

臺灣教育社會學研究 十九卷一期

2019年6月，頁1~41



課程變革下的地理教師專業認同

邱婕歆、吳連賞

摘 要

在臺灣，「地理」學科在十二年國民基本教育新課綱的課程變革之中，從單一學科持續再脈絡化為社會學習領域的內容之一，並轉向重視學科本身對學生能力培養的實用性。本研究採Blin提出的教師專業認同對話與引導模型為架構，針對七位高雄市國中地理教師進行深度訪談，理解國中地理教師如何連結主體與學科專業以形塑專業認同。研究發現：一、地理教師以「地理教師」、「行政教師」及「班級導師」三個身分在「地理學科」專業認同與「教師」專業認同兩個認同主軸中切換與疊合；二、以教材轉化為愛鄉愛土、關愛世界的社會再現架構，地圖、實察是為地理學科重要的知識技能；三、在課程變革下，地理教師專業認同為動態調節過程，且受結構性影響與學校職場文化箝制甚多。

關鍵詞：課程、地理教育、教師專業認同

• 本文作者：邱婕歆 國立高雄師範大學地理學系研究所博士生／高雄市立五福國中教師。

吳連賞 國立高雄師範大學地理學系教授兼校長。

• 投稿日期：107年8月3日，修改日期：108年3月14日，接受刊登日期：108

年6月21日

• DOI : 10.3966/168020042019061901001

Professional Identity of Geographical Teacher Under the Change of Curriculum Reforms

Chieh-Hsin Chiu

Ph.D. Student

Department of Geography
National Kaohsiung Normal
University
Teacher

Kaohsiung Municipal Wufu
Junior High School

Lien-Shang Wu

Professor and President

Department of Geography
National Kaohsiung Normal
University

Abstract

In the changes to Taiwan's 12-year basic education curriculum, geography has continued to be recontextualized from a single discipline into a field of social learning, and attention has turned to the practical benefits of this subject in cultivating students' abilities. This paper adopted the teacher's professional identity dialogue and guidance model as its framework, conducting in-depth interviews with seven geography teachers in Kaohsiung City. The first finding of the study was that geography teachers switch between three overlapping categories (geography teacher, administrative teacher, class teacher) within two core identities – a “professional geographer identity” and a “professional teacher identity”. Second, the study found that textbooks can be transformed into a framework for reconstruction of a society that cares about the world, and that maps and observations are important aspects of the knowledge and skills of geography. Third, it was found that in the process of curriculum change, the professional identity of geography teachers is a process of dynamic adjustment, which is greatly affected by structural influences and the workplace culture of the school.

Keywords: curriculum, geography education, teacher professional identity

壹、前言

積極參與世界，地理知識和技能是必要的，以Favier所稱之「地理驅動力」，其定義為：「一定程度的地理（探究）動機，是指研究我們周圍世界的特徵、功能和問題的意願」（Favier, 2011: 12），憑藉此發展學習動機和態度，幫助孩子成為負責任和積極的全球公民，這是地理教育的重要目標（Haubrich, 1992; Martin, 2006）。在臺灣，「地理」長期作為中學教育一門學科，旨在透過地理知識的學習，達成中學教育的目標（施添福，1983），伴隨「做中學」的教育思潮興起，地理教科書的內容由單純傳授地理知識，逐漸轉變為不僅傳達知識，也強調培養學生的地理能力，地理教科書在內容組織與敘寫方式同樣產生變革，直接引導改變地理教學的方向（李麗玲、王秋原，2016：311）。

在變動的教育現場，教育改革的呼聲從未間斷。2001年開始實施九年一貫課程革新，從試辦階段到全國各國中小學的全面推動，從課程標準轉變為課程大綱，學科知識的學習從分科教學轉變為領域教學，更從單一教科書走向一綱多本，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），在九年一貫課程實施後，「地理」與「公民」、「歷史」合併為「社會領域」，占每週授課時數的3~4節，地理科授課時數大幅減少33%~50%。

2011年，政府宣布自2014年起正式推動十二年國民基本教育（下稱十二年國教）政策，原本的多元入學方式自103學年度起整合為「免試入學」及「特色招生」兩種管道，以免試入學為主，少數採行特色招生，先辦理免試入學，再舉行特色招生；2014年11月發布《十二年國民基本教育課程綱要總綱》，原訂將於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，而2017年4月28日教育部又宣布，十二年國教新課綱及大學考招新制確定延後一年實施，即分別在

108學年度和111學年度正式上路。

以免試入學為重要政策精神的十二年國教實施後，在超額比序項目中包含「國中教育會考」表現；從九年一貫時期的檢定學生學習成效的機制的「基本學力測驗」到實施十二年國教後的「國中教育會考」，除了成績的計量方式有所改變，地理科在授課時數未調整的情況下，一直是為考科之一；然而，早至1970年代「一些未發表的調查顯示，最喜歡地理科的學生不到4%，而最不喜歡中，地理卻占了20%以上」（王慧筠，2010），晚近的2000年代，顯示地理科不受學生青睞，對地理學科的既定印象是記憶、背誦即可應付。

針對台中一中高一新生進行普查的結果，最喜歡的科目中地理佔了2.6%……而最不喜歡的科目中，地理則佔了5.8%。（廖財固，2005）

幾經課程架構調整，國中地理課程轉以區域地理為主體，然而卻沒有系統地理的教材結構，課文的編寫將地理的基本概念和原理分散在區域地理之中，致使國中地理知識零散化（李麗玲、王秋原，2016：326）。

從2001年起實施的九年一貫課程革新，教師角色的論述開始重新構繪，教師在教育改革中身負重要的任務，是新課程運作的關鍵人物（歐用生，1994），課程變革能否順利推展有賴於教師的專業實踐，而教師對教育專業的看法是融入其主體觀點的「認同」建構，並且會依自身對教師專業的認同，發展不同的教育實踐（洪瑞璇，2008）。國中地理教材內容經常被視為零碎、不相連貫的地理事實，再加上紙筆測驗方式與升學機制高度連結相關，造成「地理學只是地名堆砌之學」等極大的誤解（施添福，1986）之學科刻板印象，複合教學時數日趨減少之困境之下，在九年一貫課程即將走入十二年國教新課綱的課程變革之中，身為國中地理教師，如何凸顯地理學科的價值，並扣連教師主體與學科專業以形塑自身的專業認同，實為地理教師

的專業發展重要課題。是以，本研究以高雄市國中地理教師作為研究對象，採深度訪談作為研究方法，期能釐清以下兩項研究任務：

(一)身處不同時期和教育工作背景的個人，其話語中所揭示的學校地理學的教學實踐。

(二)在課程變革中，國中地理教師對地理教育的意義和目的之共同信念和表達。

期望藉此呈現在課程變革中，以「地理教師」主體出發的教師專業認同論述，作為未來地理教師專業發展之參考。

貳、學科課程發展與教師專業認同的共織

一、課程變革下的國民中學地理課程

回顧臺灣中學教育的課程發展，在1994年前後為「課程標準」的教材綱要，至2001年起九年一貫課程以「課程綱要」代之，以降低教育部對課程實施的規範與限制，給予民間教科書編撰及學校實施課程時較大的自主性，期能具體落實課程鬆綁之教育改革主張，九年一貫課程強調學生「基本能力」的培養，注重課程之生活實用性，2014年公布之《十二年國民基本教育課程綱要總綱》，再度調整課程鋪排，相較於九年一貫課程的規劃架構，改變幅度不大，但是其傳達的課程核心概念仍在教學現場激起不小的漣漪，此三大階段列表比較參附錄一。

按照Bernstein的教育機制來看，臺灣近十年來的課程變革，整體教育論述大致符合從單一性學科（*singulas*）發展為區域性學科（*regions*）、再逐漸走向強調一般性能力（*generic skill*）的教育實踐（王瑞賢譯，2005）。檢視自1994年迄今之國中階段之各學科課程發展，整體方向從各學科分立之學科知識導向，逐漸統合為強調能將所學知識運用於真實生活情境中，培育學生基本能力與涵養情意態度，並授權教師能結合學生特質與地方特性，轉

化課程綱要自行設計課程與教材。在九年一貫課程實施以前，國民中學的課程規劃包含21個分科；在九年一貫課程實施以後，試圖打破學科分野，強調統整與協同教學的精神，提出七大學習領域的課程架構，將地理學科納入社會學習領域，而在《十二年國民基本教育課程綱要總綱》之中，除增列科技領域、微調部分領域名稱之外，大致仍維持此課程規劃架構，僅提示教師得彈性採取分科或領域教學，或為呼應核心素養導向的課程觀，鼓勵進行跨領域之專題探究，不再特別強調學科間統整與協同，顯示在臺灣每一學科仍存在其本位主義。

學科存在的價值在於傳授者能表現出潛在鼓動能力，保證其學科主題值得研究，且研究方法具有成效。地理學長期定位為一整合性學科，空間、區域與地景是地理學研究的核心，然而對於學科本身定位仍是莫衷一是：自然地理、人文地理之衝突與融合；抑或採用經驗主義、實證主義、人本主義、結構主義等途徑的哲學觀，學校地理學的取向則與之不逕相同，但相同的是，仍處於不斷尋求定位的處境。在1994年以前的學校地理課程教學目標，以愛國精神教育逐漸傾向於學科導向，自1994年之後，開始導向能力培養（李麗玲、王秋原，2016：312），以「十二年國教新課綱基本理念與課程目標之社會領域課程綱要」¹（以下簡稱「社會領綱」）來看，地理教學的部分係參考國際地理聯合公會公布之《2016地理教育國際憲章》揭櫫的基本精神所研訂，明定地理教學的方向，首要為以培養核心素養為導向，學習內容兼顧科知識、技能及核心素養的連結（教育部，2018），顯示學校地理學從過往被外加學科取向以外的任務，逐步建構地理學科本身之於學生能力培養的實用性。

九年一貫課程對國民中小學課程結構的統整與調整，係為臺灣中等教育的劃時代變革，關於九年一貫課程與2019年將正式實施之十二年國教社會領

¹ 此為教育部於2018年10月26日臺教授國部字第1070116490B號函發布之「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」。

綱之地理課程的部分，詳如附錄二所示。有關地理課程的學習內容組織，在九年一貫課程中社會學習領域以十大基本能力規劃出九大主題軸，各包含5～11項內涵，並列出分段能力指標，區域（area）為地理課程組織的核心，社會學習領域規劃之學習「基本內容」，與地理學科最直接相關的主題軸為「人與空間」及「全球關連」。為實踐十二年國民基本教育之精神，培育學生面對未來、開展不同生涯所需的素養，在新的課程綱要中，明確劃分地理學科之學習內容以「環境系統」、「區域特色」和「全球關連」架構學習內容的基礎，分為「基本概念與臺灣」、「區域特色」及「地理議題」三大主題軸，包含17個項目，並顯示兩特色：（一）配合節數縮減，地理課程在各教育階段組織連貫，減少重複學習，並在國中地理課程的學習內容中，大幅簡化中國區域特色的學習內容，每一學習內容項目顯得更為精緻而開放；（二）從充實學生地理知識紮根，於各學習內容項目下皆新增「問題探究」，擬於每學期由教師規劃田野實察活動或訪查，引導學生自主學習，於九年級時開展地理議題的學習內容，企圖將地理知識於生活情境展演實際應用，以涵養學生的地理素養。

二、學校地景中的教師角色

學校作為教與學之師生互動展演的重要場域，承載著教師與學生之成長的諸多教育歷程和生命故事，也同時是賦予教與學關係脈絡化的重要文化地景。在學校地景中，作為「課程設計者」的教師角色是目前英國地理教育和師範教育文獻中的重要課題，教師作為課程設計者的概念旨在「提高教師在地理學課程中的素質」（Béneker, Palings, & Krause, 2015），此亦符應九年一貫課程改革極欲彰顯教師為「課程設計者」的角色論述；課程改變可能會對地理教育產生影響，並始終需要地理教師的闡釋。角色（role）行為是個體依照社會對他的要求去履行義務、行使權利時呈現的社會行為，「角色」可從三方面加以理解：（一）角色是社會中存在對個體行為的期望系統，該個體在與其他個體的互動中占有一定的地位；（二）角色是占有一定地位的個體

對自身的期望系統；(三)角色是占有一定地位的個體外顯的、可觀察的行為（周曉虹，1997：360）。而在Lambert與Morgan（2010）的課程設計模型中，課程的製訂這一專業活動中有三個重要的「來源」、「支持」或「影響區域」：即學生、學科和教師展演，這三個部分都是課程製訂的重要資源，教師在此的角色行為必須要維持三者之間的平衡，以避免非生產性學習（即完全以兒童為中心的學習）、空虛的學習（即完全以教學為導向的學習），或過多事實為基礎的學習風險（即學習是專門以學科為基礎的），顯示教師在課程發展中扮演關鍵性角色及其被期待的作為。

Lambert與Morgan（2010）亦指出「教師」角色必須在學校層面的課程製訂中發揮「轉化課程」的作用，亦即教師在思考、設計教學活動時，應從學生的角度思考，如何為學生未來的生活和選擇做最好的準備？教師是否能與學科連結？能否將學生、學科和教師展演這三個支柱均衡地連繫起來。在《十二年國民基本教育課程綱要總綱》中所擘畫之課程理想藍圖，不斷強化的是「學生」角色的積極性，轉化為具主動性的「學習者」，學生的主動學習更得到強化、重現與重視。而學校教育之「教」與「學」互為主體性，課堂間師生之間的交流互動，課程之教、學關係才能成立，當學生角色轉化、進化，原有的學校地景已產生流變，為達成「教」與「學」的和諧，教師的角色也須有相對應的轉變。透過總綱對學校課程的再製與規範，以學生學習的主體性為考量，並作為十二年國民基本教育課程設計的核心，教師角色應為課程設計者、參與者、研究者、實踐者，甚至是評鑑者，並在課堂中扮演學習引導者的角色。

教師專業化的過程中，除了教師角色期望與規範的影響，亦會受到文化制度與環境的影響，透過與社會文化接觸，逐漸學習、培養展現合宜的角色行為，成為一位具專業知識和技能的專業教師（王秋絨，1991），而教師所在的職場地景亦會以一些「傳統」來限制教師角色的展演、影響教師的專業認同（professional identity），如適應學校職場文化與習慣、教師要知道什麼該做及什麼不該做等（Coldron & Smith, 1999）；Reynolds（1996）在她

的研究中發現，「新手教師」為了維護職場地景的傳統，歷經矛盾、衝突、調適的歷程，最後接受了這些預設的文化腳本。教師的文化腳本與職場地景對於教師專業認同及其教學實踐影響極大，讓許多教師（尤其是新手教師）選擇接受學校文化腳本的角色扮演，來適應這個職場地景（洪瑞璇，2008），Reynolds的研究亦指出「新手教師」較易於接受預設的文化腳本，這也意味著在不同世代／生命階段的教師對職場地景的經驗與心理感知各不相同，教師專業認同亦隨著年齡而增加或削弱，甚至產生巨大的改變，亦即主體以其特殊的身分認同狀態，在隱含變動性流動實踐的時空歷程裡，於社會權力關係或物質脈絡中完成各種計畫，增益了主體身分認同變化的可能性（王志弘，2000）。是以，不同任教年資經驗的積累內化成教師的自我概念，對於教師的專業認同與課堂實踐有所影響。

三、立基於學科之上的教師專業認同

教師角色一直被視為是教育成敗的關鍵，教育成效的提升亦有賴教師專業的發展，因為教師的專業能力是教育理念能否達成的關鍵因素，而教師對自身專業認同與詮釋即經常就是表達「我是誰？」，在回答此一問題時不能僅只給出名字，更必須瞭解「立於何處」。有關教師角色的研究，早期以來受西方文化理性思維模式的主導，多著重教師教學實踐的「角色行為」，亦即著重教師角色所展現的技能、態度、特質和方法的研究，1970年代以來教師的想法和教師知識才漸受重視，開始轉向教師主體，關注教師的「專業認同」。而教師對其教育專業的看法並非單純的角色採納，而是為一個獨特的個體，有其生命經驗，有其對教育、教學的概念與價值體系（周淑卿，2004），教師即在社會結構、教育政策與教師專業等交互影響發展其行為模式，形成專業的自我意象與獨特的教師專業認同，Paechter與Head（1996）將教師專業認同設定為教師認為最重要的事情，是全然由教師本身出發的「我是誰？」的問題。

1998年Palmer在《教學的勇氣——探索教師生命的內在視界》（*The*

Courage to Teach: Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life) 中闡述當前教育改革過分重視教學技術，忽略教學最重要的核心是教師，Palmer認為優質教學不能化約為教學方法和技巧，而是來自於教師在教學中的認同（identity）與人格統整（integrity），教師的認同、教師的自我及教學中的「我」，是面對學生時最重要的資源，教師在教學中最根本的問題是處理「我們是怎樣的教師？」（who we are as teachers）此一命題。Palmer也認為，優質的教師擁有連結（connectedness）的能力，即能夠將學生、學科帶入生活的脈絡中，將教師自己、學生和學科編織成複雜的連結網絡，並讓學生可以學習為自己編織世界。教師完整的自我統合狀態中，是將學生、學科和自我編織在一起，從內在整合的自我，產生優質教學所需要的外在連結（藍雲、陳世佳譯，2009）。Newman（2000）認為透過以下問題可以說明教師的專業認同：「我是一個怎樣的老師？」、「我對教學的信念是什麼？」、「在我的課堂中，我要和學生做什麼？」、「在學生／家長／行政人員眼中，我是怎樣的老師？」整體而言，教師的專業認同是教師個人對自己身為教師的概念，是教師知覺工作情境、賦予意義並採取行動的核心，從學校職場中觀察教師文化、生活世界、結構——能動與限制，以及兩者之間交互作用所影響的教師身分認同，在這樣複雜多元的符號體系中，教師的學科專業無疑是教師身份的重要符徵。

教師的學科知識被簡單地定義為對其所教的科目理論和實踐理解（即透過經驗、教育和師資培訓獲得的事實、信息和技能），這些知識決定了該科目的實際教學方式（Alexandre, 2016）。依此，教師的專業認同即是在學校的文化腳本與職場地景的脈絡下，透過師生互動、「教」與「學」這一文化實踐之中心的認識形成與活動所致的社會再現（social representation），教師對學科的反思與自我敘說，證成自己、解釋自己，建構自我的概念。目前國內在教師專業認同的研究中，大多以不同教育階段的教師群體（如國小、國中、高中），或師培生、實習教師、代理教師的觀點出發的教師專業認同研究，如三篇以師院生或實習教師為研究對象的研究（王儷靜、邱淑玫，

2002；周鳳美、宋佩芬，2005；孫志麟，2001）；兩篇以國小女性教師生命敘說為主的研究（吳慎慎，2003；劉玲君，2005）；一篇比較臺北與南京國小教師社會地位自覺及專業認同的研究（郭毓婷，2014）；一篇探討一位資深教師面對不同時期課程改革的教師專業變化的歷程（王郁雯，2017），較少有研究探討教師專業認同與任教學科之關係。

Evron（2004）指出學校對升學與非升學科目教師會有不同的工作期待，進而影響了教師的專業認同建構，Palmer亦指出，許多人之所以成為教師，是因為遇到了吸引我們的專業，我們為某一學科所吸引，是因為它照亮了我們的自我認同；教師並不只是找到一個可以教的學科，而是所教的學科發現了教師（藍雲、陳世佳譯，2009）。在法國，教師更明確表示，他們拒絕教授他們所持有學位和教學資格的學科之外的其他學科，因為學科專業知識始終是其職業身分的核心（Moreau, 2011）。在學校的文化腳本與職場地景中，地理科雖在臺灣中學教育體系上一直占有一席之地，然而，在教學現場的國中地理教師，經常面臨學生乃至家長對於地理學科「死記強背」、「不喜歡卻仍舊要考、要學」等諸多誤解與質疑（王慧筠，2010），且依照目前授課時數規劃，每週僅一節課，教師囿於教材內容龐雜與國中教育會考的壓力，時常陷於趕課狀態，地理教育的價值與功能性的發揮，似乎早已面臨困境與瓶頸。

是以，本研究以Blin（1997）提出的教師專業認同交織與結構的模型為架構（如圖1），嘗試梳理高雄市國中地理教師的專業認同，除了強調課堂師生關係的互動再現，同時呈現臺灣的國中階段之學校文化脈絡，即地理學科具有高度緊縮的授課時數壓力。此外，除需教授專業科目之外，尚需承擔學校行政工作與導師職務，亦即在學校的文化腳本與職場地景中，教師係依循「教師」與「學科專業」的社會再現之雙軸的教師專業認同而實踐，再加上即將實施之十二年國教課程變革，從地理教師在課堂的教學實踐與其所表達之對地理學的意義和共同信念，瞭解地理教師其專業認同建構的結構因素及其動能展現。

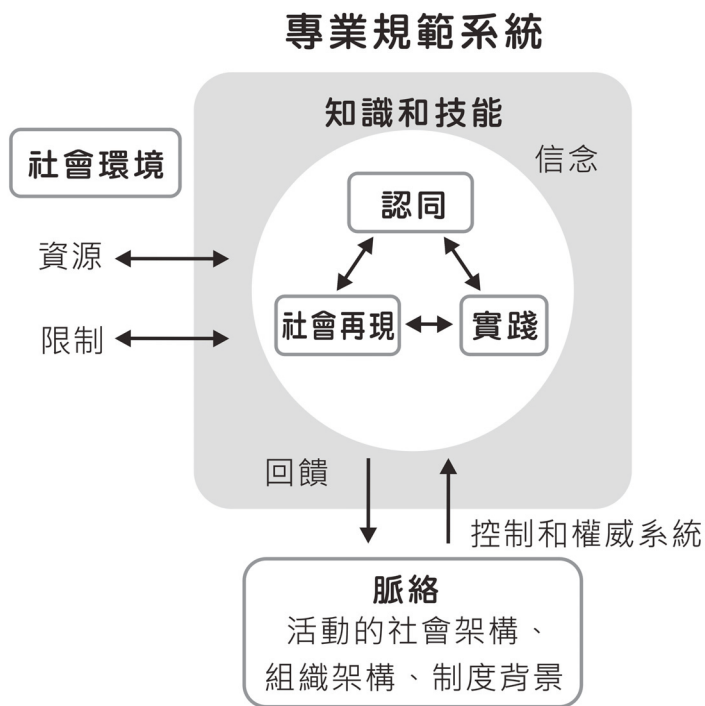


圖1 專業規範系統

資料來源：改繪自 Alexandre (2016)。

參、研究設計

一、研究方法

本研究在擬定研究目的並界定研究問題後開始，探討在臺灣社會對地理學科的文化腳本與學校職場地景下，國中地理教師專業認同的形構與展現。本研究為質性研究取向，對研究參與者個人經驗和意義建構做「解釋性理解」（interpretive understanding）或「領會」（verstehen）（陳向明，2002：9），從教師自我敘說其擔任地理教師的職志與教學實踐，從中理解

其敘事建構的地理教師專業認同與在處遇的學校地景中所建構的一個自我「位置」。

二、研究參與者

本研究對高雄市國中地理教師的定義，係指任職於高雄市公立國中編制內之合格專任地理教師，共訪談七位國中地理教師，此七位教師皆為國立師範大學體系之地理學系（六位）或地理輔系（一位）畢業，每次個別訪談時間皆在兩小時左右。研究者所選取的七位研究參與者（如表1，均以代號表示），以涵蓋不同服務年資的成員（10年以內、11～20年與21～30年）及學校規模大小，並考量市區、非山非市、偏遠地區的差異性，並盡量顧及不同生命階段與世代等層面，以代表教學現場的各種個殊性，俾利獲致最真實的資料，達成本研究之目的。本研究於2017年10月至2018年2月間進行資料蒐集、訪談與文本分析歷程，期間進行的訪談採半結構式訪談，內容以訪談大綱為主，包含在教學現場的感受、對教育環境的看法、對「教師」這份職業的看法、對新課綱的看法、個人基本資料、服務學校的特色等六個類別的開放式問題，每次接觸之訪談時間約為1.5～2.5小時，經研究參與者同意後全程錄音，再經由譯稿進行文本分析。

表1 研究參與者資料

受訪教師	年齡	服務年資	任教學校班級數	導師資歷	行政經歷	師資培育歷程
A	39	15	3	9	5	大學地理學系
B	41	18	18	9	8	大學、碩班地理學系
C	39	15	37	7	6	大學地理學系
D	29	4	57	3	1	大學、碩班地理學系
E	29	5	66	3	2	大學、碩班地理學系
F	45	23	19	10	10.5	大學、碩班地理學系
G	45	23	6	3	21	大學地理輔系、碩班地理學系

肆、高雄市國中地理教師專業認同的展演

一、調和「教師認同」和地理教學「專業認同」

在教師敘事中，不一定展露全然的實際事件，但可以代表個人的意義，因為他／她用敘述來解釋和證明他／她的行為，也就是說，敘事是為了表明理由，而不是因果關係（Goodson, Biesta, Tedder, & Adair, 2010），顯然，敘事與事實回憶之間的區別是有所差異的：敘事是人們用來理解自己的社會建構，是心靈意義生成工具。七位受訪者皆表示，在教授地理課程時，其內容和結構方面都參照教學大綱和教科書，國家的課程標準／綱要對於受訪者中何選擇定義「地理教育」仍占主導地位，然而，依據個人依循學校教學大綱的程度，個別教師在課堂的教學實踐情形各不相同。而在教學生涯中，教師在學校通常不是單純的僅教授地理學科的地理教師，經常需兼任導師或行政工作，也因教師兼任行政工作能減授時數較多，七位受訪者皆有擔任行政職的資歷，且也有擔任導師的經驗。從受訪者自我敘說的一些重要事件中（如覺得最有成就感的、難忘的、無力感的、棘手的事件等），發現其專業身分認同話語顯示了「地理教師」、「行政教師」及「班級導師」等三種身分的採用與轉換，而此三種身分，以「地理教師」所再現的是以「地理」學科專業為主的認同，另兩者則是以「教師」身為主的專業認同：

（一）「地理教師」身分：受訪者有意識地在教師工作的討論中，多談述學校地理教學的設計，或者以學術地理學的話語討論地理教育的內容，以及什麼是教地理的「好老師」。

（二）「行政教師」身分：受訪者多著重於自己在學校行政工作的表述，話語中多談論校務的推動及其所參與的規劃。

（三）「班級導師」身分：受訪者以班級經營為主要談述的內容，對於導生班的學生樣態描述較多，對教職生涯事件的描述中，以在擔任導師工作時

表達了較多的情感觸動。

例如，有編寫課程綱要經驗的B老師，在工作生涯中最感到得意的是學生在國中畢業後進入高中教育階段，地理科的學習表現相當不錯，顯示自己的地理課堂仍有帶給學生收穫，而同時，亦希望自己的地理課以議題導向的地理教學內容為主，能培養學生以更開闊的視野看待世界：

……我真的是比較希望變成議題式來教，例如北歐就教社會福利這個議題就好，其他那些東西就不用上，就上那個地區的氛圍就好，東歐就比較過去和現在改變就好…。

訪談對象中教學資歷最久的F老師亦同樣認為學生對地理課程學習的回饋，是她最具成就感的事，而且即使其任教年資已超過20年，F老師仍不斷地參與研習、精進地理學科專業：

我有參與比較多研習，我個人是認同需要落實在行動上，不能只有學一套，但是都沒有應用在生活，所以我個人的理念是支持這個東西（新課綱），但是很棘手的是，我在這麼有限的課程中，該怎麼做？

而A、C、G、E老師在教學生現場中感到最大成就感的部分則是在擔任行政工作時，獲得學校同儕的肯定與支持，論及教育現場時，多著墨於行政工作的甘苦談；E老師在未論及自身的地理課堂實踐時，即直接指出相較於導師工作，自己更能勝任行政職務，顯示在此處的自我認同是依循「行政教師」身分的表徵：

我覺得完成活動的成就感滿大的，我在當導師時覺得很痛苦，可能也是經驗不足……，我個性也比較衝，跟學生就會比較多衝突，……會一邊哭、一邊騎車回家，當行政反而比較有成就感，就是活動辦完，

馬上可以看到好的地方或不好的地方。

而D教師則是相當細膩地描述自己帶班經驗中與學生相處的情形，如某位學生長期不服管教最終在畢業時擁抱、和解；曾經被學生當面頂撞而怒不可抑，最後控制自己的情緒，和緩處理衝突等一些班級經營事件，顯示D老師在教師工作的自我認同是依循「班級導師」身分表徵的主軸。

而此三種身分認同的主軸亦有互相交疊的情形，如B老師對於帶班經驗中，帶領具複合病症的特殊生同樣描繪深刻，此刻B老師轉換採取為「班級導師」認同的主軸；F老師任教的學校為十二年國教之前導學校，F老師從自己的學科專業出發，花了很多時間談論自己學校對新課綱之校本課程的規劃與試行成果，「行政教師」身分的社會再現在此處是最為凸顯的。在此，教師的認同亦是Bernstein所指的一種外在狀況的反映（王瑞賢譯，2005），這個認同的維繫顯示外在狀況所驅動的外向投射的論述性組織／實踐本身的機能。

二、對地理教育的共同信念

教師的知識和實踐之間的相互關係通常是基於教師信念的視角所開展的，教師信念亦會對學生產生積極性的影響，對教學的態度紮根於教師意識成為地理教師的信仰，這是基於對地理學的認同，同時成為教師持續戮力的動力，並驅動教師的實踐。而地理教師的知識是一個過程的產物，在這個過程中，教師擔任學術和學校地理學的中介角色（Alexandre, 2016），教師試圖表達應該做什麼、必須做什麼和可以做什麼，而其所展現的行為都是受訪者參與的社會化過程所塑造的，教師對「地理」和「地理教育」的認知建構是根據在求學期間的信息創建的，受訪教師在提及展現地理教師的專業性時，最具代表性的是對地圖的展示與運用，不論是在黑板手繪地圖或是以PPT展示地圖，都是進行地理教學時最重要的工具與符徵。而「地理實察」亦有助於建立地理學科的獨特性與價值性：

用地理實察可以讓學生在整個國高中階段，明確知道說，學了地理，如何實際觀察、完成獨立研究，或者對家鄉的研究；自然科有科展、數學有科展，我們地理有地理實察。（G老師）

然而，就實際操作層面而言，可能仍有重重困難有待克服，E老師說：

我其實很想帶他們出去，因為我們都在教室上課，我希望學生出去可以運用我們教的那些判定方位、規劃啊！但是沒有帶出去過，一方面因為有進度的壓力，……你即使不在意，導師也會很在意。

由此可見，欲讓學生理解地理實察的重要性、帶領學生實際操演，在現行教學進度的框架與學校職場的社會架構中，仍受到限制。而在社會領綱中，有關地理科之教材編選或教科用書編寫中要求：「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」（教育部，2018：48），在國民中學階段，於「基本概念與臺灣」、「區域特色」主題規劃「田野觀察」，於「地理議題」主題規劃「田野訪查」，確立地理實察課程之重要性。而在吳連賞（1997）調查臺灣南部國中地理教師從事地理實察教學，最感困難的項目前三者為：實察時間安排不易、學生人數多以致安全堪慮、地理教師因班級數多野外實察有實際執行上的困難，於此刻，國中班級學生人數每班仍可達30人，每週地理授課一節，而地理教師若為專任教師每週基本節數18節、導師13節、兼任行政工作教師2~10節，亦即地理教師其任教之班級數仍十分龐大，除非能規劃在一節課的授課時數即可完成的地理觀察／訪查，倘若要進行較為完整的一次田野實察，可能至少需要半天或一天的授課時間，於國中教學現場落實地理實察課程的困境依舊存在，能否安排任教班級進行田野實察，未來的實際執行成效有待觀察。在論及地理教學的目標，如G老師所言：

我覺得地理是跟整個國際視野有關的，自然跟人文互動發展出的整個區域特色，回到自己，想自己的家鄉、自己在地的特色，但是讓他多去瞭解其他地方，有些是弱勢的、有些有難民的，去瞭解、去關心……我覺得應該比較重要的是這個。

亦或D老師所說的：「讓他們（學生）跟實際生活做到結合」；A老師說：「愛自己的家鄉」；C老師說：「讓學生認識世界」；B老師說：「感受生活中的事情，成為一個有思考能力的人」；E老師說：「培養帶的走的能力，能把所學運用到生活中」。從教師對學校地理學的信念轉化成為「地理驅動力」呈現為三個漸進階段：首先，藉由教師充分發展學生的地理學科知識、技能和意願；其次，由教師將這些知識和技能轉化為適合於教學的形式；最後，幫助學生成為具有地理技能和地理驅動力的負責任且積極的全球公民，將地理教科書上的知識概念，在教師教學流動中，化約為愛鄉愛土、關懷世界的共同表徵，展示一個關於地理教育社會再現的共同架構、信念、價值觀。地理教師對學科知識的認同發展既是從事地理教學的原因，也是影響所實踐的學校地理學，表現出學科知識與教師知識之間的辯證關係。

三、課程變革下地理教師的自我維持和專業認同

受訪教師展示了一個關於地理、教育和地理教育的社會再現的動態歷程，而在教師專業認同發展的過程中，教師蒐集周邊社會環境系統與學校職場文化的信息並做出回應，這是一個調節過程，在這個過程中，教師建立教學現場的現實，這些現實不僅僅是對外部現實的反映，而且是對某個對象的精神建構，這是在一般的社會系統中的象徵性活動而產生的。由於外圍的社會環境的變因——國家層級主導的課程變革，如九年一貫、十二年國教政策的實施，對教師認同結構產生衝擊，從而教師的教學實踐揭示了其對學科的思考、理解和表達的方式，以及他們認為可能導致有效教學的因素、他們對教師未來的期望。

例如，因為九年一貫課程的實施，A老師任教的學校為僅三個班級的小校，全校只有她一位社會領域教師，A老師除了教授地理科，亦同時任教歷史、公民兩科，導致A老師認為自己授課內容的深度弱化了：

我自己覺得我在偏遠地區教書，我對地理愈來愈不專業，……之前有去看了一個FB，他放了很多高中的題目，我去看了一下，都不會，好挫折喔……。公民的東西我也很不熟，我們學校也只有我一個社會領域教師，我合科上課，就會變成別的東西你也不熟，自己的東西也不熟……。

而對於九年一貫的課程變革，對於各學科價值理性的提升，F老師則持非常正面的反饋：

在我們學校我覺得最大的改變是七個領域、八科很平等，不配課，而且也不借課，很少有人願意借課，借課都要還，所有學科平起平坐……連第八節藝能科都要排，寒輔、暑輔開課一樣照比例，像綜合領域也負責二年級，藝能科也當導師，綜合（領域）是合科上，體育一樣會排第八節……。

B老師亦認為：

（九年一貫）成功的是老師有認知到會改變，失敗當然還是在於那一些不改變的老師，他們就覺得教還是教那些，還是用舊的方法。

顯然從教師的認同所轉譯的教學實踐，在教學現場可以產生間接但強大的影響，而且通常與學校的情境有關，在不同背景下具有不同的優勢。然而，在教師的教學實踐中出現矛盾的論述，教師非常清楚改變教學方法的重要性，

並且期待允許批判性思維和創造力教室，希望讓班上每一個孩子在課堂上都能學習，但實際上，課堂中的任何實踐都必須顧及學生的考試成績：

好像都被考試給綁住了，我覺得在我們學校（地理科）不被重視的感覺還好，因為它是在會考的科目之一……。我知道學思達很夯，我自己的碩論就做那個……。我那時候做出來，對於低成就的學生沒有很大的幫忙，中成就的學生反應也還好，可能是我課堂秩序的管理沒有很好，就覺得成效沒有很好，低成就的學生覺得上課很好玩，上課可以跟同學聊天，有分組，四人一組，所以現在還是……。傳統的上法。（E老師）

我覺得「考試」在，還是很難盡情的做一些其他的事情，可是又怕學生不讀，如果你要考試，就又会變得有點功利，待久了還是會被環境影響，考試成績一出來，還是會去看一下班上考的怎樣，又覺得好像一直被進度壓著，如果可以廢掉（考試）的話，我應該可以照著自己想上的主題去規劃（上課）。（D老師）

不論是在九年一貫課程或十二年國教課程實施之前後，地理學科皆為國中學生升學考試科目之一，因此，在學校文化中，即使教師本身對學生的考試成績在意的程度有別，學生的考試成績表現仍是地理教師必須顧及的「教學成效」。如同Brooks（2006, 2011, 2012）的研究指出，可以設想每位教師的學科知識和專業認同的發展都是根據主體自我的信息形成，因此具有強烈的社會再現性，投射了對於學習表現（抑或是僅侷限於知識層面的學習成績）的期待，教師再現學科知識的要素，並規範揭示它的過程，此確實為教師存在於學校文化中的核心價值。

十二年國教新課綱的出現與實施，是教師角色再轉化的另一契機。在《十二年國民基本教育課程綱要總綱》中，將學生角色轉變為具積極主動特

質的「學習者」，而如何促發學生「主動學習」，更是維繫學生能持續學習、成為終身學習者的重要內涵。七位受訪者對於即將實施的新課綱，有四位表示新課綱的實施會帶來壓力，然而教師的行為並不總是與他們的認知一致，同樣可能是囿於學校、課堂文化的複雜性及教師本身課程設計的專業展現所致，這會限制教師遵循信念的能力並相應調整其教學實踐。如G老師說：

……我覺得滿期待的，如果學校老師願意動起來走這素養導向的課程，真的把彈性學習課程編出來……。但是怎樣讓課程整個符合學校在地特色，讓老師願意去上，而不是只是加課。

亦如C老師表示：

新課綱（在地理教學）有重視一些探究活動的規劃，但在自己學校要做，仍是有一些困難的，……學校有四個地理老師，恐怕都很難規劃或實施這樣的課程，要和其他科老師一起共同進行跨領域的課程也很不容易。

如圖1架構所示，高雄市地理教師的認同、實踐和社會再現建立為一個專業規範系統，而與地理學科的專業實踐之間的關係，取決於控制和權威體系的強弱，並受到社會環境的影響，這可能對活絡教師學科專業認同產生影響，以達成地理教師在自身學校文化腳本中自我維持的持續性。如同Jenkins指出，認同是過程性的，是日常生活裡持續互動組織的面向，且具有潛在的彈性，隨情境而變，可以協商（王志弘、許妍飛譯，2006）。而在教師的自我維持中，教師實踐他們認為應該完成的事情，但是考慮到學校、社會背景，教師傾向於按照他們認為最有可能被學校組織接納的作法來執行地理教學，於是或許展現了不符合教師所認同的學科性質和教學方式的作

法，教師專業認同的主軸線將重新設計與調整，雖然教師在任何時間點都是在多重文化（或脈絡）中工作，且不同的程度地實踐著「教師」和「地理學科」的專業認同。從地理教師敘說自我認同中，顯示出在教師的專業認同中對於地理學科認同的弱化與淡化，其並非地理教師在學校職場地景中主要的社會再現，多數時候轉換為以「行政教師」或「班級導師」的表徵，以確保地理教師在群體中的身分，再加上新課綱即將實施，時數的再限縮與素養導向課程設計的考驗，其不免對地理教學再注入考驗，薄弱、可被移轉的地理學科專業認同，亦暗示地理教育在國中教育階段整體課程架構中的重要性實面臨艱鉅挑戰。

肆、結論

國中地理科經常被視為僅重視事實呈現與描述的學科，教師囿於教材內容框架與背負升學考試的壓力，時常陷於趕課狀態。從九年一貫到十二年國教的課程變革中，國中地理教育呈現以下四個特色：

一、地理學科從單一性學科再脈絡化為社會學習領域的學習內容之一。

二、地理課程的教學目標已逐步轉向為地理學科本身對於學生能力培養的實用性。

三、以「基本概念與臺灣」、「區域特色」及「地理議題」為三大主題軸，精簡中國區域地理的學習，且每一學習內容項目更為精緻而開放。

四、以素養導向的課程設計概念發展，於各學習內容項目下皆新增「問題探究」設計，期能成為跨學科、跨領域的統整性知識。

立基於對學科與教師志業的信念，地理教師係展演了一個關於地理、教育和地理教育的教師專業認同的系統。本研究採Blin（1997）提出的教師專業認同對話與引導的模型為教師專業規範架構，在臺灣課程變革的背景下，以高雄市國中地理教師為專業認同演譯的案例，對其進行半結構式深度訪談，從擔任地理教師的初衷與對地理教育的信念開展，在學校地景中，各自

以教學實踐回應所處遇的社會文化框架，生成、再現地理教師的專業認同。本研究發現如下：

一、不同任教年資階段的地理教師在學校職場地景中以「地理教師」「行政教師」及「班級導師」三個身分在「地理學科」專業認同與「教師」專業認同兩個認同主軸向度中切換與疊合。地理教師的優勢作法係主要以作為「教師」的角色來傳達地理的教學內容為基礎，而不是全然基於自身對作為一門科學的地理學本質的觀點來教學。

二、高雄市國中地理教師在自身學科專業與學校地理學之中穿梭編織，以地理教材轉化為愛鄉愛土、關愛世界的社會再現架構，地圖、地理實察是為地理學科重要的知識技能，然而地理實察於實際課程中能否確實操演仍是一大考驗。

從教師的觀點來看，教師專業認同之對話與引導是動態調節的過程，很多因素阻礙教師將其認同和行動框架付諸實踐。在九年一貫、十二年國教等課程變革之下，教育環境有可能加深教師專業認同、實踐與社會再現之間的矛盾；在臺灣，置於整體國家教育政策的結構性脈絡，以及地理教師工作的學校職場文化的影響之下，諸如升學考試壓力、實際授課節數所造成的進度壓力、深入人心的學科刻板印象等，地理教師專業認同之社會再現所受箝制甚多。而地理教師所認知的這些限制性因素的主要來源皆是「外部」因素，並且認為大部分與其專業有關的決策／決定是以「自上而下」的方式來自「外部」，推測其可能的原因是：由於大部分地理教師沒有對地理課程架構與課程設計開發、地理師資培訓等方面的任何決策／決定做出貢獻，以致地理教師並未認知到有責任對任何課程的改變或課程創新負責，導致地理教師的專業認同會經常偏離「地理學科專業認同」的主軸線。

地理教育即將又迎來強調素養導向的十二年國教新課綱的課程變革，回歸地理教師層面，以強化教師信念、凝聚教學共識、提升學科涵養為地理教師能動性的基底，實際認知目前規劃之地理課程架構，對學習者而言是必要且實用（不僅只是為了升學考試），從教師的地理課堂實踐做起，調整僅以

單向講授為主的地理課程的操演模式，鼓勵教師以問題探究的方式讓學生對地理學科知識好奇、產生有感連結，嘗試改變課室中學習空間的配置，如以分組座位進行合作學習的模式，讓學生與學生、與教師、與地理學科能夠增強對話，期能以新課綱「自發、互動、共好」的理念促發地理教育的新局，受制框架於社會脈絡之下的地理教師專業認同才能達成社會再現，展演與其地理教師專業認同更為相符之教學實踐。

附錄一 1994年迄今國民中學教育歷程之比較

課程項目	國民小學、國民中學課程標準	國民中小學九年一貫課程綱要	十二年國民基本教育課程綱要總綱
公布時間	1993、1994 年公布	2001 年暫綱 2003、2008 年公布	2014 年公布
課程設計	國中、小分開訂定課程標準	國中、小課程綱要一貫設計	國民基本教育 12 年統整規劃，但主要課程設計方向仍區分為國民小學及國民中學與高級中等學校教育階段
基本理念	國民小學 以生活教育及品德教育為中心，培養德、智、體、群、美五育均衡發展之活潑兒童與健全國民 國民中學 以生活教育、品德教育及民主法治教育為中心，培養德、智、體、群、美五育均衡發展之樂觀進取的青少年與健全國民	培養具備人本情懷、統整能力、民主素養、鄉土與國際意識，以及能進行終身學習之健全國民	以「自發」、「互動」及「共好」為理念，以「成就每一個孩子——適性揚才、終身學習」為願景
目標	國民小學 1.培養勤勞務實、負責守法的品德及愛家、愛鄉、愛國、愛世界的情操 2.增進瞭解自我、認識環境及適應社會變遷的基本知能 3.養成良好生活習慣，鍛鍊強健體魄，善用休閒時間，促進身心健	1.增進自我瞭解，發展個人潛能 2.培養欣賞、表現、審美及創作能力 3.提升生涯規劃與終身學習能力 4.培養表達、溝通和分享的知能 5.發展尊重他人、關懷社會、增進團隊合作 6.促進文化學習與國際瞭解 7.增進規劃、組織與實	1.啟發生命潛能 2.陶養生活知能 3.促進生涯發展 4.涵育公民責任

課程項目	國民小學、國民中學課程標準	國民中小學九年一貫課程綱要	十二年國民基本教育課程綱要總綱
	康	踐的知能	
	4.養成互助合作精神，增進群己和諧關係，發揮服務社會熱忱	8.運用科技與資訊的能力	
	5.培養審美與創作能力，陶冶生活情趣	9.激發主動探索和研究的精神	
	6.啟迪主動學習、思考、創造及解決問題的能力	10.培養獨立思考與解決問題的能力	
	7.養成價值判斷的能力，發展樂觀進取的精神		
國民中學	1.培育自尊尊人、勤勞負責的態度，陶冶民族意識及愛家、愛國的情操，養成明禮尚義的美德		
	2.啟迪創造、邏輯思考與價值判斷的能力，增進解決問題、適應社會變遷的知能，並養成終生學習的態度		
	3.鍛鍊強健體魄及堅忍毅力，培養從事正當休閒活動的知能，增進身心的成熟與健康		
	4.培養互助與民主法治的精神，增進群己和諧關係，涵育民胞物與的胸懷		

課程項目	國民小學、國民中學課程標準	國民中小學九年一貫課程綱要	十二年國民基本教育課程綱要總綱
	5.增進審美與創作能力，培養熱愛生命與維護自然環境的態度，增進生活的意義與情趣		
課程發展主軸	未明定	十大基本能力： 1.瞭解自我與發展潛能 2.欣賞、表現與創造 3.生涯規劃與終身學習 4.表達、溝通與分享 5.尊重、關懷與團隊合作 6.文化學習與國際瞭解 7.規劃、組織與實踐 8.運用科技與資訊 9.主動探索與研究 10.獨立思考與解決問題	三面九向之「核心素養」：三大面向為「自主行動」、「溝通互動」、「社會參與」。三大面向再細分為九大項目：「身心素質與自我精進」、「系統思考與解決問題」、「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」、「藝術涵養與美感素養」、「道德實踐與公民意識」、「人際關係與團隊合作」、「多元文化與國際理解」
課程規劃	國民小學教學科目（計11科） 1.道德與健康 2.國語 3.數學 4.社會 5.自然 6.音樂 7.體育 8.美勞 9.團體活動（三年級起實施） 10.輔導活動（三年級起實施） 11.鄉土教學（三年級起實	1.領域學習節數：占總節數80%，七大學習領域為： (1) 語文：包含本國語文和英語 (2) 健康與體育：包含健康教育與體育 (3) 社會：包含歷史、地理、公民 (4) 藝術與人文：包含音樂、視覺藝術、表演藝術 (5) 數學 (6) 自然與生活科技：	延續九年一貫之課程架構，明列可開設節數之上下限： 1.國民小學及國民中學之課程類型分為： (1) 部定課程（領域學習課程） (2) 校訂課程（彈性學習課程） 2.高級中等學校教育階段之課程類型分為： (1) 部定必修

課程項目	國民小學、國民中學課程標準	國民中小學九年一貫課程綱要	十二年國民基本教育課程綱要總綱
	施) 未區分總節數類別，但各校得視實際需要，在各年級至少增設一節，為彈性應用時間	包含生物、理化、生活科技 (7) 綜合活動：包含原童軍活動、輔導活動、家政活動 2. 彈性學習節數：占總節數 20%	(2) 校訂必修及選修 (3) 團體活動時間 (4) 彈性學習時間
國民中學教學科目 (計 21 科)	1. 國文 2. 英語 3. 數學 4. 認識臺灣 (一年級實施) 5. 公民與道德 (二年級起實施) 6. 歷史 (二年級起實施) 7. 地理 (二年級起實施) 8. 生物 (一年級實施) 9. 理化 (二年級起實施) 10. 地球科學 (三年級實施) 11. 健康教育 (一年級實施) 12. 家政與生活科技 13. 電腦 (二年級起實施) 14. 體育 15. 音樂 16. 美術 17. 童軍教育 18. 鄉土藝術活動 (一年級實施) 19. 輔導活動 20. 團體活動 21. 選修科目		

課程項目	國民小學、國民中學課程標準	國民中小學九年一貫課程綱要	十二年國民基本教育課程綱要總綱
	未區分總節數類別。		
每週學習節數	國民小學 一、二年級：26 節 三、四年級：33 節 五、六年級：35 節 國民中學 一年級：33~34 節 二年級：35~36 節 三年級：30 + (5) - 33 + (5) 節（括號中節數，為教師實施個別差異教學時間）	一、二年級：22~24 節 三、四年級：28~31 節 五、六年級：30~33 節 七、八年級：32~34 節 九年級：33~35 節	國民小學及國民中學 每週學習總節數： 1. 一、二年級：22~24 節 2. 三、四年級：28~31 節 3. 五、六年級：30~33 節 4. 七~九年級：32~35 節 高級中等學校教育階段：每週上課 35 節，實施學年學分制
教學時間	國民小學 每節 40 分鐘。每日第一節上課前 20 分鐘為導師時間 國民中學 每節 45 分鐘。每日安排 15~20 分鐘為導師時間	每節上課 40~45 分鐘（國小 40 分鐘、國中 45 分鐘）。但各校得視課程實施及學生習進度之需求，彈性調節學期週數、每節分鐘數與年級班級之組合	國民小學及國民中學教育階段：每節上課時間國民小學 40 分鐘，國民中學 45 分鐘。但各校得視課程實施及學生學習進度之需求，經學校課程發展委員會通過後，彈性調節每節分鐘數與年級、班級之組合 高級中等學校教育階段：每節上課 50 分鐘
學校課程審查與規劃組織	未訂定	各校成立「課程發展委員會」，下設「各學習領域課程小組」，於學期上課前完成學校課程計畫之規劃、決定各年級各學習領域學習節數、審查自編教科用書及設計教學主題與教學活動，並負責課程與教學評鑑	訂定「課程發展委員會組織要點」，經學校校務會議通過後，據以成立學校課程發展委員會。學校課程發展委員會下得設各領域／群科／學程／科目教學研究會

課程項目	國民小學、國民中學課程標準	國民中小學九年一貫課程綱要	十二年國民基本教育課程綱要總綱
課程設計與發展	未訂定	在課程實施前，學校應將整年度課程方案呈報地方政府主管教育行政機關備查核准實施	學校課程計畫應由學校課程發展委員會通過後，於開學前陳報各該主管機關備查，並運用書面或網站等多元管道向學生與家長說明
教材選用	1. 國民中小學以課程標準中規定之各學科教科書為主 2. 國小各科：審定本教科書 國中一般學科：部編本教科書 國中藝能學科：審定本教科書	1. 國民中小學教科用書依據課程綱要編輯，經審查機關（單位）審定通過後，由學校選用 2. 學校得因應地區特性、學生特質與需求，選擇或自行編輯合適之教材，送「課程發展委員會」審查後使用	延續九年一貫之教材編輯、審查、選用作法，並擴充為教學資源的概念（可包括各種形式的教材與圖儀設備，研究機構、社區、產業、民間組織所研發的資源，以及各界人力資源）
教學實施	未訂定	在符合領域學習節數之原則下，學校得彈性調整學習領域及教學節數，實施大單元或主題統整式之教學	各校得視課程實施及學生學習進度之需求，經學校課程發展委員會通過後，彈性調節每節分鐘數與年級、班級之組合
課程規範範圍	訂定國中、小課程標準，從大綱到細目、從目標、內容、方法、評量、上下學時間等均列在規定中，內容詳細	訂定「課程綱要」，僅就課程目標、學習領域的概念架構，以及基本能力表現水準等原則性的規範	1. 透過總綱的「核心素養」、「各教育階段核心素養」，及各領域／科目綱要的「各領域／科目核心素養」、「各領域／科目學習重點」來進行轉化與表述 2. 各領域／科目學習重點由「學習表現」與「學習內容」兩個向度所組成

課程 項目	國民小學、國民中學 課程標準	國民中小學九年 一貫課程綱要	十二年國民基本教育 課程綱要總綱
重大 議題 融入	未特別提及	有關性別平等、環境、 資訊、家政、人權、生 涯發展、海洋等七大議 題如何融入各領域課程 教學，應於課程計畫中 妥善規劃	課程設計應適切融入 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 教育等 19 項議題，必 要時由學校於校訂課 程中進行規劃

資料來源：本研究整理。

附錄二 九年一貫與十二年國教「地理」課程綱要之比較

	國民中小學九年一貫課程綱要 社會學習領域——地理部分	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——地理部分
社會 學習 領域 總體 課程 目標	十大基本能力： 1.瞭解本土與他區的環境與人文特徵、差異性及面對的問題 2.瞭解人與社會、文化和生態環境之多元交互關係，以及環境保育和資源開發的重要性 3.充實社會科學之基本知識 4.培養對本土與國家的認同、關懷及世界觀 5.培養民主素質、法治觀念以及負責的態度 6.培養瞭解自我與自我實現之能力 7.發展批判思考、價值判斷及解決問題的能力 8.培養社會參與、做理性決定以及實踐的能力 9.培養表達、溝通以及合作的能力 10.培養探究之興趣以及研究、創造和處理資訊之能力	培養面對未來生活挑戰的素養： 1.增進對歷史、地理、公民與社會學科及領域知識的探究與理解能力 2.發展跨學科的分析、思辨、統整與評估的能力 3.發展個人的主體意識，以及自律自治、自發精進與自我實現的素養 4.提升自主思考、價值判斷、理性決定與創新應變的素養 5.發展民主溝通互動、團隊合作、問題解決及社會參與等公民實踐的素養 6.培養對於族群、社會、地方、國家和世界多重公民身分的敏察覺知，並涵育肯認多元、重視人權和關懷全球永續的責任意識
能力 指標 與學 習表 現	以十大基本能力規劃出九大主題軸，各包含 5~11 項內涵，並列出分段能力指標： 1.人與空間 2.人與時間 3.演化與不變 4.意義與價值 5.自我、人際與群己 6.權力、規則與人權 7.生產、分配與消費 8.科學、技術與社會 9.全球關連 與地理學科最直接相關者為「人與空間」、「全球關連」	包含認知歷程、情意態度與技能行動等三面向，分為三個共同架構： 1.理解及思辨： (1)覺察說明 (2)分析詮釋 (3)判斷創新 2.態度及價值： (1)敏覺關懷 (2)同理尊重 (3)自省珍視 3.技能、實作及參與： (1)問題發現 (2)資料蒐整與應用 (3)溝通合作

國民中小學九年一貫課程綱要 社會學習領域——地理部分	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——地理部分
	(4)規劃執行
社會領域仍以九大主題為主軸，區域為課程組織的核心，規劃學習之「基本內容」，與地理學科最直接相關的主題軸為「人與空間」及「全球關連」，其「基本內容」如下： 1. 「人與空間」主題軸： (1) 臺灣的位置 (2) 臺灣的自然環境 (3) 臺灣的人文環境 (4) 臺灣的環境問題與保護 (5) 臺灣的產業 (6) 臺灣的區域發展 (7) 中國的自然環境 (8) 中國的人口 (9) 中國的產業 (10) 中國的環境與資源問題 (11) 中國的區域發展特色 2. 「全球關連」主題軸： (1) 東北亞 (2) 東南亞與南亞 (3) 西亞與中亞 (4) 俄羅斯和歐洲東半部 (5) 歐洲西半部 (6) 非洲 (7) 北美洲 (8) 中南美洲 (9) 大洋洲與兩極地區 (10) 全球性議題	1. 在地理學科部分以環境系統、區域特色和全球關連架構「學習內容」的基礎，分為三個主題軸，包含17個項目： (1) 基本概念與臺灣 A. 世界中的臺灣 B. 臺灣的地形與海域 C. 臺灣的氣候與水文 D. 臺灣的人口與文化 E. 臺灣的產業發展 F. 臺灣的區域發展 (2) 區域特色 A. 中國（一） B. 中國（二） C. 大洋洲與兩極地區 D. 季風亞洲（一）東北亞 E. 季風亞洲（二）東南亞和南亞 F. 西亞與北非 G. 漠南非洲 H. 歐洲 I. 美洲 (3) 地理議題 A. 臺灣的地名文化議題 B. 臺灣的食品安全議題 2. 每一項目下皆提出「問題探究」，每學期設計一個田野觀察或訪查

資料來源：本研究整理。

參考文獻

(一)中文部分

- 王志弘 (2000)。性別化流動的政治與詩學。臺北市：田園城市文化。
- [Wang, C.-H. (2000). *The politics and poetics of gendered flows: The experiences of Taiwan*. Taipei, Taiwan: Garden City.]
- 王志弘、許妍飛 (譯) (2006)。R. Jenkins 著。社會認同 (Social identity)。臺北市：巨流。
- [Jenkins, R. (1996). *Social identity* (C.-H. Wang & Y.-F. Shu, Trans.). Taipei, Taiwan: Chuliu.]
- 王秋絨 (1991)。教師專業社會化理論在教育實習設計上的蘊義。臺北市：師大書苑。
- [Wang, Q.-R. (1991). *The implication of teachers' professional socialization theory in educational practice design*. Taipei, Taiwan: Lucky Bookstore.]
- 王郁雯 (2017)。從九年一貫課程到十二年國民基本教育：教師專業認同變化。課程研究，2 (2)，37-59。
- [Wang, Y.-W. (2017). From grade 1-9 curriculum to 12-year basic education: The change of teacher's professional identity. *Journal of Curriculum Studies*, 2(2), 37-59.]
- 王瑞賢 (譯) (2005)。B. Bernstein 著。教育、象徵控制與認同 (Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique) 臺北市：學富文化。
- [Bernstei, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique* (J.-H. Wang, Trans.). Taipei, Taiwan: Pro-Ed.]
- 王慧筠 (2010)。概念構圖在國中地理教學的實踐。國立臺灣師範大學地理學系碩士論文，未出版，臺北市。
- [Wang, H.-Y. (2010). *The practice of using concept mapping in geography*

- teaching*. Unpublished master's thesis, National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan.]
- 王麗靜、邱淑玫（2002）。成為教師：師院生的專業認同。《教育研究月刊》，99，58-72。
- [Wang, L.-J., & Chiu, S.-M. (2002). Become a teacher: The professional identity of the student teachers. *Journal of Education Research*, 99, 58-72.]
- 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。
- [Lee, L.-L., & Wang, C.-Y. (2016). From patriotism in love township to cultivation of geography ability: The evolution of the 50 years of views and the theory of knowledge in the geography of junior high schools. In S.-C. Chou, Y.-S. Ou, & K.-Y. Yang (Eds.), *Evolution of the curriculum views in Taiwan's elementary and secondary school* (pp. 311-349). New Taipei City, Taiwan: National Academy for Educational Research.]
- 周淑卿（2004）。《課程發展與教師專業》。臺北市：高等教育。
- [Chou, S.-C. (2004). *Curriculum development and teacher professionalism*. Taipei, Taiwan: Higher Education.]
- 周鳳美、宋佩芬（2005）。實習教師建構教師專業認同之研究。《新竹師院學報》，20，1-26。
- [Chou, P.-M., & Sung, P.-F. (2005). A study of student teachers' construction of teacher professional identities. *Journal of national Hsin Chu Teachers College*, 20, 1-26.]
- 周曉虹（1997，2002重印）。《現代社會心理學：多維視野中的社會行為研究》。上海市：上海人民。
- [Chou, H.-H. (1997, 2002 reprint). *Modern social psychology: A study of*

- social behavior in multidimensional perspectives*. Shanghai, China: Shanghai Renmin.]
- 吳連賞（1997）。臺灣南部地區國中地理教育發展與教材編選之調查研究。環境與世界，1，157-194。
- [Wu, L.-S. (1997). On development of teaching material compilation and selection for junior high school geographic education in southern Taiwan. *Environment and Worlds*, 1, 157-197.]
- 吳慎慎（2003）。教師專業認同與終身學習：生命史敘說研究。國立臺灣師範大學教育系博士論文，未出版，臺北市。
- [Wu, S.-S. (2002). *A narrative inquiry to teacher's identity from a lifelong learning perspective*. Unpublished doctoral dissertation, National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan.]
- 施添福（1983）。我國中學的地理教育——反省與展望。臺北市：國立臺灣師範大學地理學系。
- [Shih, T.-F. (1983). *Geography education in junior high schools in Taiwan: Introspection and prospect*. Taipei, Taiwan: Department of Geography, National Taiwan Normal University.]
- 施添福（1986）。地理教學——一個整合的模式。臺北市：國立臺灣師範大學地理學系。
- [Shih, T.-F. (1986). *Geography teaching: An integrated model*. Taipei, Taiwan: Department of Geography, National Taiwan Normal University.]
- 孫志麟（2001）。師資培育制度變革下職前教師的專業認同。臺灣教育社會學研究，1（2），59-89。
- [Sun, C.-L. (2001). Professional identity of pre-service teachers under the reform of teacher cultivation system. *Taiwan Journal of Sociology of Education*, 1(2), 59-89.]
- 洪瑞璇（2008）。國中教師專業認同之研究：遊走在「結構—能動」之間。

國立臺灣師範大學教育系博士論文，未出版，臺北市。

[Hung, J.-H. (2008). *Between "structure-agency": A study of the junior high school teachers' professional identities*. Unpublished master's thesis, National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan.]

廖財固（2005）。高中地理實察教學實踐之研究——以高一地理為例。國立臺灣師範大學地理學系碩士論文，未出版，臺北市。

[Liao, T.-K. (2005). *Research on the teaching practice of geography teaching in senior high school: Taking the first grade geography of high school as an example*. Unpublished master's thesis, National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan.]

郭毓婷（2014）。臺北與南京市國小教師「社會地位自覺」及「專業認同」之質性研究。臺北市立大學歷史與地理學系碩士論文，未出版，臺北市。

[Kuo, Y.-T. (2014). *The qualitative study of taipei and nanjing elementary teachers' social status consciousness and professional identity*. Unpublished master's thesis, University of Taipei, Taipei, Taiwan.]

歐用生（1994）。教師自我成長。《國民教育》，35（1、2），8-13。

[Ou, Y.-S. (1994). Teacher self-growth. *National Education*, 35(1, 2), 8-13.]

劉玲君（2005）。我的變與辯——一位國小女姓代課教師追尋教師專業認同的生命敘說。國立臺北師範學院課程與教學研究所碩士論文，未出版，臺北市。

[Liu, L.-J. (2005). *My transformation and discourse: A female elementary-school substitute teacher's life narrative of pursuing a professional identity*. Unpublished master's thesis, National Taipei University of Education, Taipei, Taiwan.]

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。

[Chen, Y.-Y. (2012). The discursive formation of teachers' role in grade 1-9 curriculum, 1994-2005: Foucault's discourse analysis. *Journal of Educational Research and Development*, 8(2), 119-150.]

陳向明（2002）。社會科學質的研究。臺北市：五南。

[Chen, H.-M. (2002). *Social science qualitative research*. Taipei, Taiwan: Wunan.]

藍雲、陳世佳（譯）（2009）。P. Palmer著。教學的勇氣——探索教師生命的內在視界（The courage to teach: Exploring the inner landscape of a teacher's life）。臺北市：心理。

[Palmer, P. (1998). *The courage to teach: Exploring the inner landscape of a teacher's life* (Y. Lan & S.-C. Chen, Trans.). Taipei, Taiwan: Psychological.]

教育部（2018）。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。2019年6月2日，取自<http://www.naer.edu.tw>

[Ministry of Education. (2018). *Social study curriculum guidelines for primary school, junior high school, and upper secondary education of 12-year basic education*. Retrieved June 2, 2019, from <http://www.naer.edu.tw>]

（二）英文部分

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.

Béneker, T., Palings, H., & Krause, U. (2015). Teachers envisioning future geography education at their schools. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 24(4), 355-370.

Blin, F. (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*

- [Representations, practices and professional identities]. Paris: L'Harmattan.
- Brooks, C. (2006). Geographical knowledge and teaching geography. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 15(4), 353-369.
- Brooks, C. (2011). Geographical knowledge and professional development. In G. Butt (Ed.), *Geography, education and the future* (pp. 165-180). London: Continuum.
- Brooks, C. (2012). Changing times in England: The influence on geography teachers' professional practice. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 21(4), 297-309.
- Coldron, J., & Smith, R. (1999). Active location in teachers' construction of their professional identities. *Journal of Curriculum Studies*, 31(6), 711-726.
- Evron, C. (2004). Being art teachers negotiation of their beliefs and identity within the public school system. *The International Journal of Arts Education*, 2(1), 56-90.
- Favier, T. (2011). *Geographic information systems in inquiry-based secondary geography education*. Amsterdam, the Netherlands: VU University.
- Goodson, F., Biesta, G., Tedder, M., & Adair, N. (2010). *Narrative learning*. Abingdon, UK: Routledge.
- Haubrich, H. (1992). *International charter on geographic education*. Freiburg, Germany: IGU.
- Lambert, D., & Morgan, J. (2010). *Teaching geography 11-18: A conceptual approach*. Maidenhead, UK: Open University Press.
- Martin, F. (2006). *Teaching geography in primary education, learning to live in the world*. Cambridge, UK: Chris Kington.
- Moreau, P. (2011). *Les enseignants et le genre: Les inégalités homes femmes*

- dans l'enseignement du second degré en France et en Angleterre* [Teachers and gender: The inequalities between men and women in secondary education in France and England]. Paris: Presses Universitaires de France.
- Newman, S. (2000). Seeds of professional development in pre-service teachers: A study of their dreams and goals. *International Journal of Educational Research*, 33(2), 123-217.
- Paechter, C., & Head, J. (1996). Gender, identity, status and the body: Life in a marginal subject. *Gender & Education*, 8(1), 21-30.
- Reynolds, C. (1996). Cultural scripts for teachers: Identities and their relation to workplace landscapes. In M. Kompf, W. R. Bond, D. Dworet, & R. T. Boak (Eds.), *Changing research and practice: Teachers' professionalism identities and knowledge* (pp. 69-77). Philadelphia, PA: The Falmer Press.