

歷史教學備課：國中楷模教師的個案研究

宋佩芬*

臺灣的歷史教學研究在轉化為日常教學的實踐上缺乏楷模教師的研究，以至於在師資培育的課程中缺乏備課的模範。本研究企圖藉由個案研究的方式，瞭解楷模教師如何實踐歷史思維的教學以及如何備課。本研究採取「專家推薦專家」之滾雪球的方法尋找楷模教師，並選擇對三位國中教師的教學理念、作法與影響因素進行描述與分析。研究發現三位楷模教師各有其特色：A 老師更多朝向學科訓練，備課強調核心問題與史料的探究；B 老師強調學生接觸史料來印證課文，以及同理當事人的感受；C 老師著重學生的思辨與參與，備課更多費心在古今及與生活經驗連結上。然而，他們也有非常多共同性，即都重視：(1)歷史的同情理解能力；(2)根據證據思考的能力；(3)提問核心問題，以及符合邏輯的佈題；(4)採用分組合作學習法來促進學生積極參與；(5)以學習單進行歷史思維的教、學與評量；(6)參與一個以上的專業社群來促進專業成長。本研究提出三個值得整體領域省思的議題，並鼓勵教師思考歷史教育應該是理性證據分析、同情理解，還是公民思辨訓練，透過案例描述與分析的貢獻，作為教師專業發展的參考。

關鍵詞：備課、楷模教師、歷史思維、歷史教學

* 宋佩芬：國立臺北大學師資培育中心教授
(通訊作者：sungpeif@gmail.com)

Instructional Planning for History Teaching: Case Studies of Exemplary Junior-high School Teachers

Pei-Fen Sung*

Taiwan's history teaching lacks the research of exemplary teachers who transform historical thinking into daily practices, and thus lacks good models for the Teacher Education curriculum. The purpose of this research is to understand how exemplary teachers teach historical thinking and how to prepare lessons through case studies. By employing the snow-bowling method, i.e., asking experts to introduce experts, the researcher described and analyzed three exemplary junior-high school history teachers and explored their beliefs about teaching, methods of teaching and factors that affected their approaches. The results show that the three teachers have their distinctive traits of teaching: Teacher A inclines to conduct disciplinary training, focuses on big ideas and the use of historical documents for inquiry, Teacher B leans toward using evidence to prove the textbook narratives, and help students empathize with historical figures, and Teacher C focuses on students' critical thinking and personal engagement in history; hence, more efforts are made to make the connection between the past and the present. However, these teachers have a lot in common--they 1) care about historical empathy, 2) use evidence for historical thinking, 3) ask key questions and logically arrange them, 4) use cooperative learning methods to engage students, 5) use worksheets as the vehicle for teaching, learning and assessment, and 6) participate in more than one professional community to progress professionally. Through the descriptions and analyses of the cases, the present study raises three issues for the field of history teaching and encourages teachers to ponder if history teaching should be oriented toward rational-evidence, historical empathy, or reflective citizenship training.

Keywords: *exemplary teachers, historical thinking, history teaching, instructional preparation*

* Pei-Fen Sung: Professor, Center for Teacher Education, National Taipei University
(corresponding author: sungpeif@gmail.com)

歷史教學備課：國中楷模教師的個案研究

宋佩芬

壹、研究背景

臺灣自 1990 年代末期開始介紹英國的歷史思維/思考(historical thinking)教學(林慈淑, 2010; Wineburg, 無日期/2002), 反應在高中歷史課綱中是自 95 暫綱開始, 即有強調時序觀念、歷史理解、歷史解釋、史料證據的核心能力的出現, 希望養成未來學子的歷史思維能力(教育部, 2004)。國中部分則自九年一貫課程改革之後, 在社會領域的「時間軸」部份, 即有「比較人們因時代、處境、角色的不同, 所做的歷史解釋的多元性」, 以及「了解並描述歷史演變的多重因果關係」的能力指標(教育部, 2000)。108 社會領域歷史課綱則以「學習表現」的方式呈現所謂的歷史思維能力(教育部, 2018)。這個發展趨勢如同美國的經驗(宋佩芬, 2017), 是臺灣的課程改革不斷從教師中心轉向學生中心的歷程, 而此波改革中所稱的「素養導向教學」即是一種引導學生進行歷史思維的教學。

然而, 如何能培育具備「歷史思維」教學取向的未來師資呢? 雖然自 1990 年代起歷史教育的教學及研究在臺灣已近 30 年, 但是實際上落實於教學的教師並不多。中學歷史教學的課堂仍然大多數是講述為主的知識傳遞性課程。而師資培育階段即使想符應課綱要求, 讓學生設計符應歷史思維能力的教案, 缺乏示範仍然是個問題。臺灣少數實踐歷史思維教學的老師, 將其教學成果發表在《清華歷史教學》期刊, 但多為特別的課程設計, 有別於其日常的教學, 未能讓師資生認為可以落實於日常教學中。「歷史教學」如同其他領域的教學, 有其學科知識(subject matter knowledge)與一般教學知識(general pedagogical knowledge)結合的層面, 也就是歷史的學科教學知識(pedagogical content knowledge)(Shulman, 1986, 1987)。也基於學科與教學知識相結合的專業要求, 使得教學準備或「備課」, 即課程、教學與評量的設計與規劃變得不是理所當然地容易, 它的背後往往代表的是教師對學科的認識、對學生與教學目標的理解與規劃, 及如何實際落實的方法與步驟。

雖然過去在有教科書與升學目標主導的教學環境下，因瞭解歷史學科特色的歷史專業備課不容易發展，然而，2000 年以後逐漸地臺灣確實有在日常課程中努力嘗試引導歷史思維的教師，雖然人數尚為少數。本研究試圖以個案研究的方式，探究臺灣目前以歷史思維取向教學為主的教師備課之理念、方法與步驟為何，影響其教學取向的因素為何，並以歷史教學的文獻加以印證，找出其備課上的差異性與共同性，以利師資生參考與學習。藉由質性個案研究的「描述」我們有機會獲得其他類型的研究無法得知的實踐知識。

貳、楷模教師的研究

一、學科結構與大概念

以研究楷模教師 (exemplary teachers) 為研究對象，認為其教學智慧可以告訴我們許多有關教師的學科教學知識 (pedagogical content knowledge) 的研究開始於 1980-1990 年代 Shulman (1986, 1987) 及其研究團隊的作法。在包含英語、數學、自然與社會科的研究中，針對歷史教師做的教學研究也有了初步的研究成果 (Shulman & Wilson, 2004; Wilson, 1990, 1991, 2001; Wilson & McDiarmid, 1996; Wilson & Wineburg, 1988)。Shulman (1986, 1987) 的研究主張教師的專業知識必須擁有「學科教學知識」(pedagogical content knowledge)，深入瞭解學科本質，才能教好課，也就是擁有 Bruner (1960) 所說的學科結構 (structure of the discipline) 的知識。

這個研究傳統認為學生應該學習像學科專家思考，在歷史科，就是如何像史家一般思考。教學不是灌輸知識，而是教導學生習得如專家擁有的思考工具。Shulman 的團隊藉由研究教師的教學確實發現對學科本質比較瞭解的教師對於史觀、事實、詮釋、時序、因果關係比較能掌握，內容知識上比較正確，在學科能力培養的目標上也較符合歷史科的素養或能力 (Wilson & Wineburg, 1988)。英、美的歷史教育改革，基本上即承繼此傳統，強調訓練學科的思考能力，其中 Wineburg, Martin 與 Monte-Sano (2012/2016) 的《像史家一般閱讀》(*Reading like a historian*) 即是此傳統的延續。而 Grant 及 Gradwell (2010) 的研究也是在強調學科的大概念 (big idea) 下，試圖找到楷模老師，或他們稱之為有企圖心的老師 (ambitious teachers)，以描述他們的教學，

然而，Grant 及 Gradwell 並沒有辦法歸納出成功教師的法則，僅能描述他們的思考與經驗。Wilson, Shulman 與 Richert（1987）在楷模教師的系列研究中發表了〈150 種不同的認識方式：教學中的知識表徵〉（*"150 different ways" of knowing: Representations of knowledge in teaching*），此研究描述的楷模教師能因應不同的教室狀況，包括自己生病的時候，採取不同的教學方法，卻都能達到引導學生深入思考的目標。此研究也顯示我們很難定義楷模教師的樣貌，但是我們可以描述他們的教學，以案例的方式描述與理解他們成功之處。

二、選擇史料進行探究

國內外歷史教學的文獻中，試圖回應改革的教學革新都涉及學生中心的教學方法，例如，Wojcik, Heitzmann, Kilbridge 與 Hartwell（2013）研究美國跨越五個年代（1960-2000）的 20 本社會科教學方法課本，發現除了「教學多樣化」之外，最常建議的教學方法是「探究式」的教學，且有一半的教科書建議採用「讀者-文本互動」（reader-text interaction）的教學，藉由提問、寫作提示與活動，幫助學生積極理解文本。臺灣以史料或文本來進行歷史教學的嘗試，在《像史家一般閱讀》（Wineburg et al., 2012/2016）的倡導之下，一些中學老師不但進行探究與實驗，並且將之寫成文章分享（張百廷、陳惠珠，2018；黃麗蓉，2020；劉慧蘭，2020）。歷史的探究式教學方法，可以是教師在選擇了內容主題後，如「清代移民的原因」（黃麗蓉）或「霧社事件」（張百廷、陳惠珠），利用第一手或第二手史料來進行歷史思維能力的訓練。此外，亦可以培養特定思維能力為目標設計課程，如培養神入或歷史的同情理解能力（historical empathy），在教學設計的過程注意選擇材料、設計問題及與學生互動（Endacott & Sturtz, 2015）。更有教師提出培養學生像史家寫作的的能力，來提昇歷史思考的深度（Hotchkiss & Hougen, 2012）。

三、個人思辨與判斷的歷史教學

此外，文獻顯示不少教師注重歷史之於公民教育的意義，因此，在教學設計中，會希望能設計讓學生做道德思辨與判斷的課程，並且使用長期的社會議題（enduring social issues）來進行，例如，種族、性別、階級、自由、民主等來做主題（DiCamillo & Pace, 2010；Endacott, 2011），或強調政治的批判思考（Yogev, 2013），評量方法上也鼓勵學生對事件或議題做道德思辨與歷史判斷（Maddox & Saye, 2017）。Straaten,

Wilschut 與 Oostdam (2016) 更提出歷史教育如果要對學生有「意義」，必須與其有關，其中建立個人認同、公民意識及對人類的理解是與學生有關的三個層次，如此，歷史連結了過去、現在與未來。教學策略上，有老師提供另類文本挑戰教科書敘述，或有老師會用「假如？」(what if?) 的歷史問題來活化學生的參與 (Roberts, 2011)，或用「所以呢？」(so what?) 或「為什麼重要？」等問題來引導學生對歷史議題進行思辯與判斷 (Hammond, 2010)；又如，老師希望學生思考「要不要丟原子彈？」這個問題，除了培養歷史的同情理解，也希望學生學習倫理的思考與判斷 (許全義, 2017)。

公民教育為目的的歷史教學，似乎違反了十九世紀歷史學科化後的專業精神——歷史只關乎證據而不帶史家個人的價值判斷 (傅斯年, 1928)。一般史學界反對「現在主義」(presentism) 並貶抑之為輝格史學 (whiggish history) (Butterfield, 1968)。然而，「現在主義」(presentism)，即用現在的觀點或現在的意識看過去，對有些史家而言，卻是必要的。除了因為史家無法避免其置身於現在的歷史性 (historicity)，有自己的問題意識而改寫歷史 (Collingwood, 1994; Croce, 1921)；也因為歷史是為了「現在」的人而寫的，每個時代的歷史也會因為讀者不一樣而改寫其歷史 (Hull, 1979)。主張歷史與公民教育連結的老師，認為雖然有些學科專家會擔心學生用現代人的經驗去理解歷史，而失去歷史真實的問題，但仍然認為人類將過去與現在做連結是自然的，教師可以在過程中訓練學生更嚴謹思考，而不宜限制學生做連結 (Maddox & Saye, 2017; Straaten et al., 2016)。研究古典史的學者甚至說「只要我們繼續相信過去的世界與現在的世界是連續的，那麼古典主義者有強烈的理由相信，現在主義不僅是不可避免的，而且是非常可取的」(Osborne, 2017, p.234)。強調培養公民的教師認為鍛鍊歷史思考能力，必須也要能關懷政治與社會，因為這種關懷是人不可或缺的一部分，而歷史教育應該對此目的有所承擔 (黃春木, 2015)。

參、研究方法

本研究採用質性與個案研究的方法 (Bogdan & Biklen, 1992)，以訪談、觀察及文件搜集的方式，多方面瞭解個案教師的歷史教育理念背景、教學設計的過程、課綱及教科書的角色、影響其教學的因素等，描述與分析個案，以瞭解楷模教師的教學樣貌與學習歷程。

本研究對象以滾雪球 (snow-balling) 的方式進行，此方法適合當研究對象是隱藏而難以找尋的，例如蒐集專家資訊的研究 (Baltar & Brunet, 2012; Streeton, Cooke, & Campbell, 2004)。本研究對於楷模教師的篩選原則是，教師是否能在日常的教學中進行以思考為目的的教學。第一位受訪教師為研究者長期合作與觀摩之教師，研究者作為在歷史教學研究領域耕耘 20 餘年的學者，且教授歷史教材教法與教學實習的課程，發現該老師之教學能引發學生思考，而以其開始，進行「專家介紹專家」的方式蒐集資料。每位受訪者，研究者會請其推薦其欣賞的教師，並從重複被介紹的人選中邀請教師參與本研究。本研究總共訪談、觀摩與搜集五位楷模教師的資料，最後選出其中三位教師進行個案的描繪與分析，原因是此三位教師的教學目標在促使學生思考且其教學模式各具特色，因此作為本研究的分析對象。本研究並未預設教師的教學樣貌、標準或類型，而是在「專家推薦專家」的方法下以歸納的方式，並對照文獻進行分析，並最後選出三位較能區隔差異的教師作為代表。A 老師不但是區域的社會領域輔導團團員，也是一著名教師專業社群之講師；B 老師是區域的社會領域輔導團教師，有多年的輔導團經驗；C 老師為教師專業社群之講師，並積極參與其區域教師自發的共備團。

本研究資料搜集的時間是 2019 年 8 月到 2020 年 7 月之間。搜集資料包括每人深度訪談約 1—2 次，每次 2—4 小時，課堂觀摩每人至少 2 節課，文件蒐集每位 3—5 件教案、學習單與成果等評量資料；同時，研究者亦進行該教師專業社群的參與觀察 2 天、北區及中區的共備團參與觀察 3 次，每次參與上下午場次。研究對象參與之教師專業社群是一偏鄉國中教師於 2015 年所組成的跨校社群，每年舉辦跨校分階段及分領域的教師研習，如今已成為與教育部國民及學前教育署及地方教育單位合作的教師專業研習團體。至 2019，全台有超過 2800 位老師參加過此專業社群舉辦的工作坊，佔全台中小學教師六分之一人。

限於篇幅以及聚焦，本文主要以訪談及學習單文件為主，教學觀察及專業活動觀察則作為輔助資料。訪談以半結構方式進行，主要探究教師之歷史教育理念與教學目標、影響其理念的因素，以及備課時之思考邏輯與做法。而文件主要為教學觀摩當天的學習單，以及訪談過程提及之課程所採用的學習單。課堂觀摩用來檢視是否教師如其所陳述之樣貌進行課程，而教師的校外專業發展活動觀察在本文亦為印證功能。實際分析過程上，本研究首先將訪談資料以「理念」、「備課方式—含課程與教學內容與方法」、「評量」、「專業發展」做主題之編碼，並透過文獻，將教師信念與方法做進一

步分類，並對文件及課堂觀摩資料做同樣分析，確定是否有證據與解釋的貫通性，作三角檢證（Bogdan & Biklen, 1992）。此外，亦以紮根理論的方式（Glaser & Strauss, 1967），以持續比較的方式從資料中發現新資訊，並在最後做個案間的共同性與差異性比較。

肆、理念與備課模式

三位老師有各自的特色，也有許多共同處，為了保持他們思想體系與背景脈絡的整體性，以利讀者從其人生教學經驗裡得到真實的理解，本研究採用對個案獨立描述的方式來呈現教師的理念發展過程與備課模式，而非以差異性或共同性作為切面橫向比較。教師彼此間雖有相似性，其核心的關注仍然使他們取向不同。A 老師強調提煉核心問題（大概念）（Grant & Gradwell, 2010）、訓練學生根據史料/資料（本研究「史料」與「資料」交叉使用，包括第一手及第二手史料）。來進行思辯與解釋；B 老師凸顯透過精簡的史料讓學生直接接觸證據，而得到課文的結論，能夠因接觸史料而感受及同理，並且再進一步思考老師所提問的深入問題（Endacott & Sturtz, 2015；Percy & Duplass, 2011）；C 老師重視歷史與學生個人連結的意義，藉由梳理課文邏輯，再進行核心問題的討論，強調個人的思辨與判斷（Hammond, 2010；Maddox & Saye, 2017；Roberts, 2011；Straaten et al., 2016）。在保留三位教師經驗的整體描述之外，本文將歸納其差異性與共通性。

一、A 老師：提煉核心問題

（一）理念

A 老師教學年資 8 年，最開始任教時的教學目的很簡單，就是希望學生覺得歷史有趣。當時他認為：「好像我只要把故事講得很精采，孩子就會理解那個歷史人物是什麼樣的人，然後就會同情，他就會了解他為什麼做這個選擇」（訪談，2019/8/14）。如今他致力於「求真」與「傳真」。「求真就是研究的能力，然後傳真是我怎麼把那個真，很好地傳遞出去，讓別人認識這個真」。這個觀點是在參加了一歷史教學專業學會而有的改變。

過去 A 老師的備課是找到有趣的東西，例如將文藝復興四個藝術家用忍者龜的梗圖來比擬，也就是找一些現代學生的語言或學生可以理解的事物去講歷史。現在則更多以素養導向的方式進行課程設計，以問題及史料為核心，引導學生思考討論。這是一種「像史家一般閱讀」的模式。《像史家一般閱讀》(Wineburg et al., 2012/2016) 提供美國歷史的教材與教學設計範例，主要特色是以問題及史料為核心，引導學生考量資料來源、歷史脈絡進行歷史思辨。

「像史家一般閱讀」的模式由一歷史教學專業學會在臺灣推動，A 老師認為參加後，在其中得到教授及其他同儕老師的批評與建議，學習讓史料的選擇更合宜，問題更準確。A 老師參加四個專業團體，包括社會領域輔導團、歷史教學專業學會、北區共備團及教師專業社群，它們分別帶給他第一線落實政策的機會、歷史專業的成長、具體教學進度共備，及教學技巧上成長的助力。

(二) 備課模式

1. 找出核心問題

面對新課綱的教科書，A 老師與北區教師一起共備（表 1），首先他們會「每一個版本都看，然後截長補短」，最重要的是把該課或章裡面的核心概念抽出來。此時，教師會參考課綱中的「學習內容」確定課綱的內容主旨是什麼。另外，A 老師與共備教師會參考「愛思客」團隊提供的核心概念總表，參考其中的概念，協助其找出主要的概念。愛思客（ASK，即 Attitude, Skill, Knowledge 的合稱）是由跨領域學科教師組成的團隊，主要工作是開發素養導向課程及進行工作坊（張益勤，2018）。

決定主要的核心概念後，老師們會再判斷三家教科書版本哪家將概念表達得最好，就以該版本教科書的內容為基礎設計教學。例如，七上的第二章有關荷蘭與臺灣的貿易，共備老師討論出核心概念是「全球化關係」、「貿易」。核心問題是：「為什麼十七世紀漢人、日本人和歐洲人都要來臺灣？」以此核心問題為主軸，「然後各種材料就是要去回應核心問題。」A 老師說，掌握核心問題與核心概念很重要的原因是，當精算出來發現可能只有一節課或兩節課可以上此主題時，就能取捨與聚焦（訪談，2020/2/18）。

接下來就是課程設計的過程——引起動機、發展活動、總結活動（表 1）。A 老師首先會思考：「我希望孩子能夠對這個問題有新的認識的話，那我要先怎麼樣讓他覺得這是問題」（訪談，2020/2/18）。而對他而言，「引發動機」並沒有一定的作法，甚

至不一定會連結學生現在的經驗，因為有些時候連結不起來，唯一共同點是他都會「以問題開始」。而在設定這節課能教到什麼地方後，A 老師就要決定要使用那些材料，而這些材料必須能夠回應核心問題。

至於課綱所提列的「學習表現」對 A 老師比較像是「工具」，作為刺激思考的條目，在備課時可以提供他思考「欸！對啊！這裡其實可以帶一個資料進來」，或者想到「對啊！為什麼我沒有想到可以帶一個多元觀點」（訪談，2020/2/18）。「學習表現」的功能是一種刺激，提醒老師有哪些能力可以培養，而非一開始從學習表現出發進行課程設計。

表 1：A 老師的備課流程

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">1. 閱讀該課/章所有版本課文（以「課」為單位，而非「節」）2. 提取該課/章的核心概念（參考課綱「學習內容」及愛思客提供的核心概念表）3. 提問核心問題4. 決定有多少時間教5. 設計教學內容：引起動機、發展活動、總結活動（以問題引起動機、參考「學習表現」）6. 評量 1：學習單7. 評量 2（小考及段考）：選擇題再加上一題手寫題 |
|---|

2. 教師的先備知識與聯想

本研究發現，備課的過程涉及教師對該主題的先備知識與各種經驗的「聯想」。例如，A 老師發現新課綱教科書中七下「白色恐怖」內容增加，聯想到他在教師專業社群中曾接觸過一個稱作「島嶼的集體記憶」的教案，在這個訪談祖輩故事的教學中，許多人遇到了白色恐怖的歷史或老兵的故事。進而他想到，他在研習時候接觸過中研院學者的分享，學者將白色恐怖受害者的故事帶回到他們所屬的地方，因此他去找學校所在地的白色恐怖歷史，成為他教學設計的素材。類似如此的先備知識與教學資源的連結更多會出現在與其他教師共備的時候，此時，貢獻想法的人更多，也有更多可運用的教材資源。

3. 「提問、講述」交錯的教學模式

A 老師一般使用 PPT 來進行教學。PPT 使他能綜合各版本後提出一個新的敘事邏輯與論點，從而決定提問的問題與內容邏輯如何引導。A 老師也會幫助學生在他們的課本裡畫重點，因此學生不至於感到 PPT 內容與課本脫節。一學期中，A 老師三分之二的課程是以 PPT 為輔助的講述與全班性的小討論進行，另外三分之一的課程，約一個段考的範圍，進行一次探究的課程。七年級屬於「練兵」階段，學生探究的能力藉由教師掌握核心問題，例如，「荷蘭人為什麼要來臺灣？」與其他具體問題來進行。A 老師有自己的問題意識與思考脈絡，他將問題與材料轉成 PPT，引導學生在他的敘事脈絡中，進入歷史事件，思考歷史問題。他的課程是「提問」與「講述」不斷交錯進行。老師心中有自己的論點，逐步帶領學生思考。例如，A 老師描述他用南一版有關布農族的祭事曆板來討論「紀年與分期」的觀念：

前面我們介紹完[內容]了，那我就會追問「**布農族為什麼會做這件事情（祭事曆板）**？」孩子就會有各種推測，[有的會說]想要讓他的後代知道他想要去做什麼、想要傳承他的文化不要忘記，一段討論之後，我就會追問說：「那我告訴你們，這個東西的出現是日治時期，**為什麼是這個時間點？**他們沒有文字嘛，那為什麼是這個時間點，突然間覺得必須要做這件事情？」其實最後的答案是擔心自己的文化會消失。因為當時這個記事的人他發現日本人的比如說番童教育，那個東西太強勢了，把他們的生活方式改變掉，所以即便沒有文字，他都認為必須要用他們的方式把它記錄下來。（訪談，2020/2/18）

如此的教學符合課堂觀察，A 老師善於提問，透過分組加分機制，學生積極舉手表達自己的推論，每一步驟都會花時間讓學生討論發表，他接受學生不同的觀點與解釋，然後再把自己的答案提出（觀摩，A 老師，2020/4/29）。在這樣的講述與提問的教學中，學生有機會練習歷史想像，以及用普遍人性去思考原因，且學習當知道更多脈絡知識後的歷史解釋，從而更有歷史的同情理解（Endacott & Brooks, 2013）。

4. 「問題、證據與解釋」的探究課程

除了一般「提問、講述」的課程外，A 老師也設計探究課程（文件，A 老師，教案-1）。這些課程來自參與歷史教學專業學會之讀書會，及他與「社會領域輔導團」團員一起設計的課程。例如，七年級「梅花鹿」這個教案來自輔導團想做原住民的教學，而其中的團員找到一個出自陳第的《東番記》（周婉窈，2012，頁 147）的資料：

山最宜鹿，千百為群。人精用鏢，出入攜自隨，試鹿鹿斃，試虎虎斃。居常禁不許私捕鹿。冬，鹿群出，則約百十人即之，窮追既及，合圍衷之，鏢發命中，社社無不飽鹿者。取其餘肉，離而臘之；鹿舌、鹿鞭、亦臘；鹿皮、角委積充棟。剖其腸中新咽草將糞未糞者，名百草膏，旨食之，不饜，華人見，輒嘔。食豕不食雞，畜雞任自生長，見華人食雞雉，輒嘔。夫孰知正味乎？又惡在口有同嗜也？

團員們討論出核心問題是：「梅花鹿是怎麼滅絕的？誰要為梅花鹿的滅絕負責？」A 老師請學生嘗試逐句翻譯這段記述，帶領學生精讀這段史料，而讓學生發現文言文不可怕，並體會深入理解的趣味，此外並在學習單上以白話文呈現該史料（詳附錄一）。

第二份資料來自「巴達維亞日誌」（詳附錄一），雖短卻可以體現荷蘭人見到鹿大量減少的問題，及當時的觀察與政策。A 老師利用此資料，讓學生反思「誰要為鹿的消失負責」。他說：

這個材料就很有趣，就在講，鹿快沒了，因為大家太貪心了，所以他裡面就有一些很細微的點，比如說這句話他說，「期土人不會因貪欲的漢人榨取至盡。」其實這句話就很妙，什麼叫做土人不會因漢人的貪欲榨取至盡？鹿到底怎麼了？到底是誰去捕那個鹿？是漢人大量捕鹿嗎？是說漢人大量捕鹿，造成原住民沒有鹿，所以他的生活被影響嗎？還是什麼？……荷蘭人他是間接統治，他為了更有效的[統治]，因為他人數其實很少，但他又需要取得資源，所以他就會像是 BOT，他就先招募漢人來，然後他讓漢人去跟原住民交涉，他就包工程給漢人，然後讓漢人去幫他收稅，或是去跟原住民徵收鹿皮，那當然漢人就有機會在過程中取得一些利益。不過，[荷蘭人]不管，[他覺得]反正你就來跟我標這個案子，你就想辦法把我要的數量拿來給我。如果是這樣的話，BOT 他就會鼓勵平埔族你多捕[鹿]，那我數量到了我就給荷蘭人……不是只有漢人在捕鹿，是因為漢人來了，他改變原住民他原本跟鹿的關係，然後鹿從生活所需，變成商品化，那你做平埔族有沒有責任？有責任。那你說漢人有沒有責任？有責任。然後你說荷蘭人，我們不要再獵鹿了，還不是因為你[荷蘭人收稅]，所以荷蘭人也有責任。（訪談，2020/2/18）

很明顯 A 老師在設計探究課程中，對於欲討論的議題，是有自己的論點的，這也

是所謂的強調「大概念」(Grant & Gradwell, 2010)。這個論點會影響教師如何問問題(誰要為鹿的消失負責?)。A 老師掌握學科訓練的精神,對文本提問,從問題出發(鹿怎麼了?)引導學生思考資料所透露的訊息,進一步進行歷史解釋與判斷。這個初始希望讓學生瞭解原住民的教案,因為老師們找到《東番記》(漢人觀點)及《巴達維亞日誌》(荷蘭人觀點)的史料,搭配課文,發現能幫助學生進入歷史情境,而使得老師們決定用「梅花鹿」這個主題作為縮影,帶出原住民與外來者接觸所受到影響的單元目標。

5. 評量方式

在探究課程的評量上,A 老師用學習單來評量,例如,依照上述兩段資料,問學生「臺灣野生鹿群滅絕的原因」,A 老師想看的是學生是否能使用證據給出答案。學習單結果顯示,學生的答案包括「原住民捕鹿是有規定的,只有冬天才能捕,而且原住民還把鹿的每個部位都利用到了。但資料 2 卻提到荷蘭人、漢人一來,就三年不停的捕鹿,沒有給鹿時間生小孩,所以我認為,臺灣野生鹿滅絕的原因是荷蘭人、漢人造成的」,或「鹿群會幾乎滅絕是因為荷蘭人與漢人一起去向原住民買鹿皮,而導致原住民要一直捕殺鹿群,造成鹿減少」。只要是運用到資料的合理推論,A 老師都會接受(文件,A 老師,學習單分析-1)。

而對於一般進行「提問、講述」的課程,A 老師的評量方式主要有兩種,一種是段考前的小考,以及段考本身。學生如果段考成績好,A 老師認為就表示學生的學習效果良好。小考及段考仍然以選擇題為主,但另外都有一題手寫題,培養學生歷史思考、解釋與判斷的能力,後者則符合素養導向教學的教育趨勢。而學習單則是無論是一般課程或探究課程 A 老師都會使用,以利鷹架學生思考。

二、B 老師：從接觸史料、證實課文到思考判斷

(一) 理念

B 老師有 19 年的任教年資,她在大學念歷史系時並沒有非常想當歷史老師。但是,大二時遇到了一位婦女史專長的教授教中國現代史,「我覺得他算是我的啟蒙老師,就真的讓我了解歷史有趣在哪裡」(訪談,2020/2/24)。B 老師學到了做摘要、用史料上課,以及發現不同觀點的能力,對她影響很大。她說:

這是我第一次看到這種社會史轉向，他給我們看了一個農村婦女的訪談，然後從她的觀點來看清末民初大事的演變，就很不一樣，比如說民國的成立對她來說，其實就根本都不知道，然後對農村婦女來說，一些婦德的規範是蠻嚴的。等於說教授有讓我們去思考，我們以為的大事，不見得對所有人來說都是大事……。（訪談，2020/2/24）

B 老師她認為自己喜歡用史料讓學生來看事情，或是提出不同觀點都與大學的學習經驗有關。她認為自己的歷史教學目的是學生能「同理」（empathy），「希望他們能去感受那個時代，就是去同理那個時代的人為甚麼會做這個決定或為甚麼會這麼想。」而她認為這也是一種道德培養，「自然會有一種將心比心的習慣。」她重視史料的原因是：

要去同理那個時代，他一定還是要有一些證據，不是憑空的想像，所以那個史料是[代表]當事人，我就還蠻喜歡用**當事人口述**，但當事人口述也不一定是事實，但就是他會可以還蠻快就帶學生進入那個情境，然後當事人或是說可以讓學生更快的**穿越回去那個時代**的東西。（訪談，2020/2/24）

B 老師為了讓學生接觸「當事人」的觀點與「穿越回去那個時代」，使得她在教學中努力把課文與能呈現當事人觀點的史料結合。然而，顧及授課時間，B 老師的史料大多以簡短的形式出現，用以讓學生理解課文，或做批判思考。B 老師有一個同校長期共備的夥伴，此外，她參加歷史教學專業學會及社會領域輔導團，使她持續在改革中持續專業成長。

（二）備課模式

1. 找出課文重點與配合的資料

B 老師分析自己的教學歷程，認為因早期教育界並沒有討論的風氣，且一開始教書的時候還在熟悉教材，所以她教師生涯的第一階段的教學都還是用講述的方式，資料只是用來補充給學生，讓學生看著資料由老師來講，並沒有讓學生討論。第二階段的她仍然以講述為主，然後漸漸放資料進去課程，做成學習單，但不是分組討論式的，而是「全班一起想」的討論，然而，學習單已開始有改變，不再只是填空式的學習單。第三階段仍然講述，但是開始有資料討論。資料的角色逐漸從配角變成 B 老師教學中的關鍵角色。

近幾年臺灣逐漸有討論的風氣，B 老師認為如果新老師實習的時候就接觸到這樣的上課方式，她有可能第一年就可以用帶討論的教學方式，不一定要先經歷過講述才能帶討論。然而，要能帶好討論，老師必須對教材十分熟悉，「不能全部丟給學生」，這樣她「沒有辦法抓回來或帶學生提問」。

B 老師的備課過程是先做教科書研究，以節為單位（表 2）。因為教科書簡短的敘述並不有趣或清楚明白，在備課時，B 老師會思考如何讓內容更容易有感。她說：

因為我覺得課文寫得很無聊，我會把課文看一遍，然後課文講的東西我會把它找出來說，到底這一課要教的重點是哪些，接下來我就可以用我的方式去建構那節課，哪個部分可能我覺得用史料更合適，我就會用史料，哪個部分用圖片或是有什麼適合的影片，但通常都是要剪成短的這樣子，我就不是會帶他們去看課文的那種，但是其實那個脈絡還是會跟著課文，可是我不是會叫他們看說那個第幾行畫起來這樣子。（訪談，2020/2/24）

這種跟隨教科書的敘事脈絡備課，以此提供史料證據的模式，對老師而言相對是較為容易的。教師可以不需要重新建構敘事架構，也不需要拉太多因果的線索提出超過教科書之外的知識量，只要重點放在提供理解的材料。值得注意的是，B 老師會在理解教科書後，用自己的方式建構該課程，並決定如何使用史料、圖片、影片等資料，這個過程即是教學者的專業所在——決定要用何種方式讓學生深入瞭解課程的核心。

表 2 顯示 B 老師的備課過程，學習單的設計與簡報設計是同步的，教學時，老師會利用學習單/講義進行講述、討論及解答，也就是就是在學生回答問題之後，老師會將答案透過簡報展示出來，而學生也就會訂正自己的答案。教學時，學習單可以是全班性的討論，或分組討論與小組爭取積分方式進行。B 老師確實如此執行其教學學習單問答的教學，題目都問得很好。然而，該校因應 COVID-19 疫情不允許分組教學，因此在資料蒐集期間未能觀看到課堂分組學習狀況（觀摩，B 老師，2020/4/23）。

表 2：B 老師的備課流程

1. 將課文看一遍，研究課文
2. 以節為單位研究
3. 找出這一節與課的教學重點
4. 敘事脈絡跟著課文
5. 決定哪個部分用史料、圖片或影片更合適（簡短的）
6. 以問題貫穿學習單（讓學生接觸史料判斷）
7. 製作有資料與問題的學習單及簡報（掌握時間分配）
8. 學生依照學習單討論及填答
9. 老師用簡報講解並出示答案

2. 學習單設計

B 老師的備課模式，是以教科書文本為敘事基礎，再以史料為證據作為例子，並從中找到問題做延伸。在此模式下，教學設計可以說即是學習單設計。學習單以教科書的章節為單位，但是內容都是以資料及問題組成的，而非以填空的一般講義形式組成。學生根據資料回答完問題時，也就印證了教科書的課文解釋，有時則進一步提出延伸思考。B 老師的學習單設計方式包括：

(1) 梳理課文：藉由提問或表格引導學生提取並歸納課文資訊

B 老師主要利用課文，再加上一點補充資料，幫助學生梳理課文，做綜整理解及生活應用。例如，她描述設計的過程是：

現在要來設計 6-1，我會把 6-1 的架構看過，它到底裡面說幾個重點，它想要讓學生知道什麼，比如說它第一個部分，可能說移民分佈之類的，我就是用一個表格讓他們簡單的把這個[課文]歸納成這樣一個表格（客家、漳、泉等居住地分布資訊整理後的表格）。

人數百分比就是我自己再補上去，因為課本說什麼人最多，其次是什麼人，那我就說給他一個數據百分比。（訪談，2020/2/24）

B 老師藉由簡化課文意涵為表格，加上補充的百分比資訊，學生更容易理解課文

有關客家、漳、泉人的分佈狀況。梳理課文以利理解，又例如，在 1-2「臺灣原住民的遷徙」之課文內容下，B 老師提問：「1. 臺灣原住民屬於哪一族群？他們的祖先是如何來到臺灣的？2. 課文提出了 3 個論點說明『臺灣可能是南島語族的起源地活向外擴張的起點』，請你以下表整理」（文件，B 老師，學習單-1）。B 老師以「證據」及「理由」的兩欄三列的表格請學生做整理，幫助學生理解課文。她的學習單都有幫助整理與理解課文的設計（文件，B 老師，學習單 1-3）。

(2) 用資料理解課文之歷史解釋：史料、圖表、文章

B 老師透過補充資料（史料、圖表、文章）來讓學生自己發現，並能說出判斷依據。由課本提供的解釋出發，例如，課本已說明清代原住民遇到的問題有「官府的壓迫、土地的流失、傳統文化的改變跟族群的遷徙」，但藉由老師提供的資料證據，學生可以得到與課文一樣的結論，然而更有根據與感受。她說：「傳統的講述方式，學習單可能會直接問平埔族有哪些變遷？然後填這四個答案，我現在是反過來」（訪談，2020/2/24），也就是反過來，先看資料，再得到原住民遇到的四個問題之結論。

如此的備課模式，讓 B 老師在課文的脈絡下進行「資料帶問題」、「問題帶課文」的模式備課（但課文老師已經先行掌握）。例如，B 老師補充資料一（公學校 vs 小學校的修身課本內容的差異）、資料二（公學校的課程時數安排）、資料三（一個臺灣原住民兒童的上課日記），以及資料四（日治時期台、日籍兒童初等教育就學率比較）等資料。在資料下，B 老師提出四個問題，而這些問題學生可以藉由閱讀課文，以及從資料中找到判斷的依據。例如，B 老師在學習單上問：「根據課文與資料一，說明日治時期教育政策的原則是什麼？根據資料一、二、三，日治時期初等教育的目的是什麼？1941 年起，總督府取消『小學校』與『公學校』的差異，都稱為『國民教育』，與什麼政策有關？」這些答案都與課文解釋日治時期的日本政策有關，而 B 老師提供了證據，讓學生用簡短的方式體會用證據做歷史解釋的思考方式（詳附錄二例 1）。

(3) 用資料培養批判與省思的能力：不同的歷史解釋

B 老師的學習單，除了希望學生透過簡短史料或資料，掌握課文內容，也希望能有深度思考。因此，學習單也設計了較有挑戰性的題目。例如，在清末「從改革到革命」學習單中（文件，B 老師，學習單-3），B 老師認為教科書對於「東南互保」的解釋有限，因此透過補充文本，提供不同的角度，讓學生能更清楚事件本身，鼓勵學生進行歷史推論。她提問：「『東南互保』的『互保』指的是誰和誰的互保？在當時各國軍隊已進入中國北方的情況下，你認為這些巡撫訂定『東南互保辦法』有哪些考量（對

內、對外)？此事件後，參與的地方巡撫不但未受到懲處，反而被記功嘉獎，你認為這反映了何種意義？」。又例如，對於袁世凱的描述，B 老師將課文與現代不同觀點的歷史解釋做對照，讓學生說明新資料與課文的寫法有何不同，並問學生對袁世凱的看法是否有改變，及說明為什麼（詳附錄二例 2）。

這些不同觀點的提問，即使沒有足夠時間討論，也因為老師提出了問題，而有了令人「好奇」的歷史問答，而「歷史問答」是理解歷史的基礎（Collingwood, 1999），回答這些問題，使得學生必須運用多元資料、經驗與想像力做合理的解釋，並在其中發展出自己的看法。雖然 B 老師強調讓學生能藉由接觸資料而得到課文的結論，然而，她並沒有停在瞭解課文的層次，而是進一步提問挑戰性的問題，引導更深入的思考。

(4) 用資料引發感同身受

由於 B 老師的歷史教學目的之一是讓學生能「同情理解」歷史人物，且她發現學生對課文的歷史無感，特別是原住民歷史，使得 B 老師盡量想要「把一些情意的東西再更強調一點，就是讓他們感同身受」。在此觀念下，B 老師的學習單設計採用了圖像、文字與影片來讓學生感受到原住民的角度（文件，B 老師，學習單-4）。當教科書有關理蕃政策與霧社事件主要是知識性的描述，無法感受到原住民的感受時，B 老師除了以學習單幫助學生提取重要資訊外，更希望學習單中有引發學生情意的資料與問題。B 老師藉由當事人的傳記《流轉家族：泰雅公主媽媽、日本警察和我的故事》、《風中緋櫻：霧社事件真相及花岡初子的故事》與電影《賽德克巴萊》預告片，設計問題引導學生設身處地去同理原住民的處境與抉擇的不易。例如，在提供霧社事件中其他頭目的立場之資料後（出自《風中緋櫻》），提問：「如果你是一位霧社地區某部落的頭目，在當時的處境下，你的選擇會是什麼？為什麼？」這是利用設身處地的方式做歷史的同情理解。老師可以詢問站在頭目的立場及學生自己的立場來看此事件的差異，如此換位思考，有助同情理解與個人判斷（Endacott & Sturtz, 2015；Percy & Duplass, 2011）。

3. 「講述、提問」交錯的教學模式

相對於 A 老師從問題意識出發的「提問、講述」交錯模式，B 老師模式是課文為基礎的「講述、提問」教學模式，也就是老師在講述中夾著提問，而提問則以學習單的形式出現，在引導學生回答後再以簡報呈現出答案（表 2）。她說：「答案都是他們講出來的時候我才會 show 出來，我還會問他們如何判斷的理由，如果是文本的話就

會要他告訴我是從哪裡看出來的」(訪談, 2020/2/24)。

教學上, B 老師有時會直接講述學習單中「表格填空」部分, 而「資料題」才用討論的方式進行。B 老師使用講述配搭學習單討論的方式, 是為了讓學生不至於分心, 因此不斷切換模式。她描述教學的流程:

講述講個 5 到 10 分鐘之後就討論, 討論個 5 分鐘後, 他們又發表, 可能我再回饋, 又過了 10 分鐘之後再來個講述。我的方式就是會穿插, 討論後講述, 或是說放個影片然後叫他們回答問題。就是要一直改變、變化的。(訪談, 2020/2/24)

教師不是一直讓學生回答問題, 而是討論、講述穿插, 最後教師仍然要「總結一下這個討論是為了證明課程裡面甚麼事情, 或是可以知道甚麼事」(訪談, 2020/2/24)。這是一個老師以課文脈絡為基礎, 用學生先接觸資料, 自己思考而證明課文內容的教學方法, 是從老師平鋪直敘, 變為學生自己思考的「反過來」證明的教學設計模式。新手教師容易以此方式上手史料教學, 然而, 若沒有對課文的提問, 很可能會變成無問題意識的教學, 犯了 Barton (2018) 所說的只是資料的堆砌而沒有問題, 如此則不是史料教學的目的。因此, 當 B 老師在學習單中進一步用資料試圖培養學生批判與省思的能力, 挑戰既有的歷史解釋時, 是學習此模式者不能忽略的一環。

4. 評量方式

B 老師實施「學思達」分組合作學習的教學模式, 且根據每次段考成績將學生直接分成四個程度, 每次段考完會重新分組一次, 讓同學可以不用一直與不喜歡的人同一組。「學思達」是透過讓學生自學、思考、表達來完成的教學模式, 並採用分組競爭表達以得分的方式來推動, 得到許多現場教師的支持(丘愛鈴、黃寶億, 2019)。

B 老師給分的方式是 3 分(皇帝)、2 分(文官)、2 分(武將)、1 分(宰相)。段考成績較低者當皇帝, 中等者為文官與武將, 成績較高者為宰相, 而此模式會使得同組同學容易給成績較低的皇帝機會, 以幫助小組取得高分。這個計分模式讓 B 老師發現, 對中後程度的學生影響很大。學生回答時, B 老師會追問:「你怎麼看出來的?」為了培養學生所講的答案是有所依據的, 能根據資料來判斷, 她會說:「不能說課本講的, 要告訴我從資料哪裡看出來」(訪談, 2020/2/24)。B 老師發現學生越來越習慣老師如此的要求, 同時, 低成就的學生由於可以透過分組角色得分的設計, 使得過去只會五、六個成績較佳的學生回答的狀況, 改為學生會優先讓同組成績較差的皇帝或

武將與文官回答，而一堂課中一般會有一半的學生會參與回答問題，B 老師認為段考成績也證明特殊生成績因而所進步。

除了用段考成績來看學習成效外，她從觀察學生發表知道學生的學習狀況，也在當時判斷學生是否有迷思而需要釐清。B 老師認為分組合作學習使教師有機會知道學生在想什麼，「不可能說同一個問題每一個人的表現你都看到，但是至少是說比原先都不知道來得好很多」（訪談，2020/2/24）。

三、C 老師：重視歷史與個人的連結與思辨

（一）理念

C 老師任教 16 年，教學方式在第 10 年以後開始有轉變。如今她的歷史教育目的是讓學生有「思辨能力」。同樣受「學思達」社群的影響，她的課堂以分組教學的方式進行。C 老師希望學生能有思辨能力，她說：

像現在的新聞，很多新聞丟出來，學生就覺得這就是這樣。可是這樣很糟糕，完全沒有分辨能力。我覺得就可以從歷史教育可以去培養，很多歷史有既定的事實，那我們可以討論，你要怎麼去看一個歷史。（訪談，2020/5/7）

能「同情理解」歷史人物，或換位思考，亦是她很重要的目標。例如，她在課堂中提到林覺民，並且讓學生思考在那個時代自己有沒有那個勇氣去做參與革命的決定。C 老師不希望她的歷史教學只是教學生有關袁世凱是「民國五年是洪憲元年、稱帝，然後被護國軍打趴」，她希望能帶學生思考，因此每一課都會挑一個問題來討論。從七年級開始，C 老師就會訓練學生進行「人物」的討論，例如，有關鄭成功與施琅，她會如此進行課程：

用課本上的歷史評價來進行「跑象限」的活動也好，問一下也好，讓他們去知道說，比如說，從誰的角度看，從中國的角度就是對岸歷史的史觀去看鄭成功，他們是怎麼看鄭成功，臺灣是怎麼看鄭成功，你又是怎麼看鄭成功，就是每一個人從自己的角度去看，縱使你拿到的史料是一樣的，會有一個很不同的概念，就讓他們從這些最基本的開始看。（訪談，2020/5/7）

「跑象限」是利用 XY 軸的象限概念，讓學生選擇自己的立場。在培養思辨的理

念下，C 老師時常進行不同觀點的思考訓練。「史料是一樣的」但是觀點不同所得到的歷史解釋也不同。

培養思辨能力的教學目標，與 C 老師推動的「學思達」教學法的理念也非常符合。C 老師推動學思達的教學方式，因為她認為這個方式比較適合教學，老師與學生能有比較好的互動。她回到師資培育大學分享：

我就跟教授講，你要趁師資生還沒有進去被教學現場污染之前，就告訴他們說其實這個方法比較適合教學，因為要跟學生相處這麼久，不要說去學校工作，教了十年，發現跟學生溝通不良，學生上歷史課似乎都在睡覺的時候，才想那我要參加研習要改變……其實你一開始本來就有這個選擇可以選。（訪談，2020/5/7）

C 老師擔任教師專業社群的講師，固定主持歷史科的中區共備團，而她參加「學思達」社群，在教學設計上有了以學生為主體的教學翻轉。

（二）備課模式

C 老師的備課流程是將教科書看完一遍後，以一個大的時間段來思考教學重點，如 108 課綱之前「唐、宋」通常是一章，以此範圍來思考問題（表 3）。C 老師會思考在這個範圍內想討論什麼，同時也考慮時間的限制，一個段考範圍有可能只能做一次討論。C 老師會發想能引發學生好奇的題目，例如，她以「上海車站暗夜殺人事件」為標題，讓學生討論是誰殺了宋教仁。「要有點聳動，因為對一個國中生來講，他們會想『對，我也想知道兇手是誰』」（訪談，2020/5/7）。

C 老師的教學流程是：首先，透過學習單讓學生自己閱讀課文，先進行梳理課文資訊，老師在這過程當中引導學生理解課本的基礎知識，然後才開啟了另外一個題目，進入第二步驟，是比較深入一點的探究，老師找一個她比較有興趣的題目去發展。而這個題目必須是「老師有感」的，她認為才能讓學生有感。

表 3：C 老師的備課流程

1. 先將課本全部看完一遍
2. 抓一個段時期，如唐宋（通常是一章）
3. 問自己想要討論什麼東西
4. 考慮時間，並決定什麼問題討論是對學生比較有幫助的
5. 發想引發學生好奇的題目（揣想學生會回答什麼）
6. 提問核心問題（老師要對題目有感）
7. 找尋相關史料、文章、電影、故事
8. 設計問題以梳理課文（幫助理解課文）
9. 設計挑戰的題目

1. 梳理課文

在設計學習單時，與 B 老師相同，梳理課文成為重要的基礎（詳附錄三）。C 老師認為由於課文對於沒有史學背景知識的人很多中間的邏輯無法串連，她必須藉由一些提問，幫助學生閱讀理解。她說：

題目會引導他們去讀課文，現在的題目就是我希望你去讀課文，所以我都跟他們講你看課本的第幾頁甚至第幾行，希望他那段讀完之後然後告訴我答案是什麼。（訪談，2020/5/7）

老師需要補充中間的邏輯或因果關係以幫助學生瞭解為什麼，但是她建議補充不要太大，變成在「塞知識」。C 老師認為如果一位老師沒有辦法在一次段考範圍帶一次核心問題的討論，然而可以梳理好課文，讓事件是有順序與脈絡的，而不是讓學生挖洞填空去考試，就是很好的教學。與 B 老師類似，C 老師所有的學習單都有梳理或整理課文的的部分（文件，C 老師，學習單 1-5）。

2. 老師有感的歷史問題

核心問題是 C 老師備課時的第二部分的設計，是進行她認為「有感」的歷史問題討論，問題可能來自課文本身（例如，鄭成功的功過），也有可能是課文之外的延伸（例如，宋教仁是誰殺的）。對於這部分的備課，C 老師建議告訴新老師要關注「上

位概念」，也就是，老師要知道自己希望的歷史課是什麼樣子。如果目標是考試，那麼就上考試會用到的；如果是要讓學生學到能力，那麼就要決定要怎麼做。而由於她想要讓學生思辨，因此，她會花十幾分鐘來討論一個事件，例如，宋教仁是被誰殺的（詳附錄三）？因為宋教仁被認為是被袁世凱所殺，她想讓學生思考，真的是如此嗎？藉由提供其他的資料，挑戰既有的解釋。比較特別的是，C 老師不強調學生要有嚴謹的史料根據。

C 老師並不想對學生做嚴謹的歷史學科資料閱讀與批判訓練，認為國中生需要的是「願意思考」，兼課公民的她，比較希望學生腦袋動起來，而非歷史證據是否足夠或解釋是否絕對正確。為了鼓勵學生回答，C 老師一直提醒學生可以寫任何意見。她說：

第一個最基本的是思考，你的思考方向，不管是不是對的，你先給我吧腦袋動起來，你的思考天馬行空，再想辦法把它收回來。訓練久了，他們其實可以做到……我還是希望他們這樣的發展，我都一直提醒他，你要寫甚麼都可以。（訪談，2020/5/7）

3. 激發學生參與的教學

C 老師提問的核心問題是教科書沒有說明，而可以挑戰教科書觀點，或深入體會人性的，而她的目標主要不是證實既定的解釋，而是「激發學生自己的想法」。例如，在南宋的部分提問，「岳飛的死合理嗎？」透過這個問題，C 老師說：「就讓他們跑象限就可以不用三分鐘，我就知道全班的想法。」跑象限的作法是：

我就會在黑板上畫一個象限，他們會自己會有一個磁鐵，上面有座號，目前做法就是，如果那天需要跑象限我就會請小老師先發磁鐵……然後我就問他說：「岳飛的死合理嗎？應該嗎？」（如 X 軸兩端：合理、不合理；Y 軸兩端：應該、不應該）他們就去貼在自己的象限中。我為甚麼挑岳飛？因為他們那陣子剛好國文課會上《良馬對》……幾乎學生全部都選「不合理、不應該」，因為在課本上他是愛國詩人。我用課本，然後擷取了其他資料讓他們去討論，討論完之後再帶他們跑一次象限，有一些人已經改為「超合理、超應該」。問到為什麼覺得岳飛該死？學生回答，「老師他很白目啊，」所以他哪裡白目？學生就想了很久，然後跟班上同學討論，回答：「老師，我知道他哪裡白目了，他

蹂到宋朝的基本國策，我是宋高宗我也想要他死」。秦檜不就是揣測上意殺岳飛的？（訪談，2020/5/7）

在這樣的歷史判斷的活動中，學生透過閱讀補充資料而進行不同的歷史理解。C 老師明白像「跑象限」這種方法，很多歷史老師會認為「你為什麼可以讓學生去預設那個立場去討論岳飛該不該死？」受客觀史學研究訓練的影響（傅斯年，1928），一般教師認為正確的歷史教學就是根據史料讓學生知道發生了什麼事情就好，避免主觀的論斷。C 老師卻不這樣認為：

他們會擔心 我們用**現在的立場**去考慮以前的東西，但是我覺得，如果歷史可以發揮這樣子的一個作用，至少他會去討論，但是後面，我們會收束，會跟他們講，不能用你的角度去替宋高宗想，也不能因為我們講的事情就覺得當下的情境就是這樣，我覺得那個是我們後續收束可以去把它磨好的東西。如果他們可以用**現在的角度**去思考以前的東西，我覺得很好啊，他們腦袋其實有在動，重點是後面的收束，我覺得可能跟傳統的歷史教學有很大的一個差異。（訪談，2020/5/7）

C 老師明確主張「現在主義」在歷史教育中的重要。她認為有些老師會去找很不錯的史料補充，但是使用不好時，那些就是「史料的堆疊」而已，「學生不會去看啊！學生怎麼會對那種東西有興趣？他會覺得說關我什麼事？」C 老師認為史料的補充沒有不好，但是要如何「生活化」是國中歷史教學的重點，如何讓學生「跑到古時候的情境」是她比較在乎的。她認為學生需要磨練不能「以今非古」，但是可以逐漸成熟分辨，這個觀點，與文獻中將歷史教育作為公民教育之老師的看法一致（Maddox & Saye, 2017；Straaten et al., 2016）。

4. 與學生的生命經驗結合

與前兩位老師相比，C 老師更願意讓歷史與現在結合，更無歷史學術包袱，願意將歷史與公民的教育結合。她問學生：「秦檜在那裡跪了多久？你們覺得夠了嗎？」她透過資料帶領學生思考與討論，學生連結到自己被責怪一件是父母要他做的事情而能理解秦檜，對這段歷史有了個人連結。以客觀及瞭解歷史真相為中心的課堂中並不會出現此類的引導，在 C 老師的班級卻是她所珍惜的。她說：「這個就是我們想要的歷史課，就是我明明在談岳飛，我可以連結到小孩子，我可以讓他們透過秦檜的事件，

去看到你自己跟他相似的地方」(訪談, 2020/5/7)。

C 老師的歷史教學想連結過去與學生個人經驗, 並且想強調歷史人物與自己「相同」之處。因此, 在備課上, C 老師的問題意識會與現實關聯, 常以(1)人物的抉擇來提問, 例如, 她問「袁世凱面對二十一條條件, 他是否有選擇?」(訪談, 2020/5/7); (2)鼓勵連結自我, 例如, 「日本取得臺灣以後, 臺灣人民的反應是什麼? 清朝的官員又做了什麼回應? 如果有一天我們居住的地方也被割讓了, 你會有什麼舉動呢?」(文件, C 老師, 學習單-1); (3)鼓勵感同身受, 例如, 在配合資料的情況下, 請學生用圖畫的方式把日治時期蔗農的心情用圖畫的方式畫出來, 並旁白蔗農心中的感受(文件, C 老師, 學習單-2); (4)鼓勵做判斷, 例如, 「你覺得日治時期談的守法, 是在保障人民的權益還是在規範人民的行為? 你可以從六三法及日治時期的警察來看當時的法律。」(文件, C 老師, 學習單-2); (5)從歷史裡學做選擇, 例如, 趙匡胤面對有軍權的開國功臣們, 選擇「殺了他們」或「留下來吧」, 會有什麼後果? 然後再問「有沒有想過或許有其他選擇呢? 你會怎麼做?」(文件, C 老師, 學習單-4)。C 老師的學習單時常鼓勵學生發表他們對資料與事件的看法, 以及他們會如何做。

對強調「為了過去而過去」的史家或歷史教學者而言, 歷史事件與人物有其自己的脈絡, 不可以用現在的經驗去比擬, 然而, 對於 C 老師而言, 「歷史的同情理解」是可以用人自己的經驗去想像與模擬的(宋佩芬, 2021), 雖然會不準確, 但是她寧願學生能因此認為歷史是有用的。而這是不是一種歷史的「濫用」(MacMillan, 2010)? 恐怕很難不受以科學精神為目標之學者與教師的批評, 但也會有學者與教師認為歷史之功用即在於其對個人生命之意義而認同此教學取向。無論如何, C 老師採取的是大膽讓歷史與學生自己的生命連結的歷史教育, 支持者認為是人們自然地對歷史的回應, 不應該阻止(Maddox & Saye, 2017; Straaten et al., 2016)。課堂觀察發現, 課堂前半段 C 老師進行學思達的課文理解, 自學與問答, 後半段則進入核心問題的討論, 全班都投入在討論中(觀察, C 老師, 2020/5/7)。

5. 評量方法

有如 B 老師, C 老師的評量方法, 除了段考之外, 即是從學生分組討論及發表來知道學生可以對問題掌握到什麼程度。她認為用申論題考學生, 學生不見得會把自己的想法寫出來, 可是分組討論時, 則無法掩飾自己的想法, 因此老師可以發現「原來他們在這個部份, 他們學到了什麼」(訪談, 2020/5/7)。

伍、討論與結論

本研究描述三位楷模歷史教師的教學理念、作法與影響因素，為了凸顯每位教師的信念與做法，本研究以訪談及學習單資料為主描述個案。楷模教師非完美教師，然而他們的信念與做法之間所呈現的體系，已經展現出日常的歷史教學中將歷史思維帶進課堂的可能做法。以下研究者提出本研究的發現、議題、限制及對未來研究的建議。

一、研究發現

總結三位教師的差異性與特色，A 老師受《像史家一般閱讀》(Wineburg et al., 2012/2016)及其參與之歷史教學專業學會的影響，重視學科思考訓練，傾向從歷史文獻中找資料，備課時找出教科書之核心問題，並統整出自己的脈絡，進行文本探究與解釋的教學設計。B 老師則大多數的時候用課文的脈絡提問，歷史解釋基本上由教科書定調，但是她會讓學生先接觸多種簡短史料來得到課文的結論，且適時地提出延伸思考的題目，讓歷史教學更有感，並且也提供批判教科書的機會。C 老師的特色是她更重視學生的思辨、參與及其主觀的歷史判斷以使歷史與學生生活相關，備課更多費心在古今及與生活經驗的連結上。

然而，他們也有許多共同性。首先，三位老師都重視「歷史的同情理解」能力，他們稱之為「同理心」、「將心比心」、「感同身受」、「換位思考」、「穿越」、「跑到古時候的情境」。而三位教師在提到這個概念目標的時候，都涉及情感面向的連結，符合「歷史同情理解」需要引發情意的前提 (affective connection)，此外，他們也透過換位思考，即採納觀點 (perspective-taking) 來引導學生進行同情理解的思考 (Endacott & Brooks, 2013)。雖然這個歷史思維能力，三位教師尚未應用更有學理根據的方法引導，但是，已經表達出現場教師對於此歷史能力的重視。

其次，三位教師也都強調學生能根據「證據」來進行歷史理解或解釋，因此教學中都納入了史料、圖片、影片等素材。而這個使用「證據」的能力是臺灣受英、美歷史教育改革與學術潮流最明顯的影響 (Crabtree & Nash, 1994; Department of Education and Science, 1991, 1995; Wineburg, 2001; Wineburg, Martin, & Monte-Sano, 2012)。此潮流除了影響臺灣的考試題目開始重視文本閱讀，在教學中也被三位教師認為是幫助

學生貼近歷史真實的教學方式，讓歷史更活化。而當學生接觸到史料以後，如何運用，三位老師略有不同。A 老師強調核心問題的探究，史料的解釋與學科訓練，B 老師著重學生以接觸史料的方式得到教科書答案或貼近當事人感受，而 C 老師則是用史料來挑戰現行解釋，並希望學生做個人經驗的連結與思辨。這三種取向並沒有哪一種比較正確或好的問題，而是不同信念下的結果。

第三，三位老師在備課中都重視提問核心問題，以及符合邏輯的佈題。他們心中有敘事脈絡及論點，知道自己想要學生思考及討論什麼。擁有問題意識，掌握「大概念」(Grant & Gradwell, 2010)，才能把核心問題與具體問題鋪排出來。這需要老師對該主題瞭解夠深刻，擁有自己的論點或主張，才能合宜地組織教學的步驟，決定如何講述、提問、討論，或使用學習單、PPT、影片等教學資源，達到自己的目標。即使如 A 老師，是因為有了材料才發展出梅花鹿的課程，教師仍然在其中要找到值得探討的核心問題（梅花鹿為何消失？誰要負責？）才能設計具歷史思維的課程。而這是新手教師十分缺乏的能力，有待其覺察與練習。

第四，三位教師都採用分組合作學習的方式來進行教學。他們都受到「學思達」及「大聯盟選秀分組法」的啟發，進行分組教學（丘愛鈴、黃寶億，2019）。A 老師循序漸進，從七年級的大班討論，僅在探究課程時進行分組，到八年級以後穩定分組。B 老師與 C 老師亦以分組合作學習方式教學，且都有積分制度，鼓勵低成就學生的參與。他們都發現在分組合作學習的模式下，因學生發表，使得老師有機會知道學生的真實學習狀況，而能進一步引導，並能驚喜發現學生出人意料的表現。B 老師與 C 老師都表達師資生應該在教學生涯開始就知道可以嘗試如此的教學模式。

第五，三位教師都用學習單來呈現多元的文本資料，以引導學生思考，與文獻中發現歷史教師常使用的探究教學方法類似（Percy & Duplass, 2011；Wineburg et al., 2012；Wojcik et al., 2013）。在他們的教學中，多文本的「學習單」就是教與學本身，它能呈現教師選擇的閱讀材料與佈題，能讓學生表達思考根據與內涵，也能讓教師瞭解學生的學習狀況，為一種形成性的評量。本研究發現，「學習單」可以成為教、學與評量「三合一」的有效教學工具。

第六，他們都參與了專業社群，且不同的專業社群對其專業發展做出不同面向的貢獻。每一個社群扮演了不同的功能，幫助三位老師在歷史專業知識、改革政策的落實、教學方法與班級經營上持續專業成長。

二、議題討論

本個案研究對於臺灣歷史思維教學的貢獻除了個案教師的經歷與備課過程的思考與方法值得參考外，也發現三個值得討論的議題，它們是歷史教師必須思考或覺察的面向。

首先，教師有必要思考，歷史的「提問」與「回答」在教學中的角色是什麼？根據歷史哲學家 Collingwood (1999) 的看法，「證據」之所以成為證據是因為有提問的人，因此，「問題意識」應該是學習當史家的最重要能力，也就是從「問題意識」出發的使用歷史證據，會比用證據來支持結論的教學方法更貼近歷史思維訓練。從此觀點來看，備課時先提煉出核心的問題，再進行歷史問答與講述，會比講述中用證據支持論述更為切合歷史的思維或素養訓練。然而，對於教師與學生而言，教科書作為重要的文本，成為敘述脈絡的重要根據，跟隨課文備課對於一般教師教容易上手。教師如何避免跟隨課文，直接講述與提出證據，而少了「提問」歷史問題的環節，是值得注意的面向。

其次，「歷史的同情理解」之角色是否重要？本研究發現，當問及其歷史教學的目的時，三位楷模教師都很希望學生能從歷史裡學到同情理解的能力。然而，此能力在由英、美主導，以理性為出發點的歷史思維訓練中，並不被強調（宋佩芬，2021）；歷史系本身也是強調訓練學生分析與批判歷史解釋，而非歷史想像與同情理解。然而，這個學術訓練傾向，已經受到挑戰，歷史學者 Kohut (2020) 即呼籲歷史學的訓練必須有所改變。而美國從事歷史教學研究之學者也從實踐經驗中提出，歷史的同情理解教學必須是「認知」與「情意」同時重視的教學（Brooks, 2009, 2011；Cevasco, 2018；Endacott & Brooks, 2013；Endacott & Sturtz, 2015；Kohlmeier, 2006），挑戰過去只重視證據導向的理性學科訓練。受理性作為學科訓練習慣的影響，108 課綱社會領域也未在歷史科的「學習表現」條目展現對「歷史同情理解」的重視（教育部，2018）。然而，本研究三位楷模教師卻都令人意外地，在問及其歷史教育目的時，不是先提訓練理性證據分辨的能力，而是提到希望學生能「同情理解」歷史人物的目標。這說明，該能力如同 Kohut (2020) 所批評，是史家都在用，卻沒有被正視的能力。而從教學的專業來看，教學者有必要對此能力正視，因為它是歷史思維的重要面向，而本研究之楷模教師凸顯了它的存在，且是他們認為學生需要擁有的能力。

第三，本研究也凸顯將教師「歸類」及教學能力「定義」的問題。雖然，本研究

為了讓概念更清晰，將三位教師做了分類，以利理解。然而，教師隨著人生的不同經歷與發展，其教學歸屬是有可能流動變化的，因此，從脈絡中理解個案教師才是比較重要的。而在定義上，如同 Grant 及 Gradwell（2010）僅在其研究中描述八位有企圖心的老師，無法定義什麼才是最理想的教學模式或教師形象，事實上，該研究許多人也受到學校與考試因素的影響，無法按照其本意進行理想的教學。本研究也同樣，無法在本研究定義楷模教師的法則，或用理想的標準來評價教師的教學。

本多重個案研究的貢獻在於捕捉了三位教師的想法與做法，他們啟發了我們思考教師背後的歷史哲學。歷史應該是理性證據分析訓練、同情理解訓練，還是公民思辨訓練，都有其各自的歷史哲學根據，是歷史教學領域裡不同聲音的表現。歷史教學也自然有不同的思想激盪與教學的樣貌。本研究期待三位個案教師對於歷史學科本質的理解、歷史教育的目標、歷史教學備課歷程中的想法與做法、其彼此間的差異與共同處，以及個案研究所帶來的議題省思，都能作為教師專業發展上的參考。

三、研究限制與未來研究建議

本研究是臺灣少數對歷史教學做描述與分析之研究，尤其是對能培養歷史思維能力的日常教學之研究。然而，本研究僅提出三種類型的歷史教學，然而其他專家以及其他模式仍然隱藏在各處。此外，本研究僅是對國中教師進行探究，並未針對教師設計的探究課程或彈性課程深入探討，且未延伸至高中教師。最後，如果能從學習成效來指認楷模教師，會是更好的方式，只是此類資料不容易蒐集。這些都有待未來之研究繼續努力，以建立更多教學實踐的知識。

誌 謝

本研究感謝科技部之經費支持，此為計劃案 MOST108-2410-H-305-029 之研究成果。作者並感謝審查人之寶貴意見，使論文更為完善。

參考文獻

- 丘愛鈴、黃寶億（2019）。學思並行、精彩表達：學思達教學法運用於國中公民課程之個案研究。《人文社會科學研究》，13（3），53-73。
- [Chiu, A. -L., & Huang, B. -Y. (2019). Brilliant expressing: A case study on the application of learning, thinking and expressing teaching method in junior-high school citizen curriculum. *Humanities and Social Sciences Research*, 13(3), 53-73.]
- 宋佩芬（2017）。從美國歷史教學變遷看教育改革：評「歷史教學的今昔：學校穩定與改變的故事」。《教育研究集刊》，63（3），147-157。
- [Sung, P. -F. (2017). Book review: Teaching history then and now: A story of stability and change in Schools. *Bulletin of Educational Research*, 63(3), 147-157.]
- 宋佩芬（2021）。什麼是歷史教學中的 Historical Empathy? 《教育研究集刊》，67（2），1-39。
- [Sung, P. -F. (2021). What is historical empathy in history teaching? *Bulletin of Educational Research*, 67(2), 1-39.]
- 周婉窈（2012）。《海洋與殖民地臺灣論集》。台北：聯經。
- [Chou, W. -Y. (2012). *Collected essays on the ocean and the colony of Taiwan*. Taipei: Linking Books.]
- 林慈淑（2010）。《歷史要教什麼－英、美歷史教育的爭議》。台北：臺灣學生書局。
- [Lin, T. -S. (2010). *What should history teach? Controversies of British and American history education*. Taipei: Student Book.]
- 張百廷、陳惠珠（2018）。誰的「霧社事件」？—歷史閱讀素養教學的新嘗試。《清華歷史教學》，26，95-111。
- [Chang, B. -T., & Chen, H. -C. (2018). Whose “Wushe Incident? A new approach to historical reading literacy. *Tsing-Hua Journal of History Teaching*, 26, 95-111.]
- 張益勤（2018）。培養種子教師，規劃素養課程。載於盧宜穗（主編），《親子天下實戰教養系列 30：二 0 一八創新教育 100》（頁 76-77）。台北：親子天下。
- [Chang, Y. -C. (2018). Preparing seed teachers for competency-oriented curricular design. In Y. S. Lu (Ed.), *Special issue of common wealth parenting (Issue 30): Creative education 100*(pp. 76-77). Taipei: Common Wealth Parenting.]

許全義（2017）。要不要丟原子彈？**清華歷史教學**，25，49-73。

[Shu, C. -Y. (2017). Should the atomic bomb be launched? *Tsing-Hua Journal of History Teaching*, 25, 49-73.]

教育部（2000）。國民中小學九年一貫課程暫行綱要。台北：作者。

[Ministry of Education. (2000). *Interim guidelines for grade 1-9 curricula*. Taipei: Author.]

教育部（2004）。普通高級中學課程暫行綱要—歷史（必修）。台北：作者。

[Ministry of Education. (2004). *Interim guidelines for the general high school curriculum: History* (required course). Taipei: Author]

教育部（2018）。十二年國民基本教育課程綱要國民中小學暨普通型高級中等學校：社會領域。台北：作者。

[Ministry of Education. (2018). *Basic education guidelines for grade 1-12 curricula: History*. Taipei: Author.]

黃春木（2015）。為什麼要教/學歷史—關於歷史教育目的之批判。**清華歷史教學**，24，7-14。

[Huang, C. -M. (2015). Why teaching/learning history? A criticism on the purpose of history education. *Tsing-Hua Journal of History Teaching*, 24, 7-14.]

黃麗蓉（2020）。清代移民臺灣的理由—除了人口眾多，謀生不易，還有呢？**清華歷史教學**，27，121-139。

[Huang, L. -R. (2020). Reasons for emigrating to Taiwan in the Qing Dynasty-what else besides dense population and difficult living circumstances? *Tsing-Hua Journal of History Teaching*, 27, 121-139.]

傅斯年（1928）。歷史語言研究所工作之旨趣。**史語語言研究所集刊**，1（1），3-10。台北：中央研究院歷史語言研究所。

[Fu, S. -N. (1928). Purpose of the work of the Institute of History and Language. *Bulletin of the Institute of Historical Language and Language*, 1(1), 3-10. Taipei: Institute of History and Language, Academia Sinica.]

劉慧蘭（2020）。歷史課堂上的批判思考：不同觀點文本在國中歷史教學中的應用。**清華歷史教學**，27，79-119。

[Liu, H. -L. (2015). Critical thinking in a history class: The application of texts with different perspectives in junior-high school history teaching. *Tsing-Hua Journal of History Teaching*, 27, 79-119.]

- Baltar, F., & Brunet, I. (2012). Social research 2.0: Virtual snowball sampling method using Facebook. *Internet Research*, 22(1), 55-72.
- Barton, K. C. (2018). Historical sources in the classroom: Purpose and use. *HSSE Online: Research and Practice in Humanities and Social Studies Education*, 7(2), 1-11.
- Bogdan, R. D., & Biklen, S. K. (1992). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods* (2nd ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Brooks, S. (2009). Historical empathy in the social studies classroom: A review of the literature. *Journal of Social Studies Research*, 33(2), 213-234.
- Brooks, S. (2011). Historical empathy as perspective recognition and care in one secondary social studies classroom. *Theory & Research in Social Education*, 39(2), 166-202.
- Bruner, J. (1960). *The process of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Butterfield, H. (1968). *The whig interpretation of history*. London, UK: G. Bell and Sons.
- Cevasco, C. (2018). *How I learned to stop worrying and embrace presentism*. Retrieved from <https://earlyamericanists.com/2018/04/18/how-i-learned-to-stop-worrying-and-embrace-presentism/>
- Collingwood, R. G. (1994). *The idea of history* (Rev. ed.). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Collingwood, R. G. (1999). *The principles of history: And other writings in philosophy of history*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Crabtree, C., & Nash, G. B. (1994). *National standards for United States history: Exploring the American experience*. Los Angeles, CA: National Center for History in the Schools.
- Croce, B. (1921). *History, its theory and practice*. New York, NY: Harcourt, Brace and company.
- Department of Education and Science. (1991). *History in the national curriculum*. London, UK: HMSO.
- Department of Education and Science. (1995). *History in the national curriculum*. London, UK: HMSO.
- DiCamillo, L., & Pace, J. L. (2010). Preparing citizens for multicultural democracy in a U.S. history class. *The High School Journal*, January/February, 69-82.

- Endacott, J. L. (2011). Power and liberty: A long-term course planning strategy to encourage the contextualization of events in American history. *Social Studies*, 102(2), 72-79.
- Endacott, J. L., & Brooks, S. B. (2013). An updated theoretical and practical model for promoting historical empathy. *Social Studies Research and Practice*, 8(1), 41-58.
- Endacott, J. L., & Sturtz, J. (2015). Historical empathy and pedagogical reasoning. *The Journal of Social Studies Research*, 39, 1-16.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. S. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago, IL: Aldine.
- Grant, S. G., & Gradwell, J. M. (2010). *Teaching history with big ideas: Cases of ambitious teachers*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education.
- Hammond, T. (2010). "So what?" Students' articulation of civic themes in middle-school historical account projects. *The Social Studies*, 101, 54-59.
- Hotchkiss, K., & Hougen, M. (2012). Writing like a historian: What teacher candidates should know and be able to teach. *The Social Studies*, 103, 149-157.
- Hull, D. L. (1979). In defense of presentism. *History and Theory*, 18(1), 1-15.
- Kohlmeier, J. (2006). "Couldn't she just leave?": The relationship between consistently using class discussion and the development of historical empathy in a 9th grade world history course. *Theory and Research in Social Education*, 24(1), 34-57.
- Kohut, T. A. (2020). *Empathy and the historical understanding of the human past*. New York, NY: Routledge.
- MacMillan, M. (2010). *Dangerous games: The uses and abuses of history*. New York, NY: Modern Library.
- Maddox, L. E., & Saye, J. W. (2017). Using hybrid assessments to develop civic competency in history. *The Social Studies*, 108(2), 55-71.
- Osborne, R. (2017). Classical presentism. *Past & Present*, 234(1), 217-226.
- Pearcy, M., & Duplass, J. A. (2011). Teaching history: Strategies for dealing with breadth and depth in the standards and accountability age. *The Social Studies*, 102, 110-116.
- Roberts, S. L. (2011). Using counterfactual history to enhance students' historical understanding. *The Social Studies*, 102, 117-123.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.

- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Shulman, L. S., & Wilson, S. M. (2004). *The wisdom of practice: Essays on teaching, learning, and learning to teach* (1st ed.). San Francisco, WA: Jossey-Bass.
- Straaten, D. V., Wilschut, A., & Oostdam, R. (2016). Making history relevant to students by connecting past, present and future: A framework for research. *Journal of Curriculum Studies*, 48(4), 479-502.
- Streeton, R., Cooke, M., & Campbell, J. (2004). Researching the researchers: Using a snowballing technique. *Nurse researcher*, 12(1), 35-47.
- Wilson, S. M. (1990). The secret garden of teacher education. *Phi Delta Kappan*, 72(3), 204-209.
- Wilson, S. M. (1991). Parades of facts, stories of the past: What do novice history teachers need to know? In M. M. Kennedy (Ed.), *Teaching academic subjects to diverse learners* (pp. 99-116). New York, NY: Teachers College Record.
- Wilson, S. M. (2001). Research on history teaching. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (4th ed., pp. 524-544). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Wilson, S. M., & McDiarmid, G. W. (1996). Something old, something new: What do social studies teachers need to know. In F. B. Murray (Ed.), *The teacher educator's handbook* (pp. 295-319). San Francisco, WA: Jossey-Bass.
- Wilson, S. M., Shulman, L. S., & Richert, A. E. (1987). "150 different ways" of knowing: Representations of knowledge in teaching. In J. Calderhead (Ed.), *Exploring teachers' thinking* (pp. 104-124). London, UK: Cassell.
- Wilson, S. M., & Wineburg, S. (1988). Peering at history through different lenses: The role of disciplinary perspectives in teaching history. *Teachers College Record*, 89, 525-539.
- Wineburg, S. S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Philadelphia, PA: Temple University Press.
- Wineburg, S. S. (2002)。歷史文本的認知性理解(陳冠華譯)。清華歷史教學，13，4-54。
(原著出版年代未知)
- [Wineburg, S. S. (2002). The cognitive representation of historical texts (G. -H. Chen Trans.). *Tsing-Hua Journal of History Teaching*, 13, 4-54. (Original work published ?)]

- Wineburg, S. S., Martin, D., & Monte-Sano, C. (2012). *Reading like a historian: Teaching literacy in middle and high school history classrooms*. New York, NY: Teachers College Press.
- Wineburg, S. S., Martin, D., & Monte-Sano, C. (2016)。像史家一般閱讀（宋家復譯）。台北：臺大出版中心。（原著出版於 2012）
- [Wineburg, S. S., Martin, D., & Monte-Sano, C. (2016). *Reading like a historian* (J. -F. Song, Trans.). Taipei: National Taiwan University Press. (Original work published 2012)]
- Wojcik, T. G., Heitzmann, R., Kilbridge, C., & Hartwell, D. (2013). Instructional strategies recommended in social studies methods textbooks: A historical perspective. *The Social Studies*, 104, 241-249.
- Yogev, E. (2013). On the need to strengthen political-critical thinking in history education. *International Review of Education / Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 59(5), 627-645.

投稿收件日：2021 年 3 月 7 日

第 1 次修改日期：2021 年 6 月 21 日

第 2 次修改日期：2021 年 10 月 18 日

接受日：2021 年 11 月 18 日

附錄一：A 老師學習單示例

資料一

山上最適合鹿的生長，成千上百成群結隊。人們擅長使用鏢槍，出入隨身攜帶，用來捕殺鹿或是老虎。平常的時候禁止私自捕捉野鹿，到了冬天鹿群出沒的時候，才會集結大家去包圍和捕捉野鹿，用鏢槍射中目標，所有番社沒有不飽食鹿的。而剩下來的鹿肉，就取下來做成臘肉；連鹿舌、鹿鞭都會做成臘肉，而鹿皮、鹿角則是堆滿了整間屋子。剖開鹿腸中取出新吞下還沒有變成糞便的消化物，名叫百草膏，配上油脂，百吃不厭。

改寫自陳第，《東番記》，1603

資料二

「鹿因三年間不絕的被捕獲，非常減少，再六年間就不能達到原數，影響外銷，於是從一致的決議，一年間禁止不得掘穴、張網、期土人(原住民)不會因貪慾的漢人的鼓勵，被榨取殆盡。」

改寫自《巴達維亞日誌》，1640

台灣的野生梅花鹿群在 1960 年代已滅絕，幸而近期正以人工的方式復育中。請詳細閱讀資料一和資料二來回答下列問題。

問題一，根據資料一的描述，請試著說明，當時原住民這種和鹿群的關係，是否會造成對鹿的過度捕獵？

是☐，原因是_____

否☐，原因是_____

問題二，從資料二的出現時間和地點，推估應該是哪一個政權在台灣統治？當中提到「鹿因三年間不絕的被捕獲，非常減少」根據資料與你的課堂所學，該政權對貿易的重視，如何改變了原住民及漢人對待鹿群的方式？

問題三，請綜合使用上述資料(例如「根據資料一……」)，說明台灣野生鹿群滅絕的原因，可能和哪些族群有關？

附錄二：B 老師學習單示例

例 1：差別待遇的現代教育

一、初等教育○公學校：_____ 小學校：_____ 蕃童教育所(或蕃人公學校)：_____

資料一：公學校 vs 小學校的修身課本

公學校	小學校
強調順從與謹守本分，並以日本人為道德示範人物。	強調進取精神，鼓勵學生只要努力就可以出人頭地。

資料二：公學校的課程時數安排

學年課程	修身	國語	算數	漢文	體操	其他
第一學年	2	10	4	5	2	
第二學年	2	13	4	5	2	
第三學年	2	14	4	5	2	包含唱歌、手工、農業、商業、裁縫(女)
第四學年	2	14	5	5	2	
第五學年	2	14	5	5	2	
第六學年	2	14	5	5	2	

備註：1918年漢文科減為每周2小時；1922年漢文成為選修課程。

資料三：一個台灣原住民兒童的上課日記

「老師說，看到雞就想要吃，就是本島人。老師又說想到自己家裡養的小雞，想要馬上就可以吃了，很高興，這好像南洋的蕃人喔。老師說，看到小雞時，會想「啊，好可愛喔」，那就是日本人。我們也和老師一樣，一點也不會想到吃。」

資料四：

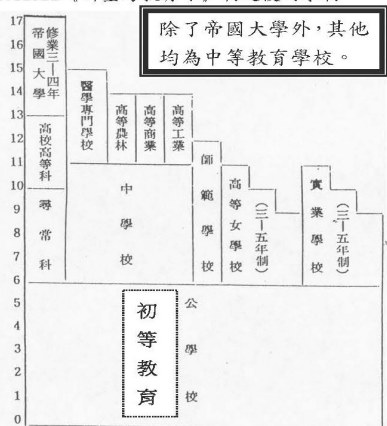
日治時期台、日籍兒童初等教育就學率比較 (資料來源：《台灣省51年來統計提要》第1241頁)

年代	1904年	1909年	1914年	1920年	1925年	1930年	1935年	1940年	1944年
台籍	3.8%	5.5%	9.1%	25.1%	27.2%	33.1%	41.5%	57.6%	71.3%
日籍	67.7%	90.9%	94.1%	98.0%	98.3%	98.8%	99.3%	99.6%	99.6%

- 1.請根據課文 84 頁與資料一，說明日治時期教育政策的原則是什麼？_____
- 2.根據資料一、二、三，請你想想，日治時期初等教育的主要目的是什麼？_____
- 3.1941 年起，總督府取消小學校與公學校的差別，都稱為「國民學校」，與哪一政策有關？_____
- 4.從資料四可看出 1944 年台灣人的就學率有何變化？為什麼？_____

二、中等教育與高等教育

1922《新臺灣教育令》制定後的學制



1.根據左表，可以看出日本在台灣最想培養的人才有哪些？

- (1)醫學校○培養：_____
- (2)師範學校○培養：_____
- (3)農工商等職業學校○培養：_____

這些人才也成為當時台灣社會的精英分子！

★想一想：為什麼總督府會特別在台灣培養這些人才？(口頭)

2.請看一份日治時期的台中二入學考試的地理考題，思考這樣的題目對誰有利？為什麼？

3.台灣知識份子(如：林獻堂)對於此種困境，曾經提出何種解決策略？

4.在高等教育方面，當時不少台灣人選擇到日本留學，請從當時台灣的教育環境思考為什麼？

留日的知識分子回台後，常是推動政治社會運動的領袖！

★綜合以上所學，你認為日治時期的教育，對台人帶來哪些影響？

正面：_____ 負面：_____

例 2: 袁世凱接受二十一條要求

★課堂討論一：關於袁世凱同意 21 條要求的論述比較：

📖 資料一：教科書

找一找，課文中提到袁世凱同意 21 條要求，是怎麼寫的？_____

📖 資料二：民初歌謠



臨時總統我來當，登基皇袍準備好。
國土資源來賣掉，日本自然把我保。
甘心當個兒皇帝，東洋誇我好寶寶。
搖呀搖，搖呀搖，不料美夢過勁了，
一頭栽下奈何橋。

	呈現的袁世凱形象
資料一	
資料二	
資料三	

📖 資料三：某現代史著作

日本提出 21 條要求後，袁世凱的初步對策，一為故示強硬，使日本有所顧忌。他對他的日籍顧問斥責日本竟以亡國奴對待中國，中國絕不作朝鮮第二。二為將內容外洩，讓北京報紙刊出此消息，促起輿論與列強的注意，期使對日本有所牽制。後來美國就曾針對第五號質問，日本才說第五號是「請求」、「願望」，而非「要索」。三為拖延時間，以觀變化，如：更換外交總長。

袁世凱經過與日本長達 105 天艱困的談判和周旋之後，被迫接受 21 條。他親書兩道密諭，要各省文武長官勿忘簽約的 5 月 9 日為國恥日，密諭號召「凡百職司，日以『亡國滅種』四字懸諸心目」，「申徹人民，忍辱負重」，並定各學校每年以 5 月 9 日為「國恥紀念日」舉行紀念，藉此警勵國人毋忘此日。

1. 資料三與課文的寫法有哪些不同？(口頭發表)
2. 看完資料三，你對袁世凱的看法是否有改變？為什麼？

附錄三：C 老師學習單示例

一、袁世凱當政

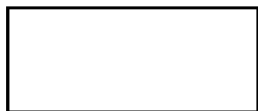
1.請閱讀課本 115 的第 2～8 行，以成語『鷸蚌相爭，漁翁得利』來形容民國建立的過程，其中各自代表哪些勢力？

鷸：

蚌：

漁翁：

2.請參考課本 115～117 來完成袁世凱的稱帝三部曲。

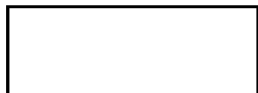


Q1: 孫中山依約退位，但他用甚麼牽制袁世凱？

而袁世凱為何遷都北京？

Q2:民國二年，宋教仁被暗殺，幕後主使者是誰？

Q3:宋教仁被暗殺後，國民黨發動何事來討伐袁世凱？



Q4:袁世凱棄國會毀約法，是為了什麼？



終身
大總統

Q5:日本向袁世凱提出 21 條要求的目的是？

Q6:袁世凱答應日本的 21 條要求，被稱為什麼？



Q7:袁世凱稱帝。

1. 製造支持帝制的輿論
2. 改國號為？
3. 定民國五年為_____元年
4. 最後是怎麼被推翻的？

3.誰殺了宋教仁？～上海車站暗夜殺人事件

資料一： 燭影斧聲：千古之謎「刺宋案

http://www.hellotw.com/zthz/xh100/lxsc/201108/t20110825_679028.htm

3月初，袁世凱發電邀請宋教仁「速赴北京，商討國是」。

臨行前，曾有好友提醒宋教仁提防「些許小人」對他有「不測之危險」，但宋教仁笑說：「無妨，吾此行統一全局，調和南北，正正堂堂，何足畏懼？」

3月20日晚10時50分，黃興、陳其美、廖仲愷等人到上海車站，為宋教仁送行。宋教仁剛進入月台入口，槍響了。

據現場目擊者回憶，「突于宋君背後閃出一人，出手槍連發三齣。第一齣中宋君右肋，斜入腹部；第二齣向黃克強身邊掠過；第三齣從吳君頌華胯下而過，幸未傷人（《宋教仁傳》）。」兇手趁亂逃走，人們七手八腳將宋教仁送到附近醫院。

直到臨終，宋教仁也不認為自己是被袁世凱刺殺的，因為他被搶救醒來後第一件事就是讓黃興發電給袁世凱。醫生在彈頭上發現塗有毒藥，擺明是要取宋教仁的性命，因傷勢嚴重，流血過多，宋教仁其間幾度昏迷，23日凌晨，「國民黨教父」宋教仁與世長辭。

資料二： 宋教仁的遺電白話翻譯版

北京袁大總統鑒：我宋教仁本來今晚要搭乘由上海寧波開出的火車到北京見您，但是晚上十點四十五分在車站裡竟然突然遭到奸人從背後開槍暗殺。子彈從腰部上面進入到腹部下方。傷勢嚴重，看情況已經沒有活命的希望。自想從我宋教仁受教育懂事起，就修身自愛，雖然不能說從來沒有做錯事，但是從來也沒有與別人結怨。因為滿清政府腐敗，而參與了改革的活動，行事也注重為人處世的道理，謹守公義天理。不敢有一絲一毫的私心想要掌握任何的權力與利益。今天國家的根本還沒有穩固，想為民眾謀求的福祉還沒能增加。就要突然的離開人世間，我死了也不甘心啊。希望大總統您未來能夠誠心真意的秉公道行事，全力來保障民權。使國家能得到一部堅固不拔的憲法。那雖然我已經死了，精神卻還能如同活著一般。這是我死前最後的衷心之言了，還希望大總統能夠接納。宋教仁。

Q1:如果宋教仁是袁世凱殺的，為什麼最後的電報卻發給了袁世凱？

Q2:那宋教仁是誰殺的呢？