

議題中心教學法的理論與實際

劉 美 慧

國立花蓮師範學院 社會科教育學系副教授

摘 要

二十一世紀將是一個日趨多元化與民主化的社會，弱勢族群意識的覺醒，多元文化與價值觀的產生，使社會的衝突與爭議日漸凸顯。而傳統的威權已無法使衝突消弭於無形，唯有積極面對這些衝突與爭議，採正當合理的程序解決，才能使衝突與爭議成為社會進步的動力。社會科教育的主要目的在培養學生參與公民生活所需的知識與能力，因此，二十一世紀的社會科教育應反應社會的真實面，教導學生面對衝突與爭議，以培養多元文化之認知與價值觀，尊重異己之雅量，及參與民主社會所需之批判思考與公民行動的能力。

我國的社會科教育一直以學科基礎模式 (discipline-based approach) 為課程與教學設計的典範，此種模式重視社會科學知識的結構性，強調社會科學原理原則的學習，容易造成學生記憶大量的知識，卻缺乏批判思考的能力；瞭解公民的責任與義務，卻不知如何運用公民活動挑戰社會結構的不平等。

輓近，許多社會科教育學者提倡「議題中心教學法」，部份研究也發現爭論性議題教學有助於公民資質的養成，使爭論性議題教學日益受到重視。鑑於議題中心教學模式尚未建立系統性的理論建構與實施

議題中心教學法的理論與實際

原則，本文擬統整相關文獻及研究，嘗試建立以議題為中心的社會科教學模式。本文主要分為三部份：首先從哲學、歷史及心理學三方面探討議題中心教學法的理論基礎，其次比較議題中心模式與學科基礎模式的教學觀，最後探討以議題為中心的社會科課程與教學模式。

關鍵詞：議題中心教學法、爭論性議題教學、社會科教學

議題中心教學法的理論與實際

劉 美 慧

國立花蓮師範學院 社會科教育學系副教授

壹、前言

Barr, Barth, Shermis (1977) 認為社會科教育有下列三種不同的性質：一是公民資質的傳遞，二是社會科學知識的學習，三是反省思考能力的培養。仔細分析此三種性質的社會科，可以發現每一種性質都蘊含不同的公民觀點。首先，公民資質的傳遞，主要在傳遞社會的特定價值，目的在培養認同國家的良好公民 (good citizenship)。其次，社會科學知識的學習，強調培養如科學家探究知識的能力，以成為有知識的公民 (informed citizenship)。第三種性質強調反省思考能力的培養，鼓勵學生透過議題的討論，培養價值判斷與意思決定的能力，目的在培養參與的公民 (participatory citizenship)。此三種性質的公民教育各有其重要性，亦有其時代意義。

台灣自從政治解嚴後，社會日趨多元化，社會的矛盾與衝突日益顯著，爭論性議題的討論也變成公眾議題。面對衝突的時代，許多學生卻無所適從，或人云亦云，缺乏獨立思考的能力。究其原因，是我國教育很少提供學生爭論性議題討論的機會。回顧我國社會科教育之發展，由於環境特殊，社會科教育大多扮演「因應社會變遷需要」之角色，而較少扮演「引導社會變遷發展」之角色，(廖添富、莊碩漢，民84)。我國傳統的社會科教學以抽象方式灌輸民主價值，忽略爭論性議題的討論，漠視社會的衝突，不重視公民參與。而教科書充滿威權主義的思想及一元的價值觀，強調事實與概念的學習(歐用生，民80；張秀雄，民82；

董秀蘭，民84)。此種以學科為中心的一元化社會科課程與教學，不利於培養具理性決定能力的民主公民。

二十一世紀將是一個日趨多元化與民主化的社會，弱勢族群意識的覺醒，多元文化與價值觀的產生，使社會的衝突與爭議日漸顯著。而傳統的威權已無法使衝突消弭於無形，唯有積極面對這些衝突與爭議，採正當合理的程序解決，才能使衝突與爭議成為社會進步的動力。社會科教育的主要目的在培養學生參與公民生活所需的知識與能力，因此，因應二十一世紀的變遷，社會科教育的性質應有所改變，在內容目標方面，應摒棄意識型態的灌輸，強調現代社會議題的探討；在過程目標方面，應培養學生價值澄清與作決定和行動的能力。

許多研究發現爭論性議題教學對學生的政治態度 (Harwood, 1992)、高層次思考 (Massialas, Sprague, & Hurst, 1975; Oliver & Shaver, 1966)、公民自由 (Avery, Bird, Johnstone, Sullivan, Thalhammer, 1992; Goldenson, 1978) 及對衝突的注意力 (Bickmore, 1993) 都有正面影響。Hahn (1995) 分析許多實證研究，發現學生接觸爭論性議題教學的次數越多，對議題的瞭解愈深入且愈感興趣。

爭論性議題教學的實施由來已久，最進，社會科教育學者進一步提出「議題中心教學模式」一詞 (issues-centered approach)，但整體而言，議題中心教學法的理論與教學模式並未有統整之探討。緣此，本文擬探討相關文獻與研究，建立議題中心教學法的理論與教學模式。本文主要分為三部份：首先，從哲學、歷史及心理學三方面探討議題中心教學的理論基礎。其次，比較議題中心教學模式與學科基礎模式的教學觀。最後，探討以議題為中心的社會科課程與教學模式。

貳、 議題中心教學法的理論基礎

本文擬從哲學、社會科演進歷史、及心理學三方面，探討議題中心教學法的理論基礎，以說明議題教學之必要性，及議題中心教學法實施的理論根據。

一、 哲學基礎

「什麼知識最值得教？」這是教育最基本也最重要的問題。進步主義和重建主義主張學校的知識應該反映社會現實，學生應學習解決問題及適應社會環境的能力。這種主張正提供議題教學最佳的理論根基。

（一）進步主義（Progressivism）

進步主義者認為教育的目的在促進民主生活。Dewey (1916) 在「民主與教育」(Democracy and Education) 一書中提及：民主與教育有密切關係，學校是社會的縮影，學校應教導學生適應民主社會的知識與技能。Rugg (1926) 認為學校應幫助學生瞭解目前社會上的議題，並教導學生如何解決社會問題。Walker 和Soltis (1992) 對進步主義的觀點作如下的闡釋：

進步主義認為個體必須學習思考，以對抗威權主義者透過優勢的觀點 (prevailing view)，亦即權力擁有者喜愛的觀點，進行社會控制。教育必須培養學生具備批判性思考的能力，以改變社會現況。(第23頁)

由此可知，進步主義者認為學校的目的在促進民主生活。因為社會現實不斷的改變，知識也不斷地變動，所以學習的重點應在如何思考 (how)，而非思考的內容 (what)。因此，課程應以議題為核心的方式加以組織，老師應教導學生解決社會問題的能力。

（二）重建主義（Reconstructionism）

重建主義認為學校可以扮演改造社會的重要角色，學校除應強調個人知識與個人反省的能力外，並且應培養學生關心社會、政治、經濟等

意識型態的問題。Counts (1978) 認為學校應扮演重建社會秩序的角色，使社會更具正義。學校的課程應教導學生分析地方、國家、及國際的議題。Apple (1991) 建議學校的課程應討論種族、性別、及貧窮等議題。Brameld (1977) 說：「老師和學生有權利透過自由溝通，表達對議題的態度，並且提出最佳的理由支持自己的觀點」(第70頁)。

根據重建主義者的主張，教師與學生在學習過程中應扮演更積極的角色，不僅應提出個人對社會議題的主張，更應將主張化為行動，成為促進社會進步的動力。

二、歷史基礎

從西元1916年至目前為止，美國的社會科經歷了二個時期：第一個時期從1916年至1960年止，稱為社會科時期 (social studies era)，社會科成為學校的正式課程。第二個時期從1960年代至今，稱為新社會科時期 (new social studies era)，強調社會科教育的改革。在社會科時期已有議題教學的概念，當時並有議題教學的相關課程；新社會科時期則強調議題教學的重要性，並有多種以議題中心的教學方案。

(一) 社會科時期

1916年，隸屬於美國國家教育協會 (National Education Association) 的社會科委員會 (Social Studies Committee) 建議將社會科納入中等教育的課程中，這是社會議題第一次在學校的課程中出現。社會科委員會並為十二年級的學生設計了「美國民主問題之探討」(Problems of American Democracy) 一科，重點在探討社會的問題及真實面 (Jenness, 1990)。到1930年代末期，「美國民主問題」課程已被許多學校廣泛地接受。根據統計，大約有70%的高中開設這門課，選修的人數比例從1928年的1.04%提昇到1934年的4.49%，1949年更提昇至5.24% (Evans, 1989)。此時期問題討論的焦點集中在種族歧視、社會階層、貧窮、失業等方面 (Ornstein & Hunkins, 1993)。到了1940年代，高等教育對整體教育體制有莫大的影響，哈佛大學教授發表了一篇報告 (Harvard University Committee on the Objectives of General

Education in a Free Society, 1945), 報告中強調社會科對公民教育的重要性, 並且建議在十二年級開設「美國生活問題之探討」(Problems of American Life) 一科, 這是以議題為中心的科目。而反省思考教學法的產生, 也間接促使爭論性議題教學的推展。

(二) 新社會科時期

蘇聯發射火箭引起美國的恐慌, 也引起美國的教育改革運動, 新社會科就是在此時期下的產物。此時期的社會科教育學者有一共識, 認為社會科應該超越表面事實教導, 應該運用社會科學知識及方法, 對某些時期或領域的議題作深入的探討。Banks (1990) 稱這種知識探究的過程為社會科學探究 (social science inquiry)。Chesler (1967) 認為社會科的知識都具爭論性與價值判斷, 只有價值澄清式的探討才能檢少偏見, 進而瞭解社會的真實面。Engle (1986) 建議老師在教導爭論性議題時, 應協助學生認清議題背後的價值性假設。總計從1960年代末至1970年代初期, 共有一百多種社會科的實驗性及改革性課程, 其中有三分之一是以議題為中心的科際整合型課程 (Evans, 1989), 其中以 Oliver 和 Shaver (1966) 於「在高中教導公共議題」(Teaching Public Issues in the High School) 一書中所提倡的法理學教學法 (jurisprudential approach) 受到最多的重視, 法理學教學法主要在教導法律及倫理方面的議題。Gross 和 Muessig (1971) 編了一系列與爭論性議題有關的教材。在教學方法方面, Kohlberg (1984) 的道德兩難討論法也提供了道德及價值議題教學的模式。美國社會科期刊 (The Social Studies) 也分別在1989和1992年專刊探討議題中心教學法, 強調議題教學的重要性, 並澄清議題中心教學法的相關問題。

三、心理學基礎

議題中心教學法強調分析問題的系統化過程, 這是植基於心理學上的問題解決教學法及認知失衡理論。

（一）問題解決法

目前解決爭論議題的方法是基於Dewey 的問題解決模式，問題解決是個體為達目標所做的思考過程。杜威為實用主義論者，他認為知識源於實際的活動，在活動中，個體經由觀察所得之純理論觀念與實際行動所得之知識，均在思維的過程中相互連結，互相輔助，由此便產生知識。Dewey (1933) 在「思維術」(How We Think) 一書中，提出解決問題的五大步驟，此問題解決模式成為日後探究教學法及問題解決教學法之理論基礎。此五項步驟如下：呈現問題、界定問題、建立假設、考驗假設、選擇方案。在解決問題的過程中，個體以過去的知識和經驗為基礎，然若舊有之知識和經驗無法應付眼前的困難時，亦可衡量情勢，改變進行的方式，此即構成經驗的重組與改造。待問題解決後，重組改造的經驗即成為新知識。

（二）認知失衡理論 (Cognitive Dissonance Theory)

Festinger (1957) 的認知失衡理論是議題中心教學模式的理論基礎，認知失衡理論是植基於完形心理學，此理論認為當個體二種以上的思想、態度或信念不一致時，個體的認知結構會產生失衡的情形，認知不平衡的情形造成個體困擾，個體會試圖改變態度或信念，以解決認知失衡的情形。待解決問題後，個體的認知結構可以達到另一階段的平衡。

認知不平衡理論解釋了當個體經驗與信念相衝突時，個體的態度與信念如何改變。認知失衡理論對學生學習爭論性議題有很大的影響 (Boorman, 1977)，認知失衡的情形愈大，個體愈容易改變自己的態度 (Goethals & Reckman, 1973)。所以，實施爭論性議題教學時，教師可以利用各種方式呈現不同的觀點，使觀點與學生信念衝突，造成認知失衡的情形，再透過重建的過程，使個重新思考觀點或更肯定自己的觀點。

參、議題中心模式與學科基礎模式的教學觀比較

議題中心模式與學科基礎模式對知識的觀點基本上是不相容的，學科基礎模式視知識為事實與概念的累積，知識是靜態的、客觀的、具普遍性的，學校的主要目的在幫助學生記憶專家所認定學生應學習的知識。議題中心教學模式視知識為動態的、有價值意涵的，學校的目的在教導學生瞭解知識建構的過程，知識背後的假設與目的。

緣此，本節將比較議題中心模式與學科基礎模式的教學觀，包括理論基礎、教學目標、學習者的特質、課程組織、教學活動、評量方式與教師角色之對照，做為試擬議題中心教學實務的基礎。

表一 議題中心模式與學科基礎模式的教學觀比較

項目 \ 模式	議題中心模式	學科基礎模式
理論基礎	- 知識是動態的。 - 重視影響教學的經濟、政治及社會等因素。	- 知識是靜態的。 - 以教育心理學的理論為主，考慮兒童的學習準備度。
教學目標	- 培養批判思考、作決定及行動的能力。 - 瞭解多元的觀點與價值。 - 批判日常生活中的隱藏的意識型態問題，進而促進社會正義。	- 瞭解學科知識的原理原則。 - 接受權威者界定的知識與價值。 - 培養獲得、組織及解釋資料的能力。
學習者的特質	- 學習者是知識的建構者。 - 學習者是社會的改造者。	- 學習者是知識的接受者。 - 學習者是社會的維護者。
課程組織	- 強調學科間的統整性。 - 屬於動態課程。 - 注重課程的深度。 - 以議題為課程組織要素。	- 學科以獨立方式呈現。 - 屬於概念性課程。 - 注重課程的廣度。 - 以概念與通則為課程組織要素。
教學活動	- 教學是辯證式的。 - 教學以環繞議題為中心的方式開展。	- 教學是結構式的。 - 教學以學科知識結構為主，層層推進。
評量方式	教師以學生批判思考能力的進步情形為評量的標準。	教師以正確答案評量學生的學習成效。
教師角色	- 教師是教學設計的詮釋者。 - 教師是教學活動的引導者。 - 教師會鼓勵學生關心問題，營造教室開放的環境。	- 教師是教學設計的執行者。 - 教師是知識的提供者。 - 教師是價值中立者。

肆、以議題為中心的社會科教學模式

以議題為中心的社會科教學究竟有何特色？何種議題比較適合社會科教學？教師應如何進行議題教學？將師在進行議題教學時，應把握何種原理原則？這些都是本節所欲探討的問題。

一、議題中心教學法的特質

議題中心教學法是指以爭論性議題為課程核心，教師綜合相關的學科知識，運用多樣的教學法，將議題的正反不同觀點呈現給學生的一種教學方式。議題中心教學模式的特質如下：

（一）經歷衝突情境

議題中心教學模式以爭論性議題為課程的核心，爭論性議題蘊含二個以上不同的觀點，且各種觀點的爭論點勢均力敵。因此，議題中心教學的第一個特色是要學生經歷衝突情境，使學生產生認知失衡的情形，再重新建構自己的觀點。在此過程中，學生可以瞭解價值的來源、價值衝突及價值選擇。學生可以知道民主國家之所以民主，並非國家都沒有衝突，或漠視衝突；而是國家重視衝突的產生，並運用正當的程序規範衝突，使衝突成為促進民主的發展動力。

（二）深度學習（in-depth study）

課程深度與廣度的問題一直無法兼顧，傳統的社會科課程注重廣度而忽略了深度。Parker（1991）認為這樣的課程只提供學生表面的知識，很多知識只是概略陳述而未加以深入探討。議題中心教學法強調深度學習，亦即慎選議題，並對每一議題作深入的探討，探討議題所使用的知識豐富且多元。此模式的主要目的是希望學生的學習能超越表面的認知層次，進入深層的理解層次。

（三）高層次思考

議題中心教學模式突破直線思考的僵硬模式，強調運用心智的一連串有系統的思考歷程來解決問題。議題中心教學模式是一種價值性的判

斷課程，在學習過程中，學生必須改變被動的知識接受者的角色，成為主動的知識操縱者，因此，學生必須主動蒐集資料並運用知識與經驗，以做為判斷的依據。

（四）科際整合

議題中心教學模式強調從不同的觀點探討議題，議題通常是複雜且牽涉不同的範圍，所以分析議題必須運用不同領域的知識，例如人權問題會牽涉到歷史、地理、經濟、政治、社會、法律等，因此，以議題為中心的公民課程模式是一種科際整合的模式。此種模式可以提供學生對議題全面性的瞭解，並可以使學生瞭解學科之間理論之關聯性。

（五）開放的環境

一個封閉的教室環境無法培養學生的民主胸襟，議題中心強調的是開放且具支持性的教室環境。許多研究發現開放的教室環境有助於培養學生的政治態度（Ehman, 1980; Hahn, Tocci, & Angell, 1988）。議題中心模式強調學校整體結構的開放，學校領導人必須有開放的心胸接受爭論性議題教學；老師必須鼓勵學生發表己見並尊重學生的想法；學生必須有容忍異己的雅量。整體而言，學校的行政人員、老師及學生之間應該是合作支持的關係，而不是層級性威權的關係。

（六）轉型課程（Transformative Curriculum）

議題中心教學模式強調從各種不同的觀點探討議題，其性質屬於多元文化教育中的轉型課程。轉型課程挑戰主流課程優勢族群的觀點，幫助學生從不同種族、性別、社會階層等觀點來看待事件與相關概念；幫助學生建構對過去、現在、及未來的解釋（Banks, 1994），也允許學生對問題採取個人、社會、及公民的行動。

二、議題的選擇

（一）選擇議題的原則

議題中心教學模式強調謹慎選擇議題，並對議題作深度探討，因此，在選擇議題時，必須把握一些重要原則。Onosko（1996）提出選

擇議題的六種原則：1. 選擇不同類型的議題。2. 議題是否具有可辯論性。3. 重要的議題。4. 有趣的議題。5. 可研究的議題。6. 與日常生活有關的議題。Grambs, Carr, Fitch (1958) 認為選擇議題時，應把握下列原則：議題對學生的重要性、學生的瞭解能力、議題的相關資料豐富、議題對學校與社區之關係。Engle (1989) 主張議題應可以鼓勵思考，並具衝突性、重要性、時代性及普遍性。

綜上所言，選擇議題必需考慮議題本身的爭論點、衝突性、及涵蓋的知識範圍；至於議題是否須為當代議題則不一定，歷史議題也可成為社會科教育的題材；此外，仍須從學生立場考慮議題的難易程度、議題與學生的關係及重要性。

(二) 議題內涵

本節先列舉美國以議題為中心的社會科課程內涵，再以我國台北市高中公民教師期望的議題，說明社會科課程應探討的議題。

1. Isaac (1992) 的「民主的公民」

美國著名的公民教科書--「民主的公民」(Civics for Democracy) 是以議題為中心的公民課程，其課程結構以下列五種公民運動為主：民權運動、勞工運動、婦女運動、消費者運動與環境保護運動。透過此五種運動的學習，學生可以知道這些運動的領導者與團體，熟悉遊說、抵制、示威等參與公民運動的方法。

2. Avery et al. 的五種問題模式

Avery, Sullivan, Smith, & Sandell (1996) 以五類主要議題及其相關的次要議題，說明如何設計以議題為中心的公民課程。茲將五組議題說明如下：

第一組議題強調正義及不正義法律的探討，次要議題包括：我們如何區分正義與不正義的法律？作區分時應考慮哪些觀點？誰從正義及不正義的法律中獲得利益？歷史上如何描述哪些不正義的法律？個人有義務去反對不正義的法律嗎？何種方式是反對不義之法的有效途徑？

第二組議題強調公民文化。相關議題包括：何種動機可促使公民積極參與公民活動？積極參與公民活動的阻力為何？參與或不參與公民活動的結果為何？

第三種議題重點在政治力量的探討，次要議題包括：美國憲法的基本原則是分權，分權的目的為何？若不實施分權，會產生何種結果？水門事件可能有何種不同的結果？

第四種議題關心美國在國際事物中扮演的角色，問題包括：美國與其他國家交往時，遵循何種原則？美國與其他國家交往時，應遵循何種原則？美國應與不尊重人權的國家發展貿易關係嗎？

第五種問題主要在探討公民角色，問題包括：在美國政治體系中，公民應扮演何種角色？何謂公民資質？公民有何權利與義務？公民應如何參與公民生活？

3. Kniep 的主題模式

Kniep (1989) 提出五類社會科值得探討的問題，做為組織課程的議題，每一類議題都必須將焦點放在人、地、事三方面，並從依賴、改變、文化、缺乏、衝突等五種概念切入分析。

表二 Kniep 的主題模式

類 別	議 題
和平與安全	核武競賽、恐怖主義、殖民主義、民主與專制
世界人權	難民問題、宗教信仰、政治迫害、種族隔離
國家發展	飢餓與貧窮、人口膨脹、科際發展
環境保護	酸雨、污染、雨林、核廢料處理

4. 台北市高中公民教師的觀點

筆者 (Liu, 1995) 曾以台北市公立高中公民教師為對象，調查教師認為我國的公民教育應探討哪些重要的議題，茲將調查結果說明如下，表三係依照教師心目中議題的重要性作排列。由表三的標準差可知，教師對統獨之爭、槍械管制、與省籍衝突三項議題的重要性的看法較不一致。教師認為重要性的議題似乎受到當時熱門話題的影響，且議題較侷限於國內議題。此外，教師雖認為環境保護是公民教育最重要的議題，但在訪談中，大部份的教師認為環境保護是較不具爭論性的議題。

表三 台北市高中公民教師認為公民課應探討的議題

議 題	平 均 數	標 準 差
1. 環保	4.52	.63
2. 全民健保	4.34	.61
3. AIDS	4.11	.96
4. 核能發電廠	4.07	.91
5. 墮胎	3.95	.94
6. 婦女權	3.93	.90
7. 統獨之爭	3.81	1.19
8. 老人年金	3.81	.91
9. 槍械管制	3.79	1.06
10. 電子媒體控制	3.74	.87
11. 世界飢荒	3.72	.85
12. 雙重國籍	3.71	.99
13. 世界人權	3.69	.84
14. 省籍衝突	3.66	1.15
15. 金錢外交	3.64	.91
16. 廢除死刑	3.60	.98
17. 同性戀	3.51	.91
18. 核子武力擴張	3.43	.91
19. 保護本國產業	3.31	1.03
20. 實驗學校	3.29	.97

以上四種課程組織模式雖以社會科教育為範疇，卻有不同的重點。Isaac 的議題以公民運動為主，Avery 等人的議題以法律與政治議題為主，並且以美國為中心，Knier 的主題模式以全球議題為主，台北市的公民教師則強調國內議題的重要性。

三、教學模式

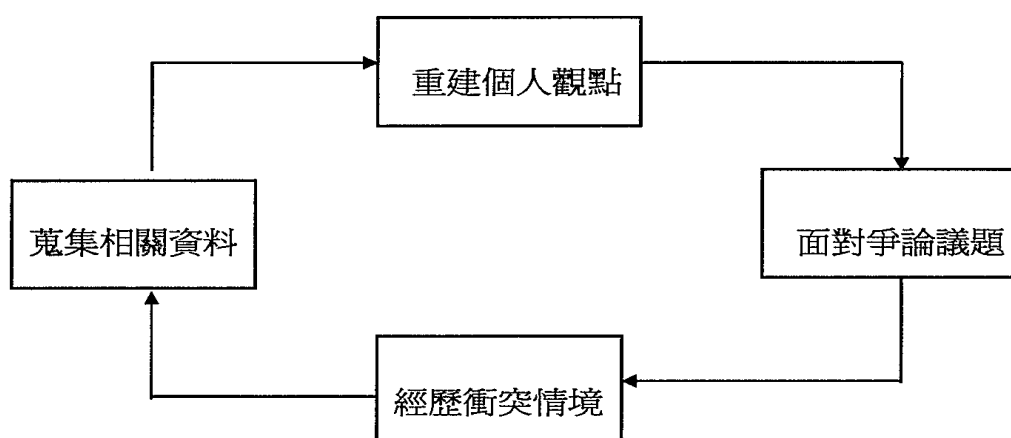
何種方式最適合教導爭論性議題？社會科教育學者對此問題並無共識，學者主張可用以教導爭論性議題的策略包括法理學方法(jurisprudential approach, Oliver & Shaver, 1966)、反省思考(reflective thinking, Engle & Ochoa, 1988; Hunt & Metcalf, 1968)、角色扮演(Angell & Avery, 1992)、結構性爭論(structured controversy, Johnson, Johnson, & Smith, 1991)等。這些教學策略又以結構性爭論最能顯現議題的爭論點，茲將結構性爭論的教學步驟說明如下：

1. 教師與學生選擇一個重要的公民議題。
2. 教師將學生以四人為一組分組，指定其中二人準備贊成的觀點，二人準備反對的觀點。
3. 老師提供學生參考書目，以幫助學生組織自己的觀點。
4. 學生閱讀相關資料並且準備具說服力的觀點，教師可以舉例說明強有力的觀點。
5. 贊成的學生提出觀點，反對的學生注意聆聽、作筆記、並提出問題。
6. 反對的學生提出觀點，贊成的學生注意聆聽、作筆記、並提出問題。
7. 贊成與反對的學生互換立場。
8. 互換立場後，重複第5及第6步驟。
9. 小組成員摒棄立場，嘗試達成共識，此時，學生亦可提出第三種觀點。
10. 小組對全班發表小組達成的共識。

結構性爭論主要有二大特色：一是經由互換立場的過程，讓學生同時思考同一議題的正反二面觀點，不僅可以使學生瞭解議題立論觀點的強弱，亦可培養學生觀點取替(perspective-taking)的能力；其二是小組透過協商的過程，達成對議題的共識，此過程可以使學生體會衝突與

爭議之產生，及如何透過民主程序達成共識，是一種機會式的民主學習過程。

結構性爭論比傳統的辯論更能培養學生角色取替及批判思考的能力，可讓學生瞭解衝突與爭論在民主社會中扮演的角色，是探討複雜且具多元觀的公民議題的理想方法。然而，結構性爭論適合以合作學習的方式進行，若欲以個別學生為單位進行爭論性議題教學，則可採用下列教學模式。



圖一 議題中心教學模式

1. 面對爭論議題

以學生的認知為基礎界定問題，協助學生瞭解問題的背景，確認欲討論之議題是否有次要議題，此步驟強調舊經驗與新知識的連結。

2. 經歷衝突情境

引導學生經歷議題的衝突情境，將各種不同的觀點逐一呈現，幫助學生瞭解議題的爭論點，並培養角色取替的能力。

3. 蒐集相關資料

蒐集與議題相關的資料，並重新思考及界定議題，考慮因果關係，此步驟牽涉議題的事實、定義、與道德層面的思考。

4. 重建個人觀點

經過深思熟慮的過程後，重新呈現個人觀點，說明所持觀點的理由，並提出解決議題方案的實施程序。

四、教師的角色

教師在進行議題教學時，是否應該表達自己的立場，學者對此問題有不同的看法。Newmann與 Oliver (1970) 主張教師在課堂上與學生談論爭論性議題時，應保持中立的態度，教師不應說服學生接受某些特定的觀點，而應幫助學生建立自己觀點及發展支持觀點的理由。然而，Massialas 和 Cox (1966) 卻對教師在教導爭論性議題的角色有不同的看法，他們認為教師無法完全價值中立，所以應扮演捍衛個人觀點 (defensible partisanship) 的角色。Lickona (1991) 的看法則介於以上二種主張，他認為教師不應主動提及自己的觀點，但是當學生問起時，則必須公開表達自己的立場。

無論立場是否必須中立，教師在教導爭論性議題時應扮演二種角色：一為蘇格拉底角色 (Socratic role)，亦即教師必須挑戰學生的立場；其二，教師必須引導學生澄清價值觀。Onosko (1996) 更具體提出教師應扮演角色：1. 讓學生瞭解老師對他們的想法感興趣，並且對他們思考的能力有信心。2. 提供學生小組討論的機會。3. 鼓勵學生提問題，而非只提供答案。4. 讓學生瞭解改變立場是深思熟慮的表現點非缺點。5. 提醒學生討論的過程中，是想法被挑戰而非人格被挑戰。

筆者 (Liu, 1996) 曾對台北市高中公民教師進行訪談，並將教師進行議題教學時所扮演的角色歸納為下列三種模式：社會科學家、批判思考者、及非結構者。茲以表四說明此三種角色：

表四 進行爭論性議題教學的三種教師角色之比較

類型 面向	社會科學家	批判思考者	非結構者
議題教學目的	獲得公民學科知識	發展批判思考能力	瞭解社會議題
討論的議題	與教科書有關的議題	與教科書有關的議 題或時事	時事
教學方法與活動	辯論、討論、發表、蒐 集資料	辯論、討論、價值 澄清法、問題解決 法、反省思考法	講述、討論
老師角色	活動的引導者	刺激學生反省思考	陳述議題的事實面
學生角色	知識的操縱者	問題解決者	知識接受者
時間	1 小時／星期	1-1.5 小時／星期	30 分鐘／星期

以上三種教師角色各反映不同性質的社會科教學，社會科學家以議題教學做為探究社會科學知識的方法；批判思考者注重議題的爭論點，並以此以培養學生反省思考的能力。非結構者並未以任何特定的模式教導爭論性議題，只用講述的方式讓學生瞭解議題的存在。此三種教師角色以批判思考者最符合議題中心教學模式的精神。

伍、議題中心教學法的限制

每一種教學法都有其限制，議題中心教學法也不例外，議題中心教學法的主要限制來自於教師本身、學校結構、師範教育課程、與保守團體四方面，此四股無形的力量交互影響，成為議題中心教學無法全面推展的主要限制。

一、教師抗拒改變

人都會習慣於舊有的行為模式而抗拒改變，教師也不例外。Lippitt(1958)認為抗拒改變的主要原因有下列四點：1. 不願承認現狀的缺點，2. 害怕失敗或嘗試新的行為模式，3. 舊有的失敗經驗導致對失敗的錯誤認知，4. 害怕失去目前滿意的狀況。筆者的研究發現大多數的公民教師皆認同爭論性議題教學的重要性，但會以班級人數、教學進度、教材內容等外在因素，作為無法實施議題教學的理由（Liu, 1995）。

二、學校結構的侷限

議題中心教學法並未廣泛被學校接受，Evans（1989）認為主要原因在於學校管理的科層結構，學校的組織結構是要讓大多數的學生在一種有秩序的形式中，吸收大量的知識，此結果造成老師運用他們認為最有效率的方式，在短時間內，於小空間中，教導多數的學生的情形。而爭論性議題教學強調深度學習，並不符合此種此種結構。因此，目前的學校組織結構，包括時間、空間、課程、師生比的安排等，都限制了議題教學的實施。此外，學校的行政人員依據自己的學習經驗，認為學校不應進行爭論性議題教學。Wilson（1980）的研究發現學校的行政人員認為他們有權力禁止爭論性議題教學。

三、師範課程非議題取向

議題中心教學的主要特質是科際整合，因此，具有社會科學背景的老師比較能勝任議題教學。然而，即使是具有社會科學背景的教師，也

不易同時專精數門學科。因此，在進行議題教學時，便會侷限議題的觀點於某些學科知識。其次，師範教育課程很少提供準教師議題中心教學模式，師範教育課程大都採內容取向，此種取向將課程重點放在內容的瞭解，並不強調批判思考能力的培養（Shaver，1989）。

四、保守團體的反對

保守團體反對爭論性議題教學的主要原因有二：第一，過於強調爭論性議題教學，會使學生發現社會的衝突面，使學生價值混淆，進而影響學生對國家社會之信心與認同。第二、議題沒有正確的答案，即是經過理性的討論也無法解決問題；一般人無法很清楚的討論複雜的議題；即使討論出結果，也無法影響決策。某些保守團體與利益團體結合，更不希望因為學校進行議題教學，使學生對他們的既得利益或決策產生質疑。

陸、結語

議題中心教學模式是一種科際整合的教學模式，由於知識的複雜性，此種模式並不容易設計。美國社會科教育學會（National Council for the Social Studies）曾提出「交響樂團模式」，以解決科際整合社會科課程與教學的問題（NCSS，1994）。本文將此模式說明如何設計以議題為中心的社會科教學模式，當交響樂團（社會科）演奏某一曲目時（年級），各種樂器扮演不同的角色，有時候某一樂器（政治）主奏，其他樂器伴奏（經濟或社會）。有時候，數種樂器（政治、經濟、地理）合奏以表現某一主題。演奏水準須有下列條件的配合：作曲家的曲子（社會科課程設計），個別樂器的特質（個別學科的貢獻），舞臺布景的配合（課程專家、教師、學校設備、及教學資源），及演奏者和指揮的技巧（學生、教師、及課程設計者的能力）。由此可知，實施議題中心教學法時，需要多方面的配合。

二十一世紀是一個多元的社會，多元文化社會的社會科教育必須幫助所有學生，無論是優勢族群學生及弱勢族群學生，培養參與社會的知識、技能及態度，更應培養學生改造及重建社會的能力，關心周遭的人事物，採取公民行動，以創造一個更人性化更具正義的社會。議題中心教學模式正是培養參與公民的一種重要的教學方式。

參考書目

- 張秀雄（民 82）：民主政治教育之研究。台北：師大書苑。
- 董秀蘭（民 84）：民主國家的政治教育--基本觀念的澄清。人文及社會科學教學通訊，6 (2), 36-46。
- 廖添富、莊碩漢（民 84）：台灣北部地區大學生現代公民性及相關因素之研究。行政院國家科學委員會專題研究計畫報告。
- 歐用生（民 80）：國民小學社會科教學研究。台北：師大書苑。
- Angell, A. V., & Avery, P. G. (1992). Examining global issues in the elementary classroom. The Social Studies, 83(3), 113-117.
- Apple, M. W. (1991). Conservative agenda and progressive possibilities: Understanding the wider politics of curriculum and teaching. Education and Urban Society, 23(3), 279-291.
- Avery, P.G., Bird, K., Johnstone, S., Sullivan, J. L. , & Thalhammer, K. (1992). Exploring political tolerance with adolescents. Theory and Research in Social Education, 20(4), 386-420.
- Avery, P. G., Sullivan, J. L., Smith, E. S., & Sandell, S. (1996). Issues-centered approaches to teaching Civics and government. in R. W. Evans, & D. Saxe (Eds.), Handbook on teaching social issues. Washington, DC: National Council for the Social Studies.
- Banks, J. A. (1990). Teaching strategies for the social studies: Inquiry, valuing, and decision-making (4th ed.). New York: Longman.

- Barr, R. D., Barth, J. L., & Shermis, S. S. (1977). Defining the social studies. Arlington, VA: National Council for the Social Studies.
- Bickmore, K. (1993). Learning inclusion/inclusion in learning: Citizenship education for a pluralistic society. Theory and Research in Social Education, 21(4), 341-384.
- Boorman, W. W. (1977). Sequencing versus balancing: An application of dissonance theory to the teaching of controversial issues. Unpublished doctoral dissertation, Stanford University.
- Brameld, T. (1977). Reconstructionism as radical philosophy of education. Educational Forum, 42(1), 67-76.
- Chesler, M. (1967). Values and controversy in secondary social studies: A critical review of the literature. In C. B. Cox, & B. G. Massialas (Eds.), Social studies in the United States: A critical appraisal (pp. 270-288). Chicago, IL: Harcourt, Brace, and World.
- Counts, G. S. (1978). Dare the school build a new social order? Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Engle, S. H. (1986). Decision making: The heart of social studies instruction. Contemporary Education, 58(1), 13-17.
- Engle, S. H., & Ochoa, A. S. (1988). Education for democratic citizenship: Decision making in the social studies. New York: Teacher College Press.
- Evans, R. W. (1989). The dream unrealized: A brief look at the history of issues-centered approaches. The Social Studies, 80(5), 178-184.
- Festinger, L. (1957). A theory of cognitive dissonance. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Goethals, G. R., Reckman, R. F. (1973). The perception of consistency in attitudes. Journal of Experimental Social Psychology, 9(6), 491-501.
- Goldenson, D. R. (1978). An alternative view about the role of the secondary school in political socialization: A field-experimental study

- of the development of civil liberties attitudes. Theory and Research in Social Education, 6(1), 44-72.
- Grambs, J. D., Carr, J. C., & Fitch, R. M. (1958). Modern methods in secondary education. Chicago, IL: Holt, Rinehart, and Winston.
- Gross, R. E., & Muessig, R. H. (Eds.) (1971). Problem-centered social studies instruction: Approaches to reflective thinking. Washington, DC: National Council for the Social Studies.
- Hahn, C. L. (1995). Empirical research on issues-centered social studies. Paper presented at the annual meeting of American Educational Research Association, San Francisco, CA.
- Hahn, C. L., Tocci, C., & Angell, A. (1988). Five nation study of civic attitudes and controversial issues discussions. Paper presented at the International Conference on the Social Studies, Vancouver, BC.
- Harvard University Committee on the Objectives of General Education in a Free Society. (1945). General Education in a Free Society. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Hunt, M. P., & Metcalf, L. E. (1968). Teaching high school social studies: Problems in reflective thinking and social understanding (2nd ed.). New York: Harper & Row.
- Jenness, D. (1990). Making sense of social studies. New York: Macmillan.
- Johnson, D. S., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (1991). Active learning: Cooperation in the College Classroom. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Kniep, W. M. (1989). Social studies within a global education. Social Education, 53(6), 399-403.
- Lickona, T. (1991). Educating for character: How our schools can teach respect and responsibilities. New York: Bantam Books.

- Liu, M. (1995). Teachers' perspectives toward the issues-centered instructional approach: A study of Taipei senior high school civics teachers. Unpublished doctoral dissertation, University of Minnesota.
- Massialas, B. G., Cox, C. B. (1966). Inquiry in social studies. New York: McGraw-Hill.
- NCSS (1994). Expecting of excellence: Curriculum standards for social studies. Washington, DC: National Council for the Social Studies.
- Newmann, F. M., & Oliver, D. W. (1970). Clarifying public controversy: An approach to teaching social studies. Boston: Little, Brown & Company.
- Oliver, D. W., & Shaver, J. P. (1966). Teaching public issues in the high school. Boston: Houghton Mifflin.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. (1993). Curriculum: Foundations, principles, and theory (2nd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Onosko, J. J. (1996). Exploring issues with students despite the barriers. *Social Education*, 60(1), 22-27.
- Parker, W. C. (1991). Renewing the social studies curriculum. Alexandria, VA: Association for the supervision and Curriculum Development.
- Shaver, J. P. (1989). Lessons from the past: The future of an issues-centered social studies curriculum. *The Social Studies*, 80(5), 192-196.
- Wilson, T. L. (1980). A study of expressed attitudes toward teaching five controversial issues in public schools. Unpublished doctoral dissertation, Kent State University, Kent, OH.

THEORIES AND PRACTICES OF ISSUES-CENTERED APPROACH

Abstract

This paper, aiming to examine the theories and practices of the issues-centered approach, was organized with four major sections. The first section tried to build the rationale for the issues-centered approach from the foundations of philosophy, history and psychology. The second section compared the issues-centered approach and the discipline-based approach in order to find an effective approach for social studies curriculum design. The third section discussed the nature of the issues-centered approach, the criteria for selecting issues, and teaching models for the issues-centered approach. Finally, this paper considered the major restraints to the acceptance of the issues-centered approach.

Keyword: issues-centered approach, teaching controversial
issues, social studies