

編者序

國家走向國富民強，不獨要注意社會及經濟發展，更要注重歷史文化知識的培養，歷史知識成為國家軟實力的重要依據，歷史知識的傳播必然有賴歷史教育的發展。處在二十一世紀，全球化的影響下，不獨要求培養國民要具有世界視野，也要多注意不同地區的歷史文化發展，故新時代的國民也要具備傳統文化的知識及世界文化的視野，結合宏觀與微觀的考察，展示二十一世紀新國民的特色。香港素被視為傳承中國傳統文化，又吸收新學知識的重要地方，近年在通識教育及專題研習的推動下，歷史教育遇到不同的挑戰及機遇。香港及兩岸四地的歷史教育，也有不少新突破及新研究成果，故香港樹仁大學歷史系、香港浸會大學歷史系與香港中國近代史學會已於2005年合辦「廿一世紀華人社會歷史教育研討會」，其後更由大會出版《廿一世紀華人社會歷史教育研討會論文集》，與會學者均希望能舉辦第二屆華人社會歷史教育研討會，以上三個機構遂於2011年4月舉行「第二屆廿一世紀華人社會歷史教育研討會」，會後不少學者也希望大會出版論文集，增加彼此交流，保存是次研討會的成果。研討會籌備委員會希望出版是次研討會的論文集，與會學者也修改文稿，並予以出版，這為本論文集出版的背景。是次論文主要包括以下各課題：

其一，從時空交錯的觀念下，檢討歷史教育的發展。姚繼斌（香港教育學院社會科學系）在〈清末民國歷史教學法論著初探〉一文中，指出清末以來，中國經歷二千年來未有的變局，教育改革變化尤大，歷史教育亦起了巨變，在這個歷史教育變化時期，多次出版有關中小學歷史教學問題的研究，這些歷史教學的論著，反映了清末民國歷史教育的發展概況，作者建議應多總結前人經驗，提出新的觀點，協助歷史教育的推行。許振興（香港大學中文學院）於〈論21世紀香港的中國歷史教育〉一文中，指出20世紀以來，

香港的中學歷史教育，在「應試教育」主導的環境下發展起來，公開考試中國歷史科的考題正好為深入了解中國歷史教育的重要媒介，而 2003 年頒佈的《中國歷史科課程及評估指引（中四至中五）》推動中國歷史科的發展，教師重視學生分析與思考能力，遠超於重視學科知識的本科教學與考評工作。陳志華、楊鴻湘、李青儀（聖公會梁季彝中學）發表的〈中學歷史教育的背後——從辛亥革命課程說起〉一文，以世界歷史及中國歷史兩科的共同課程「辛亥革命」為起點，分析兩科學習目標及學習方法的異同，更訪問教育局官員、教師和學生，深入了解不同學生的情況，並提出優化香港中學歷史教育的建議。蔡思行（香港大學歷史系）的〈歷史教育的時、地、人〉一文，指出現時研究香港抗日戰爭的歷史，有多種說法，分別為：英國、印度、加拿大等外籍士兵為香港抗日的主要力量，也有學者認為香港義勇軍團士兵為本地抗日的重要力量，更有學者認為中國民兵為主要力量，作者認為以不同學者的觀點，可以作為歷史科專題研習的課題。

其二，研究及討論海峽兩岸地區華人歷史教育的情況。沈宗憲、宋秉仁（國立台灣師範大學國際與僑教學院）在〈試論台灣僑生先修教育與歷史教學內涵〉一文，先介紹 1949 年中國高等院校為入讀僑生開辦有關中華歷史文化課程的情況，其後介紹 1949 年後，國民政府在台灣繼續為僑生開辦有關中國歷史文化課程的特色，尤介紹師範大學僑生修讀歷史教育科的要點及教學內涵。李帆（北京師範大學歷史學院）在〈當今中國大陸的新課程改革與中學歷史教科書的編撰〉一文中，談及進入 21 世紀，中學歷史教科書的編撰在中國大陸有了很大改觀，從原來的「一綱一本」向「一綱多本」轉換，不再由人民教育出版社壟斷，此變化直接根源於中國大陸進行的基礎教育課程改革。在新的課程體系下，「教學大綱」被「課程標準」取代，中學歷史課程改革和新教科書的編寫就是在這樣的背景下展開，新課程下的歷史教科書非常注重培養學生「情感態度與價值觀」。孫宏雲（中山大學歷史系）發表的〈內地高中歷史新課程實施背景下的本科歷史教學改革方向芻議〉一文，主要研究國內推行高中歷史課程的深度及廣度，更關注新課程下，中學生吸收歷史知識的困難及建議解決方法。戴世鋒（廣東仲元中學）發表的〈大陸

中學歷史教師閱讀學習與歷史教學的現狀及策略研究報告》一文，調查大陸歷史教師的閱讀現狀，並以閱讀陳旭麓先生的《近代中國社會的新陳代謝》對高中「中國近代史」教學的啟示為例，提出中學歷史教師閱讀學習與歷史教學有效契合的基本策略。趙和平（北京理工大學人文學院）發表〈在理工科大學中進行歷史教學的探索〉一文，以作者任教「中國文化史概論」科內，探索其開設的目的、教學內容的設置，與學生的交流互動、教學回饋等問題，並提出以理工科為主的大學，進行歷史教學的一般規律。鄭潤培（澳門大學教育學院）在〈澳門的中學歷史教學〉一文中，指出澳門中學歷史教育在課程與教學上，一方面受國內及香港的影響，另一方面受澳門歷史文化影響，從而建立自己的教學系統。曾逸韶（香港公開大學人文社會科學院同學會）的〈戰爭史教與學——以郾城·潁昌戰役為例〉一文，指出戰爭史是一個有待研究及開發的專題，同學們可以從戰前佈防及地理形勢，兩方的武器、戰略及成敗的因素等各方面，進行不同組別的中國古代史專題研習，並希望同學結合文獻及軍事的角度進行分析。羅永生（香港樹仁大學歷史系）在〈史籍文獻與中國古代史教學——以隋唐史為例〉一文，以任教高等院校隋唐史科目的經驗，說明中國傳統經籍，多以「文言文——古代漢語」為表述，與今天通行的現代漢語有一定差異，這樣增加了學生研習上的困難，作者提出必要提高同學們閱讀史籍文獻的能力，才能引起學生學習中國古代史的興趣。區志堅（香港樹仁大學歷史系）在〈本地文化為通識及中國歷史教育的資源——以屏山文物徑為例〉一文，分析現時香港中學推行通識及中國歷史科教育，與戶外考察的互動關係，作者認為可運用戶外考察的知識，協助推動專題研習。黃嘉康（香港樹仁大學歷史系）在〈「國情教育」與「大陸研究」：試論港台兩地當代中國課程的發展概況和未來路向〉一文，指出近年港台兩地高等院校開辦「當代中國課程」側重點不同的地方，香港的「當代中國課程」以認識祖國的「國情教育」出發，台灣學者從「大陸研究」入手，兩地歷史教育均具異同之處。彭淑敏（香港浸會大學歷史系）的〈從香港十八區風物志探討本土歷史與文化〉一文，研究現時香港十八區風物志推動本地專題研習的意義，更為讀者介紹各區風物志的內容。侯勵英（香港浸

會大學國際學院)以〈古蹟與歷史——新界河上鄉的實地考察〉為題發表論文，文中指出新界北部的河上鄉，早於明代已有侯姓族群定居，村中保留很多歷史遺蹟，如居石侯公祠、洪聖古廟等，可以成為中學專題研習的重要課題。楊子熙(油尖旺區議會)發表的〈地區考察專題研習——以油麻地社區為例〉一文，指出油麻地社區的志願團體過去推動當地古蹟文化教育活動的特色，又多述及區內慈惠事業及果欄歷史，可作為通識教育提供教學資源。

其三，學者也有探討歷史教育觀念、方法及體驗的多元探索。林慈淑(台灣東吳大學歷史系)在〈因果概念與教學問題〉一文，闡述歷史教學與因果概念的關係，「因果概念」影響學生看待歷史的方式，形塑學生觀看和理解這個世界的模式，過去迄今的歷史學演進中「因果概念」的內涵歷經很多轉變，教科書書寫以及歷史教師的講授，傳達的「因果概念」甚為影響學生思維模式。張曉輝(暨南大學歷史系)在〈大學歷史教學的課內外學習互補——以暨南大學歷史系的中國當代史課程為例〉一文，指出國內大學開辦「中華人民共和國史」的課程及其通用教科書的弊點，而暨南大學歷史系採用了兩種彌補辦法，一是適當收縮課堂講授的下限，保證教學內容的深度；二是尋找具有較大價值且覆蓋面寬廣的作業連帶課堂討論選題，文中更以2000學年，學科舉行的「毛澤東時代的年輕人」的練習為例，探討了大學歷史教學課程的得失。趙立彬(中山大學歷史系)發表的〈口述史與大學歷史專業的實踐性教學——中山大學教學實踐的體會〉一文，認為大學歷史科中國近現代史專業課堂，應多以口述史的教學和實踐融入學生學習過程，作者更認為口述史的訓練，能夠培養和提高學生歷史專業學習的興趣，提升學生獲得知識、發現問題的能力，使學生具有比較及考訂歷史材料的經驗，從而使學生深入認識歷史的「真貌」。黃牧航(華南師範大學歷史文化學院)在〈論高中歷史科學業評價體系的構建〉一文，認為國內發佈的《高中歷史課程標準》，表述了國家對高中學生歷史科學業成就的期望，為驗視高中教學能否達成這種期望，需要對課程標準的內容進行「細化」，並建立起相應的評價體系，評價體系的内容包括創建評價模型。趙益鎮(佛教大光中學)發表的〈從探究式學習到建構歷史知識〉一文，指出探究式學習法是近日應用在中

國歷史科常用的教學法，探究式是細心根據資料，思考內容，評論得失，重建歷史；表面看來難度不大，其實對語文能力、組織編排、思維辯證等方面要求甚高，作者希望從事歷史教學的老師多運用此方法，推動史學知識的傳播。周佳榮（香港浸會大學歷史系）〈歷史學科在通識教育潮流中的難題和機遇〉一文，指出隨着中學及大學新學制的發展，不少現職教師均接受培訓，並轉教通識教育，而歷史教育在通識教育中也遇到新的機遇及困難，大學歷史系的教授或講師們應把部分歷史科目通識化、簡要化，又要達到原先設定的宗旨，此將是今後歷史學者和專家不能迴避的問題。羅玉芬（香港樹仁大學歷史系）在〈關於教授世界歷史及非中國歷史的一些觀察及經驗〉一文，指出香港高等學府教授世界歷史及非中國歷史的困難，為：1. 學生本身的訓練背景，2. 世界歷史和非中國史課程的特別地方，3. 客觀條件及資源的限制。周家建（香港大學中文學院）在〈建築：歷史教育的平台〉一文中，指出新高中課程內「本地文化承傳研習」課，可以加深同學對歷史的認知，作者以本港的「建築物」為例，指出運用實物教學的重要。賴志成（香港大學教育學院）發表〈對新高中中史科「五四新文化運動」的反思〉一文，以五四運動中的「白話文運動」為例，說明昔日教科書論述此事時，多忽視早在五四運動前，國內已有白話文運動，可見編寫教科書應多注意吸收最新的學術研究成果。陳漢成（保良局唐乃勤初中書院）發表的〈非華語學生學習中國歷史的課堂研究〉一文，從開發初中非華語學生的中國歷史教材和透過同儕協助非華語學生學習中國歷史知識兩方面作為課堂研究，反思課堂觀察及初中非華語學生的中國歷史教材設計內容。黎燕芬（香港中文大學歷史系）的〈運用族譜進行專題研習：以新會潮連蘆鞭盧氏族譜為例〉一文，說明族譜記錄了宗族的流遷、節日、財政分配、風水等，這些課題也可以作為現時歷史教育專題研習的重要評核資料。鄔斌豪（伯裘書院）發表〈運用資訊科技構建歷史自主學習模式——以「數碼遊戲為本學習」為例〉一文，探索運用資訊科技構建「歷史自主學習模式」，此計劃實踐「數碼遊戲為本學習」的概念，配合現時「探究式學習」方法，以小學和初中學生為對象，透過認識中國十位著名歷史人物，務求提升學生對研習歷史的興趣、認知及見解，並以培養

學生對民族和國家的歸屬感為目標。陳捷貴（中西區區議會）發表的〈國父孫中山先生與香港中西區〉一文，指出2011年為辛亥革命百周年紀念的重要日子，香港中西區為孫中山先生求學及接受洗禮的地方，香港成為革命黨策動活動的要地，故作者撰文介紹香港中西區的歷史文物與現時進行專題研習的關係。

其四，學者也研究總結前人歷史教育的成果，為現今借鑑。周永衛（華南師範大學歷史文化學院）在〈史學大師陳垣與歷史教學〉一文中，以近年出版的《陳垣來往書信集（增訂本）》為例，說明先賢陳垣教育子女如何教書育人，認為從事歷史教育工作者應多閱此資料，在歷史教育中加入道德教育的訊息。馮少斌（天主教鳴遠中學）於〈從章學誠〈史德篇〉看香港中學的歷史教育〉一文，認為新高中中國歷史課程的目標是要提高學生在知識、技能、價值觀及態度，期望學生了解中國歷史的治亂因由，建構個人史觀，及面對社會和人生問題時所需的分析及判斷能力，其實早於清中葉的章學誠在〈史德篇〉中，已強調僅具備學識不足以成為良史，這個觀點與今天歷史教育者提倡的觀點相呼應。

本書收錄論文的範圍既深而廣，已注意高等院校、中學的中外歷史教育、專題研習、資訊與歷史教育及史學大師，也有研究兩岸四地華人地區歷史教育的發展及機遇，務求理論與實踐並重，更涉及對於海外華僑與非華語學生的中國歷史教育課題，研究歷史教育的教學範疇上自古代，下迄今天，並進行跨地區及跨國度的歷史教育探討，更多注意從全球化的角度，展示華人地區歷史教育的特色及文化。發表論文的學者均認為本論文面世，必然有助日後推動歷史教育的發展。誠然，十分感謝各位學者參加是次研討會，於會後修改文章，並答允刊在本論文集內。此外，也感謝香港浸會大學歷史系及香港中國近代史學會合辦是次研討會，使大會取得完滿的成果，更感謝兩系的秘書、行政人員、研究生及研究助理等，參與是次研討會及協助出版論文集的工作。最後，感謝香港樹仁大學研究及發展資助委員會撥款資助是次研討會及出版本論文集，更感謝香港樹仁大學校監胡鴻烈博士，學術副校長胡耀蘇教授，行政副校長胡懷中博士對是次研討會的鼎力支持，及資助本論文集

的出版，也感謝香港浸會大學歷史系系主任麥勁生教授、香港浸會大學近代史研究中心主任兼當代中國研究社會科學碩士課程主任周佳榮教授、香港中國近代史會會長丁新豹博士，鼎力支持合辦是次研討會，也感謝黃嘉康先生、郭泳希先生、林曉筠小姐、鍾倩怡同學、林融同學處理文稿校對事宜，沒有各位學者的支持，本論文集也不可以面世。當然，也要感謝香港中華書局總編輯李占領先生、高級出版經理黎耀強先生處理本書出版的事情，沒有兩位悉心處理，本書也是不可以面世。我們更感謝香港樹仁大學校監胡鴻烈博士在百忙中為本書題辭。我們深信走進二十一世紀，在全球化的帶動下，華人地區歷史教育將面對更多的機遇及挑戰，各地區也按本地文化教育的情況，能夠保持各地歷史教育的特色。我們更希望「華人社會的歷史教育研討會」得以繼續舉辦，並成為國內外華人地區歷史教育的研究及討論平台。

鮑紹霖 周佳榮 區志堅
第二屆廿一世紀華人地區
歷史教育論文集編輯委員會
2012年9月30日中秋

目錄

編者序

iii

一、專題研究

因果概念與教學問題	林慈淑	2
當今中國內地的新課程改革與中學歷史教科書的編撰	李帆	12
歷史學科在通識教育潮流中的難題和機遇	周佳榮	21
史籍文獻與中國古代史教學——以隋唐史為例	羅永生	33

二、歷史教學今昔（一）——中國內地與台灣

試論台灣僑生先修教育與歷史教學	沈宗憲 宋秉仁	42
史學大師陳垣與歷史教學——以陳垣家書為中心	周永衡	69
大學歷史教學的課內外學習互補 ——以暨南大學歷史系的中國當代史課程為例	張曉輝	80
口述史與大學歷史專業的實踐性教學 ——中山大學教學實踐的體會	趙立彬	88
內地高中歷史新課程改革下的大學本科歷史教學改革芻議	孫宏雲	95
論高中歷史科學業評價體系的建構	黃牧航	104
在理工科大學進行歷史教學的探索	趙和平	117
大陸中學歷史教師的閱讀與教學策略研究	戴世鋒	124

三、歷史教學今昔（二）——香港與澳門

論 21 世紀香港的中國歷史教育	許振興 134
走出古代的歷史教育——綜論幾種清末民國歷史教學法論著	姚繼斌 152
從探究式學習到建構歷史知識	趙益鎮 170
香港本地歷史文化知識的教與學——屏山文物徑與專題研習	區志堅 183
澳門中學的歷史教學現況	鄭潤培 205
建築：歷史教育的平台	周家建 218
教與學的文化體驗——以河上鄉的歷史建築為例	侯勵英 228
世界歷史及非中國歷史的教學體驗——以樹仁大學歷史系為例	羅玉芬 237
非華語學生學習中國歷史的課堂研究	陳漢成 248
中學歷史教育的背後——從辛亥革命課題說起	陳志華、楊鴻湘、李青儀 259
對新高中中史科〈五四新文化運動〉的反思 ——論「白話文運動」是否一場理性運動	賴志成 274
運用族譜進行專題研習——以新會潮連盧氏族譜為例	黎燕芬 286
從章學誠〈史德篇〉看香港中學的中史教育	馮少斌 297
國父孫中山與香港中西區	陳捷貴 309
地區考察專題研習——以油麻地社區為例	楊子熙 318
「情教育」和「大陸研究」：論港台兩地當代中國課程的發展	黃嘉康 329
戰爭史的教與學——以鄧城·潁昌戰役為例	曾逸韶 337
運用資訊科技構建歷史自主學習模式 ——以「數碼遊戲為本學習」為例	鄔斌豪 353
歷史教育的時地人——以香港抗日歷史教學為例	蔡思行 366
從香港十八區風物志探討本土歷史與文化	彭淑敏 379

一、專題研究

因果概念與教學問題

· 林慈淑

台灣東吳大學歷史系

一、前言

因為「民國 34 年陳儀擔任台灣行政長官」，所以「大陸來台的警察、官員貪污腐敗」、管理不當，又「政府施行菸、酒、米、鹽、糖、茶等用品的公賣制度」造成民不聊生，然後「台灣通貨膨脹嚴重」，所以人民只好冒險賣菸，結果「民國 36 年 2 月 27 日，警察逮捕一位私下賣菸的婦人，並開槍殺死另一個人」……。

以上是一個台灣高一學生解釋二二八事件產生的原因。這樣的因果解釋並不少見，我們如何評論這樣的因果解釋呢？

因果解釋在教科書書寫或教師的課堂講授中，隨處可見。書本或教師凡述及現象或制度的形成、事件的發生、個人或集體行為的動機等這些不同層面的歷史時，都不可避免地運用因果解釋，當然也同時有意或無意地傳達特定的因果概念。這些因果概念不但將導引學生看待歷史的方式，更可能影響學生觀看和理解這個世界的模式。

因果解釋在歷史學和歷史教學中如此頻繁出現，因此被某些歷史教育學者列為極重要的學科概念或「關鍵概念」(key concepts)。¹亦即今天許多歷史教育學者眼中，歷史教學的目的，除了教導特定的歷史知識外，還需引導學生認識學科的關鍵概念，幫助學生理解歷史知識如何形成、史家如何建構過去，從而培養學生評斷歷史書寫、判讀歷史資料的能力。因果概念正是這

類關鍵概念之一。

那麼，甚麼是「因果概念」？歷經一個多世紀的變革與發展，二十一世紀的「歷史學」其意義已大不同於以往，則今日歷史家所認定的「因果概念」是否也有別於一個世紀前？課堂中進行「因果解釋」教學時，又應該注意些甚麼？以下將針對這些問題逐一探查。本文期望藉此省思因果概念的意旨及其應用於教學上的可能方向。

二、關於「因果概念」

因果關係的研究，在歷史領域內，既是重要的，也是很有爭議的。所以重要，是因為去確立一些先前的條件在歷史事件的發展上可能扮演怎樣的角色，這應該會增益我們對歷史的理解。至於爭議，那是因為在歷史中，因果關係不是指向簡單的原因—結果關係。相反的，許多在時間中發生的行動和事件，都可能對歷史事件的形成有着某種程度的作用。²

以上這段話頗能一針見血道出目前歷史學看待「因果概念」的一些立場。回顧十九世紀中葉以來，歷史學邁向專業學科之路漫漫，而「因果解釋」在歷史學中的地位也有起有落。1960年代以前，歷史學深受科學化、社會科學化潮流的牽引，「因果解釋」曾被史家視為治史的不二目的。許多歷史研究者堅信：針對人類過去的重大變革，提出大規模、前後一貫的解釋，乃是歷史研究的最終目標。1960年代之後，歷史學轉而與文化人類學關係密切，於是看重「詮釋」(interpretation)更甚於「解釋」，倚重「厚描述」(thick description)的寫作模式更甚於「分析」，歷史學家不再強調因果推論，極端者甚至認為歷史學應該放棄追求因果解釋的努力。³

誠然，多數歷史學家並未完全否定「因果解釋」的意義，但是思考「因果概念」的方式確實也迥異於以往。以下嘗試歸納有關此概念的基本內涵，俾供參照。

（一）最後的「因果解釋」難以求得

有謂：過去（歷史）如一張無縫的巨網⁴，事件之間的關連千絲萬縷，難以窮盡；再細心的捕捉，總有掛一漏萬之處。或謂：世事如麻，時間中各種事物紛沓湧至，其中根本亂無章法，所謂的因果秩序乃史家建造而成。以上有關過去圖像的勾勒，都同樣表明：完整的歷史解釋不可得。如丹托（Arthur C. Danto）所說，全面的描述歷史事件，絕無可能⁵，尤其過去一去不返，史家的探究畢竟屬於事後之明，探究的結果也根本無從驗證。研究者甚至無法斷定，究竟甚麼是事件發生的決定性因素，或者自己是否已經網羅了所有重要的因素。

（二）「因果解釋」是人為的建構

事件與事件之間的關係不是自明自存，「……歷史的原因不是想當然的，它需要我們去探索……。」⁶於是，選擇哪些因素以及賦予這些因素層次不等的意義，端賴史家的慧見和決斷。在此，價值判斷無可避免的涉入其中。史家個人的特殊信念、經驗、觀察的距離和角度……等⁷，都可能影響其研究所得。當然，這並不意味史家選擇和決定任何相關的因素時，可以完全不受專業研究程序的約束。另一方面，此也說明，因果解釋必然是多元並存的。

（三）「因果解釋」是一大塊關係、網絡的鋪陳

事件是由多重因素匯集而產生的結果，是各種條件和因素的互動而來。因此，「因果關係」應如一個龐大的關係網絡（network），而不是直線發展、一件事推着另一件事向前邁進的單一鎖鍊，更不是一個個孤立事項的羅列和堆積。⁸所謂「因果解釋」，乃是去說明事件、過程、事物狀態如何相互為用並促成歷史的發展。因果解釋中各項因素環環相扣，而非各自獨立。是以進行歷史分析時，各因素之間的「關係」陳述與因素列舉同等重要。⁹

(四)「因果解釋」須賦予各項因素不同的重要性

在因果解釋的程序中，史家除了需要辨識相關的因素外，還必須評估它們相對的重要性，並將各個因素建成某種等級結構（*hierarchy*）¹⁰，以標示各因素和待解釋事件之間的不同關係。雖然在實質的歷史表述上，各因素的等級位階未必得到明顯而刻意的呈現，但是，細心的讀者必能從字裏行間，辨識出具有創見的歷史之作如何區辨及定位各個相關要素。

(五)「因果解釋」有必要將各項因素分類

為了更方便的確認原因和事件之間的關係，史家經常會將「原因」分門別類，以利說明。首先，某些史家會將事件發生的相關因素區分為二：一是關於人們行事的理由（*reason*）、意圖（*intention*）或動機（*motivation*），一是一般性的原因（*cause*）。前者是指當事人向外宣稱的理由，或者並未言明的意圖，或甚至不曾意識到的動機。在許多事件中，當事人的預期或許和事件後來的發展大相逕庭，但這並不代表人的因素在整個歷史的發展上全無作用或意義。甚且，人的各種內在動機正是歷史現象所以具有「獨特性」（*uniqueness*）的由來。¹¹ 另一方面，許多事情即使不是出於任何人的意圖卻仍然發生了，尤其某些大規模的事件和過程如文藝復興、工業革命更是如此。在這些事例中，史家更需要討論的是「原因」。

其次，在「原因」方面的分類，如年鑑派學者習於標示出「長程原因」（*the longue duree*）、「中程原因」（*the intermediate duration*）、「短程原因」（*the very immediate*）。¹² 此分類法中，各因素與事件發生的時間距離是衡量因素的主要標準。論者因而質疑：究竟多遠或多近的時間距離才能歸入「長程」、「短程」原因，不易拿捏。¹³ 針對這點，或許可回應的是：「因果解釋」既為後人建構，如何定義長程、中程、短程因素，不正也是史家展現獨到之見的良機。

另一種分類也很常見：「充分因素」（*sufficiency*）相對於「必要因素」（*necessity*）。¹⁴ 然而，「充分」和「必要」因素的定義亦因人而異。或謂「充

分因素」是指有利於產生某個結果的因素，「必要因素」則是促使事情必然會發生的因素。¹⁵但也有學者持相反的看法，認為「充分因素」是使得事情不可避免會發生的原因，而「必要因素」是指事情所以發生的基礎，卻不是促使事件必定發生的條件。¹⁶

此外，某些學者主張應該分出「原因」(causes)和「背景條件」(background conditions)之差別。¹⁷兩者分別的標準在於「背景條件」極少變動，而「原因」則相對的屬於快速變動之部分，亦即「原因」經常是人所不曾預期的，或是不同於一般常態(normal)下的事物狀態、行動。¹⁸還有學者強調「意圖性原因」(intentional causes)和結構性原因(structural causes)之不同¹⁹，或者將解釋模式分成「人的動機」和「外在發展」(external occurrences)兩部分。²⁰

如上各種「原因」分類皆出自不同的基點。²¹眾說紛紜正顯示了：所謂「因果」洵為史家主觀的展現。但如布洛克所說，把原因分成各種等級只是為了便於思考，而不能將分類絕對化。²²換言之，需要檢視的重點在於任何一套原因解釋能否「自圓其說」、言之成理。英國歷史教育學者李彼得更指明，提出的原因應該符合脈絡導向(context-related)，原因必須吻合當代情境，並要仔細確認諸項原因的關連程度。

上述五個要點，幾可反映當前歷史和歷史教育學者看待「因果概念」的內涵及要義。簡言之，當今歷史家對於人類事物的複雜、幽微有了更多認識，從而在面對「因果」問題時，比以往多了一份不確定性，或許也是對事件的前因後果有着更為深刻的理解。

不過，還值得注意的一點是：史家選擇哪些因素、賦予哪些因素不同的重要性，端視探究的重心而定。例如李彼得舉證，關於「西羅馬帝國為甚麼會衰亡？」這個大問題，至少可從兩個角度來考量。第一個思考向度是：西羅馬帝國已經成功抵擋蠻族數百年之久，為甚麼會在「五世紀」衰亡？第二個思考向度是：東部並沒有衰亡，為甚麼「西部」會在五世紀衰亡？第一個提問的參考點是前幾個世紀的情況，因此，因果解釋的焦點要擺在五世紀時，西羅馬帝國經歷了哪些先前所沒有的特殊事件或過程。第二個提問的參考點是羅馬「東部」的狀況，研究者必須處理的是西元五世紀時，羅馬帝國

的西部，相對於東部，出現了哪些特別的因素或狀況。²³換言之，問題重心不同，史家所圈選的原因和背景也隨之而異。

三、如何教導「因果概念」？

如前所述，因果概念的意涵相當複雜，教導「因果概念」自也是一樁極大的挑戰。談到「因果概念」的教學時，教師除了在觀念層次上須先自我更新，以切合現代歷史學的觀念外，還應注意學生理解此一學科概念時可能遭遇的困難。

英國研究者早已指出，學生經常會帶着錯誤的認知或常識性的（*common sense*）的直覺去想像「原因」。²⁴例如以為「原因」就如物理性的關鍵「動力」（*agency*），可以產生力量，「驅動」事件往前邁進。²⁵或者把「原因」視同一個個各自獨立的事物（*discrete entities*），並習於用表列方式逐一排出種種因素。還有許多學生相信：「原因」有如一條線性鎖鍊（*liner chain*），是一個原因導致一個事件，這個事件又導出下個事件，如此前後接續，彷彿一次又一次的搥擊，推動着結果前進。本文開頭所摘引的高一學生對「二二八事件」的解釋，正是此一設想的表現。

當然，學生對於「因果概念」的理解既來自日常生活中的「薰陶」，也可能接收自歷史課程中，例如所閱讀的教科書。綜觀許多教科書的書寫確實具有兩點特色：（一）確切無誤、不容置疑的表達方式。任何「因果解釋」都是暫時、不確定的，因而在專業論文寫作上，研究者對於自己的觀點多半語帶保留，未敢宣稱「蓋棺論定」。反觀一般教科書的行文，處理因果解釋時，不但少有並列不同或衝突的觀點，字裏行間更總是顯示出絕對正確、不容懷疑、沒有商榷餘地的語氣。（二）採用割裂（*cut*）而生硬（*dried*）的方式說明事件的來龍去脈。²⁶「原因」本該是一個錯綜複雜的關係網絡，許多教科書無論是限於篇幅或便宜行事，總將「原因」解釋呈現為一個又一個前後時間中所發生的事情，或者清楚分明的條列各種要素。²⁷不難想像，學生耳聽目讀下，難怪會以為因果關係是內含於事物之中，是固定而無可爭辯的。

確立觀念、釐清學生既定認知、辨識教科書書寫方式，這些都是「因果解釋」教學時必要打通的關節。此外，若能針對此概念訂定具體的教學目標，相信更利於教師入手。英國歷史教育學者錢伯思（Christopher Chambers）即根據學生最需要認識的因果概念訂出幾個層次的理解：²⁸

能認識或知道事件為甚麼會發生往往有許多因素。

能從一段敘述性的說明中找出原因。

能將原因與原因做連結。

能將原因組織起來並予以分類（社會的、經濟的、政治的、宗教的，等等）。

能區別一個事件的長時段（趨勢）與短時段（觸發）的原因。

能將各項原因依其重要性排出次序、位階。

細細端看上述可稱為「因果概念」的六項「能力指標」，其排列顯然依據由淺而深的原則。錢伯思特別提醒一點：設計課程或教材時，企圖在單一課題中全然涵蓋上述所有層面，效果必然不佳，如此只會令學生更感困惑。他建議，教學之前最重要的是去釐清學生對因果概念已有甚麼樣的了解，再依據學生認知、不同的學習階段訂定出需要加強的部分，並依此規劃擬出所欲達到的教學的目標。如此循序漸進，帶領學生逐步認識熟悉歷史學的「因果概念」。

錢伯斯的六項因果概念指標當然容許再思考和修正的空間，但是他的確提供了一個極具建設性的指引：「因果概念」大致包含了哪些基本要項，教師因此可以有所依循，或者在此基礎上因應不同的情況加以調整。

四、結語

近年來，愈來愈多的歷史教育學者倡議讓學生真正體驗和培養歷史思考，而當論及「因果概念」的教學時，也同樣呼籲教師應該捨棄過去刻板填鴨的方式，提供更多機會讓學生參與建構因果解釋。也就是透過問題、實作的教學設計，引導學生學習判定原因的輕重、組織各種因素、建立合理的因

果論說。最重要的，此一教學模式促使學生真正認識因果關係之複雜，以及史家在研究中必須發揮的能力和作用。

不可否認，欲合乎上述理想的「因果概念」教學，必須面對一個問題：如何提供恰恰足夠的背景知識，藉此使學生得以發展歷史思考的能力？²⁹ 觀諸史家之從事歷史探究，經常得要先熟悉大量的史事細節，始能較為完整地掌握事件的原因。但在學校中，學童所見到的歷史大都經過選擇，過於簡化和一般化（**generalization**），着實不易讓學習者從中了解廣泛的背景脈絡，從而學習因果推演。³⁰ 現行的教育體制下，教師教導「因果概念」確實有其難度。

然而，「人」的主動性畢竟可以超越僵硬死板的制度，甚至帶動制度的革新與進步，這不正是吾人不斷從歷史中獲得的最寶貴的見證。那麼，教師當然也有能力適時掙脫體系的桎梏，活化教學，為學生帶來不一樣的歷史課。

注釋

- 1 此詞出自一些英國歷史教育學者。如李彼得（Peter Lee）認為：歷史學家建構過去時，必須使用某些概念做為工具，藉以組織事實、賦予意義。他也常以「第二層次（結構）概念」（second-order structural concepts）來稱呼這類概念。這些概念主要包括：時序概念、變遷、延續或發展概念、因果概念、資料與證據概念等。參見林慈淑：《歷史，要教甚麼？英美歷史教育的爭議》（台北：學生書局，2009），頁195-199。
- 2 James F. Voss, Joseph Ciarrochi and Mario Carretero, "Causality in History: On the 'Intuitive' Understanding of the Concepts of Sufficiency and Necessity," in James F. Voss and Mario Carretero (eds.), *International Review of History Education Volume 2: Learning and Reasoning in History* (London: Woburn Press, 1998), p.199.
- 3 伊文斯著，潘振泰譯：《為歷史辯護》（台北：巨流出版社，2002），頁180-181。Richard Evans, *In Defense of History* (New York: W. W. Norton & Company, 1999), pp.134-135.
- 4 麥克·史丹福（Michael Stanford）著，劉世安譯：《歷史研究導論》（台北：麥田出版社，2001），頁225。Michael Stanford, *A Companion to the Study of History* (Oxford:

- Blackwell Publishers, 1994), p.167.
- 5 Arthur C. Danto, *Narration and Knowledge* (New York: Columbia University Press, 1985), p. 18.
 - 6 馬克·布洛克著，張和聲、程郁譯：《歷史學家的技藝》（上海：上海社會學院出版社，1992），頁144。
 - 7 T. Lomas, *Teaching and Assessing Historical Understanding* (London: Historical Association, 1990), p.12.
 - 8 Peter Lee, *How Students Learn: History in the Classroom* (N. W: The National Academies Press, 2005), p.53. Jes ú s Dom í nguez and Juan Ignacio Pozo, “ Promoting the Learning of Causal Explanations in History Through Different Teaching Strategies,” in J. F. Voss and Mario Carretero (eds.), *International Review of History Education vol. 2: Learning and Reasoning in History*, p.346.
 - 9 Peter Lee, *How Students Learn: History in the Classroom*, p.53. D. Shemilt, *History 13-16: Evaluation Study* (Edinburg: Holmes McDougall Ltd, 1980), p.32.
 - 10 T. Lomas, *Teaching and Assessing Historical Understanding*, p.11.
 - 11 Terry Haydn, James Arthur and Martin Hunt, *Learning to Teach History in the Secondary School* (London: Routledge, 1997), p.102.
 - 12 Frederick D. Drake and Lynn R. Nelson eds., *Engagement in Teaching History: Theory and Practices for Middle and Secondary Teachers* (New Jersey: Pearson Education, Inc., 2005), p.57.
 - 13 Terry Haydn, James Arthur and Martin Hunt, *Learning to Teach History in the Secondary School*, p.102.
 - 14 James F. Voss, Joseph Ciarrochi and Mario Carretero, “Causality in History: On the ‘Intuitive’ Understanding of the Concepts of Sufficiency and Necessity,” in James F. Voss and Mario Carretero (eds.), *International Review of History Education Volume 2: Learning and Reasoning in History*, pp.200-201.
 - 15 T. Lomas, *Teaching and Assessing Historical Understanding*, p.10.
 - 16 James F. Voss, Joseph Ciarrochi and Mario Carretero, “Causality in History: On the ‘Intuitive’ Understanding of the Concepts of Sufficiency and Necessity,” pp.200-201.
 - 17 Peter Lee, *How Students Learn: History in the Classroom*, p.54.
 - 18 James V. Foss, Mario Carretero, Joel Kennet, and Laurid Ney Silfies, “The Collapse of the Soviet Union: A Case Study in Causal Reasoning ,” in Mario Carretero and James F. Voss (eds.), *Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences* (New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 1994), p.408.
 - 19 Mario Carretero, Liliana Jacott, Margarita Lim ó n, Aaunci ó n L ó pez-Manj ó n, and Jose A. Le ó n, “Historical Knowledge: Cognitive and Instructional Implications,” in Mario Carretero and James F. Voss (eds.), *Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences* (New Jersey: Hillsdale, 1994), p.367.

- 20 Jerzy Topolski, "Towards an Integrated Model of Historical Explanation," *History and Theory*, Vol.30 No.3(1991.10), 328-335.
- 21 英國歷史教育學者 Arthur Chapman 歸納出常見的原因分類共有四種，分別依據內容 (content) (如政治因素、經濟因素)、時間 (time) (如長程、短程)、作用 (role) (如導火線、先決條件)、份量 (weight) (如充分因素、必要因素) 而定。Arthur Chapman, "Camel, Diamonds and Counterfactuals: a Model for Teaching Causal Reasoning," *Teaching History*, 112 (2003.09), p.47.
- 22 馬克·布洛克著，張和聲、程郁譯：《歷史學家的技藝》，頁 141。
- 23 Peter Lee, *How Students Learn: History in the Classroom*, p.54.
- 24 Christopher Chambers, "Teaching Causal reasoning," in Martin Hunt (ed.), *A Practical Guide to Teaching History in the Secondary School* (New York: Routledge, 2007), p. 49. Peter Lee, "Putting Principles into Practice: Understanding History," in M. Suzanne Donovan and John D. Bransford (eds.), *How Students Learn History in the Classroom* (Washington, D. C.: The National Academies Press, 2005), p.33. Vaughan Clark, "Illuminating the shadow: making progress happen in causal thinking through speaking and listening," *History Teaching*, 105(Dec 2001), 26-27.
- 25 D. Shemilt, *History 13-16 Evaluation Study*, p.30.
- 26 D. Thompson, "Understanding the Past: Procedures and Content," in A. K. Dickinson, P. J. Lee and R. J. Rogers (eds.), *Learning History* (London: Heinemann Educational Books Ltd., 1984), p.178.
- 27 Terry Haydn, James Arthur and Martin Hunt, *Learning to Teach History in the Secondary School*, p.101.
- 28 Christopher Chambers, "Teaching Causal reasoning," p.50.
- 29 Christopher Chambers, "Teaching Causal Reasoning," p.58.
- 30 T. Lomas, *Teaching and Assessing Historical Understanding*, p.13.