

# 國民中學新課綱地理課程之批判論述 分析

邱婕歆\* 吳連賞\*\*

## 摘 要

本研究以十二年國民基本教育之社會領域課程綱要為文本進行探討，藉由 Fairclough 的批判論述分析，從敘事結構中梳理其中有關國中地理學科的部分，理解文本論述中所闡釋的學校地理學的意義，與其期待開展之地理教/學圖像的維繫。本文研究發現有二：一、新課綱中的學校地理學持續強調區域特色的學習，且更著重文化擴散與多元理解的角度，以「文化轉向」的角度詮釋區域，展開地理學的視角與關懷。二、新課綱中透由各種問題的探究，開啟「以學習為中心」的教學圖像，促發學校地理學、學生、教師三者之間之互動，而「合作學習」是為實踐的可能之道。

**關鍵字：**十二年國民基本教育、社會領域課程綱要、批判論述分析、學校地理學、地理教學

\* 第一作者：國立高雄師範大學地理學系研究所博士生

\*\* 第二作者：國立高雄師範大學地理學系研究所教授兼校長

Email：chiuyuu@gmail.com

投稿日期：108年11月8日；修改日期：109年5月4日；採用日期：109年6月19日

## 前言

在流變的時代中，教學現場之文化腳本有變與不變，國家層級的課程理念亦隨時代演進其內涵與精神有所演化；自 2002 年臺灣在國民中小學實施「九年一貫課程」，採「統整」精神，從學科為中心改以「學習領域」的實施，以培養國民應具備之基本能力（教育部，2008）。在 2014 年 11 月，教育部發布「十二年國民基本教育課程綱要總綱」，在九年一貫課程的理念與架構上，修正九年一貫課程實施以來的滯礙難行之處，並加以回應這段時間以來的社會氛圍對教育改變的期待，希冀能帶動教學現場之自發、互動、與共好；2017 年 4 月 28 日教育部宣布，原訂於 107 學年度（2018 年 8 月起），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）逐年實施十二年國教新課綱，以及大學考招新制確定延後一年實施，即分別在 108 和 111 學年度正式上路。

「地理」長期作為中學教育的一門學科，同時也是為升學考試的科目之一，自 2002 年九年一貫課程實施後，「地理」、「公民」與「歷史」整併納入「社會學習領域」，原三門學科每週學習時數各有二節，調整為三科每週學習時數共三~四節；在「十二年國民基本教育課程綱要總綱」，社會領域授課時數則明訂為每週三節課（教育部，2014），對應於學校現場的處置，大多規劃地理科於七、八、九年級之每週學習時數為一節。九年一貫時期檢定學生學習成效的機制、同時也是做為升學重要成績依據的「基本學力測驗」，到 2014 年實施十二年國民基本教育後，調整以「國中教育會考」評估學生學習成效、作為國中畢業生學力檢定機制，除了成績的計量方式有所改變，地理科在學習時數未調整的情況下，雖非傳統認知的「主科」（即國文、英語、數學、理化...等學科），地理科仍一直是為升學攸關的考科之一。

過去臺灣中小學地理教學偏重資料性、記憶性的知識，如地名、物產和交通，導致長時間以來，學校地理學被誤解為教導學生記誦瑣碎資料；回顧過往地理教科書之課程觀，1994 年以前的地理教學，為有目的性的愛國精神教育提供服務，之後逐漸回歸於學科本位導向，至 2002 年推行九年一貫課程，伴隨「做中學」的教育思潮興起，地理教科書在內容組織與敘寫方式產生改變，這些改變直接影響地理教學的方向，地理教學除了傳授地理知識，漸趨轉變為不僅強調傳達地理知識，也著重培養學生的地理實用能力；然而，教材內容雖幾經變革調整，卻仍難以擺脫「零碎記憶事實、地名

堆砌」等誤解（李麗玲、王秋原，2016）。另一方面，地理教師亦囿於教材內容龐雜、授課節數少與國中教育會考的壓力，時常陷於「趕進度」狀態，再加上面臨學生乃至於家長對於地理學科「死記強背」的刻板印象，此為地理教學長期面臨之困境。

事實上，自 2010 年代以後，「翻轉教育」的風潮開始襲捲臺灣教育圈，在各教育階段，地理教學的氣氛已經悄然發生變化，期許通過改變地理教學的方式，學校地理課程的設計應讓學習者充分了解地理所需的意識、知識、技能、態度、評價能力和參與度（Chang, 2012），以使學習者對這個世代的全球環境更加敏銳覺察；《2016 地理教育國際憲章》這段話道出了地理教學的價值所在：

「學習地理可幫助人們理解和欣賞地方和景觀如何形成、人與環境如何相互作用、日常空間決策引發的結果，以及地球的多樣性和相互聯繫形成的五彩繽紛的文化和社會。」

地理課程對學習者而言是開啟一種可能性，培養學習者探究的動機、認識與探索世界的知識與技能，以 Favier（2011）所稱之「地理驅動力」，幫助孩子成為負責任和積極的全球公民。

Goodson（1997）指出，教師的地理知識是由「競爭」構成的，並在不同的小群體和傳統之間妥協，在大學所鑽研的學術地理學（academic geography）（Unwin, 1992, 1996）與中學之學校地理學（school geography）（Butt & Collins, 2018）存在取向的差異，這可能會影響教師理解地理學作為一門學科以及在教育體系之目的性方式。而國家課程形成過程及其不可避免的強制性概念與實質性妥協，導致學校地理學不同於學術地理學，而具有自己的強大知識形式（Young, 2008）。

Butt 和 Collins（2018）認為，在大學和中學之中所教導的「地理」其核心考量和連結是一個基本的議題，做為學術地理學和學校的地理學科，在教學和研究方面的目標存在基本認識論鴻溝，學術的地理學提供了以創新、實驗、嘗試和以某種的方式發展前端的學術研究工作，處於知識創造的最前沿，然而，學校所教授的地理可能無法具有這種性質，這是由學術地理學家所獲得的知識的進步所達成，但是學校所教授的地理要求傳達的內容，係具有更高的穩定性和清晰度（特別是因為它是由非專業地理學家的老師所教的）。亦即，在學校教授的地理課程需要服務於教育目的，而不是

以研究為取向。是以，本文以「學校地理學」指稱在基礎中學教育中，學生學習內容所呈現之地理學系統知識，其依據學校教育目標與地理學的知識形式而規劃，陶冶學生地理思維與素養，著重於教育目的，據此開展課程、與教學活動設計，進行地理課堂實踐。

在九年一貫課程統整改革下，社會領域教師從對學科「專業度」的焦慮、思考教育意義、實踐意識缺乏以致對課程改革信任的崩潰（黃騰、歐用生，2009），因此，我們極欲了解新課綱中欲引領的地理教學樣貌，爰此，本文從分析十二年國民基本教育社會領域課程綱要<sup>1</sup>所建構的臺灣國中教育階段地理教學出發，批判性地思考在新課綱中國中教育階段之學校地理學如何生成與回應，期能釐清：

- （一）十二年國民基本教育課程社會領域課綱中，所締造的國中教育階段之學校地理學意義為何？
- （二）新課綱中所傳達的國中教育階段的學校地理學，其引領之地理教學圖像為何？有何趨近之探尋途徑呢？

## 壹、批判論述分析的視域

從九年一貫課程以「課程綱要」取代「課程標準」形式，展現「能力」導向的創新教學與統整課程設計，促使課程與教學趨向多元；雖讓課程、教材鬆綁，然而對教師而言，能否適切解讀課程綱要，達成整合、統整、生活化的教學，亦成為教學設計者的一項難題，對於課程綱要的詮釋與論述即是能否體現課程綱要中學科精神的關鍵。

本文以十二年國民基本教育之社會領域課程綱要做為理解國中地理教學內涵的重要文本，採 Fairclough 的批判論述分析（Critical discourse analysis，簡稱 CDA），從語言學結構分析出發，釐清在文本中被界定他者的角色如何被塑造、產生，甚至重定、命名，旨在分析從敘事結構中，梳理社會領域課程綱要有關國中地理教學的部分，其所隱含的意識型態，探究社會領域課程綱要之地理教學文本形構的過程，解構國中教育階段地理教學之知識架構，並比對教育部於 2005 年 8 月 8 日臺國（二）字第 0940101842C 號令修正之九年一貫課程社會學習領域七至九年級基本內容地理部分之異同，反思在課程變革下之地理教學的行事權（agency）與協作形式。

針對社會製成品作解析的研究取向有內容分析、文本分析和論述分析，但其功能與解析觀點不盡相同，內容分析偏於實證主義傾向，強調科學客觀的量化分析，文本

分析通常只針對一種社會製成品（如新聞報導、文學作品、電影或海報圖片）作解析和意義詮釋，而論述分析，則不只是單純僅檢視文本本身，更將建構文本所使用的論述及其相關社會場址（institutional sites）和歷史文化因素都納入分析之中（游美惠，2000）。

批判論述分析出現在 20 世紀 80 年代後期，作為由 Norman Fairclough、Ruth Wodak、Teun van Dijk 和其他人帶頭的歐洲話語研究的程序化發展，批判論述分析的批評軌跡是語言/話語/言語和社會結構的關係，揭示了社會結構對話語模式，關係和模型（以權力關係，意識形態效應等形式）的影響，它是晚期現代性的經濟社會和文化變遷的一個重要特徵，以作為話語以及在話語之外發生的過程而存在，並且話語之外發生的過程在這些話語中得到了實質性的塑造（Blommaert & Bulcaen, 2000）。

Fairclough (1995) 認為，任何文本都是交織在複雜的論述脈絡與社會文化結構之中，就單一文本而言，從字彙的選擇，事件、狀態如何被再現等過程類型的選擇（process types），Fairclough 認為整個書寫過程就是包含了一系列的抉擇（倪炎元，1999），從詞彙的存在與缺席的檢選中，揭露了文本在意識型態上的意涵。

由於批判論述分析將語言視為獲取和行使霸權的工具，專注於語言的力量，主要研究論述、權力、宰制、社會不公與論述者地位之關係，是以也稱之為「社會論述分析」（van Dijk, 1993），而「教育」係為社會關係再生產的一個主要領域，是為批判論述分析對語言和社會結構交叉工作的偏好體現的主題和分析領域之一（Blommaert & Bulcaen, 2000）；在國外，有 Masoodi (2013) 以批評論述分析探討加拿大 Alberta 省 ESL 教育話語中的宏觀—微觀關係；Lim (2014) 對學校課程的目標進行批判性話語分析時；Strunc & King (2017) 採 CDA 為研究方法，採 Gee (2011) 的 7 個建構任務進行分析德州政府的公民課程；在國內，亦有王雅玄 (2005) 應用批判論述分析發展以知識論選擇及方法論處置引出三階段架構的「社會學習領域教科書 CDA 架構」進行教科書族群意識形態的批判論述分析，亦指出，儘管批判論述分析有其限制，但其可作為教科書詮釋與批判的工具，揭露教科書政治的複雜性與文本背後隱含的意識形態（王雅玄，2008）。

王雅玄 (2016) 認為國內以 CDA 分析教科書文本的研究大致有四類：採 Fairclough (1995) 三向度分析、採王雅玄 (2005) 「社會學習領域教科書批判論述分析架構」、採 van Dijk 的 CDA 原則與策略、取 CDA 精神採內容分析步驟。

鄭怡世（2019）將批判論述分析應用於社會案件的調查報告，依據實際操作的需要提出五個具體操作步驟，分別是：（一）蒐集文本；（二）分析文本中的表述；（三）覺察表述所立基的視角；（四）探析文本中的言說鏈及意識型態；（五）揭露論述中權力的效應，五個分析步驟由所選擇的微視／單一文本，漸次向集體的鉅視／集體意義建構開展。

本文選擇十二年國教社會領域課綱文本以探究國中教育階段學校地理學之生成與回應，是以回歸 CDA 分析最初的研究架構，採 Fairclough（1995、2010）的分析架構為基底，作為一個分析學校地理學概念及研究取徑，期能揭露十二年國民基本教育社會領域課程綱要中文本的沉默性，呈顯出學校地理學的意義與生產性，期能讓國中教育階段的教師從所處的學校脈絡中，創造出有別於既有論述的意義系統及結構，並從中探尋其所欲締造的教學圖像之可能途徑。

## 貳、研究架構

本文取徑 Fairclough（1995、2010）的批判論述分析，架構區分為三個向度，即文本（texts）、論述實踐（discourse practices）與社會實踐（social practices），採描述、解釋和詮釋三個分析策略對文本進行解構。

倪炎元（2012）指出 Fairclough 提供一個對社會主體、權力與知識建構的批判論述途徑，首先以 Fairclough 批判論述分析架構「文本分析」作為第一個切入點，從較微觀的尺度分析文本本身，針對文本中的語言學單位進行探究分析，如檢視詞彙、動詞語句類型的選擇、修辭、隱喻、語法和文本結構分析所傳達的意識型態；接著，以「論述實踐」做為第二個切入點，聚焦於論述中的交互文本性與內部論述之預設背景或核心存在意涵，檢視不同的論述如何在文本中交織連結，掌握文本中的社會因素及其與文本的互動，亦即話語在社會中產生、傳播、分配和消費的東西；第三個切入點則是「社會實踐」分析，論述社會實踐的運作與再現的過程，此時文本已非獨立的分析客體，而是企圖建構文本所使用的論述，正是從這第三個維度，Fairclough 構建了他的變革方法：在話語變化中見證霸權變化，當後者從互文性（intertextuality）的角度來看待時，話語被表達、重新表達或重寫的方式揭示了新的話語秩序的出現（Blommaert & Bulcaen, 2000）。

而在 Fairclough（1995）CDA 三向度的分析中，於第二向度的論述實踐之過程分

析以「詮釋」做分析策略，第三向度的社會實踐之社會分析中以「解釋」做為分析策略，「詮釋」和「解釋」究竟如何不同？Bruner（1996/2018）認為，因果解釋取向的目標所要揭示的乃是使我們能夠辯識心理狀態的必要或充分條件，而詮釋則是事發之後的、處理意義的問題，且是有賴於脈絡的。據此，本文在 Fairclough（1995）CDA 三向度的分析的基礎上，依據 Bruner（1996/2018）所釐清之解釋與詮釋的差異性，研究架構如圖 1 所示：

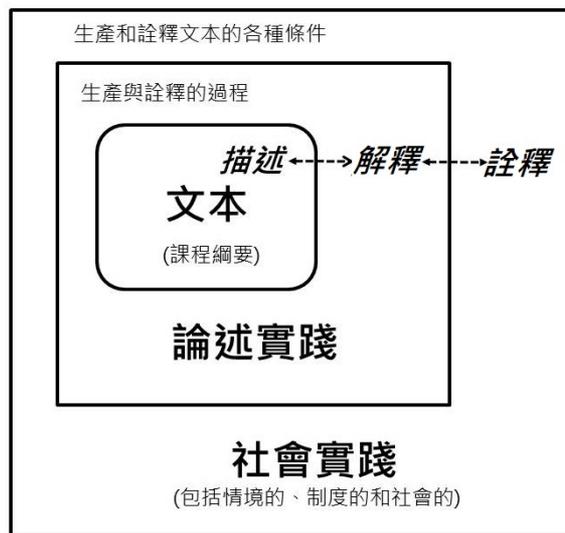


圖 1 研究架構圖（改繪自 Fairclough, 1995, 頁 98）

## 參、深入文本：十二年國民基本教育與九年一貫課程之社會領域課程綱要地理部分解析

### 一、社會領域中的地理學科

按照 Bernstein（2005）的教育機制來看，臺灣近十年來的教育變革，官方教育論述逐漸從表現式的顯性教育實踐走向能力模式的隱性教育實踐，自 2002 年開始實施九年一貫課程革新，國中小「課程標準」轉變為「課程綱要」，即為以「增能賦權」為

核心概念、強調內在潛能體現的能力模式，學科知識的學習亦從分科教學轉變為領域教學，教科書從單一部編版走向一綱多本，種種舉措都顯示此次的課程改變是教育界的一大變革（陳俞余，2012），各學習領域教科書自此改採審定制，開放可由民間編輯；並以參照課程綱要之能力指標辦理「基本學力測驗」做為檢定學生國中三年學習成效的機制，亦即從教學目標、課程發展、教材編撰到學習評量皆以課程綱要為依歸。在九年一貫課程的架構之中，調整傳統的「學科制」，以「社會學習領域」涵括地理、歷史公民等三門學科，並進行授課時數的調整與教學內容（即課程綱要中列舉之「基本內容」）的鋪陳，並期待以「學習領域之實施，應掌握統整之精神，並視學習內容之性質，實施協同教學」（教育部，2008，頁8）。

2014年教育部公布之十二年國民基本教育之課程綱要總綱，承續九年一貫課程之學習領域的知識架構，從「基本能力」走向為以「核心素養」做為課程發展之主軸，以裨益各教育階段間的連貫，以及各領域/科目間的統整，而各領域則考量領域/科目的理念與目標，結合或呼應核心素養具體內涵，據此發展及訂定「各領域/科目之核心素養」及「各領域/科目學習重點」。

地理科學是一種知識形式，亦是複雜的系統科學（王鑫，2015）。張政亮、鄧國雄、陳新轉、鄭麗娜（2005）認為，地理學科在社會學習領域課程中所扮演的角色為：適應能力的養成、問題解決與價值判斷的建立、基本知能的涵養、學科整合的訓練、世界觀與鄉土情的建立，亦即藉由地理學的方法和觀念，闡述和分析各區域的特色與複雜的網絡關係，讓學習者能了解、適應和合理利用所處的生活空間，進而陶冶愛鄉愛國的情懷與包容多元文化價值。然而，陳國川（2003）認為，在九年一貫課程社會學習領域的分段能力指標中，與地理學科最密切相關者為「人與空間」，部分相關為「全球關聯」，其他僅能視為地理教學之潛在學習目標，再就主要內涵與授課時數來看，地理教育的實質內容縮減，在國民中學階段，地理科已陷入困境。

十二年國教新課綱中之社會領域課程目標以「現有」、「可知」的知識培養學生面對「未來生活」的挑戰，是以學科知識為基底，著重的是整合知識、技能與態度的素養，於是據此開展出社會領域總體學習表現。重複閱讀與解析十二年國教新課綱中之領綱文本時，由於「動詞」在文本分析中占有重要地位，因為它們意味著學生或教師需要採取的必要行動，檢視十二年國教新課綱中之社會領綱之核心素養具體內涵與第四學習階段（即國中教育階段）之學習表現，其使用的動詞有：探索、培育、覺察、

探究、理解、思辯、欣賞、培養、尊重、了解、發覺、說明、應用、解析、解釋、分析、詮釋、歸納、比較、評估、區別、探究、檢視、反思、察覺、關心、感受、了解、重視、省思、珍視、蒐集、整理、聆聽、表達、學習、合作、規劃、執行。

比對在九年一貫課程之社會學習領域課綱中未曾使用的動詞為：培育、探究、理解、思辯、培養、發覺、應用、詮釋、歸納、評估、區別、檢視、反思、察覺、關心、感受、了解、重視、省思、珍視、蒐集、整理、聆聽、表達、學習、合作、規劃、執行；顯示社會領域處理的知識形式有更高層次的闡述與評析層次，形成一個系統的知識結構，並強調新課綱「互動」與「共好」基本理念的展現。

## 二、國中教育階段的地理學科

不同類型的地理教育目標，直接引導了不同類型的地理教學內容。在 1994 年以前，臺灣的初（國）中地理教育目標係一貫的「以地理的學習為手段」的教育目標，地理教學的目的係透過地理知識的學習過程，達成愛國思想、民族精神...等情意的培養（陳國川，2003），1994 年修訂國民中學地理教育目標，轉趨「為地理學而教地理」的教育目標，導向能力培養，至九年一貫課程實施之後，係依地域（area）為課程組織的核心，採由近而遠、由具體而抽象的漸進安排，從學生「個人」所生長的鄉土出發，進而探討臺灣、中國與世界等不同的區域，從對臺灣內部的認識，強調區域差異的概念；就臺灣對外關係的認識，強調全球關連概念，以呈現世界各地的區域差異和所發生的環境變遷、政治局勢、經濟發展、文化擴散和永續經營（黃朝恩，2006）。比較十二年國民教育與九年一貫課程階段，可以發現，地理教學的內容皆以「區域地理」為核心，並配合課時縮減的情況，從「行政區」做為地理教材內容的基本單位，調整為以「地理區」做為教學內容的邏輯單位。

自九年一貫課程到十二年國民教育階段，總體課程目標自十項濃縮為六項，每一項目包涵更廣，以對學科知識的充實，開發自我潛能，全面性地拓展溝通互動與團隊合作，雖仍囿於授課時數之現實因素限制，地理學科已較為貼近「為地理學而教地理」，更活絡實質的地理教學本色。而自九年一貫課程開始，十二年國教階段延續以課程「綱要」提供學科知識架構的彈性，減少學科知識零碎的記憶點。新課綱中，在國中階段專屬由地理科訓練出的學生之學習表現，綜整出如下所列之六項內涵：

地 1a -IV-1 描述重要地理現象的位置與範圍。

地 1a -IV-2 舉出重要的環境、經濟與文化議題。

地 1b -IV-1 解析自然與人文環境的分布特性及其成因。

地 1b -IV-2 歸納自然與人文環境互動的結果。

地 1c -IV-1 利用地理基本概念與技能，檢視生活中面對的選擇與決策。

地 1c -IV-2 反思各種地理環境與議題的內涵，並提出相關意見。

相較於九年一貫課程「人與空間」、「全球關連」等與地理學科較為密切相關的  
二大主題軸之分段能力指標，強調自然環境、人文環境、區域、城鄉、地方、交通、  
海域...等，條目更為融合與統整，涵蓋性強，但如何在課堂教學將學習表現付諸實現，  
同樣是對地理教師融合學科知識與能力的一大挑戰；而整體教學內容的選擇，皆以地  
理學的區域知識為基礎結構，從日常生活的「位置」概念推及「區域」尺度，以符合  
學生的身心發展，企圖更貼近學生的生活環境，綱要式的教學目標，亦為教師的教學  
提供更多發揮的彈性空間。

上列學習表現所使用的動詞：描述、舉出、解析、歸納、利用...檢視、反思...等，  
亦展現不同層次的地理學習表現的產出、轉化與應用，然而總體社會領域學習表現的  
部分條目中使用的動詞，仍難以界定檢核學生學習表現情形的明確依據，且無法避免  
對「記憶」層次知識的強調，地理教學更需仰賴教師對學科素養的掌握來核對學生的  
學習情形。

## **肆、論述實踐：從新課綱國中教育階段地理學習重點建構 學校地理學**

學校教育中定義學科的「知識」概念並不總是與學術界平行。以地理學而言，地  
理學家對世界有其看法與理解，而學校教育者則需能以學生的背景和經驗為基礎，具  
備「高度發達的地理想像力」，或者能在教學脈絡中感知主題的特點，期使在教學與  
「知識生產」之間取得平衡（Casinader, 2015）。

英國地理學者歸納出：位置、地方、人與環境的互動、移動、區域，共同形成了

地理知識的基本架構，此五大主題共同構成了認識某地方地理的基本架構，系統性的化簡了學習地理的過程，幫助學生易於掌握地理知識的生活化脈絡，在學習地理的時候，還講究：如何問、如何蒐集、如何組織、如何分析，以及如何回答地理問題和地理資訊等五種技能；而 1994 年美國地理協會出版的「美國地理教育標準」指出設計課程綱要包含六項要素（elements），即空間觀點的世界（world in spatial terms）、地方區域（places and regions）、自然體系（physical systems）、人文體系（human systems）、環境與社會（environment and society）、地理學的應用（the uses of geography）（王鑫，2015）。

有關十二年國教新課綱之國中教育階段地理科學習內容鋪排，係以環境系統、區域特色和全球關連架構學習內容的基礎，擬訂「基本概念與臺灣」、「區域特色」、「地理議題」三大主題軸組織國中學生的地理知識，包含 17 個項目，相較於九年一貫課程時期以九大主題軸為規劃，領域內地理、歷史、公民等三學科的分野較為明確，國中階段地理科學習內容以環境系統、區域特色和全球關連為架構，細目微調，規畫「地理議題」與每一條目的問題探究活動，可作為教師設計小組合作學習的基礎，也提供進行協同教學的平台；每學期設計一個田野觀察或訪查，期能成為社會領域三個科目統整教學的平台，是為內容之亮點。

以批判論述分析架構，比對十二年國民基本教育國民中學階段之國民中學階段地理學習內容與九年一貫課程之基本內容，從寫定字詞的增刪與提取，比對新增與調整的詞彙進行文本分析，以論述實踐確定其知識概念關係並進行詮釋，從立論的強化/弱化、包容/排斥以闡釋社會實踐的面向，了解在十二年國民基本教育之國中階段所欲傳達之地理教學的價值性，在三大主題軸的部分，分述其論述如下：

### 一、基本概念與臺灣

以「全球」尺度概念看臺灣，取代過去僅以「運用地圖」開展「空間分布」的概念，以「位置」概念建構學生對「地理」學科知識的基礎，亦即論及「位置」，即觸及「地理」學科的範疇，強化臺灣在全球尺度中與他者的關聯性；從臺灣地形的分類與分布探究環境的利用，簡化離島的學習內容，縮減開發海洋資源的論述；在臺灣的人文地理部分，呈顯人口發展的動態歷程，尊重多元族群，並從產業發展的特色進行空間範圍的整合，此處最能勾勒出地理學科中「區域特色」的動態建構歷程，並結合臺灣的自然與人文環境的面向，思考產業所面臨的挑戰，與可能的發展契機，展示地

理學科的整合性，輔以「環境倫理」提示學習者思考並節制人類對自然環境的利用。此處的探究活動主題有二，首先提出探究水資源與颱風對人類活動所產生的影響，以強化地理學科在生活情境中的應用，同時亦再次鍵結人地關係的緊密交互作用，突顯人類對自然環境運用的主動與積極性表現；其次為「原住民族的文化、生活空間與生態保育政策」，表達對多元族群的開放接納、重視與尊重精神，亦有轉型正義之意味。

## 二、區域特色

此主題的學習內容與九年一貫課程差異較大，除簡化中國在地形特徵與氣候分區、產業的學習內容，並刪除中國三大區域的特色與形成原因，從人口成長、遷移的概況看中國的人口「特色」，不以人口「問題」概括論之，大抵從文化擴散角度開展臺灣與中國的關連性，討論中國在世界體系中角色，以減少政治意識的價值判斷衝突。

接續在中國地理之後所學習的區域是為「大洋洲與兩極地區」，在九年一貫課程階段，「大洋洲與兩極地區」的學習內容是編排於九年級第二學期，是為區域地理最後的收尾部分，在十二年國教新課綱中則大幅往前調移至中國地理之後（八年級第一學期）。有關學習內容的排列順序，於新課綱中實施要點之教材編選第二點有敘明：

「『學習內容』中的各主題軸/主題、項目及條目，並不代表教材各冊次與各章節之名稱及順序。編選教材或編寫教科用書時，可重新安排組合各項學習內容，形成各具特色的教材架構，但須以領綱基本理念為依據...」（社會領域課程綱要之教材編選第二點）

此處鋪排於中國之後，應是以臺灣為本位，兼之考量大洋洲位置與文化的概念思考，延續文化擴散的角度開展，之後在各區域的學習內容中，亦皆強調文化發展的特色，顯示文化轉向視角下的學校地理學。

接續的是東北、東南亞和南亞...等季風亞洲區域的學習內容，是為臺灣氣候特色的學習遷移，亦從文化交流部分傳達與臺灣的關連性，著重東北亞經濟發展的挑戰、東南亞與南亞新興市場與臺灣產業的關聯，並以伊斯蘭文化劃分區域，刪除中亞的學習內容，將西亞與北非劃為同一項目，在歐洲與俄羅斯項目刪除「優越」、「困境」、「高度資本化」等價值判斷字詞，且非洲的地形不以「單調」概括稱之，區域的競合

仍是學習的主軸，整體以文化擴散的角度貫串區域特色主題的學習。

### 三、地理議題

新增臺灣的地名文化議題、臺灣的食品安全議題，以地理學科為基底，結合生活議題，示範跨領域整合之學科特性。

從九年一貫課程至十二年國民基本教育國民中學階段之國民中學階段地理學習內容中可發現，國中階段的學校地理學突顯人們並不是居住在一個抽象的空間裡。英國地理學家 Ronald John Johnston 在其當代地理學評述著作《地理學與地理學家》第五版中，將 1980 年代以來的人文地理學發展正名為「文化轉向」（cultural turn），從 1990 年代中期開始，「文化轉向」亦為地理研究中的一個重要研究方向和研究熱點；而所謂「文化轉向」是一種對地理事實特性的質疑、對於批判性思考的尊崇，其中以人為中心的人本主義地理學的取向，強調的是遠超過描述或描繪的地理事實與實證科學的地理空間律則（蘇淑娟，2009），隨著文化轉向概念的變化，地理學研究的是具有種種價值屬性的各類社會群體的社會空間。在臺灣的學校地理學亦循「文化轉向」（cultural turn）開展，強調人類的經驗與景觀構建聯繫在一起，揭示與空間相互作用的、既改變自身也改變環境的一動態歷程，對世界的解釋方式以地理學視角做一具有說服力的論證。

地理學主要目標是揭示區域的性質，以「區域」為統整精神，從區域特色的形塑或區域議題的學習，均需兼顧自然與人文地理知識、技能（陳國川，2005），此反應地理教學必須呼應時代需要而更迭調整的事實；政治利益與經濟發展需求，都曾為近代的地理教學的形成與發展提供條件，變動的社會結構產生新的需求，學校地理學亦同樣會回應這樣的實用需求，這是地理學科做為一門應用學科的發展趨向。

臺灣國中教育階段之地理教學，早期以愛國精神目標導向為主，地理教材依據課程標準、課程大綱，長期以區域地理的方式編寫，除了授課時數的限制，再加上各單元字數有限，教材組織中傳統以區域地理之位置、地形、氣候、人文特色...等平鋪直述的「描述」取向，雖已力求在地理教學上突顯區域特色，但在教材上的呈現仍難以完全改變排比分明的敘述框架，更囿於特殊的政治情勢，尤其在中國區域地理教學時，即使已盡可能中性陳述地理事實，但總無法完全避免得處理地緣政治議題與其所隱含的意識型態。

為企求讓學習者具有高階且關鍵的地理分析能力之具變革性的課程，需要重新研

究地理知識的價值，同時理解知識的背景來源（Casinader, 2015）。細究新課綱之國中階段 17 項學習內容之條目，有別於九年一貫課程以「年級」為架構，各別敘述不同年級應學習的基本內容，十二年國教新課綱是以學科為主類別，且地理學習內容各項目下捨棄了「說明」，僅羅列重要概念名詞，不見任何動詞的使用，展示以學科知識的概念性語法，學生才能培養理解批判性地理意識所需的更高層次的思維技能，並體現在「與地理知識合作的具體可行的方式」（Firth, 2013）並特別在「問題探究」項目中突顯在學生生活情境中真實發生的議題，試圖使地理學科知識能夠與學生產生實際連結，例如：在「臺灣氣候與水文」項目中，「問題探究」活動以「颱風與生活」開展，思考颱風對人類活動所產生的影響，同時亦再次鍵結人地關係的緊密交互作用；此時，也可觀察出，在闡明區域特色時，以文化視角著眼，強調對不同文化的理解與尊重。

另外，地理學所重視的「田野實察」能力之培養，亦在十二年國教新課綱中列為學習內容項目，期能於十二年國民基本教育之日常課堂中實踐，然而囿於教學現場之複雜性，例如實踐「田野實察」教學活動時，交通安全及管理上的考量、經費需求...等，是以項目之呈現調整為「田野觀察」與「田野訪察」，以減輕實際執行時的困難度；而透過探究活動與田野觀察/訪察的教學開展，教師與學生更能共同協作、展開一個為「為地理學而教地理」的地理課堂。

地理學回應全球化（globalization）所形成的世界新面貌而不斷地改變中。Claval（2003/2015）指出 21 世紀地理學的兩大趨勢，一是出於學科內部的動力，地理資訊系統（Geographical Information System, GIS system）促進了自然地理學的轉型，自然地理學與生態學的關係日益緊密；二是人文地理的所有概念已經改變，透過文化途徑（Cultural approach）來重新建構，「文化轉向」（Cultural turn）的意義遠超過昔日文化地理學的關懷。亦即，由於文化轉向，地理學不再僅限於對地球表面事物的清楚描述，或僅致力探究生產活動及景觀結構的空間分布所影響的人類態度與行為，而更著重於「變動歷程」，不再忽視政治衝突、社會權力運作，探討世界的多樣性、價值與規範的多元性，甚至各種期待的歧異性。在十二年國教新課綱中，國民中學之地理教學之學習內容選編與鋪排，在授課節數固定的前提下，如何引導學生探討理解並接納多元的區域議題，實踐地理教學的思辨價值來回應學校地理學的目標，從重大地理議題、探究活動、臺灣區域地理與中國區域地理、世界區域地理等，比對學習內容中新增/調整的詞彙、立論明析其強化/弱化之立論實踐，學校地理學已然走向文化轉向模式。

## 伍、社會實踐：新課綱中地理教學圖像的實踐途徑

近年，「翻轉學習」思維在臺灣教育圈帶動改變與期待教學創新的氛圍，教學實施強調以「學習者為中心」，重視學生主體性與學生的參與、對話、討論的，係為社會情境的整體條件。從國中教育階段的地理科學習內容的研訂方向第四點：「重視學生自主探究和小組合作學習」，並明列每一項目之問題探究活動「可作為教師設計小組合作學習的基礎，也提供進行協同教學的平台」，再加上領綱之第陸項實施要點中揭櫫之：

「學校進行社會領域課程發展時，宜聚集於學校本位、學習者中心、問題導向及團隊合作等精神，結合學生興趣、教師專業、生活環境、社會時事與議題等，培養學生觀察、訪問、調查、蒐集資料、繪製圖表與主題地圖、專題報告等探究與實作能力，以落實社會領域課程理念。…」（社會領域課程綱要/陸、實施要點/一、課程發展/第四點）

「（十）地理科之教材編選或教科用書編寫另應符合下列規範：…1. 國中與普高必修每學期均規劃一個田野觀察、田野訪查或田野實察，作為教師設計以小組合作學習或協同教學之用，教科用書可不另編撰內容。」（社會領域課程綱要/陸、實施要點/二、教材編選/第十點）

「教學實施宜靈活運用各種策略，除了知識傳授外，更需提供生地踏查、參與互動及力行實踐的機會，以培養學生探究、創造與省思的能力，以及主動學習的態度」（社會領域課程綱要之教學實施第四點）。

綜合上列要點，新課綱中的地理教學係以課堂上強調師生互動、「以學習為中心」的教學圖像為基底，而「合作學習」（cooperative learning）的教學模式則是趨近這個

圖像的可能路徑。

「合作學習」並非新穎的教學法，早自 1970 年代起，「合作學習」即在美國是相當普及的小組學習方式，其教學法相當多元，因應不同的學生屬性與教材，各種合作學習的教學策略陸續提出；於臺灣博碩士論文知識加值系統以「合作學習」與「地理」為關鍵詞查詢相關論文，並查詢融入學習共同體概念的合作學習運用於國中地理教學上的相關研究，截至 2020 年 3 月為止，相關研究主題的碩/博士學位論文共有 22 篇，綜合研究發現，「合作學習」應用於地理教學上，能提升學生的學習動機、學習興趣、學習態度與班級氣氛，然而對地理科的學習成效則未有一致性定論。傳統的教師講述與課室空間安排的重要性是無法被否定，因為這是「教」與「學」相遇的初始型態：師生面對面、一個講與一個聽、一個教與一個學。

綜整與時俱進的課程觀，及教學現場的各種期待「改變」與「翻轉」的聲浪，教育部國民及學前教育署自 101 學年度（2012 年）起，委託國立臺北教育大學推動為期四年的「活化教學—分組合作學習的理念推廣與實踐方案」，顯示「合作學習」以「學習為中心」為核心概念的教學模式，是近年推動活化教學的重點工作項目；2014 年發布的十二年國教總綱，以溝通互動、自主行動、社會參與為三大面向為學習者應具備之因應未來社會的核心素養，乃至於 2018 年 10 月公布之社會學習領域課程綱要，明訂之「問題探究」活動與「田野觀察/訪察」與「地理議題」之多元學習內容的規劃，此次為首次「合作學習」的概念倡議於社會領域課程綱要之中，顯示單一的教學策略與直球式的課堂講述，可能已無法滿足十二年國教中所強調素養導向的地理教學，重點並非教學技術的導入，而是整體學習文化的調整與改變，主要目的在於改變長期以來教師單向講述、學生被動聽講的傳統教學型態，而轉變成「以學習為中心」的教學模式，期能藉由「合作學習」的教學型態，使學生能積極主動參與學習，進而提升學習表現。

## 陸、結語

2002 年開始實施「國民中小學九年一貫課程」之後，在臺灣的國中教育階段，地理科形式上的課程名稱已被廢除，地理教育的實質內容也遭大幅縮減（陳國川，2003），在 2014 年公布的十二年國教新課綱中，仍是延續九年一貫的課程架構，關於學校地理學的性質、地理教學的實踐與模式，究竟是「以地理的學習為手段」抑或「為地理學

而教地理」，其辯論從不曾間斷，也將持續下去，這不僅反映了學校地理學內部的分歧，也反映了地理教學一直面臨的社會趨勢挑戰。

地理學可以在地方、區域或全球範圍內對廣泛領域（不僅僅是環境）的社會改善作出貢獻，地理學涵蓋的一系列地理知識，從自然世界、環境、資源與人文社會...等共同主題，再到以政治地理、全球發展觀點等更先進的各項主題研究，都清楚地表明了學校地理學作為一門獨立課程的完整性，然而置於社會現實主義框架的陷阱之內已陷入質疑，在其他國家的教育體制中，學校地理學之尋求定位同樣出現挑戰（Casinader, 2015；Chang, 2012；Alexandre, 2016）。

檢視十二年國民基本教育課程之社會領域課程綱要中有關國中地理教學的部分，文本所呈現的學校地理學的精神已重新撿選，學習內容以「學生」主體出發，思考的是地理學科對於學習者之「用」為何，而非僅從教學者角度著眼：學生應該會什麼、學生應該要學什麼...，在此思考的是，做為一個學科的「地理」，學習者要從中汲取的養分為何。在分析十二年國教社會領域課程綱要之地理教學文本形構可以發現：

- （一）新課綱地理教學之學習內容重點雖持續強調區域特色的學習，然而更著重文化擴散與多元理解的角度，學校地理學呈現「文化轉向」的特色：在過往地理學科知識的呈現上，由於地理學研究的範疇廣泛，雖已幾經調整書寫方式，但國民中學地理教科書條列分明的說明文格式，仍不免流於分布與現象的表層敘說，演變因素、過程轉變等曲折卻大多只能略過無法細細敘明，在學習內容組織上，由「文化轉向」的學校地理學角度出發，涵蓋區域模式與相互關係的描述、提出與學生能產生連結的核心問題及探究活動，依此重整區域。在學習內容的主題與項目中，自人與空間之意義的建構，轉換成區域特色所形成的生活及思維方式，重視變動過程，尊重、包容各種多元性，反思人地互動，不再隱晦政治衝突與權力角力，以學生的生活情境為脈絡，習得生活環境與人地互動關係的地理學知能，培養學生探究人地關係的能力，強調情意態度之涵養、思辨能力訓練與實作技能之展現。
- （二）在新課綱中，透由各種問題的探究，以勾勒出「以學習為中心」的地理教學圖像，期能促發學校地理學、學生、教師三者之間之互動，而「合作學習」是為實踐的可能之道：地理教師需能精準掌握十二年國教新課綱地理教學內容的意義，以地理教師做為國中地理教學支撐點，在地理科的學習內容中，透由各種

問題的探究，提供給學生一種看待與思考世界的方式，並能以地理學特有的方法、技術、詞彙或語法處理生活情境中的問題，從領綱中文本分析，析論其所導向之學校地理學的途徑，藉由「合作學習」的教學方式促發，回應時代與社會的需求，達成「以學習為中心」的地理教學圖像。

在任一時間點，教學的內容反映知識內部結構與對外部環境的反應，正是在課堂實踐中，才得以創建地理教學的未來，困境依舊在，可能性亦存在。

## 附註

<sup>1</sup> 教育部於 2018 年 10 月 26 日頒布十二年國民基本教育社會領域課程綱要有國民中小學暨普通型高級中等學校、技術型高級中等學校、綜合型高級中等學校三個版本。

## 參考文獻

### 中文部分

- 王雅玄（2005）。社會學習領域教科書的批判論述分析：方法論的重建。**教育研究集刊**，**51**（2），67-97。
- 王雅玄（2008）。CDA 方法論的教科書應用：兼論其解構與重建角色。**教育學刊**，**30**，61-100。
- 王雅玄（2016）。「批判教科書研究」方法論探究。**課程與教學季刊**，**19**（3），27-54。
- 王鑫（2015）。驀然回首－地理學的未來：沉思與抉擇。**環境與世界**，**31**，1-22。
- 李麗玲、王秋原（2016）。從愛鄉愛國到地理能力培養：國中地理科書五十年課程觀與知識論之演變。載於周淑卿、歐用生、楊國揚（主編），**臺灣國民中小學教科書課程觀的演變：口述史的研究**（頁 311-349）。新北市：國家教育研究院。
- 倪炎元（1999）。再現的政治：解讀媒介對他者負面建構的策略。**新聞學研究**，**58**，85-111。
- 倪炎元（2012）。批判論述分析的定位爭議及其應用問題：以 Norman Fairclough 分析

- 途徑為例的探討。**新聞學研究**，**110**，1-42。
- 教育部（2008）。**國民中小學九年一貫課程綱要總綱**。臺北市：教育部。線上檢索日期：2019年9月1日。網址：<https://cirn.moe.edu.tw>。
- 教育部（2014）。**十二年國民基本教育課程綱要總綱**。臺北市：教育部。線上檢索日期：2019年9月1日。網址：<http://www.naer.edu.tw>。
- 教育部（2018）。**十二年國民基本教育社會領域課程綱要國民中小學暨普通型高級中等學校**。臺北市：教育部。線上檢索日期：2019年9月1日。網址：<https://cirn.moe.edu.tw>。
- 張政亮、鄧國雄、陳新轉、鄭麗娜（2005）。社會學習領域課程中之地理學概念及其能力指標分析。**臺北市立師範學院學報**，**36**（1），31-64。
- 黃朝恩（2006）。九年一貫課程社會學習領域綱要基本內容地理部分的評介和運用。**公民訓育學報**，**18**，19-37。
- 黃騰、歐用生（2009）。失去的信任能找回來嗎：一個關於教師與課程改革的故事。**課程與教學**，**12**（2），161-192。
- 游美惠（2000）。內容分析、文本分析與論述分析在社會研究的運用。**調查研究**，**8**，5-42。
- 陳國川（2003）。臺灣初（國）中地理教育的回顧。**環境與世界**，**7**，1-36。
- 陳國川（2005）。中小學各領域課程綱要評估與發展計畫—地理科。臺北市：教育部。
- 陳俞余（2012）。九年一貫課程脈絡底下之教師角色論述形構，1994-2005：Foucault 的論述分析觀點。**教育研究與發展期刊**，**8**（2），119-150。
- 鄭怡世（2019）。揭露文本的沉默性：以批判論述分析方法應用於「曹小妹事件調查報告」為例。**臺大社會工作學刊**，**39**，57-103。
- 蘇淑娟（2009）。人文地理研究。**臺灣大百科全書**。線上檢索日期：2019年8月15日。網址：<http://nrch.culture.tw/twpedia.aspx?id=1396>。

## 外文部分

- Alexandre, F. (2016). The Standardization of geography teachers' practices: a journey to self-sustainability and professional identity development. *Journal International Research in Geographical and Environmental Education*, 25(2), 166-188.

- Bernstein, B. (2005)。 **教育、象徵控制與認同**（王瑞賢譯）。臺北市：學富文化。（原著出版於 2000）
- Blommaert, J. & Bulcaen, C. (2000). Critical discourse analysis. *Annu. Rev. Anthropol.*, 29,447-466.
- Bruner, J. (2018)。 **教育的文化**（宋文里譯）。臺北市：遠流。（原著出版於 1996）
- Butt, G. & Collins, G. (2018). Understanding the gap between schools and universities. In M. Jones & D. Lambert (Ed.), *Debates in Geography Education* (pp.263-274). UK : Henry Ling Limited.
- Casinader, N. (2015). Geography and the Australian curriculum: unfulfilled knowledges in secondary school education. *Geographical Research* 2015 , 53(1), 95-105
- Chang, C. (2012). The changing climate of teaching and learning school geography: the case of Singapore. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 21(4), 283-295.
- Claval, P. (2015)。 **地理學思想史：第 4 版**（鄭勝華等譯）。北京：北京大學出版社。（原著出版於 2003）。
- Fairclough, N. (1995). *Media discourse*. England: Edward Arnold.
- Fairclough, N. (2010). *Critical discourse analysis: The critical study of language* (2nd). England: Longman.
- Favier, T. (2011). *Geographic information systems in inquiry-based secondary geography education*. Amsterdam: VU University.
- Firth, R. (2013). What constitutes knowledge in geography? In D. Lambert and M. Jones (Ed.), *Debates in Geography Education*. Routledge, Abingdon, UK, 59-74.
- Gee, J.P. (2011). Discourse analysis: what makes it critical? In R. Rogers (Ed.), *An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education*. New York: Routledge Taylor & Francis Group, 23-45.
- Goodson, I. F. (1997). *The changing curriculum: Studies in social construction*. New York, NY: Peter Lang.
- Lim, L. (2014). Ideology, rationality and reproduction in education: a critical discourse

- Analysis. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*. 35(1), 61-76.
- Masoodi, S. (2013). A critical discourse analysis of ESL education in Canada. *Topics in Linguistics*, 11, 50-57.
- Strunc, A. & King, K. (2017). Politics and the citizenship curriculum: a critical discourse analysis of the Texas government standards. *Critical Approaches to Discourse Analysis across Disciplines*, 9(1), 91-112.
- Unwin, T. (1992). *The place of geography*. Harlow: Longman Scientific and Technical.
- Unwin, T. (1996). Academic Geography; the key questions for discussion. In E. Rawling and R. Daugherty (Ed.), *Geography into the Twenty-First Century*, Chichester: Wiley.
- van Dijk, T. (1993). Principles of critical discourse analysis. *Discourse & Society*, 4(2), 249-283.
- Young, M. (2008). From constructivism to realism in the sociology of the curriculum. *Review of Research in Education*. 32, 1-28.

# **Critical Discourse Analysis of Geography Course in the Junior High School Stage from the 12- Year Basic Education Curriculum**

Chieh-Hsin Chiu\* Lien-Shang Wu\*\*

## **Abstract**

This study took the social studies curriculum from the 12-Year Basic Education Curriculum as a text to investigate. The purpose is to sort out geography course in the junior high school stage through narrative structure from Fairclough's critical discourse analysis, and also to understand the significance of the school geography from the text, and to expected to maintain the image of teaching and learning.

There are two findings in this study. First, the school geography from the 12-Year Basic Education Curriculum emphasized regional characteristics, cultural diffusion and diverse perspective of understanding. It also interprets the region from the perspective of "cultural turn" and unfolds the perspective and care of geography.

Second, it aims to develop "Learning-centered" teaching image through every kind of questioning in the new curriculum, also to promote the interaction between geography, students and teachers. Cooperative learning is the way to practice.

**Keywords: 12-Year Basic Education, social studies curriculum guidelines, critical discourse analysis, school geography, geography teaching**

\* 1st Author : Ph. D. Student, Department of Geography, National Kaohsiung Normal University

\*\* 2st Author : Professor and President, Department of Geography, National Kaohsiung Normal University

Email : chiuyuu@gmail.com