

行政院國家科學委員會專題研究計畫 成果報告

社會領域教師學科知識與學科教學知識觀之研究：以歷史為例(1)

計畫類別：個別型計畫

計畫編號：NSC93-2413-H-032-010-

執行期間：93年08月01日至94年07月31日

執行單位：淡江大學師資培育中心

計畫主持人：宋佩芬

報告類型：精簡報告

處理方式：本計畫可公開查詢

中 華 民 國 94 年 10 月 31 日

學科背景重要嗎？：九年一貫社會領域的研究

壹、前言

九年一貫課程與教學的改革，其中一大政策是推動課程統整。對於課程統整的政策，國內外皆有認同與反對的聲音。統整與分科的論戰到目前並沒有歇息。台灣統整課程的推動，以另外的樣貌出現。歷史、地理、公民尤其首當其衝，統整為社會領域，許多學校授課時間從原本一星期 6 小時，擠壓為 3 小時。由於教科書仍然呈現分科編纂的情況，統整教學形成所謂的「合科」教學。合科教學的老師同時教歷史、地理、與公民。其中關鍵的問題是：某學科背景的教師，是否適任另外一學科的教學？即，是否學科背景對於教學沒有多大影響？

我在進行質化研究的時候，發現有教師對於其專業素養不足，擔心統整政策的推行；亦有教師認為其專業能力足夠，只要有時間準備即可，應付國中課程，專業不是問題。教師自己主觀的看法需要實證研究來回答：是否專業在教學上扮演重要角色。另外，統整政策已假設教師可以統整不同學科的特色於教學中，此假設也需要驗證。因為，即使課程真實的統整，欲達到社會領域九大主題軸的能力指標，教師的專業背景仍然可能是重要的影響因素，因為能力指標是從不同學科的標準出發訂出來的標準（宋佩芬，2003b），教師的專業訓練邏輯上應會影響教師的觀念與教學。

本研究試圖解答教師的專業背景是否影響其對該學科的知識、觀念、以及教學。以歷史科為例，調查所有社會領域老師，不同背景的人，以瞭解其是否與專業訓練的老師有差異，以對統整教學的政策提出建議。

貳、文獻探討

一、學科訓練背景對歷史觀的影響

Ronald Evans（1989）根據問卷調查及訪談，發現歷史教師對歷史持不同的觀念。Evans 發現 11.3% 為說書者(the storyteller)、18.3% 為科學歷史學者(the scientific historian)、45.1% 為相對者/改革者(relativist/reformer)、2.8% 為宇宙哲學觀者（cosmic philosopher）及 22.5% 為綜合型者（the eclectic）。Evans 發現大多數的老師可以被歸類在這五種類型之中。而每一種類型有其歷史觀、教學取向、影響來源、政治意識型態 (Evans, 1989)。Evans 指出他的分類並不是一個絕對的分類，教師也時常呈現多於一種

的取向，但是其分類隱約可以看到不同的歷史觀下所產生的教學方法差異。影響因素方面，大學時候的歷史學習經驗似乎影響不同類型教師的歷史觀與後來的教學取向。

「綜合型」的教師沒有主要的歷史觀，主要的考量是學生的學習興趣，其歷史的修習時數亦較少，學科知識較少。而代表人數多的「歷史科學者」及「相對者/改革者」多受大學或高中時候的教師影響，特別是「歷史科學者」指出其大學教授強調證據及不同的歷史詮釋對其影響大。「說書者」也有很強的歷史背景，歷史對其而言是精彩的故事。及另外，政治意識型態似乎與教師的歷史觀也會有關連。比較強調探究的「歷史科學者」及「相對者/改革者」比較傾向自由或偏左的政治意識型態；而「說故事者」比較保守，歷史的詮釋比較強調文化傳承、正統的解釋。

Wilson & Wineburg (1988) 的研究同樣指出來教師的學科訓練背景影響其對歷史的認識。他們研究四位分別具有考古人類學 (Cathy)、國際關係與政治 (Fred)、美國研究 (Bill)、及美國歷史 (Jane) 學位的老師。這四位老師從同樣的師資培育機構畢業，取得中等社會科教師資格，在舊金山灣區的不同高中教書。學科背景與訓練成了這些老師教學決定的重要因素。Wilson & Wineburg 用幾項歷史學科的特色來分析四位教師的歷史觀 (conceptions of history)：事實的角色 (the role of factual knowledge)、詮釋的點 (the place of interpretation)、歷史先後順序及連續性 (chronology and continuity)、因果關係的意義 (the meaning of causation)。他們發現 Cathy 及 Fred 在對於歷史事實的理解、詮釋、時間的先後、事件的關係、前因後果皆呈現錯誤的理解，他們容易以考古人類學對事實是科學事實的看法或政治學對政治與經濟的局部分析來看歷史，缺乏考量歷史整體脈絡情境 (context) 的認知習慣。由於沒有歷史訓練，擅長考古人類學的 Cathy 與擅長政治學的 Fred 無法將歷史教好，他們的教學傾向以他們的學科特色來思考，無法呈現歷史考量多元角度與詮釋，重視歷史情境的特色。Wilson & Wineburg 發現雖然 Bill 主修的也不是歷史，但是 Bill 的歷史觀方向正確，對於事實、詮釋、歷史延續與因果關係有深入瞭解。他擅長談政治經濟方面的歷史，但是也知道主流歷史是政治菁英史，缺乏社會史；他知道自己缺乏文化及社會歷史方面的詮釋，因此懂得如何找尋資料來補充，會設計課程讓學生接觸一般人民的歷史，沒有被教師手冊控制。而 Cathy 及 Fred 就被自己的學科認知框架控制住，在教學時無法找對方向，即使有不同的資料，卻仍將歷史呈現得比較單一且過於簡略的解釋。Wilson & Wineburg 認為當教師的學科認識沒有改變時，新的資訊成為舊學科框架的奴隸，沒有辦法被正確地吸收消化 (Wilson & Wineburg, 1988)。

Sung (1999) 的質化研究發現教師的歷史觀影響其教學，受過社會史、女性史、口述歷史訓練或上過其他非主流歷史（如美國歷史與歐洲歷史之外的非洲史及墨西哥史，或亞洲及少數族群史）的老師在理念上會懂得挑戰正統的歷史詮釋，懂得尋找多元的觀點（perspectives）及資料來源。只受「正統」歷史課程的老師比較堅持美國史有一定的解釋，雖然有其他族群的歷史，但是認為正統歷史（主要是政治與軍事史）仍然是「最正確」的歷史（"straight history"）。然而，這個研究指出教師能瞭解歷史多元角度與詮釋的本質，卻不盡然帶出有挑戰性的歷史教學。教師不但要瞭解學科的本質（瞭解其結構或特色，如什麼是「事實」、什麼是「詮釋」），並且需要知道具體的一些內容（教師徒然有女性主義的觀點，卻沒有內容知識，僅能帶出膚淺的活動），且需在信念上相信學生能學習如何以歷史思考方式來理解歷史，在教學上選擇合適的教學方式引導學生理解（教師徒然有豐富的內容知識，卻沒有讓學生以合適的方式學習歷史的思考）(Sung, 1999)。這個研究指出來若教師受過正統歷史（如中國史）以外的歷史，特別是社會史、女性史、族群史等非政治軍事菁英的歷史，就傾向有歷史多元的觀點與詮釋，直指歷史的詮釋本質。但是在教學方法上，教師的歷史觀似乎不見得和教師的教學方法有直接關係。

以上的文獻顯示學科的訓練背景對於歷史教師是否帶出歷史能力有影響。歷史老師對於歷史不同的觀念產生不同的取向，本研究以教師對於「歷史的功用」為何，來檢視是否不同歷史信念的人，有不同的知識與教學結果。本研究亦以教師的學科背景、是否受過歷史方法、女性史、台灣史等非傳統史學訓練，及其國家認同立場，來看這些因素是否影響其歷史的知能。

二、 歷史教學標準的研究

教師需要具備哪些歷史觀念與能力，才能帶出符合歷史學習的標準？以下從九年一貫課程標準、美國及英國的課程標準，以及台灣學界來看歷史教學的標準為何。

九年一貫 九年一貫社會領域中的「人與時間」主題軸是歷史的主題軸¹。它從 1 至 9 年級的分段能力指標呈現出歷史的能力應為何：

¹ 雖然我們也可以說其他主題軸，如「人與空間」、「權力、規則與人權」、「全球關連」等亦皆與歷史相關，但是每一個主題軸仍然看得出其特殊的學科屬性，如地理、政治、社會。因此主要從「人與時間」來討論歷史的能力。

- 2-1-1 了解住家及學校附近環境的變遷。
- 2-1-2 描述家庭定居與遷徙的經過。
- 2-2-1 了解居住城鎮(縣市鄉鎮)的人文環境與經濟活動的歷史變遷。
- 2-2-2 認識居住城鎮(縣市鄉鎮)的古蹟或考古發掘，並欣賞地方民俗之美。
- 2-3-1 認識今昔臺灣的重要人物與事件
- 2-3-2 探討台灣文化的淵源，並欣賞其內涵。
- 2-3-3 了解今昔中國、亞洲和世界的主要文化特色。
- 2-4-1 認識臺灣歷史（如思想、文化、社會制度、經濟活動與政治興革等）的發展過程。
- 2-4-2 認識中國歷史（如思想、文化、社會制度、經濟活動與政治興革等）的發展過程，及其與臺灣關係的流變。
- 2-4-3 認識世界歷史（如思想、文化、社會制度、經濟活動與政治興革等）的發展過程。
- 2-4-4 了解今昔臺灣、中國、亞洲、世界的互動關係。
- 2-4-5 比較人們因時代、處境、角色的不同，所做的歷史解釋的多元性。
- 2-4-6 了解並描述歷史演變的多重因果關係。

「人與時間」這個主題軸裡的能力指標呈現出來的多是認知內容，而少歷史思考與分析的能力呈現。歷史概念上強調「變遷」與「發展過程」。在內容上整體是從家庭的遷徙、城鎮的變化，到台灣、中國及世界的瞭解。另外在歷史面向的涵蓋上，國小強調比較生活化的經濟與文化面向，而國中階段在瞭解台灣及中國史，不單僅是政治與軍事史，也包含了思想、文化、社會制度、與經濟活動。但在歷史思考與分析能力的培養上，僅有 2-4-6 「了解並描述歷史演變的多重因果關係」以及 2-4-5 「比較人們因時代、處境、角色的不同，所做的歷史解釋的多元性」。

美國 九年一貫社會領域能力指標的訂定，相當受美國 NCSS (National Council for the Social Studies) 所出版的社會科標準(NCSS, 1994)的影響。九年一貫「人與時間」主題軸在 NCSS 的主題軸中稱做「時間、延續與變化」(Time, Continuity & Change)。NCSS 的指標說明了這個主題軸的特色，以及分段所需的能力。

「時間、延續與變化」這個主題軸的內涵在於人類試圖從瞭解過去瞭解自己。教

師教導學生知道如何閱讀及重建歷史，能夠使得學生回答諸如「我是誰？」「過去發生過什麼事？」「我和過去的人事物有什麼關係？」「世界是怎麼變化的，而未來又會怎麼改變？」等問題。NCSS 課程標準中描述這個主題軸出現的時候，課程通常會：(1) 從歷史的不同面向，納入不同觀點；(2) 在討論社會議題的時候擷取歷史知識來幫助檢視現在；(3) 發展歷史學家及其他人文學科與社會學科學者在研究過去與現在時所運用的思考習慣 (habits of mind)。這裡舉出來的能力有「不同觀點」以及歷史及人文社會科學家的「思考習慣」，也就是其分析與研究的方法。NCSS 舉例，小學階段讓學生建立一個對時間順序的觀念 (sense of order and time)，並且開始瞭解到每個人對過去所發生的事有不同的觀點 (different views)，並且瞭解人類所做的決定和結果的關係。中學階段則更正式地研究歷史，繼續增加對過去的瞭解，歷史概念以及探究的認識。開始瞭解不同歷史觀點 (perspectives) 及認知到歷史詮釋受到個人經驗、社會的價值即文化傳統的影響。高中階段則進入更加細緻的歷史分析，重建過去，檢視過去與現在的關係，並且探索其對未來的影響 (畫線部分為歷史能力)。

另外，美國 National Center for History in the Schools (NCHS, 1994) 主張「歷史理解」(historical understanding) 以及「歷史思考能力」(historical thinking) 是不可分的，亦即歷史內容與歷史技能沒有辦法分開。NCHS 主張學生從社會、政治、科技、經濟及文化五方面來理解人類的在不同的領域中的企圖與掙扎。而「歷史思考能力」(historical thinking) 則具備了五種能力：(1) 時序思考 (chronological thinking)；(2) 歷史瞭解 (historical comprehension)；(3) 歷史分析與詮釋 (historical analysis and interpretation)；(4) 歷史研究能力 (historical research capabilities)；(5) 歷史議題分析與做決定 (historical issues-analysis and decision-making)。

美國的歷史教育強調歷史科學思考能力的訓練，對於過去的認識不止從傳統的歷史主題—政治—為理解面向，亦著重社會、文化、經濟等面向的理解。能力的培養側重歷史素養的養成能力，著重時間順序、證據的使用、多元觀點、歷史詮釋與重建，歷史延續與變遷的模式 (patterns)。NCHS 的「美國歷史課程標準」又特別強調歷史理解無法將內容及能力分開，因此綱要中十分重視將歷史各時代的重要內容與能力結合，並不強調道德判斷，卻十分重視是否產生歷史理解。

英國 英國的歷史教育改革於 1988 年制訂了給 5~16 歲學生歷史科的國定課程大

綱，並於 1995 年修訂（見劉靜貞的介紹，1998）。修訂後的學生成就目標改成：(1) 時間順序的觀念 (chronology)；(2) 對歷史有廣度與深度的認識與理解；(3) 歷史的詮釋；(4) 歷史的探究；(5) 組織與溝通的能力。強調學生在熟悉既定歷史知識的同時，也必要瞭解歷史知識如何建立的過程，進而培養歷史思維及能力。同時亦與美國標準一樣重視延續與變遷、因果關係、歷史詮釋，以及歷史探究的知識與技能。劉靜貞(1998)分析 12~14 歲的三個版本的英國歷史課本，發現各版本在國定課程綱要的推動下，都加強了如何經由歷史知識，進行歷史詮釋的活動，訓練學生對多重史料做判讀、比較、與檢選的功夫。尤其可以看到其以「為什麼你認為如此」或「請解釋你選擇此答案的原因」的問法來凸顯對思考過程的重視。

英國的這一波歷史教育改革，強調重新喚回歷史教育中已經失落的「人」的那一面，學生可以感受到歷史的人物、事件、影響與其相關。他們學習如何藉由史料證據，推證出不同時代不同地方人的不同處事理念、價值與態度，因此十分強調「生活史」。例如，歷史綱要提示「應教導學生英國中世紀歷史的主要特性及其留與現代世界的遺產，重心應放在中古君主制的發展，以及不列顛群島上人民的生活方式」。各版本皆討論了中古英國人的生活。其中版本 O 又能將各個主題（人民日常的生活與工作、國王的權力、宗教和人的關係、戰爭的影響）皆指向一個方向——去考察各歷史事件、歷史人物是否或如何造成生活上的變化。劉靜貞（1998）認為該版本能促使學生在不斷比較、對照的練習中，不但知道發生了什麼事，且要探討事情為什麼會發生。利用書中所提供的資料修正其既有的觀念或偏見（如中古是黑暗而又淒涼的時期）。該教科書作者在課程一半的時候，提出兩個問題：哪些事件影響到人們的生活？生活是否發生變化還是一樣？最後一章則提醒學生省察：中古的人文明嗎？中古的人過得舒適嗎？中古的人只喜歡戰鬥嗎？中古的生活與今天相同或有別？（頁 39-40）。該版本教科書的作者甚且開宗明義說明後人無法全面掌握歷史，歷史證據有其限制，歷史詮釋也無法避免有個人的立場以及時代的影響。

台灣學界 近年來台灣似乎也受到西方這些學術演進的影響而逐漸有些變化。這些變化可以從大學的歷史教學反省，及高中國中教科書開放的討論觀其端倪。世新大學辦的歷史教學的學生成果展中，幾所大學的歷史教師分享其經驗與教學成果，開始見到大學生對歷史的興趣，以及多元興趣下所做出來的專題成果。海洋大學開設的歷史通識課程有整合性的、外國史、台灣史、思想史、政治史、這會經濟史及其他專題史。學生撰寫報告，過程中學習蒐集資料、觀點內涵的思考，並用多元的方式呈現。淡江

大學的學生可以自行選定歷史上的某一階段作為時代背景，想像如果當時有報紙或影像媒體，講會如何報導國家社會的重大事件，學生可以歷史事實為骨架，提供歷史新解（喻蓉蓉整理，1999）這其中對於歷史的認識已經跳脫出傳統歷史道德判斷與價值傳遞的功能，比較重視學生的思考與解釋。

另外，新史學雜誌與中研院史語所辦的「歷史教科書與歷史教學座談會」（余玥貞等整理，2000）中來自中研院、大學歷史系、參與撰寫教科書的作者、國高中老師一起討論歷史教科書的問題，同時亦不免觸及什麼是歷史的問題。討論中很明顯看到歷史不再理所當然被視為培養民族情操與愛國心的工具。撰寫高中教科書的中研院史語所副研究員李孝悌說：

我對傳統教科書最大的不滿在於太過偏重政治軍事、條約戰爭等無聊的東西，政治史其實可以寫得非常精彩，舊的教科書是一部遭透了的政治史...從黨派的觀點來寫教科書是很偏頗的選擇，寫整體歷史不寫大部分人如何生活、如何思想、如何反叛，那是不可思議的。（頁 149）

國立台灣大學歷史系的副教授楊肅獻表示：「教科書不需強調道德教化，而應注重如何培養學生認識歷史的能力。」中研院史語所副研究員林富士則清楚主張歷史教科書的內容應該是：（1）我們不是為了認識過去而認識過去，是為了現在，為了下一步怎麼走才要認識過去，所以要針對當前的社會情境和特殊社會現象歸納出重要的課題，問題意識要非常清楚；（2）談歷史不免有些人名、地名與年代，可以講故事，讓讀者有興趣，再從故事中探討一些問題，產生歷史的解釋；（3）教科書中常有對於歷史事件的因果關係的分析，或對制度、現象、人物的評價，對於這些歷史事實，作者有權利解釋，讀者也有權利解釋。教科書的解釋與評價是開放的，老師應鼓勵學生站在自己的觀點，對社會現象或歷史人物提出解釋與批評；（4）科書應容納多元的聲音與價值觀，不應純粹從官方立場出發（頁 155）。東吳大學歷史系副教授林慈淑亦從英國的例子提供參考，認為歷史不該指示傳授知識，也應傳授基本思考、概念與能力，拉近歷史研究與歷史學習間的距離。林慈淑認為認為「歷史學是可以做到為政治服務或培養好公民，但不是要學生未加思考就認同某些利益團體，而是能經過理性思考做出自己最後的選擇，這才是一個好公民應該要有的。」她強調「不論選擇與內容為何，要忠於歷史...永遠不能危害到歷史學本身客觀理性的判斷，這是英國學者對歷史教育所堅持的理念（頁 162）。

建國中學的老師黃春木提出幾個教師自己需要反省的點：（1）歷史是什麼？（2）

我自己為什麼要學歷史？（3）我當初那種想要當歷史老師的決定有沒有改變？（4）什麼叫好的歷史解釋？它的判準在哪裡？（5）學生們為什麼要學歷史？（6）學完高中歷史之後，學生應具備什麼樣基本的學力？這位老師很明顯已經在做歷史的學科本質思考以及其對教學的意義。他說：

隨著兩年來教材的開放及教師來源的多元化，歷史詮釋的角度也慢慢地多元化了，只又對上述問題做重新且仔細地思考，我們才能找出一個更適合未來發展的方向。...大部分舉辦科展的學校都不會將社會科學列於科展的項目中，我們應該鼓勵各級學校的學生，也能注意這方面的研究。歷史教師應該自許為「科學家」，而不是「巫師」。(頁 171)

當傳統的歷史觀仍然在學校發酵時（袁筱梅，2001），新的歷史教學論述與實踐也已經開始（喻蓉蓉整理，1999；余玥貞等整理，2000）。歷史教學在台灣是否已由大學的訓練，影響到新的師資？是否新一代的歷史教師比較重視歷史的本質，強調事實、證據、觀點、因果、詮釋等歷史探究能力，成為值得探索的問題。

以上的文獻可見歷史學科之本質與能力的培養有哪些特色。本研究在「知識」的部分，不單涵蓋傳統的政治、軍事史，且在國中課本的範圍內，選擇社會史與女性史相關的主題。題目中並放置同主題，不同的歷史解釋，凸顯歷史不同角度，不同詮釋的本質。為了探究新一代的教師是否因歷史訓練的影響而不同，年資也成為觀察的焦點。

三、學科知識與學科教學知識

學科知識與學科教學知識指出，教師需要理解學科的本質，才能在教學上選擇合適的方式帶出能力。

（一）學科知識

Joseph Schwab 認為教師需要具備學科內容知識（substantive knowledge）以及學科的結構知識（syntactical knowledge）才是真正具備學科知識。前者指的是教師瞭解該學科的主要的觀念工具（conceptual devices），用以定義、規範範疇、即分析學科內容的知識。後者指的是教師知道該學科不同的探究方法，以及如何推論與證實結論，並解釋這些如何構成學科架構的知識（Schwab, 1964）。

以歷史為例，歷史老師應該要知道歷史的重要事件以及影響其事件的原因。且知

道歷史事件的因果關係，不同觀點下的詮釋。例如，二二八事件的產生原因—政治、經濟、社會因素，以及本省人及外省人的觀點。而台灣的歷史老師更應該知道中國史與台灣史在史觀上的差異所造成的知識內容的差別（吳密察，1994）。

「結構知識」則是教師知道學科的探究方式，是比較偏向知識論的問題（epistemological issues）。以歷史為例，學科「結構知識」的表現之一是教師知道歷史的本質是詮釋，同樣一個事件可以有不同的詮釋，而學歷史的目的是學習如何判斷史料/證據，以及不同詮釋的可信度。例如，二二八事件的解釋有不同的版本，其根據為何，如何判斷哪一個歷史詮釋接近事實。

（二）學科教學知識

教師除了具備學科知識（含學科內容及結構知識），還需具備「學科教學知識」才能有效教導學生「帶得走的能力」。「學科教學知識」（pedagogical content knowledge）是 Lee Shulman 所創造出來的名詞。Shulman 認為教學方法與學科知識息息相關，而教學方法的選擇和教師對於「學生」以及「學科」的瞭解無法分離。學科教學知識即教師選擇合適的代表（representation）來連結學生經驗與學科本質，教師可使用比喻、例子、情境模擬、故事、角色扮演、辯論、影片等方法。而方法的選擇是否合適就是「學科教學知識」的能力表現。許多老師知道不同的教學方法，使用上卻主要考量的是如何讓學生覺得有趣，而非是否在引起學生學習動機的情況下帶出重要的學科性質。例如，歷史老師放歷史電視劇只是為了讓教學多元，甚至只是為了輕鬆，換個學習方式，卻沒有聚焦於歷史問題的探討—史實、觀點、詮釋、動機、因果。同時考量學生的興趣以及學科的基本觀念的「學科教學知識」是教師專業能力的表現重點。

Wineburg & Wilson 描述兩位歷史老師，方法不同，卻都強調學生瞭解歷史有不同的觀點，以及不同的詮釋。其中一位老師用辯論的方式，讓高二學生對於英國是否有權對美國殖民地抽稅進行辯論，分成三組，一組為「叛徒」（rebels），一組為「效忠者」（loyalists），一組為「法官」（judges）。學生經過三天的辯論，最後一天每個人都很期待恐怕自己哪一個論點沒有說好或錯過了哪一個細節。學生在辯論的時候能夠進入歷史人物的角度來思考，並且掌握史實，在辯論時考慮多方觀點，引用史料素材作為自己立場的根據，有如歷史學家對於事件進行解釋一般。而這位老師的「學科教學知識」就在於使用了適合的方式使得學生能展現歷史理解的能力，而這知識是因老師對於學科

瞭解有一個預期，在學期一開始已經在為學生預備他們應該要有的知識與對於歷史的態度——歷史是有關人類的選擇，跟現在的人一樣，歷史並不是命定的——來進行此辯論 (Wineburg & Wilson, 1991)。

又如，小學老師為了讓學生知道「每一個人都有歷史」，以及歷史有「因果關係」以及歷史要講究「證據」這些概念與技能，設計讓小學三年級的學生做個人的歷史（出生到 10 歲）。老師設計年表讓學生將自己的重要事件紀錄上去（歷史是有關時間順序），讓學生討論有些事情自己記得的和父母及親朋好友記得的有出入的時候，怎麼選擇比較可信的資料（有些學生發現家裡的相簿所紀錄的事件發生時間最準確），並且請學生把選出來的重要事件（歷史是有關事件的選擇），寫成文章（歷史是有關詮釋）並且以任何一種形式發表（有學生扮演起博物館的解說員，解釋給同學聽他的一生）(Levstik & Barton, 1997)。這是因為老師具學科知識並瞭解學生的程度與興趣，將學科的架構轉化成學生能理解的形式，而產生的教學藝術，因而帶出來學生的「能力」。

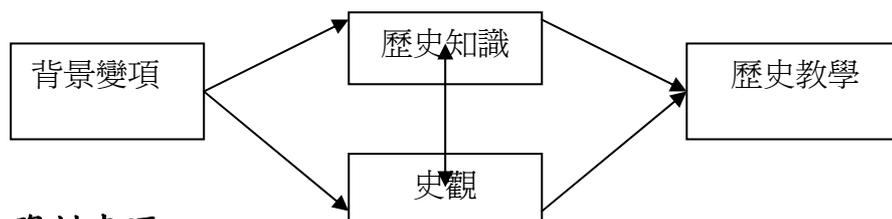
除了選擇合適的教法之外，教學理論裡面強調的原則是：教學方法多元(Good & Brophy, 2003)。多元的教學方法能夠避免無聊，活化教學。

在教學的測量部分，題目傾向以測量老師使用的教學方法是否多元。另外並且測量老師是否重視帶出「事實與詮釋的差別」、「不同觀點」、「不同詮釋」、「神入歷史人物的情境」等能力。

參、研究方法

一、研究架構

根據以上文獻分析，我提出下面的研究架構，來回答



二、資料來源

本研究對全國公私立國民中學，私立 10 所，公立 708 所，所共 718 所之社會領域教師進行全面普查，共郵寄問卷 5285 份。回收有效樣本 2429 份，回收率 45.96%。由於教育部與各縣市教育局沒有準確的母群體人數，因此，正式問卷寄送前，逐一針對全國公私立國民中學進行電訪查詢各校社會領域教師人數，計 5285 人。然而，此數字並非全然正確，在回收問卷時，發現部分學校回覆該校社會科老師少於寄發的問卷數，因此母群體人數可能少於估計的人數。回收比例上，歷史老師佔 40.1%，地理老師 31.6%，公民老師 22.1%，國文老師 3.9%，其他 1.3%。寄送正式問卷一個月後，對於未寄回問卷學校（公立 344 所，私立 6 所）進行電訪及郵寄的問卷催收，再次寄送催收問卷。

三、變項測量

（一）背景變項

1. 性別：
2. 專門科目
3. 年資
4. 最高學歷
5. 大學畢業科系
6. 最高學歷畢業科系
7. 具備雙主修學歷
8. 具備輔系學歷
9. 有過「歷史方法與哲學」或受過探討「歷史是什麼的訓練」
10. 上過女性史、口述歷史、殖民史、庶民史等類非傳統課程
11. 上過台灣史
12. 國家認同的立場

（二）中介變項

1. 歷史知識

問卷設計了台灣史以及中國史的問題。出題原則有幾方面：(1) 主題範圍為國中課程所涵蓋，或在教師手冊中出現的主題；(2) 除了政治、軍事史外，涵蓋女性、社會、或庶民史，如，「太平天國在制度上，提倡男女平等，婦女可以應試、作官、參軍等」；(3) 題目除有教科書版本的解釋，亦有歷史學界的新詮釋，以測試教師對於歷史是否

掌握新的或不同的解釋：如，「鄭成功立志反清復明以台灣為根據地，再圖發展」，及「鄭成功統治台灣手段應當歸類為一種『殖民地統治』」；(4) 題目出現教科書沒有的細節或傳統的謬誤觀念，如「明鄭經濟活動是走私與海上冒險集團的成果」及「秦始皇殺了許多讀書人，也就是我們一般所稱的『坑儒』」，以測試教師對於歷史事件瞭解的深度與廣度；(5) 以史料為題幹，測試教師對於史料的判斷，如，「從洪秀全說：『妻道在三從，勿違爾夫主，牝雞若司晨，自求家道苦』，是洪秀全主張提升婦女地位的論點。」

總共設計台灣史共 21 題，中國史有 23 題。各題以「非常同意」、「同意」、「不知道/沒聽過」、「不同意」、「非常不同意」選擇。由於題目已避免史學界爭議仍大的歷史解釋，各題均有標準答案，分析時視答案為何，答對者，如「非常同意」與「同意」（或「不同意」、「非常不同意」）給 1 分，「不知道/沒聽過」與答錯者給 0 分。加總計分後，分數越高者，歷史知識越高。對於「鄭成功立志反清復明以台灣為根據地，再圖發展」，及「鄭成功統治台灣手段應當歸類為一種『殖民地統治』」不同的解釋，答案都對。教師若兩題都答「非常同意」或「同意」，則表示其對於歷史詮釋有多元看法。

2. 史觀

以史觀測試教師是否具備歷史素養的題目分為三類：(1) 什麼是歷史，主要在測知教師對於歷史學科的本質的瞭解為何，包括，「動物、植物歷史」、「各國的歷史」、「人物的歷史」、「乳房的歷史」，共四選項，可複選。加總計分，分數越高者，對歷史的認識越正確；(2) 什麼是史料，測知教師對於歷史資料的認識，包括「兵馬俑」、「史記」、「日記」、「報紙」、「戶口名簿」、「相片」、「地圖」、「帳簿」八項，可複選。加總計分後，分數越高者，對歷史的認識越正確；(3) 歷史的本質，可測知教師對於歷史詮釋的本質的瞭解，共十題，問填答者是否同意該說法，如，「每一個人都有歷史」，「政治史是最重要的歷史」、「歷史事實自己會說話」，選項為「非常符合」、「還算符合」、「不太符合」、「完全不符合」。每一項依正確度給 4、3、2、1 分。

(三) 依變項

1. 教什麼能力

針對教過歷史的老師，約佔回收問卷 64%（其中歷史老師佔 58.9% 人，地理 20.86% 人，公民 14.65%，中文 4.1%，其他 1.4%），測試其教學是否強調歷史能力的培養：能分辨事實與詮釋、時間脈絡、不同角色的不同觀點、不同詮釋、歷史的神入（體會、想像歷史人物的情境）。五題，依程度，以 3、2、1、0 計分。

2. 學到什麼能力

老師自己評估以上的這些能力，學生的學習效果如何。五題，依程度，以3、2、1、0計分。

3. 教學方法是否多元

教師回答上學期，使用了哪些教學方法，含「講述」、「口頭問答」、「分組討論」、「角色扮演/歷史戲劇」、「閱讀課本附錄的史料」、「接觸課外史料」、「比較其他二手資料」、「辯論」、「看影片」、「做報告」、「其他」等11選項。可以複選。加總後，得分高者，教學方式比較多元。

4. 如何教有爭議的歷史

以教師如何教日本統治台灣的時期，來測試教師的教學方式是否反應對歷史的看法：(1)日治時期 (2)日據時期 (3)根據課本教授 (4)都教，並解釋其各自含意。第四選項顯示教師呈現歷史的多元觀點與解釋。

四、 分析方法

首先在基本資料分析中，以百分比次數分配和平均數說明社會領域教師的背景以及其史觀、知識與教學的分佈狀況；再以雙變項平均數之比較，來描述社會領域教師的背景變項、其歷史知識、史觀，以及歷史教學之間的關連。本研究因統計檢定的樣本就是母體，不用做統計推論…

肆、研究發現

一、 資料分析

背景問題：

(一) 學校使用什麼教科書？

我們需要知道目前統整課程的實際進行狀況如何？首先需要知道：九年一貫假設的統整教學是否在進行。問卷統計的結果顯示：扣除遺漏值，32.3%的老師表示其學校採用康軒出版社的教科書；27.2%使用翰林；25%使用南一；10%使用仁林；1.7%的老師表示其學校拆開科目，分別購買不同出版社的教科書。很重要的是，沒有老師表示其學校的教科書是自編的。而目前各出版社的教科書皆為分科設計。

(二) 學校以什麼方式進行社會領域的教學？

目前有66.7%的老師表示該校實施七、八、九年級分科教學；12.6%的老師表示

其學校七、八、九年級合科教學（史地公同一人上）；7.2%的老師表示其學校七年級合科，八、九年級分科；4.0%的老師表示其學校七、八年級合科，九年級分科；另外，有6.4%的不同形式的綜合型，例如，如果擔任導師則合科，其他人則分科教學。整體而言，66.7%的老師之學校維持九年一貫前的分科教學；也就是，有33.3%的老師正在進行合科或不同形式的合科教學。

以上問題顯示，社會領域的統整教學並沒有發生，實際在教學現場的狀況是，66.7%的老師仍然分科教學。而有33.3%某專業背景的老師必須教2~3科不同專業的課程。那麼本研究的問題便十分值得探究：教師的專業背景影響其教學嗎？如果以歷史為例，非歷史背景的老師在知識、史觀及教學知能上，是否與歷史老師沒有顯著差別？

（三）學校社會領域一週教學時數為何（不含彈性時數）？

我們需也要知道國中目前領域教學實施後，社會領域教學時數為何。加總七至九年級的時數，平均各校社會領域一週七~九年級的上課時數共約為8.5小時。一個年級的社會領域上課時數少於三小時。過去社會領域一個年級上課時數為六小時。我會在最後一部份，討論時數的影響。

（四）教多少班級？

時數影響教學。平均一位社會領域老師教多少班級？21.6%的老師教1-5班；20.6%的老師教6-8班；25.1%的老師教9-11班。也就是67.3%的老師教11班以下。而有23.3%的老師教12班以上。這解釋了分科與合科的差異，表現在班級教授的多寡。

研究假設一：歷史專業背景的人，歷史知識比較高，史觀比較正確，教學因此比較好（符合歷史本質，如嘗試不同教法，在培養歷史能力上比較顯著，在歷史詮釋上比較多元）。

歷史知識：

從雙變項平均數分析，可以看到最高學歷是大學或研究所，在教師的歷史知識上並無差異。而無論在教師的大學畢業科系，最高學歷科系，以及雙主修，甚至輔系上，只要是修過「歷史」的教師，在歷史知識上都比較高分。以單因子變異數分析，這些變項與知識（台灣史加中國史）皆顯著相關，顯著性皆在.000。因此，教師具備專業

背景，則歷史知識高，符合假設一。

史觀：

在史觀上，專業是否仍然扮演重要角色？史觀這部分的題目以3題來測試教師的史觀。以單因子變異數分析，對於(1)「什麼是歷史」這個史觀題，教師的「專門科目」相關高，顯著性.000；「大學畢業科系」以及「雙主修」，顯著性稍低，分別為.036及.038；而「最高學歷科系」及「輔系」則不顯著。

對於(2)「什麼是史料」這一題，教師的「專門科目」、「大學畢業科系」、「最高學歷科系」、「雙主修」、及「輔系」皆相關高，顯著性.000；而「最高學歷」也有.037的顯著性。對於(3)「歷史的本質」的史觀題，教師在「專門科目」、「大學畢業科系」、「最高學歷科系」與「最高學歷」皆相關高，顯著性.000；「雙主修」及「輔系」，則顯著性為.01及.001。

背景變項「最高學歷」是大學或研究所，雖然在「什麼是史料」以及「歷史的本質」的認識上有部分相關，最相關的因素仍然是專業科目的養成經歷，即使是輔系的學歷。從次數分配，可以看到少部分有輔系學歷的人，若輔系是歷史，則歷史知識得分高。因此，教師具備專業背景，則史觀認識正確，符合假設一。

具備輔系學歷者的歷史知識平均數

台灣加中國史知識			
輔系	平均數	個數	標準差
1 無	23.9967	1805	8.6199
2 歷史系	28.8814	118	6.1033
3 地理系	21.4909	110	8.3179
4 政治系	21.6667	3	1.1547
5 法律系	29.0000	1	.
6 社會系	21.4118	17	7.1069
7 中文系	26.3878	98	8.8733
8 教育系	25.0678	59	8.9959
9 其他	24.0872	149	8.0278
總和	24.2364	2360	8.5581

教學：

具備專業背景的老師，具有比較高的歷史知識，以及歷史觀念，他們是否教學不一樣？依變項有四題。在(1)「教什麼能力」上，「專門科目」、「大學畢業科系」、及「最高學歷科系」相關顯著，顯著性.000；而「雙主修」與「輔系」顯著性稍弱，為.015及.054；「最高學歷」有.032的顯著性。在(2)教師評估學生「學到什麼能力」上，則僅有「輔系」有.038的顯著性，其餘專業背景皆不顯著。(3)「教學方法是否多元」上，平均數顯示，具備歷史背景的教師教法教其他背景的人皆多。單因子變異數分析則在「專門科目」、「大學畢業科系」、「最高學歷畢業科系」、「最高學歷」上皆為.000的顯著性；「雙主修」及「輔系」則為.023及.006的顯著性。

將所有的教學方法交叉比對，所有的教學方法，歷史老師的使用的百分比皆比其他背景的老師高。而在「角色扮演/歷史戲劇」、「分組討論」、「使用課本史料」、「使用課外史料」、以及「比較二手資料」上，差異更為明顯。

加總教學方法 * 專門科目			
加總教學方法			
專門科目	平均數	個數	標準差
1 歷史	4.1432	922	1.6167
2 地理	2.9264	326	1.8845
3 公民	2.8952	229	1.8034
4 國文	3.0938	64	1.5708
5 其他	2.9091	22	2.0910
總和	3.6462	1563	1.8082

加總教學方法 * 最高學歷科系			
加總教學方法			
最高學歷科系	平均數	個數	標準差
1 歷史系	4.0946	772	1.5945
2 地理系	2.8683	281	1.9348
3 政治系	3.2857	35	1.5063
4 法律系	3.1875	16	2.2867
5 社會系	2.9400	50	1.9734
6 中文系	3.1750	80	1.6287
7 教育系	3.8477	151	1.8028
8 其他	3.1345	171	1.9492
總和	3.6317	1556	1.8153

最後，(4)以教師如何教日本統治台灣的時期，來測試教師的教學方式是否反應教導學生歷史有不同是觀點與詮釋的本質。歷史老師回答「日治」、「日據」二者皆教的比例略高於其他老師；回答「照課本」的比例略低於其他老師。

教日本統治	答項	專門科目			
		歷史	地理	公民	國文
	1 日治	282	92	68	9
	2 日據	99	29	26	10
	3 照課本	195	83	44	19
	4 都教	355	81	64	19
	總和	931	285	202	57
回答 4 的比例		0.38131	0.284211	0.316832	0.333333
回答 3 的比例		0.209452	0.291228	0.217822	0.333333
回答 2 的比例		0.106337	0.101754	0.128713	0.175439
回答 1 的比例		0.3029	0.322807	0.336634	0.157895

以上結果顯示，教師的專業背景對教學有影響。歷史背景的老師比較注意引導學生學習歷史的能力，在教歷史時，教學方法比較多元，而對於歷史的詮釋也稍較傾向多元解釋，而非照課本的版本教學。符合假設一。

歷史背景與教師的教學知識、史觀，以及教學有顯著性影響。而這些知識，是否皆須來自學校課程的教導？以下問題，試圖回答這個問題。

研究假設二：受過歷史方法與歷史哲學訓練的人，歷史知識比較高，史觀比較正確，教學因此比較好。

如果同樣是歷史背景，受過歷史方法與歷史哲學訓練的人，是否與沒有受過訓練的人，在歷史知識、史觀及教學有差異？

如果選擇觀察專門科目是歷史的老師，以平均數觀察，在歷史知識上，得分最高的是受過訓練的老師，其次是自己閱讀的人，最後是沒有受過訓練的歷史老師。史觀的三個題目（什麼是歷史、什麼是史料、歷史信念），也是呈現同樣的得分趨勢。教學方面三個題目（教學方法、教什麼能力、學到什麼能力），仍然呈現受過訓練的老師比沒有受過訓練的老師得分高；然而，在「教學方法」及「學到什麼能力」方面，自己閱讀的老師比沒有受過訓練的老師平均分數低。

如果不計專門科目，比較受過歷史方法與哲學訓練的老師、自己閱讀的老師以及沒有受過訓練的老師，用平均數觀察，則發現地理老師跟公民老師（中文及其他老師因個數少，不討論），在歷史知識上，同樣呈現受過歷史方法與哲學訓練的人，歷史知識高於自己閱讀的人，高於沒有受過訓練的人。史觀及教學方面，地理及公民老師則顯示沒有受過訓練的人分數最低，受過訓練及自己閱讀的人，在史觀及教學表現上接近。

以上的分析顯示，同樣是歷史背景的老師，受過歷史方法與哲學訓練的老師，在各方面都比自行閱讀及沒有受過訓練的老師強。地理與公民老師，則若沒有受過歷史方法與哲學訓練，在知識、史觀及教學知能上比受過訓練及自己閱讀的老師差。地理及公民老師，雖然受過此類的課程或自行閱讀，仍然在知識、史觀與教學知能上低於歷史老師。專業的影響仍然大。受正式的訓練，仍然功效大於自行閱讀。

研究假設三：上過非傳統歷史（含女性史、社會史、殖民史、口述歷史）的人，歷史知識比較高，史觀比較正確，教學因此比較好。

同上題，如果選擇觀察專門科目是歷史的老師，以平均數觀察，在歷史知識上，得分最高的是受過訓練的老師，其次是自己閱讀的人，最後是沒有受過訓練的歷史老師。史觀的三個題目（什麼是歷史、什麼是史料、歷史信念），也是呈現同樣的得分趨勢。教學方面三個題目（教學方法、教什麼能力、學到什麼能力），則無法看到明顯的趨勢。

本題的結果和上題類似，如果不計專門科目，比較上過非傳統課程的老師、自己閱讀的老師以及沒有受過訓練的老師，用平均數觀察，則發現地理老師跟公民老師（中文及其他老師因個數少，不討論），在歷史知識上，同樣呈現上過非傳統課程的老師，歷史知識高於自己閱讀的人，再高於沒有受過訓練的人。史觀及教學方面，地理及公民老師則顯示沒有受過訓練的人分數最低，受過訓練及自己閱讀的人，在史觀及教學表現上接近，沒有明顯趨勢。

研究假設四：上過台灣史的人，歷史知識比較高，史觀比較正確，教學因此比較好。

本題因僅有「是」與「否」上過台灣史，因此無法比較是否有自行閱讀者。然而，比較上過與沒有上過台灣史的老師。無論是僅觀察歷史老師，或各科老師，在歷史知識、史觀及教學上，上過台灣史的人，都比沒有上過台灣史的人表現佳。

研究假設五：國家認同與老師的歷史知識、史觀有關，因此也影響教學。

國家認同方面，主張偏獨立的人，歷史知識，不論是台灣史或中國史，知識都比較高。史觀上面，主張獨立者比偏統一者、維持現狀者及其他人，表現較佳。教學方面，在教學方法上，也呈現比較多元的傾向；在能力的帶領與學生的學習上，則不明顯。

研究假設六：對歷史不同觀念的人，歷史的知識、史觀、及教學不同。

問卷中問及，您認為歷史最重要的功能是什麼？各選項的百分比分配如下：

- (1) 19.3% 傳遞歷史意識，凝聚國民共識，建立國家社會認同感。
- (2) 25.6% 吸取過去的經驗，對於人物事件予以褒貶，避免重蹈覆轍。
- (3) 26.2% 以科學的精神，追求歷史真相本身，盡量客觀看過去。
- (4) 23.4% 分析批判過去，反省改變歷史詮釋，影響現在，改變未來。
- (5) 1.9% 其他。

第(1)、(2)選項傾向傳統史觀。第(3)、(4)項則著重歷史的本質，強調科學的精神與多元的詮釋。以平均數分析的結果顯示，歷史知識以(3)、(4)、(5)得分最高。史觀與教學部分，也是呈現同樣趨勢，(3)、(4)、(5)高於(1)、(2)。以單因子變異數分析，歷史知識與「歷史功能」相關，顯著性.000；與史觀顯著性也是.000；與教學的相關性，則在「教學方法」，顯著性.000，在「教什麼能力」顯著性.009；在「學到什麼能力」上則為.106。符合假設六，教師對於歷史功能的看法，影響其歷史知識、史觀與教學。

假設七：年資越低的老師，歷史知識、史觀與教學知能越高。

老師的年資代表年紀，年紀越輕的老師，由於台灣的大學歷史教育漸漸改變（喻蓉蓉整理，1999；余玥貞等整理，2000），其歷史訓練有可能比較多元。新的師資培育方式也可能影響其教學。以單因子變異數分析，教師的年資與歷史知識及史觀相關，顯著性皆為.000。年資與教學的相關亦高，在「教什麼能力」上，顯著性為.05，在「學到什麼能力」上，顯著性為.000，而在「教學方法」上，不顯著。以平均數觀察，年資越高，歷史知識與史觀分數越低。教學方面，則沒有明顯趨勢。

伍、結論與討論

一、研究結果

本研究以歷史學科為例，發現教師的專業訓練對於其知識、觀念、以及教學有顯著影響。亦即，歷史系背景的老師，在歷史知識、史觀、及教學知能上皆比地理、公民及其他學科背景的教師佳。教師無論是具備大學畢業科系、最高學歷科系、雙主修，或輔系的學歷，都顯示對於歷史知識、史觀與教學知能有顯著影響。

具備歷史學科背景的老師，若「有過『歷史方法與哲學』，或受過探討『歷史是什麼』的訓練」，或上過「女性史、口述歷史、殖民史、庶民史等類非傳統的課程」，或上過「台灣史」者，皆顯示比沒有受過訓練的老師，在歷史知識、史觀及教學知能上表現佳。自行閱讀「歷史方法與哲學」或「女性史」等非傳統歷史者，比受過課程訓練者在各方面表現低，但高於沒有受過訓練者。

對於地理老師及公民老師，受過「歷史方法與哲學」或「女性史」等非傳統課程者的歷史知識高於自行閱讀者，再高於沒有受過訓練者。然而，在史觀及教學知能上，沒有受過訓練者最低，受過訓練與自行閱讀者之間則沒有明顯差異的趨勢。

國家認同方面，主張偏獨立的人，歷史知識，不論是台灣史或中國史，知識都比較高。史觀上面，主張獨立者比偏統一者、維持現狀者及其他人，表現較佳。教學方面，在教學方法上，也呈現比較多元的傾向；在能力的帶領與學生的學習上，則不明顯。

對於「歷史的功能」是什麼持不同看法的人，在歷史知識、史觀、及教學知能上也有顯著不同。持傳統史觀者的歷史知識、史觀、及教學知能表現較差。

最後，年資淺的老師，歷史知識、史觀及教學知能較高。

二、討論

九年一貫的課程改革，將各學科整合成領域的學習。而成功的科際整合，應該是不犧牲學科的本質。也就是學科特色仍然是教師需要掌握的。

Jacobs (1989) 認為統整要掌握「知性的條件」(intellectual criteria) 以及「實務的條

件」(practical criteria)。學術條件裡涵蓋了幾個層面：(一)需要**學科內的信度**(validity within the disciplines)，也就是一個「風箏」為主題的統整，自然科學可以談 aerodynamics of flight，社會科可以研究風箏的歷史與社會意義，英文課學生可以寫有關飛翔的詩。但是如果社會科老師並不認為風箏的歷史與社會意義，在其學科裡是重要的題目，即便社會科可以找到和風箏相關的內容，也不代表社會科有必要作如此統整。(二)需要**學科相互的信度**(validity for the disciplines)，譬如「循環」(cycles)這個概念，在科學裡有許多循環(如水及二氧化碳的循環或生命的循環)；在歷史裡有歷史的循環的概念(如湯恩比的理論)；在文學裡有生、死、重生循環的文學主題；在數學裡有 cyclic groups, cyclic functions, and cyclic algorithms。這些學科皆出現「循環」這樣的用語，但以「循環」為主題的統整並不見得有意義，因為他們沒有辦法互相照亮出什麼洞見。(三)需要**超學科的信度**(validity beyond the disciplines)，亦即超越學科，不同學科共同畫出一幅美麗的圖畫；通常有主題或組織中心(organizing center)將不同的學科連結一起，彰顯(illuminate)出複雜的現象。如人文科讓學生注意到歷史、文學、藝術和音樂共同譜出一個文明的故事；或，科學／科技／社會將現代社會裡知識論、科技、道德、和政治議題的複雜關係突顯出來。(四)對整體的結果有幫助(contribution to broader outcomes)，指的是對學生能觸類旁通等能力的幫助(Jacobs, 1989)。

統整課程的論戰不斷出現的爭議是：統整是不是會使得學科的主體(integrity)失去，是不是會使得課程變成低知識的大雜燴(Schug & Cross, 1998; Smith, 1995, 1995; Wineburg & Grossman, 2000)。因此認同課程統整的學者不斷呼籲這是錯誤的認知(Beane, 1997; Campbell & Harris, 2001; Clark Jr., 1997; Drake, 1998; Erickson, 1998; Jacobs, 1989)。我試圖在本研究中，回答學科背景是否在教學中扮演重要角色，目的不在於支持或反對統整課程，而在於知道學科專業訓練是否仍然使教師之間有明顯差異。如果教師的專業訓練(無論是歷史、地理或其他社會科學)影響其知識、觀念與教學，那麼統整課程，或目前的合科教學，都必須認真思考如何才能提升教學品質。

大學的學科訓練很明顯對於教師有影響。以歷史為例，大學必須加強其探究「歷史是什麼」的訓練，台灣史、女性史、社會史、殖民史、庶民史等強調一般人民的歷史，或被壓迫者的歷史能使教師對於歷史的本質認識更加清楚。此類的課程並且挑戰學生對於「歷史的功用」的看法。中國歷史「鑑誡」是尚的傳統(錢穆, 1970; 袁筱梅(2001)，使持此觀點的歷史老師，無法在史觀上突破，更加影響其教學是否強調學生歷史思考的

能力。地理、公民、或中文等其他背景的老師就必須在歷史知識的本質上，加強其學科的知能，才能在學科教學知識上(Shulman, 1986, 1987)，有所突破，使用合適的教學方法帶出歷史能力。同理，地理與公民的學科本質，也必須突顯出來，使社會領域老師加以重視，並學習。

目前社會領域處於困境之中。九年一貫實施的結果是：社會領域時數減少，從一般學校從六小時，減為三或小於三小時。這代表了，如果教師僅教自己的專業科目，一位老師要教 21 個班。除非，各校在不同年級調節時數，例如，有些學校在八、或九年級社會領域時數增加，而一個班級有兩節社會領域課程。目前有 21.6%的老師教授五班以下；20.6%的老師教授 6~8 個班級，這表示合科（史地公由同一個人上）或部分合科的教學在一些學校進行。社會領域的兩難是，一方面，由於學科的訓練背景對於教學有影響，社會領域老師在還沒有接受好培訓之時，不宜全面統整或進行合科教學。另一方面，領域時數的縮減，已經令社會科沒有分科的空間。分科造成了老師與學生相處時間減少，無法有效與學生建立關係，進行深入教學。直言之，社會領域的教學被綁架了！目前的解決之道，恐怕是加強教師不同學科的能力。特別是增加其對於學科本質的瞭解（結構知識），以及如何帶領出學科能力的教學知能（學科教學知識）。而這些知識的增加，主要應該以開設課程的方式來教授，因為研究顯示自行閱讀的幫助不若專業課程的訓練佳。

另外，如果學科專業是重要的訓練基礎，那麼，研究顯示，隨著年資的增加，教師的專業訓練需要不斷更新。教師的教學年資增加，其知識、觀念與教學能力未必增加。新知識的增加可以促使教師從事更大膽的教學。因此，教師對於專業知識不斷更新的自覺需要加強。學校也應提供教師專業成長的機會，校內的研習朝瞭解學科本質與學科教學知識的增進的方向安排。

文獻資料

- 呂實強 (1991)。四十年來我國的高中歷史教育。《教育資料集刊》，16期，頁 155-168。
- 李國祁 (1978)。歷史教育的目的與使命。《教育資料文摘》，1(5)，頁 100-111。
- 宋佩芬 (2003a)。改革的變與不變：九年一貫實施個案研究。《社會變遷與中小學課程教學再造國際研討會論文集》，頁 250-270。台北：淡江大學。
- 宋佩芬 (2003b)。培養「帶得走的能力」：再思統整與學科知識。《教育研究月刊》，115期，頁 123-136。
- 吳密察 (1994)。台灣史的成立及其課題。《當代》，100期，頁 78-97。
- 于玥貞等整理 (2000)。歷史教科書與歷史教學座談會記錄稿摘要。《新史學》，11(4)，頁 139-194。
- 袁筱梅 (2001)。歷史人物在國中歷史教學中的重要性。《人文及社會科教學通訊》，11(6)，頁 170-191。
- 高新建 (2002)。能力指標轉化模式 (一)：能力指標之分析及其教學轉化。黃炳煌主編，*社會學習領域課程設計與教學策略*，頁 51-94。台北：師大書苑。
- 徐雪霞 (1992)。我國國小歷史教育研究的回顧與展望。《人文及社會科教學通訊》，2(5)，頁 42-58。
- 陳國彥 (2000)。國小學生在九年一貫社會領域中必備的基本能力之研究。國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 陳新轉 (2002) 能力指標轉化模式 (二)：能力指標之「能力表徵」課程轉化模式。黃炳煌主編，*社會學習領域課程設計與教學策略*，頁 95-124。台北：師大書苑。
- 黃秀政 (1991)。四十年來我國國 (初) 中歷史科教育—以教科書的編纂為討論中心。《教育資料集刊》，16期，103-126。
- 黃瑞琴 (1991)。《質的教育研究方法》。台北：心理。
- 楊孟麗、謝水南譯 (2003)。《教育研究法：研究設計實務》。台北：麥格羅希爾。
- 喻蓉蓉整理 (1999)。探索歷史教學的新方向。《歷史月刊》，140期，頁 26-32。
- 廖雪華 (1992)。歷史教育工作者應有的歷史意識與教學態度。《人文及社會科教學通訊》，3(3)，頁 136-151。
- 劉靜貞 (1998)。歷史書寫的可能途徑—英國中學歷史教科書中的人物表現。於東吳大學歷史系主編，*史學與文獻*，頁 27-56。台北：台灣學生書局。
- 錢穆 (1970)。《史學導言》。台北：中央日報。
- 簡良平 (2001)。中小學學校課程決定之個案研究。國立台灣師範大學教育學系博士論

- Beane, J. A. (1997). *Curriculum integration: Designing the core of democratic education*. New York: Teachers College Press.
- Campbell, D. M., & Harris, L. S. (2001). *Collaborative theme building: How teachers write integrated curriculum*. Boston: Allyn and Bacon.
- Clark Jr., E. T. (1997). *Integrated curriculum: A student-centered approach*. Brandon, VT: Holistic Education Press.
- Drake, S. M. (1998). *Creating integrated curriculum: Proven ways to increase student learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Erickson, H. L. (1998). *Concept-based curriculum and instruction: Teaching beyond the facts*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Evans, R. W. (1989). Teacher conceptions of history. *Theory and Research in Social Education*, XVII(3), 210-240.
- Good, T. L., & Brophy, J. E. (2003). *Looking in classrooms* (9th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Jacobs, H. H. (1989). *Interdisciplinary curriculum: Design and implementation*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Levstik, L. S., & Barton, K. C. (1997). *Doing history: Investigating with children in elementary and middle schools*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- NCHS. (1994). *National standards for united states history: Grade 5-12*. Los Angeles: National Center for History in the Schools, University of California, Los Angeles.
- NCSS. (1994). *Curriculum standards for social studies*. Washington, DC: National Council for the Social Studies.
- Schug, M. C., & Cross, B. (1998). The dark side of curriculum integration in social studies. *The Social Studies*, 89(2), 54-57.
- Schwab, J. J. (1964). The structure of disciplines: Meanings and significance. In G. W. F. L. Pugno (Ed.), *The structure of knowledge and the curriculum*. Chicago: Rand McNally.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Smith, R. A. (1995). The limits and costs of integration in arts education. *Arts Education Policy Review*, 96(5), 21-25.
- Smith, R. A. (1995). On the third-realm: Integrated and interdisciplinary learning in arts education. *Journal of Aesthetic Education*, 29(1), 1-4.
- Sung, P. F. (1999). *Multicultural history teaching: Views from the field*. Unpublished dissertation, Michigan State University, E. Lansing, Michigan.
- Wilson, S. M., & Wineburg, S. (1988). Peering at history through different lenses: The role of disciplinary perspectives in teaching history. *Teachers College Record*, 89, 525-539.
- Wineburg, S., & Grossman, P. (2000). *Interdisciplinary curriculum: Challenges to implementation*. New York: Teachers College Press.
- Wineburg, S. S., & Wilson, S. M. (1991). Subject-matter knowledge in the teaching of history. In J. E. Brophy (Ed.), *Advances in research on teaching* (Vol. 2). Greenwich, CN: JAI.