪術、分食人肉」等不適切的內容（Conlan, 1975），要求聯邦政府停止資助其推廣與行銷的經費（Senesh, 1981）。影響所及，整個 NSS 計畫的經費也全部中止（Evans, 2004, 2011b），NSS 運動也因而由消衰而蕩死。

柒、改革計畫的成敗、原因與傳承

筆者於撰作本文時，始終不忘 White（1978: 41）所言：「以史為鑒，汲取一二教訓」的提示，針對新社會科運動重作詮釋。茲謹兼以時人與

⁷ “jippie”係德文，其英譯為“yippie”，常用以表示人們快樂或開心時的叫喊聲。1960 年代的嬉皮—伊皮多為玩世不恭，不遵守傳統道德規範者。“jippie”難以中文意譯，乃仿“hippie”音譯為伊皮。

後人之說爲據，條述該計畫之成敗、原因與傳承。

一、成敗

若以課堂中使用新社會科教材的多寡來評斷該改革計畫的成敗，則各方論者的看法似不一致。

若將所有新社會科教材改革計畫當作一個整體來看，於課堂中使用其教材者，有不足百分之一者（Wiley 與 Superka 於 1977 年爲科學基金會所作研究，引自 Rice, 1992），有 5 個百分比者（引自 Haas, 1977），有 10 至 20 個百分比者（依全國性的調查、個案研究及 1955 至 1975 年之間的文獻概覽等各項資料估計，引自 Cuban, 2016），亦有 10 至 25 個百分比者（Shaver et al., 1979）。

若自個別的計畫言，則有較佳者。例如 Switzer（1993）即據 Hahn、Marker、Switzer 與 Turner 於 1977 年爲社會科學聯盟所作一項研究顯示，【高中地理計畫】（High School Geography Project, HSGP）及【社會科用的社會學資料】（Sociological Resources for the Social Studies, SRSS）二者皆有高達 30 個百分比的課堂使用。

雖然證據不多，但似可確認，NSS 教材不可能是「完全的失敗」（total disaster）（Evans, 2011b: 203），也不能是「受人矚目地成功」（marked success）（Fenton, 1991: 85），而只可能是「相對地成功」（relative success）（Haas, 1977: 79）或「有限地成功」（limited success）（Switzer, 1993: 227）。

二、原因

無論相對地成功或有限地成功，皆表示該運動並未達成原定目的。此中除前述政經社會情勢改變，保守思潮復辟，計畫經費中斷，以致運動消衰（Evans, 2004; Fenton, 1991），計畫本身的缺陷更是主因。茲試分析如下：

（一）課程的立論褊狹。蓋完整的課程應立基於知識、社會及學生

三者，兼顧知識的結構、社會的發展與學生的需求。然而該計畫僅重知識一隅，誤以為新編知識結構紮實的教材即可帶動課程的改革（Cuban, 2016; Fenton, 1991; Haas, 1977）。

（二）「想法太細微」（think too small）（Haas, 1977: 80）。許多計畫都聚焦於某一個學科，而且很多是一年期的學程或融入現有功課的一些單元（Haas, 1977）。但因「缺乏全盤規劃」（Rice, 1992: 225），以致顯得「不相連貫」（Geertz, 1994: 102）。

（三）「太依賴理性」（over-reliance on rationality）。學科結構為重，情意與價值的教育受到輕忽；學問探究為要，與公眾生活的關聯則遭致漠視。後來，雖因應時勢稍作調整，但其重理輕情的偏向難以扭轉（Haas, 1977: 81）。

（四）「不重個別差異」（Haas, 1977: 81）。一眾教材悉以傳統大班教學為考量，入讀大學的資優學生為主要對象，以致所研製的教材用字偏難，可讀性偏低（Cuban, 2016）；又，偏重探究方法，有違教學應力求多樣變異的基本原理（Haas, 1977）。

（五）計畫主持人多「倨傲且近視」（arrogance and myopia）（Haas, 1977: 82）。倨傲表現於自視甚高，以為自己推動的是一項課程革命，目中無「人」；近視表現於只顧眼前，心中無「史」。此種由上而下（top-down）的課程發展，既否定現有課程，排斥教育學者參與，又漠視過去課程改革的歷史經驗，更不計自己的主張是否有堅實的、系統的研究基礎。如此，畫地自限，難有進展（Cuban, 2016; Evans, 2011a; Fenton, 1991; Haas, 1977; Massials, 2009; Penna, 1995; Senesh, 1981; Switzer, 1993）。

（六）太重視由探究學習獲致概念、通則等學科結構的要項，卻不重視教材的範圍與內容的順序之安排（scope and sequence），以致造成學習零碎與缺乏連貫等弊端。更有甚者，學科結構、概念通則究竟何義，探究發現、歸納學習又作何解，並無清楚界定，甚至有一人一義、十人十義的歧異，徒增實踐的困難（Cuban, 2016; Evans, 2011b; Fenton, 1991;

Geertz, 1994; Rice, 1992)。

（七）研發與推廣的作法失諸太過簡化，許多計畫團隊對於學校文化不甚熟悉、又少課程變革經驗，常未經現場師生實地測試，並在缺少社區支持與教師參與的情況下，逕將所編撰教材交予課堂教師使用（Evans, 2011b; Rice, 1992; Senesh, 1981; Switzer, 1993）。忽視社區支持，造成紛至沓來的爭議；缺乏教師參與，造成與課堂文化扞格的惡果，更因而陷入學校教育之「文法結構」(grammar)(Cuban, 2016: 6; Evans, 2011b: 185-208; Tyack & Tobin, 1994: 454)，⁸難以脫困；這種種缺失帶來許多未預期的問題，致使耗費大量資源而研製的教材無法達成預期目的，至為可惜。

三、傳承

新社會科教材改革計畫固有其不足之處，亦有其可供後世參酌的若干傳承。

（一）重視學科結構確實讓社會科的學術內容更為紮實（Rice, 1992）。傳承此一優點，應能讓社會科免受「社會燉鍋」(social stew)(Bestor, 1953)及「娃娃社會學」(tot sociology)(Ravitch, 1987)之譏。

（二）對許多師生而言，在充分的知識基礎上，帶著「妥予準備的心靈」(well-prepared mind)(Bruner, 1962)，藉由探究活動，在做中學進行反省思考，應可使社會科成為能激發主動學習的學科（Evans, 2011b; Rice, 1992）。

（三）就社會科課程史而言，由一群學者、在來自官方與民間的大量經費資助之下、耗時多年所精心研製的新社會科教材，已經成為藏諸名山、傳之其人的「課程文物」(curriculum artifacts)(Rice, 1992: 229)。

⁸ 所謂學校教育的文法結構，是指「教學工作賴以恆常運作的結構和規則，例如，時間和空間的安排、學生分班編組，乃至於將知識分科別目等作法」(Tyack & Tobin, 1994: 454)。凡是與此套文法結構能相容的作法，即能永續長存，否則即無法持久。就是這一套文法結構，使得許多世代的學校教育改革者撼動此一標準組織型態的企圖，皆難以完全如願，甚至遭致連連挫敗的結果。

如此珍貴的遺產，必能為 NSS 運動找到新時代的傳人，發揚光大，為社會科課程再創新猷。

捌、喜見新社會科運動代有傳人

一、1990 年代末期仍有人使用 NSS 教材

讓 Beyer (1994) 興起〈雖已遠去但未遺忘〉之感懷的 NSS 運動，雖因故戛然中止，但仍有不少人士持續進行有關活動，由以下報導或可佐證「喜見新社會科運動代有傳人」之說。

Richard Brown、Byron G. Massialas 及 James M. Oswald 皆為當時計畫團隊成員，後任職大學。Brown (1996: 267) 驚訝於「四分之一個世紀之後，仍有人使用【Amherst 計畫】的二個單元」；Massialas (2009) 自述受佛羅里達州教育廳委製之《佛羅里達郡縣與城市政府：高中教師用手冊》(*Florida County and City Government: A Handbook for Teachers at the High School Level*) 係以 NSS 為準據而撰成；Oswald (1993: 16) 則說：「師生都喜歡新社會科教材；直到 1980 年代末期，仍有人持續購用」。當時為中學社會科教師並兼任視導工作的 Geortz (1994: 104) 亦附從曰：

NSS 所留下的珍貴傳承值得保存與研究。在我每個學期到中小學訪視時，仍會看到有一些教師，不分資深或是新手，急著要購買這些具有深度的教材。

當時是教授歷史之高中社會科教師 Cuban 情形較為特別。

依 Cuban (2016) 自述，其於 1956 年任教之始，即以自編一手史料為內容的學習指引，帶動學生運用史家的探究方式學習歷史，並將時事與視聽科技融入史實教學，引領學生討論。Cuban 因此而先後於 1962 年及 1966 年獲 NSS 計畫主持人 Fenton 及 Brown 之邀，為 NSS 編寫教材，復於 1975 年受出版商之請與同事合編三套教材。

Pease 作為 1950 年代末期從 Cuban 以一手史料學習歷史的高中生，後來也以 NSS 教材在高中任教至 1990 年代末期，方才退休。Pease 於 2014 年自述：

我一直都在高三升學班採用 Fenton 的歷史教科書……40 年來……我還曾選用【Amherst 計畫】單元小冊、Cuban「美國的希望」套書，【高中地理計畫】教材，還有【哈佛大學社會科計畫】單元小冊……。（引自 Cuban, 2016: 222）

二、「新新歷史」為 NSS 新一代的傳承

Cuban（2016: 95）將史丹佛大學教育學院教授 Sam Wineburg 主持的歷史教育學群（Stanford History Education Group, SHEG）「像史家般閱讀」（Reading like a historian, RLH）的歷史教學改進計畫名之為「新新歷史」（New, New History, NNH），並以其為既傳承了 NSS 的精神，又汲取了 NSS 的教訓，極具創新價值。

依 Cuban（2016: 97-98）之見，SHEG 之創新作法可歸納為四項：（一）依學生語文程度及 50 分鐘課堂實況等實際考慮，將一手史料加以剪裁後，方才交予師生運用；（二）所有教材皆以準實驗設計進行實地測試，並據以修正至最佳狀況，方才上網公開於世；（三）由教師說明且示範「探究史源」（sourcing）的作法，不像 NSS 要求學生自行發現；（四）以能配合 NNH 所要求的批判式文件分析（critical document analysis）之文獻為本的問題（document-based questions）針對學生學習表現進行形成性評量，而不只以多重選擇測驗題進行總結性評量。

Cuban（2016）並指出，Wineburg 於確認 SHEG 與 NSS 之異同後，在教師教學與教材發展方面作成三項策略性的決定，以確保該套創新作法比 NSS 教材能存續更久。

（一）依照都市學校教師的工作條件、每天所面對的學生之程度，以及必須應付課程標準、績效責任及測驗考核等而各式壓力，模塑 SHEG

的教材。換句話說，熟知學校文法結構的 Wineburg，非常認真地面對這套可能橫亙在 SHEG 教材與教師之間的阻隔，並且竭盡心力先行拆除，讓教師使用 SHEG 教材時心無罣礙。

(二) Wineburg 記取了 NSS 教材普遍偏難、只適用於資優學生的教訓，將一手史料加以剪裁，適合包括許多母語非英文者（non-native English speakers）在內的一般學生閱讀，並妥為設計具有「良好鷹架支持作用」（well-scaffolded）（Cuban, 2016: 99）的教案，提供教師使用。另外，Wineburg 把形成性評量及具有高度互動性質的數位教材置入 SHEG 教材中，也使教師樂於使用。

(三) 所有教學活動的設計皆密切配合各州共同核心標準（Common Core State Standard）中讀寫能力（literacy）的要求。Wineburg 深知，唯有確認學生在進行像史家般分析史料、偵測偏見，乃至詮釋事實時，都能得心應手，該計畫方能長存永續。又，這些讀寫能力的育成皆已融入大部分 SHEG 教材要求學生學會的技巧之中；例如，如何探究史源、如何確認史料的佐證。Cuban（2016）認為，類此將 SHEG 教材與這些標準中讀寫能力的要求加以緊密聯繫的作法，應該可以讓歷史教學的變革作法活存較久。依筆者之見，如此作法應能達到讓包括家長在內的社會大眾對 NNH 的歷史教學表示安心，也是維持變革永續的重要保障。這一點，不僅在長期重視學生升學的臺灣很重要，在近年來講究績效責任，唯學生學業表現是問的美國亦然。

玖、審慎樂觀社會領綱變革成功

綜上所述，筆者已就 NSS 此一可資攻錯的他山之石略作琢磨，茲謹試為《社會領綱》所帶來之變革稍作期許。既為期許，理當樂觀以待，但衡諸史實與現況，則又不容極端樂觀，惟有審慎樂觀之也！且分二小節說明。

一、樂觀可期

前文業已述及，發生於 1950 至 1970 年代美國的 NSS 運動，雖因故消衰，但仍代有傳人。尤其，近十多年來，由 Wineburg 團隊所推動之 RLH 的歷史教學改進計畫，在美國乃至全球各地都帶動了新一波教學改進的風潮。

在臺灣，負有協助中小學教師將《社會領綱》付諸實踐的國家教育研究院，亦有研究人員與大學學者、高中教師組成團隊，將此一作法落實。其等不只縷述「歷史作為一種閱讀方式」的操作理念，解說「如何閱讀歷史文本」的方法，詳列教案編寫程序，研析教學案例，反思教學設計與實作歷程之挑戰，並探討高中歷史課堂進行歷史閱讀教學之問題及因應（宋家復，2018；李涵鈺，2019；楊秀菁、何思暉，2018；詹美華、李涵鈺，2018）。其等之所以如此煞費苦心推動此一教學作法，主要的考慮乃因：

RLH 教學法不排斥既有的歷史教學架構，包括依照時序、運用教科書、由老師主導等，但嘗試將歷史探究嵌入既有的結構中，透過適度的老師退位，將背景知識的建構縮減到學生可以跟所要閱讀的文本相連結即可，讓學生藉由文本的閱讀，透過適當的問題引導，建構自己的歷史知識，並進行更高層次的思考。此一精神，與十二年國教期待學生是自發主動的學習者，不再只是被動地等待、接受，亦能產生主動的參與、創生，並重視語言、符號、科技的溝通及思辨能力，是相吻合的。（楊秀菁、何思暉，2018：58-59）

正因如此，我們應有理由說社會領綱變革之成功，乃是樂觀可期的。

十多年來，在教育部的支持之下，國家教育研究院以「慢工出細活」的精神，全盤規劃此次新課綱，既不致像 NSS 計畫陷入「想法太細微」（Haas, 1977: 80）的框限，又避免了歷次課綱都是臨時編組、急就章為之的情況，更以許多前導研究為基礎，漸進發展而成較為周全的課綱，

也因而為所欲帶領的課程變革做了較好的準備。在此一大燾之下，社會學習領域亦為必要而適切的變革作了不少的準備。

查《社會領綱》「壹、基本理念」第三點所示，應在視社會學習領域為一個整體的前提之下，除了強調「根植於生活世界的體驗與思辨」俾便學生的社會實踐能力可獲致綜合發展之外，從本文的立場而言，還有兩點作法值得特別注意。

(一) 社會領域的各個科目皆應以涵育公民素養為指引，透過不同主題或形式的「探究與實作」(社會領綱，2018：1)活動，提供其間的協同及議題融入的空間。

據此，在國中得彈性採取分科或領域教學，普高以分科教學為原則的規範之下，國中歷史、地理及公民與社會三科目分別規劃歷史考察、田野實察、延伸探究等多元形式的探究學習，以為三科目進行領域統整教學的平臺；而普高則於加深加廣選修課程設置歷史學探究、地理與人文社會科學研究、公共議題與社會探究等科目(社會領綱，2018)。

為了要〈超越社會科的文法結構〉(Evans, 2011b: Chapter 7)，《社會領綱》有一項明智的規範，讓國中社會領域的教師於學校課程發展委員會通過後，在維持領域學習總節數，每科學習節數平均分配，不得減少的情況之下「可在不同年級彈性修習不同科目」(社會領綱，2018：2)。⁹

(二) 社會領域的各科皆應考慮各學習階段的循序發展以及各科目間互補合作的需要，對學習內容做有意義的區隔，「避免內容過多與不必要的重複」(社會領綱，2018：1)。

此中最重要的提示當屬「避免內容過多與不必要的重複」的說法，這與前曾述及之NSS運動的特色之一：「進行逐步深入的學習，避免過去社會科常見之零散、斷裂與膚淺，甚至重複的學習」最為相符。

與「逐步深入」相對的英文是“study in depth”(Haas, 1977: 28)。曾經於1961年9月16日在《星期六評論》(Saturday Review)上發表〈社會

⁹ 例如，若以每學期二科目方式安排，六學期中每科目可採0-2節的方式規劃，以減少每學期／每週所修習的科目數(社會領綱，2018：2)。

科需要革命》(Needed: Revolution in the social studies)一文而由 Haas(1977: 28)稱之為「響起社會科革命號角」的 Keller 則以具有「深打洞」意思的“post-holing”表示，學習應逐步深入，而不應淺嘗輒止。

Evans (2011a: 122) 就此作了進一步的闡釋：不少教師為了趕進度，採取了「直通到底的作法」(linear approach)，彷彿騎著腳底裝有防滑鐵蹄的馬匹，快速直奔，一路到底，讓學生囫圇吞棗，死記硬背；結果，進度趕完了，卻消化不了，留下許多疑問，無法處理，置深層結構的理解以及批判省察的思考於不顧。反之，採取「逐步深入」的教師，帶領學生接觸原始材料，請學生獨立學習或與人合作，由探究與實作中進行分析與綜合以及發現與歸納，進而掌握其關聯，理解其意義。如此，雖進度不快且內容不多，但是所學踏實，所習真切。

除了上述有關單位或個人為《社會領綱》所作所為之外，還有許多機構或個人也透過各種管道作了有助於社會領綱變革成功的努力。例如，由科技部推動的「數位典藏國家型科技計畫」及「數位典藏與數位學習國家型科技計畫」自 2002 至 2012 年的十多年間，所妥善保存的國家珍貴文物資源，已經成為社會學習領域教師可用的教學資源，因而有助於踐行《社會領綱》所帶動的變革；某些特定的學校、各個學科中心、各教科書出版業者等所研製的各式教學資料，亦可發揮同樣的作用（王曉玲，2016；石蘭梅，2016）。

二、審慎以對

如前所述，NSS 之有限度地成功，Dewey (1901: 267) 早即稱之為「行政與教學方面的機制」(machinery of administration and of instruction) 之學校教育文法結構的橫互阻隔當為主因；作為 NSS 傳人之一的 NNH 之尚稱順利並有樂觀可期之未來，亦乎如此。我等對《社會領綱》所帶動的變革，亦惟有審慎以對，方有可期之樂觀未來。茲試簡述四項緣由如下。

（一）體察社會領域課程變革之必要，並確認其基本理念

我等固應記取 Brown (1996: 273)：「凡事變革愈多，其不變者將會更多」之說，慎乎以對各種變革。但，凡應改變者，即當於確認其必要後，按部就班，妥切施行。

查《社會領綱》的基本理念顯係依循長久以來的傳統，試圖藉由「以人文與社會科學相關知識為基礎」之「歷史」、「地理」及「公民與社會」三學科的課程與教學，於「傳遞文化與制度」之同時，「培養探究、參與、實踐、反思及創新的態度與能力」，進而涵育能面對各種挑戰之新世代公民素養（社會領綱，2018：1）。

在課程發展時，社會領域應聚焦於學校本位、學習者中心、問題導向及團隊合作等精神，結合學生興趣、教師專業、生活環境、社會時事與議題等，培養學生觀察、訪問、調查、蒐集資料、繪製圖表與主題地圖、專題報告等探究與實作能力，以落實社會領域課程理念。學校則應提供學生實作發表的展現（社會領綱，2018）。

在教材編選或教科用書編寫時，應能反映當今學界的重要研究成果，避免過多艱澀的定義，或類型化、表淺化、零碎化與教條化的學習素材（社會領綱，2018）。

在設計教學活動時，應具有探究精神與重視提問，引導學生學習，並且靈活運用各種策略，除了知識傳授外，更需提供學生實地踏查、參與互動及力行實踐的機會，以培養學生探究、創造與省思的能力，以及主動學習的態度（社會領綱，2018）。

（二）釐清觀念、建立共識

NNH 的 SHEG 團隊建議教師說明且示範「探究史源」的作法 (Cuban, 2016: 98)，以「引導問題」(guiding questions) 及「放聲思考」(thinking-alouds) (楊秀菁、何思暉，2018：25) 示範與帶領學生進行「精密閱讀」(close reading) 甚或「慢慢閱讀」(slow reading) (宋家復，2018：11)，即是記取 NSS 因為未就學科結構、概念通則、探究發現、

歸納學習等有關觀念作明確界定，以致造成徒增實踐困難的歧異之教訓，由課堂教師作起，務必作到觀念釐清、共識建立的要求。

筆者相信，我等都不樂見只「有所批判」（being critical）、而不「批判思考」（thinking critically）（詹美華、李涵鈺，2018：69），只「探」而不「究」，只玄「思」空想、而不「考」索研究，不務「實」學習、而只虛幌做「作」，只「作」而不從「中」「學」，只「翻」而不「轉」變，只「我改你變」而不「我你同變」，只「變」而不「通」，只走馬看花式地「考」而不細細品味地「察」；不一而足。

觀念的釐清，共識的建立，就由這些看似枝微末節，實皆為深根固本之大要開始吧！

（三）確認教師帶領學生共好求變，為審慎樂觀社會領綱變革成功之不二法門

筆者就自身多年的觀察與理解，以及李涵鈺（2019）所報導，國家教育研究院 RLH 團隊在若干高中進行歷史閱讀教學所發現的問題，為社會領綱變革有可能與 NSS 一樣至多「相對地成功」或「有限地成功」之緣由歸納為三點，而這三點皆種因於「學校教育的文法結構」之互阻仍極為重大：1. 教師常以指導學生進行「文本閱讀及思辨探究」費時費事、耽擱教學進度，因而為求不掉落「進度」而趕課，馴至為趕課而不得不常「講」。2. 學生咸認教師「講」了才算「教」過，教學原本即是聽教師「講」、再熟記內容把試考好，探究與實作課的考察、田野、參訪讓我們有機會不在課堂聽講、真好，為什麼還要作什麼史料閱讀、思考、書寫？3. 師生都對探究與實作課的學習活動如何反映在各種考試，特別是國中教育會考及大學入學考試，深表疑慮，在未澄清之前，似難以大幅度地推廣。

如何記取 NSS 的歷史教訓以及 NNH 的試行經驗，確認教師帶領學生共好求變，為審慎樂觀社會領綱變革成功之不二法門。大家有必要認真思考！謹試論其最要者如下。

(四) 先打通評量之「節目」，則其它易矣

學記有云：「先其易者，後其節目」，是爲人師教學之道。今爲社會領綱變革成功，則當反其道而行，應先打通評量之「節目」，則其它易矣。

評量者，不只限於課堂評量、定期評量，尤指各種公開考試，如國中教育會考、大學入學考試、國家考試、職業證照考試，皆應一體考慮，重視讀寫能力、探究與實作經驗。此一關節打通，學校課堂自然貫通。

近年，由於有關單位的點滴努力，已初見此風漸長，並稍帶動各級學校「知變」、「求變」與「善變」(馮朝霖，2013：116)，然而我等所企求者實爲「多多益善」，力求「止於至善」也！

拾、結論

行文至此，當先總結本文之大要，再反思其不足，並預卜未來可資研究之方向。

一、總結

本文旨在以於美國 1950 至 1970 年代之間、以教材改革爲核心的 NSS 運動爲對象，根據各項適切的文獻進行歷史研究，俾便爲甫公布的社會領綱帶動之變革尋繹若干啓示，並在中文世界留下可資參考與探討的研究成果，於說明 NSS 運動係在因國安危機而展開課改的風潮下，配合眾社會科學競入中小學社會科課程的趨勢而形成之後，指陳其係因時勢遞移與計畫不周等緣故逐漸中止而衰亡。接著，本文於評析其改革計畫的成敗、原因與傳承後，以若干事證縷述其仍代有傳人的可喜現象，並說明以審慎樂觀社會領綱的變革成功綜結本研究之所得的緣由。最後，墊以本結論。

二、論本文之不足

（一）本文所舉事例偏於歷史一科。此乃緣於筆者任教大學師培中心，平日授課、研究或參與課綱研議有關事務，皆集中於此。（二）本文所論述者言說多於實例，此亦受筆者的學者身分之限。

此二者，有待日後為文時，再行斟酌，自研究方法與蒐集資料的技術等方面，尋求補救。

三、未來或可進行之研究

若將本研究視為「美國新社會科運動的始末及其對臺灣社會領綱實踐的啓示」主題之緒論，則日後可再續論者似至少有下列三者：（一）〈為探究與實作探源：由美國新社會科運動談起〉：試為探究與實作的學理基礎與實踐作法，溯其源起、捋其演進、順其發展。（二）〈由學科結構發現到議題反思探究：美國新社會科課改理據轉換的解析與啓示〉：深入解析此二項作法，追溯其根源，敘明其學理，闡釋其實踐的含意。（三）〈美國新社會科運動的教科書研製成果評析與啓示〉：選取該運動的教科書研製成果（包括補充教材及視聽資料），評析其帶動社會科課程與教學改革的功過，並尋繹其啓示。

參考文獻

- 十二年國民基本教育課程綱要國民中小學暨普通型、技術型、綜合型高級中等學校——社會領域（2018）。
- 王曉玲（2016）。有「圖」為證？——國中生圖像資料認知的探究。取自 <http://163.14.136.66:8080/bitstream/987654321/11747/1/104SCU00493009-001.pdf>
- 石蘭梅（2016）。數位融入歷史教學的嘗試。《教育研究月刊》，262，37-52。
- 何明修（2014）。社會運動。載於王振寰、瞿海源（主編），《社會學與臺灣社會》（第四版，頁 369-398）。臺北市：巨流圖書。
- 宋家復（2018）。歷史作為一種閱讀方式——六大操作理念與中學教案編寫程序。載於詹美華、宋家復（主編），《歷史閱讀素養：教學設計之理念與實例》（頁 1-15）。臺北市：國家教育研究院。
- 李涵鈺（2019，1月）。在高中歷史課堂教歷史閱讀之問題及因應。《國家教育研究院電子報》，179。取自 https://epaper.naer.edu.tw/index.php?edm_no=179&content_no=3148&preview
- 陳伯璋（2000）。國防教育法案（美國）。取自 <http://terms.naer.edu.tw/detail/1309302/?index=3>。
- 單文經（2017）。19、20 世紀之交美國中學歷史單獨設科與社會合科演變的歷史分析。《教科書研究》，10（2），33-66。
- 馮朝霖（2013）。善變。載於林逢祺、洪仁進（主編），《教育哲學——隱喻篇》（頁 105-117）。臺北市：學富。
- 楊秀菁、何思暉（2018）。如何閱讀歷史文本——方法與教學案例研析。載於詹美華、宋家復（主編），《歷史閱讀素養：教學設計之理念與實例》（頁 17-64）。臺北市：國家教育研究院。
- 楊國揚、張茂桂、張懿婷、陳亭潔、黃春木、楊秀菁（2018）。論壇：十二年國民基本教育社會領域課程綱要發展。《教科書研究》，11（1），101-124。
- 詹美華、李涵鈺（2018）。「像史家一般閱讀」教學設計與實作歷程之挑戰與反思。載於詹美華、宋家復（主編），《歷史閱讀素養：教學設計之理念與實例》（頁 65-100）。臺北市：國家教育研究院。
- 盧珊（2010）。美國小學「新社會科運動」之研究（未出版之碩士論文）。上海師範大學教育學系，上海市。
- Announcement for project social studies. (1962). *Social Education*, 26(6), 300.
- Barr, R. D., Barth, J. L., & Shermis, S. S. (1970). Defining the social studies: An exploration of three traditions. *Social Education*, 34(7), 743-751.
- Bestor, A. E. (1953). *Educational wastelands: The retreat from learning in our public schools*. Urbana, IL: University of Illinois Press.
- Beyer, B. K. (1994). Gone but not forgotten reflections on the New Social Studies Movement. *The Social Studies*, 85(6), 251-255.
- Brown, R. H. (1996). Learning how to learn: The Amherst Project and history education

- in the schools. *The Social Studies*, 87(6), 267-273.
- Bruner, J. S. (1962). *On knowing: Essays for the left hand*. Cambridge, MA: Harvard University.
- Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction*. New York, NY: W. W. Norton.
- Bubaker, D. L., Simon, L. H., & Williams, J. W. (1977). A conceptual framework for social studies curriculum and instruction. *Social Education*, 41(3), 201-205.
- Cuban, L. (2016). *Teaching history then and now: A story of stability and change in schools*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Conlan, J. B. (1975). MACOS: The push for a uniform national curriculum. *Social Education*, 39(6), 388-392.
- Dewey, J. (1901). The educational situation. In L. Hickman (Ed.), *The collected works of John Dewey, 1882-1953* (Electronic ed., MW1, pp. 259-313). Charlottesville, VA: Intelelex.
- Dewey, J. (1938). Experience and education. In L. Hickman (Ed.), *The collected works of John Dewey, 1882-1953* (Electronic ed., LW13, pp. 3-63). Charlottesville, VA: Intelelex.
- Dow, P. B. (1991). *Schoolhouse politics: Lessons from the Sputnik era*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Evans, R. W. (2004). *The social studies wars: What should we teach the children?* New York, NY: Teachers College.
- Evans, R. W. (2006). The social studies wars, now and then. *Social Education*, 70(5), 317-321.
- Evans, R. W. (2010). National security trumps social progress: The era of the new social studies in retrospect. In B. S. Stern (Ed.), *The new social studies: People, projects, and perspectives* (pp. 1-37). Charlotte, NC: Information Age.
- Evans, R. W. (2011a). *The hope for American school reform: The Cold War pursuit of inquiry learning in social studies*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Evans, R. W. (2011b). *The tragedy of American school reform: How curriculum politics and entrenched dilemmas have diverted us from democracy*. New York, NY: Palgrave/McMillan.
- Fenton, E. (1967). *The new social studies*. New York, NY: Holt, Rinehart and Winston.
- Fenton, E. (1991). Reflections on the "New Social Studies". *The Social Studies*, 82(3), 84-90.
- Fenton, E., & Good, J. M. (1965). Project Social Studies: A progress report. *Social Education*, 29(4), 206-208.
- Fitzgerald, F. (1979). *America revised: History schoolbooks in the twentieth century*. Boston, MA: Little, Brown & Company.
- Flesch, R. (1955). *Why Jonny can't read: And what you can do about it*. New York, NY: Harper & Row.
- Geortz, W. W. (1994). The New Social Studies: The memoir of a practitioner. *The Social Studies*, 85(3), 100-106.
- Gross, R. E. (1977). The status of the social studies in the public schools of the United states: Facts and impressions of a national survey. *Social Education*, 41(3), 194-200, 205.
- Haas, J. D. (1977). *The era of the New Social Studies*. Boulder, CO: Social Science Education

Consortium.

- Haley, F. (1972). Introduction to project materials analyses. *Social Education*, 36(7), 718-771.
- Hertzberg, H. W. (1981). *Social studies reform: 1880-1980*. Boulder, CO: Social Science Education Consortium.
- Hiner, N. R. (1973). Professions in process: Changing relations among social scientists, historians, and educators, 1880-1920. *History Teacher*, 6(2), 201-218.
- Jones, P. S., & Coxford, A. F. (1970). Mathematics in the evolving school. In P. S. Jones & A. F. Coxford (Eds.), *A history of mathematics education in the United States and Canada* (pp. 11-70). Washington, DC: National Council of Teachers of Mathematics.
- Kliebard, H. M. (2002). Success and failure in educational reform: Are there historical "lessons"? In H. M. Kliebard (Ed.), *Changing course: American curriculum reform in the 20th century* (pp. 126-137). New York, NY: Teachers College.
- Link, A. S. (1985). The American Historical Association, 1884-1984: Retrospect and prospect. *American Historical Review*, 90(1), 1-17.
- Lynd, A. (1953). *Quackery in the public schools*. New York, NY: Grosset & Dunlap.
- Lynn, L., & Walmsley, E. (2003). *A history of the "new mathematics" movement and its relationship with current mathematical reform*. Lanham, MD: University Press of America.
- Massialas, B. G. (2009). The "New Social Studies": Retrospect and prospect. *The Social Studies*, 100(6), 246-250.
- Novick, P. (1988). *That noble dream: The "objectivity question" and the American historical profession*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Orrill, R., & Shapiro, L. (2005). From bold beginnings to an uncertain future: The discipline of history and history education. *The American Historical Review*, 110, 727-751.
- Oswald, J. M. (1993). The social studies curriculum revolution: 1960-1975. *The Social Studies*, 84(1), 14-19.
- Penna, A. (1995). The new social studies in perspective: The Carnegie-Mellon slow-learner project. *The Social Studies*, 86(4), 155-182.
- Pratt, R. P. (1972). Man: A course of study. *Social Education*, 36(7), 742-744.
- Ravitch, D. (1987). Tot sociology: Or what happened to history in the grade schools. *The American Scholar*, 56(3), 343-354.
- Rice, M. J. (1992). Reflections on the New Social Studies: The memoir of a practitioner. *The Social Studies*, 83(5), 224-231.
- Ross, D. (1991). *The origins of American social science*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Sanders, N. M., & Tanck, M. L. (1970). A critical appraisal of twenty-six national social studies projects. *Social Education*, 34(4), 383-388.
- Schneider, D. O., & Sickel, R. L. (1979). The status of the social studies: The publishers' perspective. *Social education*, 43(6), 461-4655.
- Senesh, L. (1981). The New Social Science Movement of the 1960s. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 3(5), 63-73.
- Shaver, J. P. (1992). The new social studies, textbooks, and reform in social studies. *Publishing Research Quarterly*, 8(4), 23-32.

- Shaver, J. P., Davis, O. L., & Helburn, S. W. (1979). The status of social studies education: Impressions from three NSF studies. *Social Education*, 43(2), 150-153.
- Smith, M. (1949). *And madly teach: A layman looks at public school education*. Chicago, IL: Henry Regnery.
- Switzer, T. J. (1993). In retrospect: Sociological resources for the social studies curriculum project. *The Social Studies*, 84(5), 224-229.
- Trace, A. S. (1961). *What Ivan knows that Johnny doesn't*. New York, NY: Random House.
- Tyack, D., & Tobin, W. (1994). The “grammar” of schooling: Why has it been so hard to change? *American Educational Research Journal*, 31(3), 453-479.
- Wald, M. L. (1983). *Dr. Douglas Bush, 86, author and former Harvard teacher*. Retrieved from <https://www.nytimes.com/1983/03/06/obituaries/dr-douglas-bush-86-author-and-former-harvard-teacher.html>
- White, H. (1978). The burden of history. In H. White (Ed.), *Tropics of discourse, essays in cultural criticism* (pp. 27-50). Baltimore, MD: John Hopkins University Press.

論壇

數位教科書

時 間	2018 年 11 月 9 日 (星期五) 下午 1 時 30 分
地 點	國立臺灣師範大學教育大樓 3 樓第三會議室
主持人	楊國揚 國家教育研究院教科書研究中心主任
與談人	王立心 國家教育研究院教科書研究中心助理研究員 張復萌 國家教育研究院教科書研究中心副研究員 陳憶芬 佛光大學社會學系副教授 劉奕帆 國家教育研究院測驗及評量研究中心助理研究員

引言

楊國揚：很高興今天能有這樣的場合，邀請各位分享國家教育研究院 2015~2017 年數位教科書發展研究的成果。今天論壇的主題為數位教科書，期待各位的分享能為數位教科書在臺灣發展的可行性以及在中小學教學場域的應用帶來新的契機。

從法制面向分析數位教科書的發展

張復萌：現在的資訊科技日新月異，從硬體的價格降低、硬體效能提升到多媒體影音整合技術的進步，以及網路頻寬從 3G 到 4G，甚至到 2020 年就可能進展到商用的 5G 頻寬流量，有利營造快速便捷的數位學習環境，但是在發展數位教科書的過程中，哪些法令規章對於數位教科書之編輯者、發行者、選用者、使用者等須特別留意，以及哪些法令規章必須適時配合修正，這是重要的議題。

著作權法的定義與教科書審定辦法的調整

著作權法在 2016 年 11 月修正公布，重新將第 3 條第一項第五款「重製」，將「暫時之重複製作」納入重製範圍，以及第十款的「公開傳輸」，將網路傳送著作包含至公開傳輸的定義中，就是公眾可以在各自選定的時間或地點，以網路接收著作內容。第 7 條第一項對編輯著作的定義和第 9 條第一項第五款，依法令舉行之各類考試試題及其備用試題，是不能夠宣稱具有著作權的；但是如果考試試題，經過分章節編排整理後的試題集錦，則可依據第 7 條第一項宣稱它具有著作權的保護。

第 46 條基於教育目的對授課教師的保障，教師因授課的需要，可以在合理範圍內，重製他人已公開發表的著作。第 47 條是對於教科書法定授權的定義，為編製依法令應經教育行政機關審定的教科書，或教育行政機關自己編製的教科用書，在合理範圍以內可重製、改作或編輯他人已經公開發表的著作。但是，在《國民小學及國民中學教科圖書審定辦法》和《高級中等學校教科用書審定辦法》中，目前規範的教科用書或教科圖書，只限制在紙本印刷，並沒有擴展到數位教科書，所以目前教科書廠商發行的數位光碟，教師使用的教學光碟，只能用第 47 條第二項編製附隨於該教科用書，專供教學之人教學用的輔助用品準用之，加以規範。

此外，第 47 條第四項規定，如果引用別人的著作，必須通知著作權人，並支付使用報酬，使用報酬率是由著作權委員會訂定，但是 2016 年修正時並沒有修正第四項的使用報酬率，如果未來數位教科書需要審定，就適用於第 47 條第一項規定，第 47 條第四項的使用報酬率就需要配合修正。第 52 條是教學研究目的合理引用的定義。第 54 條和第 9 條第一項第五款都是規範學校的考試試題，學校的考試試題可以重製已公開發表的著作，如果著作是試題者就不適用之。舉例來說，老師可以直接複製高考的考題當作隨堂考試試題，但是如果老師將出版社出版的試題集錦整頁複製成爲隨堂考卷給學生考試，就是觸犯著作權法的侵權行爲。

有關教科書審定辦法部分，在《國民小學及國民中學教科圖書審定辦法》和《高級中等學校教科用書審定辦法》第 2 條關於教科書審定以及第 18 條關於教科書修訂，明訂教科用書是指印刷品的課本和習作，並不包含數位教科書。審定辦法第 5 條和第 16 條的規定，審查必須要繳交的文件中，也不包含數位教科書的軟體和記憶裝置，如果未來數位教科書變成需要審定的話，審定辦法的第 2 條、第 5 條、第 18 條、第 19 條就要配合修改。

有關為什麼不將數位教科書列入審定範圍一事，由專家訪談得知，因為教科書由家長購買，尤其發展數位教科書不能避免的配備有載具（平板電腦）、網路基礎建設（包括學校、家庭的網路及頻寬）是否能配合，以及數位弊端（包括網路成癮、視力保健以及數位負擔），目前教育當局尚無統一的方案，這些問題如果能夠有效解決，屆時再來修改審定辦法，將數位教科書納入審定範圍。

改善學校基礎建設與規範教科書選用

教科書審定辦法對教科書的發行者和選用者也有一些規範，在國民中小學教科圖書審定辦法第 15 條第三項及高級中等學校教科用書審定辦法第 16 條均規範，申請審定者或申請人（教科書的發行者），不得以未經審定的書稿，提供學校作為選用教科書之用；同時也規範學校教科書的選用者，必須選用審定通過並領有審定執照的教科書；同時審定執照的有效期限必須有效、不能夠逾期。因此學校老師在選擇教科書的時候，都會先上國教院的網站，印出通過審定的教科圖書清單，再交給教科書選用小組進行評選。總結學校教科書選用會遵守三個條件：第一必須是審定通過並領有審定執照的教科書，第二是教科書審定執照的有效期限沒有逾期，第三是教科書裡用到的儀器機具必須符合學校的設備標準或設備基準。

2002 年公布之國民中小學設備基準、2012 年公布之普通高級中學設

備標準，這兩個設備基準並沒有詳細規範網路設備部分；2013年公布之職業學校群科課程設備基準，規範教室內區域網路的網路速度是100 Mbps；對外的廣域網路，也要求支援100 Mbps的傳輸速度。但以上三種設備標準僅列出校園有線網路設備之基準，缺少因應數位教科書教學所需使用到之無線網路基礎建設之設備基準。訪談教育部資科司專家得知，教育部有補助國民中小學校園網路建設最後一哩光纖到校計畫，偏重在光纖到校之有線網路的佈建，對於數位學習所涉及之校園無線網路，則沒有統一規劃的建置計畫案。因此如何提升無線網路之覆蓋率以及對外連線頻寬，將是影響校園實踐數位教科書教學的重要關鍵議題。

有關各級學校教科書的選用與採購之法源，在國民中小學是依據《國民教育法》第8條之二及縣市政府教育局處公布之《國民中小學教科圖書選用及採購作業要點》，由各校依據要點改成自己學校的選用辦法。在高級中等學校則是依據教育部2016年發布之《高級中等學校教科用書採購應行注意事項》辦理教科書採購事宜，其中第3條第二項規定「教科用書為部定必修科目用書，學校應選用經國家教育研究院依法規審定，其審定執照仍在有效期間之教科用書」。

各校在教科書選用及採購時，須組成教科書評選小組，有兩點需要注意，第一是曾經參與各版本教科書編審（編輯者）或試用人員（教科書的使用者——老師），是不得擔任學校教科用書評選小組的成員（選用者）。第二是評選時要注意廠商（教科書的發行者）不當的銷售行為，且不得要求廠商贈送商品（如測驗卷、課外習作簿、其他大型的教具）。同時隨教科書所附贈之教具或教學媒體，必須確認這些教具是課程或教學內容相關之簡易軟、硬體器材。評選之教師（選用者）須注意不可與廠商另有選書以外的任何協商、約定或附帶條件。所以數位教科書選用和採購，涉及教師如果是擔任數位教科書的編輯者，或擔任數位教科書的試用人員，就不能再擔任學校教科書評選小組的成員之規定。

使用者隱私權的保障

數位教科書發行者必須注意個人隱私權的保障問題，爲了保障個人生活私密領域免於他人侵擾及個人資料之自主控制，隱私權是不可或缺的基本權利，受到憲法第 22 條的保障。爲什麼會提到個人隱私權呢？因爲數位教科書具有一個數位學習歷程檔案的功能，也就是一種學習者個人化的學習歷程檔案，其檔案記錄的範圍從個人學習的時間、學習的成效、喜好記錄，甚至學習者學習的軌跡及歷程都被完整的記錄下來，它可以提供學生在自主學習的時候，透過學習歷程檔案的分析，提供學習者更適切的學習方案進行自主學習；對於數位教科書發行者而言，也能透過大數據分析所有使用者的學習歷程檔案，作爲進一步利用的佐證資料，但學習歷程檔案是屬於個人隱私權的一部分，應該給予正視與保障，不得提供其他商業利害關係者使用。因此數位教科書的發行者必須在開發數位教科書的時候，針對蒐集與使用個人數位學習歷程檔案進行審慎的規劃，對數位學習歷程檔案做好安全保護措施，並遵守不得在使用者不知情的情況下，將個人數位學習歷程檔案作爲任何其他用途使用，在程式研發過程也需對使用者個人機敏資料，列入保護與管制的重點，以保障使用者之個人隱私權。

楊國揚：剛剛張副研究員的報告，凸顯了未來推動數位教科書發展的兩個重要面向：一是基礎建設，涉及學校端設備基準的調整；二是著作權法的修正，涉及未來數位教科書發展的重要關鍵法規。如果未來沒有把教科書公開傳輸權鬆綁的話，數位教科書沒辦法透過網路上的公開傳輸而大量流通，這樣數位教科書和紙本教科書就沒什麼差別，發展數位教科書的意義也就不大。

數位教科書研發與評鑑

王立心（當日因故未能親自出席，委由楊國揚代為發表）：不少國家或地區已把數位教科書納入中小學教育場域，如美國、日本、韓國、新加坡、中國大陸、香港等，並列為重要教育政策發展方向。

反觀臺灣的情形，雖然許多中小學教科書出版業者已經開始研發數位教科書，但使用者是教師，這種為教師開發的數位教科書，介面功能完善卻複雜，經分析發現，教師真正會用到的，只有幾種左右，對學生的學習幫助亦不大。可是出版業者為了讓教師感覺數位媒材的強大與先進，持續發展多元的功能，只是，這些功能不一定是使用者所期待的。

數位教科書評鑑的必要性

教科書的品質影響到學生的學習效果，因此，在數位教科書的發展過程中，評鑑可以是重要的品管機制。目前紙本教科書有嚴謹的審查制度來確保其品質，但是數位教科書尚未納入審定，目前是放任市場自由運作。如此不免讓人憂心最後會讓市場完全左右教科書的內容，造成其它學生學習的負面效果。因此，在數位教科書的形式與內容發展逐漸成熟後，如何以評鑑確保品質成為重要議題。

分析國內探討數位教科書發展的模式，最常運用 ADDIE 的方式，其涉及到分析、設計、開發、實踐和評估，是一套完整的教材發展模式。數位教科書為什麼要評鑑？紙本教科書內容明確、範圍固定，但是數位教科書可擴大延伸，學習內容的質與量均較難掌握。韓國、香港、日本等國除了要求紙本教科書的內容品質，也要求數位教科書或數位科技的產品能對教學產生成效，其中也包括數位教科書學習介面的便利性。因此，在審核數位教科書時，除了紙本教材內容標準外，還會關注媒體內容、介面設計、技術以及功能的要求，這些都是重要的檢核標準。

數位教科書的定位

在目前臺灣中小學的教學現場，只有教師使用數位教科書，尚未發展出可提供學生教室使用的數位教科書。出版業者為什麼做這樣的考量？因為他們把數位教科書當作教師教學補充的資料，不是學生學習的主體，也因此，目前的研究重點之一，也在未來數位教科書從教師中心回歸到學生中心設計的可能性。

數位教科書設計要符合學習者中心，並且重視數位科技的特性。借鑑韓國數位教科書發展的經驗，第一代由紙本進行數位化的經驗是失敗的，除了無法提升學生學習成效，還可能讓學生對數位學習產生誤解。臺灣有些紙本教科書隨課文內容嵌入 QR Code、網路連結及影音媒體，與學習者中心的實踐尚有一段距離。

數位教科書的內容規劃，也應重視延伸學習。日本和韓國沒有想要用數位教科書取代紙本教科書的企圖，而是以數位學習環境的角度來使用數位教科書，重視其延伸學習的功能。

其實未來數位教科書的定位有三種：一是完全取代紙本教科書，融入數位學習環境；二是紙本和數位並存，由學校老師二擇一；三是作為延伸學習教材的輔助功能。

數位教科書的定位確定之後，就可發展評鑑模式。數位教科書真正的使用者是教師和學生，基本上要透過教師的引導和教師對數位媒材的選擇、篩選，強化學生對數位媒材的使用與學習。

如果數位教科書取代紙本教科書，透過審查機制的運作來評鑑其品質是非常困難的，因為數位教科書的資源很廣，很難透過既定的審查機制改善教科書的品質。如果有數位教科書，也有紙本教科書，學校的教學是紙本和數位並存，某種程度來說，兩種內容高度重疊。這樣的情況之下，必須透過事前審定的機制確保品質。如果把數位教科書的內容界定在延伸學習的補充教材，這是事後評鑑的問題，只管品質，不考慮對學生的學習是否有助益。

不論數位教科書的設計或評鑑，短期內數位教科書的內容設計仍是以紙本為基礎，朝向延伸學習的發展。長期而言，數位教科書應建構主題化和模組化的方式，一旦數位教科書發展成熟，政府應建構數位教科書的評鑑機制和指標，除了對品質的控管，也是內容改善或技術調整的重要參考。

數位教學的發展——以線性函數的教與學為例

陳憶芬：發展國中數學科數位教科書，我選定線型函數單元來分析。理由有二：其一，學生過去的學習經驗並未提及函數概念，對學生而言是新的單元；其二，先前研究也發現，教師認為函數概念的講解比較抽象。

當選定線性函數單元之後，我訪談教師，了解他們這個單元的教學經驗，思考如何配合數位媒材的特性，克服這些教學或學習上的困難。

數位教科書與圖像化學習

許多文獻指出，數位科技可以支持數學知識的探索和建構，例如透過數位媒材培養學生具象直觀的概念。目前國中老師喜歡使用的幾何軟體 GeoGebra，很簡單地修改參數之後，讓學生看到圖形的變化，這也是一種建構的歷程。有些研究也支持運用數位科技嘗試解題的回饋和迷思概念的導正，特別是用在補救教學，可以做很好的診斷跟連接，很快地解決學生的學習問題。希望數位媒材能夠從具象到抽象，培養學生符號化跟概念化的能力。

線性函數有幾個特性，第一、學生第一次嘗試用一個關係式來表達兩個變量之間的關係。例如 $f(x)=ax+b$ ，和以前學到 $ax+by=c$ 不同，這是自變量和應變量之間的關係。第二、函數概念在現代數學扮演核心和基礎的角色，基本上包含代數的觀念，也包含解析幾何的概念，是學習數學重要的基礎。第三，學生時常無法理解對應關係，例如為什麼一對一可以，然後一對多就不行；多對一可以，一對零又不行。第四也是最重

要的，函數在數學領域當中，用到多重表徵。比如說關係式的表徵、語言的表徵、文字的表徵、表格的表徵或圖形的表徵，所以更需要透過媒材讓學生結合多重表徵的應用，幫助學習。

線性函數的學習分析

我的研究對象有 8 位老師，其中 5 位是國中老師，3 位是高中老師。研究結果分為三部分，一是教材內容分析，二是概念的呈現，三是代數的計算圖形，還有應用問題的部分。先看教材內容的部分，函數真的這麼難嗎？學生學習這個單元之前真的沒有先備知識嗎？受訪老師說有兩個先備知識和函數有關，二元一次方程式 $ax+by=c$ ，在函數之前就學過了。這樣的學習有助於理解函數的圖形，如果會畫二元一次方程式圖形，就可以理解函數圖形。可是相對而言也有一些抑制的作用，當學生習慣二元一次方程式的表達式，反而不懂為什麼一定要改寫成「 $y=$ 什麼」的寫法。二元一次方程式有兩個未知數，這兩個未知數解出來之後，可以滿足這個式子。函數的表達式意味著「用 x 表達 y 」， y 隨著 x 變動，對應的關係，或是自變數和應變數之間關聯性的不同。

此外，另一個先備知識是正比、反比，了解正比、反比的時候，有助於理解 y 隨著 x 變動的共變關係，比如說 x 、 y 是正比關係 $y=kx$ ，而反比關係 $xy=k$ ，表達成「 y 等於什麼」， $y=k/x$ 。我們會告訴學生，未知數不要擺在分母，所以 $x \neq 0$ ，一定要馬上加上，不然這式子可能不成立。對學生來說可能是阻礙，不懂為什麼這樣。所以這兩個概念是先備知識，同時也可能是阻礙。

實例教學與概念學習

概念呈現的部分，我訪談的老師從許多生活實例解釋函數，例如自動販賣機，這是課本的例子，我如果投 20 元選擇什麼商品，就是一種對應關係。到超商刷商品條碼機，就知道多少錢，是一對一的對應。但

課本也有條碼，爲什麼超商刷不出來？因爲課本的條碼不在超商條碼機的定義域。以前大創所有的商品都是 39 元，現在所有商品都是 49 元，不管買什麼都是 49 元，就是常數函數，不管 x 怎麼變動， y 永遠都是 49。工廠輸入什麼，經過函數的作用之後，輸出就是函數值，函數值稱爲 $f(x)$ 。

所以先讓學生知道函數，找出關係式，有些函數對應關係——比如說座號和成績的對應——可能就沒有關係式，其圖形是一種離散的點，不是一直線，函數圖形才講這樣的例子，目的是讓學生學習如何把日常生活經驗，透過抽象化的歷程，用符號的表徵把關係式寫出來，有這些例子之後，建構對應關係之後才開始講函數值定義。每一個 x 都有一個 y 與之對應。

再來函數值的運用，會用到不同的表徵，有時候是文字描述，有時候用表格方式，給定不同的 x 、 y 數對，讓學生把關係式找出來；或是圖形表徵，給定兩個點坐標把關係式找出來。繪圖和讀圖的部分，是多重表徵，所以老師很喜歡用不同的圖形介紹，讓學生判斷哪些是函數，哪些不是函數，哪些是線性函數，哪些不是線性函數。受訪教師認爲這個判斷用數位教材呈現特別有效。

數位的教學輔助

結論是，介紹函數概念，不見得從方程式開始，教師多由實例引入，同時對先備能力較弱的學生及時補救。繪圖和讀圖的能力，藉助數位教科書呈現，可以幫助學生建構概念；最後希望數位媒材，可以結合動態幾何軟體，讓學生操作參數，看到圖形的變化。建議先了解數位科技的優缺點，然後分析特性，或熟悉教師的教學流程，同時了解學生學習特質之後，再發展適合的數位教科書。

楊國揚：其實前端的腳本設計和後端數位教材的開發，有必然的關係，前端要做一些分析評估和了解，後端才能完整地發展這樣的教材。

可註記式多媒體電子書對學習的影響

劉奕帆：電子書過去未能成功的原因之一「單純將紙本轉數位化」，但人們在學習時習慣以書寫來輔助記憶，當電子書無法讓學習者邊學邊寫時，就減少了許多的可用性。

註記對學習的重要性

做筆記是一種常見的學習行為，更是一種有效的學習策略。學習者在進行重點摘要時，必須將閱讀到的資訊在腦中不斷思考，吸收內化後再利用自己的語意書寫出來，對學習者而言，除了能夠加深印象，在日後的複習也有助於快速回憶相關知識。例如：我們常看到許多成績不錯的學生，上課會認真做筆記，考試前再複習就能考得很好，這是因為註記的過程對於學習者在理解與記憶上是有幫助的。

然而，過去的許多研究都只關注「課中」的學習，忽略了「課後」學習的重要性，也鮮少探討「不同學習成就」或「不同先備知識」學習者在學習上有何差異，因此在本研究中特別將人因（human factors）、課後學習與註記等議題納入探討。更明確來說，在先備知識方面，分為高先備知識與低先備知識；性別部份分為男生和女生；學習情境上則分為課中與課後。

為了針對上述的研究進行深入的探討，本研究開發了一套可註記式多媒體電子書，其中包含「個人註記」與「註記分享」的環境，期能透過各種註記工具增強學習效果，並分析相關因素對於學習有何影響。此外，本研究以三方舉證進行研究，一是學習成效：透過前後測得知進步的成績；二是學習行為：分析不同類型的學習者在學習行為上的差異；三是感知：透過科技接受模式（technology acceptance model, TAM），瞭解學生對於該系統的接受程度。

不同註記功能對不同學習者的影響

系統不單單只提供學習內容，同時還包括許多重要的註記功能。首先是文字註記：根據過去的研究，透過文字的書寫，將有助於記憶的產生，因此在本系統，學生可透過書寫或語音的方式輸入文字內容。再來是語音註記：學生可利用此功能練習英文口說能力並錄製於電子書內，除了老師可在後臺直接聽取內容的正確性外，其他同學也可以針對該語音提供相關建議。

透過可註記式多媒體電子書的語音錄製功能，學生可以把老師上課講授的重點錄製下來，在課後進行複習時，重複聆聽課堂上的重點摘要。此外，系統內的文字轉語音（text-to-speech, TTS）功能也是輔助學習的工具，先前曾有研究質疑，電腦合成語音可能發音不標準，但近期研究報告指出，不論是合成語音或是人聲，對於學習成效其實並無影響，特別是現代科技進步，合成語音已經非常接近人聲了。

在研究過程中，我發現學習成效只與課後的學習行為達顯著正相關，課後有愈多註記行為或看愈多註記的學生成績愈高。從文獻探討我們知道：女生語言能力較佳，比較擅長人際溝通；男生在文字方面較強，比較能接受並使用新科技，但在實驗過程我們看到：文字註記不分男女，對於學習成效都是具有幫助的，特別在男生方面會呈顯正相關，而男生卻不太喜歡使用該功能，因此我們反而需要鼓勵男生多利用。

在先備知識方面，我們發現高先備知識學習者課後的學習行為會比低先備學習者來得更多樣，他們常會在課後使用文字註記，或透過語音註記聆聽自己或老師的解說。觀察不同先備知識學習者會選擇參考誰的註記內容，我們發現一個有趣的現象，低先備知識學習者會看「好朋友」的註記，而高先備知識學習者則是看「成績較好學生」的註記，所以透過人因我們能夠更加了解學習者。高學習成就學生所做的註記通常會比低學習成就學生完整，因為當低學習成就學生還在寫第一段字的時候，老師可能已經講到第二、三段了，根本來不及註記，此時低學習成就學

生可以看別人的註記內容，來幫助自己課後學習。

進一步比較有無開放註記分享對於不同學習成就者在課中、課後的影響，我們發現：在課中的情境下，未開放註記分享時，對於高或低學習成就學生的註記量並無影響；有開放註記分享時，對於高學習成就學生的註記量一樣沒有影響，但對於低學習成就學生而言，則有驟減的趨勢，因為可以看到他人的筆記，反而降低自行註記的意願，在課後的情境也是呈現一樣的結果。這凸顯了一個問題，低學習成就學生比較適合個人註記的環境而非註記分享的环境。

結論：數位教科書未來的發展方向

楊國揚：雖然數位教科書在國內並沒有明確的政策方向引導，但對民間或學術界來說，這方面的關注度不會降低，尤其數位學習在學校端非常受到關注，可是要落實到課堂的學習，需要政策上的引導。

綜上所述，本論壇討論了未來發展數位教科書所需面對的幾個重要問題，整理如下：

一、著作權法的與時俱進：著作的「公開傳輸」權，是發展數位教科書相當重要的一環，鬆綁現有的相關法令與條款之後，才有利於發展數位學習環境，並防止數位弊端，從紙本教科書慢慢擴展到數位教科書，讓數位教科書成為學習上的利器。

二、教材選用與設備更新：教科書的選購與採用有其法規依據，依此，學校教師不得選用未經教育部或國教院審定的教科書；但數位教科書一旦納入學校教學場域，學校的無線網路設備也要能同步運作，並在無線網路的建置與更新方面擬定相關方案或計畫。

三、隱私權問題：數位化的時代，個人資訊都有可能透過個人載具與網路散播出去，數位教科書能有效蒐集學生的學習歷程與檔案，來提供發行者做大數據分析，如何權衡隱私與方便性則是開發者需要再進一步思考的部分。

四、全球發展：數位教科書目前已在東亞國家實施，對於學生學習而言是助力同時也是阻力，紙本與數位只有一線之隔，如何取捨當中的優點與缺點，是未來規劃數位教科書時需審慎思考的。

五、評鑑機制：數位教科書的內容無邊無際，難以掌握其教材發展，未來審核數位教科書時，除了紙本教材內容的標準外，對媒體設計、介面設計、技術以及功能的要求皆要列入評鑑機制。

六、教材設計：數位教科書目前的發展以教師為中心，為滿足現場教師所需的教學需求，未來數位教科書會朝向學生導向，以學習者的角度來設計教材，讓學生回到學習的主體。

七、數位教科書定位：為了配合教師教學與學生學習，數位教科書未來的發展將朝向三種方向，第一：完全取代紙本教科書；第二：紙本與數位教科書並存；第三：數位教科書成為延伸學習的輔助材料。

八、學習革新：跟過去的傳統教學相比，數位教科書強調的是知識的探索和建構，將抽象的概念透過數位媒材的方式來呈現，讓學生可以更直觀的去吸收知識，找到適合的學習模式。

九、數位學習：發展數位教科書之後，教科書不再是傳統靜態式的紙本印刷，藉由個人載具能夠呈現出生動的畫面以及語音播放功能，達到身臨其境的體驗，引起學生學習動機，啟發學生自主學習的能力。

十、可註記式電子書：註記是透過書寫達到記憶的目的，對於學習者學習成效的提升以及教材的理解是有幫助的。高先備知識學習者在課後的註記行為會比低先備學習者更具多樣化。註記分享不適合低學習成就的學生，因為在可以看到他人註記的情況下，將導致個人註記的行為降低。未來教育部推動電子書「一人一平板」應考量全面納入註記功能，讓學習從邊學習做，加深記憶。

書評

「你為什麼不告訴我答案就好？」 教七到十二年級學生歷史思維

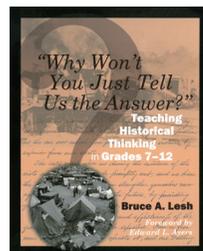
“Why Won’t You Just Tell Us the Answer?”

Teaching Historical Thinking in Grades 7-12

by Lesh, B. A.

Stenhouse, 2011, 230 pp.

ISBN 978-1-57110-812-8



林郡雯

壹、前言

五年前，筆者參加了一場關於歷史教材爭議的研討會。老實說，人數不多，近乎發表會的規模，正因如此，我還以為，與會者多是有志一同的學友，換言之，與我一般，認為歷史教育就是思辨教育，要不，週六呢，在家休息都好，何必來此一遭？不想，就在主持人宣布結束前，某歷史學系的前輩發了個言，她說：「為什麼要教小學生有爭議的東西，他們不會思考，只要給事實就可以了」。不誇張地說，不待聽完，我已經驚呆，直至今日，每每回想，仍覺不可思議。按邏輯而言，必先有「問題」而後「思考」以生焉，兒童的思考或許質樸，但他們天生就是發問者，只要順性而為，因勢利導，皆可成為小小思想家。難道，君不見兒童哲學日漸受到重視？身為教育工作者，若是認定年紀尚幼的學生不會思考，他們又是如何詮釋自己的工作——或進一步說——使命呢？莫非

要像最近的老師三寶：重點、劃線、這會考，只要教學生以瑣碎的事實，但求通過考試便好？若真如此，與補習班老師何異？或許，連補習班老師都不這麼做了？

言至於此，不免想到前陣子爲了準備「國小社會科教材教法」課程而讀到的一本書，那就是 Lesh (2011) 的《「你爲什麼不告訴我答案就好？」——教七到十二年級學生歷史思維》(“*Why Won't You Just Tell Us the Answer?*”: *Teaching Historical Thinking in Grades 7-12*)。此書並無拗口的術語，也無艱澀的理論，相反地，它是一份演化 (revolution, Lesh 自己所用之語) 紀錄，既平實且真誠，細述一位中學歷史老師如何重造課堂。本書不是教戰手冊，不深入談教材教法、教學策略，若要給個定位，以教學省思札記稱之，大概是雖不中，亦不遠矣的，具體而言，它是 Lesh 寄給同業——中學歷史老師——的邀請函，他告訴大家：我是這麼教歷史思維教學的，一起加入我的行列吧。此外，本書設定的讀者固然是中學歷史教師，但筆者以爲，對小學而言，毋寧是更具提點作用的，試想：小學社會領域 (歷史) 的教學若能向 Lesh 取經，授學生以思考的工具／策略，上了中學，他們還會問：「(老師) 你爲什麼不告訴我答案就好？」準此，歷史思維的教學只能早，不能晚啊。

那麼，Lesh 何許人也？Lesh 是美國馬里蘭州巴爾的摩郡的中學歷史老師，1993 年甫任教職，迄今已逾 25 年。他的教學成就非凡，不只受到政府部門的認可，曾任「馬里蘭州社會科委員會」(Maryland Council for the Social Studies) 主席，也享有專業團體的肯定，擔任「美國全國歷史教育委員會」(the National Council for History Education) 副理事長。Lesh 集結上課資料，蒐集學生回饋，並加之以闡釋，在 2011 年成就了此書。依筆者之見，此書是自省之作，更是分享之作，Edward Ayers (引自 Lesh, 2011: viii) 稱此書爲 Lesh 送給歷史教學者的「美妙禮物」，一點也不爲過。Ayers 說：

這是近 20 年教學與思考如何教學的成品，每一頁都充滿了耐心、智慧與幽默，也充滿了歷史應該用改變學生的方式而教的決心。Lesh 並沒

有誇誇其談，他總是很謙虛，但有一件事是清楚的，如果學生離開教室時沒有因為他的教學而以不同的方式看世界，他是不會滿足的。讀了 Lesh 提供之引人入勝的故事與例子，吾人清楚地知道，學生的學習是被加廣、加深的，而且他們是更好奇的。所有的歷史教學者都應該有這種決心。（引自 Lesh, 2011: vii-viii）

筆者與 Ayers 深有同感，相信讀者自己讀過一遍，也會跟我們所見一同，是以，本文特為之導讀，望有興趣的讀者親炙原典才好。

貳、拾摘

筆者照自己讀書的習慣，先將目次臚列如下，如此，便於讀者掌握全書梗概。

他序

致謝

前言

第一章 重塑我的課堂：落實歷史思維

第二章 引介歷史思維：以「1831 年特納動亂」為例

第三章 文本、次文本、脈絡，評鑑證據：以「羅斯福總統開鑿巴拿馬運河」為例

第四章 時序思維與因果：以「1877 年鐵路大罷工」為例

第五章 多元視角：以「撫恤金進軍事件」為例

第六章 連續與變遷：以「卡司特最後據點戰役（小巨角戰役）」為例

第七章 長或短？歷史意義：以「民權運動」為例

第八章 歷史神入：以「杜魯門——麥克阿瑟大辯論」為例

第九章 「我哪有辦法每天這樣做？」：歷史考察 vs. 睡覺

第十章 克服阻礙

後記：結束或只是剛開始？

本書的「他序」為 Ayers 所作，不涉及任何學術高見，而是指出，（一）美國歷史教學／育的困境、（二）對 Lesh 其人身為歷史教師的觀察，以及（三）此書可能的貢獻。

一、帶著學生像史家一樣思考

從「前言」開始，都是 Lesh 的手筆。在「前言」部分，Lesh 自述其讀歷史的學思經過與本書的章節要旨。第一章談及自己如何受益於其他科目，包括數學、科學與英文，進而省思「教歷史」實乃教學生研究歷史的工具／方法／策略，而非內容，他並據此調整自己的教學。他的觀察非常有趣，雖不到振聾發聵的程度，但也頗具提點之效，他說：

歷史教育者所做的是將記憶的內容變得有關聯、有趣、讓學生學得開心，這種教學模式放到數學課，無異於數學老師直接給答案，要學生背起來。（Lesh, 2011: 11）

Lesh（2011: 13）的心得是：「吾人應該明示學生學歷史要用到的工具、語言與過程」，如此，取法數學老師帶學生進行「數學式思考」（think mathematically），歷史老師也可以帶學生進行「歷史式思考」（think historically），易言之，像史家一樣思考。然而，Lesh 的意思不是要吾人捨內容逐過程，依他之見，兩者之區隔，其實是虛假的、錯誤的，他要表達的是，勿將內容當目的。內容是思維的材料，重要性不在話下，關鍵在於取得兩者之平衡，這是最大的挑戰（而且在此之同時，還是要批改學生報告、訓練足球隊、參加委員會、關照家人、在太陽下山之前回到家）。¹

¹ 括號出自 Lesh（Lesh, 2011: 13）。這或許是 Ayers 所說之 Lesh 的幽默，他總是在出人意料之處「具體」地列舉老師有多麼分身乏術。看似抱怨，但字裡行間，莫不道出他對學歷史與教歷史的熱愛，以至於願意堅持，守住始終。

二、七個單元教學培養學生歷史思維力

第二章到第八章是課堂教學的實錄，正如標題所示，一章一主題，一主題處理一歷史思維，依序是：第二章辨別史料來源（sourcing）、第三章脈絡化（contextualization）、第四章時序（chronology）與因果關係（causality）、第五章多元視角（multiple perspectives）、第六章連續與變遷（continuity and change）、第七章歷史意義（historical significance）、第八章歷史神入（historical empathy）。誠然，歷史思維之間，多有關聯、重疊，難以劃分如上，但為了利於操作，並提高教學的成功率，簡化是教師必備的基本功底。這也是 Lesh 第九章提出的兩個忠告，一是「簡化」的 KISS（keep it simple and stupid）²原則，二是「慢慢來比較快」（slow and steady wins the race）的原則（Lesh, 2011: 183-186），簡言之，不躁進，一次一個，基礎打深，餘下的，也就事半功倍，甚或水到渠成了。

言歸正傳，這七章的寫作架構一以貫之，扉頁是學生的回饋，次頁開始，分述該章所涉之歷史思維、選擇某人物／事件的原因、課程實施的過程，包括史料（書信、文件、海報、漫畫、影像等）的來源、使用的教具、設備、自己的調整、乃至於學生的問題、挫折、不耐煩等，鉅細靡遺，筆者幾乎要以爲自己正在觀課呢，而最後，則是 Lesh 個人的教學省思。

平心而論，這七章都是很好的教學示例，但導讀之責只在概覽，若都要介紹，難免逾越分寸，再者，篇幅有限，若勉強爲之，終將顧此失彼，最重要的原因還是：無論 Lesh 選擇什麼主題，都與臺灣無關，恐怕讀者同我一樣，也是不感興趣的。準此，筆者將略過內容，聚焦 Lesh 的教學歷程（見圖 1），³佐以 Lesh 一定會印給學生、並貼在布告欄的史料思考工具箱，以及一份學生完成的學習單，以幫助讀者一探 Lesh 歷史課堂 2.0 版（Lesh, 2011: 25）的概況。

² 可能是為了避免「愚蠢」的聯想，Lesh 略去 stupid 一詞，但筆者以爲，此所謂 stupid，約莫是指「簡化到便於任何人操作」，就像傻瓜相機一樣。

³ 這個歷程並非 Lesh 獨創，欲知來源，請閱此書第 23 頁。

1.建立焦點問題，引導學生探究

- 問題要能引起興趣並且激發學生探究與討論。
- 問題是課程需求的核心。
- 問題要加深學生對於歷史作為一門詮釋學科的理解。
- 焦點問題要能強調學科概念，如：因果關係、時序、多元視角、偶然性、神入、變遷與連續、影響／意義／作用、對立的詮釋、意圖／動機。

2.開啓探究

- 透過學生對敘事、詩或報章雜誌、地圖、海報、政治卡通或其他史料的閱讀，了解學生的先備知識。
- 吸引學生的注意，建立待探索事件或人物的脈絡。

3.進行探究

老師：收集相關的、矛盾的史料，讓學生探索事件或人物的所有面向。要確認標示相關的字彙並且編輯成具可讀性。

- 一個學生分析一個文件，指導學生除了拾摘何人、何事、何時、何地與何因之外，也要記下他們從史料中收集到的資訊。
 - 決定關於脈絡與次文本的答案，還有這些答案影響核心問題。
 - 將學生分組，小組成員呈現自己手上的文件，他們必須以焦點問題為基礎詮釋文件。
- (1) 當學生分享自己的詮釋時，必須引註文件裡的資訊作為證據。
 - (2) 多元的詮釋會浮現，可能會也可能不會被所有人接受，但在這個時候是沒關係的。

4.報告與課堂討論

- 各小組分享他們的詮釋，討論最影響他們決定的史料以及原因。
- 討論不同的詮釋，尋找其中的異同。

5.彙整學生的探究

- 開始以教師主導的關於事件或人物的討論。老師必須穩固基本的歷史事實並澄清不同詮釋的理由。

6.評量學生的理解與歷史思維

- 評鑑學生對史學家使用的歷史內容與歷程的了解。

圖 1 Lesh 的歷史思維教學歷程

資料來源：Lesh (2011: 23)。

歷史是詮釋過去之學，所以，是因人而異的，沒有正解，然而，它也是絕對嚴謹的，所以，Lesh 堅持，學生必須言之有理、言之有據，切不可信口開河。正因如此，他罕見地在兩處置放了相同的表，⁴說這是史家的思維方式（mind-sets）（見圖 2），並堅持學生必須學而時習之，用習慣，習慣用，如此，才能像史家一樣思考。

在諸多學習單之中，筆者選擇第八章「白宮今日宣布……」（見圖 3），原因有二。一者，本章以韓戰為背景，對臺灣讀者而言，要比其他章的美國內事件有意義，而事件的主角之一是吾人相對熟悉的麥克阿瑟，更能勾起閱讀興趣。再者，本章的史料與學習活動特別有意思。Lesh 自陳，他最愛拿總統的重要決策來做歷史神入，原因包括史料易得、歷史課本來就談很多、學生往往看到就罵總統錯、神入通常偏於一人（Lesh, 2011: 156）。

<p>文本</p> <ul style="list-style-type: none">• 可見、可讀的是什麼？如：史料提供了什麼資訊？ <p>脈絡</p> <ul style="list-style-type: none">• 那個年代發生什麼事？你有什麼背景知識可以幫助自己解釋史料中看到的資訊？ <p>次文本</p> <ul style="list-style-type: none">• 字裡行間透露什麼？請問以下的問題：<ul style="list-style-type: none">▪ 作者：誰創造了這份史料？你對他有何了解？▪ 閱聽人：這份史料是要給誰使用的？▪ 理由：為什麼這份史料會被創造出來？
--

圖 2 史料思考工具箱

資料來源：Lesh（2011: 20, 29）。

⁴ 筆者以罕見稱之，是因為甚少有作者這麼做。事實上，重複出現的還有 Lesh 的教學歷程表，分別在第 23 頁、第 178 頁。掠美網路用語，或許這就叫做「因為很重要，所以放兩遍」。

於是，他準備了 1950 至 1952 年的五個民調資料、⁵兩幅政治漫畫、編寫了一個事件簿（主要記錄麥克阿瑟在韓戰期間的言行），要學生製作 T 形圖，詳列贊成與反對解除麥克阿瑟職務的原因，並做出最後決定，接著，兩兩配對分享，再以四人一組，討論杜魯門總統還有何選擇。這漸次開展的教學實在吸引人！

那麼，如何確定學生神入的程度呢？Lesh（2011: 173）設計了以下的學習單，並將學生的回答與杜魯門總統的演講做了比對，發現兩者近乎一致。

你被杜魯門總統聘為白宮發言人，必須寫一個新聞稿，說明韓戰辯論的結果。你的新聞稿要說明朝鮮半島的現況，並以杜魯門總統的立場解釋將麥克阿瑟將軍解職的原因。新聞稿的寫作要正式、簡明、精準，當你在寫的時候，記得包含以下要素：

- 韓戰的起因
- 改變戰爭的事件
- 麥克阿瑟將軍在韓戰的言行
- 杜魯門總統做此決定的原因

時間：1951 年 4 月 11 日，華盛頓

白宮今日宣布……在韓戰征戰之後，麥克阿瑟將軍即將回到美國。韓戰始於南韓受到攻擊，作為民主的保衛者，我們必須介入，壓制共黨，但是，麥克阿瑟將軍卻置政策於不顧，偏偏試圖消滅之，使得杜魯門總統不得不解除他總司令的職務。將軍主張投擲原子彈，而杜魯門總統決心要避免另一次世界大戰。麥克阿瑟將軍被解職後，兩韓將簽署停戰協定，而我們將協助邊防。

圖 3 歷史神入學習單「白宮今日宣布……」

資料來源：Lesh（2011: 175）。

⁵ 總統決策很難不受民調影響，畢竟，還是得考量選舉。Lesh 帶著學生分析民調，學生才發現原來民調並非沒有立場，也未必科學。這個練習讓學生驚嘆大開眼界。

三、建議與後記

第九章是 Lesh 提出的五個忠告，除了上述的「簡化」與「慢慢來比較快」之外，還有第三「以問題為開始」、第四「還是要班級經營」與第五「前後單元一樣重要」。其中，第三強調以問題引導思考，至於第四，頗有教學管理的意味，最大膽的是第五，Lesh 認為，範圍太大，要教完，已非易事，若是要每個單元都進行探究，進度又該怎麼著？但若因教不完，便回到抄寫，又代表什麼？因此，他提出，教師不妨一開始就設定一單元一個歷史探究（如多元視角），然後，將每個單元未能涵蓋的範圍加以重組，集成一個可以進行探究的大單元。這個建議究竟可行否？讀者可以試試。

歷史科範圍大，而且只會愈來愈大，為了教完，老師的教學法剩下講述，這是 Lesh 在第十章說的「阻礙改變的兩個因素」。他直言，教科書必須刪減內容，若能選擇，別說學生了，即連老師，也多半是希望詳今略古、就近捨遠的，然而，Lesh 指出，刪減自然是好事，但要刪減到什麼程度？答案是：到每個單元都能進行歷史探究的程度。此外，評量別再只有選擇題了，多一點申論，才能考出學生的歷史思維力，Lesh 並舉自己設計的考題為例，說明其可行性。

在短短兩頁的後記中，Lesh 附上了學生的回饋，他自白，挑戰真的很多，有時候，在這個班能行的方法，未必就可用到其他班，這就是教學令人不得不謙虛之處：永遠沒有完美！老師真正該教給學生的，是自己學科的核心，而「做歷史就是我們學科的核心」(Doing history is the core of our discipline) (Lesh, 2011: 209)。筆者便以 Lesh 這句充滿熱情與使命感的話為導讀作結。

參、結語

透過本書，Lesh 分享了自己數十年的歷史教學心得，除了頭尾的前言、建議、阻礙因素與解決之道、後記之外，中間的七章分別詳述了七個單元的教學過程，讓讀者一探歷史思維教學的課堂風景，包括：辨別史料來源、脈絡化、時序與因果關係、多元視角、連續與變遷、歷史意義與歷史神入，對個別思維力有興趣的讀者還可以按圖索驥呢！真是一本友善的作品。

最後，關於導讀人與導讀的工作，在筆者眼中，大致可分三等，上者引發興味，令讀者親炙原典，中者以簡馭繁，助讀者知曉大意，下者分享自己最有感觸的部分，使讀者至少知道部分內容。古有云：「取法乎上，僅得其中，取法乎中，僅得其下，取法乎下，無所得矣」。筆者心存高志，希望即便不中，也別相去太遠才好，期勉之。

參考文獻

- Lesh, B. A. (2011). *"Why won't you just tell us the answer?": Teaching historical thinking in grades 7-12*. Portsmouth, NH: Stenhouse.

誌謝

本刊 2018 年承蒙各領域學者專家審查文稿及指導編務，回饋具體意見及相關建議，提升本刊各專欄內容品質，特申謝忱。

- | | |
|-----|--------------------------|
| 王雅玄 | 國立中正大學教育學研究所教授 |
| 古智雄 | 國立東華大學教育與潛能開發學系副教授 |
| 白亦方 | 國立東華大學教育與潛能開發學系教授 |
| 吳昭容 | 國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系教授 |
| 宋佩芬 | 國立臺北大學師資培育中心教授 |
| 李心儀 | 臺北市立大學教育學系副教授 |
| 周珮儀 | 國立中山大學教育研究所教授 |
| 周惠民 | 國立政治大學歷史學系教授 |
| 林吟霞 | 臺北市立大學學習與媒材設計學系副教授 |
| 林郡雯 | 國立嘉義大學師資培育中心副教授 |
| 林慈淑 | 東吳大學歷史學系教授 |
| 林慶隆 | 國家教育研究院語文教育及編譯研究中心主任 |
| 段曉林 | 國立彰化師範大學科學教育研究所特聘教授 |
| 洪如玉 | 國立嘉義大學教育學系特聘教授 |
| 洪雯柔 | 國立暨南國際大學國際文教與比較教育學系教授 |
| 張德勝 | 國立東華大學教育與潛能開發學系教授 |
| 郭俊銘 | 東海大學英語中心副教授 |
| 陳彥廷 | 國立臺中教育大學數學教育學系教授 |
| 陳淑敏 | 大同大學通識中心教授 |
| 陳麗華 | 淡江大學課程與教學研究所教授 |
| 游自達 | 國立臺中教育大學教育學系副教授 |
| 游毓玲 | 國立彰化師範大學英語系教授 |
| 黃文定 | 國立暨南國際大學國際文教與比較教育學系副教授 |
| 黃瑄怡 | 國立臺北教育大學課程與教學傳播科技研究所助理教授 |

黃靖惠	國立臺灣師範大學社會教育學系教授
黃騰	輔仁大學師資培育中心教授
楊巧玲	國立高雄師範大學教育學系教授
詹寶菁	臺北市立大學教育學系副教授
趙惠玲	國立臺灣師範大學美術學系教授
劉光夏	臺北市立大學學習與媒材設計學系副教授
劉蔚之	國立臺灣師範大學教育學系副教授
劉豐榮	國立嘉義大學視覺藝術系教授
蔣佳玲	國立東華大學教育與潛能開發學系副教授
鄭明憲	國立彰化師範大學美術系副教授
盧玉玲	國立臺北教育大學自然科學教育學系教授
鍾靜	國立臺北教育大學數學暨資訊教育學系教授
顏佩如	國立臺中教育大學教育學系副教授
蘇宏仁	國立清華大學數理教育研究所教授

徵稿簡則

一、發刊宗旨

《教科書研究》(以下稱本刊)為國家教育研究院定期發行之專業期刊，登載與教科書及教材相關議題之研究成果。冀望透過本刊之發行，建立對話平臺，促進教科書研究者與實務工作者之互動交流，推動教科書研究及發展，以提昇教科書及教材之品質。

二、出刊頻率

本刊每年發行 3 期，於 4 月、8 月及 12 月出刊。

三、徵稿主題

教科書及教材發展之政策、制度、內容分析、使用、評鑑、比較研究、歷史分析，以及研究方法論等。

四、徵稿簡則

1. 稿件類型及字數：

- (1) 專論：未經發表過且具原創性之學術論文。接受中、英文稿件，中文稿件以 15,000 字為原則，至多不超過 20,000 字；英文稿件以 8,000 字為原則，至多不超過 10,000 字；另應提供中文摘要(350 字內)、英文摘要(200 字內)及中英文關鍵詞(各 3 至 5 個)。
- (2) 研究紀要：即時重要的實徵研究結果，以及創新的理論、概念、研究方法或工具之論文。接受中、英文稿件，中文稿件以 10,000 字為原則；英文稿件以 5,000 字為原則；另應提供中文摘要(350 字內)、英文摘要(200 字內)及中英文關鍵詞(各 3 至 5 個)。
- (3) 論壇、書評、教科書評論、報導：接受中文稿件，以 5,000 字為原則。

2. 引註及書目格式：

- (1) 中文格式請參據：潘慧玲(2015)。教育論文格式(二版)。臺北市：雙葉書廊。
- (2) 英文格式請參據：American Psychological Association. (2010). *Publication manual of the American Psychological Association* (6th ed.). Washington, DC: Author.
- (3) 教科書及課程標準(綱要)引用格式請參據本刊「撰稿格式」。

3. 來稿一經採用，作者應提交英譯之中文參考文獻(範例 3-1)，如中文參考文獻無英譯，請同時提交音譯(漢語拼音)及意譯(範例 3-2)。

範例 3-1：

楊深坑 (2005)。全球化衝擊下的教育研究，*教育研究集刊*，51 (3)，1-25。

[Yang, S.-K. (2005). The impact of globalization on educational research. *Bulletin of Educational Research*, 51(3), 1-25.]

範例 3-2：

余英時 (1976)。歷史與思想。臺北市：聯經。

[Yu, Y.-S. (1976). *Lishih yu sixiang* (History and thoughts). Taipei: Linking.]

4. 文件格式：

- (1) 內文：電子檔案格式須為 MS Word (.doc.docx) 或開放文件格式 (.odt)，並請同時提供稿件 PDF 檔作為比對之用。
- (2) 圖片：內文如有圖(照)片，須另提供清晰圖片或高解析數位照片，引用圖片應符合本刊著作利用授權規範。

5. 投稿方式：

- (1) 投稿者請將「稿件電子檔」及「稿件基本資料表」E-mail 至本刊編務信箱，惟單筆檔案勿超過 10MB。
- (2) 本刊收件後，將於 2 個工作日內 E-mail 回覆投稿者收件訊息；如未收到相關訊息者，請來電確認，以避免漏失郵件。

6. 稿件隨收隨審，歡迎各界踴躍惠稿。

五、稿件審查、修改及刊登

1. 本刊採雙匿名審查制度，稿件將送請相關領域之學者專家進行審查。
2. 審查結果及意見將個別 E-mail 通知投稿者，投稿者應於本刊通知日起 1 個月內 E-mail 回覆修改、答辯或說明，並於稿件標示修正處；除特殊情況事前經本刊同意展期者外，逾期回覆修改、答辯或說明者，概以退稿處理。
3. 凡接受刊登之稿件，本刊得視編輯之實際需要，對稿件文字及圖片刪修調整，並得決定其刊登卷期。
4. 請勿有一稿多投、違反學術倫理，或侵害他人著作權之行為，違者除自負相關行政及法律責任，本刊 2 年內不受理其稿件。
5. 本刊不接受退稿者以同一文稿再次投稿。

六、著作權規範、個人資料蒐集使用及相關權益

1. 獲採用刊登者，作者(著作人)應簽署著作利用授權書，授權國家教育研究院得以不同方式，不限地域、時間、次數及內容利用著作物，並同意「姓名標示—非商業性—禁止改作」之創用授權條款；國家教育研究院並得將相關權利再授權第三人。完整授權條款請參考本刊最新版「著作利用授權書」。

2. 作者（著作人）同意國家教育研究院基於著作利用與期刊發行及行政業務目的，蒐集使用個人相關資料。完整個人資料蒐集使用規範請參考本刊最新版「稿件基本資料表」。
3. 不同意或不符合本刊著作利用授權與個人資料蒐集使用規範者，請勿投稿，違者本刊 2 年內不受理其稿件。
4. 獲採用刊登者，本刊將致贈作者當期期刊 3 冊。

七、編務聯絡

1. 電話：(02) 7740-7773
2. 信箱：cj@mail.naer.edu.tw
3. 官網：cj.naer.edu.tw/JTR
4. 地址：10644 臺北市大安區和平東路 1 段 179 號 4 樓
《教科書研究》編輯會

《教科書研究》稿件基本資料表

篇 名	(中文)			
	(英文)			
字 數	稿件全文(含中英文摘要、正文、參考書目、附錄等) 共_____字			
姓 名	(中文)	最高學歷	(畢業學校)	
	(英文)		(學位)	
任職機構 (就讀校系)	(中文)	職稱	(中文)	
	(英文)		(英文)	
E-mail				
通訊地址				
電 話	聯絡電話：()		分機	
	行動電話：			
屬 性	是否為學位論文或研究計畫所改寫？ <input type="checkbox"/> 否。 <input type="checkbox"/> 是，指導教授(或計畫主持人)姓名：_____			
如為共同著作，請詳填以下共同著作人欄位，非共同著作則免填。(以下欄位不敷填寫時請自行增加)				
共同著作人	姓名	任職機構(就讀校系)	職稱	貢獻度(%)
第一作者 (<input type="checkbox"/> 通訊作者)	(中文)	(中文)	(中文)	
	(英文)	(英文)	(英文)	
第二作者 (<input type="checkbox"/> 通訊作者)	(中文)	(中文)	(中文)	
	(英文)	(英文)	(英文)	
第三作者 (<input type="checkbox"/> 通訊作者)	(中文)	(中文)	(中文)	
	(英文)	(英文)	(英文)	
1. 著作人保證所填基本資料正確，投稿稿件未曾以任何方式出版或發行，且無一稿多投、違反學術倫理，或違反著作權相關法令等情事。 2. 著作人了解並同意《教科書研究》著作權授權規範，並保證有權依此規範進行相關授權。 3. 著作人因投稿《教科書研究》而提供中英文姓名、最高學歷、任職機構(就讀校系)、職稱及聯絡方式等個人資料；著作人同意國家教育研究院或國家教育研究院委託之第三人，基於行政業務或本著作出版發行目的而為蒐集、處理、揭露、國際傳輸及利用前開個人資料。著作人就所提供之個人資料，得依法行使請求補充或更正，請求停止蒐集、處理或利用，以及請求刪除等權利。				
填表人：_____ 日期：_____年____月____日				

註：

1. 投稿時請檢附「稿件基本資料表」電子檔，不需郵寄紙本。
2. 若稿件通過審查確定刊登，著作人應提供「稿件基本資料表」及「著作利用授權書」簽名正本(紙本)。

《教科書研究》著作利用授權書

立書人茲以

(請填寫著作篇名)

為題之著作投稿《教科書研究》期刊，立書人聲明及保證本著作係原創性著作，所引用之文字、圖表及照片均符合著作權法及相關學術倫理規範，絕未侵害他人之智慧財產權，並同意無償授權國家教育研究院於本著作通過審查後，以論文集、期刊、網路電子資料庫等各種不同方法形式，不限地域、時間、次數及內容利用本著作，並得進行格式之變更，且得將本著作透過各種公開傳輸方式供公眾檢索、瀏覽、下載、傳輸及列印等各項服務。國家教育研究院並得以再授權第三人進行上述之行為。

立書人同意無償授權國家教育研究院及國家教育研究院再授權之第三人，依「姓名標示—非商業性—禁止改作」之創用授權條款，進行對上述授權著作的使用。立書人承諾對國家教育研究院及國家教育研究院再授權之第三人不行使著作人格權。

立書人聲明並保證有權依本授權書內容進行各項授權。

本著作利用授權為「非專屬授權」，立書人仍擁有上述授權著作之著作權。

此致

國家教育研究院

立書人：

第一作者 _____ (請親筆簽名)

聯絡電話 _____

E-mail _____

通訊地址 _____

第二作者 _____ (請親筆簽名)

聯絡電話 _____

E-mail _____

通訊地址 _____

第三作者 _____ (請親筆簽名)

聯絡電話 _____

E-mail _____

通訊地址 _____

年 月 日

(共同著作，全體作者均須簽署本授權書，欄位不敷填寫時可自行增加)

教科書研究

徵稿

JOURNAL OF TEXTBOOK RESEARCH
CALL FOR PAPERS

徵稿主題

教科書及教材發展之政策、制度、內容分析、使用、評鑑、比較研究、歷史分析，以及研究方法論等。



徵稿辦法及相關文件

本刊收錄於臺灣社會科學核心期刊 TSSCI，
常年徵稿，稿件採雙匿名審查制，隨到隨審。
徵稿相關文件請至本刊電子期刊官網查詢、下載：
<https://ej.naer.edu.tw/JTR>



編務洽詢

Tel: (02)7740-7773
E-mail: ej@mail.naer.edu.tw

華 文 世 界 第 一 本
教 科 書 研 究 專 業 期 刊

教科書研究

JOURNAL OF TEXTBOOK RESEARCH

2008年6月15日創刊
2019年4月15日出刊
第十二卷 第一期

First Issue: June 15 2008
Current Issue: April 15 2019
Volume 12 Number 1

教科書研究期刊為國家教育研究院編印發行，一年三期，於四月、八月及十二月出刊；本刊投稿及編務事宜連絡，請函寄10644臺北市大安區和平東路一段179號4樓。The Journal of Textbook Research is published triannually by the National Academy for Educational Research, Taiwan (R.O.C.) in April, August and December. Manuscripts and all editorial correspondence should be sent to: 4F, 179 Sec. 1, Heping E. Road, Daan Dist., Taipei City 10644, Taiwan (R.O.C.). E-mail ej@mail.naer.edu.tw Tel 886 2 7740-7773 Fax 886 2 7740-7777 GPN 2009704417 ISSN 1999-8856 (print) 1999-8864 (online) E-Journal ej.naer.edu.tw/JTR

政府出版品展售處：國家網路書店 www.govbooks.com.tw，博客來網路書店 www.books.com.tw，五南文化廣場網路書店 www.wunanbooks.com.tw，三民書局網路書店 www.sanmin.com.tw，金石堂網路書店 www.kingstone.com.tw；國家書店10485臺北市中山區松江路209號1樓 (02)25180207，三民書局10045臺北市中正區重慶南路一段61號 (02)23617511，五南文化廣場40042臺中市中區中山路6號 (04)22260330，青年書局80252高雄市苓雅區青年一路141號 (07)3324910，瓊林書苑97047花蓮縣花蓮市光復街52號 (03)8344048。Distributors of Official Publications: The Government Online Bookstore, www.govbooks.com.tw, www.books.com.tw. Wunanbooks Online, www.wunanbooks.com.tw. San Min Bookstore Online, www.sanmin.com.tw. Digital Kingstone, www.kingstone.com.tw; The Government Publications Bookstore, 1F, 209 Songjiang Rd., Zhongshan Dist., Taipei City 10485. 886 2 25180207. San Min Bookstore, 61 Sec. 1, Chongqing S. Rd., Zhongzheng Dist., Taipei City 10045. 886 2 23617511. Wunanbooks, 6 Zhongshan Rd., Central Dist., Taichung City 40042. 886 4 22260330. Qing Nian Bookshop, 141 Qingnian 1st Rd., Lingya Dist., Kaohsiung City 80252, 886 7 3324910. Chun Lin Book, 52 Guangfu St., Hualien City, Hualien County 97047, 886 3 8344048.

TSSCI
臺灣社會科學核心期刊
第二級

DOAJ
DIRECTORY OF
OPEN ACCESS
JOURNALS

ERIC data
www.ericdata.com



除另有註明，本刊內容均依據創用授權「姓名標示—非商業性—禁止改作」條款釋出。Unless otherwise noted, all of the articles published in this journal are licensed under the Creative Commons "Attribution-Noncommercial-No Derivatives" license.



專論 Articles

國民中學英語教科書全球素養概念內容分析——以PISA 2018全球素養評量認知測驗
內容領域為參照架構

周珮儀 王雅婷 吳舒婷

Content Analysis of Core Concepts of Global Competence in Junior High School English
Textbooks in Taiwan: Taking the Content Domains of the Cognitive Tests in the
PISA 2018 Global Competence Assessment as a Framework

Pei-I Chou Ya-Ting Wang Shu-Ting Wu

大學生跨文化能力涵養之研究——以卑南族除草祭互動電子繪本製作歷程為例
張如慧

Cultivation of Intercultural Competence in Undergraduate Students by Creating an
Interactive e-Picture Book about the Misahur of the Puyuma Tribe

Ju-Hui Chang

美國新社會科運動及其有關教材改革計畫評析（1950-1970年代）

單文經

Critical Analysis of New Social Studies Movement and its Reform of Teaching Materials
in the United States during 1950s-1970s

Wen-Jing Shan

論壇 Forum

數位教科書

Digital Textbooks

書評 Book Review

「你為什麼不告訴我答案就好？」——教七到十二年級學生歷史思維

林郡雯

"Why Won't You Just Tell Us the Answer?": Teaching Historical Thinking in Grades 7-12

Chun-Wen Lin



ej.naer.edu.tw/JTR



GPN 2009704417

定價 150元