

大學生對臺灣女性歷史的認知與思維能力研究：以「臺灣女性歷史圖像」課程為例

邱秀香*

(投稿日期：2020/11/09；修訂完成日期：2021/09/14；接受日期：2021/09/16)

摘要

本研究運用意義學習理論設計課程，採用資料閱讀及討論進行教學，藉以探討大學生對於臺灣女性歷史人物的認知與思維，並了解大學生歷史思維發展的樣態。本研究選定 105 至 106 學年度選修「臺灣女性歷史圖像」課程的 262 名學生為研究對象，以問卷調查法、期中作業、閱讀討論學習單、課堂參與觀察、課後討論與回饋等方式進行資料蒐集，共回收有效樣本 224 份，利用描述性統計及內容主題歸納進行量化及質性資料分析。本研究發現，在學期之初，學生對於臺灣女性歷史人物的理解不夠深入，歷史思維能力尚未成熟；但經由作業撰寫、選擇具有歷史問題意識的教材，進行以學生為中心的閱讀與討論的教學方式介入後，學生能針對過去的歷史進行反思，拓展對臺灣女性歷史人物的認識，並能提升學習專注度與思維能力。未來將進一步發展歷史思維能力評量工具，針對學生整體學習歷程進行評量，應能更細膩了解學生對歷史思維能力的發展歷程。

關鍵詞：歷史教育、歷史思維、通識教育、臺灣女性

* 實踐大學資訊管理學系暨通識二中心助理教授(E-mail: emichiu@g2.usc.edu.tw)

壹、緒論

歷史教育，無論是從文化傳承或獨立思考訓練的角度來看，均有其重要性(黃俊傑，2011；張元、蕭憶梅，2012, p.II)，近年來臺灣社會針對歷史教育的目的與教材教法也有諸多討論，尤其是中學的歷史課程常成為議題焦點(王健文，2015；洪銘國，2018；楊智穎，2020)。大學的歷史教育，除了歷史學系的本科教學之外，多是在通識教育中進行，且因脫離考試束縛，教師有更自由的空間去進行歷史課程的教材教法規劃，以達成設定的教學目標。然實際的大學歷史教育仍面臨相當多的問題與挑戰，如在多元入學與一綱多本的制度下，學生進入大學前的歷史學習歷程不盡相同，學生對於歷史學科知識的認知情形差異頗大，教師常無法掌握學生對於歷史事件的理解狀況，讓課程難以聚焦與延伸；另一常見問題則是在資訊快速時代，傳統講述教學法受到極大的挑戰，學生認為許多課程內容在網路上即可找到，為何還需要坐在課堂上聽教師講述，對於歷史課程的必要性產生質疑。是以如何解決教學現場所面臨的諸多困境，是促成本研究之源由。

「臺灣女性歷史圖像」為某綜合大學通識教育「博雅精選課程：人文思維學群」課程之一，為選修課程。以本課程與教學作為研究主體，主要考量有二：一是學生雖然都在中學時期修習過歷史相關課程，但對於傳統史學較少討論的「臺灣女性歷史人物」議題，學生這方面的認知情形與學習旨趣為何？值得探究；再者，歷史教育除了講述、影視史學等方式外，是否有其他可以運用的教學方式可以引導學生進行深入學習，強化其歷史思維能力？研究者思考如能針對臺灣女性歷史人物議題進行研究，從中瞭解學生的認知與思維能力，對於大學的性別教育與通識歷史課程發展應有助益。在此動機下，規劃以 105、106 學年修習本課程的 262 位學生為主要研究對象，從認知學派的意義學習理論(meaningful learning)，認為要能掌握學生的先備知識，教學才能產生有意義學習的論點切入(張春興，2007, p.382)，首先以問卷調查來瞭解學生對該議題的認知情形；再利用課堂觀察、作業內容、課程學習單、學習回饋等方式進行質性資料蒐集及論述分

析，以了解學生的歷史思維能力運用現況，並提出相關教學經驗結果，期能作為設計其他通識教育歷史課程及教學之參考。

貳、文獻回顧

關於歷史教育與通識歷史教育、歷史教學法的討論，近年來有相當多的論述，茲說明如下。

一、歷史教育的目的與通識歷史教育的發展趨勢

針對歷史教育的目的以及通識歷史教育發展方向議題，《通識在線》曾於第 33 期(2011 年 3 月)以「歷史教育與通識教育」為主題進行討論，並於 34 期有專文回應對話。在該專題中，甘懷真(2011)認為歷史教育應回歸到學生與歷史對話、學生與老師對話，「歷史學不需要去承擔近代國族建構的知識工程之責，而回歸到與個人生命歷程的對話。」讓學生可以感受到自身與課程的連結。以此為前提，陳進金(2011)認為教師應嘗試各種教學方式，如配合地區設計課程，讓學生親近歷史，對歷史感動，而非利用歷史教育來灌輸政治教條與意識形態；趙慶河(2011)則認為可以設計如校史、家族史、口述歷史等方式，讓學生探查自己周遭的人、事、物，讓歷史不再是過往名詞的堆砌，而是和現實生活有所連結的學科。李道緝(2011)則認為歷史教育是在培養學生的獨立思考能力，並針對不同領域的學生提供歷史相關領域的觀點，且讓學生可以運用歷史學科的訓練在其專業領域上，「人人都可以成為歷史學家」。該專刊討論顯示，歷史學科在通識教育已日漸萎縮，但作為人文素養的培育，歷史教育有其功能與重要性，尤其現今教育界致力於學生問題解決與敘事能力的培養，希望學生能在巨量訊息的時代，有能力進行資料的判讀、做有意義的擷取，並發展成個人對於史料脈絡的理解，溝通，敘事表述及解決問題的能力(陳明柔，2018)，此即和歷史教育中強調的歷史思維能力不謀而合，可見歷史教育發展之重要性。

二、認知學派的發展與歷史思維能力的重視

歷史思維能力培養受到重視與認知學派的發展密切相關。認知學習理論(Cognitive Learning Theory)認為學習是個體對事物由認識、辨別、理解，從而獲得新知識的歷程，在此歷程中，個體改變其認知結構，學習的產生是內發的，是主動的、整體的(張春興，2007, p.32, 142)。認知學習理論的代表人物皮亞傑(Jean Piaget)以科學和數學為研究主體，認為認知是統合不同形式的思考(林慈淑等譯，2020, p.63)。布魯納(Jerome S. Brunner)則強調學生的主動探索，認為從事象變化中發現其原理原則才是構成學習的主要條件(邱明星，2006)。奧蘇貝爾(David Ausubel)則認為學生的認知結構是學習新知識時的基礎，能配合學生能力與經驗的教學，才會產生有意義的學習(張春興，2007, p.382)。布魯納和奧蘇貝爾均強調學生學習的主動性且要瞭解學生的先備知識，配合教材教法，才能獲得有效、有意義的學習。針對更複雜的知識學習，認知學派則認為需要有思維(thinking)與問題索解的能力，要能將訊息抽象化、進行概念與合理推理，使得問題得到解答(張春興，2007, pp. 162-168)。上述認知學派理論亦運用在歷史課題上，例如皮爾(Edwin A. Peel)認為歷史理解的基本要素是無法從事件序列中去發現的，而是能夠把握因果、延展、論證、評斷等因素來進行綜合性思考；哈蘭(Roy N. Hallom)則更進一步發現，歷史學科的系統性思考發展比數學與科學來得慢，歷史是更加抽象的(林慈淑等譯，2020, p.64)；溫伯格(Sam Wineburg)則認為歷史思維不是一種與生俱來的活動歷程，也不是在心理發展歷程中突然形成的某種能力，必須要經過訓練才得以發展(林慈淑等譯，2020, p.10)。是以認知學派重新理解人類學習的心理歷程，主張將學習回歸到個人，強調知識統合的重要性，並利用思維與問題索解的方式來處理更複雜的知識學習，面對歷史問題，也需要一套綜合性思考脈絡來進行理解，此即是所謂的「歷史思維能力」。

所謂歷史思維能力內涵為何？宋佩芬(2008)綜整學者的說法，認為歷史思維為回答歷史發展中「為什麼」所須的各項能力：

歷史學家必須盡量蒐集完整的「證據」(evidence)，及考慮所有可能的「觀點」(perspectives)，並根據該「時序」中(chronology)人物

信念、價值、與角色等「背景」因素(context)，運用「神入歷史」/「歷史同情的想像」(historical empathy)推論可能的「因果關係」(causation)，提供「詮釋」(interpretation)，即做歷史「敘述」(narrative)，以瞭解「為什麼」某事件會發生。而回答「為什麼」的過程所需要的就是這些歷史思維(historical thinking)。

英、美兩國針對中學歷史教育所設定的相關指標，也多是強調進行歷史敘述與理解過程中所需的各項能力，具體項目可參考表 1。

表 1
英、美中學歷史思維能力指標

英國 KS3(2008)	AP 美國歷史
關鍵概念(key concepts) 1.時序理解(chronological understanding) 2.文化、族群和宗教的多元 (cultural, ethnic and religious diversity) 3.變遷和延續(change and continuity) 4.原因和結果(Cause and consequence) 5.意義(Significance) 6.詮釋(Interpretation) 關鍵程序(Key processes) 1.歷史的探究(Historical enquiry) 2.使用證據(Using Evidence) 3.表達過去(Communicating about the past)	1.時序觀念：包括因果關係、延續與變種、歷史分期三項能力。 2.比較和脈絡化：包括比較、脈絡化兩項能力。 3.證據和論點：包括論據和使用史料兩項能力。 4.歷史解釋和綜論：包括解釋、綜論兩項能力。

資料說明：KS3 為英國 Key Stage 3，是指七、八、九年級，約等同臺灣國中階段；

AP 為 Advanced Placement，為美國的大學先修課程。

資料來源：林慈淑(2010)、朱茂欣(2016)。

此種歷史思維能力的討論，讓歷史教學中強調的獨立思考能力更為具象化，相關的教材與教法也有更明確的發展方向。臺灣近年的歷史教育即沿此脈絡發展，從 1995 年的「高級中學課程標準」、2002 年的九年一貫社會領域「人與時間軸」至 2014 年頒布的《十二年國民基本教育課程綱要》的社會領域規劃，均強調歷史本身的意義以及歷史思維能力的重要性(宋佩

芬，2008；教育部國教署，2018)。在大學通識的歷史教育亦可看出對歷史思維能力的強調與重視，認為藉由歷史思維的運作，歷史才有辦法發展為可理解的系統，並促成歷史知識的建立(黃俊傑，1996)。近年來，許多學校也在通識教育中開設歷史思維相關課程，如臺大通識課程設有「歷史思維領域」(臺灣大學，2021)、政大博雅書院的「世界文明與歷史思維」課程等(政大博雅書院，2021)，均可以看出歷史思維能力的培養已成為大學通識歷史教育重心之一。

三、歷史思維能力在教材教法的落實

歷史思維能力要如何能落實在課程中是歷史教育的另一討論重心。近十年來，關於歷史思維能力的教學教法有諸多討論，並集中在中學歷史教育的探討(宋佩芬，2008；楊淑晴、黃麗蓉，2011；莊德仁，2014a；黃春木，2015；朱茂欣，2016)。《思與言》也以 56 卷 3 期為「歷史意識與歷史教育」專號，討論臺灣現今對於歷史教學課綱的爭議以及相關的歷史教學方法，在該專號中提出，歷史教育的主體從對於過去的認識轉為思考的資源，其中「關鍵在『閱讀』，特別是『如何閱讀』」(湯志傑，2018)。針對歷史與閱讀此議題，學者提出幾項作法，一是以溫伯格的《像史家一樣閱讀：在課堂裡教歷史閱讀素養》(*Reading Like a Historian (RLH): Teaching Literacy in Middle and High School History Classrooms*) 提供，以中學生為主要對象的 RLH 教法，認為學生應該針對文本的史料溯源，再進行理解，且為了要讓歷史知識在學生心中生根，最好的方式是引起學生好奇的問題，使其想要尋求解答(宋家復譯，2016, pp.2-3)。另一種方式則是由美國歷史教育學者里斯曼 (Avishag Reisman) 所提出，以文本為基礎的課程教學模式 (Document-Based Lesson, 以下簡稱「DBL」)，認為教導學生歷史應以閱讀文本為基礎，先建立學生的共備知識，再藉由文本進行歷史探究、討論與歷史批判思考(莊德仁，2018)。林慈淑(2018)則從文本閱讀的發展流派討論中去理解溫伯格對史料溯源以及脈絡化理解如此重視的原因，在其文本中列舉許多學者對溫伯格 RLH 教法的意見，提供歷史教學運用參考。詹美

華、宋家復於 2018 年編輯的《歷史閱讀素養教學設計之理念與實例》則是利用溫伯格理論設計高中歷史教學方案的實際討論。至於大學通識教育的歷史教學的討論，主要集中在早期的影視史學的運用(張廣智，1998；周樑楷，1999；王文景，2007；羅志平，2013)或是課程規劃與設計理念等議題(陳仁烜，2012；楊書濠，2016；李巧雯，2018)。針對歷史思維能力培養的教材教法，除陳恒安(2014)曾描述，如何在課程中讓學生了解歷史思維的概念及其重要性外，目前此方面的專門論述仍付諸闕如，實須有更多的研究成果，以供通識歷史教學參考運用。

從上述文獻回顧中，可以看出近年來大學通識歷史教育發展有兩大趨勢：一是以學生為教學主體，強調歷史與個人生命的連結，可將周遭的人、事、物納入課程設計，讓學生更親近歷史；一是重視歷史思維能力的培養，以此，許多大學開始開設歷史思維相關的通識課程，期能養成學生獨立思考與反省的能力(臺灣大學，2021)。然文獻分析也發現，對於歷史思維能力的教材教法討論，主要集中在中學歷史教學，大學通識歷史課程的討論相對缺乏，如能有更多的教學經驗提出、進行交流，讓大學歷史教師能掌握更多元的教學資源，使其專業能力有效轉化成學生學習的養分，應可提升大學通識歷史教學的品質。

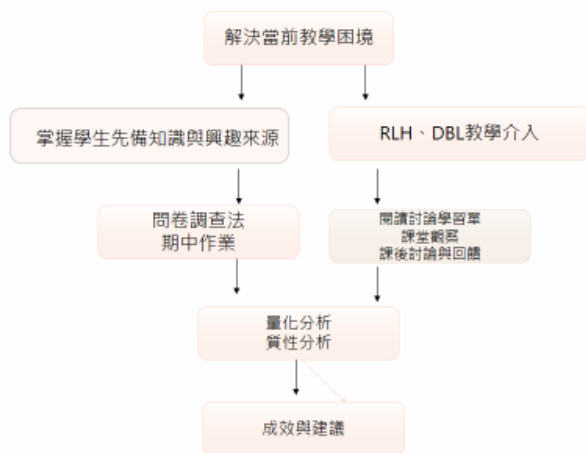
參、研究方法

一、研究設計

基於通識歷史教學現場面臨的兩大困境：(一)教師對於學生先備知識掌握不足，致使教學無法聚焦深化；(二)學生對於單向知識講授的教學方式感到不滿，對歷史教育的必要性產生質疑。故本研究主要探討的問題如下：(一)如何掌握學生的認知情形與學習興趣，使課程得以聚焦？(二)是否有不同的教學取徑，可以讓學生覺得歷史學習有意義？針對此兩項問題，採下列的策略進行探討解決：(一)運用認知學派的意義學習理論，先瞭解學生的先備知識情形以及學生的興趣來源，讓課程議題得以聚焦，並誘發學生主動

學習的動能，使產生有意義的學習；(二)參考 RLH 和 DBL 教學方法進行教學介入，並以問題提出與討論為課程發展的重點，打破單向講授教學方式，引導學生去進行脈絡式思考，訓練其歷史思維能力，深化學習。本文的主要的研究構思與方法，如圖 1 所示。

圖 1
研究構思與研究方法



二、研究場域與對象

本研究場域為某綜合大學 16 個學系各年級選修通識興趣「臺灣女性歷史圖像」課程學生，以便利抽樣選取 105、106 學年度修習本課程的 262 位學生為研究對象，扣除無回應、停修學生，共計有效研究樣本為 224 位。各學期的修課學生與有效樣本數如表 2。

表 2
修課學生與有效樣本數

修課學期	修課學生數	有效回收樣本
105-1	67	62
105-2	67	65
106-1	62	55
106-2	66	42
總計	262	224

三、研究工具

本研究採量化與質性並行方式，在量化研究方面，利用問卷調查及作業人物出現次數進行敘述性統計分析，將蒐集到的資料進行次數分配統計，以了解學生對於臺灣女性歷史與當代人物的認知以及興趣所在。質性研究方面，採用個案研究法(Case Study)進行探討，該研究法著重研究對象在特定脈絡下所呈現的豐富樣態，以多元方式收集資料並加以歸納、描述、分析，可以微觀研究對象的思維認知、發展歷程變化(尚榮安譯，2001；林淑馨，2010)，適合用以觀察學生的認知發展情形。

量化工具採用「臺灣女性人物認知情形問卷」，研究者參酌施叔青、蔡秀女(1999)所編的《世紀女性·臺灣第一》、吳燕秋等編(2015)的《臺灣女人記事》歷史篇與生活篇等書，挑選二十多位女性人物，再和教學社群教師進行討論，進行人物增刪，選取 19 位包含女性歷史人物及對臺灣社會具有特殊性或影響力的當代女性，以李克特氏的五級量表(Likert scale)讓學生填答，1 為非常不熟悉，5 為非常熟悉。本問卷於課程第一週即進行施測，用以評量學生對於臺灣女性人物的認知情形，19 位人物可參見表 3。

表 3
期初問卷人物簡介

人物	簡介
董友	1623-1681，鄭成功王妃，鄭經母。
謝雪紅	1091-1970，日治時期臺灣共產黨創黨黨員。
蔡阿信	1899-1990，臺灣第一位接受現代醫學訓練女醫師。
陳進	1907-1998，近代臺灣知名女畫家。
許世賢	1908-1983，醫學博士，為臺灣第一位女性政治首長，人稱「嘉義媽祖婆」。
紀政	1944--，1968 年奧運會奪得田徑女子 80 公尺跨欄銅牌，為臺灣女子第一面獎牌，有「飛躍的羚羊」之稱。
楊千鶴	1921-2011，為臺灣第一位女記者。
鍾台妹	1911-2008，為客籍作家鍾理和之妻。
郭美貞	1940-2013，台籍女性指揮家。
蔡瑞月	1921-2005，舞蹈家，臺灣現代舞倡始者之一。
彭婉如	1949-1996，臺灣女權運動者，民進黨第一位婦女發展部主任。
趙麗蓮	1899-1989，1948 年到臺灣並投入英語教學，人稱「鵝媽媽」。
證嚴法師	1937--，慈濟功德會創辦人，曾獲選時代雜誌全球百大最具影響人物。
吳舜文	1913-2008，曾任台元紡織、裕隆汽車公司董事長，被譽為「中華民國第一位女實業家」。
廖瓊枝	1935--，歌仔戲表演者，致力歌仔戲薪傳工作，國家文藝獎得主。
呂秀蓮	1944--，臺灣民主運動與婦女運動倡議者，為中華民國首位女性副元首。
林澄枝	1939--，曾任實踐家政專科學校校長，中國國民黨史上首位女性副主席。
辜嚴倬雲	1925--，曾任馬英九時期總統府資政、中華民國婦女聯合會主任委員。
陳樹菊	1951--，傳統市場菜販，因長期大量捐款被媒體挖掘為社會大眾認識。

在質性研究方面，本研究從下列方式取得相關資料：

- (一)期中作業：「擇一臺灣女性歷史人物，做生平介紹，五項以上相關資料（含書籍、論文、新聞等），並解釋你選擇這位人物的理由、生平事蹟最引你興趣的地方等等。」以此了解學生對人物興趣之所在，以及相關資料掌握情形。

(二)閱讀討論學習單：本課程規劃四次的閱讀與討論，資料閱讀均於課程中進行，並進行分組討論。教師會擬定該單元的學習單，要求學生針對不理解之處、覺得有趣或好奇的地方、該資料的歷史背景與價值等面向進行討論撰寫。四次資料包含統計數據、新聞報導、雜誌書籍史料、當代自傳等不同性質的教材，相關課程規劃可參考表 4。

表 4
課程閱讀規劃一覽表

閱讀材料	目標	時數
女學會編(2014)，《婦女處境白皮書：2014》各項統計表格	1.能解釋統計數字所蘊含的社會文化意義。 2.從不同年代統計數據中解釋其變化的因素。	4
「70 年前臺灣女生這樣挑老公！日治時期擇偶條件大調查，這標準真能找到對象嗎？」	1.從文章內容瞭解日治時期的女性擇偶價值觀。 2.進行文章資料核實練習，培養資料識讀能力。	2
1.1937 年郭建英《風月報》「摩登生活講座」的第一講「男女須知」 2.蕭賓，《如何交女朋友》〈五十句開場妙詞〉	1.閱讀原始資料，感受不同時代的文字風格與編排形式。 2.比較不同時期男女互動方式的異同。	2
李元貞《眾女成城：臺灣婦運回憶錄》，〈那個年代〉	1.瞭解臺灣婦女運動發展時代背景。 2.瞭解李元貞投入婦運的動機與相關挑戰。	6

(三)課堂參與觀察：本研究利用參與式觀察法 (Participant Observation Study) 來觀察、紀錄學生對 RLH、DBL 教學介入方式的反應與變化過程，主要觀察目標有四：(1)學生對單元課題的參與情形，包含專注度、發言狀況等；(2)是否能針對課程閱讀資料來源提出問題與看法，用以了解學生的史料溯源能力；(3)是否能進入歷史情境思索問題，以及對於歷史時序、變點的掌握狀況；(4)歷史敘事與詮釋表現。

(四)課後討論與回饋：學生於課後與教師進行的討論，以及學校建置的學習回饋系統中的學習反應亦是本研究質性資料來源。

為確保研究工具的效度，本研究採取多學期、持續反覆觀察策略，並請教學助理對研究者的觀察記錄進行覆核，同時與教師同儕進行資料證據討論，提升整體研究的可信度。

四、資料編碼與分析

質性資料蒐集後，期初問卷將結果統計、製圖，以了解學生對 19 位臺灣女性人物的認知情形；質性資料則根據資料來源與內容進行分類，並進行資料比對、檢核、詮釋，用以了解學生學習興趣與歷史思維能力發展情形，取得研究成果。相關資料編碼與分類可參考表 5。

表 5
質性資料分類與編碼

資料來源	資料檢核分析項目	編碼方式
期中作業(AS) 小組討論(D) 課堂觀察(O) 課後回饋(F)	人物選擇理由： 1.網路資訊與人物特殊性 2.個人興趣或經驗 3.價值認同 4.家人因素 5.先前學習或聽聞 6.好奇	以「A 細項-學年-學期-資料序-資料來源」進行編碼
	史料溯源能力	以「B-學年-學期-資料序-資料來源」進行編碼
	歷史思維能力： 1.人物與事件的認知理解 2.歷史情境脈絡理解 3.時序能力展現 4.比較分析能力 5.歷史解釋能力	以「C 細項-學年-學期-資料序-資料來源」進行編碼
	歷史與歷史教育反思	以「D-學年-學期-資料序-資料來源」進行編碼

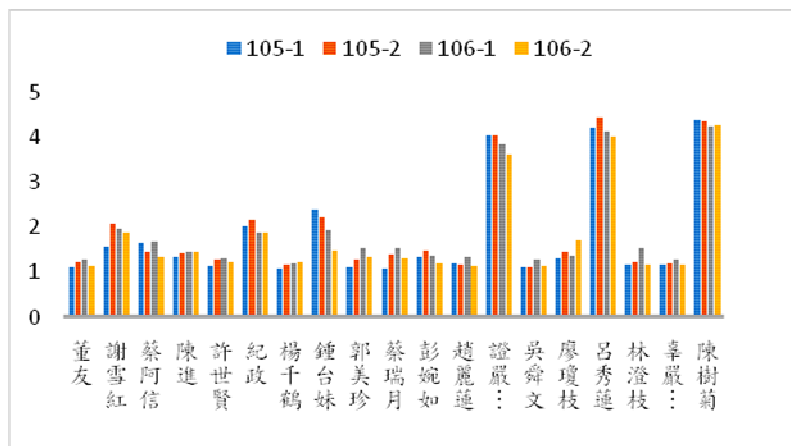
肆、研究結果與討論

一、學生對臺灣女性人物的認知與興趣來源

(一) 期初問卷調查結果

經描述性統計(圖 2)可知，四個學期學生課前對於臺灣女性人物認知情形呈相同趨勢，亦即對當代的呂秀蓮、陳樹菊、證嚴法師等人物有較高認知，平均數值約為 4.0 以上。呂秀蓮為臺灣第一位女性副總統；陳樹菊則因從事社會公益事業，在 2010 獲選時代雜誌百大影響力人物，使其成為臺灣社會家喻戶曉的人物；證嚴法師創設的慈濟功德會，影響深入臺灣各層面，以上三者均在均是媒體高度傳播、具知名度的人物，學生對其有一定的認識。其餘人物平均數均未超過 2.0，即使是擔任過作者服務學校校長的林澄枝女士，學生也不甚熟悉，顯示學生在課前對臺灣女性人物的掌握並不深刻。比較特殊的是鍾台妹，學生對其認識有逐年下降趨勢，原因則有待後續探討。

圖 2
期初問卷結果統計圖



(二)期中作業選作情形

學生期中作業人物的選擇情形統計如表 6。

表 6
學生作業主題人物統計表

105-1	人數	105-2	人數	106-1	人數	106-2	人數
蔡阿信	11	蔡阿信	10	蔡阿信	7	蔡阿信	7
謝雪紅	6	謝雪紅	6	許世賢	5	陳進	7
呂秀蓮	5	陳樹菊	5	蔣宋美齡	4	謝雪紅	5
紀政	4	紀政	5	鄧麗君	4	證嚴法師	3
陳進	4	陳進	4	陳秀喜	3	陳樹菊	2
陳樹菊	4	證嚴法師	3	謝雪紅	3	蔣宋美齡	2
楊千鶴	4	蔣宋美齡	3	陳樹菊	3	鄧麗君	2
蔡英文	3	楊千鶴	3	陳進	3	許世賢	2
許世賢	3	陳平(三毛)	2	證嚴法師	2		
蔣宋美齡	3	許世賢	2	紀政	2		
鄧麗君	2	林清涼	2				
		呂秀蓮	2				
以下為每學期有 1 位同學選作的人物							
三毛、田秋堇、周冰、林海音、邱妙津、柯蔡玉瓊、莊朱玉女、陳文敏、陳菊、趙可式、潘金玉、蔡依林、鍾台妹	文英、王雪紅、朱萬花、李元貞、李紀珠、林絲緞、洪慈庸、苗博雅、純純、陳佩琪、陳萬水、陳翠玉、廖瓊枝、趙麗蓮、蔡依林、蔡英文、鄧麗君、瓊瑤	吳舜文、呂秀蓮、宋晶宜、李元貞、阿桃阿嬤、張聰明、陳文茜、陳平、陳蓮花、陳麗鴻、傅培梅、琦君、黃阿路嫂、鳳飛飛、劉俠、蔡英文、龍應台、羅曼菲、張小燕	伊能靜、吳怡樺、杏林子、阮美姝、林絲緞、紀寶如、范馨香、張曼娟、莊朱玉女、蔡瑞月、簡嫚、張愛玲				
共計	62	65		55		42	
在世	21	7		14		11	

學生人物選擇歸納出下列原因：

1.網路資訊與人物特殊性：連續四個學期蔡阿信都是學生選作第一名，但期初調查時，學生對蔡阿信並沒有特別認識，有學生表示是在網路上搜尋資料後決定的(A1-105-1-21-AS)。在網路上，以「臺灣女性歷史人物」搜尋，最先出現的是公視曾推出的「『世紀女性』－臺灣第一」紀錄片及書籍，第一位女醫師蔡阿信名列其中。此外，常被學生參考的「臺灣女人」網頁的人物特寫，第一類別醫藥類的第一位也是蔡阿信，故最易得到學生的青睞。網路資源的關鍵字運用，讓具「第一」特殊性的女性歷史人物常成為作業主題人選，如謝雪紅、許世賢、陳進等人也具有「臺灣第一」的特殊性，因此被學生選為作業主題。

2.個人興趣或經驗：在學生的作業中，個人的經驗或興趣常影響其作業人物的選定，如有同學選擇陳進的理由是：

因為自己本身喜歡藝術有關的東西，相關課程都很喜歡。父親也是一位很會畫畫的人，我都覺得很厲害。(A2-105-2-27-AS)

另一位同學當時為攝影社社長，所以花了時間去尋找臺灣女攝影師相關資料，最後擇定陳麗鴻為其作業主題：

因為自己是攝影社的，所以想找臺灣歷史上的女攝影師，找很久才找到陳麗鴻這名女攝影師。(A2-106-1-25-AS)

從資料中選定自己興趣相關的人物想要介紹的人物，或是更進一步地從自身興趣出發，去蒐集相關資訊，學生自主動能更為清晰可見。

3.價值的認同：有些女性歷史人物的特質與價值觀與同學契合，而被選為作業主題，如一位選擇臺灣第一個女性裸體模特兒林絲緞作為作業主題的同學寫道：

我一直以來都很崇拜著畫人體的畫家、雕塑等。在保守的時代人們總是用異樣眼光看待種事……我們的眼光應該是敬畏地看待這件事。(A3-105-2-6-AS)

一位選擇謝雪紅的學生則寫道：

很喜歡她敢於表達自己的那種自信，面對男性們的歧視排擠以及當時的社會環境，卻仍然以激烈的生命勇敢的抵抗，她的決心和毅力是我很仰慕她的地方。(A3-106-1-19-AS)

以上例子可見，人物顯現的氣質或價值與學生相符者，也會得到學生的注意。

4.家人因素影響：有學生選擇討論對象是受家人或家中環境影響，如有學生選擇紀政是因為：

她和我父親有過接觸，也是父親的恩人。我出生時她抱過我，長大後經母親轉述讓我印象深刻。(A4-105-1-17-AS)

另一位也同樣選擇紀政的同學則寫道：

常常聽到媽媽提起她，媽媽在高中時候受到紀政的影響，所以非常喜歡跑步。(A4-105-2-24-AS)

以上兩者均是受家人影響的結果。

5.先前學習或聽聞：受先前學習經驗影響，讓學生對其保有印象，為學生人物選擇的另一因素，如有學生選擇陳進，理由是：

……會如此印象深刻是因為國中、高中歷史課本都有她的作品，本身對藝術也頗有興趣，想更了解陳進所以選擇她。(A5-106-2-25-AS)

有學生選擇許世賢，因為「自己本身是嘉義女中的畢業生，對其事蹟略有耳聞」(A5-105-2-41-AS)也是屬於此種類型。

6.好奇：在生活中或資料訊息中，對相關人物產生好奇，想進一步探索也是影響學生人物選擇的因素，如有澳門僑生選擇阮美姝，因為：

我是澳門僑生，剛好是 228 出生，所以來臺灣時發現自己生日會放假就很好奇，因為我對臺灣歷史不是很了解，所以特別找個 228 事件的女性人物來認識。(A6-106-2-53-AS)

此即是因好奇而產生問題意識，進而尋求相關資訊來尋求答案。

從上述學生作業主題人物的擇定可以發現，在對相關人物普遍認識不多的情況下，網路成為其主要的資料搜尋工具。在與自身的經驗、興趣、

好奇、周遭環境、先前學習等連結後，進一步閱讀、認識其選擇的人物，同時也提出問題，進行更深刻的反思。從認知學習理論來看，此即是在舊有經驗體系中，加入新的元素，融合後產生新知識的過程。

二、歷史教育與臺灣女性歷史人物專題的反思

在此項作業進行過程中，學生對於何謂「歷史人物」以及「歷史中的女性」等議題也開始討論思考，「死亡是否為歷史人物的唯一或重要標準？」(D-105-2-2-O、D-106-1-1-O)進而論及史料開放時機、如何理解與敘述過去的人物與事件、歷史人物評價方式等面向(C1-106-1-1-O、C5-106-2-1-O)。在該討論中，多數學生認為歷史人物指的是已過往，對時代有重要影響的人物，但有學生認為「張惠妹對這個時代影響很深」(D-105-1-3-O)，應該也可以做為作業的取材人物。在考慮學生對於歷史人物的掌握度不甚足夠的情況下，也允許學生挑選其認為具有重要性的當代人物進行書寫，但必須提出證據來支撐其論點。從學生選擇的人物來看，有二成多比例選擇仍在世的當代的人物(參見表6)，在了解歷史人物定義與評價方式的前提下，學生選擇其最感興趣的人物做為探索的入口，應是可行的方式。

此項作業也讓學生針對歷史教育中的女性議題進行反思，許多學生反應之前接受的歷史教育，對於臺灣女性歷史介紹「少之又少」(D105-2-9-AS)、「如果不是有獲得特殊的成就，要不就是什麼類型的第一人，(否則)很少會被記住。相比男生，女生被記載的數量算很少數」(D-105-2-20-AS)。根據蔣淑如(2016)的研究，1994至2008年間，國中臺灣史教科書「單獨呈現女性圖片」是低於10%，「單獨呈現男性圖片」則是55%以上，具名女性僅有在圖片中提及畫家陳進，以及二二八事件的林江邁。中學歷史教材中女性歷史人物篇幅偏低，故有學生指出：

……現在比較詬病的是，當我們在國、高中學習臺灣重大歷史時，總是滿滿的林獻堂、蔣渭水，卻不見謝雪紅蹤跡。找到謝雪紅資料時還搞不清她心向哪個國家，對她認知是零的狀態，可是她努力的成果是值得被放在課本上讓學生知道及討論的。(D-105-2-35-AS)

學生從作業中反思「歷史」、「歷史人物」、「歷史教材編寫」等議題，讓歷史不再只是考試科目，而是可以思索的議題，此為在課程中可以看到的一項進展。

三、閱讀與討論課程分析

課程採用 RLH、DBL 方式，利用史料與文章閱讀，讓同學了解女性在歷史發展中的多元樣貌，同時也藉此了解學生閱讀與歷史思維能力的發展情形，閱讀討論情形分述如下。

(一) 《臺灣婦女處境白皮書：2014》各項統計表格

第一次的閱讀資料為女學會編(2014)，《臺灣婦女處境白皮書：2014》一書中所列，關於臺灣當代婚姻與家庭、勞動參與、女性參政等議題的相關統計資料，讓學生從臺灣女性當下的境況切入，再從歷史發展脈絡中去探求數據形成的可能因素。課堂中，學生依組別分配不同的議題進行討論，根據師生討論、報告與課堂觀察，此單元學生的學習情況如下：

1.統計數字表格像是許多社會情境的具象濃縮，如男女同工不同酬、男女從政人數的差異等等，學生多已具有初步概念，統計數字讓這些認知更加具體化，若加上時間軸，更可以感受到該議題在社會中的變動情形。如「1990-2012 年民意代表女性當選比例」統計表格中，可以看到女性參政比例逐年增高的情形，多數學生覺得符合其認知，但進一步探究，即發現有些數據和其認知有所不同，如五都議員性別比，以臺南市的 40.35%(2012 年)最高，和學生認為「臺北市與高雄市應是女性參政比例最高」(C5-105-1-3-D)的認知不符，這樣的比較讓學生更細膩的去探討女性從政的可能因素，如家族政治、地方派系等，以更多元視角切入了解歷史發展。此外，每學期均有學生針對「2011 年家務提供者的主要程度」表格提出質疑，該項統計 2011 年臺灣家務主要提供者，結果為女性本人(78.6%)、女性本人的父母(27.01%)、配偶或同居人(18.76%)。學生認為資料中沒有「男性本人的父母」項目頗為怪異，是統計設計的缺失？抑或是一種社會現象的呈現(B-105-1-2-O、B-105-2-2-O、B106-2-2-O)？對資料開始產

生質疑，並對研究方法產生好奇，即是本課程希望引發的動能之一。

2. 學生對於統計數字多能進行初步說明，針對數字變化較大之處，會去搜尋相關年代背景，試圖提出解釋，但對於解釋切入點的掌握能力明顯不足。此時教師會和小組進行討論影響該議題發展的可能因素，引導學生再進一步搜尋資料並提出解釋。多數組別也會在結論完成後，邀請老師一起討論其解釋與論證是否合宜，以進行最後修正。

(二) 《風月報》與《如何交女朋友》

第二次的閱讀討論資料為 1937 年郭建英發表在《風月報》「摩登生活講座」的第一講「男女須知」，講述當時男女約會要注意的相關事項以及蕭賓 1976 年《如何交女朋友》一書中的〈五十句開場妙詞〉加以閱讀比對。此單元的課程設計主要針對學生可能有興趣的主題切入，藉由不同時代資料的閱讀，感受其時代氛圍與價值觀的差異。根據 RLH 的史料溯源以及歷史思維能力發展項目進行觀察，在閱讀資料過程出現下列幾項情形：

1. 原始資料的閱讀體驗：因是將原始資料複印給同學閱讀，學生可以看到當時雜誌的編排以及文字風格，學生對此感到新鮮，覺得「文章編排與插畫形式均相當前衛」(B-105-2-32-D)，閱讀過程即是一種歷史情境的體驗，但學生對於作者的背景、刊物的主要閱讀對象等並無進一步的提問。
2. 文字與歷史情境理解的困難：因時代環境不同，學生對於部分內容詞彙與文句使用感覺陌生，也有學生對於《風月報》文中男女婉轉試探的互動關係感到不解，如：「當男人贈送你禮物的時候，需要裝出快樂的態度。無論怎樣裝出開心的樣子，你是絕不會吃虧的」，許多學生對此項目深感不認同，認為當時男女互動是否太過「矯情」(C2-106-1-37-D)；對於六〇年代的搭訕方式覺得新奇但很「油條」(C2-106-2-34-D)，應該要更直接表明態度。學生以自身與當代的感受去理解過去，進行屬於自己世代的詮釋，可以突顯今昔差異，但缺乏回到歷史情境的神入式理解，容易對過往人物、事件產生輕蔑、批判的視角。
3. 切割式的時間感：在《風月報》的閱讀中，學生提問：「古代人都是這樣談戀愛的嗎？」(C1-106-1-39-D)進一步和學生討論「古代」的概念，學生

回答：「不是當代的的就是古代」(C3-106-1-4-O)，以切割二元方式來理解過去與現在是學生常見的思維方式，對時間延續與變異的掌握能力較為缺乏。

(三) 日治時期女學生擇偶條件新聞

第三項閱讀資料為網路文章，標題為「70 年前臺灣女生這樣挑老公！日治時期擇偶條件大調查，這標準真能找到對象嗎？」(風傳媒，2016 年 9 月 13 日)。該文源於蔣竹山(2014)的《島嶼浮世繪：日治臺灣的大眾生活》一書中〈女學生：理想結婚條件大公開〉章節，以 1939 年 5 月 24 日，《大阪朝日新聞臺灣版》調查「臺北高等女學校」200 名畢業生的擇偶條件並進行分析。該文中有一標題為「大學生不是最吃香」，認為：

調查結果**竟然**大學以上不是最高的，只有 23 位，反而像是工業、商業及醫學專門學校的才是最多人選的，有 111 位。

文中「竟然」兩字，突顯對此項調查結果的意外。在課程中，引導學生去搜尋日治時期臺灣各級學校設置情形，學生才發現當時臺灣僅有 1928 年設立的臺北帝國大學一所大學，其餘多是高等專科學校，故不以大學生為主要擇偶對象有其背景因素，並不意外。進一步引導學生去查詢「臺北高等女學校」，學生發現該校為現今北一女中前身，但在日治時期多為日本女子就讀，故以此項調查冠以「70 年前臺灣女生這樣挑老公！」此項標題，實有誤差。經查原書，並無此項標題，應是媒體編採時所加，因對學校歷史缺乏認識所造成的謬誤。本單元利用一篇報導，讓學生練習援用資料證據來對閱讀文獻進行確認，引導學生進行資料識讀，同時強化學生資源選取與運用能力。

(四) 李元貞〈那個年代〉

第四篇閱讀討論的是李元貞的〈那個年代〉，旨在深化學生對臺灣近代婦運發展背景的認識。此篇文章閱讀討論情形分述如下：

1. 在未告知學生該文作者與時代背景下進行閱讀，多數學生多能掌握該篇文章的主旨，在閱讀過程中，約有 3-5 名學生會舉手提問該篇作者是誰，以便掌握更多該文線索來進行理解。

- 2.學生在閱讀上覺得困難的是文章中出現大量的人名、事件，「太多人與事不理解」(C1-105-2-41-D)，如「便衣」、「存在主義」、「愛國牆」、「民主牆」等。
- 3.學生對當時情境與社會氛圍缺乏理解，以致無法進行脈絡性思考，如政治環境問題，許多同學提問，為什麼作者會說：「有國民黨籍學生被指派上我的課，打我的報告」(C2-105-1-42-D、C2-105-45-D、C2-105-1-46-D、C2-105-2-42-D、C2-105-2-49-D、C2-106-1-43-D、C2-106-2-41-D)、「為什麼她們只是想要平等人權，為自己發聲，卻要被捕?」(C2-106-1-47-D)；多數學生表示聽過白色恐怖、戒嚴與解嚴，但缺乏實際的歷史事件去進行較全面性的理解。另一項則是對於當時媒體反應，如：「媒體是受到政治壓力，所以一再抹黑『美麗島事件』嗎？」(C2-106-2-48-D)、「有關婦運的活動，電視、報紙不報導，社會反應冷漠？」(C2-105-2-41-D)在媒體蓬勃、言論自由環境下成長的學生，對於當時媒體的生態感到困惑。此外，女性社會地位議題也常被提出，如「小孩懷 10 月生下來，為何沒有爭監護權的權力？」(C2-105-2-410-D)、「為何在他們的眼裡，彷彿中產階級的婦女都因為沒吃飽穿暖，沒事幹才要爭女權？」(C2-105-1-48-D、C2-106-1-47-D、C2-106-1-49-D、C2-106-2-44-D)等，上述問題均是對當時社會環境不甚理解所造成的困惑。

因學生提出的問題相當多元，故採取各小組先針對他組提問進行回應，再由教師提供相關影像、音樂以及時代文獻資料，協助同學理解、建構當時社會情境與脈絡，最後則對該議題進行延伸與反思，有學生閱讀討論完後表示：「這篇文章很好，高中時如果這樣閱讀討論，應該對歷史會更有掌握」(D-105-2-41-D)。

針對學期規劃的四次閱讀，根據課程觀察與學生學習單內容，在《臺灣婦女處境白皮書：2014》的多項統計表格中，學生認為數字可以很快顯現「現況」與「變化」，但是資料看起來比較冰冷，感覺比較單調。第二單元的《風月報》閱讀，男女交往的議題以及不同時代男女互動的迥異風格，引起學生相當熱烈的討論，但能延伸的議題較少，應要擴展該單元的

歷史問題意識，否則容易流於嬉娛化。第三篇的女學生擇偶條件文章閱讀討論雖沒有前文熱絡，但在教師引導進行日治時期教育資源與該篇新聞核實時，學生多能跟著脈絡，重新審視文章。第四單元的李元貞〈那個年代〉，四個學期的學生均對此次閱讀展現了高度的專注力，根據學生反應，該文章提供了解嚴前的臺灣社會情境氛圍，「有很多熟悉的人物，像呂秀蓮；但也有很多沒聽過的人名與事件」(C1-105-1-52-D)、「文章有種親近又陌生的感覺」(C2-105-2-47-D)。學生對於當代臺灣社會發展抱持高度好奇與興趣，自傳式文體也較為親近，是聚焦與討論度最高的單元，此正呼應了陳恒安(2014)所提，學生通常對和自身經驗、喜好或與當今社會聯結的相關議題有較高的注意力，通識歷史須以當代為導向來提升學生的學習動機。

四、討論與建議

本研究課程採用 RLH 及 DBL 教學方式介入後，有下列成效及建議：

- (一)以閱讀建立共備知識，運用問題引導多元討論：傳統教師單向式的講授教學，學生常難保持長時間的專注力，但如是在閱讀完資料後，具有共備知識，則較能聚焦學習。再者，提問為本教學法的重要環節，根據課程中觀察，如以口頭提問，全班僅約一成學生會主動提問，考量臺灣學生常缺乏提問或質疑的自信，為讓學生的問題能被如實呈現，故小組或個人均須進行書面提問，配合口頭提問，讓更多元、不同層次的議題出現，有學生在課後回饋：「以前課堂老師提問常讓學生感受壓力，總想要思索一個標準答案來，但同學間自己討論就自由開放許多，比較敢把自己的想法說出來，對議題也更融入」(D-106-1-3-F)。在閱讀過程，教師也會適時提出問題，協助同學聚焦，莊德仁(2014b)、詹美華(2021)均認為此種方式可以幫助學生進行有意義的理解與思考。從問題入手，再以學生討論的方式進行，教師可以成為共同討論者並適時提供協助，改變傳統「教」與「學」之間的互動模式，此種教師定位和陳恒安(2014)認為大學教師應協助學生自主學習，在歷史思維能力培養過程中，扮演陪伴思考(think with)的角色相符。

(二)適時引導與檢視學生歷史思維能力：課程開始時，學生對於老師提供的教材甚少提出質疑，包含作者是誰？寫給誰看？目的為何？亦即溫伯格所謂的史料溯源能力較為缺乏，經過多次課程引導，期末討論時，約有3至5名學生會針對閱讀材料的背景資訊進行提問，對資料的敏銳度開始提高。在歷史時序與脈絡方面，對於較知名的歷史事件或人物學生多有一定的掌握，但習慣以「傳統與現代」或「古與今」二元方式劃分時代，此種將過往視為一個巨大團塊，非今即古的現象在課堂上並不罕見，可見學生對於時間軸上的變遷與延續掌握度較為不足，對於資料脈絡化理解能力也普遍缺乏。此種現象其實是採用RLH教學法時常出現的狀況，林慈淑(2018)指出，許多針對RLH教學法成果的研究都指出，學生在脈絡化思考上有其困難，探究其原因，仍是學生對當時代圖像認知不足，無法進行綜整性思考。針對此項問題，林慈淑認為教師可以有更強的主導性去打開學生脈絡化的視野，莊德仁(2018)則認為教師應該運用多元化媒材，強化學生歷史意識與脈絡化思維，在本課程發展過程中也運用此方式補強學生相關能力，例如在李元貞文章閱讀後，經過提問與討論，教師提供音樂、影像、廣告、新聞報導等材料，讓學生感受當時歷史情境，再針對學生的提問進行脈絡講解，學生的專注程度頗高，正如宋佩芬(2008)所提，運用有脈絡的、相關細節的講述、故事劇情或比喻的運用、多媒體使用等，讓學生掌握因果、理解歷史情境，其講述是具正面意義的。

綜論上述教學成效，由共備知識的建立開始，再從學生自身出發的提問與思考，加上教師脈絡化統整與適時引導，可使學生統整、內化新舊知識，發展新的認知體系，正是意義教學法所強調者，有助於強化學生對於臺灣女性歷史圖像的認知與相關知識脈絡的綜整，也刺激學生對歷史學習有更深刻的省思，如歷史與歷史教育的反思、如何像李元貞一樣產生自覺？(D-105-1-43-D)、東西方婦運的歷程的異同(C4-106-1-46-D)、父權與婦運的交錯影響(C5-105-2-48-D)等等，從自身的反思到多元的視角觀察、解釋歷史事件，此是歷史思維能力的展現，

也是在大學通識教育所強調者。

(三)檢討與建議：RLH 的教學設計是希望能在同一議題，閱讀不同的文本，從中比較不同的觀點，進行交叉驗證。但在學生對於時代脈絡掌握不足的情況下，本課程的閱讀討論多是在協助學生建構對當時代歷史圖像的認知，建立學生回到歷史情境思維問題的能力，不同觀點的比較則多由教師補充，而非閱讀比對過程中產生。如果教師能掌握更豐富多元的閱讀素材，或進行相關史料改寫，以利學生討論、比較，或也能將課程深化至觀點異同的討論，如溫伯格(宋家復譯，2016, p.8)所言，教師必須擁有豐富的材料，進行多元化的彈性組成，應用在不同的教學情境，以能和學生的觀念進行連結，進行溝通或轉變。

再者，RLH 的教學取徑強調史源與脈絡化，但「不明確強調因果、變遷、時序等歷史思維」(詹美華，2021)，如所有課程僅以此種教學方式進行，會有過於單調，且部分歷史思維能力無法得到訓練的情形。檢視本課程教學，在閱讀資料中會給予圖表、不同年代資料等方式，讓學生感受時序與變遷因素，但在歷史敘事、證據使用與觀點詮釋上的練習較少，所以在日後的課程設計中，會結合口述歷史、家族史或主題策展等單元，以更多元、活潑的方式培養學生的歷史思維能力。

在課程經營上，小組討論是本課程推進的重要方式，但因修課學生數常多達 60 餘人，以 5 人為一小組，組數為 12 至 13 組，每小組能分配到的發表與回應的時間甚少的情況；若是提高小組人數，則易有學生不積極參與的情形，此為課程分組討論常面臨的困難。為提高學生的課程參與，會讓小組成員進行互評，以瞭解個別學生在小組中的表現。為能更細膩的掌握學生學習狀況，本課程也考慮利用「過程導向式的探索式學習」(Process Oriented Guided Inquiry Learning, POGIL)概念(黃淑玲，2013)，採用多元評量方式，尤其是針對課程設計合宜的評量尺規，瞭解學生能力發展情形，使教學成效有更具體化的呈現，以為教學現場改進之參考，同時也能「證成」通識歷史教育的必要性(林崇熙，2013)。

溫伯格的閱讀教學策略是針對中學生設計，目前臺灣研究運用此套教學方法也以中學教師為主，然中學歷史教育受升學考試、上課時數與進度影響甚深(黃春木，2015, pp.226-229)。相對而言，大學通識歷史課程教師對授課內容與進度有高度自主性，可以根據學生上課情形進行彈性調整，且這套教學方式可以讓學生接觸到多元豐富的文本，不同的文體與風格，以及多元的觀點與論述，對學生的閱讀素養提升有所助益(詹美華，2021)，有其教育運用價值，可以為大學通識歷史課程參考運用。根據本研究的統整分析，提出下列幾點建議予利用此教學方式的教師參考：

- 1.課程設計可採用 RLH、DBL 與其他教學法並融的方式，可以讓課程更豐富多元，用不同取徑讓學生進行歷史思維能力的培養。
- 2.教師在課程中應是引導學生思考、共同討論的角色，但仍要掌控課堂學習節奏，適時提問，聚焦問題，並能將課程中的各項資訊、問題進行脈絡化統整，深化學習。
- 3.教師平時要蒐納、彙整各種具問題意識的教材，建立豐沛的教學資源庫，以為上課彈性運用。
- 4.學習單的問題設計，封閉式問題可以聚焦議題，讓學生產生具有意義的學習；開放式問題則可以瞭解學生的感受與困惑之處，可以交錯設計，引領學生多層次思考。

本研究在施行與分析討論後，發現有以下的研究限制：

- (一)在研究對象上，本研究因條件限制，採便利抽樣，以修習本課程的 262 位學生為樣本，研究成果推論至全校學生有其限制。
- (二)在研究設計上，因缺乏信效度良好的學習評量尺規設計，致使對學生的歷史思維能力無法精準評量，致使分析無法細緻化。
- (三)在研究討論上，目前臺灣 RLH 教學方法普遍運用於中學歷史課程，缺乏大學通識歷史的相關研究成果可供參考，可能會讓本研究相關討論略有不足。

伍、結論

從本文討論中可以發現，學生在進入大學之前，雖已接受多年的歷史教育，但對臺灣女性歷史人物此專題式課程的認知理解並不深入，歷史思維能力也未有成熟的發展，要進行溫伯格所提出的像史家一樣閱讀，能對史料溯源與脈絡式思考較有難度，而經過本課程設計引導、作業撰寫等方式，已能逐步拓展修課學生於臺灣女性歷史的認知與理解。

檢視整體教學過程，師生的共同聚焦是本課程推動的重要動能，其方式可以從兩層次進行：一是討論學生有興趣的議題：學生通常對和自身經驗、喜好或與當今社會連結的相關議題有較高的注意力；一是以學生為主體並保有自主性的學習：如本課程的閱讀與提問設計，以閱讀提升認知，再以學生提問來引導脈絡化思索，課程講述也以此為中心，學生不必急於給予教師答案，可以逐步思索釐清問題。當學生在課堂中不再是被動的知識接受者，而是積極的參與者，可以產生與自我對話、與歷史對話的效果，其知識內化也會較為深刻。課程中也發現，學生通常對和自身經驗、喜好或與當今社會連結的相關議題有較高的注意力，但也發現，有趣的議題與素材固然可以引起學生的興趣，但如缺乏探討的深度，課程容易流於嬉娛化，教育意涵反而下降，故持續發掘具歷史意識的多樣性教材是需要持續著力之處。再者，具有問題意識的閱讀與討論確實是可以強化學生歷史認知、訓練學生歷史思維能力，但學生對於通識歷史課程的積極性、耐心程度也要納入課程規劃中斟酌考量。整學期若多次運用相同模式，學生可能會有學習疲乏的情形，建議兼採其他教學方式，以多元教學策略設計較能達到教學目標。

研究過程中也可發現教師角色的轉變，教師須根據學生的認知情形與學習興趣進行課程設計，準備具有問題意識的教材，從講授者轉化成共同思考討論者，並能將問題與資料進行脈絡化統整，此和傳統講授方式極為不同，且負擔頗重，應是影響教師改變教學取徑意願的重要因素。如能以教師社群方式，經由討論、資源共享、共備課程的方式，或許能協助大學教師在運用此教學法時所面臨的困難，以提升通識教育的教學品質。

臺灣的通識教育發展迄今已近四十年，經歷許多探索與挑戰，多數學校也都在通識評鑑過程中，將通識教育重新定位，並進行制度性的改革。近年則更致力於發展更多元的課程設計，如議題導向、跨領域協同、場域觀察與社會實踐等，以激發各種創新教學的可能，各種嘗試均是在努力提高學生的學習興趣、深化學習成效，並能回應當代社會議題。本研究嘗試以最基礎的閱讀、討論方式，讓師生能共同聚焦、深化議題討論，整體教學也獲得初步成果，為能讓教學成效有更具體的呈現，也將針對學生的學習態度與能力發展情形設計相關的評量尺規，以做為歷史教育與通識教育成效之佐證。

參考文獻

一、中文文獻

1. 風傳媒 (2016)。**70 年前臺灣女生這樣挑老公！日治時期擇偶條件大調查，這標準真能找到對象嗎？**線上檢索日期：2020 年 8 月 13 日，取自 <https://www.storm.mg/lifestyle/164342>
【The Storm Media(2016). Seventy years ago, Taiwanese girls picked their husbands like this! During the Japanese Occupation Period, a large survey of mate selection conditions was conducted. Can this standard really find the mate? Retrieved August 13, 2020 , from <https://www.storm.mg/lifestyle/164342>】
2. Robert K. Yin(2001)。**個案研究法(Case Study Research: Design and Methods)**(尚榮安譯)。揚智文化。(原著出版年：1994)
【Yin, R. K. (2001). *Case Study Research: Design and Methods*. (R. A., Shang Trans.) Yang Chih Publisher. (Original work published 2001)】
3. 女學會編(2014)。**婦女處境白皮書：2014**。女書文化。
【Taiwanese Feminist Scholars Association ed.(2014).*White Paper on the Situation of Women:2014*. Fembooks Publisher.】
4. Sam Wineburg(2020)。**歷史思考大未來：勾勒歷史教學的藍圖(Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past)**(林慈淑、蕭憶梅、蔡蔚群、劉唐芬譯)。三民。(原著出版年：2001)
【Wineburg, S. (2020). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*.(S. H., Lin, et al. Trans.) San Min Book Publisher.(Original work published 2001)】
5. Sam Wineburg、Daisy Martin、Monte-Sano(2016)。**像史家一般閱讀：在課堂裡教歷史閱讀素養(Reading Like a Historian: Teaching Literacy in Middle and High School History Classrooms)**(宋家復譯)。臺大出版中心。(原著出版年：2012)
【Martin, D., Sano , M. &Wineburg, S(2016).*Reading Like a Historian:*

Teaching Literacy in Middle and High School History Classrooms.(C. F. Sung, Trans.). National Taiwan University Press.(Original work published 2012)】

6. 王文景(2007)。影視與虛擬歷史在通識歷史教學應用之探討。**通識教育學報**，**11**，1-24。

【Wang, W. C.(2007). The Programming and Teaching Study of the General Education History Curriculum: Focus on Historiophoty and Virtual History. *Journal of General Education*.11, 1-24.】

7. 王健文(2015)。讓歷史課綱回歸歷史知識與教育本質。**師友雙月刊**，**582**，15-19。

【Wang, C. W.(2015). Let the History Syllabus Return to the Essence of Education and Historical Knowledge.*The Educator Monthly*. 582, 15-19.】

8. 甘懷真(2011)。作為對話的歷史學。**通識在線**，**33**，9-10。

【Kan, H. C.(2011). Historiography as a Dialogue. *General Education on Line*.33, 9-10.】

9. 朱茂欣(2016)。試論以歷史思維能力(historical thinking skills)為導向的課程設計—以《Reading Like a Historian》教材和 AP 美國歷史課程為討論對象。**臺灣教育評論月刊**，**2016**，**5(6)**，170-176。

【Zhu, M. X.(2016). Discussion on the Design of a Curriculum Oriented Toward Historical Thinking Skills: Lessons Learn from Textbook about “Reading Like a Historian” and American History Course of AP. *Taiwan Educational Review Monthly*.2016, 5(6), 170-176.】

10. 吳燕秋編(2015)。**臺灣女人記事(歷史篇)(生活篇)**。國立臺灣歷史博物館。

【Wu, Y. C. ed.(2015).*Taiwanese Women's Chronicles (History) (Life)*. National Museum of Taiwan History.】

11. 宋佩芬(2008)。講述中的歷史思維教學：一些可能與問題。**師大學報：教育類**，**53(1)**，175-197。

【Sung, P. F.(2008). Historical Thinking in Lecturing: Possibilities and

- Problems. *Journal of Taiwan Normal University: Education*.53(1), 175-197.】
12. 李元貞(2014)。那個年代。 **衆女成城：臺灣婦運回憶錄(上)**(頁 29-39)，女書文化。
【Lee, Y. C.(2014). That Era. In *All Women Gathering: A Memoir of Taiwanese Feminism (Part 1)*(pp.29-39), Fembooks Publisher.】
 13. 李巧雯(2018)。淺談臺灣史的通識教學課程規劃與實務應用。 **興大歷史學報**，**32**，97-116。
【Lee, C. W.(2018). Discussion on the General Education Course Planning and Practical Teaching of Taiwan History: an Example on Chia Nan University of Pharmacy & Science. *Chung Hsing Journal of History*. 32, 97-116.】
 14. 李道緝(2011)。通識教育的歷史教學理念。 **通識在線**，**34**，21-22。
【Lee, T. C.(2011). The Philosophy of History Teaching in General Education. *General Education on Line*. 34, 21-22.】
 15. 周樑楷(1999)。影視史學：理論基礎及課程主旨的反思。 **臺大歷史學報**，**23**，445-470。
【Chou, L. K.(1999). Reflections on Historiophoty as Historical Knowledge and a Historical Course. *Historical Inquiry*. 23, 445-470.】
 16. 林崇熙(2013)。需要覺醒的大學：以社會創新跨越成功的死亡陷阱。 **大學轉骨方**(頁 9-33)。國立成功大學。
【Lin, C. H.(2013). Universities that Need to Awaken Crossing the Death Trap of Success with Social Innovation.In *University's Development Method*(pp. 9-33).National Cheng Kung University.】
 17. 林淑馨(2010)。 **質性研究：理論與實務**。巨流圖書。
【Lin, S. H.(2010). *Qualitative Research: Theory and Practice*. Chuliu Publisher.】
 18. 林慈淑(2010)。 **歷史，要教什麼？英、美歷史教育的爭議**。學生書局。

- 【Lin, T. S. (2010). *What Is to Be Taught in History? Issues in the History Wars of UK and USA*. Student Book Publisher.】
19. 林慈淑(2018)。文本、文本閱讀與歷史教學：兼論溫伯格的閱讀理論。**思與言：人文與社會雜誌**，56(3)，127-187。
- 【Lin, T. S. (2018). Text, Text Reading and History Teaching and Focus on the Literacy Theory of Sam Wineburg. *Thought and Words: Journal of te Humanities and Social Science*.56(3), 127-187.】
20. 邱明星(2006)。認知發展理論在教學應用之探討。**網路社會學通訊期刊**，56。線上檢索日期：2020 年 9 月 25 日，取自 <http://mail.nhu.edu.tw/~society/e-j/56/56-33.htm>。
- 【Chiu, M. H.(2006). Discussion on the Application of Cognitive Development Theory in Teaching. *Journal of Sociological Communications on Line*. Retrieved September 25, 2020 , from <http://mail.nhu.edu.tw/~society/e-j/56/56-33.htm>】
21. 政大博雅書院(2021)。**課程架構**。線上檢索日期：2021 年 6 月 10 日，取自 <https://bc.nccu.edu.tw/course-intro/course-structure>。
- 【Liberal Arts College of NCCU(2021). Curriculum Structure. Retrieved July 10, 2021 , from <https://bc.nccu.edu.tw/course-intro/course-structure>.】
22. 施叔青、蔡秀女編(1999)。**世紀女性 臺灣第一**。麥田。
- 【Shih, S. C. & Tsai, H. N. eds.(1999).*Century Women • Taiwan First*. Rye Field Publisher.】
23. 洪銘國(2018)。論余琛歷史意識理論兼論臺灣反課綱微調運動之批判精神。**思與言：人文與社會雜誌**，56(3)，189-230。
- 【Hung, M. K.(2018). Jörn Rüsen's Theory of Historical Consciousness in Taiwan: The High School Students' Curriculum Movement as a Practice of Critical Historical Consciousness. *Thought and Words: Journal of te Humanities and Social Science*. 56(3), 189-230.】

24. 張元、蕭憶梅編(2012)。學生如何學歷史：歷史的理解與學習國際學術研討會論文集。學生書局。
- 【Chang, Y. & Hsiao Y. M. eds.(2012).*Proceedings of the International Conference on Learning and Understanding: How Students Learn History*. Student Book Publisher.】
25. 張春興(2007)。教育心理學：三化取向的理論與實踐。東華書局。
- 【Chang, C. H.(2007). *Educational Psychology: Theory and Practice of the Three Research-oriented*. TungHua Book Publisher.】
26. 張廣智(1998)。影視史學。揚智文化。
- 【Zhang, G. Z. (1998). *Historiophoty*. Yang Chih Publisher.】
27. 教育部國民及學前教育署(2018)，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。教育部國民及學前教育署。
- 【K-12 Education Administration, Ministry of Education(2018).*Curriculum Guidelines of 12- Year Basic Education: Elementary School , Junior High School and Senior High School*. K-12 Education Administration, Ministry of Education.】
28. 莊德仁(2014a)。閱讀素養與中學歷史教材教法。五南。
- 【Chuang, T. J.(2014a).*Reading Literacy and Teaching Methods in Secondary School*. Wu-nan Publisher.】
29. 莊德仁(2014b)。互動式問題導向的教學策略：個案研究的角度。歷史教育，20，1-39。
- 【Chuang,T. J.(2014b). Interactive Problem-Oriented Teaching Strategies: A Case Study. *History Education*. 20, 1-39.】
30. 莊德仁(2018)。從《十二年國民基本教育課程綱要總綱》看高中歷史教學的契機與挑戰。思與言：人文與社會雜誌，56(3)，75-125。
- 【Chuang, T. J.(2018).Examining the Opportunities and Challenges of the History Teaching in High Schools in the Scope of the General Program of

- Curriculum Guidelines of Twelve-Year Compulsory Education. *Thought and Words: Journal of the Humanities and Social Science*.56(3),75-125.】
31. 郭建英(1937)。摩登生活學講座。風月報。線上檢索日期：2016年7月30日，取自
<https://buzzorange.com/vidaorange/2016/02/24/how-to-love-80-years-ago>。
【Kuo, C. Y(1937). Lectures on Modern Life Studies. *Fugetsu News*. Retrieved July 30, 2016 ,
from<https://buzzorange.com/vidaorange/2016/02/24/how-to-love-80-years-ago>.】
32. 陳仁姮(2012)。通識教育改革中的歷史課程：以國立交通大學跨學科教學計畫課程「世界文明史」為例。通識教育學報，17，55-88。
【Chen, J. H.(2012). History Course in the Curriculum Reform of General Education: "History of World Civilization" as an Example in an Interdisciplinary Core Curriculum Teaching Project of NCTU. *Journal of General Education*.17, 55-88.】
33. 陳明柔(2018)。淺談以「敘事力」為載體的跨領域教學實踐及知識產出。通識在線，79，32-35。
【Chen, M. L.(2018). Introducing about the Cross-domain Teaching Practice and Knowledge Output with "narrative" as the Carrier. *General Education on Line*. 79, 32-35.】
34. 陳恒安(2014)。無感的歷史課。線上檢索日期：2021年2月8日，取自
<https://kam-a-tiam.typepad.com/blog/2014/08/%E7%84%A1%E6%84%9F%E7%9A%84%E6%AD%B7%E5%8F%B2%E8%AA%B2.html>。
【Chen H.A.(2014).Inductionless History Classes., Retrieved February 8, 2021 , from
<https://kam-a-tiam.typepad.com/blog/2014/08/%E7%84%A1%E6%84%9F%E7%9A%84%E6%AD%B7%E5%8F%B2%E8%AA%B2.html>。】

35. 陳進金(2011)。歷史教育與通識教育：課程的設計與實施。**通識在線**，**34**，22-23。
【Chen, C. C.(2011). History Education and General Education: Curriculum Design and Implementation. *General Education on Line*. 34, 22-23.】
36. 湯志傑(2018)。「歷史意識與歷史教育」專號導言。**思與言：人文與社會雜誌**，**56(3)**，1-6。
【Tang, C. C.(2018).Special Issue: Historical Consciousness and Historical Education Introduction. *Thought and Words: Journal of te Humanities and Social Science*. 56(3), 1-6.】
37. 黃俊傑(1996)。歷史思維的特質。**通識教育季刊**，**3(1)**，31-41。
【Huang, C. C.(1996). On the Character of Historical Thinking. *Journal of General Education*.3(1), 31-41.】
38. 黃俊傑(2011)。當前歷史教育的三個問題。**通識在線**，**33**，3-6。
【Huang, C. C.(2011). Three Issues in Current History Education. *General Education on Line*. 33, 3-6.】
39. 黃春木(2015)。**原來歷史可以這樣學**。商周。
【Hwang, T. M.(2015).*History can be Learned in This Way*. Business Weekly Publications.】
40. 黃淑玲(2013)。從知識到可觀察的能力：評估學習成效的策略與建議。**評鑑雙月刊**，**44**，16-23。
【Huang, S. L.(2013).From Knowledge to Observable Competencies: Strategies and Recommendations for Assessing Learning Effectiveness. *Evaluation Bimonthly*.44, 16-23.】
41. 楊書濠(2016)。歷史課程與翻轉教學：以文藻外語大學「歷史學化與生活」課程為例。**通識學刊：理念與實務**，**4(1)**，75-103。
【Yang, S. H. (2016). History Class and Flipped Classroom: At Wenzao Ursuline University of Languagesin History Class. *Journal of General Education: Concept & Practice*. 4(1), 75-103.】

42. 楊淑晴、黃麗蓉(2011)。中學生歷史思維能力之探究：歷史觀點取替模式的應用。**教育科學研究期刊**，**56(4)**，129-153。

【Yang S. C., & Huang L. J.(2011). Historical Thinking Development of Students: Applying the Historical Perspective-Taking Model. *Journal of Research in Education Sciences*.56(4), 129-153.】

43. 楊智穎(2020)。課程與政治：臺灣高中課綱的社會歷史分析。**屏東大學學報：教育類**，**4**，219-242。

【Yang, J. Y.(2020). Curriculum and Politics: Social Historical Analysis of High School Curriculum Guideline. *Journal of National Pingtung University: Education*. 4, 219-242.】

44. 詹美華(2021)。高中歷史素養設計研究。線上檢索日期：2021 年 8 月 20 日，取自

<https://www.naer.edu.tw/PageDoc/Detail?id=2979&fid=14>。

【Zhan M. H.(2021). The Design Studies of Historical Literacy for Senior High School. Retrieved August 20, 2021 , from <https://www.naer.edu.tw/PageDoc/Detail?id=2979&fid=14>.】

45. 詹美華、宋家復編(2018)。**歷史閱讀素養教學設計之理念與實例**。國立教育研究院籌備處。

【Zhan, M. H., & Sung, C. F. eds.(2018).*Concepts and Examples of the Teaching Design for Historical Reading Literacy*.National Academy for Educational Research.】

46. 臺灣大學(2021)。臺大通識課程地圖。線上檢索日期：2021 年 6 月 10 日，取自 https://coursemap.aca.ntu.edu.tw/course_map/ge.php。

【National Taiwan University(2021). Map of General Education. Retrieved June 10, 2021, from https://coursemap.aca.ntu.edu.tw/course_map/ge.php.】

47. 趙慶河(2011)。歷史與通識教育：一些思考、幾點意見。**通識在線**，**33**，11-12。

- 【Chao, C. H.(2011). History and General Education: Some Thoughts and Comments*General Education on Line*. 33, 11-12】
48. 蔣竹山(2014)。島嶼浮世繪：日治臺灣的大眾生活。蔚藍文化。
- 【Chiang, C. S.(2014).*Island Ukiyo-e: Popular life in Japanese-ruled Taiwan*. Weilan Publisher.】
49. 蔣淑如(2016)。女性主義史學視角下的國中臺灣史教科書。中等教育，67(2)，67-81。
- 【Chiang, S. J.(2016). The Evolution of Gender Ideology in the Junior High School Taiwan History Textbooks: The View of Feminism Historiography. *Secondary Education*. 67(2), 67-81.】
50. 蕭賓(1976)。怎樣交女朋友(正篇)。平凡出版社。
- 【Xiao, Bin(1976).*How to Make a Girlfriend: Main Text*. PinfanPublisher.】
51. 羅志平(2013)。影視史學用於歷史通識教育之思考。通識學刊：理念與實務，2(2)，1-26。
- 【Lo, C.P. (2013). Reflections on the Application of Historiophoty in General Education. *Journal of General Education: Concept & Practice*, 2(2),1-26.】

College Students' Historical Cognition and Thinking Ability on Taiwan Women: Using the Course of "Historical Images of Taiwan Women" as an example

Hsiu Hsing Chiu^{*}

Abstract

This study is based on two major dilemmas faced by the general history teaching situation: (1) Teachers have insufficient realization of the students' prior knowledge, which makes teaching unable to focus and deepen; (2) Students are dissatisfied with the one-way knowledge teaching method and doubted in necessity of history education. Therefore, the main questions discussed in this research are as follows: (1) How to realize the cognitive situation and learning interest of students so that the curriculum can be focused? (2) Are there different teaching approaches that can make students feel that history learning is meaningful? To address these two issues, the following strategies are adopted to discuss and resolve: (1) Use the cognitive learning theory of the cognitive to firstly understand the cognitive thinking situation and sources of interest of college students towards "Taiwan Women's Historical Images", so that the curriculum topics can be focused and students' kinetic energy of active learning can be induced to enable their meaningful learning; (2) Refer to the teaching methods of RLH and DBL to intervene in teaching, it can take questions and discussions as the focus of curriculum development and

^{*} Assistant professor, Department of Information Management, and School of Liberal Education, Kaohsiung Campus, Shih Chien University

breaking the one-way teaching method to guide students thinking in context, train their historical thinking ability, and deepen their learning.

The aim of this study is to use the cognitive learning theory see to explore students' cognition of "Taiwan Women's Historical Images" . It also uses data reading and discussion to intervene in teaching to understand the development of students' historical thinking. During the period, 262 students who took the "Taiwan Women's Historical Images" course in the 105-106 academic year were chosen as the subjects of the study, collected data by means of questionnaire, mid-term assignment, reading discussion sheet, classroom participation observation, after-school discussion and feedback, and collected a total of 224 valid samples, using descriptive statistics and case study for quality analysis. The study found that in the beginning of this course, students do not have a deep understanding of the topic content of Taiwan women's historical images, and their historical thinking ability has not matured. But if they were asked for writing homework through teaching materials with a sense of historical problems awareness are chosen in this course then use student-centered reading, questioning, and discussion methods, combined with teacher-focused course narration, students could reflect on pre-secondary history education and expand their understanding of Taiwan Women's Historical Images then begin how to learn to retrospectively explore the nature of reading materials and compare different cultures or cross-age issues, etc. But in the context of thinking, there is still great space for improvement. The reason is that students' knowledge about the historical background is Insufficient and unable to conduct comprehensive thinking. Teachers can use multiple materials to assist students to construct relevant history. Meanwhile, students could maintain a high degree of concentration in learning and their historical thinking ability can also be improved. If it could target the overall learning process of students, the use of rubric the design of historical thinking ability of the evaluation scale, should be

able to more delicate grasp of the development of students' abilities, for the further development of this course.

The RLH reading teaching strategy is designed for senior high school students. At present, studies using this set of teaching methods are also mainly used by high school teachers in Taiwan. However, high school history education is deeply affected by entrance examinations, class hours and progress. Relatively, teachers teaching general history course in university have a high degree of autonomy in the content and progress of the course, and can be flexibly adjusted according to the students' class situation. The set of teaching methods allows students to be exposed to a variety of rich texts and different styles, As well as multiple viewpoints and discourses, it is helpful to improve the reading literacy of students. Its educational application value can be used as a reference for university general history courses.

Based on the integrated analysis of this research, the following suggestions are provided as reference for teachers who use this teaching method: 1. Curriculum design can adopt RLH, DBL and other teaching methods, which can make the curriculum richer and diversified, and use different approaches to allow students to cultivate the ability of historical thinking. 2. Teachers should play a role in guiding students to think and discuss together in the course, but they still have to control the pace of classroom learning, ask questions in a timely manner, focus on problems, and be able to integrate various information and questions in the course to deepen learning . 3. Teachers should collect and compile all kinds of teaching materials for problem-conscious and establish a rich teaching resource library for flexible use in class. 4. About the question design of the learning sheet, closed questions can focus on the topic and allow students to have meaningful learning while open questions can understand students' feelings and confusions, and can be Interlaced design to guide students to think at multiple levels

It can also be found from the above suggestions that the role of teachers in this teaching method is very different from that of traditional teaching methods, and the burden is quite heavy. This should be an important factor that affects teachers' willingness to change teaching methods. If teachers' community approach, through discussion, resource sharing, and co-preparation of courses, it may be able to help university teachers face difficulties in applying this teaching method for improving the teaching quality of general education.

In the future, this course will further develop assessment tools to evaluate the overall learning process of students' historical thinking ability. It should have a more detailed understanding of the development process of students' historical thinking ability, and also more specifically explain the necessity of general history education.

Keywords: history education, historical thinking, liberal education, Taiwan women

【作者簡介】

邱秀香 助理教授

國立政治大學歷史學研究所博士班畢業，現為實踐大學高雄校區資訊管理學系暨共同課程委員會通識二中心助理教授。主要研究領域為近現代中國教育史、女性文化史等，近年主要論著以探討歷史教學、通識課程發展與規劃，以及校園性別平等教育發展為重心，目前在校開設「女性文化史」、「歷史思維與世界文明」、「臺灣女性歷史圖像」、「生活藝術」等課程。

