

在大歷史中寫小故事：以世界文明史課程為例

張勤瑩¹

文藻外語大學通識教育中心

摘要

今日的教育模式，主要是建構在教室中的教師與學生的社會學現場；在這個小型的社會體系中，權力系統的目的性，會導致行為在相當程度上產生扭曲或干擾學習的本質意義。改以學生為中心的歷史教學設計，應可建構多元的新視野。本文從教學模式的調整與改變，進一步提升並改善教學品質與學生的學習動機。

歷史事件如何對學生產生意義？特別能在歷史課堂的微觀視角中產生意義？倘若停留在照本宣科的模式，歷史課無疑僅是事件說明書，難以引發共鳴認同感。因此，為了幫助學生改善歷史素養，讓歷史重返生活之中，筆者在執行過程中，安排「小人物與大歷史」的小組活動。活動設計的目的，在於讓學生以小組溝通的方式，透過角色書寫、爬梳歷史素材，並重新解讀歷史敘述的構成及層次，以及個人與社會脈絡間的關聯性；進而透過敘事上的設定，反思個體與歷史之間的關聯，讓學生回歸歷史個體角色的立場，置身在世界文明的重大時代轉捩點當中，以小組溝通合作為主，透過角色置入來解讀歷史事件的影響及其意義。最後，透過學生創作的文本，以時下流行的 Podcast 方式呈現，讓學生從多元視角的故事創作，與歷史情境的掌握中，培養歷史學習的興趣與素養。

關鍵字：微觀史、歷史敘事、歷史書寫、溝通意義、世界文明史

¹ 本文原發表於 2023 年高雄科技大學博雅教育中心舉辦之「通識教育理念與實務學術研討會：公民素養的教與學」。本文非常感謝評論人與審查委員提供寶貴意見，讓本文更為周延。文中若有任何疏失，均屬作者之責。

一、前言

在全球化與本土性的激盪脈絡下，公民素養與教育值得重視，除了養成學生參與社會公共事務的能力之外，學生身兼國家公民，以及普世價值接受者²之間的關係，也需透過通識課程的落實，提升其思考。為了強化學生的國際觀與跨文化視野，文藻外語大學將「世界文明史」課程列入必修的通識核心課程。讓學生透過這門通識課的學習，建立世界文化與文明的視野，強化學生的人文關懷與博雅涵養，以拓展多面向思考與跨文化的深度。然而，基於必修的緣故，不少學生反映的學習心態，並非抱持興趣修讀世界文明史這門課。不僅如此，班上總會出現對歷史相關主題缺乏耐心聽講的學生。根據筆者的訪談結果，了解這些對歷史相關主題缺乏興趣的學生，往往對於學習歷史的方法，有著非常刻板的印象，以為歷史就是強調背書的學習模式。所以有不少學生表示，自己對歷史不感興趣，主因是記不住，不愛背書的緣故。³ 因此，不想深入掌握歷史知識的他們，自認沒必要再多花時間去認識與討論歷史。

除了既定偏見的影響之外，也有不少學生偏好直接運用 google 隨意搜尋到的各式資訊，作為其認知歷史背景的依據。從學生端反映出的學習情況來看，這些透過網路查找片面資料的方式，很可能會讓學生越來越缺乏學習歷史的想像力，甚至不願意去深入探討歷史議題。這樣的情況，肇始於學生對於歷史事件已經預設一套結果論，包括以維基百科的資訊，作為認知歷史事實的全貌。因此，多數人認為凡是透過網路搜尋，即可輕易得知歷史事件的結果。來日不想作為歷史學家的他們，自然不需要也沒必要再多花時間再去深究與討論。在這樣的想法中，學生誤以為學習歷史，只是記誦那些已經明確記錄在案的過去事實，自然而然忽略了歷史知識有其發展與建構的脈絡與過程。⁴

這些在教學現場所見的問題，部分可能是來自於根深蒂固的社會偏見，但也反映出網路世代對於歷史的理解及其學習態度，仍是停留在學習歷史只需背誦即可。為了改善上述問題，同時逐步提升學生的學習動機，筆者嘗試應用核心素養的教學策略，以學生為學習主體，並朝向終身學習者為核心的核心素養⁵。筆者開始著手調整課程設計，在助理的協助與授課班級學生的配合下，讓這個活動順利執行與落實。以下根據活動的目的與過程，進行解釋與說明。

針對學習者特質⁶的觀察，本文是針對網路世代的學生，在世界文明史相關課程的學習上，缺乏歷史關懷與學習興趣之現象進行探討。課程活動的設定上，將運用歷史社會學的概念，藉由「社會學的想像」(Sociological Imagination) 與敘事學方法⁷，設定個體生

² 黃俊傑，《全球化時代：大學通識教育的新挑戰》（台北：國立臺灣大學出版中心，2015 年），頁 46-46。

³ 李寶怡，〈歷史課就是照本宣科？美、德、台北、香港歷史課堂大比拼〉<https://theinitium.com/article/20180411-culture-historyeducationinhk3/>（擷取日期：2019/12/4）。許雅寧，〈歷史課為什麼沒有人拿出課本？〉<https://flipedu.parenting.com.tw/article/4061>。（擷取日期：2019/12/4）

⁴ Sam Wineburg 著，林慈淑、蕭憶梅、蔡蔚群、劉唐芬譯，《歷史思考大未來：勾勒歷史教學的藍圖》（台北：三民書局，2020 年 4 月），中文版序頁 1。

⁵ 蔡清田，《核心素養的課程與教學》（台北：五南圖書，2020 年），頁 162。

⁶ 關於課程運作中掌握學習者的特質之重要性，參閱 L. Dee Fink 著，林佳蓉等譯，《整合式課程設計：創造關鍵學習經驗》（台北：華騰文化，2012 年），頁 3-10、3-11。

⁷ C. Wright Mills 著，張君勱譯，《社會學的想像》（台北：巨流圖書公司，1996 年 2 月），頁 57。

存處境的煩惱，與重返大歷史中的公共議題現場，讓學生在歷史的關鍵時刻中，想像他們可以參與/進場的方式。⁸這樣的想法，是源自於筆者在教學現場上的觀察之一，學生對於影視作品中呈現的「歷史」⁹，特別是劇中主角的鮮明性格，不僅能夠引起學生對於歷史的好奇，甚至也會對相關人物的舉措產生共鳴。這個現象可供兩點說明：

一則，影視作品中刻劃的歷史人物與場景，有助於勾起學生的想像與興趣，使得他們在觀看的同時，也形同某種形式的參與/進場，這點證明影視作品中的歷史故事，確實有助於召喚學生的想像力，甚至針對特定的歷史時空背景感到興趣。與此同時，不應忽略故事對於學生學習歷史的魅力，或許也應該反思，如何讓學生成為故事的敘述者。

二則，影視作品中刻劃的歷史人物與場景，卻也可能產生誤導，原因在於技職體系學生，很可能直接將電影內容視為歷史事實。在筆者的教學實驗中，不難發現也有學生直接將影視作品的内容，視為是學習歷史的第一手資訊，一旦學生養成這種透過商業媒體，及其影像情節來認識歷史的習慣，無形中也會扼殺他們對於歷史主題的解讀能力，或是利用相關史料素材，進行創造與想像的動力。因為這些具商業性質媒體所提供的情節，本身可能會過於簡化，甚至扭曲事件見證者面對歷史情境的複雜想法。

歸結上述的情況，本課程將參考 Sam Wineburg 在史丹福大學歷史教育學群 (Stanford History Education Group) 實踐的課程理念，也就是選擇特定事件的歷史背景，將這段歷史背景，視為是接下來學生在書寫上必須遵守的限制或前提，促使學生在這段被框限的歷史場景範圍內，尋求敘事上與書寫觀點的可能性；¹⁰企圖讓學生透過設定人物來參與歷史事件的討論，並以此書寫歷史事件對於小人物的衝擊與影響。這種「歷史書寫」 (Historical writing/Historiography) 的嘗試，讓學生在學習過程中，練習主動融入角色的想法，使之成為歷史事件的參與者，同時將歷史的發展脈絡，視同角色親身經歷的遭遇與情境，藉此引導學生在課堂上重新燃起歷史想像的問題意識與趣味感，在寫作過程中，讓學生整合小組想法並進行篩選，以此化成清晰的表達¹¹，逐步提升歷史素養。本文在課程實踐上的「小人物」設定，主要是針對一般市井平民而言，藉此引導學生關注普通人的視角，解讀歷史事件對於底層社會與平民生活造成的衝擊。此外，以小人物為出發點，也希望讓學生重新對遙遠歷史時空發生的事件與問題，產生同理心與共鳴。我

⁸ 回顧此一敘事創作的構想，實與學生報告中的一個現象有關；不少對世界文明史課程產生濃厚興趣的學生，同時也是「刺客教條」(Assassin's Creed) 的玩家。「刺客教條」的遊戲形式，屬於歷史「隱蔽類遊戲」(Stealth game)，強調歷史背後的秘密，仰賴刺客透過潛伏謀殺等形式，揭露歷史陰影下的安排。Esor Huang, 〈Assassin's Creed 刺客、騎士與城市追逃〉<https://www.playpcesor.com/2008/04/assassin-creed.html> (擷取日期:2019/12/4)

⁹ 關於歷史題材的影視作品，具有不同類型，舉凡紀錄片、歷史劇情片、歷史動畫短片等。基於屬性不同，在史料或史學討論上也呈現出不同價值。相關討論可參考 Marc Ferro 著，張淑娃譯，《電影與歷史》(台北：麥田，1998 年)、Mark Carnes 著，王凌霄譯，《幻影與真實：史家眼中的好萊塢歷史片》(台北：麥田，1998 年)、Natalie Zemon Davis 著，陳榮彬譯，《奴隸、電影、歷史：還原歷史真相的影像實驗》(新北市：左岸文化，2002 年)。筆者感謝審查人的意見，並提供相關參考資訊。本文所指的影視作品，主要是偏向時下流行具娛樂性質的電影或是戲劇，而非指學術性或是嚴肅議題類型的紀錄片。

¹⁰ 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》(台北：國立台灣大學出版中心，2016 年 4 月)，頁 6-8。

¹¹ Fareed Zakaria 著，劉怡女譯：《為博雅教育辯護：當人文課熄燈，大學正讓青年世代失去遠大未來》(台北：大寫出版，2015 年 12 月)，頁 52-54。

們將這樣的課程設計，導入敘事學的思考模式，稱之為：「小人物與大歷史」。

二、重返大歷史：小人物與小故事的挖掘與探索

基於網路搜尋的便利性，學生很難以同理心去看待現實世界局勢的變化，對於古往今來的歷史遞嬗，更是不感興趣，為了應付課堂學習要求，遂將 google、youtube 或是相關影視媒體呈現出的文字與影像結果，視為歷史事件的替代品。不難推演出的情況是，影視媒體建構出的歷史情節，或是網路流傳的相關說法，成為學生認識歷史的來源。通識教育課程的使命中，朝向「幫助學生『擁有』自己的知識，並使之成為他們生命的一部分」¹²。基於反思，筆者嘗試讓學生透過合作學習，讓學生在利用「小人物與大歷史」的活動實作中，重新回到歷史文化的脈絡中建構對話，以情境學習的方式，讓學生經歷發現問題、並且以小組合作模式，進行探究與解決問題。¹³

在執行過程中，由學生端提出小組成果，作為驗收學生此一情境學習的核心安排。目的在於讓學生透過底層人物的視角、重新解讀與爬梳歷史事件，感受個人與社會之間的關聯性，以及歷史敘述可能產生的不同層次感；進而透過敘事上的設定，反思個體與歷史之間的關聯。此一活動的用意，也是為了讓學生重新面對距離自己相當遙遠的歷史事件，不再習於以冷漠與疏離感，而是改由問題與情境思考，撕掉歷史是背誦的想法，並且讓小組成員增添遊戲概念¹⁴，讓學生從個體的立場，置身在世界文明史的重大轉捩點中，並以小組討論方式針對歷史素材開始進行思考。除此之外，關於「小人物與大歷史」活動的構想，也是呈現學生創作的文本，與歷史文本互文的現象，印證敘事學中互文性的概念，涉及社會學中的宏觀－微觀連結（The Macro-Micro Link）的概念。

今日的教育模式，可以視為建構在教室中的社會學現場；在這個以教師與學生構成的小型社會體系中，權力系統的目的性，會導致行為在相當程度上產生扭曲或干擾學習的本質意義。因此，無論是作為反抗者或是順從者，都不該只是將教室裡的學生，視為是單純接受老師轉述歷史的過程而已；學生個體的反應，特別是以學生為中心的歷史教學設計，也是需要同步注意的環節。本課程面臨的挑戰之一，在於此一教學現場的社會架構，如何能與世界文明史的課程內容進行橋

接？為求讓學生能在學習過程中，養成反思「宏觀－微觀」兩造思維之間的差異與巧妙，

¹² John J. MacAloon 著，國立編譯館主譯，《社會科學的通識教育》（新北市：韋伯文化，2010 年 8 月），頁 313。

¹³ 陳炳宏、柯舜智、黃聿清主編，《教學與學教：高等教育媒體素養教學參考手冊》（台北：國立臺灣師範大學出版中心，2014 年），頁 162。

¹⁴ 遊戲能讓參與者感同身受，莫過於發生在 2019 年 4 月 16 日巴黎聖母院焚毀事件；該事件的重建計畫，仰賴「刺客教條：大革命」中，運用雷射掃描的技術，重塑巴黎聖母院的建築設計。對於法國大革命的歷史，與此一千里之外的古蹟，產生莫名的同情與興趣。報導參見 Nike djehuty：〈《刺客教條：大革命》是巴黎聖母院重建的救星嗎？〉<https://www.thenewslens.com/article/117506>（擷取日期：2019/12/4）。這樣的現象，反映出「遊戲」的行為可與歷史文化進行結合；因此，本課程參考胡依青加（Johan Huizinga）《遊戲人：對文化中遊戲因素的研究》中，將「遊戲」做為一種文化現象之說，運用到課程設計中。參見（荷）胡依青加（Johan Huizinga）著，成窮譯，《遊戲人：對文化中遊戲因素的研究》（台北：康德出版，2013 年 2 月），頁 30。

這不僅是本計畫研究的目的，與問題意識形成的來源，在實踐過程中，本課程也會加強學生對於閱讀與理解歷史文本的能力，期望從教學模式的調整與改變，進一步提升教學品質，並改善學生的學習動機。

根據筆者在教學現場的觀察，同時也是經過上、下學期的教法進行對照後發現，學生透過由教師指定的歷史議題，進行資料蒐集、彙整與寫作分析，這樣做法，目的上是為了訓練學生歸納與寫作的能力，教師也能從多數學生選取的材料類型中，了解這些非歷史本科的學生對於學習世界文明史的想法與偏好所在。從學生端的角度來看，卻未必能激發學生對於世界文明史的學習興趣與信心。與此同時，筆者發現學生在敘事能力的表現上，不僅進步的成效有限，甚至可能還會出現上網直接抄襲的現象。於是，筆者採取新的調整，以利提升學生學習興趣與教學品質，達成教學上的實踐與研究想法。

三、行動實踐與挑戰

因應教學模式的設計與調整，本課程教學的目的之一，是要將歷史教科書中的相關敘述內容，擷取出關鍵的歷史事件，並且為學生們挑選出相關的重要史料，透過引導與解釋，讓學生針對史料部分，進行小組溝通討論。學生的身分不再只是過去課堂教學現場中被設定的聽講角色，讓原本的單向學習模式，藉此機會轉變為以學生為中心的實作歷史模式。

這種轉變，將使原本以教師製作的投影片教材、教科書為主的教學型態在比重上進行調整；改變成以培養學生的敘事能力為核心，解讀史料與教師引導為輔的模式。我們也將歷史學界領域慣用的「史料」，改為敘事學的「素材」，以區分材料時間性與人物敘事時間性的差異。基於由教師針對歷史背景/事件所選取的素材為討論基礎，讓學生在分組合作中練習預設並且提出問題，規範學生必須在指定的歷史文本基礎上，建立小組合作下產出的特定敘事角度與角色人物群，但教師必須讓這個敘事任務分階段進行，並且避免學生在敘事的過程中，逸出時空約束為前提。本課程的執行步驟，可以區分為四個階段：

第一個階段，由授課教師依照課綱安排，透過課程設計決定相關指定教材後，讓學生分組進行閱讀任務，並且提供小組討論機會，讓學生有機會在課堂上交換與分享閱讀心得。具體而言，文本與主題可依照授課教師的課程安排進行挑選。例如，此一活動設計配合世界文明史課程的討論議題：「東亞的變革」。筆者從《看得到的世界史》一書中選定文章：〈葛氏北齋的「神奈川衝浪裏」〉。¹⁵ 透過目前坊間知名度與應用度頗高的浮世繪「神奈川衝浪裏」，藉此引發學生的學習興趣。利用圖像引導學生思考，並結合日本鎖國時期面臨的「黑船事件」，讓學生對此一歷史背景建立初步印象後，接下來要求學生必須針對指定文本進行閱讀，以便掌握事件背景，解讀歷史事件的發生及其原由。與此同時，學生也可以透過相關問題，進一步追問當時人的心態，進而理解事件對於社會造成的影響。授課教師也會引導有興趣的學生，可以增添那些類型的史料，並使之成為

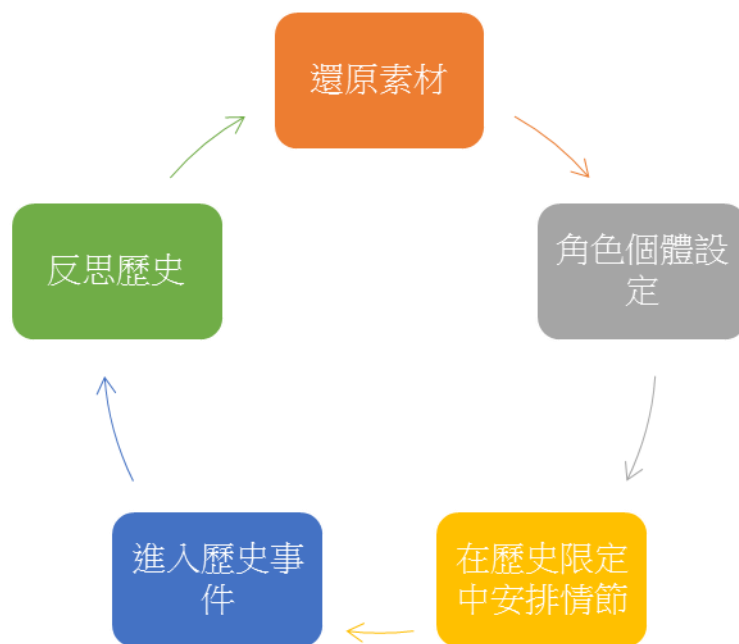
¹⁵ 厄爾·麥葛瑞格(Neil MacGregor)，劉道捷、拾已安譯，《看得到的世界史》(下冊)(台北：大是文化，2021年)，頁777-785。

創作使用的素材。

第二個階段，由於「小人物與大歷史」的活動，是指定以小組合作方式完成。為了確保組員之間已經閱讀過歷史文本，同時也掌握一定的理解，教師指定學生必須繳交個人心得摘要。此外，在課堂活動上，也會同步增加知識競賽時間。讓學生透過同儕競爭的壓力，為小組爭取得分機會；同時也可以藉由問題回應，讓學生練習表達能力。例如：文章重點掌握是否確實？經過文本閱讀後，是否對這段歷史，具有基本認識？學生能否從文本中提及的歷史知識，進行自主延伸思考？

第三個階段，小組成員的溝通與集體創作。此一活動的設計，主要是採取團體方式進行，小組必須練習建立有效的溝通默契，並且達成工作分配的公平性與效率。學生在合作過程中，必須將該組掌握到的歷史素材進行整合，同時設定一個特定的歷史框架，來講述故事。16學生在實踐步驟如下：

其一，依照故事內容，至少設定三個角色，並且讓小組成員合作設計角色的自傳。其二，以事件發生前夕做為故事開端，設計主角在事件發生前夕的初步情節歷程。不同角色設定，將會使人物未來的敘事，發生必然的變化。其三，當文本的發展，走入事件發生當下時，角色的情節軸線，必須與歷史事件軸線發生(部分)重疊，並且產生合理的影響性。其四，擔負特定角色的學生，必須對角色人物與歷史的解讀，投入同理心的解釋，使之與文本內容產生互動，進而重新理解歷史問題。根據該活動的實踐成果觀之，學生確實能夠在合作討論後，為自己設計的角色，增添一些有趣的生活細節；連帶也能刺激學生同理心，進一步思考人物在當時面臨的生存難題，以此反省事件發生時代造就的社會問題。



第四個階段，各組展演：Podcast / 廣播劇時間。依照本活動設計的規定，各組組員

¹⁶ 劉漢著，〈創意說故事後敘事模式的教學應用研究〉，《台北大學中文學報》第4期，2008年3月，頁15-16。

必須將合作成果進行展示，先以預錄 5 分鐘的 Podcast / 廣播劇呈現在老師與同學面前。在這 5 分鐘的時間內，考驗小組敘述與呈現故事創作的的能力。根據學生的作品，一方面，可以檢核小組成員解讀歷史事件的切入點，及其結合角色元素的想法；另一方面，小組作品也能反映成員之間的溝通與合作過程，表現較佳的組別，往往也顯示該組成員的溝通互動能力，有明確的提升。此外，展演活動設計中，另有 5 分鐘的報告時間，須由組員講解工作分配與安排，同時也讓小組成員負責故事的宣傳任務，向同學介紹故事創作的主軸，並且解釋故事依循的歷史背景，以及人物角色設定的原由與想法。

因此，「小人物與大歷史」的展演，總計共 10 分鐘，讓學生以分組方式，展示過去幾周以來的合作成果。根據筆者的觀察，透過實作方式，取代報告繳交的做法，有助於學生展現其學習創意，特別是技職體系出身的同學，在實作能力的表現上見長，透過小組合作，往往有能力讓 5 分鐘的短片成果，提升其精緻度。根據學生錄製的影片作品，透過短片講述故事的作法上，會利用動畫剪輯，或是搭配特殊音效與趣味字幕的表現，甚至也有小組成員發揮創意，挑選時下流行的梗圖、動畫或是風趣用語，來引導觀眾認識該組合力創作的故事，並且不忘穿插有趣的旁白，用以刻劃鮮明的角色。於是，當各組同學進行成果展示時，有機會形成趣味的娛樂效果，甚至較為認真的同學，會選擇在學習單上，提供個人角度的分析。然而，綜觀學生的分組表現上，筆者確實也從中觀察到，學生在實踐過程面臨的問題。筆者將之歸納為如下兩點：

一則，關於學生的閱讀理解力，特別是學生能否順利掌握指定歷史文本的文意。關於這部分的檢測，筆者要求學生必須繳交指定文本的個人閱讀摘要與心得。儘管檢測成果有助於區分出學生用心與否的差異，但也有認真的學生反映，同一篇文本必須反覆閱讀數次，才能明白其文意。此外，根據筆者近年來在教學現場實測下，學生在閱讀與理解能力的綜合表現上，恐有普遍弱化的趨勢，可能性的原因之一，或許是受制於手機的使用，導致學生不習慣甚至缺乏耐心閱讀長文。由於指定歷史文本的要求，是為了幫助學生，在創作前先奠定必要的基礎歷史知識，一旦學生在閱讀文本上產生障礙，不僅無法順利掌握文意，勢必也會影響接下來的創作環節與成果。對此，筆者除了採取作業評分，並且提供個別諮詢輔導之外；同時也會要求小組成員繳交個人摘要與心得之後，必須針對文本內容進行團體討論，並且提供回饋，作為撰寫故事大綱的前置準備。

二則，學生在角色創作上的難題之一，與歷史情境的掌握有關。根據筆者在課堂的提問與訪談得知，當小組成員從事創作角色與台詞之際，普遍會面臨到背景知識不足的挑戰，為了解決創作上的需要，不少學生表示，必須再多花時間去查找相關的歷史資料，以便讓角色的發言，達到「合情合理」的要求。在此層面上，「小人物與大歷史」的實作結果，有助於學生小組深入思考，歷史情境如何影響角色的身分與言行？但是，筆者同樣發現，分組的成果優劣，也會取決於小組成員的合作氣氛，一旦小組成員共識明確且合作融洽，願意為此活動多花時間，分工查找相關的歷史資料，協力建構角色與台詞的合理性時，則小組展現的成果，勢必會優於合作默契不佳的小組。至於合作默契不佳的組別，多半出現分工不均的情況，不僅讓個別成員承擔最主要的工作：包括故事創作與角色設計之外，導致其他組員之於整體活動的參與度不足，且是處於被動與不明究理的狀態。對此執行上的困難面，筆者也會在下文會做進一步的說明。

總之，經由該學習活動的實踐，是希望引導學生認識世界文明史的學習方式，不只是以一連串歷史事件的劇透故事大彙整，也不是類似宏觀的維基百科式介紹。此一學習活動重視學生的學習本位，同時賦予學生進入歷史事件現場的機會，讓學生透過自己設定的角色，進行有限度的發揮，教師則以輔助者的身分，引導學生留心鋪陳歷史敘事歷程，防止學生在講述故事時，與歷史事件的因果關係，產生無法解釋的矛盾，並且幫助學生在情節安排上的推波助瀾，提供合於歷史脈絡的建議。於此同時，學生也能透過合作與表演方式，一方面學習與他人溝通合作，解決問題；另一方面也是透過故事創作的過程中，彼此交流對歷史事件的想法以及人物生存處境的問題。

四、學生回饋與教學觀察

為了進一步了解學生的學習成效，筆者也以此教學活動為核心，設計相關問卷，邀請同學針對此次活動提供的相關學習心得反饋。筆者根據回收問卷進行整理，並提出如下說明。下述的表格整理，是根據筆者任教的德文系二年級，與西文系一年級學生填答的問卷結果。回收的有效問卷中，普遍反映的意見是，此一學習活動，不僅有別於過去學習歷史的刻板印象；更有學生反映他們從「小人物與大歷史」的學習活動中，因創作人物角色，而學會留意細節與歷史的因果關係。筆者整理學生端提供的回饋，作為討論參照：

表一

Q 根據老師提供的閱讀文本，請說明這次的活動「小人物大歷史」，如何幫助你用運用歷史知識來創作故事？

融入並想像歷史的時空背景。

重複閱讀文本，產生不同情緒。

能注重細節與前後因果關係。

能吸收更多歷史的眼界。

能感受歷史的正反面。

能讓大家看見為時代進步而犧牲的人們。

與組員共同分享對歷史文本的理解，能有更深一步的探討。

學生必須透過分工合作，完成如下步驟的整合：(1) 歷史文本的閱讀與心得 (2) 故事大綱創作 (3) 角色刻畫及資料彙整。依照此一學習活動的相關規範，小組的討論是以教師指定的歷史事件為基礎，從中挖掘當時社會應運而生的正、反問題，藉此建構小人物的心聲，目的是引導學生自主性學習並關注，這些生活在特定時空的底層人物，特別社會底層的小人物，面對歷史事件帶來的生存挑戰。與此同時，學生也有責任，透過此一學習與共享，探索合作帶來的樂趣。

基於創作故事的要求，學生必須仔細閱讀教師指定的歷史文本，並且思考內容。不僅如此，為了創作的需求，有學生反映，他們必須重覆閱讀文本，增進理解之外，也會透過小組合作討論，釐清文意。此一學習成效證明，指定閱讀文本的任務，讓學生練習

掌握文本大意之際，也因創作需求，留意文本中描繪的細節線索。

作為因應教學而設計學習活動，最終目的仍是希望提升學生對於世界文明史的興趣。根據學生回饋，為了此一展演活動的呈現，學生端必須進行一連串的準備工作，包括故事想像及其編排、台詞與對話情境的合理性。為了呈現豐富且有趣的內容，學生必須花費一定的時間，來設計故事與角色。根據表二所示，能夠賦予角色生命力，包括台詞安排與角色外型與服裝，是學生端認為可以提升學習興趣的部分。筆者推測，基於角色創造的部分，是讓學生有自由發揮的空間，但為了配合特定的歷史脈絡，同時也讓角色更具說服力，促使認真的學生會多方蒐集資料，藉此理解特定的時空背景。

表二

Q 說明這次報告中，小組的工作分配清單中，哪個部分有助於你提升學習歷史的興趣？
發想故事的世界架構，如：社會體系、制度、觀念及概況。
由於活動特別，讓原先對歷史無興趣的人重新產生興趣。
故事編排時加入自己的想像力，賦予角色新生命。
想台詞同時，須配合史事，並將台詞合理化。
角色與台詞是體現歷史的主軸。
與組員的團隊合作，能產生出新的火花。
為了解歷史真實樣貌，因而產生閱讀的愛好。
上台發表增加了自己對歷史的深刻印象
為設計角色外型，因而了解歷史人們的穿著。

綜上所述，學生在執行此一學習任務的過程中，多數認為透過故事的陳述來想像力，以及設計角色間的對話台詞，是有趣的環節，連帶刺激他們的想法，願意進一步去理解特定的歷史時空，透過閱讀、思考與實作下，自然讓學生對於特定的歷史情境，產生不同以往的想法與感受。基於個人的學習興趣與不同才性使然，甚至有學生表示，相關歷史討論，讓他對仿妝與美感更有想法，包括了解當時人的穿著打扮。

根據學生的回饋，筆者也觀察到一個值得注意的現象，此即學生對於學習歷史的刻板印象，很大的原因來自於，他們對於歷史等同於歷史教科書的偏見。而歷史教科書之於學生而言，是考試的同義詞。這也說明為何學生對於「小人物與大歷史」的活動回饋中，不少人提到，這與過去印象中的歷史學習方式與經驗，有相當大的差異之處。透過表三所示，學生開始思考並陳述，過去以教科書作為學習歷史的依據，跟這次學習經驗的不同之處。

表三

Q 請說明這次「小人物大歷史」的小組報告活動，與傳統學習歷史的方法，有何具體差別？
傳統學習只能藉由文字吸收，少了代入感。
比起傳統方式，更能認識當時的歷史背景。
傳統較為片面資訊，考完就忘。這活動是自己整理及消化過，能真正學習到歷史。
藉由這次報告直接體會角色的感受，增加接觸歷史的意願。
不用反覆背誦就能記憶長存，顛覆原本的學習方式。
這次活動彷彿身在其中，化身為歷史的小人物。
透過活動，更能學習到歷史之外的事情，像是口語能力及團隊合作。

根據學生的反應可知，「小人物與大歷史」的活動安排中，增添他們對歷史情境的「代入感」，特別是他們被要求去觀察與討論角色在特定歷史時空面臨的生存挑戰。這個過程有助於增加學生的好奇心，不僅如此，經由小組對於不同角色的討論，也能刺激學生從同理心的角度，來思考角色身處的歷史情境，藉此決定他們的發言內容。透過 5 分鐘的 Podcast 展演，讓學生從團隊合作中找到自主學習的定位，建立「學習共同體」，讓此一學習任務形成由群體協作的活動¹⁷，學生在此合作過程中，也能培養口語表達，以及溝通互動的能力。

然而，不容諱言的是，在團體分工的過程中，確實也會發現學習動機不強，且無心在課堂學習，或是無法參與課外小組討論的學生。根據筆者訪談結果發現，這類型的學生，往往可能因打工問題或是課外活動較多，難以顧及團體討論的需求。此外，這類型的學生，也會因為缺課問題，而跟小組同學產生互動上的難處。筆者現階段處理這方面的問題，是請小組設定明確的分工表，以此作為教師評分的參考。分工表的項目由授課教師先行擬定，同時將重點工作項目標記而出，並在評分上酌情加分，以此保障團隊中較認真的同學。但筆者也會針對團體中屬於游離型的學生，提供個別諮商輔導，了解其參與過程。關於評分設計上的公平性，是筆者未來擬進一步調整與改進的部分，包括建立一套能讓學生接受的同儕評量機制，確保小組成員在合作過程中，都能保持應有的活力。

最後，筆者認為應該加強困難面的陳述，特別是從學生端的觀點，解釋「小人物與大歷史」的執行過程中，困難的部分何在？表四的部分，是根據學生端的視角，透過學生的回饋，觀察學生在實踐此一學習活動時面臨的難處。有部分同學表示，基於這個活動是介於故事創作與歷史結合，導致學生在聆聽其他組別的展演與報告時，倘若專心度不足，一時間會無法分辨歷史事實與故事創作的分野，導致聽眾會迷走在虛構與真實之

¹⁷ 林進材，《核心素養下的教師教學設計與實踐》（台北：五南圖書，2019 年），頁 172-175。

間。因此，有學生提議，在組別展演結束後，應該直接向聽眾標註，該組創作的區塊與想法，並且區隔出具體史實部分。針對此一建議，筆者未來會進行相應的調整，明確要求展演組別，須向聽眾解釋他們的創作部分與想法。

也有學生反映，整體活動雖屬有趣，但為了完成一個好的作品，花費的時間也很可觀。或有學生質疑，通識課程的報告，是否值得耗費如此多的時間？儘管筆者無法否定這樣的想法，但在學生的回饋中，筆者也得到實質的提議，讓「小人物與大歷史」的活動可以延續下去。具體提議包括，延展活動週次的安排，讓學生有更寬裕的時間進行準備。現階段筆者是以四周的時間，讓學生完成「小人物與大歷史」的活動，過程中需依截止日期，分別繳交歷史文本的摘要心得繳交、故事大綱說明與小組工作分配。未來筆者會考慮延長活動周次的安排，讓學生能夠提前規劃。

表四

<i>Q 創作故事的過程中，是否幫助你重新回到過去，思考歷史發生的過程與細節？</i>
是的，因創作角色及故事時，需要了解過去的時空背景。
是的，能真正去思考歷史發生過程是否合理。
是，釐清在那個時代為何會發生這些事情及人們的所作所為。
是，能理解事件的起承轉合。
否，創作如何與歷史結合太過複雜。
還可以，創作前先自行找尋文本故事參考，能幫助發想當時社會情況。
是，歷史的真實性是因人而左右的，因此它並非以上帝的視角去呈現每一個人心中的抉擇及行動。

透過授課班級的實踐，筆者從回饋問卷中得知，多數同學對於「小人物與大歷史」的學習活動，是抱持著肯定的態度。甚至也能造就部分同學的自信與成就感，讓他們的學習表現更為亮眼。依照表四所示，部分學生從任務的實踐過程中，開始深入觀察歷史情境對於人物的影響，乃至於從不同視角思考歷史及其差異性。因此，學生不只是從學習活動中體驗趣味性，而是能夠自發性地對歷史認識論提出看法。儘管此類的學生並未達到班上的多數，卻足以讓學生發現自我的學習潛力，同時也證實技職體系出身的學生，除了擁有實作能力的特色之外，仍有一定的潛力，可以深入探究人文學科重視的思想層面。本文也希望透過「小人物與大歷史」的學習活動，讓文藻外語大學這個強調培育外語人才的環境，能夠進一步結合人文角度，提供學生深度挖掘，語言背後潛藏的文化與歷史脈絡。

透過「小人物與大歷史」此一教學活動，世界文明史課程提供機會，引導學生專注於歷史事件中的細節，並且讓學生以團隊合作，在情節設計之間，進行有機互動，進而

促成學習成效的提升。與此同時，課程活動的設計，最終是希望能達到「老師與學生之間的對話」¹⁸，因此，透過本文的描述與分析，希望有效促成課程改進，達到提升教學與學習品質雙贏目的。

五、結論

本文透過敘事理論與 Sam Wineburg 教學法的實作與運用，企圖改變現階段在歷史教學現場面臨的問題，同時也落實翻轉教學中，以學生為主體的教學理念。「小人物與大歷史」的活動執行，會先依循學生習慣的學習與認知模式，再逐步加深與調整。為了讓學生清楚掌握本活動的要旨，筆者以講述法逐步拆解執行步驟與過程，並依照如下方法進行：運用敘事方法，引導學生去思考歷史事件發生的背景，以及引導學生思考歷史的可能性。透過故事創作的引導下，學生必須讓小組合力創作的故事與角色，順利回歸到大的歷史脈絡當中，並且討論其意義。

在執行此一活動時，授課教師必須從特定歷史時空中，選取關鍵事件做為引導學生討論的切入點，同時介紹不同素材，讓學生著手閱讀與分析，接下來就是邀請學生嘗試動筆創作。本活動以分組合作的方式，讓學生討論與議決，這段歷史時空中的關鍵人物角色。並且設定該角色的生存挑戰，以此解釋特定歷史事件為人物帶來的生存問題與情緒壓力，建立情境想像式的參與感，同時也能激發學生的好奇心。筆者發現，在世界文明史課堂上，執行「小人物與大歷史」的學習活動，往往基於不同科系的學生特質，會得到不同的創意呈現方式。筆者期望日後能針對不同科系學生的特性，去調整並且應用不同類型的歷史閱讀素材，期能從中強化學生的興趣，並且讓學生能發揮其特質。

儘管此一活動的執行上，仍不乏困難面以及有待調整之處，例如，學生閱讀歷史文本的能力與程度不一；確保小組合作的公平性原則之拿捏，還有學習周次的規劃與強度上的安排，以及學生對於通識課程要求的配合度與心態等等，這些都是值得進一步關注與解決的問題。

最後，本文的討論，期能拓展學生學習世界文明史的多元性，同時也期許學生能夠利用「小人物與大歷史」此一學習活動，練習反思語言背後潛藏的文化與歷史脈絡，強化歷史素養，而不再受限於教科書主導教學現場的框架。透過此一教學與學習模式的轉變，讓學生得到嶄新深化的歷史視野，以此基礎作為豐富公民素養的環節之一。

¹⁸ James L. Ratcliff、D. Kent Johnson and Jerry G. Gaff 著，國立編譯館主譯，《通識教育課程改革》（台北：國立政治大學政大出版社，2010 年），頁 125。

參考文獻

一、現代著作

林進材，《核心素養下的教師教學設計與實踐》，台北：五南圖書，2019 年。

胡依青加（Johan Huizinga）著，成窮譯：《遊戲人：對文化中遊戲因素的研究》，台北：康德出版，2013 年 2 月。

陳炳宏、柯舜智、黃聿清主編，《教學與學教：高等教育媒體素養教學參考手冊》，台北：國立臺灣師範大學出版中心，2014 年。

黃俊傑，《全球化時代：大學通識教育的新挑戰》，台北：國立臺灣大學出版中心，2015 年。

蔡清田，《核心素養的課程與教學》，台北：五南圖書，2020 年。

Carnes, Mark 著，王凌霄譯，《幻影與真實：史家眼中的好萊塢歷史片》，台北：麥田，1998 年。

Davis, Natalie Zemon 著，陳榮彬譯，《奴隸、電影、歷史：還原歷史真相的影像實驗》，新北市：左岸文化，2002 年。

Fareed Zakaria 著，劉怡女譯，《為博雅教育辯護：當人文課熄燈，大學正讓青年世代失去遠大未來》，台北：大寫出版，2015 年 12 月。

Ferro, Marc 著，張淑娃譯，《電影與歷史》，台北：麥田，1998 年。

Fink, L. Dee 著，林佳蓉等譯，《整合式課程設計：創造關鍵學習經驗》，台北：華騰文化，2012 年。

MacAloon, John J. 著，國立編譯館主譯，《社會科學的通識教育》，新北市：韋伯文化，2010 年 8 月。

Mills, C. Wright 著，張君玫譯，《社會學的想像》，台北：巨流圖書公司，1996 年 2 月。

Ratcliff, James L.、D. Kent Johnson and Jerry G. Gaff 著，國立編譯館主譯，《通識教育課程改革》，台北：國立政治大學政大出版社，2010 年。

Wineburg, Sam 著，林慈淑、蕭憶梅、蔡蔚群、劉唐芬譯，《歷史思考大未來：勾勒歷史教學的藍圖》，台北：三民書局，2020 年 4 月。

Wineburg, Sam、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》，台北：國立台灣大學出版中心，2016 年 4 月。

二、期刊著作

劉湊著，〈創意說故事後敘事模式的教學應用研究〉，《台北大學中文學報》第 4 期，2008 年 3 月。

三、網路資料

李寶怡，〈歷史課就是照本宣科？美、德、台北、香港歷史課堂大比拼〉
<https://theinitium.com/article/20180411-culture-historyeducationinhk3/>。（擷取日期:2019/12/4）

許雅寧，〈歷史課為什麼沒有人拿出課本？〉<https://flipedu.parenting.com.tw/article/4061>。（擷取日期:2019/12/4）

Esor Huang，〈Assassin's Creed 刺客、騎士與城市追逃〉
<https://www.playpcesor.com/2008/04/assassin-creed.html>。（擷取日期:2019/12/4）

Nake djehuty，〈《刺客教條：大革命》是巴黎聖母院重建的救星嗎？〉
<https://www.thenewslens.com/article/117506>。（擷取日期:2019/12/4）