

## 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

洪麗卿 劉美慧 陳麗華

臺灣社會領域課程綱要規定的「探究任務」設計是國小社會領域新版教科書的特色之一，包括每個單元至少一個「探究活動」和各冊一個「主題探究與實作」單元。本文旨在從探究為本的觀點，探究國小社會教科書如何詮釋探究任務。本文運用內容分析法，以依十二年國教社會領綱編輯且審定通過之社會領域版本第一冊和第二冊教科書為分析對象，分析其探究任務設計。研究發現：一、各版本主題探究與實作單元傾向於統整性內容，議題融入不高；二、各探究主題多以問題導入的形式，但探究路徑以教師導向居多；三、探究歷程採個人探究甚於協同探究，且協同形式僅在局部步驟進行；四、各版本探究任務多為結構式探究，較少引導學生參與規劃。最後，本文根據研究發現提出數項建議，提供國小社會領域探究任務編寫之參考。

關鍵詞：社會領域、探究任務、探究本位、教科書分析

收件：2021年8月2日；修改：2021年9月27日；接受：2021年10月18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

# Content Analysis on Inquiry Tasks in Taiwan's Elementary Social Studies Textbooks From the Perspective of Inquiry-Based Design

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

The use of inquiry tasks is one of the features of the latest elementary social studies textbooks, and according to Taiwan's Curriculum Guidelines for Social Studies, at least one inquiry activity for each unit and one thematic inquiry and practice unit for each volume should be designed. This study, based on the perspective of inquiry-based design, explored how inquiry tasks are articulated in elementary social studies textbooks. Qualitative content analysis was adopted to analyze three versions of textbooks developed on the basis of the new Curriculum Guidelines for Social Studies. The findings were as follows: First, the content of the "thematic inquiry and practice unit" emphasized integrative materials and lacked the integration of social issues. Second, the inquiry tasks employed a question-oriented approach, but the inquiry paths and answers were too limited to encourage students' active exploration. Third, the inquiry tasks in the textbooks favored individual inquiry over collaborative inquiry, and peer collaboration was only included in part of the inquiry process. Finally, the inquiry tasks failed to prompt the active participation of students with a preference for structured inquiry forms. This paper also provided several suggestions for the design of inquiry tasks in elementary social studies textbooks.

Keywords: social studies, inquiry task, inquiry-based, textbook analysis

Received: August 2, 2021; Revised: September 27, 2021; Accepted: October 18, 2021

---

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

Mei-Hui Liu, 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

21 世紀的學習，能力被視為轉化深度學習之知識和技能歷程的成果，強調的是知識、技能和價值彈性轉化為行動的素養（Pellegrino & Hilton, 2012）。臺灣十二年國民基本教育（以下簡稱十二年國教）課程綱要以核心素養為課程發展的主軸，關注學習與生活的整合，生活情境關係著多元知識的運用，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（十二年國民基本教育課程綱要總綱，2014）。

為了陶養學生成為積極的終身學習者，探究學習提供了一種課程實踐模式，藉由生活情境分析、主動求知及問題解決的學習歷程，與社會脈動、生活情境脈絡的連結，將習得的學科知能學以致用（Beane, 2005; Wallace & Husid, 2017）。有鑑於以往社會領域教學過度知識導向的缺陷，2018 年教育部頒定《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》（以下簡稱社會領綱）在教材編選實施要點，特別強調以統整課程、探究與實作為課程設計特色，以促進社會領域教學與十二年國教兩者在課程轉化之間更加緊密連結：

國小之教材編選或教科用書編寫採領域統整課程設計，除應選擇合適之主題以發展統整性教材外，每一個單元至少設計一項探究活動，每學期另需統整該學期所學內容，至少規劃一個主題探究與實作單元。（社會領綱，2018，頁 48）

由此可知，國小社會領域教科書以探究為本是十二年國教社會領綱的重要倡議，包括各單元須至少設計一項「探究活動」，以及各冊須設計一個「主題探究與實作」單元（以下簡稱實作單元）。考量閱讀流暢性，且「探究任務」一詞較具備涵蓋性，以下本研究將「探究活動」和「主題探究與實作」單元兩者統稱為「探究任務」。

然而，各版本教科書文本探究任務設計是否能支撐課程改革的期待，是否能掌握跨領域／科目專題，以及探究與實作、素養導向的精神

內涵，實需要批判性地檢視。Tomal 與 Yilar (2019) 以 1968~2018 年土耳其國中小社會教科書為研究發現，早期單學科取向易受歷史、地理以及公民等學科界線所框架，以致觀點受限；從單科轉為跨學科取向後，社會領域因其他學科融入後而豐富議題觀點，如心理學、社會學、經濟學、科學和科技等，因此建議現今教科書發展模式應隨著跨領域類別增加而降低事實性知識，並且以能力導向取代內容導向。由此可知，因應全球化與資訊化的生活環境，社會領域教科書宜朝向培養學生自主探究與學習如何學習，才能回應數位時代學習革命的浪潮。

Törnroos (2005) 曾使用「潛在的實施課程」一詞來形容教科書，指出教科書在預期課程與已實施課程之間扮演了重要橋接角色，且因教科書具有合法知識來源的地位，對國家課程發展和學習績效表現具有高度影響力。目前國內有關探究與實作的課程實踐研究多為科學教育或自然領域，以《國家圖書館期刊文獻資訊網》查詢僅有 1 篇為高中歷史主題性探究式教案設計之經驗分析 (李健輝, 2020)，可見臺灣國小階段社會領域探究與實作之課程研究亟待開展。職此，本文以依十二年國教社會領綱編輯且審定通過之國民小學社會領域教科書為分析對象，研究其對「探究任務」的詮釋及設計情形，並根據研究發現提出參考建議。

## 貳、文獻探討

### 一、社會領域探究為本位之課程關注

為了建立跨州性的一致性標準及建置明確且嚴密的課程標準，美國於 2010 年公布以英語文與數學為主的《共同核心州課程標準》(Common Core State Standards) (Common Core State Standards Initiative, n.d.)。然而，此舉引發社會領域被邊緣化的危機感。緣此，美國社會領域協會 (National Council for the Social Studies, NCSS) 和美國社會領域評量、課程與教學協會 (Social Studies Assessment, Curriculum, and Instruction, SSACI) 等 15 個相關組織，研發《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》( *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* ) (以下簡稱《C3 架構》) 作為各州社會領域課程標準的參採架構 (NCSS, 2013)。

《C3 架構》特色在於強調探究為本的學習，修正傳統僅以學習結果作為衡量學生能力習得的展現，而是倡議藉由探究能力的提升以獲致概念性的理解歷程，並強調探究歷程應立基於標準的方向和原則。

探究課程最早為杜威 (John Dewey) 倡議，有感於當時學習思潮過度強調訊息累積所做的批判與反動，因此進而提倡過程取向與學習方法的重要性，關注學生心智活動，以及如何建構意義、主動求知的歷程，後經 Bruner、Schwab 與 Gange 等人的提倡而逐漸成為趨勢 (Barrow, 2006)。臺灣在 Bruner 為首的美國「新社會科運動」脈絡下，1979 年邀請 Bishop 來臺引介「發現學習」(discovery learning) 理論，並引入中文翻譯為「問思教學」(又稱「探究式教學」) 作為社會科實驗教材的基礎理論 (周淑卿、章五奇，2016)。

探究為本的教育思潮至 21 世紀仍深切影響美國課程標準的發展，美國社會領域《C3 架構》即以探究弧 (inquiry arc) 之四個面向作為課程推動的維度：(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) 溝通結論及採取具知識基礎的行動 (informed action)，以探究與調查任務為途徑，透過學科和跨學科概念的學習來提升社會領域的學習 (Griffin, 2013; Herczog, 2013; NCSS, 2013)。而探究弧設計與國際文憑組織 (International Baccalaureate Organization, IBO) 探究課程常使用的探究循環 (inquiry circle) 六個階段有異曲同工之處，包括：引起動機、探索發現、資料分類、繼續探索、做出結論、實際行動 (Murdoch, 1998)，但相形之下美國《C3 架構》更展現社會領域之特色。

Wells (1999, 2000) 視探究為了解社會文化與物質世界現象的一種方式，因此關注個人經驗、知識與社會文化連結，將所學轉化為對個人

與社會有益的行動，且認為對話（口語言談或書寫言談）和協同為探究歷程的重要中介，運用社會文化所傳承的符號和資源，藉此與他人討論、詢問、詮釋、協商、分享、反思和總結立論。Vygotsky 即指出，所有高層次的心智功能皆源於人們實際互動關係中所逐漸發展，並藉著語言與符號的媒介，由人際間參與外在的社會互動，漸漸轉換為個人自我內在的心智功能（Gergen, 1995）。此外，McGuinness 等人（2016）認為將先前學習（包括思想在內的任何學習形式）轉移到新情況的歷程，學習者的社會心理屬性，包括性格、動機和意願是促使學習者主動運用後設認知思維和自我調節的重要關鍵。可見，對話和學習者的心理屬性對知識內化後達成探究表現和實踐力行具重要影響性。

綜整學者對探究教學的看法，大抵來說具有三種意涵：（一）探究是一種讓學生以科學方法來發現知識的課程與教學模式，科學方法包括：觀察、提出問題、形成假設，在試驗過程收集資料，形成結論等（Barrow, 2006; Herczog, 2013; Murdoch, 1998; NCSS, 2013）；（二）探究是一種以學習者為中心、強調學生主動探索和做中學的歷程，引發學生好奇心、主動參與、由學生形成問題等為重要驅動關鍵（Barrow, 2006; Dewey, 1966; Grant et al., 2017; Minstrell, 2000）；（三）探究以對話與協同為知識建構的基礎，課程是一種文化建構，經由社會互動，與他人進行溝通、磋商，有助於促進個人認知改變與內化，提升探究活動效益（Wells, 1999, 2000）。

## 二、探究任務的課程實踐形式

Dewey（1966）指出研究問題必須符合學生的經驗、認知發展和能力範疇，以促進學生在歷程中積極參與。探究學習依學生主導程度可分為四類：（一）結構式探究：學生主導性最低，學生依據既定好的主題、問題和步驟發現資訊的意義；（二）引導式探究：在既定主題之下以調查為中心，由學生思考如何進行資料蒐集或實驗，但經常由教師從旁指導可行方案和執程序；（三）並行式探究：學生先經歷引導式探究後，接著逐漸由學生提出研究主題，應用探究調查與研究技巧等能力，以及

綜整探究發現：(四) 開放式探究：教師介入和素材決定程度最低，在定義主題的框架之後，從發現感興趣的現象至確立問題、設計實驗、分析結果、提出結論和解釋，皆由學生主導 (Martin-Hansen, 2002)。Wellington 等人則提出三向度架構思考探究任務規劃，以增進實際運作的彈性和豐富性：(一) 學生導向與教師導向：由誰提出探究問題；(二) 開放式與封閉式：答案與探究路徑是單一或是開放；(三) 非結構式與結構式：此向度並非全然獨立於其他兩向度，意指是否給予學生引導以及處於一個有組織的任務活動 (引自洪振方, 2003)。

有關探究形式的採用，Lawson (1995) 指出許多教師選擇結構式或引導式探究的理由，包括發展良好探究課程耗費太多時間和精力、開放性探究之教學進度太慢、擔心學生閱讀資料能力有限、避免學生因實現目標太難而感到沮喪等。然而，Zion 與 Mendelovici (2012) 發現，雖然直接提供探究問題和程序有助於探究教學簡化推展，不過因過程和結果是預先設定，對學生發展創造力、主動性和激發學習動機有限，但若課程逐漸從結構式導向引導式，然後過渡至開放式探究，則對學生的批判性、科學性思維、自主傾向和態度有明顯提升的效果。

有鑑於探究式課程實踐的挑戰，除了採漸進式轉移主導權之外，許多學者提出協同探究作為課程實踐形式的另一選擇 (Donohoo, 2013; Gómez Gutiérrez, 2016; Short et al., 1996)。根據 Bruner (1996) 對協作的意義指出，協作是將教與學歷程產生的知識作為潛在的互動組織，透過人與人之間不斷的對話互動、意見交流與經驗交換，使個體得以從中獲得對自己有意義的知識。而協同探究運作形式是以個人或小組之好奇與興趣的問題為探究核心，以小組形式參與自我調節的學習活動，藉由相互對話、民主參與，促進反思和產生社會性學習，以習得執行科學的探究步驟，並獲得有關學科探究過程的知識和增進學習自信 (Gómez Gutiérrez, 2016; Short et al., 1996)。由此可知，探究歷程學生並非自說自話的獨立學習，重要的是經由與他人溝通、磋商，促使雙向重新解構與建構，並透過他人提供的鷹架，加深個人概念理解。

綜合上述，雖說探究為本的學習對師生課堂教學較具挑戰性，但是其優點在於跳脫以往僅讓學生被動地在既定的事實性課程單元行進的模式，而是引導學生將教科書中合法性知識與真實生活世界進行連結與探索，尤其透過協同探究可促進思考和提升理解，是一種支持學生展能和增能的課程與教學途徑。

### 參、研究方法

本文以依十二年國教社會領綱（2018）為編輯依據且 2021 年審定通過出版之國民小學三年級社會領域版本第一冊和第二冊為研究對象，總共有 3 種版本，以下以 A、B、C 版為代稱。3 種版本教科書編寫採領域統整課程設計，每一個單元之後皆設計一項探究活動，且各冊另有設計一統整該學期內容之實作單元，為本文之分析重點。茲將各版本各冊單元內探究活動之數量、呈現方式和實作單元名稱和頁數，整理如表 1。

因教科書課文內容有時論述較為中性，偏社會科學知識通論性的描述，部分活動會搭配習作進行，因此研究對象以教科書為主，習作和教科書編輯計畫書為輔；再者，分析依據則採文字為主軸，圖片和圖表則作為輔助理解之用。資料引用係以代碼呈現，例如：A 版 1，頁 30，係指 A 版本課本第一冊第 30 頁。

表 1 3 種版本單元內探究活動和實作單元之數量、呈現形式和頁數

內容	A 版		B 版		C 版	
	第一冊	第二冊	第一冊	第二冊	第一冊	第二冊
單冊探究活動數量	6	6	5	5	5	5
探究活動形式	文本	文本	對話框 <sup>1</sup>	對話框	文本	文本
實作單元數量	1	1	1	1	1	1
實作單元頁數	9	9	16	14	8	10

<sup>1</sup> B 版教科書探究活動以對話框方式呈現，簡要列出活動步驟；部分探究活動另在習作有配合例題。

爲了探究各文本是否掌握探究爲本位學習的精神內涵，本文分析方法係採取《C3 架構》探究弧作爲各版本探究任務分析架構（陳麗華，2019；NCSS, 2013），四個層面分別爲：發展問題及規劃探究、運用學科概念與工具、評判及使用證據、溝通結論及採取具知識基礎的行動，分析層面之意涵如表 2 所示。

此外，本研究在「發展問題及規劃探究」和「溝通結論及採取具知識基礎的行動」層面，以探究任務爲劃記單位，輔以定量內容分析。

表 2 探究爲本位教材設計分析層面之意涵

層面	意涵
探究的意涵	因應學生特性與認知發展，形成探究與實作的程序與要素，並逐步引導學生實作整個探究的歷程。
發展問題及規劃探究	討論此次課程的核心概念及探索方向（建立探究興趣），引發學生對此主題的概念與經驗的先備知識和學習興趣，並自主建構引領性問題、輔助性問題。確認有助於回答問題的資料。規劃探究的過程，包括形成性、總結性和延伸探究任務。
運用學科概念與工具	應用一種或多種社會領域知識與概念，以及領域探究的技能與工具，針對特定任務進行資料蒐集，且在整個探究歷程展現對學科知識的理解與論點。
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（提出探究任務與學科知識相互連結的支持性證據）。
溝通結論及採取具知識基礎的行動	與同儕合作及溝通形成結論，並評判論點的結構與解釋結果的可信度，以及分析社會問題及評估行動選擇，以採取具知識基礎的公民行動。

註：教科書就物理性質而言是二度空間的學習材料，而領綱所強調的探究任務之具體實踐，有部分關涉到三度空間的實際教學面。二度空間的教科書設計若含三度空間的教學實踐思維與學習鷹架，師生在教與學過程中，就容易把探究任務之教學實踐，從教科書中解壓縮到三度空間的教學現場來。具體來說，本表分析的重點，在於教科書是否鋪設出易於師生實際執行探究與實作的思維與學習鷹架。例如，在「溝通結論及採取具知識基礎的行動」可鋪設鷹架，讓學生把探究所得的結論，向學校其他年級／班級或親友溝通和交流回饋，包括作業單、倡議或展演活動等。整理自 NCSS（2013）。

首先，基於在探究為本的教材設計，問題的發展和規劃探究歷程，由誰提出探究問題，以及探究路徑是單一或是開放學生參與規劃，將影響探究活動為確認答案導向（answer-oriented）或是問題導向（question-oriented）的定位。因此，在「發展問題及規劃探究」層面，劃記的標準在於由誰提出探究任務的問題及由誰規劃探究路徑，分成教師導向、師生共構與學生導向三種形式：一、教師導向形式：意指探究任務的問題由教師提出，探究路徑由教師決定者；二、師生共構形式：意指探究問題由教師提出，探究路徑由師生共同討論規劃；或是教師規範探究路徑，但探究問題部分由學生提出；三、學生導向形式：意指探究問題和探究路徑主要由學生來規劃主導。

其次，由於個人最後獲致之結論應來自探究歷程中與他人對話、溝通和論證所形成，因此，在「溝通結論及採取具知識基礎的行動」層面，分成個人探究與同儕協同探究兩種形式。劃記標準以在探究任務發展的任一步驟，有規劃與其他同儕雙向互動形成共識者，即視為協同探究，如小組討論、共同觀察、訪問等；反之，探究歷程由個人獨立完成者，視為個人探究；若描述語意過於簡略或模糊而難以判斷，如向全班分享，該步驟運作可能為單向報告抑或有雙向回饋互動，因而歸類介於個人探究和協同探究之間，以 0.5 個計數。

## 肆、研究發現與分析

具體言之，本文探究的問題為：十二年國教國小社會領域教科書探究任務之詮釋及設計情形為何，研究分析如下所示。

### 一、從社會領綱設計理念轉化至教科書中探究主題之分析

根據社會領綱基本理念說明可知，社會領域透過不同主題或形式的探究與實作活動，以達成領域內課程統整和議題融入整合之目的。

各教育階段領域／科目皆以涵育公民素養為指引，透過不同主題或形式的探究與實作活動，提供本領域中各科目的協同及議題融入的空間。<sup>2</sup>（社會領綱，2018，頁1）

前述理念之一，有關達成領域內各科目協同之目的。基於國小社會領域是採領域統整課程設計，因此不似國中階段強調藉由跨科活動設計，以歷史考察、田野實察或延伸探究以達跨科橫向統整之目的；而將此觀點轉化至探究任務分析，有關「運用學科概念」則宜運用社會領域之主題軸——「互動與關聯」、「差異與多元」、「變遷與因果」及「選擇與責任」概念進行考量，不宜受限於特定某一學科內的知識。

國民小學教育階段的學習內容以「互動與關聯」、「差異與多元」、「變遷與因果」及「選擇與責任」等四個主題軸為統整架構，統整「歷史」、「地理」、「公民與社會」三學科的相關學習主題。此四個主題軸在闡釋社會領域是統整有關自我、他人、環境之間相互產生關聯的知識。（社會領綱，2018，頁14）

前述理念之二，有關提供議題融入的空間之目的。可知藉由探究與實作活動設計，適切融入具討論性的社會關切議題，經由實作任務的探究，分析各種價值立場，將有助於學生批判思考、解決問題甚至產生行動，豐富與促進核心素養的陶冶（國家教育研究院，2020）。然而，從上述3種版本各冊實作單元可發現，首先各冊的主題大多傾向前面單元內容的統整性質，社會議題融入的性質較不高，可能的原因是社會領綱教材編選實施要點提到：「每學期另需統整該學期所學內容，至少規劃一個主題探究與實作單元」所致（社會領綱，2018，頁48）。基於社會領域融入議題教育可回應時代脈動和社會變遷，提高課程內容的彈性和適時性，並從跨學科的觀點可增進議題探究的廣度和深度（洪麗卿，

<sup>2</sup> 此處「協同」易誤解僅是協同教學的意涵，但從上下文意似較關注的是歷史、地理、公民與社會三學科之跨科統整，因此建議未來課綱修訂時，似以「統整」稱之較為適切。

2020)，因此有關實作單元之設計建議可考慮將與主題相關之議題融入，讓學生整合所學並遷移至其他事例，實際活用於生活中。

而從探究任務的主題鋪陳可發現，3種版本皆採同心圓課程組織的觀點，各單元的擴展範疇從個人、家庭、班級、學校、社區、家鄉，只是各版本擴展的進線略有不同：

A版第一冊各單元探究活動從「如何自我介紹」開始，至「家事誰來做」、「如何訂班級守則」、「如何選擇社團」、「誰有好人氣」以及「如何分工合作」。教材範疇循序漸進從家庭向外逐漸擴大至班級，最後以「讓班級更美好」作為實作單元。第二冊主題則從社區開始推進至家鄉，例如，「訪問里長——如何進行訪問」、「如何了解場所設施」、「如何分辨廣告訊息」、「買東西要考慮什麼」、「如何上網查資料」、「家鄉改變的影響」，最後以「家鄉特派員」作為實作單元。

B版第一冊各單元探究主題是以學校和班級為主，但無先後順序之別，探究活動分別為「如何規劃放學後的活動」、「如何改善學習中遇到的困難」、「如何訂定班級公約」、「角色的衝突與困境」、「校園中有哪些健康做法」，最後以「如何讓校園更美好」作為實作單元。第二冊主題則從社區或部落開始推進至家鄉，例如，「我能為社區或部落提供哪些服務」、「山珍海味哪裡來」、「如果我是小記者」、「要如何了解家人的工作」、「我是糕餅設計師」、「貨比三家」，最後以「街道觀察家」作為實作單元。

而C版第一冊各單元探究主題則由自我人際開始至家庭和學校。不同的是，C版一冊只聚焦一種探究步驟，第一冊著重「提問」，探究活動分別為「認識新同學，我可以問……」、「規劃家庭活動，我可以問……」、「學習做選擇，我可以問……」、「參與班級事務，可以問……」，最後以「圖書館尋寶／我可以學更多」作為實作單元。第二冊以圖像組織運用為主，例如，「把想法畫出圖」、「用圖表比較居住的環境」、「繪製方格探索地名由來」、「用概念圖探索居住地方的故事」、「聚焦討論社區問題」，最後以「打造幸福的家園」作為實作單元。茲將3種版本探究任務同心圓範疇與實作單元之名稱彙整如表3。

表 3 3 種版本探究任務同心圓範疇與實作單元名稱

內容	A 版		B 版		C 版	
	第一冊	第二冊	第一冊	第二冊	第一冊	第二冊
探究任務 同心圓範疇	由家庭向外至班級	由社區向外至家鄉	以班級、學校為主題	由社區或部落至家鄉	由家庭向外至班級至學校	由社區至家鄉
實作單元 名稱	讓班級更美好	家鄉特派員	如何讓校園更美好	街道觀察家	圖書館尋寶／我可以學更多	打造幸福的家園

綜觀 3 種版本的課程組織，第一冊（三上）大多限縮在家庭、班級和校園為範疇，並且以如何讓班級或校園更美好為主題；而第二冊（三下）以社區和家鄉為範疇，並且以家鄉為主題。此外，各單元內探究活動與實作單元的教材內容有部分重複之現象。例如，A 版內容第一冊在前面單元已探討過「如何訂班級守則」、「如何分工合作」等探究活動，再加上「第五單元和諧的相處」討論如何關懷與協助同學、如何透過溝通解決爭端，但最後實作單元又回到「讓班級更美好」，讓學生觀察班上常發生的問題、原因和省思行動。上述可能的原因，在於課程設計的議題範疇受到物理空間所限之故，因而將三年級第一冊的問題情境只侷限在家庭、班級為範疇，造成探究主題重疊性高，較未能從多重面向思考。

有鑒於目前國小學生為數位原民世代，在現今全球數位網絡世界下，小學生的生活世界已跨越物理空間的限制。再加上國際化及全球化的趨勢，學生是否理解在地議題與全球的關聯和是否具備國際視野，將影響學生未來生活適應、全球競爭力和問題解決的能力（Organisation for Economic Co-operation and Development, 2018）。時至 21 世紀的今日，國小階段社會探究活動的課程安排，宜掌握學生的生活經驗和脈動，透過有意義的活動幫助學生整合知識，才能使教育與社會文化情境脈絡的關係更接近。

Tomal 與 Yilar (2019) 指出隨著時間更迭和現今國際資訊快速流動，當前社會領域教科書課程設計原則應有再調整的必要性，如從近到遠、

按時間順序、從自我到世界等。因此，當現今學生生活經驗已和世界脈動串聯，國小社會教科書敘寫架構是否僅嚴守同心圓式的個人、家庭、班級、學校、家鄉、縣市、國家至世界的線性軌道鋪陳，實在值得深思。本研究認為宜在各個同心圓的邊界更彈性流通的教科書敘寫架構上，適度融合及交織著「自我 (me) —— 在地化 (local) —— 全球化 (global)」三種世界觀，並因應不同年級學生的發展與經驗，適切調動三者的比重，讓社會領域的學習在學科統整、議題融入的探究與實作中，時時返回學生自身，連結在地，接軌全球，達成具意義性、挑戰性的深度學習。

## 二、各版本教科書「探究任務」設計之分析

探究為本的課程與教學設計，強調以學生為中心的自主學習精神，主要在將實際問題融入教學，引導學生從對話、協同、做中學的歷程，以學到學習的方法、產生學習興趣、獲得真實的知識技能。以下首先分析各版本對探究的定義，再以《C3 架構》探究弧為分析架構，從發展問題及規劃探究、運用學科概念與工具、評判及使用證據、溝通結論及採取具知識基礎的行動等四個面向進行文本分析。

### (一) 各版本探究定義之分析

首先，先從各版本對探究的定義來了解各版本對探究任務的詮釋為何。從 3 種版本的探究定義可發現，A 版在教科書說明的闡述較偏重操作性定義，以微觀角度來描述探究學習的四個步驟：

步驟一：發現問題，找出問題點或設定一個主題。步驟二：蒐集資料，將各種可能的想法及資料蒐集。步驟三：整理分析，整理、分析蒐集的想法及資料，並思考完成的方法。步驟四：行動省思，實踐想法、解決問題，並想想可以改進的地方。(A 版 1，頁 3；A 版 2，頁 3)

B 版對探究的定義則較屬於概念型定義：「提供問題思考，培養解決問題的能力」（B 版 1，頁 3；B 版 2，頁 3），而「提供問題」一詞隱含從教師觀點來布題的預設。相較之下，C 版對於探究的定義較為模糊，雖然教科書有「玩探究」活動，但無體例和元件說明，且實作單元也不似該冊其他單元有明列學習目標和重點。

根據 NCSS（2013）指出，探究的意涵為因應學生特性與認知發展，形成探究與實作的程序與要素，並逐步引導學生實作整個探究的歷程。從各版本對探究定義可發現，A 版對探究的定義較具備程序要素和逐步引導的特質，且探究內涵屬於探究教學的通則步驟，可提供學生遷移至其他學科。而基於 3 種版本對於探究定義有明顯差異，可能轉化為探究活動的課程詮釋也有所不同，茲進一步針對各版本探究任務內涵進行分析。

## （二）各版本「探究任務」內涵之四個層面分析

### 1.「發展問題及規劃探究」層面之分析

問題的發展與規劃探究，源於學生對世界與生俱來的好奇心，以及努力想理解世界是如何運作的渴望，因此學生參與規劃的程度甚為重要。以下針對各版本發展問題及規劃探究分成教師導向、師生共構和學生導向三種形式進行分析。

從表 4 可知，整體而言，學生導向的探究問題和探究路徑形式，尚且未見。師生共構的形式方面，B 版最高，達四分之一，A 版約占五分之一比例，C 版為 0%。3 種版本總計約占 15.79%，其中多以教師規劃結構式探究路徑，提出示範問題後，再引導學生提出其他問題，之後依步驟蒐集資料，例如，「可以參考課本第 100 頁『家鄉常見的問題』，來思考自己的家鄉是不是也有這些問題」（A 版 2，頁 101）；較少採教師提出探究問題，再由師生共同討論或由學生來規劃探究任務的引導方式。而教師導向形式比例最高，約占 84.21%，多數由教師提出問題之

表 4 3 種版本教師導向 vs 師生共構 vs 學生導向形式數量統計表

分類	A 版		B 版		C 版		合計
	一、二冊	百分比	一、二冊	百分比	一、二冊	百分比	百分比
教師導向	11	78.57	9	75.00	12	100.00	84.21
師生共構	3	21.43	3	25.00	0	0.00	15.79
學生導向	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0.00
總計	14	100.00	12	100.00	12	100.00	100.00

後，學生依指示進行探究或回答。進一步檢視 3 種版本探究任務的主題可發現，A、B、C 版的探究主題雖然是以問題導入的設計形式，但是問題的辯證性不足，且探究路徑略顯單一。例如，B 版以「我要如何規劃放學後的活動？」為題，直接提供 10 項選擇予學生圈選：「1.上面所列的各項活動，請圈出你放學後會從事的項目；2.將圈起來的活動排出順序」（B 版 1，頁 23）。

而 A 版的提問闡述也有類似情形。A 版以「如何自我介紹？」為題，提供 10 項自我介紹的項目，讓學生從中選擇 8 項去填寫有關自己的介紹內容：

發現問題：和謙升上三年級，面對新班級與新同學，他該如何自我介紹，讓同學認識自己？（A 版 1，頁 20）

或者擬定一個情境問題，但接著便提供解答示例，並未給予學生自主思考空間和研擬探究步驟的彈性。例如，以「如何分工合作？」為題（圖 1），教科書呈現問題情境和討論的方向後，卻也將預設答案直接書寫在教科書的圖示說明：

發現問題：學校的運動會快到了，同學們要如何分工合作完成大隊接力比賽？蒐集資料：大家透過討論，分成比賽組、加油組，各組提出自己可以做的事情。（A 版 1，頁 94）



圖 1 在教科書中直接以圖示意預設答案

資料來源：A 版 1，頁 94。

Silander (2015) 指出以問題為本的探究學習，應立基於發展問題作為驅動探究之根本，整個學習過程持續以問題解決為核心，教師在整個學習過程為促進者，引導學習者個別和協同建構知識，是一種有意圖地發展假設和運用理論的過程。然而，上述文本的闡述方式雖然以問句為始，但缺乏問題意識和脈絡情境，以及引導學習心向，只是以問題形式引導學生去尋找答案導向而非是問題導向的探究引導。而這樣由編輯者預先填滿可能性答案的單向「餵養」方式，不僅削弱以問題為本的驅動意涵，並且潛藏著一種對學生不信任的潛在課程，未能肯認學生具備探究此問題的潛能。

而 C 版的探究活動設計方式，與 A、B 版略有不同。C 版編排邏輯是將各個探究步驟拆解分冊進行闡述。雖然第一冊探究活動是以「提

問」的引導步驟和方法為主，但是與規劃探究的關聯較低，闡述方式偏重問句的功能性策略，較少引導學生適合運用的準則和情境。例如，在「學習做選擇，我可以問……」主題，用 6W 分析法來提問：

作業不會，家裡有誰可以幫我？(人) 放學後，我有多少時間可以用？(時) 我通常在哪裡寫功課？(地) 有哪些事情今天需要完成？(事)。(C 版 1，頁 53)

再者，並非任何提問皆可作為探究學習的引領性問題。以 C 版「認識新同學，我可以問……」之探究活動設計為例，其以「哪一種問句才能幫助自己更認識新同學呢？」為題目，並提供 4 個問題項目，讓學生選擇一個適切的問題：「你喜歡上自然課嗎？你有幾個兄弟姐妹呢？音樂老師是誰呢？社會課要分組嗎？」(C 版 1，頁 13)，如圖 2 所示。



圖 2 探究任務以「尋找答案」為主的提問設計

資料來源：C 版 1，頁 13。

但是，值得注意的是，認識新同學主要是藉由接觸與相處產生人際互動進行學習，而非藉由問題發展和規劃探究等歷程來達到目的，而上述所列舉的 4 個問題的適切性，亦有待商榷。

就課程與教學設計的角度，「提問」是一種精緻化思維與認知協作的重要策略，伴隨著「理解監控的討論」過程，每一次提問、思考皆為再重新建構的過程，在社會情境文化脈絡下建構知識，能使知識和經驗達成整合和監控的意義，將思維引入更高的層次（鄭麗玉，2000）。探究問題是促成學習的首要組體（organizer），用以引發學生持續意識到自己正在解決的問題為何，以及思考這個問題在整個學習中的存在目的為何（洪麗卿等人，2020）。而上述 A、B、C 版的內容較偏重以編輯者預設的觀點，來引導學生探究事先已梳理之事例，對於以學習者為中心的問題意識或是探究路徑開放性稍有不足，也因此限縮師生提問、協同的運作空間。舉例來說，在認識學校生活、班級自治的單元，若以「班級一定要有班規嗎？為什麼？」、「個人自由和團體規範之間有什麼關聯？」、「不同班級（或年級／國家）的班規會相同嗎？請說明理由為何？」等作為引領性問題，會比「如何分工合作？」、「如何訂定班級公約？」、「如何開班會？」等問題更能挑戰學生思考和引發辯證。

## 2. 「運用學科概念與工具」層面之分析

「學科概念與工具」意指理解並運用所學的概念和通則，以及領域探究的技能與工具，以達到深度理解的目的，此與傳統課程標準以內容為本位、指定各學科專業知識的取向有明顯區別（NCSS, 2013）。Marschall 與 French（2018）指出以概念為本位作為探究框架，優點在於可引導學生環繞著可遷移的概念以組織和聚焦學習，將所學的資訊組織和提升至抽象層次，帶出學習的焦點與深度，藉以深化理解，達到綜整與遷移之效。換言之，社會領域探究任務應以一種或多種社會領域概念和技能進行特定任務，且在整個探究歷程展現對社會學科知識的理解與論點。

有關「運用社會學科概念和工具」分析觀點，是以教材與社會領綱學習重點之對應情形來進行。基於各版本教科書編輯計畫是以單元為單

位來撰寫，而探究活動融入在各單元之中較難以單獨對應，因此以下分析以實作單元為主，探究活動為輔。

從 A 版兩冊教科書編輯計畫之「實作單元」內容發現，A 版兩冊學習內容分別包括「互動與關聯」(Aa-II-1、Ab-II-1、Ac-II-1)、「差異與多元」(Ba-II-1)和「選擇與責任」(Da-II-2)三項主題軸內容，但部分內容與概念的連結性稍弱。以探究家鄉常見的問題為例，內容為生活習慣和公共設施破損不良的觀察和省思行動任務，與其單元對應之領綱學習內容「Ab-II-1 居民的生活方式與空間利用，和其居住地方的自然、人文環境相互影響」(社會領綱，2018，頁 14)，有關生活方式與空間利用和其自然環境的「互動與關聯」概念稍不明顯。

學習表現則包括「理解及思辨」(1a-II-1)、「態度及價值」(2a-II-2、2c-II-2)和「技能、實作及參與」(3a-II-1、3b-II-1、3b-II-3、3d-II-2)三個構面的條目。在教科書的內容編排，A 版除了知識和技能的學習外，對情意引導亦有較多著墨。例如，在「家鄉特派員」單元，從鄰里人員的情意感知描述，可引發學生對居住地方社會事物與環境的關懷：「清潔人員：我看過缺乏公德心的居民在公園裡亂丟垃圾和菸蒂，讓我們打掃起來很辛苦」(A 版 2，頁 97)；或在「讓班級更美好」單元，透過學生們的圖畫和文章，從學生的角度描述班級美好，以引發學生自省珍重的班級生活態度：

我很喜歡和同學一起到教室的陽臺，這邊很安靜和舒服。我們常常在這邊聊天、洗手，或是在飲水機裝開水，一邊看著外面的美麗風景，度過美好的下課時間。(A 版 1，頁 96)

從 B 版兩冊教科書編輯計畫之實作單元內容則發現，B 版兩冊學習內容包括「互動與關聯」(Ab-II-1、Ad-II-1)和「選擇與責任」(Dc-II-1)二項主題軸內容。相較之下，B 版的內容較能扣緊主題軸概念。例如，「如何讓校園更美好」單元對應「選擇與責任」主題軸條目「Dc-II-1 班級與學校公共事務的安排，可以透過師生適切的討論歷程做出決定」(社會領綱，2018，頁 17)。

學習表現方面，雖然教科書編輯計畫兩冊列出的條目皆僅為「技能、實作及參與」（3a-II-1、3b-II-3、3d-II-1、3d-II-2）構面之條目，此可能的原因是編輯者將探究定義為「解決問題的能力」之故。不過，從教科書的內容編排和單元第一頁學習目標說明，仍可見「理解及思辨」的成分。例如，在「街道觀察家」單元，讓學生從觀察的景物中，分析哪些為當地居民生活的特性，即符合「1b-II-1 解釋社會事物與環境之間的關係」（社會領綱，2018，頁 7），但是內容傾向理性闡述，「態度及價值」層面則較為忽略。

從你選擇的這項景物，可以看出當地居民生活的特性？（例如：這個景物數量多或少，代表什麼意思？）。（B 版 2，頁 121）

從 C 版兩冊教科書編輯計畫可發現，C 版兩冊學習內容包括「互動與關聯」（Ac-II-1、Ab-II-1）、「差異與多元」（Ba-II-1）和「變遷與因果」（Ca-II-1）三項主題軸內容，但部分內容社會科專門領域知識的帶入較為薄弱。例如，第一冊實作單元「我可以學更多」，所對應的領綱學習內容為：

Ac-II-1 兒童在生活中擁有許多權利（可包括生存權、學習權、表意權、隱私權、身體自主權及不受歧視的權利等）與責任（可包括遵守規範、尊重他人或維護公共利益等）。（社會領綱，2018，頁 58）

但是課程內容先介紹學校有圖書館和電子資料庫資源，之後呈現運用「已·想·學」（KWL）表格的資料整理策略，最後在結語指出：「這張萬用表格，可以運用在語文、數學、社會、自然各種領域」（C 版 1，頁 96），此與權利與法治的概念連結稍有不足。

學習表現方面，教科書編輯計畫第一冊列出的條目僅為「技能、實作及參與」構面（3a-II-1、3b-II-1、3b-II-2），第二冊雖然列出「理解及思辨」（1a-II-3、1b-II-1）、「技能、實作及參與」（3a-II-1）和「態度及價值」（2a-II-1、2a-II-2）三個構面的條目，但教科書內容上下兩冊分別以提問、圖像組織運用的引導步驟與方法為主，因此實質上比較

偏重「理解及思辨」和「技能、實作及參與」兩個構面。茲將 3 種版本運用學科概念和工具之情形，整理如表 5。

綜上所述，3 種版本在「運用學科概念與工具」方面皆採跨科統整設計進行課程發展，但部分版本實際內容與社會領域學科概念的連結性較弱，仍有提升空間。此外，在學習表現方面，有關「態度及價值」構面的呼應較少，此與洪麗卿等人（2020）研究發現國中教科書跨科活動設計忽視「態度及價值」學習表現的情形類似，潛藏著教科書編輯者偏重外顯學習的知識、技能，將內隱特質（如態度、情意、價值、動機等）視為附加學習的課程意識。因此，建議在探究歷程，有關敏覺關懷、同理尊重、自省珍視的學習表現宜適時規劃在課程設計之內，以回應個人或社會生活需求的綜合狀態之整全性。

### 3.「評判及使用證據」層面之分析

NCSS（2013）指出「評判及使用證據」的能力，是指學生綜整所蒐集到的多元管道資料，以探索方向為中心來系統性歸納和分析資料，並使用證據來支持自己的主張或論點。整體而言，從各版本探究任務之布題可發現，任務性質較缺乏證據導向的辯證性取向，且探究路徑與答案略顯單一，致使後續少有使用證據來支持自己的主張或論點之任務步

表 5 3 種版本運用學科概念與工具情形

版本 項目	A 版	B 版	C 版
探究 定義	操作型定義	概念型定義	無
學習 內容	A 互動與關聯 B 差異與多元 D 選擇與責任	A 互動與關聯 D 選擇與責任	A 互動與關聯 B 差異與多元 C 變遷與因果
學習 表現	1 理解及思辨 2 態度及價值 3 技能、實作及參與	1 理解及思辨 3 技能、實作及參與	1 理解及思辨 3 技能、實作及參與

驟，而是資料綜整策略的應用。以下茲針對各版本有關資料處理的闡述方式進行分析。

A 版因傾向主題式結構性探究任務形式來設計課程，因此每個探究任務均包括資料分析的步驟，在情境脈絡中會結合表格應用和圖文轉譯的資料綜整策略，如 T 圖、心智圖、九宮格版、觀察、閱讀、踏查、訪談等，只可惜探究焦點較侷限在資料整理和問題回答，由學生從資料彙整而形成主張之自主建構導向較低。例如，在「如何訂班級守則」，A 版在整理分析的步驟，以 T 圖引導學生針對各項問題，分別討論出班級安全守則。在「實作單元」則提供較多的學生練習空間，除了示例之外，會提供空白表格予以學生遷移運用。

而 B 版探究活動不似 A 版以探究學習的四個步驟專篇敘寫，而僅以對話框列出步驟要點（如圖 3），未能呈現出引導細節。

**探究活動**

我能為社區或部落提供哪些服務？

- 觀察與發現**  
觀察社區或部落的環境，我發現： \_\_\_\_\_
- 討論**  
與家人或同學討論我可以提供的服務有： \_\_\_\_\_
- 計畫**  
擬訂計畫的時間： \_\_\_\_\_、地點： \_\_\_\_\_、執行方式： \_\_\_\_\_
- 執行**  
實際進行社區或部落的服務計畫。
- 分享與省思**  
和同學分享服務的內涵，並省思在服務社區或部落中，我學到： \_\_\_\_\_

圖 3 探究活動以對話框方式呈現

資料來源：B 版 2，頁 27。

從上述探究活動可發現，探究歷程略過問題情境引導和生活情境分析，且以指示式語句傳遞探究任務，並以填空方式進行資料彙整，就學習本質而言較未能體現以學習者為主體主動求知，進行分析資料和問題解決的實質意涵，是可再調整之處。Chambliss 與 Calfee（1998）指出，以學習者為中心的教科書設計，宜重視教科書內容主題、組成要素和連結度，包括以學生中心的主題選擇、各種要素的鋪陳，以及要素之間的連結，使其成為有意義的整體。再者，宜從文本的可理解性、採專家視鏡的課程設計和學生中心的 CORE 有效教學循環模式，連結（connect）學生的知識與興趣，組織（organize）主題、事件和新學習內容，安排學生省思（reflect）機會，學生重新思考及修正他們的理解與學習，並引導學生將所學延伸（extend）應用到新情境。可見，只有步驟要點的指示型探究活動在 CORE 的回應上較為不足，未能展現學習教材的完整性，和提供足夠鷹架引導學習者統整所學。

相較於 B 版探究活動的設計，其「實作單元」採以主題探究形式來設計課程，故較為充實豐富，不僅針對資料彙整提供策略和示例，而且每一步驟均有引導細節說明，並再另啟紀錄表讓學生練習探究。

整體而言，A、B 版「實作單元」的課程設計，皆包括問題、資料蒐集和整理與行動省思等歷程規劃，並且在資料整理步驟提供示例，之後再讓學生練習。可惜不足之處在於示例常與學生練習題目相同，且多為封閉式答案（如勾選題），此舉雖然可降低探究學習的難度，但誠如 Zion 與 Mendelovici（2012）指出過度簡化探究學習的程序對培養學生主動學習和垂直遷移的效益有限。

而 C 版各探究任務傾向以某一策略為主題，再以特定資訊來說明示範應用方法。例如，第一冊探究活動以「提問」的引導步驟與方法為主，只有實作單元才有資料蒐集和處理的闡述；第二冊則是以資料分類的圖像組織運用為主，如階層圖、環扣圖、范氏圖、九宮格法、概念圖等。

然而，策略方法固然重要，但是認識不同的策略工具並不同於素養，能轉化應用所學的社會知能在生活中才是素養，若缺乏導入探究歷程的規劃，易導致內容過度分割使學習不連貫，且忽略探究以培養學生

自主學習、以科學方法發現知識的核心價值。再者，以工具性思維出發的課程設計，較難體現社會科學研究的特質，以及具現素養導向在真實情境應用之整全性和脈絡性精神。De Corte (2012) 即指出有效的探究學習應具備建構式、自調式、情境式、協作式四種特質，讓學習者在自然的生活情境脈絡中，統整多元化的證據，展現建構式學習，並且自調學習計畫並且與他人協同合作，以發展出原創性想法和行動。

#### 4.「溝通結論及採取具知識基礎的行動」層面之分析

探究為本的課程，本是以具挑戰性、需要費時研究的引領性問題作為探究的起點，讓學生去處理構成社會領域的學科內和跨學科的概念、應用和未解決的問題。在溝通結論和採取行動歷程，透過同儕協同的互助合作、集思廣益，將有效促進探究教學成功運作，尤其社會領域的特質，更是強調學習者溝通互動能力的培養 (Swan et al., 2014)。有鑑於對話和協同為探究學習的重要運作機制，以下針對各版本採取的運作方式分成個人探究和與同儕協同探究進行分析。

從表 6 可知，整體而言，3 種版本設計的活動，個人探究形式比例略高於協同探究形式，約占 55.27%。<sup>3</sup> 3 種版本之中，以 B 版採協同探究形式的比例最高，占 83.33%，超過半數的探究活動採以與同儕合作的方式進行；A 版次之，占 42.86%；C 版採協同探究形式的比例最低，

表 6 3 種版本個人探究 vs 協同探究形式數量統計表

分類 \ 版本	A 版		B 版		C 版		合計
	一、二冊	百分比	一、二冊	百分比	一、二冊	百分比	百分比
個人探究	8	57.14	2	16.67	11	91.67	55.27
協同探究	6	42.86	10	83.33	1	8.33	44.73
總計	14	100.00	12	100.00	12	100.00	100.00

<sup>3</sup> B 版有些活動因描述過於簡略或只列標題，可能是單向分享抑或是與同儕雙向互動的設計，因此以 0.5 個計之。例如，「和同學分享我的紀錄」(B 版 2，頁 45) 或「報告與分享」(B 版 2，頁 85)。

在一、二冊的探究活動中，只有一個活動是採小組協同形式：「請你和同學討論課本第 24 頁的訊息加上你們的經驗，寫在下面的表格裡」（C 版 2，頁 32），其他均以個人形式進行：

換你試試看，如果今天奶奶要來家裡吃晚餐，下面哪些問題可以幫助你做好放學後的時間規劃？（C 版 1，頁 53）

洪鶯的故事裡，她對居住的地方產生了重大的影響。請模仿上面概念圖的方法，用「原因是什麼？經過如何？結果是什麼？影響如何？」來完成右頁的概念圖。（C 版 2，頁 60）

上述 C 版的內容鋪陳傾向策略應用為導向，因此活動設計以個人思考和策略練習為主。相較之下，A、B 版運用協同形式較多，大致來說可歸類四種不同階段以協同方式觸發探究：

（1）自發展問題階段開始：例如，「請找一找班級問題……，讓班級更美好。分組討論決定需要解決的問題」（A 版 1，頁 103），但此類型的協同探究偏少。

（2）自資料蒐集歷程開始：例如，「買東西要考慮什麼？」的主題，以訪問方式蒐集資料，之後再整理分析優缺點後，個人自行結論：「訪問班上同學，聽聽他們對保溫水壺的想法？」（A 版 2，頁 64）。又例，在觀察家鄉問題的主題，透過自我觀察和訪問居民發現問題，之後再小組討論解決方法和分配工作。例如，「利用課本第 21 頁『訪問板』，訪問家人或居民，找出造成這些問題的可能原因」（A 版 2，頁 97）、「與家人或同學討論我可以提供的服務有？」（B 版 2，頁 27）。

（3）自提出問題解決方案階段開始：例如，如何訂定班級公約的活動，「全班同學針對問題，討論出班級安全守則」（A 版 1，頁 55）、「老師指導並分組討論，要如何修改或增加」（B 版 1，頁 59）。又例，針對蒐集的資料後，與家人和同儕討論結論的適切性，「整理分析：小組討論解決方式、執行細節，並分配工作」（A 版 1，頁 102）、「各組依據右表調查校園中的『健康活動或做法』與『益處』」（B 版 1，頁 93）。

(4) 自結論階段開始：意指整個探究歷程先由個人獨立探究，在最後階段將所得結果進行分享，聆聽同學意見回饋。例如，在「請同學針對你的安排提出建議」(B版1, 頁23)、「分組到各班宣導，或到廁所貼標語」(B版1, 頁115)。

從上述可知，3種版本協同探究雖占44.73%，但多數僅從資料蒐集、提出解決方案歷程或者結論階段之局部步驟進行協同。Wells (1995) 認為，意義(meaning)可分為四種主要維度：經驗、資訊、知識和理解。理想的教育，應包括此四種維度，從學生個人生活經驗為基礎，以他人經驗世界之資訊作為補充，之後個人經驗與外在資訊逐漸整合，融入現有知識之中，而後當知識能進一步遷移至行動情境中時，學習者將會建構出個人相關意義結構的理解。可見，學習是建構於真實世界經驗到透過探究以獲致概念、理論與通則的歷程，但若未經由學習主體與他人相互共同建構、協同和對話，學習容易只落入在自我經驗和資訊的層次，因此建議老師在進行探究任務，宜多安排學生溝通、討論、採取行動等層面學習。

## 伍、結論、反思與綜合討論

本研究發現結論如下：一、各版本實作單元傾向於統整性內容，議題融入不高。二、各探究任務主題，多以問題形式作為引導，只可惜探究路徑與答案過於單一，且傾向教師導向的設計。三、3種版本皆採跨科統整之課程發展，但部分任務內容與社會領域學科概念的連結稍弱。四、探究任務之布題較缺乏需要證據導向或辯證性取向，致使少有使用證據支持主張之任務步驟，偏重資料綜整策略的應用。五、探究歷程採個人探究甚於協同探究，且協同形式僅在局部步驟進行。六、各版本探究任務較少引導學生自主規劃，多為結構式探究，學生主動參與仍有提升空間。根據研究結果，從四個面向進行反思與綜合討論：

## 一、實質 vs 形式

從教科書文本探究任務設計可發現，提問引導多採以提供選項讓學生選擇的方式，予學生直接參考，看似問題取向實然是尋找答案取向，探究的實質意義並不明顯。其次，探究任務的主題設計，雖為提問形式但缺乏激發學生好奇心的處理。例如，「誰是社區的好幫手？」、「誰有好人氣？」、「如何分工合作？」等，也許需要學生觀察和思考回答，但上述問題傾向傳遞公民資質模式，以灌注公民概念和價值觀方式，忽略教室內對話與論辯的空間，以及反省批判、民主多元觀點、理性論辯和實踐行動等精神。誠如 Weber (2014) 指出說教式課程常趨向於一種社會規範的學習方式，只是尋求一種短期、通過良善來要求學習者作為有道德感的公民；而對話式課程趨向以社會轉型為目標的社會正義教育，透過對話、高度參與和情境互動，是一種長期、發展性的學習方式，培養學生的主動參與力和社會行動力。

基於問題解決在整個探究過程是一個連續不斷的歷程，好的引領性問題宜引導學生以多元觀點廣泛地探究、觀察來理解現象，使學習成為一系統性的實體。即使由教師為中心的結構式命題，仍應滿足兩個條件：首先，在智力上需具有挑戰性，這意味著所要探究的題目應是具有關注性、爭辯性。其次，對學生具親近性，意指應以學生為主體的關切議題作為探究驅力。

舉例來說，在認識健康權、個人隱私和自主權的單元，「小學生在學校有隱私權嗎？為什麼？」／「每個地方／國家的小學生都享有隱私權嗎？為什麼？」會比「校園有哪些維護學生健康的作法？」更適合作為引領性問題，因為學生要充分回應前者的提問，就必須從多方面的視角來檢視和討論，不僅把學生帶入一場真實的辯論，同時也提供了感到困惑的可能性——學生在學校會沒有隱私權嗎？這可以引發學生的好奇心，進而提供豐富的探究空間。總而言之，探究的觸發應始於對知識擁有者的意義，而非追求學術知識的傳承，或者是為了探究而探究。

## 二、全球化 vs 在地化 vs 個人

從各版本三年級教科書的內容可發現，多數版本第一冊以家庭、班級和校園為範疇；而第二冊以社區和家鄉為範疇，且單元主題議題融入的性質不高。這樣的課程架構不僅內容深度和廣度自限，並且導致「實作單元」統整性課程內容與前面單元的教材有部分重疊之現象。尤其，三年級社會課程以自我介紹或家庭與我作為同心圓的起點，對已在國小階段就讀 2 年的三年級學生而言，似乎內容過於單薄和重複。

社會領域課程本應以回應社會脈絡為本、以學生生活經驗為主，處於現今全球緊密聯繫的時代，數位科技、資訊日新月異，若教科書角色僅限於知識傳遞與說明取向，將無法達到以學習者為主體，滿足學生的學習興趣和回應學習探究的需求。面對學習對象已是數位原民世代的事實，學生經驗範疇不應以狹隘的物理空間來界定，尤其社會領域課程是以學生所處生活世界為範疇，許多在地議題若鑲嵌在全球連動的思維，置於全球脈絡關聯下思考，將促進個人在探究中行動的擬定與實行評估的深度，增進行動決定的實質意義。舉例來說，在消費與選擇的單元有關「如何挑選食材」的問題探究，除了「珍惜食物不浪費」、「檢視認證標章和產品日期」等學習課題，若引導學生加入全球生態永續的觀點，去探究生活中食材的產地和食物里程，比較選擇在地／進口與當季／非當季食物對生態的影響，讓學生的學習體驗交織在自身、在地與全球之間，讓問題的探究觀點更豐富多元，探究的行動更具意義性與挑戰性。因此，本研究建議打破同心圓由自我而外之嚴格的線式敘寫框架，隨著學生的年級與發展，適切融入及調動「自我——在地化——全球化」三種世界觀的比重，以更真實地連結數位原民世代的真實生活世界。

同時，學生並非處於真空狀態，「實作單元」課程設計應適當融入國內社會特別關注的公共議題，關注與學生經驗、生活情境真切連結，以引導學生獲得較寬廣與完整的認識及探究真實世界，達到探究能力層層遞進之效，並彰顯這波社會領域課程改革的特色。

### 三、協同 vs 個人

從探究與實作單元的探究形式分析可發現，整體而言以個人探究的形式居多，協同探究形式不及半數，且協同的形式僅在局部步驟進行，如資料蒐集、整理分析或分享結論，鮮少全程以協同探究形式進行。然而，對話與協同是知識建構的基礎關鍵，藉由與他人協作與溝通，透過論證和解釋的批判，才能加深學生對概念的理解，若是從發展問題開始，至應用社會領域知能、評價資料、提出主張的歷程，欠缺與教師、同儕之間對話的足夠空間，簡化協作之社會性互動歷程，單純依賴個人經驗獨白，將難以達成知識統整能力的培養、認知發展層次的提昇和批判思考能力的習得之教育目的。換言之，協同探究提供了一個社會性功能的學習空間，促進了參與者的互動與協作，透過彼此討論、解釋與論證，充分發揮鷹架和提高原本認知的功能，將教與學的歷程所產生的知識予以共享。

尤其，社會領域的本質是以涵養新世代的公民素養為目標，關注人與人之間的互動溝通和社會關懷。有鑑於此，探究的教學情境需尊重學生的主體性，讓學生成為教學情境的主角，以協同探究作為主要運作機制，激發大量關乎主題的對話，促使協作和對話成為教學的核心，才能使探究活動發揮效益。

### 四、學習 vs 教學

從研究發現可知，3種版本探究任務之形式，傾向於教師導向的問題提出、封閉式的答案探究路徑，以及高結構任務的結構式探究，對於以學生為主體的開放式探究取向仍有提升空間。基於探究學習應是讓學生以觀察、提出問題、形成假設，在試驗過程收集資料，形成結論等科學方法來發現知識的課程與教學模式，教師身為促發者，宜引導和幫助學生作決定與選擇的思考過程，和示範如何以問題引導自我思考。因此，即使以結構式探究或引導式探究模式探索現象，建議教師仍需以問

題意識為本作為學習觸發，諸如，為什麼要探究這個問題？在日常生活會造成哪些困擾或疑問？這個問題對個人的意義性和重要性為何？

考量教育現實，探究為本位的實踐並非一蹴可幾，若學生以往缺乏探究經驗，可能很難一開始便期待學生能發現研究問題並自主探究。因此，建議課程設計者和教師教學應有計畫、循序漸進的設計培養歷程，在不同階段提供鷹架和協同者來協助，之後再逐漸拆架，讓學生從有限參與漸至完全參與，並且輔以數位網路資源的支持，從而建構出探究的教室文化。誠如洪麗卿等人（2020）指出，雖說教科書文本有事先課程慎思的框架，然而在運作課程時，教科書編輯者或教師角色宜適時的「內縮」，方能提供學生足夠的自主學習空間。

綜合上述，探究為本位的課程設計需重視思想參與的過程，強調學生主動探索和做中學的歷程，藉由探究、實作、反思及創新等思維與行動，期以創造高品質的教育經驗。既是如此，課程設計引導觀點應逐漸從探討「教師如何教」轉變為「學生如何學」，建議課程編輯者宜藉由系統性循序漸進的引導歷程，才能使學生學會探究能力，提升個人的心智思考，進而主動統整與建構知識，最終培養學生終身學習的素養能力。教科書編者或許考量三年級學生是探究新手，可能因此課程設計較少導入同儕探究和學生導向形式，期許至四、五、六年級可以有計畫地增加協同和學生參與的程度，從發現問題出發，在問答的動態發展過程，觸發學生識別重要的訊息和待解答的問題，以促使知識和經驗達成整合和監控的意義，累進集思廣益的探究成效。再者，探究任務可逐步導入科學性的方法，融入多元的資料蒐集途徑和客觀資料佐證，例如，從新聞報導、電子資料庫或圖書資源等多元途徑進行探究，以證據導向來強化結論的合理性，進而採取具知識基礎的行動。而後續研究方向則建議可訪談教科書編輯者和現場教師，分析教科書編輯歷程遭遇的挑戰和問題，以及國小教學現場社會領域探究任務的實施情況，以作為推動社會領域探究任務課程設計之修正參考。

## 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).]
- 十二年國民基本教育課程綱要總綱 (2014)。
- [*Curriculum guidelines of 12-year basic education: General guidelines.* (2014).]
- 李健輝 (2020)。主題性探究式教案的設計與嘗試——以〈日治時期義務教育的實施〉為例。《清華歷史教學》，27，5-33。
- [Lee, C.-H. (2020). A teaching plan for thematic inquiry: "Implementation of compulsory education under the Japanese colonial rule." *Tsing Hua Journal for History Education*, 27, 5-33.]
- 周淑卿、章五奇 (2016)。從實驗教材到官方課程——小學社會科板橋模式教材與改編本教科書的發展。《教科書研究》，9 (1)，37-70。https://doi.org/10.6481/JTR.201604\_9(1).02
- [Chou, S.-C., & Chang, W.-C. (2016). From the transformation of experimental materials to becoming official curriculum: The "Banqiao model" and adapted version of elementary social studies textbook development. *Journal of Textbook Research*, 9(1), 37-70. https://doi.org/10.6481/JTR.201604\_9(1).02]
- 洪振方 (2003)。探究式教學的歷史回顧與創造性探究模式之初探。《高雄師大學報》，15，641-662。
- [Hung, J.-F. (2003). The historical review of inquiry teaching and preliminary exploration of creative inquiry model. *Kaohsiung Normal University Journal*, 15, 641-662.]
- 洪麗卿 (2020)。議題融入課程。載於陳麗華、詹寶菁 (主編)，《國小社會教材教法》(頁 63-78)。教育部。
- [Hung, L.-C. (2020). Issue-based curriculum integration. In L.-H. Chen & P.-J. Chan (Eds.), *Teaching materials and methods of social studies in primary school* (pp. 63-78). Ministry of Education.]
- 洪麗卿、劉美慧、陳麗華 (2020)。國中社會領域教科書「跨科活動」之分析——素養導向設計的觀點。《教科書研究》，13 (3)，1-32。https://doi.org/10.6481/JTR.202012\_13(3).01
- [Hung, L.-C., Liu, M.-H., & Chen, L.-H. (2020). Analysis of cross-curricular activities in social studies textbooks for junior high schools: A competence-oriented design perspective. *Journal of Textbook Research*, 13(3), 1-32. https://doi.org/10.6481/JTR.202012\_13(3).01]
- 國家教育研究院 (2020)。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議題融入說明手冊。https://cirn.moe.edu.tw/Upload/file/29143/83847.pdf

- [National Academy for Educational Research. (2020). *Curriculum guidelines of 12-year basic education: Handbook of issue-based curriculum integration*. <https://cirn.moe.edu.tw/Upload/file/29143/83847.pdf>]
- 陳麗華 (2019)。書評：社會學習領域課程標準的想像及啓示——評介《美國社會領域課程標準》及《C3 美國社會領域州課程標準架構》。《教育研究集刊》，65 (2)，117-135。 <https://doi.org/10.3966/102887082019066502004>
- [Chen, L.-H. (2019). Book review: *National curriculum standards for social studies: A framework for teaching, learning, and assessment & college, career, and civic life (C3) framework for social studies state standards*. *Bulletin of Educational Research*, 65(2), 117-135. <http://doi.org/10.3966/102887082019066502004>]
- 鄭麗玉 (2000)。《認知與教學》。五南。
- [Cheng, L.-Y. (2000). *Cognition and instruction*. Wu-Nan.]
- Barrow, L. H. (2006). A brief history of inquiry: From Dewey to Standards. *Journal of Science Teacher Education*, 17(3), 265-278. <https://doi.org/10.1007/s10972-006-9008-5>
- Beane, J. A. (2005). *A reason to teach: Creating classrooms of dignity and hope: The power of the democratic way*. Heinemann.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.
- Chambliss, M. J., & Calfee, R. C. (1998). *Textbooks for learning: Nurturing children's minds*. Blackwell.
- Common Core State Standards Initiative. (n.d.). *About the standards: Development-process*. Retrieved June 1, 2021, from <http://www.corestandards.org/about-the-standards/development-process/>
- De Corte, E. (2012). Constructive, self-regulated, situated, and collaborative learning: An approach for the acquisition of adaptive competence. *Journal of Education*, 192(2-3), 33-47. <https://doi.org/10.1177/0022057412192002-307>
- Dewey, J. (1966). *Democracy and education*. Free Press.
- Donohoo, J. (2013). *Collaborative inquiry for educators: A facilitator's guide to school improvement*. Corwin.
- Gergen, K. J. (1995). Social construction and the educational process. In L. P. Steffe & J. Gale (Eds.), *Constructivism in education* (pp. 17-40). Routledge.
- Gómez Gutiérrez, A. J. (2016). *Collaborative inquiry as a way to promote elementary students' reflections in the EFL classroom* [Unpublished master's thesis]. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Grant, S. G., Swan, K., & Lee, J. (2017). *Inquiry-based practice in social studies education: Understanding the inquiry design model*. Routledge.
- Griffin, S. (2013). The development of the C3 framework. *Social Education*, 77(4), 220-221. <https://www.socialstudies.org/social-education/77/4/development-c3-framework>
- Herczog, M. M. (2013). The links between the C3 framework and the NCSS National Curriculum Standards for Social Studies. *Social Education*, 77(6), 331-333. <https://www.socialstudies.org/social-education/77/6/links-between-c3-framework-and-ncss-national-curriculum-standards-social>
- Lawson, A. E. (1995). *Science teaching and the development of thinking*. Wadsworth.

- Marschall, C., & French, R. (2018). *Concept-based inquiry in action: Strategies to promote transferable understanding*. Corwin.
- Martin-Hansen, L. (2002). Defining inquiry: Exploring the many types of inquiry in the science classroom. *The Science Teacher*, 69(2), 34-37.
- McGuinness, C., Swartz, R., & Sproule, L. (2016). *Student thinking and learning in the PYP transdisciplinary framework: Case studies from PYP schools*. International Baccalaureate Organization.
- Minstrell, J. (2000). Implications for teaching and learning inquiry: A summary. In J. Minstrell & E. H. van Zee (Eds.), *Inquiring into inquiry learning and teaching in science* (pp. 471-496). American Association for the Advancement of Science.
- Murdoch, K. (1998). *Classroom connections: Strategies for integrated learning*. Eleanor Curtain.
- National Council for the Social Studies. (2013). *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). *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world: The OECD PISA global competence framework*. <http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>
- Pellegrino, J. W., & Hilton, M. L. (Eds.). (2012). *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century*. National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/13398>
- Short, K. G., Harste, J. C., & Burke, C. (1996). *Creating classrooms for authors and inquirers* (2nd ed.). Heinemann.
- Silander, P. (2015, December 10). Phenomenon based learning rubric. *Phenomenal Education*. <http://nebula.wsimg.com/c58399e5d05e6a656d6e74f40b9e0c09?AccessKeyId=3209BE92A5393B603C75&disposition=0&alloworigin=1>
- Swan, K., Lee, J., Mueller, R., & Day, S. (Eds.). (2014). *Teaching the college, career, and civic life (C3) framework: Exploring inquiry-based instruction in social studies*. National Council for the Social Studies.
- Tomal, N., & Yilar, M. B. (2019). An evaluation of social studies textbooks in Turkey: A content analysis for curriculum and content design. *Review of International Geographical Education Online*, 9(2), 447-457. <https://doi.org/10.33403/rigeo.579946>
- Törnroos, J. (2005). Mathematics textbooks, opportunity to learn and student achievement. *Studies in Educational Evaluation*, 31(4), 315-327. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2005.11.005>
- Wallace, V. L., & Husid, W. N. (2017). *Collaborating for inquiry-based learning: School librarians and teachers partner for student achievement* (2nd ed.). Libraries Unlimited.
- Weber, N. (2014). Didactic or dialogical? The shifting nature of INGO development education programming in England and Canada. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 6(1), 27-51. <https://doi.org/10.18546/IJDEGL.06.1.03>
- Wells, G. (1995). Language and the inquiry-oriented curriculum. *Curriculum Inquiry*, 25(3), 233-269. <https://doi.org/10.2307/1179907>
- Wells, G. (1999). *Dialogic inquiry: Towards a socio-cultural practice and theory of education*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511605895>

- Wells, G. (2000). Dialogic inquiry in education: Building on the legacy of Vygotsky. In C. D. Lee & P. Smagorinsky (Eds.), *Vygotskian perspectives on literacy research: Constructing meaning through collaborative inquiry* (pp. 51-85). Cambridge University Press.
- Zion, M., & Mendelovici, R. (2012). Moving from structured to open inquiry: Challenges and limits. *Science Education International*, 23(4), 383-399.