

# 具歷史素養特質的教科書設計原則探討： 以德法共同歷史教科書為例

李涵鈺\*

臺灣的歷史教科書以往偏向以歷史訊息傳輸為主，在課綱理念轉變為素養導向的學習下，有必要探討呼應歷史領綱之教科書設計原則。本研究先研析高中歷史領綱草案所蘊含的理念要素，並以此作為分析規準，運用教育批評取徑，分析德法共同歷史教科書及其與領綱草案的理念要素之契合度，再透過德法歷史教科書之案例及相關文獻討論，抽繹出設計要領，探討教科書中如何體現歷史素養學習的特質。研究歸納出五點教材設計原則：以問題引導課文內容、鑲入一二手史料文獻、作者及出處的現聲與現身、提供歷史學習的鷹架、提供動手做歷史的機會與經驗，期望藉由掌握教科書與學生學習歷史之間的關係，激盪出更多歷史教科書的設計與轉化潛能。

關鍵字：歷史素養、德法共構、歷史、教科書、教育批評取徑

\* 作者現職：國家教育研究院教科書研究中心助理研究員

---

通訊作者：李涵鈺，e-mail: hanyu@mail.naer.edu.tw

## 壹、前言

十二年國教總綱強調「『核心素養』是指一個人為適應現在生活及面對未來挑戰，所應具備的知識、能力與態度」，因此「學習不宜以學科知識及技能為限，而應關注學習與生活的結合，透過實踐力行而彰顯學習者的全人發展」（教育部，2014，頁3），可看出十二年國教強調以學習者為主體，培養能運用所學的終身學習者。社會領綱草案，在高中階段，指出透過歷史資料的閱讀和分析，培養學習者發現、認識及解決問題的基本素養，主張課程的「做中學」，教材編選原則強調發現、理解、面對問題和提出解決方案的批判性和創造性思維能力，設計符合整合性、脈絡性、策略性及活用性的學習教材（國家教育研究院，2018）。

雖然九年一貫課程未使用「素養」一詞，然而就其課綱的基本理念與課程目標其實亦隱含素養的精神，包含知識、能力與態度，強調培養學生自學的能力，只是真正落實在課程、教科書、教學、學習層面時層層落差所致。課程改革若抓不到核心與重點，流於技術操作，那麼雖然改革了，並沒有產生實質的改變（歐用生，2003）；林慈淑（2016）提到2006年以來歷史課綱中的「史料證據」等核心概念曲高和寡、名實不符的窘境，這與課綱包羅甚廣的內容、教科書的書寫型態、講述教學方式、評量考試等均有關連。以建立學生證據概念為例，需透過提出問題、提取證據、做出解釋等一系列環環相扣又相互有別的過程經驗，試想現行教科書的樣貌若仍僅是傳遞事實訊息的載體，那麼相信在新一輪歷史課綱中，試圖培養學生具備理解及思辨、態度及價值、技能、實作及參與等能力（國家教育研究院，2018），並期望因為歷史學習，發展出較高層次的分辨、知鑑與是非判斷的能力（張茂桂，2017），以學生為學習主體的理想恐不易落實。課程革新的關鍵元素被制訂為課程政策後，這些元素能否在學生身上發揮效果，是課程研究需要關注的（Goodlad, Klein, & Tye, 1979）。教科書不只決定了課程內容，更影響課程主題應如何被理解（Eisner, 1987），因此，這一波課程改革，若要落實十二年國教的精神，就歷史學科而言，探討具歷史素養特質的教科書編寫與設計的原則，或能裨益對素養的學習。

針對歷史教科書的研究，最常見的是對特定內容或觀點進行批判，提出歷史知識是如何受到控制，更甚者檢視意識形態、國家認同與歷史教科書之間的關係（宋佩芬、陳俊傑，2015；何思謎、何怡君，2012；Apple & Christian-Smith, 1991；Foster, 2011），或採取國內外教科書版本的內容比較（李涵鈺、王立心、陳麗華，2016；張百廷、陳惠珠，2016；詹寶菁、何思謎，2015），藉以反思歷史的書寫與解釋，雖然這些研究中或多或少也指陳歷史教科書較缺乏教材設計的概念，呈現的多是零碎歷史知識或事實的堆積，然而就積極面向，對於什麼樣才是好的教科書設計案例則貢獻有限。本研究選擇德國與法國共同編撰高中

歷史教科書，其有歷史方法的學習（von Carlowitz, 2010），除了呈現多元觀點，也朝向歷史能力的培養（Körber, 2009）；臺灣的歷史教科書以往偏向以歷史訊息傳輸為主，在課綱理念轉變為素養的學習之下，試想或能從國外的教材設計模式汲取他山之石，透過實例探討，或可提供出版社教科書編輯及教師自編教材時之參考。

本研究先研析十二年國教高中歷史領綱草案所界定之歷史學科素養，以此作為分析規準，探討德法共同歷史教科書與領綱草案的理念要素之契合度，再運用教育批評取徑，對德法共同歷史教科書案例進行描述、詮釋、評價後，透過教科書案例及理論文獻相互討論，抽繹出具歷史素養特質的教材設計原則，期望掌握教科書與學生歷史學習之間的關係，激盪出更多教科書設計與轉化潛能。

## 貳、歷史素養的概念

十二年國教的歷史領綱仍在審議階段，筆者以歷史領綱草案進行探討，在探討歷史領綱草案前，需先釐清識讀（literacy）與素養（competence）兩者間之概念，以對於歷史學科素養有更清楚的認識。

### 一、識讀（literacy）及素養（competence）之界定

十二年國教的總綱明示「為落實十二年國民基本教育課程的理念與目標，以『核心素養』作為課程發展之主軸」（教育部，2014），其中「素養」涵蓋了“competence”及“literacy”的概念，是指一個人接受教育後學習獲得知識（knowledge）、能力（ability）與態度（attitude），而能積極地回應個人或社會生活需求的綜合狀態（蔡清田，2014）。

就字源，“literacy”一詞來自拉丁文的“litteratus”，意味著「以文字記號」，因此，具備“literacy”指的是能夠以文字來閱讀與書寫（Smagorinsky & Mayer, 2014），狹義的意義是指讀和寫的能力，廣義的解釋則為特定學科的相關知識（Merriam-Webster, 2017），Monte-Sano、De La Paz 與 Felton（2014）直指是該學科特定的閱讀、寫作及思考方式。因此，“literacy”屬該學科特定的能力或慣習。

根據 OECD（2016）的界定，“competence”則是知識（學科知識、跨學科知識、實用性知識）、技能（認知與後設認知技能、社會與情緒管理技能、身體與應用性技能）、態度與價值相互編織融匯而成，進而達致行動實踐。因此，雖然“competence”及“literacy”兩者都指涉能力，然側重層面及程度有所差異。本文將“competence”譯為素養，因為中文的素養隱含了道德價值的含意（張一蕃，

1997),更強調態度的重要性(陳伯璋、張新仁、蔡清田、潘慧玲,2007)。“literacy”譯為「識讀」,「識讀」偏向 OECD 所界定的知識與技能面向,在識讀的基礎,涵養價值倫理的判斷及情意態度的陶冶,較有可能達到素養(competence)層次;然而在「識讀」層次,學習了特定學科的能力,亦有可能間接或自然地涵養了特定學科的態度與價值。具體而言,本文中所指的「素養」(competence),涵蓋識讀(literacy)及態度與價值,而態度與價值的涵養不是真空而來,可在特定學科知識或技能的識讀學習中培養,亦即要達到較更高層次的素養,前提需有識讀。

## 二、歷史識讀的概念

Smagorinsky 與 Smith (1992) 將識讀(literacy)分為三種類型:第一,一般型知識,也就是解碼文字與撰寫文章的能力;第二,特定型知識,也就是解碼特定領域的文本所需要的特定能力;第三,社群專屬型知識。一般型知識引導孩童如何閱讀與寫作;特定型知識則反映在中學課程的不同科目與文類訓練;社群專屬知識則在個人進入專業領域後變得更重要(Smagorinsky & Mayer, 2014)。就歷史領域而言,中學生所需培養的識讀偏向第二類型,即具備解碼歷史領域文本所應具備的聽、說、讀、寫的能力,並與之進行適當互動,其前提是學生應有基礎的一般型知識,然並非要培養達到專業歷史社群的標準。

在中學階段,多數歷史教育學者以歷史識讀(historical literacies)的探討居多( Lee, 2005; Nokes, 2013; Macphee & Whitecotton, 2011),因為學生需先具備駕馭歷史這個語言的能力,才有可能朝更高層次發展,而解讀歷史學科的文本以書面紙本居多,因此尤其側重閱讀與寫作的的能力。而歷史素養(historical competence)的視野更為高階,其定義為人們如何於「現在」這個正在形塑的歷史進程中行動,以及他們如何使用歷史作為一種敘述,來描述正在發生並影響未來進程之事(Braslavsky, Borges, Simao, & Truong, 2006),因此具備歷史素養者,能同時考慮過去經驗、當下現實和未來進程,去回應特定需求、執行特定活動或任務的能力。培養歷史識讀是走向歷史素養的必要路徑,而哪些識讀構成解碼歷史這一特定領域重要的能力?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,還需要教導特定學科的核心概念和技巧,亦即學習歷史學家如何思考、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。Rodrigo (1994)認為學生應具備一定程度的歷史識讀,亦即掌握關鍵歷史概念、瞭解並使用一些歷史學家的研究技巧,如學習使用不同來源的證據、脈絡化歷史事實。Perfetti、Britt、Rouet、Georgi 與 Mason (1994)從兩個面向探討歷史識讀,其一將歷史理解為故事,涉及到學生對事件架構的理解,其二,歷史識讀作為一種論證能力,如何使用文本作為證據。Wineburg (2001)提出專家論證歷史證據的三種方法:

注意並評價文件來源，檢視該文件中不同於其他文件的事例，且將事件置於更大的脈絡中。

英國歷史教育學家 Lee (2005) 認為，儘管英國過去四十年來廣泛地重視教導學生有關歷史學科的重要性，並有些許成就，但對於歷史識讀仍沒有成功教導，Lee (2005) 認為若學生要能在時間中定位自己，在過去的脈絡中檢視現在和未來，須具備兩種能力：首先，需理解歷史學科，若對歷史沒有超過常識以上的理解，就容易接受現成的歷史版本，因此需要瞭解歷史學家如何組織和解釋過去；其次，需具有實質歷史知識，組成理解過去的歷史框架 (usable historical framework, UHF)，這個框架必須是一個長期變化模式的概述，而不僅僅是過去幾個重要事件組成的故事大綱，最後學生發展出自己的歷史解釋。因此有效的歷史識讀是能統合歷史教育中的不同元素，產生好的公民和能進行批判性思考的人。綜合上述探討，可以發現歷史識讀包含了瞭解歷史知識 (事實性知識)，理解歷史概念與框架 (概念性知識)，掌握歷史的探究技巧和方法 (程序性知識)，如探究史源、脈絡化、佐證等，與發展自己的歷史論述 (後設認知知識)，及學習運用這些歷史性的知識之能力 (認知歷程)，如理解、分析、評述等並加以操作。

此與 Pintrich、Mayer 與 Wittrock (2001) 針對特定學科應教導和學習的內容，提出四個知識向度：事實知識、概念知識、程序知識、後設認知知識，及與 Mayer、Pintrich 與 Wittrock (2001) 提出六個認知歷程向度：記憶 (確認、回想)、瞭解 (說明、舉例、分類、總結、推論、比較、解釋)、應用 (執行、運用)、分析 (辨別、組織、歸因)、評鑑 (檢視、評論)、創造 (產出、規劃、製作) 若合符節，因此，呼應前述識讀與素養之界定，「歷史識讀」偏重在歷史知識向度和認知歷程向度的學習；「歷史素養」的培養，除了具備歷史識讀的知識與認知面向，還要有對歷史的情感與態度，在考量過去、現在及未來進程下，回應或實踐特定活動與任務的行動力。

### 三、十二年國教歷史領綱草案所界定的歷史學科素養

十二年國教課綱強調學習不宜以學科知識及技能為限，而應關注學習與生活的結合，透過實踐力行而彰顯學習者的全人發展 (教育部，2014)，社會領域的「學習內容」依各學習階段知識內容而定，「學習表現」則搭配「學習內容」，包含認知歷程、情意態度與技能行動等三面向 (國家教育研究院，2018)，因歷史、地理、公民的科目旨趣及內涵不同，學習重點亦有差異，因此，可以說歷史領域的「學習表現」(認知歷程、情意態度與技能行動) 與「學習內容」(知識內容) 建構了歷史學科的素養。

從普高階段的「學習表現」內涵觀之，分為三個構面：理解及思辨、態度

## 專論

及價值、技能、實作及參與，筆者依其內涵依序分類為認知歷程、情意層面、技能與實踐等三個層面，如表 1 所示。

在認知歷程層面，領綱草案提出「覺察說明」、「分析詮釋」、「判斷創新」，可看出歷史的學習不在史實的背誦，而在分析思辨，檢視歷史判斷、選擇組織資料並提出自己的歷史見解等能力，含括了記憶、瞭解、應用、分析、評價、創造等認知歷程。

在情意態度層面，草案提出「敏覺關懷」、「同理尊重」、「自省珍視」三個項目，強調歷史的學習不是與自己疏離的過去，而是設身處地的同理關懷，與自己生活經驗連結橋接，進而省思與歷史記憶的關係。

在技能與實踐層面，提出「問題發現」、「資料蒐整與應用」、「溝通合作」、「規劃執行」，重視歷史不只是研讀前人所遺留下的歷史資料，更要自己或團體合作運用資料去規劃、考察、分析、檢視、形成自己的歷史論述與作品。此三個層面注重歷史學科的高層次認知能力、情意涵養與行動能力。

表 1 學習表現內涵

	構面/層面	項目
學習表現	理解及思辨（認知歷程） <sup>1</sup>	覺察說明、分析詮釋、判斷創新
	態度及價值（情意態度）	敏覺關懷、同理尊重、自省珍視
	技能、實作及參與 （技能與實踐）	問題發現、資料蒐整與應用、溝通合作、規劃執行

資料來源：國家教育研究院（2018，頁 8-11）。

「學習內容」方面，普高歷史必修課程依時序選擇基本課題設計主題，透過歷史資料的閱讀和分析，培養學習者發現、認識及解決問題的基本素養（國家教育研究院，2018）。從學習內容的條目內涵觀之，特點是採主題方式進行學習，除了對歷史事實與概念知識的學習，並留有空間和彈性，進行三次歷史探究活動，將所學的事實與知識進行考察深究，亦即不僅是書面內容的形式學習，更要有主題研究、踏查或展演的行為表現；此外，條目中亦可看出，歷史的學習不再是知其然，更要知其所以然，要去思考「誰的歷史？誰留下的史料？誰寫的歷史？為何要在東亞歷史的脈絡中討論中國史？為何要學世界史？」等問題。

---

<sup>1</sup> 括弧內容為研究者所加入。

## 具歷史素養特質的教科書設計原則探討：以德法共同歷史教科書為例

「學習內容」與前述所探討歷史識讀的知識向度的學習有相通之處，強調「事實性知識」的學習，如臺灣歷史上的商貿活動、文藝復興等；「概念性知識」的學習，如傳統政治權威的類型、西方與反西方等；「程序性知識」，如挑選適當的主題進行深入探究，及「後設認知識」，如思考誰的歷史？誰留下的史料？誰寫的歷史？為什麼要學世界史？為何要在東亞歷史的脈絡中討論中國史等問題，如表 2 所示。

從草案的學習表現與學習內容剖析，可以瞭解此次歷史領綱改革，不只著重知識內涵的學習，涵蓋事實性知識、概念性知識、程序性知識、後設認知識等四個學科知識的學習（學習內容），同時重視認知歷程、情意態度、技能與實踐等三個層面的學習（學習表現），以培養學生具備歷史學科的素養，與前述所探討的歷史素養概念相符。

理想性的課程綱要文本，如何反映落實在教科書文本中？亦即教科書如何設計較能導向歷史學科素養的學習？由前述的探討中，歷史素養中很重要的成分是歷史識讀，亦即學習內容的四類學科知識的學習，及學習表現中的認知歷程及技能層面，以具備學習歷史這門學科的特定知識、概念、方法、技能；而教科書的設計中應有識讀的元素，從識讀的學習歷程中兼顧並涵養歷史的情意態度，及力行落實在日常生活中，較有可能達成歷史學科的素養學習。

表 2 學習內容之內涵及例舉

	構面	內涵	條目例舉
學習 內容	事實性 知識	專有名詞的知識、特定細節和要素的知識	歷 Ca-V-1 臺灣歷史上的商貿活動 歷 La-V-3 文藝復興
	概念性 知識	分類和類別的知識、原則和通則化的知識、理論、模式和結構的知識	歷 Ba-V-1 原住民、原住民族的分類與我群界定 歷 Ga-V-1 傳統政治權威的類型。
	程序性 知識	學科特定技能和規則的知識、技巧和方法、決定何時使用適當程序的規準知識	歷 Ea-V-1 從主題 B、C 或 D 挑選適當課題深入探究，或規劃與執行歷史踏查或展演
	後設認 知知識	策略的知識、認知任務的知識、自我的知識	歷 A-V-1 誰的歷史？誰留下的史料？誰寫的歷史？ 歷 K-V-1 為何要學世界史？

資料來源：參考 Pintrich、Mayer 與 Wittrock (2001, pp. 45-46) 及國家教育研究院 (2018)。

## 參、分析取徑與研究方法

歷史領綱的素養要素，包含了學習內容（事實性知識、概念性知識、程序性知識、後設認知知識）及學習表現（認知歷程、情意態度、技能與實踐），然而這些要素如何轉化應用到教科書的設計中？Eisner（1998）曾提出教育鑑賞與批評取徑（educational connoisseurship and criticism approach），教育鑑賞及批評為質化的評鑑取向，教育鑑賞是指欣賞細緻教育現象及其重要質素的能力，教育批評則指展示鑑賞結果的方法（李子建、黃顯華，2002），本研究採「教育批評取徑」分析德法共同歷史教科書，然如 Eisner 所言，要建立教育批評，不能忽略鑑賞的重要，鑑賞能力是批評的要件，否則就無法感知事物的細微之處，批評就容易流於膚淺表面，且批評並非挑剔或負面的評價，而是闡明事物的特質，並評斷其價值（Eisner, 2002），因此批評之用意，是將現象問題加以討論、分析，含有評論及分析的用意。

本研究對象擇取德法兩國所共構的高中歷史教科書，它由雙方歷史教育學者及歷史教師共同編輯，三冊分別於 2006、2008、2011 年出版。該計畫起於參加德法青少年議會的高中生，希望兩國能編輯歷史教科書，減少相互誤解與偏見。編輯者致力於使學生對過去獲得多重視角的認識，除了培養異文化的理解、政治判斷力，也重視社會活用等能力，擴展歷史教育目的及擴張歷史學力的觀念是兩國共識，在序言中提到本書不僅符合兩國課程基準，也體現材料觀點和教育方法上的革新，並試圖連結過去和現在（Henri, Quintrec, & Geiss, 2008），此書引導學生發展更高層次的思辨能力，與不同觀點對話，培養探究歷史的技能等，與此波我國歷史課程改革所重視的若合符節。

本研究選擇 2008 年第二冊歷史教科書作為分析對象，<sup>2</sup>因為第一冊將探究歷史的方法單獨置於書末一節，第二冊則將探究歷史的學習方法放入各章節中，容易突顯與各章節的關連。第二冊德文書名是 *Geschichte: Europa und die Welt vom Wiener Kongress bis 1945*，中文書名譯為《從維也納會議開始到 1945 年的歐洲和世界》，相當於臺灣高二學生使用的教科書，共分為 19 章，考量筆者對第二次世界大戰內容較為熟稔，因而以第 17 章〈德國統治下的歐洲〉作為探討案例。

---

<sup>2</sup> 德法共同歷史教科書有德語版、法語版、日語版。日語版第二冊於 2016 年發行，考量語言的熟悉度（筆者日語檢定 5 級），因此分析版本以日語版為主，內容主要由陳爾薇翻譯，國立臺灣大學華語教學碩士學位學程畢業（日語檢定 1 級），部分內容由楊采莉（日語檢定 1 級）再確認，以確保資料信實度。另，筆者曾參訪德法共同歷史教科書的德國方代表機構，並蒐集相關資料，有助於對該議題的瞭解。



在分析程序方面，本研究採 Eisner (2002) 教育批評取徑的四個面向：描述 (description)、詮釋 (interpretation)、評價 (evaluation)、形成主題 (theme)，評論該教科書的特點。運用「描述」幫助讀者知悉德法教科書的編排設計，「詮釋」在於解釋設計背後的意義，「評價」為評估特定設計的教育優勢或缺陷，「形成主題」則是從資料中歸納出主要的概念或設計要項。選擇此方法，並非如內容分析法詳細分析該書使用字詞或出現的頻率，或探討該書採取何種史觀；而是去鑑賞及評價該教科書的特點，以抽繹歸結出教材設計要領或原則可茲參考。

Eisner 為提高此取徑的信實度，主張結構式確證 (structural corroboration) 和參照充足性 (referential adequacy) 兩種方法。結構式確證，試圖透過展示不同的事實和條件，印證某一現象的結論，評鑑者需將周遭的事實片段整合，歸納為令人信服的整體；參照充足性則是對批判性討論做實證性檢核 (empirical check) (李子建、黃顯華，2002；Eisner, 2002)，亦即所提出的鑑賞和批評需有事實及實徵研究支持。因此，本研究在分析與討論時，將呈現德法教科書內容，作為結構式確證之檢核，另外亦以歷史綱草案的「學習內容」(學科知識四種類型) 和「學習表現」(認知歷程、情意態度、技能與實踐) 作為分析參照之架構，並與相關文獻進行討論，作為參照充足性之檢核。

## 肆、德法歷史教科書之編排設計

### 一、德法歷史教科書背景簡介

教科書書寫一直被視為是國家的範疇，具有獨占性與排他性。過去十年，一些國家為求相互理解、達成共識，開始共同編撰教材。德法共同歷史教科書是第一本雙國認可的高中歷史教科書，它通過法國中央教育部認可採用，德國則由 16 個聯邦的教育部門審查通過 (Pingel, 2010)，供兩國教師於一般歷史課堂使用。以法國為例，普通學校考量到法國大學入學資格考試，因而使用率不高，若有選用，也會同時使用一般法國歷史教科書。因有德語版及法語版，在兩國的雙語學校、實驗學校、鄰近邊界的學校較易受到採用 (劍持久木、小菅信子、リオナルバビッチ，2009)。

德法兩國共構的第二冊高中歷史教科書，大致依時間順序編排法國和德國歷史，及東—西衝突史，很多章節和特定「主題」的內容，如殖民主國的覆沒、世界人口數量變遷，或歐盟的制度史等，將之置於全球和歐洲的脈絡中論述；另除了課文外，有很多第一手來源的節錄，如發言人的重要演講、圖像，還有相關術語、問題和思考的區塊 (von Carlowitz, 2010)。全書大約四分之一是文字，其他是豐富的材料，有很多插圖和地圖。教科書展現的方式是雙頁顯示(文

字在左邊；材料和練習在右邊），材料不僅是要闡述文本，也讓學生提出自己的見解，有很多討論當前問題的練習，或讓學生思考未來的實際情況（Defrance & Pfeil, 2013）。

## 二、教科書文本之組織架構與設計特色舉隅

第 17 章〈德國統治下的歐洲〉單元扉頁除了有這章的架構外，並有導言和核心問題引導學習。以下描述該章編排架構，再舉隅具素養學習特質的設計。

### （一）編排架構

第 17 章的架構如下（Henri, Quintrec, & Geiss, 2008）：

第 1 課：歐洲的新秩序

資料<sup>3</sup>：歐洲東部——對共產主義的滅絕戰爭

第 2 課：第二次世界大戰中的德意志社會

資料：第二次世界大戰中德國國內對納粹的反抗

第 3 課：歐洲裡猶太人的滅絕

資料：猶太區、屠殺、處刑——抹殺猶太人民族的第一階段

第 4 課：集中營的世界

資料：奧斯威辛集中營

學習方法：詢問時代的證人（口述歷史）

為讓學生瞭解「德國統治下的歐洲」，該章設置 4 課內容、4 個主題探討、1 課歷史學習方法。每課的設計元素有「問題引導語」、「課文內容」、「歷史術語解釋」、「史料/文獻節錄」、「圖表照片」、「學習指南」，以雙頁展示，編排模式大部分採左半邊是問題引導語、課文內容和歷史術語解釋，右半邊是史料/文獻節錄、圖表照片和學習指南。每一「資料/主題探討」的安排，也是雙頁展示，先是背景與問題意識說明，其餘的版面均是各類史料/文獻節錄、圖表照片、學習指南。

---

<sup>3</sup> 德文的「dossier」為「資料」之意，就其內容，實為「主題探討」，與課次同等份量，占兩頁，透過不同的資料，深究某一設定之主題。

## 具歷史素養特質的教科書設計原則探討：以德法共同歷史教科書為例

每課先以問題引導語呈現出該課的問題意識，接著才是課文內容，約占該課一半版面。第 17 章 4 個課次共計運用了 15 個「歷史術語解釋」，如親衛隊、蓋世太保、白玫瑰、國際義人獎等解釋說明。含有 16 份「史料/文獻節錄」，如 1945 年在柏林的俄羅斯女性所撰寫的日記、1941 年天主教天主教的講道內容、1942 年白玫瑰的呼籲傳單、希特勒在 1939 年的演說內容、1942 年萬湖會議記錄、特殊部隊隊員的手稿、1945 年納粹犯罪調查委員會中特殊部隊隊員的證詞等節錄內容，每一份史料或文獻節錄，先簡要介紹該文件，再者才是節錄內容，最後附上來源出處。3 個「統計圖表」，如德國對歐洲等國強制勞動力的數量統計、種族滅絕犧牲者數的估算表，均附上資料來源，並說明犧牲者數是基於各種來源推測。包含 21 張「圖照片」，如納粹的「號召集結所有的力量」政治宣傳海報、策劃「最終解決方案」的海德里希保安警察照片、白玫瑰反抗運動成員的照片、迫害猶太人照片、1945 年德勒斯登遭空襲照片、集中營分布圖、奧斯威辛集中營地圖等照片、漫畫、海報、圖片。

較特殊的是共 32 條的「學習指南」，即問題思考或習題探究，例如請檢討資料 2 的宣傳海報，其訴求對象與目的為何？請說明白玫瑰的學生們因什麼動機、方式，呼籲德國國民反抗希特勒？從傳單上譴責希特勒的段落，可以讀到什麼樣的政治理念？請敘述德國在二戰中各種對納粹的反抗運動有何差異，並評價他們在德國如何引起注目？請從文章中找出驅使希特勒憎恨猶太人的內容？等，每一問題或習題均與提供的史料或文獻節錄相互搭配，以輔助學習。此外，該書的特色是每章配有 1 課的「學習方法」，以學習歷史探究的方法，該章選擇「口述歷史」讓學生瞭解口述歷史的重點、作法及如何對口述內容進行分析，並請學生實作練習。

### **(二) 與社會領綱草案中的歷史學科素養之關係**

歷史不是把歷史教科書整個背起來的學科，而是要求思考的學科 (Pohl, 2011)，前述社會領綱草案「學習內容」的四個構面：事實性知識、概念性知識、程序性知識、後設認知知識，第 17 章在「課文」部分，以事實性知識、概念性知識為主，針對歷史背景、專有名詞、人種分類政策、集中營等說明及探討事實性及概念性問題；「史料及文獻節錄」搭配「學習指南」偏向後設認知知識、程序性知識，透過問題及習題，運用解釋、分析、比較、推論、想像、評價完成特定練習，學生可評估自己的歷史思維能力、理解自己的歷史知識程度；在「學習方法」部分，偏重歷史探究方法的學習及實作，以程序性知識為主、後設認知知識為輔。

整體而言，第 17 章的內容安排，涵蓋了「學習內容」四個構面。「事實性和概念性知識」約占每課一半，主要在課文內容和歷史術語解釋，亦有些許可

## 專論

在史料文獻節錄內容習得；「程序性和後設認知知識」，多在「史料及文獻節錄」搭配「學習指南」，及「學習方法」中，透過學科特定技術和方法、活動任務的知識，如口述歷史的重點指引，及運用問題和習題，練習學科特定的技巧。學習內容向度如表 3 所示。

表 3 學習內容向度例舉

	構面	例舉
學習內容	事實性知識	針對課文內容的專有名詞、特定用語加以說明解釋，及課文中對歷史背景或相關知識的說明，如死亡集中營、猶太人問題的最終解決等事實性內容。
	概念性知識	瞭解二戰當時德國的人種分類政策、納粹集中營與一般集中營的差別等，讓學生瞭解分類和類別的知識、原則性的知識等。
	程序性知識	「學習方法」指導口述歷史的方法、注意事項、運用口述歷史進行訪談及內容分析等學科特定知識、技巧和方法。
	後設認知知識	「學習指南」討論為什麼納粹的犯罪是史無前例也不為過？假設 1945 年戰爭結束，在 5 月 8 日那天你的日記會寫些什麼？在「學習方法」口述歷史的實作中，提點為什麼要訪談時代的證人、學習如何進行事實關係的檢驗，檢視發言是否有根據、是片面、或具黨派性質，及對訪談內容進行歷史性評價，反省對歷史認識的見解與觀點等策略的知識、認知任務的知識、自我的知識。

在「學習表現」方面，第 17 章涵蓋認知歷程、情意態度、技能與實踐三個層面，唯各層面有不同側重程度。「認知歷程」方面，包含記憶、瞭解、應用、分析、評鑑、創造等向度，從 32 條學習指南的分析，共有 44 項認知歷程，<sup>4</sup>涵蓋六個向度。其中以「瞭解」占多數，有 20 項，如「說明為什麼東部戰爭對希特勒來說性質和西部戰爭不同？」、「說明為什麼要強制波蘭猶太人住在隔都，導致什麼樣的結果？」、「請敘述戰爭結束時，德國社會如何面對集中營的實際情況」等，偏向說明、陳述、推估、比較等問題。「記憶」次多，有 10 項，如

<sup>4</sup> 一條學習指南，可能涵蓋 2 個認知歷程向度，如「請敘述德國在二戰中各種對納粹反抗運動的差異，並評價他們在德國國民之間如何引人注目」，其中涵蓋了「分析」各種反抗運動的差異，及「評鑑」他們引起注目的方式。

「請描述『特別行動隊』的特質，為何投入戰場？」、「請找出運送奧斯威辛犯人的列車從哪裡來、到達哪裡？」等，多數是從提供的文本中，確認資訊或直接搜尋結果。再者是「評鑑」、「分析」，分別有 6 和 5 項，如「請掌握各種攻擊納粹體制的立場，什麼樣的價值理念形成克萊稍集團綱領的基礎，戰後德國的重新建設應該怎麼進行？」涵蓋「分析」和「評鑑」，需要學生進行剖析、組織，及進行判斷、評論。最後是「創造」和「應用」，分別有 2 和 1 項，如「假設戰爭結束，1945 年 5 月 8 日的日記內容，你會寫些什麼？」、「請活用這 2 頁提示，實際進行訪談、分析，在課堂上報告結果」，涵蓋「應用」及「創造」。就認知歷程而言，從學習指南的問題和習題之分析，第 17 章較多是瞭解和記憶等中低階層次的練習（68%），中、高階層次練習偏少（25%、7%），唯數量不同於質量，實際進行訪談和分析所需運用到的「應用」和「創造」歷程，難度較高，更能讓學生產生保留和遷移所學。

在「情意態度」層面，很難以歷史的說教、灌輸方式來培養關懷、同理、自省，而透過價值觀念澄清、角色扮演活動、兩難困境討論、體驗學習、探索學習、合作學習、實作學習（李坤崇，2009），較可能提升學生的情意層次。第 17 章多是運用史料與文獻節錄，讓學生透過閱讀，感染當時社會情境的氣氛及角色人物的情緒，如透過日記中人物生動的描繪、學生發起的警示宣言、主教講道的譴責安樂死的言詞等，讓歷史的視野從官方統治者的角度拉到市民百姓的聲音，由原來著重二戰的政治軍事進程，轉為社會文化生活領域，在學習過程中，歷史變得不是高遠疏離的歌頌綱領，而是有生命溫度和生活臉孔的記憶展現。再者，透過實際與歷經二戰的人物面談，並分析其發言，進行歷史性的綜整，能從歷史事件中，省思自身或所屬群體的處境。整體而言，從社會領綱草案的「態度及價值」層面中的敏覺關懷、同理尊重、自省珍視，第 17 章較偏向設身處地瞭解歷史事件或歷史現象的「同理尊重」，及「自省珍視」審視歷史所屬群體的處境及自主性。

在「技能、實作及參與」層面，透過口述歷史的重點指導，進而遷移所學，學以致用，實際訪談二戰的生存者，藉由對歷史進程的資料蒐整、分析討論、規劃執行，較易觸動對過去的理解、對現在如何行動的意識，引發更強烈或更負責任的未來參與。學習表現向度例舉如表 4。

從上述的分析，可以發現德法共同歷史教科書涵蓋了「學習內容」與「學習表現」之內涵，與社會領綱草案中的歷史學科素養的理念要素相互呼應。且學習內容與表現並非單獨孤立的教導，而是相互搭架、相得益彰。每一課從一個歷史問題作為討論框架，提供事實性、背景性知識建立基礎概念，再圍繞此一問題與概念提供多元文本來建構課程。透過閱讀與討論，容易對歷史中的角色感同身受，進而以問題和習題方式，探問這些歷史上的情境、抉擇、行動、

## 專論

原因和結果，練習舉證說明、評論比較、解構並想像，從原本的記憶事實資訊，轉而對歷史內容有更觸類旁通的理解、融浸他者的世界，進而較有可能發展複雜思維來思考歷史事件、處理歷史敘事、發展自己的歷史論述。

表 4 學習表現向度例舉

	構面/層面	例舉
學習表現	理解及思辨 (認知歷程)	理解文本後，透過提問方式引導學生再次釐清文本敘述的主軸、重點與關懷，並從資料/證據的基礎上，建立見解與認識，例如請討論為什麼納粹的犯罪是史無前例也不為過。
	態度及價值 (情意層面)	透過日記中人物生動的描繪、學生發起的警示宣言、主教講道的譴責安樂死的言詞、特殊部隊隊員的記錄毒氣室的手稿等，讓平面的歷史敘述變得立體與深刻，且較易觸動人心。
	技能、實作及參與 (技能與實踐)	指導訪談時代的證人的方法、注意事項、如何分析訪談資料，習得歷史學科特定的技能，並進行實作。

### 三、設計特色與評價

經由前述對德法共同歷史教科書第 17 章的「描述」與「詮釋」，瞭解整體編排組織與設計元素，及與社會領綱草案中的歷史學科素養相互呼應之關係後，本節意在「評價」該章之設計特色，評估特定設計的教育優勢或缺陷。

#### (一) 以「問題引導」開展歷史的學習

有別於國內教科書以單元目標的陳述方式，德法教科書的章節扉頁是提供該章的問題思考，引導出學習重點，在二戰德國統治下的歐洲，讓學生去思考「德意志統治和古典形式的軍事占領有何不同之處？對歐洲猶太人的民族虐殺之計畫和實行，是在什麼樣的脈絡中進行的？」，除了章節的問題引導，每課主標題下，亦透過問題引發學生思考，再提供課文內容，如第 2 課「第二次世界大戰中的德意志社會」，讓學生去思考「德意志到二戰結束，當時社會為什麼對希特勒的人氣與體制反抗虛弱，可以怎麼說明？」，歷史探究通常始於疑問、困惑、好奇、神秘，以問題引導課程重點，以提問的方式引出課文內容，易讓學生把歷史當成未解之謎，吸引學生去探索與思考，帶著問題意識去進行學習。

## (二) 提供「多元文本」建構對歷史的理解

本書一課占兩頁，課文講述約只有一頁，另一頁是多元文本，配置地圖、照片、海報、漫畫、統計、圖表、日記等一手及二手的歷史文件/獻。每份閱讀資料，先簡要說明該份文件的時間與要點，再放上重點節錄，並附上資料出處，提醒學生意識到任何文本都有作者。如第 2 課「第二次世界大戰中的德意志社會」，提供當時女性在兵器產業中勞動的照片、提供 1954 年出版的日記，俄羅斯人記錄了 1945 年在柏林的生活處境、也提供了 1941 年天主教反對納粹政權安樂死久病及精神病患的講道內容。學生可從閱讀不同文本及文類過程中，建構出對第二次世界大戰中德意志社會的瞭解，貼近歷史情境的溫度和脈動。

運用多元文本有助促進探究與討論，從 Hartman 和 Allison (1996) 所提出五種多元文本的類型<sup>5</sup>去檢視德法教科書，可發現第 17 課所提供的文本多是補充性文本，對於擴展和支持某一主題有所助益，然其他如衝突性文本、控制性文本、對話性文本則較為少見，因此雖然文本種類多元，有其豐富度，然可依目的性及學習訴求適度增加不同類型的文本。

## (三) 以「主題探究」延伸及深化學習

每個章節配有「資料」(dossier)，類似主題單元，選擇與該課相關內容之主題進一步延伸探討，深入討論該主題，藉以瞭解複雜的歷史現象。如第 2 課「第二次世界大戰中的德意志社會」，選擇了當時社會中的各種反抗力量進行延伸學習，「資料」名稱為「第二次世界大戰中德國國內對納粹的反抗」，先以一段導言說明因為左派政黨被鎮壓，當時社會的反抗運動較多是保守階層和學生的力量，作為背景說明及基礎知識，接著提供 4 個反抗運動之文本，「紅色傳單」、「白玫瑰—對所有德意志人的呼籲」、「克萊稍集團的綱領」、「以失敗告終的希特勒暗殺」為例，搭配「學習指南」進行學習，可以發現德法教科書以主題形式帶領學生思考該課相關的延伸主題，瞭解當時社會並非均順從納粹政權的領導，社會中有不同的反抗力量，包括大學生的呼籲傳單、暗殺希特勒等行動，避免學生僅從簡化、單向度或主流視角看待歷史現象或問題。

## (四) 以「學習指南」協助自學

每一課次及主題探究均有「學習指南」，「學習指南」是根據所提供的文本設定練習(exercise)或問題(question)，以提問方式讓學生去思考並深究各類

---

<sup>5</sup> 五種多元文本類型，分別是補充性文本(complementary texts)、衝突性文本(conflicting texts)、控制性文本(controlling texts)、概要性文本(synoptic texts)及對話性文本(dialogic texts)(谷瑞勉譯，2004，頁 130-134)。

文本內容的用意與價值，可透過教師引導思考，學生亦可自學，筆者將之稱為習題。以第 4 課「奧斯威辛集中營」為例，其「學習指南」有 6 個習題，每個習題均有相應搭配的文本，例如課文中提供的文本之一為特殊部隊隊員的手稿「在名為毒氣室地獄中的希望之歌」，記錄了在毒氣施放前，毒氣室中數百名波蘭猶太人的演說、祈禱、唱國歌等內容。「學習指南」針對該文本提供的習題是，「請學生思考證詞，為什麼在今日這個證詞有價值？犧牲者的行動哪裡特別？書寫的人傳給後世什麼樣的訊息？」，習題搭配文本資料，讓學生用歷史證據或歷史資料來回答問題，而非猜測老師的「正確答案」，學生需檢索並整理為有根據的想法意見，運用問題去組織資料、支持解釋，指導自己進行探索和學習。

Akyol (1994) 和 Hartman (1991) 將問題分成三種型態：1. 文本內的問題，能促進學生在單一的文本之內記憶或連結訊息，讓學生去發現明確的答案，或藉連結文本內的幾個句子或段落中的訊息去推論；2. 文本間的問題，促進學生從跨越兩個或更多的文本之間去連結訊息；3. 文本外的問題，能促進學生將超越文本之外的訊息和文本中的訊息相連結，引導學生將他們的背景知識和文本中的訊息作連結（谷瑞勉譯，2004，頁 136）。Wineburg (2001) 認為，為回答問題而閱讀及思考文本十分重要，應該要在歷史課堂中習得。從第 17 章案例中，習題型態較多是單一文本內的問題及練習，占了八成，有關跨文本去比較訊息、組合訊息，甚至超越文本以創新方式去連結等部分較少，顯示該章較重視單一文本內的閱讀理解。

習題為學生標註了甚麼是重要、相關的知識，意謂著若我們希望學生學習歷史脈絡和因果解釋，我們的習題就必須讓學生有這方面練習，Reichenberg 與 Skjelbred (2010) 研究了瑞典和挪威教科書上的習題，將習題分為三類，第一類：和事實相關的問題，如主角是誰、發生什麼、提到哪些事情等問題；第二類：和原因相關的問題，如為什麼會發生、請說明為什麼、解釋有什麼關連等問題。第三類：要求學生論說、做出評斷的問題，如你的意見是什麼、你為什麼這樣想、討論、寫下、比較、想像等問題，結果發現，第三類的評斷、論說等題目（16%）相較第一類（36%）、第二類（47%）少很多，德法教科書該章也有類似的情形，第三類習題（7%）最少，Körber (2009) 也有類似的批評，認為德法教科書的問題和疑問導向設計，較偏向解釋性的問題，可能會限制思考的機會，而指向某個已存在的歷史解釋。

### （五）學習歷史的探究方法並實作力行

每一章節選擇該章適配的「學習方法」進行學習，<sup>6</sup>置於章節學習最後一個

---

<sup>6</sup> 從第二冊的目錄可知，第 2 章的學習方法是「分析歷史畫」、第 3 章是「分



部分，既是歷史探究方法的學習，也是學生實際動手做歷史的活動。第 17 章選擇「詢問時代的證人（口述歷史）」作為「學習方法」，從一跨頁篇幅，系統、步驟性的說明怎麼進行口述歷史，先透過「為什麼要詢問經歷那時代的證人？」和「詢問經歷那時代的證人時，必須注意什麼問題？」，建立口述史的必要性及掌握訪談的基本概念，「從課程相關角度進行訪談」、「準備」、「實施」、「分析與評價」提供如何進行訪談、注意事項，及如何從訪談資料中進行內容分析和評價。最末的「學習指南」，以習題導引讓學生實作歷史，實際進行口述訪談及內容分析，並在課堂上發表結果，是學以致用、應用所學的實作活動。在實作過程中，能培養與不同行動者、不同生命經驗者接觸認識，做出對他人處境推論的能力，避免以現在的鏡片去檢視過去。

## 伍、具歷史素養特質的教科書設計要領

教科書本身的建構與鋪排，最常見的是遵循說明文式的寫作方式，陳述事理現象、解說事物旨趣，雖有少部分解釋證據是如何形成的，或提供文件輔佐，其用意常是試圖說服讀者歷史事件的說明，是具有可信度的，因此，教科書給予人的印象多在提供「事實」，甚於提問或批判。然具歷史學科素養特質的教科書，除了要有知識向度的學習，還希望涵蓋認知歷程、情意態度、技能與實踐等層面，綜合上述對德法共同歷史教科書的描述、詮釋、評價後，以其案例特性與相關文獻相互討論，抽繹歸結出具歷史素養特質的設計要領。

### 一、以問題引導課文內容之學習

學校歷史課本常缺乏足夠的歷史證據，以不容質疑的客觀聲稱來營造正確性，使得教師難以在課堂上處理疑議與爭論的議題，也往往使教師以權威的方式來處理手上的教材（Bain, 2012），以總結歷史的大規律及回顧歷史的寫法，易使教科書僅側重在事實性知識和概念性知識。透過研究問題的提出，運用不同類型的文本，較容易進行佐證、脈絡化和探究史源之學習（Moje, Stockdill, & Kim, 2011），且透過呈現核心的歷史問題，學生易被問題驅策，瞭解歷史的學習是一系列探問和分析的過程，而非特定的紀錄和既定的知識（Monte-Sano et al., 2014），Mandell 與 Malone（2007）認為改變條列學生需要學什麼的陳述句，改以問題方式，提出與單元目標相關的大問題，學生較能透過問題去指引他們閱讀或探究這個單元。以德法教科書的設計為例，每一課先以歷史問題導引該課的學習，再呈現課文內容，使用問題取徑來整合課文內容的學習，能使學生

---

析學術上的解釋」、第 4 章是「在檔案庫中找資料並分析」、第 5 章是「理解統計數據並說明」等，依該章學習內容選擇適合的歷史探究方法。

## 專論

在學習課文內容時容易產生問題意識，對於歷史問題也較有反身性的覺察與思考，較易達到「學習內容」的後設認知知識及「學習表現」的理解及思辨等歷史學科素養。

## 二、鑲入一、二手史料文獻

如果只是平鋪直敘的說明文，那麼只是空洞，難以引起共鳴的文字，很難體察歷史脈絡的交織與複雜。培養歷史識讀需要包含多元文本，讓學生能使用不同文獻證據進行佐證及比較，閱讀不同文類，例如比較歷史小說和目擊者敘述，有助於學生思考作者的寫作意圖，學習追溯資料來源，尤其接觸一手文獻使學生更容易引用參考資料，來支持他們的論點 (Perfetti et al., 1994)，歷史理解能力的擴展，須適切運用歷史材料或文本，才得以進行解釋和分析 (Bain, 2012)，且在接觸多個文獻呈現的歷史事實時，學生需要處理連結這些文本的語言線索，當語言上的接駁點增加時，文本的認知表現會更容易被學生理解，在提供多元文本的脈絡中，角色人物的觀點和行動也比起在單一文本環境中能被更清楚強調 (Afflerbach & VanSledright, 2001; Rodrigo, 1994)。

Nokes、Dole 與 Hacker (2007) 研究指出能夠閱讀多種文本的學生，在任何情況下，都比只閱讀傳統教科書的學生，易於理解歷史知識，更能熟練地運用資料蒐集與整合的技巧，對於提取資訊與進行佐證有助益，也能提高學生的學習動機和課堂熱情。然而當學生處理多元文本時，亦可能造成學習困難，除非有明顯的學習指示和支持 (Britt, Perfetti, Dyke, & Gabrys, 2000)，從德法教科書的設計中，可以發現一、二手史料文獻占有一定的份量和比例，閱讀教科書的嵌入文章可以豐富學生的理解並與文本進行連結，瞭解故事核心和釐清內容論點，及促進學生推理他者的觀點和行動，透過每篇文本搭配特定問題或練習等認知工具，較能掌握每篇文本的閱讀重點和學習任務，除了有助於事實性及概念性知識的學習，也易達到「學習表現」的理解及思辨、態度及價值等歷史學科素養。

## 三、作者及出處的現聲與現身

Paxton (1999, 2002) 認為教科書拿掉歷史學家作者的聲音，也會同時掩蓋掉歷史學家撰寫歷史紀錄所做的各種事情，他認為歷史教科書的問題在於缺乏歷史學家作為作者的聲音。在 Paxton 的實驗中，他發現那些閱讀匿名、第三人稱敘事文章的學生，較不易把作者當成歷史資料來源之一，較不易評量作者可能的偏見，因此缺乏批判性閱讀能力。任何文本背後都有作者和目的，文本被創造的過程和其本身的內容一樣重要，比起面對教科書的匿名第三人稱敘事，當有一個「看得見的作者」時，學生會更願意和文本互動，申論也會寫更長 (Monte-Sano et al., 2014)。因為教科書幾乎是無來源 (sourceless) 的，學生無

法了解當教科書作者開始書寫時，就是在對歷史進行解釋。德法教科書中提供許多資料，均附有資料來源，學生較易將教科書當成詮釋性的歷史敘述，瞭解歷史文本是特定的個人所撰寫的材料，有特定脈絡和潛在意涵，較易達到「學習內容」的後設認知知識及「學習表現」的理解及思辨等歷史學科素養。

#### 四、提供歷史學習的鷹架

學生在學習學科領域的知識與實踐中，教科書扮演核心的角色，它是連接學習和認知發展的中介角色，然而文本設計可以促進，也可能抑制學生學習，要促進學生產生內化思考過程，產生學習，那麼文本在設計上需要提供鷹架與認知結構 (Horsley & Walker, 2005)。學習鷹架可以是一種或多種組合的學習提示，例如列出部分解題步驟的問題、建議引用什麼通則的暗示、提醒曾經處理過的類似問題、給予個別解答的訊息回饋等 (張霄亭譯, 2004)，如何在近側發展區支架著 (scaffold) 學習，內化更高的思考技能？如何經由文本的協助，使學生成功參與自己所無法獨力完成的任務？如何為師生互動及學生間合作性活動提供基礎？鷹架的作用在引導學習者投入學習及表現的活動歷程中，而不消除對創造力和深思的需求。在德法教科書案例中，「學習指南」的系列引導習題，從提取資訊、釋義推斷、到複雜開放的問題中下判斷，創造了學習者去解釋資訊和評鑑證據的機會，且內建問題與練習，亦可作為學習檢核或評量，教學者也能瞭解掌握學習者的認知歷程。此外，「學習方法」中的程序步驟性的要點提示和簡要範例，協助學習者要考慮什麼、如何分析資料、判定重要性或形成歷史論點等認知工具，這些鷹架有助於學習者的學習及提取，並在新的情境中應用遷移，呼應「學習內容」的程序性知識及「學習表現」的技能、實作及參與等歷史學科素養。

#### 五、提供動手做歷史的機會與經驗

教科書的內容如何促成學生自主學習？學習「如何學習」？一般教科書大多採取知識導向，Weimer (2002) 建議應停止「涵蓋 (covering)」教學內容，而是「使用」它們。這意味著內容不是被帶過就好，而是思考內容與實作活動如何結合，讓學生從中建構自己的知識、更有感的學習歷史。設計實作活動時，Haydn、Stephen、Arthur 與 Hunt (2015) 建議對真實的歷史議題進行探究，思考如何讓他們在開始探究時就上鉤，如何幫助學生選擇和使用資訊，如何設計不同智能的學習活動，如何創造鈎鉤 (mini-hooks) 以特定任務去吸引學習者等技巧，以增進歷史探究能力。德法教科書中的「學習方法」，提供學生心智配備和方法技能後，落實到實作歷程中，產生了學習的應用與成果製作，即使學習結束，思辨對話仍會持續。在動手做歷史的經驗中，除了統整「學習內容」的知識所學，也呼應「學習表現」的高層次認知能力、情意涵養與實踐力。

透過德法歷史教科書及文獻討論抽繹歸納出的五點要領，彼此間並非互斥關係，仍有相互關連之處，如以習題提供歷史學習的鷹架，部分習題亦是讓學生動手實作歷史的機會。德法歷史教科書雖有其特色，然並不表示均是優點，或完全符合臺灣歷史教學與學習現場之常情，例如歷史課文內容敘述明顯較臺灣少、習題明顯較臺灣歷史教科書多出許多。此要領或原則，是希望尋覓出理想課程轉化落實至教科書的途徑，激盪出更多具素養特質的教科書設計，供教材設計或歷史教學參酌運用，然條條大路通羅馬，並非此五點全然具備才是歷史素養的教科書，如何智慧考量是設計關鍵。

## 陸、結語與建議

教科書設計是理想課程轉化實踐的重要關卡，其次在學校層級的校本課程設計，以及教師的教材教法設計，皆須關注具素養導向的教材設計原則。因應12年國教為學生主體設想，重視自發、互動、共好的理念，具「素養」培育的教材設計承續了知識內涵的傳授，並重視展能的培力、態度情意的陶冶及整合實踐的活用力，那麼教科書的定位、功能或形式也面臨挑戰，如何設計才能驅動自主學習、深度學習、探索學習，進而發展歷史學科的素養，便是這一波課程改革落實與否的關鍵之一。一般教科書設計通常放了很多事實型知識及概念型知識，然若轉換成除了重視歷史事實的學習外，還要兼顧歷史思維能力的培養、歷史探究實作的歷程，那麼教科書設計的關鍵不在於放更多內容，而是如何導引學生透過教科書促進自我學習、遷移學習之效。本研究從德法共同歷史教科書之案例及文獻討論，抽繹歸結出教科書設計的五點要領，以問題開展內容的學習、鑲嵌一、二手史料文獻、提供資料出處、鷹架支撐學習、動手做歷史的機會，讓學生成為一種對特定歷史問題的質疑者、運用史料支持或反駁論述的論證者、追問資料來源的探究史源者、透過認知工具支持以投入到複雜歷史思維的自學者、承擔一定角色任務的參與者。

此次高中歷史領綱草案中，「學習內容」包含了三次歷史考察，讓學生在適當課題深入探究，或規劃與執行歷史踏查或展演，某種程度表示學生在學習過程中，不是歷史的旁觀者，而是賦予任務的當局者，因此教科書應有「提供動手做歷史的機會與經驗」，透過實作活動應用所學、建構歷史。

「學習表現」中，希望學生去檢視、研讀、考察歷史資料，學會辨識、分析、評價、提出個人解釋等，如「檢視特定歷史判斷與歷史評價所反應的觀點」、「研讀或考察歷史資料，分析其生成背景與其內容的關係」等條目，教科書中若能鑲入史料文獻、作者現聲或提供出處，或許較易培養這些能力。再者，希望學生投入較複雜的批判思考與探究的歷程，如「應用歷史資料，藉以形成新

的問題視野、書寫自己的歷史敘述，或編寫歷史類作品」、「對於具有價值立場的公共議題，進行歷史性的分析與討論，並付諸行動」等條目，除了有賴歷史教師在教學過程中教導及指引，教科書設計若能提供歷史學習的鷹架與策略，對於教師教學及學生學習亦有助益。

歷史學習必須教導學生以不同於其「自然」傾向的思維去思考問題，打破慣有的、熟悉的假設及世界觀（Wineburg, 2001），進行更深度的閱讀和思考是需要支持的，以幫助學生學習歷史內容，同時拓展他們運用證據、評價解釋、分析時代變遷等能力。此設計要領的提出並非全盤推翻以往的教科書設計，而是希望「微調」長久以來的課本樣貌，教科書應有為學生建構近側發展區的嘗試，不應將解碼文本的責任全都仰賴教師，應有積極創造學生容易理解，往培養歷史識讀與歷史素養的方向前進。

## 參考文獻

- 何思暉、何怡君（2012）。高中歷史教科書統編本的「臺灣書寫」（1953-1998）。**教育研究月刊**，217，38-51。
- 宋佩芬、陳俊傑（2015）。國中教科書之中國史敘述變動（1952-2008）。**教科書研究**，8（1），1-31。
- 李子建、黃顯華（2002）。**課程：範式，取向和設計**。香港新界：香港中文大學出版社。
- 李坤崇（2009）。**認知情意技能教育目標分類及其在評量的應用**。臺北市：高等教育。
- 李涵鈺、王立心、陳麗華（2016）。他者的歷史殤痛—兩岸中學社會科教科書中猶太大屠殺議題之敘寫與啟思。**教科書研究**，9（1），71-107。
- 谷瑞勉譯（2004）。**鮮活的討論！培養專注的閱讀**（L. B. Gambrell 與 J. F. Almasi 原作，1996 年出版）。臺北市：心理。
- 林慈淑（2016）。證據概念——從高中歷史課綱到教學問題探析。**臺大歷史學報**，58，249-286。
- 劍持久木、小菅信子、リオナルバビッチ。（2009）。**歷史認識共有の地平——独法共通教科書と日中韓の試み**。日本東京：明石書店。

- 國家教育研究院 (2018)。十二年國民基本教育課程綱要社會領域草案。取自 [https://www.naer.edu.tw/ezfiles/0/1000/attach/88/pta\\_15989\\_6464654\\_14791.pdf](https://www.naer.edu.tw/ezfiles/0/1000/attach/88/pta_15989_6464654_14791.pdf)
- 張一蕃 (1997)。資訊時代之國民素養與教育。載於謝清俊、尹建中、李英明、張一蕃、瞿海源、羅曉南、謝瀛春著，**資訊科技對人文、社會的衝擊與影響** (頁 77-100)，行政院經濟建設委員會委託計畫，中央研究院資訊科學研究所執行。取自 <http://cdp.sinica.edu.tw/project/01/>
- 張百廷、陳惠珠 (2016)。十字軍？臺灣、英國教科書的書寫比較。載於甄曉蘭、楊國揚主編，**歷史教育與和平：教材、教學的反思與突破** (頁 163-177)。新北市：國家教育研究院。
- 張茂桂 (2017 年 7 月 18 日)。談社會領綱：為什麼要把中國史放在「東亞脈絡」中來理解？**親子天下**。取自 <https://flipedu.parenting.com.tw/article/3675>
- 張雷亭譯 (2004)。**教材設計：原理與實務** (W. R. Foshay、K.H. Silber 與 M. B. Stelnicki 原作，2003 年出版)。臺北市：雙葉書廊。
- 教育部 (2014)。**十二年國民基本教育課程綱要總綱**。臺北市：教育部。
- 陳伯璋、張新仁、蔡清田、潘慧玲 (2007)。**全方位的國民核心素養之教育研究**。行政院國家科學委員會專題研究成果報告 (NSC 95-2511-S-434-001)。臺南市：致遠管理學院教育研究所。
- 詹寶菁、何思暉 (2015)。香港、新加坡、馬來西亞中學歷史和社會教科書視野下的臺灣歷史：兼論其對發展國際交流教材的啟示。**教科書研究**，8 (3)，1-36。
- 歐用生 (2003)。誰能不在乎課程理論？教師課程理論的覺醒。**教育資料集刊**，28，1-15。
- 蔡清田 (2014)。**國民核心素養：十二年國教課程改革的 DNA**。臺北市：高等教育。
- Afflerbach, P., & VanSledright, B. (2001). Hath! Doth! What? Middle graders reading innovative history text. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 44(8), 696-707.
- Akyol, H. (1994). *An analysis of questions in three fourth-grade basal reader anthologies from an intertextual perspective* (Unpublished doctoral

dissertation). University of Pittsburgh, Pittsburgh, PA.

- Apple, W. M., & Christian-Smith, L. K. (1991). *The politics of the textbook*. New York, NY: Routledge.
- Bain, R. B. (2012). Using disciplinary literacy to develop coherence in history teacher education: The clinical rounds project. *The History Teacher*, 45(4), 513-532.
- Braslavsky, C., Borges, C., Simao, M. S., & Truong, N. (2006). Historical competence as a key to promote democracy. In A. Benavot & C. Braslavsky (Eds.), *School knowledge in comparative and historical perspective: Changing curriculum in primary and secondary education* (pp. 89-104). Hong Kong: Springer.
- Britt, M. A., Perfetti, C. A., Dyke, J. A. V., & Gabrys, G. (2000). The sourcer's apprentice: A tool for document-supported history instruction. In P. N. Stearns, P. Seixas, & S. Wineburg (Eds.), *Knowing, teaching, and learning history* (pp. 437-470). New York, NY: New York University Press.
- Defrance, C., & Pfeil, U. (2013). Symbol or reality? The background, implementation and development of the Franco-German history textbook. In K. V. Korostenlina & S. Lassig (Eds.), *History education and post-conflict reconciliation* (pp. 52-68). London, UK: Routledge.
- Eisner, E. W. (1987). Why the textbook influences curriculum. *Curriculum Review*, 26(1), 11-13.
- Eisner, E. W. (1998). *The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Eisner, E. W. (2002). *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Foster, S. (2011). Dominant traditions in international textbook research and revision. *Education Inquiry*, 2(1), 5-20.
- Goodlad, J. I., Klein, M. F., & Tye, K. A. (1979). The domains of curriculum and their study. In J. I. Goodlad & Associates (Eds.), *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice* (pp. 43-76). New York, NY: McGraw-Hill.

- Hartman, D. K. (1991). *8 readers reading: The intertextual links of readers using multiple passages* (Unpublished doctoral dissertation). University of Illinois, Illinois.
- Hartman, D. K., & Allison, J. (1996). Promoting inquiry-oriented discussions using multiple texts. In L. B. Gambrell & J. F. Almasi (Eds.), *Lively discussions! fostering engaged reading* (pp. 106-133). Newark, DE: International Reading Association.
- Haydn, T., Stephen, A., Arthur, J., & Hunt, M. (2015). *Learning to teach history in the secondary school: A companion to school experience*. London, UK: Routledge.
- Henri, D., Quintrec, G. L., & Geiss, P. (2008). *Histoire/Geschichte: Europa und die Welt vom Wiener Kongress bis 1945*. Stuttgart, Germany: Ernst Klett Verlag.
- Horsley, M., & Walker, R. (2005). Textbook pedagogy: A sociocultural analysis. In M. Hornsley, S. V. Kundsén, & S. Selander (Eds.), *Has past passed? Textbooks and educational media for the 21st century* (pp. 47-69). Stockholm, Sweden: Stockholm Institute of Education Press.
- Körber, A. (2009). *The Franco German history textbook from the perspective of specialist didactics*. Retrieved from [http://www.academia.edu/17021912/The\\_Franco-German\\_history\\_textbook\\_from\\_the\\_perspective\\_of\\_specialist\\_didactics](http://www.academia.edu/17021912/The_Franco-German_history_textbook_from_the_perspective_of_specialist_didactics)
- Lee, P. (2005). Historical literacy: Theory and research. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 5(1), 29-40.
- MacPhee, D. A., & Whitecotton, E. (2011). Bringing the “social” back to social studies: Literacy strategies as tools for understanding history. *The Social Studies*, 102, 263-267.
- Merriam-Webster. (2017). *Literate*. Retrieved from <https://www.merriam-webster.com/dictionary/literate>
- Mandell, N., & Malone, B. (2007). *Thinking like a historian: Rethinking history instruction*. Danvers, MA: Wisconsin Historical Society Press.
- Mayer, R. E., Pintrich, P. P., & Wittrock, M. (2001). The cognitive process



- dimension. In L. W. Anderson & D. R. Krathwohls (Eds.), *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives* (pp. 63-92). New York, NY: Longman.
- Moje, E. B., Stockdill, D., Kim, H.-J. (2011). The role of text in disciplinary learning. In M. Li Kamil, P. D. Pearson, E. B. Moje, & P. P. Afflerbach (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 453-486). New York, NY: Routledge.
- Monte-Sano, C., De La Paz, S., & Felton, M. (2014). *Reading, thinking, and writing about history*. New York, NY: Teacher College Press.
- Nokes, J. (2013). *Building students' historical literacies: Learning to read and reason with historical texts and evidence*. New York, NY: Routledge.
- Nokes, J. D., Dole, J. A., & Hacker, D. J. (2007). Teaching high school students to use heuristics while reading historical texts. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 1-13.
- OECD. (2016). *Global competency for an inclusive world*. Paris, France: OECD.
- Paxton, R. J. (1999). A deafening silence: History textbooks and the students who read them. *Review of Educational Research*, 69(3), 315-339.
- Paxton, R. J. (2002). The influence of author visibility on high school students solving a historical problem. *Cognition and Instruction*, 20(2), 197-248.
- Perfetti, C. A., Britt, M. A., Rouet, J.-F., Georgi, M. C., & Mason, R. A. (1994). How students use texts to learn and reason about historical uncertainty. In M. Carretero & J. F. Foss (Eds.), *Cognitive and instructional process in history and the social science* (pp. 257-283). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Pingel, F. (2010). Challenging the nation state: Conflict mediation through textbook revision. In Korean National Commission for UNESCO & Northeast Asia History Foundation (Eds.), *History reconciliation: In northeast and southeast Asia* (pp. 390-411). London, UK: Taylor & Francis Ltd.
- Pintrich, P. P., Mayer, R. E., & Wittrock, M. (2001). The knowledge dimension. In L. W. Anderson & D. R. Krathwohls (Eds.), *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives* (pp. 38-62). New York, NY: Longman.

- Pohl, K. H. (2011, October). *The German-Polish history textbook – Wishful thinking or realistic project?* Paper presented at the International Workshop of Multilateral Dialogue on History and Textbooks: East Asia, Europe and the Middle East, Tokyo.
- Reichenberg, M., & Skjelbred, D. (2010). “Critical thinking” and causality in history teaching material: An analysis of how the French Revolution is presented in a Norwegian and a Swedish history textbook for junior high school. In P. Helgason & S. Lässig (Eds.), *Opening the mind or drawing boundaries? History texts in Nordic schools* (pp. 163-184). Göttingen, Germany: V&R unipress.
- Rodrigo, M. J. (1994). Discussion of chapters 10-12: Promoting narrative literacy and historical literacy. In M. Carretero & J. F. Voss (Eds.), *Cognitive and instructional process in history and the social sciences* (pp. 309-320). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Smagorinsky, P., & Mayer, R. E. (2014). Learning to be literate. In R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge handbook of learning science* (pp. 605-625). New York, NY: Cambridge University Press.
- Smagorinsky, P., & Smith, M. W. (1992). The nature of knowledge in composition and literacy understanding. *Review of Educational Research*, 63, 279-305.
- 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.
- von Carlowitz, L. (2010). Post-war reconciliation through joint textbook revision: The case of Franco-German and Polish-German history books. In I. Richter (Ed.), *Legitimation and stability of political systems* (pp. 47-62). Nijmegen, Netherlands: WLP.
- Weimer, M. (2002). *Learner-centered teaching*. New York, NY: JOSSEY-BASS.
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts*. Philadelphia, PA: Temple University Press.

# **Design Principles of Competence-Based History Textbooks: A Case Study of the German-Franco Joint History Textbook**

**Han-Yu Li**

Current history textbooks in Taiwan tend to be based on transmitting historical events and information. As the core idea of the new curriculum guidelines in Taiwan gets changed into a competence-based learning, it is vital to explore the principles designing the textbooks that respond to the history curriculum guidelines. This research examined the ideas drafted for the guidelines for senior high schools, using criteria below for analysis. Through the approach of an educational criticism, this study analyzed the German-Franco joint version history textbook to see how it corresponds to the ideas of history curriculum guidelines. The German-Franco version is also used to discuss how history textbooks could promote the quality of competence-based learning, summarized as several suggestions for designing the history textbooks, like posing-question teaching materials, embedding multiple-sources of texts, authors, and references, scaffolding historical learning, and offering tasks to learn more related history. All of these would ultimately help learners to understand more the relationship between textbooks and history.

Keywords: historical competence, German-Franco joint construction, history, textbook, educational criticism approach

Han-Yu Li, Assistant Research Fellow, Center for Textbook Research, National Academy for Educational Research

---

Corresponding Author: Han-Yu Li, e-mail: hanyu@mail.naer.edu.tw

