

第二章 創造思考的歷史教學理論

為了要進行創造思考的歷史教學實驗，必須先探討創造思考教學的理論，釐清其涵義和原則；確認教學模式、明瞭教學時的發問技巧等。在這方面，前人已提供相當多的相關研究建議，可讓筆者站在巨人的肩膀上，避免錯誤的嘗試及得到許多無形的助益，因而得以擴展創造思考教學的實證研究範圍。

一般教育理論的研究常侷限在文獻探討而缺乏實踐的評估，難免有閉門造車的情形；中學教師們也大都日復一日的重複相同的教學方法，甚少從教育理論中尋找更具創意與巧思的教學策略，以致因循故舊而事倍功半。故本研究首先擬探討歷史教育和創造思考教學的理論、目標，並將兩者目標之吻合處相結合，建立一套「創造思考的歷史教學」目標和理論架構，期能有助於改善歷史教學的品質。

第一節 創造思考教學的理論

杜佛勒(Alvin Toffler)在他的名著「未來的衝擊」(The Future Shock)一書中，指出未來的社會將具有三種特性：新奇性、多樣性、暫時性。英國科學家何勒(Hoyle)說：「今日不重視創造思考的國家，明日即將淪為落後國家而蒙羞」⁵⁶因此，讓學生學習如何面對未來變動不居的社會，把握解決問題和創造革新的方法，乃成為一個人生活中極為重要的能力，故解決問題和創造思考能力的培養，遂成為教育學者所重視⁵⁷。

教育學者梵·潘齊(Von Fange)也說：「創造 - 就是創造者依

⁵⁶ Hullfish, H. G., & Smith, P. G. (1961) Reflective thinking: the method of education, New York: Dodd, Mead and Company. pp.

⁵⁷ 陳英豪、吳鐵雄、簡真真，〈創造思考與情意教學〉，高雄：復文圖書出版社出版，第1頁，民國83年。

據個人的才能，將既有的素材，加以重新組合之意」，創造的成果被視為個人內在潛力，經過思考而表現出來的⁵⁸。而這些創造的潛力是有賴教育所培植的，但今日學校教育常常只偏重邏輯的訓練、知識的背誦，讓許多本有多方面創造力的學生備受壓抑、忽略。

創意思考教學就是為了培養創造思考能力的教學，其目的有二：一為鼓勵教師改進教學方法，充實教學內容；二為激發學生創造的動機，以培養思考力⁵⁹。而學生能在一個有利於創造思考的教學環境下學習，就不再是一個被迫去記憶、儲存、練習、反芻別人知識的機械，而是一個能獲得自己產生知識喜悅的「人」⁶⁰。

這就是為什麼我們需要創造思考教學的原因。

一. 創造思考教學的涵義

有關創造思考教學的論述極多，各家敘述未盡相同，茲舉下列數例說明之。教育心理學者張玉成⁶¹，曾對創造思考的意義與本質歸納為九點：

- (一) 創造性思考是人類心智能力之一，屬於高層次認知歷程，但與智商有別。
- (二) 創造歷程已有軌跡可循，各家主張不同，但大致可知創造之發生始於問題的覺察及確定，繼以心智活動的探索，方案的提出，而終於問題的解決與驗證。
- (三) 創造思考運作過程中，首須保持新奇求變，冒險探究精神。

⁵⁸ 彭震球，〈創造性教學之實踐〉，第 2 頁，台北：五南圖書出版有限公司出版，民國 89 年。

⁵⁹ 張添洲，〈教材教法：發展與革新〉，第 279 頁，台北：五南圖書出版有限公司出版，民國 89 年。

⁶⁰ 陳英豪、吳鐵雄、簡真真，〈創造思考與情意教學〉，高雄：復文圖書出版社出版，第 2 頁，民國 83 年。

⁶¹ 張玉成，〈思考技巧與教學〉，第 303-314 頁，台北：心理出版社出版，民國 82 年。

- (四) 創造性行為是目的性行為之一種，其成果常以新穎、獨特為要求。
- (五) 創造思考須以知識經驗為基礎，不能無中生有。
- (六) 創造能力是知情意結合，多種思考歷程並用的結果。
- (七) 創造能力高者有與眾不同的人格特質。
- (八) 創造行為如何發生，仍待研究探討。
- (九) 創造性思考，可經由教育訓練而與增強。

由上可知創造思考非智商高者的專利，它不受先天所限，是一種可經由後天培養而激發的能力；它可以讓學生不只是死讀書，還能將這種能力運用在判斷、分析、解決問題上。這在在證明「創造思考」是教學的重要目的及方向。

歷年來國內學者對創造思考教學都相當重視，但由於實踐的方法各有不同，因此有許多不同的定義。有的是從教師方面著眼，是指教師基於教育理念與創造思考之原則，所設計的教學活動歷程，融合各種教學方法和創造思考教學的技術與策略⁶²；有的是從學生方面表達，乃是指能激發學生興趣，鼓勵學生表達與容忍學生不同的意見，不急著下判斷的教學方法或環境⁶³；有些注重能力培養，如培養學生流暢力、變通力、獨創力、精進力⁶⁴。總而言之，創造思考教學乃是指具備創造思考教學理念的教師，注重學生的個別差異、學習的動機與潛力，並透過設計的教材、教學方式及情境，引發學生的創造思考能力。

⁶² 李錫津，〈創造思考教學對高職學生創造力發展能力之影響〉，第 35 頁，國立台灣師範大學教育研究所，碩士學位論文，民國 76 年。

⁶³ 林幸台，〈創造性教學對才賦優異者創造力發展的影響〉，第 56 頁，國立台灣師範大學教育研究所，碩士學位論文，民國 63 年。

⁶⁴ 陳英豪、吳鐵雄、簡真真，〈創造思考與情意教學〉，高雄：復文圖書出版社出版，第 9 頁，民國 83 年。

另根據史登堡(Sternberg, R. J.)的智慧三元論⁶⁵指出，人類的思考模式有三，即分析性思考、創意性思考、實用性思考，創造思考是其中的思考模式之一。現將其擁有不同思考模式之學生的特性比較如下：(表 2-1)⁶⁶

分析性思考	創意性思考	實用性思考
成績高	成績中等或偏低	成績中等或偏低
考試分數高	考試分數中等	考試分數中等或偏低
喜歡上學	覺得學校拘束	覺得學校無趣
教師疼愛	教師眼中的麻煩學生	教師眼中思想雜亂的學生
適應學校生活	學校適應不良	學校適應不良
聽從指令	不喜歡聽令行事	想知道功課或指令的用處
能看出理論的缺點	喜歡創造理論	喜歡實際運用理論
批判性強	點子多	常識豐富
照規定行事	我行我素	喜歡置身在現實情境中

表 2-1：不同思考模式之學生的特性

從表 2-1 的內容可知，在學校中擅長分析思考能力的學生是深受教師疼愛的，而具有創造性思考特性的學生卻是受到忽略甚至抑制，這不但不符合教學的目標，且使此類學生出了校門後的發展受到限制，並對整個國家社會來說也是一種人才的損失。故

⁶⁵ Sternberg, R. J. Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence. New York: Cambridge University Press. ; Sternberg, R. J. (1988) The triarchic mind: A new theory of human intelligence, 1985. New York: Viking Press. ; Sternberg, R. J. Successful intelligence. New York: Simon & Schuster, 1996.

⁶⁶ 李弘善譯，Sternberg Robert J & Spear-Swerling Louise 著，思考教學，第 18 頁，台北：遠流出版社出版，民國 89 年。

若教師能明瞭創造思考教學的涵義和本質，必可對具有此種思考向度的學生加以鼓勵，使教學不會偏重培養其中一種能力。

二．創造思考教學的原則

為期有效發揮創造思考教學的理想，教師的教學活動必須遵照相關的原則。有關創造思考教學的原則，國內外的專家提出了相當多激發創造思考的原則，茲僅就其中部分專家的看法來歸納分析如下：

- (一) 曹治中⁶⁷曾綜合林幸台⁶⁸、費氏⁶⁹所提出的創造思考教學原則如：教學方法注重激發學生的興趣，重視學生提出的不尋常問題或意見；支持並鼓勵學生應用想像力提出不平凡的想法或觀念，不妄加批評，並接納學生的錯誤和失敗；因應學生的個別差異，提供學生充分的時間思考，鼓勵每個學生都參與活動；提供自由、安全、和諧的情境，促進師生、同學們相互尊重和接納的氣氛；提供並鼓勵自發學習的機會，多從事課外的學習活動；學生能充分利用語言、文字、圖畫等方式，充分表達自己的想法，展示自己的作品，教師並能分享全班同學的創造成果；教師的教材教法要多變化，學習活動以學生為主體，教師不獨占教學活動，盡量激發學生的想像力；教師應提供不作評價的練習或嘗試機會，對學生的意見或作品，不立刻下判斷，等待意見都提出後，師生再共同評估。

從其中的敘述中可知，對教師而言，創意思考教學最重要的是教學心態的轉變，不能再是一套教法數十年如一日，必須真正

⁶⁷ 曹治中，〈創造性思考教學在國民中小學鄉土地理教學上的應用〉，《教學與研究》，第18期，第210頁，民國85年。

⁶⁸ 林幸台，〈創造性教學對才賦優異者創造力發展的影響〉，第63頁，國立台灣師範大學教育研究所，碩士學位論文，民國63年。

⁶⁹ Feldhusen, J.F. & Treffinger, D.j. Creative thinking and problem solving in gifted education. Texas: Kendall / Hunt Publishing Company, 1980.

落實「教學相長」。學生是學習的主體，所以教師應適應個別學生的差異及不同的潛力，而不是要求學生去配合教師的習慣教法。若教師能秉持這樣的心態與做法，慢慢的學生也可感受到自己是學習的主角，不再是台下排排坐、靜靜聽的被動式學習。至於教師也能從學生個別的回應中激發出更多創新教學的火花，讓師生同步在嘗試中、跌跌撞撞中成長。且創意思考教學不只是在認知、技能方面尋求精進，他亦注重情意態度的薰陶，讓學生在此一教學環境中體會尊重個人、接納異見的氣度。

(二) 泰伯雷克⁷⁰也綜合各家文獻提出 15 項創意思考教學的原則如：塑造教室中既不完全自由，也不過度權威的均衡氣氛；允許學生獨自地工作；當教室發生狀況，分心干擾時，教師具有耐心和變通的原則來因應；容許學生經驗錯誤（活動中的錯誤，是一個難得的經驗）；容許學生提重要問題；了解慣性、定型性活動，並鑑賞所費時間，所呈現觀念的品質，以及學生的興趣；安排遊戲時間，並提供操作和遊戲的材料；藝術活動時，使用白紙，而不以複本或半成品來著色，以避免樣板化；鼓勵學生作一些從未做過的事，以及和別人完全不一樣的事情；提供許多機會，讓學生寫下故事、詩歌和信件；和學生共享創造性的成品；保護學生的創造力，以免受評鑑或其他學生嘲笑；運用社區資源，如圖書館、工廠……和社區具創造性成人；輔導父母，使之能了解並欣賞子女的創造性努力；讓自己的觀念支流自由奔放，有勇氣試試這些觀念。

從其中可知曉，創意思考教學除了注重教室中師生的互動外，還可配合利用社區、社會資源及親師合作，並且讓學生從活

⁷⁰ Timberlake, P. 15 ways to cultivate creativity in your classroom, *Childhood Education*, September/ October, 1982.

動中自然發揮其創意、潛能，讓學習非限於知識象牙塔中。

(三) 李錫津⁷¹亦曾提出 8 項創意思考教學的原則如：民主原則 - 師生相互激盪，觀念源源產生時，接納多樣化意見和觀念；彈性原則 - 異見和創見泉湧時，不拘泥任何激盪方式，唯一目的就是激發奇想；共鳴原則 - 觀念新生、你來我往、相互增補、相互呼應，不強行引導；共同參與原則 - 沉默的人一樣會有新點，人人參與，才能收到真正效果；溝通原則 - 教學之前、觀念阻塞時，加強師生、學生間的溝通，可激發新觀念；積極原則 - 旺盛的企圖心常是成功的主因，創造思考教學亦然；激勵原則 - 時加激勵，是教學中、師生間最直接有效的回饋；延緩判斷原則 - 可避免才剛萌生的創造之苗受到抑制。

從其主張中可以知道創造思考教學的原則在培養一個師生互動良好的教學環境，不管是教師或學生，不能再以傳統上對下的教學方式為限，多加鼓勵、參與，而少抑制、權威，才能達成創造思考教學的目的。

舉例而言：教師可走下講台，聽聽各組討論的過程，適時的鼓勵每個學生發言討論，以微笑、點頭表示對他們意見的認同，可適時的以口頭或實質的獎勵來激發學生的榮譽感，有時老師的一句話會讓學生感受到重視、肯定而激勵其向學；教師多提問一些無標準化答案的問題，待學生思考討論後，與教師之間對答，可激盪出多元化又具建設性的意見；教師可鼓勵學生以各種方式表達其創見，如相聲、戲劇、歌唱、圖畫等，依學生的個別能力；平時多了解學生的想法，以作為教學的改進或補強，多利用日常之事及學生的角度與他們交流，會碰出意外的創見火花等。

⁷¹ 李錫津，〈創造思考教學對高職學生創造力發展能力之影響〉，第 41 頁，國立台灣師範大學教育研究所，碩士學位論文，民國 76 年。

綜合以上各家對創意思考教學原則的說法，可以發現與九年一貫課程所欲培養的十大基本能力，在許多方面是相當契合的。如下：

- 1.第二項的培養欣賞、表現與創新的能力與曹治中所道的「重視學生提出的不尋常問題或意見；支持並鼓勵學生應用想像力提出不平凡的想法或觀念，不妄加批評；學習活動以學生為主體，教師不獨占教學活動，盡量激發學生的想像力」泰伯雷克所提的：「鼓勵學生作一些從未做過的事，以及和別人完全不一樣的事情；提供許多機會，讓學生寫下故事、詩歌和信件和學生共享創造性的成品；保護學生的創造力，以免受評鑑或其他學生嘲笑」和李錫津所說的彈性原則：「異見和創見泉湧時，不拘泥任何激盪方式，唯一目的就是激發奇想」等原則之精神相通。
- 2.第四項的培養表達、溝通、分享的能力與曹治中所道的：「學生能充分利用語言、文字、圖畫等方式，充分表達自己的想法，展示自己的作品，教師並能分享全班同學的創造成果」和李錫津所說的共鳴原則、溝通原則：「觀念新生、你來我往、相互增補、相互呼應，不強行引導；教學之前、觀念阻塞時，加強師生、學生間的溝通，可激發新觀念」等概念相去不遠。
- 3.第五項的培養尊重、關懷與團隊合作與曹治中所道的：「提供自由、安全、和諧的情境，促進師生、同學們相互尊重和接納的氣氛；教師應提供不作評價的練習或嘗試機會，對學生的意見或作品，不立刻下判斷，等待意見都提出後，師生再共同評估」、泰伯雷克所提的：「塑造教室中既不完全自由，也不過度權威的均衡氣氛」和李錫津所說的共同參與原則和民主原則：「沉默的人一樣會有新點，人人參與，才能收到真正效果；師生相互激盪，觀念源源產生時，接納多樣化意見和觀念」等想法相似。

4. 第七項的培養規劃、組織與實踐能力與曹治中所道的：「提供並鼓勵自發學習的機會，多從事課外的學習活動」、泰伯雷克所提的：「運用社區資源，如圖書館、工廠……和社區具創造性成人；輔導父母，使之能了解並欣賞子女的創造性努力」等原則一致。
5. 第九項的培養主動探索與研究的能力與李錫津所說的積極原則：「旺盛的企圖心常是成功的主因，創造思考教學亦然」和泰伯雷克所提及的：「容許學生經驗錯誤（活動中的錯誤，是一個難得的經驗）；容許學生提重要問題；鼓勵學生作一些從未做過的事，以及和別人完全不一樣的事情」等原則不謀而合。
6. 第十項的培養獨立思考與解決問題的能力與泰伯雷克所提及的：「允許學生獨自地工作；讓自己的觀念支流自由奔放，有勇氣試試這些觀念」和曹治中所道的：「因應學生的個別差異，提供學生充分的時間思考」等目標雷同。

可知創意思考教學多年來一直是教育的重要架構與目的，不論時代是哪樣的變遷，創意思考教學的原則與精神仍是教育的重要指標，值得教師多加體會與運用。

三．創造思考的教學模式

創造思考教學的模式，就像創造思考教學本身一樣，是多變的，多樣的，適合個別差異的，每一個教師可依自己的需要與實際情況，擷取或創造屬於自己的教學模式。下面就 4 種創造思考教學的模式分別舉實例說明⁷²：

（一）基爾福特(Guilford)創造思考教學模式(見圖 2-1)：

Guilford 根據其智力結構理論，設計出一種以解決問題為主的教學模式(a structure-of-intellectproblem-solving

⁷² 陳龍安，〈創造思考教學的理論與實際〉，第 57 頁，台北：心理出版社有限公司出版，民國 77 年。

model)⁷³，強調問題的解決以知識經驗為基礎，運用擴散性或聚斂性思考的運作，而獲得問題的解決⁷⁴。

以「西安事變」的教學為例，此一主題中，教師先提及張學良在事變發生前的心境：「他是公子哥出身，一帆風順，對人間失意、受困了解不深，可能會把世情看的比較容易，他自己說自己『不計利害、膽大妄為』，有些江湖氣質，也易魯莽壞事。因為他父親被日本人炸死於皇姑屯，再加上東北自民國 20 年後為日本所佔據，他身上自然背負著對日本的國仇家恨。且九一八事變後，他個人被戴上『不抵抗將軍』稱號，東北軍和張學良備受壓力，而以蔣中正的個性，對張學良又是一貫的回答，一定要他整頓軍隊，完成剿共工作，才有抗日回東北的可能。但蔣中正不輕易多言，絕對不會將全盤計畫一一對張學良分析解釋。因此可能在張學良的心中，理智與情緒均限於長期深深的苦悶、難堪。之後他跟著蔣中正打了幾年內戰，卻屢戰屢敗，原因是他的東北軍思念故鄉，再也無意流浪他鄉，不願內戰。加上有時情報機關在西安逮捕左傾份子，不曾與張學良商洽，他更感到身為統帥，無一事能做主，有時連面子都過不去，煩悶隱在心頭如一作一觸即發的火山」⁷⁵。

以上是教師將張學良發起西安事變的心路歷程，用心理分析的方式「輸入」學生腦中，學生就在腦中「過濾」一番——以他們之前的知識經驗為基礎，加以選擇以上所提供的資料，如張學良對東北苦難的擔憂，可與前一段所學習到的：九一八事變後的歷史發展作一結合、再經由教師的引導激起他們「認知」的運作

⁷³ Guilford, J.P. The nature of human intelligence. New York: McGraw-Hill, Inc. Pp.54, 1967.

⁷⁴ 賴美容，〈創造性英語教學策略對國小資優學生創造力和學業成績之影響〉，第 12 頁，國立彰化師範大學特殊教育研究所，碩士學位論文，民國 80 年。

⁷⁵ 國立編譯館，〈國民中學歷史教師手冊〉，第 262-263 頁，台北：正中書局，民國 89 年版。

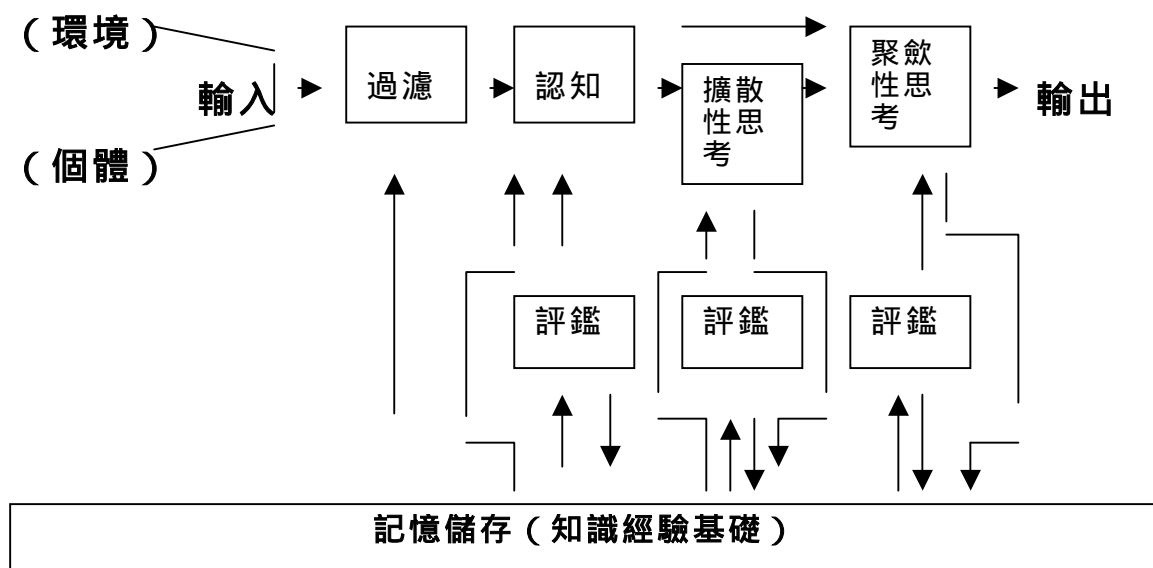
- - 讓學生了解問題的存在與本質，即有「覆巢之下無完卵」的家國憂患意識。

接著請學生腦力激盪一下（即擴散性思考）- - 醞釀各種解決問題的方法，且在擴散性思考的情況下，有些取出的資料則避開評鑑的作用，也就是 Osborn 所謂的「拒絕批判」，這在創造思考教學中非常重要⁷⁶ - - 即讓學生思考討論下列二個問題：

若你是當時的青年，在當時的歷史背景下，你會支持先安內還是先攘外？為什麼？

若你是張學良，在當時是否有比發起西安事變更佳的解決方法呢？他這樣是以下犯上的叛變行為嗎？

最後要透過聚斂性思考選擇解決問題的方案 - - 等學生分組討論後，上台發表意見，再由師生共同評鑑（即聚斂性思考）：哪一種看法是較符合當時時勢的發展？哪一種看法是較有利於國家的利益？哪一種看法是對後來歷史的發展較好的？最後選出看法是三方兼顧的，給予該組鼓勵。



⁷⁶ 賴美容，〈創造性英語教學策略對國小資優學生創造力和學業成績之影響〉，第 65 頁，國立彰化師範大學特殊教育研究所，碩士學位論文，民國 80 年。

圖 2-1 基爾福特創造思考教學模式⁷⁷

(二) 威廉氏(Williams)創造與情意的教學模式 (Cognitive-Affective model) :

Williams(1970)提出的創造與情意教學模式，目的是用來加強認知和歷程，並培養創造力和發表力，藉傳統的教材內容，發展流暢、變通、獨創和精密的思考，以及好奇、冒險、挑戰和想像的情感。此模式具有三度空間（如圖 2-2 所示）：第一層面：課程 - 學校中各個不同學科；第二層面：教師的各種教學策略；第三層次：學生在認知及情意方面的表現，而這三向度彼此都互相關聯，構成一整體⁷⁸。

舉例來說，如在第一層面中，運用「中共的成立」單元內容為例，其教學目標是了解中國共產黨成立的原由、該黨的性質與發展的模式。至於第二層面，是在教學過程中，教師經由以下的教學方法：矛盾法（發現一般觀念未必完全正確；發現各種自相對立的陳述或現象）、探索法（探索從前的一些處理事物的方法；確立新事物的地位與意義）、情境評鑑法（根據事物的各種結果，及涵義來判斷其可能性，以及檢查或驗證原來的猜測是否正確，以便指導學生能夠盱衡情境，分析利弊得失，而後才做決定）用以激發學生在認知上能有流暢的、獨特的、變通的思考，並在情意上有挑戰心（明瞭事情的可能及與現實間的差距）、冒險心（在複雜事物中採取批評）。⁷⁹

1. 矛盾法 - - 先以學生耳熟能詳的事情引起動機，即跟學生討論諾

⁷⁷ 陳龍安，〈創造思考教學的理論與實際〉，第 65 頁，台北：心理出版社有限公司出版，民國 77 年。

⁷⁸ 賴美容，〈創造性英語教學策略對國小資優學生創造力和學業成績之影響〉，第 14 頁，國立彰化師範大學特殊教育研究所，碩士學位論文，民國 80 年。

⁷⁹ 陳英豪、吳鐵雄、簡真真，〈創造思考教學的理論與實際〉，第 59-62 頁，心理出版社出版，民國 88 年 10 月五版。

貝爾原本發明火藥的目的，本是為了促進人類的幸福與社會的進步，結果卻很矛盾地成為破壞建設與殺害生命的利器。他雖然因為發明火藥而揚名利萬，卻深深為火藥導致的害處而悔恨終生，故以其畢生所得來創立諾貝爾獎，獎勵對世界有莫大貢獻的人們，尤其是創立和平獎，以為彌補其發明帶來的傷害。

2.探索法 - - 同學在之前上過『五四運動與新文化運動』的課程內容後，對民初中國知識份子傳入馬克思主義的原由有一定的認識 - 即就在知識份子尋覓救國之路，不得其門而入時，居然有一種『洋主義』宣佈可以跳過英美式的資本主義，直接到達沒有剝削的社會主義新天堂，這吻合了當時國人急切向西方取經的心理。再加上中國的思想源頭中，向來有烏托邦大同世界的美景存在，雙方於是一拍即合。⁸⁰再加上教師在此時將共產主義的意義加以說明 - 具有唯物史觀、否認私有財產、專政主義及階級鬥爭等重要概念。

3.情境評鑑法 - - 然後老師引導學生去思考五四運動後從俄國引進共產主義，其原本的理想與後來實行的情形有何差異？將這些矛盾的情形臚列比較。由這個學習中，學生可以看到世上許多事物都有正反兩面，問題是人類如何善加運用，這是許多學生以前未曾思索過的問題⁸¹。並詢問他們希望身在共產主義的統治之下嗎？讓他們去比較如台灣與對岸的政體之差異。

經過教師的教學策略引導後，學生對於教師的提問能有相當多、而迥異的回答：如本是要達到均富，卻變成均貧的大鍋飯社會、本來是要平分土地，卻變成大家都沒有土地等，從學生的回

⁸⁰ 國立編譯館，〈國民中學歷史教師手冊〉，第 193 頁，台北：正中書局，民國 89 年版。

⁸¹ 陳英豪、吳鐵雄、簡真真，〈創造思考與情意教學〉，第 208 頁，高雄：復文圖書出版社出版，民國 83 年。

答中可知他們具備了好奇心、挑戰心。

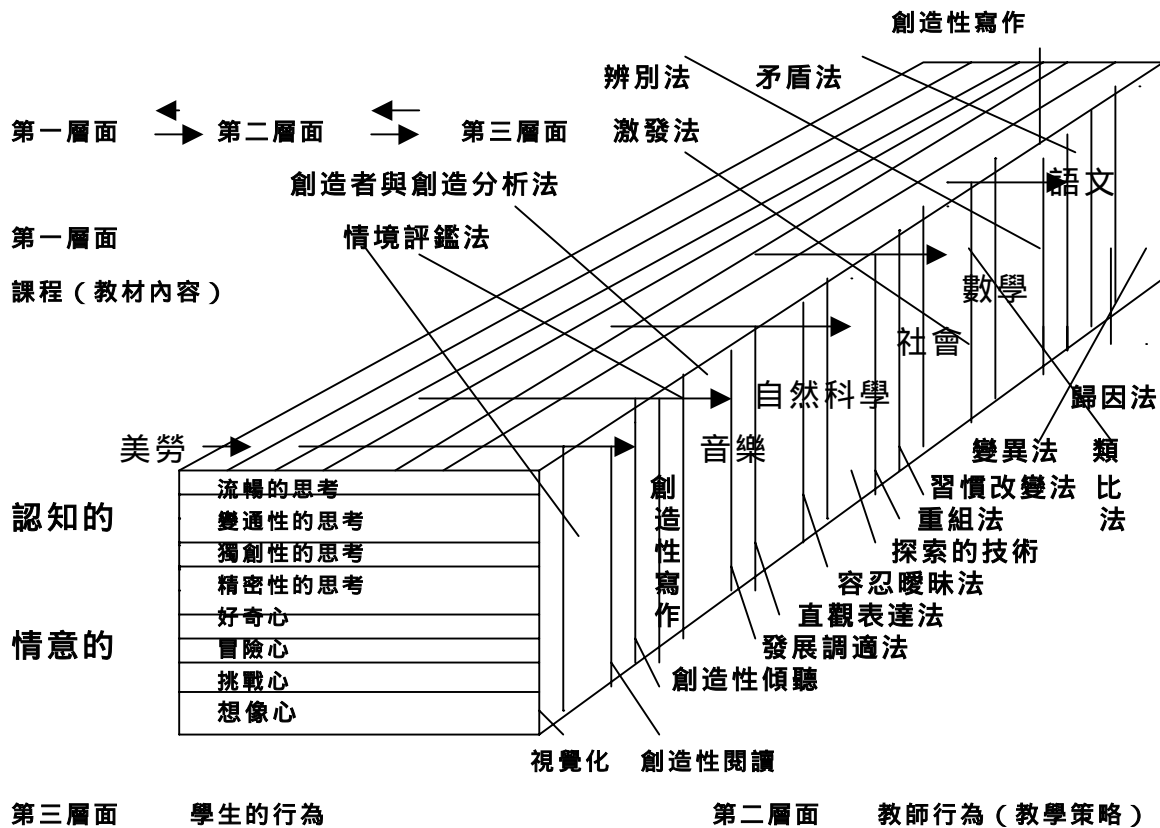


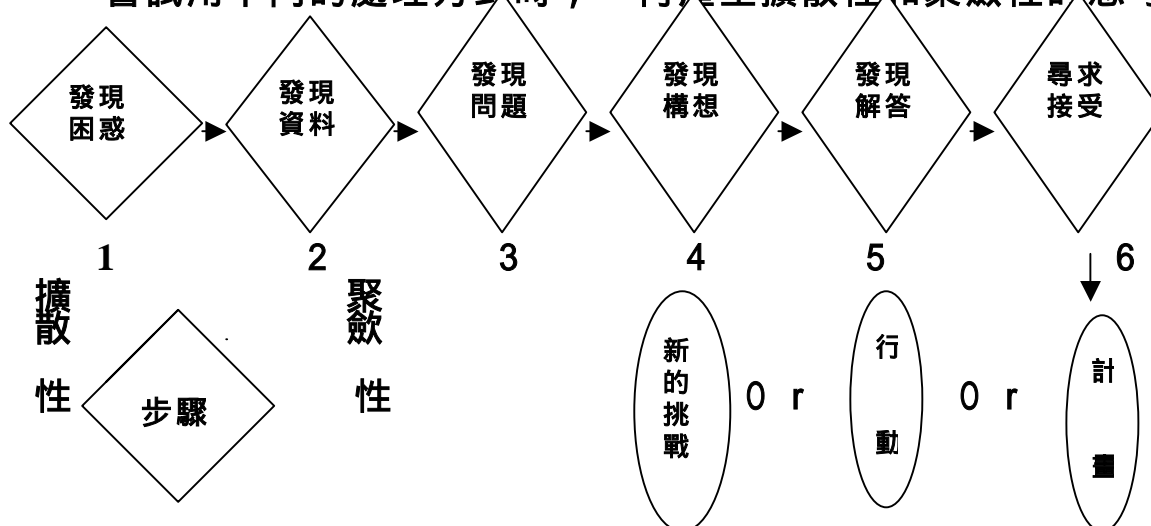
圖 2-2 威廉氏創造思考教學法

(三) 帕尼斯 (Parnes, S.J.) 創造性問題解決教學模式

帕尼斯試圖發展一個綜合性的過程，以刺激人們將想像力在實際情境中運用，此模式強調解決問題者在選擇或履行解決方法之前，要盡可能地想出多樣性的替代辦法，在思考或想出替代辦法時要延緩判斷，以免抹煞可能的更佳構想，同時要在更恰當的時機才下判斷⁸²。這模式有兩個基本假設：一是認為每個學生都具有不同程度的創造力，可以透過實例和練習增強，但一個人如果沒有預先儲備的知識則不能創造；二是教師必須建立一個能自由

⁸² 賴美容，〈創造性英語教學策略對國小資優學生創造力和學業成績之影響〉，第 12-13 頁，國立彰化師範大學特殊教育研究所，碩士學位論文，民國 80 年。

表達的環境、鼓勵幽默，也醞釀一些想法，以及要求思考的質和量。其教學模式如圖 2-3 所示(其中圖中的菱形表示每一個步驟中嘗試用不同的處理方式時，一再產生擴散性和聚斂性的思考)⁸³。



1. 發現困惑：

- (1) 擴散思考 - - 請學生提出對這節內容想更深入探討的問題有「美國對當時中國政局介入的程度有多深？」、「學生們為何支持共黨？」、「如何避免遼瀋、平津及徐蚌等戰役的失敗？」、「共黨為農民編織了哪些解放後的美夢？」、「李宗仁在這個時期所扮演的角色為何？」等等。
- (2) 聚斂思考 - - 經過思考及討論後同學對「遼瀋、平津及徐蚌戰役的詳盡戰敗原因為何？」這一問題最有興趣；教師提供一些補充資料並請同學自行搜尋可供其參考的資料。

1. 發現資料：

- (1) 擴散思考 - - What：中共決心進行決戰，由談判等守勢改為

⁸³ 陳龍安，〈創造思考教學的理論與實際〉，第 67 頁，台北：心理出版社有限公司出版，民國 77 年。

⁸⁴ 同上注，第 67 頁。

猛烈而持續的攻勢。反之，政府軍隊士氣則更為低落。When：各發生在民國 37 年 9 月至 11 月、民國 37 年 11 月至民國 38 年 1 月、民國 37 年 12 月至民國 38 年 1 月間，天氣相當惡劣；Where：東北、江蘇、安徽、華北等地區，多為共軍勢力鞏固區，中共以「鄉村」的人海戰術和「城市」的學潮相互呼應；Who：我軍的將領有東北及徐州「剿匪」副總司令范漢傑、鄭洞國、杜聿明等人被俘、黃伯韜及邱清泉等自殺，共軍將領有陳毅、林彪、劉伯承等人；Why：政府軍隊沒有如共軍般的互相支援作戰；How：政府軍隊有人如華北剿匪總司令傅作義等開始尋求內戰外的解決方案，戰和不定。

(2) 聚斂思考 - - 經過討論後決定：蒐集的資料中如雙方的民心士氣、對戰或和的態度是值得再深入的方向。

3. 發現問題：

(1) 擴散思考 - - 在以上史實中大家的疑問有「農民為何願意以人海戰術幫中共打頭陣」、「為何政府軍隊沒有如共軍般的互相支援作戰」、「蔣總統對戰局的對策為何？」、「在連戰皆捷的情況下，中共想要和談嗎？」。

(2) 聚斂思考 - - 教師根據學生的提問總結歸納出一個重點是：「從國軍的內部聯繫及尋求外部的支持方面加強，以避免落敗」。

4. 發現構想：

(1) 擴散思考 - - 針對「從國軍的內部聯繫及尋求外部的支持方面加強，以避免落敗」這一概念，同學們的想法有：國軍在內部的聯繫上要破除派系各自為政、和戰不一、沒有整體的調度和指揮系統的缺點、要強化政府軍隊的國家意識、信心、蔣總統的指揮權、嚴懲叛逃或不服從軍令的將領以視殺雞儆猴、將全

部將領都換成蔣總統的親信或學趙匡胤杯酒釋兵權、對國軍進行思想改造、提出重賞以獎勵有功者等；外部的支持上宣傳中共叛亂的非法性、要商人以金錢贊助作戰、重新爭取美國的援助、強調要照顧農民的利益、傾聽學生們的意見、爭取國際社會的支持 進行改革以獲得民心 採取拖延戰術如拉長戰線....

(2) 聚斂思考 - - 請同學針對以上想法選擇出較有可能的項目。

5.發現解答：

(1) 擴散思考 - - 請學生訂定一些問題解答的「標準」如時間的緊迫性、變革的層面不致太大、國際社會的現實利益考量、立即的效果、民心的接受程度、當時政府的能力所及等。

(2) 聚斂思考 - - 要求同學依據這些問題解答的「標準」作等級評鑑，選出當時一定要考量的標準，以決定最佳的解決方針。

6.尋求接受。

(1) 擴散思考 - - 請同學討論以上的最佳解決方針有何作用。

(2) 聚斂思考 - - 訂定詳細的行動計畫。

(四) 陳龍安創造思考教學的三段模式

陳龍安(1994)曾提出創造思考教學的三段模式如圖 2-4，教學歷程有暖身、主題、結束活動三段，其中的主題活動包括「問、想、說、寫」四個步驟。

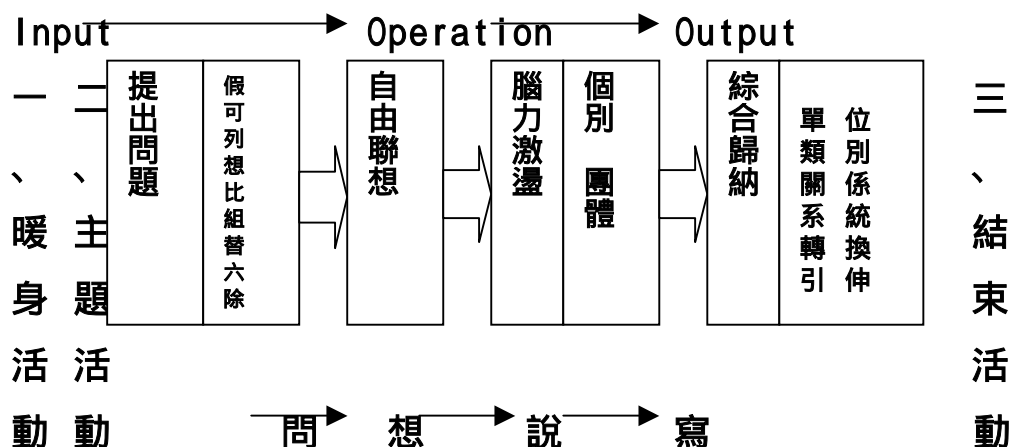


圖 2-4 創造思考教學的三段模式⁸⁵

以「黃埔建軍、北伐」的主題為例，教學歷程的模式是：

1.暖身活動 - - 找出黃埔軍校校歌撥放，並拿出蔣中正、吳佩孚、張作霖和孫傳芳等人的照片加深同學的印象，引起其動機和興趣；

2.主題活動：

「問」--『假如你是蔣中正，你要如何以 10 萬軍隊打敗軍閥的 100 萬大軍？』『國家有難，身為學生的你有何可以盡力的方式？』『蔣中正除了對付軍閥，還要同時應付哪些問題？』；

「想」--給學生們約三分鐘的思考時間，老師可以提供一些思考方向；

「說」--讓學生討論發表，可以是個別學生自己說，或是團體思考，讓大家一起討論，產生更多意見；

「寫」--讓學生歸納整理，之後教師再將學生的意見加以綜合。

3.結束活動 - - 個人或各組發表後，師生共同決定那一個同學或哪一組的意見最有創意、最有可能，由教師給予獎勵。教師再指定下次主題，請同學先預習。

總結而言，創造思考教學的模式與傳統的教學模式並無矛盾衝突，雖然應用了如啟發教學法、發表教學法、問思教學法等精神，只是更加強調培養學生的自由創意和思辨能力。有一點需要特別注意的是：以往認為所謂的創意代表的是天馬行空的空想、沒天沒地的幻念，其實在以上所提的教學模式如基爾福特創

⁸⁵ 同上注，第 80 頁。

造思考教學模式、帕尼斯創造性問題解決教學模式都有提到基礎知識和經驗的重要性，所以創意思考的歷史教學是奠基在對史實有初步的了解上，並不排斥對基礎知識的認知和記憶，正與孔子在論語為政篇中所說的「學而不思則罔，思而不學則殆」的治學之道相呼應。

四、創造思考教學的發問技巧

發問是教師在教學時常用的方法，有效的發問技巧是引發學生心智活動，促進思考能力的有效途徑，也是成功教學的基礎⁸⁶。從以上的創造思考教學模式之理論和實例說明可知，發問的技巧亦是創造思考教學極重要的一環，甚至可說運用若得當，就是創造思考教學是否成功的關鍵。以下就張玉成⁸⁷所提出的問題、候答、理答技巧、發問技巧，並提出編製創造性問題的策略⁸⁸，分別說明如下：

(一) 屬性列舉：提出某一特性或標準，要求學生盡量舉出合乎此條件之事物。

例 1：舉例中共在西安事變時所提出的反圍剿口號；

例 2：舉出國共合作的時機。

(二) 指出途徑：題目內容要求學生盡量想出工作或解決問題的可能方法或途徑。

例 1：現今台灣面臨兩岸關係的轉變有何因應對策？

例 2：對於內有中共叛亂，外有日本侵略，蔣中正他要如何解決困境？

⁸⁶ 曹治中，〈創造性思考教學在國民中小學鄉土地理教學上的應用〉，教學與研究，第 18 期，第 216 頁，民國 85 年。

⁸⁷ 張玉成，〈教師發問技巧〉，第 48-50 頁，台北：心理出版社出版，民國 73 年。

⁸⁸ 李錫津，〈創造思考教學對高職學生創造力發展能力之影響〉，第 53-55 頁，國立台灣師範大學教育研究所，碩士學位論文，民國 76 年。

(三) 推測可能：利用想像推測事物或事情可能發展或發展方向。

例 1：請想像毛澤東在重慶會談時會和蔣中正討論什麼？

例 2：毛澤東參加重慶會談，可能會有哪些意外狀況？

(四) 比較異同：就兩個或兩個以上事物或概念，就其屬性特質，比較其異、同之點。

例 1：中國國民黨與中國共產黨的主張不同之處為何？

例 2：蔣中正與李宗仁針對國共內戰的主張有何不同？

(五) 探索原因：就事物現象查究其產生的可能原因。

例 1：為什麼毛澤東會熱中於農民運動？

例 2：張學良為什麼要發起西安事變？

(六) 預測後果：問題內容要求學生依據事物發展現象，推敲其可能產生的後果。

例 1：若蔣中正未完成北伐，之後中國情勢會如何發展？

例 2：張學良若未發起西安事變，後來的局勢會如何發展？

(七) 前瞻回顧：依時間不同，對事物作回顧與前瞻之了解或推測。

例 1：請想像 30 年前的台灣在政治、經濟、社會方面是如何的情形？

例 2：請想像 30 年後的台灣可能後產生什麼變化？

(八) 角色扮演：對事物的認同，設身處地地去思慮問題或探索事理。

例 1：假設你是蔣中正，你會如何處理國軍有人主張和談的意見？

例 2：若你是身處在民國 38 年時(國共內戰)的中國人，你會選擇跟隨政府撤退來台還是留在大陸？

(九) 突破成規：問題要能引發學生離開成規或習俗，而以新觀點思考和理解事物。

例題：張學良除了發起西安事變外，還有什麼其他的選擇方式嗎？

(十) 似是而非：問題內容包含矛盾衝突、似是而非之境，耐人尋

味。

例題：若你身處和張學良同一個時代，你會主張先剿共還是抗日？

第二節 創造思考教學與歷史教育

在教育活動中，教育目的指示教育未來發展的方向或指標；教師即是根據這種方向與指標的指示，達成教育理想和結果⁸⁹。而教育目的具有時代性與地方性，會隨著時代的社會環境需要而有所差異⁹⁰，亦常產生許多不同的主張，甚至是最根本的有無教育目的、還有個人與社會的教育目的、理想與現實的教育目的、固定與彈性的教育目的等孰重的問題⁹¹。但專家們仍有一些共同的教育目的，如關於個人內在的「善、品德的培養、文雅、陶冶、心理能力的發展、幸福」；關於認知智能的「真理與知識、博文多識、一切能力的均衡發展、內心才能的開拓」；關於群體的「公共服務的準備、服務人群、領導才能的培養」；有關於實際能力的「生活的準備、生計的準備」；關於超越現實時空的「來世的準備、控制自然」⁹²。從以上可知，教育的目的包含了對現世及未來的祈求、內心與外在潛能的培養、個體及群育的追求。希望人經由教育的過程發揮最大的潛力，為自己、也為社會貢獻所學。為了達到這些教育目的，教育應該盡可能的激發人的內在多方面的學習因子，而不是只偏重某部分的訓練。就如杜威所說的：「人類只有具備創造的智慧，才能在教育活動中將現有的情形推估將來可能的結果，或由現有的情形預見將來的結果」。所

⁸⁹ 高廣孚，〈教育哲學〉，第七十七頁，五南圖書出版公司，民國七十八年出版。

⁹⁰ 黃光雄，〈教育概論〉，第 33 頁，師大書苑，民國 79 年。

⁹¹ 詹棟樑，〈現代教育哲學〉，第 484 頁，五南圖書出版公司，民國 82 年。

⁹² 高廣孚，〈教育哲學〉，第 78 頁，五南圖書出版公司，民國七十八年出版。

以教育活動應多給予自由,否則就會處處阻擾人的智慧的表現⁹³。

由上一節的論述中,我們確信創意思考教學非常切合杜威等學者有關教育目的的教學法,歷史教育當然也不例外。故六十年代的美國社會科課程標準目標就有明列:培養學生聰明思考與解決現代社會問題的能力、培養學生有效的研究社會科學能力。而作為美國的社會科課程之一的歷史科,其教學目標也不是在歷史內容的傳授,而在培養學生運用歷史眼光與歷史知識從事思考的能力⁹⁴。到了九十年代的歷史科國家課程標準中,更是明確的訂定「經由歷史史實的了解與歷史思考訓練,達到思考與了解的綜合」之目標,強調年代學的思考、理解思考能力、分析與解釋能力、研究能力、議題的分析與決策能力⁹⁵,可見其主體是為了發展分析與判斷能力,讓學生在研究過去所做的選擇及決定之後,在面對今天的問題及選擇之時,更能對各種選擇及其可能的結果有更深入的認識⁹⁶。

除了美國,其他國家亦提倡歷史教學應培養思考能力,如英國學者強調認識與理解歷史能力、歷史解釋能力、運用歷史資料能力⁹⁷;澳洲教育政策也極重視年代學的思考、調查與研究歷史能力、分析及解釋歷史能力、理解人們行為的動機、批判思考能力⁹⁸。可見各國早就對歷史學科賦予多元思考的使命,讓學生並

⁹³ 詹棟樑,《現代教育哲學》,第443頁,五南圖書出版公司,民國82年。

⁹⁴ 李祖壽,〈美國中學的社會學科課程〉,《新時代》,第十二卷第五期,第19頁,民國61年五月;第十二卷第六期,第19頁,民國61年六月。

⁹⁵ OAH Magazine of History National History Standards ,Part I: Standards in Historical Thinking, pp.3-10, 1995.

⁹⁶ 郭實淪譯,美國歷史科國家課程標準 - 探討美國經驗,第1、10頁,教育部編印,民國八十五年六月。

⁹⁷ The UK, HMSODepartment of Education and Science, History in The National Curriculum(England),pp.7-12, 1991.

⁹⁸ G. Vicki, D. Robert, H. John. Understanding World History: An Enquiry-based Approach, Australia: Heinemann Press, pp. I-V, 1994.

非死背歷史知識，而是運用以為思考是否能應用於現在的處境，這可說是與創意思考教學的精神不謀而合。

台灣的教育理論多來自美國，但至民國七十年代的歷史科課程標準目標中，仍未見訓練學生分析、理解、判斷史事的項目，故學生無法從歷史教學中培養獨立思考的能力，更遑論研究社會科學及解決社會問題的能力⁹⁹。可見台灣的歷史學科地位的低落 - 被視為純為背誦的副科，與未能及早訂重視創意思考教學精神的課程標準目標有極大關係，直至八十年代中期後才開始重視訓練學生理解及思考分析的能力，更可想見創造思考教學應用於歷史學科的重要性及急迫性！

其實早在八十年代中期之前就有許多歷史學者為文強調歷史教育目的所在，如錢穆¹⁰⁰指出歷史教育是民族精神的礎石，認為只要能正確的認識歷史的演變，自能培養出對國家民族與時代的關懷。王德昭¹⁰¹、李國祁¹⁰²、王文發¹⁰³等則認為歷史教育具有「曉事、知人、論世」的功能，而要達到這個目的，絕非僅僅只是背誦歷史知識就可做到的，必要注重思考能力的培養。王文發即強調，歷史教師若能善用創造性教學法，易於達成歷史教育的目標，使學生具備更充分的「自我實現」條件，協助他們調適急遽變遷中的社會；其他如黃俊傑¹⁰⁴、胡昌智¹⁰⁵等學者也認為，歷史

⁹⁹ 教育部人文及社會學科教育指導委員會主編，歷史學科教育目標研究報告，中小學人文學科教育目標研究報告，第 182 頁，台北三民書局，民國 76 年 10 月。

¹⁰⁰ 錢穆，〈史學導言〉，第 63 頁，台北中央日報社，民國 59 年 5 月出版。

¹⁰¹ 王德昭，〈怎麼教歷史〉，正中書局出版，第 59-61 頁，民國 57 年。

¹⁰² 李國祁，〈歷史教育的目的與使命〉，〈教育資料文摘〉，第 1 卷第 5 期，第 100-111 頁，民國 67 年。

¹⁰³ 王文發，〈簡介創造性教學法在歷史教學上的應用〉，〈中等教育輔導月刊〉，第 39 卷第 3 期，第 19-20 頁，民國 77 年。

¹⁰⁴ 黃俊傑，〈歷史教育的人文意義〉，〈歷史的探索〉，第 3-14 頁，台北東昇出版事業有限公司，民國 70 年 2 月出版

¹⁰⁵ 胡昌智，〈歷史教育目標的理論與實際 - 從實踐理性的觀點論歷史教育〉，〈國際歷史教

教育的目的，是在透過歷史知識的傳授，培養受教育者獨立的人格，與理性分析思考的能力¹⁰⁶。

近年來，社會變遷對歷史科地位的衝擊愈來愈大，許多學生的學習態度呈現相當功利化的現象，他們認為歷史科的知識不如數理科目來得重要而有用處，這種錯誤的認知，使歷史科在學生心目中成為無足輕重的學科。這看在身為歷史教師，以歷史教育為一生志業的我們自然也是十分擔心，故心中自然而然的會萌生一個念頭：歷史除了能涵養個人的人文素養外，是否能培養一些在實際生活上有用的能力呢？

針對歷史學科面臨的衝擊與挑戰，近年來有相當多的學者和教師們提出歷史教學應培養的能力：如教育部人文及社會學科教育指導委員會認為可從歷史知識概念的建構中培養思考、解決問題的歷史思維能力¹⁰⁷；李緒武認為要發展學生的推理能力、思考能力、判斷能力和獨立研究能力，傳授學生相當的知識，增強其環境的適應能力及行為的實踐能力¹⁰⁸；范興華、李正禾等強調學生獨立、判斷推理、觀察力和判斷力的增進，養成好奇進取的趨向，發展思維能力，尤其是發散性思維¹⁰⁹；黃琇媛主張應該培養歷史思考能力與解決問題的能力¹¹⁰；陳豐祥亦重視培養學生運用思考以發展歷史推論能力¹¹¹等。

育研討會論文集》，民國 75 年 6 月，第 75 頁。

¹⁰⁶ 陳琤淑，〈國民中學歷史教科書課程目標、教材編輯及實施現狀之研究〉，第 23 頁，國立高雄師範大學教育研究所，碩士學位論文，民國 84 年。

¹⁰⁷ 教育部人文及社會學科教育指導委員會主編，〈歷史學科教育目標研究報告〉，〈中小學人文學科教育目標研究報告〉，第 176 頁，台北三民書局，民國 76 年 10 月。

¹⁰⁸ 李緒武，〈社會科教學的功能與價值〉，〈人文及社會科學展望〉，第 118 頁，民國 77 年。

¹⁰⁹ 范興華，〈一個國中歷史老師的自我教學檢討〉，〈歷史教學〉，第 1 卷第 3 期，第 118 頁，民國 77 年；李正禾，〈在歷史教學中發展學生的思維能力〉，〈歷史教學問題〉，上海華東師範大學，第 3 期，第 49 頁，民國 81 年。

¹¹⁰ 黃琇媛，〈培養歷史思考能力的教學策略〉，〈中學教育學報〉，第 4 期，第 165-189 頁，民國 86 年。

¹¹¹ 陳豐祥，〈歷史學科的知識組織與課程設計〉，〈人文及社會學科教學通訊〉，第 11 卷第

由以上敘述可知，歷史教育的目標是多元並立的，歷史教育具有人文教育與民族精神教育的雙重功能，兩者不是衝突對立，而是相輔相成的¹¹²。如張玉法亦說：民族精神是歷史教育的副產品，但不是唯一的目的，歷史教育如專重灌輸民族精神，則急切而難成¹¹³。故歷史教育的目的除了情意方面的民族精神、人格陶冶之目標外，關於思考、解決問題能力的培養亦相當重要。而不管是認知、情意方面的歷史教育目的，都非是傳統填鴨式的教學法能做到的。如之前創造思考教學理論所述：創造之發生始於問題的覺察及確定，繼以心智活動的探索，方案的提出，而終於問題的解決與驗證，創造能力是知情意結合¹¹⁴；創造思考教學是激發學生創造的動機，以培養思考力¹¹⁵。由此可知，若能於歷史教育中運用富啟發性的創造思考教學法，必定較容易達到上述歷史教育目的。

許多在中學從事歷史教學工作的教師們，也開始認真的思考歷史教學的真正目的，如劉立立¹¹⁶認為歷史教學目的，是在增進歷史知識、啟發思想，培養學生有敏銳的觀察力、正確的推理判斷力，豐富的想像力和創造能立即高尚的理想和恢弘的人格；鄒玫¹¹⁷亦相信歷史教育應該是要培養學生的思考能力和創造力。這些都表示歷史教育的目的可藉由創造思考教學達成；創造思考教

6 期，第 28 頁，民國 90 年。

¹¹² 教育部人文及社會學科教育指導委員會主編，〈歷史學科教育目標研究報告〉，〈中小學人文學科教育目標研究報告〉，第 175 頁，台北三民書局，民國 76 年 10 月。

¹¹³ 張玉法，〈歷史教育的危機與補救〉，〈歷史學的新領域〉，第 163-164 頁，台北聯經出版事業有限公司，民國 67 年 12 月。

¹¹⁴ 張玉成，〈教師發問技巧及其對學生創造思考能力影響之研究〉。台北：教育部教育計畫小組編印，第 49 頁，民國 72 年。

¹¹⁵ 張添洲，〈教材教法：發展與革新〉。第 78 頁，台北：五南圖書出版有限公司出版，民國 89 年。

¹¹⁶ 劉立立，〈國中歷史科新教學法的嘗試與感想〉，〈歷史教學〉，第 1 卷第 5 期，第 110-113 頁，民國 78 年。

¹¹⁷ 馮菊枝，〈新創意 POWER 教師〉，台北：講義堂出版，第 12-53 頁，民國 90 年。

學的理论可在实际的歷史教育中得到發揮，兩者的結合是相得益彰的。

經過各方的努力與呼籲，民國 83 年教育部公佈的國民中學課程標準總綱中，終於開始強調輔導學生的目標之一是：啟迪創造、邏輯思考與價值判斷的能力，增進解決問題、適應社會變遷的知能，並養成能終生學習的態度。歷史科為國民中學課程之一，自然也應當培養學生達到此目標。總綱中的第三點又提及「各科之設計與選擇，宜以學生生活經驗為中心，並兼顧學生身心發展、興趣及能力，考量學生個別差異」；有關歷史課程標準的教學方法中也強調「教師宜注意學生之個別差異，因材施教」，顯示課程標準與創造思考教學一向主張的「因應學生的個別差異，提供學生充分的時間思考，鼓勵每個學生都參與活動。」¹¹⁸在精神上是相通的。

84 年歷史課程標準的教學目標規定：

- 壹、引導學生了解歷史知識的本質；
- 貳、引導學生對歷史發生興趣，俾能主動學習；
- 參、引導學生認清國家創建的艱辛及個人責任；
- 肆、培養學生具有開闊的心胸並成為世界觀的國民。¹¹⁹

由以上可知，我國國中歷史課程目標開始相當重視歷史思考能力，如「了解歷史知識本質」，涉及到發展學生分析、解釋歷史的能力¹²⁰；且在歷史課程標準的教學方法中亦提及教師教學時應「養成其分析綜合及理性思考、正確判斷，進而明辨是非的能

¹¹⁸ Feldhusen, J.F. & Treffinger, D.j. Creative thinking and problem solving in gifted education. Texas: Kendall / Hunt Publishing Company, 1980.

¹¹⁹ 教育部中教司，〈國民中學課程標準〉，第 217 頁，台北聯教圖書出版有限公司，民國 84 年 5 月。

¹²⁰ 黃琇媛，〈培養歷史思考能力的教學策略〉，〈中學教育學報〉，第 4 期，第 165-189 頁，民國 86 年。

力」。反觀創造思考的教學原則：教學方法注重激發學生的興趣¹²¹；創造思考須以知識經驗為基礎¹²²。可知如能適當運用，創造思考教學法應是能有效達成以上四項目標的教學法。

此外，在 91 學年度實施的九年一貫課程中，總綱也規定應該培養的能力中包括：「創新、創造能力及獨立思考、解決問題能力」；至於社會科領域第七條課程目標：「發展批判思考、價值判斷及解決問題能力」、第九條目標：「培養表達、溝通以及合作的能力」與第十條的目標：「培養探究之興趣以及研究、創造和處理資訊之能力」。在在都顯示出創造思考教學法亦能真實體現日後社會科教學的目標。

由上述可知，近年來的歷史教育目標愈來愈重視創造力、思考力、解決問題等能力的養成。其實這些目標、課題，以往的學者早已道明，但以往歷史教學為求成績及升學之故，多偏重反覆練習、背誦零碎和片面式的歷史知識，忽略了歷史教育真正而重要的目的，若借用創造思考教學的理論及原則，必可「再生」歷史教育之真義—肩負有教育世人、指導思潮的重大任務¹²³。

綜合歸納以上所述，我們可以歸納創造思考的歷史教學原則與目標如下：

教師在富彈性的課程進行中，營造一個既不完全自由，也不過度權威的均衡教學氣氛，讓學生具有歷史知識的認知基礎之後，能有一個身歷其境的教學環境，不管是透過生動的講述法、圖像欣賞、角色扮演、問答法等，讓學生如同回到歷史的鏡頭下，

¹²¹ 同上注。

¹²² 張玉成，〈教師發問技巧及其對學生創造思考能力影響之研究〉。台北：教育部教育計畫小組編印，第 106 頁，民國 72 年。

¹²³ 李國祁，〈歷史教育的目的與使命〉，〈教育資料文摘〉，第 1 卷第 5 期，第 100-111 頁。民國 67 年。

去體會當時人事物所帶來的感觸，培養出開闊的心胸和對家國認同的情懷。

教師可設計一個教學課程，鼓勵及引導學生提出教材中重要問題，讓學生學習從歷史中去思考其中的因果關係，並能以同理心來替古人思索各種不同的解決之道，如此日積月累可培養學生的獨立思考、判斷、解決問題的能力，使歷史成為學生心目中的一門有學習價值的科目，讓學生有興趣及意願主動學習，才能提高學習的品質。並讓學生從理解歷史的角度下來認知、記誦基礎歷史知識的，而非囫圇吞棗的死背。如歷史人物的介紹方面，先由教師提供資料，鼓勵學生從史料中看其他不同角度的「他」或「她」並加以討論；多提問「何以為如此？」，讓學生從了解前因後果中去自然而然的掌握基礎歷史知識，就不以讀歷史為苦差事了。

教師並可藉由一些實做的課程設計，讓學生所學的不只是純理論，可實際運用在日常生活或未來的職業能力。如戶外教學的設計，可藉此機會培養學生的生活能力，嘗試讓學生規劃附近古蹟景點的行程規劃、介紹、交通及膳食問題，培養未來導遊的人才或休閒生活安排的能力；請學生編輯班報或校報，訪問、報導當地風土民情，培養編輯、作家及記者所需具備的能力；引導學生利用電腦、圖書館等查詢資料、編輯資料，培養收集資訊及文書處理能力。如此之類，只要教師運用創意，思考多樣化的課程及作業、評量方式，讓學生從做中學，不再是「三一教學法」---一本參考書、一份考卷、一根棍子，就可教書¹²⁴，學生也能從中多發揮創意、多思考、多參與，自然而然養成一些能力。

¹²⁴ 歐瑞賢，〈活化教學路〉，第 11 頁，台北：源流出版事業股份有限公司，民國 90 年 5 月。