

國立臺灣大學文學院歷史學系

碩士論文

Department of History

College of Liberal Arts

National Taiwan University

Master Thesis



探究式教案研究與研發

——以劉邦和親外交為課題

Research on the Design of Inquiry-based Materials
for History Teaching:

A Case Study of Heqin Policy of Emperor Han Gaozu

彭奎翰

Pang, Kuei-han

指導教授：林慈淑 教授

Advisor: Lin, Tzu-shu, Prof.

中華民國108年1月

January, 2019

國立臺灣大學碩士學位論文
口試委員會審定書

探究式教案研究與研發——以劉邦和親外交為課題

Research on The Design of Inquiry-based Materials for History Teaching:
A Case Study of “Ho-ch'in” Policy of Emperor Han Kao-tsu

本論文係 彭奎翰 君（學號 R03123011）在國立臺灣大學歷史學系
完成之碩士學位論文，於民國 108 年 1 月 25 日承下列考試委員審查通
過及口試及格，特此證明

口試委員：

林 慈 淑

（指導教授）

張 元

閻 鳴 中



誌謝

成為臺灣大學歷史學系的學生，是我求學歷程中最幸福也最痛苦的一段日子。小時候受前教育部長杜正勝先生影響，認為深厚的歷史學養是實踐教育理想的必要條件。因此對教育懷抱熱忱的我，便一直把研究歷史當作求學目標。大學時期與歷史系擦肩而過，後來能就讀歷史所，多年願望竟得以滿足，便感十分快慰。四年半的求學期間，我閱讀、思考的視野獲得拓展，並養成自主學習新知的能力。這些無形資產，將是一輩子受用的無盡寶藏。

感謝前、後兩位指導教授的關照與教誨，我才得以完成階段性的研究學習。閻鴻中老師循循善誘，引領我更深刻地解讀文獻，並給予我極大的彈性與自由撰寫論文，可惜我終未能完成關於秦漢老年史的研究。有次與閻師論及當前歷史教學的問題，老師見我熱情超越過往，便指引我閱讀林慈淑老師的文章，又推薦我去旁聽林師於臺大教育學程中開設的課程。這是我接觸歷史教學新趨勢的一個契機。眾緣和合，我轉入林師門下，開始參與中學歷史教師們的教案研發會議，並以創作具體可行的教案為論文目標。投身歷史教學，見林師殫精竭慮地替每個教案去蕪存菁，看會議中師長們對教學的關切與奉獻，頓覺非常榮幸能參與這筆路藍縷的研發工作。

感謝邢義田、劉欣寧兩位老師的提攜與鼓勵，給我參與史語所居延漢簡釋讀與整理的工作機會。第一次踏進中原考古庫房、首次觸摸漢代文物、初次拼綴斷簡殘篇，各種情緒至今都深印腦海。感謝林玉雲、楊德禎、謝智華三位女士先生；黃儒宣、高震寰、石昇烜三位學長姊，以及所有史語所同事們的關心與陪伴，讓我在逃避學業壓力時有一個名為中原的避風港。感謝林宏佳、張宇衛兩位老師的慷慨和包容，讓我有機會在詩經與尚書的讀書會學習。能向中文系師長、學友們學習，不僅深厚我閱讀古籍的能力，也使我一嘗推敲斟酌文字的樂趣。


然而，求學階段始終無法跨越一道歷史研究的坎，令我心力交瘁、備感艱辛，每個學期都想放棄學業。感謝所有師長、學長姊、學友們的關照，為我在無涯學海中提供依靠。論文寫作是一個不斷自我揭露的過程，學習的盲點、閱讀的疏漏、思緒的鬆散，都被迫一絲不掛地攤在陽光下接受檢視。長久累積的缺失通通無所遁形。感謝口試委員細心地指出不足，讓拙作更為周延。感謝幾位好友，在論文口試前後協助我修訂錯誤。完成論文、取得學位，是一個階段的證明。期許自己未來能持續精進，才真正對得起這些年的學習。

最後，感謝父母無條件地支持我完成學業。漫長的求學生涯與多次的情緒起伏，總算暫告段落。我會努力成為更堅強的人，為自己的決定負起責任。

彭奎翰 民國 108 年 2 月 12 日



摘要

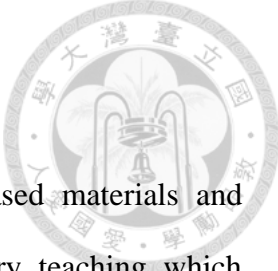


本研究旨在討論探究式歷史教案與歷史教學間的關係。受英、美歷史教學研究的影響，近年我國中學的歷史教學觀念出現較大轉變。學生被期望不只學習「過去」發生的事件，亦能認識「歷史」形成的過程，並嘗試以歷史學的思考方式理解過去。根據研究，探究取向的教學設計從問題出發，提供適切的資料佐證論述，能有效地引導學生進行歷史思考。因此，討論探究取向教案和一般性教案間的差異，便是本研究的第一個目標。此外，探究式教案的研發有其困難，具備豐富教學經驗的教師往往也得花上一年半載才有成果。是故，研發一份符合當前歷史教學趨勢的教案，是為本研究之第二個目標。教案以劉邦對匈奴的和親外交為課題，不只因為和親是西漢重要的外交政策而有其歷史意義；此主題配合既有課程內容，亦增添施行可能。本論文分探究式教案的研究與研發兩部分，期能對此歷史教學趨勢有所裨益。

關鍵詞：探究式教案、歷史教學、歷史思考、教案設計、和親、西漢



Abstract



This study intends to explore the relationship of inquiry-based materials and history teaching. In recent years, the ideas of high school history teaching which influenced by British and American studies has caused the great transition in Taiwan. Students in history classes are not only to learn ‘the past’ but also the process of writing ‘history.’ In addition, students are encouraged to use the historical thinking to know the past. According to the research, applying classroom activities of historical inquiry is an effective way to assist students in being familiar with historical thinking. These activities, which begin with historical questions and provide with appropriate sources can help students use evidence to corroborate their accounts and urge them to achieve mature historical thought. Therefore, the first purpose of this thesis is to study on inquiry-based materials, and shows their features. However, not even experienced teachers could face the difficulty of designing inquiry-based materials; hence the second purpose of this thesis is also to design an inquiry-based material which can support this transition by choosing Heqin policy (also known as marriage alliance) of Emperor Han Gaozu (be on the throne 206 B.C.E.-195 B.C.E.). This thesis, including these two parts may be useful for the teachers who are willing to practice inquiry-based instruction in history classes.

Keywords: Inquiry-based Materials; Inquiry Instruction; History Teaching; Historical Thinking; Heqin; Marriage Alliance





目錄

誌謝	i
摘要	iii
Abstract	v
目錄	vii
緒論	1
第一章 歷史教學新趨向	5
第一節 教導歷史思考與證據概念的相關討論	5
第二節 探究與實作取向的教學觀點	13
小結	17
第二章 中學歷史教案的回顧與評析	19
第一節 一般性歷史教案	20
第二節 探究取向的歷史教案	26
小結	36
第三章 西漢初年和親的教學與研究	39
第一節 教科書如何書寫和親	40
第二節 史家如何討論和親（兼論劉邦為什麼要和親）	45
小結	51
第四章 「劉邦為什麼要和親？」探究式教案	53
第一節 關鍵問題的發想	54
第二節 「劉邦為什麼要和親？」教案	56
第三節 資料引介與使用參考	62
小結（附教案編寫過程的省思）	68
結語	71
參考文獻	75
圖目錄	
圖一：雍正時期養廉銀的多媒體輔助教材	30
圖二：漢、匈帝國疆域圖	57
圖三：高祖時期平城週邊地形圖	57
表目錄	
表一：中學歷史教師普遍認知的資料使用功效	8
表二：證據概念的教學建議	11
表三：教案目標	56

緒論

近年來不論「學習共同體」¹或「學思達」教學法²無一不是希望將課堂交還給學生，讓學生能進行深刻思考，以達成真正的學習。但這些好的教學法如何應用在不同學科，使各學科在中學教育中具備獨特的意義，卻仍猶如光彩背後的黑影，鮮少獲得關注。

「以史為鑑」是長期以來備受中華文化圈認定的特殊意義，然而今人對「可以知興替」的理解有多少？³又或世界變化之快速，歷史課堂中許多遙遠、無關的「過去」，被批評無法提供以古鑑今的功能。⁴固然，現代社會有別於傳統，歷史未必能為借鑑。但能理性思考並理解陌生事物，恰是人文教育的重要精髓。⁵無奈，當許多人聲稱學習歷史有用時，卻對提升歷史教學的具體論述感到困難。⁶筆者以為當前的首要之務，應是探尋如何讓中學歷史教學盡可能地達到人文教育之目標。這也是本研究關懷之所在。

為解決一般教科書罕見貫穿時代與聯繫史事的討論，許倬雲編撰一本詳今略

¹ 佐藤學所提出的「學習共同體」，主張教師們的研習、進修應從「怎麼教」提升到「怎麼教孩子學」，進而透過以孩子為中心的「做中學」，在課堂中實現「真正的學習」。書中分享的各種觀察、研究與改革，無非是要解決「孩子為什麼從學習中逃走？」的根本問題。見〔日〕佐藤學著，黃郁倫、鍾啓泉譯，《學習的革命：從教室出發的改變》（臺北市：天下雜誌，2012）。

² 「學思達教學法」由張輝誠提出，期盼讓學生在人性化的教學場域裡，透過自「學」、閱讀、「思」考、討論、分析、歸納、表「達」等能力，成為具備 21 世紀核心素養的未來人才。尤其「隨時開放教室」的教學分享，開啟教師之間專業對話的機會。見學思達網站。網址：<http://lfe-taiwan.weebly.com/>（查詢日期：2019 年 1 月 19 日）。

³ 宋神宗引《詩·大雅·蕩》「商鑑不遠，在夏后之世」賜名《資治通鑑》以顯其志，或許特別能反映中華文化長期以來對「讀史」價值的主流觀點。〔北宋〕司馬光編著，〔元〕胡三省音注，標點資治通鑑小組校點，《資治通鑑》（北平：古籍出版社，1956），頁 34。

余英時曾以宋高宗讀《後漢書·光武本紀》而提出「以柔道治天下」的故事，說明以史為鏡確實曾在中國政治上發生作用。見余英時，〈史學、史家與時代〉，收入氏著，《歷史與思想》（臺北市：聯經，1976），頁 261-262。

⁴ 〔英〕阿諾德（John H. Arnold）批駁歷史能夠為現在獲取教訓的說法，因為這些教訓根本無法令人預測未來。然而，他認為過去能為人們提供吸取教訓以供思考的機會。此說法或許有些倒果為因，亦不妨供作反思。見〔英〕John H. Arnold 著，李里峰譯，《歷史之源》（南京：譯林出版社，2013），頁 125。

⁵ 〔美〕Martha C. Nussbaum 著，孫善豪譯，《培育人文：人文教育改革的古典辯護》（臺北市：國立編譯館、國立政治大學出版社，2010），頁 375-376。

⁶ 〔英〕Peter Lee, "History education and historical literacy," in *Debates in History Teaching*, ed. Ian Davies (Oxon: Routledge, 2011), pp.64. 林慈淑先生（後省略敬稱）曾指出，在歷史教育目的討論中，有一類學者習慣區別「學校歷史」與「學院歷史」，認為學校中的歷史理應承載政治功能與社會責任。但討論中學歷史教育的目的實關乎著學校課程中的學科分配問題，歷史科若無法區別社會學科，證明它自身的用處與價值，或將難以爭取到立足空間。唯有凸顯歷史科對整體學校教育的貢獻，才能宣示其存在的正當性。見林慈淑，《歷史，要教什麼？——英、美歷史教育的爭議》（臺北市：臺灣學生書局，2010），頁 79-131。

古的補充教材，題為《史海巡航》。當時，他便希冀以《日知錄》的「思考方式」為學習指南。許氏認為歷史教學如能像顧亭林寫《日知錄》般，將似乎散亂的事件，編織為可以理解的線索，才能為學子們提供訓練洞察觀照的能力。⁷許倬雲純粹從一個史家的角度，期盼將自己學習、看待歷史的方式，或多或少地分享給中學生，這展現了「像史家般閱讀」的教育理想與關懷，亦呼應臺灣中學歷史課程的改革共識，即除教導學生歷史事實，也有必要教導學生理解歷史事實產生的過程。換言之，是以「學科本質」為重的歷史教學。⁸

我國中學歷史教學的改革發展並未自外於世界，近 10 年來尤其與英、美各國的歷史教學有著愈發深厚的關聯。⁹然今日仍有為數甚多關心歷史教學的志士，僅將目光投注在歷史課應教什麼事實、會營造怎樣的「集體認同」，卻鮮少用餘光留意這些已經存在多年的改變與嘗試。¹⁰對比同樣推行歷史科課程改革的香港，不論歷史學科本質概念、閱讀歷史資料、實施探究學習等皆已成為師生共同重視

⁷ 許倬雲，〈自序〉，《世界、華夏、臺灣——平行、交纏和分合的過程》（臺北市：三民，2018），前頁 7。

⁸ 「高級中學課程暫行綱要（九五）：歷史科」（簡稱 95 暫綱）、「普通高級中學課程綱要」（簡稱 101 課綱）中皆標舉「核心能力」，強調學科本質應融入歷史教學。即將上路之「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」（簡稱 108 社會領域課綱）亦宣示「核心素養」的教學主軸。這些都屬於重視思考、培養能力的教學方針。內容固有差異，但基本方向卻是一致的。95 暫綱、101 課綱資源，參閱教育部國民及學前教育署「高中課綱微調專區」。網址：<https://www.k12ea.gov.tw/cur/>（查詢日期：2019 年 1 月 19 日）。108 社會領域課綱，參閱歷史學科中心，網站：http://history.cygsh.tw/policy_decree.php?tid=0（查詢日期：2019 年 1 月 19 日）。

⁹ 歷史科 95 暫綱的課綱專案小組委員們受到國外（尤其英國）歷史教育理論的影響頗甚，具體反映在首創之「核心能力」與英國 1995 年「歷史科國定課程」關鍵要素內容上有高度相似。見林慈淑，〈證據概念——從高中歷史課綱到教學問題探析〉，《臺大歷史學報》，第 58 期（2016 年 12 月，臺北市），頁 253-254。

¹⁰ 民國 104 年（2015）我國歷史課綱「微調」，因出現法律程序、實質內容等問題，引發社會抗爭。反對這起課綱微調事件的相關評論，由玉山社編輯為《我們為什麼反對課綱微調》一書，便於讀者按時序一窺各家評論之要點。所收錄的卅一篇文章中，以修訂程序違法、臺灣史教材內容偏頗、政治意識介入教育等課題為批判焦點，不少論述更特別點出歷史教育和「集體認同」、「臺灣主體性」等議題的密切關係。如陳翠蓮即認為，對所有國家而言，歷史教育的重要性在於其涉及「集體記憶」與「集體認同」，而歷史教育對於界定「我們是誰」的問題有所助益。見陳翠蓮，〈黨國幽靈仍在宰制台灣〉，收入玉山社編，《我們為什麼反對課綱微調》（臺北市：玉山社，2015），頁 17。此論述固因其面臨議題的急迫性而有所偏重，但多數文章皆未從歷史學科特有之思考方式為切入觀點，運用歷史教學的理論予以回應課綱爭議。顯示關心臺灣歷史教學發展的志士，對歷史教學的認知存在極大的差異。該書中僅有金仕起與祝平一兩位稍論及「核心能力」。前者試圖從「培養核心能力的歷史教學」切入，建議中國史內容與其無所不包，不如留意系統性，並留下空白鼓勵學習者自發地探索。後者則認為訓練學生思考、達到批判知識內容、習得求知方法才是教育本旨。但金、祝二人皆限於篇幅，僅能點到為止。見金仕起，〈高中歷史課程中的中國史〉，收入玉山社編，《我們為什麼反對課綱微調》，頁 78。見祝平一，〈倒退嚕：從高中中國歷史課綱過橋到國族主義的幽靈〉，收入玉山社編，《我們為什麼反對課綱微調》，頁 187,191。

的學習內容。¹¹別於傳統單純的講述法，探究取向教學的特殊價值在於提供學生「實作歷史」(doing history)的機會。教師藉由提出問題，引導學生閱讀資料、提取證據、作出解釋。經過一系列環環相扣的過程，學生能更深刻地認識歷史學科的思考方式。¹²筆者以為因應各種教學目標，不同教學法皆有意義，但探究取向的課程尤其重視培養學生歷史學科的思維，對當前的歷史教學變革應有立即正向的幫助。臺灣近年已有部分教師著手嘗試探究取向的教案設計，然即便饒富教學經驗的教師亦感不易。¹³探究教材不夠充足，或也影響教師嘗試不同教學型態的可能。基於此，本研究擬研發一個符合歷史教學趨勢，以「探究」為主軸的教案，試圖解決當前探究式教材缺乏的問題，並分享研發過程所遇到的困難。

欲引導學生思考、探究，必須從問題開始。由於自身駕馭材料與將材料運用到教學設計，這二者在難度上仍有差異。基於此，本研究選擇以筆者較熟悉的「西漢初年與匈奴的和親」為主題，提出「劉邦(206 B.C.E.-195 B.C.E. 在位)為什麼要和親？」作為關鍵問題，嘗試設計符合新教學趨勢的探究式教案設計。¹⁴而此課題在中國歷史上亦有其重要性，漢帝國雖面對來自四面八方的外族政權，但整體而言，匈奴一直是西漢朝廷最大的外患。¹⁵和親是西漢面對匈奴的第一個非戰爭手段，對帝國初年的內外政局均有相當程度影響。另一方面，當前國、高中歷史課本皆提及和親政策，但二者的描述卻無太大差異，高中生並未因升學而對此課題有更深刻的認識。¹⁶筆者認為，在高一中國史課程探究「劉邦為什麼要和

¹¹ 香港不只在課程上有所改革，其考試及評核局亦在升學試題上做出相應的調整，不難想見此教學變革受重視的程度。見區寶文，〈歷史探究與史料學習在香港初中中國歷史科的實踐：學生的視角〉，《清華歷史教學》，第24期(2015年6月，新竹市)，頁111。

¹² 林慈淑，〈證據概念——從高中歷史課綱到教學問題探析〉，頁280-281。

¹³ 臺北市西松高中教師王應文在實作後記中分享，教案設計似乎超過第一線基層教師在時間與體力方面可以掌握的範圍。見王應文，〈是「棄」還是「留」？什麼影響了康熙的決定？〉，收錄於詹美華、宋家復主編，《歷史閱讀素養教學設計之理念與實例》(新北市：國家教育研究院，2018)，頁331。

¹⁴ 探究式教學是以問題引導學生探究(詳後文)，不可避免的教師與學生之間會有充分的討論和對話。閻鴻中先生(後省略敬稱)曾指出，沒有相當程度的專家能力，欲實施討論式的教學效果並不會很好。教學者與其每個專題都想要做到最好，不如集中準備好一、兩個自己擅長的專題，來達到討論問題、發展思考的效果。問題導向的教學，問題貴精不貴多。見閻鴻中，〈「儒家思想與中國社會」專題研發側記〉，2008年6月21日研習影音，歷史學科中心97教師進階研習，時間起訖：40分50秒—46分10秒。網址：<http://203.68.236.93/doc/advance/ad-book-specialtopic.htm> (查詢日期：2019年1月19日)。

¹⁵ 余英時著，鄔文玲等譯，《漢代貿易與擴張：漢胡經濟關係結構研究》(上海：上海古籍，2005)，頁14、19。原著見Ying-Shih Yu, *Trade and Expansion in Han China: A Study in the Structure of Sino-Barbarian Economic Relations* (Berkeley and Los Angeles: University of California Press, 1967), pp.2, 9.

¹⁶ 以翰林版為例，國中課本敘述如下：「西漢初期，國力不敵匈奴，因而採取和親政策，減少雙

親？」，不僅主題上有其歷史意義，亦能配合既有課程內容，增添被實施的機會。此外，本教案的特色在於課時不長、資料精簡、問題明確又具開放性。最重要的是，本教案避免天馬行空的問題設計，所有問題皆緊扣閱讀資料，讓學生藉此培養言而有據的能力，並有機會思索歷史資料因對應某個特定探究而具有意義。

本論文分兩大部分，一、二章屬探究式教案的研究；三、四章則為探究式教案的研發。第一章先交代以學科本質為重的歷史教學新趨向，回顧歷史教學的理論基礎，其次說明探究取向的教學，能如何協助此教學趨勢。第二章探究臺灣當前歷史教案的研發成果，評析並說明其帶給筆者的啟發。第三章先梳理當前教科書對西漢初年和親的敘述，再回顧相關的史學研究成果，進而解釋如何在探究式教案中討論劉邦和親的課題。第四章是探究式教案研發的成果，除闡明關鍵問題的意義外，亦引介教案中的資料及詳述設計理念，並分享研發過程的省思。

方的衝突。」高中課本敘述如下：「漢高祖時親征匈奴卻遭逢大敗，改採和親政策，二國關係暫時安定。」見林能士主編，《社會（三）》（臺南市：翰林出版社，2018），頁94。高明士主編，《歷史（二）》（臺南市：翰林出版社，2016年2月三版），頁57。

第一章 歷史教學新趨向

第一節 教導歷史思考與證據概念的相關討論

在牛津大學通識讀本《歷史之源》中，作者阿諾德（John H. Arnold）就語言本身對人們理解「歷史」所造成的困擾，有段精煉的敘述：

「歷史（history）」常常既指過去本身，也指歷史學家就過去所寫的內容。

「歷史編纂（historiography）」可以表示書寫歷史的過程，或者對這一過程的研究。在本書中，我用「歷史編纂」表示書寫歷史的過程，用「歷史」表示這一過程的最終成果。我們會看到，本書認為在「歷史」（在我所使用的意義上）與「過去（the past）」之間存在著本質上的差別。¹

從阿諾德的觀點分析，「歷史」一詞不再等同於「過去」，而是指「史學家就過去所寫的內容」。作者稱這樣的內容為「真實的故事」，但故事之所以真實，是因為它必須與「證據」一致。²而「歷史編纂」正是指稱史家重述這段真實故事時，必要經過的一段書寫「過程（process）」。³阿諾德此言並不新穎，⁴但會在一本精簡的通識性著作中特別強調，說明作者認為此觀念有必要特別向讀者釐清。⁵即認識歷史時，不該只停留在過去發生的事，同時也該注意到「歷史」所指稱的對象為何，以及歷史之所以成為歷史的方式。

如上所述，那麼在歷史教學中區別「過去」與「歷史」，⁶也應是重要且嚴肅

¹ [英] John H. Arnold 著，李里峰譯，《歷史之源》，頁 4。

² [英] John H. Arnold 著，李里峰譯，《歷史之源》，頁 4, 14。

³ 宋家復先生（後省略敬稱）曾概略地解釋 historiography 的基本意義與翻譯。參閱宋家復，〈我學歷史的歷史〉，《臺大歷史學術通訊》第十一期（2011 年 10 月，臺北市）。網址：http://homepage.ntu.edu.tw/~history/public_html/09newsletter/11/11-03.html（查詢日期：2019 年 1 月 19 日）。

⁴ 卡耳（Edward H. Carr）曾這般陳述事實與史家之間的關係：「歷史學家對事實所作的處理，就是不斷加工的過程（the processing process）。」[英] Edward H. Carr 著，江政寬譯，《何謂歷史》（臺北市：五南，2014 二版），頁 110。

⁵ 早年，卡耳即將「歷史」分作：歷史學家所作的探究；學者所探究的過去事實。故其稱歷史為一個社會過程。[英] Edward H. Carr 著，江政寬譯，《何謂歷史》，頁 154。以臺灣學界而言，杜正勝先生（後省略敬稱）亦曾區分歷史和「歷史」。其稱前者為人真正發生過的事實，後者則是透過文本或口傳而留下的記錄或論述。見杜正勝，〈後現代與前近代之間——我的轉折所見臺灣史學的一些面向〉，《古今論衡》第 29 期（2016 年 12 月，臺北市），頁 35。

⁶ 相較於較常見的「歷史教育」一詞，筆者偏好使用「歷史教學」，因為「教學」被視為教授與學習的過程。日本教育學者佐藤正夫指出，這不是「奉送—接受」的關係，教師不能只專注在自己的教授活動，亦要留意學生的學習過程，以適當啟發學生進行有意義的學習。見〔日〕佐藤正夫，鍾啓泉譯，《教學論》（臺北市：五南，1995），頁 227-228。然於諸多文獻中仍以「歷史教



的課題，這亦關乎著學生會如何看待歷史這門學科。⁷尤其那些習慣將過去等同於歷史的學生，常認為歷史與現在無關，有趣卻沒什麼用。⁸但無論如何，「歷史」既然不是「過去」的翻版，學習歷史時就不會只學習「發生了什麼事」。於是，近年來許多歷史教育學者主張，教導歷史，也應該讓學生有機會理解史家究竟如何運用特定的概念和思考建立「歷史」。⁹英國歷史教學學者李彼得（Peter Lee）以「關鍵概念（the key concepts）」統稱建構歷史過程中，史家必須運用的某些「媒介」概念，並將其分成兩大類。一類是「實質概念（substantive concepts）」，如君主、教會、民主、通貨膨脹……等用以涵蓋過去各種現象的概念語詞（即一般課堂中常見的內容）；另一類是「第二層次概念（second-order structural concepts）」，專指幫助史家組織事實、賦予意義的基本原則。¹⁰而將「第二層次概念」納入歷史教學，即是讓學生接觸史學發展至今的一些共同認識，認識「過去」如何成為「歷史」的過程。當然，歷史學所稱的「關鍵概念」（尤其是「第二層次概念」）並非一成不變的，概念本身也是歷史的一環，無法超脫時間的限制。¹¹但林慈淑以為，關鍵概念的內涵迭有更易，不必然是壞事，反而顯示歷史學始終在不斷更新與發展。在教學上，學生當然有必要認識今日的史家如何建構歷史知識，教師亦須跟上這日新月異的學科發展趨勢。¹²

而在眾多關鍵概念中，「證據概念」是最基礎的概念。¹³如英國的艾許比（Rosalyn Ashby）指出「證據（evidence）」應作為一種「概念」而非「技巧（skill）」，它不是讓我們反覆操作的事，而是我們所瞭解或有待瞭解的觀念。¹⁴此外，「證

育」一詞為主流，本文引用時仍基本遵從原著。

⁷ 關於歷史教學的基本觀念，可參〔英〕Chris Husbands, Alison Kitson, and Anna Pendry, *Understanding history teaching* (Maidenhead: Open University Press, 2003)。

⁸ 〔英〕Rosalyn Ashby, "Understanding Historical Evidence: Teaching and Learning Challenges," in *Debates in History Teaching*, pp. 139.

⁹ 作者原文為：「也應該讓學生有機會理解史家究竟如何運用特定的概念和思考，以建立『過去』。」此處順著文脈，為明確區分歷史與過去之別，故更改為：建立「歷史」。見林慈淑，《歷史，要教什麼？——英、美歷史教育的爭議》，頁 196。

¹⁰ 〔英〕Peter Lee, "Putting Principles into Practice: Understanding History," in *How Students Learn: History in the Classroom*, ed. M. Suzanne Donovan and John D. Bransford (Washington D.C.: The National Academies Press, 2005), pp. 61. 林慈淑指出李彼得除「第二層次概念」外，亦曾使用過「後設歷史概念（metahistorical concepts）」、「學科知識（disciplinary knowledge）」等詞彙。見林慈淑，《歷史，要教什麼？——英、美歷史教育的爭議》，頁 195。

¹¹ 〔英〕Keith Jenkins 著，賈士衡譯，《歷史的再思考》（臺北市：麥田，2006），頁 72-73。

¹² 林慈淑，《歷史，要教什麼？——英、美歷史教育的爭議》，頁 307-308。

¹³ 〔英〕Denis Shemilt, *History 13-16 Evaluation Study* (Edinburg: Holmes McDougall, 1980)。轉引自〔英〕Rosalyn Ashby, "Understanding historical evidence," pp. 139.

¹⁴ 〔英〕Rosalyn Ashby, "Understanding historical evidence," pp. 138-139.

據」在使用上常與「資料 (sources)」相混淆，惟有當資料被用做支持論述、證明理論、建立事實或形成假說時，才能稱之為證據。資料能被說明是證據之前，它們仍應受到審慎地檢視並接受質疑。在教學上，如果學生同等看待資料和證據，那麼便極有可能想當然地認為資料自己會說話。¹⁵然今日歷史學已不再認為過去的資料能自己反映真實，資料是依循著史家的問題意識，而成為歷史詮釋的證據。¹⁶艾許比的研究提醒教學者，資料是過去遺留下來的產物，只有當它在回應特定論述時才會成為證據。而且，顯然「證據概念」與歷史教學是息息相關的，若未能讓學生認識資料與證據間的關係，他們便很難真正進行歷史思考。

然而，教導證據概念固為重要，卻不容易。教師自身是否具備合宜的證據概念，極為關鍵。試看林慈淑〈證據概念——從高中歷史課綱到教學問題探析〉一文，即以證據概念為討論核心，引介證據概念在英國的發展歷程以及面臨的教學困境。¹⁷該文首先指出臺灣普通高中歷史科 95 暫綱中強調的「史料證據」概念，傳承取介自英國「歷史科國定課程」。而從 95 暫綱的說明中能看出兩個教學重點：史料能轉化為證據，才能呈現其價值；能推進歷史探究，才具教育意義。這意味教師在課堂引介資料時，應在不同程度上回應此教學要點。不過林慈淑發現臺灣教師雖然常在課堂上使用資料，亦對課堂中使用資料的功効表示肯定，但卻沒有教師提到以資料培養證據概念。¹⁸她從十九位高中受訪教師的回答，整理出四種普遍認知的資料使用功効，頗具警示效効：(一) 貼近過去、增加真實感；(二) 解說或補強課文敘述；(三) 培養閱讀和思辨能力；(四) 認識歷史知識的形成過程。各種效効都有其教學上的價值與可能的不足，嘗試整理如下。(表一)

¹⁵ [英] Rosalyn Ashby, "Understanding historical evidence," pp. 140.

¹⁶ 在說明歷史學新的客觀性時，艾坡比 (Joyce Appleby) 等學者如此描繪資料與證據的關係：「從過去留存至現在的那些可以看得見的痕跡——資料或物件，在歷史家開始發問的時候就變成歷史家的證物了。可惜的是，這些證物不會說自己的故事。」見 [美] Joyce Appleby, Lynn Hunt, and Margaret Jacob 著，薛絢譯，《歷史的真相》(臺北市：正中書局，1996)，頁 235。

¹⁷ 林慈淑，〈證據概念——從高中歷史課綱到教學問題探析〉，頁 249-286。

¹⁸ 該訪談是根據林慈淑於民國 99 年 (2010) 所主持「檔案融滲歷史教育之研究」計畫而來。見計畫主持人林慈淑，檔案管理局，《檔案融滲歷史教育之研究》(2010)，檔號：RDEC-NAA-應-099-002。林慈淑另外指出，19 位受訪者皆是平時積極參與研習，並習慣自主學習、態度認真負責的教師。故取樣數量雖不多，卻仍有意義。見林慈淑，〈證據概念——從高中歷史課綱到教學問題探析〉，頁 258。

表一：中學歷史教師普遍認知的資料使用功效			
教師認為 使用資料的優點	研究者認為 反映的教學構思	研究者認為 可能造成的困境	研究者認為 可注意改善的環節
(一) 貼近過去、增加真實感	認為原始材料 (primary sources) 可以彌補學生與過去的隔閡，透過往昔的文字或文物遺跡拉近距離。	容易使學生誤認原始資料就是「事實」或「過去」本身，以為資料所述等同於「真實」。	資料有它被留下的意圖、情境和背景，更摻雜作者的觀點和選擇。資料出自過去卻不等同於過去。
(二) 解說或補強課文敘述	資料可豐富課程，提高學生學習興趣，加強印象，方便記憶。若能以資料適度展示課文論述所本，學生亦能參與課本的知識生產過程。	作為補充教科書內容或解說課文觀點，可能強化學生心目中課本所代表的權威。不免與認識歷史多元解釋的特質相違。	呈現異於課本的觀點時，可讓學生見識歷史解釋的多元並存，從而思索現存解釋的信服力。
(三) 培養閱讀和思辨能力	透過史料閱讀，可訓練學生對於資料的敏感度，亦能練習批判性思考。	未能說明要透過哪種方式閱讀或教學，才能達到這樣的目標。	除了能分析資料「說什麼」外，至少還要進入考察資料「為什麼這麼說」的層次。唯有適度地認識資料出處、背景，並以此理解其觀點或意涵，資料閱讀才能帶來反思與批判。
(四) 認識歷史知識的形成過程	能更深入參與歷史形成的過程，並理解歷史是學者透過這些資料建構出來的。	具體實踐的歷程可能比一般所想的複雜許多。	資料閱讀宜連結於培養學生的證據概念。

林慈淑以為部分受訪教師所提出的第四點效用，大概可歸為最高層次的期待。該觀念充分顯示教師確知運用資料的珍貴價值，也認同學生不只應知道事實是什

麼，還應知道事實如何產生。但在問卷中未出現任何「證據」的字眼，則反映出受訪教師們心中有「資料」而無「證據」的潛在思維。造成此現象的因素，除課綱對「史料證據」的說明過簡又缺乏教學指引外，教學者對證據概念的陌生亦是值得留心處。¹⁹

這份研究指出臺灣教師進行歷史教學時，首應具備證據概念。而證據概念最重要的是辨明資料與證據之別。林文即借鑑英國歷史教學曾經只考核資料卻忘記證據的經驗，提醒資料原該是教學手段而非目的，在推動證據概念的教學上不應本末倒置。歷史學家因長期浸淫在歷史學的研究方法中，對於援引資料作為論述佐證的過程多半習以為常，雖理解差異卻也不會特別釐清。但在歷史教學上，「以證據為基礎的思考和論證」卻是需要教師明確說明、引導學生認識的觀念。²⁰

除了辨明資料與證據的差別外，林慈淑亦指出英、美歷史教學研究討論的另一個焦點是「證據觀念與歷史探究的相關性」。學校歷史教育的出發點不應在解讀資料或證據，更該在探究，因為證據隸屬於探究，是整體探究的一部分。²¹換句話說，林氏以為欲精進證據概念，必須以探究取向的學習為前提。透過其研究成果可知，當時臺灣歷史教師尚未能具體說明從資料到證據之間的轉換過程，亦無將此概念納入教學的構想和經驗。況且，亦有研究證實，具歷史專業背景的教師，雖在歷史知識、史觀及歷史教學知能上比其他背景的教師佳。然而，「歷史訓練的背景」對於「訓練學生歷史思維的教學」影響力卻明顯偏弱。²²換句話說，「有歷史訓練背景」的教師並不必然有能力注意「訓練學生歷史思維的教學」。筆者並非要否認資料能提供背景、貼近過去的教學價值，但運用資料若能更契合歷史思維所重視的概念，或對學生學習歷史更添助益。由於證據是學生進行歷史探究的墊腳石，將之作為必須培養的歷史學科概念，並納入課程，就顯得重要且有意義。而本文所致力教案研發，即是以培養證據概念為基礎。

那麼學生又是如何看待資料呢？蕭憶梅曾調查 120 位來自北部四所高中的

¹⁹ 林慈淑，〈證據概念——從高中歷史課綱到教學問題探析〉，頁 257-264。

²⁰ 「以證據為基礎的思考和論證」一語出自《像史家一般閱讀》，為該書每個教學主題所共同強調的能力。林慈淑以此說明在具體教學上，證據概念確實是必須不斷被釐清解釋的。參〔美〕Sam Wineburg, Daisy Martin, and Chauncey Monte-Sano 著，宋家復譯，《像史家一般閱讀：在課堂裡教歷史閱讀素養》（臺北市：國立臺灣大學出版中心，2016）。

²¹ 林慈淑，〈證據概念——從高中歷史課綱到教學問題探析〉，頁 277-278。

²² 宋佩芬、楊孟麗，〈學科背景重要嗎？——九年一貫社會領域的研究〉，收入張元、蕭憶梅主編，《學生如何學歷史？——歷史的理解與學習國際學術研討論文集》（臺北市：臺灣學生書局，2012），頁 196-198。

學生，試圖理解臺灣高中生對資料與過去之間關係的理解程度。在三個代表個案中，歷史思維層次較低的學生，堅信有真實的過去，而且假定親身經歷的目擊者較仰賴資料探究過去的研究者更為可信。約有百分之四的學生抱持類似觀點。對歷史性質認識較深入的學生，看待資料不再受限於目擊者的證詞，已能肯定史家的研究工作。不過，此階段學生雖有能力注意資料的論述立場，卻無法有效釐清觀點如何形成。他們既相信同群體的人比外人更瞭解自己，又堅持資料作者總是會替自己國家說話而有偏頗。這些沒有證據支持，卻因特定角色或行為而產生的刻板印象，容易忽略歷史脈絡及其他因素，阻礙學生理解資料、學習歷史思考。最後，擁有較高層次歷史思維的學生，不僅理解歷史記述是一種詮釋，亦有能力思考其中論點的合理性。教科書對這類學生而言，是可供檢視的歷史記述，而不再是正確或錯誤的考試工具。²³透過蕭氏研究可知，同學習階段的學生對歷史的理解存在極大落差，要設計顧及不同層次的教材並不容易。但最初步可著力的，似乎仍指向釐清過去與歷史的差異，幫助學生意識到歷史記述的形成歷程。

潘怡伶〈高中生史料概念之探究〉的學位論文亦提供具體的觀察成果。²⁴潘氏以十六到十八歲的高中學生為觀察對象，透過問卷、訪談觀察學生的證據概念。問卷以「馬戛爾尼使節團使華事件」為主題，包含三段不同歷史論述、五段相衝突的史料與兩個開放式的問題。檢測的內容有二：（一）學生如何編排史料的可信度與其所依據的標準為何；（二）學生以史料檢驗歷史論述的方式及其推理過程。

該研究發現，有相當高比例的學生在評鑑史料可信度時，將史料看作是「資訊」，並以各種方式從史料中擷取某些資訊作為回答問題的依據。因此當遇到不同說法時，學生容易不知所措。此外，大部分學生習慣從日常經驗出發，將現代人的經驗套用到過去，並以此作為評鑑史料可信度的標準。潘氏進一步推測，相對於注重培養學生思考能力，偏重歷史事件的教學有時反而造成學生思考的阻礙。部分學生不擅思考史料「為何會如此」，在他們的觀念中歷史知識成為一種已知

²³ 蕭憶梅，〈理解學生歷史思維的重要性〉，《歷史教育》第 14 期（2009 年 6 月，臺北市），頁 87-102。

²⁴ 潘怡伶，〈高中生史料概念之探究〉，國立清華大學歷史研究所碩士論文，2008 年。此文措辭應是依循歷史科 95 暫綱的「史料概念」，但考察其研究回顧與目標，皆是討論歷史教學中的「證據概念」，其英文摘要亦使用 a concept of evidence 一詞。另一方面，作者或因此將未作為證據的資料稱作「史料」，而較少用「資料」一詞。本節回顧時為忠於原著，乃沿用「史料」，但他處則仍以「資料」對舉於「證據」。

的權威，進而導致在思考歷史知識「從何而來」時發生困難。²⁵

另一項調查結果則指出，最缺乏證據概念的一群學生，常不考慮史料就對歷史敘述內容進行分析。而他們之中又有一類傾向，習慣認定能調和、折衷的敘述可信度應該較高。²⁶雖有少部分學生能依史料性質回應歷史敘述的解釋與推論，但多數學生對史料與證據間的關係實缺乏認識。在推理時，這些學生習慣援用既有觀念，再拿史料驗證、說明自己判斷的理由，而不是從史料中讀出新意或獲得不同的訊息。潘怡伶推測，這種傾向或許與臺灣歷史課堂中呈現史料的方式有關。因為在大部分教科書或測驗題中，多以史料作為「既定事實」的說明，而非解釋某一歷史論點如何以史料為基礎證成。如此似乎把史料當成配角，歷史知識才是主角。²⁷該研究最後提供了四點教學建議，嘗試整理如下。(表二)

表二：證據概念的教學建議	
教學建議	操作方式
使學生擺脫「偏見」與歷史「正確性」的概念干擾	引導學生知道史家使用史料的方式，含有偏見的史料也能變為回答問題的證據。史家提出的理論不一定是「事實」，而是一種知識形成的過程。
實際的歷史探究活動學習	教師不能只提供不同敘述，必須提供史料證據或論證過程，教導學生認識問題本質。 ²⁸
教導史料證據的本質	教導學生將史料與問題做連結，並要兼顧「對史料問問題」、「認識歷史探究的性質」，才不會淪為重複的技能練習。
認識學生的先備概念	許多研究證實，學生在舊有的觀念上吸收新知。即使在測驗中獲得高分，也不一定達到認知轉化。因此，教師欲提升學生理解歷史的層次，認識學生的想法為首要之務。

潘文旨在探究高中生的證據概念，故其教學建議中並未能就如何「對史料問問題」有更深入的討論。不過，藉由潘怡伶對學生證據概念的探訪成果，可知協助學生認識「史料與證據間的關係」以及如何由資料提取證據，乃是往後證據概念教學

²⁵ 潘怡伶，〈高中生史料概念之探究〉，頁 85-86。

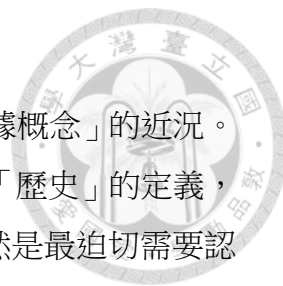
²⁶ 潘怡伶，〈高中生史料概念之探究〉，頁 94。

²⁷ 潘怡伶，〈高中生史料概念之探究〉，頁 117-118。

²⁸ 關於此點，因為潘怡伶注意到學生在問卷最後仍會希望知道哪個敘述「正確」，卻沒有人問該如何運用史料判斷，顯然學生的焦點還在實質歷史知識。欲扭轉這些觀念，潘氏認為需要實際進行探究之後，才有機會實現。見潘怡伶，〈高中生史料概念之探究〉，頁 127。

中亟待加強的部分。

上述幾位的研究成果，分別說明臺灣教師與學生認識「證據概念」的近況。雖不足以代表全體，卻也反映部分問題。回扣本節一開始所提「歷史」的定義，若教學上欲讓學生對歷史學的致知過程有所認識，「證據」顯然是最迫切需要認識的「概念」。而林與潘二人皆強調，欲認識證據概念，必須要讓學生實際進行探究式的學習活動才能有效。本文正是回應這樣的教學趨勢，期待透過此教案研發，有助於歷史探究式教學。



第二節 探究與實作取向的教學觀點

如上所述，欲加強證據概念，必須以探究取向的學習為前提。在 108 歷史科課綱規範中亦增加「探究—實作」課程的要求，欲透過閱讀、整理與分析歷史資料，學習什麼是史料、歷史事實是如何建構的，以及歷史解釋是怎麼形成的，並探究歷史敘述中的觀點問題，及其所產生的爭議。²⁹不過，這種異於傳統講述為主的新取向，除教師個人心態與認知需要調整外，另一個問題是，這種不同於現今教科書的書寫、以「問題—探究」為導向的教案或相關用書仍相當缺乏。³⁰

探究教學 (inquiry instruction, inquiry teaching) 是回應傳統學校教育強調知識灌輸，忽略教學歷程的一種教學法。蘇克曼 (J. R. Suchman) 於 1960 年代便積極推動探究發展方案應用在自然科學的學習，使探究教學成為運用科學方法探索真相的一種創新教學。「為什麼？」是探究的起源，探究教學假設人們會自然地探索遇到的疑難，能意識到自我的思維策略，並學會分析這些策略。探究從問題出發，形成一個調查的歷程，使學生能在推論和歸納中建構自己的意義。因此教師必須「更有技巧的提出問題」，鼓勵學生去調查某一範圍的主題，並訓練學生對自己的學習更有責任感。³¹探究式教學從 1960 年代開始，逐漸成為應用於美國中、小學生自然科學學習的重要方法。課程在內容、範疇、順序或有不同，但皆強調科學探究過程的本質。而臺灣自 2000 年以來，培養學生探究能力也一直是科學教育中的重要目標之一。³²

透過教育學者對探究式教學的回顧，可清晰地看出「探究」與「科學」間的密切關聯。其中，教學強調「運用科學方法」，而非記憶科學研究的成果，更是改善傳統知識灌輸教育的關鍵。然而，過去著重知識記憶、常被視為一門「背科」的歷史科，³³於探究教學的研究中卻罕被臺灣教育學者論及。³⁴溫伯格 (Sam

²⁹ 關於 108 課綱，參閱歷史學科中心。網址：http://history.cygsh.tw/policy_decree.php?tid=0 (查詢日期：2019 年 1 月 18)。

³⁰ 林慈淑，〈這是一個開始〉，《中學歷史探究式課程「教案研發」研討會》會議手冊 (臺北市：國立臺灣大學師資培育中心，2018 年 7 月 28 日)，頁 v。

³¹ 沈翠蓮，《教學原理與設計》(臺北市：五南，2001)，頁 325-329。

³² 洪振方，〈探究式教學的歷史回顧與創造性探究模式之初探〉，《高雄師大學報》第 15 期 (2003 年 12 月，高雄市)，頁 643-646。

³³ 張元曾表示，多年來看到學生對中學歷史課程的抱怨實在太多，幾乎讓人感覺高中歷史課是隔絕青年學子觀看過去世界的主要障礙。見張元，〈歷史是時光的旅程 (一)——問題引導，觀看資料〉，載於「張元談歷史話教學」網站，發文時間：2015 年 7 月 30 日。網址：http://cyhistedu.blogspot.com/2015/07/blog-post_30.html (查詢時間：2019 年 1 月 19 日)。

³⁴ 臺灣討論探究式教學，多集中在自然科學。張靜是較早於臺灣討論歷史探究學習的中國大陸

Wineburg) 指出「探究 (inquiry)」是個常令學生混淆不清的詞彙。探究雖存於不同學科之中，其間差異卻鮮少被釐清。歷史的探究不同於自然科學，無法透過一回又一回的實驗尋求結果。亦不像數學思維的探究能超乎時空，不論身處何時、何地，證明都能成立。歷史探究並非典型普遍的，其過程受限於脈絡、地點、觀點或時代精神。溫伯格強調過去視「批判思維」能凌駕所有知識領域的觀念其實並不準確，因為每一種思維方式都有它自己架構論證與建立宣稱的工具。³⁵就溫伯格的立場而論，歷史科若運用探究教學，必然有屬於自身學科特質的探究模式。此種說法雖稍嫌狹隘，但從歷史學科本位的觀點出發，應留意探究式歷史教學與歷史學科特質的緊密關係。

然而，回顧近年翻轉教學在臺灣遍地開花，文史科目中又以「學思達」獨領風騷。學思達不僅提出具體可行、可學的教學步驟及實踐途徑，也有可供檢視的教學成果。但其作為一種「教學法」，教師們多致力於「如何教」，卻少談「教什麼」。呼應溫伯格的立場，林慈淑以為好的教學法在應用過程中若缺少該學科特有的精神底蘊，便易偏重形式與技巧。尤其，並非任何問題都能搭建橋樑，帶領學生走到思辨的境地。許多課堂、考試出現的問題設計，通常有正確答案，主要是幫助學生記憶一些「事實」。即便若干看似開放性的問題，教師的期待仍是課本明載的標準答案。正因此類問題對於激發學生運用歷史思維的功效不彰，林慈淑順勢提出「證據性問題」的設計構想，期盼提供學生學習運用證據，回應所問，建立有憑有據的觀點。³⁶此點基本上與前節所提的「證據概念」教學直接相關，

學者，見張靜，〈對學生歷史探究學習的研究〉，收入張元、蕭憶梅主編，《學生如何學歷史？——歷史的理解與學習國際學術研討論文集》，頁 127-174。國外教育學者如迦納 (Howard Gardner)、布蘭斯福德 (John Bransford) 等，都在有關學生學習的研究中，以歷史學為案例說明。〔美〕Howard Gardner 著，陳瓊森、汪益譯，《超越教化的心靈：追求理解的認知發展》(臺北市：遠流，1995)，頁 215-221。〔美〕John Bransford 等編，鄭谷苑、郭俊賢譯，《學習原理：心智、經驗與學校》(臺北市：遠流，2004)。

³⁵ 〔美〕Sam Wineburg, Daisy Martin, and Chauncey Monte-Sano 著，宋家復譯，《像史家一般閱讀：在課堂裡教歷史閱讀素養》，頁 5-7。余英時在介紹 Robin Collingwood 的歷史觀時，曾花些篇幅闡述歷史與科學之間的關係。他指出自然科學所獲得的結論是超越時空限制的，歷史研究的結論則必有其一定的時間與空間。見余英時，〈一個人文主義的歷史觀——介紹柯靈木的歷史哲學〉，收入氏著，《歷史與思想》，頁 236-237。

³⁶ 林慈淑，〈翻轉歷史教與學——你問對問題了嗎？〉，《歷史玩轉力》第 10 期 (2017 年 5 月，臺北市)，頁 3-6。過去許多教案所設計的問題，並不見得能達到促進學生歷史思考的功效 (詳後文)。附帶一提，林慈淑的文章是針對學思達教學法應用在歷史教學時可能造成的風險而立論。學思達的發起人張輝誠曾撰文回應，指出學思達的部分開放式問題亦有類似「證據性問題」的設計取向。

張輝誠，〈回應東吳大學林慈淑老師的文章〈翻轉歷史教與學——你問對問題了嗎？〉〉，「翻轉教育」網站，2017 年 6 月 8 日。網址：<https://flipedu.parenting.com.tw/article/3515> (查詢日期：2019

而證據性問題的設計必須以歷史學科特質為基底，才能建立符合歷史學思維的探究式教學。

實作上，近年的英國歷史教科書（2008-）強調運用資料的教學必須依附在探究活動中，並藉由探究議題的背景脈絡使用資料。林淑儀以《學校委員會：歷史科七年級》教科書中關於「諾曼地威廉公爵入侵英格蘭（1066）」的課題為例，分析該教科書如何讓學生練習證據概念的思考。課程提供兩份敵對立場的資料，激發學生探究一個關鍵問題：「關於 1066 年，誰說了實話？」課文首先介紹資料的來源與特點，才讓學生分別閱讀兩則資料。過程中以提問引導學生思考資料中所呈現的資訊，並想像史家站在不同立場可能會如何描述事件。林淑儀認為這樣的課文設計顧慮到學生的認知與閱讀能力，故一開始便用四個問題指出紀錄者可能著墨與省略的書寫方向，之後再用表格協助學生比對關鍵處的差異。最後英國教科書引導學生思考資料的細節，並要求學生「依資料」分別列出兩件關於 1066 年事件中「明確所知」與「不能明確所知」的事，藉此引導學生認識部分的證據概念。³⁷

林淑儀注意到此版教科書明確說明使用資料、證據的基本概念，是過去版本所沒有的。而這些概念與方法，分別於七到九年級的教科書中接續介紹，一步步地引導學生在探究歷史的課程中認識證據概念。此外，英國歷史教科書是經過不斷調整，方才理出一條回歸釐清證據概念、聚焦探究主動性的路線。可以說英國歷史教科書以「資料—探究」課程為主軸的活動設計，其關鍵核心便在於掌握「證據概念」，進而提升學生的歷史理解。³⁸

近年有部分教師開始嘗試強調閱讀素養、探究導向的歷史課程。從教師們的實作後記觀察，學生普遍對於有機會閱讀多元觀點的歷史材料持正向態度，而課堂的討論氣氛亦相當熱絡。有的學生更認為，新型態的歷史課程能啟發自己對歷史的興趣，提升自己思辨的能力。當然，也不乏擔憂擠壓既有內容、質疑與課程無關的反對聲音。³⁹不過，藉由學生的心得回饋，得以發現他們是肯定自己因探

年 1 月 19 日)。由於此課題涉及教學上的論辯，筆者於此略為交代。

³⁷ 此處未能詳述該主題課程的所有問題與資料概念，僅列出與本文較密切相關的部分，林淑儀先生（後省略敬稱）對此有詳細說明。參林淑儀，〈英國歷史教科書中資料運用之變化：以「學校委員會」版（1991-2008）為例〉，東吳大學歷史學研究所碩士論文，2016 年，頁 64-71。

³⁸ 林淑儀，〈英國歷史教科書中資料運用之變化：以「學校委員會」版（1991-2008）為例〉，頁 72-75、79-82。

³⁹ 教學設計與實作過程之問題分析和共 9 篇實作後記，皆收錄於詹美華、宋家復主編，《歷史閱

究取向課程而有成長的。

借鑑英國歷史教科書與臺灣教師施作的經驗，讓以探究為主軸的課程設計更有依憑。而歷史課的探究實作之所以重要，一個很關鍵的原因是「歷史思維經常是違反自然程序，也不會隨著心智發展而自然出現的。」⁴⁰亦即，學生的既有看法可能與歷史思維及證據概念相衝突。教育學者賈德納（Howard Gardner）亦曾提醒教育者不要輕忽那些由學生帶到課堂的原始概念、刻板想法所產生之強大威力。同時，不要將重新塑造和掙脫這些桎梏，想的過於簡單。有些學生或許能巧妙地使自己通過考試，但經過一段時間後，他們又會退回早先那種更堅固的刻板想法。⁴¹因此，學生勢必要長時間不斷重複訓練、累積，才可能轉化既有的概念，並達到歷史教學所期待的學習成效。但無論如何，若缺少可供教師教學，學生演練的探究教學活動，一切理念或只能流於空談。

讀素養教學設計之理念與實例》。

⁴⁰ [美] Sam Wineburg, *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past* (Philadelphia: Temple University, 2001), pp. 7.

⁴¹ [美] Howard Gardner 著，陳瓊森、汪益譯，《超越教化的心靈：追求理解的認知發展》，頁 5、221。

小結

歷史課堂的證據概念不能僅要求學習者咬文嚼字地背誦「證據是什麼」，而是需要靠學生實作的學習經驗，才可能真正習得。⁴²本章介紹歷史學科本質的教學取向：培養學生的歷史思維是今日歷史教學的趨勢，而「證據」則是最基礎也最關鍵的「概念」。並說明探究式教學為幫助學生認識證據概念的有效方式。

而事實上，在中學教導以歷史學科特質以及思考方式的歷史課，也與今日一般教學理論的發展成果相呼應。如眾所週知的布魯納（Jerome Bruner）批判過去以各學科專家結論為主要內容的學習方式，而提倡教導學生學科專家的探究模式。由於各學科都有其基礎觀念，惟有學習學科的思考邏輯，才能掌握這門學問。⁴³

遺憾的是，布魯納所倡導的教學模式遲未落實在臺灣中學歷史教育上。學習歷史之必要在於，人們不能逃避過去，⁴⁴但對多數人而言，在中學課堂學習的歷史卻與個人生活及成長無關。如果學校所學的歷史能以提問的方式關注不同課題，提供證據，再根據證據對爭論進行評價。那麼，不論是理解過去還是當代事物，這種有分辨力、思考性的考察方法絕對具有意義。⁴⁵這種教學趨向不是要把所有學生都培養成專業史家，正因為實際成為史家的學生是如此地少，他們在中學學會像史家一般閱讀才顯得至關緊要。⁴⁶本研究盼以前人經驗為基礎，研發能符合「證據性問題」的探究式歷史教學案例，供教學參考、運用。

⁴² 陳冠華，〈歷史教學中的史料運用〉，《清華歷史教學》第9期（1999年2月，新竹市），頁66。

⁴³ 陳冠華在文章中指出此點。見陳冠華，〈歷史教學中的史料運用〉第16期，頁28-29。

⁴⁴ [英] Peter Lee 著，周孟玲譯，〈為什麼學習歷史？（Why Learn History?）〉，《清華歷史教學》第8期（1997年9月，新竹市），頁7-8。

⁴⁵ [英] D. Thompson 著，葉小兵譯，〈理解過去：程序與內容（Understanding the Past: Procedures and Content）〉，《清華歷史教學》第7期（1996年9月，新竹市），頁6-7。

⁴⁶ Sam Wineburg, Daisy Martin, and Chauncey Monte-Sano 著，宋家復譯，《像史家一般閱讀：在課堂裡教歷史閱讀素養》，頁3。



第二章 中學歷史教案的回顧與評析



前章中已提及，本研究欲開發符合「證據性問題」的探究式教案，故有必要梳理臺灣過去在教案方面的研發成果，分析前人各類教案的方向與限制，並說明其對本研究設計之啟發。以當前的歷史教學趨勢檢視過去的歷史教案設計，或嫌不夠公允。故筆者將優先檢視該教案設計是否契合其教學目標，進而才討論該教案與當前教學趨勢的關係。

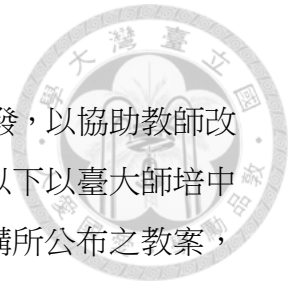
教案設計是師資培育中的必修課程，故不論師培生或在職教師對教案都不陌生。教案內容雖有一些固定元素，但教師通常仍享有靈活的設計彈性，得以創造最適合自己的課程。當前有關中學歷史科的教案研發其實不少，來源卻也十分龐雜。而各種教案的設計目的和教學方式亦多有差異，是否真能幫助學生培養歷史思維，值得深刻地檢視一番。林淑儀曾分析民國 93 年(2004)至民國 99 年(2010)間五份著重史料證據的教學設計，發現教師以史料印證課本既定知識的現象相當普遍。此外，部分問題設計未能緊扣資料，使得學生缺乏足夠的證據回答問題。甚至，有些問題讓學生脫離資料的歷史情境，產生以今非古的疑慮。¹ 林氏對教案的觀察，替本章的評析提供極有意義的參照。筆者將以此為基礎，觀察近 15 年間臺灣歷史教案設計的一些樣態。

本章將教案設計分為一般性與探究取向二類，依設計者是否強調探究為標準。若否，則歸為一般性教案；若是，則納入探究取向教案。並於最後說明現有成果對本研究所帶來的啟發。

¹ 林淑儀所選擇的教案來源四篇為碩士論文，一篇為《清華歷史教學》中的論文。見林淑儀，〈近年台灣史料證據教學設計初探〉，發表於「東吳大學歷史學系第九屆研究生學術研討會」，2013 年 3 月 25 日。

第一節 一般性歷史教案

仔細檢索各方資料，不難發現有許多機制鼓勵各式教案研發，以協助教師改善教學。這些包括：師培中心、學科中心、文物典藏單位等。以下以臺大師培中心、歷史學科中心（中山女高時期）、歷史語言研究所三個機構所公布之教案，各舉一例說明，呈現坊間一般性教案的型態。



一、臺大師培中心教案

各校師培中心的教案有一定規格，設計上分成「教學計畫」與「教學活動」兩大部分。「教學計畫」需交代授課對象、課程領域、能力指標、設計理念、學習目標等基本要素；「教學活動」則以時間為縱軸，依序說明每個時段該進行的教學內容、教學目標，並提示搭配之教學資源與評量。而各師培中心辦理教案競賽已行之有年，如臺灣大學「Super 教案獎」、臺灣師範大學「師資生競賽」、清華大學「師培生學習成果甄選比賽」等。可惜這些獲獎教案多數只在成果展示中公開，未能於各校師培中心網站取得。

臺大師培處曾架設「《創新教學》歷史科中學教師進修網（2000-2006）」，不只分享學界動態，亦提供創新教案，供教學參考。²茲以邱俊明針對高一中國史課程設計之〈城市生活的新面貌〉教案（2005）作為分析、討論的依據，³分析如下：

此教案搭配故宮展出之「清明上河圖」，以俗民生活史和社會經濟史為教學主題。教學目標區分成認知、情意、技能三部分。認知目標方面，除具體的歷史事實外，亦稍涉及因果概念的教學，如「瞭解商業因素是促成中古城市革命的主因。」情意目標則期望學生藉認識宋代的城市生活，進而反思自己所居住之城鎮規劃。技能目標欲訓練學生分辨時代差異並提升史料閱讀能力。輔助的學習單上附有兩則宋代文字資料、清明上河圖的圖像資料，並佐以兩份當代敘述作為補充。

² 此教學網站的營運時間為民國 89 年（2000）至民國 95 年（2006），當時搭配的歷史課綱為「高級中學課程標準」（民國 84 年版，自 88 學年度至 94 學年度高一新生適用），屬尚未引進歷史核心能力教學的時期。《創新教學》歷史科中學教師進修網（2000 設站—2006 停止更新）。網址：<http://www.education.ntu.edu.tw/school/history/index.htm>（查詢時間：2019 年 1 月 19 日）。

³ 設計者當時為國立臺灣大學歷史學研究所碩士班一年級學生，依檔案建立日期推測設計時間為 2005 年前後。此教案另附有學習單及教學 PPT。邱俊明，〈城市生活的新面貌〉教案，《創新教學》歷史科中學教師進修網。網址：<http://www.education.ntu.edu.tw/school/history/tdata/tindex.htm>（查詢時間：2018 年 11 月 15 日）。

學習單中文字資料皆註明出處，此舉是讓學生重視資料來源的必要元素，惟圖像資料並未標明，仍待改善。⁴此番忽略圖像資料的本源，在教科書中亦屬常態。⁵由於此教案的教學問題主要呈現在學習單，故特別加以檢視。



細看學習單史料 B 《東京夢華錄》的問題設計，先有一段資料如下：

新封丘門大街兩旁民戶附近的坊巷院落，每家都有門開向馬路，一般民眾都跑到店家吃飯，這裡賣北方菜的以李四家、段家、石逢巴子為最，南方菜則是寺橋金家、九曲子周家做得最好……這裡的夜市直熱鬧到三更才收攤，五更又馬上出來擺早市了……即便冬天刮風下雪，夜市依舊開張。(孟元老，《東京夢華錄》，卷 3，「馬行街舖席條」)

以上設計者配合學生閱讀程度，將較繁瑣的文言譯成白話，⁶並扣緊課程目標「辨別唐宋城市差異」設計問題。

問題 B-1：請參閱『北宋汴京平面圖』，你覺得它的城市規劃跟唐代長安有什麼不同？

問題 B-1 希望學生能利用教師提供之北宋汴京平面圖與剛學習的唐代城市規劃進行比較，觀察並找出差異。⁷然回答此題最關鍵的材料應為二張城市平面圖，設計者將問題 B-1 置於史料 B 後，就安排而言略顯突兀。問題 B-2 才真正與史料 B 的閱讀具有緊密關聯：

問題 B-2：「每家都有門開向馬路」與現今住家型態並沒什麼差別，為什麼這裡要特別寫出來呢？

此問題顯示設計者認為「每家都有門開向馬路」是北宋汴京的一大特色，並期待學生能說明史料 B 出現此敘述的原因。能留意資料中的細節並提問資料何以如

⁴ 雖不是每個教案設計都將「探究史源」作為主要目標，但隨時意識到資料來源的特質是歷史學習中最基礎的能力之一，故標明資料出處絕對是必要的。此教案所使用的圖像資料共有三份，唐長安平面圖、北宋汴京平面圖的資料來源作者皆未註明，而清明上河圖或許因學生們已於課前至故宮參觀，故未註明資料來源。

⁵ 教科書引用文字資料大多會標註資料來源，但圖像資料的來源卻普遍被置於課本最後的「圖片來源」表，甚不利於當前「探究史源」的教學趨勢。

⁶ 然除錯別字外，部分翻譯並不準確，如原文「市井經紀之家，往往只於市店旋置飲食，不置家蔬。」的「市井經濟之家」便非等同於「一般民眾」。(北宋)孟元老著，鄧之誠注，《東京夢華錄注》(香港：商務印書館，1961)，頁 115-116。

⁷ 在運用史料 B 前，學生已搭配史料 A (《太平廣記》，卷 345，「裴通遠」) 完成關於唐代長安城的教學活動。

此書寫，是相當有意義的問題。然而，端賴史料 B 卻無法回答，因為學習單並未交代《東京夢華錄》的作者、性質等相關資訊。若資料不足以回答問題，答題就容易流於天馬行空，亦無法培養學生言而有據的論述習慣。接著：

問題 B-3：你在 B 段史料裡看到哪些與 A 段史料不一樣的城市風貌？（至少舉兩點）

問題 B-3 目的是讓學生比對史料 A（關於唐長安城的敘述）與史料 B（關於北宋汴京的敘述），並從中觀察兩代城市生活的差異。從資料擷取資訊再比對差異的練習，是閱讀理解中的重要項目，而問題 B-1 或 B-3 也都著眼於此道。

此課程主要依賴講述法，頗能符合其設定之教學目標。但從教案的教學活動安排來看，設計者在每個階段都採取先講述歷史現象，後搭配學習單討論的方式進行。推測其是將文字、圖像等資料所反映之城市變化作為驗證教師講述「中國中古城市革命」的輔助資訊，而非先引導學生從資料發現差異，再歸納城市變革的歷史。這種使用資料的方式，也常見於教科書。此設計能讓學生對該主題有更豐富的認識，但未能提供探究的機會，亦可能加深學生對某類資料具有權威功能的印象。

這份教案是臺大師培中心提供之一般性研發型態的參考，具備傳統教案設計者強調的基本要素。設計者不只運用文字資料，還搭配圖像資料，的確能豐富學生對歷史資料的認識。不過部分問題無法單靠提供之史料回答，又常把資料當作補強教師講述的輔助。如此既可能令學生失去學習論證的機會，也易強化學生對權威（教師、過去資料）的服從，是未來教學設計可多加留意的。此外，教案除教學目標，未有其它教學引導的說明，讓讀者無從得知課程安排的思維、邏輯，較為可惜。

二、歷史學科中心教學資源（中山女高時期 2005-2017）

歷史學科中心是臺灣為推動普通高級中學歷史科教學而設，因此中心網站上分享有許多教學資源。⁸創立初期教學資源研發推廣小組更針對臺灣史、中國史、世界史、選修歷史的各單元提供教材解析、教學活動與試題選析。各單元因設計

⁸ 歷史學科中心（民國 94 年（2005）—民國 106 年（2017），臺北市立中山女子高級中學）網址：<http://history.csghs.tp.edu.tw/xoops2/>（查詢時間：2019 年 1 月 19 日）。

者不同而各有特色，但內容多以知識性的補充為主，釐清常見的觀念謬誤為輔，鮮少有問題導向的課程建議。本段選擇周玉翎撰寫之中國史「帝制體制與天下秩序」的教學資源（2007）作為範例，⁹試析如下：

在教材解析部分，此教案先綱要式地說明教科書中「帝制體制與天下秩序」單元的三大主題「政治面（皇帝制度的建立）」、「社會生活層面（編戶齊民的社會）」、「對外關係（帝國的天下秩序）」，以及各主題應講述的「重點」。後續的教學大綱則按重點依序補充《史記》、《漢書》等相關資料和幾則史家的研究成果。設計者建議「從原典入手，去認識當時的時代樣貌」，也提醒教學者應留意「原典的記載代表的是當代的歷史觀」。¹⁰同時設計者認為「研讀原典亦可培養學生判讀史料的能力，建立自己的觀點」。凡此在在顯示設計者認同運用資料可以達到貼近過去、增加真實感（神入）的學習效果，亦能培養閱讀和思辨的能力。

然而，期待學生建立自己的觀點固然極有意義，卻與此參考資料的設計方針不太契合。不論教學大綱或教學 PPT 皆僅就教學重點補充更豐富的資訊，全份教案中竟不見任何「問題」。建立觀點端賴問題意識，資料也因為能回應問題方成為證據。此例在目標和設計間出現落差，或許正顯示設計者對歷史形成的認識並未充分地轉移到教學上。教師欲教導學生建立觀點，理想上要有恰當的歷史問題作為引導，否則易淪為一般的閱讀練習而已。在資訊爆炸的今日，或許教師們對陌生領域缺乏的往往不是資訊，而是有關該領域的研究趨勢與問題意識。原典、資料也都是在回應特定問題時，才更凸顯它們所反映的意義。

嚴格而論，學科中心所提供的教學參考不能算是完整的教案設計，更像是教學資源的綱要提點與彙整。另一方面，提供資源、強調閱讀原典，而未能提及任何歷史學科特質的教學引導，也反映出 95 暫綱新課程草創之初，連學科中心自

⁹ 設計者為新北市立板橋高中教師，依檔案建立日期推測設計時間為 2007 年。此教學資源附有教材解析與教學 PPT。周玉翎，〈帝制體制與天下秩序〉，歷史學科中心（中山女高）「教學資源分享」。網址：

<http://203.68.236.93/xoops2/instpage.php?r=andw=100%25andh=800andurl=203.68.236.93/xoops2/instpage.php?r=andw=100%25andh=800andurl=203.68.236.93/doc/T-resource/book-2.htm>（查詢時間：2019 年 1 月 19 日）。

¹⁰ 設計者接著說「大漢朝的世界史觀（也是中國傳統的世界史觀），將其他民族視為外患或文化較低等的來對待，在今日多元史觀的架構下，就須修正。」藉由辨析不同時代的歷史觀差異，能讓學生意識到資料的侷限性和歷史敘述形成的脈絡。但設計者用「須修正」的措辭，似乎顯示其更擔心學生用歧視的眼光看待外族。設計者的呈現方式或有現在主義謬誤（the fallacy of presentism）之虞。關於現在主義，可參閱〔美〕Sam Wineburg, *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*, pp. 19.

身都未能充分掌握歷史教學的巨大變革。如今 108 課綱實施在即，強調探究、素養導向的教學能否落實，學科中心能否提供合適的輔助教材將是關鍵之一。¹¹

三、史語所教案甄選

不少研究單位或博物館也都曾辦理教案競賽，如中央研究院歷史語言研究所（簡稱史語所）便曾辦理「數位典藏資源融入教學」的教案甄選，目的是將所內文物及數位典藏資源推廣至中學教學。甄選之教案依固定格式撰寫，並要求搭配數位典藏資源，相較一般課程預期有更豐富的史料運用。茲就搭配高一中國史「帝國體制的形成」或選修歷史「儒家思想與中國社會」所設計之〈儒家影響下的漢代社會——以漢畫列女形象為例〉（2011）作為分析對象，¹²討論如下：

此教案以史語所藏漢代畫像石拓本為主要材料，規劃 2 堂課共 100 分鐘的課程。由於 95 暫綱課程中多處討論到儒家，設計理念是透過漢代畫像中列女的故事引導學生思考列女形象與漢代以儒治國的關聯，進而認識列女畫像在漢代社會中的教化意義。設計者亦提及歷史理解與史料證據兩項核心能力，顯示其對課綱趨勢的變化有所掌握。

第一堂課介紹 7 幅關於列女形象的漢畫，卻建議使用者視時間選擇 4 或 5 則故事講述。此現象反映設計者對於材料選擇，有種不忍割捨但又不能淋漓發揮於課堂的有趣矛盾。不過，這也說明各則資料在此課程中的必要性差異不大，才會出現任君挑選的狀況。

或許此主題對高中生而言較陌生，因此講述的比重甚高。教學中雖不乏問題，但多以「看到什麼」、「顯示什麼形象」的問答形式為主。本段試舉該教案第二堂課的第一則討論為例，分析其教學問題設計。第二堂課中，教師首先提供史語所藏武梁祠的一幅畫像，¹³讓學生練習利用圖像、榜題找出內含的 4 則故事，同時複習上次課堂的內容，進而提出關鍵問題：

¹¹ 新階段的歷史學科中心於民國 107 年（2018）起由國立嘉義女子高級中學接手承辦。網址：<http://history.cygsh.tw/index.php>（查詢時間：2019 年 1 月 19 日）。

¹² 設計者為臺北市立第一女中（簡稱北一女中）教師，依教案甄選活動判斷設計日期為 2011 年。此教案另附有學習單與教學 PPT。陳惠珠，〈儒家影響下的漢代社會——以漢畫列女形象為例〉，「史語所學術創新數位深耕計畫科普網站」教案分享。網址：http://dahcr.ihp.sinica.edu.tw/dahcr_edu/share.php（查詢時間：2019 年 1 月 19 日）。

¹³ 登錄號：27348，題名：武梁祠二。見「史語所數位典藏資料庫」。網址：<http://ihparchive.ihp.sinica.edu.tw/ihpkmc/ihpkm?@@0.8119759257059919>（查詢時間：2019 年 1 月 19 日）。

為何漢代出現這些列女形象？

作為關鍵問題，設計者希望學生能連結上堂課所學，指出這漢畫中的列女形象是可以反映漢代政府利用儒家思想進行統治的「證據」。然而，除了一幅畫像外，設計者未再提供文獻或學者研究成果給學生參考，學生如何能依據而論呢？這類問題設計，似乎無法達到該教案強調之史料證據能力，學生不易真正體會「從史料中找出答案，以回答關於過去的問題。」史家若沒有充分的資料佐證，不會輕易認定漢畫中的列女圖就是反映以儒治國的現象。¹⁴此類問題看似能引導思考，實際上卻缺乏足夠材料給學生作為歷史探究的依據，最終也難免回到教師「講述」、學生「吸收」的舊路。

綜合而論，此份教案聚焦特定專題，以學者研究成果為基礎，並結合圖像材料設計教學，可彌補教科書與史學研究間的落差。其所設定的認知目標，亦可藉由講述法達成。然因內容豐富，主題又相對陌生，設計者以 2 堂課共 100 分鐘為單位規劃。意味著一個主題可能要隔天或隔週才能完成，容易影響實施成效。對參考者而言，每位教師都有屬於自己的教學習慣與架構，運用他人設計，勢必要適應不同的思維邏輯，時數過長亦可能增添推廣的困難。最後，專題式教案常被定位成補充、延伸既有課程，設計時不易緊密結合既有課程。由於考試內容仍以教科書中的歷史知識為主，在課時有限的情況下，教師缺乏足夠誘因，也可能影響教案被使用的意願。

以上，本節分別從師培中心、學科中心、史語所教案競賽等三個來源選擇教案範例進行討論分析，總結二點值得效法：一、有基本架構，方便參考並創造屬於自己的教案；二、嘗試將學者的研究結合課程設計。但同時也有幾點可以改善：一、基本架構限制了研發者的創意，使其在呈現內容時忽略教學指引；二、補充資料與問題設計契合度不夠，常出現資料不足以回應問題的狀況；三、過於豐富的內容，所需課時可能過長，增加實踐上的困難。

¹⁴ 該教案以邢義田先生（後省略敬稱）的研究成果為基礎設計。不過邢氏論證「道德宣傳、神仙信仰與漢代壁畫的發展」，是先以盧碩《畫諫》、《史記·孝文本紀》等文字材料為依據，說明文帝時期已在殿中布置可供道德教訓的物件、圖畫。再進一步搭配漢長樂宮遺址的壁畫輔證，強化漢代壁畫確實有道德教訓功能的論點。而具道德宣傳意義的壁畫之所以流行於地方郡國、權門豪貴，則是以《華陽國志》、《後漢書》、《論衡》等文字記載為證據，論證地方壁畫的風行與效用。邢氏先交代完道德宣傳與漢畫發展的關係後，才進而比對漢畫中列女形象與《列女傳》等文獻，並將之放入道德宣傳的畫像發展脈絡中說明意義。見邢義田，〈漢代壁畫的發展和壁畫墓〉，收入氏著，《畫為心聲：畫像石、畫像磚與壁畫》（北京：中華書局，2011），頁 1-46。

第二節 探究取向的歷史教案

除了上述介紹各機構的一般性教案，其實坊間亦有些較具探究性質的教案研發，本節以三民書局教學參考資料、學位論文、國家教育研究院（簡稱國教院）等三個來源，各舉幾例討論。



一、《玩轉歷史力》

首先，為因應新課程調整，三民書局推出歷史教學刊物《玩轉歷史力》供作教學參考。¹⁵刊物收錄許多創新的教學經驗，此處將以兩份強調探究的教學設計作為討論範例。第一份是汪栢年設計之〈108 課綱「探究與實作課程」的設計理念：以行動閱讀與人文行動考察為例〉（2018），¹⁶試析如下：

「探究與實作課程」是十二年國教素養導向教學的核心，作者開頭便強調「老師應深入探討學科本質，再選擇適合的核心素養，進而確定單元名稱、學習目標、學習重點與學習表現」，並指出「歷史素養與核心素養有別」。用字遣詞透露作者能意識自己的課程設計是建立在歷史學科本質上，而非普遍適用的教學方法。

教案規劃為 2 小時課程，以 108 課綱學習內容「B 多元族群社會的形成—Bb-V-2 戰後來臺的各方人士」為主題，¹⁷將學科本質討論設定為「在時序脈絡及國際情勢下，探討人群變遷及其對臺灣歷史的影響」，由此可知時序概念、脈絡化思考是此份教學設計的歷史素養核心。設計者更具體地列出學生學習活動、核心問題、檢核點與教師指導注意事項，盡可能地將設計構想呈現出來。與以往教案較為不同的是，課程設定核心問題，說明作者對於問題引導探究有充分認知。

在學生學習活動中，以《郝柏村閱讀蔣公日記 1945-1949》、《回家》、《巨流河》等不同人物來臺的故事，依「獨特的故事」展開思考，進而掌握各資訊中歷史事件的前後關係，並培養設身處地理解的態度。設計者亦特別提醒，教師應分

¹⁵ 三民書局自 2016 年 3 月開始在「三民歷史學習網」推出《玩轉歷史力》，免費公開下載閱讀。網址：<http://www.grandeast.com.tw/History/FunHistory>（查詢日期：2019 年 1 月 19 日）。

¹⁶ 設計者為國立蘭陽女中教師。汪栢年，〈108 課綱「探究與實作課程」的設計理念：以行動閱讀與人文行動考察為例〉，《玩轉歷史力》第 15 期（2018 年 4 月，臺北市），頁 2-13。關於人文行動考察活動，可參閱汪栢年，〈社會領域戶外教育案例：蘭陽女中人文行動考察〉，歷史學科中心（中山女高）。網址：http://203.68.236.93/xoops2/modules/newbb/viewtopic.php?topic_id=1333andforum=22（查詢日期：2019 年 1 月 19 日）。

¹⁷ 在 108 社會領域課綱的定稿中，學習內容 Bb-V-2 調整為「戰後來臺的各方移民」。見 108 社會領域課綱，頁 20。

析當時臺灣的國際局勢，讓學生能利用閱讀資料來解讀歷史脈絡。另一方面，作者認為此類著重「閱讀」的課程設計必會面臨課時不足、缺乏探究機會的困境。因此利用多元選修或社團活動施行，可能效果更佳。從其分享的「行動閱讀社」或「人文行動考察」活動，皆可見到學生自主探究的成效。不過，此類篇幅不大的經驗分享，雖能讓讀者約略掌握課程設計方向與教學成果概況，或參考不同教學案例的實施差異，卻無法得知設計者節選哪些資料、組織什麼問題，是較為可惜的。

綜觀汪栢年以臺灣史課程搭配在地化的探究活動，試圖拉近學生與歷史間的情感。但對於時間或空間都距離學生相當遙遠的中國史課程，便很難適用此種結合地方特色的課程設計，陳正宜則嘗試透過歷史劇，設計〈從歷史劇《大秦帝國》看高中戰國史的教學〉課程（2018）以解決此問題。¹⁸

作者先梳理 101 課綱與 108 課綱中有關戰國史的內容，認為教材對戰國時代的重要政治演變已有條理清晰的敘述，惟 108 課綱較強調從人民的角度出發觀察過去，因此教師所提出的問題亦能相應調整。在說明教案前，作者先對教材進行基本分析，顯示其清楚認知此教案將被置於什麼教學脈絡下使用。由於每則教案都有其自身的課程定位，參考者若貿然將創新教案插入既定課程，不僅突兀亦可能造成學生思緒難以進入的狀況，恐使效果不如預期。因此，說明教案的承上啟下對讀者的確是相當重要的。

就陳正宜的經驗而言，一般課堂缺乏足夠時間清楚呈現戰國時期秦國崛起的脈絡。觀賞歷史劇《大秦帝國》中與課本相關的片段，¹⁹最大的好處是能將課本平淡的敘述變成立體有情感的情境，進而引發學生興趣與探究動機。²⁰不過，為

¹⁸ 設計者為臺北市立南湖高中教師。陳正宜，〈從歷史劇《大秦帝國》看高中戰國史的教學〉，《玩轉歷史力》第 18 期（2018 年 9 月，臺北市），頁 2-11。

¹⁹ 《大秦帝國》的節選片段由學生在課前自行觀賞，故不會占用課堂時間。陳正宜認為影片內容基本符合史書記載，並在服飾、社會、文化等方面多有著墨。當然，劇中不免以秦國國君為思考主軸，或有美化法家，輕視儒、道之虞。但亦不妨作為進一步討論的課題。

²⁰ 關於歷史劇融入教學，亦不乏相關研究討論。如盧慧芳的學位論文以漢、匈關係為主軸，結合歷史劇《漢武帝》，與本研究的主題較為相關。其試驗結果指出，電視劇輔助教學對學生的測驗表現顯著影響。尤其班上成績後 50% 的學生，成績進步相當明顯。問卷調查結果也反映，學生認為電視劇幫助他們認識漢武帝的時代，並更能同理漢、匈間的差異。更重要的是，教師觀察到受電視劇影響後，學生的學習態度變得更積極主動。然由於盧文撰寫年代較早，文中雖注意到教科書中對漢、匈關係描述的不足，卻因為以選擇題為主要測驗方式，在辨別學生歷史思維能力方面或有不足。再加上，選擇題可以使用刪去法作答，成績進步亦不必然說明答題者真的發展出足夠的認知理解能力。參盧慧芳，〈電視歷史劇在高中歷史教學的運用——以《漢武帝》劇之漢、匈關係情節為例〉，國立臺灣師範大學歷史學系在職進修碩士班碩士論文，2008 年。

讓同學有更深入的學習，作者亦設計文本閱讀的學習單輔助。以下利用學習單(二)為範例，試析之：

商君治秦，法令至行，公平無私，罰不諱強大，賞不私親近，法及太子，黥劓其傅。期年之後，道不拾遺，民不妄取，兵革大強，諸侯畏懼。(資料一：《戰國策·秦策一》)

太史公曰：商君，其天資刻薄人也。跡其欲干孝公以帝王術，挾持浮說，非其質矣。且所因由嬖臣，及得用，刑公子虔，欺魏將卬，不師趙良之言，亦足發明商君之少恩矣。余嘗讀商君開塞耕戰書，與其人行事相類。卒受惡名於秦，有以也夫！(資料二：《史記·商君列傳》)

二則資料以商鞅的評價為主題，卻呈現截然不同的態度，設計者欲以此衝突刺激學生思考、判斷。然資料剪裁並不恰當，似有斷章取義之虞。²¹文言並未被譯作白話，有訓練學生閱讀古文資料的用意。而每則資料皆標示文獻出處，惟未提供資料前後文和文獻性質的相關說明。

問題一：請問看完電視劇相關片段後，你比較同意上述哪一段評論？為什麼？

此題讓學生以電視劇提供的訊息為基礎，思考、選擇不同觀點的評述，並嘗試寫下理由。這涉及學生如何看待歷史記述或評價多元性的課題，頗適合培養學生的歷史思考。不過二則資料的著眼點不同，出現差異並不矛盾，此問題或有誤導、混淆不同事類的價值判斷之虞。在比較完二則資料的差異後，學習單接續問到：

問題二：依你判斷司馬遷是從什麼角度來評價屬於法家的商鞅？你認為是否適當？

教師透過此問題，可引導學生思考資料二的性質，並令學生對多元敘述的形成有更深刻的認識。但「是否適當」的問法似有商榷餘地，一者，此題是藉戲劇情境反推史料立場，與歷史知識建構的程序不同；二者，學生可能會以個人喜好貿然

²¹ 除部分錯別字外，較嚴重的問題是《戰國策·秦策一》所引用的資料並不完整，該條之後接言：「然刻深寡恩，特以強服之耳。」與太史公評論商君天資「刻薄」、「少恩」無太大區別。設計者若是為刻意營造相反評價而斷章取義，實不足法。〔西漢〕劉向集錄，《戰國策》（上海：上海古籍出版社，1978），頁75。〔西漢〕司馬遷著，〔日〕瀧川龜太郎考證，《史記會注考證》（簡稱《史記》）（臺北市：萬卷樓，1993），頁896。

判斷，或簡單地認為評價都是主觀的，而流於虛無的相對論調。限於篇幅，設計者未能清楚說明引導策略，但這也凸顯簡要的教學分享，恐怕不易被準確應用的困境。

文章中根據初步實施的經驗顯示，不少學生表示答題遭遇困難。但也有少數學生擔心若一貫用電視劇輔助教學，可能會本末倒置，造成對「正史」理解的傷害。該生的回饋正好提供理解學生看待歷史的一個重要參考。這位同學能意識到學習歷史不該被特定材料干擾，表面上展現出能分辨各資料價值的能力，但從其敘述中可推測，該名學生不僅相信有「正史」存在，亦認為正史有某種權威性可被信賴。²²而這樣的思考，教師如何處理？文中未能進一步說明，卻應該是所有教學者必須正視和有必要加以調整的看法。

汪、陳二位教師所設計的教案充分反映其對「閱讀」與「探究」的重視，但在經驗分享中卻鮮少強調透過「問題」引發探究，反倒著重「情感」與「興趣」引發探究動機。此外，兩份教案對課程內容的串聯邏輯較少著墨，綱要式的介紹恐不易被轉化並落實。這類分享常叫好不叫座，不利於參考或推廣。

二、教材研發之學位論文

相較於採用現成的影劇作為探究式教學的基礎，亦有研究者自行開發能引導學生思辨的資料和教材。例如陳葦恩即嘗試研發互動式媒體素材（2014），提供教師教學使用，²³試討論如下：

設計者認為教科書相對單一且固定的敘述模式，易強化學生的刻板印象，也難深刻體會「人」的複雜性。受到英國教科書編寫方式的啟發，陳氏認為有必要開發一個兼顧人物特質與歷史發展二面向的教材。於是，他選擇「雍正時期的養廉銀」為主題，設計互動式多媒體輔助教材。此教材為重視角色的 AVG 電子軟體（Adventure Game，冒險遊戲），亦可視為一部強調發掘故事線索的互動式「電子小說」，考驗玩家觀察與分析的能力。

陳葦恩先分析多媒體、教科書中的雍正形象，認為媒體為了劇情張力，摻雜

²² 有關學生相信「正史」的討論，可參考陳倩紋，〈高中生如何看待歷史記述多元性之研究〉，東吳大學歷史學研究所碩士論文，2012年。

²³ 陳葦恩，〈設計高中歷史教科書之互動式多媒體輔助教材——以雍正時期養廉銀為例〉，東吳大學歷史學研究所碩士論文，2014年。

不少虛構與想像。但教科書中的雍正不論是身為「人」或作為「皇帝」，其特質都被眾多的歷史事件給淹沒。這使得受媒體影響的學生，不但無法藉歷史課程扭轉刻板印象，反可能加深既存的誤解。而 AVG（冒險遊戲）能創造較活潑的歷史學習環境，讓學生扮演雍正皇帝，體驗雍正承接康熙晚年財政、吏治敗壞的困局。這種方式既可以引入學界對雍正年間財政改革的研究成果，亦可藉機體會歷史「神入（empathy）」的概念。²⁴此處試舉遊戲中一段落為例：

劇情段落：

雍正：「免禮，朕問你山西耗羨政策的事」

選擇／動作：

- (1) 清代官方收稅時，主要使用的貨幣一定是銅錢。(X)
- (2) 百姓交稅用的多半是元寶，不需再重新熔鑄。(X)
- (3) 百姓交稅多半使用零碎的白銀，必須再熔成固定的重量和成色的元寶，方便統計收藏。(O)

(O) → 說明：

熔製的過程中會有耗損，就叫作火耗。官方為了彌補熔製的損失，必須多收一點白銀，這就叫作耗羨。



過程中學生只要有所選擇，系統便立即給予回應，但惟有選到合適的答案，才會出現較嚴謹的說明。學生被期望能藉此體會時代氛圍，從中認識雍正實施「養廉銀政策」的緣由，並同理雍正改革的急迫性與必要性。最終體會雍正身為「人」，但同時也是「皇帝」的複雜性。

設計者指出，此研發最大的困難是將研究成果轉化為輔助教材的文本。這也間接說明，結合史學研究成果的探究式教案，設計困難但確實需要。概觀而論，互動式多媒體教材圖文並茂又生動活潑，藉此學習顯然是有趣的。然而，當學生選取不合適的選項時，卻出現為娛樂效果而以偏概全的腳本設計，²⁵似乎有違設

²⁴ 神入被視為是理性理解歷史的一個重要元素。相關討論可參閱黃琇苓，〈談歷史教學中的「神入（empathy）」概念〉，《清華歷史教學》第 17 期（2006 年 5 月，新竹市），頁 101-122。

²⁵ 如前舉劇情的前一幕，雍正希望找人詢問山西的耗羨政策，因而面對「問太監」、「問後宮」、「問大臣」三個選項。當選擇「問後宮」時，竟出現「嗯，看過《後宮甄嬛傳》裡的娘娘們都在

計初衷。如何在探究中拿捏樂趣與嚴謹的分際，實在需要不斷地調整和累積。

三、歷史閱讀素養為本的教學設計研究計畫（附《像史家一般閱讀》介紹）

除上述多媒體電子素材的教案研發外，近幾年來亦有若干大學教授偕同中學教師致力於各類具有問題意識的教案設計。這類教案多少是受到 Sam Wineburg 著作的影響。2016 年，由宋家復翻譯之《像史家一般閱讀》在臺灣歷史教學界掀起風潮。該書旨在替美國高中教師提供歷史教學設計，希冀有別於背誦與事實傳遞的傳統歷史課，促使學生能主動閱讀史料，學習像史家一樣探究歷史。書中前言指出，史家探究歷史的方法即構成歷史領域的特定素養（domain-specific literacy），並將之聚焦為二根支柱：探究史源（sourcing）與脈絡化（contextualization）。前者對教學的關鍵意義在於，能將閱讀行為轉化為主動熱切的質問；後者則傳遞，惟有將資料安置在空間與時間之中，才能適切瞭解事件的觀念。²⁶此外，全書 8 個教案無一不將證據與探究緊密聯結，其對佐證（corroboration）的重視亦不容忽視。²⁷

該書的教學設計主要有三個層次：第一層是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；第三層是為教師編寫的教學規劃，期許在高中歷史課堂中，教師能帶領學生討論前兩個層次的歷史課題。每個教案都以「核心問題」引導探究，提供史料讓學生進行歷史思考，並適時回應教科書內容。同時，教案也依學生程度、授課時數設計不同版本，以滿足教學者的多元需求。學生能在此課程反覆練習歷史學科知識（disciplinary knowledge），建立以證據為基礎的歷史思考與論證，並在探究中思考歷史本質，瞭解歷史是詮釋的、建構的，而非事實或真理。²⁸

勾心鬥角，他們怎麼可能會懂這些。」見陳葦恩，〈設計高中歷史教科書之互動式多媒體輔助教材——以雍正時期養廉銀為例〉，頁 62-63。

²⁶ [美] Sam Wineburg, Daisy Martin, and Chauncey Monte-Sano 著，宋家復譯，《像史家一般閱讀：在課堂裡教歷史閱讀素養》，頁 1-13。

²⁷ 「以證據為基礎的思考和論證」（evidence-based thinking and argument）重複出現於 8 個主題的能力表中，成為貫穿全書的主調。林慈淑認為，這正顯示證據與探究問題、學習歷史間的密切關係。見林慈淑，〈證據概念——從高中歷史課綱到教學問題探析〉，頁 278-279。宋家復亦特別提醒讀者切勿忽略書中對「佐證」（審慎考慮不同史料之間的接觸點）的重視。見宋家復，〈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〉，收入於詹美華、宋家復主編，《歷史閱讀素養教學設計之理念與實例》，頁 5-6。

²⁸ 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》，第九卷第二期（2016 年 8 月，臺北市），頁 165-184。

該書看似讓臺灣的歷史教學充滿希望，但受限於授課時數和班級人數，教師講述、學生記憶仍是比較容易進行的方式。加上傳統評量的形式，令教師和課程材料仍具權威特質。如此，現階段要教師活用該書所提的策略是有困難的。更關鍵的是，臺灣需要能善用其教學策略，並適合在地的教學方案。²⁹

以此為契機，國教院與宋家復進行「以歷史閱讀素養為本的高中歷史教學設計與實施」研究計畫（2016-2017，簡稱「歷史閱讀素養教學設計（宋）」），試圖將《像史家一般閱讀》的教學取徑「在地化」，研發適合臺灣歷史教學脈絡的教學設計。³⁰茲就團隊成員陳惠珠、張百廷共同設計之〈誰的「霧社事件」？〉（2018），³¹試論如下：

陳、張二位以霧社事件為主題，設計了三個教學方案，引領學生閱讀、討論、思考「不同的人們是如何以自己獨有的方式來認識霧社事件」。目的是體會歷史的多重性，而非探究霧社事件的真相。選擇霧社事件具有意義，因為它曾被多重觀點講述，可藉此引導學生思考歷史的多重敘事。再加上學生對此主題有一定熟悉度，較容易進行討論。舉方案二為例，核心問題為「莫那魯道是怎樣的一個人？」，節選三則各約三百字的資料，再搭配兩個問題：

問題一：三段資料中，對於莫那魯道的描述，有何差異？

問題二：霧社事件就等於是莫那魯道的事蹟嗎？三段資料的看法有何異同？

和先前教案不同在於，設計者自己解釋問題設計的重點。問題一著重引導學生理

²⁹ 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〉，頁 182。

³⁰ 〈緣起與目的〉，《「以歷史閱讀素養為本的高中歷史教學設計與實施」研討會」會議手冊（臺北市：國家教育研究院，2017 年 11 月 18 日），頁 V。計畫主持人宋家復，國家教育研究院，「以歷史閱讀素養為本的高中歷史教學設計與實施之研究」，計畫編號：NAER-105-24-G-2-02-00-2-07。此研究計畫成果《歷史閱讀素養教學設計之理念與實例》於 2018 年年底由國家教育研究院出版。上文所提汪栢年、陳正宜二位教師，亦為此計畫團隊成員。

³¹ 二位設計者皆任教於北一女中，其在「歷史閱讀素養教學設計（宋）」中研發之教案為〈韓戰舊臺灣〉。然限於版權，該教案在研討會會議手冊中未能呈現全貌。慶幸，二位教師以教案基礎，再次設計〈誰的「霧社事件」？〉，並於第九屆歷史教學新嘗試研討會中慷慨分享完整設計規劃。是故，本回顧以〈誰的「霧社事件」？〉來暫代「歷史閱讀素養教學設計（宋）」的研發成果。陳惠珠、張百廷，〈韓戰舊臺灣〉，《「以歷史閱讀素養為本的高中歷史教學設計與實施」研討會」會議手冊，頁 65-76。後收錄於詹美華、宋家復主編，《歷史閱讀素養教學設計之理念與實例》，頁 241-262。陳惠珠、張百廷，〈誰的「霧社事件」？〉，《第九屆歷史教學新嘗試研討會」會議資料（新竹市：國立清華大學，2018 年 5 月 26 日），頁 81-93。陳惠珠是前文〈儒家影響下的漢代社會——以漢畫列女形象為例〉教案的設計者。從二教案的設計變化，便能看出一位歷史教師不斷精進教學的態度。

解不同資料是如何書寫莫那魯道，其次要求學生分辨差異。而問題二則希望學生讀懂各資料所描寫的莫那魯道形象，進而指出莫那魯道與霧社事件的關聯。最終再回到核心問題的討論。

實作反思方面，或許是資料與問題二的關係過於隱晦，設計者發現學生答題狀況並不理想。此外，學生回應核心問題，習慣用主客觀的二分法來判斷歷史資料，而缺乏對文字縝密、精細的閱讀能力。而以小組討論形式的學習效果較佳，因為討論能讓教師瞭解學生的疑問與想像力。二位教師原希望設計「簡單」、易操作又有趣的小課程。但發現不論資料選取、問題設計都遇到不少困難，未來必須繼續調整。要言之，此教案分享與前述範例不同之處，除對問題設計有明確的說明外，二位教師能立即反思實作後的改善方式。對於參考者而言，提供相當有意義的幫助。

四、歷史組教學模組研發計畫

此外，國教院因應新課綱增加「探究—實作」課程，委託林慈淑及其團隊教師負責歷史組的「十二年國民基本教育社會領域教材及教學模組之發展與研究」（2016，簡稱「歷史教學模組（林）」）。初期成果〈不是成功在望，而是危機四伏——鄭成功決戰荷軍遇到什麼難題？〉（2016）是由李維哲、林淑儀、王曉玲等三位教師所研發，³²試分析如下：

該教案以「探究式學習」為核心理念設計，特別強調藉「問題」引發探究動機。該團隊參考英國教科書的編寫模式，著眼於資料閱讀、證據概念、因果概念，期盼學生能理解史家如何運用特定的概念和思考方式建立「過去」。教案以學生較熟悉的「鄭成功攻臺」為主題，規劃一堂 45 分鐘的課程。設計者先梳理教科書的敘述與相關研究現況，發現中學課文習慣將鄭成功的勝利寫成理所當然，但回顧近年關於鄭成功的研究，「鄭成功圍攻荷蘭人」與「荷蘭人投降並撤離台灣」兩個事件之間並不存在著必然的連結。再加上歷史是經過史家解釋的成果，這種將發展視為理所當然的線性式敘述，對學生理解歷史的複雜因果關係是相當不利的。設計者以歐陽泰（Tonio Andrade）《決戰熱蘭遮：歐洲與中國的第一場戰爭》

³² 三位教師分別來自新北市立溪崑國中、忠孝國中、頭前國中。李維哲、林淑儀、王曉玲，〈不是成功在望，而是危機四伏——鄭成功決戰荷軍遇到什麼難題？〉，發表於「2016 邁向十二年國教新課綱：學生學習與學校本位課程發展」學術研討會，2016 年 12 月 9 日。

為學術基礎，³³期待將歷史事件中的複雜關係在探究式課程中呈現。

教案開頭便直接呈現與教科書迥異的觀點，明確揭示「鄭成功與荷人決戰熱蘭遮城並非一帆風順，而是危機四伏，總共耗費了九個月。」接著說明鄭、荷兩軍的軍力懸殊，引導學生探究關鍵問題「鄭成功決戰荷軍遇到什麼難題？」，竟會造成戰事膠著。設計者選擇關於軍事、疾病、糧食、原住民等 4 則經白話翻譯的資料，並分別搭配相似的問題（根據○○○的記載/研究，鄭軍當時遇到什麼問題？這對攻打熱蘭遮城可能造成什麼樣的影響？），引導學生依循資料認識當時鄭軍遇到的各類困境。之後，學生將利用統整表格，從四則資料中「找出鄭成功面對的難題，並寫下證據來源。」這是一個基礎型的訓練，期望學生養成言而有據的思考方式。實施經驗發現，學生確實能依循問題汲取出所需證據，並無太大困難。接著，設計者提出一個開放性問題：

鄭成功面對的難題最難解決的是哪一項？理由為何？

此問題期盼學生能從四則資料中，進行分析、評估與判斷，並且作出選擇。不過，實際操作後，設計者發現部分學生無法自圓其說，或許顯示七年級學生建立因果關係的能力較弱。最後，教案嘗試讓學生「找出並解釋至少兩項困難之間的相關性」，但多數學生反應無法看懂題目或難以作答，亦說明串聯因果關係的能力屬於較高程度的歷史思維。

教學建議方面，設計者認為教師講述分量可以減少，多留時間給學生閱讀、討論，或許能提升綜合性問題的學習成效。另一方面，欲在教學上有所改變，問答時教師必須緊扣歷史學科的思考概念，如「證據在資料哪裡」、「這個推論有理嗎？有沒有符合資料」、「另一件資料說了什麼」，讓學生習慣歷史思考。³⁴而此教案執行時最大的挑戰，除教師自身要習於歷史學科概念的思考外，還必須隨時掌握學生歷史思維的引導，才可能改變學生長久以來對歷史認識的刻板印象。

總的而論，可以發現該教案的每個問題都試圖讓學生重新思考關鍵問題「鄭成功決戰荷軍遇到什麼難題？」，進而於綜合問題中協助學生將這些訊息統整起

³³ [美] Tonio Andrade 著，陳信宏譯，《決戰熱蘭遮：歐洲與中國的第一場戰爭》（臺北市：時報文化，2013）。

³⁴ 林淑儀，社群網站 Facebook 網誌，2016 年 12 月 9 日。網址：
<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=351109448578714&set=a.134921933530801&type=3>
。（查詢日期：2019 年 1 月 19 日）。

來，以形成一幅別於教科書敘述的歷史圖景。而設計者對於教案執行的構思亦有充分解說，能有效幫助參考者進入教案設計的思維。

本節分別從《歷史玩轉力》、學位論文、「歷史閱讀素養教學設計(宋)」、「歷史教學模組(林)」等四個來源選擇範例進行討論。每個教案想讓學生練習的歷史思考不盡相同，有脈絡化、多元評價、神入、多重敘事、因果關係等。設計者選材、提問皆能扣緊原先的教學目標，令課程聚焦而不過度發散。其中，多數教案是以「閱讀」為歷史探究的基礎，課程設計盡可能地藉由探究問題將資料進行串聯，進而形成較完整的歷史圖像。此外，部分探究取向的教案不只留意史學研究成果，更看重如何借用來回應教科書既有的敘述觀點。因此，部分教案所設定的「關鍵問題」，便能搭配課程在平時課堂中進行。不過，筆者同時也留意到幾個困難：第一，資料剪裁偶會出現斷章取義的問題，參考者不可不慎；第二，有些教案仍納入太多資料，複雜的訊息恐會影響學生學習成效；³⁵第三，並非所有教案都能讓資料的子問題緊扣關鍵問題，可能分散學生對主題的關注；第四，多數探究取向教案仍需要至少一堂課才能完成，對於參考者是否有足夠的吸引力，尚難斷定。

³⁵ 花蓮縣立宜昌國中黃若芸教師在教學反思中指出，課程中常不自覺地包含為數龐大且複雜的訊息，學生很可能會因無法同時處理而感到迷失、挫折。因此，協助學生辨識新訊息與已經掌握的知識，是學習歷程中至為重要的關鍵。見黃若芸，〈改變？還是不變？一位國中歷史教師的教學嘗試與反省歷程〉，《第九屆歷史教學新嘗試研討會》會議資料，頁 23。

小結

本章以是否強調探究導向設計為區辨標準，將中學歷史教案分為一般性和探究式二類。發現一般性教案普遍希望將較多歷史資料提供給學生，以補充教材的不足。過程雖重視提問，但問題與問題間通常無法環環相扣，且以資料檢索層級的問題居多，無法達到較高層次的思考。有些問題甚至因教師提供的資訊不夠，學生實際上無法「依據」回答，只能由教師歸納統整結果。較具探究精神的教案則通常有一個「關鍵問題」作為核心，並搭配欲培養學生的歷史思維，形成一個以資料、問題相互搭配的課程。此外，探究式教案的設計者較能具體地論述教師要如何引導學生思考，也顯示這些教師對新歷史教學趨勢的熟悉度。

這樣的比對、觀察亦能回應宋家復所提醒的教學設計問題。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，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，實需要一套完善的教學設計。³⁶不過，探究式教案的成果仍相當缺乏，加上每個課程的設計者都需要對該主題的學術研究有基本掌握，這對在職教師而言會是較大的負擔。³⁷這些條件都使得本研究的教案研發更有急迫性與重要性。

當然，在設計教案時，應顧慮現職教師對使用他人教案的疑慮。有教師指出，過去競賽中被徵選出來的教案較接近研究報告、或與實際教學所需距離甚遠，經常無法用於課堂上，對教師教學少有幫助。此外，固定模式下的優良教案，久而久之亦漸僵化。甚至，有教案規劃時間長達一個學期，也是教案難以實施的重要原因。³⁸以上各種訊息，都是本研究研發過程中必須充分參考與留意的。

總而言之，探究式教案研發不易，研發者會面對諸多問題，且有許多困難需要克服，諸如：問題提出、問題與課程的契合度、教案內容的合理性等。正因有

³⁶ 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〉，頁 183。

³⁷ 臺北市立育成高中李健輝教師曾分享研發主題式探究教案的心路歷程。指出在找到合適的關鍵問題前，就必須著手回顧關於所選主題的研究成果，並嘗試各種可能的討論路線。這段過程前後大約費時半年，才逐漸聚焦關鍵問題，並進入規劃題組的階段。見李健輝，〈主題性探究式教案的設計與嘗試：以〈日治時期義務教育的實施〉為例〉，《第九屆歷史教學新嘗試研討會》會議資料，頁 102-103。另外，參與「歷史閱讀素養教學設計（宋）」的教師們，光是選題就耗費 2 至 3 個月。而原本預計先撰寫研究回顧，再設計教案規劃，也因不斷受挫而妥協。最終，調整成先設計教案，再往前進行研究回顧的「倒寫」方式，完成教案設計。見詹美華、李涵鈺，〈「像史家一般閱讀」教學設計與實作歷程之挑戰與反思〉，收錄於詹美華、宋家復主編，《歷史閱讀素養教學設計之理念與實例》，頁 76-86。

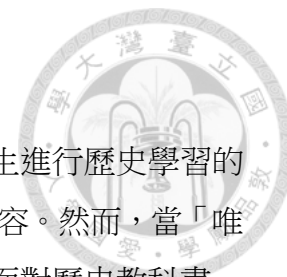
³⁸ 計畫主持人林慈淑，檔案管理局，《檔案融滲歷史教育之研究》，頁 72。

這些發現，筆者希望藉由親身研發一份教案，除了教案有助於教與學外，亦期待在研究歷程中體驗研發的種種難處，歸納所面對的挑戰，反思所需具備的知識和認知，提供道友同參。





第三章 西漢初年和親的教學與研究



歷史教科書是歷史教師從事教學工作的基本憑藉，也是學生進行歷史學習的主要工具，其基本定位是概括歷史學科的知識結構及其具體內容。然而，當「唯教科書」式的學習認知出現時，學生似乎不是學習歷史，而只是面對歷史教科書，以致教科書之外的事理就不必再去探究了。¹這個觀察深刻地呈現教科書對學生學習歷史的影響有多大。雖受限於篇幅，使教科書的編寫無法盡善盡美，但不論材料選擇、敘述方式、問題設計等都會影響學生對歷史的理解，優良的教本能引領學生深入思考，反之則可能造成刻板印象或錯誤認知。²

誠如第二章所回顧，探究取向的教材設計，多數設計者在設計教案前，會先審視教科書的敘述內容，並觀察教科書可能帶給學生的思考盲點，進而安排適當的關鍵問題引導學生學習。另一方面，欲引領學生探究，設計者亦必須對特定主題的學術研究成果有基本掌握，才可能在學生各種天馬行空的想法中，盡到充份回應的責任。

本章第一節將先分析目前教科書對和親課題的敘述，說明其可能帶來的刻板印象。第二節再以和親相關的研究討論回應課文的觀點，最終帶出關鍵問題「劉邦為什麼要和親」的相關討論。

¹ 葉小兵，〈對歷史教科書作用的反思〉，《清華歷史教學》第 8 期（1997 年 9 月，新竹市），頁 40-41。

² 錢穆曾指出「專題考證的結論和通史所需的綜合論斷未必能完全融合無間」。臺灣教科書基本上亦採通史的形式編著，其對此課題的討論今日猶值得教科書編者們深思。見余英時，〈猶記風吹水上鱗〉，收入氏著，《猶記風吹水上鱗：錢穆與現代中國學術》（臺北市：三民書局，1991），頁 10。

第一節 教科書如何書寫和親

承上所言，欲設計以「和親」為主題的探究式教案，應先充分掌握教科書關於此課題的論述，並思考其可能帶給學生的刻板印象或錯誤認知，才能在此基礎上發展適切的課程。本節藉對「和親」敘述較精簡的翰林版和較豐富的泰宇版作為主要分析的文本。二版本編者的研究領域亦涉及歷史教學，應有代表性。³

現行普通高級中學《歷史 2》依 101 課綱的「教材綱要」編寫，將中國史領域依時期分作四個單元，其中第二單元時間橫跨約 1,100 年，自秦朝統一天下（221B.C.E.）至唐朝滅亡（907C.E.），漢代初年的「和親政策」即隸屬第二單元中的秦漢時期。「和親政策」雖未列入「教材綱要」，卻是漢帝國面對匈奴帝國的實質策略之一。⁴各版教科書於繁簡上雖略有差異，仍將和親政策置於「對外關係」的架構下編寫進課文。如翰林版將此課題置於「王朝的天下秩序」介紹，泰宇版則納入「對外關係的開拓」中。翰林版與泰宇版的編排基本相同，都先介紹天下秩序觀，再說明秦漢帝國具體的對外關係，最後並附有「問題與討論」。⁵從編排次序可看出，兩版教科書編者認為天下觀是理解秦漢帝國對外關係的基礎，有必要優先說明。⁶而先講匈奴次述西域，亦反映編者相當程度同意匈奴是讓秦、漢帝國最感壓力的外族政權，而西域開拓則是因應匈奴威脅而展開。⁷至於朝鮮、

³ 高明士主編，《歷史（二）》，頁 56-61。陳豐祥主編，《歷史（二）》（新北市：泰宇出版社，2016 年 10 月四版），頁 62-70。根據 108 社會領域課綱編寫的教科書仍未出版，目前尚無從參考新教科書中秦漢時期的編寫。而選擇此二版本的另一項意義在於，高明士與陳豐祥二位主編的研究領域都涉及歷史教學，亦先後發表過不少關於歷史教學的文章。如：高明士，〈歷史教育與教育目的〉，《歷史教育》第 14 期（2009 年 6 月，臺北市），頁 21-34。陳豐祥，〈新修訂布魯姆認知領域目標在歷史教學上的理論與實踐〉，《歷史教育》第 15 期（2009 年 12 月，臺北市），頁 1-54。

⁴ 教育部頒 101 課綱的「教材綱要」中亦無「和親」一詞。各版教科書皆將「和親」概念置於第二冊：中國史 / 第二單元：秦漢至隋唐 / 第（一）主題：秦漢統一王朝的建立與發展 / 第 2 重點：對外關係 / 說明 2-1 項：簡述自西周以來以禮為中心的「天下秩序」觀；討論秦漢疆域的擴張及其與周邊地區人民或政權的關係；並略述「張騫通西域」之後，中西絲路貿易與文化交流的概況。即將實施之 108 社會領域課綱中並無古代中國對外關係的細項。依普通高級中學歷史科「學習內容」，此主題或可納入「主題 H. 人群的移動與交流 / 項目 a. 近代以前的人群移動與交流 / 條目 Ha-V-1 從漢、晉到宋、元時期東亞人群移動的特色與影響。」主題 H. 編列於主題 G. 國家與社會之後，可見新課綱的學習內容基本上與現行課綱的架構相似，惟符合新課綱「由近及遠、略古詳今」的原則。關於 101 課綱，參閱教育部國民及學前教育署「高中課綱微調專區」。關於 108 社會領域課綱，參閱歷史學科中心。

⁵ 翰林版該節分作五個子題：「周朝以來的天下觀」、「秦漢與匈奴間的戰爭與和平」、「西域的經營」、「秦漢與朝鮮的關係」、「百越、羌族與西南夷」。泰宇版亦分成五部分：「華夏民族的天下秩序觀」、「秦漢與匈奴的和戰關係」、「西域的開通與中西文化交流」、「南越及西南夷的平定」、「朝鮮平定與日本入貢」。

⁶ 此一編排亦與 101 課綱「教材綱要」所建議的內容順序相符。

⁷ 余英時曾指出漢帝國所面對的外族政權雖來自四面八方，但整體而言，漢代朝廷關注的中心一直是防止北方邊境的匈奴擾亂帝國秩序。即便後世看來漢帝國的西部開拓相當重要，但在當時只

西南夷等的順序，條列式的課文未能呈現任何安排理由。

翰林版先定位天下秩序是指「傳統中國與周邊國家民族的關係」，再說明夷夏之別主要在文化差異而非血統。⁸進而引出華夏除了有文化優越感外，又有文化使命感，希望四夷都接受華夏德教。課文有意區辨周和秦漢建立天下秩序的方式存在些微差異：周是以宗法血緣為基礎，企圖以家的關係建構天下秩序；秦漢則以天下為臣民，將天下二分為內臣、外臣，對內透過郡縣制、賦役制直接統治，對外藉由封貢形式間接約束與教化。惟周代天下尚包含非封建的多重關係，課文簡短的敘述或會造成混淆。另外，課文觀點傾向認定周朝以來的中國天下觀基本上是延續的，但秦漢帝國的政治體制在本質上出現大變。此分野大致符合學界的主流看法。⁹照理說天下觀是幫助學生理解後續秦漢帝國對外關係的基石，以及如何延續並成為外交的準則，但後文述及漢帝國與周邊政權的互動時，剩下的多為開疆拓土的事件，而失去與天下觀的連結。單看表象的戰爭與收服，不論古今皆然，但天下觀是屬於某個時代的特殊思維，若未能將這個環節抓緊，便不易進入到過去的時空脈絡中理解事件。

接續天下觀的是「秦漢與匈奴」，翰林版以介紹匈奴生活文化展開：

匈奴在北亞草原上以逐水草而居的游牧生活為主，為了銷售剩餘畜產及獲得生活必需品，匈奴等游牧民族必須與農業民族貿易。倘若貿易受阻，也會採取掠奪手段。因為自然條件惡劣以及生活所需，於是形成「貴壯賤老」的社會風氣。

課文說明匈奴是以游牧生活為主的群體，並簡單地向學生說明與游牧民族相關的實質概念。雖基本呈現學術研究的成果，卻未說明游牧民族必然與農業民族貿易的原因，易造成理所當然的刻板印象，學生在閱讀上自然不知其所以然。¹⁰不過，

能被理解為是一種因應北方威脅的附帶趨勢。余英時著，鄔文玲等譯，《漢代貿易與擴張》，頁14。

⁸ 泰宇版的行文基本與翰林版類似，但未若翰林版先定義何謂天下秩序，對於剛接觸抽象詞彙的學生而言，或容易造成連結、轉換上的困難。

⁹ 關於先秦與秦漢不同天下政體的敘述，可參閱甘懷真，〈秦漢的「天下」政體：以郊祀禮改革為中心〉，收入甘懷真編，《東亞歷史上的天下與中國概念》（臺北市：國立臺灣大學出版中心，2007），頁114-131。

¹⁰ 「游牧」本身是不能全然自足的經濟模式，需賴輔助性生業補足。但匈奴帝國之所以對貿易有強烈的需求，進而對漢帝國造成威脅，關鍵是在於他們形成了一個國家式的龐大組織，而此須賴更多的資源維持運作。可參閱王明珂，《游牧者的抉擇——面對漢帝國的北亞游牧部族》（臺北市：中央研究院·聯經，2009年），頁122-139。另外，亦有學者指出游牧民族雖然需要貿易，但

翰林版能在說明漢匈關係之前先介紹匈奴的生活型態，是值得肯定的。由於現存關於匈奴的記載只能依賴漢文資料，即便當初再如實地記錄，今人也只能保守地認定這批資料是「漢人記錄下的匈奴觀點」。因此，提供學生認識匈奴社會的另一個視角，是較為周詳的安排。反觀泰宇版則未有關於游牧民族社會生活特徵的敘述，較為可惜。¹¹

由於此單元是以秦漢時期為時代劃分，翰林版與泰宇版都先提及秦始皇派蒙恬征討匈奴、築長城等事件，接著才進入西漢時代。翰林版僅用一段文字交代「西漢與匈奴的關係」：

漢高祖時親征匈奴卻遭逢大敗，改採和親政策，二國關係暫時安定。武帝朝國力充盈，於是改變漢初以來的保守態度，主動派兵進擊匈奴。經過十多年征戰，漢將衛青、霍去病先後奪取匈奴 河套、河西二大草原，重創匈奴主力，單于遠遁漠北。漢軍雖勝，但也因連年征戰而損失慘重。漢宣帝（74 B.C.E.~49 B.C.E.在位）時，匈奴內亂，呼韓邪單于（58 B.C.E.~31 B.C.E.在位）實力薄弱，決定入朝稱臣向中國求援。漢朝讓匈奴暫居陰山附近，並提供糧食接濟。自此匈奴事漢甚謹，雙方邊境安寧。

此段課文交代了漢匈二國關係的基本勢態，漢帝國起初在軍事上屬弱勢保守，經武帝時期改採積極擴張，最後匈奴事漢甚謹。這段敘述對於事件的前因後果有所交代，也符合普遍通史著作對這時期的描繪。本研究所關心的主題「和親政策」，則作為漢帝國初期敗戰後的應對措施，被簡單帶過。但從教科書措辭與前後文對比來看，可推測編者定位和親是大敗後不得不尋求「暫時安定」的外交政策。

另一方面，本段課文引用漢「單于和親」瓦當的圖像資料，並於下方介紹此物「顯示昭君出塞為當時盛事。」¹²然而，介紹中完全沒有該文物的出土訊息。

若是清貧的小群體游牧生活，基本上仍能維持自給自足。參閱 Thomas J. Barfield, "The Hsiung-nu Imperial Confederacy: Organization and Foreign Policy," *The Journal of Asian Studies* 41, no. 1 (Nov. 1981): pp. 57.

¹¹ 泰宇版全無相關敘述，無法徵引。

¹² 刻有「單于和親」文字的瓦當，在內蒙古包頭市召灣漢墓出土不少。同批出土的尚有「單于天降」、「四夷盡伏」、「千秋萬歲」等瓦當。召灣漢墓被推定為西漢中晚期，因此中國大陸學者多認定此瓦當應是描繪呼韓邪單于時期的和親事件。王明珂亦支持此說。但這些瓦當實際上是出自填補槨外空隙的廢棄品，亦有學者主張瓦當的年代應更早於西漢中晚期。但這些瓦當實際上是出自填補槨外空隙的廢棄品，亦有學者主張瓦當的年代應更早於西漢中晚期。相關討論可參閱王明珂，《遊牧者的抉擇——面對漢帝國的北亞游牧部族》（臺北市：中央研究院·聯經，2009年），頁165。張海斌，〈包頭出土的「單于天降」和「單于和親」瓦當〉，收入陳永志主編，《內蒙古

文物或圖像幫助學生接近過去，因此也特別容易被表面訊息誤導。¹³此種使用文物資料的方式是亟待改進的。

泰宇版對西漢面對匈奴的過程著墨較豐，共分三部分介紹。¹⁴由於本研究研發之教案主題為西漢初年「劉邦為什麼要和親」，因此僅就第一部分討論。標題上，泰宇版還特別點出「漢初的和親政策」：

秦末大亂，匈奴冒頓單于東滅東胡，西逐月氏，威服塞外，控弦之士 30 餘萬。西元前 200 年（高祖 7 年），匈奴南下平城（今山西大同），漢兵迎擊，冒頓計誘漢軍，高祖被圍 7 日，幸賴陳平（？~178 B.C.E.）奇計脫困，此後高祖知匈奴不可以力取，乃與匈奴和親，並通關互市。直至文、景之世，和親、關市成為漢初對匈奴的基本國策。但匈奴寇掠如故，行蹤飄忽，防不勝防。

透過這段敘述，學生對冒頓單于領導的匈奴勢力範圍能有一個初步的認識，也多知道了點漢高祖被困平城的故事。文句順勢帶出「和親」、「通關互市」是漢高祖在戰敗後所做的外交決策。¹⁵並說明此對外政策在漢初的延續性，及不能完全解決問題的困境。由此可以判斷，編者對和親的定位與翰林版是相似的：認為漢初因戰事失利而選擇的「和親」與「通關互市」皆屬妥協政策，且無法根除匈奴不定期的寇掠。

綜觀二版本對「和親」的書寫時，會發現編者似乎共同傳達一個訊息，即：漢高祖因為戰敗，所以理所當然地會接受、採納和親政策。但戰敗和談，為何要

出土瓦當》（北京：文物出版社，2003），頁 32-42。

¹³ 關於圖像的閱讀與教學課題，可參閱王曉鈴，〈有「圖」為證？——國中生圖像資料認知的探究〉，東吳大學歷史學研究所碩士論文，2016 年。

¹⁴ 比對泰宇版歷史教科書的文句，竟發現與傅樂成之《中國通史》有極高的相似性，幾乎每句話都有重複之處。然而，傅樂成在自序中指出，其書乃希望「配合當時（約 1960 年代）一般大學生的程度，對我國歷史事實與演進經過做簡要敘述。」泰宇版教科書並無提及中國歷史的編寫方式。若僅將文句作部分刪減，或許難以契合中學生的歷史學習。見傅樂成，《中國通史》（臺北縣：大中國圖書、弘揚圖書，2014），頁 160-168。

¹⁵ 教科書此處行文，讓讀者以為和親、通關市都是在高祖期間就施行的對外政策，但這個說法並沒有足夠的根據。《史記·匈奴列傳》「自是之後，孝景帝復與匈奴和親，通關市，給遺匈奴，遣公主，如故約。」由於「如故約」一詞無法精準判定是否包含通關市，則通關市的說法最早亦可能出現在景帝時期。另一方面，根據《漢書·匈奴傳》班固的贊語「逮至孝文，與通關市，妻以漢女，增厚其賂，歲以千金」，或可推測通關市最早是從文帝才開始的。余英時即以此材料支持文帝時期與匈奴通關市的說法。見余英時著，鄔文玲等譯，《漢代貿易與擴張》，頁 43。《史記》，頁 1194。〔東漢〕班固著，〔清〕王先謙補注，上海師範大學古籍整理研究所整理，《漢書補注》（簡稱《漢書》）（上海：上海古籍出版社，2008），頁 5710。

嫁女兒？和親本身能解決匈奴的什麼需求？和親是否包含更積極主動的企圖？縱然採取和親是如此「理所當然」，那這個「理」又是什麼呢？另一方面，歷史應該「以人為中心」的，¹⁶可惜劉邦作為一個決策者，在這段課文中除了打敗仗，就只是一個名詞。成了「有名無實」，沒有血肉、沒有情感、沒有面目的人。¹⁷固然，課文受限通史架構以及篇幅，但若能以劉邦其人、其政策深入探討此課題，使學生對漢初的基本國策有所瞭解，應是適合做為引導學生學習探究的入口。

總之，教科書當然無法詳盡所有的課題，但回到本研究最初所提的歷史教學趨勢時，不難發現這樣記流水帳式的課文，實難對學生學習歷史思考有所助益。探究西漢初年高祖劉邦接受和親政策的「理」，正是練習像史家般判斷資料、尋找證據，再進行詮釋的過程。本文乃設定「劉邦為什麼要和親」這個關鍵問題，作為研發探究式教案的題材。然究竟要在這個題目上展示什麼樣的歷史圖像？這部分不應離目前的史學研究成果太遠。因此，下節將回顧學界對和親的研究成果，作為討論漢初劉邦和親的基礎。

¹⁶ 余英時，〈史學、史家與時代〉，《歷史與思想》，頁 258。

¹⁷ 林慈淑，〈為學生說說「人」的故事〉，《清華歷史教學》第 25 期（2017 年 12 月，新竹市），頁 1。

第二節 史家如何討論和親（兼論劉邦為什麼要和親）

在沒有專著討論之前，和親政策多出現在通史性著作中。如錢穆《國史大綱》認為漢高祖時，匈奴對中國尚無政治統治野心，入侵的主要目的是經濟財物的掠奪，因此和親政策背後實為賄賂與通商。但也因匈奴的游牧生活特質以及對漢通商的需求，掠奪行為在所難免。同時，錢穆點出漢朝視和親為屈辱而不徹底的政策，這些因素皆導致和親政策不能長期發揮效用。¹⁸傅樂成《中國通史》、林幹《匈奴史》等亦持相似觀點。¹⁹以上三位史家較著重和親功效的評論，且認定和親為退讓之對外政策。另一方面，藉由政治婚姻的和親政策在西漢時代不斷發生，且不限於漢、匈關係。²⁰但三位普遍聚焦於漢初和親，亦顯示漢初和親是解讀漢代外交政策的關鍵環節。此類觀點，顯然也成為現今一般教科書對漢初和親的固定模式。

而部分著作則更明確地定義「和親」，如余英時指出「和親」有廣、狹二種意涵。狹義上，和親代表西漢初年中國與匈奴間關係的典型特徵，這可認知為漢朝以高昂代價從匈奴手中買來和平的不平等條約。但武帝馬邑之謀後，寬泛意義的和親也常運用於中國歷史中，只是簡單地表述「和平友好的關係」。²¹而崔明德則指出，後世學者多受班固觀點影響，²²認為和親始於西漢。崔氏以此為基礎，

¹⁸ 錢穆，《國史大綱（修訂本）》（北京：商務印書館，1996），頁 201-202。

¹⁹ 傅樂成，《中國通史》，頁 162-163。林幹，《匈奴史（修訂版）》（呼和浩特：內蒙古人民出版社，2007），44-54。或參閱林幹，〈略論漢武帝對匈奴用兵的正義性質和進步作用〉，收入林幹編，《匈奴史論文選集（1919-1979）》（北京：中華書局，1983），頁 322-324。

²⁰ 依《史記》、《漢書》、《資治通鑑》中和親事件的記載整理如下表。並參考林恩顯，《中國古代和親研究》（哈爾濱：黑龍江教育出版社，2011），頁 207-209。

紀年	和親者	和親對象	資料來源
高帝九年（西元前 198 年）	公主	匈奴冒頓單于	史記·匈奴列傳
惠帝三年（西元前 192 年）	公主	匈奴冒頓單于	漢書·匈奴傳
文帝六年（西元前 174 年）	翁主	匈奴老上稽粥單于	史記·匈奴列傳
景帝年間（西元前 156 年—前 141 年）	翁主	匈奴軍臣單于	史記·匈奴列傳
武帝元封年間（西元前 110 年—前 105 年）	細君	烏孫昆莫獵驕靡	漢書·西域傳
武帝太初年間（西元前 104 年—前 101 年）	解憂	烏孫昆莫軍須靡	漢書·西域傳
昭帝年間（西元前 87 年—前 74 年）	公主	鄯善王尉屠耆	漢書·西域傳
宣帝元康元年（西元前 65 年）	弟史	龜茲王絳賓	漢書·西域傳
元帝竟寧元年（西元前 33 年）	王昭君	匈奴呼韓邪單于	漢書·匈奴傳

²¹ 余英時以西元前 135 年（武帝建元年間），匈奴來請和親，武帝舉行廷議一事為分段標準。見余英時著，鄔文玲等譯，《漢代貿易與擴張》，頁 20。遼耀東則指出，《史記》本身即以馬邑之謀作為武帝對匈奴政策轉變的關鍵。見遼耀東，〈〈匈奴列傳〉的次第問題〉，收入氏著，《抑鬱與超越——司馬遷與漢武帝的時代》（臺北市：東大，2007），頁 232-233。

²² 班固「和親之論，發於劉敬」《漢書》，頁 5710。

界定中國歷史上嚴格意義的和親政策始於漢高祖。至於漢朝以前各類聯姻修好活動，在許多方面都對後世和親產生影響，但並不能算是嚴格意義的和親。²³回顧前節教科書的敘述，由於對「和親」一詞簡單帶過，勢必難以凸顯和親與一般和談間的差異。此處有必要先梳理漢高祖時期的和親政策。

論及和親課題的學者，又經常是以漢初（高祖和親至武帝出兵，約 198 B.C.E.-133 B.C.E.）為一個時間分期討論。如崔明德雖認同漢初和親是不得不然之趨勢，但駁斥「和親無益」一說，認為和親協定對漢、匈雙方產生一定程度的約束作用，能盡量避免雙方發生戰爭。²⁴呂世浩則藉《史記》的文句推論匈奴入侵次數和規模在和親之後有所減小，認為和親政策替雙方營造漢初以來前所未有的良好關係。不過，呂氏更著眼於劉敬和親政策中的文化同化手段。認為匈奴逐漸習慣中原文物，明知此為同化手段卻無法自拔。可見和親雖然屈辱，卻是「不戰而屈人之兵」的高明同化手段。²⁵崔明德尚不若呂世浩對和親效果採如此正向的評價，但兩位的著眼點恰好點出教科書敘述和親稍嫌片面的現象。

劉邦即帝位後（漢高祖五年，202 B.C.E.），漢朝名義上統一天下，政權卻不穩定。八位異姓諸侯王不只領地大於漢帝國直領轄區，又各擁軍隊。形勢上雖外托君臣之名，內則有敵國之實。²⁶就在不過一年多的時間內，燕王臧荼、楚王信、韓王信等又接二連三地謀反，劉邦皆親自率軍征討。其中，韓王信北遁匈奴，劉邦卻在追擊時於平城近郊的白登山中匈奴計謀，大敗而歸，史稱「白登之圍」。²⁷劉邦藉由陳平的「奇計」脫困，世據桓譚、應劭的推測而有「美人計」一說，認為單于闕氏擔心失寵，而遊說單于放了劉邦。²⁸孫鐵鋼以為，美人計的敘述本身即有破綻，加上於勝券在握時，冒頓單于性格不似會容闕氏置喙決策。孫氏再參考胡三省「秘計者，以其失中國之體」，²⁹推斷所謂脫困奇計即是「投降」。因而，

²³ 崔明德，《中國古代和親通史》（北京：人民出版社，2007），頁 1-60。

²⁴ 崔明德，《中國古代和親通史》，頁 65-68。

²⁵ 呂世浩，《從史記到漢書轉折過程與歷史意義》（臺北市：國立臺灣大學出版中心，2009），頁 68-70。

²⁶ 嚴耕望，《中國地方行政制度史》（臺北市：中央研究院歷史語言研究所，2006），頁 11-14。

²⁷ 《史記·韓信盧綰列傳》載「匈奴仗左右賢王將萬餘騎與王黃等屯廣武以南，至晉陽，與漢兵戰，漢大破之，追至于離石，復破之。匈奴復聚兵樓煩西北，漢令車騎擊破匈奴。匈奴常敗走，漢乘勝追北。」可知漢軍並非全然不敵於匈奴，在平城白登之圍前，漢軍實連戰皆捷。另外，《史記·匈奴列傳》載「高帝先至平城，步兵未盡到」亦顯示劉邦乘勝追擊的態度。或因此錢穆稱劉邦中計乃一時輕敵致敗。見錢穆，《國史大綱》，頁 201。《史記》，頁 1076、1190。

²⁸ 裴駟集解，見《史記》，頁 814；顏師古注，見《漢書》，頁 97-98。

²⁹ 〔北宋〕司馬光編著，〔元〕胡三省音注，標點資治通鑑小組校點，《資治通鑑》（北平：古籍出版社，1956），頁 378。

雙方罷兵後才有《史記·匈奴列傳》所稱之「使劉敬結和親之約」。³⁰和親所包含的每年餽贈、嫁女，事實上就是劉邦投降匈奴的內容。³¹可知，孫氏將「和親」置於漢初投降匈奴的脈絡下理解。遼耀東亦有漢初臣屬匈奴的推測。³²杉山正明則視剛成立的漢帝國為匈奴帝國附屬國，認為漢朝藉由在名份上與匈奴王家結為親戚，並在實際上提供經濟貢物以維持存續。杉山氏推測漢帝國創始者對匈奴作戰的失敗，可能比司馬遷筆下的記錄更為淒慘，其就事後漢朝對匈奴卑躬屈膝的態度認為司馬遷可能隱瞞了更多懇求和平的形式。³³此種漢朝投降、臣服於匈奴的觀點亦不曾在中學教科書中出現。

不過，視漢初投降匈奴的論述仍較少見。常見敘述為劉邦體認到當前局勢內有強藩、外有大敵，所以接受劉敬建議，與匈奴和親。舒緩北疆壓力，以便進行內部改革。³⁴所以當劉邦詢問解決匈奴問題的方式時，劉敬才會先說「天下初定，士卒罷於兵，未可以武服也。」³⁵所謂疲於兵，並不僅指平城受困，還包括楚漢相爭與討伐諸侯等一系列的軍事行動，在解讀和親政策時，不能不注意此前提。³⁶可惜教科書將內政與外交分開書寫，較難全面披露此局勢概況。

今日難以判斷劉敬是否熟悉匈奴事務，但在司馬遷筆下，他在漢初匈奴課題上似乎扮演重要角色。³⁷劉敬向劉邦解釋的第二個不可行方案是「冒頓殺父代立，妻群母，以力為威，未可以仁義說也。」³⁸其從冒頓個人生命經驗著眼，認為劉邦與他談道理、講仁義大概是沒用的。接續這兩個不可行策略後，劉敬才提出「計

³⁰ 《史記》，頁 1190。

³¹ 孫鐵鋼，〈漢高帝如何從白登之圍脫困的？〉，收入劉翠溶主編，《中國歷史的再思考》（臺北市：聯經，2015），頁 187-195。

³² 遼耀東，〈對匈奴問題處理的限制〉，收入氏著，《抑鬱與超越——司馬遷與漢武帝的時代》，頁 280-285。

³³ 杉山正明《遊牧民的世界史——超越民族·超越國境》（新北市：廣場出版，2015），頁 104-113。勞榦先生認為，司馬遷在漢高祖平城之圍的書寫一點也不諱飾。阮芝生先生則指出，司馬遷承《春秋》筆法雖「諱」卻非湮滅事實，顛倒是非。備錄二先生語以說明此課題之複雜與難論證處。見邢義田，〈漢武帝在馬邑之役中的角色〉，收入氏著，《天下一家：皇帝、官僚與社會》（北京：中華書局，2011），頁 147-149。

³⁴ 管東貴先生（後省略敬稱）認為，漢初不少異姓諸侯王會叛變，是因劉邦疑忌所引起。見管東貴，〈秦漢封建與郡縣由消長到統合過程中的血緣情結〉，收入氏著，《從宗法封建制到皇帝郡縣制的演變——以血緣解紐為脈絡》（北京：中華書局，2010），頁 85-111。

³⁵ 《史記》，頁 1113。

³⁶ 有學者認為漢高祖年間與匈奴的和親有兩次，第一次是平城之圍以後，第二次則是在匈奴頻繁侵掠代郡之時。相關討論可參閱葛亮，〈漢與匈奴第一個和親約考述〉，《中國邊疆史地研究》1995年第2期（北京），頁 94-99。葉永新，〈漢與匈奴第一次、第二次和親考略——兼與葛亮先生商榷〉，《中國邊疆史地研究》「學者論壇」1998年第4期（北京），頁 1-4。

³⁷ 包含看破白登山誘敵之策、提出和親、徙民關中以備胡等。見《史記》，1112-1113。

³⁸ 《史記》，頁 1113。

久遠子孫為臣」的和親政策：

陛下誠能以適長公主妻之，厚奉遺之，彼知漢適女送厚，蠻夷必慕以為閼氏，生子必為太子。代單于。何者？貪漢重幣。陛下以歲時漢所餘彼所鮮數問遺，因使辯士風諭以禮節。冒頓在，固為子婿；死，則外孫為單于。豈嘗聞外孫敢與大父抗禮者哉？兵可無戰以漸臣也。若陛下不能遣長公主，而令宗室及後宮詐稱公主，彼亦知，不肯貴近，無益也。³⁹

此策略可分為策略與效果兩個部分解讀。策略包含環環相扣的三階段，一為嫁嫡長公主，並附上豐厚嫁妝；二是每年的餽贈；三則定期派遣辯士教化匈奴禮節。由於公主在塞外，漢朝送禮去匈奴便名正言順。而藉由送禮，才可能將能言善道之士派去執行禮節教化的任務，每項措施必賴前項方能進行。若能落實這些策略，則可透過親屬關係與禮節束縛，讓匈奴漸趨臣服。⁴⁰此處可見和親政策本身具有某些積極的教化企圖，並非單純的餽贈、投降。劉邦最後雖未能將嫡長公主嫁予冒頓單于，但確實採納此計，派劉敬前往匈奴締約和親。

據《史記》記載，劉邦曾締結過三起政治婚約，對象分別是項伯、張敖與冒頓單于，⁴¹但他顯然不認為政治婚姻可替他根本解決問題。在劉邦看來，自己能以婚姻攏絡對方，別人也能用相同的手段來達到政治目的。⁴²劉邦一方面願意相信政治婚姻帶來的暫時效力，另一方面卻又對其效果抱持懷疑，這樣的思維雖矛盾，但在內憂外患當下，卻不難理解劉邦寄希望於政治婚姻的選擇。

漢、匈和親是一種外交關係，不宜單看漢帝國的思維。雖然今日關於匈奴的資料較少，卻仍能透過一些訊息，思考劉敬所提出的和親政策，能對匈奴帝國帶

³⁹ 《史記》，頁 1113。

⁴⁰ 「建信侯謂冒頓殘賊，不可以仁義說，而欲與為婚姻，何前後之相違也！夫骨肉之恩，尊卑之殺，唯仁義之人為能知之；柰何欲以此服冒頓哉！蓋上世帝王之御夷狄也，服則懷之以德，叛則震之以威，未聞與為婚姻也。且冒頓視其父如禽獸而獵之，奚有於婦翁！建信侯之術，固已疏矣；況魯元已為趙后，又可奪乎！」司馬光曾批評劉敬之說前後矛盾，冒頓既殺父代立，豈能期待他尊敬岳父。其著眼點似在「仁義」，而非「久遠子孫為臣」。見《資治通鑑》，頁 383。

⁴¹ 劉邦與項伯約為婚姻，事見《史記·項羽本紀》「張良出，要項伯。項伯即入見沛公。沛公奉卮酒為壽，約為婚姻。」劉邦將魯元公主嫁給張耳的兒子張敖，事見《史記·張耳陳餘列傳》「漢五年，張耳薨，謚為景王。子敖嗣立為趙王。高祖長女魯元公主為趙王敖后。」劉邦與冒頓單于締結婚約是為和親，見《史記·匈奴列傳》「高帝乃使劉敬奉宗室女公主為單于閼氏，歲奉匈奴絮繒酒米食物各有數，約為昆弟以和親。」《史記》，頁 147、1054、1190。

⁴² 《史記·張耳陳餘列傳》「漢九年，貫高怨家知其謀，乃上變告之。於是上皆并逮捕趙王、貫高等。……呂后數言張王以魯元公主故，不宜有此。上怒曰：『使張敖據天下，豈少而女乎！』不聽。」《史記》，頁 1054。

來什麼樣的利益。長城以北的游牧民，因應華夏帝國的 formed 和資源界線的劃分，被迫嘗試各種社會結群方式，面對資源環境的鉅變。西元前 3 世紀，隨著秦漢帝國的 formed，更促使匈奴凝聚力加強，建立聯盟式的匈奴帝國。⁴³然因「匈奴」此一政治體所涉及的人群廣、時間長，加上各部族以不同方式參與其中，很難從結構觀點描述或理解匈奴的政治組織、制度及其「國家」。但藉由對游牧民生活型態的考察與史料比對，王明珂認為匈奴集團欲維持軍隊，必然破壞牧民家庭、牧團的季節游牧活動。而因應戰爭產生的大集團游牧現象，實是違反游牧社會「移動」、「分散」等降低風險的原則。另外，輔助性生計雖有農業活動，卻佔比甚低；狩獵頻繁，但又需避免過度捕獵。掠奪與貿易固然相當重要，然前者的軍事行動會破壞游牧社會所需的機動性；後者所賴的畜牧盈餘，更是匈奴游牧經濟所無法保證的。簡言之，不論哪種輔助性生計都無法長期且穩定地解決匈奴國家的游牧經濟問題。王氏的研究凸顯匈奴牧民在國家與部落間生存的「抉擇」，這種抉擇是基於無可避免的內在矛盾：「國家」型態違反並嚴重妨礙牧民的游牧經濟。⁴⁴

從劉敬的和親政策來看，嫁女、餽贈皆不是針對匈奴游牧經濟的需求著眼，因此和親政策無法根本解決漢帝國邊疆問題，是可以理解的。但和親所提供的物資，亦非毫無意義。人類學者巴費爾德（Thomas Barfield）認為，單于在匈、漢協商中有兩個主要目的，其一是從漢朝那贏得補貼，藉此賞賜給帝國的統治階層，讓龐大的游牧帝國聯盟得以運作；其二為持續施壓漢帝國開放和平的邊境貿易，藉此滿足一般游牧民的生計需求。巴費爾德並以《漢書》所記漢帝國給匈奴最豐厚的一筆餽贈推算，即便稷米五千斛亦僅能供應 700 位牧民一年所需，而酒、絲織品等更無法幫助到一般牧民的基本生計。因此，這些餽贈主要的用途，被認為是讓單于賞賜給各部落首領，藉此鞏固統治地位的戰利品。⁴⁵由是可知，漢初劉邦和親中的「厚奉」、「漢所餘彼所鮮」實是雙方社會上層的物資交換與分配行為，

⁴³ 王明珂大致同意田廣金、巴費爾德等人的觀點。惟對匈奴國家是否真能依賴漢帝國而維持國家體系，有所疑慮。見王明珂，《游牧者的抉擇——面對漢帝國的北亞游牧部族》，頁 86、159-160。參閱田廣金、郭素新，〈北方文化與草原文明〉，《內蒙古文物考古文集》第二輯（北京：中國大百科全書出版社，1997）。〔美〕Thomas J. Barfield，袁劍譯，《危險的邊疆：游牧帝國與中國》（南京：江蘇人民出版社，2011），原著出版於 1989 年。

⁴⁴ 王明珂，《游牧者的抉擇——面對漢帝國的北亞游牧部族》，頁 113-166。

⁴⁵ 漢武帝征和年間（92 B.C.E.-89 B.C.E.）「單于遣使遺漢書云：『南有大漢，北有強胡。胡者，天之驕子也，不為小禮以自煩。今欲與漢聞大關，取漢女為妻，歲給遺我鬻酒萬石，稷米五千斛，雜繒萬匹，它如故約，則邊不相盜矣。』」《漢書》，頁 5656。Thomas J. Barfield, "The Hsiung-nu Imperial Confederacy: Organization and Foreign Policy," *The Journal of Asian Studies*, Vol. 41, No. 1 (Nov., 1981), pp. 52-54.

目的不是要滿足游牧集團的生活需求。對匈奴領導人而言，和親所帶來的好處是戰利成果，故對漢帝國頻繁施壓，是確保持續獲得戰利品的必要行動。

透過本節的回顧，可知學界雖不一定將和親視作投降或臣服的附帶行為，但都視和親為緩和帝國內外戰爭的重要手段。這部分和教科書觀點是相似的。此外，漢初和親政策有其內涵，加上劉邦個人的生命經驗，使和親政策帶有一定的同化企圖。則是教科書未能觸及的。再者，和親所包含的餽贈，是針對匈奴領導集團的政治需求，而非一般游牧民的經濟需求。外交策略的擬定，必定要考慮對方的需求，教科書於此方面未有著墨，對理解外交政策難免有所缺憾。

小結

第三章開始屬於教案研發的部分。由於歷史教科書仍是學生學習歷史的主要依據，本章首節先分析兩個版本的教科書，以作為教案設計的依據。筆者發現，二版本教科書的編者對「和親」的書寫，似乎共同傳達一個訊息，即：漢高祖因為戰敗，所以理所當然地會接受、採納和親政策。然而，教科書卻未能將這個「理」給呈現出來。另一方面，劉邦作為和親政策的決策者，在課文中除了打敗仗，就只是一個名詞，缺乏立體感的描述。

當前歷史教學趨勢逐漸重視「問題—探究」的課程設計，但教科書如此理所當然的敘述方式，實難對學生學習歷史思考有所助益。筆者以為，探究西漢初年劉邦接受和親政策的「理」，正是引導學生練習像史家般判斷資料、尋找證據，再進行詮釋的練習機會。本文欲以「劉邦為什麼要和親」作為關鍵問題，研發探究式教案，故於第二節中對和親相關討論進行回顧。

研究回顧中，雖然史家們都不否認，和親政策是當時不得不然的妥協行為，但仍可就親政策提出各自不同的解釋。筆者嘗試從最初和親政策的內涵和劉邦的生命經驗切入，並結合匈奴統治集團的需求，試圖回答「劉邦為什麼要和親」的可能原因，以作為設計探究教案的基礎。第二節的回顧被運用在探究式教案中的分量並不多，但此節的回顧將能提供一些相關的討論成果，期對使用此教案的參考者有所助益。



第四章 「劉邦為什麼要和親？」探究式教案



首章回顧歷史教學的新趨向，說明近年來許多歷史教育學者主張，教導歷史，也應該讓學生有機會理解史家究竟如何運用特定的概念和思考建立「歷史」。而在眾多關鍵概念中，「證據概念」是最基礎的概念。證據概念表面上看只有分辨資料與證據之間的差異，但正因為這個差異被辨別，人們才得以意識到歷史資料跟歷史論述之間不是相等的。今日歷史學已不再認為過去的資料能自己反映真實，資料是依循著史家的問題意識，而成為歷史詮釋的證據。

此外，探究式教學與「證據性問題」的設計，是提供學生學習運用證據，回應所問，建立有憑有據觀點的可行之途。然而這種以「問題—探究」為導向的教案或相關用書仍相當缺乏。職是之故，本研究便致力於研發一個符合「證據性問題」的探究式歷史教學案例，供教學參考、運用。

第四章便是本研究所研發之教案的成果展示，內容分為三個部分：第一節說明教案目標以及探究「劉邦為什麼要和親」的意義與價值；第二節是教案研發成果；第三節則詳細引介教案內容，包括引用資料、問題設計，並解說教學安排的構想。

第一節 關鍵問題的發想

「和親」是西漢帝國處理西、北邊疆外交課題的重要策略，在邊境和平的維護上，與「通關市」、「羈縻」等政策共同發揮作用。尤其，西漢帝國統治中原約兩個世紀，幾乎歷任皇帝都採行和親政策。班固曾於贊語中，以「縉紳之儒則守和親，介冑之士則言征伐」¹總括西漢一朝對匈奴問題的決策趨向。「和親」與「征伐」，雖被班固批評是「偏見一時之利害」，但從其將兩者對舉，不難看出和親政策對西漢經營對外關係的影響力。

目前中學教本對和親的敘述多集中在漢高祖劉邦與匈奴冒頓單于的事件，而說明視角則不出錢穆《國史大綱》、傅樂成《中國通史》等經典的通史教本。²普遍視和親為不徹底的外交政策，只要漢朝國力允許，必會採取更有利於和親的外交手段。但透過前文回顧，可知學者雖同樣認為和親對漢廷而言是種妥協甚至屈辱的外交策略，但他們仍能採取不同的著眼點來解讀和親政策在當時的意義。此多元解釋的現象，正說明「過去」所發生的和親外交，經過不同史家探究、論證後，形成關於和親的「歷史」。另一方面，教科書傾向以理所當然、評論結果等二種方式呈現和親，卻使得學生在尚未理解和親怎麼發生、有何內涵前，就需對和親成效作出判斷。這種敘述，或許會扼殺學生主動思考，並養成無意識地接受斷語的習慣。

中學歷史教本敘述中國歷代的對外關係時，戰敗和談經常成了理所當然，不必抱有疑惑。且年代愈近，課程似乎有更重視和談內容的傾向。但既然歷代許多重大的外交條約都不必以「嫁女」為條件，那麼論及漢初對匈奴的外交關係時，劉邦會採納「和親」的理由便值得感到好奇。高中歷史課本對和親的描述，與國中並無太大差異，高中生並未因升學而對漢初外交課題有更深刻的認識。³漢初國內政局不穩、民生凋蔽，求和或許是不得不然的趨勢，這點興許古今皆然。但單以此認識和親，則忽略了決策者及其時代可能的特殊性。尤其，當代大概很少

¹ 《漢書》，頁 5710。

² 但因為閱讀對象不同，此敘述型態反而無法充分達到二著作原先的旨趣。敘述架構參照史學經典是有意義的，然而二書主要作為大學教本，大學生具備較多自主延伸、探究的機會與能力。以《國史大綱》為例，此書採綱目體，「綱」的部分是極簡鍊扼要，但卻需根據「目」才能初步掌握作者對綱的說明以及材料出處。見嚴耕望，《治史經驗談》（臺北市：臺灣商務，2008），頁 90-95。或參閱余英時，《余英時回憶錄》（臺北市：允晨文化，2018），頁 103。

³ 以國中翰林版教科書為例，關於和親敘述如下：「西漢初期，國力不敵匈奴，因而採取和親政策，減少雙方的衝突。」林能士主編，《社會（三）》，頁 94。

人會認為能透過嫁女來解決兩國爭端。就此而言，過去也許又像一個異域，古人做著（與今日）截然不同的事。⁴探究「劉邦為什麼要和親」的課題，所涉範圍不大，可運用的材料不至深澀，再加上沒有單一答案，相對而言比較容易掌握。⁵這是向教科書提問，並嘗試探究一個可處理問題的**機會**。⁶

在探究「劉邦為什麼要和親」的過程中，學生會閱讀直接與和親政策相關的資料，亦會碰到間接與和親相關的資料。而這些資料正是為了回應關鍵問題，才統整匯集的。教師便可藉機引導學生體會，過去的事件可以透過不同的方式來成為證據。⁷這是個**認識資料不等於證據，學習證據概念的**機會****。

雖然在教案中，每位同學都將使用相同的資料，但辨別資料證據力的判斷權卻由各人掌握。學生們有機會替過去劉邦的決策，書寫出屬於自己觀點的歷史。因此，這是一個讓久遠以前所發生的**真實故事，重新被講述的**機會****。⁸

向教科書提問、認識資料不等於證據、重新講述過去，這三個機會是本教案嘗試帶給學生體驗的歷史思考過程。歷史課堂時間有限，教案無法羅列全部的資料。且以「劉邦為什麼要和親？」作為關鍵問題，目的並非要窮盡史家的研究成果，讓學生對這個課題有全面性的掌握。相反的，因為這個關鍵問題將帶來一些不確定性，並同時展示多重觀點與多重因素，或能讓學生有機會在閱讀、思考、論述之後，對歷史有更豐富的體會。

⁴ [英] Leslie P. Hartley, *The Go-Between*, (London: Hamish Hamilton), pp. 9.

⁵ 黃若芸指出，在因果概念的教學中，教師雖然看似提供可能的選項，實際上這些原因與結果之間的關係並非是開放可討論的。尤其是選擇題的設計，各種原因本質上並不是「可能的」，而是「正確與否」。讓學生真正能探索，是必須謹慎處理的。見黃若芸，〈改變？還是不變？一位國中歷史教師的教學嘗試與反省歷程〉，頁 31-32。

⁶ 用一個可處理的歷史問題去展開課程。參考 [美] Sam Wineburg, Daisy Martin, and Chauncey Monte-Sano 著，宋家復譯，〈像史家一般閱讀〉，頁 28-29。

⁷ [英] Richard J. Evans, *In Defense of History*, (New York: W. W. Norton and Company, 1999), pp. 66.

⁸ [英] John H. Arnold 著，李里峰譯，〈歷史之源〉，頁 4。

第二節 「劉邦為什麼要和親？」教案



一、本教案欲培養的歷史思考

誠如首章所論，當前歷史教學的趨勢希望學生不只知道過去發生什麼事，還能對歷史思考所依賴的關鍵概念有所認識。除證據是每個歷史探究過程都必須具備的概念之外，部分概念會因課題設計、材料選擇而有不同。⁹本教案的關鍵問題「劉邦為什麼要和親」是討論劉邦採納和親的多重因果關係，在證據概念的基礎上，亦涉及因果概念範疇。¹⁰試將本教案的教學目標整理如下。(表三)

表三：教案目標	
課程主題	劉邦為什麼要和親？
適用對象	高中一年級學生
融入單元	高中歷史第二冊 秦漢帝國的對外關係
課程目標 (欲培養的 歷史思考)	<ol style="list-style-type: none">1. 判定原因輕重。事件的發生背後常由多種因素共同導致，人的動機和意圖亦扮演重要角色。各種原因的影響力並非等值，其輕重、層次是由史家判斷。2. 組織各種因素。多重原因構成複雜的關係網絡，而非線性發展的單純因果鏈。史家解釋歷史，必須將這些原因組織成有意義的內容。3. 論述有所依據。歷史不只是接納事實，而是根據資料提供之證據進行有根據的判斷。史家從資料中萃取訊息，作為其歷史論述的證據。
核心素養 ¹¹	社-U-A2 對人類生活相關議題，具備探索、思考、推理、分析、批判、統整與後設思考的素養，並能提出解決各種問題的可能策略。
學習表現 (普通高中)	b 分析詮釋 歷 1b-V-3 選用及組織資料，提出合乎邏輯的因果關係與歷史解釋。
學習活動	<ol style="list-style-type: none">1. 閱讀、分析資料。2. 形成自己對過去的理解。
課程時數	約一節課 50 分鐘

第 1、第 2 點關於因果概念的思考，是回應課文「戰敗—和親」的線性式因果敘述；第 3 點則是希望學生在體驗探究的過程中，建立對歷史論述的基礎認識。

⁹ 有的教學特別著重「神入」的認識，如張志祥，〈「神入」的歷史教學新嘗試——以「霧社事件」為例〉，《清華歷史教學》第 17 期（2006 年 5 月，新竹市），頁 88-100。亦有聚焦「歷史解釋」的課程設計，如陳冠華，〈理解的樂趣：一份以「歷史解釋」為主題的台灣史荷蘭時代教材〉，《清華歷史教學》第 22 期（2012 年 11 月，新竹市），頁 49-67。

¹⁰ 本教案因果概念的教學目標，參考林慈淑對因果概念教學的討論。參閱林慈淑，〈歷史，要教什麼？——英、美歷史教育的爭議〉，頁 340-362。證據概念的目標則參考林慈淑，〈證據概念——從高中歷史課綱到教學問題探析〉，頁 274-279。陳冠華，〈歷史教學中的史料運用〉，頁 27-30。

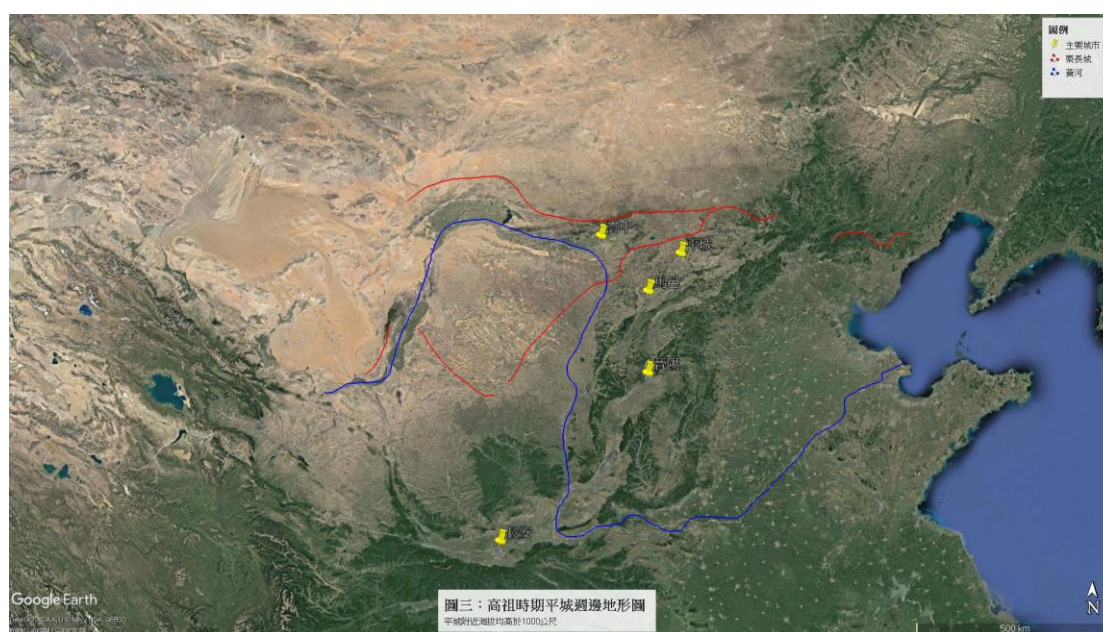
¹¹ 核心素養與學習表現皆引自「108 社會領域課綱」。

二、教案

當代，大概很少人會認為能透過嫁女兒的方式來解決兩國爭端，你覺得是為什麼呢？有趣的是，古代中國或許還真有人願意相信！漢帝國初年高祖 劉邦就不曾對匈奴帝國採取「和親」政策嗎？就讓我們先閱讀幾則資料，一步步地來探究「劉邦為什麼要和親」吧！

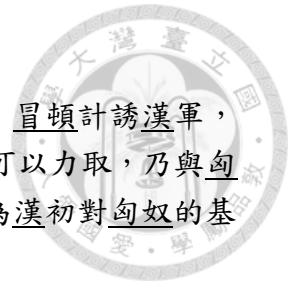


圖二：漢、匈帝國疆域圖



■ 資料一（某版教科書）

西元前 200 年（高祖 7 年），匈奴南下平城，漢兵迎擊，冒頓計誘漢軍，高祖被圍 7 日，幸賴陳平奇計脫困，此後高祖知匈奴不可以力取，乃與匈奴和親，並通關互市。直至文、景之世，和親、關市成為漢初對匈奴的基本國策。但匈奴寇掠如故，行蹤飄忽，防不勝防。



問題 1-1：教科書如何解釋「劉邦為什麼採行和親政策」？

■ 資料二，〔西漢〕司馬遷，《史記·劉敬叔孫通列傳》：

資料背景：漢高祖九年（198 B.C.E.），由於匈奴對北方邊塞的侵盜仍未停歇，加上有諸侯王叛漢與匈奴合作，劉邦為此感到十分困擾。於是劉邦便請教劉敬，想聽聽他有什麼對策。讓我們來看看劉敬的外交策略：

劉敬曰：「天下初定，士卒罷於兵，未可以武服也。冒頓殺父代立，妻群母，以力為威，未可以仁義說也。獨可以計久遠子孫為臣耳，然恐陛下不能為。」

上曰：「誠可，何為不能！願為奈何？」

劉敬對曰：「陛下誠能以適（嫡）長公主（魯元公主）妻之，厚奉遺之，彼知漢適（嫡）女送厚，蠻夷必慕以為閼氏，生子必為太子。代單于。何者？貪漢重幣。陛下以歲時漢所餘彼所鮮數問遺，因使辯士風諭以禮節。冒頓在，固為子婿；死，則外孫為單于。豈嘗聞外孫敢與大父抗禮者哉？兵可無戰以漸臣也。若陛下不能遣長公主，而令宗室及後宮詐稱公主，彼亦知，不肯貴近，無益也。」

高帝曰：「善。」……使劉敬往結和親約。¹²

¹²（白話譯文：劉敬說：「天下才剛安定，軍士們對征戰已感到疲憊，恐無法再用武力使匈奴臣服。冒頓是殺了自己父親才成為單于，還將父親的妻妾納作自己的后妃，以力威嚇下屬而非以德服人，恐難用仁義之道說服他。惟有用計讓冒頓未來的子孫成為漢朝的臣子。但就怕陛下不願依計執行。」劉邦說：「如果真能使匈奴臣服，我怎會不依呢！卻說是怎樣的計策？」劉敬回答：「陛下若真能將自己的親生女兒嫁給單于，並附上豐厚嫁妝，匈奴人曉得娶大漢公主能帶來龐大利益，必定會讓公主成為單于的妻子，還會讓公主所生的兒子當太子。而這個太子未來還會成為單于。為什麼匈奴會願意接受呢？因為他們貪求漢朝所給的財富。陛下每年把大漢剩餘而匈奴沒有的東西給公主送過去，再藉機讓一些能言善道之士去教導匈奴人漢地禮節。冒頓活著，當然是您的女婿；要是冒頓死後，您的外孫就成了單于。豈曾聽過外孫敢跟祖父敵對的呢？如此一來，不用戰爭就可以令匈奴臣服了。要是陛下不能嫁自己的女兒，卻用其他人冒名頂替。匈奴得知後，不願跟漢親近，效果就大打折扣了。」劉邦說：「好的。」便想依計執行。……於是派遣劉敬出使匈奴，締結和親條約。）本段為筆者自行翻譯。



注釋：

罷（夕一ノ）：通疲。

適（嫡）長公主：皇后所生為嫡、西漢時稱地位尊崇的女兒為長公主。

闕（一弓）氏（出）：單于的嫡妻。

遺（义入、）：贈送、給予。

風（亡厶、）諭：以言詞開導、教化。

大父：祖父、外祖父。

問題 2-1：在提出和親政策之前，最初劉敬說了哪兩種不可行的方式？

問題 2-2：除了出嫁長公主外，和親還包含哪兩項策略？

	和親的策略
一	以適（嫡）長公主妻之，厚奉遺之
二	
三	

問題 2-3：劉敬認為和親的策略，最終可以帶來什麼好處？

■ 資料三，〔西漢〕司馬遷，《史記·項羽本紀》：

資料背景：漢高祖元年（206 B.C.E.）項羽計畫討伐劉邦。恰巧項羽的叔父項伯與張良有舊交，便連夜趕來報訊。張良建議劉邦請項伯幫忙化解危機：

張良曰：「請往謂項伯，言沛公（劉邦）不敢背項王也。」

沛公曰：「君安與項伯有故？」

張良曰：「秦時與臣游，項伯殺人，臣活之。今事有急，故幸來告良。」

沛公曰：「孰與君少長？」



良曰：「長於臣。」

沛公曰：「君為我呼入，吾得兄事之。」

張良出，要項伯。項伯即入見沛公。沛公奉卮酒為壽，約為婚姻，曰：「吾入關，秋豪（毫）不敢有所近，籍吏民，封府庫，而待將軍。所以遣將守關者，備他盜之出入與非常也。日夜望將軍至，豈敢反乎！願伯具言臣之不敢倍德也。」¹³

（*事後，劉邦往項羽處謝罪，前赴著名的鴻門宴。）

注釋：

卮（卮）：古代盛酒的器具。

籍（一ノ）吏民：確實登錄官吏、人民的個人資訊。

問題 3-1：資料三中，劉邦採取哪些方式討好項伯，希望他能幫忙說服項羽？

問題 3-2：資料三與漢、匈和親並無關係，為何能拿來討論「劉邦為什麼要和親」？

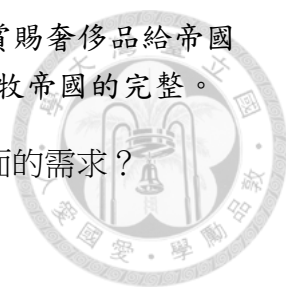
■ 資料四：巴費爾德（Thomas Barfield），〈帝國的匈奴聯盟：組織及其對外政策〉（《亞洲研究期刊》第 41 期，1981 年。）（改寫）

訊息提要：兩方交涉，不能不考慮對方需求。人類學家巴費爾德指出，單于在匈、漢協商中主要有兩個目的，其中一個目的如下。

計算漢帝國因和親而給予匈奴最豐厚的一筆賞賜，穀類竟只能供應 700 個男性牧民一年所需，更不必說其它如酒、金飾、絲織品等與生計無關的奢侈品。這筆賞賜只夠滿足單于王廷的娛樂消費，但對廣大匈奴游牧民的

¹³（白話譯文：張良說：「您去告訴項伯，就說劉邦絕不敢欺瞞項王。」劉邦說：「先生與項伯有舊交嗎？」張良說：「秦朝時我倆共同在外遊歷，項伯殺了人，我設法保護他。今天有這樣的事，他就跑來告訴我。」劉邦說：「先生與項伯誰較年長？」張良說：「項伯比我大。」劉邦說：「先生替我請項伯進來，我將拜他為兄。」張良出去請項伯進來，劉邦舉起酒杯祝項伯健康長壽，再與項伯相約結成兒女親家。劉邦說：「我這次進咸陽，對於關中所有的東西，不敢有任何侵犯。我把這個地方所有的官吏、百姓，宮室倉庫，清查整理，就是要等待項將軍前來接收。我之所以派人守住關隘，就是要怕有宵小之人或緊急事故。我日夜盼著將軍的到來，豈敢造反！請您一定替我說些公道話，轉達我這番忠心不貳的意思！」）譯文參考張元，〈鴻門宴敘事中的要緊文字〉，《歷史的那一幕：《資治通鑑》的細節解讀》（杭州：浙江大學出版社，2018），頁 4-5。

生活需求而言，幫助甚微。不過，單于可以藉由分配、賞賜奢侈品給帝國轄下的部落首領們，維持匈奴部落間的軍事合作以及游牧帝國的完整。



問題 4-1：根據資料四，和親所附帶的餽贈，能滿足匈奴哪方面的需求？

■ 綜合問題：

問題 綜-1：根據前三則資料，可分別用什麼理由來解釋「劉邦為什麼要和親」？

	「 <u>劉邦</u> 為什麼要和親」的理由
資料一	
資料二	
資料三	
資料四	

問題 綜-2：藉由課文與三則資料，你會怎麼告訴別人關於「劉邦為什麼要和親」的歷史呢？（文長 300 字左右。記得標註你的每個理由是根據哪則資料而來。）

第三節 資料引介與使用參考



接續前節教案，本節將順著教案的設計思維，逐一引介學習單上的資料與問題，並分享教學實施的構想。

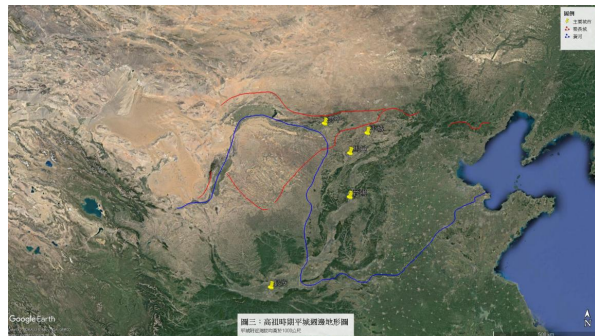
◆ 破題

課程開頭，筆者建議能從今日社會與過去社會的思維對比破題，¹⁴讓學生因好奇而願意思考「劉邦為什麼要和親」的關鍵問題。

由於漢代對學生而言相當遙遠，又涉及陌生地名。於是準備漢高祖時期的兩幅地圖，供學生閱讀時參考。左側為「漢、匈帝國疆域圖」，年代接近漢初。¹⁵右側是「平城周邊地形圖」，因應課文標示出平城、長安等地區的相對位置，¹⁶讓學生能有更具體的想像依據。



圖二：漢、匈帝國疆域圖



圖三：高祖時期平城周邊地形圖

◆ 資料一（某版教科書）

此處以泰宇版為例，操作者可依情況調整：

西元前 200 年（高祖 7 年），匈奴南下平城，漢兵迎擊，冒頓計誘漢軍，高祖被圍 7 日，幸賴陳平奇計脫困，此後高祖知匈奴不可以力取，乃與匈奴和親，並通關互市。直至文、景之世，和親、關市成為漢初對匈奴的基

¹⁴ 筆者認為，現代社會多數國家屬於民主政體，即便部分國家保留君主國體，卻多為虛位元首，將「家」等同於「國」而享有至高權力的政權不再普遍。即便今日國際間仍可能透過政治聯姻增進友誼，但欲以此手段來解決衝突，或顯一廂情願。此外，個人自主已是普遍人權，過度介入兒女婚姻的行為亦不再合適於當代。再者，政策的決定，除攸關現實問題與決策者本身，亦不能自外於同時代的價值觀和思維。尤其，價值觀一類的概念較為抽象，透過適度地對比今昔，或許能幫助學生理解，這種時代間的差異。

¹⁵ 杉山正明，《遊牧民的世界史》，頁 119。

¹⁶ 參閱周振鶴，《西漢政區地理》（北京：人民出版社，1987），頁 70。再搭配 Google Earth 疊圖繪製。圖三列印效果不盡理想，課程中用投影機直接操作或許效果更佳。

本國策。但匈奴寇掠如故，行蹤飄忽，防不勝防。

以教科書敘述作為第一則資料，有三個關鍵理由：一、教科書本身亦是一種文本，傳達某種歷史敘述觀點；二、搭建學習鷹架，從學生已知的訊息切入；三、透過後續資料的閱讀，能幫助學生意識到教科書敘述是一種歷史，卻非全貌。

問題 1-1：教科書如何解釋「劉邦為什麼採行和親政策」？

本教案的關鍵問題是「劉邦為什麼要和親」，每則資料都是為了引導學生回應這個課題而選。誠如前章所回顧，教科書將劉邦和親的事件置於戰爭失利的背景下書寫，呈現戰敗求和的因果論述。但求和沒有其他方法嗎？為什麼要和親？什麼是和親？這些都是單靠教科書無法回答的課題。問題 1-1 希望學生先掌握教科書如何解釋關鍵課題，再以此為基礎，繼續閱讀後續資料。

◆ 資料二

為讓初次接觸資料的學生降低陌生、突兀之感，後續每則資料前皆附有背景說明。資料二的背景說明包括二事，讓曾經戰敗的劉邦感到相當困擾：一、匈奴對漢帝國邊境造成威脅；二、異姓諸侯王投向匈奴。¹⁷資料二所引用的材料出自《史記·劉敬叔孫通列傳》：

劉敬曰：「天下初定，士卒罷於兵，未可以武服也。冒頓殺父代立，妻群母，以力為威，未可以仁義說也。獨可以計久遠子孫為臣耳，然恐陛下不能為。」上曰：「誠可，何為不能！顧為奈何？」劉敬對曰：「陛下誠能以適（嫡）長公主妻之，厚奉遺之，彼知漢適（嫡）女送厚，蠻夷必慕以為闕氏，生子必為太子。代單于。何者？貪漢重幣。陛下以歲時漢所餘彼所鮮數問遺，因使辯士風諭以禮節。冒頓在，固為子婿；死，則外孫為單于。豈嘗聞外孫敢與大父抗禮者哉？兵可無戰以漸臣也。若陛下不能遣長公主，而令宗室及後宮詐稱公主，彼亦知，不肯貴近，無益也。」高帝曰：「善。」……使劉敬往結和親約。¹⁸

¹⁷ 由於《史記·劉敬叔孫通列傳》並未有明確時間點，筆者依《資治通鑑》將資料二時間定為漢高祖九年（198 B.C.E.）。見《資治通鑑》，頁 382-383。

¹⁸ 劉邦最終並未將嫡長公主嫁給單于，但目前並沒有合適的資料可以推論，這是否構成影響和親成效的關鍵因素。另外，歷代史家如司馬光、梁玉繩等，皆對嫡長公主魯元可能被嫁去匈奴一事持懷疑批判的觀點。他們認為，此時魯元公主應該已經嫁給趙王張敖，沒道理再次出嫁匈奴。見《史記會注考證》，頁 1113。文言資料皆附有白話文翻譯，教師可依學生閱讀程度斟酌使用。

本段主要記錄劉邦與劉敬的談話，內容與和親政策有最直接的關聯。劉敬敘述政策有其層次性，他首先解釋為何「武服」、「說以仁義」二策略皆不可行，前者是著眼於天下局勢、後者則針對冒頓單于性格。接著，他才提出「計久遠子孫為臣」的計策。因此設計問題 2-1：

問題 2-1：在提出和親政策之前，最初劉敬說了哪兩種不可行的方式？

此題是希望學生能注意，劉敬提出和親政策的論述層次。因為考量武力征討或仁義勸說兩個策略在當下都不可行，劉敬才提出和親政策的構想。所以，接著便是要問學生和親究竟包含哪些內容，為什麼有機會吸引劉邦採納。

問題 2-2：除了出嫁長公主外，和親還包含哪兩項策略？

本題直接將「出嫁長公主」納入題幹，因為嫁女兒是學生普遍對和親的既定印象，希望藉此引導學生找到答題的方向。劉敬所提出的策略包含三部分：一為嫁公主，並附上豐厚的嫁妝；二是每年的餽贈；三則定期派遣辯士教化匈奴禮節。每項措施必賴前項方能達成。由於有女兒在塞外，漢朝送禮去匈奴便名正言順。而藉由送禮，才可能將能言善道之士派去執行教化任務。教師可先引導學生填入第一點嫁公主、附嫁妝，再由學生於表格中，依序填入另外兩項策略。採取表格，是為了方便學生將訊息條理化，呈現上也能一目了然。¹⁹有些學生或許會把「外孫代單于」當作是策略的一環，但這在性質上較接近於策略實施後的結果，是教學時可以留意之處。

問題 2-3：劉敬認為和親的策略，最終可以帶來什麼好處？

這是對資料二訊息的一個小總結。學生透過答題，可知和親政策最終希望達到讓匈奴「無戰以漸臣」的效果。教師此時亦可介入補充，引導學生思考「無戰」扣回本起談話最初的前提「未可以武服」，並且回應資料一所提供高祖戰敗的訊息。

◆ 資料三

一個政策的執行，不應忽略決策者的影響，資料三便打算從劉邦的生命經驗中去探尋影響劉邦決定和親的可能因素。資料三選自《史記·項羽本紀》：

¹⁹ 此題亦可練習 PISA 閱讀素養中最基礎的能力「擷取訊息」。參閱國立臺南大學 PISA 國家研究中心，〈閱讀應試指南〉（2008），頁 6。臺灣 PISA 國家研究中心網站。網址：http://pisa.nutn.edu.tw/taiwan_tw_03.htm（查詢日期：2019 年 1 月 19 日）。

張良曰：「請往謂項伯，言沛公不敢背項王也。」沛公曰：「君安與項伯有故？」張良曰：「秦時與臣游，項伯殺人，臣活之。今事有急，故幸來告良。」沛公曰：「孰與君少長？」良曰：「長於臣。」沛公曰：「君為我呼入，吾得兄事之。」張良出，要項伯。項伯即入見沛公。沛公奉卮酒為壽，約為婚姻，曰：「吾入關，秋豪（毫）不敢有所近，籍吏民，封府庫，而待將軍。所以遣將守關者，備他盜之出入與非常也。日夜望將軍至，豈敢反乎！願伯具言臣之不敢倍德也。」²⁰（*事後，劉邦往項羽處謝罪，前赴著名的鴻門宴。）

資料背景交代這則對話出現的原因，讓學生能順利進入故事中。故事主軸是說明劉邦如何請託項伯替己說情，以化解項羽的憤怒。而劉邦所使用的方法，是本教案希望學生關注的環節。

問題 3-1：資料三中，劉邦採取哪些方式討好項伯，希望他能幫忙說服項羽？

學生應不難發現，劉邦除了敬項伯酒祝壽之外，還與項伯相約結成親家！在這麼要緊的時刻，劉邦竟然想出這個相約婚姻的策略來討好對方，可見婚姻被用作政治手段對劉邦而言，也許並不陌生。不過，學生卻不一定真的能將這些內容回扣原先探究的主要課題。因此，多設計了一道題，讓教師也有時間引導學生重回探究主題。

問題 3-2：資料三與漢、匈和親並無關係，為何能拿來討論「劉邦為什麼要和親」？

此題讓關鍵問題再次回到學生面前，督促他們思索這則資料的意義為何。當學生意識到關注焦點是劉邦的生命經驗，進而將此事件與和親事件搭起橋樑時，他們便有機會理解資料會隨著讀者關注焦點的轉變，而與其他事件產生聯繫。這也是教師在此處可稍加著墨的。

《史記·項羽本紀》歷來就是備受重視的著名篇章，資料二恰為高中國文課文〈鴻門宴〉的開頭部分，不論文字、劇情都生動活潑。或許學生已經讀過，那麼也可藉機觀察他們掌握此則資料的能力。

²⁰ 《史記會注考證》，頁 147。

◆ 資料四

資料二是直接認識和親政策、資料三著眼劉邦的生命經驗。但討論外交課題勢必涉及雙方需求，資料四即著眼於匈奴的談判目的。

計算漢帝國因和親而給予匈奴最豐厚的一筆賞賜，穀類竟只能供應 700 個男性牧民一年所需，更不必說其它如酒、金飾、絲織品等與生計無關的奢侈品。這筆賞賜只夠滿足單于王廷的娛樂消費，但對廣大匈奴游牧民的生活需求而言，幫助甚微。不過，單于可以藉由分配、賞賜奢侈品給帝國轄下的部落首領們，維持匈奴部落間的軍事合作以及游牧帝國的完整。²¹

本段資料改寫自巴費爾德對匈奴與漢帝國外交政策的研究。內容主要說明和親中的禮物無法解決一般游牧民生活需求，但對匈奴統治集團有鞏固權力的利益。

問題 4-1：根據資料四，和親所附帶的餽贈，能滿足匈奴哪方面的需求？

此題幫助學生注意到討論和親不能單看漢朝動機，亦要考慮匈奴的需求。分配戰利品是匈奴國家維持的重要因素之一，故和親所附帶的餽贈確實能對匈奴帶來相當的利益，而促使匈奴願意接受和談。

◆ 綜合問題

當學生順利完成四則資料的閱讀與答題後，課程將進入最後的統整階段：

問題 綜-1：根據前三則資料，可分別用什麼理由來解釋「劉邦為什麼要和親」？

學生將再次圍繞著關鍵問題，在表格中寫下各則資料分別以什麼理由來解釋關鍵問題。資料一是戰爭失利的現實問題；資料二則是對現實困境中的一種解套方案；資料三屬於劉邦個人生命經驗。可以解釋關鍵問題的原因雖然多樣，但都屬於不同性質。透過表格，教師可引導學生留意各項因素並非等值，它們的重要性各有差別。而哪些因素的重要性較高，就必須是由學生自行拿捏了。學生將試著完成一段約 300 字的論述，說明自己拿捏後的成果：

問題 綜-2：藉由課文與三則資料，你會怎麼告訴別人關於「劉邦為什麼

²¹ 本段文字經過筆者簡化與改寫。Thomas J. Barfield, "The Hsiung-nu Imperial Confederacy: Organization and Foreign Policy," *The Journal of Asian Studies*, Vol. 41, No. 1 (Nov., 1981), pp. 53.

要和親」的**歷史**呢？（文長 300 字左右。記得標註你的每個理由是根據哪則資料而來。）

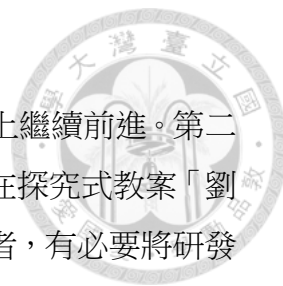
面對這題，學生必須依據資料中可用的證據，寫下他們對關鍵問題的論證過程。要求標註說法的出處，是為了培養言必有據的論述習慣。但對不常下筆的學生而言，應該會有相當難度。教師務必要留下充足的時間讓學生書寫，並從旁協助其完成歷史論述。至此，學生不只練習了一個完整的探究過程，還寫下了自己拿捏證據後的「歷史」。

在課程引導時，教師可依循清楚且單一的操作步驟，協助學生依據作答，方不違背「證據性問題」的基本構想。尤要注意，最終必須留有足夠的時間，協助學生完成關鍵問題的論述。因為，言而有據的書寫是需要引導與練習的。²²教學活動的最後，教師應該再帶著同學們將資料、問題從頭到尾快速梳理一次。讓學生意識到自己是圍繞關鍵問題閱讀資料、尋找證據，進而形成歷史論述。透過親自動筆寫作，學生或能體會為什麼史家不只是排列事情的先後順序，還必須要證明事情的因果關係。²³而此過程也正是資料不同於證據，過去不同於歷史的初步體驗。

²² 黃若芸在嘗試探究式教學的過程中，發現若沒有再次帶領學生重新找出支持自己主張的證據，學生多半仍會靠著粗略印象回答問題，很少能確實地運用資料作為證據。見黃若芸，〈改變？還是不變？一位國中歷史教師的教學嘗試與反省歷程〉，頁 23。

²³ [英] Richard J. Evans 著，〈前言：今日，何謂歷史？〉，收入 [英] David Cannadine 編，梁永安譯，〈今日，何謂歷史？〉（臺北縣：立緒文化，2008），頁 24。

小結（附教案編寫過程的省思）



歷史教案的研發不是無中生有，而是在前人所開拓的道路上繼續前進。第二章回顧一般性與探究式教案的成果，已指出一些優點與問題。在探究式教案「劉邦為什麼要和親」的研發告一段落後，身為一位研發者與研究者，有必要將研發過程中所遇到的困難記錄下來，分享一些省思。²⁴

- 一、目前探究式教案的研發成果，以臺灣史、近現代史的成果最豐，卻極缺乏早期中國史的課程設計。²⁵筆者認為可能有兩個原因：一是所探究的關鍵問題讓學生愈感親近，則引發其學習動機的機會愈大；二是相關主題的資料性質較豐富，如報紙、信件、演講稿皆適合作為初步訓練脈絡化思考的材料。古代史的資料並非不豐富，但文獻方面以紀傳體史書為主，欲練習脈絡化思考的難度較高；考古資料則牽涉文物性質、斷代等龐雜背景知識，不易運用。
- 二、關鍵問題涉及歷史學的第二層次概念，除證據概念是每個課程都需具備的基礎外，以本教案為例，尚涉及歷史學的因果概念。據筆者觀察，因果類型的問題，依賴多種原因交織而形成歷史解釋。故在資料安排、子題設計上較易聚焦關鍵問題。初次嘗試探究式教案設計，可從因果類型的問題著手。²⁶
- 三、過去教案或出現問題太大資訊不足、資訊太多閱讀困難等狀況。筆者認為在不傷害文意的情況下，資料儘量擷取最相關的部分，對學生閱讀、聚焦問題皆較有幫助，也較易達到初步的學習效果。

²⁴ 李健輝將研發主題式探究教案過程分為四大階段：設定關鍵問題、文獻回顧、規劃題組、施行教學活動。李氏並將「文獻回顧」視為找到「關鍵問題」的敲門磚。見李健輝，〈主題性探究式教案的設計與嘗試：以〈日治時期義務教育的實施〉為例〉，頁 102-103。筆者之研發歷程與其相近，惟筆者未能讓教案施行再作修訂。

²⁵ 任教於北一女中的朱茂欣教師，曾研發討論上古堯舜禪讓真實性、認識論的探究取向教案。見朱茂欣，〈「堯舜禪讓」是「真實」的嗎？——Let's Talk：上古聖王與「賽先生」兩個「典範」的對話〉，《以歷史閱讀素養為本的高中歷史教學設計與實施》研討會》會議手冊，頁 3-20。後收入於詹美華、宋家復主編，《歷史閱讀素養教學設計之理念與實例》，頁 101-132。這趨勢符合課綱「略古詳今」的規劃，但若早期中國史領域始終缺乏探究式教材的輔助，未來在中學課程中或更要面對取捨的危機。

²⁶ 講述因果關係常被認為是在幫助學生學習歷史的有效方式。如莎拉·瑪札（Sarah Maza）便曾指出「從一個重大事件中反思、整理和分類導致該事件發生的各種因素，這是訓練權衡不同因素的極佳方式，……。學生、學者或讀者從瞭解現在和過去的過程中所學到的東西，仍然是為何要學習歷史最有力的論點之一。」〔美〕Sarah Maza 著，陳建元譯，《想想歷史》（臺北市：時報文化，2018），頁 276。

四、在設計過程中，筆者認為最難克服的是心理障礙。每次設計總會希望把該課題現有的研究成果完整呈現，因此常對所設計之教案內容缺乏信心，認為有多項缺漏。²⁷以本教案為例，筆者多次嘗試將整個西漢和親的歷史圖景納入教案中，但那樣的結果將會重蹈覆轍，造成資料量太多、以講述為主的困境。

五、探究式教案的研發，實難靠一己之力完成。筆者於民國 106 年（2017）開始跟隨林慈淑所帶領的教案研發團隊學習，觀摩近十個探究式教案的研發過程。每則教案無不經過千錘百鍊，設計者卻仍自認未臻完善。必須有同行道友共同協助，才能意識到自己教案的盲點，並從中改善。

六、雖經教案研發團隊的教師們建議進行多次調整，未能親自到中學歷史課堂實施此教案仍是一大遺憾。雖然因此降低具可行性的說服力，但正好也反面說明一個完善的探究式教案研發，必須經過極長的創作歷程，才能實施推廣。

²⁷ 陳冠華指出，一般由教師單向講述的教學模式，常蘊含幫助學生習得一套受學界肯定敘述的設想。筆者認為，即便設計欲培養歷史思惟的探究式課程，自己仍不免有類似的期待。見陳冠華，〈中學「史料／證據」教學的困局：以教師與課堂教學為中心的分析〉，《清華歷史教學》第 25 期（2017 年 12 月，新竹市），頁 26。



結語

強調「探究—實作」課程已是當前歷史教學的趨勢，大學入學考試中心（簡稱大考中心）亦早已著手研發相關的素養導向試題。¹此趨勢不只讓教師單方面講述的授課模式面臨挑戰，更關鍵的是，它促使教師必須在課堂中提出有效用、有意義的歷史問題，才可能引導學生學習歷史思考的模式。

本研究以研發歷史課程中的探究式教案為主軸，聚焦課題是西漢初期劉邦採行和親政策的理由與意義。不過，此課題的設定與筆者最初構想卻有不小差距。基於個人興趣與涉獵領域，筆者原先希望能將西北邊塞出土之「居延漢簡」當作主要資料，設計成以檔案融入教學為主軸的探究式教案。可惜在嘗試的過程中發現，這批以邊塞文書為主的漢代材料，單單取幾枚簡是不足以回答適合在中學討論的課題。而有些被復原成冊的簡，內文雖較具整體感，但如果教材只是著重文字內容時，簡這種具特殊性質的載體在課程應用的必要性又出現疑慮。²在幾次嘗試之後，筆者不得不放棄原先期盼，轉而尋找其他關於漢代邊塞的課題。此教案研發初期的過程與做研究時尋找問題意識頗為相似，只是除了考慮「為什麼要談這個課題」、「是否有能力談這個課題」外，還必須思考此課題「在中學課程中」有何重要性。而理想的選題除重要性外，應具備可討論性、衝突性、有不同史觀等特質，卻談何容易。³另外，如果課題很有趣，但所需的資訊量過於龐大或生澀，或許也不適合被設計成一個基礎、易推廣的探究式教案。誠如許多教師曾指出，教案研發成果如規模過於龐大，根本無法被應用在現場教學。由於筆者最初的目標，是以簡單、實用為原則，最終才透過重新檢視教科書的敘述，確定具備

¹ 如大考中心民國 106 年（2017）歷史科研究用試題，以閱讀資料、思考問題、尋求證據為特色。所有題目皆為申論題。見大考中心「106 年研究用試題」。網址：

<http://www.ceec.edu.tw/PaperForResearch/106ResearchPaper/106ResearchPaperIndex.htm>（查詢日期：2019 年 1 月 19 日）。當然，過去因應大考的史料題，中學教師一股腦地補充史料，但卻出現用史料驗證已知、用史料檢視學生的能力等不夠理想的教學狀況，反而無法達到學習證據概念的理想。參閱陳冠華，〈中學「史料／證據」教學的困局：以教師與課堂教學為中心的分析〉，頁 16-22。

² 筆者曾嘗試以大庭修復原，包含 12 枚簡之「上言變事書」為主要材料，討論漢帝國邊塞防禦的課題。參閱〔日〕大庭修，林劍鳴等譯，《秦漢法制史研究》（上海：上海人民出版社，1991），頁 253-255。亦曾嘗試以糧食發放檔案，搭配漢代畫像石的倉廩圖像，讓學生去認識當時軍士的糧食供應份量。並藉此檢驗漢帝國給匈奴的餽贈，是否真如學者所稱的，不足以提供匈奴基層社會足夠的好處。可惜現階段尚未能如願付諸實踐。參閱馬怡，〈簡牘時代的倉廩圖：糧倉、量器與簡牘——從漢晉畫像所見糧食出納場景說起〉，刊於「簡帛網」，2017 年 12 月 26 日。網址：http://www.bsm.org.cn/show_article.php?id=1622（查詢日期：2019 年 1 月 19 日）。

³ 詹美華、李涵鈺，〈「像史家一般閱讀」教學設計與實作歷程之挑戰與反思〉，頁 77。

可討論性的劉邦和親外交為課題。

第一章對歷史教學新趨向的回顧，是筆者研發探究式教案的事前功課。除試著掌握近年來歷史教學的趨勢外，也努力讓自己能回答「為什麼要在中學學歷史」的課題。第二章回顧我國目前歷史教案的研發成果，則是希望藉前輩們嘗試的經驗，讓自己的教學設計更實用也更有價值。學習研發的過程中，自己深刻地體會到探究取向的教學設計者，不只要具備教材主題的專業知識，還必須對歷史教學理論有所認識。研發任何一個探究課程都得付出極大心力，這對在職教師而言確實是相當大的負擔。在第二章中，可見到中學教師從一般性教案設計到探究取向教案研發的教學變化。許多同道亦復如是。在親自嘗試過後，不得不對這些教師們抱以最高的敬意。

在研發方面，為使教案主題盡量配合既定課程的規劃，第三章先梳理教科書對和親課題的敘述，並指出其中隱含的歷史觀點與可能帶給學生的歷史學習阻礙。接著回顧史學界如何討論和親課題，作為教案設計的學術依據。進而嘗試從和親政策內涵與劉邦生命經驗切入，試圖回答「劉邦為什麼要和親」的可能原因。第四章是研發教案的成果展示，以「劉邦為什麼要和親？」為關鍵問題，藉由所選的四則資料，利用各個小問題引導學生探究此關鍵問題。四則資料分別從漢帝國戰事失利、和親政策的策略、劉邦的生命經驗、匈奴帝國的需求等不同面向，解釋「劉邦為什麼要和親」。雖然每位同學都使用相同的資料，但辨別資料證據力的判斷權卻由各人掌握。學生們有機會替過去劉邦的決策，書寫一段自己觀點的歷史。作為一位沒有太多教學經驗的研究生，設計教案難免忽略學生需求，或有種隔靴搔癢之感。但筆者嘗試將設計理念與教學建議詳盡書寫，以期替此教案未來的實施有所助益。

陳冠華指出，與美國等其他國家相比，臺灣中學歷史教師的學歷水平與學科素養普遍都相當出色。這些教師對於歷史學科的內容與程序知識有一定的瞭解，因而也比較能理解、認同「歷史課應該培養學生歷史思維」的觀念，進而在課堂上運用史料。然而，將史料運用在教學的過程卻沒有想像中順利。有些課堂大量運用史料，卻僅將史料當作「事實性資訊」，結果學生只是把史料當成課文閱讀，對於證據概念的培養毫無幫助。更常見的，是史料所搭配的問題，只讓學生訓練最基礎的閱讀能力，或作為檢驗既有知識的工具，而無法幫助學生對史料之時代

有更深刻的認識。此外，在相關性、實用性的需求下，有些教師會用來自過去的史料讓學生討論現代議題，卻可能讓學生貿然地用自身經驗去思考過去，而忽略學習歷史是嘗試去瞭解過去的過程。⁴本研究對於現職教師們理解「如何運用史料教導歷史和歷史思維」的協助或許不大，但當教師們已初步掌握相關概念，欲於教學中嘗試時，本研究的成果便能提供一個現成的教學資源供其實踐。

歷史在社會上仍常被運用來提供安慰及建立身份認同。加拿大史家麥克·米蘭（Margaret Macmillan）認為歷史被認為能提供一種單純性，使得徬徨的人們可以得到慰藉。此外，檢視過去的歷史也有可能是療癒人心的方法，因為人們也許會發現一些過去被壓抑或忽略，但實際上與自己所屬群體相關的知識。因此，不論掌握權力或處於弱勢，歷史都能用來定義自己或替自己背書。⁵英國史家伊凡斯（Richard Evans）甚至直陳，二十一世紀初期大受歡迎的歷史作品，多與身分認同的問題有關。此外，歷史在幫助打造認同時，還能幫人們找到共同的敵人。⁶著重歷史學科為本質的歷史教學，近年仍被批評疏離了學生與社會的需要，尤其忽略藉歷史培養認同的社會用途。但這樣的歷史在迎合社會用途之餘，要如何守住「誠信」而不淪為宣傳？以學科為本質的歷史教學，希望藉由將過去的複雜面呈現出來，提供歷史情境，讓學生去思考探究各個社會必須面對的基本議題。當學生面對各個課題都能從「歷史」的角度去衡量時，自然就具備足夠能力制衡歷史的濫用。⁷本研究嘗試為學科本質的歷史課程提供教材，盼望學生能藉機學習透過歷史的角度看事情，並願意理解那些與自身大異其趣的生活或信仰，從而促進互相寬容。⁸

本研究雖認同以歷史學科本質與思考為理想之歷史教學目的，但不能不注意其可能帶來的侷限。黃春木除了對一味模仿鍛鍊思考課程可能導致的形式主義表示疑慮外，亦擔心過於理性、分析太多的課程，是否造成想像不足，而錯失情理交融的高峰經驗；又或者隔絕現實，淪為孤芳自賞。此外，黃氏認為鍛鍊歷史思

⁴ 陳冠華，〈中學「史料／證據」教學的困局：以教師與課堂教學為中心的分析〉，《清華歷史教學》第 25 期（2017 年 12 月，新竹市），頁 16-25。

⁵ [加] Margaret Macmillan 著，鄭佩嵐譯，《歷史的運用與濫用》（臺北市：麥田、城邦文化，2018），頁 40、84。

⁶ [英] Richard J. Evans 著，梁永安譯，〈前言：今日，何謂歷史？〉，頁 43-44。

⁷ 林慈淑文章原稱歷史學科觀點的出現有消極制衡的效果，筆者搭配前引麥克·米蘭的書名《歷史的運用與濫用》略做調整。見林慈淑，《歷史，要教什麼？——英、美歷史教育的爭議》，頁 187-192。

⁸ [英] Richard J. Evans 著，〈前言：今日，何謂歷史？〉，頁 38。

考也不應該成為歷史課堂上唯一的教學活動或目的，以教學現場的情況來看，還是需要有人能透過「說故事」這個史家的老技藝，在敘述中引領學生洞察人心、反思人性，實現情意目標，甚至引發美感經驗。⁹藉由黃春木的批判，筆者認為這也說明了何以教師在歷史課程中如此重要的原因。問題導向的探究式課程，不只是讓學生獨自完成的講義或學習單，還需要教師一步步的引導思考，並從中發揮「說故事」的能力。¹⁰

故事是歷史課的靈魂，因為它可以把過去的世界帶進我們的心靈，激發出我們的靈心善感。¹¹許多學生會喜歡歷史、期待上歷史課，也多是因為遇到一位精於說書的好師長。學生會對故事有感覺，往往因為自己不自覺地被帶入故事脈絡中探究、思考。有些人說故事的能力是天生的，自然地將對過去的思考方式放入故事中，不僅引人入勝，還能發人省思。但缺乏說故事天份的教師，未嘗就不能說個有意思的故事，完成一堂引領探究的歷史課。若本探究式教案的研發成果，能對這些教師提供一點教學上的幫助，那將是本研究最大的價值。

過去就好比手中的黏土，人們容易扭曲它以符合自己的預想。¹²但當學生能藉由探究式課程，習得史學探究裡從資料到證據的轉換過程時，或許會對「歷史是一門拿捏證據的藝術」有更深一層的體悟。¹³

⁹ 黃春木，〈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》第 24 期（2015 年 6 月，新竹市），頁 12-13。

¹⁰ 在張元通識課程的期末作業中，清大電機系張耘盛同學如此寫道：「高中時期，我每節歷史課都在睡覺，無止盡的人名、年代充斥在我耳邊，我對過去發生什麼根本一點也不關心，更討厭去背誦一堆無關緊要的事件。然而，上了大學，我才知道原來歷史就是一堆故事積累而成。從小我就很愛聽媽媽講給我聽的故事，想不到上了大學，還有這樣的機會聽故事。高中所學的歷史是『沒有靈魂的歷史』，由許許多多的人名、地名組成，考完試馬上忘記。」由此當可看出故事對學生學習歷史的影響。見張元，〈故事是歷史課的靈魂〉，載於「張元談歷史話教學」網站，發文時間：2014 年 9 月 16 日。網址：http://cyhistedu.blogspot.com/2014/09/blog-post_37.html。（查詢日期：2019 年 1 月 19 日）。

¹¹ 張元，〈故事是歷史課的靈魂〉。

¹² Sam Wineburg, *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*, pp.6.

¹³ 引自邢義田 2018 年傅斯年講座首場講題。見中央研究院學術活動公告，〈史語所 2018 年「傅斯年講座」主講人：邢義田院士〉，2018 年 11 月 9 日。網址：<https://www.sinica.edu.tw/ch/news/6050>。（查詢日期：2019 年 1 月 19 日）。

參考文獻



一、史料文獻

- 〔西漢〕司馬遷著，〔日〕瀧川龜太郎考證，《史記會注考證》，臺北市：萬卷樓，1993。
- 〔西漢〕劉向集錄，《戰國策》，上海：上海古籍出版社，1978年。
- 〔東漢〕班固著，〔清〕王先謙補注，上海師範大學古籍整理研究所整理，《漢書補注》，上海：上海古籍出版社，2008。
- 〔北宋〕司馬光編著，〔元〕胡三省音注，標點資治通鑑小組校點，《資治通鑑》，北平：古籍出版社，1956。
- 〔北宋〕孟元老著，鄧之誠注，《東京夢華錄注》，香港：商務印書館，1961年。

二、中文論文與文章

- 甘懷真，〈秦漢的「天下」政體：以郊祀禮改革為中心〉，收入：甘懷真編，《東亞歷史上的天下與中國概念》（臺北市：國立臺灣大學出版中心，2007），頁114-131。
- 朱茂欣，〈「堯舜禪讓」是「真實」的嗎？——Let's Talk：上古聖王與「賽先生」兩個「典範」的對話〉，收入：《「以歷史閱讀素養為本的高中歷史教學設計與實施」研討會》會議手冊（臺北市：國家教育研究院，2017年11月18日），頁3-20。
- 余英時，〈一個人文主義的歷史觀——介紹柯靈烏的歷史哲學〉，收入：余英時，《歷史與思想》（臺北市：聯經，1976），頁223-246。
- 余英時，〈史學、史家與時代〉，收入：余英時，《歷史與思想》（臺北市：聯經，1976），頁247-270。
- 余英時，〈猶記風吹水上鱗〉，收入：余英時，《猶記風吹水上鱗：錢穆與現代中國學術》（臺北市：三民書局，1991），頁1-16。
- 宋佩芬、楊孟麗，〈學科背景重要嗎？——九年一貫社會領域的研究〉，收入：張元、蕭憶梅主編，《學生如何學歷史？——歷史的理解與學習國際學術研討論文集》（臺北市：臺灣學生書局，2012），頁175-206。
- 宋家復，〈緣起與目的〉收入：《「以歷史閱讀素養為本的高中歷史教學設計與實施」研討會》會議手冊（臺北市：國家教育研究院，2017年11月18日），頁IV-V。
- 李健輝，〈主題性探究式教案的設計與嘗試：以〈日治時期義務教育的實施〉為例〉，收入：《第九屆歷史教學新嘗試研討會》會議資料（新竹市：國立清華大學，2018年5月26日），頁102-103
- 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》，第九卷第二期，2016年8月，頁165-184。

- 李維哲、林淑儀、王曉玲，〈不是成功在望，而是危機四伏——鄭成功決戰荷軍遇到什麼難題？〉，發表於「2016 邁向十二年國教新課綱：學生學習與學校本位課程發展」學術研討會，2016年12月9日。(未刊稿)。
- 杜正勝，〈後現代與前近代之間——我的轉折所見臺灣史學的一些面向〉，《古今論衡》第29期，2016年12月，頁17-42。
- 汪栢年，〈108 課綱「探究與實作課程」的設計理念：以行動閱讀與人文行動考察為例〉，《玩轉歷史力》第15期，2018年4月，頁2-13。
- 邢義田，〈漢代壁畫的發展和壁畫墓〉，收入：邢義田，《畫為心聲：畫像石、畫像磚與壁畫》(北京：中華書局，2011)，頁1-46。
- 邢義田，〈漢武帝在馬邑之役中的角色〉，收入：邢義田，《天下一家：皇帝、官僚與社會》(北京：中華書局，2011)，頁136-159。
- 林淑儀，〈近年台灣史料證據教學設計初探〉，發表於「東吳大學歷史學系第九屆研究生學術研討會」，2013年3月25日。(未刊稿)。
- 林幹，〈略論漢武帝對匈奴用兵的正義性質和進步作用〉，收入：林幹編，《匈奴史論文選集(1919-1979)》(北京：中華書局，1983)，頁322-332。
- 林慈淑，〈證據概念——從高中歷史課綱到教學問題探析〉，《臺大歷史學報》，第58期，2016年12月，頁249-286。
- 林慈淑，〈翻轉歷史教與學——你問對問題了嗎？〉，《歷史玩轉力》第10期，2017年5月，頁3-6。
- 林慈淑，〈為學生說說「人」的故事〉，《清華歷史教學》第25期，2017年12月，頁1-2。
- 林慈淑，〈這是一個開始〉，《中學歷史探究式課程「教案研發」研討會》會議手冊(臺北市：國立臺灣大學師資培育中心，2018年7月28日)，頁v-vi。
- 洪振方，〈探究式教學的歷史回顧與創造性探究模式之初探〉，《高雄師大學報》第15期，2003年12月，頁641-662。
- 孫鐵鋼，〈漢高帝如何從白登之圍脫困的？〉，收入：劉翠溶主編，《中國歷史的再思考》(臺北市：聯經，2015)，頁187-195。
- 高明士，〈歷史教育與教育目的〉，《歷史教育》第14期，2009年6月，頁21-34。
- 張元，〈鴻門宴敘事中的要緊文字〉，收入：張元，《歷史的那一幕：《資治通鑑》的細節解讀》(杭州：浙江大學出版社，2018)，頁1-8。
- 張志祥，〈「神入」的歷史教學新嘗試——以「霧社事件」為例〉，《清華歷史教學》第17期，2006年5月，頁88-100。
- 張海斌，〈包頭出土的「單于天降」和「單于和親」瓦當〉，收入：陳永志主編，《內蒙古出土瓦當》(北京：文物出版社，2003)，頁32-42。
- 張靜，〈對學生歷史探究學習的研究〉，收入：張元、蕭憶梅主編，《學生如何學歷史？——歷史的理解與學習國際學術研討論文集》(臺北市：臺灣學生書局，2012)，頁127-174。
- 陳正宜，〈從歷史劇《大秦帝國》看高中戰國史的教學〉，《玩轉歷史力》第18

- 期，2018年9月，頁2-11。
- 陳冠華，〈歷史教學中的史料運用〉，《清華歷史教學》第9期，1999年2月，頁64-80。
- 陳冠華，〈理解的樂趣：一份以「歷史解釋」為主題的台灣史荷蘭時代教材〉，《清華歷史教學》第22期，2012年11月，頁49-67。
- 陳冠華，〈中學「史料／證據」教學的困局：以教師與課堂教學為中心的分析〉，《清華歷史教學》第25期，2017年12月，頁3-29。
- 陳惠珠、張百廷，〈誰的「霧社事件」？〉，收入：《第九屆歷史教學新嘗試研討會》會議資料（新竹市：國立清華大學，2018年5月26日），頁81-93。
- 陳惠珠、張百廷，〈韓戰舊臺灣〉，收入：《「以歷史閱讀素養為本的高中歷史教學設計與實施」研討會》會議手冊，頁65-76。
- 陳豐祥，〈新修訂布魯姆認知領域目標在歷史教學上的理論與實踐〉，《歷史教育》第15期，2009年12月，頁1-54。
- 區寶文，〈歷史探究與史料學習在香港初中中國歷史科的實踐：學生的視角〉，《清華歷史教學》，第24期，2015年6月，頁111-128。
- 黃春木，〈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》第24期，2015年6月，頁7-14。
- 黃若芸，〈改變？還是不變？一位國中歷史教師的教學嘗試與反省歷程〉，收入：《第九屆歷史教學新嘗試研討會》會議資料（新竹市：國立清華大學，2018年5月26日），頁17-48。
- 黃琇苓，〈談歷史教學中的「神入（empathy）」概念〉，《清華歷史教學》第17期，2006年5月，頁101-122。
- 葉小兵，〈對歷史教科書作用的反思〉，《清華歷史教學》第8期，1997年9月，頁40-44。
- 葉永新，〈漢與匈奴第一次、第二次和親考略——兼與葛亮先生商榷〉，《中國邊疆史地研究》「學者論壇」1998年第4期，1998年12月，頁1-4。
- 葛亮，〈漢與匈奴第一個和親約考述〉，《中國邊疆史地研究》1995年第2期，1995年6月，頁94-99。
- 管東貴，〈秦漢封建與郡縣由消長到統合過程中的血緣情結〉，收入：管東貴，《從宗法封建制到皇帝郡縣制的演變——以血緣解紐為脈絡》（北京：中華書局，2010），頁85-111。
- 蕭憶梅，〈理解學生歷史思維的重要性〉，《歷史教育》第14期，2009年6月，頁87-102。

三、中文專書

- 王明珂，《游牧者的抉擇——面對漢帝國的北亞游牧部族》，臺北市：中央研究院·聯經，2009年。
- 玉山社編，《我們為什麼反對課綱微調》，臺北市：玉山社，2015年。

- 杉山正明,《遊牧民的世界史——超越民族·超越國境》,新北市:廣場出版,2015年。
- 呂世浩,《從史記到漢書轉折過程與歷史意義》,臺北市:國立臺灣大學出版中心,2009年。
- 余英時,《余英時回憶錄》,臺北市:允晨文化,2018年。
- 沈翠蓮,《教學原理與設計》,臺北市:五南,2001年。
- 周振鶴,《西漢政區地理》,北京:人民出版社,1987年。
- 林幹,《匈奴史(修訂版)》,呼和浩特:內蒙古人民出版社,2007年。
- 林慈淑,《歷史,要教什麼?——英、美歷史教育的爭議》,臺北市:臺灣學生書局,2010年。
- 崔明德,《中國古代和親通史》,北京:人民出版社,2007年。
- 許倬雲,《世界、華夏、臺灣——平行、交纏和分合的過程》,臺北市:三民,2018年。
- 傅樂成,《中國通史》,臺北縣:大中國圖書、弘揚圖書,2014年。
- 遼耀東,《抑鬱與超越——司馬遷與漢武帝的時代》,臺北市:東大,2007年。
- 詹美華、宋家復主編,《歷史閱讀素養教學設計之理念與實例》,新北市:國家教育研究院,2018年。
- 錢穆,《國史大綱(修訂本)》,北京:商務印書館,1996年。
- 嚴耕望,《中國地方行政制度史》,臺北市:中央研究院歷史語言研究所,2006年。
- 嚴耕望,《治史經驗談》,臺北市:臺灣商務,2008年。

四、中譯專書與論文

- 大庭修著,林劍鳴等譯,《秦漢法制史研究》,上海:上海人民出版社,1991年。
- 余英時著,鄔文玲等譯,《漢代貿易與擴張:漢胡經濟關係結構研究》,上海:上海古籍,2005年。
- 佐藤正夫,鍾啓泉譯,《教學論》,臺北市:五南,1995年。
- 佐藤學著,黃郁倫、鍾啓泉譯,《學習的革命:從教室出發的改變》,臺北市:天下雜誌,2012年。
- Andrade, Tonio 著,陳信宏譯,《決戰熱蘭遮:歐洲與中國的第一場戰爭》,臺北市:時報文化,2013年。
- Appleby, Joyce, Lynn Hunt, & Margaret Jacob 著,薛絢譯,《歷史的真相》,臺北市:正中書局,1996年。
- Arnold, John H. 著,李里峰譯,《歷史之源》,南京:譯林出版社,2013年。
- Bransford, John 等編,鄭谷苑、郭俊賢譯,《學習原理:心智、經驗與學校》,臺北市:遠流,2004年。
- Carr, Edward H. 著,江政寬譯,《何謂歷史》,臺北市:五南,2014年二版。
- Evans, Richard J. 著,〈前言:今日,何謂歷史?〉,收入:David Cannadine 編,

- 梁永安譯，《今日，何謂歷史？》，臺北縣：立緒文化，2008年，頁23-56。
- Gardner, Howard 著，陳瓊森、汪益譯，《超越教化的心靈：追求理解的認知發展》，臺北市：遠流，1995年。
- Jenkins, Keith 著，賈士衡譯，《歷史的再思考》，臺北市：麥田，2006年。
- Lee, Peter 著，周孟玲譯，〈為什麼學習歷史？（Why Learn History?）〉，《清華歷史教學》第8期，1997年9月，頁4-25。
- Macmillan, Margaret 著，鄭佩嵐譯，《歷史的運用與濫用》，臺北市：麥田、城邦文化，2018年。
- Maza, Sarah 著，陳建元譯，《想想歷史》，臺北市：時報文化，2018年。
- Nussbaum, Martha 著，孫善豪譯，《培育人文：人文教育改革的古典辯護》，臺北市：國立編譯館、國立政治大學出版社，2010年。
- Thompson, D. 著，葉小兵譯，〈理解過去：程序與內容（Understanding the Past: Procedures and Content）〉，《清華歷史教學》第7期，1996年9月，頁4-27。
- Wineburg, Sam, Daisy Martin, and Chauncey Monte-Sano 著，宋家復譯，《像史家一般閱讀：在課堂裡教歷史閱讀素養》，臺北市：國立臺灣大學出版中心，2016年。

五、學位論文

- 王曉鈴，〈有「圖」為證？——國中生圖像資料認知的探究〉，東吳大學歷史學研究所碩士論文，2016年。
- 林淑儀，〈英國歷史教科書中資料運用之變化：以「學校委員會」版（1991-2008）為例〉，東吳大學歷史學研究所碩士論文，2016年。
- 陳倩紋，〈高中生如何看待歷史記述多元性之研究〉，東吳大學歷史學研究所碩士論文，2012年。
- 陳葦恩，〈設計高中歷史教科書之互動式多媒體輔助教材——以雍正時期養廉銀為例〉，東吳大學歷史學研究所碩士論文，2014年。
- 潘怡伶，〈高中生史料概念之探究〉，國立清華大學歷史研究所碩士論文，2008年。
- 盧慧芳，〈電視歷史劇在高中歷史教學的運用——以《漢武大帝》劇之漢、匈關係情節為例〉，國立臺灣師範大學歷史學系在職進修碩士班碩士論文，2008年。

六、英文專書與論文

- Ashby, Rosalyn, "Understanding Historical Evidence: Teaching and Learning Challenges," in *Debates in History Teaching*, ed. Ian Davies, 137-147. Oxon: Routledge, 2011.
- Barfield, Thomas J., "The Hsiung-nu Imperial Confederacy: Organization and Foreign Policy," *The Journal of Asian Studies* 41, no. 1 (Nov. 1981): pp. 45-61.

- Evans, Richard J., *In Defense of History*. New York: W. W. Norton & Company, 1999.
- Hartley, Leslie P., *The Go-Between*. London: Hamish Hamilton, 1953.
- Husbands, Chris, Alison Kitson, and Anna Pendry, *Understanding history teaching*. Maidenhead: Open University Press, 2003.
- Lee, Peter, "History education and historical literacy," in *Debates in History Teaching*, ed. Ian Davies, 63-72. Oxon: Routledge, 2011.
- Lee, Peter, "Putting Principles into Practice: Understanding History," in *How Students Learn: History in the Classroom*. ed. M. Suzanne Donovan & John D. Bransford, pp. 29-78. Washington D.C.: The National Academies Press, 2005.
- Wineburg, Sam, *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Philadelphia: Temple University, 2001.
- Yu, Ying-Shih, *Trade and Expansion in Han China: A Study in the Structure of Sino-Barbarian Economic Relations*. Berkeley & Los Angeles: University of California Press, 1967.

七、政府檔案

- 教育部頒定，〈高級中學課程暫行綱要(九五):歷史科〉。臺北市：教育部，2006。
- 教育部頒定，〈普通高級中學課程綱要〉。臺北市：教育部，2011。
- 教育部頒定，〈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〉。臺北市：教育部，2018。
- 檔案管理局，檔號：RDEC-NAA-應-099-002，《檔案融滲歷史教育之研究》。臺北市：檔案管理局，2010。

八、歷史教科書

- 林能士主編，《社會(三)》臺南市：翰林出版社，2018年3月三版。
- 高明士主編，《歷史(二)》。臺南市：翰林出版社，2016年2月三版。
- 陳豐祥主編，《歷史(二)》，新北市：泰宇出版社，2016年10月四版。

九、網路資源

- 大學入學考試中心，「106年歷史科研究用試題」，大考中心106年研究用試題。
網址：
<http://www.ceec.edu.tw/PaperForResearch/106ResearchPaper/106ResearchPaperIndex.htm> (查詢日期：2019年1月19日)。
- 宋家復，〈我學歷史的歷史〉，《臺大歷史學術通訊》第十一期，2011年10月。
網址：
http://homepage.ntu.edu.tw/~history/public_html/09newsletter/11/11-03.html (查詢日期：2019年1月19日)。
- 周玉翎，〈帝制體制與天下秩序〉，歷史學科中心(中山女高)「教學資源分享」，

- 2007 年。網址：
<http://203.68.236.93/xoops2/instpage.php?r=&w=100%25&h=800&url=203.68.236.93/xoops2/instpage.php?r=&w=100%25&h=800&url=203.68.236.93/doc/T-resource/book-2.htm> (查詢時間：2019 年 1 月 19 日)。
- 林淑儀，社群網站 Facebook 網誌，發文時間：2016 年 12 月 9 日。網址：
<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=351109448578714&set=a.134921933530801&type=3>。(查詢日期：2019 年 1 月 19 日)。
- 邱俊明，〈城市生活的新面貌〉教案，《創新教學》歷史科中學教師進修網(2000 設站—2006 停止更新)，2005 年。網址：
<http://www.education.ntu.edu.tw/school/history/index.htm> (查詢時間：2019 年 1 月 19 日)。
- 馬怡，〈簡牘時代的倉廩圖：糧倉、量器與簡牘——從漢晉畫像所見糧食出納場景說起〉，刊於「簡帛網」，2017 年 12 月 26 日。網址：
http://www.bsm.org.cn/show_article.php?id=1622 (查詢日期：2019 年 1 月 19 日)。
- 國立臺南大學 PISA 國家研究中心，〈閱讀應試指南〉，臺灣 PISA 國家研究中心網站，2008 年。網址：http://pisa.nutn.edu.tw/taiwan_tw_03.htm (查詢日期：2019 年 1 月 19 日)。
- 張元，〈故事是歷史課的靈魂〉，載於「張元談歷史話教學」網站，發文時間：2014 年 9 月 16 日。網址：http://cyhistedu.blogspot.com/2014/09/blog-post_37.html。(查詢日期：2019 年 1 月 19 日)。
- 張元，〈歷史是時光的旅程(一)——問題引導，觀看資料〉，載於「張元談歷史話教學」網站，發文時間：2015 年 7 月 30 日。網址：
http://cyhistedu.blogspot.com/2015/07/blog-post_30.html (查詢時間：2019 年 1 月 19 日)。
- 張輝誠，〈回應東吳大學林慈淑老師的文章〈翻轉歷史教與學——你問對問題了嗎？〉〉，載於「翻轉教育」網站，2017 年 6 月 8 日。網址：
<https://flipedu.parenting.com.tw/article/3515> (查詢日期：2019 年 1 月 19 日)。
- 陳惠珠，〈儒家影響下的漢代社會——以漢畫列女形象為例〉，「史語所學術創新數位深耕計畫科普網站」教案分享，2011 年。網址：
http://dahcr.ihp.sinica.edu.tw/dahcr_edu/share.php (查詢時間：2019 年 1 月 19 日)。
- 閻鴻中，〈「儒家思想與中國社會」專題研發側記〉，2008 年 6 月 21 日研習影音，歷史學科中心歷史專題 97 教師進階研習。網址：
<http://203.68.236.93/doc/advance/ad-book-specialtopic.htm> (查詢日期：2019 年 1 月 19 日)。