

# 提問？還是探究？ 檢視問句式課綱下的公民與社會教科書

陳素秋

十二年國教社會領綱——公民與社會課綱重要特色之一，為前所未有地以問句形式列出學習內容，而研究指出，此問句形式課綱旨在呼應新課綱所強調之探究學習。要確保課綱強調之探究精神是否得以落實，教科書為關鍵要素之一，故本文綜合美國C3課程架構的探究教學模式以及十二年國教課綱之社會探究要項，提出分析架構，並據此檢視新課綱下的教科書，是否且如何落實課綱所強調的探究學習。透過內容分析與文本分析法，本研究發現，新課綱的公民與社會教科書確實較過往大幅增加提問，意欲透過提問引導學生進行探究。然而，檢視提問內容，卻也發現這些提問有以下三項特點：偏重複習因而缺乏論點創造空間、指涉範圍過廣因而與課程知識概念連結不夠緊密，以及雖重視觀點多元但不重視論證能力。

關鍵詞：探究學習、問句導向課綱、公民與社會、教科書

收件：2022年12月20日；修改：2023年6月12日；接受：2023年6月13日

## **Questions or Inquiries? A Review on Civics and Society Textbooks Developed on the Basis of Question-Based Course Guidelines**

Su-Chiu Chen

A key feature of the 2019 Curriculum Guidelines: Civics and Society is the unprecedented presentation of its learning content as questions. Question-format course guidelines are designed to echo the inquiry-based learning highlighted by the new curriculum guidelines. Textbooks are crucial to actualizing the spirit of inquiry emphasized in the curriculum guidelines. The current study proposed an analytical framework that integrates the social inquiry items of the new curriculum guidelines and the inquiry model of the United States C3 framework. On the basis of this analytical framework, the current study investigated whether and how textbooks implement inquiry-based learning. Content and text analyses were performed to analyze various civics and society textbooks. The results indicate that the numbers of questions in these textbooks are higher than those in previous ones and that the increased use of questions demonstrates an intention to guide students in exploring through questions. However, the following three shortcomings of these textbooks were identified: (1) a lack of opportunities for argument creation during lesson reviews, (2) weak connections with course knowledge and concepts because of excessively broad referential ranges, and (3) insufficient focus on argumentation ability when viewpoint diversity is emphasized.

Keywords: inquiry-based learning, question-based course guidelines, civics and society, textbook

Received: December 20, 2022; Revised: June 12, 2023; Accepted: June 13, 2023

## 壹、前言

2018 年教育部發布十二年國教社會領綱——公民與社會課綱（以下簡稱「新課綱」）。我國自 1952 年首次訂立課程標準（2006 年後更名為課程綱要）以來，大致每 10 年會進行修正。就公民科而言，對照 1952、1962、1971、1983、1995、2006 與 2010 年的歷次課程標準或課程綱要，可發現新課綱採取了我國國民教育歷史中從未出現之形式，亦即大幅採用問句形式呈現學習內容。此一創新，不僅在法定審議歷程中引發論辯，媒體也加以報導。雖過程中一度有反對意見，但最終以 113 句疑問句及 6 個陳述句，共 119 項條目通過。

為什麼需要以問句方式撰寫學習內容條目呢？課綱提供的回答是爲了指引「分析、思辨與探究的重要，避免知識內容的片段累積」（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）。新課綱公布後，國內研究者透過文本分析與訪談課綱研究委員，也指出此問句形式課綱之轉變，是一種從目標導向轉爲歷程導向的課程典範轉移，其具體落實方式即在於課綱納入探究導向之學習（Hung, 2021）。

由此看來，新課綱的問句形式學習內容與探究學習密不可分。事實上，公民與社會科屬社會領域，而社會領綱研修召集人與副召集人便說道（張茂桂、楊秀菁，2018）：

重視探究是社會領綱的核心字眼，課綱文本從「基本理念」開始，一直到最後的「實施要點」中的「教學實施」、「教學資源」，只要是該設想到或該提到「探究」的有關地方，都會提到。其出現次數達數百次，沒有人應該錯過這個特色。

若聚焦公民與社會科來看，則此對於「探究」的重視，除採用問句

形式的學習內容外，還包括公民科課綱首度出現的「延伸探究」，以及高中部分新增的「探究與實作」課程。

儘管公民與社會新課綱以問句形式之學習內容，欲實現探究學習，然而，課綱的制訂僅為起步，其所承載對公民課程與教學之期待，仍有賴後續教材編製以及教學活動。那麼，要檢視新課綱理念能否落實，便有必要檢視依據新課綱發展的教材樣貌。具體來說，本文意欲檢視課綱鼓勵學生進行探究的理念，是否有被落實於教科書中？又是如何被落實？而從高中課程另外新增「探究與實作」課程來看（社會領綱，2018），可推論新課綱的高中課程較之國中課程，更加重視探究學習，因此選擇高中公民與社會必修課程之教科書為素材，以探究學習之架構來分析新課綱下的教科書，是否跳脫過往形式、廣泛納入探究提問？如果有，這些提問如何被呈現與討論？是否吻合探究教學理念？希望透過掌握教科書對課程改革的體現，進一步分析如何透過教材變革落實培養民主公民之理想。

## 貳、相關研究文獻

### 一、我國公民與社會課綱取向之變革

回顧過往，我國經歷數次公民科課綱轉變，而透過相關研究，可看出歷次課綱轉變，分別側重於不同的公民養成與公民身分樣貌。

檢視既有公民科課綱研究，可發現對課綱內容適切性與合理性的批判反思，幾乎都出現於1990年代晚期之後，當時臺灣社會與政治的民主化轉型，帶動了對既有課綱的檢視與反思。研究指出1990年以前的公民課綱內容，倫理規範和道德規訓內容占去大量篇幅，即使有少部分社會科學或公民生活的相關內容，大多也僅以描述性概念呈現（陳光輝，2000；鄧毓浩，2012）。然而，1990年代後，無論是國中還是高中的公民科課程標準，都有了顯著調整：國中部分開始加入認識臺灣的核

心內容，也出現如何處理衝突、學生自治與民主素養等民主公民養成的重要內容；高中部分，則因為嘗試增加社會科學內容，以及討論三民主義課程是否應合併納入公民，因此史無前例地出現了公民科課程標準一度難產的現象（陳光輝，2000）。這些公民科課綱的爭議，可視之為由威權轉向民主公民課程之轉型期的陣痛。

進入 2000 年，捨棄威權時代的公民教育樣貌已形成共識（張茂桂，2009），但關鍵問題是，捨棄威權規訓內容後，新的民主公民養成教育究竟應為何樣貌？此一問題在當時並無立即明顯之答案。國中部分在九年一貫課程後，走向以能力指標為基礎的課程架構，此九年一貫課程中的公民科不僅強調能力培養，在內容上也突破性地增加了多元文化與勞動教育的討論（陳素秋，2011）。至於高中公民與社會部分，研究則指出，無論是 2006 年 95 暫綱或 2010 年 99 課綱，都具有明顯的社會科學知識化取向（張茂桂，2009；劉美慧，2010）。然而，此一社會科學取向的擇定，並非沒有猶豫。訪談 99 課綱委員的研究便指出，委員們一度在公民教育和社會科學概論等二種不同取向間擇取，但後來還是認為 21 世紀公民應具備基礎社會科學知識（劉美慧，2012）。此說法雖為 99 課綱的社會科學走向做出定位，但同時也點出，公民課程仍被期待應實現公民教育取向。或許也正因為如此，課綱召集人對 99 課綱的詮釋與前述說法略有不同，強調 99 課綱雖重視社會科學知識，但此對於社會科學知識的學習，都是為了要回歸到更高目標，也就是公民教育（張茂桂，2009）。

強調 99 課綱並非全然以傳遞社會科學知識為目標，而是仍重視公民養成之理想，或許是為了回應 99 課綱前身、95 暫綱公民與社會科所遭受之批判。研究者指出，95 暫綱未如許多民主國家的公民科課綱般，重視體驗、參與，並力求與學生生活經驗相結合，明顯過於偏重理論知識，部分內容過度艱澀，尤其是經濟學單元的此一缺失更是明顯（黃乃熒，2005）。由此看來，純然的社會科學知識取向，並不完全吻合公民養成教育之所需。

綜合前述討論可看出，我國公民課程在民主化後強調擺脫威權色彩，當時便是以具理性意味的社會科學知識課程來抗衡規訓內容。然而，當確立退去威權指導式課程後，高中公民課程隨即面對在「傳遞社會科學知識」以及「重視民主公民培育」二條路線之間拿捏的課題。而此一拿捏平衡、孰輕孰重，在新課綱裡，又有新的轉折。

檢視新課綱，我們可發現一件有趣現象，亦即，過往強調以社會科學替代威權式課程，但在新課綱裡，卻轉而強調不應將公民課程界定為以傳遞社會科學知識為核心。課綱文本裡，有兩項重要證據證明此項轉折：首先，我國高中公民課程標準與課綱，歷來幾乎大致上都採取了社會學、政治學、法律學、經濟學等四大社會科學學門為框架，但新課綱卻首度揚棄此學門架構，轉為提出「公民身分認同及社群」、「社會生活的組織及制度」、「社會的運作、治理及參與實踐」及「民主社會的理想及現實」等四大主題，這使得教科書的冊次首度未以社、政、法、經四學門分冊呈現。其次，在課綱的教科書編寫原則中，明白指出教材編選與教科書編寫，應掌握民主公民養成原則，避免以社會科學分論方式組織教材（社會領綱，2018）。這說明，新課綱強調公民科不應等同於僅是傳遞社會科學知識，而是轉為訴求以公民與公共生活作為核心，所以課程架構才會從公民身分出發，進一步談公民所在社群之社會組織制度，分析社會運作，並揭示公民如何參與公共生活，更進一步討論民主社會中公共議題之多重爭議。長期關注民主文化與課程建構之關聯性的 Ross（2014）曾強調，公民教育之目標在於社會重構，亦即應致力於落實民主原則、推動群體責任以及經濟與社會正義，因此不該只以科學性作為課程訴求，因為強調傳遞中立性知識，等於提倡旁觀式民主（spectator democracy），亦即，教導學生盛讚民主卻支持將公共事務的決定交到少數人手上。新課綱的此一轉變，某種程度而言，即吻合此社會重構課程精神。

當新課綱重新定位公民課程為強調公民身分實踐與公民參與時，且如前所述，亦同時強調實踐探究教學，這兩者的同時出現，並非是一種

偶然。因為既然要培養學生公民參與，意味著學生須具備參與審議之能力，而此能力正符合探究教學之訴求。值得一提的是，此將公民培育和探究教學緊密連結的路線，不僅是我國公民新課綱的特色，也同樣出現在美國的社會領域新課程架構中。此反映出探究教學在公民培育上具有重要性，那麼，究竟什麼是探究教學，探究教學又如何影響社會領域教學呢？

## 二、探究教學的內涵與實踐

轉向為以公民與公共生活為主軸的新課綱，同時也前所未有地強調探究能力之培育。但究竟探究教學內涵為何？對學生的學習又有什麼重要意義？

### （一）探究教學的興起

學者指出探究教學源自於 John Dewey。20 世紀初，Dewey 便強調課程內容應與學生實際經驗產生關聯，並讓學生成為主動學習者，自己找尋答案。1960 年代，學者們將 Dewey 的主張帶入美國教育改革，開啓了探究教學實踐（Grant et al., 2017）。

Dewey 的主張之所以是一種改革，是因為在此之前人們傾向於認為科學是知識的集合，而學生學習科學便是透過教師教學來獲得這些既存知識。但 Dewey 認為這樣的教學過於強調訊息累積，忽略了科學同時是一種思考、探求知識的歷程。批評者指出，如果只是教導學生科學知識，學生便無法體會提出這些主張之科學家所經歷的知識建構歷程，那麼，這樣的教學根本無助於培育學生成為科學家（Khalaf & Zin, 2018）。在此批判下，科學教育轉而重視教導學生探求知識的方法，強調教師應帶領學生透過實際操作、找尋證據的歷程中，學習科學知識。此探究教學轉向成為美國科學教育界重要議題，1990 年代後也陸續出現分析與討論探究教學成效的豐富研究。不過，這時期美國對於探究教學的採納，卻僅僅針對自然科學課程（Grant et al., 2017）。

既然探究教學被視為是一種可提升學生思考層次、引導學生能夠針對問題，主動建構知識的教學方式，那麼為什麼探究教學討論大多聚焦於自然科學？學者指出，由於社會領域課程內容，常被誤以為只要記憶背誦即可掌握，因此，在探究教學上明顯晚於自然科學，但也正因如此，探究教學的引入對於翻轉社會領域教學、強化深層思考有著重要意義（Saye, 2017）。

## （二）將探究教學模式納入社會領域：美國社會領域協會提出探究弧

直到近 10 年美國社會領域才明確納入探究教學。2010 年美國社會領域協會（National Council for the Social Studies, NCSS）公布的課程標準中，已提及公民素養培育與探究歷程之關聯性（NCSS, 2010），不過，詳細討論、指引探究學習應如何在社會領域課程中開展，則直到 2013 年公布的《C3 美國社會領域州課程標準架構》（以下簡稱 C3 架構）中才明確出現。之所以稱為 C3，乃意指其課程包含學生能在大學（college）、職涯（career）和公民生活（civic life）三個面向之未來發展，獲得成長。根據國內學者引用美國教育研究學者的話指出，此課程架構的重要特色在於其不同於以往課程架構僅聚焦課程內容改革，此課程架構強調的卻是教學變革（陳麗華，2019）。而所謂的教學變革，就是指 C3 發展出的「探究弧」（inquiry arc）。探究弧對於教師如何採取探究教學模式提出明確指引，指出進行探究應包含四個向度：1. 形成問題及規劃探究；2. 運用學科概念與工具；3. 評判資料來源及使用證據；4. 形成並表達結論及採取知情的行動。這些向度彼此間連結，並形成一套環環相扣、互補之體系（NCSS, 2013）。

提出 C3 架構後，美國社會領域協會又出版了 *Inquiry-Based Practice in Social Studies Education*（Grant et al., 2017）以及 *Inquiry Design Model*（Grant et al., 2018）兩本書，針對如何運用探究弧提供進一步說明：作者指出，提問是探究的根本與核心，探究開啓關鍵在於要能提出焦點問題（compelling questions）。但什麼是焦點問題呢？作者認為值得探究的焦點問題，應具有學術知識嚴謹性（academic rigor）以及與學生生活經



驗相關性。作者特別提醒，教師不應爲了引發學生興趣犧牲學術嚴謹。而在確立焦點問題後，則進入探究的第二向度：運用學科概念與工具。那麼應運用哪些學科概念來回答焦點問題呢？這就需要進一步提出相應的輔助性問題（supporting questions）。書中提到，一個焦點問題，通常需要搭配 3~4 個輔助性問題，這些問題具鷹架功能，其功能在於聚焦相關學術知識概念，並推進探究中的知識深度，學者提醒教師在設計輔助性問題時，應將其連結於學科課程內容，<sup>1</sup>而這也正呼應前述探究問題必須具備學術嚴謹性。有了問題作爲引導便可進入第三向度，亦即，學習者可運用學科的相關資料來建立回答焦點問題的論點。最後，向同儕說明自己的論點，並可考慮依據論證採取相應之公民行動。

### （三）我國十二年國教公民與社會課綱界定的探究教學內涵

如前所述，新課綱明確標舉探究的重要性，然而，究竟何謂探究，在課綱中並無明確定義。不過，值得參考的是，在公民與社會科新增的探究與實作課程說明裡，提出了社會探究應包含四要項：1. 發現與界定問題、2. 觀察與蒐集資料、3. 分析與詮釋資料、4. 總結與反思（社會領綱，2018）。

將我國課綱的四項要素對照前述 C3 探究弧，可看出二者最重要的共同元素爲都主張探究起始於問題的提出，以及都同樣重視學生蒐集並運用資料以得出結論。但二者在是否注重運用學科知識，以及是否強調證據概念上，則有所不同。以下提出本研究之分析架構時，會進一步說明二者差異。值得一提的是，相對於美國 C3 探究弧已有後續關於如何落實此探究教學模式的論著，國內對於如何實踐新課綱之探究教學，則目前爲止仍少有相關討論。

<sup>1</sup> 探究弧的研發學者強調焦點問題應搭配什麼樣的輔助性問題，並沒有一定的答案。但書中列舉了幾個示例，其中一個與我國公民課程內容相似、被標註爲適合小學階段的探究問題如下：焦點問題爲世界各地的人們是否都關注兒童權利？據此衍生的輔助性問題包括，何謂兒童權利？爲什麼有些地方兒童的權利受到侵害？人們如何致力於保護兒童權利？（Grant et al., 2018）

除了公民與社會科探究與實作提出探究的四要項外，國內學者在分析十二年國教課綱下國小課程探究任務如何落實於教科書時，則歸納各學者之主張，提出探究教學應具有引導學生以科學方法建立知識的課程與教學、重視以學習者為中心，強調學生主動探索和做中學，以及以「對話與協同」為知識建構基礎，故重視與他人互動以提升學習效益等三項意涵（洪麗卿等人，2021）。雖然都是討論探究教學，但學者的此一歸納，偏重點出探究的核心原則，相對未聚焦探究教學的具體實踐方式。

相對前述美國 C3 探究弧針對如何透過適切提問以開啓探究，有著相關指引和建議，國內目前尚少有對於探究之提問型態的明確討論，但若參照學者對於探究課程之評論（陳玫樺、劉美慧，2020），以及學者討論素養導向評量應如何設計評量問題（林聖欽、劉臻，2016；董秀蘭，2016）等文獻，則可發現相關研究皆指出，引導學生經歷評估、判斷、決定與解決問題之認知歷程的提問設計，有助學生發展出超越記憶、理解，進而達成應用、分析、評鑑、甚至創造的高層次認知能力。如本文一開始所述，探究教學旨在翻轉一味累積訊息的學習，訴求提升學生思考層次，因此，能否實現高層次認知歷程的提問型態，也可作為檢視探究提問的依據。

除前述所討論對探究教學的期待外，也有學者強調，並非掛上探究即為教學萬靈丹。事實上，部分研究指出，實際比對不同教學模式的成效發現，未提供適切指引的探究，其教學成效並不如傳統講述教學好（Alfieri et al., 2011）；也有研究指出，探究的結果可能只是發展短期的工作記憶，創造表淺的理解（Lazonder & Harmsen, 2016）。

面對這些不同見解，學者分析 2002~2017 年之間所出版關於討論探究教學應用之成效分析的 72 份研究後指出，大體上探究教學對於提升學生學習興趣與協助學生有效發展建構知識上都有明顯成效，但同時也強調教師是否足夠理解探究教學、得以實際操作探究方法，以及學生在探究時，是否獲得足夠之指引等，都是影響探究教學的重要因素（Khalaf & Zin, 2018）。或許正因為前述各項挑戰，直至晚近，美國的社會領域教學

研究仍顯示探究教學並非教學現場之常態，相關教學成效之研究仍非常少見（Ifeoma & Oge, 2013; Thacker et al., 2018）。

### 三、十二年國教課綱下的社會領域教科書變革

前述研究指出，教師能否順利操作探究步驟，以及學生是否獲得指引，都是影響探究教學成效的關鍵因素，而由於研究指出教科書在我國中小學場域中扮演重要角色，教科書不僅對教師教學有顯著影響力，更決定了 75%~90% 的教學內容和學校活動（李翠玲，2011），且學生也往往將教科書視為知識來源的核心依據，由此看來，公民新課綱所提出以探究取向培養學生成為民主公民的理念能否落實，教科書會是關鍵因素，這也使得分析新課綱下的教科書如何相應改變有其必要性。

儘管教科書乃依據課綱所編撰，但既有研究已然指出，課綱與教科書之間常出現有所落差之現象（卯靜儒，2012；朱美珍、董秀蘭，2011）。過去針對 99 課綱下公民與社會教科書的研究便指出，教科書編寫未能落實課綱目標。例如，99 公民課綱規範教科書應設計活動一欄以提升學生學習，但在教科書的活動設計裡，卻多以填充題形式出現，大大背離課綱的精神（劉美慧，2012）。

目前關於社會領綱之教科書的研究論文仍相對缺乏，但少數研究已然點出對新課綱理念的挑戰，如學者擔心歷史課綱陳義甚高、深具理想性，但卻可能因為學習內容過多過深，書寫空間有限的教科書文本勢必僅聚焦於鋪陳事實，因而導致指導型、單一觀點主敘述方式，仍成為教科書主流樣式（林慈淑，2019）。而對於社會領綱所訴求的跨科學習在教科書中的落實，學者則有不同聲音，有學者在檢視國中公民與社會教科書後，主張各版本教科書能夠針對同一議題，用跨領域方式進行議題探討，而不會因為打破學科知識的邏輯組織結構，而流於知識的表淺化、零碎化與教條化（鍾鴻銘，2020）；但同時也有學者批評這一波十二年國教的課程改革，終於首度在正式課程中推動歷史、地理及公民與社會三學科的跨科活動設計，但這些跨科活動卻大多偏重知識內容甚於

探究與實作的引導，且學習任務多為知識傳遞、紙筆實作或指示性任務之形式，偏向教師中心取向的課程觀，對於學生賦權增能和主動參與仍有提升空間（洪麗卿等人，2020）。至於公民與社會教科書，是否回應新課綱強調打破社會科學學門分論的期待，學者則指出教科書的學門統整相對有限，主要表現在將不同學門置於同冊，但各課的統整度較低（蘇苑瑜、劉美慧，2022）。唯一一篇明確針對教科書之探究內涵進行分析的論文，是以小學3年級社會領域教科書為例，指出雖然因應課綱要求，所以教科書明確列出探究提問，但多數探究任務多為尋找答案取向，相對缺乏實質性探究，且大多傾向於教師主導、封閉式、高結構任務之探究，缺乏以學生為主體的開放式探究（洪麗卿等人，2021）。

從前述研究可看出，新課綱理念不必然得以轉化入對教師與學生都很重要的教科書中，那麼高中公民與社會教科書在重視探究取向的新課綱下，又會有什麼新樣貌？新教科書會彰顯哪些探究教學內涵？又有哪些探究要項被忽略？而這些擇取可能產生什麼影響？正是本文之研究問題。

## 參、研究方法

為瞭解教科書如何回應新課綱所欲實現的探究取向，本研究同時從量化與質化取徑進行分析：首先透過量化方式，掌握新課綱教科書是否增加提問開啓探究，其次進一步從質性分析取徑，分析這些提問如何被呈現。具體來說，本研究採取內容分析法與文本分析法二項研究方法，針對新課綱下三家出版社的高中公民與社會教科書必修三冊進行文本分析。高中公民與社會教科書共有四個版本，但其中有三個版本的市占率較高，採用此三個版本的學校合計共達九成，因此選擇此三個版本進行分析，以下以A版、B版、C版代稱此三版教科書，引用時以「版次冊次：頁數」作為說明，如A版第二冊在35頁的提問，標註為AII：35。兩個分析方法在本研究中的運用分別說明如下：

## 一、內容分析法

內容分析法是以系統性量化方式，透過標準化計量單位，描繪並分析傳播訊息的研究方法（徐振國，2017；游美惠，2000）。如前述文獻分析所指出，美國 C3 探究弧與我國提出的社會探究模式都指出，探究起始於提出問題。加上新課綱強調以問句呈現學習內容，來引發學生探究。因此，本研究為掌握教科書是否有落實、且如何落實新課綱的探究取向時，首先計算各版本之每冊次中各課的提問數有多少？其次則選擇特定單元，將新課綱教科書與先前之 99 課綱教科書進行提問數比較，以瞭解探究取向課綱是否確實帶動教科書重視提問。

值得說明的是，綜覽各版本教科書，可以發現提問在各版本裡有多種呈現方式。歸納而言，各版本的提問排版呈現方式大體上來說有三類：第一類是在課文旁以和教材正文並列的文字框列出提問，敘寫呈現上訴求引喚學生對這些議題進行思考或思辨，這類提問通常篇幅都相對小；其次則是在課首或課中，以半頁至兩頁不等的篇幅，提供一段簡短報導或文章後，向學生提出問題；最後則是在課末或整冊教材末，用較大篇幅，提供閱讀參考資訊，甚至搭配如何進行探究流程的詳細說明，來引導學生回答系列提問，這類提問的篇幅相對長，有 2~5 頁不等。各版本都同時並存至少兩種以上的提問形式，本文在計次提問時，所有形式之提問都列入其中。

## 二、文本分析法

### （一）分析原則

文本分析法乃針對特定對話或文本內容進行意義詮釋，詮釋時不僅要重視文本生成的社會脈絡，也要重視被排除在文本之外的、亦即被遺漏的文本（游美惠，2000）。文本分析主要受 Foucault 啟發，Foucault（1972）指出，所有文本和語言表達背後，都潛藏著許許多多的規則、標準與程序，這些影響著什麼樣的話語被述說、被生產、被肯定為知

識、並被允許不斷傳布；也影響什麼樣的話語被排除出對話場域外。因此，在分析教科書中的各項提問時，本文聚焦於提問如何被呈現？提問指示了哪些後續任務？哪些型態的提問一再出現？哪些型態的提問未被納入？未被納入的提問如何影響探究教學的落實？

## （二）分析架構

本文分析架構乃綜合前述 C3 探究弧的探究四個向度：1. 形成問題及規劃探究、2. 運用學科概念與工具、3. 評判資料來源及使用證據、4. 形成並表達結論及採取知情的行動；以及新課綱公民與社會科探究與實作課程之社會探究四要項：1. 發現與界定問題、2. 觀察與蒐集資料、3. 分析與詮釋資料、4. 總結與反思。並將此兩種模式的相互對比作為分析架構。

乍看之下，二者基本上模式相近，亦即，皆從提出問題出發，繼而重視蒐集資料回應問題，進而得出結論。但若進一步檢視、對比二份文本在每一個步驟與階段中所提供的指引，則可看出其指引內容的側重點仍有所差異。也因為是重點的不同，因此必須說明以下提出的差異，並非意指 C3 探究弧和我國公民與社會探究之間所存在的非此即彼之對立，而毋寧是二者指引文本敘說焦點的不同。而本研究正是透過指認二文本焦點的異同，作為具體檢視教科書提問之依據。

### 1. 探究問題擇取之取向的差別：

C3 架構明確點出，探究要從與學生生活相關並具學術嚴謹性的焦點議題出發，而新課綱社會探究的問題選擇則相對寬廣，凡社會公共議題皆涵蓋在內。值得注意的是，二者差別當然並非意味對立，因為學生生活也多方面涉及公共議題，但卻可看出 C3 探究弧強調與學生生活關聯引發學生學習動機，而新課綱則重視民主公民應關注公共議題，此顯示二者對於探究提問設計有不同的期待。

### 2. 學科概念運用與否的差別：

如前述指出，C3 架構強調提問應具備學術嚴謹性，具體做法為透

過輔助性問題，將探究與社會領域州課程標準中的學科知識概念連結，透過這些學科概念來解析焦點問題（Grant et al., 2017）。相對地，我國社會探究四要項的說明中，則並未特別強調要運用公民與社會此一學科內的課程概念，來回答問題。

### 3. 資料運用的差別：

二模式都包含應用資料作為證據，但新課綱社會探究對於分析與詮釋資料，強調運用不同的分析工具與分析方式，說明資料如何回答研究問題（社會領綱，2018）。而 C3 探究弧則在指引中明確提出學習者應評判資料，以評估其作為證據的適切性，亦即強調學習者對所蒐集的資料，應抱持批判態度，評判資料的證據力，透過有證據力的資料進行論證。所以在 NCSS 出版的探究弧說明書籍才會說：提出有證據為基礎的論證就是探究學習核心（Grant et al., 2018）。

### 4. 探究總結的差別：

C3 探究弧的四個面向中明確列出採取行動，亦即重視學生在探究後應向別人溝通探究結果，透過溝通過程強化學習效果，並據此採取行動。而我國新課綱的社會探究要項的最後一項，則是強調學習者的自我反思，未強調與他人溝通並據此行動。<sup>2</sup>

上述對於 C3 探究弧與我國新課綱社會探究二模式的相同與相異對照，正是本文在質性文本分析時採用的分析架構。亦即，此架構中各探究項目之異同，提供了本文的分析視角，透過此視角反覆檢視、閱讀、對比各版本各冊之提問性質與內涵，由作者與 2 位公民與社會科教師討論、確認各項提問與二模式的相符相異性，進而歸納與詮釋。

<sup>2</sup> 但值得說明的是，儘管我國社會探究四要項裡並未有行動要項，但在說明探究課程實施的實作取徑中，明確列有「社會參與行動方案」一項（社會領綱，2018，頁 45）。亦即，採取行動雖不在社會探究四要項中，但列為實作取徑，並不表示新課綱不重視行動。

## 肆、結果與討論

依據前述分析架構，檢視新課綱下的公民與社會教科書的探究提問，具有下述特色：

### 一、探究取向下教科書大量增加議題提問

開放式問句的新課綱欲達成引發學生探究的目的，而探究又從議題提問開始，那麼新教科書是否在此新課綱取向下，確實增加提問以引發學生探究呢？檢視三個版本，我們可以發現，新課綱教科書確實充滿了各項議題提問。從表 1 的議題提問數統計可看到，A、B 兩版的提問數都非常多，平均每冊有高達 40~60 個議題。C 版雖相對較少，但每冊平均也都大約有 20 個議題提問。雖然這也引發教師能否在一學期每週兩小時的課程中，帶領學生探究如此多議題的疑慮，但可以顯見，新版教科書意欲將多樣議題融入課程，透過大量提問激發學生思辨與探究，以落實新課綱強調之「公民探究」的嘗試十分明確。<sup>3</sup>

概要來分，新課綱教科書中的議題，大致可區分為真實議題與非真實議題之提問，前者指實際存在之社會現象的相關議題，例如：

在我國，各地方政府並沒有權限可以來修改加班費的計算方式；但是美國各州卻可以自訂基本工資，你覺得哪一種方式比較好？原因是什麼？（AI：80）

<sup>3</sup> 由於新課綱學習內容主要以問句呈現並強調探究，故新課綱教科書出現大量提問並不令人意外，但我們仍可從一具體單元的例子，來佐證「提問增加」確實屬新課綱特有現象。筆者選擇本研究中的 B 版教科書，針對中央政府體制一單元進行對照，發現 99 課綱中該單元頁數共 24 頁，其中未出現任何議題提問；相對地，十二年國教課綱教科書的此單元共 28 頁內容中，卻出現了以「美墨築牆費法案」來引導學生討論在總統制特色下，當總統與國會多數分屬於不同政黨，面對行政與立法意見相左時，會遇到什麼困難？以及英國脫歐決策、德國國會大選與組閣方式等共 12 個議題討論。



表 1 三版公民與社會教科書的議題提問數

	議題提問總數			真實／非真實議題提問		
	A 版	B 版	C 版	A 版	B 版	C 版
第一冊	51	77	22	18/33	37/40	9/13
第二冊	35	59	23	15/20	16/43	10/13
第三冊	44	53	19	7/37	15/38	6/13
總計	130	189	64	40/90	68/121	25/39

後者則指未明確指涉特定社會爭議或虛擬情境之議題，如「芭樂公司推出之新型手機之事件」（CIII：94），引導學生思考手機新機型的推出，對於消費者對他牌手機的需求會有什麼影響。從表 1 我們可以看出，每一版本的各冊提問，都是非真實議題較多，這顯示儘管如本文前述分析架構指出，新課綱期許學生探究社會公共議題，但各版本即使未找到相關公共議題納入討論時，仍設計虛擬議題加以提問。非真實議題並非必然無助於學習，此處意欲點出的是，此現象再次說明，提問確實為新教科書內容的特點，甚至幾乎具有必須為之的意味。

儘管新課綱教科書中，大量提問幾乎具有必須為之的意味，然而，雖出現了大量提問，但這些提問能否且如何有助學生進行探究，則還需要進一步分析其提問性質，以及提問指示了什麼樣的學習步驟與任務，以檢視其是否能實現促進學生分析、評斷甚至創造知識等探究學習所欲達成的高層次學習。

分析各版本，可看到各版的某些課次，出現了相當切合課綱探究理念的提問：如 A 版在討論中央與地方權限劃分時，以南投縣欲自訂加班費規範為例，向學生提問我國地方政府依法不能自訂加班費計算方式，美國各州卻可自訂基本工資，比較地方自治制度上兩者的差異（AI：80）；B 版在討論原住民族自治的單元裡，提問現有的山地原住民區之設立，和原住民族訴求的原住民族自治有何不同？（BI：135）以及 C

版在討論憲法與國際公約對人權的保障後，介紹國內的移工政治平權社會運動及相關爭議，提問不具公民身分的移工能否擁有政治參與權利？為什麼？（CI：85）。這些提問不僅符合學者所指出，公民教育應實現社會重構、促使學生有能力參與民主建構之內涵（Ross, 2014），同時緊扣課程內容，也開啓學生蒐集與分析資料、進而建構知識的可能。然而，整體來說，透過文本分析，本文發現教科書的提問雖呈現了某些特定提問型態以促進學生學習，但於此同時卻也忽略了某些探究要素，因此導致探究學習實現上的部分不足。

## 二、有助記憶、理解但相對缺乏論點創造空間的探究提問

雖然各版本出現各種公民生活議題的相關提問，內容從我國國籍法爭議，到機器人能否擁有公民權，或歐洲的網路被遺忘權等，多樣且豐富。然而，提問本身不是目的，在民主公民養成教育中，議題提問用意在於引領學生關注公共生活，並能夠發展論點、評估他人論點，以進行審議溝通。但檢視衆多提問，可發現許多提問雖有問題形式，但並未開啓發展論點的歷程，也因此並不符合探究弧或社會探究中第一要項「界定或形成問題」，這類未能開啓後續探究的提問，大體來說屬於兩種類型：一是問題本身所欲發揮的功能為引起動機而非探究，二是提問目的在於複習、釐清教材中的知識概念，以提升學生考試成績。

引起動機的提問本身並非沒有探究價值，但這類提問通常在課文裡便已提供明確答案。例如，A版在介紹了海牙國際法庭對於南沙群島的判決後，提問：「為什麼中華民國的主權並沒有受到國際社會普遍承認？這中間出現了哪些爭議呢？」（AI：23）而在該提問之後，課文便介紹了對於我國主權的不同看法，以及所形成之爭議。又如，C版以模擬人物呈現一名學生購買手機時的不知如何抉擇情境，接著提問：「有沒有什麼保障權益的機制，可以減少這名學生可能遇到的風險，讓他安心做選擇呢？」（CIII：44）接著課文便介紹了民法與消費者保護法的相關規定。這類型的提問，發揮的作用毋寧是引發學生學習興趣，而非開啓

思辨與探究歷程。

另一種「有問題之形，但無探究之實」的提問，則是複習概念取向之提問。我們可以從以下三項例子討論：（一）介紹了 1995 年法國總統大選經二輪投票後才選出總統，來說明選制對於選舉結果的影響。接著列出我國 2000 年總統選舉的得票率，提問：「若我國選舉制度與法國相同，那麼 2000 年第 10 任正副總統選舉的發展，可能會有什麼不同呢？」（AI：90）學生要做的就是以得票率判斷，是否必須進入第二輪投票，且誰又會因第三高票者的支持而當選？（二）介紹誘因的類別之後，提出四項新聞報導議題，提問：「以上 4 則新聞議題，請判斷政府分別採用了何種誘因策略？」（BII：37）。（三）虛擬一個引發消費熱潮商品退燒後，提問：「如何區分商品退燒後，需求／供給以及需求量／供給量的變動有何不同？」（CIII：104-105）。並進一步分別列出四個關於需求與供給變化的敘述（如某咖啡店推出買一送一優惠，連平常不曾光顧的消費者也紛紛趕來買特價咖啡，因此店外大排長龍。這是由於消費者人數增加，導致該店咖啡的「需求增加」），詢問學生何者正確？

上述提問，分別引導學生釐清絕對多數與相對多數選制、誘因的種類以及不同的市場變動等，所以問題所發揮的功能，在於強化課文所傳遞的特定知識概念，而不在於開啓學生建構特定論點。所以這些問題幾乎都有單一正確答案，也不需要透過尋找資料便得以回答。因此，儘管教科書或許將此類提問定義為得以引導學生思考並培育解決問題能力（CIII：104-105），但這類問題毋寧較像是課後複習作業的提問。或許是因為高中公民與社會屬於升學考科，因此在目前的教科書中，有著許多此類複習教材，以確保學生對於特定學門知識概念的掌握，或能夠將概念類比至真實生活世界情境，期許有助學生在考試中順利作答。

從促進學生學習層次來看，上述兩類問題應得以引發學生學習動機、促使學生掌握特定概念，因此有助學生在記憶與理解層次上的學習；然而，卻無助於引發前述文獻所指出分析資料、評估判斷資料，進

而創造建構知識等高層次學習，這也意味相對無益於發展探究能力。正如 Grant 等人（2018）在討論社會領域教學實踐探究模式該提出什麼樣的問題來開啓探究時，指出可開啓探究的焦點問題有著多種不同樣貌，但有一個共同的重要指標是，焦點問題應該具有論點創造的特性，而不是僅要求學生回答出固定的解釋。而前述的這兩種提問，便缺乏論點創造空間，也因此相對不具引領學生發展探究的成效。

### 三、豐富學生思考面向但未與學科知識緊密連結的探究提問

儘管部分提問如前述般僅致力於引起動機或複習，但仍有許多提問確實超越此層次，而得以開啓論點創造空間。然而，進一步檢視會發現，許多開啓知識建構的高層次提問，雖然針對不同議題、從各種角度進行提問，豐富學生思考面向，但其提問與學生在公民與社會科課程所學之知識概念的關聯性，卻顯得薄弱。

在上述討論分析架構中，可以看到相對於我國的社會探究四要項，並未特別提及學科知識概念的應用，C3 探究弧則強調提問應重視學術的嚴謹性，並明確指出，要透過輔助性問題架構出探究歷程中的相關知識內涵，讓探究得以聚焦。學者解釋，在探究歷程中明確引用體系性知識概念，可確保探究的開展具一致性，不至於過度發散，同時也有助於學生在探究歷程中掌握知識深度（Grant et al., 2017）。然而，雖強調連結體系性知識，學者同時也強調探究問題所需要知識內容不可過於龐大，應該緊扣學生所學的學科知識，以免學生無法負荷，反失去探究學習助益（Grant et al., 2018）。

C3 探究弧所提示，探究應重視連結學生得以掌握的體系性知識，亦即，探究相應的知識概念不應發散、也不應超出學生所學範圍。由於臺灣的課綱對於教科書知識內容範圍有著明確規範，因此，要檢視探究是否符合學生能掌握之知識概念，本文認為可以從探究是否與教材該課次、該冊次或甚至公民與社會科課綱整體之學習內容有所關聯，來做探討。

檢視教科書提問，我們會發現，許多公共議題提問雖具有公民養成的重要意義，但卻缺乏學生所能掌握之相應知識概念的關聯性。

首先，有些提問所需之知識與提問出現的課次、冊次的關聯性都不大。例如，A版介紹了汶萊將實施嚴厲的伊斯蘭律法刑律引發西方批判的爭議後，提問：

有些非西方國家的領導者主張，人權的概念是來自「西方的文化價值」，未必適用於每個社會，請問你同意這種說法嗎？（AII：35）

這個問題中需要應用的知識概念為文化相對主義與普世人權間的論辯，但該課全文乃是以人權為普世價值的觀點撰寫，課文中在介紹各種人權公約後，檢討維護人權理念如何未能落實時，甚至批判道：

但在許多國家中仍然……甚至存在童婚的文化……面對這樣的情況，聯合國……卻無法做出有力的制裁（AII：37）

亦即，課文採取了人權價值理所當然應被普世遵循的立場，完全未討論文化相對論的質疑與論辯。在這樣的知識脈絡下，提問要求思辨人權是否為西方的文化價值，對學生來說並不容易。若修正為探究伊斯蘭律法與本課次討論之人權公約之間可能的衝突，或許較能緊扣課程，因而對學生具可行性。又如，B版提問：

2019年法國高中畢業會考試題：「法律能帶給我們幸福嗎？」你認為經由民主正當程序所制定、修改的法律，就一定可以使人民幸福嗎？如果不是，我們又有哪些機制可予以救濟呢？（BII：62）

該課次介紹的是民主立法的正當程序，並未討論關於何謂人生幸福的哲學思考，法律能否帶來幸福，又是否可以透過法律救濟制度實現幸福，都不是該課次所涉及之概念。幸福的生命哲學與法律救濟修正，實

乃分別屬於不同知識體系概念，學生並不容易將二者加以產生關聯。此類幾乎完全超越學科課程架構之知識概念的提問，就落實探究教學而言，似乎宜避免。

其次，有些提問則是除了未緊扣學生所學知識概念外，其提問任務也恐怕太困難而難以負荷。如 C 版在介紹我國健保財務因人口老化負擔逐年加重後，提問：

人的一生在不同階段對醫療資源的需求不同，從資料上檢視，年齡愈高的群體，使用健保資源的比重愈高，在人口結構逐年老化的狀況下，對醫療資源的需求也會逐年攀升，健保該如何面對少子女化與高齡化社會？健保該如何在資源有限與保障健康間取得平衡？健保破產對我們看病又會造成什麼影響？（CII：89）

這些提問涵蓋範圍非常廣，但課程僅討論到醫療資源浪費對健保形成的負擔，至於人口老化的長照體系建立、如何針對老化建立醫療資源整合體系等，高齡化、少子女化，以及健保體系相關的概念與討論，都未在課程中，這意味，課程的相關概念恐怕並不足以引領學生負荷此探究任務。若能聚焦於辨識現行健保體制存在哪些資源浪費現象，並討論其影響與解決方式，較能緊扣課程概念。

當探究提問未能與課程的知識概念間有緊密連結，可能影響探究學習成效。學者指出，雖然人們推崇探究得以讓學生獲得主動建構知識的能力，但經驗研究證據顯示，探究並非萬靈丹，尤其當缺乏足夠的體系性知識指引學生進行探究時，學生透過探究所獲得的學習成果不僅淺碟，且一旦探究任務完成，學生也很快便會忘記所學，因此對學生的學習助益十分有限（Kirschner et al., 2006）。這提醒我們，當教材中的探究提問未能聚焦於學生在公民與社會課程所掌握的特定知識概念，或是涉及的知識概念過於龐大時，恐怕將使得探究過於淺碟，而未能實現新課綱希望透過探究提升學生學習能力之目標。

除了對學生的學習助益有限之外，未能與課程知識概念緊密關聯的

探究，也恐怕不利教師採用探究教學模式。由於探究教學中教師角色要有所轉換，亦即從講述的直接提供知識，轉換為引導學生建構知識，因此教師不熟悉探究教學操作，以及質疑甚至抗拒實踐探究教學等，都是推動探究教學的重要挑戰之一（Khalaf & Mohammed Zin, 2018）。一份針對社會領域教師運用探究弧進行探究教學的研究指出，若教師在實施探究教學時，得以運用既有學科課程內容，這樣的操作方式，會讓教師較不覺得納入探究導致耗費課程時間，也因此較有動力納入探究教學（Thacker et al., 2018）。考量公民與社會科在我國屬於考科，所以上述結合學科課程內容，較能提升教師實施探究教學的研究結果，或許對我國而言，更是如此。由此看來，若探究任務與教師在課程教授之概念缺乏實質連結，將可能使教師更缺乏採取探究教學的動機。

#### 四、重視觀點多元但忽略證據評估之論證能力的探究提問

如前所述，C3 探究弧的重要特色為強調論證，故明確界定，有證據為基礎的論證是探究學習的核心（Grant et al., 2018）。那麼什麼是論證呢？C3 架構裡特別說明，論證（argumentation）與意見（opinion）和解釋（explanation）並不同，論證涉及的是有能力分辨所蒐集之資料如何得以成為證據之間的關聯性（NCSS, 2013）。在這個說明裡，我們看到 C3 探究弧意欲強調，即便搜尋資料回應探究提問，這些資料也並不必然等於證據。而缺乏證據，則論證無法成立。研究如何應用 C3 探究弧實施社會領域之歷史教學的學者指出，要透過探究來有效協助學生達成知識成長，對於「證據」概念的掌握是關鍵。教師要意識到資料和證據乃有所不同，資料可以提供資訊、補充說明、也可能引發學生興趣，但唯有資料可以支撐某個論證或理論時，才得以成為證據，然而，在教學現場卻經常將「資料」與「證據」二詞語交互使用（van Hover et al., 2016）。

重視區別資料與證據，意味著在推動探究、鼓勵學生主動建構知識時，指引學生評估所獲資訊能否有效支持論點，以確立論證之有效性為

核心環節。國內學者在推動探究教學時，也強調論證探究的重點便是知識評估（楊芳瑩，2020）。此關注檢視資料能否成為證據的探究模式，對於培育公民具備回應爭議性議題能力來說深具意義。美國公民教育學者強調，引導學生處理爭議性議題，意味著學生必須回應政治社群中不同群體的意見與觀點，而要回應不同觀點之間的矛盾、或判斷觀點的合理性時，就有必要掌握辨認偏見、評估證據之能力（Cremin & Warwick, 2015）。

從重視以證據達成論證的探究模式來檢視教科書的探究提問時，我們發現既有的探究提問裡，大多偏向於僅詢問學生看法。許多提問都是以「你覺得」、「你願意」來發問，並不指引學生尋求資料佐證。例如，B版在談到文化平等時，介紹了我國國民教育中的本土語言課程政策，接著提問：

你覺得在不同的教育階段採取不同的做法，可以有助於各族群語言的保存嗎？那麼，針對高中階段，你覺得可以進一步倡議政府採取哪些具體的政策呢？（BI：66）

或是A版在介紹文創商品市場後，提問：

有些文創工作者會發起群眾募資，以推出新的文創商品。請在群眾募資網站上挑選你感興趣的商品，並閱讀商品生產的故事、瞭解其訂價。你願意接受發起者訂下的募資金額嗎？你考量的因素有哪些？（AIII：67）

抑或C版提問：「你覺得選手在網路發表言論，有助於體育改革嗎？」（CII：38）這類提問，雖引導學生講出自己的想法，但並未引導學生找尋資料來作為支撐。以C3架構來看，這是引發學生提供意見或嘗試解釋，但並不是提出論證。

而即便在少數提問裡，教科書確實引領學生查詢相關資料，例如「試著搜尋看看我國監獄的環境如何？你認為是否能達到應報或是預防



的效果？」（AII：157）但在這樣的搜尋資料指引裡，並未指引學生評估目前所能蒐集到的關於我國監獄環境的資料，是否足以回答「我國監獄環境是否實現的是應報或是預防效果」此一提問？亦即，並未進一步引領學生檢視或驗證資料適切性。

綜合來看，我們發現新教材各版本的各項提問，以及教科書中關於問題的說明與指引中，都未列入評估資料能否回答問題這樣的論證訓練。而此現象，也促使我們進一步思考，新課綱所預設的公民養成期許。如學者分析新課綱之課程變革意涵時指出，新課綱欲顛覆過往泰勒式既定教學目標，採用問句，期許引領學生進行分析、思辨與探究，此探究取向的新課程模式之重要優點，有助於在回應爭議性議題時，能納入不同意見，並讓不同觀點得以在教室中進行對話（Hung, 2021）。本文以為新課綱的此一轉變明顯帶有顛覆知識權威、單一知識來源的意味，也因為如此，課綱在說明探究學習主旨時才會指出，要培養學生在面對社會重要議題時，分析與思辨不同立場、價值或觀點的能力，掌握人們對議題思考與決定的差異本質（社會領綱，2018）。引領公民掌握多元觀點，確實具有重要價值，但於此同時，我們也注意到，此掌握多元觀點取向卻相對未著墨培養學生檢視不同觀點如何確立？亦即，不同立場者如何以適切資料來支持特定立場。

此取向的潛在風險，在於可能使探究中的知識建構歷程聚焦於呈現不同觀點，卻忽略檢視不同觀點能否確立的重要性。上述分析中，我們便看到教科書的許多提問透過「你覺得呢？」、「你認為呢？」來引喚學生提出看法，但卻不重視學生此看法所需要的證據基礎，也未曾引領學生質疑資料在回應問題上的銜接性、適切性。這種呈現多元觀點，卻忽略論證之確實性的思考和討論，可能被誤解為知識無所謂對錯。這或許說明為什麼在新課綱上路時，便會有許多報導將公民新課綱描述為「採用問句是為了凸顯議題沒有絕對的對與錯」。<sup>4</sup>而C版教科書在第一

<sup>4</sup> 有的報導下標題：「公民課綱採用開放式問句，是為了凸顯議題沒有絕對的對與錯」（林志成，2018），也有報導引述高中教師的話，強調公民科本來就沒有絕對的對與錯。

冊第一課的開場時，也強調「書中提出的問題可能沒有標準答案」（CI：1）。然而，在公民議題討論上，不同立場之間或許可能沒有對錯（如，核能發電是否屬於綠色能源選項有助永續發展），但議題中特定立場能夠用什麼資料加以佐證強化，卻是有對錯可言，包括透過提問引導學生分辨，引用什麼樣的資料，才能有效說明核能發電的成本評估？或是分辨所蒐集資料未能回答哪項質疑？這些都是探究中重要的對錯分辨。此二者差異，在培養公民審議的教學中應被認真看待。如果議題提問被錯誤解讀為，任何意見觀點沒有所謂對錯，這將與透過探究學習強化學生公民參與能力的目標背道而馳，因為不重視證據之適切，與片面尊崇單一知識，都一樣不利於學生發展建構知識、批判反思的能力。從探究教學實現公民養成的目標來看，學習辨認多元觀點，同時掌握不同觀點如何透過證據使論點成立，二者同樣重要。然而，透過檢視教科書，本文發現，此重視證據、培養學生有能力提出論證的探究學習內涵，在目前新課綱教科書中顯有不足。

## 伍、結論

我國國民教育課綱大約每 10 年便有所修正，這次社會領綱前所未有地採用提問方式呈現學習內容，希望指引學生分析、思辨與探究，這意味課綱認為探究教學有助於培育民主公民。無獨有偶，美國社會領域協會（NCSS）在《C3 美國社會領域州課程標準架構》中，也一樣強調探究是公民養成的核心。<sup>5</sup>若透過提問來指引探究、進而實現公民養成是新課綱的核心理念，那麼，值得探詢的是，這個理念是否有落實、且如何體現於教科書的編寫中。

本文首先透過對比 NCSS 之 C3 探究弧與我國公民新課綱中所提出的社會探究四要項，建立了分析架構。並以內容分析與文本分析二方

<sup>5</sup> 但 C3 認為探究也同時有助於大學升學和職涯發展。

法，檢視新課綱下公民與社會必修課程之不同版本教科書中呈現的提問。

從量化層面審視，本文發現重視探究理念之新課綱下的教科書，有著大量提問，每冊少則 20、最多甚至高達 60 則；內容不僅包含國內、外各類公共議題，更有許多虛擬情境提問。這顯示，呈現提問幾乎可說被新課綱教科書視為必須任務。

進一步從質化層面檢視，我們則發現，儘管有部分探究提問，不僅內容符合培育學生成為重構民主制度之參與型公民的公民教育理念，提問設計上，也得以引導學生發展分析與判斷，評鑑並建構知識等高層次認知能力，因而有益其參與公共議題審議。然而，本文更嘗試指出，整體來看，新教科書的增加提問，並不直接等於得以落實指引學生進行探究之理念，因為特定的提問型態或有助於促進學生實現特定學習成效，但卻也遮蔽或疏漏某些探究要素。

首先，許多提問重視引發學生學習動機、或複習課程，以提升學生理解課程概念的功能，卻因此未能形成得以創造論點、實踐探究的空間。其次，在得以開啓論點、創造空間的探究提問裡，部分提問針對公共議題進行多面向提問，確實豐富了學生思考角度，指出多樣的探究可能，但其提問卻與課程所學知識概念關聯性偏低，這樣的探究任務恐怕無助於協助學生聚焦學習重點、進而提升學生學習成效，同時，也可能降低教師在課程中引領學生進行探究之意願。最後，本文發現，新課綱的探究論述較聚焦於培養學生分析與掌握不同觀點，相對未如 C3 探究弧般強調探究並非僅是提出意見或解釋，而是應引導學生建立以證據為基礎的論證。而或許正因課綱強調的是掌握不同觀點，我們發現新教科書的提問雖引領學生探究特定議題，並鼓勵提出不同意見，但未曾出現重視評估資料、建立證據的探究指引。本文以為，掌握不同觀點雖然有助於打破過往的單一知識權威，也有助於學生瞭解社會議題的爭議性，但僅強調掌握不同觀點，有著落入認為公共議題沒有對錯可言的風險，而這種認為所謂觀點皆無對錯可言的取向，並不利於公民審議。因

為當公民參與公共事務審議時，公民必須有能力評估彼此的話語是否具備充足理由（Cremin & Warwick, 2015）。由此看來，當我國公民養成教育從教導權威走向民主化時，我們意欲培養學生不受限於權威，能表達自己看法，但當公民對話開啓時，伴隨而來的是，更應該進一步培養公民具備思辨能力，以互相檢證彼此觀點的有效性。故未來在實踐探究教學上，有必要突破現行教科書偏向僅引導學生表達個人看法、讓不同意見並呈的取向，進一步強化培育學生的論證能力。

總結來說，本文指出現行教科書之提問，有著「促進記憶理解但缺乏論點創造空間」、「豐富思考面向但與課程知識概念連結不夠緊密」，以及「引導學生表達自身意見但忽略強化論證能力」三項性質。這意味，現行教科書在新課綱指引下出現的大量提問，確實得以發揮如促進理解、豐富思考、引導學生提出意見等作用，因而有助學生學習。教學中的提問可發揮不同功能，正如美國的社會領域教學研究指出，有些教師善用提問引發學生動機、強化學生理解、說明特定知識觀點等，也有其成效（van Hover et al., 2016）。然而，於此同時，本文也嘗試指出，整體來看，新版教科書得以實現探究教學模式的提問仍相對缺乏。若未來教科書編寫，能納入一定比例落實探究的提問，亦即，重視讓學生創造論點、緊扣課程知識概念，以及重視論證能力的提問，將有助於落實以探究培育民主公民的新課綱理念。<sup>6</sup>最後，本文雖嘗試提出教科書未來發展探究提問之建議，但本文清楚意識到，要能有效引導學生進行探究，關鍵仍在於教師之教學。面對探究教學是否真能有效提升學生學習，Lazonder 與 Harmsen（2016）歸納分析多篇經驗研究後，指出探

<sup>6</sup> 此處值得對話的是，部分探究教學研究者指出，為彰顯探究教學以學生作為學習主體的核心理念，探究教學應重視由學生主動提出探究問題，教師則適合扮演促發者角色，引導學生進行論證（洪麗卿等人，2020）。由此觀點來看，探究教學不應僅仰賴於教科書（或教師）提問，更應開放由學生提出問題。本文高度認同以學生主動提問為核心，更能彰顯重視學生主體性的探究理念，惟考量教學時數有限，因此主張公民與社會之必修課程可設計適切的探究任務，培育學生探究能力；而由學生自身設計提問的開放式探究則可於探究與實作此選修課程中進行。

究學習確實有助於學生發展形成假設、設計實驗，以及評估證據等三項能力，但能否確實達成，關鍵都在於教師在教學中是否能提供適切之指引。探究教學的實踐確實大幅取決於教師，然而，教科書能夠設計與呈現符合探究理念的提問，應有助於教師開啓探究教學。

## 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——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).]
- 卯靜儒（2012）。尋找最大公約數？——高中歷史教科書編寫與審查互動過程分析。當代教育研究季刊，20（1），83-122。https://doi.org/10.6151/CERQ.2012.2001.03
- [Mao, C.-J. (2012). Searching for the greatest common denominator: Analysis of the compilation and review process for high school history textbooks. *Contemporary Educational Research Quarterly*, 20(1), 83-122. https://doi.org/10.6151/CERQ.2012.2001.03]
- 朱美珍、董秀蘭（2011）。我國現行教科書審定的理想與實際。教育資料與研究，98，155-186。
- [Chu, M.-C., & Doong, S.-L. (2011). The ideal and the actuality of the current system of text. *Educational Resources and Research*, 98, 155-186.]
- 李翠玲（2011）。國小語文領域教科書中身心障礙人物之內容分析研究。教科書研究，4（1），31-54。https://doi.org/10.6481/JTR.201106.0031
- [Lee, T.-L. (2011). Content analysis of people with disabilities in Chinese-language elementary school textbooks. *Journal of Textbook Research*, 4(1), 31-54. https://doi.org/10.6481/JTR.201106.0031]
- 林志成（2018，8月13日）。公民課綱問句多，思與辨大解放——沒有絕對的對與錯。中時新聞網。https://www.chinatimes.com/newspapers/20180813000457-260118?chdtv
- [Lin, C.-C. (2018, August 13). Many questions in the civic and society curriculum guidelines, profound liberation in thinking and discernment: There is no absolute right or wrong. *China Times*. https://www.chinatimes.com/newspapers/20180813000457-260118?chdtv]

- 林聖欽、劉臻（2016）。中學地理科非選擇題的高層次認知能力測驗之設計。中等教育，67（2），7-27。https://doi.org/10.6249/SE.2016.67.2.02
- [Lin, S.-C., & Liu, C. (2016). The design of higher-order thinking skills test of the free-response questions in high school's geography education. *Secondary Education*, 67(2), 7-27. https://doi.org/10.6249/SE.2016.67.2.02]
- 林慈淑（2019）。新課綱能化解歷史教科書的困境嗎？教育研究月刊，303，40-51。
- [Lin, T.-S. (2019). Will new curriculum help out the predicament of history Textbooks? *Journal of Education Research*, 303, 40-51.]
- 洪麗卿、劉美慧、陳麗華（2020）。國中社會領域教科書「跨科活動」之分析——素養導向設計的觀點。教科書研究，13（3），1-32。https://doi.org/10.6481/JTR.202012\_13(3).01
- [Hung, L.-C., Liu, M.-H., & Chen, L.-H. (2020). Analysis of cross-curricular activities in social studies textbooks for junior high schools: A competence-oriented design perspective. *Journal of Textbook Research*, 13(3), 1-32. https://doi.org/10.6481/JTR.202012\_13(3).01]
- 洪麗卿、劉美慧、陳麗華（2021）。國小三年級社會領域教科書「探究任務」內涵之分析——以探究為本的觀點。教科書研究，14（3），43-77。https://doi.org/10.6481/JTR.202112\_14(3).02
- [Hung, L.-C., Liu, M.-H., & Chen, L.-H. (2021). Content analysis on inquiry tasks in Taiwan's elementary social studies textbooks from the perspective of inquiry-based design. *Journal of Textbook Research*, 14(3), 43-77. https://doi.org/10.6481/JTR.202112\_14(3).02]
- 徐振國（2017）。內容及文本內容分析。載於瞿海源（主編），社會及行為科學研究法（頁 281-322）。東華。
- [Hsu, C.-K. (2017). Context and textual analysis. In H.-Y. Chiu (Ed.), *Social and behavioral research methods* (pp. 281-322). Tung Hua.]
- 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。https://doi.org/10.6231/CME.2009(20)01
- [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. https://doi.org/10.6231/CME.2009(20)01]
- 張茂桂、楊秀菁（2018，12月10日）。十二年國教「社會領綱」的探究學習及「探究與實作」課程的特色。國教課綱向前行電子報。https://newsletter.edu.tw/
- [Chang, M.-K., & Yang, H.-C. (2018, December 10). 12-year basic education: Inquiry-based learning and the characteristics of inquiry and practice in the domain of social studies. *12-Year Basic Education Curriculum Guidelines Advancement Newsletter*. https://newsletter.edu.tw/]

- 陳光輝（2000）。近百年來我國高級中學公民課程的發展。人文及社會學科教學通訊，11（4），109-170。
- [Chen, K.-H. (2000). The development of civic and society curriculum in senior high schools in our country over the past century. *Newsletter for Teaching the Humanities and Social Sciences*, 11(4), 109-170.]
- 陳玟樺、劉美慧（2020）。探究為本的國中歷史教學實作：以芬蘭一間國際文憑學校課室為例。課程與教學季刊，23（4），59-88。https://doi.org/10.6384/CIQ.202010\_23(4).0003
- [Chen, W.-H., & Liu, M.-H. (2020). Practicing an inquiry-based history teaching and learning: A case study of an IBMYP classroom in Finland. *Curriculum & Instruction Quarterly*, 23(4), 59-88. https://doi.org/10.6384/CIQ.202010\_23(4).0003]
- 陳素秋（2011）。九年一貫社會領域新課程綱要內蘊之公民教育典範探討。公民訓育學報，21，109-131。https://doi.org/10.6231/CME.2011(21)05
- [Chen, S.-C. (2011). An exploration of the paradigms for citizenship education embedded in the new grade 1-9 curriculum guidelines for social studies area. *Bulletin of Civic and Moral Education*, 21, 109-131. https://doi.org/10.6231/CME.2011(21)05]
- 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]
- 黃乃熒（2005）。中小學各領域課程綱要評估與發展之研究。國立臺灣師範大學教育研究與創新中心。
- [Huang, N.-Y. (2005). *Research on the evaluation and development of curriculum guidelines in various subjects in primary and secondary schools*. Education and Research Center, National Taiwan Normal University.]
- 游美惠（2000）。內容分析、文本分析與論述分析在社會研究的運用。調查研究，8，5-42。https://doi.org/10.7014/TCYC.200008.0005
- [You, M.-H. (2000). Content analysis, textual analysis and discourse analysis in social research. *Survey Research*, 8, 5-42. https://doi.org/10.7014/TCYC.200008.0005]
- 楊芳瑩（2020）。第1章論證為基的探究教學。載於陳昭珍、蔡雅薰（主編），探究式教學法理論與實踐（初版，頁1-14）。元照。
- [Yang, F.-Y. (2020). Theory of inquiry-based teaching. In C.-C. Chen & Y.-H. Tsai (Eds.), *Theory and practice of inquiry-based teaching* (1st ed., pp. 1-14). Angle.]

- 董秀蘭（2016）。為培養學生高層次認知與論述能力而評量：開放式建構反應試題的理念與示例。《中等教育》，67（2），1-6。https://doi.org/10.6249/SE.2016.67.2.01
- [Doong, S.-L. (2016). Assessment for cultivating students' higher-order cognitive skills and discursive abilities: Rationales and examples of open-ended response items. *Secondary Education*, 67(2), 1-6. https://doi.org/10.6249/SE.2016.67.2.01]
- 劉美慧（2010）。課程政策形塑與實施之議題脈絡分析——以高中公民與社會課綱為例（I）。行政院國家科學及技術委員會專題研究報告（NSC 97-2410-H003-113）。國立臺灣師範大學教育學系。
- [Liu, M.-H. (2010). *Contextual analysis of issues in curriculum policy formation and implementation: A study on high school civics and society curriculum guidelines (I)*. The research project report of National Science and Technology Council, Executive Yuan (NSC 97-2410-H003-113). Department of Education, National Taiwan Normal University.]
- 劉美慧（2012）。課程政策形塑與實施之議題脈絡分析——以高中公民與社會課綱為例（II）。行政院國家科學及技術委員會專題研究報告（NSC 98-2410-H-003-046）。國立臺灣師範大學教育學系。
- [Liu, M.-H. (2012). *Contextual analysis of issues in curriculum policy formation and implementation: A study on high school civics and society curriculum guidelines (II)*. The research project report of National Science and Technology Council, Executive Yuan (NSC 98-2410-H-003-046). Department of Education, National Taiwan Normal University.]
- 鄧毓浩（2012）。百年來我國國（初）中公民教科書的演變與發展。載於國家教育研究院（主編），開卷有益：教科書回顧與前瞻（頁 319-364）。高等教育。
- [Deng, Y.-H. (2012). The evolution and development of civic and society textbooks in junior high schools in our country over the past century. In National Academy for Educational Research (Ed.), *Enriches the mind textbooks' retrospect and prospect* (pp. 319-364). HEDU.]
- 鍾鴻銘（2020）。國中社會教科書之素養導向評析——公民與社會。《教科書研究》，13（1），119-128。https://doi.org/10.6481/JTR.202004\_13(1).05
- [Jong, H.-M. (2020). Competence-based textbooks for junior high school social studies: Civics and society. *Journal of Textbook Research*, 13(1), 119-128. https://doi.org/10.6481/JTR.202004\_13(1).05]
- 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>]
- Alfieri, L., Brooks, P. J., Aldrich, N. J., & Tenenbaum, H. R. (2011). Does discovery-based instruction enhance learning? *Journal of Educational Psychology*, 103(1), 1-18.
- Cremin, H., & Warwick, P. (2015). Developing skills of enquiry. In L. Gearon (Ed.), *Learning to teach citizenship in the secondary school: A companion to school experience* (pp. 86-93). Routledge.
- Foucault, M. (1972). *The archaeology of knowledge and the discourse on language* (A. M. S. Smith, Trans.). Pantheon Books. (Original work published 1969)
- Grant, S. G., Swan, K., & Lee, J. (2017). *Inquiry-based practice in social studies education: Understanding the inquiry design model*. Routledge.
- Grant, S. G., Swan, K., & Lee, J. (2018). *Inquiry design model: Building inquiries in social studies*. C3 Teachers Press.
- Hung, C.-Y. (2021). 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>
- Ifeoma, O., & Oge, E. (2013). Effects of guided inquiry method on secondary school students' performance in social studies curriculum in Anambra state, Nigeria. *Journal of Education, Society and Behavioural Science*, 3(3), 206-222.
- Khalaf, B. K., & Zin, Z. B. M. (2018). Traditional and inquiry-based learning pedagogy: A systematic critical review. *International Journal of Instruction*, 11(4), 545-564. <https://doi.org/10.12973/iji.2018.11434a>
- Kirschner, P., Sweller, J., & Clark, R. E. (2006). Why unguided learning does not work: An analysis of the failure of discovery learning, problem-based learning, experiential learning and inquiry-based learning. *Educational Psychologist*, 41(2), 75-86.
- Lazonder, A. W., & Harmsen, R. (2016). Meta-analysis of inquiry-based learning: Effects of guidance. *Review of Educational Research*, 86(3), 681-718. <https://doi.org/10.3102/0034654315627366>
- National Council for the Social Studies. (2010). *National curriculum standards for social studies: A framework for teaching, learning, and assessment*.
- National Council for the Social Studies. (2013). *The college, career, and civic life (C3) framework for social studies state standards: Guidance for enhancing the rigor of K-12 civics, economics, geography, and history*. <https://www.socialstudies.org/sites/default/files/2017/Jun/c3-framework-for-social-studies-rev0617.pdf>
- Ross, E. W. (2014). Remaking the social studies curriculum. In E. W. Ross (Ed.), *The social studies curriculum: Purposes, problems, and possibilities* (pp. 375-388). Suny Press.

- Saye, J. W. (2017). Disciplined inquiry in social studies classrooms. In M. M. Manfra & C. M. Bolick (Eds.), *The Wiley handbook of social studies research* (pp. 336-359). Wiley Blackwell.
- Thacker, E. S., Lee, J. K., Fitchett, P. G., & Journell, W. (2018). Secondary social studies teachers' experiences planning and implementing inquiry using the inquiry design model. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 91(4-5), 193-200.
- van Hover, S., Hicks, D., & Dack, H. (2016). From source to evidence? Teachers' use of historical sources in their classrooms. *The Social Studies*, 107(6), 209-217.