# 從國小教師的教學經驗論未來社會領域素養導向實施挑戰與因應

張瀚陞

國立中央大學學習與教學研究所

## 摘要

為了培養學生擁有面對未來挑戰應具備的知識、能力與態度，從 108 學年度開始，有別於過去的九年一貫課綱所提的基本能力，新課綱更強調學生的學習歷程與跨學科的素養能力。影響學生能力培養的第一線乃是現場教學的教師，而核心能力主要強調學生發展潛能、實現自我與適應環境問題，成為具備公民素養的人。而社會學習領域所面對的議題往往與日常生活息息相關，可以發現到核心素養培養目的與社會學習領域相同，而目前社會學習領域尚未開始進行新課綱的教學，教學者目前在教學實施情形及未來課綱轉變的準備與因應皆會影響到新課綱推動的成效，因此本研究以六位國小社會科教師作為研究對象，透過深度訪談法蒐集資料，從現場教師的教學經驗進行分析教學實施現況、學生學習成效及未來素養導向教學的挑戰及因應看法等三個方向進行探討。研究發現：1、教師認為目前社會學習領域教學仍停留在背誦階段，新課綱的推動就能轉換教學型態有一定的難度；2、部分教師認為過去九年一貫課綱與新課綱如果差異不大，可能會減少教師教學創新的動能；3、雖然社會教科書還沒正式出版，但提供的教科書簡介尚未因新課綱而內容有大幅度的調動，過去問題依然存在；4、培養學生素養能力可以從學習單的評量進行轉變，透過能力的分組增加學生挑戰自我能力的動機。

**關鍵字：**108 課綱、素養導向教學、社會學習領域

E-mail: atonysam2014@gmail.com　Tel: 0912512639

# A PRELIMINARY DISCUSSION OF COMPETENCY-BASED TEACHING IN COURSE DESIGN AND PLANNING EXPERIENCE—AN EXAMPLE OF SOCIAL STUDIES

Chang Han Sheng

Graduate Institute of Learning and Instruction,
National Central University, Jhongli, Taiwan

## Abstract

Different from the competences proposed in the old Grade 1-9 Curriculum, New Curriculum Guidelines put more emphasis on students' learning process and interdisciplinary learning for the cultivation of core competencies. The incumbent teachers play an important role in the process of cultivating students' abilities. The core competency emphasizes students' development of potentials, self-realization, and adaptation of the surroundings. These correspond to the goals of social studies. Also, the issues discussed in lessons of Social Studies are often closely related to daily life. Thus, this study aims to understand how teachers implement the teaching methods and react to the New Curriculum. Six Social Studies teachers participated the in-depth interviews of the current study. The data about three main aspects, namely the condition of implementing Social Studies lessons, the students' learning effectiveness and learning transfer, and teachers' opinions, and their reactions to the Social Studies course design under the framework of competency-based education. The outcomes of the research are three-fold: 1) the teaching of Social Studies still emphasizes recitation of content, and the teaching model may not be changed soon after the promotion of New Curriculum; 2) some teachers think there are few differences between the Grade 1-9 Curriculum and the New Curriculum, and teachers are less motivated to innovate their teaching; 3) the contents of textbooks are not greatly adjusted for the New Curriculum Guidelines, and the old problems still exist; 4) changes can be made in students' worksheets for assessment to cultivate students competencies, and ability grouping can be applied to

increase students' motivation in challenging themselves.

**Key words:** 2019 Curriculum Guidelines, Competency-based Education, Social Studies

*E-mail: atonysam2014@gmail.com　Tel: 0912512639

# 壹、研究動機與目的

隨著時代的變遷，不僅網路及資訊科技快速發展，社會風氣的轉變與議題的探討也快速的轉換，包含在新興工作(如 Youtuber、Foodpanda 等等)、社會民主活動的參與(如多元性別結婚制度)、生態永續發展(核能、限塑政策)等方面都十分受重視(教育部，2013)。從過去的教育學習階段中，可以發現到課綱的推動會直接影響到學生的學習結果，如早期義務教育強調的學科知識，在聯考考試乃偏向學科考試；從九年一貫課程起，逐漸重視運用所學知識的能力，培養帶著走基本能力，逐步地讓學生培養出因應社會問題的能力；而目前所推動的 108 新課綱，則進一步提出核心素養，重視培養適應現在生活及面對未來挑戰所應具備的知識、能力與態度(符碧真，2018)。不僅把教科書的知識教給學生，且必須因應時代潮流與時俱進。教育部各領域專家學者提出「教育部提升國民素養專案計畫報告書」，透過各項調查來建立素養推廣的支持系統，將提升個人、社會以及國家整體的競爭力作為目標，培養學生擁有 21 世紀所具備的基本素養。希望藉由對國民素養概念的宣導、培訓及評鑑追蹤等方式，檢視課程、教師及學校扮演的角色，以因應全球化、科技日新月異以及知識快速變化的挑戰。

為了配合十二年國民基本教育的推動，建立從小學至高中的教育階段課程可以更加連貫統整，教育部從 103 年開始發布「十二年國民基本教育課程綱要總綱」，各領域的課程綱要的研修也於 103 年正式啟動，明確規定課程設計應融入十九項議題，包含性別平等、人權、環境、海洋、品德、生命、法治、科技、資訊、能源、安全、防災、家庭教育、生涯規劃、多元文化、閱讀素養、戶外教育、國際教育、原住民族教育，學校在必要時也可於彈性課程或校定課程中規劃實施。自 108 學年度，依照不同教育階段(國民小學、國民中學及高級中等學校一年級起)逐年實施。

事實上教育部推動 108 新課綱之後，教師是課程推動的第一線人員，為了增進教師專業度，按照不同階段安排了一系列的研習課程，如職前培育、初任教師輔導及教師專業發展等(吳清山，2014)，為了增強教師基本能力，各縣市的國中小皆會用研討會、工作坊、論壇等各種形式進行專業成長的培養活動(黃嘉雄，2019)，新課綱的成功與否及能達到新課綱所強調的核心素養，教師的準備度重要的關鍵。也因此核心素養不僅強調學生的部分，在教師專業上也強調素養，其主要是期望具備素養的教師，可以運用教育專業能力有效的教好學生且能不斷的充實新知，讓課程能夠不斷的翻新(吳清山，2018)。不過在這些研習活動中，能讓

教師更快速的準備好成為一位具備素養的教師，並將課程進行大幅度的改變，進而符合新課綱的主要目的嗎?根據金車文教基金會(2019)針對正在推動的 108 課綱在全台國小、國中及高中職以上教師進行調查，總共回收有效問卷 4112 份，結果發現僅有 2 成教師表示全面準備就位(20.1%)，4 成教師認為對學生有所幫助(40.1%)。教師不論是課程發展、設計能力以及專業能力上面是推動成功與否的關鍵。不過問卷調查難以更深入去了解目前教學現況及教師即將面對新課綱的態度及準備，因此本研究透過訪談的方式，來深入探討教師目前之現況。此外中小學師資課程教學與評量協作中心(2017)提到素養導向的課程與教學，並不是全新的概念,在過去的九年一貫課程十大基本能力也是強調能力導向的課程與教學設計，其精神與內涵和核心素養有相當的契合。這樣的情況下，教材沒有太大的更動是否會讓教師覺得僅是換湯不換藥，課程內容不需要有過多的改變，因此本研究欲探討現場教師即將面對新課綱的想法為何，為本研究的目的之一。

在強調素養教學的年代，希望學生可以結合生活日常培養解決問題的能力，而在過去九年一貫課程當中就十分的強調公民行動,且強調個人不能離群而索居，教育是協助個人發展潛能、實現自我與適應環境的社會化過程(詹瑋羚，2018)，其主要目與社會學習領域相同。不過社會科在目前的教學上，不論是課堂上或是考試長時間不被重視，學生認為社會科就是記憶與背誦，且與現實生活有差異，造成學生僅將社會科目認定為考試記憶內容就好(黃政傑，1995)，這與九年一貫課程或新課綱的目的完全不同。在教材的編列上教科書從過去的教學過程中是教材的權威，更是教學方案的重心 (Chambliss & Calfee, 1999)，班級學生主要的閱讀文本為教科書，因此教科書內容直接對學生學習機會和學業成就產生重要的影響，過去教科書常會因為刪掉一些內容，造成內容語意不清，讓教學變的困難且變成學生只會接收教師所給予的訊息，難以讓學生建構出自己的思維(張元，1998)。因此本研究欲了解目前社會學習領域教學過程中，現場教師教導學生的實際情形，其中包含教材的使用、課程的設計是否開始提前以素養導向做準備，以及學生在後續的課程中是否達到有效學習遷移的效果等為目的之二。

新課綱的上路，教師在課程設計包含教學目標之擬訂、教學活動的選擇與組織以及執行回饋的評鑑工作，需要將核心素養進行轉化，將抽象轉為具體以設計一套課程系統來達成教育目標。核心素養所強調的知識、能力與態度是希望能夠跟過去不同，九年一貫強調強調連貫統整能靈活運用的能力，新課綱更強調在教材上能夠更加活化且具脈絡性，可以啟發學生的動機將所學知識運用在生活上的質量有所提升(張芬芬，2017；彭杏珠，2017)，因此知識為素養的基本元素，並

運用知識應用來解決問題的能力且勇於行動的態度(蔡清田，2014)。也因此社會學習領域之中，希望能引導國小社會領域的教材與教學型態能有所改變，引導學生有感學習、高層理解與思辨學習等，帶出有意義的學習及能活學活用、日常實踐的素養導向學習(國家教育研究院，2017)。教師在教學扮演搭起鷹架及推進的作用，需了解學生的個別差異外，也要建構出支持學習的脈絡化情境，透過多種的策略誘發學生將學習知識轉化成內在歷程(林佩璇、李俊湖、詹惠雪，2018)，教育的出發點更以學生為中心。

相較於過去的九年一貫教育，九年一貫課綱較沒有強調教師共備與跨領域，主要偏向於各科的知識堆積較缺乏課程彈性，新課綱更強調批判思考及表達等具體實作能力，更落實素養教學，不讓素養只是專有名詞。從教師的角度出發，自我提升方面，教師必須先針對其他學群領域的課程地圖進行基本認識，並與其他教師有共識，先做到知識的整合進而推向評量。因此針對教師進行探究不僅可以直接了解現場最實際的狀況，包含學生的學習情況、教師課程的設計及教科書的使用改變等等。綜合以上所述，有別於過去的教育目標，新課綱從過去的教師和教材為中心,轉變以學生學習為中心,且更重視教育目標的精緻化及品質的提升，透過多元的發展讓讀書不是追求分數的工具(吳清山，2017)。而目前社會學習領域還是延續九年一貫課綱,再兩年後,即將運用的是以素養導向為出發點的教材、教法與評量方式，素養教學是否成功取決於教師的引導，身為第一線教師的態度與準備是非常重要的，因此本研究以社會學習領域的角度去探討，教師在未來如何因應素養導向的課程編排及教學設計為目的之三。

根據以上所述進而提出本研究的研究目的：

一、目前國小現場教師在社會學習領域教學設計與實施之情形。

二、探究國小教師在轉化社會學習領域課程內容中學生學習成效及遷移之現況。

三、探究國小教師未來因應素養導向的課程編排及教學設計之看法及準備情形。

# 貳、文獻回顧

## 一、社會學習領域之內涵

### (一)社會學習領域課綱之演變

依據社會學習領域課程綱要，從國民小學課程安排及範圍的角度探討，目前課程安排共分為四階段,第一階段自國小一年級開始,社會內容重點為談論自己、

家庭、班級、學校；第二階段從三年級開始進入社區、家鄉的了解；第三階段五年級則進入臺灣地理、歷史部分，再者六年級談論經濟生活及世界村概念。主要內涵包括歷史文化、地理環境、社會制度、政治發展、道德規範、經濟活動、人際互動、公民責任、鄉土教育、生活應用、愛護環境與實踐等方面的學習(教育部，2008)。108 新課綱中的核心素養繼承過去綱要的基本能力、核心能力與學科知識，(蔡清田，2014)，強調學生應具備適應生活與面對挑戰的知識、能力與態度，且注重所學知識在生活中的應用。社會學習領域新課綱的課程發展主軸共分為三個面向及九項內涵，其中在三個面向的部分包含「自主行動」、「溝通互動」及「社會參與」;而九項內涵則包含個人發展與主體意識範疇中的「身心素質與自我精進」及「藝術涵養與美感素養」；公民資質傳遞範疇中的「道德實踐與公民意識」；個人發展與主體意識範疇、「規劃執行與創新應變」、「符號運用與溝通表達」、「科技資訊與媒體素養」、「人際關係與團隊合作」及反思探究能力的必要條件「多元文化與國際理解」、「系統思考與解決問題」等九項內涵(教育部，2014)。也因此在新課綱中的核心素養都可以在社會領域原有的課程找到明確的對應連結以價值形成與抉擇為基礎，透過知識建構與判斷最後產出知識與架構的整合。

過去的九年一貫課綱中，以強調社會學習領域是統整自我、人與人、人與環境之間互動關係所產生的知識領域。包含生存、生技、生活、生命等四個面向且彼此之間皆有關聯。社會學習領域則將整合這些內容成為一個知識領域，套入目前的知識領域當中包含了自然科學、地理學、歷史學、經濟學、政治學、法律學、社會人文科學等相關學科內涵。知識領域不僅可以建構出學生尊重他人以及發揮社會正義的精神，進而關懷弱勢族群培養學生擁有人文關懷的基礎(陳浙雲，2001)，也可以運用許多科學的原理與探索，能幫助學生了解自我、他人與環境之間的關係(Waxim, 1987) ，並藉由學生的經驗，利用科學的方法探究知識與有系統的澄清價值，透過自己所學的知識概念來行動(Woolever & Scott, 1988)。由此可知，社會領域的主要教育功能為傳遞文化與制度，培養探究、參與、實踐、反思及創新的態度與能力；其核心理念在於涵育新世代的公民素養。

而面對新課綱的推動，社會學習領域的核心素養旨在培養學生應對跨領域、跨學科的主題有所認識，如全球化、永續發展、環境與能源、生物多樣性等，運用所學處理這些主題在不同面向上的問題，並能了解這些議題的不同觀點或論述，將知識整合運用於日常與校園生活情境以及課程(大學入學考試中心，2015)。教師在課程安排上，從議題角度去探討，能反映社會變遷及掌握時代潮流，因此在社會學習當中，常會將議題融入於課程的學習，促使學生關注當前的社會議題，

重視知識與生活的統整，並提供學生價值澄清、問題解決、社會參與和行動的機會，以增進多元社會中公民的能力(陳麗華、林淑華，2008)。

不過社會學習領域教學的安排，教師必須以課程綱要為依據，思考社會領域課程的內涵與組織，同時考量學生的認知發展歷程，以不同教學策略引導學生學習與經驗的發展。在國小四年級前的課程主要與自我生活相關，藉由學生體驗與參與來了解主題知識；當學生升到五年級之後，以歷史為例，受升學及成績導向的影響，歷史教學始終是以講述、問答及作業指導為主，缺乏過程目標導向(歐用生，1999)，偏重歷史知識的了解，而使學生常誤解歷史只是背誦的科目。在教科書的安排上，社會教科書因從眾多資料中選取重要的資訊、刪除不必要的訊息，並加以整合(張瀞方、朱懿檍、賴苑玲，2011)。造成刪除了許多敘述性的文字，但要傳達的意涵卻太多又繁雜，教師需要補充的訊息量過多等問題。在訊息零碎的狀況之下，造成學生難以掌握當時的歷史情境，易發生時代錯亂的思維，更別說要培養歷史思維、理解與推論歷史事實演變因素及運用事實提出解釋的能力(吳翎君，2002；劉靜貞，2001)。

**(二)社會學習領域教科書之使用情形**

國小教師在實際運用教科書的情形中，研究發現影響因素主要包括教學進度與內容、學生程度和教學經驗三項，其中課本是主要的依據，出版社所提供的教師手冊僅做為參考資源。教學範圍完全依據課本的內容，而教學的順序則按照課本呈現的單元(主題)，教學時間則以自己的教學經驗為主要考量(洪若烈，2004)，因此教科書具有教學流程的延伸，並且搭起師生討論時的橋樑(Alverman, 1989)。不過卻造成在課程安排上教師有過度依賴教科書的問題(黃譯瑩，2000)。其原因為教課書是依據課綱來編寫的，也因此是教師建構教學計畫與教學實施的主要基礎，除了出版社在選材上有所差異外，所提供的知識具有一定的嚴謹度，有效的去組織教學內容與活動，幫助教師做教學的準備，無形中也讓教師更加去依賴教科書花大量的時間做課本教學，因過度依賴教學指引或教師手冊也阻礙教師的創造思考(洪若烈，2004)。而目前雖然教科書受到核心素養導向政策的影響，紛紛微調了教科書的內容，不過在缺乏學習的情境下，當教師不斷的說明、探討及講述時，學生僅能被動接受教科書內容，進行零碎知識的記憶，並無法主動建構及統整進而內化成自己的知識(彭雯嫈，2018)。也因此課程資料的補充則需要教師的經驗及學校本位課程來進行安排(洪若烈，2004)。教師如何使用教科書進行教學，關係著課程改革的成敗(Chall & Conard, 1991；Larkins, Hawkins, & Gilmore, 1987)。

不過在社會學習領域的課程中，不論在過去九年一貫課程或是現在新課綱的推動，所講求的是培養學生可以擁有公民素養。但在現場中所面臨到的問題包含「社會」似乎是學校拿來配課用的，感覺較不需學科專長(陳麗卿、黃薇棠、吳司宇、陳明蕾，2015)。教師的態度上或是學生的認知上都出現了僅為副科的情形，演變出不受重視的結果。學生認為社會科相較於國語與數學等相關主科比較起來並非重要，僅在考前進行背誦重點，教師上課時都以畫重點方式進行，因此學生會認為只要背誦應付考試就有好成績,學習動機十分低弱(Goodlad, 1984;林美賢，2001)。社會學習領域最大的特色是透過眾多的「事實」、「概念」與「通則」所構成，事實組成概念，而概念再形成通則。而了解事實等具體事物是社會領域最基本的元素，僅只是單純去背誦這些事實，而沒有掌握概念，這樣的學習並沒有意義，能掌握「概念」才是獲得國小社會領域知識領域的基礎(吳翎君，2002；劉靜貞，2001)。

由於社會學習領域課程常常與社會時事相結合，以社會議題而言，教師為了要讓學生能夠學習的更加全面，逐漸加入許多的教學策略，增加網路資源來進行教學，一方面讓學生可以自我蒐集資料，一方面培養學生解決問題的能力且提高學生的學習動機與成效(林菁、洪美齡，2004；陳麗紅，2010)。因此在教學上會根據社會學習領域教學的現況與需求融入資訊科技進行補充教科書沒有提到的部分(周立勳、洪美齡、甄曉蘭，2003；吳宗立、李孟娟，2009)。不過成效不高，其原因還是備課時間不足及大多數的老師都用講述教學法和討論教學法來進行資訊融入社會學習領域的教學活動，且內容還是以多媒體簡報或者書面的方式呈現(徐新逸、王培卉，2004)。隨著課綱的改變及顛覆過去教學的方式，早在九年一貫的議題教育的課綱中已提出「補充說明」、「建議融入各學習領域的方法」以及「評量方法」。讓教師與教科書編輯可以進行自編教材來因應實踐，講求將相關知識、經驗組織在一起，希望學習者可以察覺知識的根源與互相的關聯性，教師進行引導將其緊密連結，具體的輸出成果為「統整課程」。學生可透過「統整課程」學到各種的知識、經驗，達到更佳的學習效果，也更容易將所學應用於日常生活中。范信賢(2016)也認為應該要把知識、技能、態度整合在一起才能讓學習更加完整，且在學習過程中，情境化與脈絡化的教學能讓學生有意義上的感知(miking sense)與理解(understanding)，強調學習歷程、策略與方法，讓學生可以快速學習外，也能夠透過所學的內容來進行實踐。進而促發學生自主學習將學習主權交還學生，來培養學生能自主學習、自動觀察，主動探究真實世界以及解決問題的能力。

董秀蘭(2016)認為社會學習領域相較於國語、英語與數學性質是不同的，前者為基礎科目，而社會學習領域則為應用科目。因此陳麗華(2002)提出社會學習領域的教學模式應具備意義性、統整性、挑戰性、主動性與真實性。教學方法的選擇必須讓學生有時間在真實性的情境中解決問題且需要教師的指導，讓學生可以進行轉化與運用所獲得的知識(陳國彥、吳宗立，2002)。過去研究中也可以發現到不同學生的學習風格對於社會學習領域學習是有差異的，學生的學習方式較偏好於聽覺、視覺與動覺，包含教科書的圖文運用及分組討論與田野調查(李孟珍，2007)。而在知識建構上面，為了有效的提升學生的學習成效，運用心智繪圖教學可以促使學生更有概念的將內容進行擴展(林欣慧，2007)。因此教師需要補充內容將眾多訊息一步步針對主題把知識建構起來，結合學習者的經驗，並提供鷹架促進學習者學習，讓學生嘗試以多元的訊息去擴充及結合媒體建立更完整主題情境。詹瑋羚(2018)以多文本討論的方式來培養學生擁有公民行動取向的環境素養，研究發現學生多文本討論不僅可以突破教科書的限制，也可以增加學生對於教科書的理解廣度並從生活出發，重新詮釋教科書內容。因此可以知道完整的主題，讓學生了解內容的概念才是獲得知識領域的基礎。回歸課綱的角度來探究，可以發現到九年一貫課程及新課綱在社會科教學上所強調的意涵雖有所差異，但許多能力皆為九年一貫課程的延伸。

不過要從紙筆測驗逐步改為有效評量學生學習表現與學習內容乃顛覆過去的傳統評量標準，隨著新課綱的推動，素養命題的三大主軸包含檢索訊息、理解解釋與思考評價，且核心目標是期望學生以終身學習與思考為目的，而非以記多少為目的。

根據以上所述，可以知道完整的主題，讓學生了解內容的概念才是獲得知識領域的基礎，而在九年一貫課程及新課綱在社會科教學上所強調的意涵雖有所差異，但許多能力皆為九年一貫課程的延伸。以社會議題而言，教師為了要讓學生能夠學習的更加全面，逐漸地加入許多的教學策略，增加網路資源來進行教學，一方面讓學生可以自我蒐集資料，一方面培養學生解決問題的能力且提高學生的學習動機與成效(林菁、洪美齡，2004；陳麗紅，2010)。現在 108 課綱正式推動，也意味著素養導向教學正式上路，但如何落實素養是現今教師所面臨的挑戰，針對素養導向的實踐，范信賢(2016)認為應該要把知識、技能、態度整合在一起才能讓學習更加完整，且在學習過程中，情境化與脈絡化的教學能讓學生有意義上的感知(miking sense)與理解(understanding)。強調學習歷程、策略與方法，讓學生可以快速學習外，也能夠透過所學的內容來進行實踐。教師的引導且如何透過學

校、教科書的編排來進行設計教學十分重要。

綜合以上所述，可以發現到不論在九年一貫課綱或新課綱的推動，教科書的編排以及教師與學生面對社會學習領域課程的態度，皆會影響到學生在學習社會科的成效與動機，因此本研究欲了解目前教師在社會課教學實際情形及學生學習的態度與成效。

## 二、影響教師進行素養教學相關之研究

早在九年一貫課程時，已具突破性的課程改革方案，包括將課程標準發展為課程綱要、將固定課程增加為彈性課程，更重要的是課程由分科轉向統整(歐用生，2000)。目的是希望培養學生能過夠培養出帶著走的能力。不過教室中教師現場仍著重以「知識」為主，「教師中心」依然是教學的主流(楊智穎，2017)。隨著資訊化、科技化和全球化等社會環境變遷讓訊息量大增，當學生學習興趣沒有提升時，也影響個別學生間的學習落差不斷加大，根據天下雜誌(2012)一份學生動機進行調查，結果顯示國中生自認學習動機不強烈及非常不強烈者高達 55%，且年級愈高，不僅動機愈低落，聽不懂的比例愈高，高達 23%。學生聽不懂，不知道學這要幹嘛，難以在真實情境中應用知識解決問題，達到真正「理解」知識，體會知識的有用性及立即效益。在這樣的前提之下，為了要翻轉過去的傳統教學，近幾年興起一波以改變學校和教室文化為主軸的改革運動，如翻轉教育、學習共同體、差異化教學、實驗學校教育，教學現場教師逐漸覺知並進而發展屬於師生間「共有、共好、共享」的課堂實踐(王郁雯，2017)。不論上面所提到的翻轉教育或是差異化教學，雖為以希望學生為學習主題作為出發點，但還是需要教師的引導，方能持續進行。

而新課綱的啟動，以十二年國民基本教育課程綱要總綱中的相關內容，多與上述改革運動的理念有關(楊智穎，2017)。不過新課綱進一步的提出素養導向教學的四大要素：1、整合知識、技能與態度，2、情境化、脈絡化學習，3、學習歷程、方法與策略，4、實踐力行的表現(教育部，2014)。在這大原則下如何從十二年國教下的學習領域，轉化成各領域的素養學習，對於教師而言是一大挑戰。洪詠善、范信賢(2015)和林永豐(2017)認為素養導向教學的課程設計與教材編寫的轉化原則乃強調強調學習的完整性，不應只偏重知識方面，需要兼顧知識、技能與態度等方面，透過情境化、脈絡化的學習，讓學生產生有意義的學習，從現象中進行學習，更朝向能將學習內容和過程與經驗、事件、情境、脈絡適切結合，進行有意義理解、感知的學習。此外更重視策略的教學，透過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，讓學生擁有自學能力，在更多的參與與主動學習下才能進行更有效的能力與情意面向的培養。在做中學、學中做的情境下的靈活運用、完整表現與反思辯證，亦即能達成學習遷移，持續精進的可能。

早在過去的推行九年一貫課程時，發現其核心概念(如學科間的統整、校本位課程)轉化至實務現場教師已經有許多疑慮。相關研究也發現到教師已經了解課程改革所說的理論，但對於統整課程的授課內涵及統整的意義，許多教師表示需要實際的典範參考及概念澄清(宋佩芬、周鳳美，2003)，如今教師再次面臨相同的問題。雖然教育部國教署表示，為達成課程改革推動之目標，在新課綱要推動之前已經啟動了一系列的配套措施，包括前導學校、課程、教學、師資、教材、設備的準備等(中央社，2019)，各學校不斷了進行素養導向課程與教學相關研習與專業成長活動，但是否有效的去讓教師完全了解核心素養的目標及將所學轉化至課堂之中並透過學生的學習表現，呈現出素養導向教學的成效，這些皆為目前很重要的課題。

每當在課綱的改變上，站在第一線的教師所面臨到的衝擊都很大，教師往往在教育改革理念確定後，也會逐步的去配合進行課程的調整，教師不僅能夠秉持課綱上的教學信念，在態度上也是正面積極的(蘇素慧、詹勳國，2005；吳耀明、馮厚美，2007)。吳宜臻(2018)針對台中市國小教師根據數學核心素養進行問卷調查，研究發現教師對於核心素養的了解程度、看法與態度都呈現於正面且積極的。不過教師雖然面對課綱調整的態度正面且願意去嘗試，不過研究也發現到目前教師在具備新課綱所提到的素養能力方面仍需要加強。閔詩紜、顏國樑(2018)探討國民小學教師，在「十二年國民基本教育核心素養」的具備現況，結果發現「藝術涵養與美感素養」以及「科技資訊與媒體素養」是國民小學教師具備度較低的層面，乃需要進一步的去提升自己的專業素養。此外閔詩紜(2019)更進一步發現，國小教師在專業成長需求上，「道德實踐與公民意識」、「規劃執行與創新應變」、「身心素質與自我精進」、「系統思考與解決問題」、「符號運用與溝通表達」、「人際關係與團隊合作」以及「多元文化與國際理解」等七層面，小學教師專業成長需求皆與培養學生核心素養之具體內涵息息相關。綜合以上所述，可以了解到新課綱為老師帶來新的挑戰，也帶來突破以往的教學創意。面對 108 新課程將在教學現場出現的重大改變，老師們需要具備更積極的態度，調整教學與備課的模式，從教師中心的教學方式轉為學生為中心的學習方式，影響的範圍包含課程、評量、學習環境及教師角色等(Grayson, 2014)。從教師的角度而言，逐步的將學生的想法與意見納入課程當中是可行的；但從學生的角度進行卻可能會出現不知所措的狀

況，其原因為過去學生都是被動的角色居多(Beane, 2006)，因此給教師更多彈性與支持，可以促進師生共同建構課程的機會，讓學生有更多的興趣且關注當下的生活(陳聖謨，2019)。

隨著教師長時間的教學，不僅培養出個人獨特的教學經驗，也會不斷省思政策改革的缺失進行課程的調整，不同年資的教師對於專業成長需求是有所差異的(閔詩紜，2019)，教師各自發聲，將自身累積、轉化與創新的實務經驗分享給教育政策制定者、課程實務工作者、教師社群成員等。也因此不同教師在教學實踐常能呈現出多元的面貌，在面對新課綱的轉變之際，以自己的學生、課堂為依歸，教師也逐步的重新審視個人教學的意義與實踐(王郁雯，2017)。素養導向教學在台灣全新上路，但並非僅有在台灣實施，過去在紐西蘭進行素養導向教學的過程中，發現由於重視學生的學業成就，注重主科的績效(語文與數學)，但又希望可以發展出一套素養導向教學，造成課程出現混亂且擁擠不堪(Boyd、Watson, 2006)。而臺灣面臨的更是如此，教師在教學現場實踐過程中，最大的問題與挑戰之一乃是學校制式結構、升學制度、家長認知及時間不足無法有效落實過去的九年一貫課程改革的精神。也造成過去的領域或學科統整、學校本位課程設計、協同教學皆不易推行(王郁雯，2017)。而目前新課綱的「素養導向」異於過去「能力導向」，在教師的認知、課程內容與考試方式深深影響教師教學，教科書編寫在沒有大幅度修正的情況下，教師如何調整教學方式以落實素養教學？素養考試又該如何評量才具有公平性？國中教育會考、大學學測、大學指考等重要升學考試是否有針對素養考試的題型進行縝密長期的研發或施測嗎？升學考試題型在短時間內沒有辦法做出回應調整，是否也間接影響到學校教師的教學呢？，本研究將將了解目前中年級與高年級社會科教師面對新課綱之現況，其中包含態度、課程設計與評量進行深入探究。

# 參、研究方法

本研究採質性研究途徑，針對國民小學教師在目前的教學課程設計之探究，瞭解學生目前的學習現況及素養導向教育影響教師在未來課程設計之衝擊與因應之情況。在自然情境中進行討論來蒐集資料，以立意取樣來選取研究對象，再藉由深度訪談來瞭解教師對於素養導向教學的看法與期望，同時進行資料蒐集並撰寫逐字稿，再去分析與詮釋，最後撰寫成研究結果。

## 一、研究方法

**(一)、採用質性研究**

質性研究是探索個別內在的經驗,它強調研究者對於個體知識的形成和發展，不只是受知識內在法則影響，或是由理性推論而得到，反而是受到日常生活中不斷與別人或所接觸的人事物產生彼此互動的經驗(潘淑滿，2003)。歐用生(1995)也認為質性研究者通常利用參與觀察、深度訪談等方式，先進入研究對象的世界，有系統地紀錄所看到的一切，然後進行分析。

本研究在探討國小教師即將實施素養導向教學的看法與期望且探討新課綱的因應之道與準備情形，透過觀察、訪談來蒐集研究資料，分析教師在設計課程之轉變。因此，本研究採用質性研究方法，目的是要符合生活經驗的變化歷程，重視受訪者主觀知覺並從情境中進行擬情的理解，一窺現象背後的真意。

**(二)、採用半結構的深度訪談**

Minichiello, Aroni & Timewell 等人(1996)透過深度訪談，不但可以掌握受訪者的主觀意義，並且經由長時間的對談，研究者可以有充份的時間，將受訪者的前因後果，乃至相關連的事物，進行較完整的資料收集。本研究採取半結構式訪談，研究者事先編好訪談大綱，由研究者向受訪者發問，即所有的受訪者都回答相同的問題，但問題的順序可以依照個別的反應來改變，根據實際需要，研究者可自由地探索、調查和詢問，以獲得更完整之資料。

## 二、研究對象

課綱的改變首要直接衝擊到的乃為在教育現場第一線的教師，故本研究以參與社會科教學的國民小學教師做為深度訪談對象，目的在瞭解目前國小中年級與高年級教師社會課教學之現況、目前即將面對新課綱的想法及了解現場教師未來在 108 課綱素養教學衝擊與困境。研究者考量研究特性、時間與能力的限制，採立意取樣方式，進行社會科教師的訪談，目前位於北、中、南地區國小任教。教學年資為 3 到 15 年左右，且皆正任教於中年級與高年級社會學科做為研究樣本。(見表 3-1)

為使研究對象的性別符合公平性，因此包含男女性教師。在研究區域上，主要以目前被行政劃分為六都的國小為主，其原因為六都是目前臺灣的直轄市，是目前人數較多的行政區域，在學生的競爭與教育資源相較於其他縣市而言會有所差異，因此為了擴大蒐集資料，針對改制後升格的直轄市(新北市、桃園市、臺中市、臺南市)分別在北、中、南部都各選擇一些個案來進行探究，以避免改制前直轄市(臺北市、高雄市)早期接受較多教育資源分配等因素影響研究結果。

教學年資分類方面，為使樣本多樣性，教學年資短與教學年資長的資深教師都有選擇，由於不同年資的老師在學校任職中，教學熱忱度、科技接受度、學校業務熟悉度等都有會所差異，因此不會僅針對相同年資的教師進行訪談。在教師職稱上包含導師與專任老師。

研究者在訪談前，依照「徵求訪談同意說明書」說明研究目的、訪談大綱、受訪者配合事項與保密承諾，獲得受訪者同意後，再與其約定時間與地點，並尊重受訪者之意願進行訪談。

表 3-1 研究對象基本資料表

| 任教地區 | 教學年資 | 職位 | 代號 |
|---|---|---|---|
| 桃園市 | 10 年 | 科任教師 | T1 |
| 桃園市 | 3 年 | 科任教師 | T2 |
| 桃園市 | 15 年 | 科任教師 | T3 |
| 臺南市 | 7 年 | 科任教師 | T4 |
| 新北市 | 9 年 | 導師 | T5 |
| 臺中市 | 8 年 | 導師 | T6 |

## 三、研究工具

本研究之研究工具包含研究者本身以及訪談大綱。在經過受訪者同意之後，針對研究問題配合訪談大綱實施訪談。如受訪者同意使用錄音機，並搭以機器輔佐研究。

### (一)、訪談大綱

本研究採用半結構式的訪談，依據對素養導向教學蒐集之文獻，擬定出問題大綱；在實際訪談時，配合訪談大綱與受訪者應答情況與互動，以確保訪談之成效。

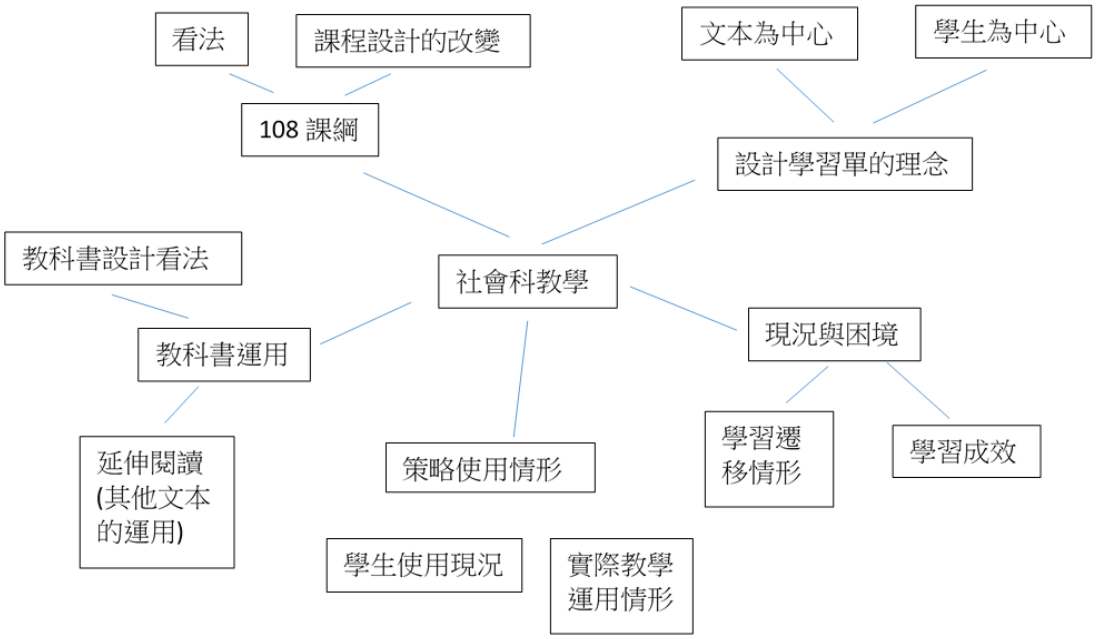


圖 3-1 訪談大綱

**(二)、錄音器材**

本研究將先徵求受訪者之同意，如得到同意，將全程用 MP3 或錄音筆等錄音器材進行錄音訪談內容，以便後續完成逐字稿。

## 四、提升信、效度的具體做法

信度與效度是研究品質的標準，對於確立因果關係的量化研究來說，有實際的數據來表示，信度、效度與客觀性被當成檢驗研究品質的標準是比較沒有爭議的。有別於量化研究，質性研究有其形式來表示信度和效度。

**(一)、提高信度的方法**

「外在信度」是指透過對研究者的澄清，社會情境的分析，資料蒐集與分析的妥善處理等方式，以提高研究的信度；「內在信度」是指研究者同時運用多位觀察員，對同一現象或行為進行觀察，然後從觀察結果的一致程度，說明值得研究信賴的程度(高敬文，1996)。

本研究參考潘淑滿(2003)，趙碧華、朱美珍(2000)等多位學者的建議，列出如下四項提高研究信度的策略：

1、本研究透過錄音筆紀錄全程訪談過程，在個案訪談後，隨即進行轉譯成逐字稿。

2、本研究訪談時手寫觀察筆記，重點紀錄並仔細觀察受訪者的表達。

3、本研究於研究報告中，直接引用受訪者的訪談內容，降低推論性描述。

4、本研究透過研究者本身的省思日誌，不斷的在研究過程中自我反省思考。

**(二)、提高效度的方法**

「效度」意指研究資料真實的程度，本研究參考胡幼慧(2009)學者的建議，舉出以下六種有效控制效度的方法：

1、研究情境的控制：尊重訪談者的意見，選擇其感到安適而熟悉的環境。

2、研究者有效的資料性描述：本研究乃透過與受訪者多次訪談來蒐集資料，訪談過程中，會適時向受訪者確認其談話語句和口氣是否符合研究者所陳述。

3、蒐集相異個案的資料：本研究訪談的對象以專任教師為主，教學年資不同對於素養導向教學的看法也會有所差異。

4、採用適當的輔助設備：本研究在訪談時，會運用錄音筆進行錄音的輔助。譯成逐字稿時，使用謄寫軟體輔助撰寫訪談內容。

5、資料可以再驗證：本研究雖採質性研究進行研究，但在個案的訪談內容中，有一些素養導向教學的安排、需求、問題等面向，可驗證在其他個案的經驗裡。

6、資料來源盡量多元化：本研究除了訪談國小教師的課程設計與轉變的經驗談外，還有分析個案學校的素養導向教學表、用數位相機拍一些素養導向教學的成果照片等方式，廣泛地蒐集資料。

研究者先擬訂了對國小現場社會科教師的訪談大綱，採半結構方式呈現，進而產生問題進行訪談。

## 五、三角檢證

三角檢證是指使用多種方法來研究同一現象，是質化研究中不可缺少的工具，Denzine 將其分為資料三角檢證、研究者三角檢證、理論三角檢證、及方法論三角檢證等四種(引自胡幼慧，1996)。「方法」的三角校正，此法是指採用多種蒐集資料的方法，以檢驗研究發現的一致性。而研究者的做法是在教學現場以多種方式蒐集資料，包括對研究對象的訪談、對教室裡師生行為的觀察、以及相關文件資料的蒐集，藉以檢驗資料的真實性。「資料來源」的三角校正，此法是指在同一種方法中，檢驗不同資料來源的一致性。本研究的資料來源，以觀察的部分而言，包括教學觀察紀錄、研究者的省思札記。在訪談部分，則是以教師本人所分享的觀點為主，參照研究者的觀察紀錄與省思，以尋找意義。「分析者」的三角校正，是指由不同分析(研究)者的角度審視研究發現。在蒐集資料與撰寫的過程中，將請訪談對象閱讀研究者的詮釋觀點，並對內容做建議與指正。

# 肆、分析與討論

社會科教師即將面對國小素養導向教育的推行，因此許多教師會從九年一貫課綱中，根據學生的表現逐步的設計素養導向的教學，以因應未來素養導向教學的挑戰。本研究從教師對素養導向的準備、制度認知與課程規劃等三部分進行探究，針對教師面對舊課綱在國民小學社會學習領域教學實施之現況及即將實施新課綱的教學設計與因應措施等二方向進行分析。

## 一、舊課綱在國民小學社會學習領域教學實施之現況

### (一)學生目前學習社會學習領域之現況

#### 1、目前學生學習遷移效果不彰

受到升學主義的影響，不論環境是學校、家庭與課後班，學生、教師與家長十分重視學科成績，透過平時成績與階段成績來判斷學生學習之成效，導致學生在學習社會科時，為了考試而採用全背誦的方式來應對，與過去研究相互應(林美賢，2001)。而隨著短期記憶時間有限，過了一段時間之後，對於所背誦的內容就會不清楚，進而應對於相同情境時，無法以所學知識解決問題；此外也有學生會認為目前所學的內容，以後未必會使用到，在學習態度與動機上也會比較低落，因此部分學生需要教師的引導，才能夠順利的將其知識遷移。

> 我覺得只有一半的學生能將所學遷移，另外一半的學生要老師引導後才能將所學遷移，學生做了太多制式化的題目，大腦僵化了。(T5)

> 小朋友不覺得我們現在講的這個東西是我們生活上真的會碰到的東西，他會覺得這個跟我們沒關係啊！他會覺得跟他沒關係，所以但是課本有教，然後考試會考，所以就要背，那考完之後放鬆後就算了。(T4)

> 三、四年級的經驗直接引導。但地理、歷史的部分，都是按照時間序直接編排課程，他們光要理解、背誦新知識來達到要求就需要小花時間了，更甭論學習遷移了。(T6)

> 五、六年級的課程仍然以背誦為主，即使採用策略來教學生，吸引學生的注意，但學生仍然是以應付考試為主，想要再做深入教學，必須

準備更多的資料。(T5)

**2、學生難以理解社會學習領域中的抽象概念**

教師認為在教導學生主題單元的時候，最困難的部分就是抽象的概念，與過去吳翎君(2002)和劉靜貞(2001)研究結果相同，當學生不清楚單元的概念時，透過教師引導時，學生還是會出現無法理解的狀況(如法律或法條)。社會科的許多內容與學生日常生活有點距離的知識，甚至是父母不一定也清楚的訊息。當學生無法以過去經驗來進行理解時，在動機上會較低落之外，學習成效也會有所影響，最終淪為以背誦的方式去記取內容(Goodlad, 1984；林美賢，2001)。因此教師需要運用更多生活化的文本進行補充，透過生活化的文本(如雜誌、新聞)的方式，讓學生進行討論，方能加深學生的印象。

社會科教學過程中，單元的編排也會影響到學生的動機。由於課程的安排往往的是以螺旋式的方式進行，當單元內容是學生過去所學，內容深度並沒有差異太多時，學生會認為是跟先前所學的知識訊息相同，而在課堂上忽略教師所提到的細節，在學習態度上不夠積極之外，教師教導上也會顯得較為無力。

> 我想是政府和法律吧！因為是學生們第一次接觸，在日常生活中也還沒有實際體驗，要求他們死背或是憑空想像我想是很困難的，他們對於這方面只是懵懵懂懂，背起來後只會針對內容考試，但對於該約束的行為仍然有限。(T6)

> 法治與人權部分，概念較抽象，學生對於各種法律保障與適用的對象較易混淆。(T5)

> 我覺得有關於基本生活知識的單元最難，譬如不要亂丟垃圾，回家要複習功課等等..。因為低年級的綜合科目就已提到相似的內容，學生再接觸時容易缺乏興趣,中高年級學生大都明白哪些行為可以與不可以。(T2)

**(二)教師目前在九年一貫課綱下的社會學習領域教學設計與困境之情形**

**1、教師目前依舊以文本為中心**

目前學校主要還是以文本為中心，其主要原因有以下幾點：1、目前課程內容

主要以教科書為主，由於教科書的編排是依據能力指標和教學目標進行設計，教師教導上仍會以教科書所設計的編排順序進行教導，此結果黃譯瑩(2000)所述在課程安排上教師有依賴教科書的問題相同。2、以學生能力的角度出發，學生在自主學習能力缺乏且每個人的先備知識不均的情況下，將主導權交給與學生時，學生會因沒有目標而不知所措外，要設定一個統一的能力指標出來也有所困難。3、設計學習單時，以文本為中心的前提下，學生可以有範例可以去做參考之外，教師在設計上，也有教材可以進行參照挑選，透過學習單的安排鼓勵學生在文本外進行生活經驗及所學知識結合進行回答。

> 教學上仍然以文本為主，畢竟有能力指標和教學目標，文本的設計基於指標,學生上完課後,學習成就上要達到一定的比率(完全學習 80%，稍微不熟 10%...等)，如以學生為中心的話，學生能力參差不齊，要符合大家的平均值會有一定難度，倒不如以文本為主，想辦法提升學生的能力。(T6)

> 學習單的部分一樣是以文本為主，但會以開發性質的題目為基本，藉以補充學生的課外常識。(T2)

> 以文本為中心，在挑選教材(課本版本)時會考量是否符合學生的需要。(T1)

**2、教師認為在教材使用上目前教科書內容編排與社會時事脫鉤**

雖然教科書的課程內容以能力指標進行設計，但內文中會以很制式的文字敘述來呈現出知識訊息，就如同講義或是工具書一樣，不僅沒有彈性且許多資訊也沒有更新，還停留在前幾年。造成學生在學習上出現教科書與現實生活習慣的經驗有所衝突，加上學生本身的社會經驗也十分缺乏的情況下，教師認為學生所學的內容會很空泛，僅能透過題目的訓練幫助學生去理解，對於學生將所學知識落實於生活中有一段距離(彭雯嫈，2018)，此外社會教科書僅選取重要的資訊，造成訊息片段讓學生也無法順利的加以整合(張瀞方、朱懿櫶、賴苑玲，2011)。

> 舊的教科書內容比較制式，就像講義一樣，即使是補充也是重點式的補充，缺乏了現實的探勘與人文。而社會每天都在發生問題，所以在

課本上的內容上玩時，適時的補充時事，讓學生們了解目前的狀況我想是更重要的。(T6)

我覺得教科書中應該可以多提一下此單元中內容與我們所處的社會有何關聯。因為大部分國小學生視野還不大，若課本中有相關內容能引導學生連結知識至他們所處的生活中，我相信會很有幫助。(T2)

中年級很空泛，中年級的孩子社會成績都很差除非他寫很多題庫的題目，很簡單因為他們都跟社會脫節，他們根本不知道社會發生什麼事。(T3)

**3、教師需運用大量文本補足學生先備知識銜接目前教科書主題內容的不足**

由於教科書的編寫過程中，高年級社會往往單元與單元間並沒完全的銜接，讓學生在學習過程中需要大量的先備知識進行補充，讓學生可以快速進入主題給予的情境之中；如果沒有充分去鋪層的話，學生在學習上會十分艱辛，且在訊息零碎的狀況之下，造成學生難以掌握整個情境(吳翎君，2002；劉靜貞，2001)。

有些教科書他會主題跳太快，變成說他是主題跳主題但是我們中間有很多的墊步需要做，有很多的補充要塞給他們，很多的先備知識要先都墊好，他們才有辦法去下一步學習。(T4)

此外現在教科書越來越使用大量圖片進行知識的補充，對於學生而言的確會吸引學生的注意力，但學生卻不容易將文本與圖片進行對照，因此教師必須引導學生進行圖文對照先進行示範，讓學生可以有明確的目標可以效法。

課本裡面社會課現在就是很多圖表,上面是圖表下面是圖一什麼的…，但他們對這些圖一圖二融到課本還是有一點點沒辦法，但是我說的沒辦法不是完全沒辦法哦！是要老師的引導才進去這個情境裡面，但學生本身不是完全沒辦法。(T2)

**4、學校教學時間與學生的家庭教育間接影響學習效果**

現在國小學習階段，社會課每個禮拜為三節課，與其他主要科目(如國語、數學)相比，少了兩節課的時間，但社會科每個單元的內容能延伸的議題很多，教師

為了讓學生可以從多元的來源來學習主題知識，運用其他文本資料補充及透過班級討論的方式讓學生可以培養自我批判的能力(周立勳、洪美齡、甄曉蘭，2003；吳宗立、李孟娟，2009)，不過會因為教學時間的影響，而讓效果大打折扣。

此外，家長與學生會認為社會科並非為主要科目，因此投入的心力相較於國語、數學與英文就會少很多，且不同的家庭背景對於學生的教育態度也不盡相同，部分家長會認為事情能少就盡量減少，也因此在社會課後的回家延伸作業，往往因為家長的因素，讓學生無法透過在學校所學的知識應用於其他的日常生活之中。

> 如果老師想延伸討論課程與作報告時，希望學生能在課堂上完成，老師也能知道問題從旁協助，這時就會覺得時間不夠。(T1)

> 課本介紹的單元內容很多，但課程節數有限，致使老師上課能補充的資料也有限。(T5)

> 相較於國英數，社會科被學生視為副科，也因此學生對於社會科可能投入度較低。(T2)

> 家長是造成教學困難的一個因素，如果要花更多時間做額外的補充或考察，哇哇叫的通常不是學生而是家長，家長因為上班的因素，遇到孩子這些開放性的作業，往往只會感到困擾，尤其是低社經的家庭。(T6)

## 三、即將實施新課綱的教學設計與因應

### (一)教師課程設計之調整與因應

#### 1、教師在課程設計上逐步以培養學生素養為主要目的

在探討素養導向中，為了讓學生結合自我的生活經驗與所學的背景知識，教師皆會透過隨手可得的報章雜誌，或是生活周遭環境具體可給予的事物去讓學生主動去覺察，並配合教科書的單元去進行配合，快速的讓學生可以去結合單元知識，進而實際操作(林菁、洪美齡，2004；陳麗紅，2010)。

此外，部分教師不會因為課綱的改變，而在教學活動上有巨大的轉變，其原因為教師本身本就以學生為中心去做課程之研發，且依據學生的學習能力去做教材的改變與調整。

綜合以上所述，與過去研究相同目前國小社會科教師在課程設計上，會透過教科書來做課程的編排(黃譯瑩，2000；洪若烈，2004)，但在教學過程中以學生為中心運用具體且明確的事物給予引導，讓學生可以快速進入情境，培養將來可以實踐的能力。

> 如果以中年級來講，就是比較容易聚焦的東西，比如說聚落結構、三合院那些，如果要讓他們去查資料的話，比如說去了解三合院的相關建築，台灣有哪些古蹟，他必須要很具體的學生才有辦法額外去搜尋。(T3)

> 不管現在的九貫還是將來要實行的 108 課綱，對我來說我的教學是一樣的，依學生為本位，所以我不管說以前的課綱是怎麼樣，不管是知識為主還是強調課綱的能力是什麼，我強調的都一樣是學生本身的學習能力，給他將來會用到的能力。(T4)

**2、透過主題設計讓學生學習更加全面性**

透過主題學習的方式，讓學生可以透過調查或是回應複雜的問題與挑戰，讓學生獲得知識及技能的方式，以學習者為中心進行。透過小組討論的方式，讓學生彼此之間進行合作學習，且共同針對同一個議題進行探索，與傳統教師講述式教學來比，學生更多的是與同儕之間進行討論，可以從討論的過程中，進行溝通、批判及解決同學間意見不同的衝突問題等。這樣不僅可以豐富學生的學習歷程，也可以逐步去建構出新知所要給予的內涵(周立勳、洪美齡、甄曉蘭，2003；吳宗立、李孟娟，2009)。

而為了讓主題知識加深加廣，可以針對教師較熟悉的或是學生比較有興趣的知識去加強，不僅可以讓學生可以廣泛完整去瞭解主題意涵外，也可以針對一些重點去進行更高層次且深入的理解。

> 差不多就 3 到 5 人這樣子，給他們一個主題，我有教他們最基本的，我就說你要去找兩個東西相關的時候，示範過給他們．比如說我要找農業然後找創新，要找這兩個東西的時候我要怎麼樣用關鍵字去搜尋，然後他們就會知道原來要這樣子找，然後我也有基本教他們判斷哪些是正確的資訊。(T2)

素養強調的是對事物的感受,比如說對古蹟的保存對過去歷史的尊重，或是事件的了解不一定全部都要講，我們就挑幾個重點把他講多一點講深一點，然後讓學生去感受。(T4)

而在針對主題設計課程的過程中，教師認為讓學生容易蒐集到的資料或是現在還在發生的事物進行加強補充會比較有意義且學生也會認為與他自己生活是息息相關的。而過去發生的知識訊息，隨著時間的流逝與科技的進步，乃已經是無法改變的情況之下，學生能夠知道這樣的訊息就可以了。

少子化那個單元，我們就是剪每年一年三月行政院主計處會公布去年度台灣的生育率，我們直接剪報紙讓他做聆聽、註記，讓他去感受這件事情是真的，然後我們可能會做調查，比如說你外婆生幾個？你媽媽生幾個？讓他實際去發現減半，因為我們班當初調查就是減半。(T4)

我覺得社會很重要讓學生覺得社會發生的事是跟他有關係的，那有些單元就很冷，比如說交通遷移，以前是人力抬車，我們當然可以做體驗所以他上這種單元我就不會做太多的延伸,因為他已經是過去式了，我們需要讓他知道，過去不會被改變，我只需要讓他知道；比如說社區遇到的議題是他現在正在進行的那這個地方我才會加強。(T5)

**3、運用身體力行的形式進行素養導向的成果最有效**

素養導向教育強調的是培養學生可以透過學科知識運用於社會情境之中，進而解決自己所遇到的問題。而社會科教科書的安排，隨著單元與主題的差異，有些可以透過舊有經驗或先備知識的方式來進行理解，有些則抽象學生無法快速的去理解，教師在教導上會比較困難外，對於能力較弱的學生，在學習上更是困難重重。

如范信賢(2016)所述，也因此現場教學的教師認為，為了要讓學生可以具體的去瞭解文本內容且加深學生的記憶，透過遊戲或是身體親自去體驗等方式，都可以促進學生學習動機與成效的提升，如拍攝影片、透過主題設計密室逃脫去解任務或是善用教室裡的教具。

大家在地上坐一圈坐成台灣的樣子，如果你坐在台北我就說你是台北人，先要有地理感然後縣市感然後再說一點以前的故事，然後我就用杯子代表這邊原本是高山原住民，去分成平地跟高山，接著福建閩南來了接著外省人來了，然後日本人來了又走了接著新移民又來了新住民又來了，就杯子一直移來移去一直增加杯子，就是把抽象的東西變量化。(T3)

有個單元在講社區的問題,然後那個單元我們就直接拉到對面的公園，然後當場拍影片，比如說看到機車停在人行道上，鐵皮屋是違建的，像這種跟他生活比較可以實際結合的，我比較會注重在於親身體驗。(T2)

**(二)教師針對學生評量設計之調整與因應**

**1、教師認為一般傳統的紙本試卷考試是有必要的**

隨著課綱的推動，逐漸的會以多元評量的方式進行評測學生的學習成效，不過礙於升學主義的影響，不論過去的九年一貫或是現在的新課綱推動，希望學生能達到能力指標或核心能力，但最終都會因為成績導向的緣故，讓當初設定有所出入，因此在學生的評量上，仍需要量化的方式，來去判定學生目前學生的學習情況，但會根據學生的能力進行設計素養導向的題目於試卷之中，以了解學生是否具有該素養能力，不過在題目的數量上，以兩至三題為限。

我還是認為紙本試卷還是有存在的必要，不管他是在量化還是批閱上他還是有他的效性效度，但我認為要改良的應該是出題的向度不同，質更重於量，素養性的出題法，大約一兩至三題為限，就是辨別能力鑑別題。(T3)

**2、透過跨學科與能力分級的方式設計學習單提升學生成就感**

為了讓學生培養自主學習的能力，教師在設計學習單時，考量的因素也非常多。在過去設計學習單的內容裡，以參照單科教科書文本的方式，按照內容去設計，較像是重點整理的樣貌去呈現且缺乏生活化。而現在的學習單設計中，教師認為需要跨其他學科結合，其原因為同一主題或議題常常需要運用許多學科的知識結合才能夠去理解。因此不同學科的教師應該需要互相的去交流分享，以了解

所掌握的資源為多少，培養學生逐漸了解讀書不是就單一科去讀，而是要綜合概括性，且可以運用主要科目來引導次要科目，增加學生對於科目的重視，而不再認為社會科僅是一門與生活脫節的科目。

現在素養導向教學強調多元化的訊息，學生能夠培養省思與批判的能力；但由於學生的能力的不同，在整合能力上會有所困難，因此教師建議透過學習單的分級，以培養學生自主學習及提升學習動機為目的進行設計，讓學生喜歡寫學習單，從中獲得成就感。

> 盡量多提供相關書目與文章，融入在學習單中。學習單分級，讓孩子能依照自己的能力選擇適合自己的學習單，在其中獲得成就感。(T1)

> 跟別科老師一起實施跨領域課程設計學習單，也可以跟別科老師一起討論要如何融入多種議題，讓學生可以透過一份學習單來學習多種知識。讓學生有主動思考的機會，這樣學生可以更投入於社會科當中。(T2)

# 伍、結論與建議

本節主要透過教師教學課程設計及實施的經驗，了解目前教師運用九年一貫課程架構下教材使用情況、轉化課程內容學生學習之情形以及在因應素養教學的準備，共分為三部分進行探討。

## 一、結論

### (一) 隨著108課綱的教材逐一出現，國小教師更期待素養導向的教科書能夠方便課程編排及教學設計之準備情形

#### 1、教科書內容期望有大幅度的素養導向設計

從九年一貫課綱中所編列出來的教科書學生學習的資料來源之一，雖然課綱期望能培養學生代著走的能力，但由於長時間的考試制度，不論是學生、家長及教師三方面變得非常依賴教科書，也呈現出了教科書等同於教材的問題。教師仍然在大多數的單元中，進行以文本為中心設計課程。讓教師會不斷的依賴教科書的原因包含教科書是針對九年一貫課綱的能力指標及教學目標去進行設計，因此運用於教學現場上，較容易達到學習目標，也容易判斷學生的能力問題，與洪若烈(2004)的研究發現相同。隨著108學年度開始，教科書依然會依據新課綱進行編

排，教師逐漸會面對教科書改變的情況，不過過去九年一貫課程所編列出來的教科書常有銜接課程的問題，其中包含各領域在不同學期所使用的版本有差異，間接也會造成各領域之間的課程統整落實更難。面對新的教科書的出現僅微調部分課程，目前雖為樣本，期望能夠有大幅度的素養導向教材，教師認為在配合自我本身額外的補充資料能夠補足學生所缺失的知識訊息，不過考驗出教師是否具備足夠的課程銜接與統合的能力。

**2、教材的安排有助於教師增加素養課程及評量的設計動力**

與范信賢(2016)的研究相互呼應，部分教師皆知道素養導向學習的教學概念，已經不是單純以教知識而已，還必須包含注重學的角度，培養學生能夠將知識進行融會貫通，習得知識與技能，解決問題。不過在評量上卻遇到很大的瓶頸，其原因包含目前台灣的考試制度還是以筆試為主，升學考試方式與內容，大大的限制了素養導向的學習。學測、會考甚至是國家考試仍是紙筆測驗，並非去測驗素養導向所強調的技術、態度，間接的讓老師認為還是灌輸、背誦、反覆練習最有效，而素養導向教學僅只是教學中的一個手段而已。綜合以上所述，許多教師會期望教材的安排上，能夠方便設計素養導向的學習，有助於學生的學習導向於生活能力的培養。雖然最終還是需要面對升學的考試表現，也造成教師仍認為考試還是需要量化的測驗，才能明瞭學生的學習狀況，但素養題目不僅可以用於筆試中的一兩題來去讓學生進行練習，也可以培養學生透過題目進行訓練解決問題的能力。

**(二) 教師對於即將面對社會科的素養導向教學看法，普遍認為過去的學習風氣、師資會影響到學生學習之效果。**

**1、教師認為社會科長時間的背誦教育為未來實施素養導向教學之艱巨挑戰**

根據研究分析可以發現到，雖然目前還是為九年一貫課綱，但教師開始轉變教學方式，逐步地以學生為重心進行素養教學設計，不過學生對於社會科學習的部分還是以背誦為主，其主要原因不僅只有學生的態度，還包含家長對於社會科的重視程度。此研究結果與陳麗卿、黃薇棠、吳司宇、陳明蕾(2015)等研究相呼應，現場中所面臨到的問題包含「社會」似乎是學校拿來配課用的，感覺較不需學科專長。

在現行的教學過程中，教師開始會運用不同方式進行融入教學，如桌遊、密室逃脫或是科技產品的融入等等，讓學生可以親身的體驗，運用體驗學習讓學生可以更加瞭解整個情境。不過能實際的運用的部分還需要配合單元與教師本身的專業能力，才能夠實施。不過回到其他單元中，學生仍持續停留於背誦中。由於

教科書內容訊息量不大需要許多圖片及表格進行搭配輔助進行說明，因此也造成學生需要大量的進行講義的訓練，進行許多制式化的題目書寫，如要提高正確率，更需要將所有文字內容進行背誦才能夠應付紙筆考試內容，也造成學生的學習遷移效果不顯著，與生活上並無關聯性，其結果與林美賢(2001)的研究相同，如何設計流暢的教學課程，讓學生可以藉由體驗進行學習是目前的一大課題。

**2、不同年資的教師在教學上較為靈活且強調學生實作能力**

本研究研究對象的社會科教師，平均教學年資為五年左右，其中有包含任教十五年之久的教師。研究發現，不同年資的教師對於核心素養教學的態度皆不同。從中可以發現到教學年資較久的教師，在面對新課綱的調整，在應對上較容易去適應，其中有可能是經歷過九年一貫課綱的調整時期，間接讓資深教師在課綱的調整上有較大的因應能力。此外在過去的教學過程中，許多教學設計的策略，隨著過去九年一貫課綱的缺失逐步的去進行改革，如翻轉教學等，研究結果與周立勳、洪美齡、甄曉蘭(2003)及吳宗立、李孟娟(2009)相同，在還沒有推動新課綱前，許多教師會以學生為中心出發，讓學生可以進行自我探索以培養批判及分析的能力，因此在設計課程上，已經開始培養學生動手做的活動，達到擁有解決問題的能力。

**(三) 即將面對素養導向教學的挑戰，在還沒進行新課綱前，已經先將素養教學融入於日常教學之中。**

目前的教育形式，教師往往是決定學生學習的主要掌控者，包含教材的使用、班級紀律或教室的組織等等。而課程的設計包含教材、學習者和學習過程、教師與教學過程、教學環境等(Schwab, 1978)，因此影響學生的學習不僅只是教師的教導而已，還包含了許多的環境因素如父母、電視媒體與學校氛圍等等。現場教師也反映到，有許多家長對於學生的課業很是要求，但僅有在智育這方面特別重視，而許多可以提高親子互動的作業或活動一概的認為沒有許多時間，也造成學生的學習僅停留在知識層面上，而無法徹底的實施於實際的日常生活，其研究結果與李孟珍(2007)及陳國彥、吳宗立(2002)的研究相同。因此許多教師在新課綱尚未推動前，透過師生共同討論建構課程計畫且轉化成實務運用，將課程計畫實現於課堂上，配合學生的特性與程度，進行課程的轉化，且均衡學科、學生、教師與環境等因素，讓學生的學習成效與品質提高。因此課程發展需要多互動與協商，方能達到理想的課程決定。

## 二、建議

從 108 學年度開始，國小一年級學生開始新的十二年國教課綱，而其他學齡階段的學生還是在學習過去九年一貫課綱的課程、教學與活動。而九年一貫課程與十二年國教課綱有許多的相同之處甚至是延伸，教師透過逐步去修正自我的教學模式來迎接新課綱的挑戰與因應之道，以下就針對教師在新課綱的推動中應注意的部分提出建議。

**(一) 強化核心素養創新教學之課程革新以區隔與過去課綱之差異性**

根據研究發現，尚未實施新課綱的教師會認為新課綱可能是換湯不換藥的教育政策，導致部分教師在課程上，以不變應萬變的態度去面對新課綱，這樣不僅讓教師在調整課程上面的腳步緩慢之外,也讓學生持續接受過去的傳統教育方式，對於素養的培養並沒有幫助。因此學校應多強化教學創新的內涵，不斷於對新課綱的成效加以強化，讓教師可以更清楚了解且參考成功的教學經驗。因此學校在週三研習等相關活動，邀請國內專家學者或基層教師所做的實證研究，將推動素養教學的課程的困難與成功教學經驗進行分享與討論，方能激發教師對新課程的期待與動能，而並非只是運用教育用語或是口號來去進行推動。

**(二) 多元資訊與教學經驗的交換逐步提升教師專業成長適應素養導向教學**

由於教師參與研習乃是權利也是義務，為了能夠提升教師的專業知能，以具備素養能力進行教學，落實於教育現場。因此學習應積極地蒐集進修管道與研究資訊，讓教師能夠有更多元的訊息可以進行參考與了解，以擴充教師的知識知能與眼界，來活絡教師的教學動力。此外也藉由研習活動多與其他教師進行經驗的交流的互動，來改變教師角色的改變。過去以來，教師幾乎每周的有進修活動可以參與，十二年國教也不例外，不過常會有只追求研習時數等消極的心態，研習的成效並沒有很成功。藉由研習的過程中，同儕教師們不論是在教學年資、任職課目或任教年級之差異，都可以互相交換教學成效與所遇到的困難，學校可以運用課程組織運作、課程統整設計等方式，強化教師互相合作，也能達到跨領域之間的交流，已充分解決教學上的各項問題。

**(三) 教師可在社會新課綱實施前從學生周遭生活開始素養及探索能力的培養**

從過去九年一貫課綱當中，不論是教科書的編排、教師的教導方式與學生學習的態度，往往都認為社會科僅只是運用背誦來進行學習，無法有效的將課程的意涵及基本素養讓學生進行理解，造成學習的落差。因此教師在設計課程上，可以多安排戶外教育或文化交流並透過資訊科技的結合融入各大領域的重要議題，

進行多元實作的評量，先從自己的學校或家鄉開始認識且尊重不同的文化特色，透過融入、參與與實際的操作及資訊的蒐集等等，培養學生素養的能力，運用教科書所學習得的知能，實際的運用於生活的日常之中，以潛移默化的方式培養出公民的素養，更具競爭力。本研究主要以社會學習領域作為探討，由於新課綱的推動即將開始，教師在課程上就已經開始以學生主動參與的方式進行學習，其主要包含以下特點：

1、課程設計有別於一般傳統式教學，藉由實際情境進行探索可以增加學生的學習動機。

2、當學生探索完畢後，會進行彼此之間的討論與回饋，進一步的去刺激思考及反思。

3、學生與學生之間的分享與討論，也培養學生廣納他人意見的態度。

4、培養學生對情境之間的敏感度，有效提升學生對於解決問題的方法及統整課程間的連貫性。

在教師方面，教師主要依照自己的專業能力及了解每個學生的知識水平，來進行課程的準備活動，也因此教師在活動前、活動中與活動後都需要搭起鷹架進行課程的引導，包含活動前的真實生活與教材之間的搭配性；活動中的引導學生如何去觀察與探索及活動後的引導討論，讓學生提出看法、批判及總結讓學生有更高層次的思考。

**(四) 可透過多元評量方式在潛移默化中讓學生改變社會科的學習態度**

從升學主義到現在的核心素養能力的培養，在這幾十年間有著重要的變化，也建立起了許多該克服的問題，其中就是家長的態度。過去家長所受到的教育乃為學科分科為導向的教育環境，面對現在學生所學習的素養能力並非有實際的了解，因此還是會偏向看中傳統紙筆測驗的方式來了解學生在知識學習的成果。因此教師可以運用觀察法的方式讓學生可以運用團體與分組的方式進行討論且設計實作評量來了解學生的學習表現與過程；運用學習單來引導學生與家庭進行互動來進行檔案的評量，不僅可以促進親子關係的互動，也可以讓家長逐漸的去了解學校的課程活動設計，更貼近日常生活情境實際去運用。

新課綱強調素養導向、跨科整合、結合生活等項目，站在第一線的教師必須不斷精進自我的專業素養，才能夠跟上課綱與時代的變化。不過如何擺脫過去的出題模式，逐步改變為素養出題的方式，是一個很大的課題。其中原因包含會考或是指定科目考試，還是以記憶知識題目考試為主，而情境題為其次。在這樣的制度下，教師仍會以記憶知識題為主要出題模式，如何改正過去的評量方式，升

學考試題目考試模式，是影響評量形式的重要因素之一。

# 參考文獻

中央社(2019 年 8 月 8 日)。**108 課綱上路教育部配套措施投入 450 億**。取自 https://udn.com/news/story/6885/3977504

王郁雯(2017)。**國小教師專業認同型塑之後現代觀點探究**。國立臺北教育大學課程與教學研究所碩士論文，未出版，台北市。

卯靜儒(2012)。尋找最大公約數：高中歷史教科書編寫與審查互動過程分析。**當代教育研究，20**(1)，83-122。

左台益、李健恆(2018)。素養導向之數學教材設計與發展。**教育科學研究期刊，63**(4)，29-58。

吳宜臻(2018)。**臺中市國小教師對數學領域核心素養的課程意見之調查研究**。中興大學應用數學系所碩士論文，未出版，台中市。

吳清山(2017a)。**未來教育發展**。臺北：高等教育。

吳璧純、周淑卿、林永豐、張景媛、陳美如(2018)。**素養導向教學設計參考手冊**。臺北市：教育部國民及學前教育署。

吳璧純、鄭淑慧、陳春秀(2017)。以學生學習為主軸的生活課程素養導向教學。**教育研究月刊，275**，50-63。

吳耀明(2010)。多元教學與評量對國小學童學習態度及學習焦慮之影響。**教育研究學報，44**(1)，153-177。

吳耀明、馮厚美(2007)。國小教師對九年一貫課程的看法及其實施狀況之比較研究。**花蓮教育大學學報，24**，225-251。

宋佩芬、周鳳美(2003)。教師應付九年一貫課程改革的態度與原因：試辦階段的觀察。**課程與教學季刊**，6(1)，95-112。

林永豐(2014)。素養的概念與評量。**教育人力與專業發展，31**(6)，35-47。

林永豐(2017)。核心素養的課程教學轉化與設計。**教育研究月刊，275**，4-17。

林佩璇、李俊湖、詹惠雪(2018)。**差異化教學**。新北市：心理。

林佳瑜、陳麗華(2013)。國小高年級社會教科書中學生中心取向教學設計之研究。**教科書研究，6**(1)，87-123。

林菁、洪美齡(2004)。資訊素養融入國小五年級社會學習領域-以選賢與能主題為例。**圖書館學與資訊科學， 30**(1)。

胡幼慧(2009)。**質性研究：理論、方法及本土女性研究實例**。台北：巨流。

徐新逸、王培卉(2004)國小教師實施資訊科技融入社會學習領域教學之現況調查與

需求評估。**國立臺北師範學院學報，17**，239-268。
張元(1998)。**談歷史話教育**。臺北市：三民。
張芬芬(2017)。序－培養創意人、教育人與文化人的學材系。**國教新知，64**(3)，2-3。
張春興(1996)。**教育心理學：三化取向理論與實踐**。台北市：東華。
張雅芳(2004)。**社會學習領域中之資訊教育**。台北市：師大書苑。
張雅富(2016)。科技教育的教學評量—以液壓機械手臂為例。**科技與人力教育季刊，2**(4)，17-32。
張瀞方、朱懿幰、賴苑玲(2011)。運用摘要策略於國小五年級學童社會領域文本閱讀之研究。**區域與社會發展研究期刊，2**。39-58。
教育部(2014 年 11 月 28 日)。**十二年國民基本教育課程綱要**。取自 http://www.naer.edu.tw/ezfiles/0/1000/at tach/87/pta_5320_2729842_56626.pdf
符碧真(2018)。素養導向國教新課綱的師資培育：國立臺灣大學[探究式—素養導向的師資培育]理想芻。**教育科學研究期刊，63**(4)，59-87。
陳麗紅(2010)。**資訊科技融入社會科教學學習成效之研究**。屏東大學碩士論文，未出版。屏東。
陳麗卿、王薇棠、吳司宇、陳明蕾(2015)。閱讀理解策略融入社會學習領域之有效教學研究：以新竹縣國小三年級為例。**新竹縣教育研究集刊，15**，1-30。
陳麗華(2002)。**教學特性與策略**。台北市：師大書苑。
陳麗華(2008)。評介為學習而設計的教科書及其對我國中小教科書設計與研究的啟示。**教科書研究，1**(2)，137-159。
程健教(1991)。**國小社會科教學研究**。台北市：五南。
閔詩紜(2019)。小學教師十二年國教核心素養之專業成長需求研究。**學校行政，121**，185-203。
閔詩紜、顏國樑(2018)。國民小學教師十二年國民基本教育核心素養具備現況之研究。**學校行政**，114，38-62。
黃永和(1999)。課程統整的理論與方式之探討。**新竹師院學報，12**，4-11
黃富揚(2016)。從文化脈絡檢視九年一貫課程改革後國小教師角色變遷之實況。**學校行政，101**，55-69。
葉興華、方志華(2017)。**探訪桃花源-中小學活化課程與教學社群經驗實錄**。臺北：教育部國民及學前教育署。
詹瑋羚 (2018)。**以多文本閱讀討論融入公民行動取向環境素養課程之行動研究—以永續地球村為例**。淡江大學課程與教學研究所碩士班學位論文，新北市，

未出版。

趙碧華、朱美珍(2000)。**研究方法**。台北：學富文化。

劉美慧(1998)。議題中心教學法的理論與實際。**花蓮師院學報，81**，173-200。

歐用生(1995)。**質的研究**。台北：師大書苑。

歐用生(2006)。**課程理論與實踐**。台北市：富學。

歐用生、黃騰(2007)。課程統整的理論與實踐：以臺灣九年一貫改革下的教師觀點為例。**課程研究，3**(1)，1-28。

潘志忠(2003)。議題中心教學法對國小學生批判思考能力影響之實驗研究。**花蓮師院學報，16**，53-88。

潘淑滿(2003)。**質性研究:理論與應用**。台北: 心理。

蔡清田(2011)。課程改革中的「素養」之本質。**研習資訊，28**(2)，67-75。

蔡清田、陳延興(2013)。國民核心素養之課程轉化。**課程與教學季刊，16** (3)，59-78。

顏國樑、閔詩紜(2019)。國民中小學校長推動 108 課綱的領導取向與具體作為。**教育研究月刊，304**，80-97。

蘇素慧、詹勳國(2005)。實施九年一貫課程後國小教師數學教學信念與行為之研究。**師大學報，50**(1)，27-51。

Barr, R. D., Barth, J. L., 86 Shermis, S. S. (1977). *Defining the social studies.* Arlington, VA: National Council for the Social Studies.

Beane, J. (2006). *From rhetoric to reality: Bringing the key competencies to school. NZCER seminar series*, Westbrook House, Wellington.21 September.

Calfee, R., & Chambliss, M. (1999). Cognitive perspectives on primers and textbooks. *Literacy: An international handbook*, 179-185.

Chall, J. S., Conard, S. S., & Harris-Sharples, S. (1991). *Should textbooks challenge students? The case for easier or harder textbooks*. Teachers College Press.

Goodlad, J. I. (1984). *A place called school. Prospects for the future*. McGraw-Hill Book Company, 1221 Avenue of the Americas, New York.

Grayson, H. (2014). Key Competence Development in School Education in Europe. *A summary*.Brussels：European Schoolnet.

Hynd, C. R., & Alverman, D. E. (1989). Overcoming misconceptions in science: An on-line study of prior knowledge activation. *Literacy Research and Instruction*, *28*(4), 12-26.

Larkins, A. G., Hawkins, M. L., & Gilmore, A. (1987). Trivial and noninformative

content of elementary social studies: A review of primary texts in four series. *Theory & Research in Social Education*, *15*(4), 299-311.

Larkins, A. G., Hawkins, M. L., & Gilmore, A. (1987). Trivial and noninformative content of elementary social studies: A review of primary texts in four series. *Theory & Research in Social Education*, *15*(4), 299-311.

Minichiello, V., Aroni, R., Timewell, E., & Alexander, L. (1995). *In-depth Interviewing*. South Melbourne: Longman.

Schwab, J. J. (1978). Education and the structure of the disciplines. *Science, curriculum, and liberal education*, 229-272.

Schwab, J. J. (1982). *Science, curriculum, and liberal education: Selected essays, Joseph Schwab, edited by Ian Westbury and N. J. Wilkof.* University of Chicago Press.

Woolever, R. M., & Scott, K. P. (1988). *Active learning in social studies: Promoting cognitive and social growth*. Scott Foresman & Company.