

如何閱讀歷史文本 ——方法與教學案例研析

楊秀菁 何思暉

壹、前言

Michal W. Apple 指出，教育總深藏著文化的政治意涵，課程從來不僅止於出現在教室或教材內的知識總和，而且是由某人或某些團體所選擇出來的部分傳統或價值觀念。¹ 因此，中小學歷史課程往往被賦予國家認同的建構與國民形塑的想像，使其難以擺脫政治文化的影響，對於歷史科應該「教」與「學」那些內容，也成為各界關注與爭執的所在。

然而，相較於國內社會各界將注意力集中於教科書或教學「內容」本身，二次戰後歐美世界中小學的歷史教育改革，更著重學生「歷史思維」（Historical Thinking）的培養。他們認為教導歷史，除了要求學生學習各種「事實」外，也應該讓學生有機會理解史家究竟如何運用特定的概念與思考，以建立「過去」。²

¹ 艾波（M.W. Apple）著，溫明麗譯，〈官方知識的政治運作策略：國定課程的意義何在？〉，收入楊思偉、溫明麗譯，《課程·政治——現代教育改革與國定課程》（臺北：師大書院，1997），頁2。

² 林慈淑，《歷史，要教什麼？——英、美歷史教育的爭議》（臺北：臺灣學生，2010），頁196。

近十多年來隨著臺灣主體意識的崛起、自由化與多元化的浪潮，國民教育的歷史課程目標與教材綱要也有了顯著的改變。如：1993年頒布的國小社會科課程標準，將「培養兒童批判思考、價值判斷」等類似「歷史思維」的概念納入教育目標。在2001年推行的九年一貫課程，主張以「能力指標」和「專業知能」取代原先以建立歷史知識為主的教育目標。³而從高中歷史課綱——「95暫綱」頒布以來，⁴時序觀念、歷史理解、歷史解釋，及史料運用等歷史思維就一直被納入歷史課程的核心能力。

但是，誠如美國歷史教育改革先行者 Richard H. Brown 所感嘆：「改變愈多，維持不變的也愈多」。⁵在臺灣受限於每周 1 至 2 節的上課時數，以及過於龐大的知識量，對教與學皆造成相當沉重的負擔。教師只能努力追著史實跑，很難顧及思考概念的訓練。⁶在美國，受到相當重視的「學習如何學習」（Learn how to learn）教學計劃——期待透過史料的閱讀，讓學生學習提問，並提出自己的見解的改革方案，也因忽略傳統歷史教育所著重的時序脈絡，及欠缺方法與清楚的指引，難有顯著的發展。⁷而在英格蘭，也因對於英國中小學教學現場的歷史教學缺乏敘事積極性（narrative drive）及時序觀念，受到批判，要求對現行英格蘭的歷史

³ 教育部，《國民中小學九年一貫課程綱要社會學習領域》（臺北：教育部，2005）。

⁴ 此一課程綱要頒布後，於民國 95 學年度正式實施，故一般稱之為「95 暫綱」。

⁵ Brown, Richard H., "Learning how to learn: The Amherst Project and history education in the schools," *Social Studies*, 87:6 (1996), pp.267-274.

⁶ 張茂桂、陳國川、林慈淑、汪履維、吳璧純、何思暉、秦葆琦、王浩博，〈十二年國民基本教育領域綱要內容前導研究〉子計劃四：十二年國民基本教育社會領域和生活課程綱要內容之前導研究報告（國家教育研究院研究成果報告，計劃編號：NAER-102-06-A-1-02-04-1-13）（新北市：國家教育研究院，2013），頁 136-143。

⁷ Brown, Richard H., "Learning how to learn: The Amherst Project and history education in the schools," *ibid*, pp.267-274; Avishag Reisman, "The 'Document-Based Lesson': Bringing disciplinary inquiry into high school history classrooms with adolescent struggling readers," *Journal of Curriculum Studies*, 44:2(2012), pp.236-237.

科課程綱要進行修訂。⁸

Sam Wineburg 的研究團隊歷經四分之一世紀的研發，提出「像史家一般閱讀」（Reading like a Historian, RLH）教學取徑，並透過實證研究證明此一教學方式對於學生的歷史思維、將歷史思考策略運用於現今問題的能力、歷史知識的記憶，以及普遍的閱讀理解技能皆有顯著的幫助。⁹ 探究其之所以得以在全美，乃至世界各國通行，¹⁰ 不僅僅在於《像史家一般閱讀》一書所展示的成果，提供多元且具體可行的教學策略，更重要的是透過相關研究，以及該團隊公布於網上的資料，¹¹ 讓我們可以更清楚的掌握其教案設計及教材選擇的原則，對於教師應該做什麼準備與該如何進行這個課程，也有更清楚的認識。

然而，無論是《像史家一般閱讀》一書或該團隊於網路上提供的教案，雖不乏我們熟悉的人物或課題，例如：寶嘉康蒂、林肯、雅典民主、冷戰等，但其對於學生背景、先備知識的設定仍與臺灣課堂的歷史教育不同。再者，師資的養成以及教學特性亦有所不同。因此，若欲將此一教學設計應用到臺灣課堂，必須加以研究與試作，並做適度的調整。基於上述的認識，國家教育研究院在 2016 至 2017 年間，在臺大歷史系教授宋家復的帶領下，與十餘位高中歷史教師合作（以下簡稱為「國教院

⁸ 蘇家惠，〈英國、臺灣中學歷史課程與教科書比較研究〉（臺北：國立臺灣師範大學歷史學系碩士論文，2011 年 8 月），頁 62-64；Department for Education, *National Curriculum in England: History Programmes of Study*, 2013. Retrieved from <https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-history-programmes-of-study/national-curriculum-in-england-history-programmes-of-study> (accessed March 13, 2018)

⁹ Avishag Reisman, “The ‘Document-Based Lesson’: Bringing disciplinary inquiry into high school history classrooms with adolescent struggling readers,” *ibid*, p.263.

¹⁰ Sam Winburg, Daisy Martin, Chauncey Monte-Sano 著，宋家復譯，《像史家一般閱讀——在課堂裡教歷史閱讀素養》（臺北：臺大出版中心，2016），頁 ii。

¹¹ <https://sheg.stanford.edu/rlh/>; <http://historicalthinkingmatters.org/>; <http://teachinghistory.org/>.

團隊」)，以《像史家一般閱讀》的 8 個案例為範本，研發了九個依據臺灣高中歷史課綱所設計的教案，並進行試教。

由於國教院團隊研發出來的九個案例所關注的面向各有不同，部分臺灣特有的教材內容，並不會出現在 RLH 團隊以美國歷史課程為本的研發教案之中，較難進行相互對照。因此，本文選擇在 RLH 團隊公布於網站上且國教院團隊也有研發相同主題的 3 個教案：雅典民主、韓戰與文化大革命，進行分析比較。

本研究一方面透過 Wineburg 與 RLH 計劃重要執行者 Avishag Reisman 的研究，以及美國歷史教育網站所提供的教學指引，整理出該團隊所研發出的 Document-Based Lesson 教學模組；一方面透過 RLH 團隊與國教院團隊所研發教案進行比較分析，期待能更進一步掌握 Document-Based Lesson 教學模組的原則、精神特色，為歷史教育改革提供具體可行的建議。

貳、Document-Based Lesson 教學模組

Wineburg 等研究者經過多年的研發，於 2008 年將 RLH 教學法擴展至美國舊金山高中進行實驗，其驗證是否有效的基礎之一，就是美國加州歷史——社會課綱的相關指標。該計劃的主要推動者 Reisman 指出，RLH 教學法翻轉了典型的學生與歷史知識，以及學生與文本間的關係。¹² 在傳統的歷史教育，學生被期待去接受與記憶單一文本（通常是教科書）所提供的歷史敘事。RLH 取徑則期待學生能夠運用背景知識審視並調和

¹² Avishag Reisman, "Reading Like a Historian: a Document-Based History Curriculum Intervention In Urban High Schools," 2011, pp.17, 20. Retrieved from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.640.3901&rep=rep1&type=pdf> (accessed March 13, 2018)

多文本的歷史記述。RLH 取徑的核心就是一套新的「活動結構」，該團隊稱之為「以文獻為基礎的課程」（Document-Based Lesson）。

此一課程的推動必須面對以下三個教學現場問題：第一，現場教師缺乏進行歷史性提問的經驗與知識；第二，缺乏已提煉出清楚的歷史提問歷程的教案；第三，教案未能提供或容納一個依年代的歷史敘事。而為了解決上述問題，該團隊提出三大方向：準備好的教案、可預見的活動序列、學科閱讀指引。¹³

一、準備好的教案

RLH 團隊共研發 83 個課程計劃與教案，每份教案提供 2~5 份聚焦於歷史核心問題且不同觀點的文本，¹⁴ 每份文本的字數限縮在 250 字以內。¹⁵ Reisman 指出，過去以史料為基礎的教案太過艱澀與龐雜，不僅要讓學生接觸史料，還希望學生能夠探究歷史知識的本質，¹⁶ 但結果適得其反。如：一個「在列星頓公園發生什麼事？」的冊子，長達 55 頁，提供 23 份原始史料，所有的設計皆在讓學生回答誰開了第一槍。最後，並期待學生能夠回答什麼才是真實的。Reisman 認為作者的確在尋找真實，但沒有必要在一個學生人數超過 30 人、閱讀程度不一的普通教室讓學生尋找真實。因此，「以文獻為基礎的課程」將學生閱讀的文本限制在 2~5 份。文

¹³ Avishag Reisman, "The 'Document-Based Lesson': Bringing disciplinary inquiry into high school history classrooms with adolescent struggling readers," *ibid*, pp.238-244.

¹⁴ Avishag Reisman, "Reading Like a Historian: a Document-Based History Curriculum Intervention In Urban High Schools," *ibid*, p.18.

¹⁵ 連結史丹佛歷史教育學群（Stanford History Education Group，SHEG）網站即可下載相關教案。

¹⁶ Avishag Reisman, "The 'Document-Based Lesson': Bringing disciplinary inquiry into high school history classrooms with adolescent struggling readers," *ibid*, pp.237-238, 240.

本是特別挑選過，以提供相衝突的觀點，並透過特意的序列安排，迫使學生改變主意，並改變他們的假設。之所以要選擇論點相衝突的文本，其目的在讓學生建構他們關於過去的敘事時，能夠評估事實宣稱、考量脈絡，並做理性判斷。

另一方面，RLH 團隊認為如果學生將所有的精神都花費在基礎的文本閱讀之中，那麼他們就鮮少有餘力能夠去詮釋或分析作者真正想說的是什麼，以及這如何跟他們已知的知識互相連結。¹⁷ 基於此，該團隊將每個文本的字數限制在 250 字以內，並根據「聚焦」（focusing）、「簡化」（simplification），及「公開」（presentation）三原則來修改文本。

RLH 團隊知道此舉勢必引來批評，認為這是一項暴行，貶低了過去，徒留原始史料之名卻改寫為現代語言是不誠實的。但是他們認為唯有如此，才能讓一些不熟悉歷史文本閱讀的掙扎讀者（struggling readers）能夠多少感受到奧古斯丁、傑佛遜或富蘭克林·道格拉斯等不同時代的文字韻味，以及他們的想法。RLH 團隊認為，面對質疑最好的回答就是「不要說謊」，要將原始文獻準備好，讓學生隨時可以閱讀、比較。¹⁸ 因此，關鍵在於文本的改寫、剪裁是否合宜，讓學生在進行該份修改過的文本閱讀時，能夠清楚的閱讀、理解，進而脈絡化史實。而隨著學生愈習慣閱讀原始史料，以及愈接近現代文獻，就愈不需要修改。¹⁹

¹⁷ Avishag Reisman & Sam Wineburg, “‘Text Complexity’ in the History Classroom: Teaching to and Beyond the Common Core,” *Social Studies Review*, 51:1 (2012), p.25.

¹⁸ Avishag Reisman & Sam Wineburg, “‘Text Complexity’ in the History Classroom: Teaching to and Beyond the Common Core,” *ibid*, p.26.

¹⁹ Avishag Reisman, “The ‘Document-Based Lesson’: Bringing disciplinary inquiry into high school history classrooms with adolescent struggling readers,” *ibid*, p.243.

二、可彈性調整的活動序列

RLH 團隊提供了一個單一但富有彈性的活動序列，幫助老師將歷史探究帶進他們的課堂。「以文獻為基礎的課程」由四個部分所組成：核心歷史問題、背景知識、歷史探究，以及討論。其設計原型是以一節課 50 分鐘為單位，架構與時間分配原則參見圖 1，教師可依據課程內容與教學時程予以調整，以達到教學成效。

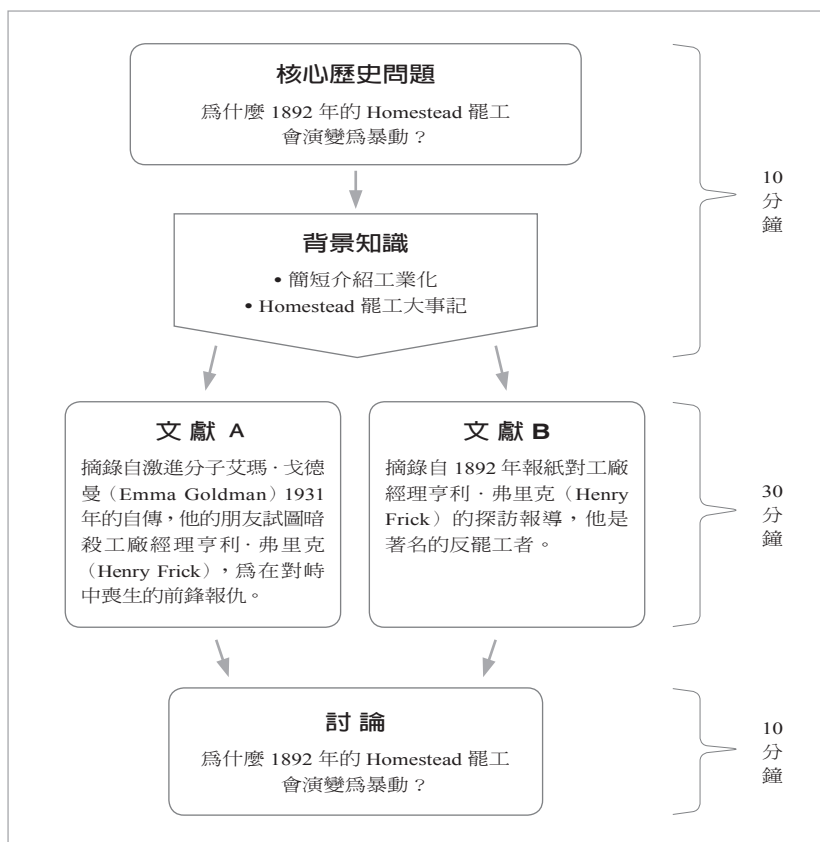


圖 1 架構與時間分配

資料來源：Avishag Reisman, "The 'Document-Based Lesson': Bringing disciplinary inquiry into high school history classrooms with adolescent struggling readers," *ibid.*, pp.239, 241。

（一）核心歷史問題

RLH 團隊認為教案設計的第一步在於引發學生閱讀的動機，而這個教學模組所採取的策略就是透過「核心歷史問題」的設計，讓學生的閱讀行動轉變為行動探究的歷程。「核心歷史問題」的設計需掌握兩個重點：第一，可進行多元詮釋；第二，導引學生進入歷史紀錄之中，而非他們的哲學或道德信仰。例如：比較好的問題是問「為什麼」美國要投擲原子彈？而非美國「應該」投擲原子彈嗎？並促使學生運用文獻證據來支撐他們的主張。另外，也可以問一些評價問題，讓學生評價歷史人物或事件，如：羅斯福的新政成功嗎？但是必須注意的是，這個問題必須要讓學生運用文獻證據來回答，而非讓學生的目光從手上的文本證據轉移開來。²⁰

（二）背景知識

每個課程的開始都會進行相關歷史背景知識的回顧，包括透過老師講授、影片或教科書問題來進行。RLH 團隊認為脈絡化的歷史思考，不可能在沒有背景知識的前提下進行。學生毋須了解這段時間所有發生的每件事，但基本的時序，或熟悉一些關鍵的發展則是必須的。²¹ 背景知識的回顧在於讓學生恢復他們關於這段歷史的記憶，這些背景知識是被挑選過並限縮到讓學生可以跟所要閱讀的文本相連結。同時，背景知識在這個教學模組還有另一個功能：認知論的稻草人（an epistemological straw man），透過提供學生關於一個特殊事件的不完整或有缺陷的記述來進行。雖然，多數較戲劇性的例子都是從電影或教科書來，但該團隊希望

²⁰ Avishag Reisman & Sam Wineburg, “‘Text Complexity’ in the History Classroom: Teaching to and Beyond the Common Core,” *ibid.*, p.25-26.

²¹ Avishag Reisman & Sam Wineburg, “Teaching the Skill of Contextualizing in History,” *The Social Studies*, 99:5 (2008), p.203.

學生能夠將每個單一記述都視為必然不完整的。這個課程設計將簡單的敘事複雜化，並強調歷史學科閱讀中「互文性」(inter-textuality)。²²

(三) 歷史探究

至於如何進行歷史探究呢，RLH 研究團隊透過實證研究提出四項歷史閱讀技巧：探究史源 (sourcing)、脈絡化 (contextualization)、精密閱讀 (close reading) 與佐證 (corroboration)。²³ 這四項歷史閱讀技巧是 RLH 教學取徑的重要支柱，在每個課程實施過程中，學生必須閱讀 2 至 5 份聚焦於核心歷史問題且能提供幾個不同觀點的原始文獻。為了幫助學生將歷史脈絡帶入他們所閱讀的文本，老師必須設計一些引導問題 (Guiding Questions)，讓學生能夠建立一些關於這個事件或歷史脈絡的相關知識。不過，相較於學生在教科書常看到的一些辨別、回憶性的問題，這些引導問題必須能夠讓學生對於文獻的歸屬、來源、歷史脈絡，及使用文字等，進行更仔細地閱讀與更深入的思考。同時，當學生在進行文本閱讀時，除了透過個人或小組的討論，有時亦可透過老師的示範，引導學生如何閱讀歷史文本，即「放聲思考」(Think-Alouds)。

「放聲思考」(Think-Alouds) 是 RLH 團隊所採行的一種教學法，他們認為歷史思維本質上是無形的，如果要讓學生學習如何脈絡化地思考，教師必須向他們展示這樣的思考「聽」起來是怎樣的。「放聲思考」通常運用在認知研究，要求參與者必須將他們在進行某項任務時的思考、行動，以及感受記錄下來，以了解人們如何思考、做決定等。RLH

²² Avishag Reisman, "The 'Document-Based Lesson': Bringing disciplinary inquiry into high school history classrooms with adolescent struggling readers," *ibid.*, p.240.

²³ Avishag Reisman & Sam Wineburg, "Teaching the Skill of Contextualizing in History, The Social Studies," *ibid.*, pp.203-204.

團隊將 Allan Collins、John Seely Brown 等人所發展出的「認知學徒制」(cognitive apprenticeship) 模式，轉化為教學方法，透過老師的親身示範，讓學生了解何謂「像史家一般閱讀」。該團隊指出，歷史學家的技能是看不到的，除非努力讓他們浮出表面。²⁴

此外，為了讓學生能更容易掌握這些閱讀技巧，教師可以製作海報，分別提示各項歷史閱讀技巧的主要問題，並張貼於教室中供學生隨時參考；²⁵ 或者也可以在網路上提供「歷史思維一覽表」，提示主要問題，期待學生能夠思考的方向，以及一些提示語（參見附件一），以幫助學生迅速的、有效率的閱讀歷史文本。

(四) 討論

最後，學生開始針對核心歷史問題進行課堂討論，運用從文獻獲得的證據來支撐他們的論述。

社會文化學習理論認為討論可以讓學生實踐並內化高層次的思考與閱讀。而在這個課程，當學生明確地表達他們改變的論述、重新檢視手中的證據，以及質問同學的推論時，討論也給予學生機會去發展他們的歷史知識。²⁶ 因此，該教學模組反對傳統課室改革的二分法，教科書相對於原始史料、內容廣度相對於深度、被動學習相對於積極參與、知識累積相對於技能發展等。不同於過去改革者摒棄教科書、時序的態度，該教學模組將教科書融入多數的課程，尊重課程中的時序，並鼓勵教師進行課程間的敘事連結。另外，該教學模組也運用 IRE 課室對話序列：由老師發動

²⁴ Avishag Reisman & Sam Wineburg, "Teaching the Skill of Contextualizing in History," *ibid*, p.204.

²⁵ Avishag Reisman, "Reading Like a Historian: a Document-Based History Curriculum Intervention In Urban High Schools," *ibid*, p.37.

²⁶ Avishag Reisman, "The 'Document-Based Lesson': Bringing disciplinary inquiry into high school history classrooms with adolescent struggling readers," *ibid*, p.241.

(initiate) 對話、學生回答 (respond)，及教師評估 (evaluate)。相較於徹底改革教室生活，該教學模組將歷史探究嵌入既有的結構中。²⁷

三、學科閱讀指引

除了前述 Reisman 研究所提到的學科指引包括原始史料的修改原則、四項引導問題，以及「放聲思考」教學法等，我們還可以在相關網站上找到關於「打開教科書」(Opening Up the Textbook, OUT)，及「結構化的學術爭議」(Structured Academic Controversy, SAC) 等 RLH 團隊常用的教學與學習方法說明，²⁸ 對於教師運用這套教學模組提供一定的幫助。

RLH 教學取徑最重要的在讓學生運用歷史學家常用的四大類閱讀技巧：史源、脈絡化、精細閱讀與佐證，並以證據為基礎進行論述。無論是 OUT 或 SAC，最終都涉及歷史文本的閱讀，但不管是教師或是學生，要運用這些閱讀技巧都不是一蹴而得，必須有一定的練習。因此，建議老師從自身做起，從選擇一份與所要教授內容相關的史料開始，進行像歷史學家一樣的文本閱讀，且教師在閱讀該份文獻時，可依循「四讀：學習閱讀原始文獻」的步驟練習：

1. 記下脈絡的線索（作者、時間、地點、觀眾等），以及這些線索如何影響你理解這份文件。
2. 把作者主要論述及支撐的證據畫下來。
3. 在空白處記下作者的目的以及論述的可信度。寫下你對這份文件的問題。

²⁷ Avishag Reisman, "The 'Document-Based Lesson': Bringing disciplinary inquiry into high school history classrooms with adolescent struggling readers," *ibid.*, p.241.

²⁸ <http://teachinghistory.org/>

4. 隨著這些步驟，在腦中記下你的閱讀及思考過程。²⁹

其中第四個步驟，是希望教師能夠在腦中記下自己的閱讀及思考過程，如同老師在課堂上採行「放聲思考」示範策略，這些閱讀與思考歷程也將成為講授內容的一部分，讓老師透過親身示範，讓學生學習何謂「像史家一樣閱讀」。透過史料閱讀，老師也可能發現需要閱讀其他研究才能更理解該文獻的歷史脈絡，而需要再做一些額外的準備。

其次，在文獻處理部分，教師在閱讀過程中應標記該文獻可能讓學生難以理解的部分，例如：困難的單字、難解的引用，或令人困惱的文法等。對於這些學生難以理解的部分，該文建議教師可以考慮在文獻下方運用單字框，或捨去部分內容。如果難以理解的部分正是該文獻最關鍵的部分，標記下來，並作為課堂討論的一部分，與學生一起討論。

這些整備工作完成後，教師便可以將這份文獻帶到課堂上，讓學生練習像史家一般閱讀。如果學生已知道一些歷史背景，將更可能進行歷史性的思考與閱讀。課堂上老師首先向學生說明課程目的，並可考慮將史料投影出來，並向學生示範歷史學家如何進行不同層次的閱讀。

接下來則透過「四讀」，讓學生練習像史家一樣閱讀。

第一讀：尋找來源與脈絡

1. 請學生先閱讀文獻的最上方（這裡通常會提供標題、作者、地點、時間等），以及文獻的最下方（這裡的參考註記可能會有關於標題、作者、地點、時間的其他資訊，在這一階段，學生無須閱讀文本內容。其目的在讓學生對於文獻來源有一些概念。

²⁹ Bayard Faithfull, "Four Reads: Learning to Read Primary Documents," n.d.. Retrieved from <http://teachinghistory.org/teaching-materials/teaching-guides/25690> (accessed March 13, 2018)

2. 請學生記錄史料探源的關鍵元素。他們應該反問自己：為什麼這個重要？為什麼這些人重要？為什麼這個時間或期間重要？為什麼這個脈絡重要？關於上述這些有哪些背景知識我知道？
3. 請學生思考這些背景資訊暗示著什麼。史料探源的每一部分（人、地、時、背景）如何影響我們閱讀及理解這份文獻？³⁰

第二讀：尋找意義

1. 請學生閱讀文本內容。他們應該閱讀整份文件以了解作者的主要觀點。請學生在最能代表作者主要觀點的句子或詞彙下畫線。在這個階段，學生應該跳過艱難的單字或區塊。常常學生會困在艱難或感到困惑的區塊而停止閱讀或錯過大概念。此一步驟主要在抓取大概念，以了解後續較困難或細微的部分。
2. 當學生完成閱讀，先和學生討論他們擷取的大概念或意義。如果學生有不同的觀點，請有不同觀點的學生大聲讀出他們畫線的區塊。討論值得分享或有問題的部分。試著對於大概念建立共識。辨別主要論述通常是困難的，但探討歧異點的過程就很有價值。
3. 詢問學生這是什麼性質的文獻：演說、私人信件或新聞報導？就內容而言，它是很清楚的，還是令人困惑的？學生是否有很多單字或引用覺得不懂或跳過去？這份文獻預設的觀眾是誰？
4. 討論困難的部分。通常當學生能掌握史料的主要觀點，較困難的部分也變得較容易去闡釋。你可以請學生將特別困難的部分念出來，並將其作為課堂作業讓學生聚焦於主要論點，共同來回答。³¹

³⁰ Bayard Faithfull, "Four Reads: Learning to Read Primary Documents," *ibid.*

³¹ Bayard Faithfull, "Four Reads: Learning to Read Primary Documents," *ibid.*

第三讀：尋找論點

1. 請學生再次閱讀整份文獻。這一次學生將探索這個論點是如何被建構的。作者用來支撐或讓該份文件具有可信度的主張、證據或例子為何？
2. 學生應該將支持這個論點的部分（主張、證據或例子）畫下來。學生也可在靠近這些支持點的空白處寫字。他們應該註記他們認為這些支持點是否堅固。它是否合乎邏輯和可信的？它是否與學生閱讀的其他證據相矛盾？在這個部分，學生將看到多數的史料提供論點，而這些論點的邏輯性、可信度需要被了解與探究。
3. 再次與學生討論。哪些證據支撐作者的陳述，哪些有所本的陳述比較牢靠？³²

第四讀：像歷史學家一樣閱讀

1. 請學生最後一次閱讀這個文本。在這次閱讀，他們將結合前三次閱讀重點以進行更複雜的最後閱讀。請學生利用史源（第一讀）質問作者的論點與證據（第二讀、第三讀）。學生應該在空白處寫下他們回答關鍵問題的答案。從文獻的作者來看，哪些偏見或觀點可能被呈現？這又如何形成我們對這個論點的認識？從文獻的產出時間來看，這份文獻是要回應什麼或與什麼對話？從文獻的產出地點與觀眾來看，這個論點是如何被塑造成有效的？
2. 像偵探一樣，歷史學家是多疑的。他們的工作不是只看文獻的表面價值，而是深掘，並利用史源資訊嚴格的質疑文獻的意義。這份文

³² Bayard Faithfull, "Four Reads: Learning to Read Primary Documents," *ibid.*

- 獻的論點說服它的觀眾了嗎？誰可能不同意或有不同的觀點？有那些事實作者忽略了，為什麼？這份文獻沒有回答那些問題？
3. 最後，歷史學家評價史料。這份史料重要嗎？它在它所存在的歷史背景有發生影響嗎？它是否代表一個重要群體的觀點？它如何符合這個歷史時期所發生的爭論？
 4. 向學生說明，現在他們就像歷史學家一樣閱讀。當歷史學家閱讀一份史料，他們深刻的仰賴史源資訊和歷史脈絡來理解這份史料的主張或內容。向學生說明當他們愈有閱讀史料的經驗，他們也愈可能成爲一個好的歷史偵探，並能夠進行不同層次的閱讀。
 5. 當一個歷史學家閱讀史料，史料就活過來。歷史學家將史料視爲特定歷史時空發生的對話與爭論的一部分。一位有經驗的閱讀者的任務就是將舊的、死的的文本轉化爲活的聲音。
 6. 最後，請學生在筆記本寫下歷史學家如何閱讀史料。歷史學家關注史源資訊，選擇主要論點與證據，探求可信度與偏見，將文本與歷史脈絡相連結，並像偵探一樣提問。³³

該文指出，學生在進行文本閱讀時，常常會停留在文獻的表面層次。但透過前述計劃性的、層次性的訓練，適當的引導學生，應該會讓學生在發現、質問文獻時感到非常的興奮，所獲得的顛覆性快感應類似他們在質問他們父母或朋友的感覺，並引發強烈的學習動機。學生應該學習運用他們天生的懷疑態度，變成歷史偵探，主動探索歷史問題。³⁴

³³ Bayard Faithfull, "Four Reads: Learning to Read Primary Documents," *ibid.*

³⁴ Bayard Faithfull, "Four Reads: Learning to Read Primary Documents," *ibid.*

參、RLH教案設計在臺灣高中歷史教學的實踐

RLH 團隊所研發的教材，基本上以美國國民教育的歷史課程架構為基礎進行設計。要研究 RLH 團隊如何選材、設計以文獻為基礎的教案，可能要對美國高中的歷史教育有一定的了解，才能有較深入的討論。因此，此處選擇同樣由該團隊所研發，且在臺美兩地都被列為歷史科學習內容的「雅典民主」、「韓戰」與「文化大革命」作為分析的重點，以期能更進一步了解其教案設計的原則與精神。

另一方面，RLH 團隊於 2008 年將這個教學法擴展到舊金山地區的高中進行實驗，其驗證該教學取徑是否有效的基礎之一，就是美國加州歷史——社會課綱的相關指標。再者，Reisman 的研究也指出，相較於過去改革者期望能放逐教科書，該教學模組將教科書融入多數的課程。因此，此處也把課綱、教科書一併納入討論，探討這三個主題所研發出的教案與課綱、教科書的連結，並輔以簡單的臺美兩地比較，探討 RLH 取徑在臺灣施行的可能性。

一、臺灣與美國加州歷史課綱比較

(一) 課綱架構

美國加州是以「歷史——社會」領域來進行課程架構的編纂，「歷史」在該課程中占有相當比重。加州的學生從 4 年級就開始學習歷史，爾後除 9 年級為選修、12 年級學習美國民主原則與經濟，其他年級都以歷史為主體，地理隨著歷史課程一同學習。美國加州於 2017 年 11 月通過新的歷史——社會課綱，上述的課程架構不變，但在細部的課程規劃及敘寫上則有不同。³⁵ 此處以 RLH 團隊計劃施行時所使用的 2005 年課綱進行說明。

³⁵ California Department of Education, "2017 History–Social Science Adoption," Retrieved from <https://www.cde.ca.gov/ci/hs/im/hssadoptedprograms.asp> (accessed April 2, 2018)

2005年公布的加州歷史——社會課綱，首先提示歷史——社會科的目標與課程要素，之後再針對各個年級的重要內容進行敘寫，每個年級亦會提示該年級所應達到的標準。此外，加州還針對「歷史——社會科分析技能」，分列 K-5、K6-8、K9-12 三個階段所應培養的技能（請見表 1）。³⁶

表 1 美國加州歷史——社會科課程目標、要素與分析技能

課程目標與要素		歷史——社會科分析技能
知識與文化理解	1. 歷史素養（發展探究技能和同情式理解、了解時間與時序、分析原因與影響、了解延續與變遷的原因、認識歷史作為共同記憶帶有政治意涵等。） 2. 倫理素養 3. 文化素養 4. 地理素養 5. 經濟素養 6. 社會政治素養	1. 時序與空間思考 2. 探究、證據與觀點 3. 歷史詮釋 （分 K-5、K6-8、K9-12 三個階段敘寫）
民主理解與公民價值	1. 國家認同 2. 憲政傳統 3. 公民價值、權利與責任	
技能基準與社會參與	1. 基礎學習技能 2. 主要思考技能 3. 參與技能	

資料來源：California Department of Education, *History-Social Science Framework for California Public Schools*, pp.12-14. Retrieved from <http://www.cde.ca.gov/ci/cr/cf/documents/hist-socsciframe.pdf> (accessed March 13, 2018)

³⁶ California Department of Education, *History-Social Science Framework for California Public Schools*, 2005. Retrieved from <http://www.cde.ca.gov/ci/cr/cf/documents/hist-socsciframe.pdf> (accessed March 13, 2018)

相較於加州課綱目標、素養、分析技能等多重學習表現層次。國教院團隊在設計課程時所使用的《普通高級中學課程綱要——歷史課程綱要》（2011年公布，通稱「101歷史課綱」）則分為：目標、核心能力、時間分配、教材綱要、實施方法等五個部分。「核心能力」部分闡釋歷史教育所要培養學生的能力，包括表達歷史時序的能力、理解歷史的能力、解釋歷史的能力，以及運用史料的能力等四大項。³⁷ 在課程目標、核心能力或技能如何與學習內容作結合部分，臺灣主要透過教材綱要中的「說明」來表示，但臺灣課綱中的「說明」比較偏向跟教科書商說明此段敘寫的重點為何，而非如何培養核心能力。課程目標、核心能力與教材綱要的具體內容與架構請見表 2：

表 2 101 普高必修歷史課綱之課程目標與核心能力

課程目標與核心能力		教材綱要
<ol style="list-style-type: none"> 1. 引導學生認識重要的歷史知識。 2. 培養學生具備蒐集資料，探討歷史問題，進而提升其歷史思維的能力。 3. 幫助學生理解自己文化的根源，建立自我認同感。 4. 認識世界重要的歷史發展，培養學生尊重各種文化的開闊胸襟。 5. 激發學生對歷史知識的興趣，養成終身學習的習慣，以充實其生活內涵。 	經由歷史教學，期望能培養學生具備下列核心能力： <ol style="list-style-type: none"> 1. 表達歷史時序的能力 2. 理解歷史的能力 3. 解釋歷史的能力 4. 運用史料的能力 	一、臺灣史 二、中國史 三、世界史 由近而遠的課程架構

資料來源：教育部，《普通高級中學課程綱要——歷史課程綱要》（臺北：教育部，2011）。

³⁷ 教育部，《普通高級中學課程綱要——歷史課程綱要》（臺北：教育部，2011）。

(二) 關於雅典民主等三個主題的編排

在課程架構部分，臺灣的歷史課綱屬於「不同教育階段內容重疊」的模式，無論在國中或高中，皆採行臺灣、中國、世界，從古至今的通史架構。加州歷史——社會科課綱則「分年級劃分學習範圍」，從四年級開始，從古至今，以加州歷史為起點，之後則以美國、世界交錯的方式組合，³⁸ 整體課程架構請見圖 2。

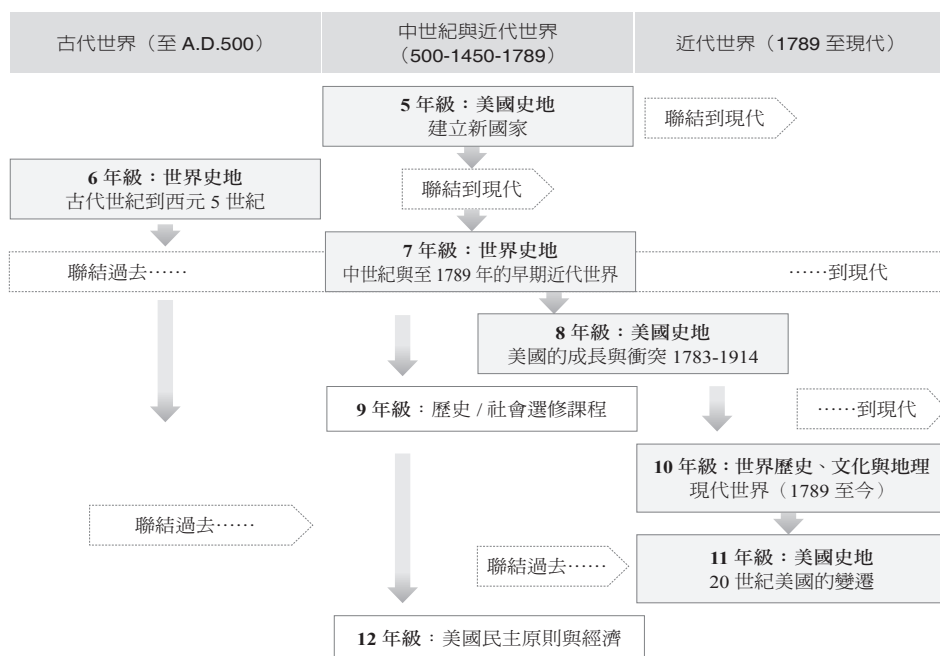


圖 2 美國加州中小學課程架構圖

資料來源：California Department of Education, *History-Social Science Framework for California Public Schools*, p.30, <http://www.cde.ca.gov/ci/cr/cf/documents/histsocsciframe.pdf> (accessed March 13, 2018).

³⁸ 楊秀菁，〈歷史課綱學習內容架構之跨國比較〉，《教育脈動》，10（2017年6月）。取自：<https://pulse.naer.edu.tw/Home/Content/c06212d1-0a79-4625-b4e6-b28b0ab73e94?paged=2&insId=1750e0c3-aad4-49a5-8f31-77f8cd6d4ac9>。

以本文所選擇探討的三個主題來說，臺灣關於「雅典民主」、「韓戰」和「文化大革命」課題主要放在世界史和中國史的脈絡來討論，而在美國加州則是將這三個主題分別放在世界史及美國史之中。無論在臺灣或是美國加州的課綱中，「雅典民主」這個主題都放在世界史的脈絡中。「韓戰」在美國加州課綱中是本國史的一部分，也是世界史的重要內容，主要分布在 10 年級學習 1789 年以降的世界史，11 年級學習 20 世紀的美國史；在臺灣，「韓戰」並未出現在臺灣史的歷史課綱中，而是安排在中國史和世界史中。另外，在臺灣將之視為中國史一部分的文化大革命，加州課程則是放在世界史「二次世界大戰：它的原因與結果」這個大單元中的「當代世界民族主義」項次裡，與蘇聯並列為與美國民主對立的共產主義國家，內容較為簡略，並強調「自由世界」所支持的反共政府，包括民主與獨裁政府。

另外，從用詞來看，臺灣的高中歷史課綱主要以教科書或教師的角度來敘寫，多半採用「介紹、說明、敘述」等偏向事實陳述的用詞。美國加州課綱則以學生的角度來敘寫，希望學生能夠分析、檢視、追蹤相關的歷史事件，並能夠連結過去的學習經驗。兩方對照情形，請見表 3。

表 3 美國加州與臺灣歷史課綱關於「雅典民主」、「韓戰」、「文化大革命」的敘述

主題	美 國 加 州	臺 灣
	年 級 / 單 元	年 級 / 單 元 / 主 題 / 重 點
雅 典 民 主	6 年級世界史 西方思想的建立：古代希伯來人和希臘人	高二世界史 一、文明的興起與交會 (二) 歐洲文明的興起與發展 1. 希臘文明的發展
	10 年級世界史 聯結先前的學習：民主思想的興起	
	標 準	說 明
	6.4 學生分析古希臘文明的地理、政治、經濟、宗教與社會結構。 10.1 學生聯結古希臘的道德倫理原則、羅馬哲學，以及猶太教與基督教對西方政治思想的發展。	1-1 介紹希臘城邦政治、亞歷山大帝國與希臘化時代的發展及其文明成就。
	年 級 / 單 元	年 級 / 單 元 / 主 題 / 重 點
韓 戰	10 年級世界史 二次世界大戰：它的原因與結果（內容涵蓋戰後的重要發展，包括聯合國的成立、華沙公約組織、東南亞條約組織、北大公約組織、冷戰、韓戰等。）	高二世界史 一、從對立到多元世界 3. 冷戰下的東亞局勢
	11 年級美國史 冷戰（在這個單元學生聚焦於戰後美國與蘇聯的關係。學生應該檢視聯合國在韓國的介入。）	

主題	美 國 加 州	臺 灣
	標 準	說 明
韓 戰	<p>10.9 學生分析二次戰後的國際發展</p> <p>3. 了解杜魯門主義和馬歇爾計劃的重要性，其建立美國戰後的政策：透過經濟與軍事的援助防止共產主義的擴張，並造成雙方在東南亞（例如：韓戰、越戰）、古巴與非洲的經濟與政治競爭。</p> <p>11.9 學生分析美國二戰以後的外交政策</p> <p>3. 追蹤冷戰、圍堵政策的起源與地緣政治的結果，包括以下重點：杜魯門主義、柏林封鎖、韓戰……等。</p>	3-1 說明冷戰期間的韓戰、越戰及亞洲局勢的轉變。
	年 級 / 單 元	年 級 / 單 元 / 主 題 / 重 點
文 化 大 革 命	<p>10 年級</p> <p>民族主義在當代世界（內容涵蓋「前蘇聯與中國」）</p>	<p>高二中國史</p> <p>六、當代中國與臺海兩岸關係</p> <p>（一）中共黨國體制的建立和發展</p> <p>3. 文化大革命</p>
	標 準	說 明
	<p>10.9 學生分析二戰結束後的國際局勢</p> <p>4. 分析中國內戰、毛澤東的崛起與中國隨之而來的政治與經濟動盪（如：大躍進、文化大革命與天安門事件）</p>	3-1 敘述毛澤東推行文化大革命及其所帶來的體制癱瘓、政治迫害、教育倒退和經濟發展的相對落後。

資料來源：教育部，《普通高級中學課程綱要——歷史課程綱要》，頁 12-14。California Department of Education, *History-Social Science Framework for California Public Schools*, pp.83, 135-163, *ibid.*

二、RLH 團隊與國教院團隊教案比較

RLH 團隊將其所放置於網路上的教案分為美國史與世界史兩大類，本文預定探究的「雅典民主」、「韓戰」與「文化大革命」三份教案主要歸類於世界史，其中的「韓戰」在美國史範疇中也有。三份教案要探討的問題不同，採用的資料類型及進行方式也有不同，但基本上皆遵循「核心歷史提問」、「背景知識」、「歷史探究」，及「討論」這個可調整的活動序列進行教學設計。而國教院團隊則仿效《像史家一般閱讀》一書所呈現的模式，對於該主題在研究文獻上的辯論、為什麼要教這個主題，以及如何運用相關材料皆有詳細敘述。從形式來看，國教院團隊所提供的教案可視為詳案，RLH 團隊放置於網路上的教案則可視為簡案。本文則化繁為簡，從雙方所呈現的教案概述、所使用的資料與工具，以及所規劃的教學活動，進行比較與分析。以下依「雅典民主」、「韓戰」、「文化大革命」由遠至近的順序進行討論，在討論前皆會提供 RLH 教案與國教院團隊教案的比較表。

(一) 雅典民主

架構	RLH 教案	國教院團隊教案
核心問題	古代雅典是真的民主嗎？	伯羅奔尼撒戰爭使雅典民主精神崩潰了嗎？
教案概述	古代雅典通常被稱為民主的發源地。有三個政府部門和民選官員，與現代民主國家有很大的相似之處。然而，只有百分之十二的雅典民衆被允許投票。在這個結構性學術爭議（SAC）中，學生們細想古代雅典是否真的民主。	民主政治源頭的雅典在歷經伯羅奔尼撒戰爭後，其民主精神是否轉變了？亞西比德的演說，真的代表雅典民主精神崩潰了嗎？

架構	RLH 教案	國教院團隊教案
資料	<p>一、簡報</p> <p>簡報 1：雅典民主。</p> <p>簡報 2：背景：克里森半身像。</p> <p>簡報 3：民主：由人民統治</p> <p>簡報 4：雅典民主：會議、500 人評議會和法庭</p> <p>簡報 5：核心歷史問題：古代雅典是真的民主嗎？</p> <p>二、文獻</p> <p>資料 A：伯里克里斯的演說</p> <p>資料 B：雅典的憲法</p> <p>資料 C：雅典的人口結構</p> <p>資料 D：Hansen 教授的主張</p> <p>資料 E：Camp 教授的主張</p>	<p>一、文獻</p> <p>材料 1：亞西比德的演說</p> <p>材料 2：《伯羅奔尼撒戰爭史》的演說詞是如何被寫下來的？</p> <p>材料 3：修昔提底斯寫《伯羅奔尼撒戰爭史》的時間</p> <p>材料 4：亞西比德的形象</p> <p>材料 5：對《伯羅奔尼撒戰爭史》演說詞的理解</p> <p>二、伯羅奔尼撒戰爭圖</p> <p>三、伯羅奔尼撒戰爭大事記</p>
工具學習單	<p>工具 1：（五份文獻的指引問題）</p> <p>工具 2：（SAC 討論用，包括組織證據〔支持與反對〕、尋求共識兩份）</p> <p>結構性的學術爭議（SAC）討論法的指引與閱讀網絡圖（Graphic Organizers）。</p>	<p>工具 1：西亞比德的演說內容是真實的嗎？</p> <p>工具 2：脈絡化問題</p> <p>工具 3：仔細研讀資料</p> <p>工具 4：是誰在說話</p>

架構	RLH 教案	國教院團隊教案
教學活動	<p>一、透過簡報介紹或回顧雅典民主相關資訊，並介紹本次要探討的核心問題。</p> <p>二、將學生每四人分為一組，每組再分為 A、B 兩組，提供指引問題、SAC 指引與閱讀網絡圖（Graphic Organizer）。</p> <p>三、依據 SAC 討論法針對指引問題進行討論，並整理主要論點。（可將指引問題作為課堂前的家庭作業）</p> <p>四、每一組進行分享，並討論：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 古代雅典是真的民主嗎？ 2. 什麼是「民主」？ 3. 古代雅典在哪些方面是民主的？ 4. 在哪些方面不民主？ 5. 與現今美國的民主相比，古代雅典的民主是如何運作的？ <p>備註：為了在課堂上進行 SAC 討論，建議將文獻的閱讀及學習單 1 的填寫作為課堂作業。</p>	<p>方案一（2 小時）</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 引導問題 2. 閱讀文獻 3. 組織證據 4. 提出看法 <p>方案二（1.5 小時）</p> <p>方案三（1 小時）</p> <p>說明：工具 1 至 4 皆提供引導問題，請學生在閱讀資料後，根據引導問題，組織證據，並提出自己的看法。三個方案具有延續性，教師可依授課時數，由方案一依序實施。</p>

資料來源：RLH 教案取自 https://sheg.stanford.edu/history-lessons/athenian-democracy-sac_ (accessed March 13, 2018)，國教院團隊教案整理自臺北市立建國高級中學戴志清教師所撰寫之教案。

1. RLH 教案

根據加州歷史——社會科課綱中世界史課程設計，雅典民主這個課題是期待學生能夠「分析古代雅典的民主實況」。RLH 團隊在雅典民主這個教案概述中也指出：「在這堂課，學生透過考察觀點相異的資料，進行辯論，並回答以下問題：「古代雅典是真的民主嗎？什麼是民主的真諦？雅典民主實施的方式？它在哪些方面不民主？比較古代雅典民主與今日

美國民主差異？」，可說完全符合課綱的要求。該教案所提出的核心歷史問題「古代雅典是真的民主嗎？」符合教學模組所要求的「可進行多元詮釋」的原則。

本教案的教學活動先透過簡報介紹西元前 6 世紀古代雅典民主制度的出現、內涵和形式等相關背景知識。從加州歷史——社會科課綱架構來看，RLH 團隊在舊金山實驗時，原則上以 10 年級生為對象，學生在 6 年級世界史中已初步習得古代希臘歷史相關內容。而在美國教科書中亦提供該教案所須具備的背景知識。³⁹ 本教案從教師的「簡報」開始，學生藉此得以重新找回關於雅典民主的背景知識。之後，教師讓學生透過 SAC 討論法，透過正反方的論證，針對「雅典是否真的民主？」這個核心問題進行討論並尋求小組共識。

本教案共提出五份「節錄」的文獻（文獻處理時，除少數利用 [] 讓句子的主詞或受詞更為明確外，儘量避免文字更動，並將每份文獻維持在 300 字以內的字數），讓學生可以在短時間內達到精細閱讀，並透過討論找到文獻呈現的觀點，討論回答每一份文獻所引導的三個問題。這些問題皆環繞著史源、脈絡化、精細閱讀，及佐證等四大類。如：文獻 A 問的是作者「Pericles 是誰？為什麼他要發表這篇演說？」、「根據你對伯里克利的了解以及這個演說是如何記錄的，這份文件作為雅典政治制度來源的優點和缺點是什麼？」、「根據伯里克利的說法，雅典民主的特點是什麼？」有關史源的問題。而為了讓在課堂上進行 SAC 討論，該教案建議將文獻的閱讀及工具（學習單）1 的填寫作為課堂作業。

SAC 討論法所需時間大約是 1 小時，前 30 分鐘，由小組內同屬於 A 或 B 的夥伴一同閱讀文獻，並找到能支持其所代表主張的證據（支持

³⁹ Elisabeth Gaynor Ellis & Anthony Esler, *World History: Connections to Today* (Boston, Massachusetts: Person Prentice Hall, Person Education, Inc., 2005), pp.792-795.

或反對古代雅典是真的民主)。接下來 10 分鐘，由 A 組向 B 組陳述其觀點與證據，B 組記錄並複誦 A 組的主張。再接下來 10 分鐘，由 B 組向 A 組陳述其觀點與證據，A 組記錄並複誦 B 組的主張。最後 10 分鐘，四組成員嘗試尋求其組內共識，任何人皆可放棄其原有主張。

最後，各組分享他們的觀點，並討論「古代雅典是真的民主嗎？」、「什麼是民主？」、「古代雅典在哪些方面是民主的？」、「在哪些方面不民主？」、「與現今美國的民主相比，古代雅典的民主是如何運作的？」。

以文獻為基礎的課程設計並不反對學生可以改變立場，甚至歡迎學生改變自己的推論，重點在於以證據為基礎，說明如何與為什麼改變？以及運用哪些證據來支持自己的論述。當然，僅僅五份文獻是無法充分解答核心歷史問題，在相關教案中，RLH 團隊也期待學生可以思考單一文獻的「代表性」。⁴⁰ 因此，在最後的討論中，該教案也期待學生能夠思考「你需要哪些其他的證據來強化你的推論？」

2. 國教院團隊教案

「伯羅奔尼撒戰爭使雅典民主精神崩潰了嗎？脈絡中的雅典政治演說詞」教案以古希臘將軍修昔提底斯（Thucydides）編著之《伯羅奔尼撒戰爭史》中的演說詞做為閱讀文本，輔以當代學者的論著，讓學生細讀，建立以證據為基礎的思考與論證、脈絡化史料的能力。

整個教案包含 3 個方案，每個方案各自獨立，教師可依教學時間自由運用或組合。方案 1 為 2 小時的教學設計，該方案選取的文本捨棄了具雅典民主正面形象的伯里克里斯演說詞，讓學生閱讀 1 份修昔提底斯並未親聞的「亞西比德演講詞」和 3 份關於探討《伯羅奔尼撒戰爭史》與亞西比德個人形象之文本，探究《伯羅奔尼撒戰爭史》書寫的時間？演

⁴⁰ 宋家復譯，《像史家一般閱讀——在課堂裡教歷史閱讀素養》，頁 175-176。

講詞內容是真實的嗎？是如何被寫下的？從而思考雅典民主在歷經伯羅奔尼撒戰爭之後，發生了哪些變化，並分辨歷史知識被製造的可能性。方案2的教學時間約1.5小時，讓學生仔細閱讀「亞西比德演講詞」和「亞西比德的形象」兩份文本，思考公共政治與歷史人物私人品德之間的關係，並藉以探索民主制度下政治人物的私德與處理政治能力，該如何被檢視。方案3的1小時教學設計，則是透過閱讀當代論著，讓學生從學者的觀點，思考「亞西比德演講詞」的真實性。其所呈現的是誰的觀點，亞西比德還是修昔提底斯？

(二) 韓戰教案

架構	RLH 教案	國教院團隊教案
核心問題	誰開啓了韓戰？	韓戰救臺灣？
教案概述	不同國家的教科書對同一歷史事件往往會出現不同的敘述。我們如何調和這些矛盾的敘述？在這一課中，學生閱讀摘錄自韓國和朝鮮（以下簡稱「南韓」、「北韓」）的教科書中關於韓戰的敘說，並試著判斷是誰開啓了這場戰爭。	1960年代之後臺灣的教科書都隱含著「韓戰救臺灣」的說法，並廣為學界接受，但歷史事件往往比教科書中的敘述複雜許多，因此韓戰真的救臺灣嗎？
資料	<p>一、簡報</p> <ul style="list-style-type: none"> 簡報 1 韓戰：1950~1953。 簡報 2 照片：坦克與小孩（1951年由美國士兵在南韓拍攝）。 簡報 3 地圖：韓戰期間的南北韓情勢圖。 <p>二、文獻</p> <ul style="list-style-type: none"> 資料 A：北韓中學歷史教科書中的韓戰。 資料 B：南韓中學歷史教科書中的韓戰。 	<p>一、文獻</p> <ul style="list-style-type: none"> 材料 1：報紙上的插畫。 材料 2-1~2-4：不同時期臺灣高中歷史教科書的敘述。 材料 3.1~3.2：臺灣與美國的官方聲明。 材料 4.1~4.2：學者的研究。

架構	RLH 教案	國教院團隊教案
工具 (學習單)	<p>工具 1：透過指引問題，讓學生從 A、B 兩版教科書中擷取訊息，包括韓戰怎麼開始的？哪一份可信度較高？為什麼？等。</p> <p>工具 2：讓學生判斷 A、B 兩版屬於南韓或北韓的教科書，並從教科書中摘錄可以支撐此判斷的語句。</p>	<p>工具 1：把史料放進脈絡中</p> <p>工具 2：比較不同時期教科書對於韓戰敘述的異同</p> <p>工具 3：比較美國與臺灣的立場</p>
教學活動	<p>一、提問：為什麼在不同國家的教科書中，相同的歷史有著不同的版本？當不同教科書出現互相衝突的觀點時，你如何決定哪一本教科書的內容是可信的呢？</p> <p>二、簡短的介紹韓戰的背景脈絡。</p> <p>三、提示文獻屬性與引導問題。</p> <p>四、讓學生兩人一組閱讀、討論和回答工具 1、2 的問題。</p> <p>五、討論：學生分享各個問題的看法：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 分別依據不同的教科書文本敘述，說明韓戰是怎麼開始的？ 2. 你認為哪一份教科書文本內容可信度較高？為什麼？ 3. 還有那些問題是導致韓戰爆發的因素？ 4. 從兩份摘要來看，你認為哪一份是出自北韓教科書？哪一份是南韓的？ 	<p>方案一（30~50 分鐘）</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 引導問題 2. 閱讀文獻 3. 組織證據 4. 提出看法 <p>方案二（30~50 分鐘）</p> <p>方案三（30~50 分鐘）</p> <p>方案四（50 分鐘）</p> <p>方案五（50 分鐘）</p> <p>說明：五個方案具有延續性，教師可依授課時數，由方案一依序實施。</p>

資料來源：RLH 教案取自 <https://sheg.stanford.edu/history-lessons/korean-war> (accessed March 13, 2018)，國教院團隊教案整理自臺北市立第一女子高級中學陳惠珠、張百廷教師所撰寫教案。

1. RLH 教案

「韓戰」這個課題在加州世界史課綱所占的分量不多，是以一個「名詞」帶過，在加州美國史課綱亦僅列入「聯合國的介入」案例之中。相對於其他的教案，比較小而美。該教案的核心歷史問題為「誰開啓了韓戰？」，在歷史文本的使用上，選用了敵對兩方（南北韓）的教科書。本教案首先透過教師的講述，建構學生進入文獻閱讀所需的背景知識。教師講述的重點如下：

- (1) 韓戰是冷戰時期的第一場熱戰：1950~1953。
- (2) 在第二次世界大戰期間，盟軍決定以北緯 38 度線將韓國劃分為二。在北方由蘇聯託管，南方劃歸美國託管下，發展成兩個不同體制的國家：北韓成為共產主義國家，南韓則是一個非共產主義的民主國家。
- (3) 兩邊都想要在他們的統治下重新統一國家。
- (4) 1950 年，在邊界地區發生數起小型衝突之後，北韓和南韓的戰爭爆發。美國作為後盾站在南方陣營這邊，中國則站在北方陣營、投入戰場。
- (5) 起初，美軍和聯合國部隊曾推進深入北韓；然而，當中國加入戰場後，又將美軍推回南方。
- (6) 三年之後，雙方的對戰陷入僵局之際，決定仍然以北緯 38 度線做為國家疆界劃分。

這些內容，大概也是教科書談到韓戰時所會講述的重點。就此而言，在現有的教科書所提供的知識基礎下，配合歷史文本的閱讀，進行歷史思辨是有可能的。

相較於雅典民主教案中，讓學生透過立場相異的史料閱讀，自己來回答歷史學界爭論多時的問題「雅典是真的民主嗎？」本教案更期待透過

南、北韓歷史教科書的閱讀，讓學生思考：不同國家的教科書對於相同的歷史事件，會有不同版本的敘述嗎？教科書對過去的歷史經常會呈現出單一的觀點，或有所偏執嗎？教科書會受到國家民族、地理區域，以及他國區域政治等不同觀點的影響嗎？學生同時閱讀立場迥異的 2 份教科書，進行史源的探索，思考這 2 份教科書內容是誰寫的？作者的觀點為何？什麼時候寫的？為什麼要寫？並一一記錄下來。接著，透過資料的探究，讓學生精細閱讀教科書內容，思考 2 份教科書對於該事件所持的立場，教學目標是什麼等？然後藉由比較，認識 2 份教科書存在著那些不同的陳述與差異，並理解國家民族、區域政治發展等背景對教科書的陳述產生那些影響？最後，並嘗試回答那一份教科書內容可信度較高，為什麼？以及若要進一步了解韓戰發生的原因，還需要注意哪些因素？

教科書是家庭和社會之外，大多數中小學學生取得對世界認識的重要知識來源。⁴¹ 不僅在多元開放的歐美國家中，中小學教師密集使用教科書的情形相當普遍；⁴² 在亞洲地區中小學生普遍使用教科書做為成長過程中學習知識的主要教材更為顯著，教科書幾乎是學校教師教學及學生學習過程中不可或缺的教學資源。教師上課仰賴教科書，學生人手一冊課本，教學活動少了它似乎便難以進行，有時教科書所提供的知識及解答，甚至比父母的說詞更具權威性。⁴³ 該教案透過具體的例子，讓學生體會到歷史教科書經常會受到國家民族、地理區域，以及他國區域政治關係等不同觀點的影響。

⁴¹ 張煌熙，〈教科書審查制度的發展與影響——為出版業與消費者築橋〉，收錄於中華民國課程與教學學會主編，《教科書制度與影響》（臺北：五南圖書出版公司，2007），頁 66。

⁴² 周珮儀，〈教科書的意識型態批判途徑〉，《教育研究月刊》，106 期（2003 年 2 月），頁 132。

⁴³ 黃政傑、張嘉育，〈教科書政策分析——焦點、爭議與方向〉，收錄於中華民國課程與教學學會主編，《教科書制度與影響》（臺北：五南圖書出版公司，2007），頁 2。

教學活動的最後一個步驟建議，老師可在時間允許下，讓學生將他們在課堂上使用的教科書，和這兩份摘要再進行一些觀點比較。若以筆者手邊的美國世界史教科書來看，該版教科書同樣認為戰爭是由北韓發動，但描述略有不同。該版教科書指出，由於二戰結束後，由美國和蘇聯分區占領的日本殖民地韓國分別建立民主的南韓和共產的北韓兩個國家；由於雙方都希望結束分裂局面，1950年初北韓首領金日成聲稱將進行一場「英勇的戰鬥」，揮軍南下攻占南韓；為協助南韓，美國組織聯合國部隊反攻，並一度攻到鴨綠江；後來因為中國共產黨派軍協助北韓，戰爭陷入膠著狀態，直到1953年簽訂停戰協定，但是真正的和平始終未能完成。⁴⁴如能將本國的教科書納為比較的文本之一，則解構的不僅是他國教科書的權威性，也顛覆了本國教科書的權威性，甚至是教科書在學生心中的權威性，這也是RLH團隊將教科書融入教學的目的之一。

2. 國教院團隊教案

臺灣雖未直接參與韓戰，但是從1950年代開始的「韓戰救臺灣」論述，幾乎很少被質疑，然而果真如此？⁴⁵相較於美國加州從南北韓教科書觀察韓戰何以爆發的教案，本計劃所提的「韓戰救臺灣？」教案，主要是從不同時期臺灣高中歷史教科書關於韓戰的敘述出發，讓學生學習細讀與比對分析政治漫畫、教科書、一手史料與學者論述等不同形式的文本內容，進而脈絡化歷史事件的歷史書寫，了解在不同時空背景下，對同一歷史事件之書寫上的差異，以激發學生對於當代議題的關懷和思考。

這份教案提出了5個方案，每一個方案皆可獨立實施，亦可在時間較充裕的狀況下將其中的幾個方案合併實施，甚具彈性。方案1採用了臺

⁴⁴ Elisabeth Gaynor Ellis & Anthony Esler, *World History: Connections to Today*, p.870.

⁴⁵ 張淑雅，〈近二十年來的韓戰研究概況〉，《近代中國》，137期（2000年6月），頁108-109。

灣中學課堂上甚少使用的政治漫畫，⁴⁶ 讓學生仔細觀察漫畫傳達了哪些訊息，判斷其蘊涵的意義，影響韓戰主要的國家與歷史人物有哪些，以及當時臺灣對這些國家和人物所建構的形象。方案 2 希望培養學生細讀與脈絡化的能力，讓學生仔細閱讀臺灣高中歷史教科書關於韓戰的內容，比較不同時期教科書對於韓戰敘述的異同，從而思考何以隨著時間的遷移，會出現不同的歷史敘述，造成這種差異的可能因素。方案 3 運用「美國杜魯門總統的聲明」與「中華民國外交部長的聲明」兩則韓戰的第一手史料，讓學生能夠進一步透過資料與證據分析韓戰期間美國與臺灣對此一歷史事件的立場為何？發現韓戰爆發對於美國與中華民國關係造成怎樣的影響？接著在方案 4 中再以兩份當代學者的論述，與方案 3 的史料對照比較，分析「韓戰救臺灣」論點存在的可能性？最後，在方案 5 中讓學生以短文的形式，發展學生運用資料與證據說出自己對於「韓戰救臺灣」的觀點。

雖然臺灣並沒有直接派兵參與韓戰，但是不可諱言的，韓戰改變了當時正處於風雨飄搖的臺灣內外局勢，臺灣的高中歷史教科書陳述了這個過程。⁴⁷ 然而教科書只是歷史敘事中的其中一種文獻來源，這份教案運用了此一觀點，參考 RLH 團隊研發教學模式，採用多樣化的文本資料，同時展現本土化觀點的教學設計，試圖讓學生突破教科書框架，學習從多樣的文本接觸歷史問題，理解歷史事件的複雜性。

⁴⁶ 兩張政治漫畫之原圖訊息過多，容易混淆，因此僅截取其中最具有代表性意象的部分來呈現。

⁴⁷ 劉景輝、段昌國編著，《普通高級中學歷史 4（初版）》（新北市：翰林出版社，2014），頁 178-179；薛化元主編，《普通高級中學歷史第一冊（再版）》（臺北：三民書局，2016），頁 178-179；林能士主編，《普通高級中學歷史第四冊（初版）》（臺南市：南一書局，2014），頁 164；古偉瀛、王世宗編著，《普通高級中學歷史第四冊（初版）》（臺北：三民書局，2014），172-174。

(三) 文化大革命教案

架構	RLH 教案	國教院團隊教案
核心問題	為什麼中國的青年們會被捲入文化大革命之中？	文化大革命——是社會主義理想或是奪權鬥爭？
教案概述	1966年8月，毛澤東發動文革。鼓勵組織紅衛兵，懲處黨員和其他窩藏反革命傾向的人。在接下來的十年中，中國千百萬中國青年抨擊了傳統的權力和權威的中共領導人、教師與家庭成員。這一課旨在探討中國青年參加文革的動機。學生們透過原始文件，思考這場造成劇烈動蕩的文化大革命可能是怎麼樣的。	1966至1975年間在中國發生的文化大革命，對中國帶來前所未有的浩劫，關於文革的起因主要有政治報復說和理想主義說，但是除了這兩種說法之外，還有哪些可能原因？
資料	<p>一、簡報</p> <p>簡報1：紅衛兵和「反革命」領導人照片。</p> <p>簡報2：文化大革命郵票</p> <p>二、文化大革命大事記</p> <p>三、文獻</p> <p>資料A：毛語錄</p> <p>資料B：紅衛兵頌</p> <p>資料C：在風暴中心</p> <p>資料D：紅太陽下的回憶</p>	<p>一、文獻</p> <p>1-A：對文革的描述</p> <p>1-B：對文革破壞的描述</p> <p>2：對文革的浪漫想法</p> <p>3：教科書甲對文革起因的描述</p> <p>4：教科書乙對文革起因的描述</p> <p>5-12：推測毛澤東為何發動文革</p> <p>13：毛澤東寫給江青的信</p>
工具（學習單）	<p>工具1：文獻A~D的指引問題</p> <p>工具2：利用從文獻與年表中所取得的證據，回答「為什麼中國的青年們會被捲入文化大革命之中？」。</p>	<p>工具1：比較材料1-A、1-B與2</p> <p>工具2：比較材料3與4</p> <p>工具3：比較材料5-9</p> <p>工具4：比較材料10-12</p> <p>工具5：分析材料13</p> <p>工具6：短文寫作</p>

架構	RLH 教案	國教院團隊教案
教學活動	一、簡短的介紹文化大革命的背景脈絡。	方案一（1小時） 1. 引導問題 2. 閱讀文獻 3. 組織證據 4. 提出看法
	二、提示簡報內容與引導問題。	
	三、利用大事年表引導學生脈絡化文化大革命。	
	四、提供文獻 A 與文獻 B，以及指引問題，讓學生兩人一組進行討論，並回答問題。	
	五、檢視學生的答案	方案二（2~3 小時）
	六、提供文獻 C 和文獻 D，討論這兩份事隔多年後所寫下的文革記述，探討文革的記憶是如何被形塑的，以及我們要如何解讀這些文獻。	方案三（5~6 小時）
	七、學生回答文獻 C 和文獻 D 的指引問題後，檢視學生的答案，並回答問題。	說明：三個方案各自獨立，教師可依可授課時數自由選取任方案實施。
	八、個別作業（可在課堂上或當作回家作業）：讓學生利用從文獻中所取得的證據，寫下一段話回答核心問題。	

資料來源：RLH 教案取自“China’s Cultural Revolution,” <https://sheg.stanford.edu/history-lessons/chinas-cultural-revolution> (accessed March 13, 2018)，國教院團隊教案整理自臺北市立南湖高級中學陳正宜教師所撰寫教案。

1. RLH 教案

由於對美國中學生而言，1966 至 1976 年間發生在中國的文化大革命，是一個比較陌生的課題，且事件本身所涉及的層面非常廣，無法在短短的一堂課中進行全面性的探討，因此相較於前面兩個教案，RLH 團隊並不試圖讓學生對文革進行全面檢討，也不討論文革的是非功過，而是將本教案之議題縮小至文革期間紅衛兵是如何被捲入這場革命之中。

根據上表所列資訊，除了教師使用的 PPT，學生閱讀的文獻之外，增加了一份文化大革命初期發展的大事年表，概述 1966 至 1969 年文革初期重要大事，以便於學生透過史源探究，了解文革初期重大事件發生

的緣由，並做為學生認識文革的背景知識。同時也在大事年表上加上說明，引導學生了解中國共產黨主席毛澤東為了使中國回到共產主義路線，轉而求助於國家的青年，呼籲他們聚集在一起組成紅衛兵，將矛頭指向知識分子、黨的領導人和他們的父母，從而發動「文化大革命」的發展脈絡。

在教學活動方面，為讓學生能夠對陌生的中國文革有比較清楚的認識，首先由教師透過 PPT 提出 8 個問題，如：照片中的紅衛兵在做什麼？懲罰的對象是什麼？他們在哪裡被懲罰？圖片中的前方放了哪些事物？象徵什麼？這些物品或符號象徵什麼？誰的照片在旗幟上？引導學生進行精細閱讀與史源探究的練習，並初步了解文革初期重要事件。接著說明這個課程是要讓學生思考核心歷史問題：「為什麼中國的青年們會被捲入文化大革命之中？」

由於文本閱讀是讓學生直接從文獻閱讀中發展史源探究能力，教師無須多作細節說明，可讓學生在閱讀文本的過程中產生連結即可。因此，在教師簡短講授背景知識與說明核心歷史問題後，由學生閱讀教案所提供的文革文獻——毛語錄和激勵紅衛兵的歌曲，以及關於文革不同觀點的論著兩篇。試著讓學生透過史源探究，思考文革期間有關毛語錄的目的，誰寫的紅衛兵歌曲、為什麼要寫這首歌，回憶錄這種文獻的形式、可信度與證據等；透過精細閱讀，思考為什麼毛澤東認為青年對中國未來是重要的，歌曲想要傳達的訊息是什麼，學生利用大字報做哪些類似或不同的行為，最後總結學生加入紅衛兵的理由。

2. 國教院團隊教案

觀察臺灣高中歷史教科書，在戰後兩岸關係的中共歷史發展中，都會談到文化大革命，從毛澤東發動文革到文革期間社會、經濟的動盪局

面，對毛澤東的盲目崇拜和文革後期的權力變化，都有基礎的敘述。⁴⁸ 換言之，教科書所陳述的歷史知識量相當充足，教師不用多花額外的時間補充背景知識，學生對此一歷史事件即有基本的認識，但是從中也可看到記憶性的知識較多，並多以直敘句的形式，論斷文革的功過，缺乏問題導向的史源探究。「文化大革命——是社會主義理想或是奪權鬥爭？」教案試圖以教科書、一手史料和學者論述等十餘份文件，讓學生透過精細閱讀，重新思考這個在 1960 年代顛覆傳統文化造成中國全面動盪的文化大革命。

本教案設計 3 個方案，教師可依教學時間自由進行。方案 1 為 1 小時的教學設計，讓學生閱讀 5 份當代學者關於文革的論述與教科書，運用焦點討論法，討論文革爆發的起因可能有哪些。方案 2 的教學時間為 2~3 小時，是在方案 1 實施完成之後，讓學生閱讀學者推測毛澤東為何發動文革的論述，思考文革是一場社會主義理想運動，抑或是血淋淋的奪權鬥爭。若是時間允許，可進行方案 3，讓學生閱讀文革之初毛澤東寫給江青的長信，試著從毛澤東的觀點探討文革的起因，並以短文的形式寫下自己的觀點。

相較於前述之韓戰教案，文革的教學設計傾向於讓學生閱讀大量的著述，分析並解讀多重文本，在臺灣高中歷史教科書觀點以外，發現不同視角下的文革起因。

⁴⁸ 劉景輝、高明士主編，劉景輝、李君山編撰，《普通高級中學歷史 3（初版）》（新北市：翰林出版社，2013），頁 68-71；陳豐祥、陳秀鳳主編，《普通高級中學歷史 3（三版）》（新北市：泰宇出版股份有限公司，2016），頁 99-105；林能士主編，《普通高級中學歷史 3（初版）》（臺南市：南一書局，2016），頁 75-79。

三、綜合分析

本研究選擇 RLH 團隊放置於網上，與本次國教院團隊研發主題有雷同的三個教案——「雅典民主」、「韓戰」與「文化大革命」進行比較。RLH 團隊於網站所公布的教案，基本上遵照著 RLH 團隊所提供的活動序列——「核心歷史問題」、「背景知識」、「文獻」、「討論」來進行規劃。此種呈現方式與《像史家一般閱讀》所呈現的方式有一定的差距。而國教院團隊則是依照《像史家一般閱讀》的架構——「研究文獻上的辯論」、「為什麼要學這個主題？」、「如何運用這些材料？」來進行研發。本研究暫以「簡案」與「詳案」作為區隔。由於國教院團隊係依照「詳案」的方式來進行研發，故其所呈現的材料與工具，也較 RLH 網站中所提供的教案複雜，但其可貴之處，在於提供詳盡的歷史背景及材料分析，對於現場教師掌握相關材料有極大的幫助。但另一方面，關於「核心歷史問題」的掌握，即要處理哪個層次的問題上就沒有那麼精確。

以本文所分析的 RLH 團隊三個簡案為例，其整個設計皆環扣「核心歷史問題」，但在細部上又有差異。「雅典民主」的教案主要透過五份文獻的閱讀，讓學生針對「古代雅典是真的民主嗎？」這個核心歷史問題進行討論。「韓戰」的教案雖仍扣緊「誰開啓了韓戰？」這個核心歷史問題，但其最終是要讓學生理解不同國家的教科書對於同一歷史事件會有不同的敘述，藉此解構教科書的權威性，讓學生將教科書當作其中的一個歷史探究的文本，而非具有權威性的文本。而「文化大革命」的教案，同樣環扣「為什麼中國的青年們會被捲入文化大革命之中？」這個核心歷史問題，但更進一步希望學生能夠透過不同時期的兩個文本，探討關於文革的記憶是如何被形塑的？

國教院團隊所研發的教案，受到《像史家一般閱讀》一書的影響，在於要回答「歷史核心問題」還是要培養學生「質疑教科書與史料」的

技能上會有所猶疑。再者，參與的教師受到其他不同歷史教育觀點的影響，在教案設計上，也更具個人獨特性。以「雅典民主」教案為例，該教案反映教學者對於「品德」的關懷，及歷史真實性的反思，而不知不覺偏離其原先所要探討的主題「伯羅奔尼撒戰爭使雅典民主崩潰了嗎？」如能修改「核心歷史問題」，仍是相當值得施行的教案。而在「文化大革命」教案的「方案一」最終希望學生能夠延伸思考「我們能否確定真相究竟為何？」方案二、方案三才緊扣核心歷史問題「文化大革命——是社會主義理想或是奪權鬥爭？」相較於上述二者，「韓戰」教案的設計就比較聚焦，每個方案都環扣不同的問題，並透過「方案四」、「方案五」逐漸聚焦到該教案的核心歷史問題「韓戰救臺灣？」

RLH 團隊根據「聚焦」、「簡化」、「公開」三原則來修改文本，讓一些不熟悉歷史文本閱讀的「掙扎讀者」能夠更容易進入文本的脈絡之中。而這也是國教院團隊在教案研發過程中最為困難的一部分。但透過試教，團隊成員愈能夠體會其必要性，故在 2017 年 9 月 1 日的第 20 次研究會議中決定，「刪減」教案中所提供的「材料」，使材料的運用能更加精簡。另外，每一個教學設計，都應有 1 小時的方案，以利未來教學者方便操作。⁴⁹ 然而，割捨仍是困難的，所以每個教案都提供不同的方案讓現場老師彈性運用。但也因此，有些方案反而無法緊扣「核心歷史問題」，如「文化大革命」的方案一與「韓戰」的一至三，但因其每個方案都有獨自想要探討的主題，如獨立來看，仍具有可行性。

另一方面，如同 RLH 團隊將不同的討論法，如 SAC 討論法帶入歷

⁴⁹ 〈以歷史閱讀素養為本的高中歷史教學設計與實施之研究第二十次研究例會紀錄〉（2017 年 9 月 1 日），宋家復、詹美華、李涵鈺、楊國揚、何思暉、楊秀菁，〈以歷史閱讀素養為本的高中歷史教學設計與實施之研究期末成果報告（國家教育研究院研究成果報告，計劃編號：NAER-105-24-G-2-02-00-2-07）〉（新北市：國家教育研究院，2017），頁 267。

史教學之中，國教院團隊也嘗試將不同的討論法引進歷史課堂，如「文化大革命」中所採用的焦點討論法和世界咖啡館討論。

肆、結論與建議

Sam Wineburg 的研究團隊歷經 20 多年的研發，RLH 教學取徑已在美國歷史教育產生一定的影響，目前已有教科書直接以 “Reading like a Historian” 為主題，闡述閱讀該版教科書所想要培養學生的技能。⁵⁰ 而紐約市教育局所公布的 2014~2015 年 G9-12 社會科範圍與次序，也期待學生可以進行或挑戰像歷史學家一樣思考。⁵¹ 本文透過對該研究團隊所發表的相關研究成果與 3 個教案，和國教院團隊研發的教案相互對照，從教材研發、教學設計到實踐的方法論，並透過實際案例的分析，探討 RLH 教學法的精神與特色，以及在臺灣高中歷史教學的轉化。本研究初步獲得以下幾個結論與建議：

第一，RLH 教學法有助於學生「歷史思維」的培養。社會學學者詹姆斯·洛溫在《老師的謊言：美國高中課本不教的歷史》一書中曾指出，美國高中歷史教育存在著英雄主義、愛國主義，對某些歷史的關鍵時刻避而不談，不僅使得學生的歷史學習片面而零碎，也讓學生缺乏對歷史

⁵⁰ Stanley M. Burstein, & Richard Shek, *World History* (Austin, TX: Holt, Rinehart and Winston, 2008), H1-H13.

⁵¹ NYC Department of Education, *New York City 9-12 Social Studies Scope & Sequence 2014-2015*, n.d., p.1. Retrieved from http://schools.nyc.gov/NR/rdonlyres/A739A67E-6228-4084-99C8-F890617D265B/0/scopeandsequence912_v6_web.pdf (accessed March 13, 2018).

問題的真實理解，更難以建構其歷史意識。⁵² 隨著 2008 年 Sam Wineburg 研究團隊將 RLH 教學法帶進美國舊金山高中校園，並進行大規模實驗，為美國高中歷史教學帶來了新契機，並深獲肯定。該團隊提出「以文獻為基礎的課程」的三大原則：準備好的教案、可預見的活動序列、學科閱讀指引，除了為教師準備好教材，清楚且富有彈性的教學活動，輔以相關的學科閱讀指引，讓教師可以更容易地運用教材；而其以文獻為基礎的課程，以核心歷史問題、背景知識、歷史探究與討論的教學模組，讓學生得以透過核心問題引起學習動機，利用簡單的背景知識建構，順利地連結歷史脈絡與文本，建構自己的歷史知識、並能質問史料，進行脈絡化的思考等，確實有效的提升學生的歷史學習。因此，不僅在美國獲得廣大的回響，也觸發了臺灣高中歷史教學的再省思與仿效，希望改變偏重片段的歷史知識記憶與缺乏思考判斷的歷史學習問題。期望透過此一建構於四項歷史閱讀技巧的引導性問題，引導學生閱讀歷史文本並藉由討論，讓學生能以證據為本明確地表達他們的論述、闡述改變的原因與依據，最終期待學生得以實踐並內化高層次的思考與閱讀。

第二，RLH 教學法對臺灣歷史教師的啟發。從 95 歷史暫綱以來，臺灣歷史教師受到不同歷史教育觀點的啟發，在教學上已有許多創新之處。RLH 教學法提供另一個教學設計的模式。從研發到試教，參與本計劃的教師也愈能夠掌握 RLH 教學法的重要原則與精神。雖然，在選用史料時仍有難以割捨的問題，但透過適度的劃分，整理出不同的方案，反而使其所設計的教案在落實到課堂教學時，有更多的可能性，讓現場教師可以根據學生程度與上課時數，彈性運用。再者，RLH 團隊所研發的

⁵² 詹姆斯·洛溫（著），陳雅雲（譯），《老師的謊言——美國高中課本不教的歷史》（臺北：紅桌文化，2015）。（原書 Loewen, James W.[2007]. *Lies My Teacher Told Me: Everything Your American History Text Book Got Wrong*. New York: Simon & Schuster.）

教案，將不同的討論法引進歷史課堂，如 SAC 討論法，也啓發國教院團隊，讓臺灣的歷史教學，有更多元的樣貌。質言之，歷史是多元而複雜的，RLH 教學法可以廣泛的被應用在各種歷史議題上，教師可依據個別需求設計不同的教案，以前述的「四讀」進行相關的歷史教學，提升歷史教育功能。

第三，RLH 教學法運用在臺灣歷史教室的可行性。任何國外新的教學法在引進臺灣時，都會面對「這樣的教學法有沒有辦法在臺灣實踐？」的問題。臺灣的歷史教師常感嘆教科書所涵蓋的知識點太多，讓學生記憶甚多的歷史事件，以致於扼殺了歷史教育之因果、變遷、證據與理解等本質性的學習；又囿於授課時數的限制，教師鮮少有多餘的時間讓學生進行歷史思辨，使得教科書裡充斥著細節，以及流於見樹不見林的內容堆疊。學生讀完教科書後，仍然缺乏歷史認知，也無法與現實社會生活做充分而有效的連結。從 RLH 團隊所研發的教案來看，教師所需傳達給學生的先備知識無須太多。該教學模組期待背景知識建構時間僅占整個教案的 1/5，換言之，老師不可能進行太過詳盡的歷史事實描述。而將教科書融入教學的教案設計，將教科書當作其中一個歷史文本，更方便建構學生的歷史知識。學生的歷史知識無須全仰賴老師的講述，而可以透過閱讀歷史文本，運用史源、脈絡化、精細閱讀及佐證四項歷史閱讀技巧來建立，並進一步培養學生的歷史思維。

RLH 教學法並不排斥既有的歷史教學架構，包括依照時序、運用教科書、由老師主導等，但嘗試將歷史探究嵌入既有的結構中，透過適度的老師退位，將背景知識的建構縮減到學生可以跟所要閱讀的文本相連結即可，讓學生藉由歷史文本的閱讀，透過適當的問題引導，建構自己的歷史知識，並進行更高層次的思考。此一精神，與十二年國教期待學生是自發主動的學習者，不再只是被動地等待、承受，亦能主動的參與、創生，並重視學生語言、符號、科技的溝通及思辨能力，是相吻合

的。⁵³ 而新的歷史課程改採專題架構，並在必修課程規劃「歷史考察」，在加深加廣選修規劃「探究與實作：歷史學探究」課程，皆希望能縮減學習內容分量，並為現場教師創造更多彈性自主的空間，帶領學生進行歷史文本的閱讀、整理與分析，或其他形式的探究活動，以培養學生的「歷史思維」。故可見的未來，將更有機會可以將 RLH 教學法運用在臺灣的歷史教育。

⁵³ 潘文忠主編，《十二年國民基本教育課程發展建議書》（新北市：國家教育研究院，2014），頁15-16。

參考文獻

- Sam Wineburg, Daisy Martin, and Chauncey Monte-Sano 著，宋家復譯，《像史家一般閱讀》，臺北：國立臺灣大學出版中心，2016。
- 宋家復、詹美華、李涵鈺、楊國揚、何思謎、楊秀菁，〈以歷史閱讀素養為本的高中歷史教學設計與實施之研究期末成果報告（國家教育研究院研究成果報告，計劃編號：NAER-105-24-G-2-02-00-2-07）〉，新北市：國家教育研究院，2017。
- 周珮儀，〈教科書的意識型態批判途徑〉，《教育研究月刊》，第 106 期，2003 年 2 月，頁 132-142。
- 林慈淑，《歷史，要教什麼？——英、美歷史教育的爭議》，臺北：臺灣學生，2010。
- 張茂桂、陳國川、林慈淑、汪履維、吳璧純、何思謎、秦葆琦、王浩博，〈「十二年國民基本教育領域綱要內容前導研究」子計劃四：十二年國民基本教育社會領域和生活課程綱要內容之前導研究研究報告（國家教育研究院研究成果報告，計劃編號：NAER-102-06-A-1-02-04-1-13）〉，新北市：國家教育研究院，2013。
- 張淑雅，〈近二十年來的韓戰研究概況〉，《近代中國》，第 137 期，2000 年 6 月，頁 101-116。
- 張煌熙，〈教科書審查制度的發展與影響——為出版業與消費者築橋〉，收錄於中華民國課程與教學學會主編，《教科書制度與影響》，臺北：五南圖書出版公司，2007。
- 教育部，《國民中小學九年一貫課程綱要社會學習領域》。臺北：教育部，2005。
- 教育部，《普通高級中學課程綱要——歷史課程綱要》。臺北：教育部，2011。

- 黃政傑、張嘉育，〈教科書政策分析——焦點、爭議與方向〉，收錄於中華民國課程與教學學會主編，《教科書制度與影響》。臺北：五南圖書出版公司，2007。
- Michael W. Apple 著，溫明麗譯，〈官方知識的政治運作策略：國定課程的意義何在？〉，收錄於楊思偉、溫明麗譯，《課程·政治——現代教育改革與國定課程》，臺北：師大書院，1997，頁 1-50。（原文 Apple, Michael W.[1993]. “The Politics of Official Knowledge: Does a National Curriculum Make Sense?” *Teacher College Record*, pp.222-241.）
- 劉景輝、段昌國編著，《普通高級中學歷史 4（初版）》。新北市：翰林出版社，2014。
- 薛化元主編，《普通高級中學歷史第一冊（再版）》。臺北：三民書局，2016。
- 林能士主編，《普通高級中學歷史第四冊（初版）》。臺南市：南一書局，2014。
- 古偉瀛、王世宗編著，《普通高級中學歷史第四冊（初版）》。臺北：三民書局，2014。
- 劉景輝、高明士主編，劉景輝、李君山編撰，《普通高級中學歷史 3（初版）》。新北市：翰林出版社，2013。
- 陳豐祥、陳秀鳳主編，《普通高級中學歷史三（三版）》。新北市：泰宇出版股份有限公司，2016。
- 林能士主編，《普通高級中學歷史三（初版）》。臺南市：南一書局，2016。
- 蘇家惠，〈英國、臺灣中學歷史課程與教科書比較研究〉，臺北：國立臺灣師範大學碩士論文，2011 年 8 月。取自臺灣博碩士論文知識加值系統（系統編號 fb150420215806）。
- 潘文忠主編，《十二年國民基本教育課程發展建議書》。新北市：國家教育研究院，2014。

- Brown, Richard H., "Learning how to learn: The Amherst Project and history education in the schools," *Social Studies*, 87:6 (1996), pp.267-274.
- Burstein, Stanley M. & Shek, Richard., *World History*. Austin, TX: Holt, Rinehart and Winston Press, 2008.
- California Department of Education, *History-Social Science Framework for California Public Schools*, 2005. Retrieved from <http://www.cde.ca.gov/ci/cr/cf/documents/histsocsciframe.pdf>.
- Department for Education, *National Curriculum in England: History Programmes of Study*, 2013. Retrieved from <https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-history-programmes-of-study/national-curriculum-in-england-history-programmes-of-study>.
- Ellis, Elisabeth Gaynor & Esler, Anthony, *World History: Connections to Today*. Boston, Massachusetts: Person Prentice Hall, Person Education, Inc Press, 2005.
- Faithfull, Bayard, "Four Reads: Learning to Read Primary Documents," n.d.. Retrieved from <http://teachinghistory.org/teaching-materials/teaching-guides/25690>.
- NYC Department of Education, *New York City 9-12 Social Studies Scope & Sequence 2014-2015*, n.d.. Retrieved from http://schools.nyc.gov/NR/rdonlyres/A739A67E-6228-4084-99C8-F890617D265B/0/scopeandsequence912_v6_web.pdf.
- Reisman, Avishag & Wineburg, S., "Teaching the Skill of Contextualizing in History," *The Social Studies*, 99:5 (2008), pp.202-207.
- Reisman, Avishag & Wineburg, S., " 'Text Complexity' in the History Classroom: Teaching to and Beyond the Common Core," *Social Studies Review*, 51:1 (2012), pp.24-29.
- Reisman, Avishag, "Reading Like a Historian: a Document-Based History

Curriculum Intervention In Urban High Schools,” 2011. Retrieved from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.640.3901&rep=rep1&type=pdf>.

Reisman, Avishag, “The ‘Document-Based Lesson’: Bringing disciplinary inquiry into high school history classrooms with adolescent struggling readers,” *Journal of Curriculum Studies*, 44:2 (2012), pp.233-264.

<https://sheg.stanford.edu/>

<http://historicalthinkingmatters.org/>

<http://teachinghistory.org/>

附件一：歷史思維一覽表 (historical thinking chart)

歷史閱讀技巧	問 題	學生應該能夠……	提 示 語
探究史源 sourcing	<ul style="list-style-type: none"> 誰寫的？ 作者的觀點？ 什麼時候寫的？ 在那裡寫的？ 為什麼要寫？ 可信嗎？為什麼？ 	<ul style="list-style-type: none"> 看出作者對於歷史事件所持的立場。 看出和評價作者生產文件的目的。 在閱讀文件之前，假設作者將會說什麼。 考慮文件類型、讀者和目的以評估來源的可信度。 	<ul style="list-style-type: none"> 作者或許相信…… 我想這讀者 / 聽眾 / 觀眾 (audience) 是…… 根據資料來源，我想作者可能…… 我信任 / 不信任這份文件是因為……
脈絡化 contextualization	<ul style="list-style-type: none"> 文件是何時和那裡產生的？ 那時和現在有什麼不一樣？有什麼一樣？ 生產文件的情境如何可能影響文件的內容？ 	<ul style="list-style-type: none"> 理解脈絡 / 背景資訊如何影響文件的內容。 認識文件是在特定時間點的產物。 	<ul style="list-style-type: none"> 根據背景資料，我以不同的方式理解這文件，因為…… 作者可能已經被…… (歷史脈絡) 影響 這份文件可能無法給我歷史的大圖像，因為……
佐 證 corroboration	<ul style="list-style-type: none"> 其他的文件說些什麼？ 這些文件彼此一致有同樣說法嗎？如果沒有，是為什麼？ 其他可能的文件是什麼？ 什麼文件最可靠？ 	<ul style="list-style-type: none"> 藉由文件的相互比較建立可能發生的真實。 認識不同陳述之間的差異。 	<ul style="list-style-type: none"> 作者同意 / 不同意…… 這些文件都同意 / 不同意…… 另一份文件要考慮的可能是……
精密閱讀 close reading	<ul style="list-style-type: none"> 作者有哪些宣稱？ 作者使用什麼證據？ 作者用什麼語言 (文字、詞語、意象、符號) 去說服文件的讀者？ 文件的語言是如何表明作者的觀點？ 	<ul style="list-style-type: none"> 看出作者對於一個事件的主張宣稱。 評估作者用來支持宣稱的證據和推理。 評估作者的文字選擇；理解語言是被刻意使用的。 	<ul style="list-style-type: none"> 我想作者選擇這些文字以便…… 作者試圖說服我…… 作者主張…… 被用來支持作者的證據其主張是……

備註：詹美華譯，宋家復校訂。

資料來源：<https://sheg.stanford.edu/intro-materials>。