

過程模式的課程設計在 歷史教學的應用

沈育美*

過程模式重視學習者的主動學習與教師的專業思考，需要在實踐中不斷研究和探索。本文以高一歷史課程設計為例，在傳統的目標模式之外輔以過程模式的課程設計，記錄、反思這種具有實驗性質與教學研究的歷程，將歷史教育的理念與歷史知識的本質探究蘊含於師生共同玩味的歷史學習中，從主題設計與原本課程單元的連結、主題設計的理念與教學目標、學生的呈現、課後教師的省思與檢討等四個面向，討論過程模式實際在歷史課程上應用的成果。儘管過程模式的課程設計有不少優點，如：允許師生在教室中主動建構歷史知識，師生可以協調磋商學習的內容和方法等，這種課程設計有其不可避免的限制：（一）學生的學習行為難以預測（二）高度仰賴教師的專業知能（三）教學時數過少會限縮成效。總結此種課程設計一學期後學生的表現，可觀察到的具體成效包括：體現多元智能與合作學習，激發學生研究歷史、涵蓄能力的熱忱，促進青少年實踐理性的成長。

關鍵詞：課程設計、過程模式、史坦豪斯、目標模式、歷史教學、歷史思維能力、學生自主學習、殷墟出土文物、甲骨文、青銅器紋飾、神入、影視史學、多元智慧能力、合作學習、實踐理性

* 臺北市立第一女子高級中學退休教師

壹、前言

課程設計的模式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，希望藉以介紹、溝通或示範課程設計的藍圖，使未來的課程設計行動獲得指引。¹就當前高中歷史教學的現況而言，為迎合升學考試的現實需要，大多數教師的課程設計採行目標模式，²即以教學目標為基點對教學活動進行系統設計，視達成教學目標為基本目的，其操作方式不外乎：教師根據教學需要，選擇和利用既有的資源，如教科書、教師手冊、專書論文、學生學習指南和試卷等，設計系統性的教學內容與方法，並根據形成性評量所得到的資料，發現教學中的不足之處，從而修正教學方案，其設計過程系統性強，具體的設計步驟環環相扣，易於操作。這種目標模式課程設計的精神在於管理與控制，要求績效，但難以避免的流弊是：不利於學生創造性的培養、自主性的發揮；且對非預期目標沒有給予足夠的重視，容易忽視學生思考、判斷和創造等需要。

過程模式在對目標模式進行系統批判的基礎上建立起來，³試圖解決目標模式所無法解決的問題，直接關注教育過程的不斷調適，以使學生最大限度地學習和發展，重視學習者的主動學習與

¹ 黃政傑，《課程設計》（臺北：東華書局，1993），頁 144。

² 美國著名課程學者泰勒（Ralph W. Tyler）在其 1949 年的著作《課程與教學的基本原理》中所提出，是一種目標導向的課程模式。蔡清田，《課程創新》（臺北：五南，2006），頁 22。

³ 1967 年英國課程學者史坦豪斯（L. Stenhouse）主持「人文學科課程設計」時提出「過程模式（process model）」，詳參蔡清田，《課程創新》，頁 22-23，目的在彌補目標模式課程設計的限制。

教師的專業思考，有學者概括過程模式的特徵為：一、強調教育的方式而非教育的內容，重視學習者主動學習。二、重心放在教學的環境和經驗的重組上。⁴但過程模式並不像目標模式那樣有清晰的程序步驟，需要在實踐中不斷研究和探索。為了強化歷史課程中歷史思維能力的培養，及期待學生從歷史議題的探究過程中，進行沒有標準答案的討論與學習，引導學生進入多元社會文化的對話，作者從 90 年代以來不斷朝此方向做教學的嘗試，應用過程模式的課程設計穿插在目標模式的歷史教學中，並逐年檢討修正。

本文整理作者近年的部分課程設計，記錄、反思這種具有實驗性質與教學研究的過程，包括如何將歷史教育的理念與歷史知識的本質探究蘊含於師生共同玩味的歷史學習中，如何培養師生反省批判與歷史思維（Historical thinking）能力等，並對教學目標的設定與學生的學習成果加以檢討，⁵進而探究過程模式的課程設計在歷史教學應用中的限制，盼能拋磚引玉，有更多的討論與創意發揮。

⁴ 李子建、黃顯華，《課程：範式、取向和設計》（臺北：五南圖書出版公司，1996），頁 159。

⁵ 史坦豪斯認為詳敘含在學科裡面的「內容」和「程序原則」，就可合理的設計課程，而不必採用實際列舉的預期結果，即這種課程發展與設計，教師在評估上扮演批評者的角色，而不是評分者。詳參黃光雄、楊龍立，《課程發展與設計：理念與實作》（臺北：師大學苑，2004），頁 61。但是考慮到評量時需要檢測學生活動的明確效標，及其歷史思考的深淺能力，作者仍預先設定教學目標。

貳、高一歷史過程模式課程設計

一、過程模式課程設計原則與教師角色

過程模式課程設計以學生為主體，允許學習者做自己的選擇；經由課程設計，使學生接觸具體的事物；課堂中，由學生處理具爭議性的問題，教師不運用其權威；以討論作為探究的方式，尊重參與者意見的分歧；教師是引導者而不是教導者，教師、學生都在課程中學習；視「爭論」議題的理解，為教育的目的之一。

採用這種課程設計，教師的角色或為專家，或為學習者，很多時候教師扮演類似學長的身分，指導學弟妹發現事務的技巧。此外，教師對其所教所學的科目，要能了解其深層的結構，及其結構的理論依據。教師要能明白社會科學的性質、所提的價值問題，以及其與課程中心問題的關係。⁶

二、目標模式為主，過程模式為輔的高一歷史課程設計

考量現實的課程進度與學生的課業壓力，作者平日以目標模式進行教學，另外在每一個單元擇定一、二主題設計過程模式課程，讓學生每四人組成一個小組深入探究。課程設計的概念與方法如下：教師於開學前根據部訂課程內容、教學進度、學生程度，研擬各單元的研究主題，在學期之初由每組學生認領一個題目，利用課餘時間蒐集資料、根據資料提出論述、撰寫綱要、思考討論（小組針對認領的主題研究之後，以既有的認知、立場，

⁶ 黃光雄、楊龍立，《課程發展與設計：理念與實作》，頁 60。

提出延伸思考問題，並嘗試尋找解答，小組可預先與老師約定課餘時間商量討論）、演練準備，然後配合目標模式的課程進度，於課堂中正式呈現。當目標模式的課程將歷史背景介紹完了，就由學生報告、演示相關的主題探討，並主持討論，教師則從旁質疑或提問引導議題，最後再由教師綜合、評鑑，或由在場同學評鑑，給予演示小組即時的回饋。每次歷時約 15-20 分鐘，最多不超過 25 分鐘。

部分採取過程模式的課程設計，初步的動機有三：（一）兼顧理想與實際：既便於教師實際掌握整學期的課程進度，又能活化教學引發學生自主學習的興趣。讓全班都有機會分享各小組的研究主題，並與之互動，可深化學生對歷史的學習。（二）以文本為中心的課程設計，避開教科書的「權威性」：歷史教學文本可分為歷史教科書和非歷史教科書兩種文本，⁷在過程模式的教學中，要讓學生解讀不同的歷史文本。學生對文本的解讀過程也是語言文字表達能力增進和思維能力培養的過程。教師的主要職責在於觀察學生如何解讀歷史文本，從中幫助學生釋疑解惑並鼓勵學生打破文本和教師的權威。（三）增加討論空間，落實歷史思維能力的學習：歷史思維能力是學生學習歷史的核心能力，也就是 95 暫綱所列舉的時序觀念、歷史理解、歷史解釋與史料證據等能力。盼能幫助學生建立一套理性考察過去的方法，及看待世界

⁷ 「不管文本是反映真實亦或只是真實的模糊仿體，它們還是要由讀者來理解，讀的人帶來了一系列用以了解它們的資源（引自 Shoenfeld，1985）——背景知識、形成意義及解決問題的策略、還有關於閱讀歷史文本是件什麼樣的事的信念。運用這些資源，歷史的讀者對一個文本創造出多種不同的認知性解述（更多關於資源的討論可參看 Winburg，1991a）。」轉引自 Samuel S. Winburg 著，陳冠華譯：〈歷史文本的認知性理解〉，《清華歷史教學》，13（2002.9），頁 13。

與人的方式。

三、過程模式設計舉例

以下是針對 93 學年高中歷史（上）的教材、北一女中 93 學年度高一學生，所擬定的過程模式課程設計內容：

歷史（上）課程設計

作業原則：

- 1、尊重智慧財產權---參考資料須註明來源（包括：作者、書名、出版社、出版年月），或網站、網址、原作者。
- 2、繪製圖表須清晰簡明。
- 3、書面報告與電子檔於第四週繳交，口頭報告於教授該章節時演示。

說明：

- 1、口頭報告、演示：每組 5 分鐘，逾時按鈴下臺。power point 投影片張數限制在 15 張以內，繳交電子檔。
- 2、書面報告：2000 字以內，A4 紙張，題目字體 14 號標楷體，內容 12 號字細明體。
- 3、書面報告包含：題目、內容綱目、圖表、心得（思考問題）、參考資料（至少三種，須註明作者、出版社、出版年月）、工作分配。

分配情形：

組別	座號	章節	題 目
1	1-4	2-1	參觀中央研究院歷史語言研究所的歷史文物陳列館，製作 power point 介紹商代的文字、工藝技術，比較商朝人與現代人的審美觀有何不同？
2	5-8	2-2	參觀中央研究院歷史語言研究所的歷史文物陳列

組別	座號	章節	題 目
			館，製作 power point 比較從西周到東周出土遺物的差別，由此解說社會的變遷並利用遺物證明東周「禮崩樂壞」的說法。
3	9-12	3-2	介紹春秋戰國時的企業家，分析其致富原因，討論是否可做為現代企業經營的借鏡。列舉你所仰慕的當代企業家並說明理由。
4	13-16	3-3	觀看電影「荊軻刺秦王」，上演一場辯論：儒家、墨家、道家和法家哪一個哲學可以終止戰國時代？
5	17-20	4-1	閱讀《史記·儒林傳》、《漢書·儒林傳》和《漢書·公孫弘傳》，用短劇呈現公孫弘是個什麼樣的人，何以受漢武帝重用？並加以評價。
6	21-24	4-3	閱讀吳晗的《朱元璋傳》，演出朱元璋怎麼當上皇帝，怎麼治理國家，及實施恐怖統治的情形，並略加評論。
7	25-28	5-2	請收集世界上現在仍存在的游牧民族資料，參閱《史記·匈奴列傳》，製作 power point，分析游牧民族如何適應地理環境、發展其生活模式。
8	29-32	6-2	閱讀李貞德著《公主之死》，演出劉輝毆主傷胎案的辯論與判決，說明北朝女主政治、胡漢矛盾與儒家倫理法制化的影響。
9	33-36	6-3	根據《世說新語》、《資治通鑑》等文獻資料，演出東晉、南朝士族生活，並說明當時士族反傳統、任誕放達之風和審美觀。
10	37-40	7-2	閱讀井上靖《天平之甕》，演出唐代鑑真和尚渡日弘法的波折與貢獻，說明古代旅行的困難與文化交流的意義
11	41-44	7-3	閱讀《絲綢之路》，扮演一位在元代中國大城市的旅行者角色，於回國後向政府官員報告你的觀察。你的國家可以從元代中國學習什麼？

歷史劇實施流程：（一）決定表演主題；（二）搜集資料，全組共同研讀；（三）分配工作（定出編劇、導演、道具製作、各個角色）；（四）編劇；（五）繳交劇本；（六）排演；（七）演出。

開學第一週，教師在每班第一堂歷史課發下上述的課程設計及進度表，詳加解說研究方法、書面報告格式、口頭報告、演示的相關規則，並逐題講解每一小組的研究重點，責成小老師幫忙敦促同學及早準備，要求每一小組在演示之前，得將書面報告以 B4 紙張影印發給全班同學和老師每人一張，以便大家掌握主題、進行討論。看了這些有趣的題目，再配合教師出示過去學姊的書面報告，有的學生面露憂色若有所思，更有不少人則躍躍欲試充滿期待。下學期的課程設計則在上學期末最後一堂歷史課上公佈，讓學生自由選擇自己有興趣的探究主題與合作夥伴，並且在寒假中就著手進行。

參、過程模式課程設計的實踐與檢討

為了檢視過程模式的應用成果，以下從四個面向：主題設計與原本課程單元的連結、主題設計的理念與教學目標、學生的呈現、課後教師的省思與檢討等來討論，限於篇幅，僅選擇其中兩組來探討。

第一組：

參觀中央研究院歷史語言研究所的歷史文物陳列館，製作 power point 介紹商代的文字、工藝技術，比較商朝人與現代人的審美觀有何不同？

主題設計與原本課程單元的連結：

第二章第一節課程為「封建體制的形成」，單元目標是「說明商代的文化與政治制度」，鑒於殷墟出土的甲骨與青銅器是了解商朝歷史文化的重要資料，決定讓學生參觀歷史文物陳列館。該館隸屬於中央研究院歷史語言研究所，位於南港研究院路，一樓考古空間展出從龍山文化到殷墟、西周、東周的考古文物，館中典藏最多的文物就是殷墟考古遺物。民國十七年中研院派董作賓先生到安陽小屯試掘，殷墟的考古發掘於焉開始，一共進行了十五次，該館所陳列的甲骨，即是歷次發掘所得。此外，民國十七年秋到二十六年夏，史語所先後在安陽的小屯村和侯家莊西北岡等地，進行十五次發掘所得之殷墟遺物，包括有陶器、石器、青銅器、車馬器、兵器、玉器、骨器、牙器等也都典藏於此。最特別的是，該館並非像一般博物館把文物當骨董般陳列，而是透過具體而微的模型展出整個商王大墓，配合相關的挖掘工作照片，將墓葬出土時的所有文物全數展出，讓參觀者彷彿進入文物當年所處的情境，身臨其間不但可以深入了解商王大墓蘊藏的文化內涵，也較容易領會考古出土文物的脈絡。

主題設計即透過甲骨文與青銅器的目睹讓學生了解商代宗教文化的特色，也藉由龐大精緻的青銅禮器與製作技術、藝術造型等去理解商代政治，如王權的發展、早期國家階段器物造型所顯示的威權宰制力量等。

主題設計的理念與教學目標：

把歷史課帶到歷史現場，讓出土於河南安陽西北洹河兩岸一帶的殷墟文物現身來說法！由教師帶領所有任教班級參觀歷史文物陳列館有實際上的困難，故課程設計讓每一班派一組學生自行前往，拍製成 power point 回來與全班分享。

本主題具體教學目標設定：1.學生自主參觀歷史文物館 2.了解一手史料與二手史料的不同 3.了解甲骨文、青銅禮器等文物的意義。教師於行前告知學生，針對這些目標，學生要如何進行？首先，學生得將相關課文閱讀完畢，分配各人工作後，蒐集文獻資料，上網找尋歷史文物館的網站，預約導覽人員，準備謝卡以便向導覽人員致謝。這些參訪準備步驟雖與歷史學習關聯有限，卻隱含許多人文教育的潛在學習。其次，學生實地走訪，親炙商代文物，並與導覽人員互動，透過親睹三千多年前的器物（第一手資料），了解出土文物如何成為歷史的證據，後人研究如何解釋文物的意義（二手文本或二手史料），並從目睹的文物中理解商人的工藝製作與美感、思維。

學生的呈現：

學生表示：「對殷商第一個印象就是《封神演義》，接著就無限的聯想到漫畫去了……後來實際走訪中研院的文物後，其實看到了很多不一樣的事物，又是一個不一樣的角度，感覺還滿妙的說。」

學生回來後整理參觀筆記，配合其他的文獻資料，撰寫成綱目清晰的書面報告，在課堂上以 ppt 呈現文物圖片，解說起來相當生動，尤其探究仔細的小組，每每引起同學的嘆服，例如介紹王陵時能細說商代的人殉制度，清楚表達奴隸制度的殘忍。有的小組在綱目標題設計特別有創意，例如稱甲骨文為「商王的塔羅牌」，饕餮是「漂漂獸紋」，除了以鮮活的圖片、語言介紹商代文物的內涵，也將三千年前的歷史帶進新世代的思維理解中。

教師在學生講解 ppt 時以問題提示學生檢視學習歷程，例如問：「參觀之前你們看了哪幾份資料？參觀時有沒有看到與資料

所述不同的地方？」「請解釋 ppt 上『商朝的審美觀是建立在神權與奴隸制度下的』這句話的涵意」等，幫助她解析圖片，也藉此了解她們自主學習時所忽略的盲點，促使他們反思從蒐集資料到參訪過程的收穫與遺漏。

課後教師的省思與檢討：

「商朝的審美觀是建立在神權與奴隸制度下」，學生能漂亮的引用但未必能清楚說明其所以然，可知儘管網路資訊豐富，學生的認知顯然需要再引領、再深化。教師藉此切入，作了下述的解說：青銅器的鑄造者是體力勞動者甚或奴隸，而青銅紋飾的制定規範者則是當時宗教性政治性的大人物，以饕餮為突出代表的青銅器紋飾，正好體現了商代統治者的威權宰制力量。為了闡述商代銅器的「獠厲之美」，⁸我引用李澤厚的解釋：「它們之所以美，不在於這些形象如何具有裝飾風味等等（如時下某些美術史所認為），而在於這些怪異形象的雄健線條，深沉凸出的鑄造紋飾，恰到好處的體現了一種無限的、原始的還不能用概念語言來表達的原始宗教情感、觀念和理想，配上那沉著、堅實、穩定的器物造型，極為成功的反映了『有虔秉鉞，如火烈烈』（《詩·商頌》）進入文明時代所必經的那個血與火的野蠻時代」，⁹也就是說在商代的奴隸制下，它們並非審美觀賞對象，而是誠惶誠恐頂禮供獻的禮器，而今在宗教觀念已淡的文明社會裡，這些紋飾才真正成為審美的對象。

主題設計原是參考歷史文物館編印的介紹文字：「比較商朝人與現代人的審美觀有何不同？」，顯然這樣的論述與李澤厚所

⁸ 李澤厚，《美的歷程》（臺北：谷風出版社，1987），頁 40-50。

⁹ 李澤厚，《美的歷程》，頁 46。

謂的「獠厲之美」有若干差距，正好說明不同的二手文本會有歷史解釋上的差異。接著，我要學生思考更深層的問題：古代宗教藝術在政治上有何重要性？透過討論，教師將商王作為巫覡之長，如何透過饗饗等宗教藝術掌握政治權力，獨占統治工具等作進一步的發揮與闡述。¹⁰使「早期國家階段藝術造型變成嚴峻、封閉、威嚇的風格，顯示出一種威權的宰制力量。」¹¹這句課文上解釋青銅器紋飾的生硬文字，有了更圓滿的解答。而這完全是教學過程中學生、教師相互引發，才可能達到的境界。

對於親自參觀的同學而言，有相當的比例對商王大墓顯示的王權意義、商代進步的工藝技術與甲骨文的紀錄內容印象深刻，從她們眉飛色舞的訴說參觀點滴，殷墟遺址發掘的歷史意義不言可喻，也讓教師觀察出她們上高中後第一次「玩味」歷史所激發的興趣。

不過，整體而言，儘管各小組收集資料都相當認真瞻富，但皆未標明出處。顯然高一學生還不熟習尊重資料來源，對於如何提出問題、進一步討論問題與分析比較仍須教師於課堂上再三提示。

這組報告，在各班都是打頭陣的第一組，缺乏經驗與典範。學生費盡心思在投影片的聲光效果及技術提昇，較缺少內容上深入的探討與分析。有的小組僅止於紙上作業，從網路搜尋資料未實地參訪，錯失親睹第一手史料的機會，更不能了解一手史料與

¹⁰ 詳參：張光直，〈中國古代藝術與政治—續論商周青銅器上的動物紋樣〉，《中國青銅時代（第二集）》（臺北：聯經出版事業公司，1990），頁 99-111。

¹¹ 李東華、蔡瑄瑾編著，《高級中學歷史（上）》〈革新板〉（臺北：三民書局，2003），頁 23。

二手文本的差別，活動作業的效果便大打折扣。新生的自我時間管理與學習意願，是歷史教學之外教師還需費神處。

第四組：

觀看電影「荊軻刺秦王」，上演一場辯論：儒家、墨家、道家和法家哪一個哲學可以終止戰國時代？

主題設計與原本課程單元的連結

第三章第三節課程為「百家爭鳴」，單元目標是「說明春秋至戰國的學術思想發展」「說明戰國中期的學術思想發展」「說明戰國晚期的學術思想發展」，由於課文強調「先秦諸子百家的學術思想，並沒有走上希伯來、印度的神學與宗教路線，也沒有像希臘哲學一樣專注於思索自然原理，而是著重在建立合理的政治社會秩序」¹²，到底先秦諸子所處的政治社會狀況如何？學生僅從第三章第一節「封建的崩潰」略知春秋戰國政治的演變與社會流動的現象，卻難以體會先秦諸子是在什樣的社會變局裡，去反省舊傳統尋找新出路，我想藉由電影中的歷史事件與生活故事去了解先秦的社會背景，應是個簡便的途徑。此外，學者主張「到戰國後期，莊周、荀況、韓非等人開始把春秋戰國時期流行的學說分成派別」，¹³「各派各家之間相互批判、辯論，而又相互影響」，¹⁴當時儒家、墨家、道家和法家站在不同的立場上，提出不同的建國方略與哲學理論，以博取諸侯貴族的相信與重用，如果讓學生做角色扮演在課堂上辯論，或許更能貼近先秦知識分子的處境與心靈，也更能凸顯各家「爭鳴」的歷史意義。

¹² 李東華、蔡瑄瑾編著，《高級中學歷史（上）》〈革新板〉，頁 53。

¹³ 林啟彥，《中國學術思想史》（臺北：書林出版有限公司，1994），頁 1。

¹⁴ 楊寬，《戰國史》（臺北：臺灣商務印書館，1997），頁 467。

主題設計的理念與教學目標：

本題藉由陳凱歌導演的「荊軻刺秦王」影片中，所呈現的戰國末期社會生活情形，引導學生「神入（emphy）」¹⁵歷史情境，去感受戰國時代人民對戰爭的憎惡與對和平的期待，以便能從時代的亂局去看各家哲學的興起背景，從而思考、評論那一家的說法較能從理論與實際上終止亂世？

看完電影後，學生必須透過文獻了解儒道墨法四家的主張，再自行設計一場辯論賽，引導大家判斷：若要終止戰爭結束亂局，哪一家是最理想的選擇？以辯論賽的方式，教學目標是希望學生能以自己的理解重新敘述各家的主張。¹⁶其次，論辯、比賽可激勵他們從「感性直覺」的層次提升到「能運用理性判斷後再付諸行動」的層次，冀望能達到「改變他們看待世界的方法」，¹⁷不以做個社會的旁觀者為滿足，雖然實踐上有點困難，但教師滿懷期待。

學生的呈現：

有些小組租不到這部影片（1998 年出的片子，需要些耐性去找），只好借助其他書面資料去了解，自然不能苛求原先的效果。而觀賞過該片的大部分學生則關注於劇情、演員表現等（事

¹⁵ 神入的定義是：一個人必須對古人的處境和觀點有設身處地的感知，以便對於歷史有真正的了解（由過去的觀點看過去）。

¹⁶ 此目標與 95 暫綱：核心能力／貳、理解歷史、一、2「能分析歷史敘述，並能以一種不同的敘述形式重新表達原本的中心意涵。」吻合。本課程實施之時，95 暫綱尚未上路，但核心能力的培養與作者既有的教學目標十分接近。

¹⁷ 「歷史教學的動機並非為了能改變世界，而是在改變學生；改變學生對世界的看法，改變他們看待世界的方法。」Peter Lee, "Historical Knowledge and the National Curriculum", *History in the National Curriculum* (London: Kogan Page, 1991), p.43。

實上這部影片演員表演誇張，評價不高，但導演在服飾、飲食、交通工具等考據及大場面的處理上較重視），難以神入戰國末年的時代情境，亦即對先秦諸子的時代難有感同身受。至於模擬各家論辯的現場，大多僅止於將各家說法整理陳述。僅有一組以戲劇手法呈現各家代表對話的情景，設計成交相辯詰的簡單對白，略具辯論的雛形；另有一組將各家學說並陳，經簡單對話後，交付臺下同學投票表決，結果儒家五票、墨家七票、道家四票、法家九票，雖是法家勝出，但仍有三分之一的同學未表態。

教師的檢討與省思：

若僅就上述核心能力指標的達成，學生的表現值得讚許，但原先預期的「神入」效果則否，為了讓學生聆聽自己的感覺而有所行動，教師問他們：「你的家族有過戰亂的經驗嗎？聽過你的祖父、母在二次大戰時作戰或逃難的經驗嗎？如果你是戰國時代的知識份子，在飽受戰亂流離之苦時，會像先秦諸子般殫精竭慮去設想解決時代困境的方法嗎？」「當你設法解決社會的困局時，會站在個人的立場或大眾的立場？會不會受自我出身背景的影響做出公共的決策？」結果幾乎所有的學生，皆承認若非老師解說，他們很少從電影劇情的時代氛圍連結到各家學說產生的背景，顯然此題作業的設計陳義太高（期望學生從客觀的閱覽到主觀的體驗感受），學生對各家學說的理解與實踐方法，其實仍相當青澀。

這些年，西方有些學者認為「影視史學」不僅能夠達成「書寫史學」的本質，而且對某些歷史現象的論述比「書寫史學」更為真實，更為具體而不抽象。¹⁸將電影融入教學，因而經常被中學

¹⁸ 周梁楷譯，〈書寫歷史與影視史學〉，《當代》，88（1993.8），頁10。

老師引用，事實上，學生通常比較容易被劇中的情節吸引（而非歷史情境），而且偏重於劇中角色的認同與否，或對角色的好惡做出主觀判斷等，很少有學生能從人與大環境互動，或銀幕呈現的社會變遷等角度，來看時人如何自處。神入動亂劇變的時代，體察先秦諸子面對困境如何創意思考與抉擇等，這些實在需要老師從旁提醒，才能觸動、啟發其較為宏觀的思緒，而強調時空觀念、背景分析等就是要學生理解歷史思維與文藝欣賞之間的差異。

也因為這個「神入」歷史的教學策略未能見效，讓我想起 Keith Jenkins 在《歷史的再思考》中再三的叮嚀：「當我們在研究歷史的時候，我們不是在研究過去，而是在研究歷史學家對過去的解釋。在這種意義上，過去的人與我們到底是有相同的或相異的本性，不但不能決定，而且也不構成問題。……所以不是『所有的歷史都是過去人思想的歷史』，而是『所有的歷史都是歷史學家思想的歷史』。」¹⁹電影到底是反映出歷史學家思想的歷史？還是編劇導演個人思維的投射？我的反思愈來愈複雜，但也更能體會：學生要學習的不應只是「歷史學家思想的歷史」，還應包括歷史學家運用的研究方法。而且，影視教學的侷限性，教師運用時不能不注意。

肆、過程模式課程設計的限制

從課程改革的角度來看，過程模式的課程設計允許教師和學生在教室中主動建構歷史知識，教師與學生也可以協調磋商學習

¹⁹ Keith Jenkin 著，賈士衛譯，《歷史的再思考》（臺北：麥田，1997），頁 122。

的內容和方法，對師生而言，都富涵教育意義，這相對於目標模式的課程設計是極大的變革。但對於課程改革我們不能不傾聽其他反思的聲音，有學者提醒：「從長遠變遷的角度衡量，改革未必是改革後即屬較優，歷史也經常是倒退著，有時是愈改愈差。明瞭這個歷史事實，我們就可以從客觀角度來理解改革。」²⁰所以教師在從事課程改革時，理想面和現實面不能不兼顧。

經由上述過程模式課程設計的實踐與討論，可以看出這種課程設計有其不可避免的限制：

一、學生的學習行為難以預測

就像史坦豪斯所說：「教育是一種成功的知識引導與智慧的啟發，因此，學生的學習行為是無法加以事前精密的預測。」如前述設計讓學生透過影片神入歷史未能收效就是一例。學生利用課外時間蒐集資料、討論、演練，學習過程難有詳實紀錄，教師僅能從書面報告及課堂表現來評量，學生實際的收穫各組或各人落差甚大。其實，自主學習需要學生自己的自覺、視野和行動配合，應是學生面對自己生命的藝術，教師以自我生命來感召，或經由學習轉化開放其心靈，將遠比僵化的學習信條要求來得有效。

二、高度仰賴教師的專業知能

教師在課程設計時，不僅得根據歷史知識的性質、每個單元的主要概念、深層結構，及其與課程核心能力的關係設定教學目標與過程，還要配合學生基礎能力、程度及不同學生的不同興趣等，因此過程模式在課程設計上十分依賴教師的專業知能，在實

²⁰ 黃光雄、楊龍立，《課程發展與設計：理念與實作》，頁 225。

際教學過程中也不斷挑戰教師的安排設計與應變之道，例如將離題的討論拉回正題、將冷場的課堂炒熱等。故採用過程模式的教學，學生整體學習成效受個別教師的影響相當大，不像目標模式的標準化、績效化，過程模式課程設計的執行上容易遭受各種困難，教師專業的知能愈是重要。

三、教學時數過少會限縮成效

參觀博物館、探訪古蹟、觀賞影片是歷史課程學生必然期待的方式，但在現今高中歷史課的現實下：專任教師一學期任教 9 班（假設全教高一），每班一週僅兩小時教學時數及過多的教材內容等，使歷史教師經常陷於趕課的夢魘，因此上述過程模式的課程設計中讓學生自行參訪、調查、看影片等，教師只能於事前、事後提點叮嚀，使教學效果打折，學生的個別差異、學習習慣對教學成效的影響更為彰顯，而過少的教學時數尤其使學生為主體的討論時間受到極大的壓縮與限制。這也說明了過程模式的課程設計為何只能穿插於目標模式的歷史課程設計之中，難以全盤使用的原因。

伍、結語

歷史教學不是教科書的記誦、傳譯，歷史學習可以是自我生命神入於過去與現在的過程，教學的目的更是為了「刺激想像，擴充學習者對『人是甚麼』的概念，增加對自己的現在與未來之路的認識」。²¹每一位教師都可以根據個別教室情境中的實際經

²¹ Peter Lee, "Why Learn History?", *Learning History* (London: Heinemann Educational Books, 1984), p.13。

驗，去接受、修正或拒絕任何普遍性的規則或原理，以幫助學生打開心胸，親近歷史。

這個以學生為主體的過程模式課程設計，對學生而言，需要付出課堂外的時間蒐集、研讀資料，參訪博物館或觀賞影片，與同學討論，再嘗試去鉤沉史實、解釋歷史，演出戲劇，書面報告展現小組的整體邏輯思考與掌握主題的能力，課堂演示則配合學生舊有經驗、合作學習、創意巧思、肢體語言，展現多元智慧能力與歷史思維能力。對教師而言，一個年級任教九個班級不再是同一模式的重複，每一堂課都是充滿各種可能的奇遇之旅，會有驚喜讚嘆，也會有反思檢討。就整體教學策略來看，這樣的歷史教學方法是「辯證式」的。²²學生經過課前的研究探索，可以拿出論據質疑教材與教師，教師也可質疑學生的取材與方法，終極目的是在培養每一個學生運用理性方法和講求證據以獲取知識，建立一套自己看待世界與人的方式；而課堂上多樣性風貌的「歷史」呈現，及偶然散發的知性對話，足以慰勞教師設計主題的辛勞。

綜觀一整學期的學生表現，在目標模式之外輔以過程模式的課程設計中，觀察到幾項具體的成效：

1. 體現多元智能與合作學習。學生將歷史認知與個人經驗體會交融和，這些知識經驗同時也是一種思考工具，藉此思考採進行動，實踐其情感和道德的承諾，與人合作，展現多元能力。此外，在課堂內、外密切的討論互動下，學生思考問題的邏輯性和切中問題的深度，愈到後來的小組愈有令人驚喜的表現。

²² 在一定意義上，我們可以把教學看成是從教導式到辯證式排列的，教導式教學在很大程度上是從教師到學生的單向交流形式，而辯證式教學主要是圍繞著難題或問題，師生間相互作用的過程。

2. 激發研究歷史、涵蓄能力的熱忱。從期末學生問卷得知，超過半數的學生對這種課程設計抱持肯定態度，對下學期的課程深深期待者大有人在。有部分學生顯露出對人文歷史研究的興趣，主動與老師磋商進行專題研究計劃，或組隊參加賴和高中生人文獎論文比賽，或積極為身邊正在消失的人文歷史景觀留下紀錄與研究，將歷史的理解內化為思維展現出行動，令筆者深為感動。
3. 促進實踐理性的成長。以學生為主體的課程，各組觀摩比較激勵學生不斷提升自我能力的想望，尤其演示後的課堂討論，教師、同學即時的讚許與回饋，增強學生自我學習的信心，強化學習歷史的動機，養成思辯論據的習慣，較易形成一種相對穩定的理性人格特質；此外，教師從旁發問、引導，促使學生自我反省其認知工具與方法的合理性，曾有幾個小組在上臺演示之後，又重新整理書面報告，甚至放棄原有架構全面改寫，氣魄用心可見。透過合作學習、討論互動、互相評鑑，及時反饋，這對於促進青少年實踐理性的成長具有加分作用。

最後，我要感謝一女中的教學環境，提供了相當寬廣的空間，讓這樣的課程設計得以實現，誠如學者所提示：「『課程創新』是一種政治相關的問題，而且是一種與社會文化相關的問題」，²³教師自主創新課程絕對需要校園環境的配合。衡量當前臺灣整體教學環境的實際狀況，目標模式的績效性優勢雖仍強大，但十多年來在一女中嘗試將過程模式的課程設計穿插於目標模式的教學中，學生、家長、學校行政未曾有過阻難，相反的，當一面培養師生歷史思維的習慣時，一面還能擁有自我實現的喜悅，

²³ 蔡清田，《課程創新》，頁 45。

因著這個緣故，鼓勵我寫出這個歷程。

後記：本文於民國 98 年 2 月 21 日師大舉辦的「中學歷史教育研討會」宣讀時，承蒙蕭憶梅博士評論，感謝她提出兩點寶貴的建議：1.給予學生鷹架和幫助：當教師帶進課外資料，卻無法讓學生進入深層思考時，需幫助學生建構理解歷史的鷹架。例如若要比較商朝與現代人的審美觀，學生可有能力？也許可以問學生如何從審美觀來看中國文化的延續和變遷，而怎麼看到審美觀？若學生回答可由裝飾來看歷代的變化，則教師應給予相關的知識鷹架，這樣才可以幫助學生逐步深入探究。2.若要讓學生神入歷史情境，需扣緊當時的理解，教師要能直接以具體實例讓學生理解當時人如何處理事物。

（責任編輯：林益德 校對：江宜頤、蔡坤倫）

