

書評

「你為什麼不告訴我答案就好？」 教七到十二年級學生歷史思維

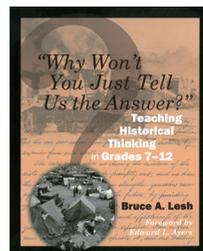
“Why Won't You Just Tell Us the Answer?”

Teaching Historical Thinking in Grades 7-12

by Lesh, B. A.

Stenhouse, 2011, 230 pp.

ISBN 978-1-57110-812-8



林郡雯

壹、前言

五年前，筆者參加了一場關於歷史教材爭議的研討會。老實說，人數不多，近乎發表會的規模，正因如此，我還以為，與會者多是有志一同的學友，換言之，與我一般，認為歷史教育就是思辨教育，要不，週六呢，在家休息都好，何必來此一遭？不想，就在主持人宣布結束前，某歷史學系的前輩發了個言，她說：「為什麼要教小學生有爭議的東西，他們不會思考，只要給事實就可以了」。不誇張地說，不待聽完，我已經驚呆，直至今日，每每回想，仍覺不可思議。按邏輯而言，必先有「問題」而後「思考」以生焉，兒童的思考或許質樸，但他們天生就是發問者，只要順性而為，因勢利導，皆可成為小小思想家。難道，君不見兒童哲學日漸受到重視？身為教育工作者，若是認定年紀尚幼的學生不會思考，他們又是如何詮釋自己的工作——或進一步說——使命呢？莫非

要像最近的老師三寶：重點、劃線、這會考，只要教學生以瑣碎的事實，但求通過考試便好？若真如此，與補習班老師何異？或許，連補習班老師都不這麼做了？

言至於此，不免想到前陣子爲了準備「國小社會科教材教法」課程而讀到的一本書，那就是 Lesh (2011) 的《「你爲什麼不告訴我答案就好？」——教七到十二年級學生歷史思維》(“*Why Won't You Just Tell Us the Answer?*”: *Teaching Historical Thinking in Grades 7-12*)。此書並無拗口的術語，也無艱澀的理論，相反地，它是一份演化 (revolution, Lesh 自己所用之語) 紀錄，既平實且真誠，細述一位中學歷史老師如何重造課堂。本書不是教戰手冊，不深入談教材教法、教學策略，若要給個定位，以教學省思札記稱之，大概是雖不中，亦不遠矣的，具體而言，它是 Lesh 寄給同業——中學歷史老師——的邀請函，他告訴大家：我是這麼教歷史思維教學的，一起加入我的行列吧。此外，本書設定的讀者固然是中學歷史教師，但筆者以爲，對小學而言，毋寧是更具提點作用的，試想：小學社會領域 (歷史) 的教學若能向 Lesh 取經，授學生以思考的工具／策略，上了中學，他們還會問：「(老師) 你爲什麼不告訴我答案就好？」準此，歷史思維的教學只能早，不能晚啊。

那麼，Lesh 何許人也？Lesh 是美國馬里蘭州巴爾的摩郡的中學歷史老師，1993 年甫任教職，迄今已逾 25 年。他的教學成就非凡，不只受到政府部門的認可，曾任「馬里蘭州社會科委員會」(Maryland Council for the Social Studies) 主席，也享有專業團體的肯定，擔任「美國全國歷史教育委員會」(the National Council for History Education) 副理事長。Lesh 集結上課資料，蒐集學生回饋，並加之以闡釋，在 2011 年成就了此書。依筆者之見，此書是自省之作，更是分享之作，Edward Ayers (引自 Lesh, 2011: viii) 稱此書爲 Lesh 送給歷史教學者的「美妙禮物」，一點也不爲過。Ayers 說：

這是近 20 年教學與思考如何教學的成品，每一頁都充滿了耐心、智慧與幽默，也充滿了歷史應該用改變學生的方式而教的決心。Lesh 並沒

有誇誇其談，他總是很謙虛，但有一件事是清楚的，如果學生離開教室時沒有因為他的教學而以不同的方式看世界，他是不會滿足的。讀了 Lesh 提供之引人入勝的故事與例子，吾人清楚地知道，學生的學習是被加廣、加深的，而且他們是更好奇的。所有的歷史教學者都應該有這種決心。（引自 Lesh, 2011: vii-viii）

筆者與 Ayers 深有同感，相信讀者自己讀過一遍，也會跟我們所見一同，是以，本文特為之導讀，望有興趣的讀者親炙原典才好。

貳、拾摘

筆者照自己讀書的習慣，先將目次臚列如下，如此，便於讀者掌握全書梗概。

他序

致謝

前言

第一章 重塑我的課堂：落實歷史思維

第二章 引介歷史思維：以「1831 年特納動亂」為例

第三章 文本、次文本、脈絡，評鑑證據：以「羅斯福總統開鑿巴拿馬運河」為例

第四章 時序思維與因果：以「1877 年鐵路大罷工」為例

第五章 多元視角：以「撫恤金進軍事件」為例

第六章 連續與變遷：以「卡司特最後據點戰役（小巨角戰役）」為例

第七章 長或短？歷史意義：以「民權運動」為例

第八章 歷史神入：以「杜魯門——麥克阿瑟大辯論」為例

第九章 「我哪有辦法每天這樣做？」：歷史考察 vs. 睡覺

第十章 克服阻礙

後記：結束或只是剛開始？

本書的「他序」為 Ayers 所作，不涉及任何學術高見，而是指出，（一）美國歷史教學／育的困境、（二）對 Lesh 其人身為歷史教師的觀察，以及（三）此書可能的貢獻。

一、帶著學生像史家一樣思考

從「前言」開始，都是 Lesh 的手筆。在「前言」部分，Lesh 自述其讀歷史的學思經過與本書的章節要旨。第一章談及自己如何受益於其他科目，包括數學、科學與英文，進而省思「教歷史」實乃教學生研究歷史的工具／方法／策略，而非內容，他並據此調整自己的教學。他的觀察非常有趣，雖不到振聾發聵的程度，但也頗具提點之效，他說：

歷史教育者所做的是將記憶的內容變得有關聯、有趣、讓學生學得開心，這種教學模式放到數學課，無異於數學老師直接給答案，要學生背起來。（Lesh, 2011: 11）

Lesh（2011: 13）的心得是：「吾人應該明示學生學歷史要用到的工具、語言與過程」，如此，取法數學老師帶學生進行「數學式思考」（think mathematically），歷史老師也可以帶學生進行「歷史式思考」（think historically），易言之，像史家一樣思考。然而，Lesh 的意思不是要吾人捨內容逐過程，依他之見，兩者之區隔，其實是虛假的、錯誤的，他要表達的是，勿將內容當目的。內容是思維的材料，重要性不在話下，關鍵在於取得兩者之平衡，這是最大的挑戰（而且在此之同時，還是要批改學生報告、訓練足球隊、參加委員會、關照家人、在太陽下山之前回到家）。¹

¹ 括號出自 Lesh（Lesh, 2011: 13）。這或許是 Ayers 所說之 Lesh 的幽默，他總是在出人意料之處「具體」地列舉老師有多麼分身乏術。看似抱怨，但字裡行間，莫不道出他對學歷史與教歷史的熱愛，以至於願意堅持，守住始終。

二、七個單元教學培養學生歷史思維力

第二章到第八章是課堂教學的實錄，正如標題所示，一章一主題，一主題處理一歷史思維，依序是：第二章辨別史料來源（sourcing）、第三章脈絡化（contextualization）、第四章時序（chronology）與因果關係（causality）、第五章多元視角（multiple perspectives）、第六章連續與變遷（continuity and change）、第七章歷史意義（historical significance）、第八章歷史神入（historical empathy）。誠然，歷史思維之間，多有關聯、重疊，難以劃分如上，但為了利於操作，並提高教學的成功率，簡化是教師必備的基本功底。這也是 Lesh 第九章提出的兩個忠告，一是「簡化」的 KISS (keep it simple and stupid)² 原則，二是「慢慢來比較快」(slow and steady wins the race) 的原則 (Lesh, 2011: 183-186)，簡言之，不躁進，一次一個，基礎打深，餘下的，也就事半功倍，甚或水到渠成了。

言歸正傳，這七章的寫作架構一以貫之，扉頁是學生的回饋，次頁開始，分述該章所涉之歷史思維、選擇某人物／事件的原因、課程實施的過程，包括史料（書信、文件、海報、漫畫、影像等）的來源、使用的教具、設備、自己的調整、乃至於學生的問題、挫折、不耐煩等，鉅細靡遺，筆者幾乎要以爲自己正在觀課呢，而最後，則是 Lesh 個人的教學省思。

平心而論，這七章都是很好的教學示例，但導讀之責只在概覽，若都要介紹，難免逾越分寸，再者，篇幅有限，若勉強爲之，終將顧此失彼，最重要的原因還是：無論 Lesh 選擇什麼主題，都與臺灣無關，恐怕讀者同我一樣，也是不感興趣的。準此，筆者將略過內容，聚焦 Lesh 的教學歷程（見圖 1），³ 佐以 Lesh 一定會印給學生、並貼在布告欄的史料思考工具箱，以及一份學生完成的學習單，以幫助讀者一探 Lesh 歷史課堂 2.0 版 (Lesh, 2011: 25) 的概況。

² 可能是為了避免「愚蠢」的聯想，Lesh 略去 stupid 一詞，但筆者以爲，此所謂 stupid，約莫是指「簡化到便於任何人操作」，就像傻瓜相機一樣。

³ 這個歷程並非 Lesh 獨創，欲知來源，請閱此書第 23 頁。

1.建立焦點問題，引導學生探究

- 問題要能引起興趣並且激發學生探究與討論。
- 問題是課程需求的核心。
- 問題要加深學生對於歷史作為一門詮釋學科的理解。
- 焦點問題要能強調學科概念，如：因果關係、時序、多元視角、偶然性、神入、變遷與連續、影響／意義／作用、對立的詮釋、意圖／動機。

2.開啓探究

- 透過學生對敘事、詩或報章雜誌、地圖、海報、政治卡通或其他史料的閱讀，了解學生的先備知識。
- 吸引學生的注意，建立待探索事件或人物的脈絡。

3.進行探究

老師：收集相關的、矛盾的史料，讓學生探索事件或人物的所有面向。要確認標示相關的字彙並且編輯成具可讀性。

- 一個學生分析一個文件，指導學生除了拾摘何人、何事、何時、何地與何因之外，也要記下他們從史料中收集到的資訊。
 - 決定關於脈絡與次文本的答案，還有這些答案影響核心問題。
 - 將學生分組，小組成員呈現自己手上的文件，他們必須以焦點問題為基礎詮釋文件。
- (1) 當學生分享自己的詮釋時，必須引註文件裡的資訊作為證據。
 - (2) 多元的詮釋會浮現，可能會也可能不會被所有人接受，但在這個時候是沒關係的。

4.報告與課堂討論

- 各小組分享他們的詮釋，討論最影響他們決定的史料以及原因。
- 討論不同的詮釋，尋找其中的異同。

5.彙整學生的探究

- 開始以教師主導的關於事件或人物的討論。老師必須穩固基本的歷史事實並澄清不同詮釋的理由。

6.評量學生的理解與歷史思維

- 評鑑學生對史學家使用的歷史內容與歷程的了解。

圖 1 Lesh 的歷史思維教學歷程

資料來源：Lesh (2011: 23)。

歷史是詮釋過去之學，所以，是因人而異的，沒有正解，然而，它也是絕對嚴謹的，所以，Lesh 堅持，學生必須言之有理、言之有據，切不可信口開河。正因如此，他罕見地在兩處置放了相同的表，⁴說這是史家的思維方式（mind-sets）（見圖 2），並堅持學生必須學而時習之，用習慣，習慣用，如此，才能像史家一樣思考。

在諸多學習單之中，筆者選擇第八章「白宮今日宣布……」（見圖 3），原因有二。一者，本章以韓戰為背景，對臺灣讀者而言，要比其他章的美國內事件有意義，而事件的主角之一是吾人相對熟悉的麥克阿瑟，更能勾起閱讀興趣。再者，本章的史料與學習活動特別有意思。Lesh 自陳，他最愛拿總統的重要決策來做歷史神入，原因包括史料易得、歷史課本來就談很多、學生往往看到就罵總統錯、神入通常偏於一人（Lesh, 2011: 156）。

<p>文本</p> <ul style="list-style-type: none">• 可見、可讀的是什麼？如：史料提供了什麼資訊？ <p>脈絡</p> <ul style="list-style-type: none">• 那個年代發生什麼事？你有什麼背景知識可以幫助自己解釋史料中看到的資訊？ <p>次文本</p> <ul style="list-style-type: none">• 字裡行間透露什麼？請問以下的問題：<ul style="list-style-type: none">▪ 作者：誰創造了這份史料？你對他有何了解？▪ 閱聽人：這份史料是要給誰使用的？▪ 理由：為什麼這份史料會被創造出來？
--

圖 2 史料思考工具箱

資料來源：Lesh（2011: 20, 29）。

⁴ 筆者以罕見稱之，是因為甚少有作者這麼做。事實上，重複出現的還有 Lesh 的教學歷程表，分別在第 23 頁、第 178 頁。掠美網路用語，或許這就叫做「因為很重要，所以放兩遍」。

於是，他準備了 1950 至 1952 年的五個民調資料、⁵兩幅政治漫畫、編寫了一個事件簿（主要記錄麥克阿瑟在韓戰期間的言行），要學生製作 T 形圖，詳列贊成與反對解除麥克阿瑟職務的原因，並做出最後決定，接著，兩兩配對分享，再以四人一組，討論杜魯門總統還有何選擇。這漸次開展的教學實在吸引人！

那麼，如何確定學生神入的程度呢？Lesh（2011: 173）設計了以下的學習單，並將學生的回答與杜魯門總統的演講做了比對，發現兩者近乎一致。

你被杜魯門總統聘為白宮發言人，必須寫一個新聞稿，說明韓戰辯論的結果。你的新聞稿要說明朝鮮半島的現況，並以杜魯門總統的立場解釋將麥克阿瑟將軍解職的原因。新聞稿的寫作要正式、簡明、精準，當你在寫的時候，記得包含以下要素：

- 韓戰的起因
- 改變戰爭的事件
- 麥克阿瑟將軍在韓戰的言行
- 杜魯門總統做此決定的原因

時間：1951 年 4 月 11 日，華盛頓

白宮今日宣布……在韓戰征戰之後，麥克阿瑟將軍即將回到美國。韓戰始於南韓受到攻擊，作為民主的保衛者，我們必須介入，壓制共黨，但是，麥克阿瑟將軍卻置政策於不顧，偏偏試圖消滅之，使得杜魯門總統不得不解除他總司令的職務。將軍主張投擲原子彈，而杜魯門總統決心要避免另一次世界大戰。麥克阿瑟將軍被解職後，兩韓將簽署停戰協定，而我們將協助邊防。

圖 3 歷史神入學習單「白宮今日宣布……」

資料來源：Lesh（2011: 175）。

⁵ 總統決策很難不受民調影響，畢竟，還是得考量選舉。Lesh 帶著學生分析民調，學生才發現原來民調並非沒有立場，也未必科學。這個練習讓學生驚嘆大開眼界。

三、建議與後記

第九章是 Lesh 提出的五個忠告，除了上述的「簡化」與「慢慢來比較快」之外，還有第三「以問題為開始」、第四「還是要班級經營」與第五「前後單元一樣重要」。其中，第三強調以問題引導思考，至於第四，頗有教學管理的意味，最大膽的是第五，Lesh 認為，範圍太大，要教完，已非易事，若是要每個單元都進行探究，進度又該怎麼著？但若因教不完，便回到抄寫，又代表什麼？因此，他提出，教師不妨一開始就設定一單元一個歷史探究（如多元視角），然後，將每個單元未能涵蓋的範圍加以重組，集成一個可以進行探究的大單元。這個建議究竟可行否？讀者可以試試。

歷史科範圍大，而且只會愈來愈大，為了教完，老師的教學法剩下講述，這是 Lesh 在第十章說的「阻礙改變的兩個因素」。他直言，教科書必須刪減內容，若能選擇，別說學生了，即連老師，也多半是希望詳今略古、就近捨遠的，然而，Lesh 指出，刪減自然是好事，但要刪減到什麼程度？答案是：到每個單元都能進行歷史探究的程度。此外，評量別再只有選擇題了，多一點申論，才能考出學生的歷史思維力，Lesh 並舉自己設計的考題為例，說明其可行性。

在短短兩頁的後記中，Lesh 附上了學生的回饋，他自白，挑戰真的很多，有時候，在這個班能行的方法，未必就可用到其他班，這就是教學令人不得不謙虛之處：永遠沒有完美！老師真正該教給學生的，是自己學科的核心，而「做歷史就是我們學科的核心」(Doing history is the core of our discipline) (Lesh, 2011: 209)。筆者便以 Lesh 這句充滿熱情與使命感的話為導讀作結。

參、結語

透過本書，Lesh 分享了自己數十年的歷史教學心得，除了頭尾的前言、建議、阻礙因素與解決之道、後記之外，中間的七章分別詳述了七個單元的教學過程，讓讀者一探歷史思維教學的課堂風景，包括：辨別史料來源、脈絡化、時序與因果關係、多元視角、連續與變遷、歷史意義與歷史神入，對個別思維力有興趣的讀者還可以按圖索驥呢！真是一本友善的作品。

最後，關於導讀人與導讀的工作，在筆者眼中，大致可分三等，上者引發興味，令讀者親炙原典，中者以簡馭繁，助讀者知曉大意，下者分享自己最有感觸的部分，使讀者至少知道部分內容。古有云：「取法乎上，僅得其中，取法乎中，僅得其下，取法乎下，無所得矣」。筆者心存高志，希望即便不中，也別相去太遠才好，期勉之。

參考文獻

- Lesh, B. A. (2011). *"Why won't you just tell us the answer?": Teaching historical thinking in grades 7-12*. Portsmouth, NH: Stenhouse.