

# 教導高中生「歷史思考」學習的重要性 及可行性探討

黃春木



## 摘要

十二年國民基本教育重視「素養」的學習，在歷史課程中可以透過「歷史思考」的學習加以實踐。臺灣的高中歷史課程關注「歷史思考」已有多年，但十二年國民基本教育才在課程結構上首度提供了具體的實踐機會。推動歷史思考的教學依然需要涵蓋歷史事實，毋須二分切割，但著重歷史思考，更能落實民主社會的理想，培育良好的人與公民。高中生的認知心智發展已經達到形式運思階段，因此學習歷史思考是沒有問題的，真正的挑戰在於教師如何提供適切可行的課程設計，關鍵即在於通盤衡量十二年國民基本教育歷史課程的學分數和學習重點，才有可能讓歷史思考的學習目標實現。

**關鍵詞：**十二年國教、素養、課程地圖、歷史思考

## **Discussion on the Importance and Feasibility of Teaching Senior High School Students Historical Thinking in Taiwan Educational Context**

Chun-Mu Huang

### **Abstract**

The twelve-year basic education launched in 2019 centers on forging students' literacy and competencies can be developed and harnessed with the teaching of historical thinking. Historical thinking has long been envisioned in history learning in senior high schools, but the twelve-year curriculum framework makes the implementation of teaching senior high school students historical thinking become something possible and practical. Only when our youngsters are educated with historical thinking together with historical facts can they be shaped into citizens with humanities. The challenge of teaching historical thinking, however, lies not in senior high school students' cognitive development when they already reach the stage of formal operational, but instead in how history teachers do their curriculum designs. Every curriculum needs to be reviewed, implemented and evaluated. Once the hours of history classes and students' learning outcomes are addressed in making curriculum mapping complying with the twelve-year curriculum framework, the success of the implementation of historical thinking in history classes can be foreseen in nowadays Taiwan educational context.

**Keywords:** the 12-year basic education, competency, curriculum mapping, historical thinking

## 壹、前言

十二年國民基本教育（以下簡稱十二年國教）強調「素養」的教與學，近年來針對這個詞的意涵有不少爭議，但無論如何，這些爭議中已出現一些「形成中的共識」，主要包括兩個：一、脈絡化的學習：具有情境脈絡，或與現實情境脈絡連結的學習；二、學習遷移：有效的學習應能產生知識、能力或態度的遷移、活用。歸納而言，所謂「素養」指的是：在變遷的情境中，足以因應或求好的態度、知識及能力。

若從歷史學習的角度來看，以上針對「素養」的理解別具意義，因為歷史學本來就是一門在時序脈絡中研究「變遷」的學問，與「素養」的差別，乍看之下似乎「素養」較為關注現在與未來，而「歷史」比較鍾情於過去，這其實是誤解，此誤解一方面來自於針對歷史的慣有迷思，但無論是E. H. Carr所言「歷史是歷史家與事實之間不斷交互作用的過程，現在和過去之間永無終止的對話」，或是B. Croce所言「一切歷史都是當代史」，早已揭露了歷史與現在（或當代）的牽連；再者，歷史教育的設計及實施，無論有意無意，經常與現實政治有諸多糾葛，歷史課程所學表面上可能是遙遠的過去，卻往往潛藏著迫近的現在，換言之，歷史或歷史教育並未從「現在」中缺席。

上述誤解的另一方面，可以轉變成問題的形式：除了關注現在與未來之外，十二年國教所重視的「素養」需要將「過去」拉進來一起探索嗎？高中教育所要培養的未來公民應該具備「鑑往知來」的素養嗎？答案當然是「應該具備」，而本文所要處理的，首先是歷史思考學習的重要性，這同時攸關著人與公民（而非歷史系學生或史家）素養的課題；其次則是歷史思考的學習為何可行，以及在十二年國教歷史課程架構中應如何做出通盤的規劃？

## 貳、高中課綱早已重視「歷史思考」

「教知識，或教能力」的爭論，是2001年九年一貫課程推動時因特別著重「基本學力」所衍生出來的（陳伯璋，1999a，1999b；劉蔚之、彭森明，2008），事過境遷，十二年國教推動時轉而兼備重視，試圖以「素養」來統攝知識、能力及態度

（情意）（國家教育研究院，2014）。姑且不論這樣的嘗試所存在的一些疑義，但覺知「知識和能力不可二分」據以進行課程設計，確實是一個很重要的方向。

在歷史課程中，「教知識，或教能力」的問題，主要聚焦於「教事實，或教思考」的爭論。以下就此進行探究。

## 一、對於「歷史思考」的關注

長久以來，歷史課程主要就是教導事實，或者說是「事實性的知識」（factual knowledge），一方面是因為主流的觀點向來認為「學生應該先具有足夠的事實性知識，才有辦法學習思考」；另一方面則來自於歷史學習的目的，經常設定在「學生應該學習重要的歷史事件及文化遺產」，而這樣的重要學習內容往往與國家、民族的發展息息相關。

不過，自1970年代以來，上述主流觀點及立場已經漸受挑戰（林慈淑，2010；陳冠華，2001）。2001年臺灣推動課綱修訂，在高中歷史科部分，回應重視基本學力的要求，首度在課綱中新增「核心能力」一節，以「歷史思考」為主軸，界定新課綱在教導事實性知識之餘，應同時導入時序觀念、歷史理解、歷史解釋、史料證據等核心能力的學習，回應課綱的首要目標：「一、培養歷史學科的方法，藉由歷史問題的探討提升學生的思維」（教育部，2005）。

換言之，「歷史思考」是一種方法，但方法的學習需要教導，而教導的方式則是「藉由歷史問題的探討」來進行，學生的思維能力才能得以提升。至於哪些歷史問題應該探討，在「教材綱要」一節各分冊單元的說明欄有頗為詳細的敘述。不過，當年這份歷史科新課綱捲入「歷史記憶」的政治紛爭，在政黨衝突中主要議題是「去中國化」，亦即關注的是「何種事實性知識才是事實、才有價值」，關於「歷史思考」幾乎無人聞問。幾經折衝，整份新課綱受到歷史、國文等科的「牽累」，最後以《普通高級中學暫行課程綱要》發布，於2006年實施，俗稱「95課綱」。

此後的課綱又歷經數次修訂，但對於「歷史思考」的關注並未中斷，只是有感於此一核心能力的教導並不容易，可能流於虛文，所以在標準上多所簡化、淺化。2018年教育部公布十二年國教新課綱，於2019年實施，俗稱「108課綱」，十分強調思考及探究實作的素養，但受到課程統整的規範，整個社會領域三個科目關注的學習表現有三個共同構面：理解及思辨、態度及價值、實作及參與，依序對應的正是認知歷程、情意態度、技能行動（教育部，2018）。然而，依認知歷程、情意

態度、技能行動區分的學習表現架構雖然有再按照歷史、地理、公民與社會三個科目敘寫，仍不是歷史教師所熟悉的「格式」及「語言」，導致教師產生許多的疑惑和焦慮，不利於108課綱的素養教學之推動。因此，教育部高中歷史學科中心經過多次研討，抽出「理解及思辨」、「態度及價值」兩個構面的內容，並參照95暫綱關於核心能力的架構及內容，重組轉化為教學現場實作版的歷史科學習表現，新架構區分為：時序觀念、歷史理解、歷史解釋、史料證據，以及課綱原來的第三構面「實作及參與」（參見附錄）。

上述十多年來的嘗試及調整，已顯示臺灣的高中歷史教育重視「歷史思考」的趨勢，不過，如何落實於教學現場，依然是一個深具挑戰的課題，而可能突破的關鍵之一，仍應該回到「教事實，或教思考」的爭論中，尤其是針對何謂「歷史事實」先進行批判性的分析。

## 二、對於「歷史事實」的誤解

關於「教事實，或教思考」的爭論，表面上看起來似乎是「事實vs.思考」的取捨問題，但專門就歷史學而言，實際上卻是涉及一個很重要的學科議題：何謂「歷史事實」？

若仔細地區分，歷史學家針對「歷史事實」的界定，主要存在著兩種不同觀點：其一，客觀真實的存在、過去的事實；其二，經過選擇、編纂的事實（方志強，2002）。前者屬於傳統、主流的觀點，主張歷史研究應先掌握基本事實，或是相關的經驗資料，才可能進行高層次的思考；後者則認為上述這種「常識之言」過於天真，歷史事實不可能只是年代、姓名、地名、事件、器物等名稱，如1945年、拿破崙、武漢、甲午戰爭、黑死病等，歷史事實往往是帶有某種主張的陳述，而且通常是在回應某個問題而標舉、記述下來的，由於關注的角度不同，因此在回應同樣問題時，有可能同時存在多種記述（Lee, 1991）。

基本上，如果將「歷史事實」和「歷史解釋」刻意區分的話，此時的「歷史事實」應該就會是屬於前者，關於一個歷史探究所需掌握的「基本事實」或「背景知識」。不過，通常在歷史探究中，很難僅是孤立地陳列、表述這類歷史事實，這些基本事實或背景知識在取用時往往已經過選擇，乃至解釋了，即便我們非常希望能夠客觀地「為過去而研究過去」，且只限使用一手史料，絕大多數情況下仍須借助前人研究或相關佐證，才有可能理解（或暫時理解）當時脈絡下的象徵或意義。基本事實、背景知識或一手史料本身其實並無法真正述說過去，都需要加以脈絡化

(contextualization)，才能據以研究，或者在課堂上用來教導。換言之，特別標舉這類基本事實或背景知識的必要性並不高。

進一步言，我們之所以會特地探究某個歷史問題，非常有可能是基於現在的疑惑或者自身的歷史經驗，這是一種選擇的過程，許多時候，歷史研究常不可避免地是「為現在而研究過去」，因此在題材的選取、歷史事實的關注上，就已經帶有立場或主觀的解釋性。

如果我們討論的課題是學校中的歷史教育，區分「歷史事實」和「歷史解釋」的必要性應該是更低的，因為歷史教育的目標通常是由政府訂定的，而教育目標往往就是一種價值判斷，在這種價值判斷下，能夠進入課程綱要或教科書內容的「歷史事實」，更是經過高度地選擇和解釋。

因此，關於「事實vs.思考」的取捨或優位排序，在歷史學科或歷史教育中都可以止息了，我們應當坦然承認所謂的歷史事實，不可能去除其中所包含的解釋或價值判斷，若是一派天真地認為歷史事實可以獨立自存，或一味掩蓋內含的解釋意圖，反而讓隱藏於選擇、解釋或評價之後的「立場」無從接受檢視批判，這將使得歷史研究或歷史教育面臨重大困境。

尤其是學生在面對教科書時，通常都傾向於全然接受，當教科書又在有意無意間不揭露選擇、解釋或評價的「立場」，並將之包裝為純粹的事實或無庸置疑的真理時，歷史教育便出現了淪落為意識形態灌輸的風險，對於一個民主國家，尤其又志在培育有素養的公民，這等風險必須正視，因為這已然轉變為民主政治的潛在危機！

歸納而言，學習歷史不可能不學習歷史事實，但教科書中的歷史事實應該也是思辨分析的對象，而非不證自明的真實／真理（truth），這即是一種關鍵的歷史思考學習。

### 參、「歷史思考」是重要的公民素養

前一節已探討了歷史思考的重要性及教導歷史思考的趨勢，同時指出歷史事實通常具有人為的選擇、解釋或評價成分，針對歷史事實加以思辨分析，予以脈絡化的理解或是歷史解釋的檢核，這也是歷史思考要做的工作之一，讓「事實vs.思考」二分並不符合實際，讓歷史事實豁免於歷史思考之外，更具有重大風險。

但是，上述的討論只是存在於史家之間或歷史教師之間的思辨嗎？對於高中學生而言，有何意義？關於中學生為何需要學習歷史的討論已經很多，其中一個各方著眼的焦點在於歷史教育和公民教育的關係，「公民素養」正好是108課綱相當重視的課題，探究歷史思考的學習意義，自然不能忽視其與公民素養的關聯。關於公民素養的論述，可說是百家爭鳴，但本文先從臺灣學生公民素養的一項國際比較資料為例，加以反思。

2017年由國際教育成就評鑑協會（The International Association for the Evaluation of Educational Achievement, IEA）主辦的「國際公民教育與素養調查研究」（International Civic and Citizenship Education Study, ICCS），比較八年級學生的公民認知能力。臺灣參與這項調查的學校共有150所、4500名學生，結果有超過九成學生的公民認知能力達到高標以上，意味著臺灣學生程度沒有太大落差，而且整體公民認知能力排名從七年前的第四名上升至第二名，僅次於丹麥，尤其在性別平等、環境永續、多元族群三項得到全球第一。不過要特別注意的是，在校內外的實際行動參與上，臺灣學生表現都遠低於國際平均，凸顯在課堂上的概念知識學習雖佳，但公共事務參與和解決問題能力卻是不足的（程晏鈴，2017）。

當我們檢索諸多關於公民素養的探究時，較常看到的是針對各項議題的關注，如人權教育、環境教育、生命教育、國際教育、科學教育等，或者是另一種表述，如媒體素養、科學素養、民主素養、倫理素養、美學素養等。這些界定公民素養的方式，都很容易以概念的認知學習來操作，也頗為方便轉變成考試的內容，這或許就是臺灣學生在上述國際評比中得以表現優異的基礎。

十二年國教所強調的素養，要求在實際情境中活學活用，因此十分重視實作及參與，此處的實際情境，我們應該理解的重點至少有兩個：一是在地的民主實踐；二是二十一世紀的全球連結，如何參與、如何行動，以及如何面對一定會出現的競爭、衝突或協力合作，這是概念講述教導不出來的，也是紙筆測驗難以檢核的。具體而言，若從民主社會或全球連結的實作及參與來看，理性思考、誠意溝通、平等對話、尋求共識等四項，應是十分關鍵的公民素養。

世界經濟論壇（World Economic Forum, 2018）在《未來工作報告》（*The Future of Jobs and Skills*）中指出2020年之後最需要具備的十大關鍵能力（如表1），若依照上述四項公民素養進行比對歸納，每一項能力幾乎都可以涵蓋二至四項。

表1

## 面對未來世界的十大能力

2020年十大關鍵能力	
1. 複雜問題解決能力	2. 批判思考能力
3. 創新能力	4. 人際管理能力
5. 協同合作能力	6. 情緒智力
7. 判斷與決策能力	8. 服務導向思維
9. 協商能力	10. 認知靈活性

註：引自 *The Future of Jobs and Skills*, by World Economic Forum, 2018. Retrieved from <http://reports.weforum.org/future-of-jobs-2016/shareable-infographics/>。

這一些核心能力或相對應的公民素養，可以從歷史思考的教導培育中習得嗎？若參考附錄中所呈現的歷史思考能力，統整而言，一位具有歷史思考的人，應該能夠進行「歷史理解」，即經由神入（*empathy*）來考量歷史人物或事件當時的時空脈絡（時序觀念），不套用當代標準衡量過去，並且必須以「史料證據」為基礎，表達自己的觀點和立場，做出「歷史解釋」，不過，仍應明白的是，不同的人即使透過上述一樣的思辨歷程，仍可能因為各自的經驗或價值觀，而形成殊異的「歷史解釋」。在實作及參與的行動中，最重要的是聆聽他人並陳述自己的觀點，檢視自己的盲點或偏見，以及證據的適切性，形成新的觀點，並且透過討論、說服、辯論、協商等方式尋求相互理解。

這樣一位具有歷史思考及實作參與的人，上述十大關鍵能力應該都會派上用場，而呈現出理性思考、誠意溝通，平等對話、尋求共識的公民素養。更重要的是，上述建基於歷史思考的公民素養仍能維繫著「客觀性」，歷史思考不會因為不同歷史解釋的存在而陷入相對主義的困境；再者，歷史理解和史料證據的要求，使得歷史解釋必須立基於設身處地和講求證據而發展，而非依循主觀的好惡，如此形成的「價值判斷」自然較為妥適。

晚近數十年來在歷史學或歷史教育「教事實，或教思考」的爭論中，其實也不免涉及「學歷史是要培養什麼樣的人」的衡量。在林慈淑（2010）的討論中，是以「培養公民」或「培養人」來對比討論，「培養公民」對應的主要是「教事實」的陣營，關注的焦點是從社會或政治的角度來看待歷史之用，這麼做，自然很有可能讓歷史教育變成是知識的灌輸、道德的宣傳，或認同的強化。

然而，「公民vs.人」的二分是必要的嗎？如果是要導正「教事實」的偏失，

這樣的二分思辨可能是一種好的策略，但回歸上述公民素養的觀點，「教思考」的歷史課所培養出來的核心能力，既是成為一個理性、關懷、平等的人應有的內涵，也應該是成為良好公民的重要條件。

為避免誤解，必須再次強調的是，引導學生進行歷史思考並不同於傳統以灌輸歷史事實為主的公民教育，這樣的公民教育恰恰是必須拋棄的窠臼。藉由歷史思考的學習來成就「理性的理解」，獲得看待和參與世界的妥適方式，這應是培育公民素養不可或缺的途徑（Wineburg, Martin, & Monte-Sano, 2011/2016）。高中生學習歷史思考，主要目標不是成為歷史系學生或歷史學家，而是成為一位良好的人與公民。

## 肆、高中生學習「歷史思考」的可行性

即使歷史思考至為重要，高中生確有必要學習，但有可能學習嗎？如果學生具有學習的條件，教師又該如何進行課程規劃，促使歷史思考的學習能適切可行地進行？以下加以探討。

### 一、學生心智能力的發展

關於學習歷史思考的可行性探究，我們應務實地釐清：高中生的心智能力發展是否已經準備好針對歷史問題進行抽象思考？關於中小學生心智認知能力發展的研究，可從J. Piaget、J. S. Bruner等人的學說中得知梗概。

就歷史認知能力而言，在1960、1970年代之後已有一些學者參照Piaget學說進行研究，其中以R. N. Hallam最具有代表性，他的研究發現指出，就歷史學習而言，一般學生要到達「形式運思期」（formal operational）大約在16歲之後，比起Piaget研究的設定要來得晚（林慈淑，2010）。Piaget認為一般學生大約在12歲時的認知發展即可達「形式運思期」，但若就Piaget的研究題材偏重語文、數理而言，我們只能說大約在小學高年級至國中階段語文或數理智能的表現，一般學生已有能力進行抽象思考，不過，到了九年級至高一階段，歷史（或其他需要較多經驗材料累積的學科領域）也能開始進行假設、推理、論證等學習活動。

在經驗材料的處理中，「因果關係」的衡量是一個關鍵，這在自然科學或社會科學中是特別重要的能力。根據Bullock、Gelman與Baillargeon（1982）針對學生的

因果思考所做的探討，發現兒童與成人所遵循的因果律是相同的，但是成人可以較為周延地考量時空背景，並運用相關知識及推理而完整地進行因果的理解與分析。至於兒童，由於生活背景、語文能力、可供應用的知識等都相對有限，所以表現遠遠不如成人。可見，許多基本能力的發揮來自於應用經驗的逐年累積或可應用資源的增加，至於基本能力的發展其實是分化及複雜化，未必是本質發生了變化。

因此，我們可以保守地說，遲至16歲，大約自高中一年級起，學生對於各個學科領域的認知學習應該都可以進行形式運思的表現。如果再著力於學習材料，應根據學科知識結構進行不同形式或程度的調整，以配合不同認知發展階段的學生（林慈淑，2010；Bruner, 1976），以及提供必要的知識結構、方法或活動等鷹架（scaffolding）促進認知表現（Wood, Bruner, & Ross, 1976），著重歷史思考的學習應該也有可能實施於16歲以下的學生。英國倫敦大學（University of London）於1992年之後所進行的研究計畫，便證實7~14歲學生在歷史概念的表現上確實具有進行抽象思考的能力（Dickinson, 1998; Lee, 1998/1998）。

高中生在各個學科領域的認知學習已經可以具備形式運思的表現，但教學現場是如何回應這個成熟的認知心智呢？依照H. Gardner的研究，人類文化及生活中存在許多類型的知識和能力以適應環境、解決問題，人類所擁有的多元智能足以在語文、數理、音樂、空間、體育、自省、社會、自然觀察等方面具有獨特的學習與表現，每一種智能都有其特定符碼（symbol）系統，每個人都具備多元智能，雖然不同智能之間有多寡強弱，但每個人自有一套獨特的組合（Gardner, 1983/1998, 1999/2000）。

然而，在學校情境中，長期僅獨厚語文與數理兩種智能，其他智能表現難以獲得肯定，加上我們多將學習活動限制於教室、課本中，造成高中生乃至其成年後，難以處理各種現象或情境中的問題。導致這種後果的成因，至少在中學階段已經發生：

（一）中學生進行的任何作業，幾乎都是自行完成，很少需要和教室中其他同學、社會中其他人士、田野或實地情境有任何互動。完成作業所需要的資源主要倚賴教科書、習作簿、電腦和網路等，運用的幾乎只有語文或數理智能。

（二）學習環境多只有大量的紙本知識，教學情境、學習活動或作業要求常偏向固定、單一型態，欠缺思考方法的引導及學習。

（三）進行思考往往是辛苦的，即便曾經學習過某些思考方法（不熟練），擁有足夠的背景知識（不自知），多數學生仍傾向先依循切身的感覺或既有立場來選

擇、評判資訊，接著做出決定；換言之，就算是運用最為熟悉的語文或數理符碼加以思考，也多停留於表面訊息的處理，難以進行詮釋、推論、想像、溝通、批判、組織、應用或創造等高層次思考。

既然高中生的認知發展已經進入「形式運思期」，我們實在沒有理由還要繼續陷入上述三個窠臼，將學生卡死在低階的認知、思考活動中。因此，如何在高中歷史課程中以「提升公民素養不可或缺的歷史思考能力」為目標，啟動及活化高中生「形式運思期」應有的思考品質與學習表現，豐富其多元智能運用及發展的經驗，並讓優勢不在語文或數理領域的學生有機會展現自己的才華，這都是課程設計或教學安排所應重視的。

應再次強調的是，培育學生具有歷史思考能力，是因為他們的心智發展上已經能夠進行抽象思考，且歷史思考的學習不在於培養史家，而是作為一種培育良好的人與公民的關鍵途徑；再者，許多經由實證方法所建立起來的教材教法正日益充實，如由S. Wineburg所領導的長期計畫已以「探究史源」（sourcing）、「脈絡化」（contextualization）、「佐證」（corroboration）為中心，發展出一套教材教法（Wineburg et al., 2011/2016）。相關評論及如何在臺灣轉化實施的建議，也已有所探討（宋家復，2018；黃春木，2016），國家教育研究院也仿照類似模式，發展出背景知識較貼近臺灣學生的教材（詹美華、宋家復，2018）。

## 二、在有限課時內的「歷史思考」課程安排

符合歷史學或歷史思考的學習，應該是引領學生將行動者的歷史脈絡納入考慮，在對過去做出解釋或評價之前，要仔細地衡量不同立場的觀點，並針對其各自所依據的史料證據進行有意義的提問或批判，這樣的衡量、提問、批判、解釋或評價，都是以脈絡化的理解為基礎，避免將當代的對錯標準加以套用。簡言之，上述期待學生學習及展現的歷史思考，正是史家或歷史這一門學科看待世界的方式，因此對於教師而言，具體任務便是：如何讓自己所熟悉、擅長的歷史思考能力，透過適切可行的課程設計，逐步引領學生學習、精熟？

然而，在十二年國教的課程架構中，歷史課程規劃有一憂一喜。憂的是部定必修課程由8學分減為6學分；喜的是加深加廣選修的規劃讓歷史思考教學多了一些機會。因此，如何先運用高一、高二的部定必修課程時間累積學生的背景知識和閱讀理解、批判思考、論證寫作等能力，是非常關鍵的步驟。有了這樣的條件，在高二、高三的加深加廣選修課程才有可能進入以歷史思考為基礎的探究實作學習活

動。

換言之，要讓學生練習歷史思考及探究實作，其相關背景知識應該在部定必修課程中即開始建立，這也意味著歷史思考及探究實作的主題應該從部定必修課程中查找，不宜好高騖遠。如果學生具備相關背景知識，又能從高一、高二各種必、選修課程的素養學習中逐漸掌握閱讀、思考和寫作的觀念與方法，在加深加廣選修課程中便能夠專注地練習與發展更好的歷史思考及探究實作表現。

此外，鑑於不少學生的優勢不在語文或數理領域，因此教材教法的安排，尤其是學習成果的要求及評量應該盡量多元化，除了學術寫作之外，可以支持學生適性適才地表現。圖1即試圖依據以上構想，以歷史思考的學習為中心，通盤設計一份簡要的課程地圖，或者說是學生的學習進路。

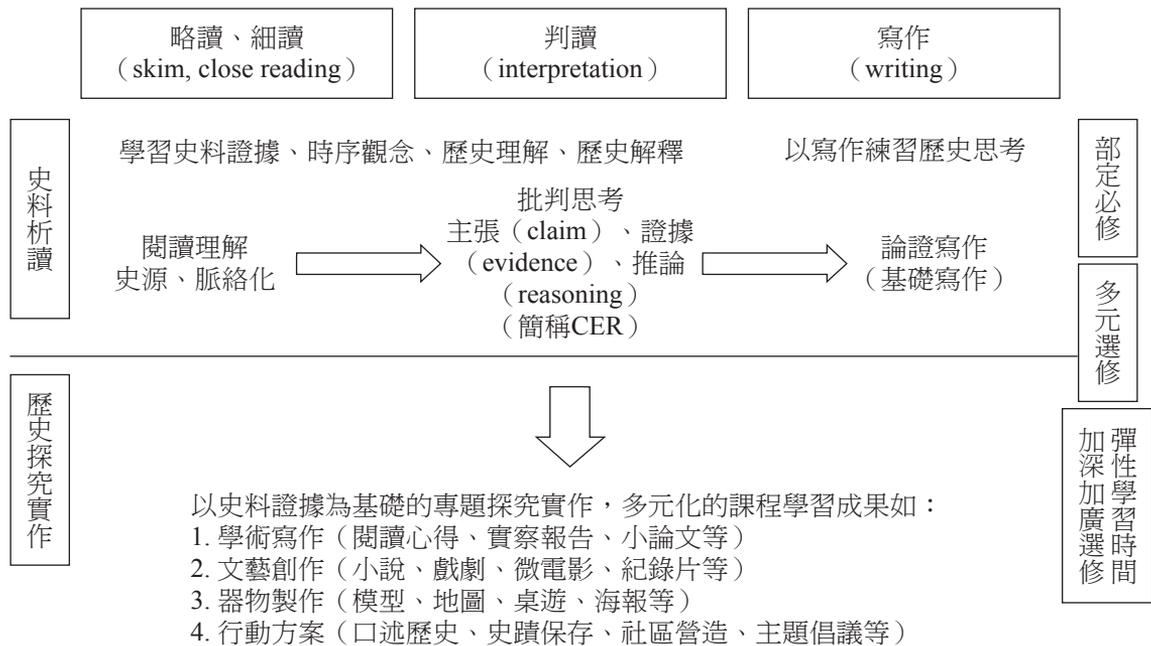


圖1 以歷史思考為主的歷史課程地圖

依照圖1規劃，各校的歷史教師們自然得更加評估課程實施的主客觀條件，並做出課程決定，不能再坐等教育部的安排，否則學生的形式運思心智將無從發揮，而探究實作的學習歷程將乏善可陳，以歷史思考來成就良好公民素養的機會也將消失殆盡，更嚴重的損失則是學生在升學機會的爭取上（申請入學或考試分發）將更為弱勢，因為大學入學考試及招生早已經依據「素養」的要求做出變革。

## 伍、結語

十二年國教重視「素養」教學，在高中歷史課程中可以「歷史思考」的學習加以實踐之，這樣的安排仍可將「歷史事實」的學習納入，但更為關注脈絡化的思考、講求證據，以及鼓勵提出論證、進行對話和討論，尋求相互理解，這樣的學習態度與能力才是民主社會公民所需，也才可能成就具有人文素養的人。

高中學生已經可以充分進行形式運思，因此，我們不必擔心他們學不會，而應關心如何透過適切可行的教材教法，讓他們得以練習和展現高層次思考。在十二年國教的架構下，學校的歷史教師應仔細斟酌新課綱歷史課程的必、選修學分數、學習內容和學習表現的配置，做出「在地」的通盤規劃，讓教室中的學生能夠循序漸進，透過歷史學習，豐富他們看待世界的方式，擴大身為人與公民的格局。

## 參考文獻

- 方志強（2002）。「歷史事實」——「事實」與「解釋」的互動。新史學，13（3），149-192。[Fang, J.-C. (2002). What is a historical fact? —The interaction between fact and interpretation. *New History*, 13(3), 149-192.]
- 宋家復（2018）。歷史作為一種閱讀方式——六大操作理念與中學教案編寫程序。載於詹美華、宋家復（主編），歷史閱讀素養教學設計之理念與實例（頁1-15）。臺北市：國家教育研究院。[Sung, C.-F. (2018). History as a way of reading. In M.-H. Zhang & C.-F. Sung (Eds.), *Ideas and examples of the teaching design for reading literacy in history learning* (pp. 1-15). Taipei, Taiwan: National Academy for Educational Research.]
- 林慈淑（2010）。歷史，要教什麼？——英、美歷史教育的爭議。臺北市：臺灣學生書局。[Lin, T.-S. (2010). *What is to be taught in history? Issue in the history wars of UK and USA*. Taipei, Taiwan: Student Books.]
- 國家教育研究院（2014）。十二年國民基本教育課程發展建議書。新北市：作者。[National Academy for Educational Research. (2014). *Proposal for twelve-year national basic education curriculum development*. New Taipei City, Taiwan: Author.]
- 教育部（2005）。普通高級中學課程暫行綱要。臺北市：作者。[Ministry of Education. (2005). *Temporary curriculum guidelines of senior high schools*. Taipei, Taiwan: Author.]
- 教育部（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社會領域。臺北市：作者。[Ministry of Education. (2018). *Curriculum guidelines of the 12-year basic education: Social studies*. Taipei, Taiwan: Author.]
- 教育部高中歷史學科中心（2019）。「探究與實作：歷史學探究」學習表現。未出版手稿。[History Education Resource Center, Ministry of Education. (2019). *Learning performance in historical inquiry*. Unpublished manuscript.]
- 陳伯璋（1999a）。九年一貫課程的理念與理論分析。載於教育部（主編），國民教育九年一貫課程系列專書（一）——理念與實務（頁16-26）。臺北市：編者。[Chen, P.-C. (1999a). Idea and theory in grade 1-9 curriculum. In Ministry of Education (Ed.), *Book series of grade 1-9 curriculum (Vol. I): Idea and practice* (pp. 16-26). Taipei, Taiwan: Editor.]
- 陳伯璋（1999b）。九年一貫新課程綱要修訂的背景及內涵。教育研究資訊，7（1），1-13。[Chen, P.-C. (1999b). Background and connotation of grade 1-9 curriculum outline

- revision. *Educational Research & Information*, 7(1), 1-13.]
- 陳冠華 (2001)。追尋更有意義的歷史課——英國中學歷史教育改革。臺北縣：龍騰文化。[Chen, G.-H. (2001). *Pursuing a better history teaching: The reform of British middle school history education*. Taipei County, Taiwan: Lungteng.]
- 程晏鈴 (2017)。台灣中二生的公民素養 為何能打敗芬蘭、排世界第二？取自<https://www.cw.com.tw/article/article.action?id=5086064> [Cheng, Y.-L. (2017). *Why did Taiwanese junior high school students have better civic literacy ratings than Finnish students, ranking second in the world?*. Retrieved from <https://www.cw.com.tw/article/article.action?id=5086064>]
- 黃春木 (2016)。是史家、教師，還是學生來閱讀？《像史家一般閱讀》的教育視野轉移。取自<http://gushi.tw/archives/32612> [Hwang, T.-M. (2016). *Whose reading literacy? Historian, teacher, or student? The shift of educational vision of "Reading Like a Historian"*. Retrieved from <http://gushi.tw/archives/32612>]
- 詹美華、宋家復 (主編) (2018)。歷史閱讀素養教學設計之理念與實例。臺北市：國家教育研究院。[Zhang, M.-H., & Sung, C.-F. (Eds.). (2018). *Ideas and examples of the teaching design for reading-literacy in history learning*. Taipei, Taiwan: National Academy for Educational Research.]
- 劉蔚之、彭森明 (2008)。歐盟「關鍵能力」教育方案及其社會文化意涵分析。課程與教學季刊，11 (2)，51-78。[Liou, W.-C., & Peng, S. S. (2008). European framework of key competences: Traits and its socio-cultural implications. *Curriculum & Instruction Quarterly*, 11(2), 51-78.]
- Dickinson, A. (1998). 理性的理解：兒童歷史的理念的探討 (周孟玲，譯)。載於張元、周樑楷 (主編)，方法論：歷史意識與歷史教科書的分析編寫國際學術研討會論文集 (頁272-288)。新竹市：國立清華大學歷史研究所。(原著出版於1998) [Dickinson, A. (1998). Investigating children's ideas about history: rational understanding (M.-L. Chou, Trans.). In Y. Chang & L.-K. Chou (Eds.), *Proceedings of the international conference on methodologies: Historical consciousness and history-textbook research* (pp. 272-288). Hsinchu, Taiwan: Institute of History, National Tsinghua University. (Original work published 1998)]
- Gardner, H. (1998)。7種IQ (莊安祺，譯)。臺北市：時報。(原著出版於1983) [Gardner, H. (1998). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences* (A.-Q. Zhuang, Trans.).

- Taipei, Taiwan: China Times. (Original work published 1983)]
- Gardner, H. (2000). 再建多元智慧 (李心瑩, 譯)。臺北市：遠流。(原著出版於1999)  
[Gardner, H. (2000). *Intelligence reframed* (S.-I. Lee, Trans.). Taipei, Taiwan: Yuan-Liou. (Original work published 1999)]
- Lee, P. J. (1998)。兒童對歷史記述的性質和狀況的觀念 (周孟玲, 譯)。載於張元、周樑楷 (主編), 方法論：歷史意識與歷史教科書的分析編寫國際學術研討會論文集 (頁 227-248)。新竹市：國立清華大學歷史研究所。(原著出版於1998) [Lee, P. J. (1998). Children's ideas about the nature and status of historical accounts (M.-L. Chou, Trans.). In Y. Chang & L.-K. Chou (Eds.), *Proceedings of the international conference on methodologies: Historical consciousness and history-textbook research* (pp. 227-248). Hsinchu, Taiwan: Institute of History, National Tsinghua University. (Original work published 1998)]
- Wineburg, S., Martin, D., & Monte-Sano, C. (2016). 像史家一般閱讀：在課堂裡教歷史閱讀素養 (宋家復, 譯)。臺北市：臺大出版中心。(原著出版於2011) [Wineburg, S., Martin, D., & Monte-Sano, C. (2016). *Reading like a historian: Teaching literacy in middle and high school history classroom* (C.-F. Sung, Trans.). Taipei, Taiwan: National Taiwan University Press. (Original work published 2011)]
- Bruner, J. S. (1976). *The process of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bullock, M., Gelman, R., & Baillargeon, R. (1982). The development of causal reasoning. In W. J. Friedman (Ed.), *The developmental psychology of time* (pp. 209-254). New York, NY: Academic Press.
- Lee, P. (1991). Historical knowledge and the national curriculum. In R. Aldrich (Ed.), *History in the national curriculum* (pp. 39-65). London, UK: Institute of Education, University of London.
- Wood, D. J., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychiatry and Psychology*, 17, 89-100.
- World Economic Forum. (2018). *The future of jobs and skills*. Retrieved from <http://reports.weforum.org/future-of-jobs-2016/shareable-infographics/>  
(本篇已授權收納於高等教育知識庫, <http://www.ericdata.com>)

## 附錄 「探究與實作：歷史學探究」學習表現

核心能力	初階	中階	高階	實作及參與
時序 觀念	歷1a-V-1藉由 史事的主題脈 絡，建立時間 架構，觀察事 件與事件間的 關聯性	歷1b-V-2辨 識、解釋不同 歷史時期的變 遷與延續	歷1a-V-3比較過去與現 在的異同，並說明過去 與現在的關聯性	歷3a-V-1覺察當代事 件與歷史的關係，啟 發問題意識，並進行 問題釐清與探究 歷3b-V-1根據主題， 進行歷史資料的蒐 集、整理與分類
歷史 理解	歷1a-V-2說明相 關歷史事件或 人物在歷史發 展中的重要性	歷2a-V-1連結 本土歷史經驗 與他國的歷史 發展，深化對 史事脈絡的理 解，發展全球 視野 歷2a-V-2關懷世 界不同文化的 歷史變遷，以 及文化傳承的 議題 歷2b-V-1理解 時空背景對歷 史事件發展或 人物的影響	歷2b-V-2理解並尊重不 同文化、宗教、族群、 種族、性別歷史發展的 獨特性與主體性 歷2c-V-1審視重要的歷 史爭議事件，理解歷史 作為共同記憶的政治意 涵 歷2c-V-2省思歷史發展 的多重面向，珍視融合 多元族群、文化的社會 體系及人權的價值 歷3b-V-2研讀或考察歷 史資料，分析其生成背 景與其內容的關係	歷3b-V-2研讀或考察 歷史資料，分析其生 成背景與其內容的關 係 歷3b-V-3分辨歷史事 實、史料證據與歷史 解釋，說明歷史解釋 不同的原因，並檢視 證據的適切性 歷3b-V-4應用歷史資 料，藉以形成新的問 題、呈現自己的歷史 敘述，或編製歷史類 作品 歷3c-V-1聆聽他人並 陳述自己的觀點，檢 視自己的盲點與偏 見，形成新的觀點 歷3c-V-2透過討論、 說服、辯論、協商等 方式尋求相互理解 歷3d-V-1規劃、執行 歷史類作品的創作或 展演 歷3d-V-2對於具有價 值立場的公共議題， 進行歷史性的分析與 討論，並付諸行動
歷史 解釋	歷1b-V-1連結 歷史知識與現 今生活，並運 用歷史知識分 析社會現象或 變遷	歷1b-V-2辨 識、解釋不同 歷史時期的變 遷與延續 歷1c-V-1檢視特 定歷史解釋所 反映的觀點	歷1b-V-3選用及組織資 料，提出合乎邏輯的因 果關係與歷史解釋 歷1c-V-2綜合歷史知識 與史料證據，提出個人 的分析與詮釋 歷1c-V-3反思並評論重 要歷史事件的影響 歷3b-V-3分辨歷史事 實、史料證據與歷史解 釋，說明歷史解釋不 同的原因，並檢視證據的 適切性	歷3c-V-1聆聽他人並 陳述自己的觀點，檢 視自己的盲點與偏 見，形成新的觀點 歷3c-V-2透過討論、 說服、辯論、協商等 方式尋求相互理解 歷3d-V-1規劃、執行 歷史類作品的創作或 展演 歷3d-V-2對於具有價 值立場的公共議題， 進行歷史性的分析與 討論，並付諸行動

(續)

核心能力	初階	中階	高階	實作及參與
史料 證據	歷3b-V-1根據主題，進行歷史資料的蒐集、整理與分類	歷3b-V-2研讀或考察歷史資料，分析其生成背景與其內容的關係	歷3a-V-1覺察當代事件與歷史的關係，啟發問題意識，並進行問題釐清與探究 歷3b-V-3分辨歷史事實、史料證據與歷史解釋，說明歷史解釋不同的原因，並檢視證據的適切性 歷3b-V-4應用歷史資料，藉以形成新的問題、呈現自己的歷史敘述，或編製歷史類作品	

註：引自「探究與實作：歷史學探究」學習表現，教育部高中歷史學科中心，2019。未出版手稿。

