

國中歷史科探究式教學之 設計與嘗試——以歷史小說 《樂土》為例

何信甫*

摘要

108 課綱中強調的探究與實作，提供有志深化歷史教學的教師一個實踐機會，將如何建構歷史知識的歷程，實際導入學習過程中。本文關心的問題是「歷史科探究式教學該怎麼設計？怎麼教？」，以美國學者 Sam Wineburg 的 RLH 取徑為藍本，轉化並研發探究式課程「樂土」；並以該課程的發展歷程、教學設計以及延伸反思為例，期待「樂土」能成為教育政策與教學現場的橋樑。教案「樂土」來自對歷史小說的好奇與追問，參考李健輝老師提出的探究式課程工作步驟，從教師個人的探究為出發點，調整設計為學生的探究體驗，體驗史家探究和建構歷史知識的歷程。在體驗的基礎上，進一步引導學生提出自己的

* 新北市立桃子腳國民中小學歷史科教師。

問題、進行自己的探究，在實踐中培養出歷史閱讀和歷史思考的能力。

關鍵詞：108 課綱、歷史教學、探究式教學、RLH 取徑、探究與實作

一、前言：探究的起點

「我們學校的學生，有很高的比例是原住民，在這些原住民的孩子當中，又有 70%是太魯閣族。所以如果可以的話，我會希望以太魯閣族的歷史來切入這次的教案研發。」來自花蓮新城國中的洪瑞鴻老師這麼說。¹筆者當時大受感動並表達支持，隨即在現場搜尋有關太魯閣族的資料；從「新城事件」追尋到「日治時期的理蕃政策」，²又進一步了解「太魯閣戰爭」，³接著意外發現，竟有一部以太魯閣戰爭為主題的歷史小說——《樂土》。⁴那是2019年的9月，筆者參加社會領域國民教育輔導團的「素養導向探究式教學活動的設計與實踐成果示例推廣實施計畫」，⁵在第一次共備會議上發生的事，當時誰也沒有想到，筆者竟然就一頭鑽進《樂土》，

¹ 洪瑞鴻老師，社會領域歷史科教師，服務於花蓮縣新城國中。

² 潘繼道，〈相良長綱當政時期太魯閣族人與日本人的互動（1896-1904）〉，收於《東台灣研究》，25（臺東，東台灣研究會，2018.02），頁35。日治初期總督府曾試圖透過漢人通事李阿隆對外太魯閣蕃進行統治，但因新城分遣隊駐軍的行為不檢，明治29年（1896）12月外太魯閣蕃在李阿隆的協助下，襲殺監視哨全員，爆發「新城事件」。

³ 徐如林、楊南郡，《合歡越嶺道：太魯閣戰爭與天險之路》（臺北：行政院農業委員會林務局，2016），頁91。總督府稱之為「太魯閣蕃討伐戰」，為五年理蕃計畫的最後一仗。戰爭發動前的準備期長達二年，經過多次的探測、觀測、地圖繪製。動用大量的軍、警、人伕，作戰時間長達三個月，且由總督佐久間左馬太親征。

⁴ 朱和之，《樂土》（臺北：聯經，2016）。

⁵ 該計畫的完整名稱為「109學年度教育部國民及學前教育署課程推動工作，課程與教學輔導組——社會領域輔導群，國中、小社會領域，素養導向探究式教學活動的設計與實踐成果示例推廣實施計畫」。

展開一場意想不到的探究之旅。⁶

「素養導向探究式教學活動的設計與實踐成果示例推廣實施計畫」的目標，是希望研發國中歷史、地理、公民，與國小社會的探究式教學活動案例，並推廣、提供現場老師參考運用；而筆者之所以有幸參加這個計畫，還得倒回前兩年，參與東吳大學林慈淑教授帶領的探究式教案研發工作坊，透過轉化 Wineburg 《像史家一般閱讀》（*Reading Like a Historian*，⁷以下簡稱 RLH 取徑）所介紹的教學方法，產出探究式教案「大躍進中的一個謎題——農民生產意願何以低落？」（以下簡稱「大躍進」）開始說起。⁸從2017年9月參與工作坊，2018年2月產出第一版，終於在2019年2月正式發表，中間進行超過十次的改版、資料和文獻的閱讀與回顧、問題的聚焦與修正、資料的選擇與改寫、教學現場的操作與實踐，這是一個研發超過一年的教案，也是一場探究和自我對話的旅程。一直以為「大躍進」會是筆者教學生涯中唯一完成的探究式教案，自忖不可能再有這樣的堅持和能量繼續開發；但一旦開始探究，似乎就沒有辦法停下來了，在大躍進教案進行的同時，RLH

⁶ 瑞鴻老師的探究主題卻意外地轉向了平埔族。但「探究」有時候就是這樣，你不會知道自己會在何時，遇到什麼樣的材料，啟發什麼樣的好奇，開始一段探究之旅。

⁷ Sam Wineburg, Daisy Martin, Chauncey Monte-San 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：國立臺灣大學出版中心，2016）。

⁸ 筆者參與的工作坊，為林慈淑教授所帶領的「2017 臺大教學實務課程教師之教學與研究計畫」——中學歷史教師進行「探究課程」教學之探析、以及2018年「歷史老手帶新手——在職教師與師資生共創新教材、新教學」——教育部補助師資培育之大學籌組師培教授社群及辦理新課綱師資生工作坊計畫。

取徑持續影響筆者的教學設計，「在追尋《樂土》的過程中，我發現了什麼？」（以下簡稱「樂土」）便是這種情況下的產物，但又似乎有那麼一點點的不一樣。⁹

二、歷史教育的變革

關於「歷史教育要教什麼」的問題，根植於歷史教育發展的脈絡，並牽涉我們如何看待「歷史」，以及「歷史科」怎麼進入學校教育。回顧近代史學專業化的發展，和民族國家的形成有很大關聯；它始於十八世紀末的民族主義，至十九世紀中期後漸趨成熟，歷史學家努力為民族、國家打造和建構形象。¹⁰例如確立近代歷史學學術地位的先驅者蘭克（Leopold von Ranke, 1795-1886），在努力追求歷史的客觀與科學性同時，也強調歷史的政治目的。在民族國家建造的過程中，教育成為達到國家富強的一種方式，「歷史」也在這種情況下進入學校成為「歷史科」。學校之所以教歷史，是因為看中它能夠凝聚國家認同、培養國民的愛國心並建立想像的共同體，因此，歷史教學的內容常以政治史為中心。

從 1960、1970 年代開始，歷史教學內容有所轉變。在美國，面對社會的劇烈改變、多元文化風潮，學校教育必須回應社會的

⁹ 本教案為筆者以輔導團團員身分，參與 108 學年度國教署的「課程與教學輔導組——社會領域輔導群」、「國中、小社會領域探究式教學活動的設計與實踐」計畫，所設計之探究式教案。

¹⁰ 班納迪克·安德森（Benedict Anderson），吳叡人譯，《想像的共同體：民族主義的起源與散佈》（臺北：時報文化，1999），頁18-19。

需要，帶領學生適應社會的變化，教育與現實生活的連結變得重要，歷史教育也不例外；在英國，當社會和環境愈趨多元時，學校的歷史科課程卻與學生和社會脫節，給人一種保守、傳統的印象，英國學生認為歷史科沒有實用價值，選讀歷史的人數不斷下降。¹¹在上述情況下，出現了「新歷史科」的改革，要讓歷史成為一個「有用的」科目；1970 年代英國歷史教育推動的「歷史科 13-16」計畫，便強調歷史科應該要對學生面對未來社會時有用，也需要具備歷史學科的思考能力。¹²這個計畫肯定了歷史科不只是知識的背誦，歷史學的思考和方法也是歷史科有益於個人和社會之處。進一步來看，歷史科既然是學校課程的一部分，本來就應該配合學校教育的目的。所以應該思考的是，歷史可以為教育目標貢獻什麼？奠基於學校教育之上，考慮學校教育的整體目標，進一步找出歷史科能發揮的功能。如果學校教育的目的是要為國家、社會培育有用的公民，學生學習歷史也應以此為目標。

然而到了 1990 年代，歷史教育的走向又有了轉變。英、美的歷史教育改革，都試圖重新反省過去單方向灌輸歷史知識為主的教學方式，轉而重視歷史思考能力的培養。例如在訂立歷史科課程綱要時，英、美都規劃了歷史思考和探究能力的目標，¹³主張歷

¹¹ 陳冠華，《追尋更有意義的歷史課：英國中學歷史教育改革》（臺北：龍騰文化，2001），頁25-26。

¹² 「歷史科 13-16」計畫的初衷，常被解釋成是為了開發歷史能力而進行課程改革，事實上這個計畫一開始是為了針對社會的需要和有用。

¹³ 林慈淑、劉靜貞，〈英國中學歷史教科書的編寫及其理念試析〉，收於張元、周

史課程除了教學生認識知識，也應該讓學生有機會了解史家的思考方式，英國的學者 Peter Lee、美國的 Wineburg 皆持此一主張。美國的學者 Wineburg 就是在這樣的背景下，進行他所謂「像史家一般閱讀」的新嘗試——在中學教學生歷史思維。¹⁴Wineburg 及其研究團隊合作提出一套方法，希望有別於記憶背誦與傳遞事實的教學方式，促使學生主動閱讀史料，學習像史家一樣探究歷史。不過，Wineburg 無意把學生都教成歷史學者，而是認為，正因為成為專業史家的學生如此地少，因此，在國、高中社會學科課程中，學會像史家一般閱讀就顯得至關重要。那麼，史家的閱讀方式是什麼呢？當史家拿到一個文本，會先注意並追問資料的「作者是誰？」、「什麼時候寫的？」、「在什麼處境下寫的？」、「說了些什麼？」、「說給誰聽的？」、「他用什麼形式寫的？」。處理資料時，不能只是片段擷取當中的訊息，而忽略文本形成的脈絡。「溯源」(對文本提問)、「證據概念」(以證據為基礎的解釋)、「脈絡化」(將資料放在特定的時空下探查)等史家的思考工具，構成了歷史此一領域特定的素養。

這一股歷史學與歷史教學改變的風，也吹向了臺灣。由於 RLH 取徑有它自身美國歷史教學發展的脈絡，《像史家一般閱讀》的譯者宋家復教授，帶領著一群高中歷史教師，與國教院合作，協助

樑楷編，《方法論：歷史意識與歷史教科書的分析編寫國際研討會論文集》(新竹：國立清華大學歷史研究所，1998)，頁312。

¹⁴ Sam Wineburg, Daisy Martin, Chauncey Monte-San 著，宋家復譯，《像史家一般閱讀：在課堂裡教歷史閱讀素養》，頁2。

高中教師設計符合臺灣歷史教學的案例，轉化這個教學法來進行臺灣的歷史教育改革。¹⁵另外由林慈淑教授所指導的「歷史教學學會」，則是包含高中、國中的歷史教師、大學的師資培育生，亦是以 Wineburg 的 RLH 取徑為藍本，轉化設計符合臺灣教育現場的教案。

108學年度十二年國教新課綱（以下簡稱108課綱）已經上路，與前階段課綱相比，108課綱更有機會將如何建構歷史知識的歷程，實際導入於學習過程中。在社會領域領綱中，國中階段的歷史、地理、公民三科，都有探究式課程的規劃（歷史考察、田野實察、延伸探究）與節數安排（一學期1~3節），這無疑是歷史教育的重大變革；「探究式」的課程被納入正式課程，在知識的學習之外，學生也有機會學到歷史這門知識如何產生、以及史家們是如何進行思維。課綱規劃透過做中學、探究活動的方式，使學習者了解歷史知識的建構過程，掌握歷史學科基礎原則，進而延伸發展自身的歷史論述。這使得長期以來呼籲教學應使學習者明白學科知識建構過程的理念，有了清楚而明確的實踐場域與機會。¹⁶

至於什麼是「歷史考察」？引用領綱內文如下：

國中歷史課程及普高歷史必修課程皆設計歷史考察，強調

¹⁵ 宋家復、詹美華、李涵鈺，〈以歷史閱讀素養為本的高中歷史教學設計與實施之研究〉，（新北市：國家教育研究院，2017）。

¹⁶ 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〉，《清華歷史教學》，第27期（新竹，2020.2），頁7。

做中學，並鼓勵與地理、公民與社會或其他科目適當協作，以拓展學習者的視野和統整能力。教師可透過引導學生閱讀與解析歷史資料、實地踏查、訪談，或進行各類歷史創作與展演，提升學生的歷史思維（參考學習表現）。歷史考察可視課程規劃，在學期中選取適當時段進行。¹⁷

雖然領綱中並未明確指出這門探究課該怎麼教，也未提供教學指引與學習表現的對應，意謂著教師需肩負自行設計之任務，但同時也保留了教師設計課程的多元彈性；當課綱確定了「歷史考察課」必須納入教師的課程規劃，無論現場老師們是否同意，勢必面對「這一堂歷史探究課該怎麼教？」的困難與挑戰。

綜上所述，從歷史學和歷史教育的發展脈絡角度來看，教導學生探究和歷史思維已是歷史課程中的重要目標，108 課綱也呼應此變革。為了讓教育政策與現場的教學接軌，國民教育輔導團扮演了從中央政策轉化到學校老師進行教育實踐的橋樑角色；¹⁸筆者因為國民教育輔導團團員身分，參與了探究式教案的研發計畫，有機會研發出提供現場老師使用和參考的探究範例。因此，本文關心的是「歷史科探究式教學該怎麼設計？怎麼教？」，接下來將以「樂土」的教案研發為例，說明該教案的發展歷程、教學設計

¹⁷ 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, 2018.10), 頁17。

¹⁸ 黃騰、李文富,〈國家課程與教學推動網絡的困境與想像：以地方國教輔導團為例〉,《教育研究集刊》, 56: 4 (臺北, 2010.12), 頁79。

以及課程的延伸反思，期待「樂土」能成為一個教育政策與教學現場的橋樑，並以此回應 Wineburg 的 RLH 取徑。

三、歷史科探究式教案實作

（一）選擇主題：教師的提問與探究

身為轉化 Wineburg 的 RLH 取徑為符合臺灣中學生教案的高中教師——李健輝，¹⁹曾在「歷史教學學會」的讀書會提到：「要設計這樣的探究式教案，教師自己要先經歷一場探究，再把它轉化成學生的探究體驗。」這意謂著如果我們想要教探究，我們自己得先進行探究，老師必須先成為我們想看見的改變。因此在討論《樂土》的教學設計之前，必須先說明筆者經歷了一場什麼樣的探究。

李健輝於其研究中提出，探究式教案可以分為以下步驟：²⁰

¹⁹ 李健輝老師，歷史科教師，服務於臺北市立育成高中。

²⁰ 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13。

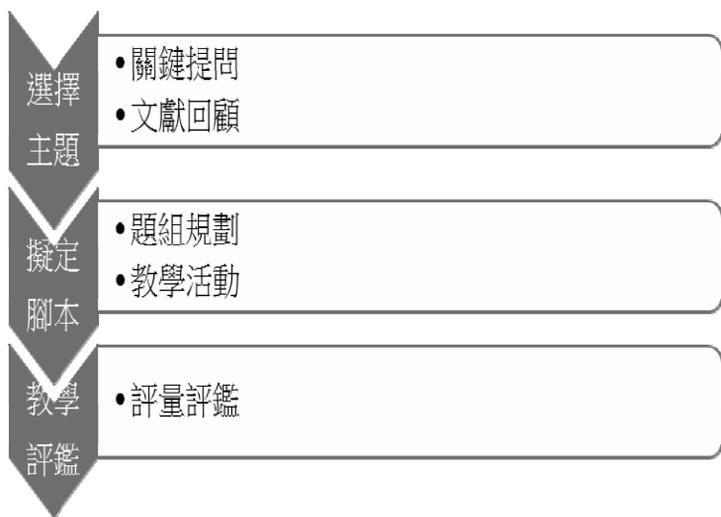


圖 1 歷史科探究式課程設計步驟（筆者自行繪製）

筆者借用上述模組，說明自己的探究與教學設計歷程。在本章中，主要處理的是步驟一「選擇主題」，在這場探究中，教師的問題意識是什麼？針對這個問題，前人做過哪些研究、留下哪些有助於了解或解決這個問題的資料？

好奇與問題是探究的重要起點，對太魯閣族所知不多的筆者，先是在網路上認識了太魯閣戰爭，接著找到以這場戰爭為主題的歷史小說——朱和之的《樂土》。朱和之本名朱致賢，畢業於傳播科系而偏好文史，於 2015 年辭去原本工作成為全職作家。著有多部歷史小說，如《鄭森》、《逐鹿之海》、《風神的玩笑》、《南光》，並以《樂土》在 2016 年得到全球華文文學星雲獎的首次歷史小說首獎。《樂土》以臺灣日治時期的理蕃政策為背景，同時以

日本與太魯閣族兩種立場來進行書寫，最後兩條劇情線、兩種不同立場匯流於 1914 年的太魯閣戰爭。

關於《樂土》的寫作歷程，作者在網路上有一篇專訪，引起了筆者的好奇。他在專訪裡提到：

人類學家森丑之助曾說：「本來以為獵首民族的音樂應該十分慷慨激昂，沒想到卻是非常沉靜幽雅。」我覺得這個好妙，一定要寫進小說裡，所以就安排吉揚·雅布吹縱笛安撫頭顱的情節。他在撤除首架前最後一次吹奏縱笛，而森丑之助在旁邊聽得百感交集，讓這個文明在橫遭毀滅之際，至少曾經有一個稍微能理解的外人，將之聽入耳中。²¹

故事是從這裡開始的嗎？筆者閱讀完《樂土》後，還是不自覺把眼光聚焦在這個橋段上：

森丑之助遺憾地說，頭骨架最終還是必須拆毀。吉揚·雅布沒多說什麼，只是問：「我可不可以為他們再吹一次縱笛？」「當然好啊。」森丑之助喜出望外。吉揚·雅布取來縱笛，蹲在頭骨架前吹奏起來。空靈而略帶嘶啞的蕭管聲悠悠迴盪著，曲調古樸而緩慢，彷彿漫長的時間歲月停止流動，以永恆的寧靜撫慰著這一顆顆曾經剝悍無匹的山

²¹ 廖彥博專訪朱和之，「頭顱想家了，樂土是原住民的或皇國的？」（2017，2月22日）<https://www.openbook.org.tw/article/p-240>（檢索日期：2019，10月1日）。

野生命。頭顱們默然無語，吉揚·雅布的表情也變得和緩，在這笛聲中，任何浮躁的心緒都被細細撫平。森丑之助聽得出神，良久之後才以日語喃喃地道：「本來以為獵首民族的音樂應該十分慷慨激昂，沒想到如此沉靜優雅。」²²

在這段文章中，有多少是基於史學的證據，有多少又是作家的填補與文學創作呢？筆者自忖：「既然你在訪談裡說有，那我就去追查看看吧！」。

在森丑之助（Mori Ushinosuke, 1877-1926）為數不多的著作中，《生蕃行腳》是少數被翻譯出來的作品。²³人類學家森丑之助，1895年以陸軍通譯身分前往臺灣，實地研究臺灣原住民；多次走遍臺灣全島，探訪當地部落，收集不少人類學、歷史學、民俗學、考古學、植物學、地理學資料並整理成書，被譽為「臺灣蕃界第一人」；主張非鎮壓式的理蕃政策，並賦予原住民自治權，卻在1926年抑鬱而終跳海自殺。²⁴在認識到森氏的生平和理想之後，筆者開始明白為何作家會安排由他來聆聽縱笛，當那個「文明毀滅之際，稍微能理解的外人」。正如《生蕃行腳》中有一段是這麼說的：

隨著理蕃事業的進展，蕃地陸續地被開發利用，站在經濟

²² 節錄自朱和之，《樂土》，頁310-311。

²³ 森丑之助著，楊南郡譯註，《生蕃行腳：森丑之助的台灣探險》（臺北：遠流出版社，2000年）。

²⁴ 范燕秋，〈森丑之助與泰雅族醫師樂信·瓦旦（Losin Wadan）的故事——追求和平共生之道〉，《臺灣博物季刊》，35：1（臺北，2016.3），頁28。

利益上這是一件可喜的事；但是另一方面，蕃人生活受到很大的變革，急速變化引起固有的習俗遭受破壞，傳說和信仰方面變成一片荒蕪狀態，文化遺址和遺物也被破壞得失去蹤影。我很擔心臺灣蕃族固有的民族性，千百年來錘煉而成的「崇高品行」，也由於外來文明的侵入，好像蟬蛻一般再也看不到實質的光輝！²⁵

回到這個階段探究的重點，筆者的提問是：森丑之助是在什麼樣的情況下，留下了有關太魯閣縱笛的紀錄？筆者翻來覆去整本《樂土》遍尋不著，甚至讓筆者忍不住懷疑：「該不會是作者在胡扯吧？」抱持著姑且一試的想法，筆者找到了作者朱和之的臉書，硬著頭皮對他提問；作為文本閱讀的一種可能，當我們試著去對作者提問的時候，從未想過真的能得到作者的回應。朱和之向筆者娓娓道來自己使用了哪些證據，而哪些則是他的轉化，什麼又是他的創作。而《樂土》中森丑之助關於縱笛的紀錄，出自日文版的《臺灣蕃族志》：

森丑之助關於音樂的原始記錄，出自《臺灣蕃族志》（日文版）第一卷第 334 頁。書中提到他曾經親自到太魯閣調查。《臺灣蕃族志》原書中「沉靜優雅」一語是對太魯閣族音樂通論式的描述，和我在訪談時憑印象說森丑之助留

²⁵ 森丑之助著、楊南郡譯註，《生蕃行腳：森丑之助的台灣探險》，頁 569。

下聆聽縱笛的記錄，有細節上的差異。²⁶

原書段落翻譯如下：

原本以為所謂獵首民族應該喜好音律強烈、喧囂的高音，然而事實上其音律聲調意外地沉靜優雅，這點對於研究他們原本的心理狀態是一個值得參考的重點。²⁷

作為小說家的朱和之，為了寫作到底下了多少功夫？這顛覆了筆者對歷史小說的刻板印象，更展現出作家對歷史的尊重。筆者因此為自己曾經有的自以為是覺得羞愧，卻也為此震驚與感動。臺灣師範大學的葉高樹教授，後來為筆者上述歷程下了註解：「誰說只有歷史學家可以做歷史解釋？」筆者驚覺，原來讀者很容易自以為瞭解卻誤解作者，同時也有機會和作者對話並試著更理解作者，而這一切的起點——源自筆者意識到資料後面有一個作者的存在。筆者在上述探究的過程中，體會到作為一個讀者的主體性，以及歷史學的思考方式在當中所發揮的作用，進而形成筆者本文的核心問題：「如何透過歷史思考引導學生，初步長出他自己、作為一個『讀者』的主體性？」。

²⁶ 筆者與作家朱和之在網路上的對話節錄（2019年10月16日-10月18日）。

²⁷ 森丑之助，《臺灣蕃族誌》，第1冊（臺北：臨時臺灣舊慣調查會，大正6年，1917年），頁334。

（二）擬定腳本：一堂探究體驗課²⁸

如果你希望學生探究，你得先自己開始探究；上一章在談的便是探究式教案的第一個步驟：確認問題意識和進行文獻回顧。我們於上個階段已確認的核心問題是：「作者是誰？他用什麼形式寫的？」以及「在《樂土》最後吹奏縱笛的段落裡，哪些是基於史學的證據，哪些則是作家的填補與文學創作？」，除此之外，還有一個教學者更深層的教學目標：「如何引導學生，初步長出他自己、作為一個『讀者』的主體性？」。到此為止僅是教師自己的探究和問題意識，要如何轉化成學生對此有感，甚至能成為某種探究方法的示範，就是這個課程的關鍵。探究式教案的第二個工作步驟：「擬定腳本」；內容包含「題組規劃」（2 到 3 個題組的次要問題）和「教學活動」²⁹。這個階段的重點在於架構學生的學習鷹架，讓他逐步試著回答一開始的核心問題，進而將教師的探究歷程，轉化為學生的探究體驗。

這場探究中很多美好的事，其實都是從「發現作者」開始的。為了回應我們的第一個核心問題，這一堂課也安排了類似的設計。筆者在教學中選擇的第一則資料，是在小說最後，吉揚·雅布吹奏、以及森丑之助聆聽縱笛的橋段。第一個教學活動，請學生閱讀這個橋段，並把在閱讀過程中的疑問與好奇，試著以問題

²⁸ 可在閱讀本章時，同步參考附錄的教案與學習單。

²⁹ 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 15。

的形式記錄下來；指導語的部分，教師會提醒學生先不和同學討論，專注在自己的閱讀上，至於提問則會鼓勵他們邊讀邊想，並勇敢寫下來，因為每個人的思考本來就不同，所以記錄問題，就是在記錄自己的思考歷程。在學生閱讀的過程裡，筆者會搭配播放太魯閣族縱笛的招魂曲，在感受上抓住和吸引他們，使學生更容易進入情境。接著才開放小組討論，請組內互相分享剛剛自己的問題，並聚焦出小組共同覺得最重要的三個問題，寫在磁鐵白板後張貼在黑板上。在所有組別都完成後，教師引導學生：「大家一起看一下，有沒有哪些問題或關鍵詞重複出現呢？」並一邊在學生的回應中，將白板上重複出現的關鍵詞，用不同的符號標示出來。接著筆者提供事先準備的 PPT 來核對，大家對資料提出的，不約而同都聚焦在下列問題：

「頭骨架的問題（誰的頭、為什麼要拆？）」

「縱笛的問題（為什麼吹、什麼時候要吹？）」

「有關人物的問題（誰是森丑之助？誰是吉揚雅布？他們的關係是什麼？）」

「森丑之助為什麼『喜出望外』？」。

筆者在簡單回饋完這些問題後，話鋒一轉反問現場的學生：「有沒有發現大家在問的，其實都是同一種問題？我稱之為『內容的問題』。意思是當你看了了一個資料，會對它裡面的內容產生疑問。」

「但歷史學家的閱讀方式是，當他拿到一個資料，他會先問『是誰寫的？』、『什麼時候寫的？』、『用什麼形式寫的？』、『為什麼要寫？』與『寫給誰看？』我把這些問題叫做『文本的問題』。這也是今天我希望你們認識並練習的思考方式。」為了解釋什麼是文本問題，還有它為什麼重要，筆者開始進行示範：「請問這本書是誰寫的？（朱和之）他什麼時候寫的？（2016年）他是用什麼形式寫的？（學生沉默）我是說，這本書是歷史還是小說？（呃……是歷史小說？）」接著我們必須先核對概念：「歷史和小說有什麼差異？」、「歷史是根據證據提出的解釋，需要有證據來支持。小說可能有虛構的成分，會加入作家的創作和想法。」、「那你剛剛讀的是歷史還是小說？（是歷史小說）那歷史小說的特性是什麼？（有歷史的資料和證據，也有虛構的情節）。」引導至此，我們終於可以丟出第二個核心問題：「那我們要怎麼知道，哪些是基於史學的證據，哪些則是作家的文學創作？」在意識到這是一部歷史小說，也搞懂歷史小說的特性，是既有歷史探究的證據、也有文學創作的部分後，那表示資料一有關吹奏縱笛的部分，可能同時有歷史探究也有文學創作。要解決這個問題，看來關鍵是作者。於是筆者進一步追問學生：「有哪些方法，可以幫助我們了解作者的想法？」學生可能會說「上網找資料」、「去圖書館借書核對歷史證據」、「看看小說的作者序或後記」、或是「直接去問作者（講這個答案的都會被笑）」。然後做為老師的筆者說：「很好，那我們就一個一個試試看吧！」。

整個第一階段的教學，就是在鋪陳問題意識，而第二階段的教學，則是挑選適合的資料來回應核心問題。所以筆者在教學中選擇的第二則資料，就是筆者上網查到，作者曾經在訪談中，描述自己是如何使用歷史資料，轉化搭配自己的理想與創作。在此會要求學生閱讀資料二並進行討論，回答的次要問題是「作者在安排情節的時候，是依照自己的理想(目的)，還是有所根據？(從哪裡看得出來)」。學生多半能回答出，有些是依照他的理想虛構的，但有些是有歷史根據的。理想的部分是「讓這個文明在毀滅的時候，至少還有一個稍微能理解的外人去聽到」，根據則是「森丑之助曾留下聆聽縱笛的紀錄」。所以接下來教師要去說明和營造的轉折、情境是，我們進一步根據作者在訪談中說的，去追查那個歷史的證據是怎麼說的，甚至認識到作者選擇森丑之助聆聽的可能原因後，卻發現追查遇到了瓶頸：就是我們找不到所謂的「森丑之助曾留下聆聽縱笛的紀錄」，所產生的對作者的懷疑。

然後就是這個教學的重要翻轉，那個在一開始被嘲笑的「問作者」，在這裡被實現。資料三選擇的是筆者和作者的對話。筆者有時候會想，我們可不可以一開始就問作者？但如果沒有中間這些探索和嘗試，就算作者就在面前，我們也是問不出好問題的。然後學生會驚訝的發現，我們的作者，是先窮盡了歷史的探究，才來說一個精采的故事。小說家明明有天馬行空的權利，卻決定要先處理歷史中的人間條件。最後帶著學生去統整上述的這個歷程，請他們試著推論：「《樂土》的作者，在安排情節的時候，為

何要如此的大費周章？」在小組討論及分享後，教師回饋自己對這個問題的想法：「我看到的，是一種對歷史的尊重，和對自己書寫和寫作的謙虛。這顛覆了過去我對歷史小說的刻板印象。如果能抱持著對歷史、對過去的尊重，認真的去了解當時發生的事，用證據來進行詮釋，也面對並承認自己詮釋的侷限性，誰說只有歷史學家可以做歷史解釋？」

關於將教師的探究，轉化成學生的探究體驗，這一堂課到這裡算是結束了。這堂課從一個老師的問題開始，最後希望結束在學生的問題。留給學生的回家作業是：「如果你有機會面對作者，又會想問他什麼問題？」這就是下一堂課的開始，因為我們邀請到與作家對談了。

（三）教學評鑑：核對學生學是如何

樂土的教學實踐，希望培養的是學生探究和歷史思考的能力，因此若能透過形成性評量、評量規準分析學生完成的學習單，或更能看出學生在這堂課的過程中，是否達到預期的學習目標。茲將學習單上的提問與評量規準以下表呈現：

評量 規準 評量 項目	任務要求面向			
	優	佳	尚可	待加強
問題 1「閱讀完資料一，你想對這份資料提出哪些問題？」	能充分對文本提出問題，對資料進行溯源，意識到並追問有關作者的問題。	能大致對文本提出問題，對資料進行溯源，意識到並追問有關作者的問題。	僅部分對文本提出問題，對資料進行溯源，意識到並追問有關作者的問題。	未填寫或亂回答。
問題 2「依資料二，作者在安排情節時，是依照自己的理想(目的)，還是有所根據?(從哪裡看得出來)」	能充分運用資料的內容，區別史學證據和文學創作。	能大致運用資料的內容，區別史學證據和文學創作。	僅部分運用資料的內容，區別史學證據和文學創作。	未填寫或亂回答。
問題 3「在資料三中，作者使用了什麼證據？哪些是虛構的？」	能充分運用資料的內容，區別史學證據和文學創作。	能大致運用資料的內容，區別史學證據和文學創作。	僅部分運用資料的內容，區別史學證據和文學創作。	未填寫或亂回答。
問題 4「綜合上述資料，試推論《樂土》的作者，在安	能充分感受並推論作者的用意。	能大致感受並推論作者的用意。	僅部分感受並推論作者的用意。	未填寫或亂回答。

排情節的時候，為何要如此的大費周章？」				
問題 5「經過這堂課你還想問什麼問題？為什麼你想問這個問題？也可以說說在這堂課的發現和感想。」	能充分提出自己好奇的問題與原因，或是這堂課的發現與感受，展現出繼續探究的動機。	能大致提出自己好奇的問題與原因，或是這堂課的發現與感受，展現出繼續探究的動機。	僅部分提出自己好奇的問題與原因，或是這堂課的發現與感受，展現出繼續探究的動機。	未填寫或亂回答。

以下試以 2020 年 5 月的課堂學習單（掃描檔）作為分析的資料，逐題對學生的學習狀況進行分析與舉例說明。

1. 希望以問題 1 了解學生在進入課堂前的狀態（前測），透過學生提出之問題，來分析學生對作者覺知的情況與程度。只有極少數的學生能在一開始便對作者提出好奇：

1. 森丑之助是誰？	√4. 為什麼會被稱作「樂土」？
2. 吉揚·雅布又是誰？	厲害了，你坐在唯一之位，在開始就問了「文本問題」的；
3. 發生了什麼事？	而且你竟然到了最後還說學你一開始的提問，去吧！去解開一場屬於你自己的探索之旅！

✖ 作者是哪個族群的人嗎???	
為什麼要打架???	✓

大部分學生皆未能意識到有關作者的問題，即使是認真、學習成就較高的學生，也僅能較直覺性的從資料的內容擷取訊息：

1.森丑之助和吉揚·雅布是誰？ 3.為何想坐頭骨吹絃笛？ 5.他們身處何處？時間？
2.頭骨架為何必須拆毀？ 4.絃笛是什麼樂器？ 6.頭骨架在此地存放了多久？

1.森丑之助是哪裡人？日本人 2.那些頭骨架，哪來的？吉揚·雅布殺的
2.吉揚·雅布是，哪人？原住民(獵人) 5.為什麼再對那些頭骨吹奏絃笛？悼念他們
3.為什麼頭骨架必須拆毀？ 6.為什麼森丑之助聽到吹奏絃笛的時候會走出望外？他是人類學者

2. 問題 2 的設計，目的在核對學生在課中是否能有意識的區別史學證據和文學創作。經過教師的引導、小組同儕的討論，學生多半能區別史學證據和文學創作，且能引用資料進行說明：

兩者都有 → 作者的理想 → 安排吉揚·雅布要撫頭顱用情節。
→ 根據 → 森丑之助曾留下聆聽絃笛的記錄

上文中作者提到，他有先參考森丑之助曾留下聆聽絃笛的記載，再依照自己的理想編入小說

根據：森丑之助真的曾留下聆聽絃笛的記錄
理想：讓這個文明在橫遭毀滅之際，至少曾經有一個稍微能理解的外人

有根據有理想，根據：人類學家森丑之助曾留下聆聽絃笛的記載。好認真地回答
理想：我覺得好妙，一定要寫進小說裡，讓這個文明在橫遭毀滅之際，至少曾有一個能稍微能理解的外人，將之聽入耳中。

3. 問題 3 的設計，目的在核對學生在課中是否能有意識的區別史學證據和文學創作，並提供再一次的練習。經過教師的引導、小組同儕的討論，學生多半能區別史學證據和文學創作，且能引用資料進行說明：

作者看了日文版的《台灣蕃族志》第一卷第344頁，森丑之助在1914年趁著太魯閣戰爭時去太魯閣調查，書中內容大多與太魯閣族有關。
書中「沉靜優雅」是對太魯閣族音樂通論式的描述，並不是森丑之助留下聆聽絃笛的記錄。(前者為史學證據，後者為文學方式創作)

證據：書籍內容及歷史文獻記載
 虛構：對楊雅那不一定有吹台他聰慧，甚至不一定存在這個人

他是參考了《台灣蕃族志》的記錄做為基底的，而有細節上的差異代表他有添加了一些自己的東西，加上他寫的是歷史“小說”，所以難免有些許虛構的成分。

4. 問題 4 著重的是情意層面，學生多半能感受到作者的用心和努力，甚至推論這是在展現一種對歷史尊重的態度：

本來可能因為對這件事有感觸，而想讓更多人認識日治與原住民的歷史，再加上一些自己想表達的理想，並且對歷史保持尊重而盡量不改變文獻資料。

想要讓大家更有興趣讀這本書，又想要讓大家更了解這段歷史，不能讓大家誤解歷史，這樣才能給這段歷史一個尊重。

作者加入了一些人物、情節、文句等，很用心，也很認真的找資料，表達對歷史的尊重。

作者的心思極為細緻，真的很用心，也令人佩服。

以前我都覺得小說寫的內容都是假的虛構的，但看了這小說的門也是有歷史根據的。

他可能想透過情節使大家對原住民的想法逐漸改變，暗示原住民的內心可能是沈靜優雅的。

5. 問題 5 在確認學生對課程有感的程度，以及是否具有繼續探究的動機。經分析學生更能在意識到作者的情況下進行提問，甚至有部分學生產生了繼續探究的動機：

為什麼作者想寫這本書？（動機是什麼），想問這個問題的原因是因為這對一般人來說可能就是小小一件事可是作者卻大費周章的把它創作出來，希望可以在作者來時問他。

到底為什麼書名會叫做樂土 2 因為我還沒得到解答 3 問信甫老師找資料或去私訊問作者。

1.人類學家的工作是？	3.吉提雅亞是真實存在嗎？	1.2.3.問題可查閱資料	✓
2.縱貫怎麼使用？	4.為何小說取名為《樂土》？	4.可直接問作者	
我想問老師為什麼會想從太魯閣戰爭作為寫作主題？		有時候，探究是一場未知的旅程 你會知道自問的問題，會帶你去 到多遠的地方。	✓

四、課堂之後：能力如何延伸

這堂課的學習目標是什麼？這堂課最希望學生學到的，是歷史思考的能力，是作為一個讀者，初步意識到作品背後有一個作者在後面的能力。在 108 新課綱的社會領域領綱中，³⁰筆者為這次的課程，設定的學習表現有以下幾項：「歷 1b-IV-2 運用歷史資料，進行歷史事件的詮釋。」、「歷 1c-IV-1 區別（史學證據）與（文學創作）。」、「閱 E6 發展向文本提問的能力。」、「社 3a-IV-1 發現問題，並進行探究。」若是從 RLH 取徑中所介紹的，可以讓學生練習的史家特有能力的說法，則是聚焦在「證據概念」和「溯源」這兩種思考能力上。然而當筆者設計完教案，和共備的教學伙伴討論時，裘旻旻老師卻說了這樣的一段話：「你設計的這一堂課很棒，目標也很明確，但我好奇的是，那學生的下一個學習在哪裡？」³¹

「下一個學習在哪」的問題，刺激著筆者忍不住去思考：「是啊，只是一堂課就能培養起學生的歷史思考能力嗎？在這一堂課

³⁰ 108 課綱社會領域領綱。在挑選適合的學習表現後，筆者會核對該條目的內容，刪減部分以更聚焦在這堂課能達到的目標上。

³¹ 裘旻旻老師，國文領域教師，服務於桃園市立中壢國中。

之後，我們還可以做些什麼，鞏固希望學生學到的能力？」因此這一章要談的主題為「探究課可以單獨存在嗎？」，與其呈現一堂歷史探究課該如何教，筆者更想說的是，它如何從單堂課的探究體驗，發整成更有延伸性和主動性的學習歷程。

接續前述這一堂課的最後，是把問問題的權力還給學生，讓他們設計想問作者的問題，而我們也邀請到朱和之到校來和師生進行對話。因此我們事先蒐集了學生好奇的問題，統整後又與朱和之見面進行「共備」，討論那天分享的重點和形式。學校其實並不是第一次邀請作家到校分享，但對學生來說，卻可能是第一次「帶著問題」和作家見面。我們很幸運的，是遇到像朱和之這樣極其用功的作家，又有很好的現場應對和表達能力，還能事先和老師們對話，以調整自己和學生說話要使用的語言。作為學生這場學習的中繼站，「請問作者」或者說有關前述文本問題的「作者是誰」，意識到每個資料的背後都有一個作者存在的這件事，被更具體的呈現，從而延伸了學生在這件事的學習。

健輝老師介紹的有關探究式教案的工作步驟的最後一個階段，是檢視學生學習成效的「評量評鑑」。³²為了確認和穩固學生在探究中學到的能力，筆者出了一個極具挑戰性的暑假作業：「請問作者」。借用之前體驗的探究模組，讓學生自己決定一個有感的作品，並試著自己去追查。這個作業的操作步驟如下：

³² 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22。

- (一) 閱讀素材：找一個你有興趣的歷史作品（可以是歷史小說、電影、電視劇、繪畫、漫畫、歌曲、遊戲……）。
- (二) 歷史背景：簡單介紹這個故事的背景和內容。
- (三) 使用段落：摘錄你想進一步探究的內容。
- (四) 提出問題：針對這一段，你想問作者的問題。
- (五) 解決方式：寫下你解決（追查）這個問題的過程。
- (六) 史學證據：作者使用了什麼樣的歷史證據？
- (七) 文學創作：作者加入了什麼樣的文學創作？
- (八) 作家對談：你和作者聯繫的情況和內容。
- (九) 探究心得：經歷了這整個過程你的收穫。

為了讓學生在轉化上更順暢，筆者還在暑假前進各班說明作業，回顧他們經歷過的探究模組，並且就用這個模組，提供他們另一個範例——張季雅的歷史漫畫《異人茶跡》，³³讓他們看到這個模組是有轉化的可能。但筆者也很誠實的和學生說：「有非常大的可能，你根本聯繫不到作者，或是作者根本不理你。這個作業你很有可能沒辦法完成，或者說我接受你完成的程度，因為我真的想看的是你努力追尋的過程。但誰知道探究會帶你去哪裡呢？誰會想到會有一個國中生，在讀完一部作品後，認真的去探究其中的歷史問題，並嘗試聯繫並追問作者？搞不好作者覺得這件事超有趣，或是覺得你超酷，因此願意和你好好對話。我不知道你會找到什麼，讓我大吃一驚吧！」。

³³ 張季雅，《異人茶跡》（臺北：蓋亞，2013）。

關於這個作業，學生後來完成的如何呢？筆者在此希望分享一位學生的作品。她選擇的素材，是錢真以清領前期朱一貴事件為主題的歷史小說《羅漢門》。³⁴使用的段落是：

「當別人問起朱祖，為什麼來到臺灣，起初他並不知道怎麼回答，但他在搭船前往臺灣時，聽許多人聊起自己可憐的身世，讓朱一貴覺得好像誰跟誰都不再有分別，實際上他只是想重新開始。」

而她想對這段提出的問題是，「朱一貴來臺灣的原因，就是因為想要重新開始嗎？『一貴』這個名字是他到臺灣才取的嗎？」接著她描述了她的探究過程，包括了閱讀小說，試著在小說裡或作者的序裡找到可能的線索，再來就是上網蒐集資料，但都沒能找到有關這個問題的答案。抱著姑且一試的想法，她試著在臉書上搜尋作者錢真的帳號，但卻一無所獲。轉念想起小說有寫到，錢真是她的筆名，如果用本名來搜尋呢？很幸運的，她不只找到，也順利和作者討論了問題。作者表示，改名時機的發想，來自於藍鼎元《平臺紀略》：「一貴，漳之長泰人，小名祖。」的這段記載。另外來臺原因則是小說設定：「一部分是想重新開始，脫離原本的生活。另一部分則是家田地小，將來兄弟三人成家會帶來生活負擔，因而有了退讓的想法。」³⁵學生後來也找到了《平臺紀略》的

³⁴ 錢真，《羅漢門》（臺北：衛城，2019）。

³⁵ 陳昱臻同學和作者錢真的訪談紀錄（2020年8月1日）。

資料，確認了作者錢真的說法。在報告最後，學生的心得是這麼寫的：

我是第一次研究歷史小說，原本看歷史或是任何小說，都是看完就當作沒事了，從來沒有想要深入了解這小說背後要帶給讀者的道理、意義。但這次因為有了這項作業，我才花了時間去調查這本《羅漢門》，雖然花了不少時間，但我用這些時間換取更多知識，也讓我對『歷史』的想法有很大的改變。原本覺得歷史是枯燥乏味、在課文中才會出現、用來應付考試的東西，但現在的我會認為，歷史是值得尊重、值得學習，讓我覺得讀歷史不再痛苦，會把了解歷史，當做是一種興趣。

學生不只完成了讓筆者欣賞的作品，更重要的是，她最後展現出來的，不就是我們期待學生學到的東西嗎？

我們的探究之旅結束了嗎？開學後筆者在批閱了暑假作業後，將作品回饋給這些支持學生學習的作家們，並感謝他們的指導與陪伴；除此之外，也將各班完成度較高的作品做成了PPT，再度安排了入班分享，將成果回饋給學生，讓他們看到，即使是國中生也有可能做到。然後筆者提出了邀請：「老師知道你們八年級有一門彈性課程叫做『專題探究』，我有跟玉蔚老師討論過，如果有組別有意願繼續發展，我願意再和你們一起探究下去。」幾天

之後，指導專題探究的陳玉蔚老師傳來訊息，³⁶在她的班上有一個學生在札記裡寫道：

「早自習老師給完回饋之後，我感到深深地被打動，意識到我暑假做的不夠完整，想試試看藉由這次專題探究，找尋我所遺漏的歷史片段。」

就這樣，後來有兩個專題探究的小組，繼續和筆者工作。巧的是兩組竟不約而同，都選擇了以白色恐怖歷史為背景的作品「返校」為研究素材，差別是一組談的是遊戲、一組討論的是電影。第一組的題目是「只是看書就會死嗎？以電影《返校》中的讀書會為例」，以電影《返校》為出發點，進一步探究白色恐怖的歷史背景。他們的研究動機為，在電影《返校》中有關讀書會的描述，似乎會讓觀眾留下「只是讀書就會死」的印象，例如讀書會成員說的：「事情到底為什麼會變成這個樣子啊？不就只是看幾本書而已嗎？」。他們的問題意識是，想請問作者，例如導演和編劇徐漢強、例如演員曾敬驊，使用了哪些歷史資料，又對這些資料進行了什麼樣的轉化？（哪些是歷史？哪些是作者的創作？）。為了解決這個問題，學生先對白色恐怖當中，有關讀書會的案例和研究，先進行初步的搜尋與閱讀，例如傅如芝、黎子松、周賢農、傅煒亮。再來是搜尋網路上有關徐漢強導演的文字或影像訪談，特別留意

³⁶ 陳玉蔚老師，國文領域教師，服務於新北市立桃子腳國中小。

找出他有沒有提到他使用了哪些歷史資料？他的創作理念和動機又是什麼？例如他們便發現男主角在受訪時，提到在作角色功課時，曾與白恐受難前輩蔡焜霖先生見面並請教。最後希望能試著聯繫徐漢強導演或演員曾敬驊，並安排訪談。第二組的題目是「為什麼我們需要歷史遊戲？以遊戲《返校》為例」。如果歷史遊戲和歷史小說一樣，是「歷史+創作」這樣的創作形式，有它的優點（例如對歷史產生興趣、擴大大家對這個主題的關心、增進不同的觀點和理解的可能）和缺點（對歷史產生誤解、作者有意的引導或隱藏意圖）。在這樣的情況下，遊戲《返校》對讀者產生了什麼影響？作為讀者的我們，要怎麼面對和回應呢？為了解決這個問題，學生先閱讀、了解遊戲《返校》，極可能是以白恐當中「社會主義青年大同盟案」為原型，進一步分析遊戲《返校》對這個原型進行了什麼樣的轉化，搭配前人的相關研究，也期待能和遊戲《返校》的製作者「赤燭」進行訪談。由於這一組關心的是「讀者」，所以也打算設計質性研究問卷，想知道的是，觀眾或遊戲玩家，在體驗之後的感受、想法、影響，例如有對白色恐怖的歷史產生興趣和好奇，並且想知道更多嗎？有因此對白色恐怖中的「女性」或「告密者」產生更有彈性和不同面向的想法嗎？有因此以為遊戲的設定就是白色恐怖的歷史嗎？在此訪談變成一種有效的了解讀者的方式。

五、結語：探究與實作可以不只是煙火

專題探究的指導，筆者與學生維持著一週見面一次的工作模式，從一個學生自選、有興趣的主題入手，引導學生去蒐集並閱讀相關的前人研究，並且慢慢形塑出他們的問題意識，這個過程筆者也被逼迫著和學生們一起成長。也發現在工作討論的過程中，從《樂土》的那一堂探究體驗課，到暑假作業的探究練習，成為了和學生討論時很重要的例子和共同語言，提供了筆者在指導過程中的重要養分。

回到本篇的研究主題，國中社會領域歷史科探究式教學的設計與嘗試。「樂土」並非筆者第一個設計的探究式教案，但很有可能是至今最讓筆者「有感」的教案。過去筆者在設計探究式教案的時候，會聚焦於該如何在那一堂課裡，最大程度的讓學生去體驗什麼叫做探究、什麼叫做歷史思考，這樣的一堂課通常會很精采，也讓他們印象深刻。但那終究是一場「煙火」；煙火很美，但可能「砰」的一聲就沒有了。在經歷了「樂土」的探究之旅，筆者才慢慢的意識到，探究課可以不只是一堂精彩的煙火秀，可能的話，筆者希望它更像是一條「河流」，而當你這麼想的時候，你會想到學生已經學會了什麼，也會想到他的下個學習在哪裡。李健輝透過分析《像史家一般閱讀》的教案形式，搭配自身研發教案之經驗，歸納出探究式教案之工作步驟，包括（1）關鍵提問（2）文獻回顧（3）題組規劃（4）教學活動（5）評量評鑑，本文在此

基礎上，另提出（6）學生實作，主張教師在進行探究式教學的設計時，應一併考慮到如何將在前述體驗到的歷史思考方式與被喚醒的研究動機，延伸為學生自主地探究實踐，方能真正發展為學生的能力。

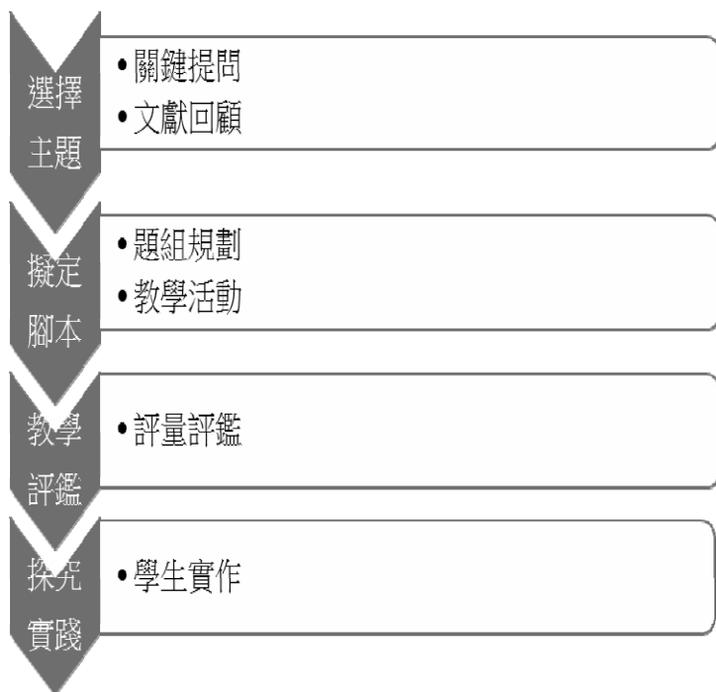


圖 2 歷史科探究式課程設計步驟（筆者自行繪製）

Wineburg 認為人們很難排除「現代」意識，這種從「現在」的鏡片中透視過去的行為，是常有的心理狀態，是一種無須費力、

自然而來的思考習慣。³⁷歷史思考是一種「非自然的行為」，需要刻意的練習和引導，以對抗不知不覺、自然而然的思維模式。筆者本次的探究式教案設計，即在試著回答這個問題：「如何透過歷史思考引導學生，初步長出他自己、作為一個『讀者』的主體性？」期待學生能透過「溯源」和「證據概念」，讓文本背後的作者現身，練習一種有意識的閱讀。

同時筆者也反省並提醒自己，本課程其實僅引導學生初步的去建立有關讀者的自主性、以及「對我們有限的理解他者」一事更謙虛，但要對抗所謂的「現代」意識，「發現作者」只是個起點，沒有人應該為了剛站上起跑點便感到志得意滿，反而會在不斷試圖去「理解」的過程中，更謙卑地去面向我們有限的認知能力。這正是筆者自身狀態的寫照，即使我們和作者面對面的討論，都未能真正理解對方，甚至是作者自己都未能覺察到的事，也因此整個教學體驗的重頭戲「請問作者」，不能被當作正確答案的發現，只能當作是一種理解的開始。

在學生的專題探究中，筆者看到了一點點往下一步的可能性，特別是遊戲《返校》這一組，不只是看到作者－遊戲團隊「赤燭」，也不只是問作者使用了哪些歷史證據、做了哪些轉化，進一步他們更追問作者有意識或無意識的意圖：「《返校》有試圖讓觀眾看到，在過去有關白恐歷史論述中，被忽略的女性故事嗎？」

³⁷ 林慈淑，〈文本、文本閱讀與歷史教學：兼論溫伯格的閱讀理論〉，《思與言》，56：3（臺北，2018.9），頁160。

如果答案是有的，這組的學生們也想知道，作為讀者的觀眾們，是否有接收到這個訊息、抑或是事與願違？作為研究者的學生們，也期待將這些回饋給作者，而這或許，也是一種讀者主體性的展現。

「樂土」的案子從研發、進現場操作、後來的延伸，仍持續深化、並不斷有新的發現。除此之外，本教案也在社會領域國民教育輔導團的分區聯盟交流中發表，並曾受邀在夢 N「國中社會組」、「閱讀探究組」進行課程分享。值得一提的是，筆者總會在這些分享時，感謝探究的這一路上給筆者幫助的那些人，最後總會提到同校的社會領域夥伴：謝孟傲老師。³⁸因為有同校老師的支持，這個教學才能在整個年段操作，甚至主動跟筆者說，明年也想參考這個模組，挑戰新的探究。持續實踐，並且持續分享的原因無他：筆者清楚的覺察到探究這件事帶給筆者自身和學生的成長與改變，所以熱切的、盡我所能地把這個歷程整理出來，期待當你也踏上探究之路的時候，能稍微陪你走一段。旅程的起點，也許是做一個自己的探究，從歷史課本、從歷史小說、歷史電影等等，任何你有興趣、好奇的素材開始，練習像史家一般閱讀，追問它是誰寫的？什麼時候寫的？為什麼要寫？寫給誰看？然後發現一些旅程中的美麗風景。接著把這個發現，轉化成學生的探究體驗，拆解、後設、為學生搭起通往歷史思考的鷹架，在教師提供的一次又一次的探究體驗後，學生進一步主動進行自己的探

³⁸ 謝孟傲老師，社會領域歷史科教師，服務於新北市立桃子腳國中小。

究，從中培養出歷史素養，陪伴也鼓勵學生開始一場新的冒險之旅。

六、附錄：教案與學習單

領域／科目	社會領域／歷史科		設計者	何信甫
實施年級	七		總節數	共 1 節，45 分鐘
單元名稱	歷史考察：在追尋《樂土》的過程中，我發現了什麼？			
設計依據				
學習重點	學習表現	歷 1b-IV-2 運用歷史資料，進行歷史事件的詮釋。 歷 1c-IV-1 區別歷史事實（史學證據）與歷史解釋（文學創作）。 社 3a-IV-1 發現問題，並進行探究。	核心素養	社-J-A2 覺察人類生活相關議題，進而分析判斷及反思，並嘗試解決問題。 社-J-A3 主動學習與探究人類生活相關議題，善用資源。
	學習內容	歷 G-IV-2 從主題 E（日本帝國時期的臺灣）挑選適當課題（理蕃政策與原住民族社會的對應）深入探究。		
議題融入	議題／學習主題	閱讀素養教育		
	實質內涵	閱 E6 發展向文本提問的能力。 閱 J2 發展跨文本的比對、分析、深究的能力。		
教學對象的起點行為		學生七年級上學期有過一次分組合作學習，也有過一次課堂探究的經驗（由老師引導學生進行精密閱讀）。但透過分組方式，閱讀資料並進行探究則是第一次。除此之外，本次教學也是首次要讓學生初步體驗到什麼是文本閱讀，去發現文		

	本後面有一個作者的存在；由於文本閱讀是非直覺式的，在不確定學生是否已具備這種能力前，我還是先把國小的閱讀條目拉進來。	
與下一堂課的連結	這堂課是讓學生體驗什麼是探究，但學生還沒有真的在探究。所以在設計體驗的時候，也要有意識地去思考，在這堂課之後，我要怎麼帶學生自己去探究。	
教材來源	影音資料：太魯閣族吹奏縱笛。 朱和之，《樂土》。 森丑之助，《臺灣蕃族志》。 自編 PPT 與學習單。 溫伯格，《像史家一般閱讀》。	
學習目標		
1. 先運用歷史資料《樂土》，發展向文本提問的能力，發現作者的存在。接著運用與作者的訪談，讓學生練習區別史學證據（小說家使用森丑之助對太魯閣族研究）和文學創作（小說家對這件事的詮釋或安排）。透過教師的引導，發現問題並產生願意繼續探究的動機。 2. 練習《像史家一般閱讀》中的歷史思維概念：「溯源」（對文本提問）和「證據概念」（以證據為基礎的解釋）。		
學習活動設計		
學習引導內容及實施方式（含時間分配）		學習評量
0. 課前準備：進行學生異質分組，並請學生先將座位排好。		備註
		

1. 引起動機 (3 分)：目的在喚醒舊經驗 (霧社事件、理蕃政策)

(1) (搭配 PPT1 的出草銅像) 你看到什麼？你對出草的印象是？

隨機點同學回答 (殘忍的、血腥的、激烈的、重要的) 追問「有哪些原住民族有出草的文化？」

(泰雅、賽德克、太魯閣族)

(2) (搭配 PPT2 太魯閣頭骨架照片) 照片的出現反映了什麼？

反映出原住民和外來者的接觸；拍照片的是日本軍隊，代表兩方應該有發生衝突。→搭配 PPT 簡述太魯閣戰爭。

閱讀 朱和之的歷史小說《樂士》
以 1914 年太魯閣戰爭為主題

「霧社之起義據地說，該部落最終還是必須折毀。古羅一連奇沒多麼什麼，只是哭：『我可不以為他們再哭一次被痛？』」當然哭呀。」霧社之起義據地說，在該部落前次表起來，空靈而絕世樂的高音聲響悠揚過著，由調古裡而聲響，彷彿漫长的時間歲月停止流動，以永恆的寧靜無聲響從一驚醒聲響動無聲的山巒命名，強動得無聲，奇異，強烈的表情也變得和緩，在強音聲中，任何浮腫的心緒都被虛感而平，當其之起義據地說，良久之後才以自語喃喃地說：『本來以為這該部落的起義據地說十分得響動，沒想到如此靜無聲。』」

1邊讀邊想 03:00

請先自己閱讀我給你的資料，並試著「邊讀邊想」：把你一讀閱讀，一讀感到的問題寫下來。

2組內分享 03:00

請在小組內互相分享剛讀的問題。

3聚焦問題 03:00

聚焦出你們覺得最重要的三個問題，寫在白紙上，好了就貼上來。

4問題討論 3分鐘

大家一起看：一下，有沒有那些問題或關鍵詞重複出現呢？

問題 閱讀完資料，你會對這份資料提出什麼問題？

1. 讀覺到的問題(讀的詞，為什麼要?)
2. 有關疑難的問題(為什麼? 作家為什麼要?)
3. 兩人體悟的問題(還有他們各自的身分又是?)
4. 身為什麼裏面覺外?

文本閱讀首先要意識到作者的存在
讀真的? 什麼時候寫的? 用什麼形式寫的? 為什麼要寫? 寫給誰看?
我給你讀的，是歷史還是小說?

歷史和小說
有什麼差異?

歷史是根據證據提出的解釋。(證據的支持)

小說可能有虛構的成分。(創作和想法)

那我們要怎麼知道，哪些是歷史，哪些又是虛構?

透過學生提出之間

<p>2. 發展活動 1 (20 分) :</p> <p>(資料一) 閱讀在樂土中, <u>森丑之助</u>聆聽<u>吉揚·雅布</u>吹奏縱笛的段落, 搭配播放太魯閣族的招魂曲, 在感受上抓住和吸引他們。</p> <p>問題 1, 閱讀完資料一, 你想對這份資料提出哪些問題?</p> <p>(一組至少提 3 題)</p> <p>(1) 個人閱讀+寫下自己想問的問題(3)</p> <p>(2) 小組成員互相討論(3)</p> <p>(3) 決定三個最重要的問題寫在白板(3)</p> <p>(4) 完成請貼在黑板上(1)</p> <p>(5) 這些問題, 有沒有集中性? (圈選) (2)</p> <p>我們習慣的, 是針對內容的提問</p> <p>頭骨架的問題 (誰的頭、為什麼要拆?)</p> <p>有關縱笛的問題 (為什麼吹、什麼時候要吹?)</p> <p>兩人關係的問題 (還有他們各自的身分又是?)</p> <p>森為什麼喜出望外?</p> <p>(6) 教師先回答這些有關內容的問題(2)</p> <p>但我更希望, 你能對文本提問:</p> <p>這段資料是誰寫的? 他什麼時候寫的? 用什麼形式寫的?</p> <p>他為什麼要寫? 他是寫給誰看的?</p> <p>(7) 教師引導學生區辨小說和歷史的差異(3)</p> <p>(8) 小組討論問題 2, 大班分享歸納(3)</p> <p>教師提問: 有哪些方法, 可以幫助我們了解作者的想法?</p> <div data-bbox="167 1216 460 1387" style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>問題 有什麼方法, 可以幫助我們了解作者的想法?</p> <p>去問google大神</p> <p>去查相關的資料、作者的背景</p> <p>直接去問作者(但感覺難度有點高)</p> <p>當我們意識到有一個作者、開始追問作者, 探究的旅程就此展開。</p> </div> <div data-bbox="489 1248 757 1337" style="border: 1px solid black; padding: 5px; font-size: small;"> <p>「和之老師：人類學家森丑之助曾留下聆聽縱笛的記載。他原本以為獨苗民族的音樂應該優美動聽、熱血奔騰，結果不是，他還意外發現縱笛的曲調沉鬱而悠遠，我聽得最好妙，一定要寫進小說裡，所以安排吉揚、雅布吹奏笛安撫躁動的情節。他在撤除首領前最後一次吹奏縱笛，而森丑之助在旁聽聽得百感交集，讓這個文明在崩連毀滅之際，至少曾經有一個視域能理解的外人，將之載入耳中。」</p> </div> <p>資料2 上網搜尋發現有一篇專訪 廖彥博和朱和之談《樂土》</p>	<p>題, 來分析學生對作者覺知的情況與程度。</p>
---	-----------------------------

問題 作者在安排情節的時候，是依照自己的理想(目的)，還是有所根據？

理想：讓這個文明在毀滅的時候，至少還有一個稍微能理解的外人去聽到。

根據：森丑之助曾留下聽聽戲曲的紀錄，有些是虛構的，但有些是有根據的。

開始追查他提到的森丑之助的紀錄……

朱和之你該不會說謊吧?

森丑之助 (1877-1926)

人類學家、建築師「台灣蕃族志」一人，多次出入部落，主張非殖民式的理解政策，並賦予原住民的詮釋。1926年戰海自殺。

3. 發展活動 2 (8 分)：閱讀資料二。在網路上搜尋，發現樂士的作者，有一篇在網路上的專訪，其中就有談到，他是怎麼寫成這一段的。

- (1)個人閱讀(2)
- (2)小組討論問題 2(2)

問題 2，依資料二，作者在安排情節時，是依照自己的理想(目的)，還是有所根據？(從哪裡看得出來)

- (3)指定角色回答(3)
- (4)教師解釋為什麼是森丑之助(1)

價值老師：「我始終在森丑之助的著作中，找不到原型的紀錄，只好建議讀者和讀者(白話)」。

知之者說：「森丑之助關於音樂的原則紀錄出自《台灣蕃族志》(日文原稿一冊於34年)，當中提到他曾經自製大鼓樂笛。《台灣蕃族志》原書中『高棉樂隊』一語是對大魯閣原音律論式的描述，和我在訪談時所提到的森丑之助留下聽聽戲曲的紀錄，有些斷上的差異。」

資料 3 Messenger 上與朱和之的對話
請大家沒事不要騷擾和之老師

問題 在資料三中，作者使用了什麼證據(參考資料)？哪些是虛構的？

史學的證據：森丑之助的《台灣蕃族志》

文學的創作：森丑之助是述論式的寫法，他並沒有提到現場聆聽/也沒說是聽演奏的，訪談，印象也有可能會有問題。

4. 發展活動 3 (6 分) 閱讀資料三。

- (1)個人閱讀(2)
- (2)小組討論問題 5(2)

問題 3，在資料三中，作者使用了什麼證據(參考資料)？哪些是虛構的(和事實有落差)？

- (3)指定角色回答(3)

「原本以為所謂獨立民族應該喜好音律強烈、靈動的高音，然而事實上其音律變調意外地沉靜優雅，這點對於研究他們原本的心理狀態是一個值得參考的重點。」

資料 4 節錄翻譯自森丑之助
(《台灣蕃族志》)(日文)

問題 綜合上述資料，試推論《揚土》的作者，在安排情節的時候，為何要如此的大費周章？

我看到的，是一種對歷史的尊重，和對自己觀察和寫作的謙虛。

翻開過去我對歷史小說的刻板印象，如果能抱持面對歷史、對過去的高度、認真地去了解當時發生的事，與證據來進行詮釋，也面對並承認自己詮釋的侷限性，誰說只有歷史學家可以做歷史解釋？

學生是否能充分運用資料的內容，區別史學證據和文學創作。

學生是否能充分運用資料的內容，區別史學證據和文學創作。

學生是否能充分感受並推論

 <p>朱和之 我對自己的要求是，要先窮盡歷史的探究，才來說一個精彩的故事。</p>	 <p>HISTORIAN 像史家一般閱讀 在課堂裡教歷史閱讀有幾 種方法 歷史學家，會先問作者是誰，然後開始他的探索。 ——歷史學家科林武雅也 也許你不會成為歷史學家，但總是可以用像史家一樣思考。</p>	<p>作者的用意。</p>
<p>5. 總結活動（8分）：收束</p> <p>(1) 小組討論問題 4(3)</p> <p>問題 4，綜合上述資料，試推論《樂土》的作者，在安排情節的時候，為何要如此的大費周章？</p> <p>(2) 小組寫白板及發表(3)</p> <p>(3) 教師總結(2)</p> <p>我發現原來我是有機會和作者對話的，而這一切的起點，源自我意識到資料後面有一個作者的存在。</p> <p>顛覆過去我對歷史小說的刻板印象。如果能抱持著對歷史、對過去的尊重，認真的去了解當時發生的事，用證據來進行詮釋，也面對並承認自己詮釋的侷限性，誰說只有歷史學家可以做歷史解釋？</p> <p>問題 5，經過這堂課你還想問什麼問題？為什麼你想問這個問題？也可以說說在這堂課的發現和感想。</p>	<p>學生若能提出他自己的問題和可能的解決方式，代表他有繼續探究的動機。</p>	
<p>教學設備／資源：單槍、電腦、PPT、學習單</p>		
<p>課程延伸：我想問作者……</p>		
<p>1. 方案一。</p> <p>(1) 選讀《樂土》的部分章節，並對文本進行提問（自己的問題而不是老師安排的問題）</p> <p>(2) 教師蒐集學生所提出的問題（與可能的解決方式），整理後提供給作家作為與談材料。</p> <p>(3) 安排講座，邀請作家到校座談，讓作家能和學生面對面交流和回應問題。</p> <p>(4) 在講座後，設計暑假作業，讓學生去發展自己的探究（接到方案二）。</p>		

2. 方案二。

- (1) 學生自選以歷史為主題的小說、桌遊、遊戲、電影……比如說小說《福爾摩沙三族志》、電影《賽德克巴萊》、桌遊《台北大空襲》、漫畫《異人茶跡》。
- (2) 讀完後找出一個段落、找到一個問題。你想問作者什麼問題？
- (3) 可以怎麼解決？（提出可能的解決方案，例如資料蒐集）
- (4) 試著（帶著問題與蒐集到的資料）與作者聯繫，進行對話。
- (5) 將這個追尋和探究的過程，發展成一個專題研究。

課堂閱讀：我在樂土的追尋發現了什麼？

班級

座號

姓名

故事的背景是太魯閣戰爭，一場 1914 年臺灣總督府與太魯閣族之間的戰役。總督佐久間左馬太親自率領二萬多名軍警入山攻打，太魯閣族最終不敵投降。作家朱和之後來便以太魯閣戰爭為主題，寫成了歷史小說《樂土》。

資料一「森丑之助遺憾地說，頭骨架最終還是必須拆毀。吉揚·雅布沒多說什麼，只是問：『我可不可以為他們再吹一次縱笛？』『當然好啊。』森丑之助喜出望外。吉揚·雅布取來縱笛，蹲在頭骨架前吹奏起來。空靈而略帶嘶啞的蕭管聲悠悠迴盪著，曲調古樸而緩慢，彷彿漫長的時間歲月停止流動，以永恆的寧靜撫慰著這一顆顆曾經剝悍無匹的山野生命。頭顱們默然無語，吉揚·雅布的表情也變得和緩，在這笛聲中，任何浮躁的心緒都被細細撫平。森丑之助聽得出神，良久之後才以日語喃喃地道：『本來以為獵首民族的音樂應該十分慷慨激昂，沒想到如此沉靜優雅。』」

節錄自朱和之，《樂土》，2016 年

問題 1

閱讀完資料一，你想對這份資料提出哪些問題？

資料二「朱和之：人類學家森丑之助曾留下聆聽縱笛的記載，他原本以為獵首民族的音樂應該慷慨激昂、熱血奔騰，結果不是，他很意外發現縱笛的曲調沉鬱而悠遠。我覺得這好妙，一定要寫進小說裡，所以就安排吉揚·雅布吹縱笛安撫頭顱的情節。他在撤除首架前最後一次吹奏縱笛，而森丑之助在旁邊聽得百感交集，讓這個文明在橫遭毀滅之際，至少曾經有一個稍微能理解的外人，將之聽入耳中。」

節錄自廖彥博專訪朱和之的《樂土》

問題 2	依資料二，作者在安排情節時，是依照自己的理想(目的)，還是有所根據？(從哪裡看得出來)
-------------	---

資料三

信甫老師：「我始終在森丑之助的著作中，找不到類似的紀錄，只好硬著頭皮和你請教(苦笑)。」

作者朱和之：「森丑之助關於音樂的原始記錄出自《臺灣蕃族志》(日文版)第一卷第 334 頁。」書中提到他曾經親自到太魯閣調查。《臺灣蕃族志》原書中『沉靜優雅』一語是對太魯閣族音樂通論式的描述，和我在訪談時憑印象說森丑之助留下聆聽縱笛的記錄，有細節上的差異。」

節錄自朱和之與信甫老師的 messenger 通聯記錄

問題 3	在資料三中，作者使用了什麼證據(參考資料)？哪些是虛構的(和事實有落差)？
-------------	---------------------------------------

補充資料「原本以為所謂獵首民族應該喜好音律強烈、喧囂的高音，然而事實上其音律聲調意外地沉靜優雅，這點對於研究他們原本的心理狀態是一個值得參考的重點。」

森丑之助，《臺灣蕃族志》(日文版)

問題 4	綜合上述資料，試推論《樂土》的作者，在安排情節的時候，為何要如此的大費周章？
-------------	--

問題 5	經過這堂課你還想問什麼問題？為什麼你想問這個問題？也可以說說在這堂課的發現和感想。

（責任編輯：葉健昇 校對：王彥翔、李菡容）

徵引書目

(一) 專書

班納迪克·安德森 (Benedict Anderson) 著，吳叡人譯，《想像的
共同體：民族主義的起源與散佈》，臺北：時報出版，2010。

Sam Wineburg, Daisy Martin, Chauncey Monte-San 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：國立
臺灣大學出版中心，2016。

陳冠華，《追尋更有意義的歷史課：英國中學歷史教育改革》，臺
北：龍騰文化，2001。

森丑之助著、楊南郡譯註，《生蕃行腳：森丑之助的台灣探險》，
臺北：遠流出版社，2000年。

森丑之助，《臺灣蕃族誌》，第1冊，臺北：臨時臺灣舊慣調查會，
大正6年，1917年。

徐如林、楊南郡，《合歡越嶺道：太魯閣戰爭與天險之路》，臺北：
行政院農業委員會林務局，2016。

(二) 期刊論文

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〉，《清華歷史教學》，27，新竹，2020.2，頁5-33。

宋家復、詹美華、李涵鈺，〈以歷史閱讀素養為本的高中歷史教學
設計與實施之研究〉，新北：國家教育研究院，2017。

- 林慈淑、劉靜貞，〈英國中學歷史教科書的編寫及其理念試析〉，張元、周樑楷編，《方法論：歷史意識與歷史教科書的分析編寫國際研討會論文集》，新竹：清華大學歷史研究所，1998，頁 311-336。
- 林慈淑，〈文本、文本閱讀與歷史教學：兼論溫伯格的閱讀理論〉，《思與言》，56：3，臺北，2018.9，頁 127-189。
- 黃騰、李文富，〈國家課程與教學推動網絡的困境與想像：以地方國教輔導團為例〉，《教育研究集刊》，56：4，臺北，2010.12，頁 59-93。
- 范燕秋，〈森丑之助與泰雅族醫師樂信·瓦旦（Losin Wadan）的故事——追求和平共生之道〉，《臺灣博物季刊》，35：1，臺北，2016.3，頁 20-31。
- 潘繼道，〈相良長綱當政時期太魯閣族人與日本人的互動（1896-1904）〉，《東台灣研究》，25，臺東，2018.2，頁 3-42。

（三）歷史小說

- 朱和之，《樂土》，臺北：聯經，2016。
- 張季雅，《異人茶跡》，臺北：蓋亞，2013。
- 錢真，《羅漢門》，臺北：衛城，2019。

（四）網路訪談

- 廖彥博專訪朱和之，「頭顱想家了，樂土是原住民的或皇國的？」（2017, 2月22日）<https://www.openbook.org.tw/article/p-240>，檢索日期：2019年10月1日。