

理解學生歷史思維的重要性

蕭憶梅*

本文旨在論證歷史教學中除了講授歷史知識之外，更需要理解學生歷史思維的重要性。因為即使學生學得了大量的歷史知識，卻有可能不知道歷史故事是如何建構而來，與如何面對同一個歷史事件的多元論述，以致於無法對習得的知識有深刻的認識與思考。本文藉由呈現三位台灣高中生在書面問卷與訪談資料中對於歷史學科概念的想法，討論這些學生對於歷史的認知如何影響他們的歷史學習。結果發現這三位學生對歷史學科概念有不同的認知差異，顯示出有限制的歷史思維會妨礙學生理解歷史知識，以為只有親身經歷的人才能夠知道「真實」的過去，或認為歷史記載必然會受到國家觀點或個人偏見的扭曲。相反地，一個成熟的歷史思維，能夠幫助學生對歷史作更進一步地思索，明白歷史解釋會受到時間脈絡與研究問題而有所不同。因此，本文建議教師應避免一廂情願去作單向的知識傳授，而必需掌握到學生對歷史學科概念的理解程度，如此才能達到教學成效。

關鍵詞：歷史思維、歷史教育、歷史學科概念

* 國家教育研究院籌備處助理研究員

學生來到教室前，就已經對世界的運行有了既定的想法。如果教師沒有去處理學生這些先入為主的想法，學生就沒有辦法去理解新學到的概念或資訊；或是他們可能只是為了考試的目的而學習，但是一出了教室後，他們對這世界的看法仍然沒有改變。¹

壹、前言

在傳統的中學歷史教學中，學生要記誦或是熟悉所謂的「歷史事實（facts）」（日期、年代、人名或是特定事件的發展過程等），但是這些資訊的組合並非等同於建構過去，也並非代表重現「歷史真相（truth）」。即使學生學得了這些「事實」，他們也有可能無法真正理解這些歷史事件，而且很快就遺忘了這些訊息。學生有可能並不知道歷史故事是從何而來，以及該如何去處理對一個歷史事件的多元論述。然而，唯有學生懂得證據、多元解釋、因果關係、時間與變遷等的歷史學科概念，²他們才有能力

¹ 這一項學習的基本原理是由美國國家研究院出版社（National Academy Press）經過三十多年實證研究後所作出的結論，見 J. D. Bransford, A. L. Brown, and R. R. Cocking eds., *How People Learn: Brain, Mind, Experience and School*. (Washington D.C.: National Academy Press, 1999), pp. 14-15. 這本書也有中文譯本：鄭谷苑、郭俊賢譯，《學習原理：心智、經驗與學校》（台北：遠流出版社，2004）。但本處引用的部分乃參考原文，而非來自此中文譯本，所以此處的譯文與遠流出版社的中本版有些出入。

² 「歷史學科概念（disciplinary concepts）」也被稱之為「第二層次概念（second-order concepts）」，這是英國歷史教育學者 Peter Lee 針對「實質內容概念」（也就是「第一層次概念（first-order concepts）」）所提出的相對性名詞，目的是強調組織歷史知識的結構概念性層次是超越歷史知識中的實質內容，如：農奴、革命、佛教等。但作這樣的區分並不是要揚棄對實質內容概念的學習，而是在強調第二層次概念對學生歷史學習的重要性。關於這兩類概念的內涵及其在學習歷史中的角色可以參照 P. J. Lee, "Putting Principles into

去理解他們所獲得的歷史資訊。因此，歷史教育中不能忽略到對歷史學科概念的培養，否則在歷史課堂中所習得的知識很容易只成為斷裂知識的堆砌，無法讓學生對自己與世界有更深刻的認識與思考。但是，對於歷史學科概念的重視，並不是代表要忽略歷史的基礎知識，因為真正的歷史理解是需要兩者相輔相成才能夠達到的。

由於台灣的歷史時空背景，造成數十年的中學歷史教學多偏重在歷史基礎知識的傳授，較少培養歷史學科概念。更由於升學考試及教學環境的限制，教育工作者也多半用標準答案的測驗形式來檢驗學生是否習得重要的歷史知識，而忽略了去注意學生在歷史思維程度的發展情形。事實上，歷史的學習成就並不僅僅是學生知不知道某些歷史人物（例：莫那魯道）或事件（例：霧社事件），或是能不能說出此項事件在教科書敘述中描述的發生原因，而是去探究學生對於歷史學科概念掌握的成熟度，以及如何運用這些歷史思維來理解他們習得的歷史知識。

英國在學生歷史思維方面的研究已持續了將近四十年並有豐厚的成果，受到國際間高度的注意和學習（尤其是美國、加拿大、葡萄牙、新加坡、大陸，還有台灣），紛紛針對歷史學科概念從事相關討論或研究，甚至進而影響到一些國家的歷史課程綱要。英國從七〇年代開始興起的歷史教育變革其實受到認知心理學的影響極為深遠，尤其是皮亞傑（Jean Piaget）的兒童認知發展理論。³雖然很多學者挑戰皮亞傑認知發展理論在歷史學習上的適用

Practice: Understanding History,” *How Students Learn: History in the Classroom* (Washington, D. C.: The National Academies Press, 2005), pp. 61-64.

³ 英國的歷史教育變革主要是從七〇年代開始蓬勃發展，有關學生歷史思維的研究，主要是以里茲大學和倫敦大學教育研究所為發展核心，相關介紹在英文文

性，認為皮亞傑的理論是著重在探討天生而來的心智發展，而非認知學習理論。但他們並未全然否定其理論中的「發展」（development）概念，並且依此而建立出學生歷史思維「進程」（progression）的理論。所謂「進程」的意思不是指歷史知識的堆砌，而是指歷史學科能力思維層次的提升，較高層次的思維方式可以解決低層次思考所面臨的問題與矛盾。⁴

因此，本文所呈現的研究便是建立在試圖理解台灣學生歷史思維層次的前提下所展開，針對 120 位北部地區來自四個不同學校的高一和高二學生作實證研究，用開放式書面問卷及半結構式訪談的方法探查這些受測學生對於歷史學科概念的想法。由於受於本文目的及篇幅限制，本文只藉其中的三位學生的個案分析來探討學生的既有想法是如何影響他們在學習歷史，並論證理解學生思維的重要性。希望藉此拋磚引玉，提供教育現場的歷史教師與從事教育理論的學者先進們一些個人淺見。

獻部分可參考 S. S. Wineburg, *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past* (Philadelphia: Temple University Press, 2001), pp. 28-62. 中文的介紹則可參見陳冠華，《追尋更有意義的歷史課：英國中學歷史教育改革》（台北：龍騰出版社，2001）；以及林慈淑，〈歷史教與學的鴻溝——英國兒童歷史認知的探究（1960's-1990's）〉，《東吳歷史學報》，8（2002），頁 153-189。

⁴ 見 P. J. Lee and R. Ashby and A. K. Dickinson, "Progression in Children's Ideas about History," M. Hughes ed., *Progression in Learning* (Clevedon, Bristol, Adelaide: Multilingual Matters, 1996), pp. 50-81; P. J. Lee and D. Shemilt, "A Scaffold, Not a Cage: Progression and Progression Models in History," *History Teaching*, 113 (2003), pp. 13-23; P. J. Lee and D. Shemilt "I Just Wish We Could Go Back in the Past and Find Out What Really Happened: Progression in Understanding about Historical Accounts," *Teaching History*, 117 (2004), pp. 25-31.

貳、台灣學生是如何看待歷史？

本研究主要是在探索台灣的高中生在多以教科書為中心的歷史教育環境下學習歷史的情形，以及他們對於歷史記述（accounts）與過去之間關係的理解程度。⁵他們在書面問卷與訪談中被問到有關使用教科書學習歷史的問題，以及為何會出現同一歷史事件卻不一樣的故事。⁶

以下呈現與綜合討論三位受測學生在不同情境下對於以上問題的回應，而非針對單一題目所出現的想法來作分類，其目的是以一個整體性的角度來思考個別學生的思維過程，並與其他學生作比較。這樣的敘寫方法比較能清楚看到他們各自對於歷史學科概念有怎樣不同的想法，以及這些學生對於歷史的認知是如何影響到他們的歷史學習。

第一位：林同學，女，高一學生

對林同學而言，有一個真實的過去存在，而且只有目擊者才能知道正確的故事。她對於歷史建構的過程作出了以下的論述：

很多歷史故事都是不可信的，因為作者並沒有經歷這些事情，所以他們只能仰賴資料。但是有的時候資料會有錯，而且紀錄的人會誇大。資料通常不能反映出真實發生的情形。

⁵ 因不同的陳述重點以及為了與學生在溝通上的需要，本文中會出現歷史記述和歷史故事這兩個名詞交互使用的情形。

⁶ 由於篇幅限制及本文目的不在針對此項研究作每個研究問題的細部探討，而是藉由此研究中的三位個案來闡述理解學生歷史思維的重要性，所以未附上施測時用的資料。若對此研究的問卷及訪談有興趣者，可以請直接與本文作者聯繫。

林同學的回答呈現出她相信「親身經歷」是讓歷史記載有信服力的必要條件，以及顯露出他對史料的懷疑態度。當她在訪談中對書面問卷中的回答作進一步的解釋時，她對目擊證人和歷史學家所寫歷史記述的不同評價顯現她對於歷史這門學科本質的誤解，甚至妨礙了她的歷史學習。

表 1 只有目擊者才能知道的固定真實過去

訪談者：你的意思是說你比較相信目擊者寫的故事？

林同學：對啊！

訪談者：如果有兩個有關鴉片戰爭的故事。一個是目擊者寫的，另一個是沒有親身經歷過鴉片戰爭的歷史學家寫的。你會比較相信那一個？

林同學：我會比較相信目擊者寫的那個。

訪談者：你的意思是說你不相信歷史學家？

林同學：對啊！我不相信他們，因為他們會竄改資料或是誇大一些事情。

訪談者：歷史學家為什麼要這樣做？

林同學：因為他們沒有親身經歷過這些事，那他們怎麼會知道真相是什麼？他們就有可能為了要寫出一個故事而去添加或改動一些東西。

訪談者：你覺得如果十個人同時經歷了鴉片戰爭，他們會不會寫出一樣的故事？

林同學：大概不會。

訪談者：為什麼呢？

林同學：他們可能會看到事情的不同部分，或是他們有自己的立場。

訪談者：那你會如何來判斷這些不同的故事？

林同學：看看這些不同故事中有沒有提到同樣的事情，如果有的話那大概就是真的吧！

在這段訪談中可以看到林同學對於歷史的性質的掌握程度有限，並且呈現出兩點迷思：（1）有一個有關過去的固定故事；（2）要知道這個真實故事的唯一方法就是親身經歷。她的這些想法讓她完全無視於歷史學家的專業。在她的眼中，歷史學家不但像偵探，反而更像是虛構小說的作家。雖然她知道個人經驗不見得保證整個故事的正確性，但她卻相當堅持目擊當時發生情形的重要性。其實這種想法在日常生活上的應用可能是行得通的，但是用在歷史理解時卻可能變成她學習歷史的障礙。歷史學家通常不會親身經歷他們所研究的歷史事件，卻也因為如此而使得整個歷史學家的工作在林同學眼中失去價值。這樣的想法最後極有可能會導致她看輕歷史，甚至拒絕學習歷史，因為這些都只是個人的推測而已。

林同學並非是受測學生中唯一有這樣想法的人，大約有百分之四的學生都對歷史抱持著類似的看法。這種「只有目擊者才能知道的固定真實過去」的想法也出現在英國的學生歷史思維研究。⁷

在接下來關於判斷不同歷史記述的訪談內容（表 2），就更清楚看出林同學心中「有一個如實存在的歷史故事」的這種想法，是如何限制到她理解歷史的能力。

⁷ P. J. Lee and R. Ashby “Progression in Historical Understanding among Students Ages 7-14,” P. N. Stearns, P. Seixas and S. Wineburg, eds., *Knowing, Teaching, and Learning History* (New York and London: New York University Press, 2000), pp.199-222.

表 2 如實存在的歷史故事

訪談者：你覺得這三個有關鴉片戰爭的故事中有沒有比較好的一個？

林同學：第一個比較好，因為作者有把道光皇帝和林則徐的對話寫出來，看起來比較像真的。他只是描述當時鴉片戰爭發生時的情形，沒有他個人主觀的想法。但其它兩個（故事的作者）則有加進去自己的想法。這樣讀的人會很容易受到這些個人主觀意見影響，不是很好。

訪談者：你的意思是說第一個故事中沒有作者個人主觀的想法？

林同學：對啊！他只是描述發生了什麼事而已。我不是說他不可以有自己的想法，但我覺得作者不應該在寫的時候表現出來。他們應該只要描述事實就好。

訪談者：你可不可以再多說一點為什麼讀到作者主觀的意見會不好？

林同學：因為會受到影響啊！然後最後你就會想的和他們一樣。最好就是只要讀敘述性的事實就好，其它你自己想就好啦！

從林同學在以上（表 2）的訪談中可以探測到幾個論點：

（1）敘述性的歷史記述比論述性的更具可信度；（2）作者的想法是可以作到不出現在歷史記述中的；（3）作者不應該在他們的歷史寫作中顯露出他們主觀的看法。若比較她在（表 1）和（表 2）的訪談中所呈現出來的觀點，可以發現她在（表 1）中強調的「親身經歷過去」的重要性並沒有讓她全然否定所有非作者親身經歷事件所寫的作品。但是，她的確在（表 1）和（表 2）的訪談中一致地看重目擊者的證詞，所以她才覺得較像是證詞報告的第一則故事比較可能會接近真實的過去。

然而，她對於「固定真實過去」的想法造成她在面對多元記述時出現問題。她似乎認為「事實」和「個人觀點」在歷史書寫中是兩個獨立的元素。所以，如果將作者主觀的想法移除後，客

觀的歷史記載就有可能出現。這種想法可能是因為她期待歷史記述能夠做到價值中立，不帶有個人觀點。但這種期待基本上就已經否定了歷史這門學科之所以存在的基本精神，因為歷史建構的過程必然而且必須有個人觀點。作者對過去提出了一個問題，根據這個問題去深度探究並蒐集史料，最後再由這些史料的分析來對自己的論點提供有力的證據。即使如歷史教科書試圖表現出客觀的陳述，也無法不在用字遣詞間帶有個人觀點。然而，如這位同學類似的想法卻是很常見的，而這也是許多關心歷史教育的學者不斷呼籲教師在教學上要注意的問題。⁸

林同學企圖要從故事中去掉個人主觀的這種想法也有在其它學生身上出現，大約百分之十五的受測學生的回應中有顯露出類似的看法。值得注意的是，有來自同一個老師班上所教的四位學生（包括這位林同學）在談到這個問題時都明白地指出：「我們歷史老師常說，歷史是客觀中挾帶著主觀的意味。」我們從資料之中無法確定這位老師除了不斷重複這句話之外，是否進一步探討歷史與過去之間的關係或是「客觀性」的問題，但從這句話的意思可以推測這位歷史老師試圖讓學生理解歷史並非只是固定的客觀歷史事實。然而，從學生的反應中可以看到他們似乎沒有完

⁸ 以下幾位學者的文章中都有提出類似的論點：A. Crismore, "The Rhetoric of Textbooks: Matadiscourse," *Journal of Curriculum Studies*, 16 (1984), pp.279-293 ; J. W. Loewen, *Lies My Teacher Told Me*, (New York: The New Press, 1995) ; S. M. Wilson, "Parades of Facts, Stories of the Past: What do Novice History Teachers Need to Know?" M. M. Kennedy, ed., *Teaching Academic Subjects to Diverse Learners* (New York: Teachers College, 1991), pp.101-116 ; S. Wineburg, "The Psychology of Learning and Teaching History," D. C. Berliner and R. Calfee, eds., *Handbook of Educational Psychology* (New York: Simon and Schuster Macmillan, 1996), pp. 423-437.

全掌握老師想要闡述的觀念。這其實就是論證理解學生歷史思維重要性的最佳例子。因為如果教師不知道學生原本對於歷史性質的概念層次，就不能確定他們想要傳達的新觀點是不是真的能夠被學生所理解與接受。

從結果來看，學生似乎將新的觀點同化（assimilate）到他們的歷史迷思概念中，將老師想要傳達的觀點放進原有的思考架構中作出自己的解釋。當部分學生對於一個如實存在的固定歷史故事的這種想法還沒有被處理或挑戰時，他們一聽到老師說「歷史是客觀中挾帶著主觀的意味」時，很有可能就自然地將這句話的意思切割成兩個元素：作者的主觀和事實的客觀。彷彿過去發生的事情被看成是一種已存在的固定故事，不同的歷史記述不過是作者對這些「客觀性的事實」作出個人的詮釋。最後，如林同學和其它人一樣，在歷史課後仍然繼續抱持著原有的觀點在看待歷史。

第二位：王同學，男，高二

另外一位學生王同學，則對於歷史性質的認識比林同學來的較為深入，因而使得他在歷史學習上可以往前進展，他說道：

親身經歷現場當然會對他要描述的事情有幫助，但不代表他講的就一定對！目擊者也許比其他不在場的人知道的多，但他可能沒辦法有一個公正的觀點，因為他有可能會受到他在這件事情的立場所影響。而歷史學家會去蒐集各種資料，所以他們比較有可能看到事情的全貌。

他的說法顯示他對於歷史記述的可信度已經不再受限於目擊者的證詞，而能夠開始認識與肯定歷史學家的工作。雖然從他以上的回答並不能完全清楚看到他是否對於歷史學的性質有沒有更

深刻的認識，但他已經開始提到歷史建構過程中作者的「立場」問題。關於他對作者立場與歷史記述之間的關係，在以下的（表3）有更清楚的闡述。

表3 受到作者國家立場影響的歷史記述

訪談者：你覺得為什麼會出現三個不同的歷史故事？

王同學：因為作者有不同的立場。

訪談者：什麼立場？這和他們寫的歷史故事有什麼關係？

王同學：他們國家的立場……因為作者在寫的時候通常會受到他們自己國家的立場影響。

訪談者：那你覺得這三個故事中有沒有一個比較好的？

王同學：第一個（高一龍騰版教科書），因為它是中國人寫的。中國人比較懂中國人在想什麼。外國人很難去理解為什麼林則徐要禁鴉片。

訪談者：那英國人呢？你的意思是說中國作者也可能同樣不了解英國人的行為嗎？

王同學：不是，我覺得中國人可以理解英國人。英國人非法從事鴉片貿易就是因為想要賺錢。

訪談者：我想再確認一下。你之前說到中國人寫的比較好是什麼意思？

王同學：中國人比較了解中國人的事。外國人不懂我們的想法。

訪談者：你的意思是說本國人比較能夠了解本國史嗎？那珍珠港事件呢？我們會不會了解這個事情呢？

王同學：我不是這個意思。我指的是說人通常會受自己的國家立場影響，因為他們會去替自己的國家辯護。像珍珠港或九一一，美國人還不是都在批評日本和中東恐怖主義。反正你就是不能只聽信一面之詞。

我們從以上的訪談可以看到王同學對於歷史知識的認知有些是很合於常理的，但同時也顯露了很多思考上的限制：（1）中國

人比較了解中國人的想法；（2）英國人的行為很容易了解，因為他們就是想要賺錢；（3）歷史記述無可避免會受作者的國家立場而有所扭曲，這其實是一種人性。如果再進一步分析，她第一個想法中帶有幾種可能的意涵：一是只有中國人擁有理解自我的獨特能力；二是外國人不能夠理解中國人的想法；三是不管是那一國人都比別國的人更能了解自己國家的歷史。無論是那一個意涵，其實都隱含了「中國人才能真正理解中國史」的一種盲目自信，而且否定了「互為主體性（intersubjective）」的歷史理解能力。⁹在（表3）的訪談中也呈現出這位同學自我矛盾的論點，他首先說明中國人比較能夠理解中國人的心智以及與中國有關的歷史事件，但後來卻沒有使用同樣的論點，認為美國人會比中國人更瞭解中國未直接涉入的珍珠港事變或九一一事件。反而他提出另一種策略：多聽不同觀點可能會幫助理解這些歷史事件。

他無意間流露出的自我矛盾也許是他在無意識下偏袒中國人的一種結果，正就是他所暗示的那種「人性」，因為他認為人通常會想替自己國家辯護。姑且先不論這種對人性的概論是否合理，這裡其實顯露出學習及理解歷史中的弔詭與危險性。因為歷史的學習很容易牽涉到政治，但在強調「認同（identity）」時又該如何避免與盲目的愛國思想畫上等號？

這位同學對於「歷史記述無可避免會受作者的國家立場而有所扭曲」的這種想法，很容易會造成學習歷史上的問題。我們該如何去面對這些「扭曲」的歷史？雖然他意識到歷史記述是一種詮釋，但他對於作者必然會替自己國家說話的這種偏見，有可能

⁹ 「互為主體性（intersubjective）」是現象學及認知心理學中提及的一個重要概念。簡單來說，是在強調我們經驗的世界並不是客觀存在的，個體應該學習用他人的立場來看待同一件事情，設身處地思考他人的觀點。

會讓他無法去評價不同的歷史記述，而在學習歷史的過程中感到挫折與迷惘。

至於「英國人的行為很容易了解，因為他們就是想要賺錢」則是一種自我中心的看法，無法幫助學生進行歷史思考。「他們就是想要賺錢（誰不想呢？）」這樣的推測是建立在一種沒有證據支持卻對特定角色或行為的一種刻板印象，而沒有考慮到當時的歷史脈絡及其它的因素。這種思考方式在英國對於學生歷史思維研究中也常出現，被研究者訂為「概括化的固定形象（stereotype empathy）」，以為人的動機、價值觀和目的都有不變的模式，所有的行為、制度、社會習慣都可以藉助這個模式來理解。¹⁰類似的想法也出現在美國對於學生思維的研究中。¹¹

第三位：李同學，女，高一

對另一位李同學而言，面對不同的歷史記述並不會對她造成理解歷史的困難。她在回答不同的問題時，展現了比之前兩位同學更成熟的歷史學科概念，使她能面對及處理多元記述。首先，當她被問到教科書的敘述是否為最正確時，她回答說：「沒有所謂對或錯的歷史，只有比較好或差的歷史解釋。你可以根據論述本身的鋪陳及邏輯性來判斷它的詮釋是不是完善或是有沒有說服力。」她的回答顯示出她不像第一位的林同學認為只要把作者主

¹⁰ P. J. Lee and R. Ashby, "Children's Concepts of Empathy and Understanding in History," C. Portal, ed., *The History Curriculum for Teachers*, (Lewes: Falmer, 1987), pp. 62-88 ; D. Shemilt, "Beauty and the Philosopher: Empathy in History and Classroom," A. K. Dickinson, P. J. Lee, & P. J. Rogers eds., *Learning History* (London: Heinemann, 1984), pp.39-83.

¹¹ J. Brophy, & B. A. VanSledright, *Teaching and Learning History in Elementary Schools*, (New York: Teachers College Press, 1997).

觀的想法移除後就可以回復真實客觀的過去。這位李同學明瞭到歷史記述其實是一種詮釋，但她卻沒有以一種相對主義的角度來同等看待不同的記述，而會去思考歷史記述中論點的合理性。

接下來她在回答為什麼會有三個有關鴉片戰爭的不同故事時，她說：

人在寫東西時會有不同的觀點，而且會從不同角度切入去看一件事情。第一個故事主要是在談走私鴉片的解決方法，第二個故事則在談中國和英國文化之間的差異，第三個故事則在談鴉片戰爭的短程及長程影響。它們的時間脈絡是不一樣的。第一則和第二則故事是從當時的情況來談，而第三則在談鴉片戰爭時有考慮到事件發生之後的長期影響。

李同學的回答反映出她在歷史記述概念表現較高的認知層次。她認為這三者不同鴉片戰爭的故事之所以產生是由於作者有不同的觀點，而且他們討論的議題和用的時間量尺都是不盡相同的。和之前王同學（第二位）的想法相比，這位學生對於歷史的認識並沒有受限於一般刻板印象，認為作者在書寫歷史時會替自己國家立場說話（這並不代表她沒有考慮到這樣的可能性），而會進一步思考各個歷史記述中聚焦的問題核心及切入點。

簡而言之，林同學、王同學及李同學在書面問卷及訪談中顯露出不同層次的歷史思維。第一位的林同學對於歷史記述和過去的關係有比較偏狹的想法或誤解，認為只有親身經歷的人才能夠知道「真實」的過去。她這種對於歷史概念的迷思容易引導出極端論調，認定歷史皆為虛構所以不需要嚴肅看待歷史。相較之下，第二位的王同學在歷史學科概念的掌握上有較深一層的認識，因為他已經能夠辨明像過去如實存在的「客觀」歷史記述是

不存在的。但是，他在處理多元歷史記述時卻出現了困難，因為他認為歷史記載必然會受到國家觀點的扭曲。而這三位個案中最後一位的李同學則具備了更成熟的歷史思維，讓她有能力去理解她所學習到的歷史知識。這三位學生在歷史學科概念的認知差異，顯示出有限制的歷史思維會妨礙到他們理解歷史知識；相反地，一個強而有力的歷史思考能力，卻能夠幫助學生對歷史作更進一步地思索。

參、結論（對教學的啟示）

教學活動應該是一種教師與學生之間的對話，而不僅僅是教師一廂情願去作單向的知識傳授。從以上第一位個案林同學的例子中可以清楚看到，若沒有先了解學生的先備知識（這裡並沒有狹隘的只指實質內容知識，還包括第二層次概念/歷史學科概念），教師的教學目標有可能並不會達到成效。只有在掌握到學生可能會出現的歷史迷思時，教師才有可能去制定適合的教學策略來挑戰學生這些既有的想法，加強他們歷史理解的程度。也唯有認識到學生的歷史思維進程，才有可能制定出符合學生程度的教學目標和測驗指標，有效檢驗教師教學成效與學生學習情形。

也許有些人會認為對教師本身和學生有這樣的期許和要求是太過崇高且不切實際的。然而，如同國外的實證研究結果指出，學生的學習進展並非純粹受限於先天的智商高低影響，而在於教師提供給學生什麼樣的刺激與挑戰。此外，當學生表現出不成熟的歷史思維或是對於歷史概念有所誤解時，教師也不用感到挫折或失望，因為理解並不是全有或全無（all-or-nothing）的結果。學生沒有在選擇題的答案中選出正確的答案，並不代表他在這個題

目要測驗的知識學習上是完全失敗的。相對地，選出正確選項的學生也不保證他是真正的理解這個歷史事件或現象，而答對這個題目的學生在對這個知識點的理解程度也不見得是一樣的。因為學習的進程像是一個階梯，學生沒有到達最高層不代表就在最低層，只是目前歷史評量的方式無法檢驗到學生學習歷史的過程。也許我們在檢測學生歷史學習上關注的焦點放錯了。我們並不需一直去看學生犯的錯誤，或是去找出學生不會什麼，而是應該反過來去看學生到底知道些什麼，學會了什麼（Wineburg, 2001）。¹²

儘管如此，筆者在中學的幾年教學經驗，讓筆者能夠深切感受到基層教師在目前台灣教育環境下所面對的困境，不論是教科書的問題、升學考試的壓力、時數的縮減、任教學校的特定文化，或是課程改革配套措施不足等等，都造成歷史教師面對歷史教育議題心有餘而力不足的現象。但是筆者依然相信，只要教師真正關心學生的學習，也願意在自己時間與心力能夠負荷的前提下與同儕作專業的交流與合作，形成一個研究團隊。最後日積月累下自然會產生某種程度的成果，受益的不僅僅只有學生，還有我們自身。因為歷史的意義與學習本來就並不僅僅只是書本中的知識，而是與我們的生命價值有無法脫離且緊密結合的關係。

（責任編輯：林益德 校對：江宜頤）

¹² S. Wineburg, *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*, pp. 1-2.