

跳脫教科書的課堂即興——十二年國教課綱下 高中公民教師的探究教學與教科書使用

林浩民 洪承宇

探究理念的融入是十二年國教課綱的亮點之一，公民與社會課綱除了以疑問句形式撰寫作為引發學生興趣之源頭外，教科書也添加探究設計，希望全面地將必、選修課程沉浸於探究氛圍中。其中，探究與實作更是一門沒有課綱條目與教科書的選修課，考驗教師從發想、實施到完成的實踐能力。本文訪談10位公民教師，探討從依賴到跳脫教科書教學的轉變；多數受訪者以「生活情境」與「公共議題」作為自編課程發想；在課綱建議的實作取徑中，「日常生活的意義理解與探究」與「經驗事實的描繪與量化探究」是最常採用的探究工具，並且探究的歷程具有遞迴性與不確定性，並非過往理論所描繪之線性過程，教科書因而難以滿足教學之需求。本文除了整理教師對於課綱的回饋與探究課程設計外，也帶出教科書從過往的主要教學主導與學術知識來源，漸漸轉換為次要的訊息提供者角色。

關鍵詞：探究與實作、探究要項、實作取徑、教材設計

收件：2023年5月30日；修改：2023年10月16日；接受：2023年11月6日

Teaching Without a Textbook: Senior High School Citizenship Teachers' Inquiry-Based Teaching and Textbook Use Under the 12-Year Basic Education National Curriculum

Hao-Min Lin Cheng-Yu Hung

The latest national curriculum highlights the concept of incorporating inquiry into education. Notably, the introduction of inquiry-based guidelines has begun the process of incorporating inquiry, and more inquiry-related elements have been incorporated into citizenship textbooks. A new course named Inquiry and Practice has been developed that frees teachers from the constraints of textbooks and empowers them to imagine, design, and execute. We interviewed 10 citizenship teachers who reflected on how teachers changed how they used textbooks after the introduction of the new curriculum. In the Inquiry and Practice course, topics related to real-life scenarios and public issues were most commonly explored. In terms of inquiry methods, the combination of understanding and inquiring about daily life and describing facts and quantitative inquiries was preferred. However, the inquiry process involved various uncertainties, and its recursive trajectory differed from those described in various theories. Teachers learned to plan their lessons without using textbooks. The current study synthesized the interviewees' feedback on the latest curriculum and identified a trend in which textbooks shifted from a primary role of dictating the progress of classroom practice to a supportive role as secondary learning resources.

Keywords: inquiry and practice, inquiry essentials, practice approaches, material design

Received: May 30, 2023; Revised: October 16, 2023; Accepted: November 6, 2023

壹、前言

實施將屆 5 年的十二年國教課綱裡，探究與實作的推行是最顯著的特色之一。在高中——「社會領域課程綱要」的公民與社會科（下稱「社會領綱」、「公民科」）探究元素，最顯而易見的是以「提問式」課綱條目取代過去直述句的方式呈現，¹ 問句背後暗示著探尋答案的下一步；課綱中許多主題的最後，更加入了「延伸探究」的提問，² 期待學習不僅止於課堂之中，課程結束後有更深入尋蹤覓源的可能，探究的理念可以說全面地融入於公民科的必、選修課程之中。疑問句形式進一步也改變了教科書編寫方式，教科書中經常可以看到以問句作為章節的開頭與標題，課文中也含有更多問題討論的活動。雖然疑問句條目較直述句更帶有不確定性與開放性，但仍具體而微地描繪出公民課程的輪廓與大致的學科範圍，與過往相去不遠。

在高中的修課歷程中，修畢公民與社會科 6 學分的必修課後（公民與社會 1~3，各 2 學分；見表 1，三門必修課安排於高一上、下學期與高二上學期），課程進入 8 學分的加深加廣選修課，探究的密度來到了其中最強的一門課：「公共議題與社會探究」（下稱「公民探究與實作」，一學期 2 學分或兩學期各 1 學分方式實施），此為十二年國教課綱中嶄新的一門課，課綱的描述流露著極簡的風格，僅提出探究的「四要項、四取徑」，沒有綁定任何條目與學科內容，是課綱制定者給予教師根據各校學生特質進行差異化探究式教學的刻意留白。如果以烹飪作比喻，具有課綱條目與教科書的課程像是詳列出食材的菜單，沒有告訴教師如

¹ 「提問式」條目舉例：「公 Bv-V-1 為什麼人民的志願結社受到相關法律的規範？會產生什麼影響？」、「公 Be-V-1 民主國家有哪些常見的政府體制？與我國的政府體制有什麼差異？」（社會領綱，2018，頁 28-29）。

² 「延伸探究」條目舉例：「C. 政治參與延伸探究——社會處境不利的群體面臨什麼樣的政治參與機會與資源上的不平等？」、「A. 勞動參與——自主的勞動關係為什麼是重要的？如何發展自主的勞動關係？」（社會領綱，2018，頁 33-34）。

何烹煮操作；探究與實作課程則像是只有列出烹調步驟的食譜，卻未見具體的材料內容。

從課綱的探究安排，可以看出不同課程中探究深淺的層次差異，本文以「融入式」與「沉浸式」作為探究深淺的分類；前者僅在課程進行間適時嵌入探究活動，後者則是以探究的形式提供學生整學期實作的機會。兩者相同的是，以提問或探究作為教學形式時，學生臨場的回應與師生對話，都受到學生特質、教室氣氛、教師風格，甚至學校文化與環境區位所影響，存在著某種程度的難以預見並考驗著教師的經驗與反應。因此，本文用了「即興」（improvisation）作為標題，試圖凸顯十二年國教課綱中教師被賦予的自由度與師生互動的難以預測性。³Grant 等人（2017）認為探究型態的課程沒有既定的「腳本」（no scripting），教科書無法預期教室現場的可能情境，仰賴教師個人能力與師生互動，允許了更多的變通與創意，所以探究式課程理論常常沒有明確的細節，只有最簡潔的教學順序描繪，呼應了現今社會領綱對於探究式教學指引的簡約樣貌。

表 1 高中公民與社會科必選修課程、教材與探究形式

	課程名稱	課綱條目	教科書	探究形式
必修 (6 學分)	公民與社會 1 (2 學分)	V	V	融入式：融入提問式條目、延伸探究問題
	公民與社會 2 (2 學分)	V	V	
	公民與社會 3 (2 學分)	V	V	
選修 (8 學分)	公共議題與社會探究 (2 學分)	X (僅有課程 指引建議)	X	沉浸式：採用探究與實作體驗的形式教學
	現代社會與經濟 (3 學分)	V	V	融入式：融入提問式條目、延伸探究問題
	民主政治與法律 (3 學分)	V	V	

³ 即使是自由度最高的公民探究與實作課程，各校實施前仍須將課程計畫送專家學者審查通過後方可實施，不通過的情況也時有所聞（趙宥寧、潘才鉉，2022）。因此，即興的背後已具有相當的慎思與規劃。

本文採用立意取樣的方式，訪談 10 位來自北、中、南、東部地區的高中公民教師，並且已經教授公民科必修與選修系列課程，給予探究式教學融入公民與社會科課程的全面性檢視。研究問題圍繞在：（一）探究理念（含提問式條目）落實於十二年國教課綱對於公民教材與教學的影響為何？（二）受訪教師如何參考課綱中探究教學指引並發展出自身的探究與實作教材？（三）教師的實踐經驗能提供未來課綱、教科書調整哪些建議？本文將多重的經驗梳理出經驗法則與策略，希望課綱探究架構隨著實務累積，長出層層交織的理路與脈絡，而十二年國教課綱在未來的滾動修正中，能有更豐厚的理論與實務的相互參照。

貳、文獻探討

一、探究理念融入公民課綱之起源

教育部 2010 年舉辦的第 8 次全國教育會議中指出應參考先進國家經驗，從公平正義、教育機會均等、品質保證等原則，規劃十二年國民基本教育（十二年國民基本教育課程綱要總綱，2014）。各科課綱的誕生首先由「研修小組」發想，而「社會領域課程綱要研修小組」因為領域的複雜性，依性質分為國小社會、歷史、地理、公民與社會等四組，本文所關注的公民與社會科主要由 22 位研修委員組成，分別有法律、政治、經濟、社會學專長之大學教授、高中職公民教師、教師工會代表、以及課程研發機構代表等（林浩民，2021）。

根據社會領綱研修小組的全體委員第 1 次會議紀錄，最初期望是課綱鬆綁、分量減少，才可能進行課程差異化發展（國家教育研究院，2016）。第 3 次會議紀錄中（見表 2），公民科於進度報告提及「學習內容條目嘗試以提問句呈現」（國家教育研究院，2017a，頁 3），開啓了本次最大的改變之一。「疑問句」大量地取代過往 99 課綱「直述句」陳述方式，可以看出課綱委員們爲了避免「絕對知識」（absolute knowledge）的強加，開放性的問句賦予教科書撰寫、教師教學更多彈性的調整空間（洪承宇，2021）。

表 2 探究理念融入十二年國教公民與社會課綱歷程大事紀

時間	會議名稱	與「探究」相關討論與決議
2017年1月8日	社會領綱研修小組全體委員第3次會議	首度提出課綱條目以「疑問句」呈現
2017年1月24日	社會領綱研修小組全體委員第4次會議	首次提出課程中安排「探究與實作」課程之建議
2017年3月18日	社會領綱研修小組全體委員第6次會議	確定歷史、地理、公民與社會可以跨科方式整合成一個探究活動，三科均融入探究元素
2017年4月15日	社會領綱研修小組全體委員第10次會議	確定探究與實作課程不要編寫教科書，給予實施的彈性
2019年6月22日	課審會第52次審議大會	各領域群科課程綱要（含社會領域）全數通過

第4次會議紀錄中，委員們進一步表示：

在國中及高中必修課程中，亦盡量安排探究跟實作的建議，希望能更朝向公民養成，而非社會科學學科知識系統的探究。（國家教育研究院，2017b，頁3）

此為社會領綱制定過程中，第1次明確指出「探究」的重要性，並作為扭轉過去著重學科知識之教學，盼「實作」能帶來以學生為中心的公民資質養成。

探究與實作課程圖像接著在第6次會議中更加清晰，具體提出跨科整合成一個完整探究活動的建議：

歷史科的歷史考察、地理科的田野觀察或田野訪查、公民與社會科的公民議題探究三者可整合成一個完整的探究活動。（國家教育研究院，2017c，頁3）

此理念也最終呈現於社會領綱之中，提及「透過跨領域／科目專題、探究與實作等課程，強化跨領域或跨科目的課程統整與應用」（十二年國民基本教育課程綱要國民中小學暨普通型高級中等學校——社會領域

【社會領綱】，2018，頁 47）。

接近尾聲的第 10 次會議紀錄中，可以看到更多探究與實作課程的討論：

希望探究與實作不要編寫教科書。再來就是探究活動是彈性實施的，所以在教材編選，只是希望出版社要把握提問的精神，要提供高層次思考跟問題解決的學習素材。（國家教育研究院，2017d，頁 3）

課綱委員不希望有統一的教科書出現，而是教師依學生學習情況，帶領學生進行課堂討論、專書研讀等活動。同次會議紀錄裡，也論及若公民與社會科的探究與實作要作為升大學分科測驗考科，沒有共同的教材會不會有問題？紀錄提到：

當我們明說它不是考科，課程就不開了。但是這裡面其實很多東西，它其實就是學習表現，如果以後是素養導向為命題的話，其實結合學習內容，再配合探究與實作，其實也是可以考的，所以重點是在怎麼命題。（國家教育研究院，2017d，頁 3）

此次會議也說明了為何這門課成為了「沒有腳本」、沒有教科書的原因，課綱委員嘗試「留白」並賦予教師教學自主權，設計最符合自己學生的探究形式；同時，會議中也未排除探究理念納考之可能性。最終，2018 年陸續發布各領域科目綱要，並於 108 學年度（2019 年起入學之高中新生）正式上路。

二、美國「探究弧」與我國「社會探究模式」

探究式教學最早可追溯至古希臘哲學家蘇格拉底（Socrates）所採用的詰問法（又稱產婆法），教師以一連串的問題激發學生思辨，並引起學生自身興趣。教育哲學家約翰·杜威（John Dewey）作為近代探究式教學的

先驅，強調「做中學」的重要性，認為應以學習者作為主體，使之能自主探索事物，而非被動接受知識灌輸（李淑慧，2000）；教育心理學家傑羅姆·布魯納（Jerome S. Bruner）則為近代「發現式學習」的提倡者，鼓勵學生成為具有主動性的學習者（林浩民，2021）。

我國社會領綱之中所出現的探究式教學概念，亦參照西方學理與實徵研究。課綱委員曾於課綱制定的相關會議中提出〈社會領域課綱草案問句使用之會議脈絡與其他（國家）課綱案例說明〉文件，論及美國社會科探究式教學發展現況（陳麗華，2019）。美國的全國社會科審議會將探究式教學帶入其所訂定之社會科課程標準（National Curriculum Standards for Social Studies）之中，作為各州社會領域標準參考架構，該探究式教學法稱為「探究弧」（inquiry arc），可分為四大面向：形成問題及規劃探究、運用學科概念與工具、評判資料及使用證據、溝通說明結論及採取有知識基礎的行動（陳麗華，2019）。表3為Herczog（2013）整理之「探究弧」四大面向對於美國社會科課程實施之助益。

DeWitt 與 Andreadis（2016）在將探究弧應用於歷史學科之後，發現確實增強了學生的學習動機，也讓原先貧乏無趣的課程內容變得更有意義、更有趣；同時，探究技能的培養也是其中一項優點，是學生們在

表3 「探究弧」四大面向對於美國社會科課程實施之助益

探究弧四大面向	預期學習內容	對課程實施的助益
形成問題及規劃探究	問題探索	以社會科課程標準為基礎，著重於建構具有引領性的問題，作為啟動與引發探究的開端。
運用學科概念與工具	知識：學習者所需要學習的內容	以有目的、有意義的方式，培養學生對於學科知識內容與概念之瞭解。
評判資料及使用證據	過程：學習者所具備的實踐能力	著重發展蒐集與評估來源的技能，提出基於證據的論述，並由文本中提取重要證據以得出結論。
溝通說明結論及採取有知識基礎的行動	成果：學習者如何展示其所學	培養轉述訊息、建構大綱、提出論點、傳達結論之技能。

資料來源：Herczog（2013）。

其他課程中無法獲得的。然而，研究也發現部分學生會認為很有壓力，花費的時間也相當可觀。在政治學科的教學中，Clabough（2021）認為探究弧促進學生公民思維培養，為學生提供知識、技能和決策能力，並且藉由對與學生相關、富有爭議的話題展開對話，幫助學生分析公共政策的影響。國內近年針對十二年國教社會領綱探究與實作課程也陸續有相關研究成果，王伯仁等人（2022）運用行動研究之方法，指出若探究與實作加上分組合作學習，學習效果優於傳統講述法，能引起學生學習的動機；並且在探究的過程中，學生展現出更佳的觀察、資料蒐集、解決問題之能力。

從表 3 的整理，對照我國公民課綱中的「社會探究模式」（表 4），可以看出探究理論彼此之間相通之處，特別是社會探究要項列出「發現與界定問題、觀察與蒐集資料、分析與詮釋資料、總結與反思」等四要項，與探究弧四大面向相仿，均提出了探究的基本流程。我國探究模式整理如表 4。

表 4 十二年國教課綱社會領綱中的社會探究要項及實作取徑

社會探究的要項	實作取徑
發現與界定問題 觀察與蒐集資料 分析與詮釋資料 總結與反思	社會參與行動方案：教師引導學生討論，選擇特定公共議題，以「改變現況」為目的，採取行動，並對於行動歷程加以反思，以提升解決問題的能力。
	日常生活的意義理解與探究：人們的行動往往隱含特定的意義和價值，理解人們對特定生活事務和現象所賦予的意義，有助於深度探索不同文化以及各群體的相互理解。
	經驗事實的描繪與量化探究：對可觀察的行為、態度或情境進行測量或描繪，蒐集彙整既有的測量數據，並對測量結果與所描繪之現象的影響因素，提出可能的初步解釋。以培養依據掌握之證據推論，進而系統性理解社會現象的能力。
	規範或論述的反思探究：既有的規範或論述，可能蘊含特定的價值與偏見，也可能存在不同立場的爭辯與衝突，針對社會生活的規範或論述提出批判思考，以培養反思探究能力。

資料來源：社會領綱（2018，頁 45-46）。

除了四要項外，課綱也列出了四取徑，分別是「社會參與行動方案」、「日常生活的意義理解與探究」、「經驗事實的描繪與量化探究」與「規範或論述的反思探究」（社會領綱，2018，頁 45-46），前兩者揭示著可以採取從行動規劃與參與、生活觀察與發現兩種途徑切入；後兩者則分別為量化調查或質性思辨的途徑（Hung, 2022）。儘管訂出了「四要項、四取徑」，但簡潔的課綱仍未明訂探究的實質內容條目，因此留下了大量的彈性。

三、課綱、教科書與教師自主權的消長趨勢

我國的國定課程發展從早期嚴格的課程標準走向了鬆綁的課程綱要，教科書也從國立編譯館的「國編版」獨占開放了「一綱多本」的自由市場，國家教育權隨著民主化潮流漸漸給予學校、教師與家長更多選擇權。十二年國教社會領綱更在「教材編選」的部分明確指出：

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。（社會領綱，2018，頁 47）

課綱的鬆綁潮流賦予了教科書編寫更多的彈性，而在公民探究與實作課程部分，更刻意地留白給予教師發揮專業自主權的空間，沒有審定通過的教科書版本提供教師作為教學依據。

然而，課綱與教科書一直都與教師專業自主權有著微妙的權力翹翹板，彼此之間的重要性消長也一直是學術上反覆辯論的話題。當課綱或教材具有剛性的強制地位並且鉅細靡遺地規範時，教師就失去了詮釋內容與教學的自主權，訓化的氛圍使得教師養成了依賴性與「去技巧」文化（deskilling）、對於教學領導喪失主導權與責任感（Hutchinson & Torres, 1994, p. 325）。雖然教學內容與進度能因此受到嚴格管控，然而齊一的教學也犧牲了差異化實施的可能。相反地，當教師可以自行

決定教學內容或編製教材時，理論上更能切合學生的需求，不會因為教材的框架而侷限了發揮空間。例如，近期在十二年國教課綱自然科探究與實作的調查研究中發現，有 67% 的高中教師寧可選擇自編教材以回應學生的不同學習情況（陳世文、顏慶祥，2021）。然而，自編教材是否有緊扣課綱的目標與初衷，需要經常地回頭檢視與校準（廖婉雯，2019）。

在課綱、教科書與教師自主的緊張關係下，Breen 與 Littlejohn（2000）提出「協商式課程」（negotiated syllabus）的折衷概念，預先設定的課綱與教材在進入教學現場時，即啟動了協商互動程序，教師與學生在過程中共同決定課程的設計與後續安排，這種彈性調整展現出以學習者為中心的取向，調和了課綱、教科書與教師之間的拉扯。簡言之，誠如 Connelly（1972）表示，當課綱賦予的自由度低時，教師被視為知識的「傳遞者」，課程制定以「防範教師」（teachers as users of teacher-proof curricula）避免偏離教學目標而設計，以強制的標準規範授課的範疇、教學方式、評量形式等，教師成為工具理性下的教書匠；在中級的自由度下，教師在課程實踐上為積極的執行者（teachers as active implementers）；而自由度走向最高點時，教師是課程制定者的共同夥伴（teachers as partners in development），成為「使用——開發者」（user-developer），教學者能將課程素材重塑，隨教師與學生的生活經驗進行調節，因此課綱不再是僵化的規準，能依照教師規劃重新安排；從課綱的改變來看，高中公民課程因為探究與實作的實施，可以看出似乎期待著教師能從「傳遞者」成為「研發者」的角色。

參、研究方法

本文研究問題圍繞在：（一）探究理念（含提問式條目）落實於十二年國教課綱對於公民教材與教學的影響為何？（二）受訪教師如何參

考課綱中探究教學指引並發展出自身的探究與實作教材？（三）教師的實踐經驗能提供未來課綱、教科書調整哪些建議？運用深度訪談（in-depth interview）之方法，進行資料的蒐集與整理分析，瞭解研究受訪者於課綱推行下，如何運用其被賦予之彈性引導學生，並且如何實踐課綱精神、規劃與推行新課程的動態歷程。

訪談是藉由研究者與受訪者針對同一議題進行對話，以瞭解受訪者想法，從而蒐集第一手資訊（林淑馨，2010）。本研究的訪談時間約1~2小時，採半結構式，使受訪教師保有較大的表述空間。本研究亦透過教育部之課程計畫平臺，蒐集受訪者任教學校所通過之課程計畫，預先瞭解其探究與實作課程設計方向，使訪談對話能更加深入。受訪者彼此之間形成三角檢定（triangulation），以多種資料來源，提高信效度。另外，為了達成詮釋效度，也提供訪談參與者回饋（或稱為成員查核），藉之澄清溝通與詮釋上的誤差（王文科、王智弘，2010）。

雖然質性研究不追求統計學上的意義，但研究者採立意取樣方式，儘量尋找位於不同地理區位之受訪者，包含北區（臺北市、新北市、基隆市、桃園市、新竹縣市）、中區（苗栗縣、臺中市、南投縣、彰化市、雲林縣）、南區（嘉義縣市、臺南市、高雄市、屏東縣）、東區（宜蘭縣、花蓮縣、臺東縣）。因為不同區域常提供不同的課程研習活動，也可能因此發展出鄰近的共備或教學文化，本文雖然尚未看出明顯差異性，然而後續可以持續觀察之。受訪教師條件為：（一）高中正式公民與社會科教師；（二）曾教授過「公共議題與社會探究」課程與其他公民必、選修課程；（三）具參與學科中心活動、試題研發、教專社群、教科書編輯等經驗者為優先。受訪者給予英文區位代號（N、C、S、E）與數字（1~4）編號，背景資訊如表5。

表 5 受訪公民教師編碼與背景資訊

代號	任教地	性別	年資	過往相關經歷
N01	北	男	2	學科中心素養導向試題研發小組成員
N02	北	女	16	十二年國教課綱教科書編輯、學科中心北區社群領導教師
N03	北	男	9	十二年國教課綱教科書編輯、曾協助審查各校繳交之探究與實作課程計畫
N04	北	男	8	十二年國教課綱教科書編輯、探究與實作課程研習主講者
C01	中	男	4	十二年國教課綱教科書編輯、人權教育資源中心課程研發社群成員
C02	中	女	4	教育部國教署探究與實作年會講者
S01	南	男	16	教師會理事主席、司法改革基金會法治教育小組成員
S02	南	女	19	學科中心素養導向試題研發小組成員
S03	南	女	24	學科中心素養導向試題研發小組成員、人權教育資源中心課程研發社群成員
E01	東	男	20	高中主任、99 課綱東區教學資源研發小組成員

肆、發現與討論

一、「探究理念」促進教師教學自主與教材彈性運用

「課程潛力」(curriculum potential) 是 Ben-Peretz 於 1970 年代提出，她認為雖然課程設計者將預期內容置入課程之中，然而一旦離開設計者之手，課程就展開不同詮釋與解讀之可能，職是之故，課程應被視為「富含潛能的載體」(the embodiment of a potential)，超越設計者意志 (Ben-Peretz, 1975, p. 151)。十二年國教課綱上路後，不論是考招制度的改變、必修內容與時數的減量，或是更大量的選修及探究與實作課程，高中端的教師大多強烈感受到課綱載體的變化，例如 S03 與 N03 的研究參與者，認為社會領綱的探究理念不僅以課綱條目提問方式呈

現，也可以從課本的編排上觀察到：

剛開始看到課綱會覺得換了一個方式，以前（舊課綱）好像是一個不可質疑的東西，專有名詞釘死在那裡，不容挑戰。疑問句當然開放出很多可能性……另一個是說，如果讓學生看課本 title（標題），書商現在不管龍騰、三民、南一、翰林，寫課本時變成是用疑問句開場，以學生角度來看，我覺得這是一個很好的引導。（受訪者 S03）

課本的編排和審查上都比較開放，然後會有更多的問題去讓學生思考。所以我覺得做這樣改變，社會科的發展會更深遠、更有影響力，也讓這個科目比較活化，而不是說好像只要背就有分了。我覺得可以幫助一些傳統社會組或者人文的學生，強化他們的競爭力，因為幫助你去做一些思考，所以我覺得這個部分的理念是不錯的。（受訪者 N03）

其他的研究參與者也有類似看法，諸如：

彈性跟韌性更高，學生更有機會體驗。（受訪者 N02）

強調素養導向、生活情境、應用知識、分析推論統整的部分，能夠讓學生透過學習培養面對生活、可以帶得走的能力。（受訪者 C01）

有機會透過先備知識、先前的基礎課程，讓學生進一步探索。（受訪者 E01）

社會議題背後的脈絡是什麼很重要，不一定需要死背……強調所謂探究的概念，去理解很多事物或現象背後的意義是重要的。（受訪者 S02）

顯見教師們都看見了課綱背後的「課程潛力」，課堂規劃與學習形式獲得一定程度的解放。正如約翰·杜威所強調的「做中學」，期待學生自

主探索事物，而非被動的知識灌輸。然而，因為課綱打破條目之間的關係，教科書不必按照條目出現順序編寫，甚至鼓勵教科書編輯能同時結合社會、法律、政治或經濟的條目，置於同一課或同一冊之中，打破過往鮮明的學術界線。因此，在課程實施上也出現了一些問題，受訪者 C02 與 N01 認為：

有時候（條目）邏輯性不是很強，有幾個課綱條目看起來有些重複，而教科書也都會照單全收，直接把提問式條目放到課本裡頭，但有些條目的提問其實不是很明確，老師看到也滿問號的。甚至，我到底要教到多深、教到多廣？我得要看大考考題出到哪裡，才確定我要教到哪裡。（受訪者 C02）

教科書每一課之間的脈絡邏輯性連結變得比較缺乏一點，以上課來講，就會覺得課本用起來好像卡卡的，不像以前可能教的時候可以照著課本一步一步走就可以講得夠清楚，現在是額外要補充很多裡面沒有講清楚或留到其他地方才會講的概念。（受訪者 N01）

當緊縮的課綱扼殺了教師與教科書作者自主的靈魂時，寬鬆的課綱另一方面可能自由地讓人無所適從。受訪者 C02 點出了提問式課綱的開放特質，教科書編寫者或教師都未必能適當地解讀條目問句本身的語意，或是提問背後的目的，因而造成問句欠缺明確性的問題。⁴此外，教科書編寫試圖緊扣每一個具有開放特質之條目提問時，經常得觸及多重複雜的各項因素，經由跨界的視角才能完整地涵攝問題本身；因此，能夠理解為何課綱制定者鼓勵條目可以被重新組裝與排列，組合出適合教材鋪陳的脈絡。近期公民教科書研究也發現在課本編輯與審查過程

⁴ 受訪者舉出以下條目為例：「公 Aa-V-1 公民身分如何演變？為什麼從特定群體，漸次擴張至普遍性身分？」、「公 Bk-V-1 個人與家庭為什麼需要做選擇？如何選擇？」、「公 Ca-V-2 民主治理如何課責？」（社會領綱，2018，頁 125，138）。

中，每一冊被期待能包含至少兩個社會科學學門（例如：經濟學、政治學）的條目，希望強調知識的跨學門整合（蘇苑瑜、劉美慧，2022），明顯不同於以往公民課本每一冊僅針對單一社會科學學門，從最簡單概念逐步線性加深（例如：從機會成本、比較利益法則到供給與需求曲線）；不過，值得釐清的是，跨學門編排是著眼於全冊的層次（例如：第一冊含有社會學三課、政治學五課），若仔細檢視公民教科書單一章節（課）時，仍有較高比例僅針對單一條目或學門撰寫，這也解釋了當冊內課次之間的學門主題轉換時，若缺乏適當的融合，則容易造成本文受訪者所謂教科書邏輯連貫性呈現斷裂的情況。因此，當公民課綱融入探究精神，發展出提問式課綱時，連帶使得教科書每一單元的觸角更加擴散延伸，形成一種更為有機體式、貼近真實社會的複雜呈現，打破單一學門的思考角度，從教科書的目錄中就可觀察到多學門組合的設計。可惜從本文受訪者的回饋來看，這樣的課綱設計，未必獲得第一線教師的青睞。受訪者 S03 與 N04 也察覺到他們自身因此而改變了教科書的使用習慣：

以前國編版的統一教科書時代，老師就按書上的進度教，把教科書奉為主臬。十二年國教課綱這種改變似乎讓老師更開放地看待教科書的角色，不必然要 follow 全部，當然也考驗老師對於課程安排的想法。（受訪者 S03）

因為課綱沒有強調條目間順序，所以我在用教科書時，會打破章節順序來教，有時我覺得先上民法中對於「人」的概念後，再回去教前面章節的「人權」，會比較順一點，所以我們科內老師也把教科書當成是一個可以再重新被組合的產物。如果課本編排順序都沒辦法說服我自己，我怎麼可能拿來教學生？（受訪者 N04）

受訪者中最資深的 S03 比較了國編本時期劃一的教科書內容，也覺察到教師因為課綱的解放，更能運用自身專業判斷，重新編排教科書教學順序。2 位受訪者的話語中呈現出國定課程的開放帶來了現代教師對於課綱與教材的批判反思性、對教科書依賴的減少，同時也某種程度暗示著對於教科書的不信任與更相信自己的專業判斷，教科書過往決定教學內容與順序的角色已有所動搖。受訪者 N04 甚至進一步表示「教科書可以當作是學生回家自行閱讀的參考資源」，也印證了其他教師對於教科書角色弱化的觀點。

同時，課綱的「鬆」與「緊」之間又牽動著升學考試，受訪者 N01 表示有些課綱或教科書中的延伸探究活動為了趕進度實在沒有時間進行，當教學遇到了升學考試，很容易就犧牲了課綱的原初理念。綜整受訪者看法，他們對於課綱中強調的探究理念皆給予一致的正面評價，甚至認為過往有些學生或其他科教師有社會科就是背科的想法，「同學校的數理老師，也會跟學生說背一背就好了」（受訪者 S02），而探究的強調是個扭轉外界看法的機會，也藉此傳遞給學生與家長，社會科需要很多動腦思考，可藉此提高人文社會學科的受重視程度。據此，可以歸納 10 位公民教師對於探究理念融入社會領域與提問式課綱的看法，整理如表 6。

表 6 研究參與者對公民與社會科之探究融入（含提問式課綱）的正反評價

	正面評價	負面評價
時數	探究時數與機會更多（N01、N04）	升學考試下壓縮探究活動（N01）
內容	教學彈性更大、內容更開放（N02、N03、N04）	部分提問式條目不清楚、課綱缺乏教學難度設定（C02）
性質	更能引導學生理解議題脈絡（E01、S02、S03）、扭轉社會領域課程偏向記憶層次的印象（S02）、教師可自主調整課程安排與教材（N04、S03）	教科書編排邏輯性不夠強（N01、C02、N04）

二、「課程發想」與「四取徑」的多元選擇趨勢

瞭解了高中教師們對於探究精神融入、提問式課綱、條目與教科書編排的優缺點後，接下來將針對探究密度最強的「公共議題與社會探究」課程進行討論。如前述，課綱針對此課程僅提供「四要項、四取徑」的精簡概述，促使各校的公民教師們，在沒有教科書依賴下，自行創設一門全新課程。社會領綱鼓勵教師們進行共備，課綱中提到：

（歷史、地理、公民與社會）以分科教學為原則，並透過跨領域／科目專題、探究與實作等課程，強化跨領域或跨科目的課程統整與應用。（社會領綱，2018，頁47）

顯示出期望在探究與實作課程中，可以見到不同科的教師合作。受訪者 S03 即是以校內公民科、地理科、歷史科結合，整合社會領域教學人力，進行共備與協同教學：

我們的課是大家高度協同，不是各上各的……有的學校可能也是協同，可是他們可能會分成：前面幾週我上什麼、後面幾週另外一科上什麼，可是那個課程其實是沒有交織的。我覺得我們剛剛好，合作的老師大家願意把自己本科本位放下來，就會有很多可能性。（受訪者 S03）

作為具備 24 年年資的資深教師，S03 有相當高的熱忱與動力去推動課程，她提到希望是「玩真的」，也就是三種不同科目的教師全部共同授課，而非各司其職地切割時段、分開授課。在主題選定上，受訪者 S03 透過結合三科各自的課綱要求，結合在地元素，請學生假想在當地開設民宿，並結合歷史人物、地景地標等方式，輔以成本效益分析與區位等要素，使學生從認知層次走向實作與應用層面。受訪者 C02、S02 也與 S03 相似，著眼於在地情境與議題，讓學生在熟悉的環境中找研究主題，不同之處為 C02、S02 是採單科進行，未結合地理與歷史科；受

訪者 C01 則是以公民行動方案為主軸，結合探究與實作元素，請學生於生活周遭、校園環境等處找出問題與解決策略。

不同於前述從「自身」的日常生活、校園或社區議題出發，受訪者 N01、N02、N04、S01 將探究主題投射到社會公共議題，如無家者、環境保護、普世人權、性別平權等，有受訪者更將聯合國永續發展目標（Sustainable Development Goals, SDGs）等要素納入課堂，例如：

我們科以 SDGs 第 10 項的「減少不平等」作為方向，想要帶領學生關注社會上的弱勢情況，例如：糧食、正義、人權等問題。
（受訪者 N04）

透過課程設計使學生跨出自己的生活圈外，放眼當前社會與全球議題。

最後，E01、N03 相較其他受訪者有截然不同的教學設定與安排，他們檢視了學生過去已習得之知識，這堂探究課程是作為鞏固其過去所學之用，具有實作統整的概念。受訪者 E01 以學校固定開設的微電影製作、新聞採寫等校訂課程，再加上公民課程中曾經學過的媒體識讀、守門人等概念為基礎，期末須完成校園新聞報導；N03 則是將此課程視為整合前幾個學期的公民課程內容，並搭配不同探究工具（包含觀察法、問卷調查、訪問法、行動研究等）進行實作，使過去紙上的知識能夠在探究活動中實際應用，同時收到學科知識複習與生活運用之效果。

綜合上述訪談資料，本文歸納出三種「課程發想」的分類，分別為「以生活情境為發想」、「以公共議題為發想」、考量學生先備知識基礎上的「以知能鞏固為發想」。前兩者重視主題選擇、歷程與探究成果，分別著眼於自身周遭、社會、全球的主題；最後一個發想則銜接過去校訂課程或公民科本身內容，其目的在統整與精熟已習得之知識或技能，探究的成果呈現則非重點。值得一提的是，「以生活情境為發想」與「以公共議題為發想」兩類在探究內容上可能會有重複的情況，其分野在於究竟主題的發想是從學生自身生活處境出發，抑或是社會議題透過傳播媒介引發了學生的探究興趣。以上研究發現整理如表 7。

表 7 課程發想與課程內容

課程取材方向	研究參與者	內容
以生活情境為發想	C01、C02、S02、S03	日常生活探究發想；從生活周遭思考的公民行動方案；開設在地特色民宿、店鋪等實作。
以公共議題為發想	N01、N02、N04、S01	無家者、環境保護、普世人權、性別平等、17 項聯合國永續發展目標。
以知能鞏固為發想	E01、N03	奠基於學生已習得知識或技能，可作為過去課程之延伸；結合校訂課程中的新聞產製與微電影技能；運用探究工具重新理解過去公民課程內容。

上述的課程發想按受訪教師對於課程的主軸與定位進行分類，亦可以視為課程發展的預設，究竟是依生活情境、公共議題還是知能鞏固的脈絡而展開，將 10 位教師的探究課程進行分類，其目的是提供讀者作為設計此類課程之發想，究竟是以學生自身生活處境與當前熱門議題來出發，或整合過往學習經驗而設計。然而，每位受訪教師所使用的「探究工具」也值得進一步分析。舉例來說，採取「以公共議題為發想」的教師，可能採取量化、質性、歸納或演繹等不同研究工具，其會產生出不同的操作結果。課綱所建議的四個實作取徑：「社會參與行動方案」、「日常生活的意義理解與探究」、「經驗事實的描繪與量化探究」與「規範或論述的反思探究」，將用來分析 10 位受訪教師的探究工具選擇傾向。前兩者採取行動規劃與參與、生活觀察與發現兩種途徑；後兩者則在培養學生量化或質性研究的能力（Hung, 2022）。受訪者表示：

總共有四個實作取徑，第一個公民行動方案很夯，因為有很多類似的競賽，但是我不太喜歡做這個，我自己覺得政策性的東西很難教。我覺得還是回來日常生活的探究，另一個就是量化是我熟悉的，就選這兩個為主，教他們量化的方法。（受訪者 S02）

此位公民教師為經濟系畢業之背景，對於民生議題與統計學較為熟悉，選擇了「日常生活的意義理解與探究」與「經驗事實的描繪與量化探究」這兩項為探究工具。前述針對地方學與社區議題為發想的 S03、C02 也是將「日常生活的意義理解與探究」與「經驗事實的描繪與量化探究」作結合。相較於其他研究參與者，C01 是少數以「社會參與行動方案」為主軸（但也有「日常生活的意義理解與探究」、「經驗事實的描繪與量化探究」等成分在內，視學生選擇的研究題目而定），由於自身過去曾於 99 課綱時期參與公民行動方案之教學，對於相關操作與理念有一定理解，他認為：

我比較想鼓勵學生關注周遭的議題，可能透過探究歷程想辦法去提出可行的解決方案與後續的行動計畫，我覺得公民的培養應該強調這一塊，特別是實踐的部分……曾經有一組做學校周邊交通議題，透過議員跟交通局聯繫，學生們也去場勘，後來真的把他們提案落實，學生自己本身也比較有成就感。（受訪者 C01）

受訪者 N01、N02、N04、S01 等，則是採取「規範或論述的反思探究」偏向質性研究的取徑，實地觀察與訪談為主要工具，資料蒐集與分析不同觀點及論述後，做出價值判斷與批判式思考的靜態報告，並未進一步採取任何社會行動。N03 是所有受訪教師中，唯一 1 位會將四個實作取徑進行完整教學，包含觀察法、訪談法、問卷調查、量化分析、批判思考等技巧，她將課程定位為「類似社會科學研究法」的教學，並讓學生搭配自選主題進行探究工具練習。上述受訪者選擇的取徑偏好整理如表 8，從中可以看出受訪者在公民課綱給定的四個取徑範疇內，教師們檢視自身專長、經驗或喜好，部分受訪者也考量了學校的區位（資源取得）、學生自身能力、圖書館藏與資料庫的豐富程度、鄰近都會區容易找尋受試者等客觀因素，牽動著他們取徑的選擇，因此做出了以下的課程設定。

表 8 研究參與者所採取之實作取徑偏好

課程實作取徑	採取此實作取徑之研究參與者
社會參與行動方案（行動規劃與參與）	N03、C01
日常生活的意義理解與探究（生活觀察與發現）	N03、C01、C02、E01、S02、S03
經驗事實的描繪與量化探究（量化）	N03、C01、C02、E01、S02、S03
規範或論述的反思探究（質性）	N01、N02、N03、N04、S01

三、社會探究「四要項」的遞迴性與教科書的侷限性

除了四取徑的教學建議，社會探究四要項（「發現與界定問題」、「觀察與蒐集資料」、「分析與詮釋資料」、「總結與反思」）也是課綱提供教師課程設計的主結構，當上述發想、實作取徑都設定好後，課綱期待教師們一學期課程就按此探究的四要項步伐前進。然而，在授課過程中，受訪教師都發現並非可以順利「按圖索驥」地依序完成探究步驟：

假設是做關於消費者主題，我常會請學生去觀察某一些店家，每個時段的客群是否不同、使用交通工具不同，是一種階級的觀察；好像愈早來買的人都開賓士車，愈中午才來的人，多數騎機車……先透過觀察的方式瞭解這個產業，這是初階的資料蒐集，慢慢形成問題後，再進入文獻探討階段。（受訪者 S02）

探究過程中我會設定檢核機制，因為在那個時間點就要確定有到那個進度，等於前面的東西是為後面做準備……但我在實際帶學生分析跟詮釋資料時，常常時間比較趕，有時候已經進到分析階段或總結反思時，還得再回頭去補充蒐集資料。（受訪者 C01）

可以看出受訪者 S02 與 C01 未必按課綱中的四要項依序進行，S02 是將「觀察」置於「發現與界定問題」之前，成為醞釀出研究問題前的

準備；C01 則會在「分析與詮釋資料」或探究尾聲階段時，又返回「觀察與蒐集資料」階段，暗示著實際教學情況與課綱指引有不小的落差。實務上，四要項之間有著更多反覆來回、非線性操作的可能，探究理論針對此實務現象甚少著墨，例如約翰·杜威的「釐清問題、形成假設、驗證假設、修正研究方法、尋找解決之道」的步驟、「探究弧」提出者 Grant (2017) 的「發展問題、計畫探究、溝通結論、採取社會行動」的探究流程、Suchman (1962) 的探究訓練模式 (inquiry training model) 五階段「問題遭遇、資料蒐集與驗證、資料蒐集與實驗、組織與擬定法則、分析探究的歷程」等，理論似乎直觀地指引著前進方向、指向探究的終點，但未必能敏銳地反映出實踐過程中遇到的真實情況。

蔡佩璇 (2023) 在針對 4 位公民專家教師的研究中，也發現教師各自發展出自己的四要項循環模式，甚至有教師在每一要項結束後都加入「反思」的程序，而非留到探究的尾聲才進行。反觀當前公民課綱中對於四要項之說明，應可再進一步指出有機式 (organic) 的反覆來回操作之可能。探究式學習是一個從未知 (unknown) 到已知 (known)，甚至再發現更多未知的過程，公民課綱雖然在「總結與反思」的要項說明中提到「引導學生思考社會探究的意義，以及在探究過程中，所可能形成的其他研究問題」(社會領綱，2018，頁 44)，但建議可以更加明確傳遞探究過程的不確定性與遞迴性，認可未必每位學生一定得在期末獲得最終的結果，強調教師等待、容許進度差異之可能。對照自然領域課綱「自然科學探究與實作」中的文字敘述：

探究與實作學習內容各項目未必有固定的步驟順序，可依探究的主題和實作活動採循環或遞迴等方式進行(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——自然科學領域，2018，頁 40)

自然領域課綱文字透露出更多對於實務現場之理解與包容，可作為社會領域未來課綱修訂之參考。同時，四要項雖然是探究程序的重要指引，

教師並非照單全收，而是隨著探究的進程，視學習者需求彈性調整步驟，這種因變制宜的策略呈現出 Breen 與 Littlejohn（2000）提出「協商式課程」（negotiated syllabus）的特色，在課綱指引、教師自主性、學習者為中心之間找到平衡點。

透過上述三種課程發想方向、四種實作取徑偏好、四要項的訪談綜整，可以發現公民教師們在跳脫課綱與教科書的束縛後，併發出多元的課程設計。即使市面上已陸續出版了不必經過審定的公民探究與實作相關教材，內容幾乎都圍繞課綱中社會探究四要項發展，也提供了問卷設計、訪談法、文獻引註、摘要筆記、統計圖表製作等研究工具教學，不過並未得到受訪的 10 位教師青睞（受訪教師們皆自編教材），理由如下：

教科書這種比較制式、線性的內容，沒辦法瞭解到我們學校學生對於探究各形各色的需求，探究的歷程是很個人、很私人的，每個人有興趣的主題都不同，一本教科書實在很難符合學生的需求。（受訪者 C02）

我有看過這些教材，雖然有介紹一些研究法工具，但是課堂實作時，我覺得老師的重要性遠高於用了什麼教科書，學生需要的是對於他們探究的主題給予協助、激發他們想法、給予回饋，而這個大概只有老師和學生的實際互動才有幫助。（受訪者 C01）

開設這課程時，很看老師自己本身課程設計的方向或自身專長，有些老師對量化或行動研究特別有心得，就會朝那方向發展；也因為這樣，坊間探究與實作的教科書很難達到老師或班級的需求。同時，學生們在這堂課也會選擇校內、社區或自身相關議題，這部分更是教科書無法涵蓋，也無法貼近學生生活經驗的。（受訪者 S02）

受訪者 C02 的回答指出了教科書的侷限性，教科書的撰寫只能按撰寫者的邏輯脈絡一步一步往下推移。然而，在探究的過程中，前述 10 位受訪者分歧的課程發想、實作取徑、探究流程的不同選擇下，如同樹狀圖般開枝散葉出許多種不同的探究作法，而教科書線性的單一內容，無法預測學生對於探究主題的喜好，更無法廣泛涵蓋探究過程中的真實遭遇、研究困境、資料蒐集挑戰等。因此，前述的受訪者大相逕庭的課程想像與設計，凸顯了教科書無法彌補的先天限制。再者，受訪者 S02 也點出這些教科書的撰寫都難以回應學生從自身生活中發現的探究主題，教科書與學生個別經驗存在相當的差距與隔閡。最終，如同受訪者 C01 所說，探究的過程裡，教師才是能即時給予學生個別化回饋、協助其研究前進的推手，教師的角色因為探究與實作課程而顯得不可取代。

教師在探究與實作課程設計時，選擇了直接與課綱做對話，從「四取徑、四要項」中汲取課程發展的素材，完全翻轉了早期國編版教科書常作為課綱的絕對代言人、詮釋者之地位。現代的教師隨著教育的鬆綁更習慣放下教科書，閱讀課綱最原初的指引，在課綱、教科書、教材之間的選用顯得更游刃有餘。其中幾位受訪者也並非否決了教科書在探究與實作歷程中的地位，他們認為：

透過探究與實作的操作，其實是可以鞏固他們前幾個學期在公民教科書裡習得的知識，課本裡的學術定義也可以用來分析他們所探究的現象。（受訪者 E01）

當學生找不到探究的題材時，請他們回去翻高一的課本（必修課程之教科書），看看哪些部分是可以發揮的。（受訪者 S02）

教科書在學校公民教育的過程中仍舊具有相當重要性，只是在探究與實作課程中，退居為其中一種資訊來源，或者是百科全書式的參考資源。對照 Connelly（1972）的理論，隨著這一波探究理念融入公民課

綱，教師們面對一門沒有審定版教科書可用的嶄新課程時，爲了兼顧學校特色與資源、學生興趣與能力、教師本身專長條件等，教師不得不據此進行課程發想，再參考課綱中的取徑指引與探究實施步驟等，從無到有地自行研發教材，從過去單純的課綱與教科書使用者（user），轉身成爲一位具反思性且積極的執行者（active implementer）與開發者（developer）。

本文爬梳了公民課程從必修到選修課程中，探究理念的融入情況。必修課程中，充滿探究精神的疑問句提醒著教師在課堂中給予學生更多的思考、討論與對話，教科書也因爲課綱條目的轉變，一改傳統撰寫方式，雖然未必獲得多數受訪者認同，然而這個改變也意外地帶出了教師教學自主的展現，受訪者更具批判性地調整教學的順序與步驟，脫離過度的教科書依賴。在探究與實作的選修課中，課綱委員無課本的留白設計，給予師生更多的即興發揮，受訪者依據學校條件、學生特質、教師專長進行課程發想與安排；本文受訪教師對於教學專業的想法、定位、與作爲教學促進者的態度與責任，反轉了過去「照書教」的刻板印象，充分把握了這個留白的縫隙，釋放了教學的潛力與能動性。

伍、結語

本文探討公民與社會科必、選修課程中的探究理念融入，從具有課綱條目、教科書的「融入式」課程討論到「沉浸式」的公民探究與實作課。條目的提問式風格，開啓了探究的源頭，而多數公民教科書也將條目移植至書中，鼓勵教師運用提問與延伸探究等教學活動打開師生對話，期待破除大眾認爲社會科就是「死背」的迷思。受訪者普遍肯定探究理念時，對於條目的問句明確性，也建議需要進一步檢視與調整。同時，課綱強調條目彼此之間不具備一定順序，教科書審定過程中也被要求一冊內須涵蓋法律、政治、經濟、社會等不同社會科學學門；課綱中探究式的提問也經常需要從跨學門或多學科的角度，才能完整回應條目

之提問，增加了教科書撰寫的難度，更打破過去單冊即單一學門之分野，受訪者因此表示教科書有時章節之間的邏輯連貫性薄弱，刻意的跨學門融合反而使課本編排失去流暢度，故受訪教師們會自發性地調整教學順序。有別於過往課本作為課綱延伸的絕對權威，教科書在較為柔性的十二年國教公民課綱設計下，弱化了原有之地位，教師轉而成為了教學脈絡的規劃者。

進一步討論到「沉浸式」的公民探究與實作課程時，此為一門無課綱、無教科書的課程，仰賴教師根據學生特質自編教材。受訪教師提出三種課程發想：「以生活情境為發想」、「以公共議題為發想」、「以知能鞏固為發想」，前兩種發想方向均重視探究的主題內容、歷程與結果，多數教師選擇與學生日常生活相關之議題，亦有結合聯合國永續發展目標為出發點之設計，取材方向多元；最後一種採用了「以知能鞏固為發想」的設計，其目的在強化已習得的知識或能力，銜接並鞏固之前的公民課程內容或校訂課程。實作取徑的部分，多數受訪者對於探究工具選擇兼採了「日常生活的意義理解與探究」與「經驗事實的描繪與量化探究」；不過，「規範或論述的反思探究」也是常見的探究作法，偏向質性取徑以幫助學生建構自身觀點、批判思維與論述；僅一位教師選擇「社會參與行動方案」，強調積極公民資質（active citizenship）的理念。最後，針對探究步驟中的社會探究四要項，受訪者指出探究歷程具有不確定性，並非統一按此步驟進行，過程中的不同階段可以相互交疊、遞迴、反覆或同時進行，教師們在面對課綱指引時，展現出「協商式課程」的作法，依教學進程、學習者情況作出彈性調整，本文因此建議社會領綱可以更加強調探究流程的循環與遞迴性，並且不必有齊一的探究步驟，使學習者可以踏著自己的步伐前進。

上述關於課程發想、實作取徑、探究要項之整理，表達出公民教師們異質分歧的課程設計，課程脈絡與教材發展顯然沒有統一的方向，即便同樣選擇公共議題作為課程發想，但在採取質性、量化、行動方案的作法上可能各有異處，因而探究歷程的行進軌跡大異其趣；因此，教科

書較為線性的編排思維，難以顧及教師自身專長偏好、學校特性與學生能力的不同，而學生對於探究主題的選擇，也有相當的個別性，教科書無法涵蓋與預測。據此，從公民課程的必修到探究與實作選修課，可以看到教科書的角色漸漸地淡出，成為了資訊的提供者或百科全書式的參考資源。受訪者更指出，教師的指導或給予學生的真實回饋，更勝於教科書所能提供的協助。

在這一波的探究理念融入公民課程中，公民教師有更多的機會跳脫教科書，直接與課綱中的條目指引產生對話，設計出自己的課程。我們可以發現，在十二年國教公民課綱實施下，教科書不再是課程進度安排與學習內容主導的核心，教師的課程開發與給予學生回饋的能力，隨著探究的融入而顯得格外重要。值得一提的是，本文的受訪者均已實際教授過此門探究與實作課程，雖然並非全是資深教師，然而各自具有教科書撰寫、試題研發、審查各校探究與實作課程計畫、課程研發社群成員等經驗（見表5），可能擁有較多資源與共備交流之機會，相較於其他單打獨鬥的教師，更有自信跳脫教科書的限制、並且相信自身的教師專業自主；因此，課綱或教科書的鬆綁，對於其他較缺乏資源與經驗的教師而言，未必都能順利地如 Connelly（1972）所言，從教材的使用者搖身一變成爲開發者，此爲本文研究的侷限。未來的研究，可進一步針對我國高中公民教師進行更全面普查以瞭解實施情況，並且探討教師在公民探究與實作採取自編教材後，究竟這些教材設計、探究工具的選擇、探究流程的實作，是否幫助高中生們培養了探究的能力與習慣，與帶來終身學習的信念？

參考文獻

- 十二年國民基本教育課程綱要國民中小學暨普通型高級中等學校——自然科學領域（2018）。
- [*Curriculum guidelines of 12-year basic education: Natural sciences domain for elementary, junior high school and upper secondary school.* (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（2018）。
- [*Curriculum guidelines of 12-year basic education: Social studies domain for elementary, junior high school and upper secondary school education.* (2018).]
- 十二年國民基本教育課程綱要總綱（2014）。
- [*Curriculum guidelines of 12-year basic education: General guidelines.* (2014).]
- 王文科、王智弘（2010）。質的研究的信度和效度。彰化師大教育學報，17，29-50。https://doi.org/10.6769/JENCUE.201006.0029
- [Wang, W.-K., & Wang, C.-H. (2010). Validity and reliability of research in education. *Journal of Education National Changhua University of Education*, 17, 29-50. https://doi.org/10.6769/JENCUE.201006.0029]
- 王伯仁、王瑋臻、吳岡旆（2022）。培養問題意識的學習方法：探究與實作的行動研究。地理研究，75，111-131。https://doi.org/10.6234/JGR.202205_(75).0005
- [Wang, B. P.-J., Wang, W.-C., & Wu, G.-P. (2022). Learning methods to cultivate problem awareness: An action study of inquiry and practice in geography. *Journal of Geographical Research*, 75, 111-131. https://doi.org/10.6234/JGR.202205_(75).0005]
- 李淑慧（2000）。探究教學法 inquiry method。國家教育研究院樂詞網。https://terms.naer.edu.tw/detail/38609709a8df64e1ce761661a5961e95/?seq=1
- [Li, S.-H. (2000). Inquiry-based pedagogies. *National Academy for Educational Research, NAER Web of Words.* https://terms.naer.edu.tw/detail/38609709a8df64e1ce761661a5961e95/?seq=1]
- 林浩民（2021）。探究理念融入 108 高中公民與社會科新課綱：教育現場之轉變與反思（未出版之碩士論文）。國立臺灣大學國家發展所。
- [Lin, H.-M. (2021). *The concept of inquiry in Taiwan's new 108 civics and society curriculum: Changes and reflections from school contexts* [Unpublished master's thesis]. Graduate Institute of National Development, National Taiwan University.]
- 林淑馨（2010）。質性研究：理論與實務。巨流。
- [Lin, S.-S. (2010). *Qualitative research: Theory and practice.* Chu-Liu.]

- 洪承宇 (2021)。政治議題融入課程之創新與啟發：以「提問式」公民新課綱國家認同主題為例。《教育研究月刊》，331，60-75。https://doi.org/10.53106/168063602021110331005
- [Hung, C.-Y. (2021). The innovative integration of political agendas in citizenship education: Question-based national identity guidelines as an example. *Journal of Education Research*, 331, 60-75. https://doi.org/10.53106/168063602021110331005]
- 國家教育研究院 (2016, 10月29日)。十二年國民基本教育社會領域課程綱要研修小組 (第二屆) ——全體委員第1次會議紀錄。https://www.naer.edu.tw/upload/1/9/doc/1174/「十二年國民基本教育社會領域課程綱要研修小組 (第二屆)-全體委員第1次會議」會議紀錄.pdf
- [National Academy for Educational Research. (2016, October 29). *Curriculum guidelines of social field of 12-year basic education research group (the 2nd) minutes of the 1st advisory meeting*. https://www.naer.edu.tw/upload/1/9/doc/1174/「十二年國民基本教育社會領域課程綱要研修小組 (第二屆)-全體委員第1次會議」會議紀錄.pdf]
- 國家教育研究院 (2017a, 1月8日)。十二年國民基本教育社會領域課程綱要研修小組 (第二屆) ——全體委員第3次會議紀錄。https://www.naer.edu.tw/upload/1/9/doc/1183/1060108十二年國民基本教育社會領域課程綱要研修小組 (第二屆)-全體委員第3次會議紀錄.pdf
- [National Academy for Educational Research. (2017a, January 8). *Curriculum guidelines of social field of 12-year basic education research group (the 2nd) minutes of the 3rd advisory meeting*. https://www.naer.edu.tw/upload/1/9/doc/1183/1060108十二年國民基本教育社會領域課程綱要研修小組 (第二屆)-全體委員第3次會議紀錄.pdf]
- 國家教育研究院 (2017b, 1月24日)。十二年國民基本教育社會領域課程綱要研修小組 (第二屆) ——全體委員第4次會議紀錄。https://www.naer.edu.tw/upload/1/9/doc/1184/1060124十二年國民基本教育社會領域課程綱要研修小組 (第二屆)-全體委員第4次會議紀錄.pdf
- [National Academy for Educational Research. (2017b, January 24). *Curriculum guidelines of social field of 12-year basic education research group (the 2nd) minutes of the 4th advisory meeting*. https://www.naer.edu.tw/upload/1/9/doc/1184/1060124十二年國民基本教育社會領域課程綱要研修小組 (第二屆)-全體委員第4次會議紀錄.pdf]
- 國家教育研究院 (2017c, 3月18日)。十二年國民基本教育社會領域課程綱要研修小組 (第二屆) ——全體委員第6次會議紀錄。https://www.naer.edu.tw/upload/1/9/doc/1187/1060318十二年國民基本教育社會領域課程綱要研修小組 (第二屆)-全體委員第6次會議紀錄.pdf
- [National Academy for Educational Research. (2017c, March 18). *Curriculum guidelines of social field of 12-year basic education research group (the 2nd) minutes of the 6th advisory meeting*. https://www.naer.edu.tw/upload/1/9/doc/1187/1060318十二年國民基本教育社會領域課程綱要研修小組 (第二屆)-全體委員第6次會議紀錄.pdf]

- 國家教育研究院 (2017d, 4 月 15 日)。十二年國民基本教育社會領域課程綱要
研修小組 (第二屆) ——全體委員第 10 次會議紀錄。https://www.naer.edu.
tw/upload/1/9/doc/1261/1060415 十二年國民基本教育社會領域課程綱要研
修小組 (第二屆)-全體委員第 10 次會議紀錄.pdf
- [National Academy for Educational Research. (2017d, April 15). *Curriculum guidelines
of social field of 12-year basic education research group (the 2nd) minutes of the 10th advisory
meeting*. https://www.naer.edu.tw/upload/1/9/doc/1261/1060415 十二年國民
基本教育社會領域課程綱要研修小組 (第二屆)-全體委員第 10 次會議紀
錄.pdf]
- 陳世文、顏慶祥 (2021)。「探究與實作」課程在普通高中自然科學領域實
施概念之調查研究。課程與教學季刊, 24 (4), 135-166。https://doi.
org/10.6384/CIQ.202110_24(4).0006
- [Chen, S.-W., & Yen, C.-H. (2021). A study of the implementation of “inquiry and
practice” curriculum in the field of natural science in senior high schools.
Curriculum & Instruction Quarterly, 24(4), 135-166. https://doi.org/10.6384/
CIQ.202110_24(4).0006]
- 陳麗華 (2019)。書評：社會學習領域課程標準的想像及啓示——評介《美國社
會領域課程標準》及《C3 美國社會領域州課程標準架構》。教育研究集刊，
65 (2), 117-135。https://doi.org/10.3966/102887082019066502004
- [Chen, L.-H. (2019). Book review: National curriculum standards for social studies: A
framework for teaching, learning, and assessment & college, career, and civic life
(C3) framework for social studies state standards. *Bulletin of Educational Research*,
65(2), 117-135. https://doi.org/10.3966/102887082019066502004]
- 蔡佩璇 (2023)。高中公民與社會科專家教師公共議題與社會探究之課程實踐
(未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學教育系。
- [Tsai, P.-H. (2023). *The curriculum practice of public issues and social inquiry by civics and society
expert teachers in senior high schools* [Unpublished master's thesis]. Graduate Institute
of Education, National Taiwan Normal University.]
- 廖婉雯 (2019)。國小綜合活動領域自編教材之現況問題及檢核標準與方式
之探討。教育理論與實踐學刊, 40, 107-132。https://doi.org/10.7038/
JETP.201912_(40).0005
- [Liao, W.-W. (2019). The inquiry of self-developed instructional materials in integrated
activity curriculum of elementary school. *Journal of Educational Theory and Practice*,
40, 107-132. https://doi.org/10.7038/JETP.201912_(40).0005]
- 趙宥寧、潘才鉉 (2022, 1 月 5 日)。北市探實課程又惹議！首創「紅字」免修
正，外縣市傻眼。聯合新聞網。https://udn.com/news/story/6885/6012433
- [Chao, Y.-N., & Pan, T.-H. (2022, January 5). Controversy over inquiry courses in
Taipei City! Other cities and counties appalled by the new “red word” non-

revision rule. *udn.com*. <https://udn.com/news/story/6885/6012433>]

- 蘇苑瑜、劉美慧（2022）。高中公民與社會科教科書跨學門統整課程之設計。《教育研究集刊》，68（4），1-39。 <https://doi.org/10.53106/102887082022126804001>
- [Su, Y.-Y., & Liu, M.-H. (2022). The design of integrated curriculum in high school civics and society textbooks. *Bulletin of Educational Research*, 68(4), 1-39. <https://doi.org/10.53106/102887082022126804001>]
- Ben-Peretz, M. (1975). The concept of curriculum potential. *Curriculum Theory Network*, 5(2), 151-159. <https://doi.org/10.2307/1179278>
- Breen, M. P., & Littlejohn, A. (2000). The practicalities of negotiation. In M. P. Breen & A. Littlejohn (Eds.), *Classroom decision-making: Negotiation and process syllabuses in practice* (pp. 272-295). CUP.
- Clabough, J. (2021). Using the C3 framework to analyze political parties. *Ohio Social Studies Review*, 57(1), 21-29.
- Connelly, F. M. (1972). The functions of curriculum development. *Interchange*, 3(2-3), 161-177. <https://doi.org/10.1007/BF02137642>
- DeWitt, S. W., & Andreadis, M. (2016). The biography blog project: 52 using the C3 inquiry arc and technology to develop students' historical skills. *Ohio Social Studies Review*, 52(2), 52-62.
- Grant, S. G., Swan, K., & Lee, J. (2017). *Inquiry-based practice in social studies education: Understanding the inquiry design model*. Routledge.
- Herczog, M. M. (2013). The links between the C3 framework and the NCSS national curriculum standards for social studies. *Social Education*, 77(6), 331-333.
- Hung, C.-Y. (2022). The revival of the process model in curriculum design: Changes and challenges in the new taiwanese citizenship curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 54(3), 406-422. <https://doi.org/10.1080/00220272.2021.1957157>
- Hutchinson, T., & Torres, E. (1994). The textbook as agent of change. *ELT Journal*, 48(4), 315-328. <https://doi.org/10.1093/elt/48.4.315>
- Suchman, J. R. (1962). *The elementary school training program in scientific inquiry*. University of Illinois Press.