

「像史家一般閱讀」教學設計 與實作歷程之挑戰與反思

詹美華 李涵鈺

壹、前言

鑒於現今大多數歷史課堂仍以教科書為主要教材，關心歷史教育的學者因此提出「歷史教學的解放」。一方面，歷史教學主要是教歷史，不是歷史教科書，教師要教的是歷史知識以培養學生具備表達時序、理解與解釋歷史的能力，以及運用史料的能力。¹ 歷史教科書只是配合教學的工具。只有當歷史教學提升到學術研究的領域，且提出一些理論，而這些理論完全能夠濃縮、簡化在歷史教科書中，這樣的歷史教科書才有一定的重要性。² 另一方面，同樣使用歷史教科書，每位學生的感受可以大有不同，其關鍵就在教師。因此，在現行歷史教科書編纂模式下，教師應先解放自己，以「研究」來達成解放的途徑。因為人在研究中才會找到自己的天地，有自己的天地，才能產生自己的看法，以避免人云亦云，也不容易被成見所蒙蔽，面對教科書也才可能有所批判，能批判，課堂

¹ 教育部編，《普通高級中學必修科目「歷史」課程綱要》（臺北：教育部，2014年2月），頁1。

² 張元，〈歷史教科書與歷史教學座談會——記錄稿摘要〉，《新史學》，卷11期4（2000年3月），頁141。

才能活絡生動。³ 所以，歷史教師如何透過研究，進行教學的解放，不被自己以前所獲得的歷史知識與教學觀念所束縛，不僅有助於自我解放與自我提升，更能嘉惠學生對歷史的學習，特別是歷史思維能力的養成。

在歐美，「培養歷史思維能力、以歷史觀點思考」成爲教育二十一世紀學生的重要概念。⁴ 誠如美國史丹佛大學歷史教育學群（Stanford History Education Group, SHEG）創辦人兼執行長 Sam Wineburg 所言「歷史思維乃是一種非自然的行爲反應（unnatural act）」，⁵ 需要教師適時地指導學生。2011 年他與同事合著《像史家一般閱讀——在課堂裡教歷史閱讀素養》（*Reading Like a Historian: Teaching Literacy in Middle and High School History Classrooms*）一書，⁶ 指導師培生如何教導學生閱讀歷史文本，進行一些創意有趣的教學方式與想法，以帶領學生學習史家探究問題的方法，回到原始資料中尋找那些無法輕易獲得的解答，讓學生從閱讀分析資料中找到足以支持論點的證據。這種「像史家一般閱讀」（**Reading Like a Historian**, 本文簡稱 **RLH**）教學取徑的設計，是一種活動結構式介入，從「核心問題」設計出發、以歷史文本進行閱讀理解、用證據進行推理與書寫的教學方法，對於在臺灣的我們希望擺脫以記憶、背誦、考試爲中心的歷史教育，迎向十二年國民基本教育之訴求素養導向的教學，應是可資參考的借鏡。

³ 杜正勝，《走過關鍵十年（下）（1990-2000）——文化關懷》（臺北：麥田，2000），頁 338。

⁴ Stephane Levesque, *Thinking Historically: Educating students for twenty-first century* (London: University of Toronto Press, 2008); Peter Seixas, "Student Teachers Thinking Historically," *Theory & Research in Social Education*, 26:3 (1998), pp.310-341; Bruce A. VanSledright, "What Does It Mean to Think Historically...and How Do You Teach It?" *Social Education*, 68:3 (2004), p.230.

⁵ Sam Wineburg, *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past* (Philadelphia: Temple University Press, 2001), p.7.

⁶ 此書已由臺灣大學歷史學系宋家復教授翻譯成中文版，於 2016 年 4 月由臺大出版中心印行。

為探討以 RLH 取徑設計教案並運用在本地教學脈絡的限制及可行性，本研究（2016~2017 年）邀請一群高中歷史教師參考 RLH 取徑來進行教學的設計與試教，從中探討教師們在教學設計與試教時所面臨的問題與挑戰。本研究採用質性方法，在教學設計過程中及之後分別對教師進行訪談，並透過進班觀察試教及分析教師所寫的實作後記，了解教師運用 RLH 進行教學設計與實作過程衍生的相關問題，並提出研究者的省思與建議。本文之安排，首先分析《像史家一般閱讀》一書的教學設計意涵及其特色，其次分析教師參考 RLH 教學設計與實作過程的相關問題，然後進行綜合討論。最後結語並對 RLH 取徑可以如何運用在本地高中歷史教學提出可行之道與相關建議。

貳、「像史家一般閱讀」教學設計之意涵與特色

一、教學設計意涵

《像史家一般閱讀》一書設計了 8 個美國史歷史教學課題，提供教師去思考不同的歷史教學方式。相較於傳統上依賴教科書的講述，教學較缺少衝突的證據、多元的觀點，與不同的解釋，該書 8 個課題的教學設計，除了涵蓋美國在不同歷史時期的重要史事之外，課題所要處理的核心問題，往往試圖挑戰學生的迷思、刻板印象或二元思維，乃至史學研究上仍具爭議的議題，或史學新近的研究成果、關懷視野等，希望能培養學生具備質疑史料、脈絡化史料、進行以證據為基礎的思考與論證能力。

該書 8 個教學課題的名稱、核心問題、關鍵歷史思維概念，與教學策略如下表 1：

表 1 《像史家一般閱讀》一書概覽

章	美國史 單元	核心問題	關鍵歷史 思維概念	教學策略
1. 寶嘉康蒂	探索與 殖民	寶嘉康蒂拯救過約翰·史密斯嗎？	什麼是歷史 vs. 迷思？	探究課
2. 列星頓公園	美國革命	在列星頓公園發生了什麼？	質疑史料 ——探究史源	圖像分析；在史料搜尋時給予明白指示
3. 林肯	內戰	林肯是種族主義者嗎？我們如何判斷過去？	質疑史料 ——脈絡化	結構化的學術爭議（Structured Academic Controversy, SAC）；在脈絡化時給予明確指示
4. 哥倫布	移民 （19 世紀 晚期）	哪一個年代最重要：1492 年或 1892 年	質疑史料 ——脈絡化	政治漫畫分析；建立脈絡的課程
5. 愛迪生與技術	1920 年代	電力與婦女勞務：誰真正受益？以及何時？	質疑史料 ——佐證與一般通則性論述	以網路為基礎的課程；佐證的課程
6. 塵暴	1930 年代 / 大蕭條	什麼造成了塵暴？什麼故事被述說？	敘事——考慮多重故事與成因	打開教科書（Opening Up the Textbook, OUT）的課程
7. 羅莎·帕克斯	民權運動	羅莎·帕克斯坐在哪裡？蒙哥馬利市公車抵制為何會成功？	敘事——質疑記述	分析學生寫作與法律文獻
8. 古巴飛彈危機	冷戰	第三次世界大戰沒有發生，是不是因為「另一個傢伙眨眼退讓」？	敘事——教科書、證據與故事改變	打開教科書與不同教科書故事的比較

資料來源：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 12-13。

以第4章「哥倫布紀念日：是1892年，不是1492年」教學設計為例，要挑戰學生：1892年美國哈里遜總統，在競選連任的選戰中發布了一份文告，訂定10月21日為新的國定假日——哥倫布紀念日，把哥倫布視為「啓蒙與進步」的先驅，而這其實與1492年哥倫布首航至美洲，甚至哥倫布本人，並沒有多大的關係。事實上，哥倫布探險家的形象，經過後世史家陸續的研究，逐漸轉變為一位訴諸暴行、並從事販運奴隸人口者。到了1990年代，陰暗形象的哥倫布已滲入大眾意識之中，使得有些美國地方政府因此廢止哥倫布紀念日，改為美洲土著日或原住民日。

只是，歷史僅僅是過往塵事嗎？還是也可以大有用途？了解「歷史如何被用及其後果」也是歷史教育的一部分。現代學生一讀到1892年的文告，便開始猛烈攻擊哥倫布，反應相當隨性，或是受輿論上英雄與流氓兩極化意象的影響，總是能有所批判（being critical），卻缺少一種批判性思考（thinking critically），而這兩者之間是有差別的。⁷ 該研究顯示，哥倫布紀念日的放假聲明，對於具備歷史性思考訓練的歷史系博士生而言，縱使不是其專精的研究主題，他們也可以看出哥倫布在哈里遜總統文告的聲明裡，只是一個邊陲人物，哥倫布，似乎就只是哈里遜總統在行使政策上的藉口（pretext），⁸ 以便在僵持不下的連任戰役中爭取數百萬天主教徒新移民的選票。

然而，擁有知識並不等於能夠去佈署它；大多數人看到哈里遜總統這個公告文件，並不能夠提取出當時美國的移民浪潮與時代背景，許多學生或讀者的思維在「哥倫布」一詞上，便停止了，或立刻做出個人內在訊息的常識判斷。但對於史家而言，在面對不熟悉的文件檔案，其目

⁷ Sam Wineburg, "Unnatural and essential: The nature of historical thinking," *Teaching History*, vol.129 (December 2007), p.8.

⁸ *Ibid.*, p.9.

標並不是去提出一個判斷，而是運用它來激發出新的問題，以確定在知識上與理解上的落差。⁹ 專家與學生這種對文件定位的差異是需要去學習的。亦即，我們需要培養學生，做出與他們過去在面對歷史文本時的不同互動模式，而非用一樣的自然處理模式，並透過歷史學習與歷史性思考的練習，去培養與平衡思維模式的衝動與過早的判斷。一如 Wineburg 所言，這樣的歷史思維並不像我們日常思考歷史的自然過程，歷史思維乃「非自然」的行為反應，不是一種從心裡會自動彈出的歷程，它需要適時的指導，從有形的、可驗證的、開放審查的文件檔案中去找出現據與論證。畢竟，歷史思維需要沿著一定的紀律與規則而行。¹⁰

綜言之，《像史家一般閱讀》教學設計的理念，除了幫助學生理解歷史之「陳述性知識」的動態與開放性，可能隨時間而改變重點，並且常常是開放給新的觀點與不同的解釋。與此同時，也要讓學生習得歷史之「程序性知識」的概念與思維，例如，語句與事件的脈絡化、佐證與比對、審視文本來源等，去敏覺與掌握歷史是如何被展現、被使用，學習在脈絡中理解史料。最終，《像史家一般閱讀》所要挑戰與訓練學生的歷史思維，不是教導學生能言善道有所批判，而是培養學生具備一種歷史性的批判思考能力。

二、教學設計特色

仔細探究《像史家一般閱讀》的教學設計，可以歸納如下幾項特色：¹¹

⁹ Ibid., p.11.

¹⁰ Ibid., p.7.

¹¹ 此部分論述修改自李涵鈺、宋家復，〈像史家一般閱讀——在中學歷史課堂裡教讀寫素養〉，《教科書研究》，卷9期2，2016年8月，頁174-178。

（一）以核心問題引導探索方向

核心問題，乃開啓學生理解之門。¹² 核心問題分爲「評價性」問題與「詮釋性」問題。¹³ 前者是讓學生對歷史參與者和事件進行評價，如：林肯是種族主義者嗎？1492年還是1892年，哪一個日期最重要？後者則較爲開放，如：是什麼導致蒙哥馬利市公車抵制成功？電力和新技術如何影響1920年代的人們？好的核心問題需避免價值性直接涉入，例如，「爲什麼林肯通過了《解放奴隸宣言》」？而不是問「林肯應該通過《解放奴隸宣言》嗎」？因爲「應不應該」涉及了情感的判斷因素，容易使學生的回答遠離文本，使討論失焦。不論是設計哪一類的歷史問題，教學設計最重要的考量要能促使學生以文本爲證據來支持他們的主張。

（二）運用史料文獻進行歷史思考

教學的重點不在對單一文本多次解讀，而是靠多重文本讓學生構成對歷史多層次，甚至網狀的認識。教案中提供豐富的原始史料、二手文獻、三手的教科書資訊等，還有圖照片、電影情節、小說內容、歌曲等多元來源的素材。其中史料之間經常存有矛盾或衝突的見解，適足以挑戰學生常有的迷思，以引起「認知失衡」(cognitive dissonance)去「擾亂」一些先入爲主的意見，讓學生與已有成見、新觀念、評價或已證實的新想法搏鬥。另外，爲克服學生閱讀日記、信件、演講、政府公報等歷史文件的困難，教案中也嘗試精選所需文獻、策略性縮減文獻、乃至改寫原始文獻，並提供必要的解釋詞庫等。然而這並不是簡化過去，在改編

¹² Jay McTighe and Grant Wiggins, *Essential Questions: Opening Doors to Student Understanding* (USA: ASCD, 2013), p.1.

¹³ Avishag Reisman and Sam Wineburg, “‘Text Complexity’ in the History Classroom: Teaching to and Beyond the Common Core,” *Social Studies Review*, 51:1 (2012), p.26.

版本中，盡可能保留文件的原始語言和語調，改寫過的文獻納入原始文獻的網址或提供原始版本供參，通常愈現代的文件修改程度愈少。而當學生閱讀第一手來源愈來愈上手後，改動的幅度愈來愈小，再慢慢移除這些鷹架，增加文本的複雜性。

(三) 活用教科書案例

教科書單一、全知、權威觀點的角色定位，往往使學生難以檢視其偏見，也難以了解這些歷史解釋是建立在不同來源和詮釋之上。Wineburg 指出，《像史家一般閱讀》中的教案，並非要取代教科書，或作為教科書替代品，而是提出可以如何創造性地運用教科書，補救教科書的缺點。當學生讀到了教科書的內容後，再提供相關的其它史料，可引導學生思考：這些史料在教科書記述之外添加了什麼？這些史料如何支持教科書的敘述或提出異議？這是一種「打開教科書」(Opening Up the Textbook, OUT) 的策略，先是關注教科書的敘述，再帶入其它來源史料去對比教科書文本，幫助學生擴展其理解並了解到：教科書文本與撰寫架構本身只是「一種」來源與思考；教科書就像其它史料一樣，可以成為一個被批判的歷史文本。

(四) 設計工具 / 學習單引導探究思考

在此教學設計中，工具 / 學習單作為重要的鷹架輔助，其類型有二：第一類為「提供資料以輔助教學」，例如：運用 B.A.S.I.C. 記憶法¹⁴ 來分析社論漫畫、呈現「結構化學術爭議」(Structured Academic Controversy,

¹⁴ 在《像史家一般閱讀》一書中，B.A.S.I.C. 是指詮釋社論漫畫的步驟。B：背景知識 (Background knowledge)；A：論證 (Argument)；S：象徵 (Symbolism)；I：指示項 (Indicators)；C：戲擬 (Caricature)。可參考中譯本，頁 155-156。

SAC)¹⁵ 的教學活動程序等，透過工具設計，有助於師生了解教／學步驟。第二類為「提供分析與練習的機會」，例如：探索史源、脈絡化史料的練習，或學習通往研究的練習。透過學習單，可以有步驟、有系統的協助學生跨越多重文件，衡酌不同的論述，主動整理資訊與重組概念，從不同角度看同樣主題而獲得較完整的三維理解，產生新的學習。

（五）兼顧不同能力訴求及課時需求的方案選擇

學生能力差異與課時有限，往往帶來教學一大挑戰。該書擷取教學現場的實務經驗，針對每個主題都設計有 3 至 4 個教學方案、預定的教學時數，及希望培養的技能（例如：質疑史料、分辨歷史與迷思、綜合多重記述、脈絡化史料、以證據為基礎的思考與論證等），提供由簡入繁、由淺而深的教學層次，讓教師可以根據課時需求、學生背景知識、欲加強的能力，彈性選擇或組織方案以進行教學。

（六）提供教學資源建議網絡

在每個教學課題的最後，提供篩選過的一些網站連結及簡要介紹，供有興趣的教師進一步查閱具不同觀點與立場的史料，延伸對該主題探究的廣度與深度。建議資源，可省去教師在茫茫史料文獻中查找的時間與精力，亦可讓學生更貼近歷史的呼吸與脈動。以古巴飛彈危機為例，提供了喬治·華盛頓大學所收藏的美國國家安全檔案已解密的文獻、錄音片段、照片，以及飛彈危機的編年等。當現代人愈來愈仰賴從網路資

¹⁵ 結構化學術爭議（SAC）可選擇較具持久性的且有價值上衝突、對立的議題，因學生常認為每一個議題只有贊成／反對的形式，論辯是要擊倒對方。但是 SAC 方法提供另一種辯論心態的選擇，教室的討論是為了解存有另一種立場和培養綜合歷史的能力，所以學生要學會傾聽彼此，知道世界是複雜也充滿爭議的。相關資料可參考 teachinghistory.org/teaching-materials/teaching-guides/21731。

源，取得與掌握資訊，這些教學課題所附上的建議資源，可以幫助教師充實相關歷史知識，及提供有興趣的學生持續探索的管道。

參、研究設計與實施

茲將本研究方法、實施流程、資料編碼，及研究倫理的處理，分述如下：

一、研究方法

(一) 個別訪談

本研究採半結構方式訪談，訪談對象為 12 位參與教學設計的高中歷史教師。¹⁶ 其中 8 位男老師、4 位女老師；8 人最高學歷為碩士，4 人為學士，都是歷史系（所）畢業，平均教學服務年資 16 年；除 1 人在宜蘭，1 人在新北市，其餘皆在臺北市的高中學校任教。個別訪談目的，為了解教師對教學設計與試教的相關問題與因應。訪談的執行，由研究者到各位高中教師任教學校，進行大約 1 小時左右訪談。訪談時機在教師已確定設計的課題，並完成初步的教學構想與規劃，相關資料也蒐集、閱讀至一定程度。因為每位教師教學設計的課題均不相同，各自面臨到的問題或困擾亦不盡相同，因此採取個別訪談。訪談題綱包括：對 Wineburg 教學設計模式的理解為何？在教學設計中遇到比較大的困難或問題？該教學取徑與高中歷史教學現場的落差？個人的感想或困擾等。

¹⁶ 本研究原參與教學設計之高中歷史教師有 12 位，其中 2 位因個人及學校因素，中途退出，故實際完成教學設計者共 10 位教師，其中有 2 人合力設計一案，故完成 9 個教學設計案例。

（二）課室觀察

爲了解教師的教學設計方案在高中課堂實際運作狀況與學生學習情形，於是對各個教學設計案例進行課室觀察，由教師安排一節課堂時間試教，研究者進行教學觀察並於課後做議課討論，針對實施情況與學生反映，提供後續教學方案調整及教學實施的建議。

（三）文件分析

每位高中教師在試教與議課後，可參酌學生的問卷回饋，對所設計之教學案例進行修訂，或再試教、再修訂。本研究也鼓勵教師透過省思，記下其教學設計的操作過程與試教上的問題，並撰寫「實作後記」供其他教師操作時參考。「實作後記」可以幫助研究者了解教師對於此教學取徑的想法、教學設計、試教、學生反映等不同層面問題的探討。

二、研究實施流程

分爲四階段。（一）準備階段，爲幫助研究團隊對 RLH 教學取徑獲得認識與共識，研究開始先安排 4 個月讀書會研讀《像史家一般閱讀》一書 8 章美國史單元教案，以掌握該書對歷史閱讀教學設計的核心概念與方法。（二）教學設計階段，由教師提出有興趣探究的歷史課題進行教學設計、發展教學方案與設計工具 / 學習單。透過每月例行會議的對話與討論，協助教師能掌握所選課題的研究文獻、核心問題與教案設計，研究者並從中探討教師們所遭遇的問題和採取的因應之道。（三）試教階段，教師將完成的教學設計運用在歷史課堂，以了解教案實施的情況與問題及學生的反應，並透過課後的議課，討論教案內容與試教過程，供作教學設計的修訂調整。（四）回饋反思階段，將研究過程中所蒐集到教師個別訪談資料、學生問卷、議課資料、實作後記等，進行整理與分析，以理解教師對於 RLH 教學設計、施教過程，及參與研究歷程中所遭遇的相

關問題與因應。

三、資料編號與編碼

資料編號與處理分爲三類：個別訪談、議課討論、實作後記。訪談時間從 2016 年 9 月 20 日至 10 月 19 日，訪談 12 位教師，編碼方式「個訪-T1[20160920]」指於 2016 年 9 月 20 日個別訪談 T1 教師所蒐集的資料。議課時間從 2016 年 11 月 15 日至 2017 年 6 月 6 日，議課 9 個教學設計案例，編碼方式「議討-T1[20161115]」指於 2016 年 11 月 15 日觀察 T1 教師課堂教學後所進行議課討論而蒐集的資料。而教師實作後記約於 2017 年 11 月中旬完成，9 個教案有 9 篇實作後記，編碼方式「後記-T1」，指 T1 教師對其完成之教學設計與實施的整體心得與反省。

四、研究倫理

研究進行過程中，研究者需對倫理問題有所察覺，以期落實研究倫理應具備的態度與作法。面對研究參與者，不論是高中教師或學生，均以尊重及誠懇的態度面對參與者的所有問題及回應。在研究進行前，取得參與老師及學生的知情同意，若因故想退出團隊或拒絕受訪，研究者尊重其意願。研究資料處理上以匿名方式處理蒐集到的訪談及文件資料，並將研究結果告知參與者。

肆、教學設計與實作過程之問題分析

教師在教學設計與試教過程中，包括選題、閱讀一二手歷史文獻、編寫教學設計、擇選與裁剪史料、實際課堂操作等，其教學設計之操作歷程及所面臨的問題與克服後的心得，值得作為後續研發教學設計之參考，以及檢視 RLH 取徑落實於我們在地教學脈絡的局限性及可能性。

一、教師選題的不同思考——可討論性、衝突性、有其它史觀、歷史重要性、課綱爭議點、手邊有可用資料

選題是教師在教學設計一開始的挑戰，也是困難。歸納《像史家一般閱讀》一書中各主題的選題原則，大致為具有貫通的高度與視野、或去神化與迷思、或學術研究上具爭論的議題、或能傳達當代史學的重要關懷等。這些選題原則，試圖鬆動與挑戰歷史作為一門學科，其牢不可破的知識內涵、深不可測的探究方法，希望教師能帶領著學生，循序漸進地走入「像史家一般」的小型學術探究之旅。

除提醒教師把握選題的原則之外，研究一開始也鼓勵教師從自身教學上關懷的議題出發，以因應實際教學之需。惟研究顯示，教師仍遭遇選題上的諸多困擾，例如：「比較沒有方向、光一個選題就耗費許多時間、只能以手邊可用資料為考量」。¹⁷在來回近二~三個月的選題過程中，也建議教師寫下題目與提案說明文字 2 頁，提出來到例會中說明與討論，而原意希望每位教師能提出 2 個選題，最終，妥協為至少 1 個選題。綜合教師選題的不同層面思考，包括：「聚焦可討論性或歷史上兩難或衝突的歷史事件」¹⁸、「要有一點新的觀點、不同史觀或新的研究成果」¹⁹、「要具有歷史的重要性……想要透過這個教案給學生什麼樣的理解與思考」²⁰、「從課綱裡找，找出一個爭議點」²¹。綜觀教師在選題上，雖費神耗時，但多能勇於挑戰一些學界存疑的或教科書上之論述過於單一、簡化的歷史課題。

¹⁷ 個訪 -T12 [20171018]、個訪 -T5 [20160923]、個訪 -T2 [20160920]

¹⁸ 個訪 -T11 [20161017]

¹⁹ 個訪 -T8 [20161004]

²⁰ 個訪 -T6 [20161003]

²¹ 個訪 -T3 [20160922]

二、一二手史料研究掌握的困難——哪些是重要的、要寫到什麼程度、先讀史料後設計工具？是寫教學劇本還是寫學術報告？

選題後，如何蒐集與爬梳該課題的文獻回顧，包括一手、二手文獻資料的研讀、整理與撰寫，才是造成所有教師壓力及遲疑的最大困境。參考《像史家一般閱讀》一書的作法，在每個探究課題的前半部，先是文獻回顧，其後才是教案設計。宋家復認為，文獻回顧在RLH教學取徑的功用有二：其一，「作為一位歷史教師，需經歷像史家一樣的思考與閱讀」，亦即期望撰寫者，透過蒐集及閱讀一二手材料或史料時，將其思考與討論的過程，做有系統而且條理的記錄，換言之，教師需將「閱讀思辨的過程」用文字予以呈現。其二，「釐清問題點及找到核心材料或史料」，先透過二手文獻閱讀，理解想要設計的課題，目前學界或過去已被討論的爭議點有哪些，並且釐清所設計的教案想要解決什麼問題、培養學生什麼樣的歷史技能。此外，透過二手文獻，也可以幫助教師循線找到已被討論的關鍵性文本。²²

雖然國內高中歷史教師普遍是本科系畢業、多具有碩士學位，但進入高中學校投入繁忙的教學及行政事務之後，許多教師逐漸脫離歷史學術的探究，如一位老師所說「我有要準備開始寫兩份碩士論文的感觉……變成好像有一點壓力了」²³、「對那個題材的研究坦白說我是真的有壓力……不是那麼清楚」²⁴。而當教師真正進入文獻回顧中，則開始逐漸陷入文獻取捨、拿捏與掌握的困頓中：

²² 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〉，（新北市：國家教育研究院，2017），頁48-49。

²³ 個訪-T4 [20160923]

²⁴ 個訪-T2 [20160920]

我面臨困境……這些文章裡面哪個是現在……它其實是重要的。²⁵

我面臨到最大的困難就是前面的小論文，到底要到什麼樣的程度。我們其實不知道是真的能夠那麼成功地去熟練地使用這個資料。²⁶

有的教師直言，要做好文獻回顧是不可能的，他說：

我去做修正調整，去適合我學生用……我去把它（指研究文獻）做安排，然後再去設計那個工具、學習單出來，我覺得這是不可能的。²⁷

進而有教師對這種先文獻回顧、後教案設計的模式，認為應該要釐清歷史學術研究與歷史教育的不同，他質疑：

歷史學跟歷史教育不一樣，……寫那個劇本它不是寫學術報告，……那歷史教育不是要傳達歷史學的教育，所以我覺得整個設計、整個主軸我們要回到本質去重新解釋。²⁸

事實上，在研究過程中，原擬先寫文獻回顧、後做教案設計的模式，在教師們「哀鴻遍野」的氛圍下，經思考教師的專長在教案設計，所以妥協之後以「倒寫」的方式：先設計教案，其次往前撰寫「你可以如何運用這些材料」，最後再往前完成文獻回顧（類似小論文）。只是等到寫出文獻回顧，在例會中討論時，又難免遭到「當頭棒喝」、「教授帶研究生」的磨難，使得部分教師壓力極大，時有「不如歸去」之嘆。而整個研究的進程，就籠罩在壓力與自我期許中前行，誠如計劃主持人宋

²⁵ 個訪 -T7 [20161003]

²⁶ 個訪 -T4 [20160923]

²⁷ 個訪 -T5 [20160923]

²⁸ 個訪 -T9 [20161005]

家復在研究例會所言：

我們理解當今臺灣的歷史教育環境所面臨的困境，參與這個計劃的你們蘊含著對歷史教育改變的可能性。我們希望運用 Wineburg 的教學方法，與我們目前歷史教育環境做結合，試圖做些許的改變。過去四個月裡，身為譯者的我，代表 Wineburg 的這一方，可能有目的地帶給各位一些壓力，期望各位教師能捨去教學現場可能遇到的問題，而朝此教學方法、理念邁進。²⁹

三、鋪陳教學設計的困擾——掌握多少材料、理解主題到什麼程度、該問什麼問題、方案與問題和材料之間的結構與邏輯關係為何、怎麼去建構一個教學故事？

教學設計是教師的專長，但在 RLH 取徑中，教學設計時對所設計的歷史課題必需具有一定的知識理解或研究，形成問題意識來提問核心的問題，才能挑選關鍵的文件史料，引發學生探究的熱忱；或利用多重歷史文本，磨練學生靜下來閱讀的能力。因此，教學設計，在此不是一個制式的名詞或行動，而是「鋪陳一個教學故事」；教師透過閱讀一二手史料，找出仍存爭議的、或學生容易迷思誤解的、或有重要歷史意義者，利用自己文本閱讀的經驗，構思如何解謎、或質疑與印證史料、或探究多重成因與後果等，撰寫具有邏輯推理過程的「教學劇本」(scenario)，並設計提供給學生的「史料與工具／學習單」，以作為引導教學進行、達成學習目標的鷹架。因此，教學設計有別於傳統，需要教師注入歷史思

²⁹ 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——期中研究報告〉，(新北市：國家教育研究院，2016)，頁 190。

維，添加一種「觀點的」、「參與的」、「反思的」³⁰ 歷史教學觀。

參考《像史家一般閱讀》一書，教師需針對提出的議題設計 1 個課時、或 1~2 個課時、或 2~3 個課時，有關連性的教學方案。在實際設計過程中發現，教師鋪陳教學設計的挫折，往往與掌握一二手文獻史料的遲疑，互為因果又互相牽制，是需要克服的過程；反之，若兩者脫了勾，則教學設計又容易陷入傳統窠臼之中，而不自知。然這樣的經歷過程，唯有教師親自走過一趟，才能體會箇中滋味：

我覺得要能夠掌握這個議題，一定要有一定的學識程度，這不是一般高中老師可以做得到的……最大的困難，是你要對這個議題有很深入的理解，才有辦法繼續地發展……就是掌握多少資料，理解到什麼程度，你知道問題在哪裡……我覺得沒有那麼容易。³¹

我的困境在……你有材料，你怎麼去設計那個層次。³²

我覺得操作上會有困難……到底要找什麼資料塞進去，問什麼問題，使用哪個資料……一小時或者兩小時的課程（即方案）之間的結構跟關係又是什麼？³³

經過半年多的討論與修改，教師陸續完成教學設計並在課堂中試教，他們的體認是：「照 Wineburg『像史家一般閱讀』模式準備一堂課程很累」³⁴，但「其實就是學到一個很新的、很有趣的一個教學模式跟方

³⁰ 借用周樑楷所言，參考詹美華、吳宣豫，〈2014 年歷史教材議題與和平教育之論述與實踐研討會報導〉，《教科書研究》，卷 8 期 1（2015 年 4 月），頁 185。

³¹ 個訪 -T5 [20160923]

³² 個訪 -T7 [20161003]

³³ 個訪 -T2 [20160920]

³⁴ 後記 -T4

法」³⁵。更深刻的感受則是：

震撼最大是一開始講教案原來在設計的時候，基本上除了設計後面告訴你有幾個方案之外，前面有很長的篇幅作解釋為什麼這樣設計，設計背後理念是什麼，以及為什麼選擇這個題材。會有一個更大的，不是只有知識這種東西……。³⁶

這種教學法設計教案，設計者必須對議題內容掌握到大致可以寫出小論文的階段，使用的文本閱讀資料與設計的問題才能達到一定的水準。實是在第一線的基層教師可能面對的極實際的問題。³⁷

四、找出合適材料或史料的難度——不熟悉找尋方法、難以找到與設計主題有關的、找好材料很花時間、學術能力不足

有了核心問題、方案與希望培養的目標，那麼如何找到適切的材料或史料支持教學？「比方脈絡化，我怎麼找材料去訓練學生那個脈絡化的思考」³⁸，更實務的問題是「你叫我回去找資料，對我們來講很困難……很久沒碰了，不熟稔」³⁹，「當初設計題目的時候，也不是很認真去 survey 過，只是單純說這個好像蠻有趣的，那來做做看」⁴⁰。無論如何，教師們被逼著必須重新拾起查找史料、揀選史料的練家子功夫。或許教師們認為這已不再是他們日常教學必須熟悉的技能，因此做起來特別花費

³⁵ 個訪 -T10 [20161019]

³⁶ 個訪 -T2 [20160920]

³⁷ 後記 -T9

³⁸ 個訪 -T7 [20161003]

³⁹ 個訪 -T1 [20160920]

⁴⁰ 個訪 -T10 [20161019]

時間；又或者蒐尋不到與其教學設計適合的材料，有教師就說：「找不到比較好的二手史料……有些文獻資料根本太主觀了」⁴¹。如何提供豐富多樣的文本、涵詠多元的觀點，將影響青少年歷史閱讀素養的培養，因為「找到好的資料很花時間，哪一句話或者哪一段關鍵的，可以刺激學生」⁴²並不容易，因此也讓教師自嘆：「我覺得以我們所學的學術素養，其實是不到那個程度的」⁴³。

事實上，教師還需面對這些一二手史料或材料，可能造成學生學習閱讀的一大挑戰。《像史家一般閱讀》因此提出了三種處理策略：修改、縮減、改寫。一是，將精確選錄的史料或材料修改調整到能夠傳達該歷史核心問題的程度；二是，策略性運用刪節號來縮減史料或材料，並提供關鍵字的解釋；三是，把會造成大多數學生閱讀障礙的史料原始語言，進行適讀性地改寫，但不失原意。

當教案設計後進行試教，教師普遍發現所揀選的史料或材料，因學生閱讀文本的集中力短暫，所以「需將資料控制在一定字數」⁴⁴也建議「將各段『材料』做精簡及註釋……主旨清楚、長短適中，有助於學生一開始的閱讀理解」⁴⁵，「一堂一小時的課大概不能超過 6 條資料」⁴⁶，簡化與減量材料，不宜太多、太長、太複雜是首要處理的問題。其次，多重文本雖可以提供學生對歷史有多層次或網狀的認識，但教學過程中，「應著重在主要目標的追求、選擇重要的議題進行閱讀討論、不能給太多

⁴¹ 個訪 -T10 [20161019]

⁴² 個訪 -T8 [20161004]

⁴³ 個訪 -T5 [20160923]

⁴⁴ 後記 -T3

⁴⁵ 後記 -T5

⁴⁶ 議討 -T4

資料以免模糊所要討論的焦點」⁴⁷，畢竟，先培養學生願意動腦思考的習慣，才可能慢慢操作較複雜、長度較長的材料。因此，在考量學生們學習起點不同、教學實際效果下，教師們幾乎都需要回頭調整所選用材料的內容與難易度，或將歷史教育貼近人文關懷的目標。如一位教師所指：

選取文本，應奠基於全面性的理解與深思，才能挑出合適的文本。問題的設計，應問一個有意義的問題……希望培養具有人文關懷的青年。⁴⁸

五、教學中教師對時間的掌握、適時的放聲思考及適當的引導問題，有助於 RLH 取徑的操作；而學生對此取徑的回應，正、負面反應都有

經過實際的試教（一個課時的方案）、觀課與議課討論，顯示教師需有周詳的教學流程與引導提問，同時掌握教學時間的分配，才可能比較從容、完整地上完所設計的教案。因為在課堂中，一則學生需要精密閱讀材料，二則學生需從材料中比較或分析思考，三則學生需要討論、發表或寫下所思所想。這種學生、材料、活動、經驗、教師之間的交流互動，或因受限於傳統慣性教師講、學生聽的制約，或因歷史在學生心目中只像一道向過去延伸而去、遙不可及且不可改變的風景，或因現實的考試與成績掛帥已僵固學生的思考與歷史想像，也或許因為 RLH 取徑的介入，需先建立一些教學氛圍、預備度與師生共識。凡此種種交錯因素的影響下，讓一些課堂，不經意間流露出一種微微的抗拒、生疏而沉悶的教學壓力。的確，試教過程，既是教師對教學設計辛苦成果的展現，

⁴⁷ 後記 -T3、後記 -T6、後記 -T7

⁴⁸ 後記 -T3

也是接受評價回饋的考驗。一些教師反省到「和我原來的教學風格跟習性差太多了」⁴⁹、「這次採取完全不同於以往的教學方式，的確可以重新審視教與學之間的互動」⁵⁰。還有教師感受到時間分配、精密閱讀、引導討論與課堂氛圍等對教學的影響：

時間的控制依舊是須注意的地方。精密閱讀需要給予充裕時間讓學生閱讀完全文，並從中分析。……精密閱讀單篇資料也遠比囫圇吞棗處理多篇資料要有成效。⁵¹

時間的掌控也很重要，如何讓學生的閱讀或討論能有效率，仍是有賴於明確的指示與說明。⁵²

方案的操作要成功操作的另一個關鍵，是老師們引導與帶領討論的技巧，要能營造安全溫馨的討論環境，讓大家暢所欲言，也要能透過發問、串連、適時回饋等技巧，釐清問題並維持討論的秩序與品質。⁵³

至於學生的學習方面，透過 RLH 取徑爲了訓練學生表達與交流，獲得課堂上的即時反饋，「建議留下一些時間讓學生發表自己書寫的內容」⁵⁴。爲刺激學生思考與想像能力，「要給學生史料的時候，我會自己試著把我覺得有感受的地方都做出來」⁵⁵，又或者「可考慮剛開始不要放上表格，先以開放問題讓學生討論，最後附上此一表格讓學生重新歸納

⁴⁹ 個訪 -T2 [20160920]

⁵⁰ 後記 -T7

⁵¹ 後記 -T1

⁵² 後記 -T7

⁵³ 後記 -T5

⁵⁴ 後記 -T9

⁵⁵ 議討 -T1 [20161115]

自己的討論結果」⁵⁶。為教導學生能夠精密閱讀資料，「可能更進而指出說它用什麼『動詞』去描述，而且描述了什麼」⁵⁷。

然而，實際操作這些教學設計，學生的問卷回饋顯示，正面與反面意見都有。部分學生反應此模式有助於擴展歷史認識的視野，增加歷史的學習樂趣，及更深入探討某個歷史議題，甚至可以「認知到不同的關鍵字詞也反映了資料的角度與立場有別」⁵⁸。但仍有多數學生「表達對於課程進度和考試成績的擔憂」⁵⁹，認為這樣的上課模式沒有教學效率、沒有時間補充更多知識點。這也反映了學生追求有效抓取重點、偏好講求速成的教學模式。這樣的學習迷思，也逼得教師操作教案時，不自主地陷入一路追趕教案進度、講解、自問自答的循環裡。因此有教師反省到「為了避免淪為閱讀文意的引導式教學，老師的著重面應放在脈絡化及史源部分，利用證據去說話；閱讀素養操作絕對不能趕」⁶⁰。

伍、綜合討論

一、RLH 教學設計模式及舉例

首先，教師進行選題及所選課題的文獻回顧後，形成自己的歷史思考並提出可能的疑問（例如，棄留爭議之後臺灣納入清朝版圖，此後學者對此的歷史記述為何出現不同的記述？）以及要探討的核心問題（例

⁵⁶ 議討 -T2 [20161116]

⁵⁷ 後記 -T6

⁵⁸ 後記 -T6

⁵⁹ 後記 -T7

⁶⁰ 後記 -T4；後記 -T2

如，什麼影響了康熙對臺「棄」、「留」的決定／後世學者為何有不同的看法），作為整個教學設計的出發點。這當中教師一方面要釐清所欲設計主題的多元詮釋後，確認想要的教學目標。另一方面，也要釐清欲透過此教學設計培養學生什麼的歷史思維能力。

其次，圍繞著核心問題，開始建構一個「教學劇本」。寫下為什麼要教這個課題或對學生有哪些歷史思維的挑戰（例如，「現在」影響我們對「過去」的認知，學習脈絡化至關緊要／挑戰「簡化」、「通俗化」的歷史學習）。與此同時，篩選一些關鍵的、適合教學的歷史材料或史料，設計成數個不同課時的教學方案，每個方案都有待解決的、或彼此關聯、或可獨立探究的問題（例如，方案一 臺灣棄留爭議——議的是什麼／方案二 學者們怎麼看臺灣棄留爭議／方案三 臺灣在清領時期的國防與戰略地位），以及想要培養學生的技能（例如，質疑史料／脈絡化史料／以證據為基礎的思考與論證）。

接下來，說明可以如何運用方案中的這些材料或史料（例如，大臣李光地與康熙皇帝的對話／康熙 23 年正月 21 日廷議）及其相對應的工具／學習單（例如，工具一：臺灣棄留爭議，議的是什麼？／工具二：學者們怎麼看臺灣棄留爭議？）等。

構思完成的「教學劇本」應包含該課題的「背景知識、核心歷史問題、史料文獻、討論的方案」。以《像史家一般閱讀》一書為例，每個課題選取的討論材料或史料不超出 6~7 則，類型包括：歷史文獻、演說詞、信件、日記、證詞、條款；圖照片、漫畫、統計圖表；官方檔案、總統文告、報告文件、回憶錄、教科書等。工具／學習單約設計 3~4 個，類型包括：問題回答、比較回答、填寫時序年表；分析短文、分析圖像、正反立場的記述與分析等。教案設計模式及舉例，如圖 1 所示。⁶¹

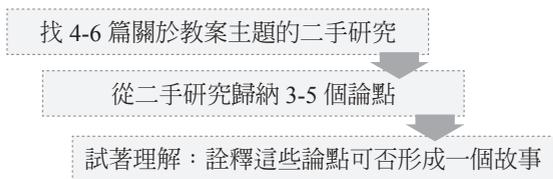
⁶¹ 此教學設計模式參考計劃主持人宋家復教授於會議中的討論。教案參考王應文教師的設計。

選題



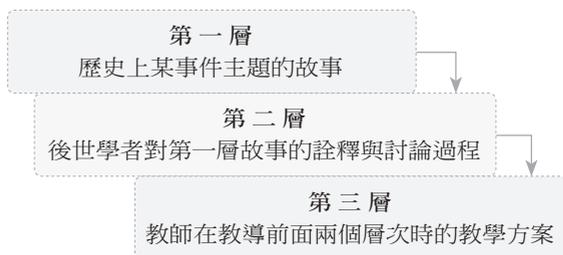
- ▶ 是「棄」還是「留」？什麼影響了康熙的決定？

文獻回顧



- ▶ 如何謹慎看待典範歷史記述當中可能存有的神話迷思？
- ▶ 棄留爭議之後臺灣納入清朝版圖，此後學者對此歷史記述，卻出現哪些不同的看法？為什麼？

編一個教學故事（教學劇本）



- ▶ 歷史上有臺灣棄留的記述。
- ▶ 「臺灣府，轄三縣……。議上，奉旨：『依議』。遂收入版圖……。」記述當中看不見最後『依議』的原因。因這樣的空白，讓不同時代、地區，不同背景的學者各自以其研究角度填補這段過於簡化的歷史記述。
- ▶ 為什麼要教臺灣棄留爭議——
 (1) 「現在」影響我們對「過去」的認知，學習脈絡化至關緊要；
 (2) 挑戰「簡化」、「通俗化」的歷史學習

製作方案（材料 / 史料；工具 / 學習單）



不同方案：

- ▶ 臺灣棄留爭議——議的是什麼
- ▶ 後世學者們怎麼看臺灣棄留爭議
- ▶ 臺灣在清領時期的國防與戰略地位

圖 1 RLH 教案設計模式及舉例

資料來源：研究者整理。

二、教師發展教學設計的挑戰

RLH 取徑強調教師對所探討的歷史課題必須把「背景知識、核心歷史問題、史料文獻、討論方案」四個部分做有機的串接與組織，然後發展出一個根植於歷史知識探究的「教學劇本」。本研究顯示，教師在發展「教學劇本」的過程中可能遭遇三個漸進層次的挑戰：

(一) 如何對所選擇的歷史課題形成自己的思考與觀點？

這當中牽涉到教師對於該課題在歷史學術研究史上的成果與論述，需有一定的涉獵與研讀，從一、二手文獻的多元詮釋性中，找出教學設計的歷史核心問題，並形成自己對這些問題的觀點與立論。當 Shulman 討論知識在教師心智成長時指出，我們期望教師需先有一定程度的學科內容知識（subject matter content knowledge），進而，教師必須去理解為什麼是這樣？在什麼情況下，能相信內容的正當性，以及在什麼情況下，可能會削弱可信度或甚至需要推翻？⁶² 對於忙於教學的高中教師而言，文獻回顧的遲疑及裹足不前，是首要難題。其可能的解決辦法是鼓勵教師能透過參與專業歷史學術社群的研讀機會或教師的共備社群，逐漸精進對歷史學術研究現況與發展的了解。

(二) 如何將核心問題結合關鍵歷史思維技能的培養，引導學生探究的方向？

核心的歷史問題是教學方案的中心，用來集中學生的思考與注意力、激發好奇心與熱切想要尋求答案的學習動力；核心問題更是開啓學

⁶² Lee S. Shulman, "Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching," *Educational researcher*, 15:2 (1986), p.9.

生理解之門。教學設計時如何將核心的歷史問題，透過所欲培養學生的關鍵歷史思維的技能作連結，達到對學生學習的引導與挑戰。教師在此處的困難是設計哪些方案，而不同方案的教學目標可否有機的構連，然後從不同或多元的面向，能「立體化」地回答該核心問題，又同時能培養學生探究歷史所需的技能。

(三) 如何選用適當的史料文獻來促進學生對問題的理解與思考？

史料文獻包括一、二手史料、圖照片、影音等等，形成多重文本供學生閱讀，藉以建構特定時間、空間網狀脈絡下對該歷史人物事件的理解。史料的選擇至關緊要，它必須圍繞著核心問題，能夠用來激發對課題的反思。教師在此處的困難是如何選擇適當的史料，進行適度的聚焦與剪裁，因應有限的課堂時間，可以挑戰學生去檢驗：衝突的證據、多元的觀點，與不同的解釋。⁶³ 而對史料的重視以及藉由史料進行歷史探究，也反映出 RLH 教學設計試圖擴大對歷史學習方式的理解，並超越傳統的授課模式。

三、RLH 取徑運用在教學的擔憂與釋疑

(一) RLH 取徑比較適合菁英取向學生？或學思比較成熟的高三學生？

此種教學設計，需要運用史料文本進行較多開放性之問題的思考、比較、討論，多數教師反應此模式須仰賴學生的背景知識及閱讀能力，因此進行方案前預備學生的背景知識有其必要，且需要有一定的程度，

⁶³ Carole L. Hahn, "Controversial Issues in History Instruction," in M. Carretero and J. F. Voss, eds., *Cognitive and instructional processes in history and the social science* (New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1994), p.212.

因為「開放性問題的討論，學生所需要的基礎知識……因而延伸得更多、更廣」⁶⁴；也普遍認為高三學生較為合適，「高三學生經過兩年多的學習，在歷史基本知識的認知與了解，是比較完整的，進行此一教案的試教十分適合」⁶⁵。那麼，對於學生無法跟上該主題背景知識，就無法順利習得到方案所欲達到的教學目標，因此以菁英學生較為合適此教學嗎？此外，這種教學設計以心智成熟的高三學生較為合適嗎？

上述「比較適合菁英取向學生」問題，若以 Wineburg 《像史家一般閱讀》一書導論中所言，則正是該教學設計模式所要打破教師們的看法與心態，強調青少年的歷史閱讀理解，其關鍵就在於讓「一般的」學生能於課堂上接觸到豐富而多樣的文本，混合不同的文體與風格、多元的觀點與論述，來幫助學生突破閱讀素養的限制，發現歷史學習的樂趣。

我們會遇到這種觀點：原始史料與開放性的歷史問題最適合頂尖的學生，而比較不適合閱讀能力在年級程度水準以下的學生。**我們的看法正好相反**。這些苦讀奮戰的學生們，在學習如何像史家一般閱讀的時候**最需要**指導。

（引用自《像史家一般閱讀》一書中譯本，導論第8頁）

另外「高三學生比較適合」問題，從實際進班觀課所呈現，若該班級平時上課比較有提供學生討論時間，或是教師已經從一年級帶該班級到三年級，師生關係緊密而熟悉，則運用此教學設計的教學效果，往往比較好。另外一個重要的配合因素，應該是教師教學的進度壓力，及學

⁶⁴ 後記-T8

⁶⁵ 後記-T7

生學習的考試壓力，這是互為表裡的臺灣教育環境限制。然而，誠如美國教育心理學家布魯納（J. S. Brunner，1915~2016年）提出的發現式學習（Discovery Learning），認為在人文學科中心取向，要設法安排有助於學生發現各種知識結構的情境，並且讓學生自己去發現這些有價值的結構，例如：使用自己的思考力、使知識內容配合個人的學習背景、透過假設來解決問題等。亦即，任何年級的學生都可以在學習情境中，經由自己的探索與尋找，來獲得知識的學習。而 Wineburg 也認為提供學生多樣的文獻紀錄，像是書信、日記、官方檔案、公開演講等等，當學生的視野被擴展、探討歷史問題的興趣被點燃時，他們將從中學習歷史閱讀的重要，辨明歷史的複雜與不完整性。

（二）每堂歷史課都可以是 RLH 取徑？或僅部分主題或部分課堂時間？

部分教師認為不必然每一堂課都適合此教學設計的操作，若一整堂課都這樣操作，學生的精神將難以集中，可能一堂課中安排幾十分鐘讓學生進行史料精讀，或提點一些有別於教科書中的說法，較容易落實。雖然「學生肯定透過討論能夠深入了解歷史事件，但礙於教學時數限制、進度壓力等教學現狀，老師可以選擇某些重要議題進行閱讀討論的課程」⁶⁶，然而，這樣操作也算是 RLH 的教學模式嗎？是不是只有在選修課程裡，才比較可能操作這種特定課題或議題的探究？

關於「像史家一般閱讀」RLH 取徑，其發展目的在作為美國史丹佛大學（Stanford University）師培課程的基礎，亦即專門為未來美國歷史教師設計的一門課，並在舊金山地區的若干高中學校進行試教研究。就此

⁶⁶ 後記-T6

而言，RLH 取徑仍是局部的、試驗的課程教學實驗性質，因此在臺灣課堂中試教的實驗性，以及作為傳統以來講述式教學之外的另種選擇，其在操作上應該可以有更多的彈性、調整、因地制宜，以因應不同課堂教學的需求。再者，誠如 Wineburg 在《像史家一般閱讀》一書導論所言：

我們希望學生能夠視教科書為教科書：也就是另一個文獻的來源，有時有用、有時有錯，教科書的形成經常會受到選書委員會以及盛行政治風潮的一時影響，而超過任何文獻紀錄。

研究顯示，像史家一般閱讀的取徑不僅幫助學生學習歷史思維，同時也有助於提升閱讀理解能力。

（引用自《像史家一般閱讀》一書中譯本，導論第 10、11 頁）

這種教學設計模式所提供的各式歷史閱讀文本，它不是、也不想成為教科書的替代品；只是想給予教師們更多關於歷史教學的想法與策略，可以藉此來更創造性地協助教師，使用手邊的教科書，並補足教科書的不足或缺失，最終期能透過此教學設計模式幫助學生學習歷史思維及提升其歷史閱讀理解能力，而這種歷史素養應該正是臺灣歷史教育長期備受政治力影響下，最迫切需要培養學生的一種歷史性批判思考能力。

（三）沒有太多新意的 RLH 取徑？

RLH 取徑使用小組討論、製作資料講義、撰寫學習單等方式，在各方面看來，此取徑相較於過去一般的教學模式，似乎沒有太多新的見解與創意？但事實上，此取徑有三項特質可以提供教師對歷史教學的再省思：⁶⁷

⁶⁷ 此部分參考自計劃主持人宋家復教授在研究例會中的討論。

1. 以實徵研究為基礎而發展出來的教學取徑

Wineburg 利用其教育心理學的專業，透過實驗的方式證明歷史專業者與非歷史專業者之思維方式的差異，歸納出歷史學家對歷史文獻資料的閱讀比起一般人更重視史源、脈絡化及輔助證據等三種特點，再從這三種特點出發以設計教案。因此 RLH 取徑提供了教師關於歷史探究的一些明確而實際可行的操作方法，而且是具有實徵精神與研究基礎。

2. 採取議題式教學設計，其中蘊含史學研究新動態

此教學取徑，衡諸美國史上具重要性、代表性的歷史課題，一方面，運用議題中心教學法以爭論性或爭議性的議題為核心，展開教學設計，由教師帶領學生挑戰約定成俗的刻板印象或迷思，經歷認知失衡的過程，一則引起學習動機並置身在「充滿待解問題」的情境中，進行問題的探究。二則集中議題的焦點，透過解開問題來進行深度的學習與理解。三則在精讀、書寫之外，也激發學生運用心智能力，達到較高層次的思考。另一方面，這些歷史課題中間實則納入了歷史學界一些新的研究動態，例如與環境史、婦女史的結合，提醒教師們與時俱進，須適時汲取並運用歷史新知。

3. 讓歷史閱讀習慣改變，讀出新的理解與看法

此教學取徑，提醒教師必須不斷反覆地思考教學設計的問題意識，深化理解閱讀的一二手材料或史料，讀出深層的、或以往未注意的意義，並將之安排在教學設計之中。讓所謂的歷史學習材料，不再只是簡單地變成學生閱讀的知識，而是教導學生從學習材料中，看到背後書寫的紋理（texture）、隱含的寓意。

陸、結 語

一、RLH 教學設計歷程的問題與因應

(一) 教學設計階段

教師們在選題上主要考量主題的可討論性、具衝突性、存在其他史觀、有歷史意義與重要性，或曾在課綱中引起爭議，但也有教師以手邊握有可用的史料出發。當進行一、二手史料的蒐集與分析時，幾乎所有的教師都表現出難以掌握的困難，例如，哪些文獻史料才是重要的、文獻研究要撰寫到什麼程度。教師們也對於要先讀史料、再設計教學方案與工具，還是先從教學方案與工具的設計出發？有過來來回回的討論。接下來對於如何鋪陳教學設計也充滿困擾，例如，要掌握多少材料才算足夠、該理解主題到什麼程度、該問什麼關鍵的問題，而教學方案、問題、材料之間的連結關係為何，以及怎麼去建構一個教學劇本等。而完成教學設計的重要元素在於找出合適的材料或史料，教師認為他們在繁忙的教學工作下，已經不熟悉找尋研究文獻的方法，或是難以找到與設計主題有關的材料，而且找到好材料很花時間，也不是其學術能力所能及。

雖然在教學設計過程有壓力與困惑，但教師們普遍認為得到學習與收穫，除了充實歷史教育的新知，也從設計討論的過程中獲得成員之間不同觀點的啟發，並因此反省和意識到自己平日教學的風格或慣性。另外，教師們也提出對教學設計過程的省思與建議，例如，RLH 教學設計是一個值得參考的方向，但為了兼顧在地化，也應保留有彈性的設計空間才能符合臺灣的教學脈絡。在選題的過程中，應提供討論的歷程來幫助教師更清楚自己的題目與問題意識之間的連結。設計教學案例後，建議能提供可檢核的機制或評斷規準。大家都期望教學設計能有較高的成

功率與產出量，因此建議可進行小組共同設計，或是教授搭配教師，或是提供教授諮詢等安排。最終教師們認為，教學研究應衡量教師的教學負荷與研究能力，提供適度的理論研讀與充裕的研究時間。

（二）實作階段

教學設計經過課堂的試教、議課，及回收學生問卷等實作過程，都有助於教學設計的調整與修正。基本上，文獻回顧仍是教師在教學設計時，最不容易掌握的重要步驟，但做好文獻回顧往往能幫助教師釐清問題意識和選擇閱讀所需的文本。另一個共通的現象是，教師在教案設計的材料或史料，不能太多、太長、太複雜，否則不容易幫助學生閱讀理解。而教學中教師的引導技巧，適時的放聲思考、示範歷史思考歷程、提問適當的引導問題，才能帶動討論，同時可維持討論的秩序和品質。雖然試教中學生的反應有持正向、也有負向，但整體看來，運用 RLH 教學設計於課堂中反映出學生的精密閱讀能力和以證據進行思考與論證的能力，在態度、情意與技能上皆有待加強。從教師端而言，RLH 取徑所帶來的啟發讓多數教師重新省思在教學與學習的關係，也肯認這種教學設計對於學生歷史閱讀理解的必要性與重要性。

二、RLH 運用在高中歷史教學的可行之道與相關建議

（一）可作為高中歷史教學的一個輔助

經過實際試教、議課、學生回饋，以及來回修正教學設計後，教師們普遍省思到 RLH 取徑不再僅是強調歷史知識本身，也強調知識的形成過程。教學過程著重以學生本位中心進行探究，教師藉由設計好的教學活動，帶領學生一層一層的判讀資料，學會怎麼去檢視所接觸到的史料，以及面對不同立場的觀點與記述，把這些歷史材料或史料當成「媒介」，藉此開啓學生質疑史料、思辨與推論歷史的能力。進而，在歷史

解釋上，提供學生有發表己見、論證歷史事件的機會。經過這次反覆摸索、不斷修正教學設計與課堂試教的歷程，教師們也坦言，雖然沒有辦法每一堂課都是 RLH 取徑，但是將來會把它作為自己教學上的一個輔助，提醒自己在講述教學法之外，更去關注學生作為學習主體的教學觀。

（二）可以從高中選修課程開始著手

目前實施的高中課程裡，比較能夠讓高中生投入歷史探究與實作的課程，是那些教師能夠自主設計課程且教學彈性空間比較充裕的選修課程。在選修課程中，由教師自身的改變做起以執行素養課程，先設定課程內容目標，再發展歷史素養策略，關注歷史文本的選擇，有目的地幫助學生在課堂上進行文本的閱讀與深化歷史問題的學習，養成探究史源、脈絡化史料、佐證資料、以證據為基礎的思考與論證能力，並盡量連結到學生的生活經驗與當代社會議題的討論，從觀念與態度上逐漸改變學生被動學習的惰性與習性。

（三）需要教學與學習慣性的突破

教師運用 RLH 取徑以培養學生歷史閱讀理解能力，需投入該歷史課題晚近研究成果的汲取，教學設計的費心與巧思，備課起來既辛苦也有教學的壓力，甚至有教師覺得自身能力有限，有些心虛對該課題的研究不夠而裹足不前。但是，教師們也認為這種教學設計模式與教學方法，有其一定的迫切性與重要性，且符合未來素養課程與教學的發展方向。而從課堂觀課中看到，學生對這種需閱讀歷史文本並做出回應與討論的教學方式，有些人積極但更多人則反映出缺乏學習動機與歷史探究的興趣，總是習於等待答案、等待知識餵養的學習態度，不僅是 RLH 取徑必需面對的實際難題，也將是十二年國教訴求發展歷史素養導向、探究活動課程時，亟需克服現實教學及學習的慣性和困境。

（四）需歷史學者、教育學者攜手高中教師共同深耕 RLH 教學設計與研究

囿於教師們多專注於教學技巧，而無暇跟進歷史學術研究的發展，因此面對一二手歷史文獻，教師們顯得壓力重重、裹足遲疑。教學設計過程中雖然有教授與研究員的共同討論與諮詢，但是要將 RLH 取徑運用在臺灣的教學場域或未來推廣，仍有許多需要調整與修正之處。例如，設計課題的選擇是不是可以再宏觀或更具歷史重要性；教學方案之間可以如何更具邏輯推理或提供某種人文關懷；材料的揀選與剪裁可以再怎麼精、簡、短小而切合教學；工具可以如何再跳脫傳統學習單的設計，注入更多具觀點的、參與的、反思的元素，幫助歷史思維與技能的培養。這種強調歷史閱讀理解的教學設計，要如何研發與精進，需要不斷有歷史學者、教育學者、現職高中歷史教師等，三方共同攜手合作，運用彈性空間較大的選修課程，漸進而持續的扎根與研發更適合臺灣教育文化脈絡的歷史閱讀素養課程與教學。讓課堂上每個學生都可以是一位小偵探家，不僅能夠學習歷史（learning history），還要能夠探究歷史（doing history）。

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中研究報告（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，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。
- 李涵鈺、宋家復，〈像史家一般閱讀——在中學歷史課堂裡教讀寫素養〉，《教科書研究》，卷9期2，2016年8月，頁165-184。
- 杜正勝，《走過關鍵十年（下）（1990-2000）——文化關懷》，臺北：麥田，2000。
- 張元，〈歷史教科書與歷史教學座談會——記錄稿摘要〉，《新史學》，卷11期4，2000年3月，頁141。
- 教育部編，《普通高級中學必修科目「歷史」課程綱要》，臺北：教育部，2014。
- 詹美華、吳宜豫，〈2014年歷史教材議題與和平教育之論述與實踐研討會報導〉，《教科書研究》，卷8期1，2015年4月，頁183-200。
- 詹美華、楊國揚，〈高中歷史教師對歷史教材爭議主題及教學態度之調查研究〉，收入甄曉蘭、楊國揚主編，《歷史教育與和平》，新北市：國家教育研究院，2016，頁83-103。
- Bruce A. VanSledright. “What Does It Mean to Think Historically...and How

- Do You Teach It? ” *Social Education*, 68:3 (2004), pp.230-233.
- Hahn, Carole L. “Controversial Issues in History Instruction.” In M. Carretero and J. F. Voss, eds., *Cognitive and instructional processes in history and the social sciences*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1994, pp. 201-219.
- Levesque, Stephane. *Thinking Historically: Educating Students for the Twenty-First Century*. London: University of Toronto Press, 2008.
- McTighe, Jay and Wiggins, Grant. *Essential Questions: Opening Doors to Student Understanding*. USA: ASCD, 2013.
- Reisman, Avishag and Wineburg, Sam. “ ‘Text Complexity’ in the History Classroom: Teaching to and Beyond the Common Core.” *Social Studies Review*, 51:1 (2012), p.24-29. <http://2bts4h291awtkk3wa2tmsy1.wpengine.netdna-cdn.com/wp-content/uploads/sites/111/2014/09/textcomplexityinsocialstudies.pdf> (accessed May 11, 2018).
- Seixas, Peter. “Student Teachers Thinking Historically.” *Theory & Research in Social Education*, 26:3 (1998), pp.310-341.
- Shulman, Lee S. “Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching,” *Educational researcher*, 15:2 (1986), pp.4-14.
- Wineburg, Sam. “Unnatural and essential: The nature of historical thinking,” *Teaching History*, vol.129 (December 2007), pp.6-11.
- Wineburg, Sam. *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Philadelphia: Temple University Press, 2001.
- Wineburg, Sam, Daisy Martin, and Chauncey Monte-San, eds. *Reading Like a Historian: Teaching Literacy in Middle and High School History Classrooms*. New York: Teacher College Press, 2013.