

教科書評論

像史家一般閱讀 ——在中學歷史課堂裡教讀寫素養

李涵鈺、宋家復

壹、前言

傳統歷史課堂十分仰賴以教科書作為傳遞資訊的媒介，現今不少教師還會補充不同版本的教科書內容供學生參考；教師們的認真值得肯定，但這種認真所反映的，仍是以傳遞教科書內容為中心的講課文化。

《像史家一般閱讀——在中學歷史課堂裡教讀寫素養》(*Reading Like a Historian: Teaching Literacy in Middle & High School History Classrooms*) 是一本為美國高中生所編撰的歷史教學設計，由史丹佛大學歷史教育學者 Sam Wineburg 及其研究團隊合作提出一套方法，希冀有別於記憶背誦與傳遞事實的教學方式，促使學生能主動閱讀史料，學習像史家一樣探究歷史。

在目前網路資訊氾濫、新聞媒體相互傾軋的氣氛中，學生需要培養理解這些資訊而不盲從的思辨能力，《像史家一般閱讀》對提升公民素養也有所助益。不過，Wineburg 無意把學生都教成歷史學者，而是認為，正因為成為專業史家的學生如此的少，在國、高中社會學科裡學會像史家一般閱讀就至關重要。那麼，史家的閱讀方式是什麼呢？一般讀者通常從資料開頭讀到結尾，然而史家會先探討文獻的來源說明，問誰寫了這份文獻？什麼時候寫的？是日記還是備忘錄？是一手訊息還是聽聞而得？再將歷史文獻脈絡化，放諸歷史的文化空間與時間之中細究探

查，史料間彼此交叉檢視。換句話說，探究史源（sourcing）、尋求輔助證據（corroboration）、脈絡化（contextualization）構成了歷史這領域特定的素養（domain-specific literacy），也與美國新的州級共同核心標準（Common Core State Standards, CCSS）相互一致。

要學習像史家一般閱讀，很難單由教師講課而習得。這本書提供了 8 個教學設計，有效的展示如何在中學課堂裡教導歷史讀寫能力，作為具體教學指引之範例。以下先介紹作者及主要內容，再分章闡釋其設計理念與構想，最後評析教學設計特點。

貳、作者介紹與主要內容

《像史家一般閱讀——在中學歷史課堂裡教讀寫素養》一書，¹由 Wineburg、Martin 與 Monte-Sano（2013）合寫，主標題為「像史家一般閱讀」，副標題為「在中學歷史課堂中教讀寫素養」，2011 年出版，2013 年再版，兩者間除了序言的小變動外，內容差異不大，新版的封面特別強調此書與全美州級共同核心標準一致，在書中凡與共同標準相關處，均加上符合共同標準條項的符號。

作者 Wineburg 是史丹佛大學心理系講座教授，他在 2001 年出版 *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*（Temple University Press），從心理學的理论出發談歷史思維，認為歷史思維不是自然的行為反應，需要適時的教導。本文所評論之書籍基本上是他將理論上的研究實際應用到歷史教學的作品。Wineburg 多次強調書名雖為“Reading like a historian”，但並不意味著要將中學生教育成為職業歷史學家，主要關鍵在於“literacy”，近來常被譯為素養，歷史學較常譯為識字率，即為聽說讀寫的能力，尤其是讀與寫這個語言上的能力；因

¹ 本書中文譯著於 2016 年 4 月出版，《像史家一般閱讀——在課堂裡教歷史閱讀素養》（宋家復譯，2016）。

此，本書中心主旨並非希望高中生都成為歷史學家，而是以“literacy”為核心，以文本閱讀為中心去實踐歷史思考能力的培養。

參、內容概要

本書 8 個教學主題，依時序設計安排，環繞美國史重要階段裡的特定歷史問題，請見表 1。每一章先從簡介短文起首，這些短文的目的是主要提供教導這些主題必須的歷史背景。每篇短文之後，是教導這個主題將使用到的材料，包括史料、工具及網路上其他相關資源等，並提供運用這些材料設計約 3 個左右之彈性方案。每個教學設計都有核心問題、關鍵歷史概念和特定的教學策略，教師可視學生學習程度、欲加強的核心能力，搭配教學時間，彈性選擇或調整方案以適應自己的教學環境。

第 1 章 寶嘉康蒂拯救過約翰·史密斯嗎？

關於歷史，有許多神話被傳誦，就美國史而言，一位印地安酋長的女兒寶嘉康蒂與英國殖民者約翰·史密斯陷入愛河的故事，就被許多書籍撰寫甚至電影拍攝過，寶嘉康蒂阻止了她的父親用棍棒打死史密斯，是美國學生從小耳熟能詳的故事。但實際上真是如此嗎？這場拯救是否真實發生，史家 D. Price 和 C. Townsend 兩人運用同樣的歷史證據，但卻得到相反的結論，而這個事件可能唯一的目擊者，史密斯本人卻有兩種矛盾的記述，顯示出許多我們自以為是的事實，其實是有問題的。

第 2 章 挺身抗敵或逃離現場？

學生走進教室前，其實已經帶著很多成見，若要改變這些成見，大多數的教學通常是老師直接口述告訴學生，本章的作法則是提供視覺圖像讓學生去挖掘真相。在 1775 年 4 月 19 日列星頓戰役發生了什麼事？本章先呈現美國郵政總局於 1925 年發行的紀念郵票，描繪快捷民兵形成

堅實的戰線，堅決的面對優勢英軍，符合學生的既有印象。然而對同一事件的描繪，1775年杜立德——一位銀匠的蝕刻版畫，畫中的殖民地居民們並沒有挺身抗敵，他們正在逃命，藉此讓學生產生懷疑困惑，然後再帶入其他證詞的資料。

表1 本書概覽

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

第 3 章 脈絡中的林肯

一般對林肯的印象是支持黑人的平權主義者，然而林肯在 1858 年回應競選對手時提到，「黑白種族的生理上差異，使他們無法在完全平等的基礎上共同生活，正因為這些必然存在的差異，我偏好我所屬的種族，擁有優勢地位」，這些話抵觸了許多人對林肯作為「偉大的解放者」的瞭解。林肯到底是《解放宣言》的作者，還是白人至上的信仰者？我們該如何評判過去及過去的行動者呢？本章意在讓學生學習評價一位歷史人物時，避免太快的輕率評判，而應將這些言詞與觀點脈絡化，努力瞭解歷史現象，思考說話時的背景與目的，以及將他的言詞與觀念跟同時代的人相較，而不是透過一副現代的鏡片去判斷。

第 4 章 哥倫布紀念日：是 1892 年，不是 1492 年

歷史只是過往塵世嗎？還是其實大有用途？了解歷史如何被用及其後果也是歷史教育的一部分。本章試圖用發現日的文告來說明歷史是怎麼被不斷的運用。透過 1892 年 10 月 21 日哈里遜總統發布「發現日」為國定假日的文告作為開頭，文告當中把哥倫布視為啟蒙與進步的先驅。有的學生讀到文告便開始猛烈攻擊哥倫布，然而，史家會先對文獻進行「探究史源」與「脈絡化」的工作，以較能理解文獻的意義及其作者的意圖，原來此文告與 1492 年，甚至哥倫布本人沒多大關係，而是哈里遜試圖藉正式認可哥倫布，以便在僵持不下的連任戰役中爭取天主教徒的選票。

第 5 章 電力與婦女勞務：誰真正受益？以及何時？

學生的歷史推理易傾向線性的理解，例如電器造成人的便利性，人的便利性使得所有人都受惠。本章試圖顛覆學生線性的歷史論述，說明科學和科技對人類生活造成的後續效應。學生先閱讀 1921 年一位來自堪

薩斯州的家庭主婦寫給愛迪生的感謝信，因為他發明電力及種種省時的電器用品，對她而言，生活便利很多。學生初讀這封信都感受到這些發明正面影響每個人，並預設所有人都對電力與新電器有同樣的反應。然而值得進一步思索的是「這位拉斯洛普女士有多大代表性？我們能從一封信推論多少」？透過其他文獻和史料彼此輔證，學生的視野較能超越拉斯洛普女士而看見 1920 年代其他婦女的經驗，去思考典型與代表性的不同；同時藉由提供使用數據資料與網路的機會，強調讓學生動手練習。

第 6 章 滿天沙塵，吃的是沙塵，呼吸的是沙塵，喝的也是沙塵

歷史充斥著許多故事，故事乃是分享過往時光發生了什麼的方式，以及使過去產生意義的方式。1930 年代在美國大平原地區受沙塵暴襲擊的各種故事，一般眾所周知的是普立茲得獎小說《憤怒的葡萄》，描述許多人因為沙塵暴逃離家鄉去創造新生活的故事。本章檢視的是那些遺留者在塵暴威脅下生存的故事，由此先帶出「我們要說誰的故事」此一重點；接著解釋塵暴如何發生。作者運用兩則史料節文及政府報告，來說明塵暴不是自然災害，而是過度耕種、農莊機械化、缺乏水土保持等人為原因。史家們雖有不同意見，但他們檢視證據後，在其中找到不同的意義與問題，使得塵暴由被描繪為一個自然災害，轉變為同一批定居者暨其文化對自然的作為。最後，作者提出為什麼要教塵暴？第一，它提供具體的機會去考量多重故事及其如何運作。美國許多學生知道因塵暴而離鄉的民工故事，但很少想到那些留在家鄉的人的故事，由此幫助學生去認識歷史包含各式各樣的觀點與經驗。第二，瞭解歷史是解釋的且有特定框架，也能瞭解史家如何運用次領域（如環境史）的分析架構去研究過去。第三，可與科學和英文課進行跨課程連結，也對事件獲得更完整的圖像。第四，激發對當代議題的進一步研究，從時空距離去思索人與環境的互動，亦可激發學生去探討當代的沙漠化問題。

第 7 章 羅莎·帕克斯與蒙哥馬利市公車抵制

羅莎·帕克斯「公車上的女士」是美國高中生耳熟能詳的故事，但這個很常聽到的故事被不斷加注各式想像後，已經模糊了公車上這位黑人婦女拒絕讓座的複雜故事。首先「到底帕克斯坐在哪裡？」值得討論嗎？不同的記述顯示了矛盾與前後不一；即使是帕克斯的自傳，不同時期也有矛盾處。最後透過一份雙方簽名的法院審理文件，確認了帕克斯坐在緊接著永久保留給白人乘客「神聖 10 個座位」的後面。這個問題其實開啓了另一個問題：帕克斯拒絕離開 12 號座位真的違法嗎？透過細讀阿拉巴馬州法與蒙哥馬利市城市法，可發現兩者矛盾的規定。另一個疑問是，帕克斯被捕後，短時間內如何形成一場持續超過 1 年的公車抵制運動？是自然而然的行動，還是精心計畫的問題？在計畫抵制公車之前，公車法已經在蒙哥馬利市討論好幾個月，羅賓森及一些婦女政治協會成員幫忙創造抵制公車的群眾聚會，這其實是一個社群組織與群眾努力的結果。然而主流歷史神聖化帕克斯，而忽略羅賓森敏銳政治與社群組織的能力才是抵制成功的關鍵。挑戰學生超越單憑一名婦女的行動如何能推翻種族隔離體制的觀點，並思考帕克斯和羅賓森應該被如何記得。

第 8 章 眨眼或不眨眼：古巴飛彈危機

美國學生大多不會質疑冷戰時期美國領袖地位的傳奇。作者先提出了三個不同年代的美國史教科書怎麼敘寫古巴危機，儘管書寫古巴飛彈危機的種種闡述各異，但美方勝利之敘事大致相同。然而，1960 年代中期與晚期的教科書從未提到甘迺迪總統移除瞄準莫斯科的飛彈，以作為蘇聯從古巴撤除飛彈的回報，即使甘迺迪和赫魯雪夫的回憶錄問世。為什麼美國要隱瞞事實？這個案例讓學生學習尋求佐證，透過比較不同記述，將發生的事情拼湊起來，成爲一個較爲正確圖像，也藉此了解歷史

結論容易因為新的或重新詮釋的證據出現而有新的評價。

肆、教學設計的特點

全書 8 個課題基本上是以美國史為主，其選題與教學內容有其規劃意圖與視野，以下分別述之。

一、選題特色

(一) 含括美國全幅歷史的企圖

本書 8 個課題採照時序排列，以美國史每一分期的代表性歷史為例，分別是 16 世紀寶嘉康蒂、18 世紀列星頓公園、19 世紀林肯、1892 哥倫布、1920 年代愛迪生與技術、1930 年代塵暴、1950 年代羅莎·帕克斯、1960 年代古巴飛彈危機。從哥倫布發現前的歷史、殖民時代、獨立戰爭，到 19 世紀內戰、移民，再到 20 世紀的經濟大蕭條、民權運動到冷戰，選擇的課題企圖涵蓋美國全幅歷史。

(二) 去神話性質的課題

本書選擇具大眾通俗並帶有神話迷思性質的課題，期望藉由教學過程達到「去神話化」、「去迷思」的效果，例如寶嘉康蒂拯救殖民者史密斯的傳說故事、羅莎·帕克斯成為蒙哥馬利市公車抵制成功的集體記憶、電力技術使婦女受惠的普遍印象等，對一個已是眾所周知的神話或印象，我們如何決定何者為真？以第 7 章公車抵制運動為例，去除神話是藉由關注細節、將各種訊息安置在時間序列之中、允許以新資料去形塑並挑戰我們的理解，幫助學生去質疑熟知的故事，瞭解自己對這個事件的所知其實是有限的。

（三）學術研究上爭議議題

選擇在學術研究史上充滿爭議的議題，例如林肯是不是一位種族主義者？讓學生在閱讀歷史文獻時，能瞭解脈絡、建立歷史脈絡，瞭解史料中言辭的背景及目的，並且將其言辭與觀念與同時代的人相較，學習不輕率的評判或賦予意義。這些在學術研究上長期已持續爭議的議題，提供了中學歷史教學現場不可或缺的戲劇張力。教師們不再是為教學而表演，而是基於議題本身的多元詮釋性去帶動學生的討論與想像力；學者專家們已經嘗試的解決方法與思維模式，也可以做為學生未來面對政治社會乃至個人事務問題時的參考例示。

（四）傳達當代史學的特色

所選課題能傳達當代史學的研究狀況與可能發展，但並非為了教新的史學潮流，而是這個新的史學潮流經過一定時間程序的積累沉澱之後，回過頭來可以讓我們對歷史的某些迷思看法改觀。例如第五章電力與婦女工作的問題，將婦女史的最新研究，以及晚近逐漸成熟的「科學技術與社會（STS）」成果納入。不過，這個觀點與做法的前提，必須是教育者身處在一個擁有成熟穩定專業歷史學術社群的社會之中，要不然很可能就流於「（歷史學者=生產者）+（歷史教師=推銷者）=>（學生=消費者）」的淺碟式歷史知識流過程構想。其實歷史學者、歷史教師、學生三方面，各有各的能動介體性（agency），在成熟穩定的社會中，有一定的機構會循一定機制幫一般公民處理（含監督）這些教育（不只歷史科）問題。這點是《像史家一般閱讀》一書所未明言，但是我們在深層閱讀時必須要注意的。

（五）隱含更深層的教學價值

本書的選題除了著重在歷史學本質的思考與探討上，也試圖傳達作者在教學設計背後寓意隱涉的價值信念。例如在第3章雖然讓學生專注於林肯對種族的觀點與言語，提供學習脈絡化的重要，但背後其實意欲

運用平時在教室中被掩蓋忽視的種族課題，讓學生去思考與分析。第 6 章塵暴議題，雖是在講 1930 年代嚴重的環境災難，但讓學生從一段時空距離去思索人與環境的互動，帶出反資本主義的價值意圖；又如第 8 章古巴飛彈危機中，從史料裡面找出事件的真相，揭露美國在冷戰中一個長期被誤解為英勇形象的故事，除去美國領袖地位的傳奇，試圖解消冷戰中的美國單方霸權主義的意識型態。

二、教學內容特色

《像史家一般閱讀》一書中強調故事，就內容而言，教學設計主要建構在三層：第一層指歷史上某件主題的故事；第二層是史家對於第一層故事的詮釋與討論過程，後世學者對於該歷史事件的詮釋本身也構成一個歷史；第三層是教師編寫的教學手法，在高中歷史課堂中，教師設定教學目標，設計帶領學生討論前兩個層次的教學規劃。整體而言，《像史家一般閱讀》的教學設計有以下特點：

（一）以核心問題引導探索方向

作者認為事實對歷史理解至關重要，但事實須置於歷史問題中，因此每個教學方案都以核心的歷史問題來集中學生的注意力、激發好奇心，使學生熱切想要尋求答案，亦引導主動探究的方向。例如，什麼造成了塵暴？是聯邦政策導致沙塵暴危機或者是人類的傲慢所產生（第 6 章）？我們免於遭遇第三次世界大戰是因為「對方眨眼示弱」嗎？為什麼甘迺迪政府要隱瞞事實（第 8 章）？而這些問題可從史料文獻中找到解釋證據的來源。

核心問題分為「評價性」問題和「詮釋性」問題（Reisman & Wineburg, 2012），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？後者則較為開放，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？好的核心問題會盡量避免價值性的涉入，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」？「應不應該」涉及了情感的判斷因素，容易使學生的回答遠離了文本，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是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（雖然作者們並不反對這種精密閱讀訓練的必要性），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。在本書中每個教案都提供豐富的原始史料、二手文獻、三手的教科書資訊等，除此之外，還有圖照片、電影情節、小說內容、歌曲等多元素材。其中史料間彼此經常存有矛盾或衝突的見解，甚至以學生常有的迷思爲基礎，透過對立史料或與其原先理解不同的立場，來引起「認知失衡」（cognitive dissonance），去「擾亂」學生的先入爲主的意見，主要讓學生與已有成見、新觀念、評價或已證實的新想法搏鬥。史料也提供學生有耐心的仔細閱讀、精確閱讀、增加概念理解的機會，以便深刻地思考用字與潛在的意義。

然而一般課堂上，教師不太願意使用第一手原始資料，因爲有些具歷史性的資料，對學習有困難的讀者閱讀上是吃力的，老師要花更多時間在句法或字義上講解，加上授課時間有限，課堂上很少接觸教科書以外的文本。爲克服上述的問題，Wineburg 等人的教學設計中，嘗試改編日記、信件、演講、政府公報等，先刪減並摘錄出要讓學生討論的段落，將難理解的句法，重新排列爲明確的句子方便閱讀；簡化字彙，並且備有不常見字彙的關鍵定義之字庫；某些史料還納入「註」協助指引學習。經過改編後的史料文件，字體放大，長度不超過 250 字，且邊界留有空白便於書寫記錄，對於學習有困難的讀者是有幫助的。然而這並不是簡化過去，在改編版本中，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。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，增加文本複雜性 (Reisman & Wineburg, 2012)。閱讀理解能力是漸進養成的，本書的史料大多先透過改編以提升學生閱讀流暢度及字彙掌握度，建立對文本論點的基本理解，以有更多餘裕去分析作者的意圖，並連結到已有的知識，此對於閱讀程度有所不足或初接觸原始史料的學生而言是有助益的，等學生熟悉後再漸次減少改編的幅度，以愈來愈能處理較難的文本。

(三) 活用教科書案例

教科書單一、全知的觀點較難用來發展學生的學科知識。由於缺少可供比較之資訊，學生通常難以檢視教科書的偏見；且單純只運用教科書進行教學，很難幫助學生瞭解歷史學家的歷史理解是建立在不同來源和詮釋上。Wineburg 等人認為《像史家一般閱讀》並非要取代教科書，也不是教科書的替代品，它是提供如何創造性地運用教科書，以及如何補救教科書的缺點。例如在第 6 章，學生在閱讀教科書中談論塵暴的段落後，去思考教科書說了什麼故事，之後，再閱讀其他留下者（而非離開者）的經驗之史料後，引導學生去思考：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故事或提出異議？這些史料說了什麼教科書所沒說的故事。作者將此稱為「打開教科書」(Open Up the Textbook, OUT) 策略，也就是先關注教科書的敘述，再帶入其他來源史料，去對比教科書的文本，並在過程中擴展他們的理解，讓學生了解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，是可以成爲一個被批判的歷史訊息。

(四) 設計工具／學習單引導探究思考

在此教學設計模式中，很重要的特色是設計工具／學習單提供鷹架輔助。學習單可分爲兩種類型：第一類爲提供資料輔助教學，如提供分析社論漫畫步驟的 B.A.S.I.C. 記憶法、進行結構化學術爭議活動的程序說

明、提供解讀《美國恆河》漫畫的背景知識等。這些工具對首次接觸教學活動的學生而言，有助於瞭解教學步驟、學習原則與基模知識。第二類為提供分析與練習的機會，如探索史源的練習（從不同來源的證詞，探討我們對文獻作者的瞭解，以及這些訊息如何影響我們是否相信這些作者等）、脈絡化的練習（這份史料是在何時、何處寫下的，寫下時發生了什麼事？為什麼會產生這份史料等）、通往研究的練習（找到三種可以幫助你更瞭解這個故事的史料：辨識你的史料、分析與佐證史料、以一到三段文字重述這個故事等）。這類的學習單，有步驟性、系統性的協助學生跨越多重文件，衡酌不同的論述，在重建過去的敘述時，接觸到與現存概念相矛盾時，主動的整理資訊及重組內容概念，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

這 8 個主題均各設計了 3 至 4 個教學方案，每個方案標有預定的教學時數及所希望培養的技能，各方案間雖似有由簡入繁、由淺而深的教學層次，但教師無須依照此教學順序，可根據課時需求及學生背景知識與欲加強的能力選擇合適的方案。以第 6 章塵暴為例，提供 9 件史料與 3 張學習單，及運用這些材料提出 4 個方案供教學者參考。方案一（1 小時的課）說的是什麼故事？運用教科書及不同的史料，加強學生對塵暴的理解，也認識到教科書記述的限制。特別的是學習單 6.1，引導學生思考：在教科書記述外，其他史料添加了什麼？這些史料支持教科書或提出異議？說了哪些教科書沒說的故事？藉由檢驗歷史證據瞭解多重故事，將既有故事複雜化。方案二（1 至 3 小時的課）什麼造成了塵暴？運用史料使學生專注於探討這個事件的種種成因。透過學習單 6.2 輔助學生製作一份成因清單，提出不同成因的引文，培養以證據為基本的思考與論證，並辨認歷史中多重因果關係的概念。方案三（2 小時的課）說了誰的故事？運用材料統整英文與歷史課程，教導學生小說與歷史之間的差異，辨識出歷史記述中的故事與論證。方案四（2 小時的課）

進階到獨立研究，運用資源與網路找到的史料重述故事，能引用來源作為特定支持的證據，建構出一個過往事件的敘事。

若學生不瞭解 1930 年代的塵暴事件，教師可從方案一開始，若學生已有基本理解，但對成因的解釋有所不足，就可從方案二著手。整體而言，這些不同的方案，教師可依實際需求，針對時數和內容設計彈性組合與調配。

（六）提供教學資源建議網絡

每個教學方案最後，提供篩選過的網站連結，供有興趣的教師進一步查閱，這些精華資源包含不同觀點與立場的史料，教師可省去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。以第 8 章古巴飛彈危機為例，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；在曼荷蓮學院網站內的卡斯楚和切格瓦拉觀點之文獻；甘迺迪總統圖書館和展覽館有關古巴飛彈危機的文獻和史料集，包括電視和收音機紀錄等。我們愈來愈仰賴從網路資源取得可靠、最新的資訊，這些資源網絡有助於教師充實相關歷史知識及有興趣的學生持續探索。

伍、評論與省思

《像史家一般閱讀》的教學設計不僅關注教師的教，其實更看重學生的學，希望將中學的歷史課從記誦講述扭轉為思考探究的課。茲評析要義如下：

一、反覆學習歷史的學科知識

Stahl、Hynd、Glynn 與 Carr（1995）提到，雖然歷史內容很重要，但它對歷史的學習來說仍不足夠，還需要「學科知識」（disciplinary

knowledge)，教導特定學科的核心概念和技巧，亦即像歷史學家一樣思考、依脈絡和來源評價材料和資訊，以及將此資訊整合為一歷史論述等能力。Shanahan 與 Shanahan(2008)研究了特定學科素養(discipline-specific literacies)，努力找出幫助學生學習各個內容領域複雜的特定學科能力。在歷史科，他們的發現如同 Wineburg 所指一樣，歷史學家特別注意作者或文本來源，因此建議，學生進入高中時，如果要精通各個內容領域，一定要接受更複雜、更專業的特定學科素養的指導。

本書作者一反多數教師僅重視歷史內容，特別著重在學科知識，理解史家的技藝及歷史學科的探究本質，選擇了能描繪及培養重要的歷史概念與技巧的主題，運用史家閱讀的方式：探索史源（思考文件的來源和目的）、情境脈絡化（將文件放置在地理、政治、歷史與文化的脈絡中）、佐證（在同一事件的多重文件間，就相似處或矛盾處交叉比對內容）、細讀（思考一個作者的語言使用和文字選擇）等，以學習單的設計反覆練習這些歷史學科知識，讓學生以文獻中的證據為他們的答案辯護，建立以證據為基礎的思考與論證，學習從多重證據來源建構歷史的理解；也從二手文獻研究，體驗史家如何分析與綜合多重記述，創造出連貫協調的論證，讓歷史學家如何對證據的推理及建構過去的方法更清晰易懂。

如果我們把 Wineburg 認為歷史學家不同於高中生之處——探索史源、情境脈絡化、佐證——視為歷史學家所用思考過程的一部分，那麼教師在教導歷史內容外，也應讓學生學習這些認知技巧，讓學生投入核心歷史知識論辯的學術性探究過程中，促使學生去思考歷史的本質，具備參與歷史過程的能力，瞭解歷史是詮釋的，知道歷史是如何被建構的，而不是一組要被記憶的事實或固定不變的真理。

二、強化專業性的歷史讀寫能力

在進行歷史探究中，為建立歷史理解，通常須用到具代表性的資源

或物件。歷史學家所使用的文本大都是傳統的印刷文本，依賴文字證據頗高，而其中文字的部分涉及了一定程度的理解、使用、評論文本等聽說讀寫的能力。

在歷史教室裡，教師很少使用第一手來源，若有使用，通常是向學生解釋文本，而不是讓他們自己閱讀文本（Nokes, 2010）。大部分的歷史老師都會提供一般性識讀能力的教學，例如定義學生所不熟悉的字詞、講解段落中主題句的重要性，或者會在全班閱讀教科書中的一個段落後，問問題並回答問題、學習文本後，引導他們討論。然而，要參與歷史探究，僅有一般性的識讀能力，尤其對讀與寫是不夠的。如 Wineburg（2001）所指出，歷史思維是「不自然的行為」，若沒有清楚地教導特定的策略，中學學生難以發展出歷史讀寫能力。在這 8 個教學方案設計中，有許多培養歷史讀寫素養的策略，如學生有機會閱讀日記、信件、演講和政府報告等一手、二手材料等多重文本，雖然只閱讀一份 250 字的文件並不會讓學生立刻成為更好的讀者，但在一學年的課程中每週閱讀 3~5 個文件，學生的閱讀理解表現優於對照組（Reisman & Wineburg, 2012）。在閱讀及檢視多元史料和觀點時，是讓學生批判地分析為什麼這份文件要以這樣的方式敘寫，是在什麼脈絡書寫的，這個文件資訊是如何被其他的文件資訊確證或不確證；亦可讓學生去查閱百科全書、教科書、網站資源等，讓學生衡量不同的史料並判斷他們的可信度。在閱讀過程中，學習質疑一個特定來源的可信度與其所宣稱的真理。

讀寫密不可分，在工具中，學生需要讀寫並用，例如分析完史料後，完成「什麼造成了塵暴」學習單，寫下你覺得這個敘事說了什麼故事，它包含了什麼細節；次者，每一個故事是誰說的？什麼年代？是當時的經歷者還是 20 年後的研究者？再者，分析塵暴的成因，並寫下判斷的引文依據。此外，書寫短文來重述故事或回答開放式的問題在教學設計中亦十分常見，此種寫作方式可用來評量學生對事件的整體理解。在面對多重文件時，不一定要讓學生在多重中間選一種，而是促使學生運用

多樣的史料來源、比較及評鑑不同想法，最後整合文本資訊後，扼要重述為一連貫協調的敘述。

在評判衡酌各種來源與不同說法的歷程中，學生較易瞭解同樣的歷史證據可能發展出多種詮釋。所以讓學生自己發展出以證據為本的獨立寫作，是關注歷史讀寫能力的重點之一。

三、教學設計的技巧：結構化的學術爭議、打開教科書

本書運用許多教學設計的技巧，如放聲思考、認知學徒制、圖像分析、製作事件年表、分析政治漫畫、精細閱讀等等，其中較特殊的是結構化的學術爭議（Structured Academic Controversy, SAC）及打開教科書（OUT）。辯論通常意在擊倒對方，而不在理解對方，而結構化的學術爭議（SAC）是論辯機制的另一種選擇，其旨趣不以辯贏為目標，而是要引導學生去瞭解另外的立場和培養歷史的綜合能力。其設計在於讓學生傾聽對方，瞭解世界是複雜的且充滿爭議觀點（National History Education Clearinghouse, n.d.）。運用此教學設計，教師先選擇一個具對比觀點的歷史問題，例如，林肯是一位種族主義者嗎？將學生分為 A 方（林肯是一位種族主義者）和 B 方（林肯不是一位種族主義者），各找出可以支持該立場的證據並報告，由另一方重述所理解到的重點，而不是反駁對方的立場，最後拋棄原本指定的角色，使用支持的證據建立共識或釐清歧異。

打開教科書（OUT）是運用教科書幫助學生如何進行歷史性的思考及批判的閱讀。先並列比較不同版本教科書的敘述，再以一手史料挑戰教科書的敘述，探討教科書說了什麼、不說什麼，針對教科書所提到的或遺漏處賦予生命，最後關注字詞選擇等精密閱讀。主要是讓學生慢下來細讀，思考並釐清每一個來源背後的觀點和目的，除了創造出教科書是一種可以質疑和審視的文本，也讓學生成為獨立的歷史思考者，從多樣的歷史敘述中，思考如何去整合為一個更大的歷史敘述。

打開教科書的策略，傳達的重點不是歷史教科書都是錯誤的，而是教科書只是多種資訊來源之一，會有觀點選擇的限制，作者提供我們更有策略性的運用教科書。透過學生主動分析與參與理解文本的過程，體驗到教科書是有歷史脈絡的文件，反映著特定的觀點，當學生不將文本視為無偏見的事實資訊權威，而將之視為會犯錯、可被衡量的文件，即是學習歷史學家推理與審問的開始。

四、臺灣應用此教學設計的挑戰

本書 8 個主題式教學設計，與臺灣教科書相比，有明顯差異。臺灣的教科書偏重時序性的零碎歷史知識：《像史家一般閱讀》則展示了歷史學家閱讀過程所運用的讀寫能力，包括理解多重文本的文類和類型、分析並詮釋文本內容、從多重文本綜合資訊、評價並使用閱讀材料的能力等。作者利用多數人對教科書的過度依賴與信任，順勢反將一軍，安置不同詮釋的原始文件和其他教科書，或比較、或挑戰、或細嚼；或設計「結構化學術爭議」，讓學生瞭解同樣的歷史事件，卻有多樣的詮釋，並凸顯出不同史料之間、教科書與史料間，及教科書間的相似、落差與懸缺。歷史課堂中，學生最需要的是這樣豐富多樣的菜色，而非僅有教科書這樣的稀粥。

在臺灣場域，受限於授課時數和班級人數，教師藉由講課控制進度，學生用傳統方式記憶教科書，這是比較容易進行的方式；加上如果仍只使用傳統評量來衡量學生的學習，觀念上教師和課程材料仍是不可質疑的權威，那麼現階段要老師活用史料來源、學生同時處理多重文本、討論、辯論歷史概念、批判分析教科書等是有困難的。

此外，此種讓學生主動探究歷史的方式，參與歷史過程的讀寫能力，有別於一般視歷史為知識載體的傳授方式，此勢必挑戰教師原有的學科教學知識與教學方式。再者，美國的老師們很容易接觸到複雜的第一手資訊——單單美國國會圖書館網站 (<https://www.loc.gov/>) 搜尋美國

記憶 (American Memory) 就有幾十萬的文件數位化，包括大量的信件、日記、政府公報、官方宣傳、公開演講等 (Reisman & Wineburg, 2012)，並且備有該資料的簡單敘述以利運用。臺灣在這方面的努力剛開始起步，中央研究院近史所、國史館、國家發展委員會檔案管理局與臺灣歷史博物館等均有線上檔案資料庫可茲應用，唯要讓教師改變教學方式，在資料取得的便利性與教學的可用性方面，還需有更多機關團體投入與跨單位的整合。

僅僅提供複雜的文本給學生並不會出現神奇的效果，如何將史料文獻活用在歷史教學之中，除了讓學生親炙過往的歷史文書，瞭解歷史學家在發展假說和組織證據上的努力，進而實際做歷史 (doing history)，需要一套完善的教學設計。Wineburg 等人為美國史的教學做了很好的示範，且在舊金山 5 所學校，進行 6 個月的教學介入後，發現學生的歷史思考、事實知識、一般推理、閱讀理解皆有顯著效果 (Reisman, 2012)。但在臺灣的歷史環境脈絡下讀這些主題內容，總有隔靴搔癢之憾，畢竟我們對美國史的脈絡不那麼清楚，如何善用其教學設計的特色與策略，轉化並設計出屬於臺灣在地的教學方案，是值得努力之處。

要實踐《像史家一般閱讀》並在教學現場中普遍推廣，還需有更多成熟的因素。十二年國教總綱在高中階段預定有更多的選修課程、特色課程，若教師肯認培養歷史讀寫素養的重要，那麼此種主題探究的教學設計方式或許可供採用。

參考文獻

宋家復 (譯) (2016)。S. Wineburg, D. Martin, & C. Monte-Sano 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 & high school history classrooms)。臺北市：國立臺灣大學出版中心。

National History Education Clearinghouse. (n.d.). *Structured Academic Controversy, SAC*. Retrieved from <http://teachinghistory.org/teaching-materials/teaching>

-guides/21731

- Nokes, J. D. (2010). Observing literacy practices in history classrooms. *Theory and Research in Social Education, 38*(4), 515-544.
- Reisman, A. (2012). The document-based lesson: Bringing disciplinary inquiry into high school history classrooms with adolescent struggling readers. *Curriculum Studies, 44*(2), 233-264.
- Reisman, A., & Wineburg, S. (2012). Text complexity in the history classroom: Teaching to and beyond the common core. *Social Studies Review, 51*, 24-29.
- Shanahan, T., & Shanahan, C. (2008). Teaching disciplinary literacy to adolescents: Rethinking content-area literacy. *Harvard Education Review, 78*, 40-59.
- Stahl, S. A., Hynd, C. R., Glynn, S. M., & Carr, M. (1995). Beyond reading to learn: Developing content and disciplinary knowledge through texts. In L. Bekre, P. Afflerbach, & D. Reinking (Eds.), *Developing engaged readers in school and home communities* (pp. 139-163). New York, NY: Routledge.
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Philadelphia, PA: Temple University Press.
- Wineburg, S., Martin, D., & Monte-Sano, C. (2013). *Reading like a historian: Teaching literacy in middle & high school history classrooms*. New York, NY: Teachers College Press.