

教育科學研究期刊 第五十六卷第四期
2011 年，56 (4)，129-153

中學生歷史思維能力之探究： 歷史觀點取替模式的應用

楊淑晴

國立中山大學教育研究所
教授

黃麗蓉

高雄市立明華國中
教師

摘要

近來歷史教育的目標，已逐漸從傳統史實傳遞中鬆綁，走向強化學生歷史思維能力之趨勢。其中，「歷史神入」(historical empathy)與「歷史觀點取替」(historical perspective taking, HPT)乃為一適合應用於中學生歷史思維教學的切入點。本研究參照 Hartmann 與 Hasselhorn (2008) 提出的歷史觀點取替模式為架構，編擬一份適用於國、高中生之歷史觀點取替測驗工具，以高雄市某八年級、九年級學生，以及某高中二年級學生為施測對象，得有效問卷 1,017 份。研究結果顯示，因素分析抽取出含括「以現代觀點取替」(present-oriented perspective taking, POP)和「歷史人物的角色」(the role of the historical agent, ROA)的「現代觀點」與「歷史脈絡的理解能力」(students' ability for historical contextualization, CONT)兩個因素。年級、性別之差異結果發現：男、女生在整體歷史思維能力上並無顯著差異存在；但在「歷史人物的角色」層面中，女學生的分數比男學生高；在「歷史脈絡的理解能力」因子中，九年級學生的得分顯著高於八年級學生，而高二學生的得分亦顯著高於八年級學生。相關分析研究結果則顯示中學生閱讀歷史小說或故事的頻率愈高，愈會將歷史相關事件放在合適的脈絡中去理解、思考。本研究並進一步針對研究結果提出具體建議，供教師、後續研究者作為參考與修訂之方向。

關鍵字：歷史思維能力、歷史神入、歷史教育、歷史觀點取替模式

通訊作者：楊淑晴，E-mail: shyang@mail.nsysu.edu.tw

收稿日期：2010/08/18；修正日期：2011/10/17；接受日期：2011/12/09。

壹、導論

作為一門中學的基礎科目，歷史的教學及學習在相當程度上受其教育目的之影響，但歷史教育的目標究竟應以何為本，仍存在許多本質上的爭議（劉慶忠，2007）。以英、美兩國與我國的課程標準觀之，便可窺見其對歷史教育之關注與重點為何。美國在 1994 年的全國課程標準中，提出培養學生歷史思考能力的兩個具體標準－歷史的思考技巧（**historical thinking skills**）與歷史的瞭解（**historical understanding**），並提挈真正的歷史理解應引導學生：一、進行歷史的探索與研究；二、思考因果關係；三、達到合理的歷史解釋；四、獲致運用到現代生活裡的基本知識，並非僅只是被動地吸收人名、地名等事實知識（單文經，2005；National Center for History in the Schools, 1996）。英國在 2007 年最新修訂的歷史國家課程標準中，針對學習階段三（**Key stage 3**）11 歲到 14 歲的歷史課程綱要，要求教師應從六個「關鍵概念」（**key concepts**）著手，來教導歷史這門科目，俾使學生能加深、加廣他們的歷史知識、技能與理解。其概念是：一、時序理解；二、文化、種族、宗教的多樣性；三、變遷與持續；四、原因和結果；五、重要性；六、解釋（Qualifications and Curriculum Authority [QCA], 2007）。在我國部分，歷經 1994 年的國民中學課程標準、2003 年的《國民中小學九年一貫課程綱要》，以及 2006 年普通高級中學必修科目「歷史」課程綱要，其歷史教學目標發展之梗概乃由過往對闡釋歷史事實的重視，轉而強調教導學生認識歷史知識的特質，並學習分析、綜合、判斷等能力（教育部，1994，2003，2006）。

綜上所述，可知歷史教育的目標與著重點，逐漸從傳統對史實（**fact in the past**）的傳遞中鬆綁，畢竟歷史並非僅由發生之事拼貼、組合而成的「過去」，而是運用特定方法，將過去事實加以選取、編序、探究、解釋並賦予意義的活動（陳冠華，2003）。在此一過程中，包括對歷史的理解、解釋與探究，皆可強化學生歷史思維之能力，鍛鍊他們對歷史這門科目的豐富性、多面性的感受與認識。而在對「歷史思維能力」此一看似抽象、多元、複雜的名詞下，許多研究者亦嘗試提出不同的標準與原則，其中，「歷史神入」（**historical empathy**）與「歷史觀點取替」（**historical perspective taking, HPT**）即為其中一項重要特質。它讓學生自己根據證據詮釋因果關係，或讓學生根據資料進入歷史人物角色，瞭解歷史事件與原因（吳翎君，2003），它不是隨意的想像，而是基於證據所做的推論，更是關乎歷史情境（**historical context**）的心領神會（**thorough appreciation**）（Foster, 2001）。

而張元「家書」案例設計，以及吳翎君將歷史神入理論化且應用於教學現場，是國內最早將「神入」用於教學方法的引介。張元（1998）設計「歷史家書」的課後作業，據以培養高中生透過相關資料的閱讀，進入歷史情境的思考，理解古人之想法。吳翎君（2003）則採用國外歷史教學理論與經驗，針對國小高年級的學童進行歷史神入與觀點陳述的教學設計。張元表

示，經由神入理解過去，以培養歷史思維能力，並非易事，但學生初次練習，就能依據資料，想像當時的情景，並做了完整的表述，成果斐然。這顯示出歷史神入的教學方式，有助於學生對過往的歷史現場做想像與拼湊，但若要進一步建構出正確的歷史脈絡，就必須由教師依據正確的歷史教育目標，從旁適當引導學生的思考與釐清歷史迷失之處。

有鑑於此，研究者認為若能根據這項理念而研發一套教學設計，將有助於歷史教學導向真正的教育目標，亦即讓中學生透過對歷史的理解、解釋與探究，來深化其歷史思維能力。而此一教學設計尚須依據目前中學生歷史神入能力的現況來做調整，方能適切引導學生歷史思維能力，達到預期成效。因此，目前中學生歷史神入能力的現況是首先必須探究的課題。本研究乃以 Hartmann 與 Hasselhorn (2008) 提出的歷史觀點取替模式為架構，構思一歷史情境短文，透過「以現代觀點取替」(present-oriented perspective taking, POP)、「歷史人物的角色」(the role of the historical agent, ROA) 與「歷史脈絡的理解能力」(students' ability for historical contextualization, CONT) 三個層面來設計一份測量工具，同時探究此一測量工具之樣本區隔性、差異性及其與歷史學科相關態度、學習情形之關係，期能藉此一工具之探索，瞭解學生歷史觀點取替能力，以作為歷史教師在課堂教學及教材設計之參考。

承上，本研究提出以下三個研究目的：

- (一) 編擬一份適用於國、高中學生之歷史觀點取替測驗工具。
- (二) 探究不同性別、年級歷史觀點取替三向度 (POP、ROA 和 CONT) 的差異情形。
- (三) 探討歷史觀點取替三向度 (POP、ROA 和 CONT) 與閱讀歷史小說或故事之頻率、學生對歷史學科的喜好程度、歷史成績整體表現、歷史老師評價的相關性。

貳、文獻探討

一、歷史思維能力—神入

在歷史教學的課題中，大多數人都同意學生學習歷史並非要學習所有的歷史知識，如背誦人名、年代與事件等瑣碎的內容，而是應理解歷史學科的概念。Lee (2005) 指出歷史學科的概念一是指歷史的實質概念 (substantive concepts)，此為學生學習歷史所需的事實知識基礎，例如政治概念 (國家、政府、權利)、經濟概念 (貿易、財富、稅收)；但理解歷史又涉及另一不同的概念，此概念指的是歷史概念 (concepts of history)，包括時序 (time)、變遷 (change)、神入 (empathy)、因果 (cause)、證據 (evidence)、解釋 (interpretation)、記述 (accounts) 等結構性的概念，亦稱為「第二層次概念」(second-order concepts)，其功能是幫助歷史學家組織歷史，使歷史成為一門知識類型。其中，學生在理解歷史事件時，能避免用現代的標準與價值觀來理解過去人們的行為，且能夠設想當時人物的經驗及其看法，即為「歷史神入」的能力。

「神入」歷史包含的理論關鍵元素，以及理論建構如何轉化於課程運作中，在歐美歷史教學中的研究成果不少（吳翎君，2003）。在英國 1972 年開始有一個專門以歷史科為對象的研究計畫：「學校委員會歷史科計畫 13-16」（School Council History 13-16 Project, SCHP 13-16），受到 SCHP 13-16 新課程的影響，英國的學者們漸多同意，學生是否能掌握歷史思考特質的關鍵，主要是在於對「第二層次概念」的理解與否（School Council History Project, 1976; Shemilt, 1980）。Shemilt（1984）利用之前進行 SCHP 13-16 評估作業時的資料，討論 15 歲學生如何神入地構思過去的人物。Shemilt 將學生的反應區分為五類：

- （一）基於現代人的優越感，嫌棄過去人枯燥無味。
- （二）假設有共同的人性存在。
- （三）將日常生活經驗運用在歷史上。
- （四）歷史式的神入（部分學生可以解釋為什麼神入古人比理解現代人困難）。
- （五）會思考神入重構的意義與可能性。

經過多項小型測試與嘗試，1992 年英國「經濟與社會科學研究諮議會」（Economic and Social Science Research Council, ESRC）乃委託倫敦大學教育研究所進行另一大型的研究計畫：「7 至 14 歲兒童的歷史概念與教學取向」（Concepts of History and Teaching Approaches: 7-14, CHATA），針對三百多位兒童進行第二層次歷史概念的訪測。每一個歷史概念 CHATA 研究計畫會各設計三個測試，有關「理性的理解」（rational understanding）子計畫中的測試分別為：第一組試題是關於個人行動（兒童要解釋克勞迪斯決定攻打不列顛的原因）、第二組和第三組試題分別是法律和社會習慣。第二組試題是要求兒童解釋羅馬人為什麼有這樣的法律：「如果一個奴隸殺死他的主人，這戶人家所有的奴隸全部要處死」。而第三組是要求學生解釋為什麼盎格魯撒克遜人要採用神裁法的審判來決定一個人是否有罪。CHATA 在過去的研究基礎上，又參考 Shemilt 的資料，就兒童解釋歷史作為和社會習慣的進程，提出暫定的模式，以說明兒童神入能力不同的水平和表現（周孟玲譯，1996；Dickinson, 1998）：

- 水平一、迷惑難解的過去：對於歷史人物的行為，可以進行一些細節的講述，但不能解釋。
- 水平二、愚昧無知的過去：以自己的觀點思考歷史人物的行為，排斥古人的思維模式。
- 水平三、概括化的固定形象：認為古人和今人差不多，內在的動機、價值觀和目的彼此差異不大。
- 水平四、用日常經驗的神入：學生認為運用神入理解古人是有道理的，但在思考過程中，卻是憑藉個人經驗和某些行為來概括解釋。
- 水平五、受限制的歷史神入：縱然學生認定古人與今人對某件事情的看法有落差，但他們卻無法更深一層地把具體的情境與那個年代特有的精神理念或物質世界聯繫起來。

水平六、融於時代脈絡的歷史神入：學生在理解和解釋歷史事件時，會考慮該事件的年代或社會背景，而且完全不受現代觀念或看法的影響。

在國內張元、林慈淑、劉靜貞與英國合作，進行「臺英兒童歷史認知模式的分析：歷史敘述與歷史理解」計畫（Children's Ideas about Historical Narrative: Understanding Historical Accounts, CHIN），主要目的在探究 10 到 14 歲兒童對歷史記述的理解。CHIN 計畫測試兩個歷史主題，一個是採用臺灣學生多數陌生、CHATA 也曾經用過的「羅馬人在不列顛」歷史：一個是選取多數學生學過或聽過的「秦始皇」的歷史。每個主題下各自包含兩個故事：「羅馬人在不列顛」故事一對羅馬人的統治偏向正面敘述；故事二則是對羅馬人的統治偏向負面敘述。同樣地，「秦始皇」故事一批評的意識型態較為明顯，故事二則認為秦始皇的統治有其正面作用（林慈淑，2003）。其中，關於人物評價的子題研究，希冀從學生對歷史人物的評價方式中（如秦始皇故事），檢視其如何理解歷史人物的處境，能否神入歷史人物和個人的思想、信仰及價值觀。研究發現，學生在神入古人言行，進行歷史解釋之時，大致會以下列思考方式看待歷史並解釋（或因而無法解釋）人物如此作為的緣由（劉靜貞，2000）：

（一）困惑難解：無法進入古人的思考脈絡。

（二）愚笨的古人：不能想像及體會古人實際遭遇的困難。

（三）概括的人性：認為人都是一樣的，無論是想法還是作法。

（四）角色決定作法：雖然不是認為所有人都是一個想法，但是會認為身分角色相同，其想法、作法便也會相同。

（五）個人因素：與個人心理、能力相關者。

（六）現實情境的複雜性：除了個人的行為，也會考慮到他身處的時空環境，不過不一定能掌控全局。但能從人物的立場進行設想，或是從反面考慮人物採取某種行動的理由。

近年出版的《社會科的歷史神入和觀點取替》（*Historical empathy and perspective taking in the social studies*）的論文集集中，Foster（2001）綜合英、美學者的教學研究，認為歷史神入是：（一）基本上不涉及想像、認同和同情；（二）涉及對過去人們行動的理解（understanding）；（三）涉及對歷史情境（historical context）的心領神會（thorough appreciation）；（四）需要多元的證據和觀點；（五）需要學生審視他們自己的觀點；（六）有助於學生的思考訓練，但學生應理解他們所獲知的並非是最終的定論，因為神入需要學生與證據之間不斷的互動，更需要過去與現在之間永無止境的對話。

其中，Foster（2001）認為歷史神入基本上不涉及想像、認同和同情，應是指神入不是純然的憑空想像與虛構，而是需要資料、證據來推論、想像過去的情景，所以並非是完全不使用想像，而是指並非隨意的想像。在多元的證據與觀點呈現下，學生能審視他們自己的觀點，從當時的時代脈絡中理解過去人們的行動。換言之，神入不是一種進入其他人心靈的特殊能力，而是一種我們可以達成的理解（Lee, 2005）。此理解是根據我們自己掌握的資料，去想像

當時的情景，除了描述想像的歷史圖像外，還要能夠瞭解當時人們的觀念，體會當時人們的感受（張元，1998）。

綜上所述，可知歷史神入包含三個面向：一是歷史想像，意即在歷史知識的基礎上適度運用想像，建構歷史事實的想像，以及運用想像力來研讀歷史，讓我們更貼近歷史；二是掌握史實的歷史脈絡，即是對歷史敘述的文本進行理解；三是設身處地的認知，意即應避免用現代的觀點與價值觀判斷過去，而是設想當時人物所處的時代背景，以理解古人的想法。

然而，身為進行歷史理解的主體－學生絕非是白紙或空罐子，他們有個人的經驗、知識與世界觀，因此期待學生客觀地與過去相遇，是不切實際的。在歷史課堂上嘗試以學生的解釋網絡為基礎，設法擴充、深化，這樣所形成的想像或認知，才有可能產生有意義的理解行動（教育部，2006）。據此，本研究擬藉歷史觀點取替模式為架構的測量工具，試圖探究中學生的歷史神入思維能力之現況，提供歷史教師在課堂上教學之參考依據。

二、歷史觀點取替模式

本研究參照 Hartmann 與 Hasselhorn（2008）提出的歷史觀點取替（HPT）模式為架構，設計一份歷史情境短文，以瞭解國、高中學生的歷史觀點取替能力。

（一）歷史觀點取替的意義

不同學者對歷史觀點取替採取不同的定義，例如 Yeager 和 Foster（2001）認為歷史觀點取替是歷史探究與解釋的歷程，包含歷史情境和年代的理解、歷史證據與解釋的分析，以及敘述的建構。Portal（1987）主張歷史觀點取替是啟發的歷程，強調神入概念中的想像。Lee 與 Ashby（2001）則將歷史觀點取替視為對歷史理解的一項認知任務（cognitive task），蓋神入需要基於證據認真思考，故學生需具備歷史知識，並有能力運用這些知識來解釋歷史人物的相關作為，包括知道某歷史人物或團體在他們的世界所採取的特別觀點，且能洞悉該觀點在不同的情境如何影響行為。Lee 與 Ashby（2000）同時指出歷史思維能力程度較低的學生，則表現出受限的理解，或依據個人的經驗對歷史事件進行理解，或概括的用現代人的眼光看待過去，甚至會認為過去的人是無知愚蠢的；相反地，思維能力程度高的學生，則能夠融入時代脈絡中，並能結合當時社會的信仰與思想、價值和習慣，以及制度與措施來解釋歷史事件。Hartmann 與 Hasselhorn（2008）所設計的歷史觀點取替測量工具，乃採用 Lee 與 Ashby 對歷史觀點取替的看法，本研究亦依據 Lee 與 Ashby 的觀點來設計測量工具。

（二）HPT 的實證研究

Hartmann 與 Hasselhorn（2008）綜合學者對歷史觀點取替的理解，並參考社會觀點取替（social perspective taking, SPT）的相關理論概念，發展出一套測量工具，來瞭解學生在歷史觀點取替能力，並區分為下述三個層面，茲分述如下：

1. 以現代觀點取替 (POP)

學生會以現代觀點看待過去的事情。Ashby 與 Lee (1987) 以及 Barton (1996) 認為，這樣的思考方式反映出，個人無法設身處地來理解歷史人物的意圖與觀點，這是屬於低層次的理解能力，而且其歷史思維能力也顯得薄弱。

2. 歷史人物的角色 (ROA)

學生面對歷史情境時，通常會用他們生活中所認知的角色或制度，來解釋歷史人物的想法與行為。這顯示學生藉由現代或當代觀點來理解過去，此亦缺乏歷史脈絡理解的能力。

3. 歷史脈絡的理解能力 (CONT)

學生在理解和分析歷史人物言行與歷史事件時，會考慮到當時的社會情況、政治發展或人物特徵。換言之，學生能以當時的時序、地理空間、人們的言行與活動，以及社會價值觀等為基礎架構，對相關的歷史事件與情境進行理解與分析 (van Drie & van Boxtel, 2008)。

Hartmann 與 Hasselhorn (2008) 編製的研究工具，乃採用 1 篇經專家檢核的歷史情境文章，以德國 170 位十年級學生為研究對象，瞭解他們閱讀之後在 POP、ROA 和 CONT 三部分假設性陳述的回答情形，採 Likert 四點評定量表，讓學生就每一陳述由「不符合」、「有點不符合」、「有點符合」與「符合」中選出適切選項。研究結果顯示，量表可將學生區分為三個群組，第一個群組多贊同 POP 題項，但反對 CONT 題項，占全部人數的 10%，此群組被認為在 HPT 能力的表現是較低的；第二個群組中度反對 POP 題項，但支持 CONT 題項，占全部人數的 66%；第三個群組則是強烈反對 POP 題項，但贊同 CONT 題項，占全部人數的 24%。第三個群組 (高 HPT 能力) 的歷史成績高於其他兩組，顯示歷史成績較佳者，具有較高的 HPT 能力。但是，研究並未發現第一個群組 (低 HPT 能力) 與第二個群組 (中 HPT 能力) 在歷史成績方面有差異。至於 ROA 題項在此研究中，成績高的學生與其他群組則看不出有多大的差異。

參、研究方法

一、研究樣本

為瞭解國、高中學生歷史思維能力之現況，本研究採立意取樣，以高雄市北區某八年級、九年級學生，以及北區某高中二年級學生為施測對象，以書面和口頭說明，施測 15 分鐘，共計發出 1,051 份問卷。回收後，剔除作答不全及特定反應心向之問卷，共得有效問卷計 1,017 份，問卷有效回收率為 97%，性別與年級之人數統計表如表 1 所示。

表 1 本研究樣本之性別、年級分布情形

組別	性別		年級		
	男	女	八年級	九年級	高二
人數	533	470	364	364	289
百分比	53.14	46.86	35.79	35.79	28.42
總人數	1,003 (missing = 14)		1,017		

二、研究工具

(一) 背景變項

此部分由研究者自編，藉以瞭解中學生的歷史學習態度與學習狀況，包括：「性別」、「年級」、「閱讀歷史小說或故事之頻率」、「自覺之歷史成績整體表現」、「對歷史教師的評價」、「對歷史的喜好程度」等問項，除了性別和年級外，皆以 Likert 五點量表形式來評定，分數愈高代表得分愈高，對該問項的評定愈正向。要特別說明的是，本研究「自覺之歷史成績整體表現」未依照 Hartmann 與 Hasselhorn (2008) 要求學生寫出最近一次歷史的分數（德國評分系統 0 分至 15 分），作為分析其歷史思維的主要依據。此乃考量目前國中階段學生的歷史科成績並沒有單獨公布，而是與地理、公民等學科合併成社會學習領域。此外，在段考評量部分，多數學校是歷史、地理、公民三科試題整併成一份試卷，很難就段考評量分數推論學生歷史科成績表現。所以本研究以學生自覺平時歷史學習的情況，自我評估其歷史學科的整體表現。

(二) 歷史思維能力量表

關於量表閱讀文本的設計，因 CHATA 計畫發現，由於兒童的歷史思維並不穩定，面對熟悉的教材內容，其表現往往會達到較高的水平，反之思考水平又會下降（劉靜貞，2000）。是故，本研究選擇以學生較為熟悉以及必定閱讀過的臺灣史內容作為文本的設計。研究者與 1 位任教於國中歷史科教師討論之後，根據現階段七年級臺灣史課程有關康熙 22 年（1683 年）施琅攻臺引發臺灣棄留爭議的教材內容，建構一份歷史情境短文：「故事的主角林愷是中國福建商人，有一天遇到朋友吳天，討論起施琅進兵臺灣，鄭克塽向清廷投降後，到底朝廷要不要放棄臺灣的問題。」學生需就林愷的觀點，判斷清朝政府棄留臺灣的決定。為確定本研究的短文能反映真實的歷史情境與學生認知情形，研究者聘請 2 位歷史專家教授進行短文情境之檢核，以建構量表內容的專家效度。

此外，本量表的問題設計是以 Hartmann 與 Hasselhorn (2008) 提出的 HPT 模式為架構，依據 POP、ROA 及 CONT 三向度設計九個題目，以 Likert 四點量表形式讓學生從「完全不符他的情況」、「大致不符他的情況」、「稍微符合他的情況」和「非常符合他的情況」中選取適合之選項，以瞭解學生的歷史觀點取替能力（詳見附錄）。

其中，研究者假設三個層面之得分意義如下：

1.以現代觀點取替 (POP) (1~3 題)：得分愈高，表示學生愈會抱持以現代觀點來審視歷史相關事件，歷史觀點取替能力較薄弱。

2.歷史人物的角色 (ROA) (4~6 題)：得分愈高，代表學生愈會以他們生活所熟悉的角色解釋過去人們的想法與行為，學生對於歷史人物角色的判斷是不清楚的，歷史觀點取替能力較不佳。

3.歷史脈絡的理解能力 (CONT) (7~9 題)：得分愈高，表示學生愈能將歷史相關事件放在合適的脈絡中予以理解或分析，有較佳的歷史觀點取替能力。

本研究問卷第 1~3 題是以現代觀點取替的題目，例如 POP 1 題目是以現代的觀點投射在當時的情境，如果是抱持現代觀點取替的學生，會以現今臺灣土地肥沃的觀點，認為林愷應該贊同清朝政府將臺灣納入版圖，這表示學生歷史觀點取替能力較不佳。第 4~6 題則強調特定的歷史人物角色，例如 ROA 3 題目中，林愷被認定為商人身分，學生如果以他們生活所熟悉的商人角色，基於經濟（賺錢）的考量，他應該會贊成朝廷保留臺灣，而這顯示學生對於歷史人物角色的判斷是不清楚的，故歷史觀點取替能力較不佳。第 7~9 題則是歷史脈絡的理解能力，例如 CONT 1 題目指出，林愷因不曾到過臺灣，以及他不太瞭解臺灣相關的資訊，因此他可能主張放棄臺灣。學生如果能融入當時的歷史情境脈絡，就能理解、分析林愷應該會主張放棄臺灣，如此表示學生有較佳的歷史觀點取替能力。

三、資料分析

本研究針對研究目的，採用的統計分析方法為：(一) 描述統計；(二) t 檢定、單因子變異數分析；(三) 相關分析；(四) 因素分析；(五) 集群分析。

肆、研究結果

一、量表之發展與現況分析

(一) 項目分析

本研究以三項指標作為刪題之參考，分別為極端值 t 檢定未達 .05 顯著水準、與總分之相關係數小於 .30 和刪除該題後 Cronbach's α 係數高於未刪題之總量表 α 係數 .66，結果如表 2 所示，若刪除 ROA 2、CONT 2 和 CONT 3，整體之 Cronbach's α 值會提升，惟考量題數和刪除該題後的 α 值與總量表的 α 值相差不大，仍維持在 .66~.68，因此考慮將全部題目予以保留，進行信度與效度分析。

表 2 量表之因素分析與項目分析結果

題號	因素一 POP+ROA 現代觀點	因素二CONT 歷史脈絡 的理解能力	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i> 檢定	共同性	與總分之 相關係數	刪題後 Cronbach's α 係數
POP 1	.75	.11	2.39	0.89	-24.64***	.57	.67***	.60
POP 2	.73	.05	2.44	0.99	-23.65***	.53	.64***	.60
POP 3	.72	.06	2.40	0.99	-24.85***	.54	.65***	.60
ROA 1	.70	-.09	2.29	0.90	-20.89***	.44	.60***	.61
ROA 2	.66	.08	2.79	0.87	-9.51***	.42	.34***	.67
ROA 3	.44	-.36	2.75	0.95	-18.19***	.51	.59***	.62
CONT 1	.05	.79	2.48	0.99	-11.23***	.46	.44***	.66
CONT 2	-.04	.73	2.29	0.95	-9.51***	.53	.34***	.68
CONT 3	.13	.67	2.08	0.97	-12.01***	.62	.41***	.67

*** $p < .001$.

(二) 因素分析

本研究以因素分析進行建構效度檢驗，Bartlett's 球形檢定值達 .001 顯著水準，KMO 值為 .78，顯示可作為因素分析抽取因素之用。由於因素一、二彼此相關低，因此，使用主成分分析，利用最大變異法進行轉軸，結果顯示 9 個題目可抽取出兩個因素，共可解釋 50.28% 的變異量。由表 2 可知，因素一命名為「現代觀點」，含括 POP 和 ROA 題項，可解釋 30.76% 的變異量；因素二則包含「歷史脈絡的理解能力」，即 CONT 題項，可解釋 19.52% 的變異量。全量表之內部一致性信度 α 值為 .66，因素一和因素二之 α 值為分別 .76 和 .60，可知具有不錯的信度。

與 Hartmann 與 Hasselhorn (2008) 之因素分析結果相較，其同樣抽繹出二因素，但其分別為包含以現代觀點取替 (POP) 和歷史脈絡的理解能力 (CONT) 6 題，可解釋 35% 的變異量，以及歷史人物的角色 ROA 2 題，可解釋 16% 的變異量，全部共可解釋 51% 的變異量 (其中 1 題因素負荷量未達 .40 予以剔除)。兩者所抽繹的因素差異是否是肇因於兩國歷史教學或教育本質的文化差異，抑或其他原因而導致抽取的因素不同，有待後續進一步地驗證。

(三) 集群分析

本研究另執行集群分析以瞭解學生歷史觀點取替能力的取向特徵，並將結果與因素分析對照，據以檢驗前述因素分析結果之適合性。由於二階層集群分析具有可處理大量數據與自動篩選最適集群數目的優點，研究者選用該法進行集群分析，並以 BIC 指標作為決定分群數的依據。結果顯示，受試學生最適之分群數為 2 群 (人數分別為 544 位與 444 位)，表 3 是

表 3 各集群學生在三種歷史觀點取替 (HPT) 能力各題項之描述統計摘要

兩集群		POP 1	POP 2	POP 3	ROA 1	ROA 2	ROA 3	CONT 1	CONT 2	CONT 3
一	<i>M</i>	2.92	3.00	3.01	2.70	2.98	3.17	2.38	2.67	2.84
	<i>SD</i>	0.68	0.80	0.76	0.82	0.79	0.77	0.96	0.87	0.92
二	<i>M</i>	1.75	1.77	1.67	1.79	2.56	2.24	2.68	2.77	3.01
	<i>SD</i>	0.70	0.77	0.73	0.76	0.93	0.93	1.02	1.05	1.04

這兩群學生在 POP 1~CONT 3 之平均數，分別介於 2.38~3.17 與 1.67~3.01 之間。

圖 1 為學生在各題項表現之曲線圖，該圖顯示學生可分成兩群，且兩群學生於各題項的作答反應呈現的趨勢為：集群一的學生在 POP 1 題項到 ROA 3 題項之平均得分顯著高於集群 2；而集群二在歷史脈絡的理解能力 (CONT) 3 題項上高於集群一。代表集群一的學生偏向以現代觀點看待過去 (POP+ROA)；集群二學生有較佳歷史脈絡的理解能力 (CONT)。於此對照前述因素分析的結果，集群分析亦同樣顯示出取替能力適合劃分成 POP+ROA (因素一) 與 CONT (因素二) 兩種向度。

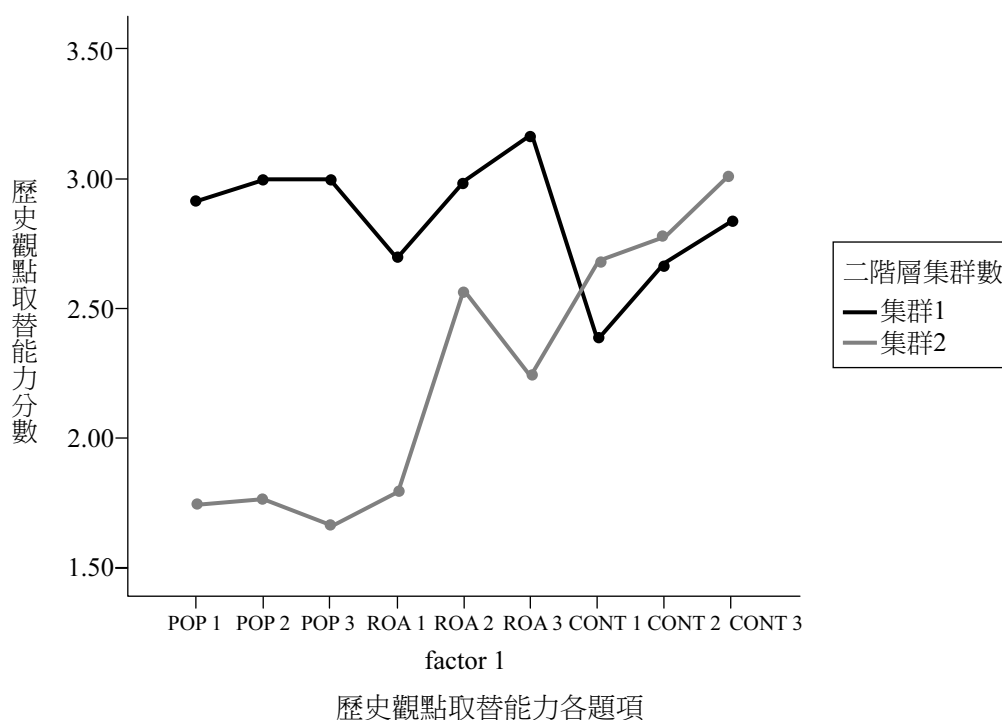


圖1 兩集群學生在不同歷史觀點取替的估計平均數

(三) 現況分析

為利於瞭解學生年級與性別在歷史觀點取替 (HPT) 差異與現況為何，本研究在後續的描述統計與差異、相關考驗中，將原三向度 (POP、ROA 和 CONT) 與所抽取二因子 (含括 POP 和 ROA 題項因素「現代觀點」與 CONT) 共同羅列出來作為比較。

歷史脈絡的理解能力 (CONT) 得分愈高，表示學生有較佳的歷史觀點取替能力，而若以現代觀點取替 (POP) 或歷史人物的角色 (ROA) 得分愈高，則表示學生歷史觀點取替能力較不佳。由表 4 得知，中學生在因子「現代觀點」(POP+ROA) 的平均數為 2.49，高於中位數的 2 分，顯示目前中學生在審視歷史事件時，偏向以現代觀點來看待過去發生的事情；而另一因子「歷史脈絡的理解能力」(CONT) 的平均數為 2.71，並未超過 3 分，顯示學生將歷史事件融入時代脈絡，進行理解與分析的能力還有改善的空間。整體而言，中學生的歷史觀點取替的表現能力是較低的。

表 4 歷史觀點取替 (HPT) 二因子與三向度之平均數與標準差

向度	平均數	標準差
POP+ROA (因子一)	2.49	0.63
CONT (因子二)	2.71	0.73
POP	2.59	0.77
ROA	2.39	0.66
CONT	2.71	0.73

二、差異分析

(一) 性別

從表 5 資料顯示，本研究發現，在歷史觀點取替 (HPT) 的「現代觀點」(POP+ROA)、「歷史脈絡的理解能力 (CONT)」兩個因子中，男、女學生的得分皆無顯著差異，可知男、女學生在歷史思維能力上並無差異存在。但三層面的差異檢定上，僅在歷史人物的角色 (ROA) 層面女學生的分數顯著高於男學生 ($M_{男}=2.57, M_{女}=2.65, t=-2.00, p < .05$)，顯示女學生多從他們生活中所認知的角色或制度來解釋過去人們的想法與行為，而非以當時歷史人物的角色思考。換句話說，女學生較容易將現實社會的人物角色，類化到歷史人物身上。此與張元和駱月娟 (1996) 針對兒童歷史思考能力，如解讀資料、利用證據、分析因果、表達意見等方面的能力進行研究，發現男學生歷史思考能力略優於女學生，有相符之處。

表 5 性別在歷史觀點取替 (HPT) 三向度以及二因子的 *t* 檢定

向度	性別	平均數	標準差	<i>t</i> 檢定
POP	男	2.43	0.82	0.68
	女	2.39	0.71	
ROA	男	2.57	0.70	-2.00 *
	女	2.65	0.60	
CONT	男	2.70	0.75	-0.63
	女	2.73	0.71	
POP+ROA (因子一)	男	2.50	0.68	-0.69
	女	2.52	0.57	
CONT (因子二)	男	2.70	0.75	-0.63
	女	2.73	0.71	

* $p < .05$.

(二) 年級

由表 6 的結果可知，八年級、九年級和高三學生在「歷史脈絡的理解能力」(CONT) 因子呈現顯著之差異 ($F=10.58, p < .001$)，事後比較的結果發現，九年級學生的得分顯著高於八年級學生，而高二生的得分亦顯著高於八年級學生，顯示年級愈高的中學生，愈能將歷史相關事件放在合適的脈絡中予以理解或分析 ($M_{八年級}=2.58, M_{九年級}=2.76, M_{高二}=2.83$)。此外，八年級、九年級和高三學生在「現代觀點」(POP+ROA) 因子上雖無顯著差異存在，但在「以現代觀點取替」(POP) 向度卻呈現顯著之差異 ($F=5.53, p < .01$)，事後比較的結果發現，八年級學生的得分顯著高於高二學生 ($M_{八年級}=2.49, M_{高二}=2.29$)，顯示年級愈高的高二學生，愈不會將歷史相關事件以現代觀點加以審視，比八年級學生有較佳的歷史觀點取替能力。

此項發現與 Thompson (1984) 針對三個年齡層 (12、14、17 歲) 共 150 名學生，以「1381 年農民暴動的爆發」進行因果分析調查研究發現相符。Thompson 發現不同年齡層的學生，對於因果關係的解釋有深淺之分，17 歲的學生提及「原因」時，與其他年齡層相較下更能關注觀點或材料所要呈現的意涵，並展現出更深入與周延的思考。但也有例外的表現，例如有些學童年紀雖小，卻也表現出令人意想不到的歷史思考思維。不過，英國學者對於兒童的歷史思維逐漸凝聚的基本信念：即是兒童的歷史思維是有發展、有「進程」(progression) 的，但與在自然科學上的表現不同 (林慈淑，2002)。Ashby 和 Lee (1987) 鄭重聲明，兒童歷史思維能力的展現是「邏輯的層級」¹ (logical hierarchy)，而非「發展的層級」(developmental

¹ 「邏輯的層級」意指較高水平的思維方式解決了之前低水平思考所面臨的問題與矛盾，各思考水平間因此構成累進 (progressive) 的關係。

表 6 不同年級學生在歷史觀點取替 (HPT) 三向度以及二因子的 F 考驗與事後比較

向度	年級	M	SD	變異來源	SS	df	MS	F	事後比較
POP	八年級	2.49	0.76	組間	6.50	2	3.25	5.53**	八年級 > 高二
	九年級	2.43	0.78	組內	583.01	992	0.59		
	高二	2.29	0.77	總和	589.51	994			
ROA	八年級	2.62	0.67	組間	0.13	2	0.06	0.15	
	九年級	2.61	0.66	組內	428.06	994	0.43		
	高二	2.59	0.63	總和	428.19	996			
CONT	八年級	2.58	0.76	組間	11.07	2	5.53	10.58***	九年級 > 八年級 高二 > 八年級
	九年級	2.76	0.78	組內	517.57	990	0.52		
	高二	2.83	0.77	總和	528.63	992			
POP+ROA	八年級	2.56	0.64	組間	2.07	2	1.03	2.59	
	九年級	2.52	0.64	組內	395.42	990	0.40		
	高二	2.44	0.61	總和	397.49	992			
CONT	八年級	2.58	0.76	組間	11.07	2	5.53	10.58***	九年級 > 八年級 高二 > 八年級
	九年級	2.76	0.78	組內	517.57	990	0.52		
	高二	2.83	0.77	總和	528.63	992			

** $p < .01$. *** $p < .001$.

hierarchy)，亦即任何年齡的兒童其理解歷史的程度，都可能因歷史內容的性質及熟悉度而改變，但未必與年齡成絕對關係。

據此，本研究發現：學生隨著年齡的增長具有較佳掌握歷史脈絡、分析理解歷史事件的能力，以及較能避免以現代的觀點審視相關歷史事件與人物，進而從古人的立場來思考理解其行為，此部分或許因應現行歷史教科書採「螺旋式課程」有關。以臺灣史課程內容為例，高一的課程內容與七年級課程相較，不僅難度提高，而且範圍也逐漸擴大，學生可以學習到較完整的知識，對於歷史文本的敘述更能掌握論述的重點，而將歷史事件放入適合的歷史脈絡中進行分析。但由於此次研究是以量化方式分析學生的歷史思維能力，並未針對不同階段的學生進行較深入的訪談，以探究同一學習階段或是不同年齡層間，是否在歷史神入方面是因不同水平思考能力的差異所導致，此一假設仍有待後續進一步的探究與驗證。

三、相關分析

本研究以 Pearson 積差相關分析歷史觀點取替 (HPT) 三向度 (POP、ROA 和 CONT) 與中學生「閱讀歷史小說或故事之頻率」、「自覺之歷史成績整體表現」、「對歷史教師的評價」、「對歷史的喜好程度」的相關性為何？由表 7 之結果，可知「閱讀歷史小說或故事之頻率」

表 7 歷史觀點取替 (HPT) 三向度以及二因子的相關分析

向度	閱讀歷史	歷史成績	歷史老師	歷史喜好
POP	-0.10**	-0.08**	0.09***	-0.06
ROA	-0.07*	-0.13***	0.05	-0.08*
CONT	0.08*	0.00	0.12***	0.07*
POP+ROA	-0.11**	-0.12***	0.08**	-0.08*
CONT	0.08*	0.00	0.12***	0.07*

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

與「現代觀點」(POP+ROA) 因子有顯著的負相關 ($r = -.11, p < .01$)，而與「歷史脈絡的理解能力」(CONT) 因子則有顯著的正相關 ($r = .08, p < .05$)，表示中學生閱讀歷史小說或故事的頻率愈高，愈不會用現代的觀點去設想歷史事件，反而愈會將歷史相關事件放在合適的脈絡中去理解或思考。

此研究發現與宋佩芬 (2008) 認為以故事劇情的描述帶領學生感受歷史人物的教學方式，有助於學生歷史神入思維能力的培養，乃是互相驗證的。Nawrot (1996) 指出，教科書通常提供客觀的事件分析，學生是站在外面看歷史事件，而當學生閱讀歷史小說時，他們能感受故事人物的情緒並進入歷史情境中，並透過故事情節而融入故事情境中。因此，學生閱讀歷史小說或故事之頻率愈高，學生愈能想像進入那個時代，理解古人的想法、觀念，然而此想像並非憑空杜撰，而是經由歷史小說的文本提供學生想像歷史圖像的依據。例如 van Drie 與 van Boxtel (2008) 認為歷史脈絡的理解與神入能力相當密切，學生如果能想像歷史情境，那就比較容易避免以現代的觀點看待過去，而能掌握歷史敘述文本的內容與意義。

在「自覺之歷史成績整體表現」部分，與 POP、ROA、POP+ROA 三因子皆呈現顯著的負相關 ($r = -.08 \sim -.13, p < .001$)，表示自覺歷史成績表現愈佳的中學生，愈不會用現代的觀點去設想歷史事件，或以他們生活所熟悉的角色，去解釋過去人們的想法與行為。然而「自覺之歷史成績整體表現」卻與「歷史脈絡的理解能力」(CONT) 因子無相關，因本研究的成績變項主要是依據學生自我認知的程度而來，因此學生的歷史成績是否為影響其歷史觀點取替能力的重要因素，需待後續針對學生歷史考試或作業成績進行研究，才能加以釐清、驗證。

在「對歷史教師的評價」部分，結果發現，其與「歷史脈絡的理解能力」(CONT) 因子有顯著的正相關 ($r = .12, p < .001$)，顯示對歷史老師評價較高的中學生，在分析理解歷史脈絡部分，具有較佳的歷史思維能力，亦即學生較能融入時代的脈絡，以當時的社會生活或是價值觀理解過去歷史人物作為或是社會習慣。不過值得注意的是，「現代觀點」(POP+ROA) 因子與「以現代觀點取替」(POP) 向度與「對歷史教師的評價」亦有顯著正相關 ($r = .08, .09, p < .01$)，表示對歷史老師評價較高的中學生，愈會以現代的觀點去思考、分析歷史事實或

知識，但與 ROA 向度則沒有顯著相關。此一矛盾現象是因國內學生普遍對於教師不會給予嚴苛的評價，或是學生對教師評價未必從其專業領域來考量，導致「現代觀點」、「歷史脈絡的理解能力」兩個向度與「對歷史教師的評價」均呈現出正相關，有待後續藉由進一步的訪談加以釐清，「對歷史教師的評價」是否為影響學生歷史觀點取替能力的關鍵因素。

在「對歷史的喜好程度」部分，結果發現，其與「現代觀點」(POP+ROA) 因子有顯著的負相關 ($r = -.08, p < .05$)，而與「歷史脈絡的理解能力」(CONT) 因子則有顯著的正相關 ($r = .07, p < .05$)，顯示愈喜好歷史科目的中學生，較不會用現代的觀點以及固定形象去設想歷史事件，而是比較能融入古代的歷史脈絡中，設身處地的去思考歷史事件的意義。

伍、結論與建議

一、結論

本研究參照 Hartmann 與 Hasselhorn (2008) 提出的歷史觀點取替 (HPT) 模式為架構，以臺灣史課程內容設計一份情境短文，藉以瞭解中學生的歷史觀點取替能力。本研究首次以量化數據分析學生的歷史思維能力，相較於質性的詮釋分析與實驗處理驗證分析，本研究結果在深入瞭解學生歷史思維之進程的掌握上是較為缺乏的，但此次的施測卻有助於瞭解目前中學生歷史思維能力的整體概況。惟本研究並未讓學生以撰寫短文、開放題方式進行內容分析，也並未依據教學層級設計實驗教學藉以評定教學成效，讀者對本研究所獲致的結論宜抱持審慎態度。

本研究初步獲致結論為中學生的歷史思維能力仍有精進的空間。蓋透過本研究發展之測量工具，發現目前中學生「歷史觀點取替」能力，即「歷史神入」之思維能力，雖會隨著年齡的增長而有較佳的展現，但在因子「現代觀點」(POP+ROA) 以及另一因子「歷史脈絡的理解能力」(CONT) 的表現上，與吾人希冀其能達到較佳的「歷史觀點取替」能力之假設情形仍未相符。另外，就整體相關分析之結果顯示，「歷史脈絡的理解能力」(CONT) 因子與「閱讀歷史小說或故事之頻率」、「對歷史教師的評價」及「對歷史的喜好程度」皆存在顯著的正相關。這說明學生對歷史的喜好有正面的態度，而且多閱讀歷史小說或故事，將有助於學生掌握歷史文本的內容與意義，進而在適當的歷史脈絡中理解相關的歷史事件。可見教師在學生的學習成效與興趣培養上是重要的因子，如何推動、延續學生對歷史知識學習的意願，讓學生喜歡歷史，是歷史教師在教學之中可以發揮的著力點。

二、建議

根據本研究的主要發現與結論，提出以下具體建議，作為歷史教學與未來相關研究之參考。

（一）對歷史教學實務之建議

本研究發現，中學生閱讀歷史小說或故事頻率愈高，對其「歷史觀點取替」能力愈有助益。透過閱讀歷史小說比閱讀教科書，使學生更易於理解歷史的情境，當其情感融入故事情節時，便能產生較深刻的印象（Nawrot, 1996）。此反映了歷史教師在教學過程中，可以提供相關的歷史書籍以鼓勵中學生閱讀，並且在講述的過程中嘗試建構歷史圖像的場景，帶領學生神入過去，體會歷史人物的經驗與想法，讓學生對於過去的年代更能感同身受，進而避免使用現代的觀念與價值觀來判斷過去。

Foster（2001）對於歷史神入轉化於課程運作，提出幾項建議：1.讓學生聚焦於過去有爭議或矛盾的局勢，如為什麼英國首相張伯倫對希特勒採取姑息政策；2.深入探究選定的議題之前，學生必須具備相關的歷史脈絡與時序知識，如從一次世界大戰後英國的社會政治背景理解張伯倫；3.介紹學生恰如其分的一手和二手史料，切勿塞給學生太多材料；4.鼓勵學生對資料提出批判性的問題，如資料是誰寫的？何時寫的？作者的觀點是什麼；5.教師應當循序漸進地指導學生，培養他們提問複雜問題與思考的能力；6.教師應該鼓勵學生自行判斷哪些資料可以用來幫助他們理解過去；7.學生應當注意結論永遠只是暫時性的，現有的觀點有可能會對歷史有所曲解，以後新出現的證據有可能會對現有觀點造成影響；8.有意義的神入探究，需要相當充裕的課堂時間、精力與資源的配合。教師的角色一方面要引導學生及提供資料，但同時也要讓學生能獨立思考與小組討論，並提出探究的議題，激盪出學生的思考力，引導全班進行討論，持續不斷地探討。

爰此，運用到本國歷史教學中，教師應診斷配合學生目前的能力，運用適當的教學策略進行教學，藉以提升學生的歷史觀點取替能力。有意義的神入探究，需要相當充裕的課堂時間、精力與資源的配合，但回到當前的歷史教育的實際情況，學習時數的不足，或囿於考試型態或升學壓力等，較少看到培養學習歷史思維的課堂運作，以及採用不同於紙筆測驗（選擇題、填充題）的實作教學評量方式（短文、故事寫作或歷史探究模式）。因此，第一線的教師如能在歷史教學觀念上自我更新與改變，歷史教學不再僅是教授史實知識，而是強調學生歷史思維能力的培養，如何將神入能力與我們現行的教材內容做妥切的課程安排設計，應是未來歷史教學可以努力的方向。

（二）對未來測驗工具發展之建議

本研究編製的歷史觀點取替力量表可抽取出兩個因素，分別為含括 POP 和 ROA 題項「現代觀點」，與「歷史脈絡的理解能力」（CONT）題項。不過，本研究抽取因素與 Hartmann 與 Hasselhorn 不同，其差異是否肇因於德國與我國在歷史教學或教育本質、文化差異所導致，仍有待後續進一步地驗證。進一步分析本研究所編擬之歷史觀點取替（HPT）測驗工具，其優點是簡易實施與大規模測量學生歷史觀點取替能力，然對於中學生的歷史思維能力檢測仍有

限制之處，說明如下：

1. 內容取材僅以臺灣史為範圍

McKeown 與 Beck (1994) 探討教科書與背景知識的關係時，即指出具備充分的背景知識會提高兒童對於文本的理解力，且兒童對故事內涵愈是熟悉，就愈能掌握相關論述的旨意。但在 CHIN 計畫中所蒐集到 54 位兒童筆試與訪談的資料中有關學生記述的理解研究發現，兒童在「羅馬人在不列顛」和「秦始皇」二則故事中對歷史理解反應，並未因較熟悉的故事而有較好的表現。由此看來，對故事熟悉與否，並沒有對兒童是否理解故事內容造成太大的影響。受訪學生思考兩個故事，主要受到他們心中某些基本的、根深柢固想法的影響（林慈淑，2003）。而本研究編擬之歷史觀點取替測驗文章是以中學生較為熟悉的臺灣史內容為例，如果以中國史或西洋史作為測驗內容，學生的歷史思維能力，是否會隨歷史內容的性質與熟悉度而有所改變，仍值得後續進一步釐清與驗證。因此，建議未來研究可針對中國史或是西洋史的歷史事件編擬歷史觀點取替測驗短文，以更加瞭解此一測驗工具的穩定性。

2. 缺乏具體可測量的效標變項

本研究探討歷史觀點取替 (HPT) 三向度 (POP、ROA 和 CONT) 與「閱讀歷史小說或故事之頻率」、「學生對歷史學科的喜好程度」、「歷史成績整體表現」及「歷史老師評價」的相關，其所涉及的變項主要是依據學生自我認知的程度而來，而非具體可測量、觀察之效標變項，如歷史考試成績或歷史相關作業分數等，因此，建議後續之研究可針對此一侷限，進行測量工具的效標檢驗。

3. 無法掌握學生的歷史思考進程

本研究透過量化方式探究中學生的歷史思維能力，雖簡易並可以大量施測，但僅從數據的分析，並無法深入理解每位被施測者歷史思維能力迂迴複雜的一面。因此，建議後續研究者可在量化結果的基礎上，輔以質化訪談或開放性紙筆作答，藉以深入瞭解中學生的歷史思維能力發展至何種程度，其間存在何種細微性的差異，以及怎樣的教學方式是有助於促進其歷史思維能力的提升。

最後，歷史思維能力要透過怎樣的方式進行檢測分析，以建立臺灣學生歷史思維水平模式，進而透過哪些課程設計與教學策略加以啟發，應是當前歷史教育最重要的課題。以量化數據方式探究學童的歷史思維能力雖有其侷限性，但本研究之結果也凸顯出目前中學生在神入歷史能力的表現還有精進的空間。此一發現實有助於當今歷史教育與教學現況之反省與深思，如在歷史學科的考試型態上，可思考有助於培養中學生歷史思維能力之評量方式；又如歷史教師在現今的課程架構中，亦可以嘗試引導學生融入歷史情境或建構歷史圖像的教學設計，藉以提升中學生在歷史思維能力的展現。

誌謝

本研究論文所需經費係由行政院國家科學委員會（計畫編號：NSC98-2410-H-110-013）與教育部「邁向頂尖大學計畫」所贊助，特此致謝。

參考文獻

一、中文文獻

- 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 National Taiwan Normal University: Education*, 53(1), 175-197.】
- 吳翎君 (2003)。「神入」歷史與觀點陳述－引導學童歷史思維的教學方法初探。花蓮師院學報，17，133-152。
- 【Wu, L.-C. (2003). Historical empathy and perspective taking: The strategies of developing children's historical thinking. *Journal of National Hualien Teachers College*, 17, 133-152.】
- 周孟玲 (譯) (1996)。理性的理解歷史與歷史教學 (A. Dickinson 著，Rational understanding in history and history classrooms)。清華歷史教學，6，37-55。(原著出版於1993年)
- 【Dickinson, A. (1996). Rational understanding in history and history classrooms (M.-L. Chou, Trans.). *Tsing Hua Journal for History Education*, 6, 37-55. (Original work published 1993)】
- 林慈淑 (2002)。歷史教與學的鴻溝－英國近半世紀來兒童歷史認知的探究。東吳歷史學報，8，153-190。
- 【Lin, T.-S. (2002). The development of research into children's idea about history in England: 1960's-1990's. *Soochow Journal of History*, 8, 153-190.】
- 林慈淑 (2003)。年齡、知識或觀念－試探兒童對多元歷史記述的反應。東吳歷史學報，9，307-346。
- 【Lin, T.-S. (2003). An exploration of children's ideas of plural historical accounts. *Soochow Journal of History*, 9, 307-346.】
- 單文經 (2005)。美國中小學歷史課程標準爭議始末 (1987-1996)。師大學報：教育類，50 (1)，1-25。
- 【Shan, W.-J. (2005). The historical development of the national historical standards project 1987-1996. *Journal of National Taiwan Normal University: Education*, 50(1), 1-25.】
- 張元 (1998)。高中歷史課後作業的研究。行政院國家科學委員會專案研究報告 (NSC87-2411-H-007-143)。新竹市：國立清華大學歷史研究所。
- 【Chang, Y. (1998). *The study of history homework for high school students*. National Science Council project report (NSC87-2411-H-007-143). Hsinchu, Taiwan: Institute of History, National Tsing Hua University.】
- 張元、駱月娟 (1996)。十一歲兒童歷史認知能力初探。清華歷史教學，5，4-30。
- 【Chang, Y., & Luo, Y.-J. (1996). The exploration of historical cognition: The case of children at the age of eleven. *Tsing Hua Journal for History Education*, 5, 4-30.】
- 教育部 (1994)。國民中學歷史課程標準。臺北市：作者。
- 【Ministry of Education. (1994). *Junior high school history curriculum standards*. Taipei, Taiwan: Author.】

教育部 (2003)。國民中小學九年一貫課程綱要社會學習領域。臺北市：作者。

【Ministry of Education. (2003). *Outline for the social studies in nine-year integrated curriculum*. Taipei, Taiwan: Author.】

教育部 (2006)。普通高級中學課程暫行綱要。2009 年 11 月 29 日，取自 http://www.edu.tw/high-school/content.aspx?site_content_sn=8403

【Ministry of Education. (2006). *Senior high school temporary curriculum guidelines' of Ministry of Education*. Retrieved November 29, 2009, from http://www.edu.tw/high-school/content.aspx?site_content_sn=8403】

陳冠華 (2003)。實現歷史教育價值的關鍵－培養歷史科核心能力。《歷史月刊》，186，117-122。

【Chen, G.-H. (2003). The key to achieve the value of history education: Nurturing the core capability of history. *Historical Monthly*, 186, 117-122.】

劉慶忠 (2007)。八年級學生歷史批判思考能力測驗之編製與表現現況之探討。國立臺南大學測驗統計研究所碩士論文，未出版，臺南市。

【Liu, C.-C. (2007). *The development of historical critical thinking skills test and the exploration of the performance for the 8th grade students*. Unpublished master's thesis, National University of Tainan, Tainan, Taiwan.】

劉靜貞 (2000)。10~16 歲學生對歷史記述的認知初探－三人組討論方式的嘗試。載於東吳大學歷史系 (主編)，*史學與文獻學 (三)* (pp. 119-169)。臺北市：東吳大學歷史系。

【Liu, C.-C. (2000). An exploratory study of 10 to 16 year-old students' cognition toward historical accounts: An application of the trio-discussion approach. In Department of History, Soochow University (Ed.), *Historiography and bibliography* (Vol. 3; pp. 119-169). Taipei, Taiwan: Department of History, Soochow University.】

二、外文文獻

Ashby, R., & Lee, P. J. (1987). Children's concepts of empathy and understanding in history. In C. Portal (Ed.), *The history curriculum for teachers* (pp. 62-87). London, UK: The Falmer Press.

Barton, K. C. (1996). Narrative simplifications in elementary students' historical thinking. *Advances in Research on Teaching*, 6, 51-83.

Dickinson, A. (1998). Investigating children's ideas about history: Rational understanding. In Y. Chang & L.-K. Chou (Eds.), *Proceedings of the international conference on methodologies: Historical consciousness and history-textbook research* (pp. 249-271). Hsinchu, Taiwan: Institute of History, National Tsing Hua University.

Foster, S. J. (2001). Historical empathy in theory and practice. In O. L. Davis, E. A. Yeager, & S. J. Foster (Eds.), *Historical empathy and perspective taking in the social studies* (pp. 167-181). Oxford, UK: Rowman & Littlefield.

Hartmann, U., & Hasselhorn, M. (2008). Historical perspective taking: A standardized measure for an aspect of students' historical thinking. *Learning and Individual Difference*, 18(2), 264-270.

Lee, P. J. (2005). Putting principles into practice: Understanding history. In S. Donovan & J.

- Bransford (Eds.), *How students learn: History, mathematics, and science in the classroom* (pp. 31-78). Washington, DC: National Academy Press.
- Lee, P. J., & Ashby, R. (2000). Progression in historical understanding among students ages 7-14. In P. N. Stearns, P. Seixas, & S. Wineburg (Eds.), *Knowing, teaching, and learning history: National and international perspectives* (pp. 199-222). New York: New York University Press.
- Lee, P. J., & Ashby, R. (2001). Empathy, perspective taking, and rational understanding. In O. L. Davis, Jr., E. A. Yeager, & S. J. Foster (Eds.), *Historical empathy and perspective taking in the social studies* (pp. 21-50). Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- McKeown, M. G., & Beck, I. L. (1994). Making sense of accounts of history: Why young students don't and how they might. In G. Leinhardt, I. Beck, & C. Stainton (Eds.), *Teaching and learning in history* (pp. 1-26). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- National Center for History in the Schools. (1996). *National standards for history*. Retrieved August 24, 2008, from <http://www.sscnet.ucla.edu/nchs/catalog.html>
- Nawrot, K. (1996). Making connections with historical fiction. *Clearing House*, 69(6), 343-345.
- Portal, C. (1987). Empathy as an objective for history teaching. In C. Portal (Ed.), *The history curriculum for teachers* (pp. 89-99). London, UK: The Falmer Press.
- Qualifications and Curriculum Authority. (2007). *History programme of study for key stage 3 and attainment target*. Retrieved August 24, 2009, from http://curriculum.qcda.gov.uk/uploads/QCA-07-3335-p_History3_tcm8-189.pdf
- School Council History Project. (1976). *A new look at history*. Edinburgh, Scotland: Holmes McDougall.
- Shemilt, D. (1980). *History 13-16 evaluation study*. Glasgow, Scotland: Holmes McDougall.
- Shemilt, D. (1984). Beauty and the philosopher: Empathy in history and classroom. In A. K. Dickinson, P. J. Lee, & P. J. Rogers (Eds.), *Learning history* (pp. 39-83). London, UK: Heinemann.
- Thompson, D. (1984). Understanding the past: Procedures and content. In A. K. Dickinson, P. J. Lee, & P. J. Rogers (Eds.), *Learning history* (pp. 168-186). London, UK: Heinemann.
- van Drie, J., & van Boxtel, C. (2008). Historical reasoning: Towards a framework for analyzing students' reasoning about the past. *Educational Psychology Review*, 20(2), 87-110.
- Yeager, E. A., & Foster, S. J. (2001). The role of empathy in the development of historical understanding. In O. L. Davis, Jr., E. A. Yeager, & S. J. Foster (Eds.), *Historical empathy and perspective taking in the social studies* (pp. 13-20). Lanham, MD: Rowman & Littlefield.

附錄 問卷內容

康熙 22 年（1683 年）中國福建有一位商人林愷，他的哥哥當年曾隨鄭成功到臺灣去。有一天林愷遇到他的朋友吳天，他們討論在施琅進兵臺灣，鄭克塽向清廷投降後，到底朝廷要不要放棄臺灣的問題。

林愷說：「聽說啊！施琅大人認為臺灣土地肥沃物產豐富，如果我們沒有守住臺灣，很可能這個地方又會成為反清復明的根據地，而且聽說連外國人都想要占有這個地方呢！如果能把政府多餘的官兵移駐到臺灣，就不會增加朝廷的財政負擔。」

吳天回應道：「施琅大人這樣說，好像有道理耶，不過聽說那個島上住著很多的野蠻人，留住它真的好嗎？」

林愷回答：「是啊！雖然我哥哥當年曾隨鄭成功到臺灣去，想完成反清復明的壯舉，但是滿清入關後，現在的康熙皇帝看起來是個好皇帝，而且他也終於統一整個中國，天下也該太平了，留住臺灣可能還會衍生出很多事情來呢。有很多官員說啊！臺灣只是個彈丸小島，我們中國那麼大，對朝廷來說根本沒有什麼價值，乾脆將在臺灣的漢人遷回來，又或者把臺灣仍舊借給荷蘭人，然後讓他們每年上貢就可以了。」

吳天答道：「就是啊！我們堂堂大中國，是不缺那一個小小的島嶼」。

請先閱讀以下各項說明。試著就林愷的觀點勾選符合其情況的選項。林愷會贊成清朝政府應該要保留住臺灣嗎？

		完全不 符合他的 情況	大致不 符合他的 情況	稍微符 合他的 情況	非常符 合他的 情況
POP 1	臺灣土地肥沃物產豐富，他必定會贊成清朝政府保留住臺灣。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
POP 2	臺灣地理位置優越，可以作為中國東南的屏障。這也是他認為清朝政府應選擇保留住臺灣的合理原因。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
POP 3	為了避免被外國人占領，他認為清朝政府需要派人去治理臺灣。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

附錄 (續) 問卷內容

		完全不 符合他的 情況	大致不 符合他的 情況	稍微符 合他的 情況	非常符 合他的 情況
ROA 1	因為哥哥曾經跟隨鄭成功到臺灣去，對臺灣的情感不同，他可能會贊成清朝政府保留臺灣。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ROA 2	身為清朝的子民，為了不要讓臺灣再成為反清復明的根據地，他很可能贊成派兵駐守在臺灣，但不一定是要將臺灣收為清朝版圖。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ROA 3	身為一個商人，從經濟角度來看，臺灣是個土地肥沃、物產豐富的地方，他可能會贊成保留臺灣。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
CONT 1	林愷不曾到過臺灣，因為不太瞭解臺灣相關的資訊，而主張放棄臺灣。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
CONT 2	對他來說，清朝軍備強大，他可能不會太顧慮放棄臺灣後，會對清朝政府帶來威脅。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
CONT 3	他只著眼於臺灣是個彈丸之地的說法，這也是他可能認為不需要保留臺灣的原因。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Journal of Research in Education Sciences

2011, 56(4), 129-153

Historical Thinking Development of Students: Applying the Historical Perspective-Taking Model

Shu-Ching Yang

Graduate Institute of Education,
National Sun Yat-sen University
Professor

Li-Jung Huang

Kaohsiung Municipal Ming Hua Junior High School
Kaohsiung City
Teacher

Abstract

History education should emphasize student competencies of historical thinking instead of learning historical facts. Of all the competencies, historical empathy and historical perspective-taking are well adopted points for teaching historical thinking to high school students. This study uses the historical perspective-taking (HPT) model (Hartmann & Hasselhorn, 2008) to develop an HPT measure, to investigate the historical perspective-taking of high school students. In total, 1,017 participants were recruited from the 8th, 9th and 11th grade students within the Kaohsiung County. The factor analysis results show that the two factors of present perspective and student ability for historical contextualization (CONT) with good reliability. The factor of the present perspective includes present-oriented perspective taking (POP) and the role of the historical agent (ROA). The findings revealed no gender differences on the entire HPT measure, but girls scored higher on ROA than boys. For CONT, second-grade senior high school students outperformed the second-grade junior high school students, and the third-grade junior high school outperformed the second grade. Based on the findings, this study proposes suggestions for history teachers and future studies.

Keywords: historical thinking abilities, historical empathy, history education, historical perspective taking

