

高中生歷史科課堂經驗之探討

鄭文芳

本文主要目的在探討高中生歷史科的課堂經驗。研究方法以「歷史課學習心得」的撰寫為主，輔之以觀察及非正式訪談，對一個高一班級進行個案研究。研究結果將高中生的歷史課堂經驗歸納為「青少年式的歷史狂想曲」，學生將教師所教內容以天馬行空式的狂想加以重新詮釋，建構屬於其自身觀點的歷史。因此，教師應從學生的觀點，對課程設計和課程實施的過程加以考量。

關鍵字：歷史科、學生經驗、紮根理論

本文作者現為中正大學教育研究所博士班研究生

壹、前言

本文主要以高中生歷史課堂中的學習經驗為探討主題，以下針對問題背景與研究動機、文獻探討、研究問題、目的和重要性加以說明。

一、問題背景與研究動機

近年來國內課程與教學深受建構主義（constructivism）的影響。做為一種理解課程與教學的觀點，建構主義認為，教學係激發學生建構知識的過程，教師不是教學的主體，學生才是學習的主體，在教學情境中要尊重學生的主體性，學生成為教學情境裡的主角，同時也必須更主動更積極地參與教學的過程。因此，建構主義對教學歷程與學習結果持較為開放的態度，課程不只是一本一本的教科書的組合，教學更不要受限於正式課程與教科書，其關注的焦點在於教室情境中知識的建構與實踐（歐用生，1996；林生傳，1998；蔡清田，1998）。

因此，建構主義的課程與教學觀顛覆了傳統的教育觀點，學生的學習經驗取代了教師與教科書，成為教學情境中所應關注的焦點，同樣的，學生在教室情境中的學習經驗，也成為教育學者日漸重視的研究領域。然而，國內有關建構主義的探討偏重在數理、自然科學與資訊等科學教育的應用，忽略人文社會科學領域的探究（楊龍立，1997）；再加上，研究者近年來在高中教學親身經歷國內高中教科書的改革開放，雖然教育當局力圖結合專家學者、教師及其他相關人員的努力不容忽視，但在實際教學情境中，除了教師的觀點之外，學生對課程及教學的意見、想法如何？他們如何建構其學習經驗？這些問題的答案仍有待進一步研究探討，因此，本文試以高中生歷史科課堂經驗為研究的主題，從學生的觀點探討歷史課堂的學習內涵。

二、文獻探討

建構主義者以為知識是主觀建構而來的，因此，學生對教師教學及教科書的主觀詮釋理解，遂成為教育研究的焦點問題之一（Glaserfeld, 1995）。針對教室情境中教學歷程的師生互動歷程，部分課程學者喜好從教室知識

的建構面向探討學校知識的建構（Bernstein，1990；Goodson，1994），進而重視教室層面課程實施的演化觀（歐用生，1996；Snyder, Bolin & Zumwalt，1996）。然而，文獻中普遍缺乏以學生主體經驗為研究重心的實務、實徵性研究及概念的探究性研究，有關此方面研究，多數只呈現出片面、片斷的研究結果（Erickson & Shultz，1996）。綜合言之，現今有關學生經驗之相關研究，大致呈現出以下三點特色：

（一）分析架構有待建立

學生學習經驗可以杜威(Dewey, 1963)所提出的分析架構—社會(social)及認知(cognitive)層面—加以整合研究，或從社會(social)、情緒(emotional)、認知(cognitive)三方面綜合探討(Erickson & Shultz，1996)。然而，文獻多單從研究者、教學者或政策分析的角度研究，缺乏統整性的研究。

（二）正式和潛在課程有待統整

在學生經驗的相關研究中，研究者可大致分為從事正式課程(the manifest curriculum)研究，或潛在課程(the hidden curriculum)研究，分別針對特定學科內容、概念，或學生教室生活中學生社會互動關係加以探討。然而，正式課程和潛在課程在教學歷程中的相互關係研究，仍舊付之闕如(Erickson & Shultz，1996)。

（三）教師和學生觀點的統整

有關教室歷程的研究，涉及深入及長期的觀察，在研究技術與方法上具有相當的困難度(technical difficulty)，再加上研究發現，在學校或教室學習環境中，學生的想法及意見並非學校整體的關注焦點，久而久之，遂形成「學生聲音普遍沉默」(systematic silencing of the student voice)的現象(Erickson & Shultz，1996)。因此，文獻以教師觀點切入的研究居多，有待以學生經驗為研究焦點，或整合兩者觀點的研究探討。

此外，近來歷史教育與歷史教學的論文文獻頗多，分從教科書、評量、教學方法等面向著手，或從學生觀點出發，進行學生歷史思維的探討(黃德宗，2002；宋明娟，2003；吳翎君，2003)。然而，本文希望以學生的觀點為主軸，從教室生活當中的互動與學習面向，去探討學生學習歷史的經

專題文章

驗世界為何。因此，本文以高中生歷史課堂經驗為研究焦點，探討師生教學互動歷程中，學生所思、所學、所認同的觀點，以及在課堂上所獲得的經驗，試圖整合學生經驗中的學科學習、情意學習與社會互動三方面，換言之，結合正式課程與潛在課程的探討，期有助於學生經驗的整體呈現。

三、研究問題、重要性與目的

綜合研究動機及文獻探討，本文以高中生歷史科課堂經驗為研究焦點，提出的研究問題包含以下三點：

- 1、學生對歷史課的印象與看法為何？
- 2、歷史課堂的教學情境中，學生所建構的學習經驗內涵為何？
- 3、學生所建構的學習經驗有何特色？

在近年來的一連串教育改革之中，課程一直是其中的主要關注焦點之一，例如教育部依據行政院教育改革審議委員會總諮議報告書(1996)與立法院決議，所公佈的《國民教育階段九年一貫課程總綱綱要》(教育部，1998)與《國民中小學九年一貫課程暫行綱要》(教育部，2000)等文件，在在展現了政府進行課程改革的企圖心，此項課程改革方案希望透過「學校本位課程發展」(school-based curriculum development)，以鼓勵學校與教師進行「課程發展」與「課程設計」的工作。然而，課程改革過程中，不論是課程發展或是課程設計，皆有賴豐富多元的課程研究為後盾，換言之，課程研究是課程發展的入門(黃光雄、蔡清田，2003)，對於現行的九年一貫課程，或是規劃中的十二年一貫課程，本研究正可提供有關歷史課程的學生觀點，以及歷史課程改革與發展的相關建議。

本文主要的研究目的有兩方面。一方面，研究者想呈現出研究問題所在的「真實的世界」，且以詳細的方式加以描述；不論身為一個教師、課程設計發展者，或是教科書編審者，瞭解學生需求是相當重要的，藉此研究，研究者希望能在一個較自然的情境之下，瞭解學生的學習經驗世界，提供課程改革更充分的參考資料。另一方面，研究者試圖以較廣義和抽象的名詞來概念化此一「真實的世界」。雖然本研究只是針對單一情境加以研究，但希望能從中抽絲剝繭，找出重要的概念，使學生的學習經驗能更系統化、

概念化的被加以掌握。以下針對研究方法、結果與討論、結論與建議加以說明。

貳、研究方法

本文以高中生歷史科課堂經驗做為研究問題，重視師生教學互動之下，學生觀點的意義建構，重視個人主觀經驗及意義的探討。在研究典範上服膺質性研究，茲針對本文研究方法簡要說明如下。

一、以「人」為主要研究工具

在質性研究的典範之下，由於研究場域的不確定性，學者強調由有技能的、準備就緒的「人」，來蒐集資料的重要性，換言之，即以研究者為蒐集資料的主要工具（Human as Instrument）。因為研究場域中的混沌與不確定，唯有「人」為最具適應性（adaptability）、最具彈性（flexibility）的研究工具，方能配合，質性研究所強調的「逐漸開展的研究設計」（emergent design）（Lincoln & Guba, 1985）。

二、研究場域的選擇與描述

研究者於自己任教的普通高中的四個高一任課班級中，經由該學年度上學期對高一各班級學習風格、師生互動模式、課堂參與情形的評估考量之後，選擇向日葵班做為研究場域。向日葵班有 44 位學生，清一色是男學生，在學習風格上遠較其他三個班級來得積極、主動，學業成績也是四個班級中較好的。由於班上有幾個對歷史課較有興建且勇於發表意見的學生，使得學生們的課堂參與情形良好，且師生互動也較為頻繁，學生回饋較多，因此以之做研究場域。

三、研究者角色

學者 Gold（1969）將參與觀察的研究角色依參與程度和觀察角色分為四種：完全參與者、參與者一如觀察者、觀察者一如參與者、以及完全觀

專題文章

察者，因實際浸入程度不同而有不同的名稱。由於研究者在實際的教學工作情形中進行研究，因此，研究者的角色傾向於「參與者—如觀察者」的研究角色，以進行相關的資料蒐集。此外，由於研究者選擇在自身工作實務情境中進行研究，因此研究者同樣具有行動研究者所宣稱的「教師作為研究者」的角色。

四、資料蒐集策略

研究者採用參與觀察、非正式訪談、文件檔案分析做為主要的資料蒐集策略，在研究現象自然發展的情況下，於該學年度下學期對高一向日葵班進行為期一學期的資料蒐集工作。因應學生課堂經驗的研究不易，研究者在每堂歷史課請學生寫「歷史課學習心得」，以此為主要的資料分析重點。研究者對「歷史課學習心得」的內容並不設限，鼓勵學生自主開放的思考，於每節歷史課後由學生利用時間自行書寫，於當日交回由教師閱讀並予以回應，除了段考當天及段考前一週暫停書寫外，為期一學期的「歷史課學習心得」每位學生(除請假或其他原因)約有 30 筆的心得記錄，內容以歷史課上課的心得、感想，或是該節課印象最深刻、有感觸的事為主，學生依個人興趣、體會的不同，書寫內容多寡與看法也不盡相同，字數約數十字到三百字不等。依據心得的內容，選擇對課程有困惑、回應，或延伸其他不同想法意見的學生，進行不定期的非正式訪談，以釐清學生的歷史課堂經驗為目的，或於課堂教學時適時回饋，並積極觀察；與此同時，書寫觀察（訪談）摘要筆記和反思日誌（reflective journal），以助於澄清研究者預設的觀點及研究過程中的困惑。

五、資料分析策略

本文以學生課堂經驗為研究焦點，一方面認為學生在課堂師生互動的過程中，建構自己的學習經驗，服膺建構主義的典範；另一方面，研究期能從實地的課堂情境中，歸納分析並抽離出相關概念，說明學生課堂經驗的內涵，符合紮根理論從實地抽離概念的分析方法。因此，研究者以紮根理論的分析方法進行資料分析。Strauss & Corbin（1990）所提出的紮根理論資料分析策略，包含以下三種譯碼方式：

- 1.開放性譯碼 (open coding)：將資訊分解、檢視、比較、概念化和範疇化的過程。
- 2.主軸譯碼 (axial coding)：做完開放性譯碼之後，研究者藉一種譯碼典範 (paradigm model) —就是藉所分析現象的條件、脈絡、行動／互動的策略和結果—把各種範疇間聯繫起來，於是資料又被組合到一起的過程。
- 3.選擇性譯碼 (selective coding)：選擇核心範疇 (core category)，把它有系統的和和其他範疇予以聯繫，驗證其間的關係，並把概念化尚未發生完備的範疇補充整齊的過程。

由於本研究的資料蒐集時間較短再加上只以一個班級為研究對象，在資料的豐富度上略嫌不足，因此資料分析方法以開放性譯碼和主軸譯碼為主，暫不進行選擇性譯碼，並以「不斷比較」和「問問題」的方法持續地分析資料。

六、研究的可信度

紮根理論的研究法不講究信效度，而是強調研究的可信度 (trustworthiness)，依據 Lincoln & Guba (1985) 的觀點，研究者應從以下四方面來增加研究的可信度，即確實性 (credibility)、遷移性 (transferability)、可靠性 (dependability)、堅定性的 (confirmability)。

首先，所謂研究的確實性，是指研究資料真實性的程度，研究者採用教室觀察、非正式訪談筆記摘要等研究方法，釐清、驗證「歷史課學習心得」的資料內容，達到研究方法與資料的交叉檢視 (triangulation)，以維持研究的確實性。其次，就研究的遷移性而言，是指質的研究的結果作為其他場域研究時的參考程度。研究者依研究結果盡可能對研究現象做「深厚的描述」(thick description)，至於研究遷移性的程度多寡，則由讀者決定。最後，就研究的可靠性及堅定性的而言，可靠性即研究的過程是否達到公平性，而堅定性的是指研究結果的正確性。為提高研究的可靠性與堅定性的，研究者書寫反思日誌 (reflective journals)，減少研究者的主觀涉入，探討研究現象在自然情境中的發展過程。

參、結果與討論

根據資料分析結果，高一向日葵班同學的歷史課堂經驗內涵，分為歷史課堂的印象和歷史課堂經驗內涵兩部分說明之，最後以青少年式的歷史狂想曲為總結，做為向日葵班同學的歷史思維特質。

一、我們的歷史課—歷史課堂的印象

向日葵班是個團結的班級，平時上課活潑、好動、愛起鬨，但考試成績一直是研究者高一四個班中最好的，雖然這種類似過動兒方式，有時頗為其他任課老師所指責、甚至因此而萌生放棄的心態，導致緊張或冷淡的師生關係，但向日葵班同學們卻不以為意，以此為值得驕傲的班風，覺得自己班「很團結、很讚」(O0314)¹，正好研究者自己的教學風格偏向道家風格，自詡為「姜太公釣魚，願者上鉤，不願者回頭」(J0215)，在某種程度上，剛好可以提供向日葵班同學更多的自由空間。

(一) 歷史課—輕鬆、有趣、偶而吵鬧、常趕進度

向日葵班同學覺得，單就歷史這門科目來看，它是一門無聊、枯燥的科目，有些同學甚至義憤填膺的說，人們「沒有從歷史上學到教訓，那歷史就是一本爛書，歷史就是一門爛課，乾脆把它廢了吧」(D030606)。但從課堂中實際體會、感受的到歷史課，是有很多歷史故事、與時事結合、生動活潑、常趕進度的、有點吵的，一位同學說道：「上課的時候我感到非常的清鬆自在，反而使自己的學習欲望提高，雖然有時會因為太過份輕鬆，而不知不覺談起話來，但是還是會很認真的畫著重點，這種上課方式很特別，更改變了自己以往對歷史的刻板印象.....」(D290221)。

(二) 歷史老師—說話快、有耐心

由此高一的歷史課程進度很趕，有時碰上了放假，補課、趕進度更是家常便飯，所以，常說些歷史故事的歷史老師，說話速度向連珠炮似的；奇怪的是，同學們很重視歷史老師的穿著，在同學的歷史課學習心得裡，

¹ 此為資料分析的編碼。

常常討論到今天老師上課給同學的形象、感覺，有時老師的穿著甚至影響學生上課的心情，學生說：「雖然今天上的課很有趣，可是天氣太熱，打不起精神，興奮不起來，看到你穿的衣服就覺得很熱」(D040315)；此外，同學們一致高中生歷史科課堂經驗之探討認為歷史老師真的是好脾氣、有耐心，對課堂上的安靜沒什麼要求，對課堂上的吵雜很能容忍，「老師脾氣真好，沒有被向日葵班打敗……」(D270501)，「老師，你忍氣吞聲，殷殷教導我們這一群“超活潑”的小大人，真委屈你啊，……畢竟你把那枯燥乏味的內容，變成故事，實在精采又有趣，使國中最厭惡的歷史，又再度死灰復燃……」(D340607)。

二、課堂上學些什麼—歷史課堂經驗內涵

本文的主題為高中生歷史課堂經驗，學生在歷史課堂上感覺到什麼、學到什麼，正是研究焦點，由資料蒐集分析結果中顯示，高一向日葵班同學的歷史課堂經驗，包含以下五個部分。茲分別說明之。

(一) 歷史不只在歷史課本中—另類的歷史科學習方法

歷史除了枯燥乏味的印象令學生討厭之外，要背很多東西也是讓學生很受不了的，再加上高中考題類型多了複選題，這往往是學生最頭痛的。面對歷史課程教材內容的乏味，從學生的歷史課學習心得可以歸納出，在歷史課堂中，學生發現，可以從一些讓人不討厭的東西，開始試著別討厭歷史，甚至去喜歡歷史，這些方法可以稱為「另類的歷史科學習方法」。除了老師講述、寫板書等基本方法之外，從聽故事學歷史是個不錯的學習方法，「考試考不好，真不高興！但是課還是要上。今天我發現很好的讀書的方式，就是上課盡量去記老師所說的故事，這樣以故事的方式記，應該較好記」(D120329)，此外，學生漸漸發現，學歷史還有很多管道和方法，有個學生建議：「現在有一款『八年抗戰』的 PC Game，如果叫學校買來當歷史教材，那可就好玩了」(D180523)，從電玩中，學生可能產生歷史的同理心，「最近買了一款遊戲，名稱是“八年抗戰”。裡面遊戲內容就是與日本對打，我在裡面才發覺當時咱們的國軍有多辛苦！如果能夠全軍撤退的話，就算是大捷了，真佩服當時國軍的毅力……」(D120528) 有些學生甚至會問：「我們要看什麼書或什麼電視節目才對我們的歷史有幫助？」(D140501)

專題文章

同學也會把一些相關的電視歷史劇（如：康熙帝國）、小說（尤其是金庸系列）或一些週刊的人物專輯（如辜振甫、霧峰林家等）當做歷史相關閱讀，藉由課堂上歷史故事的講解，歷史可以不只是歷史課本，學習的方法也更多元化。

（二）表象並不一定等於真相—高層次認知能力的展現

光靠記憶、背誦的歷史，容易形成「一言堂」式的歷史，認為歷史一定要有個標準答案，這就曲解了歷史的學科本質。在向日葵班同學的學習心得中可以發現，歷史中有關政治人物的部分，激盪起同學們不少的批判、反省，這些才是歷史的菁華（雖然歷史考試並不一定測驗這樣的能力）。課堂上歷史上名人的私生活和小故事，往往顛覆了歷史人物的形象，「想不到我們的偉大國父孫中山也曾經風流一時，真是英雄本“色”啊」（D010402），因此，同學能夠不同於老師的說法，提出歷史人物再詮釋，「今天提到辜顯榮，既然說到了，就多說一點好了。其實辜先生不只是漢奸，換個角度想，最起碼他保全了台北城人民的身家性命安全，但他這種舉動卻間接奪走許多台灣烈士的生命，反正一個人的價值，在歷史潮流中，是一定會受到多種的評論」（D100411），甚至對歷史事件或人物進行觀念的重建，譬如：「在這節課中，令握印象最深刻的就是在講律勞卑事件和鴉片問題，在律勞卑事件中，老師把律勞卑和義律說的很生動，而鴉片問題中也推翻了我的一些觀念，譬如我從來都不知道，林則徐其實也是莽夫一個」（D390221）；而學生也體會到歷史的多元價值特質，歷史是有其立場觀點的，「從小我們的教科書中，總是一味的說國民黨十分的好，給人錯誤的觀念，但現在我發現連教科書都被動了手腳，難怪歷史不可只讀一個版本」（D100606），學生也開始思考事件背後的其他意義，「今天上課感覺……告訴我任何人做事都是有目的的，即便是表面裝的跟你很好的，……」（D350524）。批判、反思、懷疑等等這些高層次認知能力，讓學生漸漸瞭解，表象並不一定等於真相，事情真相往往並非如表面所言所示。

（三）「歷史告訴我們：……」：他山之石，可以攻錯（以史為鑑）

歷史課可以讓同學學到什麼呢？這是研究者常常反省的問題，為了讓同學將對歷史的認識，從表象深入背後深層意涵，研究者上課時常常在故事結尾時加註一句，「歷史告訴我們：……」，藉以引發同學的思考，而向日

葵班同學也頗有自己的想法，「上歷史課可以讓學生學些什麼呢？正常版的答案是學習取法古人的教訓，效法優良古人精神，提升心智成熟度，但我覺得是在“聽故事”的樂趣中學到待人處事之道（D100329）。那麼，何謂「待人處事之道」呢？應是讀歷史的過程中，學到「以史為鑑」，同學說道：「整冊歷史已到結束了，我彷彿學到很多事情的處理方法，因為有歷史當借鏡，應別讓歷史再重演」（D340613）。然而，值得注意的是，歷史人物的待人處事之道，有時因應政治鬥爭而偏向鬥爭，難免對學生造成一些不好的印象，譬如說：「歷史告訴我們，要坐穩總統的位子，一定要改憲法，因為這樣可以保護自己啊」（D010607），或者是「今天上到台灣建設時，覺得乖寶寶是做不了什麼事的，反倒是壞孩子，做起事來很有威嚴，帥喔……」（D010411）諸如這樣的感想心得，不禁讓研究者開始反省，上歷史課可以把政治人物談到什麼程度，政治人物的身教和言教才不會對學生的學習造成反效果，或者，這樣的學習算不算反效果，對學生是否有害。

（四）過去、現在、未來：從「同理」到「認同」

台灣目前在發展上面臨一個「認同」的危機。一般常將省籍情結等同於國家認同，這問題在歷史教學上尤其嚴重，學校不時傳出有家長打電話抗議某些老師教學內容太偏中國中心或一直灌輸台獨意識，學生也依省籍情結，而對歷史課本的內容選擇性的認同；此外，學生對事情的看法，有時往往無法覺知不同時代間的差異，而落入「以今非古」——以現在的觀點回頭批評過去的政策或人物作為，譬如「當時的清朝政府真的不知他們是怎麼想的，地大物博，有錢有地，結果軍事超爛，真搞不懂他們在閉什麼關自守，雍正真是個臭老頭」（D430314）、「英國對中國提出的通商條件多屬合理，不過中國總是愛理不理，難怪會被打，若換做是我，也會贊成出兵，所以中國被轟，哈哈！他們活該」（D160308）、「今天真無聊，整堂課都在想，中國怎麼爛成這樣？太爛了」（D430430），這些都是忽略時代的差異，以今日的觀點批判過去，甚至於企圖切斷跟某些過去歷史的連繫。然而，有些關於台灣史的心得表現出，對歷史的深度了解所產生的同理心，可以讓學生跨越狹隘的省籍偏見，從歷史事件中去追尋對土地的認同，從飲水思源的觀點，給予自己一個認同的方向，來看待過去的歷史，「先人開墾台灣真辛苦，如果沒有他們的努力，或許今天就沒有偶〔我〕們」（D320305），又「這節課講了很多台灣的革命事件，讓我對台灣先民升起

專題文章

一股敬佩感，想不到我們生活的台灣曾擁有這段歷史」(D420305)。因此，認同的問題在歷史課堂上並沒有解決，只是忽略和避而不談。

(五) 當老師不像老師—有「人味兒」的師生關係

最後，在歷史課學習心得的寫作中，可以看出不同於其他班的師生關係。研究者在高一四個任教班級，只有向日葵班有進行學習心得的寫作活動，研究者發現，和向日葵班的師生關係較自然、沒有距離感，傾向於一種亦師亦友的師生關係，同學會在歷史心得中討論班務、校務、甚至會提出一些學習上和交友上的問題（感覺有點像「張老師信箱」）；此外，同學也會要求上課想聽些什麼，有哪些他們覺得好玩的、和歷史相關的，也會提供給老師，學生甚至於會提出一些意見要老師改進，諸如上課速度太快、板書字太醜、同學秩序太差等等，在這些師生的閒聊當中，有時可以發現同學們對上課內容的誤解，或瞭解同學們的學習困難，更可進一步促進師生間的相互信任，當老師和同學間的權威結構不那麼明顯，當老師不像老師時，師生互動的內容不再只有分數和標準答案時，這樣的師生關係有「人味兒」多了。

三、青少年式的歷史狂想曲—如果歷史可以重來

統整高一向日葵班同學的歷史課堂經驗，從同學對課堂及教師的看法、到歷史課堂經驗分析，可以將其歸納為「青少年式的歷史狂想曲」。學生將他們從教師教學講課中所獲得的資料，進一步以屬於其本身的學生次文化加以過濾、選擇、再詮釋，讓自己不必沉沒於歷史的沉重包袱中，而代之以天馬行空式的歷史狂想，改造悲痛的、讓人無法承受的失敗，成為另人莞爾一笑的「冷笑話」；譬如：「我生平最恨的就是過去殘害台灣同胞的日本人，恨之入骨，但現在我太喜歡日本的東西了；本人曰：『現在不等於過去，畢竟是不同時代的人啊！』」(D240412)、「要是“遊戲王”裡面那張“時間魔術師”，我絕對會回到日治時代去陷害日本人，把日本人幹掉」(D0804121)、「南京大屠殺顯示了日本殘酷的一面，為什麼抗日勝利時不來一個“東京大屠殺”」(D230517)；有些甚至於以歷史中的一代英雄為楷模，重建屬於自己的歷史想像空間，「很想回到過去的亂世，騎馬打仗，做一個一代梟雄，……想像一下在身後有數十萬大軍，智囊團神機妙算，手下武將個個身經百戰、威震四方，自己割據一方，挑戰逐鹿中原的雄心

大志」(D260328)。因此，以「加強民族意識」為目標的歷史教學，恐怕要注意學生學習過程的這個轉換機制。

此外，除了在「青少年式的歷史狂想曲」大量展現學生的次文化，學生寫作歷史心得的方式，同樣有其次文化的足跡，「有個老賤女，待在皇宮裡，作威作福去，逍遙在圓明，洋人入京矣，快在三六計」(D430328)、「段祺瑞只知以大欺小，根本不敢一對一跟別人挑戰，不是男人」(D280419)、「第七空間『拱豬聊天室』：雷龍豬喊金鋼羊加入第七空間『拱豬聊天室』」(D080221)、「日本七三一部隊算哪根蔥，我去創一個七三二部隊，一定比他們強，因為“七三二”比“七三一”多一」(D010524)……這些例子都表現出屬於學生次文化中的自我表現、創作、笑話和說話的模式甚至是價值觀。

肆、結論與建議

本文以高中生歷史課堂經驗為研究焦點，依循建構理論的理論假定並以紮根理論為資料分析方法，對高一向日葵班同學以歷史課學習心得的方式進行資料蒐集，並輔以觀察及非正式訪談。研究結果發現，學生在歷史課堂中的經驗包括另類的歷史科學學習方法、高層次認知能力、以史為鑑、認同的追尋和有人味兒的師生關係五大類；與前兩者屬於認知方面的學習，以史為鑑與認同的追尋屬於情意的學習，而有人味兒的師生關係則屬於社會方面的學習經驗。從這些學生的學習經驗延伸思考，學生有時並非對某些科目感到厭煩，藉由教學與學習方法的改變，可以傳遞給學生一種對科目的新的體會與感受，帶出學習的興趣；此外，儘管學校考試並不大重視學生高層次認知能力的評量，但教師有必要將歷史所強調的評鑑分析的高層次認知能力傳遞給學生，在分析評鑑中讓學生發現歷史的實用之處，學習將歷史與生活結合，讓歷史可以告訴學生一些生活的智慧，增加學習的樂趣，進而跳脫以膚淺的政治立場去看歷史，回歸歷史的多元現象，使學生在自由追尋中，對國家產生認同。同時，有人味兒的師生關係是豐富學生課堂經驗的關鍵之一。

最後研究者將其課堂經驗歸納為「青少年式的歷史狂想曲」，學生以其本身的次文化，將教師所教內容重新詮釋為天馬行空式的歷史狂想，建構

專題文章

屬於其本身的歷史，代表學生觀點的歷史課自有其想法。礙於研究時間與資料有限，有待進一步研究，以歸納出更豐富的概念。綜上所述，不論課程改革、課程設計或課程實施的過程中，政府、學校與教師應考量學生此種自我建構學習經驗的機制，方能規劃發展出更適於學生學習的課程方案或教科書。

參考書目

- 行政院教育改革審議委員會（1996）。**行政院教育改革審議委員會總諮議報告書**。台北：作者。
- 林生傳（1998）。建構主義的教學評析。**課程與教學季刊**，1（3），1-13。
- 宋明娟（2003）。**啟發歷史思維的教與學—理論與實例**。國立台灣師範大學教研所碩士論文。未出版。
- 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（下），133-52。
- 教育部（1998）。**國民教育階段九年一貫課程總綱綱要**。台北：作者。
- 教育部（2000）。**國民中小學九年一貫課程暫行綱要**。台北：作者。
- 黃光雄、蔡清田（2003）。課程研究與課程發展理念的實踐。**中正教育研究**，1（1），1-20。
- 黃德宗（2002）。歷史教學的回顧：從初中到高中(1975-2000)。**臺灣歷史學會會訊**，13/14，48-55。
- 歐用生（1996）。**教師專業成長**。台北：師大書苑。
- 蔡清田（1998）。建構主義取向的課程設計。**課程與教學季刊**，1（3），15-30。
- 楊龍立（1997）。課程目標的理論研究：課程目標應否存在的探討。台北：文景。
- Bernstein, B. (1990). *The structuring of pedagogic discourse, class, codes and control*. Vol. IV. London: Routledge.
- Dewey, J. (1963). *Experience and education*. London: Collier.
- Erickson, F. (1973). *What makes school ethnography "ethnographic"?* *Anthropology and Education Quarterly*. 9, 58-69.
- Erickson, F. & Shultz, J. (1996). Students' experience of the curriculum. In Jackson, P. W. (Ed.), *Handbook of Research on Curriculum* (465-485). New

- York: Simon & Schuster Macmillan.
- Glaserfeld, E. (1995) . *Radical constructivism: A way of knowing and learning*. London: Falmer Press.
- Gold, R. L. (1969) . “*Roles in sociological field observations.*” In McCall, G. & Simmons, J. L. (Ed.), *Issues in participant observation*. (30-39). Menlo Park: Addison-Wesley.
- Goodson, I. (1992) . *A genesis and genealogy of British curriculum studies*. *Curriculum and Teaching*, 9 (1) , 14-25.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985) . *Naturalistic Inquiry*. London: Sage Publication.
- Snyder, J., Bolin, F., & Zumwalt, K. (1996) . *Curriculum implementation*. In Jackson, P. W. (Ed.), *Handbook of Research on Curriculum* (402-435). New York: Simon & Schuster Macmillan.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990) . *Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques*. London: Sage Publication.