



教改、教改，教師要先改一 兼論美國教師的歷史課經驗

黃道遠／屏東縣草埔國小教育替代役

一、一些感想

那天看了教育學者林志成教授寫的一段話，讓筆者深表認同，也感到無奈——「國內常見的教育迷思：誤以為取法先進國家的教育典章制度，就可以改善我們的教育問題，忽略了社會文化脈絡。」（林志成，2005：4）希望這段話能觸動同樣身為教師的您。

令人疑惑的是：難道這樣的想法無法被上位者所理解嗎？所謂的「上位者」可能是教育部官員、各縣市教育局高層、研發九年一貫課程的學者、審核教科書的委員……等，或許這樣的指稱過於主觀，不過，應該是更令人容易理解的。當然，這些群體中一定有明事理、辨是非的人，但是不知怎麼的，這群人的聲音沉沒了，¹連帶著現場教師「似乎」也得沉默，請注意，我用的是「似乎」這個詞，因為基層教師知道，由下而上的力量通常無法與國家權力抗衡，如果硬要向上爭取，那只是一場徒勞無功的爭辯。那麼，小老師們發出哪些聲音呢？在學年會議時，七嘴八舌地抱怨這又是哪裡來的命令；在毫無興趣、令人昏昏欲睡的研習活動中，邊改作業、邊傳紙條怒罵那個計畫又要做哪些應付式的表面資料。這樣的場景，同樣身為教師的您，是否也感到熟悉呢？

一個老師，可能身兼多重身份，行政工

作、家庭雜務已經壓得你喘不過氣，如果再拼命地考上了研究所，試想：急忙趕去上課的在職生，在開車途中還想著那篇出自親手翻譯卻看不懂的原文期刊……那麼，還有時間去管教改嗎？

說實話，當了一年的代理教師、又當了八個多月的正式教師，再當了近一年的教育替代役，配合不同學校做了很多類似的活動，自己也跟同事寫計畫、參加比賽、發表文章……諸如此類的事情不斷循環，一直在校園打轉的我，卻始終不能透徹理解何謂「教改」，反正教科書發下後，很認真教就是了。再者，有的更強調教學要與學年課程計畫搭上線，同事們也都很努力在實行，不過，就算做了這些，我仍然不清楚教改的內容，是改課程、改教科書，還是改教學目標？主要的應該就是九年一貫課程吧？——說這樣的話可能會被批評缺乏專業能力，這是一個老師該說的話嗎？但是，我真的這樣想。

既然無力對抗國家力量，又礙於教師的多重角色而分身乏術，再加上對教改的一知半解，不如先拋開「教改」的包袱吧！為什麼不先改變我們本身呢？「改變教學」也是「教改」的一環吧！我相信只要教師不再墨守「自己的」成規，願意在課程中調整腳步，作個簡單的嘗試與突破，而這些嘗試都

¹ 有關這類批判教育上位者的「現實狀況」，在中研院研究員盧建榮教授的專書內有精采的論述，雖然他將書寫的重點放在高中學界，但是，筆者相信無論哪一個階段都應該會有類似的教育政策、教科書審核等問題。可參考：盧建榮（2002）。從根爛起：揭穿學閥、舊體制操弄教改的陰謀。台北：前衛出版社。



是教學進度允許下可進行的，可能只是一首歌的歌詞、一張用心設計的學習單、一項突發奇想的小遊戲，一旦換個角度、換個方法教學，不只成就感油然而生、自我壓力減低，學生也因此而更有收穫。

讓我們回到文初林志成教授所言—他國的國家教育典章制度並不一定適用於我國—如果不談制度面，而是回到基礎面的教學現場，借用已實施的經驗，必定能教學相長、受益無窮，就像是看完一場教學觀摩一樣，雖然有所批評，卻也一定有所收穫。後列提出美國教師的歷史課堂實錄，他們在「課程設計」與「教學方法」兩個層面中，分別做了一些值得參考的作為，希望以此與先進們分享「如何改變教學」的方法。

二、美國教師的歷史課經驗

（一）課程設計

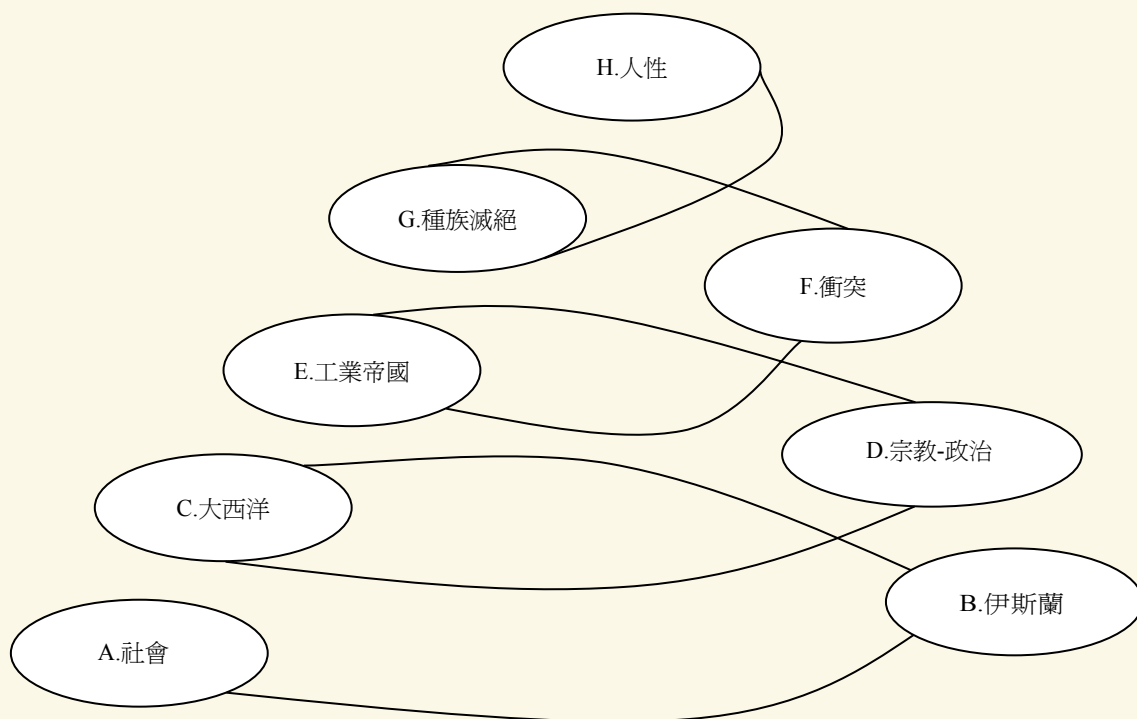
美國西雅圖Lakeside School的教師Gibb, D.為了要重新找到歷史教學的定位，²他提出了這樣的問題：「我們的目標在於教導學生如何思考，於是我們要想的是一史家使用了哪些思考的形式，還有哪些有意義的

技巧」（Gibb, 2002：175）。於是Gibb, D.在教學之前，將教學核心聚焦於「歷史思考」，如同他所發表的文章主題"Teaching Thinking"一般，清楚地指明他的設計理念，此理念明顯的是要與「傳統的」歷史教學有所區分，亦即不再只是給學生「背」一堆書面上的文字資料，而是讓學生在歷史課程的學習中獲得「思考」的能力。

接著，他將理念放入課程設計的架構中，在學期開始之前，挑了世界史中的八個主題作為教學內容架構，八個主題的挑選原則是根據Gibb, D.的教學經驗累積，換句話說，這是一個相當主觀的課程設計，但是就是因為他勇於突破，不再只依賴教科書，而能以教科書為基礎，跨越單元、整合內容，讓主題與主題之間能夠互有關聯，也才讓學生更容易連貫教科書中零碎的歷史知識（學生的正面回饋可從後文得知）。

基本上，使用此架構進行實際教學時，是從「A.」教到「H.」，前一個主題為下一個主題的基礎，所以才呈現「螺旋式」架構，具有學習深度進程的意味，不過，當各項主題中出現相關的討論時，是允許跳躍比較的，如圖一：

² Gibb, D. (2002) 所著"Teaching Thinking"一文中，並無說明此教學經驗採自哪一個學習階段，故筆者無法得知該課程設計適用的年級，不過，在美國各州展開了訂立課程標準與教育改革的風潮下，我們可以知道有關美國學生在「世界史」的學習中，最早在五年級即展開（如加州）。如同Gibb, D. (2002：180) 所言，每個教師都可以在課程開始之前，著手設計屬於自己的教學內容架構，所以，無論是哪一個單元、在哪一個年級，歷史教學要掌握的核心理念皆是「思考」，唯有思考歷史，歷史/過去發生的事才會有意義。



圖一 Gibb, D.世界史教學內容架構圖

資料來源：Dwight Gibb (2002), *Teaching Thinking*, *The History Teacher* 35 (2), p.180.筆者自譯。

Gibb, D.認為這些大範圍「跳躍」的主題對教學是有效用的，雖然這些主題看起來似乎分開且獨立，但是其中卻有密切的關聯性，而且可以很容易地連結彼此的關係，就像談到「伊斯蘭」後，就必須談到其與拉丁美洲、歐洲（大西洋）的關係，這樣一來，教與學的層面上才有連貫性，整體概念也隨之更清楚（Gibb, 2002：180）。

Gibb, D.考慮到系統化的思考對學生而

言，仍是一種困難的概念。所以又嘗試選擇了一些主題去建立教學過程的架構，這個架構是系統性的設計，教學架構分成兩類：上圖呈現的是「教學內容的架構」，另外有「教學過程的架構」，他認為教師教授歷史的過程主要包括三個層面，分別是方法（含特殊的概念、主題、教學技巧）、過程、目標，如表一（表格中的底線、標框、黑斜體皆為筆者所加）。



表一 Gibb, D.歷史教學過程架構表

方法 (Tools)	過程 (Process)	目標 (Goals)
洞察力、理解力的練習 讀、寫、利用 參考文獻 自由權、國家	精熟 按形式建構 摘要、分析	史實性
文化 多類型的觀點 個人的學習風格	真誠 神入	多樣性
偏見 群體、種族、種族滅絕 自然資源、互相依存 暴行、和平 制度	綜合性 系統性的思考	全球互相依賴論
客觀性、偏見 學術典範、挑選的人事物 參考文獻 不確定的、 複雜性 、選擇的	探索	公民資格 (citizenship)

資料來源：Dwight Gibb (2002) Teaching Thinking, The History Teacher, 35 (2), p.182. 筆者自譯。

首先提出表格中三點需要說明的地方，以便國內教師欲採用此架構輔助教學時能有清楚的脈絡：

1. 欄位部分，最右側「目標」欄視教師為課程設定的教學目標而決定；「方法」與「過程」兩欄與其下的四列分別獨立，但左右欄位中的方法與過程必須相互呼應。以第二欄中標框的「多類型觀點、真誠、神入」為例，英國學者Peter Lee (1997) 等人在近年來的歷史教學研究中常強調要教學生「神入」(empathy)，指的是現代人能夠進入過去人們的心靈世界，以他們當時的感受去體會過去的情境與行為；真誠(sincere)則是表示我們在神入過去時，必須抱持誠摯、發自內心體驗的態度。如此一來，當每個

人以真誠態度神入歷史後，便會產生各種類型的觀點，由此來看，教師可將課程的目標設定為「史實性」，因為不管神入的觀點為何，最終都必須以歷史證據為依歸。

2. 方法欄中有二項看似意義重疊的翻譯名詞，在此說明之。第一項是「多類型觀點；複雜性」，首先要注意的是表格中方法與過程兩個欄位必須互相呼應，以此來分析多類型觀點，應該是Gibb, D.希望教師在教授過程中，帶領學生以真誠的態度神入歷史，不同學生便產生了多種不同類型觀點解釋歷史；而與「複雜性」呼應的過程欄位是「探索」，意指教師在教授過程中要掌握探索(inquiry)的重點，請學生從各種可取得的資訊去發現歷



史，這些資訊可能是一本文獻、一個歷史人物受到的評價、學者的研究成果……等，或者是對某個歷史事件的不同見解（如後第二例中學生對法國大革命的探究），所以探究歷史的資訊具有複雜性的特質，學生必須從複雜的資訊中理解出屬於他們自己的主觀歷史知識。第二項是「讀、寫、利用參考文獻；參考文獻」，前後兩者的區別是前者加上「讀、寫、利用」等動詞，是因為與其呼應的過程欄位中強調「摘要、分析」，所以是教師在宣告在課堂中需要做摘要與分析的工作後，再請學生讀、寫、利用參考文獻，以便達成教師要求；而與「參考文獻」呼應的過程欄位是「探索」，是希望學生能從各項可供參考的文獻中，自己建構知識，並不像前者（摘要）是在複製或整理他人的成果。

3. 在「方法欄」中有許多類似一般認知的「概念」名詞，如文化、自由權、國家、種族、制度……等，那麼，如何將概念轉化成「學習方法」呢？Gibb, D. 文章中指稱的「方法」原文是「tool」，應該是希望學生將文化、自由權、國家、種族、制度……等概念作為歷史學習的切入點，筆者認為若是以教師的角度來看，以「approach/取徑」這個詞語替代更為貼切，不過從原來的詞義進行分析，將文化等概念作為學習方法亦無不妥，白話的說—就是學習歷史的工具—要學歷史就得靠這些概念，舉例而言，在臺灣史教學中，唯有透過對十七世紀的世界與荷蘭文化、中國明朝末年的制度、外來者與臺灣本島族群的衝突等各種概念的理解，才能形成較完整的十七世紀「歷史圖像」（history

image），在學習與理解的過程中，自然而然已經將「概念方法化」了。目前教改政策中的九年一貫課程，不也是把「概念能力化」嗎？在社會領域中第二主題軸「人與時間」的能力指標中即有此種示例，如「2-3-2 探討臺灣文化的內涵與淵源、3-3-4 分辨某一組事物之間的關係是屬於因果或互動」中標示底線者是一種概念，卻也同時成為能力的一部份。所以，獨立的歷史概念不只是學習歷史的工具或取徑，在經過教師引導、同儕討論等有意義的學習後，便賦予學習者懂得利用方法的能力。

以下舉二例說明實際教學與課堂上學生同儕之間的討論（請同時參照圖表說明）。

◎第一例（如表一標示**黑體**部分）

- 教學內容架構圖中的主題—「A. 社會」，
- 教學過程—「摘要」，
- 採用的方法—「閱讀文獻」。

學生必須閱讀一些有關在這個主題上有爭辯的文章，像是Marvin Harris寫的'Cows, Pigs, Wars, and Witches'，然後進行課堂討論，再將討論中不同的觀點寫在黑板上，直到爭辯出一個結果為止。因為有不同類型的觀點，加上學生個人學習的風格不同，這堂歷史課就可以達到讓學生了解到歷史具有「多樣性」的目標（Gibb, 2002：185）。

Tessa：Marvin Harris的書是一種猛烈的開始，它引發了強烈的討論並讓我開始去思考人類為什麼要做他現在正在做的事。它對於如何設計一套有關人類層級的歷史課程是有價值的，它也幫助我們對於大屠殺（the Holocaust）有更深的認識，因為我們正學著知道，一個人並無法從人性簡單心理觀點去掌控事情。



Reed：Harris寫的書中主要的摘要是一文化創造了阻礙人們理解「客觀意識」的迷思（myth）。但是我認為他時常只是在辨認它本身的意涵，而且我還發現我能從自己的報告中，想到之前夏天去印尼看到的Toraga人（Gibb, 2002：186）。

教師Gibb, D.在這個主題的設計上，讓兒童閱讀Marvin Harris的書，兩位學生簡單地做出摘要，並且討論他們閱讀之後的看法。Tessa認為這本書帶給她對人性的再認識，對大屠殺事件也有更深的理解；Reed則是做了一點批判，並且連結到自己的生活經驗。所以讓學生先閱讀文獻、寫出摘要，再進行課堂討論，是一種建構歷史知識的方法。

◎第二例（如表一標示斜體部分）

- 教學內容架構圖中的主題－「D.歐洲宗教與政治」，
- 教學過程－「探究」，
- 採用的方法－「複雜性」。

學生在前兩個單元（B.伊斯蘭、C.大西洋）的學習後，應該將焦點關注在歐洲的發展史。教科書使我們快速地瀏覽了像是新教改革（Reformation）和專制政權時期的事情，但是學生應該藉由過程的學習學到一些技能。像是法國大革命，學生可以分成支持或不支持革命的兩派，然後了解為何要規劃革命、又為何有人要反革命，之後，他們也可以改變立場，藉由這樣的複雜性，希望他們寫下自己在這個教學單元的表現以及理解了哪些東西。

Tim：回到基本的史實上做探討是令人滿意的，而且整合了各事件的說法。使用教科書讓我覺得我可以記得資料，也更容易連結其他人的資料，然而，這也讓更多資料的集合有困難，因為我發現自己無論怎麼寫，都是在複習其他人的東西。使用教科書的危險是它

讓每件事看起來好像很簡單，但是卻又好像不允許閱讀者仔細觀察其中的訊息，也不能真正去了解它的價值。

Luke：法國大革命是今年最棒的單元，因為資源的多樣化，我們閱讀了政治理論，從Hobbes、Rousseau還有Voltaire對社會的批判論。教科書將事件放大到由國王的觀點來看，Burke從國外的觀點看這個革命的反省可以看到法國人生活上的所有問題是如何產生的一宗教、經濟、政治、哲學—這些導火線產生引爆了革命，這都是法國人的憤怒與固執造成的（Gibb, 2002：188-189）。

透過閱讀教科書，以及教師課程設計的鋪陳，我們可以看到兩種截然不同的學生心得。Tim認為他似乎一直在重複別人的東西，但是又覺得教科書中的知識無法提供他對歷史知識更細緻的探究線索；反觀Luke認為因為這個單元，他閱讀了更多的文獻，利用歷史思考建構出「法國大革命」如何發生的歷史知識，並能明白指出是宗教、經濟、人民等面向共同引爆的原因。

從上列兩個例子可以發現學生能以分析課外資料、配合教科書為方法，進而做摘要，與同儕討論得到歷史知識。Gibb老師的這套課程得到了許多正面回應，像是學生之一的Darren就說：「這類型的課程具有的優點除了比較有趣之外，我們還可以在文獻當中致力於組織我們的思考，花時間在腦中運作概念，互相激盪。而且也讓我們在課堂上分享到其他同學獨一無二的觀點，進一步地加廣了歷史課的深度與自己的理解力」（Gibb, 2002：195）。

（二）運用史料的教學方法

美國學者Hoge & John D.認為歷史教學最重要的就是如何讓過去的東西變成像是真實的、呈現在眼前一般的情境，而非遙不可



及，或是只由某些固定的人在掌握的訊息。如果能夠做到這點，兒童就能夠從他們自己的生活與當代的事件結合，以達到對一般事情具洞察力的目的。有技巧的教師要能有使用一些方式讓兒童能夠學習歷史並喜愛它，像是使用資料去強化兒童接收被傳授的知識；使用圖片、錄影帶去形成兒童對歷史的圖像；或是提供一些現場模擬的可能作法，包括口述歷史、田野調查、參觀古物經驗的分享等等（Hoge & John D., 1988）。依照 Hoge & John D. 的說法，歷史教學現場就是建立一個歷史學習情境，其方式就是利用資料、圖片、古物等等，這些連結教學與兒童的媒介就是「史料」，運用史料就是讓兒童接觸過去最直接的一項途徑。所以史料教學是歷史課堂上一項重要的教學方法，在國小的層次，如何運用史料呢？美國的國小教師進行了嘗試性的工作，也獲得了學生的回饋。

T. Shanahan、B. Robinson、M. Schneider 在五年級黑人歷史月的統整課程中提出了「利用史料創造文獻」的具體作法。他們認為讓兒童「書寫歷史」是一種為族群保留記憶與資產的最佳方式，不需假手他人。為了補足教科書的不足，因此教師開始尋找與黑人相關的、適合閱讀的文章給兒童討論，無論是歷史上的著名人物、或是街頭被槍殺的黑人兒童，都是教材之一。教師藉此讓兒童感受自身與社會、與黑人的關係；另一方面，教師必須安排兒童在某個組別、訓練他們在適當的情境下發言，這樣才能讓兒童的歷史思考轉化為口語表達。教師更進一步地讓兒童在社區中尋找「對兒童而言是重要的人物」，讓兒童為他們撰寫小傳，這些文章也能夠在社區的刊物上發表。藉由這樣的訓練，兒童由自身出發去體會歷史、參與歷史文獻的創作，在這種教學模式下，兒童自然對歷史有較高的敏感度與體認。能夠了解自己並非是歷史知識的吸收者，而是

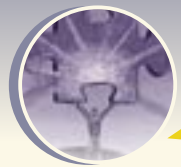
歷史知識的建構者（Shanahan & Robinson & Schneider, 1994）。

從以上的實例可以得知，這些教歷史的老師們所做的都是非常簡單的工作：將課程畫成架構圖、提供讀書的方向或工具、設定一個主題等，其他的就靠學生自己完成了。換言之，美國教學現場的實證研究多是強調兒童解讀歷史的「方法」，例如：閱讀文獻做摘要、著重口述歷史的運用、課堂討論與報告，這些都是兒童藉由做歷史（doing history）建構歷史知識的方法，在建構知識的過程中，也看到兒童用歷史思考組織了閱讀的文獻（學生 Luke），以及對人性的重新認識（學生 Tessa）。

就筆者所知，國內的國小歷史教學領域中，已經有許多老師改變以往的單一講述教學，進行研究型的革新工作，如沈映汝（2002）邀請受過日本教育的阿嬤到教室中實際告訴學生當時的求學經驗；吳志堅、莊育詩（2003）修改課程中的片段知識如霧社事件，編成故事讓學生閱讀，並藉由問題討論，從中分析學生對歷史的認知層次；李雅芳（2004）先自編五個臺灣史教學單元，於各個單元中選取代表性的圖片、圖畫，再帶領學生進行文字閱讀以外的圖像解析……等，與前述美國歷史教師正在從事的教學創新正巧有不謀而合之處，實令人感到教師改革的可貴。本文僅舉歷史教學為例，其實各個領域都可以從事變革，端視教師個人的意願與心態—這才是最重要的。

三、期望您的改變

范信賢的研究指出教師對文化霸權（例如教育制度、學校行政）規訓的馴服程度（同意/抵抗）和馴服的意願（積極/消極）有不同的分類，其中消極的同意就像「準公務員教師」、「機會主義教師」；消極的抵抗就像「退縮型教師」、「混日子型教師」；積極的同意就像「明星型教師」、「苦幹型



教師」；積極的抵抗就像「改革型教師」、「專業型教師」（范信賢，1995：106）。本文除了主張現場的教師應該走向積極改革的路，也必須顧及教師身處學校體制下的傳統束縛。

要求教師改變教學畢竟有其困難，周鳳美曾經從「教師學習」的角度去探討教師改變教學的困難，她指出因為國家教育體制以及長久的傳統教學模式，一位教師在進入師資培育機構（如師範學院）修習教學學科課程之前，他們已經累積了長達「12年」的學徒式觀察（apprenticeship of observation），學徒式觀察對教師教學深具影響力，它使教師個人在學生時代的十多年之間，形成一個對「教師教學」與「學生學習」的既定模式。如果教師缺乏自省的能力，可以想見結果就是教師自覺或不自覺地「複製」了上一代教師的傳統教學方式（周鳳美，2001：130-132）。所以唯有教師自省、自願改變，

無論面對什麼型態的教改政策，才能夠應付自如。

很幸運的，筆者在不同的國小中，同樣看到了許多願意自我成長的教師，他們不只是教師自我改變革新的最佳範例，同時帶給周遭同事一種彼此刺激、良性競爭以及觀摩學習的機會。尤其是目前在偏遠山區服役，看到老師們在與平地教學環境一樣的壓力下，卻從不懈怠，反而在教學上的求新求變，其作為不過只是從教材中發展出一首英文歌、一場寫字競賽、一段順口溜……等小動作皆能讓教學更活潑化，進而提高學生學習興趣，他們的認真，打破了我對偏遠地區教師的刻板印象。希望藉由這些分享以及美國教師之歷史課經驗（1988~2002），能夠帶給我國現場教師一點啟發，無論是課程編排、教學方法、教材內容，只要教師願意做些改變，學生就是幸福的，教育界也會因為您而希望無窮。

參考文獻

- 沈映汝（2002）。國小臺灣史教學之質性研究。台北：台北市立師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 吳志堅（2003）。理性理解歷史－國小歷史教學的個案考察。花蓮：國立花蓮師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 李雅芳（2004）。當孩子遇到圖像－圖像融入兒童歷史教學。新竹：國立新竹師範學院社會科教育學系碩士論文。
- 林志成（2005）。穿透教育迷思的行動智慧。竹縣文教，31，4-8。
- 周鳳美（2001）。教師改變教學之困難－從教師學習的角度探討，課程與教學季刊，4（4），129-142。
- 范信賢（1995）。文化霸權的運作機制：對國小教師學校生活世界的探討。新竹：國立清華大學社會人類研究所社會學組碩士論文。
- 黃道遠（2003）。國小歷史教學之反思、理論與實際。新竹：國立新竹師範學院社會科教育學系碩士論文。
- Peter Lee著，周孟玲譯（1997）。為什麼學習歷史。清華歷史教學，8，5-17。
- Dwight Gibb(2002). Teaching Thinking, The History Teacher,35(2),175-202.
- Grant Bage(2000). Thinking History4-14. New York：Routledge Falmer.
- Hoge&John D(1988). Teaching History in the Elementary School(ERIC Document Representation Service NO. ED293784,)
- T. Shanahan、B. Robinson & M. Schneider(1994). Black history Month resolutions: Fifth grades construct their heritage", The Reading Teacher,47(8),660-662.