

社會領域課程教學實施的檢討與發展

高博銓（私立實踐大學師資培育中心助理教授）

摘要

九年一貫課程自其推動之初就受到社會輿論高度的關注，至今此項新課程即將進入全面性的實施，而由於其對於學校教育的影響頗為深遠，因而引發相當多的討論。事實上，有關九年一貫課程的檢討自其提出之後，就未曾稍歇，相關的論述與建言也不少。不過，平心而論，有關社會領域課程教學實施方面的反省與發展方面的研究卻屈指可數，這無疑會影響新課程實施的成效。基於此，本文乃以社會領域課程教學實施的檢討與發展為題，進行探討。首先，扼要介紹九年一貫課程實施的現況；其次，從教學目標、教學方案、教學方法、教學評量等四個層面來分析社會領域課程教學實施所面臨的問題，包括：(1)教學目標的選擇未能符合具體明確的原則；(2)教學方案的編製仍有待加強；(3)教學方法的採用無法提昇學生學習的成效；(4)教學評量的實施未能發揮預期的功能。再者，針對前述所指出的問題提出可能的解決方法，包括：(1)選擇具體可行的教學目標；(2)妥善編製有效可行的教學方案；(3)採取學生為本的教學方法；(4)重視教學和評量之間的連貫，以促進社會領域課程教學實施的成效；最後，則總結相關的討論，歸納要點，俾供學校教師參酌，以進一步提昇學生的學習能力，同時消弭各界對九年一貫課程的疑慮。

關鍵詞：九年一貫課程、社會學習領域、教學

社會領域課程教學實施的檢討與發展

高博銓（私立實踐大學師資培育中心助理教授）

壹、前言

隨著社會的急遽變遷，未來人類社會即將邁入一個腦力密集的時代，形成一種無國界的競爭。面對此種發展趨勢，行政院教育改革審議委員會在其所提出的《教育改革總諮議報告書》中，不但確立了今後教育改革的方向，同時也勾勒出台灣社會的願景：「未來的台灣，無論是國家競爭力的提升、社會的和諧凝聚、自然環境的永續發展、人民能力素質的提升和生活品質的改善，成功的關鍵都在教育。」（行政院教育改革審議委員會，1996：87）當然，欲實現此願景，必須依靠課程來推行實踐，而九年一貫課程則明顯是此趨勢發展下的產物。不過，由於九年一貫課程的設計和作法和傳統的課程型態存有相當大的差異，因而自其推動之初就受到一般大眾和社會輿論的高度關注，而各界對其實施的成效也褒貶不一，成為近年各項教育改革中，最具爭議性的議題。然而，隨著九年一貫課程的全面推動，此種爭議雖然無法立即平息，但眼前更為重要的，應該是就其實施的概況進行檢討，瞭解其所存在的問題，坦然面對並研擬可能的解決策略，以順利推動九年一貫課程，確保台灣社會願景的實現。

有鑑於此，九年一貫課程的檢討與改進有其必要性和急迫性。事實上，相關的論述並不少。不過，相較於數學、自然與生活科技等其他領域，有關社會領域課程方面的探討卻略顯不足，尤其是針對社會領域課程教學層面的具體分析更是屈指可數，這無疑會影響到新課程實施的成效（蔡安繕，2004）。是以，本文將以社會領域課程的教學實做為探討的主題。首先，扼要介紹社會領域課程教學實施的基礎；其次，檢討社會領域課程教學實施的現況，並從教學目標、教學方案、教學方法、教學評量等層面來分析社會領域課程教學實施所面臨的問題；接著，前瞻社會領域課程教學實施的發展，針對前述所指出社會領域課程教學實施所面臨的問題提出可能的解決方法；最後，總結相關的討論，歸納要點，俾供學校教師教學實施之參酌，以進一步提昇學生學習的成效，同時化解各界對九年一貫課程的疑慮。

貳、社會領域課程教學實施的基礎

國民中小學九年一貫課程的實施期程是自九十學年度起由國民小學一年級開始實施，而至九十三學年度進行全面的推動。就社會領域課程而言，期間課程實施所發現的問題及其探討，當可作為日後課程全面推動之參酌。不過，在進行社會領域課程相關問題的探討之前，理應先掌握新課程發展的基礎，瞭解課程改革的背景和課程的特色，知其梗概才能進一步地去分析社會領域課程教學實施的現況。

首先是九年一貫課程發展的背景，其發展的緣起是基於國家發展的需求和對社會期待的回應。強調新課程的設計要能引導學生致力達成下列課程目標：(1)增進自我了解，發展個人潛能；(2)培養欣賞、表現、審美及創作能力；(3)提升生涯規劃與終身學習能

力；(4)培養表達、溝通和分享的知能；(5)發展尊重他人、關懷社會、增進團隊合作；(6)促進文化學習與國際了解；(7)增進規劃、組織與實踐的知能；(8)運用科技與資訊的能力；(9)激發主動探索和研究的的精神；(10)培養獨立思考與解決問題的能力(教育部，2003a)。質言之，欲促進個人的發展與培育健全的國民，學校應致力於上述目標的達成。

然而，除了國家發展和社會期待兩項因素外，於民國八十二年及八十三年修正頒布的國民中小學課程標準及舊課程所出現的問題亦是引發此波課程改革的重要因素。其中有關課程標準所面臨的問題包括：(1)國中與國小課程的縱向銜接不良；(2)課程的分科太細，各科橫向的聯繫不足；(3)課程標準的規定太過於鉅細靡遺，不利於教科書開放之後的多元發展；(4)教科書全面開放民間參與編輯的趨勢已確立，但既有的課程標準卻難以作為規範和審查的依據(詹志禹，2002)。至於舊課程所顯示的集權現象、學科知識本位以及菁英導向，則使學校的課程與教材和社會脫節的情形，更趨明顯(陳伯璋，2001)。由是觀之，課程一方面必須要能激發個人潛能、促進社會進步、提高國家競爭力，方能因應國際社會的發展；另一方面也要改革課程與教學，以滿足社會的期待。此外，課程標準對學校課程發展所帶來的掣肘以及教科書開放使課程標準難以作為規範和審查的依據，再加上舊課程所形成的集中化、知識分立和菁英取向等情形，更凸顯新課程發展的必要性。

其次，就新課程的特色而言，九年一貫課程強調課程的統整，將國民中小學現有的諸多學科(國中高達 22 科)整併為七大學習領域—即語文(包括英語、國語、鄉土語言)、數學、社會、自然與生活科技、藝術與人文、健康與體育以及綜合活動等。而其所擁有的特色則有：(1)鬆綁—名稱由「課程標準」改為「課程綱要」；(2)課程重心由「知識本位」轉移到「能力本位」；(3)注重銜接(articulation)；(4)強調統整；(5)強調學校本位課程發展；(6)注重彈性(留有 20%之彈性節數)；(7)本土化與國際化並重；(8)「課程設計」與「教學評量」密切配合(黃炳煌，2002)。當然，新課程所具有的這些特色可以從前述有關國家發展的需求、對社會期待的回應以及課程標準與舊課程的適用性等因素來加以掌握。

最後，根據新課程發展的背景因素、基本理念以及課程目標之分析，可以瞭解，社會領域課程相較於過去的社會學科，其所顯示最重要的差異乃是統整的功能，強調課程設計的主要考量是在「協助學生之學習」，而不在「便利教師之教學」。至於統整的功能主要有四項：意義化(signification)、內化(internalization)、類化(generalization)、簡化(simplification)(教育部，2003a)。此外，中小學社會領域課程目標的連貫、教材內容的銜接、九大主題為課程的架構、能力指標取代教材綱要等，都是社會領域課程的新作法，可說是傳統社會學科教學以來，最大的突破。

以上扼要地介紹了九年一貫課程發展的背景、課程的特色和目標，同時也指出國民中小學課程標準及舊課程所出現的問題。另外也簡要地說明九年一貫課程中社會領域課程的特色。這些都有助於我們瞭解社會領域課程的基礎，對於接下來所要討論社會領域課程教學實施的檢討，將有相當大的助益。

參、社會領域課程教學實施的檢討

誠如上述，社會領域課程的發展與設計有其前瞻的理想和目標，其目的旨在開展個人的潛能，培養學生適應與改善生活環境的能力，從而提升國家的競爭力，促進社會的進步。然而，此種突破傳統課程型態的方式是否真能解決長久以來所存在的課程問題，許多人仍然抱持觀望的立場。但是透過社會領域課程教學實施的檢討，當可瞭解其中問題的癥結和瓶頸，謀求解決之道。是以，以下將從教學目標、教學方案、教學方法、教學評量等層面，來探討當前社會領域課程教學實施的現況，並提出其中所隱含的問題，俾供學校教師教學之參酌。

一、教學目標

教學目標是教師擬定教學計畫的基礎，也是引導教師教學的重要依據。一般而言，教師在規劃其教學活動時，通常會參酌教學目標來設計其教學。過去，教師教學設計主要是參酌國民小學課程標準及國民中學課程標準中的「教材綱要」，以其做為教材編寫之指引(教育部，1993，1995)。而當前所實施的九年一貫課程，許多教師則以教育部所頒布的國民中小學九年一貫課程綱要中的「能力指標」為依歸。值得關注的是，課程標準中的「教材綱要」與課程綱要中的「能力指標」雖然都可做為教學設計之依據，但兩者在內涵上略有不同，因此教師在運用時，必須審慎小心。

以國民小學課程標準中的「教材綱要」為例，其所包含的綱要項目繁多，而其陳述也較為具體，所以教師通常並不需要花太多的時間去解讀就可以直接運用於其教學計畫。至於國民中小學課程綱要中的「能力指標」，其具體性則不若「教材綱要」，一般咸認為其操作性是介於一般性的課程目標與高度具體性的教學目標之間。詳言之，能力指標是比較概括性的課程目標，並不是具體的單元目標或是教學目標，而課程綱要內也沒有指出必要的教材綱要。所以，教師在運用能力指標時，仍然需要進一步地加以詮釋及分析，才能將之轉化為可供學生學習的單元教材或活動。一般認為，教師在進行詮釋和分析時，應該還要考量社區的特性、家長和社會人士的期望，方能使能力指標的使用更具可行性和意義性(高新建，2002)。基於此，部分學者乃倡議，在「能力指標」之下，應該再加以分析，成為「細項能力指標」，教師再依據「細項能力指標」來擬定學習目標、設計學習活動及實施學習評量(李坤崇，2004)。

根據上述的分析，有關社會領域課程的教學實施，其在教學目標方面的問題可以歸結如下：其一，由於中小學九年一貫課程綱要中的能力指標不夠明確，不夠具體，造成不同教師詮釋上的差異，影響教學目標的達成；其二，除了教師對於能力指標解析可能存有差異外，不同層級(如學校課程發展委員會、地方教育當局、中央政府單位)對能力指標和教學轉化的詮釋亦有不同；其三，多數教師依賴教科書出版商所提供的課程計畫來設計教學。然而，出版商所發展課程計畫的品質，參差不齊，良莠不一，且許多出版商對於能力指標的分析及教學轉化的工作，並未能達到預期的理想，使教學實施的成效，大打折扣；其四，課程綱要中社會學習領域課程的能力指標係依學習階段來劃分，計有四個學習階段，然能力指標缺乏延展性，前面出現過的能力指標，在其後的學習階段並未能提供更深入的學習機會，顯然忽略了課程設計的順序性和繼續性規準，無法發揮螺旋式課程的功能；其五，能力指標欠缺均衡性，連帶影響學生學習結果的均衡性。由於課程綱要中的能力指標是否均衡，並未有明確的分類架構，例如事實、技能、態度；

主學習、副學習、附學習；求生技巧的目標、方法目標、內容目標；認知目標、情意目標、技能目標(黃政傑，2003)。這些都可以做為分類的架構，現行的做法顯然忽略了均衡性的要求。

二、教學方案

教學包括教師的「教」和學生的「學」。一般說來，學生學習的目的旨在增進其能力、技能與態度方面的獲取，而其學習的成效則受到教學因素所影響。雖然學習也可能是偶發的，不透過教學而進行，但縝密完善的教學方案卻可以提升學習者的學習效能，開展學習者的潛能，達成教學的目標。質言之，教師的教學方案若能考量學習者本身的內在條件以及學習者之外的條件，同時能兼顧兩者交互作用的歷程，則對於學習者的學習將有莫大的助益(Gagné, 1985)。不過，由於教師在學習歷程、智能概念、哲學立場方面，看法可能有所不同，因而在教學方案的設計上，也就存有差異。當然，各種類型的教學方案都有其關注的焦點，也都有其優劣之處。學校教師通常會權衡各項因素及條件，選擇對於學生學習最有利的教學方案。

就目前學校的教學來說，在國民中小學九年一貫課程綱要中，明確地指出：學習領域之實施，應掌握統整之精神，並視學習內容之性質，實施協同教學(教育部，2003a：9)。基於此，教師在教學方案的設計上都是朝向統整課程的方式來實施。事實上，教師除了考量學習歷程、智能概念、哲學立場等方面的因素外，也會基於時代政治、經濟、科技、文化背景及教育價值觀的差異，而使課程設計擺盪在學科中心論、兒童中心論和社會中心論之間。就國內的課程實踐來看，長期以來，學科課程一直是學校課程設計的主要形式，期間雖然有實施若干的改革，但課程的結構並無太大的改變。而當前的九年一貫課程則是一種突破性的作法，對於課程結構進行改革，除了試圖整合知識、兒童、社會的需求外，也努力地要去解決過去課程分工過細所產生的弊病(甄曉蘭，2003)。當然，除了課程研究指出傳統課程所提供的知識往往是片斷且缺乏整體性外，其他如腦方面的研究，強調學習經驗必須以有意義的方式加以連結，方能促進腦處理訊息以使世界產生意義；多元智能概念打破傳統偏向語言和數學--邏輯的智慧觀，主張一個人成熟的智能必須放在真實的生活中來發展和衡量；認知心理方面的研究指出學習內容之間並不一定有密切的先後順序，因而教師可以接受非順序性的價值及其可能性(Drake, 1998)。凡此，都促進了教學方案的設計以統整課程的方式來實施，

準此以觀，教學方案採取統整的方式來設計有其理論的支持和實際的需要。不過，就統整的方式來看，其中就包含多種不同的模式。Fogarty(2002)所提出的十種統整模式，是最具代表性的統整作法，其內容包括：分立式(fragmented)、聯立式(connected)、窠巢式(nested)、並列式(sequenced)、共有式(shared)、張網式(webbed)、線串式(threaded)、整合式(integrated)、沈浸式(immersed)、網絡式(networked)。各個模式代表了不同程度的統整，也意謂著教學方案邁向更整體、經驗學習的途徑，同時開始重視問題本位的學習、個案研究、實作課題、服務學習、學徒制和實習等作法，以為學習者創造經驗。

值得關注的是，國內學校目前所採用的設計方式，主要是以共有式和張網式為主，因而在教學方案的設計上仍停留在少數的模式運用。事實上，無論是從大腦的研究、課程的超載、標準本位的強調、思考和合作式生活技能的需求，抑或是學習者中心學校的

訴求，課程的統整都應從學習者內的統整逐漸邁入與其他學習者交流互動的跨網絡統整，因而教學方案的設計仍然有很大的努力空間。此外，就教學方案的設計主軸而言，國內學校在課程統整的作法上，常常是以主題為核心，來設計相關的課程，顯然忽略了以其他對象作為統整的焦點。Drake(1998)認為，教師進行課程的統整時，除了以主題作為焦點之外，還有多元的選擇機會，其統整的核心可以選擇知識、技能、興趣、問題、故事(來自個人經驗、報紙、電影、書籍等)、標準、議題等。而即便是以主題為核心，其主題也可以採取課題、概念、事件、小說、專案、電影或歌曲等方式，以豐富主題，提高學生的學習動機。

是以，教學方案的統整核心有多元的對象可供作選擇。不過，觀諸目前國內學校所編製的教學方案，可以發現，多數仍然是以主題做為核心，而在類型上則大致可分成學校本位課程、鄉土教材、課程相關之概念、以議題為中心的課程設計等四類(教育部，2003b)。鮮少會選擇其他的對象做為教學方案設計的核心。尤有甚者，教師在選擇主題時，多數還是侷限於季節時令、鄉土節慶、民俗文化、各類活動，因此類似春的饗宴、夏日情懷、元宵燈會、聖誕節、運動會、跳蚤市場等型態，都常出現在中小學的教學方案中。平心而論，如此作法實在過於保守、僵化，缺乏前瞻性。事實上，教師欲為某一學習領域提出系列的課程主題，以架構起該領域之課程內容，必須有「宏觀」的視野，根據課程綱要，掌握該課程所訴求之目標與理念，從三個方向去構思：課程目標取向、知識整合取向、學校本位取向(教育部，2003c)。此外，教師也應瞭解，主題的選擇具有多元性，教師可以自由彈性地選擇運用，舉凡課題、概念、事件、小說、專案、電影或歌曲等，都可以納入教學方案中，讓教學更具豐富性，更為活潑。教師不應畫地自限，減少學習者自我開展的機會。

三、教學方法

教學方法是指教師為了達成其教學目標而組織和運用教學技術、教材、教具和教學輔助材料的方法(Clark & Starr, 1996)。一般認為，教師在教學的過程中，若能善用適切有效的教學方法，將能促進學生的學習成效。尤其隨著新舊教學典範的移轉，教師更應洞悉其中概念的變化，掌握箇中要領，方能運用有效的教學方法，實現教學的目標。至於新舊教學典範的差異，霍秉坤(2004)的研究指出，舊教學典範以知識為中心，以教師的教授為中心；新教學典範則以人為中心，以學生學習為中心。而歸納各項教學概念的轉變，主要是與建構主義(constructivism)、多元智能(multiple intelligence)、人本主義(humanism)的發展有密切的關係。有關新舊教學典範的比較，如表 1 所示：

表 1 新、舊教學典範之比較

	舊教學典範	新教學典範
理解的方式	● 科學—邏輯性(logico-scientific)	● 敘述性(narrative)
知識論	● 化約主義(reductionism)	● 建構主義(constructivism)

知識	<ul style="list-style-type: none"> ● 教師向學生傳授知識 ● 外在的知識(external knowledge) 	<ul style="list-style-type: none"> ● 教師與學生共同建構知識 ● 個人的知識(personal knowledge)
學習形式	<ul style="list-style-type: none"> ● 記憶 ● 二手經驗 	<ul style="list-style-type: none"> ● 聯繫 ● 一手經驗
學生	<ul style="list-style-type: none"> ● 作被動的容器、教師灌輸知識 	<ul style="list-style-type: none"> ● 主動建構、發現、轉化知識
教學目的	<ul style="list-style-type: none"> ● 把學生分類和篩選 ● 獲取和應用規範性的知識和技能 	<ul style="list-style-type: none"> ● 發展學生的能力和天賦 ● 著重體驗生活的方法
氣氛	<ul style="list-style-type: none"> ● 順從 / 文化一致 	<ul style="list-style-type: none"> ● 多元和尊重個人 / 文化差異和文化共有性
關係	<ul style="list-style-type: none"> ● 師生之間和學生之間關係非個人化 (impersonal) 	<ul style="list-style-type: none"> ● 師生之間和學生之間存在個人 (personal)互動關係
脈絡	<ul style="list-style-type: none"> ● 競爭、個人化 	<ul style="list-style-type: none"> ● 教室及小組內合作學習
評價	<ul style="list-style-type: none"> ● 注重以數量測量我們的價值 	<ul style="list-style-type: none"> ● 注重以質素決定我們的人文性 (determinant of our humanity)
對教學的假設	<ul style="list-style-type: none"> ● 精研該知識內容的人，均可教學 	<ul style="list-style-type: none"> ● 教學是複雜的活動，需要特定的訓練

資料來源：出自霍秉坤(2004：4)

根據上述的分析，新教學典範自然也會影響社會課程領域的教學方法。事實上，近年來隨著教育改革的陸續推動，學校教師對於新教學典範的接觸與認識，並不陌生，甚至是耳熟能詳。前述建構主義強調學習者會主動建構意義，並與他人在互動和磋商中改造經驗，因而教學過程中必須注意學習的脈絡，鼓勵學習者反省和重新建構概念；多元智能主張人類智慧包括語文智慧 (linguistic intelligence)、邏輯—數學智慧 (logical-mathematical intelligence)、視覺—空間智慧 (spatial intelligence)、肢體—動覺智慧 (bodily-kinesthetic intelligence)、音樂—節奏智慧 (musical intelligence)、人際智慧 (interpersonal intelligence)、內省智慧 (intrapersonal intelligence)、以及自然觀察者智慧 (naturalist intelligence) 等八種智慧，認為學校教育必須擴大教育的視野，營造有助於各種智慧發展的學習環境，使學生的潛能得以充份的展現，進而認識其周遭的世界；人本主義提出教學應以學生為中心，重視學生個人的發展而不是知識的掌握，所以教師在課堂教學活動中，應該讓學生扮演更積極的角色。此外，鄭燕祥(2003)也指出新紀元教學法的特徵：(1)協助學生終身自學；(2)多元化的學習和教學；(3)網絡化的學習和教學；(4)資訊科技教學環境；(5)教學法基於多元智能發展論；(6)新教學素質的保證。

平心而論，上述所介紹的教育理念和作法，正是目前學校教學努力的方向。整體而言，多數的學校教師都能認同此種教學的取向，也都願意盡力地落實於實際的教學活動中。不過，考察現況，仍有許多值得檢討的地方。

首先，就社會領域課程而言，其課程本身就是一種公民素質教育 (citizenship education)，旨在增進公民的能力，涵養公民的資格。因而教學的方法要能培養學生關心他人、關懷社會、實踐公民的責任與德行，並於文化多元和民主的社會中，形成共享的

價值，彼此認同且發展其問題解決的能力。是以，教學的方法必須讓學生有機會去履行公民責任，讓學生有時間去進行對話，同時讓他們可以在真實的情境中去解決問題。尤其在選擇教學方法時，應該還要考量學生不同的文化背景，晚近學者所提出的「均等教學論」(equity pedagogy)強調教師在社會科的教學中，必須修正其教學，才能讓來自不同種族、文化、性別與社會階級的團體，都能獲致學術上的成功(Ornstein & Hunkins, 2004)。正說明教師在社會領域課程的教學中，對於教學方法的運用，必須審慎考量。不過，學校的課堂教學中往往受限於某些因素，而使目標難以達成。舉其犖犖大者如，教學的活動因為時間的限制，鮮少安排學生進行溝通和對話或給予學生討論的時間不夠充裕；教學的問題未能與個人、家庭、社區、族群的生活連結，減低學生學習的興趣；教學的實施仍然偏重片斷、零碎的知識記憶，未能增進學生理解和評價的能力；教學的情境未能符合真實性，常常是半真實，甚至是抽象性；教學的過程忽略態度、價值和情感，對於責任、德行的實踐意願相對減低，努力常是事倍功半。

其次，從社會領域課程教學方法的種類及其運用來看，有關教學方法的分類，不同的學者有不同的分類方法，例如 Gunter, Estes, & Schwab(2003)認為教學主要有八種方法，計有：直接教導法(direct instruction model)、概念習得法(concept attainment model)、概念發展法(concept development model)、創意解決法(synectics model)、探究學習法(inquiry model)、班級討論法(classroom discussion model)、合作學習法(cooperative learning model)、以及情意探究法(model for exploration of feelings)；Jarolimek & Foster(1997)則將教學方法歸類為解說式(expository)、實踐式(practice)、探究式(inquiry)及活動式(activity)。Marsh(1997)則列舉了講授、練習、提問、討論、示範、問題解決/探究、角色扮演/模擬遊戲、小組活動、自學等教學方法。國內學者陳麗華(2002)更根據社會領域課程的特性，提出一些適用於社會領域課程教學的方法，這些教學方法計有：(1)訊息處理模式：基本歸納策略、概念構圖教學(如連結相關概念的概念圖、因果關係的概念圖、評估想法的概念圖)；(2)社會互動模式：討論教學的策略(如腦力激盪法、討論會、座談會)、角色扮演、情境模式教學；(3)社會行動模式：社區學習階段的教學策略(如多元智能的開發、多元文化觀的陶冶)、社區探究階段的教學策略(如議題中心教學、口述歷史教學策略)、社區行動階段的教學策略(如故事連線探究策略、公民行動方案)。

值得關注的是，無論是採取何種分類方式，任何的教學方法都可在由教師中心和學生中心兩端所形成的光譜中找到位置。當然，目前社會領域教師所運用的教學方法，亦是如此。不過，對於教學方法的運用，仍然存在一些問題。第一，教學方法的選擇不夠多元。誠如前述所介紹，教學方法依其分類的依據而具有多種的形式。相較於過去，學校社會領域課程的教學方法雖然在教學方法的運用上更為多元，但主要還是集中於某些教學方法，例如講解示範、分組討論、腦力激盪、角色扮演等，至於其他的問題解決、自學探究、多元智慧、社區行動等，則不夠普遍；第二，教學方法的使用往往流於形式，未能把握其精神。舉例而言，社會領域課程的重要目標之一是要培養學生民主素質、社會參與、做理性決定以及實踐的能力，但分組討論的過程中，從小組成員的決定到議題的選擇，悉數由教師決定，學生完全沒有置喙的餘地，形成民主最大的諷刺。又如角色扮演，教學過程中，教師應著重學生在感情、態度、價值、知覺、問題解決技巧以及探

究不同學科的方法等方面的表現(Joyce, Well & Calhoun, 2000)。而不僅是語言表達、演練技術、問題衝突的瞭解而已。

四、教學評量

教學評量是教學過程中不可或缺的一部份，也是任何成功教學的基礎所在。教育學者 Glaser(1962:6)在其所提出的基本教學流程中，就明確地指出教學的步驟主要包括：教學目標、起點行為、教學程序以及成績評量。是以，評量必與教學、學習之間具有相互關聯的本質。一般認為，評量乃是教師透過系統性的規劃以決定教學目標或學生預期的學習結果是否達成的程度。由是觀之，評量除了具有診斷和回饋的功能以瞭解學生學習的困難和結果之外，尚具有考驗的功能，可以分析教師的教學成效，其重要性自不待言。近年來，隨著全球競爭的日趨激烈以及社會大眾對績效(accountability)要求的不斷升高，評量結果業已成為衡量學校辦學績效及教師教學品質的認定依據，而由於其所涉及的績效責任高低和教學表現優劣，往往影響學校評比及補助和教師升遷及專業發展，所以常被指為「高風險評量」(high-stake assessment)，也凸顯其在目前學校教育中的重要性。

其次，就教學評量的功能而言，教學評量也逐漸被視為是一種擁有多元目的的策略性工具，其內涵包括：課堂中學生進步的標竿、學校改革的代言人、教育機會的過濾網以及國家教育現況的指標(Linn & Gronlund, 2000)。值得關注的是，利用教學評量作為教育改革的工具以及政策制定之參酌，已經成為近年來評量發展的重要趨勢，因而在我國全面推動九年一貫課程之際，確實有必要檢視評量在此改革過程中的角色地位，同時也應考察其所面臨的問題以及可能的革新策略，進而提升教學的品質，增進學生學習的成效。

而有關社會課程領域的教學評量，從學校的現況看來，可以發現有以下問題：

一、評量偏重認知而忽略技能和情意

評量旨在瞭解學生的學習成效，確認教學目標是否達成，因而透過評量所獲得的訊息，教師可以調整其教學實施，進而提升教學的品質。一般而言，教育目標的分類有許多種方式，例如事實、技能、態度；主學習、副學習、附學習；求生技巧的目標、方法目標、內容目標；認知目標、情意目標、技能目標(黃政傑，2003)。然而，無論其所採取的分類方式為何，目前教學中所實施的評量，其內容普遍是以事實、知識、原理等屬於認知層面的部分為主，而有關技巧、方法、態度、價值等屬於技能、情意層面的內容則較受輕忽。

二、評量的內容常是以低層能力為主

評量的內容除了是以認知層面為重心之外，另一個值得關切的地方是評量所包括的認知內容常是以低層能力為主。此種現象可由教師所實施的評量中看出端倪。平心而論，審視當前中小學班級教學中的評量，可以發現，其命題的方式經常是以簡單的、封閉的認知題型為主，舉凡簡答題、填充題、是非題、配合題、選擇題等，都是測驗中常見的題型。而此種簡單的、客觀的題型絕大多數僅能限制於測量知識領域的簡單學習結果，也就是評量學生低層能力的部分(Linn & Gronlund, 2000)。當然，或許有人會提出反駁，認為政府所提出的九年一貫課程，在其所公佈的課程實施要點中，就強調評量的方法應採多元化的方式實施，兼重形成性和總結性評量(教育部，2003a)。是以，評量已

採取多元評量的方式進行，前述所指出的紙筆測驗偏向低層能力的批判僅能反映部分的事實而已，不應以偏概全。就此而言，我們可以從其他評量中加以考察。當前中小學社會領域課程教學活動的評量，除了紙筆評量外，也開始廣泛地運用專題研究、表演活動、實作評量、檔案評量等方式來進行評量。而其突破傳統評量窠臼的成果，有目共睹。不過，其中偏重低層能力的評量，仍有改善之處。例如，活動性評量所經常使用的學習單，多數仍然停滯於低層次的認知，問題的內容圍繞在記憶性、背誦性的事實性資料。所以，學習單上要求學生記錄歷史上重要的人、事、物名稱；描繪其所看到的景色建築；說明古蹟的歷史典故；甚至於抄寫參觀地之文物介紹內容。凡此，都指出評量多數還是以低層次的能力為主，使學生的學習仍停留在記憶、背誦、抄寫的階段，殊為可惜。

三、評量與教學、學習之間缺乏連貫

評量與教學、學習之間密不可分，理應保持聯繫，相互連貫。然觀諸現況，學校中許多的評量仍是屬於獨立性的活動，不但未能符合教學的原則，更忽略了其與學生學習的關聯程度。也因此，學習重視與個人相關，評量內容卻脫離個人生活；教學提供支持性環境，予以鼓勵和讚美，評量結果卻加以批判，要求改進以達標準；學習和教學給予持續性的回饋，卻無法進行持續性的評量；強調學習和教學的後設認知策略，而後設認知能力的評量卻付之闕如；鼓勵運用各種不同的學習途徑和教學策略，卻缺乏多元的評量方式；教師期望高，學習應富挑戰性，但所提供的評量卻是不符合學生程度的挑戰；教學與學習重視反思的活動，評量卻少有反思的機會；教學與學習注重師生的互動，評量卻少有彼此交流的活動。綜合言之，教師雖然瞭解評量、教學、學習的重要性，不過三者間的連貫，確實仍有許多改善的空間。

四、評量的實施欠缺妥善完整的規劃

目前社會領域課程評量的問題是教師評量的內容具有選擇性，通常易於評量、明顯可見、不需花費太多時間、認知導向、符合個人專長背景、教育當局或學校單位所重視、家長要求等條件下，自然會納入評量的範疇中。相對地，部分較難評量(如批判思考能力)、隱晦不明、費時費力、情意導向、非個人所專精、教育組織未規範或強調、家長不重視等條件下的學習內容，則受到教師的忽略，甚至排斥。要言之，從某個程度來看，當前班級中的課堂評量主要把焦點放在 Eisner 所指稱的教學目標(instructional objectives)，而忽略了其所強調的表意目標(expressive objectives)。值得關注的是，此種偏頗的評量觀可能影響教師的教學決定和表現，進而對學生(人)的發展產生不良的作用。

五、評量方式難以評定預期的學習結果

評量方式的選擇宜配合其所欲測量的學習表現，否則測量的結果將失去效用。因之，中小學課堂評量中常見的問題包括：題型少變化，相關測量皆以學生的低層能力為主；使用書商所提供的測驗題庫，無視於其所欲測量的學習結果；節省閱卷的時間，所以其評量大多屬於簡單式的題型；評量方式的選擇有待商榷，常以靜態性質的紙筆測驗來評量學生的動態能力表現；問題解決或高層能力的評量雖以作業或實作方式實施，但教師往往偏重在結果的呈現，而忽略了學生問題解決的過程或個人運思的歷程表現；尤有甚者，有些學習表現的評量，由於教師缺乏充裕的時間實施，因而常以觀察、自陳方式取代，略顯不足。

六、評量的實施缺乏有力的支援和協助

多元化的評量意謂評量方式的多樣化，因而在評量過程中所涉及的評量因素，如時間、地點、經費、人力、資源、政策等，都必須加以調整，維持動態的平衡。不過，我們可以發現，目前評量未能融入學習和教學活動中，因此教師必須另覓時間評量，事倍功半；學校行政未能事先就學校空間和相關的資源設備加以適當調配和縝密規劃，致使各班級的評量活動受到嚴重的限制，其中尤以活動課程的評量為甚；課堂中的實作評量或解釋性作業往往需要較多的時間，教師常缺乏其他教師或家長的支援，備感壓力；評量的多元也代表評量工具的多元，所以教師所實施的評量必須獲得更多的經費協助方能竟其功，例如現在教學所經常使用的學習單，就可能增加班級的講義費，而部分學校可以向家長募集解決此項問題，但也有一些學校無法滿足這類的的需求，形成教師相當大的困擾；至於學校政策凌駕班級課程之上，造成教師在其評量方式的改變亦時有所聞，例如學校為了舉辦社區運動會，要求各班級必須利用社會和體育的課程，練習相關的表演項目和活動。

肆、社會領域課程教學實施的發展

前述已就社會領域課程教學實施的現況，進行探討，分別從教學目標、教學方案、教學方法、教學評量等層面，指出其中所存在的問題。而針對社會領域課程教學實施所面臨的難題，從上述的分析和討論中，可加以歸納並勾勒今後發展的方向。

首先，從教學目標來看，未來的發展應注意下述要點：(1)現行九年一貫課程綱要中的能力指標並不够具體，因此教師應結合學校和社會的資源，對能力指標進行分析、解讀，以免產生偏頗；(2)不同層級(如學校課程發展委員會、地方教育當局、中央政府單位)對能力指標和教學轉化的詮釋應力求溝通，保持連貫；(3)透過學校課程發展委員會的機制，監督相關教科書，尤其是民間出版商的出版品，確保其正確的運用；(4)努力化解不同學習階段能力指標所產生的斷層、不連續現象，以符合順序性和繼續性的規準；(5)教師可以透過雙向細目表或目標分類法來確保教學目標的均衡性。

其次，就教學方案而言，日後教學方案的發展應朝幾個方向努力：(1)教師應該先熟悉各種不同的課程統整模式，掌握各模式的內涵與作法，才能融會貫通，靈活運用；(2)教學方案的實施屬於一種漸進的過程，也就是會由學習者內的統整設計為先，然後再進入到學習者之間的統整；(3)統整教學的技術性問題普遍存在，教師應該先去釐清問題的本質並努力去學習相關的技術，以解決問題，諸如主題的選擇、主題的來源、主題的性質等，都是亟待克服的問題；(4)教學方案的編製必須契合教育改革的理念，敞開心胸，配合脈絡趨勢的發展，以促進學習者統整自我、人與人、人與環境間互動關係所產生的知識領域。

再者，就教學方法來說，教師於社會領域課程中運用教學方法，應該注意下列要項：(1)教師應該對於教學過程中，可能影響學習者學習的相關因素加以控制，例如教學時間、問題性質、文化生活、動機興趣、學習風格、環境脈絡、情意態度等；(2)教師要能靈活運用各種不同的教學方法，因時、因地、因人選擇對於學習者最有效的教學方法，不要受限於既有的教學模式；(3)洞悉各種教學方法的適用時機、適用對象、具體的操作

程序、評量方式，避免流於形式化或扭曲其精神；(4)清楚地瞭解預期的學習結果，以引導教學過程中，相關教學活動的安排和進行。

最後，就教學評量來看，教師於社會領域課程中實施教學評量應該把握以下的原則：(1)評量目標應該要能兼重認知、情意和技能，避免像過去一樣，都是以認知為評量的重心；(2)評量內容必須要包括高低層的心智能力，讓學習者能學習到更高層的能力，以協助學習者適應複雜萬端的社會；(3)評量過程中應該要加強與教和學之間的連貫，將評量融入到教學中，以收倍蓰的功效；(4)評量規劃的擬定要能確保目標和評量之間的聯繫，以利目標的實施和評量技能的增進；(5)評量方式要預先綜合考量，確保評量能測出預期的學習結果；(6)評量實施要尋求家長社區和行政部門的全力支持，以順利實施各項評量。

伍、結語

以上主要是針對社會領域課程教學實施的現況進行檢討，並提出可能的發展方向和具體的作法，俾供學校教師教學參考。整體而言，社會領域課程的教學與其他領域課程的教學一樣，存在許多共同性的教學問題。另一方面，相較於其他的領域課程，社會領域課程有其本身的意義架構和特徵，因而亦發現有些教學實施上的問題，是社會領域課程獨特性的問題。然而，不管是屬於共同性的問題，抑或是本身獨特性的問題，這些問題都會影響到學生學習社會領域課程的成效。是以，我們應該洞悉教學實施所面臨的問題，定義問題，找出可能的解決方案或革新策略，以順利推動社會領域課程的全面實施。基於此，本文從教學目標、教學方案、教學方法、教學評量等層面，進行探討，並提出有效的因應作法。確保教學的成功。

參考文獻

- 行政院教育改革審議委員(1996)。教育改革總諮議報告書。台北：作者。
- 李坤崇(2004)。綜合活動學習領域概論。台北：心理。
- 高新建(2002)。能力指標轉化模式：能力指標之分析及其教學轉化。載於黃炳煌(主編)，社會學習領域課程設計與教學策略(頁51~100)。台北：師大書苑。
- 教育部(1993)。國民小學課程標準。台北：作者。
- 教育部(1995)。國民中學課程標準。台北：作者。
- 教育部(2003a)。國民中小學九年一貫課程綱要—社會學習領域。台北：作者。
- 教育部(2003b)。社會學習領域教學示例手冊。。台北：作者。
- 教育部(2003c)。社會學習領域基礎研習手冊。。台北：作者。
- 陳伯璋(2001)。新世紀課程改革的省思與挑戰。台北：師大書苑。
- 陳麗華(2002)。教學特性與策略。載於黃炳煌(主編)，社會學習領域課程設計與教學策略(頁 199~262)。台北：師大書苑。
- 黃政傑(2003)。課程設計(初版十四刷)。台北：東華。
- 黃炳煌(2002)。基本原理與課程目標。載於黃炳煌(主編)，社會學習領域課程設計與教學策略(頁 11~20)。台北：師大書苑。

- 詹志禹(2002)。九年一貫「社會學習領域」課程綱要之發展。載於黃炳煌(主編)，**社會學習領域課程設計與教學策略**(頁 1~10)。台北：師大書苑。
- 甄曉蘭(2003)。統整課程的設計與教學。載於李咏吟、陳美玉、甄曉蘭(合著)，**新教學實習手冊**(頁 295~318)。台北：心理。
- 鄭燕祥(2003)。**教育領導與改革**。台北：高等教育。
- 蔡安繕(2004)。**國民中學社會學習領域課程綱要實施現況之調查**。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，台北。
- 霍秉坤(2004)。教學方法引論。載於霍秉坤(主編)，**教學方法與設計**(頁 1~21)。香港：商務。
- Clark, L. H. & Starr, I. (1996). *Secondary and middle school teaching methods*(7th ed.). Englewood Cliffs, N. J. : Merrill.
- Drake, S. M.(1998). *Creating integrated curriculum: Proven ways to increase student learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Fogarty, R.(2002).*How to integrate the curricula*(2nd ed.). Palatine, IL. : Skylight.
- Gagné, R. M. (1985). *The condition of learning*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Glaser, R.(1962). Psychology and instructional technology. In Glaser, R.(Ed.), *Training research and education*. Pittsburgh: Pittsburgh University Press.
- Gunter, M. A., Estes, T. H. & Schwab, J. (2003). *Instruction: A models approach*(4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Jarolimek, J. & Foster, C. D.(1997). *Teaching and learning in the elementary school*(6th ed.). Upper Saddle River, N. J.: Merrill.
- Joyce, B., Weil, M. & Calhoun, E.(2000) 。 *Models of teaching*. Boston: Allyn and Bacon.
- Linn, R. L. & Gronlund, N. E.(2000). *Measurement and assessment in teaching*(8th ed.). Upper Saddle River, N.J. : Merrill.
- Marsh, C. J.(1997). *Planning, management and ideology: Key concepts for understanding curriculum*(vol. 2). London: The Falmer Press.
- Ornstein, A. C. & Hunkins, F. P.(2004). *Curriculum: Foundations, principles, and issues*(4th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- by, Francis P. Hunkins