

教育研究集刊
第六十三輯第三期 2017年9月 頁147-157

從美國歷史教學變遷看教育改革： 評《歷史教學的今昔：學校穩定 與改變的故事》

**Book Review: *Teaching History Then and Now:
A Story of Stability and Change in Schools***

宋佩芬



壹、前言

Cuban這本2015年的作品可以吸引兩種人來閱讀，一種是對於美國學校裡歷史教學的狀況有興趣的人，一種是對於教育改革的變遷有興趣的人。Cuban主修歷史，在研究所階段接觸過教學理論，也在美國以黑人為多數的公立高中任教過11年（1956-1967），參與過他的時代的教育改革。本書大量的資料來自Cuban在1950~1960年代教學經歷的回顧。在他的主要著作*How Teachers Taught: Constancy and Change in American Classrooms 1890-1990*（Cuban, 1984, 1993）一書裡，Cuban認為美國教育百年來並沒有本質性的改變，即未能從教師中心變為學生中心的教學。本書延續這個觀點，認為過去50年來雖然有一些老師採取培養學生歷史思維

能力的學生中心教學，但是大體而言，學校以教師為中心的教學取向是沒有改變的。主要原因也與他在*How Teachers Taught*這本書中所指出的一樣，學校教育的文法結構（grammar of schooling）沒有改變——固定的日常組織，如年級、教學時數、教學科目，教師仍然關在自己的房間裡與他人分離，用教科書及考試來決定學生的成績，偶爾有些小組討論與讓學生做探究的教學，但學習基本上仍然是以傳遞內容為主的教學，而非啟發或學生主動探究思考的教學。

雖然Cuban似乎沒有在這本書中提出新的結論，由於他採用的資料是自己微觀的教學經驗，輔以一些宏觀的實證研究文獻、社會背景脈絡分析，讓現在同樣面對社會領域課綱及教學改革的臺灣，有了參考價值。解嚴之後，臺灣的社會領域課程改革未曾停歇，中間歷經1988年李登輝時代的「認識臺灣」教科書爭議、2000年陳水扁時代的九年一貫課程改革（臺灣史獨立成冊），以及1990年代歷史教學領域開始倡導歷史思維能力的培養，後來無論是在九年一貫能力指標時間軸，或高中95暫綱歷史核心能力，都開始反映西方歷史教學界的學科思考能力走向。然而，至今臺灣尚未有研究能對改革的成效，或什麼改變了，什麼維持不變，鋪陳出整體樣貌。因此，Cuban對於美國的觀察，可以對臺灣的歷史教學及改革研究有提示的作用。全書環繞探究這個問題：過去半世紀以來，高中歷史教學的內容與方法有了什麼改變？什麼又維持不變？

貳、教學現場

Cuban把自己當作資料的來源，回顧了自己於1956~1963年間在美國中西部Ohio州的Cleveland市Glenville高中的教學經驗，以及1963~1967年間在東部華頓特區的Cardozo高中教學的經驗，描述當時教學情境與教學方式。

一、在中西部Glenville高中的歷史教學（1956-1963）

1956年，Cuban的第一個工作在Glenville這所百分之90是黑人的學校，當時是種族隔離與民權運動的時代。這所學校的學生雖然大多數是黑人及勞工階層，但也有來自中產階級的家庭。21歲於匹茲堡大學主修歷史的Cuban是全校少數的白人老師，每天教五個班級，每班級人數約30人，每節課45分鐘。除了白天教書，

晚上他還要上研究所的課程，十分忙碌。剛開始，他每天照著教科書講課，約有一半的學生記筆記，另一半放空或假裝有在聽課，有些人甚至睡著了。有時候會因有學生問問題，而有一些討論，但這種狀況很少出現。小考、每個星期的時事討論並沒有讓他一成不變的教學有變化，學生還是焦躁又無聊。他完全是教師中心教學——指定教科書頁數、講述課本內容給全班。

1958年，當他更了解社會上不斷發酵的民權運動後，他決定要改變他的教學內容，開始把他在研究所讀到的一手資料（primary sources）節錄打字出來，然後用當時的科技（手搖的複印機ditto machine）印出來給學生，配合教科書課文來提問。例如，教科書說奴隸制度對美國13個殖民地沒什麼重要性，他會從原始資料中節錄出來有關奴隸買賣的情形，以及史學家對於引進奴隸到這些殖民地的道德問題之看法，從這些資料中間問題，引導學生分析一手及二手資料。另外，也會請學校及附近圖書館的館員把當時十分少數的黑人歷史（Negro history）找出來放在特別區，供學生借閱。

到了第四年，Cuban已經逐漸轉變為會介紹新內容及採用培養歷史思維的教學方法的老師。他所上的美國歷史及世界史課，學生都會有一個「學習指引」（study guide），內容包括他從不同史學家的著作所做之節錄、一手資料、*American Heritage*雜誌的節錄、學生要讀的教科書篇章，以及學習指引問題。此外，「學習指引」還包括了學生必須指認得出來的項目、能夠定義的名詞以及其他Cuban設計出來的問題。Cuban等於在創造新的文本，他所設計的問題包括外交政策上，討論「拉丁美洲為何會害怕門羅主義（Monroe Doctrine）？」，在美國的工業化主題上，討論「為何各工會希望限制移民，而雇主希望完全不要限制移民？」。學生必須用Cuban所提供的課程資料，或用圖書館的書或百科全書來回答這些問題。問題類型則從測試學生是否記得某些事實知識，到學生解釋「為什麼」都有，且答案無法在文本裡找得到，學生必須自己思考。

Cuban並建立了額外的加分制度給想要上大學的學生。學生若想加分，可以讀書或文章，然後寫出他們的分析，而這些分析必須建立在他們適當地引用了證據。他們也可以回答老師設定的大學問題，例如「哪一個文明對於現代生活的貢獻較大？希臘還是羅馬？」、「美國可以從羅馬共和的失敗，學到什麼有關民主及公民素養的功課？」。期末學生交給老師的筆記簿，裡面有老師要學生會的項

目、定義的生字、回答的關鍵問題，而學生如果畫了地圖、漫畫或統計圖，如果是合適的，老師會加分。Cuban審閱每本筆記，然後給評語及等第分數。

不僅在教學內容上追求改變，Cuban也在教學方法上做新的嘗試，來增加師生之間及學生間的互動，但僅偶爾做，例如，讓學生寫歷史新聞、小組報告及引導討論等。每週五，他都進行時事教學。此外，他在1960年代初開始直接教歷史思維技能——分辨事實與意見、從直覺判斷發生了什麼事（making hunches）、判斷資料的可靠性、找出支持或駁斥直接判斷的證據、分辨相關或不相關的資訊而達到結論，但是非常少學生能把這個能力遷移到後來的歷史學習中。

即使做了這些改變，Cuban仍然會說他是教師中心的老師，也就是主要的教學內容，他用比較短的講述（學生記筆記）及引導大班討論來處理。但是，藉由實驗不同的教學內容與方法，並引導學生思考與探究的技能來學習歷史，他的教學確實改變了，是一種合併教師中心及學生中心的漸進改變（incremental change）。

而學生對於Cuban新教學的反應，並非都是正面的，有時候某班很熱烈，另一班卻很冷，甚至有學生會直接在班上說其他歷史老師沒叫他們閱讀不同材料，希望老師回到教科書，因為他們覺得教科書的知識才是對的。所幸，整體而言，嘗試新內容與教法後，學生的課堂學習反應與效果讓Cuban感到興奮，願意持續下去。他自省為何他改變得很慢，除了太忙而沒有時間反省外，他認為主要是因為學校的文法結構與規則性限制了老師，而當時他沒有語言可以描述這個東西。同時，學校的結構與組織運作方式，讓老師基本上是孤立的，與他人甚少連結，教師之間並不知道彼此如何教學的細節。而根據調查研究，全美國在1950年代及1960年代主流的教學方式是：對全班講述、依照年代及教科書內容教、出功課、進行課堂小考及正式考試。

二、在華盛頓特區Cardozo高中的歷史教學（1963-1967）

1963年，Cuban離開了Glenville高中，尋求新的挑戰與成長，他到了華盛特區的Cardozo高中，參與一項幫助城市貧窮區的計畫（Cardozo Peace Corps Project in Urban Teaching），擔任師傅老師（master teacher），負責指導四位從和平工作團（Peace Corps）海外教學回來的志工進入學校擔任教職，以改善城市貧窮區的教

師素質及教學的品質。他及實習老師跟Cuban都只需教兩班學生，其他時間用來設計課程與教學及指導實習。這是非常理想的發揮教學創意的環境，但是這四年間，他卻遭遇到極大的挫折。

當時的大環境是J. F. Kennedy擔任總統，美國經歷了古巴核彈危機、民權運動、高失業率。Kennedy遇刺之後，繼任的是L. B. Johnson總統，各地的種族暴動震驚全國，美國越戰失利，反戰聲音高漲，失業率更高，是一個社會非常分裂、困難的時代。在這個百分之99是黑人，大多數來自貧窮家庭的學校裡，華盛頓當局與學校在1958年的保守政策下把學生分成四軌——榮譽班、大學預備班、一般班、基礎班，這個能力分班結構延續下來，Cuban雖然在1962年後自由派的教育主張下進行新計畫，但是分等出來的所謂「一般班」及「基礎班」，由於閱讀程度很低，差異也大，讓Cuban跟實習老師遭遇到很大的挫折，花了很多時間傷腦筋如何引起學生的學習動機。引起動機及結構式的教學（似乎有成效），成為他們在檢討會議裡常常出現的話題。此外，種族議題所引發的師生問題也常常出現在他們的課後研討裡。雖然如此，Cuban仍然帶著實習生設計探究式的課程。他們受當時的新社會科（New Social Studies）、Bruner的認知理論、Bloom的目標層次分類（Bloom's Taxonomy）的影響，嘗試課堂探究（classroom inquiry）、發現教學法（discovery）、歸納法（inductive method）等教學。他們問學生歷史應用與解釋的問題，讓學生能找尋資料並應用證據來支持他們的看法（例如，為何1890年代美國最有錢的人J. D. Rockefeller捐出他從石油工業獲致的大多數財富？）。Cuban也同時教導實習老師一些教師中心的技巧，包括短講、班級經營技巧、有技巧地用舊的教科書、設計學習單、考試題目等，好讓他們擁有更多教學工具，也就是創造混合了教師中心及學生中心的混種教學（hybrid）。在這樣的教學中，有時成功，有時失敗。

這時期的經歷讓Cuban學習到雖然有效的教學及設計良好的課程非常重要，但是，學校的文法結構及政策與組織的問題大大影響了老師每天在班級裡的教學。他也學習到學校無法獨立超越社區跟社會網絡，種族不平等以及貧窮問題深深影響學校及課堂的狀況，也影響學生學習動機及課後的生活。他更深刻了解到改革的理想、論述及組織變革雖然企圖改變老師教什麼跟如何教，但未必能進入到真實的課堂中。一旦關起門教學，老師仍然是決定要怎麼做的那位。

參、不同時代，類似的挑戰

在分析完Cuban自己在1950年代及1960年代的教學後，他隨後提供了不同時代的歷史教學改革脈絡，分別是1920年代的新歷史（New History）、1960年代的「新社會科」（New Social Studies）及1990年代的新新歷史（New, New History）。此外，也比較了50年後上述兩所高中的歷史教學現狀，並解釋改革的脈動。

發生在1960年代的「新社會科學」及1990年代的「新新歷史」是兩個不同時代的改革，但是面對類似的社會領域／歷史教育改革挑戰。這兩段歷史改革都可以追溯到1920年代，第一次世界大戰後的美國教育變革，當時，J. H. Robinson及C. Beard呼籲歷史應該是社會科學的一部分，教學應該與學生的生活相關，運用歷史技能回答現在的問題，引發了1920～1940年「新歷史」（New History）的風潮。進步主義思想的學者影響了第一次世界大戰後的教育論述，他們呼籲的改革包括：歷史課程將古代及英國歷史改為當代歐洲歷史；公民課程教導用社會科學知能解決跟他們生活相關的社會議題，例如，都會居住密集及休閒需求的問題，以及處理民主社會裡面對的政治、社會、經濟等問題。這種希望跟生活更連結的思想，重複出現在後世代的社會科改革中。

1920～1940年的進步主義課程很少實施，到了1950年代幾乎看不見了。卻因為1957年蘇聯發射了第一顆人造衛星Sputnik，使得全美國又開始新一波的改革。Cuban形容改革像是一場政治戲劇（political theater），有開始、中間、結束，或問題、衝突、解決三幕。1957年，Sputnik象徵美國國力落後蘇聯，跟1983年《國家在危機中》（*the Nation at Risk*）報導美國學校低品質傷害經濟的問題，同樣都是改革的第一幕，因為危機問題而發動教育改革。接下來，學界參與改革，各領域的專家關心K-12階段的教育，提出解決方案。

1960年代社會領域提出了「新社會科」（New Social Studies）的想法，歷史學家E. Fenton、R. Brown、認知心理學家J. Bruner及其他社會學、經濟學等社會科學家接受政府經費，投入發展新課程、教科書、教材、視聽活動、暑期學習機構等方式，來引導在職及新手老師了解各學科。及至1966年時，已經有50個提供給

「優秀」學生的計畫，涵蓋歷史、經濟、政治、地理、社會及心理學。受Bruner有關學習到學科的結構（structure）知識，才是真正學習的影響（Bruner, 1960），歷史方面幫助學生了解歷史學家如何研究歷史，學習他們的思維能力。例如，E. Fenton設計了一個10年級的歐洲史課程，要求學生讀兩篇有關匈牙利革命的文件，一個來自莫斯科電台，一個來自美國的Time雜誌；老師要求學生對照這兩則報導，請學生想像，在經過一場核災之後，這兩份資料是唯一留下來的相關資料；老師請學生找出三個他們可以接受是「事實」的資料，學生找出這兩份資料都同意的東西，藉此討論史學家如何判斷資料的可靠性；此外，他們也萃取出三個事實，對照不同的報導，來說明一個人的參考架構會決定他如何歸類他的資料。但是，新社會科的改革，到1970年代就勢微了，尤其是Bruner設計的《人》（*Man: A Course of Study*）課程，由於內容及教法挑戰社會價值與信念，引發社會譁然，這次改革隨之落幕。這一波在1955~1975年間的改革，僅約10%~20%的教師採用新社會科的教材。教師覺得探究教學對學生太難，而且很花時間，教師跟家長都比較在乎把知識傳遞給學生。1970年代於是流行「回到基本面」（Back to Basics），回到傳統教學及考試。

下一個世代的改革呼聲從1980年代擔心經濟競爭力開始，一直到1987年Bradley指出學校低品質的歷史教學報告（Bradley Commission on History in the Schools），歷史科才有聲音，政府也隨之資助發展課程標準，其產出的《美國歷史課程標準》（*National standards for United States History: Exploring the American experience*）（Crabtree, Nash, & National Center for History in the Schools, 1994），引發了美國社會的「文化戰爭」（cultural war）。這波改革對於美國歷史教育的內容及教學方法也有與之前改革類似的困擾：歷史教育的目的是為了傳遞知識，還是為了培養批判思考能力？有些人希望教導華盛頓及美國的成就，歷史學者G. Nash則希望能教導學生學習美國掙扎往前的過程，不是僅談美好的過去，而忽略做錯的歷史。他希望培養歷史思維能力（historical thinking skills），其羅列的歷史能力標準也成為臺灣高中歷史95及98課程綱要的核心能力——包括時序觀念、歷史理解、歷史解釋、史料證據等能力。

而這波自1980年代開始的改革並沒有在1995年文化戰爭高漲的喧嘩中落幕，持續有人在培養歷史思維。事實上，在上一波的改革後，美國學界低調地在進行

改變，他們設計好用的課程把歷史思維介紹給學生，以及寫這類教科書給新手及在職老師使用，如歷史教育學者S. Wineburg建立史丹佛歷史教育集團（Stanford History Education Group），¹連結了國會圖書館、美國歷史學會、國家社會科協會等機構合作來提供資源，致力於發展好用的歷史思維課程與教材，包括數位的歷史資料，並放在網路上供人下載，且提供訓練課程，他們記取前一波改革的教訓，從教師的立場出發，致力於培養歷史思維能力，又能幫助學生通過標準化的考試。這就是Cuban所說的「新新歷史」運動，延續了之前的改革理想，又處理老師的結構困境。2014年，美國的教育測驗ETS（Educational Testing Service）公布其測驗的方向，他們測驗學生處理一手資料及解釋歷史的能力。由此觀察，此波改革仍然進行，只是結果尚難定論。

2013～2014年，Cuban回到Glennville及Cardozo兩所學校，入班觀摩老師的教學，他發現即使歷經了一波波的改革，教師在教學的光譜中仍多數偏向教師中心取向那一端——依照教科書講述、全班討論、小組活動、學習單、作業、考試，但是他也看到了一些之前的改革所留下的影響，在Cardozo高中，他觀察的四位老師中有三位在教學中注入了教導歷史思維的成分，雖然他們仍然是教師中心的教學。

伍、改革本質

我們應該怎麼看這半世紀的教學變化呢？Cuban最後從哲學的角度，思考改革求穩定（stability）與改變（change）的本質。他指出，歷史教學的目標有個矛盾之處（paradox），一方面人們希望保持過去的美好成就，讓人們記得我們是如何走過來的，例如，美國人從小學習他們的建國英雄（Founding Fathers）、美國憲法、民主的原則與實踐、為了維護民主而有的戰爭，希望人民記得這些知識而能傳承下去；另一方面，同樣的人又希望學生也能夠學習批判思考的能力，能夠應用所學到的思考技能，反省批判過去，而能改變現在。前者Cuban稱之為「遺

¹ 了解或使用「像史家閱讀」（Reading Like a Historian）世界史及美國史之教學設計與教材，請參考該集團網頁http://sheg.stanford.edu/home_page。

產取向」(heritage approach)，後者為「歷史學取向」(historical approach)。²這兩個取向其實在光譜的兩端，教師採取教師中心或學生中心的教法也是在這兩端。教師通常並非全部教師中心或學生中心，而是融合了這兩種教法，Cuban認為他自己即是從教師中心逐漸改變為中間偏學生中心的教學，形成一種混種教學(hybrid)。而他與Tyack合著的書中也說過，改革就是要由這些逐漸演化出來的混種教學慢慢走向真正的改變(Tyack & Cuban, 1995)。

事實上，人們會不斷地想尋求改變(change)，因為認為改變代表的是進步(progress)。弔詭的是，人們同時會抗拒改變，即使是實驗學校的老師也跟隨著某種日常慣例。往往組織裡穩定與改變是同時在發生的事情，它們彼此互動來讓組織平衡。學校一方面想扮演維護社會穩定、傳遞重要價值的角色，另一方面又想扮演促成改變，幫助學生及社會成長的角色，這種矛盾使得改革的步伐會是漸進的。最後，Cuban提醒政策制定者在學校這種「動態保守」(dynamic conservative)的組織裡進行改革，應注意的問題：一、政策錯誤將學習低成就跟經濟表現掛鉤在一起，這是兩件事情；二、往往忽略學校的文法結構所創造出來的結構性限制對老師的影響；三、教師是實質上的政策制定者(de facto policymakers)，但在政策落實的最後一個階段，政策制定者往往就離開了，沒有實質監督或協助解決問題；四、教師仍在「遺產取向」跟「歷史學取向」掙扎、取捨，當保存遺產與改變同時都重要時，教師必須面對如何在其中得到平衡的挑戰。而這些都是致力於改革者必須明白的。

陸、評論與結論

過去Cuban寫的書著重在整體的學校教學變革，並未特別著墨於歷史教學，本書融合了改革於歷史教學的探討，對於歷史教學研究有參考的價值。此外，臺灣正值108社會領域課綱之研擬，對於政策制定者也具有特別的啟示。

² Cuban的教學分類法，對照社會科教學取向來看，可以說是將Barr、Barth與Shermis(1977)分類出來的傳遞公民知能(citizenship transmission)、社會科學(social sciences)、反省探究(reflective inquiry)三個取向，將後二者合併，簡化為二個取向。

在學術研究上，臺灣從戒嚴之後的歷史課程與教學的變化，並未有長期資料追蹤，比美國更沒有普查的資料或廣泛的案例研究能捕捉九年一貫課程改革「培養帶得走的能力」的教學現場變化，以及高中95暫綱的歷史核心能力實施狀況。近年教學現場翻轉教學的熱潮，也讓我們好奇，到底有多少教師的教學翻轉了？而這種教學變化是怎樣的變化？教師的教學有哪些維持不變，哪些變了？本書值得作為臺灣進行長時段教學研究的參考。

事實上，在教學研究上，Cuban仍然無法回答；一、是微觀的教師特質、歷史專業背景、教學知能，還是宏觀的學校文法結構、學生社經背景、整體城市的大環境，影響一個教師的教學改變；二、有多少人在進行某種學生中心的教學；三、學生中心教學的效果。Cuban估計美國小學約四分之一教師、中學約五分之一教師在進行某種混種的學生中心教學，但仍缺乏可靠的研究資料來證實。此外，對於學生中心教學的效果，包括對於不同程度學生的影響如何，以及是否低成就學生需要更結構化的教學，這些也都無法在本書中得到答案。

臺灣對於改革是否落實於課堂中，以及真實的課堂教學變化為何的研究不多，長期追蹤的研究幾乎沒有。筆者曾經在九年一貫實施期間做了一個全臺灣的普查研究，了解教師有多少人教學改變了，且變得更好，結果發現約十分之一的國中社會領域教師認為自己的教學變得更好，而大多數人的教學維持不變（宋佩芬，2007）。在這波的教學翻轉的熱潮下，研究者若能進入教室，捕捉教師教學的變化，對於臺灣教育的步伐與趨勢將有非常大的幫助。

最後，本書對於正面臨社會領域變革的政策制定者有提醒的作用。從美國的經驗來看，無論是1920、1960或1990年代至今的教育改革，其實都是對美好社會的不同想像所進行的社會文化改革，必然是充滿了政治的角力，是一場場的政治戲劇，有問題、衝突、解決三幕的過程，不斷地試圖在穩定及改變中求得平衡。而其中政策制定者應該要留意學校的文法結構對教師帶來的限制，協助其跨越這些規律性，如「新新歷史」運動的務實做法。或許新一波的改革會贏得更多教師的認同。

參考文獻

- 宋佩芬 (2007)。漸進改革？九年一貫社會領域教學之調查研究。《教育研究學報》，41 (2)，1-17。
- Barr, R. D., Barth, J. L., & Shermis, S. S. (1977). *Defining the social studies* (Bulletin 51). Arlington, VA: National Council for the Social Studies.
- Bruner, J. S. (1960). *The process of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Crabtree, C., Nash, G. B., & National Center for History in the Schools. (1994). *National standards for United States History: Exploring the American experience*. Los Angeles, CA: National Center for History in the Schools.
- Cuban, L. (1984). *How teachers taught: Constancy and change in American classrooms, 1890-1980*. New York, NY: Longman.
- Cuban, L. (1993). *How teachers taught: Constancy and change in American classrooms 1890-1990* (2nd ed.). New York, NY: Teachers College Press.
- Tyack, D., & Cuban, L. (1995). *Tinkering toward Utopia: A century of public school reform*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

