

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之研究：以歷史為例

(II)

計畫類別：個別型計畫

計畫編號：NSC94-2413-H-032-012-

執行期間：94年08月01日至95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 95 年 10 月 24 日

升學體制下的歷史思維教學

摘要

教育改革者希望透過九年一貫課程改革，使教學更多以培養能力為主，然而升學環境始終令改革無法正常發展，尋找有限環境中的最佳可能性或可為一種改革出路。本研究以量化與質化方法，試圖從八位優秀的歷史老師身上找到台灣在升學環境下歷史思維教學的可能性。在教師皆使用講述法的情況下，由學生問卷及教學觀察發現，學習效果比較好的老師之講述特色有：(一) 用自己的邏輯推論歷史及掌握重點，(二) 帶領學生感受故事裡人物的角色，(三) 以歷史相片、影片、史料與細節使歷史情境化。使用這些方法的老師比較能夠幫助學生在因果關係與神入上的思維。本研究分析哪些講述對於因果關係與神入的思維產生負面的影響。以文字敘述為主的思維評量發現，266 名學生中僅有 5% 的學生顯示對歷史有一些思考或感受。升學環境仍然限制教師的教學，樣本中的教師多不以培養歷史思維能力為教學目標。

關鍵字：升學環境、社會領域、教育改革、歷史思維

Teaching Historical Thinking Skills in the Examination-driven System in Taiwan

Abstract

Education reformers seek to prepare students with intellectual abilities through the Grade1-9 Integrated Curriculum Reform. However, the examination-driven system continues to be obstacles to real change. This study utilizes quantitative and qualitative methods to explore how historical thinking may be developed in Taiwan's examination-driven system through understanding eight expert history teachers' practices. These teachers all use lecturing as their primary instructional method. Student survey and classroom observations reveal three characteristics of good practices, and they are (1) using personal logic to reason through history and maintaining clarity, (2) using storytelling to help students feel for historical characters, and (3) using historical pictures, films, objects and details to make history contextualized. This paper also analyzes factors that interferes historical thinking while lecturing. Student narratives show that of 266 sampled students, only 5% of them demonstrate some historical thinking and empathy. The examination-driven system continues to limit teaching. Teachers in this study mostly do not view fostering historical thinking as their instructional goal.

Key words: educational reform, examination-driven system, historical thinking, social studies

壹、前言

台灣過去十多年來，社會內部由於解嚴與民主化，長期對於升學主義、填鴨式教育、僵化的師資培育制度與威權的教科書等現象的不滿與批評，一瀉而出，島內要求改革的聲音甚囂塵上（薛曉華，2006）；外部則由於全球化競爭的影響，台灣與亞洲許多國家一樣，同時感受到教育改革的需求，而進行了前所未有的大型改革（Cheng, 2001; Mebrahtu, Crossley, & Jonson, 2000; Mok & Welch, 2003）。在中小學階段影響課程與教學最深的，就是九年一貫課程改革（教育部，2000）。此項改革，將學科整合起來成為「領域」，其目的是讓學生不過度學習零碎的事實，而能夠整體地看知識，快樂學習；各領域又訂立能力指標，希望能培養學生「帶得走」的能力。然而，由於民間書商仍然以分科的方式編輯教科書，且各校均無自行編輯教材，又爲了要挪出彈性時數，因此各領域的時間都有減少的情況，而社會領域是時數減少最明顯的領域，減少近一半，統計發現台灣各校社會領域教學平均一週約 3-4 節；大多數學校歷史、地理、公民各只有一節課的教學時間，且大多數的社會領域教師主要用講述法教學（宋佩芬，2006，審稿中）。與此教學方式相關連的是升學考試，考試仍然是教學的重要目標，而教科書也仍然是教師的教學根據（宋佩芬，2004a、2006）。

在這樣的結構之下，台灣的歷史教學是否仍然有機會培養歷史思維的能力（historical thinking skills）？受到國外歷史教學研究的影響，九年一貫社會領域「時間軸」當中，有「多重因果關係」以及「解釋的多元性」的能力指標出現（教育部，2000）。政策希望培養學生帶得走的能力，而這些能力在歷史方面就是歷史的思維能力，是根據學科本質與探究的方法所訂定出來的能力指標（宋佩芬，2003）。從歷次的課程改革當中，可以看到逐漸台灣的歷史教學已經不再只是培養具有愛國情操的國民，也不再是僅期待填鴨背誦朝代、戰爭、人名的科目，1994年修訂的《國民中學課程標準》開始重視「引導學生瞭解歷史知識的本質」與「引導學生對歷史發生興趣」（彭明輝，2004）。這種期待學習更少被意識型態主導、灌輸，而有更多公民自由思考的空間，在台灣民主化之後更顯得重要。

1990 年後，台灣有較多學者鼓勵更符合歷史學科本質的教學。東吳大學歷史研究所在 1998 年的方法論國際研討會中注意到英國與德國等國家的歷史教學研究，並期望對台灣有些檢討（張元、周樑楷編，1998）。劉靜貞（1998）、戴寶村（2000）、陳冠華（2001）、林慈淑（2001）、吳翎君（2003）與宋佩芬（2004b）都曾介紹國外的實務與研究成果，並鼓勵國內歷史教育融入更多歷史思維的培養，能夠思考、理解歷史的因果關係，且能神入（historical empathy）歷史人物的情境，可以理解歷史有不同角度（different perspectives），也有不同詮釋（different interpretations），甚至於可以實作歷史（doing history）。歷史教育改革者爲了使學生能學習歷史思維的能力，會採用第一手資料讓學生直接接觸證據，看史料學習判斷分辨不同的角度與不同的詮釋（Kobrin, 1996; Tally & Goldenberg, 2005），或看圖說故事，考驗學生對於歷史情境的理解與判斷能力（Lee & Ashby, 2000），或辯論，使學生能夠利用史料的證據，站在歷史人物的角度思考（Wilson, Shulman, & Richert, 1987），或說故事，將歷史透過精彩的故事軸線鋪陳出來（Brophy & VanSledright, 1997）。只要能掌握學科的本質與目的，沒有一定固定的教法（Wilson et al., 1987）。那麼在台灣以講述爲主的教學環境中，歷史思維的培養，可能以什麼面貌出現呢？

目前量化研究發現，學科背景影響台灣社會領域教師對於歷史的知識、觀念、及教學；歷史背景的老師，對於歷史的知識與觀念比較正確，教學方法上也比較多元；但是，研究也發現，在有關歷史思維的教學上，教師的歷史知識、史觀和歷史思維的教學幾乎沒有關係（宋佩芬、楊孟麗，2006，審稿中），也就是，從思維培養的角度，看不出歷史知識較佳的老師和較差的老師之間有什麼教學差異。分析主要原因，極可能是在升學爲主的教學下，並沒有空間鼓勵思考，教學也因此整體而言，不強調歷史思維能力的培養。那麼，如果台灣的體制就是升學爲基礎的教育環境，統一的考試與競爭名校是這個社會相信公平分配與刪選人才的最重要方式，在目前教學時數大多僅 45 分鐘，且大多數的老師講述教學的情況下，歷史教學仍然有幫助學生理解歷史的可能嗎？在台灣的升學結構下，西方

學者所強調的歷史思維訓練是否仍然能在講述的教學中產生？是否即使是講述，教師之間也有重要差異？

本研究採取 Lee Shulman 的觀點，認為選擇優秀的教師 (exemplary teachers) 進行個案研究可以讓我們看到一些可能性，Shulman 及其指導的學科教學研究，就是在這樣的觀念下進行，發現值得學習的典範，並解釋其原因 (Grossman, Wilson, & Shulman, 1989; Shulman, 1987; Wilson et al., 1987)。因此，本研究以質化的方法，選擇優秀的國中歷史教師進行研究，試圖描述與分析台灣歷史教師的教學特色與信念，並探究是否在講述為主的歷史教學中，歷史思維仍有發展的空間。如果台灣的升學體制已經根深蒂固，不斷的改革並無法改變考試競爭的行為與文化，那麼我們必須要知道在這樣的體制之下，歷史教學最佳的可能性為何，研究優秀的老師亦可讓我們知道台灣歷史教學的限制。

貳、研究方法

本研究以質化資料為主，量化資料為輔，對於教師及學生進行研究。質化部份主要的對象為教師，量化資料則是針對學生發出問卷，以瞭解其學習的成效。

一、質化資料

質化部份採用教學觀察、訪談、文件分析等方式來進行資料蒐集(Bogdan & Biklen, 1992)，交叉檢核資料，以期了解在台灣升學環境下，特別是時間減少了以後，歷史教師如何進行教學與評量，教師之信念為何，教師之間有怎樣的差別。研究的對象主要是國中社會領域中歷史專長的輔導團員（五位），加上經過教師們彼此推薦之一般教師（三位），共八位研究對象（表一），分別在六所不同的學校。限於研究人員的時間與人力，僅選擇台北縣市的國民教育輔導團團員，以及由輔導員介紹的教師為主要研究對象。輔導團團員是經過甄選的老師，固定聚會討論教學，必須要巡迴到不同學校宣導好的教學，進行教學演示及分享教學經驗，某種程度上可代表模範的教師。表一除了呈現他們是否為輔導團員外，也含其他背景如年資、最高學歷、受觀察班級相對全年級學生的程度，以及使用的教

科書版本，但是這些背景並不是選擇研究樣本時的考量。

表一：教師基本資料表

教師名	教師身份	年資	最高學歷	班級程度	教科書版本
A 老師	輔導團員	23	歷史系	好	翰林
B 老師	輔導團員	19	歷史系	一般	翰林
C 老師	輔導團員	20	歷史系	好	康軒
D 老師	輔導團員	8	歷史所	一般	翰林
E 老師	輔導團員	5	歷史所	好	南一
F 老師	一般教師	23	歷史系	好	翰林
G 老師	一般教師	5	歷史所	好	翰林
H 老師	一般教師	5	歷史所	好	南一

資料蒐集時間從 2006 年 2 月至 6 月，也就是九十五學年度下學期的時候。由於本研究主要為探究教師的教學方式與歷史思維的呈現機會，因此教師是否教同一單元或使用同一本教科書並不是重點，資料蒐集的過程以教師與研究人員兩方都可以的時間為主。因為多數教師教七、八年級，因此班級的選擇主要在七、八年級。觀察七、八年級也可以排除掉九年級為了準備升學考試，而可能無法正常教學的情形。每位教師，研究人員都蒐集至少一個完整單元的教學（約 3-4 節課）。以一個單元為資料蒐集的單位的原因是一個完整的單元（如，春秋戰國），可以看得見教師如何處理歷史的前因後果，而不需要蒐集更多單元的原因是教師皆表示其不同單元間的教學方式原則上都一樣，甚至於不同年級或不同班級之間的教學方式也大致相同。研究員嘗試去觀察同一教師不同年級，以及不同班級間的教學，確實發現此情況，主要原因是教師都使用講述，差別僅在學生比較安靜或者比較與教師有互動，講述的方式並不因年級或班級而明顯不同。

單元過後，進行教師訪談，內容包括瞭解教師的背景、班級特性、歷史教學目的、該觀察單元的教學重點、是否注意如何講述、教學與評量的方式、影響其教學的因素、以及對於歷史教學的期望。除了教學觀察及訪談外，另外蒐集該單

元教科書、講義、考卷、作業、投影片等相關資料作為交叉分析之用。

研究人員觀察教學時採「不參與觀察」的角色(non-participant observation)，作觀察記錄，以現場記錄以及回憶整理的方式寫成觀察札記，內容包括(1)對學校與班級的描述，(2)觀察與評論學生是否投入學習，(3)觀察與評論教師與學生互動狀況，(4)觀察與評論教師的教學是否有效。研究人員描述教師教學行為以及學生反應之狀況，並加上「觀察者的評註」，協助分析(黃瑞琴，1999)。

教學觀察與訪談皆錄音，並且轉成逐字稿，成為分析的文本。分析時，為了掌握班級的氛維，以邊閱讀逐字稿，邊聽課堂錄音方式進行。以下資料呈現，將觀察札記記錄成(觀札，老師名，日期)，訪談資料記錄成(訪談，老師名，日期)，課堂狀況逐字稿記錄成(課堂，老師名，日期)。

由於本研究試圖瞭解優秀教師教學的樣貌，並從其中探究歷史思維在講述為主的教室中的可能性，因此並未假設有那些分析面向，資料的分析過程是以紮根理論來進行(Glaser & Strauss, 1967)，持續比較，讓資料自己說話，找出其中的共同主題，與相異之處。因此，分析的主要文本是課堂教學的逐字稿，再輔以其他的資料，含量化的資料。

二、量化資料

量化資料為學生問卷，目的是知道學生的學習效果。本研究針對所有觀察的班級，在觀察最後一次時，或事後不久另外找時間發出問卷。各班人數從 26 至 38 人都有，多數為三十多人。問卷內容包含，第一部份：學生性別、是否喜歡歷史、是否上完該單元覺得因果關係清楚；第二部份：歷史思維，包括 6 題有關「因果關係」的題目，以及 5 題有關「歷史神入」的題目。選擇這兩個面向的原因是，在講述的情境下，這兩項歷史思維能力最有可能發揮。題目無關特定歷史內容，而為一般性的歷史觀念與態度的問題，例如：「我覺得歷史發生了，再追究原因也沒意思」或「如果我是歷史人物，面對他們所面對的問題，我不見得會處理得比他們更好」。選項是非常同意、同意、普通、不同意、非常不同意，依題目的問法，分數從越正確到越不正確，依程度給 4-0 分，共 11 題最高分 44 分。

另外，第三部份，為一題開放題，「上完最近的單元，你印象最深刻的是哪部份？為什麼？」並將學生的答案，依照思維程度分類並評 0-5 分，標準如表二。

本研究的限制是無法宣稱樣本代表所有「優秀」或「模範」的老師；學生由於為立意樣本因此也無法代表全台灣學生的表現。本初步探究的結果可為此類研究的參考。

表二：歷史思維等級標準

分數等級	評分標準	實際範例
0	沒有回答，或無法知道其想法的答案	「我最深刻的是老師所說的故事，因為有趣」
1	僅提到主題、簡略印象、或錯誤的簡化	「戰國時代」、「古代政府常不講道理就打仗，感覺古代的老百姓真的很可憐」、「秦始皇是壞人，原本以為是好人」
2	提到事實但沒有解釋，或有感受但比較簡化	「赤壁之戰因為奠定三國鼎立的基礎，所以比較有趣」、「南京大屠殺，痛恨日本人的作風，太殘忍了，如今，這已變成一道抹不去的傷痛」
3	有事實及一些簡短的意見或感受，或比較完整的事實	「物價飛漲，在民國 36 年的時候，國民政府發行的金元卷大量貶值，竟然連經濟客飯也要一千元，如果這個時代發生的話，在國際上應該是很大的新聞」
4	比較完整的因果	「國共內戰，中共不論在物資、民心上都優於國民政府，雖然他們最後革命成功，但內鬥仍然激烈，毛澤東與走資派意見紛歧，形成新的動盪局面」
5	比較完整的因果及個人感想	「周朝的禮樂制度，因為一般的朝代兩三百年就算長了，它居然可以撐快八百年，非常厲害，社會祥和的方法如果傳下來，我們就不用看這麼多口水，或不公不義的事在我們身旁發生了，或許有人能再創一個適用於現代的『禮樂新制度』，為受過教育的老百姓量身訂做的。」

參、講述下的歷史教學

八位歷史教師的教學共同性不在於他們使用的教科書（五位使用翰林，二位南一，一位康軒），也不在他們所處的學校，而是講述式教學。雖然不同出版社

有教師手冊提供教學建議，八位老師都表示他們不看教師手冊當中所建議的教學方法。八位老師的評量方式也相同，都會使用書商所提供的測驗卷，或從其中的題庫出題。其中也有老師會自己出題，有老師佐以習作與課堂臨時口頭測驗，還有一位老師會給學生期末作業（如看電影後的感想，或遨遊網路找近代史），但為鼓勵性質。每位老師在單元的結束都會進行測驗。

六所學校為台北縣市中型到大型學校，學校之間看起來差別不大，校舍看不出學校是位於文教精華區，或位於紅燈區。文教精華區的教室並沒有比較多設備，教師也都是使用講述法。有所學校的樓梯間及走廊仍然懸掛著舊時代的標語：「效忠領袖，敬愛國家」、「復興中華文化，重振大漢天威」、「毋忘在莒，反攻大陸」；有所學校，在大門口高懸「基測破記錄創新高，家長會贈」的大標語；有學校綠化得很好，沒有什麼標語。但是老師的教學跟這些學校差異沒有太大關係，跟其個人掌握的歷史重點與講述的方式比較有關。以下綜合分析這八位老師的教學。

歷史的教學取向曾被分類有「說書者」、「歷史科學者」、「相對者/改革者」、「宇宙哲學觀」與「綜合者」五種類型 (Evans, 1989, 1990)，如果以這個分類而言，本研究的教師，都是屬於說故事取向 (story telling) 的「說書者」。說書者的最大共同點，是在解釋歷史事件，幫助連結課本簡單的敘述中間失去的因果關係。從教學觀察中可以發現，每位老師都有「前因」、「後果」，「因為」、「所以」這樣的故事主軸。但是，故事的軸線是根據什麼，老師之間略有所不同。大多數的老師都是將課本的內容加以解釋，使學生對於目前簡短的課文能理解。有人依照課本敘述內容，一邊畫重點，一邊解釋使邏輯通順 (F 老師)；有人依照教科書的主題順序，但不看教科書，以自己的邏輯講述因果 (E 老師)；有人依照教科書講述，中間喜歡補充小故事或成語故事 (C、G、H 老師)；有人以自己的架構講述歷史的重點事件及因果關係，並製作講義補充 (D 老師)；亦有人補充遠遠超過課本的內容細節 (A 老師)；還有人使用充滿人物角度的故事性內容講述 (B 老師)。而這幾種方式其中最大的不同在於，是否能從其中產生歷史思維。

我以學生問卷結果，配合教學觀察，解釋老師的講述方式對於學生歷史思維的發展影響。由於各班人數僅約三十幾人或少於三十，樣本數少，因此不做推論性的統計，僅加總歷史思維（因果關係及神入）的分數，將班級間的平均數加以排序（表三）。另外，將各班學生的文字敘述得分（表二）加總，取平均數，並加以排序（表四）。綜合表三與表四，可以看見 E 老師及 B 老師的班級在兩部份的歷史思維測量上都表現比較好。而其中 G 老師的班級雖然在回答歷史思維問題的部份表現佳（第 3 名），但是學生在文字敘述部份所呈現出來的歷史思維得分低（第 8 名）；而 A 老師的班級在前項為第 4 名，後項為第 1 名。

表三：歷史思維問題得分之平均數

排序	教師別	班級程度	個數	最小值	最大值	平均數	標準差
1	E 老師	好	29	18.00	40.00	28.9655	5.5901
2	B 老師	一般	34	10.00	38.00	28.7647	5.8261
3	G 老師	好	27	14.00	39.00	28.5926	5.2055
4	A 老師	好	36	17.00	40.00	28.1389	6.2205
5	C 老師	好	25	18.00	35.00	27.2800	4.2771
6	F 老師	好	33	13.00	37.00	25.6061	5.7605
7	H 老師	好	31	.00	34.00	23.6774	7.7691
8	D 老師	一般	34	9.00	37.00	23.6176	6.6834

註：分數越高，思維程度越好，總分 44。

表四：學生文字敘述得分之平均數

排序	教師別	個數	最小值	最大值	平均數	標準差
1	A 老師	39	0	5	2.46	1.54
2	B 老師	37	0	5	2.41	1.48
3	E 老師	29	0	5	2.28	1.69
4	C 老師	26	1	4	1.88	.82
5	D 老師	35	0	5	1.51	1.34
6	H 老師	35	0	4	1.37	.94
7	F 老師	37	0	3	1.14	.71
8	G 老師	28	0	3	.93	.77

註：標準由 0-5，分數越高，思維程度越好。

表五：學生是否喜歡上歷史課之平均數

排序	教師別	個數	最小值	最大值	平均數	標準差
1	E 老師	29	1	3	1.38	.62
2	A 老師	39	1	3	1.56	.60
3	B 老師	37	1	3	1.57	.55
4	C 老師	26	1	3	1.73	.60
5	G 老師	28	1	3	1.79	.50
6	H 老師	35	1	4	1.97	.79
7	F 老師	37	1	3	2.00	.58
8	D 老師	35	1	4	2.37	.73

註：1 非常喜歡、2 喜歡、3 不太喜歡、4 不喜歡

教室觀察的結果與學生問卷的結果配合下，可以解釋為什麼某些教師的方式比較有效。好的講述在於清晰 (Good & Brophy, 2003)，但是好的說故事者能將聽者帶入歷史的情境當中，使人產生歷史的想像，能夠感同身受；好的講述也應該能夠啓發人的思想，促使人對於議題思考的興趣。E 老師、B 老師及 A 老師似乎比較達到幫助學生思考的效果。若以學生主觀是否喜歡上歷史課來看，也是這三位老師得到比較多肯定（表五）。他們之間共同點是具有良好的師生關係，與學生互動的方式不是嚴厲的，而是偏和諧溝通的方式（金樹人編譯，1994）。而其個別的教學特色是：（一）用自己的邏輯推論歷史及掌握重點（E 老師）；（二）帶領學生感受故事裡人物的角色（B 老師）；（三）以歷史相片、影片、史料與事件細節使歷史情境化（A 老師）。以下分別描述：

一、 用自己的邏輯推論歷史及掌握重點

E 老師剛擔任台北市的輔導員，僅 5 年教學經驗。他不認為自己特別注意如何講述，但是認為：「如果我對這段歷史我自己都不瞭解的話，我如果沒有辦法

說服我自己的話，我很難說服我的孩子，所以我會先說服我自己，我才有辦法去說服[學生]」（訪談，E 老師，5/17/2006）。E 老師認為他的教學就是用自己的邏輯把該段歷史「推演」出來。過去他準備研究所時所讀的書如「國史大綱」、「台灣開發史」，以及爲了代課而閱讀的大學用書，高中、國中教材，都幫助他推論理解歷史（訪談，E 老師，5/17/2006）。從課堂觀察中也確實發現 E 老師有清楚的架構，他沒有帶課本就進入教室上課，不時在學生之間走動，帶著學生理解歷史事件之間的關連，例如，爲什麼戰國時代周天子成爲虛位元首，以及爲什麼各國都爭相成爲大國，並爲了成爲大國而不斷尋求軍事擴張之途，商鞅變法成功並成爲各國學習的對象，興起唯才是用的風氣，布衣可卿相，階級可流動，土地如何成爲私有化，工商業發達，到諸子百家學說的出現，學生若跟著老師的邏輯，可以理解戰國時代的狀況（觀札，E 老師，4/20/2006）。

老師適當的補充細節，可以使學生理解課文中簡單的敘述。例如課本上寫：「西周末年外患入侵，導致京城殘破、天子被殺，周室被迫東遷，史稱東周...春秋時期有部份諸侯提倡『尊王攘夷』.... 戰國時期的局面更加混亂，不但周天子共主的地位不被各國尊重，各國的君主也面臨卿大夫奪權篡位的危機，君臣秩序逐漸鬆動」（南一社會三，2004，頁 72-73）。這一段課文，並沒有辦法使學生瞭解爲什麼周天子不再被尊重了，維繫周朝穩固以及影響後代中國甚深的君臣之禮爲什麼不再有用。而 E 老師是如此講這段因果的：

老師：...周平王把周幽王幹掉以後，他來到雒邑這個地方。你想想看，把自己的爸爸幹掉，大家服不服他？

學生：不服！

老師：當然不服他，再加上西周原本的鎬京這各地方很慘，國家的勢力就越變越小，天子的位置是，他能得到王位是因爲他把自己的爸爸殺掉，而且還是聯合外國人¹，找外來的族群來欺負自己的爸爸。大家對天子客不客氣？越來越不客氣。（課堂，E 老師，4/13/2006）

¹ 周幽王寵愛褒姒，無視宗法傳統而廢太子，皇后申后的父親申侯聯合犬戎叛亂，西周滅亡。

這個理由可以補充認知理解上的空隙，使學生明白為什麼春秋戰國時代，諸侯國不再奉周天子為共主，什麼叫做禮壞樂崩，君臣秩序鬆動。當然，從觀察者的角度而言，E 老師可能強調得仍然不夠，但是相較於教科書沒有解釋的內容，E 老師使因果更有脈絡。

當 E 老師能夠用自己的系統、自己的語言推理解釋歷史的來龍去脈時，學生的反應很明顯比他畫線、叫學生寫補充重點時熱烈(觀札，E 老師，4/27/2006)。雖然很多時候，學生並沒有好好回答老師的問題，但是仍然看得出來在這個班級中，有學生會思考，有人問「奴隸是平民變的嗎？」，或當老師說春秋戰國以來，諸侯國之間不斷兼併的結果，讓很多貴族逐漸沒落，學生問：「這個現象不好嗎？」。E 老師都回答了學生的問題，但是並沒有讓學生深入思考的時間。整體而言，課程內容仍然太多，基本上無法在班級中有討論，一節課當中，黃老師已經從周天子不受尊重、戰國七雄如何爭霸、獎勵變法、獎勵工商、土地私有化、到解說孔子、孟子與荀子的學說內涵(課堂，E 老師，4/20/2006)。

仔細研究 E 老師的教學，八位老師大多數和他的方式雷同，是一種使課文之間的關連更有血肉的因果解釋。而為何 E 老師似乎比較有效能，原因可能是 E 老師比較架構清楚，能夠掌握重點。舉例而言，G 老師講述時喜歡講成語故事及小故事增加故事性，但是這些為了增加歷史趣味的故事到後來掩蓋了重點，或有些故事本身與主題關連不強，反而模糊了脈絡。G 老師講孫臏與龐涓的故事，之後說商鞅變法，及其被車裂而死的故事，然後說：「秦國呢，在這個商鞅變法底下，反正就越來越強」，接下去提到蘇起，說明蘇起到六國提倡合縱，各國彼此不信任，然後穿插蘇起的嫂嫂對蘇起的態度的故事，引到「前倨後恭」的成語，也講述蘇起為了要發達，「懸梁刺股」的成語故事。旋即講秦王政，如何重用許多大臣，講述一個國家要強大，一定會去殺人，以及秦只有二十幾或三十幾年的時間，最後告訴同學：「所以我送你們一句話嘛！三國演義裡面有一句話，天下合久必分，分久必合，歷史就是著樣子」(課堂，G 老師，5/18/2006)。如果仔細分析講述內容，也仍然聽得見 G 老師要說明戰國時代有不同才能的人出現，然

而，這個重點要連結到什麼大的概念是不清楚的，不斷穿插的故事也似乎沒有連結到大的架構中，之間的邏輯脈絡因此模糊。G 老師可以深入說明為何商鞅是一個使秦國變成戰國最強霸主的背後原因，如何進行空前的國家總改造。商鞅變法的特色，一是以法家的思想變法，也就是法治主義，另一特色是功利主義。爲了讓全民貫徹新法，商鞅誘之以利，制定「等爵制」，只要立下軍功，任何窮人皆可翻身，這是一場社會大改造，將貴族依賴繼承、學者依賴知識而取得官爵之路堵死，授官的唯一依據是軍功。缺乏類似這樣的概念支撐的細節，或有組織的意義架構，即認知基模（schema），學習者對於所學的恐怕無法有意義地銜接（Anderson, 1983）。

H 老師也喜歡說故事，但是小故事的比重大過重要事件的因果關係，對於時代重點仍然沒有辦法真正理解。例如，講述三國時代到南北朝，H 老師花了許多時間說三國的故事，如「草船借箭」、「瑜亮情節」、「火燒連環船」的故事。而對於三國之後，西晉、五胡十六國、南北朝的局勢，並沒有邏輯與因果的解釋，她選擇很快地按照時間順序說明匈奴人劉淵推翻西晉、俘虜晉懷帝，並要求學生將「永嘉之亂」背起來、西晉到南方建康成立新政權爲東晉、開國君主是司馬睿。基本上僅是照教科書的敘述，若有說明也十分簡短，如「西漢中期之後，很多胡人就跟漢人雜居，所以他們有某種程度上的漢化，匈奴人劉淵揭竿起義，推翻了西晉的王室，就結束了西晉的政權」。如此，並無法真正瞭解其中重要的概念或歷史意義（課堂，H 老師，6/16/2006）。有關南北朝時期，教學時或可以強調魏晉南北朝長達三百六十九年的分裂時期（學生可思考三百六十九年有多久），中國無法統一，北方諸種胡人跟漢人在此動盪的時期不斷相互融合，雖然大致是胡人漢化，但是進塞居住的漢人也沾染胡風（許倬雲，2006）。南北朝時代胡漢長期的交流互動，爲隋唐時期兼容並蓄的文化之基礎。當老師因爲過度強調部份細節，而忽略事件之間因果關係的邏輯可能就是造成同樣的講述，卻帶出有不同結果的重要原因。

二、 帶領學生感受故事裡人物的角色

B 老師是樣本中唯一非台北市的老師，她也是社會領域輔導員，有 19 年的教學經驗。和其他老師不一樣的是她所教的班級是普通的班級。另外，B 老師的學校給歷史 2 節課，因此，她可以用比較緩的步驟教學。B 老師認為自己的教學從過去只是講故事改變成帶領學生感受故事裡面人物的角色，例如她會以慈禧太后的角度講故事，也會從光緒皇帝的角度講故事。她說因為課本談事情比較多，而談人比較少，所以她比較希望可以談一些人的事情，並且注意如何讓「兩案並存」，她說：「我會想盡量讓學生去瞭解多角度的世界」(訪談，B 老師，3/20/2006)。對於事件的解釋，B 老師十分重視回到動機與目的，因此 B 老師的講述，因果關係的脈絡十分清楚。也因為她強調感受故事中人物的角度，因此 B 老師的教學在樣本中的教師中，最容易令人感受到「神入」的歷史想像空間。而其學生在神入的部份也平均分數最高 (B 老師 13.8 分，E 老師 12.9 分，A 老師 12.7 分)。

同樣是以邏輯帶領學生理解歷史，B 老師的教學多了感受體會的部份。當講到百日維新時，B 老師說：

一八九八年的百日維新，百日維新我們實際上還是要講到光緒皇帝、康有為與梁啟超，他們很愛國，他們很愛中國，但是愛得太有壓力。就像爸爸媽媽很愛你，但是他們每次看到你就是叫你吧電視關掉、或是不要在上網了，或是去做功課，電話不要打那麼多，是女孩子打電話來的嗎！你不是該去補習了嗎？你明明知道爸爸媽媽很愛你，但是為什麼爸媽都是在跟你說這些話？然後你就會覺得你跟她們相處就會很有壓力，你有沒有辦法想像一個皇帝很愛他的百姓，每天下一道聖旨，一百天下了一百道聖旨。老百姓會受不了，結果為什麼他們的關係，他和慈禧的關係會搞得那麼僵，你從源頭來想，其實他們都很友善，就像你和爸媽，只是他們的方法比較笨拙一點。(課堂，B 老師，3/13/2006)

這種用同理心的方式體會歷史人物的方法，使歷史人物的一些決定比較容易從人性的角度被理解。其他還有以學生當例子的方式體會歷史，如介紹義和團時：

各位同學，如果你們生活在一九零零的北京城，你們一定被打的遍體鱗傷。因為每個人看起來，包括我喔！不是說你們就沒有包括我喔！我也包含在裡面。因為我們看起來都像是…

學生：義和團

B 老師：「不！我們看起來都像是義和團討厭的對象。」老師在黑板上寫下「洋鬼子」。接著說：「為什麼？第一個，你們的頭髮，都不是綁辮子的。第二個，你們的服裝，都不是穿滿清的服裝了。還有一些人戴眼鏡，這些都屬於外國來的。所以呢？在街上都是會被打的，所以呢？在那個時候，義和團對付的不只外國人，他們還對付一些稍微有改變的人。（課堂，B 老師，3/13/2006）

又例如 B 老師對日俄戰爭的比喻，使人對於中國在清末對於列強的野心無能為力的狀況，感受深刻：

B 老師：（舉例邱和汪同學）同時看上小英他們家的冰箱，然後姓邱的和姓汪的就講好，去她的客廳打架。打贏了冰箱搬走，你可以想像打架一定不是很斯文的打架，一定是把它的客廳打的面目全非，沙發呀！電視呀！茶几呀！打的亂七八糟，打贏的冰箱搬走。

學生：老師，誰贏呀！

B 老師：誰贏並不重要，重要的是你可以發現誰一點辦法都沒有？

學生：小英。

B 老師：你知道我在講什麼嗎？我在講一個戰爭。

老師在黑板上寫下日俄戰爭四字。接著說：「日本和俄國同時看上中國的東北。兩國說好在東北打上一場戰爭，打贏的東北就歸誰！」

學生：打輸呢？

B 老師：打輸的就自認倒楣。可是問題是中國怎麼辦？所以中國就說：「你們兩國都太強了，所以我劃定一個範圍，不要超出這個範圍，你們在那邊打架就好了！」這就是日俄戰爭…。（課堂，B 老師，3/13/2006）

B 老師凸顯了講述可以使學生進入歷史情境當中，讓歷史具體起來，可以感受歷史人物的角度與歷史事件的場景與比較深刻的意義。

有些老師則無法從歷史情境中客觀判斷事情，而以主觀的口吻來給予人物褒貶，用簡化的方式論斷事件，有時甚至為了製造笑料，而無法讓歷史更客觀與具有豐富的肌理。例如，「這個史達林，你不要叫他死達林，叫得那麼親熱他晚上

來找你喔，他長得蠻恐怖的喔...那個人長得是蠻恐怖的喔，他的作法也是蠻恐怖的...」(課堂，F 老師，6/20/2006)，如此讓共產主義在一開始就讓學生有十分負面的認知。或如，「我上禮拜跟你們說慈禧很討厭改革，而且國家和個人哪一個比較重要？她是個人比較重要」(課堂，C 老師，3/10/2006)，這樣就簡化了清末改革與守舊之間的掙扎，也讓慈禧繼續是個性沒有變化，沒有掙扎的人，更難以歷史人物的角度理解過去。

簡化有時造成的結果是對歷史錯誤的理解，例如老師說：

在魏晉南北朝的時候，有一個學說出現了，這個學說叫做玄學，請同學把他圈起來。玄學，什麼叫玄？以前有一批人很無聊，不想關心正事，他們就開始聊天，聊的都是非常無聊的事情，就像我們班男生在聊的一樣...，我覺得水池裡面的魚很快樂，另一個人說：騙人，你又不是魚你怎麼知道魚快不快樂。另外一個人就說：你又不是我，你怎麼知道我知不知道魚快不快樂。就是鬼扯蛋，不談國家大事，只談一些非常無聊的事情。(課堂，H 老師，6/14/2006)，

這樣的解說，讓知識份子因為儒學無法滿足其對認識論與本體論的追求而進行的討論，變成只是無聊的行為。教師如果能夠更多從歷史情境中多方考量歷史人物的行為，以帶領學生感受故事裡人物角色的方式，避免過度簡化人物或事件，使用合宜的比喻，則講述也可以使學生有神入的機會。

三、 以歷史相片、影片、史料、與事件細節使歷史情境化

A 老師有 23 年的教學經驗，並且長期擔任輔導員，協助歷史老師專業成長。她固定使用社會領域專門教室（若有其他老師借用，則使用一般教室），教室中放滿了從不同國家與地區蒐集來的文物，其中也有 A 老師帶來的毛語錄、民初的袁大頭錢幣、法幣與中共的錢幣，她請學生在授課完後，有興趣的人可以來看。歷史課在 A 老師的學校為一節課，但是 A 老師想教的東西遠超過課本的範圍，補充的歷史事件與細節遠超過其他老師所補充的，學生的認知負荷量十分大。但是對 A 老師而言，她的目的不在於讓學生記憶這些補充的細節，考試仍然僅考

教科書裡的重點，補充的細節是爲了用來鋪陳歷史背景，使學生進入歷史情境，爲了使學生「感受一下」。(訪問，A 老師，6/1/2006)。過程當中她使用 ppt 簡報，將蒐集來的歷史照片，如文革時期的紅衛兵與批鬥學者、地主、修女等相片一一放出來，有時並且放映節錄出來的影片，如張藝謀的「活著」片段。

A 老師的講述加添了許多教科書沒有的歷史事件與過程，但是，卻是有脈絡，爲了解釋教科書裡面說的內戰期間中共發展出「以鄉村包圍城市」的作戰策略（翰林社會二下，2006，頁 107），A 老師以簡報讓學生看中共長征的相片後說：

毛澤東逃逃逃，逃到了貴州的偏僻地方，結果這個時候他們就在開會，就在那邊批判說爲什麼打敗了？爲什麼表現得那麼差，爲什麼失敗？在批鬥下，民國 24 年在貴州就在進行「土洋對決」，結果到莫斯科的那種叫國際派的人就被鬥爭，毛澤東是沒有去過莫斯科的，毛澤東是屬於本土派，是屬於那種中國的，他從來沒去過莫斯科，結果毛澤東就鬥倒了去過莫斯科的那些人，他得權了，然後民國 24 年毛澤東成爲真正的領袖。而毛澤東的策略開始成爲中共的策略，他策略是什麼？毛澤東非常愛讀中國傳統的書，各位同學他從小愛讀書，他最愛看的一本書是司馬光的《資治通鑑》，他把《資治通鑑》隨時帶著看了，晚上睡覺旁邊也會放著，他會把《資治通鑑》看到什麼地步，你知道嗎？看到皮都磨得破破的，看到這樣的地步，A 老師都沒有這樣做，看到像他那樣。我只有偶而看一點而已，所以毛澤東看看看，結果是什麼？他發現中國呢他應該用中國的特色來做，毛澤東認爲中國歷史上每次都會有穩定的時候，就會有什麼東西呢？唐太宗時候的貞觀之治對不對，什麼一些很好的之治，但是每次到了末年都會幹嘛啊？每次到了末年就會有黃巾之亂、黃巢之亂，還有什麼東西？流寇之亂或者是有太國天國、捻亂一堆，有沒有發現？就是每次只要國家管不好，就會發生一些亂，那個亂呢基本上都是什麼亂？人民在生活痛苦中反抗，而中國的人民以什麼最多？農民。他從歷史中得到了一個這樣子的結論——他認爲如果要成功，到莫斯科那種人呢講的話沒有用，因爲中國最多的人是什麼人？農人，農民革命才會有效。而中國在蔣中正的領導下城市已經愈來愈進步了，但是鄉下人民百姓還是很辛苦的，所以因此他決定要影響農民，那農民住在鄉下，鄉下來包圍什麼東西呢？城市，這樣子到最後天下會是誰的了呢？會是他的了，他就有了這樣子的策略產生，而這種策略後來就成爲中共的策略，所以這策略失敗，還是成功了？有沒有成功？其實後來這樣子的策略把中國大陸給搶走

了，國民政府才會失敗了，蔣中正為什麼失敗？失敗在這裡。（課堂，A 老師，5/23/2006）

這段敘述包含的內容很多，但是主要的重點是為什麼毛澤東產生了後來「以鄉村包圍城市」的革命策略，多出來的敘述都成了脈絡的鋪陳。「以鄉村包圍城市」的策略也被 A 老師應用在解釋東北被中共先行接受的過程，國民政府的軍隊後來接收了如瀋陽的大城市，但是鄉下都在中共手中。中共在地方上勢力越來越大，A 老師讓學生看中共進入城市露宿街頭以示不擾民的紀律的歷史相片，以及婦人站在路旁拿碗水，給行進中的中共軍隊喝的圖片，說明中共強調不拿人民一針一線的為民服務精神如何贏得百姓的心。在這之前，A 老師以毛澤東個人與家人、馬克斯與恩格斯的共產黨宣言、中國共產黨建立時聚會在法租借的房子的歷史相片，說明真正的黨員剛開始只有 50 幾人，是一群城市的知識份子，有一些理想，想要用共產黨的理論來改造中國，在「共產國際」指示下，以個人身份加入中國國民黨，開始擴大自己。與教同樣範圍的 F 老師相比，A 老師的教學顯然更加有肌理，情境更豐富，歷史更有劇情，而不是表面的邏輯。

「感受一下」的方式還有以個人的故事來見證歷史的方式。由於 A 老師的父親是黃埔軍校出身的軍人，曾經經歷過這段歷史，所以用她父親的經歷來說明鄉村被中共控制了，「所以每到鄉村前面，載著國軍的火車就得停下來轟一轟，再往前開，走了 4、5 天火車才從北京走到南京」（課堂，A 老師，5/30/2006）。A 老師在一堂課當中可以舉出一至三則人物的親身經歷，都和所談的歷史相關。

整體而言，A 老師使用多媒體與史料以及細節說明使歷史情節更豐富。但是，也產生一些問題。豐富的內容在有限的時間下，只能快速講述，A 老師完全沒有問學生問題，整節課都是老師的講述。結果是，雖然脈絡更豐富，但也製造出許多認知懸缺的地方，例如上述課堂情節，如果沒有解釋「共產國際」是什麼，以及什麼是國際派，什麼是本土派，什麼是「土洋對決」，學生會碰到不少理解上的困難。雖然有許多歷史相片讓學生體會，但是並沒有太多時間感受，進入歷史神入的思維，平均一張投影片只花約 2、3 秒鐘的時間看。感受需要時間，過

多的內容會讓效果減弱。對於內容太多這一點，A 老師認為她的教學，對於「好孩子」會有影響，會有所啓發，她說：「我希望給那些好的孩子多一點的學習，所以我給的東西比較多，我承認我的教學是爲了中上的」（訪談，A 老師，6/1/2006）。而研究所觀察的班級也確實是好班的學生，一般的班級可能無法吸收良好。但是，A 老師的教學方法仍然是培養思維值得參考的方式。

肆、討論與建議

綜合來看這八位老師，每一位都使用教科書，每單元後考試，除了 D 老師，所有老師都使用出版社的測驗卷，大多數的老師也都幫學生劃重點。數據顯示，大多數學生表示喜歡上歷史（表五），但是實際的課堂觀察卻發現學生的上課態度並不積極。秩序良好的班級，如 G 老師的班，由於是自己導師班，學生十分安靜，要畫線或寫重點，老師說什麼就做什麼。秩序管得比較嚴的班級，如 D 老師，會在講述中間，要某位同學出去罰站。E 老師、B 老師及 A 老師都採比較和諧與自然的態度，班級中都有不專心的學生，或趴著，或看鏡子，或跟旁邊的同學玩，或不在乎的表情與肢體動作。以 E 老師的班級而言，即使老師講述是清楚明白的，也跟同學的互動關係良好，學生喜歡老師，會回應老師的問題，學習仍然不是太吸引人的東西，學生似乎僅是以慣性的態度上課（觀札，E 老師，4/20/2006）。A 老師使用多媒體，提供很多歷史相片，但是上課不時須要提醒快睡著的學生：「同學有人睡著囉！快起來囉！」（例，觀札，A 老師，5/23/2006）。升學考試的大環境與相對應的結構限制，使學習很難自然吸引所有學生。

以下討論如此環境下，教學分析所呈現出來的歷史思維機會，解釋結構對於教師歷史教學信念的影響。

一、 歷史思維的機會

本研究特別分析優秀的歷史老師之教學，試圖找出升學環境之下歷史思維的空間。而從教學的分析中，可以看出來在講述的情況下，有兩大原則可以讓教師

的歷史教學免於零碎與無趣，即（1）邏輯清楚的因果關係，及（2）體會歷史人物感受的情境鋪陳。前者可以培養因果關係，後者培養神入的思維。案例中的 E 老師在講述上邏輯容易明白，沒有不當的小故事打亂因果脈絡，也沒有過多的資訊補充使認知負荷量過重；B 老師使用合宜的比喻，用具有想像空間的具象描述強調帶領學生感受歷史人物與事件；A 老師則以相片等史料與許多相關細節的講述，來鋪陳歷史的脈絡，豐富情境，同樣讓學生有機會去感受歷史。從質化研究八位歷史老師的教學與量化分析學生的歷史思維能力中，可以發現講述的好壞仍然差異很大，所造成的歷史思維影響也明顯。當教師不當使用小故事或簡化歷史事件，讓因果邏輯不清楚或無法以人性的角度合理解釋時，學生的思維能力就受影響。好的講述，仍然能幫助學生喜歡歷史，進而產生一些歷史思考能力。

然而，在時間、考試、教科書等結構限制下，似乎大多數學生無法寫出自己的想法，文字敘述 0 分與 1 分的人佔所有八個班級 266 名學生當中的 53.4%，2 分與 3 分的人有 34.5% 人，而 4 分與 5 分的人佔 12%（表六、表二）。即有一半的學生對於歷史完全說不出所以然，其他人大部份也只能說出一點事實，而看不出其思考能力；僅約一成的學生在上完歷史課的時候，對於歷史能有完整句子的敘述，也只有約 5% 的學生能對歷史呈現一些想法。

表六：學生文字敘述得分次數分配

分數	次數	百分比	累積百分比
0	38	14.3	14.3
1	104	39.1	53.4
2	52	19.5	72.9
3	40	15.0	88.0
4	19	7.1	95.1
5	13	4.9	100.0
總和	266	100.0	

這樣的結果是否已經是台灣歷史教學最佳的狀況了？講述有更大的空間

嗎？Brophy & VanSledright (1997) 描述一位國小五年級說書者的老師 Mary Lake 的教學，她和本研究的老師一樣會帶著學生用邏輯來思考事件的關係，用問答的方式引導學生。但是過程當中，她同時幫助學生明白我們現在之所以知道殖民時期的事情，是因為透過當時人留下來的記錄，如一個移民船上工匠的日記，而有些時候到底發生了什麼事，其實歷史學家也不能確定，因為沒有明確的證據可以支持特定的說法。在 Lake 的講述中，學生可以知道歷史知識是如何來的，這也是教學研究者不斷倡導的學生需要知道的過程或結構知識 (Kobrin, 1996; Levstik & Barton, 1997; Stearns, 1991)。

另外，Lake 的教學講述也和本研究的老師一樣，會使用讓學生體會當時人的感受，讓學生有想像空間，體會當時人的情境。但是，在每次講述之後，她會讓學生透過寫學習單來思考問題：為什麼你會想到新大陸？有哪些自然資源會對你的生存有幫助？等問題。而在五堂課之後，學生寫一個統整的作業，學生假設自己是 Jamestown 殖民地第一年的殖民者 (settlers) 寫日記。Lake 規定學生寫的日期是 1607 年 5 月 14 日 (乘三條船到達)、1607 年 8 月 5 日 (找不到金子，跟在地人建立關係、建立堡壘、打獵跟打漁)、1608 年 1 月 4 日 (嚴酷的冬天)、1608 年 6 月 28 日 (倖存者感動有新的殖民者來)。Lake 要學生寫一個虛擬的日記，但是必須是符合歷史事實的。她列給學生一些可能可以使用的字，學生要先規劃、寫、修改幾次，然後才將模擬日記完稿。這中間學生所學到的是歷史的理解、神入與實作的能力。

同樣是說書者，台灣的歷史教學幾乎沒有辦法達成西方學界所倡導的歷史思維能力，因為升學環境、教科書、與時間的壓力 (宋佩芬，2006，審稿中)。影響所及，歷史教師的教學信念大都不在培養學生思維的能力。

二、 結構所造成的教師信念

本研究的目的是找出講述環境下，歷史思維培養之機會，訪談的過程中卻發現培養歷史思維能力，並不是國中歷史教師的教學目標。老師們的主要教學目標

為(1)學生喜歡歷史，(2)與學生建立關係，身教影響，(3)傳遞基礎知識與爭取好成績。

E 老師希望學生因為喜歡他的上課風格，而喜歡歷史，他更重視與學生生命的交流，學生因為他的鼓勵而讀書，或因為老師講的一句話、一個故事、一個笑話而改變學生，這是 E 老師覺得最窩心的事情。提供許多歷史內容給學生的 A 老師也不將教學的目標放在培養歷史思維上，認為歷史不過是學生升學考試許多科裡的其中一科，她把目標放在學生喜歡歷史，並且可以從她的身上看到認真教學、準時下課、尊重學生等身教上。H 老師也說她沒有很高的要求，只希望學生對歷史有興趣。G 老師、C 老師及 F 老師都認為他們最重要的教學目的就是教導基礎知識，得到好成績。

只有 B 老師與 D 老師在理念上面提到與歷史學科能力相關的目標。B 老師希望「讓學生知道歷史是活的、是有人味的」，以及希望學生運用多角度的面向去思考問題。而 D 老師則希望培養學生邏輯思考的基本能力及對歷史的興趣。令人訝異的是，沒有特別目的的 E 老師與 A 老師的班級在思維的表現上，比有學科思維目標的 D 老師的班級還要好，教師對於歷史教育有專業的目標與否，與其教學的成效似乎沒有必然關係。可能的原因，應該仍然是升學的結構使教師發揮空間有限，教學效果並沒有因為不同目標而明顯不同。

升學結構使教師的信念只能傾向經營師生關係與建立基本知識的目標，學科思維的目標顯得太高遠。這個結論由身為輔導員的教師口中說出，更凸顯台灣的歷史教學限制，距離西方學者所倡導的理念十分遙遠。以下提供本研究的建議。

伍、建議與結論

一、善用時間

本研究持續主張社會領域時數回到九年一貫之前的教學時數，分科教學，適時統整（宋佩芬，2006，審稿中）。而在還沒有改變之前，仍然認為老師有機會可以在一節課的時間內，培養學生對歷史的正確認識，示範邏輯思考的過程，以

及讓學生體會歷史人物的感受與思考的角度。

如果 G 老師、H 老師可以將邏輯更加清晰地說明因果關係，善用歷史故事，而非把成語或野史的人物故事喧賓奪主佔用大多數的講述時間，則學生對於歷史因果的理解可以更加提高。又如果 A 老師可以放少一點投影片，讓學生有時間慢慢體會所看到的歷史相片，想像當時的情景，少一點補充內容，則學生更有機會思考。本研究發現雖然時間有限，但是老師仍然補充許多內容，而有些內容是不需要的，對於學生的理解有時甚至產生干擾的效果。

教師可以把節省下來的時間放在與學生問答的互動上。本研究中沒有老師花時間聽學生的想法，基本上皆為簡單的問答，若有學生問問題，老師通常也很快地答覆，繼續進入下一段教學，沒有發揮學生問題背後有趣的議題。這與趕進度有很大關係，但是也因為如此，久而久之，老師已經不太擅長聽到學生問題背後的問題意識了。本研究認為時間仍然可以多元善用，教師應更有意識自己如何講述，是否有效講述，使有限的時間發揮最大功效。

二、 去迷思

教師仍然普遍有「知識傳遞高於思考」的想法。他們認為國中的教學主要就是把基礎的知識教給學生，例如，E 老師及 A 老師都說到他們的成功在於當學生上高中後，回來告訴他們，高中老師上的他們都會了；H 老師也認為國中階段就是建立起朝代時序的基礎知識，上了高中再主題式探討。學生是否會思考不是他們評量的重點，也不是他們期待學生有的能力。

當研究人員要求學生寫對於剛學習的單元印象深刻的東西並解釋原因時，很多人沒有感受。教師必須去掉「純講述可以讓學生知道更多」的迷思。更多的內容知識其實並無法讓學生記得，用考試保持的暫時記憶也只能存到考試完後。認知心理學告訴我們，沒有思考過的知識，其實是無法產生意義的(Anderson, 1983)。

本研究發現在升學結構與講述主導的環境下，不同優秀教師的教學似乎仍然呈現思維引導上的差別，雖然量化研究顯示整體而言，歷史思維的教學在教師之

間沒有顯著差異（宋佩芬、楊孟麗，2006，審稿中）。教師仍然可以注意掌握講述時的因果脈絡，在有限的時間內，避免混淆因果關係或比重過重的小故事，及加添不必要的細節。教師亦可同時掌握神入，多角度協助學生體會歷史人物的觀點與事件的情境，利用比喻與描述情境增加想像體會空間，或使用歷史相片、影片與文物等視覺資料讓歷史更接近，鋪陳脈絡使歷史更有肌理。

註：本論文係為作者國科會補助專案「社會領域教師學科知識與學科教學知識之研究（II）」（NSC 94-2413-H-032-012）之分析結果。

文獻資料

- 宋佩芬 (2003)。培養「帶得走的能力」：再思統整與學科知識。**教育研究月刊**，115，123~136。
- 宋佩芬 (2004a)。九年一貫課程改革的變與不變：國中階段社會學習領域的個案研究。**淡江人文社會學刊**，18，101-127。
- 宋佩芬 (2004b)。社會學習領域中之歷史教學。黃炳煌編，**社會學習領域之教學內涵及其示例**，1-30。台北：師大書苑。
- 宋佩芬 (2006，審稿中)。漸進改革？：九年一貫社會領域教學之調查研究。**教育與心理研究**。
- 宋佩芬、楊孟麗 (2006，審稿中)。學科背景重要嗎？：九年一貫社會領域的研究。**教育研究集刊**。
- 吳翎君 (2002)。學童歷史思維的教學方法初探。**花蓮師院學報**，15 期，158-110。
- 吳翎君 (2003)。「神入」歷史與觀點陳述—引導學童歷史思維的教學方法初探。**花蓮師院學報**，17 期，133-152 頁。
- 林慈淑 (2003)。年齡、知識或觀念—試探兒童對多元歷史記述的反應。**東吳歷史學報**，10 期，307-346。
- C.M. Charles 著/金樹人編譯 (1994)。**教室裡的春天**。台北市：張老師文化。
- 張元、周樑楷編 (1998)。方法論：歷史意識與教科書的分析編寫國際學術研討會論文集。新竹：清華大學歷史研究所。
- 許倬雲 (2006)。**萬古江河**。台北：英文漢聲。
- 彭明輝 (2004)。以歷史教材為主軸的社會領域教學。**菁莪**，16 (2)，24-36。
- 教育部 (2000)。**國民中小學九年一貫課程暫行綱要**。台北：教育部。
- 黃瑞琴 (1999)。**質的教育研究方法**。台北：心理出版社。
- 陳冠華 (2001)。追尋更有意義的歷史課：英國中學歷史教育改革。台北：龍騰文化。
- 薛曉華 (1996)。**台灣民間教育改革運動：國家與社會的分析**。台北市：前衛。
- 戴寶村 (2000)。概念學習與歷史教學。**史匯**，4 期，173-179。
- 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。東吳大學歷史系主編，**史學與文獻**，27-56。台北：台灣學生書局。

Anderson, J. R. (1983). *The architecture of cognition*. Cambridge, MA.: Harvard University Press.

Bogdan, R. D., & Biklen, S. K. (1992). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods* (2nd ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Brophy, J., & VanSledright, B. (1997). *Teaching and learning history in elementary schools*. New York: Teachers College Press.

Cheng, Y. C. (2001). Educational reforms in the Asia-Pacific region: Trends,

- challenges and research, *The Second Annual Meeting of the Institute of Asia-Pacific Education Development*. Seoul National University, Seoul, Korea.
- Evans, R. W. (1989). Teacher conceptions of history. *Theory and Research in Social Education*, XVII(3), 210-240.
- Evans, R. W. (1990). Teacher conceptions of history revisited: Ideology, curriculum, and student belief. *Theory and Research in Social Education*, XVIII(2), 101-138.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. S. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine.
- Good, T. L., & Brophy, J. E. (2003). *Looking in classrooms* (9th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Grossman, P. L., Wilson, S. M., & Shulman, L. S. (1989). Teachers of substance: Subject matter knowledge for teaching. In M. C. Reynolds (Ed.), *Knowledge base for teaching* (pp. 23-35). New York: Pergamon Press.
- Kobrin, D. (1996). *Beyond the textbook: Teaching history using documents and primary sources*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- 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 & London: New York University Press.
- Levstik, L. S., & Barton, K. C. (1997). *Doing history: Investigating with children in elementary and middle schools*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Mebrahtu, T., Crossley, M., & Jonson, D. (Eds.). (2000). *Globalisation, educational transformation and societies in transition*. Oxford: Symposium Books.
- Mok, K.-h., & Welch, A. (Eds.). (2003). *Globalization and educational restructuring in the Asia Pacific region*. New York: Palgrave Macmillan.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Stearns, P. N. (1991, August 7). History must be taught not as a set of facts, but as an active analytic tool. *The Chronicle of Higher Education*, pp. A32.
- Tally, B., & Goldenberg, L. B. (2005). Fostering historical thinking with digitized primary sources. *Journal of Research on Technology in Education*, 38(1), 1-21.
- Wilson, S. M., Shulman, L. S., & Richert, A. E. (1987). "150 different ways" of knowing: Representations of knowledge in teaching. In J. Calderhead (Ed.), *Exploring teachers' thinking* (pp. 104-124). London: Cassell.