

第三章 概念學習模式的歷史教材設計理念

學校教育的目的，是在傳遞社會生活的經驗與民族文化的遺產，使青少年能藉由學校教育有效的參與社會生活。因此，學校教育所提供的課程，就包含「青少年的學習」與「社會需要」的成分，其中穿針引線者是教師傳授予學生的「知識」。任何教育目標的達成，少了知識作為媒介，將會是空洞的。知識的具體表現則在於「教材」，教材在教學上扮演的角色十分重要，其選擇與組織也就必須更加審慎。由上一章的探討，我們可以了解知識的種類何其多，但不是每一種知識都適合放入教材。因此，當我們進行教材的選擇與組織時，應該如何設計？這是本章所要探討的重點。

根據教育部公佈的國民中學¹與高級中學課程標準²，其中的「實施通則」與「教學要點」，可以明白的歸納出各科選擇教材應該遵循的四項指標³：

- 一、應以社會生活中最有價值，應用最廣者為教學教材，以免教育內容與社會生活脫節。
- 二、應使學生獲得完整的經驗及系統知識。
- 三、應力求避免百科全書式的組織，以免學生記誦零碎的片段知識。
- 四、應富有彈性，以適應學生的能力與需要。

¹教育部國民教育司：《國民中學課程標準》，（台北：正中，1983）。

²教育部中等教育司：《高級中學課程標準》，（台北：正中，1983）。

³施添福：《我國中學的地理教育：反省與展望》，（台北：國立師範大學地理系，1983年），頁120-121。

從上述部訂課程標準揭示的四項指標來看，無疑的，國、高中的課程設計都是從學生、學科、與社會這三個環環相扣的因素考量的。這種考量，也正是課程專家的基本主張⁴。其選擇組織當然也必須思考三大問題：一為「學科知識結構」；二為「青少年身心發展」；三為「社會需求」，因此，本文擬就此三方面進行探討。

⁴ 黃政傑：《課程設計》，（台北：東華，民國 80 年七月），頁 103。施良方：《課程理論》（高雄：麗文，民國 86 年），頁 123。

第一節 學科取向的教材設計理念

學科取向的歷史教材設計理念，是以學科的知識結構與特性為設計的第一要素，長期以來我們的高中歷史教育透過這樣的設計理念，有效的彰顯其獨特性與重要性。不過，由於對學科取向的認知仍有偏差，以致當前高中的歷史教材教法，仍有待進一步的改善。

一、知識結構與學生、教師的關係

在傳統的歷史教材上，常被批評是人名、地名、年代與事件的堆積，歷史教學也常常流於機械式的記憶訓練，結果歷史課對於學生的意義就是為了考試，考完了也就忘光了，這確實是許多基層歷史教師難以克服的問題。因此加強歷史學科知識結構的探討，並且提出歷史教材與學科結構的關係，對於歷史教學是刻不容緩的問題。

本文所以強調以歷史學科知識的結構來進行教材的設計，並以概念教學模式應用於歷史教學，是因為在一般歷史教材與教學上，大多只注重現象或事實的描述、專有名詞的記憶及通則的背誦。而在教材內容的組織上，則又把整個學科分為許多獨立的單位，缺乏一種統整性的主題，這種現象在國中與高中舊課程的歷史教科書中尤其明顯，而民國八十八年實施的高中新課程，歷史科在國中既有的學科知識上採「主題式」的論述，使相關論題不再散落於其他章節中，是一種不錯的處理方式。因此我們認為重新去了解、認識與評估知識結構的問題，是解決目前歷史教學為一般外界批評的方法，而站在學生的立場去思考「了解知識結構」，就是希望學生能達到以下的

幾項學習目標⁵：

- (一) 了解某學科之特徵、該科之探究法以及該科所用資料之性質。
- (二) 試行探索歷程並自求結論（甚或理論）。
- (三) 在該科中從事邏輯思考。
- (四) 以某種有意義的方式，使其他觀念和新知識與該科發生關聯，因為只有把觀念加以歸類和統整，學生才能有效地應用其他知識以解決新問題。

由上所述我們可以了解，讓學生深入到知識結構的用意，是把學生當作一個小小的學科專家，他們或許並不像歷史學者般的專精，但主要是要讓學生深入到歷史學科的核心，重要事實、概念、通則與理論的學習固然重要，但是藉此學習歷史學領域中的思考方式與歷史學中獲得結論（或理論）的方法，更進而能運用知識解決問題。這也是教材設計「學科取向」理念的一個重要任務。如在歷史研究中首重「科學的方法」與「證據」，將此精神融入教材中，引領學生對於「學科」基本精神的認識與了解，進而能習得歷史學領域中的思考方式，能讓學生更有效的學習歷史。在高中「中國歷史的起源」中，建宏版論及「夏代國家的形成與發展」時，提及：

民國初年的許多學者，深受疑古派學風的影響，對於夏代歷史大都存而不論。直至近數十年來，考古學家在山西西南部、河南西北部地區發現了以河南偃師縣二里頭為代表的『二里頭』文化（西元前 2000~1600 年），其時代與文獻傳述的夏代大體

⁵黃炳煌：《課程理論之基礎》，（台北：文景，民國八十四年四月），頁 99。

重疊，主要活動的範圍也大致吻合，雖未發現關於夏代直接的文字記載，其信史地位已逐漸得到學界的承認。⁶

另外在三民版中亦提及：

古史上夏文化是否存在，一直缺乏考古實物的證據。直到西元 1973 年，終於發現……以河南偃師縣二里頭遺址為代表的二里頭文化（約西元前 1900~1600 年）。二里頭文化分布於河南省西部和山西省南部，正是傳說中夏文化的分布地域。遺址中發現了最早的宮殿遺址，以及眾多青銅器。……夏代是古史中第一個世襲王朝，早在周代就有『禹鑄九鼎』的傳說，這一點也和二里頭的青銅文化契合。在這裡地上與地下兩種資料似乎可以接榫。⁷

在這二個版本中，並未直接點出夏代與二里頭之間的關係，而是循著「考古」與「文獻記載」這二條線，慢慢引出夏代與二里頭的關係，這種處理方式，將歷史研究的精神植入其中，表達了「證據」對於歷史學的重要性，學生在這種知識與概念的推理下，也能夠慢慢的領會歷史學領域中的思考方式，與歷史學獲得結論（或理論）的方法，進而能運用以解決問題，更重要的是學生也學會了歷史研究的基本方法，較能深入歷史學科的核心。。

一個歷史教師為何需要了解歷史知識的結構問題？為何概念分析學派大師皮德思（Richard S. Peters）要大聲呼籲教師

⁶陳豐祥：《高中歷史 - 上冊》，（台北：建宏，民國九十年八月），頁 10-11。

⁷李東華，蔡瑄瑾編著：《高中歷史 - 上冊》，（台北：三民，民國九十一年八月），頁 18-19。

「重評知識結構」⁸，其用意即在於若教師對其任教學科知識結構不甚了解，他就無法判斷何種教材是較重要，何種教材是較次要的；他更無法判斷該讓學生先做何種的預習，才能在教師授課時能獲得充分的了解。當然有些老師會很不以為然的認為他只要有一本教材在手即可，但教材畢竟是死的，必須要教師的活巧心靈加以組織運用，學生才能深入教材所傳達的知識。

高中教科書開放審定本之後，在「一綱」的前提下，各家版本出現完全不同的編寫方式，有些版本在書中放入了大量的參考資料，如龍騰版在「中國歷史起源」一章⁹中，所放入的參考資料多達「六則」，我們從其所放的參考資料，不難看出編著者的用意是希望以「原始資料」左證課文中的問題，如在資料一：

兩千年來的中國史學家，上了秦始皇的一個大當，以為中國的文化及民族都是長城以南的事情；這是一個大大的錯誤；我們應該覺悟了！我們更老的老家 - 民族兼文化 - 除了中國本土之外，並在滿洲、內蒙古、外蒙古以及西伯利亞一帶；這些都是中華民族列祖列宗棲息坐臥的地方；到了秦始皇築長城，才把這些地方永遠斷送給『異族』了。

摘自：李濟，〈記小屯出土之青銅器〉

編者希望藉李濟之口，說明中國古文明起源並非僅是我們所認知的中華民族境內，其範圍是很廣且多元的。其引用參考資料的用意固然良好，但「過多」的參考資料，反而容易產生

⁸歐陽教：〈觀念分析學派的教育思潮〉，《現代教育思潮》（台北：師大書苑，民國七十七年），頁 10。

⁹張元：《高中歷史 - 上冊》，（台北：龍騰，民國九十年八月），頁 4-12。

喧賓奪主的現象，讓教師在備課之時，容易陷入知識障中，忽略何者為主何者為副的現象，而學生在學習時，也容易迷失方向，被大量的資料所驚嚇，對歷史產生恐懼感。根據筆者於國中任教六年，高中任教二年的經驗中，高一學生剛從國中畢業，在教改希望「簡化教材」的期望下，國中的教材已盡量精簡，高一的學生一下子進入這麼多的「文字世界」，實在需要時間適應。因此，歷史教師的引導，在高一的階段就顯得非常重要，他們是引領學生更深入歷史殿堂的導師。對於歷史學科知識的了解，才能讓教師知道如何取捨，在大量的資料中，明白何者為主要，何者為次要，以及如何引領學生，明白這些資料的用意只是再次的確定並左證某歷史概念，並非是主角，教師若對歷史學科知識的結構不慎了解，在教材的處理上產生了主副不分的情況，恐怕非學生之福。

由以上的探討，我們知道「了解知識結構」這個命題並不僅止於「教材設計者」所思考的問題，教師與學生也都在其中扮演了重要的角色，教材的設計是為了方便「教師」傳授知識給「學生」，少了教師與學生，教材就失去意義。

二、知識結構與歷史教材設計

「學科」是追求真理與知識的架構，每個學科都有其獨特的方法，學科不只是研究的界限，也是知識的劃分與學者的集合¹⁰。以「學科取向」的教材設計，就是要根據知識內在的性質和邏輯來進行，它重視公認的科學概念、基本事實、基本原

¹⁰黃政傑：《課程設計》，（台北：東華，民國 80 年七月），頁 105。

理和科學體系¹¹，在社會科的知識結構上，我們一般依其層級將之分為事實、概念、通則、理論（第二章已詳細探討），而我們認為學科是傳遞社會文化遺產，最有系統、最有效也是最經濟的形式，學科經過課程與教材設計家的精心巧思後，所呈現的知識會是較有系統、較具體的，因此它是以較合理的方式向學生提供有關知識的要素及各要素之間的關係，而在歷史教材的設計上，尤其應該注意這樣的原則，否則容易流於孤立事實與概念的介紹。

如以高中「中國歷史的起源」一章為例，有關中國歷史起源的研究與論述何其多，教材設計者若沒有經過選擇與組織，只是將零星的研究與論述放入教材，沒有一個統整的概念運作於其中，這樣的教材所傳達的將是零星瑣碎的知識。如在正中版有關「舊石器時代」的敘述，將舊石器時代分為早期、中期、晚期，早期舉出「山西芮城的西侯度、雲南元謀、陝西藍田、河北房山的周口店」說明藍田人時，點明是公主嶺的藍田人；中期舉出「陝西大荔、湖北長陽、廣東韶關的馬壩、山西陽高的許家窯、襄汾丁村」；晚期舉出「廣西的柳江、綏遠烏審旗的薩拉烏蘇、寧夏靈武的水洞溝、河北房山周口店的山頂洞」¹²，所列舉有關舊石器時代的遺址總計有十三處，所佔篇幅既有五頁，對於各遺址的敘述很詳盡，資料也很詳細，如介紹許家窯遺址時提到：

在許家窯遺址中就發現將細小的石器鑲嵌在木柄或骨柄上而成為『複合工具』，這種複合工具就更能有效地應付野獸和自然環境，在許家窯遺址骸發現了大量的石球，石球的大小規

¹¹施良方：《課程理論》，（高雄：麗文，民國86），頁149。

格一定，大約從 100 公克至 1000 公克之間，石球可能是狩獵用的『投石索』。大量使用石球，增加了狩獵的收穫量。這可由地層中至少發現一匹野馬、十一匹披毛犀得到證明。

對於遺址介紹得鉅細靡遺的例子在這五頁中，不勝枚舉，在此令筆者質疑的是，如此大篇幅且鉅細靡遺的介紹這些舊石器時代遺址，其所要傳達有關整體舊石器時代的主要「概念」為何？此版本在介紹完每個遺址後，雖然會有一個小結論，如在上述的許家窯遺址中，其結論為「由於工具的進步，舊石器時代中期的狩獵活動，是比早期的狩獵活動來的頻繁。」這樣的處理方式就顯得有點零碎，容易讓學生陷入知識的迷障中，只顧著記誦每個遺址無關緊要的細節，忽略了整體的概念。史實的陳述是為了歸納或彰顯某一概念，但過多史實的堆砌則容易使人忽略了概念的存在，應該選擇容易突顯重要概念的史實，並將各項史實之間聯繫起來，否則學生學到的只是瑣碎的歷史知識，徒增學生負擔而已。因此，本研究認為將概念學習模式的精神放入教材設計中，教材才會是較有系統，不致淪為零碎知識的填充。

再者，歷史學科有其知識結構應有的邏輯次序、基本語言、事實發展與價值標準，當然也包含了相關的概念、原則及論述方法，其中各種概念與原則尤其受重視¹³，因此在「學科取向」的歷史教材設計上，我們除了應建構歷史科的知識結構

¹²胡春惠主編：《高中歷史 - 上冊》，（台北：正中，民國九十年八月），頁 4-6。

¹³陳豐祥：〈歷史學科的知識組織與課程設計〉，《人文及社會學科教學通訊》，第十一卷第六期，（台北：教育部人文及社會學科教育指導委員會，民國九十年），頁 26。

之外，也要將歷史知識的獨特性彰顯出來。如歷史科重史事的原因、經過、結果、意義與影響，亦重歷史人物的忠奸善惡，而通常教材在敘述時，常會因力求詳盡而流於繁瑣。因此若我們能夠針對某一重要概念，將相關的眾多史實歸納進來，對學生來說，所得到的將會是一個較完整的概念，而史實則是支撐此概念的證據，如此一來，學生的思考、綜合、分析能力也將能獲得發展。概念教學模式強調的是眾多史實是支撐概念的骨架，最終還是得點出主要概念，這些史實才會顯得有意義。

如在高中「中國歷史的起源」一章中，有關中國文明起源是「本土起源」與「多元發展」，這兩者在中國文明起源的論述中是很重要的概念，在此單元中，各家版本也都非常忠實的陳述相關重要的新石器時代的考古遺址，每個版本都有提及「仰韶文化」、「龍山文化」與「河姆渡文化」或者其他的文化遺址，於其中也都有介紹每個文化的特色，如陶器的種類與形式、住屋建築的情況、產食的方式、食物的種類、飼養的牲畜等等，但只有少數幾個版本明確的點出，中國文明的起源是「本土起源」與「多元發展」這兩個概念，如建宏版：

黃河中上游的仰韶文化……長江下游的河姆渡文化……北粟南稻，都屬中國原生作物，非由境外傳入。以豬犬等為主的家畜，也迥異於塞外及西亞民族畜養的牛羊草食性動物。凡此都證明中國農業的起源及發生，具有整體而統一性的本土色彩。……兩種文化有相當的差異，清楚顯示文化多元創造與獨立發展的地方性色彩。¹⁴

¹⁴陳豐祥：《高中歷史 - 上冊》，（台北：建宏，民國九十年八月），頁 3-4。

這是由眾多史實歸納出概念的典型例子。另外，在三民版的處理上，其在標題中明確的點出「中國文化的起源 - - 本土起源與多元發展」，並於行文中說明：

以農業來說，中國的主要作物是以小米和稻米栽培為主，和兩河流域、尼羅河及印度河流域的麥作文化不同，有其獨特性。再者，中國的新石器文化也不只有黃河流域一個源頭、一種類型，中國各大地理區幾乎都有地方性的新石器文化產生。我們可以從農作物的區分，說明當時各地多元文化發展的盛況。¹⁵

接下來並舉黃河流域、長江流域、東南沿海的新石器時代的遺址作為說明。這是先點出概念，而後藉史實來支撐概念的例子。在龍騰版中，則是於標題中直接點出「多元的新石器時代文化」，但顯然不知道此多元的特色表現於何處，因此其處理上先介紹中國新石器時代遺址分布的情形，然後歸納出：

我們依據考古發現，可以知道中國文明並不是起源於某一地區，而是從幾個地方成長發展，相互作用，逐漸形成的。……黃河流域最早的農作物是粟、黍，長江下游最早的農業是稻米，與西亞兩河流域在氾濫平原上，利用灌溉種植小麥的情形很不相同。安特生主張，中國文明係自西亞傳入，顯然難以得到事實的支持。¹⁶

這也是由眾多史實歸納出概念的例子。如果眾多史實的陳

¹⁵李東華，蔡瑄瑾編著：《高中歷史 - 上冊》，（台北：三民，民國九十一年八月），頁 8。

¹⁶張元：《高中歷史 - 上冊》，（台北：龍騰，民國九十年八月），頁 4-5。

述無法形成概念時，就很容易流於資料的堆砌，學生的學習也就容易流於機械式的記憶。反之，若是能掌握史實與概念之間的關係，透過教師反覆的歸納或演繹的過程，學生將能習得分析綜合的能力，也能深刻明白史實是支撐概念的骨架，理解概念比記憶史實來的重要，但這並不表示就不需要記憶一些重要的史實，少了史實的依附，概念就會變得空洞，這是進行概念教學所必須注意的。

本研究所以要強調知識結構與教材設計的關係，主要是著眼於歷史學科知識結構中的「概念」。在知識爆炸的今日，每日都有研究的新發現與新成果，我們無法將所有的知識內容與細節鉅細靡遺的傳授予學生，即使學生學到了這樣瑣碎的知識，也容易忘記，更難將所學運用於日常生活中。一般人批評「歷史無用」，這也是我們歷史教師經常面對的質疑，當美國發生九一一事件時，有關阿富汗及回教世界歷史文化及地理的研究，在一夕之間成為顯學，在在顯示歷史與世變呼應的實用價值。其實歷史文化一直都存在於我們的日常生活之中，只是因為與我們太貼近了，習焉不察而已。因此如何透過歷史學科知識的處理，以利於培養一般大眾與學生對於歷史科的正確的認識，這是本文提出以「概念」為中心的教材設計與教學的用意所在。一般人容易記住一個或多個概念，但要記住眾多的歷史事實殊為不易，因此課程的規劃與教材的設計，應該努力尋找學科的基本概念，主要的原理原則等認知結構，透過對知識結構的認識與分析，將之妥善的安排，如此歷史科將不再是瑣碎的事件與人物的背誦。

或許有人要質疑，在眾多概念的包圍下，學生可能成為記憶概念的機器，殊不知一個概念往往會導引出另一個概念，與

彼此間的因果關係，不僅將歷史知識中的「因果性」發揮的淋漓盡致，也更讓學生在一個完整的概念教學中同時獲得多個概念，並習得歷史的思考方式與綜合分析的能力。無怪布魯納認為：「知識的結構 - - 亦即使某一概念緊跟著另一概念的知識之連貫處和出處 - - 乃是教育上應當強調之重點。」¹⁷實是一語道盡概念與概念之間的關係，有些概念是單獨存在的，而有些概念是相伴存在的，教材設計者與教師最重要的就是要結合歷史知識中較相關的因子，注意各個概念間的橫向關係，使之結合，讓學生獲得統一的觀點，如此的教材設計與教學方式，定能收事半功倍之效。如「新石器革命」的概念，它結合了「新石器」與「革命」兩個概念，新石器是來自於「石器製作方式的改變」這個事實；而革命則是來自於「人類產食方式的改變，人類從大自然的寄生者變成生產者」，在「新石器革命」這個概念下，又導引出「聚居」、「村落」、「城市」以至「國家」的概念，這些歷史概念的 formed 與發展都是源自於「新石器革命」，學生能掌握這些歷史概念間的關係，所獲得的不僅是一個概念，而是彼此互有因果關係的概念，將概念連結在一起，不僅能增進學生的思考分析能力，對學生記憶的能力也是有助益的。

再者，概念學習模式的教材設計雖然強調「知識結構」的重要，但還是要依據課程標準來進行的，教材的設計是為了「教」與「學」，因此我們也要考量歷史教學目標。歷史教學目標是指導、實施、評價教學的基本依據，在「學科取向」的

¹⁷Jerome S.Bruner, On Knowing (Cambridge, Mass.: Harvard University Press,1962) ,p120.

教材設計中，我們雖強調知識結構與教材設計的關係，但對於知識的選擇，我們還是得受到歷史教學目標的規範。尤其現在高中歷史已進入「一綱多本」的時代，學生還是得經過考試的洗禮，大考中心信誓旦旦的說明絕不偏於任何一個版本，所重者在「一綱」，而我們透過九一年的七月大考，可以了解測驗內容，其實就是重要「概念」的評量，只要把概念弄清楚想明白，考試大致就可以無往不利了¹⁸，因此重視概念的教材設計與教學方式，不僅對學生的思考與分析綜合能力有幫助，對於實際應付大考，也是相當有助益的。

在教育部所頒的課程標準中，「教學目標」與「教學要點與方法」¹⁹可以清楚的看出，其認知目標可藉布魯姆的《教育目標分類學》²⁰加以區分，即：

- (一) 知識：能記憶名詞、事實、規則和原理原則等。
- (二) 理解：了解某一現象，而能轉譯、解釋或推理。
- (三) 應用：將通則用到特殊情境之中。
- (四) 分析：將溝通的訊息所含的成分或要素，加以排列。
- (五) 綜合：將無組織的元素安排或合併為有組織的整體。
- (六) 評鑑：依照所選擇的規準，評估材料、方法等。

布魯姆所區分的認知目標雖然是教學上所欲達成的教學目標，但教材設計是為了「教師的教學」與「學生的學習」，

¹⁸大考中心：《認識指定科目考試 2—歷史考科》，(台北：大考中心，2001年)，頁 1。大考中心歷史考科的測驗目標強調：「能指出歷史事實中的因果、延續、變遷及趨勢等重要概念。」

¹⁹教育部：《高級中學課程標準》，(台北：正中，民國八十五)，頁 91,99。

²⁰布魯姆：《教育目標分類學 - 第二分冊》，(上海：華東師範大學，民國七十八年)，頁 56。

所設計的教材必須是有助於教學活動的進行，且有助於教學目標的達成，如此的教材設計，才能符合「教」與「學」的需求。

在歷史教育目標上，重視引導學生了解歷史知識的特質，強化學生的思考與分析能力²¹，並要藉歷史事件的成敗得失以養成分析綜合與理性思考、正確判斷的能力²²，而強調知識結構的教材設計與概念學習，所欲達成的目標也正是「不重瑣碎的記憶，同時要求以概念的統合達到分析綜合與思考的能力」。教材是教學的輔助工具，它應該成為幫助教師教學的利器，而不是成為教師教學的絆腳石，如上述正中版所舉出的「舊石器時代遺址」十三處的例子，就筆者目前身為高中歷史教師的身分來看，如此的教材將會讓教師無所適從，在引領學生理解舊石器時代的若干概念時，容易流於瑣碎知識的介紹，反而忽略了重要概念的理解，這對有效的教學反而成為障礙。

因此，教材設計強調知識結構的「學科取向」，並將概念教學模式應用於歷史教學，有其重要性與必要性，而在認知目標的達成上，概念教學模式與歷史教學的認知目標是一致的。

²¹教育部：《高級中學課程標準》，（台北：正中，民國八十五），目標（參），頁91。

²²教育部：《高級中學課程標準》，（台北：正中，民國八十五），教學要點與方法（三），頁99。

第二節 學生取向的教材設計理念

學校教育除了傳遞知識，達到文化傳承的目的外，還有另一重要的目標，即是透過知識的傳授，進而促進學生身心的發展。學校教育的主體是「學生」，唯有對學生的心智發展有深刻的認識與了解，「教學」與「學習」之間的管道才會暢通，而扮演其中媒介的「教材」，尤其需要考量學生心智發展的程度。許多的教育學者也都強調教材必須要將學生納入考量的重點，他們認為：

- 一、「教材的繁簡難易，要適合學生心理和生理的發展順序。」²³
- 二、「教育的對象為人或學習者，因此欲求教育著有成效，必須先對學習者之身心發展的歷程與原則具有深切的認識。」²⁴
- 三、「安排適當的教學進程使之與學生的身心發展程度相配合。」²⁵
- 四、「教材提供的內容，要以能配合學生經驗的具體事實為起點，循序引導學生發展比較抽象的概念於新的學習情境。」²⁶
- 五、「教材內容要能適合學生的需要興趣。學生的需要，可從心理學、社會學和社會人類學等不同角度定義；課程內容的選擇，端視教育目的所強調的是何種角度的需要，而盡量加以配合。至於符合學生興趣的內容，則是達成課程目標的重要條件。但學生興趣常伴隨著外在情境而變化，故選擇課程內容時，亦應隨時注意。」²⁷

²³孫邦正：《教育概論》，（台北：台灣商務，民國五十八），頁 213。

²⁴黃炳煌：《課程理論之基礎》，（台北：文景，民國八十四年四月），頁 12。

²⁵張春興、林清山：《教育心理學》，（台北：東華，民國七十八），頁 35。

²⁶Taba, H.(1962), Curriculum Development: Theory and Practice, New York: Harcourt, Brace & World, Inc.p282.

²⁷同上，p284.

綜合學者們的觀點，我們可以知道教材的設計必須考量學生的心智發展，針對學生的需要、興趣、經驗等因素，並配合其身心發展的狀況，如此的教材設計才能為學生所接受，教學效果才會顯著。因此在強調「學生」為教育主體的前提下，本文認為以「學生」為取向的教學設計，是有其必要性的，以下將就發展心理學與教材之間的關係進行探討。

一、發展心理學與教材設計

學校教育的主體是「學生」，因此針對學生的身心發展進行了解是刻不容緩的，唯有了解受教的對象，教師與教材設計者才能針對學生的心智發展、經驗、興趣等進行教學與教材的設計，才能收事半功倍之效。為了落實此依教育理念，我們首先必須從發展心理學著手，對高中學生心智發展的情形進行瞭解。

「發展」指的是身心兩方面變化的歷程，而此歷程包括了人的一生，造成變化的兩大因素則為「年齡」與「經驗」²⁸。發展心理學有許多專家進行研究，一般行為發展理論主要在解釋個體的智能、社會、人格三方面的發展，在此提出「智能發展」較為重要的兩大教育心理學家，即瑞士的皮亞傑（J. Piaget），及美國的布魯納（J.S. Bruner）。皮氏的理論以階段論（stage theory）為代表，布氏的理論則以表徵系統論（systems of representation theory）著稱，茲分述如下：

（一）皮亞傑的階段論

²⁸張春興，林清山：《教育心理學》，（台北：東華，民國七十八），頁 36。

皮亞傑的認知發展理論有三大前提，一是認為個體智能的發展，也就是個體在環境中適應生活的歷程；二為兒童智能的發展並非只是知識上數量的增加，而是智能行為上品質的改變²⁹。他以四個時期來說明個體智能發展的情形³⁰：

1. 感覺動作期 (sensorimotor stage)：自出生到二週歲，兒童傾向以動作行為來表徵外在世界。
2. 前運思期 (preoperational stage)：自二歲到七歲，開始運用語言、文字、圖形等較為抽象的符號去從事思考活動，但仍未發展出用心理表徵的方式做合理的運思。
3. 具體運思期 (concrete operational stage)：七到十一歲的兒童，開始以具體事例為基礎的邏輯推理。
4. 形式運思期 (formal operational stage)：十一歲以上的兒童或青少年，思考能力漸趨成熟，能運用概念的、抽象的、純屬形式邏輯的方式去推理，也就是能進行「假設 - 演繹思考」、「抽象思考」、「系統性思考」³¹。

在皮亞傑的階段論中，我們可以明顯的發現，兒童智能發展是循序漸進的，各時期的先後次序是固定不變的，因此教育工作者在進行教學與教材設計時，必須要考量到各個時期兒童心智發展的情形。

本研究以高中生為對象，此階段的學生已進入「形式運思

²⁹張春興，林清山：《教育心理學》，(台北：東華，民國七十八)，頁 41。

³⁰Richard E. Mayer 著，林清山譯：《教育心理學 - 認知取向》，(台北：遠流，民國八十年一月)，頁 27-42。

³¹傅來福 (Flavell) 將形式運思分為三個方面，即「假設 - 演繹思考」、「抽象思考」、「系統性思考」。轉引自 Richard E. Mayer 著，林清山譯：《教育心理學 - 認知取向》，頁 39。

期」，也就是能進行概念的、抽象的、純邏輯的推理，因此本研究所依據的概念學習即是建立在學生的形式運思能力基礎上，他們不僅可以接受簡單的概念，也能進行多概念間的抽象思考。由於皮亞傑的理論，是相當重視認知發展與現存知識間的關連性，認為新訊息通常是透過原有知識來加以解釋³²。因此教材設計者必須了解學生的「前備知識」為何，也就是學生在前一學齡期的學習情形（如國中教材必須先了解學生在國小學了什麼，高中教材必須了解學生在國中學了什麼），如此的教材設計才能有良好的銜接，使學習更為有效。

（二）布魯納的表徵系統論

布魯納認為認知或智力，是人類獲得知識、保持知識及將知識轉化成他本人工具的力量；而人們藉動作（action）、形象（imagery）和語言（language）三個體系進行信息加工來認知與理解世界³³。他同時也受到皮亞傑的影響³⁴，認為兒童心智能力的發展，是經三種思考方式循序漸進的，其表徵方式為³⁵：

- 1.動作表徵期（enactive representation stage）：三歲以下的幼兒以動作了解周圍世界，靠動作的結果來獲得經驗。
- 2.形象表徵期（iconic representation stage）：此時期的兒童可運用感官對事物所得的心像來了解周圍的世界，如他可憑記憶說出某種東西的形象狀貌，作為他思考的輔助。

³²Richard E. Mayer 著，林清山譯：《教育心理學 - 認知取向》，頁 25。

³³林崇德：《學習與發展》，（北京：北京師範大學，1999 年 11 月），頁 50。

³⁴布魯納坦承受到皮亞傑與喬姆斯基（N. Chomsky）等人思想的影響。轉引自林崇德：《學習與發展》，頁 52。

³⁵張春興，林清山：《教育心理學》，（台北：東華，民國七十八），頁 42-43。

3.符號表徵期 (symbolic representation stage): 此時期的思想接近成熟時，他能運用文字、數字、圖形等符號來代表他的經驗知識。

我們可以清楚的看出布魯納的認知發展理論深受到皮亞傑的影響，也重視著兒童心智發展循序漸進的特徵，但布魯納更強調「語言符號」對兒童心智發展的重要性，甚至可說這樣的語言符號是兒童認識外界，同時也是讓外界認識他的重要工具。

高中生已進入「符號表徵期」，但布魯納的理論對我們的啟示在於他對於「語言符號」的重視，教材設計者要十分清楚語言³⁶符號對每個不同時期的學生的意義，並在教材設計中使語言符號成為教材重要的輔助工具，教師在施行教學時也必須善用符號表徵的功能，或以更能引起學生注意的語言符號為工具。近年來歷史教材愈來愈重視「圖像」或「圖表」在歷史教材上的應用³⁷，也顯示出歷史教材設計者，注意到語言符號的表徵在教學上的功效，根據筆者任教的經驗³⁸中，圖表圖像也確實是較能引起學生學習的興趣，極有助於學生對教材內容的系統性了解。因此，加強「語言符號」在教材上的運用，是對歷史教材設計非常具有啟發意義的。

³⁶語言表現於教材中，即其中之文字。

³⁷余桂元編：《歷史課堂教學藝術》，頁 163。朱煜著：《歷史教材概論》，頁 252、259、174。轉引自劉德美：〈談歷史教學外國史圖片之編選與運用〉，《歷史教育》，第七期，2000 年十二月。

³⁸筆者於八十七學年使用國中歷史第一、二冊新教材，其中放入大量有趣的圖像與圖表，學生顯的興趣盎然。而高中的審定本對於圖像、圖表的處理尤其重視。

二、發展心理學對教材設計的啟示

透過對皮亞傑的「階段論」與布魯納的「表徵系統論」的探討，我們清楚的了解發展心理學對教材設計的確有著重要的影響，因此我們在教材設計上必須遵循著以下幾個方向：

（一）與現有的認知結構結合

當學生在學習新事物時，會在舊的經驗結構上搜尋，也就是會先用自己既有的舊知識去核對新知識，並試圖將之納入自己的認知結構中³⁹。根據皮亞傑的觀點，教材如果不能在學生的認知結構上產生「同化作用」，則對學生不具絲毫意義。我們當然知道學生學習的每件事物不可能都會跟舊的學習經驗有關（如國中的西洋史部分就是較超出學生既有的學習經驗），但為了讓學習能夠進行並且有效，我們希望教材的設計能先將新知識中的主要概念提出來，與學生的已知結構相結合，而新經驗的部分能夠從比較具體的概念開始，而漸進的引進較抽象的概念，如此層層漸進，相信較能收教學之效。如高中教材「中國歷史的起源」一章，教材設計者必須先分析學生在國中歷史有關中國歷史起源的問題，到底學了什麼，民國九十一學年以前入學的國中生，在一般正常教學的狀態下，對於「舊石器時代」、「新石器時代」、「多元並立的文化起源」、「遠古的傳說」、「國家的出現 - 夏朝」、「殷商文明」等應有粗淺的概念⁴⁰，國中階段所重視的是基本歷史知識與概念的傳達，到了高中時期，更重視透過歷史知識

³⁹林生傳：《概念學習與發展的階次模式理論研究（二）》，國科會專題研究報告：NSC 84-2413-H-017-002，民國八十四年，頁 7。

⁴⁰林麗月等編：《國中歷史 - 第一冊》，（台北：國立編譯館，民國八十九年），頁 1-20。

來發展發生智能的發展，如分析、思考、綜合等能力的培養與發展，因此高中教材可在國中這些概念的基礎上進行「深化」，較枝節繁瑣的歷史知識可盡量精簡，而將重心放在歷史概念的傳達上，如在三民版中，關於「新石器革命」概念的表達，就是能建立在國中對於此概念的簡單理解上，進行深化的功夫，其文中提到：

由舊石器時代過渡到新石器時代，不只是石器製作方式的改進，還包括了農業和畜牧業的發明，以及陶器製作的出現等進展。尤其農牧業的出現，使人類從大自然的寄生者變成生產者，這是人類史上第一次將人和自然界的關係做了『革命性』的調整。農牧業的出現，使得糧食的來源穩定，人類的社群從而擴大，而且走向複雜分工，部分專業化的人員，得以從事覓食之外的活動，從此人類文化有了突破性的發展。⁴¹

在國中歷史中已對新石器時代的石器製作方式、燒製陶器、種植作物、飼養家畜、建造房屋有簡單的理解，並對人類從「採食」進步到「產食」的概念有粗淺的認識與理解，到了高中階段，就應該奠基在這些知識與概念的基礎上，進行概念的「發展」與「深化」，三民版在學生既有的認知上，剖析了人類與自然關係的轉變，並藉「新石器革命」的概念轉入「社會分工」的概念，是概念教學模式重視「學生既有認知結構」的好範本。

（二）強化理解性的教材，滿足學生需求層次

⁴¹李東華，蔡瑄瑾編著：《高中歷史 - 上冊》，（台北：三民，民國九十一年八月），頁 8。

在傳統的歷史教育中，最為一般人所詬病，也是學生最為抱怨之處即在於人名、地名、事件的機械式記憶，雖然我們不可否認某部分的記憶是必要的，因為若沒有經過記憶的過程，某些歷史概念是無法內化到學生的心中，而這樣的學習也可能會隨著考完試而結束，無法成為下一階段學習的「先備經驗」。概念學習除了透過教師的巧口妙手之外，教材的設計往往也決定教學目標能否達成，為使學生能將歷史知識內化成為學生心智能力與人格發展的一部份，而非學過即忘的知識，教材的設計就得著重於「理解性」。在理解的過程中，學生不僅聽到了，知識也經過大腦思考的過程，這樣所學得的知識，或許時間一久，還是會忘記它的細節，但重要的概念將會存留於學生的心中。因此加強「理解性」的教材對於目前歷史教育為人所詬病之處應是有所助益的。

在強調概念學習的教材設計，其內容應盡量以能夠發展成思考、歸納、演繹的理解性材料為主體。歷史教材中的人名、地名、年代、事件的記憶是無可避免的，否則歷史知識將會無所依附，但若只是個別事實的記憶，不能發展成系統概念時，將造成學生莫大的負擔，反而降低了學生學習的興趣，也使歷史學科的教學目標淪為空談。如在高中「中國歷史的起源」一章中，有不少版本都有提及「三皇」或「五帝」，但三皇五帝只是中國傳統文獻中的傳說與神話，因此在教材的處理上就必須要十分小心，否則容易流於歌功頌德瑣碎事蹟的介紹。必須要處理為「理解性」的教材，指出三皇五帝不在於真有其人，而在於三皇五帝存在的意義，如建宏版說明：

實際上，『三皇』並非真有其人，只是反映後人對遠古社會生活演進各個階段的想像。……黃帝的功業反映出當時氏族社會間的戰爭連綿不斷，他也因而被推戴為氏族聯盟的「共主」。至於各種文物制度的創造發明，顯示當時政治社會的結構已趨向複雜，國家的雛形已在醞釀之中。……黃帝的時代正當中國由村落發展到國家的過渡階段。⁴²

另外三民版認為：

三皇的傳說，表達了早期人類從居址建立，到用火、漁獵採集、畜牧、農業等重要文化歷程，約略相當於考古學中從舊石器時代到新石器早期的階段。⁴³

在這二個版本中，我們可以清楚地看出並不著眼於三皇五帝的介紹，而是藉三皇五帝的傳說與人類文明的歷程相結合，這樣的處理就避免瑣碎知識的記憶，而加強「理解」的部分，讓學生在對遠古傳說的歷史想像中，「理解」人類文明的演進。

「概念教學」模式，即是希望將歷史知識中的重要概念抽離出來，輔以史實的敘述，盡量透過歸納、分析、思考等方式，將這些難以記憶的史實依附於眾多的歷史「概念」、「原理原則」與「理論」之中，如此一來，學生在學習的同時，既得到重要的概念、原理原則、與理論，同時重要的史實也透過歸納演繹的過程進入他的心中，我們不可能要求學生永

⁴²陳豐祥：《高中歷史 - 上冊》，（台北：建宏，民國九十年八月），頁 8-10。

⁴³李東華，蔡瑄瑾編著：《高中歷史 - 上冊》，（台北：三民，民國九十一年八月），頁 3。

遠記得歷史知識的全部，但透過概念的學習，我們的學生或許在時空因素的作用下，重要的人名、地名、年代、事件依然會遺忘，但已經概念化的心智能力與人格特質，將成為學生生命成長的一部份。

（三）加強學科之間「橫」的聯繫與統合

在強調歷史學科知識獨特性的同時，教材的設計也不能閉門造車，當前「科際統合」的時代，教育愈來愈強調「統整」的概念，當然每個學科的知識結構與方法論皆不同，不可能將歷史科與地理、公民、國文、藝術音樂完全統整，我們所必須注意的是學科之間有些知識是互補的，如人們通常認為「文史不分家」，就說明歷史科與國文科之間密切的關係，而歷史科的史料偶而會引用史書的原文（通常會譯為白話），在國文程度不好的情況下，教師通常得花更多的時間解釋這些原文（或譯文）的意思，因此教材設計者應當考量學生的語文程度，而歷史教師也可與國文教師進行意見的交換。

另外，歷史科與地理科之間也當加強聯繫，地理科提供歷史活動的舞台，如教師在敘述某時代的遺址或某戰役的地點，若學生的地理空間感不好，或教師於趕課之餘沒有仔細於地圖中點明出來，對學生來說，這個地理位置就失去意義了。再者地理科中對於氣候環境等的介紹，也是歷史科因果理解的重要指標，如敘述中國遊牧民族每每冒險南下，就不能不分析遊牧民族所居之地的氣候環境，如介紹「新石器時代」的住屋，通常中國北方會舉仰韶文化的「半穴居」，中國南方則會舉河姆渡文化的「干欄式建築」為例，在此就必須要了解中國黃河流域中「黃土」的特性，並知道中國南方

與北方的氣候型態，才能對中國文明的「多元化」有深切的理解。因此，了解學生對於地理知識的認知，是十分有助於歷史教材設計及歷史教學的進行。

歷史科與美術科在藝術史上確實是有某部分重疊的，在進行教材設計時，也可多了解美術科在藝術史部分的處理情形，美術科缺少的是歷史知識背景的介紹及其發展緣由，而歷史科缺乏的是對藝術工法、評價的功夫，二者若能做到學科之間的相聯繫，必是能相輔相成的，如在〈中國的歷史起源〉一章中，都會提及出土的文物並附有圖片，如陶器、玉器、青銅器等，許多文物上也都有紋飾，這時如果能輔以藝術的審美眼光，深信將能啟發學生審美思古的情意。

（四）加強符號表徵的應用

符號表徵在此指的是教材設計時所使用的「文字」、「圖像」、「圖表」，在教材設計中所使用的文字必須力求簡單明瞭、簡潔流暢，避免繁瑣枯燥的敘述，尤其應該注意學生的語文程度，避免超過該學齡所使用的語彙，否則也是徒增教師於授課時的困擾，得解釋該語彙的意義，容易造成教學流程的不流暢，如在現行高中教材中，大量放入參考資料，有些參考資料是以「原文」呈現，在某些版本中，編者會加以註釋，但有些版本就完全以原文呈現，如康熙圖書版在〈中國歷史的起源與發展〉一章中，大量放入史書原文的資料，如：

左傳哀公七年：「禹會諸侯於塗山，執玉帛者萬國。」韓非子飾

邪篇：「禹朝諸侯之君會稽之上，房風氏後至，而禹斬之。」⁴⁴

⁴⁴王仲孚主編：《高中歷史 - 上冊》，（台北：康熙圖書網路股份有限公司，民國九十一年八月），頁 17。

孟子說：「益之相禹也歷年少，施澤於民未久，而啟賢。」⁴⁵

史記吳起列傳：「夏桀之居，左河濟，右太華，伊闕在其南，羊腸（山西長治）在其北。」⁴⁶

詩經商頌殷武稱：「昔有成湯，自彼氐羌，莫敢不來享，莫敢不來王。」⁴⁷

論語為政篇孔子說：「殷因於夏禮，所損益可知也；周因於殷禮，所損益可知也。」⁴⁸

當然，我們肯定編者引用原始資料的用意，也認為原始資料確實能對某些歷史概念的理解有幫助，但於引用時，最好是能加上注釋，否則教師於教學過程中還得花時間解釋這些原文的意思，更甚者語文程度不好的學生還不一定能了解。上課時間普遍不足是基層歷史教師的共同困擾，若是還要花很多時間解釋原文的意思，除了使教學的進行不流暢之外，教師恐怕還得面對「趕課」的壓力。因此，對於學生語文程度的了解，是教材設計者應慎重考慮的問題。

圖像與圖表的輔助應用，能加深學習的印象，增進學習的興趣，並能提高學習的效果，教育部也於課程標準中明言

⁴⁵同上，頁 17。

⁴⁶同上，頁 18。

⁴⁷同上，頁 22。

⁴⁸同上，頁 26。

宜充分利用之⁴⁹。我們可以從現行高中教科書看出，大部分的版本對於圖像與圖表都採取了高度的重視，如在舊石器與新石器時代的遺址上，大部分的版本都有附上「重要遺址分布圖」，有些沒有在文中提到的遺址則另以圖表表示，學生藉由地圖或圖表，就能馬上發現中國文明的起源是各處皆有，「多元發展」的概念就已蘊含於圖表中；一個圖表的呈現往往勝過教師的千言萬語就是由此而來。

在以「學生取向」為目標的教材中，了解學生的身心發展及其智能發展的情形是相當重要的，學生是教育的主體，針對學生各方面的需求做適當的處理，才能使教材設計者設計出一套適合該學齡學生所使用的教材，否則不適用的教材，在教育上就不具任何意義了。

⁴⁹教育部：《高級中學課程標準》，（台北：正中，民國八十五），教材編選之要領（二），頁 97，及教學要點與方法（一），頁 98。

第三節 社會取向的教材設計理念

觀念分析學派大師皮德思 (Richard S.Peters) 認為教育首先要注重「合價值性」(worthwhileness), 認為教育概念、理論與實務, 有極濃厚的規範或價值涵義, 且強調教育的方式與材料, 要符合此價值規準, 才能達到教育的內在或外在的目的⁵⁰。學校教育的目標是要幫助學生發展身心, 並能有效的適應且參與社會生活。學校的設立是因為社會普遍認為, 教育是達到文化傳承最有效且最經濟的手段, 每個國家社會都有其不同的立場與價值, 學校教育是扮演其中媒介最好的場所, 社會對下一代的思想或價值, 與要求下一代所必須具備的知識與技能, 無可避免的蘊含於其中; 而站在國家主體的立場, 這是有其必要的。因此學生該學什麼, 教師該教什麼, 也都是受到國家社會所規範的, 這可從教育部的課程標準中明白看出。

因此在強調「學科取向」與「學生取向」的教材設計理念的同時, 不可否認的, 我們也必須讓教材與社會的實際需要及時代的動脈接軌, 在「社會取向」的教材設計理念之下, 學生也才能適應社會, 成為國家社會需要的人才。因此本節將從「社會需要」與「社會適應」這兩個方向探討, 一從國家社會的立場來論述, 一從學生適應社會的立場來進行探討。

一、社會需要與教材設計

國家對於教育的宗旨與目標很清楚的明訂於「課程標準」

⁵⁰歐陽教：〈觀念分析學派的教育思潮〉，《現代教育思潮》，（台北：師大書苑，民國七十七年十二月），頁 22。

中，教育目標即是國家根據立國精神釐定教育宗旨，再根據教育宗旨及實施方針來釐定，作為一切課程、教材、和教學法的依據⁵¹。因此在探討社會取向的教材設計時，絕不可忽略這規範教材與教學的重要參考。

台灣現在已是多元化的社會，民主國家的社會雖有明定的教育目的，但在教材的規範上，不若以往著重於思想上的控制，這可從歷年來課程標準的總綱上得知，尤其在歷史教育上更為明顯⁵²，這在解嚴前的政治氛圍上看來是可以理解的。但目前國內的民主化已愈趨成熟，對於教材的干預也不若以往的嚴格掌控，在教育改革的呼聲下，教科書已達到全面開放，這可從民國八十八年高中「審定本」的全面使用看出，而國民中學也於民國九十一學年配合九年一貫課程也進行全面的開放，不論其施行效果如何，其意義在於宣告一個更開放、民主、多元化社會的來臨，但在開放審定本的同時，並不是都沒有規範的，教育部同時也制定了課程標準來規範，以下就課程標準與教材設計的關係說明之。

學生個體的發展是與社會交織在一起的。每個人類社會都會有一個共同的需要——即是把社會的文化遺產傳遞給下一代，由古至今皆是如此。學校教育具有著許多重要的功能，如⁵³：

- （一）文化功能：即在於傳遞、保存、更新文化。
- （二）政治功能：灌輸一定社會的意識型態，維護和發展社會政治關係。

⁵¹李雪華：《課程教材及教學法通論》，（台南：國教之友，民國五十四年十月），頁9。

⁵²教育部：《高級中學課程標準》，（台北：正中，民國六十年），頁73。及民國七十二年版，頁89，目標（貳）強調要特別注重光榮偉大的史實與文化的成就，以啟示復興民族之途徑及其應有之努力。

⁵³施良方：《課程理論》，（高雄：麗文，民國86），頁123。

(三) 經濟功能：培養經濟發展所需要的人才，形成適應現代經濟生活的觀念、態度與行為方式。

學校所肩負的教育功能，必須透過教學來達成，而教學的內容是教材，在教材中實現社會的諸多需要，是每個國家對於教育的期許。民主國家如美國，難道就因為其民主而無教育的規範嗎？其教育目的更是與其立國精神相結合，因此以實現民主主義的理想為其教育目的而提出四項目標⁵⁴：自我實現的目標、人群關係目標、經濟效率目標、公民責任目標。但教育目的的本來就是跟隨著時代動脈而產生變動，就美國而言，不論其變動的幅度有多大，其共識都是在「如何教育青年以因應個人和社會需要」⁵⁵。由此可見，對於培育下一代，不論其國家的意識型態如何，每個國家總有其教育宗旨，以為學校教育所遵循。

清末在「奏定學堂章程」中，已列舉了類似課程綱要的教科書應述事項；而民國十二年，中華教育聯合會又擬定新學制課程標準綱要，其後雖未推行於全國，但卻是後來國民政府制定各科課程標準的基礎⁵⁶。此後課程標準迭經修訂，但名稱略異。中華民國解嚴前後，因政治風氣的不同，表現在國民教育的宗旨上，也略有差異。早期都是以「健全國（公）民」為宗旨，但到六十八年後，教育部已將「健全國（公）民」具體化

⁵⁴李雪華：《課程教材及教學法通論》，（台南：國教之友，民國五十四年十月），頁9。李緒武：《社會科教材教法》，（台北：五南，民國七十九），頁44。

⁵⁵李緒武：《社會科教材教法》，（台北：五南，民國七十九），頁42-46。

⁵⁶教育部人文及社會學科教育指導委員會：〈高級中學歷史學科〉，《中小學人文學科教育目標研究報告》，教育部，民國79年，頁187。

為「德、智、體、群、美五育並進」⁵⁷。而在高級中學的教育目的雖沒有將五育的精神具體化，但抽離出其條文中的精神，其宗旨也是希冀培育「德、智、體、群、美」五育均衡發展的青年⁵⁸。因此在進行歷史教材設計時，將「五育」的精神植入其中，並將之與教材內容融合在一起，如此的歷史教育所培育的學子將是術德兼修、文武合一、樂群且具人文素養的青年。

由上述可知國家將對下一代的期許寄託於課程標準之教育目標中，教材設計者必須以之為本，在符合學生心智發展的前提下，必須顧全國家社會的需要，設計出符合社會需求的教材，如此也有利於促進學生日後之生涯發展。

國家教育的目的是要造就社會上健全的公民，希望透過教育培養社會所需要的人才，而在一般人的觀念中，歷史科似乎往往只著重於過往事件的描述，而無法與當前的現實社會結合在一起。我們了解歷史雖然是過往事蹟的陳述，但它絕對蘊含著現代意義，歷史教育與時代之間是存在著一種互動關係的⁵⁹，如在美國史的教學中，強調著與大眾生活有關的問題，重視人性與人生，也注重實用，更希望藉由歷史教學幫助學生了解現在，而其世界史的傳授更是要培養學生運用歷史眼光與歷史知識從事思考的能力，以分析人類社會⁶⁰。教材設計者應該吸取美國歷史教育的精神，注重歷史與人生的結合。

如在建宏版「中國歷史的起源」一章中，所設計的「問題

⁵⁷見附錄（一）各課程標準教育目標之規定。

⁵⁸教育部：《高級中學課程標準》（台北：正中，民國八十五），頁 1。

⁵⁹教育部人文及社會學科教育指導委員會：〈高級中學歷史學科〉，《中小學人文學科教育目標研究報告》，（教育部，民國 79 年），頁 175。

⁶⁰李祖壽：〈美國中學的社會學科課程〉，《新時代》，第 12 卷第 5 期，頁 19，民國六十一年五月；第 12 卷第 6 期，頁 28，民國六十一年六月。

與討論」，就是充分讓學生能透過歷史現象或制度來思考目前社會生活中所遇到的問題，如：

「整體的統一性」與「局部的獨立性」，或分或合，代表完全不同的概念。在中國歷史上，不難發現「統一」與「獨立」並存，「分」與「合」相容的現象，你能舉證加以說明嗎？你個人的日常生活中，是否曾留意到或體會過類似的現象？⁶¹

何以說原始社會裡的村落具有生活共同體的特性？這種特性在你居住的村里中是否存在？試加以說明？⁶²

古人將堯舜時代傳賢不傳子的公天下之局，稱為「禪讓」：現代實行政黨政治的民主國家，將政權和平移轉給多數選民支持的參選人，稱為「民主」。請問：「禪讓」與「民主」有何異同？⁶³

在這幾個問題的設計中，我們不難看出編者的設計理念，是希望透過歷史知識與歷史概念來分析現代社會中的若干問題，培養學生利用歷史知識思考、分析、以至解決問題的能力，是成功地將歷史與實際社會、生活乃至人生相結合的例子，使歷史知識不再只是故紙堆中的過往陳跡，而能與實際的人生相互呼應。

再者，歷史教育尤重國民對國家、民族、社會整體的認同感，教材設計與歷史教學也必須加強這樣情意的啟發。歷史是

⁶¹陳豐祥：《高中歷史 - 上冊》，（台北：建宏，民國九十年八月），頁 6。

⁶²同上，頁 6。

⁶³同上，頁 13。

人類在世界上的生存，各種思想，各種感情，同各種行為所留下來的遺跡，了解歷史才能對人類、社會有更深一層的了解。如在〈中國歷史的起源〉一章中，有關人類起源與演進的問題，是每個身為「人」都必須了解的，現代人類生活的種種便利，都是奠基於遠古人類祖先一點一滴的嚐試，從茹毛飲血以至用火熟食，從採集狩獵以至畜牧農耕，從居無定所以至建屋定居，在今日是天經地義的知識與事物，遠古人類可是經過很長時間的經驗與體會，才留予後代的遺產，後人是在前人摸索出來的心血上前進的。在學習遠古人類生活的點滴之時，應帶著尊敬的精神，必須讓學生了解由於先人的一步一腳印，我們才有今日的生活，以發思古之幽情。在教材設計中，尤其要重視這種情意的啟發。

歷史教育對國家、民族、社會整體的認同感絕對是有貢獻的，歷年來的歷史教育目標也都關注於此，對國家社會與民族精神的認同及發揚，歷史教育有其責無旁貸的使命，而教材設計者對此應特別加以注意，顧全國家社會需要的同時，並不是要做「教條式」的意識灌輸，而是透過教材內容，將其精神蘊含其中。在今日台灣日趨開放的社會氛圍下，教材已鮮有教條式的意識灌輸，而著重於透過教材內容本身達到對國家社會的認同，這是目前教材設計很令人肯定的方向。

二、社會適應與教材設計

人是群居的動物，任何個體都得經過「社會化」的過程，才能順利的適應社會，參與社會生活，而其中學生所參與的第一個社會就是「學校」，學校也負起積極培養學生適應社會的能力。表現在教材內容上，學生所學習的知識、技能、理想、

態度、習慣等，應該要能夠適應社會生活的需要，而非一些陳腐零碎無用的知識，這也是目前歷史教材為人所詬病之處，因此讓「教材社會化」⁶⁴也就成為一個重要的課題。

在高級中學八十四年的課程標準總綱上，我們可以發現對於一個能積極適應並參與社會的青年，是一個重要的指標，而在歷史教育目標上，也是希望學生與國家社會乃至於世界是接軌的，因此我們並不是要培養一個記憶歷史知識的機器，而是希望透過歷史教育的實施，讓學生透過既往事蹟的了解與分析，能在實際生活中有所借鏡與參考，進而能藉之解決問題。透過歷史教學也能讓學生學會綜合分析歸納的能力，在強調「理解」與「思考」的概念教學中，相信歷史教育不再是死的，而是訓練學生獨立思考最好的工具，這種思考的能力相信對於學生進入社會，對於問題的解決能有很大的幫助。

除此之外，在教材設計上，亦可從「群育」的精神著手，合群是社會生活的第一步，樂群精神的產生，是促進學生社會適應的重要因素，因此可在教學活動的設計中，加入「合作學習」的精神，無論是透過小組討論，或是小組的報告，甚至可配合內容進行「教學參觀」與「田野調查」，這都是培養群育的方法。如教材可在「問題與討論」或「課後活動」中，將群育的精神融入其中，在康熙圖書版在「研究與討論」中，就將合作學習的精神融入其中，如：

分組討論並歸納一下，猿人時代和其他哺乳類動物在體質上和

生活上已有那些不同？猿人和真人有何重大差異？⁶⁵

⁶⁴李雪華：《課程教材及教學法通論》，（台南：國教之友，民國五十四年十月），頁 89。

⁶⁵王仲孚主編：《高中歷史 - 上冊》，（台北：康熙圖書網路股份有限公司，民國九十一年八月），頁 10。

中外學者給「文明」下的定義很多，請分組蒐集一些加以討論，並提出自己的看法。⁶⁶

請在老師的指導之下，表演一下堯時的部落會議，和禹時的「塗山之會」，體驗一下，從部落到國家的不同氣氛。⁶⁷

透過分組討論的形式，將合作學習的精神融入教學活動的設計，將能培養學生同儕合作的精神，達到群育的教育目標，進而能幫助學生適應日後的社會生活。如何讓外界對歷史教育的觀感改變，教材的設計與教學活動的進行，都應更積極的思考如何讓學生能積極有效的參與社會生活，並活用歷史課所習得的知識與思考分析能力，是每個歷史教育工作者都該思考的問題。這也是本文強調「社會取向」的教材設計理念的用意。

⁶⁶同上，頁 15。

⁶⁷同上，頁 21。