

教育研究集刊  
第七十輯第三期 2024年9月 頁1-42

# 高中公民與社會科教科書轉化： 從課綱疑問句學習內容至教科書設計\*

蘇苑瑜、劉美慧



## 摘要

### 研究目的

我國《十二年國民基本教育課程綱要》社會領域中，高中公民與社會科學習內容以疑問句形式呈現，在亞洲國家為一項創舉。疑問句形式課綱凸顯公民與社會科基於探究及問題導向的學科特性，期望打破過去聚焦學科知識內容的學科中心課程與教學設計，轉向學生中心的探究取向課程與教學設計。雖然社會領域綱要實施要點提示課綱使用者運用探究及提問設計建構教學活動及引導學習的重要性，然而，課綱僅以疑問句表述學習內容，並未提供課程架構及教學設計的具體指引，讓教科書編者有自行發揮的空間。教科書設計對教師課堂教學策略使用及教學實踐有重要的影響，教科書編者對疑問句形式課綱的理解、如何轉化疑問句為具體學習內容，並進一步設計教學及編製教材，為課綱落實的關鍵因素之一。因此，疑問句課綱理念如何落實於教科書文本或課程與教學實踐，實為重要的研究議題。

---

\* 改寫自博士論文，指導教授：劉美慧

蘇苑瑜，國立臺灣師範大學師資培育學院兼任助理教授；臺北市立成淵高級中學教師  
劉美慧，國立臺灣師範大學教育學系特聘教授（通訊作者）

電子郵件：lium@ntnu.edu.tw

投稿日期：2024年02月22日；修改日期：2024年06月30日；採用日期：2024年08月28日

## 主要理論或概念架構

不適用。

## 研究設計／方法／對象

本研究旨在探究高中公民與社會科教科書編者對疑問句課綱的理解及詮釋、轉化疑問句課綱為教科書設計的策略及方式，以及轉化歷程中面臨之問題及挑戰。本研究透過訪談蒐集資料，以教育部2018年10月發布之社會領域課程綱要所編製、經國家教育研究院教科書研究中心審定通過之普通高中公民與社會科必修第一冊教科書編者為研究參與者。高中公民與社會科市售教科書共有四版本，研究者以立意取樣方式，分別於四版本教科書編輯團隊中選取主要負責教科書整體課程內容規劃以及實際編撰教科書之人員，各版本受訪編者皆包括主編教授、統籌編輯、編寫教授及教師，總計共17位教科書編者參與訪談。研究者採用主題分析法分析資料，依據研究問題連結精煉概念及萃取主題。

## 研究發現或結論

本研究發現，高中公民與社會科教科書編者對疑問句課綱的詮釋及教科書設計方式包括：（一）以問題先行激發問題意識、學習過程中持續提問引發學生探究動機，編者轉化疑問句課綱為課文的形式包含問題回答、問題推論、問題解決三類型；（二）由演繹式編寫轉向情境脈絡中引導探究的歸納式編寫；（三）於課文外元件增加提問，評量設計呈現探究歷程及步驟。編者轉化疑問句課綱為教科書設計的困境包括：（一）疑問句未指涉具體內容，產生學習內容範圍界定之爭議；（二）高中階段學習內容指涉之情境較複雜，知識脈絡化的歸納式編寫遭遇困境；（三）教科書篇幅限制下，文本設計難以回應引導多元論辯的探究式提問設計。

## 理論或實務創見／貢獻／建議

依據研究結果，本研究最後針對高中公民與社會科未來課綱修訂及教科書探究教學設計提供相關建議。

關鍵詞：公民與社會科、探究教學設計、教科書設計、教科書轉化、疑問句課綱

# **Transforming the High School Civics and Society Textbooks: From Question-based Curriculum Guidelines to Textbook Design**

Yuan-Yu Su, Meihui Liu

## **Abstract**

### **Purpose**

This study explores how textbook editors have transformed “question-based” curriculum guidelines into the design of high school Civics and Society textbooks.

### **Main Theories or Conceptual Frameworks**

Not applicable.

### **Research Design/Methods/Participants**

This study conducted semi-structured interviews with textbook editors to explore their understanding of question-based curriculum guidelines and the challenges they faced when transforming textbooks.

---

Yuan-Yu Su, Adjunct Assistant Professor, College of Teacher Education, National Taiwan Normal University

Meihui Liu, Distinguished Professor, Department of Education, National Taiwan Normal University, Corresponding Author

Email: lium@ntnu.edu.tw

Manuscript received: Feb. 22, 2024; Modified: Jun. 30, 2024; Accepted: Aug. 28, 2024.

## **Research Findings or Conclusions**

The main findings of this study are as follows. First, the editors' interpretation of question-based curriculum guidelines included: (1) three types of text formats: question answering, question inference, and problem-solving; (2) a shift from deductive to inductive writing; (3) the addition of questions in components outside the main text, with assessments encompassing steps of the inquiry process. Second, the challenges of question-based curriculum guidelines into textbook design included: (1) controversies over the scope of learning content; (2) complex learning content which makes it difficult to implement inductive designs; (3) textbook page limits which make it challenging to effectively address inquiry questions.

## **Theoretical or Practical Insights/Contributions/Recommendations**

The study concludes by offering suggestions for future curriculum revisions and inquiry-based design of textbooks.

**Keywords: Civics and Society, inquiry-based design, textbook design, textbook transformation, “question-based” curriculum guideline**

## 壹、前言

《十二年國民基本教育課程綱要》（以下簡稱108課綱）以核心素養及學習重點取代99高中課綱的核心能力及教材綱要，其中，社會領域課程綱要（以下簡稱社會領綱）的課程目標以培育學生面對未來、開展不同生涯所需的公民素養為核心，強調多元價值思辨、探究實作、跨學科／跨領域探究能力、問題解決及公民實踐等元素（教育部，2018，頁1）。在公民與社會科部分，學習內容由四大主題「A. 公民身分認同及社群」、「B. 社會生活的組織及制度」、「C. 社會的運作、治理及參與實踐」及「D. 民主社會的理想及現實」所構成，各主題項目下，大部分學習內容條目打破過去課程標準「直述句」課綱慣例，以「疑問句」形式呈現。有別於過去99課綱以直述句表述學習內容，且單元下每一主題及學習內容次序被嚴格規範、明確界定學科知識內容範圍，108課綱賦予課綱使用者發展課程的彈性，教師及教科書編者可彈性組合不同的學習內容條目提問形成課程，開展課程與教學更多元的可能性。

社會領綱指明，公民與社會科學習內容條目以提問方式呈現的目的在於「指引分析、思辨與探究的重要，避免知識內容的片段累積」（教育部，2018，頁26）。由此目的可知，疑問句課綱蘊含對知識的處理與運用、課程與教學設計的期待。在教材發展及教科書編寫上，社會領綱實施要點中之教材編選（十一）指出，公民與社會科教科用書之編撰應「反映學習內容條目的提問精神，提供探究學習及發展高層次思考與問題解決能力的學習素材」（教育部，2018，頁49）。疑問句課綱凸顯公民與社會科基於探究及問題導向的學科特性，欲扭轉過去聚焦知識內容的學科中心課程設計，轉向探究取向的學生中心課程設計。雖然社會領綱實施要點提示運用探究及提問設計建構教學活動及引導學習的重要性，然課綱僅以疑問句表述學習內容，並未指引課程架構及教學設計，而讓教科書編者自行發揮。然而，社會領綱以疑問句形式敘寫學習內容條目引導探究教學的做法引發許多論辯。依據陳麗華（2019）的觀察，反對者從課程轉化理論的角度，證成課綱屬於理想課程及正式課程，規範官方採用或認可的課程內容，而教師知覺課程及課堂運作課程屬教師專業自主層面，疑問句未指涉具體學習內容，無法引導教

材編寫與教學重點。

教師使用課綱的成長過程經歷依賴期、獨立期和互賴期三階段（Covey, 2013），我國教師在課綱使用上長期落於依賴期，需由他人使用課綱以提供教材，早期倚賴國立編譯館，九年一貫後則倚賴出版社，教科書編者成為課綱主要使用者（呂秀蓮，2017）。教科書課程與教學設計，對教師課堂教學策略使用及教學實踐有重要且深刻的影響，不僅影響教師教學內容，亦影響教師如何教學。我國公民與社會科採疑問句課綱設計，在亞洲國家為一項新穎的創舉，目前國內針對疑問句課綱理念落實於教科書文本或課程與教學實踐，尚無相關的課程轉化研究。教科書編者對課綱疑問句形式學習內容意義的理解、如何轉化疑問句為具體學習內容，並進一步設計教學及編製教材，為課程理想落實的關鍵。緣此，本研究透過教科書編者訪談，探究高中公民與社會科教科書編者對疑問句課綱的理解，以及其轉化疑問句課綱為教科書過程中面臨之問題。本研究提出的問題有二：

一、教科書編者對疑問句課綱的理解及詮釋，以及轉化疑問句課綱為教科書設計的方式為何？

二、教科書編者轉化疑問句課綱為教科書時，面臨之問題及挑戰為何？

## 貳、文獻探討

### 一、108課綱公民與社會科課程的轉變——探究取向的課程設計

目前我國高中公民與社會科之名稱、學科屬性歸屬、課程內涵皆始於《普通高級中學暫行課程綱要（以下簡稱95暫綱）》之基礎。95暫綱時期，公民教育課程以社會科學知識內涵為基礎，公民教育社會科學化衍生許多問題，如過於強調社會科學專業知識內容、缺乏公民教育基本架構、不利公民價值及情意教學等，以致公民教育目標未能達成（張茂桂，2009）。因此，新修訂的《普通高級中學課程綱要》（以下簡稱99課綱）刪除或修訂95暫綱較難的專業知識內容，試圖將社會科學知識整合於公民養成教育，並增加活動時間至25%，教材綱要學習內容分為「心理、社會與文化」、「政府與民主政治」、「道德與法律」、「經濟與永

續發展」四單元，單元下各主題及內容次序被嚴格規範，作為編撰教科書之參考依據（教育部，2009）。99課綱之教材綱要以社會科學學門範疇為分類方式，教材設計及教學實施偏向社會科學知識教學，在主題間統整、反思探究及參與面教學上仍有不足（蘇苑瑜，2021）。因此，108課綱再次減少社會科學知識分量，以涵育公民素養為核心，強調獲取知識的素養及能力，包括多元價值思辨、探究實作、跨領域探究、問題解決及公民實踐等元素。為符應學科公民養成的基本理念，108課綱公民與社會科學學習內容由四大主題：「A. 公民身分認同及社群」、「B. 社會生活的組織及制度」、「C. 社會的運作、治理及參與實踐」及「D. 民主社會的理想及現實」構成（教育部，2018）。主題項目下，大部分學習內容條目打破過去課程標準「直述句」課綱慣例，以「疑問句」形式呈現（如表1之示例），凸顯社會領域／公民與社會科基於探究（inquiry-based）及問題導向（problem-based）的學科特性，希望藉此打破教條化的學習、突破內容記憶的窠臼，指引分析、思辨與探究的重要，避免知識內容的片段累積（教育部，2018；董秀蘭，2018）。

表1  
學習內容主題、項目、條目示例

主題	項目	條目
C. 社會的運作、治理及參與實踐	a. 民主治理	公Ca-V-1民主治理的核心概念是什麼？我國有哪些民主治理的實踐？ 公Ca-V-2民主治理如何課責？

相較於直述句傳達出單面向、固定答案、應然既定的框架，疑問句模糊知識界線，讓學生擺脫對絕對知識的追求，賦予教師及課綱使用者發展課程的空間及教學彈性，讓學習者有更多建構知識的迴旋醞釀空間（陳麗華，2019）。公民與社會科課程內容常涉及社會爭議，疑問句課綱提供發展多元價值的空間，促進更具包容性的課程設計，以及社會議題不同面向的對話（洪承宇，2021）。而如何運用提問式學習內容發展課程及實施教學，社會領綱實施要點課程發展（四）指出：

學校進行社會領域課程發展時，宜聚焦於學習者中心、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。（教育部，2018，頁47）

由上述課綱課程發展指引內涵可以看出，透過學生中心、問題導向及互動合作的課程設計，培養學生運用社會科相關工具的技能及探究與實作之能力，以落實社會領域培育公民素養的課程理念。而社會領綱實施要點教學實施（一）亦指出，探究及提問設計在建構教學活動及引導學生學習的重要性：

教師應依據社會領綱的基本理念、課程目標、核心素養及學習重點，結合各地區自然、族群或文化特色，設計具有探究精神與重視提問的有效教學活動，引導學生學習。（教育部，2018，頁49）

綜合前述，公民與社會科疑問句課綱試圖引發課堂教學實踐的改變，透過提問開啟課堂互動，鼓勵學生探究及思辨多元觀點，在課程實踐中成為主動積極的參與者，由過去聚焦學科知識內容、由專家決定教材的學科中心課程設計，逐漸轉向以學生為中心的探究取向課程設計。

## 二、運用提問建構社會領域課程與教學

我國社會領域課綱的研修及課程規劃，是參酌美國社會領域協會（National Council for the Social Studies, NCSS）的課程標準架構。NCSS出版的兩份社會領域課綱，皆以疑問句形式表述其內容，分別為2010年出版的《美國社會領域課程標準》（*National Curriculum Standards for Social Studies: A Framework for Teaching, Learning, and Assessment*）及2013年出版的《C3美國社會領域州課程標準架構》（*College, Career, and Civic Life Framework for Social Studies State Standard*，以下簡稱《C3架構》）。《美國社會領域課程標準》共有10項主題，主題下列有課程目的（purpose）、探究問題（questions for exploration）、知識



（knowledge）、學習歷程（process）及學習結果（products）。《C3架構》為教學計畫取向的課程標準，探究弧（inquiry arc）為該架構的核心，提供社會領域教師建立學生批判思考、問題解決及參與技能的課程架構指引（Grant, 2013; Herczog, 2013; Swan & Griffin, 2013）。探究弧包含四面向（Swan et al., 2012）：

（一）發展問題、計畫探究（developing questions and planning inquiries）。

（二）運用學科概念和工具（applying disciplinary concepts and tools）。

（三）評判資料及使用證據（evaluating sources and using evidence）。

（四）溝通協商結論，採取有知識基礎的行動（communicating conclusions and taking informed action）。

探究設計模式（Inquiry Design Model, IDM）基於《C3架構》探究弧開展而來，運用探究教學設計三項共同基本元素，即問題（question）、表現任務（task）及資源（sources）架構教學流程，以協助教師計畫及實施教學（Grant et al., 2015; Journell et al., 2018; Swan et al., 2023）：

（一）問題：探究始於問題，問題定義探究的主旨中心，透過問題引導蒐集資訊而學習，以提高學生的學習動機、引導創造性的研調和深入分析。教學設計以主導性問題（compelling questions）和輔助性問題（supporting questions）結合知識內容、架構探究學習。

（二）表現任務：強調探究實踐中問題和論證間的關係，教學設計包含總結性、形成性、額外的表現任務，引導學生協商結論、建構基於證據的論證以回應問題。

（三）資源：教學設計著重發展能支持論點的知識及概念之學科資源，如文獻、文件、工具、影片、地圖等資源，以探究問題背後的知識內容並發展支持的論證。

探究設計模式強調提問在建構課程與教學中的重要性，教學主要建立於一項主導性問題，主導性問題陳述基於學科學術原則以及依據學生經驗與想法所界定的重要議題（Grant et al., 2015）。主導性問題可切分為多個輔助性問題，教師為每個輔助性問題連結知識內容、先備資源及經驗，設計形成性表現任務，讓學生在每個輔助性問題中選擇及運用資源以完成任務（Thacker & Friedman, 2017）。將知識內容、先備資源及經驗連結提問以架構探究程序，是問題解決教學設計的

關鍵，因處理和應用問題係以學生有獲取資訊的能力及程序知識為前提（Seel et al., 2017）。在探究教學設計中，教師可彈性運用事實性、概念性和辯論性等不同層次的探究問題於教學歷程，引導學生由特定主題或事例思考，以達到深入的概念性理解（Erickson et al., 2017）：

（一）事實性問題（factual questions）：以知識內容／事實為基礎、與技能相關、由證據加以支持、探究性陳述中的專有名詞、經常性話題、促進回憶和理解。

（二）概念性問題（conceptual questions）：能連繫事實和主題的重要思想觀點、著重比較和對照、探索矛盾、引導更深入的學科和跨學科理解、促進學習遷移、鼓勵分析和應用。

（三）辯論性問題（debatable questions）：能運用事實和概念對立場觀點進行辯論、多視角探索重要思想觀點和問題、可爭論、具爭議性，以及鼓勵分析、綜合與評價。

我國公民與社會科疑問句課綱希望透過較少的指導，讓教科書編寫、學習現場的課程與教學設計享有更大的自主與彈性空間。教科書編者可自行組合不同條目提問形成課程架構，依據提問架構教科書各章節順序及教學內容。其中，社會領綱提及公民與社會科教科書編寫應符合實施要點教材編選（十一）之規範：「教科用書之編撰應反映學習內容條目提問精神，提供探究學習及發展高層次思考與問題解決能力的學習素材」（教育部，2018，頁49）。由教材編選規範內涵觀之，課綱期望編者將疑問句學習內容轉化的課程與教學設計內涵，與《C3架構》探究弧欲達成之教學目的「建立學生批判思考、問題解決及參與技能」內涵相似。我們可以借鑑NCSS出版的兩份疑問句形式課綱，轉化探究問題為主導性問題、輔助性問題，由上而下地架構探究學習歷程，並在每個輔助性問題中的表現任務設計上，運用Erickson等人（2017）提出之事實性問題、概念性問題、辯論性問題三層次探究問題，由下而上地引導學生於情境中探究、歸納及發現知識，培養學生運用學科概念及工具、分析資訊、形成觀點和解決問題的能力，建構探究取向的教學設計。

### 三、影響課綱轉化至教科書之相關因素

Goodlad (1979) 將課程分為理想課程、正式課程、知覺課程、運作課程與經驗課程五個層次，從理想課程到經驗課程，每一層次的課程決定彼此間緊密關聯且相互影響。依據Goodlad五層次課程定義，課程改革理念即為理想課程，課程綱要為正式課程，但須轉化為學校課程方案或教材，再經由教師知覺課程、運作課程，始成為學生的經驗課程。

教科書為課綱正式課程至教師知覺課程間主要的轉化媒介，教科書編者依據課綱規範設計教學活動及相關教學資源。課綱內容之明確性及完整性攸關教科書理念轉化的實踐（楊國揚、林信志，2011），而課綱囿於官方文件規範，無法詳盡地說明所有概念，僅提供簡短定義及教學大綱，即使增加說明，也未必能完全解決課綱理解的問題，因此，課綱轉化至教科書階段，課綱委員、編者與審查委員間之溝通對話十分重要（周淑卿，2013）。然而，編審立場不同、對課綱的詮釋、教科書的期待亦不同。編審協商彼此差異時，因教科書通過與否的決定權掌握在審查委員手中，編者原則上會儘量按照審查委員的意見修正（周祖誠、劉美慧，2018）。

編者在設計教科書的過程中，亦會考量教師的知覺課程——教師如何理解及詮釋課綱、對教科書的詮釋及與教科書的互動，此對教科書編寫有重要影響。教師不只是課程使用者，也是轉化者，教師會依據課程的方向與架構、對內容知識的認識、教學經驗、學生和環境狀況，對教材進行反思性的修改，發展對教材的想法與實際作為（Ben-Peretz, 1990）。教師直接面對學生、熟悉其學習特性，常需要依據學生學習的特質與潛力，轉化課綱及專業知識、教科書與教學方式等（卯靜儒，2015）。教科書編者會綜合教師教學環境及學生狀況、考量教師偏好及習慣設計教材，例如著重方便教師教學及提升學生學業表現的教學設計（朱美珍，2019；周祖誠、劉美慧，2018）。考量學習階段知識內容深淺，高中教科書編者多持內容導向思維，著重流暢且精準呈現知識內容，活動設計及案例亦著重學科知識內容及概念，與國中小相比，較少考慮學生經驗及學習過程（Lee & Catling, 2017）。

綜合前述，課綱轉化至教科書的過程中，課綱內容的明確性及詮釋彈性、編審互動歷程、出版業者對教師知覺課程的考量為重要的影響因素。108公民與社

會科課綱規範強度及明確性較過去99課綱低，疑問句形式的學習內容、允許彈性組合學習內容的課程架構方式，雖賦予課綱使用者發展課程的空間及教學彈性，開展課程與教學更多元的可能，但未指涉具體學習內容的疑問句，亦給予編審雙方很大的空間各自解讀課綱。對教科書編者來說，如何轉化疑問句為教科書設計、由教師中心的學科本位教學設計轉至學生中心的探究取向教學設計，以落實社會領域課程理念，亦為一項挑戰。

## 參、研究方法

課綱轉化至教科書是一複雜的歷程，教科書編寫涉及多面向因素及編者主觀的考量，為深入瞭解教科書編者對公民與社會科疑問句課綱的詮釋及編寫方式、將疑問句課綱轉化至教科書面臨之問題與挑戰，本研究採取質性研究方法，以編者訪談為資料蒐集方式。

### 一、資料蒐集

本研究以立意取樣方式選取研究參與者，選取考量條件如下：

(一) 普通高中公民與社會科必修教科書共有三冊，第二、三冊受第一冊審查經驗的影響，編寫方式及活動設計有趨同現象，考量第一冊相較於第二、三冊教科書，能窺見較多教學設計爭議及教科書編撰困境的討論，為充分理解疑問句課綱轉化至教科書面臨之問題與挑戰，以教育部2018年10月發布之社會領綱所編製，且經國家教育研究院教科書研究中心審定通過之普通高中公民與社會科必修第一冊教科書（南一、翰林、龍騰、三民）四版本之編者為研究參與者。

(二) 由於各家出版社經營理念、編輯團隊組織分工及教科書出版流程有所不同，研究者選取編輯團隊中主要負責教科書整體課程內容規劃以及實際編撰教科書之人員，其熟稔教科書編寫歷程及高中公民與社會科教材內容，曾參與99課綱教科書及教材編撰工作，能敏覺99課綱至108課綱教材編寫的轉變。包括主編教授、編輯（含企劃）、編寫教授或教師，以深入瞭解編者對疑問句課綱的詮釋及編寫方式。

四版本共選取17位教科書編者，每版本受訪編者皆包含主編、編輯及作者，

共選取五位主編教授、五位統籌編輯、七位教師作者，進行每位一至二次、每次一至三小時的訪談。訪談期間集中於2020年12月至2021年2月。表2為17位受訪編者列表，由於各版本在編撰團隊的組成及分工上有明顯可區辨的差異，例如某版本主編兼任作者、僅某版本有兩位主編、某版本作者皆為現職教師等。為保護受訪者隱私及權益，表2僅列出17位編者的專業背景及參與教科書編寫之角色，不揭示編者之版本、性別，避免交叉比對洩漏編者身分。

表2  
受訪編者簡介

受訪編者	專業背景
主編1	政治學領域教授
主編2	政治學領域教授
主編3	政治學領域教授，主編兼作者
主編4	法律學領域教授，主編兼作者
主編5	社會學領域教授
編輯1	行政學領域畢業，負責企劃統籌
編輯2	行政學領域畢業，負責編修統籌
編輯3	經濟學領域畢業，負責企劃統籌
編輯4	社會學領域畢業，負責企劃統籌
編輯5	社會學領域畢業，負責編修統籌
作者1	現職高中公民與社會科教師，政治學／社會學專長
作者2	現職高中公民與社會科教師，政治學專長
作者3	現職高中公民與社會科教師，政治學專長
作者4	現職高中公民與社會科教師，政治學／公民教育專長
作者5	現職高中公民與社會科教師，公民教育專長
作者6	現職高中公民與社會科教師，公民教育專長
作者7	現職高中公民與社會科教師，公民教育專長

為避免訪談失焦及維持訪談的彈性，採用半結構式訪談。訪談問題架構如下：

- (一) 如何轉化領綱學習內容至教科書主題架構、教材組織及教學設計？

(二) 與99課綱相比，108課綱下高中公民與社會科教科書的編製方式，例如內容選材、編寫體例、教學設計等，做了哪些調整與改變？

(三) 依據課綱編寫教科書的過程中，面臨哪些困難、問題或挑戰？請舉例說明？如何解決或克服？

## 二、資料處理與分析

研究者將蒐集之訪談資料依版本、編者身分、日期進行編號，第一碼為版本碼，四版本分別以A、B、C、D標示，因涉及研究參與者隱私及保密原則，故不揭示編號對應之版本。第二碼為編者身分，P為主編教授、E為出版社編輯、T為教師作者，剩餘後七碼為訪談日期。本研究的資料編號管理方式詳見表3。

表3  
資料編號管理方式

資料引用編號	編號示例說明
AP1100104	A版主編教授於2021年1月4日受訪資料
AE1100109	A版編輯於2021年1月9日受訪資料
AT1100204	A版教師作者於2021年2月4日受訪資料

本研究以主題分析法作為分析資料基礎，研究者仔細閱讀訪談逐字稿，不斷地檢視、比對資料及反思，透過多次重複閱讀資料，篩選出和本研究之目的相關之概念或現象的一般意義單元，將資料多次出現的意義單元及概念連結形成共同主題，並不時地將共同主題放回情境脈絡中檢視，持續發展、精煉主題並加強概念間連結，直至能適當說明經驗及情境為止。本研究的主題命名示例如表4。

## 三、研究信實度

本研究主要採參與者檢核及專家檢核方式檢核信實度，研究者將資料詮釋與分析結果交由研究參與者、具專業背景的專家及同儕檢視，尋求相關意見，並針對疑慮之處進行討論與澄清，思考詮釋及分析上可能的問題或不足之處。

表4  
主題命名示例

主題	概念	意義單元
回應條目提問	回答問題	以各節標題或次標題提問，將課文內容作為回答提問的答案
	推論答案	運用提問串連條目內的知識點，課文呈現推理論述過程
	解決問題	以解決問題方式回應條目提問，透過提問引導學生思考如何運用所學解決日常生活問題
學習內容範圍	條目範圍	教科書編寫難界定學習內容條目範圍
	說明欄	第一次審查才瞭解說明欄為編寫主要範圍
	審查標準	因應說明欄範圍編寫而大幅調整教科書內容
疑問句轉化	問題意識	為什麼的提問引發思考和探究的動機
	問題導向	以問題導向學習作為教科書探究學習設計策略
	提問增加	為了反映學習內容條目的提問精神，教科書大幅增加提問
探究教學設計	情境案例	情境案例中引導學生發現、歸納知識概念
	歸納式編寫	課文由「定義—說明—舉例」倒裝為「案例—說明—定義」的順序
	提問設計	提問設計著重引導探究學習及高層次思考 提問改成有探究精神的提問

此外，本研究運用三角檢證進行資料交叉檢證，將訪談資料與教科書文本內容、官方課綱及教科書編審座談會議紀錄等文件進行交互比對檢核，輔助訪談資料的分析，使資料詮釋更周延。

## 肆、研究結果與分析

以下說明教科書編者對疑問句課綱的詮釋及編寫方式，以及轉化課綱至教科書所面臨之問題及挑戰。

## 一、教科書編者對疑問句課綱的詮釋及編寫方式

### （一）以問題先行激發問題意識，並於學習過程中持續提問引發學生探究動機

當問及編者對課綱條目以提問形式呈現的看法時，C版編者指出：「過去課綱為直述句，課本撰寫大多談what、甚少提及why和how，現在我們要讓學生懂得為什麼，從what轉而強調why和how（CP1100104）」。檢視108課綱學習內容條目的內涵，除了針對what知識內容的提問（例如「公Be-V-1民主國家有哪些常見的政府體制？」）外，另列有不少why和how的提問（例如「公Ac-V-2為什麼公民身分是現代國家認同的基礎？」、「公Bf-V-2法律如何解釋與適用？」），其中，why為什麼探究（探究原因）與問題意識有關、引發探究學習的動機；how如何探究則聚焦探究知識的過程，包含探究過程中的探究步驟及方法等。他版編者雖未直接提及what到why和how的編寫轉變，但半數以上編者皆提及問題意識及學習過程的重要性，編寫著重激發學生問題意識、引發探究動機，引導學生思考「為什麼學習」及「如何學習」。如A版編者指出，其編寫以爭議問題為始，透過「為什麼」的提問，探究爭議問題的背景脈絡及知識概念，進一步思辨爭議問題。

編寫時參考法國教科書，法國教科書會清楚說明問題意識，為什麼產生這樣的議題及爭論，問題延伸出哪些你需要知道的知識……。

（AT1100204）

教科書提問引發學生比較多的思考，過去教科書直接給一二三，現在教科書編寫希望引導學生理解不是只有一二三，而是可以連結到四五六……。 （AP1091229）

各版編者於教科書中大幅增加提問以回應社會領綱公民與社會科教材編選「教科用書之編撰應反映學習內容條目的提問精神，提供探究學習及發展高層次思考與問題解決能力的學習素材」的規範，於學習過程中持續引發學生探究動機，促進學生對議題的思辯。例如節次標題以提問方式呈現、課文中增加提問、



以提問取代說明等。

編者對條目提問的理解影響其編寫的方式，編者認為條目提問無標準答案，各版本可自行建構答案回應條目問題，或為問題尋找解決辦法。編者主要將條目提問內涵轉化為教科書課文內容，教科書活動設計多屬形成性評量性質，不一定含括條目提問所有內涵。由編者訪談歸納，各版本教科書課文反映條目提問精神的設計方式包括三類型：

#### 1. 以條目提問為基礎設計標題提問，內文回答標題提問

在回答條目的策略上，各版本教科書多以條目提問內涵為基礎，依據條目特性，合併、拆解或獨立運用各條目，形成各課之各節標題或次標題。以各節標題或次標題提問，並將課文內容作為回答提問的答案（示例如圖1）。

有時候一項條目有好多提問，我們通常會挑其中一個作為節名，課文看完能扣著節名提問回答。（CT1091227）

過去節跟著課綱編、課綱怎麼編就怎麼編，新綱要有素養精神，各冊各節次的段標皆以提問方式設計，回應條目提問方式敘寫，再思考如何編寫內容以回答各項提問。（BE1100109）

#### 2. 以條目為問題起點，以提問串連學習內容來推論條目答案

有部分版本教科書著重最初問題及最終答案間的歷程脈絡，以小節標題及次標題為起始問題，課文中運用一連串提問引導學生邊閱讀邊思考：

內文順序盡量做到脈絡連貫，不要A接B沒有關聯，盡量說明A為什麼接到B，用一個問題一個問題銜接起來。（BE1091211）

我們有一個問題起點，這個起點會衍生下一個問題，下一個問題再衍生下一個問題。問題從課綱條目還有一些我們認為要講到的知識點去串，跟邏輯推理有關，寫法上運用一個一個的問題去帶。（AE1090424）

圖1

## 教科書內文回答標題提問之設計示例

**議題 2 多元公民身分與國家認同**  
**國家政策如何影響公民身分與認同？**

除了國籍代表個人歸屬於某個國家，個人在社會生活中往往具有多元群體的成員身分。多元身分的建構，較常見的標準包括性別、種族、族群、宗教、區域、文化、性傾向等，這些多元身分即可能在政治選擇、政策偏好、意識型態主張及各種社會利益考量上，呈現明顯的群體差異。

### 一、以國家政策保障公民身分

公民身分的普遍性保障，目的是讓不同的社會群體，只要同屬國家的一分子，皆能享有同等參與政治與公共事務的權利，並同等擁有社會生活中的各項權利。若此種普遍公民權利未能被平等對待且充分保障，即可能導致社會不同群體成員間的分歧，甚至形成對特定群體的偏見或歧視。舉例而言，我國在尚未進入民主化階段以前，由於威權統治者基於統治目的、以及優勢族群文化的心態等原因，曾有很長一段時間，不論在法律政策或社會文化上，對於部分群體成員存在著若干不平等的對待，例如：原住民族的身分權利遭到壓抑，被強迫必須使用漢人姓名、學習漢人生活、傳統領域被剝奪等，因此自1984年起有「原住民族正名運動」、1988年起有「還我土地運動」等抗爭；又如早期威權統治者禁止人民使用自身族群語言，如臺語或客家語、查禁「方言」歌曲等，因而激起人民的反抗。因此，當不同群體成員的多元身分權利未能受到平等保障時，社會衝突及族群對立即難以避免。

為了維持社會的穩定與和諧，避免因不同群體身分而產生的對立，就必須由具有公權力的政府依憲法制定各項政策法令，來保障公民多元身分與各項平等權利。以我國為例，可從兩方面了解國家政策對公民多元身分的保障：

**(一) 對處境不利群體的權利保障**

在社會中居於相對不利處境的群體，如原住民族、婦女、老人、兒童、身心障礙者，提升其平等地位必須仰賴政府的積極作為。以婦女權利為例，我國女性權利法制日漸完善，已大幅改善女性在社會中的地位，以及社會、經濟與法律層面之權利保障。又如近年來因婚姻或就業等因素而來到臺灣的新移民或新住民日增，但在語言文化的藩籬、經濟困境的壓迫、社會偏見歧視的氛圍，以及既有法令政策的限制下，常使他們處於社會極度不利的處境。這些新移民即使將自己視為我國社會的一分子，但早期的法令政策卻未能充分保障他們普遍性的公民身分，無法享有與本國人民同等的各項權利。若政府未能一視同仁地給予普遍性公民權利、保障其多元身分，將不利於他們真正融入我國社會，建立主觀上對我國的心理歸屬感。

**(二) 對多元族群文化的權利保障**

促進多元族群文化的發展與維護，亦是我國政府在保障多元公民身分上的重點施政項目，例如：落實憲法增修條文中對於原住民族權利保障的規範，對原住民族身分與語言文化的傳承，透過在行政院下設立原住民族委員會，制定如原住民族基本法、原住民族教育法、原住民族工作權保障法等法律，使原住民族的身分與權利保障日趨完整。原住民族不僅可依法使用其原屬族群之姓名，政府亦鼓勵其學習族群母語、推廣族群文化，鼓勵原住民成員參與語言與文化認證；再者，積極落實原住民族自治精神，進一步依法劃設「原住民族傳統領域」範圍，讓原住民族能參與傳統領域範圍內的土地使用與產業發展，促成原住民族的文化保存與發揚。

註：採2019年高中公民與社會教科書B版第一冊（頁36-39）。

此類型課文著重每項提問間的關聯，多交互使用提問與說明的方式書寫。由條目預想可能的知識點，運用提問將條目下的知識點加以串連，課文呈現推理論述過程，運用課文中不斷提問的方式，讓思考延續，避免知識堆砌。將提問自然

融於課文中，一段課文中會有許多問題引導，透過問題銜接段落學習內容，引導學生一邊閱讀一邊思考（示例如圖2）。

圖2  
教科書以提問串連學習內容推論答案之設計示例

次標題提問 二、多元身分認同需要國家政策保障嗎？

**情境說明** 一個人出生之後可能會被社會歸納進入特定的身分，例如男性或女性、老人或小孩、**原住民族**，或漢人、佛教徒或基督教徒、伊斯蘭教徒、同性戀或異性戀，或是身心障礙者等。這些不同角色的身分建構，什麼情況下是自己主動認同而來的呢？什麼情況下是被社會或政府加以劃分而來的呢？這些多元身分的認同，能不能透過國家政策提供正面的肯認與保障，以避免歧視或污名化呢？

**提問** 隨著 1997 年修憲，將「殘障者」正名為「身心障礙者」，並提供各項法律保障，乃至 2017 年大法官 748 號解釋，保障相同性別的二人可成立永久結合關係，目的都在降低社會的歧視氛圍，進而肯認每個人自身的多元身分認同，然而這些不同族群的多元身分認同有沒有確實受到國家政策肯認呢？是否有哪些地方仍待調整呢？

**舉例說明** 以原住民族為例，各項傳統祭典儀式是原住民族身分認同的重要元素。然而，隨著傳統文化的逐漸流失，以及因為到都市生活而與部落的連結減少，進而影響原住民對自我身分的認同。而最近隨著「平埔族群」是否應納入原住民身分法中加以保障，及如何肯認並保障原住民族的自我認同，都成為法律政策持續調整的方向。

**舉例說明**

再以新住民為例，政府雖然以「新住民」一詞替換舊有的「外籍配偶」稱呼，且在 2016 年年底國籍法修正後，放寬讓有特殊貢獻於中華民國，或是有助中華民國利益的專業人才，可以不用提出喪失原有國籍證明，即可歸化中華民國國籍。

**舉例說明**

但我國超過 50 萬人口的新住民中，若結婚後尚未取得中華民國國籍，之後離婚且沒有未成年子女，便可能被驅逐出國；而即使放棄原本國籍，並歸化取得中華民國國籍後，一旦被認定為虛偽婚姻或虛偽收養，仍隨時可能被撤銷國籍，而變成無國籍的狀態。如何保障新住民對於自身群體的認同，並進一步保障就醫、就學、就業、社會福利等各項權益，而不是讓稱呼成為被差別對待的劃分，是否才是國家政策應努力的方向？這些都需要我們更多的思考。

**提問反思**

如何保障新住民對於自身群體的認同，並進一步保障就醫、就學、就業、社會福利等各項權益，而不是讓稱呼成為被差別對待的劃分，是否才是國家政策應努力的方向？這些都需要我們更多的思考。

字裡行間會稍微點到「為什麼」的問題，介紹總統制會順便回應為什麼沒有內閣制的特徵，重點在比較不同制度差異，我把分析比較的概念放到文字敘述裡，運用問題引導學生一邊讀一邊分析比較制度。  
(AT1100122)

### 3. 以解決情境案例問題方式回應條目提問編寫

編者從「教科用書之編撰應反映學習內容條目的提問精神，提供探究學習及發展高層次思考與問題解決能力的學習素材」的教材編選原則中，理解發展問題解決能力學習素材的重要性。編者以「問題導向學習」(Problem Based Learning, PBL)作為教科書探究學習設計策略，以解決問題方式回應條目提問編寫，透過提問引導學生思考如何運用所學解決日常生活問題。

學生能藉由所學在社會中解決生活需求，具備解決問題、探究實作的能力，要解決問題不只學習知識，能力及態度都要具備。因此編寫強調解決問題的能力，用PBL的概念站在學生角度思考提問。(BP1091221)

議題設計和教材選擇偏重思辨和討論法，讓學生從多元論辯及思考中尋找解決問題的途徑，教材配合問題導向學習，選取具思辨、推理和高度討論取向的素材。(CE1100109)

此類型設計各課章節標題提問後，首先呈現情境案例，而後針對案例提問、呈現相關思辨素材的討論，引導學生思考解決問題(示例如圖3)。

#### (二) 由演繹式編寫轉向情境脈絡中引導探究的歸納式編寫

編者指出，過去教科書編寫偏向演繹式寫法，課文多依據「定義—說明—舉例」順序編寫，108課綱素養導向教學設計則強調情境脈絡中引導探究，強調從日常生活情境脈絡中發現、歸納、分析並獲得知識概念的過程。歷經教科書審查後，編者發現情境案例先行的書寫方式較受審查委員青睞：

圖3

教科書解決情境案例問題以回應條目之設計示例

警察的依法行政

(文/警察小夏)

我們是地方縣市(含直轄市)最基層的警察人員，駐守在派出所。基本上，就是平常在路上看到穿制服的警察，只要民眾被攔下110，就會由鄰近派出所的警員到場處理案件。同時，也負責民眾直接來派出所內報案的處理，最常碰到的比如拾得物的處理(檢到物品)、詐騙案件、車禍現場處理或是遭竊失竊人口等。

我們不像法院，每個法官獨立行使職權，警察體系是有上下層級概念的，所以基層員警受到上層的指揮，但基本上只要依照法律執行勤務，高層不會特別干預你的工作流程，因此實際執行勤務時，只取合乎法律規定，仍有些許空間可以自行決定執法的手段，有時會視現場情況及嚴重性施以勸導，或開立罰單、舉發單來處理民眾違規的事宜。

警察在執行勤務時必須遵守許多法規命令，這些法令在剛成為警察時都只是個形式的說明，因為欠缺實務經驗，主要還是要跟著學長姊值勤後才會慢慢熟練勤務技巧及運用法律的運用，同時也要隨時更新修法的資訊，否則有時候自己沒有按照正當法律程序來做，不小心觸法都不知道。

以臨檢處為例，就需要依照警察職權行使法的規定來行使職權，針對可疑對象確認人別身分，若是發現有明確現行犯行為或是逾期犯時就可逕行逮捕，並需要告知三項權利：包含告知其所犯罪名、並得保持沉默、可以請辯護人(律師)、可請警方調查有利證據等。另外我們在發現對方有前科紀錄時會特別關注，在當下就眼睛目視及可觸及之範圍檢查有無違禁品，以便確認犯罪事實。在過程中，我們都會配戴密錄器全程錄音錄影，以求證據的真實性。在現今的社會我們有權力，但也必須嚴格遵守法律，加上檢舉案件煩瑣，人民保母的工作並非想像中的簡單。

上文中提到「警察執行勤務時必須遵守許多法規命令」，卻也提到「只要符合法律規定，仍有些許空間可以自行決定執法的手段」。你覺得為什麼法律要留出空間給警察決定執法手段呢？想想看生活中是否有遇到類似的情況，並思考這樣合不合理。

四、公務員可以選擇性執法？

看完小夏的文章，會不會覺得很奇怪，不是要「依法行政」嗎？警察居然可以視情況決定要勸導還是開罰單或違規舉發單？

實際上確實可以，但仍要在法律所允許的範圍內。處罰只是行政法用來達到目的的手段，只要能達成目的，並不一定要用多嚴重的處罰才行。因此立法者往往會在法律中保留多種執行手段或是處罰的範圍，供實際執行勤務的警察選擇。除了警察執行勤務所適用的法律外，其他行政法規也多少會給予行政機關選擇空間，這樣的空間習慣上稱為**行政裁量權**。

例如：依照道路交通安全管理處罰條例規定，汽車駕駛人沒有依照標誌、標線或號誌管制者，任意轉彎或是變換車道，可以對駕駛人開立罰單，處以罰鍰。遇到此情況警察會攔下違規車輛，但若駕駛人是第一次違規，又沒有肇事，因為造成的公益損害很小，警察通常只會勸導而不會直接開立舉發單。

又如：道路交通管理處罰條例規定闖紅燈可以處違規駕駛人罰鍰，但若是車上即將生產的孕婦或是重傷者等急迫情況，警察通常也不會舉發。

如果法律完全不給值勤的公務員行政裁量權，可能發生什麼問題呢？承接上例，假設你車上載著待產的孕婦或嚴重的傷患要趕去醫院，在分秒必爭的情況下闖了紅燈，結果被警察開了舉發單，你因為「違法」而必須接受處罰，此時你會做何感想呢？會不會覺得自己努力救人還要受罰，遭受不公平的對待？而法律禁止闖紅燈，原本是為了維持交通秩序，保障人民安全，但如此執法的結果，似乎更是要求社會大眾遇到前述情況時，寧可冒著乘客出人命風險，也要嚴格遵守交通標誌，這是否又違反了立法的精神呢？

由於立法者在制定法律時，難以預期實際執行勤務的公務員可能會遇到的所有個案情境，所以需要保留行政裁量權，讓執行者可以依據個案情況，給予適當的處理，達到**個案正義**。

註：採2019年高中公民與社會教科書A版第一冊(頁95-96)。

審委要的是很大的脈絡性案例帶出知識內涵，希望學生在閱讀過程中發現知識概念，不希望給學生簡單定義和例子，後來課文編寫朝審委期待的方向調整。（AT1100122）

審委說擇例探討不是寫完一大串定義再例如什麼就結束，而是透過例子說明……所以我們撰寫課文的過程會試著寫一個例子，讓學生從例子去探討……。（CP1100104）

因此，歷經教科書審查後，編者調整編寫方式，由過去將知識定義適用於案例的演繹式寫法，逐漸轉向強調情境脈絡中逐步發現知識的歸納式寫法，課文由「定義—說明—舉例」倒裝調整為「案例—說明—定義」的順序編寫。亦即由具體情境案例出發、逐步說明分析情境案例、引導學生於情境中思考並歸納原則概念（示例如圖3）。

課文由定義、說明、舉例，倒過來改成案例、說明、定義，用社會生活現象帶出為什麼要學這個知識，我們有跟教授說希望以案例、說明、定義的順序寫，有些教授還是會先寫定義，就要引導他們用案例套再講後續。（DE1091215）

過去編寫是定義、例子、延伸，現在要先給學生一個情境、討論的議題，再用這個情境引導後續思考、達到結論。（BT1091222）

編寫從具體情境開始，如學校運動會或班級活動……從學生生活開始慢慢地講抽象概念，再用概念回過頭來看同樣的情境，可能會有不同理解。（AT1100204）

### （三）於課文外元件增加提問，評量設計呈現探究歷程及步驟

前述（一）及（二）反映條目提問精神的設計為課文編寫設計，而編者亦在課文外的元件，如圖示、側頁及邊欄設計增加提問（示例如圖4至圖7），包含針對圖表、課文內容的提問，或延伸課文內容另闢議題提問，引導思考。

我們一開始跟主編討論希望符合課綱提問精神，主編認為有意義的提問很重要，放側頁應該蠻凸顯的。(BE1091210)

側頁提問用高中生可以理解的議題開頭，問題解答可以在課文中找到線索。(DE1091215)

過去圖文設計偏重素材整理分析、幫學生歸納整理概念，但新課綱強調啟發學生思考，因此在圖片設計上增加提問、不再有答案。過去邊欄提問較少，這次把邊欄提問給補上、增加素養。(CE1100109)

編者指出，新課綱教科書編寫與過去相比，有較多why和how的敘述，探究現象形成之原因、強調學習過程，避免直接呈現知識結果。因此，在評量設計上，運用圖文資訊呈現社會現象，運用提問引導學生分析資訊及現象問題成因、於教學過程中融入相關概念的思考，並將活動的探究歷程及步驟策略呈現給學生，引導學生理解「為什麼學習」以及「如何學習」。

過去社會安全制度課程設計偏重歷史演變介紹，要學生背德國勞工疾病保險、英國貝里佛報告……現在的課本提供家戶人口數減少的數據、扶老比變遷趨勢圖，讓學生思考家庭互助功能下降、政府在社會安全的角色，也帶入分析並運用公民與社會相關資料的學習表現。(CE1100109)

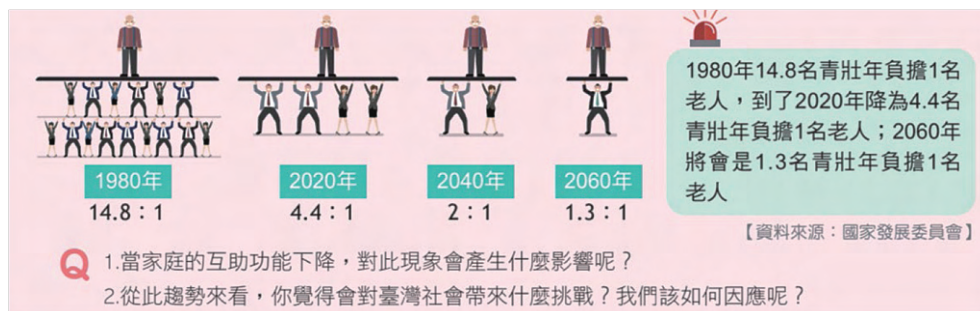
探究活動的流程不是跟學生講知識的結果，有點像老師自己在探究一個知識轉化給學生的過程，把那個過程再現給學生。(BT1100122)

#### (四) 分析與討論：疑問句轉化為教科書設計之內涵分析

研究者依據前述編者訪談內容，並比對編者於訪談中所提及之教科書文本內容，歸納三類型回應疑問句課綱的課文編寫方式(詳見頁17-20)。以下將三類型編寫方式與《C3架構》探究設計模式及課綱理念對話，進行分析與討論，並提出相關反思：

圖4

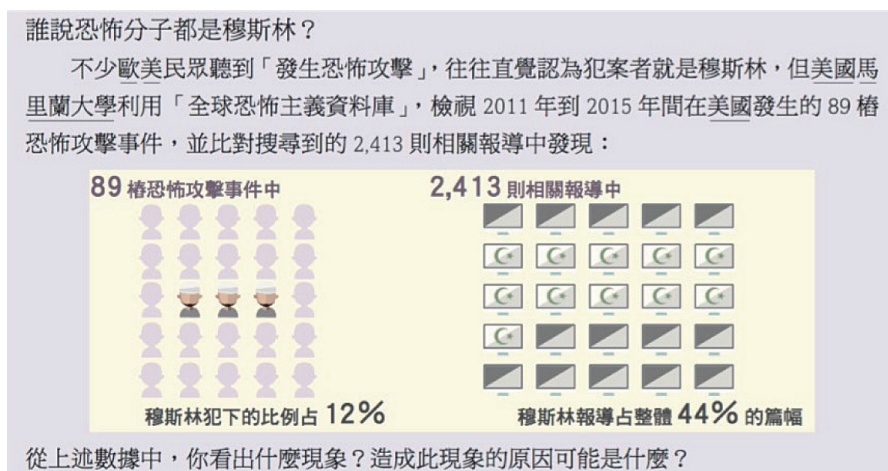
圖文資訊提問設計示例(1)



註：採2019年高中公民與社會教科書C版第一冊（頁70）。

圖5

圖文資訊提問設計示例(2)



註：採2019年高中公民與社會教科書A版第一冊（頁121）。



圖6  
邊欄提問設計示例

觀察我們生活的周遭，你  
或你的身旁親友有遇到任何  
因族群、性別或社會經濟地  
位等因素而讓公民身分受到  
不平等對待的事情嗎？

註：採2019年高中公民與社會教科書D版第一冊（頁13）。

圖7  
活動呈現探究歷程之設計示例

**探究流程**

(一) 活動步驟

1 分組閱讀	2 討論 (一)	3 討論 (二)	4 彙整發表
每組3~5人，一起閱讀甲、乙、丙三所學校的服裝儀容規範。	各組依據三所學校的服裝規範，從學生權益、學校管理、法律面等方向分析利弊影響。	各組可查詢相關資料並討論回答下列問題。	彙整組員的看法，並且口頭發表。

(二) 重要資訊

學校	甲學校	乙學校	丙學校
服裝儀容規範	本校學生一律著整齊校服，進出校門須著整齊制服，禁止著體育服與其他混搭；違反上述規定處以學校服務1次。	本校學生體育服原則上男生為黑色、女生為紅色。依據個別需求，男生可申請紅色體育服、女生可申請黑色體育服。	本校期望學生能自主管理，學校並無設計制服，亦無服裝儀容規範。
利弊分析	優點 缺點		

**必備技能**

從生活實例思考，規範本身的意義與影響。

反思利弊得失後，透過腦力激盪共同訂定合宜的服裝規範，並闡述新規範的意義與影響。

1 評估利弊    2 查找法規  
溝通表達 + 團隊合作  
3 規劃新方案

運用多元管道查找與適用法律，並從正當法律程序的角度認識學生權益之內涵。

延伸閱讀  
QR Code

**QA**

1. 現行服裝儀容規範的法律依據有哪些？
2. 你認為上述法令為什麼要讓學生參與服裝儀容規範之訂定？
3. 你認為學校的服裝儀容規範應如何制定，才可保障學生的程序參與權？為什麼？(應包含哪些相對人？相對人參與的形式？其比例為何？能否參與表決或表達意見？)
4. 從規範的實質內容來看，你認為合宜的服裝儀容規範為何？請腦力激盪發想具體的規範內容。
5. 評選方案：除了小組所擬定的方案外，你最認同哪一組規劃的服裝儀容規範？為什麼？

註：採2019年高中公民與社會教科書B版第一冊（頁26）。

第一類「以條目為基礎設計標題提問，內文回答標題提問」的編寫方式僅於標題提問、激發學習前的思考，提問後內文即呈現答案、說明知識內容，若內文未回扣標題提問引導思考、或各段落標題間提問關聯性不高，則較不易引導探究學習。此類型編寫設計聚焦回應問題答案而非引導探究的步驟。

第二類「以條目為問題起點，以提問串連學習內容來推論條目答案」的方式，係以條目為問題起點，將具主導性探究問題性質的條目依知識點切分為幾項「輔助性問題」，形成提問架構以引導回應條目問題。該類型於內文串連幾項輔助性問題，以回應主導性問題之標題，重視提問間的連結、問題與論證的關係。然教科書提問同時亦呈現說明及答案，未於學習歷程設計表現任務及提供資源，以引導學生於每項輔助性問題中選擇及運用資源發展論證、回應問題並完成任務，編寫方式近似編者示範探究，而非引導學生主動探究問題。

第三類「以解決情境案例問題方式回應條目提問編寫」的方式，是希望透過問題導向教學設計引發探究，問題導向教學設計聚焦學生資料蒐集、分析及問題討論的歷程，以發展問題解決方案。然而，資料蒐集和討論不易於課文呈現，因此多數教科書課文多轉化疑問句條目為標題提問，提問後直接呈現資料分析結果及問題解決方案。在問題被提出到解決的過程中，若僅呈現資料及陳述知識，而未引導學生分析資料、運用知識思考問題，則僅是以問題解決的外殼包裝知識，難以引導探究學習。

運用文獻探討提及IDM的三項基本元素——問題、表現任務及資源之內涵，分析前述三類型反映條目提問精神的課文設計，可以發現不論是回答問題、推論問題或解決問題的設計，教科書提問後多直接呈現答案、給予既定論證及解決方案，而少關注探究過程，本質上仍傾向專家決定教材的學科中心課程設計。雖有課文外元件提問及探究評量設計等表現任務，但這些表現任務與課文明顯區隔，未對焦課文條目問題及融入探究教學歷程。未思考如何運用疑問句條目蘊含之知識概念設計輔助性提問以引導探究，抑或忽略歷程中的表現任務及學習策略設計，提問及課文安排僅引發學習前的問題意識，未於學習中持續引發探究，課文編寫易淪為學科知識說明。社會領綱明言，公民與社會科學學習內容疑問句設計目的在於「指引分析、思辨與探究的重要，避免知識內容的片段累積」（教育部，2018，頁26）。如何於最初問題及最終答案或解決方案間運用不同層次的提問，結合知識內容架構課程與設計教學，引導學生發現、理解及運用知識解決問題，是教科書探究設計宜思考的議題。

## 二、疑問句課綱轉化至教科書面臨之問題及挑戰

### （一）疑問句未指涉具體內容，產生學習內容範圍界定之爭議

疑問句形式條目雖然給予教科書編寫更多彈性、帶入對議題更多元的觀點，亦拓展了課程詮釋的空間，使得教科書編寫難以界定學習內容範圍及難易度。

每個條目都是大哉問，要我們回應條目，也沒給標準答案，大家都在摸索。（CT1091227）

很多東西沒有說明或解釋空間很大。例如國民所得指什麼？是GDP、GNI還是NI？可支配所得是指哪一個？到底要講多少？（AE1090424）

我這課的條目雖然有說明欄……但完全讀不懂條目到底要寫到什麼程度……。（BT1091216）

因疑問句條目未指涉具體學習內容，編者間對疑問句條目的回應及詮釋出現分歧意見，教科書編寫需有更多折衝協商的討論。

「公Ca-V-1民主治理的核心概念是什麼？」我的價值選擇是要更民主更制度化、對激進民主的想像，可是主編覺得全民參與不可能、要專業分工。我的價值選擇影響我寫的東西，主編修改的話，等於有兩個不同聲音出現在課文……主軸非常繁亂。主編希望我加入領導的部分，但對我來說領導不是民主治理核心，條目也沒寫，我覺得不適合放在課本。（AT1100204）

為了讓各家出版社瞭解條目內涵，課綱委員對條目內容做了一些說明，列於課綱附錄三學習內容說明（簡稱說明欄）。在審查前，多數編者認為課綱中的附錄說明屬建議性質，他們在公聽會及三方座談會中接收到的訊息是可自行組合條目編寫、說明欄為編寫參考。直至第一次審查，編者才瞭解說明欄為編寫主要範圍。雖然編者認同直述句形式說明欄內容及範圍較疑問句形式條目聚焦和具體，

但編者已按其對疑問句條目的理解編寫教科書，多數編者在第一次審查後，為因應說明欄範圍編寫而大幅調整教科書內容：

課綱要我們用學習內容條目組合各課內容，當初公聽會講按條目寫……但審查說按附錄說明欄撰寫？這是影響我們編排學習內容順序和相應學習表現遇到的最大問題……。條目「公民身分如何演變？」一開始有三家出版社寫三代人權，後來都被砍掉。因為說明欄要你從權利主體與權利內涵的擴展分析公民身分的演變，包括女性和少數群體獲得平等公民權的演變歷程，這樣不會寫三代人權，會以女性和少數為主體，寫他們獲得公民權的過程……。 (BE1091210)

編者認為，疑問句條目原先用意在於模糊知識界線、開展不同觀點的討論空間，因此，如何回應疑問句條目應交由各版本自行決定，「審查依據說明欄，對我們來說是很硬性的設計……為什麼條目一定得談這些？」(AT1100204)。換言之，審查以說明欄限縮條目範圍，讓原本具彈性的軟性課綱變成硬性的設計。編者指出，肯定句形式的說明欄不足以充分詮釋疑問句條目的內涵，某版編者以課綱條目「公Ca-V-1民主治理的核心概念是什麼？我國有哪些民主治理的實踐？」及其說明欄「說明國家與人民不只是統治的關係，也有協力的可能，並以實例探討人民對行政權的參與」為例，說明編審間對於疑問句條目的詮釋落差。編寫教授認為該說明欄並非學界一般認知的核心概念，其內容無法精準回應條目內涵。

條目我國有哪些民主治理的實踐「以實例探討人民對行政權的參與」和「我國有哪些民主治理的實踐？」一個比較廣一個比較窄？還是根本是不同層面？根本沒人知道……。主編說在學界民主治理有幾個共同認知的核心概念……結果審查要我們按說明欄寫公私協力……但教授認為公私協力は民主的展現方式不是核心概念……。 (BE1091210)

編者認為，開放式的疑問句條目卻以說明欄作為審查標準，代表說明欄是審

查委員預設的學習內容範圍。若已預設學習內容範圍，課綱學習內容主文使用直述句表述會比疑問句來得明確具體。疑問句不必然會引發探究，使用問句架構編寫，教科書最終還是呈現標準答案，探究教學關鍵在於教學實踐。

明明是開放式條目，又要寫一個有標準答案的東西，實際審查就是看說明欄……那條目不是多此一舉嗎？我覺得條目問句沒有必要，問句層次應該放在教學實踐，既然已預設學習內容要學哪些東西，那大可用直述句讓編寫的人清楚知道要寫什麼。重點不是課綱用問句或直述句，即使用問句架構還是可以寫出有標準答案的東西，問句不必然會引發探究，直述句也不一定不會，重點是老師怎麼教。（AT1100122）

儘管教科書審查後，編寫範圍由條目調整至說明欄，影響教科書原有編寫架構。但編者亦指出，「教科書是多方角力形成的產物，不是個人的意志，完全沒有說明欄會太發散、顯得很多問題」（AT1100204），直述句說明欄對教科書編寫來說，是相對較清楚的審查依據，在學習內容範圍的界定上有標準可循。

檢視2018年課綱及教科書編審三方座談會議紀錄，編者曾對學習內容條目與附錄學習內容說明提出疑義。編者提問：「學習內容條目與學習內容說明的關連性為何？補充說明及舉例項目需要在編寫教材時，全部放入教材達成嗎？」，課綱研修小組回應：「學習內容說明為指引學習內容分量的恰當性，及避免敘寫方向偏離。請配合建議時數，避免內容太多、太難，並呈現學習內容條目之重要精神與內涵，不須全部放入教材」（國家教育研究院，2018）。由提問可知，當時編者認為附錄為補充說明，編者對研修小組的回應理解為聚焦學習內容條目之重要精神與內涵，條目為編寫主體，補充說明的附錄不須全部放入教材。此外，編者針對課綱疑義詢問教科用書審查基準：「若放入因課程需要但課綱未明確對應之內容時，審查端會如何處理？」，課綱研修小組回應：「課綱載明為必要撰寫，課綱未規範，在教學時數及相關內容符合下，則可同意增加」（國家教育研究院，2018）。然而，會議紀錄中並未釐清課綱指涉範圍究竟以「條目」或「附錄說明」為主要範圍。若如編者所說，審查過程中被要求按說明欄寫，推論審查委員對課綱範圍的理解可能是「包含條目及附錄說明，且附錄說明指引必要撰寫

之範圍，若放入說明欄外之內容，在教學時數及相關內容符合下可同意增加」，此與編者「條目為編寫主體，說明欄為建議補充」的理解不同。而未界定學習內容範圍，又要如何界定相應的教學時數和相關內容？在編者「審查時如何判定教材內容已充分表現此條目？」的提問上，研修小組回應「著重在『質』的問題而非『量』，重點在是否有將內容講述清楚且完整」（國家教育研究院，2018）。由前述訪談分析內容可知，編者認為肯定句形式的說明欄不足以充分詮釋疑問句條目的內涵，即編審對於疑問句條目的核心概念（「質」的問題）有不同理解。此呼應文獻探討所述，課綱囿於官方文件規範，無法詳細說明所有概念，即使增加說明，也未必能完全解決課綱理解的問題（周淑卿，2013），而疑問句條目加劇了編審間之詮釋差異及觀點衝突。

## （二）高中階段學習內容指涉之情境較複雜，知識脈絡化的歸納式編寫遭遇困境

編者指出，探究式編寫著重問題情境脈絡鋪陳，須將知識概念轉化為線索融入於情境脈絡中，先呈現情境案例，再運用提問引導學生於學習情境中思考、發現並歸納知識，此與綱舉目張、先說明概念原則再適用案例的演繹式教學設計相比，編寫難度更高。引導探究的歸納式設計為了提供較完整的背景脈絡及資訊線索，使教科書案例敘述篇幅增加：

內容選材及編寫偏重案例探究，以情境案例講解帶入課程知識點，而非過去介紹知識為主、案例是配角。如介紹政府體制時以美國與我國的事件作為切入點，而非先介紹總統制特色，圖文整合上強調情境脈絡分析。論述方式跟過去不同，我們比過去更嚴格要求編者各課撰寫分量不要太多，情境化很容易字數超過規定篇幅。（CE1100109）

編者指出，108課綱強調問題解決的素養能力，問題解決屬於高層次學習活動。而知識為解決問題的基礎，教導學生解決問題的背景知識，提問引導和反思才能發揮其效。因此，在編寫上強調知識背後的概念結構邏輯，引導學生運用所學知識進行高層次思考。大部分版本的教科書傾向於標題提問後呈現說明案例背景及知識內容，再引導學生運用知識解決問題。

解決問題要先有背景知識，我們的理解是課本不應只有問題、還要有背景知識、有提問，配合課綱內容引導學生思考。(DE1091215)

沒東西沒辦法思辨，有學識為基礎才是素養教育，先給學生學習內容，讓他們學習後透過議題、活動思辨。(DP1100105)

各版本教科書解決問題的課文編寫順序多為「情境問題案例—說明（定義、知識）—解決問題—反思」，其中須將知識融入於情境說明。編者指出，即使情境案例先行，若情境案例與知識說明區隔編寫，易被審查委員認為定義條列化、知識內容堆砌而要求修改。

課文有一個案例或情境，接著進入內文……就是知識、知識完接反思，那時候編寫老師認為應該讓學生先瞭解知識，點出問題再反思。但審查時被認為不夠素養，覺得我們幫學生整理知識，說是條列化、知識體系化、零碎化……。(BE1091210)

因此，如何在情境編寫中布局並給予學生足夠基本知識，引導其探究、解決問題是一項難題，知識和情境的編寫比例如何拿捏及巧妙融合，亦為探究教學設計的挑戰。

沒有知識為基礎，沒辦法解決問題。還是得把一些知識放進去情境，但一不小心就被說知識堆砌。最大的難題是知識堆砌要修，有時候要花時間想到底怎麼樣才不算知識堆砌，又能夠給學生基本知識解決問題？情境和知識的編寫如何拿捏很難，課綱本身是抽象概念，就看審委判斷。審委說你寫三行都是知識怎麼不是堆砌？那我也可以說我前面寫二十行都是情境說明和提醒、最後三行給一個知識點有什麼關係？(BP1091221)

編者指出，高中階段知識濃度較高、每項學習內容條目都是大哉問，於教科書有限篇幅下要融合知識定義與情境脈絡編寫有其難度。編者綜合過往專業知

識的教學經驗及對學生狀態的理解，判斷有些學習內容條目指涉之生活情境複雜（如政府體制、選舉制度）或知識內涵超乎學生既有生活經驗，因而要在教科書有限篇幅內清楚說明條目內涵，並同時兼顧情境脈絡化編寫，引導學生熟稔基本知識並於情境中解決問題，頗有難度。

編寫要有情境故事鋪陳再慢慢凸顯概念，難度蠻高。我們也嘗試這樣做，不過有時候真的很難，因為條目本身就有很多知識的東西不能忽略。（CP1091221）

如何透過選舉和罷免參與政治？很多選制超乎學生生活經驗……不易透過文字理解、要做過很多操作或看過很多實作，以學生年紀不易真正體會。要在教科書有限文字內描述……我覺得這件事情做不到……。（CT1091217）

原本先談我國體制運作問題、參考其他國家體制解決問題……。但考量我國政府體制較複雜、有點高層次，直接丟，學生可能接不住，因為學生要先知道我國體制、運作問題，要先建立在前面這麼多東西才有辦法往下討論。（AT1100122）

一些版本的教科書將知識說明連結情境案例，於課文中帶入較多提問，引導學生於情境中思考解決問題，或運用比喻的方式深入淺出說明知識內容，以避免過多艱澀定義、類型化、表淺化、零碎化與教條化的編寫難題。但此類編寫方式有別於過去教科書編寫著重知識邏輯架構的演繹式寫作，考驗編者將艱澀知識定義脈絡化為情境案例的編寫功力。

### （三）教科書篇幅限制下，文本設計難以回應引導多元論辯的探究式提問設計

社會領綱編選原則指出，編寫應「反映條目提問精神，提供探究學習及發展高層次思考與問題解決能力的學習素材」，歷經教科書審查後，編者認知到發展高層次思考教學素材的關鍵之一在於提問設計。編者指出，108課綱下，教科書提問設計內涵著重是否引導探究學習及高層次思考、反映條目提問探究精神，提



問功能由過去可於課文內找到標準答案、擷取知識的事實性提問，轉向引導探究思考、不一定有標準答案的反思性及探究式提問，這對教科書編寫來說是一項挑戰。原先引導擷取課文知識、有標準答案的提問設計，歷經教科書審查後，被要求改為探究式的提問：

審查希望不要針對內文去提問，因為內文就有解答了。（BE1091210）

提問被審委要求改成有探究精神的提問……提問設計我們花很多時間摸索。（CT1091227）

編者指出，與認知性提問相比，引導分析資訊的探究式的高層次提問對應之文本需包含更多資訊線索以引導探究，在教科書篇幅限制下，回應探究提問的文本編寫遭逢挑戰：

原本議題欄提問設計是擷取訊息功能，審委覺得只擷取訊息不夠……希望文本可以分析資訊，但如果要分析資訊文本要更多篇幅……課本沒有那麼多篇幅準備完整知識概念……。（CE1100109）

議題討論和即時評量提問設計，從過去情境脈絡鋪陳少、多為檢核知識理解的小篇幅問答，轉向需要較多篇幅敘述情境案例、引導思考的探究活動式評量設計。

原本課本設計簡短情境讓學生即時檢核段落學習理解，但審委覺得讓學生記憶、背誦。Q&A設計變得困難，要再想方法。目前課本Q&A設計比較大，例如若臺灣改成總統制會有什麼情況，但這個規模如果每課都要有，可能要再思考篇幅怎麼拿捏才不會寫到200多頁……。（AE1090424）

原先編者預設為引導學生從多元觀點思考、不一定有標準答案的辯論性提問設計，部分被審委認為文本資訊不足以引導探究多元答案來回應提問，而要求補

足文本資訊或設計探究活動：

當初側頁思考設計只是個小花邊，引起學習動機、反思一件事的不同解法，可是委員覺得課文量不足以回答……沒給學生足夠文本知識回答問題……導致我們文本愈補愈多。我們為圖片加提問引導思考，委員要求設計成活動……但我沒有要設計很大的課後活動，只想就這張圖提問。  
(CE1100109)

引導高層次思考的分析探究式提問，通常引導多元觀點思考、沒有標準答案或引發多元答案思辨，近似於辯論性探究提問。為使文本資訊足以引導多元思考回應提問，教科書文本大幅增加。然而，受限於教科書篇幅，教科書無法囊括多元探究下所有可能的答案。

#### (四) 分析與討論：編者轉化教科書之問題及困境分析

##### 1. 未充分定義的問題難引導思辨探究——疑問句範圍界定之爭議分析

探究教學設計應基於充分定義的問題，問題需被清楚定義，而後才能適用相關問題解決策略或探究步驟，如區分待解決的次問題、於探究過程設計引導學生學習所需的工具及步驟等。疑問句條目是探究的起點，然而，條目提問是充分定義的問題嗎？教科書審查前，多數編者理解疑問句條目為未充分定義的問題、沒有標準答案，教科書編寫可自由發揮，此與108課綱透過疑問句模糊知識界線，包含知識建構過程中的多種觀點，讓學生擺脫絕對知識的理念大致相符。但矛盾的是，主導師生教學的大考有標準答案，因而配合教師教學使用的教科書也總有「答案與結果」，編者回應條目的三類型方式，都在試圖為條目問題尋找答案。

歷經審查後，編者認知審查委員對條目預設的答案為說明欄，即說明欄為期望的探究終點（編寫範圍）。依編者所述，可推知108課綱說明欄作為編寫範圍主體，但保留給編者部分解釋條目的彈性空間，未列於說明欄的內容非編寫主要範圍。此與過去99課綱固定章節內容作為最低編寫門檻，可額外增補其他內容的方式不同。理想上，課綱提供問題的起點和終點，將起點至終點的探究教學設計保留給編者發揮，教學設計為解決條目問題的過程。疑問句設計原先是為了避免單面向、固定答案、應然既定的框架，然而，在問題定義不明確的狀態下，問

題起始和探究終點不明，使得教科書設計歷程中關注知識範圍界定、納入多元答案，而未聚焦學習過程中的探究步驟及指引設計。本研究亦呼應Lee與Catling（2017）研究結果，高中階段教科書編寫著重流暢且精準呈現知識內容，勝於學生經驗及學習過程。

## 2. 知識情境脈絡化難題——探究取向教科書設計困境之分析

108課綱本質上欲解構過去教師中心的課程組織方式，朝學生中心的方向前進。以教師為主的學科中心取向關注學科系統及知識邏輯架構，學習者中心取向則重視學生學習經驗、考量學生認知發展及生活情境經驗設計教學。教科書編寫選擇的核心取向不同，編寫方式及教學設計思考邏輯亦不同。過去99課綱教科書編者習慣以學科中心、教師中心的演繹方式編寫，與108課綱強調探究學習的學生中心歸納式編寫方式有所不同。編者歷經教科書審查後，倒置原有演繹式編寫，轉向問題案例前置的「案例—知識—反思」歸納式編寫，試圖於情境脈絡中引導探究。然而，知識脈絡化的歸納式探究教學設計不只案例先行，若僅倒置原有演繹式編寫為「案例—知識—反思」的歸納式編寫，情境案例及知識定義區隔仍明顯，即以情境案例包裝、案例僅作為引言功能，整體文本探究設計仍為原則適用的演繹式教學設計，學生難於情境中循序漸進地理解學科概念及歸納知識原則。

此外，高中階段學習內容知識結構及概念指涉之情境較中小學學習階段複雜，要充分說明學習內容知識內涵及兼顧情境脈絡化編寫頗有難度。在引導解決問題及高層次思考的教學設計上，學生需基於相關經驗及背景知識，才能由情境中洞察、歸納概念原則並解決問題。探究教學設計建立在引導「發現過程」的問題，以及基於問題的學習方法，其教學設計重點在於情境案例中引導學生主動歸納並整合知識概念。歸納法和演繹法皆為問題情境中引導學生發現知識結構、解決問題的策略，應視學習內容及問題的性質相輔為用。在知識濃度較高、超乎學生生活經驗學習內容的情境中，可運用基於演繹推論的類比法引導發現學習，基於學生先備知識和經驗，透過類比引導學生釐清學習內容與相關資訊間的關聯、辨認情境關鍵概念和知識結構，更有效率地引導學生發現情境中的問題及線索、增進概念理解及更有效的學習遷移。

### 3. 建構多元知識的難題——教科書探究式提問設計之困境分析

108課綱強調探究學習與高層次思考，編者在課文外元件設計增加提問、評量設計呈現探究歷程及步驟，提問及評量設計從擷取文本資訊的低層次認知提問，轉向引導分析探究的高層次思考提問。高層次思考提問多為引導多元觀點思辨的開放性問題、訴諸多元答案。歷經審查後，編者為充分回應提問，直接於課文及評量題文增補資料，而非提供資源或工具以引導蒐集及分析資訊，使編者遭遇「為使文本蘊含多元觀點答案以致教科書篇幅增加」的困境。我們可以思考教科書的功能是在於引導探究思考？還是按既定劇本引導學生回答所謂的「標準問題」？教科書即使超越篇幅限制、盡可能地含括多元答案，這些多元答案亦為編者單方給定的答案，而非學生主動發現與建構之答案，難以落實疑問句課綱引導學生在涉及社會爭議的開放式議題上建構知識、發展多元價值、促進不同面向對話的理念。教科書設計宜著力於培養學生運用學科工具的技能及探究與實作之能力，在表現任務設計上，運用輔助性問題連結先備經驗及相關學習資源與指引，引導學生於文本外找尋多元答案，或許是教科書篇幅限制下探究設計的解方。

## 伍、結語

本研究透過教科書編者訪談及文件分析，探究高中公民與社會科教科書編者對疑問句課綱的理解，及其轉化疑問句課綱為教科書過程中面臨之問題。本研究發現，編者轉化課綱為教科書的歷程中，著重問題意識及學習歷程的編寫設計，以問題先行激發問題意識、於學習歷程中持續提問引發探究動機，落實於課文編寫的方式包含問題回答、問題推論、問題解決三種類型。此外，課文由演繹式編寫轉向情境脈絡中引導探究的歸納式編寫，課文外元件增加提問、評量設計呈現探究歷程及步驟。而編者將疑問句課綱轉化至教科書面臨之問題及挑戰，則包括：疑問句學習內容設計未指涉具體內容，產生學習內容範圍界定之爭議；高中階段學習內容較複雜，歸納式編寫遭遇知識情境脈絡化難題；教科書篇幅限制下，文本設計難以回應多元論辯的探究式問題。依據研究結果，本研究針對公民與社會科未來課綱修訂及教科書設計提供以下建議：

## 一、對未來課綱修訂的建議

108課綱以培育公民素養為核心，強調多元價值思辨、探究實作、問題解決及公民實踐等元素，疑問句形式學習內容為此次公民與社會科課綱的特色及重大突破，意欲扭轉過去聚焦知識內容的學科中心課程設計，轉向學生中心的探究取向課程設計。然而，社會領域公民與社會科課綱僅以疑問句表述學習內容，於實施要點提示運用探究及提問設計建構教學活動（教育部，2018）。與《美國社會領域課程標準》依探究問題列出相應知識、學習歷程及學習結果（教學設計或實施的示例）相較，我國課綱將與疑問句學習內容（探究問題）相應的知識、預期的學習歷程置於附錄說明，未列出建議的學習結果，課綱使用者需自行釐清知識結構及學習內容範圍，再結合學習內容與學習表現形成學習結果。而目前社會領域學習表現以目標分類為架構，不一定能引導探究取向的教學設計。

探究學習與問題解決教學設計的重點在於引導問題起點至終點的步驟、策略及過程，在每個學科中，知識結構和過程結構都是必要的，以確保深度的理解。探究教學設計需同步考量知識結構、探究結構及情境結構，系統性、組織性地引導探究學習，其中由疑問句條目釐清學科學習內容及知識概念結構是首要之務。建議課綱正文的學習內容提問設計可具體呈現學科通則及核心知識，確認課綱學習內容的起點與終點，課綱使用者方能考量知識概念結構設計探究歷程，引導探究取向的教學設計。此外，課綱可凸顯引導探究取向教學設計的鷹架，社會領域課綱雖未如《C3架構》課程標準指引探究教學設計的架構，但若仔細檢視公民與社會科學學習表現「實作及參與」四構面項目之「問題發現」、「資料蒐整與應用」、「溝通合作」、「規劃執行」，可以發現其近似《C3架構》探究弧「發展問題、計畫探究」、「運用學科概念和工具」、「評判資料及使用證據」、「溝通協商結論，採取有知識基礎的行動」四面向之內涵。目前社會領域課綱僅於實施要點提示一般性的探究教學原則，課綱使用者難以理解探究教學設計的内涵，加上高中階段知識內容較深，學習表現運用集中於「理解及思辨」構面，建議未來課綱修訂可凸顯該構面內涵，彰顯探究取向的教學設計。

## 二、對探究取向教科書設計的建議

教科書是課堂教與學的主要文本，設計須考量師生的使用彈性以及教學時間。108課綱有別於過去教師中心的知識性教學，著重學生中心的素養導向教學。教師中心與學生中心教學設計有不同預設，教師中心編寫著重清楚呈現學科知識架構及教材結構，而學生中心編寫著重學生生活情境脈絡的經驗連結。教科書的積極角色在於同時協助教學及學習，因此，如何融合教學觀與學習觀設計教科書，是教科書發展與設計的重要任務。高中學習階段涉及情境較複雜的學科專業知識，若無結構及明確指引的探究教學設計，難以發揮學習效果，也可能導致無意義的學習。因此，教科書編寫宜同時思考知識結構與情境結構，著重學習情境分析，例如分析課前情境是否基於學生先備知識經驗、分析課中教學情境是否妥善連結學習內容知識核心概念、分析課後學習評量情境是否能促進學習遷移等，透過教學提問及學習策略引導學生辨識並理解情境脈絡中的知識概念結構。而在連結知識內容與情境脈絡上，可運用事實性提問、概念性提問、辯論性提問三層次的探究問題循序漸進地提問。在超越學生經驗的複雜情境中，若僅以概念性或辯論性提問引導探究，學生可能因無知識背景而缺乏對概念的洞察，難以探究及解決問題。建議運用事實性提問提示情境線索、確認學生對情境案例中之知識內容及事實的理解，以建立知識基礎，再運用概念性提問串連情境中的事實、引導學生辨識概念結構、形成對學科通則的理解，最後運用辯論性提問引導學生跳脫文本、進行多元價值思辨。

108課綱教科書提問設計，由過去事實性提問轉向檢核學習遷移的概念性提問及多元思辨的辯論性提問。然而，在文本篇幅及教學時間限制下，教科書難以囊括多元探究下所有答案。疑問句課綱的目的在於透過提問鼓勵學生探究及思辨多元觀點，在課程實踐中成為主動積極的參與者，教學設計聚焦探究歷程而非最終答案。為避免教學設計淪於被動回答提問而非主動探究問題，教科書可借鑑《C3架構》結構化探究流程，將探究建立於一項主導性問題，再運用連結先備經驗、資源、表現任務的一系列輔助性問題，組織學生的思考及探究歷程，循序漸進地引導學生於每項輔助性問題中選擇及運用資源，以完成任務，逐步發現情境案例中的資訊線索，進一步歸納原則，增進對主導性問題的概念理解。此外，

探究問題的多元答案及觀點不盡然都要呈現於教科書，教科書可將提問連結探究工具、學習策略及相關學習資源，為學生搭建發現知識的學習鷹架，引導學生發現教科書內未明說的答案。如運用圖表設計作為探究鷹架，幫助學生分類、分析文件，從多元文件歸納資訊以回答探究問題等，運用不同類型的探究問題協助學生於探究過程中處理資源、建構回應探究問題的論點，以解決文本未能囊括足夠背景知識以解決問題的難題。

本研究主要由編者觀點探究疑問句課綱轉化為教科書設計面臨之問題，建議未來研究可納入審查委員訪談，透過審者觀點檢視編審互動歷程，拓展對疑問句課綱轉化至教科書歷程的理解。

DOI: 10.6910/BER.202409\_70(3).0001

## 參考文獻

- 卯靜儒（2015）。構繪一位歷史教師的教學轉化。《課程與教學》，18（4），57-83。https://doi.org/10.6384/CIQ.201510\_18(4).0003
- [Mao, C.-J. (2015). Portraying and constructing a history teacher's pedagogical transformation. *Curriculum & Instruction Quarterly*, 18(4), 57-83. https://doi.org/10.6384/CIQ.201510\_18(4).0003]
- 朱美珍（2019）。九年一貫課程國中社會教科書公民內涵之課程發展。《教科書研究》，12（2），37-69。
- [Chu, M.-C. (2019). Investigating the evolution of civics textbooks for junior high school social studies in grade 1-9 curriculum guidelines. *Journal of Textbook Research*, 12(2), 37-69.]
- 呂秀蓮（2017）。課綱使用的理論與實例：素養為本課程設計之入門概念。大衛營文化。
- [Lu, H.-L. (2017). *The theory and practice of curriculum guideline: The competency-based curriculum design*. da Wei Ying Culture.]
- 周祖誠、劉美慧（2018）。從編審歷程分析國小社會學習領域教科書文本知識之轉變。《教育研究與發展》，14（2），65-92。https://doi.org/10.3966/181665042018061402003
- [Chou, T.-C., & Liu, M.-H. (2018). Knowledge transformation in the process of textbook censorship for elementary social studies. *Journal of Educational Research and*

- Development*, 14(2), 65-92. <https://doi.org/10.3966/181665042018061402003>
- 周淑卿 (2013)。課程綱要與教科書的差距問題與成因。《課程與教學》，16(3)，31-58。 [https://doi.org/10.6384/CIQ.201307\\_16\(3\).0002](https://doi.org/10.6384/CIQ.201307_16(3).0002)
- [Chou, S.-C. (2013). The gap between textbooks and curriculum guideline: Problems and factors. *Curriculum & Instruction Quarterly*, 16(3), 31-58. [https://doi.org/10.6384/CIQ.201307\\_16\(3\).0002](https://doi.org/10.6384/CIQ.201307_16(3).0002)]
- 洪承宇 (2021)。十二年國教「課程潛力」的開展：從直述句到疑問句的「探式」公民新課綱與課堂實踐 (MOST 108-2410-H-002-122-SSS)。科技部。 <https://www.grb.gov.tw/search/planDetail?id=13135275>
- [Hung, C.-Y. (2021). The unfolding of the “curriculum potential” in the new Taiwanese citizenship curriculum: A creation of the inquiry-based approach and its classroom practice (MOST 108-2410-H-002-122-SSS). Ministry of Science and Technology. <https://www.grb.gov.tw/search/planDetail?id=13135275>]
- 國家教育研究院 (2018)。十二年國民基本教育課程社會領域課綱及教科書編審三方座談會議紀錄。 <https://textbooks.naer.edu.tw/MeetingOpen.aspx>
- [National Academic for Educational Research. (2018). *Minutes of social studies curriculum guideline committee, textbook editors and the review committee joint meeting*. Retrieved from <https://textbooks.naer.edu.tw/MeetingOpen.aspx>]
- 張茂桂 (2009)。再探公民：反思高中《公民與社會》新課綱之訂定。《公民訓育學報》，20，1-31。
- [Chang, M.-K. (2009). Civic education revisited: Reflecting on the making of new course outline for high school “Civics and Society”. *Bulletin of Civic and Moral Education*, 20, 1-31.]
- 教育部 (2009)。普通高級中學必修科目公民與社會課程綱要。 <https://reurl.cc/nZq2mX>
- [Ministry of Education. (2009). *Curriculum guidelines of high school Civics and Society*. Retrieved from <https://reurl.cc/nZq2mX>]
- 教育部 (2018)。十二年國民基本教育課程綱要社會領域。 <https://www.naer.edu.tw/files/15-1000-14113,c639-1.php?Lang=zh-tw>
- [Ministry of Education. (2018). *Curriculum guidelines of 12-year basic education for elementary school, junior high and general senior high schools: The domain of social studies*. <https://www.naer.edu.tw/files/15-1000-14113,c639-1.php?Lang=zh-tw>]
- 陳麗華 (2019)。社會學習領域課程標準的想像及啟示——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>]
- 楊國揚、林信志 (2011)。九年一貫課程綱要轉化教科書之困境與因應策略。《研習資訊》，28(3)，5-11。
- [Yang, K.-Y., & Lin, S.-J. (2011). Nine grade curriculum transforming dilemma consistent syllabuses and textbooks of coping strategies. *Journal of Educational Research and Development*, 28(3), 5-11.]
- 董秀蘭 (2018, 10月3日)。十二年國教公民與社會課程綱要的理念與內涵[專題演講]。教育部普通高級中等學校公民與社會學科中心北區公民與社會科教師專業成長社群研習會，臺北市。
- [Doong, S.-L. (2018). *The ideas and meanings of civics and society curriculum guidelines for 12-year basic education* [Invited talk]. Civics and Society Resource Center, Taipei, Taiwan.]
- 蘇苑瑜 (2021)。高中公民與社會科素養導向的教科書發展與設計——教科書內容分析與編者觀點探究[未出版之博士論文]。國立臺灣師範大學。
- [Su, Y.-Y. (2021). *The development and design of competence-oriented textbooks for Civics and Society in high schools— Content analysis of textbooks and perspectives from textbook editors* [Unpublished doctoral dissertation]. National Taiwan Normal University.
- Ben-Peretz, M. (1990). *The teacher-curriculum encounter: Theory into practice*. Macmillan.
- Covey, S. R. (2013). *The seven habits of highly effective people: Powerful lessons in personal change* (25th Anniversary ed.). Franklin Covey.
- Erickson, H. L., Lanning, L. A., & French, R. (2017). *Concept-based curriculum and instruction for the thinking classroom* (2nd ed.). Sage.
- Goodlad, J. (1979). *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice*. McGraw-Hill.
- Grant, S. G. (2013). From inquiry arc to instructional practice. *Social Education*, 77(6), 322-326.
- Grant, S. G., Lee, J., & Swan, K. (2015). *The inquiry design model*. [http://www.c3teachers.org/wp-content/uploads/2014/10/IDM\\_Assumptions\\_C3-Brief.pdf](http://www.c3teachers.org/wp-content/uploads/2014/10/IDM_Assumptions_C3-Brief.pdf)
- 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.

- Journell, W., Friedman, A., Thacker, E., & Fitchett, P. (2018). Getting inquiry design just right. *Social Education, 82*(4), 202-205.
- Lee, J., & Catling, S. (2017). What do geography textbook authors in England consider when they design content and select case studies? *International Research in Geographical and Environmental Education, 26*(4), 342-356. <https://doi.org/10.1080/103802046.2016.1220125>
- Seel, N. M., Lehmann, T., Blumschein, P., & Podolskiy, O. A. (2017). *Instructional design for learning: Theoretical foundations*. Sense.
- Swan, K., Grant, S. G., & Lee, J. (2012, November 14-16). *College, career and civic life (C3): The framework for the state standards for social studies* [Paper presentation]. Annual Meeting of the College and University Faculty Assembly, Seattle, WA.
- Swan, K., Grant, S. G., & Lee, J. (2023). *Inquiry-based practice in social studies: Education understanding the inquiry design model*. Routledge.
- Swan, R., & Griffin, S. (2013). The development of the C3 framework. *Social Education, 77*(6), 220-221.
- Thacker, E., & Friedman, A. (2017). Social studies teachers' design and use of inquiry modules. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 17*(3), 360-387.