

探究為本的國中歷史教學實作： 以芬蘭一間國際文憑學校課室為例

陳玟樺* 劉美慧**

以探究為本的方法在歷史課堂上日漸受到重視，本研究以一向重視探究為本教學的國際文憑學校為研究場域，理解以探究為本的歷史課程設計理念與實作歷程。本研究採個案研究法，以芬蘭赫爾辛基一間具國際文憑課程認證的公立學校為研究場域，聚焦於一間八年級課室，透過觀察、訪談與文件分析等方法蒐集資料。研究發現：（一）以探究為本的歷史課程設計理念，在於培養學生對歷史知識本質的理解與引導個人作為歷史參與者的重要性。（二）師生以「歷史史料、歷史寫作、歷史解釋與判思」為探究模式核心，重視知識的運用、歷史思維的掌握，以及試圖界定歷史產生的知識性質等，朝向高層次認知歷程和結構性概念的探究。本研究最後針對探究為本的歷史教學提出數項建議，提供臺灣推動十二年國教素養導向歷史教學之參考。

關鍵詞：探究為本、歷史思維、芬蘭教育、國際文憑課程

* 作者現職：國立臺北教育大學數學暨資訊教育學系助理教授

** 作者現職：國立臺灣師範大學教育學系教授

通訊作者：劉美慧，e-mail: lium@ntnu.edu.tw

壹、緒論

除了傳承重要歷史知識和文化價值之外，培養學生探究歷史的方法也一直是歷史教育的重要目標。我國的 108 課綱以核心素養為主軸，強調培養以人為本的終身學習者。核心素養之一的「系統思考與解決問題」轉化為國中階段社會領域核心素養具體內涵為「覺察人類生活相關議題，進而分析判斷及反思，並嘗試改善或解決問題」（教育部，2014），由此可知，歷史科強調運用思考能力解決人類生活中的相關問題，包括運用歷史資料、因果分析與詮釋、運用多元觀點探究等能力的培養。

芬蘭於 2016 年推動新課綱，指出歷史教學的主要目的以探究為本的方法為基礎，讓學生與歷史文本互動，透過閱讀與分析歷史行動者的經驗，培養解釋歷史事件意涵的能力（Finish National Board of Education, 2016）。芬蘭歷史教學強調學科範疇本質作為學科基礎，目的在培養批判思考技能和了解歷史的多元觀點，以及時間、因果、變遷與延續性等概念（FNBE, 2016），此與我國 108 課綱歷史教學強調培養學生歷史思維（如學習表現「歷 1b-IV-1 運用歷史資料，解釋重要歷史人物與事件間的關聯」、「歷 1b-IV-2 運用歷史資料，進行歷史事件的因果分析與詮釋」、「歷 3b-V-2 研讀或考察歷史資料，分析其生成背景與其內容的關係」等）（教育部，2018），重視引導閱讀與解析歷史資料、進行各類歷史創作、掌握歷史學科本質知識等，其方向與精神顯然相當接近。

至於歷史科的探究與實作課程應如何發展與設計，應是目前教學現場最關心的議題之一。國際文憑組織（International Baccalaureate, 簡稱 IB）的教育哲學為終身教育（Education for Life），注重學習者培養目標（learner profile），強調以探究為本教學，其發展已超過半世紀，目前全球有 6 千多所 IB 學校。IB 課程旨在幫助學生發展個人才智、培養具有國際意識和負責感的公民，強調經由探究、行動和反思循環歷程來學習。以社會科教學為例，學生的學習以探究和調查為主要方法，學生蒐集、描述與分析資料，並學習如何解釋複雜的信息。這使得在探究過程中，學生因產生投入和權能感而更能感受參與學習，負責任的規劃與貫徹執行自己的探究，直到找出滿意結論為止（IBO, 2015）。

有鑑於歷史學習不僅於累積歷史知識，還應包括發展學生對知識的建構方式和歷史論據如何發展的理解，復以探究為本的方法在社會科日漸受到重視，本研究以一向重視探究為本教學的 IB 學校為研究場域，試圖理解以探究為本的歷史課程設計理念與實作情形，希望能提供本土歷史教學實踐的參考。此外，本研究題目「實作」一詞也在凸顯師生實施「以探究為本的歷史教學」是一不斷實踐歷程，更包括有「探究如何以探究為本的歷史教學」過程，無論是教師的教、學生的學，或探究為本課程與教學之實施，師生透過一再練習，嘗試連

結個人生命經驗和歷史事件，不斷地在此一蘊含有真實學習、充滿人性意味的歷史探究「實作」中持續學習。本研究採個案研究法，以赫爾辛基一間具 IB 課程實施經驗的公立學校為研究場域，聚焦於一間八年級課室，瞭解其以探究為本的歷史教學實踐情形。本研究問題如下：

一、個案學校教師設計探究為本歷史課程的設計理念為何？

二、個案學校師生參與探究為本歷史教學的實作歷程為何？

貳、文獻探討

一、歷史思維（historical thinking）之探究

歷史的學習應是對歷史學科本質的理解與掌握，而非對某種歷史表述或解釋之強記，教學應教導學科領域的基本概念，讓學生把握該學科的核心問題，學習用以認識各種現象的方法與途徑（Bruner, 1960）。時代日益進步，學習目標不斷轉變，歷史教育的目標已從傳統對史實的傳遞中鬆綁，改運用特定的方法，將過去事件加以選取、編序、探究、解釋並賦予意義的活動（陳冠華，2003），避免以現代標準與價值觀來理解過去人們行為或所發生事件。在此探尋或嘗試「還原」歷史事件的過程中，透過對歷史理解、解釋與探究，有機會強化學生歷史思維能力，鍛鍊其對歷史有更全面性的認知與同理。¹

Lee（2005）指出，「實質概念」（substantive concepts）如：貿易、國家、新教徒、奴隸、條約等，是學習歷史時所需的事實知識基礎，能用來處理歷史內容之特定種類。他也指出歷史概念或稱「第二層序概念」（second-order concepts）如：時間、改變、神入、原因、證據、解釋、記述等結構性的概念，其功能是在幫助歷史學家組織歷史，使歷史成為一門知識類型，故學生在瞭解歷史時，應根據所蒐集資料來設想當時人物的經驗和其看法。Lee 與 Ashby（2000）指出，「正是這些思想使我們對歷史作為一門學科或知識形式有了更深入的理解」（p.199）。

那麼，如何讓學生透過對歷史的理解、解釋與探究，來深化其歷史思維能

¹ 有學者也以「歷史素養」（historical literacy）（Lee, 2004; Roderigo, 1994）、「歷史推理」（historical reasoning）（Leinhardt, Beck, & Stainton, 1994）或「歷史意識」（historical consciousness）（Von Borries, 1997）等專有名詞與「歷史思維」一詞互用。這些專有名詞都有共同性，即強調仔細檢視所遭遇的表面敘述或解釋的重要性，並涉及 Lee（2005）所指的「第二層序概念」。據此，本研究將「歷史思維」視為廣義術語，除了包含上述各專有名詞意涵外，也包括「做歷史」（doing history）的各種方法。

主題文章

力？不少文獻提到，學生應盡可能地蒐集證據、考量多元觀點，同理時序中人物的信念、價值、以及角色等脈絡因素，並運用歷史神入（historical empathy）來推論可能的因果關係或提供解釋，以做成歷史的敘事、理解該事件為何會發生（Davis, Yeager, & Foster, 2001; Levstik & Barton, 1997）。Foster（2001）對於歷史神入轉化於課程運作，提出幾項看法，包括：（一）讓學生聚焦於過去有爭議或矛盾的事件；（二）深入探究選定的議題前，學生須具備相關的歷史脈絡與時序知識；（三）介紹學生合適的一手和二手史料，勿給予過量材料；（四）鼓勵學生對資料提出批判性問題；（五）培養學生提問複雜的問題與思考的能力；（六）鼓勵學生自行判斷資料選用的適切性以幫助自己理解過去；（七）學生應知道在新證據未出現之前，目前的結論都是暫時的；（八）有意義的神入探究需有充裕的時間、精力與資源之相互配合。此外，Lee 與 Ashby（2000）指出，歷史思維程度較高者越能融入時代背景脈絡，解釋因果關係時更能考量當時社會的價值信念、制度與規範，歷史思維程度較低者，觀點可能較侷限，或從個人經驗與當代眼光檢視過去人物的行動，甚至以為其為無知且愚昧的。楊淑晴和黃麗蓉（2011）的研究也發現，中學生閱讀歷史小說或故事的頻率愈高，愈有機會將歷史相關事件放在合適的脈絡中去理解、思考。由此可知，歷史理解主要在於對過去歷史的同理而非隨意想像或感情用事，是基於證據的歷史神入之轉化所做的推論，更關乎歷史情境的心領神會。

整體而言，歷史學習在於瞭解並解釋過去曾經發生的事，以透過瞭解歷史情境而產生的同理，並盡量根據證據對這些過去的人事物建構合理的詮釋。歷史探究歷程是培養歷史學科概念的過程，也是建立歷史思維的進程（Lee, Ashby, & Dickinson, 1996），此進程不在於歷史知識「量」的堆疊，更在於能透過史料證據、歷史書寫，以及歷史解釋等方式來促進歷史思維。

二、探究為本取向的社會／歷史課程

歷史教學中的探究為本學習（inquiry-based learning）也稱歷史探究（historical inquiry）（Voet & De Wever, 2017），其目的是讓學生對過去進行探究，加深學生對歷史學科的理解。現有證據表明，此教學法能有效地培養學生的歷史思維能力，亦有助於培養學生解決信息問題的能力（Reisman, 2012; Wiley & Voss, 1996）。

關於探究取向的課程與教學，Wells 以 Vygotsky（1978; 1986）和 Halliday 的理論為基礎，致力於發展社會文化取向之教育實務與理論，他指出探究是推動學習者主動學習之關鍵，也指出探究學習的四項主要特徵（Wells, 1992, 11-12）：（一）真正的問題能引發學習者的求知慾和學習動機，激發其堅持不懈地持續探究，直到解答令個人滿意為止。（二）探究並不一定都始於對問題

的明確表述，最初動力往往是學習者感到困惑或僅是基於想觀察事物。（三）真實問題使人們處理新信息的方式有所轉變，如探究者在處理書面文本或其他信息來源時，會批判評估所找答案與目前研究主題之間的相關性，並根據自己的經驗與所關注焦點的相關性進行評估。（四）在探究過程中與同儕討論、與了解該議題的人員進行磋商，以及與感興趣的聽眾分享調查結果等。

此外，Wells(1999)發展出一套教學互動探究模式(interactive inquiry model of learning and teaching)，此模式重要元素包括：1.啟動主題：主題是學生感興趣、對學生有重要意義的。2.探究歷程：主要是蒐集與問題相關的資料和證據，學生可透過觀察、實驗、訪問、查詢各種參考資料，學習以系統性程序來取得與紀錄證據的重要性。3.反省思考：在分享研究後，師生共同反省整個探究歷程中的所學內容和過程。4.掌握文化資源：學生透過探究學習活動經驗「為個人與社會行動而學習知識」，能將所學化為對個人與社會有益的行動，批判省思自己探究的結論，甚至採取改善社會文化的行動。5.言談：教師須於課程中安排多樣學習與運用各種言談類型的機會，讓學生於練習中逐步掌握這些文化資源和探究工具，成為自我導向、有創造力的探究者。6.教師的角色：教師須創造一種具有挑戰性的學習情境，激發學生的興趣，邀請學生提出問題，並在探究過程中擴展學生的能力及對探究主題的深入理解。簡言之，Wells 的模式強調以對話探究協助學生探索學科知識與建構理解，幫助學生完成特定的學習任務、超越敘述性知識與程序性知識，以拓展學生能力及其對探究主題的深入理解。

Fogo(2014)指出九種核心教學實踐構成真實的歷史教學，包括：歷史問題的運用、選擇和改寫歷史資料、解釋和聯繫歷史內容、建立和支持歷史閱讀技巧、運用歷史證據、歷史概念的運用、促進歷史主題的討論、模型和支持歷史寫作，以及評估學生對歷史的思考。Gordon(2014)指出，Fogo 提出的這九種核心實踐不僅支持探究為本的歷史教學方法，IB 歷史學科也蘊含有這些核心教學實踐。以 IB「歷史」學科所屬的個人和社會研究(Individuals and Societies)來說，探究為本的歷史教學重視對事實、概念，以及具有爭論問題的探索，關注真實世界案例的研究與分析，鼓勵與他人對話討論中發現彼此之間的衝突及爭議之處，藉以反省思考多元觀點，從中整合、採取行動等(IBO, 2015)。

事實上，不僅 IB 學校，當今西方社會(包括芬蘭)歷史課程與教學之普遍潮流也多重視學生的思考技能、獲取知識的能力，以及理解歷史的多元觀點之能力培養(van der Leeuw-Roord, 2003)。Niemi、Toom 和 Kallioniemi(2016)指出，芬蘭當前的歷史學科基於建構式的與社會文化取向教學，鼓勵採用批判的觀點來理解歷史，學校基礎教育訓練學生檢視歷史資料來源、根據證據做出結論的方式更早已是普遍做法。根據芬蘭 2016 課綱，歷史教學主要在發展學生

主題文章

的歷史與文化知識，專注對不同行動者和各種向度的歷史材料進行批判性分析，並根據證據形成對過去盡可能的可靠看法，以培養成為負責任的公民。在學習內容上，課綱揭示六項關鍵學習領域，包括：工業社會的起源和發展、人們改變世界、創建和捍衛芬蘭、大戰時代、建立福利國家、與當今世界政治的起源；在學習評量目的上，則在鼓勵學生做出自己的解釋並評析自己的觀點，同時強調學生作業產出的多元性（FNBE, 2016）。換言之，芬蘭歷史課綱強調引導學生理解歷史是可透過解釋的、具多元觀點的，並學習認識社會的價值觀、人我緊張關係，以及其在不同時期的變化等。

整體來說，探究為本取向教學猶如「做歷史」（doing history）過程，亦是一循環過程，它始於提出指導性歷史問題，向學生展示了一種以組織和解釋已發生事件的方法，讓學生透過蒐集與分析史料建立歷史證據的歷程，再將歷史證據用於構建旨在解釋指導性歷史問題的歷史解釋與書寫。綜言之，運用歷史探究是歷史教學和學習的核心，它提供學生通過實踐和參與歷史探究來學習所需技能，教師可在每個單元或主題中利用探究問題為學生聚焦研究重點，以為學生提供研究、提取、排序、對照、綜合，以及分析信息、最後得出結論的機會。誠如 IB 學校和諸多國家如芬蘭致力於朝向此取向的歷史教學，本土 108 課綱在社會領域中也增加有「探究與實作」課程要求，探究取向教學誠為促進學生歷史思維之一種重要方式。

參、研究設計與實施

一、個案學校與研究參與者

本研究採質性個案研究，以芬蘭一所具 IB 認證的公立學校（化為 Y 校）為研究場域。Y 校位於赫爾辛基市中心，交通便利，近年來因不同族群漸有移入，社區成員組成越趨多元。學校學生來源多以社區為主，少數來自大赫爾辛基地區，親師生關係融洽，且多以名字直接互稱。Y 校一至九年級共 19 個班級，學生總人數約 500 人，教師總人數約 50 人，1-6 年級生有自己班級教室，7-9 年級生則在專科教室學習。

本研究時間自 2018 年 8 月至 2018 年 10 月止，聚焦於一間八年級課室，此課室學生共 22 人，男生 5 人，女生 17 人，不少老師指出該班學生學習較為主動積極，自主性也較高，女生學習又較男生積極。本研究在向學生和家長表明研究目的後，同意參與本研究並交回知情同意書者共 16 人，其中女生 14 人，男生 2 人。

此八年級課室設有導師一名，學科教師數名，其中歷史老師為女性，教學年資超過 20 年，擁有三張學科專長資格（歷史、宗教、芬蘭語），同時也具小學合格教師資格。過去以來，她一直負責七至九年級的歷史和公民科課程，每週教學基本時數 23 節，她善於鼓勵學生、時常面帶微笑，師生感情融洽。

在 Y 校，八年級每週有兩節歷史課，本學期以連堂方式進行，在芬蘭，教師對教學內容與規劃有相當高專業自主權（如教學內容安排、進度、評量方式、評量次數等）。平時歷史課堂上，學生自由入座，沒有固定的教科書，習於使用筆記本寫作和透過電腦輔助學習，教室書櫃上也有相當數量的歷史參考書。此外，學校還設有一間小型圖書室，藏有多種形式的文本類型如電子書、互動式文本等。在課程與教學上，歷史老師指出，她一直以芬蘭課綱為教學最高指導原則，並把握 IB 所強調的「學習者培養目標」，她提及自己重視並實施探究為本教學多年，肯認「歷史不在記憶知識，在保有多元觀點」、「歷史是一具有多元觀點的論述」（訪歷史老師，20180821），此外，她也提到自己較擅長提問和引導批判思考，也期待培養學生具備這些能力。

二、資料蒐集方法

本研究蒐集資料的方法包括參與觀察、訪談與文件分析，茲說明如下。

（一）參與觀察

本研究主要觀察重點在於師生實施探究為本歷史教學實作歷程。觀察資料的來源主要有二：一為課堂觀察，觀察時間固定在每週二午後的歷史課，共十次（8/14、8/21、8/28、9/4、9/11、9/18、9/25、10/2、10/9、10/23）²，每次觀察時間為兩節課，觀察時同步錄影或拍照（課間時間則暫停錄影），並撰寫田野筆記；另一為非特定觀察，如在學校蒐集資料過程中，不經意地看到一些現象或對話，可能是師生或學生間互動行為或談話等，它通常發生於每一次課堂觀察之前或後的下課時間，共 24 次。

（二）訪談

訪談方式分為正式訪談與非正式訪談。正式訪談方面，以個別訪談為主，時機以每次歷史課前或課後，每週隨機訪談 4-5 位學生（本研究為把握與每一位學生對話機會，故訪談開始後先以不重覆為原則，約一個月可訪談完一輪，次月再進行第二輪訪談），每人每次訪談時間約 10-15 分鐘。不過，由於學生 U 在第二週表明對本研究有高度興趣，提出自願成為每週固定訪談對象，故第

² 10/16 為秋假，停課一次。

主題文章

三週起，本研究每週除了固定訪談學生 U 外，改每週隨機訪談 3-4 位學生，若欲進一步理解脈絡則另再約訪談時間。此外，每週固定訪談歷史教師至少 1 次，訪談內容主要環繞於以探究為本的歷史教學規劃或實作經驗，包括教學設計理念、課室運作、教師教學、學生學習等。在非正式訪談方面，則主要在教學現場中發現有趣問題，隨機進行的訪談，它通常發生於每一次課堂之前或後的下課時間，共 31 次。

（三）文件分析

本研究文件資料形式有紙本、書籍、作品與影像等，以能瞭解個案班級師生規劃與實施以探究為本相關資料為主，包括：芬蘭 2016 新課綱、IB 官方文件、教師教學計劃，以及師生教學材料等。惟各類文件和資料均當事人同意後取得或進行瀏覽，部分私人文件或涉個人隱私或秘密，研究者將保持留意並恪守研究倫理。

為深度與厚實理解學生的學習歷程與脈絡，本研究以固定訪談學生 U 的資料為主要分析文本，而為兼顧其他學習者之多元學習樣態或內涵，也適時列入其他學生資料以增加理解的廣度。

三、資料處理與分析

本研究依資料種類不同，將其代碼、代表意義及資料取得來源彙整列表說明如表 1。

表 1 資料代碼、代表意義與取得來源一覽表

資料種類	資料引用代碼	代碼意義說明	取得來源
觀察資料	（歷史課室觀察，20180101）	於 2018 年 1 月 1 日於歷史課室的觀察紀錄	研究者、教師（包含自行記錄或其他教師幫忙記錄）
訪談資料	（訪歷史老師，20180101）	於 2018 年 1 月 1 日訪問歷史老師的談話記錄	研究者
	（訪 A，20180101）	於 2018 年 1 月 1 日訪問學生 A 的談話記錄	
文件資料	（A 的書面報告，20180101）	於 2018 年 1 月 1 日蒐集到的學生 A 的書面報告	教師、學生

本研究資料處理與分析主要採以下步驟：（一）反覆閱讀田野筆記與訪談逐字稿，分解成有意義的單位，並賦予這些單位意義編碼；（二）仔細檢視並比較意義編碼的異同與關聯性，再針對單位中反映的重要現象進一步聚焦問題，並持續思考該內容與研究主題之間的關係及其意涵，同時記錄下反思、感想與評註，並標出觀察現象、受訪者表達，或文件呈現的重點或關鍵字；（三）將以上各階段、不同來源資料、相關主題進行整合，以時間序和主題方式再次進行閱讀，並將相關文件如教師教學計畫、學生筆記本等織入，以作為深入分析之用。

四、研究信實度

本研究主要採三角檢定法和參與者檢核以確保研究的信實度。在三角檢定方面，兼採觀察、訪談、文件等資料蒐集方法；在資料來源上，藉個別訪談的正式訪談與非正式訪談來瞭解訪談資料的一致性。在參與者檢核方面，本研究在每次訪談後，儘快將英文逐字稿整理完成，並以電子郵件或紙本寄送給研究參與者（包括 U 學生）檢核正確性。由於訪談時雙方均以英語進行，語詞表達或轉譯恐未能完美精準，此為跨文化研究在語言上的限制。

肆、研究結果與討論

一、課程設計理念錨定於發展學生的歷史和文化知識、促進歷史思維，以及鼓勵其在探究歷史過程中扮演積極性參與者角色

在歷史的教與學中，學生專注於對不同行動者（actor）所產生的信息和歷史資料的維度進行批判性分析。學生們還將重點放在歷史研究的前提上，根據該前提，目的是根據現有證據形成對過去盡可能可靠的看法。該教學目的是支持與歷史有關的文本技能的發展：閱讀和分析過去行動者產生的資源並有能力解釋其含義和意義的能力（FNBE, 2016, p.446）。

歷史老師指出，當她是一名中學生時，學校的歷史教學著重於歷史知識的記憶，然隨時代更迭，逐漸轉向重視培養歷史思維能力，而她自己也經由師培課程、成為正式教師、加入 IB 學校，以及 2016 新課綱發布後，不斷地重新認知到做為一名歷史教師應鼓勵學生「理解歷史的概念」、「提出批判觀點」，以及「聽取多元觀點的雅量」（訪歷史老師，20180904）。

歷史教師進一步指出，個案雖為 IB 學校，但在課程設計上，教師均以國家

主題文章

課程綱要為最高指導原則，至於 IB 則提供教學架構、視野與方法。以她所設計「第一次世界大戰的起因」來說，她先把握了課綱中強調「加深學生對歷史知識本質的理解」(deepen the pupil's understanding on the nature of historical knowledge)和「強調互動和探究為本的工作方法」(Interactive and inquiry-based working methods) (FNBE, 2016, p. 446) 為課程設計主要理念，她提及此與她的理念相符：

這次課綱重視歷史意識，這是對的，之前課綱沒這麼強調…對歷史知識本質的理解很重要…探究和對話是方法…其實我這樣教已經很多年了，不是加入 IB 後才開始…以前重視記憶，現在比較重視學歷史的概念…（訪歷史老師，20180828）。

（關於凡爾登戰役）若問法國人和德國人會得到不一樣的答案…這與人的興趣和經驗有關…歷史知識是被寫出來的…我能做的是示範…示範如何處理一些爭議性問題…也是促進者…（訪歷史老師，20180904）。

根據歷史老師的規劃，在七年級探究過帝國主義相關概念、類別與興起背景後，八年級將延續此一歷史軸線，探究新帝國主義持續擴張、種族意識逐漸高漲，以及秘密結盟的盛行（同盟國、協約國）下所爆發的世界大戰等。這一學年（上下學期）學生將進行的關鍵內容領域為「大戰時代」，上學期主題為第一次世界大戰，下學期主題為第二次世界大戰，主題下各有三個次主題，如表 2。

表 2 八年級歷史科教學主題總表

主題內容	
上學期 第一次世界大戰	
1	第一次世界大戰的起因 (The Causes of the World War I)
2	咆哮的二十年代 (Roaring Twenties)
3	芬蘭的獨立發展 (Independence Development in Finland)
下學期 第二次世界大戰	
4	極權社會的興起 (The Rise of Totalitarian Societies)
5	第二次世界大戰 (The World War II)
6	分裂的世界 (The Divided World)

資料來源：整理自歷史教師教學大綱（20180814）

本文以第一個主題「第一次世界大戰的起因」為例，進一步分析個案師生如何進行探究為本的歷史教學。

歷史教師根據課綱揭示的教學任務、教學內容，以及評量內涵等來慎思課程，她所領導的教學方向不在對知識的記誦，更多的是透過自行蒐集史料、歷史寫作、歷史解釋與判思等來學習歷史。在確定關鍵內容領域「大戰時代」後，歷史老師也同步確認教學目標。「第一次世界大戰的起因」的教學目標包括（歷史教師教學大綱，20180814）：

- 1.引導學生了解在不同歷史情況下影響人類行為和決定的因素。
- 2.協助學生慎思歷史事件和現象的不同原因。
- 3.鼓勵學生解釋。
- 4.幫助學生了解可用不同方式解釋歷史訊息。
- 5.引導學生分析歷史的變化和連續性。

在每週兩節連課的授課時數下，歷史老師規劃此任務將進行約 1.5 個月，即從八月初至九月中，但可視情況縮短或延長。課堂上不使用單一教科書，鼓勵學生自行蒐集閱讀資料，並提供多文本類型資源（筆記型電腦、平板電腦、歷史參考書）。歷史老師指出，「第一次世界大戰的起因」看似僅需針對「第一次世界大戰發生的原因」進行討論，事實上，它也包括對第一次世界大戰前後期脈絡、期間大小戰役之探討，以此命名的目的主要在於提供學生一顯著焦點，「從此焦點出發，去探索相關的範圍」（訪歷史老師，20180821）。

在評量設計方面，由於「大戰時代」為新的課題、「第一次世界大戰的起因」又是第一項任務，學生須蒐集並閱讀不少事實性知識，而這些資料在網路或圖書中均有相當質量且易於搜尋，故歷史老師將此任務設計為個人探究活動，在 1.5 個月後，每人需繳交 3-4 頁的歷史寫作，內容必須含括個人對此主題的認識與理解，並鼓勵將其放在更大的社會文化、價值觀脈絡下思考，甚至提出對當代或自己的意義。在評量規準上，歷史教師參考國家課程綱要的評量建議，同時把握 IB 精神，依教學目標確認出五個評量向度，包括：歷史神入、了解歷史的因果關係、解釋歷史、解釋來源，以及了解變化和連續性，每一向度下列有可供「觀察的重點」（如表 3）。

表 3 從教學目標轉化為五個評量向度

教學目標	評量向度	觀察的重點
引導學生了解在不同歷史情況下影響人類行為和決定的因素	歷史神入	學生能夠易位為古人並描述其當時行為的動機
協助學生慎思歷史事件和現象的不同原因	了解歷史上的因果關係	學生能夠將解釋歷史事件或現象的因素與次要因素分開
鼓勵學生解釋	解釋歷史	學生知道如何形成他或她自己的合理解釋，以能夠形成對歷史事件的合理解釋
幫助學生了解可用不同方式解釋歷史信息	解釋來源	學生能夠閱讀和解釋不同的來源
引導學生分析歷史的變化和連續性	了解變化和連續性	學生能夠解釋為什麼在某些生活領域中，人們曾經採取與現在相比有所不同的行動，而在其他領域卻採取了類似的方式

資料來源：整理自歷史教師教學大綱（20180814）

整體而言，個案歷史教師設計探究為本歷史課程的起點，主要來自於對個人對課綱理念的認同，從超越知識傳遞的歷史文化教學實際到探究取向的教學，以及朝向民主對話與多元觀點的教學實踐，鼓勵學生應重視歷史知識本質，對個人、社會及其生活環境之間的關係能有概念上理解，最終促進歷史思維。此外，歷史老師也指出，探究為本的課程與教學也朝向以培養負責任公民而努力，而此正也是 IB 課程強調的目標。

二、鑲嵌評量即學習（assessment as learning）精神的七個階段探究循環教學歷程之分析

個案學校強調以整體觀點來看待學習，以探究、行動、反思的探究循環（如圖 1）為常用的教學方法。³在「第一次世界大戰的起因」探究歷程中，本研究

³ 關於探究、行動、反思之意涵，歷史老師並未加以嚴格定義，卻有欲往的大方向抓取。歷史老師指出，「探究」之意主要在「對歷史事實、信息或知識的尋求或要求」（a seeking or request for historical fact, information, or knowledge），「行動」之意主要在「於搜索或調查過程中保持積極狀態」（staying active in the search or investigation process），以及「反思」之意主要在「深思熟慮」（serious and careful thought）（陳玟樺，個人通訊電子郵件，2018 年 9 月 26 日）。歷史老師以為，此三要素看似分列卻是緊密連結關係，亦是促進歷史思維的必要條件。

根據所蒐集資料將實作歷程分為七個階段：提出關鍵問題、激發求知慾、引入知識點、整理歸納知識點、回頭再掘⁴、獲致結論，以及解構／再建構／再深掘。至於評量部分，根據歷史老師規劃，除了每人須繳交 3-4 頁歷史寫作作為總結性評量，在探究「第一次世界大戰的起因」歷程中，她透過「觀察的重點」進行形成性評量，此類評量通常連續地發生於此七個階段中，師生對談時機主要發生在學生蒐集史料時、歷史書寫時，以及歷史解釋與批判時。以下分析此七個階段時，也將這些評量內容適時放入，以展現師生意圖實踐的評量即學習精神。

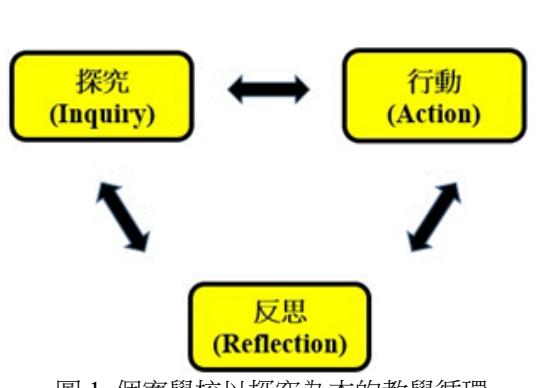


圖 1 個案學校以探究為本的教学循環

資料來源：Y 校檔案庫

（一）提出關鍵問題：「第一次世界大戰的起因為何？」

歷史老師向學生介紹本學期將學習的關鍵內容為「大戰時代」後，先問學生對於第一次世界大戰和第二次世界大戰有何認識或看法，根據觀察，少數學生能回答一些事實性知識，例如：發生於 1914 年至 1918 年（時間）、發生在歐洲的大戰（地點）、當時的列強殖民地互相牽扯（原因）、戰火最終延燒至更多國家（影響）等。

由於學生回答面向多元，教師再追問「那麼，你們想從哪裡探究起？」（歷史課室觀察，20180814），或許基於上學期的探究經驗，學生有默契地指出可從「為什麼」層面著手，如有學生提到「為什麼第一次世界大戰會發生？」、「為什麼戰爭一發不可收拾？」等。雖然歷史老師早已為鋪設有具體的學習任務，但仍透過問答讓學生主動揭露欲探討的問題「第一次世界大戰的起因」，她認為這能促進學生參與課程決定的權能感。

⁴ 這裡使用「掘」字主要是為區別「探究」、「反思」、「行動」用詞，以避免混淆。但究其意涵卻是包含以上三種概念，是一複合名詞。

主題文章

然而，為避免學生僅提出單一因果關係，歷史教師也特別提醒，此主題「第一次世界大戰的起因」僅是圈定一概括範圍，關於第一次世界大戰成因有很多可探討面向，在理解因果關係時，也應連結對其他相關如西面或東面戰事等思考，這些也包含在此探究主題中。

(二) 激發求知慾：聚斂歷史事件的關鍵字、推薦適合學生年齡的歷史讀本

在確定主題後，歷史老師向學生說明此評量方式，同時鼓勵學生在蒐集資料時，同步進行歷史寫作，即閱讀史料、解釋史料、分析史料，甚至提出批判與反思，最後再將其整理成電子檔案後繳交。

為激發學生學習的好奇心與求知慾，在初始階段，師生有兩項關鍵具體作為：透過公開提問腦力激盪（無論回答正確與否均保留答案，主要在聚斂歷史事件的關鍵字）、推薦易於閱讀且通用的閱讀文本。

歷史老師：若先不查詢…你認為發生第一次世界大戰的原因是什麼？

學生 J：…跟新帝國主義有關…上學期講的那個爭奪殖民地…

歷史老師：OK，爭奪殖民地…有一個線索了…還有嗎…

（歷史課堂觀察，20180821）

歷史老師：（關於這個主題探究）你們可以看看這本 Modern World History…

學生 L：這一本教室櫃子有…

歷史老師：它是我推薦的其中一本，你們可以參考它的第一章…

（歷史課堂觀察，20180821）

歷史老師指出，在進行歷史探究初始階段，讓學生說出既有知識或猜測等，不僅引起學生的注意，也幫助師生理解與剖析教學的起點行為，方便組織後續教學活動等。此外，對於知識爆炸的現代學習，歷史老師認為，為學生指引一些適合其年齡閱讀、通用的文本亦相當重要，她認為「好的讀本，通常也引人入勝」（訪歷史老師，20181002）。

(三) 引入知識點：從巨觀到微觀的歷史學習、再探研究倫理

1. 「先見林，再選一棵樹」

在提出關鍵問題和聚斂第一次世界大戰的幾個關鍵字後，教師也提供學生

更明確的探究方向和問題，讓學生「先見林，再選一棵樹」研究，她指出

了解當時歐洲的整個狀況是必要的，這可以知道戰爭發生的脈絡…包括芬蘭的角色…只要找一個小部分來研究就好…你不可能都去研究…好好去理解一場戰爭會發生背後的原因已經足夠…（訪歷史老師，20180814）

歷史老師欲讓學生先探究第一次世界大戰的整體脈絡，再讓學生自選一場戰役進行深度探究。課堂上，她透過簡報讓學生知悉此任務內容的三個要項（歷史老師教學簡報，20180821）：

- 先了解第一次世界大戰和其主要戰役、發生地點與時間。
- 選擇一場戰役／前線／人（請與老師討論），並提出適當研究問題，以上請在下週前寄出信件給老師。
- 請準時完成！

以學生 U 為例，當她一邊閱讀“Modern World History”、一邊上網蒐集關於第一次世界大戰爆發相關資訊時，也與同學與歷史老師討論。很快地，她發現關於第二個要項「選擇一場戰役／前線／人」，她與許多同學都有相同的選擇，原因也相近。

我可能選擇凡爾登戰役（Battle of Verdun）…這是第一次世界大戰中時間最長戰爭…從 1916 年開始，打了快一年…（訪學生 U，20180821）

至於其他學生的閱讀和寫作方式也與學生 U 相仿，幾乎也都利用電腦蒐集訊息、將重點和反省寫於筆記本上，他們看似各自進行探索，卻也彼此分享資料與評價。

任務進行後不到幾週，學生在筆記本上已整理一些個人的第一次世界大戰爆發原因，且寫作風格迥異。以 U 為例（如圖 2），她以「自問自答」方式列出問題，這些問題包括：「戰爭中第一位傷亡是誰？」、「以我的觀點來看，造成第一次世界大戰的原因是？」、「是德國引起戰爭嗎？」、「書中介紹了哪些不同的資源？」（學生 U 歷史筆記本，20180828）。她指出，此自問自答的筆記形式主要模仿歷史課堂上師生的對話模式，她認為此方式更能促進自己理解與詮釋歷史事件。

• Who was the first casualty of war?

戰爭中第一位傷亡是誰？

The first casualty of war, or the first victim, was Archduke Franz Ferdinand of Austria.

• Which countries were the Alliances, the Central Powers and the Triple Entente?

The Alliances are the six most powerful countries in Europe: Germany, Austria-Hungary, Italy, Britain, France and Russia. They were divided into two: the Central Powers were Germany, Austria-Hungary and Italy. The Triple Entente was Britain, France and Russia.

以我的觀點來看，造成第一次世界大戰的原因是？

• The causes leading to the First World War in my opinion?

- The murder of Archduke Franz Ferdinand of Austria, who was heir to the throne of Austria whose powerful empire covered much of central Europe. His death led quickly to an all-out war involving all the main European powers.
- Austria blamed Serbia for the death and declared war on Serbia.
- Russian army got ready to help Serbia defend itself against the Austrian attack. Germany warned Russia not to help the Serbs.
- Germany declared war on Russia. It also began to move its army towards France and Belgium.
- The French army was put on a war footing ready to fight any German invasion.
- Germany declared war on France and invaded Belgium. Britain ordered Germany to withdraw from Belgium.
- With the Germans still in Belgium, Britain declared war on Germany.
- Austria declared war on Russia.

• Did Germany cause the war?

是德國引起戰爭嗎？

- Germany was partly responsible for causing the war, but not the sole reason. Serbs started the war by killing the Archduke, but Germany involved many other countries and expanded the war.

• What kind of different sources do they introduce in the book?

- pictures
- maps
- charts
- witnesses

書中介紹了哪些不同的資源？

圖 2 學生 U 對「第一次世界大戰的起因」部分筆記

2. 再探研究倫理

當學生釀所資料時，通常一邊閱讀，也一邊記下參考資料的位址或出版資訊，並將這些訊息整理於歷史寫作之末。歷史老師指出，由於探究為本為教學常態，學生對於學術的誠信行為如「領域或主題內的基礎知識和常識不需要特別被指出」、「若對資料來源是否為常識有所遲疑時，那麼就應該引用」（學校檔案資料，20181023）等已有相當認知，故多能主動留意。

然而，歷史老師也指出，從這一學期開始，她將特別要求學生進一步學習「研究倫理」，內容包括：為何重視研究倫理、參考文獻格式的寫法等。為此，她也特別安排一節課時間為學生解釋與示範，同時叮嚀文史資料的閱讀與蒐集最好來自具公信力網站等，她認為「學生已經八年級，對於歷史探究品質要更要求」（訪歷史老師，20180821）。

（四）整理歸納知識點：從微觀再回到巨觀的歷史學習

「第一次世界大戰的起因」以個人探究為主，但各自研究同時，學生多與他人保持互動或共享學習資源等，這不僅讓形成性評量有機會直接進行，也讓自評與他評自然發生。

（關於「凡爾登戰役」）

- 歷史老師： 這場戰役是否無法避免？
學生 U： 可能吧...因為當時情勢太混亂了...
歷史老師： 「太混亂」是什麼意思？
學生 U： 一直有戰役發生...
歷史老師： 例如什麼戰役？
學生 U： 後來又有索姆河戰役（Battle of Somme）...
歷史老師： 索姆河跟這場戰役有關係嗎？
學生 U： 有...因為德軍後來兩邊都要出兵...無法集中火力於某一場...
歷史老師： 所以...凡爾登戰役應該不會是這一年唯一一場戰事？
學生 U： 還有索姆河戰役...英國、加拿大、澳洲都涉其中...
歷史老師： 你認為索姆河戰役與凡爾登戰役有相關嗎？
學生 U： 有，索姆河戰役似乎減輕了法國在凡爾登的壓力...
歷史老師： 所以你應一起理解它對凡爾登戰役帶來什麼影響...

（歷史課堂觀察，20180925）

我本來不打算畫這圖(如圖 3)…和老師談話後，我想關心凡爾登在整個一次大

主題文章

戰的主要位置…這讓我知道可能的影響…（訪學生 U，20180925）

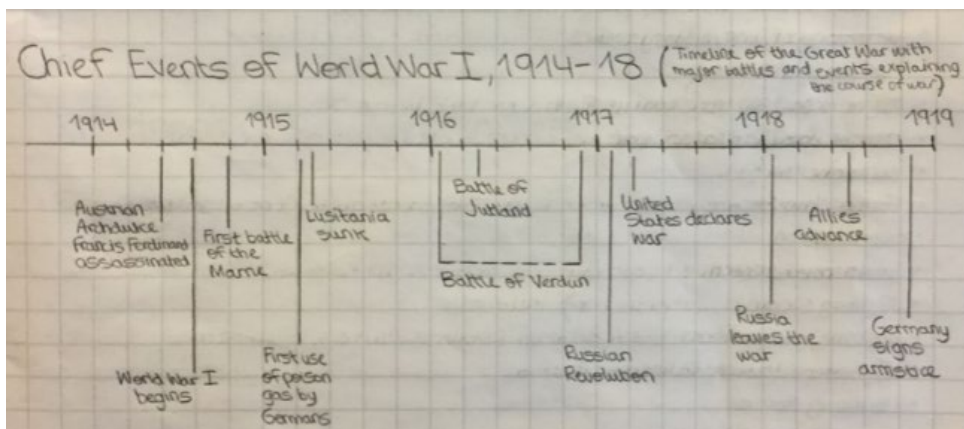


圖 3 學生 U 彙整「第一次世界大戰」期間關鍵戰役

以學生 U 為例，於第二個要項「選擇一場戰役／前線／人（請與老師討論），並提出適當研究問題」上，她與老師討論後決定以「凡爾登戰役的歷史意義」（Historical significance of the Battle of Verdun）為題。她原本先聚焦於「凡爾登戰役」事實性知識如發生時地、涉入國家、傷亡概數等，但因過於斷面於「單一時空」的資料蒐集，連帶後來也較缺乏對此戰役所帶來歷史意義的反思。是以，當與歷史老師對話後，她回頭再思這些她所蒐集的史料範疇是否要再擴大至其他相關戰役，也以為「這樣似乎比較能去談它的歷史意義」（訪學生 U，20180925）。

學生一邊探究一邊學習探究的方法，並回頭檢視自己的書寫與評論，來回過程便有機會從巨觀到微觀、從微觀再回到巨觀，切換於不同時空脈絡以再認識、解釋、分析、歸納，以及統整知識點，以期能串起一知識的線或面。

（五）回頭再掘：澄清或敏覺可再增入或調適的書寫／思考、形成較高層次觀點

事實上，不少學生在整理歸納知識點時，也都意識到自己蒐集的資料不夠完整或缺乏作為歷史思考方式的「脈絡化的思維方式」，以致無法順利整合一些知識或洞見，這使得他們必須重回主題內容再探，其作為除了前述的回頭再讀或再補充自己的書寫外，運用歷史神入也是重要方法之一。

（關於「索姆河戰役」）

學生 D：你有發現這些大小戰役都要結盟嗎？

學生 U：當時歐洲氛圍就是這樣，你無法不加入戰局或是選擇其中一邊...

（歷史課堂觀察，20181002）

（關於「凡爾登戰役」德國的戰敗）如果我是德國人...當時一定相當失望...這時，像希特勒（Adolf Hitler）那樣具有仇視的談話鐵定大受歡迎...（訪學生 U，20181002）

在歸納與整理知識點時，對個案師生來說，注重歷史知識的整合、掌握歷史思維似乎更為重要。換言之，師生以探究為本歷史教學的重點偏向是理解的、價值意義的探尋，而運用歷史神入亦是重要關鍵。歷史寫作不僅是事實、現實的呈現，更在於有脈絡使因果合理，及在多元觀點下所為自己帶來的歷史意義。

（六）獲致結論：包含探究歷史的意義

根據此任務規劃和師生回饋，學生在歷史寫作中除了必須回應探究任務「第一次世界大戰的起因」的三個要項之外，也須凸顯自己的觀點和聲音。再以學生 U 的「凡爾登戰役的歷史意義」為例，她在最後完成的歷史寫作中寫道（學生 U 的歷史寫作，20181002）：

...如果當時的國際氣氛是充滿敵意和侵略性的，那戰爭可能就是不可避免...

梅克爾（Angela Merkel）在演講中提到⁵，凡爾登不僅代表「戰爭難以想像殘酷和荒謬的象徵」，且「帶來教訓及法德國和解的象徵」...以我的觀點來看，現在的德國也只能迴避當時德軍所犯的錯誤...

這戰役可能不僅是對法國和德國帶來意義，以我的觀點來看，重點應是那些願意了解過去的人才能從中學習並利用它來塑造更美好的未來...這場戰鬥，寬容和正義給我留下了深刻的印象，也許還有犧牲...

學生透過多種探究方法如調查、觀察、文件分析等，所蒐集資料如生理的、心理的、社會的、傳記的、環境的等來進行歷史探究，都為綜合、應用、演繹

⁵ 2016 年 5 月 29 日，法國總統歐蘭德（Francois Hollande）和德國總理梅克爾在法國凡爾登城市一座墓園為 30 萬戰死士兵獻上花圈，以紀念此戰役一百週年。隨後，梅克爾在凡爾登市政廳發表一段演說。

主題文章

與歸納思考、提出自己結論等提供了重要途徑，在最後的「獲致結論」上，歷史老師也指出，結論內容應揭示有關歷史人事物的性質、意義及其因果關係，更應扣緊探究事件對當代和自己的反省和意涵。

(七) 解構／再建構／再深掘：分析史料規準的多重理解、回顧已掌握的知識點

1. 共構／創分析史料的規準

歷史老師指出，在過去探究教學中，她多會主動提供學生進行分析時可用的規準，如：歷史背景、歷史條件、發生原因等，然而，隨學生升上八年級，已有基礎探究能力，她期待學生探究能力可再突破，故鼓勵學生在探究的最後階段也能嘗試提出或創造新的分析規準。

- 學生 A： 「客觀」...「客觀」陳述事實很重要。
歷史老師： 那什麼是「客觀」呢？「主觀」一定是缺點嗎？
學生 A： ...
歷史老師： 可以再想想...你們還想到了用什麼（框架）來分析？
學生 R： 我覺得可以從「矛盾」來分析...
歷史老師： 什麼意思？
學生 R： 像階級矛盾、民族矛盾...
歷史老師： 為何你會想到這個？
學生 R： 因為德國...德國在第一次世界大戰的表現讓我想到階級和民族因素...

（歷史課堂觀察，20180925）

（建立分析史料的規準）這對歷史教學也很關鍵...不一定都要創造得出來，但可以試試看...（訪歷史老師，20181002）

在歷史學習上，對習於接收一般史料分析規準的學習者來說，建構或開發其他規準是具有挑戰性的。不過，歷史老師認為激盪創見過程的本身便是一種反思和行動，她的教學會提供學生這樣的學習機會。

2. 再思對本任務的理解並陳述已掌握的知識點

在任務即將告一段落時，師生也針對此任務的理解和已掌握的知識點進行

回顧與對話，以再深掘或延伸可探究的相關議題，提供反思實踐素材。

- 歷史老師： 現在回頭去看...你對第一次世界大戰的起因有什麼看法？
- 學生 K： （舉手）大部分是為了爭奪利益而發動戰爭...
- 歷史老師： 你能以你探究的戰役來說明嗎？
- 學生 K： 我研究索姆河戰役...為了削弱德國威脅，英法才會結盟...
- 歷史老師： 你認為可以做什麼延伸探究？
- 學生 K： 我想或許也不完全是利益問題...像我們（芬蘭）二戰沒有侵略別人卻還是犧牲...我正研究「冬季戰爭」（芬蘭語：talvisota）...

（歷史課堂觀察，20181002）

在探究學習上，於任務將近完成階段，師生對整個任務做出反省與對談，此目的除了幫助學生對該主題探究做整體回顧外，也能促其發現可再進一步探索或感興趣的課題、或直接採取行動。

整體來說，個案學校師生在以探究、行動、反思所組成的探究循環為教學工具下，為促進歷史思維，透過歷史史料、寫作，以及解釋與判思等來進行「第一次世界大戰的起因」主題探究，所經教學歷程包括：提出關鍵問題、激發求知慾、引入知識點、整理歸納知識點、回頭再掘、獲致結論，以及解構／再建構／再深掘等，師生以探究為本的歷史教學運作模式如圖 4。

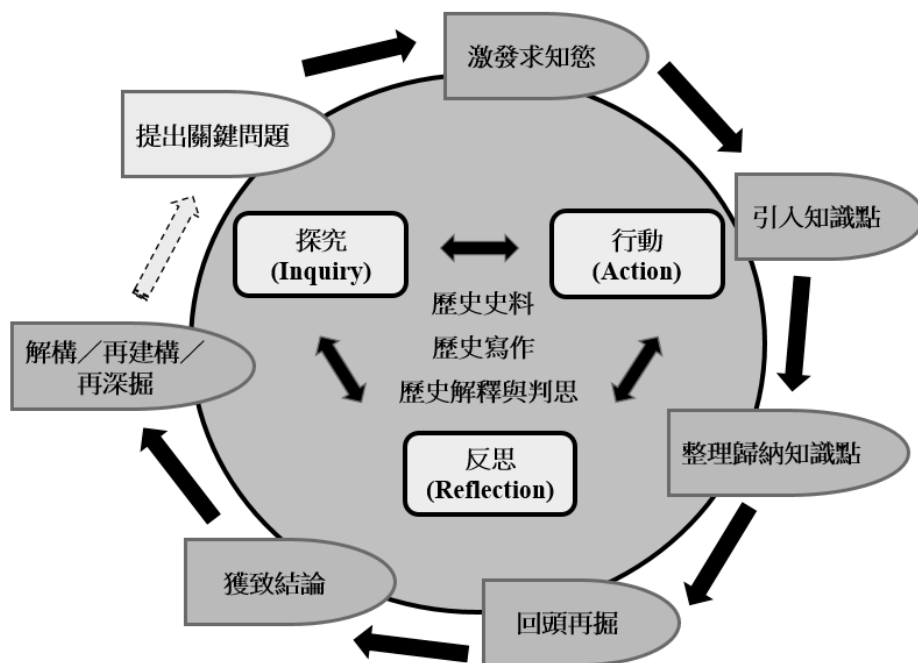


圖 4 師生以探究為本的歷史教學運作模式

資料來源：本研究繪製

三、以探究為本的歷史教學運作模式之分析

針對上述，本研究進一步討論如下：

（一）史料蒐集範圍包括對結構或第二層序概念的探究

個案課室所引導的史料教學可分為兩個層次，一是促使學生自行蒐集相關史料並練習提取史料所直接傳達的事實性訊息（如處理第一個提問「先了解第一次世界大戰和其主要戰役、發生地點與時間」），另一則是針對所蒐集史料直接傳達的訊息再加以推衍詮釋的能力部分（如處理「為什麼會發生凡爾登戰役」、「凡爾登戰役的歷史意義」），前者要處理的偏向是文義閱讀理解能力，後者乃進一步讓學生練習經由「推論」獲得可能超越史料本身之訊息，都可涉及處理第二層序概念等。此外，大數據時代下，師生敏覺到龐大資料庫可能影響史料蒐集品質，故「文史資料的適用性」知能也納入了探究為本教學內容中，讓學習包含有理解並應用史料蒐集的方法、判斷史料作為證據的適當性問題等。

（二）透過歷史寫作來培養歷史的閱讀與持續探究

個案課室引導的史料教學兩個層次特質殊異，但對歷史知識的建構都同樣重要。然而，歷史知識須經由如口述、寫作或其他行為始可建構，在未受單一教科書壟斷下，個案師生在寫作中多少外顯了歷史思維，寫作同時更練習掌握這些文化資源和探究工具，以創造言談情境。此外，師生運用史料來促進主題的討論、支持歷史主題的書寫，但寫作目的和性質並不在於對某特定單一向度（如偏向以民族主義為基礎創造人群彼此的認同，或強調歷史研究與個人感情互不干涉）為定調，更在培養歷史閱讀、持續探究、具備撰述文本能力，以及帶給世界或自己的意義。是以，若說探究「第一次世界大戰的起因」目的在於朝向「求真」，個案歷史寫作目的多少還涉有「求善」意味。然值得思索的是，這等「事實」與「道德」之結合會否造成解釋歷史之困難，如對「其發生有理由卻非合理」（假設 U 學生後來探究到希特勒屠殺猶太人乙事）史實恐不易提出周延的解釋，這在個案課室中尚未是意圖處理的課題，卻也值得關注與思考。

（三）以歷史解釋與判思發展可理解的歷史知識

個案課室引導的歷史解釋與判思教學是以史料證據和歷史理解為基礎，提出對「第一次世界大戰的起因」合理的、具因果關係的說明與省思。第一個提問偏向是事實性知識的直接檢索，第二個提問則需運用史料證據加以建構。然而，當學生探究大戰時，卻不可避免地也有一再掉入「只處理事實性知識」或「斷面於某一時空的歷史解釋」，凸顯了以探究為本的歷史解釋與判思不是僅有與文本或資料表層對話而已，仍需不斷地與他人一再互動與論辯，會更有機會對歷史做出解釋與澄清。以 U 學生的「凡爾登戰役的歷史意義」為例，她與文本、師生不斷對話與討論，其呈現出來的歷史解釋與判思至少就有兩個層面：（一）對事件的原因與影響提出合理解釋，如建構「凡爾登戰役」前因（背景、起因）後果（結果、影響）之間的關連性。（二）辨識不同的歷史解釋之可能原因，如慎思不同時代（神入一戰時的國際情勢、神入一百年後梅克爾的和平談話）所導致的不同觀點。此重視思考和建構歷史知識的技能、理解歷史的多元觀點，讓師生更有機會覺察到自己的歷史解釋。

（四）以探究為本歷史教學模式對於歷史思維能力的促進

個案課室探究為本的歷史教學模式至少包含：歷史教學模式（歷史教學與歷史概念及歷史思維是相關聯的）、學習者探究模式（學生被視為是促進歷史思維和探究歷史模式而進行探究的主體），以及教師主導學生探究模式（教師被視為是支持學生成為歷史探究者的角色）之交織。本研究不在意圖區分這些模式，但清晰可見的是：個案教師運用探究方法的關鍵在於個人教學信念與課綱理念之契合，便以課綱內容和 IB 架構直接作為了以探究為本歷史教學之主要

主題文章

骨肉（關鍵學習內容為肉、探究循環為骨），教師運用歷史概念知識及教學知識，讓學生們有機會連結既有概念至探究為本學習的方法與程序，得以逐漸轉化以探究為本的教學實踐。值得注意的是，師生能持續地促進歷史思維教學、探究動能，很大一部分原因在於課堂中也持續營造有探究教學氛圍，這些促進歷史思維的幾種策略包括：1.以歷史關鍵的人事（第一次世界大戰）為主要探究問題；2.透過腦力激盪聚斂歷史事件的關鍵字（如「爭奪殖民地」）；3.推薦適合的歷史讀本同時鼓勵主動蒐集史料；4.鼓勵在理解相關歷史脈絡與時序知識下探究自己感興趣的課題（如自行選擇一場戰役研究）；5.鼓勵理解研究倫理對歷史學習的重要性；6.鼓勵透過史料、寫作，以及解釋與判思等來促進歷史思考；7.重視與文本與人互動的探究教學情境（自問、互問、回到文本再叩問）；8.激盪對史料規準分析的再理解或再創造；9.鼓勵反省整個探究歷程；10.鼓勵回顧並思考可再探究的課題。

綜言之，個案鼓勵學生以探究、行動、反思為交織，在熟悉歷史知識、獲得證據及探索歷史本質外，更在喚起對過去和人類活動的興趣、感知其重要性，並進一步理解、評析與獲取意義，強調引導認識個人作為歷史參與者的重要性。在師生歷史探究中，程度上包含 Wells (1999) 提及的重要元素，惟「社會行動」一時間恐難在當下的課堂即能充分觀察或理解效果，但此正也符應 Niemi、Toom 和 Kallioniemi (2016) 的提醒—社會科課程成效還需時間醞釀。此外，對照 Fogo (2014) 提出的九種核心歷史教學實踐，個案以探究為本的歷史教學除了重視理解歷史學家就過去所寫的內容外，也涉及慎思書寫歷史的過程，體現了將「歷史」視為一種思考過去的方式、「做歷史」過程也是「探究如何以探究為本歷史教學」歷程，此研究、提取、對照、綜合、結論，以致再建構／再深掘的歷史探究教學，更有賴學生能緊緊並依傍於探究、行動、反思三要素之間的反覆練習。

伍、結論與建議

一、結論

（一）以探究為本的歷史課程設計理念在於對歷史知識本質的理解與引導個人作為歷史參與者的重要性

在七年級已探討過帝國主義相關概念、認識到帝國主義可能衍生殖民主義、軍國主義、法西斯主義後，個案歷史老師規劃八年級將再進一步探究「大戰時代」關鍵學習內容，主題含第一次世界大戰和第二次世界大戰，並從「第一次世界大戰的起因」探究出發。關於此課程設計理念，歷史教師基於認同課

綱理念，復以關鍵學習領域為主要參考，並把握 IB「學習者培養目標」精神，將探究為本的歷史教學定位於發展學生的歷史和文化知識、促進歷史思維，以及鼓勵其在探究歷史過程中扮演積極性參與者角色。歷史老師指出，「引導學生理解歷史信息是可以解釋的，具有多種觀點的」、「解釋歷史發展中顯而易見的變化和連續性」（FNBE, 2016）等，均是她肯認的教學指導原則，她以為有關過去的知識均可用來指導學生理解導致當今時代的發展、領會精神和物質工作的價值，並作為反思未來選擇的參考。整體來說，對個案師生而言，教師鼓勵學生從現有證據中形成對過去盡可能可信的看法，在朝向對歷史知識本質理解同時，也強調應積極地作為社會一員。師生以探究為本的歷史教學與評量將重點放在歷史研究前提上，鼓勵所探究內容須能將之放在更大的社會文化、價值觀脈絡下來思考，甚至提出對當代或自己的意義，至於在評量上，從教學目標所轉化為五個評量標的或能窺知，相較於第一次世界大戰歷程與結果之直接表述，學生是否從史料中同理思考或據證評析等，顯然更受關注。

（二）以「歷史史料、歷史寫作、歷史解釋與判思」作為探究為本歷史教學運作模式的核心

1. 朝向較高層次認知歷程的探究為本歷史教學

對於「第一次世界大戰的起因」探究任務，師生朝向運用歷史史料、歷史寫作（筆記、研究報告），以及歷史解釋與判思來進行人事物件的學習，專注於對所蒐集訊息的認識與理解，同時練習分析與反省歷史資料的維度。師生在以探究、行動、反思所組成的探究循環為教學工具下，探究教學的歷程概有七個階段，包括：提出關鍵問題、激發求知慾、引入知識點（「先見林，再選一棵樹」、再探研究倫理）、整理歸納知識點、回頭再掘、獲致結論，以及解構／再建構／再深掘（共構分析史料的規準、再思對本任務的理解並陳述已掌握的知識點）。相較於一般歷史探究可能僅重於事實內容的探索，個案少數學生在參與上似乎有更多開展空間，尤其在促使瞭解自己的敘事和史料的觀點之間如何作為考慮因素並影響這些歷史結果的詮釋（如 U 學生的歷史寫作提到「以我的觀點來看，現在的德國也只能迴避當時德軍所犯的錯誤」）、嘗試決定歷史是一個知識類型或界定歷史所產生的知識性質（如建立分析史料的規準）等，更已來到較高層次結構性概念之探索。

2. 探究為本教學評量目的在於注重知識的運用和對歷史思維的掌握

「第一次世界大戰的起因」任務以個人探究為前提，然而，在學習過程中，師生或同儕之間仍保有積極互動，透過如提問（含自我詰問）、討論、寫作（筆記、研究報告）、反芻等方式與自己、與文本、與他人往返對話，此不僅彰顯有探究、反省、行動合一精神，也協助學生認識、理解與分析自己與他人對於

主題文章

歷史解釋觀點的異同、經驗個人作為歷史參與者的重要性，與芬蘭課綱所強調的「互動和探究為本的工作方法」相符。於此，無論是形成性或總結性評量，他評或自評，「第一次世界大戰的起因」任務評量的目的都不聚焦在強調對歷史內容的記憶，更多的是對歷史知識的探索、運用、反省，以及對歷史思維能力的掌握。

二、建議

本研究以芬蘭一間 IB 學校實施的探究為本歷史教學為例，究其師生歷史教學設計理念與實作，其與本土 108 課綱所指的社會課堂實踐—為強化課程的整合與應用，依據學生學習需求彈性實施歷史考察、田野實察或其他形式的探究學習，兼具高層次的認知、情意、技能表現及其在實際生活中的運用—內涵或細節雖不盡全然相同，但兩者均「不強調瑣碎知識記憶」、「重視探究與實作的歷史課程與教學」、「強調促進歷史思維」之精神顯然相當一致。易言之，透過本個案研究，更加提醒了本土課綱凸顯問題導向、跨科合作的課程指引，直指學生的社會知識發展與實作參與、體驗甚有相關，彰顯歷史教學除了知識之外，也應包括讓學生知道歷史知識從何而來、如何使面對同一歷史事件的多元論述為可能，此是本研究欲彰顯的提醒之一。

此外，相較於個案學校八年級每週兩節歷史課，本土國中階段每週平均僅一節歷史課，師生常有「學習範圍過廣、學教時間不足」焦慮。對此，本研究以個案為例，特別提煉出「基於歷史能力發展是一累積的過程，在探究過程中學生習得的知識或洞見，都可能被用以增強其歷史思維」為再次強調。換言之，親師生應有所認知，僅依教師或既有歷史文獻本無法完美地引導學生「還原」歷史或「呈現」歷史學家的中心思想，在不過份強調事實性知識記憶下，朝向第二層序概念的學習引導顯然更為重要，如是才較有機會讓學生習得的歷史概念與全局做出聯繫，使所探究主題的一般意義更為清朗。此為本研究建議之二。

再者，積極培養學生理解過去歷史的潛在活動和人類行為動機因素，透過探究來思考過去的知識，藉以指導或理解導致當今或未來生活的發展的能力固然重要，但不可否認是，培養歷史思維的評量設計充滿挑戰。是以，本研究對為培養歷史思維而設計的評量另一提醒在於：在探究為本學教歷程中，除了視教學目標更廣泛地引導多文本類型和資源為用外，無論哪一形式評量，要特別注意的應是把握住評估的內涵要兼重高層次的認知、情意、技能表現及促進歷史思維，如個案師生以持續提問和寫作來關注探究課題、提供衝突或補充觀點，或提供證據來進行評價等。此為本研究建議之三。

最後，本研究也與本土師生互勉，尤其歷史教師作為歷史教學之靈魂人物，需兼具歷史教學的專業與思考引導學生探究史學的意義，師生常須不斷地在歷

史學教中神入又保持反省，一旦我們肯認探究為本的歷史教學開展有辨識史料來源、脈絡化、時序與因果關係等歷史思維能力之養成機會，這樣具價值的挑戰便值得大家共力。

參考文獻

- 教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。取自 https://www.naer.edu.tw/ezfiles/0/1000/attach/87/pta_18543_581357_62438.pdf
- 教育部（2018）。十二年國民基本教育課程綱要國民中小學暨普通型高級中等學校：社會領域。取自 <https://cirn.moe.edu.tw/Upload/file/27802/68349.pdf>
- 陳冠華（2003）。實現歷史教育價值的關鍵－培養歷史科核心能力。*歷史月刊*，186，117-122。
- 楊淑晴、黃麗蓉（2011）中學生的歷史思維能力之探究：歷史觀點取替模式的應用。*教育科學研究期刊*，56（4），129-153。
- Bruner, J. (1960). *The process of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Davis, O. L., Yeager, E. A., & Foster, S. J. (2001). *Historical empathy and perspective taking in social studies* (pp. 21-50). Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Finish National Board of Education. (2016). *National core curriculum for basic education 2014*. Helsinki, Finland: Next Print Oy.
- Fogo, B. (2014). Core practices for teaching history: The results of a Delphi panel survey. *Theory & Research in Social Education*, 42(2), 151-196.
- Foster, S. J. (2001). Historical empathy in theory and practice. In O. L. Davis, E. A. Yeager, & S. J. Foster (Eds.), *Historical empathy and perspective taking in the social studies* (pp. 167-181). Oxford, UK: Rowman & Littlefield.
- Gordon, P. A. (2014). Developing a craft approach in history teaching: what we can learn from the Gilder Lehrman Institute of American History's national teachers of the year. *Teaching History: A Journal of Methods*, 39(2), 91-102.

主題文章

- International Baccalaureate Organization. (2015). *What is an IB Education?* Cardiff, UK: IBO. Retrieved from <https://www.ibo.org/contentassets/dd8041e9f17042ea87db944c136129d1/christine-amiss-what-is-an-ib-education.pdf>
- Lee, P., & Ashby, R. (2000). Progression in historical understanding among students ages 7-14. In P. N. Stearns, P. Seixas, & S. Wineburg (Eds.), *Knowing, teaching, and learning history: National and international perspectives* (pp. 199-222). New York, NY: New York University Press.
- Lee, P. J. (2004, August). *Historical literacy: Theory and research*. Paper presented at the History Education International Research Network Conference, Ambleside, UK.
- Lee, P. J. (2005). Putting principles into practice: Understanding history. In S. Donovan & J. Bransford (Eds.), *How students learn: History, mathematics, and science in the classroom* (pp. 31-78). Washington, DC: National Academy Press.
- Lee, P. J., Ashby, R., & Dickinson, A. K. (1996). Progression in children's ideas about history. In M. Hughes (Ed.), *Progression in learning* (pp. 50-81). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Leinhardt, G., Beck, I. L., & Stainton, C. (Eds.). (1994). *Teaching and learning in history*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Levstik, L. S., & Barton, K. C. (1997). *Doing history: Investigating with children in elementary and middle schools*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Niemi, H., Toom, A., & Kallioniemi, A. (2016). *Miracle of education: The Principles and practices of teaching and learning in Finnish schools* (2nd Revised Education ed.). Rotterdam, Netherlands: Sense publishers.
- Reisman, A. (2012). Reading like a historian: A document-based history curriculum intervention in urban high schools. *Cognition and Instruction*, 30(1), 86-112.
- Roderigo, M. J. (1994). Discussion of chapters 10-12: Promoting narrative literacy and historical literacy. In M. Carretero & J. F. Voss (Eds.), *Cognitive and instructional processes in history and the social sciences* (pp. 309-320). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- van der Leeuw-Roord, J. (2003). *History changes. Facts and figures about history education in Europe Since 1989*. Hague, Netherlands: Euroclio.
- Voet, M., & De Wever, B. (2017). Preparing pre-service history teachers for organizing inquiry-based learning: The effects of an introductory training program. *Teaching and Teacher Education*, 63, 206-217.
- Von Borries, B. (1997). Concepts of historical thinking and historical learning in the perspective of German students and teachers. *International Journal of Educational Research*, 27(3), 211-220.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Wells, G. (1992, November). *Language and the inquiry-oriented curriculum*. Paper presented at the meeting of the National Council of Teachers of English, Louisville, KY.
- Wells, G. (1999). *Dialogic inquiry: Towards a sociocultural practice and theory of education*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Wiley, J., & Voss, J. F. (1996). The effects of “playing historian” on learning in history. *Applied Cognitive Psychology*, 10(7), 63-72.

Practicing an Inquiry-Based History Teaching and Learning: A Case Study of an IBMYP Classroom in Finland

Wen-Hua Chen* **Meihui Liu****

The inquiry-based approach has received increasing attention in history teaching recently. This study applied a case study in an International Baccalaureate public school in Finland to explore its related philosophy and practice on history teaching. The research tools used included observation, interview, and document analysis to collect data in an eighth-grade classroom. The results showed two key findings. First, the design of its philosophy lies in the importance of developing students' understanding of the nature of historical knowledge and guiding each individual as a participant in history. Secondly, both teachers and students all applied "historical materials, writing, interpretation and reflection" as the core of this inquiry-based teaching and learning model. They also tried to approach a higher-order thinking and conceptual organization by utilizing historical knowledge, thinking, and defining the nature of knowledge. This study, too, provides several suggestions for the inquiry-based teaching and learning for the history curriculum in Taiwan.

Keywords: inquiry-based, historical thinking, Finland education, International Baccalaureate

* Wen-Hua Chen, Assistant Professor, Department of Mathematics and Information Education, National Taipei University of Education

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

Corresponding Author: Meihui Liu, e-mail: lium@ntnu.edu.tw