

從教學的藝術性談教科書的歷史圖像應用

黃道遠

無論在西方或臺灣皆有研究指出，教育現場多以科學化取向控制教學過程與評量，所以要展現教學的藝術性有其困難，本文即以此問題為反省的出發點，主要採文獻分析的方式，擬以「教學的藝術性」、「圖像教材」兩個主軸進行論述。首先，透過相關資料的爬梳，彙整出三個教學的藝術性，分別是：（1）持有「教學即藝術」的教學信念；（2）善用問題進行理性兼感性的教學；（3）營造具想像力的教學情境；其次，在圖像教材部分，將順應第一部分的討論為脈絡，主張教師應利用實務知識，轉化理論運用於教學現場，故利用現行國小教科書（翰林版）臺灣史的圖像教材，說明圖像應用時的藝術性實踐方式。

關鍵詞：教學藝術性、教科書、圖像、臺灣史

收件：2010年11月3日；修改：2011年3月29日；接受：2011年4月22日

Discussion on the Application of Historical Illustrations in Textbooks from the Perspective of the Art of Teaching

Tao-Yuan Huang

Research in both Taiwan and the West indicates that teaching processes and evaluation in most venues of education are controlled scientifically, making it difficult for teachers to develop their own art of teaching. This paper takes this problem as a starting point and employs literature analysis to study the art of teaching and image materials.

Three aspects of the art of teaching are considered—

- (1) Maintaining faith in teaching as art.
- (2) Employing questions to realize teaching characterized by rationality and sensibility.
- (3) Creating teaching scenarios conducive to imagination.

As to image materials, it is suggested that teachers use practical knowledge and transform it into theories to be employed in teaching venues. Image materials in Taiwan history textbooks (the Han-Lin Version) currently used in elementary schools are utilized to illustrate the art and application of employing images.

Keywords: artistry of teaching, textbook, illustrations, Taiwan history

Received: November 3, 2010; Revised: March 29, 2011; Accepted: April 22, 2011

壹、問題的提出：教學藝術性的困難

若要爭論教育是科學還是藝術，至今都是一個難解的議題，在不同的時空背景、從不同的立場論之，皆有不同的結果，歷史作為教育的學科之一，亦有此爭論，對此爭論，歷史學者杜維運（1997：49）說：「歷史是歷史，不是其他，這是首應辨明的大問題。」換言之，就歷史獨特的本質而言，爭論歷史是科學還是藝術是沒有意義的，但是史家探究歷史必須同時應用科學方法及藝術方法，是不辯自明的道理。Trevelyan 於 1949 年提出：「發現歷史事實，方法必須科學；展現歷史事實，方法必須藝術。」（引自杜維運，1997：44）。

所謂展現歷史事實，可能是敘述一段政治危機、刻劃一位歷史人物、書寫一節戰爭插曲、描繪一座古蹟過往，但是在歷史資料繁雜浩大、難以為真的特質下，要如何敘事（narrative）就得依賴敘事者（在教學中，指的是教師）本身的藝術能力了，尤其「故事同時具備基本且有力的形式，帶給人們娛樂性，也令人更容易理解世界與體驗他人經驗」（Egan, 1989: 2）。從事歷史教學時，如果我們能透過敘述有情節的故事讓孩子理解歷史，使其進入歷史故事的想像中，其實就符合了藝術的方法。換言之，教學的藝術性並不同於藝術教學，而是在教學中注入藝術性的特質，如感受、想像、直覺等心靈層面的體會，在歷史教學中，「故事」是一種開啓藝術性特質的良好媒介。

由此檢視目前國內教科書的歷史敘述，在課文內容的安排上多以片段、分散式的說明與陳述，圖片圖說、課後問題也未能營造一個引發討論的氛圍（李雅梅，2008；黃道遠，2003：179-182）。若要進一步析論教科書內容是否能改成有情節的故事，以便讓教師進行敘事藝術，尚有很大的進步空間，為什麼會有此狀況？這是因為「由上而下」的國家機制出現問題，最關鍵的因素就是「課程改革」成效不佳，其中一項是「教

科書編、選、用未臻理想」，加上課程改革後配套措施不足，即使採多元入學方案，普遍仍以「一舉成名天下知」的學力測驗分數為學習的最終依歸，造成教科書的內容只是換湯不換藥，教師仍舊依賴教科書，將教科書等同於課程，原本課程統整的良好立意也多以口號取代行動（陳伯璋，2005）。

Hoskin 在 1993 年〈教育與學科規訓制度的起源——意想不到的逆轉〉一文強調，18 世紀以後出現的三種教育實踐方法——定期考試、用分數評等級、不斷書寫——改變了學生的學習方法，也改變了教師教學重點，自此「教」與「學」都開始要面對監視和評斷（引自李金鳳譯，1996：53-54）。將 18 世紀西方的學科實踐方法，套用在曾經大聲疾呼教改的臺灣教育現場，竟然還行得通！在分數的追趕下，基層的教師們很難「由下而上」地抗爭，又有多少人會在意教學的藝術性呢？

東西方學者（洪詠善，2009；Eisner, 1985a）在不同年代，分別指出教育現場上的類似問題，如 Eisner（1985a: 33-34）主張：「老師和學生只重視考試成績，這種短視且具工具性的學習目的，讓學習者獲取的知識很快就消失於無形，短期記憶的學習模式，也無法讓學習有意義。」洪詠善（2009：3）也說：「當『課程美學』、『教學即藝術』、『教學批評與鑑賞』等觀點被廣泛討論時，有愈來愈多的研究者與教師嘗試在教育現場的實踐，然而當教育被國家競爭力、學業測驗分數等主流語言駕馭時，『美感經驗』的聲音顯得幽微無力。」從 Eisner 到洪詠善，從 1985 年到 2009 年，從西方到東方，教學問題大同小異，更凸顯這是個亟需省思的議題。

從歷史的本質來看，我們知道教歷史應該要有藝術性，但是礙於「教改效果不彰、教學受限於教科書、教學環境與教育目標皆以考試競爭為取向」等問題，要在教學中發揮藝術性實屬不易。故本文以 Eisner 與洪詠善的文字為反省，擬在後文論述兩個重點：第一部分是整理相關文獻，首先辨明何謂教學的藝術性，教師如何視藝術性教學為己任，將其

發揮於課堂之中；第二部分則以第一部分的論述觀點為基礎，並以筆者目前所使用的國小教科書（翰林版）的臺灣史圖像教材為例，說明實踐教學藝術性的方式。

貳、教學的藝術性對教學的啟示

如何為「教學的藝術性」下定義？基本上就是一個難題，如果主張教學是一門藝術、而非科學，就無需在「下定義」這個問題上再多著墨，因為教學本是一個極為複雜且動態的過程，有許多難以掌握的因素，不過，若能透過 Eisner（1994: 41-43）的說法，那麼我們對所謂「教學的藝術性」可能會有初步的理解，他認為教學的藝術性至少具有 4 種感知（sense）：（1）教學可以透過優美的技巧而展現，例如：精心安排的活動、提問問題、講述；（2）教師能掌握教學節奏、語調、氣氛，嗅出即將發生的問題；（3）教學無法完全按照規劃的行事操作，因為教師時常要在課堂上處理一些突發狀況；（4）教學的成就通常是在過程中被創造出來的。

Pinar（1995）在《理解課程》第 11 章〈把課程理解為美學文本〉，對於教學提出了三點啟示：教師必須瞭解想像在智力發展上的定位、教師要能陶養審美的能力、要瞭解教師工作固有的美學性。這裡提到的「想像的定位」、「審美能力」、「教師工作的美學」都與傳統教學所認知的教師角色有所不同（引自鍾啓泉、張華譯，2003：604）。本文希望在 Eisner 及 Pinar 的基礎上，更明白的陳述教師可以掌握的教學藝術性，並以此提醒教師將這些特質放在心中，有機會則將其轉化為教學行為，體會不同於追趕進度、考試掛帥的教學。以下透過相關文獻彙整出三點教學的藝術性：

一、持有「教學即藝術」的教學信念

教學即藝術 (teaching as art)，教師即藝術家，因此在教學中應該注重想像、創意、直覺、熱情、感性與情意等特質——這樣的教學信念很早就被教育學者如 Dewey、Highet 強調並倡導了，但是在行為主義、理性主義宰制了教學領域之後，教學注重的層面變成是標準化、統一性與可掌控性，於是如前述的想像、情意等教學智慧就被忽略。Dewey 是第一個倡議「教學即藝術，教師即藝術家」的人，他認為教學是一種獨特的藝術，不是技術的、機械的或可預測的工作，教師需要有前瞻、熱忱，並有一系列複雜的默會理解與學習 (tacit learning)，才能用大指揮家的技巧統整忙碌的學習和學校生活 (引自歐用生，2009：20)。

將 Dewey 的思想徹底應用於教學的是 Eisner^oEisner(2002a: 115-116) 指出教師就像畫家，教學像畫布，良好的教學像是畫家面對一張畫布時，可以沒有預設的意象，在畫布上進行設計、分析、表達、創作，最後呈現的意象則是畫家與媒材邂逅後迸發出的結果，也就是強調教學過程中的即興能力 (improvisation)。這裡的即興指的是在課堂上，教師給不同特質的孩子機會，如歐用生 (2009：20-21) 所言：在一首曲子中，能同時給橫笛、銅管、小提琴表演機會，教師扮演的角色則是判斷何時進場、轉場，如何主導、調配，這全賴教師的教學判斷，教師猶如一位指揮家，在課堂上發揮其藝術才能，掌控教學的節奏與韻律。

Schwab (1969: 3-4) 很早就強調每一間教室都是獨特的，教學就是處理每一間教室內構成的情境、教師、學生、教材等問題，所以他認為教師要能掌握這四個要素的特質，做立即性的判斷與決定，才是教學的要義。簡紅珠 (2004：58-59) 也提出相關論述，其認為教學情境具有獨特性，教師必須把有系統的教學和知識轉化，使其適用於獨特的教學情境中，教師更需依教學中各種突如其來的事件，做出教學決定，這些都需要教師的技能與巧思，更有賴於教師本身處於教學脈絡中的靈感、創造、直覺和即興表現，這些特質都能活化教師的教學知識，進而展現教

學的藝術性。

Pinar (1995) 則是將課堂教學視為一種美學經驗，教師必須具有教學所需的技能，並在過程裡權衡教學的量與質，進行判斷與選擇；另外認為教師可引用視覺藝術中「看」的原理，指出教育鑑賞要具備洞察 (sight) 事物的能力，然後對教師的自我價值做出判斷 (引自鍾啓泉、張華譯，2003：589，604)。Greene (2001: 84-86) 也認為具有美感經驗的教師可以引導學生有新的創見、感覺、想像與行動方式，並引導出不同的學習結果。

二、善用問題進行理性兼感性的教學

教學情境中須著重討論的氛圍和語言的互動，換言之，教學應以「問題」作為起點，這裡的問題是指學生在某種情境中，因為現有知識、概念與技巧的不足，而被迫思考用新的途徑去解決時所產生的「不滿」 (dissatisfaction)，他們必須在這個情境中運用現有條件、技巧、進行評估與判斷，最終讓不滿轉變為滿意 (Eisner, 2002b)。以歷史教學為例，這種轉變歷程就是學生的歷史思考 (historical thinking)，也就是透過對一個原本不易理解的歷史議題進行思考後，得到自我理解且內化的歷史知識，在心中會泛起一種「喔！是這樣啊！我懂了」的心領神會，這需要依靠教師適時地提出恰當、能引發思考的問題，藉由問題與學生互動，問題也成了學生的學習動機，有了動機才會去做，在做的過程中就會激發創造力與思想。

林逢祺 (2010) 以德國哲學家 Schiller 的《美育書簡》為發想，論述了兼具理性與感性的教學樣態，簡言之，就是教師不只要具備追求真理的熱愛，也要有創造力和耐性引領學生，同時對課程要有充分的理解，知道在課堂上要讓學生理解哪些統一的原理。其中提到失敗的教學有一部分來自於教師未能掌握追求真理的感性樣態，也就是無法真正從內心激發對於知識真理的熱愛，反倒是急於強迫學生接受外界為其建立好的

套裝知識，這是重視考試壓力的教學方法所致，也因此會嚇退被動的受教學生，這是理性形式取代了感性。所以，他提出了「放鬆的」教學，所謂「放鬆」並不是讓感覺能力鈍化，而是讓理性與感性同時運作，飽滿充盈，如此在教學過程中便能有彈性地調整自己，並且適時地邀請學生以其敏銳的思考來豐富課堂的材料，邀請學生進入教學脈絡的方式之一就是「問題導向」的教學，一個懂得提問題的教師，就像是一位藝術家會不斷省視自己的創作，不斷提出質疑再不斷地修正。

另外，常見一些自以為精彩的教學個案，占據了教學的大部分時間，而未做理性形式的深度探索，以致教學後，學生只記得聳動的「故事」、「情節」或「笑話」，不知其「寓意」為何，這則是教師教學時無法克制的感性衝動所致（林逢祺，2010：79-80）。

2010年在國家教育研究院籌備處辦理的「美學取向課程與教學之理論建構與應用學術論壇」對此曾有相關討論，李雅婷（2010：9-10）認為如果教學者以藝術性取向在理解課程時，只停留在「感到驚奇/wonder」的一種生理情緒或是追求課程的樂趣化，是值得擔憂的一件事；楊深坑則回應：人類應該要有「永遠超越一種界限，追求下一種境界」的心態，所以生活中必須時時提出問題、產生好奇、進而解決，最後得到理解的喜悅，這種喜悅就是「wonder」。一直以來，藝術家都想「創造」驚奇，而觀賞者則是「發現」驚奇，若應用在教學中，就是教師提出問題、學生解決問題，最終享受解答後的喜悅。

三、營造具想像力的教學情境

主張教學具有藝術性的教育學者如 Eisner、Greene 等人，都認為教學須具備想像的元素。Eisner（1985a: 29）認為在教學時，可透過藝術作品讓師生身歷其境，體驗無法經歷的事物，進而幫助我們更瞭解整個世界，如莎士比亞的《奧賽羅》讓我們知道什麼叫做妒忌懷疑。Greene（1995: 21-24）認為課堂可作為激發想像力的情境，透過師生共同合作探索，從

「不同的生活世界」提供思考線索，而教師有能力去營造一個情境，這個情境必須不同於平常的思考模式，也不同於日常生活習慣，這樣便能讓學生有意識地去探究世界，獲取知識。在歷史教學中，尤其需要想像，因為歷史是過去發生的事，所以有很多地方是割裂的、資料又殘缺不全，一部綿延數千年的連貫性歷史，實際上並不存在（杜維運，1997：195），我們讀到的連續性歷史，其實是史家將「史料」交織「想像」後的一種建設。

「歷史想像」並不能如一般提及「我想像未來……、我幻想這個地方以後可以變成……」如此閒聊式的隨性，它有一大部分得依賴「證據/史料」，Lee 對「想像」（引自周孟玲譯，1997：16-17）提出了說明：

由歷史得到的經驗是間接性的，閱讀不同的生活模式「並不」就是生活於其中。利用間接經驗去理解過去，「想像」既是構成因素，也是待自我發展的東西。歷史研究需要配列不同的情節，所以需要兩種類型的想像：作為歷史理解，要想像不同類別的生活、不同信仰與價值觀，這是歷史想像重要的一面，近乎「推測」；同時，在評價重要性或找出屬於必要條件的原因時，就要想像其他可能的行動、事件和結果，這些雖然只是「假想」，卻不是任意的幻想。

Lee 指出歷史的想像包含「推測」、「假想」兩個層面，而「神入」就是指我們能夠進入過去人們心靈世界，以某個個體當時的感受去體會過去的情境，並依其特質解釋個體的行為。無論是「想像」、「同情」、「神入」都不是像一般想像中可以容許憑空而來的說法，史家除了必須有自己的立論點，還要配合史料證據與解釋歷史的功夫。史學界並不否認史家針對同一個歷史事件有不同的解釋觀點，甚至同意不同觀點並存的可能性。Lee 在「假想」中提到當我們進入歷史想像時，必須要想像針對一件事情可能採取的行動和結果，在 Greene（1995: 186）《釋放想像力》一書中有類似的論述，其強調藉由「文學」的想像，可以讓許多教育者及其他一般人從中擴展人文思考的觀點，從文學故事獲得真正的理解。

將 Greene 的說法運用在歷史教學中，就是教師透過改編的史料故事，引領學生進行歷史想像的學習。

Greene 以存在主義的立基點進行想像的討論。存在主義基本上希望人在面對生活中各種處境時，能夠擁有自我做決定的能力，更強調在教育上每個人要培養真誠、決斷、創造力及責任感等自律的人格特質，使能做個自由人、抉擇人及負責人。所以，教師要能夠意識到人生有不同的劇碼與場景，如醫院的急診室裡、社會福利相關機構、避難所，警察局、教會、毒販交易的角落、公園的陰暗空間……，這些地方如何影響學生的人生，教師要能有足夠的想像力讓自己「身歷其境」，設身處地去體會異質社會的各種現場，做出負責任的決定，才會讓自己有動力邁向更好的教學（Greene, 1995: 12-13）。

綜上所述，教師從事教學時若能掌握「教學即藝術的信念、運用問題進行理性兼感性的教學、營造具想像力的教學情境」等特質，那麼藝術性教學方有可能。只是，我們都知道教育現場的複雜多變，即使能理解教學的藝術性特質，並不代表能夠實踐。如 Grossman（1995: 20-21）所言，教師在教學上運用自我知識時有難以探知的抽象性，教學時所應用的知識會經由教師自身的價值觀、目標、哲學觀而有所篩選。

那麼，採用何種知識對實踐藝術性教學才是恰當的？在此倡議 Connelly 與 Clandinin（1985: 175, 183）提出的「實務知識」（practical knowledge），從字面上解讀，這像是一種應用型的知識，但其實它強調的是理論與實務具有互相強化的關係，也就是提醒教師要將理論論述結合教學實務，如此一來，就像糖融入茶一般的自然，具有經驗的教師即能如此，在教學中隨時讓待命（on call）的理論能被實踐，進而體驗身心合一（embodied）的感受。

這些說法告知我們：即使是數學科、自然科也具備身心合一的教學藝術，相對的，在文學或歷史科，更可以透過心靈進而實踐理論，本文即抱持這樣的期待，希望教學的藝術性可以藉著教師的實務知識去操

作。周珮儀（2002：133）曾提到：教師進行的教學流程幾乎是「逐頁」涵蓋課程內容，缺乏解讀課程意識的能力，只是跟著教科書走。黃政傑（2002：8）更直接指明：「教科書常被教師視為唯一教材，課程等同於教科書，學習等同於熟背教科書。」既然這是個難以改變的現狀，我們倒不如在教師們再熟悉不過的教科書中，發掘展現教學藝術性的可能，以下欲透過歷史圖像的實例，讓教師可以因為教學的藝術性而再次體驗教學的樂趣與新奇。

參、教學的藝術性在歷史圖像的展現

臺灣在解嚴之前，教科書中相關的歷史敘述基本上是圍繞著中華民族歷史、建構黃帝神話的中心思想、宣揚民族英雄等一系列的敘事結構所組成，目的在於激勵國民之愛國心以及符應當時代的政治期望（陳錦燕，2007）。解嚴之後，教科書歷史敘述的討論則轉變為探究歷史知識的正確性。

教科書是國家權力運作的一種表現，教科書知識之所以被建構成我們眼前看到的型態，是因為國家權力機制將它合法地合理化，即使如此，教科書卻仍不能擔保內容知識的正確性。如 Pingel 所言，他認為教科書中被挑選的歷史知識應該以「知識性」為基礎，這些歷史知識是對史料加以篩選的結果。教學必須在傳授歷史知識與進行歷史研究之間呈現出一種「相互關聯性」，但是一般所見學校傳授的思想觀念，是在創立一套「學習哪些東西的準則」，具有官方（或稱國家權力機制）屬性，而非自由選擇課題的研究工作（引自王乃耀譯，1998：51-53）。

簡單來說，歷史教學是在連結歷史知識與歷史研究。如同上一節所言，教學必須營造具想像力的情境，在歷史教學中尤其是，因為歷史研究的工作之一就是歷史想像，只是目前的教科書敘寫方式很難讓教師帶領孩子進行完整的歷史想像（李雅梅，2008；黃道遠，2003：179-182），

不過，Nash、Crabtree 與 Dunn（1998: 21）的說法，帶來了一些正面的提醒，他們認為教科書內容是有啟發性的：

要記得世界是被創造出來的……學校的教科書本質上是迷人的——那是成人為孩子們創造的一種想像，這個世界也許只有少部分的孩子在八年級的時候，可藉由某種任務或在不同的學習中能夠發現教科書以外多采多姿的世界。

如 Nash 等人所言，教科書的內容其實已經提供了一個想像空間，這個空間來自教材內容與教學情境的相互建構，在建構的過程中，端視「教師」如何扮演關鍵角色，教師是學生、教材之間的重要連結者，同時也帶領學生在歷史學習與歷史研究中產生關聯，這一點對於不自覺受工具理性控制而常常在趕教學進度的臺灣教師們，是值得關注與反思的。以下提出讓教師們反思的參考事例，主要以三項教學的藝術性特質為脈絡，透過教科書歷史圖像（翰林版五下社會教科書）的舉隅、解析，實際說明應用的方式。

一、持有「教學即藝術」的教學信念 —— 一起聊聊 「熱蘭遮城的故事」

林良（2010）認為大人對小孩講故事，實際上就是一種兒童教育，講故事具備了 4 種教育意義：（1）文化的傳承；（2）語言的學習；（3）知識的灌輸；（4）品德的培養。講故事有其不可忽視的教育力量，也是教學即藝術的表現：教師必須善用講述技巧，讓一個有意義、有主題的故事活靈活現，先讓學生融入其中，再創造出屬於自己的見解或者在生活中使用從故事中得到的知識，換言之，在歷史教學的藝術性中，得堅守「一個會教書的教師，也是一個善於說故事的人」的信念。「歷史建築」的故事是一個值得討論的議題。以翰林版五下社會教科書（王淑芬、張益仁主編，2010：30，31）兩張圖片為例，教師可分別向孩子聊聊不

同的故事，如表 1（表格中有標示特殊字體者，請參見後文的問題與討論）：

表 1 不同時代熱蘭遮城圖的使用說明

| 圖片 | 熱蘭遮城復原想像圖 | 熱蘭遮城遺址圖 |
|------|---|--|
| 課本圖說 | 城內有長官公署、官員宿舍、士兵營房、教堂、瞭望臺等，建築規模非常壯觀。 | 由遺址可以發現，當時的城牆是以糖水、糯米汁調和蚵殼灰、細砂，黏合磚塊而成。 |
| 故事 | <p>西元 1634 年，海風輕拂著「臺窩灣社」（西拉雅族番社名，現今安平一帶）的海岸，荷蘭士兵阿遮站在熱蘭遮城的高臺上，遠眺海面，想到自己來到這個異鄉已經十年了。原本無法與原住民溝通的他，因為跟著牧師傳教的關係，對於西拉雅語也略懂一二。</p> <p>雖然生活上適應了，不過心裡仍惦記著遠在千萬里外的故鄉，想著母親為他取這個名字，是因為「遮」的荷蘭文發音，代表「熱鬧的市街」，低頭看看城邊周遭的市街有漢人與原住民的熱絡交易，還真貼切呢！又想到這座城就是以自己在荷蘭的家鄉「熱蘭省」命名，思鄉的情懷又忍不住油然而生，眼淚也不禁滴了下來……</p> <p>阿遮怕被別人看見自己思鄉的淚水，趕緊轉移焦點，摸著熱蘭遮的這堵城牆，十年前跟著軍隊從澎湖撤過來時，還是他們一群人從海邊撿拾蚵殼、磨成灰，和著糖漿、糯米，砌磚而成的呢！想一想，這種就地取材的建築智慧還真了不起啊！再看看附近作業的船隻：在臺江內海有許多捕魚的小船，往外海一看，則有數十艘大型商船，運補物資的船隻川流不息，滿載鹿皮、蔗糖，剛剛才有一艘船離開前往印尼的巴達維亞城。</p> | <p>「小朋友，你們看看眼前這堵斑駁的牆！從西元 1624 年開始，他竟然已經在這裡站了三百多年，你們知道嗎？他不只築起了殖民者/荷蘭人、被殖民者/原住民互相拉扯的高臺；他還肩負當初荷蘭人抵抗『外侮』鄭家軍的責任；他更見證了西方與東方的文化交流；他……」</p> <p>平平聽著老師對安平古堡滔滔不絕的講解，頭腦感到有點昏沈，他想，全班同學都是安平人，為什麼老師還要重複講大家從小耳濡目染的臺灣史，於是隨手翻翻自己手上的簡介！這才驚覺：「原來安平一帶在約四百年前被稱做『臺窩灣』，是西拉雅族人的番社名，也是臺灣的名稱由來。」原來自己不知道的事還多著呢！於是趕緊抬頭聽老師的解說。</p> <p>「民國七十八年，我的老爸買了一台新相機。拍照時最常出現的場景就在安平古堡，有一張是在安平古堡的塔臺頂樓拍的，那裡可以看見以前的臺江內海跟臺灣海峽的位置，對了！就像課本裡的那張圖！大家可以看看熱蘭遮城的位置，蓋在沙洲上，剛好介於內外海的中間。仔細瞧瞧，內海（漁船）跟外海（商船）的船隻會出現不同的類型喔！想一想為什麼？」</p> |

表 1 不同時代熱蘭遮城圖的使用說明（續）

| 圖片 | 熱蘭遮城復原想像圖 | 熱蘭遮城遺址圖 |
|----|---|---|
| 故事 | 環顧這座建築，插著國旗、駕著大砲，十足開闊的氣勢，這時阿遮又想，自己能夠在此為龐大殖民事業的荷蘭國王奉獻心力，也該滿足了！此時，阿遮卻突然有個奇特的念頭： <u>再過個四百年，這裡會變成怎樣？這座糯米牆還會存在嗎？</u> 他笑了笑，這種想像的事太不切實際了，還是到處巡巡吧！聽說西班牙人、海盜鄭芝龍都想要咱們這塊寶地呢！ | 「老師最喜歡的一張照片，是我姐姐拍的——老爸用他的手，環繞著我和哥哥，像抱著無價的寶。……小朋友！同一個地點，在不同的時間會發生不同的故事。 <u>荷蘭人曾經寫過《熱蘭遮城日記》，裡面記錄著銷出幾張鹿皮、牧師教化多少原住民等殖民的大小事；</u> 老師的熱蘭遮城日記，記錄了與爸爸的回憶，也記錄了跟你們講故事的這一刻。那麼，你們自己的熱蘭遮城日記會寫些什麼呢？」 |

註：圖片與圖說取自王淑芬、張益仁主編（2010：30-31）；兩則故事皆為筆者自編。

根據兩張古今對照的圖片以及故事，教學中可與學生討論的重點至少有三項：

（一）荷蘭人到臺灣的原因、時間及遇到的困難（*斜體字*的部分）：荷蘭人因為欲開發東亞貿易而占領當時明朝領土澎湖，被驅趕後，移師到臺灣南部，卻因與平埔族原住民在語言文化上有隔閡而發生衝突，幸好有牧師致力於文化的溝通。此外，可讓孩子從文字中體會當時在臺灣的荷蘭士兵可能有什麼思鄉情懷，也可發表自己對家庭的依賴或其他相關感受。

（二）熱蘭遮城的建築材料與歷史意義（標底線的部分）：兩個世代的人摸著同樣的一堵牆，心裡想的分別會是什麼？先從故事中阿遮的提問「再過個四百年，這座糯米牆還會存在嗎？」談起，再連結到現代老師對學生的講述，透過不同時空的比較，請孩子發揮想像力，或是分兩個場景將故事表演出來，這應該會是個滿有趣的議題。

（三）認識熱蘭遮城建築的地點及比較臺江內外海的差異（鋪灰底的部分）：熱蘭遮城是當時荷蘭人在臺灣的行政中心，也是對外的防禦堡壘。因建於臺窩灣社一帶，市集內有原住民、漢人、荷蘭人共同活動，

沿海則有漁船、商船不斷往來，就經濟生活而言，呈現的是一幅熱鬧繁榮的景象。

以上故事透過古、今不同的敘述方式呈現不同的歷史氛圍，希望可以藉由故事讓學生感同身受，加入問題討論則可活化故事並加強深度，進而比較歷史的連貫性與差異性。此外，教師在講述故事時要發揮教師猶如一位藝術家的特質，帶有情感及起伏的語調，隨時即興地邀請學生加入，如：士兵阿遮的思鄉情懷、小學生平平驚覺自己歷史知識的不足，讓學生能從教師說故事的語氣中感染主角的情緒，同時帶動學生思古念今之幽情。

二、善用問題進行理性兼感性的教學 —— 你認識鄭成功嗎？用哪些方法認識他呢？

從事歷史教學除了傳達歷史知識（如年代、人名、地名和專有名詞）之外，著重歷史思考是近年來的趨勢（林慈淑，2002；吳翎君，2004）。談到歷史思考的教學取徑，利用有爭論的歷史議題是一種可嘗試的方法：討論具爭議的歷史議題時，不同的解釋可以讓歷史議題的分析變得更活潑。這類議題值得分析的原因，不只是因為它很有可能是人類歷史上無法補救的事件，還有當時與現代觀點出現衝突的地方，當兒童發表對這些議題的意見，就能從中獲得訓練思考的能力。那麼，如何結合理性與感性的歷史教學呢？

在理性的理解上：兒童必須對該歷史議題的背景脈絡有基礎的認識，例如人事時地物的瞭解，然後再運用組織能力去做判斷，例如知道某事件可運用的史料來源、某事件的因果關係等，換言之，是對一個歷史事件能做足充分的準備，並為其提出有證據的歷史解釋，同時，也可進行感性的體會。

在感性的體會上：必須能在一則歷史事件或故事中體會其「寓意」，而不能只看見聳動的字詞、聽見精彩的情節，也能進入事件中歷史人物

的心境，當兒童以人的心態去做價值決定時，會讓這個歷史議題更具討論意義。但是，因為兒童在心智與認知的發展，對於歷史事件提出的道德判斷可能會有誤差，然而教師必須知道這些誤差並無關「對」「錯」。在歷史教學中結合了理性與感性，我們應該喜於兒童能夠自主地在歷史中有所感受（感性），也能獨立運作思考的力量（理性），更應知道無論理性或感性都只是教學的部分，而非整體，唯有在適當的時機相輔相成，才是學習的最佳狀態，就像本文在此強調的「在圖像（感性）裡看見歷史（理性）」一樣。

在國小的臺灣史教材中，「鄭成功」的形象與功過是一個可供理性與感性教學的對象，以翰林版五下社會教科書的「荷蘭人向鄭成功投降圖」（王淑芬、張益仁主編，2010：34-35）說明之。

該圖屬於漫畫類的歷史想像圖。雖然影像傳達的訊息有先天時空上的侷限性，但仍不失其作為史料參考的依據，圖像是死的，歷史解釋是活的，如何讓一張圖像活過來？憑藉的就是歷史解釋（鄭天凱，1999）。尤其用漫畫描繪一個歷史事件更有失真的限制，但是卻很容易引發學生學習興趣，故教師必須善用解讀圖像的技巧。教科書中的「荷蘭人投降想像圖」，從理性層面探討：可先從服裝與容貌判定是哪兩個國家（或軍隊）在進行儀式？或從圖中畫面思考這張圖發生的地點？再從雙方的姿勢與態度，去思考發生了什麼事？為何荷蘭人要投降？最後則試想：鄭成功到臺灣後獲得了什麼、荷蘭人離開後失去什麼？

荷蘭人向鄭成功投降的想像圖在坊間另有不同版本，教師可提供讓學生進行比對與討論，進而建構學生自己的歷史知識。如《漫畫臺灣歷史（三）：荷蘭、西班牙在臺灣》（杜福安，2002：12）的「荷蘭人投降想像圖」，或丸山正彥（1895）的「荷蘭人投降想像圖」。

從兩張圖片，在「理性層面」上，教師可提兩個問題：

（一）將課本的圖跟這兩張圖做比較，你有發現什麼不同的地方？請說說看。翰林版的圖將受降處畫在海邊，鄭氏與荷人皆為站姿，荷蘭人只

是稍稍低頭，並無明顯表現出所謂「被逐出臺灣」敗方跡象，戰爭的「結果」是一場和平的談判。坊間的兩張圖則將受降處畫在營帳內，鄭成功與荷蘭人有位階之分，勝方高高在上，荷蘭人則採跪姿在下。

(二) 這些圖中的鄭成功有什麼不一樣？你覺得為什麼有這種差別？從圖 1 的資料來源能發現圖中鄭成功是由「日本人」畫的，以草莽風格替代了普遍認知的鄭成功是儒生的模樣。教師必須提醒學生，繪圖的時間點、繪圖者身分都是值得再探究的重點。如 1895 年，日本在甲午戰爭戰勝中國，是否因此有任何醜化戰敗國之因素？抑或草莽風格比較貼近原本鄭家的海盜背景？還是只是單純的畫風不同？從圖畫的討論中，「歷史」的主觀與客觀再次被清楚地強調。

另外，翰林版五下社會教科書利用「民族英雄鄭成功鹿耳門登陸紀念碑」的方式呈現了所謂的「民族英雄」(王淑芬、張益仁主編，2010：35)，這也是值得探究的一件事。

「民族英雄鄭成功」在以往教科書的敘述中常為編者所徵引，如民國 57 年《國民小學社會第四冊》：「鄭成功抵抗清兵，復興明室；大敗荷蘭此國際強敵，光復臺灣，恢復失土。」(國立編譯館主編，1968：5-6)；民國 64 年《國民小學生活與倫理第十二冊》(國立編譯館主編，1975：28-29)，則以「負責」為題介紹鄭成功反清復明的事蹟，文中說明他建設臺灣，以圖光復大陸，文末則對其愛護國家、民族，不怕危難不畏生死之精神，加以讚揚。因時空背景的不同，為避免政治意識的干涉，如今在教科書中已不復見類似敘述，到了民國 99 年，《國民小學社會第六冊》敘述「鄭成功為了取得反清的根據地，決定驅逐在臺灣的荷蘭人」(王淑芬、張益仁主編，2010：34)，已與以往的敘述有很大的不同。唯獨書中紀念碑圖的呈現，不免又使人與之聯想，或有可能在教學時引發爭議。然而，鄭成功是「哪一個民族」的英雄呢？以臺灣的住民來看，是閩人、粵人，還是原住民呢？

看看下面這則故事，再進行「感性層面」的問題討論(黃道遠，2011：

68) :

鄭成功是明朝遺臣。他本來是海盜頭子鄭芝龍的兒子，在鄭芝龍投降清朝後，便繼承他父親龐大的海上事業，並一邊從事征討滿清的工作。後來，征討滿清的南京之役失敗後，他積極取得「臺灣」，作為他可以持續進行貿易的地點，並以粗暴手段毀棄原本在臺灣的荷蘭人建設。

鄭成功到臺灣之後，為了養活龐大的軍隊士兵，實行了「屯田政策」。他派軍隊將士到臺灣各地開墾，可是當時的土地大部分是由原住民耕作的，在荷蘭時代，是政府管理形式下的「王田」。在鄭成功的政策下達之後，各地將士便開始入侵原住民的土地，即使原住民極力抵抗，還是難逃厄運，有的走向滅社屠村之路、有的則是發生慘重的殺戮戰爭。為了屯墾占地，鄭家軍對原住民造成了一定程度的傷害。

鄭成功自行改臺灣為「東都」，並設立一府兩縣，似乎宣告著占地為王的姿態，著手規劃各種文教與行政制度，成為臺灣的第一個漢人政權。

教學的感性樣態除了引發追求真理的動機外，亦可透過引人入勝的議題讓教學變得精彩，這則故事提供了一個不同於一般英雄式敘述的鄭成功樣貌，或許可以同時滿足歷史從不同思維求真、以及激發求知慾等兩個條件，但在感性層面的討論中則必須注意文章敘述的用字遣詞，如滅社屠村、占地為王等用語，如果能夠引導學生理性地找出佐證資料，那麼，教學會更貼近完整。由此，教師可以提問：

1.你原本心目中所認識的鄭成功是什麼樣的人？為什麼你會有這種說法呢？印象是從何而來。

2.你認為鄭成功應該實行「屯田政策」嗎？你的理由是什麼？試著由好處及壞處討論。

3.你知道其他有關鄭成功的故事嗎？說說看跟這個故事有何不同？

這則故事顛覆了教科書的說法，教師必須在前後一貫的脈絡中（從教科書圖像、補充坊間版的圖像、故事），利用問題引導讓學生進行思

考，並提醒不同的歷史資料與解釋，會創造出不同的歷史知識。無論是圖像或文字故事，都需要注意歷史的「探究」本質，要能深層的求知，不能只是看見「表面」的精彩圖案或特殊字詞，而流於一種樂趣化的生理情緒，就像看完補充圖像及故事，可能會驚呼：「哇！原來鄭成功還有這一面喔！」卻不去探討為什麼鄭成功必須有這一面。

三、營造具想像力的教學情境 —— 想像一下先民渡海來臺的景象

Eisner (2002b: 93) 認為所有的學習基本上都是「根植於情境中」(situated learning)，就是前述提到教師必須營造歷史情境氛圍的說法。

情境學習理論強調知識蘊含於情境之中，情境並無客觀的知識存在，必須透過個體在情境中，以其既有的認知架構「主動地」建構知識；每個人的認知結構不同，個人建構知識的過程也受其既有知識與認知能力的限制。情境學習也可以借用 Dewey 所倡導的「從做中學」(Learning by doing) 說明知識形成的詮釋與理解，人處於情境中會自然地接受其規範與活動意義，從而耳濡目染與潛移默化。所以，在我國教育一貫培養被動學習的兒童而言，情境學習認知要加強的是兒童在「學習資源」的情境脈絡中，¹與發現蘊含於其中的有用訊息產生意義，藉由與教師與同儕的互動建立個人的認知 (王春展，1996：54-56)。

情境學習因為重視主動探索的特性，並考慮到「情境」如何被營造，所以經常被使用在資訊、媒體、數學等領域，因為這些領域的情境容易取材於我們現有的生活中，資訊領域甚至可以營造不可知的未來情境。然而，歷史是一門人文學科，鮮少有人將情境學習的學說應用在歷史教學的研究上，雖然現場教師知道必須營造歷史情境幫助教學，但是應該

¹ 在歷史教學中的學習資源，其實就是提供相關議題的「史料」。史料與歷史知識是相互依存的，必須要擁有與史料有關的歷史知識，才能展開處理史料證據的活動。如果沒有歷史知識做基礎，所謂鑑別史料，重建史實，只會變成一種「猜謎遊戲」，反而失去了歷史教學的意義 (周孟玲，1998：46-47)。

怎麼做呢？

情境學習在歷史教學中是一個相當重要的環節，歷史的本質之一是在學習史家的工作，所以歷史教學應該讓學生像歷史家一樣，使用「神入、想像、同情」的能力，並且透過「史料」去建構對過去的歷史圖像。簡單來說，兒童可以在一張圖畫、地圖、舊照片、古蹟等不同史料之中，從中了解其欲傳達之訊息，然後使自己置身於過去的時間當中，試想當時的社會與人民的生活，便是情境學習在歷史教學中可以發揮的普遍作用。情境學習理論主張學習不可以抽離活動的情境，所以學習者應該在真實的學習情境與活動中，主動操作所學知識，如此方能建構、習得有意義的知識，成為自己的知識。

所以，教師提供的史料必須與課堂討論緊密結合，否則會失去真實化的學習感，兒童也會陷入空泛的思考且易產生無關於課堂與教材的疑惑。總之，在歷史教學中提供史料、提問、分享與批評、討論、視聽欣賞都是有利於情境學習的方法。

從以上述觀點來看翰林版五下社會教科書的「漢人偷渡來臺想像圖」(王淑芬、張益仁主編，2010：40-41)。先理解其歷史情境為：清朝時的中國東南居民，因地瘠民貧，生存困難，故雖然有禁令規範，仍然無法阻擋人民外移，即使冒著生命危險甚至違反法紀偷渡，也要橫越黑水溝到臺灣。教師再帶領學生想像圖畫的重點：

(一) 畫中「翻船、落海」畫面：渡臺者可能遇到巨大風浪而沉船溺水等危險，並配合〈渡臺悲歌〉前四句：「勸君切莫過臺灣，臺灣恰似鬼門關，千個人去無人轉，知生知死都是難。」

(二) 畫中「岸上不同樣態的民眾」畫面：為何有些渡臺者可平安上岸、有些偷偷摸摸、有些則被官兵制伏？與當時發給申請過臺人民的「驗票單」、「切結書」有關。

(三) 觀察渡海來臺的人民「性別」：為何清一色都是男性？探討渡臺禁令的內容，並配合俗諺：「有唐山公，無唐山媽」、「红柿上樹頭，

羅漢腳目屎流」、「大厝是媽祖宮，曠床是戲臺頂」的討論。

〈渡臺悲歌〉主要描述客家人從原鄉克服萬難來到臺灣求生存的故事，所以與教科書圖像是互相呼應的，尤其用「恰似鬼門關」的說法，更可讓讀者如實地感受艱苦的情境。本文在第二節曾提及從「存在主義」的角度思考，教師應帶領學生去經歷不同的場景與經驗，所以，兒童學習歷史時首先應在老師的帶領下，體會先民生活環境的困難時須以當時境況去思考：在海上遇到困頓時，如何排解心中的不安（先民多以媽祖信仰作為心靈寄託），這些先民即使安全上岸，還會遇到與平埔族的文化差異、語言不通、思念家鄉等問題，以及如何開發土地及水源等生活上的困境，你覺得他們怎麼處理？除了透過討論去想像情境，另外建議用「戲劇」方式表現。

Pinar（1995）整合了眾家意見後歸納出「課程即戲劇」的見解，他進一步引述了 Grumet 於 1976 年的說法：表演者可透過戲劇的訓練與排演過程，逐步解開原本存在於心中的疑惑，也會試著從不同角色的立場去思考一個事件，學生更能夠在表演中帶領自己的身體、情感、思維、語言去有意識的感到自己在做什麼（引自鍾啓泉、張華譯，2003：611-613）。循此，用戲劇去經驗歷史確實是一個很值得嘗試的方法：讓學生用掃把當船槳，拚命地划，卻不敵劇烈搖晃與狂風暴雨中，努力克服卻依然有人落海，傳說中的福爾摩沙卻依然在遙不可及的遠方……船上起了爭執，有人想折返、有人則意志堅定、有人向媽祖祈禱、有人瑟縮在船角哭泣……。

國內已有實踐的實例，魏汝倩（2010）從事 17 世紀的臺灣史教學，總共運用了 15 種戲劇策略，研究發現透過戲劇可以讓學生活化知識，體會不同時空的角色，強調戲劇特點應融入課堂的討論與參與，但不要求最終的展演，這樣學習歷史才能隨時產生「歷史畫面」，進而進入「歷史情境」中。其中強調了「教師的歷史知識一定要充足」，才能在即興的表演中做出歷史事實的判斷，並在表演後進行再次澄清與說明，學生

即可修正錯誤的認知。如同 Eisner (1985b: 176-177) 所言：「教學的結果經常是在教學過程中發展出來的，此外，教師應常有創新的方式來應對偶發及不在預期中的事件。」

在歷史教學上藉由圖像、戲劇營造情境，便可讓歷史課變得鮮活！這是一種可隨時創新的教學技巧，目的在於讓學生「體驗」，也是為了讓學生能有活生生的經驗 (lived experience)，這與日常生活世界的實際 (practical) 不同，「體驗」追求的是更深層次的經驗，去反思對事物理所當然的看法。在歷史教學中最需要的即是這種反思能力，而非一味的背誦與記憶。

肆、結語

經由整理各家學者對教學藝術性的陳述以及教學實務上的舉例，最後不免要再次強調教師是其中的重要關鍵，畢竟教材、師生、情境皆互有關聯 (related)，這些都是教師教學中經驗美感的一部分 (洪詠善, 2009: 6)。我們鼓勵孩子在學習過程中提出自己的看法，或者針對他人的看法做出回應，無論是提出看法或是做出回應，都要立基於一個良好班級氣氛的基礎，學生才能放心又勇敢地發聲。

西方學者不斷地提醒我們身為一位教師所要具備的條件，如 Eisner (2002b: 70) 主張：「學習不只是一要問『學生學到什麼』，而是教師如何在最初的重要時刻播下種子，這些藏在學生心中的種子，何時會開花？是不可預期的。」Greene (1995: 12-13) 也說：「展現教學熱忱的教師確實能夠喚起學習者提出心中的疑惑，並且會促使學生在學習過程中告訴自己要調整學習步調，並建立自己的認知方式。」Schön (1983: 332) 則言：「一個具反省能力的教師會傾聽他的學生，假如他願意聽學生說些什麼，他的教學行為就有可能超越原本的課程計畫。」超越既定標準化、科學化的課程，正是美學觀點所期待的 (Eisner, 2002b)。從 Eisner、

Greene、Schön 的說法來看，有熱忱、反省教學、改變單方面講述並聆聽學生聲音的教師，是身為一位教師的首要條件。以此勉勵正在現場從事歷史教學的教師，教科書的知識實需透過您藝術性教學的轉化，方能與孩子共同書寫教學的新頁。

參考文獻

- 丸山正彥（1895）。臺灣開創鄭成功。東京：共遊舍。
- 王乃耀（譯）（1998）。Falk Pingel 著。不同國家與地區的不同背景所進行的國際教科書分析理論問題與實踐經驗（International textbook analysis against different national/regional backgrounds: Theoretical problems and practical experience）。載於張元、周樑楷（主編），方法論：歷史意識與歷史教科書的分析編寫國際學術研討會論文集（頁 49-60）。新竹市：國立清華大學歷史研究所。
- 王春展（1996）。情境學習理論及其在國小教育的應用。國教學報，8，53-71。
- 王淑芬、張益仁（主編）（2010）。國民小學社會第六冊。臺南市：翰林。
- 吳翎君。（2004）。歷史教學理論與實務。臺北市：五南。
- 李金鳳（譯）（1996）。K. W. Hoskin 著。教育與學科規訓制度的起源：意想不到的逆轉（Education and the genesis of disciplinarity: The unexpected reversal）。載於文化／社會研究譯叢編委會（編），學科、知識、權力（頁 23-55）。香港：牛津大學出版社。
- 李雅梅（2008）。九年一貫課程歷史教育問題之探討——以中、小學教科書中臺灣歷史文本為主。國立臺北教育大學社會教育系碩士論文，未出版，臺北市。
- 李雅婷（2010，3月）。「想像」為核心之課程與教學：以 Maxine Greene 之美感教育與敘事課程策略為例。論文發表於國家教育研究院籌備處與國立編譯館舉辦之「美學取向課程與教學理論建構與應用」學術論壇，臺北市。
- 杜福安（2002）。漫畫臺灣歷史（三）：荷蘭、西班牙在臺灣。臺北市：玉山社。
- 杜維運（1997）。史學方法論。臺北市：三民。
- 周孟玲（1998）。英國近二十年中學歷史教育狀況及研究成果。歷史教學，10，46-47。

- 周孟玲（譯）（1997）。Peter Lee 著。爲什麼學習歷史（Why learn history?）。*清華歷史教學*，8，4-20。
- 周珮儀（2002）。國小教師解讀教科書的方式。*國立臺北師範學院學報*，15，115-138。
- 林良（2010，3月26日）。用故事教育孩子。*國語日報*，5版。
- 林逢祺（2010，3月）。教學的「遊戲」結構。論文發表於國家教育研究院籌備處與國立編譯館舉辦之「美學取向課程與教學理論建構與應用」學術論壇，臺北市。
- 林慈淑（2002）。歷史教與學的鴻溝——英國兒童歷史認知的探究（1960's-1990's）。*東吳歷史學報*，8，153-190。
- 洪詠善（2009，11月）。教學的美感經驗如何可能。論文發表於國家教育研究院籌備處與國立臺北教育大學課程及教學研究所舉辦之「美學取向課程與教學理論建構與應用」學術論壇，臺北市。
- 國立編譯館（主編）（1968）。國民小學社會第四冊。臺北市：國立編譯館。
- 國立編譯館（主編）（1975）。國民小學生活與倫理第十二冊。臺北市：國立編譯館。
- 陳伯璋（2005）。從課程改革省思課程研究典範的新取向。*當代教育研究*，13（1），1-34。
- 陳錦燕（2007）。戰後臺灣國民小學教科書中的民族建構。國立新竹教育大學區域人文社會學系碩士論文，未出版，新竹市。
- 黃政傑（2002）。重建教科書的概念與實務。*課程與教學季刊*，6（1），1-12。
- 黃道遠（2003）。國小歷史教學的反思、理論與實際。國立新竹師範學院社教系碩士論文，未出版，新竹市。
- 黃道遠（2011）。Maxine Greene《教師即陌生人》之理念實踐於教科書的轉化。*研習資訊*，28（3），16-71。
- 歐用生（2009）。尋找教學的詩性智慧。*研習資訊*，26（4），19-26。
- 鄭天凱（1999）。圖像史料解讀與運用概論——以臺灣乙未攻防戰的幾幅照片爲例。*宜蘭文獻*，42，47-76。
- 鍾啓泉、張華（譯）（2003）。W. F. Pinar, W. M. Reynolds, P. Slattery, & P. M. Taubma 著。理解課程：歷史與當代課程話語研究專論（Understanding curriculum: An introduction to study of historical and contemporary curriculum discourses）。北京市：教育科學出版社。
- 簡紅珠（2004）。從教學的道德性與藝術性論教學評鑑的盲點與限制。*教育研究月刊*，127，55-62。
- 魏汝倩（2010）。戲劇教育策略融入國小五年級歷史教學之行動研究——以臺灣荷西時期（1624）至清領初期（1698）爲例。國立臺南大學戲劇創作與應用學系碩士論文，未出版，臺南市。

- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1985). Personal practical knowledge and the modes of knowing: Relevance for teaching and learning. In E. W. Eisner (Ed.), *Learning and teaching the ways of knowing* (pp. 174-198). Chicago: University of Chicago Press.
- Egan, K. (1989). *Teaching as story telling: An alternative approach to teaching and curriculum in the elementary school*. Chicago: University of Chicago Press.
- Eisner, E. W. (1985a). Aesthetic modes of knowing. In E. W. Eisner (Ed.), *Learning and teaching the ways of knowing* (pp. 23-36). Chicago: University of Chicago Press.
- Eisner, E. W. (1985b). *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs* (2nd Ed.). New York: Macmillan.
- Eisner, E. W. (1994). *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs* (3rd Ed.). New York: Prentice Hall.
- Eisner, E. W. (2002a). *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs* (3rd Ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Eisner, E. W. (2002b). *The arts and creation of mind*. New Haven, CT: Yale University.
- Grossman, P. L. (1995). Teacher's knowledge. In W. Anderson (Ed.), *International encyclopedia of teaching and teacher education* (pp. 20-24). Oxford: Pergamon Press.
- Greene, M. (1995). *Releasing the imagination: Essays on education, the arts, and social change*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Green, M. (2001). Reflections on teaching. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 83-89). Washington, DC: AERA.
- Nash, G. B., Crabtree, C. A., & Dunn, R. E. (1998). *History on trial*. New York: Vintage Books.
- Pinar, W. (1995). *Understanding curriculum*. New York: Peter Lang.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. London: Temple Smith.
- Schwab, J. J. (1969). The practical: A language for curriculum. *School Review*, 78, 1-23.