

第二章「乙未割台與台民抵抗」的教學目標

所謂教學目標是指預期的、基本的教與學的成果和規則。歷史教學目標是在歷史教學大綱的指導下，以歷史學科的特點和學習心理的基本理論為依據，對歷史學科的學業發展及結果的一種具體、現實的規定和分類體系。是歷史學科總體教育目標的最基本組成部分，又是落實歷史學科總體教育目標的具體、切實的保證。¹教學目標的制定，首先必須要瞭解一個基本的觀念，近三十年來，教育技術理論有較大的發展。從二十世紀 50 年代後期，教育技術的重點是「如何教」（媒體與方法的研究），以後逐步發展到「教什麼」（教學目標的研究）。到了 70 年代後期，教育技術極其重視「為何教」（學習需要的研究）²。

這個觀念對歷史科的教育尤其重要，歷史科長期以來一直面臨「為何學歷史？」的質疑，因此我們在制訂歷史科教學目標時，尤其應重視「為何教」觀念。教學目標的制定主要的目的是解決「教什麼？」的問題，例如這一單元有哪些重要概念、需要哪些例子加以說明、本單元較困難的部分在何處，這些分析都必須建立在學生的起點行為之上，如學生學習本單元之前掌握哪些概念、在學習本單元需具備哪些概念，這是爲了要瞭解學生具備哪些知識技能，來作為規劃教學目標的依據。

教學目標制定必須與教學過程與教學效果相結合，也就是說教學目標首先必須考慮到學生在教學活動結束後能學到什麼？他啓發我們教學目標其實也就是教學結果的呈現，也就是說要「教什麼？」在教學活動結束之後究竟學生的認知與情意產生哪些變化？所以說教學目標有以下幾項意義：

- (1) 教學目標是教與學雙方合作實現的共同目標。對教師來說是教授目的，對學生來說則是學習目標。
- (2) 教學目標是教學活動預期的結果。這種預期的結果存在於教學實踐活動之前，是人們對教學活動主觀的上的一種期望，他表明教學乃是一種有自覺目的的支配活動。
- (3) 教學目標是通過教學活動可以達到結果。教學目標是明確而

¹ 金相成主編，《歷史教育學》（浙江：浙江教育出版社，1999 年一版三刷），頁 71。

² 張祖忻、朱純、胡頌華編著，《教學設計-基本原理與方法》（台北：五南圖書出版公司，2000 年 10 月初版五刷），頁 52。

便於操作的，同時它又符合學科、班級、學生實際狀況。

- (4) 教學目標是利用現有技術手段可以測度的。教師可以編制與各種具體教學目標相對應的測驗題目，對教學目標的達成程度進行定性或定量的測度，以客觀地評量教學活動效果。³

也就是說教學目標不僅僅是教學活動的預期結果，也必須包括學生必須學會哪些知識？知識內容上的深度與廣度要達到什麼樣的水準？哪些知識只求學生記住？哪些知識應當有一般理解？哪些知識當更高的要求 and 評價？這些都必須透過明確的、具體的、有層次的教學目標來作為準則，否則就會造成「瞎子摸象」的局面。以下從認知目標及情意目標這兩方面探討「乙未割台與台民抵抗」這一節要制訂哪些教學目標？

³張祖忻、朱純、胡頌華編著，《教學設計-基本原理與方法》（台北：五南圖書出版公司，2000年10月初版五刷），頁57。

第一節 認知領域的教學目標

以往對於中學歷史科的教學目標往往都直接根據歷史課程標準當中的目標、時間分配、教材綱要，來作為教學及教材設計的依據。但由於課程標準當中的目標只規定了形式上的一個方向，以及原則性的描述，所以在擬定教學目標時，又根據教材綱要分成許多教學單元，每一個教學單元又依據認知、技能、情意的分類體系細分出單元目標，最後在根據單元目標再細分出「行為目標」。而行為目標，是以學生行為方式敘述，與一般教師活動等敘述目標不同。⁴也就是說行為目標是具體的、可以測量的，用來做為教師教導和學生學習的依據。但這樣的教學目標對歷史科教學來說，有以下缺點，首先對歷史知識的分類太過簡化，無法按歷史知識本身的系統由易到難、由具體到抽象列出，使教師無法掌握歷史教學內容層次。因此在擬定教學目標時對於到底達到多少學科能力的要求就無法掌握。再則也無法知道學生認知程度的高低，是只要知道就好，還是要更高層次的認知。

總歸來說，教學目標的提出為教學提供了明確的準則。如果說教學的作用是使學生在認知結構上發生變化，那麼我們必須確定哪些變化是可能的、是需要的，能符合歷史學科能力需求，對於這樣的變化應該用明確的、具體的，且符合歷史知識的系統規範。

壹 認知領域教學目標的編制

目前五個版本對於認知領域的教學目標不是編寫的非常簡單，就是根本沒有。其中有編寫教學目標的只有康熙版及建宏版，且都編於教師手冊之中。康熙版的編寫方式是一般比較常用的方式，在單元目標中，分認知、技能、情意三個部分，每一個部分列出若干小點作為教學目標，例如認知部分：

- 1 瞭解日本侵略的背景與原因。
- 2 明白甲午戰爭的導火線及戰爭經過。
- 3 明白甲午戰爭的結果與對中國及臺灣的影響。
- 4 知道台灣人民對保全臺灣所做的犧牲與奮鬥。⁵

這樣的教學目標太過於籠統，一般在制定教學目標時都還會再列出具體的行為目標，來作為教學時的依據。另外技能目標如：

⁴ 方炳林，《教學原理》（台北：教育文物出版社有限公司，1992年十版）頁36。

⁵ 王仲孚主編，《歷史下教師手冊》（台中：康熙圖書網路股份有限公司，2004年2月修訂4版），頁135。

- 1 能分析日本向外侵略的原因
- 2 能在圖上指出甲午戰爭兩國的決戰之處及馬關條約割讓之處
- 3 看圖說明日軍進攻臺灣的路線及臺灣人民抵抗的地點。⁶

事實上這些目標還是屬於歷史認知的部分，而歷史科的教學比較少有「技能」的訓練，所以此一目標可以併入認知目標當中。

建宏版的教學目標編制的較為詳細，其先列舉出單元目標，在根據單元目標分成認知教學目標及情意教學目標，每一個目標又分成幾項較具體的目標，如

3 臺灣民主國的抗日運動

3-1 能知道台灣民主國的成立背景。

3-2 能明瞭臺灣民主國的抗日經過⁷。

這樣的方式較康熙版的教學目標更清楚，也將認知、技能、情意三項目標合併成兩個，較能符合歷史知識的特性。但是這樣的分類法無法反映出歷史知識的分類及歷史教學所要達到的程度。例如要說明臺灣民主國成立的背景，要介紹到什麼程度，是簡單的分析國內的因素，還是要加上國際的因素，或是要詳細介紹，台灣仕紳當時的想法，這些都無法在這樣的教學目標編制方法中呈現出來，教師無法掌握，有時講得太多，有時又講的太少。

由以上的分析可得知，歷史教育與其他學科有共通點，也有歷史學科的特點。我們有必要針對歷史學科的特點去研究，找出歷史學科知識的特點，才能針對高中生在學習歷史科的學習心理與學習方法做一探究，以瞭解歷史教學目標的可行性。也就是說歷史知識特點決定著歷史教育的基本規律，歷史教師了解歷史知識的特點，才能根據這些特點擬定教學目標，而符合歷史知識的特點的教學目標，才能真正的落實在歷史教學之上，最後才有可能完成歷史教育的任務。

貳 「乙未割台與台民抵抗」教學目標的陳述

教學目標的分類有助於明確制定每一課的具體目標，然而，如果對教學目標的陳述不當，仍然會導致不明確的教學目標及錯誤的教學行為。⁸為了使教學目標能夠切實可行，且不會引起誤解，最後便於

⁶王仲孚主編，《高中歷史下教師手冊》（台中：康熙圖書網路股份有限公司，2004年2月修訂4版），頁135。

⁷陳豐祥、林麗月編著，《高中歷史下教師手冊》（台北：建宏出版社，2002年2月3版），頁145。

⁸林崇德主編，《歷史地理教學心理學》，（北京：北京教育出版社，2001年1月），頁100。

測驗評估，都必需要倚靠明確的敘述語句才能達成。爲此，西方教育心理學界發起了克服教學目標含糊性的運動。1962年馬杰

(R.E.Mager)初版了《準備教學目標》(Preparing instructional objectives)一書。此書被譽爲「陳述教學目標中發起一場革命」。馬杰于1962年根據行爲主義心理提出「行爲目標」(behavioral objectives)的理論與技術。行爲目標是指可觀察和可測驗的行爲陳述目標。馬杰提出好的行爲目標有三個要素，一爲說明通過教學後，學生能做什麼；二爲規定學生行爲產生的條件；三爲規定要求的作業標準。⁹

例如假設在歷史教學目標中說：

「透過教學使學生能分析台灣民主國的敗亡」。

這樣的陳述太過模糊，無法做爲教學的指導方向，事後也無法評量學生是否達到教學目標。應改成：

「學生能根據收集的資料，從政治、軍事兩方面列舉出台灣民主國失敗的原因」。

這樣的行爲目標就很清楚，而符合上面三項要求。

目前一般所使用的教學分類法是布隆姆的分類法，現行的高中歷史教科書中，教學目標大概也都用這套分法，分爲認知目標、情意目標、技能目標，一般都是把課本的重要概念列出來。蓋聶(Gagne)於1965年總結了馬杰等人著作中所描述的高度的特定性，把教學目標的表述分解爲四種基本成分：

- 1 表述包含了指明引起作業的刺激情境的詞彙
- 2 有一個指明可觀察的行爲的行動詞與或動詞。
- 3 有一個術語指明行動指向的對象（有時只是暗指）
- 4 有一組短語指出作業的特性。¹⁰

例如建宏版在教師手冊「乙未割台與台民抵抗」一節的教學目標中在認知部分列出「日本在甲午戰爭中對台戰略」、「日本在和議中進陷澎湖的居心」、「中日馬關條約」、「朝野的反應」、「台灣民主國成立背景」、「台灣民主國抗日經過」、「各地義民武裝抗日經過」、「義民武裝抗日的意義與影響」等八個概念。以第一個單元教學目標「馬關議和與割台交涉」爲例，有三個認知目標：

⁹ 轉引自皮達生主編，《學與教的心裡學》，(上海：華東師範大學出版社，2002年月13刷)，頁228。

¹⁰ 田慧生、李如密，《教學論》(河北：河北教育出版社，1999年1月2刷)，頁90。

- 1-1 能知道日本在甲午戰爭中的對台戰略。
- 1-2 瞭解日本在中日醞釀合意時進陷澎湖的居心。
- 1-3 能明白中日馬關條約簽訂的經過與內容重點。

這些目標首先是認知的範圍太大，不夠具體，如 1-3 的目標，馬關條約簽訂的經過非常複雜，經過很多討論與折衝，學生要知道哪些經過？哪些內容？瞭解到什麼程度？這些在認知目標中都看不出來。另外目標之間的邏輯關係與上下聯繫的系統性都不夠明確，如有馬關條約割讓台灣，卻沒有日軍登陸台灣的經過。因教學目標是一種預期的行為改變，所以必須非常明確而且是可以測量的，所以在敘述上必須越具體越好。此外學生在認知部分的學習要達到什麼程度，是記憶、還是要進一步理解、或是應用，這部分必須說明清楚。其敘述的方式如知道、瞭解、明白並沒有一知識的層次系統加以分類，容易造成混淆。至於教學目標的陳述應當注意的原則有下列幾項：

- 1 每一項行為目標都必須用術語描述所要求的行為。

教學目標的陳述必須是明確的、具體的、可測量的。不能用含糊不切實際的語言來敘述，可用「理解」、「明白」、「知道」，「可繪出」、「可說出」等較具體的行為目標。例如：

「瞭解日軍登台的經過」

這樣的敘述不夠明確具體，應分成許多更具體的目標來敘述。

「學生能在地圖上指出日軍首先登陸的地點及援軍登陸之地，並能說出其中一場戰爭的經過，或可繪出日軍登台及進攻的路線等」。

- 2 每一項行為目標描述的是學生表現而非教師的表現。

教學目標不能簡單陳述教師做什麼，而應當陳述學生的學習結果，這些結果包括語言信息、智慧技能、認知策略、動作技能及情感態度，並在學習開始時向學生出示學習目標，用這些目標指引學生學習。¹¹例如，教學目標訂為

「能增加學生的閱讀能力」

這樣的教學目標敘述不能很清楚顯示學生增加什麼閱讀能力，應改成使學生

「能閱讀並瞭解【台灣民主國成立公告】」

這樣的目標最終在於增加學生閱讀的能力，但行為目標是爲了讓學生有達成增進閱讀能力的「工具」，所以「閱讀並瞭解台灣民

¹¹ 林崇德主編，《歷史地理教學心理學》，（北京：北京教育出版社，2001年1月），頁101。

主國成立公告」就是學生要增進閱讀能力的具體目標。

- 3 不要將行為目標敘寫成教材或學習過程，而是描述學習的最終行為。如用「獲得」、「學習到」、「發展」等敘述語，所強調的目的是學習過程，而非學習經驗的預期結果。例如教學目標訂為：

「獲得台灣民主國的相關知識」

就不夠具體，較具體的陳述法應該是：

「知道台灣民主國失敗的原因」。

- 4 不要一個行為目標內包括超過一類的學習結果，例如：

「瞭解甲午戰爭的經過及台灣人民抵抗的過程」。

這樣的教學目標包含了「甲午戰爭」、「割讓台灣」、「日軍登陸」、「台灣民主國成立」、「台灣人民抵抗」等不同類型的概念，這些不同類型的概念雖然有前後關連，但如果放在同一個目標當中，就會造成學習上的混淆，因為每一個概念除縱向的聯繫之外，還有水平的聯繫，例如「割讓台灣」這個概念，又牽涉到「馬關條約」、「強佔澎湖」、「公車上書」、「交接事宜」等概念。

- 5 只敘述學生理想的行為目標，而忽略行為所應用的生活領域內容，

對於需要長期教育而成的目標，或比較屬於情意方面的目標，往往容易流於理想化。由於其無法馬上評價，所以在行為目標的敘述上，要用生活上能應用的方式來敘述，以免流於形式。例如：

「養成學生愛國家、愛社會的情操」

就是比較理想而抽象的行為目標。可以使用表現性的敘述方式，可敘述為：

「在本學期內，利用時間參加一項志工活動」。

該目標明確指出學生必須在本學習之內，參加一項服務社會的志工活動，雖然無法具體測出其是否有愛國家、愛社會的情操，但在志工服務的同時事實上就是為社會付出，也就是愛國家、愛社會的具體表現。

參 「乙未割台與台民抵抗」的歷史知識分類

要制訂出完整的歷史教學目標，首先要解決的問題就是歷史知識的分類，歷史知識跟所有學科一樣有其學科本身的系統，而這個系統必須要和學生的認知過程相結合，也就是必須由簡到繁、由具體到抽

象，這樣學生才能根據學科的系統循序漸進的學習。

歷史知識的分類，由於研究的角度不同，於是有不同的看法，一般的分法是將歷史知識分成政治知識、軍事知識、經濟知識、社會知識、文化教育知識等。但這樣的分法雖完整卻忽略了歷史知識的層次性，所以在擬定教學目標時就無法根據學生認知的發展，由簡而難的原則編排。另外也常使用布隆姆的認知分類，分知識、理解、應用、分析、綜合、評鑑，這樣的分類只顧及到學習歷史知識的層次性，但卻無法將歷史知識本身的系統性表現出來。所以我們希望擬定出一個簡單清晰的標準下，把歷史知識做層次分明的劃分，另外又符合學生認知發展的過程。下面就從三個方面來研究歷史知識的分類：第一是歷史知識認知的過程；第二為各種具體的歷史科教育及考試目標，第三是歷史學者的看法。

一 歷史知識認知過程

歷史教育是可說是根據歷史知識的特色及結構，用適當的教學法，按著這個結構來實施歷史教學。使學生從過去只重視知識的「量」，到學習知識形成的過程，最後形成知識結構的遷移。也就是從「學會」到「會學」。其過程為由基礎的歷史事實，由這些基礎而具體的歷史事實，感知而形成歷史的表象，再以歷史的表象為基礎，通過歷史思維形成歷史概念及歷史概念體系，再以歷史概念為基礎，運用分析、綜合、歸納、比較等思維形式，通過理使概念的判斷、推理而形成歷史規律，最後掌握這些歷史規律形成完整的認知結構。而經過這樣完整的認知結構的學習，所得到的不只是歷史知識本身，而是可以遷移的歷史思維能力。

例如以「台灣民主國」為例，首先要介紹台灣民主國的基本史實，如原因、時間、經過及結果，然而這些歷史史實需要透過感知將史實具體連結起來，使學生認知台灣民主國興衰過程，形成台灣民主國的完整形象。再進一步透過對台灣民主國相關史實的思考，可歸納出台灣民主國的歷史意義，也瞭解到台灣民主國當中的「民主」這個概念與現在「民主」的差別。最後經過對台灣民主國失敗原因的探討，及歷史上發生的相關事件，可判斷出如果沒有一個遠

自行組織校內考試，第 4 階段結束後的 16 歲考試由五個以大學為中心的地方考試委員會，根據國家課程標準分別制訂本地區的具體目標，命題考試。這份歷史學科的成就目標是英國倫敦大學地方考試委員會根據改革方案進行，並呈交 1991 年 3 月議會，於 1991 年 6 月開始試驗。這份成就目標是以學科能力，也就是探究方法和意識為主體所設計的。利用所學知識、理解和技能解決新情境中的問題是其重要特徵。

A 歷史的知識和理解：發展敘述和解釋歷史變化與原因的能力，和分析歷史情況的不同特徵的能力。

B 歷史的解釋：發展歷史解釋的能力。

C 歷史材料的使用：發展學生從歷史材料中獲得證據的能力和判斷歷史材料的可靠性及價值的能力。

(4) 台灣大考中心指定考科歷史考科考試說明¹⁵

自 91 學年度起，大學入學考試制度有一重大轉變，在「考招分離」的理念下，大學入學考試由大學入學考試中心負責。在考試說明中，其前言第一項、測驗目標說到：「指定科目考試是為大學選才需要而設計，因此其測驗目標在於檢測考生應具備的學科知識，以及對資料的閱讀、判斷等能力，以下為台灣大考中心指定考科歷史考科考試說明：

A 基礎知識。

B 史料分析。

C 研究方法。

D 歷史解釋。

三 歷史學者的看法 (附錄二)

(1) 趙恆烈認為，歷史概念按其複雜程度上的區別，大致可分為三類：¹⁶

A 個體概念。

B 復合概念。

C 理論概念。

(2) 聶幼犁認為，學習過程實質上是一種認知過程，是主體對客體的一種認知活動過程。學生學習、掌握歷史知識，則是主觀世界對客觀世界的正確反應，而歷史知識又是作為客觀存在的

¹⁵ 大學入學考試中心：《認識指定科目考試－史地篇》，2001 年，頁 5-6。

¹⁶ 趙恆烈，《歷史思維能力研究》，(北京：人民教育出版社，1998 年)，頁 190-191。

歷史事實在主觀世界中的正確反應。因此，認知活動的內在聯繫和歷史知識的內在特徵，統一構成了歷史知識分類的三個方面：

- A 客觀的史實知識。
- B 史學基本理論的知識。
- C 史學方法論知識。

根據以上的討論，我們將這些對歷史知識分類的相關敘述，以知識結構的相似性加以歸納整理，按照相同的性質放在一起的原則，將其排列比較如表 2-1-1：

〈表 2-1-1〉歷史知識分類

項 目	第一類 (史實知識)	第二類 (概念知識)	第三類 (方法論知識)
(1) 中共	A 掌握重大歷史問題	B 掌握通過多種途徑取得歷史信息的能力	C 掌握歷史學習的基本方法
(2) 美國	A 時間的思考 B 歷史的理解	C 歷史的分析與解釋	D 歷史研究能力 E 歷史問題的分析與決定
(3) 英國	A 歷史知識和理解	B 歷史解釋	C 歷史材料的運用
(4) 台灣	A 歷史基礎知識	D 歷史解釋	C 研究方法 B 史料分析
(5) 趙恆烈	A 個體概念	B 復合概念	C 理論概念
(6) 聶幼犁	A 史實知識	B 史論知識	C 方法論知識
(7) 歷史知識	A 歷史事實	B 歷史表象 D 歷史概念	C 歷史規律

而以上三種知識的分類彼此是有關連性的，是由下往上遞增，上面的知識包含下面的知識，也就是說史論知識要以史實知識作為基礎，方法論知識也要以史論知識及史實知識為基礎，如果各知識的分類互相獨立就會產生空洞而不切實際的結果。例如自 79 年起，大學聯考出現許多新的面貌，試題中使用許多文言文的史料，逐漸引起高中師生對史料分析的緊張，到了 82 年歷史科成為該年度社會組各科高標的最低分，比數學還低¹⁷。學生沒有歷史知識作基礎，這樣所謂

¹⁷ 管美蓉〈當前高中歷史教學與考試的困境－兼論教科書開放編寫後的命題構想〉《人文及社會

鑑別史料，會變成猜謎遊戲。如果歷史知識是那樣不必要，那麼「學習怎樣去獲取歷史知識」又有什麼意義？這樣的教材忽略了歷史知識與歷史思維能力之間的關係。對於表 2-1-2 說明如下：

(一) 史實知識

史實知識的特點為，相對之下比較客觀的存在歷史知識之中的，不同的人來瞭解，其結果大致是一樣的，並不會因人而異，是歷史知識中較客觀的部分，所以也稱為歷史的基礎知識。王仲孚認為有四類，包含年代、人名、地名和專有名詞。¹⁸大陸這方面討論較多。有的認為歷史的基礎知識包括基本的歷史事實，而基本的歷史事實是指，重要的年代、地名、人物、事件、現象、制度。¹⁹所以說歷史知識是客觀存在的，不會因為不同的文化、價值觀、研究材料的不同而有所不同。史實知識的認知，著重於記憶、直覺、聯想、整合等方面的思維。以建宏版「乙未割台與台民抵抗」一節為例分類說明如表 2-1-2：

〈表 2-1-2〉史實知識分類

時間	及時性時間	1 同治 13 年牡丹社事件 2 光緒 20 年甲午戰爭爆發 3 光緒 21 年年馬關條約簽訂 4 光緒 21 年成立「台灣民主國」
	連續性時間	1 1895-1945 日本殖民統治時期
	順序性時間	1 日本侵台之順序。 2 按時間繪出日軍佔領台灣圖
	結構性的時間	1 日本統治台灣方式之分期
空間	固定的空間	1 牡丹社事件發生地點 2 日軍在澳底登陸台灣 3 馬關條約割讓地區 4 日本援軍登陸地點

學科教學通訊》，11 卷 6 期，(2001 年 4 月)，頁 47。

¹⁸ 王仲孚，〈再談歷史教學的基礎知識〉，《歷史教育論集》，(台北：商鼎文化出版社，1997 年)，頁 254-261。

¹⁹ 吉林師大附中，〈也談中學歷史課的基礎知識和基本訓練問題〉，《歷史教學》(1962 年第 2 期) 頁 40-42。

	變化的空間	1 甲午戰爭日本進攻路線 2 1895 年日軍佔領台灣的路線 3
	環境的空間	1 日本向外擴張之戰略圖 2 八卦山之戰之地形分析
專有名詞	制度	義勇軍集團練制度，「三段警備制」
	事件	馬關條約、三國干涉還遼、牡丹社事件、甲午戰爭、始政式、公車上書、八卦山之役
	現象	甲午戰爭日軍戰勝之因、馬關條約中日議和雙方的折衝、馬關條約簽訂後朝野反應
人物	李鴻章、伊藤博文、唐景崧、丘逢甲、張蔭桓、紹友濂、翁同龢、張之洞、劉坤一、孫毓汶、徐用儀、劉永福、樺山資紀、林朝棟	

(二)
概念
知識
概
念是
關於
客觀
事物
的概
括思

想，它反映客觀事物的本質、全體內部關連。²⁰一般來說，歷史概念必須由歷史時間、歷史空間、歷史人物、歷史事件所構成，掌握歷史概念才能抓住事物的本質，更準確的理解所學到的歷史知識，其重要性正如趙秀玲主編的《歷史教育學》所述：

- 1 從學生認知活動來看，歷史概念的形成是學生認識歷史知識的中心環節。
- 2 從歷史知識的構成來看，歷史概念的形成是掌握歷史知識的關鍵。
- 3 從教學任務來看，歷史概念的形成是全面完成歷史教學任務的基礎保證。²¹

由上可知，歷史概念是掌握歷史知識的關鍵，歷史概念的形成過程，就是學生理解歷史表象的過程。使學生由歷史的表象的記憶，轉化為掌握歷史表象的本質。而無數個橫向的歷史概念與縱向的歷史概念交織構成了所謂「歷史概念體系」，也就是歷史規律。所以歷史概念的學習是從大量具體事例中，以比較歸納的方式，抽取出事物的本質屬性或同一類事物的關鍵屬性，使符號代表這些屬性的過程。

而歷史概念的形成首先是由歷史事件、人物、空間、時間等客觀事實為基礎，經由具體化、形象化的教學使學生在腦海中形成歷史的表象。歷史表象是學生瞭解歷史的起點。歷史的表向愈有系統、豐富、生動、具體有助於學生形成較鮮明的歷史表象。接下來要進一步引導學生展開歷史思維活動，揭示這些表象的本質特徵，將其綜合歸納把握其內在聯繫，把各個相關的部分連成一個整體。在綜合歸納時要注意完整性與關連性，同時也要注意準確性與動態

²⁰ 王鋒全主編，《歷史教育學》（上海：上海教育出版社，1996年），頁144。

²¹ 趙秀玲主編，《歷史教育學》（濟南：山東大學出版社，2000年2刷），頁87-88。

性。最後就形成一個完整而正確的歷史概念。

史論概念由歷史事實概念及概念體系而發展來的，主要是同類事件概念共同特徵的進一步理論概括如「革命運動」、「民族主義」、「殖民統治」等。史論概念較史實概念更深刻、更能全面地反映出歷史的普遍規律及歷史對象的本質屬性。幫助學生形成和掌握理論概念，有助於提高他們分析問題和解決問題的能力。²²學生在掌握一定數量的史實概念之後，就可以訓練其對概念進行分類，從而形成史論概念，史論概念需對許多歷史事物的共性，加以概括分析後而產生。它反應的事例使事物本質聯繫。學生需從大量的同類事物的不同例證中，獨立發現歷史事物關鍵的特徵。

所以概念知識，是由研究者經過相當的資料，及適當的歷史研究法所研究出來的結果。史論知識較主觀，可能會因撰述者文化素養的高低、思想理論的差異、價值觀、地理環境、時代背景或引用的材料不同，而有不同的結果。例如對台灣民主國的失敗，有人從政治的角度切入，會認為是因孤立無援；從軍事的角度來看是因為武器兵員素質差異過大；從思想的角度來看，是因沒有革命的理想等。舉例如表 2-1-3 所示：

〈表 2-1-3〉概念知識的分類

歷史概念	內 容	舉 例
史實概念	歷史時間概念	乙未割台、日本殖民統治時期
	歷史空間概念、	朝鮮半島與中日兩國之關係
	歷史人物概念、	民族英雄丘逢甲？
	歷史事件概念、	甲午戰爭、臺民抵抗
	歷史現象概念、	列強對台灣的侵略
	歷史制度概念、	台灣總督府、六三法案
	歷史文獻概念。	台灣民主國「獨立宣言」、匪徒刑罰令
	歷史物品概念。 ²³	抗日紀念碑、台灣民主國郵票

²² 趙秀玲主編，《歷史教育學》（濟南：山東大學出版社，2000年2刷），頁94。

²³ 蘇雅君，《概念教學模式在歷史教學上的應用-以高中「中國歷史的起源」教學單元為例》，（國立台灣師範大學歷史學系碩士論文，2003年），頁33-35。

史論概念	政治性概念(革命、國家、國際關係)、	列強對馬關條約的態度
	經濟性概念(貿易、關稅、生產力、技術)	本節無(資本主義、重商主義)
	文化概念(藝術、文學、流派等)、	知識份子的愛國運動(公車上書)
	哲學概念(內因與外因、必然性、量變與質變等)、	台灣民主國失敗的原因
	歷史哲學概念(歷史中的時間與空間、史料、部落等)	比較不平等條約間的差異

(三) 方法論知識

現代的教育目標，注重的是學生的學習與發展，由過去注重教師如何教，到注意學生如何學。歷史教育的意義，也在於透過歷史教學活動，使學生學習認識和建構自己的歷史。學生透過歷史的學習與探究，學會用歷史的視野來認識和理解社會現況之所由來，並學會思考人類的發展與人生的價值。所以方法論知識其意義在於：1 找證人、找證據，以增加對歷史事實的信度。2 找思想、找觀點，以增加對歷史認知的深度。3 找源頭、找流向，以觀察對歷史影響的廣度。4 找詞彙、找句法，以增強對文字表述的精度。²⁴

周孟玲也提到：「歷史學習需要依據史料理解人類過去的活動，分析史料的練習不是簡單的判別真偽，而是分析其中的思想、觀點、意圖，怎樣間接或直接的說明問題，這對於傳媒影響越來越大的今天，不能不說是重要而有用的練習。」²⁵另外台北區 89 學年度推薦甄選入學高中歷史科基本能力測驗說明：「歷史學科的基本能力，是學生對歷史課程的學習所應該達到的基本水準。這種能力應具體表現在知識的、理解的、高

層次的內容上，才能落實歷史教育的功能²⁶。」

以上均顯示培養學生歷史思維能力的重要性，學生畢業後，能把這些能力帶著走，用其所學到的歷史研究法及歷史思維能力，去解決

²⁴ 趙恒烈，《歷史思維能力研究》(北京：人民教育出版社，1998年)，頁14。

²⁵ 周孟玲，〈知識與實際：英國歷史教學改革的成果與問題淺析〉，《清華歷史教學》，第五期，(1996年)，頁54。

²⁶ 台北區 89 學年度推薦甄選入學高中歷史科基本能力測驗說明(影印)

相關的問題，而這些問題的解決有賴中學歷史科教育才能達成。至於哪些是歷史這門學科所具備特殊的能力，是其他科所不能取代的？能解決哪些特殊問題？就成為方法論知識中重要的目標依據。

在進入後現代的新世紀時，歷史科的教育目標也應朝「能力培養」的方向改革，也就是說給學生的不只是一大堆呆板的歷史知識，也不是要學生背一大堆的人名、地名、事件、時間等歷史資料。而是要透過這些歷史知識，去訓練學生運用這些歷史知識的能力，將這些能力轉化成爲歷史思維，運用在日常爲人處事及做學問當中。歷史知識表面上並不具有任何思想及意義，一定要經過人們去解釋說明後，歷史事實才獲得意義及價值，如果我們只是訓練學生去掌握歷史事實或現成的結論，而不去使學生學習歷史思維的能力，這樣學生學到的知識將無法靈活運用在日常生活中，如此就失去歷史教育的意義。至於方法論知識的分類及舉例，如表 2-1-4 所述：

〈表 2-1-4〉方法論知識的分類

方法論知識	舉例
收集歷史材料的能力	能收集丘逢甲相關書目論文
摘要資料要點的能力	能摘錄〈光緒乙未臺灣中部抗日運動研究〉的重點
能對歷史輔助學科有基本認識。	能力用地理學知識來瞭解義軍的優勢
理解史料價值的大小	知道嶺雲海日樓詩抄比丘逢甲傳奇參考價值要高
利用視覺和教學資料於圖、表、圖形圖和長條圖、流程圖、文	能利用日本總督府公布的統計表，來研究臺灣酒的專賣

氏圖和其他圖形結構的應用能力。	
發現歷史問題的能力	能發現學者對丘逢甲的評價有不同意見
從歷史材料中獲得證據的能力。	能用唐景崧的電文來印證丘逢甲為義軍統領
掌握歷史材料內在聯繫的能力。	找不同史料印證丘逢甲離台時間

肆「乙未割台與台民抵抗」認知程度的分類

對於知識的認知程度分類，過去一般都採取布魯姆的認知目標分類體系，美國芝加哥大學教授布魯姆於 1956 年出版了《教育目標分類學》，第一個把分類學的理論運用於教學領域。布魯姆分類的原則有，(1) 方法性原則。各類之間的主要區分應大體上反應教師對學生行為所做的區分。(2) 心理性原則。分類學應與我們目前瞭解的心理現象一致。(3) 邏輯性原則。分類學應編制的合乎邏輯，並保持內在的一致性。(4) 客觀性原則。分類應該是一種純粹描述性的體系，能以比較中立的態度來表述每一種教學目標。²⁷布魯姆認為教學目標可分為三大領域，分別為認知領域 (Cognitive Domain)、技能領域 (Psychomotor Domain)、情意領域 (Affective Domain)。布魯姆本人提出了認知領域的目標，布魯姆將認知目標按照認知的難易，分為知識、理解、應用、分析、綜合、評鑑。這樣的分類雖然層次清楚，但對歷史學科來說，如果按布魯姆的分類法，會造成許多重疊及不容易區分。

另一位是美國當代著名教育心理學家蓋聶在其《學習的條件》一書中，認為學習的結果，或者教學活動所追求的目標，就是形成五種能力：分別為智慧技能、認知策略、言語信息、動作技能和態度。另外又將智慧技能，分為八個類型的智慧技能，包括 (一) 信號學習 (二) 刺激－反應學習 (三) 連鎖學習 (四) 言語關連 (五) 多

²⁷ 布隆姆等編，《教育目標分類學—第一分冊：認知領域》(華東師範大學出版社，1986年)，頁15。

樣辨別學習 (六) 概念學習 (七) 原理學習 (八) 問題解決。²⁸ 運用該分類系統，除了評價一門學科意欲形成各種能力之外，還包括下列作用：1 該分類系統有助於將同類性質的具體目標組合在一起，因而減輕了設計整個教學方法所需要的工作。2 目標的組合有助於明確所研究的學程各部分的順序。3 將目標組合成各種能力，可以用來計畫估計是否成功的學習所需要的條件。²⁹

還有梅里爾 (P.F.Merrill) 根據蓋聶的八類學習得到的行為或智慧技能增加至十類，這十類行為按四個水平排列。梅里爾的分類方法和布魯姆類似，只是在認知的部分又分為識記與複雜認知。而四個水平是有層次的，較高水平是以較低水平為先決條件，在不同的水平層次中，按照簡單到複雜，由左至右排列。梅里爾的觀點，不僅重視學習的分層，除了把學習複雜程度式微重要學習原理之外，更把學習者的覺悟或意識程度作為一條重要的學習原理，他認為學習者有一種儘可能減輕認知負擔的傾向，及試圖在儘可能低的水平上完成規定的反應，這種現象稱為「下推原則」(push-down principle)。我們將布魯姆、蓋聶、梅里爾對認知的分類放在一起比較，如表 2-1-5：

〈表 2-1-5〉布魯姆、蓋聶、梅里爾的分類³⁰

布魯姆			蓋聶		梅里爾	
情意領域			態度		情緒	
			信號學習			
動作技能領域			刺激反應		定位	動作技能
			連鎖		智	
語言聯合		複雜技能				
知識		知識	學		命名	
理解	智	認知			序列記憶	識記
應用	智	知	多樣辨別合		離散記憶	複雜
分析	慧	領	概念學習		分類	
			原理學習		分析	

²⁸ 李子建、黃顯華，《課程：範式、取向和設計》(台北：五南圖書出版公司，2001年3月三刷)，頁194-195。

²⁹ 瞿葆奎主編，《教育學文集·教育評價》(北京：人民教育出版社，1989年版)，頁443。

³⁰ 李子建、黃顯華，《課程：範式、取向和設計》(台北：五南圖書出版公司，2001年3月三刷)，頁198。

綜合	技能 與 能力	域	解決問題		解決問題	認 知
評價						

從表 2-1-5 可得知，對認知的分類有許多類似之處，而且如應用在實際的歷史知識的分類，顯得過於複雜。高中「世界文化(歷史篇)」課程標準的擬定者，周樑楷教授說道：「我所擬定的三個教學目標，分別屬於三個層次。第一個偏重在歷史事實，但事實中也注意到認知取向；第二個講多元文化世界觀是屬於歷史解釋的；第三個教學目標是層次較高的，屬於培養歷史思維方式³¹。

基於以上分析，所以將分類加以簡化成三個水平層次，分別是知道、理解、應用。

布魯姆的分類	歷史科能力目標分類
知識	知道
理解、應用、分析	理解
綜合、評鑑	批判思考

一 知道：

學生從文字上掌握所學的知識，也就是記得「是什麼？」。測量時，再與教材情境、文字基本相同的情況下，通過適當的回憶即可完成。舉例如下：

◆甲午戰爭

- 1-1 知道日軍之戰略。
- 1-2 知道戰爭過程。
- 1-3 知道李鴻章赴日求和之國內外情勢。

◆台灣民主國

- 1-1 寫出台灣民主國成立的時間
- 1-2 說出台灣民主國組織的經過與結果。
- 1-3 知道民主國「民主」與「國旗」的意義

◆武裝抗日

- 1-1 知道武裝抗日之古戰場遺址

二 理解：

³¹ 周樑楷，〈歷史思維與教學目標：高中「世界文化(歷史篇)」課程大綱的擬定〉，《清華歷史教學》，第五期(1996年8月)，頁44。

學生從內容上掌握了所學的知識，能將記得的知識加以分析，瞭解其因果關係及其知識內涵，也就是理解「為什麼？」，並能將原理原則應用在相同或類似的情境中。測量時，在同所學的內容相同、文字不同或表達方式不同的情境下，通過一定的思考、組織完成作業。從事瞭解活動的人，因為他有一個自我，有一個整體性；就如同被瞭解的客體是一個自我，是一個整體一樣。所以他一方面能藉著客體所行於外的言行，充實自己的整體性，另一方面，又能藉自己既有的整體性，瞭解客體的言行。瞭解的行為既是綜合的，又是分析的；既是歸納的又是演繹的。³²舉例如下：

◆ 甲午戰爭

2-1 能比較中日兩國在甲午戰爭中戰略表現的優缺點。

2-2 能分析兩國在馬關條約簽訂過程中的談判技巧。

◆ 台灣民主國

2-1 瞭解台灣民主國成立的背景及目的。

◆ 武裝抗日

2-1 瞭解某一戰爭遺址之重要性為何。

三 批判思考：

所謂批判思考，確切的說就是對問題能蒐集證據，並正確而合理的反省、分析與評價，據以引導出實踐行動的能力³³。學生從本質上或某種抽象的層次上掌握所學的知識。測量時，能運用所學的知識、原理、方法、觀點等，在所學內容本質相同，但情境不同的情況下完成作業，並根據所學的知識去分析別人的見解後，提出自己的見解。中學歷史學科的能力是學生成功地完成中學歷史學科的學習活動，並有利於他們一般能力發展的特殊能力。不言而喻，他必須是具備解決歷史問題的「應用」特徵。³⁴重視歷史思維能力的培養並不排斥傳授知識的重要性。歷史思維的基礎是歷史事實。歷史思維能力的發展是在掌握和運用歷史知識的過程中形成的。³⁵所以批判思考不但是一種技巧、方法，同時也是一種態度。批判思考是一種明辨是非對錯、不盲從、有主見

³² 胡昌智譯，《歷史知識的理論》（台北：聯經出版公司，1986年），頁11。

³³ 黃正傑主編，《創造與合作的教學法》（台北：師大書苑發行，1996年），頁67。

³⁴ 金相成主編：《歷史教育學》，（浙江：浙江教育出版社，1999年，一版三刷），頁154。

³⁵ 任之初（1992）：〈提高認知、更新觀念、研究教學－關於培養學生歷史思維能力的思考〉，天津：《歷史教學》，1992年第5期，頁32。

的態度，批判思考也是一種運用高層次認知策略，評鑑事物、分析事物、釐清因果關係，設定判斷標準的能力³⁶。舉例如下：

◆甲午戰爭

3-1 討論後歸納外交談判技巧之原則。

◆台灣民主國

3-1 能分析並提出台灣民主國與太平天國各方面的差異。

◆武裝抗日

3-1 參訪古戰場遺址，並根據相關資料，對雙方戰略作分析比較。

伍 「乙未割台與台民抵抗」的認知目標雙向細目表

根據歷史知識分類與認知水平分類討論結果，可以將其設計成一個雙向細目表，作為制定教學目標的依據：

一 三三制雙向分類體系架構的建立

表 2-1-6 的三三制分類細目這種架構的基本特徵是，每一項要求教師和學生所應掌握的教學內容，皆能在表中找到確定的位置。教師可先將歷史教材按照知識的分類分成史實知識、概念知識、方法論知識，然後再根據學生的程度、授課時數、個人的專長等因素，來決定各類知識需要達到怎樣的層次，是只要知道就好，還是需更進一步理解，或是學習應用所學到的知識。當然每一個層次都有累積性的。

〈表 2-1-6〉三三制雙向分類細目表

層次分類	知道	理解	批判思考
知識分類			
史實知識			
概念知識			
方法論知識			

³⁶ 林生傳，《教育心理學》（台北：五南圖書出版公司，1994年），頁190。

當我們著手編制教學目標時，必須要符合下列五種標準，(1) 符合歷史發展的基本規律。(2) 符合教學上的邏輯和進程。(3) 符合學生的認知模式和程序。(4) 符合目標使用者的基本教學水平。(5) 符合歷史教學大綱的總體要求。

二 「乙未割台與台民抵抗」一節的認知目標

根據三三雙向分類細目表，綜合各版本的教材內容，可以分析出以下幾個主題，這些主題先根據歷史知識得分類，分成史實知識、概念知識、方法論知識。然後再根據教學時所要求的程度，由低至高分成知道、理解、批判思考三個層次，「乙未割台與台民抵抗」一節的認知目標分別為：

1 史實知識

史實知識是學生學習歷史的基礎知識，本節有關史實知識的認知目標如下：

項目	(一) 知道	(二) 理解	(三) 批判思考
牡丹社事件	1 知道牡丹社事件發生的時間。 2 說出牡丹社事件發生的經過	1 瞭解牡丹社事件日軍之企圖。 2 瞭解牡丹社事件的影響。	1 分析歸納日軍向外侵略之計畫步驟。 2 找出曾經侵略過台灣的國家，並按時間作一簡表。
甲午戰爭	3 說出甲午戰爭發生的時間、經過、結果	3 明瞭甲午戰爭日軍戰勝之原因。 4 瞭解甲午戰爭對中日兩國的影響	3 能根據歷史事實繪出甲午戰爭戰場示意圖。 4 列出歷代中日兩國，導因於朝鮮之戰爭，並比較異同。
馬關條約	4 知道馬關條約簽訂之經過。 5 說出馬關條約重要內容。	5 瞭解馬關條約對中日之影響，並列表比較。	5 列舉出清代學過之不平等條約，並加以比較。
公車上書	6 知道朝野對割台之反應。 7 說出公車上書之經過情形。	6 分析列強對馬關條約之態度。 7 解釋公車上書代表的意義。	6 能列出歷代知識份子的救國運動。
台灣民主國	8 寫出台灣民主國成立的時間 9 說出台灣民主國組織的經過與結果。 10 知道民主國「民	8 瞭解台灣民主國成立的背景及目的。	7 能在分析後，提出台灣民主國與太平天國各方面的差異。

	主」與「國旗」的意義		
乙未割台	11 說出交接經過及登台情形 12 列出北、中、南抗日人物及事蹟	9 分析台北以南抗日較激烈之原因。	8 乙未抗日與甲午戰爭之比較。
武裝抗日	13 說出第一階段武裝抗日之起迄時間、性質及代表人物。 14 說出第二階段武裝抗日之起迄時間、性質及代表人物。 15 說出第三階段武裝抗日之起迄時間、經過及代表人物。	10 能分析三階段抗日都失敗之原因。 11 能上台向同學簡要介紹霧社事件之始末。 11 分析抗日軍組成之性質。	9 能根據戰爭地點，繪出日軍佔領全台經過之簡圖。

2 概念知識

概念知識必須以史實知識為基礎，將歷史事實經由歸納、綜合之後而形成的，本節概念知識列舉如下：

	(一) 知道	(二) 理解	(三) 批判思考
甲午戰爭	1 日軍之戰略分析。 2 知道日軍為何要佔領台灣 3 知道李鴻章赴日求和之國內外情勢。	1 比較中日兩國戰略之優缺點。 2 分析兩國在馬關條約簽訂過程中的談判技巧。	1 討論後歸納外交談判技巧之原則。
乙未割台	4 知道乙未割台朝野反應	3 分析乙未抗日之歷史意義	
台灣民主國	5 台灣民主國何以短命	4 以台灣民主國領導者對當時政治社會的看法，來分析其「民主」及「獨立建國」之性質	2 從台灣民主國的失敗，討論「獨立建國」需具備的條件

3 方法論知識

將概念知識經由判斷、推理之後，找出內在關連，而形成歷史

規律。而尋求歷史規律的過程就是屬於方法論知識，本節的方法論知識列舉如下：

	(一) 知道	(二) 理解	(三) 批判思考
馬關條約	1 馬關條約之文獻選讀（有關割台的部分）	1 瞭解條文背後所代表的意義	
公車上書	2 申報之選讀	2 瞭解文章作者之用意	1 尋找申報中對李鴻張評價的部分，來了接當時知識份子對李鴻張看法。
乙未割台	3 台灣民主國「獨立宣言」之選讀。 4 知道課本對邱逢甲之評價	3 分析這部宣言所代表的意義 4 列舉不同書本對邱逢甲的評價。	
武裝抗日	5 知道武裝抗日之古戰場遺址	5 收集某一古戰場遺址之相關資料。	2 參訪古戰場遺址，做實地考察或訪問當地人物或參戰者後人，做一調查報告

以上所列出的教育目標，既有歷史知識分類，也有認知程度的分類，教師可依照個人的專長、課程的要求、學生的素質、授課時數等因素，訂定合適的教學目標，使教師可以掌握到學生學習的內容。雖然這樣的雙向細目分類，可能會造成因教師認知不同，而產生分類上的差異，例如「乙未抗日與甲午戰爭作比較」這樣的教學目標，有些教師可能放在細目表史實知識當中批判思考的部分，有些教師也有可能放在史論知識當中理解的部分。或者是說史論知識當中知道的部分可能和史實知識知道的部分重疊，但因為擬定某一份教案中的教學目標，為同一位教師，所以可依個人的認知的不同，將相關的目標放在適當的位置，對整體目標的擬定，並無影響。

第二節 情意領域教學目標

在實施教學的過程中，一般都偏重於認知領域的目標編制和實施，而情意目標看似可有可無。主要原因是認知目標清晰可見，操作性強，也容易評量，而情意目標往往不易顯現且不易評量。在目前升學考試導向的中學教育中，自然會被忽視。中學階段的學生，由於年齡和心理不完全成熟，容易受周圍環境及同儕的影響，特別是現今大眾傳播媒體發達，學生往往接受一些似是而非甚至不正確的訊息，導致對歷史人物或歷史事件產生錯誤的判斷。而且容易形成思維定勢，影響其正確良好的世界觀和人生觀。過去我們常忽略了情意目標的重要性，事實上學生的情感是對學習喜愛或厭惡的心理反應，愛學習的情感可以發展成學習動機，內化為學習動力。具有良好的學科情感，對認知目標的達成具有相當程度的影響。情意的學習對個人產生的影響遠比認知領域更為深遠，學生離開學校之後，可能遺忘許多學過的知識，但養成的學習態度卻仍影響著他的終身。

情意與認知識相輔相成不可分割，認知是情意學習的基礎，情意是認知學習的動力。歷史科學習的領域，是一個充滿價值判斷的領域，我們常常必須對一個歷史人物評論其功過是非，對一件事說明其前因後果，另外歷史情操、文學藝術、國家民族意識、民主素養、道德判斷等都屬於歷史學科探討學習的對象。這些問題正是認知與情意交互作用的結果。

情意領域，性質上近似德育、群育、美育，包括一切基於認知領域的情緒、情感、情操之培養，以及興趣、樂趣、志趣之養成等，具體的說，就是培養學習興趣，人文素養、民族精神、世界眼光等。

37

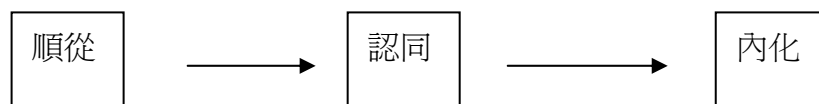
壹 情意領域教學目標的認知理論

隨著教育改革的深入，及新的教育理論的提出，如多元智慧學習等，使情意教育目標受到重視，但研究者尚少。過去對歷史學科的情意目標，只有一些原則性的描述，如培養...觀念、樹立...精神、感受.....偉大。缺乏系統性，也無操作性。

情意目標的認知包括態度與品德的改變，是指個體在與認知對

³⁷ 陳豐祥，〈情意教學目標在歷史教學上的應用－理論與實際〉，《高中歷史教學與研究》，第三輯，台灣省教育廳（1997年），頁40。

象或環境的相互作用中形成的道德或態度的變化，包括方向的改變與程度的改變。根據美國學者凱爾曼（H.C.Kelmen）的研究，態度和品德的改變經由順從、認同、與內化等三個階段，如圖 2-2-1 所示：



〈圖 2-2-1〉情意目標認知過程

第一階段的順從。是指表面接受他人意見或觀點，在外顯行為方面與他人相一致，而在認知與行為上與他人並不一致。也就是說這種態度的轉變是由於學生受到外來壓力而形成的，如果外在環境發生變化，態度也會隨之變化。例如在老師規定作業的壓力下，去收集有關丘逢甲的資料，作為討論的根據。這樣的動作並不是學生主動積極的行為，而是因老師要求而動作，只能算是順從的階段。

第二階段的認同。是指在思想、情感、態度上主動接受他人的影響，比順從更深入一層。也就是說學生在自願的情況下接受態度的轉變，因此，認同不受外在壓力的改變而改變。而認同的對象可以是具體的，也可以是抽象的。例如學生上完「乙未割台與台民抵抗」這一節後，主動去收集丘逢甲的相關資料。這樣的動作是主動的，屬於認同的階段。

第三階段的內化。是指在思想觀點上與所認同他人的思想觀點一致。將自己認同的思想和自己原有的觀點、信念融為一體，構成一個完整的價值體系。由於在內化過程中解決了各種價值的矛盾與衝突，當個人按自己內化了的價值行動時，會感到愉快和滿意，而當出現與自己相反的價值觀時，會感到內疚不愉快。這時穩定的態度和品德便形成了³⁸。例如學生研究丘逢甲後，深深覺得每一個事件歷史都有公斷，也為丘逢甲後來的表現感到惋惜，也瞭解目前政府領導階層，需謹言慎行，否則將來歷史都會給與是非功過的褒貶。

貳 情意領域教學目標陳述

³⁸皮達生主編，《學與教的心理學》，（上海：華東師範大學出版社，2002年12月13刷），頁194-195。

由於情意目標不像認知目標那麼具體，情意的目標常常是一個正確的態度，一個符合個人及社會期待的價值觀等抽象的議題。所以要編寫出具有觀察性和可測量性的教學目標非常困難。通常我們只能透過學習者言行表現，來間接推斷情意目標學習是否達到，及把學習者的具體言行看成思想觀念的外在表現。例如：我們要學生體會先民為保衛家鄉而抗日的壯烈精神，在這目標中「**體會先民抗日之壯烈精神**」的態度很難衡量，我們只能從學生的具體言行觀察，來判斷是否達成教育目標。例如以下目標：

- 1 主動找抗日烈士的相關書籍來看。
- 2 積極參與家鄉的服務工作。
- 3 很想參觀抗日遺址。
- 4 詢問有關從軍報國之方法。

在這些較具體的目標之上，如果學生表現出積極持久的狀態，則說明他們體會到了先民為保衛家鄉所做的犧牲奉獻。反之，如果學生表現出消極、被動、或反對的情緒，則說明學生並沒有體會出先民之壯烈精神，當然也就比較不會有珍惜台灣的情懷。

由以上可知，在情意目標的編寫之中，因儘可能避免用抽象的語句形容，如「增強....意識」、「培養.....情操」、「提高....精神」。應採用較具體可測量的行為動詞來描述。一般可以從如下若干方面來測量學習者的趨近意向：

- 1 學習者表示喜歡這類活動。
- 2 在各種活動中，學習者能選擇參加這類活動。
- 3 學習者熱情參與這類活動。
- 4 學習者很有興趣與他人參加這類活動。³⁹

按照情意目標的分類，一般情意目標常用的敘述語句舉例如表 2-2-1：

〈表 2-2-1〉情意目標敘述分類

接受、反應 (接受)	知覺、接受、發問、選擇、描述、認識、回答、使用、表現、幫助、提出、遵守、同意、參加
價值判斷 價值組織 (確信)	描寫、區別、解釋、追隨、判別、評價、研究、著手、安排、規劃、保護、合作
價值性格化	表現、承擔、駁斥、經常、影響、辨別、分享、專注、

³⁹ 張祖忻、朱純、胡頌華編著，《教學設計－基本原理與方法》(台北：五南圖書出版公司，2000年10月初版五刷)，頁176

(性格化)	鑑賞、解決、修改、期許
-------	-------------

也就是說不同的情意目標的層次，使用不同的敘述語句，使目標本身能精準表現出希望學生達到的行為或思想。

參「乙未割台與台民抵抗」的情意教學目標分類

目前對情意目標的性質及結構方面之研究，最廣為大眾使用的理論毫無疑問，是以克拉斯沃爾(D.Krathwohl)、布隆姆(B.S.Bloom)、馬西亞(B.B.Masia)等人所著的《教育目標分類：情意領域》成就最為可觀，影響也最為深遠。下面就利用此一分類方法來說明情意目標當中學生認知的過程。

克拉斯沃爾的情意領域與認知領域的分層相同，都是一個由簡單到複雜、從具體到抽象的連續層次，而後一個層次包含前一個層次，構成一個完整的結構。其層次是由接受(receiving or attending)、反應(responding)、價值判斷(valuing)、價值組織(organization)、價值體系之形成(characterization by a value or value system)⁴⁰等五個層次，在每個層次之下有分數個小層。

將此情意層次結構應用在歷史教學上，首先學生必須能夠「接受」歷史教材中有關學習興趣、人文素養、民族精神、世界眼光等歷史知識的刺激之後，才能「反應」此類知識的內涵，能夠「反應」知識內涵，才能進一步加以「價值判斷」，能夠「判斷」價值趨向，方有可能對此價值趨向進行「組織」，最後才有可能將此價值組織進一步涵養內化成獨特之「性格」。所以，情意目標的發展，事實上就是將歷史知識「昇華」或「內化」成堅定的信念或情操的心理過程。⁴¹下面就將此分類結構應用在歷史教材上，來說明情意目標學生內化的過程，如表 2-2-2 所示：

〈表 2-2-2〉情意目標的內化過程

⁴⁰ 黃光雄編譯，《教學目標與評鑑》(高雄：復文圖書初版社，1987年)，頁104-114。

⁴¹ 陳豐祥，〈情意教學目標在歷史教學上的應用－理論與實際〉，《高中歷史教學與研究》，第三輯，台灣省教育廳(1997年)，頁41。

分類		赴日求和	馬關條約	公車上書	台民抗日
接受	知覺	知道李鴻章赴日談判的事	知覺馬關條約是不平等條約	意識到公車上書是知識份子發起的救國運動	知覺台民抗日非常慘烈
	選擇接受	接受李鴻章赴日談判代表國家尊嚴	接受馬關條約對清朝及台灣的衝擊很大	接納知識份子救國希望國家強盛之心情	接受台灣先民抗日是愛鄉愛土之行爲
	願意接受	比較李鴻章與伊藤博文的表現	注意馬關條約對中國經濟方面的衝擊	喜歡康有爲所提出富國強兵的政策	注意某一抗日遺址
反應	勉強反應	勉強尋找中日談判之相關資料	爲考試將馬關條約的條文背熟	依老師要求閱讀公車上書的詳細內容	依規定收集抗日烈士的傳記
	願意反應	主動從中日談判風格比較中日文化的差異	自動收集馬關條約相關資料及圖片	主動編寫及排演公車上書之歷史劇	願意深入研究抗日志士中丘逢甲的事跡
	樂意反應	覺得閱讀瞭解中日談判中日兩國外交手腕的運用過程是件愉快的事	樂於與人討論馬關條約的相關內容	主動宣揚公車上書知識份子的愛國情操	認爲參觀抗日遺址及瞭解其事跡是件愉快的事
價值評定	接受價值	認爲李鴻章談判是失敗的	覺得人謀不臧是甲午戰爭戰敗之原因	期待自己學習公車上書所代表知識份子爲國爲民之精神	肯定先民爲保衛家鄉而抗日的精神

偏愛價值	批判李鴻章談判失策之處	收集資料證明馬關條約對中國的傷害很大	宣揚康有為之高尙人格	呼籲政府保留（保護）抗日遺址
堅定信仰	相信唯有培養專業談判人才，才能爭取應有的權力	唯有記取馬關條約之恥，才能使中國人發憤圖強	確立知識份子有作為民眾表率之責任	相信唯有了感念先民「拋頭顱灑熱血」之護土精神，台灣才能成為美麗之島
價值概念 價值組織	舉證日本民族侵略之本質，對日本應實施軍備限制，以免日本軍國主義復活	批判帝國主義之侵略行為	指出知識份子為國家富強之主力	評論台民抗日所代表的意義
	以中日談判之過程來分析，說明人才培育為立國知本	以馬關條約，證明國際之現實，弱國無外交	知識份子要發揮「良知」，才能起領導作用	從抗日烈士的身份，瞭解愛台灣是不分省籍，族群融合打拼為台灣
價值化的 性格化	總覺得國家任何政策的推動，都需要專業人才	經常認為台灣要自助而後人助，不可有依賴強國之幻想	常常提醒自己知識份子的責任	保持「愛鄉愛土」之情操
性格的形成	不斷充實自己，使自己成為國家之人才	參與志工之服務	看到國家政黨惡鬥，就寫文章針砭時弊	經常推廣抗日遺址之導覽活動

關於歷史科的情意目標分類，由於較為抽象，所以對分類的內容有不同的觀點。之前所介紹克拉斯沃爾的情意領域的分層，是一個由簡單到複雜、從具體到抽象的連續層次，而後一個層次包含前一個層次，構成一個完整的結構。其層次是由接受（receiving or attending）、

反應(responding)、價值判斷(valuing)、價值組織(organization)、價值體系之形成(characterization by a value or value system)等五個層次，在每個層次之下有分數個小層。

事實上情意的發生並不是憑空的，其包含了三個部分，分別是外界刺激、認知過程、個體內部的變化。而這三個部分是相互影響的，情感的基礎來自於認知，認知到外界的刺激，最後經由對事物的認知過程而產生個體內在的變化。這樣的變化記人也是一種認知的過程，自然就有層度的區別，將克拉斯沃爾對情意認知的五個層次運用的歷史教學目標上，顯的過於繁雜，教師不可能將情意目標分得如此細，再一一去檢視是否達到。所以我們將其簡化成三個層次，分別是接受、確信、性格化。⁴²

(一) 接受：

這個部分是屬於克拉斯沃爾分類中的「接受」與「反應」兩個層次，這個層次可以說是學生對於刺激由認知到感之的過程。也就是說同學對所學習的事物從具體到抽象的認知過程。學生對刺激由接受產生了興趣或者引起其注意，而且外顯行為開始表現出相關的動作或表情。例如滿足、喜悅、享受，或積極參與活動。

(二) 確信：

這一階段是克拉斯沃爾分類中的「價值判斷」與「價值組織」兩個層次。指學生在接受的基礎上，進一步對事物做出價值判斷，形成對該事物的價值觀。也就是學生從「感知」到「價值的建立」，從外部的行為表現到內心體驗。

(三) 性格化：

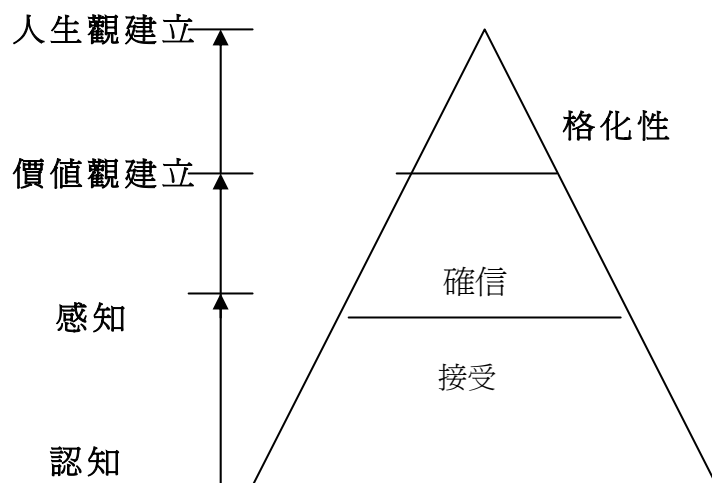
指學生將內化的價值概念，昇華成一種情操，並成為處理相關事務的原則，來指導行動。也就是學生將「價值的體系」昇華到「人生觀」，而這個人生觀應想到學生對事物的評價及個人的行為表現，都受到此人生觀的支配。如表 2-2-3 及 圖 2-2-2

〈表 2-2-3〉情意目標對照表

克拉斯沃爾	歷史情意目標水平
接受、反應	接受

⁴² 金相成主編，《歷史教育學》，(浙江：浙江教育初版社，1999年12月3刷)，頁141-142。

價值判斷、價值組織	確信
價值性格化	性格化



〈圖 2-2-2〉情意目標分類層次

上述三個水平層次之間的關係一樣是緊密連接的，上層必須建立在下一階層的基礎之上。學生在心理變化的過程中，包含認知變化和情感變化兩個部分，也就是從認知到感知，引起內在變化，這變化為從接受到確信，然後發生內心體驗形成價值觀，最後產生性格化，從內在的價值觀成為行為態度而指導人生觀。

肆 「乙未割台與台民抵抗」一節的情意目標

根據前述的情意目標分類，我們也可以依據課程相關主題，擬定一個雙向細目表，將情意目標分別編制於中，「乙未割台與台民抵抗」一節的情意目標編制如下：

項目	接受	確信	性格化
李鴻章赴日談	知覺李鴻章赴日	判別李鴻章之表	不斷充實自己的

判	談判之情形，比較中日文化之差異	現如何？並評價談判人才所具備之條件	知識，期許自己成爲一有用的人才。
馬關條約	認識馬關條約中國所遭受的損失，認識國際強權之本質	研究國家強盛之條件，規劃自己能盡到哪些責任	辨別台灣要生存必須自助而後人助，不可依賴國際強權
公車上書	描述公車上書所代表知識份子愛國之精神	討論知識份子所扮演的角色，及應負擔之社會責任	以「知識份子」自許，經常寫文章針貶時弊
台民抗日	感知先民抗日之愛鄉愛土之精神	評價抗日人物中，自己最佩服哪位人物，並提出原因	參與地方之志工服務，回饋鄉里。

情意目標在過去的歷史教學並沒有受到應有的重視，就算有少許的情意目標列入教學計畫中，但在升學主義掛帥的情形之下，情意目標達成的程度也受到質疑。雖然情意目標較不易達成，需要花較長的時間實施，且不容易評量，但情意目標的重要性已不言而喻。經過對情意目標相關理論與實務的探討，使用經過簡化雙相向細目的分類方式，不但兼顧到了歷史知識的運用，也可將達成的程度細分出來，使情意目標在實施時，有完整而可靠的依據。