

「中小學課程發展之相關基礎性研究」
區塊研究—整合型研究（二）

子計畫五：臺灣國民中學生公民素養表現之分析
與運用（ICCS）

ICCS 2009 公民素養評量架構與我國社會學習領域
能力指標的比對分析

劉美慧(國立臺灣師範大學教育學系教授)

劉欣宜(國立臺灣師範大學教育研究與評鑑中心
博士後研究員)

摘 要

我國近幾年積極參與國際教育組織主導的國際評比調查研究，其中一項為 IEA 主導的「國際公民教育與素養調查研究」(International Civic and Citizenship Education)特別值得一提，因為它是歷來參與國家最多、規模最大的國際公民教育評比研究，其目的在評量 13 歲學生的公民素養以及探究參與國家的公民教育模式，在評量架構上特別強調全球關聯的議題與世界公民的角色，以促進學生參與公民活動的意願與行動。另一方面，我國的九年一貫課程改革也同樣重視全球化趨勢的影響，尤其在社會領域課程目標中即明白指出要培養學生的民主素質與公民素養，使其成為具有行動與參與能力的世界公民。準此，則 ICCS 評量架構與我國九年一貫課程社會領域內涵有何異同，以及兩者對公民教育的著重點有無差異等，即為本文欲探究之主題。本文首先簡介 ICCS 研究計畫的產生與其評量架構的內涵，其次則採內容分析法來比較 ICCS 評量架構與我國九年一貫課程社會領域能力指標在公民教育知識內容領域、認知面向的公民能力、情感行為面向的公民能力等三方面的異同，以兼顧比對與分析的深度與廣度。研究結果發現，我國的公民教育較注重基本認知能力的培養，尤其特別著重在公民社會與制度的知識內容，有關公民參與的概念出現較少，至於情感行為面向上則缺少對學生從事公民活動的行為意向的激發，學生在公民知識與行動間難有緊密的連結。本文最後則根據研究結果對九年一貫課程總綱、社會學習領域課綱、課綱實施通則等三方面提出結論與建議。

關鍵詞：公民教育、公民素養、國際公民教育與素養調查計劃、社會學習領域能力指標

壹、前言

近幾年來，全球化的快速發展已成為不可抗拒的世界趨勢，廣泛的影響了人們的思維、生活方式與互動關係。許多全球事務我們已無法袖手旁觀、冷眼相待，唯有積極參與才是生存之道。因此，教育應如何回應全球化的潮流與挑戰，尤其是如何培養具有全球觀之現代公民，已成為許多國家制定教育政策的重要考量（Ayyar, 1996; Green, 1999; Henry, Lingard, Rizvi & Taylor, 1999）。

因為全球化趨勢而引起的公民教育反思，也反映在國際公民教育研究上。有許多學者或機構紛紛投入公民教育的比較研究，包括九國公民教育政策研究（Cogan & Derricott, 1998）、亞太地區公民教育個案研究（Cogan, Morris & Print, 2002）、亞太地區公民教育的概念與議題（Lee, Grossman, Kennedy, Fairbrother, 2004）、亞太地區的公民課程比較（Grossman, Lee, Kennedy, 2008）。其中參與國家最多、規模最大的研究為「國際教育成就評鑑協會」（The International Association for Evaluation of Education Achievement, IEA）主導的「國際公民教育與素養調查研究」（International Civic and Citizenship Education, 以下簡稱 ICCS），旨在評量 13 歲學生的公民素養以及探究參與國家的公民教育模式。

ICCS 計畫的評量架構特別強調全球關聯的議題與世界公民的角色，以促進學生參與公民活動的意願與行動。我國的九年一貫社會領域課程目標第四項：「培養對本土與國家的認同、關懷及世界觀」、第五項：「培養民主素質、法治觀念以及負責的態度」、第八項：「培養社會參與、做理性決定以及實踐的能力」亦清楚揭示對學生公民知識、公民認同與公民參與的重視。究竟 ICCS 評量架構與我國九年一貫課程社會領域內涵有何異同，以及兩者對公民教育的著重點有無差異等，即為本文欲探究之主題。

我國於 2007 年加入 ICCS 研究，由國立台灣師範大學教育研究與評鑑中心組成跨校研究團隊執行研究計畫。由於我國的 ICCS 計畫目前尚在資料蒐集階段，目前僅能就其出版的《公民教育評量架構》與我國九年一貫社會學習領域課綱進行比對分析，希望能提出對未來社會學習領域課程發展之啟示。

本文首先簡介 ICCS 研究計畫的評量架構，其次以內容分析法來探討我國九年一貫課程社會領域課綱在 ICCS 的評量架構下，能力指標在各領域面向的分佈情形，並進一步以定量分析方式計算能力指標統計於知識內容領域出現的頻率，以兼顧比對與分析的深度與廣度。最後則根據研究結果對九年一貫課程總綱、社

會學習領域課綱、課綱實施通則等三方面提出結論與建議。

貳、ICCS 2009 的評量架構

ICCS2009 的調查研究旨在了解各國學生公民教育與素養的成就表現。在此之前，IEA 曾進行兩項與公民教育有關的調查評比研究，第一個是 1971 年的六個學科研究（Six subject study）中的公民教育研究，參與國家包括美國、西德、芬蘭、荷蘭、伊朗、愛爾蘭、以色列、義大利、紐西蘭和瑞典，學界稱之為「十國公民教育研究」。第二個研究是 1994 年的公民教育研究（Civic Education Study，簡稱 CIVED），共有 24 個國家參與研究。這兩項研究為 ICCS2009 的重要研究基礎，尤其 ICCS 更被定位為是 CIVED 計畫的延伸，以 CIVED 的評量架構為主，增加公民教育的新興議題，例如全球化與本土化的衝突與調合、恐怖主義的攻擊，以及飢餓和貧窮的問題等，使 ICCS 的研究更符合國際情勢與未來發展。

ICCS 2009 主要以十三歲半學生為調查對象，相當於我國八年級學生，共計 38 國參與，每個參與國的學生樣本數至少 4500 位。ICCS2009 的評量架構包括三個面向：「知識內容」面向(content domain)、「情感行為」面向(affective-behavior domain)與「認知」面向(cognitive domain)，本研究稱後二者為能力面向。ICCS 以知識內容面向為橫軸，以能力面向為縱軸，形成公民素養評量架構，可視為 ICCS 對國中學生公民素養的期待。各面向下包含數個次領域與關鍵概念，茲就各領域的定義與具備之關鍵概念說明如下(Schulz, Fraillon, Ainley, Losito, Kerr, 2008)。

知識內容面向包含四個次領域，即「公民社會與系統」、「公民原則」、「公民參與」與「公民認同」，構成了 ICCS 評量架構的公民教育知識內涵：

（一）公民社會與系統(civic society and systems)

「公民社會與系統」聚焦在構成公民與社會的契約關係以及社會運作基礎的正式與非正式機制與機構，包含「公民」、「國家機構」與「公民機構」三個次領域，強調的關鍵概念包括權力/權威、規則/法律、憲法、統治、決策制訂、談判協商、績效責任、民主、君權、建國、無國籍、公民權/投票、經濟、福利國家、條約、永續發展、全球化等。

（二）公民原則(civic principles)

「公民原則」聚焦在公民社會共享的道德倫理基礎，強調公民責任與群己參與公民活動的動機乃在於支持、保護與促進這些原則，包含「平等」、「自由」與「社會和諧」三個次領域，關鍵概念包括共善、人權、同情、尊重、社會正義、包容、平等等。

(三) 公民參與(civic participation)

「公民參與」是指個人在其社群中的行動表現形式，公民參與可以在任何社群層次和社群脈絡中運作，包括覺察、投入或是影響等不同層次的參與。公民參與包含「決策」、「影響」與「社群參與」三個次領域，關鍵概念包括公民涉入、公民自我效能、合作/協同、協商/解決、公民投入等。

(四) 公民認同(civic identities)

「公民認同」包含個人的公民角色及對這些角色的覺知，個人可以影響自己和家庭、同儕與公民社群的關係，也會被這些關係所影響，因此個人的公民認同可連結到個人和公民的交互關係。公民具有多重性的認同，而非單一面向的公民認同。此領域強調的關鍵概念包括公民自我概念、多重性、多樣性、文化/位置、愛國主義、國家主義、公民與公民素養價值等。

認知面向包含「理解」、「推論與分析」兩個次領域，前者意指學生在投入更複雜的認知任務時，可以運作所學的公民資訊使其公民世界產生意義，因此學生被期望能定義、描述公民概念和內容的關鍵特質，並且能舉例說明。後者則指學生運用公民資訊而形成較單一概念內容更廣的結論，推理包括知識的直接應用，或者透過知識的選擇與類化而能在相似情境下做出結論的能力，能夠做出比「理解」層次更複雜、更多面向、更特殊與抽象的結論。

至於情感行為面向包含「價值觀」、「態度」、「行為意向」與「行為」四個次領域。「價值觀」可定義為概念、機構、人類或觀念價值的信念，其較「態度」更強調長期的、根深蒂固的、更寬廣與更基礎的信念表徵，價值信念可以幫助解決矛盾與形成看待自我與他人態度的基礎。「態度」則是對觀念、人們、物體、事件、情境或關係的感覺或感受，它和「價值觀」相反，本質上是較狹隘的，可隨時間改變，且較不深植人心的。而「行為意向」是指學生對未來公民行動的期望，「行動」則進一步指涉學生的公民實踐。

ICCS 以知識內容面向為橫軸，能力面向為縱軸，架構出 24 格的評量架構，然而並非所有細格都能發展有意義的評量項目，例如行為與行為意向只有在公民

參與領域才有意義，最後有 16 格可以發展評量項目（如表 1），本研究以此架構作為分析類目，進行能力指標內容分析。

表 1 ICCS 公民素養評量架構表

內容面向 能力面向	公民社會和制度	公民原則	公民參與	公民認同
認知領域				
理解	I	II	III	IV
推論與分析	V	VI	VII	VIII
情感行為領域				
價值信念	A	B		
態度	C	D	E	F
行為意向			G	
行為			H	

參、研究方法

本研究採用內容分析法進行能力指標的比對與分析，以 ICCS 的評量架構為分析類目，以九年一貫社會學習領域課程綱要為研究對象，進行能力指標比對與分析，茲將分析方式說明如下。

本研究採定質分析方式進行 ICCS 評量架構與九年一貫社會學習領域能力指標的分析，由於 ICCS 旨在評量八年級學生「已經」具備的公民素養，而公民素養有賴長期的培養，因此在比對能力指標時，不能僅侷限在國中階段的能力指標，也應涵蓋小學階段的能力指標。

在進行比對分析前，研究者先探究 ICCS 評量架構知識內容面向每一領域與次領域的意義，以及各領域包含的關鍵概念，再分別探究各能力面向在各次領域欲達到的能力，例如內容面向的「公民和團體在公民社會中應扮演角色的知識」與能力面向的「理解」交會後，形成「理解公民和團體在公民社會中應扮演角色」的能力指標。再者，研究者詳細解讀九年一貫社會學習領域能力指標，注重其能力與概念關鍵詞，再將指標歸入適當的類目中。同一指標視其意義與性質可以歸類在不同的類目中。希望透過全面性的指標比對，更清楚理解我國與 ICCS 對國中學生公民素養期待上的異同。

其次，統計各類目與次類目涵蓋的能力指標的次數與百分比，以瞭解能力指

標於知識內容各類目的比重情形。

肆、研究發現

本文先進行認知與情感行為面向的個別分析，最後再進行綜合分析。

一、認知面向分析

由於 ICCS 僅提及認知面向應包含理解、推論與分析，並未進一步說明其在各內容領域與次領域的對應關係，因此，本研究先將社會學習領域的能力指標歸入各次領域後，在表格最右欄逐一分析該指標是屬於理解或推論與分析。指標動詞採用「瞭解」、「舉例」、「認識」、「說明」等，歸於「理解」層次；採用「分析」、「探討」等，則歸於「推論與分析」層次。認知面向的分析結果列於表 2，能力指標於 ICCS2009 知識內容各類目之次數統計表請見表 3，能力指標於 ICCS2009 認知面向各類目之次數統計表請見表 4。

表 2 認知面向之比對分析

內容領域	次領域	九年一貫分段指標	認知層次
公民社會和制度	公民和團體在公民社會中應扮演角色的知識	5-1-4 瞭解自己在群體中可以同時扮演多種角色。	理解
		5-4-4 分析個體所扮演的角色，會受到人格特質、社會制度、風俗習慣與價值觀等影響。	推論與分析
		7-4-2 瞭解人類在成長的歷程中，社會如何賦予各種人不同的角色和機會。	理解
	公民和團體在公民社會中應享權利的知識	5-2-1 舉例說明自己可以決定自我的發展並具有參與群體發展的權利。	理解
		6-2-2 舉例說明兒童權(包含學習權、隱私權及身體自主權等)與自己的關係，並知道維護自己的權利。	理解
		6-4-4 舉例說明法律與其他社會規範的差異及相互關係，以及違反義務或發生衝突時所須面對的法律責任。	理解
		6-3-4 列舉我國人民受到憲法所規範的權利與義務，並解釋其內涵。	理解
	公民和團體在公民社會中應享責任的知識	6-3-4 列舉我國人民受到憲法所規範的權利與義務，並解釋其內涵。	理解
		7-4-1 分析個人如何透過參與各行各業與他人分工，進而產生整體的經濟功能。	推論與分析
	公民和團體幫助公民社會發展機會和能力的知識	3-4-2 舉例說明個人追求自身幸福時，如何有助於社會的發展；而社會的發展如何庇護個人追求幸福的機會。	理解
	立法／議會	6-3-1 認識我國政府的主要結構與功能。	理解
政府	6-3-1 認識我國政府的主要結構與功能。	理解	

國家 機 構		6-4-1 以我國為例，瞭解權力和政治、經濟、文化、社會型態等如何相互影響。	理解
		6-4-2 以歷史及當代政府為例，分析制衡對於約束權力的重要性，並推測失去制衡時權力演變的可能結果	推論與分析
		6-4-6 探討民主政府的正當性與合法性。	推論與分析
		7-4-5 舉例說明政府進行公共建設的目的。	理解
		7-4-6 舉例說明某些經濟行為的後果不僅及於行為人本身，還會影響大眾、生態及其他生物，政府因此必須扮演適當的角色。	理解
	跨國/跨政府的統治	9-3-5 列舉主要的國際組織(如聯合國、紅十字會、WTO等)及其宗旨。	理解
		9-4-6 討論國際組織在解決全球性問題上所扮演的角色。	推論與分析
	司法制度	6-4-3 舉例說明各種權利(如學習權、隱私權、財產權、生存權、自由權、機會均等權及環境權等)之間可能發生的衝突。	理解
		6-4-4 舉例說明法律與其他社會規範的差異及相互關係，以及違反義務或發生衝突時所須面對的法律責任。	理解
		6-4-5 說明個人如何爭取保障及權利、紛爭解決的機制及司法系統的基本運作程序與原則。	理解
	法律實施	6-3-1 認識我國政府的主要結構與功能。	理解
		6-3-3 瞭解並遵守生活中的基本規範。	理解
		6-3-4 列舉我國人民受到憲法所規範的權利與義務。	理解
		6-4-4 舉例說明法律與其他社會規範的差異及相互關係，以及違反義務或發生衝突時所須面對的法律責任。	理解
	國防	1-3-11 瞭解臺灣地理位置的特色及其對臺灣歷史發展的影響。	理解
		1-3-12 瞭解臺灣具備海洋國家發展的條件及優勢。	理解
		1-4-10 瞭解海洋主權與經濟發展、國防、政治主權的關係。	理解
		6-3-1 認識我國政府的主要結構與功能。	理解
	官僚體系	6-3-1 認識我國政府的主要結構與功能。	理解
		6-4-2 透過歷史或當代政府的例子，瞭解制衡對於約束權力的重要性。	理解
選舉權	6-2-5 從學生自治活動中舉例說明選舉和任期制的功能。	理解	
	6-3-4 列舉我國人民受到憲法所規範的權利與義務。	理解	
公	宗教	4-2-2 列舉自己對自然與超自然界中感興趣的現象。	理解
		4-3-2 認識人類社會中的主要宗教與信仰。	理解
		4-4-3 瞭解道德、藝術和宗教如何影響人類的價值和行為。	理解
	公司/企業	7-3-4 瞭解產業與經濟發展宜考量區域的自然和人文特色。	理解

	機 構		3-4-5 舉例指出某一人類團體，因有重組之可能性，且被論功行賞，所以日漸進步。	理解	
			7-4-1 分析個人如何透過參與各行各業與他人分工、合作，進而產生整體的經濟功能。	推論與分析	
			7-4-4 舉例說明各種生產活動所使用的生產要素。	理解	
			7-4-9 探討經濟發展對受雇者的影響。	推論與分析	
	工會		無		
	政黨		3-4-5 舉例指出某一人類團體，因有重組之可能性，且被論功行賞，所以日漸進步。	理解	
			5-4-5 在面對個體與個體、個體與群體之間產生合作或競爭的情境時，能進行負責任的評估與取捨。	推論與分析	
			6-4-6 探討民主政府的正當性與合法性。	推論與分析	
	非政府機構		9-3-5 列舉主要的國際組織(如聯合國、紅十字會、WTO等)及其宗旨。	理解	
			9-4-6 探討國際組織在解決全球性問題上所扮演的角色。	推論與分析	
	壓力團體		3-4-5 舉例指出某一人類團體，因有重組之可能性，且被論功行賞，所以日漸進步。	理解	
			5-4-5 在面對個體與個體、個體與群體之間產生合作或競爭的情境時，能進行負責任的評估與取捨。	推論與分析	
	媒體		4-2-1 說出自己意見與其他個體、群體或媒體意見的異同。	理解	
	學校		5-4-2 瞭解認識自我及認識周圍環境的歷程，會受主客觀因素的影響，但是經由討論和溝通，可以分享觀點與形成共識。	理解	
			6-2-5 從學生自治活動中學例說明選舉和任期制的功能。	理解	
			6-3-2 瞭解各種會議、議會或委員會(如學生、教師、家長、社區或地方政府的會議)的基本運作原則。	理解	
	文化／特定興趣組織		5-4-2 瞭解認識自我及認識周圍環境的歷程，會受主客觀因素的影響，但是經由討論和溝通，可以分享觀點與形成共識。	理解	
	公民原則	公 平	人類在尊嚴和權利中生而平等的概念，所有人都有受到公正及合理對待之權利	6-2-2 舉例說明兒童權(包含學習權、隱私權、身體自主權等)與自己的關係，並知道維護自己的權利	理解
				6-2-4 說明不同的個人、群體(如性別、種族、階層等)與文化為何應受到尊重與保護，以及如何避免偏見與歧視	理解
6-4-5 說明個人如何爭取保障及權利、紛爭解決的機制及司法系統的基本運作程序與原則。				理解	
自 由		人有信仰、言論、免於恐懼的自由及世界人權宣言載明的自由，社會有責任保護自由	5-1-1 覺察自己有權決定自我的發展。	推論與分析	
			5-2-1 舉例說明自己可以決定自我的發展並具有參與群體發展的權利。	理解	
			5-3-2 瞭解自己有權決定自我的發展，並且可能突破傳統風俗或社會制度的期待與限制。	理解	
			6-2-2 舉例說明兒童權、學習權、隱私權及環境權與自己的關係。	理解	
			6-4-5 說明個人如何爭取保障及權利、紛爭解決的機制及司法系統的基本運作程序與原則。	理解	
社 會		社會凝聚力是關於歸屬感、關聯性以及在一個民主的社會中存在於個人和社群之間共同願景	3-4-3 舉例指出人類之異質性組合，可產生同質性組合所不具備的功能及衍生的問題。	理解	
			3-4-4 說明一個多元的社會為何比一個劃一的系統，更能應付不同的外在與內在環境。	理解	
			5-4-5 在面對個體與個體、個體與群體之間產生合作或	推論與分析	

	和 諧		競爭的情境時，能進行負責任的評估與取捨。	
			7-3-1 瞭解個人透過參與各行各業的經濟活動，與他人形成分工合作的關係。	理解
			7-4-1 分析個人如何透過參與各行各業與他人分工，進而產生整體的經濟功能。	推論與分析
			9-1-2 覺察並尊重不同文化間的歧異性。	推論與分析
			9-3-2 探討不同文化的接觸和交流可能產生的衝突、合作和文化創新。	推論與分析
			9-4-2 探討強勢文化的支配性、商業產品的標準化與大眾傳播的影響力如何促使全球趨於一致，並影響文化的多樣性和引發人類的適應問題。	推論與分析
			9-4-3 探討不同文化背景者在闡釋經驗、對待事物和表達方式等方面的差異，並能欣賞文化的多樣性。	推論與分析
公民參與	決 策	參與組織治理	5-4-3 從生活中推動學習型組織(如家庭、班級、社區等)，建立終身學習理念。	推論與分析
		投票	6-3-4 列舉我國人民受到憲法所規範的權利與義務	理解
			6-2-5 從學生自治活動中學例說明選舉和任期制的功能。	理解
	影 響	參與公共辯論	4-4-2 在面對爭議性問題時，能從多元的觀點與他人進行理性辯論，並為自己的選擇與判斷提出理由。	推論與分析
		參與公共支持或抗議的活動	6-4-5 說明個人如何爭取保障及權利、紛爭解決的機制及司法系統的基本運作程序與原則	理解
		參與政策發展	6-4-1 以我國為例，瞭解權力和政治、經濟、文化、社會型態等如何相互影響。	理解
		發展行動方案或提議	1-3-10 舉例說明地方或區域環境變遷所引發的環境破壞，並提出可能的解決方法。	理解
			1-4-7 說出對生活空間及周邊環境的感受，並提出改善建言或方案。	推論與分析
		道德消費	無	
	貪腐	6-4-2 透過歷史或當代政府的例子，瞭解制衡對於約束權力的重要性。	理解	
	社 群 參 與	義工工作	9-1-3 舉出自己周遭重要的全球性環境問題(如空氣污染、水污染、廢棄物處理等)，並願意負起維護環境的責任。	理解
		參加宗教、文化和運動組織	9-3-4 列舉當前全球共同面對與關心的課題(如環境保護、生物保育、勞工保護、飢餓、犯罪、疫病、基本人權、經貿與科技研究等)。	理解
		掌握訊息	5-4-3 從生活中推動學習型組織(如家庭、班級、社區等)，建立終身學習理念。	推論與分析
公民認同	公 民 自 我	個人在其所屬公民社群的經驗，特別是個人對公民價值與角色的理解、態度與管理	3-4-6 舉例指出在歷史上或生活中，因缺乏內、外在的挑戰，而影響社會或個人發展。	理解
			4-3-1 說出自己對當前生活型態的看法與選擇未來理想生活型態的理由。	理解
			4-4-1 想像自己的價值觀與生活方式在不同的時間、空間下會有什麼變化。	推論與分析
			4-4-3 瞭解文化(包含道德、藝術與宗教等)如何影響人類的價值與行為。	理解
			5-1-3 舉例說明自己的發展與成長會受到家庭與學校的影響。	理解
			5-1-4 瞭解自己在群體中可以同時扮演多種角色。	理解

形 象		5-2-1 舉例說明自己可以決定自我的發展並具有參與群體發展的權利。	理解	
		5-3-1 說明個體的發展與成長，會受到社區與社會等重大的影響。	理解	
		5-3-2 瞭解自己可以決定自我的發展，並且突破傳統風俗或社會制度的期待與限制。	理解	
		5-3-4 舉例說明影響自己角色扮演的因素。	理解	
		5-4-2 瞭解認識自我及認識周圍環境的歷程，會受主客觀因素的影響，但是經由討論和溝通，可以分享觀點與形成共識。	理解	
		5-4-4 分析個體所扮演的角色，會受到人格特質、社會制度、風俗習慣與價值觀等影響。	推論與分析	
		7-4-2 瞭解人類在成長的歷程中，社會如何賦予各種人不同的角色和機會。	理解	
	公 民 關 聯 性	個人對不同公民社群與不同公民角色的連結感，以及個人對多樣性的包容程度和信念	3-4-2 舉例說明個人追求自身幸福時，如何影響社會的發展；而社會的發展如何影響個人追求幸福的機會。	理解
			3-4-4 說明多元社會與單一社會，在應付不同的外在與內在環境變遷時的優勢與劣勢。	理解
			3-4-5 舉例指出某一團體，其成員身分與地位之流動性對於該團體發展所造成的影響。	理解
			5-1-4 瞭解自己在群體中可以同時扮演多種角色。	理解
			5-2-2 舉例說明在學習與工作中，可能和他人產生合作或競爭的關係。	理解
			5-3-3 瞭解各種角色的特徵、變遷及角色間的互動關係。	理解
			5-3-5 舉例說明在民主社會中，與人相處所需的理性溝通、相互尊重與適當妥協等基本民主素養之重要性。	理解
6-2-4 說明不同的個人、群體(如性別、族群、階層等)文化與其他生命為何應受到尊重與保護，以及如何避免偏見與歧視。	理解			
9-1-1 舉例說明各種關係網路(如交通網、資訊網、人際網、經濟網等)如何把全球各地的人聯結起來。	理解			
9-1-2 覺察並尊重不同文化間的歧異性。	推論與分析			
9-3-4 列舉當前全球共同面對與關心的課題(如環境保護、生物保育、勞工保護、飢餓、犯罪、疫病、基本人權、經貿與科技研究等)。	理解			
9-4-1 探討各種關係網路(如交通網、資訊網、人際網、經濟網等)的發展如何讓全球各地的人類、生物與環境產生更緊密的關係，對於人類社會又造成什麼影響。	推論與分析			

表 3 能力指標於 ICCS2009 知識內容各類目之次數統計表

主類目	次類目	能力指標小計 (%)	合計 (%)
公民社會與系統	公民	10 (9.26)	54 (50.00)
	國家機構	24 (22.22)	
	公民機構	20 (18.52)	
公民原則	公平	3 (2.78)	17 (15.74)
	自由	5 (4.63)	
	社會和諧	9 (8.33)	
公民參與	決策	3 (2.78)	12 (11.11)
	影響	6 (5.56)	
	社群參與	3 (2.78)	
公民認同	公民自我形象	13 (12.04)	25 (23.15)
	公民關聯性	12 (11.11)	

能力指標總數：108

表 4 能力指標於 ICCS2009 認知層次各類目之次數統計表

主類目	次類目	能力指標小計 (%)	合計 (%)
理解	瞭解/認識	29 (26.85)	82 (75.93)
	舉例說明	31 (28.70)	
	列舉	10 (9.26)	
	說明	10 (9.26)	
	說出	2 (1.85)	
推論與分析	分析	6 (5.56)	26 (24.07)
	探討	8 (7.41)	
	討論	1 (0.93)	
	評估	3 (2.78)	
	覺察	3 (2.78)	
	推動	2 (1.85)	
	提出理由	1 (0.93)	
	想像	1 (0.93)	
	提出建言	1 (0.93)	

能力指標總數：108

（一）認知面向的整體分析

整體而言，除了公民機構的「工會」與「貪腐」類目外，在 ICCS 的四大知識內容領域及其次領域，都有相對應的能力指標。以知識內容的四大領域而言，相對應的能力指標數排序為：「公民社會與制度」共 54 條，佔指標總數的 50%，「公民認同」共 25 條，佔指標總數的 23.15%，「公民原則」共 17 條，佔指標總數的 15.74%，「公民參與」共 12 條，佔指標總數的 11.11%。由此可知我國公民教育比較強調公民社會與制度的認知，包括公民的權利與義務、國家機構與公民機構等知識內容。最不強調的是公民參與領域知識的認知，包括公民參與的決策、影響與社群參與。

以認知層次而言，「理解」層次的的能力指標有 82 條，佔指標總數的 75.93%，「推論與分析」有 26 條，佔指標總數的 24.07%，可見我國的公民教育還是比較注重基本認知能力的培養。ICCS 將認知能力區分為理解、推論與分析，理解包含界定、描述並舉例說明的歷程；推論與分析則強調關連、證明辯解、整合、歸納、評價、解決問題、假設等能力，雖然評量架構中難以看出其對兩種不同知識層次的重視程度，但在其公民知識測驗的問題比重上則清楚可見，測驗題目總共有 80 題，其中測量學生理解能力的題目有 12 題（佔測驗題目總數的 15.00%），測量學生推論與分析能力的題目則有 68 題（佔測驗題目總數的 85.00%），比明顯對高層次認知能力較為強調。我國社會學習領域的能力指標強調的認知能力包括瞭解/認識、描述、說明、舉例、解釋、比較、分析、探討/探索/探究、評估、解決問題等，若進一步考量比例，發現在理解方面，以舉例說明（31 條，佔 28.70%）、瞭解/認識（29 條，佔 26.85%）等能力出現比例最高，尤其在「公民社會與制度」、「公民參與」、「公民認同」的知識內容上，強調培養學生理解能力的的能力指標明顯多於推論與分析能力，公民知識的獲得似乎偏向較低層次的瞭解資訊與舉例說明，在主動探索與獨立研究的能力培養上略有不足；至於在推論與分析方面則以強調探討的能力指標最多，共有 8 條，佔指標總數的 7.41%，其次則為分析，共 6 條，佔指標總數的 5.56%。不過，在公民原則的知識上，我國社會學習領域的能力指標則以培養學生推論與分析的能力居多，強調學生的探究、探索、規劃行動方案的能力，以培養學生成為具有批判反省思考的人。

（二）認知面向各領域分析

1.公民社會和制度層面：ICCS 與我國能力指標在此面向皆提及學生對公民

權利與義務、國家機構與公民機構的知識，尤其能力指標有多條與政府、公司／企業、公民應享權利、法律實施的知識相關，足見對這些學習內容的重視。比較特別的是，ICCS 評量架構尚涉及工會此類多元公民機構的概念，而九年一貫社會領域能力指標並未有與此相關的內容，但在教科書內容中卻有編寫相關內容。再者，能力指標對公民機構的介紹很強調經濟行爲的概念，著重在經濟發展對個人與社會的影響，尤其教科書內容更有許多篇幅在介紹儲蓄、理財與投資的概念，雖尚能與 ICSS 評量架構的「公司／企業」之概念有所對應，但兩者的內涵並不完全相同。

2.公民原則層面：ICCS 與能力指標皆強調公民平等權、自由權，以及社會凝聚力的知識，且各重要內涵所對應的能力指標皆有多條，尤其是在「社會和諧」的部分，顯見我國的能力指標相當注重該方面知識的培養。再者，能力指標似較 ICSS 評量架構更強調與個人對自我發展的決定權以及多元文化教育的概念，有多條能力指標提及對文化多樣性的尊重與保護，以及不同文化間可能產生的衝突與支配權力高低。

3.公民參與層面：ICCS 評量架構與我國能力指標在此部分的知識皆包含組織性的治理、投票、公共辯論、抗議活動、政策發展、行動方案、貪腐、義工、多元社會運動組織的內涵；比較特別的是，ICCS 評量架構中的「道德消費」概念雖未有對應的社會領域能力指標中，但在環境教育議題的能力指標是具備的，例如 5-2-3（執行綠色消費、環境保護節目及環境關懷行動），同時還有其他形式的公民參與活動也散見在教科書內容之中，相較於其他層面知識的比重來說，此層面的能力指標數量較少，公民參與的知識似非為我國公民教育特別著重的內涵。

4.公民認同層面：ICCS 與能力指標皆強調個人對公民價值與角色的理解、包容多樣性與全球關聯的信念，且各重要內涵所對應的能力指標皆有多條，顯見我國九年一貫課程社會學習領域相當注重有關公民認同的知識，比較特別的是我國的能力指標尤其強調個人對自我身心發展的認識與自我概念的形成，認為此些知識乃為個人理解公民價值與角色的基礎，同時從交通、資訊、經濟與人際方面讓學生理解個人與全球的互動關係，關心環保、生態、勞工、科技、經貿、飢餓、犯罪、疾病等議題。

二、情感行為面向分析

以下就 ICCS 評量架構的「認知」面向與「情感行為」面向的交錯關係，來比對我國九年一貫社會學習領域分段能力指標的內容，結果發現能力指標缺少對學生從事公民活動的「行為意向」的引發，多數能力指標著重在強調培養學生的公民知識，情感與行為層面涉及較少。詳細比對結果請見表 5 至表 8。

表 5 ICCS 情感與行為面向(價值觀)之比對與分析

內容領域	ICCS 情感與行為領域 1-價值觀	九年一貫分段指標
公民社會和制度	學生對公民價值的信念	4-4-4 探索促進社會永續發展的倫理。
公民原則	學生對民主價值的信念	4-4-1 想像自己的價值觀與生活方式在不同時間、空間下會有什麼變化。
		4-3-4 反省自己所珍視的各種德行與道德信念。
		8-3-2 探討人類的價值、信仰和態度如何影響科學技術的發展。
公民參與	無	無
公民認同	無	無

表 6 ICCS 情感與行為面向(態度) 之比對與分析

內容領域	ICCS 情感與行為領域 2-態度	九年一貫分段指標
公民社會和制度	對機構的信任	無
公民原則	對性別權利的態度	9-1-2 覺察並尊重不同文化間的歧異性。
	對族群／種族權利的態度	9-1-2 覺察並尊重不同文化間的歧異性。
	對移民權利的態度	9-1-2 覺察並尊重不同文化間的歧異性。
公民參與	對政治參與的自我概念	無
	公民自我效能	無
	學生對參與學校活動的信心	無
公民認同	對政治事件和社會議題的興趣	4-4-2 在面對爭議性問題時，能從多元的觀點與他人進行理性辯論，並為自己的選擇與判斷提出理由。
	對國家的態度	無
	對宗教的態度	4-2-2 列舉自己對自然與超自然界中感興趣的現象。

表 7 ICCS 情感與行為面向(行為意向) 之比對與分析

內容領域	ICCS 情感與行為領域 3-行為動機	九年一貫分段指標
公民社會和制度	無	無
公民原則	無	無
公民參與	參與公民抗議形式的準備	無
	對於在成人生活中未來參與的行為意向	無
	對於未來參與公民活動的行為意向	無
公民認同	無	無

表 8 ICCS 情感與行為面向(行為) 之比對與分析

內容領域	ICCS 情感與行為領域 4-行為	九年一貫分段指標
公民社會和制度	無	6-2-3 實踐個人對其所屬之群體(如家庭和學校班級)所擁有之權利和所負之義務。
公民原則	無	4-4-2 在面對爭議性問題時，能從多元的觀點與他人進行理性辯論，並為自己的選擇與判斷提出理由。
		5-4-6 分析人際、群己、群體相處可能產生的衝突及解決策略，並能運用理性溝通、相互尊重與適當妥協等基本原則。
公民參與	社群中的公民相關活動	1-4-7 說出對生活空間及周邊環境的感受，並提出改善建言或方案。
		5-4-5 在面對個體與個體、個體與群體之間產生合作或競爭的情境時，能進行負責任的評估與取捨。
		5-4-6 分析人際、群己、群體相處可能產生的衝突及解決策略，並能運用理性溝通、相互尊重與適當妥協等基本原則。
		6-2-3 實踐個人對其所屬之群體(如家庭和學校班級)所擁有之權利和所負之義務。
		9-4-7 關懷全球環境和人類共同福祉，並身體力行。
	學校中的公民相關活動	1-4-7 說出對生活空間及周邊環境的感受，並提出改善建言或方案。
		5-4-5 在面對個體與個體、個體與群體之間產生合作或競爭的情境時，能進行負責任的評估與取捨。
		5-4-6 分析人際、群己、群體相處可能產生的衝突及解決策略，並能運用理性溝通、相互尊重與適當妥協等基本原則。
6-2-3 實踐個人對其所屬之群體(如家庭和學校班級)所擁有之權利和所負之義務。		
公民認同	無	4-4-4 探索促進社會永續發展的倫理。
		9-4-5 舉出全球面臨與關心的課題(如環保、飢餓、犯罪、疾病、基本人權、經貿與科技研究等)，分析其因果並建構問題解決方案。

- 1.價值觀層面：ICCS 評量架構與我國能力指標同樣僅述及學生對公民社會制度與公民原則的價值信念，在公民參與及公民認同部分的價值觀則未有提及。
- 2.態度層面：ICCS 評量架構於此部份包含對機構信任、多元群體權利、政治參與的自我概念與效能、學生參與學校活動的信心、參與公民活動之興趣、對國家與宗教態度的相關概念，而九年一貫社會領域能力指標的內涵雖與其大致相符，但在「對機構的信任」、「對政治參與的自我概念」、「公民自我效能」與「學生參與學校活動的信心」、「對國家的態度」上則未見相關的能力

指標，且在能力指標的書寫上可看出以培養學生覺察、尊重、感興趣的態度為主。

- 3.行為動機層面：ICCS 評量架構於此層面將重點完全置於個人於現在、成年、未來參與公民活動的意向，尤其提到「參與公民抗議活動的準備」，但在九年一貫能力指標的部分則完全付之闕如，缺少相關內涵，在誘發與引起學生從事公民活動的意向上明顯不足。
- 4.行為層面：ICCS 與九年一貫社會領域公民能力指標於此層面的差異很大。前者在此層面僅強調學生參與公民行為的實踐，例如參加校內外公民活動的情況；但後者則四個領域皆有所著墨，尤其是在公民參與的部份，有許多能力指標強調群己權利義務的平衡，以及如何透過理性評估而合作與競爭，但能力指標強調學生參與個人所屬群體的公民活動，例如家庭與學校，以個人生活週遭的社群活動為主要範圍，至於 ICCS 則是學生應參與學校公民活動之外的其他社群活動，兩者指涉範圍不同。

三、綜合分析

ICCS 評量架構與九年一貫能力指標在「認知」、「情感行為」、「知識內容」面向的綜合比較表請見表 9。

ICCS 評量架構與我國社會領域能力指標在知識內容上均重視現代公民對於自身權利義務的認知，以及自由與平等權在法律上的保障，並強調在民主社會中公民身分的角色定位，以及多元潮流下多重身份認同的可能性，藉由公民對於國家與政府的普遍認知，深化公民社會的真實意涵，但能力指標較 ICCS 更著重於公民社會與制度，以及公民認同的知識涵養，至於多元公民機構及公民參與等知識的相關指標數量較少。

其次是兩者在認知面向上的異同，我國的公民教育相當強調各種不同認知能力的培養，若與 ICCS 相較，雖然未使用證明辯解、整合、歸納、假設等名詞，但這些能力其實都涵蓋在探究能力之內，但整體而言，ICCS 較偏重於學生理解、分析、推理概念的能力，能力指標在知識理解層次的比重較高，如舉例說明、瞭解、認識等，在對學生認知能力的要求上有些微不同。

至於兩者在情感行為面向上均肯定民主價值對於未來公民的重要性，尤其是理性溝通、相互包容、適度妥協與尊重差異等價值，以尋求共識為民主社會的基本前提，以永續發展為全球關懷的理想。二者都強調因應多元文化社會所應培養的公民素養，例如能顧及弱勢群體的存在與需求，以及對其平等權的保障。而在行為上，也都鼓勵學生應更積極的參與政治活動，為自己或他人發聲，並且要有維繫民主體制的勇氣，當民主體制受到破壞時，公民應積極行動以維繫民主。在此方面較大的差異有二，一是對公民參與程度的要求不同，ICCS 強調的參與包括各種不同型式的公民抗爭，以及學生是否有組織群體的能力以及參與學生自治組織的情形，但能力指標的重點著重在群己權利義務的平衡與化解衝突的技巧，較少論及其他權益內涵以及他種爭取權益的方式；第二個差異則是兩者對「社群」概念的指涉不同，能力指標強調家庭與學校層次的公民活動參與，但 ICCS 所指的社群則強調地方性、區域性、國家性的社群活動，兩者的指涉範圍明顯不同。

伍、結論與建議

不論是 ICCS 評量架構，亦或我國九年一貫社會領域能力指標，皆涵蓋了知識內容、情感與行為、認知能力的面向，同樣強調培養學生對民主法治與公民素養的認識，並且能促進自身發展、權利義務、身分認同、關懷弱勢的概念和行動，這些都是公民教育的

重要內涵。然而，若欲以培養世界公民作為公民教育的目標，九年一貫社會領域公民能力指標皆應考量增加 ICCS 評量架構中強調的公民參與高層次認知能力培養的相關概念，例如多元公民機構、學校與社區層次之外的公民活動、社會中真實的衝突可能等主題，同時教科書的內容呈現方式也應提供學生批判思考與獨立判斷的空間，而不僅僅是介紹性的說明文字而已，如此方能提升學生的認知能力。

此外，依據比對與分析結果，本研究亦嘗試對九年一貫課程綱要與實施通則提供建議，茲說明如下：

(一) 對課程綱要總綱之建議

在基本理念部分，可在人本情懷的理念中加入關懷弱勢的內涵，而非僅止於字面上陳述的尊重與欣賞差異而已，多元文化教育應該要能引發學生更深層的實踐能力。至於在課程目標和基本能力的部份，除了提升學生的國際視野，亦應培養學生的全球關懷以及本土認同，習得更完整面向的公民教育。

(二) 對社會學習領域課綱之建議

在基本理念部分，可納入全球化趨勢的影響，導致知識的創新、創意與速度更加重要，因此需要培養能批判思考、獨立判斷與解決問題的能力；故在課程目標方面，更應該擴大學生對公民活動的認識，納入學校之外的更多面向與層級的公民組織知識。正如劉美慧、董秀蘭（2009）對我國公民教育的反思中提到，基本能力所注重的不只是讓學生瞭解世界公民的角色、權利與責任，還要培養學生積極參與公民活動與爭取權益的能力，提升對公民活動效能的信任與自我行動能力的自信。

再者，高中九八課綱針對各必修課程皆訂出「活動時間」，公民科也不例外，目的之一即在鼓勵教師運用多元創新的教學方法，建議社會領域課綱中亦能加上此項活動時間，增加公民活動的教學設計。最後，雖然 ICCS 評量架構中，有一些概念難以在九年一貫社會領域中找到相對應的能力指標，但其實散見在六大議題的能力指標中，例如「道德消費」即為一例，環境教育的能力指標便提到「綠色消費」的概念，強調提升學生的環保意識，雖然六大議題需要融入個學習領域的課程當中，但融入程度常因教師的教學安排而異，因此有關公民教育的重要內涵建議直接增加在社會領域的能力指標中，提升其重要性。

(三) 對課程綱要實施通則之建議

在學生學習與教學方面，教師在教學時可設計實踐取向的學習活動，使學生有接觸體驗行動的可能性，並且善用多元的提問、命題與評量方式，讓學生除了教科書偏重的理解層次之外，亦能發展推理分析與洞察的能力。

其次，初步檢視公民教科書的結果，發現教科書內容多以記敘文與說明文編寫，重點在增進學生對公民知識的理解，然而多文體的教材亦有助於提升學生的思考層次與學習興趣，故建議在教科書的內容可以運用更多文體來呈現，甚或提供兩難情境或者道德思考問題，讓學生有價值澄清和獨立思考的機會，而非僅止於教科書內容偏向說明與定義式的知識學習；再者，有關「貪腐」的概念，教科書多以正面角度書寫政府權力制衡的重要性，並未直接碰觸到貪腐的負面議題，例如對政策實施、政府效能、公民對參與政治活動的信心的影響等，建議教科書內容可從正反兩面向來教導貪腐的概念。

(四) 對後續研究之建議

教科書乃為學生最重要的學習教材之一，且其內容必須依據能力指標的內涵而編製，因此建議在後續研究上，可進一步分析公民教科書的內涵，以對我國公民教育傳遞概念有更全面的瞭解。

參考文獻

- 劉美慧、董秀蘭 (2009)。我國公民教育革新之反思——國際公民教育與素養調查計畫之研究與啓示。《教育資料與研究》，87，145-162。
- Ayyar, R. V. (1996). Educational policy planning & globalization. *International Journal of Educational Development*, 16(4), 347-354.
- Berelson, B.(1952). *Content Analysis in Communication Research*. New York:Hafner Publishing Company.
- Cogan, J. J. ,& Derricott, R. (1998). *Citizenship for the 21st century*. London: Kogan Page.
- Cogan, J. J., Morris, P., & Print, M. (2002). *Civic education in the Asia-Pacific region*. London: Routledge Falmer.
- Green, A. (1999). Education & globalization in Europe & East Asia: Convergent & divergent trends. *Journal of Education Policy*, 14(1), 55-71.
- Grossman, D., Lee, W. O., & Kennedy, K. (2008). *Citizenship curriculum in Asia and the Pacific*. Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The university of Hong Kong, and Springer.
- Henmy, M., Lingard, B., Rizvi, F., & Taylor, S. (1999). Working with/ against globalization in education. *Journal of Education Policy*, 14(1), 85-97.
- Husén, T. (1967). *International Study of Achievement in Mathematics*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Lee, W. O., Grossman, D. L., Kennedy, K. J., & Fairbrother, G. P. (2004). *Citizenship education in Asia and the Pacific concepts and issues*. Hong Kong: Comparative Education Research Centre.
- Morris, P., Cogan, J. J., & Liu, M. (2002). A Comparative overview: Civic Education across the six societies. In J. J. Cogan, P. Morris, & M. Print (Eds.), *Civic education in the Asia-Pacific region: Case studies across six societies*. New York: Routledge Falmer.
- Morris, P., Cogan, J. J., & Liu, M. (2008). A: Comparative overview: Civic Education across the six societies. In J. Arthur & I. Davies (Eds.), *Citizenship Education*(Vol. 3) (pp. 371-393). London: SAGE.
- Schulz, W., Fraillon, J., Ainley, J., Losito, B., Kerr, D. (2008). *International civic and citizenship education study: Assessment framework*. Amsterdam, Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

Vickers, E., & Jones, A. (2005). *History education and national identity in East Asia*. NY: Routledge.

Walker, D. A. (1976). *The IEA Six Subject Survey: An Empirical Study of Education in Twenty-One Countries*. Stockholm ; New York: John Wiley.

國家教育研究院籌備處《研習資訊》雙月刊電子期刊

第 26 卷第六期專論：【學生學科能力品管機制】

ICCS 2009 公民教育與素養評量架構對我國公民教育之啟示

劉美慧（國立臺灣師範大學教育學系教授）

劉欣宜（國立編譯館副編審）

摘 要

我國近幾年積極參與國際教育組織主導的國際評比調查研究，其中一項由 IEA 主導的「國際公民教育與素養調查研究」(International Civic and Citizenship Education, 簡稱 ICCS) 特別值得一提，因為它是歷來參與國家最多、規模最大的國際公民教育評比研究，亦為我國首次正式參與的公民教育成就調查計畫，其目的在評量 13 歲學生的公民素養以及探究參與國家的公民教育模式。其發展的評量架構相當完整，可以從中瞭解理想的公民資質。本文先就 ICCS 的評量架構進行說明與分析，此評量架構從內容面向、認知面向與情感行為面向，架構出公民資質的重要概構念。其次，介紹 ICCS 的評量形式，瞭解 ICCS 由何種途徑評量學生的公民資質。最後則針對九年一貫社會學習領域課綱、公民教科書設計等方面提出建議。

關鍵詞：公民教育、公民素養、國際公民教育與素養調查研究

壹、前言

近幾年來，全球化的快速發展已成為不可抗拒的世界趨勢，廣泛的影響了人們的思維、生活方式與互動關係。許多全球事務我們已無法袖手旁觀、冷眼相待，唯有積極參與才是生存之道。因此，教育應如何回應全球化的潮流與挑戰，尤其是如何培養具有全球觀之現代公民，已成為許多國家制定教育政策的重要考量（Ayyar, 1996; Green, 1999; Henmy, Lingard, Rizvi & Taylor, 1999）。

因為全球化趨勢而引起的公民教育反思，也反映在國際公民教育研究上。有許多學者或機構紛紛投入公民教育的比較研究，包括九國公民教育政策研究（Cogan & Derricott, 1998）、亞太地區公民教育個案研究（Cogan, Morris & Print, 2002）、亞太地區公民教育的概念與議題（Lee, Grossman, Kennedy, Fairbrother, 2004）、亞太地區的公民課程比較（Grossman, Lee, Kennedy, 2008）。其中參與國家最多、規模最大的研究為「國際教育成就評鑑協會」（The International Association for Evaluation of Education Achievement, IEA）主導的「國際公民教育與素養調查研究」（International Civic and Citizenship Education, 以下簡稱 ICCS¹），旨在評量 13 歲學生的公民素養以及探究參與國家的公民教育模式。目前所有問卷雖已回收完畢，但尚在資料整理階段，故本文主要討論焦點在於 ICCS 評量架構的評析。

整體而論，ICCS 的評量架構內涵與我國九年一貫社會領域課程同樣強調學生的民主素養、公民認同、公民參與和實踐，惟前者明確的將公民知識的內容區分為四項，即公民社會與制度、公民原則、公民參與和公民認同等，並特別強調全球關聯的議題、世界公民的角色、公民活動的參與及行動意向等。準此，則了解 ICCS 所定義之公民教育內容乃為妥適分析後續評比問卷資料的重要工作，本文即以此為主題，首先說明 ICCS2009 研究計畫的評量架構，其次進行東西方公民教育內涵的比較，最後依據研究結果歸納對我國社會學習領域課綱的啓示。

貳、ICCS 2009 的評量架構

相較於定期舉辦的「國際數學與科學教育成就調查」（Trends in International

¹由於 ICCS 的正式調查乃從 2009 年 5 月開始實施，故又稱為 ICCS 2009，本文將視前後文脈絡斟酌使用 ICCS 或 ICCS 2009 以求確切表達文意。

Mathematics and Science Study, 簡稱 TIMSS, 每四年舉辦一次)、促進國際閱讀素養研究 (Progress in International Reading and Literacy Study, 簡稱 PIRLS, 每五年舉辦一次), 「國際公民教育與素養調查研究」尚未成爲定期施測的國際評比計畫, 但歷次的評比規模則有逐漸擴大的趨勢, 且評量架構亦趨完整而多面向。在 ICCS2009 計畫之前, IEA 曾進行兩項與公民教育有關的調查評比研究, 第一個是 1971 年的六個學科研究 (Six subject study), 而公民教育研究爲其子計畫之一, 參與國家包括美國、西德、芬蘭、荷蘭、伊朗、愛爾蘭、以色列、義大利、紐西蘭和瑞典, 學界稱之爲「十國公民教育研究」。

第二個研究是 1994 年的公民教育研究 (Civic Education Study, 簡稱 CIVED), 參與國數量增加至二十四國, 包括澳洲、比利時、英國、加拿大、芬蘭、德國、希臘、香港、瑞典、瑞士、美國等等。該研究的焦點包括學校本位的學習狀況和校外公民參與的機會, 實施過程可分爲兩階段, 第一階段是研究工具的產生, 由參與國的研究者進行一系列的個案研究, 檢視公民教育的脈絡和意義, 並以個案觀察作爲蒐學生公民知識、公民態度、公民參與等資訊的工具。評量的知識領域有三, 分別爲民主/公民資格、國家認同/國際關係、社會和諧/多樣性, 主要測量學生對基本民主原則的知識、政治溝通的詮釋能力、民主與公民資格的概念、對機構、國家、移民機會、女性政治權及其未來公民活動參與的信任程度。至於第二階段則產出了兩份資料豐碩的國際報告即爲正式施測階段, 一爲所有參與國十四歲學生的評量成果, 另一則爲其中十六國額外就十六至十八歲學生的評量結果分析 (Schulz, Fraillon, Ainley, Losito, Kerr, 2008)。

而 ICCS2009 便以上述兩項研究爲基礎, 並參考 CIVED 的評量架構, 增加近來各國重視的公民教育新興議題, 故被視爲是 CIVED 計畫的延伸。增加的議題如全球化與本土化的衝突與調合、恐怖主義的攻擊, 以及飢餓和貧窮的問題等, 以求讓公民教育與素養調查的內更符合國際情勢與未來發展等。其主要特色如下:

一、調查對象方面:

ICCS 2009 主要以十三歲半學生對調查對象, 相當於我國八年級學生, 共計 38 國參與, 每個參與國的學生樣本數至少 4500 位。

二、研究工具方面:

爲兼顧共同性發展與區域性脈絡, ICCS2009 研發出國際性與區域性調查的工具, 前者包含國際性認知測驗、國際性學生背景問卷、國際性學生觀點與立場問卷、教師問卷、學校問卷、國家背景資料, 後者則有區域性認知測驗、區域性學生問卷, 所有參加

研究的學生皆需回答國際性的調查工具，參與區域模組發展國家的學生需填答區域性的調查工具，而研究工具的研發、修改、翻譯歷經多次的信效度檢驗，以將研究工具的偏誤降至最低。

三、區域模組方面：

除了參與國與抽測樣本數較過去國際公民教育評比研究來的更加龐大之外，ICCS2009 的另一創舉便是鼓勵各區域參與國家另組團隊合作研擬符合地區性文化脈絡的區域公民素養模組問卷，以同時進行公民素養共同性的比較與特殊性的理解，藉此回應各參與國公民教育特色與文化差異，本次評比計畫共研發出三個區域模組的問卷，即歐洲模組（共二十國，包括英國、義大利、芬蘭、瑞典、希臘、荷蘭等）、亞洲模組（共五國/地區，包括香港、印尼、韓國、中華民國、泰國）、拉丁美洲模組（共六國，包括智利、哥倫比亞、多明尼加、墨西哥、瓜地馬拉、葡萄牙）。

四、評量架構方面：

（一）區域模組問卷

歐洲模組和拉丁模組問卷皆包括認知測驗和態度問卷，但在亞洲模組部份則僅有態度問卷，此為模組間問卷項目的差異性。

（二）國際性認知測驗上

在說明 ICCS2009 的評量架構之前，必須先解釋貫穿其中的五個關鍵詞彙，因為其意義之釐清關係著各國對架構內容的一致性理解。首先是「社群」(community)的概念，指一群人共同享有某些東西，如歷史、價值、忠誠等等，因此社群成員必須依循社群為維繫功能所定義的外在規準，以及個人本身對成員資格的信念。其次是「社會」(society)，指由地理領土因素所定義之社群，其成員享有共同文化與生活方式，且自主、獨立並自給自足。「公民資格」(citizenship)除指成為一個公民的合法地位外，尚包含個人於其社群中參與或缺乏參與的事實。「市民」(civil)指社會上人群彼此共同關聯的氛圍，大於家庭層次但不及國家層次的連結。最後是「公民」(civic)，意指任何一個人群共同關聯性大於家庭層次的社群，也可指存在於社群之中的原則、機制、決策過程、參與、支配及法律控制。

而 ICCS2009 評量架構包括三個面向：「知識內容」面向 (content domain)、「情感行為」面向 (affective-behavior domain) 與「認知」面向 (cognitive domain)，本研究稱後二者為能力面向。ICCS 以知識內容面向為橫軸，以能力面向為縱軸，形成公民素養

評量架構，可視為 ICCS 對國中學生公民素養的期待。各面向下包含數個次領域與關鍵概念，茲就各領域的定義、包含之次領域與具備之關鍵概念說明如下（Schulz, Fraillon, Ainley, Losito, Kerr, 2008）。

知識內容面向包含四個次領域，即「公民社會與制度」、「公民原則」、「公民參與」與「公民認同」，構成了 ICCS 評量架構的公民教育知識內涵：

1. 公民社會與制度（civic society and systems）

「公民社會與制度」聚焦在構成公民與社會的契約關係以及社會運作基礎的正式與非正式機制與機構，包含「公民」、「國家機構」與「公民機構」三個次領域，強調的關鍵概念包括權力/權威、規則/法律、憲法、統治、決策制訂、談判協商、績效責任、民主、君權、建國、無國籍、公民權/投票、經濟、福利國家、條約、永續發展、全球化等。

2. 公民原則（civic principles）

「公民原則」聚焦在公民社會共享的道德倫理基礎，強調公民責任與群己參與公民活動的動機乃在於支持、保護與促進這些原則，包含「平等」、「自由」與「社會和諧」三個次領域，關鍵概念包括共善、人權、同情、尊重、社會正義、包容、平等。

3. 公民參與（civic participation）

「公民參與」是指個人在其社群中的行動表現形式，公民參與可以在任何社群層次和社群脈絡中運作，包括覺察、投入或是影響等不同層次的參與。公民參與包含「決策」、「影響」與「社群參與」三個次領域，關鍵概念包括公民涉入、公民自我效能、合作/協同、協商/解決、公民投入等。

4. 公民認同（civic identities）

「公民認同」包含個人的公民角色及對這些角色的覺知，個人可以影響自己和家庭、同儕與公民社群的關係，也會被這些關係所影響，因此個人的公民認同可連結到個人和公民的交互關係。公民具有多重性的認同，而非單一面向的公民認同。此領域強調的關鍵概念包括公民自我概念、多重性、多樣性、文化/位置、愛國主義、國家主義、公民與公民素養價值等。

認知面向包含「理解（knowing）」、「推論與分析（reasoning and analyzing）」兩個次領域，前者意指學生在投入更複雜的認知任務時，可以運作所學的公民資訊使其公民世界產生意義，因此學生被期望能定義、描述公民概念和內容的關鍵特質，並且能舉例

說明。後者則指學生運用公民資訊而形成較單一概念內容更廣的結論，推理包括知識的直接應用，或者透過知識的選擇與類化而能在相似情境下做出結論的能力，能夠做出比「理解」層次更複雜、更多面向、更特殊與抽象的結論，包括理解資訊、關連、證明辯解、整合、歸納、評價、解決問題、假設、理解動機和理解改變等能力。

至於情感行爲面向包含「價值觀」(value beliefs)、「態度」(attitudes)、「行爲意向」與 (behavioral intentions)「行爲」(behaviors) 四個次領域。「價值觀」包括學生對民主價值、公民價值的信念，可將其定義為概念、機構、人類或觀念價值的信念，較「態度」更強調長期的、根深蒂固的、更寬廣與更基礎的信念表徵，價值信念可以幫助解決矛盾與形成看待自我與他人態度的基礎。「態度」則包括學生對公民與公民資格的自我認知、對權利和責任的態度，以及對機構的態度，亦即對觀念、人們、物體、事件、情境或關係的感覺或感受，它和「價值觀」相反，本質上是較狹隘的，可隨時間改變，且較不深植人心的。而「行爲意向」是指學生對未來公民行動的期望，包括參與公民抗爭的準備、未來成年後政治參與的行爲意向，以及未來參與公民活動的行爲意向等。「行爲」則進一步指涉學生的公民實踐，學校與社群的公民活動接包含在內。

ICCS 以知識內容面向為橫軸，能力面向為縱軸，架構出 24 格的評量架構，然而並非所有細格都能發展有意義的評量項目，例如行爲與行爲意向只有在公民參與領域才有意義，最後有 16 格可以發展評量項目（如表 1）。

表 1 ICCS 公民素養評量架構表

內容面向 \ 能力面向	公民社會和制度	公民原則	公民參與	公民認同
認知領域				
理解	I	II	III	IV
推論與分析	V	VI	VII	VIII
情感行爲領域				
價值觀	A	B		
態度	C	D	E	F
行爲意向			G	
行爲			H	

資料來源：Schulz, Fraillon, Ainley, Losito, Kerr (2008)

參、ICCS 2009 的評量形式

國際性學生公民知識測驗的目的在獲得各國學生公民知識和理解的得分情形，題目涵蓋內容面向的各領域，一共有七份題本，共有 80 題，其中測量學生理解能力的題目有 12 題（佔測驗題目總數的 15%），測量學生推論與分析能力的題目則有 68 題（佔測驗題目總數的 85%），測量學生高層次認知能力的題目數明顯高於基本認知能力題目。公民知識測驗包含兩種題型：其一為多重選擇題，每個題目有四個答案選項，只有一個是正確的，其他三個皆是錯誤選項。其二為開放式問題，學生對此類問題必須書寫簡短的答案，最後由評分者進行評分。

理解性題目皆為多重選擇題，採簡單問句命題，命題範圍多以知識領域的「公民社會和制度」為主，請學生根據問題選出最正確或最適當的答案。推論與分析的題目則上述兩種題型兼具，並且在多重選擇題中尚存在不同的變化題。在選擇題部分，首先可再細分為圖解題，以富含公民教育意涵的圖畫作為題目，附加幾句簡介圖畫的敘述，請學生選出圖畫可能代表的意義或象徵，學生必須理解圖畫隱含的意思及象徵意義，方能選出正確答案。第二種題目是一般的文字題，給予學生簡短的文字敘述、一個情境、一段對話，請學生依據這些資訊選出最適當的理由、行為或行為動機，學生必須理解並整合題目訊息而作答。第三種是連鎖應用題，乃為文字題的變化題型，以一段文字敘述一個公民事件或法律問題後，請學生連續回答兩個題目，且第二個題目常與第一個題目的作答理由或正反條件相關，若學生未能具備足夠的公民素養與民主知識，容易產生連續錯誤的情形，此種題目亦能檢核學生是否具備正確的公民知識或是隨意猜答。至於開放式問題方面，則可能以敘述公民事件、法律問題、國家政策的小段文字呈現，其後出現一個問題，請學生看完敘述與問題後書寫兩種「不同」的選擇理由、判斷依據或優缺點，此類問題著重在評量學生多面向的思考能力，以及民主與公民知識的程度，如學生雖有書寫兩項理由/原因，但實際所指卻僅能歸為同一類答案者，則仍然只能獲得一半得分。

至於情感與行為面向能力的評比則主要憑藉學生問卷的作答資料而獲得，題型包括李克特氏四點計分題（Likert-type items）、多重選擇題（multiple-response items）、類別反應題（categorical response items）、開放式問題（open-response items）等，開放式問題最後會由評分者就學生書寫的答案進行編碼。

承上，ICCS 的題型多元且範圍廣泛，涉及知識與能力面向，題目可能是圖片、故事、對話或論述，出題方式活潑，兼具生活週遭與國際性的公民事件與主題，並要求學

生表現出舉一反三的思辨能力，此項特色對於作答的學生來說，也是一種挑戰。

肆、對我國社會學習領域課綱及教科書設計的啟示

公民教育的內涵或因區域文化脈絡而有不同著重點，但 ICCS 評量架構中的知識內容、情感與行爲、認知等面向之公民素養乃是培養世界公民的重要面向，因此公民教育的課程安排上實應兼顧知情意三方面的陶冶與養成。初步檢視我國九年一貫社會領域課程綱要內容，可以發現主要著重在知識面向的傳授，在情感和行爲的促進上並不明顯，但新世紀的公民教育在知與行上卻是缺一不可，誠如劉美慧、董秀蘭（2009）對我國公民教育的反思中提到，基本能力所注重的不只是讓學生瞭解世界公民的角色、權利與責任，還要培養學生積極參與公民活動與爭取權益的能力，提升對公民活動效能的信任與自我行動能力的自信。因此，在修訂九年一貫社會領域課程綱要時，可以思考在培養世界公民的目標下，需要讓學生具備哪些關懷或認同，又該如何設計課程以促進其參與公民活動的信任與意願。

此外，公民教科書的設計亦能更佳完善，以現今的教科書內容而言，大都採記敘文與說明文文體編寫，測驗時亦多以簡短問句的選擇題型命題，著重在評量學生對公民社會和制度、公民原則的理解情形，長久下來，學生在面對 ICCS2009 測驗時，可能會因不熟悉評量型態或不善書寫與判斷而影響公民素養的成效，此亦為我國學生參加本次公民教育國際評比需特別留意之處。因此，在教科書內容的呈現方式上，或可考量 ICCS 的題型與命題材料，以多文體、生活性的教材提供學生批判思考與獨立判斷的空間，而非僅將公民教育的目標囿限於知識性的理解與記憶。

參考文獻

劉美慧、董秀蘭（2009）。我國公民教育革新之反思——國際公民教育與素養調查計畫之研究與啟示。《教育資料與研究》，87，145-162。

Ayyar, R. V. (1996). Educational policy planning and globalization. *International Journal of Educational Development*, 16(4), 347-354.

Cogan, J. J., & Derricott, R. (1998). *Citizenship for the 21st century*. London: Kogan Page.

Cogan, J. J., Morris, P., & Print, M. (2002). *Civic education in the Asia-Pacific region*. London: Routledge Falmer.

Green, A. (1999). Education and globalization in Europe and East Asia: Convergent and

divergent trends. *Journal of Education Policy*, 14(1), 55-71.

Grossman, D., Lee, W. O., & Kennedy, K. (2008). *Citizenship curriculum in Asia and the Pacific*. Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The university of Hong Kong, and Springer.

Henry, M., Lingard, B., Rizvi, F., & Taylor, S. (1999). Working with/ against globalization in education. *Journal of Education Policy*, 14(1), 85-97.

Lee, W. O., Grossman, D. L., Kennedy, K. J., & Fairbrother, G. P. (2004). *Citizenship education in Asia and the Pacific concepts and issues*. Hong Kong: Comparative Education Research Centre.

Schulz, W., Fraillon, J., Ainley, J., Losito, B., Kerr, D. (2008). *International civic and citizenship education study: Assessment framework*. Amsterdam, Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

「中小學課程發展之相關基礎性研究」
區塊研究—整合型研究（二）

子計畫五：臺灣國民中學生公民素養表現之分析
與運用（ICCS）

**ICCS 2009 公民素養評量架構與我國社會學習領域
能力指標及公民教科書的比對分析**

劉美慧(國立臺灣師範大學教育學系教授)

劉欣宜(國立編譯館副編審)

摘 要

我國近幾年積極參與國際教育組織主導的國際評比調查研究，其中一項為 IEA 主導的「國際公民教育與素養調查研究」(International Civic and Citizenship Education)特別值得一提，因為它是歷來參與國家最多、規模最大的國際公民教育評比研究，其目的在評量 13 歲學生的公民素養以及探究參與國家的公民教育模式，在評量架構上特別強調全球關聯的議題與世界公民的角色，以促進學生參與公民活動的意願與行動。另一方面，我國的九年一貫課程改革也同樣重視全球化趨勢的影響，尤其在社會領域課程目標中即明白指出要培養學生的民主素質與公民素養，使其成為具有行動與參與能力的世界公民。準此，則 ICCS 評量架構與我國九年一貫課程社會領域內涵有何異同，以及兩者對公民教育的著重點有無差異等，即為本文欲探究之主題，並以 ICCS 評量架構與九年一貫社會領域能力指標及公民教科書的比對分析來著手。本文首先簡介 ICCS 研究計畫的產生與其評量架構的內涵，其次則採內容分析法來比較 ICCS 評量架構與我國九年一貫課程社會領域能力指標在公民教育知識內容領域、認知面向的公民能力、情感行為面向的公民能力等三方面的異同，並且探究能力指標與公民教科書內容在各分析類本的比重情形，以兼顧比對與分析的深度與廣度。研究結果發現，我國的公民教育較注重基本認知能力的培養，尤其特別著重在公民社會與制度的知識內容，有關公民參與的概念出現較少，至於情感行為面向上則缺少對學生從事公民活動的行為意向的激發，學生在公民知識與行動間難有緊密的連結。本文最後則根據研究結果對九年一貫課程總綱、社會學習領域課綱、課綱實施通則等三方面提出結論與建議。

關鍵詞：公民教育、公民素養、國際公民教育與素養調查計劃、社會學習領域能力指標、教科書分析

壹、前言

近幾年來，全球化的快速發展已成為不可抗拒的世界趨勢，廣泛的影響了人們的思維、生活方式與互動關係。許多全球事務我們已無法袖手旁觀、冷眼相待，唯有積極參與才是生存之道。因此，教育應如何回應全球化的潮流與挑戰，尤其是如何培養具有全球觀之現代公民，已成為許多國家制定教育政策的重要考量（Ayyar, 1996; Green, 1999; Henry, Lingard, Rizvi & Taylor, 1999）。

因為全球化趨勢而引起的公民教育反思，也反映在國際公民教育研究上。有許多學者或機構紛紛投入公民教育的比較研究，包括九國公民教育政策研究（Cogan & Derricott, 1998）、亞太地區公民教育個案研究（Cogan, Morris & Print, 2002）、亞太地區公民教育的概念與議題（Lee, Grossman, Kennedy, Fairbrother, 2004）、亞太地區的公民課程比較（Grossman, Lee, Kennedy, 2008）。其中參與國家最多、規模最大的研究為「國際教育成就評鑑協會」(The International Association for Evaluation of Education Achievement, IEA)主導的「國際公民教育與素養調查研究」(International Civic and Citizenship Education, 以下簡稱 ICCS)，旨在評量 13 歲學生的公民素養以及探究參與國家的公民教育模式。

ICCS 計畫的評量架構特別強調全球關聯的議題與世界公民的角色，以促進學生參與公民活動的意願與行動。我國的九年一貫社會領域課程目標第四項：「培養對本土與國家的認同、關懷及世界觀」、第五項：「培養民主素質、法治觀念以及負責的態度」、第八項：「培養社會參與、做理性決定以及實踐的能力」亦清楚揭示對學生公民知識、公民認同與公民參與的重視。究竟 ICCS 評量架構與我國九年一貫課程社會領域內涵有何異同，以及兩者對公民教育的著重點有無差異等，即為本文欲探究之主題，並以 ICCS 評量架構與九年一貫社會領域能力指標及公民教科書的比對分析來著手。

我國於 2007 年加入 ICCS 研究，由國立台灣師範大學教育研究與評鑑中心組成跨校研究團隊執行研究計畫，目前已大致完成資料蒐集與輸入，待所有資料齊備後將就學生認知測驗、態度問卷、學校問卷的結果進行統計分析。在此之前，為能對 ICCS 與我國在公民教育內涵上的差異有更清楚之理解，本研究乃對 IEA 出版的《公民教育評量架構》與我國九年一貫社會學習領域課綱、國中公民教科書進行比對分析，以期對未來社會學習領域課程發展提供建議。

本文首先簡介 ICCS 研究計畫的評量架構，其次以內容分析法來探討我國九

年一貫課程社會領域課綱在 ICCS 的評量架構下，能力指標在各領域面向的分佈情形，並進一步以定量分析方式計算能力指標統計於知識內容領域出現的頻率，以兼顧比對與分析的深度與廣度；再次則為 ICCS 研究架構與國中一至三年級公民教科書內容的比對與分析，最後則根據研究結果對九年一貫課程總綱、社會學習領域課綱、課綱實施通則等三方面提出結論與建議。

貳、 文獻探討

一、ICCS2009 公民教育與素養調查的產生

ICCS2009 的調查研究旨在了解各國學生公民教育與素養的成就表現，但在此之前，IEA 已曾進行兩項與中等教育階段之公民教育有關的調查研究，包括 1971 年的六個學科研究 (Six subject study)、1994 年的國民教育研究 (Civic Education Study, 簡稱 CIVED) 研究，這兩項研究乃為 ICCS 的重要研究基礎，尤其 ICCS 更被定位為是 CIVED 計畫的延伸，接續其研究架構進行進階研究，因此倍受重視，參與國家數量也較過去更多。以下茲此三項研究計劃的特性與研究重點簡要說明如下 (劉美慧、董秀蘭，2009；Walker, 1976)：

(一) 1971 年的六個學科研究

六個學科的研究包含科學、閱讀能力、文學、英語、法語、公民教育等六科，前三科於 1970-1971 年間施測，後三科則在 1971 年方施測，共有 22 國參與本計劃，但非所有國家皆接受全部六個學科的測驗，而實際參與公民教育調查研究的共有十國，包括美國、西德、芬蘭、荷蘭、伊朗、愛爾蘭、以色列、義大利、紐西蘭和瑞典，故稱為「十國公民教育研究」，由 Torney、Oppenheim 與 Farnen 所主導，除了蒐集 14 歲與大學預科學生在公民教育認知的成就資料外，亦調查教師對教學與評量的方式與看法，作為研究分析的輔助資料。研究結果發現各國公民教育的內容、教學態度與方法有很大的差異，這些差異對學生的影響需要探究，同時參與國學生對其政府和國際事務的知識並不充足，這部份有待校園氣氛、課程設計、教材教法、學校活動等因素的配合以提升公民教育的成效。

(二) 1994 年的 CIVED 研究

CIVED 的產生與民主潮流對社會與教育的影響有關，為了進一步強化公民教育的實證基礎，CIVED 發展出研究的概念架構，包含民主/公民資格、國家認同、社會和諧/多元等三個面向，同時除了蒐集學生成就測驗的量化資料外，其

亦輔以個案研究方式蒐集質性資料，以顧及各參與國的公民教育特色及背景脈絡。本研究的參與國家較六個學科研究者更多，共有 24 國 90,000 名 14 歲學生為研究對象，香港則是唯一參與的亞洲國家，而台灣最初亦加入調查，但僅完成國家背景資料後即因故中斷參與。研究結果發現多數國家的學生對於民主價值與憲政的了解不夠深入，且對公民活動與校外社群的參與情況乃因個人公民知識的豐富程度而異，尤其媒體、組織及學校運作的方式對學生的訊息獲得與公民參與具有很大的影響力。

（三）2009 年的 ICCS 研究

ICCS 研究乃被定位為 CIVED 計畫的延伸，為能持續發展先前公民教育的研究成果，IEA 乃以上述兩項研究資料為基礎，並參考 CIVED 的研究架構，繼而增加近來各國重視的公民教育新興議題，例如全球化與本土化的衝突與調合、恐怖主義的攻擊，以及飢餓和貧窮的問題等，以求讓公民教育與素養調查的內更符合國際情勢與未來發展，由於 ICCS 的正式調查乃從 2009 年 5 月開始實施，故又稱為 ICCS 2009，本文將視前後文脈絡斟酌使用 ICCS 或 ICCS 2009 以求確切表達文意。相較於六個學科研究著重的狹義公民教育議題，以及 CIVED 增加的女性與移民權利議題，ICCS2009 更強調差異性公民資格的議題，例如全球關聯性與世界公民角色，擴大了公民教育調查研究的面向。ICCS 2009 主要以十三歲學生為研究調查對象，相當於我國八年級學生，共計 38 國參與，每個參與國的學生樣本數至少 4500 位，並且將社會科授課教師與校長納入問卷蒐集範圍，共計有 38 國參與，規模較 CIVED 更大。其除參考之前兩次研究所發展出的公民教育概念架構，也順應世界發展趨勢特別關注全球化時代下世界公民的資格、角色與責任，並考量參與國的公民教育特色與文化差異，鼓勵各區域參與國家另組團隊合作研擬符合地區性文化脈絡的區域公民素養模組問卷，以同時進行公民素養共同性的比較與特殊性的理解，換言之，ICCS 乃據其評量架構研發出國際性與區域性調查的工具，前者包含國際性認知測驗、國際性學生背景問卷、國際性學生觀點與立場問卷、教師問卷、學校問卷、國家背景資料，後者則有區域性認知測驗、區域性學生問卷，所有參加研究的學生皆需回答國際性的調查工具，僅部分學生需填答區域性的調查工具，而研究工具的研發、修改、翻譯歷經多次的信效度檢驗，以將研究工具的偏誤降至最低。

二、亞洲各國公民教育的內涵

前述所提之 ICCS2009 區域模組問卷的研發，目的在改善過去公民教育研究忽略參與國獨特文化脈絡的情形，一方面也突顯不同國家的公民教育在核心價值與實施方式上的區域差異。

以身為 ICCS 參與國之一的台灣來說，在公民教育上便有其獨特性，特殊的政治情勢加上社會變遷與民主思潮的影響，公民教育的本質於近年來逐漸產生轉變，莊富源（2009）歸納台灣自 2000 年首次政黨輪替以來，公民教育明顯產生轉型，由過去強調定於一尊、國家優先於社會的「國家的」公民教育，轉向現今多元開放、以培養和平、成熟、理性與自主人格之公民文化為取向的「社會的」公民教育。換言之，我國公民教育的特色有四：在公民教育的發展目標上，重點在建構理想而完善的公民社會，重視公民成長的概念、公民參與的能力、異質性的接納與認同；在公民資格的概念論述上，著重在社群主義的構成式生命共同體、多元文化主義的肯認多元文化及差異、保障特殊群體權益；在公民生活的互動關係上，強調公民社會的主體性和實體性，公民教育的作為必須由各種社會力量的促成及參與；在公民教育的課程內涵上，則以民主教育、法治教育、倫理教育、生活教育作為課程的主軸。

若將關注焦點進一步擴大至亞洲國家，甚至區域間各國公民教育的比較，則可發現東西方在公民教育的目的、內涵、課程運作上亦有明顯不同。Morris、Cogan 和 Liu（2008）曾對亞太地區公民教育進行跨國的比較研究，包括日本、泰國、台灣、美國、澳洲、香港等六國，結果發現西方社會強調民主自由主義的公民教育觀，東方的公民教育則著重在道德教育上，強調社群主義的公民教育觀。

首先可以從公民教育的學科定位來分析，日本、泰國、台灣的學校教育中，公民教育與其他學科間長期存在著明確的界線，但在美國，公民教育則是統整至其他社會科和歷史課程中讓學生學習，而澳洲、香港的學科界線亦較薄弱，公民價值的傳遞主要依賴其他傳統學科的統整，如社會、歷史和地理，不同國家對公民教育的學科定位也反映師生對決定課程內容與教學方法的影響力多寡，因為學科取向的國家常會有制定學科課程標準與評量制度，變動的彈性便較小。

其次，是有關公民教育內涵的部份，由於亞州教育系統多為中央集權，因此公民教育的目標明顯在於個人的道德行為、溝通技巧、國家認同、社會穩定與獲得知識，相反的，美國和澳洲則傾向將重點置於公民的權利與義務、社會多樣性，

以及爭議性議題的檢視，這個部分的差異或與西方國家對學校教育有再製社會不均等的疑慮有關。但差異之下亦有共同性的存在，有八個主題是在東西方的公民教育內容中同樣存在的，只是比重不同而已。這八個主分別是：自我發展、家庭價值、民主價值、公平的政府、社會和諧/多樣性、公民生活和社群、國家認同等，只是西方國家常將此些主題與民主、政治過程、人權和自由市場經濟的概念相結合，東方國家則以國家認同、道德行為和個人貢獻為主要概念。

最後是有關公民教育的實施，日本、台灣和泰國因為將公民教育視為學科，自然有文本與評量制度的產生，雖可讓學生皆有修習此類課程的機會，但公民教育學科畫的結果亦讓教師教學著重在知識的傳授，而且產生考試引導教學的困境；反之，當以學校本位或者教師中心的方式來設計，則公民教育的內涵是較真實、符合學生需要且具有彈性的，卻也可能使得公民教育內涵產生地方變異性的情況，難確保有一致的核心價值，例如美國、澳洲便是如此。

準此，ICCS2009 區域模組問卷的設計即反映了該區域公民教育的核心特色與議題，總共有歐洲模組、拉丁美洲模組與亞洲模組三個區域模組問卷。歐洲模組的問卷內容強調外語學習、人們的移動性、對移民與種族主義的跨文化理解能力、衝突的解決與歐洲的認同；拉丁美洲模組的問卷則強調和平共處、民主參與、多元與多樣性、社會正義和均等、績效責任與政府貪腐和威權主義的概念；至於亞洲模組則聚焦在大政府與小政府的角色和功能、社會和諧的責任、亞洲認同、群己權利與義務的平衡，以及面子與關係等亞洲特有的文化傳統概念。

三、ICCS 2009 的研究架構

ICCS2009 的評量架構包括三個面向：「知識內容」面向(content domain)、「情感行為」面向(affective-behavior domain)與「認知」面向(cognitive domain)，本研究稱後二者為能力面向。ICCS 以知識內容面向為橫軸，以能力面向為縱軸，形成公民素養評量架構，可視為 ICCS 對國中學生公民素養的期待。各面向下包含數個次領域與關鍵概念，茲就各領域的定義與具備之關鍵概念說明如下(Schulz, Fraillon, Ainley, Losito, Kerr, 2008)。

知識內容面向包含四個次領域，即「公民社會與制度」、「公民原則」、「公民參與」與「公民認同」，構成了 ICCS 評量架構的公民教育知識內涵：

(一) 公民社會與制度(civic society and systems)

「公民社會與制度」聚焦在構成公民與社會的契約關係以及社會運作基礎的正式與非正式機制與機構，包含「公民」、「國家機構」與「公民機構」三個次領域，強調的關鍵概念包括權力/權威、規則/法律、憲法、統治、決策制訂、談判協商、績效責任、民主、君權、建國、無國籍、公民權/投票、經濟、福利國家、條約、永續發展、全球化等。

(二) 公民原則(civic principles)

「公民原則」聚焦在公民社會共享的道德倫理基礎，強調公民責任與群己參與公民活動的動機乃在於支持、保護與促進這些原則，包含「平等」、「自由」與「社會和諧」三個次領域，關鍵概念包括共善、人權、同情、尊重、社會正義、包容、平等等。

(三) 公民參與(civic participation)

「公民參與」是指個人在其社群中的行動表現形式，公民參與可以在任何社群層次和社群脈絡中運作，包括覺察、投入或是影響等不同層次的參與。公民參與包含「決策」、「影響」與「社群參與」三個次領域，關鍵概念包括公民涉入、公民自我效能、合作/協同、協商/解決、公民投入等。

(四) 公民認同(civic identities)

「公民認同」包含個人的公民角色及對這些角色的覺知，個人可以影響自己和家庭、同儕與公民社群的關係，也會被這些關係所影響，因此個人的公民認同可連結到個人和公民的交互關係。公民具有多重性的認同，而非單一面向的公民認同。此領域強調的關鍵概念包括公民自我概念、多重性、多樣性、文化/位置、愛國主義、國家主義、公民與公民素養價值等。

認知面向包含「理解」、「推論與分析」兩個次領域，前者意指學生在投入更複雜的認知任務時，可以運作所學的公民資訊使其公民世界產生意義，因此學生被期望能定義、描述公民概念和內容的關鍵特質，並且能舉例說明。後者則指學生運用公民資訊而形成較單一概念內容更廣的結論，推理包括知識的直接應用，或者透過知識的選擇與類化而能在相似情境下做出結論的能力，能夠做出比「理解」層次更複雜、更多面向、更特殊與抽象的結論。

至於情感行為面向包含「價值觀」、「態度」、「行為意向」與「行為」四個次領域。「價值觀」可定義為概念、機構、人類或觀念價值的信念，其較「態度」更強調長期的、根深蒂固的、更寬廣與更基礎的信念表徵，價值信念可以幫助解

決矛盾與形成看待自我與他人態度的基礎。「態度」則是對觀念、人們、物體、事件、情境或關係的感覺或感受，它和「價值觀」相反，本質上是較狹隘的，可隨時間改變，且較不深植人心的。而「行為意向」是指學生對未來公民行動的期望，「行動」則進一步指涉學生的公民實踐。

ICCS 以知識內容面向為橫軸，能力面向為縱軸，架構出 24 格的評量架構，然而並非所有細格都能發展有意義的評量項目，例如行為與行為意向只有在公民參與領域才有意義，最後有 16 格可以發展評量項目（如表 1），本研究以此架構作為分析類目，進行九年一貫社會領域能力指標與國中公民教科書內涵的分析。

表 1 ICCS 公民素養評量架構表

內容面向 能力面向	公民社會和制度	公民原則	公民參與	公民認同
認知領域				
理解	I	II	III	IV
推論與分析	V	VI	VII	VIII
情感行為領域				
價值信念	A	B		
態度	C	D	E	F
行為意向			G	
行為			H	

參、研究方法

本研究採用內容分析法進行能力指標的比對與分析，以 ICCS 的評量架構為分析類目，以九年一貫社會學習領域課程綱要及公民教科書為研究對象，進行能力指標及教科書內容的比對與分析，茲將分析方式說明如下。

（一）定質分析：本研究採定質分析方式進行 ICCS 評量架構與九年一貫社會學習領域能力指標的分析，由於 ICCS 旨在評量八年級學生「已經」具備的公民素養，而公民素養有賴長期的培養，因此在比對能力指標時，不能僅侷限在國中階段的能力指標，也應涵蓋小學階段的能力指標。

在進行比對分析前，研究者先探究 ICCS 評量架構知識內容面向每一領域與次領域的意義，以及各領域包含的關鍵概念，再分別探究各能力面向在各次領域

欲達到的能力，例如內容面向的「公民和團體在公民社會中應扮演角色的知識」與能力面向的「理解」交會後，形成「理解公民和團體在公民社會中應扮演角色」的能力指標。再者，研究者詳細解讀九年一貫社會學習領域能力指標，注重其能力與概念關鍵詞，再將指標歸入適當的類目中。同一指標視其意義與性質可以歸類在不同的類目中。希望透過全面性的指標比對，更清楚理解我國與 ICCS 對國中學生公民素養期待上的異同。

(二) 定量分析：定量分析包含能力指標與教科書兩部分，除上述以定質分析比對能力指標內涵外，並將統計各類目與次類目涵蓋的能力指標的次數與百分比，以瞭解能力指標於知識內容各類目的比重情形。再者，本研究亦將以 ICCS 評量架構類目分析教科書內容，並就其進行定量分析。在教科書版本的選擇上，由於我國採一綱多本政策，各校有選用不同版本教科書的自由，因此本研究以康軒版的公民教科書為例進行比對與分析，首先是確認教材內含的總分析單位數，包含課文段落、課後練習以及圖片三者，段落的部份乃以「大段落」為主，亦即課文中以彩色標題或者粗體標示的段落，目的在避免以字、詞或句子作為分析單位時可能產生的瑣碎或語意不清，而難以歸類的困擾；其次則採用 ICCS2009 評量架構的主類目與次類目作為教科書內容分類的依據，最後再根據分析結果統計各類目出現的次數並計算百分比。

肆、研究發現

本文先進行認知與情感行為面向的個別分析，最後再進行綜合分析。

一、能力指標部份：

(一) 認知面向分析

由於 ICCS 僅提及認知面向應包含理解、推論與分析，並未進一步說明其在各內容領域與次領域的對應關係，因此，本研究先將社會學習領域的能力指標歸入各次領域後，在表格最右欄逐一分析該指標是屬於理解或推論與分析。指標動詞採用「瞭解」、「舉例」、「認識」、「說明」等，歸於「理解」層次；採用「分析」、「探討」等，則歸於「推論與分析」層次。認知面向的分析結果列於表 2，能力指標於 ICCS2009 知識內容各類目之次數統計表請見表 3，能力指標於 ICCS2009 認知面向各類目之次數統計表請見表 4。

表 2 認知面向之比對分析

內容領域	次領域	九年一貫分段指標	認知層次	
公民社會和制度	公民	公民和團體在公民社會中應扮演角色的知識	5-1-4 瞭解自己在群體中可以同時扮演多種角色。	理解
			5-4-4 分析個體所扮演的角色，會受到人格特質、社會制度、風俗習慣與價值觀等影響。	推論與分析
			7-4-2 瞭解人類在成長的歷程中，社會如何賦予各種人不同的角色和機會。	理解
		公民和團體在公民社會中應享權利的知識	5-2-1 舉例說明自己可以決定自我的發展並具有參與群體發展的權利。	理解
			6-2-2 舉例說明兒童權(包含學習權、隱私權及身體自主權等)與自己的關係，並知道維護自己的權利。	理解
			6-4-4 舉例說明法律與其他社會規範的差異及相互關係，以及違反義務或發生衝突時所須面對的法律責任。	理解
		6-3-4 列舉我國人民受到憲法所規範的權利與義務，並解釋其內涵。	理解	
	公民和團體在公民社會中應享責任的知識	6-3-4 列舉我國人民受到憲法所規範的權利與義務，並解釋其內涵。	理解	
		7-4-1 分析個人如何透過參與各行各業與他人分工，進而產生整體的經濟功能。	推論與分析	
	公民和團體幫助公民社會發展機會和能力的知識	3-4-2 舉例說明個人追求自身幸福時，如何有助於社會的發展；而社會的發展如何庇護個人追求幸福的機會。	理解	
	國家機構	立法／議會	6-3-1 認識我國政府的主要結構與功能。	理解
		政府	6-3-1 認識我國政府的主要結構與功能。	理解
			6-4-1 以我國為例，瞭解權力和政治、經濟、文化、社會型態等如何相互影響。	理解
			6-4-2 以歷史及當代政府為例，分析制衡對於約束權力的重要性，並推測失去制衡時權力演變的可能結果	推論與分析
			6-4-6 探討民主政府的正當性與合法性。	推論與分析
			7-4-5 舉例說明政府進行公共建設的目的。	理解
			7-4-6 舉例說明某些經濟行為的後果不僅及於行為人本身，還會影響大眾、生態及其他生物，政府因此必須扮演適當的角色。	理解
		跨國/跨政府的統治	9-3-5 列舉主要的國際組織(如聯合國、紅十字會、WTO等)及其宗旨。	理解
			9-4-6 討論國際組織在解決全球性問題上所扮演的角色。	推論與分析
			6-4-3 舉例說明各種權利(如學習權、隱私權、財產權、生存權、自由權、機會均等權及環境權等)之間可能發生的衝突。	理解

		6-4-4 舉例說明法律與其他社會規範的差異及相互關係，以及違反義務或發生衝突時所須面對的法律責任。	理解
		6-4-5 說明個人如何爭取保障及權利、紛爭解決的機制及司法系統的基本運作程序與原則。	理解
	法律實施	6-3-1 認識我國政府的主要結構與功能。	理解
		6-3-3 瞭解並遵守生活中的基本規範。	理解
		6-3-4 列舉我國人民受到憲法所規範的權利與義務。	理解
		6-4-4 舉例說明法律與其他社會規範的差異及相互關係，以及違反義務或發生衝突時所須面對的法律責任。	理解
	國防	1-3-11 瞭解臺灣地理位置的特色及其對臺灣歷史發展的影響。	理解
		1-3-12 瞭解臺灣具備海洋國家發展的條件及優勢。	理解
		1-4-10 瞭解海洋主權與經濟發展、國防、政治主權的關係。	理解
		6-3-1 認識我國政府的主要結構與功能。	理解
	官僚體系	6-3-1 認識我國政府的主要結構與功能。	理解
		6-4-2 透過歷史或當代政府的例子，瞭解制衡對於約束權力的重要性。	理解
	選舉權	6-2-5 從學生自治活動中學例說明選舉和任期制的功能。	理解
		6-3-4 列舉我國人民受到憲法所規範的權利與義務。	理解
公 民 機 構	宗教	4-2-2 列舉自己對自然與超自然界中感興趣的現象。	理解
		4-3-2 認識人類社會中的主要宗教與信仰。	理解
		4-4-3 瞭解道德、藝術和宗教如何影響人類的價值和行爲。	理解
	公司／企業	7-3-4 瞭解產業與經濟發展宜考量區域的自然和人文特色。	理解
		3-4-5 舉例指出某一人類團體，因有重組之可能性，且被論功行賞，所以日漸進步。	理解
		7-4-1 分析個人如何透過參與各行各業與他人分工、合作，進而產生整體的經濟功能。	推論與分析
		7-4-4 舉例說明各種生產活動所使用的生產要素。	理解
		7-4-9 探討經濟發展對受雇者的影響。	推論與分析
	工會	無	
	政黨	3-4-5 舉例指出某一人類團體，因有重組之可能性，且被論功行賞，所以日漸進步。	理解
		5-4-5 在面對個體與個體、個體與群體之間產生合作或競爭的情境時，能進行負責任的評估與取捨。	推論與分析
		6-4-6 探討民主政府的正當性與合法性。	推論與分析
	非政府機構	9-3-5 列舉主要的國際組織(如聯合國、紅十字會、WTO等)及其宗旨。	理解
		9-4-6 探討國際組織在解決全球性問題上所扮演的角色。	推論與分析
	壓力團體	3-4-5 舉例指出某一人類團體，因有重組之可能性，且被論功行賞，所以日漸進步。	理解

			5-4-5 在面對個體與個體、個體與群體之間產生合作或競爭的情境時，能進行負責任的評估與取捨。	推論與分析	
		媒體	4-2-1 說出自己意見與其他個體、群體或媒體意見的異同。	理解	
		學校	5-4-2 瞭解認識自我及認識周圍環境的歷程，會受主客觀因素的影響，但是經由討論和溝通，可以分享觀點與形成共識。	理解	
			6-2-5 從學生自治活動中學例說明選舉和任期制的功能。	理解	
			6-3-2 瞭解各種會議、議會或委員會(如學生、教師、家長、社區或地方政府的會議)的基本運作原則。	理解	
		文化／特定興趣組織	5-4-2 瞭解認識自我及認識周圍環境的歷程，會受主客觀因素的影響，但是經由討論和溝通，可以分享觀點與形成共識。	理解	
公民原則	公平	人類在尊嚴和權利中生而平等的概念，所有人都有受到公正及合理對待之權利	6-2-2 舉例說明兒童權(包含學習權、隱私權、身體自主權等)與自己的關係，並知道維護自己的權利	理解	
			6-2-4 說明不同的個人、群體(如性別、種族、階層等)與文化為何應受到尊重與保護，以及如何避免偏見與歧視	理解	
			6-4-5 說明個人如何爭取保障及權利、紛爭解決的機制及司法系統的基本運作程序與原則。	理解	
	自由	人有信仰、言論、免於恐懼的自由及世界人權宣言載明的自由，社會有責任保護自由	5-1-1 覺察自己有權決定自我的發展。	推論與分析	
			5-2-1 舉例說明自己可以決定自我的發展並具有參與群體發展的權利。	理解	
			5-3-2 瞭解自己有權決定自我的發展，並且可能突破傳統風俗或社會制度的期待與限制。	理解	
			6-2-2 舉例說明兒童權、學習權、隱私權及環境權與自己的關係。	理解	
			6-4-5 說明個人如何爭取保障及權利、紛爭解決的機制及司法系統的基本運作程序與原則。	理解	
	社會和諧	社會凝聚力是關於歸屬感、關聯性以及在一個民主的社會中存在於個人和社群之間共同願景	3-4-3 舉例指出人類之異質性組合，可產生同質性組合所不具備的功能及衍生的問題。	理解	
			3-4-4 說明一個多元的社會為何比一個劃一的系統，更能應付不同的外在與內在環境。	理解	
			5-4-5 在面對個體與個體、個體與群體之間產生合作或競爭的情境時，能進行負責任的評估與取捨。	推論與分析	
			7-3-1 瞭解個人透過參與各行各業的經濟活動，與他人形成分工合作的關係。	理解	
			7-4-1 分析個人如何透過參與各行各業與他人分工，進而產生整體的經濟功能。	推論與分析	
			9-1-2 覺察並尊重不同文化間的歧異性。	推論與分析	
			9-3-2 探討不同文化的接觸和交流可能產生的衝突、合作和文化創新。	推論與分析	
			9-4-2 探討強勢文化的支配性、商業產品的標準化與大眾傳播的影響力如何促使全球趨於一致，並影響文化的多樣性和引發人類的適應問題。	推論與分析	
			9-4-3 探討不同文化背景者在闡釋經驗、對待事物和表達方式等方面的差異，並能欣賞文化的多樣性。	推論與分析	
	公民參與	決策	參與組織治理	5-4-3 從生活中推動學習型組織(如家庭、班級、社區等)，建立終身學習理念。	推論與分析
			投票	6-3-4 列舉我國人民受到憲法所規範的權利與義務	理解
				6-2-5 從學生自治活動中學例說明選舉和任期制的功能。	理解
		參與公共辯論	4-4-2 在面對爭議性問題時，能從多元的觀點與他人進行理性辯論，並為自己的選擇與判斷提出理由。	推論與分析	

	影 響	參與公共支持或抗議的活動	6-4-5 說明個人如何爭取保障及權利、紛爭解決的機制及司法系統的基本運作程序與原則	理解
		參與政策發展	6-4-1 以我國為例，瞭解權力和政治、經濟、文化、社會型態等如何相互影響。	理解
		發展行動方案或提議	1-3-10 舉例說明地方或區域環境變遷所引發的環境破壞，並提出可能的解決方法。	理解
			1-4-7 說出對生活空間及周邊環境的感受，並提出改善建言或方案。	推論與分析
		道德消費	無	
		貪腐	6-4-2 透過歷史或當代政府的例子，瞭解制衡對於約束權力的重要性。	理解
	社 群 參 與	義工工作	9-1-3 舉出自己周遭重要的全球性環境問題(如空氣污染、水污染、廢棄物處理等)，並願意負起維護環境的責任。	理解
		參加宗教、文化和運動組織	9-3-4 列舉當前全球共同面對與關心的課題(如環境保護、生物保育、勞工保護、飢餓、犯罪、疫病、基本人權、經貿與科技研究等)。	理解
		掌握訊息	5-4-3 從生活中推動學習型組織(如家庭、班級、社區等)，建立終身學習理念。	推論與分析
	公 民 自 我 形 象	個人在其所屬公民社群的經驗，特別是個人對公民價值與角色的理解、態度與管理	3-4-6 舉例指出在歷史上或生活中，因缺乏內、外在的挑戰，而影響社會或個人發展。	理解
4-3-1 說出自己對當前生活型態的看法與選擇未來理想生活型態的理由。			理解	
4-4-1 想像自己的價值觀與生活方式在不同的時間、空間下會有什麼變化。			推論與分析	
4-4-3 瞭解文化(包含道德、藝術與宗教等)如何影響人類的價值與行為。			理解	
5-1-3 舉例說明自己的發展與成長會受到家庭與學校的影響。			理解	
5-1-4 瞭解自己在群體中可以同時扮演多種角色。			理解	
5-2-1 舉例說明自己可以決定自我的發展並具有參與群體發展的權利。			理解	
5-3-1 說明個體的發展與成長，會受到社區與社會等重大的影響。			理解	
5-3-2 瞭解自己可以決定自我的發展，並且突破傳統風俗或社會制度的期待與限制。			理解	
5-3-4 舉例說明影響自己角色扮演的因素。			理解	
5-4-2 瞭解認識自我及認識周圍環境的歷程，會受主客觀因素的影響，但是經由討論和溝通，可以分享觀點與形成共識。			理解	
5-4-4 分析個體所扮演的角色，會受到人格特質、社會制度、風俗習慣與價值觀等影響。			推論與分析	
7-4-2 瞭解人類在成長的歷程中，社會如何賦予各種人不同的角色和機會。			理解	
		個人對不同公民社群與不同公民角色的連結感，以及個人對多樣性的包容程度和信念	3-4-2 舉例說明個人追求自身幸福時，如何影響社會的發展；而社會的發展如何影響個人追求幸福的機會。	理解

公 民 關 聯 性	3-4-4	說明多元社會與單一社會，在應付不同的外在與內在環境變遷時的優勢與劣勢。	理解
	3-4-5	舉例指出某一團體，其成員身分與地位之流動性對於該團體發展所造成的影響。	理解
	5-1-4	瞭解自己在群體中可以同時扮演多種角色。	理解
	5-2-2	舉例說明在學習與工作中，可能和他人產生合作或競爭的關係。	理解
	5-3-3	瞭解各種角色的特徵、變遷及角色間的互動關係。	理解
	5-3-5	舉例說明在民主社會中，與人相處所需的理性溝通、相互尊重與適當妥協等基本民主素養之重要性。	理解
	6-2-4	說明不同的個人、群體(如性別、族群、階層等)文化與其他生命為何應受到尊重與保護，以及如何避免偏見與歧視。	理解
	9-1-1	舉例說明各種關係網路(如交通網、資訊網、人際網、經濟網等)如何把全球各地的人連結起來。	理解
	9-1-2	覺察並尊重不同文化間的歧異性。	推論與分析
	9-3-4	列舉當前全球共同面對與關心的課題(如環境保護、生物保育、勞工保護、飢餓、犯罪、疫病、基本人權、經貿與科技研究等)。	理解
	9-4-1	探討各種關係網路(如交通網、資訊網、人際網、經濟網等)的發展如何讓全球各地的人類、生物與環境產生更緊密的關係，對於人類社會又造成什麼影響。	推論與分析

表 3 能力指標於 ICCS2009 知識內容各類目之次數統計表

主類目	次類目	能力指標小計 (%)	合計 (%)
公民社會與制度	公民	10 (9.26)	54 (50.00)
	國家機構	24 (22.22)	
	公民機構	20 (18.52)	
公民原則	公平	3 (2.78)	17 (15.74)
	自由	5 (4.63)	
	社會和諧	9 (8.33)	
公民參與	決策	3 (2.78)	12 (11.11)
	影響	6 (5.56)	
	社群參與	3 (2.78)	
公民認同	公民自我形象	13 (12.04)	25 (23.15)
	公民關聯性	12 (11.11)	

能力指標總數：108

表 4 能力指標於 ICCS2009 認知層次各類目之次數統計表

主類目	次類目	能力指標小計 (%)	合計 (%)
理解	瞭解/認識	29 (26.85)	82 (75.93)
	舉例說明	31 (28.70)	
	列舉	10 (9.26)	
	說明	10 (9.26)	
	說出	2 (1.85)	
推論與分析	分析	6 (5.56)	26 (24.07)
	探討	8 (7.41)	
	討論	1 (0.93)	
	評估	3 (2.78)	
	覺察	3 (2.78)	
	推動	2 (1.85)	
	提出理由	1 (0.93)	
	想像	1 (0.93)	
	提出建言	1 (0.93)	

能力指標總數：108

1. 認知面向的整體分析

整體而言，除了公民機構的「工會」與「貪腐」類目外，在 ICCS 的四大知識內容領域及其次領域，都有相對應的能力指標。以知識內容的四大領域而言，相對應的能力指標數排序為：「公民社會與制度」共 54 條，佔指標總數的 50%，「公民認同」共 25 條，佔指標總數的 23.15%，「公民原則」共 17 條，佔指標總數的 15.74%，「公民參與」共 12 條，佔指標總數的 11.11%。由此可知我國公民教育比較強調公民社會與制度的認知，包括公民的權利與義務、國家機構與公民機構等知識內容。最不強調的是公民參與領域知識的認知，包括公民參與的決策、影響與社群參與。

以認知層次而言，「理解」層次的能力指標有 82 條，佔指標總數的 75.93%，「推論與分析」有 26 條，佔指標總數的 24.07%，可見我國的公民教育還是比較注重基本認知能力的培養。ICCS 將認知能力區分為理解、推論與分析，理解包含界定、描述並舉例說明的歷程；推論與分析則強調關連、證明辯解、整合、歸納、評價、解決問題、假設等能力，雖然評量架構中難以看出其對兩種不同知識層次的重視程度，但在其公民知識測驗的問題比重上則清楚可見，測驗題目總共有 80 題，其中測量學生理解能力的題目有 12 題（佔測驗題目總數的 15.00%），測量學生推論與分析能力的題目則有 68 題（佔測驗題目總數的 85.00%），明顯對高層次認知能力較為強調。我國社會學習領域的能力指標強調的認知能力包括

瞭解/認識、描述、說明、舉例、解釋、比較、分析、探討/探索/探究、評估、解決問題等，若進一步考量比例，發現在理解方面，以舉例說明(31條，佔28.70%)、瞭解/認識(29條，佔26.85%)等能力出現比例最高，尤其在「公民社會與制度」、「公民參與」、「公民認同」的知識內容上，強調培養學生理解能力的能力指標明顯多於推論與分析能力，公民知識的獲得似乎偏向較低層次的瞭解資訊與舉例說明，在主動探索與獨立研究的能力培養上略有不足；至於在推論與分析方面則以強調探討的能力指標最多，共有8條，佔指標總數的7.41%，其次則為分析，共6條，佔指標總數的5.56%。不過，在公民原則的知識上，我國社會學習領域的能力指標則以培養學生推論與分析的能力居多，強調學生的探究、探索、規劃行動方案的能力，以培養學生成為具有批判反省思考的人。

2. 認知面向各領域分析

- (1) 公民社會和制度層面：ICCS 與我國能力指標在此面向皆提及學生對公民權利與義務、國家機構與公民機構的知識，尤其能力指標有多條與政府、公司／企業、公民應享權利、法律實施的知識相關，足見對這些學習內容的重視。比較特別的是，ICCS 評量架構尚涉及工會此類多元公民機構的概念，而九年一貫社會領域能力指標並未有與此相關的內容，但在教科書內容中卻有編寫相關內容。再者，能力指標對公民機構的介紹很強調經濟行爲的概念，著重在經濟發展對個人與社會的影響，尤其教科書內容更有許多篇幅在介紹儲蓄、理財與投資的概念，雖尚能與 ICSS 評量架構的「公司／企業」之概念有所對應，但兩者的內涵並不完全相同。
- (2) 公民原則層面：ICCS 與能力指標皆強調公民平等權、自由權，以及社會凝聚力的知識，且各重要內涵所對應的能力指標皆有多條，尤其是在「社會和諧」的部分，顯見我國的能力指標相當注重該方面知識的培養。再者，能力指標似較 ICSS 評量架構更強調與個人對自我發展的決定權以及多元文化教育的概念，有多條能力指標提及對文化多樣性的尊重與保護，以及不同文化間可能產生的衝突與支配權力高低。
- (3) 公民參與層面：ICCS 評量架構與我國能力指標在此部分的知識皆包含組織性的治理、投票、公共辯論、抗議活動、政策發展、行動方案、貪腐、義工、多元社會運動組織的內涵；比較特別的是，ICCS 評量架構中的「道德消費」概念雖未有對應的社會領域能力指標中，但在環境教育議題的

能力指標是具備的，例如 5-2-3（執行綠色消費、環境保護節目及環境關懷行動），同時還有其他形式的公民參與活動也散見在教科書內容之中，相較於其他層面知識的比重來說，此層面的能力指標數量較少，公民參與的知識似非為我國公民教育特別著重的內涵。

- (4) 公民認同層面：ICCS 與能力指標皆強調個人對公民價值與角色的理解、包容多樣性與全球關聯的信念，且各重要內涵所對應的能力指標皆有多條，顯見我國九年一貫課程社會學習領域相當注重有關公民認同的知識，比較特別的是我國的能力指標尤其強調個人對自我身心發展的認識與自我概念的形，認為此些知識乃為個人理解公民價值與角色的基礎，同時從交通、資訊、經濟與人際方面讓學生理解個人與全球的互動關係，關心環保、生態、勞工、科技、經貿、飢餓、犯罪、疾病等議題。

（二）情感行為面向分析

以下就 ICCS 評量架構的「認知」面向與「情感行為」面向的交錯關係，來比對我國九年一貫社會學習領域分段能力指標的內容，結果發現能力指標缺少對學生從事公民活動的「行為意向」的引發，多數能力指標著重在強調培養學生的公民知識，情感與行為層面涉及較少。詳細比對結果請見表 5 至表 8。

表 5 ICCS 情感與行為面向(價值觀)之比對與分析

內容領域	ICCS 情感與行為領域 1-價值觀	九年一貫分段指標
公民社會和制度	學生對公民價值的信念	4-4-4 探索促進社會永續發展的倫理。
公民原則	學生對民主價值的信念	4-4-1 想像自己的價值觀與生活方式在不同時間、空間下會有什麼變化。
		4-3-4 反省自己所珍視的各種德行與道德信念。
		8-3-2 探討人類的價值、信仰和態度如何影響科學技術的發展。
公民參與	無	無
公民認同	無	無

表 6 ICCS 情感與行為面向(態度) 之比對與分析

內容領域	ICCS 情感與行為領域 2-態度	九年一貫分段指標
公民社會和制度	對機構的信任	無
公民原則	對性別權利的態度	9-1-2 覺察並尊重不同文化間的歧異性。
	對族群／種族權利的態度	9-1-2 覺察並尊重不同文化間的歧異性。
	對移民權利的態度	9-1-2 覺察並尊重不同文化間的歧異性。
公民參與	對政治參與的自我概念	無
	公民自我效能	無
	學生對參與學校活動的信心	無
公民認同	對政治事件和社會議題的興趣	4-4-2 在面對爭議性問題時，能從多元的觀點與他人進行理性辯論，並為自己的選擇與判斷提出理由。
	對國家的態度	無
	對宗教的態度	4-2-2 列舉自己對自然與超自然界中感興趣的現象。

表 7 ICCS 情感與行為面向(行為意向) 之比對與分析

內容領域	ICCS 情感與行為領域 3-行為動機	九年一貫分段指標
公民社會和制度	無	無
公民原則	無	無
公民參與	參與公民抗議形式的準備	無
	對於在成人生活中未來參與的行為意向	無
	對於未來參與公民活動的行為意向	無
公民認同	無	無

表 8 ICCS 情感與行為面向(行為) 之比對與分析

內容領域	ICCS 情感與行為領域 4-行為	九年一貫分段指標
公民社會和制度	無	6-2-3 實踐個人對其所屬之群體(如家庭和學校班級)所擁有之權利和所負之義務。
公民原則	無	4-4-2 在面對爭議性問題時，能從多元的觀點與他人進行理性辯論，並為自己的選擇與判斷提出理由。
		5-4-6 分析人際、群己、群體相處可能產生的衝突及解決策略，並能運用理性溝通、相互尊重與適當妥協等基本原則。
公民參與	社群中的公民相關活動	1-4-7 說出對生活空間及周邊環境的感受，並提出改善建言或方案。
		5-4-5 在面對個體與個體、個體與群體之間產生合作或競爭的情境時，能進行負責任的評估與取捨。
		5-4-6 分析人際、群己、群體相處可能產生的衝突及解決策略，並能運用理性溝通、相互尊重與適當妥協等基本原則。
		6-2-3 實踐個人對其所屬之群體(如家庭和學校班級)所擁有之權利和所負之義務。
		9-4-7 關懷全球環境和人類共同福祉，並身體力行。
	學校中的公民相關活動	1-4-7 說出對生活空間及周邊環境的感受，並提出改善建言或方案。

		5-4-5 在面對個體與個體、個體與群體之間產生合作或競爭的情境時，能進行負責任的評估與取捨。
		5-4-6 分析人際、群己、群體相處可能產生的衝突及解決策略，並能運用理性溝通、相互尊重與適當妥協等基本原則。
		6-2-3 實踐個人對其所屬之群體(如家庭和學校班級)所擁有之權利和所負之義務。
公民認同	無	4-4-4 探索促進社會永續發展的倫理。
		9-4-5 舉出全球面臨與關心的課題(如環保、飢餓、犯罪、疾病、基本人權、經貿與科技研究等)，分析其因果並建構問題解決方案。

- (1) 價值觀層面：ICCS 評量架構與我國能力指標同樣僅述及學生對公民社會制度與公民原則的價值信念，在公民參與及公民認同部分的價值觀則未有提及。
- (2) 態度層面：ICCS 評量架構於此部份包含對機構信任、多元群體權利、政治參與的自我概念與效能、學生參與學校活動的信心、參與公民活動之興趣、對國家與宗教態度的相關概念，而九年一貫社會領域能力指標的內涵雖與其大致相符，但在「對機構的信任」、「對政治參與的自我概念」、「公民自我效能」與「學生參與學校活動的信心」、「對國家的態度」上則未見相關的能力指標，且在能力指標的書寫上可看出以培養學生覺察、尊重、感興趣的態度為主。
- (3) 行為動機層面：ICCS 評量架構於此層面將重點完全置於個人於現在、成年、未來參與公民活動的意向，尤其提到「參與公民抗議活動的準備」，但在九年一貫能力指標的部分則完全付之闕如，缺少相關內涵，在誘發與引起學生從事公民活動的意向上明顯不足。
- (4) 行為層面：ICCS 與九年一貫社會領域公民能力指標於此層面的差異很大。前者在此層面僅強調學生參與公民行為的實踐，例如參加校內外公民活動的情況；但後者則四個領域皆有所著墨，尤其是在公民參與的部份，有許多能力指標強調群己權利義務的平衡，以及如何透過理性評估而合作與競爭，但能力指標強調學生參與個人所屬群體的公民活動，例如家庭與學校，以個人生活週遭的社群活動為主要範圍，至於 ICCS 則是學生應參與學校公民活動之外的其他社群活動，兩者指涉範圍不同。

(三) 綜合分析

ICCS 評量架構與九年一貫能力指標在「認知」、「情感行爲」、「知識內容」面向的綜合比較表請見表 9。

表 9 ICCS 評量架構與能力指標的綜合比較表

領域	次領域	知識內容	認知面向		情感行為面向										
			ICCS	能力指標	價值觀		態度		行為意向		行為				
					ICCS	能力指標	ICCS	能力指標	ICCS	能力指標		ICCS	能力指標		
公民社會和制度	公民	<ol style="list-style-type: none"> 在公民社會中公民與團體所被分派及期待的角色 在公民社會中公民與團體所被分派及期待的權利 在公民社會中公民與團體所被分派及期待的責任 公民與團體去支持公民社會往前發展的機會與能力 	<ol style="list-style-type: none"> 理解 	<ol style="list-style-type: none"> 1-3-11、1-3-12、1-4-10、3-4-2、3-4-5、4-2-1、4-2-2、4-3-2、4-4-3、5-1-4、5-2-1、5-4-2、6-2-4、6-2-5、6-3-1、6-3-2、6-3-3、6-3-4、6-4-1、6-4-2、6-4-3、6-4-4、6-4-5、7-3-4、7-4-2、7-4-4、7-4-5、7-4-6、9-3-5 	學生對公民價值的信念	4-4-4	無	對機構的信心	無	無	無	無	無	6-2-3	
	國家機構	<ol style="list-style-type: none"> 立法議會 政府 跨國/跨部會的統治實體 司法制度 法律實施 國防 官僚體系 選舉權 	<ol style="list-style-type: none"> 推論和分 析 	<ol style="list-style-type: none"> 5-4-4、5-4-5、6-4-2、6-4-6、7-4-1、7-4-9、9-4-6 											
公民原則	公民機構	<ol style="list-style-type: none"> 宗教 公司/企業 工會 政黨 非政府機構 壓力團體 媒體 學校 文化/特定興趣組織 													
	公平	人類在尊嚴和權利中而生而平等的概念，所有人都有受到公正及合理對待之權利	<ol style="list-style-type: none"> 理解 推論 	<ol style="list-style-type: none"> 3-4-3、3-4-4、5-2-1、5-3-2、6-2-2、6-2-4、6-4-5、7-3-1 5-1-1、5-4-3、5-4-5、 	學生對民主價值的信念	4-3-4、4-4-1、8-3-2	9-1-2	1.對性別權利的態度 2.對族群/種族權利的態	無	無	無	無	無	4-4-2、5-4-6	

ICCS 評量架構與我國社會領域能力指標在知識內容上均重視現代公民對於自身權利義務的認知，以及自由與平等權在法律上的保障，並強調在民主社會中公民身分的角色定位，以及多元潮流下多重身份認同的可能性，藉由公民對於國家與政府的普遍認知，深化公民社會的真實意涵，但能力指標較 ICCS 更著重於公民社會與制度，以及公民認同的知識涵養，至於多元公民機構及公民參與等知識的相關指標數量較少。

其次是兩者在認知面向上的異同，我國的公民教育相當強調各種不同認知能力的培養，若與 ICCS 相較，雖然未使用證明辯解、整合、歸納、假設等名詞，但這些能力其實都涵蓋在探究能力之內，但整體而言，ICCS 較偏重於學生理解、分析、推理概念的能力，能力指標在知識理解層次的比重較高，如舉例說明、瞭解、認識等，在對學生認知能力的要求上有些微不同。

至於兩者在情感行為面向上均肯定民主價值對於未來公民的重要性，尤其是理性溝通、相互包容、適度妥協與尊重差異等價值，以尋求共識為民主社會的基本前提，以永續發展為全球關懷的理想。二者都強調因應多元文化社會所應培養的公民素養，例如能顧及弱勢群體的存在與需求，以及對其平等權的保障。而在行為上，也都鼓勵學生應更積極的參與政治活動，為自己或他人發聲，並且要有維繫民主體制的勇氣，當民主體制受到破壞時，公民應積極行動以維繫民主。在此方面較大的差異有二，一是對公民參與程度的要求不同，ICCS 強調的參與包括各種不同型式的公民抗爭，以及學生是否有組織群體的能力以及參與學生自治組織的情形，但能力指標的重點著重在群己權利義務的平衡與化解衝突的技巧，較少論及其他權益內涵以及他種爭取權益的方式；第二個差異則是兩者對「社群」概念的指涉不同，能力指標強調家庭與學校層次的公民活動參與，但 ICCS 所指的社群則強調地方性、區域性、國家性的社群活動，兩者的指涉範圍明顯不同。

二、公民教科書部分

除了公民科的分段能力指標影響我國公民教育的內涵之外，教科書的內容編輯亦為重要因素之一，因為教科書乃是教師教學時最常使用的教材，學生亦據其內容進行學習，故接下來將就國中六冊公民教科書進行內容分析，以比對其與 ICCS 2009 研究架構的異同。教科書的內容包含段落、習題與圖片，詳細的分析單位數統計表如表 10。

表 10 各冊社會科教科書中的總分析單位

冊別		第一冊	第二冊	第三冊	第四冊	第五冊	第六冊
分析單位數							
分析單位	段落	26	20	22	21	24	25
	習題	9	6	6	6	7	6
	圖片	70	78	88	108	102	71
	小計	105	104	116	135	133	92
	總計	685					

分析教科書內容後的主要研究發現為：

(一) 認知面向分析

1. 認知面向的整體分析

基本上，教科書內容皆涵蓋了 ICCS 知識內容面向的各主要類目，其中以「公民社會與制度」的比重最高，共有 63.4% 的分析單位提及此概念，尤其是對國家機構與民主政治的說明就佔了總分析單位的三分之一強，但在是 ICCS2009 強調的公民參與概念則出現較少。其次依序為「公民認同」(23.5%)、「公民原則」(7.7%)、「公民參與」(5.4%)，若就次類目來看，則以政府制度與國家機構的知識著墨最多，達 36.2%，最少的是與公民參與相關的影響知識(0.4%)以及決策知識(1.6%)，至於公民(12.4%)、公民機構(14.7%)、公民關聯性(14.6%)等次類目的知識出現比例則差異不大。

以認知層次而言，教科書內容與 ICCS2009 評量架構便出現較大的差異。在主類目方面，「理解」的比重遠遠高於「推論與分析」，共有 95% 的總分析單位主要以理解方式呈現，「推論與分析」僅佔 5% 而已，比重呈現明顯的懸殊；若就次類目來看，則在「描述」的部分最多，達 56.4%，再次為「舉例說明」，佔了 35.6%，「定義」佔了 3.1%，「理解資訊」佔 1.6%，「評價」佔 1.0%，至於其他次類目的比重都不高，未達 1%，尤其是「理解動機」與「理解改變」的方式並未出現在教科書裡。

2. 認知面向各領域分析

(1) 公民社會和制度層面：ICCS 與我國公民教科書內容在此層面皆重視公民在社會中應享義務與權利、各種國家機構與公民機構運作與實施的知識，尤其以國家機構的比重最高。另外，教科書中也呈現了工會的概念，但僅限於說明簡單的介紹文字，篇幅不大，未能就其成立之目的、發揮之功能、與公民參與的關係等加以闡釋；再者，教科書

對儲蓄、理財、投資、成本效益等概念著墨甚深，但在 ICCS 評量架構中卻難以找到內涵完全相符的類目，也是兩者的差異處。

(2)公民原則層面：我國公民教科書在此層面特別重視如何達到人人平等以及維持社會和諧的概念，尤其以前者為最，同時也提到憲法保障的各種自由權利與爭取自我權益的方式；此外，教科書中也有多處提到種族、語言、性別差異等多元文化概念，進一步說明文化殊異、文化交流、文化創新的意義與目的。

(3)公民參與層面：教科書在此層面的內容屬於知識領域中比重最低者，且相關內容大多以參與選舉活動、行使投票權、投入義工服務、參加社會/社團組織等為主，相較於 ICCS 的評量架構，公民教科書內容對學生參與辯論或抗議、發展行動方案、進行道德消費、預防貪腐等概念著墨不多，且偏向基本且溫和的公民參與途徑之介紹，較缺乏行動力的促進，不易激發學生的積極參與與其對政治信任的態度。

(4)公民認同層面：ICCS 評量架構與我國公民教科書內容皆重視個人對公民價值與角色的理解與信念，比較特別的是，教科書在談全球關聯性的時候，會以正反兩面的敘述文字書寫，一方面提到科技發展導致地球村時代的來臨，國與國之間的界線隨之消弭，彼此存亡相依，一方面也提到全球化可能加劇貧富不均、優勢文化入侵而弱勢文化凋零的危機，讓學生能同時思考全球化帶來的正反效應。

(二) 情感行為面向分析

1. 情感行為面向的整體分析

教科書內容與 ICCS2009 研究架構的內涵大致相符，皆提到相同或相似概念，在主類目方面，以「態度」的比重最高，共有 46.9%的分析單位提及此概念，其次依序為「價值信念」(42.8%)、「行為意向」(2.5%)、「行為」(7.9%)，若就次類目來看，則以對政府、公民、國際機構之態度的著墨最多，達 26.0%，有關「公民素養」的價值觀呈現比重也頗高，達 23.8%，最少的是行為意向下的「成人生活參與」、「未來參與」、「公民抗議」三者，比例分別是 0.6%、0.9%、1.0%。

2. 情感行為面向各領域分析

(1)價值觀層面：我國教科書對於民主價值與公民素養等價值觀多所著墨，尤其強調社會永續發展、企業永續經營的概念。

(2)態度層面：ICCS 評量架構與教科書內容同樣都提到對自我、他人、機構與政策

的態度，但我國公民教科書對於機構之態度的書寫遠多於其他三者，尤其是對政府、立法、司法制度、選舉等方面的描述甚多，雖然在能力指標中並未出現 ICCS 評量架構中「對機構的信任」，但在教科書中有以分權制衡、選賢與能的概念說明政府的廉潔與效能，培養學生對政府的信任態度，這是比較特別的地方。

(3)行為動機層面：此部分雖未發現相應的能力指標，但在教科書內容中則有提及，多集中在選舉、投票等活動的描述，但整體所佔的篇幅並不多，屬於情感行為面向中比重最低者，對於引發學生參與公民活動的行為意向程度有限。

(4)行為層面：教科書有書寫鼓勵學生參與班級自治、公民機構與周遭生活環境改善等活動的文字，同時也不斷強調化解群己衝突以達群己和諧的重要性，不過在公民活動的參與上偏向以平和式的活動為主，例如遊行、溝通、投票，而屬較激烈手段的抗議、論辯等方式則明顯著墨甚少。

(三) 綜合分析

教科書的知識內容以介紹公民社會與系統的部份居多，尤其是對國家機構與民主政治的說明就佔了總分析單位的三分之一強，但在是 ICCS2009 強調的公民參與概念則出現較少。特別值得一提的是，雖然能力指標中未有對多元公民機構的討論，但教科書內容中卻有相關的文字段落與圖片展示，但多為介紹性質，較缺少進一步對這些多元公民機構的宗旨、功能、貢獻的介紹，此外，教科書內容中也納入許多青少年身心發展、成本效益與理財觀念的知識內容，此部分在 ICCS 架構內涵中不甚明顯，亦為兩者的差異之一。

而兩者在認知面向上的異同，總體而論，教科書最常使用描述、說明和定義的方式來編寫內容，偏向學生基本認知能力的培養，然而教育欲培養者乃為具備高層次認知能力的人才，僅能理解與描述知識是不夠的，尚需應用知識以為假設、探究、推理、分析方能於未來知識快速創新的時代中生存，尤其 ICCS 的問卷題目呈現方式相當多元，意在評量學生的後設認知能力，學生如不習於此種命題或者教材的呈現方式，亦可能影響國際評比的成果表現。

在情感行為面向上，公民教科書對於「民主價值」與「公民素養」相當注重，花了極多篇幅來讓學生瞭解民主法治、人權教育、生命教育、環境保護、經濟發展的重要性，

以及全球化時代下現代公民應具備的自我認同與關懷尊重，與能力指標的分析結果相一致。雖然教科書內容對於學生參與抗議、未來參與、成人生活參與等行為意向有鼓勵與促進之意，但在整體呈現的比例上來說，卻是情感與行為面向中比重較少的內容。以能力指標分析時缺少的「抗議」概念來說，雖然教科書中有文字與圖片提及此點，但僅以簡單幾句話帶過，並未針對社會運動的訴求、動員、行動與優缺點等，進行深度說明與分析，而且皆僅呈現以溫和手段抗議的圖片，與現實生活中常有激烈抗爭的社會運動狀況不甚相符，再者，不論文字或圖片介紹上，都傾向以「抗爭」、「發聲」來代替「抗議」的字眼，而未直接使用後者來描述，而且學生或學校活動部份皆侷限在學生自治行為，很少觸及多面向公民活動與多元社群等行動方面的內容，學生不易連結認知與行動，而且對於社會衝突層面的認識也過於薄弱，難以提升其批判思考與實踐能力，也難以達到積極參與社會公義活動的目標。

有關 ICCS 評量架構與我國公民教科書的詳細比對結果請參考下頁表 11 至表 13。

表 11 ICCS 2009 知識內容面向與公民教科書內容對照表

次類目 主類目		第一冊	第二冊	第三冊	第四冊	第五冊	第六冊	小計 (%)	合計 (%)
公民社會與制度	1.公民	30	14	1	9	23	8	85 (12.4)	434 (63.4)
	2.國家機構	0	8	107	97	35	1	248 (36.2)	
	3.公民機構	4	18	1	6	45	27	101 (14.7)	
公民原則	1.公平	1	8	1	10	7	2	29 (4.2)	53 (7.7)
	2.自由	0	1	2	6	0	0	9 (1.3)	
	3.社會和諧	8	1	0	1	3	2	15 (2.2)	
公民參與	1.決策	9	2	0	0	0	0	11 (1.6)	37 (5.4)
	2.影響	0	2	0	0	1	0	3 (0.4)	
	3.社群參與	6	9	4	0	3	1	23 (3.4)	
公民認同	1.公民自我形象	41	3	0	2	9	6	61 (8.9)	161 (23.5)
	2.公民關聯性	6	38	0	4	7	45	100 (14.6)	

表 12 ICCS 2009 認知面向與公民教科書內容對照表

次類目 主類目		第一冊	第二冊	第三冊	第四冊	第五冊	第六冊	小計 (%)	合計 (%)
理解	1.定義	4	4	3	6	2	2	21 (3.1)	651 (95.0)
	2.描述	54	49	58	80	113	32	386 (56.4)	
	3.舉例 說明	40	45	49	44	11	55	244 (35.6)	
推論與 分析	1.理解 資訊	0	1	3	0	5	2	11 (1.6)	34 (5.0)
	2.關聯	0	1	0	1	0	1	3 (0.4)	
	3.證明 辯解	0	0	3	2	0	0	5 (0.7)	
	4.整合	0	1	0	0	0	0	1 (0.1)	
	5.歸納	1	0	0	0	0	0	1 (0.1)	
	6.評價	4	2	0	0	1	0	7 (1.0)	
	7.解決 問題	2	0	0	2	1	0	5 (0.7)	
	8.假設	0	1	0	0	0	0	1 (0.1)	
	9.理解 動機	0	0	0	0	0	0	0 (0.0)	
	10.理解 改變	0	0	0	0	0	0	0 (0.0)	

表 13 ICCS 2009 情感與行為面向與公民教科書內容對照表

次類目 主類目		第一冊	第二冊	第三冊	第四冊	第五冊	第六冊	小計 (%)	合計 (%)
價值觀	1.民主價值	5	12	15	62	24	12	130 (19.0)	293 (42.8)
	2.公民素養	4	28	11	13	68	39	163 (23.8)	
態度	1.自己	43	2	0	2	7	0	54 (7.9)	321 (46.9)
	2.他人	25	6	20	2	2	0	55 (8.0)	
	3.機構	8	38	40	45	20	27	178 (26.0)	
	4.政策	0	2	22	5	5	0	34 (5.0)	
行為意向	1.公民抗議	1	5	0	1	0	0	7 (1.0)	17 (2.5)
	2.未來參與	3	1	1	0	0	1	6 (0.8%)	
	3.成人生活參與	1	2	0	0	0	1	4 (0.6%)	
行為	1.學生活動	5	6	3	1	1	8	24 (3.5)	54 (7.9)
	2.社群參與	10	2	0	1	2	2	17 (2.5)	
	3.學校活動參與	0	0	4	3	4	2	13 (1.9)	

伍、結論與建議

不論是 ICCS 評量架構、我國九年一貫社會領域能力指標，或是國中公民教科書，皆涵蓋了知識內容、情感與行爲、認知能力的面向，同樣強調培養學生對民主法治與公民素養的認識，並且能促進自身發展、權利義務、身分認同、關懷弱勢的概念和行動，這些都是公民教育的重要內涵。然而，在比對分析中可發現，ICCS 與我國對公民教育的定位並不完全相同，前者強調公民對抗政府權威與促進改革的驅力，但我國的公民教育則同時又包含了品德教育與道德教育等，故我國能力指標與教科書中有多處提及社會倫理與明辨是非的概念，ICCS 評量架構中則未見此些內容，事實上，品德教育並不等於公民教育，張秀雄（2005）認為品德教育範圍較公民教育更大，包含公民教育、道德教育、品德發展等面向，道德教育在探討個人與社會倫理的發展和如何建立是非的標準，公民教育則將重點置於學生對學校與社區之民主運作過程的參與，以及對民主原理價值及公民權利義務的學習，而 ICCS 評量架構與我國能力指標及教科書內容的比對分析結果的確也發現了不少異同。

然而，若欲以培養世界公民作為公民教育的目標，九年一貫社會領域能力指標皆應考量增加 ICCS 評量架構中強調的公民參與高層次認知能力培養的相關概念，例如多元公民機構、學校與社區層次之外的公民活動、社會中真實的衝突可能等主題，同時教科書的內容呈現方式也應提供學生批判思考與獨立判斷的空間，而不僅僅是介紹性的說明文字而已，如此方能提升學生的認知能力。

此外，依據比對與分析結果，本研究亦嘗試對九年一貫課程綱要與實施通則提供建議，茲說明如下：

(一) 對課程綱要總綱之建議

在基本理念部分，可在人本情懷的理念中加入關懷弱勢的內涵，而非僅止於字面上陳述的尊重與欣賞差異而已，多元文化教育應該要能引發學生更深層的實踐能力。至於在課程目標和基本能力的部份，除了提升學生的國際視野，亦應培養學生的全球關懷以及本土認同，習得更完整面向的公民教育。

(二) 對社會學習領域課綱之建議

在基本理念部分，可納入全球化趨勢的影響，導致知識的創新、創意與速度更加重要，因此需要培養能批判思考、獨立判斷與解決問題的能力；故在課程目標方面，更應

該擴大學生對公民活動的認識，納入學校之外的更多面向與層級的公民組織知識。正如劉美慧、董秀蘭（2009）對我國公民教育的反思中提到，基本能力所注重的不只是讓學生瞭解世界公民的角色、權利與責任，還要培養學生積極參與公民活動與爭取權益的能力，提升對公民活動效能的信任與自我行動能力的自信。

再者，高中九八課綱針對各必修課程皆訂出「活動時間」，公民科也不例外，目的之一即在鼓勵教師運用多元創新的教學方法，建議社會領域課綱中亦能加上此項活動時間，增加公民活動的教學設計。最後，雖然 ICCS 評量架構中，有一些概念難以在九年一貫社會領域中找到相對應的能力指標，但其實散見在六大議題的能力指標中，例如「道德消費」即為一例，環境教育的能力指標便提到「綠色消費」的概念，強調提升學生的環保意識，雖然六大議題需要融入個學習領域的課程當中，但融入程度常因教師的教學安排而異，因此有關公民教育的重要內涵建議直接增加在社會領域的能力指標中，提升其重要性。

(三) 對課程綱要實施通則之建議

在學生學習與教學方面，教師在教學時可設計實踐取向的學習活動，使學生有接觸體驗行動的可能性，並且善用多元的提問、命題與評量方式，讓學生除了教科書偏重的理解層次之外，亦能發展推理分析與洞察的能力。

其次，是對教科書內容的建議。初步檢視公民教科書的結果，發現教科書內容多以敘敘文與說明文編寫，重點在增進學生對公民知識的理解，然而 ICCS 的題型多元且範圍廣泛，涉及知識與能力面向，題目可能是圖片、故事、對話或論述，出題方式活潑，兼具生活週遭與國際性的公民事件與主題，並要求學生表現出舉一反三的思辨能力，現行教科書的文體與編寫方式可能會讓學生在面對 ICCS 測驗時因為不熟悉評量型態或不善書寫而影響公民素養的評量結果，況且多文體的教材亦有助於提升學生的思考層次與學習興趣，故建議在教科書的內容可以運用更多文體來呈現，甚或提供兩難情境或者道德思考問題，讓學生有價值澄清和獨立思考的機會，而非僅止於教科書內容偏向說明與定義式的知識學習；再者，有關「貪腐」的概念，教科書多以正面角度書寫政府權力制衡的重要性，並未直接碰觸到貪腐的負面議題，例如對政策實施、政府效能、公民對參與政治活動的信心的影響等，建議教科書內容可從正反兩面向來教導貪腐的概念。最後，教科書中雖然呈現了多元公民機構的概念與爭取權益的途徑，但是流於介紹性文

字，未能就機構或社會運動之訴求與可發揮的功能深入闡釋，且學校與學生活動的舉例多侷限於校園自治行爲，建議教科書內容可包含不同層次的社群活動，讓學生對社群的概念有更深認識，並且可同時呈現溫和與激進的社會運動方式，貼近社會真實，則能使學生對公民教育的內涵有更整全、更真確的理解，並連結認知與行動，成爲具實踐力的公民。

參考文獻

- 莊富源 (2009)。前瞻與期待：現代化公民教育的浮現。研習資訊，26 (1)，13-18。
- 張秀雄 (2005)。品德教育與公民教育可以合作嗎？—以美國經驗為例。國立編譯館館刊，33 (4)，51-60。
- 劉美慧、董秀蘭 (2009)。我國公民教育革新之反思——國際公民教育與素養調查計畫之研究與啓示。教育資料與研究，87，145-162。
- Ayyar, R. V. (1996). Educational policy planning & globalization. *International Journal of Educational Development*, 16(4), 347-354.
- Berelson, B.(1952). *Content Analysis in Communication Research*. New York:Hafner Publishing Company.
- Cogan, J. J. ,& Derricott, R. (1998). *Citizenship for the 21st century*. London: Kogan Page.
- Cogan, J. J., Morris, P., & Print, M. (2002). *Civic education in the Asia-Pacific region*. London: Routledge Falmer.
- Green, A. (1999). Education & globalization in Europe & East Asia: Convergent & divergent trends. *Journal of Education Policy*, 14(1), 55-71.
- Grossman, D., Lee, W. O., & Kennedy, K. (2008). *Citizenship curriculum in Asia and the Pacific*. Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The university of Hong Kong, and Springer.
- Henrny, M., Lingard, B., Rizvi, F., & Taylor, S. (1999). Working with/ against globalization in education. *Journal of Education Policy*, 14(1), 85-97.
- Husén, T. (1967). *International Study of Achievement in Mathematics*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Lee, W. O., Grossman, D. L., Kennedy, K. J., & Fairbrother, G. P. (2004). *Citizenship education in Asia and the Pacific concepts and issues*. Hong Kong: Comparative Education Research Centre.
- Morris, P., Cogan, J. J., & Liu, M. (2008). A: Comparative overview: Civic Education across the six societies. In J. Arthur & I. Davies (Eds.), *Citizenship Education*(Vol. 3) (pp. 371-393). London: SAGE.
- Schulz, W., Fraillon, J., Ainley, J., Losito, B., Kerr, D. (2008). *International civic and citizenship education study: Assessment framework*. Amsterdam, Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

Vickers, E., & Jones, A. (2005). *History education and national identity in East Asia*. NY: Routledge.

Walker, D. A. (1976). *The IEA Six Subject Survey: An Empirical Study of Education in Twenty-One Countries*. Stockholm ; New York: John Wiley.