

國立清華大學  
歷史研究所碩士論文

高中生史料概念之探究  
**Explore Students' Ideas about Sources**

研究生：潘怡伶

學 號：924408

指導教授：張元

中華民國 97 年 7 月

# 中文摘要

學生學習歷史時，除了具備基本的歷史知識外，更須對歷史的學科性質有所認識，歷史教育的目標應重在培養學生的學科能力。歷史學家藉由史料重構過去，在歷史教學中，亦當以培養學生的史料證據概念為最重要的工作。本論文為質性分析，以十六到十八歲的高中學生為對象，研究的主題為學生的史料概念。所用以測試學生概念的問卷包含了三段不同的歷史論述、五段說法相衝突的史料與兩個開放式的問題，主題有二，一是學生如何排列史料的可信度，其所依據的標準為何；二為學生以史料檢驗歷史論述的方式，及其推理過程。透過問卷資料的分析，認識學生對史料的使用方式與看法。鑑於問卷在某些方面的限制性，故於之後輔以部分的訪談，期能較為深入地理解學生的史料概念。

研究結果顯示，學生無論在排列史料的可信度，或是以史料解決歷史問題時，最大多數的學生將史料看作是「資訊」，將焦點專注在史料表面所呈現出來的訊息上，因此當他們遇到說法相衝突的史料時，往往缺乏有效的方法以處理之，多半以日常經驗為基礎，以其認為合理的方式提取題目與史料中的訊息作答；一部份的學生無法連結史料與問題間的關係，單純就其先備概念為推理基礎；少部分的學生能夠使用史料的各種性質以形成其對歷史的解釋與推論，其思考已經十分接近史學的方式，雖然在許多方面仍不成熟。此外，本文亦印證了學生心中有許多隱藏的先備概念，深深影響他們實際處理歷史問題的方式。藉由瞭解學生處理史料的方式，我們可對學生的先備概念有所認識，並以此為基礎，幫助學生發展更有力的第二層次概念。

# Abstract

History education should include an understanding of history as a discipline, and a concept of evidence is central to that understanding. It is through the use of evidence that history becomes possible. Students do not come to classroom empty-handed but with their everyday ideas that may be inadequate to the study of history. If we want to make our teaching different, it would be important to understand students' preconceptions.

This dissertation reports the findings of a small scale study held in a senior high school. The study is based on an opened-questionnaire and interview. It explores and discusses students' concepts about historical sources coming from age 16 to 18 years old. The dissertation starts by reviewing the purposes of history teaching and illustrating the focus of the study. Next, it clarifies the relationship between historical evidence and history teaching, and then introduces some important related work in this field. Then, the thesis describes the methodological procedures used for the design of the questionnaire and the analysis of the data.

The presentation of results involves two parts. The first part explores how students arrange the reliability of the sources with conflict information, and sheds light on students' ideas about the question how we know the past. The second part discusses students' approaches to validating historical claims and probes their ideas about historical sources. The study finds that majority of students in this research treat all kinds of historical sources as information.

Finally, the dissertation suggests some practical implications in history teaching and shows some possible directions for future work.

# 誌謝辭

大學畢業後的我選擇先就業，在四年的職業生涯中雖學習到不少實務經驗，但在日復一日的工作中亦渴望能夠有一些喘息與改變的機會，因此在 2004 年決定留職停薪進入清華大學歷史所繼續進修，在這個過程中有幸接受許多老師的指教，教導我許多學術上及人生的道理。首先，要感謝的是我的指導教授張元老師，張元老師帶領我進入並認識了歷史教育的領域，張元老師的授課也帶給我許多啓發，而老師投身於歷史教育工作的熱情令我十分敬佩與折服，由於我寫論文的期間仍然一邊工作，在許多部分無法周到，要份外感謝張元老師在這一方面的包容與體諒，我才能順利完成這本論文；感謝林慈淑老師撥冗閱讀拙作，在計畫口試與論文口試時均提供給我許多寶貴的意見，刺激我思考與改進的方向；謝謝蕭憶梅老師在我論文寫作過程中提供諸多的資料來源與研究經驗，使我免掉許多可能會犯的錯誤；感謝陳華老師在計畫口試中提供的指教與意見；感謝鐘月岑老師在百忙之中抽空從英國為我帶回參考資料；也感謝所有在研究所時期教導過我的老師們，因為您們的不吝指導使我的研究生涯獲益良多。

對我而言，留職停薪在清大唸書的兩年是人生中難得的長假，在這片美麗的青青校園中重新找回當學生的感覺，永遠記得第一次看到成功湖清澈的湖水倒映透亮藍天的驚豔，秋天楓林小徑換上彩衣的詩意，與滿園清冽梅花的撲鼻香。機緣巧合，許多大學同學也在同時間進修，於清大重新聚首，玟錚、瑩娟、智馨、秀玲成了我的大學兼研究所同學，同屬清大的老碩班生，許多社會人士的話題也只有我們能一起聊。和秀玲更成了行影不離的室友，一起上下課，一起參與活動，也一起認識了所上許多的學弟妹，和健倫、仁琦、智閔、婉芝組成最初的讀書會，讀書會有始有終地從夏天延續到冬天，我們也成了無話不談的「飯友」；欣蓉、曜君、維里、孟儒則是奇妙地在離開清大的前一年熟悉起來，成爲一起爲畢業奮鬥的「戰友」。謝謝這些同學及學弟妹的陪伴，因為你們使得我彷彿再次經歷了一次無憂無慮的大學生活。也要感謝寫作期間政源時時的叮嚀與關心，你的鼓勵給我很大的支持。最後，要感謝我的家人，特別是我的母親，這段時期以來您的辛勞與付出，獨力支撐起整個家庭的重擔，使我能夠專注地完成學業，在此致上最大的感激與敬意。

因爲有了你們，這本論文才得以完成，我的研究生涯才得以豐富多彩。

# 目錄

中文摘要 .....	i
Abstract .....	ii
誌謝辭 .....	iii
目錄 .....	iv
圖表目錄 .....	vi
第一章 緒論 .....	1
第一節 前言 .....	1
第二節 歷史教育的本質—我們應該教何種歷史 .....	4
第三節 研究主題：學生的史料概念 .....	9
一、史料應用在教學上常出現的問題 .....	9
二、學生的先備概念 .....	12
三、研究重點與章節安排 .....	15
第二章 史料證據 .....	18
第一節 史料證據 .....	18
一、學習「歷史」或「歷史學」 .....	18
二、史料證據的分類 .....	21
三、史料證據與課堂 .....	25
第二節 相關研究成果 .....	31
一、英國 .....	31
(一) 背景：從皮亞傑理論到「進程」的釐定 .....	31
(二) 重要研究成果 .....	34
二、美國 .....	39
三、台灣 .....	41
第三章 研究方法 .....	44
第一節 測試主題 .....	44
第二節 實證研究方法 .....	54
一、施測對象介紹 .....	54
二、實證研究方法 .....	55
(一) 研究方法：問卷為主，訪談為輔 .....	55
(二) 資料分析 .....	56
(三) 研究限制 .....	57
三、試測過程與結果 .....	58
第四章 學生的史料概念 .....	61
第一節 資料分析 .....	61
一、史料來源 .....	64
二、表面資訊 .....	69

(一) 看圖說故事.....	71
(二) 調和.....	72
(三) 對照或計算.....	73
(四) 姿態.....	74
<b>第二節 訪談—如何知道過去</b> .....	78
一、口耳相傳.....	78
二、參考記錄資料.....	80
三、目擊者.....	81
四、史料是當代環境的產物.....	83
<b>第三節 研究成果小節</b> .....	85
<b>第五章 學生檢驗歷史論述的方法</b> .....	87
<b>第一節 資料分析</b> .....	87
一、敘述內容.....	90
(一) 個人判斷.....	91
(二) 學習經驗.....	93
(三) 調和內容.....	94
二、比對.....	94
三、計算.....	96
四、整合.....	98
五、史料性質.....	99
<b>第二節 訪談—學生對史料的一些看法</b> .....	107
一、以歷史知識為評鑑史料的基礎.....	107
二、一手史料較二手史料可靠.....	108
三、偏見使史料錯誤.....	112
四、處理偏見的方式.....	114
<b>第三節 研究成果小結</b> .....	117
<b>第六章 結論</b> .....	122
<b>參考書目</b> .....	132
一、中文部分.....	132
二、英文部分.....	136
<b>附錄一</b> .....	140
<b>附錄二</b> .....	144

# 圖表目錄

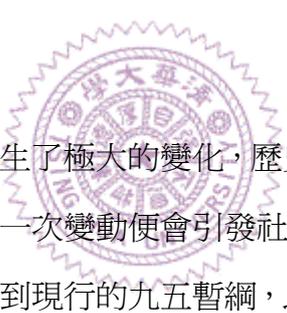
圖 4.1	選擇史料 D 與 E 的比例.....	62
圖 4.2	學生選擇的依據.....	63
圖 4.3	選擇史料 D 的原因 (按年級).....	63
圖 4.4	選擇史料 E 的原因(按年級).....	63
圖 4.5	選擇史料 D 的原因.....	64
圖 4.6	選擇史料 E 的原因.....	64
圖 4.7	資訊分類下學生選擇原因之分析.....	70
圖 4.8	資訊分類下學生選擇原因之分析(按年級).....	71
圖 4.9	如何知道過去的途徑.....	78
圖 5.1	學生概念分類一.....	89
圖 5.2	學生概念分類二.....	89
圖 5.3	學生概念分布一(按年級).....	89
圖 5.4	學生概念分布二(按年級).....	90
圖 5.5	分類一中的概念分布.....	90
圖 5.6	分類一中的概念分布(按年級).....	91
表 2.1	使歷史從不可能到可能的觀念進程.....	33
表 5.1	導致歷史發生錯誤的原因.....	119

# 第一章 緒論

「學生一生中可能只有一次機會去瞭解何謂歷史以及歷史如何組成，所以在某種程度上，他對歷史這門學科的概念必定從這次經驗而來。」<sup>1</sup>

~Denis Shemilt

## 第一節 前言



近十年來，台灣的教育發生了極大的變化，歷史科的課程改革時常成為眾所矚目的焦點。歷史課綱每經歷一次變動便會引發社會上極大的爭議，從民國八八課綱下開始推行的一綱多本，到現行的九五暫綱，以及爭議多時終於定案的九八課綱，無一不引發歷史學界、教育界及社會大眾的熱烈討論。但外界爭議的焦點似乎始終放在課程內容的變化上，例如台灣史、中國史與世界史份量的比重問題，台灣史或中國史應放在哪一部份的課程架構下進行教學，應該增加或刪除哪些課程內容等等。卻甚少真正檢討「歷史教育」的本質，少有討論歷史應當教給學生何種內容的聲音。我們必須釐清一個最重要的一個基本問題，應該是學生必須學習的究竟只是歷史知識，或者亦需理解歷史這門學科的性質？若我們認為學生必須牢記許多歷史知識，則課程中必須安排哪些內容當然是歷史教育中最重要

的議題；若我們承認在歷史學習中，歷史知識的記憶不是最重要的部分，或許現今喧騰不休的內容爭議便相對不那麼重要。

---

<sup>1</sup> Shemilt D. (1987). 'Adolescent ideas about evidence and methodology in history', Christopher Portal(ed.), *The history curriculum for teachers*, London: The Falmer Press, p.46.

仔細檢視這些對歷史教育的討論與關注，似乎都帶有個人的特定立場，無論是政治的或其他的理由。問題或許出在我們習於用現代的觀點看待過去，因而陷入所謂「現代主義」(presentism)的窠臼之中。<sup>2</sup>所以許多人會認為古人與今人一樣，可以用過去發生的某些事件以解釋今日的情境或說明現代的某些狀況，進而達成各方各種不同的目的。似乎將過去與現在看成是一個連續的整體，忽略了歷史中存在的不連續與斷裂性。今人不是古人，我們與古人所處的時空背景截然不同，理解事物的多面性與人的複雜性本身便是一件極為困難的工作，更何況我們探究的對象是已逝的過去。然而，在歷史學習中試著去瞭解人性，試著認識我們所處世界之外人們的思想信仰與生活方式，嘗試理解，接納包容，並且以這樣的心態來看待我們所處的世界，達成此點雖不容易，但這正是歷史教育中極為珍貴的價值。因此歷史學習絕不只僅如一般人認識中只是記憶特定歷史知識如此地簡單。歷史學習不是一種與生俱來的能力，歷史思考也不能自然湧現，它必須依賴後天的學習與培養(unnatural acts)。<sup>3</sup>

現今台灣歷史課程中的一個大問題，便是我們缺乏培養這種能力的認知，所以在大多數人眼中歷史是一門「背科」，這樣的教育環境下，我們也很難向學生說明歷史不是背科的原因，而外界對歷史課程爭議的焦點仍然關注在應該教導哪些知識內容上。不過值得慶幸的是，近年來受到英美教育風氣的影響，國內開始有一些人關注到歷史教育的本質問題，引入歷史學習必須顧及學科概念的想法，所以在九五課綱中，開始出現了四大核心能力—「時序觀念」、「歷史理解」、「歷史解釋」、「史料證據」，作為新課程制訂的標準，這是一個正確的方向，也是數十年來台灣歷史教育的大進步。不過在現實層面所呈現的落差仍舊極大。以根據九五課綱制訂的課本而言，其編排方式和內容敘述與舊教材相比未見有任何不同，同樣以課文敘述為主，教科書中的史料比重的確是增加了，但卻大多屬於點綴的附屬性質，我們看不到以史料為基礎，來發展學生歷史理解的活動何在；教

---

<sup>2</sup> Wineburg, S. S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*, Philadelphia: Temple University Press, p.19.

<sup>3</sup> Ibid, p.7.

材的資訊量更是滿載，在授課時數被刪減的同時，要教師同時兼顧核心能力與課程內容兩者實屬不易。對大多數的教師而言，對於這四大核心能力代表的意義為何，背後有何理論基礎，如何將之落實於課堂上，是不具備具體概念的，而相關單位提供給教師編製相關單元教材等方面的資源也付之闕如。這些相關環節的缺陷，使得「核心能力」的制訂、課本的編排與實際的課堂教學之間呈現一種脫勾的現象。

我們在歷史課程爭議中看到的另一個問題是教育始終未能真正以學生為主體。大家關注的焦點只在我們應當要教哪些內容，灌輸給孩子怎樣的觀念，而未曾問過孩子有怎樣的看法，忽略了孩子其實是在既有的觀念上去接收新的知識。國內對學生先備概念的研究，不論是課堂上的行動研究或嚴謹的學術研究都十分缺乏，大部分的教育類論文多著重於經過課堂教學實驗後，前測與後測的比較分析，似乎經過一次精心的教學設計後，學生的學習與理解便會有長足的進步。但大多數教師的經驗卻是學生的想法往往是一再重複且難以改變，許多國外的實證研究亦提出如此的發現—學生的先備概念不但根深蒂固，並且在其學習新知的過程中扮演著極為關鍵的角色。許多時候老師反覆說明學生依舊不懂，或許不是學生的問題，而是教師尚未找到開啓學生概念的那把鑰匙。

現今對歷史教育的爭議仍然沸沸揚揚，在這些爭議中，我們也看到了一些重視歷史教學性質的呼籲，開始有人提出重點不在教「什麼歷史」，而在於教「何種歷史」，教導歷史知識或學科方法？九五暫綱與九八課綱均將歷史學科的架構性知識列入學生該具備的「核心能力」中，這代表了一個轉變。從另一個角度言之，外界對歷史教育的誤解，或許源自他們之前的學習經驗，因此認為歷史課程的內容關係重大，甚至將之作爲形塑國家認同或族群意識的手段，這些人如今以這樣的觀點來看待歷史教學，或許是我們過去那套重視灌輸歷史知識的教育方法所遺下的影響。教育問題的解決還是要回歸教育的本質，唯有我們教育的方法有了改變，孩子的想法有了不同，未來才有可能在此基礎上發展得更好。理想與現實之間的距離仍然非常遙遠，這一大段距離正是我們必須努力的空間。

## 第二節 歷史教育的本質—我們應該教何種歷史

學生在課堂中應該學習何種型態的歷史？在歷史學界以及第一線教師中，部份人士認為「重要」年代與事件的記憶仍有其必要性，認為記憶歷史年代有助於對歷史發展的了解，對歷史教學亦有幫助。<sup>4</sup>這樣的想法會衍生出一些問題，第一是究竟何謂「重要」的歷史年代與事件，台灣史、中國史與世界史相較，哪一範疇較為重要？這些問題即使在歷史學界亦無法取得共識，可能是永遠無解的爭議；第二個問題是記憶能否幫助學生理解歷史。歷史論述、歷史理解與記憶之間有何關聯性？

Atkinson 分辨記憶與歷史論述之間的關係，他說：

「記憶牽涉到論述的建立，論述建立於記憶的基礎之上，記憶涉及所有的論述，無論是關於過去、現在或未來的。但是大部分關於過去、現在或未來的論述並不建立於記憶的基礎之上。」<sup>5</sup>

史料大都是過去留下來的記憶，歷史論述以史料為基礎，但歷史研究卻不僅是建立在記憶的基礎之上，歷史學家在做出論述時，背後有一套嚴謹的史學方法以檢驗並組織這些史料，使之成為支持論述的證據。既然如此，發展學生對歷史的理解當然不能只停留在記憶的層次。

美國學者 Samuel Wineburg 做過一個實驗，他將研究領域及背景各異的一組歷史學者和一組資優、成績表現優異的高三學生，一起參加一個進階歷史課程，他們一開始接受一個和美國獨立革命有關的歷史事實的測驗，許多學生在這個史實的測驗上，得分高過一些歷史學家。此研究接著進一步比較歷史學家和學生如何理解歷史文本，結果顯示，歷史學者根據他們的經驗，發展出較佳的理解能力，針對事件提出解釋。而學生即使知道許多關於美國獨立革命的歷史知識，但他們對於架構歷史知識的方法卻認識不深，無法分辨史料證據的類型；遇見問題時，

<sup>4</sup> 王仲孚，〈談國中歷史教學的年代問題〉，《國民中學歷史教學研討會論文集》，教育部人文及社會學科指導委員會編印，1995。

<sup>5</sup> R. F. Atkinson. (1978). *Knowledge and Explanation in History: An Introduction to the Philosophy of History*, Ithaca: Cornell University Press, p.47.

便從課本中尋求答案，即使課本的敘述與史料是相衝突的。<sup>6</sup>他們對於彼此衝突的說法，無法用系統性的方式來理解。此實驗顯示，一味地記憶史實對於增進理解歷史的能力並無幫助。

英國的《歷史 13-16 評估研究》(*HISTORY 13-16 Evaluation STUDY*)中指出，若要幫助學生理解歷史，便必須學習歷史這門學科特有的邏輯、方法與觀點，將歷史當作一種「知識架構」(form of knowledge)來處理。<sup>7</sup>《學習原理：心智、經驗與學校》一書中，在進行了專家與新手的比較研究，以及對學習與學習遷移的研究後，提出一個重要發現：

「要在我們探索的領域中發展出很好的能力，學生就必須要對實際的知識有深厚的基礎，在概念架構下瞭解事實和看法，並以有利於提取和應用的方式來組織知識。」

意即記住一大堆彼此互不關連的知識並不夠，要在某個領域中發展出足夠的能力，學生必須要有機會透過理解來學習，才能夠將事實的資訊轉變成可用的知識。專家對概念的掌握可以幫助他們理解新資訊，他們不見得有更好的整體性記憶，但對概念層次的理解，讓他們可以從訊息中提取出某些對新手而言並不明顯的意義及相關的知識。<sup>8</sup>

Hirst 認為每個學科都有其特殊的架構與詞彙，他指出歷史學科的「知識架構」包含了以下四個特色：一是一組以特殊方式定義人類經驗的特殊概念，每一種知識型態都有其一套特有的概念體，例如歷史學科中的「君主制度」、「重商主義」等概念便是；二是一套使概念相互連結且連貫的方法，歷史敘述與歷史解釋的本質是「因果」(causal)和「發展」(developmental)，因果與發展雖非歷史的專門用語，但此二概念在歷史學科中卻有不同的特殊意義；三是使用證據以支持論述

<sup>6</sup> Wineburg S. S. (1991). 'History Problem Solving: A Study of the Cognitive Processes Used in the Evaluation of Documentary and Pictorial Evidence', *Journal of Educational Psychology*, Vol. 83, No. 1, American Psychological Association.

<sup>7</sup> Shemilt, D. (1980). 'The Project Described', *HISTORY 13-16 Evaluation STUDY*, Edinburgh, Scotland: Holmes McDougall, p.4.

<sup>8</sup> John D. Bransford 編，鄭谷苑、郭俊賢譯，《學習原理：心智、經驗與學校》，台北：遠流出版社，2004，頁 41。

並建立其可信度的方式；四是進行探究，產生假設，形成論述的特殊方式。<sup>9</sup>英國的「學校歷史科委員會研究計畫 13-16」(School Council History Project 13-16)中，將歷史的知識架構分為兩個層次：「第二層次概念」(second-order conceptions)與「實質概念」(substantive conceptions)。

「第二層次概念」，或稱為「學科知識」(disciplinary knowledge)，例如史料證據(evidence)、因果關係(cause and effect)、歷史敘述(historical accounts)、歷史神入(historical empathy)、時序(time, chronology)、變遷(change)等等，皆是構成歷史這門學科的重要概念。歷史學家使用證據，書寫敘述，提供歷史解釋，但史學家不會在其作品中說明史料證據、歷史敘述和歷史解釋的觀念，這些概念存在於歷史學者的心中而成為一未言明的學科方法，這些概念體現了何謂「做歷史」(do history)的認知，並讓我們得以組織歷史知識的內容。我們將此套知識稱為「第二層次概念」，表示這是一層位在實際內容或實質歷史產物之後的知識概念。此類概念不屬於歷史學科的知識內涵，亦非歷史學者研究的範疇與對象，而是內含在他們的研究之中。此外，因此類概念建立於歷史科之內，屬於研究的程序與方法，並非史學家從外發現的產物，故我們亦稱之為「學科性知識」(disciplinary knowledge)。但我們的目的並非要使學校中的學生擁有和史學家一樣層次的「做歷史」的能力。<sup>10</sup>就某方面而言，歷史教學中所使用的某些方法和歷史研究是相反的，例如在史料教學中，教師選擇要讓學生閱讀的史料，設計問題引導學生想法或挑戰學生的先備概念；但在歷史研究中，史料不應被侷限在某一範疇之中。畢竟教學與研究的目的不同，我們並非要將每位學生都塑造成歷史學者，使用的方法自然不盡相同。

第二層次概念存在於任何歷史內容中；另一部份的概念，例如貿易、國家、奴隸、條約、總統等，則存在於特定時期的歷史內容之中，且其意義會隨著時空背景的不同而變化，如十五世紀與十八世紀、二十一世紀的國王(king)名稱雖

---

<sup>9</sup> Hirst, P. (1965). 'Liberal Education and the Nature of Knowledge', *Philosophical Analysis and Education*, London: Routledge.

<sup>10</sup> Lee, P. J. (2005). 'Putting principles into practice: understanding history', *How Students Learn: History in the classroom*, Washington, D. C. The National Academies Press, p.32.

相同，實質差異卻極大，學生若認為他們擁有一樣的權力及行為模式，會導致他們學習歷史的誤解與困難。故此，學習歷史必須包含認識此一時期特定的歷史內容。因為這些概念屬於實質歷史內容的一部份，故我們稱之為「實質概念」。實質概念含括了人類的廣泛活動，如政治、經濟、社會和文化等，龐雜且以各種不同的方式相互連結，因此學生難以對這些概念預先形成一幅連貫的圖象。必須進一步說明的是，「概念」和所謂的「名詞」或「日期」不同。理解概念與知道某些特殊事件不同，其意義包含瞭解其定義，且有能力依照定義以歸納實例。「名詞」或「日期」指的是歷史上特定的人物事件，例如「美國獨立革命」是特定的歷史「名詞」，其中包含了一連串特定的內容；「革命」則屬於「實質概念」的範疇。<sup>11</sup>因此，在教導實質概念時，比較好的方式應是給學生許多實例，讓學生學習從這些實例中歸納以建立他們的概念，而非教師將定義灌輸給學生記憶。

強調學科本質—「第二層次概念」的學習，並非意圖取代歷史知識的內容，兩者同為歷史這門學科組成的重要成份，皆應學習不可偏廢。但透過對第二層次概念的學習，瞭解史料在論述中如何被當作證據使用，經由神入去理解古人在特定時空背景下所採取的行動，以及歷史學家如何解釋某些特殊現象等等，可以幫助學生較全面地理解歷史。研究指出，學生的第二層次概念可以在不同的歷史主題間轉換。<sup>12</sup>此意同於《學習原理：心智、經驗與學校》一書中所說的「學習遷移」。<sup>13</sup>換言之，第二層次概念的學習有助於歷史實質知識的理解。

在台灣的實際課堂教學上，大部分教師重視的是豐富的講授內容，生動的課堂氣氛，及如何幫助學生記憶的方法，為使教學活潑化，會兼採問答法或設計活動以引起學生興趣。提及課程改革，各界重視的亦是教學技巧的改進，教學媒體的應用，或是加入哪些新的歷史主題等等。然而這些教學技巧或改革，均仍不脫大量歷史知識的灌輸，其差別不過在於以何種形式灌輸與灌輸何種歷史知識而

---

<sup>11</sup> Ibid. p.61.

<sup>12</sup> Shemilt, D. (1980). *HISTORY 13-16 Evaluation STUDY*, Edinburgh, Scotland: Holmes McDougall.

<sup>13</sup> 「學習遷移」指學生可以將所學從一個情境遷移到另一個情境的能力；從一個問題遷移到同課程的另一個問題上，從這一年度遷移到下一年度，從學校遷移到家裡，並從學校遷移到工作上。見 John D. Bransford 編，鄭谷苑、郭俊賢譯，《學習原理：心智、經驗與學校》，台北：遠流出版社，2004，頁 81。

已，並未牽涉到教師如何「引導」學生「主動」思考，亦未碰觸到教導學生歷史架構性知識的層面，教師所灌輸給學生的知識甚或亦不屬於「實質概念」的範疇，只流於歷史「名詞」的記憶。

我們若要學生學習的是真正的歷史，則學生學習的內容便不應只是認識某一位或一群史學家所得的研究成果，而應包含認識此一根據史料所提供的證據進行判斷的整個過程。我們並非要將學生培養為歷史學者，但在各種資訊充斥的現代社會中，我們必須培養學生對人事的思辨能力，使其能夠在不同的觀點間進行判斷並建立自己一套合理的論述，並進而習於與合理的相異觀點共處。<sup>14</sup>因此，使「第二層次概念」與「實質概念」進入課堂教學，應是日後台灣歷史教育努力的目標；尤其「第二層次概念」的教學，更需要歷史學界與第一線教師的共同合作與努力。



---

<sup>14</sup> 陳冠華，〈歷史教學中的史料運用初論〉，《清華歷史教學》，第十六期，新竹：清華大學，2005，頁 28。

### 第三節 研究主題：學生的史料概念

#### 一、史料應用在教學上常出現的問題

就史學而言，史料是歷史研究的基礎；在第二層次概念中，史料證據是最重要的一環。唯有透過史料的使用，歷史才能成爲可能。<sup>15</sup>在歷史第二層次概念的教學上，必須以史料證據爲基礎，以當時的時空脈絡爲背景，引導學生進行理性的邏輯推論，從而發展出屬於學生自己合理的歷史論述，理解歷史。以「神入」(empathy)爲例，神入一詞從字面上看，似乎意指想像與同理古人的想法，但它與心理學上「同理心」的意義不同，「神入」並非認同古人的想法，其意涵是透過史料去建構對於古人行爲的合理解釋。神入的教學必須透過對歷史脈絡的完整瞭解，合理的推論過程及史料證據的使用才能完成，神入在課堂上應用的成功更是必須依靠教師所給予學生史料的本質與性質；<sup>16</sup>在對歷史進行解釋時亦然，歷史解釋經常是依照一個當事人的意圖和他進行某一特定行動的理由表達的，此種意圖不易弄清，必須找出存在的證據方能得出解釋。<sup>17</sup>我們並非全然靠著想像來理解歷史，思考必須有所本，其中之一便是史料。

雖然史料在歷史教學上扮演著不可或缺的角色，但其在課堂的應用上，卻必須十分小心，否則會引發更大的問題。<sup>18</sup>在史料教學已行之數十年的英國，近年來也開始注意不要使史料的應用流爲只是一種技能(skill)。史料教學並非只是機械式地訓練學生對史料問某些關於背景的固定問題，例如這份史料的作者是誰，產生於何時等等，或者設法找出其中的偏見而已，某種程度上，單純技能的練習與記憶能力的訓練是一樣枯燥的，史料教學的重點應在發展學生對於證據的

<sup>15</sup> Lee, P. J. (2005). 'Putting principles into practice: understanding history', *How Students Learn: History in the classroom*, Washington, D. C. The National Academies Press, p.54.

<sup>16</sup> Forster S. J. (2001). 'Historical Empathy in Theory and Practice: Some Final Thoughts', O. L. Davis Jr., Elizabeth Anne Yeager, and Stuart J. Foster(eds), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*, Boulder: Rowman and Littlefield, p.173.

<sup>17</sup> P. J. Lee 著，葉小兵譯，周孟玲校，〈歷史的解釋與理解〉，《清華歷史教學》，第六期，新竹：國立清華大學歷史研究所，1996。

<sup>18</sup> 在本文第二章中有詳細論述。

概念，使學生思考史料與問題間的關係，史料能否作為證據與問題的性質密切相關。他們提醒教師必須瞭解學生的想法，觀察學生觀念的發展程度，並找出協助學生的方法。<sup>19</sup>

就台灣而言，近年來重視史料成爲一種趨勢，史料時常出現在歷史課堂或評量中，舉凡課堂中各種史料教學的應用，學測或指考常見的史料題，歷史教科書中用來輔助說明課程內容的大量圖片與文字資料等，均被視爲是將史料應用於歷史教學的方式。但綜觀這些史料出現的型態，大多卻並非以證據的形式被使用。例如教科書中提及的史料，多半以註釋的方式呈現，作為課文的例證或補充說明，彷彿只是幫助學生從課本學得事實的一種附屬品，重要的不是史料，而是課本的敘述。此作法會造成的最大危險，是在不知不覺中加深「史料的權威性」(the orthodoxy of 'sources')，<sup>20</sup>使學生認爲史料所呈現的資訊，尤其是一手史料，即是真實情況的重現，學生會認爲史學家所做的事便是在重複這些史料的內容，歷史由片段史料拼湊而成，因此若當學生發現史料內容不實時，他們將對歷史產生迷惑，甚至懷疑這一門學科存在的價值。史料在課堂上誤用所產生的問題，可能會更強化學生認爲歷史所研究或學習的內容，是一「固定不變」的已知過去(given past)的概念，認定透過史料就可以到達這個過去。因此教師使用史料在進行課堂教學時必須十分小心。

以近年來大考常出現的史料題而言，亦有可能會誤導教學方向或學生概念。有些題目在所給資訊不足的狀況下，學生必須具備足夠的歷史知識，甚至高明的解題「技巧」方能答對，例如九十三年學測考題：

學者指出：中國古代的士族原本散居各地，以農村為根據地，成為當地地方政府官員的主要來源。如果有機會的話，他們也會爭取在朝廷任職。即使在中央政府任職，死後大多會歸葬家鄉的祖墳。但是，「自某個時期起」，因為制度的變遷，許多士族成員逐漸遠離家鄉，居住在首

<sup>19</sup> Ashby, R. (2006). 'Dealing with conflicting information: students' approaches to historical sources and their concept of evidence', in ed. G. Kokkinos and I. Nakou, *History Education in the Beginning of the 21<sup>st</sup> Century*, Metaiximio Publications.

<sup>20</sup> A. K. Dickinson, A. Gard and Lee, P. J. (1978). 'Evidence in History and the Classroom', *History Teaching and Historical Understanding*, London: Heinemann, p.17.

都附近，而且不再歸葬祖墳。根據你的歷史知識，這位學者所謂「自某個時期起」最可能是：(A)秦漢 (B)魏晉 (C)隋唐 (D)宋元

此題只說這是學者的一份研究，別無其他背景資料可以作答，而題目所測驗的內容，亦非教材範圍內，學生作答之所憑藉不知為何；另一常見題型是，史料只是新鮮的裝飾，其所測驗的內容仍屬於記憶的範圍，例如九十二年指考題：

資料一：學者指出：自 1530 年起，白銀開始流入中國，尤其是通過菲律賓與中國貿易的西班牙美洲帝國。估計十六世紀後半至十七世紀前半，流入中國的白銀多達 23 萬噸。自十七世紀中期起，因為中國本身與國外的各種因素，白銀流入速度減緩。但自 1684 年起，海外貿易重新展開，白銀再度流入中國。1810 年代中英貿易，中國仍淨流入約 37 萬公斤白銀，但至 1820 年代，已逆轉為大量流出。

資料二：下圖是 1700~1800 年中英貿易白銀流入中國數量統計圖。(圖略)

請問：

1. 資料一「自十七世紀中期起，因為中國本身與國外的各種因素，白銀流入中國的速度減緩。」根據你的歷史知識，所謂「中國本身因素」最可能是指以下哪一項？(A)貨幣政策改變，改以銅錢為主要貨幣，造成白銀需求量大減 (B)社會持續動亂，生產失調，商業萎縮，造成白銀需求的降低 (C)倭寇為禍南北沿海，迫使中國停止對外貿易，白銀需求大減 (D)政府為因應戰事，提高稅賦，使得銀價下降，白銀流入減少。
2. 資料一「自 1684 年起，海外貿易重新展開。」根據你的歷史知識，可能與哪一個事件後的發展最直接相關？(A)西班牙殖民菲律賓，擴大對華貿易(B)康熙平定臺灣，開放對外貿易(C)葡萄牙人殖民澳門，開拓東亞貿易(D)英國殖民印度，積極拓展貿易。

此兩問題答題的關鍵在於能夠知道十七世紀中是明末清初，以及 1684 年是康熙皇帝將台灣納入版圖的時間方能作答，學生必須記憶年代，因為題目所列的史料

雖洋洋灑灑兩大段，但卻無法提供學生作答的完整資訊，測驗的仍是歷史知識。以上史料所呈現在學生面前的形式，過於簡化史料的複雜性，與歷史學家使用史料的方式完全不同，所測驗或培養的，也非學生的學科概念，甚或可能會引導學生產生對史料使用的錯誤想法。

當前國內史料應用所出現的問題，與第一線教師對「史料證據」的觀念不清楚，或不熟悉史料應如何運用於課堂的方式也有關係。在教室裡教師可能具有比教科書更高的權威性，若教師對史料提出的問題只在表面資訊的層次，而不觸及史料的性質及其與問題意識之間的關連性，或教師本身便認為史料只是教學輔助用具的話，對學生史料證據概念的發展將會產生十分負面的影響；此外，大考中心出題的部分委員，對於如何在考題中測驗出學生史料證據的能力亦不瞭解。在此狀況下，課程改革的美意將付諸流水，所謂課綱的改革或課程的革新，亦是換湯不換藥，最終可能流於只是教科書內容的變化罷了。即使目前史料引入教學已蔚為一股風潮，歷史科九八課綱亦將「史料證據」作為核心能力之一，但在各項政策急就章，基層教師對改革內容不甚清楚的情形下，史料在課堂上的使用，不但無法達成其原本發展學生證據概念的目的，甚或可能造成學生對歷史學科性質更大的誤解。

鑑於台灣現今的課堂教學中，對於「史料證據」概念的誤解與因此而導致的誤用十分頻繁，故以此為範圍，釐清「史料證據」的觀念，並以學生對「史料證據」的先備概念為主題，研究學生看待史料的方式，從中探討學生史料證據概念的一些面向。

## 二、學生的先備概念

若要落實「史料證據」的教學工作，並使之成為一種能有效提升學生概念層次的教學方法，便必須瞭解學生對史料的「先備概念」，方能在此基礎上，挑戰學生的固有想法，發展學生對歷史這門學科的理解與認知。

《學習原理：心智、經驗與學校》書中的另一重要發現闡述了學生學習過程

中先備概念的重要性及影響力：

「學生來到教室時，已經有了某種預先存在的看法，如果他們無法運用本身原有的理解，也許就無法掌握後來所接受的新概念和資訊，或是他們會將測驗看成學習的目的。」

早期的研究發現，人們想要瞭解世界的歷程，從很早便展開，托兒所階段的孩子就開始對周遭的現象發展出一些很精細的看法了。這些最初的理解，對新概念和資訊的整合有很大的影響力，這些理解，有時是正確的，可以作為建立新知識的基礎，但有時卻是不正確的。從許多的研究中，我們可以看出學生即使在學習了新的知識後，這些舊的概念仍難以改變，根深蒂固地存在於他們的思想中，影響新的學習。<sup>21</sup>學生並非空如一張白紙般地進入課堂，他們帶著在成長經驗中所形成的對此學科先入為主的觀念，此種先備概念，亦同於 Guy Claxton 所謂的「迷你理論」(minitheories)，意指學生有一套解釋他們眼中世界的方法，即使他們的解釋往往是不連貫且自相矛盾的。<sup>22</sup>學生對於什麼是歷史，對於理解歷史時所需要的學問，自有他們的一些想法，這些想法在我們看來也許怪異可笑，但卻是學生自己認識世界—過去和現在—的概念。<sup>23</sup>

學生的歷史知識大都來自於課堂之外，<sup>24</sup>其中一個重要來源是日常生活的經驗，這些經驗應用到歷史學習上，有時是有用的，但因歷史往往是「反直覺」(counterintuitive)的，所以有時會阻礙學生對歷史的學習。<sup>25</sup>例如以學生的日常經驗而言，已發生的過去是親身經驗的，是一固定不變的「事實」，所以對某些學生而言，「我們如何知道過去」這樣的問題並不存在。當學生意識到歷史無法透過直接觀察而得知，也沒有留下目擊證人時，他們可能便會認為歷史是無法理

<sup>21</sup> John D. Bransford 編，鄭谷苑、郭俊賢譯，《學習原理：心智、經驗與學校》，台北：遠流出版社，2004，頁 39-41。

<sup>22</sup> Husbands, C. (1996). *What Is History Teaching: Language, ideas and meaning in learning about the past*, Buckingham: Open University Press, p.80.

<sup>23</sup> Dickinson A. K. 著，周孟玲譯，〈理性的理解歷史與歷史教學〉，《清華歷史教學》，第六期，新竹：國立清華大學歷史研究所，1996，頁 39。

<sup>24</sup> Jonn Slater 講，吳雅婷等譯，〈歷史教學中的權力競逐——門背離人性的學科？〉，《東吳歷史學報》，第七期，2001，頁 193。

<sup>25</sup> Lee, P. J. (2005). 'Putting principles into practice: understanding history', *How Students Learn: History in the classroom*, Washington, D. C. The National Academies Press, p.31.

解的，甚或無意義的；即使有目擊者，但以日常經驗來看，目擊者可能因自身的特定立場隱匿真相，若將所有的史料都作為「證言」看待，則歷史探究活動便顯得十分困難。

又以「說實話」為例，我們一般以是否符合過去的事實作為衡量是否說實話的標準，但歷史不能重現，故它並不能提供一固定可知的過去予我們當標準，歷史研究是以史料證據為基礎的推論過程，「真實的過去」在歷史敘述中無法發揮作用，史料也不會自動呈現出一幅真實的歷史圖像在我們眼前。若學生對此點沒有認識，那麼當學生在解釋史學家們為何對於同樣的歷史事件，會有不同的說法時，他們的經驗往往會告訴他們必定是有人搞錯了，<sup>26</sup>或是所使用的史料有誤，以致於無法呈現那「真實的過去」。認為歷史研究必須依靠正確史料這樣的先備概念讓學生重視史料的可靠性，而未去思考史料能否做為證據與所問的問題有關。在此概念下，學生可能會認為一手史料比二手史料更可靠，或者越接近歷史事件發生時代的史料可信度越高，這是日常生活概念運作的結果。

學生的錯誤概念亦有可能從其以往對此學科的學習經驗而來。若老師對歷史學科本質的認識不清，在課堂上便會傳達錯誤的概念給學生。若老師課堂上教導給學生的只是固定的史實或學界的共同結論，卻不介紹生成這些理論背後的程序與結構性知識時，老師是在傳達有一「固定過去」或歷史研究的成果是不容動搖權威的想法給學生，所以當學生遇到相衝突的說法時，其處理方式可能便是尋求課本或史書等書籍權威來解決；若要強迫他們思考，將使他們陷入無限的回溯中，他們會去尋求更具權威性的書籍為依靠，或者假設有目擊者的現場記錄留存。但此種過去來自於權威的想法，在他們遇到複雜的史料時，將會出現更多問題。另一狀況是當教師在課堂上使用史料時，只是用它去支持課本的某一段論述，而不論及史料的本質，說話者所處的立場、環境，其與所欲探討問題之間的對應關係，以及與學生討論各種解釋的可能性時，那麼他只是在強化史料的權威性，讓學生認為史料會自動呈現過去的圖像，亦是扭曲了史料與歷史之間的關係。

---

<sup>26</sup> Lee, P. J. (2005). 'Putting principles into practice: understanding history', *How Students Learn: History in the classroom*, Washington, D. C. The National Academies Press, p.31.

在資訊爆炸的當代，我們幾乎隨時暴露在大眾媒體中，媒體對學生概念形成的影響力亦極大。<sup>27</sup>許多電視電影以歷史為題材，隨著科技越進步，拍攝的場景越逼真，服飾越考究，營造的氣氛越引人入勝，越會使學生有身歷其境的感受，認為歷史便如同影片中所呈現的樣子。然而戲劇畢竟是一種藝術手法，導演有其欲透過鏡頭傳達的理念，此與嚴肅的史學研究相去甚遠，但通常學生只會被精彩萬分的劇情吸引，由此形成其心中對此時代的圖像。除此以外，家庭、同儕團體等周圍環境對學生看待歷史的方式亦具有相當的影響力。

學生先備概念的由來十分多樣，每個學生看待歷史的「迷你理論」不盡相同。對教學者而言，與其急切地傳授，不如先傾聽學生的聲音，《歷史 13-16 評估研究》中指出，即使經歷過《歷史 13-16》新式課程教學的學生，其思考仍有許多不成熟的地方，若教師不能瞭解學生錯誤的想法亦有其價值，則他將容易對自己的努力感到失望。<sup>28</sup>且教師在急於除去學生「錯誤概念」的過程中，將很有可能會抹煞學生出現其他想法的機會。教學是教師與學生不斷的對話，教師必須創造一個學生可以呈現其概念的環境，理解學生學習歷史的過程與困難，進而使學生的先備概念成為他們往後學習的踏腳石，<sup>29</sup>Ashby 與 Lee 在總結學生對歷史概念的理解時，提出如下的建議：

「多花一些時間去找出學生如何看待事物的方式，即使發現的範圍可能不多。聆聽並試著瞭解為何學生會以這樣的方式看待世界，這樣做比起讓學生只聽老師單一的，將之推往錯誤答案的聲音有趣得多。」<sup>30</sup>

### 三、研究重點與章節安排

史料證據在第二層次概念中扮演極為重要的角色，台灣現行的九五暫綱亦將

<sup>27</sup> Husbands, C. (1996). *What Is History Teaching: Language, ideas and meaning in learning about the past*, Buckingham: Open University Press, p.80-81.

<sup>28</sup> Shemilt, D., 'Evaluation Overview', *HISTORY 13-16 Evaluation STUDY*, Edinburgh, Scotland: Holmes McDougall, 1980, p.14.

<sup>29</sup> Husbands, C. (1996). *What Is History Teaching: Language, ideas and meaning in learning about the past*, Buckingham: Open University Press, p.82-83.

<sup>30</sup> Ashby, R., and Lee, P. (1987). 'Children's concepts of empathy and understanding in history', in Portal, C. (Ed.). *The history curriculum for teachers*. London : Falmer Press, p. 86.

史料證據列為四大核心能力之一，然而史料在課堂上的應用必須仔細規劃，發展學生的史料證據概念亦非易事。學生進入教室前，心中已先存在許多表達不來的想法，特別對第二層次概念的想法更會深深地影響他們處理具體歷史的作法，故若欲在教學上有所進步，我們有必要對學生心中所存的這些概念進行研究。這方面的研究，英美各國已行之有年，然在目前的台灣則甚為缺乏，不同文化背景與教育方式下的學生，其歷史思維是否具有普遍性是一個亟待驗證的問題。

本文第一章論及現今歷史教育改革出現的問題以及歷史教育的本質，並說明研究主題。歷史應該被定義為是一探究性的學科，歷史教育的目的在發展學生的學科概念，即第二層次概念，而非只是歷史名詞的背誦記憶，徒記憶歷史知識的內容，對學生的幫助除了應付考試之外，其他方面均極有限；近年來台灣在英美教育風潮的影響下，開始將史料引入教學，但對史料的誤用與對證據概念的認識不清，在實際教學上引發了另一些問題；為使教學有效進行，教師必須先對學生的先備概念有所瞭解，方能在此基礎上引導學生思考，進而挑戰學生的概念，逐漸修正或重建其「迷你理論」。

第二章的主題是「史料證據」，本章分為兩個部分。第一個部分是說明史料證據的意義，因為此一概念在現行的歷史教學中經常被誤解，故本章先分辨歷史與歷史學之間的關係，釐清我們所研究或學習的部分，皆屬於歷史學的範疇，建構歷史學的重要基礎之一是史料證據；再者分辨史料證據的類型，辨別一手史料與二手史料，遺跡與記錄之間的差別，對史料性質的認識，有助於學生對史料概念的理解；接著說明史料證據在課堂使用上必須注意的地方；第二部分則介紹國內外學者對學生史料證據概念研究的重要成果。

第三章是研究方法，簡要的說明施測學生的背景，介紹本論文的研究主題，說明問卷設計的構想，所欲測試的學生概念與實證研究方法的考量。本研究選定的主題有二，主軸為探測學生使用史料的方法與概念。問卷一中筆者提供給學生三段對於同一歷史事件的不同論述，再給予學生五份性質不同，說法有異的史料，要求學生以這五份史料為基礎去選擇可信度最高的一則論述，並解釋原因；

問卷二要求學生從兩幅主題相同，但產生的背景與內容則有差異的繪畫中辨別何者可信度較高。從學生答題的過程中，我們將分析學生使用史料的方式，從中測知學生對史料的概念，對史料性質的認識程度，以及當史料表面呈現的資訊相衝突時，學生如何解決等問題，瞭解學生對史料的先備概念及其推論過程中可能遭遇的困境，日後我們或可以此認識為基礎，幫助學生逐步開展他們對歷史的理解。

第四章討論問卷二的結果，分析學生如何檢驗史料的信度，學生能否考慮產生史料的環境會影響史料的信度？或是他們只將史料看作一種資訊，若是如此，則學生又是如何提取並使用這些訊息？另外，本章也透過訪談討論學生對於「我們如何知道過去」這一問題的想法。第五章是問卷一測試結果的呈現，探討學生以史料檢驗歷史敘述的方法，從中可看出一些學生使用史料推出結論的模式，以及其背後的思考過程；並藉由訪談，深入挖掘他們對於各類性質不同史料的看法。

第六章是結論，對研究結果作一總結，檢討研究方法的一些問題；並以本研究中發現的學生概念為基礎，提出一些日後教學改良的建議。



## 第二章 史料證據

「如果學生會接受這些歷史事實，只是因為那是從專業權威之士而來。這樣的學習是不夠的，他們必須知道這些歷史事實是置於哪些基礎之上。若孩子不清楚歷史知識如何形成，其與史料證據之間的關聯性，以及史學家如何在矛盾衝突中做出決定，他們就不能算是真正地認識歷史。」

31

~Peter Lee

本章分為兩個部分，第一部份分辨歷史與歷史學的關係，教師傳授與學生學習的部分，皆屬於歷史學的範疇，而史料證據是建構歷史學的重要基礎，接著說明史料證據的類別，以及史料應用在課堂教學的注意事項；第二部份則介紹國內外學者對於學生史料證據概念的研究成果。

### 第一節 史料證據

#### 一、學習「歷史」或「歷史學」

我們使用的「歷史」一詞通常包含兩層意思，一是指過去發生的事件，一是指我們對過去事件的理解和敘述。前者是史事，後者是歷史學。史實並不等於我們對史實的理解。因為史實自身無法給出理解，理解是人為思考的產物。<sup>31</sup>就「史實」而言，我們是透過過去留下來的史料以瞭解過去，但遺留下來的史料往往又

<sup>31</sup> Lee, P. J. (1997). 'Facts and knowledge', unpublished paper, p.4.

<sup>32</sup> 何兆武，〈自序〉，《歷史與歷史學》，香港：牛津出版社，1996。

殘缺不全。歷史從發生而被人所觀察，存留在人的記憶中，由人以文字、圖象加以記錄，而呈現在後人的眼前，其間每一個環節都無法做到完全的傳遞。在此過程中，人的觀察不僅受到先天感官的限制，無法窺得事件的全貌，也受到後天觀感的阻礙，難以跳脫自身的立場。至於人的記憶，除了選擇性地遺忘過去，亦有受社會、文化，或是個人喜惡等現實因素影響，具有選擇性的結構性健忘。記憶非但是片段的，也常是扭曲的。任何人都有自己的立足點，而任何表達思想或描述過去的溝通媒介都不可能完全透明且絕對中立，更何況閱聽者的接收也是一種有立場的選擇性再觀察。<sup>33</sup>既然已發生的過去無法再現，我們可能永遠不能確切地知道過去發生過什麼，所以即使是史事的部分，我們也無法全盤掌握。不過從另一方面而言，假使我們能回到過去，我們也無法解決所有的歷史問題，因為歷史學家研究的材料涉及人類的思想活動，許多問題必須透過理解與詮釋的過程，例如「為何戰後美國經濟會崛起？」或「儒家思想對中國的影響」等等課題，並非親眼目睹或身經某個時代就可以做出完整的回答。換言之，歷史學者所著力的點，不是前者的「史實」，而在後者「歷史學」的部分。

我們既缺乏直接達到過去的途徑，就某種意義而言，真實的過去並不存在。若說史學家的任務是在「建構」(construction)一個「過去」，不免過於絕對，不如說史學家是在證據的基礎上，以專業的學科方法對過去進行「重建」(reconstruction)的工作，<sup>34</sup>重建過後的歷史圖像與既往的過去難免有落差。史學本身追求的便非一「客觀如實」的過去，史學是一連串理解與詮釋的過程，是經過史學家思考加工後的產物，是歷史學家與過去的不停對話，我們對歷史的認識亦是不斷地在變化中，而這種認識的改變至少受到來自於三方面條件的影響：一是新材料的發現，其重要性自不待言；二是已往的歷史事實並非就此逝去，它們在爾後的歷史發展中仍然在起作用，我們往往要根據它們後來的效果去理解評論它們，當這個影響不斷在變化時，我們對事實的理解和看法也會隨之而變；三

---

<sup>33</sup> 劉靜貞，〈10-16 歲學生對歷史記述－三人組討論方式的嘗試〉，《史學與文獻》(三)，臺北：東吳大學，2001，頁 120-122。

<sup>34</sup> Lee, P. J. (1997). 'Facts and knowledge'.

是歷史學家作為已往事件的解說者，他的詮釋必定受他本人思想水平和感受能力的牽制，<sup>35</sup>所以即使基於相同的史料，史學家們對於同樣的歷史事件亦會有不同的看法。

再者，我們對歷史認識的變化，不一定是逐漸朝向「真實」邁進的，既然我們無法知道所謂「真實」的樣貌，現代史家的研究較之以往也許離真實的歷史更遠也有可能。但歷史論述並非憑想像產生，亦非無評斷高下的標準，更不能單純以觀點的不同來解釋論述間的差異。歷史學科有其一定的學術規範與理性基礎，史學的客觀性不仰賴於歷史知識的確定性，亦非依賴歷史學家對於每一個歷史事項都達成協議。史學客觀性的先決條件在於：認識過去的可能性的共同假設，將某部分世界視為其過去證據的可能性，和如何推論歷史知識的程序，例如引述證據，合理化詮釋，新著作與之前既有研究的關係等等。它也在於歷史學家著作對外界檢視與批判的開放性，以及在此共同領域中所共享的程序、理解與標準，透過這些，歷史的客觀性才得以存在。所以歷史學可稱作是一種「進行中的公開知識型態」。<sup>36</sup>

所有的歷史論述，都是歷史學者基於對過去的認識，本身的研究興趣，以及前人研究的理論基礎之上，產生對過去的問題，在浩瀚的史料中尋找能作為此課題的證據以做出推論的成果，與科學研究一樣，它必須經過學界的共同討論激盪，不斷地修正其理論架構，歷史學有共同的學科方法，但無法用一客觀確定的事實以檢驗之，因此這些歷史論述或許都只是短暫有效的，可以時時修正甚或被推翻。既然如此，我們要學生學習的歷史，該是「史實」或「歷史學」便十分清楚了。即使是歷史學者也無法掌握全部的史實，這其中雖有一些公認的史實，例如「秦始皇於西元前二二一年統一中國」等，但純粹名詞的記憶與背誦對學生並沒有幫助，特別在資訊發達的現代，我們所能取得資料的管道與數量遠比人腦能記憶的更多；若學生只是認識史家的研究成果，這亦不算真正的歷史學習，因為

<sup>35</sup> 何兆武，〈自序〉，《歷史與歷史學》，香港：牛津出版社，1996。

<sup>36</sup> Dickinson, A. K. and P. J. Lee (ed.). (1978). 'Evidence in History and the Classroom', *History Teaching and Historical Understanding*, London: Heinemann Educational Books Ltd., p.13.

學界的研究成果不斷在修正與變動之中，去認同史學界普遍的說法對大部分將來不從事歷史研究的學生似乎也沒有太大幫助。學生必須學習的是歷史學科的知識架構與特有概念（即「第二層次概念」），對史學家探究史料、重建過去、發展解釋的方法有所認識，進而學習「歷史學家做的事」，學習用歷史學家的方法來發展出自己的歷史論述，並與其他人討論切磋，在此過程中學習接納別人的說法並修正自身的觀點；並且考察與我們極端不同的生活方式，認識那些存在我們之外的獨特理想。如此一來，學生在歷史課程中習得的便非只是知識的記憶，而是去發展對歷史甚至對整個世界的分析理解包容等綜合性的能力，如同 Peter Lee 所言：「歷史教學的動機並非為了能改變世界，而是在改變學生；改變學生對世界的看法，改變他們看待世界的方法。」<sup>37</sup>這才能算是有意義的歷史學習。

## 二、史料證據的分類

如前所論，歷史研究與其他研究主要的差異之一，在於歷史研究的對象是已發生而無法再現的過去。歷史學不是可以直接觀察的科學。歷史學家藉由追溯過去事件的遺跡進行解釋，不過歷史學者所處理的是人類過去行為與思想的證據，歷史學者必須去驗證資料並形成假設，嘗試歸納出結論。這些推測必須藉由尋找新證據或檢視舊證據來驗證，研究者必須持續進行這個過程，依據所有獲得的證據，摒棄無法獲得支持的假設或持續進行修正。<sup>38</sup>這些證據便是過去所遺留下來的史料，但並非每個史料都可以被當作證據來使用，史學家對過去提出一個有意義的問題，尋找可以用作證據解決問題的史料，將史料放在某個特定領域的知識架構下理解其意涵，研究過程中也可能必須不斷地修正問題或敘述架構，歷史敘述是最後的成品，史料、證據、史實與歷史敘述之間，存在著十分複雜的關係。

蘭克（Leopold von Ranke, 1795-1886）主張研究歷史必須基於客觀地搜集研

<sup>37</sup> 引自林慈淑，〈歷史與歷史教育的目的--試析倫敦大學兩位學者的爭議〉，《東吳歷史學報》第五期，台北：東吳大學，1999，頁 196。

<sup>38</sup> Hockett, H. C., *The Critical Method in Historical Researching and Writing*, London: Macmillan, 1955.

讀檔案資料之後，如實地呈現歷史的原貌；傅斯年更直言：「史學便是史料學……史學的工作是整理史料，不是作藝術的建設，不是做疏通的事業，不是去扶持或推倒這個運動或那個主義。」<sup>39</sup>但是透過史料能否「客觀如實」地呈現歷史的原貌，在二十世紀引發很大的爭議與討論，此點遭到後現代史學家的否定。後現代主義的歷史學者認為所有歷史研究的成果，都是由史學家對資料的詮釋而來，某些史料因不合歷史學家的敘事目的而被捨棄；當史料不完整時，歷史學家會加入一些自身的詮釋或推理以建立敘述的合理性，而所有歷史學者的詮釋又勢必受到所處時代的影響，<sup>40</sup>如馬克·布洛克（Marc Bloch，1886-1994）常引用的一句阿拉伯諺語：「人們像自己的時代，更甚於像自己的父親。」<sup>41</sup>克羅齊（Benedetto Croce，1866-1952）亦言：「所有的歷史都是當代史。」後現代主義學者普遍認為過去遺留下來的史料只能是片段的、不完整的，即使將片段的史料整合起來也無法重現真正的過去，更何況這些片段的過去是透過歷史學者的詮釋才得以呈現成爲一完整的歷史敘述，而這些詮釋又牽涉到歷史學者個人的因素及所處時代文化環境的影響。透過以上的爭論，我們可以看出史料與歷史學間存在密切又錯綜的關係。

歷史研究的史料就產生的時間而言，可以分成兩類：一手史料(primary source)與二手史料(secondary source)。一手史料就時間上來說，是關於某一事件，當代人所留下的事件陳述或文件遺留，以及事件自身的遺存；二手史料爲史學家或後人論述他們未親身經歷的事物。<sup>42</sup>若要再細分史料的種類，則各家分類方法不勝枚舉，不能一一羅列，就其大致而言，可以囊括爲三種：其一是「遺物」，包含器皿、遺跡、遺骸、服飾、繪畫、雕塑、照片等等；二是「記錄」，包含手稿、文書、信札、日記、書冊、碑銘、錄音、錄影等等；三是「傳說」，包含對話、口述、說唱故事、戲劇、歌曲、諺語等等。<sup>43</sup>

<sup>39</sup> 傅斯年，《史學方法導論》，《傅斯年全集》第2冊，臺北：聯經出版事業公司，1980，頁5-6。

<sup>40</sup> 見詹京斯(Keith Jenkins)著，賈士蘅譯，《歷史的再思考》，台北：麥田出版社，1996。

<sup>41</sup> 布洛克(Marc Bloch)著，周婉窈譯，《史家的技藝》，台北：遠流出版社，1989。

<sup>42</sup> 杜維運，《史學方法論》，台北：三民書局總經銷，1999，頁154-155。

<sup>43</sup> 王爾敏，《史學方法》，台北：東華書局，1979，頁148。

近來英國對於學生史料證據概念的相關研究，在論及史料性質時，大都將之分為「紀錄」(records)與「遺跡」(relics)兩類。<sup>44</sup>「紀錄」是指人為刻意留下，欲告訴後人某些事件的過程或呈現某種事物狀態的史料，例如廿五史、名人回憶錄、登記冊、日記、自傳等等；「遺跡」則是非刻意要告訴我們某事的史料，同時也是研究者用以解決特定問題的史料，探究時的重點並非其表面所呈現的狀態，而是要將之作為一個整體的部分來研究，探索它是哪一架構下的一部份，例如遺留下來的錢幣、工具、會議文件、民謠、廣告、契約等等，這些物品並未刻意要傳達某些關於過去的訊息給我們，它們是人類活動的遺跡，但我們可藉以推論過去。<sup>45</sup>此處所謂的「紀錄」與「遺跡」，其實也與近代學者將史料分為「有意(intentional)史料」與「無意(unintentional)史料」的意思相同。前者是史料作者蓄意的存留，後者是不知不覺中的表現，沒有預定的目的與周密的計畫。

46

一般而言，在歷史研究上，一手史料的價值超過二手史料，但這一點並非絕對。一手史料與所欲研究的事件在時間上有直接的關係，是當代人的直接觀察，與當代的直接聯繫是一手史料的價值所在；二手史料是史學家將一手史料重新整理詮釋，以回答歷史上某一問題的成果，史家的識見與功力決定了二手史料的價值，在某些時候，二手史料對歷史研究的貢獻可能較原始資料或其他方法來得大。一手史料與二手史料的劃分也非絕對，以吉朋(Edward Gibbon, 1737-1794)的名著《羅馬帝國衰亡史》(*The History of the Decline and Fall of the Roman Empire*)為例，倘若我們要研究的主題是「羅馬帝國」，這本書當然是二手史料；若我們要研究的主題是「十八世紀的思想」，則此書便成為一手史料。<sup>47</sup>史家研究的題目，對史料提出的問題，將賦予相同的史料不同的性質。

「紀錄」與「遺跡」，即「有意史料」與「無意史料」，兩者之間的界線其實

<sup>44</sup> 如 Arshby, Lee, Shemilt 等。

<sup>45</sup> Lee, P. J. (2005). 'Putting principles into practice: understanding history', *How Students Learn: History in the classroom*, Washington, D. C. The National Academies Press, p.58.

<sup>46</sup> 杜維運，《史學方法論》，台北：三民書局總經銷，1999，頁 159。

<sup>47</sup> Lee, P. J. (2005). 'Putting principles into practice: understanding history', *How Students Learn: History in the classroom*, Washington, D. C. The National Academies Press, p.57.

也很模糊，隨著史家的目的不同，某些史料可以是「記錄」，也可以是「遺跡」，即便在有意史料中也可發現某些作者原本無意記載的內容，端看史家的識見與問題意識所在，我們對史料提出的問題可以超越其原本意欲表達的含意。如牧野之戰決定殷亡周興，原因為何？按照周人的解釋，是文王、武王累世行德的結果，所謂「湯武革命，順乎天而應乎人」。這固然不能說沒有一點事實的影子，但事實似乎不如此簡單。周人的記載中無心流露關於殷周之際的消息，有兩點值得注意，一為「紂克東夷而殞其身」，二為「昔周饑，克殷而年豐」一說所流露的消息。就前者而言，商紂在攻克東夷的過程中損耗國力，武王乃趁其疲弊而取勝；就後者而言，可見牧野之戰，也是周人掠奪糧食，競爭生存之戰。<sup>48</sup>又例如《史記》〈廉頗藺相如列傳〉中記載了一段秦趙澠池之會的故事，<sup>49</sup>故事敘述秦王令趙王於宴會中鼓瑟，秦國御史即記下此事，藺相如為使趙國不致受辱，以性命相脅，要求秦王為趙王擊盆，終使秦王勉強為之，藺相如召來趙國御史記下此事。太史公記載這段故事的目的在表現藺相如的智勇，但在無意中也將中國的史官記事制度保存下來。<sup>50</sup>況且，史學家研究的問題也不一定與原本產生史料的目的相關，例如日治時代台灣總督府曾對全台的人口進行普查，當時人口調查的目的是為了強化政治控制，掌握人力資源；對後代的史學家而言，可以從這份統計資料中的人口變化，出生率死亡率的消長或職業組成等等，去分析日治時代的社會經濟狀況，研究總督府統治政策對台灣某些層面的影響。總之，即使我們面對的是刻意留下的史料，我們也可不看史料表面意欲陳述的意思，而放在歷史架構下探討其意涵；無意史料在史家不同的使用方式下，亦會產生不同的意義。

許多國外的相關研究發現，許多學生無法分辨史料性質的不同，他們會將史料當作「證言」來檢驗，注意到立場或偏見的問題，當他們找到史料的特定觀點時，可能便會使他們完全揚棄此史料的價值；<sup>51</sup>在面對原始史料與二手研究時，

<sup>48</sup> 張蔭麟，《中國上古史綱》，台北：里仁書局，1982，頁18。

<sup>49</sup> 司馬遷，〈廉頗藺相如列傳〉，《史記》卷八十一，北京：中華書局，1985，頁2442。

<sup>50</sup> 杜維運，《史學方法論》，台北：三民書局總經銷，1999，頁161。

<sup>51</sup> 轉引自 Tomas, J.(1993). *How students aged 16-19 learn to handle different interpretations of the past*. Unpublished study, University of London Institute of Education, 1990-1993, 引自 Lee, P. J. (2005). 'Putting principles into practice: understanding history', *How Students Learn: History in the*

學生大多會傾向相信原始資料。因此我們必須幫助學生分辨「記錄」與「遺跡」，「有意」與「無意」之證據的不同，並非所有的史料都牽涉到偏見與真實性的問題，即使內含偏見的史料仍可作為證據使用；認清一手史料與二手史料的性質並非固定，而是會隨著與我們所問的問題不同而有變化，這些認識有助於他們擺脫日常生活中所累積的先入為主觀念的羈絆。總之，史料的價值有高低，但沒有毫無價值的史料，<sup>52</sup>史料做為證據來使用，是用以回答某一特定問題，唯有問題才能將零碎片段的史料化做證據。<sup>53</sup>故對於史料各種的分類均不是絕對，一手資料、二手資料、紀錄、遺跡等等史料性質會隨著問題的焦點而改變，幫助學生瞭解此點，是史料證據應用於課堂教學的重要工作之一。

### 三、史料證據與課堂

史料教學如何應用在課堂上，是一個必須審慎考量的問題，教案也必須仔細規劃設計。學生學習何謂史料證據的概念，以及處理作為證據之史料的種種能力，並非學得它們的定義即可，概念與能力的學習均非倚靠記憶便能成就。若僅只是要求學生在課堂上背誦「何謂歷史證據」，便如同自然學科不做實驗，只求學生熟記實驗過程和結果一樣毫無意義。學習者真正學會一種概念，指的是他們能夠在課堂之外的新情境獨力應用它，這並非教師單方面的諄諄教誨所能含括，還必須涉及學生自己實際操作的學習經驗。因此直接在歷史課堂上給予學生直接以史料進行探究的機會是必要的。讓學生直接閱讀史家論述也非好的方法，一方面學生尚未具備閱讀專業史著的能力，再者，他們也還沒有足夠的背景知識去透視一般歷史論著中所用的方法和技能。<sup>54</sup>史學家通常不會在其著作中呈現其史學方法的部分，因此學生必須從自己處理史料，建立論述的過程去習得歷史學家看待史料的方式及其思維運作的過程。其實際操作包含對歷史問題意識的認

---

*classroom*, Washington, D. C. The National Academies Press.

<sup>52</sup> 朗格諾瓦、瑟諾博司著，李思純譯，《史學原論》，台北：商務出版社，頁 93，1968。

<sup>53</sup> Dickinson, A. K. and P. J. Lee (ed.). (1978). 'Evidence in History and the Classroom', *History Teaching and Historical Understanding*, London: Heinemann Educational Books Ltd.

<sup>54</sup> 陳冠華，《追尋更有意義的歷史課：英國中學歷史教育改革》，台北：龍騰文化事業，2001，頁 142-144。

識；鑑別和闡釋相關的證據；聯繫不同的證據並認識到這些證據之間可能有的矛盾；識別證據所要表達的是什麼，以及能否充分證實一個肯定的結論；評估證據的可信性，如是否帶有偏見；根據資料去判斷或提出「說法」；並聯繫相關的資料以確證所得出的判斷或說法。<sup>55</sup>總而言之，史料在課堂上的使用必須在教師的引導下，透過持續性的課堂活動，帶領學生去分析辨別歷史結論與史料證據之間的聯繫。<sup>56</sup>

訓練學生學習「做歷史學家做的事」，或許有許多人會目之為不切實際。如何在某一研究領域找出一個有意義的問題，牽涉到既有的歷史知識與過去記錄之間的複雜關係，況且史料浩繁，如何明瞭不同史料之間的相互關係，篩選出可用的證據支持論證，並將之放在歷史脈絡中彰顯其意義與價值，這些都有相當的困難度。要使學生在課堂中學會這些專業史家的技能，似乎顯得好高騖遠。我們的確必須承認，訓練學生的歷史思維能力困難度頗高，不過我們的目的並非要使學生成為專業史家，而是要使學生透過「有限」的史料運用練習，讓學生學習史家的態度與方法。此點雖亦不容易，但透過不斷的教學嘗試與設計，是可能達到的。因此與史家實做原則相衝突的某些活動，也可在學校中進行，例如老師預先挑選史料「建議」問題，甚至提供學生思考的方向，達成某些參考答案等等。<sup>57</sup>在課堂討論中，教師可以用「干預性的策略」來指導學生進行思考，這種策略對發展學生的歷史理解有重要的作用。只有當學生使自己的思維適應了這種思考後，當他們以這種方式處理資料和證據時，這才能成為他們看待這類問題的方法之一。<sup>58</sup>

教師以史料設計教學活動時，本身必須對史料的性質，史家使用史料的方法

<sup>55</sup> Ashby, R. (2004). 'Developing a Concept of Historical Evidence: Students' Ideas about Testing Singular Factual Claims', *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, Vol. 4, No. 2. 與 D. Thompson 著，葉小兵譯，〈理解過去：程序與內容〉，《清華歷史教學》，第七期，新竹：國立清華大學歷史研究所，1996，頁 6-7。

<sup>56</sup> Barton, K. C. (1997). 'I just kinda know: Elementary Students' Ideas about Historical Evidence', *Theory and Research in Social Education*, Vol. 25, No.4, p.407.

<sup>57</sup> Dickinson, A. K. and P. J. Lee (ed.). (1978). 'Evidence in History and the Classroom', *History Teaching and Historical Understanding*, London: Heinemann Educational Books Ltd., p.14.

<sup>58</sup> D. Thompson 著，葉小兵譯，〈理解過去：程序與內容〉，《清華歷史教學》，第七期，新竹：國立清華大學歷史研究所，1996，頁 12。

法以及透過此活動要給予學生怎樣的觀念非常清楚，否則教師對史料教學的「迷思」(myths)與錯誤期待將導致教學成果不如預期。美國的教育研究者十分重視課堂教學與學生學習之間的關係，他們針對教師進行研究，提出以下幾點教師對於史料教學可能會有的迷思，<sup>59</sup>或許可作為我們的參考。

首先，許多人認為一手史料必定較二手史料可靠，如同目擊者所講的話一定比不在現場的人可信，忽略二手研究亦是史學家耙梳了許多一手資料後的研究成果，而這些成果往往較之零碎片段的一手史料能帶給我們更完整深入去看待歷史事件的方式；第二是認為一手史料可重現過去的情景，將史料視為可以直接達到「過去」的方式，但史學家使用史料時，並非只使用史料所呈現的表面資訊，而是將之轉化為回答特定問題的證據；第三是認為史學家用「溯源」的方式以評價史料的可信度與偏見，史學家檢驗史料可信度的方式是判斷史料作者的環境是否能夠真正知道這個事件，以及史料中是否含有偏見或隱匿實情等，在此狀況下，課堂教學活動的重點便是在使學生去研究作者的背景、動機、記下此事件的時間點等活動上，但這樣的教學會讓學生只將史料看作「證言」(testimony)，專注於尋找可能的偏見，以偏見決定此史料的可信度，但實際上史料是否含有特定觀點與可信度高低或許並不一定有必然的關連性，當研究主題是某一時代的人對一個事件的不同看法時，來自不同立場的「偏見」便提供我們回答問題的資料，我們得以從中深入探究這些人之所以形成不同觀點的背景何在，我們要問的並非「這段史料是否有偏見？」而是「這段史料的偏見是什麼？這對我們認識過去有什麼幫助？」<sup>60</sup>我們必須認識史料作為證據效力的高低與問題意識緊密連結的這一點。

第四點是以為使用一手史料於課堂便是在進行與歷史學家一樣的探究活動，如前所述，史料教學的課程活動是在教師指導下進行，許多課堂的實作原則是與史學研究相異的，教師不可將兩者混淆；第五點是以為學生透過不斷的史料

---

<sup>59</sup> Barton, K. C. (2005). 'Primary sources in history: Breaking through the myths', *Phi Delta Kappan*, Vol.86, pp.745-751.

<sup>60</sup> Lang, S. (1993) 'What is bias?' *Teaching History*, Vol. 73, p.10.

教學活動便可發展對歷史的深入理解，認為讓學生接觸越多史料越好，但學生若沒有歷史知識作為基礎，史料將流於只是難解的古文，學生無法因此建立他們對歷史的認識與解釋；第六點是認為史料教學必定會使課堂生動有趣，某些英美的實證研究的確指出史料可刺激學生的學習動機，但某些史料本身的內容可能即是不有趣甚或嚴肅的，教師不必將史料教學作為鼓舞課堂氣氛的手段；最後，許多教師將一手史料與二手史料的界線區分得太絕對，因此忽略史料的性質會隨著史家所提的問題而有變化。以上這些是隱含在許多教學者心中的概念，若教師無法掌握史料教學的本質，將迷思帶入教學時，會產生以下的危險性。

史料教學處理不當會帶來的危險之一是盲目崇拜史料，以及對於處理史料「技能」的過份追求，忽略了史料是與對「產生史料的環境」（特定歷史知識）的認識有密切關連，<sup>61</sup>而「證據技巧」的發展可能會轉移對歷史內容的注意。<sup>62</sup>批評者認為這種方法教給學生的不是有血有肉的歷史，而僅僅是「技能」（skill）。<sup>63</sup>若史料教學僅僅只是研讀資料，以及對史料問一些固定的問題，鑑別真偽，辨別立場的話，則歷史學的工作或許便可以被新聞學或考據之類的學科所取代，無法彰顯歷史學科的特殊性。此一問題牽涉到對史料性質認識不清和史料教學的誤用，因為技能指的是單向的學習，但歷史教學是複雜且需要互動的，學生並非單純透過反覆練習來學習第二層次概念，他們必須去思考他們正在做的事情，以及他們對此主題所能理解的程度，這便是《學習原理：心智、經驗與學校》書中所說的「後設認知」（metacognitive），<sup>64</sup>學生必須清楚地知道他所使用的史料與其

---

<sup>61</sup> 陳冠華，《追尋更有意義的歷史課：英國中學歷史教育改革》，台北：龍騰文化事業，2001，頁158。

<sup>62</sup> Husbands, C. (1996). *What Is History Teaching: Language, ideas and meaning in learning about the past*, Buckingham: Open University Press., p.17.

<sup>63</sup> R. Ashby 著，劉城譯，〈歷史課堂的史料教學〉，《清華歷史教學》，第二期，新竹：國立清華大學歷史研究所，1993，頁110。

<sup>64</sup> 後設認知（metacognitive）指學生對於學習歷程的自我監控。在歷史教學中監控自我學習意指知道要對史料問何種問題以及為何在瞭解古人時必須謹慎；瞭解在評價歷史敘述時需要尋找哪些東西，知道歷史敘述與所問的問題和主題有關。簡而言之，便是瞭解在「做歷史」時，何者是重要的。當學生意識到他們使用第二層次概念在做歷史解釋，並以第二層次概念作為評鑑歷史解釋優劣的標準時，他們便是在監控自己對歷史的思考歷程。見 Lee, P. J. (2005). 'Putting principles into practice: understanding history', *How Students Learn: History in the classroom*, Washington, D. C. The National Academies Press, p.32-33.

欲檢驗的論述，或他欲論證的主題之間的關係，只是對史料問一些基本的問題不能算是具備了「史料證據」的能力。此外，所有的史料都必須放在歷史脈絡下來理解，歷史知識背景也是理解證據的條件，學生應該在老師指導下和在更廣闊的歷史知識脈絡中，學習如何運用史料。<sup>65</sup>我們在強調第二層次概念的同時，必須認識實質概念與歷史知識也一樣是構成這門學科不可或缺的一部份，歷史能力的培養不應以犧牲內容的手段來達成。

以史料證據「重建」過去的活動是以學生自己的思考和分析為中心的，是「解決問題式」的活動，而且使教師有充分的機會去引發討論和進行評價。其優點是幫助學生對於人類的行為和決策進行更為推理的和批判性的考察，使學生不是去接受權威，而是發展和證明自己的說法。但在不當的教學方法下，可能會帶來的另一危險是學生會對歷史形成過份主觀的認識，或是會對確鑿的歷史知識產生懷疑；<sup>66</sup>另一方面，學生在課堂上接觸史料時，往往不知道這些史料已有其他學者使用過，史料也是學者二手研究的一部份；當學生過於專注在研究原始史料時，他們容易忽視二手研究的重要性，但事實上，二手研究往往是學者湧現問題與發展答案的架構，是史家研究的重要基礎，沒有任何史學家在進行研究時可以完全不考慮過去的研究成果，<sup>67</sup>這樣的想法，會使學生忽略歷史是一種「進行中的公開知識型態」的性質。史料在教學上的錯誤使用會造成學生對歷史性質的另一種誤解，其所造成的危害，可能比傳統的歷史教學法更大。<sup>68</sup>總之，學習歷史必須注意到細部以及整體脈絡，學生對歷史背景知識及二手研究亦必須有相當程度的認識，歷史事實和觀念都必須放在更寬廣的整體架構下來理解。<sup>69</sup>

對教師而言，熟悉並掌握歷史的學科概念當然十分重要，但若要將之落實在

---

<sup>65</sup> Dickinson, A. K. and P. J. Lee (ed.). (1978). 'Evidence in History and the Classroom', *History Teaching and Historical Understanding*, London: Heinemann Educational Books Ltd., p.16.

<sup>66</sup> D. Thompson 著，葉小兵譯，〈理解過去：程序與內容〉，《清華歷史教學》，第七期，新竹：國立清華大學歷史研究所，1996，頁6。

<sup>67</sup> Husbands, C. (1996). *What Is History Teaching: Language, ideas and meaning in learning about the past*, Buckingham: Open University Press., p.17.

<sup>68</sup> 陳冠華，〈追尋更有意義的歷史課：英國中學歷史教育改革〉，台北：龍騰文化事業，2001，頁162。

<sup>69</sup> Lee, P. J. (2005). 'Putting principles into practice: understanding history', *How Students Learn: History in the classroom*, Washington, D. C. The National Academies Press., p.65.

實際的課堂教學中，教師必須面臨的挑戰與困難將更大，例如：如何編製適當的史料教材或選擇主題；不斷地與學生對話，探索其隱藏於內心的先入為主概念；對學生課堂上即時反應的回饋；如何挑戰學生的既有概念，引導其思考；以及充分掌握學生學習過程中概念的變化等等，這些都是影響教學能否達成預定目標的變因。所以教師在課堂上使用史料時，必須時時檢討自身的教學，避免可能引發的問題，不斷修正；另一方面，歷史教育的改進也十分需要歷史學界的合作參與，因為以目前台灣教師的工作量，獨力編製每個發展歷史學科概念的單元教材，幾乎是不可能的事。歷史教學的改進，必須要多方面的考量與配合才能成功。



## 第二節 相關研究成果

### 一、英國

#### (一) 背景：從皮亞傑理論到「進程」(progression)的釐定

一九六〇年代的英國，在皮亞傑(Jean Piaget, 1896-1980)認知發展理論的影響下，一股從心理學角度探索兒童歷史認知的熱潮也連帶而興，一九五〇、六〇年代許多相關研究在性質上多套用皮亞傑認知發展的分期模式，只是將測試題目換成是歷史類問題。一九六〇年代對兒童歷史概念作出的研究報告都推出了幾近相同的結論：兒童在運用歷史資料，從中進行假設性的推理思考時，其遭逢的困難度遠非其他學科所能比擬。其中最具有代表性的是 Roy Hallam 的實驗，Hallam 以歷史學科的實證研究結果來證明皮亞傑的理論，甚至認為中學生抽象思維能力的發展在歷史這門學科是晚於數學和科學的，<sup>70</sup>他指出由於兒童思維能力的限制，中學以下的歷史課不應教授思想性的、具爭議性的內容，也不應傳授任何史學相關的概念。不過，即使在皮亞傑理論的籠罩下，許多英國教育學者並未放棄對尋找歷史教育意義的努力，因而由此展開了英國往後十年許多大小型教學實驗的推動。

在一九七〇年代的教學實驗中，最具代表性且影響最大的當屬一九七二年以里茲大學(University of Leeds)為核心，「學校歷史科委員會」(School Council History Project 1972-1976, 簡稱 SCHP)所推展的一項四年期大規模教學計畫：「歷史 13-16」(History13-16)，此計畫即針對皮亞傑理論及 Hallam 的結論而來，認為皮亞傑的認知論在對兒童歷史認知能力的研究上有許多疏漏之處。「歷史 13-16」計畫拋開傳統的教學型態，強調學生應該適度地學習並瞭解史學的「探究角度、邏輯和方法」，經過為期四年的教學試驗後，所提出的報告肯定地指出適當的教學方法有助於學生理解抽象的歷史概念，並掌握史學的要義。此外，

---

<sup>70</sup> Wineburg, S. S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*, Philadelphia: Temple University Press, pp.37-40.

Martin Booth 亦認為是 Hallam 的研究方法有問題，才導致學生表現不佳，他將研究重點放在學習上，認為教師必須刺激學生思考。<sup>71</sup>以上兩個教學實驗，都確認只要教學方法得當，必然可以激發或提升學生理解歷史的能力。<sup>72</sup>

不同於「歷史 13-16」計畫的研究成員與 Martin Booth 以教學實驗的結果論之，Peter Lee 與 A. K. Dickinson 指出兒童思維研究的焦點應在於思考的「運作」過程，而非「結果」；他們也指出早期以皮亞傑的認知理論來研究學生的歷史思考時，多將研究重點放在學生對「實質概念」的認識上，不同的實質概念之間沒有連續性，學生對不同名詞的掌握程度亦不同，因此而認定歷史不適合十六歲以下的兒童學習太過武斷，皮亞傑所建構的理論模式並不適合歷史這門學科。

<sup>73</sup>Peter Lee 等人認為必須瞭解學生建構歷史知識的基本概念，研究兒童歷史思維發展的重點應在「第二層次概念」。Denis Shemilt 在一九八〇年出版的《歷史 13-16 評估研究》（*HISTORY 13-16 Evaluation STUDY*）中則發現，雖然在「歷史 13-16」計畫下實驗組的學生抽象推理的思考能力較佳，但整體來看所有學生的思考基本上都是「非歷史的」，不易改變的，且呈現高度的複雜性。<sup>74</sup>

此後 Peter Lee 與 A. K. Dickinson 等學者開始致力於找出學生歷史思維的各種類型，並建立起關連性，他們後續的研究肯定，學生的歷史思考會隨著年齡增長而變化，其變化可用「發展」（development）的角度觀察之，<sup>75</sup>因此提出建立學生歷史思維「進程」（progression）的理論。這套進程模式與皮亞傑理論的不同點在於其所呈現的是「邏輯的等級」（logical hierarchy），皮亞傑理論將某一階段年齡的孩童配置於某一階段，所呈現出的是「發展的等級」（developmental hierarchy）。進程與累積（aggregation）相對，累積指堆積資料，無結構性可言，

---

<sup>71</sup> Booth, M. (1987). 'Ages and Concepts: A Critique of the Piagetian Approach to History Teaching', in Portal, C. (Ed.). *The History Curriculum for Teachers*, London: Falmer Press, pp.22-38.

<sup>72</sup> 林慈淑，〈歷史教與學的鴻溝—英國兒童歷史認知的探究（1960's-1990's）〉，《東吳歷史學報》，第八期，台北：東吳大學，2002，p.153-189。

<sup>73</sup> Lee, P. J., and Shemilt D. (2003). 'A scaffold, not a cage: Progression and progression in history', *History Teaching*, No. 113, England: Historical Association, p.13-14.

<sup>74</sup> Shemilt, D. (1980). *HISTORY 13-16 Evaluation STUDY*, Edinburgh, Scotland: Holmes McDougall.

<sup>75</sup> Lee, P. J., and Shemilt D. (2003). 'A scaffold, not a cage: Progression and progression in history', *History Teaching*, No. 113, England: Historical Association, p.13.

學生學習歷史不該只是不斷地堆砌歷史知識，而應在理解學科的架構性知識。而進程指的是學科架構內思維能力的遞增，較高水平的思維方式可以解決低水平思考所面臨的問題與矛盾（如表 2.1 之例<sup>76</sup>）。然而兒童的思維往往不穩定，也不一定與年齡成正比，其思維水平常會隨著所面對問題內容的難易或熟悉程度而變化，<sup>77</sup>同一個學生面對同一問題時亦可能表現出橫跨數個層次的概念；再者，學生的思維不是按照階梯式的循序漸進發展，其變化可能是跳躍式的；且學生不同概念的發展並非同步，學生歷史敘述的概念進程不能套用到史料證據的模式上，一個在理解歷史敘述時表現出較高層次概念的學生不代表他在其他第二層次概念的發展上也有一樣的水平，因此英國學者目前研究的方向之一便是要嘗試建立學生關於各個歷史學科概念的進程。<sup>78</sup>

表 2.1 使歷史從不可能到可能的觀念進程

歷史從書中而來	=	歷史是可能的
作者不在現場故無從得知	=	歷史不可能辦到
證言（日記、報告）	=	歷史是可能的
若他們說謊呢？	=	歷史不可能辦到
{ 歷史敘述的建構 來自於清楚的主題 與時間範圍的證據	=	歷史又成爲可能

第二層次概念是釐定進程的鑰匙，<sup>79</sup>而進程是調解學生與我們之間觀念後的構思結果，每一個水平都只是思考學生觀念的可能方式之一，進程聯繫著當前的文化與學校經驗；<sup>80</sup>瞭解進程也意味著瞭解學生的先備概念，這些隱而未宣的想

<sup>76</sup> Lee, P. J. (2006) 'What Kind of Past Should Students Encounter in School', Paper Presented in International Conference on Learning and Understanding: How Students Learn History, Hsinchu, Taiwan.

<sup>77</sup> Ashby, R., and Lee, P. (1987). 'Children's concepts of empathy and understanding in history', in Portal, C. (Ed.). *The History Curriculum for Teachers*, London: Falmer Press, p.66.

<sup>78</sup> Lee, P. J., and Shemilt D. (2003). 'A scaffold, not a cage: Progression and progression in history', *History Teaching*, No. 113, England: Historical Association, p.15.

<sup>79</sup> Dickinson A. K. 著，周孟玲譯，〈理性的理解歷史與歷史教學〉，《清華歷史教學》，第六期，新竹：國立清華大學歷史研究所，1996。

<sup>80</sup> Lee, P. J. (2006) 'What Kind of Past Should Students Encounter in School', Paper Presented in

法往往是造成學生學習歷史困難的主因，幫助學生釐清這些想法，有助於提升其思考的層次。

在認識此一進程模式時有兩點必須注意，第一為此模式是以群體為樣本歸納出的進程，但使用時卻不能將個別學生置入任一水平的分類中，因為學生可能兼有數種不同層次的概念，此進程可視為是我們瞭解並幫助學生發展概念的平臺（scaffold），不是將學生個人分類層次的牢籠（cage）；<sup>81</sup>第二是雖然英國在一九九〇年代已初步建立起學生某些第二層次概念的進程模式，如史料證據、歷史敘述、歷史解釋等，但這些均是以英國學生的資料為基礎所提出的暫時性成果，它並非永久適用，教學方式或社會環境的變化都有可能使得進程模式必須重建，而進程模式並不具有普遍性，在其他國家，學生概念所展現出的進程模式亦有可能與英國發展出的這套模式相去甚遠。<sup>82</sup>

## （二）重要研究成果

近來英國對於學生史料概念的實證研究，以 Denis Shemilt 與 CHATA 計畫最具代表性，此二研究均將學生對史料證據的概念區分出幾個發展的層次，茲分述如下：

### 1. Denis Shemilt：

Shemilt 以接受 SCHP 課程與傳統課程的學生為對象進行研究，研究時為避免第二層次概念的干擾，所以避開歷史知識與語言能力的部分，專注於學生用來理解史料的概念，他將學生看待史料證據的反應分為四個階段：<sup>83</sup>

**階段一：**將證據等同於知識（Evidence equals knowledge），認為歷史是理所當然的事。

---

International Conference on Learning and Understanding: How Students Learn History, Hsinchu, Taiwan.

<sup>81</sup> Lee, P. J., and Shemilt D. (2003). 'A scaffold, not a cage: Progression and progression in history', *History Teaching*, No. 113, England: Historical Association.

<sup>82</sup> Lee, P. J., and Shemilt D. (2003). 'A scaffold, not a cage: Progression and progression in history', *History Teaching*, No. 113, England: Historical Association, p.16.

<sup>83</sup> Shemilt, D. (1987). 'Adolescent ideas about evidence and methodology in history', in Portal, C. (Ed.). *The History Curriculum for Teachers*, London: Falmer Press, pp.42-60.

對階段一的學生而言，他們無法分辨「資訊」和「證據」的意義，在其概念中，史實是存在某處等著被發掘的實體，故「我們如何知道過去」這個問題並不存在。他們依靠教師與教科書的權威來解釋某一知識的可靠性，即使將原始史料介紹給學生，他們亦無法看見「我們如何知道過去？」這個問題的意義，而是將之轉化為「我們知道什麼過去的事情？」此階段的學生將史料視為過去人們留下的關於他們生活的「知識」，而非回答問題的「證據」。

**階段二：證據是有關過去，具有權威性的訊息（Evidence is Privileged Information About the Past）。**

第二階段思考模式的特色是：歷史真相是可討論的，對學生而言「我們如何知道這件事」是一個明顯可見的問題，已有初步的「史料證據」概念，會使用一些史學的專門字彙（如偏見、立場等），並能接受一個問題的事實或解釋可能有超過一種以上的答案。但此階段的學生仍把過去當作會自己說話，差別是此階段的學生不認為它是單一的權威，亦不會毫無疑問的接受。

第二階段的學生在概念上有兩點不足。第一，他們無法分辨遺跡（relics）與記錄（records）的不同。學生會將所有的遺跡當作紀錄並仔細閱讀，想要從中找出資訊，但他們作出的結論往往錯誤；學生會質疑「記錄」的可靠性。第二，他們無法完全分辨「證據」和「資訊」的概念，他們以看待證言的方式來看史料，除了接受或拒絕外，不去思考其他的環節。對他們而言，史學家直接重組證據便可形成一幅過去的圖象，而不是以史料為證據的基礎重新建構之。

此階段的學生會開始使用一些專有名詞，不過他們並不完全瞭解這些名詞在第二層次概念中的意涵。例如他們知道「偏見」的重要性，且能合理而明確地從敘述中找出偏見來，但在此過程中，他們會將「可信賴性」（authenticity）與「可信度」（reliability）兩個概念等同，史料的可信度來自於它所呈現的表面，每個史料都被看做目擊證人的報告，且「正確性」被認為是唯一的重點。學生僅評論史料的可信度，而非將史料看做是推理的基礎，因此對他們而言，只有接受或拒絕這份史料的問題，無法將可信度的概念與歷史學家的問題與目的作連結。

可信度高的史料繼承了剝奪自課本敘述的權威，學生不會去思考史料將如何使用的問題，因為答案從史料自身而來(self-evidence)。在此情形下，他們對於一手史料的看重遠大於二手史料。學生往往將其他人的二手敘述視為虛構，而非以一手史料為證據建構出的作品。當一手史料與二手史料相異時，學生幾乎全都選擇前者，鮮少會停下來思考一手史料亦有許多需要衡量之處。

**階段三：證據是推論過去的基礎 (Evidence is a Basis for Inference About the Past)**，歷史由合理的推論程序而產生。

此階段的學生已能完全分辨「資訊」與「證據」的概念，且當他們有意識地在史料證據的基礎上推理時，他們開始尋找能指導其使用史料的方法。對第三階段的學生而言，歷史知識的不確定性從史學的方法論而來，它存在於歷史這門學科的本質中，因為歷史包含了對資料的解釋以及用證據來檢驗假設，對此階段的學生而言，史料不再是自己說話(self-evidence)。此階段的學生會傾向用證據來排除某些情況而非用來證明假設，例如學生認為檢驗歷史假設的方法是看哪一個證據導出哪一個答案，哪一個答案擁有最多的證據數量，便能從檢驗證據裡去找出正確或錯誤的答案，這個階段的學生尚不能理解我們可以有其他的方式用證據直接去否定某些說法，此種以數量來決定的方法使學生無法真正瞭解史料是特定時空背景下產物的意義，歷史探究活動的方法被視作與當代活動的模擬無異，因此他們尚未完全掌握史料證據的概念。不過他們的概念已超越其他使用日常生活經驗概念來理解歷史的學生。

**階段四：證據有其歷史性 (Awareness of the History of Evidence)**，對於史料歷史性的認識是第四階段的重要發展。

第一階段的學生將歷史知識視為是被給予的，第二階段的學生將之視為被發現的，第三階段的學生則認為歷史知識必須經由理性的過程而來，但在第四階段，歷史的書寫不再被認為只是過去事件的重構，而是在當代人無法觀察與理解過去的情況下，對過去的重建，使歷史上的關連性、持續性、道德觀與動機得以重新呈現在世人眼前。這個概念的意義是認識到存在於歷史知識本質中方法論的

問題是十分深切而廣泛的。

第四階段的學生對於史學方法中背景知識重要性的想法仍受到多方面的限制。第一，學生對於何者可作為背景知識的想法十分侷限，他們只認識有直接關係的背景知識的重要性，對於更廣泛的社會文化環境的意義卻少有認識；第二，此一階段的學生無法將背景知識作為二手材料來使用，他們對於背景知識是否可視為證據並不能十分肯定，或者即使可以，他們也不知道是屬於何類型的證據；此外，第四階段的學生能夠考慮到產生史料環境的特殊狀況，提出此史料的預期讀者，作者如何取得此資訊，他寫作的目的等等問題。但當學生提出這些問題時，他們想要建立的是史料的可靠性而非其中的含意。即使是第四階段的學生也鮮少神入地去重構史料產生的環境，他們很少去思考一份史料對處於當代的人們的意義，若給他們一份與當代觀點差異極大的史料，學生無法即時將之類化入現代的觀念時，他們便會以他們所認知的背景知識來解釋史料中的價值與觀點。

## 2. CHATA (Concepts of history and teaching approaches: 7-14) 研究計畫：

CHATA 研究計畫是在一九九二年由英國「經濟與社會科學研究諮議會」(Economic and Social Science Research Council) 委託下，由倫敦大學教育研究所進行的一項為期四年，以七到十四歲的學生為對象，探討兒童歷史概念發展的大型研究，將其探測學生史料證據概念方面的重要成果介紹如下：

(1)提出進程模式：

CHATA 計畫對學生的史料證據概念提出了一套進程模式，是近年來對學生史料證據概念研究的重要成果之一，這個模式有下列六個層次：<sup>84</sup>

### 水平一：過去的化身 (Pictures of the past)

把過去看作現在，把史料看作是可以直接說明歷史的依據。不會詢問歷史敘述所依據的是什麼，僅做出真實與不真實的判斷，而且是沒有方法基礎的。在對

---

<sup>84</sup> 見 Lee, P. J., Ashby, R. and Dickinson A. K. (1996). 'Progression in children's ideas about History', in M Hughes (ed.) *Progression in Learning*, Clevedon: Multilingual Matters, pp.61-63.以及 Peter Lee 著，周孟玲譯，〈兒童學習歷史的進程〉，《清華歷史教學》，第三期，新竹：國立清華大學歷史研究所，1994，頁 9-10。

史料和敘述進行對照的時候，不是用史料推翻敘述，就是用敘述推翻史料。

### 水平二：信息（Information）

把過去看作是固定的、完成的，出自權威之筆，便是確實的；把所有的史料看成信息。面對史料與陳述有差異的時候，學生會用比較信息的異同和材料的多寡來判斷。但在回答問題時未採取任何史學分析的方法，只求助於權威（找尋更多更好的書本著作）。史料出現矛盾，認為是由於找不到信息，或者是作者或老師能力不足，也可能是故意刁難。

### 水平三：證言（Testimony）

對過去做出不是好就是壞的判斷。開始認識到在對過去的論述做出判斷時需要方法。對史料中的矛盾之處認為可以通過判斷哪種記載是最準確的來解決。對真與假的判斷，開始考慮有偏見、誇大和信息亡佚的這類觀念。常把記錄報告的作者視為直接目擊者，有越直接越好的看法。

### 水平四：剪貼（Scissors and Paste）

儘管缺少準確的歷史記載，對歷史還是可以做出敘述的，可以依據不同的記載找出其中準確的敘述，並且把這些敘述綜合在一起。除了懂得偏見這類觀念外，還能考慮記述者是否會受環境限制而不能得悉實情。

### 水平五：孤立的史據（Evidence in isolation）

可以依據史料推理，對歷史做出敘述。史料會提供許多問題，但卻不能成為這些問題的證據；有許多東西並不是那件事的記述，卻可以是證據，所以史學家儘管沒有得到已證實的歷史依據，他們仍然可以研究出來。就是謊言與偏見的問題不存在，史料仍可以是不完整的，其重要性在於我們據它所提出的問題。

### 水平六：與歷史結合的史據（Evidence in context）

要讓史料發揮如水平五所認知的推知過去的作用，便必須將史料放在歷史脈絡下來理解。意即我們必須知道史料與其所產生的社會關係，以及對那個社會的含義。能夠暫時接受大部分的歷史著述為確立的事實（一個已知的內容），我們不能一下子對所有的事物做全面性的質疑。

## (2)其他成果：

上述進程是 CHATA 計畫初步的研究成果，之後 CHATA 計畫的研究者使用了一組資料，其中包含六份史料（含文字敘述與圖像）與三個故事，設計出三組不同的題目以測知學生對於史料證據與歷史解釋之間的想法，這三個主題呈現出學生史料證據概念不同的面向與障礙。第一個研究主題是學生如何檢驗史料的真實性，結果發現年紀越小的學生越傾向以書籍或專家等權威去支持一個史料的說法，年紀較長的學生則有較高的比例去質疑史料的真實性；<sup>85</sup>第二個研究主題是學生以史料推斷敘述的方法，呈現學生若將史料看作信息而非證據來進行推論時，其中過程會產生的困難；<sup>86</sup>第三個研究主題是學生使用史料時能否分辨史料的信息（Information）與其作為證據的地位（Status），研究顯示年紀越小的學生越傾向於將史料看作是一種表面的信息（face value information），而年紀較大的學生較能夠看出其作為證據的地位。<sup>87</sup>以上三個研究都顯示學生的史料證據概念會隨著年齡的增長而發展，但此發展趨勢不是絕對，有些低年級的學生可以達到較高層次的認知，同樣的，部分高年級學生的概念仍停留在較低的層次。

## 二、美國

與英國相較，美國對學生史料證據概念的研究起步較晚，這方面的研究在一九九〇年代後才開始發展，Shaver 所編輯的《社會學教與學之研究手冊》（*Handbook of Research on Social Studies Teaching And Learning*）是最早較完整介紹史料證據概念的書，<sup>88</sup>但此書的對象是研究者，內容偏向理論，並非針對學生

---

<sup>85</sup> Ashby, R. (2004). 'Developing a Concept of Historical Evidence: Students' Ideas about Testing Singular Factual Claims', *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, Vol. 4, No. 2.

<sup>86</sup> Ashby, R. (2005). 'Students' Approaches to Validating Historical Claims', *Understanding History: Recent Research in History Education*, London: Routledge Falmer.

<sup>87</sup> Ashby, R. (2006). 'Dealing with conflicting information: students' approaches to historical sources and their concept of evidence', in ed. G. Kokkinos and I. Nakou, *History Education in the Beginning of the 21<sup>st</sup> Century*, Metaiximio Publications.

<sup>88</sup> Shaver, J. P. (Ed.) (1991). *Handbook of Research on Social Studies Teaching And Learning*, New York: Macmillan.

學習說明的指引。美國近期對學生歷史思維的研究普遍反應出學生對歷史學科性質的認識及思考性仍不足。<sup>89</sup>對學生史料證據概念的實證研究以 Wineburg 為代表，他給學生及不同背景的歷史學者幾段關於列克星頓之役（the Battle at Lexington Green）的短文，短文的出處有一手史料、教科書和小說等，要求學生及史學家排列這些短文的可信度，結果顯示學生無法看出史料是人為產物的性質，學生不能建構史料背後作者的意圖，亦看不見史料背後隱含的社會背景及字裡行間的弦外之意，學生甚至將教科書的可信度置於一手史料之前；<sup>90</sup>Gabella 的研究亦顯示學生沒有鑑別檢驗歷史敘述的能力，也看不出其為人為建構的本質；<sup>91</sup>Epstein 發現學生會注意到教科書敘述中的偏見，然而他們仍將課本敘述當作事實資訊的權威來源。<sup>92</sup>

近年來將多元歷史敘述引入課堂教學在美國成爲一個新趨勢，許多學者也開始針對歷史敘述發展出學生怎樣的史料證據概念展開研究；與英國相較，美國學者更重視探究教師的教學模式與學生概念形成之間的相互關係，他們時常會進入教室進行長時間（約數個月）的觀察，同時也參與課堂教學活動及學生討論的過程，如此能夠更廣泛地收集學生反應並掌握更多對學生的瞭解，有助於後續的資料分析。例如 Barton 對小學五年級的學生進行研究，發現在教師的引導下，學生會對現代的歷史敘述抱持著高度的懷疑，不過即便如此，他們對於這些敘述所根據的史料基礎仍毫無概念；<sup>93</sup>他的另一研究是參與學生的課堂學習，從中去探討學生的史料證據概念，他指出小四、小五的學生雖然能夠仔細地檢驗史料，但

---

<sup>89</sup> Barton, K. C. (1997). 'I just kinda know: Elementary Students' Ideas about Historical Evidence', *Theory and Research in Social Education*, Vol. 25, No.4, p.408.

<sup>90</sup> Wineburg, S. S. (1991). 'On the Reading of Historical Texts: Notes on the Breach between School and Academy', *American Educational Research Journal*, Vol. 28, No. 3, pp. 495-519. 與 Wineburg, S. S. (1992). 'Probing the Depths of Students' Historical Knowledge', *Perspectives of the American Historical Association*, vol.30, pp.19-34.

<sup>91</sup> Gabella, M. S. (1993). Textual truths, photographic facts: Epistemological stumbling blocks in the study of history. Paper presented at the Annual Meeting of the American Education Research Association, Atlanta.

<sup>92</sup> Epstein, T. L. (1994). 'America Revised' Revisited: Adolescents' Attitudes Towards a United States History Textbook', *Social Education*, No. 58, pp. 41-44.

<sup>93</sup> Barton, K. C. (1993). 'History Is More than Story: Expanding the Boundaries of Elementary Learning', Paper presented at the Annual Meeting of the National Council for the Social Studies, Nashville, November.

他們往往是在被動的狀況下進行這個工作，他們在發展自己的歷史敘述時，史料中有一些明顯必須考量的可信度會被忽略，或是學生會等同所有史料的地位；<sup>94</sup>Brophy 等人亦以小五的學生為研究對象，發現學生在經過以認識歷史本質與歷史學家工作內容為主題的單元學習之後，他們對於史學證據概念的認識是增加了，但關於歷史具有詮釋性質以及如何協調互相矛盾的敘述這兩點仍認知不深；<sup>95</sup>Levstik 則指出小五的學生在閱讀了歷史小說後，會以小說中所敘述的「真相」來衡量歷史課本的敘述，雖然閱讀小說在某種程度上可以使學生對於歷史的詮釋性質有所認識，但無法使學生瞭解歷史解釋所依據的史料證據概念。<sup>96</sup>VanSledright 則進入實際的課堂，觀察教師在使用非傳統的史料進行教學時，小五學生對這些史料所產生的想法以及以史料作為證據的概念；<sup>97</sup>此外，他本身亦曾以自身設計的教材親自進入課堂進行教學，實地探究學生使用史料的概念及形成解釋的過程，其研究成果肯定即使是小五的學生，仍能發展使用證據形成歷史解釋的能力；<sup>98</sup>他的另一研究觀察兩位教師使用的不同教學方法對學生歷史思維發展的影響，發現教學策略的不同的確會使學生的史料證據概念有不同程度的發展。<sup>99</sup>

### 三、台灣

台灣因近年來教育環境變化之故，在研究方面也開始以學生的歷史思維發展作為主題，不過針對「史料證據」概念的研究不多。《清華歷史教學》是國內最

<sup>94</sup> Barton, K. C. (1997). 'I just kinda know: Elementary Students' Ideas about Historical Evidence', *Theory and Research in Social Education*, Vol. 25, No.4.

<sup>95</sup> Brothy, J., Vansledright, B. A., and Bredin, N. (1992), 'Fifth Graders' Ideas about History Expressed before and after Their Introduction to the Subject', *Theory and Research in Social Education*, vol. 20, p440-489.

<sup>96</sup> Levstik, L. S. (1989). 'Historical Narrative and the Young Reader', *Theory into Practice*, Vol. 28, No. 2, pp. 114-119.

<sup>97</sup> VanSledright, B. A., and Kelly, C. (1998). 'Reading American History: The Influence of Multiple Sources on Six Fifth Graders', *The Elementary School Journal*, Vol. 98, No. 3, pp. 239-265.

<sup>98</sup> VanSledright, B. A. (2002). 'Fifth Graders Investigating History in the Classroom: Results from a Researcher-Practitioner Design Experiment', *The Elementary School Journal*, Vol. 103, No. 2, Special Issue: Social Studies, pp. 131-160

<sup>99</sup> VanSledright, B. A. (2000). 'Concept- and Strategic-Knowledge Development in Historical Study: A Comparative Exploration in Two Fourth-Grade Classrooms', *Cognition and Instruction*, Vol. 18, No. 2, pp. 239-283.

早介紹史料證據理論的刊物，透過翻譯將一些國外學者的重要論述引入台灣，例如 Ashby 的〈歷史課堂的史料教學〉介紹英國史料教學的現況與研究成果；<sup>100</sup>Lee 的〈史學證據與課堂〉深入地辨析並澄清史料應用於課堂的理論基礎及所引發的爭議；<sup>101</sup>Thompson 的〈理解過去：程序與內容〉說明於課堂上使用史料作出解釋以理解過去的程序方法，並舉實例作對照。<sup>102</sup>《清華歷史教學》中亦有國內學者的意見，如張元在〈加強歷史教學深度的一些想法〉一文中提出了教科書應該如何編排史料以加強歷史教學深度的看法。<sup>103</sup>此外，也有一些中學教師的想法與實作經驗，如陳冠華的〈歷史教學中的史料運用初論〉釐清史料教學的幾個層次與應用時可能會發生的問題；<sup>104</sup>林永欽〈史料在國中歷史教學中的應用〉將史料分類並說明在課堂上的運用方式。<sup>105</sup>

學位論文方面與史料證據直接相關的十分稀少，陳冠華在其論文《追尋更有意義的歷史課：英國中學歷史教育改革》的最後一章〈歷史教學中的史料運用〉，介紹了英國課程中史料實際應用的幾種模式，以及課堂上使用史料應該注意的事項；<sup>106</sup>另有陳盈安的《史料教學在國中社會領域的課程運作與考察》，作者設計了三個學習方案：主題思考練習單、家書寫作和口述歷史，在回收這三種作業後，針對學生所寫的內容進行分析，藉由史料教學，觀察學生在歷史思維、神入歷史能力上的改變，<sup>107</sup>其論文主軸是以史料為基礎帶領學生在課堂上進行神入的活動，而非將史料作為證據在課堂上使用。綜合以上的研究回顧可看出，台灣在學生史料證據概念方面的研究，無論在理論的發展，學生先備概念的實證研究，與

<sup>100</sup> R. Ashby 著，劉城譯，《清華歷史教學》，第二期，新竹：國立清華大學歷史研究所，1993。

<sup>101</sup> Dickinson A. K. and P. J. Lee 著，許全義譯，〈史學證據與課堂〉，《清華歷史教學》，第十三期，新竹：國立清華大學歷史研究所，2002。

<sup>102</sup> D. Thompson 著，葉小兵譯，〈理解過去：程序與內容〉，《清華歷史教學》，第七期，新竹：國立清華大學歷史研究所，1996。

<sup>103</sup> 張元，〈加強歷史教學深度的一些想法〉，《清華歷史教學》，第十六期，新竹：清華大學，2005。

<sup>104</sup> 陳冠華，〈歷史教學中的史料運用初論〉，《清華歷史教學》，第十六期，新竹：清華大學，2005。

<sup>105</sup> 林永欽，〈史料在國中歷史教學中的應用〉，《清華歷史教學》，第十六期，新竹：清華大學，2005。

<sup>106</sup> 陳冠華，《追尋更有意義的歷史課：英國中學歷史教育改革》，新竹：國立清華大學，1997。

<sup>107</sup> 陳盈安，《史料教學在國中社會領域的課程運作與考察》，國立花蓮教育大學鄉土文化研究所，2006。

課堂教學的行動研究等方面均非常缺乏，是目前尚待開發的一塊領域。



# 第三章 研究方法

「成熟的歷史認知帶領我們超越自身的形象，短暫的生命，與人類歷史暫時的片刻。歷史體現了『教育』一詞的最深層意涵——領導我們向外探索。」<sup>108</sup>

~Samuel Wineburg

本章簡要介紹受測學生的背景，並說明進行實證研究時用以測試學生的主題與史料，問卷設計的構想，以及收集資料、分析歸納所使用的方法。



## 第一節 測試主題

### 一、馬戛爾尼使節團使華事件

#### (一) 事件介紹

十八世紀末年，英國鑑於鴉片與茶葉進出口逐年增加，利潤至大，同時又希望為工業革命後的紡織品推廣市場，於是決定派使東來。西元一七九二年，在英國東印度公司的贊助下，英王喬治三世（George III）派遣使節團來華，以馬戛爾尼（George Macartney, 1737-1806）為大使，斯當東（George Leonard Staunton, 1737-1801）為副使。使節團隨員八十餘人，包括天文數學家、藝術家、醫生等各類人才，和九十五名士兵，所攜物品約值一萬五千英鎊，包括天文、地理儀器、圖畫、氈毯、軍品、車輛、船式，計六百箱，皆為用心挑選之精品，以表示英國

---

<sup>108</sup> Wineburg, S. S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*, Philadelphia: Temple University Press, p.24.

的文明。在使團到達之前，英國東印度公司已正式通知兩廣總督，說是英王因前年皇帝八旬大壽，未及祝賀，今遣特使來賀。乾隆表示歡迎，令沿海督撫照料，另派大員在天津接待。

他們於一七九三年到達澳門，經閩浙魯沿海到達天津，再轉往北京。此時，乾隆人不在北京，他正在熱河的行宮避暑，馬戛爾尼一行人便被送到熱河行宮去覲見乾隆。乾隆五十八年（1793）八月十日，馬戛爾尼在熱河避暑山莊的「萬樹園」正式覲見乾隆。八月底回到北京，九月初離京從運河南下，十一月抵達廣東。一七九四年離開廣州，經澳門回國，是年九月抵倫敦，來回共花三年時間。<sup>109</sup>馬戛爾尼此行中，最引人注目的問題便是覲禮之爭。<sup>110</sup>

馬戛爾尼使節團來華，表面上為祝賀乾隆的八十大壽，實則欲藉此機會與中國談判，爭取通商權益。英使此行也揭開東西兩大帝國相互接觸、認識乃至於衝突的序幕。英國使節團初至中國時，乾隆對這些遠道而來的訪客十分重視，令中國官員隨行盛重接待，<sup>111</sup>此舉或亦在顯示中國天朝上國的富庶以及對夷人的恩惠。及至提到覲見乾隆皇帝之禮儀時，雙方卻頗多爭執。中國秉持傳統的天朝觀念，一始便認定英國使節團之地位為貢使，因此必須向中國皇帝行三跪九叩禮；馬戛爾尼則堅稱英國為獨立國，與藩屬國之地位不同，假若英使必須對中國皇帝行三跪九叩禮，則中國亦必須派出一地位相當之人對英王肖像行相同禮儀。在雙方協調不成下，馬戛爾尼又提出另一方案，便是英使以覲見英國國王的單膝跪禮覲見乾隆。此事曾使乾隆大為不悅，甚至擬將對使節團之相關招待降格；並打算在萬壽節過後，即令英使回京；且在皇帝自熱河回鑾之前就打發使團返國，可見乾隆對覲見禮節的重視。經過一番折衝協商後，乾隆五十八年八月十日，馬戛爾尼使節團在熱河避暑山莊的「萬樹園」，與中國的文武官員、王公貴族及其他藩屬國的使節一同候駕，迎接乾隆皇帝的到來。接著乾隆於御幄中接見馬戛爾尼等

<sup>109</sup> George Macartney 著，秦仲蘇譯，《英使謁見乾隆紀實》，《近代中國史料叢刊第八十八輯》，台北：文海出版社，1973。

<sup>110</sup> 何偉亞(James L. Hevia)著，鄧常春譯，《懷柔遠人：馬戛爾尼使華的中英禮儀衝突》，北京：社會科學文獻出版社，2002，頁 158-185。

<sup>111</sup> Staunton, George Leonard. *An Authentic Account of an Embassy from the King of Great Britain to the Emperor of China*. London: W. Bulmer and Co., 1797.

一行人，並接受其呈遞國書。

## (二) 學界研究成果與高中歷史教科書

馬戛爾尼使節團謁見乾隆與呈遞國書時，究竟行何種禮儀？英國使節團成員之紀錄與中國史書記載頗不一致，史學界說法亦頗多歧異，未獲定論。如秦國經認為英使初次謁見乾隆的時間地點是八月十日的「萬樹園」，當時所行的禮儀便是跪拜禮；呈遞國書則發生在八月十三日的「澹泊敬誠殿」，行三跪九叩禮。<sup>112</sup>王開璽認為馬戛爾尼在謁見前夕，或許看到了清朝君臣的種種不快，感到有可能危及其商務、外交使命，於是向清帝行三跪九叩禮。<sup>113</sup>劉家駒亦認為馬戛爾尼為不負使命，在中國略加權變地進行了「秘密外交」，在呈遞國書時是採雙膝下跪的方式。<sup>114</sup>普理查德（Earl H. Pritchard, 1907-1995）和王曾才主張未叩頭。<sup>115</sup>佩雷菲特（Alain Peyrefitte, 1925-1999）以為馬戛爾尼謁見前與清朝的協議是單膝下跪一次，但實際典禮進行時則是以單膝下跪，頭不著地的形式，依著中國三跪九叩禮的節奏，行三次的屈膝跪禮，配合各三次的俯首鞠躬；<sup>116</sup>但之後則改稱馬戛爾尼行了三跪九叩禮。<sup>117</sup>戴廷杰（Pierre-Henri Durand）認為英國使節以九次單膝跪禮，九次鞠躬，取代三跪九叩的行禮儀式，但未叩頭。<sup>118</sup>朱雍等人則以疑存疑，只提英國使節團向乾隆「行禮致意」，對於所行禮儀，則不下定論。<sup>119</sup>黃一農認為英使是仿三跪九叩禮的過程，單膝下跪三次，每次三俯首深鞠躬。呈遞國書時行單膝跪禮。<sup>120</sup>

<sup>112</sup> 秦國經，〈從清宮檔案看馬戛爾尼訪華歷史事實〉，收入中國第一歷史檔案館編，《英使馬戛爾尼訪華檔案史料彙編》，北京：國際文化出版公司，1996，頁 45-51。

<sup>113</sup> 王開璽，《隔膜、衝突與趨同：清代外交禮儀之爭透析》，北京：北京師範大學，1999，頁 120-152。

<sup>114</sup> 劉家駒，〈英使馬戛爾尼謁見乾隆皇帝的禮儀問題〉，《近代中國初期歷史研討論文集》，台北：中央研究院近代史研究所，1989，頁 27-49。

<sup>115</sup> 王曾才，〈馬戛爾尼使團評述〉，《屈萬里先生七秩榮慶論文集》，台北：聯經出版社，1978，頁 235-248。

<sup>116</sup> 佩雷菲特(Alain Peyrefitte)著，王國卿等譯，《停滯的帝國：兩個世界的撞擊》，北京：三聯書店，1995。

<sup>117</sup> 佩雷菲特(Alain Peyrefitte)，〈序言〉，收入中國第一歷史檔案館編，《英使馬戛爾尼訪華檔案史料彙編》，北京：國際文化出版公司，1996，頁 18。

<sup>118</sup> 戴廷杰(Pierre-Henri Durand)，〈兼聽則明—馬戛爾尼使華再探〉，中國第一歷史檔案館編，《英使馬戛爾尼訪華檔案史料彙編》，北京：國際文化出版公司，1996。

<sup>119</sup> 朱庸，《不願打開的中國大門》，江西：人民出版社，1989。

<sup>120</sup> 黃一農，〈印象與真相：中英兩國的謁禮之爭〉，《中央研究院歷史語言研究所集刊》，台北：中央研究院，第 78 本，第 1 分，2007，頁 38-39、57。

馬戛爾尼使節團使華之事，學生在國中課程中已學習過，對此事件應不陌生。現行高中歷史教科書在提及馬戛爾尼與中國的跪拜禮儀爭議時，處理方式頗不一致，有些以發生「禮儀之爭」一筆帶過；<sup>121</sup>有些版本說明是以單膝跪禮的方式行之；<sup>122</sup>有些敘述則說馬戛爾尼兩次謁見乾隆皇帝，一次行單膝跪禮，一次行三跪九叩禮；<sup>123</sup>有些版本只提英使訪華之事，而未提及禮儀爭議問題。<sup>124</sup>提及謁見禮儀衝突的版本，其敘述的共同之處是均未提及史學界存在的爭議。歷史學者撰寫論文時，常用「或許」、「可能」等表不確定性或推論的詞語，但教科書在呈現史學家的結論時，均將這些詞語省略，敘述時以定論的方式處理之，彷彿這些事件是一既定的歷史事實。此種敘事方式，或多或少會影響學生對歷史這門學科的認知。

本研究的施測對象是國立苑裡高中高一至高三的學生。對高二高三的學生而言，此事件在國中及高一課程中各學習過一次，但他們使用的教科書版本不同。高三學生在高一時所使用的課本，為九十二學年度所出版的康熙版，課文中對此問題只以發生禮儀之爭一筆帶過，<sup>125</sup>但此頁下附額勒桑德所繪小斯當東以單膝跪接受乾隆贈品之圖，圖片說明中則指出馬戛爾尼是以單膝跪禮呈遞國書。<sup>126</sup>以時間而言，高二學生方學過此單元不久，他們使用的教科書是康熹版，其中只提英使來華之事，並未提及謁見時雙方所引發的禮儀問題。<sup>127</sup>是否論及此問題必須視任課老師而定，經詢問任課老師的結果，確認教師均於課堂上交代過此事件。對高一學生而言，其學習經驗在國中，各校所使用的教科書版本及老師的解釋方式均有差異。教科書是學生學習的主要工具，教師是教科書的詮釋者，故教科書的

<sup>121</sup> 「英使馬戛爾尼到中國交涉通商事宜，因謁見禮儀爭執而被拒」，見黃春木等編，《普通高級中學歷史第二冊》，台北：龍騰出版社，2007。頁 145。「馬戛爾尼抵華後，因謁見問題發生爭執，導致交涉未成」，見王琪等編，《普通高級中學歷史第二冊》，台北：翰林出版社，2007，頁 143。

<sup>122</sup> 王仲孚等編，《普通高級中學歷史下冊》，台北：康熙圖書網路股份有限公司，2003，頁 13。

<sup>123</sup> 金仕起等編，《普通高級中學歷史第二冊》，台北：三民書局，2007，頁 129。

<sup>124</sup> 如康熹、南一版本。

<sup>125</sup> 「因在跪拜的禮儀問題上，雙方各有堅持，引起乾隆的不悅，英國方面的要求完全遭到拒絕。」見王仲孚等編，《普通高級中學歷史下冊》，台北：康熙圖書網路股份有限公司，2003，頁 13。

<sup>126</sup> 同上。

<sup>127</sup> 王仲孚等編，《普通高級中學歷史第二冊》，台北：康熹出版社，2007，頁 129。

編寫及教師如何授課等因素，均有可能影響學生對此事件的認識，以及學生受測時的答題方式，此為本研究必需注意的一點。

## 二、史料選取<sup>128</sup>

本研究之作業設計選取關於馬戛爾尼如何行禮的其中三種說法，改寫成較為簡單，使學生易看懂的敘述。本文研究的重點為學生如何使用史料去檢驗歷史敘述的合理性，故在問卷中，先將三段敘述羅列於前，使學生閱讀完敘述後，再列舉幾種年代不同，性質有異，說法相左的史料，使學生據以判斷作答。而不採取先羅列史料，再陳述論點的方式。茲將本研究中所使用的史料說明如下：

史料 A：

爾國遠在重洋，輸誠慕化，前於乾隆五十八年，先朝 高宗純皇帝御極時，曾遣使航海來庭，維時爾國使臣，恪恭成禮，不愆於儀……特命大臣於爾使臣將次抵京之時，告以乾隆五十八年，爾使臣行禮，悉跪叩如儀。<sup>129</sup>

此段文字係出自《清實錄》，為嘉慶給英國阿美士德使節團的詔諭。在一七八三年，乾隆壽辰時，其四子當中，除皇十一子留守北京外，皇八子、十五子和十七子均隨侍在熱河。馬戛爾尼覲見當天，大部分皇族都在場觀禮，可推知時年三十四歲的嘉慶皇帝（皇十五子顥琰）應在現場，並見到儀式的進行。<sup>130</sup>將此背景資料附註於史料旁，做為學生判斷之參考。

史料 C：

乾隆季葉，英使馬格里入覲，禮臣與議儀式，彼以覲見英王為言，特旨允用西禮。<sup>131</sup>

此段資料係出自《清史稿》，以上兩段史料均為文言文，為求保留原文之意思與

<sup>128</sup> 見附錄二。

<sup>129</sup> 《清仁宗睿皇帝實錄卷》，卷三二〇，北京：中華書局，1986，頁 239。

<sup>130</sup> 黃一農，〈印象與真相：中英兩國的覲禮之爭〉，《中央研究院歷史語言研究所集刊》，台北：中央研究院，第 78 本，第 1 分，2007，頁 58。

<sup>131</sup> 趙爾巽等，《清史稿》，點校本，卷九一，北京：中華書局，1976，頁 2679。

語調，且考量到測驗對象為十五到十八歲的高中學生，國文應有一定程度，所以不逐字翻譯。然另一方面，考慮到學生之國文程度不一，可能對史料的閱讀形成障礙或誤解，因此於較困難之詞語旁附註白話解釋，註釋係參考《教育部重編國語辭典修訂本》<sup>132</sup>與《漢語大詞典》<sup>133</sup>，以及前後文之脈絡而作出，希望能夠保存原文意旨。

史料 B 為英國使節團副使斯當東之子小斯當東 (George Tomas Staunton) 八月十日覲見乾隆當日之日記裡的記載，其原文如下：

We then stood by the side of the road which the Emperor to pass, he came in a glit chair supported by 16 men. As he passed we went upon one knee and bowed our heads down ~~to ground~~...<sup>134</sup>

原始資料為英文，為使學生閱讀方便，故將之整段翻譯為中文：「當我們聽說皇帝即將到來時，就離開帳篷，站在御道旁。皇帝乘坐十六人抬的大轎，當他經過時，我們均跪一膝並俯首向地。」<sup>135</sup>在小斯當東日記原本中，「~~to ground~~」即「向地」二字後被一筆劃掉，只剩「俯首」，此二字被劃掉的原因我們並不清楚。但「俯首」與「俯首向地」的意思相差不大，並不影響內容。而被劃掉的方式僅用一直線，我們仍可看清原文，且原稿中屢有將過於冗長之文句刪掉的例子。因此可推知作者應不至於是為了湮滅證據，否則或可整塊塗黑。<sup>136</sup>由於此測驗的目的在測試學生能否分辨史料性質的不同，以之作為推論的基礎，所以為了不使「~~to ground~~」成為一疑點，使過多且不確定的資訊干擾學生的作答，故在設計測驗時，將「向地」兩字直接刪除，只剩「俯首」一詞。

史料 D 為馬戛爾尼使節團隨行畫家額勒桑德 (William Alexander, 1767-1816)

<sup>132</sup> <http://www.sinica.edu.tw/~tdbproj/dict/>

<sup>133</sup> 漢語大詞典編委會編，《漢語大詞典》，上海市：漢語大詞典出版社，1989。

<sup>134</sup> 引自 George Tomas Staunton, *Journal of a Voyage to China, Second Part*, DU, f. 104。轉引自游博清，《小斯當東(George Thomas Staunton-1781-1859)-19世紀的英國茶商、使者與中國通》，新竹：國立清華大學，2004。

<sup>135</sup> 中文翻譯引自黃一農，〈印象與真相：中英兩國的觀禮之爭〉，《中央研究院歷史語言研究所集刊》(台北)，第78本，第1分，2007，頁51。

<sup>136</sup> 黃一農，〈印象與真相：中英兩國的觀禮之爭〉，《中央研究院歷史語言研究所集刊》(台北)，第78本，第1分，2007，頁51。

所繪之圖，描繪覲見儀式之後，馬戛爾尼以單膝跪禮向乾隆雙手呈遞國書的景象。此幅圖象學生較為少見，不若額勒桑德所繪之另一幅小斯當東接受乾隆欽賜荷包之畫作，常出現在歷史教科書中，作為英使向乾隆呈遞國書的參考資料。<sup>137</sup>此畫作者額勒桑德未能隨使節團至熱河覲見乾隆，此圖為事後參考隨使節團覲見之官員所畫之草圖，以及其他當事人的口述進行創作的成果。經學者考證，額勒桑德或為方便呈現使團中人在此一歷史時刻的參與，遂在圖中將原本站在御幄入口處的八位使團成員，均改繪成在馬戛爾尼身旁參差圍觀。<sup>138</sup>

史料 E 則出自倫敦出版的《馬戛爾尼勛爵使華之準確報告》(An Accurate Account of Lord Macartney's Embassy to China) 一書，是 1798 年一月由 Corbould 所繪之圖，主題相同，亦為描繪覲見儀式之後，乾隆在御幄內接受國書的景象，但內容則大異其趣。馬戛爾尼在圖中不戴帽子，一腳踏台階，一腳直立，未跪任何一膝，乾隆則起立接受國書。此圖之作者並未出使中國，亦未曾掌握原始材料。這些細節多屬作者之想像。<sup>139</sup>免冠行禮是西方禮節，中國無此習俗，從額勒桑德圖中其他並列的中國官員均戴帽便可看出；Corbould 畫中乾隆之起立接受國書可視是為西方平等外交禮儀觀念的反映。

本文並非針對馬戛爾尼行何種覲見禮儀作專題研究，亦無意為各家紛紜之說下定論，故所選取的論點與史料不可能網羅全面，而在實際測驗中學生無論選擇哪一敘述均無正確與否的問題，學生若欲解決史料間不同說法的矛盾，便必須將這五則史料作為檢驗敘述，或支持某一敘述的證據來使用；但若學生只注意到史料表面所呈現的訊息，則將會面臨不同說法彼此衝突的狀況。從學生如何處理這些衝突的訊息也可看出他們對史料的某些概念。

### 三、問卷設計<sup>140</sup>

<sup>137</sup> 王仲孚等編，《普通高級中學歷史下冊》，台北：康熙圖書網路股份有限公司，2003，頁 13。

<sup>138</sup> 同上，頁 76。

<sup>139</sup> 同上，頁 77。

<sup>140</sup> 見附錄一。

問卷中的三段敘述，是分別從不同的學者論點改寫而成。問卷中使用的名詞為「敘述」，而不用「觀點」、「論點」或「說法」，是因為在學生平常所作的歷史測驗或練習題中，「敘述」是出現次數最頻繁的一個詞語，學生對此詞語的熟悉程度頗高。題目所使用的史料包含了當事者的紀錄，如：小斯當東日記；以及事後留下的紀錄，如《清實錄》、《清史稿》以及額勒桑德與 Corbould 的畫作。問卷中均以「史料」稱之，而不用英國研究中常用的「線索」(clue)。考量到學生從國中開始，便常於課本或測驗題中接觸到史料，而課本與測驗題均直接使用「史料」一詞，故判斷學生對「史料」一詞應能接受，能夠認知史料是過去留下的遺跡或紀錄這一概念。

### (一) 問卷一

#### 1. 問題設計

問卷一包含三小題。第一個問題是要求學生根據以上五份史料，指出上面三段敘述中，哪一則可信度最高，並說明原因。第二個問題是問學生回答時，是否有哪些史料對於他下判斷是特別有幫助的，若有，請解釋原因。第三個問題是問學生作答時，是否有哪些史料是毫無幫助而一開始就排除在外的，若有，請說明原因。

第一個問題在測知學生如何使用史料做出推論的思考過程。第二題與第三題的設計是用以檢驗學生對第一個問題答案背後的思考方式，讓學生進一步說明其思考過程，使其思維模式與運作過程能夠更明白地呈現。

#### 2. 探究主題

學生在遇到不同的歷史論述時，能否用史料作為檢驗或支持論述的證據？學生在使用史料時，能否認識到產生史料的時空環境會影響到它作為證據支持論述的效力？是否注意到這些史料的來源出處有所不同？他們對這些來源不同的史料有何看法？抑或只單純使用史料表面所呈現的資訊來達成推論？學生能否將這些時間不同、立場相異的史料作為回答問題的證據以檢驗歷史論述，並將史料證據放在當時的時空脈絡下觀察？

本研究所使用的史料包含了一手史料，即目擊者的說法，亦有二手史料，例如《清史稿》；有官方史料，如《清實錄》，也有私人日記，如《小斯當東日記》；有文字資料，也有圖像資料。其中含有一些看來相衝突的資訊，例如同樣處於現場的嘉慶皇帝與小斯當東的說法並不一致，而史料 D 與 E 所呈現出的圖像也有相當的差異性，學生將如何處理這些問題與矛盾，他們如何使用這些史料來檢驗敘述的可信度，或是他們能否將所有的史料當作一個整體來看待，以支持他們所選擇的論述，並認識到即使史料呈現的資訊可能有誤，但我們仍能透過問一些其他的問題，來使此史料成爲一有效的證據以支持某一論述。反之，若學生僅將史料當作資訊來看，便會出現許多難以解決的矛盾。

## (二) 問卷二

### 1. 問題設計

題目是「史料 D 與 E 均在描繪馬戛爾尼呈遞國書的情況，但兩幅畫卻有部分差異，若我們想知道當時狀況，你認為哪一幅畫的可信度比較高？為什麼？」這一題主要在測試學生對史料可信度的認識，使學生排列史料 D 與 E 的可信度，測試學生會以何種角度思考此一問題。

### 2. 探究主題

史料 D 與史料 E 描繪的主題均是馬戛爾尼向乾隆呈遞國書的景象，不過這兩幅畫的作者與創作時間均不同，所呈現出來的畫面也有差異。史料 D 的作者額樂桑德未隨馬戛爾尼使節團至熱河參與這場覲見乾隆的儀式，他是在事後參考使節團隨行官員所畫的草圖及口述而創作出此畫，不過題目中將此背景資料省略；史料 E 的作者 Corbould 並無直接的管道得知當時情況，題目中亦未提及他如何創作的依據。在作爲回應「馬戛爾尼呈遞國書儀式」此一問題時，史料 D 的參考價值比無直接根據的史料 E 來得高；然而透過史料 E，我們可以認識當時英國人的心態或對此事件的一些觀點。這兩份史料所回答的是不同的問題，學生必須能夠分辨史料與問題意識間息息相關的連結。

現今學生處在一個知識爆炸，資訊的取得十分便利的世界，同一主題，卻有

兩種以上不同說法的狀況對他們而言並不陌生，不過學生似乎缺乏處理這些龐雜資訊的能力，當學生面對看來相衝突的資訊時，他們如何處理？是否能從產生史料的環境去思考問題？從學生的作答，我們試著從中瞭解當他們面臨不同說法的史料時，將採用何種標準評鑑可信度？他們是否能從較寬廣的歷史背景來思考問題，或者只是將問題與史料均理解為某種訊息，而他們又是以何種方式提取並使用史料表面的資訊？此為問卷二所要探討的主要題目。



## 第二節 實證研究方法

### 一、施測對象介紹

施測之對象為國立苑裡高中高一、高二、高三的學生。國立苑裡高中（以下簡稱國立苑高）位於苗栗縣苑裡鎮，居處於苗栗縣與台中縣的交界，位置較為邊陲，屬於地區型的學校。在入學招生方面，國立苑高因位置之故，同時參加竹苗區與中投區的國中基本學力測驗之分發，學生之來源兼有苗栗縣市、台中縣市與南投縣市等。普遍而言，以苗栗縣及台中縣的海線地區為主。來自白領階級家庭的學生較少，一般學生家長以從事工業為主，經商與務農居次。以國中基本學力測驗的量尺分數計算，國立苑高學生的入學成績平均約在二百到二百三十分之間。

國立苑裡高中目前一個年級有十二個班，全校共三十六個班級，其中每個年級有兩個班級為特殊班：一個美術班及一個語文班。考量到特殊班級的學生入學方式不同（如美術班採計術科），造成學科成績上與其他同年級的班級有相當程度的差異，其特質傾向亦可能比較一致，且特殊班級的人數亦較一般班級少（約二十多人）。因此施測時刻意避開特殊班，試測及施測的對象均從一般班級挑選出。學校編班的模式採用 S 形編班，各班級的學生程度理論上而言屬平均分佈，各學科成績之差異亦不大。本研究是從高一、高二、高三各挑選出一個班級，共一百一十五位學生作為施測對象。其中高二與高三為社會組班級，一週有四到五節歷史課，接觸歷史課程的時數較長；高一學生則尚未分組。在學生的男女比例方面，國立苑高入學之高一新生女多於男，而高二、高三部分因為是社會組，亦呈現女多於男之現象，故測試的樣本整體而言，女生較男生多。學校歷史科教師的教學法大都屬傳統的講述法，較少進行實驗性的教學，本研究便要探討在台灣一般現行的教學模式下，學生對史料的思維概念呈現出怎樣的特色。

## 二、實證研究方法

### (一) 研究方法：問卷為主，訪談為輔

本文實證研究的部分主要是以開放式的問卷收集學生對問題的反應，再以訪談為輔深入探測學生的想法。在正式施測之前，筆者利用社團時間找了十七位學生進行試測，其後根據試測結果，調整問卷的部分內容及措辭，詳細情況將敘述於下。之所以使用問卷加訪談的原因是由於高中生在文字上已有一定的表達能力，後與試測學生的訪談也證實學生想法與問卷答案之間具有相當的一致性，即使試測與訪談時間相隔已有兩週，但並未發生學生全面推翻之前說法，或學生想法與問卷落差極大的狀況，可知問卷在相當程度上能夠反應學生想法。惟學生概念往往具有高度的複雜性，學生的文字能力及作答態度亦會影響答題內容，單靠問卷測知學生概念變因太大，故以問卷蒐集學生對問題的反應，繼之輔以訪談來深入探討學生的思考過程。

正式的施測在試測後約半個月進行。測試之先，首先向學生說明測試目的。接著詢問學生是否記得之前學習過的馬戛爾尼使華事件，學生大都回答記得，為確認每位同學對此事件的背景有相當程度的認識，不使背景知識的差異成為影響測試的變因，故於測驗前以三分鐘的時間，向學生簡要介紹了馬戛爾尼使華的背景與目的，並大致說明馬戛爾尼覲見乾隆當天的經過：英使節團當天必須面臨的行禮場合有二，一是在「萬樹園」候駕，迎接乾隆到來時，必須與中國的文武官員一起行禮；二是馬戛爾尼在御幄中向乾隆呈遞國書時。之後發下問卷，開始進行測驗。學生拿到問卷之後，再逐一向學生說明問卷上每一個題目的內容，以確認學生均能理解題目意旨，並於測試時讓學生可對不明白之處隨時發問。

正式施測的問卷共有三張，<sup>141</sup>二張題目卷上陳列了三段敘述與五段史料，答案卷一張正反兩面，分成問卷一與問卷二，問卷一有三個問題，問卷二有一個問題，學生根據答案卷上的史料來回答這四個開放式的問題，大部分的人約四十到五十分鐘之間可完成作答。回收問卷，並大略瀏覽過學生的回答後，筆者從中挑

---

<sup>141</sup> 見附錄二。

選部分學生進行訪談，訪談時我通常先請學生完整地敘述其判斷思考的過程，再分別詢問他們對每一個史料的看法及使用方式，並根據學生的回答衍生下一個問題，直到學生的解釋已經重複或完整為止。由於高一學生文字表達能力較差，所以訪談比例以高一最高，高一挑選了五位學生，高二挑選四位學生，高三挑選四位學生，共十三位學生進行個別的訪談，每位訪談時間約二十分鐘左右，以錄音的方式記錄，再轉錄為文稿以成為分析資料。

## （二）資料分析

取得學生問卷與訪談資料後，先大致瀏覽過學生的反應，依照學生對題目的回答歸納出幾個大致的概念分類，接著再將學生的回答一一歸入此概念分類中，但學生回答所呈現的概念通常不只一種，影響其判斷選擇的原因往往十分複雜，例如某些學生在回答第一題時，其答案均在陳述自身的看法，似乎不考慮史料，但在回答問卷的第二題與第三題，即作答時是否有哪些史料特別有幫助或沒有幫助時，他們又常會論及產生史料環境的問題，如某些史料的出處或立場可能有問題等。而在口訪中，請學生詳述其作答的思考過程時，更會發現學生實際思考的方式遠比書面呈現的內容多樣。因此在進行資料分析時，分類的單位是學生的概念而非個別的學生。因為本文的研究目標在學生的概念，而不是（事實上也不能）在將個別學生歸納到某個層次或概念分類中，所以本文圖表中每一分類中的百分比代表的是學生的概念比例，而非學生的個體數，目的在求能較完整地呈現學生推理使用的概念，避免過於武斷地將個別學生歸入某一層級或分類中。

在建立初步的分類後，研究過程中會再對這些分類項目進行調整，以確認每位學生的概念都被適當地歸入各項分類中。即使如此，在同一分類下的學生，其概念仍然有相當層次的落差，例如在問卷一「史料性質」分類下的學生，他們已開始認識到產生史料的環境會影響其可信度，有些學生直接將目擊者的說法視為是現場情景的重現，以此否定其他相衝突的說法；但有些學生已能夠將這五份性質內容均相異的史料看作支持某項敘述的證據。若與 CHATA 制訂的「進程」比較，前者呈現出的概念是將史料當作「證言」(Testimony) 來看，而後者則是將

史料作為「證據」(Evidence)來使用，層次上有相當的落差。不過此處因研究的樣本數較少，為免分類過於瑣碎，故將之歸納在同一概念分類中，其間的細微差異會在論文正文中作詳細的說明。此外，必須說明的是，本研究的概念分類目的在呈現學生使用史料進行推論時的一些方法，這些分類只是學生在回答本研究題目時所用的概念與方式，並不表示他們在遇到其他問題時，概念會保持在同一層次，或者會使用相同的方法。

### (三) 研究限制

本文是以國立苑裡高中的學生為對象所進行的小規模實證研究，在種種主客觀因素的影響下，將有以下兩點研究上的限制：

第一，本研究是高一、高二、高三各取一個班級作為測試對象，在分析結果時將以百分比的方式呈現各年級學生概念的分佈狀況。但本研究抽取的樣本有限，不同年級學生的入學成績有些許差異，同年級不同班級的學生之間亦具有相當的異質性（例如社會組與自然組學生的思考方式可能不同），因此無法以此分佈結果確切說明學生年齡與史料證據概念的發展之間的關係。若要討論學生概念的發展與年齡是否呈現正相關，必須要有大規模的樣本作為量化分析的基礎。本研究為質性分析，重點在探討學生看待與使用史料的方式，在此一研究限制下，本文圖表呈現的學生年齡與概念的分佈只能作為在本研究取樣範圍內的一個參考，不具一般性，不能用來普遍說明年齡層與概念發展相關性的例證，且這亦非本文研究的重點。

第二，本研究以開放式問卷蒐集學生的回答，再取樣進行訪談以深入瞭解學生的思考過程。年級較低的學生文字表達能力普遍較差，要從中看出其思考過程較難，因此訪談比率最高的是高一學生。此外，只閱讀學生的文字無法完全理解其背後欲表達的意涵，因此可能會發生高估或低估學生概念的現象，例如某些學生在紙筆測驗時寫出看似層次頗高的答案，深入訪談時卻發現他實際使用的概念與筆測呈現出相當的落差；或是學生的筆測寫得相當簡單，訪談時卻展現出相對複雜及多面向的思考方式。此類現象一方面說明掌握學生思考過程之不易，二方

面也顯示出透過問卷來測知學生思考可能會有的困難及不足之處。但在時間與人力的限制下，無法一一進行訪談以確切掌握每位學生的想法。在此研究限制下，必須盡量降低誤解學生想法的機率，因此筆者就手中所能掌握的訪談與筆測資料，務求謹慎細密地進行歸納及分析，期能更貼切地理解學生的史料概念。

### 三、試測過程與結果

#### (一) 過程

在進行正式施測前，筆者先進行一實驗性的試測，對象為國立苑高的學生，其中包含十四位高二的同學與二位高一的同學。因為試測的目的是要作為其後正式施測的參考，所以試測的對象與正式施測的對象刻意不重複。在試測過程中，讓學生於有問題處可隨意發問，此點亦可作為問卷修正時的參考。此外，為避免試測問卷流出，同學於課後流傳討論，影響正式施測，故此次試測的問卷於學生作答完畢之後，均要求學生連同答案卷一起繳回。

此份測試卷是利用社團活動時間施測，國立苑高的社團活動課程為兩週一次，故在兩週後的同一時間方進行訪談。從回收的十七份問卷中，抽出十份回答較模糊的問卷進行口訪，請學生詳述其作答的理由。但筆測與口訪相隔已有一段時間，部分學生必須重新看題目回憶內容才能解釋自己作答的原因，因此在正式施測時，盡量不使紙筆測驗與訪談相距的時間超過一星期，以避免此種狀況再度發生。不過即使如此，學生在口訪中說明的內容與其紙筆測驗的內容普遍具有一致性，此次並未發生學生推翻前次作答或否認自己之前說法的現象。

#### (二) 結果

茲將試測後的結果與正式施測時對題目與問卷的調整敘述如下：

##### 1. 題目部分

加入註解後的史料 A 與史料 B，學生的閱讀基本上並沒有困難，可以瞭解其大致的意涵；史料 C 則有同學反應「彼以覲見英王為言」看不懂，故在正式施測卷中加入整句翻譯：「馬戛爾尼告知以希望用覲見英王的儀式覲見乾隆」。圖

象部分，因史料 D 原為水彩畫，原圖不甚清楚，尤其是馬戛爾尼的形象，再加以圖中所繪之馬戛爾尼身著披風，披風剛好蓋住其中一隻腳，為免學生因圖象不清而產生困惑，故後在圖片說明中以括弧注記「單膝跪禮，雙手呈國書」等字，便於學生配合圖片參看；此外，史料 D 原本附註說明額勒桑德並未隨使節團至熱河覲見乾隆，但為引出學生更多的想法，故將此附註說明去除。史料 E 的問題較大，測試時注意到此幅畫的學生幾乎全將之誤看為是單膝跪禮。此或因畫中人物姿勢之故，再加上畫中馬戛爾尼右手之帽羽恰巧蓋住整隻右腳，所以令人產生此誤解。所以正式施測時，在圖片說明上加上「一腳直立，一腳踏台階，單手呈國書」字樣，與史料 D 作對照。

## 2.問卷部分

問卷一的第一題要求學生根據史料選擇可信度最高的一則敘述，並說明其理由。筆者於試測前說明題目時曾將此點重複提醒學生，及至整理學生紙筆測驗的資料時，卻發現十七位同學中有將近三分之一的人只回答他們所選定的敘述為何，說明理由時卻全然未提及史料，例如某位同學選擇「敘述三」，理由是：「因為馬戛爾尼是代表他們國家前來呈遞國書的使者，雖說兩國的禮節大有不同，但俗話說『入境隨俗』，既然你來到了中國就應該尊重中國的文化和禮節，相對來說中國也應尊重英國的禮節，所以我覺得雙方各讓一步，敘述三是最適當的。」在接下來的第二題要求學生回答哪些史料對你的回答最有幫助時，他所選擇的史料是 E，原因是「覺得這張圖雙方都有尊重對方的舉動」，第三題問是否有哪些史料是毫無幫助而一開始就將之排除的，他選擇的是史料 B，原因是「敘述模糊，不易聯想」。在之後的訪談中，這位同學承認當他推斷時，心中先有了他在問題一所呈現的想法，再依照此想法去選擇或排除史料，所以就這位同學而言，他回答這三個問題展現出的概念其實是連貫而一致的，即他在檢驗歷史論述時並未思考史料與論述間的關連性，而是以其先入為主的想法去選擇相符合的史料。

在訪談中，有些學生則表示他未看清題目，的確忽略了必須用史料作答的原意。故在正式施測的問卷中，筆者將第一題的題目修正為：「根據以上五份史料，

你認為上面三段敘述中，哪一則可信度最高？請說明你的原因。」在第一句話加上醒目標示，並在測驗時，口頭提醒學生作答注意事項，以求降低學生忽略題目意義的機率。在施測完成後的兩週後，進行正式的實證研究測驗。



## 第四章 學生的史料概念

「我們必須傾聽學生的聲音，當學生提出疑問時，我們應當欣喜，因為學習是個人努力求知的過程，而非默默認同。」<sup>142</sup>

~Levine

問卷二的問題是「史料 D 與 E 均在描繪馬戛爾尼呈遞國書的情況，但兩幅畫卻有部分差異，若我們想知道當時狀況，你認為哪一幅畫的可信度比較高？為什麼？」此題目要求學生排列史料的可信度並說明之。第一節透過資料分析，研究學生以何種方式檢驗史料的可信度，學生是否將史料與問題均視作一種資訊，若是如此，他們又用怎樣的方法提取並使用這些訊息；第二節從訪談資料，探討學生對於「如何知道過去」此一問題的想法。藉著這兩個部分認識學生史料概念的一些面向。

### 第一節 資料分析

史料 D 與史料 E 的主題相同，均在描繪馬戛爾尼呈遞國書的景象，但它們呈現的畫面卻有相當的差異，學生在面對這兩份史料時，有何反應？當他們必須選擇其中之一來回答「馬戛爾尼呈遞國書方式」這個問題時，他們選擇與判斷史料可信度的依據是什麼？他們能否從產生史料的環境來思考這兩幅畫可信度的差異，或是學生是單純依據畫作與問題呈現出的片段資訊來判斷可信度的高低，

---

<sup>142</sup> Levine, N. (1981) *Language Teaching and Learning: History*. London: Ward Lock.

這是本章欲探討的主題。

圖 4.1 是依年級分布呈現學生選擇史料 D 與 E 的比例，從圖中可以看出不論是哪一年級的學生，幾乎都一面倒地認為史料 D 的可信度較高，與選擇史料 E 的人數呈現相當的落差。不過深入分析學生背後選擇的原因，則會發現不論是選擇史料 D 或 E 的學生，其思考方式均存在高度的複雜性與差異性。我們可以將學生選擇的原因分為考慮史料來源與使用史料表面呈現的資訊來判斷兩大類。

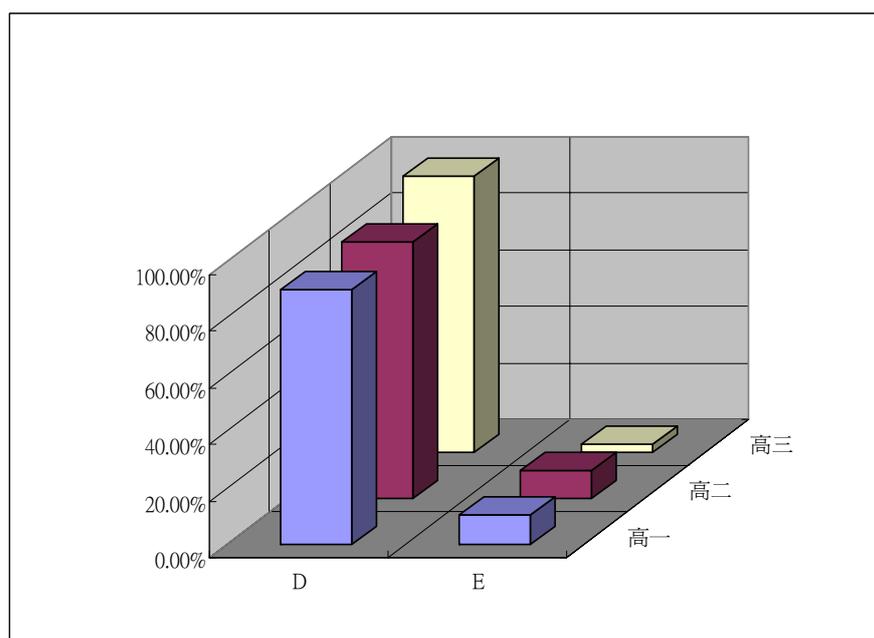


圖 4.1 選擇史料 D 與 E 的比例

部分學生會去思考史料與當代環境的關係，對史料提出一些問題；某些學生指出史料會受到當時環境的限制，因此造成其可信度的差異；另一部分學生的注意力則完全被史料表面呈現的資訊吸引，他們會去尋找史料中與題目相符合的資訊作答，而不考慮史料的作者，或史料從何而來，只是單純從史料透露的訊息來判斷可信度的高低。圖 4.2 是不分年級，學生選擇史料原因的分類，圖 4.3 是依照年級，學生選擇史料 D 原因的分類，圖 4.4 是依照年級，學生選擇史料 E 原因的分類，圖 4.5 與 4.6 則是不分年級，學生選擇史料 D 與史料 E 的原因比例。從下列圖表中可以看出幾個特色：

第一，以類別而言，有近七成的學生會被史料表面的資訊吸引，只有約三成的學生會去思考史料從何而來的相關問題。

第二，以年級分布而言，呈現某種程度的相關性。從圖 4.3 與圖 4.4 可看出高一學生處於「資訊」分類的比例最高，高三其次，高二比例最低。不過高二與高三比例的差距並不大。

第三，選擇史料 D 的學生有較高比例（約百分之三十五）處於考量到史料「來源」的分類下，而選擇史料 E 的學生則有近八成是受圖片呈現的「表面資訊」吸引。

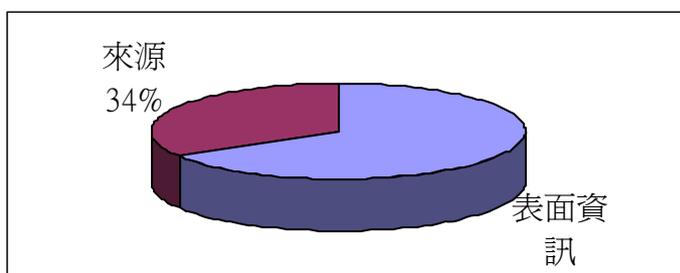


圖 4.2 學生選擇的依據

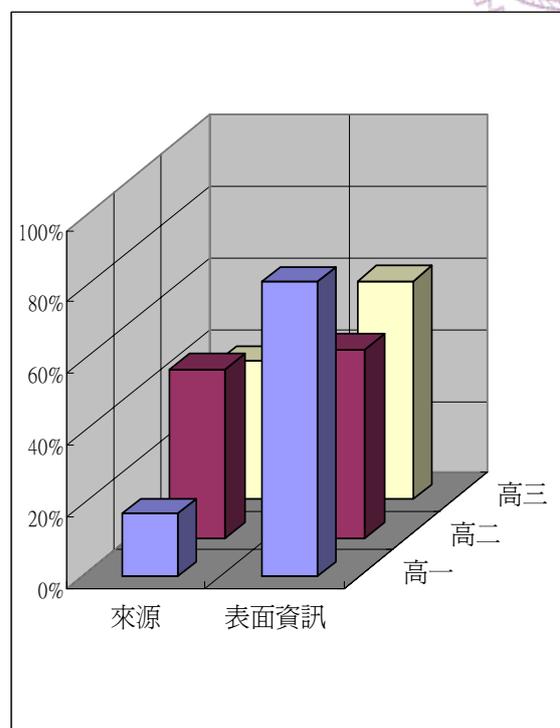


圖 4.3 選擇史料 D 的原因（按年級）

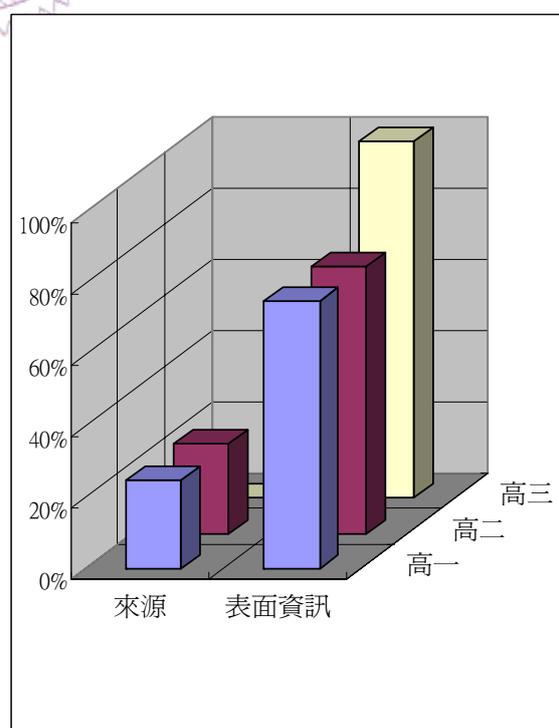


圖 4.4 選擇史料 E 的原因（按年級）

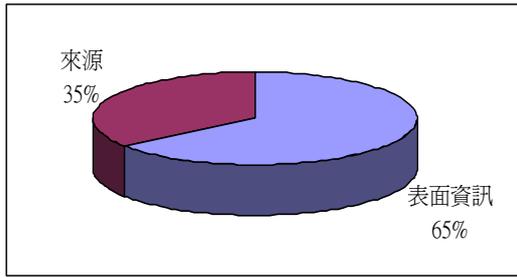


圖 4.5 選擇史料 D 的原因

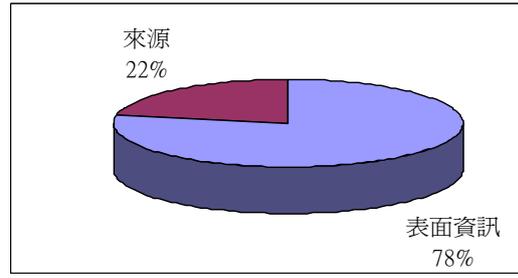


圖 4.6 選擇史料 E 的原因

茲將這兩種分類詳細敘述如下：

### 一、史料來源

兩份史料的圖片說明均未提供作者是否處於現場的訊息，不過我們仍可從其資料敘述去看出史料能否作為答題依據的一些端倪，史料 D 的說明並未提到額勒桑德是否為目擊者，但其身份是隨行畫家，他所處的環境比 Corbould 更能夠知道當時的情況，若要回答問卷二的題目，史料 D 是較好的選擇；相對而言，依照圖片說明，Corbould 並無任何線索可證明他的作品為何能夠呈現當時的狀況，這幅圖可看作是當時英國人對此事件的一種看法。學生必須要注意到產生史料的時空背景會影響到史料作為回答特定問題證據時的效力，並且必須能夠清楚分辨「馬戛爾尼呈遞國書的情況」與「英國人對馬戛爾尼使華一事的看法」這兩個問題的本質不同，造成這兩份史料作為回答不同問題的證據效力亦不相同。

從圖 4.3 可以看出選擇史料 D 的學生中，只有百分之十七的高一學生注意到產生史料的環境問題，而有百分之四十七的高二學生與百分之三十九的高三學生注意到此點，即使以產生史料的環境為線索去思考此一問題的學生，他們的想法仍有相當程度的落差，以下說明這一類學生如何思考史料可信度的問題。

某些學生注意到題目中所說的額勒桑德是使節團隨行畫家的線索，因而直接將之等同於目擊者，據此認為史料 D 的可信度高於史料 E，如高一的 23 號同學：「因為目睹者把他看到的畫出來，所以可信度比較高。Corbould 因為他不是目睹者，所以他只能把他找到的資料中一一的分析，把最後的結論畫出來。」他認為

因為史料 E 非目擊者的直接說法，可信度較低，高二的 42 號同學也有類似的看法：「史料 D 的作者是隨行畫家，有如我們現在隨行的照相機、攝影機，都是實際記錄，而 Corbould 是由《報告》來得知情形，《報告》有些是經過修改的，即使據實回報，仍有遺漏之細節。相較之下，若是親眼所見，可信度會比較高。」他認為目擊者說法的價值，在於將現場的景象複製重現，認為非親身經歷者只能靠傳聞得知，傳聞有可能失真，即使蒐集的資料再廣泛，也可能會有遺漏之處。他的概念是假設額勒桑德親臨現場，且創作時會如攝影機般地呈現當時的狀況。這些學生在面對相衝突的史料時，所呈現的概念是認為一手史料比二手史料具有更高的價值。

另一些學生除了從作者身份肯定史料 D 的地位外，亦會從其他部分否定史料 E，最常見的一種是以圖像的「姿勢」是否合理以為判斷的標準，如高一的 1 號同學：「因為史料 D 是馬戛爾尼使節團隨行畫家，覲見儀式之後所畫的，我覺得史料 E 的馬戛爾尼應該不可能會一腳直立，一腳踏台階。」高二的 39 號同學：「因為圖中皇帝應該不可能站起接國書，所以不是史料 E，且史料 D 是由英國使節團隨行畫下，可信度較高，不管協商如何，中國皇帝都不可能會接受單手呈國書，中國會有被冒犯的感覺。史料 E 應是參考其他的史料所完成的，有傳抄上的修改。」高二的 21 號同學也有相同的論點：「史料 D，因為是馬戛爾尼使節團隨行畫家所繪，而且向乾隆呈遞國書，腳不可能沒跪地，至少有西禮，史料 E 應該是根據史料或口耳相傳想像而繪的。」除了額勒桑德是隨行畫家這一線索外，「單手呈國書」和「腳不跪地」這兩個景象與學生原本對此時代的認知差距極大，故以此理由排除史料 E。

高三的 22 號同學指出史料 D 較可信，原因是「作者是隨行畫家，應該說明當時他也在場，把看到的直接畫下來而沒有再經過其他史料混淆，應該比較可信；史料 E 中皇帝起來直接將國書接過來，以中國一向自以為是天朝的觀念，應該會由其他官員遞給皇帝，很多電視劇也是這樣演的；史料 E 中馬戛爾尼連一腳都沒跪，跟史料 A、B、C 有出入。」他判斷的原因有三點，一是「隨行畫

家」這一線索，二是呈遞國書的儀式問題，三是與其他文字史料的資訊相參照而得的結果。他肯定一手史料的價值，認為二手史料會「混淆」一手史料的「真實性」，而他以覲見儀式否定史料 E，所根據的基礎是「電視劇」的畫面，可見大眾媒體對學生的歷史認知具有莫大的影響力。

一部份的同學以時間的因素排除史料 E，如高一的 38 號同學：「史料 D 是使節團隨行畫家畫的，應該是親眼目睹，故可信度較高。E 是事發後幾年才繪製成的，故可信度較低。」相較於這位同學單純以時間因素來排除史料 E。高三的 16 號同學進一步分析額勒桑德與 Corbould 所處的時空背景，比較他們能夠得知此事的途徑與方法，以此選擇史料 D，他的理由是「使節團隨行畫家可能親眼看見呈遞國書的情況，或者經由馬戛爾尼或使節團其他使者的描述，轉述當時場景來繪圖，史料 E 為數年後的人所描繪，經多人轉手較不客觀。」他沒有足夠的證據確定額勒桑德是否在現場，不過相較之下，Corbould 所處的環境缺乏知道此事的管道，因此他判斷史料 D 較 E 能夠反映呈遞國書時的狀況。

有些學生以「觀點」的角度排除史料 E，認為史料 D 與 E 的差別在於史料 E 加入了當時人或創作者的「觀點」，因此可信度較低，例如高二的 6 號同學，他認為「因為史料 D 的作者是馬戛爾尼使節團隨行的畫家，所以可信度比較大；史料 E 則是後來的人所畫的，後來的人可能多加入了一些看法，所以比較不可信。」有些同學則說明他們對於史料 E 如何形成的看法，高二的 9 號同學：「史料 D 為隨行畫家所繪，應有其可信度，而史料 E 應為參考英國特使記錄的資料並加入其見解而繪製的。」高三的 16 號同學：「Corbould 可能是聽他人轉述，再加上個人觀點所畫出來的。」他們指出史料 E 的作者與「馬戛爾尼使華」此一事件的關係較遠，自然必須透過蒐集資料以得知當時狀況，而在此過程中，他們的作品必定會摻入「個人觀點」，因此反映的不是當時的情況。

高三的 9 號同學進一步思考何以會出現史料 E 圖中景象的原因：「從兩畫中比較，皇帝姿勢佔有極大的重要性，D 圖皇帝威嚴地坐著，E 圖卻是站立受禮，有一個疑點在於，皇帝為何要站立？他難道不能坐著？就 E 圖來說，作者

Corbould 是間接聽聞作畫，觀點上會有差異存在，他可能誤認為中國與英國是國與國之間的交涉，也或許是他故意扭曲事實，把英國在中國受到的刁難在畫上予以淡化。而中國以天朝自居，要皇帝起身受禮比天塌下來還難。且單手呈國書是中國禮儀不能接受的。腳踏台階，是對皇帝的一種冒犯，這種情景無法成立，此畫無法詮釋當時情景。」他否定史料 E 的原因是他認為以中國的天朝觀不可能會接受這樣的儀式，但為何會出現這樣一幅畫呢？他以當時英人的心態來解釋，認為這是 Corbould 在英國國際觀念的影響下，可能出現的一種誤會，或是畫家基於國家尊嚴刻意扭曲的結果。他已經開始會對史料提出一些問題，就其所學的歷史知識去推論，找出可能的解答，並試圖將此情境放在當時的歷史脈絡中理解。雖然其推理過程並非全然是歷史性的，但其解釋已經跳脫只是以「觀點不同」簡單帶過的方式，而進一步去思考形成相異觀點背後的動機與社會因素為何。

有些學生在「個人觀點」外，從「社會背景」作進一步的解釋，例如高二的 40 號同學，他認為史料 D 的可信度較高，理由是「隨行者所看見的是真實的場面，歷代以來，皇帝是至高無上，不太可能要皇帝起身。」他假設隨行畫家便是現場的目擊者，且其作品會呈現實況，接著指出史料 E 可信度較低的原因是：「史料 E 的出處是由倫敦出版，在英國國內，一來英國人沒看過當時場景，二來英國本身便是這樣的儀式（屈一膝，單手呈國書），為了迎合英國民眾的想法，這張可能是虛構的圖就這樣誕生了。史料 E 的圖會看起來如此不真實，還有一點就是皇帝應該是坐端正沈穩的龍椅，但圖中的場景卻不太像在中國，最有可能是英國官方的看法。雖然史料 E 的作者很可能是經由使節團得知當時情景，但他們也有民族虛榮心，使節團可能會稟報女王是以西式禮儀接待，因此官方消息雙方就產生出入了。」除了以皇帝姿態為判斷的關鍵之外，他亦將兩幅圖像的差別解釋為是創作者心態的呈現，而創作者會受到當時政治社會背景的影響。他認為身在英國的 Corbould 無法如額勒桑德般確切地掌握當時發生在中國的此事件，進而指出畫家會迎合大眾的想法而創作，因此史料 E 可能是畫家或大眾想法的反映；或是即使 Corbould 能夠透過某種管道得知觀見情形，也有相當程度的限

制，他得到的消息可能是使節團的官方說法，因此這幅畫也可能是一種官方想法的呈現。他一方面從史料產生的環境去肯定史料 D；另一方面，他也能從較廣的角度去解釋史料 E 產生的背景，以及它背後隱含的意義，意即除了「個人觀點」外，他還考慮到個人作為社會整體的一部份，其作品與思想觀念會受到其所處社會環境或價值觀的影響。

少部分的學生意識到我們雖未能親自參與某些歷史場景，所得的史料或許亦殘缺不全，但某些史料比起其他史料仍具有較高的價值，我們可以透過這些史料認識過去。高二的 1 號同學選擇史料 D，他指出：「史料 D 是隨行畫家額樂桑德所畫，他應是依所見而稍加修改畫出的，而 Corbould 所繪畫的是經過三年之久且由『倫敦』出版，故他所畫的馬戛爾尼之禮拜方法可能因時間與英國的出版社而有所改變。史料中並無提及 Corbould 是誰，故圖畫可能依據大眾的論述而畫。」他從題目提供的資料只能知道額勒桑德是隨行畫家，沒有足夠的線索證明隨行畫家是否親身經歷此一歷史場景；或是即使他親身經歷，我們也無法保證他所繪之圖便是歷史場景的重現，因此史料 D 亦不見得能如實呈現當時的景象，它可能是「稍加修改」的結果。他開始認識到由於環境的限制，史料 D 與 E 均不一定是這件事的直接或完整記述，但從其他部分仍可比較出這兩份史料可信度的差異，在作為回答「馬戛爾尼呈遞國書禮儀」此一問題時，史料 D 比史料 E 具有較高的可信度。史料 E 中未提及 Corbould 的身份，不過他以《馬戛爾尼勛爵使華之準確報告》此書出版的時間與地點來看，認為其所反映的應該是當時英國「大眾的論述」或一般人對此事的看法與意見，也更進一步解釋了史料 E 的性質。

少數選擇史料 E 的學生被歸納在「背景」的分類中，例如高一的 4 號同學，他選擇史料 E 的原因與「因果關係」有關，他認為「雙方會不合，可能就是英國使者一開始行的是史料 E 的禮節，史料 D 有可能在中國畫的，所以不敢畫出史料 E 的禮節。」他在不考慮其他歷史背景的狀況下，從「禮儀之爭」及之後中英雙方不歡而散這兩點歷史知識逆推，認為禮儀之爭中英國必定是占優勢的一方，方導致中國的不滿。即使他考量到史料產生的環境，意識到史料 D 是使節

團隨行畫家的作品，但他將之解釋為這是在中國時，局勢所逼之下的偽作。或許是基於日常生活經驗或科學教育的影響，學生認為歷史的因果具有「可逆性」，他將這樣的邏輯配合他對於此事件有限的認知去思考問題，使他在推論歷史的因果關係時出現問題。

高二的 33 號同學從「出處」來分辨史料 D 與史料 E 的可信度，他寫道：「因為史料 D 並無說明出自何處，也不具任何的根據。」題目並未說明史料 D 出自何部典籍，而史料 E 則出自《馬戛爾尼勛爵使華之準確報告》一書，這對他便足夠構成有力的理由，故他以此否定史料 D 的可信度，不過他卻未進一步追問《馬戛爾尼勛爵使華之準確報告》如何成書？此書的作者如何知道此事？當這位同學遇到不同的說法時，會去思考史料的來源，但缺乏有效方法的結果，導致其解決方式是比較史料出處的「權威性」，對他而言，書籍顯然具有較高的權威。

此分類中選擇史料 E 的學生看待史料的方式，已經超越史料表面呈現的資訊，他們會考量到史料的背景，質疑史料的來源與出處，不過他們卻無法有效地運用這樣的思考模式。他們與此分類中選擇史料 D 的學生最大差別之處在於，他們無法清楚分辨史料 D 與史料 E 所表現出的「呈遞國書」與「當時英人看待此事件的方法」這兩個不同問題的性質。當學生無法深入分辨史料與問題的性質與意義為何，並連結兩者間的關係時，即使他們可以對史料提出許多問題，他們的思考與解決方式仍可能都是無效的。

## 二、表面資訊

約有百分之六十六的學生不考慮產生史料的環境對其可信度作出的限制，他們深受史料表面呈現出來的資訊吸引，以此作為判斷的根據。從這些學生的思考方式可看出，他們認為要回答「馬戛爾尼呈遞國書儀式」的問題時，要從哪一個方向切入？他們使用資訊的方式為何？他們的注意力會被哪一類的資訊所吸引？哪些資訊對學生而言是最重要的？

透過資料分析，可將這一類學生的回答分為四個子分類——「看圖說故事」、「調

和」、「對照」、「姿態」等。在這四種分類中，學生注意力的焦點均與題目提到的「儀式」問題有關，而未曾對史料作者如何得知當時情況或時間的差異這些環節提出疑問。顯示學生從題目中得到的資訊提示是「儀式」，因此他們會在史料中搜尋同樣的資訊以符合題目的需求，於是這一類的學生從各種角度切入，尋找最合理，可信度最高的「儀式」以與題目相應。「看圖說故事」這一分類的學生認為說明圖中使者所行的禮儀便足夠構成其選擇此幅圖像的原因；「調和」分類下的學生選擇去融合或協調中英的禮儀方式；「對照」此一類型的學生會去對照比較文字史料與圖片史料中使用的禮儀；「姿態」分類中的學生更直接以中英雙方行禮的姿勢與雙方所處的位置來判斷哪一幅畫的可信度較高。

圖 4.7 是這四個子分類概念的百分比，圖 4.8 是這四個子分類按照年級分布所呈現的百分比。從圖表中可看出此類學生受中英雙方「姿態」吸引的比例最高，約佔八成，而在此子分類中的類型與年級分布之間，並無呈現年齡上的明顯相關性。

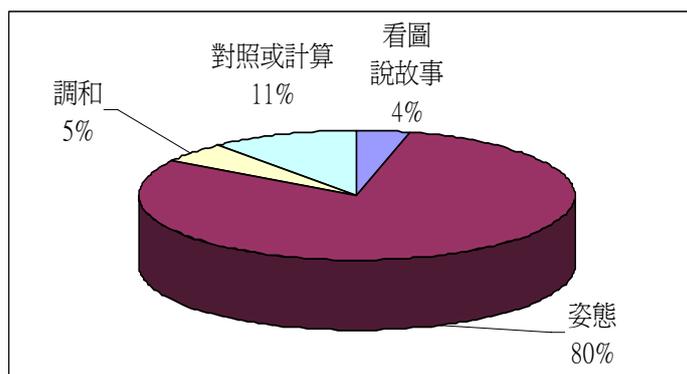


圖 4.7 資訊分類下學生選擇原因之分析

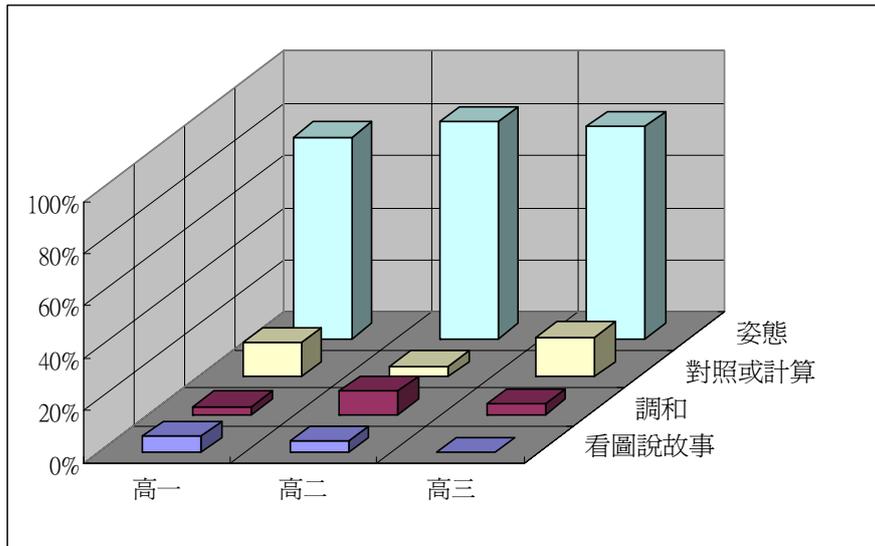


圖 4.8 資訊分類下學生選擇原因之分析（按年級）

茲將此四個子分類詳述如下：

#### （一）看圖說故事

少數學生不太能理解「我們要如何以史料去得知過去情景」這類的問題，他們會將之誤解為這份史料所呈現的內容「是否符合過去景象」，而他們認知中的「過去景象」是確定無疑的歷史知識。這類學生的回答便呈現「看圖說故事」的狀態，他們不是在解釋何以這份史料能作為解決問題證據的原因，比較像是在「看圖說故事」，當學生陳述這幅畫內容的同時，便同時是在說明這幅畫的內容為何「正確」以及他們為何如此選擇的原因了。對他們而言，這件事情之所以如此的原因，是因為其原本就是如此。

對這類學生而言，不需透過分析史料或推理的方式便可知道答案，因為答案正是不證自明的、已知的歷史知識。例如高一的 7 號同學選擇史料 D，其解釋是直接說明：「因為史料 D 是行單膝跪禮，E 行的不是單膝跪禮，也不是三跪九叩禮。」高一的 10 號同學寫道：「我選史料 D。因為馬戛爾尼覲見乾隆全程使用英式禮儀，以單膝跪禮，雙手呈國書，以希望乾隆能接下。」既然「單膝跪禮」對他們而言是一原本就確切已知的歷史事實，那麼只要圖像的內容與之相符合，便是史實的呈現。當學生已經認定某種說法是事實，且不瞭解史料、史實與證據間

的複雜關係時，便會出現這種倒果為因的情形——史料對學生來說只是成為支持此種說法的工具，或是以此認定的事實作為揚棄此史料的正當理由，而忽略某些史料也可以用來推翻某些歷史論述。

高二的 13 號同學選擇史料 E，原因是「因為馬戛爾尼行的是他親見英王的儀式，而且圖中的動作『一腳踏階梯，單手呈國書』在西方是不足大驚小怪，但在中國就被認為是不尊重天子的行為，因此才會有後續的禮儀之爭！」他認為馬戛爾尼行英式禮儀是一確切的歷史事實，而史料 E 完全呈現了這樣的圖像，其後更進一步連結行英式禮儀與所學過的「禮儀之爭」的關係作為補充說明。這一類的學生在說明其選擇原因的時候，他也正在說明他心中那一幅肯定的歷史圖像，這幅圖像是學生據以評鑑史料的標準。

## （二）調和

有些學生在處理相互衝突的資訊時，會試圖調和中英的禮儀，或融合兩份史料的資訊，找出折衷的方法組出一幅符合其心中想法的圖象。如高一的 14 號同學選擇史料 E，其說明是「因為英人並沒有完全遵從中國的規定，而是行單膝跪禮，可是並沒有雙手呈遞國書。」他從兩份史料中各擷取一部份的資訊，即史料 D 的單膝跪禮，以及史料 E 的單手呈國書，兩者綜合的結果是史料 E，雖然史料 E 中馬戛爾尼表現的姿態並非單膝跪禮。

高二的 28 號同學選擇史料 D，他將儀式切割成兩部分，認為它們各代表不同的意義，「雙手呈國書」是一種讓步，英使行此禮表尊重中國；「單膝跪禮」是英式禮儀，象徵的意義是堅持英國尊嚴，他寫道「馬戛爾尼為了表現與中國貿易的決心與尊重中國，以雙手呈遞國書；但因馬戛爾尼無法接受中國的跪拜禮儀，而改行英國式的單膝跪禮。」他從馬戛爾尼的心態著眼，認為站在馬戛爾尼的立場，他必須尊重中國與維護英國國體，所以他採取的折衷方式便是將兩種各自具有不同意義的儀式融合，便如史料 D 呈現的禮節。高三的 32 號同學亦有類似的想法，他選擇史料 D，因為這是雙方為使典禮順利進行，各退一步以達成協議的

結果，他如此說明：「從馬戛爾尼向乾隆雙手呈國書的狀況，可知中英雙方皆有各退一步的心態，如果中國允許英國用單膝跪，所以英國當然就願意用中國的方式雙手呈國書。」

高二的 26 號同學選擇史料 D，他提出的原因是此圖所呈現的儀式本身便是一種「中西融合」的禮儀，他指出「要覲見皇帝，或呈遞國書一定有特定的禮儀方式，但英國使節也有自己國家的禮儀。使用中西融合的禮儀，加強國與國之間平等。」這類學生解決史料矛盾的方法，是設法找出歷史上各種相衝突的說法或作法之間，他們認為最合理的折衷方式。

### （三）對照或計算

問卷一與問卷二是各自獨立的兩個問題，測試的是學生不同面向的概念，而問卷二的題目亦清楚說明了要學生根據史料 D 與 E 兩份圖片史料作答，不過因為兩份問卷使用的是同一份題目，所以有部分學生會將這兩份問卷視作一個「題組」來作答，以問卷一的答案或前面提供的史料 ABC 作為問卷二的答題根據。如圖 4.7 所示，有約百分之十一的學生在回答問卷二的題目時，會受到文字史料的影響，以哪一幅圖畫與文字史料的符合程度最高來評鑑史料 D 與 E 的可信度。其使用文字史料的方式有「對照」與「計算」兩種，這樣的方法也出現在他們以史料來檢驗歷史論述時，<sup>143</sup>因為這兩種方法並不相同，故在第五章中將這兩者置於不同的概念分類下，不過在此處因為這兩種方法都是在比較文字史料與圖片史料的關係，並以文字史料作為答題的主要依據，因此在本章將之放在同一分類下。

「對照」指學生會以他在問卷一中判斷可信度最高的史料或敘述為標準，衡量史料 D 與 E 何者與之相符合的程度較高，便是答案，如高一的 5 號同學選擇史料 D，因為「符合前面敘述中所說的單膝下跪，且雙手呈遞國書，可見當時英國是很虔誠地想要完成外交任務，打開通商的道路。可是史料 E 看不出他的真誠，且態度輕浮，又無照以上的敘述方式下跪，所以不太可信。」他在回答問卷

---

<sup>143</sup> 詳見第五章。

一時便指出「敘述三」的可信度最高，敘述三中對呈遞國書禮儀的描述便是單膝跪禮，雙手呈國書；高一的 26 號同學亦選擇史料 D，原因是「因為與史料 C 有相似之處，均為單膝跪禮。」他在問卷一中認為史料 C 可信度最高，故以史料 C 與 D 高度的相符而選擇之。

「計算」指學生去比較史料 D、E 與前三份史料的資訊，計算何者擁有最多的說法，如高一的 27 號同學選擇史料 D，因為「從其他幾份資料中判斷出是單膝跪禮的可能性較大。」高二的 3 號同學基於相同的理由排除史料 E，因為「史料 E 與史料 A、B、C、D 的差異度最大，故單就這兩幅畫的可信度比較，史料 D 較為可信。」資訊數量的多寡是這類學生判斷的主要依據，此種方法與第四章中的「計算」概念幾乎完全相同。

若去分析比較問卷二此一分類下的學生在問卷一的作答方式，會發現這一類的學生，在使用史料檢驗歷史論述與排列史料的可信度時，所使用的是一樣的方法，顯示這些學生在處理衝突的史料資訊時，其所採用的方法具有高度的一致性。

#### (四) 姿態

從圖 4.8 可知在「資訊」這一分類下，約有百分之七十七的高一學生，百分之八十三的高二學生與百分之八十一的高三學生，直接從乾隆受禮或馬戛爾尼呈遞國書的「姿態」，來判斷史料 D 與史料 E 的可信度，這也反映出這些學生看待此問題與史料的方式，他們認為問題的重點在「呈遞國書的姿態」，所以會選擇呈現最「合理姿態」的史料來作答。學生判斷何者為「合理姿態」的標準雖有異，不過著眼點則相當一致，通常在於「馬戛爾尼呈國書」的姿勢是單手或雙手，單膝跪或是一腳踏台階一腳直立，以及「乾隆接受國書」的姿勢是站姿或坐姿兩方面探討。

大部分學生會從英使呈遞國書的姿勢，是否對中國表現出合宜的禮貌與尊重為重要的判斷標準。如高一的 18 號同學選擇史料 D，因為「D 圖如同對英國君王行禮，有尊重清朝皇帝並表示敬意；史料 E 是一腳踏階梯的樣子，這顯然是

對清朝皇帝不敬的行為，故覺得史料 E 可信度較低。」他以「腳踏階梯」是不敬的行為而排除史料 E。高一的 22 號同學排除史料 E 的原因是因為皇帝與英使的姿態問題，他寫道「因為史料 E 來看，我覺得乾隆不可能會親自接下國書，多半是由身旁的官員代接而轉交之，而心高氣傲的中國皇帝也不可能微微彎下身子來接國書，還有使者也不該用單手呈國書。」高二的 35 號同學選擇史料 D，亦有類似看法：「大清一直認為自己是天朝，他國皆是蠻族，所以乾隆會坐在高高在上的龍椅，等著馬戛爾尼呈遞國書，不可能親自去接受國書的。」從乾隆姿態的觀點否定史料 E。

相反地，高一的 13 號同學卻從乾隆起身的行動肯定史料 E，他認為「史料 D 的圖滿怪的，沒有大臣來接東西，皇帝坐著也不可能拿得到，而史料 E，雖然皇帝站起來接，但馬戛爾尼是用向前遞書的方式，不會顯示不尊重皇帝。」由此可見，學生對於何種儀式可表達出對中國皇帝的尊敬沒有相同的標準。大部分選擇史料 E 的學生會從雙方的高度來判斷尊卑，史料 D 中乾隆、馬戛爾尼與眾大臣處於同一平台上，部分學生認為這是一種「平起平坐」的姿態，因此感到懷疑，他們認為史料 E 中乾隆一人單獨位於台階之上的樣子較能表現出皇帝的權威與中國的天朝尊嚴，如高二的 10 號同學便寫道「因為乾隆與馬戛爾尼差了一個台階，我的觀點是，乾隆准英使臣的禮節，但仍有用台階的高低來顯現中國當時的天朝觀念，藉此矮化英國的使臣，至於雙手單手並不重要，且皇帝為一人之上，兩旁之人沒有平起平坐的可能性。」

馬戛爾尼出使中國之事，對大多數學生而言是頗熟悉的史事，學生在教科書中學到這種禮儀之爭代表的是兩種國際觀的衝突，而他們也認識到中國具有「天朝上國」的觀念，英國所持的是「平等」外交觀念，因此部分學生會傾向使用他們所學過的歷史知識為標準，判斷在當時情勢下，哪一幅圖的姿態最能表現出雙方的國際觀。高三的 19 號同學以此標準選擇史料 D，原因是「從圖中看出，呈遞國書時，史料 E 圖皇帝起立受書，而在 D 圖卻無。中國自古就以天朝自居，以皇帝為中心，鄰國獻上貢品給皇帝，得到豐厚的俸祿，所以得知其對待西方國

家的方式也是如此。中國的禮儀本應以雙膝跪地的方式覲見，而此時特允許馬戛爾尼採用英國方式覲見。D 圖皇帝，即使使者雙手奉國書，皇帝並沒有立即起立受書，可見其高高在上的地位，表現出皇帝自恃甚高，所以 D 圖較具可信度，符合中國天朝以自我為中心的觀念。」他的回答中敘述了中國的朝貢體制與天朝觀念，據此認為史料 D 較能符合中國傳統的天下觀。

高二的 18 號同學選擇史料 E，因為「英國人會認為我們彼此地位差不多，應該是平等，為何我必定要這樣順從中國，對每一個覲見儀式應該有所標準，不是隨便的人就能叫他們行重禮。」他純就英國的角度論述，認為英人當時已發展出平等的外交觀念，在此觀念下，即使使節團來到中國，也會堅持以英式的禮儀行禮。他的選擇雖然與前幾位學生不同，但從中可明顯看出其所學過的歷史知識仍發揮了關鍵性的影響力。

除了歷史知識外，現代學生長時間暴露在媒體下，電視電影等傳播媒體對學生的影響力亦十分巨大，某些學生作答便是以從媒體得來的資訊為基礎，例如高一的 19 號同學認為史料 D 與 E 都有問題，因為史料 E 中皇帝接國書的姿勢不夠威嚴，而史料 D 的景象與他從古裝劇中看到的皇帝和朝臣的排列方式有落差，他指出：「因為大臣不應該站在皇帝的後面，應該在前面才對。」高二的 7 號同學選擇史料 D，他如此陳述其選擇的原因「第一是台階的緣故，圖 D 的台階較中國化，在古裝劇中沒看過像 E 的圓弧台階；第二是圖 D 中的椅子花紋也較像龍椅；E 中馬戛爾尼並未明確跪下，且乾隆還站起來，似乎表明中英平等關係，較不可能發生。」高三的 2 號同學選擇史料 D，因為「中國歷代的皇帝，根據傳統應該都是坐在龍椅接見使臣的，在電視劇上都是這樣演的。」歷史劇透過傳媒不斷地播送，給大眾一種歷史場景重現的感覺，而這些傳媒提供的資訊，也因此逐漸累積形成學生對某一歷史時代的圖像，學生在被灌輸這些訊息的同時，似乎亦未曾深入思考這些畫面從何而來，或為何如此呈現的原因。

有些學生將自身置入當時的歷史情境去同理古人的想法，揣想自己若是古人會怎麼如何處理這件事。但是學生對當時的時空背景不甚了解，且學生會忽略古

今、人我之間的差異，過於輕易將古人等同於今人。如高一的 37 號同學寫道：「我從皇帝的觀點切入，自古皇帝多自認高高在上，不可能起身接國書，所以刪除 E 的可能性。」高二的 24 號同學亦有類似看法：「看到這兩張圖，一般人會想到馬戛爾尼的動作就是像史料 D 這樣，我會覺得如果是我，我就會這樣。」均呈現出以自身立場設想古人的傾向。



## 第二節 訪談—如何知道過去

從以上問卷分析中可看出學生排列史料可信度的方法。在之後的訪談中，除了讓學生更清楚地說明他們如何選擇史料的原因外，我另外增加了額勒桑德與 Corbould 如何知道馬戛爾尼呈遞國書情景的問題。我們藉著史料認識過去，而史料的作者如何知道過去發生的事？是什麼因素使得同一個主題會有兩幅呈現不同景象的史料？

圖 4.9 是訪談後將學生概念作分類後所呈現的百分比例，從圖中可看出大部分的學生認為我們是透過目擊者的說法或口耳相傳得知過去發生的事情；部分學生認為可透過前人記錄的資料得知；只有少部分的訪談學生進一步提及我們透過史料認識某一個時代，而史料也是某一時代環境的產物，史料的作者無法完全避開其所處時代環境的影響，因此我們對過去的認識不一定是完整的，而會受到種種的限制。

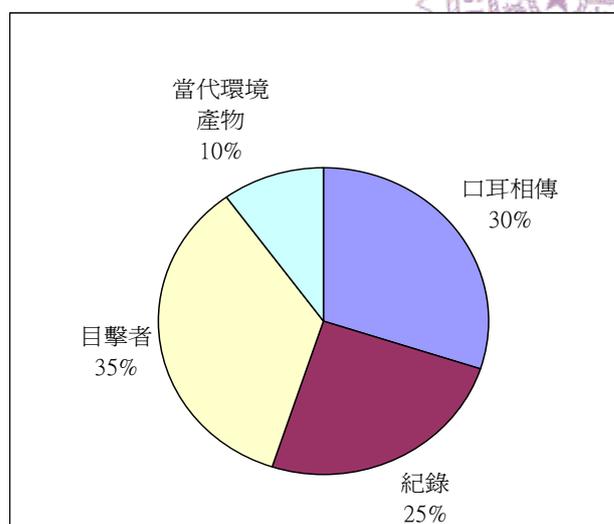


圖 4.9 如何知道過去的途徑

### 一、口耳相傳

被問到如何知道過去的事情時，「口耳相傳」是一個相當普遍的答案，在這個過程中，或多或少會發生誤傳的狀況，或者經過越多傳遞的人，人們可能加入

自己的看法，便會發生許多錯誤，這也是史料間說法會出現差異的原因。例如高一的洪同學：

問：你認為史料 D 與 E 的作者如何知道當時的狀況？

答：可能是官員出來之後，然後再口耳相傳，官員會跟家人講，家人再跟外面的人講，可是這樣一直講就會經過很多嘴巴。而且有的會加油添醋，然後傳一傳就會變得很誇張，就會這樣（指像 E 圖一樣）。口耳相傳的過程中也會有立場，所以畫家畫出來也會不一樣，例如若覺得乾隆比較大的，就會覺得是 D，若覺得討厭乾隆的，就會覺得是 E。

問：若都可能有的話，為何你覺得史料 D 較可信？

答：因為它跟文字史料講得比較相近。

問：為什麼你覺得文字史料的可信度比圖畫來得高？

答：因為文字都是寫下來的，會公開，若有不符合的話，應該會有人跳出來跟他反對，比如說不認同的，或是有在現場的人，就會出來反對。

問：那圖畫也會公開，為何可信度會比較低？

答：可能是因為他們是回國後畫的，可是那邊沒有中國人，就算畫錯，也沒人跟他說啊！

他認為口耳相傳時，眾人們「加油添醋」的行為與各自不同的「立場」，會導致「錯誤」的畫作出現。在解決此問題時，他依賴的是文字史料，相對於圖片史料，他給予文字史料較高的肯定，因為其接受公眾評論的機會較多。此外，從其回答中也可看出他在判斷史料可信度時，不會去詢問這份史料的來源，與作者的背景有何不同，而有認為越多人的意見便越「正確」的想法。

高二的呂同學訪談時以「以訛傳訛」解釋史料 D 與 E 的由來，他說：「都是以訛傳訛吧！可能有一張宮（指清宮）裡的畫，流傳出去就一直複製複製，看複製的人心態是偏向哪裡，每個人都按照自己的想法去修改一些小動作，若比較不喜歡英國的，就會加強中國皇帝的權威，例如一個人把乾隆改成坐下，另一個人把他改成單膝跪著，後來就變成史料 D；相反的另一種心態，比較偏向英國的，

就會把清朝畫的很沒有權威的樣子，就會畫得混淆大家的視聽，就變成史料 E 的樣子。」他假設有一份最真實的史料存在，即「宮裡的畫」，這份史料在傳遞的過程中會因為種種人為的因素產生各種錯誤而使得史料失真。他的回答透露出兩個想法，一是史料可以被任意改變；二是只要我們能夠確認某一史料為「正本」，那便是「真實的史料」，透過此一「正本」我們便能發現「正確的歷史」。

高三的鄭同學亦認為訊息是透過口耳相傳而來，不過他開始分辨作者的不同，他認為史料 D 的作者是隨行畫家，所以「可能有去現場，或現場的人跟他轉述的，若他去現場的話可信度可能比較高，若是轉述的話就要看轉述的人的心情，例如他們可能很氣憤，這種情緒可能會他們亂掰亂講，導致他畫的時候判斷錯。」史料 E 的作者是「參考史料 D 或當時人的敘述畫出這幅畫，當時間過了更久，會讓可信度降低。」一樣是轉述的結果而造成史料的失真，但史料 E 比史料 D 轉手的次數更多，時間也更晚，所以較不可靠。對史料的來源，有越直接越好的想法。



## 二、參考記錄資料

有些學生認為畫家可透過查閱文獻資料或當事者的紀錄報告而得知過去，但是對於文獻的由來，我們如何得知當事者的說法，或在取得這些資料後，如何分析與求證，未有進一步的思考，只是用日常經驗作直覺的回答。例如高一的劉同學在訪談中提到：

問：作者如何知道當時的狀況？

答：蒐集資料，問當時有去過的人。

問：他們都認識那些人嗎？

答：可以問或找文獻，不然去中國問中國人，民間的人或比較高階的人，把大家的講法集合起來畫出來。

問：若是如此，那麼畫出來的畫為何會有不同？

答：可能問的人跟去的地方都不太一樣，兩國這種這麼大的事一定都會有人知

道，可是各地講的都不一樣。有可能去找當時中國的紀錄，或中國的畫，參考或直接抄中國的畫，或問英國的人也有可能。

問：那遇到講的人說法不同時怎麼辦？

答：看那個比較多人講就把他畫出來。

他認為凡發生過的事便會留下記錄，透過這些記錄便可知道過去發生過的事，而當記錄有差異時，會比較信息的數量，學生在此透露出的概念是將歷史當作是由片段記錄拼湊而成的過去。學生在解釋十八世紀的這兩位畫家取得訊息的管道時，忽略當時他們所處時空的限制，將資料的取得想得過於輕易，或許這與現代社會中資訊取得管道的便利有關。

高二的林同學在回答此問題時，舉史料 B 為例，他說「史料 B 有記載下來，B 的記錄者是副使之子，所記錄的語言，史料 D、E 的作者會比較清楚。」題目資料中提供的史料 B 是英國人的記錄，但他未考慮到小斯當東日記當時是否已經公開；高三的陳同學認為額勒桑德的紀錄是親身經歷的結果，而 Corbould 則透過資料或口述知道過去：「看英國的書，因為他是五年後畫的，所以他可能看馬夏爾尼或小斯當東的日記，他畫的就跟日記講的很像。或者是聽使節團的人說的。」同樣地，高二的陳同學提到：「聽有隨使節團覲見乾隆說的，或從史書上查的也行」他未思考額勒桑德與 Corbould 是否能夠取得使節團的資料；此外，史書對他而言是一種具有權威的歷史資料的來源，但他未思及作者所處的時間如何可能會有紀錄當代的「史書」。這些學生共同的想法是將資訊當成是社會共享的資源，這是他們將現代社會的情境套入古代社會的結果。

### 三、目擊者

許多同學認為目擊者留下的紀錄比其他資料更具可信度。額勒桑德因為是隨行畫家，所以必定親身經歷呈遞國書的場面，其畫作便如照相機的鏡頭一般，真實地捕捉當時的畫面，而他們通常也以非目擊者的理由而排除史料 E 的可能性。如高二的張同學在訪談中提到這樣的看法：

問：為何覺得史料 D 比較可信呢？

答：因為是隨行畫家畫的，是親眼目睹。

問：親眼目睹就比較可信嗎？

答：對，而且話到最後才傳到倫敦，這些隨行的使節團成員回去講，口耳相傳，後來傳一傳越傳就越失真，就變成史料 E 這一幅畫。

對於如何判斷史料的可信度，他已經有了自己的一套方法，即遇到史料出現矛盾時，會以透過判斷何種記述最準確來解決，他認為最準確的說法便是目擊者的陳詞。

有的學生雖認為目擊者的敘述可信度較高，但認為其敘述中可能也會帶有偏見，高三的蔡同學提到：「史料 D 是隨團畫家所畫的，E 的作者看來沒有在現場，可能是事後聽人家講畫出來的，史料 D 可能比較可信，但 D 也可能會有立場的不同而有問題。」高一的黃同學作答時，從姿勢的合理與作者是目擊者兩方面來肯定史料 D 的地位，隨後我再更進一步問他「若馬戛爾尼真的在中國行了三跪九叩禮，你認為額勒桑德是否會畫出來？」他回答：「不會，因為這樣是有辱英國國體，會顯得好像英國是中國的藩屬國。」高二的林同學在回答同樣的問題時，也是相同的答案，他們認為作者的偏見與立場會影響史料的正確性，不過對於含有「偏見」的史料呈現出什麼樣的意義則未能進一步闡釋，而是在找到偏見後便將此史料視為是錯誤的，其對「偏見」一詞的理解仍是日常生活的概念，而非從史學的角度思考。

高二的楊同學認為「額勒桑德是隨行的，他可能會見到當時的情況，他會就當時他看到的情況畫出來，史料 E 可能是聽其他來過中國的傳言，或聽當時有參加過的人說的，但可能有錯誤吧！他們可能基於民族優越感，就會把自己描繪得高高在上，不要讓人覺得他們是為了朝貢中國而來的……或是他自己想像。」他肯定額勒桑德的目擊者地位，而認為史料 D 是現場情況的複製，並以個人偏見的觀點解釋史料 E 錯誤的原因，這也是將史料作為「證言」(Testimony) 的特色。

在訪談中，我會告知同學額勒桑德並未隨使節團至熱河觀見乾隆的資訊，以目擊者理由肯定史料 D 的學生會因此認為這一點降低了這份史料的可信度，不過這一點並不會更改他們的決定，他們會轉而從圖中中英雙方的姿勢來解釋兩幅畫的可信度，其結果仍然肯定史料 D 的地位。

#### 四、史料是當代環境的產物

大部分史料的作者，如同額勒桑德與 Corbould，可能會受到環境的限制，而使史料不夠完整，不過史學家能夠透過史學方法去考證史料產生的背景以認識其限制，並知道這份史料可以回答的問題的範圍，史學家也能夠超越史料表面的資訊問問題，使本身帶有偏見或不完整的史料成為史家問題的證據。有些同學可以透過對史料提出一些問題，根據史料來推理，對歷史作出較深入的論述，並認識到社會環境對史料的影響。

高一的顏同學：「史料 D 是隨行畫家，可能是當場畫下來的，但也不見得真實情況就像他畫的那樣，他也可能會偏袒英國，有可能有部分會因為國家意識而有改變……史料 E 的作者不在當時，他是英國人，會受國家意識或社會思想的影響。」他認識到不論是額勒桑德或 Corbould 創作時都必定會受到其本身所處環境的限制，而他也以作者受當時國家意識與社會思想影響的理由解釋史料 E 景象出現的原因。

高二的蔡同學在訪談中詳述他對史料 D 與 E 的看法：

問：為何你認為史料 D 的可信度比較高？

答：史料 D 是隨行畫家所畫的，他可能會看到當時情況，或者是可以看到當時留下來的一些草圖；史料 E 完成的時間比較晚，而且他只是一個「報告」提出來的，寫「報告」時時間比較晚，可能會遺漏一些細節，所以 D 的可信度比較高。

問：史料 E 的作者如何畫出這一幅圖？

答：有可能是作者主觀的想法認為的，若英國認為跟中國是平等的關係，就會

畫出這樣的圖，因為他們覺得單手奉送國書已經是足夠的禮儀了，所以這幅畫或許是作者這樣認為於是就畫出來，是他觀念的投射。

他提出史料 D 即使不是目擊者的直接報告，但額勒桑德隨行畫家的身份可以使其作品較之 Corbould 的畫作更能回答此一問題，而史料 E 如何而來題目中無明顯提示，且完成時間較晚，故蔡同學以此認為它較不可靠。他對史料 E 的解釋是認為這是生於英國社會的作者觀念的一種投射，他已經能夠從性質上清楚分辨這兩份史料的不同之處，也顯示出此學生概念朝較高層次發展的方向。



### 第三節 研究成果小節

從本章的研究結果可看出，學生在評鑑史料可信度時所採用的一些方法，有相當高比例的學生史料看作是「資訊」，學生會以各種方式從史料中擷取某些資訊作為回答問題的依據。不管是選擇哪一份史料的學生均有這種傾向，即便是選擇史料 D 的學生，也不代表他們在此方面掌握較清楚的概念，在本研究的樣本中選擇史料 D 的學生有百分之六十五處於「資訊」的分類下。

即使是能夠從史料產生的環境與作者的角度來思考的學生，仍有部分會以圖片呈現的資訊作為判斷的重要根據，而他們對史料價值與史學家如何使用史料的認識也不完整，大部分學生的思考與推理模式仍是從日常生活經驗出發的，且學生有將古人與今人、過去與現代等同的傾向，這樣的傾向更加提供了套用現代的日常經驗到歷史人物身上的基礎。因此當老師在課堂上進行教學，在使用「假如你處在某一時代，會怎麼做？」這樣的假設或模擬時，必須要十分小心，並且必須確切瞭解透過這樣的教學會帶給學生學習上哪些正面或負面的影響。

台灣的教育十分重視歷史知識的傳授，我們的學生也的確學習了許多歷史知識，不過從研究的過程中發現，有時這些歷史知識反而會成為學生思考的障礙，部分學生在回答「為何會如此？」的答案往往是因為「本來就是如此。」歷史知識成為一種已知的權威，導致他們在思考歷史知識「從何而來」的問題時發生困難。因為台灣的教育環境極少教導歷史知識的由來，所以學生常是知其然而不知其所以然。被問到「如何知道過去」的問題時，有些學生無法回答；有些則將問題誤解為「你知道哪些過去的事」而直接用現成的歷史知識回答問題；若要強迫其繼續思考，則部分學生會引用日常經驗為基礎推理。這也再度反映出學生心中對於固定史實存在等著被知道的想法，這些史實透過學習，閱讀大量書籍或查資料便可取得。

從學生的回答中可以看出媒體極大的影響力，媒體提供大量的資訊，學生在接收的同時鮮少去思考其來源，這樣的方法也與學生將史料看作資訊的傾向是一

致的，學生作答時常會提到畫家透過蒐集各種資料畫出圖像，或是我們可以透過多看一些書，多請教一些人而知道某種歷史情景。我們存在於一個取得資訊非常容易的環境，但對於如何理解或使用這些資訊，大部分的學生顯然不具備適當的方法。

學生腦海中存在許多似是而非的概念，這些概念多來自他們生活的經驗，如何使學生認識到他們在平常生活中習以為常的想法不能完全套用到歷史這門學科上，認識到過去與現在的差異，以及如何在資訊爆炸的現代，教導學生用適當的方式來看待這些資訊，能夠分辨資訊與證據的不同，而不囿於其表面所呈現的價值與訊息，這些都將是教師在進行歷史教學時必須嚴肅看待的重要課題。



# 第五章 學生檢驗歷史論述的方法

「用歷史的方式思考，主要在使人敞開心靈，而非讓人的心靈被社會同化。」<sup>144</sup>

～Jonn Slater

問卷一的題目是：「根據以上五份史料，你認為上面三段敘述中，哪一則可信度最高？請說明你的原因。」本章分析問卷一的結果，嘗試說明學生以史料檢驗歷史敘述或推論的方式，以及他們對史料的一些看法與解釋。

## 第一節 資料分析



透過對學生問卷及訪談內容的分析，大致可以把學生檢驗敘述的方式分為五類。第一類是「敘述內容」，這一類的學生在面臨相衝突的敘述時，以敘述內容為判斷的主要依據，他們一開始便在不考慮史料的狀況下，直接判斷敘述的內容是否合理。從這一類學生的回答中，看不出他們有去連結史料與歷史敘述之間的關係，或者使用史料檢驗歷史論述的方法。

第二類是「比對」，這一類的學生會將某一史料中的特定資訊與某一敘述對照，相符合者便是可信度最高的敘述。第三類是「計算」，學生去計算五份史料呈現出來的資訊，哪一則敘述相對擁有最多史料的佐證，可信度便最高。第四類是「整合」，某些學生會試著去整合大部份史料的資訊，使這些表面看來相衝突

<sup>144</sup> Jonn Slater 講，吳雅婷等譯，〈歷史教學中的權力競逐——一門背離人性的學科？〉，《東吳歷史學報》，第七期，2001。

的資訊在經過解釋後可指向同一個敘述。這三類學生已逐漸形成他們用史料來檢驗論述的一套方法，這樣的邏輯是從日常經驗而來，而非歷史的學科方法。且這幾種方法均將史料看作「資訊」(information)，未注意到史料可作為何種證據的性質與產生史料環境的問題，當史料內容間出現矛盾或衝突時，會以判斷訊息多寡的方式決定，或是以其先備概念來刪去其認為不合理的部分。

第五類是「史料性質」，學生開始注意到史料的出處，他們會對史料的作者提出問題，質疑作者所處的環境能否知道或如何知道這件事情，開始考慮到作者立場是否會影響史料的可信度。這一類的學生普遍將史料看作「證言」(Testimony)，從史料作者的立場出發，分析他們可能會有的偏見與其所做出的論述間的關係。此一分類學生的概念亦呈現出相當的落差，可以再細分幾個層次，有些學生信任權威性較高的史料；有些學生一旦在史料中發現偏見的可能性，便將之完全否決，然而他們對於究竟哪些史料含有偏見的看法卻頗不一致，從中也可看出學生先備概念的影響力；少數的學生可以將五份史料看作一個整體來理解，初步認識到即使含有偏見或不完整的史料，仍可以作為支持某一論述的證據，並將之放在歷史背景下解釋史料的意義。此類學生想法的共通之處是他們不再只注意到史料表面所呈現出來的資訊，而能夠對產生史料的環境提出問題。

這五個分類的百分比如下圖所示，圖 5.1 是學生使用史料的五個方法分類的百分比；圖 5.3 是此五個分類依年級分布的百分比；圖 5.2 是進一步將學生推理時呈現出的史料概念分成三大類，被放在「敘述內容」分類中的學生在判斷時不考慮史料，佔百分之二十八；「比對」、「計算」與「整合」這三類的學生均將史料看作「資訊」，佔百分之四十；注意到「史料性質」的學生約佔百分之三十二；圖 5.4 是這三個分類按照年齡分布的百分比。

雖然測試的樣本數量不多，從圖表中我們仍可以觀察到幾個現象：

第一，高一學生不考慮史料，而以敘述內容作為選擇歷史論述標準的比例最高；高二及高三學生則較多注意到史料的性質問題，考量到史料的出處可能會影響其可信度，而高一學生注意到史料性質的比例明顯偏低，約只有高二或高三學

生的一半。

第二，大部分（約百分之四十）學生檢驗歷史論述的方法，是使用史料所呈現的資訊來判斷敘述的可信度；且不論是哪一個年級的學生，在史料概念分類中所呈現出最高的比例都是將史料看作資訊。

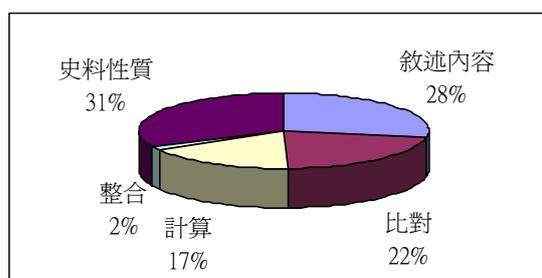


圖 5.1 學生概念分類一

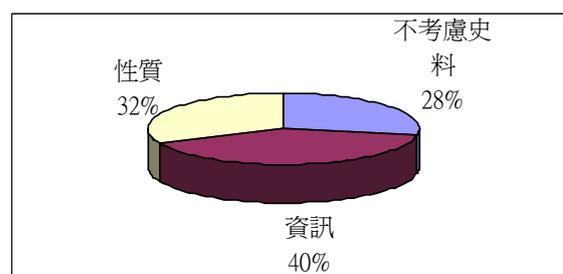


圖 5.2 學生概念分類二

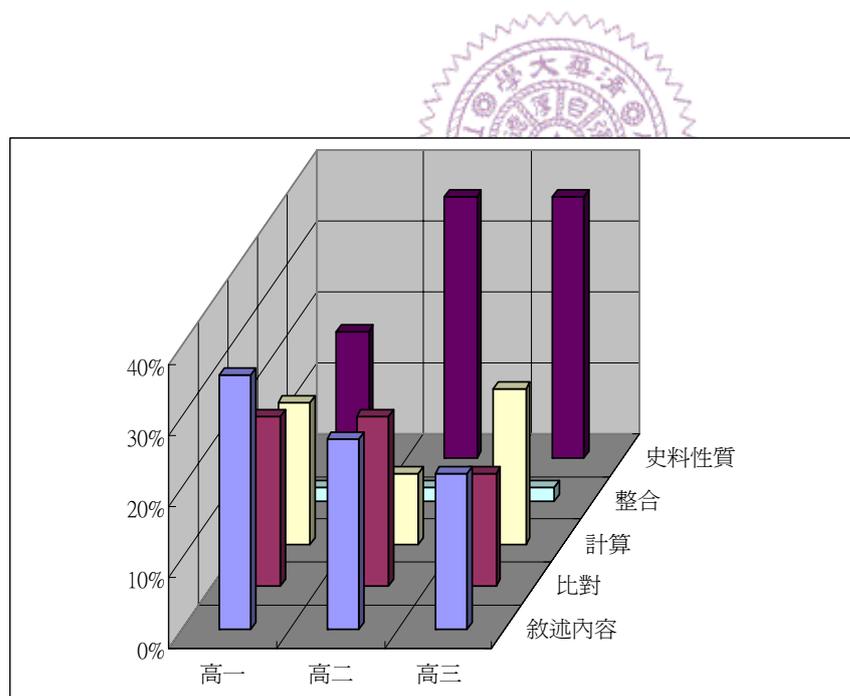


圖 5.3 學生概念分布一（按年級）

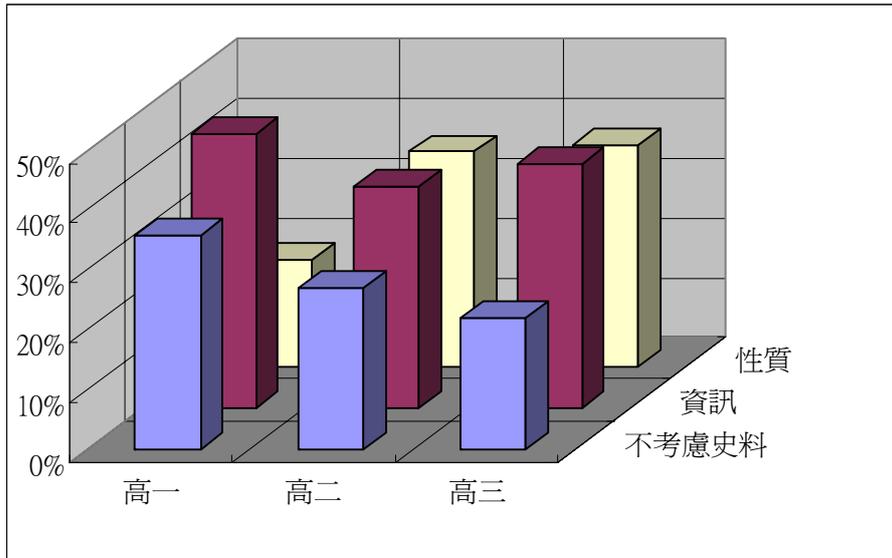


圖 5.4 學生概念分布二（按年級）

茲將此五種分類詳述於下：

### 一、敘述內容

此類型的學生在選擇敘述時，一開始不考慮史料，而將焦點放在這三段敘述的內容上，以其個人的想法或偏好決定要相信或捨棄哪一段敘述，「我覺得」或「感覺」往往便足夠構成他們判斷的理由。之後某些學生可能會參考史料，但他們看待史料的方式是尋找與其想法相符合的史料以說明其論點，這類學生以其先備概念作為衡量歷史論述的標準，而不是用史料來檢驗論述的可信度。這類學生看待歷史敘述的方式又可分為三類—「個人判斷」、「學習經驗」與「調和內容」，此三個分類的比例如下圖 5.5 與 5.6 所示。

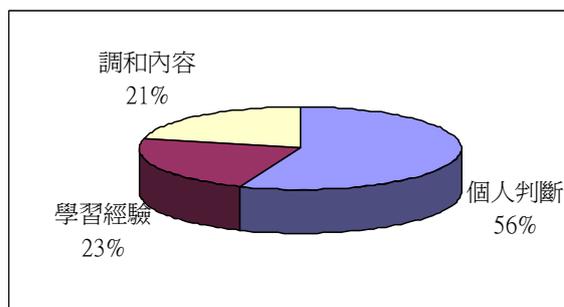


圖 5.5 分類一中的概念分布

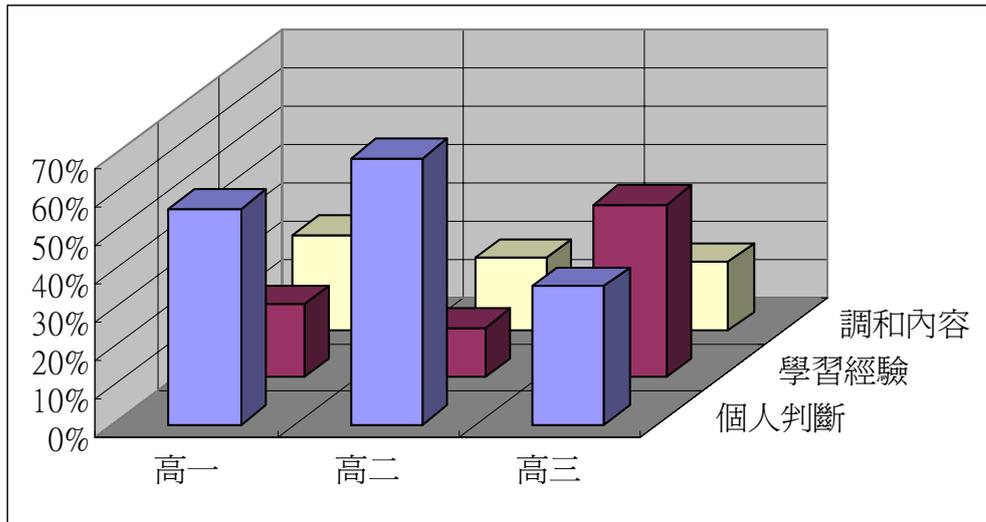


圖 5.6 分類一中的概念分布 (按年級)

### (一) 個人判斷

部分學生以己身邏輯來推論禮儀之爭的結果，由於史料在他們的判斷過程中不具重要性，因此面臨說法相異的歷史論述與史料這一點，對他們似乎並不構成太大的困擾。例如高一的 35 號同學選擇敘述二，理由是「馬戛爾尼出使中國謁見乾隆皇帝，但因為禮儀問題爭執不下，所以我覺得乾隆皇帝應該為了能使典禮順利進行而允許馬戛爾尼的謁見方式。」這位同學認為史料 C 對他而言最有幫助，原因是「因為我認為乾隆皇帝允用西禮，這樣很合理，所以對我有幫助。」他認為對他毫無幫助的是史料 B，因為「英國小斯當東說當聽到皇帝要來及到來時均跪一膝並俯首，這些行為我覺得不太可能。」他在說明其如何推論的過程中，並未提到史料如何幫助其思考，而以「我覺得」、「我認為」為其判斷的基礎，並在此基礎上排除史料 B 與肯定史料 C。

高一的 18 號同學選擇敘述三，理由是「敘述一說行三跪九叩禮，但是依照以前學過的東西，英國沒有行三跪九叩禮；敘述二：乾隆皇帝一直認為自己是天朝上國，英國是藩屬，乾隆應不可能為了讓典禮順利進行就讓英國使節用單膝跪禮謁見皇帝，所以不會接受這個；敘述三：馬戛爾尼也會想說要入境隨俗，但不要侵犯到英國的國體，所以會採用敘述三的說法。」學生比較三段敘述的內容，

依據他的直覺與學習經驗去判斷歷史人物的想法與作法，選出他認為最合情理的敘述。但歷史往往是反直覺的，也常與日常經驗不能相應。<sup>145</sup>

這一類的學生對某個時代往往已預先存在一幅固定的圖像，歷史人物在他們心中有特定的形象，即使他們遇到與其心中圖像差距甚大的史料，也無法動搖其內心想法，因此學生認為某些說法不可信的理由常是「太誇張了」或「這是不可能的事」。若再深入要求學生說明何以不可能的原因，便會出現學生以其心中圖象來解釋的狀況。例如高一的 34 號同學在訪談中詳述其判斷的過程。

問：你如何作判斷？

答：因為英國最多只能用單膝跪禮，可是敘述一說是三跪九叩禮覲見乾隆，這真是太誇張了。這是不可能的。

問：為什麼不可能？

答：他們還是有愛國情操吧！我們對我們國家的國王都沒有這樣了，更何況對中國的。再看敘述三跟敘述二，他們的內容差不多，但我會挑敘述二，因為以乾隆的個性他會顧全大局，也不要大家在大家面前跟他吵翻，雖然不喜歡，但還是會表面上接受。

問：為什麼你認為乾隆的個性會顧全大局？

答：因為他是一國之君，所以表面上要寬宏大量，會顧全大局，答應他。

這位同學心中對此時代人物的認知是英國使節團會堅持愛國情操，必定不可能妥協，而乾隆則是寬宏大量的形象，他以這兩點認識為基礎來選擇敘述二。此外，另一些學生會將自己放在古代的情境中去模擬古人的反應，高二的 7 號同學說明他選擇敘述三的理由：「如果我是某國使節，就會以某國自居，絕不能輕易損害國威，中國要求三跪九叩禮如此大禮，拜下去不就代表全國人民或君王向中國俯首稱臣，但中國不可能答應英方，有可能起了些爭執，才取較折衷的方法。」從這樣的推論可看出學生將今人與古人等同的傾向，並以己身想法作為推理的基

<sup>145</sup> Wineburg, S. S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*, Philadelphia: Temple University Press, p.7. 與 Lee, P. J. (2005). 'Putting principles into practice: understanding history', *How Students Learn: History in the classroom*, Washington, D. C. The National Academies Press, p.31.

礎，但學生的日常經驗太過單純，無法理解複雜的政治問題，此點也同時反映出以日常經驗來理解歷史會發生的障礙之一。

## （二）學習經驗

學習經驗是形成學生腦海裡時代圖像的重要因素，當史料或敘述呈現的說法與其所學內容相衝突時，他們會排除與其學習經驗不符合的資料。高二的 32 號同學在作答時，在敘述一與敘述二之間猶豫許久，難以決定，原因是「受到教育的影響，這兩段在上課時都有聽過」其後他寫道「建議老師在上課時可以多描述不同的情形，以免學生的判斷受到拘束」教師上課的講授內容是影響他選擇的最大力量，老師提供的說法不夠多使他的判斷受拘束，所以他希望老師在教學時能提供他更多的資訊以助其解決問題。他潛在的想法是當聽過的說法越多，越有助於其判斷；另外，也反映出他將每一種歷史敘述的可信度均等同的傾向，即使有五份相關的史料擺在面前，他依然無法連結史料與歷史敘述之間的關係，對於歷史敘述如何產生與奠基於何種基礎之上沒有認識。若要強迫他從中擇一，便會以訴諸權威的方法解決，例如老師的說法。然而問題並不在於他聽過的說法多寡，而是他必須要有一套自己推論以形成歷史敘述的方法，亦即必須對第二層次概念有所認識才能解決這類的問題。否則接觸許多紛然並陳、莫衷一是的歷史論述對學生而言並沒有太大的幫助，可能只是讓學生陷入更混淆的局面，甚至對歷史這門學科的價值產生懷疑。

高三的 42 號同學選擇敘述三，原因是認為「中國是天朝思想，乾隆不可能讓步，根據老師上課時說的，英國方面最大的讓步是單膝跪禮，所以不可能是敘述一和敘述二。」高三的 22 號同學選擇敘述一，因為「歷史課本中談到英國與中國同為平等主權國，所以有可能是敘述一」他排除敘述三的理由是「這是第一次看到的說法，所以不選」遇到相衝突的敘述時，他會選擇較熟悉的說法。對這些學生而言，史料無法動搖其心目中的某些歷史知識，課本內容與老師說法的權威性遠高於史料或學者的論述，因此成為他們推理的根據或判斷的準則。反映出歷史這門學科對他們而言，不是建築在史料基礎上的知識，而是從權威而來的固

定史實。

### （三）調和內容

部分學生站在為讓典禮順利進行的立場，在面對內容相衝突的敘述時，會調和三段敘述的內容，找出最折衷的說法，試圖提出他們認為最適當的作法，似乎藉此便能化解雙方衝突，達到兩全其美的境界，這又是日常概念作用的一例。高三的 28 號同學選擇敘述三，原因是「這一段敘述的內容感覺上有協調過，並且雙方皆能接受，其它的敘述則是委屈了其中一方，我想，如果其中一方很吃虧的話，這（指英國使節團謁見乾隆之事）應該就不可能發生了吧！誰想委屈自己！」

學生欲在西方的「單膝跪禮」與中國的「三跪九叩禮」之間找出平衡點，故他們通常先排除敘述二，之後有些選擇敘述一，因為此段敘述包含了中西兩種禮儀；有些選擇敘述三，因為這是融合中西禮儀的折衷方式。例如高一的 36 號同學選擇敘述一，理由是「英國雖然堅持用他們的禮節，但乾隆皇帝較愛面子，又要使典禮順利進行，所以就算禮儀要修改，應該也會要求對方在某些方面要遵守中國的禮節」高二的 44 號同學選擇敘述三，他在問卷中寫道「中英間的禮儀衝突相當嚴重，英國不可能像敘述一呈遞國書行三跪九叩禮，而清帝為了面子，也不可能容許他們在中國的土地用英國的單膝跪禮。所以我覺得當時應該是雙方都各退一步，才能繼續進行下去。」

## 二、比對

有些學生開始注意到他的判斷必須要有史料支持，因此會擷取史料中某一特定的資訊與某一敘述相對照，以證明他所選擇敘述的正確性。例如高三的 33 號同學選擇敘述三，「因為史料 B 中指出『當他經過時，我們均跪一膝並俯首』，只有敘述三有『俯首』兩字。」將「俯首」兩字在敘述三與史料 B 中的重複出現作為重要線索。此一類型的學生雖然已經有一些史料證據的概念，但他們使用史料時，無法將所有的史料當作一個整體來看，也尚未注意到史料性質的問題。

這一類型的學生或許在心中對於禮儀之爭的答案已經有了自己的想法，不過他們會尋找與自己心中想法相合，或是與自己心中想法較接近的敘述或史料，再以此一單一史料的資訊為依據，比對與此史料訊息相同的敘述以做出選擇。他們與前一個類型學生概念上的不同之處，在於第一類的學生一開始就不考慮史料，直接以己身想法來選擇敘述，即使有部分學生接著會再以此為標準，決定哪一個史料較可靠或該排除，但他們未表現出以史料作為論述基礎的觀念；第二類的學生認識到論述必須有史料支持，因此他們雖然可能初始便有較偏好的選擇，但他們會去尋找史料支持其選擇。此一類型的學生雖已開始有一些使用史料的方法，但其方法仍非將史料作為「證據」使用。

這類學生只注意史料與敘述的特定部分，常使用的方法是尋求某一特定的史料以印證其心中的想法，以此特定史料說明其選擇此敘述的原因。高二的 16 號同學認為敘述三可信度最高，「因為敘述一有三跪九叩禮，既然有妥協了，此禮儀應該會換成別種，不然叩頭也不應該留著，那就變成中國的禮儀了，而敘述二似乎又太妥協了，幾乎是照英國那邊的方式走了」他認為「史料 B 最有幫助，因為它提供了我一項重要的原因：『當皇帝經過時，我們均跪一膝並俯首』」因此我選敘述三」他在回答第一題時，比較的並非史料與論述之間的關係，而是比較敘述與敘述之間何者較合理，因為他認為觀見所用的禮儀必定是妥協後的產物，所以認為敘述三可能性最高，而與敘述三內容相呼應程度最高且可明確支持之的是史料 B，因此對他的判斷最有幫助。

高三的 32 號同學選擇敘述二，他寫道「因為從史料 C 中得知乾隆允許英國使節團用西方的單膝跪禮覲見皇帝，所以敘述二可信度較佳」他對第二題的回答與第一題呈現出相當的一致性，他認為史料 C 對他很有幫助，「因為其中說乾隆允用西禮，與敘述二相呼應」史料 B 則一開始就被他排除在外，「因為史料 B 的敘述說『皇帝乘坐十六人抬的大轎，且當他經過時，我們均跪一膝並俯首』，此段敘述與敘述二中提到『不需叩頭』，有矛盾之處，所以沒有幫助到我的判斷。」他將焦點放在「單膝跪禮」上，或許是因為他已認定當時所行之禮儀便是如此，

因此選擇史料 C 為比對的標準，不僅由此判斷敘述二的可信度較高，並以此為根據排除史料 B。

### 三、計算

有些學生會以計算史料中所含資訊量的多寡作為判斷的標準，對他們而言，當同一個事件有不同的說法時，他們處理的方式是衡量哪一種說法的數量最多，其可信度便最高，而與最多數說法相異的論點會被排除。例如高一的 27 號同學認為敘述二可信度最高，「因為從史料上整理起來，可以得知英國使節用的是單膝跪禮的可能性較高」第二題他回答：「史料 B、C、D 對我都很有幫助，因為可以從他們的資料中判斷出當時行的禮儀是單膝跪禮的可能性較高。」他一開始排除的是史料 A，理由是「因為可以看出史料 A 跟其他史料或是敘述有著極大的出入，因此不太可信。」高一的 26 號同學選擇敘述三，「因史料 B 的『均跪一膝並俯首』與史料 C 的『特旨允用西禮』，以及史料 D、E 均有單膝跪禮，得證之。」在第二題中，他指出「史料 B、C、D、E 均有幫助，因裡頭都提到西禮（單膝跪），又以史料 B 的『俯首』最重要。」第三題中他回答：「史料 A 幫助不大，因為沒有敘述清楚。」計算過後，他發現敘述三擁有最多的資訊量，而因為他無法從史料 A 中取得有效的資訊，所以將之排除在外。

學生透過分析五份史料與三段敘述的內容，計算哪一段敘述擁有最多的史料支持。這類學生沒有注意到史料來源的問題，史料本身也沒有可信度高低的差別，這是將史料看作資訊的特色之一。學生試圖找出史料中最大的共通點，對他們而言，計算便成爲一個極佳的判斷標準。與上一分類學生的不同點在於第二類學生只比對特定一則史料的訊息與敘述內容是否吻合；這一類的學生比對的是五份史料與三段敘述之間的關係。高二的 45 號同學選擇敘述二，他在問卷中詳述其選擇的理由：「拿史料 A 來看，其中說『全部遵從中國跪叩的禮儀』，敘述一、二、三皆未採用其史料；史料 B 講到『跪一膝』，指向敘述二；史料 C 講『西禮』，指向敘述二；史料 D 是以單膝跪禮呈遞國書，符合敘述三講的；史料 E 沒有呼

應任何一個敘述。敘述一沒有史料支持，敘述二有兩個史料支持，敘述三有一個，所以應為敘述二的可信度較高。」

高一的 28 號同學在訪談中解釋他選擇敘述三的原因：

問：你為何選擇敘述三？

答：看史料 B 跟 D，史料 B、D 都有一定的共通性。

問：共通點在哪裡？

答：它們共通的地方就是有單膝跪禮，他們跟敘述三都有共通之處，就像很多家報紙，他們都在寫一樣東西，你看多了就可以比對出有什麼一樣的東西。

問：比對出來有共通點的話，可信度便最高嗎？

答：是啊！舉例來講，關於「二二八事件」的說法可能有很多，但不管怎麼講，都會提到有一個婦人被槍擊頭的事情（訪談時學生剛學過此事件不久），這就是共通點，所以這就是事實，不管怎麼講都會講到的，就一定是發生過的事。

這位學生認為藉由比對資料之間的訊息，我們便可知道一「正確」的歷史事實，其回答所隱含的觀念是有一固定的歷史等著被我們發現，而探索此歷史事實的方法便是在資料中尋找其最大的「共通性」。

另一些學生計算的方式更精細，他們將敘述與史料的內容分為兩部分——「迎接儀式」與「呈遞國書」禮儀，分開計算此兩部分的內容所擁有的史料數量，再加總後衡量哪一敘述包含最多的史料訊息數量。這種方法較只單純計算史料資訊量繁複，不過基本的判斷法則相同，均是「計算」。例如高二的 3 號同學便仔細地將兩者區分開：「史料 A，裡面說他們全都遵守跪叩禮，裡面的三則敘述提到的『迎接』跟『呈遞國書』的過程，沒有一則是完全符合的，所以我就先刪掉它；史料 B 寫說他們『迎接皇帝』的時候是跪一膝，就偏向英國的單膝跪禮，所以最吻合敘述一講的『迎接皇帝』時是用單膝跪禮；史料 C 也是提到『迎接乾隆』的禮儀是西禮，跟敘述二幾乎完全一樣；史料 D 是『呈遞國書』的儀式，比對敘述也是敘述二最符合；史料 E 跟敘述一、二、三裡描寫的觀見儀式沒有一個完全一樣的，故完全不需納入考量。所以到最後敘述一有一票，敘述二有兩票，

所以就選敘述二。」他認為史料 E 對他完全沒有幫助，因為「從頭讀到尾，唯獨史料 E 之敘述沒有任何與之相佐的史料。」他一方面以史料排除敘述，計算哪一敘述擁有最多的史料支持，故選擇敘述二而排除敘述一、三；另一方面，也以敘述作為排除史料的標準，即他在衡量史料的可信程度時，是以有多少份敘述採納其說法為標準，例如他否定史料 A 與史料 E 的理由，便是沒有任何一份歷史敘述採用其「說法」。這位同學所使用的方法似乎透露出一個觀念，即等同「歷史敘述」與「史料」的地位與意義，他無法理解史料與歷史敘述之間的關係，因此他相互參照比較兩者以計算資訊量，忽略了歷史敘述是以史料為基礎，將史料放在歷史脈絡下進行解釋的產物。

雖然同樣是以計算史料的方式來檢驗敘述，然而這一分類下學生所選擇的敘述卻不相同，說明學生會以自己的方式詮釋史料的內容，因此得出不同的結果。這顯示了許多學生會以自身的理解對史料作出闡釋，但卻忽略歷史具有解釋性這一特質，在使用史料推論時，只將史料單純化為資訊量。



#### 四、整合

部分學生會去整合所有史料的內容，試圖選出一則與大多數史料都不衝突的敘述，並且以每一則史料去解釋其所選擇的敘述都行的通。這種方式與「計算」的不同點是當學生面對史料間出現的矛盾時，上一分類的學生解決的方法是用多數否決少數，這一類的學生並不分別計算每一則敘述所擁有的史料數量多寡，而是傾向整合所有或是大部分史料的資訊，他們將所有的史料視為一個整體來支持敘述，試著找出每則史料與敘述之間的關連性，而不以資訊含量的多寡作為排除或認同某些歷史論述的標準。但這一類的學生仍尚未注意到史料由來的問題，傾向將所有史料的可信度等同，他們未能使用史料的性質來推理，也沒有注意到史料作者所處的時空與史料之間的相關性。史料表面呈現出來的資訊完全吸引了學生的注意力，他們使用史料的方式仍是將之作為「資訊」看待。

高三的 15 號同學選擇敘述三，因為「史料 A 中講到『恪恭成禮』、『悉疏

叩如儀』就可以知道他們遵守中國禮儀，史料 B『跪一膝並俯首』知道有單腳跪地且鞠躬，史料 C 中可知道禮儀變成西禮，史料 D 亦與敘述三相合，所以是敘述三。」不過他對於史料 E 中的皇帝起身拿國書則無法解釋，故將之排除在證據之外。高一的 5 號同學選擇敘述三，理由是「因史料 A 中說到遵守中國跪叩的禮儀，且無過失，但史料 D、E 這兩幅圖又無出現雙膝下跪的景象，且史料 B、C 中也說到在迎接與覲見皇帝時均以單膝下跪，可見當時所行的禮節是稍加修改的中式禮節。」對他最有幫助的是史料 A，因為「它說馬戛爾尼使節團在行禮節時無任何過失，又說到希望阿美士德使節團能像馬戛爾尼一樣，全都遵從中國跪叩的禮儀，表示英國使用的是類似中國的禮節」這位同學雖然看起來能以五份史料作為敘述三的支持，但他仍有一些無法解決的問題，例如他雖然以「無雙膝下跪的景象」解釋史料 E 可支持敘述三的理由，但是他仍對史料 E 十分懷疑，他在第三題中提及史料 E 的內容有問題，因為「皇帝怎麼可能站起來去向他認為比自己還不如的國家拿取國書呢？且馬戛爾尼沒下跪，更用單手呈遞國書，看也知道不可能。」他在回答第一題時，巧妙地使用史料 E 支持敘述三的論述，另一方面他又無法處理其表面資訊呈現出的矛盾，故在回答第三題時便認為史料 E 對他無幫助。這類的學生雖然能夠整合五份史料的內容，找出一個能涵蓋最完整資訊的敘述，然而只將史料看作資訊使用，不可避免地會引發這類無法解決的問題。

## 五、史料性質

某些學生開始關注史料產生的時空背景的問題，這一分類下的學生使用史料的方法亦有極大的落差，不過共通點是他們看待史料的方式不只是細究其表面呈現出的訊息，而會去考量史料作者所處的環境能否讓他們知道這件事，或是即使他們知道此事，但站在他們所處的立場及主客觀因素的影響下，他們會否「如實」地將此事記錄下來，這一類型的學生會針對史料的性質提出質疑，他們認為史料的可信度與作者密切相關。在此研究的樣本中，高一學生注意到史料性質的比例

最低，高二與高三學生考慮到史料性質的比例較高。

在各種性質不同的史料中，有些學生會選擇相信史書所言，他們認為史書這一形式本身便具有相當的可信度。高二的 22 號同學在判斷時最倚重史料 A，因為「《實錄》是一種史書，有一定的可信度」高三的 10 號同學最信任史料 A 與史料 C，原因是「史料 A 出自《實錄》，C 出自《清史稿》，兩者都是由史官記錄或書寫下來的，所以可信度較高。」

某些學生認為當事人很有可能受當代環境或立場的左右，而史書是後代史學家的作品，因此能以較客觀的觀點來陳述事情，如高二的 24 號同學認為在三段文字史料中，史料 C 的可信度最高，因為「《清史稿》是民國初年之學士所著，較能以客觀的角度敘述，而且他們在寫作的過程中，也會搜尋許多相關的資料，因此我認為它的可信度較其他文字史料大。」高二的 43 號同學認為「史料 A 是嘉慶為顧及清朝顏面，為迫使英國遵行中國禮節而謊報馬戛爾尼出使中國的情況，史料 B 都只站在英國的立場論述，史料 C 是民國時，後人參考許多史料所寫作，因此較公正。」對他而言，《實錄》是最接近當時的紀錄，《清史稿》是史家研究的成果，因此史書的「客觀性」比當代的史料高，在其判斷過程中具有極高的參考價值。

一部份學生會去思考史料作者如何去知道過去發生過的事情，以及史料作者所處的時空能否讓他們正確地掌握此事的全貌。學生對此問題有相當一致的結論，便是尋求目擊者的答案。例如高三的 11 號同學選擇敘述一，主要的根據便是目擊者的證詞，他寫道：「史料 A、B 為我參考的重點，因為當然是親眼所見和親身經歷為較準確，所以我比較相信 A 跟 B。」而首先被他排除的史料是 C，理由是「我認為他在編輯資料，往往會參考很多書籍，但如此多的作者的看法，反而會混淆事情的準確性。」

高二的 1 號同學選擇敘述一，因為「依據史料 A 得知馬戛爾尼來時是依據中國體制，故嘉慶希望與之相同。」他選擇的根據是史料 A，「因為史料 A 是嘉慶講的，而嘉慶有參加乾隆的祝壽大典，且《實錄》為日常事項之作，記載的時

間距離乾隆年間較近。」對他而言，除了目擊者外，《實錄》也因記錄的時間距當代不遠而有參考價值。高二的 31 號同學選擇敘述三，對他特別有幫助的是史料 B 和 D，「因為都是親自來訪過後的人寫的，可信度較高。」他認為可信度最低的是史料 C，因為「距離事實發生的時間較遠」經歷過此事件的人的說法參考價值遠高於其他史料，紀錄書寫的時間也關係到史料的可信度，記錄時間越近者，可採信程度便越高，因此學生往往會先排除《清史稿》這類的二手史料，這樣的想法也與學生的日常經驗有關。

除了史料作者所處的環境能否確切掌握事件原貌的問題外，有些學生更進一步去考量作者立場的問題，他們會依照各種線索與背景資料去分析作者說謊的可能性。例如高二的 34 號同學認為史料 B 的可信度最高，因為「它是日記，是個人的私密物品，較能正確地寫出自己看到的人事物。」他認為最不可信的是史料 A，因為「這有可能是嘉慶為了讓阿美士德使節團能行跪拜禮節而刻意寫成的。」他去思考作者的動機與目的是否會使真相扭曲，並以此作為衡量史料可信度的標準。進一步分析，這位同學已經能夠分辨「記錄」(records)與「遺跡」(relics)之間的差別，記錄登載敘述一事件或文件的狀況；遺跡則無意要評論或記載某事，但它是組成一事件或一狀況的部份。<sup>146</sup>他將史料 A 與史料 B 均視為一種「記錄」，在這兩種記錄中，日記又以其私人物品的性質而較有政治目的的詔諭可靠。

高三的 9 號同學寫道：「史料 B 的可信度最高，因為這是英使節團副使之子日記所述。兒童通常會真實描述其所見所聞，不若成年人會有政治等考量而有紀錄作假情形。另外，通常史書多少會選擇性地記錄發生的事情，故比起小孩子的日記，史書的真實性便較沒那麼大。」他考量到日記私人物品的性質以及作者的年紀而肯定史料 B 的可信度，並且他也認識到史書選擇性記錄的特質。在之後的訪談中，他將這樣的想法敘述得更清楚：

問：史料如何幫助你判斷？

答：我們在寫歷史的時候，會因為我們人的主觀意識，去挑選你所寫的角度，就

<sup>146</sup> Shemilt D. (1987). 'Adolescent ideas about evidence and methodology in history', Christopher Portal(ed.), *The history curriculum for teachers*, London: The Falmer Press, p.48.

這些史料來看，因為他們的立場都不同，所以寫的會有出入。

問：作答時面對不同立場的史料，你如何取捨？

答：找出矛盾點，看他們描述的，和畫裡面的影像，和小孩子描述的部分，都可以交叉看他們跪拜禮儀的問題，像史料 C 講的「特旨允用西禮」和 A 的「悉跪叩如儀」就有所矛盾，可是這兩個（指敘述二和敘述三）都是單膝跪，我會覺得這邊可能就是我們用中國的禮儀這邊比較不可信，它偏向中國的立場，我們可以去分析史料背後的作者是誰，因此判斷史料 B 應是最可信的。

問：史料 A 的「悉跪叩如儀」有立場，那麼指向單膝跪禮的史料是否有立場？

答：有。可是這幾個史料都沒有說是三跪九叩禮的，不然也蠻難判斷的，主觀意識在這邊也是蠻重要的一點。

問：若他們真行了三跪九叩禮的話，小斯當東是否會將此實情寫出來呢？

答：有可能，因為日記不是給外人看的，他可能會覺得這是一個很特別的經驗，也值得記錄。

他認為史料的差異源自於立場的不同，作者在這當中扮演著關鍵性的角色，因此當他遇到相衝突的史料時，會去分析其後作者的背景、動機與立場問題，他認識到大部分的史料都是有立場或選擇性紀錄，因此不可靠，然而史料 B 的日記因其私人物品性質之故，較沒有動機去隱瞞實情，所以較可信任。另外，他也以史料去對照敘述內容，因為三段敘述都不是完全的三跪九叩禮，故以此去否定史料 A 「悉跪叩如儀」的說法。

資料分析的過程中，有一個十分有趣的地方，便是當學生以作者的立場去分析史料的可信度時，多數學生通常傾向較相信英國的說法，偏向否定中國的觀點，如高二的 37 號同學便提出對史料 A 的質疑：「史料 A 就像中國單方面的看法，我認為中國有些東西都會自我安慰或為了維護面子而做出不符合事情的文章，像是在宋朝時，明明國勢積弱不振而打不贏北方的外患，還要堅持是因北方人仰慕中國的寬容而求和。」高三的 16 號同學也在一開始便排除史料 A，「因為它是中國《實錄》的記載，所以對於自我國家的主觀意識較強烈，為避免國威不

夠彰顯，所以會有所修飾。」造成此現象的原因一方面或許是因為史料 B 為「日記」，學生對此信賴感較高；二方面是因為當時英國所秉持的外交觀念是平等國交，清朝則以「天朝上國」的態度對外，這兩種世界觀源自於不同的歷史文化背景下，但學生或許受到現代觀念影響，現代的國際關係是平等國交，因而認為英國的國際觀較為「合理」；或者亦有受到近代以來中國積弱不振的歷史影響，認為中國的許多觀念是落後的，以此當代的觀點視之，顯得具有主觀意識的一方是中國而非英國，如高二的 3 號同學便提到：「我覺得當時中國的天朝觀已經到了一個病態的地步了！」學生否定「天朝上國」的觀念，甚至認為那是錯誤的，故認為清朝的史料帶有較深的「偏見」。

少部分的同學認識到即使是帶有偏見與立場的史料，依然有其價值，不需要將之排除在外，例如高二的 40 號同學選擇敘述三，他認為史料 B 的可信度最高，並以之支持敘述三，他如此分析幾段史料：「史料 B 最有幫助，因為當事人的生活日記最能反映出當時的情況。十二歲的孩子，記憶還算清楚，至於史料 A 和 C，都是帶有官方色彩的東西，多少有點官方的立場，可信度容易被質疑，《清實錄》是屬於清朝官方記載，《清史稿》是承襲上個朝代所留下的紀錄，官方色彩濃厚，無法完全呈現當時最真實的一面。」他接著指出史料 A 與 C 即使帶有官方色彩，但也不需因此否定之，在回答第三題：「是否有哪些史料是毫無幫助而被你一開始就排除的？」時，他回答：「史料沒有毫無幫助這種說法，前人記載的資料必定有它的意義存在，時代的背景、作者的處境，甚至所處的立場，都會影響記載的真實性，大清帝國為了宣揚自己的國威，壯大皇帝的聲勢和清朝國家的地位，官方史料的記載應該難免多了一些虛構，但是它呈現的是當時清朝至尊王權的心態和民族的虛榮心。」學生提出史料 A 與史料 C 的說法雖有不同，史料的可信度也會因為作者立場的不同而有差別，但沒有毫無價值的史料。他除了提出史料內含偏見的問題外，更進一步去思考偏見形成的原因，同時逐漸理解偏見也可作為某種證據，而不是一味地否定帶有特定觀點的史料。我們可提出一些史料本身不預備回答的問題，超越其表面呈現的資訊，透過解釋史料背後顯示的意義與心

態，以之作為理解事件的背景，這是史料作為證據的一種型態。

某些學生已十分接近 CHATA 計畫「史料證據」概念進程中的最高層次概念，雖然數量非常少。從他們使用的方法顯示出他們已逐漸認識以史料作為證據支持論述時，每段史料都有其價值，並且他們已開始能將史料證據放在歷史脈絡下解釋其意義，這是一解決歷史問題更有力的概念（more powerful ideas）。<sup>147</sup>

高二的 41 號同學選擇敘述三，對他而言，每一段史料都有助於其判斷，在回答第二題「哪些史料對你的判斷特別有幫助？」時，他寫道：「每一個人的描述都不完全相同，但也有類似、相同之處，相同之處可證明有過哪些行動，多方證據交叉比對下，也有助於我更瞭解當時情形。例如史料 A、B、C 講的雖然不一樣，但從中可以看出他們（指中英雙方）當時的確是有爭議的，D 跟 E 畫的內容雖然不一樣，但是都呈現出偏向單膝跪的樣子，在交叉比對下，我選敘述三，所以每一個史料都有幫助。」他指出史料 A、B、C 的說法雖有差異，卻共同架構出敘述三的問題背景—「禮儀之爭」，史料 D 與 E 這兩幅畫的細節雖有差異，但均偏向西式的禮節，亦可用來支持敘述三中提到的呈遞國書採單膝跪禮的說法。在其後的訪談中，這位同學進一步說明他思考的過程以及對每則史料的看法。

問：為什麼你認為敘述三的可信度最高？

答：因為史料 B 後面有說「均跪一膝並俯首」，就跟敘述三的說法相符合。史料 D、E 因為有圖片所以比較好判讀，D 跟 E 畫的內容雖然不一樣，他們呈國書的方式有單手跟雙手的差別，但是樣子都偏向單膝跪，也可說明敘述三。史料 A 是嘉慶皇帝講的話，嘉慶是乾隆的兒子，而且這算是「詔書」吧！中國人在寫東西的時候會以自己的國家為大，所以他即使當時在場，他所寫的也不一定就是當時的情況，會稍作潤飾，所以可信度較低。敘述一說他們行三跪九叩禮，這是不可能的，因為就我看過的書裡我沒看過英國有雙腳跪的習慣，單膝跪已經是他們對國王的最敬禮。

問：他們在中國的強烈要求下是否可能會入境隨俗呢？

<sup>147</sup> Lee, P. J. (2005). 'Putting principles into practice: understanding history', *How Students Learn: History in the classroom*, Washington, D. C. The National Academies Press, pp.36-37.

答：應該還是會有一些自己的習慣，即使他們是為了利益而來，應該還是會拒絕。

問：那麼你認為嘉慶的說法是否完全不可信？

答：若單看一則史料可能會覺得他的說法有問題，但若將所有的資料綜合在一起看，我認為他可能是照他當時看到的情形寫下來，但當時行禮的方式不一定是中國的三跪九叩禮，嘉慶可能是將那種折衷的方式加以修飾以後的說法，詔書中他並沒有清楚地說明行什麼禮儀，只說在禮儀上並沒有任何的過失，所以這個「悉叩跪如儀」是可以有解釋空間的，所以仍可作為支持敘述三的證據。

問：你如何理解史料 C？史料 C 能否支持敘述三？

答：史料 C 說「允用西禮」，但是我認為這個「西禮」也不可能完全指單膝跪禮，因為若乾隆時馬戛爾尼可行單膝跪禮，嘉慶是乾隆之子，他又參與當年的場合，那用中國人常常會沿用前朝規矩的角度來看，阿美士德來時，嘉慶應該就可以接受，不會因為阿美士德的禮儀問題而引發那麼嚴重的爭議，所以馬戛爾尼應該不是只行了單膝跪禮。

他以史料的性質與當時的歷史背景推論其作為敘述三證據的可能性，認為以嘉慶與中國的立場而言，史料 A 的「悉跪叩如儀」有相當的解釋空間，是經過修飾的說法，可與敘述三中「稍加修改，仿三跪九叩禮過程的中式禮節」相呼應，並以之後嘉慶時阿美士德使節團來華的事件論證「馬戛爾尼不只行單膝跪禮」；史料 B 是日記，直接證明敘述三的「單膝下跪，俯首深鞠躬」的說法；史料 C 提及的「西禮」與史料 D、E 也與敘述中單膝跪的形式相符。透過對史料背景與意義的分析，他將這五份立場各異，說法衝突的史料交叉對照，在各方面均能協調地作為支持敘述三的證據。雖然他在思考的過程中，仍然受到其自身先備概念的牽制，例如他依照過往的學習經驗，認定無論如何英國人都不會出現雙膝跪的情況。不過在某種程度上，他已經能夠將史料作為一個整體來看待，將史料與歷史脈絡結合，從產生史料的時代與社會背景來解釋其意義。逐漸認識到史料對歷史學家而言，其價值不在於史料是否全然是「客觀」或「正確」的。事實上，所有的史料與歷史論述必然牽涉到作者立場、所處時空環境、個人思想情感與關注

課題等等的限制，然而當史學家面對「客觀性」與「正確性」都可能有疑慮的史料時，並非完全束手無策，他們可以藉由所提出的問題，將不完整或片段的史料，化爲支持論述的證據。



## 第二節 訪談—學生對史料的一些看法

在與學生訪談的過程中，可以較深入探測學生的想法，進一步認識學生理解史料與歷史的一些概念，茲將訪談過程中學生對史料一些較突出的看法敘述如下。

### 一、以歷史知識為評鑑史料的基礎

學生常以歷史知識作為推理的基礎，不過卻不能將之與史料結合。雖然其中有些人對歷史背景有相當程度的瞭解，推理過程亦看似十分合情理，但他們推理時幾乎完全不使用史料；在回答時有些人則會援引史料來強化其選擇。高三的陳同學如此描述他判斷的原因。

問：你是如何作判斷的？

答：因為英國在工業革命前就已發展為一個強盛的國家，他們在打敗西班牙無敵艦隊後便成為一個新興的強國了，中國自古以來也是一個很強的國家，沒有平等外交的觀念，並且以東亞地區來看，中國是唯一的強國，其他國家與中國的關係只有「主從」關係，而且中國是一個很獨裁專制的國家，皇帝的自尊心那麼高，怎麼想中國都不可能把面子拉下來，叫他去跟英國妥協是不可能的事，可是英國在此時並沒有充足的自信打敗中國，而且也不想失去中國這個貿易伙伴。所以最後英國是在禮儀之爭這個問題上讓步了，所以想一想還是行三跪九叩禮比較可能。

問：除此以外，在你的判斷過程中這五個史料有幫助嗎？

答：多少都有一點吧！畢竟都是人家寫過的。

問：對你有何幫助？

答：其實我是先看敘述再對照史料，本來作問卷是要先看題目啦！可是你是問我我學過的東西，所以我會想用自己學過的東西來回答，然後加上一點點

這個（指史料）來判斷。

陳同學對於當時的時代環境有相當的認識，他以對歷史背景的認識來推論中英兩國的心態，雖承認史料有一定的重要性，但僅止於認識史料是前人的遺留這一特色，卻不知該如何使用，因此他無法將歷史背景與史料結合作為證據以支持或檢驗歷史論述。對他而言，「學過的東西」，即歷史知識才是判斷的基礎，史料只是輔助，並無太大意義。

高一的劉同學以其所閱讀過的書籍中對乾隆的描述作為判斷的依據，他說：「我有看過一些乾隆的書面資料。所以感覺他感覺個性上應該不會很固執，天朝應該要比較寬宏大量，所以應該不會強制說要馬戛爾尼行三跪九叩禮，所以我選擇敘述二。」當問他面對史料的說法不同，會如何處理時，他答道：「找書、資料來幫助判斷，看看他們那個朝代遇到類似的事情都是怎麼處理的，看那個朝代的個性，很多事情都是很多大臣決議出來的，一個朝代對類似的事會作出同樣的決定。」他的回答中，呈現出相當有趣的一點，即是他不以史料來檢驗歷史論述，而是以書籍、資料等歷史論述檢驗來史料，且認為每一朝代有其獨特風格，在此朝代特色下，許多事情會沿襲成規。

台灣的歷史教育十分重視歷史知識的獲取與記憶，在此狀況下，學生即使知道許多的歷史知識，卻對這些知識的由來沒有任何的認識。以上學生的回答隱含的概念是有一「固定已知」歷史事實的存在，在他們的觀念中，歷史事實與史料似乎並無太大關連性，歷史事實是存在於浩瀚的書籍或某種權威之中，我們知道的歷史知識越多，便越能知道過去發生了什麼事。歷史知識成為學生推理與檢驗史料的基礎。

## 二、一手史料較二手史料可靠

在面對一手史料與二手史料說法不同時，學生多半選擇相信一手史料，因為是目擊者的證言，可以如實呈現出當時的情況；史學家或史書的作者因為距離當代遙遠，較無法得知當時的狀況。高三的陳同學訪談中提到：

問：為什麼你覺得史料 A、B 對你特別有幫助？

答：因為它們是一手資料，歷史很多東西後面都會寫錯，很多東西都會之後再修。

問：什麼叫做寫錯？

答：會有記載錯誤，通常古代史官是跟著皇帝走，皇帝寫什麼講什麼就記載下來，那依第一手資料來看，歷史很重視第一手資料嘛！所以依第一手資料來看，清實錄跟小斯當東日記比較讓人可以相信那是當時的狀況。可是清史稿就有點像是我現在要去編前朝的歷史，我要去看很多書籍，我怕哪些會忘記（指遺漏），所以我要去翻啊，當我去翻的時候，反而我對這些事的清楚程度會喪失，會混淆到自己，在寫歷史的時候會反而會混淆。

問：但是史學家在寫歷史時常常也是依據一手史料。

答：每個人看史料寫出來的感覺會不一樣，會有觀點跟立場的問題。

問：你認為史學家的作品比一手史料的可信度低嗎？

答：對啊！史書的作者會被影響到，因為他是先看過記錄之後再把他寫出來，而且那個史料是他看過以後再來解釋，就像左丘明看春秋在寫左傳一樣，那是他的解釋。

他認為史料在傳遞的過程中可能會發生錯誤，史學家在看古代留下來的史料時，會被紛雜的史料「混淆」，以致於無法作出清楚的判斷，且歷史學家的研究摻雜了主觀意識，所以較不可信。他對於史學家如何形成論述的史學方法尚不清楚。事實上，史學家並非只是被動地相信史料或主觀地詮釋史料，史學工作必須包含更精細的分析與論證過程。他認識到歷史這門學科的解釋性質，但是認為解釋帶有個人觀點而較不可靠，反之，他將目擊者的話當作是「事實」的呈現，認為史學家雖亦能閱讀一手史料，但因史家的研究帶有立場，故反而不若原始史料可靠。

學生以目擊者的話是歷史場景的重現，但當目擊者的說法出現矛盾時，學生會以歷史知識或日常經驗來判斷。例如高一黃同學的解釋：

問：為何史料 B 對你的回答特別有幫助？

答：因為作者是跟隨使節團一起去的，順便記錄。

問：目擊者講的話會比較正確嗎？

答：相對比較高。

問：史料 A 中的嘉慶也目睹當時的典禮，說法為何會出現不同？

答：他們可能在不同的地方。一個在迎接的時候（指小斯當東的日記），一個看到的是宮裡面。

問：嘉慶當時跟在乾隆旁邊，他也有可能看到迎接的過程。

答：小斯當東是小孩子，他的話比較可靠。

問：但嘉慶也是目擊者，為何你說他講的話不可信？

答：我以前看書，書上寫說嘉慶的思想可能比較傳統，所以會認為要三跪九叩，為了維護國家的認同，他講出來的話可能會捏造。

問：你看什麼書？

答：忘記了，反正就是歷史類的書籍。

黃同學解釋嘉慶與小斯當東說法不同是因為他們經歷的場景不同，當他察覺到雙方可能處在同一歷史場景時，便轉而以雙方的身份來解釋，基於小孩子的話比較可信、嘉慶的政治立場，以及印象中看過的書亦支持其想法，而判斷出小斯當東的說法較正確。他在面臨史料說法有異時，解決的方法是對史料作出「正確」與「錯誤」的判斷，以正確的史料去否定錯誤的史料。

高三的陳同學面對一手史料說法衝突時，其回答是：「我會相信小斯當東的日記。因為小孩子比較不會說謊話，大人有時會說一些善意的謊言。畢竟實錄不是本人寫的，而且那是中國官員寫的，他們一定會寫中國比較好啊！就像我是台灣人，我就不會在別人面前寫台灣不好。」當目擊者的說法不同時，日常經驗告訴他，必定是有人說謊，而小孩子說謊的機率較低；另一方面，中國官員的政治動機昭然若揭，小斯當東則看不出有何明顯的說謊動機。

即使一手史料之間的說法可能會發生衝突，學生仍相信一手史料較二手史料可靠，但在實際遇到歷史問題時，他們解決疑惑的方法依舊是尋找他們所謂的「二手史料」，在高三的陳同學提出二手資料較不可靠的觀點後，我再問他關於課文

可信度的問題：

問：課本的內容都是學者研究的成果，也就是你說的「二手史料」，你認為課本裡的東西可信度高不高？

答：不一定，有真有假。所以我每次上完課都會回家再查過。

問：查什麼？

答：像網路啊，比如說維基百科就超好用的。

問：維基百科也是後人寫的，你怎麼知道維基百科所寫的就可靠呢？

答：我還會問老師啊！我也會多問幾個老師，老師會有不一樣的看法，老師不一定會認同課本的看法，而且老師在大學時學的東西也不一定跟課本一樣，問完後我再上網查，若老師跟網路的講法一致的話，我就會相信老師跟網路的，如果又不一樣，那我就很矛盾了，可是最後為了考試，我還是會相信課本的。

問：若排除考試的問題呢？

答：我覺得史學家講的也不一定是真的，因為那是他們自己寫出來的東西，大家寫的都不一樣，那麼多翻案文章，所以這就是歷史事實跟歷史解釋的不一樣，歷史不一定是對的，所以要存在一種懷疑的態度。

問：你懷疑時怎麼辦呢？

答：納悶啊！然後就會問老師問題。多看多聽多問吧！越多一樣的就代表大家的看法越一致。

問：大家看法一致時就表示一定正確嗎？

答：也不一定。但若我查的資料跟老師講的還有課本上說的都一致時，那就一定正確吧！如果都衝突的話，我比較會相信課本，畢竟是教育部審核過的吧！或者我會看跟我學的一不一樣，比較接近我的想法的我會比較相信。

陳同學知道不同的說法勢必存在於所有的歷史中，也因此形成了他對歷史敘述的高度懷疑，遇到問題時，他會多方尋找資料，但當資料的說法不一致時，則是尋求各種說法中最高的一致性，或是求證教師或課本等權威。但無論是教師、課本

或網路的說法，其實都是他所謂的「二手史料」。他的觀念中認為一手資料較可靠，但當他實際遇到歷史問題時，卻不尋求一手資料以為解答，而是求助於某些具有權威的「二手史料」，顯示出其觀念與實際處理方式的差異，或許也說明學生缺乏以史料解決問題的實際經驗，亦未接觸過史學家的作品，因此對於史學家如何處理不同類型的史料以形成解釋缺乏認識。不過，陳同學已能將歷史事實與歷史解釋區分開，「史學家講的也不一定是真的。」說明他認識到即使再具有權威的史家所作的研究，亦不見得便等於「事實」，而事實或許永遠不可能為後人所知。

歷史的思考方式並非與生俱來，亦不是豐富個人生活經驗便可得到，因此在我們的課程中，若無歷史思維的訓練課程，即使給予學生許多資料，要求學生作出歷史性的理解與詮釋自然是不可能之事。

### 三、偏見使史料錯誤

許多學生從他們的歷史學習或日常生活經驗中體悟到不同的說法是來自於立場，所以他們在面對史料的說法有異時，會去尋找其背後的立場與偏見，在史料中發現特定立場後，有些人會立刻加以否定，如高三的鄭同學在說明其判斷過程時，說：「我比較不採信史料 A，因為章奏是要寫給別人看的，所以可能有修改過，會比較得體。嘉慶可能因此有掩蓋實情。而且因為《實錄》是一個皇帝駕崩後，後世的人寫的，比較有可能會修飾。」他考慮到產生史料的原因，史料訴求何種對象的問題，因此排除可能有政治目的的史料。

某些學生會將偏見等同於主觀，含有主觀者便是「錯誤」的說法；不含偏見等同於客觀，客觀者便是「正確」的說法。如高一的黃同學在訪談裡的說明：

問：你的問卷裡說「史料有真有假，有些即使有錯，但仍有參考價值」，怎麼說？

答：史料裡面可能會參有一些主觀的論述，但也有一些客觀的，若以客觀敘述來講，那就有參考價值。

問：主觀的部分有參考價值嗎？

答：可能要看當時的情況。以嘉慶來講，他寫這個詔諭時，是為了維護國體，同時逼迫阿美士德行禮，所以就go去扭曲事實，所以這個可信度就比較低，不具參考價值。

問：客觀的部分是什麼？

答：前面說「爾國遠在重洋，輸誠慕化」就是客觀的，因為當時英國應該也有仰慕中國文化，這邊就有可信度，因為這不是完全主觀的以上對下評論，因為這是單純的描述，所以比較能呈現當時的情況，比起下面是有目的的，比較主觀。像史料 C，前面單純是描述哪一年馬戛爾尼來覲見，這是單純描述，就比較有可信度。下面說的「彼以覲見英王為言」，這也比較有可信度，因為他們也是要表示敬意，後面是「特旨允用西禮」就不可能。

黃同學判斷主觀與客觀的方式十分有趣，其判斷標準有二，一是年代等確定無疑的事情，便是客觀；二是他對人物動機的認定。他判斷出嘉慶有扭曲事實的動機，故將「悉跪叩如儀」的敘述認為是主觀言論，其他無法察覺出有扭曲實情動機的部分便認為屬於「客觀」，例如「爾國遠渡重洋，輸誠慕化」與「彼以覲見英王維言」等描述。對他而言，主觀的說法是對事實的扭曲，客觀的說法是對事實的描述。

高三的林同學更加強調所處立場不同會造成「正確」和「錯誤」史料的情況：

問：史料在你判斷過程中有何幫助？

答：對的跟錯的（史料）都有幫助，對的史料可以幫助我們正確的判斷，錯的可以給我們參考。

問：什麼參考？

答：經由比對，使對的更加正確。例如 D 跟 E 對照，就可以知道 E 是錯的，皇帝不可能站起來接國書。

問：什麼是正確的與錯誤的？

答：以當時的時空背景來看，假設立場。假如我是英國人到中國來會怎麼作，就知道哪些是對的，哪些是不對的。史料 A 跟 E 並不是建立在客觀的論點上，

從史料 A 得知，馬戛爾尼不可能「悉跪叩如儀」，本身詔諭即有錯誤，他在騙人，因為英國不可能這樣，可能是要說服阿美士德行禮，立場不同，所詮釋的細節也會不同。史料 E 畫的情景不可能成立，在當時的天朝觀念下，皇帝不可能起身，這幅圖無法詮釋當時的情景。

問：判斷出史料是正確的或錯誤的之後，對你有什麼幫助呢？

答：幫助我判斷中國的立場是天朝，不可能接受單膝跪禮。

問：哪些史料的可信度比較高？

答：B、C、D。

問：為什麼？

答：考量到預設立場，史料 B 是日記，小孩子的日記應該不會說謊。史料 C 內容無誤，且是民國初年整理的，民國初年的學者沒有必要去竄改歷史。D 是坐著接國書，不像 E 是站著，假如我當皇帝也不可能會站起來接國書。

他將自己放在歷史人物的立場思考當時各種情況的可能性，史料對他的幫助是將其相互對照可突顯出其正確與錯誤的地方。林同學心中似乎存在一「客觀的歷史事實」，據之以為評鑑史料「正確性」的另一標準，史料透露的訊息合乎其心中客觀或合理的史實時，他便肯定其可信度，此種作法只是強化其原有的觀點，他並未從史料中得到新的認知，只是以史料證明自己的看法。他認為有人為了某些目的去「竄改歷史」是使史料說法有異或錯誤的一重要因素，而民初學者編修的史書是因為他認為其時代較遠，與當時人物無利害關係故具有參考價值。當他判定史料「錯誤」後，便完全揚棄此類史料的價值，尚未認識錯誤史料的價值何在。

#### 四、處理偏見的方式

有些學生察覺史料帶有立場後，並不直接刪除之，而是以他們的方式去使用這些立場協助判斷各種說法，例如高一的顏同學，他認為中英雙方都有立場，此立場會導致「偏袒」，但是透過「偏袒」也可以知道一些當時的情形，他說：「我

會重視是哪一國人寫的，因為大家都會寫自己好的，若中國是寫英國好的，這樣可信度就會比較佳，可是如果是寫到中國好的，可信度就會比較低，像史料 A 是中國人寫的，它說馬戛爾尼全遵守中國跪叩的禮儀，我覺得這不太可能。」他從「立場」的觀點出發，為雙方說話的「可信度」訂了一底線。在解釋史料 D 與 E 兩幅畫時，他進一步說明他的概念：「史料 D、E 的作者都是英國人，他們都會有愛國心吧！所以他們只會偏袒英國不會偏袒中國，假如沒有單膝跪禮的話，他們就不會畫出這種跪姿，史料 D 的作者是隨行畫家，可能是當場畫下來的，但也不見得真實情況就像他畫的那樣，他也可能會偏袒英國，有可能有部分會因為國家意識而有改變，有改變的話應該是對英國的尊嚴會提高，這代表了英國至少（最低限度）會有這樣的行為」他認為在愛國心的驅使下，會導致當事人隱匿一些實情，但從他們透露出的訊息，我們至少可以知道當時的「最低限度」是什麼，例如從史料 D、E 中可知道英國「至少」行了單膝跪禮。從「偏見」的立場出發，這是一個有趣而特別的判斷方法，但卻是非歷史的，有可能是從其日常經驗而來。

高三的陳同學提出了以「作研究」來解決問題的方法：

問：我們怎麼知道哪些史料或說法可信度比較高？

答：作研究吧！以實驗精神來看作研究很重要。

問：怎麼作研究？

答：我不知道，因為歷史真的很難確定他的正確性，太難了！就算問教授他們也不知道歷史的正確性吧！教授大概只會回答作研究，可是我只是一個高中生，不可能知道他們作研究的方法，若是我的話，我通常就是問老師跟上網查，最多人說的通常就是比較正確的。

在判斷歷史敘述的可信度時，提到「作研究」的概念，顯示出他學習時擁有的懷疑態度以及旺盛的求知精神；另外，他也提到「實驗精神」，或許他這樣的懷疑態度是受到科學教育的影響，同時亦反映出他有將歷史的真實性與科學的真實性等同的傾向，認為歷史的真實性可用「實驗」加以印證。他也認識到我們難以真

正知道過去發生過什麼事，但對於史學家如何對過去發生過的事提出暫時性的結論，以及史學研究的方法尚無概念，他對研究方法的理解是蒐集資料，最多說法指向的部分便是最正確的方向。

學生察覺到「偏見」與「觀點」的存在，但他們無法將史料中存在的複雜觀點放在整體的歷史架構中看待，以更學術的方式來理解，他們應對的方式是將之「同化」(assimilate)入個人在生活中對偏見的經驗與看法，<sup>148</sup>因此處理的方法亦同於他們日常使用的方式，而非用歷史的方法來解決。



---

<sup>148</sup> Lee, P. J. (1998) 'History in an Information Culture', *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, Vol.1, No.2.

### 第三節 研究成果小結

學生檢驗歷史敘述的方式很多，部分學生比較敘述的內容直接下判斷；較高年級的學生有較高比例會質疑史料的由來，從史料作者的部分思考其可信度；最大多數的學生是使用史料表面呈現出來的訊息以判斷其合理性，在此狀況下，當出現史料間的資訊彼此相矛盾時，學生會以各種理由去排除某些史料以達成結論，這類學生遇到說法衝突的史料與敘述時，不是用史料否定敘述，便是用敘述否定史料。即使是在「史料性質」這一分類下的學生，也往往在發現「偏見」的存在後，便將這些史料否決。他們對史料與證據間的關係缺乏認識，對史家而言，史料作為證據的效力高低，不在於史料作者是否說謊或有立場，而是與問題或歷史論述的本質密切相關。有些不牽涉到「偏見」的史料也可能因為與問題沒有直接的關連性，而不被史學家作為重要證據，某些帶有立場的史料也可以回應史學家的問題而成為支持論述的主要依據。

從問卷分析中，可以發現不論是哪一類型的學生，在推理時，其先備觀念都扮演了舉足輕重的角色。學生的觀念中有一些理所當然的事情，或認為絕不可能發生的情況，這樣的心態或多或少會影響他們對歷史敘述的判斷與使用史料的方法。某些學生即使能夠清楚地分析史料與敘述間的關係，對史料的性質也有一定認識，但他們推理的基礎仍是以其先備觀念為主，再以史料為輔說明其選擇的理由。例如前述高二的蔡同學，他能夠完整地使用五份史料作為敘述三的證據，也能將史料放在歷史背景下去分析其意義，但在訪談時，從他說明判斷的過程之中，仍可看出他的先備概念在一開始便為他決定了大致的方向：「我在做判斷時，除了史料以外，其實也是加入我從書上看到的乾隆的個性啊什麼的，會覺得乾隆雖然算是清代比較開明的君主，但是在他心中還是會有天朝思想存在，若要全部改成英國方式應該也不可能，但英國使節團應該也不能完全接受中國的三跪九叩禮，所以折衷下的辦法是敘述三。」他的先備知識在他排除敘述一與敘述二的過程中扮演了重要角色，或許他在閱讀史料之前已有了自身的偏好，再尋找史料作

為敘述三的證據。這種傾向或許與台灣歷史教育中史料的呈現方式有關，在大部分的教科書及測驗題中，使用史料的方式都是以史料作為「既定史實」的說明，而非解釋某一歷史論點如何以史料為基礎得來，顯得史料是配角，歷史知識才是主角。

我們從學生推論的思考過程中，或許可以看出一些台灣歷史教育環境對學生概念形成的影響。許多學生在評鑑史料或敘述的可信度時，會採用刪去法的作答方式，即挑出錯誤的答案之後，正確的部分會自然顯現。高一的劉同學在訪談中提到：「史料 B 是小孩子的日記，小孩子會比較容易加入自己的情緒，比較不可靠，而且日記比較有可能被拿去竄改，不像宮裡的記事就可以保存得比較好。史料 A 是實錄，記一些日常事項，所以他的可信度比較高，不過他的內容可能也可能被改過。A、B 都有可能被竄改，史料 C 是寫單膝跪禮，所以是單膝跪禮啊！就用刪去法就可以判斷了。」他認為史料 A、B 都有被竄改的可能性，但尚找不到史料 C 的問題，所以用刪去法可以判斷出史料 C 是較可信的說法，接著再根據史料 C 選擇敘述二。這種刪去法的作答方式，不是解釋這份史料何以能作為證據的原因，而是去說明其他史料有問題的部分，接著刪除之，剩下沒有問題的部分便可據以推論作答，但他無法進一步說明為何史料 C 比其他史料更有力或更合理。刪去法的作答方式較少見於國外的實證研究中，或許這與台灣的學生測驗時常遇到選擇題，選擇題的重要作答技巧之一便是刪去法有關，因此當他們對問題沒有把握時，排除「錯誤」就是達到「正確」答案的方法。

當文字與圖片兩種史料並陳時，一部份的學生會先被圖像吸引注意力，或許是因為圖像的呈現方式彷彿是過去場景的重現或複製，尤其是史料 D，因為這是隨行畫家所繪，使得某些學生會以此為最重要的線索。且台灣的歷史教科書中圖片史料的呈現方式往往就是告訴學生當時的情景是「如圖所示」，鮮少帶領學生深入探討圖片背後的意涵，此種方法不但可能強化史料的權威性，且會傳達一種過去可透過某種途徑直接得到的概念給學生。這一點也提供了教師在使用圖片史料進行教學時必須注意的地方。

大部分學生的答案背後都隱含著一個基本概念—即是有一「固定且確切」的過去存在，並以之作爲衡量歷史敘述與史料的標準。在此概念下，有些學生會十分在意歷史的「正確性」問題，他們認爲因爲立場的問題，有人故意說謊留下錯誤的史料，或因環境的限制，有些人留下不完整的史料，史學家在研究過去的事件時，也是一種帶有立場與觀點的再詮釋，可能因此而扭曲歷史（如表 5.1），以上種種都是造成「錯誤的歷史」的因素。

表 5.1 導致歷史發生錯誤的原因

有立場或不完整的說法	→錯誤的史料
	→史學家特定的觀點、立場→錯誤的歷史
客觀或完整的說法	→正確的史料

高三的林同學提到：「立場不同，所詮釋的解釋也不同，例如中國侵外，就是『教化遠征』，外國打中國，就是『侵略佔領』，不能站在同一個立足點評論。又如近日來中韓兩國的史學家，各受愛國主義的影響，實在可笑。」高三的陳同學亦在訪談中提及類似的想法：

答：在我印象中歷史中衝突的事情還蠻多的，我們可以看到很多人在改變歷史，當著歷史面前在改變歷史。

問：改變歷史的什麼？

答：改變歷史的正確性，像日本侵略中國這種事，他們也可以不承認，在這麼民主的社會裡都會發生這種事情了，你說歷史一定是正確的嗎？史官寫的東西皇帝不會拿過來看一看嗎？唐太宗也把氏族志拿過來看跟改啊！皇帝力量那麼大。

他們認識到歷史論述的主觀性，並將之等同於錯誤，某些學生解決此問題的方法是多看一些「客觀」的一手史料，要求史學家必須站在「客觀」的立場或相同的立足點，「如實」地呈現歷史；另一些學生則對此問題則束手無策，如高三的陳同學在訪談中提及：

問：歷史的正確性不一定能掌握的話，該怎麼辦呢？

答：所以歷史上記載的東西有時看看就好。

問：那這樣學歷史會不會變得沒有意義呢？

答：還是有啊，我們可以學到很多東西。

問：學到什麼？

答：例如學到昏君亡國，上個朝代的錯誤下個朝代還是一直發生，覺得歷史很好玩，上個時代發生的事情下個朝代還是重蹈覆轍。歷史讀久了有時會發現下一個朝代發生的事跟上一個朝代差不了多少，只是主角換人，但是內容沒換。

學生重視歷史正確性的態度，或許也跟台灣數十年來填鴨式的歷史教學有關，當老師強調「正確答案」的同時，便是在灌輸有一正確歷史的觀念給學生，否則，若沒有正確答案的存在，或是課本敘述的內容只是學者（甚或非全體學界）暫時性結論的話，學生為何要牢記這些內容。或許在此教育背景的影響下，使學生十分重視歷史敘述的正確性與真實性，而他們評鑑歷史正確性的標準便常是「客觀」程度，卻無法理解所有的歷史敘述都含有主觀的成分，但史學家依然可以從這些「不客觀」的史料中找出對他們的研究有價值的部分，史料能否作為證據使用與立場無關，而是與問題或論述的本質有更密切的關係，且歷史研究價值的高低也不僅只來自於這份研究的客觀程度。不過，事實上，我們的教育環境並沒有太大的空間容許學生去思索除了正確答案之外的其他可能性，未曾深入探索每一個時代與事件特殊性的結果，可能導致學生簡化歷史發展的過程，而認為每個歷史時期的發展均具有高度的共通性。

當學生學習的只是歷史知識，卻對歷史學科探索的本質一無所知時，他們便無法連結史料與歷史論述間的關係。本研究的對象大多數是高二與高三的社會組學生，從實驗中可看出，雖然這些學生就時間與內容而言，的確是學習了許多歷史知識，但當他們遇到說法不一致的歷史論述時，依然缺乏適當的處理方法。當中有些人尋求權威，有些用日常生活經驗判斷，有些則「設身處地」地為古人思

考最合理的解決方法。無論是哪一種，都是非歷史的思考模式，也不觸碰到歷史這門學科的本質。在教改已經推行一段時間的今日，當我們問學生：「我們如何知道過去的事？」時，若他們的答案仍是：「因為老師有教過！」或是「因為課本上就是這樣寫！」我們便知道，歷史教學改革之路，顯然仍有很長的路要走。



## 第六章 結論

「教育的目標應該是要幫助學生發展出獲得知識所需要的智力工具和學習策略，讓他們能夠清楚思考歷史、科技、社會現象、數學和藝術。對各個學科有基礎的瞭解，包括如何在不同的領域中架構和提出有意義的問題，讓個體更能掌握基本的學習法則，讓他們可以更自立，成為一個終身學習者。」<sup>149</sup>

～《學習原理：心智、經驗與學校》



### 一、研究結果總結

當學生面對說法相異的歷史敘述或史料時，最大多數的學生將史料看作是「資訊」，以史料表面呈現的資訊去檢驗歷史敘述，或是比較這些資訊的數量與合理程度，以判斷史料的可信度。當學生的重點放在「資訊」時，資訊的內容為何，其正確性與客觀性的程度，學生如何解釋這些資訊，以及取得資訊的途徑便成學生關注的焦點，學生以他們處理日常生活事物的各種方式去尋找並詮釋史料內含的資訊，並與題目呈現的資訊相比對，判斷其是否相符合，卻不能認識到史料能否作為證據是與其所欲檢驗的敘述或問題的本質密切相關。

學生如此處理史料的方式或多或少與台灣現今的教育環境相關，例如台灣的歷史教育十分重視年代、人名、事件等重要歷史名詞的記憶，學生在面對歷史問題時，只要知道題目重點所在，接著尋找符合其意旨的歷史名詞便是標準答案。

<sup>149</sup> John D. Bransford 編，鄭谷苑、郭俊賢譯，《學習原理：心智、經驗與學校》，台北：遠流出版社，2004，頁 27。

就此層次而言，題目隱含特定的「資訊」，歷史知識亦是固定的「資訊」，當某一歷史知識與題目所問的訊息相合時便是答案。長期處在這樣的思考模式下，影響學生在面對說法有異的史料時，解決的方式往往是選擇與題目資訊符合度最高的史料以為答案，此種解決歷史問題的方式，不需要包含問題意識的思考與對史料的種種詰問。在只將史料當作資訊使用的狀況下，學生無論在檢驗歷史敘述或回答特定的歷史問題時都會發生一些難以解決的矛盾與困難點。

即使是高中生，有相當部分的學生似乎不能理解「我們如何知道過去」，或要「如何以史料檢驗過去」此一類型的問題。原因可能在於我們的歷史教育仍舊十分重視歷史內容的學習，相較之下，產生歷史知識的過程卻不是台灣歷史課程中著重的部分。即使教科書中有許多各種各樣的文字或圖片史料，但其作用大多在說明教科書內容，被視作是課程的輔助說明，而非歷史知識的基礎。許多學生在面對史料時，不會質疑這份史料從何而來？時代背景為何？作者是誰？意圖透過這樣的文字或圖像傳達何種理念？學生沒有被訓練對史料問問題，測驗中的史料題所要評鑑的部分，也並非這一類的能力。事實上，台灣的學生在歷史課堂上並未學習如何處理史料，我們亦沒有提供他們認識歷史知識如何產生的機會，而在他們面對的測驗題目只要求其以史料說明歷史知識的狀況下，可能會使學生形成歷史知識的重要性遠在史料之上，史料是歷史知識的附屬品的錯誤概念。對許多學生而言，歷史知識並非建構在史料的基礎上，而是由教師而來，由書籍而來，由媒體而來，或者由其他各種權威而來。

在此研究中確認學生有一套自身對歷史的理解與詮釋，即前文所提到的先備概念。在先備概念的影響下，且學生又缺乏適當的方法進行推理或使用史料時，他們常會傾向認定某種說法便是事實，史料對他們而言反而成爲強化其論點的工具，而不能從史料中得到新的認知；或是學生會以此認定的事實作爲揚棄某史料的正當理由，這是相當令人警覺之事，因爲學生倒果爲因，忽略某些史料（例如反面證據）可用以推翻某些歷史論述。

部分學生開始對史料提出問題，並用自己的方式尋求解答，雖然許多學生的

解決方法仍是由日常概念而來。少部分的學生對史料的證據性質已有所認知，他們可以連結史料、問題與證據之間的關係，注意到史料能否作為證據與所欲解決的問題有關，他們將史料作為一個整體理解，將之放在歷史脈絡中解釋其意義，連結這些表面看起來相衝突的史料之間的關係，使之能作為支持論述或回答問題的證據，而非只是用否定某些史料的方式來解決史料說法的衝突。

## 二、與英國 CHATA 計畫的比較

本研究是一針對高中學生的史料概念進行的小規模實證研究，因樣本數量少，無法如英國 CHATA 計畫般規劃出台灣學生思考的進程模式，不過仍可從中看出一些學生對史料的看法。與 CHATA 的研究成果相比較，會發現雖然台灣與英國的教育環境不同，且研究對象的年齡亦有差異，CHATA 以國小及國中年齡的學生為對象，本研究以高中學生為對象，但比較下會發現許多學生思考上的類似之處，例如：當學生在面對史料時，均有將史料看作「資訊」的高度傾向；將史料作為資訊使用時，會以計算數量的方式判斷可信度；注意到偏見的問題，但對於偏見的理解仍是日常生活的認識，當發現史料中含有立場時，有時甚至將之完全摒除否決；對於「如何知道過去」這樣的問題，口耳相傳是常見的答案，在此前提下，有越直接越好的想法，例如紀錄時間越接近事件發生的史料可信度越高，目擊者的說詞可信度最高，認為一手史料比二手史料可靠，中間的傳遞者越多越容易發生誤傳或混淆的狀況，所以越不可信等。從這些相同處可以看出，台灣與英國的教育環境雖相去甚遠，然而學生處理問題時，對史料存在某些共同的想法。此處的研究樣本是台灣的高中生，他們概念上存在的障礙與英國年紀較小的學生卻顯現出高度的相似性。此外，本研究也印證了學生心目中的確有許多隱而未宣的先備概念，教師或許亦未能在教學過程中發現，但卻深深影響他們處理與理解歷史的方式。

與英國的學生相較，台灣學生在處理歷史問題時，呈現出一些不同之處，這些相異處或許可說明台灣學生思考上的特點，以及台灣教育環境對學生概念形成

的一些影響。台灣的學生回答問題時，較注重以「歷史知識」為判斷標準，常以教科書或課堂的學習經驗為回答的根據，學生在問卷中呈現的往往非其如何使用史料達成結論的過程，而是解釋他們如何使用既有的歷史知識來作答，這或許說明了學生平時接觸的歷史問題多在問知識，所以使學生習於以歷史知識而非思考的過程或邏輯為答題依據。

再者，台灣學生十分重視歷史的「正確性」，認為人為的造作導致歷史出現錯誤，例如有人講錯或寫錯或故意扭曲事實而留下錯誤史料等，有些學生會對歷史被扭曲感到憤怒或無奈。這一點一方面反映學生認為有一固定歷史存在，等著被人們發現的想法；二方面也反映出台灣歷史教育中重視背誦的影響，學生必須記憶「正確的」答案，因此對於歷史的「正確性」十分在意。學生心目中「正確的歷史」指的似乎是「真正的事實」，而非史學家所作出的「妥當的解釋」，學生通常以事實為唯一標準，忽略了解釋的圓滿應該也是評鑑歷史研究的重要標準。此外，「刪去法」是台灣學生常使用的一種答題方式，他們認為刪掉錯誤的答案便可使正確答案出現，他們說明為何如此選擇的原因並非因為它比其他答案更合理，而是因為其他答案呈現出明顯的「錯誤」。

本研究以十六到十八歲的高中學生為測試對象，不過若以 CHATA 計畫中針對七到十四歲學生的研究結果所制訂出關於史料證據概念的六個「進程」階段來衡量，本研究對象的年齡層雖較高，但其中能夠達到較高層次—如水平五（孤立的史據）與水平六（與歷史結合的史據）的學生十分稀少，約只佔百分之一，或許此結果亦受限於研究的規模，然而我們從中可以推知學生歷史概念的發展雖可能會隨著年齡的增長而逐漸變化，但這並不意味學生的歷史學科能力會「自然地」與日俱增；相對地，本研究證明不同教育策略與環境對學生概念發展的影響力頗大，學生歷史的學科能力不會自動成熟發展，而有賴於所處教育環境的培養：教師必須循循善誘，努力理解學生的既有概念並協助其跨越思考上的障礙，提昇其概念層次。英國歷史教育發展的歷程已有三十餘年，在這樣的環境下，部分國小學生對歷史的學科性質已展現出相當程度的認識；在較為重視歷史知識記憶的台

灣，即使是高中學生，對歷史學科性質的理解，與在第二層次概念的發展上，仍有許多不足與欠缺之處。

### 三、教學建議

根據本研究的成果，提供給教師一些教學上的建議：

第一，使學生擺脫「偏見」與歷史「正確性」的概念干擾：許多學生深知凡是人為留下的資料，必然帶有立場，學生會以各種角度切入以檢驗其中是否含有偏見，而學生會以此作為全盤否定此份史料的原因，因此教師必須逐步地讓學生知道史學家使用史料的方式，史家能夠問一些超越表面資訊的問題，使這些含有偏見的史料變為回答問題的證據，而史料的立場與觀點其實也反映出當代的某種價值觀。

在開始進行「史料證據」主題的探究活動時，為避免太多日常生活中對「偏見」與「立場」概念對學生思考的干擾，從「遺跡」(relics) 著手或許是較佳的方式。遺跡不是刻意為某特定對象留下的，較不牽涉到刻意扭曲或造作的意圖，史前文化或日常生活史是一很好的課程主題，可以教學媒體或參觀博物館等形式，將前人生活的遺物呈現在學生面前，讓學生對前人留下的器物提出問題，設法提出答案，讓學生透過重新建構前人的日常生活以認識過去；或者可呈現學者藉由遺跡建構過去的過程，例如介紹中國文明起源理論的演變過程，使學生認識歷史學科建構的本質。藉由這樣的單元主題，可以使學生認識歷史並非一堆含有偏見的史料所組成的；史學家的工作並非只是一直在尋找史料中偏見或不客觀的成分；在受限於史料與種種因素的情況下，史學家提出的理論並不一定就是「事實」；而不同時代的人對於歷史更會有截然不同的看法。唯有學生對歷史知識形成的過程，史學家使用史料推理以發展解釋，達成結論的過程有所認知，才能擺脫「偏見」想法的羈絆，以及對於歷史「正確性」的執著。

第二，從實際的歷史探究活動學習：研究過程中發現，某些求知慾較強的學生會在事後詢問究竟問卷中的哪一則敘述較正確，但沒有人對於如何使用史料判

斷的問題有疑問，學生的焦點顯然還是在實質的歷史知識上，而非形成這門知識的過程與概念。此外，從研究結果可看出，大部分學生對於同一主題會有不同的史料或歷史敘述的問題，缺乏適當的解決方式。因此進行教學時，教師不能只是提供不同的歷史敘述或說法給學生，在提供不同敘述或觀點的同時，必須要提供相對的史料證據，或者其背後的論證過程，教導學生認識問題的本質，並引導學生思考與推理，否則對於學生認識歷史學科的本質沒有幫助，面對紛然雜陳、莫衷一是的說法時，一般學生沒有評鑑的標準，也無法認識為何要有這麼多說法。一般學生常見的解釋均是史學家的「觀點不同」，但因為不明瞭史學家如何形成某種「觀點」的過程，所以常會一面倒地認為史學家的意見摻雜過多的主觀，不夠「客觀」而否定其價值。

使學生認識歷史知識形成過程最好的方法，便是使學生實際在課堂上從事歷史探究的活動，在這樣的過程中，教師扮演十分重要的角色，教師除了提供問題與史料外，必須不斷地與學生互動對話，使學生能夠呈現出他們的想法，教師必須在此過程中不斷地挑戰學生的既有概念，刺激學生的思考，因此教師本身對於第二層次概念亦必須有相當深入的認識方足以擔任此引導的工作。此外，教師可在課堂上介紹歷史學家提出某一理論背後的思考方式，因為這樣的作法能夠讓學生學習史學家使用證據回應問題，達成結論的方式，此點亦有助於學生認識歷史學科的推論性質。

由於現代資訊取得的便利，加上學生將史料看作資訊的傾向，遇到不同的歷史敘述時，學生往往會去多方蒐集資料，輕易將資料等同於證據，抱持著擁有的資料越多越好的想法。有些學生在對資料的性質還不甚了解的狀況下，便以計算資訊量的多寡作出判斷；部分的學生會對資料問一些基本問題，如作者與產生的環境等等。教師在教學時必須幫助學生分辨證據與資訊的差別；此外，雖然蒐集與分析資料都是很重要的工作，但在史學上論點的成立並不以資料的多寡取勝，只要有一個有力的反證變足以駁倒許多資料堆砌出的論點，故在進行歷史探究時，教師也必須提醒學生「反證」的重要，鼓勵學生在蒐集證據，發展自己的歷

史論述或解釋的同時，可以同時留意是否有反面證據的存在。

第三，教導史料證據的本質：所謂的「史料教學」並非只是只在教學上使用史料，而是必須教導學生有將史料與問題作連結的能力，衡量史料作為回答特定問題或評鑑某段歷史論述之證據的效力，同樣的史料作為回答不同問題的證據時會有不同的地位，學生必須對歷史問題的本質有所認識，將史料放在歷史脈絡中思考其意義。史料教學必須要兼顧對史料、問題與證據三者關係的瞭解與歷史技能（skills）兩方面。歷史技能，如訓練學生對史料問問題—史料產生的時代，作者的立場，為何寫出這則史料等等，必須要有以上的概念作為基礎，才能算是達到史料教學的目標。換言之，史料教學的重點在發展學生史料證據的概念，對史料問問題與認識歷史探究的性質兩者一樣重要，而前者必須以後者為出發點，因為史料能否作為證據與問題的性質密切相關，因此將課堂上的「史料作業」（source work）稱為「證據作業」（evidence work）或許更為恰當<sup>150</sup>。

使學生透過課堂上的歷史探究活動，認識到要將史料作為證據使用，首先必須瞭解歷史探究的本質，清楚知道歷史探究的目的，我們問的是何種問題，史料所要檢驗或支持的是怎樣的論點，才能將問題與史料相連結，將史料作為證據使用，才能避免讓學生只是單純重複歷史技能的練習，或只是尋找史料中與問題相合的資訊來作答。

第四，認識學生的先備概念：教師若要提高教學的效能，提升學生的第二層次概念，使其在進程中不斷地發展，認識學生的先備概念是非常重要的工作，雖然這些想法在我們眼中可能顯得難以置信或極為可笑。許多研究證實，學生是在舊有概念的基礎上吸收新知，因此即使是我們自認為進行了一場非常成功的教學，或是學生在考試成績上得到高分，都無法保證我們真的達到預期的教學成果，學生仍然可能又是再一次將新的學習類化入他們的日常概念中。因此教師欲提升學生理解歷史的層次，認識學生的想法是首要之務。本研究反映出一些學生

---

<sup>150</sup> Ashby, R. (2006). 'Dealing with conflicting information: students' approaches to historical sources and their concept of evidence', G. Kokkinos and I. Nakou (ed.), *History Education in the Beginning of the 21<sup>st</sup> Century*, Metaiximio Publications, p.30.

看待史料的概念與使用史料的方法，希望提供給教師教學的一些參考，使教師能夠在此基礎上，挑戰學生對歷史的一些既定想法，幫助學生發展更有力的第二層次概念以解決問題。

在平日的例行教學中，教師亦可以透過多問一些問題，傾聽學生的想法，訓練學生發展出更縝密的思考邏輯；若行有餘力，教師可多花些時間設計史料證據的學習單，讓學生嘗試在歷史的脈絡中思考，例如給學生一些看似矛盾的史料，當他們只將史料看作資訊使用時必定會發生困難，透過課堂討論，引導學生找出適當的解決方法，在討論的過程中，亦可能會激發出新的想法。教師必須使教室變成一個師生之間對話的平台，我們的教學才可能有所改變。

#### 四、研究方法的檢討

本研究於實施前已多方考量，但仍面臨某些兩難的局面，在諸多限制下只能採取當時認為最佳的方法。本研究於方法上仍有些許未盡之處，特別提出說明如下，往後欲進行類似研究者，或可作為參考：

一、本研究的測試對象包含高一至高三的學生，為求便利，其中的高一部份由筆者所任教之班級中選取，高一學生在問卷測驗及訪談時，有可能因在意答題的表現是否影響學期成績，因此特意書寫其認為「較好」的答案，而非說出其心中真實的想法。為防此一狀況發生，筆者在測試前刻意向學生說明此份問卷的用途，並保證此問卷不會用作期末評分的任何一參考，且學生姓名與個人資料均將保密，不會出現於出版的論文或任何公開場合中，期能避免學生刻意討好的作答，得到學生真正的想法。

二、如何針對「史料證據」概念的研究設計出一份題目，本身即具有相當的困難。用以測試學生史料證據概念的題目與歷史學者以史料作研究的方式有些許差異，學者在進行歷史研究時，是由浩瀚史料中選取合適者加以論證；在設計給學生的史料題目中，不可能盡列所有不同的史料讓學生選擇，而必須因應研究目的加以選取，兩者的研究目的雖不同，但此一史料選取的過程仍應力求嚴謹細

密。本研究的主題稍嫌繁複，因其中提到的禮節儀式至少包含「覲見禮儀」與「呈遞國書」兩部分，所選擇的部分史料似乎不足以應付繁複的歷史論述內容，因此造成史料與論述的內容均相對地複雜化，可能造成學生理解上的困難，針對此一問題，筆者於實測之時，特別對學生說明馬戛爾尼見乾隆的兩個場合情形，試圖彌補此一缺漏。有此經驗後，建議將來進行史料證據概念的相關探究時，史料的選擇應力求嚴謹與適合學生程度，題目亦應力求單純化，較能使學生注意力集中，而不被太多的資訊混淆干擾。

三、在問卷一中，筆者要求學生根據題目所提供的五份史料去選擇三段歷史敘述何者可信度最高，意在探索學生使用史料檢驗論述的方法，但在措辭上使用「可信度」一詞似乎太過強烈。史料可用作證據支持論述，然而在問卷一中的問題設計沒有深入考量到歷史論述與史料之間的複雜關係，有可能引導學生往錯誤的方向思考，因此建議將來的研究者在設計問題時，其方式與措辭均宜審慎考量。



## 五、總結

許多教師傾向認為學生在中學以前的階段只要熟悉基本史實就夠了，培養深入理解歷史的思維對學生而言太過困難，不認為中學階段的學生具備對歷史進行解釋與理解的能力。這類的想法會造成一種惡性循環，即是在教師此心態下，有極大的可能會抹煞學生提昇概念層次的機會，英美許多實證研究已經指出學生的學科能力可以透過適當的引導而提高，學生缺乏歷史思維能力的原因很可能是來自於我們的教學方式。本文研究的目的並非在強調學生理解歷史的概念是全然錯誤或毫無價值的；相對地，本研究指出，即使在台灣現今的教學環境下，仍有少數學生能夠對歷史探究的某些主題提出層次頗高的答案，雖然這些學生數量少，思考邏輯未經訓練，其概念的漏洞也頗多，他們在面臨其他主題時能否有同樣高水準的表現亦不能掌握，然而這些學生的反應足以使我們相信學生的潛能遠超過我們想像；即使是學生思考上呈現出的不足之處，對教師而言，亦彌足珍貴，因為這些是我們理解學生想法並幫助其突破思考障礙的基礎。不過台灣現今的一個

問題在於缺乏研究，所以大部分學生在歷史思維上的邏輯我們尚未能理解。因此第一線的教師在教學時，應盡力瞭解學生學習所遇到的阻礙，才能有效地幫助學生發展更有力的概念，超越這些障礙，提昇其理解歷史的層次。



# 參考書目

## 一、中文部分

### (一) 期刊學報：

- 王仲孚，〈談國中歷史教學的年代問題〉，《國民中學歷史教學研討會論文集》，教育部人文及社會學科指導委員會編印，1995。
- 林慈淑，〈歷史與歷史教育的目的--試析倫敦大學兩位學者的爭議〉，《東吳歷史學報》第五期，台北：東吳大學，1999。
- 林慈淑，〈歷史教與學的鴻溝—英國兒童歷史認知的探究（1960's-1990's）〉，《東吳歷史學報》，第八期，台北：東吳大學，2002。
- R. Ashby 著，劉城譯，〈歷史課堂的史料教學〉，《清華歷史教學》，第二期，新竹：國立清華大學歷史研究所，1993。
- P. J. Lee 著，周孟玲譯，〈兒童學習歷史的進程〉，《清華歷史教學》，第三期，新竹：國立清華大學歷史研究所，1994。
- P. J. Lee 著，葉小兵譯，周孟玲校，〈歷史的解釋與理解〉，《清華歷史教學》，第六期，新竹：國立清華大學歷史研究所，1996。
- Dickinson A. K. 著，周孟玲譯，〈理性的理解歷史與歷史教學〉，《清華歷史教學》，第六期，新竹：國立清華大學歷史研究所，1996。
- D. Thompson 著，葉小兵譯，〈理解過去：程序與內容〉，《清華歷史教學》，第七期，新竹：國立清華大學歷史研究所，1996。
- P. J. Lee 著，周孟玲譯，〈為什麼學習歷史〉，《清華歷史教學》，第八期，新竹：國立清華大學歷史研究所，1997。
- Jonn Slater 講，吳雅婷等譯，〈歷史教學中的權力競逐——門背離人性的學科？〉，《東吳歷史學報》，第七期，2001。
- Dickinson A. K. and P. J. Lee 著，許全義譯，〈史學證據與課堂〉，《清華歷史教學》，第十三期，新竹：國立清華大學歷史研究所，2002。
- 陳冠華，〈歷史教學中的史料運用初論〉，《清華歷史教學》，第十六期，新竹：清華大學，2005。
- 林永欽，〈史料在國中歷史教學中的應用〉，《清華歷史教學》，第十六期，新竹：清華大學，2005。
- 張元，〈加強歷史教學深度的一些想法〉，《清華歷史教學》，第十六期，新竹：

清華大學，2005。

黃一農，〈印象與真相：中英兩國的觀禮之爭〉，《中央研究院歷史語言研究所集刊》，台北：中央研究院，第78本，第1分，2007。

## （二）專書論文：

陳冠華，《追尋更有意義的歷史課：英國中學歷史教育改革》，台北：龍騰文化事業，2001。

游博清，《小斯當東(George Thomas Staunton-1781-1859)-19世紀的英國茶商、使者與中國通》，新竹：國立清華大學，2004。

陳盈安，《史料教學在國中社會領域的課程運作與考察》，花蓮：國立花蓮教育大學鄉土文化研究所，2006。

張元，《談歷史 話教學》，台北：三民書局，1998。

張元、周樑楷編，《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》，新竹：國立清華大學歷史研究所，1998。

劉靜貞，〈10-16歲學生對歷史記述—三人組討論方式的嘗試〉，《史學與文獻》(三)，臺北：東吳大學，2001。

林慈淑，〈史家？偵探？或記錄？—10-14歲兒童對歷史記述的一些想法〉，《史學與文獻》(三)，臺北：東吳大學，2001。

何兆武，《歷史與歷史學》，香港：牛津出版社，1996。

John D. Bransford 編，鄭谷苑、郭俊賢譯，《學習原理：心智、經驗與學校》，台北：遠流出版社，2004。

L. Cohen, L. Manion, K. Marrison 著，徐振邦等譯，《最新教育研究法》，台北：韋伯文化，2006。

朱庸，《不願打開的中國大門》，江西：人民出版社，1989。

秦國經、高煥婷著，《乾隆皇帝與馬戛爾尼》，北京市：紫禁城出版社，1998。

秦國經，〈從清宮檔案看馬戛爾尼訪華歷史事實〉，中國第一歷史檔案館編，《英使馬戛爾尼訪華檔案史料彙編》，北京：國際文化出版公司，1996。

戴廷杰 (Pierre-Henri Durand)，〈兼聽則明—馬戛爾尼使華再探〉，中國第一歷史檔案館編，《英使馬戛爾尼訪華檔案史料彙編》，北京：國際文化出版公司，1996。

王開璽，《隔膜·衝突與趨同：清代外交禮儀之爭透析》，北京：北京師範大學，1999。

王曾才，〈馬戛爾尼使團評述〉，《屈萬里先生七秩榮慶論文集》，台北：聯經出版社，1978。

- 劉家駒，〈英使馬戛爾尼覲見乾隆皇帝的禮儀問題〉，《近代中國初期歷史研討論文集》，台北：中央研究院近代史研究所，1989。
- 佩雷菲特（Alain Peyrefitte），〈序言〉，中國第一歷史檔案館編，《英使馬戛爾尼訪華檔案史料彙編》，北京：國際文化出版公司，1996。
- 佩雷菲特（Alain Peyrefitte）著，王國卿等譯，《停滯的帝國：兩個世界的撞擊》，北京：三聯書店，1995。
- 何偉亞（James L. Hevia）著，鄧常春譯，《懷柔遠人：馬戛爾尼使華的中英禮儀衝突》，北京：社會科學文獻出版社，2002。
- 傅斯年，《史學方法導論》，《傅斯年全集》第2冊，臺北：聯經出版事業公司，1980。
- 王爾敏，《史學方法》，台北：東華書局，1979。
- 施耐德著，徐永清譯，《史學導論》，台北：水牛出版社，1992。
- 杜維運，《史學方法論》，台北：三民書局總經銷，1999。
- 朗格諾瓦（Charles Victor Langlois）、瑟諾博司（Charles Seignobos）著，李思純譯，《史學原論》，台北：商務出版社，1968。
- 張蔭麟，《中國上古史綱》，台北：里仁書局，1982。
- 布洛克（Mare Bloch）著，周婉筠譯，《史家的技藝》，台北：遠流出版社，1989。
- 詹京斯（Keith Jenkins）著，賈士衡譯，《歷史的再思考》，台北：麥田出版社，1996。

### （三）史料：

- 司馬遷，《史記》，北京：中華書局，1982。
- 《清仁宗睿皇帝實錄卷》，北京：中華書局，1986。
- 趙爾巽等，《清史稿》，點校本，北京：中華書局，1976。
- 中國第一歷史檔案館編，《英使馬戛爾尼訪華檔案史料彙編》，北京：國際文化出版公司，1996。
- George Macartney 著，秦仲蘇譯，《英使謁見乾隆紀實》，《近代中國史料叢刊第八十八輯》，台北：文海出版社，1973。
- George Macartney 著，劉半農譯，《一七九三乾隆英使謁見記》，天津市：天津人民出版社，2006。
- Staunton, George Leonard. *An Authentic Account of an Embassy from the King of Great Britain to the Emperor of China*. London: W. Bulmer and Co., 1797.

### （四）其他：

- 漢語大詞典編委會編，《漢語大詞典》，上海市：漢語大詞典出版社，1989。
- 王仲孚等編，《普通高級中學歷史下冊》，台北：康熙圖書網路股份有限公司，2003。
- 金仕起等編，《普通高級中學歷史第二冊》，台北：三民書局，2007。
- 黃春木等編，《普通高級中學歷史第二冊》，台北：龍騰出版社，2007。
- 王琪等編，《普通高級中學歷史第二冊》，台北：翰林出版社，2007。
- 王仲孚等編，《普通高級中學歷史第二冊》，台北：康熹出版社，2007。
- 林能士等編，《普通高級中學歷史第二冊》，台北：南一出版社，2007。



## 二、英文部分

- Ashby, R. (2003). 'The Concept of Historical Evidence: Curriculum demands and children's understandings', *Educação Histórica e Museus*. Barca, I (org) Univ. do Minho.
- Ashby, R. (2004). 'Developing a Concept of Historical Evidence: Students' Ideas about Testing Singular Factual Claims', *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, Vol. 4, No. 2.
- Ashby, R. (2005). 'Students' Approaches to Validating Historical Claims', Ashby, R., Gordon, P. and Lee, P. J. (eds), *International Review of History Education, Vol. 4: Understanding History--Recent Research in History Education*, London: Routledge Falmer.
- Ashby, R. (2006). 'Dealing with conflicting information: students' approaches to historical sources and their concept of evidence', G. Kokkinos and I. Nakou (ed.), *History Education in the Beginning of the 21<sup>st</sup> Century*, Metaiximio Publications.
- Ashby, R., and Lee, P. (1987). 'Children's concepts of empathy and understanding in history', in Portal, C. (Ed.). *The History Curriculum for Teachers*, London: Falmer Press.
- Atkinson, R. F. (1978). *Knowledge and Explanation in History: An Introduction to the Philosophy of History*, Ithaca: Cornell University Press.
- Barton, K. C. (1993). 'History Is More than Story: Expanding the Boundaries of Elementary Learning', Paper presented at the Annual Meeting of the National Council for the Social Studies, Nashville, November.
- Barton, K. C. (1997). 'I just kinda know: Elementary Students' Ideas about Historical Evidence', *Theory and Research in Social Education*, Vol. 25, No.4.
- Barton, K. C. (2001). 'Primary children's understanding of the role of historical evidence: Comparisons between the United States and Northern Ireland', *International Journal of History Teaching, Learning, and Research*, Vol.1, No.2.
- Barton, K. C. (2005). 'Primary sources in history: Breaking through the myths', *Phi Delta Kappan*, Vol.86.
- Booth, M. (1987). 'Ages and Concepts: A Critique of the Piagetian Approach to

- History Teaching', in Portal, C. (Ed.). *The History Curriculum for Teachers*, London: Falmer Press.
- Brothy, J., Vansledright, B. A., and Bredin, N. (1992), 'Fifth Graders' Ideas about History Expressed before and after Their Introduction to the Subject', *Theory and Research in Social Education*, vol. 20.
- Dickinson, A. K. and P. J. Lee (ed.). (1978). *History Teaching and Historical Understanding*, London: Heinemann Educational Books Ltd..
- Epstein, T. L. (1994). 'America Revised' Revisited: Adolescents' Attitudes Towards a United States History Textbook', *Social Education*, No. 58.
- Forster, S. J. (2001). 'Historical Empathy in Theory and Practice: Some Final Thoughts', O. L. Davis Jr., E. A. Yeager, and S. J. Foster(eds), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*, Boulder: Rowman and Littlefield.
- Foster, S. J., and Yeager, E. A. (1999). "'You've Got To Put Together the Pieces": English12-Year-Olds Encounter and Learn from Historical Evidence', *Journal of Curriculum and Supervision*, Vol. 14, No. 4, pp.286-317.
- Gabella, M. S. (1993). Textual truths, photographic facts: Epistemological stumbling blocks in the study of history. Paper presented at the Annual Meeting of the American Education Research Association, Atlanta.
- Hinton, C. (1990). *What Is Evidence?*, London: John Murray.
- Hirst, P. (1965). 'Liberal Education and the Nature of Knowledge', *Philosophical Analysis and Education*, London: Routledge.
- Hockett, H. C. (1955). *The Critical Method in Historical Researching and Writing*, London: Macmillan.
- Hsiao, Y. M. (2002). Exploring Student's Ideas About Historical Accounts in Textbooks, London: University of London.
- Husbands, C. (1996). *What Is History Teaching: Language, ideas and meaning in learning about the past*, Buckingham: Open University Press.
- Lang, S. (1993) 'What is bias?' *Teaching History*, Vol. 73.
- Lee, P. and Ashby R. (1987). 'Discussing the Evidence', *Teaching History*, Historical Association, No. 48.
- Lee, P. J., Ashby, R. and Dickinson A. K. (1996). 'Progression in children's ideas about History', in M Hughes (ed.) *Progression in Learning*, Clevedon: Multilingual Matters.

- Lee, P. J. (1997). 'Facts and knowledge', unpublished paper.
- Lee, P. J. (1998) 'History in an Information Culture', *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, Vol.1, No.2.
- Lee, P. J., Dickinson, A., and Ashby, R. (1998), 'Researching Children's Ideas about History', Voss, J. F., and Carretero, M. (ed.) *Learning and Reasoning in History, International review of history education*, Vol. 2, London: Woburn Press.
- Lee, P. J., and Shemilt D. (2003). 'A scaffold, not a cage: Progression and progression in history', *History Teaching*, No. 113, England: Historical Association.
- Lee, P. J. (2005). 'Putting principles into practice: understanding history', *How Students Learn: History in the classroom*, Washington, D. C. The National Academies Press.
- Lee, P. J. (2006) 'What Kind of Past Should Students Encounter in School', Paper Presented in International Conference on Learning and Understanding: How Students Learn History, Hsinchu, Taiwan.
- Levstik, L. S. (1989). 'Historical Narrative and the Young Reader', *Theory into Practice*, Vol. 28, No. 2, pp. 114-119.
- McAleavy, T. (1998). 'The Use of Sources in School History 1910-1998: A Critical Perspective', *Teaching History*, Issue 91, May.
- Rogers, P. J. (1978). *The New History: theory into Practice*, Issue No. 44. London: The Historical Association.
- Shaver, J. P. (Ed.) (1991). *Handbook of Research on Social Studies Teaching And Learning*, New York: Macmillan.
- Shemilt, D. (1980). *HISTORY 13-16 Evaluation STUDY*, Edinburgh, Scotland: Holmes McDougall.
- Shemilt, D. (1983). 'The Devil's Locomotive', *History and Theory*, Vol. 22, No. 4, Beiheft 22: The Philosophy of History Teaching, Dec..
- Shemilt, D. (1987). 'Adolescent ideas about evidence and methodology in history', in Portal, C. (Ed.). *The History Curriculum for Teachers*, London: Falmer Press.
- Wineburg, S. S. (1991). 'History Problem Solving: A Study of the Cognitive Processes Used in the Evaluation of Documentary and Pictorial Evidence', *Journal of Educational Psychology*, Vol. 83, No. 1, American Psychological Association.

- Wineburg, S. S. (1991). 'On the Reading of Historical Texts: Notes on the Breach between School and Academy', *American Educational Research Journal*, Vol. 28, No. 3.
- Wineburg, S. S. (1992). 'Probing the Depths of Students' Historical Knowledge', *Perspectives of the American Historical Association*, Vol.30.
- Wineburg, S. S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*, Philadelphia: Temple University Press.
- VanSledright, B. A., and Brophy, J. (1992). 'Storytelling, Imagination, and Fanciful Elaboration in Children's Historical Reconstructions', *American Educational Research Journal*, Vol. 29, No. 4 , pp. 837-859.
- VanSledright, B. A., and Kelly, C. (1998). 'Reading American History: The Influence of Multiple Sources on Six Fifth Graders', *The Elementary School Journal*, Vol. 98, No. 3, pp. 239-265.
- VanSledright, B. A. (2000). 'Concept- and Strategic-Knowledge Development in Historical Study: A Comparative Exploration in Two Fourth-Grade Classrooms', *Cognition and Instruction*, Vol. 18, No. 2, pp. 239-283.
- VanSledright, B. A. (2002). 'Fifth Graders Investigating History in the Classroom: Results from a Researcher-Practitioner Design Experiment', *The Elementary School Journal*, Vol. 103, No. 2, Special Issue: Social Studies.

## 附錄一

歷史上對於同一個事件常有不同的敘述，這些歧異在史學家之間往往也難以達成共識。以下三段敘述，是關於乾隆 58 年(1793)，馬戛爾尼出使中國，在覲見乾隆皇帝與之後呈遞國書時所行禮儀的不同說法。

**請仔細閱讀下列敘述：**

敘述一：

馬戛爾尼使節團出使中國時，乾隆要求他們行三跪九叩禮，但馬戛爾尼以清、英雙方為平等主權國之理由而拒絕。妥協的結果是，在迎接乾隆皇帝的輿轡時，可行單膝跪禮，但之後的呈遞國書，則行三跪九叩禮。

敘述二：

馬戛爾尼覲見乾隆時，中英間因禮儀問題爭執不下，乾隆為使典禮能順利進行，特許英國使節團用英式的單膝跪禮覲見皇帝，不須叩頭。

敘述三：

馬戛爾尼使節團在迎接乾隆輿轡時，所行的禮節是稍加修改的中式禮節，仿三跪九叩禮的過程，以單膝下跪三次，每次三俯首深鞠躬，但不叩頭。稍後的呈遞國書，則以單膝跪禮的方式行之。

註：「三跪九叩禮」是先雙膝下跪，接著俯首以兩手撐地，並將前額叩地後直起身子，再俯首叩地共三次後起立，接著重複此一系列動作共三遍。

史料可以幫助我們判斷歷史敘述的真實性，以下是關於這個主題的史料：

**請仔細閱讀以下史料：**

史料 A：

《清實錄》中嘉慶給英國阿美士德使節團的詔諭：「爾國（指英國）遠在重洋，輸誠慕化（真誠地仰慕中國的教化），前於乾隆五十八年，先朝高宗純皇帝（指乾隆）御極（在位）時，曾遣使航海來庭（朝廷），維時爾國使臣（指馬戛爾尼使節團），恪恭成禮（謹慎恭敬地行禮完畢），不愆於儀（於禮儀上沒有任何的過失）……特命大臣於爾使臣（指阿美士德所率領之使節團）將次抵京之時，告以乾隆五十八年，爾使臣（馬戛爾尼使節團）行禮，悉跪叩如儀（全都遵從中國跪叩的禮儀）。」

\* 嘉慶為乾隆之子，曾與馬戛爾尼使節團一同參與乾隆在熱河的祝壽大典。

\* 「實錄」是一種史書體裁，於一帝崩後，取一些記其日常事項之作，以及詔令章奏等，彙編而成。

史料 B：

小斯當東日記中描述覲見乾隆過程的部份：「當我們聽說皇帝即將到來時，就離開帳篷，站在御道旁。皇帝乘坐十六人抬的大轎，當他經過時，我們均跪一膝並俯首。」

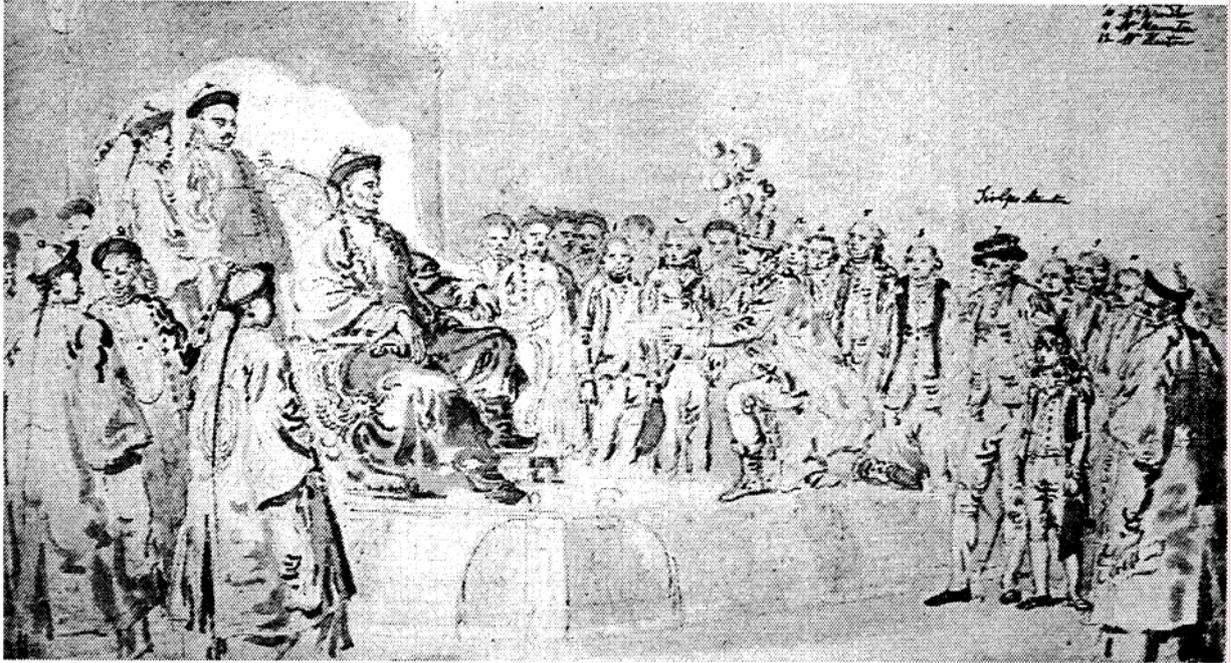
\* 小斯當東為英國使節團之副使斯當東之子，跟隨英國使節團來華，時年 12 歲。

史料 C：

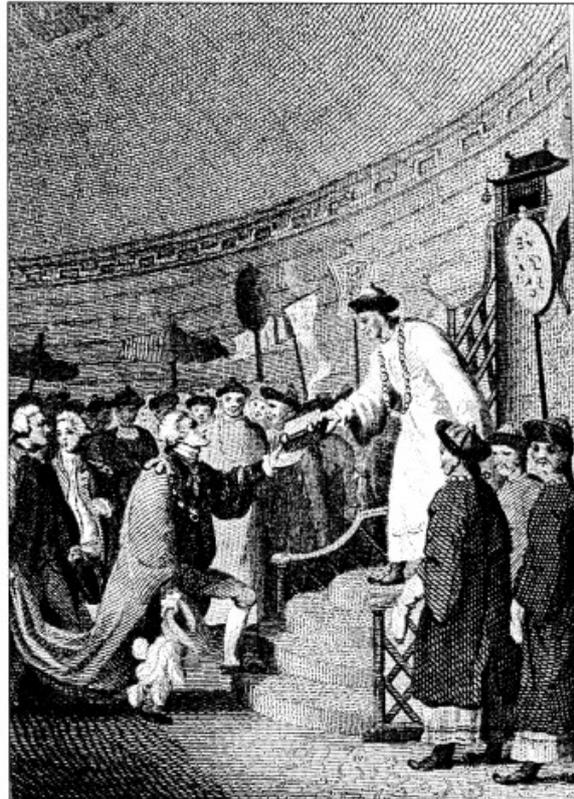
《清史稿》：「乾隆季葉（末年），英使馬格里入覲（覲見時），禮臣與議儀式，彼（馬戛爾尼）以覲見英王為言，特旨允用西禮（單膝跪禮）。」

\* 《清史稿》編修於民國初年，「馬格里」所指便是「馬戛爾尼」，兩者是音譯之不同。

史料 D↓：馬戛爾尼使節團隨行畫家額勒桑德所畫，描繪覲見儀式之後，馬戛爾尼向乾隆呈遞國書的景象。額勒桑德並未隨使節團至熱河覲見乾隆。此圖為事後所畫。



史料 E→：出自倫敦出版《馬戛爾尼勳爵使華之準確報告》1798 年一月由 Corbould 所繪之圖，描繪覲見儀式之後，馬戛爾尼向乾隆呈遞國書的景象。



班級：\_\_\_\_\_

座號：\_\_\_\_\_

姓名：\_\_\_\_\_

**問卷一**

請回答以下問題：

一、根據以上五份史料，你認為上面三段敘述中，哪一則最接近觀見時的真實情況？請說明你的原因。

二、在你回答時，是否有哪些史料對你的判斷是特別有幫助的？若有，請解釋你的原因。



三、在你回答時，是否有哪些史料是毫無幫助而被你一開始就排除的？若有，請說明為甚麼。

班級：\_\_\_\_\_

座號：\_\_\_\_\_

姓名：\_\_\_\_\_

問卷二

◎史料 D 與 E 均在描繪馬戛爾尼呈遞國書的情況，但兩幅畫卻有部分差異，若我們想知道當時狀況，你認為哪一幅畫的可信度比較高？為什麼？



## 附錄二

歷史上對於同一個事件常有不同的敘述，以下三段敘述，是不同的歷史學家對於乾隆 58 年(1793)，馬戛爾尼出使中國，在覲見乾隆皇帝與之後呈遞國書時所行禮儀的不同說法。

**請仔細閱讀下列敘述：**

敘述一：

馬戛爾尼使節團出使中國時，乾隆要求他們行三跪九叩禮，但馬戛爾尼以清、英雙方為平等主權國之理由而拒絕。妥協的結果是，在迎接乾隆皇帝的輿轎時，可行單膝跪禮，但之後的呈遞國書，則行三跪九叩禮。

敘述二：

馬戛爾尼覲見乾隆時，中英間因禮儀問題爭執不下，乾隆為使典禮能順利進行，特許英國使節團用英式的單膝跪禮覲見皇帝，不須叩頭。

敘述三：

馬戛爾尼使節團在迎接乾隆輿轎時，所行的禮節是稍加修改的中式禮節，仿三跪九叩禮的過程，以單膝下跪三次，每次三俯首深鞠躬，但不叩頭。稍後的呈遞國書，則以單膝跪禮的方式行之。

註：「三跪九叩禮」是先雙膝下跪，接著俯首以兩手撐地，並將前額叩地後直起身子，再俯首叩地共三次後起立，接著重複此一系列動作共三遍。

史料可以幫助我們判斷歷史敘述的可信度，以下是關於這個主題的史料：

**請仔細閱讀以下史料：**

史料 A：

《清實錄》中嘉慶給英國阿美士德使節團的詔諭：「爾國（指英國）遠在重洋，輸誠慕化（真誠地仰慕中國的教化），前於乾隆五十八年，先朝高宗純皇帝（指乾隆）御極（在位）時，曾遣使航海來庭（朝廷），維時爾國使臣（指馬戛爾尼使節團），恪恭成禮（謹慎恭敬地行禮完畢），不愆於儀（於禮儀上沒有任何的過失）……特命大臣於爾使臣（指阿美士德所率領之使節團）將次抵京之時，告以乾隆五十八年，爾使臣（馬戛爾尼使節團）行禮，悉跪叩如儀（全都遵從中國跪叩的禮儀）。」

\* 嘉慶為乾隆之子，曾與馬戛爾尼使節團一同參與乾隆在熱河的祝壽大典。

\* 「實錄」是一種史書體裁，於一帝崩後，取一些記其日常事項之作，以及詔令章奏等，彙編而成。

史料 B：

小斯當東日記中描述覲見乾隆過程的部份：「當我們聽說皇帝即將到來時，就離開帳篷，站在御道旁。皇帝乘坐十六人抬的大轎，當他經過時，我們均跪一膝並俯首。」

\* 小斯當東為英國使節團之副使斯當東之子，跟隨英國使節團來華，時年 12 歲。

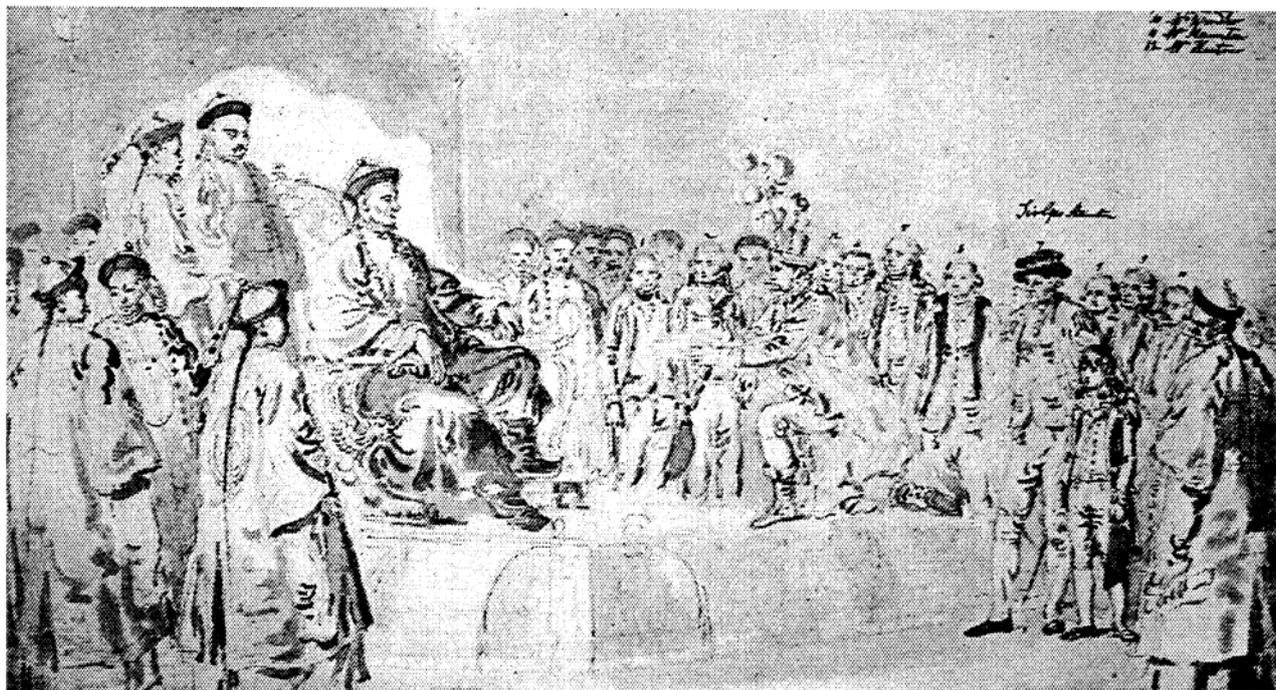
史料 C：

《清史稿》：「乾隆季葉（末年），英使馬格里入覲（覲見時），禮臣與議儀式，彼以覲見英王為言（馬戛爾尼告知以希望用覲見英王的儀式覲見乾隆），特旨允用西禮（特別下旨允其用西方的單膝跪禮）。」

\* 《清史稿》編修於民國初年，「馬格里」所指便是「馬戛爾尼」，兩者是音譯之不同。

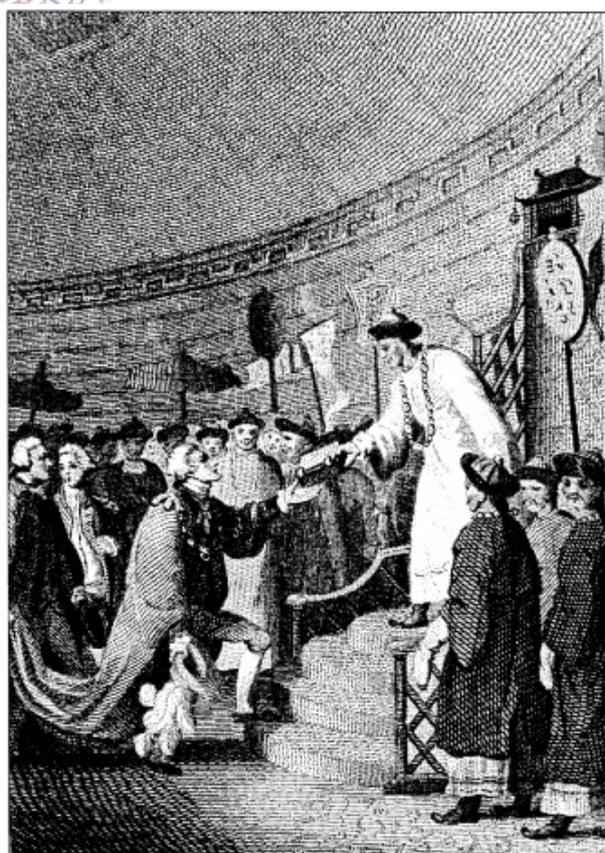
史料 D↓：

馬戛爾尼使節團隨行畫家額勒桑德所畫，描繪覲見儀式之後，馬戛爾尼向乾隆呈遞國書的景象（單膝跪禮，雙手呈國書）。



史料 E→：

出自倫敦出版《馬戛爾尼勛爵使華之準確報告》1798年一月由 Corbould 所繪之圖，描繪覲見儀式之後，馬戛爾尼向乾隆呈遞國書的景象。（一腳直立，一腳踏台階，單手呈國書）



班級：\_\_\_\_\_

座號：\_\_\_\_\_

姓名：\_\_\_\_\_

問卷一

請回答以下問題：

一、根據以上五份史料，你認為上面三段敘述中，哪一則可信度最高？請說明你的原因。

二、在你回答時，是否有哪些史料對你的判斷特別有幫助呢？若有，請解釋你的原因。



三、在你回答時，是否有哪些史料是毫無幫助而被你一開始就排除的？若有，請說明為甚麼。

問卷二

◎史料 D 與 E 均在描繪馬戛爾尼呈遞國書的情況，但兩幅畫卻有部分差異，若我們想知道當時狀況，你認為哪一幅畫的可信度比較高？為什麼？



～感謝各位同學的作答😊～