



國立臺灣大學社會科學院國家發展研究所

碩士論文

Graduate Institute of National Development

College of Social Sciences

National Taiwan University

Master Thesis

國中公民科教師對 108 課綱之認知與因應

The Understanding and Response on 108 Curriculum  
Guidelines of Junior high school's Teachers on civics

呂忻昀

Hsin-yun Lu

指導教授：鄧志松 博士

Advisor : Chih-Sung Teng, Ph.D.

中華民國 112 年 06 月

Jun. 2023

國立臺灣大學國家發展研究所  
碩（博）士學位論文學術倫理聲明書



本人已完全瞭解本所學術倫理之定義與行為規範，特別是針對抄襲之規範。本人保證，提交學位口試論文的所有內容是由本人撰寫。本人也保證，論文中所引用之他人著作，皆按規定引用。如有涉及違反著作權法、本所學術倫理行為規範、以及其他相關法規，願擔負相關法律責任。

Declaration of Academic Integrity for Students of Graduate Institute of  
National Development

I have read and understood the Institute's policy on academic integrity in general and plagiarism in particular. I undertake that all the material presented for examination is my own work and has not been written for me, in whole or in part, by any other person. I also undertake that any quotation or paraphrase from the work of another person has been duly referenced in the work which I present for examination. I also acknowledge that I shall bear all consequences resulting from any disciplinary and legal action taken in accordance with Copyright Act, the Institute's policy on academic integrity, and other relevant laws.

立書人 Student Name : 呂昕彤  
(親筆簽章 Signature)

學號 Student I.D. no. : R03341003

日期 Date : 2023/06/29 (YYYY/MM/DD)

國立臺灣大學碩士學位論文  
口試委員會審定書



本論文係呂忻昀(R03341003)在國立臺灣大學國家發展研究所完成之碩士學位論文，於民國112年6月16日承下列考試委員審查通過及口試及格，特此證明

口試委員：

鄭志拉

(指導教授)

錢明倫

洪承宇

所長：

劉輝煌

## 謝誌



腦海中早已草擬過無數次的「謝誌」內容，真正到了撰寫的這一刻卻百感交集，一時語塞不知從何下手。這一年來全職浸潤在純粹的學習中，才真正體驗到能夠不被打擾、安安靜靜的鑽研學問是件多幸福、多享受的事。每一次的上台報告與課程討論都讓我感受到自己又成為了更強大的自我，也在每一次的課堂中感受到學習新知的那種愉悅！

過去因育嬰休學長達六年時間，期間已著手進行之論文計畫也隨之喊停；歷經大寶、二寶及三寶接連報到，一次又一次的休學申請使得放棄學位的念頭亦浮現腦海；幾經糾結與思考，決定再給自己最後一次衝刺的機會，完成一直以來懸掛在心上的夢想。最後的這一年，雖歷經大寶、二寶、三寶的各種生病與住院治療，加上論文撰寫及訪談的混沌不明、無所適從，如今竟然也到了恍然大悟、了然於胸的最後一步了。

其中要感謝的人實在太多太多。感謝老公一肩扛起家裡所有開銷，並總是在我有所需要時成為我最強大的後援，無論是照顧小孩、打理家務，甚至在工作之餘接送我下課，讓我能擁有最多、最充足的力量得以支撐下去；感謝小孩們總能以最純粹、最無瑕的笑臉給我一個擁抱或是撒嬌，甚至是送我一幅畫作、一張紙條讓我知道他們的愛；感謝爸爸媽媽姊姊在我求助時便火速趕來救援照顧，無論有多臨時、多突然；感謝公公婆婆小姑遠從高雄特地上來協助接送小孩還煮了好吃的飯。

學業之路上特別要感謝鄧志松老師的不離不棄，在我休學了六年後依然鼓勵我完成學位，並給予我許多建議及指導，讓我從一開始的雜亂無章也漸漸的理出頭緒，進而完成論文研究；也謝謝口試委員洪承宇教授與鍾明倫教授的悉心指導與回饋，更給予許多溫暖的鼓勵消弭我的不安；因為三位老師詳細的建議，才得以讓我的論文能有更完整的學術圖像。

最後，我要好好感謝我自己，謝謝自己沒有放棄，無論在多艱辛的學習環境中依然努力不懈、堅持到底；謝謝自己在來回數十次的修改過程中沒有失志，而是看著前方的目標勇往直前。



在我復學的這一年中，阿公來夢裡關心過我，問我什麼時候要畢業？我知道阿公一直對我教師工作及台大學歷引以為傲，可惜未能在阿公在世時完成學業。雖然晚了些，但我真的很努力完成了。相信阿公在天上也會看到的吧？

終於，我可以大聲的說：「我從台大畢業啦！」

謹此 獻給天上的阿公

## 摘要



《十二年國民基本教育課程綱要總綱》於2014年11月發布，並於108年正式實施，故又稱為「108課綱」。其相關改革引起社會大眾之關注。筆者欲透過本研究了解第一線公民教師對108課綱之看法及其如何面對新課綱。透過質性研究深入訪談八位教師，並就108課綱之爭議點了解老師如何看待新課綱之改變。研究發現教師對新課綱之認知並無明顯誤解，與教育部之落差在於個人之詮釋與意願，並就其認同與否影響教學行為之改變，同時亦受外在環境因素所左右而轉化為最終教學實踐。

關鍵字詞：108課綱、深度訪談法、教師認知、教師因應、公民教育

## Abstract



“Curriculum Guidelines of 12-year Basic Education” was released in November 2014 and officially implemented in 108 of the Republic of China calendar, so it is also known as the “108 Curriculum”. It’s related reform has aroused public concern.

Through this research, I want to understand the views of teachers on the 108 curriculum and how to face it. Through qualitative research, eight teachers were interviewed in depth, and the controversial points of the 108 curriculum network were discussed to understand how the teachers faced the changes of the 108 curriculum. It is found that there is no obvious misunderstanding of teachers’ cognition of 108 curriculum, and the differences between teachers and ministry of education lies in their personal interpretation and willingness, and whether they agree or not affects the change of teaching behavior, which is also influenced by external environmental factors and translated into the final teaching.

Keywords : 108 curriculum, in-depth interview, cognition of teacher, reaction of teacher, civic education.

# 目 錄



學位論文學術倫理聲明書.....	i
口試委員會審定書.....	ii
謝誌.....	iii
中文摘要.....	v
Abstract.....	vi
第一章 緒 論.....	1
第一節 研究動機與目的.....	1
第二節 文獻探討.....	2
壹、新課綱的實施與教師之認知.....	3
貳、新課綱的實施與教師之態度.....	4
參、新課綱的實施與教師之因應.....	4
第三節 研究設計.....	5
壹、理論分析架構.....	6
貳、研究方法.....	7
參、章節安排說明.....	12
第二章 108 課綱及其引發之爭議.....	14
第一節 108 課綱的發展與沿革.....	14
第二節 108 課綱在國中之實踐.....	17
第三節 108 課綱所引發之爭議.....	19
壹、新課綱之課程改革影響教師教學時數與權益.....	20
貳、核心素養抽象難以轉化為具教學實踐.....	20

參、課程統整動搖教師過去師培與教學經驗.....	21
肆、公民教育之中立性備受質疑.....	22
第三章 新課綱之課程改革.....	24
第一節 「新課綱」的理念是什麼？.....	24
第二節 關於「新課綱核心精神」的不同態度.....	27
第三節 如何落實「新課綱」的中心理念.....	30
第四節 綜合探討.....	32
第四章 新課綱的「核心素養」.....	35
第一節 充滿歧異的「核心素養」.....	35
第二節 「核心素養」的重要性.....	39
第三節 「核心素養」怎麼教？.....	42
第四節 綜合探討.....	45
第五章 實踐理念的「課程統整」.....	49
第一節 不同見解的「課程統整」觀.....	49
第二節 「課程統整」的認同與否.....	52
第三節 如何達成「課程統整」？.....	55
第四節 綜合探討.....	59
第六章 「公民教育」的內涵.....	62
第一節 什麼樣的「公民教育」？.....	62
第二節 「公民教育」的多元看法.....	66
第三節 「公民教育」的實踐.....	68
第四節 綜合探討.....	71



第七章 研究結果與建議.....	74
第一節 主要研究發現.....	74
第二節 後續研究建議.....	77
參考文獻.....	81



## 表目錄

表 1	訪談對象與時間.....	8
表 2	九年一貫課綱與新課綱之比較.....	15



# 圖目錄

圖 1 理論分析架構圖 ..... 7



# 第一章 緒論



本研究旨在探討國民中學社會領域公民科教師如何因應 108 課綱之施行，並評析其背後影響因素為何。本章為緒論，共分三節說明：第一節為研究動機與目的，針對本研究之緣起加以闡述，並釐清研究目的與待答問題間之脈絡；第二節為相關文獻為顧；第三節為研究設計，先以圖示呈現本研究之理論分析架構，使讀者對於本研究之整體圖像有更清楚之理解，進一步闡明研究方法之選用緣由與目的，以及研究限制為何；最後闡明資料處理與分析之步驟，並將完整章節安排呈現於本章文末。

## 第一節 研究動機與目的

過去幾十年以來，教育界之改革未曾停息；至《國民中小學九年一貫課程綱要》公布後更是未絕於耳。如今 108 課綱已實施屆滿三年，適逢新課綱實踐一輪之際亦遭逢改革與否之爭論。然就目前研究議題觀之，現今研究多半著重於免試比例、會考方式、超額比序等升學端與高中之學習歷程檔案，較少論及教育現場之教學實況與教師之內在因素。

筆者回顧過去教育部之各種教育改革，包含已行之有年之九年一貫課綱以及現今之十二年國教等政策，皆不約而同倡導以學生學習為主體之核心，期許能透過教學方式之改變與鬆綁，期以達成適性發展之效（陳祥麟，2014）。而近年來實施之十二年國民基本教育政策，更一改過去之「基本學力測驗」及相關入學模式，期許能在「核心素養」理念之帶領下，回歸學生學習之主體、活化教學品質，以達到適性發展之效。

根據「108 課綱」之核心理念與精神，教育現場應呈現教師之多元教學方式、學生負擔之減輕、評量方式之多元等轉變；惟至今於各教育現場中之教學策略抑或是教學模式之改變似乎有所限制，甚至更因各種配套措施之不足往往無疾而終，仍依講述教學為主要模式。

有鑑於此，筆者對於 108 課綱產生之影響萌發研究興趣，希望能透過本研究了解課綱是否會對教師之教學行為產生影響。期待以本研究為始，對於 108 課綱之核心概念有深入的認識，彙整目前備受爭議之處，輔以對於第一線教師的訪談，冀以能真實呈現不同教師之生命故事與教學體驗，期許為教育改革帶來一絲貢獻與幫助。

筆者期許能以本研究作為基礎，探究新課綱實施以降，教育現場之教師教學行為是否有所改變。過去到現在之改革，並非每一次之實踐皆能達上行下效之目的，有積極配合者、有表面交差者，更有觀望不變者。然教育改革之成功與否，一大部分取決於教育現場之改變，否則各種教改之理念若無法確實施行，也不過是淪為口號。

十二年國民教育政策乃近代教育史上一次重大改革，然此大規模之改變究竟是為台灣教育史上增添一股力量，抑或是在未能審慎評估下造成教育品質之折損？其結果雖尚未能有所驗證，然身為教育工作之一份子，總是希望每一次教育之改革皆有助於學生學習之成效亦或是教育品質之提升。筆者行文之研究目的在於了解 108 課綱實施後，國中老師對於 108 課綱之認知為何？其對 108 課綱之認同度為何？又教師如何落實 108 課綱之理念於教學現場中？

為能呼應上述研究目的以了解新課綱施行後對教師教學行為所產生之影響與歸因，筆者提出研究問題如下：

- 一、本文欲探究 108 課綱實施以降，對國民中學社會領域公民科教師所帶來之教學影響為何？
- 二、各不同之教學行為下，除教師個人之認知與評價，是否又會受到其他外在因素所影響？
- 三、各教師為因應此等變遷，採取哪些方式以適應或調整其教學行為？

## 第二節 文獻探討

筆者於本節之文獻探討中就新課綱之實施對教師的認知與態度影響作一初探；進一步彙整新課綱實施以降各教師之因應與相關策略為何，以作為後續行文之基石。



## 壹、 新課綱的實施與教師之認知

本研究期許能透過對第一線教師之深入訪談以剖析目前國中教育現場對 108 課綱之認知與因應。根據過去學者對課綱之相關文獻中，亦有對教師之「認知」進行相關研究者，而根據其聚焦之不同範疇中，對於教師認之研究之結果亦有所殊異。林佩儀(2022)在其研究針對國中藝術領域教師對十二年國民基本教育之課程認知與實施現況進行相關分析，並就不同背景之教師對新課綱的課程認知程度以及現況進行調查。研究發現國中藝術領域教師對新課綱之認知程度高、不同身分或職務亦對認知程度有所影響；而葉璞之(2022)亦針對國中自然領域生物科以量化方式進行認知初探，發現教師對於新課綱學習內涵之認同度普遍偏高，然對於課綱之可行性認同度卻偏低，顯示教師對於新課綱之實踐有所限制。黃俞心(2020)則是進一步探討國中教師對新課綱之自我效能、實施困難與因應策略，其量化調查中發現國中教師對新課綱認知程度與贊同程度皆高，但部分不同背景教師對新課綱之認同程度有顯著差異；而在其不同認同程度上對於因應策略亦有所差異。此研究結果更顯示藝術領域教師之認知高於其他領域，亦呼應上述提及之相關研究內涵。

除上述對於教師對新課綱之直觀認知外，亦有學者針對教科書之內涵與認知進行研究。例如黃亦凡(2019)、周辰穎(2022)、高翊峰(2022)、蔣淑如(2022)、李旻哲(2022)、趙珮涵(2022)在不同學習領域針對教科書之相關議題亦或是課程內涵進行分析，包含語文領域與社會領域；其中與本研究相關之社會學習領域更觸及 108 課綱新增之原住民議題、多元文化議題、性別論述，以及氣候變遷議題。彙整以上各學者之研究結果，根據教師對於教科書內涵與新增議題認知程度之差異，可能對各教師產生不同影響，其所轉換之教學行為亦可能有所不同。

承襲上述對於教師認知之文獻回顧，可知新課綱實施以降，對於教師認知之相關研究以量化研究為主，較少呈現教育現場對認知之差異分析；而教科書內涵之認知研究亦偏重於特定議題之分析，顯示新課綱所增設之議題實對教師之不同解讀有所影響。為使研究圖像能更趨於完整，根據目前新課綱對於教師認知質性研究之不足，故筆者欲採取深度訪談作為研究方法，探究教師對於新課綱之相關認知及其

背後意涵，在教師呈現之認知模式下釐清各不同內在與外在影響因素為何，以期能在各學者對於新課綱之認知研究基礎上，有更進一步之學術貢獻。



## 貳、 新課綱的實施與教師的態度

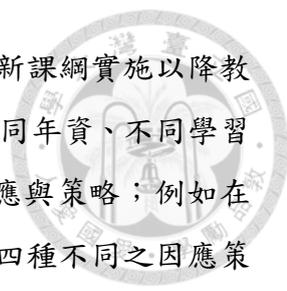
過去學者針對新課綱之不同範疇進行許多相關之研究，根據筆者研究相關內涵欲進行教師對新課綱之認知、評價與實踐相關因應。根據新課綱之實施與教師之態度研究，有學者針對不同學習階段進行研究，包含高中及國小端。江俊瑩(2020)發現技術高中之教師在參與研習及擔任種子教師後，對新課綱之認同與正面看法相對提升，亦對後續教學行為之轉化有正面影響；林聖梁(2019)則是探討高雄地區高中職校全民國防教師對新課綱的認知與態度情形，發現教師對新課綱之認知與態度有高度正相關，其認知與態度亦與研習參與程度呈顯著差異。

在國小端之部分，游文賢(2020)在台東縣之國小進行語文領域教師面對新課綱之態度及後續實踐，並發現參與相關研習之教師雖高達七成以上，然轉化為實際教學之情形卻因存有疑慮而有限；翁鳳婕(2015)則在雲林縣國小針對特殊教育教師進行認知與態度之研究，並發現教師之認知與態度在年齡、服務年資、學歷、任教班別、職務，與參與研習之程度無顯著差異。

上述文獻雖皆針對教師對新課綱之態度與後續行為，然在不同階段之研究結果卻不同。有學者之研究結論認為研習有效提升正面看法與後續教學(江俊瑩，2020；林聖梁，2019)；有學者發現教師因相對疑慮而有所顧忌無法全然轉化為實踐(游文賢，2020)；亦有學者發現教師之認知或態度皆與其背景無明顯不同(翁鳳婕，2015)。在上述文獻之綜合回顧後，筆者發現不同學習階段、學習領域等差異可能使研究結果有所不同。希望能藉本研究加以探究國中社會領域公民科對於新課綱之態度與教學行為之影響為何，以補目前文獻對於國中社會領域質性研究之缺口。

## 參、 新課綱的實施與教師之因應

108 課綱實施後，眾所期待的教育現場應是教學方式之活化與改變，然目前就各教師之教學行為改變似乎未能全面普及。根據學者對於教師之教學與因應相關



研究便能略知一二。陳嘉浩(2021)在其研究中以量化方式彙整新課綱實施以降教師之工作壓力與因應策略，並發現不同學校規模、不同職務、不同年資、不同學習領域之工作壓力感知度皆有所差異，而其差異亦造成不同之因應與策略；例如在「情緒調適」、「面對問題」、「尋求支持」、「延宕逃避」此四種不同之因應策略中，男性較常使用「延宕逃避」作為因應策略、專任教師較導師常使用「面對問題」為因應策略、未婚之教師較常使用「尋求支持」為因應策略、5年以下與16~20年的教師較21年以上之教師常使用「情緒調適」作為因應策略。由此可知並非所有教師皆以改變自我教學作為因應策略，更可能因其個人不同背景、身分亦或是教學年資而有所差異。

此外，不同學習領域對於新課綱之因應也不盡然相同。例如林麗香(2020)、謝如珊(2022)與許庭禎(2022)皆透過對教材之解構提升學生學習動機與學習成效；李佳佩(2022)則是透過田野調查以達跨科之期許並有效提升學生之認知、情意與技能；吳靜怡(2021)在綜合領域家政科中以探究素養教學融入其中，發現使用「循環式」的課程設計與實施，有助於實踐素養導向；彭緬琳(2020)透過PBL教學法提升國文素養、增進人際溝通能力及學習成效。雖上述不同學習領域採用不同教學模式，但根據研究結果皆有效提升學習成效。

過去對於新課綱之相關因應策略及研究皆顯示教學方式之改變有助學習成效之提升，雖未有針對社會領域公民科之相關因應研究，然上述之研究亦已囊括語文領域、數學領域、綜合領域以及社會領域地理科。彙整目前研究文獻與筆者背景，不僅針對社會領域公民科之認知與因應策略較為不足，亦較缺乏深入探究之質性研究。在以上文獻回顧之結論基礎上，可知因應新課綱而調整教學行為後，能有助提升學生學習成效與學習動機，然教育現場之教師何以未能有效改變其教學模式？箇中之因素值得深入探究。

### 第三節 研究設計

本研究旨在探究108課綱對於國中社會領域公民科教學行為之影響。本節以下將就理論分析架構、研究方法、研究限制等設計逐一說明。



## 壹、理論分析架構

筆者希望能透過對教師之訪談以了解教師對於 108 課綱之認知、評價與實踐影響為何，並深入分析其背後因素。過去 Bloom (1956) 將學習成效就「認知」、「情意」、「技能」三大面向以作為評量之面向，而後教育現場亦多使用此概論作為依據。本文欲討論 108 課綱對現場教師之影響，亦採用此論述作為理論分析架構之基礎，進一步以認知心理學之角度輔助說明，藉以探究教師不同層面之因應。

依認知心理學之論點加以延伸，教師認知研究聚焦於不可觀察之教學向度，亦即教師之「精神生活」(Borg, 2006)。易言之，教師依其精神意志在其教學中發揮作用以產生教學選擇，進而產生不同之教學行為。因此，教師並非單純就他人設計之課程直接實施，而是依其個人意志做出教學決定。教師認知研究所探究的問題不僅止於「教師做了什麼？(實踐)」，還包含「教師理解什麼？(認知)」，以及「為何做了這些行為？(評價)」，而上述問題即為教師認知研究的各個面向。

歸納國內各相關研究文獻，可知教師對於新課綱的認知情形與其因應教學作為及影響往往有著密不可分之相關性(張健逸, 2018)；進一步彙整國外學者對於教師認知之研究結果，亦可得知「教師意志」與「課程認知」之成功實施呈現正相關(Nwadiani, 2007; Ereh, 2005)。由此可知，教師對於課程改革之認知程度，必然對課程改革之成功與否產生重大影響。基於上述，新課綱之改革對教師教學行為的影響及其因應方式實值得研究與探討，此亦為本研究所欲探究之問題意識。

「教師」在教學過程中之地位舉足輕重，教師之教學過程實受許多因素交互影響，各影響皆在在成為教師最終教學呈現之變因。筆者根據 Borg 所提出之認知論可歸因教師教學之實踐乃受其「認知」與「評價」所左右。「認知」亦即教師對新課綱之理解、素養之掌握、公民教育內涵之認識等等；「評價」則可指教師對新課綱之態度、課程統整之認同、課程之開設意願等等。「認知」程度之不同將影響教師所呈現之教學行為，「評價」之差異更左右教師投入與配合之程度；此外，教師對一事物之評價也常受其認知所影響，進而對其實踐產生不同效用。

筆者以上述面向為主軸，作為本研究聚焦之核心所在與進行訪談之大綱；又教育現場非單純能以上述因素綜概論之，常常受到許多外在環境交互影響，例如升學主義、家長的期待、學生的性向、教學生態、管理制度考核等等；上述外在環境不僅影響教師之認知，更可能影響其對課綱之評價與態度，甚至直接影響其教學行為。

因此筆者期許能從第一線教師之訪談中，彙整其對新課綱之認知面與評價面為何，進而深入追問其他相關影響因素為何，以作為研究結論與建議之依據。

針對以上本文研究分析概念，筆者將理論分析架構繪製如下：

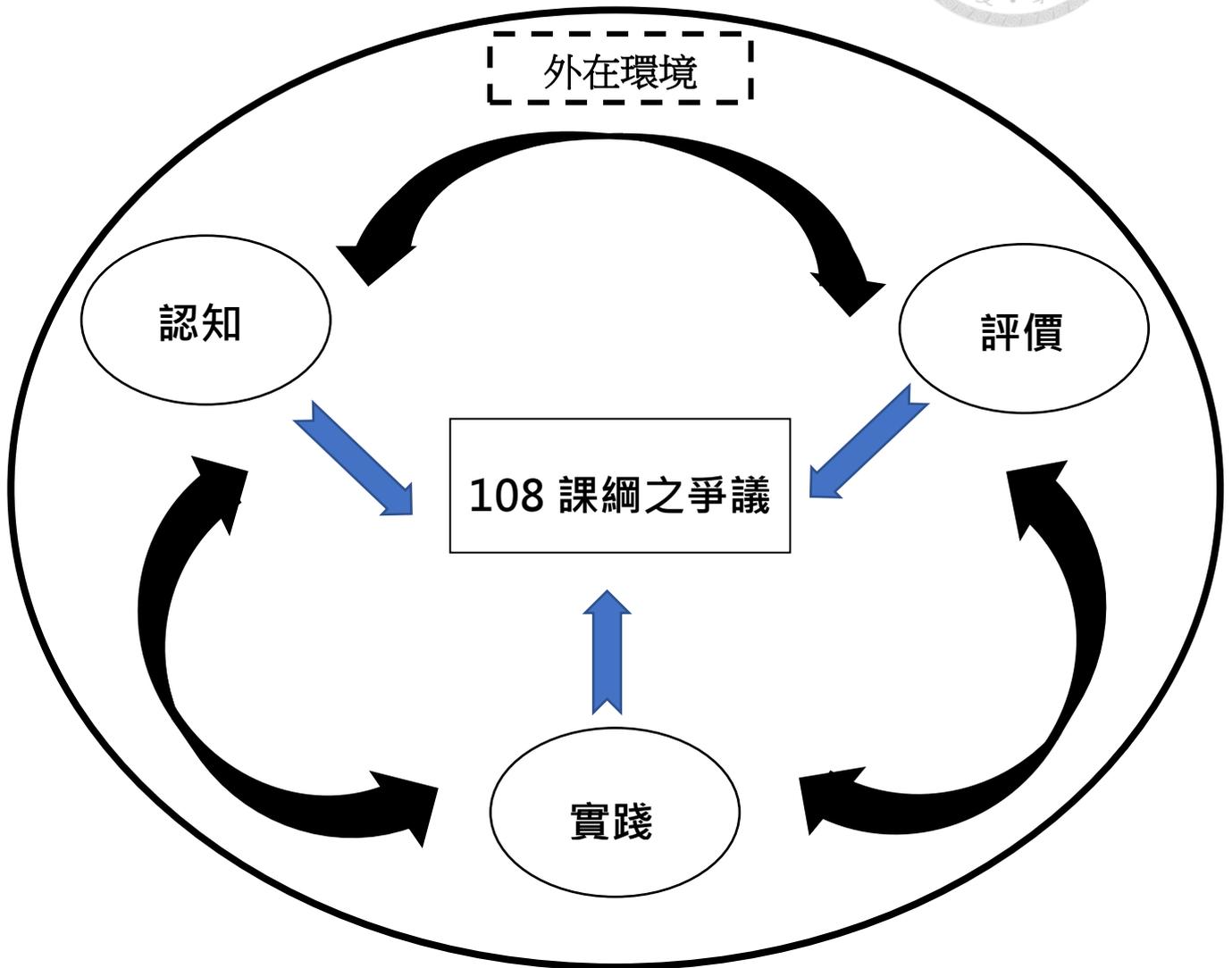


圖 1 理論分析架構

(資料來源：筆者自行繪製)

## 貳、研究方法

本研究採取深度訪談法，希望藉由第一線教師之個人實際經驗，綜合分析歸納，藉以達研究之效。

本研究希望能透過對第一線教師深度之訪談，更加全面且真實的理解 108 課綱對於國中社會領域公民科之教學影響為何。因此，本研究採深度訪談法，期許能透過與受訪者之間的過程與內容及各非口語信息，藉以察覺受訪者背後之理念與看法。除了受訪者所提供之外在信息外，更進一步能剖析其信息背後所隱藏之內在意涵。

透過深度訪談可以奠基於筆者欲蒐集之特定主題，例如新課綱之改革對教師權益之影響、核心素養是否難以轉化為教學行為、統整課程是否動搖教師教學根本、公民教育之中立性等等，更可透過進行深入訪談的過程逐漸爬梳受訪者對一議題之描述及其心理因素，使研究之問題意識可漸浮於檯面。

從文獻探討中我們可以發現，在 108 課綱實施以降，無論是高中端抑或是國中段確實都面臨各種變革，調查研究亦顯示教育現場確實出現許多限制與困境（聯合報，2020）。因此，筆者希望透過深度訪談的過程進行質性研究，將事實圖像充分描繪呈現，以期能帶給讀者更完整之理解並深入核心了解情況。

#### 一、訪談對象

本研究針對國民中學社會領域公民科之教師進行訪談，訪談對象為該科第一線之教師。為使教師所呈現出來之經驗能夠趨於多樣與真實，本研究訪問對象就筆者身邊之人際網絡進行，受訪對象之背景盡可能不盡相同可相互補充，例如：年資、職位（例如行政、專任教師，以及導師）、學校規模（例如大校與小校、完全中學）、以及所處地區等等。本研究之受訪對象與基本背景資料如下：

表 1 訪談對象與時間

（資料來源：筆者自行繪製整理）

	年資	職位	學校規模	地區	訪談日期與時間
N01	10 年	導師	大校 (60 班)	台北市	2023/01/30 14 : 00-16 : 00
N02	11 年	註冊組長	大校 (51 班)	新北市	2023/02/03 12 : 40-13 : 30
S01	13 年	衛生組長	大校 (59 班)	高雄市	2023/02/04 09 : 00-10 : 30
S02	12 年	導師	大校 (90 班)	高雄市	2023/02/08 14 : 30-16 : 30
S03	12 年	主任	大校 (42 班)	台南市	2023/02/15 09 : 30-12 : 00
C01	20 年	專任教師	大校 (50 班)	台中市	2023/02/07 11 : 30-12 : 30
C02	6 年	專任教師	完全中學 (27 班)	台中市	2023/02/08 10 : 30-11 : 30
E01	8 年	教學組長	小校(6 班)	台東市	2023/02/07 09 : 30-12 : 00

## 二、研究限制

本研究在評估 108 課綱對教育現場之影響，惟在進行研究的過程中，筆者亦面臨取得資料的限制性。筆者利用寒假期間教師之教學業務較不繁忙之時段進行訪談，礙於時間與交通之限制，因此採線上方式進行；此外，因開學後教師恢復正常教學工作，在時間急迫下亦無法加以追問，僅能就一次訪談中進行資料分析，此亦為本研究之限制所在。

## 三、訪談內容與目的

本研究因疫情與地區性之限制區，採行線上面對面之訪談方式，在訪談模式中，基於教師教學經驗的多變與多樣性，加上研究目的於特定主題的聚焦性，研究上採行半結構性的訪談方式加以進行。

筆者採用半結構性訪談之原因除上述之研究主題適用性外，更植基於此訪談法之特點，包含：（一）有一定主題，提問的結構與模式雖然不如結構式訪談來的嚴謹與制式，但仍有其重點與框架。例如新課綱之課程改革、核

心素養對於教學之轉化、課程統整之執行、公民教育之中立性。(二) 訪問前先擬定訪談大綱或要點內容，以確保訪談過程之核心不致偏離；惟所提內容可在訪談過程中隨時加以彈性調整，提問的方式與順序也可依受訪者的回答隨時提出，具一定彈性（鍾倫納，1993；趙碧華、朱美珍編譯，1995；席汝楫，1997；袁方，2002；黃光玉、劉念夏、陳清文，2004）。

根據以上半結構性訪談之特性與現場教師多元之教學現況，在筆者欲探究新課綱爭議下，採該方式以進行訪談，如此便能在探究特定意涵之框架下保有彈性，亦不致使訪談過於鬆散擴張。半結構性之訪談使教師在主題內仍能訴說個人生命故事與經驗，藉以獲取各第一線教師更深入、更豐富之教學現況。例如筆者能於訪談「課程統整」時依據教師對此意涵之認知進一步追問其看法，在不同之認知基礎上亦牽動後續態度與實踐，此時便能根據各教師之狀況加以調整訪談步調。

筆者根據研究設計規劃訪談為三大面向：教師對新課綱之認知、評價與實踐。誠如前文「理論分析架構」所論述，教師之實踐乃受其認知與評價所左右。本研究欲探討教師在新課綱實施後所面臨之影響，由其所呈現教學行為之改變便可說明之。為使訪談呈現更加完整，亦加上「其他外在環境因素」期以補充未竟之處。惟上述面向乃一抽象之概念，筆者根據本文欲達成之研究目的，將訪談內容進一步分類為相關內涵如下：

#### (一) 新課綱之改革是否影響教師教學時數與權益

筆者欲透過新課綱所產生之爭議，探究受訪者對新課綱之理解程度及對教學之實際影響。例如：新課綱的實施對教學時數有什麼影響嗎（實踐）？您認為這樣的改變如何呢（評價）？對實際的教學方式有產生什麼不同嗎？有在訪談過程中，可利用上述問題得知教師是否受新課綱之實踐而影響教學時數或相關權益，更可進一步追問後續原因及教師個人認同與否，亦能了解教學實踐之情形。

#### (二) 核心素養是否難以轉化為教學實踐

新課綱產生之另一爭議為核心素養對於教學行為之轉化不易。因此筆者於此欲訪談教師對於「核心素養」之理解及相關因應策略。例如：您認為「核心素養」重點是什麼呢（認知）？您有使用什麼方式來因應

素養教學的改變呢(實踐?)您覺得這樣的素養教學模式怎麼樣呢(評價)?透過提綱對教師進行「核心素養」之認知訪談,進一步追問教師如何實踐其心目中所理解之「核心素養」,最後釐清教師針對自我所認知之「核心素養」定義與教學模式是否認同?透過以上程序可梳理教師對「核心素養」之認知脈絡與實踐模式之關聯。

### (三) 課程統整是否動搖教師過去師培與教學經驗

新課綱對「課程統整」之要求與期許對第一線教師造成衝擊與爭議。訪談之大綱亦因應此爭議加以追問與彙整。例如教育部做了什麼「課程統整」的要求呢?你如何去回應或實踐教育部的要求呢?你是否認同教育部這樣的改變或要求?原因是什麼呢?透過各教師不同之訪談資料理解其個人過去師培或教學經驗是否因新課綱之改革而有所動搖進而產生排斥。

### (四) 公民教育內涵是否蘊藏不同力量之拉扯

新課綱之改革一大爭議在於公民教育之內涵是否蘊藏政治力量之拉扯,無論是知識之揀擇、傳遞之理念等皆隱含不同意識形態或政黨之角力,而此內涵皆會影響教師之教學。因此筆者欲透過訪談以了解教師對於公民教育之改變有何看法及如何因應。例如:新課綱的公民教育有什麼新增的議題或內涵嗎?除了新增的議題外是否有什麼明顯的不同嗎?您贊成這樣的改變嗎?原因是什麼呢?在實際的教學上是否需要特別用什麼模式去進行嗎?透過上述問題以掌握教師對於公民教育之認知與此改變之評價,更可以進一步連結教學行為之呈現。

以上訪談問題之設計奠基於第二章對於 108 課綱所產生之爭議,並聚焦於「認知」、「評價」與「實踐」層面,分析 108 課綱對於國民中學社會領域公民科之影響為何。在半結構式訪談下亦能隨著教師不同教學經驗加以彈性調整,以獲得最完整之第一手資料。

## 四、資料處理與分析

在本研究中,筆者冀以第一線教師之訪談內容彙整出 108 課綱對於國中社會領域公民科之影響。筆者以受訪者之訪談逐字稿為資料依據,輔以其他訪談資料,加以進行資料之分析。依訪談資料與訪談手札將訪談過程加以分類整理;

錄音檔部分，在轉騰為逐字稿時亦將訪談過程中之非語音訊息（如大笑、哭泣、聲調之改變、停頓沉默、困惑等）加以記錄，同時對照訪談手札中受訪者之表現以補足相關意義訊息。資料分析之步驟於下：

- （一）初步將所有的逐字稿謄打成文並閱讀確認及檢視。以便於後續評析資料時檢視原始資料，有助於更清楚呈現相關資料。
- （二）檢視受訪者資料，並根據其受訪內容分析該資料所涵蓋之意義與範圍，例如 108 課綱之相關爭議：新課綱之改革是否影響教師教學時數與權益、核心素養是否難以轉化為教學行為、課程統整是否動搖教師過去師培與教學經驗，以及公民教育內涵是否蘊藏不同力量之拉扯。
- （三）根據理論分析架構將訪談大綱所得之訪談資料加以分析，由所有資料中描述與研究主題相關的內涵進一步彙整與評析。
- （四）筆者將訪談資料完成彙整後，歸納訪談結果整理論述。

根據上述資料分析之步驟將原始訪談資料依其類別分為四大爭議如上；進一步根據此四大爭議與理論分析架構之認知、評價與實踐加以彙整，於本文之第三至第六章分別論述，並於各章中依理論分析架構之「認知」、「評價」，與「實踐」加以評析，最後彙整各資料綜合探討之並提出研究結論建議。

## 參、章節安排說明

為使讀者能對本研究之脈絡有更清楚之認識，筆者將進一步說明本文章節安排與規劃理念。

第一章緒論說明筆者研究動機與目的，說明發想本研究之動機與問題意識為何；並呈現本文之理論分析架構，以「認知心理學」之理論作為研究基礎，並加以延伸作為本文架構；第二節針對過去學者對於新課綱於「認知」、「態度」與相關「因應策略」之研究加以彙整與分析，在現有之文獻中發現既有研究結果，並作為筆者行文參考依據，以期能呈現更加完整之學術圖像；最後說明進行研究欲採行之研究方法與限制，使讀者能理解研究方法之適用與此法之限制為何。

第二章爬梳課綱相關脈絡與變革，並作為本文訪談之基礎。筆者彙整過去新課綱實施之現況，並針對目前教育現場之教學實況與限制，加以剖析並羅列目前備受

爭議之處，包含新課綱之中心理念、核心素養、課程統整，以及現今公民教育之內涵。筆者沿襲此四大爭議發展為後續訪談資料之核心與章節，並根據受訪教師之言論評析各議題內涵。

第三章至第六章依序為新課綱之理念、核心素養、課程統整，以及現今公民教育之內涵及其訪談資料。根據理論分析架構之設計，筆者與探究教師之認知與評價是否對其教學實踐產生影響，因此於各章之安排皆依不同議題分節討論，依序皆為認知、評價與實踐面，最後依據各章主題彙整相關外在因素之影響及不同類型之教師。

第七章為最後之研究發現與後續研究建議，筆者根據各訪談資料彙整出綜合性結論，並依結論提出未來研究建議以供後續學者參考；亦就研究結論提出政策建議希望能為教育提供一己之貢獻。

## 第二章 108 課綱及其引發之爭議

本章要旨在於闡明 108 課綱於國民中學之現況與反思。筆者在 108 課綱理念之基石下，就目前 108 課綱之實踐限制與困境以及現行課綱在國中所帶來的轉變與契機作一概述；進一步檢視目前新課綱在國中端普遍遭遇之限制與帶來的改變，以理解此次改革引起反彈之歸因；最後聚焦於本研究之社會領域公民科之實踐現況，並期許能對後續研究有更進一步之理解。

### 第一節 108 課綱之發展與沿革

《十二年國民基本教育課程綱要總綱》於 2014 年 11 月發布，原先計畫自 2018 年 8 月起，根據不同之教育階段逐年實施，包含國民小學、國民中學及高級中等學校一年級起；然在制定過程中，因課程綱要之審議延誤，教育部乃決定延至隔年實施，也就是 108 學年度實施，故稱 108 課綱（吳清山，2019）。

新課綱的實施是一種教育典範的轉移，從以往九年一貫課程之「能力導向教育」邁向新課綱所欲達成之「素養導向教育」，期許培養學生具有適應未來社會的知識、能力與態度（方慶林、吳清山，2018）。過往的教學都是循著制度或習慣加以調整修正，在新課綱強調自主學習、思考探究之基礎下，學生更有機會可以做探索，不用單純準備升學考試，此乃十二年國教新課綱所欲達成之效。

十二年國教總綱提及「為落實十二年國民基本教育課程的理念與目標，茲以『核心素養』做為課程發展之主軸，以裨益各教育階段間的連貫以及各領域／科目間的統整（教育部，2018）。」由此可知，「核心素養」為課程發展之要件。有學者認為「素養結合知識、能力與態度，是一種持續的自我學習改變的能力（王惠英，2018）。」有教師認為「素養教學與以往不同之處在於『問題解決』之應用（陳雅慧，2019）。」準此，陳雅慧（2019）指出核心素養應具備下列特色：（一）從教師為主體到以學生為主體、（二）從科目學習到跨科目、跨領域學習、（三）從只教知識，到必須同時重視技能和情意、（四）不僅重視結果，也要重視學習的歷程和方法、（五）不僅在學校中學習，更要落實在社會行動，用知識解決真實問題。

從九年一貫到十二年國教，108 課綱提出了「成就每一個孩子，適性揚材、終身學習」的教育願景（教育部，2014），把以往教育著重關注在老師如何教

學，轉換到學生的學習。九年一貫雖也強調因材施教，但也因為當時乃首次進行九年義務教育之課程連貫，因此更強調不同學習階段間課程的設計、銜接上的問題，以期讓孩子在升學後不會有學習內容落差過大、難度驟升之感。若進一步從課綱內容來看，對於學生個體間之適性發展以及對終身學習之規劃似乎亦稍嫌不足。十二年國教奠基於九年一貫的基礎，進而向上延伸至高中的目標。承上文所述，108 課綱以「自發、互動、共好」作為基本理念，希望根據每個孩子不同的差異給予適合的學習模式與規劃，進而成為自我學習與探究之主體，最終成為具備終身學習精神與能力之全人。陳豪（2015）指出，學生藉由自發學習成為啟動學習的個體，進而體察與周遭人、事、物的「互動」關係，建立自我思維；最後呼應教育部所提倡之「共好」，強調讓學生在深刻的自我認識、察覺世界之各種差異後，進而接受差異共存的思維，最終以達成熱愛生命、珍惜資源、形成多元視野，並以永續經營之概念實踐於日常生活行動中。

綜觀上述兩次的課程改革脈絡與核心理念，可發現兩者有共同點亦有相左之處。筆者根據學者論述歸納如下：

表 2：九年一貫課綱與 108 課綱之比較  
（資料來源：趙珮涵，2022）

九年一貫課綱	108 課綱
相同點	一、基本理念皆以重視學生本位而進行教學安排，期許能達成因材施教、適性揚材之效。 二、重視學生具備自主學習與終身學習的能力。 三、教學安排採用多元教學模式並提供符合不同需求的學習材料與評量方式。 四、強調課程學習應與社會議題互相結合，故倡導議題融入教學設計。
相異點	
二、課程設計由國小至國中階段。 三、強調「能力指標」。	一、課程的設計由原先國小至國中之階段延伸至高中。

<p>四、學習範疇由各門學科統整為七大學習領域。</p> <p>五、設置「彈性節數」，使各校更能靈活運用發展特色課程。</p> <p>六、強調課程統整，期許落實跨領域或跨學科之精神。</p>	<p>二、強調「核心素養」的培養。</p> <p>三、學習範疇增列為八大領域（新增「科技領域」，由「生活科技」與「資訊科技」兩門課程組成）。</p> <p>四、以「彈性課程」取代「彈性節數」；著重以校為本，授予地方學校更多的彈性以設計課程。</p> <p>五、原能力指標、基本內容，轉化為學習重點，包含學習內容與學習表現。</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

若進一步聚焦於社會領域課綱論述，108 課綱之社會領域課綱中更加強調課程設計與教學實施應呈現多元社會中尊重差異的重要性，並引領學生以開放的角度思考，探討教材呈現之不同意見；甚至透過自主探究課程，鼓勵學生獨立思考與問題判斷分析之能力，進一步能解決問題並重新認識本土及培養國際視野。此一理念更反映在社會領域中三個學科的學習重點變革上。金仕起（2017）歸納出 108 社會領綱的三項突破性嘗試，包含個別學習階段中，學習內涵雖有所程度上之區隔卻又有一定之連續性；歷史、地理與公民三科各具特色亦彼此統整協行；新課綱中之「學習重點」兼顧過去九年一貫課綱之「學習表現」及「學習內容」，期許能達成認知、情意與技能之全人發展。108 社會綱領為使教師教學能有更多自主彈性，期許能由教科書之編審及選用加以著手。除將過去課程正文之知識內涵大量刪減外，更降低知識密度之比例，冀以能以此方式達成加強學生自主探究、批判思考之效。

上述回顧了九年一貫課綱與十二年國教中 108 課綱的內涵。在九年一貫社會領域綱領中，國民中學階段的社會學習領域又劃分為歷史、地理、公民與社會三個科目，因此過去在教育部的課程建議當中，便曾明確提及「不鼓勵為合科而做不合理的拼湊，但鼓勵在教學中盡量落實課程統整的精神」、「注意與國小、高中教材的銜接與區隔，以及與其他學習領域間的連結，避免不必要的重複」（教育部，2003）。惟其並未詳細提及何謂「課程統整的精神」，以及該如何將教學內容與國小、高中教材進行銜接並加以區隔；而後頒布之十二年國民教育社會綱

領中，更直接提及領域間或學科間橫向的整合，以及國小、國中階段的縱向銜接。除了呼應九年一貫課綱的內容外，更明確的揭示應以「探究活動」以及生活情境之體驗與思辨，達到兼顧知識、態度、技能的多方面發展。



## 第二節 108 課綱在國中之實踐

十二年國教是台灣近幾年來，教育體制變動最大的一次，對台灣未來的發展影響之大自然不可言喻。政府希望透過捨棄舊有的明星高中思維以及分數導向之考試方式，更期待改變過往的填鴨式教育與背誦方式為主的教育模式；而此政策不僅僅影響了國中與國小端，更影響了高中、大學階段，所涵蓋範圍之廣闊。也因此需要因應新的體制調整並轉型，讓台灣的教育能不斷往前邁進。惟 108 課綱實施已屆滿三年，其間支持與反彈聲浪絡繹不絕。為使讀者能掌握其相關脈絡，以下就新課綱之實踐現況加以闡述之。

### 壹、「課程統整」的落實

九年一貫課綱提出「合科教學」，希望能打破科目邊際，統整學科概念期許能將更完整之知識圖像傳遞給學生。目前教育現況中，多數依然維持分科教學，並不符新課綱之期許與中心理念。如何落實素養教學實有賴於統整課程之實踐。即便分科教學有利教師教學並擁有知識劃分清晰等優點，然其亦有限制所在（洪麗卿，2022）。日常生活所遭遇之各種問題並不會全然以學科劃分之模式出現在周遭；此外，隨著社會變遷與學術之發展，各領域之專業知識逐益增加，不僅學生所需習得之知識範疇增加，負擔也隨之加劇。過去九年一貫課綱提出統整之改革面向，期許將原先國中階段之學科林立現況統整為不同之學習領域，更不斷強調「培養帶得走的能力，而不是背不動的書包」（教育部，2014），亦即強調學生於學校之學習應著重於生活化之情境；更要求學校根據其不同在地特色，以發展設計「學校本位課程」加以實踐以建立各校特色。除

能利用此本位課程之規畫發展各校特色，更能利用特定主題為核心，鼓勵各校打破學科界線，以期達成課程統整之效。

然九年一貫課程之統整在不同學習階段亦有不同程度之落實。在國小學習階段較無升學壓力之基礎下，教學得以較具生活化之方式以落實統整課程之學習，較不需受升學考試之牽制而有所限制。因此，國小端之統整課程實比國中端之統整課程更為落實亦較為順利（張芬芬，2019）。

在上述九年一貫課綱強調統整課程之基礎下，新課綱亦繼續提倡該理念，期許能達成過去九年一貫課綱未能完成之志業。始於2015年，各國中端畢業之升學方式改變，並設定免試入學率能逐年達85%以上（教育部，2017），期許能藉由升學方式之改變消弭國中端之升學壓力，進而能使國小端無考試牽引教學之疑慮，使教育漸趨正常化，以達多元學習、適性發展之效。

課程統整之落實與否實有賴於各第一線教師之教學，教師若未能掌握統整課程之精隨所在，於落實勢必亦感窒礙難行。統整課程可採用之教學有許多選擇，若教師若缺乏各相關專業知識，僅流於表面之形式統整，對於學生之學習成效提升亦然相當有限，甚至為了媒合各教學法之模式而與統整課程之精神相去甚遠（張芬芬，2014；張芬芬、陳麗華、楊國揚，2010）。若教師能具備完整專業知識並加以實踐，進一步針對各適合之屬性進行統整課程之教學，相信更能提升統整教學之效。

## 貳、新課綱欲解決之問題

新課綱目前適逢新舊課綱過渡之際，教師在備課及教學上容易感到疲倦亦或是力不從心。另外，資深教師對於因科技發展所提倡之科技融入教學方式亦備感壓力，此皆在在考驗其各能力之轉化與教師自我效能感（黃俞心，2020）。面對十二年國教新課綱的實施，教師如何重新定位自己的角色，加以精進自我活化教學，營造出學生自主學習、與社會互動共好的學習環境，是現今第一線教師首要面對的課題與挑戰。教師教什麼、如何教，很大程度決定學生學什麼、如何學（張德銳、林偉人，2018）。由此可見，新課綱實施之成效為何，第一線教師為其關鍵因素之一。

課綱的「新」並非否定教師們舊時之付出。過往的經驗並非阻力，而是前進的動力。倘若第一線教師能對新課綱的理念有正向且實務之理解，進而檢視自身的教

學活動，了解自身課程規劃的意義與目標，結合同儕力量，形成團體動力，相信必能提升教學品質，推動創新教學，進而幫助學生前往全人學習目標邁進。如此，十二年國教新課網的上路，相信能成為教學現場改變的契機而非阻礙。

而過去舊課網所遭遇之困境未能順利克服，新課網實施之際依然存在。例如教學被升學與考試綁架、教師端抗拒改變、員額不足、城鄉差距擴大等等；108 課網上路至今，許多爭議與疑慮更是絡繹不絕。為使本研究之論述能更加深入，筆者聚焦於新課網所引發之爭議與疑慮並闡述於下，期許能透過 108 課網爭議之剖析釐清第一線教師之教學行為與背後影響因素。

### 第三節 108 課網所引發之爭議

從九年一貫到 108 課網，其改革方向由注重基本能力的養成及以學生為主體的學習過程，進一步到重視個別差異、與生活情境連結、培養核心素養能力以及培育公民的社會參與能力。

108 課網所提倡的「核心素養」並非全新理念，乃為過去九年一貫課網中基本能力之加強版（陳光耀，2019）。十二年國教相較過去增加「自主學習」，各領域之學科內容也有所減量，此舉之目的乃是為了給老師更多空間，並期許能賦予教師更多彈性以冀讓學生能自主探究；只有在學習時數更為充裕的情況下，才有可能真正地實踐核心素養以培養相對能力、因應未來生活所需，不致淪為口號與空談。既然如此，倘若新課網之理念始於九年一貫之舊課網，更對學科內容有所減量，何以新課網之施行會引起如此大之反彈與疑慮？新舊課網在本質上之差異為何呢？以下筆者將針對此問題意識加以剖析論述之，期許讀者能在進行本文之閱讀時，對於行文之脈絡更加了然於胸。



## 壹、新課綱之課程改革影響教師教學時數與權益

在新課綱之要求下，各校教師被要求增設特色課程，造成近九成老師之授課科目增加了一至五種不等，教學負擔沉重。新課綱除原定之部定課程外，更增設校定課程以發展學校特色本位。在各校校長之領導下，綜合權衡學校成員屬性、各校特色與發展目標、社區資源、學生背景、家長期許等外在因素，以規劃適合該校願景與學生特色之適性發展（蔡清田，2014）。新課綱所提倡之「彈性課程」亦為校定課程之一部分；過去九年一貫課程雖亦有相關理念，然在實踐與制定無明確內涵與強制性，使得各校之課程規劃多流於形式，僅以改變課程名稱加以因應，實際教學仍以學科導向之各考試主科教學授課，對於教學現場之改變影響幅度相對有限（曾善美，2022）。然新課綱在國民中學之彈性課程除有明確且強制之規範外，並於各不同年級間配置三到六節不等之授課節數，在明確規範且具強制力之雙重壓力下，各校課程之規劃及授課教師需加以配合其達成審查標準與基本授課節數，是以彈性課程之設計與實踐在新課綱之施行後，成為各校一項新的挑戰，亦成為各領域爭奪教學時數之場域。

在對教師之基本授課節數要求下，新課綱對於社會領域公民科基本節數之刪減，造成教師終點數之變動，教師不得不接受新增課程之開設以符合基本授課節數之規定，而新增之課程又加重教師規劃與備課之負擔。節數之刪減使得公民科教師備感邊緣化與人文學科之輕忽。過去九年一貫課程雖亦有彈性時數之設置，然多數科目僅以課程名稱之改變以因應，對教師之實際影響不大；在新課綱公民課節數刪減與新增課程之強制要求下，使得第一線教師之權益備感威脅，因而產生反彈。

## 貳、核心素養抽象難以轉化為具教學實踐

在新課綱中心理念之引領下，希望能達成「自發、互動、共好」之期許，並希望能加以培養「核心素養」之相關能力。教育部提出「核心素養」並指出其定義為一個人為適應現在生活及面對未來挑戰，所應具備的知識、能力與態度；更強調學習不宜以學科知識及技能為限，而應關注學習與生活的結合，透過實踐力行而彰顯學習者的全人發展，期許學生能結合其所學，依其自發性之行動，與環境或他人互動，進行社會參與，希望能達到適性揚才、終身學習的願景。準此，

在新課綱之設計中，一改過去九年一貫課程之「能力指標」而以「核心素養」加以取代之，希望能促使教育現場之教師有所改變。

然「核心素養」之理念與意涵較為抽象模糊，雖能理解其目標之所在，惟在各教師之詮釋下產生不同程度之理解，而此殊異之認知程度對教師亦產生不同之評價態度，亦轉換為不同之教學實踐。回顧文獻探討對教師之認知與因應策略，在內在認知之引導下將左右教師所轉化之教學行為。此次新課綱之改革一大要點在於「核心素養」之提倡，在各教師對於此新概念無法掌握得宜、未能清楚認知之前提下，勢必對於此理念易有誤解、排斥、甚至不願接受認為窒礙難行之心態。若未能有效傳達「核心素養」之精神與具體詮釋，在教師依其個人教學背景之轉化下，將使新課綱之「核心素養」難以達成其成效與改變。

### 參、課程統整動搖教師過去師培與教學經驗

承襲上文所述，新課綱強調「課程統整」之理念，期許能依此脈絡以培養學生之「核心素養」，以達成「自發、互動、共好」之最終目標。過去九年一貫課綱希望能打破科目邊際、統整學科概念，期許能將更完整之知識圖像傳遞給學生；惟教育現況中，多數依然維持分科教學。而新課綱在以「素養」為中心之主導下，繼續強調「統整」之基調；如何落實新課綱中素養教學之理念實有賴於統整課程之實踐。是以新課綱中之公民教科書一改過去以學門分冊之調性，企圖打破社會科學之界線，更以提問式標題期以激發學生討論與思辨；而過去「彈性時數」以更具系統、結構性之「彈性課程」加以實踐。

本次新課綱對於「課程統整」之期待不僅在於學科與學科間橫向之統整，更強調學科內不同社會科學分際之破除。例如過去公民科教科書以不同冊別依序教授社會、政治、法律、經濟等學科，使學生以系統化之方式習得完整知識；而今教育部在此目標之引領下，對教科書之編排亦採取大規模之調整。例如在第五冊經濟納入以富含契約概念之民法，期許能以生活情境完整傳遞相關經濟與法律觀念，即徹底顛覆過去教師教學之習慣。

此外，教育部期許以能力之培養為目標，並透過「核心素養」作為基礎，於課程內打破學科分際，進而達成統整之效。因此在教科書之編排與增刪上亦進行大幅



度之調整。過去社會領域公民科之各年級教科書以學門劃分，分別以社會、政治、法律、經濟等學科截然劃分，使學生系統習得相關知識，教師在過去師資培育過程亦採此模式加以培訓，亦習慣遵循分科式教學，此次新課綱之變革根本性動搖教師們過去得心應手、安身立命之教學模式，勢必使得教師須自我調適，甚至需重新習得教學方式，因此使得新課綱之推動爭議不斷。新課綱在該理念之引領下，對教科書之編排採大規模之變動，期許以教科書之調整作為引導，使得第一線教師在教學上能有所依據而不致無所適從。

教育部於課程編排時希望能打破過去學科界線，一改過去社會學科分界之教科書，期許能以教科書引導教師教學，進而培養學生解決問題及思辨之能力。惟教師過去已習慣於系統化之分科教學，過去師資培育亦在此基礎下進行培訓，對於教師之教學習慣已行之有年；如今在「核心素養」之提倡下對課程之根本產生改變，亦使教師過去賴以安身立命之教學予以動搖，自然使得第一線教師產生適應不良及焦慮、反彈之態度。

#### 肆、公民教育之中立性備受質疑

教育之目的應在於知識的積累，以拓展學生視野，進而達成適應生活、解決問題之能力。若使用不當，亦可能淪為意識型態傳遞之工具。有學者指出現代教育的出現有助國家的運作及國族意識之建立（黃維勻，2015）；教育的出現不僅可以教導專業領域之相關知識，更可以培養適應現代社會之不同能力。然而課綱之內涵是否應隱含特殊意識形態於其中？甚至可以進一步追問是否適合傳遞特定思想呢？例如過去因政治環境所需而在「公民教育」之內涵融入黨國思想，在現今新舊課綱交替之餘，新課綱之內涵是否仍適合承襲過去模式而將特定價值觀融入其中呢？學門知識之揀擇、新興議題之增設等是否隱含不同政治因素呢？此問題便成為新課綱具爭議之焦點所在。

過去台灣因特殊政治因素使人民對於自我身分認同一直處於政治角力爭奪之所在。國際上少有國家一如台灣之特殊處境，而國內不同政黨之爭亦常體現於此，進一步使得教育內涵也成了政治角力之場域。課綱爭議行之有年，例如先前 2015 年的反黑箱課綱運動、本次課綱改革中國史併入東亞史爭議，更顯示社會對政治之

於教育的焦慮，並未隨著政黨輪替而遞減。既然如此，何以此次課綱之改革會掀起驚滔駭浪？

有學者明言提及「課綱之存在不可能沒有意識形態隱含其中，執政者常常將對未來之期許與想像刻畫於教育（林慈淑，2018）。」例如本次新課綱之目標在於批判性思考與問題解決能力之培養、國際視野之發展等。回應台灣與中國之特殊關係，期許能使學生在客觀之歷史事實及事件脈絡下，自主探究台灣與他國之關係，進而使得教育之目的得以不受特定意識形態之桎梏或國族觀念之傳遞，以達成培養世界公民之效（教育部，2018）；然在此次課綱改革之基礎下，亦有反對改革者提及此理念將消弭學生對於中華文化之情感，進而推進台獨思想之成立（呂正理，2022）。由此可知，課綱之內涵不單純僅止於知識之教授，更涵蓋了意識形態之傳遞；不同政黨對於課綱之期許與企圖皆會對其內涵產生影響，新課綱的改革與施行，更可能象徵另一個衝突的開始。

不同以往課綱改革對於學術內容之編審，新課綱之異動更包含了意識形態之傳遞；社會領域中像是白色恐怖、轉型正義、基本人權的解讀、多元成家等爭議事件，該如何於課綱中再現？教學現場又該如何應對意識形態之爭？此皆在在體現於教學現場中。儘管課綱之改革總會招致反彈聲浪，惟此次卻格外引起爭議，便可由此政治角力之論述窺探一二。

筆者希望透過本節對於新舊課綱之評析，對其本質與其衍生之爭議有更明確之掌握。108 課綱的實踐希冀能培養具多元核心素養的公民，亦替教育現場帶來轉變與契機，惟在落實的過程中尚面臨許多限制與困境，更有不少爭議漸生。筆者期許能透過本文以探究課綱之核心理念，並藉由本章之執行現況與疑慮作為行文基礎，進而深入分析新課綱在國民中學社會領域公民科所帶來之影響為何，並試著提出研究結論與建議，以期能替未來教育現場貢獻一己之力。

## 第三章 新課綱之課程改革



在十二年國教正式上路後，108 課綱繼承了九年一貫課程對社會領域的定義，並加入了核心素養之理念。根據教育部所提倡之理念，社會領域之主要教育功能可定義為「傳遞文化與制度，培養探究、參與、實踐、反思及創新的態度與能力（教育部，2018）。」承上可知，教育部對於此次課綱改革之期許在於培育新世代之公民素養，進而使其在面臨各不同挑戰時能做出適當之回應。在過去九年一貫課程之基礎下，新課綱企圖能保有原先之理念，例如學校本位、課程統整、彈性課程等等，並配合社會變遷加以調整修正。

108 課綱提出「自發、互動、共好」之口號，強調學生是自動自發的學習者，學校之功能在於引導學生展開與自我，並與他人、社會及自然加以互動，進而依其所學回饋於社會，以期達成永續發展，謀求最終理念之互惠與共好（教育部，2014）。在其教育目標之期許下，考量各學習階段特性，結合核心素養加以發展。希望能藉由制度之改革讓學生有更多的機會加以探索，而非以考試作為最終學習目標，此乃十二年國教新課綱所欲達成之效。

筆者於本章針對新課綱之理念與課程改革作為本文訪談資料彙整之初端，透過訪談過程彙整各受訪者對教育部新課綱之理念認知，並行文於第一節加以闡述；接著第二節梳理教師們對於此課綱之理念有何不同評價；於第三節進一步說明教師對此理念之認知與態度如何影響其教學行為；最後根據以上受訪資料進行綜合探討。

### 第一節 「新課綱」的理念是什麼？

新課綱的實施是一種教育典範的轉移，從以往九年一貫課程之「能力導向教育」邁向新課綱所欲達成之「素養導向教育」，期許培養學生具有適應未來社會的知識、能力與態度（方慶林、吳清山，2018）。基於十二年國民基本教育課程綱要總綱內基本理念的引導下，為了能落實課綱的理念與願景，以協助學生的學習與發展，訂定「啟發生命潛能」、「陶養生活知能」、「促進生涯發展」、「涵育公民責任」四項總體課程目標，貫穿十二年國民基本教育以作為核心理

念，考量各不同學習階段之特性，結合核心素養加以發展，以期許能達成全人教育之理想（教育部，2014）。

然筆者發現各教師對於新課綱之理念與期許不盡相同。教育部希望透過新課綱之實行達到「自發、互動、共好」之目標，並以「核心素養」為精神、「課程統整」為手段，期許能達到改革之效。在此脈絡下，各教師就其對「新課綱」之理解面向亦有所不同。根據各教師對「新課綱」精神或大方向理念之認知可分為以下類別：

第一類教師對「新課綱」之理念精神與教育部所設計規劃較相一致。呼應教育部對於新課綱之改革與理念以「自發、互動、共好」為目標，希望能使學生「自發」學習、使周遭環境有所「互動」，進而達成與社會「共好」之效。教師（S02、N02）亦提出相關內涵與教育部之冀望相符合：

「我知道新課綱是希望說『自發互動共好』，會希望學生動手做，自主學習探究或設計。所以課本裡面很多提問式議題應該也就是為了這個目標才改變的。」（N02）

「新課綱強調『自發、互動、共好』，可能覺得公民科就是很多社會議題，可以讓他們關心做出一些行動。像我帶學生做研究就很看重後續的行動，但這就是要額外花很多很多時間跟心力。他不是說你隨便一堂課就可以解決的事情。」（S02）

承襲以上二位教師所述，皆明確提及「自發、互動、共好」之理念，顯示教育部在政策之宣導上有其功效達成，使得第一線教師對於新課綱之中心思想有一定程度之認知。其中教師（N02）更明確提及教育部對自我探究之期許與教科書改變之目標；而教師（S02）則除了在新課綱之口號認知外，連結此次改革之另一重點，亦即「行動」之面向，使學生在課綱改革之下更能激發內在情意之培養，期許能以內在價值引導外在行動之產生。



第二類教師對於「新課綱」理念之認知在於「知識之簡化」。教育部在新課綱制定時，期許刪減繁複之知識內容，減輕學生背誦內涵，希望能使學生有更多時間進行深入探究或討論，訪談中亦有多位教師提及新課綱改變的重點在於此，例如教師（N01、S01、S03、E01、C02）皆在訪談明確提及新課綱之改變與知識簡化之關聯，例如：

「我覺得新課綱刪掉很多知識點，因為它就是不希望你去背很多東西，我們在上時候會覺得不踏實，但的確減量完是可以在一節課上完。」

（N01）

「我覺得我們以前是螺旋式的教學，先從基礎然後慢慢往上延伸變深，可是我覺得現在課綱可能是覺得我們以前教得太多太複雜，所以把它砍掉然後叫我們要討論，去跟學生培養素養。」（S03）

上述二位教師皆在此提及「知識減量」之面向，惟二位教師在此做法之背後意義理解與連結程度並不相同。教師（N01）意識到教育部對於課程知識簡化之作法，然僅流於表面內涵之減少，並未能有效連結教育部企圖刪減知識、增加深入探討之目標；而教師（S03）則在知識內涵之簡化外意識到教育部欲與「素養」結合之目的，更接近新課綱簡化知識之最終目標。根據前文所述，多位教師對於「新課綱」之認知皆在於課程內涵中知識的簡化，然在此理解背後之意義並不全然一致，因此易導致不同之看法，各迥異之看法往往造就其最後之教學行為，筆者將於下一節逐一討論之。

## 第二節 關於「新課綱核心精神」的不同態度

根據筆者於上一節中彙整教師對於新課綱核心精神之不同認知，發現各教師對於教育部所提出之口號與內涵並無明顯偏移，大體不出「自發、互動、共好」之中心思想與「知識簡化」之具體呈現。何以在差異不大之認知下於教育現場中卻發展成各異其趣之教學模式呢？接下來筆者將於本節中深入探究教師對於「新課綱之核心精神」之評價與態度，梳理各教師之看法以理解其教學之背後影響因素。

第一類教師對於新課綱中之改變持肯定態度，認為舊課綱已行之有年，知識內涵並不全然符合當今社會所需，因此對於教育部所進行之改革方向與意涵認其有所必要，例如教師（S01、S02、N01）

「我覺得活化的風氣比以前好，新課綱要求老師必須公開觀課、成果產出，你可以看到有多一點的老師願意去嘗試一點事情，或者是改變一點點教學或作業方式。例如說公民科的老老師可能不知道這個部分可以這樣上，只要調整教學的一些內容、順序或節奏，不用花很大力氣就可以讓課程很有趣，但是因為觀課，他發現而且願意去改變。」（S01）

「我覺得改變方向是好的，像是新綱裡面有些重複或瑣碎東西被拿走，比方說『馬斯洛』輔導課有教公民就可以不用了；或是對於算匯率這件事情也有降低難度跟比例，我自己覺得算匯率這件事情很蠢，現在你進電腦輸入就好啦！何必浪費時間鑽研這些數字？雖然說改變不大，不過有改變就好了啦！」（N01）

「我覺得一些調整是好的，比方說把原住民觀點放進來，這是以前九年一貫完全沒有提到的。我自己覺得勞工跟原住民是目前教起來最有價值的。」（S02）

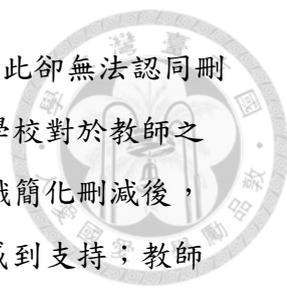


上述三位教師大致對於「新課綱」之核心精神或理念採肯定態度。例如教師(S01)認為新課綱在其理念規劃與配套措施下，使得原先僵化之教育現場得以鬆動，讓慣以採用固定模式之資深教師願意做出一些改變，達成教育部所期許之活化教學；教師(N01)亦明確提出「改變方向是好的」，課程內涵配合教育部之理念刪減不必要或重複之部分，讓學生能在課堂上培養更多相關能力與素養，而非著重在表層數字之計算或知識背誦；教師(S02)則在教育部對於議題式教學之期許下，肯認新增議題之價值與意義，更明確提及過去九年一貫課程所缺乏該意識，給予此改變高度肯定。

然此次課綱改革變動之大，反彈聲浪更是不絕於耳。課綱目的之一在於教學正常化，因此提出大方向之口號與理念；然此原則性內涵非產生爭議之根本，各教師如何以其個人看法詮釋才是爭議產生之初端。筆者於訪談過程中即接收到不同教師對於新課綱核心理念各不同之懷疑或負面看法。當中負面看法又可分為對於「知識刪減」與「分組探究」之質疑。其中教師(C01、C02)對於「知識內涵」層面便提出不同見解與評價：

「我覺得沒有簡化什麼耶！我反而覺得減掉的部分不太好，比方說經濟循環圖，我覺得畫一個圖有很難嗎？圖要出來那個概念才會清楚啊！可是現在課本是沒有圖的，我們每個老師後來教一教覺得不行還是要畫圖。」(C01)

「新綱沒有解決知識瑣碎這件事，我覺得變得更瑣碎。如果真的要解決應該要改成議題式的教學。比方說勞動，就把所有勞動法規、人權之類的一起講完。我覺得只是刪掉分量，但並沒有因此變得不瑣碎。還是沒有融合起來。只是一大桌滿漢全席拿掉一些小菜讓你比較容易吃完，但它還是一大桌啊！」(C02)



教師 (C01) 意識到新課綱對於「知識簡化」之意涵，然對此卻無法認同刪減之部分。該師所處重視升學率之學校任教，過程中數次提及學校對於教師之期許在於升學考試，在過去為大考重點之「經濟循環圖」因知識簡化刪減後，亦不敢貿然放棄之，僅能就過去教學經驗補充，因而未能對此感到支持；教師 (C02) 亦對「知識簡化」有所懷疑，明確提出此做法並未能根本解決過去知識瑣碎之問題，更遑論融合統整之效。根據以上二位教師之言論，教育部欲透過「知識簡化」以達其目標，實無法能符合教師之期待。

第二類教師之負面看法則來自於對於「分組討論探究」。教育部希望能透過新課綱之改革達成核心素養能力之培養，亦期許能打破學科界線達成課程統整之效，而教師 (S03、E01) 便對此舉有所質疑：

「我覺得硬是要用某一種方式從頭貫徹到尾，學生也只會學習到一種能力。如果今天老師講述法很厲害，可以講得很精采，那他為什麼不能用？重點要變換節奏。每節課都分組學生也會膩啊！我也聽過學生說他只想要坐在那邊聽。老師的知識庫還是比較豐富吧！聽老師講課也可以學到很多啊！」 (S03)

「我在想可能第一線老師跟教授的認知還是不太一樣，像我就覺得學生還是要先有基本的知識，才可以去做更深入的探討，可是他們如果是在零知識的基礎下去討論，就會變得很膚淺或很表面、沒辦法去做很深入的剖析或探討。」 (E01)

教師 (S03) 認為教育部在新課綱強調「分組探究」為核心，期許教師能在此次改革中一改過去講述為主之教學，試以分組模式進行討論進而培養思辨能力；該師認為講述法亦能使教學生動精彩，在現今過度強調分組方式之教學可能導致學生疲乏，教學重點應在於不同模式之轉變，而非僅強調單一分組模式而全然抹煞講述法之優勢；教師 (E01) 則擔心在知識簡化導致基礎不足之前提下，

無法進行深入之討論或思辨，如此亦只是流於表念或膚淺之空談，對於教育部所期許之探究或能力培養亦無法有效達成。

根據本節各教師對於新課綱理念不同之詮釋與看法，可發現教師對於此各持分歧之意見，即便同為肯定或負面看法，其背後卻隱含不同意義，此皆會對教師後續之教學行為產生影響。下一節將針對各教師對於「新課綱之理念」與其相關實踐做一說明。

### 第三節 如何落實「新課綱」的中心理念？

新課綱期許能在政策實行後即達上行下效之目標，上文已針對教師對於「新課綱中心思想」之認知與評價歸納說明，本節筆者將延續探討教師如何依其認知與評價加以落實新課綱之中心理念。

第一類教師秉持教育部之期許，改變過去講述為主之教學，採用其他多元之模式以達探究、思辨，與統整之效。例如教師（E01、N01）便根據不同議題結合學生生活環境，使學生自主探究其內涵，並試以比較異同或聚斂結論：

「我拿王光祿的狩獵事件，讓學生先想一個自己生活中的狩獵經驗，思考狩獵文化對自己重不重要；再讓孩子去看法條思考原住民能不能狩獵。學生會覺得說這本來就是我們生活的一部分，為什麼基本法保障我們的權益，可是卻有很多原住民因這些規定入獄。新課綱後我蠻常做的事是讓學生如何看見，然後詮釋或是比較異同。」（E01）

「我帶他們討論假新聞可能有哪些特徵，讓他們發散的寫。然後透過小組討論聚斂可能的特徵跟目的，最後要上台報告。我們當時也沒有說非得要幹嘛，每次開會討論都要待到晚上七八點，但我們就是一群自己玩得很開心的老師啦！後來到了八九年級，他們蠻常被稱讚說口語表達、簡報之類的能力很好。」（N01）



教師 (E01) 利用其所處之原住民偏鄉學校，結合課程內涵達成教育部所提之「自發、互動、共好」，使學生自發性關心其權益，並與周遭環境有所互動，進而達成與社會共好之目標；而教師 (N01) 與校內其他科教師依其專業設計主題課程，徹底打破學科界線，實現教育部對於課程統整與能力培養之期許。

第二類教師在新課綱之施行後，並未對其教學行為產生明顯影響，依然就過去講述法做為主要教學模式，例如教師 (S02、S03)：

「我覺得不會影響原因還是在於考試的方式。去年題目出來之後大家發現跟以前會考題目根本沒有差多少，就回歸到以前的方式。反正心測中心很公平，你三家出版社都有的我就可以考。所以老師們就得到一個結論，把課本裡的東西講完，然後就是訓練做題技巧跟考古題，就算用過去的方式教學好像也可以應付。」 (S02)

「比方說原住民的部分，如果今天可以帶他們去參訪什麼的我覺得很有趣也很深刻，可是今天時間上就是不允許，頂多只能變成說藉助一些教學媒體讓他們去理解，去補足我們漢人對原住民理解的不足。最後還是都用講述法教學，頂多是多放一點影片做輔助而已。」 (S03)

教師 (S02、S03) 在訪談過程中皆提及其於教學上並不會因為新課綱之中心思想或期許而對個人之教學行為產生影響。例如教師 (S02) 便明確提及過去新課綱甫上路時因對大考之不確定，而短暫轉換不同模式以觀望後續發展，在大考題型確認後便轉換過去教學模式，並認為「用過去的方式教學好像也可以應付」，足以發現考試引導教學之現況；而教師 (S03) 在教育部新增議題上雖有意採不同做法 (參訪)，在現實環境不允許下也只能捨棄該理念，折衷在原講述法之下甫以多元教學媒體以增添風貌。呼應該師於上一節「評價」面中對於探究學習之質疑，認為教學不應僅以單一分組模式為之，而應著重在不同教學節奏之

變換，更提及講述法有其存在之必要性，於此實踐模式亦可加以驗證。此皆與原先教育部所期許之成效背道而馳。

本節探討教師在其認知與不同看法下所交互產生之教學行為，並解釋其背後原因與意涵為何。教育部在新課綱所提出之中心理念有所期許，而教師因不同程度之理解產生不一之評價，最後轉化為各異其趣之教學模式。然即便同為正面態度亦可能產生不同行為；同樣教學模式亦可能在其背後隱含不同意義。筆者將於下一節綜合探討中解釋各教師行為之異同與原因。

## 第四節 綜合探討

本章著重於「新課綱」之理念與中心思想，並根據教師之訪談資料彙整其認知、評價及實踐。回顧以上各小節對於不同層面做出歸納與解釋，本節筆者欲綜合以教師之型態評析之。

第一類教師於認知、評價與實踐皆屬相一致，呈現正面相關性。該類教師於「新課綱之理念」中，對於教育部所宣達之內涵有正確認知，亦對此內涵抱持正面態度，故在實際教學行為上亦遵循此精神加以實踐之。例如教師（N01）便屬其一。該師於對新課綱理念之認知正確意識到其對於課程內涵之簡化，並了解此舉之目標在於減少背誦、增加深入探究之目標；因此在其評價亦具一貫之看法，對於重複知識及瑣碎內涵之剔除抱持肯定；在正確理解及正面評價之基礎上，便在其課堂中加以實踐。不僅自發性以其教師動能與他科教師合作，更依教育部對於「課程統整」之期許設計一單元課程以培養學生之核心素養。此為教育部於新課綱實踐中最期許之改變與教育現況。

第二類教師則與前文所提及之類型完全相反。該類教師對於新課綱之改變雖亦屬相關，然此相關較屬負面類型。此類教師之認知限於表面之「知識簡化」，未能觸及簡化內涵背後所蘊藏之意義；亦認為新課綱所過度強調之分組探究學習可能僅會讓學生「學習到一種能力」，更認為教師之講述法能將豐富資訊有效率地傳達給學生；因此在其教學實踐上便採就過去相同之方法為之，並藉由教學媒體之輔助以補足新課綱與舊課綱內涵之落差與不足，例如其該師明確提及之「原住民議題」。雖本類型教師之教學行為亦與其認知、評價相一致，未出現個人內

在價值衝突之產生，然此類型教師對教育部對於新課綱理念之掌握未能深入理解，因而導致負面看法，進而影響其教學行為，對於新課綱期許教育現場之改變將成為一阻礙。

第三類教師與前二類型教師不同，在其認知、評價與實踐產生一定程度之內在衝突，彼此並未相互連貫一致。例如教師（S02）明確點出新課綱之理念在於「自發、互動、共好」，亦著重於課堂學習後學生之後續行動，與教育部所期許之「核心素養」能力之培養相一致亦掌握得宜；在其深入核心之理解下更對此次課綱改革持肯定意見，亦明確讚賞對於新增議題之價值所在；然在其正確認知與正面肯定之評價上，卻未能出現與第一類型教師相同之改變，而是就過去相同之方法教學之。該師於訪談中自己亦明言提及未有改變之原因在於「考試的方式」，在確認大考內涵與類型與過去並無差異下便遵循過去教學，講述完整知識內涵後即訓練答題技巧，更提出「用過去方式教學也可以應付」之結論。此做法與教育部之期許明顯背道而馳，雖該師具備正確理解與正面評價，卻因大考模式未能與時俱進，使教師認定不需辛苦做出改變與適應，僅就過去教學模式便能應付。

以上三種類型之教師皆因其認知、評價抑或是外在環境而對其教學行為有所影響；然教育部所期許之教育現場改變與成長為第一類型教師之轉變。無論是第二類型抑或是第三類型之行為模式皆對新課綱之改革有所阻礙。根據以上訪談資料之評析，倘若教育部希望能提升第一類教師之正面影響與比例，可透過其他方式之宣傳以使第一線教師對於新課綱之中心思想有更深入且正確之認知，如此便能期許教師在完整理解之前提下對其看法產生正面影響，進而達成引導實踐之效，以減少第二類型教師之比例。

在第三類型教師中，雖其認知與評價亦為正面相關，然在「考試牽引教學」之環境中，亦使教師之教學行為備受影響而難就單純內在因素引導之。此類型教師所需關注之改善面向在於外在環境之影響。該師於訪談過程中多次提及其校在當地屬明星學校，著重升學率之呈現，因此未能貿然捨去過去教學經驗直接就新課綱之期許落實之。即便其肯認新課綱之核心思想，卻受限於成績表現而未能有所改變。若教育部希望能對新課綱之實施成效有所提升，於此類型之教師中該著重於考試型態之轉變及其對教學生態之影響，從考試相關配套措施之改革出發，相信能對此類型之教師發揮改變之效。



本章梳理教師對於「新課綱中心思想」之認知、評價及其相對應之實踐模式，呼應教育部對於新課綱之規劃，其期許在新課綱之「中心思想」引導下，達成「核心素養」能力培養之效，以「課程統整」為目標藉以破除學科界線，希望最終能導正「公民教育」去政治化之況，期以建立個人內在價值，進而回饋社會與其共好。筆者由「新課綱之中心思想」作為本研究起始，依序針對「核心素養」、「課程統整」，以及「公民教育」逐一彙整各教師之訪談資料，期許能就新課綱對第一線教師所造成之影響加以評析，以呈現完整研究圖像。下一章將循此脈絡以「核心素養」作為論述依據。

## 第四章 新課綱的「核心素養」



課綱之改革常常需因應當代社會背景而不斷調整並修正，以其發展適合學生、環境、社會所需之課程綱要，如此便能在未來生活所需加以適用。由於近年來我國少子化現象日趨嚴重、人口結構亦漸趨高齡社會邁進、族群互動日益多元、網路資訊消息大量增加、新興工作型態的調整與改變、社會正義意識抬頭、生態永續發展的倡導，加上因科技發展所導致之全球化與國際化，使得學校教育亦面臨諸多挑戰。過去之教學模式與內涵已然不符合期待，必須因應社會需求與時代變遷而與時俱進（教育部，2014）。準此，108 課綱便應運而生。

新課綱強調以「核心素養」為其提倡宗旨；進一步彙整「核心素養」之內涵，「核心素養」可定義為透過學生學習動機之激發，進而運用其所學於生活中，以達自主探究學習、解決問題之效。惟教育現場中，卻因教師對於該概念之認知差異、接受度不一等狀況而導致教學行為之迥異。筆者於本章針對「核心素養」相關內容進行訪談資料之彙整與評析：第一節釐清各教師對「核心素養」之不同定義；第二節就教師對「核心素養」之態度加以說明；接著第三節探究上述各不同因素是否對教師行為產生影響；最後於第四節進行綜合探討以梳理其脈絡。

### 第一節 充滿歧意的「核心素養」

前文提及十二年國教總綱「為落實十二年國民基本教育課程的理念與目標，茲以『核心素養』做為課程發展之主軸，以裨益各教育階段間的連貫以及各領域／科目間的統整（教育部，2014）。」由此可知，「核心素養」為新課綱中課程發展之要件核心所在。根據文獻探討所述，教育部提出「核心素養」並指出其定義為一個人為適應現在生活及面對未來挑戰，所應具備的知識、能力與態度；更強調學習不宜以學科知識及技能為限，而應關注學習與生活的結合，透過實踐力行而彰顯學習者的全人發展，期許學生能結合其所學，依其自發性之行動，與環境或他人互動，進行社會參與，希望能達到適性揚才、終身學習的願景。

筆者在進行訪談後發現，教育現場教師對於「核心素養」之認知眾說紛紜。以下筆者彙整幾類不同之認知與教育部之理念互做比較：

第一類教師與教育部所設計之理念相謀合，對於「核心素養」認定在於期許學生能在學習之過程中養成相關能力並解決未來可能遭遇之問題。例如受訪教師（N01）認為「核心素養」即是「培養學生的思辨跟識讀能力」、「解決未來遇到的狀況」：

「像是選舉的那一課我會要小孩看選舉公報，這不是才是他們應該要學會的能力嗎？他們學完中央跟地方政府，知道公職人員跟他們的職權，才能去看說這份選舉公報裡面有多少荒謬的事情，這不是才是他們未來會遇到的狀況嗎？」（N01）

呼應前文對於「核心素養」之定義為「將所學運用於生活之中，並擁有解決問題的能力」，受訪教師對於「核心素養」之認知與教育部所設計之理念互相一致。相較於其他受訪教師對於「核心素養」之掌握較為完整，於其訪談過程探究其教學經歷與背景，可得知乃由於其身為北部社會領域輔導團之一員，較其他身分之教師有更多機會接觸並習得新課綱及相關內涵之機會。在訪談過程即明確提及其「這兩年比較常在做的是素養的宣導」，由此可知在其輔導團員身分所需下必須先行了解相關概念以進行宣導，亦使該教師在對於「核心素養」之內涵理解確實較其他教師更為精準與全面。

亦有受訪教師（S01、S02、S03、E01）提及「核心素養」與「生活情境連結」之認知，與教育部所提出之內涵亦有程度上之吻合，惟其不若上述教師（N01）之精準與深入。例如：

「我最近一直在努力的事情就是讓上課的內容變成是跟他們生活情境是有相關。所以也算是有達到素養裡面說的跟生活情境的應用。」

（S03）



「我覺得核心素養是一個提醒，但是除非老師有特別意識到，否則一般老師就是一樣上課本啊！因為公民科性質本來就是跟生活連結，希望你能完成一些事情，就跟素養本身很接近了，我們本來就在做這些事情了。」(S01)

筆者分析上述教師對於「核心素養」之認知內涵，發現幾位教師與教育部所提出之定義有部分重疊卻不盡然深入理解。例如上述兩位教師明確提及認為素養之內涵即在於與生活情境之連結，卻忽略教育部於素養對於後續能力培養之期待，因此在與生活情境連結之理解下未能著重相關能力之培養。

第三類教師之認知與前二者有較明顯之差異，將面向著重於教科書內涵之改變與呈現。例如：受訪教師(C01、S03)提及其對「核心素養」之認知在於教科書標題之敘述方式、教材內涵與編列等等。該二位教師對於「核心素養」提及之訪談內容如下：

「就是多了一些議題、刪了一些知識。有個比較大的不同是『法律』的編排，之前民法編到第五冊經濟裏面去。」(C01)

「可能是因為核心素養的關係，現在社會科每個標題都是問號，我能理解他的意思是拋出一個問題，然後我們要從不同面向去思考。」

(S03)

上述教師(C01)對於「核心素養」之理解在於教科書之編排與議題增刪，另一位受訪教師(S03)對於「核心素養」之認知亦在於教科書的改變。新課綱之教科書乃因應「核心素養」中對於「探究學習」、「思考能力」之培養，在編排上期許打破學科界線以落實其統整教學之理念；而議題融入與問號式課標更是在「核心素養」對於思辨能力之重視基礎下應運而生。教育部將教科書之

編排與呈現方式加以重整，期許能讓學生之學習有所改變。上述二位教師對於「核心素養」之理解雖僅止於教科書層面而未深入課綱中之核心理念，然在教學過程中，教師對教科書之理解亦常常對其教學呈現產生影響。即便該二位教師未能直入教育部新課綱之核心理念，在其對於教科書之認知亦能掌握部分內涵。

最後一類教師之認知在於「素養題型」之呈現及其相關後續升學考試。直觀認為「核心素養」等同「素養題型」的呈現：

「第一次接觸新課綱跟核心素養，擔心『核心素養』不知道怎麼考，題目出來之後發現跟以前會考題目根本沒有差多少，根本不用什麼自發互動跟共好，我只要把課本抱好就好啦！」（C01）

受訪教師（C01）提及其對於「核心素養」之認知在於「核心素養考題之改變」。教育部頒布新課綱後，作為課綱核心之「素養」理念一再被提起並提出質疑，許多人對於大考題型之改變亦高度關注，擔心課綱之改革將影響大考題型與走向。探究該師之訪談內涵與脈絡，除上述對「素養題型」之擔憂外，更明確提及「校長希望我們顧好升學就好」（C01）。在此大環境之影響下，對於「核心素養」之認知便限縮於考試題型之面向。

綜歸上述，教師對「核心素養」之認知與解讀皆會對其教學行為產生不同之變因。例如有教師認為「核心素養」為「生活經驗之連結」、有教師認為是「思辨、探究能力之培養」、亦有教師認為是「素養題之呈現」；而上述認知便直接或間接左右其教學行為，因而使教育現場呈現不同面貌。在教育部對於「核心素養」之理念制定下，各教師因其教學經歷、所處環境、背景等因素，而與教育部之理念內涵產生認知上之差異與落差。筆者於訪談中將受訪教師對於「核心素養」之認知類型彙整於本節，並將其與教育部之理念做一比較及解釋。而除本節所探討之認知層面外，教師對於「核心素養」之評價與態度亦會產生不同影響，筆者將於下一節探究之。

## 第二節 「核心素養」的重要性



教育部提倡「核心素養」之理念，期許教師能打破學科分際，依其所學對不同議題進行思辨、探索進而解決問題。而在教師對其理念認知不一之前提下亦可能對「核心素養」產生不同評價看法。前一節彙整教師對於「核心素養」的認知差異，本節筆者將進一步探討各教師不同之「評價」面，關心第一線教師對於「核心素養」之理念認同與否及其原因。如同前文所提及之理論分析架構所述，教師在對於一事物之認知與評價皆可能對其實踐產生不同變因，以下將針對此評價面探究教師對於「核心素養」之態度及看法。

筆者在訪談對象條件之設定中，挑選不同地區之教師背景，希望能盡可能呈現不同環境下教師之教學行為。筆者發現教師對於「核心素養」之評價面可區分為正面態度與較負面之看法。在類似之評價與態度上亦各自秉持其個人之原因，筆者將於其訪談內容後逐一描述並解釋說明之。

於第一類型之正面評價中，受訪教師（E01）明確指出其肯定「核心素養」之理念及其想法：

「像我是很肯定核心素養裡面說的要培養某些能力，跟有沒有考試考高分一點關係也沒有，重點還是要培養那些解決的能力。我喜歡大原則性，所以細節對我來說沒那麼重要。」（E01）

根據該受訪教師所述，其對新課綱中之「核心素養」抱持正面評價；呼應前一節其對於「核心素養」之認知面亦能有所連貫；在前文提及其任教於東部偏鄉原住民學校之背景之下，呼應該教師對於「核心素養」之認知在於「生活情境之連結」，並期許在課堂上「讓學生如何看見，然後詮釋或是比較異同。」結合此段與「核心素養」之正面評價不謀而合。該教師於受訪過程中提及其所處之學校環境與背景著重學生生活技能與生存之能力，不若一般都市型學校重視升學與考試，因此更能與「核心素養」所強調之能力培養相結合，亦較不會受考試牽制教

學。正因教師對此抱持正面態度，在其接受意願高之前提下，自然較易採實際行動加以落實。

此外，新課綱期許以議題式統整相關概念，並加入許多過去所沒有之主題企圖能喚起學生之關懷同理並探討其內涵，例如原住民、勞工等等。對有相關背景之原住民學生而言確實有達成其連結生活情境之效，如同上文受訪教師（E01）之言論便是；惟並非所有學生與教師對此議題皆有相同之體驗與足夠之理解：

「我之前有去看核心素養的目標，我覺得真的算有前瞻性。但是問題是現場老師能不能把這些前瞻性的目標帶出來又是另外一件事。例如大部分老師不會真的深刻知道『部落』的意義是什麼。當然課本的每個字我都會念，考試題目我也都答得出來。但是老師自己對於原住民的內容都是陌生的，你要老師怎麼對一個陌生的東西教得深刻？」

（S02）

教師（S02）對於「核心素養」之目標雖亦抱持肯定態度，惟在實際教學卻依其教學環境點出不同問題。該教師於南部市區中任教，生活環境與原住民之接觸頻率自然偏低，學生亦無法深刻體驗其相關生活。雖原住民議題在基於「核心素養」之理念下增編進課綱中，教師亦肯認此內涵，實際教學中亦遭遇相關困境而感到懷疑。例如受訪教師（C01）在其認知下即產生不同評價與態度：

「在這三年的推動我看不見任何的改變跟任何的成長。現實真的有太多困境跟糾結。」（C01）

教師（C01）直言對其成效抱持懷疑態度。該教師提及過去三年新課綱之推動下，不但面臨現實之困境與糾結，更因無法看見「任何的改變與成長」而導致信心不足。是以在對「核心素養」成效不明確之前提下，該教師對於此理念不明朗之教學成效而偏向負面看法。

教師 (C02) 即點出「核心素養」另一疑慮在於「很難評鑑或是呈現」，在此基準之下，教師對於「核心素養」之評價與態度自然亦會有所擺盪：



「覺得好像不能那麼樂觀，沒辦法說因為課綱改了立刻就培養出一批具有核心素養的學生，你很難去評量。有些老師就是帶自編講義來上課，教材就是他自己的一綱一本，成績還不會掉。不管課綱怎麼變。根本對他沒有影響。我們學校這樣的老師生存得很好，學生跟家長沒有抗議就好。一度會讓我覺得換了別的方式好像也沒有增強的孩子的能力啊！讓我有點沮喪，我覺得我上得很好啊！但是紙筆測驗就沒辦法看出來這些能力。」 (C02)

教師 (C02) 明確點出無法樂觀看待「核心素養」理念之施行，更提出在「核心素養」之成效難以呈現的疑慮下，對於自我落實「核心素養」之理念便出現沮喪或力不從心之感。綜歸上述，該師對於「核心素養」之負面看法非全然來自於其理念本身，而是在其實踐面及後續評量方式使其回溯至對「核心素養」之信心降低。

彙整各教師對於「核心素養」之看法，可知其等對此之評價與態度除教育部所傳遞之理念外，更與下列因素息息相關，包含：學習成效、評量模式、議題連結性、對個人教學之影響等等，在上述條件無法被滿足之基礎下，教師對於「核心素養」之看法自然有所影響。縱使其肯認「核心素養」之理念，在各種環境因素介入下，勢必亦會對後續教學行為產生變因。接下來筆者將針對「核心素養」之實踐加以論述。

### 第三節 「核心素養」怎麼教



前文一、二節對「核心素養」之認知與評價面進行評析，透過訪談資料之評析可更深入理解各教師對於「核心素養」之認知與教育部之理念是否有所落差，更進一步說明不同教師對此理念之看法及原因為何。本節欲在前文之基礎上探究教師於「核心素養」之教學行為，彙整各教師如何在其認知與評價上加以實踐「核心素養」於其教學行為中。

教育部期待教師能以不同模式進行「核心素養」之實踐。呼應其於核心素養之定義與期許，可知其希望教師能引起學生的學習動機，將所學運用於生活經驗之中，啟發學生以達成自主學習，進而擁有解決問題的能力。教育部所頒佈之新課綱期許教師能打破學科分際，依其所學對不同議題進行思辨、探索進而解決問題。

例如受訪教師（E01）認為「核心素養」之定義為「生活情境之連結」，並肯定「素養中要培養的能力」；在認知與評價之影響下，於其教學行為中亦有所落實並產生變化。前文述及教師（E01）於東部偏鄉地區任教，學生多具備原住民身分，因此在與生活情境之連結中，便融入與其相關之原住民狩獵經驗，更深入探討與詮釋其異同以落實「核心素養」：

「我拿王光祿的狩獵事件，讓學生先想一個自己生活中的狩獵經驗，思考狩獵文化對自己重不重要；再讓孩子去看法條思考原住民能不能狩獵。學生會覺得說這本來就是我們生活的一部分，為什麼基本法保障我們的權益，可是卻有很多原住民因這些規定入獄。新課綱後我蠻常做的事是讓學生如何看見，然後詮釋或是比較異同。」（E01）

呼應前一節教師（E01）對於「核心素養」之認知面；在前文提及其任教於東部偏鄉原住民學校之背景之下，由於該教師對於「核心素養」之認知在於「生活情境之連結」，並期許在課堂上「讓學生如何看見，然後詮釋或是比較異同。」結合此段與「核心素養」之評價不謀而合，是以在受訪教師（E01）對於

「核心素養」之認知與評價有所關聯之情況下產生此種教學模式，讓學生在基於此原住民生活經驗之連結，結合教師所遇傳遞之教學理念，培養學生詮釋或思辨之能力。在該師認知掌握與正面評價之基礎上，發展出與教育部期待相符合之教學模式。

新課綱中期許以議題式統整相關概念，並加入許多過去所沒有之主題企圖能喚起學生之關懷同理並探討其內涵，例如原住民、勞工等等。對有相關背景之原住民學生而言確實有達成其連結生活情境之效，如同上文受訪教師（E01）之教學實踐便是；但並非所有學生與教師對此議題皆有相同之體驗與足夠之理解：

「你知道原住民的部落不能用漢人的部分來解釋，這意義很不同，但是你又很難解釋不同是什麼。比方說裡面經濟共財的部分，狩獵捕魚的部分，都跟學生生活太遠了，如果你沒有一些適當的例子給他們連結，他們用漢人的角度很難去理解。」（S02）

前文於「評價」面之段落提及，教師（S02）對於「核心素養」之目標雖亦抱持肯定態度，在實際教學卻依其教學環境點出不同問題。該教師於南部市區中任教，生活環境與原住民之接觸頻率自然偏低，學生亦無法深刻體驗其相關生活。雖原住民議題在基於「核心素養」之理念下增編進課綱中，教師亦肯認此內涵，實際教學中亦遭遇相關困境。一如前文於該師對於「核心素養」之認知的解讀，其亦期許能在教學中結合生活情境使學生產生共鳴進而激發學生自主學習興趣，在此新增議題中卻無法找出適當生活連結，因此轉化為不同模式企圖能加強學生與該議題之連結：

「我請一個長年跟原住民工作的朋友來演講，他跟我們說部落會議前早已達成共識，部落會議只是形式，當天有出現在部落會議裡表示贊成，不贊成就不會出席。這樣部落會議就開不起來啦！可是你看我們

的課本根本不會告訴你這個啊！只跟你說原住民有自己的政治組織叫部落會議就結束，誰知道怎麼進行。」（S02）



在自認課程內容無法深刻與生活情境連結後，該教師邀請具備相關經驗者與學生深入探討原住民之相關內涵，落實其對「核心素養」之「生活情境連結」之認知，亦因其對於「核心素養」之正面評價欲加以實踐，因而採取此教學行為，期許能達成其對教學之理念與目標。因此可知教師在其之於「核心素養」認知中對「生活情境之連結」上雖遭遇困難，基於其對「核心素養」之正面評價因此企圖以其他方式加以克服，便產生此種實踐方式。

承上可知，雖對於「核心素養」之認知皆與「生活經驗」之連結有所關聯，在不同教學環境之影響之下，各教師所呈現出來之教學行為亦會有所不同。然並非教育現場教師在新課綱頒布後，皆產生教學行為之改變，例如受訪教師（C01）：

「我們都很不習慣。不過大部分我覺得還好，因為我們就還是一樣上課，一樣考試。原則上我們都還是跟以前用差不多的方式在上課，也沒有時間去做分組活動什麼的。因為還是要顧到考試。」（C01）

受訪教師（C01）亦提及其對「核心素養」之認知在於課程內涵中議題之增刪，在此認知之前提下，新課綱之改變對其教學行為並無明顯改變與影響。其中更提及「升學考試」對於教學的牽制而使其無法隨著新課綱之理念加以落實。呼應該師對於「核心素養」之評價，其雖認同新課綱之理念與期待，卻對其成效抱持懷疑態度，在此缺乏信心之前提下，自然對其教學行為產生影響，使其在新課綱頒布後採「跟以前差不多的方式在上課，也沒有去做分組活動什麼的」

（C01）。由此可知，在對「核心素養」成效不明確之前提下，縱使教師對於該理念抱持肯定態度，卻亦因顧及升學與教學成效之疑慮採過去教學模式為之而未改變。

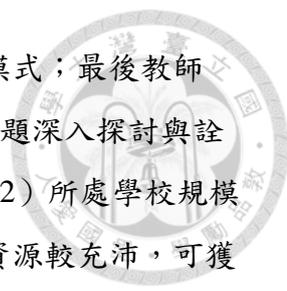
呼應前文所提及升學考試引導教學之現況，在此「核心素養」理念下亦出現其影響力；即便教師對此抱持正面態度，也於實際教學行為中試圖改變模式欲符合其內涵，卻仍因現場教育環境而出現自我效能低落之感，倘若未來無法針對此況加以改善，將可能折損現場教師對於新課綱落實之配合度與期許。

## 第四節 綜合探討

新課綱的實施是一種教育典範的轉移，從以往「能力導向教育」邁向「素養導向教育」，以培養學生具有適應未來社會的知識、能力與態度，可以說是教育發展改造的重要工程（方慶林、吳清山，2018）。筆者於前兩節彙整受訪教師對於「核心素養」之認知與個人看法及評價，並於第三節延伸探究其認知與態度對於其教學模式之影響。

核心素養指一個人為適應現在生活及面對未來挑戰，所應具備的知識、能力與態度。其強調學習應關注其與生活的結合，透過實踐力行而彰顯學習者的全人發展。呼應總綱中自主行動、溝通互動和社會參與三大面向和九大項，期許學生能結合其所學，依其自發性之行動，與環境或他人互動，進行社會參與，希望能達到「成就每一個孩子—適性揚才、終身學習」的願景，以學生為學習主體，希望能兼顧學生的個別需求、尊重多元文化與族群的差異、關懷弱勢族群，透過適性教育，激發學生對於學習的渴望與學習的勇氣，成為具有社會適應力與應變力的終身學習者（教育部，2014）。

筆者於前兩節探究教師對「核心素養」之認知與評價面，發現在其認知與評價之理解皆會對其教學行為產生影響，即便於類似之認知下，亦可能因不同教學環境與背景進而產生迥異之教學模式。例如教師（S01、S02、S03、E01）皆提及核心素養乃與「生活情境之連結」；教師（S01）因肯定此觀念為改革契機，因此於實踐上增加開放性問答，並以此作為評量方式期許能減緩難以看出成效之疑慮；教師（S02）認同此目標具前瞻性，並期許能對其「生活經驗之連結」相呼應，縱使在遭逢困境，亦試圖以其他方法（邀請講師）加強連結；教師（S03）



在個人抱持負面評價之基礎上，僅以素養題型之練習做為調整模式；最後教師（E01）則是肯定核心素養之能力培養，並依其新增之原住民議題深入探討與詮釋異同。同為對「生活環境之連結」，筆者評析教師（S01、S02）所處學校規模皆屬大校，在其正面評價基礎上，加上皆於訪談過程提及人力資源較充沛，可獲得之協助與輔助相對較多，縱使面臨困境依舊能彼此請亦以獲得最佳解決方法；教師（S03）則反之，該師具備主任之身分，訪談過程亦不斷提及各類行政業務與專案計畫之繁重，加上其背負學校招生之壓力，便僅能以升學考試成績最為其教學最終考量；最後，教師（E01）正好與教師（S03）可作一呼應，不但抱持正面肯定態度，更不若教師（S03）背負招生壓力，能依其信念加以實踐，以達成教育部所期許看到之改變。

第二類教師著重於能力之培養與展現。教師（N01）則認為核心素養在於培養學生之思辨與識讀能力，肯定該理念並於課堂以學思達作為實踐基礎，亦肯定自我教學成效；教師（C02）對於核心素養的理解則在於學生自我能力之培養，雖呼應前文依彈性課程搭配不同議題加以實踐，並在正規課程中結合問答期許能激發學生思考，卻也因成效難以呈現而難以樂觀看待。此二位教師雖皆以「能力」為依歸，惟其不同背景亦產生程度之差異。一如上文所述，教師（N01）為北部社會輔導團員，對於「核心素養」之理解與實踐掌握較為精準，亦因其身分較能接觸到更多元之教學模式並加以落實，例如其所提及之「學思達」模式、閱讀理解、口語表達訓練等等；該師更於訪談過程明確提及因其輔導團身分須於相關新課綱之研習時大量產出教案，每每完成皆使其認為「又成為了更強大的自己」（N01），由此可以該師在其輔導團員之身分下確實有助於新課綱相關內涵之習得。而教師（C02）亦重視相關能力之培養，卻因成效難以評鑑而感到沮喪；為此該師為紓緩此負面情緒，以彈性課程搭配不同議題加以實踐，而正規公民課程結合問答或學習單期以能平衡評量成績與其對於能力培養之效。

第三類教師較著重於相關文本與教科書之內涵與轉變。教師（N02）之理解在於閱讀文本及素養題型，縱使認定出發點之良善卻難以落實，因此在教學實踐上期以能交出學習單即可；而教師（C01）認為核心素養的改變在於教科書之增刪與編排，而在其對於過去實踐無法看見成長而導致信心不足，因此在實踐上為顧及考試以相同模式進行教學。該二位教師除認知雷同，評價亦相近，皆肯認其立意良善卻懷疑成效。教師（N02）為註冊組長職，訪談過程不斷提及「升學」



與「成績計算」之事宜對其造成的壓力及影響，例如「家長會打電話來問這個考試會不會考、畢業算不算成績」；此外，該師更提及「落實困難重重」，追溯原因可呼應乃源自於其校內同事對於新課綱各種改變之不配合，例如新課綱之議題內涵、素養題型等等，皆使其與校內其他教師難以統整而感到落實困難。

綜觀上述，可由受訪教師之言論中觀察出現今所遭遇之限制，包含核心素養成效難以評量、教師對於新增議題之陌生、對核心素養理解程度不一、考試升學牽制教學等等。例如上述教師因難以評量導致其實踐時感到沮喪或力不從心、難以掌握新增議題無法深刻教學、對核心素養之理解流於表面影響教學實踐，以及升學壓力主導教學等等。若無法有效克服上述問題，對於新課綱之實踐必然有所衝擊。

筆者於訪談中發現，有教師認為在新課綱實踐後，教育現場教師並未獲得足夠增能與學習之機會，僅能就教師自我動能加以調整，期許能達成自我教育理念與新課綱之目標。在新課綱之變動及要求下，教師並未得到相關之協助或增能課程，就過去所受之師資培育管道並不足以使教師得以適應新課綱中之能力與要求，教師僅能就自我動能設法彌補其中之落差。一如前文教師針對原住民議題主動尋求資源，以外聘講師於課堂中進行演講與學生進行互動，企圖釐清課程中不明確之內涵，期以達成其對「核心素養」之認知與目標。

若教師對此抱持較消極之態度，在缺乏相關增能與推力之情況下，便可能無法提升成效抑或是改變其教學模式，僅能就過去單一講述法進行教學。是以在對「核心素養」此新概念之掌握與認知不一之前提下，若無對應之師資培育或增能課程與研習，教師依然就過去教學加以實踐，自然會對於實際教學行為有所影響。

此外，亦有教師提及過去研習課程在要求其產出之前提下，雖產生一定程度之壓力，卻也讓教師獲得相對應之能力或知識內涵。若期許此改變之力量能延續並發散出去，更重要的是「回歸到老師本身在這些被開啟的契機背後，本身有沒有在被迫的研習背後找到一些自主學習的動力。（S01）」在自我動能為推力之基礎下，才能不斷追求教學模式之精進。

然並非每一位教師皆具備自我動能以追求更精進之教學，倘若政府未能針對上述限制與疑慮提出相關解決方案，僅依靠教師自己設法以解決教學現場之困境，勢必磨損教師之熱忱，亦無法激發更多教師投入其中，更可能如教師（N02）一般僅能就自己獨力完成新課綱之變革。若期許新課綱之改革能有更顯著之成效與正面效應，此皆為我們所需思考之方向。

## 第五章 實踐理念的「課程統整」



過去九年一貫課綱希望能打破科目邊際、統整學科概念，期許能將更完整之知識圖像傳遞給學生；教育現況中，多數依然維持分科教學。而新課綱在以「素養」為中心之主導下，繼續強調「統整」之基調；如何落實新課綱中素養教學之理念實有賴於統整課程之實踐。教育部期許能進一步落實課程統整，並打破學科內不同學門之分際，以達成上一章所提及「核心素養」對能力培養之目標。教師們於正規公民科目課程中可以議題融入式教學進行探究與思辨，更可適切運用多元彈性課程內容，提升統觀與統整能力，以達統整之效。是以新課綱中之公民教科書一改過去以學門分冊之調性，企圖打破社會科學之界線，更以提問式標題期以激發學生討論與思辨；而過去「彈性時數」以更具系統、結構性之「彈性課程」加以實踐。

筆者於本章就教師對於「課程統整」之認知、評價以及實踐加以分析之；第一節說明教師對於「課程統整」之不同理解；第二節釐清教師對此意涵之看法為何；第三節梳理各不同之認知與看法如何對教師之教學行為產生影響；最後於第四節進行各不同影響因素之綜合探討。期許透過以上受訪資料之評析對新課綱於「課程統整」之爭議與反彈有所回應。

### 第一節 不同見解的「課程統整」觀

「課程統整」之理念已行之有年，教師對於此內涵亦具有一定程度之認知。教育部之新課綱對於「課程統整」之認定已不若過去九年一貫課程僅強調學科間之統整，而是更強調議題式探究與思辨，期許能以打破學門分界進而達成去社會科學化之效。

本次新課綱對於「課程統整」之期待不僅在於學科與學科間橫向之統整，更強調學科內不同社會科學分際之破除。例如過去公民科教科書以不同冊別依序教授社會、政治、法律、經濟等學科，使學生以系統化之方式習得完整知識；而今教育部在此目標之引領下，對教科書之編排亦採取大規模之調整。例

如在第五冊經濟納入以富含契約概念之民法，期許能以生活情境完整傳遞相關經濟與法律觀念，即徹底顛覆過去教師教學之習慣。

筆者於訪談過程中發現，各師對於「課程統整」之認知分為兩大類型：其一為公民科教科書內涵之改變；另一則在於「彈性課程」之體現。數位受訪教師提及新課綱之「課程統整」即在教科書中不同議題之增編抑或是提問式之標題（N01、S01、S02、S03），而此認知亦與教育部對於「課程統整」在公民科內學門破除之期待相一致：

「新課本有很多提問試圖想讓學生思考，每一課的最後也有很多練習，有一些練習真的很不錯，可以讓學生思考或討論。每次討論或思考就可以看到學生拉進很多不是這一課談到的東西。」（S02）

「我覺得我們以前是螺旋式的教學，先從基礎然後慢慢往上延伸變深，現在課綱可能是覺得我們以前教得太多太複雜，所以把它砍掉，希望我們不要被課本綁住，每課都用問號的標題或一些新議題希望可以培養學生那些能力吧！」（S03）

該類型教師論及其等對於新課綱中「課程統整」之認知在於新版本之教科書中多採提問式課標，期許能利用此引導模式強化教師教學時之探究與統整；此外，課程內涵亦增加許多新興議題，諸如前文所提及之原住民族、勞工等等，教育部納入各型態之議題一方面期許能喚醒更多共鳴與關注，另一方面亦希望能透過一議題之討論彙整各不同學科之探究面向，以達課程統整之效。

然課程內對於「課程統整」之認知非皆如上述教師一般精準，有受訪教師對於此概念之認知較偏向過去九年一貫之理念，限於不同學科或領域間之統整（N02、C01）。例如教師（C01）便於受訪時明確提出「我們學校沒有統整課程，大家都還是各自上自己的科目。」由此可知該師對「統整課程」

之認知在於不同科目間之統整，而不若教育部此次改革所述對於打破學門知識之期許，未意識到科內中自我社會學科之邊際亦能進行統整教學。

除上述對於公民科內「統整課程」之認知，另一類教師對於此理念之理解在於「彈性課程」之設計。過去九年一貫課程以「彈性時數」之規劃期許能給予各校彈性節數以進行校本課程落實「統整」；而新課綱一改過去「彈性時數」而以更具系統之「彈性課程」實踐，希望能以系統化課程設計以發展特色課程進而發展統整課程。準此，有教師認為「彈性課程」即是「課程統整」之體現（C02、E01）：

「就是要他們多接觸不同議題，讓學生可以綜合他們所學的各知識。我們老師都蠻認真，每年都有更新；比方說有老師放性別暴力，有老師放國民法官，還有老師做移工。」（C02）

「我理想中是規畫類似校本課程的內容，規劃了一個三年的課程，希望可以重新看見這塊土地，讓孩子去學習如何成為一個人。也讓他們知道如何在這塊土地生存或可能遭遇的問題及如何解決。這不是才是他們該學到的『統整』嗎？」（E01）

承上述受訪教師（C02）之論述，其對於「課程統整」的認知在於以「彈性課程」之實踐讓學生接觸不同議題，多元學習、自主探究，因此依循教育部對於「彈性課程」之設計理念進行課程規劃並加以落實，並期許學生能達成教育部所期待之思辨能力；而另一位教師亦期許以「彈性課程」之設計以落實「統整課程」理念，並進一步呼應「核心素養」中所希望學生能夠獲得之能力培養，於「課程統整」之際更能習得完整能力與知識，以達教育部新課綱之目標。上述二位教師對「統整課程」之認知僅限於「彈性課程」範疇，非推及至公民學科內，亦未意識到教育部在新課綱對於「課程統整」打破學科分際之效。

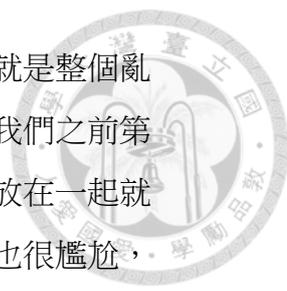
## 第二節 「課程統整」的認同與否

教育部期許以能力之培養為目標，並透過「核心素養」作為基礎，於課程內打破學科分際，進而達成統整之效。因此在教科書之編排與增刪上亦進行大幅度之調整。過去社會領域公民科之各年級教科書以學門劃分，分別以社會、政治、法律、經濟等學科截然劃分，使學生系統習得相關知識，教師在過去師資培育過程亦採此模式加以培訓，亦習慣遵循分科式教學，此次新課綱之變革根本性動搖教師們過去得心應手、安身立命之教學模式，勢必使得教師須自我調適，甚至需重新習得教學方式，因此使得新課綱之推動爭議不斷。新課綱在該理念之引領下，對教科書之編排採大規模之變動，期許以教科書之調整作為引導，使得第一線教師在教學上能有所依據而不致無所適從。對此受訪教師多數採反對意見（N01、N02、S01、S02、S03、C01）：

「像是民法放到經濟這樣，教起來就很卡啊！所有的老師都在抱怨啊！我如果上到經濟那裡的民法，我勢必還是要再比較之前上過的刑法跟行政法啊！切割開來我就沒辦法一氣呵成。現在分在不同冊到底是要幹嘛。我覺得會很痛苦啊！」（S02）

「公民科的課本前兩年排版落差很大。我們每年都會選不同的版本，改最多的就是法律跟經濟的部分。像是把二下的民法移到三上經濟的後面，例如經濟的買賣有用到什麼民法的契約之類。等到後來上到民法時還是勢必要再幫學生一起比較刑法跟行政法，學生也呈現一種恍若隔世的感覺。就覺得少了一點那種一氣呵成的感覺，就覺得有點可惜。」（S01）

「之前的公民讓我覺得劃分非常清楚，比如說第一冊是講個人、家庭，慢慢延伸到學校、社區；下學期是社會、文化、團體、第三冊



政治、第四冊法律、第五冊經濟、第六冊國際；但現在就是整個亂到不行，我拿到課本覺得很傻眼，第四冊找不到民法。我們之前第四冊整個很清楚，民法刑法行政法，各種責任的劃分，放在一起就很明顯。結果新課綱把民法放在經濟學，變得很難出題也很尷尬，覺得很崩潰。」（S03）

新課綱在「核心素養」引領下，期許學生能習得能力並解決問題，並企圖以「課程統整」之理念加以落實，因此對於「課程統整」之對教科書編排亦進行重整，而公民科中第四冊之法律與第五冊之經濟最為教師所詬病。教育部於課程編排時希望能打破過去學科界線，一改過去社會學科分界之教科書，期許能以教科書引導教師教學，進而培養學生解決問題及思辨之能力。惟教師過去已習慣於系統化之分科教學，過去師資培育亦在此基礎下進行培訓，對於教師之教學習慣已行之有年；如今在「核心素養」之提倡下對課程之根本產生改變，亦使教師過去賴以安身立命之教學予以動搖，自然使得第一線教師產生適應不良及焦慮、反彈之態度。

除上述公民科內對於「課程統整」之態度，上節中亦提及另一類之認知在於「彈性課程」之規劃，對此各教師亦有其看法。教育部期許能以「彈性課程」之落實以達多元議題統整、自主探索之效，因此要求各校須提供完整教學計畫與成果以上呈，希望能藉此加強「彈性課程」之實踐，避免過去「彈性時數」僅以修改課程名稱為之。然此要求與模式並非能廣被所有教師接受，在各種不同環境因素之交互作用下，教師可能產生個人對此不同之態度與評價，進而影響其後續教學行為：

「乾脆不上彈性課程，不要搶那些時數。現在因為多搶到的 0.5 節要多做很多事，寧願不要。我為了多的 0.5 我還要產出、還要給你拍照、還要填那些表格，我不想要。」（N02）



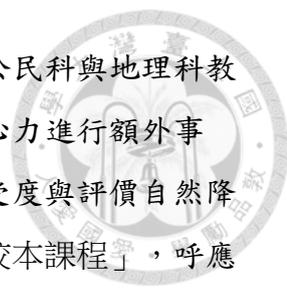
由上述訪談資料可得知，受訪教師（N02）明確表示彈性課程之申請需花費許多心力與時間。對該師而言，過去九年一貫課程中，在不須額外產出成果報告、課程計畫之前提之下，每周增加額外授課鐘點讓學生習得更豐富、更完整之課程知識，基於教師對於自我的教育理念而言並不會產生額外負擔，也樂而為之。然而新課綱實施後，對於「彈性課程」之要求較過去更為嚴謹，縱使教師有意為學生傳授更多知識，但教師對於自我「傳道、授業」之期許，亦不敵龐大的行政負擔，面對現實之考量下，終究也萌生放棄「彈性課程」之申請以減輕其教學負荷。

亦有教師對於此秉持正面態度；一校之同事氛圍、規模體系等亦直接或間接對於能體現課程統整之「彈性課程」產生不同評價與態度。例如教師（N01）即表示：

「我們五個老師每個人根據自己專長設計一個單元，大概兩節課，全部加起來就有十節課了。要寫計畫、交成果就變得輕鬆，上起課來也很有趣。學生也能學到很多不同的東西。」（N01）

該受訪教師以分工方式協力進行，即可以較低負荷之前提完成課程計畫之編寫，而在教師相對負擔較輕之情況下，對於該課程之推動阻力勢必也會相對降低，接受度與評價亦相對提升。在於行政業務壓力較小之前提下，教師教學過程亦感輕鬆有趣，自然願意持續進行之；反之，由另一位受訪教師（E01）所論更可得到反面驗證：

「像我當教學組長、教七八九公民，還有八九地理，還有一大堆教學的業務，老實說我備完這些課跟行政，我就沒有心力再做其他事情了，更不用說彈性或統整，根本想都不敢想。」（E01）



該教師於東部偏鄉國中任教，校內配置其為教學組長兼任公民科與地理科教師，在人力極度不足之情況下，完成大量教學與行政業務已無心力進行額外事務，在其所承受工作量加劇之情況下，對於「統整課程」之接受度與評價自然降低。因此於訪談中該師亦不經意提及「我『理想』是規劃一個校本課程」，呼應此處之訪談內容即可得知因其行政業務之繁重，因此對於「課程統整」之設計亦僅能以「理想」描述之。

本章一、二節探究教師對於「統整課程」之認知與評價為何，發現各教師對此之理解與看法皆各有所秉。後續筆者將於下一節中評析教師之認知與評價如何對其教學行為產生影響。不同之認知與評價自然易趨向不同實踐，而相同之認知與評價是否亦可能因其他因素而導致不同之作為呢？待下節探究之。

### 第三節 如何達成「課程統整」

由上述教師之言論可知，各教師對於「課程統整」不同之認知與評價將對其教學行為產生不同之影響。新課綱目前甫上路三年有餘，教師一方面不敢全然按過去教學經驗維持教學行為，另一方面亦不敢貿然放棄過去所累積之教學經驗，無法隨意將新課綱所刪去之課程知識視而不見，亦無法全然依教育部所期許之「課程統整」理念進行議題式教學或去社會科學式教學，導致教師依然存有教學時間不足、需趕課等觀念，是以在新課綱中對「課程統整」之要求與個人之理解與看法間試圖取得平衡，期以觀望後續發展以做滾動式修正。

筆者於訪談資料評析時發現各教師根據其認知及評價有不同之教學反應。呼應前兩節之內涵可大致區分以下幾類：

第一類教師承襲上述教育部對於「課程統整」之期待，於課程內進行去社會科學化之教學模式，打破學科界線，以議題或單元主題式進行探究思辨能力之培養。例如：

「像之前原住民議題我先發下學習單，讓孩子回去寫當作預習。例如原住民離開部落到都市，可能會遇到什麼改變？有學生會說沒辦法穿傳統



服飾跟吃到傳統食物。我就會進行邏輯上的思辨，請他們精準一些想看看，是『都吃不到』還是只是『比較難吃到』？是不是類似華人到外國要吃中式食物，不是吃不到，只是可能要特別跑到什麼地方去吃的概念。」(N01)

「我原本帶著熱情來到這所國中，但是我覺得很無力，好像也沒辦法改變體制什麼（開始淚流不止），所以我覺得當導師蠻好的，因為我可以在這個班級去實踐我想做的事情。我蠻喜歡用 ORID，讓學生藉由看到的東西去學習。現在新課綱理念必須要讓學生體驗到深刻跟全面性的內容，而不是一直瑣碎知識丟丟丟。」(E01)

教師 (N01、E01) 在教育部對於「統整課程」之期許下加以落實。例如教師 (N01) 於教學上利用新增之「原住民」議題進行統整與思辨，讓學生探究當原住民族於部落前往都市生活時可能遭遇之限制，包含食衣住行育樂各層面，而非僅限於法律、政治、社會、經濟等單一學科面向，不僅能達成統整之效，更能有效進行思辨能力之培養；而教師 (E01) 則是在環境不允許之情況下感到無力並於訪談進行時淚流不止。呼應前文可之該師對於自我之教學有所期許，卻因各種外在因素而無法加以落實。為能達成其對自我教學之理念，提出「當導師蠻好的」之言論，可在不受其他因素之限制下進行其所欲進行之教學。例如該師提及之「ORID」模式，使學生自我察覺、感受、分析，進而提出解決方案加以改善，更明確指出教育不該僅止於知識之灌輸，亦與教育部對於「課程統整」之完整學習內涵如出一轍。

第二類實踐模式則以學業成績為優先考量或參考依據。例如教師 (C01、S03) 所言：

「至於說統整課程我們學校沒有，大家都還是各自上自己的科目，不敢拿升學率去賭啦！頂多是考試時出個統整題組題型。」(N01)



「現在社會科每一個主題都是問號，我能理解他的意思可能是說拋出一個問題，然後我們從不同面向去思考。像以前標題下面就會有一個圖表統整，現在非常白話像在聊天。新課綱之後，我都自己編講義，上起來比較有組織架構。之前我們領域選書時還在說課本裡面內文根本都是廢話。這是之前舊綱不會有的問題，現在就是一段一段話，我們要幫他們整理出重點。」（S03）

呼應教師（N01）呼應前文對於「課程統整」之認知在於不同科目間之統整，於實踐時亦有所連結，明確提出該校並未有不同科目之統整，更進一步點出「升學率」之影響而未在教學上進行教育部所期許之主題式或議題式探究，在其未具備學科內去社會科學之概念下，更遑論打破學科邊際之教學模式；而教師（S03）雖具體指出教育部於教科書之提問式標題所期許的探究目標，卻對此抱持負面態度；該師以自編講義進行教學，並協助學生歸納重點使其能系統化習得課程知識。此二位教師於認知之基礎上與教育部之理念已然有所落差，在後續之教學實踐自然相去甚遠。

第三類實踐模式則以非學科方式進行，企圖消弭相關教學活動或模式對於學科之影響。例如：

「我們沒有一個統整課程，但是我們會規劃一些偏統整性質的活動，比方說文化周之類，那我們就會那一周挑選一個跟歷地公有關的主題。」（C01）

「升學跟統整探究很難兼顧啦！在升學率主導的環境下，很多東西都是空談。客戶要的就是升學率，你拿不出東西他就是不買單。比方說他要雞腿，那你給他豬腳，雖然說豬腳也很好吃營養價值也很高，但

那就不是他要的東西啊！你只能去做一些微調，比方說去申請一些計畫，讓學生能有多一點機會去做探索之類的。」（S03）



承襲教師（C01）所處背景並探究其訪談資料，該師不斷提及學校對於升學與考試之重視，加上其個人對於「課程統整」之理解亦僅在於九年一貫課程對於不同學科間之統整，而非教育部新課綱對於科際界線之破除，在此雙重影響下，所展現出來之實踐自然不若教育部所期待之深入，亦以不影響成績之特色活動期以達成該師對「統整」之理念；而教師（S03）在其主任之身分下肩負招生壓力，期間更不斷提及現實遭遇之無奈，對教育部之統整理念雖表認同卻因現實減班與招生考量而無法將升學榜單拋諸於後。最終便僅能依其主任身分爭取更多專案與計畫，在公民學科內謹守考試成績之優化，而以其他方式以落實教育部於新課綱對於「統整」之期許。

第四類教師之實踐承襲上文在於「彈性課程」之認知與體現，因此亦以此模式加以進行。例如教師（N01）提及該校配置五位公民教師，以分工方式協力進行，以較低負荷之前提完成課程計畫之編寫，而教師相對負擔較輕之情況下，對於該課程實踐接受度與評價亦相對較高，在實踐之模式上亦更加積極：

「我帶他們討論假新聞可能有哪些特徵，讓他們發散的寫。然後透過小組討論聚斂可能的特徵跟目的，最後要上台報告。我們當時也沒有說非得要幹嘛，每次開會討論都要待到晚上七八點，但我們就是一群自己玩得很開心的老師啦！後來到了八九年級，他們蠻常被稱讚說口語表達、簡報之類的能力很好。」（N01）

受訪教師（N01）提及其校內與其他同仁合作之彈性課程，在其實踐完整三年之課程後，學生之口語表達與簡報能力確實有所提升；而教師因自我動能之助力，在準備與討論的過程中也樂在其中。在教師自我動能之助力與學生學習成效

提升之作用下，教師對於能體現「課程統整」之「彈性課程」接受度亦有所提升，自然能持續加以實踐。



## 第四節 綜合探討

上一節梳理不同教師在「課程統整」之認知與態度如何對其實際教學產生影響，然一教師之教學行為並非在其喜好與認知上即能全然轉化為教學行為。

本章筆者針對教師對於其「課程統整」之內涵加以分析。以往的九年一貫課程強調學校本位的發展，並設期許教師打破學習領域界線，彈性調整學習領域及教學時數，實施統整課程，就各學習領域課程進行加深加廣之教學活動。過去多數依然維持分科教學，已然不符新課綱之精神，現今之改革繼續強調「課程統整」之精神，進一步就各學科內加以統整，打破學科內不同學門之分際，期許能落實其理念並達統整之效。

然非一政策之頒布及能立即達上行下效之目標，各教師因其不同之解讀、看法及其所處環境皆可能交互產生不同作用。筆者以下針對各教師對「課程統整」之認知、評價及其實踐進行彙整並加以解釋，希望能使其間之脈絡更為清晰。本章針對各教師對於「統整課程」之型態及因應模式，依據訪談資料做出分類並逐一說明之。

第一類教師完整體現教育部對於「課程統整」之期許，以議題式進行統整教學，不僅於學科內打破不同社會科學之藩籬，更進一步以多元「彈性課程」加以落實。例如教師(N01)不僅於公民課堂上針對原住民議題與學生進行邏輯之思辨與探究，讓學生思考原住民族在都市生活時可能遭遇之限制，例如食衣住行育樂各層面，而非僅限於法律、政治、社會、經濟等單一社會科學面向，完整落實統整之效；更進一步利用新課綱提出之「彈性課程」延伸統整課程之精神，與其他教師合作設計「媒體識讀」相關課程內涵，徹底打破教科書對於教師之箝制，而就教師自我理念設計之課程主導教學，並達自我實現之效，亦於教學成效上獲得滿足。回顧該師教學背景，除前文所提及之社會科輔導團員身分，亦在所處教學環境中獲得同儕支援。在輔導團員各種研習之內在自我精進與外在其他同事之人力資源支持，對於教育部所期許之「統整課程」自然能有較高程度之落實。



第二類教師雖欲對教育部所頒佈之理念加以落實，卻礙於現實考量而有所顧慮，無法隨心所欲進行「課程統整」之實踐。例如教師（E01、S03）即在其對於「課程統整」之理解與認同，盡可能克服現實困境以達成目標。教師（E01）訪談過程不斷透漏其大環境之無奈，甚至於訪談過程中落淚，足以顯現該師於教育環境所遭遇之困境，而為能達成其對自我教育理念與「課程統整」之期許，在其無力爭取「彈性課程」之前提下，僅能就其導師身分於班級時間內實作以減少阻力；而教師（S03）則是就其主任身分，必須於與升學掛勾之招生率及「統整課程」間加以衡量，於公民本科內就自編講義進行教學，協助學生系統學習擷取重點獲得成績之最佳化，而爭取其他計畫或專案以使學生有機會獲得探索與統整學習之機會，企圖能在兩者間取得平衡。

第三類教師則對教育部於新課綱所提出之「統整課程」理解有限抑或有所反彈，因此其所展現出來之教學行為亦無法全然體現教育部所期許之去社會科學化或學門分際之破除，而是僅只於形式抑或表面之統整，甚至無所作為。例如教師（C01）在其對於「課程統整」認知在於不同科目間之統整抑或抱持負面看法之基礎下，於公民科內之教學並未有所改變，而是僅以校內特色活動進行其所認知之「統整」；而教師（N02）更直接表態其不願為之的意願，在實際教學上就其過去習慣與教學模式持續之。

上述各不同作為之教師型態，筆者發現各不同教師內在之認知及評價雖對「課程統整」之實踐有一定程度之影響，亦同時受其他因素所拉鋸。例如教師（N01）與教師（S03）之社會科輔導團員及主任身分即對其教學實踐產生影響；教師（N01）因其身分對於新課綱中之內涵掌握更為精準，亦有更多機會參與研習與實作產出，於實踐上更接近教育部所期許之目標；而教師（S03）在其主任身分與公民教師之角色衝突下，縱使其肯認該理念，卻亦僅能以其他對升學率影響較低之方式為之。此為造成教師不同型態之其他因素之一。

另外，筆者更發現學校環境亦為造成教師不同教學型態之因素。例如教師（E01）及（N01）即為兩明顯之正反案例。教師（E01）在在提及其校人力資源之不足，加上學校行政配課之需求，導致該師「沒有心力去想其他事」，無法獲得學校之「彈性課程」以實踐議題式教學，亦無其他同科教師可討論或分擔教學事宜，皆使其無法完整落實教育部對於該理念之期許，僅能以其導師班實踐；而教師（N01）則正好相反，在其校內人力資源充足之情況下，於其公民科內能各

教師分工設計，進行議題式教學加以打破社會科際之藩籬；更在「彈性課程」內以多元議題使學習課程加深加廣，夥同其他教師依其專業設計課程內涵，以達學科內去社會科學化之統整與學科間之橫向連結。

新課綱依其理念提出「核心素養」做為中心主旨，並期許能與生活情境有所連結並培養學生問題解決之能力；進一步以「課程統整」作為實踐模式，希望能在「核心素養」之精神下，加以落實教育部對於「課程統整」之目標。筆者於上一章與本章針對此二內涵進行訪談資料之分析與彙整，冀望能使讀者能對教育部之新課綱有更深入之理解，亦對教師們之行為解釋有所依據。

然教師之行為依據來自於其對一事物之認知、評價，及外在環境所影響，其所接收之意識形態亦會對其教學產生影響。自古迄今，各時期之課綱所承載的內涵亦是不同之意識型態，新課綱所增刪之內涵或編排亦不例外。下一章，筆者將針對新課綱之公民教育內涵逐一剖析並說明之。

## 第六章 「公民教育」之內涵



公民教育為一種以培養現代健全公民為目標之教育內涵。由於「公民教育」一詞本身容易涉及主觀價值，甚至可能會因當時政治環境或政策導向甚至是國家領導者而有所迥異。「公民教育」之內涵往往容易出現不一致之認知落差與定義；而在不同環境與時空背景下，勢必有所更迭；而其背後所隱含的意識形態，無形中亦會受到不同程度的制約，進而引發轉變或遞移之現象。

本次新課綱之改革亦屬一種教育模式之典範轉移，其中與本文相關聯之「公民教育」亦產生一定程度之轉變。「公民教育」過去在不同政治制約之下往往亦對其產生影響。例如：台灣早期受國民政府播遷之影響，此時期之公民教育以黨國思想所衍生之意識形態為主要內涵；而後實施解嚴，本土意識抬頭，課程內容亦產生轉變，臺灣由過去威權體制時期轉向自由民主，公民教育也漸趨向民主鞏固、法治素養等方向邁進。

回顧文獻探討中對於「九年一貫課綱」中社會領域之內涵，過去以「中國地理」與「中國歷史」為取材之核心，後大幅增加「臺灣史」與「臺灣地理」的比例，更融入「鄉土情感」與「本土意識」於中，期許能藉由課程的引導激發學生對臺灣的認同，進而喚起愛鄉情操。

公民教育之內涵在不同時期之詮釋下，皆產生不同面貌；新課綱在此次改革亦體現其所隱含之內涵，無論是新興議題之選定、課綱目標之篩選，甚至是課程內涵之呈現與編排，都在在隱藏不同之意識型態於其中。筆者於本章彙整受訪教師之論述，第一節就各教師對「公民教育」之認知加以分類呈現；第二節剖析其對「公民教育」之看法與態度；第三節羅列各教師落實「公民教育」之具體教學行為；最後根據以上受訪資料進行綜合探討。

### 第一節 什麼樣的「公民教育」？

不同時期之「公民教育」往往呈現出當局之期待與目的，一如過去九年一貫課綱大幅提升「臺灣」之課程比例，期許能藉由課程的引導激發學生對臺灣的認同，進而喚起愛鄉情操。



九年一貫課綱實施以來，各學科林立，學習流於知識背誦，涉及大量價值觀與意識形態之公民教育，亦因政治敏感而漸被忽視或避而不談。在公民教育逐漸去政治化之學習脈絡下，新課綱之改革企圖導正過去中性之社會科學導論，以強調思辨之學習模式，期許能引導學生思考個人價值觀及理念，而非僅只於專業知識之傳遞。

公民科之知識的揀擇、學門之編排皆在在隱含意識形態之傳遞，各教師對此亦有其個人之認知與理解。以下針對受訪者對於新課綱中之「公民教育」之理解分為三類並逐一說明。

第一類教師提及新課綱之「公民教育」在於補足過去所缺失的議題，並期許透過議題的新增喚起更多共鳴及關注。例如教師（S01）與（E01）皆提出新課綱在「公民教育」上新增許多不同議題，能喚起教師對於該議題之重視，進而在授課時傳達給學生：

「新課綱有加入一些新的議題，像是勞工的工作權、移工的權益；原住民議題也單獨成為一課。比起以前老師們要自己有興趣補充或是關心，才會自己業配進課程裡面，現在單除成課，對於本來沒有這些意識的老師，至少他會為了備課去關心相關內容。」（S01）

「新課綱多了很多議題可以去探討。以我們公民科來說，『勞工』這樣主題式的議題，就可以去探討裡面各種社會法律經濟政治面向，不會只有單一的知識點。」（E01）

一如教師（S01）所述，過去教科書中未提及「勞工」、「原住民」等相關概念，若教師本身為能對此議題產生關注，自然無法將其意涵授與學生；而教師（E01）亦提出相同見解，更進一步結合教育部於「課程統整」之期許，希望能藉由各議題之新增，打破學科分際，以完整全面之面向探究相關議題，而非以截

然劃分之學門傳授知識。此類教師之認知在於新增議題之出現，並意識到教育部欲喚起教師對此意涵之關注。

第二類教師則認為新課綱之「公民教育」旨在彰顯特定之價值觀，並期許能詮釋、比較其異同，進而釐清個人價值觀。例如教師（S02）與（C02）所提及之言論便可見一斑：

「比如說以前我們教國家組成要素、國籍取得之類，都是很中立的東西；不過新課綱就不強調這些。現在標題可能變成『為什麼國家不等於政府？』像習作有一題在講國家，就提到『香港』，裡面有個問題說，請依照課本的內容判斷『香港』是不是一個國家，然請說明你的理由為何，這時候就能再連結到臺灣自己現況，讓他們思考臺灣是不是一個國家。」（S02）

「比方說政治的部分一直強調國家為什麼不可以侵犯人民的權利，一直在講說國家的權力是會傷害到人民的利益的，以前的課綱沒有強調這件事，新課綱一直一直反覆出現。我就會去跟學生說，以前課綱沒有這些，但是現在第一課出現，第三課出現，現在又出現，表示新課綱非常想跟你講這件事。」（C02）

過去公民教育在「政治」學門中，因臺灣獨特且敏感之國際地位，使得許多教師在相關內涵授課時盡可能避開敏感話題以降低衝突之發生。然新課綱於「公民教育」之期許已不若過去單純僅止於知識之傳遞，更希望能導正以往去政治化之模式，因此大規模修改公民科教科書之內涵與編排，一來希望能透過提問式標題激發學生思辨與探究以達前文統整之效，更期許能藉由各提問釐清學生自我價值觀，例如同性婚姻、基本人權的落實，抑或是受訪教師於此所提及之國家內涵等等。透過對於各敏感議題之思辨，破除過去中性社會科學導論之藩籬，以建立自我意識形態或人生價值。而此類認知則與教育部蘊藏之理念相呼應。

第三類教師則明白指出新課綱之「公民教育」即為政治上不同角力拉扯之產物，例如教師（S03）所言：



「我覺得課綱也有不同派，這一派的崛起就是這個課綱；如果今天換了政府或是換了一派，另一個版本的課綱可能就會被重用。如果今天政府剛好喜歡這一派，這一派崛起，就變成老師要配合，那如果政府輪替又換，是不是原本那一派強調的又消失。甚至還有其他同事跟我說：『唉唷！有些東西過兩年就會滅亡了啦！不用那麼認真啦！』」

（S03）

誠如教師（S03）之論述，該師認為「公民教育」之內涵即為政府及不同派別之學者角力之產物，而其所傳遞之意識型態亦有所不同。因此新課綱在不同派別之引導下，自然與過去之九年一貫課綱有所迥異。呼應教育部對「公民教育」之理念，其對「公民教育」之期許確實顯示現今政府欲使人民關注之面向，例如上文提及之新增議題、價值觀等；教師（S03）則提出更宏觀之想法，認為無論是議題之揀擇抑或是價值觀之傳遞，皆隱含當今課綱所欲傳達之內涵，此課綱內涵則為不同政治力量拉鋸之最終產物，教師不過是代為傳遞之角色。此類教師因認知限縮於政治觀之層面，對於內涵意識形態之覺知並未有所凸顯。

無論是第一類教師對於議題揀擇之理解、第二類教師對於價值觀建立之認知，抑或是第三類教師對於政治力量拉扯之產物，皆在在隱含不同之意識形態於其中。然此新課綱之意識形態並非廣被教師所接受，認同與否將一定程度影響教師後續教學行為。筆者將於下一節針對教師對於「公民教育」之看法評析之。

## 第二節 「公民教育」多元看法



沿襲上文彙整教師對於「公民教育」之不同理解，在各迥異之認知下亦左右教師個人對於本次新課綱改革之態度。根據教師態度可分為「肯定」、「反對」，以及「尚未定論」三種類別。以下將就其論述說明之：

第一類教師持肯定態度，承襲上文對於「新興議題」之增編與思辨能力之培養加以延伸。在對「公民教育」此理解基礎上，對於新課綱之相關內涵持正面看法，例如教師（C02、S01）：

「我蠻肯定增加的新議題，至少放進課本裡你才有機會給學生看到這些新的議題。如果是老師設計成學習單，學生重視的程度可能就比較隨便，他覺得這不是課本裡的東西；可是今天放在課本跟習作裡，就會被學生升級為官方的內容，重視程度大幅提昇，才有機會去討論這件事情，也有機會看到學生寫出來的東西，知道他們在想什麼。」（C02）

「新課綱加入一些新的議題我覺得蠻好，像是勞工的工作權、移工的權益；原住民議題也單獨成為一課我覺得蠻好，像是比起以前老師們要自己有興趣補充或是關心才會自己業配進課程裡面，現在單除成課，對於本來沒有這些意識的老師，至少他會為了備課去關心相關內容，我覺得這樣是蠻好的。」（S01）

呼應該二位教師對於「公民教育」之認知在於新興議題之增編與個人價值觀之辨明。剖析此二位教師之訪談內容與脈絡，可得知無論是前文所提及之「核心素養」或「課程統整」，皆對新課綱之認知與態度屬支持與正面。在教育部新增議題與導正去政治化之學習模式期許下，與其個人對教學正常化之教

學理念亦不謀而合，因此在與個人內在價值相一致之基礎上自然對於新課綱之「公民教育」抱持認同感。

第二類教師則對「公民教育」之內含抱持負面觀感。包含上述曾提及之編排順序、知識揀擇與不同學派之權力拉扯等等。例如教師（S02、E01、S03）：

「我目前聽到比較不喜歡的多是編排順序之類，公民科應該主要是編排這件事情比較惹毛老師哈哈！（S02）」

「我覺得課本寫得很糟，敘事跟編排很怪。我覺得怎麼可以寫得那麼難，連大人都不一定看得懂。」（E01）」

「有時候我也在想說課綱裡面放的知識點就一定是非常重要的嗎？比方說不同專家不同學派都覺得自己東西超級重要，什麼東西都放進來，什麼都要學，但這些真的是重要的嗎？變成公民科裡面超級雜啊！」（S03）」

上述三位教師對於「公民教育」之內涵抱持負面看法。教師（S02、E01）明確指出「內容編排方式」令人感到不滿，回顧上述教科書之改變亦源自於新課綱對於「核心素養」之培養以及「課程統整」之期許，因此欲打破學門界線，希望就議題統整或主題式教學以達成新課綱之理念；一如前章節之評析，此舉改變教師過去習以為之的教學模式，更動搖教師賴以安身立命、得心應手之根基，至其備受威脅、深感焦慮甚至反彈，此於對「公民教育」之態度更可加以印證；而另一位教師則對新課綱之知識的揀擇感到質疑。呼應其於「公民教育」之認知在於政治角力的拉扯，在此又延伸其一貫態度，提出各學派自我認定其價值，而將各不同內涵強加於此，導致「公民教育」雜亂無章。若依該師對於「公民教育」之認知態度與教育部之期許相呼應，此瑣碎雜亂之課程內

涵亦無法達教育部之「課程統整」或「核心素養」之效，因此在其認為方式與目標未能相一致之情況下，出現其質疑亦屬必然。

最後一類教師則抱觀望態度，認為新課綱甫上路三年有餘，對其成效可給予彈性空間加以觀察。例如教師（N02）：

「我覺得新課綱的成效我還不敢定論；我覺得九年一貫的系統架構都完整，可是確實沒有新課綱的多元跟彈性。新課綱更講跨域這件事，裡面有很多過去沒有的議題。只是這些都很需要花時間，如果都只有我一個人要摸透這麼大的改變實在很硬。但是不管今天覺得新課綱好不好，總之新課綱來了就是要想辦法消化教給學生。」（N02）

教師（N02）身為北部某大校之註冊組長職，在其訪談過程中提及其願意跟上新課綱之轉型改變教學模式精進其教學，在其組長職身分下卻常常因各種升學成績、成果繳交等業務導致心力交瘁；更因校內同事對於新課綱之不積極導致其需獨力完成，無同儕可相互備課、進行討論。因此在其對於新課綱不同議題之期許與獨立完成備課之拉扯下，終對新課綱中「公民教育」之成效有所存疑。

新課綱中，「公民教育」之改變隱含不同意義，教師有其個人之理解，而在其理解下亦影響其價值觀。教育部期許一改過去中性之社會學習科學導論，希望能將其導正為思辨能力之培養，進而使學生能梳理自我內在價值。而第一線教師在其不同背景與理解下，未能全然支持教育部之理念，因此亦轉化為不同之教學模式。下一節將針對各教師對於「公民教育」之實踐加以說明。

### 第三節 「公民教育」的實踐

早期「公民教育」受國民政府播遷之影響，以黨國思想所衍生之意識形態為主要之公民教育內涵，而後本土意識抬頭漸以自由民主之方向發展。「九年一貫

課程」便以「臺灣」比例之提升取代過去取材核心之「中國史」與「中國地理」。

新課綱則一改過去知識之傳遞與背誦，結合新課綱對於「核心素養」及「統整課程」之期許，希望能透過「公民教育」型態的改變從而導正過去講究中立知識的傳遞，進而轉型為具人文素養價值之內涵。

在教育部對此蘊藏之理念下，教師依據其所接收之認知，依其內在價值做出判斷，最終以不同形態加以實踐。本節將彙整教師於「公民教育」之實踐模式為何，並試以評析之。

第一類教師呼應上文對於「公民教育」的改變在於新增的議題，因此在課程實踐上亦著重於新興議題與學生之連結與理解，例如教師（S02）：

「現在內容變得很不一樣，像是『人性尊嚴』，光這四個字套了四頁。人性尊嚴就是在講說實現自我夢想之類……。這我覺得很難，要用國一生能聽得懂的話，然後要比較『人權』跟『人性尊嚴』的不同，為什麼需要透過法律去保障。變成要舉很多生活例子給他們聽，這裡我就舉萬華的無家者當案例，用具體的例子讓他們了解。」（S02）

教師（S02）提及在新課綱中公民科多許多不同的概念，與過去之課程內涵差異很大。而新課綱中，在學生與教師皆對此範疇感到陌生之情況下，提出「覺得很難」之感，更提出需較過去使用更多生活化之例子以加強學生與此議題之連結。而此具難度之感受也易使教師對於新議題之接受度產生阻礙；此外，呼應教育部對「公民教育」中新興議題之期許，其亦在於使學生與教師能激發對特定主題之關注，進而可能發想後續行動有所影響力。此類教師雖與教育部之期許相謀合，卻未能達成教育部對教師進行「思辨」、「去社會科學化」之效，而僅流於形式上對於特定議題之關注與連結。

第二類教師沿襲前文對於「公民教育」之認知，認為其改變在於辨明個人自我價值觀、詮釋與解釋其異同。因此在其課程實踐中，亦使用相關教學模式以達成其對「公民教育」之目標。例如教師（S01）：



「我都會跟學生說不用擔心你的答案正不正確，我看理由有沒有支持你的答案，你要想辦法說服我。我要看的是邏輯，至於答案不重要，我要看的是思考過程。雖然說寫出來的內容不會到精采絕倫，但至少可以看到學生有想出一些東西，頭腦有在動，不會是墓碑在放空這樣。」（S01）

該受訪教師提及其於教學時看重「思考過程」而非「答案」，強調學生在最終意見之邏輯，希望能使學生課堂中釐清自我價值，了解自己於特定議題內之個人想法；此外，結合教育部對於「課程統整」之期許亦有所呼應，在特定議題之引導下，能使師生聚焦於此主軸，進而聚斂該討論主題所需之各學門知識，最終以達成教育部打破學科分界、建立自我價值觀、解決問題之效。

第三類教師則對於「公民教育」之教學實踐較無明顯改變，即便有察覺「公民教育」之改變，惟亦採就過去相同之教學模式為之。例如教師（C01）：

「如果說是教學方式的改變，我自己是沒有多大的改變，不會因為課綱改變就怎樣上課。頂多是教材裡面很多標題都變問號，以前比較平鋪直敘。比方說以前可能是『國家的組成要素』，現在標題可能變成『為什麼國家不等於政府？』我覺得切入觀點不一樣，所以要講的內容就不同。」（C01）

受訪教師（C01）自認教學並未有所改變，縱使知曉「公民教育」與過去已然不同，惟並未深入分析此變革之真正意涵與目的，僅流於表面與形式之理解，更遑論在此改變之基礎下達成教育部所期許之目標。教育部期許能透過「公民教



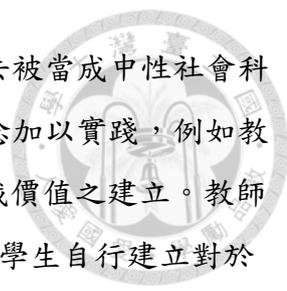
育」導正去政治化之中性社會科學導論，因此亦希望能消弭過去知識背誦之教學現象；該類教學實踐並未察覺此內涵改變之目的，僅以切入方式之不同傳遞教學知識，而未真正體現教育部所期許之自我價值之建立、統整課程之落實，以及核心素養之培養，就過去相同之教學模式加以講述，而未採用其他不同教學法以輔助進行。追溯該師之教學背景，更可與其所處環境有所關連。教師（C01）於受訪過程不斷提及「學校希望老師顧好升學就好」，更提及「如果成績沒有顧好會被家長抗議」，於此對於該師在「公民教育」之實踐似乎亦可窺探一二；在其外在環境壓力主導下，一切教學行為之依據最終將以「成績」作為依歸，教師於其教學之實踐自然亦受其牽制，而無法單純就教育部之理念加以實踐。

本節彙整各教師對於「公民教育」不同之認知與看法，並就其教學模式與教育部之期許加以對照，試能歸納出不同類型之教學模式。各教師除上述認知與價值之影響外，如上段最後所提及之外在環境因素亦為關鍵。下一節筆者將針對不同受訪者之型態加以闡述並試以說明之。

#### 第四節 綜合探討

本章針新課綱對「公民教育」之規劃，並針對各教師其自我之理解與評價對此做出相關教學行為加以應對。呼應筆者於前文所評析之資料，「公民教育」一詞往往隱含當代所欲傳遞之意識型態，因此亦常常隨著時間流轉而更迭；例如過去黨國威權時期之「公民教育」與九年一貫時期強調「臺灣」之「公民教育」及與本次新課綱之改革大不相同。在此新課綱基礎下，教師們依據其認知與評價、並就其個人特殊經驗與外在環境因素，交織出屬於其個人獨特之教學行為模式。以下筆者將針對各不同行為之展現逐一分類，並試以個人觀察解釋之。

第一類教師著重思辨與探究，認為「公民教育」之價值在於自我價值之釐清與闡明，與教育部對於新課綱之期許相一致。回顧前文所述，教育部不斷強調新課綱之重點在於「核心素養」能力之培養，因此期許以「課程統整」之模式打破學科界



線，希望能使學生在「公民教育」中建立自我價值，以導正過去被當成中性社會科學導論之現象。而筆者透過訪談亦發現有教師遵循教育部之理念加以實踐，例如教師（S01、N01、C02）皆在其教學實踐上進行邏輯之思辨或自我價值之建立。教師（S01）透過教科書之案例與引導問答與學生進行深入探討，讓學生自行建立對於「國家」之定義，並進一步連結自身狀況反思「臺灣」國際地位；一方面能加強學生對台灣的認同，另一方面亦能理解台灣所面臨的困境。教師（N01）則運用許多不同教學模式使學生能有不同體驗，例如前文提及之「學思達」翻轉教學模式，使學生先行於課後時間完成預習，並在課堂上進行更深入之價值思辨與探究；教師（C02）則是自行於研習中獲得相關素材，使學生於課堂上進行一事件之正反面觀點思考，並透過交互詰問任學生體會自我最終看法與價值，進而體會一事件所隱含之意識型態傳遞及其影響力。

上述三位教師對於教育部於「公民教育」與教育部之期許較為接近，其實踐與認知及評價亦呈現相關。其等之認知在於「議題之新增」與「價值觀之建立與思辨」，在其態度上亦以支持為其情感依據。筆者發現此三位教師雖分別隸屬不同地區之學校，而在認知、評價與實踐上行為相接近，推測與其本身所具備之教師動能相關。除教師（N01）之輔導團員身分對於新課綱之大量接觸與產出外，教師（S01）則在課餘時間自行參與「基地班」與他校教師進行觀課與討論，教師（C02）則利用課餘時間參與不同研習或與其他科教師自行組成讀書會。因此，在各教師自我動能推力之下，習得更多教學模式以精進自我教學，亦更能理解教育部所期許之目標並加以邁進。

第二類教師展現之模式大致未有明顯變化，以過去之講述教學為主，例如教師（S02、S03、C01、N02）。該四位教師外在所展現之教學模式看似與過去差別不大，其背後所隱含之意義卻大不相同。教師（S02）理解到教育部希望以議題式教學建立個人內在價值，卻對編排方式感到不適應而無法支持，因此多依照過去教師講述法進行教學，僅利用教科書之習作問答讓學生思考其看法以達詮釋與比較之效；教師（C01、N02）因對新課綱抱持觀望態度，回顧前文亦因其校對於升學成績之重視，縱使教師肯定新課綱之多元與彈性，卻因顧慮學校政策考量而僅能維持過去講述教學以維持穩定升學率，以「不同切入觀點」作為教學之改變。不僅未能達到教育部對於「公民教育」消弭知識背誦之弊端，更遑論強調思辨、去社會科學化之效。教師（S03）在其「政治角力拉扯」之理解下，對新課綱之改革存疑而改

變意願不高，在此認知前提下更是稟持負面態度而採消極方式以因應；呼應前文該師對於「核心素養」之實踐亦以「素養題型」之練習作為實踐便可見一斑。

新課綱以「自發、互動、共好」之理念出發，希望培養學生之「核心素養」能力，並以「課程統整」之模式加以實踐，希望最終能落實「公民教育」個人價值之建立，進而打破學科界線，導正過去強調知識背誦、中性之社會科學導論。然在教師個人之詮釋下有所不同展現，縱使看似相同之行為模式亦可能在其背後隱含不同意義。因此筆者從課綱之中心理念出發，接著各教師對於「核心素養」之異同，進一步彙整其對「課程統整」之詮釋，最後探究「公民教育」之意涵。希望能藉此完整脈絡對新課綱之於教師的影響有更全面之理解。

筆者希望能藉本研究之訪談彙整出相關內涵，並提出建議，期許能對教育現況有所貢獻。下一章將透過前文各對於教師之訪談內容加以評析，以作為本研究之結論。

## 第七章 結論與建議



本研究旨在探討新課綱實施以降，對於教育現場教師之教學實踐是否有所影響，並期許能剖析相關因素為何。筆者以深度訪談法作為研究核心，利用筆者身邊之人際網絡著手，以國中社會領域公民科教師為訪談對象，並盡可能尋找不同地區或教學背景之教師以期能互補互成，將不同之教學現況如實呈現，並彙整訪談結果於前文。本章筆者將進一步歸納研究結論，並試著提出後續研究之相關建議以俾未來參考之用。

### 第一節 主要研究發現

筆者研究目的在於探究 108 課綱在國中端的實踐現況，以目前新課綱爭議之本質作為訪談核心，深入探究教師於因應新課綱時，採取不同行為之影響因素為何；並由其所表現之不同教學實踐中，歸納或分類其影響之因素。筆者根據前文所提及之問題意識彙整結論如下：

#### 壹、 教師對 108 課綱之因應取決於其認知落差，而認知落差來自教師個人詮釋及意願

根據訪談資料，可發現教師對 108 課綱之實踐模式並非全然相同，常常因為個人詮釋或認同與否而產生殊異；而其實踐模式取決於教師不同之認知與態度。以「課程統整」為例，有教師提及對「課程統整」之理念限於不同科目之統整而認室礙難行（N02、S01、S02、C01），因此不願改變教學；亦有教師（N01）對「課程統整」之認知與教育部相一致，並抱持肯認評價，故在其教學上亦調整過去實踐模式以符合新課綱之期待。

在本文所討論之四大爭議中，可歸納受訪教師之認知與教育部並無明顯誤解，其最終教學改變與否取決於教師個人之認同及詮釋。在新課綱之課程改革中，教師多數肯認其立意良善（N02、S03），但因課程改革牽扯教師教學時數



與權益，造成教師對此變動之後續影響感到反彈而不願為之；核心素養對於學生能力之培養與生活情境之結合亦非癥結所在，引起教師負面情緒之處在於未能有效評鑑教學成果而感自我效能低落（N01）；教師對於課程統整之理念亦未抱有明顯負面看法，其反彈之處乃在於教育部為達課程統整而改變之教科書編排與呈現（N01、N02、S01、S02、S03、C01），使得教師在教學上感到無法適應；最後在公民教育所新增之議題與自我價值觀之建立上亦感正面評價，然承襲以上爭議之內涵對現今公民教育有所不滿，包含公民教科書因呼應課程統整而調整之結構（E01、S02、S03）、政治角力拉扯而成之課程內涵（S03）、未能有效評鑑學習成果之教學現況等等（N01）。

在以上各爭議點對教師所引發之後續認知及態度影響，皆在在使得教師對於新課綱之因應有所不同，非單純就對新課綱之認知程度或看法而成，更隱含各爭議所延伸影響之教師個人權益，亦因其個人基本權益在新課綱實施後產生變動，因而引發反彈或不滿聲浪。

## 貳、 教師對 108 課綱之因應受個人內在與外在環境影響交互而成

綜觀以上訪談資料，教師之教學實踐受其個人內在認知與評價所左右；誠如前文各綜合探討所述，教師在基於其認知基礎下發展出不同評價，進而產生不同教學行為。筆者於進行訪談中發現，除教師個人內在之認知與評價面外，更常常受外在環境因素而對教學行為有所影響。例如「人力資源」即為一例。教師（N01）所處學校規模屬大校，並配置五位公民教師可協調人力分配，在校內人力資源充足之條件下，協力完成課程設計；無論是公民科課程之課內備課抑或是「彈性課程」之課程規劃，每位教師僅需擷取課程中之部分節數進行設計，拼湊結合後即可完整呈現教學成果以上呈。

而呼應前文提及新課綱之實踐需仰賴充足人力資源，反觀教師（E01）與（C02）對「課程統整」之認知皆曾提及多元議題之融入，內在評價亦皆肯定其良善，惟其教學模式卻呈現截然不同之風貌。教師（E01）與（C02）認為「彈性課程」作為「課程統整」之展現，理想應作為校本課程之實踐，結合多元議題加以規劃，卻因大環境之行政安排與人力資源之匱乏而導致其無力進行；而教師

(C02) 在其認知與肯定之評價上，與校內其他教師協力完成，每年積極更新不同議題，期許能達成多元學習與探究之學習目標。

綜歸上述，可知一教師之教學行為並非全然受其內在認知及評價所左右，亦可能受其他外在因素影響，例如本文訪談提及之分析之升學率、人力資源、行政壓力等等。因此在外在環境因素之壓力大於其內在認知及評價時，將使得教師之教學行為受其影響較甚。

## 參、 綜合探討

根據本研究之訪談資料及綜合探討，一教師之教學行為受其認知及評價所影響，而教育現場之所以呈現多樣貌之教學模式，並非單純受新課綱之頒布所及，常常更因教師個人內在價值觀與理解程度所左右；此外，亦同時受外在力量所牽引，例如前文所述之升學考試、人力資源、行政壓力等等。

教育部於此次新課綱之改革，希望能透過大幅度之改變以導正過去之教學現場。教育部希望能透過新課綱之課程改革，以「核心素養」能力之培養為目標，就「課程統整」為手段打破科際界線，以期達成建立個人價值之「公民教育」。筆者亦依其脈絡依序探究箇中意涵，發現教育部之理念雖具前瞻性且立意良善，卻未能掌握第一線教師之認同與否及背後所延伸之利益與資源分配，以致在新課綱之頒布後未能達成預期之效反招致爭議不斷。

究其根本，新課綱之爭議並非來自其意涵與理念，而是在於各教師之不同詮釋，而其詮釋更來自於教師個人身處環境與內在因素。若政府期許新課綱之頒布能達上行下效之目的，減少實踐時所遭遇之限制與困境，使更多教師能就新課綱之實踐改變其教學，未來能試以教師之認知及其價值觀著手，進一步調整外在環境之限制。誠如受訪教師（S01）與（S03）所提及，過去師培過程未能滿足現今教改所需，如何能使教師依其過去經驗加以調整教學步伐？教育部期許能打破學科界線，而現今教師於過去師培所受之培訓為學門分科之體系，在未具備相關能力之前提下，第一線教師自然備感壓力。在政府未能提供相關增能之協助下，僅就教師依自我能力進行調整，自然易招致反彈聲浪。

筆者於本研究期許能藉各教育現場之教師經驗，評析其教學模式及其背後影響因素，彙整新課綱施行至今之教育現況，並期許能彙整結論以提出相關建議。下一節將以本節結論作為基礎，期以提出未來研究或政策之建議，希望能就教育現況以供一己之力。



## 第二節 後續研究建議

筆者研究主旨在於探究新課綱實施以降，對於教師之教學行為是否有所影響，並進一步剖析影響因素為何。新課綱實施甫屆滿三年有餘，第一線教師根據其需求、認知、價值觀等加以調適，並轉化為最終教學模式。誠如上述研究結論所述，一教師之教學行為不僅受其內在認知及價值觀所影響，更受外在環境因素左右；而內外因素更會互相牽引進而形成最終實踐，就此理論分析結構促成本研究之發想。

承襲以上研究結論，未來針對相關課綱之研究筆者彙整下列論述以臻參考：一為未來研究可參考之研究方向、二為根據本研究結論所提出之建議。以下將分段詳述之。

### 壹、未來研究建議

筆者試彙整自新課綱實施以降迄今之相關研究，將範圍聚焦於筆者所任教之國民中學階段，期許能就未來研究提供相關研究缺口與建議，俾使研究臻於豐富多元。

根據「台灣碩博士論文加值系統」之檢索結果，自新課綱實施以降迄今，由 2019 年至 2022 年之相關課綱研究，並將範圍聚焦於筆者所任教之國民中學階段，與「課綱」相關之研究論文共計有 264 筆資料，其中與國民中學階段「新課綱」相關之論文共 29 筆；其中包含語文領域七篇、數學領域五篇、自然領域一篇、社會領域六篇、綜合領域一篇、藝術領域兩篇、科技領域一篇、跨領域一篇、特殊教育一篇、教師相關研究四篇；其中與本研究相關之公民科佔其中兩篇，皆是與教科書中原住民議題之相關分析。



筆者根據目前研究資料分析，目前 108 課綱於起始階段，研究文獻多著重於較具爭議之高中端或起始之國小端，對於國民中學階段確實相對較缺少有關研究，更遑論筆者本研究所著重之社會領域公民科。筆者於本研究著重於教師之認知研究，探究其內在精神與外在環境之交互作用是否對教師之教學行為產生一定程度之影響。根據上述各文獻之彙整資料可知，與國中階段相關之課綱研究僅一成有餘，其中包含教科書分析、學習策略、素養題型分析、學習成效、教師自我效能等面向，未曾探究教師在新課綱之施行後所產生之教學改變及其背後因素。目前聚焦於國中端之課綱相關研究比例之稀少，限縮於教師行為之改變抑或是社會領域公民科之範疇更是難得一見。因此，筆者希望能透過本研究之論述引發更多教育先進或學者對課綱之關注，進而投入其中以獲得更多研究圖像。未來針對相關課綱之研究提供下列方向以臻參考：

一、研究對象可以相關學習領域之焦點團體作為訪談，增加研究之深度。

本研究為盡可能呈現不同地區、不同背景、不同經驗等差異，故於筆者之人際網絡中鎖定北中南東各區之教師作為訪談對象。未來研究者若有意進行相關課綱研究，可以不同學習領域之焦點團體作為訪談對象，例如：各縣市之不同領域輔導團教師，以其所見所為做為基礎，期以呈現更豐富、更多元、更深入之研究內涵。

二、研究方法可採截然不同之量化研究以進行相關分析。

誠如上述，筆者進行本研究旨在於呈現各不同教師於面對新課綱之改革所展現之教學風貌，因此目的並不在於聚焦樣本之數量及代表性。未來研究者在進行相關研究時，可針對本研究範疇採用量化研究加以分析，以較大樣本數之數據資料以補足筆者於本研究質性研究之缺口，亦可呈現更完整之研究圖像。

三、研究時程可延伸之課綱推行完整一輪後進行。

目前新課綱甫上路屆滿三年有餘，許多教師尚採觀望態度未有明顯改變。一如訪談資料所述，有教師便直言目前仍處觀望階段，施行期間較短

且成效尚未明朗化；待新課綱自國小至高中階段完整實踐較趨穩定後進行研究，相信更能獲得完整且豐富之研究資料及研究參與者。



## 貳、研究與政策建議

根據本研究之資料分析，筆者針對「新課綱之課程改革」、「核心素養」、「課程統整」以及「公民教育」進行訪談，發現受訪教師之行為受其內在因素及外在環境所影響。就其內外因素筆者提出建議如下：

### 一、內在因素之提升

上述訪談資料提及教師自我動能於其教學模式之影響。然並非每一位教師皆具備自我動能以追求更精進之教學，例如對於「核心素養」之理解、多元議題之融入、教學模式之應用等等。倘若政府未能針對上述限制與不足提出相關解決方案，僅依靠教師自己設法以解決教學現場之困境，勢必磨損教師之熱忱，亦無法激發更多教師投入其中。例如便有教師提出過去研習之舉辦有助於教師提升自我能力，惟後期研習課程大量減少，亦降低教師精進自我之動力。倘若希望能有效提升教師效能，研習課程之增設或有助於目標之達成。

其次，根據訪談內容亦發現教師對於新課綱之抗拒心態一部份來自行政業務與教學負擔之增加與教師權益之侵犯。例如為實踐「課程統整」之「彈性課程」設計與成果上呈、「核心素養」之多元學習評量與教學；然而在教學鐘點不變之前提下，教師須負擔較過去更重之教學工作，無論是多元評量之作業批改、課程設計之構想與討論等等，此皆須花費教師額外之時間以完成。倘若政府未能針對此心力之付出給予公平回饋，勢必將使充滿熱忱之教師消磨殆盡，造成負面影響。新課綱之落實亦有賴對教師公平之獎懲制度。若期許新課綱之改革能有更顯著之成效與正面效應，此皆為我們所需思考之方向。

### 二、外在環境之改善

前文各章節之資料分析皆述及外在環境因素對於教師教學行為之影響，其中「升學」更是息息相關。無論是教師於「課程統整」之實踐模式、「公民教育目標」之正確作答認知等等皆能看出其影響力。其中便有教師



(N01) 直言「要先把考試顧好，才能回過頭來思考要學生學到什麼。」此升學引導教學之現象已行之有年，即便此次新課綱大幅度調整希望能一改過去考試引導教學之現況，惟在升學考試模式不變之前提下，教育現場之教學模式似乎影響有限，無法即刻達成上行下效之目標。筆者認為若期許課綱之改革能有效落實，除上述之內在因素外，更重要的是外在環境對於「升學考試」之調整。倘若階段性之評量模式未有改變，各階段內之教學模式亦有所限制難以發展。

最後，若期許新課綱之頒布及成效能有所改善，或許能從幾位教師之訪談資料中爬梳可能之關鍵因素，並針對教育現場所需之資源與不足處加以著手，冀望筆者之研究能對教育現況有所助益。

## 參考文獻



### 【中文文獻】

- 方德隆（2010）。《九年一貫課程綱要總綱實施現況相關研究的後設分析》。  
新北市：國家教育研究院籌備處。
- 方慶林、吳清山（2018）。〈國民小學新課綱實施的挑戰與因應作為〉。《臺灣教育評論月刊》711：79-86。
- 史振鼎（1985）主編。《台灣教育之問題與對策》。臺北：台灣省教育會。
- 羊憶蓉（1994）。《教育與國家發展—台灣經驗》。臺北：桂冠。
- 江俊瑩（2020）。〈技術型高中教師新課綱核心素養認同度與教學轉化之關係〉。國立臺灣師範大學工業教育學系技職教育行政碩士在職專班，碩士論文。
- 李旻哲（2022）。〈國中公民與社會教科書中原住民族議題內容之分析研究—以十二年國教 108 課綱版本為例〉。國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系，碩士論文。
- 李美華、孔祥明、林嘉娟、王婷玉譯（1998）。《社會科學研究方法》。臺北：時英。
- 李祐宗（2014）。〈十二年國教我有話要說〉。《師友月刊》562：79-81。
- 李佳佩（2022）。〈發展 108 課綱中學社會領域跨科田野課程之研究〉。國立高雄師範大學地理學系，碩士論文。
- 吳靜怡（2021）。〈因應 108 課綱素養導向教學之實施與效果探究—以家政手縫課程為例〉。台南應用科技大學生活服務產業系生活應用科學碩士班，碩士論文。
- 唐志禹（2003）。《九年一貫「社會學習領域」課程綱要之發展》。臺北：師大書苑。
- 袁方（2002）。《社會研究方法》。臺北：五南。
- 袁頌西（2004）。《政治社會化：理論與實證》。臺北：三民。
- 何俊青（2004）。〈九年一貫課程實施的理想與實際—國小教師知覺的觀點〉。  
《國立台北師範學院通報》17(1)：79-110。
- 高薰芳、林盈助、王向葵（2001）。《質化研究設計：一種互動取向的方法》。

- 
- 臺北：心理。
- 高翊峰（2022）。〈氣候變遷議題融入 108 課綱國民中學地理課程的教學實踐〉。國立台灣師範大學地理學系地理教學碩士在職專班，碩士論文。
- 余舒蓉（2018）。〈十二年國教課綱轉化之實踐之個案研究：以前導學校為例〉。《雙溪教育論壇》7：113-133。
- 周辰穎（2022）。〈多元文化教育議題融入國中國語文教科書之內容分析：「九年一貫課綱」與「108 課綱」版本之比較〉。國立台北市立大學學習與媒材設計學系課程與教學碩士在職專班，碩士論文。
- 林佩儀（2022）。〈國中藝術領域教師對十二年國教新課綱課程認知與實施現況之研究〉。國立台北藝術大學藝術與人文教育研究所，碩士論文。
- 林聖梁（2019）。〈全民國防教師對新課綱認知與態度之研究〉。國立高雄師範大學工業科技教育學系，碩士論文。
- 林寶山（2013）。《民主主義與教育》。臺北：五南書局。
- 林麗香（2020）。〈高雄市某國中八年級實施 108 課綱素養導向教學學習成效之研究—以畢氏定理單元為例〉。國立高雄師範大學數學系，碩士論文。
- 林鼎鈞（2019）。〈高中體育教師素養導向體育教學概念之探討〉。國立臺灣師範大學體育學系，碩士論文。
- 林浩民（2021）。〈探討理念融入 108 高中公民與社會科新課綱：教育現場之轉變與反思〉。國立台灣大學國家發展研究所，碩士論文。
- 席汝楫（1997）。《社會與行為科學研究方法》。臺北：五南。
- 吳清山（2019）。〈教師執行新課綱之新挑戰、新思維、新作為〉。《師友雙月刊》613：7-12。
- 洪麗卿（2022）。〈從課綱至教學實踐：跨領域課程統整之實施與建議〉。《臺灣教育評論月刊》11（4）。
- 范信賢（2016）。〈國民核心素養：十二年國教課程改革的 DNA〉。《教育脈動電子期刊》5，1-6。
- 翁鳳婕（2015）。〈雲林縣國小特教教師對特殊教育新課綱認知與態度之研究〉。國立虎尾科技大學資訊管理研究所在職專班，碩士論文。
- 秦夢群、賴文堅（2006）。〈九年一貫課程實施政策與問題之分析〉。《教育政策

論壇》9(2)。

- 教育部 (2003)。〈國民中小學九年一貫課程綱要〉。臺北市：教育部。
- 教育部 (2014)。〈十二年國民基本教育課程綱要總綱〉。臺北市：教育部。
- 教育部 (2018)。〈十二年國民基本教育課程綱要社會領域課綱〉。臺北市：教育部。
- 張志皓 (2015)。〈技術型高級中學新課綱修訂之初探〉。《台灣教育評論月刊》4(5)，86-88。
- 張秀雄 (1998)。《公民教育的理論與實施》。臺北：師大書苑。
- 張雅芳、徐加玲、張基成 (2001)。〈課程統整教學設計之專題導向網路化學習環境之建置與評估研究(I)〉。師資培育中心研究報告。
- 張惠博 (2003)。〈學校中的科學教育師資培育〉。《科學教育白皮書》。臺北市：教育部。
- 張德銳、林偉人 (2018)。〈以教師領導促進素養導向教學的發展〉。《臺灣教育評論月刊》7(4)：130-135。
- 張瀨文 (2013)。〈無效研習，如何促進有效教學？〉。《親子天下》52。
- 許庭禎 (2022)。〈108 課綱國中數學七上素養教材建構之研究〉。中原大學，碩士論文。
- 許得便 (2006)。〈九年一貫課程實施的現場問題—九年一貫課程與一綱多本：國中篇〉。《台灣教育雙月刊》642：11-20。
- 陳豪 (2015)。〈十二年國民基本教育課程綱要與台灣原住民族〉。《臺灣原住民族研究學報》5(3)：163-172。
- 陳光輝 (1984)。《公民教育的意義、內涵、目標與沿革—明日的公民教育》。臺北：幼獅。
- 陳伯璋 (1988)。《意識型態與教育》。臺北：師大書苑。
- 陳伯璋 (1999)。〈九年一貫新課程綱要修訂的背景與內涵〉。《教育研究資訊》7(1)：1-13。
- 陳伯璋 (2005)。〈從課程改革省思課程研究典範的新取向〉。《當代教育研究》13：1-34。
- 陳宥靜 (2020)。〈台中市國民小學教師對十二年國教課綱實踐能力覺知之研



- 究〉。靜宜大學管理碩士在職專班，碩士論文。
- 陳啟榮（2006）。〈教育政策制定過程之論述〉。《初等教育學刊》25：81-98。
- 陳新轉（2004）。《九年一貫社會學習領域課程發展：從課程綱要與能力指標出發》。臺北：心理。
- 陳祥麟（2014）。《適性揚材領航未來—臺北市十二年國教專刊》。臺北：北市教育局。
- 莊富源（2006）。〈轉變中的臺灣公民社會與公民教育—有關學校公民教育問題面向及其發展趨勢之研究〉。國立政治大學中山人文社會科學研究所，博士論文。
- 畢恆達（1996）。〈詮釋學與質性研究〉。臺北：巨流。
- 童鳳嬌（2012）。〈十二年國教的因應策略〉。《學校行政雙月刊》78：157-182。
- 曾善美（2022）。〈新課綱國中彈性學習課程實施的問題與解決策略〉。《臺灣教育評論月刊》11（7）。
- 單文經（2000）。〈台灣中小學公民教育與「台灣人」意識的型塑〉，《教育資料集刊》25：47-63。
- 黃光玉、劉念夏、陳清文（2004）。《媒介與傳播研究方法：質化與量話研究途徑》。臺北：風雲論壇。
- 黃亦凡（2019）。〈十二年國教新課綱對於國中國文教科書編輯之影響〉。國立政治大學圖書資訊學數位碩士在職專班，碩士論文。
- 黃俞心（2020）。〈國中教師對 108 課綱之自我效能、實施困難與因應策略之研究〉。國立中正大學教育研究所，碩士論文。
- 彭緬琳（2020）。〈國文專業素養、人際溝通能力、學習成效之研究—以 PBL 教學應用於國中國文課綱為例〉。正修科技大學經營管理研究所，碩士論文。
- 歐用生（2000）。〈國民中小學九年一貫課程的內涵與特色〉，《邁向課程新紀元（二）》。臺北：中華民國教材研究發展學會。
- 溫明麗（2001）。〈批判性思考教學理論與師資培育模式之探討—因應九年一貫課程實施的配套措施(II)〉。行政院國家科學委員會專題計畫。
- 葉璞之（2022）。〈國中生物科教師對十二年國教課綱之認知初探〉。國立台灣



- 師範大學，碩士論文。
- 游文賢（2020）。〈臺東縣國小教師對於新課綱實施態度之調查研究——以語文領域之國語文為例〉。國立台北教育大學，碩士論文。
- 游家政（2001）。《學校課程統整方案的評鑑——以基隆市八所國民中小學為例》。行政院國家科學委員會專案研究成果報告。基隆市：國立臺灣海洋大學教育學程中心。
- 游進年（2007）。〈國民中小學九年一貫課程實施概況之調查研究〉，《中等教育》58（4）：48-71。
- 楊國揚（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）：5-12。
- 趙珮涵（2022）。《我國 108 課綱國中公民與社會科有關原住民議題學習重點之研究》。國立臺灣大學國家發展研究所，碩士論文。
- 趙素娟（2000）。《公民概念的澄清及公民教育理論與實踐之探討》。國立臺灣師範大學三民主義研究所，博士論文。
- 趙碧華、朱美珍編（1995）。《研究方法-社會工作暨人文科學領域的運用》。臺北：雙葉書廊。
- 鍾倫納（1993）。《應用社會科學研究法》。臺北：臺灣商務。
- 潘道仁（2003）。《國民中學九年一貫課程實施現況調查研究》。國立高雄師範大學教育學系，碩士論文。
- 蔡清田（2014）。《國民核心素養：十二年國教課程改革的 DNA》。臺北：高等教育。
- 蔡瑞君（2014）。〈數位時代下師資培育制度發展的挑戰〉。《教育人力與專業發展》30（4）：37-46。
- 劉阿榮（2000）。〈公民教育與公民社會——以台灣的威權轉型為指涉〉，《二十一世紀公民與道德教育學術研討會論文集》。臺北：國立臺灣師範大學公民訓育系。
- 蔣淑如（2022）。〈拆解國中課綱史觀與歷史教科書的性別論述〉。國立中正大學教育學研究所，博士論文。
- 盧雪梅（2001）。〈「九年一貫課程能力指標」知多少〉，《教育研究月刊》85：66-75。

- 
- 翟海源（1998）。〈跨世紀公民教育的問題〉。臺北：桂冠。
- 謝佩蓉（2018）。〈108課綱第四學習階段國語文閱讀素養線上評量之建構〉。  
《教育科學研究期刊》63(4)：193-228。
- 謝如珊（2022）。〈提升國中生寫作能力之研究-以108課綱康軒版寫人文本教材為範例〉。國立高雄師範大學國文學系，碩士論文。
- 蘇麗春（2008）。《九年一貫課程政策合理性之研究》。國立花蓮教育大學國民教育研究所，博士論文。
- 饒見維（2001）。〈九年一貫課程與教師專業角色的省思〉。《教師天地》，113，7-13。

### 【英文文獻】

- Bloom(1956).Taxonomy of Educational. Objectives Cognitive. Domain Taxonomy of Educational Objectives: Cognitive. Domain.
- Borg, S. (2003) Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36 (1), 81-109.
- Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education: Research and practice*. London: Continuum.
- Ereh, C. E. (2005). Teacher characteristics and school curriculum implementation in Nigerian secondary school: A theoretical review. *Journal of the Nigerian Academy of Education*, 2.
- Nwadiani, M. (2007). *Education and reforms*. Keynote address presented at the 25th Annual National Conference of Philosophy of Education Association of Nigeria (PEAN) Delsu. Delta State University, Abraka, October 17-20, 2007.

### 【網路資料】

- 王惠英（2018）。看懂新課綱關鍵字〉素養，是什麼？怎麼學？今周刊。  
<https://www.businessday.com.tw/article/category/80409/post/201805040013/>  
2022/10/28 檢索
- 金仕起（2017）。十二年國教社會領綱成員現身說法：歷史新課綱有哪些突破性的嘗試？關鍵評論網。<https://www.thenewslens.com/article/75426>  
2022/09/28 檢索

- 
- 林隆諺 (2020)。課綱3年困境／師資難題 等不到後援 教學負擔重。翻轉教育網。<https://flipedu.parenting.com.tw/article/007419> 2022/09/28 檢索
- 范正祥 (2020)。全中教工會：108課綱施行後 教師負擔變重。中央通訊社。  
<https://www.cna.com.tw/news/ahel/202010150138.aspx> 2022/09/28 檢索
- 陳雅慧、王韻齡 (2019)。2018《親子天下》縣市教育力調查：新課綱上路前夕，行政減量、課綱準備還需努力。親子天下。  
<https://www.parenting.com.tw/article/5077684>
- 陳雅慧 (2019)。什麼是核心素養？跨越科目疆界、把知識用出來。親子天下。  
<https://www.parenting.com.tw/article/5073674> 2022/10/23 檢索

## 附 錄

(附錄一)

受訪邀請函



您好：

我是國立台灣大學國家發展研究所之研究生，於本所鄧志松教授之指導下進行本文之研究。榮幸邀請您參與本研究之進行。

本文研究主題為「108 課綱對教師教學行為之影響」，藉以探究新課綱實施以降，各第一線教師之教學改變為何，並聚焦於筆者所任教之國民中學社會領域公民科，期以探究教師之認知、評價與其實踐之關係。

本研究之訪談過程約一個半至兩小時左右，為利於事後之研究分析工作，每次訪談過程皆需錄音，惟此錄音內容僅限於資料分析之效，並全程保密，不會提供他人或其他用途。

若您在研究過程中有任何疑問或需協助之處，歡迎您於研究進行之任何時間提出。感謝您對「108 課綱對教師教學行為之影響」一文之協助與支持。萬分感恩！  
謹此

敬祝 教安

國立台灣大學國家發展研究所

研究生 呂忻昀 敬上

(附錄二)

受訪同意書



為協助「論 108 課綱對教學現場的影響—以國中社會領域公民科為例」研究之進行，本人願意接受訪談及錄音，惟訪談過程中如有任何涉及個人隱私或不便與他人知曉之處，本人可以拒絕回答或錄音；其他予以錄音之處，本人同意研究者轉騰為逐字稿，以利研究之進行。

(錄音內容及本訪談同意書謹供資料分析與學位取得之用，不得轉於他人並將全部保密。)

受訪者：

日期：       年       月       日

指導教授 鄧志松博士

研究生

呂忻昀 敬上



## (附錄三) 訪談提綱

### 壹、 新課綱之中心理念

- 一、您覺得新課綱的核心理念是什麼呢？
- 二、教育部頒布的新課綱與您的教育理念有什麼不同嗎？您認同嗎？為什麼？
- 三、新課綱頒布後，您有特別做了什麼教學上的調整嗎？為什麼？如果有，您或學生對新課綱有什麼感覺或反應呢？
- 四、新課綱的施行對您造成什麼影響呢？
- 五、您覺得新課綱最大的不同是什麼？這樣的改變對你有什麼影響嗎？
- 六、您有特別喜歡新課綱中的哪個改變呢？或是對哪個改變比較不適應呢？為什麼？
- 七、您覺得新課綱為什麼引起爭議或反彈呢？

### 貳、 核心素養

- 一、新課綱不斷強調「核心素養」，您覺得「核心素養」是什麼呢？
- 二、「核心素養」跟過去九年一貫的「能力指標」有什麼不一樣呢？
- 三、「核心素養」跟「能力指標」在教學上有什麼不一樣呢？
- 四、您用什麼方式來檢視「核心素養」的學習成效呢？
- 五、在強調「核心素養」的教學上有遇到什麼限制或困境嗎？



### 參、課程統整

- 一、對您而言「課程統整」指的是什麼呢？
- 二、「課程統整」對教學有什麼影響嗎？有助於您教學或造成什麼限制嗎？
- 三、您或學校有進行什麼樣的「課程統整」活動或教學呢？如果有，您或學生對「課程統整」有什麼感覺呢？在進行「課程統整」時有遇過什麼特別的經驗嗎？
- 四、您覺得新課綱有助於達到「課程統整」嗎？為什麼呢？

### 肆、公民教育

- 一、您心目中的「公民教育」是什麼呢？新課綱的「公民教育」跟您心目中的理念一樣嗎？
- 二、「公民教育」和過去有什麼不一樣呢？如果有，您對這樣的變化有什麼想法呢？
- 三、您怎麼實踐您心目中的「公民教育」或新課綱的「公民教育」呢？又是怎麼檢視自己的教學成效呢？
- 四、現在的「公民教育」有遭遇什麼限制嗎？