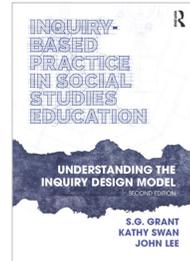


書評

社會領域教育之探究為本的實踐 理解探究設計模式（第二版）

Inquiry-Based Practice in Social Studies Education
Understanding the Inquiry Design Model (2nd ed.)

by S. G. Grant, Kathy Swan, & John Lee
Routledge, 2023, 149 pp.
ISBN 978-1-032-20235-8



洪麗卿

壹、前言——社會領域探究為本之課程改革

《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》（簡稱社會領綱）根基於素養導向課程與教學精神，改變以往社會領域教學過度知識導向的缺陷，特別強調探究與實作為課程設計特色（社會領綱，2018）。然而，即使國外後設分析研究顯示教師應用探究教學與學生學習成效表現呈現正相關（Aditomo & Klieme, 2020），且在國家標準化考試表現優異（Grant, 2018），但從十二年國教社會課綱轉化至教科書文本，知識傳遞仍甚於探究與實作的引導。

目前國內教科書文本的編輯方式，雖然部分標題改變傳統以直述句闡述方式，而改採以問句為始，但內容仍常缺乏脈絡情境和問題意識，且探究活動多以附加式樣貌出現在課程之中，例如在陳述田野調查活動的步驟後，僅以某一地區個案作事例說明即為總結，或者學生依指示式

步驟進行疊圖分析，但缺乏問題發現、同儕的溝通合作或規劃執行等實踐行動（洪麗卿等人，2020，2021）。此顯示出國內教育現場對於社會領域探究為本的改革和實踐感到迷惘與缺乏信心。

《社會領域教育之探究為本的實踐：理解探究設計模式》此書乃是奠基於2013年《C3美國社會領域州課程標準架構》之探究弧（inquiry arc）四個維度，包括（一）發展問題及規劃探究；（二）運用學科概念與工具；（三）評判及使用證據；（四）溝通結論及採取知情的行動（informed action），目的在於引導學生學習如何去理解周遭社會世界，並學習如何與之互動所需之知識和素養（National Council for the Social Studies, 2013）。此書集結長期關注社會領域的專家研究、現場實施和教學經驗，提出「探究設計模式」（inquiry design model, IDM）。

貳、社會領域 IDM 實踐之重要觀點和關鍵要素

此書各章節內容除了說明 IDM 的方法為何之外，也解釋如何解決傳統上探究常面臨的問題，提供能驅動探究為本教學實踐之實用方法，希冀藉由探究實踐、主動學習的倡議作為推動改革的動能，以改變社會領域的課堂風景。

一、社會領域 IDM 實踐之重要觀點

社會領域探究為本的教學實踐，其所需考量之課程內容和探究技能之先決條件，比起傳統教室要複雜許多。在課程內容方面，由於非以教師直接教學的方式，間接教學更須仔細設計如何有效引導學生投入探究歷程，包括診斷學生之先備知識、設計學生接觸學科概念之起點，以此擴展學習資源，才能達成由學生主動建構和創造新知的可能性；同時在探究技能方面，資料閱讀、寫作、蒐集資料和數位能力等，是理解訊息與文獻分析的關鍵能力，才能據以將閱讀資料情境化和提出論證，因此

探究技能的增能亦須循序漸進導入。可見，探究為本的課堂具有複雜的、不確定的動態內容特質，且學習歷程應事先具有系統的連貫性設計方能達成。

Grant 等人（2023）指出，儘管在探究課堂中知識建構的走向和結果的不確定性，會令人感到不安，但是比起傳統僅強調靜態固定內容的學習，恰是這種知識控制權的轉移，才更能激發學生主動投入問題解決，超越靜態內容所能達到之學習成效，扭轉社會領域被學生視為無趣學科、學習價值低之危機。針對 IDM 之課程、教學與評量，作者們歸納出八個觀點：（一）探究為本的實踐並非全然等同發現式學習：除了強調以學生為中心之外，更須重視教師的支持和引導，以創建出適合探究之學習環境；（二）探究實踐具個別化取徑之意義：教師可視個別情況，適度運用 IDM 元素來改進教學；（三）專注於教學的關鍵要素——問題、任務和資源：教學實踐可有多種形式，但仍須掌握三個關鍵要素的安排；（四）課綱、課程和評量之間的一致性：IDM 設計提供從課綱轉化至課程、再至評量之連貫性思考橋梁；（五）社會領域與識讀能力有明確關聯：社會科學探究歷程常有閱讀、寫作、表達、聆聽、撰寫解釋和論證等學習活動，此皆與學生之識讀能力密不可分；（六）提供公民參與機會：關注學生將所學應用在實際生活，採取具有知識基礎的行動；（七）重視教師專業知識和能動性：教師宜具備因應教學場域和學生特質適時做彈性應變之專業，而非制式化地執行教學計畫；（八）探究為本的實踐具備實質效能：不同能力的學生均能在探究學習歷程中受益，而非僅限於高年級且資優的學生。

二、社會領域 IDM 實踐之關鍵要素

社會領域獨特學科本質和學習價值，旨在理解和解釋社會世界如何運作，以及人們為什麼及如何與之交互活動。而讓學生和教師帶著好奇心和問題意識來探索社會現象，是引導 IDM 的關鍵前提。

首先，是設計一個兼具學術嚴謹性及學生關聯性之引領性的問題。在學術嚴謹性方面，是指反映學科領域知識的深度理解，其中包括兩個意涵，一是多學科的視角，例如開採天然氣爭議即包括經濟、政治、地理、歷史和生態等，從多元觀點廣泛地理解現象；另一則從個人和不同社會群體立場的視角，理解不同立場觀點之可能性，使學習成為系統性的實體，如世界各地的個人、各組織和各國政府在開採能源和保護生態永續方面承擔的角色和責任。而在學生關聯性方面，重視與學生生活的連結，運用學生本身對於人類行為的洞察力、理解力和同理心的本能，以及對學習者的意義性來開啓探究之旅。

第二個要素是能引發學生表達新理解的表現任務。IDM 之表現任務以 C3 探究弧為組織結構，高度重視學科知識和特定學科技能之間的交互應用，其目的在於針對問題和學習目標之間提供結構和關係的合理性，建構以論據為基礎的論點甚為關鍵，其後與其他人進行溝通結論及採取公民行動才具有意義性。Grant 等人（2023）所提出的引領性問題的概念，與 Wiggins 與 McTighe（2005）關鍵性問題的觀點相似，學生透過問題解決形成總結性論證。然而，不同之處在於 IDM 強調探究歷程宜從引領性問題細分出一系列支持性問題（supporting questions），以及伴隨之形成性任務作為鷹架，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。換言之，IDM 之實踐是採計畫性地將多個形成性任務嵌入在整個學習歷程之中，使學習經驗產生最大的累積效果，以證據為本逐步達成總結性的表現任務。而 IDM 前二個要素——問題和任務，正好對應 C3 架構之維度一「發展問題及規劃探究」和維度四「溝通結論及採取具知識基礎的行動」。

第三個要素是學習資源，資源的運用在探究學習至為重要，除了能驅動好奇心、持續維持探究所需的學科內容知識之外，更是建構支持性論點的重要來源，是達成 C3 架構之維度二「運用學科概念與工具」和維度三「評判及使用證據」之重要依據，因此教師應積極事前思考探究

使用之多種形式與不同來源的資源，如圖形的（如海報、紀錄片、照片）、空間的（如地圖）、物理屬性的（如人工製品）或不同人的觀點（如訪問），以及學科性資料的運用，如相關統計數據、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。而此部分正是在整個探究歷程中責任轉移和知識建構之重要時機，因為學生須有效且正確地從多元資料當中，區辨、分析和尋繹出關聯和意義，將所獲得的訊息轉化為論點，以在總結性任務中提出具有支持證據的主張，亦即論證能力的展現。

第四個要素為評量，用以代表學生學習結果。然而，作者提醒評估學生「真正」的知識和能力實際上是具挑戰性和複雜性的，例如，使用不同的評估方法，可能就會得到不同的結果；評分者間的一致性可能具有爭議；學生思想的流動性對事物的理解和陳述會隨著時間不一致或不連貫；以及學生難以精確使用語言（包括口頭或書面）完全表達自己所知等問題。基於評量的目的在於改善學生的學習品質，且學生為主動的知識建構者，因此建議其一是以持續性的系統評量，重視形成性評量與總結性評量的關聯性，以形成性評量有效追蹤學習進度，以總結性評量讓學生專注於結果；其二為聚焦學生經驗的擴展，以創建不同的多元視角的論證和採取有知識基礎的行動為目標；其三是整學年的探究循環為規劃，持續培養和追蹤個人探究技能的成長。

表 1 的 IDM 藍圖，從視覺化組織架構更能看出 IDM 將問題、任務和資源視為關鍵要素，藉由系統性規劃和評量設計引導和診斷學生的成長情形，協助學生建立知識連結、培養深度理解和探索能力，促進他們主動參與學習並應用所學知識，採取行動。

表 1 IDM 藍圖

年級__探究		
引領性問題		
社會領域關鍵性概念		
引發引領性問題的思考		
支持性問題 1	支持性問題 2	支持性問題 3
形成性表現任務	形成性表現任務	形成性表現任務
特色學習資源	特色學習資源	特色學習資源
資源 A 資源 B	資源 A 資源 B	資源 A 資源 B
總結性評量	論證	
	延伸學習	
採取有知識 基礎的行動	理解： 評量： 行動：	

資料來源：引自 Grant 等人（2023, p. 125）。

舉例來說，學習「所有人都應受到公平對待，並應有滿足基本需求的人權」之關鍵性概念，首先可設計「世界各地的人們關心兒童權利嗎？」作為引領性問題，激發學生思考。其次，從引領性問題導引出支持性問題—「何謂兒童人權？」、「是否有些地方未重視到兒童人權？」、「人們如何保護兒童權利等？」接著，根據此三個支持性問題分別提供不同的學習資源連結，並且在過程中安排形成性任務。例如，針對何謂兒童人權，提供《兒童權利公約》、《我是小孩，我有權利》繪本和聯合國兒童基金會網站資源等學習資源，並安排形成性任務一定義「權利」

一詞，並確定兒童有哪些權利，以及說明這些權利為何重要？之後，分別設計使用文本和統計數據，請學生撰寫「世界有些地方兒童權利受侵犯的主張」和「有關人們保護兒童權利的實際作為」作為後續形成性任務，最終此三個形成性任務的加總以逐步協助達成總結性任務或行動，即論證引領性問題「世界各地的人們關心兒童權利嗎？」，讓學生表明自己的立場和結論，並採取有知識基礎的行動，如選擇一個議題製作一份公共服務公告（a public service announcement）提交學校廣播（C3 teachers, 2023）。由上述示例可發現，社會領域 IDM 各關鍵要素之間透過相輔相成緊密的對應和銜接，以交織出探究為本的教學實踐。

參、綜合評析與啓示

目前國內社會領域教科書文本探究任務設計，常見問題是僅將提問與問題回應兩個元素放入教學，卻忽略了以證據為基礎的論證歷程和理解多元觀點的重要性。這樣的思維也就忽略了從多元學習資源中蒐集訊息、提出主張、建構和調整論證等過程取向的學習。尤其，提問的設計若偏重事實性層次問題或課本重點提示，看似問題取向實然是尋找答案取向，更是削弱探究的實質意義和提出論據的意圖，而這樣減少挑戰難度的舉措，也意味著是降低對學生的學習期許，此無異無助於社會領域教育的改變與進步。

社會領域探究學習的倡議，旨在增進學生對於人們生活和社會現象的探究興趣，翻轉社會領域教育長期以來趨向於知識囤積式的學習。從本書引領性問題和支持性問題可知，探究問題的鋪排設計，除了讓學生感受與自身的關聯性和以好奇心作為驅力之外，更需要具有挑戰性和爭辯性，才能豐富和拓展探究的空間，以持續增進學習的深度和廣度。即使是社會不平等、權力分配、機會成本等社會議題，只要轉化為對學習者友善的用語，如公平、欺凌、需求等，並在提出引領性問題之前，選擇關鍵的詞彙與學生生活經驗建立聯繫，再進行理解遷移，如此一來，

即便是在國小階段也能深入社會層次的探究議題。例如：「農業發展是有利於人類的嗎？」藉由問題引發學生好奇心與共鳴經驗，讓議題探究不是在真空中，而是與學生自身及社會生活世界產生連結。

其次，爲了讓學生之探究技能和知識內容兩種面向皆有所持續增長，宜採長程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，尤其是探究技能需要長期累進才能習得，如此方能培養和發展個人自主學習能力。然而，目前國內教科書各節次和單元之間的課程組織，仍是偏去脈絡化之點狀架構，較不利於探究學習之繼續性發展。

此外，有鑑於論證是一種高階的思考能力，涉及學習者主動性的深思熟慮的循環和反覆修正之動態過程，包括提出主張、蒐集相關的證據和資料、進行邏輯推理、解釋證據和推理之間的關聯，以及檢驗可能的反駁觀點等歷程。爲了協助學生建立具說服力的主張和採取有知識基礎的行動，建議社會教科書設計宜以學習者爲中心、以如何學習爲設計方向，嚴謹規劃一系列支持性問題、形成性表現任務，以及提供多元的學習資源作爲學習鷹架，藉由提問、溝通、磋商、反思，檢視和拓展自身思維和形成主張，進而採取行動，以達成高學習品質的社會領域教育探究爲本之實踐。

參考文獻

十二年國民基本教育課程綱要國民中小學暨普通型高級中等學校——社會領域（2018）。

[*Curriculum guidelines of 12-year basic education: Social studies domain for elementary, junior high school and upper secondary school education.* (2018).]

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](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](https://doi.org/10.6481/JTR.202112_14(3).02)]
- 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>
- C3 teachers. (2023). *Children's rights. C3 teachers*. <https://c3teachers.org/inquiries/childrens-rights/>
- Grant, S. G. (2018). Teaching practices in history education. In S. Metzger & L. Harris (Eds.), *International handbook of history teaching and learning* (pp. 419-448). Wiley-Blackwell.
- 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>
- 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>
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). *Understanding by design* (2nd ed.). Association for Supervision and Curriculum Development.