

中學生的歷史概念、歷史學習態度與 歷史批判思考傾向

黃麗蓉、賴思儀、楊淑晴*

近年來，學生歷史思考能力的培養，已是歐美國家教育改革的主要方向；於此風潮之下，臺灣中學的歷史教育也出現了新變革。但是，針對中學生如何理解與認知「史料」、「證據」、「解釋」等重要歷史核心概念，至今則未見植基於「學習者中心」之觀點來進行探索。再者，國內學界對於學生如何看待歷史，以及歷史批判思維能力的相關測驗工具並不多見，故本研究參酌國內、外相關研究量表，據以為基礎進行改編，使其符合歷史科目之特性，最後乃編製成「歷史科批判思考傾向量表」，藉此探究目前中學生之歷史概念、歷史學習態度與歷史批判思考傾向。本研究對象為高雄市國中二、三年級學生以及高中二年級學生，有效問卷計 1,017 份。研究結果顯示，學生在歷史課堂的學習，以歷史知識為主，對於歷史概念內涵的認知相當有限。此外，對歷史老師評價愈高的學生、愈常閱讀歷史小說或故事者、以及愈喜好歷史科的中學生，其歷史批判思考傾向則愈高。最後，本研究亦針對研究結果，提出具體建議以供教師、後續研究者作為適用與修訂之方向。

關鍵詞：歷史批判思考傾向、歷史思考能力、歷史教育

* 黃麗蓉：高雄市明華國中教師
賴思儀：中山大學教育研究所碩士生
楊淑晴（通訊作者）：中山大學教育研究所教授
shyang@mail.nsysu.edu.tw

High School Students' Historical Concepts, Attitudes Toward History Learning, and Historical Critical Thinking Disposition

Li-Jung Huang, Si-Yi Lai, & Shu-Ching Yang*

Exploring ways to cultivate learners' historical critical thinking has been one of the main themes in recent US and European educational reform. However, the processes by which learners' understand the concepts in history (i.e. historical documents, evidence, empathy, interpretation and accounts) have not been investigated from a learner-centered perspective. Furthermore, how learners view history and their disposition to historical critical thinking have not been fully explored. The purpose of the study is to design instruments that measure students' history learning and to explore learners' development of history concepts, attitude toward history learning, and their historical critical thinking disposition. The participants were 1017 8th, 9th and 11th grade students within the Kaohsiung County. Results showed that learners in history courses, in general, tend to focus on memorizing historical facts and display only limited understanding toward the concepts of history. In addition, analysis showed that learners with more positive evaluation toward teachers, read a greater number of historical novels and stories, as well as reported more liking of history. These learners also display much better performance on historical critical thinking disposition. Based on the findings, some suggestions were proposed for history teachers and future studies.

Keywords: *historical critical thinking abilities; historical critical thinking disposition, history education*

* Li-Jung Huang: Teacher, Kaohsiung Municipal Ming Hua Junior High School

Si-Yi Lai: Graduate Student, Graduate Institute of Education, National Sun Yat-sen University

Shu-Ching Yang: Professor, Graduate Institute of Education, National Sun Yat-sen University

中學生的歷史概念、歷史學習態度與 歷史批判思考傾向

黃麗蓉、賴思儀、楊淑晴

壹、緒論

歐美國家近三十年來教育改革歷程中，由於歷史教學者的積極投入，致使歷史教育擺脫了記誦史實為主的教學，強調培養學生歷史思考的能力則取而代之（吳翎君，2004）。在此風潮影響下，臺灣中學的歷史教育也出現了新變革。比較民國七十二年、民國八十三年之國中課程標準，以及民國九十二年的九年一貫課程綱要（課綱）可得知，臺灣的歷史教學目標已從「把學生視為接受既定知識的對象，傳遞有用的知識以提振學生的民族精神」，逐漸轉為重視「引導學生瞭解歷史知識的本質」以及培養學生「歷史解釋的多元性」、「多重的因果關係」等概念（劉曉芬，1990；教育部，1994，2003）。此外，民國九十五年普通高級中學必修科目「歷史」課程綱要，不僅將「培養歷史學科的方法，藉由歷史問題的探討以提升學生的思維」列為教學目標，並將「時序觀念」、「歷史理解」、「歷史解釋」、「史料證據」四項歷史核心能力列入課程綱要中（教育部，2006）。

但是，針對「時序」、「史料」、「證據」、「神入」、「變遷」、「因果」、「記述」等重要歷史核心概念，中學生的理解與認知概念究竟為何？至今仍未見到植基於「學習者中心」觀點的探索。換言之，若是我們不清楚學生已經學會了哪些歷史概念，對這些核心概念的認知已經達到何等程度，則不僅無法有效協助學生理解歷史，亦將無法理解歷史課程的改革效益。

九年一貫的課程改革雖然揭示了歷史教學目標的突破性變革，但中學生在課堂的學習情形，是否符應課程改革的目標與趨勢仍有待進一步檢視。例如，學生如何看待「歷史」這門學科？他們是否依舊視其為背誦的科目？學生在課堂上感興趣的歷史呈現方式為何？他們如何學習「歷史」這門學科？學生會專注在哪些方面的學習？倘若

深入了解中學生的學習現況，將有助於釐清歷史課程改革的理想與實際兩者之間的差距。鑑於九年一貫社會學習領域課程綱要與高中歷史課程綱要皆論及歷史核心概念的培養，因此，本研究以國二、國三以及高二的學生進行問卷調查，藉以瞭解經過國一、國二和高一歷史課程的學習，不同年級學生在歷史概念、歷史學習態度等方面的學習情形。

再者，綜觀國內外之歷史課程標準，學生歷史思考能力的培養儼然已成為此波改革的主力。1994 年「美國歷史科國定課程標準」界定歷史思考技能為「學生在學習歷史的過程中，能夠評斷證據、比較和分析歷史事件的原因、解釋歷史紀錄，並建立合理的歷史論證和觀點，此亦可作為現代生活中分析抉擇的基礎。」(National Center for History in the Schools, 1994/1996)，而具有批判思考者則是能掌握問題核心、分析爭議問題、辨識適合資訊、提出假設以進行演繹、歸納、推論與價值判斷、與他人互動並表達自己看法的能力。因此，歷史教學應培養學生認識歷史學科的知識結構。我們並不是要培養專業的史學家，而是透過史學家所實踐的歷史知識之本質和方法，讓學生閱讀不同史料證據去「做歷史」(do history)，加強學生對作者觀點的理解，檢驗作者本身的觀點和偏見、或是資料的可信度，以培養學生使用證據論證的能力。此外，也要訓練學生能將史料置於廣泛與特定的歷史背景脈絡中，予以定位並尋求意義、詮釋、理解；同時在不盲從權威的基礎下，能自行提出對歷史的闡述和解說，進而建構可理解、有系統、有根據的歷史知識，此即歷史批判思考能力的培育。

換言之，歷史思考能力即是具有對史料證據進行評價、詮釋、系統分析、比較與省思的批判能力。但是學生是否願意從事相關的批判思考活動，端賴於其本身是否具有運用批判思考之能力與意願。所以批判思考傾向是個人在適切時機下，應用其批判思考能力之重要推力。惟目前礙於歷史科批判思考的測驗工具並不多見，爰此，本研究欲參酌國內、外批判思考量表，並以符合歷史科目之特性進行編製相關量表，藉此探究目前中學生歷史批判思考傾向，並對中學生歷史成績的整體表現、閱讀歷史小說或故事的頻率、對歷史教師的評價以及對歷史的喜好程度等，深入探討這些變項是否與其歷史批判思考傾向能力有所相關。倘若能瞭解這些變項與歷史批判思考傾向之間的相關性，將有助於歷史教師在課程設計與課堂教學中引發學生批判思考的動機與運用批判思考的能力。

承上，本研究提出下列四項研究目的：

- (1) 探究中學生的歷史概念，包括對歷史、史料、證據、以及解釋的理解為何。

(2) 瞭解中學生學習歷史的態度及情形。

(3) 對中學生歷史批判思考傾向進行初步之探究，以作為歷史教師在課堂教學及教材設計之參考。

(4) 探討中學生歷史批判思考傾向與其歷史成績的整體表現、閱讀歷史小說或故事的頻率、對歷史教師的評價以及對歷史的喜好程度之相關性。

貳、文獻探討

一、歷史思考能力的內涵

美國 1994 年立法¹⁵通過之全國課程標準中，提出培養學生歷史思考能力的兩個具體標準，今分述如下：(National Center for History in the Schools, 1996)

(1) 歷史思考性技能 (Historical thinking skills)：指學生在學習歷史的過程中，能夠評斷證據、比較和分析歷史事件的原因、解釋歷史紀錄，並建立合理的歷史論證和觀點，此亦可作為現代生活中分析抉擇的基礎。

(2) 歷史的瞭解 (Historical understandings)：闡明 (define) 學生對自身國家及世界歷史應該知道些什麼。這些歷史知識將促使學生在分析當代議題及今日公民所面對的問題時，能夠提出歷史性的觀點，並以適切的角度切入討論之議題。

課程標準委員會亦強調，上述二項標準並非彼此獨立發展，而是相互並存，同時培養。較高層次的歷史思考是從對歷史的更深層瞭解中獲得，如此的歷史學習才算是完整。此外，歷史科的學習不單是被動的背誦事實、熟記人名和地名；同時也要求學生思考其因果關係，使之能合理解釋歷史；並從事歷史的探究與研究，俾以獲得可運用至現代生活中的基本知識。因此，若輔以適當的引導，歷史科亦能發展學生分析與判斷的能力，而要得到學生對偏見、衡量證據、及評估判斷的能力，則必須培養五種歷史思考能力，包括年代的思考、歷史的詮釋、歷史的分析與解釋、歷史的探究能力

¹⁵柯林頓總統在 1994 年三月簽署「目標公元兩千年：教育美國行動條例」，確定在公元兩千年時，學校能提供各種核心課程，包括歷史，能使「所有讀四、八、及十二年級的學生都能具備各個學科的基本能力」。

以及歷史議題的分析與決策。

1. 年代的思考 (**chronological thinking**)：指培養一種能透視歷史時間的意識——過去、現在、未來——能夠確認事件發生的時間順序、能用曆法算時程、解釋及製作年代表及闡明歷史延續和變遷的模式。

2. 歷史的詮釋 (**historical comprehension**)：此為能研讀歷史且具有敘述史事之能力。能指認敘述結構中的基本要素（人物、情境、事件發生的時序、原因、及結果），以及發展歷史觀點。亦即能將自身置於過去時代的洪流中，使用當時人們的看法、經驗及思維來描述過去的能力，並能應用當時的文獻、藝術、用具等來加以闡釋或佐證，盡量避免以「現在的心態」——亦即用今日的標準和價值觀來評價過往的事物及是非。

3. 歷史的分析與解釋 (**historical analysis and interpretation**)：包括對過去及現在不同時期，來自不同團體及背景人們之不同經驗、信仰、動機、傳統、希望及恐懼等的比較能力。能分析這些不同的動機、興趣、信仰、希望及恐懼，對人們的行為有何影響；且在分析歷史事件時，能考慮到人類經驗紀錄中之多重觀點與多重原因，並能回應歷史必然性之挑戰，以及比較、評價過去的歷史闡釋。

4. 歷史的研究能力 (**historical research capabilities**)：係指學生能經由所獲得的歷史相關檔案、用具、照片、參觀歷史地點、當事人的紀錄與其他形式二手資料等，來組織並重建歷史，進而探究這些用具、文件及其他紀錄所處的歷史時代及內容，藉以判斷其可信度及權威性，並建構一個正確的歷史敘述，且支援它的論證。

5. 歷史議題的分析與決策 (**historical issues-analysis and decision-making**)：能藉由歷史議題來探討過去人們面臨問題時的解決能力；並分析人們遇到問題時，所產生的各種迥異觀點是如何影響其作決定；同時評估解決問題的各種可能性，進而分析最後的抉擇是否最適宜？其理由又為何？最後，能將其從過去歷史事件中學習到的經驗，應用到現實生活的決策上。

綜上所述，1994 年的全國課程標準反映了美國歷史教學中對基本能力的重視，進一步探究此能力，其所涉及的正是歷史知識的結構概念，包括時序、神入、變遷、解釋、因果、證據、記述等歷史概念。

二、歷史概念 (**concepts of history**)

Bruner (1969) 倡議，一個科目的課程安排應由最基本的理解所決定，透過科目結構的基礎性原則之掌握，真正的理解方能實現。因此學校課程和教學方法應與所教

授科目中的「基礎觀念」(fundamental ideas)之教學有關。精熟科目領域的基礎觀念，不僅可以掌握一般原則，還可以發展學習、探究、推測、問題解決的態度。

在 Bruner (1971) 理論的刺激下，英國關注歷史教育的學者，亦開始深入思考歷史這門學科的「基礎觀念」為何？並且嘗試將這類歷史分析與歷史課程設計理念結合在一起，在「學校委員會歷史科計劃 13-16」(Schools Council History 13-16 Project，簡稱 SCHP 13-16) 也揭示相同的歷史教育立場：學生學習歷史不能只是接收知識，而是要將歷史當作一門「知識類型」來學習，也就是要習得這一門知識的結構，認識知識內在的概念和技能(陳冠華，2000)。

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，例如證據、因果和變遷，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)、記述(accounts)等結構性的概念，亦稱為「第二層次概念」(second-order concepts)，其功能是幫助史家組織歷史，使歷史成為一門知識類型(Lee, 2005)。

因此，對英國新歷史科的倡導者而言，歷史科所該教導的核心內容，並非一套自古至今的編年敘事，而是歷史探究的性質本身(陳冠華，1999)。Lee (1993/1994) 指出，在英國七〇年代中期，歷史教學和教育研究工作的內容便由具體歷史內容轉移到第二層次或結構的概念，例如證據和神入。第二層次概念的進程給予我們的課題，也就是學生對歷史知識的觀念建立。換句話說，學生學習歷史重要的部分應是學習「如何知道」(knowing-how)，而不僅僅是學習「知道哪些事」(knowing-that)。學生所要學習的並非所有的歷史知識，而是提供輔助與工具來協助他們取得知識。而「如何知道」(How do we know) 是如何探究歷史的途徑：評量證據的可靠性、用證據重建事實、權衡各種解釋做出選擇，所以我們要教的歷史應是第二層次的概念，是屬於歷史學的概念(王健文，2000)。

英國在 2007 年最新修定的歷史國家課程標準中，針對學習階段三(Key stage 3)十一歲到十四歲的歷史課程綱要，要求教師應從六個「關鍵概念」(key concepts)去教導歷史這門科目，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：時序理解、文化、種族、宗教的多樣性、變遷與持續、原因和結果、重要性與解釋。(Qualification and Curriculum Authority [QCA], 2007)

1. 時序理解 (Chronological understanding)：理解並適當地敘述歷史時代和不同時代的日期、詞彙、慣例，以及各時代變遷之時間點與重大事件，藉由敘述與分析時代特點和社會間的關係，孕育並理解出該時代的觀感，進而建立一個依時代先後順序排列的歷史架構，並套用此架構將新知識融入歷史背景中。

2. 文化、種族及宗教的多樣性 (Cultural, ethnic and religious diversity)：理解社會上各式各樣的經歷、思想、信仰和男女及小孩的看法，並且理解此一多樣面貌是如何塑造這個世界。

3. 變遷與持續 (Change and continuity)：辨別和解釋某一段時期內，以及跨越不同歷史時期的變化與連續性。

4. 原因和結果 (Cause and consequence)：分析和解釋歷史事件、情勢和演變的原因與後果。

5. 重要性 (Significance)：思考事件、人物和演變在歷史上與當代的重要性。

6. 解釋 (Interpretation)：瞭解歷史學家和他人的闡釋方法如何成形。瞭解歷史學家和他人藉由各式各樣的媒介，以不同的面向闡釋事件、人物和情勢的背後原因，並針對一系列對於歷史的不同闡釋，來評估其有效性。

綜上所見，歷史教學的課題中，學生並非要學習所有的歷史事實知識，而是應理解歷史學科的結構概念，如時序、變遷、神入、因果、證據、解釋等第二層次概念。但教導「事實」與教導「概念」並不是彼此獨立發展，應是相存相依且同時培養，林慈淑（2010）認為學習歷史學科「概念」不能脫離「事實」的脈絡而行，「能力」的培養也必須依賴「事實」。「事實」不再是被發現、必須被記憶的，而是需要被建構、被解讀。

據此，本研究以「歷史」、「證據」、「解釋」、「史料」等概念，設計開放性問題欲探究學生對歷史概念的理解程度，而「神入」、「因果」、「變遷」等概念之理解，與教師教學和學生學習歷程轉變有關，不易從開放題中探究，故不納入此研究範疇。

三、歷史批判思考能力與傾向

綜觀英美的歷史課程標準可知，培養學生的歷史思考能力乃為其核心所在，強調學生應具備歷史知識相關概念與技能，同時，歷史批判思考傾向的養成也應受到重視。國際間關於批判思考之相關實證研究，以批判思考測驗較為普遍。目前較被廣泛使用的批判思考測驗，有 Ennis、Millman 和 Tomko（1985）所編製的康爾批判思考

測驗 X 級與 Z 級 (Cornell Critical Thinking Test)，以及 Watson 與 Glaser (1980) 的華格批判思考測驗。其中，康乃爾批判思考測驗包含兩種適用於不同年級的測驗：X 級適用於小學四年級至大二的學生；Z 級則適用於大學生以上或成年人。所測量的技巧包括：歸納、觀察與決定可信度、演繹、辨認假設等四種技巧。而「華格批判思考測驗」適用國三以上至成人的階段，測量包含：推論、指認前題、解釋、演繹及論證的評鑑等五大部分。這些量化的測量工具出現，使得各國學者紛紛以此為測量工具來進行各種研究，探討從小學到大學、成年等不同階段、領域學生之批判思考能力。這些測量工具並具有多國翻譯版本，並有學者修編量表，使之更符合其研究對象來使用。例如陳麗華、李涵鈺和林陳涌 (2004) 調查國內 2004 年當時現有之批判思考測驗工具就有 11 個，其中有 7 個是翻譯自國外量表再加以修訂而成，且大部分的測驗項目不外是歸納、演繹、考察可信度、辨認假設、判斷與評鑑議題、解釋等。

近年來，倡議批判思考的學者已發現批判思考的訓練不能只流於技巧 (skills)，尚應具備催化批判的精神、熱忱和情感，即重視批判思考的傾向 (critical thinking disposition)，方能適時引發與觸媒批判思考的行動 (Norris & Ennis, 1989; Paul & Elder, 2001; Siegel, 1980)。是故，在培養學生歷史思考能力的同時，若能就歷史批判思考傾向進行探討，藉以掌握學生批判傾向之發展，應有益於學生的歷史思考之養成。

Norris 和 Ennis (1989) 認為批判思考的傾向即是批判的精神，它能引起批判思考者的動機，以及運用批判思考的能力。Paul 與 Elder (2001) 則認為批判思考傾向具有下列特色：智識的謙遜 (intellectual humility)、智識的鍥而不捨 (intellectual perseverance)、智識的自主性 (intellectual autonomy)、智識的正直感 (intellectual integrity)、智識的勇氣 (intellectual courage)、推論的自信 (confidence in reason)、智識的同理心 (intellectual empathy) 與公正的意向 (fair-mindedness)。另外，Facione 與 Facione (1992) 認為批判思考傾向包括七大向度，並根據此七大向度編製「加州批判思考傾向量表」(The California Critical Thinking Disposition Inventory, 簡稱 CCTDI)。在其測驗手冊中對每個測量向度均有詳細描述，今摘述如下 (陳荻卿，2000)：

(1)「尋求真相」(truth-seeking)：有提出問題的勇氣，即使發現證據或事實並未支持個人興趣或先前意見，仍能誠實、客觀地面對；願意運用合理選擇與評估標準、彈性考量替代方案與意見。

(2)「開放心靈」(open-mindedness)：能敏於覺察自己的偏見或可能的偏見、理

解且容忍不同意見、尊重他人擁有不同意見的權利。

(3)「分析性」(analyticity)：能持續對概念與行為的潛在困難找出預期困擾、警覺使用批判思考時機、重視運用理由與證據、清楚說明問題且在面臨挑戰性或困難問題時堅持尋找解決途徑。

(4)「系統性」(systematicity)：有組織、有次序、能切中問題要點、在處理複雜問題時顯得有次序且能細心尋求關聯資訊、集中注意力於目前進行的事務上，而且具備無論如何都要完成的決心。

(5)「批判思考的自信」(critical thinking self-confidence)：信任自己的推理能力，而不是盲目相信他人或信任權威；相信自己有能力做出好的判斷，但不是對自己的意見獨斷。

(6)「追根究柢」(inquisitiveness)：強烈的求知欲、渴望瞭解問題解決的過程與步驟並重視學習、喜歡接觸與探索廣泛議題、付出心力卻得不到回報時仍能持續求知。

(7)「成熟度」(maturity)：處理問題、質疑或做決定時，容許在某些情境下可能不只一個合理意見、堅持合理的評價、並能判斷精確到個人與環境都可接受的程度。

有關歷史科批判思考能力的測驗並不多見，目前國內有劉慶忠(2007)參考 Norris 和 Ennis (1989) 所提出的批判思考能力架構，以及美國進步教育協會所訂定之批判思考測驗的標準。分別針對解釋與分析歷史資料、推論的能力、定義與澄清的能力來做出結論、以及掌握證據的能力等四向度，來編制國中二年級學生歷史批判思考能力測驗共 21 題，整體的信效度尚稱優良。鑒於援引國外量表有翻譯量表的文化差距問題，以及特定學科知識屬性差異之問題，均會影響測驗結果；再者國內目前關於歷史批判思考傾向的量表尚付諸闕如。爰此，本研究綜觀上述學者看法，參考 CCTDI 的測量向度，並參閱其它相關文獻與測驗以符合歷史科目之特性，編製「歷史批判思考傾向量表」，藉以了解學生的歷史批判思考情形。

四、歷史批判思考、歷史學習態度與歷史整體表現之相關實證研究

綜觀過去有關歷史研究成果，目前國內陸續有學者介紹外國歷史教育改革，剖析歷史教科書的使用，並有不少教學現場的老師投入歷史研究的場域，探討運用新的教學理論於歷史教學上的應用(吳志堅，2003；吳翎君，2004；宋明娟，2003；張元、駱月娟，1996；黃道遠，2003；邵宗儀，2006)。但是，對於以歷史學科探討批判思考、歷史學習態度與相關變項之量化實證研究誠屬鳳毛麟角。在實驗教學方面，邵宗儀(2006)試

圖在既有的課程中，建構注重學生歷史思維能力的教學方案，採用「不等組前後測實驗設計」探討國中生歷史思維能力的認知表現和思維活動層次。經過為期十八週的教學處理後，發現實驗組學生在歷史思維能力測驗的總分與控制組達顯著差異。

劉慶忠（2007）以自己編制的國中二年級學生歷史批判思考能力測驗，探討 1043 位國中二年級學生，經過九年一貫課程學習之後在歷史批判思考能力的表現，並剖析不同背景變項的學生在歷史批判思考能力的情形。其研究發現，整體學生在歷史批判思考能力的表現上仍有進步的空間。學生在實作題的表現（平均答對率未達 0.5）明顯低於在選擇題的表現。在分測驗上的表現，國二學生以推論的能力較佳，而在解釋與分析歷史資料以及掌握證據的能力此兩個向度表現較不理想，平均答對率未達 0.5。另外發現不同行政區域、族群、社經地位的學生，在歷史批判思考能力測驗的表現有顯著差異，但於性別則沒有差異。例如原住民學生不如非原住民的表現；社經地位與父母親教育程度較高的學生，其歷史批判思考能力的表現高於父親職業類別較低的學生；最後在家中藏書量方面，家中藏書量超過一個大書櫃的學生，其歷史批判思考能力的表現高於家中藏書少於一個小書櫃的學生。

國外研究方面，Andrews、McGlynn 與 Mycock（2009）以五所北英格蘭大學的 353 位學生為研究對象，探討學生自我認同與歷史態度的關係。結果顯示具有某些特定面向自我認同的大學生，其所抱持歷史態度會有顯著的不同。特別是那些具有高度國家認同的學生，傾向抱持較為傳統的歷史觀點，且較無法接受多元文化的歷史觀（notions）。雖然這樣的差異在統計水準上僅達到邊緣性的差異，但研究結果亦發現具有高度種族認同的學生是比較無法認同多元觀的歷史。不過在本研究的樣本中，則發現學生對政治認同並無偏愛傳統或多元的政治歷史觀。Andrews 等人發現學生對歷史的態度與傳統（保守）和多元（自由）這幾個因素有關。迴歸分析顯示，即便已控制學生背景特質，受試者強烈的國家認同與傳統態度仍呈現正相關，並且與多元歷史態度呈現負相關。

Angvik 和 Von Borries（1997）以問卷調查的方式，探究 27 個歐洲國家青少年的歷史意識（historical consciousness）——他們如何詮釋與理解歷史資訊？而這些理解如何影響他們的政治態度以及他們對未來的期待？Angvik 和 von Borries 將歷史意識視為自我定位（self-positioning）的型式以及個體與群體認同的核心部分，其問卷將歷史意識分為以下四個類別：(1)藉由學生對歷史本質與方法、學習歷史的動機、他們信任以及感興趣的歷史媒體等，來探究他們學習歷史的過程，並進一步得知學生是如何

看待歷史；(2)檢視學生的時序知識；(3)學生的歷史學習如何影響他們的政治態度；(4)學生如何意識到過去、現在以及未來的關聯。本研究係採用 Angvik 和 von Borries 所編製問卷的第一個類別，探究臺灣中學生如何看待歷史這門學科，藉以了解臺灣中學生的歷史學習態度與學習狀況。

參、研究方法

本研究採用問卷調查法來探究中學生歷史概念、歷史學習態度與歷史批判思考傾向之相關性。

一、研究對象

本研究採便利取樣之問卷調查法，選取高雄市北區國中二、三年級各 10 個班的學生，以及高中二年級 8 個班的學生為施測對象，共計發出 1051 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 1017 份，問卷有效回收率為 97%。研究樣本分布情況如下：國二學生共 364 位，國三學生共 364 位，高二學生共 289 位（男生 53.14%，女生 46.86%）。

二、研究工具

（一）歷史概念問卷

本研究欲探究學生對歷史概念的理解程度，故選擇「歷史」、「史料」、「證據」、「解釋」等概念設計問卷。因為學生學習歷史必須理解過去，且要明瞭理解歷史所形成的觀點、說法是一種歷史解釋，透過運用史料、證據的論證才能建構歷史。依據上述的概念內涵，以及參考 De La Paz（2005）探究八年級學生有關歷史的理解所聚焦的議題，如文件中的偏見、矛盾對立的觀點等，設計七題開放式問題，包括：「你覺得什麼是歷史？」、「歷史學家如何知道過去？」、「什麼是證據？」、「什麼是第一手資料？」、「為什麼歷史學家對過去發生的事情會有不同的看法？」、「你如何看待歷史學家或書本對歷史事件、人物所持的不同看法？」、「你如何判斷歷史學家或書本對歷史事件、人物的敘述是否可信？」為了確保本問卷具有良好的建構效度，特別敦請歷史

領域專家學者與教師審閱與修正，之後由兩班中學生填答，確保本問卷用語符合中學生的理解程度後予以正式施測。根據學生填寫資料進行分析，以期瞭解學生對於「歷史」、「史料」、「證據」、「解釋」的看法。

（二）中學生的歷史學習態度量表

中學生的歷史學習態度，採取 Angvik 和 von Borries (1997) 量表編製而成，分為六個大題，共 43 小題（詳見表 1），分別為「中學生對歷史學科的看法」、「中學生感興趣的歷史呈現方式」、「中學生所相信的歷史呈現方式」、「研究歷史的目標」、「歷史課堂的活動」與「中學生歷史課堂專注的活動」，問題皆以四點量表形式來評定，分別為非常同意 4 分、同意 3 分、不同意 2 分、非常不同意 1 分，藉以了解學生在歷史學習方面的情形。本研究利用回覆翻譯法，先將量表翻譯成中文，再透過中文量表翻譯成英文，請專業英文與歷史教師確保翻譯無誤，之後經二班中學生試答，確保本問卷用語符合中學生的理解程度後予以正式施測。本量表經原作者一系列因素分析與信度檢驗（Cronbach's $\alpha = .75$ ），顯示其具有良好之建構效度（詳見 Angvik & von Borries, 1997, pp. B24-B66），於本研究中全量表之內部一致性係數為 .89，具有頗高的內在一致性信度。

（三）歷史批判思考傾向量表

本量表乃研究者參考美國加州批判思考傾向量表（Facione & Facione, 1992），採取四點量表設計，並以符合歷史科目之特性，分別依據批判思考傾向主要向度編製而成，藉以了解樣本的歷史批判思考傾向。本量表請批判思考專家學者進行審閱，並事先請國中學生填答以檢測量表之可讀性，再依據填答情況酌加修改，之後再進行問卷預試。本研究自高雄地區抽取 151 位國中二年級學生作為預試對象；預試量表原有 34 題，經由項目分析與因素分析結果，刪除不合適的題目後，共保留 26 題。

本量表首先經過巴特萊球形考驗（Bartlett Test of Sphericity = 1332.09, $p = 0.000$ ），達 .05 的顯著水準，代表有共同因素存在，適合進行因素分析（吳明隆，2009）。而 KMO 取樣適當性量數（Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy）為 .95，根據學者 Kaiser (1974) 觀點，若 KMO 的值小於 0.5 時，較不宜進行因素分析。本量表之 KMO 值為 .95，表示適合進行因素分析。採用主成分分析法（Principal Component Analysis）抽取因素，因素數目之決定採取特徵值大於 1 之標準，共取得五個因素，總共可解釋全部變異量的 50.37%。斜交轉軸後的五個因素分別命名為：系統組織個人

思考（7 題，例如：遇到歷史問題時，我會組織整理不同的訊息而提出我對問題的看法）、追根究柢（5 題，例如：針對歷史問題我喜歡追根究柢）、成熟（6 題，例如：面對歷史問題時，雖然我有很好的想法，但缺乏有利的證據來支持時，我會暫緩做判斷或下結論）、分析（4 題，例如：在看歷史連續劇時，我會思索劇情內容是否與歷史事實相符合）、自信心（4 題，例如：我能公正地做出對歷史事件或人物的判斷）。在信度部分，採用 Cronbach's α 值來考驗各層面及全量表之內部一致性信度。全量表 α 值為 .91，系統組織個人思考、追根究柢、成熟、分析、自信心等因素之 α 值為分別為 .82、.76、.71、.68、.70。根據 Nunnally（1978）指出 Cronbach α 值只要大於 0.7，即可接受的標準來判斷，本研究量表的信度除了分析分量表外，皆大於 0.70，因此具有內在一致性信度。

（四）背景變項

此部份為研究者自編而得，涵蓋性別、年級之個人背景變項和歷史相關背景變項。內容包括學生閱讀歷史小說或故事之頻率、自覺歷史成績整體表現、對歷史教師的評價、對歷史的喜好程度等問題，皆以 Likert 五點量表形式來評定，分別為非常喜歡（非常好）5 分、喜歡（很好）4 分、中立意見（尚可）3 分、不喜歡（不好）2 分、非常不喜歡（很不好）1 分。

三、資料分析

量化方面，本研究以 SPSS10.0 for Windows 套裝軟體進行統計分析，採取(1)描述統計：呈現平均數、標準差，據以了解樣本在歷史概念、態度與批判思維傾向之集中趨勢與離散情形，(2) t 考驗、單因子變異數分析：考驗個人背景變項在歷史批判思考傾向上的差異情形，(3)積差相關：探討相關變項間的關係，(4)以多元回歸之強迫進入法來分析聯合歷史批判思考傾向、歷史教師評價、歷史喜好、閱讀歷史小說或故事經驗等變項來預測學生之歷史成績整體表現。

在開放性問題方面，則進行內容分析，探究中學生在相關歷史概念之理解情況。首先將學生的回答依照題序予以集結繕打，並在已完成繕打之回答敘述內，註明學生的編號。編碼方式分別以 S（高中代號）、J（國中代號）表示，如 S20215 即是高中二年二班問卷編碼 15 號的同學。研究者依據學生在「歷史」、「證據」、「解釋」、「史料」所呈現的內容，進行歸納分析。

肆、結果與討論

一、中學生的歷史概念

(一) 歷史

歷史有兩個涵義，一為「過去所發生的事」，亦即從過去遺留下來至今可供我們使用的資料；另一為「對過去事情的瞭解」，亦即史學家或學者對過去的書寫、記載、評論或說明，包含歷史解釋、因果、變遷、歷史的鑑戒功用等等。然而，本研究發現無論是國二、國三還是高二學生，對於歷史是什麼，多數學生的填答認為歷史是過去所發生的事情，包含過去人類的生活方式、遺留下來可用的資料與紀錄、古人的作為、人類的文化文明及生活經驗等等。他們表示：

- 以前發生的事。(S20215)
- 過去發生且被記錄下來的事。(J20504)
- 我覺得歷史是古代所留下的一些足跡和事蹟。(J20823)
- 過去人類所留下來的故事或遺跡，用文字紀錄了過去的各種生活方式。(J20215)
- 歷史是以前古人生活方式的一種呈現，可使我們對古人更了解。(S20408)

此外，高中生對歷史具有鑑戒之功能較國中生認識深刻，例如：高中生抱持「歷史即是過去所發生的事並記載下來，使後人研究分析，並檢討的一長串生活，並鑑古知今，期許有更好之未來。」(S20111)；與強調歷史具有「對於過去的生活、社會狀況等做一些記錄，來作為現今的警惕或榜樣。」(S20906)；及「古人生活的記載，使我們對他們的錯誤心生警惕，有了前車之鑑吧，比較不容易犯錯。」(S20728)等看法。

細查學生的看法中，僅少部分學生提到歷史解釋、因果、變遷等概念。這些學生覺得歷史是「由許多事件及文物所整理出來最合理的解釋」(J20501)；「能讓我們鑑古通今，幫助我們了解變遷的過程。」(S20306)。也有學生認為「歷史是一項可以讓我們信服過去的觀點，就像偵探一樣查明過去的事情來講述所發生的原因和後果。」(J20521)；更有學生體認歷史係「一種富涵主觀客觀旁觀角度，在不同層面有不同原因，如果具體陳述，它就像另一個空間或世界。」(S20122)

整體而言，中學生定義「歷史」為「過去所發生的事情」，他們認為學習歷史可以避免重蹈覆轍，「以史為鑑」的觀念深植在學生的腦海裡；反之，僅少數學生談到歷史時，能提及歷史學科知識的特性。

（二）史料與證據

史料必須置於歷史脈絡中轉化為證據，在學生的歷史理解或歷史解釋的活動裡起作用，方具有價值（教育部，2006）。本研究的開放性問題為：「什麼是第一手資料？」、「什麼是證據？」以及「歷史學家如何知道過去？」。目的是了解學生對一手史料與證據的認識，並能說明歷史學家是如何知道過去的歷史，意即學生是否能判別歷史學家將史料置於歷史脈絡中，轉化為證據，並進行推論的歷程。

國三與國二學生普遍認為「第一個發現或最初的資料就是一手史料」（J21506、J31018）；不少學生回答不知道；少部分學生認為史料是遺物遺跡（J30127）；也有少數學生認為史料就是教師講解或歷史課本。（J30121、J31717）大多數高二學生認為史料是自己親身體驗、觀察、發現、採訪或取得的資料；認為是未整理的資料者亦占有一定比例；回答不知道或考古資料者僅占極少數。學生認為：

- 自己親身體驗到之人、事、物才足以稱之。（S20105）
- 未經人為第二次專業的處理或統整的資料，例古代的碑文。（S20206）
- 可能是從各方面搜集而得來，但未經自己整理的初始資料。（S20907）

至於「證據」，多數的國二及國三學生認為證據即是遺物遺跡，以考古者挖掘、出土之歷史文物比例最高；再者為能證明的東西，以文字記載（含文獻、書籍、資料等）次之。但高二學生多數認為證據即是能夠證明的東西，他們表示：

- 根據考古遺跡，探索挖掘所發現的物品及文獻資料、遺跡等等。（J20323）
- 有實物佐證或史記記載。（J31511）
- 支持論點所需要的條件。（J31526）
- 具有決定性、不易推翻的實體證明，足以推翻或佐證自我或他人想法的證明。（S20111）
- 對於某個論點找出可信或留下遺跡，記錄的根據。（S 20216）

僅少數學生認為證據是「根據一切有合理的解釋」（J30221）；以及極少部分學生認為證據係「能經得起各界秉持不同觀點的學者之質疑，各方面皆能完美解釋。」

(S20907)；「可透視"本質"以及對歷史解釋呈現一個最合理而邏輯性(推理)近乎完美的東西。」(S20904)。此外，無論是國二、國三還是高二學生，大多數學生都認為歷史學家係從考古挖掘或遺物遺跡中，得知過去所發生的事情；而有部分學生認為歷史學家係從文字記載、資料、文獻、史家紀錄、證據、考證、口述歷史（訪談）與口頭傳說中知道過去的歷史，他們表示：

- 挖掘化石、過去殘留的文獻資料以及當地居民的想法。(J31018)
- 考古：找到證據後想辦法將一切串連起來，還原當時的情況；遺跡：藉由過去的建築物了解以前的生活背景；文獻：從當時的記錄了解過來。(J30601)
- 由歷史的記載或文物及前人的說法來推論並尋求證據。(J20904)
- 經由前人的記載資料，出土的歷史文物，較年長長輩的口述...，多重資料疊合出最合理的結果。(S20729)
- 藉由考古挖出的古代器物或古代文字而去推測以前究竟發生過什麼。(S20432)

綜上所述，多數的中學生對於何謂「第一手史料」並不瞭解其中的意涵；至於「證據」的概念，多數的中學生僅能初步認知證據能支持論點、或用來證明過去發生的事情，而歷史學家就是透過這些史料證據知道過去的歷史。但對於史料必須置於歷史脈絡中，經過一番思考、討論或推理，判斷其作為證據的適當性，以及史家對於史料證據的詮釋及重建過去的歷程等，中學生則無深入的理解。

（三）解釋

歷史以過去作為探究對象，已逝的過去無法如實再現，只能透過史料證據來重新建構，因此，所有的歷史敘述在本質上都是對過去的一種解釋（教育部，2006）。本研究基於此論述下，設計數個開放性問答以進行探討，希望藉此能深入了解學生是如何看待史家是有迥異之立場、觀點與意識形態等情形。

分析高二、國三及國二學生的回答，多數的中學生認為歷史學家對於過去發生的事情會有不同的看法乃源於個人觀點與看法的不同。他們認為「因觀點不同想法就不同，而看法也不同。」(J31021)，「但觀點不同，對歷史證據的解讀不同。」(J31019)；也有人認為個人角度不同，如「每人對任何事情切入的觀點與角度都會有所不同。」(S20113)；而有學生認為「因為歷史經考古探索後得到的資料，或許不夠確切能證明那項事實，所以歷史學家就會提出他們不同看法互相討論。」(J20323)

僅少數的學生對歷史學家或書本對歷史事件、人物所持的不同看法，能理解並說明產生差異的原因。他們提出「採用不一樣的證據」(J30113)、「價值觀不同」、「出生背景、文化與生活環境的差異」(S20208、S20213)，就會產生不同的看法。

對於不同的看法，多數的中學生認為應尊重包容歷史學家相異之觀點。他們認為「要尊重他們畢竟那是每個人努力才找出的結果。」(S20817)、「歷史解釋與歷史事實的不同在於歷史解釋擁有人的看法，而歷史事實則是純粹敘述而人對於歷史解釋，應持有尊重的態度。」(S20715)；也有人是抱持中立的立場，如「尋找大多相同的部分為值得可信之處，證據不同的地方以尊重他人意見，保持中立的態度，直到能提出有力的證據給人信服。」(S20925)；但亦有學生採半信半疑的態度。(S20724、J21227)

極少數的學生比較不具批判思維，對於不同的看法不會抱持質疑深思的態度，而是單方面接受「課本和老師教什麼，就是什麼 (S20831、J21316)」或是「應參照最多人使用的版本意見 (J20319)」此外，有少部分學生認為對於某些說法應持保留態度，多方學習及了解並吸取不同的評價，再經由自己思考、整理或嘗試研究，找出較合理的說法以形成個人獨特之觀點。有位學生憶及「在考卷上看過兩份分別是台灣和中國對同一件事敘述的資料，卻因立場不同而給了很不一樣的解釋。所以我會探索其事件的基本性質或歷史教訓，而不予以人物太絕對的定論。」(S20803)；另有學生自忖會「先了解立場，再以不同的角度，來觀看是否正確。」(J31716)；或「以旁觀者清的角度和中立的立場來判斷較合理的看法」。(S20928) 至於如何判斷歷史學家或書本對歷史事件、人物的敘述是否可信，多數中學生認為應該再找相關資料與證據進行比對、判斷，看證據是否充分。學生認為：

- 收集多筆資料校對，內容相同數高且有足夠證據證明的可信度高，反之則低。(S20925)
- 靠更多的資料佐證。(S20611)
- 多方比較，了解對史實作出評價者的背景加以參考。(S20414)
- 我會去翻閱多種資訊，從中找出矛盾之處或者進行整理，以修正我對一歷史事件、人物生平作觀念上之修正。(J31115)

不過，有些學生卻缺乏獨立思考的判斷力，他們表示「我會相信大多數人的看法」(J30208)、「課本與老師說的」(J31515) 或是「多數決或自行判斷」(J30215)；也有人認為可以自行判斷史家與史書的可信度，如「我會先看看有沒有可以證明當時的古

蹟或證據，再依自己學的歷史知識去做比較」(J31830)，「以自己讀過的知識再加上判斷，已大致能了解其可信度。(J21016)」；亦有學生覺得可以「翻閱更多的歷史書或上網查些資料」。(S20626)

整體而言，多數中學生都能從觀點、立場、角度的不同來說明為何歷史學家會有不同的看法，僅少數學生會思考到研究者本身的立場或是價值觀，以及資料來源的不同。但是面對不同的看法時，多數學生卻表示要包容尊重，顯示學生看待歷史敘述時，雖然知道會有立場、觀點的不同，卻忽略了「歷史解釋」並不是各自解讀，而是要以史料證據與歷史理解為基礎，進行批判思考的辯證思維歷程。面對不同的看法時，應該思考證據如何運用，推論是否合理，而非僅僅包容及尊重不同的觀點論述。

再者，多數中學生對於判斷歷史敘述是否可信，都認為要進一步對資料進行考證，也有學生會考慮作者的身分背景；但也有學生卻出現「選擇多數人相信」的盲從行為，以及絕對信服教科書的情形，顯示部分學生缺乏獨立判斷與思考的能力。

二、中學生的歷史學習態度

(一) 中學生對歷史學科的看法

中學生對歷史學科的看法，如表 1 所示，學生認為歷史只是學校的課程 ($M = 2.49$)，但卻可以激發他們的想像 ($M = 3.00$)。在「過去的事情，與我現在的生活無關」($M = 2.08$)、「顯示當今生活的背景，並解釋現在的問題」($M = 3.02$)以及「將我的生活視為歷史變遷中的一部分」($M = 2.94$)三個問題的回答，顯示學生將歷史視為與自己生活習習相關，而且自己的生活將成為歷史變遷的一部分。另外，有些學生覺得歷史是一連串災難與殘酷行為的累積 ($M = 2.66$)，這應與教科書的編寫是以政治史與朝代的興替作為撰寫主軸有關。此外，學生亦認為歷史讓他們有機會從別人的成就與失敗中學習 ($M = 2.92$)，歷史學科是教導是非對錯的教材 ($M = 2.63$)，他們認為學習歷史可以避免重蹈覆轍，顯示中國史學對於歷史「鑑古知今」的功用已透過歷史教學傳遞下來，「以史為鑑」的觀念在學生的心中根深蒂固。

(二) 中學生感興趣的歷史呈現方式

有關中學生感興趣的歷史呈現方式，由表 1 得知：相較於歷史小說 ($M = 3.08$)、科幻片 ($M = 3.10$) 以及電視紀錄片 ($M = 3.22$) 等，學校教科書 ($M = 2.26$) 是學生最不感興趣的。值得注意的是，多數的學生對於老師的講述 ($M = 2.92$) 以及博物館

(S20907)；「可透視"本質"以及對歷史解釋呈現一個最合理而邏輯性(推理)近乎完美的東西。」(S20904)。此外，無論是國二、國三還是高二學生，大多數學生都認為歷史學家係從考古挖掘或遺物遺跡中，得知過去所發生的事情；而有部分學生認為歷史學家係從文字記載、資料、文獻、史家紀錄、證據、考證、口述歷史（訪談）與口頭傳說中知道過去的歷史，他們表示：

- 挖掘化石、過去殘留的文獻資料以及當地居民的想法。(J31018)
- 考古：找到證據後想辦法將一切串連起來，還原當時的情況；遺跡：藉由過去的建築物了解以前的生活背景；文獻：從當時的記錄了解過來。(J30601)
- 由歷史的記載或文物及前人的說法來推論並尋求證據。(J20904)
- 經由前人的記載資料，出土的歷史文物，較年長長輩的口述...，多重資料疊合出最合理的結果。(S20729)
- 藉由考古挖出的古代器物或古代文字而去推測以前究竟發生過什麼。(S20432)

綜上所述，多數的中學生對於何謂「第一手史料」並不瞭解其中的意涵；至於「證據」的概念，多數的中學生僅能初步認知證據能支持論點、或用來證明過去發生的事情，而歷史學家就是透過這些史料證據知道過去的歷史。但對於史料必須置於歷史脈絡中，經過一番思考、討論或推理，判斷其作為證據的適當性，以及史家對於史料證據的詮釋及重建過去的歷程等，中學生則無深入的理解。

（三）解釋

歷史以過去作為探究對象，已逝的過去無法如實再現，只能透過史料證據來重新建構，因此，所有的歷史敘述在本質上都是對過去的一種解釋（教育部，2006）。本研究基於此論述下，設計數個開放性問答以進行探討，希望藉此能深入了解學生是如何看待史家是有迥異之立場、觀點與意識形態等情形。

分析高二、國三及國二學生的回答，多數的中學生認為歷史學家對於過去發生的事情會有不同的看法乃源於個人觀點與看法的不同。他們認為「因觀點不同想法就不同，而看法也不同。」(J31021)，「但觀點不同，對歷史證據的解讀不同。」(J31019)；也有人認為個人角度不同，如「每人對任何事情切入的觀點與角度都會有所不同。」(S20113)；而有學生認為「因為歷史經考古探索後得到的資料，或許不夠確切能證明那項事實，所以歷史學家就會提出他們不同看法互相討論。」(J20323)

$M_{女} = 3.12$, $t = -2.06$, $p < .05$), 顯示女生較男生更認同研究歷史的目標是在於了解現今的生活。

(五) 歷史課堂的活動

表 1 顯現有關中學生對於歷史課堂的活動認知, 大多數的學生認為歷史課堂的活動主要是聽老師描述過去的故事 ($M = 3.36$), 且女生較男生更認同歷史課堂上的主要活動是聽老師敘述過去的故事 ($M_{男} = 3.32$, $M_{女} = 3.41$, $t = -2.31$, $p < .05$)。再者他們也認為課堂的活動, 主要在討論有關過去事件的詮釋 ($M = 3.16$), 而研究文獻、照片、地圖等史料亦是課堂主要活動之一 ($M = 3.05$)。反而一般我們所熟悉講述課本、寫學習單的課堂活動, 並非所有的中學生都覺得是如此 ($M = 2.90$), 但男女生在此部分的認知卻有顯著差異存在。相較於男生而言, 女生較認同歷史課程主要是以講述課本與寫學習單的模式來進行 ($M_{男} = 2.85$, $M_{女} = 3.00$, $t = -2.37$, $p < .05$)。

綜上所述, 多數的中學生認為在歷史課堂上, 主要的學習活動為聆聽教師敘述故事以及對過去事件的詮釋, 此應與中學歷史教師以講述法作為主要的教學方式有關。例如宋佩芬 (2008) 探討以講述式教學為主的八位歷史教師, 其最大共同點是在解釋歷史事件上。雖然每位老師都有「前因」、「後果」、「因為」、「所以」等故事主軸貫串, 但故事的軸線是根據什麼, 老師之間略有不同, 而大多數老師都僅將課本的內容加以解釋。因此, 中學生在課堂上的學習大多是被動的, 一則透過教師的講述鋪陳, 學生了解歷史事件的時代背景、因果關係; 再則於在課堂上討論過去事件, 也是由教師提供合理的解釋, 讓學生理解過去所發生的事情。

(六) 中學生歷史課堂專注的活動

表 1 的資料顯示, 學生認為歷史課堂上的學習主要專注於重視歷史遺址與古老建築物的維護等 ($M = 3.10$); 其次是藉由重建當時的狀況、想法, 以瞭解過去人們的行為 ($M = 3.03$), 以及學習重要的歷史事實知識 ($M = 3.02$)。學生也認為自己會試著想像過去的生活, 考慮各種觀點並詮釋過去 ($M = 3.01$)。由於學生對於過去歷史的認識與事實知識的學習, 主要是透過教師的講述而來, 當老師使用充滿人物故事性的內容講述時, 學生容易跟著老師想像當時的情景, 進而思考當事人的行為動機 (宋佩芬, 2008)。因此, 教師在講述的過程中如能嘗試建構歷史圖像的場景, 帶領學生神入過去, 體會過去人們的經驗與想法, 則更易於讓學生感同身受; 同時也盡量避免使用現代的觀念與價值觀來判斷過去, 如此應有助於提升學生「神入歷史」的能力。

表1 中學生的歷史學習態度一覽表

	非常不 同意	不 同意	同意	非常 同意	<i>M</i>	<i>SD</i>
一、中學生對歷史學科的看法	百分比					
1.只是學校的課程。	10.83	39.37	40.06	9.74	2.49	0.81
2.冒險、刺激以及迷人的資料，可以激發我的想像。	3.84	17.64	52.81	25.71	3.00	0.77
3.讓我有機會從別人的成就與失敗中學習。	2.56	19.03	62.03	16.37	2.92	0.67
4.過去的事情，與我現在的生活無關。	24.48	50.64	17.47	7.40	2.08	0.84
5.教導我是非對錯的教材。	6.12	33.27	51.73	8.88	2.63	0.73
6.顯示當今生活的背景，並解釋現在的問題。	2.66	13.89	62.07	21.38	3.02	0.68
7.一連串災難與殘酷行為的累積。	7.59	34.48	42.36	15.57	2.66	0.83
8.將我的生活視為歷史變遷中的一部分。	3.85	20.14	54.39	21.62	2.94	0.75
二、中學生感興趣的歷史呈現方式						
1.學校教科書。	18.60	43.70	31.10	6.59	2.26	0.83
2.歷史文件和資料。	8.76	25.59	48.43	17.22	2.74	0.84
3.歷史小說。	4.04	15.45	48.52	31.99	3.08	0.79
4.科幻片。	4.53	19.01	38.13	38.33	3.10	0.86
5.電視紀錄片。	3.45	10.44	46.60	39.51	3.22	0.77
6.老師的講述。	4.53	17.54	59.11	18.82	2.92	0.73
7.其他成人（例如：父母或是祖父母）的講述。	5.02	22.83	54.53	17.62	2.85	0.76
8.博物館以及具有歷史意義的地方。	4.53	11.71	41.93	41.83	3.21	0.82
三、中學生所相信的歷史呈現方式						
1.學校教科書。	8.97	25.05	51.08	14.89	2.72	0.82
2.歷史文件和資料。	3.64	10.14	50.79	35.43	3.18	0.75
3.歷史小說。	5.63	33.96	42.35	18.07	2.73	0.82
4.科幻片。	10.84	44.14	30.74	14.29	2.48	0.87
5.電視紀錄片。	3.46	12.54	51.14	32.87	3.13	0.76
6.老師的講述。	3.55	12.64	63.38	20.43	3.01	0.69
7.其他成人（例如：父母或是祖父母）的講述。	4.43	21.87	55.86	17.83	2.87	0.75
8.博物館以及具有歷史意義的地方。	2.46	5.52	39.61	52.41	3.42	0.71
四、研究歷史的目標						
1.過去的知識	1.58	5.82	52.17	40.43	3.31	0.65
2.了解現今	2.96	14.40	55.33	27.32	3.07	0.73
3.適應未來	6.02	28.01	42.90	23.08	2.83	0.85

	非常不同意	不同意	同意	非常同意		
五、歷史課堂的活動						
1.聽老師說有關過去的故事。	1.18	2.96	54.58	41.28	3.36	0.60
2.被告知歷史上的是非對錯。	3.84	28.87	53.50	13.79	2.77	0.73
3.討論有關過去事件的解釋。	1.97	8.08	62.17	27.78	3.16	0.64
4.研究史料，例如：文獻、照片、地圖。	3.35	14.20	56.51	25.94	3.05	0.73
5.自己重述以及重新解釋歷史。	9.37	44.87	35.60	10.16	2.47	0.80
6.我們聽廣播、錄音帶以及觀看有關過去的影片。	12.91	31.92	40.30	14.88	2.57	0.90
7.上課本或寫學習單。	6.02	17.16	57.50	19.33	2.90	0.77
8.從事很多活動（例如：角色扮演、專題研究或是參觀博物館以及歷史遺跡）。	17.65	42.90	28.80	10.65	2.32	0.89
六、中學生歷史課堂專注的活動						
1.探索歷史上的重要事實成為知識。	3.05	17.64	53.50	25.81	3.02	0.75
2.為歷史事件做道德判斷。	4.34	29.39	51.08	15.19	2.77	0.75
3.試著想像過去的生活，並考慮各種觀點。	3.36	18.26	52.62	25.77	3.01	0.76
4.藉由重建當時的狀況以及想法，瞭解過去人們的行為。	2.66	15.09	58.78	23.47	3.03	0.70
5.用歷史來解釋現今的世界現況，以及發現變遷的趨勢。	3.94	21.89	52.47	21.70	2.92	0.77
6.接觸歷史令我們感到有趣並且著迷。	5.81	28.57	42.07	23.55	2.83	0.85
7.學會認同我們國家及社會的傳統特色、價值與任務。	3.46	17.57	57.55	21.42	2.97	0.73
8.學會維護重視歷史遺址與古老建築物。	3.55	14.38	51.03	31.03	3.10	0.77

三、中學生歷史批判思考傾向分析

（一）現況分析

本研究發現中學生在歷史批判思考傾向之五個分層面平均數介於 2.41~2.99，顯示受試樣本在五個分層面的得分均偏低。由此可知，中學生在學習歷史的過程中，對於主動探究問題、運用理由與證據分析問題、察覺自己的偏見、以多重觀點來看待歷史事件、信任自己推理能力等態度是不夠明確的。此結果可能與現階段的歷史教科書設計以及教師的教學方式有關，因本研究並未對施測對象之歷史教師進行教學模式探究，故此推論仍有待後續的研究來做更進一步的釐清與解釋。

(二) 差異考驗

1. 性別

本研究經獨立樣本 t 考驗分析，發現不同性別之中學生在歷史批判思考傾向的五個分層面上，除「分析」層面以外，皆達 .05 顯著差異，顯示男生與女生在歷史批判思考傾向之「系統組織個人思考」、「追根究柢」、「成熟」、「自信心」等層面上有顯著差異，且均為男生得分高於女生，唯效果量介於小至中之間（詳見表 2）。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，發現男生歷史思考能力略優於女生，有相符之處。此亦與前述歷史學習態度之研究發現相似，呈現女生較順服於教科書所呈現的歷史與教師講述的權威性與絕對性，比較不會提出質疑與挑戰；而男生比較謹慎思考史料的來源，再次驗證男生在歷史批判思考傾向略優於女生。但要特別注意的是本研究男生得分高於女生只有自信心效果量較高，依據 Cohen（1988）建議的判斷準則僅低中度效果量，也可能會達顯著水準或因本研究樣本數較大之緣故，實際上之差異並不大，因此男女差異有待後續研究進一步驗證。

表2 性別在歷史批判思考傾向五層面之描述統計與差異檢定

		平均數	標準差	t	η^2
系統組織個人思考	男	2.73	0.55	2.83**	.03
	女	2.63	0.52		
追根究柢	男	2.80	0.63	2.18*	.02
	女	2.72	0.57		
成熟	男	2.83	0.49	3.14**	.02
	女	2.74	0.44		
分析	男	3.00	0.56	1.08	
	女	2.97	0.49		
自信心	男	2.51	0.56	6.27***	.06
	女	2.30	0.49		

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

2. 年級

本研究以國二、國三與高二共三個群體的中學生進行歷史批判思考傾向的差異檢定。在變異數同質性檢定部分，由表 3 可得知「追根究柢」和「自信心」層面的 Levene 值檢定皆未達顯著，可繼續進行單因子變異數分析，兩個分層面的 F 檢定值為 5.63、

23.75，皆達.01 的顯著水準。事後比較發現，在「追根究柢」層面，國二生的得分高於國三生，亦顯著高於高二生（ $M_{\text{國二}} = 2.85$ ， $M_{\text{國三}} = 2.74$ ， $M_{\text{高二}} = 2.70$ ）；在「自信心」層面，國二生的得分高於國三生和高二生，國三生的得分則高於高二生（ $M_{\text{國二}} = 2.54$ ， $M_{\text{國三}} = 2.40$ ， $M_{\text{高二}} = 2.25$ ）。在 Levene 值檢定皆達顯著的「系統組織個人思考」、「成熟」、「分析」層面，則採無母數統計的 Kruskal-Wallis H test 進行考驗，結果發現僅「系統組織個人思考」達顯著差異（ $\chi^2 = 9.70$ ， $p < .01$ ），經參考 Siegel 與 Castellan (1989) 的公式進行事後比較，發現國二生的得分高於國三生和高二生（ $M_{\text{國二}} = 2.74$ ， $M_{\text{國三}} = 2.63$ ， $M_{\text{高二}} = 2.68$ ）。

此結果是否意味著：國二生對史實或歷史事件的理解上，傾向於分析整理不同的資訊，以求得系統性的組織理解，以及對歷史知識有進行追根究柢精神；或者低年級生的想像力比較豐富，可以天馬行空把歷史事件想像成歷史故事，相對的高年級生為因應基測或學測，不斷經過以選擇題型標準化答案的考試訓練，導致他們認為歷史事件就是老師教的、教科書中寫的那一套，根深柢固認為歷史事件只有一種標準型式的面貌。是否因上述種種理由，致使越高年級學生對歷史事實的描述、判斷與分析愈沒信心。唯與前述性別一樣，只有國二生的自信心效果量較高，且僅有低度效果量的差異，因此仍有待進一步驗證。

表3 年級在歷史批判思考傾向之平均數與標準差以及變異數同質性與差異檢定

	國二 $n = 361$	國三 $n = 361$	高二 $n = 287$	變異數 同質性檢定 Levene 統計量	Kruskal- Wallis H test χ^2	η^2	事後比較
	$M(SD)$						
系統組織 個人思考	2.74 (0.61)	2.63 (0.51)	2.68 (0.49)	8.88***	9.70 **	.03	國二>國三 國二>高二 高二>國三
成熟	2.79 (0.51)	2.76 (0.44)	2.83 (0.44)	5.90**	2.84		
分析	2.98 (0.56)	2.97 (0.53)	3.02 (0.48)	4.48*	1.38		
F 檢定							
追根究柢	2.85 (0.62)	2.74 (0.60)	2.70 (0.57)	1.60	5.63 **	.02	國二>國三 國二>高二
自信心	2.54 (0.55)	2.40 (0.50)	2.25 (0.52)	1.40	23.75 ***	.05	國二>國三 國二>高二 國三>高二

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

(三) 相關分析

1. 歷史批判思考傾向五個分層面與歷史成績整體表現之相關性

本研究欲探討歷史批判思考傾向五個分層面與歷史成績整體表現之關係，透過 Pearson 積差相關發現，五個分層面與學生自覺之歷史成績整體表現的相關介於 .22~.44 之間，且均達 .05 的顯著水準。顯示歷史批判思考傾向的五個層面和歷史成績整體表現皆達顯著的中低度正相關，意即學生愈具備系統組織個人思考、追根究柢、成熟、分析、自信心之歷史批判思考傾向，其自覺之歷史成績整體表現亦愈佳，惟僅呈現低度之相關。

2. 歷史批判思考傾向五個分層面與其他變項之相關性

除了歷史成績整體表現外，透過 Pearson 積差相關，發現歷史批判思考傾向的五個分層面與其他變項均呈顯著正相關。在「閱讀歷史小說或故事的頻率」部分，與系統組織個人思考、追根究柢、成熟、分析、自信心之歷史批判思考傾向之相關介於 .33~.50 之間，顯示愈常閱讀歷史小說或故事的中學生，愈容易具備歷史批判思考傾向。在「對歷史老師的評價」部分，與歷史批判思考傾向各層面之相關介於 .16~.25 之間，顯示對歷史老師的評價愈高，愈容易具備歷史批判思考傾向。在「對歷史科的喜好程度」部分，與歷史批判思考傾向各層面之相關介於 .40~.63 之間，顯示愈喜好歷史科的中學生，其歷史批判思考傾向愈高。

表4 歷史批判思考傾向五個分層面與其他變項之相關

	閱讀歷史	歷史成績	歷史老師	歷史喜好
系統組織個人思考	.43 ***	.35 ***	.25 ***	.50 ***
追根究柢	.49 ***	.43 ***	.21 ***	.63 ***
成熟	.33 ***	.22 ***	.22 ***	.40 ***
分析	.37 ***	.30 ***	.25 ***	.42 ***
自信心	.37 ***	.44 ***	.16 ***	.43 ***

*** $p < .001$

(四) 多元回歸分析

本研究欲從歷史批判思考傾向之五向度、歷史教師評價、歷史喜好、閱讀歷史小說或故事頻率等八個變項來預測學生之歷史成績整體表現。以多元迴歸分析之強迫進

入法來進行分析，結果發對歷史成績整體表現，均具有中度的解釋力，整體的 R^2 達 .345，意即所有自變項可以解釋歷史成績整體表現達 34.5% 的變異。模式考驗的結果，發現迴歸效果達顯著水準 ($F = 63.80, p < .001$)，具有統計上意義。

進一步對個別自變項進行事後考驗，係數估計的結果發現，對批判思考傾向中的自信心程度具有最佳的解釋力 ($\beta = .27, p < .001$)，顯示批判思考的自信心愈高，其歷史成績整體表現愈佳。其次為對歷史的喜好與對歷史教師的評價 ($\beta = .25, \beta = .16, ps < .001$)，顯示愈喜歡歷史與對歷史教師的評價愈高，其歷史成績整體表現愈佳。再其次分別為歷史批判思考傾向之成熟 ($\beta = -.14$) 與追根究柢 ($\beta = .11$) 與閱讀歷史 ($\beta = .10$) 此六個變項皆具備統計意義。惟「成熟」對歷史成績整體表現的預測力為負向 ($\beta = -.14, p < .001$)，表示中學生在處理問題、質疑或做決定時，愈能包容多種合理意見、愈能堅持其審慎判斷的中學生，其自覺整體歷史成績的表現較差。研究者推論，此結果應與目前中學生的考試方式仍以是非、選擇等題型為主，較重視單一、標準答案之情形有關。因此，建議未來歷史教學或測驗可設計申論題型或開放性填答等形式，避免過於單一、武斷的制式思考，以培養學生多元思考、慎思判斷後堅持己見的批判思維能力。

表5 各變項預測歷史成績整體表現之回歸分析

	β	t
系統組織個人思考	-0.04	-0.84
追根究柢	0.11	2.56*
成熟	-0.14	-3.86***
分析	0.06	1.77
自信心	0.27	7.65***
歷史老師	0.16	5.58***
歷史喜好	0.25	6.83***
閱讀歷史	0.10	3.26**
F 檢定	63.80***	
R^2	34.5%	

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

伍、結論與建議

培養學生歷史思考能力，已成為歐美國家教育改革的主要方向。從研究結果可知，學生對於「歷史」、「史料」、「證據」及「解釋」等歷史概念並非一無所知，但多數學生僅認識「歷史」的第一層涵意，即是歷史是過去發生的事情，且多數的學生認為歷史可以提供借鏡，避免重蹈覆轍，部分學生則視歷史為道德學科，教導是非對錯，而對歷史是對過去事情的瞭解，包含歷史解釋、因果、變遷等概念是不熟悉的。此外，對多數學生而言，遺物遺跡、考古者挖掘、出土之文物資料即是證據，他們卻不瞭解史料必須要經過討論、推理後，再判斷是否能作為證據的歷程。至於「解釋」部分，學生僅從看法與觀點的不同來說明，而不了解歷史解釋是以史料證據與歷史理解為基礎，進行嚴謹的論證程序；並且多數學生陷入「以不同角度看待都可以」的困境，或擁有「選擇多數人相信」的盲從行為。

再者，高達 96% 的中學生認為歷史課堂的主要活動是聽老師敘說有關過去的故事，因他們所接觸的歷史大多是以故事方式所呈現的敘述體例，例如人物的軼事、朝代的興衰，導致學生認為歷史等同於故事。此外透過教師的講述，有九成學生認為討論有關過去事件的詮釋是歷史課堂主要活動，近八成學生自陳在課堂上會試著想像過去的生活，並考慮各種觀點，但由於教師講述時多半採取某一故事軸線發展，無法呈現多元觀點與詮釋（宋佩芬，2008），此與學生表示會考慮各種觀點的想法有所出入。當面對不同的看法時，多數學生表示要包容與尊重，此彰顯出學生雖瞭解「歷史解釋」是藉由不同的史料證據，以不同的面向闡釋事件、組織各種因素，來建立合理的因果論說，但卻不知應從證據的引用來判別觀點的合理性。

就目前中學的歷史課堂活動來看，歷史是教「事實」或「思考能力」，取決於教師的教學方式。教師在講述過程中，應讓學生明白歷史是如何建構而成，並教導其學習考慮其他觀點。林慈淑（2010）指出歷史是一種「探究」，歷史也是探究後所說出的「故事」，歷史課的教學要務不該放在教導和背誦一套固定的故事上，而是必須引導學生考察故事從何而來，以及學習評估各種不同觀點詮釋故事的方式。

此外，透過本研究發展出之測量工具，發現中學生在歷史批判思考傾向的五個分層面平均數介於 2.41~2.99 之間，顯示目前中學生的歷史批判思考傾向仍有精進的空間。不過研究發現愈常閱讀歷史小說或故事的中學生，愈容易具備歷史批判思考傾

向，此與劉慶忠（2007）所指出家中藏書量超過一個大書櫃的學生，其歷史批判思考能力的表現高於家中藏書少於一個小書櫃的學生的研究結果不謀而合。因此，要提升學生的歷史批判思考傾向，「閱讀」應是極為重要的關鍵。然而閱讀什麼？怎麼讀？則有賴老師的指導。教師應審慎精選合乎學生程度，又不影響課業的讀物來進行教學；教師的指導則不需強調閱讀文章的長短及多寡，應將重點置於閱讀後增進學生對歷史相關知識及探索之興趣（張元，2007）。

本研究亦發現年級愈低，愈想對歷史知識或事實進行深入分析解釋或追根究柢，並且對於歷史事實的描述、判斷與分析愈有信心，唯僅具有低中度效果量的差異，有待進一步驗證。除前述說明外，研究者推論此可能與學生對歷史的看法有關，對他們而言，在學習的過程中歷史僅僅是學校的課程之一，更是一連串災難與殘酷行為的累積。此說明學生在接觸歷史課程後，教科書的教材與教法無法激發他們探究歷史的興趣。加上現階段以選擇題為主的升學考試制度下，學生關注的並非對歷史事實知識進行深入分析解釋或追根究柢，而是找尋單一的標準答案，此種考試模式顯然與英、美歷史教育所要培養的歷史思考能力背道而馳。對學生而言，他們所認知的歷史依舊是無窮無盡背不完的各式各樣史實知識，因此，教師在教學過程中如能將時序、史料、因果、證據、解釋等第二層次概念，與我們現行的教材內容做妥切的課程安排設計，透過教師有系統、有組織的引導，學生學習歷史不再只是尋找單一的標準答案，而能針對資料，學習進行理解、分析、解釋並加以組織建構與探究，應有助於其歷史思考能力的提升。

據此，如何培養學生歷史思考能力，本研究提出下列幾項建議，以作為教師實際教學或是日後進行研究之參考。

一、歷史概念必須落實於課堂教學

依據研究結果得知，學生的歷史課堂學習活動，主要還是學習歷史知識。張元（2007）指出學生認為記了很多史實就是學了很多歷史，主要是因為長期以來老師在教歷史的時候，把歷史第一層的意思，即「過去發生的事情」，當成「歷史」的全部；對於第二層意思，亦即「對過去的理解與表述」，幾乎欠缺認知，所以學生學習歷史時，除了接收知識外，還要認識如何探究歷史的途徑，學習歷史這門知識的結構。因此，教師實施課堂教學時，應將歷史學科的特質與方法列為教學重點，提供學生接觸不同史料、歷史敘述的機會，讓學生明瞭不同解釋之差異處，以及產生差異的原因，

藉以發展學生歷史解釋的能力，將歷史當成一門「知識類型」來學習。

此外，邵宗儀（2006）與劉慶忠（2007）的研究指出，中學生在「解釋與分析歷史資料」、「掌握證據」、「比較不同歷史的敘述觀點」等歷史批判思考能力尚有進步的空間。而本研究顯示將近一半的學生相信歷史小說與科幻片所呈現的資料，所以教師應教導學生熟悉史料蒐集的觀念與方法，學習應用史料在歷史脈絡中轉化證據的能力。再者，本研究亦發現多數的中學生認為應尊重、包容歷史學家的不同看法，或是抱持中立的立場，也有極少數的學生認為「課本和老師教什麼，就是什麼」、「應參照最多人使用的版本意見」的現象，此說明教師在歷史教學過程中，應加強學生對於作者立場分析的能力，避免學生在理解來自不同觀點或立場的看法時，反而忽略這些看法的可信度。因此，如何教導學生運用思辨力，判斷史料得以作為證據的適當性，不至於讓學生陷入不同看法並無對錯，或是只要提出不同看法都可以的謬誤中，就顯得格外重要。據此，教導學生建立歷史科的「基礎觀念」，認識歷史學科的知識結構、內在概念與探究技能，應是未來歷史教學應該努力的方向。

二、教科書的編寫方式要能與學生生活相關，並培養其歷史思考能力

雖然學生對於學校的教科書不感興趣，但研究卻顯示 66% 的學生相信教科書所呈現的歷史，以及有八成三的學生堅信教師講述的可靠性，此數據突顯教科書與教師講述的權威性與絕對性。林慈淑（2001）指出兒童被動思考的養成，與絕對信服教科書以及教師所教授的內容有很大的關係。因此，在歷史學習過程中，如何培養學生主動探究問題、運用理由與證據分析問題、察覺自己的偏見、以多重觀點來看待歷史事件、信任自己的推理等歷史批判思考傾向能力，應可以從教科書教材結構的編寫改變做起。

研究者亦發現愈喜好歷史科的中學生，其歷史批判思考傾向愈高。但對學生而言，歷史卻是一連串災難與殘酷行為的累積，這顯示出現今教科書的書寫方式，並沒有引起他們探究的興趣。邵宗儀（2006）指出歷史思考能力的教學活動，需要在過程中透過問題，不斷的思辨與探究。教師在設計問題時，必須考慮內容是否與學生的生活經驗、認知思考能力相符；是否提供足夠的資料讓學生可以判斷與解答；是否能引導學生釐清舊有的概念與深化歷史的知識等。再者，研究顯示學生認為歷史與自己生活習習相關，而且自己的生活將成為歷史變遷的一部分，因此，教科書的內容編寫以及問題意識，應力求與學生生活相關，如此才能引起學生的共鳴，拉近歷史與他們的距離。

誌 謝

感謝審查委員提供寶貴意見，本研究論文所需經費係由教育部「邁向頂尖大學計畫」所贊助，特此致謝。

參考文獻

- 王健文（2000）。九年一貫制新課程架構下的歷史基本學力指標、評量與教學設計。載於高師大（主編），國民中小學課程教學研討會論文集。2004年10月20日，取自<http://www.nknu.edu.tw/~edu/new-eduweb/08Learning/learning%20thesis/learning%20thesis-2/learning%20thesis-2-1/learning%20thesis-2-1-8.htm>
- 吳志堅（2003）。理性理解歷史-國小歷史教學的個案考察。國立花蓮師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，花蓮。
- 吳明隆（2009）。SPSS 操作與應用—多變量分析實務。台北：五南。
- 吳翎君（2004）。歷史教學理論與實務。台北：五南。
- 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。
- 宋明娟（2003）。「啟發歷史思維」的教與學—理論與實例。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，台北。
- 林慈淑（2001）。史家？偵探？或記錄——10-14 歲兒童對歷史記述的一些想法。載於東吳大學歷史系（主編），史學與文獻（頁 171-206）。台北：東吳大學。
- 林慈淑（2010）。歷史，要教什麼？—英、美歷史教育的爭議。台北：臺灣學生書局。
- 邵宗儀（2006）。國中生歷史思維能力教學之研究—以國三課程〔世界文明的發展〕為例。慈濟大學教育研究所教學碩士論文，未出版，花蓮。
- 張元（2007）。如何在一學期內教完中國歷史。清華歷史教學，18，1-3。
- 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。
- 教育部（1994）。國民中學歷史課程標準。台北：教育部。
- 教育部（2003）。九年一貫課程基本能力。2009年11月29日，取自http://140.117.12.91/9CC/index_new.php
- 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

陳冠華（1999）。英國歷史教育改革理念之歷史科的內容。《清華歷史教學》，10，24-44。

陳冠華（2000）。追尋更有意義的歷史課－「英國學校委員會歷史科計畫 13-16」。《清華歷史教學》，11，13-29。

陳秋卿（2000）。批判思考教學策略運用在國小五年級社會科之實驗研究。國立政治大學教育研究所碩士論文，未出版，台北市。

陳麗華、李涵鈺、林陳涌（2004）。國內批判思考測驗工具及其應用之分析。《課程與教學季刊》，7（2），1-24。

黃道遠（2003）。國小歷史教學的反思、理論與實際。國立新竹師範學院社會科教育學系碩士班碩士論文，未出版，新竹市。

劉慶忠（2007）。國二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班論文，未出版，臺南市。

劉曉芬（1990）。我國中學歷史教科書中台灣史教材的分析。國立政治大學教育研究所碩士論文，未出版，台北市。

Andrews, R., McGlynn, C., & Mycock, A. (2009). Students' attitudes towards history: Does self-identity matter? *Educational Research*, 51(3), 365-367.

Angvik, M., & von Borries, B. (1997). *Youth and history: A comparative European survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents*. Hamburg: Körber-Stiftung.

Bruner, J. S. (1969). *The process of education* (11th ed.). London: Oxford University Press.

Bruner, J. S. (1971). *Toward a theory of instruction* (5th ed.). London: Oxford University Press.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). New York: Academic Press.

De La Paz, S. (2005). Effects of historical reasoning instruction and writing strategy mastery in culturally and academically diverse middle school classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 139-156.

Ennis, R. H., Millman, J., & Tomko, T. N. (1985). *Cornell critical thinking tests level X & level Z manual*. Pacific Grove, CA: Midwest Publications.

Facione, P. A., & Facione, N. C. (1992). *The California critical thinking disposition inventory*. Milbrae, CA: The California Academic Press.

Kaiser, H. F. (1974). An idea of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39, 31-36.

- Lee, P. J. (1994)。兒童學習歷史的進程(周孟玲譯)。清華歷史教學, 3, 5-13。(原著出版於 1993)
- 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.
- National Center for History in the Schools (1996)。美國歷史科國家課程標準——探討美國經驗(郭實渝譯)。臺北市：教育部。(原著出版於 1994)
- National Center for History in the Schools (1996). *National standards for history*. Retrieved August 24, 2008, from National Center for History in the Schools Web site: <http://www.sscnet.ucla.edu/nchs/catalog.html>
- Norris, S. P., & Ennis, R. H. (1989). *Evaluating critical thinking*. Pacific Grove, CA: Midwest Publication.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Paul, R., & Elder, L. (2001). *Critical thinking: Tools for taking of your learning and your life*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Qualifications and Curriculum Authority (2007). *History programme of study for key stage 3 and attainment target*. London: QCA. Retrieved August 24, 2009, from Department for Education and Employment (DfEE), National Curriculum Web site: http://curriculum.qcda.gov.uk/uploads/QCA-07-3335-p_History3_tcm8-189.pdf
- Siegel, H. (1980). Critical thinking as an educational ideal. *The Educational Forum*, 45(1), 7-23.
- Siegel, S., & Castellan, N. (1989). *Nonparametric statistics for the behavioral sciences*. New York: McGraw-Hill.
- Watson, G., & Glaser, E. M. (1980). *Watson-Glaser critical thinking appraisal*. San Antonio, TX: Psychological Corp.

投稿收件日：2010 年 11 月 1 日

接受日：2011 年 12 月 1 日