

教育研究集刊
第六十九輯第三期 2023年9月 頁43-80

國際文憑組織「個人與社會」教科書 素養導向統整課程設計之分析

劉美慧、洪麗卿、王俐蘋



摘要

108課綱以素養導向統整課程為課程設計的主軸，本研究旨在分析國際文憑組織「個人與社會」教科書如何設計素養導向統整課程。研究設計包括兩個階段，首先，運用文本分析法探討教科書如何描述及其內容？第二階段以訪談法瞭解編者為何如此設計？背後編輯和設計理念為何？研究發現如下：一、教科書展現學習者中心的理念及元件設計，包括引導元件、學習活動輔助元件和反思元件。二、課程設計聚焦在全球脈絡下之概念性思考，有效整合人文學科的相關概念，跳脫單一學科之思考。三、課程符合脈絡性、策略性、活用性和創生性之素養導向精神，但較缺乏情意面向之整合性引導。四、課程關注生活問題提問的主題選擇、運用圖文說明作為探究任務引導，以及藉由探究歷程來組織課程架構和學習活動。本研究結果可提供我國國中社會領域教科書課程設計之另一種視野和參考。

關鍵詞：社會領域、素養導向、教科書研究、統整課程

劉美慧，國立臺灣師範大學教育學系教授

洪麗卿，國立臺中教育大學教育學系助理教授（通訊作者）

王俐蘋，國立臺灣師範大學教育學系專任助理

電子郵件：lindahung@mail.ntcu.edu.tw

投稿日期：2023年04月18日；修改日期：2023年06月19日；採用日期：2023年08月23日

An Analysis on the Competency-Oriented Integrated Curriculum of the International Baccalaureate Organization's "Individuals and Societies" Textbooks

Meihui Liu, Li-Ching Hung, Li-Ping Wang

Abstract

The competency-oriented integrated curriculum design is a feature of Taiwan's Curriculum Guidelines for Grades 1-12. This study analyzes how the "Individuals and Societies" textbooks of the International Baccalaureate Organization design competency-oriented integrated curriculum. The research design involved textual analysis and interviews with textbook writers. Firstly, textual analysis was used to explore the features of competency-oriented curriculum design in the textbooks. Secondly, interviews with textbook writers were conducted to understand the theory and ideal behind the curriculum design. The study's findings are as follows: (1) The textbooks showed learner-centered components such as guiding, learning activity

Meihui Liu, Professor, Department of Education, National Taiwan Normal University

Li-Ching Hung, Assistant Professor, Department of Education, National Taichung University of Education (Corresponding Author)

Li-Ping Wang, Research Assistant, Department of Education, National Taiwan Normal University
Email: lindahung@mail.ntcu.edu.tw

Manuscript received: Apr. 18, 2023; Modified: Jun. 19, 2023; Accepted: Aug. 23, 2023.

auxiliary, and reflective components. (2) The curriculum development focused on conceptual thinking in global contexts, effectively integrating relevant humanities and avoiding limited perspectives. (3) The curriculum adhered to the competency-oriented principles of contextualization, strategy, applicability, and self-regulation but lacked guidance on affective skills. (4) The contents emphasized the selection of themes related to living questions and guided inquiry tasks through visual and textual explanations; their curriculum structure and learning activities were organized based on the process of inquiry. These findings provide an alternative perspective and reference for designing Taiwan's Social Studies curriculum for junior high schools.

Keywords: social studies, textbook analysis, integrated curriculum, competency-oriented

壹、前言

為修正過去教育現場過度聚焦知識內容的學習，而未能落實面對變動世界所需關鍵能力或核心素養的涵育，108課綱特以核心素養為課程設計的主要視角，強調整合學習內容和轉化知識、價值和技能的深度學習歷程，期透過情境達到學以致用的綜合狀態。社會領域學科特質與現今素養導向理念有諸多相似之處，例如，社會課程包括傳遞公民資質、教導社會科學、培養反思探究能力、促成個人主體發展、提升社會批判與行動能力五個面向，是促進學生從認知到認同、由感動而行動的統整教育領域（董秀蘭，2016）。可見，社會領域學科不僅可理解社會的樣貌，更能以學生為中心，整全性地關注自我與社會的互動關係和實踐參與，因此是落實培養學生核心素養的關鍵領域。在《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）（以下簡稱社會領綱）即強調教科書編寫應呼應素養導向課程改革的重要性：

為了落實各學習階段的學習表現，編選教材或編寫教科用書時，應將「學習表現」與相關的「學習內容」結合，設計符合整合性、脈絡性、策略性及活用性的學習教材，讓學生得以發展社會領域核心素養。（社會領綱，2018，頁47）

然而，這樣進步的課綱，在實踐上卻存在落差。根據洪麗卿等人（2020）發現，目前十二年國民基本教育（以下簡稱十二年國教）國中社會領域教科書文本與九年一貫教科書的課程編排差異有限，最大改變為新增「田野觀察或訪查活動」和閱讀討論任務，而最大落差在於教科書無法完全回應素養導向課程設計的原則，以及難以跨越歷史、地理與公民的學科界線。仔細分析這些教科書文本，會發現有一些瓶頸待突破：

一、偏向教師中心取向的課程觀。目前國中教科書雖有探究任務設計，但多偏重結構規範式引導，將學習脈絡全然限縮在特定情境而缺乏彈性，賦權增能不足，忽略與學生自身經驗連結，難以支撐和持續驅動學生發展出主動學習的主體

性。誠如Weber（2014）指出，學習者參與度愈高、互動性愈多，代表給予學習者賦予權能的機會，也愈能促進學習轉化，讓學生嘗試去探究和解決問題。可見，目前食譜式的探究任務無法回應教育改革的期待。

二、偏重知識內容甚於探究與實作的引導。洪麗卿等人（2020）指出，目前國中社會領域教科書雖有探究與實作跨科學習活動規劃，但闡述方式多為知識傳遞或紙筆實作形式。例如，在陳述田野調查活動的步驟後，以某一地區個案進行事例說明為總結，或者僅以疊圖分析、判讀地圖、資料統整與應用等進行資料解釋，但缺乏問題發現、同儕的溝通合作或規劃執行等實踐行動，更是欠缺態度價值面向的學習引導。

三、跨科統整意識不足。強化跨領域或跨科目的課程統整，是《十二年國民基本教育課程綱要總綱》（2014）（以下簡稱總綱）課程改革的焦點之一，社會領綱（2018）植基於總綱的理念，擬定多項配套，並發展領域共同條目，且以「互動與關聯」、「差異與多元」、「變遷與因果」、「選擇與責任」四個主題軸，採概念為導向的思維來組織學習的內容。但是長期以來，從九年一貫課程改革開始，實際從課綱轉化至教科書文本，跨科目概念從主角變成配角，國中階段社會領域仍維持分科原路。有些版本雖有跨科目統整設計，但偏向多學科統整模式，跨科活動僅以同一主題為中心，但歷史、地理、公民教學活動各自獨立。Drake（2007）指出，採多學科形式內容雖然相關，但實際上卻傾向各自平行鋪陳，易使學習侷限於學科本位而與現實生活之間存在斷層。綜合上述可知，目前十二年國教改革從素養導向理想教材樣貌轉化為實踐存在著困境，打破既定學科架構的素養導向教科書設計亟待開發。

國際文憑課程中學階段課程（International Baccalaureate Middle Years Programme, IBMYP）透過系統化的步驟，除了引導學生觀察事實與現象，歸納出有意義的概念與通則，同時也教導學科知識如何產生的歷程、策略與技能，引導學生深度探究，在全球脈絡作為知識連結之背景下，關注以概念為本跨領域統整的學習，極具有特色（Azzam et al., 2020; International Baccalaureate Organization [IBO], 2022）。Storz與Hoffman（2018）研究指出，IBMYP課程包含深度思考、探究能力和多元文化價值觀的培養，可以涵育學生獲得在全球化國際社會中互動所需的技能，除了強調深度思考，IB課程亦優先考慮非學術領域，

如創造力、行動和社區服務，提供均衡的教學以培養未來的人才。此與十二年國教素養導向之理念有相近之處。就新課綱的推展而言，其教科書設計方式可為臺灣社會領域教科書文本設計模式提供另一種視野和方向。

職是之故，本研究以IBMYP「個人與社會」（Individuals and Societies）教科書為分析對象，旨在分析其素養導向課程設計理念、特色與關鍵要素。具體言之，本研究問題有二：

一、IB學校素養導向統整課程的社會領域教科書有哪些特色和關鍵要素？如何鋪陳內容？

二、IB學校素養導向統整課程的社會領域教科書為何會採如此設計？編輯和設計理念為何？

貳、文獻探討

以下針對社會領域素養導向的課程設計、IBMYP「個人與社會」的課程理念和跨領域統整進行討論。

一、社會領域素養導向的課程設計

社會領域之主要目標在於成就優質的公民，培養學生習得身為社會一分子所需具備的知能、行為及德性，著重以公民所處的生活世界作為內容核心，以及將理念付諸於社會行動的實踐力（Evans, 2004）。十二年國教社會領域的理念在於涵育新世代的公民素養，強調探究、參與、實踐、反思及創新等學習歷程與行動（社會領綱，2018）。社會領域以所處社會為範疇，隨著時代變遷，為了讓學習者能面對未來複雜且不確定的世界，經濟合作暨發展組織（Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD）強調在教育以及生活之中宜彰顯學習者的主體性，以未來導向（future-oriented）來規劃學習，而非以固定的學科知識來安排課程（OECD, 2018, 2022）。尤其，在數位科技、資訊日新月異的今日，教科書的角色若僅限於內容取向，將無法滿足學生的學習興趣和回應以學習者為中心的時代需求（Porter, 2019）。因此，教科書的課程設計方向應有所調整。

有關素養導向課程設計的詮釋，Chambliss與Calfee（1998）曾在《為學習而設計的教科書》（*Textbooks for Learning: Nurturing Children's Minds*）中提及符合學習者中心的教科書設計應具備的特質，在主題的選擇、各種要素的鋪陳，以及要素間的連結三大面向應掌握促進文本可理解性之關鍵，主張主題選擇對學習應具有熟悉度與興趣性，同時各類要素的鋪陳需符合一致性的結構，而要素連結的方式採功能性的設計，透過多元的組織模式引導學習者理解內容並延伸學習。在課程方面，建議採專家視鏡（expert lens）的課程設計，由模式與原則萃取學科重要的主題，統整並組織知識、技能與態度的學習。在教學方面，則著重於學生中心與探究教學的安排，提出CORE模式的教學設計，即連結（connect）、組織（organize）、省思（reflect）與延伸（extent）循環的教學歷程。

相較之下，國內的社會教科書鋪陳方式，習慣上仍以先說明知識點或通則，之後再舉例說明，例如有關人權的議題，常會以何謂人權作為開頭，之後再以幾個違反人權的事例或照片作為情境事例，未能以主動學習的角度進行探究規劃。有別於傳統一般內容導向的教科書，Chambliss與Calfee（1998）建議學習者中心的教科書宜先發展宏觀的課程圖像，聚焦於課程重要的概念，經由學習者從自身生活脈絡和多種事實，藉由問題引導，讓學習者經由探究歷程再歸納綜整出概念和通則。

針對素養導向的教材設計觀點，陳麗華（2018）提出五個特性包括：（一）整合性：整合知識、技能與態度，強調學習的整全性，不偏重知識層面，宜兼重三者；（二）脈絡性：重視情境化與脈絡化的學習，能將學習內容與學生經驗、現象事件、情境、脈絡做適切結合；（三）策略性：關注學習歷程、策略與方法，課程設計須把學習內容與探究歷程結合在一起，以培養學生的自學能力；（四）活用性：重視實踐行動的表現，讓學生能學以致用，能整合所學遷移活用於生活中或應用到其他事例；（五）創生性：在學習歷程能回歸自身的反思，運用後設認知發現自己的改變，以建構新理解、新知識與自我認識等特質。而上述素養導向教材設計的達成，亦和Chambliss與Calfee（1998）課程設計要點密不可分，包括課程主題的選擇、各種要素的鋪陳與連結，以及如何統整並組織教材內容。基於在這一波教育思潮，由能力導向邁向素養導向帶起學術研究的風潮，但目前研究大部分仍偏向原則性探討（吳璧純，2019；陳麗華，2018；楊俊鴻，

2018），且國內社會領域教科書長期處於難以突破歷史、地理及公民與社會整合之困境（洪麗卿等，2020；甄曉蘭等，2020），再加上考量IB在世界各地推動課程設計的經驗豐富，兼顧深度與廣度的學習發展（Azzam et al., 2020; Storz & Hoffman, 2018），因此本研究欲藉由IBMYP教科書之分析，以提供另一種視野和方向。

二、IBMYP「個人與社會」的課程理念和跨域統整

IBMYP的課程設計遵循著IB採概念為本的課程理念，重視概念引導的綜效性思考，培養學生學習遷移與跨域統整的能力，將教育視為個人積極建構知識和意義的過程（Azzam et al., 2020）。IB課程對知識的想像，以學習者為中心，由知的方式作為延伸，連結至最外圈知的領域，說明知的領域與知識奠基於知者知的方式，在外圍知的領域雖列舉幾項知識範疇，卻未清楚劃出範疇之邊界，反映知識跨域的統整性（Dombrowski et al., 2013）。

跨領域統整為IBMYP課程理念的特色之一，強調以學習者為核心，並以知的方式／如何學習為主要鋪陳要素來橋接知的領域（Azzam et al., 2020; IBO, 2022）。在此種設計邏輯下，課程內容在於提供探究活動的引導，而不在內容本身。相較之下，傳統學科導向的課程內容主要聚焦於各領域中的知識，課程鋪陳以學科知識為主，在缺乏知的方式之引導下，由外而內所構築出課程與教學關係，容易陷入學科本位的處境，將學習侷限於特定知識範疇，教學成為單向的知識傳遞關係，也衰減了知者的能動性（Dombrowski et al., 2013）。基於知識內容在此歷程是由學與教共同建構，因此，社會領域宜增強多元性與跨域性知識的內容統整、以學生為主體的慎思歷程，並且運用知的方式學習歷程，促進學生在有意義、整體性的脈絡中學習遷移的可能性。

Beane（1997）以真實世界的議題為中心統整，指出課程統整包含知識、經驗與社會的統整，以及統整即課程設計四部分。前三者為課程內容的統整，需透過課程設計來整合前三者。從統整課程觀點來分析各學科間在課程組織的關係，可分為多學科、跨學科模式和超學科三種模式（Drake, 2007）。而針對學科課程組織，Jensenius（2012）則進一步將學科關係分成五種不同程度跨領域型態和跨科發展歷程：一為單科內課程，意指在單一學科領域中進行課程，關注學科

內知識的銜接和連貫。二為多學科課程（multidisciplinary），意指不同領域以同一主題為中心，在自己的領域分別帶入與主題相關之內容知識。三為多重課程（crossdisciplinary），意指不同學科之間的課程內容有互動連結，在進行主題教學時，以一個學科觀點出發為主，但亦同時帶入另一個學科的知識觀點。四為跨學科課程，即運用綜合性的策略，整合不同領域的知識與方法進行課程設計，除了打破學科界線之外，更強調的是從各個學科之中發展出共有的主題，整合各學科觀點進行主題深究。五為超學科課程，意指創造出一個超越領域觀點的統合性知識結構，各學科知識更接近整合重疊，以超越學科科目的角度來進行學習，關注學生真實生活脈絡取向的學習經驗。而究竟IBMYP「個人與社會」之課程設計是如何進行跨域？值得探究。

其次，IBMYP「個人與社會」以概念為課程組織要素為特色，聚焦於可遷移的概念性理解，採改變、全球互動、系統、時間、地方與空間（time, place and space）為核心概念，並以六大全球脈絡——認同與關係、個人與文化認同、空間與時間的定位（orientations in space and time）、科學與技術的創新、公平與發展、全球化與永續性——來組織課程，而相關概念則是依循著領域內不同主題範疇16項相關概念，以孕育脈絡化與高階層次的思考（IBO, 2014a）。

Erickson等人（2017）指出，概念為本的學習除了從知識性結構說明可遷移的抽象理解之重要性，亦強調課程運作中歷程性結構的重要性。Erickson等人認為課程是由多組知識性結構與歷程性結構所組成，知識性結構呈現課程中事實內容的關係，概念後導出通則呈現認知面由知到行的學習表現歷程；歷程性結構則說明技能、策略、歷程到概念、通則與原理之間的關係，透過觀察與實作等經驗萃取出體會理解或想法，而後形成通則，展現出學習歷程中情意面與技能面的表現（Erickson et al., 2017）。概念為本的課程設計藉由知識性結構與歷程性結構的思考，牽引出綜效性的思考，統整情境中多元的事實，並深化可遷移的理解，此正彰顯素養導向深度學習的理念，因此IB教科書可作為借鏡。

參、研究設計

臺灣社會領域教學脈絡深受教科書論述方式所影響，欲改變臺灣社會領域教

學模式，宜從教科書設計切入，以指引師生共同創造成功的學習經驗。

一、研究對象

目前IB組織官方網站上公告之協同發行的出版商有Hodder Education、John Catt Educational和Oxford University Press，其中以Hodder Education出版的教科書涵蓋的教育階段最廣泛，且Hodder Education自2014年與IB合作發行*MYP by Concept*系列，2020年起協作發行大學預科項目（Diploma Programme, DP）和職業相關課程（Career-related Programme, CP）的教科書（IBO, 2020）較具系統性，因此本研究選擇以Hodder Education出版之「個人與社會」MYP1至MYP4 & 5（合併為一冊）共四冊教科書為研究對象，各冊之單元數整理如表1。

表1

*Hodder Education*出版的*MYP by Concept*系列各冊單元數和頁數

冊別	MYP1	MYP2	MYP3	MYP4 & 5
單元數	6	6	6	12
頁數	153	156	154	320

IBMYP適讀年齡為12到16歲，*MYP by Concept*為IBMYP七年級至十年級學生所使用，相當於我國國中階段。從表1可知，*MYP by Concept*一冊共六個單元，一個單元約有五至六週學習時間，每一單元內容約占20至30頁。

二、研究方法

本研究基於探究IBMYP社會領域教科書如何描述及說些什麼、背後編輯者為什麼如何設計，以及釐清文本分析歷程所產生的疑惑，故採兩階段研究設計，包括文本分析法和訪談法。

（一）文本分析法

首先，在文本分析方面，就每一單元的設計分析不同元件（components）的特質，以及這些元件如何串連成有意義的邏輯組織，透過部分與整體的分析來歸納IB「個人與社會」教科書素養導向統整課程設計的關鍵要素。除了文本分析

外，輔以量化統計分析各冊相關組織要素之出現情形和數量。

量化統計部分，以單元為計算單位，乃根據IBMYP中「個人與社會」學習指引中，有關全球脈絡、核心概念及相關概念、連結活動連結其他領域、學習者圖像、學習方法／表現之課程組織要素作為基本分析架構（IBO, 2014b）。由於上述內容均具體呈現在IBMYP教科書中，故研究者依據編者的歸類進行劃記，並未對類別進行主觀調整。內容包括：1. 全球脈絡：各冊對應認同與關係、個人與文化認同、空間與時間的定位、科學與技術的創新、公平與發展、全球化與永續性六大全球脈絡之數量。2. 核心概念及相關概念：各冊之個人與社會四大核心概念，以及相關概念所對應學科，如整合人文學科、歷史、地理、經濟與其他等之呈現情形。因整合人文學科的概念會與歷史、地理及經濟的部分概念重疊，在計次時，會歸類於整合人文學科，不重複計算。3. 連結活動以及其他領域，如單元中「連結」（Link to）小窗格設計之領域，又如語言與文學、數學、自然、藝術、設計、健康與體育等之出現情形和數量。4. 學習者圖像：IBMYP課程以10個學習者圖像為全人教育的最高指導原則，以發展出完整的人格，如積極探究、全面發展、堅持原則、懂得關愛、善於交流、勤於思考、知識淵博、及時反思、胸襟開闊、勇於嘗試（IBO, 2014b）。每一單元均會對應於一至兩個學習者圖像於單元最後之反思表，讓學習者反思此單元對學習者的意義和改變。5. 學習方法／表現：IB課程以10種學習方法／表現為學習框架，如溝通、協作、組織、反思、情意表達、訊息識讀素養、媒體識讀素養、批判思考、創意思考、轉化。每個單元頁首均會列出該單元之學習方法／表現。

為了探究文本是否掌握以學習者為中心和素養導向的精神內涵，本文採取的分析視角有二：1. 教科書課程架構元素，Chambliss與Calfée（1998）以CORE模式的教科書設計為基礎，其書中之內容主題選擇、組成要素的鋪陳及要素間的連結程度。2. 有關素養導向統整課程設計之分析，包括跨領域統整之分布情形檢視，以及素養導向原則之文本分析。前者依據Jensenius（2012）針對統整課程分種五種跨領域型態進行分析；後者則依據陳麗華（2018）提出素養導向的教材設計五種觀點——整合性、脈絡性、策略性、活用性及創生性——進行分析，並融入Chambliss與Calfée的觀點一同進行審視，以勾勒出素養導向教科書設計可能的實踐圖像。

（二）訪談法

在IB教科書編者訪談方面，本研究訪談教科書編者的主要目的在理解教科書編輯理念、探究背後的设计原則，以及針對本研究在教科書分析中產生的疑惑，逐一釐清。因時間與空間的限制，本計畫無法訪談所有教科書的編著者，故鎖定教科書主要的編著者作為主要訪談對象。

*MYP by Concept*教科書系列MYP1至MYP3的主編P. Grace為英國人，但他大多數的教學經驗都在亞洲地區，教學年資自2009年起已有13年，其中逾10年任教於香港啟新書院，自2022年起任教於捷克Park Lane國際學校，主要教學IBMYP「個人與社會」的學科。Grace編輯教科書經驗始於2013年，編者因長期於網路分享教學方法及策略，遂獲得Hodder Education編輯*MYP by Concept*系列之邀請，歷時三至四年的討論及編輯，MYP1至MYP3分別於2016年及2017年出版。基於教科書編者是熟稔教科書發展歷程與理念的關鍵人物，可提供發展素養導向教科書重要的哲學與理論基礎，且藉由實際發展經驗的理解，也可認識實際素養導向教科書發展的實踐要點，補足研究者以第三方立場分析教科書的可能限制，也完整勾勒出文本分析背後背景脈絡。

訪談法採用線上訪談方式，於2022年8月歷經一個多小時的半結構式訪談，後續並多次針對訪談問題以電子郵件溝通互動。訪談題綱以編著理念、教科書發展重點、實踐歷程與文本分析後相關問題之釐清等四面向為架構，在訪談中根據編者的回答進行追問。訪談後，針對需進一步釐清之細節和訪談逐字稿，採電子郵件方式請受訪者確認。訪談題綱內容包括：¹ 1. 您能告訴我們擔任IB教育工作的經歷嗎？2. 您是如何開始創作*MYP by Concept*？3. 您對教科書的期望是什麼？包括教材的圖像或風格，以及教師和學生對教材的應用方式等。4. 您在設計教材時應用了哪些原則？5. 您如何在教科書的各個單元安排IB的課程元件設計（例如：概念、全球脈絡、學習者圖像和學習方法／表現）？6. 您如何開發一個單元？請以一個單元為例進行說明？7. 在您主編的MYP教材中，我們發現批判性思維能力和溝通能力是占比最高的兩項，而情感溝通較少，請問您有什麼特別的考量嗎？

¹ 提供給研究參與者之題綱係以英語文呈現，本文因為中文發表，故翻譯為中文。

三、資料處理與分析

本研究對象以教科書為主，以單元為分析單位，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。基於IBMYP課本和訪問對象係以英語文書寫和對話，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，部分用英文括號補充，並請一位專家進行翻譯檢視。

資料分析方式係依文獻探討所統整之架構，包括學習者中心的理念及元件設計、領域統整和素養導向原則進行資料分析。接著，以訪談資料作為輔助說明，在將逐字稿進行主題和次類目之分類和編碼後，再與文本分析內容進行對應。以三角檢證的方式，運用教科書質的分析、量的分析及受訪者的訪談資料，包括文本分析法和訪談法，從不同的研究資料來源分析IBO「個人與社會」教科書的素養導向課程設計情形，關注不同資料之間的一致性，以提升本研究信實度。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，以為素養導向統整課程實際面做理論的印證。

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，一為教科書部分以（IBMYP1_2:20），係指IBMYP課本第一冊、第二單元、第20頁。另一為訪問主編P. Grace之引用，以（訪2282715）表示，代表2022年8月27日訪談逐字稿的第15段。為了記錄的完整性，在徵得參與者同意下進行錄音，訪問逐字稿完成後傳送給參與者，以確保敘寫後並無扭曲其意，同時請參與者指出某些需要刪除或小心處理的細節。經參與者確認之後，再予以引用。

肆、研究發現

本研究旨在分析IBMYP「個人與社會」教科書素養導向統整課程之設計情形，研究發現整理如下。

一、教科書元件之安排

IBMYP「個人與社會」教科書在教科書使用說明的介紹文提到：「單元

設計引導學生探究個人與社會重要的概念並與真實生活中的全球脈絡中互動」(IBMYP1_0:II)，顯示教科書設計對探究歷程的重視。以下針對各式元件依循探究階段進行分類說明。

(一) 探究準備的引導元件

IBMYP教科書採用概念為本的課程設計取徑，教科書各單元皆由關鍵及相關概念、全球脈絡、探究通則及問題、學習者圖像（IB learner profiles）、跨域技能的學習方法及各式學習活動等元件所組成。就教科書架構的元素而言，每一單元首頁以探究準備的引導元件作為課程探究的起始，指引學習者聚焦課程單元的概念性思考及重點。包括：1. 核心概念、全球脈絡、探究通則：每個單元首頁的左上角呈現課程單元的核心概念、相關概念及全球脈絡，且標題之下舉出概念及全球脈絡所組成的探究通則。2. 三層次的探究問題，包含事實性問題、概念性問題及爭論性問題，作為整體單元內容的探究主軸。3. 學習者圖像、學習方法及評量標準的規劃，則分別藉由綠色、藍色及粉紅色的方框呈現，說明學習者在此單元中欲培養的學習目標及評量重點。4. 關鍵字：黃框中提示單元的關鍵字，使學習者可透過搜尋關鍵字初步瞭解單元的學習內容，輔助學習者開啟單元探究的方向（如圖1）。

(二) 學習活動的鋪陳及輔助元件

依據探究通則及探究問題的引導，在課程單元內容中貫穿著多元的學習活動與思考行動任務，包含活動（Activity）、思考—配對—分享（Think-Pair-Share）、討論（Discuss）、看—想—好奇（See-Think-Wonder）、反思（Reflection）、什麼讓你這樣說（What Make You Say That）、行動（Take action）、延伸學習（Extension）、顏色—象徵—圖像（Color-Symbol-Image）、看地圖思考（The World at a Glance）及3-2-1橋梁（3-2-1 Bridge）等，引導學生針對學習內容進行多元探究任務。在一個單元之中，最高可達48個學習活動，最少也有28個學習活動，其中以活動（Activity）和討論（Discuss）最常出現於各個單元和課次，且皆會與學習方法及評量標準相對應，指明任務完成應有的學習表現。配合各式多元的學習活動，書中也會適時提供輔助的元件，例如學習方法及跨學科的連結（Link to）提示窗格，來協助學習實踐及知識的統整。

圖1

MYP by Concept單元首頁示例



註：引自 *Individual & Societies for the IB MYP1: By Concept (MYP by Concept 1)* (pp. 2-3), by P. Grace, 2016a, Hodder Education.

(三) 後設認知式思考之反思元件

每個單元最後一頁皆設計一個自我評鑑之反思表格，表格中呼應單元首頁提及的探究問題、學習方法及學習者圖像，有組織地引導學生進行學習評估，反思自我完成本單元階段性的學習情形，以及讓學生思考是否有其他疑問待解決，以推進下一階段的學習。整體而言，IBMYP教科書在每個單元首頁即呈現該單元的主題、目標、內容及評量方式。在單元結束時，再次讓學生自我反思性的學習引導，富含學習心向、學習準備度的引導，以及自我調節學習（self-regulated learning），具體引導學生學習如何學習。相較之下，臺灣將上述部分內容放在教師手冊中，將其界定僅為教學者所知，偏重將教科書視為為教學而設計的邏輯。

近年來，自我調節學習被視為終身學習和深度學習的關鍵能力之一（EU Council, 2002）。Moradoff等人（2021）指出，由於心理靈活性和獨立性不是自行發生的或容易實現的，因此需要在後設認知問題引導、提供充足思考時間和在協作當中進行。從IBMYP教科書設計元件可發現，欲強調學生自發性學習，首先編輯思維需要改變。從為什麼學？目標為何？如何學？乃至如何評鑑？皆宜讓學生清楚瞭解。誠如教科書編者Grace對於此本教科書的期許及風格描述：

我希望這本教科書的分享是帶來一種教學可能性，期望教科書主打讓學生能自行搜尋學習媒材，並來參與或挑戰老師規劃的教學設計和範疇。
（訪2282715）

儘管國內多數教師均認同終身學習和教育改革的視角，在新知識型社會之下宜跳脫傳統知識餵養的方式，加強自主學習的探究能力，但誠如林君憶（2020）指出，素養導向教育改革之實踐過程中，全國師生可能遇見的困難與挑戰不容小覷，教科書宜透過論述創造不同以往的學習脈絡，驅動與理想課程一致的課堂活動，以指引師生共同創造成功的學習經驗。

在IBMYP教科書系列中可發現，編者期許教科書可作為學生探究的工具，期待用以讓學生擴展學習範疇，而非提供有限的固定學習內容，因此，編者認為教科書元件的妥善安排，有助於幫助探究式學習的引導及銜接：

每個單元皆提供一套非常清楚的元件，這些元件在單元章節內的鋪陳及單元章節間的銜接上有很大的幫助。在每一個部分，用以探究問題貫穿章節起始至結尾的學習經歷，藉以引導探究學習的內容。（訪2282722）

從IBMYP教科書的元件設計可瞭解概念為本及探究教學的課程設計特徵，以及循序漸進引導學生理解之歷程。就整體課程架構的編排邏輯來分析，IBMYP教科書中的每個單元均將議題放置在全球脈絡下思考，每一冊六個單元平均對應六個全球脈絡來鋪陳，所有的單元主題皆以問句作為命名，而這些課程

主題名稱的發展皆奠基於概念為本的設計，且分別對應於一個關鍵概念、數個相關概念、一個全球脈絡。由這些概念及脈絡展現課程主要的探究通則，呈現學生在此堂課程需理解的概念性思考。以第一冊的第一單元主題「成為全球公民的意味著什麼？」（What does it mean to be a global citizen?）為例，其核心概念為「全球互動」和相關概念為「力量」、「選擇」，全球脈絡為「全球化與永續」，因此交織出探究通則為「全球問題雖然是個現實，但是每個人都有促成正向變革的選擇及力量」。

Global problems are a reality but individuals have the power and choice to make a positive difference. (IBMYP2_2:2)

編者指出全球公民作為各冊每一章節的開始，提供各個地方／國家在全球生活脈絡下探究全球性問題之適當的起始視角。

全球公民作為所有章節的起始就像是全冊的引子及起始點，其可以從在地的脈絡探討全球性的議題。（訪2282724）

再者，衡量如何將探究問題置於多元角度和適當的範疇來思考亦為重要關鍵：「在全冊書中的背景脈絡，我會注意將問題思考置於合理廣泛的範疇來思考」（訪2282732）。由此可知，IBMYP整體課程架構的編排邏輯，是以六個全球脈絡來鋪陳，將探究問題置於全球範疇以回應世界各地使用者的共同性，並且運用通則之普遍性，因地制宜地在各地學校的情境脈絡下開啟探究的起始視角。

不過，IBMYP教科書整體而言較偏西方觀點，相較之下，有關東方的描述相對不多。例如，就全球化現象而言，其舉例說明即使中文使用人口最多，但英語因為各種原因是全球化首選的語言（IBMYP2_1:9），然文中忽略近來中文的普及現象也是語言全球化的一種展現的觀點，或者對於有關勞力密集的描述，亦有些錯誤，例如在減低跨國企業成本的討論上，將臺灣列入製造業之前置產業（IBMYP2_1:13）。由此可知，任何課程均須透過教師的轉化，才能使課程產生生機，誠如編者強調教科書的設計思維主要是提供學習引導之參考，而非以熟稔

教材內容為主，此可作為臺灣教科書編輯思維之參考。

二、素養導向統整課程設計之文本分析

108課綱以素養導向統整課程為課程設計的主軸，而IPO為提供國際學生的教育及升學需求所設，其課程願景以培養學生國際素養為依歸，在國際文憑小學階段課程（Primary Years Programme）為超學科模式，IBMYP則以跨領域模式、基於概念的課程開發和多重評估為特色（Azzam et al., 2020; IBO, 2014a）。以下就其領域統整情形和素養原則進行分析。

（一）領域統整之檢視

有鑑於目前社會領域受精粹主義（Essentialism）學術導向影響，分科嚴重且過度零碎、片段，再加上學習與現實生活之間存在斷層，因此強調領域統整的重要性。面對複雜的情境，學習必須需要整合許多領域／科目，才能夠在整全觀點下理解問題，進而做出選擇和解決問題（洪詠善，2018）。

IBMYP教科書中的每個單元均將議題放置在全球脈絡下思考。接著，各單元皆依據一個核心概念及若干個相關概念發展課程，核心概念出自於個體及社會的四大核心概念，而相關概念則大部分都出自各學科列表，僅有少數相關概念並非源自學科列表，從其在全球脈絡下以概念為本的課程規劃展現領域統整特性。

依照IBMYP個體及社會的規劃，相關概念依據經濟、地理及歷史三個學科則分別有12項概念，在此36項相關概念中，有12項重複出現於三個學科之中，統稱為整合人文學科（integrated humanities）概念，即因果關係、選擇、文化、公平、全球化、認同、創新與革新、觀點、權力、過程、資源及永續（IBO, 2014b）。茲將各冊核心概念及相關概念對應之學科整理如表2。

由表2可知，四個核心概念所占之比例差異不大，但就相關概念而言，單元發展係採用整合人文學科的相關概念，約占整體之81.8%，較少只是單獨對應歷史、地理、經濟等其他相關概念。此反映IBMYP個體及社會之教科書傾向於以整合人文學科之概念進行統整。針對此特色，編者Grace指出在IBMYP課程強調以統整性課程進行授課，不會採歷史或地理等分科觀點來設計：

表2

各冊核心概念及相關概念數量統計

冊別 \ 概念	個人與社會核心概念				相關概念對應學科				
	改變	全球互動	時間、地方及空間	系統	整合人文學科	歷史	地理	經濟	其他
MYP1	1	2	2	1	7	1	1	0	2
MYP2	2	1	2	1	9	0	0	0	0
MYP3	2	1	1	2	8	1	0	0	1
MYP4 & 5	3	2	4	3	21	3	0	0	1
總計	8	6	9	7	45	5	1	0	4
占整體百分比	26.7	20.0	30.0	23.3	81.8	9.1	1.8	0	7.3

註：MYP1到MYP3每冊各有六單元、MYP4 & 5冊有12單元，故數量相對較多。

個人與社會課程通常是採取統整性的作法，我們不會有所謂的歷史課和地理課，通常會以人文學科或是個人與社會課程來統稱，不過，偶爾在單元發展，可能會出現比較偏重地理探究或歷史探究的情形。（訪2282705）

編者描述書寫歷程，提及核心概念與相關概念協助整本教科書系列編輯的邏輯順序，同時也引導單元的探究歷程。課程設計奠基於個體及社會的核心概念及整合人文學科的相關概念，幫助課程跳脫單一學科的事實性知識列舉，聚焦於社會領域概念性思考之綜效性，整合跨學科的知識概念、技能、態度及行動，使之可學習遷移至生活情境，回應素養課程設計之整合性及脈絡性。

在這系列教科書的編輯上，首要最大的幫助是在教科書頁面上緣強調的核心概念，透過每個核心概念至少出現一次，幫助我平衡這系列書籍所使用的概念，而在這三冊的教科書中，我會有意識地讓各個單元至少有一個整合人文學科的相關概念，然後再書寫相關的探究步驟得以推進。（訪2282730）

舉例來說，在「為什麼自然環境對個人和社會很重要？」單元，論及「不同生態環境如何系統性工作？」中探究食物鏈的生態關係，可見其跨域自然學科的連結。接著，在「人類對環境有何影響？」中指出：

以南美洲大草原彭巴草原為例，談論過去有放牧人為職業，之後因為人類豆類種質、工業化生產法和經常性草原大火，使得樹木難以有機會長根，對土地和生態產生影響。（IBMPY2_2:42）

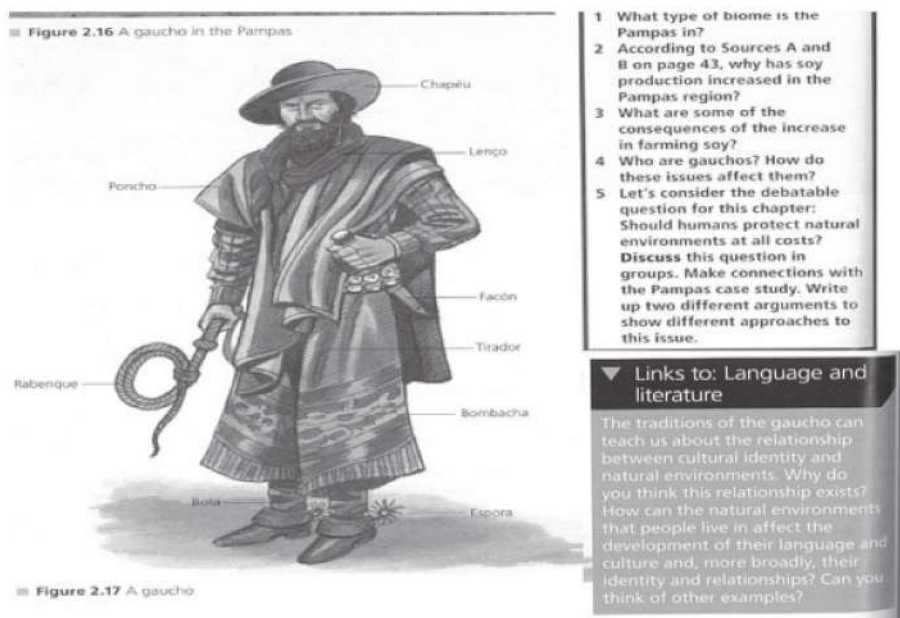
此課程透過牧牛者身上的配件、服裝和用詞等（圖2），藉由實例的探究，讓學生發現社會科學中的通則，並且結合「語言與文學」學科，引導學生進一步思考下列問題，而非直接以結論式闡述自然環境會影響人類的語言和文化的發展：

放牧人的傳統為何可以教會我們文化和自然環境之間的關聯？你認為這種關聯為什麼存在？人類所處的自然環境如何影響他們的語言和文化的發展？更廣泛地說，會影響到他們的身分和關係嗎？你還能想出其他例子嗎？（IBMPY2_2:44）

根據Jensenius（2012）之五種跨領域型態，領域統整除了單科內課程和超學科課程之外，另有三種統整型態。其中，多學科課程意指為不同領域，分別各自帶入他們自己領域的知識，分開進行教學。多重課程則為學科之間有互動與連結，從一個學科觀點出發，同時亦帶入另一個學科的知識觀點。跨學科課程則是整合不同領域的知識與方法，進行綜合性探究。這套教科書內容偏向多重學科的統整形式，以社會領域的課程內容為主，同時提出可能連結之領域知識作為延伸學習，使知識內容具有不同學科的觀點展現，以統整相關學習經驗，包括語言與文學、數學、自然、藝術、設計、健康與體育等領域（見表3）。例如，在談論到塑膠污染的議題及相關學習活動時，教科書中即有「連結」小窗格提醒可連結至自然科學，探究潮汐現象如何形成太平洋垃圾帶（見IBMPY1_1:11）。

圖2

放牧人在彭巴草原放牧之介紹



註：引自 *Individual & Societies for the IB MYP2: By Concept (MYP by Concept 2)* (p. 44), by P. Grace, 2016b, Hodder Education.

表3

各冊「連結」活動所連結之其他課程領域之次數統計

冊別 \ 領域	語言與文學	數學	自然	藝術	設計	健康與體育	總計
MYP1	2	1	1	1	0	1	6
MYP2	3	2	2	0	1	1	9
MYP3	2	0	0	3	1	1	8
MYP4 & 5	2	4	5	0	1	0	12
總計	9	7	8	4	3	3	35

綜合上述可知，MYP教科書之領域統整奠基於核心概念及相關概念，再依循各單元中的學習活動適時採用多重學科的統整模式。再者，除了本身內容知識重視多元觀點之外，MYP教科書亦會提供可連結之其他領域的探究活動。充分回應IB知識論中以知者為核心，並以知的方式為鋪陳要素來橋接不同知識領域的思考邏輯（Dombrowski et al., 2013），此種領域內及跨域的統整課程設計，體現素養導向聚焦真實生活情境脈絡中的知識整合。Tomal與Yilar（2019）指出，隨著時代的變化，事實性知識強度應隨著知識種類的增加而降低，社會領域的教科書編輯宜翻轉既定的分科框架，以探究為本，才能培養學生對議題有深度的整體觀點。換言之，素養導向的課程設計難以脫離課程統整的思考，且隨著社會脈絡和知識的變動性和多元性，宜避免限縮在歷史、地理、公民等學科知識本位，才能與真實脈絡情境相結合，促使學習者探究與統整各領域的學習經驗，回應實際生活中面對的情境，並建構自己的理解及行動策略。目前社會領綱亦擬定領域共同的學習表現，以「社」標示作為跨科統整設計之依據，並指出學習表現與學習內容結合的重要性。換言之，若要達成「社」的學習表現條目，勢必要有跨科目的課程設計。

（二）素養導向課程設計原則之分析

為因應個人生活與社會情境的要求，發展成為一個整全個體，素養乃個體應對內、外在複雜情境和促進社會發展所需具備的認知、情意態度和技能三層面之綜合能力（蔡清田，2019；Rychen, 2004）。陳麗華（2018）指出，素養導向的課程與教學應考量學習者的特性，如學習興趣、學習風格、個人需求、多元智能、認知發展、社會文化等，並輔以多元、互動及高層次思考的活動，藉以激勵學習者自主參與，因此，宜包括整合性、脈絡性、策略性、活用性、創生性等原則。茲以此五項原則為分析觀點進行闡述。

1. 就整合性的觀點來分析

整合性意指課程設計採取整合性學科知識的統整方式，為體現學習的完整性，學習表現應整合並平衡知識、技能及情意態度等面向（陳麗華，2018）。IBMYP課程以10個學習者圖像為全人教育的最高指導原則（IBO, 2014b）。教科書每一單元都會對應於一至兩個學習者圖像，揭示在各單元末的反思表上。茲將各冊學習者圖像次數統計如表4。

表4
各冊學習者圖像次數統計

冊別 \ 面向	積極探究	全面發展	堅持原則	懂得關愛	善於交流	勤於思考	知識淵博	胸襟開闊	及時反思	勇於嘗試
MYP1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	0
MYP2	1	2	0	1	0	1	1	0	1	0
MYP3	0	2	1	0	2	0	1	0	1	0
MYP4 & 5	2	3	1	1	0	1	0	0	2	2
總計	4	5	2	3	3	3	3	1	4	2

由表4可發現，學習者圖像並非各冊編排順序的主要考量，前一冊未對應之學習者圖像，並未優先出現在下一冊。不過大抵而言，整體分布算是平均，以全面發展出現五次最多，胸襟開闊一次為最少。編者指出有關學習者圖像及學習方法的選擇和對應，主要是配合核心通則及探究問題發展的學習活動設計而定。

再者，IB課程以五種跨域技能的學習，包括交流、社交、自我管理、研究與思考，以此為學習框架，擴展為10種學習方法／表現，包括溝通、協作、組織、反思、情意表達、訊息識讀素養、媒體識讀素養、批判思考、創意思考、轉化，以培養學生成為終身學習者（IBO, 2014b）。每個單元因有數個學習活動，因此會對應多個學習方法／表現。各冊學習方法／表現次數統計，如表5所示。

表5
各冊學習方法／表現次數統計

冊別 \ 面向	溝通	協作	組織	反思	情意表達	訊息識讀素養	媒體識讀素養	批判思考	創意思考	轉化
MYP1	6	0	0	2	0	6	0	6	6	1
MYP2	6	0	0	1	0	4	0	7	2	1
MYP3	5	0	2	0	0	5	1	6	4	2
MYP4 & 5	10	8	5	1	0	10	6	12	2	3
總計	27	8	7	4	0	25	7	31	14	7

從表5可知，在IBMYP教科書設計以批判思考、溝通、訊息識讀及創意思考之次數較多，而這些學習表現多屬於認知及參與實作面向的學習，就文本分析可發現其內容鋪陳常以多重觀點和證據為本，以培養學生論證和批判思考。例如，在第四單元「探險活動如何影響全球性互動？」單元中，「造成探索時代興起的原因和結果為何？」課次便提供幾位歷史探險者人選，如C. Columbus、B. Dias、V. Da Gama、F. Drake、鄭和、D. Magellan等，並請學生思考下列問題：

從探索歷史當中，你認為誰是重要的人物？誰造成一個人具有重要性？它是否一定是造成正面的影響呢？你認為在歷史當中探究某位重要個人，是否具有價值，以及是否有其限制？本章介紹幾位探究者？是否有其他時期的探索者被忽略？為什麼會有這樣的情形呢？

(IBMYP2_4:90)

接著為討論活動，引導學生思考哥倫布交流（Columbian Exchange）所帶來之人、商品和疾病跨越大西洋的現象，並以印加帝國、阿茲特克帝國為例，探討誰是侵略者，內容上不僅與第一單元全球化現象之正、負面影響做連結，亦將中世紀階級制度、工業革命等剝削現象在歷史上帶來的結果進行反思。此外，課程中提及女性探險者，包括Isabella Bird、Amelia earhart、Nellie Bly、Valentina Tereshekova、Annie Londonderry等人，並以國際婦女節為起點，思考為何國際社會要將女性特別列舉出來，以及她們可能面對什麼挫折和困難？還有其他女性探險者嗎？之後，請學生挑選兩個探險家做探究，思考探險家們如何影響世界，並詳列報告架構（包括研究問題、自訂報告的行動計畫、具參考依據的研究報告500-800字及參考書目），而這項學習活動搭配的學習表現即為批判性思考和訊息識讀素養。

由上可知，IBMYP教科書強調多元視角和打破主流思維，係藉由討論活動重構認知。關於批判思考、溝通、訊息識讀及創意思考偏重的情形，編者表示主要是因應IBMYP「個人與社會」核心評量規準（criterion）和學科特質之故。

我常常使用的學習方法為批判性思考及溝通技巧，原因在於這些學習表現提供了對應相關內容合適的學習活動和方向，而且以「個人與社會」的學科性質、批判性思考及溝通學習為重要的評量規準。（訪2282723、訪2211111）

然而，從表5可發現，四冊教科書中以情意表達作為核心學習表現為0次。編者表示在實際課程運作歷程，尤其是價值澄清、倫理議題和反思的討論活動，情感表達也是重要的學習重點之一，只是情意學習因學生而異，在課程中較難掌握，故未特別提出。洪麗卿等人（2020）曾發現國內國中社會領域教科書文本中有關情意目標亦有忽略不見的情形，雖說此未必代表學生在情意態度的學習不存在，但其背後卻潛藏著教科書編輯者將之視為附加學習，而非學習重點的課程意識。由此觀之，建議國中社會領域課程編輯時，除了外顯學科知識和實踐表現外，宜點明內隱學習的發展，如敏覺關懷、同理尊重、自省珍視、情意表達等，以符合學生整合性的學習需求。

2. 就脈絡性的觀點來分析

脈絡性意指學習活動應以學生經驗為主體，透過實際情境脈絡的連結，反映學生所處環境當下的特徵，並提供適合該特徵的學習內容，以認知到所習得的課程意涵（陳麗華，2018）。IBMYP課程雖然在全球脈絡下以國際情懷為各地學校的共同價值，然而，在各單元的鋪排上，無論是從全球議題連結至自身，或是從自身處境連結至全球，課程編排均會將所知所學回歸學習者情境脈絡上。

舉例來說，在第一冊「我們住哪裡？」單元，在「不同類型的居住地」的探究活動之後，讓學生就自己所在的地區，運用衛星圖分析所屬類型和功能，（如觀光、商業、農業、工業區），或於最後總結性任務請學生為所在社區規劃永續發展的可行計畫。或者在第二冊「探險活動如何影響全球性互動？」單元，在認識古今男女探險者之後，於最後有關行動規劃部分，請學生設計一個屬於自己的探究行動計畫。又或者在第二冊「創新和新想法如何改變世界？」單元，請學生就自己的經驗，選擇一個欲發展影響世界的發明或想法，說明選擇此項發明或想法的理由，並提供和解釋可能對此想法的不同面向或反面觀點。然而，由於IBMPY教科書係以各國學生為使用對象，課程內容偏重全球議題，少有國家層

次的內容主題。不過，其學習活動仍會扣緊學生自身經驗，不會侷限在教科書文本範疇之討論。編者認為，全球議題與在地觀點兩者可以相互連結，彼此並非互斥，可藉由教師引導進入個別的在地脈絡之中：

例如，全球公民議題會討論著全球化造成負面和正面的事情，有哪些是全球人們共同面對的相似的問題及挑戰。基於此種立場，人們及學生即可反思科技革新、人權議題及環境議題等所面臨的挑戰。……基於這種議題的寬廣性，學生即可從各種生活中的個案來探討它，無論是從環境和人文的途徑。（訪2282732）

編者指出，由於IB教科書採通則及概念發展課程主題的邏輯，幫助教科書設計者及教學者不侷限於特定事實性知識之引導。具普通性與共同性之核心通則不僅能回應多元學生背景的情境脈絡，並能協助學生學習遷移於各式各樣的生活情境，因此學生可以在自己的情境脈絡下開啟探究的起始視角。

Tomal與Yilar（2019）指出，當前社會領域教科書發展之編輯邏輯和使用定位宜隨著時間而有所轉變，以內容為導向的一般課程設計原則，如從近到遠、按時間順序、從自我到世界，依螺旋性課程線性重複的問題，應有再調整的必要。從IBMYP課程可發現，其內容並不會因其訴求國際議題範疇而遠離學生實際學習經驗。既是如此，目前臺灣國中社會教科書長期以來嚴守之同心圓線性架構的組織方式，宜有再思之必要性。

3. 就策略性的觀點來分析

策略性意指關注學習歷程、方法與策略，結合學習內容與探究歷程可使學生學會如何學習，陶養學生擁有自學能力（陳麗華，2018）。IBMYP教科書採探究問題及學習方法來架構課程，因此探究任務和學習活動設計所占比例相當大。

在引導學習策略的運用上，教科書的特色之一為以問句形式作為課程標題，定位學習者為主動探究、問題解決者之位置。表6呈現「人們在哪裡？」單元（IBMYP3_4:80）依據其探究通則所發展出若干事實性、概念性及辯論性的三層次探究問題，作為學習活動設計的框架。

表6

IBMYP3「人們在哪裡？」三層次探究問題

探究通則問題	人類社會的人口數會因為各種過程而改變，而永續發展能促進社會公平
事實性問題	全球人口分布如何改變？ 我們如何以模型（model）呈現人口變遷？ 人口變遷會造成哪些社會問題？ 永續發展能如何促進社會公平？
概念性問題	哪些過程會促成人口變遷？ 公平、合理社會有哪些特徵？
辯證性問題	政府應該嘗試控制國家的人口數嗎？

註：整理自 *Individual & Societies for the IB MYP3: By Concept (MYP by Concept 3)* (p. 80), by Grace, 2017, Hodder Education.

如同編者所強調，「教科書是個參考模組而非課程內容」（訪2282721）。不同於傳統教科書以知識為主的要素鋪陳邏輯，其透過探究問題的勾勒，以及學習者圖像和學習方法的列舉，聚焦在學習者主動探究的歷程，編者這樣描述此歷程：

這本書是由一系列的探究問題所貫穿。這一連串的問題對於如何引導探究，是十分有幫助的。而連結這些書中的探究問題和學習方法的運用，有助於我聚焦各個特定的學習活動目標的設定。（訪2282717）

再者，編者提到自己平時有整理一個多元類型活動的資料庫，用以規劃學習任務，可見其對學習任務的重視。

我創造了一個教學及學習活動的資料庫，所以我在編輯時有個清單可以有很多樣不同的學習活動，我同時也會經常閱讀不同的學習資源網站，吸收不同的點子及想法。（訪2282735）

IBMYP課程單元在要素鋪陳上，以各個探究問題循序漸進地引導，並搭配

探究活動穿插作為鋪陳。而在活動牽引內容探究的鷹架下，使學生得以搭架，將學習連結延伸自身生活脈絡的經驗，並藉由學習活動的統整組織並反省，發展出解決生活問題的策略，引導學生深入理解。

每一個引導式或開放式探究活動，書中都會點出重點的學習方法與表現，以利教學評量的發展與學習成果的檢核。例如，在「有哪些不同類型的居住地？」課次，內容簡要地界定居住地，並呈現不同居住型態的照片，透過問題提問和「思考—配對—分享」活動作為此問題的探究起點，激盪學習者對於居住地定義的想像。接著，藉由「如何造就一個好的居住地點？」的問題，進入不同居住型態的探究活動，請學生運用Google Maps和衛星圖像探索各種居住類型和自己所在地區，並思考和討論不同居住類型的特色、其所反映的生活方式及文化（如杜拜、開普敦、紐約、里約熱內盧等），並判斷各個居住地的優缺點（IBMYP1_4:76-77）。除了探究活動的引導，旁邊搭配不同居住地類型的段落說明，作為支持學習活動的參考資源。最後，再以「思考—配對—分享」活動引導學生將所學連結自身經驗：「你居住在何種類型居住地？如何讓居住地永續發展？」，總結這個課次的活動。

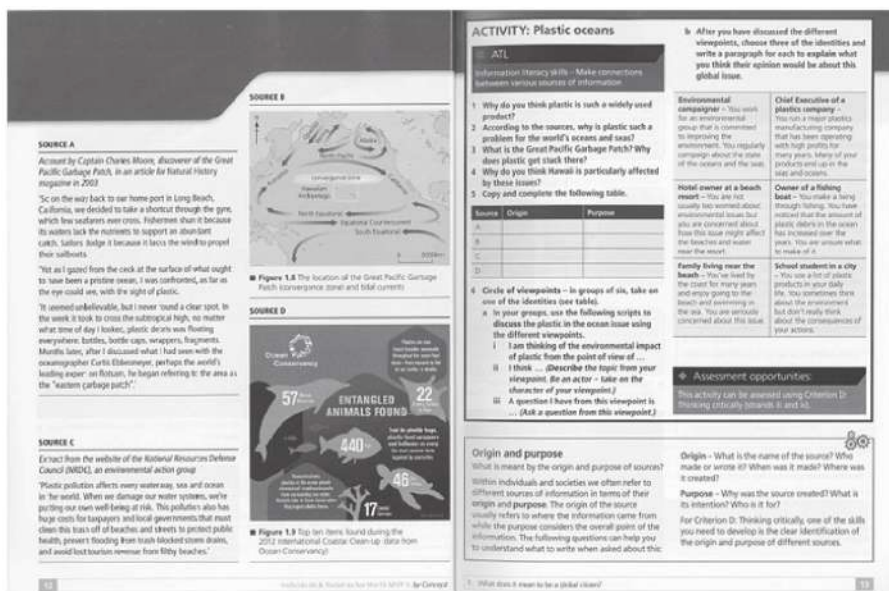
由上述可知，IBMYP課程以多元資訊識讀的學習方法，運用圖文說明作為活動任務的引導。反觀國內課程要素的鋪陳，雖有提問之形式，但在學科名詞之釐清思維下，針對主題的圖文說明占了極大篇幅，且圖文內容也已提供明確答案，因而較少探究之實質意義。因此，建議可將圖文內容說明轉化為活動任務引導，或許能更因地制宜地開展學生對該議題的深度學習。

此外，案例的運用亦為關鍵的引導策略。編者表示，「通常好的活動需要一些案例支持，好的案例及圖表可以提供資訊來回應探究問題」（訪2282736）。圖3為IB教科書常見的典型學習活動設計，圖中針對塑膠海洋的議題，透過多元的資源類型（包含文章、圖表及漫畫等），讓學生判讀，並經由學習活動的設計（如歸納分類資訊、角色扮演或是網路資料蒐集），以進行探究學習。

Erickson等人（2017）指出，雖然歷程性結構與知識性結構皆是採由下而上的取徑，以產生可遷移性的理解，但歷程性的範圍較為廣泛和複雜，透過策略和技能，需引導學生運用後設認知策略去歸納歷程性的通則。Marschall與French（2018）認為，開放式探究讓學生在學習進程獨立發現「概念」，可能對學生認

圖3

教科書中多元資料類型和學習活動的引導學習策略



註：引自 *Individual and Societies for the IB MYP4 & 5 (MYP by Concept 4 & 5)* (pp. 12-13), by A. Dailey, D. Farmer, E. Giles, and Woodburn, 2020, Hodder Education.

知負荷過大，且易引致更多錯誤與迷思，因此建議概念為本的探究形式宜考量學生的先備知識和能力，選擇適當的引導式探究，以建構主義為學習取徑，引導學生在逐漸拆掉鷹架的歷程中更深度思考和習得探究能力。由上可知，在IBMYP課程中，有些是提供多個真實案例的探討，讓學生去歸納出該單元的通則，有些學習活動則是運用歷程、策略和技能進行學習，可謂包括以知識為基礎與以歷程為基礎兩種學習設計。再者，其角色在於作為一種學習鷹架，提供不同層次的提問問題、學習方法、討論事例、目標及實作評量等，引導學生學習如何學習之參考，而非以宣告結論形式之知識權威的存在。

4. 就活用性的觀點來分析

活用性意指教學設計要能提供學習者能活用與實踐所學，學習遷移應用到其他事例或實際力行於生活（陳麗華，2018）。IBMYP課程從引起動機活動即可

發現，偏重以現象為本位來喚起學生的先備知識，從真實性主題開始，包括學習素材、工具至學習環境皆在真實的現象中進行，且強調走向讓學習者的實作，與真實生活產生連結，以及解決社會周遭面臨的問題。

舉例來說，在「為什麼自然環境對個人和社會很重要？」單元（IBMYP2_2:24-53）中有關全球自然環境分布的介紹，臺灣的教科書通常會先學緯度、緯度，再說明全球的植被分布。但是，在此單元一開始，IBMYP教科書是先提供沙漠和三隻熊家族走在公路等兩張照片，讓學生進行討論：

從沙漠到熱帶雨林，在特定地方會有不同的動植物生命，人類是如何適應生活和改變他們的生活呢？你認為科技的進步是如何影響人類更容易適應極端的氣候？」（IBMYP2_2:24）

之後，讓學生觀察各種植被生態的樣貌和特色、所在氣候特質和實例，以及全球植被分布地圖，再讓學生探討氣候是如何影響生態？接著，再請學生歸納氣候與經度、緯度、高度（海拔）的關係，從植被分布之現象（從事例間的共同性）來歸納出經、緯度等抽象概念對植物生態分布的影響。經過一系列自然環境、生態與人類活動關係的探究之後，最後回歸至學生個人生活，請學生思考自己所居住的地方屬於什麼樣的生物群落、存在哪個生物的群落等，並實際擬定家鄉生態保育的實踐計畫。

從主題選擇的角度來分析，可發現IB課程大多奠基於人類生活議題。以「我們住在哪裡？」單元為例，即以居住類型、不同類型的比較、聚落的時空演變與永續發展等子主題。不過，IBMYP課程在文本呈現時，開始的提問較傾向以貼近學生生活脈絡的提問方式作為單元重點，引導該課次的探究方向，並激發學生對文本的興趣與好奇心，以問題出發引發探究思考，各課次名稱分別為：（1）有哪些不同類型的居住地？（2）如何造就一個好的居住地點？（3）居住地如何隨時空演變？（4）什麼是都市發展？（5）為什麼有些居住地會被拋棄？尤其，最後的辯證性問題讓學生思考：居住地如何永續發展？

IBMYP課程置於最後一個課次之評量活動通常為統整整個單元的總結性學習任務，呼應單元的主要探究通則與概念，而單元內各個課次的鋪陳也基於探究

通則循序發展並促成任務的達成。以最後一個課次「如何讓居住地永續發展？」為例，請學生選擇一個居住地作為任務活動，撰寫500至800字的報告，呈現此居住地的發展、改變、今日挑戰與永續城市的實踐，不僅呼應了課程的主要概念與相關概念——改變、永續、認同與關係，以及探究通則——「居住地起因於各種歷程而發展和改變，而永續性可使地方順利運作，並影響對地方的認同」，並讓學生將前面課次或單元所學知識運用到自身生活中的實際行動上，包括永續城市注意之面向，如老舊建築再利用、綠化空間、能源效益、使用當地農產品、高品質交通系統、有效回收計畫等，以概念為本，貫穿整個單元。

相較之下，雖然國內的課程單元在標題上也會點出探究主題的提問，然其提問多停留於學科定義的理解和釐清，聚焦於專有名詞的認知學習，例如鄉村和都市的差異、社區和部落之特點、通訊和運輸方式的演變等，以致在單元提問下呈現的內容仍多為專有名詞定義的鋪陳。專有名詞的分辨是由學科知識的角度來呈現的內容，課程內容雖然有助於教師對教學內容的聚焦，但對於學生的親近度和熟悉度相對較低，較缺乏引導學生進入實際生活情境的問題解決脈絡，也較難引起學生的興趣和跳脫事實說明帶出理解與記憶層次的學習。

美國社會領域協會（National Council for the Social Studies [NCSS], 2010）指出，社會領域學習意義在於促進學生的公民能力，協助學生瞭解自我、理解社會、融入社會，習得社會生活能主動參與的知識、思維和民主氣質，進而基於共好，有能力改善社會。換言之，社會教科書內容若過於偏重學科知識取向，較容易忽略學以致用之調適性素養（adaptive competence）和主動參與社會之公民行動能力的培養。再者，Marschall與French（2018）亦指出，事實層級和概念層級之間的交互作用可引發深度理解和綜效性思考。而上述以真實世界現象為課題，整合許多領域／科目，以思考問題和探究活動作為發展主軸，採用個案研究進行深入脈絡性探究，從事實當中以歸納式思維為取徑，最後學習遷移至自身情形，以達到深度學習之效。由此可知，IB課程設計模式常藉由符合學生生活脈絡之提問，來引導單元之重要探究連結至生活情境，並遷移至其他生活事例，使學習得以學以致用，展現素養導向設計原則的活用性。

5. 就創生性的觀點來分析

創生性意指從教學設計引導學生覺察和反思自我的想法和學習經驗，從學習

內容建構和統整出自己的新理解與知識（陳麗華，2018）。IB課程的發展無論是在教學上的課程設計歷程，或是學生的學習歷程，都十分重視探究、行動及反思的循環歷程（IBO, 2014b）。而在IBMYP教科書中的每個單元亦可見探究、行動及反思的循環規劃，透過反思活動及元件的安排，引導學生奠基於個人的經驗與學習內容及議題進行對話，並後設性地檢視自己的學習經驗，推進下一段的學習。如同前文曾以「不同的居住類型有哪些？」課次為例，其在各地居住類型的探究分析之後，進行反思活動，以「你住在哪？居住在何種居住地？如何讓一個定居地永續發展？」（IBMYP1_4:79），將探究成果回到自身經驗進行反思，使學習成果得以由學習者的經驗進行創發。此呼應素養課程設計幫助學生自己建構知識之創生性，透過回歸自身的反思，形構新理解、新知識與自我認識（陳麗華，2018）。每個課程單元中，常以「思考—配對—分享」、「反思」及「什麼讓你這樣說」等反思活動作為階段性探究活動之總結，連結學生個人經驗並銜接下個學習活動。

此外，在各個單元的最後一頁皆有總結性反思表的設計，呼應課程的探究問題、學習方法及學習者圖像，透過反思表的設計，引導學生奠基於自身的學習經驗進行反思及統整，統整整個課程學習的歷程。表7呈現IBMYP教科書中各個單元最後會呈現的反思。

上述透過後設性的聚焦課程重點提問，引導學習者統整調合自己學習所得，透過學習方法／表現及學習者圖像的自我檢視，幫助學生自我調節學習，以及藉由「有其他問題嗎？」引導學習者自身創發的問題的思考。

就Chambliss與Calfee（1998）的觀點而言，IBMYP課程勾勒素養導向教科書設計可能的實踐圖像：首先，主題的選擇以回應學生生活背景之學習為始，來深化學習內容之意義性。其次，在教科書要素的鋪陳，透過現象觀察、一連串問題提問和歷程性任務活動作為探究鷹架，激發學生主動學習，取代知識內容的堆疊。最後，在要素連結與組織的方式，IBMYP教科書單元結構以終為始的探究歷程來組織課程架構與學習活動。此外，從IBMYP教科書之編輯邏輯可發現，雖然此教科書為全球適用，但並非做世界各國事實性知識的點狀式介紹，而是從全球共通現象進行觀察，並採用個案深入脈絡進行探究，且保留彈性空間供學生反思自身情境，將自身經驗和在地文化連結，進而掌握核心通則進行學習遷

表7

教科書單元反思

利用下面的表格來反思學習成果					
探究問題		你的回答		有其他問題嗎？	
事實問題：何謂自然資源？何謂人力及經濟資源？可更新資源、不可更新資源及永續資源之間的差異在哪裡？					
概念性問題：各種能源的使用有哪些正反論點？					
辯論性問題：風力是可行的能源使用選項嗎？					
本單元中的ATL技能	你學到什麼新技能	你對這些技能的精通程度			
		初學	學習中	可應用 專家	
溝通技能					
批判思考技能					
資訊識讀素養					
學習者圖像		反思與關懷本單元對你所學的意義為何？			
及時反思					

註：整理自 *Individual & Societies for the IB MYP2: By Concept (MYP by Concept 2)* (p. 127), by P. Grace, 2016b, Hodder Education.

移。基於國中階段學生的學習經驗已不受限於物理空間的範疇，且議題的因果關聯宜從多重和廣泛角度來思考，國內社會領域教科書敘寫架構是否仍繼續採用環境擴大論（expanding environment model）實值得深思。

伍、結論

本研究旨在借鏡IBMYP「個人與社會」教科書為分析對象，歸納素養導向社會領域課程設計理念、特色與關鍵要素，以提供我國國中社會領域教科書課程設計之另一種觀點參考。

在課程設計理念方面，IBMYP教科書關注以學習者為中心的探究取徑，主要是提供為學生學習之引導參考，而非以熟稔教材內容為主，且課程奠基於概念

為本，運用概念、全球脈絡所形成之核心通則，作為以終為始課程設計的重要依據。而IBMYP教科書之探究活動設計，重視批判性論證思維的取向，以多重視角與多元觀點豐富社會領域的學科本質，讓學生能跨越自身經驗理解不同個體的想法，有效促進學生對議題進入理性判斷和做出具論證基礎的結論和行動，而非僅停留在個人感受和經驗的抒發，體現探究之用意。

在課程要素鋪陳和組織連結方面，IBMYP教科書跳脫事實性知識的傳遞，主要以探究歷程來組織課程架構，由問題和探究活動作為發展主軸，依問題意識、情境導入、探索發現、資料歸納、做出結論與實際行動等歷程，像是引導學生進入社會科學的思維和探究之旅。尤其在學習方法上，採後設認知思維和自我調節作為有效學習和思考的設計，透過探究準備的引導元件、學習活動的鋪陳和輔助元件和後設認知式思考之反思元件，促進學生將先前學習（包括思想在內的任何形式的學習）轉移到新情境之作用，呼應素養導向脈絡性、策略性、活用性和創生性之課綱精神，值得作為國內教科書編寫或教學轉化的參考。不過，有關IBMYP預期目標偏重行動和思辨的面向，較缺乏情意目標，此為教師實際教學時宜自行轉化和留意之處。

最後，從IBMYP實例可知，國中階段已適度融合交織著「自我—在地化—全球化」三種多元觀點，因此建議國內教科書編輯邏輯宜適當擺脫環境擴大論的框架，運用概念、通則思維打破空間範疇，以讓學習具備整全性與多元觀點，讓社會領域的學習扣緊學生自身生活經驗，成為個人與在地、全球互動對話的學科，以達整全性的深度學習。

DOI: 10.53106/102887082023096903002

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 for the 12-Year Basic Education Elementary School, Junior High School, and Upper Secondary School: Social Studies (2018).]
十二年國民基本教育課程綱要總綱（2014）。
[Curriculum Guidelines for the 12-Year Basic Education: General Guidelines (2014).]

- 吳璧純（2019）。從素養導向統整課程與教學談生活課程教科書的設計原則。《教育研究月刊》，303，12-24。https://doi.org/10.3966/168063602019070303002
- [Wu, B.-C. (2019). The textbook's design principles of competency-based integrated life curriculum. *Journal of Education Research*, 303, 12-24. https://doi.org/10.3966/168063602019070303002]
- 林君憶（2020）。支持教改實踐的教科書設計——以日本國中生物單元教科書論述分析為例。《教育研究集刊》，66（3），37-75。https://doi.org/10.3966/102887082020096603002
- [Lin, C.-Y. (2020). Textbook design to support the enactment of educational reform: Discourse analysis of a biology unit in a Japanese junior high school science textbook. *Bulletin of Educational Research*, 66(3), 37-75. https://doi.org/10.3966/102887082020096603002]
- 洪詠善（2018）。素養導向教學的界定、轉化與實踐。載於蔡清華（主編），《課程協作與實踐》（第二輯，頁59-74）。教育部中小學師資課程教學與評量協作中心。
- [Hung, Y.-S. (2018). Definition, transformation, and implementation of competency-based instruction. In C.-H. Tsai (Ed.), *Curriculum collaboration and practice* (Vol. 2, pp. 59-74). Ministry of Education, Collaborative Center for Teacher Education and Evaluation in Elementary and Secondary Schools.]
- 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]
- 陳麗華（2018）。從中小學的教材教法談課綱的未來想像。《教科書研究》，11（2），111-119。
- [Chen, L.-H. (2018). Imagining the future of curriculum from the perspective of teaching materials and pedagogy in primary and secondary schools. *Journal of Textbook Research*, 11(2), 111-119.]
- 楊俊鴻（2018）。素養導向課程與教學：理論與實踐。高等教育。https://doi.org/10.3966/9789862661932
- [Yang, J.-H. (2018). *Competence-based curriculum and instruction: Theory and practice*. Higher Education. https://doi.org/10.3966/9789862661932]

董秀蘭（2016）。社會領域：一個培養現代公民素養與核心能力的關鍵領域。《教育脈動》，8，1-12。

[Doong, S.-L. (2016). The domain of social studies: A key area for cultivating modern citizen literacy and core competencies. *Pulse of Education*, 8, 1-12.]

甄曉蘭、周淑卿、張嫻嫻、莊德仁、許育健、黃政傑、楊國揚（2020）。素養導向教科書編／審的挑戰。《教科書研究》，13（2），119-150。http://doi.org/10.6481/JTR.202008_13(2).05

[Chen, H.-L., Chou, S.-C., Chang, Y.-Y., Chuang, T.-J., Hsu, Y.-C., Hwang, J.-J., & Yang, K.-Y. (2020). Compilation and review are challenging for competence-based textbooks. *Journal of Textbook Research*, 13(2), 119-150. http://doi.org/10.6481/JTR.202008_13(2).05]

蔡清田（2019）。《核心素養的課程與教學》。五南。

[Tsai, C.-T. (2019). *Curriculum and instruction for core competencies*. Wu-Nan Book.]

Azzam, T., Mansfield, M., & Larsen, D. (2020). *A study of the implementation and impact of the MYP: Next chapter*. IBO. <https://ibo.org/globalassets/new-structure/research/pdfs/cec-myp-evaluation-report.pdf>

Beane, J. A. (1997). *Curriculum integration: Designing the core of democratic education*. Teachers College Press.

Chambliss, J. M., & Calfee, R. C. (1998). *Textbooks for learning: Nurturing children's minds*. Blackwell.

Dailey, A., Farmer, D., Giles, E., & Woodburn, R. (2020). *MYP by concept 4 & 5— Individual & societies*. Hodder Education.

Drake, S. M. (2007). *Creating standards-based integrated curriculum: Aligning curriculum, content, assessment and instruction* (2nd ed.). Corwin.

Dombrowski, E., Rotenberg, L., & Bick, M. (2013). *Theory of knowledge course book: Oxford IB diploma program course book* (2nd ed.). Oxford University Press.

Erickson, H. L., Lanning, L., & Rachel, F. (2017). *Concept-based curriculum and instruction for the thinking classroom* (2nd ed.). Sage.

Evans, R. W. (2004). *The social studies wars: What should we teach the children?* Teachers College Press.

EU Council. (2002). *Council resolution of 27 June 2002 on lifelong learning*. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/0bf0f197-5b35-4a97-9612-19674583cb5b>

Grace, P. (2016a). *Individual and societies for the IB MYP1: By concept (MYP by concept 1)*.

- Hodder Education.
- Grace, P. (2016b). *Individual and societies for the IB MYP2: By concept (MYP by concept 2)*. Hodder Education.
- Grace, P. (2017). *Individual and societies for the IB MYP3: By concept (MYP by concept 3)*. Hodder Education.
- International Baccalaureate Organization. (2014a). *Middle years programme individuals and societies guide*. Author.
- International Baccalaureate Organization. (2014b). *MYP: From principles into practice*. Author.
- International Baccalaureate Organization. (2020). *How we work with publishers*. <https://www.ibo.org/become-an-ib-school/ib-publishing/co-publishing/>
- International Baccalaureate Organization. (2022). *Curriculum*. <https://www.ibo.org/programmes/middle-years-programme/curriculum/>
- Jensenius, A. R. (2012). *Disciplinarity: Intra, cross, multi, inter, trans*. ARJ. <http://www.arj.no/2012/03/12/disciplinarity-2/>
- Marschall, C., & French, R. (2018). *Concept-based inquiry in action: Strategies to promote transferable understanding*. Corwin.
- 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. (2010). *National curriculum standards for social studies: A framework for teaching, learning and assessment*. Author.
- 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)
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2022). *Big picture thinking: How to educate the whole person for an interconnected world*. <https://issuu.com/oecd.publishing/docs/big-picture-thinking-educating-global-competence>
- Porter, P. H. (2019). Dimensions of inquiry and the history-social science textbook adoption. *Social Studies Review*, 58, 5-8.
- Rychen, D. S. (2004). Key competencies for all: An overarching conceptual frame of reference. In D. S. Rychen & A. Tiana (Eds.), *Developing key competencies in education* (pp. 5-34). UNESCO.

- Storz, M., & Hoffman, A. (2018). Becoming an international baccalaureate middle years program: Perspectives of teachers, students, and administrators. *Journal of Advanced Academics*, 29(3), 216-248. <https://doi.org/10.1177/1932202X18770171>
- Tomal, N., & Yilar, M. (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>
- 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>