

日本小學中年級社會學習指導要領 和教科書探究取向設計之分析 ——以「變遷與因果」單元為例

洪麗卿 劉美慧 陳麗華

日本社會課程主要採探究取向的課程設計。本研究以日本《小學校學習指導要領解說——社會編》（以下簡稱《社會指導要領》）和日本東京書籍《新社會》為研究對象，以變遷與因果單元為事例，運用文本分析法分析社會指導要領反映的知識觀和理念，以及教科書課程設計的特色和關鍵要素。研究發現：首先，日本《社會指導要領》提供教育性的引導，以探究與問題解決作為學習主要途徑，具體闡述各年級各單元之學習目標、課程內容和內容處理方式。其次，教科書採掌握、調查、統整與應用4步驟的策略引導，運用「示例－問題」為學習鷹架之綜合取向專題探究設計。然而，整體內容公民行動任務較少，難以全然回應C3探究弧第四面向「溝通結論及採取知情行動」。最後，本文根據研究發現提出數項建議，以提供我國國小社會領域課程發展之另一種視野和參考。

關鍵詞：社會領域、探究取向設計、教科書分析、日本課程

收件：2023年7月10日；修改：2023年10月6日；接受：2023年11月6日

洪麗卿，國立臺中教育大學教育學系助理教授

劉美慧，國立臺灣師範大學教育學系特聘教授

陳麗華，淡江大學教育與未來設計學系教授，E-mail: newcivichope@gmail.com

An Analysis of Inquiry-Based Design of Japanese Social Studies Curriculum Standards and Textbooks for Elementary Schools: A Focus on Change and Causality Units

Li-Ching Hung Mei-Hui Liu Li-Hua Chen

Social studies curriculum in Japan primarily adopts an inquiry-based design. This study analyzed the “National Curriculum Standards for Elementary Schools——social studies” and the textbook “New Social Studies,” published by Tokyo Shoseki in Japan, specifically examining units on change and causality. This study conducted a text analysis to examine the educational perspectives in the Japanese curriculum standards and to identify the characteristics and key elements of the textbook’s curriculum design. The findings revealed several key points: First, the Japanese curriculum standards emphasize the importance of providing educative guidance and adopting inquiry and problem-solving as primary learning methodologies. They provide specific descriptions of learning objectives, curriculum content, and content processing methods for each grade and unit. Second, the textbooks employ a structured approach of “grasp, investigate, integrate, and apply” as their guiding framework. They utilize the “example-problem” format as a scaffold for learning, enabling an integrated approach to inquiry learning. However, the analysis results revealed that the content generally neglects civic engagement and scarcely addresses the fourth dimension of the Inquiry Arc, which involves “communicating conclusions and taking informed action.” These findings provide a novel perspective and a reference for the development of Taiwan’s elementary social studies curriculum.

Keywords: social studies, inquiry-based design, textbook analysis, Japanese curriculum

Received: July 10, 2023; Revised: October 6, 2023; Accepted: November 6, 2023

Li-Ching Hung, Assistant Professor, Department of Education, National Taichung University of Education.

Mei-Hui Liu, Distinguished Professor, Department of Education, National Taiwan Normal University.

Li-Hua Chen, Professor, Department of Education and Futures Design, Tamkang University, E-mail: newcivichope@gmail.com

壹、前言

隨著知識發展步伐的加快，數位科技、人工智慧日新月異，帶來知識的變動性與難以預測性，導致資訊與知識效期縮短，靜態的固定知識已不足以因應社會變遷快速之下所帶來的挑戰，因此每位公民宜成爲終身學習者，以適應和應用新的知識和技能（Moradoff et al., 2021; Philip, 2019）。在複雜的生活及社會環境，學生需要的是學習能力的培養，除了強調從具體真實情境中實踐和探究之外，在內在認知層次透過後設認知反思的運用，以達到學習綜整與遷移之效（Erickson et al., 2017; Organisation for Economic Co-operation and Development, 2018）。

《十二年國民基本教育課程綱要總綱》（2014）強調在教材上貼近學生真實生活情境、具脈絡性，期待啓發學生將所學知識運用在生活上的質量有所提升，並且學習歷程與策略強調探究、參與、實踐、反思及創新等思維與行動，以培養學生具備持續學習的能力。然而，洪麗卿等人（2021）分析目前社會領域3年級教科書發現，各版本探究任務雖然以問題導入的形式，但探究路徑以教師爲中心居多，較少引導學生發現問題、參與規劃和決定行動，且採個人探究甚於協同探究，即使採用協同形式亦僅在局部步驟進行。換言之，以學習者爲主體的課程改革意識仍舊不足。因此，究竟在國小教學情境該如何有效探究引導，才能讓學生跳脫接受式學習，以及能運用後設能力因應情境需求彈性應變，實爲社會領域課程改革的重要議題。

教科書是國小教師教學及學生學習材料的重要來源，教科書角色若僅限於內容知識的傳遞，將無法達到以學習者爲主體，回應深化學習的需求（Porter, 2019）。尤其，在國內新課綱推動之後，若教科書鋪排方式無法與課綱的理念一致，單依賴教師以額外添加方式來推動，不僅增加教師教學負擔，且可能因挑戰過大削弱創新的動能，導致改革流於形式。可見，教科書在課程改革歷程作爲推動助力之重要性。

有鑑於日本文部科學省（2017a）於2017年《學習指導要領》以資質和能力¹為目標，推動主動學習、互動學習和深度學習，關注學生面對變動的未來社會生活能保持應對的熱情和能力，不僅強調學什麼，更是強調如何學來改進課程品質。此與臺灣此波素養導向的課程改革理念，關注學習與生活的整合及知識的學以致用，以培養學生成為自主行動、溝通互動、社會參與的終身學習者，有高度相似之處（十二年國民基本教育課程綱要總綱，2014）。

再者，在日本政府施政改革中，課程改革圖像明白清晰且全面進行，不僅是只有學校課程進行改革，背後均有完整的整體及配套政策可引導學校現場人員及家長充分瞭解與配合（楊思偉，2006；歐用生，2007）。除了有《學習指導要領》闡述各學科之整體目標和各年級的學習內容之外，且各科目另設有《學習指導要領解說》，逐一解析《學習指導要領》各項內容，如國小社會科設為《小學校學習指導要領解說——社會編》（以下簡稱為《社會指導要領》）（文部科學省，2017a）。而在《社會指導要領》「社會改版的目的和要點」一節針對提升社會科的具體改善事項，即提及：「強化社會連結，加強調查和解決問題的活動，以知識和思維能力為基礎來改善社會」（文部科學省，2017a，頁5），可見此波日本社會課程探究取向之特色。在教科書方面，日本教科書發展與設計重視嚴謹的實驗與試用的研編系統，內容設計須歷經教材評估、實驗、試用、修正方能納入教科書（詹寶菁等人，2014）。此外，臺灣與日本2國教科書皆受到中央政府的規範，在教育文化脈絡上教科書對教師教學有高度影響力，故選擇日本課程和教科書作為研究對象具有適切性。

秉持他山之石可以攻錯，借鏡他國的正式課程設計可幫助我國拓展視角，尋求解決問題的可能策略與參考價值，藉此打破框架創建新局。本文旨在探究日本《社會指導要領》和教科書之內容，以提供我國國小

¹ 日本此次課程改革以「資質、能力」取代原本《學習指導要領》常用「學力」的用語（楊思偉、李宜麟，2021）。

社會領域課程發展之另一種視野和參考。基於我國以 4 大概念主題軸作為課程發展的重要依據，故在此以概念主題軸之一「變遷與因果」為實例，旨在瞭解日本國小社會領域課程設計的情形。具體言之，研究問題有二：（一）日本《社會指導要領》在教育改革脈絡下傳達之具體意涵為何？在課程設計提供怎麼樣的內容或資源？（二）探究取向的社會領域教科書有哪些特色和關鍵要素？如何鋪陳內容？

貳、文獻探討

課程乃奠基於整體社會情境脈絡上，將課程嵌入背景脈絡才能彰顯意義，以下茲針對日本課程改革之演進脈絡進行說明。

一、日本課程改革演進與背景脈絡

自二次大戰後日本約共歷經 9 次課程改革，每次均可見新教育思潮反映在《學習指導要領》的改革重點上，雖然改革方向亦會隨著國內政黨更迭而改變，但大抵有其脈絡性，整體而言，是在新保守主義、國家主義和新自由主義之間螺旋式的消長（林明煌，2018；歐用生，2007）。

（一）日本教育改革的演進脈絡與特色

日本《學習指導要領》相當於我國的課程標準或課程綱要，由最高教育行政機關「文部科學省」頒布。1957 年受蘇聯發射人造衛星成功影響，朝向教育內容現代化的改革，《學習指導要領》正式成為課程發展最高唯一指導準則（林明煌，2008，2018）。1970 年代國際思潮從實用課程典範轉向概念重建課程典範，1977 年日本《學習指導要領》也走向鬆綁路線，從中央集權式標準化內容逐漸綱要化，並增設寬鬆教育時間來減輕學習壓力（梅原利夫，2001）。1989 年版《學習指導要領》強調「新學力」即思考力、批判力、創造力與問題解決能力，並廢除國

小低年級社會科與理科，設置生活科一科，重視學童透過生活體驗活動來理解社會現象與自然現象（林明煌，2008）。1998年《學習指導要領》強調課程決定權力的下放，僅作為基礎標準的參考，主要特色包括教育內容的嚴選（因應週休二日各科上課時數縮減）與學校本位課程的實施（林明煌，2008，2018；楊思偉，2006），並且透過「綜合學習時間」的設置，開放教師自主發展學校特色課程的權力，藉由活動來培養能力為特色，也是日本教育自由化的濫觴（楊思偉，2006）。歐用生（2007）指出1998年以來，近十餘年來的日本教育改革幾乎是新自由主義思潮的實驗和應用，偏向新自由主義和新保守主義合流與相互激盪，將「公」極小化、將「私」極大化的意識形態。

然而，日本1998年教育內容精選與寬裕學習的寬鬆政策推動，在升學導向為主的日本社會造成兩極效果，私立學校和市區學校並未隨之減少內容，反使城鄉差距變大，加上當時日本學生在國際學力表現評比退步，引發學界對於減少課程內容致使學力水準降低的質疑與爭論。因此，2003年日本文部科學省緊急修訂，重新增修要領內容，揭示要領只是最低標準，降低《學習指導要領》的權力位階。

2008年日本文部科學省檢討管制鬆綁導致學力下降的原因，包括文部科學省、學校、家長與社會對改革方針說明和瞭解不清，以及各級學校對「綜合學習時間」未能有效規劃等，因此2008年將改革著重在學生學力和國家競爭力的提升，縮減綜合學習時間和選修課程，改而增加主科的學習時數和內容（林明煌，2008；林明煌等人，2021）。由上述可知，新自由主義和民主主義的教育思想常帶來課程變革，然而從理想至實踐轉化時，需重視實踐知識的重要性，才能在解構、破框之後，有效建構新的改革路線。

（二）2017年日本《學習指導要領》之特色

2017年的《學習指導要領》捨棄以往綱要化的課程修訂，取而代之為詳盡的目標和學習內容的課程改革走向（文部科學省，2017b，

2017c；安彥忠彥，2017）。

日本中央教育委員會指出，新課程的理念在於透過學校教育創造更美好的社會，以及藉由社會的協作與合作歷程，以培養未來創造者所需要的資質與能力（文部科學省，2017c）。課程發展針對「你將能做什麼」、「學習什麼」和「如何學習」設置探究課題，並強調透過各校課程治理，不減少學習內容的情況下進行質的改進，以達到高品質的理解（文部科學省，2017b）。

首先，在「你將能做什麼」方面，2017年《學習指導要領》視培養資質與能力的3大支柱為各個學科欲達到的方向，²包括：（1）向學力／人性發展：在生活和社會中具有自我學習，與他人協調，關懷他人的心；（2）知識／技能：獲得生活和工作所需的知識和技能；（3）思考／判斷／表達：培養處理未知情況下的思考力、判斷和表達等能力。其次，在「學什麼」方面，根據新時代要求的資質與能力，設立新學科、新科目，並重新審視目標和內容，且特別強調不減少學習內容。最後，在「如何學」之學習歷程方面，則是強調3種觀點，包括：（1）主動學習：如何增強學習興趣和關心，引導學生反思並能連接到下一次的學習或主動運用到其他情境；（2）互動學習：如何深化群體間的討論，以多元角度豐富思考與創意，並檢視和拓展自己的思維；（3）深度學習：如何將所學的知識相互關聯，以加深理解並建構新的思維，包括發現問題並構思解決方案（文部科學省，2017c，2017d）。由上述可知，日本課程先提出所預期的學習結果，能用來做什麼，之後再思考如何進行學習和實施，偏向以終為始的逆向式思維作為課程改革的取徑。修訂方向如圖1所示。

關於此次提升「如何學」之學習歷程變革，西岡加名惠（2017）指出日本發展是受到美國自主學習思潮的影響，視學生的學習比教師的指

² 本文為各3大支柱的發展目標為避免在句中因頓號隔開被誤讀為多個分項，分別以知識／技能、思考／判斷／表達、學習能力／人性關懷來表示3大支柱，以增加閱讀流暢性。

導更為重要，因此藉由主動學習的倡議以促進學習中的概念理解，不過相較於美國主要聚焦於高等教育，而日本則是從高等教育擴展至中小學教育，其背後反應提高國際競爭力的意圖，以及培養學生在知識型社會所需的新技能。而日本中央教育委員會為避免自主學習一詞定義不明確，可能淪為課堂上放任學生自行學習表面形式，因此未使用此一用詞，而是採用主動、互動（對話）、深度學習來闡釋，強調問題解決、學習者間的合作和概念理解 3 個重要學習趨勢進行有效學習。

二、社會領域探究取向之課程改革關注

何謂探究學習？探究學習是一種以學生者為中心，透過課程與教學提供學生自主探索的學習機會，支持學生經由探究歷程發展該領域的重要知識與能力，並將習得的學科知能轉化與應用的課程實踐方式（游小旻、張文華，2022；Wallace & Husid, 2017）。

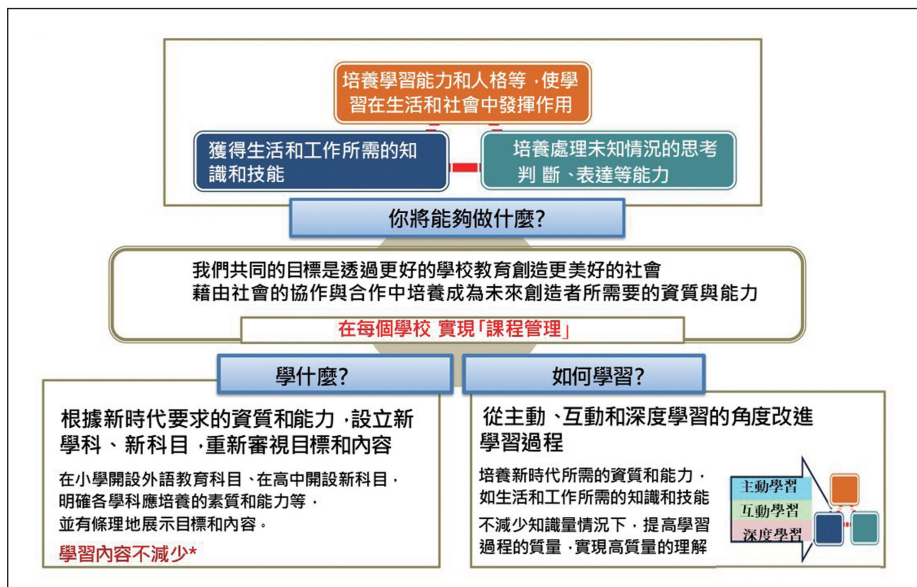


圖 1 2017 年日本《學習指導要領》修訂方向圖

資料來源：翻譯自文部科學省（2017b，頁 13）。

（一）探究取向在社會領域學習的意義

社會領域探究取向的倡議，旨在激發學生對生活世界保持好奇心，及努力想理解世界是如何運作的渴望，讓學習與生活緊密連結（詹寶菁，2020）。Grant 等人（2023）指出社會領域探究為本的教學趨勢，目的在於一方面翻轉社會領域長期被學生視為知識囤積之低學習價值學科之危機，以此作為推動社會領域改革的動能；另一方面是回應社會領域之獨特學科本質，理解社會世界如何運作、人們如何及為何交流互動。其指出人類行為和社會現象具有動態複雜的特質，須以跨領域和多元觀點來理解，透過以學生為主體之探究學習更能超越固定內容所能達到的學習成效。因此，探究弧為美國《大學、職涯和公民生活（C3）美國社會領域州課程標準架構：提升 K-12 公民、經濟、地理和歷史等科目嚴謹性的指引》（*The College, Career, and Civic Life (C3) Framework for Social Studies State Standards: Guidance for Enhancing the Rigor of K-12 Civics, Economics, Geography, and History*）課程推動之重要向度（National Council for the Social Studies, 2013）。

日本《社會指導要領》亦立基於探究以進行深度學習，意指各學科在習得、運用、探究的學習歷程中能開展觀點和思維方式，透過知識訊息的檢視形成自己的想法，並發現知識訊息的相互關聯以加深理解，或從現象中發現問題、探究問題，在參與調查歷程做出決定和解決問題（文部科學省，2017c）。可見此波日本社會科課程探究取向之特質，以及探究取向與主動學習、互動學習、深化學習關係密切，包括：一為主動、參與式學習，在特定的脈絡中讓學生主動進行學習；二為協作式學習，讓學生透過與外界互動、合作、對話。三為深度理解的學習，不僅是外部活動的主動性，同時也強調內部思維活動的意義建構。

我國此波《十二年國民基本教育課程綱要國民中小學暨普通型高級中等學校——社會領域》（2018）（以下簡稱為社會領綱），亦特別強調以統整課程、探究與實作為課程設計特色，一方面持續《國民中小學

九年一貫課程綱要——社會學習領域》（2008）改革未竟之處，以統整性教材進行課程規劃，希冀改變以往歷史、地理、公民與社會 3 學科分科而欠缺（學生）經驗統整、社會（議題）統整的缺失，強調統整自我、人與人、人與環境之間互動關係；另一方面朝向培養學生自主探究與學習如何學習取向發展，希冀提升學習的質與量，以回應數位時代學習革命的浪潮。

（二）促進理解的探究歷程教學實踐

探究取向學習歷程，教師將知識主導權逐漸轉移至學生身上，使學習者成為知識的建構者，這是一種達成學習的手段，本身也是學習的目的。教師在學生學習的情境中，在其間引導學生提出有意義的問題，進而蒐集和分析資料以回應所提到的問題，同時思考資料和證據的可信度和有用度，最後向他人溝通探究的發現（張清濱，2018）。

Wiggins 與 McTighe（2005）將促進理解的探究歷程分成 8 個階段，包括：階段一，教學前的規劃和設計，發展問題及規劃探究。階段二，在探究初期與相關問題調查之前或之後，提出核心問題。階段三，引導學生說出和理解可能有多種合理的答案，也理解教師提供的文本資源可能引導出多元的觀點。階段四，追問學生對問題的回應，引導學生提出進一步探究的方向或方法，以重新思考和分析問題。階段五，引介與探究問題相關的新資訊和新角度觀點，有意地拓展探究或質疑目前為止所獲得的暫時性結論。階段六，深入和持續的調查研究和分析討論，形成最後的成果或實作表現。階段七，全班總結和歸納發現、新洞見及尚未解決或新的問題。階段八，評量個別學生的探究和答案，提出具證據支持的論證和反論證的主張。

Grant 等人（2023）以美國 C3 之探究弧 4 個面向為架構，彙集專家研究和現場實施經驗，關注系統連貫性的規劃，以推展社會領域探究為本的實踐，包括面向一，發展問題和規劃探究：以關鍵概念為基礎，設計一個兼具學術嚴謹性和學生關聯性之引領性問題（compelling

question)，以引發學生問題意識和學習心向。學術嚴謹性意指重視從多學科視角反映學科知識的多元理解和個體與社會群體的多元視角；學生關聯性則意指透過實際情境脈絡的連結，強調知識對學習者的意義性和應用性。面向二，運用學科概念與工具：重視運用多種形式與不同來源的資源，引導學生學習蒐集和判讀各種學科性資料，如統計數據、政府政策、口述歷史、專題文章等，確保具備公民、歷史、地理和經濟等學科觀點的學習。面向三，評判及使用證據：綜整所蒐集到的多元管道資料，檢驗與使用證據以形成主張、論點或新的探究問題。此為探究歷程知識建構的品質關鍵，且課程內容及探究技能為先決學習條件，如閱讀理解、數位、識讀、論證能力等，因此課程設計宜運用一系列支持性問題（supporting question）協助學生聚焦引領性問題所涉及的相關問題，透過伴隨支持性問題對應之形成性任務和學習資源作為鷹架以促進問題與學習目標之間進行具論據的交互應用，讓引領性問題轉化為更具體的探究任務，以擴展和深化學生的探究，達到逐步解決問題之目的。透過每一次新提問和任務之引導，激發學生從多面向思考及建構知識。面向四，溝通結論及採取知情的行動：關注引發學生表達新理解的表現任務的評量設計，從理解現象、評估解決方案至採取公民行動，以對話與協同為知識建構的基礎，經由與他人溝通、磋商、論證促進認知改變及內化，並提升行動效益。

綜合上述可知，社會領域探究取向的課程設計，重視學習前歷程取向的程序性規劃，其重點包括學習目標、學習問題和學習任務的銜接性和順序性安排，多面向資源文本、資料和現象在不同學習階段的適當導入，超越事實的意義性和統整性的思考，以及透過討論、溝通和論證活動後之行動決定。

參、研究方法

一、研究對象

考量課程轉化的脈絡性，本研究以日本國小階段國家層級《社會指導要領》，以及日本東京書籍株式會社出版之《新社會》（北俊夫、小原友行，2022a，2022b）教科書為研究對象。臺灣社會領域以相關學科知識的共通性質及重要內涵為基礎，擇定互動與關聯、差異與多元、變遷與因果、選擇與責任 4 個主題軸做為主要內涵。其中，「變遷與因果」為社會領域重要概念主題軸之一，為探究不同的時間與空間條件下，各種社會事物與環境間變遷過程，並強調其因果關係，涉及變遷的環境、歷史、社會、政治、經濟的變遷，富有多學科觀點（社會領綱，2018）。因此，本文以「變遷與因果」概念教材為例，旨在探討分析日本國小社會領域中年級教科書探究取向之課程設計。經過篩選後，發現在 9 個單元中，有 3 個單元課次內容較貼近變遷與因果概念：（一）「城市樣貌的變遷」單元，從城市之景觀、公共設施以及人口和土地利用的變化趨勢，來思考這些變化所帶來的因果與變遷。（二）「當地的傳統、文化與先人」單元，透過縣內主要的文化財（包括過去建築物、遺跡、民俗技能等）和當地的祭典的認識，從歷史背景到至今保存、傳承的努力，來理解地區發展變遷歷程。（三）「有特色的地區與人們的生活」單元，關注特色地區（如盛產本地特殊產品、傳統技術、產業興旺、致力於國際交流、保護地方資源等地區）的自然環境、人們間的合作關係、地區產業發展與城市經營之因果關係。

茲將中年級（3、4 年級各 1 冊）各冊與「變遷與因果」概念相關之單元名稱、各課次名稱和占該年級內容比例，整理如表 1 所示。

表 1 《新社會》中年級「變遷與因果」相關單元

冊別	單元名稱	各課次名稱	占該年級內容比例
第三冊	四、城市樣貌的變遷	1. 市的樣貌和人們生活的變遷	22/148 (14.86%)
第四冊	四、當地的傳統、文化與先人	1. 想留存的事物、想傳承的事物 2. 引水至四周環繞山谷的臺地	40/180 (22.22%)
	五、有特色的地區與人們的生活	1. 硯臺產地：石卷市雄勝町 2. 從事國際交流的城市：仙臺市 3. 善用美麗景觀的城鎮：松島町 3. 善用古老街景的城鎮：登米市登米町 (3 選擇其中一項來學習)	36/180 (20%)

二、研究方法

本文分析脈絡採文本分析法，探究日本國小中年級《社會指導要領》和《新社會》教科書組織與安排的情形。為了解析文本所掌握探究取向的精神內涵，運用文本分析法分析分析內容，面向有二：（一）《社會指導要領》在教育改革脈絡下傳達之具體意涵為何？在課程設計提供怎麼樣的內容或資源？（二）教科書課程架構元素和設計特色，依 Grant 等人（2023）以美國 C3 之探究弧 4 個面向為架構，並以問題、學習任務、學習資源和評量為探究取向課程設計之關鍵元素，分析教科書如何鋪設有助於師生實際執行探究與實作的思維與學習鷹架？教科書探究取向之內容處理方式為何？以提供我國國小社會領域課程發展之另一種視野和參考。

三、資料處理與分析

本研究對象為《社會指導要領》和教科書，教科書部分，以單元為分析單位，分析依據則採文字為主軸，圖片和圖表作為輔理解之用。

基於日本《社會指導要領》和《新社會》中年級「變遷與因果」相關單元以日文書寫，為促進文章閱讀流暢且增進讀者理解，因此翻譯為中文呈現，並請 1 位專家進行翻譯檢視。

資料分析方式，依教科書元件和探究取向課程內容鋪排方式進行資料分析。闡釋資料時，會將文本內容置於編者思考脈絡之中加以檢視，注意整體與部分的連結，並將研究發現與文獻探討的結果相連結，作為理論的檢證。資料於引述後以括號說明，代表資料來源，資料引用係以代碼呈現，一為《社會指導要領》以 (Standards: 62) 表示引自第 62 頁；教科書部分以 (B3_4: 20)，係指《新社會》第 3 冊第四單元的第 20 頁。

肆、研究結果與分析

日本國小階段國家層級《社會指導要領》及東京書籍株式會社出版之《新社會》教科書分析結果，闡述如下。

一、2017 年日本《社會指導要領》分析

《社會指導要領》承襲《學習指導要領》之研訂理念，針對社會科的目標和內容、各年級的目標和內容、教學計畫設計和內容處理作詳盡說明，經分析後發現 4 點特色。

(一) 強調問題理解、問題深究和問題解決 3 項思維學習為探究歷程

從《社會指導要領》在「社會科的目標」一節可發現，國小社會科整體目標為培養學生具備公民所需素質與能力的基礎。

透過活用社會科學的觀點與思維方式，藉由調查和解決問題的活動，旨在培養成為主動且具備和平民主國家、社會公民所需資質與能力的基礎，以在全球化的國際社會中積極生活。(Standards: 17)

上述培養資質與能力之取徑有二，一為活用社會科學的觀點和思維方式；一為透過調查和問題解決的活動來進行學習。就「活用社會科學的觀點和思維方法」而言，意指藉由探究和解決問題活動歷程，著眼於社會現象的位置、空間分布的延伸、不同時期和時間的變遷、現象與人之間的相互關係，以及人際之間的相互關係等（觀點），以及透過調查、比較、分類、綜合，連結社會現象與當地居民和公民的生活，以檢驗和思考社會現象的意義、特徵、相互關係（思考方法），進而建構對社會現象的觀點和思維方法（文部科學省，2017a）。由此可見，其在問題理解上，強調社會學科知識的活用與生活連結，從社會現象的觀點和思維方法的視角，不僅界定了學科範疇和學習內容，且彰顯了社會科特有學科價值，避免與其他學科內容重複。

就「透過調查和問題解決的活動來進行學習」而言。從《社會指導要領》國小3大支柱具體目標可發現問題理解、問題深究和問題解決之特色。在知識／技能目標提及：

- (1) 透過地區和日本的地理環境、現在社會的結構和運作方式，以及地區和本國的歷史、傳統和文化，培養對社會生活的理解。
- (2) 透過使用各種資料與調查活動，學習掌握資料蒐集和總結信息的技能。³（Standards: 148）

在上述目標可見對「理解」和「深究」之重視，學習掌握資料蒐集和總結信息。在思考／判斷／表達亦指出，引導學生理解社會問題，選擇如何參與以解決問題之能力：

- 從多角度考慮現象的特徵、相互關係、意義，理解社會面臨的問題，選擇和判斷如何參與社會以解決問題，培養適當表達想法、選擇和判斷的能力。（Standards: 148）

³ 以下粗體處為筆者自行標註。

而在向學力／人性發展之目標，亦以培養學生問題解決態度為重點：「培養對社會事件有深入理解、積極解決問題的態度」（Standards: 148）。文部科學省（2017b）指出此波課程改革重視學生之學科知識的習得、應用和探究的過程，強調將知識相互關聯，深入理解，審查資訊，形成想法，找到問題並提出解決方案，並能創新自己的想法，透過此歷程以培養出學生的資質和能力。

由此可知，為了促進資質和能力的學習，日本國小社會領域強調以問題理解、問題深究和問題解決等面向為學習活動之主軸，以「活用社會科學的觀點和思維方法」，和「透過調查和問題解決的活動」為取徑，進而建構對社會現象的觀點和思維方法，此與 C3 探究弧——「發展問題和規劃探究」、「運用學科概念與工具」、「評判及使用證據」3 面向有相似之處，然在溝通結論及採取知情的行動面向，日本《社會指導要領》在知識／技能目標僅有論及總結信息的技能，較少提到採取知情行動的技能，僅在思考／判斷／表達之目標有提及參與社會以解決問題。

（二）國小階段內容採綜合取向以與國中內容作區隔

《社會指導要領》對各年級目標、內容及各單元內容處理均有詳細說明。在內容改進方面，特別強調國小階段應與國中社會科有所區分，採統整的內容組織，從「地理環境與人們的生活」（空間性）、「現在社會的機制、運作與人們的生活」（綜合性）和「歷史與人們的生活」（時間性）3 面向，透過各個主題多條橫向系統連結成「綜合社會科」的特性來瞭解社會性生活（文部科學省，2017a）。就整體而言，日本社會科的垂直架構的方向性和銜接性，是從統整學習再逐漸演進至專門性高的學科分流為特色（澤井陽介，2022）。再者，《社會指導要領》針對國小和國中不僅在資質和能力的目標作區隔說明，並且就內容框架和主題進行盤點，詳列各年級單元主題在「地理環境與人們的生活」（分為地區、日本和世界），「現在社會的機制、運作與人們的生活」（分為經濟

與工業、政治和國際關係），以及「歷史與人們的生活」（分為地區、日本和世界）之課程組織分布情形。由上述可知，2017年日本社會科著重國中小課程內容組織之垂直連貫性、系統思考觀，強調打破傳統以分科結構作為課程組織架構的主要思維，以促進學生掌握對社會現象的觀點和思維方法之學習。

（三）各年級融入國際議題，挑戰同心圓擴大論的組織框架

《社會指導要領》以培養學生能在全球化的國際社會中積極生活為目標，並在中央委員會報告之具體改進項目提及：

在國小社會科教育方面，我們將重新審視教育內容，以促進學生對與世界各國的關係和政治運作產生興趣。（Standards: 9）

此次修訂各年級的內容融入許多國際議題，連結至世界或國際關係，如3年級生產與銷售單元延伸論及國際對外關係之討論，城市樣貌的變遷單元延伸至少子化、高齡化、國際化的議題。4年級縣內的特色——某社區的模樣單元延伸至從事國際交流的工作等，朝向與世界接軌的發展方向（文部科學省，2017a）。澤井陽介（2022）指出此乃基於對課程組織同心圓擴大論的批判和調整，有些學者認為過去從中年級地域學習、社會機能（市町村、都道府縣）至5年級國土學習、產業機能學習，再到6年級國家和世界歷史、政治與國際的內容結構過度封閉，未能反應目前中年級學生即已接觸到世界的現況。由上述可知，日本《社會指導要領》課程內容強調與學生的經驗和需求結合，針對全球的發展趨勢和新興議題來慎思與解決當代問題，可見其定位不僅為課程內容編制的說明，更是引導學生學習方向和改進教學方法，使教育與時俱進。

（四）具體闡述各年級各單元之學習目標、課程內容和內容處理方式

《社會指導要領》之「各年級的目標和內容」一節，會針對各年級整體和各單元之學習目標、資質與能力具體目標和內容處理，具體闡述

如何連結、轉化和學習方法，其中知識／技能和思考／判斷／表達能力之目標會在各單元主題分別列出。

以3年級「城市樣貌的變遷」單元為例，單元目標為透過活動，探究和解決有關城市樣貌變遷的學習問題，瞭解隨著交通、公共設施獲得改善，人口和土地利用發生變化，城市景觀和人們的生活也隨之會發生改變。課程具體目標說明如下：

A、獲得以下知識／技能：（1）理解城市和人們的生活在時間推移中的變化。（2）進行訪談，研究地圖和查閱年表等。B、獲得以下思考／判斷／表達能力：關注交通、公共設施、土地利用、人口、日常生活方面的時期差異，掌握城市和人們生活隨之改進與改變的情況，並思考和表達這些變化。（Standards: 44）

接著，《社會指導要領》具體說明目標屬性和達成目標之學習方法，例如上述A有關知識／技能目標中，（1）屬於知識目標，（2）屬於技能目標，應將（1）和（2）兩者連結實施。要達成（2）的方法包括藉由訪談、研究地圖和查閱年表等相關資料，如採訪博物館、資料館的工作人員以及當地人士，並依時間先後建立時序表，以了解城市情況的變化，當中包括訪談蒐集重要訊息的技能、比較地圖和照片等發現時間變化的技能，以及根據時期和時間變遷將資料總結成時序表的技能。而B有關思考／判斷／表達能力之內容亦會闡述說明學習重點。以公共設施、土地利用為例，即會說明引導學生分析的面向作為教學參考：

關注不同時間公共設施的差異，如我們的學校、中央圖書館、社區中心等公共設施建成時期的城市狀況，與現今當前城市現狀之間的差異。（Standards: 45）

再者，《社會指導要領》亦會進一步以內容處理提醒注意要點。例如針對B思考／判斷／表達能力中，教導「人口」時在此3面向之重點：

在討論「人口」時，使用用表格和柱狀圖來了解增減趨勢。根據城市的不同，少子化、人口老齡化加劇的趨勢，日本的現狀、外國居民數量增加及國際化的進展都是重要議題。……促進學生從公民立場思考和討論城市的未來，提供如何執行和實踐的引導相當重要。（Standards: 47）

而4年級「當地的傳統、文化與先人」單元目標在於透過調查和了解當地的傳統、文化和前輩們的貢獻，來理解地區發展變遷歷程。而其具體目標則為：

A、知識／技能目標為：（1）理解當地文化財和年度活動是地方社區代代相傳，並蘊含著對地區發展等各種願望。（2）理解我們的前輩通過各種努力和奮鬥為當時生活的改善做出了貢獻。（3）進行實地考察和研究，使用地圖和其他資料整理成時序表等形式。B、思考／判斷／表達能力目標為……。（Standards: 62）

內容處理則建議引導學生透過縣內主要的文化財和當地的祭典、年度活動的認識，並選擇對地方發展具貢獻的前輩之工作內容和意義，如開發、教育、醫療、文化、產業等方面，以及思考地方傳統和文化保存繼承等問題（文部科學省，2017a）。

4年級「有特色的地區與人們的生活」單元，單元目標為讓學生理解當地具有特色的地區的學習活動。其具體目標為：

A、知識／技能目標為：（1）了解當地具有特色的地區，人們如何透過合作以促進城鎮建設和觀光旅遊；（2）使用地圖和各種資料進行調查，並將其整理在空白地圖等中。B、思考／判斷／表達能力目標為關注特色地區的位置、自然環境，人們活動和產業的歷史背景，以及著眼於人們之間的合作關係，並掌握和表達地區的特徵。（Standards: 66）

內容處理之重點為了解當地獨特之地區，如盛產特殊產品、傳統技術、產業興旺、致力於國際交流、保護和運用地方資源等地區。在保護和運用地方資源的地區方面，可選擇自然環境或傳統文化其中一項進行討論即可，並關注人們活動和產業的歷史背景之變遷歷程（文部科學省，2017a）。

不過，有關向學力／人性發展之目標並未在各單元主題之中列出，僅在年級整體目標進行說明：

培養學習社會現象主動嘗試解決問題的態度，以及思考如何成就更美好社會、將所學應用到社會生活中的態度。同時培養對當地社區的自豪感和情感，以及成為當地成員的自我意識。（Standards: 149）

由上述可知，藉由《社會指導要領》的引導，能讓課程編輯者清楚理解該單元具體目標、學習內容和方法。本研究選擇之3個單元，雖然屬於國小社會科內容3個框架中的「歷史與人們的生活」範圍，但是學習內容跳脫歷史範圍的限制，同時將地理和公民面向議題納入。從上述3個單元可發現，課程內容著重由學生從日常生活經驗去發覺社會現象的特色和理解社會問題，以及從空間延展、人與人生活互動和歷史文化脈絡所帶來的社會現象思考當中因果與變遷之關係，並應用專題探究的統整設計以促進對社會現象之深度學習。再者，上述單元雖然以「變遷與因果」概念單元為主，但在主題單元內容之下，亦可發現會部分涉及個人與群體、人與環境、全球關連等「互動與關聯」概念，以及讓學生思考自己能做的事情，進行價值和公共事務參與的選擇等涉及「選擇與責任」概念。換言之，在主題探究之下，除了有關鍵概念之外，同時也會涵括其他相關概念，才能顯現出議題探究的多面向觀點。

《社會指導要領》清楚說明該專題所要觸及的社會學科的觀點與思維方式，以及涵蓋課程目標、課程內容和學習方法三者的對應，不僅涉及學科內容知識（Content knowledge, CK）和學科教學知識（Pedagogical

content knowledge, PCK)，並且從如何學習的角度，考量學生的學科學習知識（Learning content knowledge, LCK）如何轉化為教學底蘊的議題。⁴雖然，針對此波日本課程改革作大幅度的調整，有部分日本學者則質疑此次採由上而下特定形式的改革方式，規定了教材、內容及教學方法，是對教師自主專業知識和教師教學自主權利的剝奪，不符合教育自由（今泉博，2016）。但是，研究者認為這種教育性的引導是對課程編輯者友善的做法，尤其日本此次改版以整體提高社會科學習品質為目標，具體說明新課綱改變的內容和改革方向，能讓各版本教科書編輯者清晰理解課綱設計的重點，藉由提供教材事例、學習資源的選擇和教學活動設計之發想方向，以減少課綱與教科書之間的轉化落差。同時，從其強調探究與問題解決作為學習主要途徑可發現，其課程意識反映社會建構論、以學習者為中心的知識觀，視教師為引導者的角色，教科書為引導學生學會如何探究而設計的定位。整體而言，《社會指導要領》不僅敘寫軸線清晰、聚焦，提供充足的教育實踐知識為鷹架，且能突顯出社會學科的獨有學科本質。

二、日本中年級探究取向《新社會》教科書之分析

根據日本《新社會》教科書特色總覽指出，教科書編輯基本方針為進行問題解決式的學習，以回應《社會指導要領》「探究並解決問題」的能力培養（東京書籍，2019）。

（一）關注探究技能和學科專業知能之融入設計

《新社會》課本每一冊目錄旁的扉頁，皆會揭示全學年課程之「觀察、提問與調查」、「判讀」、「表達與溝通」3面向學習方法之安排。從表2可發現，一為「觀察、提問與調查」為多元蒐集學習資料的方法，

⁴ 林進財（2019）指出 Shulman 之 7 項教師專業知識偏重學科和教師中心，可能導致教師的教學忽略了教育的目的，以及如何因應學生的學習需求，因此自學科教學知識闡釋出學科學習知識，從學習者的立場探討在學科領域學習中，學生需要具備哪些基本的知識。

從中年級開始即強調藉由不同人的訪問、踏查和上網蒐集等多重資料來源。二為「判讀」為資料理解與處理，將社會領域學科專業知能融入課程內容，包括各種類型的地圖、表格和圖片等判斷與閱讀能力。三為「表達與溝通」為學習任務的表現形式，讓學生將教科書所學知識，與實際生活及現實社會進行連結。

Grant 等人（2023）指出在探究取向的課程設計，學生先備知識與探究技能為重要先決條件，學生才能據以將閱讀資料意義化和提出論證，因此在課程設計時需循序漸進導入。《新社會》在課程導入之初，將各年級要學習的探究技能和學科專業知能作系統性的安排。此呼應日本此次課程變革強調從如何學習的觀點，以主動、互動帶入深入學習的角度，從概念理解、學習者之間的合作，和問題解決 3 個重要趨勢來改進學習過程的品質。

表 2 《新社會 3》、《新社會 4》封面扉頁「學習方法」文字框之彙整

	觀察、提問與調查	判讀	表達與溝通
新 社 會 3	參觀方式 p. 43 訂定參觀計畫 p. 55 提問方式 p. 68 預想 p. 71 尋找調查的線索 p. 80 訪談方式 p. 133	判讀地圖 p. 10 判讀索引 p. 17 判讀柱狀圖 p. 39 判讀圖片 p. 101 判讀兩個圖表 p. 109	使用地圖彙整 p. 32 製作宣傳貼紙 p. 50 討論方式 p. 64 彙整成壁報新聞 p. 86 撰寫提案文 p. 90 彙整成關係圖 p. 107 用簡短文章表現 p. 121 製作年表 p. 137
新 社 會 4	試著使用紙本地圖確認在地的設備 p. 85 訪談重點 p. 112 實地走訪 p. 119 充分運用網際網路 p. 151	判讀地形圖 p. 21 判讀土地利用圖 p. 22 判讀產業地圖 p. 29 判讀圖表 p. 35 判讀表格 p. 57 判讀等高線 p. 120	小組彙整 p. 70 從遊戲當中思考 p. 94 彙整成表格 p. 111 依據調查得到的內容舉辦表揚典禮 p. 130 傳達要點 p. 149

資料來源：整理自北俊夫與小原友行（2022a，頁 1，2022b，頁 1）。

(二) 以學習問題為始，採掌握、調查、統整、應用 4 步驟的策略引導

《新社會》課本各單元均以明確的學習目標和學習問題為始，依據《社會指導要領》的規範選擇適當的素材具體轉化為教科書內容。

以「有特色的地區與人們的生活」單元為例，《社會指導要領》學習目標為：

所謂縣內有特色的地區，是指利用地理環境等特點致力於城鎮建設和產業發展的特色地區。……例如，藉由特色地區的位置、自然環境、人們活動和產業的歷史背景，以及人們的合作關係，利用地圖和各種資料進行查找，將資料整理到空白地圖等中，使學生能夠理解在縣內特色地區，人們如何致力於特色城鎮的建設和旅遊等產業發展。(Standards: 66)

轉化至教科書之單元學習目標為「調查縣內有哪些有特色的地區？再試著與自己居住地的地方比較看看」(B4_5: 141)。而每一課次均對應一個學習問題，其中松島町和雄勝町可擇一學習，故第三課有二個課次。如表 3 所示。

表 3 第五單元各課次對應之學習問題

內容 課次	名稱	學習問題
第 1 課	硯臺產地：石卷市雄勝町	雄勝町是如何守護、傳承雄勝硯臺？
第 2 課	從事國際交流的城市：仙台市	在仙台市，市民和外國的民眾如何交流？
第 3 課	善用美麗景觀的城鎮：松島町	松島町如何善用美麗景觀，推動城市規劃？ 松島是從何時開始發展為觀光勝地？
第 3 課	善用古老街景的城鎮：登米市 登米町	登米町為了善用傳統文化資產和城鎮的景觀，如何做城鎮規劃？

教科書的畫面以 2 頁共同構成一個畫面的呈現形式，以跨頁圖文設計豐富版式的多樣性，增加視覺整體感。而每一課次之課程架構依序由掌握、調查、統整、應用 4 個步驟元件所構成，固定安排在每一個偶數頁的版面上（左頁側欄）。而在每一個步驟元件下方，均會有探究方向的指引，兩邊側欄亦常有「重要字彙解釋」或「卡通人物重點提示框」提示學習重點。

以「城市樣貌的變遷」單元之「城市樣貌和人們生活的變遷」課次為例，學習目標為「試著調查我們的城市和人們的生活，如何轉變成現在的樣貌？」（B3_4: 123），內容以明石市為探究專題，分別安排 2 個「掌握」步驟掌握主題意涵、討論相關問題和建立學習計畫，如明石車站周邊曾發生什麼變化呢？共同討論各自對城市樣貌變遷的疑問，列出相關學習問題和建立學習計畫。

之後進入 5 個「調查」步驟，分別為「明石市的交通是如何逐漸轉變？」（B3_4: 128）、「明石市的土地用途是如何逐漸轉變？」（B3_4: 130）、「明石市的人口數是如何逐漸轉變？」（B3_4: 132）、「明石市的主要公共設施是何時完成？」（B3_4: 134）、「生活用具是如何逐漸轉變」（B3_4: 136）？

接著，進入到「統整」步驟，再次確認學習問題：「我們的城市是在何時與如何轉變成現在的樣貌？」（B3_4: 138），請學生用時序表歸納整理所調查到有關明石市的變遷資料。

最後，進入到「應用」步驟，請學生製作宣傳刊物及思考城市的未來轉變。而每一個步驟均會伴隨探究學習方向的指引，從圖 2「調查」步驟「明石市土地用途是如何逐漸轉變？」可發現，其下方 3 個橢圓框提供提示：「從地圖來比較過去和現在的土地用途」、「調查大型的公營集合住宅和工廠是何時完成，再試著彙整成時序表」、「思考明石市的土地用途是如何轉變的吧」。此外，在課文中亦經常運用插圖角色人物的對話，引導學生思考，讓學習更加豐富有趣。



圖 2 「土地用途的變遷」左下頁面之「調查」步驟引導元件

資料來源：翻譯自北俊夫與小原友行（2022a，頁 130）。

經過逐步引導，學生可以深入理解「變遷與因果」的概念，了解土地應用、交通、人口數、共同設施、生活用品等變遷會影響城市的變化和發展。澤井陽介（2022）指出「套匣型」的問題解決課程設計，強調提問、調查與統整思考設計的運用，透過各種小問題的提問配置，架構在探究結構的路徑之中，引導、反覆解決問題，致使大單元的學習問題有聚焦之處，最後統整單元的學習。

而從《新社會》課本掌握、調查、統整、應用 4 步驟的策略引導，以及澤井陽介（2022）「套匣型」的問題解決課程設計模式可發現，探究取向的學習是一長期累進的探究循環課程規劃，而非僅以點狀式安插在部分教學活動之中。Grant 等人（2023）強調探究為本的學習並非等同發現式學習，歷程宜以一系列支持性提問和伴隨之學習任務作為鷹架，以擴展和深化學生的探究，透過追加提問之引導，以激發學生從多面向思考，尤其是探究技能需要長時間持續培養才能習得，如此方能陶養個人自主學習能力。

此外，探究取向另一特色在於學習統整，透過社會事物現象和具體的事例進行調查，重視連結現在至未來的系統思考。例如，今後我們該如何做呢？未來和我們之間的關聯為何？而此波日本課程改革強調「生存實踐力」的改革方針，此處觀點正與臺灣素養導向教學強調實踐行動性之理念相似。

（三）運用「示例——問題」為學習鷹架和延伸學習

《新社會》問題探究和解決的方法包括訪談、觀察、實地走訪、參觀、網路資料蒐集等多種方式。以問題引導學生進行探究之後，課本會以插圖人物角色從學生角度示範如何作成筆記、時序表或壁報新聞等學習任務，之後再以類似主題或其他地區為任務，請學生將所學的探究與實作方法轉化應用。例如，在「當地的傳統、文化與先人」單元之第一課次「想留存、想傳承的事物」之「調查」步驟：「自古以來留存的建物は怎麼守護到現在？」（B3_4: 104），探究方向的指引，包括參觀自古以來保存的建築物，再聽聽當地的人說法，以及根據照片、紀錄和錄音，把知道的內容歸納整理成筆記。接著，在問題之後，課本會呈現教科書的人物角色——宗佑同學實地調查的經驗，以及他們的筆記（見圖3），之後再提示學生用此方法蒐集其他資料。

再者，在中年級的3個變遷與因果單元裡，經常可見到地圖的判讀和簡略表格式時序表，以大時段時間軸和事物主題軸交集而成（見圖4）。之後，在該課次亦會再出現類似的學習任務，引導學生學習遷移，練習將所蒐集的資料彙整成時序表方式。

此外，在單元最後安排延伸活動會給予學生新案例或學習任務。例如，教科書以明石市為案例，示範如何探究該市人們生活狀態、城市景觀、土地使用、人口等變遷情形後，在該單元最後一個任務，便讓學生將在單元所學的知識、技能和策略，延伸運用在調查其他城市——「福岡市百道濱地區」樣貌的變遷歷程（圖5）。



圖 3 從學生的角度示範如何作成筆記之事例

資料來源：翻譯自北俊夫與小原友行（2022b，頁 105）。






	100年前	70年前 (昭和25年)	50年前	40年前 (昭和55年)	現今
烹飪	灶 使用時要自己生火，再把木材丟進灶裡燒。 	瓦斯爐 轉開前方的按鈕，再用火柴棒點火。 	桌上型瓦斯爐 不用火柴就能點火的便利用具。 	IH電磁爐 按下按鈕，使用電力加熱。 	
洗衣		洗衣板 在洗衣槽上搓洗，去除髒污。 	洗衣機 插電式。洗好衣服後，用旁邊的滾輪榨乾。 	洗脫烘滾筒式洗衣機 只要按下按鈕，就會自動清洗、脫水外加烘乾衣服。 	
明石市的生活重要變動	<ul style="list-style-type: none"> 明石成為日本標準時間。 成為明石市。 鐵路(現在的JR)通車。 	<ul style="list-style-type: none"> 空襲達成許多住宅燒毀。 開始有電台廣播。 	<ul style="list-style-type: none"> 山陽新幹線通車。 新市公所完成。 第二神明道路完成。 天文科學館完成。 	<ul style="list-style-type: none"> 阪神淡路大地震達成許多災情。 文化博物館完成。 天文館重新開館。 	<ul style="list-style-type: none"> 我現在是小學三年級生。

圖 4 依據新舊生活工具變遷排序的事例

資料來源：翻譯自北俊夫與小原友行（2022a，頁 136-137）。



圖 5 「城市樣貌的變遷」單元之延伸活動

資料來源：翻譯自北俊夫與小原友行（2022a，頁 142）。

在問題解決引導策略的運用上，Coppens 等人（2019）在國小階段曾以「示例——問題」（example-problem）與「問題——示例」2種策略之呈現順序進行比較研究，發現透過「示例——問題」配對策略（讓學生透過示例了解學習問題解決程序，再自己練習解決），比「問題——示例」（學生解決問題後再提供說明），更能讓學生具動機、信心、效能感，且學習成效更高，即使是對資賦優異學生而言亦是如此。而《新社會》教材設計，偏向「示例——問題」的策略，從詳盡的細節引導和示範，最後再給予新案例或學習任務。Aditomo 與 Klieme（2020）歸納新進研究結果，比較學生依指定步驟調查教師的提問之「結構式探究」、在教師提問後探究路徑和解決策略由師生共同討論規劃之「引導式探究」，以及由學生提問、自行設計探究途徑和解決策略之「開放式探究」，研究發現引導式探究活動與學習成效呈正相關，且結構式探究或引

導式探究相較於開放式探究取向，能使學生獲益更多。此外，澤井陽介（2022）亦指出《社會指導要領》在學習社會現象的觀點與思維方法上，應再另提供一個新案例，讓學生去選擇、判斷和進行多角度的思考和表達想法，以深化原則性通則的學習促進現在進行中的學習持續精進。

由上可知，在探究歷程，適當的鷹架引導對學習相當重要，再加上目前臺灣國小學生較缺乏探究學習的經驗，中年級學生尚屬於探究新手，學生之探究技能和時序感尚待發展，或許運用「示例——問題」為學習鷹架可作為課程設計參考。不過採「示例——問題」的教學實踐時，充足學習時數和教師專業素養格外重要，方能把示例當作輔助，確切以新問題引導學生轉化應用，而非僅止於探究示例的內容學習。其次，從日本課程內容可知，自中年級開始即可進入時序概念、地圖判讀等學科知識的學習。相較之下，目前國內社會課本之探究問題過於淺化，且探究活動僅以點狀式安插在部分教學活動之中，易流於形式化（洪麗卿等人，2021），建議未來中年級宜兼具基礎知識的「量」和學習歷程的「質」。

（四）跳脫學科界線，以專題式學習提升學習質量

從「城市樣貌的變遷」、「當地的傳統、文化與先人」、「有特色的地區與人們的生活」3個單元的課程內容可發現，其課程設計跳脫歷史、地理、公民等分科設計模式，而是以探究社會現象的多元角度的觀點。透過「位置及空間的延展」、「不同時期或時間的歷程」、「事件現象或與人際之間的互動關係」3個視角與方法，建立社會科學的觀點和思考方式，以理解社會議題並提出想法，培養學生願意貢獻及構築理想社會之態度（東京書籍，2019）。

從圖6可知，在討論明石市人口數的轉變歷程時，課本內容即從時間變遷為橫軸，結合空間軸交通（山陽電鐵1942年併入明石市、山陽本線1951年併入明石市）的延伸擴展，探究其所帶來土地利用和人口變遷的影響，同時兼具時序概念、空間位置和讀表技能的學習。

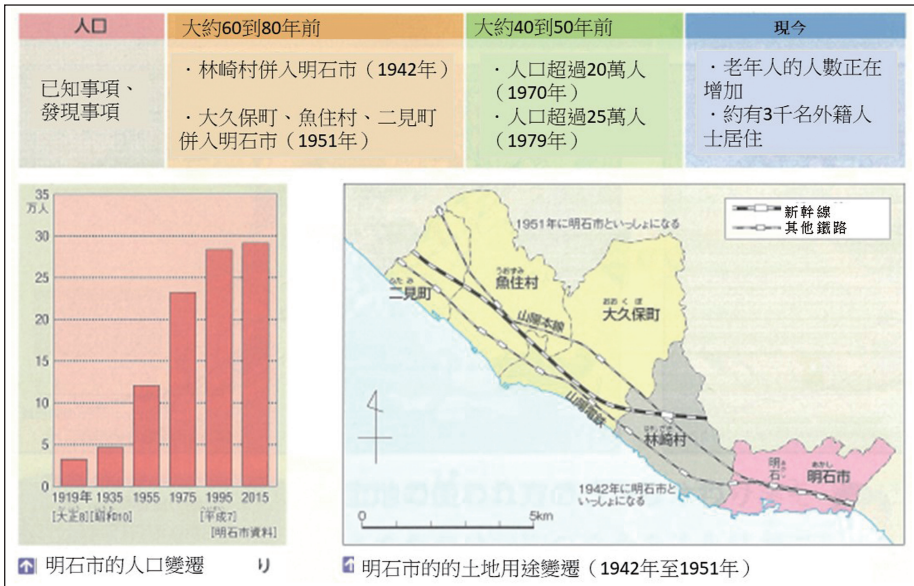


圖 6 明石市人口變遷和土地用途變遷圖

資料來源：翻譯自北俊夫與小原友行（2022a，頁 132）。

在「當地的傳統、文化與先人」的單元中，亦是同時從時間軸、空間軸線和事件現象與人類互動的軸線，探究道後溫泉本館、八鹿舞和新居濱太太鼓祭典等不同地區、不同時期留存下的事物，思考自古以來如何守護到現在？以及人們現在做了哪些事情維護先人遺產？課程內容包括環境、歷史、社會、經濟的變遷等多元學科觀點來討論，強調事件現象或與人際之間的互動關係，以及社會中不同角色的想法，培養學生與社會產生關聯性。

基於真實生活世界充滿多元、跨域與動態的特質，審視現象宜從多元學習資料來源和不同角色觀點，協助學生跨越自我經驗，多面向探索社會現象，以創建多元視角的論證和採取有知識基礎的行動（Grant et al., 2023）。由上可知，日本新社會教科書跳脫分科知識為主的課程組織思維，將社會現象和人際互動放置在空間軸線、時間軸線和人與現象的互動交織出脈絡化的情境，以概念和問題解決作為課程統整要素，藉由

專題式學習用以理解和解釋社會世界如何運作和人們的活動，更突顯社會領域中的社會現象和人際互動鑲嵌在時間和空間的脈絡的特質，而非去脈絡化地單獨來審視和探究。

值得注意的是，《新社會》的編排方式，是採1年級1冊的方式，1冊約4~5個單元，有時同一主題之下會有2個課次內容，如3年級「工作的人與我們的生活」單元第一課次有「農家的工作」和「工廠的生活」，使用者可依所在區域特質擇一選擇的彈性。此亦回應《社會指導要領》指出：「3年級的內容和教學，以教導學生所屬城市的地方為中心」(Standards: 29)。由上述改變可知，一方面是設計思維從以往內容為本走向專題式歷程為本的趨勢，非以熟稔所有教材內容為主，另一方面是單元數量的減少，避免以往課程過度分割和零碎化的問題，更能提供問題掌握、深究和解決充足的探究空間，此可作為臺灣教科書編輯之參考。

伍、結論與建議

國內目前教科書文本的編輯方式，內容仍常缺乏脈絡情境和問題意識，且以點狀知識點的方式鋪陳，使課程內容過度拆解，探究活動更常以附加式樣貌出現在課程之中缺乏連貫性（洪麗卿等人，2020，2021），顯示出國內社會領域探究取向的教育實踐有待深究。

從日本《社會指導要領》和《新社會》教科書可知，其反映社會建構論的知識觀點，藉由與文本對話、同儕對話與社會情境人物的對話，建構出互動學習。再者，重視培養學生成為一位能主動學習探究者的課程意識，關注有系統地引導和促進學生積極性參與的策略規劃，循序漸進培養學生掌握自主學習的核心素養。此外，視教師為引導者的角色，而教科書為輔助如何學習而設計之定位，聚焦「你將能做什麼？學什麼？如何學習？」以學習者為中心之課程管理觀，在歷程中透過互動、自主學習達成深度學習。茲將日本社會課程設計之特質總結如下。

第一，強調情境脈絡式統整性規劃：從中年級開始，整個學習單元即以專題式歷程本位之課程設計，以嚴謹的系統性課程組織，將探究問題與學習任務作適切搭配，讓學生有充足時間沉浸於情境脈絡式的探究，以整全性的視角綜合分析所學的知識，以加深理解並建構新的思維，達到兼具廣度和深度的概念理解，最後透過反思主動運用到其他情境，連結過去、現在與未來社會生活展望來促進深度學習

第二，重視系統性探究技能之融入學習：基於探究為本為間接教學方式，非由教師直接將學習內容授予學生，且學生內容知識和探究技能的先備知識為關鍵因素，因此需事前仔細設計和輔以鷹架引導。在國家領綱以問題理解、問題深究和問題解決 3 項思維學習為主軸，轉化至教科書則是以學科專業知識和探究技能兩者交織出學習內容，採掌握、調查、統整、應用 4 步驟的策略貫穿每一課次，不僅有助於學生精緻化思維歷程，進行理性的整合與監控思維，並且從學生的角度給予運用「示例——問題」為鷹架輔助，協助學生探究技能之持續發展和展能。

第三，關切跨科及多元思維的社會學科特質：社會領域旨在理解和解釋社會世界如何運作和人們的活動。基於真實生活世界充滿多元、跨科、跨域與動態的特質，因此審視現象宜從多元學習資料來源和同理不同立場之觀點，藉由訪問、觀察和實地走訪等多面向參與來探索社會現象，以創建多元視角的論證和擴展學生的學習經驗。再者，為了與國中內容作區隔，國家領綱特別凸顯國小社會之綜合取向的特質，將社會現象和人類的行為、表現坐落在空間軸、時間軸和人們互動的脈絡化情境，並具體闡述各年級各單元之學習目標、課程內容和內容處理方式，以避免學習內容懸缺或重複的情形，藉以促進社會領域課程改革之實踐。

第四，著重引發學生表達新理解的評量表現任務：教科書以「觀察、提問與調查」、「判讀」、「表達與溝通」3 面向為學習方法，其中「表達與溝通」為總結性學習任務的表現形式，讓學生將教科書所學知識，與實際生活及現實社會進行連結，而各單元總結性探究學習任務相當多

元，如製作宣傳貼紙、彙整成壁報新聞、撰寫提案文、彙整成關係圖、舉辦表揚典禮等，之後的延伸學習亦會提供新案例或學習任務。相較之下，臺灣目前較多在接受教科書訊息後以公版表格彙整，易使學生將思考受限於教科書答案的框架中，且成果發表的方式也較為單一。整體而言，日本教科書透過整學年的探究循環規劃，能有效擴展和深化學生的探究技能和問題解決能力。不過，在問題的屬性上，較少見辯證性或爭議性問題，且公民行動任務較少，難以全然回應 C3 探究弧第四個面向溝通結論及採取知情的行動之觀點，為不足之處。

基於探究取向面臨的是整個教育思維的翻轉，考量目前國內教師和教科書編輯者較缺乏探究實踐經驗，且目前臺灣國小社會領域面臨缺乏專業師資培育等問題，在教育現場進行課程轉化會可能會面臨諸多挑戰。從研究發現，日本《社會指導要領》除了以通則形式說明學習內容和目標之外，在各階段會提供內容處理和學習方法，協助教材編輯者和教學者掌握理念課程之概念和學習重點，具備學科內容知識、學科教學知識與學科學習知識性質，此作法或許可作為國內下一波社會領域課程改革和教學實踐變革之參考，以促進課綱、教材、學習方法的變革之間的一致性。

致謝

本文為行政院國家科學及技術委員會補助專題研究計畫「深化學習：國小社會領域探究取向課程發展之研究」(NSTC 112-2410-H-142-004-MY3)與「促進課堂中協同探究之教師置位探討：聚焦於國小社會領域『探究任務』教學」(NSTC 111-2410-H-032-036-MY2)之部分研究成果，謹致謝忱。

教科書参考書目

- 文部科学省 (2017a)。小学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説——社会編。
https://www.mext.go.jp/content/20230308-mxt_kyoiku02-100002607_003.pdf
 [Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology. (2017a). *Explanation of the elementary school curriculum standards: Social studies edition (Notification of 2017)*.
https://www.mext.go.jp/content/20230308-mxt_kyoiku02-100002607_003.pdf
- 北俊夫、小原友行 (主編) (2022a)。新しい社会3。東京書籍。
 [Kita, T., & Kobara, T. (Eds.). (2022a). *New society 3*. Tokyo Shoseki.]
- 北俊夫、小原友行 (主編) (2022b)。新しい社会4。東京書籍。
 [Kita, T., & Kobara, T. (Eds.). (2022a). *New society 4*. Tokyo Shoseki.]

参考文献

- 十二年国民基本教育課程綱要国民中小學暨普通型高級中等學校——社會領域 (2018)。
 [Curriculum guidelines of 12-year basic education: Social studies domain for elementary, junior high school and upper secondary school education. (2018).]
- 十二年国民基本教育課程綱要總綱 (2014)。
 [Curriculum guidelines of 12-year basic education: General guidelines. (2014).]
- 今泉博 (2016)。アクティブな思考を生み出す授業とは。教育, 850, 21-28。
 [Imaizumi, H. (2016). What constitutes a lesson that fosters active thinking. *Education*, 850, 21-28.]
- 文部科学省 (2017b)。新しい学習指導要領の考え方—中央教育審議会における議論から改訂そして実施へ—。https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/_icsFiles/afieldfile/2017/09/28/1396716_1.pdf
 [Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology. (2017b). *Approaches to the new curriculum standards: Revision and implementation based on discussions in the central council for education*. https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/_icsFiles/afieldfile/2017/09/28/1396716_1.pdf]
- 文部科学省 (2017c)。主体的・対話的で深い学びの視点からの授業改善。
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/_icsFiles/afieldfile/2020/01/28/20200128_mxt_kouhou02_01.pdf
 [Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology. (2017c). *Classroom improvement from the perspective of active, dialogic, and deep learning*. https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/_icsFiles/afieldfile/2020/01/28/20200128_mxt_

- kouhou02_01.pdf]
- 文部科學省 (2017d)。小学校学習指導要領 (平成 29 年告示)。https://www.mext.go.jp/content/20230120-mxt_kyoiku02-100002604_01.pdf
- [Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology. (2017d). *Elementary school curriculum standards (Notification of 2017)*. https://www.mext.go.jp/content/20230120-mxt_kyoiku02-100002604_01.pdf]
- 安彦忠彦 (2017)。學習指導要領の原理的考察と今回改訂の特質。載於日本教育方法學會 (主編)，學習指導要領の改訂に関する教育方法學的検討——「資質・能力」と「強化の本質」をめぐって (頁 10-22)。東洋。
- [Yasuhiko, A. (2017). A theoretical examination of the principles and characteristics of the revision of curriculum standards. In National Association for the Study of Educational Methods (Ed.), *Educational methodological studies on the revision of curriculum standards: Concerning "capacity and competency" and the "essence of enhancement"* (pp. 10-22). Toyo.]
- 西岡加名恵 (2017)。日米におけるアクティブ・ラーニング論の成立と展開。教育學研究，**84** (3)，25-33。https://doi.org/10.11555/kyoiku.84.3_311
- [Nishioka, K. (2017). The formation and development of active learning discourse in Japan and the United States. *Educational Studies*, *84*(3), 25-33. https://doi.org/10.11555/kyoiku.84.3_311]
- 東京書籍 (2019)。社会内容解説パンフレット。https://ten.tokyo-shoseki.co.jp/text/chu/shakai/documents/shakai_pamphlet.zip
- [Tokyo Shoseki. (2019). *Content explanation pamphlet: New society*. https://ten.tokyo-shoseki.co.jp/text/chu/shakai/documents/shakai_pamphlet.zip]
- 林明煌 (2008)。從日本學習指導要領的修訂探討其教育變革與發展。教育資料集刊，**40**，49-83
- [Lin, M.-H. (2018). Educational reform and development in Japan seen from the revision of the curriculum guidelines. *Bulletin of National Institute of Educational Resources and Research*, *40*, 49-83.]
- 林明煌 (2018)。評論：日本初中新社會科學學習指導要領之分析。教科書研究，**11** (1)，125-133。https://doi.org/10.6481/JTR.201804_11(1).05
- [Lin, M.-H. (2018). Review: Analysis of Japan's new social studies curriculum guidelines of junior high school. *Journal of Textbook Research*, *11*(1), 125-133. https://doi.org/10.6481/JTR.201804_11(1).05]
- 林明煌、佐佐木幸壽、牛玄 (2021)。日本課程改革下教師教育的現況與課題。臺灣教育研究期刊，**2** (3)，283-311。
- [Lin, M.-H., Sasaki, K., & Niu, X. (2021). Current situation and issues of teacher education in the context of Japan's curriculum reform. *Journal of Taiwan Education Studies*, *2*(3), 283-311.]

- 林進財 (2019)。活化教學的策略與實踐——學科教學與學科學習知識的視角。課程與教學季刊, 22 (1), 1-16。https://doi.org/10.6384/CIQ.201901_22(1).0001
- [Lin, C.-T. (2019). Active teaching strategies and practice: A perspective of pedagogical content and learning content knowledge. *Curriculum and Instruction Quarterly*, 22(1), 1-16. https://doi.org/10.6384/CIQ.201901_22(1).0001]
- 洪麗卿、劉美慧、陳麗華 (2020)。國中社會領域教科書跨科活動之分析——素養導向教材設計觀點。教科書研究, 13 (3), 1-32。https://doi.org/10.6481/JTR.202012_13(3).01
- [Hung, L.-C., Liu, M.-H., & Chen, L.-H. (2020). Analysis of cross-curricular activities in social studies textbooks for junior high schools: A competence-oriented design perspective. *Journal of Textbook Research*, 13(3), 1-32. https://doi.org/10.6481/JTR.202012_13(3).01]
- 洪麗卿、劉美慧、陳麗華 (2021)。國小三年級社會領域教科書「探究任務」內涵之分析——以探究為本的觀點。教科書研究, 14 (3), 43-77。https://doi.org/10.6481/JTR.202112_14(3).02
- [Hung, L.-C., Liu, M.-H., & Chen, L.-H. (2021). Content analysis on inquiry tasks in Taiwan's elementary social studies textbooks from the perspective of inquiry-based design. *Journal of Textbook Research*, 14(3), 43-77. https://doi.org/10.6481/JTR.202112_14(3).02]
- 國民中小學九年一貫課程綱要——社會學習領域。(2008)
[The core contents for civic education in social studies for grade 1-9 curriculum. (2008.)]
- 張清濱 (2018)。教學理論與方法。心理。
- [Chang, C.-B. (2018). *Theory and methods of instruction*. Psychology.]
- 梅原利夫 (2001)。四六・中教審答申と1977年改訂。載於日本カリキュラム学会 (編), 現代カリキュラム事典 (頁212-213)。ぎょうせい。
- [Toshio, U. (2001). 4-6 middle school education committee response and 1977 revision. In The Japanese Society for Curriculum Studies (Ed.), *Modern curriculum dictionary* (pp. 212-213). Gyosei.]
- 游小旻、張文華 (2022)。不同學習領域教師對探究與探究教學的看法與教學實務。師資培育與教師專業發展期刊, 15 (1), 91-127。https://doi.org/10.53106/207136492022041501004
- [Yu, H.-M., & Chang, W.-H. (2022). The views and practices of teachers in different learning areas about inquiry and inquiry-based instruction. *Journal of Teacher Education and Professional Development*, 15(1), 91-127. https://doi.org/10.53106/207136492022041501004]
- 楊思偉 (2006)。日本推動新課程改革過程之研究。教育研究集刊, 52 (1),

- 29-58。https://doi.org/10.6910/BER.200603_(52-1).0002
- [Yang, S.-W. (2006). A study of the implementation of Japan's new curriculum reform. *Bulletin of Educational Research*, 52(1), 29-58. https://doi.org/10.6910/BER.200603_(52-1).0002]
- 楊思偉、李宜麟 (2021)。日本現代「學力」意涵之初探。臺灣教育評論月刊，10 (11)，50-56。
- [Yang, S.-W., & Lee, Y.-L. (2006). A preliminary study of the contemporary Japanese concept of competency. *Taiwan Educational Review Monthly*, 10(11), 50-56.]
- 詹寶菁 (2020)。社會領域素養導向課程與教學。載於陳麗華、詹寶菁 (主編)，*國小社會教材教法* (頁 31-45)。五南。
- [Chan, P.-J. (2020). Competence-oriented curriculum and instruction in social studies. In L.-H. Chen & P.-J. Chan (Eds.), *Teaching materials and methods of social studies in primary school* (pp. 31-45). Wu-nan.]
- 詹寶菁、葉韋伶、陳麗華 (2014)。日本中小學教科書設計與發展之研究——以東京書籍社會教科書為例。教科書研究，7 (2)，73-116。https://doi.org/10.6481/JTR.201408_7(2).03
- [Chan, P.-J., Yeh, W.-L., & Chen, L.-H. (2014). A study on textbook design and development: A case study of Tokyo Shoseki social studies textbooks. *Journal of Textbook Research*, 7(2), 73-116. https://doi.org/10.6481/JTR.201408_7(2).03]
- 歐用生 (2007)。日本新自由主義及其教育改革。教育資料集刊，36，79-100。
- [Ou, Y.-S. (2007). Neo-liberalism and educational reforms in Japan. *Bulletin of the National Institute of Education Materials*, 36, 79-100.]
- 澤井陽介 (2022，12月24日)。小學社會的理論與實踐——從師生的角度創造社會科的課堂 (會議論文)。素養導向探究式教學實踐研討會，臺北市，臺灣。
- [Sawai, Y. (2022, December 24). *Theory and practice of elementary social studies: Creating social studies classrooms from the perspectives of teachers and students* [Paper presentation]. Conference of competence-oriented and inquiry-based teaching practice, Taipei, Taiwan.]
- Aditomo, A., & Klieme, E. (2020). Forms of inquiry-based science instruction and their relations with learning outcomes: Evidence from high and low-performing education systems. *International Journal of Science Education*, 42(4), 504-525. https://doi.org/10.1080/09500693.2020.1716093
- Coppens, L. C., Hoogerheide, V., Snippe, E. M., Flunger, B., & Van Gog, T. (2019). Effects of problem-example and example-problem pairs on gifted and nongifted primary school students' learning. *Instructional Science*, 47, 279-297. https://doi.org/10.1007/s11251-019-09484-3

- Erickson, H. L., Lanning, L., & Rachel, F. (2017). *Concept-based curriculum and instruction for the thinking classroom* (2nd ed.). Sage. <https://doi.org/10.4135/9781506355382>
- Grant, S. G., Swan, K., & Lee, J. (2023). *Inquiry-based practice in Social studies education: Understanding the inquiry design model* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003262800-6>
- Moradoff, Y., Kramarski, B., & Heaysman, O. (2021). Leveraging student-centred teaching practices by authentic simulations environment and self-regulated learning. *Teachers and Teaching*, 27(1-4), 316-334. <https://doi.org/10.1080/13540602.2021.1955673>
- National Council for the Social Studies. (2013). *The college, career, and civic life (C3) framework for social studies state standards: Guidance for enhancing the rigor of K-12 civics, economics, geography, and history*. <https://www.socialstudies.org/sites/default/files/2017/Jun/c3-framework-for-social-studies-rev0617.pdf>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. [http://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](http://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)
- Philip, T. M. (2019). Principled improvisation to support novice teacher learning. *Teachers College Record*, 121(6), 1-32. <https://doi.org/10.1177/016146811912100607>
- Porter, P. H. (2019). Dimensions of inquiry and the history-social science textbook adoption. *Social Studies Review*, 58, 5-8.
- Wallace, V. L., & Husid, W. N. (2017). *Collaborating for inquiry based learning: School librarians and teachers partner for student achievement* (2nd ed.). Bloomsbury.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). *Understanding by design* (2nd ed.). Association for Supervision and Curriculum Development.