教育研究與發展期刊　第二十二卷第二期　2026 年 6 月　頁 77-113

DOI　10.6925/SCJ.202606_22(2).0003

能動性觀點下高中公民與社會科教師因應新課綱政策之研究

范育綺　國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系碩士
曾冠球　國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系教授

摘　要

在多元民主理念逐漸深化的社會脈絡中，108 課綱堪稱當前我國備受關注的課程改革政策之一。若欲深化課程政策的效能與制度設計，釐清教學現場實際運作情況實為關鍵。本文所聚焦的研究問題為：高中階段之公民與社會科教師如何回應新課綱所帶來的課程變革？本研究透過質性訪談第一線教師的經驗，並以「態度對課綱支持程度」與「教學實踐契合程度」兩個分析向度，建構出教師因應課綱變革之策略分類架構。研究結果顯示，多數教師採取「順從」或「選擇性回應」兩項策略，並根據課綱目標的差異，展現出因應策略上的多樣性。其中，支持課綱理念且實踐符合課綱要求者，多採「順從策略」，主動強化專業知能並調整教學方式以回應學生需求；對課綱理念持適度支持，且行動上依情境彈性執行者，則採「選擇性因應策略」；對課綱理念保留但實務配合度高者，則可歸類為「調適策略」，依其信念與心態不同，又細分為「創造性調適」與「儀式性配合」；最後，對課綱理念與實踐皆抱持否定態度者，則採取「抗拒策略」。換言之，教師在面對新課綱時，採取了多種不同的因應策略，這反映了「教師能動性」的多樣性——體現在「積極」與「消極」之光譜兩端。依據上述結果，本研究強調未來推動課程改革，應更積極地納入第一線教師的觀點與實務困境，並提供相應支持措施，方能有效促進公民教育之實質進展。

關鍵詞：108 課綱、教師能動性、因應策略、高中教師、公民與社會科

【通訊作者】曾冠球 電子郵件：kctseng@ntnu.edu.tw

A Study on the Coping Strategies of High School Civics and Society Teachers Regarding the New Curriculum Guidelines: A Teacher Agency Perspective

Yu-Chi Fan
Master, Department of Civic Education and Leadership, National Taiwan Normal University
Kuan-Chiu Tseng
Professor, Department of Civic Education and Leadership, National Taiwan Normal University

Abstract

In the societal context of increasingly deepening democratic ideals, Taiwan's Curriculum Guidelines of 12-Year Basic Education stands as one of the most highly anticipated curriculum reform policies currently. To enhance the effectiveness and institutional design of this policy, it's crucial to clarify the actual operational situations within teaching practice. This study focuses on the research question: How do senior high school Civics and Society teachers respond to the curriculum changes brought about by the Curriculum Guidelines of 12-Year Basic Education? Through qualitative interviews, this research collected the experiences of frontline teachers and constructed a classification framework for teachers' strategies in responding to curriculum reform, using two analytical dimensions: "attitude towards curriculum support" and "degree of alignment with teaching practice." The findings indicate that most teachers adopt either "conformity" or "selective response" strategies, demonstrating diverse strategic adaptations based on the differing goals of the curriculum. Specifically, teachers who support the curriculum's philosophy and whose practices align with its requirements mostly adopt a "conformity strategy," actively strengthening their professional knowledge and adjusting teaching methods to meet student needs. Those who hold moderate support for the curriculum's philosophy and implement it flexibly according to context adopt a "selective adaptation strategy." Teachers who have reservations about the curriculum's philosophy but demonstrate high practical cooperation can be categorized under an "adjustment strategy," further subdivided into "creative adjustment" and "ritualistic compliance" based on their beliefs and mindsets. Finally, those who hold negative attitudes towards both the curriculum's philosophy and its implementation adopt a "resistance strategy." In other words, when facing the new curriculum, teachers have adopted various coping strategies, which reflects the diversity of "teacher agency" —— manifesting at both ends of the spectrum of "active" and "passive" approaches. Based on these findings, this study emphasizes that future curriculum reforms should more actively incorporate the perspectives and practical challenges of grassroots teachers and provide corresponding support measures to effectively promote substantive progress in civic education.

Keywords: 108 Curriculum Guidelines (Curriculum Guidelines of 12-Year Basic Education), teacher agency, coping strategies, high school teacher, civics and society

Kuan-Chiu Tseng's E-mail: kctseng@ntnu.edu.tw (Corresponding Author)

壹、研究脈絡與問題意識

「十二年國民基本教育課程綱要」（簡稱 108 課綱）自執行以來已歷經一段時日，未來教育當局或有微調，故對 108 課綱進行回顧與檢討，將可為未來課綱的修訂提供參考。我國自民國 57 年推行九年國民教育制度以來，教育體制歷經多次調整與革新，以回應快速變動的社經結構。儘管高中課程綱要歷經多次重要修訂，大體而言，1995 年以前的課綱雖以學門分類作為表層架構，但實際內容多以傳遞統治者所欲塑造之政治意識形態為核心；相較之下，1995 年課綱以降，包括 2006 年與 2010 年（99 課綱）版本，則在延續學門架構的同時，逐步強化學科知識的理論性與概念化內涵（陳素秋，2024，頁 5），顯示課程取向已由早期「意識形態導向」轉向「知識本位」之傾向。以核心素養為導向的「108 課綱」，更逐步展現課程政策由「知識傳授」走向「能力導向」的轉型軌跡。此一改革意圖顯著指向學生的主體性與公民素養的培育，但實際能否落實，關鍵仍在教師如何詮釋與實踐課綱理念。換言之，教師不僅是教育政策的執行者，更是課綱落實的實踐者與再生產者，其行動直接影響課程改革的最終成效。

細究之，經多年論辯與政策倡議，我國於 2003 年全國教育發展會議上正式凝聚推動「十二年國民基本教育」的共識，並由行政院於 2011 年核定具體執行計畫（潘文忠，2014）。其後於 2014 年公布《十二年國民基本教育課程綱要總綱》（以下簡稱《總綱》），明確提出以「核心素養」為課程發展的基本理念，旨在培育學生面對未來挑戰的綜合能力。國家教育研究院亦隨即針對各學科領域啟動課程研修作業，並於 2018 年通過社會領域課綱，涵蓋「歷史」、「地理」與「公民與社會」三門學科，強調透過課程整合提升學生的公民素養，以因應未來職涯發展的多元需求（教育部，2018）。108 學年度開始，《總綱》及十二年國教的各領域與科目課程綱要陸續在國小、國中和高中執行，這套新課綱遂被稱為「108 課綱」。108 課綱以「成就每一個孩子——適性揚才、終身學習」為願景，並揭櫫「啟發生命潛能」、「陶養生活知能」、「促進生涯發展」、「涵育公民責任」作為總體課程目標。然而，上述目標的落實與否很大程度仰賴基層教師的承諾與投入。

基層教師如何因應新課綱的規範與期待是一項啟人疑竇的問題，特別是當我們結合某些理論觀點或視角來看待時。事實上，課程政策執行是一個複雜的過程，涉及個人、組織和環境等多個層面。Hudson 等人（2019，頁 1）指出「近年來，以不可預測性、非線性和適應性概念為基礎的複雜系統思維（complex systems

thinking），對於早期有關『政策與執行落差』（policy-implementation gap）的文獻進行了補強」，這意味著多數政策從制定到執行往往存在某種落差，且因果關係錯綜複雜（Gouëdard et al., 2020, p. 4）。果為如此，課程政策應該也不例外。Chen 與 Xiao（2021，頁 3）就表示：

> 將一套改革政策轉化為課堂實踐是一個複雜的過程，……更全面地瞭解教師如何看待特定的改革導向計畫、他們在日常實踐中遇到什麼挑戰，以及他們如何因應這些挑戰，是非常重要的。

這意味著教育變革的執行不是一個簡單的技術過程，而是深具社會和文化意涵的動態過程（Fullan, 2007, Ch 5）。

綜合上述，政策執行模式的觀點引導並形塑了本研究探究高中教師對於課程政策的因應策略所具有的學術意涵。有鑑於教師是影響 108 課綱執行的關鍵人物，而其能動性卻受制於多重因素的影響，探究高中公民教師對 108 課綱改革政策的因應策略，或可視為是「教師能動性」（teacher agency）的某種體現（Cong-Lem, 2021）——教學上做了什麼，是以，這項研究不僅能加深對課程政策執行過程的理解，亦有助於釐清教育變革與課程改革的成功條件。因此，本研究問題如下：基於課程政策執行過程的複雜性，高中教師是如何因應 108 課綱公民與社會科課程的變革？他們又為何選擇特定的因應策略？簡言之，本研究致力於探究高中公民與社會科教師的整體因應策略與相關文本的詮釋與理論對話。

貳、文獻檢閱

一、108 課綱公民與社會科的課程政策

課程不僅是與特定學科相關的固定和既定的知識體系，還關乎社會和教育系統中不同參與者（如政治人物、教育當局、教師團體等）之間的意義建構和協商（Wahlström, 2023, pp. 260-261）。Schubert（1986）指出，公共政策的範疇涵蓋教育政策，而課程政策則可視為教育政策之下的次級領域。其所指涉者，乃學校與教育體系對學生應具備之知識與經驗所做出的規範性規劃，即為課程政策。換言之，課程本身即構成教育政策表現的一種具體形式。周淑卿（1996）則進一步闡釋課程

政策的雙重意涵：首先，在「形式」層面上，課程政策關乎政策決策過程的架構設計，包括課程決定的參與機制、權力分配方式，以及政策的制定、執行與評鑑程序；其次，在「內容」層面上，課程政策涉及對課程內容的具體規範、教學執行方式的指引與說明，並延伸至教學現場中實際產生的課程行動。

根據國立編譯館（2001）對課程政策的界定，其乃將其視為規範課程發展與執行之基本原則、標準與方針。而課程政策的表現形式則呈現多種樣態，包括教育法規、教學標準、課程綱要、課程設計方案，以及由教育主管機關頒布之各類原則與行政指引，均屬課程政策範疇（Tanner, 1991）。楊龍立（2014）亦主張課程綱要即課程政策，課程政策亦是政府的一種公共政策。例如，課程綱要對教師教學行為與學生學習活動具有明確規範，同時觸及多項社會大眾關注議題，如教科書使用規則、升學考試制度，及教學資源的商業供應與流通等。基於此，課程綱要不僅是國家教育體系運作的核心政策工具，亦同時扮演為人熟知的重要公共政策角色（楊龍立，2014）。就我國而言，國民小學、國民中學與高級中等學校之課程執行，均需依循教育部所公告之課程綱要或課程標準。當新一版課程綱要完成修訂後，首要任務即為推動課綱理念的廣泛宣導，使教師充分理解與掌握課綱內容，進而將其內化於教學實踐之中，以落實課綱所欲達成之教育目標（周淑卿，2013）。

在課程政策的視角下，本研究所稱「108 課綱」及「社會領綱」皆係指《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》（教育部，2018），不包含《十二年國民基本教育課程綱要——技術型高級中等學校：社會領域》及《十二年國民基本教育課程綱要——綜合型高級中等學校：社會領域》。本研究所稱「高中公民與社會科課程」或「高中公民課程」，參考官方文件（教育部，2018），係指一般高中階段社會領域中公民與社會科所屬之部定必修課程（共計六學分），以及加深加廣選修課程（共計八學分）。其中，選修部分涵蓋三大主題課程，分別為「現代社會與經濟」（三學分）、「民主政治與法律」（三學分），以及「探究與實作：公共議題與社會探究」（兩學分）。相較於前一階段之 99 課綱，108 課綱在課程學分配置上呈現調整趨勢，主要表現為降低部定必修學分比例，並同步強化學生自主選修的學習機會與課程多樣性。

新課綱重視公民素養，這是課程政策的一大亮點。根據我國教育當局的說法，所謂「核心素養」，係指個體為了因應當代生活需求並積極迎向未來挑戰，所必須具備之知識、能力與態度。而公民與社會科課程的設計重點，則在於培養高中階段學生所需之公民素養，以因應其未來社會參與與生涯發展所需之基礎素質。籠統地

說，新、舊課綱之最大差別，乃過往要求學生學習「知識」，而新課綱則是要求學生培養「素養」。除此之外，相較於過往的課綱，108 課綱在公民與社會科的課程設計，至少具有以下三大內涵（教育部，2018；國家教育研究院，2016，2019）。[1]

第一，課程內容不再以傳統的社會、政治、法律、經濟等學科分科，而是以「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」、「民主社會的理想及現實」等四大主題為主軸，亦即改以議題為中心作為教學內容規劃的重點，以學生學習為主出發來建構其學習進程。

第二，早期的課綱主要提供對學習內容的描述與解說，側重於知識的傳遞。然而，新課綱更強調引導學生進行思考和培養邏輯推理能力，因此學習內容多以問句形式呈現，在教學的過程中，教師可以帶領學生思考理論的意義、成因與應思考的價值觀念，協助學生在探索過程中發展批判性和邏輯性的思維，避免傳統課程中僅重視知識點的教條式傳授或重點整理，促進更深入的學習體驗。

第三，為提升教學成效，教師必須積極參與教學研究會或專業學習社群，深化社會領域內的教學探討，並加強與其他相關領域的課程整合。故而，教師可規劃具跨領域或跨科目性質之專題研究、實作導向課程或探索體驗活動，並視課程目標之需求推動協同教學，以此增進教學執行之成效。[2]

二、基層教師的能動性

除了課綱文本之內容與章節結構變動外，108 課綱對教學法、評量形式與教師專業發展亦提出實質挑戰。素養導向的教學需仰賴探究式、問題導向與情境化教學等比較活潑的策略，且這類教學法對師資備課提出了更高要求，因此，教師必須要對新課綱有一定程度的認同感，搭配持續性的專業發展，才有機會成功擺脫過往的慣習（林郡雯，2018；陳素秋，2024；Gouëdard et al., 2020）。是以，教師的專業發展（如長期共備、教學社群）與學校的支持與資源配置，乃成為新課綱能否在教學現場中穩健落地的關鍵因素。此外，若課綱目標與升學評量制度脫節（Gouëdard et al., 2020），教師不無可能因制度壓力而採取相對保守或選擇性實踐（Bascia et al., 2014）。

---

[1] 另見教育部 108 課綱資訊網普通型高級中等學校學科資源平臺。https://ghresource.k12ea.gov.tw/nss/p/CivicsAndSocietyGuide

[2] 蘇苑瑜與劉美慧（2022）指出，新課綱要求公民課程教學設計應傾向採行所謂的科際整合（interdisciplinary）或超學科（transdisciplinary）模式。

依此而論，教師不僅是教育政策的被動執行者，也可能在塑造、適應甚至抵制政策方面扮演著積極的角色。教師在知情的情況下做出決定，並採取有意的行動來實現改革的能力，此即所謂的「教師能動性」（Cong-Lem, 2021）。教師不是被動接受政策的人，他們具有某種主動性，會根據自身專業判斷和教學情境對特定政策進行詮釋和調整，諸如對改革的理解、工作負荷、學校文化以及外部支持系統等。Priestley 等人（2015）指出，教師能動性不單是來自個人固有的特質，尚受到個人資源（如：教師的知識、信念）、生態條件（如：學校文化、資源）和時間性（即教師的經驗和對未來的展望）等因素影響。換言之，「教師能動性的實現，總是源於個人努力、可用資源、情境和結構因素在特定且獨特情況下的相互作用」（Biesta & Tedder, 2007, p. 137）。是以，教師因應課程改革政策的策略可視為其主動調整和 / 或被迫因應外部要求的過程，而這樣的論點乃跳脫理念之爭（如：教師的信念、專業主義如何型塑），並邁向一種「實用主義」的哲學作為論證基礎，亦即教師的專業投入與因應策略或可視為「行動者—情境之間交易」（actor-situation transaction）的即興現象（Biesta et al., 2015, p. 626）。在此脈絡下，面對 108 課綱的教學壓力與挑戰，探究教師的因應策略等同於是外顯化「教師能動性的動態表現」（dynamics of teacher agency），同時也豐富化教師能動性的經驗證據。具備高能動性的教師可能會更具創造性地將政策要求轉化為符合其教學哲學和學生需求的具體行動；相對地，能動性較低的教師則可能會選擇較為被動或消極的因應策略。是故，教師能動性既可縮小政策與實踐之間的落差，亦可放大這種落差，而這取決於教師的能動性是朝向政策目標抑或是偏離政策目標，我們應持平看待。

課程改革政策的制定者與執行者之間不免存在立場、認知與解讀上之差異（Mellegård & Pettersen, 2016; Ng, 2009）。教師是政策與學生之間的重要橋樑，也是課程改革與執行的核心，教師對於教育體制的心智模式很可能會影響他們對改革及其執行的詮釋（McCormick et al., 2006）。這意味著唯有當教師對課程改革具備高度敏感度並認識其重要性，才會在教學設計與實踐中落實改革理念（林進材，2020；秦玉友，2002；簡良平，2004）。在十二年國教改革中，教師的主動性尤其關鍵，教師的投入程度將直接影響改革的成敗（黃嘉莉等人，2020）。儘管如此，教師能動性不一定是正面的，教師作為政策的執行者，往往會根據自身理解、學校文化、學生狀況等因素，對政策進行詮釋（Chen & Xiao, 2021; Priestley et al., 2015），從而產生不同的因應策略。因此，探究教師的因應策略，將有助於了解政策在教學現場的執行情況，揭示政策在執行過程中的複雜性，這對於教育政策研究

將可提供豐富的經驗資料，亦有助於教育當局導入更有針對性的教師專業發展方案，特別是正向的、功能性的因應策略（Ghasemi, 2022），俾協助教師適應課程改革和提升教學品質。

三、基層教師的因應策略

教師對於改革理念的理解，固然對其課程與教學選擇具有重要影響，但還受到學生準備度、工作負荷、學校資源和文化等因素的干擾（Chen & Xiao, 2021, pp. 2-3）。教師在學校教育中所扮演的角色是複雜且多面向的，渠等同時受到外部的制度限制與內部的自我限制。因此，探究教師的教學態度與行為時，不能僅關注教師個人的因素，而應將其置於更廣闊的社會與文化脈絡下進行探究（Fullan, 2007）。抱持批判性觀點的教育學者甚至認為：

> 教師一開始就是受薪階級，但卻是服務意識型態再生產的受薪階級，扛起國家統治機器的職能……，因此，教師是在勞動階級與意識型態國家機器之間的中間矛盾地帶。（張盈堃、陳慧璇，2004，頁 43）

有關教師如何在學校教育的複雜而弔詭的情境中自處，Bascia 等人（2014）提供如下描述：

> 一些研究者認為，教師在學校教育中並非擁有絕對的權力，他們受到來自社會、文化等多方面的影響。即使在實際教學過程中，教師的決定也可能受到學校「潛在課程」（hidden curriculum）的制約。其他研究者描述了教師在調和課程任務與學生興趣、自身對良好教學的認識、有限的教學資源，以及相互競爭的需求時所遇到的困難。也有教師透過抵制、缺乏執行課程的意願或決心，甚至潛規則來反對課程政策的「消極能動性」（negative agency）。（p. 232）

在此背景下，檢視教師的「因應策略」（coping strategy）就有某種理論與實務意涵。因應策略一詞是指個體在面對壓力或挑戰時所採取的各種行為，亦即「為了改變、忍受或減少壓力因素的影響而採取的行動」（Lindqvist et al., 2020, p. 756）。在政策執行場域中，基層人員身處第一線，直接面對政策的複雜性與挑戰，

因此他們所發展出的因應策略對於政策成敗具有關鍵影響。基層人員可能會根據實際情況進行調整，這種調整可能導致了政策變遷，也因此，政策從制定到執行必然產生某種落差（Gouëdard et al., 2020, p. 4; Mellegård & Pettersen, 2016），而研究基層人員的因應策略或可洞悉執行落差產生的原因。

著名的政策學者Lipsky（1980）將「教師」視為所謂的「基層官僚」（street-level bureaucrats）。[3] 基本上，身處公共服務前線的工作者經常面對複雜且充滿不確定性的情境，此類問題往往具多重面向、處理困難，且伴隨沉重的情感負荷，致使其常處於過度負荷的狀態。在如此艱困的條件下，基層人員仍被期待同時回應服務對象、組織及更廣泛的社會目標。儘管基層官僚身處行政體系的最底層，渠等仍擁有一定程度的自由裁量權（discretion）。其中，教師屬「準專業性」（semi-professional）的基層官僚，通常具有詮釋政策內容、選擇執行方式與配置資源的自主性。尤其在面對資源匱乏、缺乏控制能力、目標模糊及使人感到挫折之情境時，基層官僚常會運用「顧客需求的修正行為」、「工作概念的修正行為」、「顧客概念的修正行為」三種策略來因應挑戰（Lipsky, 1980）。上述研究觀點對本研究問題意識帶來一定程度的啟發。簡言之，教師作為基層官僚之一，其執行意願、態度與行動模式深刻地影響著教育政策之執行成效。

在相關研究方面，高國珮（2023）將國中階段教師依其回應108課綱之態度與策略加以分類，區分為三種類型：第一類為課程創新者，對108課綱持積極理解態度，其主要採行的因應方式偏向影響型策略與問題導向策略；第二類則為順從型配合者，對課綱改革抱持負面觀感，多以順從型或保護型策略作為回應方式；第三類為儀式型配合者，亦對課綱理念持否定態度，但主要傾向採取逃避或退縮的策略以回應變革。儘管此項研究之研究場域並非聚焦於高中階段之公民與社會科課程，然其對教師類型的歸納與策略分類，仍提供若干可資參照之經驗啟發與分析架構。值得注意的是，陳素秋（2022，2024）指出，高中公民科教師對108課綱所展現之支持程度，以及其是否完全採納新教材之取向，兩者並未呈現一致重疊的分布現象。該研究認為，教師在詮釋與回應新課程時，係於「知識建構之教學慣習」、「協助學生升學之任務責任」與「公民教育專業認同」等三種意義實作基礎之交互作用下進行，這一動態機制值得後續深入探究。類似地，楊惠倪（2021）亦發現，無論

[3] 基層官僚包括但不限於教師、警察、消防員、社會工作者等，他們的工作性質多半會與服務對象直接互動，並握有某種行政裁量。

教師是否認同新課綱核心理念，多數仍表達願意以正面態度調整其教學方式；惟課綱與升學考試的制度性連結依舊存在，使教師在實際授課時，傾向採取「課綱包在外面，核心是看大考」的教學策略。換言之，新課綱的理念只是「外衣」，教學核心仍聚焦於應付大考，態度與行動之間有所落差。

Pogere 等人（2019）的研究顯示，良好的教師工作壓力（關心學生）和適應型的因應策略（以問題為中心）所帶來的益處，與不良的工作壓力（工作負荷過重）和不適應型的因應策略（以情緒為中心）所帶來的負面結果形成對比。相較於上述簡單的分類模式，Pollard 等人（1994）將教師在面對教育改革時所可能採取的因應類型區分為五種策略。其一為「順從」（compliance）：教師接受自上而下的改革措施，並相應調整其專業意識形態，將教育改革視為合理甚至具有吸引力的改變方向。此類策略常見於初入教職的新進教師，因其未曾經歷改革之前的教育實務環境。其二為「融入」（incorporate）：教師表面上接受改革，但實際上將其納入既有教學架構中運作，因此此類因應方式更傾向於適應而非真正改變，使得改革結果與原先設計目標產生偏離。此策略為多數教師常見的實踐模式，教師通常挑選數項自認適切的改革措施加以執行，而非全面接受政策設計的規範。其三為「調適」（mediation）：教師以主動且創造性的態度對應改革，並可能採取選擇性回應的方式處理各項變革要求，這類教師通常為具備創新精神的少數族群，致力於開發嶄新教學實踐形式。其四為「退縮」（retreatism）：教師未對其專業信念進行調整，卻仍被迫配合改革執行，此種策略常導致內在不滿、士氣低落與對制度的疏離感。年資較長的教師面對改革時，有時會表現出此類傾向，甚至萌生提前離職之念頭。其五為「抗拒」（resistance）：教師拒絕接受強制性的教育改革，甚至期望改革措施無法落實。採取此種立場的教師比例較少，但其存在反映了現場對政策推動可能產生的潛在阻力。上述西方學者的觀點，特別是他們在分類上提供的洞見，將有助於本研究形成一套概念架構。

總結前述，儘管研究主題有若干相似性，但本文與前述過往相關研究的差異，主要表現在教育階段（如：高中 vs. 國中）、分析的視角或觀點（如：教師能動性、基層官僚理論 vs. 符號互動論、慣習理論）、特定課程（如：公民與社會科 vs. 一般性），以及研究產出（如：類型建構與闡釋）之差異。簡言之，本研究係以基層官僚參與課程政策執行作為分析視角，合理化教師因應策略的理論基礎，並以高中公民與社會科教師作為研究對象、資料分析與詮釋的基礎，此乃主要差異之所在。

參、概念架構與研究方法

一、概念架構

根據前述文獻回顧結果，教師對於課綱改革所持之支持態度，在相當程度上的確影響其教學實踐是否與新課綱相契合，然而，教師是否支持新課綱理念，並非唯一決定其教學行動之因素，這點從基層官僚複雜的工作情境可以獲得佐證（Lipsky, 1980），比方說，教師本身「知識不足、缺乏支持和共識，以及由上而下地啟動（課程）改革」（Ng, 2009, p. 187），都是常見的因素；無怪乎，Organisation for Economic Co-operation and Development（OECD）的報告書提到「各國似乎正在考慮重新安排教學人員的工作時間、減少每班學生的人數、增聘教師或其他方法，以減輕教師的負擔並確保教學品質」（Gouëdard et al., 2020, p. 32），[4] 也因此，教師面對新課綱的態度與相應行動未必能夠完全吻合（陳素秋，2023）。一般而言，「態度」是一種心理狀態，反映我們對某人、某事或某物的看法、評價和情感，而「行為」則是指我們外顯的行動，是態度在現實世界中的具體表現。多數情況下態度影響行為，但態度追隨行為或行為影響態度未必不存在（Ajzen, 1991）。組織行為學上的「認知失調理論」（cognitive dissonance theory）為後者提供了佐證，早些年 Festinger（1957）便認為行動主要是透過社會心理學家所謂的認知失調概念來影響態度。

為確保分析邏輯的清晰度，在確認態度與行動可能彼此獨立的前提下，[5] 本研究進一步以「對新課綱之支持態度」與「實踐行動是否符合課綱」兩構面為分析基礎，同時適度參酌前述 Pollard 等人（1994）對教師因應教育改革的命名與分類原則，建構出本研究五種教師因應策略類型，分別為：順從、負心違願、選擇性回應、調適與抗拒（請參見下圖 1）。基於概念操作的一致性，上述策略類型可界定如下：第一，順從策略：指教師高度認同課綱理念，且在教學實踐上積極配合政策要求，

---

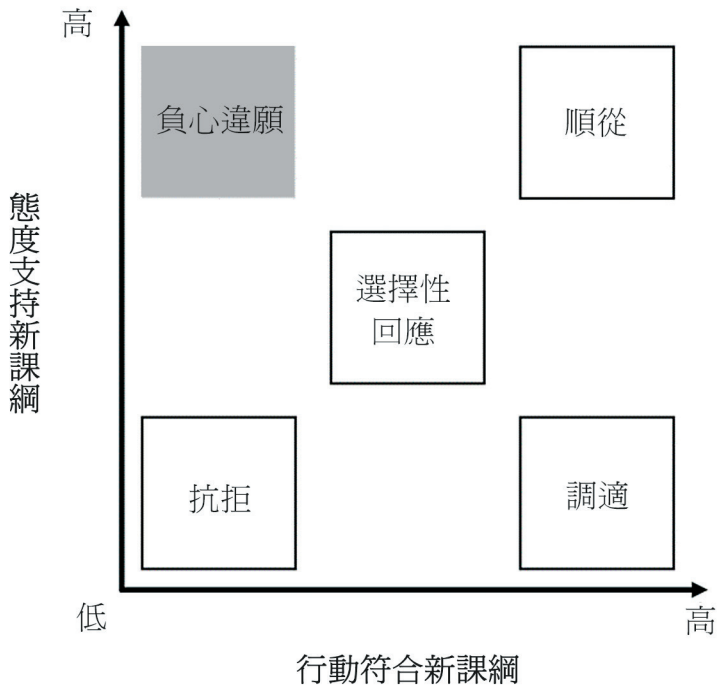
[4] 這是一份由 Organisation for Economic Co-operation and Development 撰寫的教育政策分析報告，屬於課程改革與政策實施領域的國際比較研究文件。報告透過 OECD 提出的課程實施框架，分析各國在推動課程改革時面臨的「執行落差」（implementation gap）問題。其內容結合理論分析與各國成功案例，旨在提供各國制定具一致性與可行性的課程實施策略之參考資源。

[5] 基於上述的理論基礎與相關研究所提供的洞見，本研究首先針對高中公民與社會科教師對於新課綱之態度評價進行初步編碼，繼而檢視其實際教學行動是否與態度表現一致。分析結果顯示，多數公民教師對 108 課綱的支持態度與其具體行動間存在落差，與過往相關研究之發現相互呼應。

主動調整教材與方法以契合課綱精神。第二，選擇性回應策略：指教師對課綱理念持中度支持態度，依據教學情境選擇性採行部分課綱要求，以維持教學效能與工作負荷之平衡。第三，調適策略：指教師雖對課綱理念保留，但在行動上仍符合政策方向，主要透過調整或妥協的方式來適應改革需求。第四，負心違願策略：指教師在態度上表達支持，但實際行為卻未落實課綱要求，呈現認知與行為不一致的現象。第五，抗拒策略：指教師明確否定課綱理念與實施要求，並在教學上採取消極或對抗性行動，以維護既有的教學慣習與信念。

圖 1

教師因應策略之分類架構



資料來源：本研究。

二、研究方法

本研究旨在探討教師如何因應 108 課綱下高中公民與社會科課程的變革。由於此議題涉及教師的個人經驗、專業信念與教學調適策略等深層歷程，研究者採用質性取向中的深度訪談法，以深入理解教師在課綱改革脈絡中的行動邏輯與能動性展現。為確保樣本的多元性與理論代表性，本研究運用「最大變異抽樣」（Patton, 1990），針對不同學校屬性與制度條件進行目的性抽樣，並結合「滾雪球抽樣技術」以擴展訪談對象，獲取更具廣度的實務經驗。

本研究樣本共計 10 位教師，至少具有六年以上教學經驗（平均年資 12.5 年），現任於臺北市與新北市的普通型高級中等學校。此舉考量是雙北市的高中型態較為多元，研究者在一定的區域範圍內，便能接觸到背景與性質差異較大的教師與學生族群。基本上，此一樣本涵蓋了公立明星高中、社區高中與偏遠高中，分別代表升學導向強烈、學生組成多元及資源有限的三種典型情境，[6] 有助於比較教師在不同制度壓力與環境條件下的課綱詮釋與實踐。此外，納入兩位私立學校教師，係考量雙北地區私立高中數量不小（共約 40 所），其行政文化與教師自主性有別於公立學校，得以適度補充教育市場化趨勢下教師能動性的差異表現。至於偏遠高中樣本雖僅一所，但由於雙北地區也僅有四所偏遠高中，故可視為兼顧數量分布與研究可行性的平衡抽樣。簡言之，本研究著重理論抽樣而非統計推論，亦即試圖建構具有某種解釋力的分析脈絡，而非以樣本數量或分布來代表母群特徵，以深化對教師因應策略在不同教育生態與制度脈絡中之整體分析與詮釋。

本研究依據受訪教師所屬學校類型及訪談次序進行編碼設計，採用字母（A-E）與數字（1-4）的組合識別字。樣本分佈如下：公立明星高中三位（A01-A03）、公立社區高中四位（B01-B04）、偏遠地區高中一位（C01）、私立明星高中一位（D01）及私立社區高中一位（E01）。受訪教師的編號與任教學校類型如下表 1 所示：

---

[6] 我國國中畢業生的升學方式可分為免試入學、特色招生、未獲補助之私立學校單獨招生，以及其他類型等四種管道。然在普通型高中之入學路徑中，除少數如特色招生科學班甄選、試辦學習區完全免試入學、運動績優甄選等方式未採計國中教育會考成績外，絕大多數入學名額仍須參考會考成績。因此，可推論明星高中與社區高中等不同校類，其學生學業成績與學習需求亦存在顯著差異；而 108 課綱所強調之以學生為主體的課程理念，勢必受到學生學習狀況之高度影響，進而影響教師課程執行方式。

本研究所稱之「明星高中」係參照王秀槐與李宗楷（2012）所提出之定義，將具進入「國立臺灣大學」機會較高者視為明星高中，並根據駱明慶（2018）對臺大學生學籍資料進行之分析，選定 2011 年至 2014 年間畢業生人數最多之前二十所高中為「明星高中」。至於本研究所定義之「社區高中」，則涵括教育部未列入偏遠地區之普通型高中，不含明星高中範疇。

表 1
研究參與者名單

代號	生理性別	任教學校類型	任教地	年資	訪談日期
A01	女	公立明星高中	臺北市	14 年	2023 年 9 月 22 日
A02	男	公立明星高中	臺北市	17 年	2023 年 9 月 22 日
A03	男	公立明星高中	臺北市	13 年	2024 年 3 月 29 日
B01	女	公立社區高中	新北市	8 年	2023 年 10 月 20 日
B02	男	公立社區高中	新北市	6 年	2024 年 2 月 29 日
B03	女	公立社區高中	臺北市	15 年	2024 年 3 月 5 日
B04	女	公立社區高中	新北市	18 年	2024 年 3 月 8 日
C01	女	偏遠地區高中	新北市	14 年	2024 年 2 月 5 日
D01	女	私立明星高中	臺北市	8 年	2024 年 3 月 4 日
E01	男	私立社區高中	新北市	12 年	2024 年 3 月 8 日

資料來源：本研究。

本研究於 2023 年 9 月至 2024 年 3 月期間執行深度訪談，每次訪談大約進行 1 至 1.5 小時。本研究訪談綱要約略如下：（一）和過往相較之下，108 課綱高中公民課程有何特色與差異？（二）在教學現場落實特定目標會遇到什麼困難？（三）教師如何調整課程與教學，以回應課綱的要求？（四）108 課綱公民科打破社會科學學科劃分的學習內容架構、教科書編排方式，如何影響教師的教學及學生的學習？（五）108 課綱要求教師設計探究學習的課程與教學，其挑戰與困難為何？（六）教師通常如何因應這些挑戰？（七）是否有參與校內、外的教師共備社群？（八）共備小組的運作如何協助教師教學並落實 108 課綱？（九）貴校對於教師教學及落實 108 課綱的要求，給予哪些支持與資源？（十）家長的態度如何影響高中公民教師教學？（十一）升學考試的制度，如何影響公民老師的課程與教學？以上呈現的是基本架構，研究過程中訪談者會根據現場互動情形而做適當的追問，以求得比較完整的理解。

本研究的資料編碼策略係依據前述研究架構，據以建構出五種因應策略類型。另一方面透過模版式分析（template analysis）（張芬芬，2010）之步驟，將理論概念轉化為可操作化的編碼架構。在編碼程序上，研究者先以「對新課綱理念的態度」與「教學實踐行為的表現」為兩個主要範疇，於初次開放編碼階段中標示受訪資料中反映教師認同程度、行動取向、課綱配合度與調適策略等語句。其後，依據

語義與脈絡的聚合情形進行第二階段的模版修訂，逐步將教師的敘述歸納為五大策略。編碼歸類的主要依據包括：（一）受訪者對課綱理念的語詞表述與情感取向；（二）其在課程設計、教材選擇與教學方法上的具體行為；（三）態度與行為間的一致或分歧程度。最後，為確保分類一致性，研究者於每一階段分析後皆進行不同案例的比較（cross-case comparison），若出現界限模糊之案例，則回溯原始逐字稿與現場摘錄（備忘錄）以確認歸類依據。

在研究信實度方面，本研究於有限資源條件下，仍致力於擴充雙北地區受訪教師之樣本，藉以涵蓋不同地理位置與學校屬性，以提升資料來源的多樣性與代表性。另一方面，研究者與部分受訪教師之間存在一定程度的社會關係與信任基礎，使訪談互動更具開放性，並有助於獲取較為真實與深層的敘述內容。為確保研究詮釋的嚴謹性，研究者在資料分析過程中採用「厚實描述」（thick description）以展現脈絡細節，並同時呈現支持與質疑的不同觀點，以維持分析論述的平衡性與可審查性，使讀者得以從文本中判斷研究結果的可信度。

至於研究倫理方面，在訪談邀約過程中，作者係以電子郵件提供潛在受訪者詳細的「研究說明書」。在進入正式訪談前，研究者口頭說明研究目的，並於受訪者完全理解並同意後，方請其簽署制式的「訪談同意書」。在訪談結束後，本研究也貫徹上述原則，特別是所有可辨識個人身分之資訊，均在研究論文中予以遮蔽或刪除。所有錄音檔均以加密方式儲存於研究者個人受密碼保護之設備中，並將於研究結束後一定期間內安全銷毀。

肆、研究發現

基於前述分類架構，本研究進一步分析高中公民與社會科教師因應新課綱教學壓力與挑戰的策略模式。必須說明的是，作者並未發現受訪教師呈現「負心違願」（即認知行為不一致）的因應類型，故後續分析將不包含此類策略模式之探討。[7]

---

[7] 根據原始設計，「負心違願」係用以描述教師在態度上表面支持改革、但行動上未積極落實的矛盾現象。然而，在本研究的訪談資料中，雖可觀察到教師面對制度壓力時的保留與調整，但並未出現典型的「口頭附和、行動疏離」之情形。多數受訪教師對 108 課綱的態度與行為相對一致，且展現出一定程度的專業反思與行動自主，顯示他們大多是在結構限制下進行策略性調適。此外，訪談樣本涵蓋不同類型的高中教師，故「負心違願」雖無法完全排除樣本偏誤的可能性，但更可能反映出受訪教師群體的專業特質。值得注意的是，部分教師雖採取「儀式性配合」的做法，例如，在文件上依循課綱要求、但實際教學上有所取捨，此一現象或可視為「負心違願」的經驗轉化型式。換言之，「負心違願」雖未以「原型」出現，但其概念意涵已在教師能動性的「消極端」中以較細膩的形式呈現。

一、順從策略

採取順從策略以回應 108 課綱之教師，其態度普遍傾向支持課綱理念，且在課程設計與教學執行等實踐層面，展現出高度符合新課綱要求的行動表現。

（一）主動提升專業知能

雖然採行順從策略的教師可能對新課綱提出若干批評意見，然而整體而言仍肯認其政策目標，並願意迎接課綱變革所帶來的各項挑戰。例如，B02 教師針對跨學科編寫之新教材所增加的備課負擔，表示這是「身為公民老師的使命」，同時也是「讓自己進步的方法」，由此可見其認為教師應持續精進自身的專業素養與能力。

> 我覺得老師也要不斷地去精進自己的能力，可能透過參加研習，或是參加很多的那個共備社群，然後讓你自己有更多的經驗可以跟學生分享，如果你再拿舊課綱的那一套去跟學生講，我覺得不是個辦法。（B02）

儘管 B02 教師認為舊課綱在教學上相對「方便」，並指出 108 課綱在課程活動設計及教科書選用等層面帶來更多「麻煩」，但其仍因新課綱順應未來發展趨勢而選擇予以支持。此類教師通常將改革視為自我提升專業知識與重塑教師角色認同的契機，並因課綱所倡議之價值與其個人信念相契合（Biesta et al., 2015），故能積極配合各項改革措施，且在專業實踐上不致產生價值衝突或心理耗竭等情形。

教師多以參與研習、共同備課社群等方式來提升其專業知能。然而，108 課綱新增如校訂必修、彈性課程及多元選修等課程類型，致使教師難以在正常上班時段安排社群成員皆可參與之時程。因此，教師專業社群往往須於週末假日進行共備活動。例如，任教於不同學校之 A02 與 B03 兩位教師即共同參與一校外教學社群，固定於週末針對素養導向試題及探究與實作課程之題型進行研討、回饋與修正工作。

> 我要強調我是自主性的喔……我們發現的確跟舊課綱的學測考題真的是差蠻多的，……所以當時的想法真的就是為了要教學，然後我就參加（教學社群）了。（B03）
>
> 假日就來用（學校場地），然後（學校）從來也沒有收（場地費），我覺得這個其實就已經很好了，啊其實他因為這個東西（共備社群）我們純自願，其實我們從來也沒有奢望過學校要給我什麼東西。（A02）

即使未提供額外誘因以鼓勵教師投入社群活動，且須於課餘時間主動承擔社群相關任務，兩位受訪教師仍自發性地參與教師專業社群，投入設計與 108 課綱目標相契合之試題，足以顯示教師具備提升專業知能、積極回應課綱變革之意願。

（二）調整教學執行

早在 108 課綱尚處於研修與討論階段時，B01 教師便主動參與相關會議，對課綱改革持樂觀其成之態度。然而，該教師近年於社區型高中任教時，面臨學生學習動機普遍低落的挑戰，對課程推動造成一定困難。面對此情境，教師不僅努力調適自身情緒，亦主動與學生溝通、理解其學習需求，並積極向校內其他同儕教師請益。最終，其於課綱所倡導之目標與規範、個人專業角色認同，以及學生實際學習狀況三者之間，逐步尋求出一種實踐上的平衡。

> 以前自己覺得，我們的素養應該是談很高，上位的那種公平正義啊，那種就是比如說族群平等，當然很重要，可是我會覺得學生屬性不同，其實如果真的要引起他們的關心跟動機，先從他們貼近的做起會比較適合這樣子，所以今年有調整了這些事情……我覺得該教的就是要教完，那個知識架構就是這樣建立上去，……那教得深跟淺，以及例子的選擇是我可以控制的。（B01）

不僅僅是 B01 教師，許多受訪者在執行 108 課綱課程過程中亦共同面對提升學生學習動機之挑戰。採取順從策略回應課綱變革的教師，在教學實踐層面普遍傾向調整教學方法，強調學習內容與生活經驗的連結，並運用班級經營策略，以多元方式激發學生學習興趣，進而實踐核心素養所強調之教學理念。例如，B02 教師經常藉由分享自身生活經驗，引導學生將其與公民科所學內容相互連結，藉此激發其學習動機與需求意識；B03 教師則透過學生即將步入成年後可能面臨之法律問題，以及即將擁有選舉權等具體場景，引導學生投入課程內容；而 B04 教師則透過課堂互動，積極經營與學生間之情感連結，強化師生間於課程中的互動關係與學習連結。

除學習動機不足之外，教師在面對 108 課綱所帶來的學分數調整與部分教學內容刪減時，亦常以教學調整方式進行因應。以 B02 教師為例，針對課堂時間不足而無法深入講解之概念與議題，會額外製作學習單提供學生參考與補充；B03 教師則不排斥課綱刪減內容，認為「並未禁止教授相關內容，我可以自行調整彈性處理」，因而重新設計課程架構，將高三選修中遭刪除之主題發展為多元選修課程內容，藉由無進度壓力的教學情境，引導學生更深入地探索相關議題。

我們以前在舊課綱的高三的選修課程當中，他其中有一課會講股票投資，可是他現在把這個東西抽掉，抽掉之後，那我覺得這個東西很重要，所以我就把它放進去多元選修的課程。（B03）

若干受訪教師所屬學校於 108 課綱正式執行前，便已於 106 及 107 學年度提前試行相關課程改革，要求開設諸如校訂必修、多元選修等課程。對此採取順從策略的教師，遂積極開發新課程與教學活動，以因應學校之政策要求。當 108 課綱正式上路後，A01 教師便將前期開課經驗加以系統整理，進一步發展出符合探究與實作精神的課程設計，並於執行過程中持續調整教學策略，以提升課程執行之適切性與效能。

我們蠻早就開始開（多元選修）了，那所以當時其實也有蠻多實作的東西，我就大概把那個時候的東西，就是教材啊，然後教法，就是整理，然後做成我後來的探究與實作的課程……但我們就是可能遇到有些地方帶不太起來，反正就是修正嘛，對啊，就是看學生的狀況，然後慢慢修正。（A01）

此外，對於尚無探究與實作課程授課經驗的教師而言，儘管面對新課程時難免感到不安與壓力，但多數仍展現出嘗試之意願，並主動向他校或同校教師請益，藉由情緒調適與尋求外部支持等策略，逐步適應新課綱所帶來的教學挑戰。

113（學年）我可能就要帶學生做，所以我也會就是請教〇〇啊，請教一些做過探究的老師，對，也很害怕自己帶不好，因為沒有做過，……但是不會不想嘗試，會覺得可以做做看。（C01）

為實現素養導向教學之目標，採取順從策略的教師積極嘗試多元教學方式，克服各類挑戰與限制，並以學生為學習主體調整其教學執行歷程。在設計探究與實作課程方面，此類教師不畏懼自基礎開始進行課程開發，亦樂於尋求外部支持資源，並依據學生的學習反應與表現，持續修正與優化教學活動。

（二）拒絕不符合課綱之作法

訪談過程中發現，某書商曾主動提出為教師客製化教科書裁切服務，旨在依循舊有教學模式，將法律領域相關課次重組，並以人工方式調整排序。儘管 C01 教師尚未完全適應新課綱，然考量此調整將顯著增加書商工作負荷且與新課綱精神

牴觸，遂婉拒該項提議，轉而採納 108 課綱之新教材。

> 他可以應我的要求，把這一課裁到前面，賣這個書給我，我都是買這個書，但是他幫我法律的，例如說把公民三的第一課幫我放到那個公民二最後面……他說老師如果這些教學上比較一致性，他們可以這樣做，可是我沒有，因為我覺得這樣他們是額外的啊，我覺得他們好辛苦……可是我這樣做，好像不符合 108 課綱的精神（C01）

儘管教師在教學上偏好舊課綱之教科書編排模式，面對「上有政策，下有對策」的變通方案，選擇順從策略的教師仍拒絕此種「誘惑」，以確保課程執行符合新課綱之既定目標。

訪談結果顯示，多數採取順從策略的教師展現高度的教師專業認同。例如，B02 教師期許自身「不要愧對公民科給你的那種感覺」，並致力於將其核心精神傳遞予學生。B01 教師亦提及師資培育教授曾言：「公民是心臟科，因為終究你學的這些知識，都是要讓你成為一個社會的公民」，此話語深刻影響其對公民科之觀點，進而促使其在此領域持續投入與奉獻。除了教師專業認同，受訪教師亦因生存考量及工作責任感，盡力適應新課綱帶來的變革，且通常不排斥改革要求。例如，A01 教師認為「或許我就覺得這是我的本分吧，我就是混這口飯吃嘛」，因此對開設新課程抱持開放態度，並認為 108 課綱公民課程並未構成過重負擔。

二、選擇性因應策略

針對採取選擇性回應策略的教師，其對新課綱的支持態度與執行程度均呈現中等水平。這類教師會依據實際情況篩選改革內容加以執行，主要考量為避免增加工作負擔及維持現有工作模式。

（二）必修課程採講述教學法、探究與實作課程採探究式教學

新課綱旨在鼓勵教師設計具備探究精神且強調提問的有效教學活動。然而，囿於教學時數不足及升學考試壓力等因素，A02、C01、B03、B02、E01 等教師普遍認為，講述法在必修課程中更具可行性與效益。為此，他們採取了選擇性因應策略，主要透過講述與問答方式執行部定課程。例如，A02 教師指出：「我沒有太大的改變，就是我還是以我的講述為主，然後可能偶爾拋一些問題下去」；C01 教師亦表示：「我覺得有時間應該是要做的，我大多是講述，還沒有設計過主題式讓他

們這一節課討論這個主題」。具探究精神的教學活動，則主要落實於探究與實作課程中，如 B03 教師所言：「比較能夠容易去揮灑出其他的教學方式的，不會只有限定在那個講述跟問答這件事情上面的，真的就是探究實作」。

此外，面對部定必修課程教學時間不足的挑戰，部分教師會篩選其認為「特別重要」的學習內容，並據此設計探究導向教學活動。

> 我真的覺得很重要的東西，我就會不管時間，我就一定要帶教學活動，比如說像媒體識讀這裡……所以我一個學期大概就是會挑一個、兩個，這樣特別重要的下去帶教學活動。（A01）

在探究導向教學的目標方面，採取選擇性回應的教師，其必修課程多半採行「講述為主，提問為輔」的教學模式。實踐探究式學習與教學的機會，主要集中於探究與實作課程。此外，也有部分教師會在部定必修課程中，挑選其認為特別重要的單元，帶領學生進行探究導向的教學活動。由此可知，由於部定必修課程的教學時數有限且學習內容豐富，要在這些課程中充分實踐探究式教學確實存在難度。因此，新課綱所倡導的探究理念，大多是在探究與實作課程中得以落實。雖然這種情況可能有些可惜，但這同時也凸顯了 108 課綱新增探究與實作課程的關鍵重要性。由於此課程在議題選取、實作取徑及教材編選上具備高度的多元性與彈性，使其更能有效達成探究學習的目標。

（二）適時捨棄連結跨學門知識

教師若採取選擇性因應策略，會嘗試連結不同學門的課次以符合新課綱要求。然而，教師會視具體情況評估是否執行此類連結。若評估兩單元間的知識概念連結可行度低，或考量教學時數及段考時間安排，教師在教學上可能會放棄連結跨學門知識，或僅透過調動教學課次的方式來回應。

> 那可是現在我們就要去想一想，現在插了一個民法進來，要怎麼說明，前面都在講市場啊，我現在要怎麼說明？而且民法它是整個民法插進來喔，連身分法也在裡面喔，哇這個要怎麼跟經濟學做連結？……我有時候就直接放棄。（A01）
>
> 因為高二那時候有教育旅行，所以下學期他們到一段的課是少的，所以我們那時候就把第三課先拉出來先講，等於我先把法律處理掉，剩下的剩下來的就全部是經濟的部分。（A02）

由此可見，教師適應跨學門新版教科書的過程並非易事。A02 教師對於新教材帶來的轉變直言：「我教了十幾年都是那樣教，然後你現在忽然要我變，人都是害怕改變的。」這段話凸顯了教師長期的教學習慣及個人知識建構慣習，對其因應 108 課綱策略的顯著影響。

（三）量力而為設計課程及參與研習

針對 108 課綱所新增的探究與實作課程，A02 老師認為此類課程有助於增進學生的社會參與與實踐能力，然而其是否會加重學生負擔仍具不確定性。此外，由於該課程的開設可能壓縮原有必修學分與學習內容，教師也擔憂是否會對學生的基礎知識造成影響。在課程執行層面，A02 老師依自身教學專業進行衡量，於上學期引導學生完成與校園議題相關的報告，下學期則進行 SDGs 倡議行動，整體課程難度不高。倘若要比照其他學校所推動之「轟轟烈烈」的公民科探究與實作課程，則教師必須額外投入大量時間以進行進修與準備。

> （其他學校的探究與實作課程）相對來講會有點累，因為你要多學很多東西……我還沒有放那麼寬，就是我自己的能力還沒有到，……我覺得這些我還教不了學生，所以我的稍微小一點點。（A02）

針對因應新課綱所需的專業知能提升，B04 老師認為參與研習有助於精進教學成效。然而，由於多數教師已習慣既有教學方式，加上為配合新課綱課程已投入相當多的心力與時間，教師更傾向保留自身私人時間。基於「自身能力範圍內」及「工作期間內」的前提，B04 老師選擇在可行的條件下參與教學共備與相關研習活動。

> 我能力範圍有辦法參與的，或者是還是盡量利用那個就是工作期間有辦法可以參與的為前提，因為畢竟尤其很多像我這樣子有家庭的老師，其實你要再利用假日（參與研習）……我們其實都覺得有難度這樣子。（B04）

由此可見，採取選擇性因應策略的教師多半以「量力而為」為原則，評估自身專業能力與時間資源，在不顯著增加工作負擔的前提下，設計較易推行之探究與實作課程。此外，部分教師因需兼顧家庭陪伴責任，較難於個人時間參與研習及教學共備，因而傾向於在工作時間內進行教師專業成長相關活動。

整體而言，此類教師對新課綱的支持程度屬中等，在課程執行面則依據其所設定之自我詮釋框架，選擇具可行性的政策進行落實。例如，可能視情況省略跨領

域課程的設計，或因受限於教學時數與升學導向，於必修課程中採取傳統講授方式，而將探究式教學留於探究與實作課程中執行；在課程規劃及研習參與方面，則以不加重工作負荷為前提，選擇可達成之參與形式。

三、調適策略

在 108 課綱的執行過程中，採用調適策略的教師其態度多傾向不支持課綱理念，然而其實際行動往往仍符合課綱的要求。訪談結果顯示，以調適方式因應課綱的教師在教學信念與工作態度上呈現顯著差異。因此，本研究進一步將調適策略細分為「創造性調適」與「儀式性配合」兩類：前者著重於「主動掌握變革」，透過具創造力的因應方式，以維護自身教學理念；後者則較為「被動受制於變革」，在表面上配合政策執行，完成主管交付之任務，但因承受過多工作壓力，易產生怨懟、低落等情緒反應。

（二）創造性調適

採取「創造性調適」策略因應 108 課綱的教師傾向主動掌握教育變革，儘管對課綱規範與設計持保留態度，仍透過具創造性的教學實踐維護自身信念。A03 老師以「眼高手低」形容並評論 108 課綱，指出其中「疑問句式」的課綱條目過於抽象且難以理解，即使在某單元課程結束後，引導學生回應該單元所對應之學習內容條目，學生仍難以掌握其意涵。因此，在實際教學操作上，教師除講授教科書內容外，也延續既有教學模式，透過安排學生自選時事議題進行分組報告與評論，引導其掌握議題研究的基本方法，並培養提問與批判思考的能力。

> 包含那種基礎題，就是你要聽懂他的報告才能回答的問題，第二個就是立場問題，那你報告完之後，你覺得比如說政府的這個做法，還是民間這個做法，你覺得好不好？然後再來就是，我會請他們一定要說，那如果是你的話，就是那種假設性的問題，那如果你是政府的官員，你會怎麼做？（A03）

教師於課程中安排每週至少由一組學生進行課堂報告，其餘學生則在報告結束後，就報告內容所提出的問題進行討論。此教學安排有別於課綱及教科書所規劃之結構，但在執行過程中能有效培養學生的探究能力與提問技巧，契合新課綱所強調之核心精神與目標。

針對新課綱提倡核心素養與學習情境的生活連結，A03 老師認為相關規範仍顯

不足，其表示：「我不知道能不能可行耶，就是要逼迫所有的公民老師都帶學生去法院這種，你唯獨做這件事情，你才能體現他素養啊」，並進一步分享自身教學經驗。透過實際帶領學生參訪法院並旁聽法庭審理過程，學生獲得「震撼教育」，使學習超越教科書與考試框架，進一步延伸至真實生活場域中。

> 去法院看到那個法庭制度的設計，如果對於被告非常不利，你是不是覺得有一天你被告，你也會很衰，你要讓他有那種連帶感，讓他知道說我不可以變成這樣，我不可以讓這個制度變成這樣。（A03）

整體檢視《社會領綱》對普高公民科學習內容的規劃可知，雖高一、高二的必修課程與高三選修課程確實欠缺對參訪與踏查等教學活動之具體指引與規範，然新課綱並未完全忽略此類活動在素養導向學習中的重要性。例如，《社會領綱》於探究與實作課程的學習內容中提出「參訪學校或社區附近各類的市場」作為具體參考實例；而其執行要點亦強調，教學應靈活運用多元策略，不僅限於知識傳授，並須提供學生實地踏查、參與互動及實踐行動之機會，以促進其探究、創造與反思能力之發展，並培養主動學習的態度（教育部，2018）。

此外，升學考試無法有效對應 108 課綱所設定之學習目標，亦為 A03 老師批判課綱「眼高手低」的核心原因之一。由於現行考試內容與課綱所倡導的學習成果缺乏直接連結，使得課綱理念難以在教學實務中落地。教師舉例指出，一位就讀科學班的學生在高中三年僅修習兩學分公民課，卻在學科能力測驗中獲得社會科 14 級分，反映學習時數與考試成績失衡，且考試形式未能充分呈現學生之實質學習成果。不少學生雖能答對選擇題，卻無法具體解釋其答題依據；相較之下，能正確作答非選題者則多展現了課程學習的累積與理解。故 A03 老師建議提高大考中非選擇題比例至 40% 至 50%，並增設紙筆測驗之外的補充機制，如要求學生於申請大學校系時，提出其在相關領域進行探究與實作之具體經驗。

> 想要培養他這個素養是沒有幫助他升學的，那這個素養就算他有培育，他也不會存在啊，我想講眼高手低是這樣，除非啦就是我剛剛說的，他變得很量化，變得很實踐，你要申請我們系，至少要去法院見習一個月這種。（A03）

綜合而言，以「創造性調適」策略因應 108 課綱的教師，在態度層面多持批判立場，認為課綱所設計之創新「疑問句」條目不易轉化為可操作的教學內容，素

養導向學習亦缺乏具體施行指引；加之升學考試制度與課綱目標脫節，致使學生學習方式與課程推展成效受到影響。然在課程設計與教學執行方面，教師仍積極以自創教學活動引導學生發展探究能力與提問素養，並強調法院參訪活動於公民課程中的重要性，堅持安排學生至法庭旁聽，讓學習得以融入生活實境。

（二）儀式性配合

以「儀式性配合」策略回應 108 課綱的教師，其對課綱本身支持程度偏低，但實際行動卻多符合課綱要求。他們並非如採取「創造性調適」策略者般主動掌握變革契機，而是出於生存壓力與職責認知，在課綱上路後選擇表面性配合，完成校方所指派之相關任務。因長期承受過量工作壓力，部分教師逐漸產生怨懟、低落或疏離等情緒反應。

E01 老師任職於師生人數相對精簡之私立完全中學，需負責多個年級課程，同時規劃探究與實作、多元選修等課程內容，並協助招生事宜。對於課綱推行後所衍生的大量行政與教學工作，雖心生不滿，仍配合完成校方任務，不期待獲得額外支援，表示：「我們就是 peace 就好了，也不用什麼支持，就是把它做好就好」。訪談中，老師更以課表為例說明其日常已被繁重教務全面填滿。

> 因為我們科算是比較小科啦，就是歷史加公民大概五位而已，然後要教六個年級，所以可以看一下我的課表，這樣，還要開會的時間幾乎全滿……沒有算導師時間（一週）應該 24、25（節課）吧，導師時間加下去就應該 30 幾（節課）了。（E01）

在面對繁重的教學工作與備課壓力下，E01 老師選擇配合 108 課綱的改革，於新課程開設過程中主動尋求專業建議，諮詢經濟學領域教授意見，發展以國際貿易為核心議題的探究與實作課程。該課程內容包括設計學習單，並引導學生模擬企業經理人進行簡報，教師亦認為課程推行成效良好，師生互動亦具積極回饋。

然而，教師亦對課綱中新增之探究與實作課程表達強烈反感，直言「我希望回到舊課綱，我不想再做探究與實作」，認為課程設計應更具彈性，需考量各校之教學特性及師資人力編制差異，使課綱落實更為貼近教育現場需求。

> 因為課綱委員他會看你怎麼設計嘛，那他每一學期都會要求你去精進或什麼之類的，但其實像是我們私校他事情真的很多，那我覺得會覺得永無止盡的

備課，我覺得不是很舒服啊……學校的那個人數編制不一樣，那你硬要這樣做的話，那其實會讓很多老師就很累啊！（E01）

此外，E01 老師指出，素養導向題型與非選擇題的設計難度較高，其命題過程需投入大量專業判斷與時間心力，並明確表示反對將「素養命題的數量」納入課程評鑑指標之中。

各校的體質不一樣，你說拿那個素養命題夠不夠來當評鑑，我覺得我是很反對的……我覺得那些人是怎樣，就是覺得好像沒有吃過民間疾苦是不是？（E01）

在訪談中可觀察到，E01 老師對課程改革所伴隨的要求心生不滿，當研究者詢問其對未來課綱發展之建議時，教師最為關注的議題為私立學校教師待遇是否得以改善，並指出多數任職於私立學校的教師皆面臨校方壓迫與剝削。由此可見，教師對新課綱抱持反對態度，主要是受到工作環境與過重負荷的影響，然而基於生存壓力與責任意識，其行動上仍配合校方推動課綱相關課程。

綜合而言，本研究中採取「儀式性配合」策略因應 108 課綱之教師，其對課綱變革普遍缺乏支持，甚至傾向回歸舊課綱下之課程安排。教師所表達之不滿，主要源自既有工作量本已沉重，而新課綱除新增公民科探究與實作課程，亦要求開設多元選修課程，使師資人力有限之學校面臨更加沉重的負擔。儘管態度上存有疑慮，教師仍多在行動上配合課綱執行，如發展探究與實作課程及研擬素養題型，以因應制度要求。

四、抗拒策略

對於 108 課綱採取抗拒策略的教師，普遍對課綱理念缺乏認同，行動上亦不傾向配合其要求。由於課綱所倡導之變革方向與教師既有的價值觀與教學信念存在衝突，此類教師在教育理念與教學實踐層面皆不願妥協，而選擇依據自身信念進行課程規劃與教學操作。

本研究中呈現抗拒策略的教師任職於以升學導向為主的私立明星高中，其課程與教學安排係以考試成績為核心目標。在師生高度重視成績表現的教學情境下，相較於理解、因應或配合 108 課綱的理念與目標，教師更關心課綱推行後對考題型態與升學制度所可能產生的變化。

其實我們在整個誘因上面來說，其實真的沒有特別想做 108，就它是一個，我們知道該做，可是其實對我們來說，我們要的就是，我想要快速知道他的考題方向是什麼，那我該怎麼調整讓學生可以維持在現在的成績優勢。（D01）

就組織理論的工具性觀點而言（Christensen et al., 2007），無疑地，校方的辦學目標和學生家長的態度，成為強化教師對 108 課綱抗拒的重要因素。D01 老師在訪談中多次指出，師生與家長普遍高度重視升學考試，並直言：「我們學校的重點就是成績，所以除了成績之外，其他事情老實說我們不是很關心」。即使校內行政主管曾有意推動課程改革，引導教學朝向 108 課綱所倡導之理念與方向，但相關變革在執行過程中仍面臨來自多方的質疑與反對聲音。

他很努力想要去做一個校園變革，就是他希望我們不要只走升學，對，可是我覺得這個事情，在本質上跟學校的整體氛圍就不太一樣，所以其實他自己在推動時也遭遇蠻多的反彈，包含老師的質疑，包含家長的質疑，包含學生的質疑，就會覺得說，那我們到底，我們沒有走升學，那我們剩下什麼？（D01）

由於升學考試的命題方向成為課程執行的重要依據，教師在教學規劃上傾向將授課重點聚焦於考題中頻繁出現之概念內容；相對地，對於較少納入命題或對考試成效幫助有限之單元，則常遭排除，進而被視為次要或不重要的學習材料。

比方說我們最近在上那個國家主權認同的時候，我們可能就會說好，這個部分我希望你理解，那實際上到底有哪些東西是我們需要去記的，我就直接跟你說這邊不需要去記，因為它不重要，它不會考。（D01）

當課程與教學以升學為最高指導原則，且升學考試制度與課綱理念無法形成有效對接時，課綱所欲推動之教育理想便難以落實。然而，當大考命題趨勢逐步反映新課綱之精神與目標時，教師的教學行動亦將轉向更符合課綱理念。好比說，D01 老師觀察到跨科整合試題在大考中的比例有所提升，因此與歷史科及地理科教師加強交流合作，以促進整體課程銜接。此外，D01 老師所任教班級主要集中於理工、醫藥等領域（即「自然組」），該群學生在高一至高二僅修習 3 學分之公民課程，且在學科能力測驗時多不選考社會科，致使其學習動機普遍偏低。教師遂以

「將公民課視為放鬆課」作為策略，吸引學生投入課程，並藉由議題討論方式加深學生參與與理解，此種教學模式反而實踐了新課綱倡導之核心理念。

由此觀之，雖然 D01 老師以升學成效為重心，對新課綱多持抗拒態度，並於訪談中坦言「我們做得起來（108 課綱），我們只是不想做而已」，但當考試方向逐步對應課綱內容時，其教學實踐亦展現適應性調整，相應改變原本之因應策略。

伍、研究結論、討論與建議

一、研究結論

本研究顯示，大多數教師主要採取「順從策略」與「選擇性因應策略」，亦即其對 108 課綱的態度支持程度與教學實踐表現出一致性。採用「順從策略」的教師通常具備高度的專業認同感，顯示強化教師專業身分的建構，可能有助於課綱理念的落實與推展。值得注意的是，教師在面對 108 課綱所涉及的多重變革時，往往並非固定採取單一因應方式，而是依據具體目標與內容類型選擇不同策略，反映其實務操作中所展現的「實踐智慧」（practical wisdom）。例如，部分教師在課程內容編排上採納跨學科教材、嘗試連結多元學門知識時展現順從態度，但在執行探究導向課程時則傾向採取選擇性因應；於必修課程中維持講述式教學，於探究與實作課程中則轉向以學生為中心之探究教學；亦有教師因升學導向考量而表現出抗拒態度，但當大考評量趨向與課綱目標契合時，則又調整其教學策略以因應。

進一步分析顯示，與「順從」、「選擇性因應」及「抗拒」等態度與行動趨於一致的策略相較，所謂的「調適策略」在態度與行動間呈現非對應性，表面上看似「言行不一」，但實際上呈現兩種不同型態：「創造性調適」與「儀式性配合」。教師選擇何種調適方式，與其教學信念與工作環境條件密切相關。具備「創造性調適」傾向的教師，雖對課綱理念持保留立場，卻仍能主動形塑改革歷程，可能因其原有教學方法已與課綱核心理念具部分契合，進而在課綱施行後積極嘗試多元教學模式，使其能精確指出課綱設計之侷限，同時依循其教學信念設計課程，以達成課綱目標。相對而言，採取「儀式性配合」策略的教師則顯示出對改革的被動適應與情感排斥，儘管行動上完成課綱所要求之形式操作，實則對課綱理念抱持高度質疑與不滿，其主因多與任職學校人力資源配置不足、教師工作負荷沉重等結構性困境有關。

二、研究討論與建議

探究高中公民與社會科教師面對 108 課綱的因應策略，有助於我們更深刻地理解與掌握「教師能動性」之實用主義與經驗性意涵。在傳統上，教師能動性多被視為基層教師對教學擁有相對自主性，能在一定程度上實踐自己的教學理念。教師不僅是外部政策的被動接受者，而是具備主動反思、選擇和創新能力的專業人員。儘管如此，本研究結果卻顯示，教師在面對 108 課綱時，採取了多種不同的因應策略，這反映了「教師能動性」的多樣性（Jenkins, 2020）——體現在「積極」與「消極」之光譜兩端，前者如「創造性調適」，後者如「儀式性配合」。

教師能動性並非個人特質的自然流露，而是多重條件交互作用的產物。依據 Priestley 等人（2015）的能動性架構，教師的行動受個人資源、生態條件與時間性三層面影響；而 Biesta 與 Tedder（2007）則指出，能動性乃行動者與情境之間的「交易關係」（transactional relation）。本研究結果顯示，教師在 108 課綱改革下所採取的「順從」、「選擇性因應」與「調適」等策略，正可視為此種交易的多樣化表現。若將既有理論作為分析座標，可進一步理解教師策略並非單一反應，而是一種「脈絡化實踐」（contextualized practice）。例如，「順從策略」反映專業認同與結構支持相互強化的情形；「創造性調適」則呈現教師以實踐智慧回應結構限制的能動性展現；而「儀式性配合」則凸顯出制度壓力下的表層順應。此外，部分教師的因應策略雖具有「選擇性執行」的特徵，但其背後動機與表現形式與 Pollard 等人（1994）所述之「融入」策略似不盡相同。在面對 108 課綱時，教師並非僅是表面接受卻實質扭曲改革，而是基於教學現場的現實條件（如時數不足、升學壓力、學生差異等），主動且具策略性地篩選改革內容，並在必修與選修課程中採取差異化的教學方法。此種行為更貼近「策略性調適」而非「形式性納入」。因此，在既有的分析架構下，本研究的「選擇性因應策略」一方面保留了 Pollard 等人理論中「選擇性執行」的特徵，另一方面更強調教師在結構限制下仍保有某種積極的能動性。

進言之，Pollard 等人（1994）提出的「融入」策略，在本研究中轉化為更具能動意涵的「選擇性回應策略」。此一轉變反映出教師並非被動地將改革「融入」既有框架，而是積極根據教學時數、升學壓力、學生組成等現實條件（Lipsky, 1980），進行「策略性篩選與重組」。這與前述 Bascia 等人（2014）所指出的「教師在調和課程任務與學生興趣、資源限制時的困難」高度相關，也呼應 Mellegård 與 Pettersen（2016）所強調的「教師回應是內、外變革力量的平衡」。此外，本研

究所區分的「創造性調適」與「儀式性配合」，實則拓展了 Pollard 的「調適」與「退縮」類型，凸顯出教師在相同結構限制下，因信念、資源與能動性差異而發展出的異質實踐。此等細緻的分類，正可回應 Chen 與 Xiao（2021）對「教師如何因應挑戰」的呼籲，並為 Gouëdard 等人（2020）所指出的「政策執行落差」提供更豐富的微觀機制解釋。

由此可知，多樣化的因應策略反映了教師能動性的動態本質，但「消極的能動性」顯然不利於課程改革政策的落地。此外，教師的能動性並非如此單一，教師的能動性會受到多重因素的影響。除了教師的專業信念、教學資歷、人格特質等會影響其對課程改革的回應方式，學校資源投入與社會文化等因素也會限制或促進教師的能動性。套用 Biesta 等人（2015）的看法，我們或可總結如下：

> 信念在教師的工作中（固然）扮演著重要的角色，教師個人的信念和價值觀與更廣泛的制度論述和文化之間存在著明顯的錯配，而且對教育宗旨相對地缺乏明確和堅定的專業觀念，這顯示教師能動性的提升不僅依賴於教師個人在實踐中所帶來的信念，而且還需要集體的發展和思考。（頁 624）

明顯地，上述發現挑戰了我們對基層教師作為「課程政策執行者」的單一理解。對於教育政策設計者來說，這也意味著課程政策的成功落實不僅取決於教師是否支持變革，更取決於他們在實際教學情境中的專業能動性和實踐智慧。和多數論者（Chen & Xiao, 2021; Priestley et al., 2015; Lipsky, 1980）的觀點一致，本研究認為，未來的政策設計應多考量教師的專業需求與工作情境，特別是為那些身處不利教學情境的教師，專門打造更具針對性的支持措施（如教育資源的投入、教師專業社群網絡的連結、多元入學方案的創新、課綱與考招的連動設計等），使他們能更認同並主動地參與課程改革。套用政策執行的術語，這意味著日後課程政策的調整應適度地轉向「由下而上」模式，亦即強調不同類型教師在改革過程中的核心角色（Gouëdard et al., 2020, pp. 7-8），以確保課綱改革的「執行完整性」（implementation integrity）。簡言之，未來課程政策若欲縮小政策與實踐之落差，不應僅單純訴諸教師的信念改變，更需正視不同策略背後的結構性成因。好比說，針對「選擇性回應者」提供彈性指引、為「儀式性配合者」減輕行政負荷、與「抗拒者」展開目標對話，方能促使教師能動性朝向政策期望的方向發展。

「改革（reform）可能源自於高層的倡議，而變革（change）則持續發生於組織的基層」（Christensen et al., 2007, p. 123）；[8] 在此觀點下，特別是從基層官僚參與課程政策執行的視角出發，為提升課程政策的實效性，本研究提出若干整體性建議：未來課綱修訂應充分考量教師在政策執行中的主體性與詮釋空間，透過制度設計與資源整合，激發教師的創造性調適，縮短課程政策與教學現場之間的落差。好比說，課綱改革應從「自上而下推動」適度轉化為「雙向溝通與協商」，強化中央課綱委員會與地方教師團體間的溝通平台及其運作成效，以確保課綱理念能被教師充分理解與內化，同時也能回應並處理基層教師所面臨的關鍵執行障礙（尤其是教學時數不足）。此外，教育當局應協調考試制度，使素養導向的教學成果得以在升學評量中充分呈現，避免教師被迫採取儀式性配合或表面性實踐。

本研究旨在探究高中公民教師對新課綱的因應策略作為主要寫作目的，並以臺北市與新北市之普通型高級中學為研究場域；雖具區域侷限性，但此抽樣仍能適度反映雙北地區在新課綱推行過程中所面臨的制度與實務挑戰。然而，不可否認的是，作為質性研究途徑，本研究仍受地域（如：中南部及離島地區）與學校分布數量（如：更多的私立高中、偏遠高中）等樣本特性之限制，考量證據力與質性研究的本質，因此，行文過程中儘量淡化教師行為與高中屬性連結的因果評述，並將焦點置於整體的「類型建構」與「文本詮釋」工作。未來有興趣的研究者或可適度擴大規模，納入更多不同行政區域與學校屬性的高中教師，以檢視教師因應策略是否因地域發展程度、學校屬性或行政支持差異而產生不同模式，從而補足臺灣教育體系中課綱實施經驗的整體面貌。

[8] 在定義上，「改革」是指政治和行政領導者為了改變課程政策特徵所做的積極且刻意的嘗試，而「變革」則是此等特徵實際發生的情況。

參考文獻

王秀槐、李宗楷（2012）。繁星計畫學生學習經驗與成效研究：以一所頂尖大學大一學生為例。**教育政策論壇，15**（3），1–39。https://doi.org/10.3966/156082982012081503001

【Wang, H.-H., & Lee, T.-K. (2012). A study on the learning outcomes of students admitted through the twinkling star program: An example from college freshmen in a top university. *Educational Policy Forum*, *15*(3), 1–39. https://doi.org/10.3966/156082982012081503001】

周淑卿（1996）。**我國國民小學課程自由化政策趨向之研究**（博士論文，國立臺灣師範大學）。臺灣博碩士論文知識加值系統。https://hdl.handle.net/11296/3hx869

【Chou, S.-C. (1996). *The policy trend of liberalization of compulsory education curriculum in Taiwan* [Doctoral dissertation, National Taiwan Normal University]. National Digital Library of Theses and Dissertations in Taiwan. https://hdl.handle.net/11296/3hx869】

周淑卿（2013）。課程綱要與教科書的差距—問題與成因。**課程與教學季刊，16**（3），31–58。https://doi.org/10.6384/CIQ.201307_16(3).0002

【Chou, S.-C. (2013). The gap between textbooks and curriculum guideline: Problems and factors. *Curriculum & Instruction Quarterly*, *16*(3), 31–58. https://doi.org/10.6384/CIQ.201307_16(3).0002】

林郡雯（2018）。幾個關於以核心素養為導向的課程轉化問題。**中等教育，69**（2），40–56. https://doi.org/10.6249/SE.201806_69(2).0017

【Lin, C.-W. (2018). Questions about curriculum transformation based on the core competencies. *Secondary Education*, *69*(2), 40–56. https://doi.org/10.6249/SE.201806_69(2).0017】

林進材（2020）。從課程改革的軌跡論述教師教學理念的實踐與轉變。**台灣教育研究期刊，1**（1），157–175。

【Lin, C.-T. (2020). Discussing the practice and transformation of teachers' teaching ideas from the track of curriculum reform. *Journal of Taiwan Education Studies*, *1*(1), 157–175.】

秦玉友（2002）。課程理解～課程改革與課程執行中日漸凸現的問題。**課程與教學季刊，5**（4），75–88。https://doi.org/10.6384/CIQ.200210.0075

【Qin, Y.-Y. (2002). Curriculum comprehension-curriculum reform and curriculum implementation. *Curriculum & Instruction Quarterly*, *5*(4), 75–88. https://doi.org/10.6384/CIQ.200210.0075】

高國珮（2023）。**學校教師對 108 課綱的理解及其因應策略——以一所北部國中之教師為例**（碩士論文，國立臺灣師範大學）。臺灣博碩士論文知識加值系統。https://hdl.handle.net/11296/x92678

【Kao, K.-P. (2023). *A study on schoolteachers' understanding and coping strategies for the 108 curriculum guidelines: Taking the schoolteachers of a junior high school in northern Taiwan as examples* [Master's thesis, National Taiwan Normal University]. National Digital Library of Theses and Dissertations in Taiwan. https://hdl.handle.net/11296/x92678】

國立編譯館（主編）（2001）。**教育大辭書**。文景。

【National Institute for Compilation and Translation (Ed.). (2001). *Dictionary of education.* Wenching.】

國家教育研究院（2016）。**十二年國民基本教育社會領域課程綱要研修小組（第二屆）——全體委員第 2 次會議紀錄**。國家教育研究院。https://www.naer.edu.tw/upload/1/9/doc/1181/1051203 十二年國民基本教育社會領域課程綱要研修小組（第二屆）- 全體委員第 2 次會議紀錄 .pdf

【National Academy for Educational Research. (2016). *Minutes of the 2nd meeting of the 12-year basic education social studies curriculum guidelines research and development group (2nd term)*. https://www.naer.edu.tw/upload/1/9/doc/1181/1051203 十二年國民基本教育社會領域課程綱要研修小組 (第二屆)- 全體委員第 2 次會議紀錄 .pdf】

國家教育研究院（2019）。**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：社會領域課程手冊**。

【National Academy for Educational Research. (2019). *Curriculum handbook for the 12-year basic education curriculum guidelines: Social studies domain for elementary schools, junior high schools, and general senior high schools.*】

張芬芬（2010）。質性資料分析的五步驟：在抽象階梯上爬升。**初等教育學刊，35**，87–120。

【Chang, F.-F. (2010). Five steps of qualitative data analysis: Climbing the ladder of abstraction. *Journal of Elementary Education*, *35*, 87–120.】

張盈堃、陳慧璇（2004）。矛盾：基層教師生活世界的宰制與抗拒。**應用心理研究，21**，35–62。

【Chang, Y.-K., & Chen, H.-H. (2004). Contradictions: Domination and resistance in teachers' everyday lives. *Research in Applied Psychology*, *21*, 35–62.】

教育部（2018）。**十二年國民基本教育課程綱要──國民中小學暨普通型高級中等學校：社會領域**。https://www.naer.edu.tw/upload/1/16/doc/819/ 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校 - 社會領域 .pdf

【Ministry of Education. (2018). *Curriculum guidelines for 12-year basic education: Social studies domain for elementary schools, junior high schools, and general senior high schools*. https://www.naer.edu.tw/upload/1/16/doc/819/ 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校 - 社會領域 .pdf】

陳素秋（2022）。**邁向以公民身份為核心之課程？普通高中 108 公民與社會科課綱之探究**（計畫編號：MOST 108–2410-H-003–065-MY2）。科技部。

【Chen, S.-C. (2022). *Towards a citizenship-centered curriculum? An inquiry into the 108 civics and society curriculum guidelines for general senior high schools* [Project No. MOST 108–2410-H-003–065-MY2]. Ministry of Science and Technology.】

陳素秋（2023）。**在探究中養成公民身分：108 公民與社會課綱的探究與實作課程分析**（計畫編號：MOST 110–2410-H-003–036-MY2）。國家科學委員會。

【Chen, S.-C. (2023). *Developing citizenship through inquiry: An analysis of the inquiry and practice curriculum in the 108 civics and society curriculum guidelines* [Project No. MOST 110–2410-H-003–036-MY2]. National Science and Technology Council.】

陳素秋（2024）。典範移轉後：高中公民教師對 108 課綱課程變革之回應。**台灣教育研究期刊，5**（4），1–26。

【Chen, S.-C. (2024). After the paradigm shift: High school civics teachers' response to the curriculum reform in the 108 course guidelines. *Journal of Taiwan Education Studies*, *5*(4), 1–26.】

黃嘉莉、桑國元、葉碧欣（2020）。十二年國民基本教育課程改革中教師能動性之使動與制約因素：社會結構二元論觀點。**課程與教學季刊，23**（1），61–92。https://doi.org/10.6384/CIQ.202001_23(1).0003

【Huang, J.-L., Sang, G.-Y., & Ye, B.-X. (2020). The enablement and constraint factors on teacher agency of 12-year basic education curriculum reform: A perspective of social structure duality. *Curriculum & Instruction Quarterly*, *23*(1), 61–92. https://doi.org/10.6384/CIQ.202001_23(1).0003】

楊惠倪（2021）。**課綱調整與高中教師的因應作為**（碩士論文。東海大學）。臺灣博碩士論文知識加值系統。https://hdl.handle.net/11296/j3v65n

【Yang, H.-N. (2021). *Re-framing of the 12-year basic curriculum guideline and the coping strategies of high school teachers* [Master's thesis, Tunghai University]. National Digital Library of Theses and Dissertations in Taiwan. https://hdl.handle.net/11296/j3v65n】

楊龍立（2014）。課程政策發展的階段及重要任務。**市北教育學刊，44**，1–24。

【Yang, L.-L. (2014). Stages and major tasks of curriculum policy development. *Journal of Taipei Municipal University of Education*, *44*, 1–24.】

潘文忠（主編）（2014）。**十二年國民基本教育課程發展建議書**。國家教育研究院。

【Pan, W.-C. (Ed.). (2014). *Proposals for the curriculum development of the 12-year basic education*. National Academy for Educational Research.】

駱明慶（2018）。誰是台大學生？（2001–2014）——多元入學的影響。**經濟論文叢刊，46**（1），47–95。https://doi.org/10.6277/TER.201803_46(1).0002

【Luoh, M.-C. (2018). Who are NTU Students? (2001–2014): The Effects of the Multi-Channel Admission Program. *Taiwan Economic Review*, *46*(1), 47–95. https://doi.org/10.6277/TER.201803_46(1).0002】

簡良平（2004）。教師即課程決定者——課程實踐的議題。**課程與教學季刊，7**（2），95–114。https://doi.org/10.6384/CIQ.200404.0095

【Jian, L.-P. (2004). Teachers as curriculum decision-makers-The issue about curriculum practice. *Curriculum & Instruction Quarterly*, *7*(2), 95–114. https://doi.org/10.6384/CIQ.200404.0095】

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】

Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, *50*(2), 179–211. https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T

Bascia, N., Carr-Harris, S., Fine-Meyer, R., & Zurzolo, C. (2014). Teachers, curriculum innovation, and policy formation. *Curriculum Inquiry*, *44*(2), 228–248. https://doi.org/10.1111/curi.12044

Biesta, G., & Tedder, M. (2007). Agency and learning in the lifecourse: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults*, *39*(2), 132–149. https://doi.org/10.1080/02660830.2007.11661545

Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching*, *21*(6), 624–640. https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044325

Chen, L., & Xiao, S. (2021). Perceptions, challenges and coping strategies of science teachers in teaching socioscientific issues: A systematic review. *Educational Research Review*, *32*, 100377. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100377

Christensen, T., Lægreid, P., Roness, P. G., & Røvik, K. A. (2007). *Organization theory and the public sector: Instrument, culture and myth*. Routledge.

Cong-Lem, N. (2021). Teacher agency: A systematic review of international literature. *Issues in Educational Research*, *31*(3), 718–738.

Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford University Press.

Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. Routledge.

Ghasemi, F. (2022). (Dys)functional cognitive-behavioral coping strategies of teachers to cope with stress, anxiety, and depression. *Deviant Behavior*, *43*(12), 1558–1571. https://doi.org/10.1080/01639625.2021.2012729

Gouëdard, P., Pont, B., Hyttinen, S., & Huang, P. (2020). *Curriculum reform: A literature review to support effective implementation*. OECD. https://doi.org/10.1787/efe8a48c-en

Hudson, B., Hunter, D., & Peckham, S. (2019). Policy failure and the policy-implementation gap: Can policy support programs help? *Policy Design and Practice*, *2*(1), 1–14. https://doi.org/10.1080/25741292.2018.1540378

Jenkins, G. (2020). Teacher agency: The effects of active and passive responses to curriculum change. *The Australian Educational Researcher*, *47*(1), 167–181. https://doi.org/10.1007/s13384-019-00334-2

Lindqvist, H., Weurlander, M., Wernerson, A., & Thornberg, R. (2020). Conflicts viewed through the micro-political lens: Beginning teachers' coping strategies for emotionally challenging situations. *Research Papers in Education*, *35*(6), 746–765. https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1633559

Lipsky, M. (1980). *Street-level bureaucracy: Dilemmas of the individual in public services*. Russell Sage.

McCormick, J., Ayres, P. L., & Beechey, B. (2006). Teaching self-efficacy, stress and coping in a major curriculum reform: Applying theory to context. *Journal of Educational Administration*, *44*(1), 53–70. https://doi.org/10.1108/09578230610642656

Mellegård, I., & Pettersen, K. D. (2016). Teachers' response to curriculum change: Balancing external and internal change forces. *Teacher Development*, *20*(2), 181–196. https://doi.org/10.1080/13664530.2016.1143871

Ng, S. W. (2009). Why did principals and teachers respond differently to curriculum reform? *Teacher Development*, *13*(3), 187–203. https://doi.org/10.1080/13664530903335558

Patton, M. Q. (1990). Qualitative evaluation and research methods (2nd ed.). Sage.

Pogere, E. F., López-Sangil, M. C., García-Señorán, M. M., & González, A. (2019). Teachers' job stressors and coping strategies: Their structural relationships with

emotional exhaustion and autonomy support. *Teaching and Teacher Education*, *85*, 269–280. https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.07.001

Pollard, A., Broadfoot, P., Croll, P., Osborn, M., & Abbott, D. (1994). *Changing English primary schools? The impact of the education reform act at key stage one*. Cassell.

Priestley, M., Biesta, G. J. J., & Robinson, S. (2015). Teacher agency: What is it and why does it matter? In R. Kneyber & J. Evers (Eds.), *Flip the system: Changing education from the bottom up* (pp. 134–148). Routledge.

Schubert, W. H. (1986). *Curriculum: Perspective, paradigm, and possibility*. Macmillan.

Tanner, C. K. (1991). Planning in the context of state policy making. In R. V. Carlson & G. Awkerman (Eds.), *Educational planning: Concepts, strategies, and practices* (pp. 87-108). White Plains, NY: Longman.

Wahlström, N. (2023). Curriculum policy, teaching, and knowledge orientations. *Teachers and Teaching*, *29*(3), 259–275. https://doi.org/10.1080/13540602.2022.2159364

2025 年 8 月 3 日收件
2025 年 10 月 27 日第一次修正回覆
2025 年 10 月 31 日通過初審
2025 年 12 月 14 日第二次修正回覆
2026 年 4 月 29 日通過複審