

第三章 創造思考教學的歷史教材設計模式

本章旨在建立創造思考的歷史教材設計模式，並對現行國中歷史教材進行探討，期能提供各方人士及教師在編輯教材時的參考。尤其自九十一學年度起實施的九年一貫課程之教材已不再是統編本，而是開放各種審定版本的教科書，各校教師亦可自行依據九大能力指標編輯教材，本研究期望藉此能帶動創造思考的歷史教學目標的落實。

所謂教材，有廣狹二義。一為廣義的教材，是指人類藉以適應生活的行為方式，也是人類經驗的精華。其內容包括知識、技能、習慣、理想、興趣、情操、乃至於欣賞力等等，其資料包括教科書、講義、補充教材、參考書、工具書、圖表、標本、模型、實物、幻燈片、電影、錄音帶等等¹²⁵。二為狹義的教材，則學科內容，即教科書¹²⁶。

基於創造思考的歷史教學原則，本研究採用第一種廣義的教材為操作性定義。而由於教材與課程的關係密切，再加上本研究是以現行的歷史教材為例，故本章以下列兩項為重點：

- i. 先探討課程的涵義和常用的課程設計模式，以為建構國中歷史課程模式的基礎。再根據上一章所討論的創造思考的歷史教學理論，架構國中創造思考的歷史課程操作模式。
- ii. 在上一節有關國中創造思考的歷史課程操作模式基礎下，試圖建構創造思考的歷史教材設計模式，再探索國中現行的歷史教材設計模式，以提出理想型的教材設計實例。

¹²⁵ 方炳林，〈教學原理〉，第 90 頁，台北：教育文物出版社有限公司出版，民國 68 年 3 月。

¹²⁶ 李祖壽，〈如何改進課程教材以適應社區需要〉，第 10 頁，台北：台灣省立師範大學社會中心教育研究室，民國 48 年。

第一節 創造思考的歷史課程設計

課程乃教學活動的核心，教學活動的進行，若無課程，猶如車子沒有輪子，其訊息無從傳播，其意義無法傳遞，其價值不能延續¹²⁷。故不可不重視課程在教學中所扮演的重要角色。至於課程設計模式則是學者為了促使課程設計趨向系統化和科學化而催生的，它是課程設計的實際運作狀況的縮影，或是理想運作狀況的呈現¹²⁸，亦可說是學者們對教學活動所勾勒的一幅藍圖，代表了對教學的理念及實踐。

一. 課程的涵義

學者對課程的定義往往因其觀察的角度不同而異，形成眾說紛紜的現象¹²⁹。如黃政傑認為：「課程是學生學習的科目及有關的設計，或者一系列學習目標，或者是學習的一切計畫，不過這些都是可預期的，事先訂定的，與學生的實際經驗可能不盡相同，然而實際學習經驗也是課程¹³⁰」；王文科指出：「課程乃是指由學校計畫與指導的一切學習，以團體或個別的方式在校內或校外實施之¹³¹」；克魯格強調：「課程是學校提供學生達到預期結果的學習機會，所用的教學活動所組成¹³²」；歐利佛指稱：「課程是在學校中，由於老師的作為，而使學童所遭遇的一切，包括學校所呈負的責任，授予兒童一切的經驗，是學校為達成目標，而採

¹²⁷ 王文科，〈課程與教學論〉，第 4 頁，台北：五南圖書出版公司，民國 83 年 6 月。

¹²⁸ 黃政傑，〈課程設計〉，第 143、144 頁，台北東華書局，民國 80 年 1 月。

¹²⁹ 黃政傑，〈課程的意義〉，〈載之黃光雄主編的教育概論〉，第 341 頁，台北：師大書苑出版，民國 79 年。

¹³⁰ 同上注，第 344 頁。

¹³¹ 王文科，〈課程論〉，第 5 頁，台北：五南圖書出版公司，民國 77 年 8 月。A.V. Kelly The Curriculum: Theory and Practice (Lond: University of London Press, 1968), pp.11, 1982.

¹³² Edward A. Krug 克魯格 Curriculum Planning. Harper and Brothers, pp. 3, 1975.

取的規劃方案¹³³」；歐用生分析：「課程是指學校提供的學科，或這些學科所欲達成之讀、寫、算等知識、技能的目標，也就是具體化於課程標準、教學指引、教科書或學校教育目標、學校規則之內的内容¹³⁴」；高廣孚為文論述：「課程乃人類之有形的及無形的生活經驗，經過教育學者及課程專家之精心的選擇、組織和適當的安排，使之成為各級學校所進行之課內、校內及校外、有形及無形的種種學習活動¹³⁵」；林玉體則說明：「課程是教學活動的總稱，因而無課內課外，無校內校外之分¹³⁶」。

從以上的看法可知，課程的涵義可分為狹義與廣義兩種，一為單指在學校中，學生合乎預定目標的學習過程；一則還包括校外及潛移默化的學習經驗。本研究的操作型定義是第二種廣義的課程，希望所設計的課程不僅是校內、課堂上的學習，還能延伸到課後的作業及落實在社會經驗上；不只是能達到知識及技能的目標，還能將教學的效果加以內化，達到情意方面的薰陶。這課程的概念並結合了所謂的「形式課程」----學校實際進行而可觀察到的活動，和「潛在課程」----學生從學校的組織形式、個人之交互作用和教學法中得到的經驗¹³⁷。

二.課程設計模式

如上所述，課程是「校內及校外、課堂上及課後有計畫和潛在的學習」，而課程設計（或稱為課程發展）是指課程的編制與

¹³³ 王文科，〈課程論〉，第 7 頁，台北：五南圖書出版公司，民國 77 年 8 月。A. I. Oliver 歐利佛 What is the Meaning of curriculum, in J. R. Grass and D. E. Purpel, Eds. Curriculum: An Introduction to the Field Berkeley, Calif.: McCutchan Publish Corporation, pp.7-8., 1978. Kansas Curriculum Guide for Elementary School, 1958.

¹³⁴ 歐用生，〈課程發展的基本原理〉，第 7-8 頁，高雄復文圖書出版社，民國 74 年 1 月。

¹³⁵ 高廣孚，〈教學原理〉，第 175 頁，台北五南圖書出版公司出版，民國 77 年。

¹³⁶ 林玉體，〈教育概論〉，第 388 頁，台北東華書局出版，民國 77 年 3 月。

¹³⁷ 司琦，〈課程導論〉，第五頁，台北：五南圖書出版公司出版，民國 78 年。

修訂，包括了教學目標的設定、教材和教學過程的計畫、評鑑方法的設計等，而且是不斷地檢討、評鑑和修正之連續過程¹³⁸。至於課程設計模式是課程目標、內容、學習活動與評鑑等的計畫程序和內涵，為學校教育中編製教科書、選擇教材、設計學習程序、評量教育成果的依據¹³⁹。但課程設計模式並非指實際上所從事的課程設計方式，而是針對課程設計，循由不同觀點，提供建議而言，此種建議大致包括教學或計劃工作所涉及的不同概念在內，因此沒有一種模式是放諸四海皆準的，而是尚有改進與解說¹⁴⁰。而以往的西方學者提出相當多課程發展模式，如目標模式、過程模式、情境模式等，其中以目標模式、過程模式較多人採用，故以這兩類型的課程發展模式為此文主要參考的對象。

(一) 目標模式 (object model)

又可稱為「工學模式」(technological model)，經泰勒 (Tyler) 等的發揚，布魯姆 (Bloom) 等的應用。泰勒認為課程發展的步驟有四：決定目標→選擇內容→組織教材→評鑑結果 (如圖 3-1 所示)，其步驟均是由目標發展出來的¹⁴¹。之後塔巴 (H. Taba) 將泰勒的概念應用於實際教學活動，區別教育目的和教學目標¹⁴²。

布魯姆等將教學目標分類，不僅將目標分為明顯的三個領域 (認知、技能、情意)，每個領域又分成不同的階層，如認知分成知識、理解、應用、分析、綜合、評鑑等，這表示學習是直線的活

¹³⁸ 歐用生，〈課程發展的基本原理〉，第 20 頁，高雄復文圖書出版社，民國 74 年 1 月。

¹³⁹ 陳國川，〈地理教材設計的理論與實踐〉，第 21-22 頁，師大書苑出版，民國 84 年。

¹⁴⁰ 王文科，〈課程論〉，第 116 頁，台北：五南圖書出版公司，民國 77 年 8 月。

¹⁴¹ 司琦，〈課程導論〉，第 208 頁，台北：五南圖書出版公司出版，民國 78 年。

¹⁴² Taba, H. Curriculum Development: Theory and Practice, New York: Harcourt, Brace & World, Inc. pp.2, 1962.

動，可依課程目標將各層次的目標預先加以決定¹⁴³。

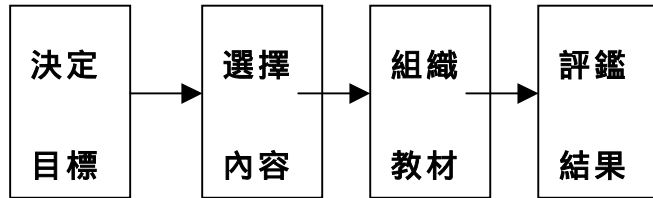


圖 3-1 Tyler 模式

惠勒¹⁴⁴再將泰勒的直線式修改為圓環式，使評鑑的結果未符預期目標時，能夠有所回饋，檢討不當的步驟¹⁴⁵，如圖 3-2 所示。

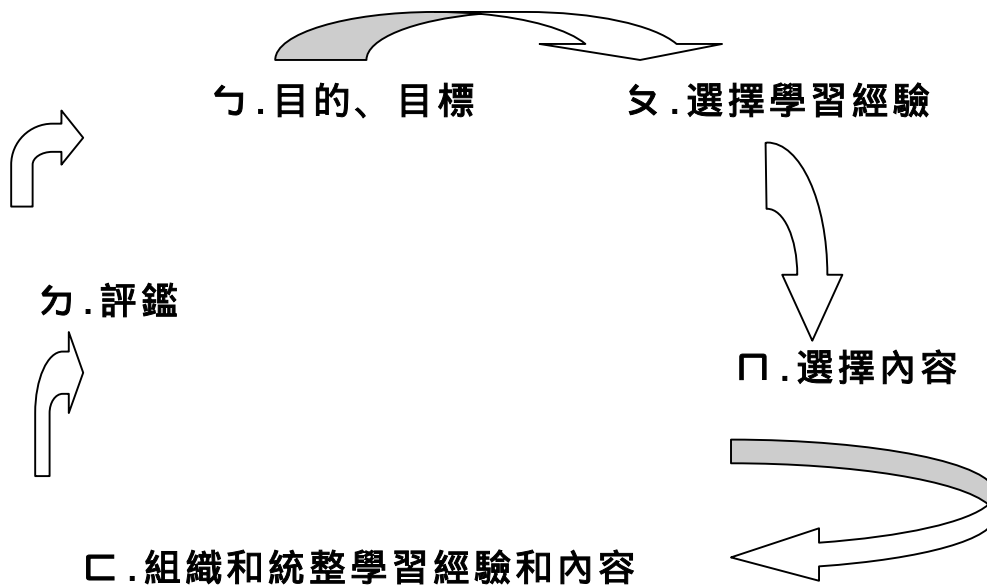


圖 3-2 Wheeler 模式

¹⁴³ 歐用生，〈課程發展的基本原理〉，第 71 頁，高雄：復文圖書出版社出版，民國 79 年 2 月。

¹⁴⁴ Wheeler, D. K. Curriculum Process, London: Hodder and Stoughton Ltd. pp.31-54, 1967.

¹⁴⁵ 司琦，〈課程導論〉，第 209 頁，台北：五南圖書出版公司出版，民國 78 年。

70年代時，朗催（D. Rowntree）使目標模式趨於完備。他認為課程發展有四個步驟：擬定課程目標→設計學習過程→評鑑→改進¹⁴⁶，如圖 3-3 所示。○ ○

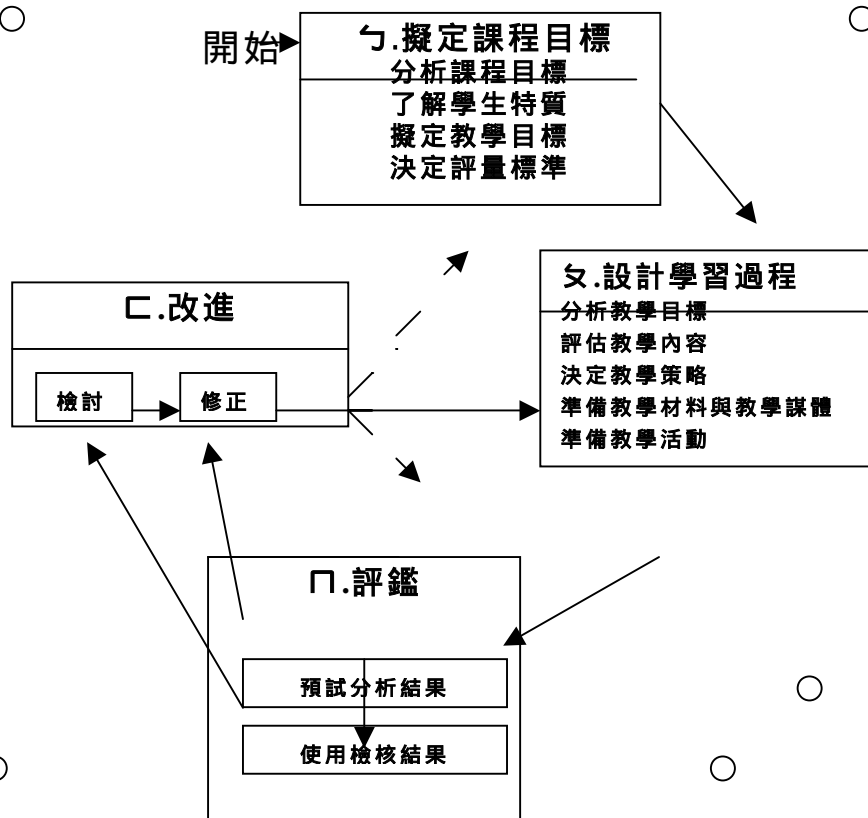


圖 3-3 Rowntree 模式

由上可知，目標模式的特徵與其相對的批判有以下幾點：

1. 該模式強調預定的教學目標，具有濃厚的操作主義

¹⁴⁶ Rowntree, D. Educational Technology in Curriculum Development, London : Harper & Row, Publishers. pp. 6-7, 1975.

(Operationalism) 的色彩¹⁴⁷，並有具體、明確的行為目標，可使施教者在教學前了解教學的方向和重點，也有便於學生了解學習方向，評量亦因有教學目標可依循而更明確，再依評量結果修正目標；但也容易因為早已設定學習的目標，而忽略了一些在學習過程中，學生自主性的學習和教師自發性的教導¹⁴⁸，而強制教師及學生達到固定的目標，教師可能會成為塑造出相當雷同的學生，而扼殺了學生本身的創意與潛力。

2. 目標模式的概念在教育界應用相當廣泛，我國的課程設計就有濃厚的目標模式的色彩¹⁴⁹，它確定了一個相當實用的模式。尤其若注重課程的具體成效的話，目標模式提供了一個很明確的評鑑方向和標準；但它雖列出了認知、情意、技能三大層面的目標和評量依據，試問，高層次的認知能力如理解和綜合等、情意方面的學習成果，真的可由文字敘述或量化來呈現嗎？會不會太過於簡化了教育的目的，且知識是綜合性的，而目標模式是分析性的，容易使知識成為瑣碎的東西¹⁵⁰。

(二) 過程模式 (situational model)

目標模式雖有其教育上應用的便利性和實用性，但如同本段開頭所言，沒有一種模式是可以放諸四海皆準的。鑑於目標模式課程設計的缺憾，不少學者，開始針對不同學科的知識性質，提出著重教學過程和學生學習經驗的主張，強調課程應賦予學生自由、創造的機會，以利激發各種潛能，產生各色各樣的學習結果，

¹⁴⁷ 歐用生，〈課程發展的基本原理〉，第 69 頁，高雄：復文圖書出版社出版，民國 79 年 2 月。

¹⁴⁸ Kelly, A. V. *The Curriculum: Theory and Practice*, London: Harper & Row, Publisher. Pp.35, 1977.

¹⁴⁹ 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 11 卷第 6 期，第 31 頁，民國 90 年。

¹⁵⁰ 歐用生，〈課程發展的基本原理〉，第 83 頁，高雄：復文圖書出版社出版，民國 79 年 2 月。

這種重視教學程序原則 (principles of procedure) 的課程設計，即是「過程模式」¹⁵¹。提出類似論點的有教育學家彼得斯 (R. S. Peters)、亨利 (P. J. Hanley)、瓦特 (A. S. Walter) 等人，到史登豪斯 (L. Stenhouse) 發展出完整的過程模式 (見圖 3-4)。

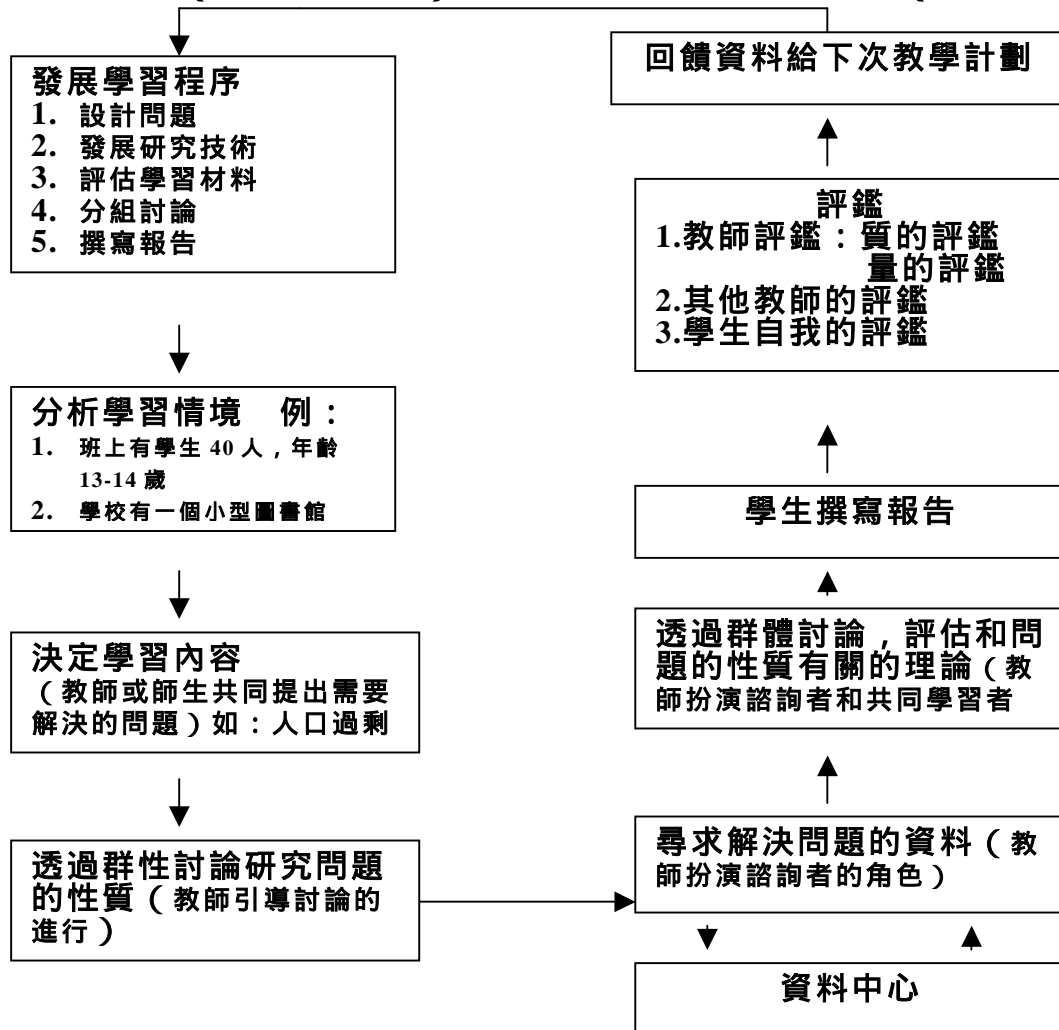


圖 3-4 史登豪斯的過程模式¹⁵²

史登豪斯認為，學校教育至少應包含四個不同的過程，即訓練、教學、引導和歸納。訓練關心的重點是技能的獲得；教學的重點是知識的學習；引導是指社會價值和道德的培養；歸納則強調思想系統的

¹⁵¹ 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 11 卷第 6 期，第 31 頁，民國 90 年。

¹⁵² 陳國川，〈地理教材設計的理論與實際〉，第 32 頁，師大書苑出版，民國 84 年 4 月。

介紹。故此模式的核心概念：如何由教師指導學生達成這四個過程¹⁵³。

由上可知，過程模式的特徵與其相對的批判有以下幾點：

- 1.過程模式並不是不強調學習的目的，其「四個不同的過程，即訓練、教學、引導和歸納」，亦各有其欲達到的「終極目的」；但目前班級特定的目標，由近程目的而來，近程目的又源自中程目的，中程目的亦由終極目的而生¹⁵⁴，故可知「過程」與「目的」實難分離而論。
- 2.過程模式不同於目標模式的是，不預定學習的目標，過程中教師非居「主角及幕前」的地位，而在引發學生自主性的探索學習的途徑，教師須有較大的包容心和開放的心態，故極重視教師專業能力的養成和進修；但也因目標模式認為教材的排列決定教學過程的「質」，過程模式則認為教師的專業能力和人格決定教學¹⁵⁵，這使得過程模式無一固定的教材選取及評鑑標準，使教師的主觀性相對性提高，且在教學時數的限制下，採用探索式的教學法是對教師的一大考驗，這在在都對教師的要求甚多且相當高，使其在實際的執行上面臨極大困難。

三.國中歷史課程模式

從以上對目標及過程課程模式的探討，可知目標及過程兩個課程模式各有其利弊之處。加上課程設計就是把基本元素組織成系統性知識的工具與途徑。故若要建構國中歷史課程模式必須要先探究歷史學科的知識的特性¹⁵⁶，以為決定採用目標或過程課程

¹⁵³ Stenhouse, L. An Introduction to Curriculum Research and Development, London: Heinemann Educational Books Ltd. pp. 80, 1975. ; 陳國川, «地理教材設計的理論與實踐», 第 30-32 頁, 師大書苑出版, 民國 84 年。

¹⁵⁴ 王文科, «課程論», 第 136 頁, 台北: 五南圖書出版公司, 民國 77 年 8 月。

¹⁵⁵ 歐用生, «課程發展的基本原理», 第 99 頁, 高雄: 復文圖書出版社出版, 民國 79 年 2 月。

¹⁵⁶ 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 11 卷第 6 期, 第 27-29 頁, 民國 90 年。

模式的依據：

(一) 過去性

顧名思義，乃是指歷史知識是研討過去的知識，卻是使學生獲得人類經驗的一種途徑；

(二) 推論性

歷史課程若能設計適當的教材內容，加上教師也能有效引導學生進行思考性推論，將可使學生的經驗層次與理解能力獲得極大的擴充與超越；

(三) 因果性

歷史課程設計如果能將因果關係視為歷史變遷系統中，各個因素之間的一種有機關係；有關因果的解釋也能特別凸顯意義的問題，則因果的詮釋將可協助學生了解更深廣的歷史意義；

(四) 綜合性

歷史課程針對任何事實的敘述、解釋或分析，也必須透過歷史的時間、空間以及整體性去掌握，才能提供學生完整性與融貫性的歷史知識，避免流於瑣細支離的零碎記憶；

(五) 具體性

具體的個別事實是歷史知識體系的基本元素。

可見歷史學科的課程性質是較傾向過程模式¹⁵⁷，但亦不能偏廢目標模式的特徵。故陳豐祥提出可採取螺旋型（aspiral）的知識體系建構法來設計歷史課程，可兼顧目標及過程的需要¹⁵⁸。

所謂的「螺旋型的知識體系建構法」是指課程和教材的內容，採知識體系的邏輯架構原則，以主要概念為核心，再依概念本身

¹⁵⁷ 同上注，第 32 頁；司琦，〈課程導論〉，第 352 頁，台北：五南圖書出版公司出版，民國 78 年。

¹⁵⁸ 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 11 卷第 6 期，第 34 頁，民國 90 年。

的複雜程度，採取由易到難，從簡入繁，自具體到抽象的重複出現，猶如螺旋逐漸擴大其學科的內容¹⁵⁹，由此法而組織的課程，即螺旋型課程（Aspiral curriculum）推動此理論的學者有布魯納（Jerome Bruner）、徐瓦博（Joseph Schwab）和梅遜（Robert E. Mason）等，其中梅遜稱其課程內容可分為：重要的事實、基本觀念、概念、思想體系四個部分¹⁶⁰。

例如清末之西安事變是屬於「政治」類的「重要事實」，它具有五個歷史學科知識組織的特性：

（一）過去性（時間）

雖然是屬於過往的歷史事實，它乃是國共關係由圍剿到休戰的關鍵事件，使國軍先安內再攘外的計畫落空；

（二）具體性（事實：人事地物）

它有許多具體的證據可讓學生有身歷其境的感覺，如最近張學良的自傳內容見報、若至西安猶可見當時蔣中正逃難的岩洞等；

（三）因果性（關係的建立）

它與日本侵華的九一八事變後佔領東北有關，又與日後中共得以免於被消滅並日益壯大息息相關；

（四）推論性

當提到蔣中正制定的「先剿共再抗日」政策方針時，向學生提出『若你是當時的中國熱血青年，你會較認同張學良「停止內戰」的主張，還是認同蔣中正的主張？』，讓學生們討論並提出所知的

¹⁵⁹ 呂愛珍，〈我國中學自然學科課程銜接之研究〉，第 45-48 頁，台北：教育文物出版社，民國 75 年。

¹⁶⁰ 所謂「重要的事實」，是指客觀存在的重要人、物與事件，這些事實極為龐雜多樣，必須經過縝密查考選擇，始可作為課程內容的素材。「基本觀念」是指經過感覺、歸納與抽象化的過程，把同類事務的共同屬性抽離出來的詞彙或片語，是人類認識客觀事實的基本語言或線索。「概念」及原理原則，是二個或二個以上概念建構而成的通則，它是人類藉由探討客觀實在界的工具。至於「思想體系」，也就是理論，則是以基本觀念及概念為基礎，將某一主題領域的知識與經驗綜合成有系統的論述。

經驗和知識；

(五) 綜合性

將西安事變放在整個民初大環境的脈絡中去詮釋，向學說明它與當時及日後的中日情勢、共產黨立場的轉變、國軍的部署、中共起死回生等的關聯性。

再經由教師的解釋引導和學生的分析思考，可得出「西安事變」在認知教學目標上的「基本觀念」，即「西安事變使民國 19 年起的剿共告一段落」；進一步從國共關係發展的層次推論出：「一失足成千古恨」的歷史「概念」，即張學良是被中共「抗日民族統一戰線」口號所利用而鑄下大錯；最後綜合歸納出整個中國現代史演變的「思想體系」層次：「全國同心，其利斷金」，即若蔣、張兩人同心一起剿共，或許整個中國現代史的發展會截然不同，以為內部真正的團結才是國家穩定發展的最重要因素。

綜合以上各理論及各學者的說法，本文試圖整合目標及過程模式，並參照知識體系建構法的螺旋型課程概念，似可建立一個國中歷史課程設計模式如圖 3-5，其內容分述如下：

(一) 國中歷史課程目標

配合國中教育及歷史教育目標，決定國中歷史課程目標。

(二) 歷史教材的選擇

選擇教材乃是依據歷史知識組織的結構特性加以檢驗，即是否具有過去性、推論性、因果性、綜合性、具體性，以發揮歷史教育功能和落實教學目標。

(三) 歷史教材的組織：

從浩瀚的歷史史料中，依據知識體系的邏輯架構原則，先描述歷史重要事實、再點出主要觀念、概念、乃至思想體系之教材，以兼顧歷史學科之知識體系的完整性與國中歷史課程目標。

(四) 歷史教學活動

讓學生經由分組競賽及討論、角色扮演、口頭報告、撰寫書面報告等方式，引導他們進入歷史情景中。並由教師居諮詢之角色，讓學生尋求解決問題的資料，指導學生思考當代歷史困境的解決之道。

(五) 評量

配合其課程目標，能有認知、情意方面的評量，且形成性及總結性的評量兼重，以求能在學習過程中及早加以補強，而在學習後做評量，以為課程目標之修正依據；並重質與量的評量，以求多方面的了解學生的能力與程度。

(六) 檢討評量結果

取總結性評量之結果以為修正課程目標、教材的選擇與組織、教學活動設計之依據。

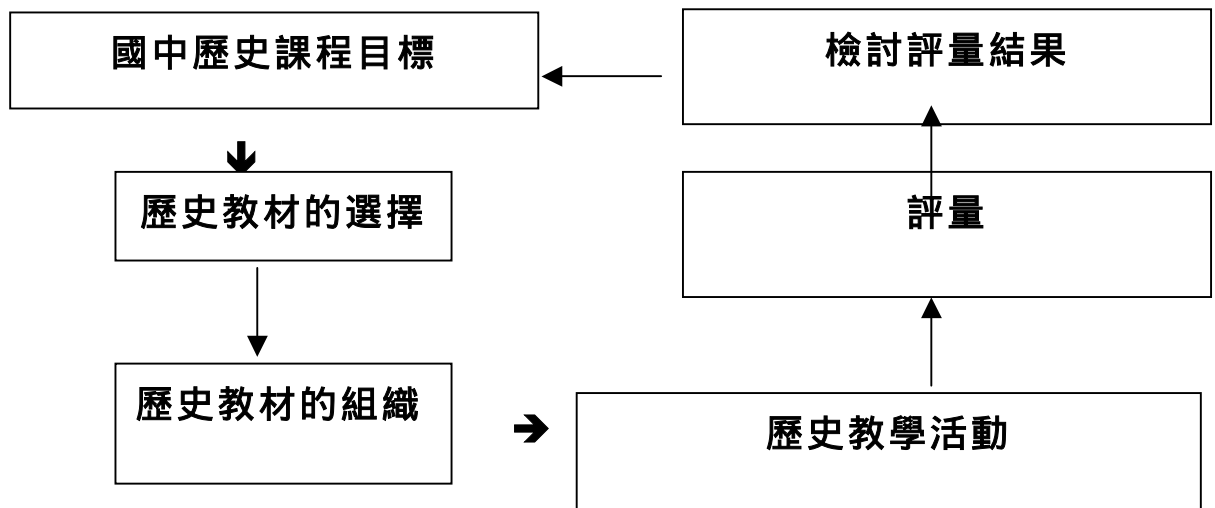


圖 3-5 國中歷史課程模式 (修訂自：施添福¹⁶¹)

四.創造思考的歷史課程操作模式

依據以上所述，本文試圖融合目標及過程模式的特徵，並配

¹⁶¹ 施添福，〈我國中學的地理教育——反省與展望〉，第3頁，台北：師大地理系，地理研究叢書第三號，民國72年。

合歷史學科知識的組織架構及特性，建立一個國中歷史課程模式。接下來，期望能進一步結合創意思考教學的原理原則，架構一個創造思考的歷史課程操作模式，可運用於國中教育中（如圖 3-6），模式內容分述如下：

（一）定課程目標

配合國中教育、創造思考的歷史教學目標，建立創造思考的國中歷史課程目標。

（二）教材的選擇

其教材內容的特性有：過去性的經驗背景、培養推論性的解決能力、建立因果性邏輯能力、綜合性知識的結合、具體性的知識統整。

（三）教材的組織

以歷史重要事實為學習基礎，接著在其基礎上架構基本觀念、概念的形成，最後皆融入一個歷史的思想體系中，使教材的脈絡清楚分明，無須一昧強記龐雜的史實。

（四）教學活動的進行

必須要符合創意思考教學原則，如教師運用有效的發問技巧、多引導少主導、多鼓勵少否定、多想像力少標準答案、多擴散性思考少制式講述等；除了採用講述法教學外，可採用以下教學活動，如「想」方面的教師拋問題，學生分組討論與競賽；「做、說」的猜猜看或句子組合、看圖說故事或故事接龍、角色扮演或自身經驗敘述、歷史音樂欣賞等；「寫」的書面報告等，以求達成創造思考的國中歷史課程目標。

（五）多元化評量

評量方面包含認知和情意層面，且形成性及總結性的評量兼重，得以隨時修正教學策略並檢討教學目標，評量方式亦多

樣化，兼採傳統紙筆測驗及實作評量；並參考同學間、各分組間的互評及自評，以求能有多方位的評鑑角度，而不流於教師的主觀評量。

(六) 檢討

取總結性評量、互評及自評之結果以為修正課程目標、教材的選擇與組織、教學活動設計之依據。

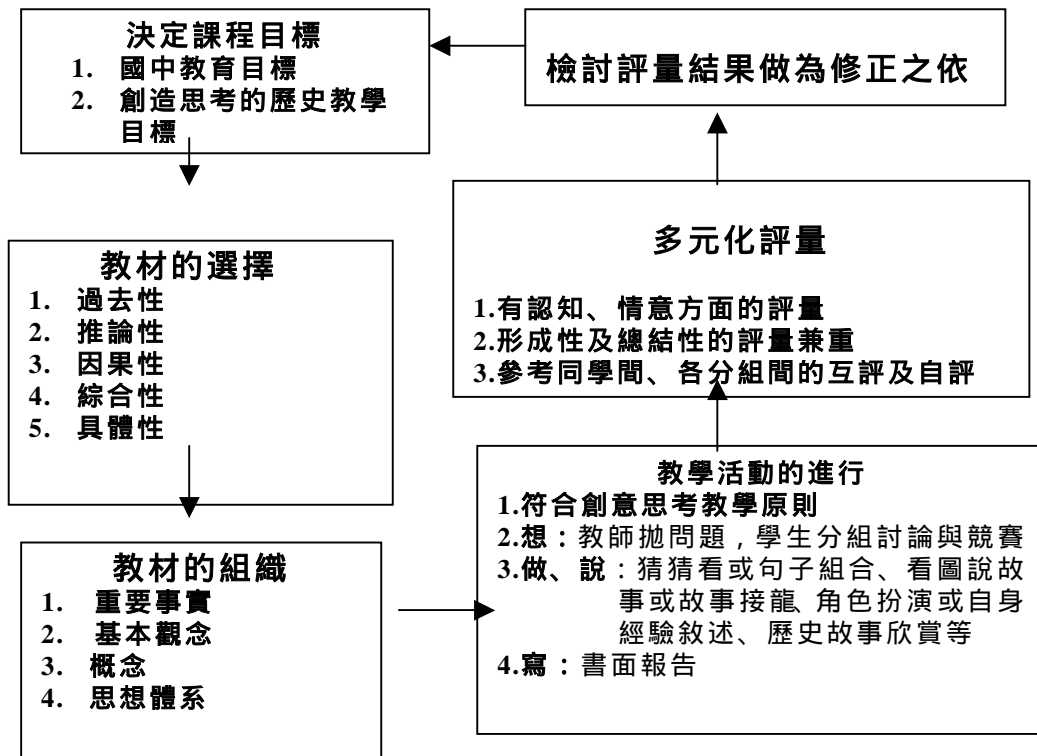


圖 3-6 創造思考的國中歷史課程操作模式(改訂自:陳國川¹⁶²)

第二節 創造思考的歷史教材設計

一.創造思考的歷史教材設計模式

¹⁶² 陳國川，〈地理教材設計的理論與實踐〉，第 44 頁，師大書苑出版，民國 84 年。

「創造思考的歷史教材設計模式」是「創造思考的歷史課程設計模式」中的一環，與之前的「擬定課程目標」、「教學活動」、「教學評量」、「課程檢討」有相當密切的關係。換言之，歷史教材必須落實「課程目標」、擔負師生之間「教學活動」的橋樑、提供「教學評量」、「課程檢討」的內容，不可不慎。且施行中的九年一貫課程亦鼓勵各學校教師自編教材，以因應地區特性、學生特質與需求，亦可自行編輯彈性學習時數所需的課程教材。如前文所闡述，創造思考教學的精神目標與九年一貫的課程相當符合，故正適合作為相關教材設計的參照模式。

根據上述所架構之創造思考的歷史課程模式，再嘗試建立創造思考的歷史教材設計模式。一般而言，在撰寫創造思考的歷史教材時，須注意下列問題：

- (一) 首先，創造思考的歷史教材知識系統：歷史知識瀚如湮海，要在有限的教學時間裡，呈現適當有效的歷史知識，讓學生在吸收之後進而能啟發心智能力，達成國中教育的目的，乃是急需考量的課題。
- (二) 其次，歷史知識的分類主題包含朝代沿革、政治制度、社會生活、經濟發展、思想文化、科技成就等方面，配合國中學生的心智能力，並根據歷史學科組織結構的五個特性：過去性、推論性、因果性、綜合性、具體性，加以組織成教材。
- (三) 最後應考慮教材設計的架構，使其能達成創造思考的歷史教學目標，讓學生有學習歷史知識的興趣和意願。

在考量上述問題之後，本研究嘗試建立的創造思考歷史教材設計模式如圖 3-7 所示：

- (一) 教學目標：國中創造思考的歷史教學目標是在培養學生思考判斷力以及解決問題的能力。

- (二) 教材選擇：「重要事實」、「基本觀念」、「概念」、「思想體系」等歷史知識要素的選擇，會影響到是否能達到上述的目的。哪一項歷史知識乃「重要事實」？端看其衍生的「基本觀念」、「概念」、「思想體系」是否能落實國中創造思考的歷史教學的目標而定。
- (三) 教材組織：國中教材中要如何組織各分類主題？是按照時間順序，將各主題安插其中；或是以各主題為一主軸，依時間順序介紹？還是將中西教材按照各主題，同一時間、不同空間加以對照組織？以上三種組織方式的選擇，在兼顧歷史學科組織結構的五個特性，並配合國中學生的心智程度的考量之下，採取依照時間軸的教材組織方式似較妥當。
- (四) 教材架構：教材的選擇要能配合架構的需要，而創造思考的歷史教材的選擇要素乃按照「螺旋型的知識體系建構法」¹⁶³而來。故其架構亦是採「螺旋型的知識體系建構法」。

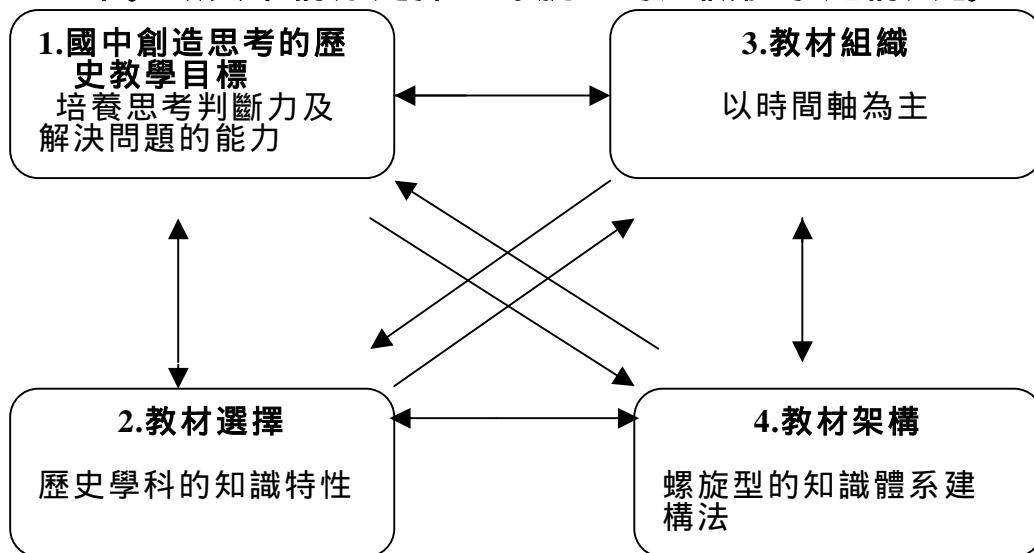


圖 3-7 創造思考的歷史教材設計模式 (改訂自：陳國川¹⁶⁴)

¹⁶³ Robert E. Mason (1972) Contemporary Educational Theory, New York: David McKay Co., Inc. pp. 156.

¹⁶⁴ 陳國川, «地理教材設計的理論與實踐», 第 47 頁, 師大書苑出版, 民國 84 年。

二.國中現行的歷史教材設計模式

本研究是以國中的中國現代史教材為論述範圍,即以 87 年版現行歷史教科書的第二冊部分內容為分析、實驗的對象,故首先須對現行國中歷史教材的編輯作一番了解、分析,以掌握其設計模式,然後再與創造思考的歷史教材模式作一對照比較,進而設計出符合創造思考教學目標的理想型設計實例,做為實驗教學的教材依據。

現行的歷史教材屬於統編本教材,即依據民國八十三年教育部修訂發布的國民中學歷史課程標準編輯而成,全國統一採用。這是自民國 41 年改採統編本教材後的第五度修訂版,對中國近現代史教材意義尤為重大,因為近年來海峽兩岸關係與情勢的變化、台灣內部的政治變遷等因素,新的史料漸漸公開,造成史料、史實與思想愈趨多元化的情況下,教材的修訂自然是水到渠成。故編輯者亦自陳要透過史料講話,而不再以「史觀」、「鐵律」自限,讓教材課本逃脫本位主義與教條化的牢籠,重新評價歷史事件及人物¹⁶⁵。

由於現行教材採統編本,教材的選擇自然是以國民中學歷史課程標準中的四項目標為依據,

- (一) 引導學生了解歷史知識的本質;
- (二) 引導學生對歷史發生興趣,俾能主動學習;
- (三) 引導學生認清國家創建的艱辛及個人的責任;
- (四) 培養學生具有開闊的心胸並成為具有世界觀的國民¹⁶⁶。

在第二冊課本的「編輯大意」中還特別強調:本國史除敘

¹⁶⁵ 呂芳上,〈新編國中歷史課本第二冊的撰寫構想〉,《人文及社會學科教學通訊》,第七卷第五期,第 15 頁,民國 86 年。

¹⁶⁶ 教育部主編,《國民中學課程標準》,台北:教育部出版,第 217-229 頁,民國 85 年 7 月。

述我國歷代政治、社會、文化的發展外，尤其強調民族文化的融合與傳承，藉以增強愛國家、愛民族的情操，並認識傳統精神、國家現狀及國民的責任¹⁶⁷。可見本國史重視民族精神教育的一斑。

至於第二冊教材的編寫構想，據編者呂芳上說明其原則¹⁶⁸如下：

- (一) 略古今詳；
- (二) 教材內容點出歷史發展的「趨勢」；
- (三) 與現今生活融合；
- (四) 教材的選擇上遵循「追求真實」、「重點描述」、「注意與其他學科、國小高中教材的聯繫」的原則；
- (五) 以事實啟發、以借喻行事、看待人物從「凡人」的角度出發；
- (六) 給教師有發揮演技的空間與餘地：課文期望免除「文簡史繁」之弊，給教師與學生更多討論時間，並在「教師手冊」上羅列地圖、史畫、幻燈片、錄影帶的推薦以增加課程的趣味與印象；
- (七) 讓學生獲得的不僅只是記憶的訓練：藉由多元化「研究與討論」的設計，以培養學生的思考、推理和綜合的能力。

根據以上所提及的資料，筆者嘗試架構其教材設計模式如下：(如圖 3-8)

- (一) 國中歷史學科本是國中教育的一環，理應符合國中教育的目的，及根據國中教育目的而編纂的國中課程標準總綱，再加上

¹⁶⁷ 國立編譯館主編，〈國中歷史第二冊〉，第 1 頁，國立編譯館出版，民國 91 年 1 月。

¹⁶⁸ 呂芳上，〈新編國中歷史課本第二冊的撰寫構想〉，〈人文及社會學科教學通訊〉，第七卷第五期，第 13-17 頁，民國 86 年 2 月。

歷史學科特有的教育目的，因而產生了歷史課程標準目標。

- (二) 歷史課程標準目標是整個歷史教學的精神總指標、大方向，教材編輯者必須在有限的篇幅中具體呈現課程標準，正如傅斯年所說的：「在規定之字數及時限內，將歷史事件之件數減到最少限度；將每一件事件之敘述，充分到最大限度」¹⁶⁹，呂芳上的具體做法是：減少題目、人名、地名、官名，增加圖表以容納紛紜的事實，具意義將事件連貫之等¹⁷⁰。
- (三) 在歷史課程標準目標、編輯者的編寫構想原則之下，提出實際編寫各章節的教學目標，這可在課本每一章之首的「提要」上很清楚的看到，這在教師手冊上更是可見，如每一節必先提出「撰寫動機說明」、「學生觀念培養」，以讓教師清楚的了解到各節的教學目標為何，教學的重點是什麼。
- (四) 編者在各章節的教學目標之下，編寫各章節標題、內容大綱。
- (五) 在各章節標題、內容大綱反覆增酌定稿後，開始編輯課文內容、「研究與討論」的設計。
- (六) 該教材在民國八十六年度正式進行教學後，曾數次小幅度修改以釐清疑問，或將部分課文段落以鋪藍處理，精簡教材，但其目的不在於「教的更少」，是要把學生教的更好，更深入¹⁷¹。

由圖 3-8 可知，現行國中第二冊教材設計的構想原本是極具時代性的，不論從國中歷史課程標準目標或編輯者的編輯原則來看，都有站在學習者的角度設想、根據整個實際教學的需要加以

¹⁶⁹ 傅斯年，〈閒談歷史教科書〉，《教與學》，第一卷第四期，第 105-106 頁，民國 24 年 10 月出版。

¹⁷⁰ 呂芳上，〈新編國中歷史課本第二冊的撰寫構想〉，《人文及社會學科教學通訊》，第七卷第五期，第 16 頁，民國 86 年 2 月。

¹⁷¹ 李國祁，〈八十六年度國民中學歷史科教材精簡工作紀實〉，《人文及社會學科教學通訊》，第八卷第五期，第 27 頁，民國 87 年 2 月。

修正，嘗試讓歷史教材不再呈現繁瑣的史實，而以引發學生對歷史知識的興趣為主。可見編者亦是想要達到激發學生思考力，培養推理判斷能力的目標。

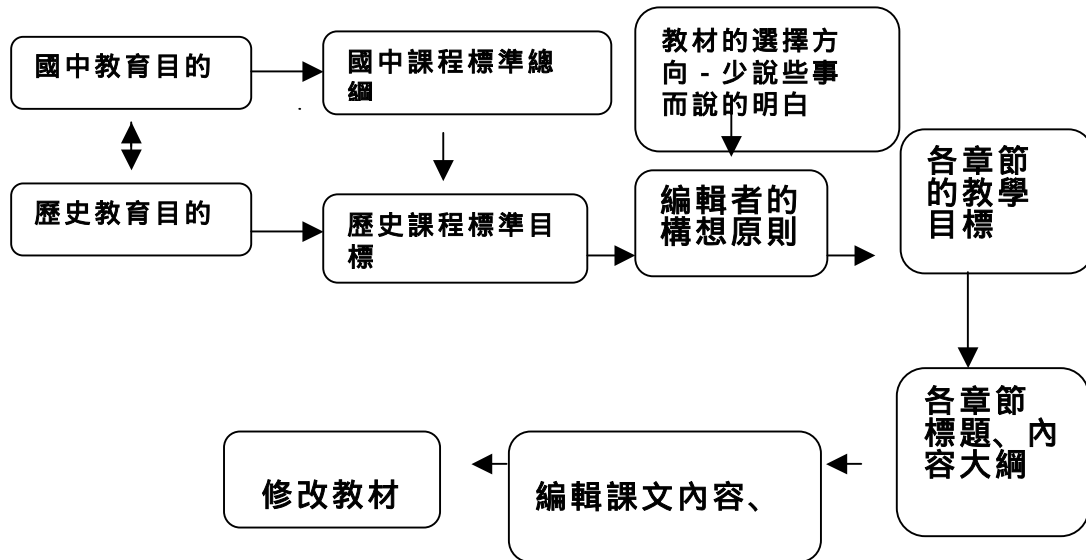


圖 3-8 現行第二冊歷史教材設計模式

三.理想型的教材設計實例

根據上述對現行教材設計模式的分析，編者亦欲朝著創造思考設計的精神設計教材，為何現今的歷史教學仍會給學生「背多分」的印象呢？以下筆者擬以現行教材為主，根據創造思考的教學原則加以補充，或重整現行教材內容以為進行創造思考的歷史教材設計模式的實例。

就廣義的教材而言，其內容包括知識、技能、習慣、理想、興趣、情操、乃至於欣賞力等等；其資料包括教科書、講義、補充教材、參考書、工具書、圖表、標本、模型、實物、幻燈片、電影、錄音帶等等，故歷史教科書雖然是許多專家費盡心思之作，但我們也不能因「考試引導教學」，認為只要學生好好記誦歷史課本的內容就是學好歷史。難怪歷史科被譏笑為只要「貝多分」即可應付，以致在當前錯綜複雜的社會中，成了不能培養學

生發現問題、面對問題、及解決問題能力的科目課程¹⁷²。所以如教育學者布魯納就主張，對一個科目發生興趣最好的方法，就是使教材中包括有價值的知識。意思是說，個人要將所得之知識，應用到實際的情境中，在此情境中才產生學習。所以教師不是教歷史學，而是教歷史上的思考¹⁷³，這些理念與創意思考教學欲達到的目標乃是相當吻合的。

故若是將歷史教學只限於教科書的傳授，難免會走到只求單一標準答案的教學及評量方向，會讓教師在教學活動中的創造性、主動性受限於書本而被削弱了，甚至使有些教師的知識結構和思維方法，由於定位在歷史教科書上而難以發展和提高，以致於對教科書以外的史事及觀點缺乏關注¹⁷⁴。

所以即使歷史課本已是朝著創意思考教學的精神設計，要落實創意思考的歷史教學目標，教師就不能單單只依賴教科書而已。筆者嘗試依照創造思考的歷史教材設計模式，以現行符合創意思考教學精神的國中中國現代史教材為主，輔以補充講義以為本實驗的教學教材，以為設計模式的理想型。

首先，在國中創造思考的歷史教學目的之下，補充教材的選擇原則亦如一般教材：有應達成教育目標、應適合學生心理、應生動有趣且富有條理性三項¹⁷⁵，並強調「重要事實」、「基本觀念」、「概念」、「思想體系」等歷史知識要素之選擇原則，以兼顧認知及情意的教學目標。再者，教材的組織是依照時間順序的方式，雖是以古自今之系統知識的論理教材組織方式為主，亦有考

¹⁷² 高廣孚，〈教育哲學〉，第 199-200 頁，台北五南圖書出版公司出版，民國 78 年 4 月。

¹⁷³ 同上注，第 180 頁。

¹⁷⁴ 葉小兵，〈對歷史教科書作用的反思〉，〈清華歷史教學第八期〉，第 40 頁，民國 86 年 9 月。

¹⁷⁵ 林玉體，〈教育概論〉，第 362-366 頁，東華書局出版，民國 77 年 3 月。

量到心理教材組織方式的特性，盡量根據學生的經驗、能力、興趣和需要來組織教材¹⁷⁶。最後，依螺旋型的知識體系建構法，使學生了解各種基本的概念，將教材和知識用作手段和方法，而不當作目的¹⁷⁷。如此一來，歷史學科才能擺脫死背瑣碎知識、與現實脫節的「惡名」，回復它應有的學科價值性。

現就以 87 學年度國共關係演變之教材為母本，加以補充講義、教具等廣義教材，使其教材安排如下：一是配合現行教材的部份設計創造性問題，以幫助學生思考、分析；二是補充相關文章讓學生能知曉史事的前因後果及多元性觀點，而非死記教科書的單一答案；三是設計相關分組活動，以讓學生能進一步的參與教學活動。並參考張玉法對國共關係所作的分期¹⁷⁸，打散既有的章節安排，作為彰顯各階段的關鍵轉變點，依時間分期為「容共 - 清黨」、「剿共 - 聯共」、「抗共 - 兩岸對立」等三個章節，以建構創造思考教材理想型如下及附錄一：

(一) 第一期：容共 - 清黨 (民國 12-16 年)

1. 配合現行教材：第十二章「革命再起」的第二節「中共的成立」、第三節「蔣中正與北伐統一」。

2. 教材內容：

A. 中共的成立

① 社會主義狂飆：中國從何時引進社會主義？

② 反向思考：諾貝爾發明火藥的目的，本是為了促進人類的幸福與社會的進步，結果卻很矛盾地成為破壞建設與殺害生命的利器。然後老師引導學生去思考五四運動後從俄國引進共產主

¹⁷⁶ 方炳林，〈教育原理〉，第 92 頁，教育文物出版社出版，民國 68 年 12 月。

¹⁷⁷ 高廣孚，〈教育哲學〉，第 213 頁，台北五南圖書出版公司出版，民國 78 年 4 月。

¹⁷⁸ 張玉法，〈中國現代史〉，第 355 頁，台北東華書局出版，民國 77 年 10 月九版。

義，原本的用意為何？而共產主義原本的理想又是如何？但後來實行的情形又有何差異？將這些矛盾的情形臚列比較。¹⁷⁹

③中國共產黨的成立：

中國共產黨成立時的領導者是誰？

中國共產黨的目標為何？

④寄生與發展：

中國共產黨成立初期是依靠何國際組織 中國何種階層支持？

何謂『容共』、『聯俄』、『清黨』的意義？

『容共』、『聯俄』、『清黨』的原因各為何？

⑤大事年表：教師列出與中共的創立相關的事件與時間，請學生根據教師所舉出的時間及事件製作年表，並在周圍附上相關插圖，教師自己亦製作一個年表，與學生互相觀摩。並再引導學生利用年表去釐清、思考事件的因果順序及關聯。

⑥【文章選讀】 - 聯俄容共¹⁸⁰

B. 蔣中正與北伐統一

①國民黨改組：

孫中山改組國民黨的動機有哪些？

國民黨改組後有何改變？得到何助益但也伴隨何代價？

②蔣中正與黃埔軍校的創建：

孫中山為什麼想要成立黃埔陸軍軍官學校？

黃埔軍校在北伐之前已先建立哪些戰功？

孫中山在逝世前還有何未完成的心願？

③北伐與統一：

北伐的南北情勢是如何？

『清黨』、『寧漢分裂』、『分共』的意義為何？其各是為何原因

¹⁷⁹ 陳英豪、吳鐵雄、簡真真，〈創造思考與情意教學〉，第 208 頁，高雄：復文圖書出版社出版，民國 83 年。

¹⁸⁰ 陳永發，〈中國共產革命七十年（上）〉，第 90-95 頁，台北聯經出版事業有限公司，民國 87 年。

造成的？

為何發生『五三慘案』？張作霖為何被炸死？反而促成了何結果？

④「以一打十」：老師先說明題目如下：蔣中正身處在北伐時，是如何以黃埔軍校為主的 10 萬軍隊，打敗軍閥（張作霖 + 孫傳芳 + 吳佩孚）的 100 萬大軍？並要求學生以地圖或圖像示之。

⑤填字大考驗：教師根據這章的內容編寫提示，再請學生依提示完成空格。

（二）第二期：剿共 - 聯共（民國 19-26 年）

1. 配合現行教材：第十三章「十年生聚教訓」的第二節「內憂與外患」、第三節「毛澤東與中共的武裝割據」

2. 教材內容：

A.內憂與外患

①戰火再起：

民國 17-26 年的內憂指的是哪兩項？

民國 17-26 年的外患指的是哪一國的侵略？

②日本大舉侵略：

何謂『九一八事變』、『一二八』事變？

日本在『九一八事變』、『一二八』事變後各在何地成立偽政權？

閱讀資料後想一想，遜帝達到他當滿洲國皇帝的目的了嗎？

③西安事變：

張學良走上『聯共逼蔣抗日』的動機為哪兩項？

西安事變時張學良提出何要求？誰出面協調兩方？

西安事變對日後局勢的影響為何？

④【文章選讀】 - 西安事變¹⁸¹

想一想，若你是當時的青年，在當時的歷史背景下，你會支持先安內還是先攘外？為什麼？

⑤真相大白：閱讀三方史料，表達自己解讀後的看法

⑥故事接龍：教師請各組從第一位同學到第六位同學，每人依序說出一句（依據六 W 的提示問句），讓它成為一個完整的事件。

⑦和平 - 西安事變報報出刊了！：教師提供西安事變時的文章評論、相關的人物介紹以及相關照片。再將學生分組，並要求工作分配，如資料摘要、題字、畫插畫、排版等，並賦以頭銜：主編、採訪、編輯、美工等。引導學生閱讀並依主題分類、摘要、組織，並配合相關照片、或自己畫插圖，參考現今的報紙版面加以編寫標題、報紙名稱、出版地和時間、出版社、主編、發行者、創辦人、定價等項目最後再將各組完成作品公開展示，由全班、其他教師共同評分。¹⁸²

B.毛澤東與中共的武裝割據

①毛澤東的發跡：

他曾先後受到哪些人物、組織的影響？

毛澤東什麼時候加入共產黨？

②井岡山落草：

¹⁸¹ 見傅虹霖，〈張學良與西安事變〉，第 190-191 頁，台北時報出版公司，民國 78 年。；郭冠英，〈張學良在台灣〉，第 40 頁，中國友誼出版公司出版，民國 83 年；楊奎松，〈西安事變新探 - 張學良與中共關係之研究〉，第 428 頁，東大圖書出版公司，民國 84 年 7 月出版。

¹⁸² 馮菊枝，〈新創意 POWER 教師〉，台北：講義堂出版，第 48 頁，民 90 年。

毛澤東為什麼原因到井岡山落草？

中共遷至江西瑞金時，毛澤東的地位是如何？

③遵義會議前後的發展：

國民政府的五次圍剿是從民國幾年到幾年？那件事後到那件事結束？

所謂『兩萬五千里長征』是國民政府將中共從何地趕到何地？

中共的領導核心，在遵義會議之前及之後有何不同？

『西安事變』、『七七事變』對中共的發展有何改變？

④時代產兒 - 毛澤東：教師找一些有關毛澤東生平的資料、傳記，發給學生閱讀，教師並製作一個毛澤東的生平大事表，標明他從中共成立、成長、低潮、死裡逃生、壯大、主掌中國政權、欲將中國改造成社會主義國家的所作所為，之後再與學生討論對此人的感想，讓學生寫在學習單上。

(三) 第三期：抗共 - 兩岸對立 (民國 34 年 -)

1. 配合現行教材：第十四章「八年艱苦抗戰」第二節「中國之巨變」、第十五章「戰後中國」第一節「中共政權之演變」及第二節「中華民國在台灣的發展」。

2. 教材內容：

A. 中國之劇變

① 抗戰中成長的中共：

中共在抗戰中如何壯大？

毛澤東為何敢誇口「要出兩個太陽」？

② 贏得勝利失去和平：

抗戰勝利後人心卻不滿的原因何在？

中共如何從中得利？

③冷戰架構下的熱戰：

美蘇對抗為何會影響到國共之爭？

抗戰結束後，國民黨與共產黨各佔何勢力範圍？

國共之爭初期的政治角逐，有哪四項重要會議及協商在進行？

（配合圖片、幻燈片）

國民黨喪失民心的原因有哪些？

④身處其境的想一想：作者為何對政府絕望？可見什麼問題對一般民眾來說是比什麼人掌權都重要？

⑤分裂局面的形成：

國共之爭後期的文爭加武鬥，中共是採何軍隊武力、組織之力發動全面內戰？

民國 37 年有哪三大內戰？

曾有何人想用和談畫江圖保，中共卻不領情？

⑥【文章選讀】：重慶會談¹⁸³、大陸淪陷¹⁸⁴

想一想，國民黨失掉大陸的原因是什麼？

⑦搶答比賽：教師先將這段時期的內容依這六大主體加以處理、說明（人物、時間落點及演變、與之前八年抗戰的關聯、用地圖展示局勢發展所帶動的勢力範圍改變情形、相關人物的所作所為及影響、引發的後續現象），並設計成相關的六大問題，請學生思考，分組搶答，再配合相關的相聲¹⁸⁵，最後再請學生就「如果遇到類似的情形將如何因應？」，作感想及意見的分

¹⁸³ 葉永烈，〈毛澤東與蔣介石（下）- 未完的棋〉，第 402 頁，台北風雲時代出版股份有限公司，民國 82 年 11 月初版；郭廷以，〈近代中國史綱〉，第 721-722 頁，香港中文大學出版社，民國 78 年三版。

¹⁸⁴ 費正清，〈費正清論中國〉，第 380-382 頁，台北：正中書局，民國 83 年。

¹⁸⁵ 表演工作坊的〈這一夜，誰來說相聲（上）〉

享。

- ⑧「類心理測驗」：老師先請同學就六大人物做一系統整理的講義，再編成類似心理測驗的學習單，請各組在一定時間內完成，完成度最高的組別獲勝。¹⁸⁶

B.中共政權的演變

- ①「革命」不斷、「運動」不止：

中華人民共和國與中華民國在首都、紀年、外交政策上有何不同？

為何韓戰強化了東西方對峙局面？

知識份子農人在中共領導下有何改變？

- ②「大躍進」造成飢荒：

何謂『大躍進』運動？

何謂『人民公社』？

聽了相聲後有何感想？【配合相聲】¹⁸⁷

- ③文革「十年浩劫」：

文革的原因為何？文革有哪些口號？

文革期間哪些人成了毛澤東的打手？

文革期間哪些人是毛澤東對付的對象？

- ④身歷其境：教師先說明此一事件的導因為何，配合圖片¹⁸⁸說明發展情形，並製作一些當時的口號、標語、毛語錄等文物，讓學生能在腦中建立較清楚的歷史圖像概念。最後請學生發表對

¹⁸⁶ 參考自陳相梅，〈九年一貫校際策略聯盟教師研習手冊 - 社會學習領域〉，第 25 頁，大義國中，民國 91 年 1 月。

¹⁸⁷ 表演工作坊的〈這一夜，誰來說相聲（上）〉

¹⁸⁸ 見吳正裕、李捷，〈毛澤東〉，香港：三聯書局有限公司，民國 85 年 9 月出版；陳永發，〈中國共產革命七十年〉（上、下），台北：聯經出版事業有限公司，民國 87 年。

此一「十年浩劫」的想法。

⑤尋求新路向：

鄧小平上台後的主張與毛澤東有何不同？有哪些口號可代表鄧小平的作風？

鄧小平的改革卻帶來何種矛盾現象？並引發了何事件？

C.中華民國在台灣的發展

①危急存亡之秋：

台灣為什麼增加二百多萬人口？

當時國際方面（尤其是美國）對台灣的態度如何？

當時救急的黃金何來？

②一起走過從前：

國民黨面對大陸淪陷的事實，他們到台後有何因應之道？

戒嚴的目的為何？從民國幾年到幾年為止？

聽過相聲後，你們有何觀感呢？【配合相聲】¹⁸⁹

③締造經濟奇蹟：

台灣經濟改革的基礎 - 土地改革的步驟及主持者、影響為何？

40 到 60 年代是實行何經濟建設？

60 年代後又有哪些經濟建設？

④民主化與本土化：

遷台的最初三十多年，國民黨的統治是開放多元還是壟斷一元式？何謂「萬年國會」？

蔣中正主政時的國策、施政原則為何？

蔣經國主政時有何改變？

¹⁸⁹ 表演工作坊的《那一夜，我們說相聲（上）》

李登輝主政時的外交及大陸政策主張為何？

解除黨禁、開放大陸探親的意義為何？皆是在民國幾年？

80 年代開放普遍民選的有哪些呢？

⑤【文章選讀】兩岸的關係¹⁹⁰

超級比一比：就這些年兩岸交流日益頻繁後，請學生發表他們對大陸的觀感。

⑥命運大輪盤：利用大小轉輪的遊戲方式複習之前所學的事件、身分與人名。

⑦『命運大歷史』遊戲：利用類似大富翁的遊戲活動複習這個主題的教材。

¹⁹⁰ 陳永發，〈中國共產革命七十年（上）〉，第 2-3 頁，台北聯經出版事業有限公司，民國 87 年。