

歷史作為一種閱讀方式

——六大操作理念與中學教案編寫程序

宋家復

壹、為何與如何學歷史

古今中外對於學生為什麼要學歷史的討論，眾說之紛紜，可能不下於人為什麼要活著的問題。本文無意火上加油，疊床架屋，只想以晚近出版的《像史家一般閱讀——在中學歷史課堂裡教讀寫素養》一書為實例，想像如果真的以這本書所發展推廣的中學歷史教學方式去實踐，可能會達成怎樣的教學效驗？這些效驗依附甚至成功內化在學生身上，就有可能成為他們心目中一生認知的「什麼是歷史」。這種想像當然是一種投射，不一定會成功，可以也必須要經過大規模實證經驗迴歸分析，目前 Sam Wineburg 的史丹佛團隊正在美國各地推廣之中，我們可以等待他們的結果出爐。¹ 在等待的同時，我們必須了解，使得這種等待成為可能的，正是《像史家一般閱讀》與一般歷史教育論述不同的地方：這本書

¹ 據 Sam Wineburg 2016 年 2 月，為中文版所寫序言中宣稱，全美與全球 127 個國家在使用這套教法，他們的網站 sheg.stanford.edu 已被下載超過三百萬次。Sam Wineburg, Daisy Martin, Chauncey Monte-Sano, *Reading Like a Historian: Teaching Literacy in Middle and High School History Classrooms*, Teachers College Press; 2 edition (December 14, 2012); 宋家復譯，《像史家一般閱讀——在課堂裡教歷史閱讀素養》，臺大出版中心，2016 年 4 月。

壓根不是爲了回答「爲什麼（WHY）」的問題而寫的，而是將焦點放在「如何（HOW）」的問題。這當然不是說 WHY 的問題不重要，但是所有對 WHY 的問題的回答終究必須要落實在對 HOW 的問題的解決；尤其弔詭的是，有時候在 WHY 問題上吵得天翻地覆的敵對陣營，走進教室才發現彼此的教學實作是難兄難弟，大同小異，那才真是令人啼笑皆非。因此，本文寧可從這本中學歷史教案型的 KNOW-HOW 書，倒推回去追問其中明說或未曾明說的各種關於歷史教育效驗的投射與期望，藉以回答學生爲什麼要學歷史的問題，以免蹈空務虛之譏。全文「學生」主要指中學生，亦即今制 7~12 年級學生；至於大學通識教育中的歷史，或者大學歷史系本科教育，可以相通，但不在主要討論範圍。

一、探究史源（sourcing）

學生爲什麼要學歷史，《像史家一般閱讀》一書首先的回答，莫過於「探究史源」，也就是說，爲什麼要學歷史，就是希望學生學會探究史源的本事。sourcing 這個英文字翻譯，頗費思量。作爲名詞，source 是來源的意思，複數表示多重來源，用在一般史學論述之中，指的是種種訊息來源，往往現代漢語就稱之爲史料；但是中文的史料並沒有動詞的用法，無法適切表達 sourcing 的動態名詞意義。傅斯年「上窮碧落下黃泉，動手動腳找資料」之說，得其一端。不過這兩句近年來已被指出誤譯自西方學者的名句，更麻煩的是，不愼的讀者的注意力可能就被這上半原出白居易長恨歌的詩句導引、以爲關於史料最重要就是四處搜尋罕見新史料的問題，如果再加上傅氏另有歷史學就像礦物學之說，² 尋找史料就更可能被誤會成彷彿發現礦脈原料一般的工作了！這個理解的最

² 傅斯年，〈歷史語言研究所工作之旨趣〉，《中央研究院歷史語言研究所集刊》第一本第一分（1928）。

大問題，在於貶低了史料——做為文本的史料——本身的複雜性與意義性，《像史家一般閱讀》一書所要教給學生的 sourcing，當然不是要中學生去發掘出什麼前所未見的史料，而是養成重視眼前文獻來源（回到 source 的本義）的習慣：

史家會先看一下文獻的前幾個字以便得到大致的頭緒，但之後馬上就跳到文獻的底部，將鏡頭拉近至文獻的來源說明。誰寫了這份文獻？什麼時候寫的？它是一則日記嗎？是一份符合《自由資訊法案》（Freedom of Information Act）規定下所取得的備忘錄嗎？一封洩漏而出的電子郵件？作者是處在第一手知道這個訊息的境況，還是基於聽聞而得？史家在著手處理一個文獻的實質內容之前，會先列出一個問題清單，這個問題清單創造出一個心理架構，能將各種細節置放在架構裡；最重要的一點是，探究史源能將閱讀行為由被動接受轉化為主動熱切的質問。對史家而言，閱讀行為並非蒐集死板的資訊然後在測驗中重述，而是投身於一份與人相關的史料、進行生氣蓬勃的對話。（中譯本頁 4）

這段引文有三個值得注意的地方。第一，所謂探究史源，就是一套具體問題的清單：誰寫的？何時寫的？文體為何？透過何種管道、如何公布？作者與文本訊息的關係？第二，《像史家一般閱讀》從來沒有希望學生都成為歷史學家，也不是將大學歷史系裡教的史學方法（論）簡易版搬到中學課堂，而是希望學生師法養成史家所發展出來的一套「心理架構（a mental framework）」³。第三，探究史料不是走出史料去找更多史料，而

³ “Yet to label sourcing a ‘strategy’—even a disciplinary one—belies its radicalism. Sourcing is a Weltanschauung, an entire way of apprehending the world.” SAM WINEBURG & ABBY REISMAN, “Disciplinary Literacy in History,” *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 58:8 (2015), pp.636–639.

是專注於史料進行主動性、對話性的閱讀行爲。

二、脈絡化 (contextualization)

與「探究史源」密切連結、第二項學歷史要學的，是「脈絡化」。這個概念在《像史家一般閱讀》書中出現 84 次左右，頻率超過其他任何重要觀念。不單單一而再、再而三地出現，書中第三章的標題索性就命名為「脈絡中的林肯」，第四、第七章還各有一個小節的標更具體題採用同樣「脈絡中……」句式。⁴ 到底什麼是脈絡？《像史家一般閱讀》書中解釋如下：

脈絡 (context) 這個字的拉丁字源是指「編織在一起」，歷史中的**脈絡化 (contextualizing)** 是關於努力了解歷史現象——演說、人們、事件——演如同它們在它們原來世界中存在的樣子，以便就它們本身的觀點了解它們，而不是透過一副現代的鏡片。(頁 87)

更具體地講，以第三章引用的林肯與道格拉斯的辯論講辭為例，所謂「它們在它們原來世界中存在的樣子」，分析性地看，就是場合、地點、聽眾、說者的身分、意向、互動等等，總和性地看，則是歷史現象「本身的**觀點**」。不過，需要脈絡化的不只是「歷史現象」，史料同樣需要被脈絡化。某個意義上講起來，這兩者的脈絡化經常是相互為用的循環過程。因為所謂歷史現象的真實本身，「無論我們多努力，我們將永遠無法絕對確知發生了什麼」；⁵ 在這種限制之下，脈絡化歷史現象之所以可能，還是必須倚靠媒介憑藉——也就是各種史料（文獻的或視覺的），

⁴ 第四章「脈絡中的 Harrison 總統」，第七章「脈絡中的蒙哥馬利市公車抵制」。

⁵ 頁 62，原脈絡特指 1775 年 7 月 15 日列星頓公園綠地英軍與快捷民兵接觸，到底誰開了第一槍，無法確定。

因此，從探究史源到脈絡化，貫穿下來，涵蘊在裡面的其實是一個共通基本的建構主義觀點：

脈絡化需要考慮廣泛的各種因素——從當時的種種意識型態到短語和語句的特定順序，但無論如何，脈絡化要求將歷史人造物（historical artifacts）與史料視為存在於特定社會世界中的人為建構（human constructions），並且，作為這樣的建構，不能被視為會主動到位並且會自己說話（而不是由史家詮解）的證據（free-floating evidence that speaks for itself）。（頁 87）

如果還將歷史與史料視為會為自己說話的存有，那麼學歷史當然就只有被動聆聽記誦來自過去的聲音，然後默默等待有一天這些聲音的意義會神奇地豁然開朗。反之，如果我們將從過去所繼受而來的種種，都視為像我們一樣有血有肉的「人」所建構出來的產物，那麼，也像我們在當下創造歷史的時候受到種種既是可能性也是侷限性的條件所制約，前人留下的有形無形建構遺跡沒有理由不是受到類似但不一定一樣的機制所產生，那麼，學歷史的目的，當然就不會是能不能全部教完、背誦人名地名近因遠因導火線的死功夫，而是從史源探索到脈絡化一系列問題的主動提問與融會貫通。

三、佐證（corroboration）

《像史家一般閱讀》書前〈導論〉只列出上述兩根支柱，不小心的讀者可會忽略史家本事、也就是學歷史要學的第三項支柱——書中出現 29 次的「佐證」。所謂佐證，書中明確的定義為「審慎考慮不同史料之間的接觸點」，譬如，「當**多重**史料一致，特別是當史料來自於**立場相反**的雙方時，我們就可以對它們的正確性較具信心」（頁 60，黑體強調為筆者所加）。換言之，佐證的重要性，來自於我們在歷史學習中經常面對多

重記述、多重故事、多重觀點、多重史料、多重文獻、多重詮釋、多重因果（這些都是實際出現在《像史家一般閱讀》的用語），如果這種種多重之間有交會點，換句話說，同一事實記載有兩個或兩個以上的訊息來源肯定，再經過對這些訊息來源加以探究與脈絡化的深層理解，我們才有可能確認有些事實有比較高的或然率為真，有些或然率比較高為「偽」的事實其實又是在什麼樣的情況之下被生產製造出來。用來證成某些事實為真、某些事實為偽的訊息來源，就成為「證據（evidence）」（哇！141次），對《像史家一般閱讀》的作者而言，「正是在這個介於確定無疑與不可知之間的空間裡，史家們辛苦耕耘。使勁去了解什麼可知與什麼不可知，這迫使學生與證據的雜亂性奮戰，並且給學生一個機會去從事正統的歷史工作。」再次澄清，《像史家一般閱讀》無意讓中學生們都成為「正統的歷史工作」者，但是這個交叉核對（頁27）的證據法則，作為現代公民暨氾濫訊息的閱聽者，也是受用的素養。

四、去神話化（demythification or demythologization）

接下來是《像史家一般閱讀》書中所未明說、但是我個人認為也許可以考慮納入的歷史學習目標，倒不是說以下這幾個目標具有放諸四海而皆準的普世價值，只是它們的確存在於《像史家一般閱讀》的閱讀與應用效應之中，為了種種原因，「正統」歷史學或一般歷史教育規章並不見得會同意列舉，但是，就幫助閱讀《像史家一般閱讀》的微言大義而言，值得讓它們浮出檯面。首先，是「去神話化」。不必依照前例枉費功夫去翻查《像史家一般閱讀》全書，因為我查過了，這個反面字首開頭的字眼一次都沒出現過！然而，任何有過資料庫搜尋經驗的人都知道，執著於自己認定的關鍵字往往就只會 garbage in, garbage out，並不是所有學者都會把自己的論點用 bullet points 或 key words 告知讀者，後來的研究者必

須要懂得變通。在這個「去神話化」的例子裡，要把否定的否定變回否定去查，也就是沒有「去神話化」，但是「神話」呢？「迷思」呢？「傳說」呢？「形象或印象」呢？甚至「（集體或歷史）記憶」呢？那總計結果就至少超過 40 次了！上下文裡被指涉為「神話 / 迷思 / 傳說 / 形象 / 記憶」的，包括有 Pocahontas 的拯救故事（colonialism）、列星頓民兵英勇抗英（independence heroism）、林肯解救黑奴英雄（racism）、哥倫布的兩極形象（emigration and political correctness）、婦女受惠於電力電器的普及（scientism and feminism）、大塵暴中只有逃難的人們（capitalism）、Rosa Parks 公車抵制（civil right / social movement）、美國冷戰英勇勝利（cold war / unilateralism）等等，也就是說，全書八章的主題都包含有某種「神話 / 迷思 / 傳說 / 形象 / 記憶」性質（而且剛好代表性的涵蓋美國史的每一分期），而透過那一章所回顧的學者研究以及因之所設計的教案，並不是要從神話極端跳到極端謊言，而是要對該主題達成更具複雜性的歷史了解與同情，這就是「去神話化」。用書中第 1、2、7 章都出現過的教學方案所想培養的技能來說，就是「區分歷史與迷思」，甚至是進一步了解迷思形成的歷史。之所以要特意挑選這些帶有「神話 / 迷思 / 傳說 / 形象 / 記憶」性質的章節主題，一方面是可以為設計教學計劃提供內在的戲劇性，（但當然不是譁眾取寵！）另一方面，更重要的，我認為，是要體認一個歷史教學上的必要條件，那就是學生從來不是如同一張白紙般地走進我們的教室，他們是帶著各式各樣、透過各種社會化與媒體管道所形塑的「神話 / 迷思 / 傳說 / 形象 / 記憶」印記在接受學校歷史教育，身為歷史教育工作者，我們必須接受這個事實，並且為了達成有效啓發引導（to educate = to bring out, lead forth），更必須以這個學生已有的先在理解（pre-understanding）為設想基準去選取主題與設計教法。去神話化絕不等於再神話化。

五、打開教科書（opening up the textbook）

《像史家一般閱讀》想要傳達給學習歷史的師生們的，關於我們為什麼要在中學教、學歷史的理由，乃是一種面對、看待教科書的健全態度，用書中的術語講，叫做「打開教科書」。這點說穿了卑之無甚高，與「通古今之變、究天人之際」的崇重目標完全不成比例，但是在我們的時空環境下，卻成爲一項必須經歷的功課。Wineburg 在特別爲中文譯本所寫的序裡，曾經解釋了這個我們共通的處境：

長久以來，許多國家的歷史教導之構成，是讓學生精通一套事先製作完成、關於過去的敘事（a prefabricated narrative about the past）。一位大學史家會創作一個國族歷史的敘事性闡述。這份敘事會獲得政府權威的核准，然後交至教師和孩子的手中。雖然成年人理解詮釋同樣事件有多重方式，但這被認爲是大學層級歷史研究的角色。許多人以爲，對學童而言，由彼此競爭的複數故事所構成的歷史會造成混淆與不安；青少年理應需要結構與次序；一套沒有問號的歷史乃是答案。（中文版序）

這個「一套事先製作完成、關於過去的敘事」不必然是教科書，但是教科書絕大多數的確是由「大學史家會創作一個國族歷史的敘事性闡述，這份敘事會獲得政府權威的核准，然後交至教師和孩子的手中。」（本地不正是這樣嗎？）這個過程的問題，如果只看到政府權威的干預，那就所見小矣！從真正關心歷史教育（而不是意識型態）的專業角度來看，如同 Wineburg 所指出，其實是如何處理「一套沒有問號的歷史」對比「彼此競爭的複數故事所構成的歷史」的問題，而處理的開始，就是由學會「打開教科書」開始。究竟什麼叫「打開」？《像史家一般閱讀》書中清楚解釋了這個觀念與作法：

雖然教科書是好的起始點，但即使最大部頭的學術著作都是不完整的。事實上，有時候它們甚至就是錯的。詳細審視教科書不僅教導學生應當採取批判性閱讀的取徑，同時也讓學生了解到需要像解謎一樣通讀歷史史料以便發現真正發生了什麼。這套取向，我們稱之為「打開教科書」，將教科書文本從一個內在慣性的權威、總是提出定論，轉變成為另一個必須要被批判性評鑑其價值的歷史訊息來源，就如同其他任何的史料一樣。（頁 300）

不過，Wineburg 團隊也強調，《像史家一般閱讀》「並不是你教科書的替代品，它也不想成為替代品，它所能做的是給你一些想法，如何創造性地運用你的教科書，以及如何補救教科書的缺點。」（頁 11）「教科書」在《像史家一般閱讀》書中被指涉到 95 次，大致檢視這些上下文脈絡可以發現，他們往往作為各種學生帶進教室、或者在傳統教室中被鞏固的「神話/迷思/傳說/形象/記憶」的「稻草人」，是一個離開的開始（a point of departure）。用一個比較誇張的說法形容，教科書就是買來準備被丟棄的書；當然，要丟棄的不一定是教科書的物質存在，而是「一套沒有問號的歷史乃是答案」的觀念。為什麼要學歷史，就是要學會運用教科書，如同第六章工具 6.1（頁 243）那樣地做閱讀筆記。

六、歷史閱讀素養（historical literacy）

綜合上述「雕蟲小技」，《像史家一般閱讀》整體上來講，對於學生為什麼要學歷史、老師為什麼要教歷史的問題，答案早已昭告在封面副標題上“teaching literacy in middle and high school history classrooms”。學歷史就是要學“literacy”，但什麼是 literacy 呢？晚近本地多譯為「素養」，⁶

⁶ 兩個被提出在檯面上的其他譯法為「學養」與「能力」。

牛津英語詞典（OED）的解釋並不複雜：

1. The quality, condition, or state of being literate; the ability to read and write. Also: the extent of this in a given community, region, period, etc.
2. In extended use (usually with modifying word). The ability to ‘read’ a specified subject or medium; competence or knowledge in a particular area.⁷

加底線部分為筆者所加，顯示 literacy 的基本意義就是「讀寫能力」，然後在衍生意義上才有對特定主題媒介領域的特定閱讀能力，OED 下面的例句中出現的有 economic literacy, musical literacy, emotional literacy, design literacy，依循這個語用邏輯，就不難理解《像史家一般閱讀》導論中所提到的「特定領域素養（domain-specific literacy）」（頁 5），以及書中沒有出現但是確有其事的「歷史讀寫素養（historical literacy）」概念。⁸不過，值得注意的是，在讀寫能力之間，這個字的歷史演變明顯是朝向偏重閱讀而傾斜，所以 OED 的引申義釋文 2 中，就只剩「閱讀」能力，而不包含寫作能力，畢竟，欣賞貝聿銘建築設計的「閱讀」能力可能普遍培養，但很難期待、也沒必要希望義務教育學生都能自己「寫作」出巴黎羅浮宮金字塔。這也是為什麼《像史家一般閱讀》中譯本選擇將 literacy 取其一端地譯作「閱讀素養」的原因，驗諸全書，從書名正標題（《像史家一般閱讀》）到書中 122 次使用「閱讀」字眼，相對的「寫作」

⁷ <http://www.oed.com/view/Entry/109054?redirectedFrom=literacy#eid 2106/06/14> 透過 NTU 讀取。

⁸ Peter Lee, "History education and historical literacy," in *Debates in History Teaching*, edited by Ian Davies, Routledge 2011, Chapter 5, pp. 63-72. Jefferey D. Nokes, *Building Students' Historical Literacies: Learning to Read and Reason with Historical Texts and Evidence*, New York: Routledge, 2013. David Gerwin 2014 對 Nokes 提出了嚴厲批評，見 <http://www.edrev.info/essays/v17n9.pdf>。

只出現過 12 次，可見在理解 literacy 這個概念的時候是必須有所權衡。無論如何，借用原來主要是在語文學習領域的「識字 (literate)」概念，轉而應用到歷史教育（或其他學科教育），有三個好處：1. 具體濃縮到讀寫能力上，學歷史不再是抽象（雖然不一定錯）的經世濟民或認祖愛國，而是具體的閱讀與（部分）寫作歷史文字的能力；2. 就像語文教育的目標是要能夠熟練使用該語文於有歷史深度的生活世界之中，絕少人會誤會成要培養學生當莎士比亞或屈原、杜甫，歷史閱讀素養的目標當然也不會是把每個學生教成司馬遷、希羅多德；3. 與其他領域的交流合作，可以有一套既區分彼此又有共通第二序語言作為平台與交會點。至於「歷史閱讀素養」要如何培養？除了上述五點之外，《像史家一般閱讀》書中還提出「精密閱讀 (close reading)」甚至「慢慢閱讀 (slow reading)」(頁 106)，閱讀漫畫與視覺材料的 B.A.S.I.C. 步驟 (工具 4.2)，以及老師示範「thinking out loud or think-alouds」的方法；在寫作方面，中學生並不合適寫論文，或者至少，要先從以證據為基礎的短文寫作開始 (工具 1.5, 3.2, 5.1 等)。能夠閱讀並且從事以證據為基礎的寫作論述，正是學生為什麼要學歷史的最百姓日用而不習的答案。

總而言之，學生為什麼要學歷史？《像史家一般閱讀》一書提供的答案有六個：為了學——探究史源、脈絡化、交互佐證、去神話化、打開教科書、歷史閱讀素養。這六者環環相扣，可以分開來，也可以合起來當一回事；可以稱「素養」，叫「能力」也未嘗不可。周不周全，見仁見智，但他們不是什麼陳義高遠卻不知如何落實、驗證的理想，也不是什麼源自深奧哲學理論、反思性加鎖的第二序概念，六者粗放的形式恰恰比較有可能和不同國族、地域、分期習慣的大小歷史實質進行有機組合，尤其是在面對多元歷史詮釋的全球本土 (glocal) 處境的今天，或許特別值得大家參考。

貳、如何編寫教案

基於上述《像史家一般閱讀》一書在中學歷史課堂裡教歷史閱讀素養的想法，我們嘗試仿效這本書中擬製美國史中學歷史課教案的方式，在國內目前中國史/臺灣史/世界史三個主要教學領域區分架構之中，讓參與計劃的高中老師們自選課題，製作適用於本地的教案。一方面看看是否能在國內歷史教育紛紛擾擾的爭端雲霧之中，做一點基礎建設的定心工作；另一方面，或許能夠附帶檢驗一套以美國歷史背景學術環境發展出來的教學方式，是否能夠適用於當下的臺灣？以下，就是在計劃執行之後初步歸納出的一套高中歷史課程教案的標準作業程序。本書中讀者所見到的九個教案，都具有若干形式特徵，請容許我以《像史家一般閱讀》一書為藍本，簡單說明教案擬製的基本構想與模式，所謂《像史家一般閱讀》的每一堂教學模式，有幾個要素：

第一，是專題式的。（相對於斷代單位或經濟社會思想等專史性的平鋪直敘）

第二，是以若干選定文本片段為串聯工具。（相對於教科書或教師口述的全稱敘事）

第三，是以師生互動、學生小組討論為主要形式。（既非傳統教師單向講授，亦非完全以學生為中心的教學模式）

就這三點要素而言，其實並無高深莫測的原創性可言，不論在美國或者本地，在教學現場中運用這些要素或是要素的結合的老師，應該不難找到先例，所以本計劃雖然以仿效《像史家一般閱讀》書中的教案擬製方式為目標，但從來不敢也不曾狂妄地宣稱這種教案與教學方式有任何原創獨特性，更別說是解決普世一切中學歷史教育（甚或整體教育）

問題的萬靈丹，只是盼望能對本地此時此刻地中學歷史教育窘況有所裨益而已。再進一步去分析，這一種歷史教學模式的個別教案擬製過程，或許可以比較化約式地切割出下面五個具體工作程序，提供給所有想擬定教案的教師同仁參考。

第一，選題

這中間最難的部分，可能是開頭的選題，以 Wineburg 等人書中的實踐來看，選題要符合以下五個原則：

- 1.1 要具有通貫的高度與視野。
- 1.2 能達成看山又是山的效果。
- 1.3 點評學術研究上的重大爭議。
- 1.4 傳達當代史學的最新特色。
- 1.5 教學上簡明易懂直指人心。

第二，蒐集文獻資料

- 2.1 大學教科書後的參考書目。
- 2.2 專題研究現況類專書。
- 2.3 諮詢專家。
- 2.4 查索資料庫（尤其各種數位典藏）。
- 2.5 由二手研究中找到關鍵史料文本。

第三，構想教學腳本

- 3.1 找到核心出發問題。
- 3.2 文本閱讀是為了解層層回答這個問題。
- 3.3 小組或全班討論交錯進行。
- 3.4 預想好留白時間與課堂劇本。

第四，製作史料講義與學習單等工具

- 4.1 確認關鍵或串聯文本或圖片（不能多），單張逐漸發。
- 4.2 註解改寫文本（簡短並避免枝節）。
- 4.3 以學習單引導協助學生精密閱讀，聲明非考試。
- 4.4 讓小組團體有工作可能。

第五，課後的調查回饋

- 5.1 關鍵能力指標是否達到？
- 5.2 是否真正體現精密閱讀的必要性？
- 5.3 時間控制是否得當？
- 5.4 是否真正達成轉變性的有效溝通？
- 5.5 是否引起「發現」的樂趣？

總歸起來，那到底《像史家一般閱讀》的教案在形式上要包含哪些部分？也有三點：第一，選定這個特定主題的教師，要先讓自己熟悉這個主題目前學者研究的狀況，撰寫一篇類似二手研究文獻回顧或者該特定主題學術史發展的短文。第二，根據前面對於二手研究文獻的回顧，挑選出一個關鍵核心的問題，環繞著這個問題設計不同課時（大致以一至三小時為單位）條件下的教學方案。第三，準備因應不同課時之方案所需使用的一手或二手史料講義與工具，每一條文本片段不超過一頁，一個教案（最多三小時）使用不超過最多九條文本片段，並且要對文本片段事先做好編譯改寫使之易讀的工作。

本計劃中各位老師所擬定的教案不僅先經過每月月會中一再反覆的相互批評與修改，也在適當地安排下在實際課堂中試教，計劃也對試教課上的同學在課後實施的問卷調查，觀察其反應，並且提供給實施教案

的老師參考，再進一步修正其教案，也就是目前所見版本，感謝大家的辛勞付出。