

國中社會領域教科書「跨科活動」之分析 ——素養導向設計的觀點

洪麗卿 劉美慧 陳麗華

發展國民中學歷史、地理及公民與社會等三個科目的跨科學習活動，是這波課程改革的特色。本文旨在從素養導向教材設計的觀點，探究國中社會領域教科書如何呈現跨科活動。本文運用內容質性分析，以依十二年國教社會領綱編輯且審定通過之國中七年級社會領域版本第一冊和第二冊教科書為分析對象。研究發現：一、各版本從第一冊至第二冊課程統整層次均有提升，展現滾動式發展的歷程樣貌。二、各版本素養導向教材設計觀點不足，且偏重知識內容甚於探究與實作的引導。三、各版本學習任務闡述形式，可分為知識傳遞、紙筆實作和指示性任務三種。四、各版本跨科活動偏向教師中心取向的課程觀，對學生賦權增能和主動參與仍有提升空間。最後，本文根據研究發現提出建議，提供國中社會領域跨科活動編寫之參考。

關鍵詞：社會領域、素養導向、教科書分析、跨科活動

收件：2020年7月10日；修改：2020年9月7日；接受：2020年9月18日

洪麗卿，國立臺灣師範大學師資培育學院兼任助理教授

劉美慧，國立臺灣師範大學教育系教授

陳麗華，淡江大學課程與教學研究所教授，E-mail: newcivichope@gmail.com

Analysis of Cross-Curricular Activities in Social Studies Textbooks for Junior High Schools: A Competence-Oriented Design Perspective

Li-Ching Hung Mei-Hui Liu Li-Hua Chen

The development of cross-curricular learning activities among the three subjects of history, geography, and civics and society is a feature of Taiwan's latest curriculum reform. This study, based on a competence-oriented design perspective, aimed to explore how cross-curricular activities are articulated in social studies textbooks for junior high schools. A qualitative content analysis was conducted to analyze three versions of textbooks that were developed based on the Curriculum Guidelines for Social Studies in 12-Year Basic Education. This study's findings were as follows: First, curricular integration from Book One to Book Two was enhanced in each successive version of any given textbook, reflecting cumulative improvements in curricular development. Second, the textbooks contained an insufficient number of elements prescribed by the competence-oriented design perspective. Specifically, the textbooks emphasized knowledge acquisition at the expense of, while neglecting inquiry and practice. Third, the learning tasks of discursive contexts were classified into three patterns: knowledge delivery, pen-and-paper practice, and instruction-based tasks. Fourth, the cross-curricular activities lacked an emphasis on empowering the students and encouraging them to participate actively; instead, the activities were more inclined toward the teacher-centered approach. These findings aid the design of teaching materials with regard to cross-curricular activities in social studies textbooks for junior high schools.

Keywords: social studies, competence-oriented perspective, textbook analysis, cross-curricular activities

Received: July 10, 2020; Revised: September 7, 2020; Accepted: September 18, 2020

Li-Ching Hung, Adjunct Assistant Professor, College of Teacher Education, National Taiwan Normal University.

Mei-Hui Liu, Professor, Department of Education, National Taiwan Normal University.

Li-Hua Chen, Professor, Graduate Institute of Curriculum and Instruction, Tamkang University,
E-mail: newcivichope@gmail.com

壹、前言

社會領域是以公民所處的生活世界作為內容核心，依社會需求而建立，依社會變遷而改變，作為國民教育階段的其一領域，主要在讓學生習得身為社會一份子所需具備的知能、行為及德性，學習內容本身即具有統整及橫貫其他領域的知識和技能的特性（黃政傑，1992；Evans, 2004）。然而，國中社會領域過去卻一直以分科設計，此觀點可能便於教學但未必利於學習，本於建構主義和全人教育的觀點，以學生主體為考量，以促進學習意義和學習者經驗整合為要，故而社會領域統整或分科遂成為課程改革討論的議題。

我國於1998年公布《國民教育階段九年一貫課程總綱綱要》，整合了國民小學與國民中學階段，將歷史、地理及公民與社會合設為社會學習領域，一開始曾努力整合各科目，但後來國中階段仍走向分科原路。2018年教育部頒訂《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：社會領域》【社會領綱】（2018），雖然表示國中社會領域可依歷史、地理及公民與社會三學科各自旨趣來設計學習內容，但是揭示在三學科分別規劃歷史考察、田野實察、延伸探究等，作為三科目進行領域統整教學之平臺，希冀透過跨領域／科目專題、探究與實作等課程，強化跨領域或跨科目的課程統整與應用（社會領綱，2018）。

同時，為了修正過去教育現場過度聚焦知識內容的學習，師生因耗費過多時間精熟內容，課程過度負荷而未能落實面對變動世界所需關鍵能力或核心素養的涵育。職此之故，此次十二年國教課程特以素養導向為視角，以學習內容和學習表現交互交織出知識和能力的融合架構，強調探究與實作的主動學習歷程，期以修正過度聚焦知識本位的缺陷，創造高品質的教育經驗（十二年國民基本教育課程綱要總綱【總綱】，2014）。在《社會領綱》即重申教科書編寫應呼應素養導向課程改革的重要性：

為了落實各學習階段的學習表現，編選教材或編寫教科用書時，應將「學習表現」與相關的「學習內容」結合，設計符合整合性、脈絡性、策略性及活用性的學習教材，讓學生得以發展社會領域核心素養。（社會領綱，2018，頁 47）

此外，《社會領綱》亦擬定領域共同的學習表現，以「社」標示作為設計多元形式探究學習之依據，並指出教材編選方面學習表現與學習內容結合的重要性。換言之，若真要達成「社」的學習表現條目，勢必要有跨科目的課程設計，才能使然。

統整的概念是基於學習的本質與學習者的需求，其意義並非要取代分科課程，而是要彌補分科課程的不足（游家政，2000）。目前社會領域教科書文本各冊皆設計一個跨科統整或跨學習的活動，但各文本是否能支撐課程改革的期待，是否能掌握跨領域／科目專題，以及探究與實作的精神內涵，實需要批判性地檢視。因此，本文以依十二年國教社會領綱為編輯且審定通過之國民中學社會領域教科書為分析對象，探究其跨科活動課程的詮釋及設計情形。具體言之，本文探究的問題包含二個面向：一是十二年國教國中社會領域教科書跨科活動之學科統整情形為何；二是各版本跨科活動對素養導向教材設計之回應情形為何，反映了何種課程觀。

貳、文獻探討

一、跨科統整之學科關係

Beane (1997) 指出課程統整包含四部分，知識的統整、經驗的統整、社會的統整、統整即課程設計，前三者為課程知識的統整，須透過課程設計的統整來加強三者之間的統合。因此，社會領域的跨科統整，宜掌握以學生為主體的慎思歷程，強調學習的意義性、整體性與實際社會

生活的連結性，讓學生在求知歷程成爲主動探索者與知識的建構者，在有意義的脈絡中建構知識。

從統整課程觀點來分析各學科間在課程組織的關係，可略分爲多學科（multidisciplinary approach）、跨學科模式（interdisciplinary approach）和超學科（transdisciplinary approach）三種模式（Drake, 2007）。多學科模式，是指以一中心主題組織和關聯各學科，但學科關係仍各自獨立。跨學科模式，是指以具跨學科的概念、技能、態度和行動爲組織中心，強調具可持續性、遷移性和連續性的大概念，或批判性思維、問題解決和公民意識等跨學科技能，透過探究歷程促進學科跨界，使學科邊界較爲模糊。超學科模式，意指超越了學科界線，以真實世界中學生所感知的議題作爲學習範疇，強調由學生主動提出問題，將學生視爲研究者（Drake, 2007）。簡言之，多學科是以主題連結學科知識，但保留了個別學科的概念與架構，跨學科是藉由共通的知識、概念和技能來跨越學科的藩籬；而超學科則是以跳脫學科本位，強調在學習歷程中師生共同建構來創建課程。

Roberts 與 Kellough（2006）以學生經驗爲核心，認爲課程統整有五種層次，第一種層次爲維持原學科之型態，按照原定的課程順序教學，只是適時提醒學生相關聯的課題。第二種層次，教師在各學科不同時段進行教學，但刻意調整相關之共同主題作連絡教學。第三種層次，教師事先設計共同主題，學生儘管在不同的學科學習，但仍進行相同主題的關聯知識學習。第四種層次，教師與學生協同合作，共同選擇和決定主題和歷程來進行課程發展。第五種層次，以具備統整主題、師生協同、打破年級和學科界線之特徵，採社群團隊來發展課程。

而針對課程統整的作法，Fogarty（2009）提出統整課程的三種形式，分別爲單一學科內的統整、跨學科的統整和學習者本身或學習者之間的統整。本文著重社會領域跨學科關係探究，茲擇取跨學科統整方式進行說明：

第一種爲並列式：如同一般眼鏡，在廣泛卻相關的主題架構下，有

著各種不同的內在教學內容。將原有學習主題重新安排且加以排列，但仍進行分科教學。第二種為共有式：如同雙筒望遠鏡，二至三個學科間有分享共同概念上與技能上的融通性和重疊性，進而產生共有的交集計畫。第三種為張網式：如同伸縮望遠鏡，以一個具整體性的主題為核心，連接至多個學科相關單元內容來進行統整。第四種為線串式：如同放大鏡，透過了解課程方式充實課程內容，以獨立課程形式，探索養或議題概念為核心串聯各科。第五種為整合式：如同萬花筒，使用每一學科基本元素，重組形成一個新的課程型態和課程設計。

由上可知，Roberts 與 Kellough（2006）的第一種層次，僅為一種引發舊經驗的作法，並未實際調整課程內容或架構；從第二至第五種層次才實際從課程組織的架構調整來進行統整，且層次愈高，學科界線愈模糊；而 Fogarty（2009）的五種跨學科統整的作法，可說是從 Roberts 與 Kellough（2006）第二種層次開始，從學科邊界壁壘分明的關係，逐漸至以共享的主題、概念和技能方式，產生共有交集的形式，並從少數的學科統整（並列、共有式）逐漸至多個學科領域的形式（張網、線串、整合式）。

二、社會領域素養導向課程的學習意涵

《總綱》指出，「核心素養」為課程發展之主軸，強調學習須彰顯學習者的主體性，除關注知識及技能外，也應注重學習的策略與方法，將學習與生活情境結合，並能應用所學於不同情境中，透過實踐力行而彰顯學習者的全人發展（洪詠善、范信賢，2015）。承襲《總綱》，社會領域的理念在於涵育新世代的公民素養，學習的歷程與策略強調探究、參與、實踐、反思及創新等思維與行動，是學生在社會領域關鍵的學習策略與知能，亦為十二年國教課綱強調素養導向的課程設計重點。

有關素養導向課程發展與教學設計的詮釋，范信賢（2016）與陳麗華（2018）大抵一致，就是要安排符合統整性、脈絡性、策略性、活用

性與創生性的學習活動，例如：踏查體驗、探究實作、劇場同理、服務學習、移地學習、公民行動等。這類活動呼應 Kuh（2008）所謂的高影響活動，要求學生對學習任務投入相當的時間與努力，跟同學、教師及與自己不同的人互動，檢視自己所學在各種情境及社區中的應用。學習歷程強調探究與實作可帶出高影響的學習活動與深度學習，除了呼應我國十二年國教素養導向課程與教學之外，也是國際課程改革的重要趨勢。諸如，經濟合作暨發展組織（Organization for Economic Cooperation and Development [OECD], 2018）〈教育的未來與技能〉（The Future of Education and Skills: Education 2030）立場宣言，強調培養學生實踐行動所需的知識、技能、態度與價值。同時日本這波課程改革亦強調透過主動性學習（active learning）以達成深度學習，包括主體學習、互動學習與真實學習，重視學生參與課程發展，確保教學實施時學生主體性的展現（秋田喜代美，2017；Suzuki, 2017）。

de Corte（2011）在 OECD 的研究綜合報告呼籲調適性素養（adaptive competence）在 21 世紀關鍵能力之重要性。該文獻意指學校的學科學習應著重學生在新的情境下能靈活、創造性地應用學習的知識和技能的素養。而美國國家研究委員會（US National Research Council）亦認為深度學習與 21 世紀關鍵能力之間的關聯性在於轉化的概念，深度學習的定義不在於成果，而是一種在個人思維之內以及與社會互動的歷程，即在文化相關的脈絡下運用先前的學習來支持新的學習或解決問題的能力（引自 Pellegrino & Hilton, 2012）。可見，以往教學目標多使用有效學習或生產性學習（productive learning）一詞，偏重認知層次的學習遷移，而近年來更強調的是促進深度學習和調適性素養。尤其，社會領域之學習意義在於統整地探討社會科學與人文學科，協助學生了解自我、理解社會、融入社會，以促進學生的公民能力，進而基於公共利益有能力改善社會，包括在公眾生活能主動參與所需要的知識、心智過程和民主氣質傾向（National Council for the Social Studies [NCSS], 2010）。因此，社會

領域素養導向課程的學習意涵，應強調的是轉化知識和技能的深度學習歷程，藉由探究與實作的學習歷程，培養學生將知識、技能和價值轉化為行動的調適性素養。

參、研究方法

本文以十二年國教《社會領綱》（2018）為編輯依據且 2019、2020 年審定通過出版之國中七年級社會領域版本第一冊和第二冊教科書為研究對象（不包括習作），總共有三種版本，以下以 A、B、C 版為代稱。三種版本教科書學習內容除了主要採地理、歷史、公民與社會分科方式編寫外，每冊後面另有設計一跨科活動，為本文之分析重點。再者，因課文有時論述較為中性，偏社會科學知識通論性的描述，故分析依據以文字為主，圖片和圖表用以輔助理解之用。而資料引用係以代碼呈現，例如，A 版 1，頁 181，係指 A 版本的第一冊第 181 頁。

可能基於社會領域第一、二冊內容聚焦在臺灣歷史、基本概念與臺灣，¹以及公民身分認同及社群為主題範疇，A、B、C 版的跨科活動皆以臺灣古城的歷史考察、田野實察或延伸探究為主題。不過，A、B、C 版之間內容篇幅不等，最少為 A 版第一冊無獨立設計跨科活動，而是以「跨連結」對話框方式呈現，最多為 B 版，共 10 頁；有些版本呈現形式只有文本闡述，有些則在文本闡述後設計一些提問。茲將各版本跨科活動之主題名稱、呈現形式和頁數整理如表 1 所示。

為了探究各文本是否掌握跨領域和素養導向的精神內涵，因此本文針對各版本跨科活動進行內容質性分析，運用對照、歸納、比較方式，進行概念化過程。本文的分析進線有二：一、跨科統整學科關係之分析，分析觀點以 Roberts 與 Kellough（2006）五種層次為基礎，若跨科形式進入至第二層次，再以 Fogarty（2009）的五種跨學科統整形式進行分析。二、素養導向教材設計分析，依據陳麗華（2018）素養導向的課程發展

¹ 在領綱組織上係採取「地理技能與系統知能融合臺灣地理」的課程架構處理。

與教材設計觀點——整合性、脈絡性、策略性、活用性與創生性進行分析，以探究各版本跨科活動之課程觀。陳麗華（2018）指出，素養導向的課程設計與教學意涵是以學習者中心為核心，展現整合性（整合知識、技能與態度）、脈絡性（情境化、脈絡化的學習）、策略性（學習歷程、方法與策略）、活用性（實踐力行的表現）與創生性（形構新理解與自我認識）等特性。茲將各分析層面之意涵整理如表 2。

表 1 三種版本跨科活動之主題名稱、呈現形式和頁數

內容	A 版		B 版		C 版	
	第一冊	第二冊	第一冊	第二冊	第一冊	第二冊
主題名稱	無	臺北城的昔與今	改變與不變：臺南城牆的故事	臺北城·市·記憶	如何進行田野觀察	跨科田野觀察：古都臺南安平動手疊看
呈現形式	對話框方式	文本和提問	文本和提問	文本和提問	文本	文本和提問
頁數	無	4	10	10	2	6

註：A 版第一冊未設計完整、有主題的跨科活動，而僅以「跨連結」元件呈現，每個「跨連結」包含 1~2 個陳述，用以連結已學過的事例內容，協助學生進行跨冊、跨科或跨單元觀念整合為主。

表 2 素養導向教材設計分析層面之意涵

層面	意涵
整合性	整合知識、技能與態度。強調學習是完整的，不應較偏重知識層面，宜兼重三者。
脈絡性	情境化、脈絡化的學習。能將學習內容和過程與經驗、事件、情境、脈絡做適切結合。
策略性	學習歷程、方法與策略。課程規劃及教學設計須把學習內容與探究歷程結合在一起，以陶養學生擁有自學能力，成為終身學習者。
活用性	強調實踐力行的表現。讓學生能學以致用，整合所學遷移應用到其他事例，或實際活用於生活中。
創生性	透過回歸自身的反思，形構新理解、新知識與自我認識。

根據上述定義，本文對素養導向教材設計之分析觀點有五：（一）整合性：各版本學習目的是否統整不同學科之知識、技能和態度，且為達目的設計相關學習活動。（二）脈絡性：各版本學習主題和內容是否與學習者自然生活情境適切結合，以及學習任務是否有設計引導學習者進入情境的脈絡鋪陳。（三）策略性：各版本探究歷程的導入形式，包括標題開頭是否具問題意識和引發動機，剖析教科書元件的組成，以及文本內容闡釋形式是否具主動探究歷程和探究問題類型。（四）活用性：各版本實作任務的詮釋性質，是否讓學生將所學運用在自身的情境任務中。（五）創生性：學習活動是否具引導學生自我認識、覺察和反思，以及讓學生省察自己的學習軌跡和改變歷程。

肆、研究結果與分析

具體言之，本文探究的問題包含二個面向：一是十二年國教國中社會領域教科書跨科活動之學科統整情形為何；二是各版本跨科活動對素養導向教材設計之回應情形為何，反映了何種課程觀。

一、跨科統整學科關係之分析

（一）社會領綱統整課程設計理念之分析

根據《社會領綱》（2018）說明，國中歷史、地理及公民與社會宜透過跨領域／科目專題、探究與實作等課程，強化跨領域或跨科目的課程統整與應用。可見，跨領域／科目專題、探究與實作在統整歷程的重要性。根據《社會領綱》學習內容的規劃，國中地理課程建議每學期設計一個田野觀察或訪查活動：「國中地理每學期設計一個田野觀察或訪查，以提供地理、歷史和公民與社會統整教學的平臺。」（社會領綱，2018，頁 21）。國中歷史課程建議透過歷史考察以擴展學習者的視野和統整能力。

國中歷史課程及普高歷史必修課設計歷史考察，強調做中學，並鼓勵與地理、公民與社會或其他科目適當協作，以擴展學習者的視野和統整能力。教師可透過引導學生閱讀與解析歷史資料、實地踏查、訪談，或進行各類歷史創作與展演，提升學生的歷史思維。(社會領綱，2018，頁 17)

而國中公民與社會課程之學習內容條目則包含「延伸探究」，以問題形式為引導，並建議活動方式宜多元靈活，依學生學習需求彈性實施。例如，在「社會生活的組織與制度」主題的「國家與政府」項目，延伸探究為：「對國中學生而言，政府有哪些政策可以讓人民感到幸福？」(社會領綱，2018，頁 29)。

雖然《社會領綱》揭示課程統整以歷史考察、田野實察、延伸探究等多元形式為領域統整平臺：

歷史、地理、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，可做為三科目進行領域統整教學的平臺。(社會領綱，2018，頁 17)

但可能因課綱明確規範地理課程每學期設計一個田野觀察或訪查活動之故，因此從課綱轉化至教科書文本可發現，A、B、C 版「跨科活動」課程設計之共同特色，皆偏重以「田野觀察或田野訪查」活動為主要架構模式來回應《社會領綱》揭示「地理／田野觀察、歷史／歷史考察、公民／延伸探究」的課程設計要求。

(二) 各版本教科書跨科統整學科關係之分析

從教科書文本主題可發現，A、B、C 版皆以臺灣古城的歷史考察、田野實察、延伸探究為主題，但是跨科融入和闡述進線略有不同。

A 版只有在第二冊設有跨科活動設計，首先分析 A 版第二冊的跨科活動。其以「臺北城的昔與今」為主題，第一個活動以 Google Maps 或

地圖解讀臺北城位置和計算面積。接著，資料蒐集六個日治時期建築和其意義，並進行路線規劃。最後，進行資料整理與報告。在每一活動下方皆揭示此活動與前冊或跨單元相關之處，而前述二個活動分別歸類為地理和歷史活動之延伸教學，僅在最後資料整理與報告，為地理、歷史及公民與社會跨科觀念整合討論。大抵而言，課程鋪陳方式未盡跳脫學科界線，屬 Roberts 與 Kellough (2006) 課程統整的第二種層次。

其次，進一步分析 A 版第一、二冊「跨連結」說明框內容，可發現其用以連結已學過的事例內容，協助學生進行跨冊、跨科或跨單元觀念整合為主。例如，在第二冊地理課程單元主題「為什麼人口要遷移」？以「跨連結」提醒學生參閱第一冊歷史課程單元三第 110 頁：

東印度公司殖民統治臺灣時，從中國東南沿海地區招募漢人來臺開墾，當時的臺灣有足夠的拉力吸引移民前來。(A 版 2，頁 12)

又例，第二冊公民課程「為什麼勞動參與是重要的？」以「跨連結」提醒學生在第一冊公民課程之單元四第 190 頁有關家務勞動的學習內容：「家庭勞務是維持家庭運作及確保家人健康的一項重要活動」(A 版 2，頁 179)。而上述的統整層次僅為 Roberts 與 Kellough (2006) 課程統整的第一種層次，維持學科型態，按照原定的課程順序進行教學，只是適時提醒學生相關聯的課題。

就進步主義的教育哲學觀點，統整課程是基於學習的本質與學習者的需求，重視知識對學習者的意義性，協助學生超越學科本身的課程形式，與生活緊密結合，以彌補分科課程的不足，使其產生有意義的關聯與融合，讓學生獲得最好的理解和整體的學習 (游家政，2000；Beane, 1997)。而上述「跨連結」僅侷限在學科間新舊知識的連結，而忽略與生活經驗、個人與社會的需求作為統整的焦點，相較之下課程統整實踐層次較低。

B 版第一冊跨科活動設計是以三科課程活動進行規劃，以改變與不變為概念核心，聚焦在臺南府城城牆變化的探討。首先，運用清代古地

圖進行資料判讀，引導學生觀察從康熙、雍正、乾隆至嘉慶年間不同時期的城牆變化。其次，安排地理科活動，雖然亦是地圖資料判讀，但偏重從地景地物來分析環境變遷的過程或樣貌，從海岸線的變化來分析其對城牆的存在所產生的變與不變。最後，公民與社會活動，藉由古今小西門樣貌比較，以及位址搬遷議題來探究社會大眾不同角色對此議題可能的看法和衝突，而踏查探究則置於課本延伸學習，建議安排於寒假分組完成。

而 B 版第二冊的跨科活動設計不似第一冊以分科闡述而是採跨科統整。首先，第一部分先進行文獻探討，闡述臺北城在清帝國、日治及現今不同時期的興衰更迭的歷史，並依據地形地物判斷方位及臺北城範圍，並融入公民與社會角度探究臺北城門之古蹟保護議題。第二部分為田野觀察活動，說明踏查地點和規劃路線的步驟，並以案例故事進行文獻分析，最後再安排踏查任務，請學生完成並記錄。

從上可知，B 版跨科統整之學科關係，第一冊至第二冊統整層次是由 Roberts 與 Kellough (2006) 的第二種層次發展至第三種層次。第一冊為三個學科分開進行之課程組織，僅安排相關之共同主題和概念做連結教學，使學科關係呈現並列式，個別進行教學即可；而第二冊則在同一主題單元同時統整三種學科的學習活動，學科間有共享的共同概念，產生共有的交集，使學科邊界較為模糊，呈現共有式學科關係 (Fogarty, 2009)。

C 版第一冊跨科活動設計，以如何進行田野觀察為主題，採左右欄並列的方式闡述，左欄為田野觀察的五步驟：1. 設定主題、蒐集資料。2. 路線規劃與準備事項。3. 實地調查。4. 整理資料。5. 報告探查資料。右欄以大稻埕的興衰為實例輔助說明。此外，在 C 版第一冊的歷史和地理課程其中一個單元「實作與練習」的一個學習任務雖另有標註跨科連結，引導學生透過讀表、調查以回答問題，但依本文設定的分析標準，尚未達跨科連結的意涵，故不列入分析。

而 C 版第二冊跨科活動，則以跨科田野觀察——臺南安平古都為主題，採分科闡述方式。首先，第一個活動從地理課程的田野觀察出發，教導探究方法並比較古今環境變遷，以及水運、交通發展對聚落興衰的影響。第二個活動闡述安平市鎮在日治時期五個商業相關的歷史文化資產，請學生閱讀簡介並回答問題。第三個活動則從公民與社會的角度，探究安平老街文化資產保存與都市開發的爭議議題。除了了解安平地理位置和環境與開發的影響因素之外，並運用百年歷史地圖探究安平聚落的清朝至日治時期的變遷和不同時期的統治制度，以及針對延平街拓寬議題之各界人士意見探究。

從上可知，C 版跨科統整之學科關係，第一冊至第二冊統整層次是由 Roberts 與 Kellough (2006) 的第一種層次發展至第二種層次。其中第一冊的跨科活動只偏重地理學科觀點，僅以 2 頁的篇幅說明田野調查的五個步驟，強調人類和自然環境在空間上的相互關係。例如：

大稻埕介紹碑：碑上清楚繪製淡水河、基隆河、三重、萬華、新莊等處的相對位置與方位。

茶葉從產地運送至大稻埕加工販售，並從淡水出口到美國、東南亞等地，大稻埕也因此成為北臺灣的重要市鎮。(C 版 1，頁 197)

相對而言，有關大稻埕過去的歷史事件，或是從公民與社會的觀點探討大稻埕地區發展的共同利益、目標和價值的討論較為不足。

然而，為何此類教材設計可被視為跨科活動呢？可能的原因是 B 版提供的是一種社會科學田野調查的探究模板，可提供學生學習遷移至其他學科，如歷史或公民與社會實地考查之應用參考。而 C 版第二冊則由單科擴展為跨科田野觀察的課程設計，雖然課程組織的學科界線明顯，屬於並列式學科關係，但採多角度視野來進行田野調查。茲將三種版本跨科統整學科關係整理如表 3。

表 3 三種版本跨科統整學科關係分析

版本 冊別	A 版	B 版	C 版
第一冊	第一種層次——無	第二種層次——並列式	第一種層次——無
第二冊	第二種層次——並列式	第三種層次——共有式	第二種層次——並列式

二、素養導向教材設計之分析

針對素養導向的課程與教學設計，陳麗華（2018）主張應從「學生／學習」出發，以學生為主體的全人發展為考量，最終回歸到學習者能自我反思，形構出新的理解，或淬鍊出新的知識。素養導向的課程及教學發展與落實，將重新建構為由學習的意義與經驗組織所組成的主題、探究、表現模式，強調情境化、脈絡化的學習，就是朝向學習意義的感知與真正的理解。而真正的理解，需要將學習內容、過程與經驗、事件、情境、脈絡做適度的結合，才能彰顯出其意義。因此，其提出整合性、脈絡性、策略性、活用性與創生性為素養導向的五大課程要素。以下茲從此五種觀點進行文本分析。

（一）就整合性的觀點來分析

整合性意指整合知識技能態度，融入領域跨科學習（陳麗華，2018）。《社會領綱》不僅著重知識內涵的學習內容，同時強調「理解及思辨」、「態度及價值」與「實作與參與」等三種構面的學習表現。然而，以三種教科書文本之學習目的進行分析，卻發現其課程僅偏重知識和技能面向。例如，B 版跨科活動之學習目的，偏重運用媒介來探究知識的學習：

歷史活動，我將學到：1.有效利用網路蒐集探究所需的資料。2.透過地圖與文章的閱讀，來做為戶外實地踏查的基礎。3.親近並觀察生活周遭的古蹟與文化資產。（B 版 1，頁 208）

地理活動，我將學到：1.古地圖與現今電子地圖的呈現差異。2.運用 Google Maps、歷史地圖疊圖，解讀地圖資訊。3.透過地圖觀察描述環境改變。4.分析、推測環境變遷對城牆發展與土地利用的影響。(B版1，頁208)

公民活動，我將學到：1.利用 Google Maps 了解地理相關位置。2.利用網路、文獻調查及訪談蒐集資料。3.歸納整理資料，並進而分析及運用。(B版1，頁208)

而 A 版學習目的的論述亦是有類似情形：「學生可以利用地圖與其他蒐集到的資訊進行路線規劃與行程統整」(A版2，頁220)或「針對社會領域內容知識來解析生活經驗與社會現象，並且進行評估，以提出自己的看法」(A版2，頁221)。對照《社會領綱》，後者內容近似「理解與思辨」構面之學習表現，如「社 1b-IV-1 應用社會領域內容知識來解析生活經驗與社會現象」與「社 1c-IV-1 評估社會領域內容知識與多元觀點，並提出自己的看法」，偏重認知層面。

而 C 版第一、二冊以田野觀察作為跨科活動設計，雖然其未特別標註各教學活動之學習目的，但從文本內容對田野觀察的說明，亦可見編輯者對此活動的學習定位。

田野觀察是結合環境生活的做中學活動，它可以幫助你培養觀察的能力，讓課堂學習的知識，能在戶外學以致用，最終達到增進思考和解決問題的能力。(C版1，頁196)

綜合上述，A、B、C 版跨科活動之主要學習目的，多偏向知識和技能，而與此議題密切相關之情意方面，諸如「社 2a-IV-1 敏銳察覺人與環境的互動關係及其淵源」、「社 2a-IV-2 關注生活周遭的重要議題及其脈絡，發展本土意識與在地關懷」或「社 2c-IV-2 珍視重要的公民價值並願意付諸行動」，均未見其中。根據 OECD 的定義，素養可區分為認知、技能、態度與價值三大面向，並透過行動來整合學習；素養係指一

個人接受教育後學習獲得知識、能力與態度，而能積極地回應個人或社會生活需求的綜合狀態（蔡清田，2019）。雖說文本中忽略不見，未必代表學生在情意態度的學習不存在，但背後卻潛藏教科書編輯者僅將之視為附加學習而非主要學習的課程意識。因此，社會領域跨科活動除了專注於外顯學習的知識、能力之外，建議宜注意內隱特質，即較深層的態度、情意、價值、動機等，以符合整合性學習需求，讓學生在態度及價值構面，包括敏覺關懷、同理尊重、自省珍視的學習，有更深一層的體會。

（二）就脈絡性的觀點來分析

脈絡性意指結合學生生活情境，脈絡化的教學情境。陳麗華（2018）認為，學習活動應以學生主動探究與發展為主，透過實際情境脈絡的連結，反映學生所處環境當下的特徵，並提供適合該特徵的學習內容，讓學生能在真實（模擬）環境之中，迅速認知到所習得的課程意涵。大抵而言，三種版本以臺灣古城為主題探究，探討文化資產再利用和都市開發的議題，符合貼近生活脈絡進行，與該冊素材脈絡形成連貫，並在進入主題前，皆以一段引言道出該古都的簡要發展歷史。

再者，A、B、C 版皆融入現今科技資訊資源，如臺灣百年歷史地圖或 Google Maps 等，藉由圖文搭配引導學習者神入不同時期的情境脈絡（如圖 1）。²例如，探究不同時期古城城牆或地形改變時，會輔以古今歷史地圖的比較（如 B 版 1，頁 210；A 版 2，頁 218）或地形圖疊圖觀察（如 B 版 1，頁 214；C 版 2，頁 173），或者提供不同年代的建物照片作為參照（如 B 版 1，頁 215；B 版 2，頁 208；C 版 2，頁 171）。

² 歷史神入，是指教師藉由營造一種情境，使學生藉由想像過去，對過往人們行動的理解、對歷史脈絡的掌握，並讓學生自己根據證據詮釋因果關係，或讓學生根據資料與歷史人物角色產生共鳴，了解歷史事件與原因（吳翊君，2004）。



這個網站有很多主題地圖，除了城牆的研究，同學們也可以將研究主題換成不同時期的街道圖、河川變遷圖唷。



圖 1 運用科技資源引導學生進入不同時期的歷史情境脈絡

資料來源：B 版 1，頁 213。

然而，若從 Silander(2015)對現象為本位(phenomenon-based learning)對課程脈絡性的評估準則，所謂的脈絡性強調的是學習者在自然的學習情境下學習事物。目前 A、B、C 版的課程素材雖然在臺灣環境脈絡之中，但卻忽略結合學生個人當下(being)生活經驗的脈絡性，受限於以某一特定都市為主題的設定，學生易因區域因素產生踏查觀察困難，同時對主題難以產生親近性。例如，「看完這些地點以後，你對日本統治臺灣有何看法？為什麼？」(A 版 2，頁 221)、「想一想，在古蹟保護上，保存臺北城門對臺北市民有沒有特殊意義。」(B 版 2，頁 208)。上述課程，學習者是從單一觀點或者編輯者預設的觀點來觀察事先已梳理過之個案事例，因此實際情境與學習者之間的脈絡性稍有不足。為了回應學生脈絡性需求，建議在實例說明後，教材宜提供教師發揮專業以轉化至個殊情境設計之空間，將情境遷移轉化為學生個人經驗之自然真實世界情境脈絡，讓學生能以多元觀點廣泛地探究、觀察來理解現象，使學習成爲一系統性的實體。簡言之，欲掌握脈絡性的課程設計，跨科活動宜強

調對知識擁有者的意義而非追求學術知識的傳承，以具開放性任務為方向，輔以探究問題來驅動學習心向，讓學習者可依情境做自主調整實作內容，才能在實際環境脈絡中履踐力行。

（三）就策略性的觀點來分析

策略性意指注重學習歷程軌跡，應用知識深化學習，以使學生喜歡學習及學會如何學習，陶養學生擁有自學能力（陳麗華，2018）。承前所述，社會領域之學習歷程強調探究與實作，著重建構於真實世界經驗到概念、理論與通則的歷程，以探究為本，以經驗與提問為媒介，教師作為引導者，學生藉由自我指導式（self-directed）地統整資訊，進而發展並提出自己的看法與重要結論，其意在帶出高影響的學習活動與深度學習。

首先，從跨科活動導入形式來分析，多數冊別是以平鋪直述知識導入方式，直接進入學習內容，缺乏學習心向和學習準備度的引導，僅 A 版第二冊和 B 版第二冊標題是以問題導入形式（如圖 2），幫助學生帶著問題意識進入文本，引發學生參與探究的興趣，例如，「確認探查位置：臺北城在哪裡？範圍有多大？」（A 版 2，頁 218）、「蒐集資料：臺北城在日治時期有許多建築，它的意義為何？」（A 版 2，頁 219）、「文獻探討：你知道臺北市曾經有一座臺北城嗎？」（B 版 2，頁 219）、「古蹟意義何在？舊的不去新的不來嗎？」（B 版 2，頁 219）。

其次，從探究歷程引導形式來分析，各冊當中除了 A 版第一冊僅有跨連結而無設計跨科活動，和 C 版第一冊僅有文本內容之外，其他冊別皆有設計引導學生討論和思考發展的探究活動，茲略分為二：一為任務引導的形式，請學生探查結束後回答問題。例如，「在探查這些地點以後，你是否發現哪些影響人民活動的痕跡呢？請舉例。」（A 版 2，頁 221）。另一為將相關資料闡述在文本上，讓學生閱讀後藉由問題引導進行內容深究。例如：

閱讀資料三，臺北市政府在規劃整建北門廣場時，因忠孝東路路型調整，考量交通動線需求，三井倉庫面臨拆除、重組、遷移的命運，請問：1.對於遷移三井倉庫，請從新聞中找出哪些內容屬於肯定支持？哪些屬於否定的觀點？2.你贊成哪個觀點呢？為什麼？（B版2，頁209）

請閱讀表格及地圖，完成以下問題：1.請問哪兩項文化資產分別與日治時期的保甲制度及皇民化運動有關。2.何旺厝的擁有者經營臺灣農產品銷售，以糖為最大宗。請問：若要出口糖到南洋，可能須先經何處檢查？（C版2，頁170）

根據上文描述，你覺得贊成與反對拓寬延平街的人士訴求點分別為何？請試著以兩方的立場表達訴求。（C版2，頁171）

茲將三種版本探究歷程導入形式之分析，整理如表4。探究問題是促成學習的首要組體（organizer），用以引發學生持續意識到自己正在解決的問題為何，以及這個問題在整個學習中的存在目的為何。進一步以Erickson等人（2017）建議探究問題應具備三種層次問題型態來分析：



規劃路線：如果想要探查臺北城，要怎麼規劃行程呢？

請挑出你預計探查的景點，並在圖上畫出一條最有效率的交通路線（可自行於圖中增加探查地點），並且進行實察。

推薦前往地點

- 1 西門紅樓
- 2 中山堂
- 3 總統府
- 4 臺灣博物館
- 5 臺北郵局
- 6 鐵道部

圖2 以問題導入形式引發學生問題意識及探究思考

資料來源：A版2，頁220。

1.事實性問題：建立主題相關的基礎知識；2.概念性問題：比較和分析概念間的關係，引導思考並促進理解與遷移；3.可辯論性：激發思辨與討論，以及綜合性的評價。整體而言，各版本事實性問題占少數，如「請在 1895 年的地圖中的安平聚落附近找出表示港口的符號」（C 版 2，頁 169）或「由簡介可知，……除課本提到的鴉片、樟腦，還有什麼品項也是當時的專賣物品」（C 版 2，頁 170）。

概念性問題則是各版本皆有設計的類型，例如，「現今博愛路的商店大多販賣相機、音響等高價商品。想一想，這可能是什麼原因？」（B 版 2，頁 211）、「你踏查的地點當中，是否發現與臺灣傳統建築不同的地點呢？試著提出說明。」（A 版 2，頁 211）、「將臺灣水稻與茶園分布圖的透明片疊在地圖上後，說明它們分布的地形有何特色？」（C 版 2，頁 173）。有些版本則會以可辯論性問題作為事例的綜合性評論（如圖 3），提供學生依據個人觀點給予價值判斷或發揮己見的空間，例如，「想一想：當我們面對有爭議的公共事務時，可以採取哪些方式表達意見？」（C 版 2，頁 171）、「當這些因素相互衝突時，你認為有什麼方式可以解決或兼顧？」（B 版 1，頁 217）。

表 4 三種版本探究歷程導入形式之分析

版本 冊別	A 版	B 版	C 版
第一冊	無設計跨科活動	1.知識導入 2.呈現方式為文本和閱讀理解 13 題	1.知識導入 2.只有文本，無探究問題
第二冊	1.問題導入 2.呈現方式為文本和探查任務 4 題	1.問題導入 2.呈現方式為文本、閱讀理解 11 題和探查任務 4 題	1.知識導入 2.呈現方式為文本、閱讀理解 8 題和動手疊圖 5 題



圖4 延平街拓寬前後比較圖

1. 根據上文敘述，你覺得贊成與反對拓寬延平街的人士訴求點分別為何？請試著以兩方的立場表達訴求。

贊成拓寬：

反對拓寬：

2. 在延平街事件中，當時的居民與各界人士因為不同意見而爭論不休，因此登上全國新聞頭條。想一想：當我們面對有爭議的公共事務時，可以採取哪些方式表達意見？

圖 3 以探究問題引發學生去察覺學習旨趣為何

資料來源：C 版 2，頁 171。

Wiggins 與 McTighe (2005) 指出，好的核心問題，至少需要具備七個特徵：1. 開放的，通常不會有單一、最終、正確的答案；2. 能夠挑戰心智及刺激思考；3. 需要運用高層次的思考能力；4. 具學科或跨學科的重要性；5. 可引發後續的探究問題；6. 要求支持的證據和理由，而不僅是答案；7. 重複地出現，可不斷地探討此問題。由此可知，教科書宜研擬一些具學習引導作用、可促進學習理解的上位核心問題，以使學習更為精煉和深化。

上述各版本探究問題，雖然除了傳統式文本閱讀外，同時還結合地圖或表格閱讀，學習圖文轉譯的策略，但因問題鋪陳侷限在閱讀文本的內容深究，導致學習面向偏重「理解及思辨」構面，包括覺察說明、分析詮釋、判斷創新，「實作及參與」構面的問題引導較少，尤其是在「態

度及價值」構面更是缺乏，有關價值澄清或是道德兩難的教材設計尙付之闕如，是為不足之處。

從策略性的觀點，社會領域學習歷程強調探究與實作，因此跨科活動宜強調的是學習方法而不在於學習內容。誠如 de Corte (2011) 指出探究訊息的有效學習須包括四個關鍵特質，包括：1. 為建構式學習 (constructed)；2. 為自調式學習 (self-regulated)；3. 在特定的脈絡中進行學習 (situated)；4. 為協作的學習 (collaborative)。由此四個面向觀之，就探究與實作的學習深度而言，跨科活動宜注重學習歷程軌跡，跳脫傳統結構性任務學習歷程，逐漸走向由學習者自己形成問題、創造自己的學習任務，統整多元化的證據和自調學習計畫，發展出原創性概念想法，以及協同合作的學習，以培養學生成為終身學習者。

(四) 就活用性的觀點來分析

活用性意指學習詮釋論述能力，實踐力行學習表現。《社會領綱》(2018) 揭櫫「學習重點」與「核心素養」之間的關係，透過學習重點落實社會領域核心素養，重視學生的學習經驗及學習的歷程，以及學生的詮釋與論述能力；了解如何支配知識以達到創新思考思維（自我的認知歷程），將知識（知）應用（行）於實際生活或意欲探究情境的能力並嘗試（行）去解決問題，同時欣賞不同見解或思維，讓自己有思考與進步空間，培養學生靈活運用知識的調適性素養。

由於 B、C 版跨科活動以臺灣某一古都為探究主題，可能為了達到教科書全國普遍性和通用性原則，且避免其他地區學生實際踏查困難，因而將相關資訊內容皆羅列在文本之中，即使學生未實際進行資料蒐集，依然可在教室內進行學習。雖然 A 版的內容鋪陳不似 B 版和 C 版以資料閱讀來進行問題探究，而是依踏查任務的步驟來驅動學習，但內容偏重指示性任務規劃，缺乏探究動機和問題意識的發想歷程。

綜合而論，A、B、C 版學習目的雖然皆具實作特質，但是轉化為學習任務可歸納出三種學習任務闡述形式：1. 知識傳遞形式，例如，C 版

第一冊在陳述田野調查活動的步驟後，以大稻埕碼頭個案進行實例說明，後續並無問題探究和實作任務的規劃。換言之，僅有知識的傳遞而未有參與實作。2.紙筆實作形式，例如，B 版第一、二冊、C 版第二冊均有提示或說明資料蒐集方法、步驟和重點，但僅在疊圖分析、判讀地圖、資料統整與應用等提供學生解釋和實作的機會，但在問題發現、與同儕的溝通合作或規劃執行等實踐行動較為不足。3.指示性任務形式，例如，A 版第二冊跨科活動，在說明田野調查活動的步驟和臺北城六個日治時期的建築之後，以規範任務的形式請學生查詢此六個建築的基本資料，將實際去蒐集資料和規劃踏查路線的工作留白讓學生完成。例如：

在臺北城周遭的鐵道部、臺北郵局、中山堂、西門紅樓、總統府、臺灣博物館等建築，呈現了不同時期人民生活的面向。試著查詢這些建築的基本資料，並在下方進行記錄，為實際踏查做好準備吧。(A 版 2，頁 219)

學生完成資料蒐集後，接著請學生在已標示此六個建築的地圖規劃臺北城的探查路線，並回答田野觀察後的問題。從上述學習任務鋪陳可知，指示性任務形式的設計邏輯並非單純以知識內容為導向，而是創造挑戰任務讓學生去實踐，是三者之中最具實作力行性質，但因偏重結構規範式引導，對學生賦權增能程度不足以支撐和持續驅動學生發展出主動學習的主體性。Weber (2014) 曾針對學生參與度與其賦權增能間的關係指出，若學習者參與度愈高、互動性愈多，學習者愈能從實際生活應用所學嘗試去解決問題，找到自己的想法，亦即學生的主體性與能力愈被建立起來，愈能實踐力行促進社會轉化與改善。可見，學生的參與度與活用知識程度呈正比關係。從《社會領綱》(2018) 可知，社會領域的「學習表現」在「技能、實作及參與」構面，包括問題發現、資料蒐整與應用、溝通合作和規劃執行，上述活動在此構面的達成仍有提升的空間。

（五）就創生性的觀點來分析

創生性亦是素養導向課程與教學的一大重點，即是透過反思看見自我的想法，並調整自我的知識，從已知學習內容建構出自己新理解與知識，展現創見和獨特性（陳麗華，2018）。而此觀點與 Wiggins 與 McTighe（2005）提出理解六個層面中的「自我認識」層面意涵相近，意指學習者運用後設認知覺察力，了解自己的思考和行為模式是如何影響理解和構成偏見，以及闡述反思後產生洞見為何，尤其是覺察學習經驗對自我經驗的意義所在。目前 A、B、C 版教科書雖然有設計事實性、概念性、可辯論性問題，但是較少論及創生性觀點的引導。換言之，這樣的課程背後的思考脈絡傾向預先將學習結果視為合理化，忽略引導學生自我檢視自己了解世界的方式，以及背後潛藏的偏見、盲點和信念為何。

創生性與其他面向都不同且不依賴其他四項，例如，某一跨科活動可能學習目標整合認知、情意態度、技能，內容貼近學生生活脈絡並融入學習策略教學，有規劃一些實作任務，但是缺乏引導學生自我認識、覺察和反思。基於學習改變須從自我認識出發，知道自己是如何形成自我的看法？自我理解限制為何？經過覺察和反思後，看見自我的想法，觀察自己，才能運用所學來調整自我強烈的信念，引領自我認知觀點的轉變。因此，建議教材設計宜引入創生性思考的學習策略，如此才能引導學生建構出新的理解，展現新的創見。

三、綜合討論

茲就研究結果與發現，綜合討論如下：

（一）國中社會領域教科書跨科活動之學科統整情形

由 A、B、C 版本從第一冊初次跨科活動設計至第二冊的跨科活動之比較分析可發現，各版本呈現課程滾動式發展的歷程樣貌，其跨科統整的層次和形式均有逐漸提升的情形，只是多數版本目前仍偏向多學科統

整模式。誠如 Vars (1991) 指出採多學科相關 (correlation) 方式的課程統整，內容上雖然相關但實際上卻傾向各自平行鋪陳，這樣侷限於學科本位的課程意識，使學習與現實生活之間存在斷層，尚不足以達成以學生為本位、去結構化、去學科藩籬的統整課程意涵。因此，打破學科界線的課程組織仍有待期待。比較不同的是，B 版第一冊的跨科活動雖然以三學科架構引介學習目標和主題內容，但是其以改變與不變為核心概念，貫串各學科有關臺南府城城牆的主題探討，具有統合焦點的效果，提供課程組織橫向有意義的連結，可謂目標模式再概念化的課程發展。

然而，值得深思的是，強化跨領域或跨科目的課程統整是本次十二年國教《總綱》(2014) 課程改革的焦點之一，《社會領綱》(2018) 亦根植《總綱》的理念擬定多項配套，但實際上從課綱轉化至教科書文本，卻是從主角變成配角，甚至有些版本只是形式性的存在，這樣的落差是否反映了跨科統整的理念與教育現場教學脈絡之間有了斷裂？為何教科書編輯者大多採學科並列方式？基於何者考量而有這樣的轉化調整呢？此可能原因是教科書編輯者受到國中社會科分科教學的牽制和市場導向的影響。從實務面來看，目前大多數學校社會領域師資結構採歷史、地理、公民與社會分科教學，評量考試也是採取地理、歷史、公民分科出題，跨科活動以分科處理可能便於各科教師選用後教學分工；再者，跨科活動是十二國教社會領域教科書新增的單元活動，在既有的課程內容未刪減的情況下，為了避免現場教師教學負擔過重或合科共有式之權責歸屬的問題，故教科書編輯者會採以保守、安全的路線來處理跨科活動之統整形式，以利市場銷售。

(二) 各版本跨科活動對素養導向教材設計之回應情形

首先，就整合性而言，各版本在知識、技能與態度三層面的學習仍顯失衡，尤其態度價值面向的學習引導較為不足，建議可融入價值澄清或道德兩難的教材設計，覺察他人困境和社會偏見的教學活動或角色扮演，引導學生穿越自我經驗、主動關懷他人，以提升敏覺關懷、同理尊

重、自省珍視等態度價值面向。其次，欲掌握脈絡性的課程設計，跨科活動宜強調對知識擁有者的意義，為達到與個人生活脈絡和自然情境連貫之目的，建議宜具開放性任務引導，讓教師依情境、讓學生依興趣彈性調整實作內容。再者，就策略性、活用性的觀點，各版本課程偏重內容深究甚於學習方法，且探究動機和問題意識引導不足，其主要限制來自於各版本選擇的跨科主題為某一特定區域，致使課程與使用者之間產生探究與實作的困難，難以一式適用全國（one size fits all），可能為了方便不同區域使用者之課程運作，致使教科書編輯者將理應強調探究——實作的田野觀察、歷史考察等行動本質之跨科活動，在詳列學習素材後轉變為文本——提問的形式。然而，探究與實作任務著重問題發現、主動參與和執行規劃的學習歷程，因此建議宜減低事先已梳理的結構性事例教材設計，改以參與式深度學習為任務取向。最後，就創生性的觀點，各版本思考問題仍停留在理解外在世界的層次，這類問題部分潛藏著引導學生去掌握教師教學及教科書內容背後的觀點，欲將未言明的假定予以明確化。有關培養學生自我後設認知的運用，對議題的自覺和自我質問的層次尙付之闕如，建議各版本在探究歷程宜提供鷹架作用，將可見性思考的學習策略引入，讓學生看見自己的學習軌跡和改變歷程，例如，「你原本對文化遺產的看法為何？經過個案探究與田野觀察之後，你覺得有哪些觀點產生轉變？為什麼？」唯有透過自我覺察和反思，才能解構迷思，重構出屬於自己的新理解與創見。

（三）各版本跨科活動反映之課程觀點

整體而言，A、B、C 版跨科活動設計仍未跳脫知識本位的闡述方式，且偏重教師中心取向的課程觀，學生賦權增能和主動參與仍有提升空間。素養導向的課程與教學發展，應強調以學習者為主體，考量學習者的特性，如認知發展、社會文化、個人興趣、多元智能、需求和情感等，並輔以多元化、社會互動性及高層次思考的活動與評量，藉以激勵學習者自主參與學習及知識與意義的建構（陳麗華，2018）。誠如陳莉婷（2020）

指出，教科書對教育現場的國中教師的教學與學生的學習影響重大，雖說依賴教科書是一項危機，但是換個角度也是一種改變的契機。因此，我們宜將此現象順勢利導，設計出具有素養導向的教科書來帶動教育改革的實踐，具現教科書作為教學改變的媒介價值，成為為學習而設計的引導素材。目前各版本跨科活動設計的共同特色為運用「田野觀察或訪查活動」為主要架構模式，為達到趨向以學習者為中心的素養導向教材設計，建議課程設計者須掌握探究與實作的學習特質和實踐力的培養。考量目前教科書因受限於某一特定區域和事例而衍生可行性問題，建議田野訪查或實作任務規劃時，教科書示例僅作為參考之用，任務內容宜反映不同地區學習者的個殊情境，引導學生將教科書所學遷移至與生活經驗相關的主題進行探究，若課堂上田野觀察或訪查活動的時間有限，或可規劃假日或寒暑假作業採分組形式完成，作為學習歷程檔案。

值得提醒的是，在目前國中社會領域授課時數有限的情況下，跨科活動若以外加課程的形式，不僅會加深教學實務的困境，亦可能淪為聊備一格的課程設計。歷史、地理、公民與社會三個科目其學科屬性雖各有特色，但關注的主題具有共同性，《社會領綱》（2018）已就學習表現提出整合架構，《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：社會領域課程手冊》（國家教育研究院，2019）亦提供國民中學教育階段社會領域學習內容統整示例參考，包括領域主題和可統整學習內容之具體建議，提供課程編輯者加以組合或自行設計，發展社會領域學習課程。因此，建議教科書課程組織須重新進行實質、內在的課程統整，才有可能落實探究與實作的學習脈絡，創造符合素養導向設計的教科書文本。此外，建請社會領域基測考題應該提升跨科統整的試題之比例，並多融入建構式、自調式、脈絡性及協作性等探究實作學習的特性，以召喚國中師生體認跨科統整學習之重要性。

伍、結語

臺灣教育改革從 1998 年公布《國民教育階段九年一貫課程總綱綱要》，針對國民教育階段課程規劃出語文、健康與體育、社會、藝術與人文、數學、自然與科技及綜合活動等七大學習領域，強調學生學習的主要內容應以學習領域取代學科名稱，即可窺見各學習領域的統整取向。時至今日，國民中學的社會領域教科書終於在這一波十二年國教的課程改革中，在正式課程有了歷史、地理及公民與社會三學科的跨科活動設計，可謂跨出一大步。

跨科統整的課程意識與目前國中習慣於多科分工的教學文化有衝突之處，如何打破學科界線的課程與教學仍有待發展，但也正因如此，新課綱的素養導向課程改革更有推動之必要。本研究發現目前各版本跨科活動之素養導向教材設計——整合性、脈絡性、策略性、活用性和創生性觀點仍為不足，偏重知識內容甚於探究與實作的引導，且學習任務多為知識傳遞、紙筆實作或指示性任務之形式，偏向教師中心取向的課程觀，對於學生賦權增能和主動參與仍有提升空間。基於教科書在教學現場是教師教學與學生學習的主要媒介和重要參考依據，因此建議教科書編輯者應共同戮力投入教改實踐歷程，持續深化精進，從多元的角度來看待學生學習，以引領教科書朝向更多的可能性和多樣化，帶動新的課程風景。

從各版本兩冊教科書跨科活動的課程統整層次逐漸提升的改變可知，課程發展團隊需要時間共創合作經驗，才能打破學科界線，合作時間愈長，聯繫就會愈明顯，愈能消除學科間的界線，各學科間的統整關係愈能從多學科統整模式轉化至跨學科模式，甚至到超學科模式。目前教科書跨科活動的發展已有良好開端，但是接下來該如何落實於課堂且持續發展？由誰來做？則是教學現場要面對的另一挑戰，也是許多教師的疑慮。從教科書跨科活動課程發展可獲得的啟示是，教師在編纂教材與實施教學時，宜結合領域專業社群的運作和課程共備的研修，從而促

進跨科溝通、對話和合作，透過思考與檢視社會領域之跨科學習表現，才能根據符合學生生活經驗與現場需求轉化為適合學生的學習活動，以擴展學生跨領域的概念理解、價值態度與技能學習，產生內在連貫與意義的統整。此外，有關教科書編輯歷程面臨之困難和國中教學現場社會領域跨科活動的實施情況，建議後續研究可輔以訪談進行探究，以作為推動社會領域跨科統整改革之修正參考。

總而言之，跨科統整是一種教學方法，是一種學習取向，也是一種課程意識，代表學習是自由、無邊界範疇與自我指導式。藉由探究與實作，從問題的形成，概念想法的組織，統整多元化的證據，以及原創性實作，引導學生從自然脈絡中學得，且展現與實際生活經驗相符和己身感興趣的學習任務，才能讓學生充分展能，增強探究實作的學習效果，豐富跨科統整的實踐。雖說教科書文本有事先課程慎思的框架，「介入」的意味較為濃厚，然而在運作課程時，教科書編輯者或教師角色宜適時的「內縮」，才能提供學生足夠的自主學習空間，達成以學習者為中心的素養導向課程與教學。

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：社會領域（2018）。
- 十二年國民基本教育課程綱要總綱（2014）。
- 吳翊君（2004）。《歷史教學理論與實務》。五南。
- 洪詠善、范信賢（2015）。《同行——走進十二年國民基本教育課程綱要總綱》。國家教育研究院。
- 秋田喜代美（2017，4月29日）。《教師應如何支援學生主體的、深度的學習？學習的課題與關連話題（專題演講）》。素養導向課程深耕與教學創新學術研討會，臺北市，臺灣。
- 范信賢（2016）。《核心素養與十二年國民基本教育課程綱要：導讀〈國民核心素養：十二年國教課程改革的DNA〉》。《教育脈動》，5。https://www.naer.edu.tw/ezfiles/0/1000/img/67/379316110.pdf
- 國家教育研究院（2019）。《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：社會領域課程手冊》。https://www.naer.edu.tw/ezfiles/0/1000/img/67/230398888.pdf
- 陳莉婷（2020）。《國中社會教科書之素養導向評析——歷史》。《教科書研究》，13（1），107-118。
- 陳麗華（2018）。《從中小學的教材教法談課綱的未來想像》。《教科書研究》，11（2），111-119。
- 游家政（2000）。《學校課程的統整及其教學》。《課程與教學季刊》，3（1），19-38。
- 黃政傑（1992）。《社會科課程設計的基礎》。《教育資料集刊》，16，1-16。
- 蔡清田（2019）。《核心素養的課程與教學》。五南。
- Beane, J. A. (1997). *Curriculum integration: Designing the core of democratic education*. Teachers College Press.
- de Corte, E. (2011). Constructive, self-regulated, situated, and collaborative learning: An approach for the acquisition of adaptive competence. *Journal of Education*, 192(2-3), 33-47.
- Drake, S. M. (2007). *Creating standards-based integrated curriculum: Aligning curriculum, content, assessment, and instruction* (2nd ed.). Corwin.
- Erickson, H. L., Lanning, L., & Rachel, F. (2017). *Concept-based curriculum and instruction for the thinking classroom* (2nd ed.). Sage.
- Evans, R. W. (2004). *The social studies wars: What should we teach the children?* Teachers College Press.
- Fogarty, R. (2009). *How to integrate the curricula* (3rd ed.). Corwin.
- Kuh, G. D. (2008). *High-impact educational practices: What they are, who has access to them, and why they matter*. Association of American Colleges and Universities.
- National Council for the Social Studies. (2010). *National curriculum standards for social studies: A framework for teaching, learning and assessment*.
- Organization for Economic Cooperation and Development. (2018). *The future of educa-*

- tion and skills: Education 2030*. <https://bit.ly/2lhJXYs>
- Pellegrino, J. W., & Hilton, M. L. (Eds.) (2012). *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills for the 21st Century*. National Academy Press.
- Roberts, P. L., & Kellough, R. D. (2006). *A guide for developing interdisciplinary thematic units* (4th ed.). Merrill.
- Silander, P. (2015). *Phenomenon based learning rubric*. <https://fifthgradewinterhaven.org/wp-content/uploads/2017/01/pblrubric.pdf>
- Suzuki, K. H. (2017, July 1). *Special advisor to the minister of education, culture, sports, science, and technology* [Keynote speech]. The 19th OECD Japan Seminar Lessons from PISA 2015: The Future of Learning-Scientific Literacy and Proactive, Interactive and Deep Learning, Tokyo, Japan.
- Vars, G. F. (1991). Integrated curriculum in historical perspective. *Educational Leadership*, 49(2), 14-15.
- Weber, N. (2014). Didactic or dialogical? The shifting nature of INGO development education programming in England and Canada. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 6(1), 27-51.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). *Understanding by design* (2nd ed.). Association for Supervision and Curriculum Development.