臺大歷史學報第 76 期
2025 年 12 月，頁 141–192

BIBLID1012-8514(2025)76pp.141–192
2024.9.27 收稿，2025.8.11 通過刊登
DOI: 10.6253/ntuhistory.202512_(76).0004

§歷史教學§

何謂「歷史素養」？探勘美國歷史教育論述發展之一頁

林　慈　淑*

提　要

「歷史素養」這個語詞的流行及其詞義變化，與美國的社會文化脈動息息相關，同時也反映了 1980 年代以來美國歷史教育論述的轉變。「歷史素養」首先被提倡者界定為課堂所需教導、傳統意義上的西方文明歷史，之後這個語詞在學者的論述中獲得新貌，逐漸指向解讀文本的技能和策略。另一方面，也有學者嘗試賦予其更寬廣的意涵，主張歷史素養的教學應該包含對此學科性質的思考。當然，不認同這個語詞而更傾向於使用「歷史思考」的學者，不乏其人。考察歷史素養意義的轉變，可以探知美國自 20 世紀末以來在歷史教育論述上的重大變化：21 世紀前，歷史為「人文學」之視角，乃是討論歷史教學的重要前提；21 世紀以來，歷史的「學科」性質成為學者論證強調的核心。

關鍵詞：歷史素養　歷史教育　人文學　學科　歷史思考

* 東吳大學歷史學系教授
111002 臺北市士林區臨溪路 70 號；E-mail: tzushu@scu.edu.tw

臺灣人學學術期刊資料庫

前言：歷史素養現象
一、從人文學到歷史教育危機
二、從文化素養到歷史素養
三、「歷史為人文學」之基調
四、兩條路徑的意義重塑：「歷史學科」視角
五、新歷史素養：解讀文本技能
六、異聲與別調：教導歷史的學科認知
結語：歷史素養或歷史思考？

前言：歷史素養現象

近十餘年來，臺灣教育界興起一個過去少有聽聞的詞彙：「素養」。隨著 2019 年十二年國教總綱提出跨領域的「核心素養」（core competence）作為中小學教育的新方向，各領域也相繼確立「素養導向」目標。影響所及，歷史科也出現「歷史素養」（historical competence）之名，其鋒頭甚至一度蓋過十多年來大家耳熟能詳、有關中小學生應培養的「歷史核心能力」或「歷史思考」。不過，迄今為止，這個語詞的界定與意涵並未有相關探究問世。

這一風向令人聯想起前些年國際歷史教育論壇出現的一波「歷史素養」（historical literacy）論述風尚，英、美、加、澳的一些知名學者紛紛為文縱論歷史素養為何、有何意義。當然，十二年國教延伸出的「歷史素養」與國外歷史教育界使用的「歷史素養」，兩者英文名稱不同（一為 competence、一為 literacy），[1]但它們背後似乎都包含著重新定位教歷

1 本文將 historical literacy 譯為「歷史『素養』」，教育學者蔡清田則將 literacy 翻譯為「知能」、competence 譯為「素養」。蔡氏區分兩者差異，認為 competence 意義涵蓋知識、能力與態度，而 literacy 只有包含知識與能力，不涉及態度；前者屬於跨學科、通用性的要求，後者則專屬幾個學科所有。此一主張也是目前教育部發布十二年國教總綱內關於

臺灣人學學術期刊資料庫

史、學歷史的期待。考察英美各國歷史教研者這一「歷史素養」趨向，或能為當今我們思考歷史教育時提供些借鏡與反思。

在學術研究中，關於「歷史素養」的探究，本文同意南非馬波薩（M. Maposa）和華生曼（J. Wassermann）之主張：歷史素養不能被視為普世的（universal），必須以「脈絡化」（contextualized）方式進行探查；[2]以及芬蘭學者費德（Arja Virta）所說的「歷史素養是一個建構」。[3]換言之，「歷史素養」之興確實是由若干時代因素交會促成，而非天經地義。可惜，馬波薩等學者追尋歷史素養的「脈絡」生成，卻主要是羅列不同論述如何定義該詞，並歸結於一個語詞，「多種表述（manifestations）」。[4]這般處理方式恐怕忽略了那些定義之間的彼此呼應、交會甚至辯論關係。這是本文期待著力之處。

此外，費德的評價：「歷史素養是一個模糊的概念……似乎抗拒明確的定義，或者使用者經常沒有界定它的範圍和內容。這也許至少部分解釋了為什麼歷史素養沒能在歷史教育脈絡中蔚為普遍並取得優勢地位（dominant）」，[5]亦有商榷餘地。「歷史素養」一如許多事物，有其歷史的縱深，它自 1980 年代末崛起且風行，隨後 30 多年歷經意義上的轉化。期間美國一些歷史教研者曾致力於打造這個詞彙的新貌，賦予其意。

「核心素養」（core competence）定義的來源。然而，筆者並不認為 literacy 僅指涉知識與能力，而與態度無關。任何學科的知識概念建構，最終必然涉及看待事物的眼光與態度，因此，認為學科教導的只是知識和能力，恐為一種誤解。又，literacy 最初的、狹義的界定的確是讀寫能力，但如許多字詞的意義會隨著時間以及不同詮釋者而變，literacy 也不例外。尤其本文所討論的 historical literacy，30 多年來透過學者的論述，意涵迭有變化，在一些學者眼中，這個詞義也包含了看待過去的態度，以及歷史學科的概念。此正是本文後續所擬討論的要點。蔡清田，《課程發展與設計的關鍵 DNA：核心素養》（臺北：五南出版社，2012），頁 3–8。

2 Marshall Maposa and Johan Wassermann, “Conceptualising Historical Literacy: A Review of the Literature,” *Yesterday and Today*, no. 4 (October 2009): 41–66.

3 Arja Virta, “Historical Literacy: Thinking, Reading and Understanding History,” *Tidskrift för lärarutbildning och forskning* 14, no. 4 (2007): 11.

4 Maposa and Wassermann, “Conceptualising Historical Literacy,” 63.

5 Virta, “Historical Literacy,” 11. 引文中譯由筆者自譯，下同。

臺灣人學學術期刊資料庫

這些不同的界定和轉折，值得深究。

此外，上述馬波薩等研究者一致指出：最早、最多關注「歷史素養」的是美國學界，顯示這個議題之興起，與美國的文化脈動關係匪淺，值得注意。「歷史素養」恐不單單是一個流行術語，而是學者思想與特定時空下若干因素之間互動的一份註記，其中可能包括教育政策和趨向、學術思潮走向、歷史教學環境和問題等。因此，探勘「歷史素養」的生成流轉，當能同時觀看其與上述時代要素的纏繞交錯。受限於篇幅，本文除了探討時間緯度中歷史素養被建構出的不同意義外，主要以「歷史教育論述」趨勢作為橫向脈絡的連結。

總的來說，本文從 1980 至 1990 年代美國文化動態入手，追溯「歷史素養」之興及初始所具含意，繼而探問這個語詞在不同時空下經歷什麼樣的面貌轉化，並勾勒美國學者論述歷史教育之所向。筆者認為，近 40 年來，「歷史素養」首先被提倡者界定為課堂中需要教導的西方文明歷史。之後，這個語詞逐漸成為解讀文本之技能策略的代稱。但隨著國際歷史教研界愈益強調教導學科特有的概念方法，「歷史素養」也在若干研究者筆鋒中再次轉化、意涵拓寬，包容了對歷史學科性質和思考的認識。然而，這個詞彙畢竟深具文本解讀色彩，作為歷史教育的核心，終究不如「歷史思考」來得深廣和有力。

藉此考察，本文亦欲梳理美國自 20 世紀末以來在歷史教育論述上的重大變化：本世紀前，歷史為「人文學」之視角，乃是討論歷史素養／歷史教學的重要前提；21 世紀以來，歷史的「學科」特質則成為一般論證歷史教育問題的起始。亦即，觀諸「歷史素養」詞義的流變，既可見歷史教育論述的遞變，也可了解鋪墊那些論述的基石乃是有關「歷史是什麼？」，以及「歷史要教什麼、學什麼？」的思維理念。而這正是歷史教育研究以及歷史教學實務最根本的探問。

臺灣大學學術期刊資料庫

一、從人文學到歷史教育危機

1970 年代，「歷史素養」一詞便已出現在美國歷史教育界，但成為時興用語並獲得普遍關注，則是在 1980 年代末，[6]這是拜雷根總統（Ronald Reagan, 1911–2004）主政下（1981–1989）特有的教育與文化趨勢所賜。

1980 年代的美國社會充滿了危機意識。雷根政府遭遇日本和德國等區域強權的威脅，又面臨工商業、科學和技術方面競爭力下降的窘境，經濟和國力疲軟不振，導致社會上悲觀氣氛日益瀰漫。此一對現狀的焦慮，最後匯聚成一股呼籲教育必須改革的強力訴求。這把教育改革之火並不單單針對數學和科學，還燒向了人文學領域。「人文學危機」之聲不斷地迴響於 20 世紀後期：

> 高中人文學的困境問題甚至是……更加嚴重。在當前「數學和科學的危機」中，人文學的問題尚未獲得人們關注。大家也普遍不了解：此與美國的經濟榮景、技術精進或政治維護，密切相繫。[7]

1984 年，教育學者費恩（Chester Finn）、教育史研究者雷菲曲（Diane Ravitch）與文化心理學家佛朗雪（Robert T. Francher）在其共同著作中做此宣示。他們言明，當前人們普遍關注美國的經濟、技術和政治之際，卻忽略「人文學」的重要性，殊不知人文學的興衰其實關乎美國政經發展的未來。

上述對人文學景況的憂慮絕非孤音，[8]相關言說不只針對中小學，還

6 Virta, “Historical Literacy,” 13–14; Maposa and Wassermann, “Conceptualising Historical Literacy,” 41–66; Matthew T. Downey and Kelly A. Long, *Teaching for Historical Literacy: Building Knowledge in the History Classroom* (New York: Routledge, 2016), 6.

7 Chester E. Finn Jr., Diane Ravitch, and Robert T. Francher, eds., *Against Mediocrity: The Humanities in America's High Schools* (New York: Holmes & Meier Publishers, 1984), 238.

8 William J. Bennett, *To Reclaim a Legacy: A Report on the Humanities in Higher Education* (Washington, DC: National Endowment for the Humanities, 1984), 12; Lynne V. Cheney,

臺灣人學學術期刊資料庫

包括大學。例如任教芝加哥大學的布盧姆（Allan Bloom, 1930–1992）出版《美國精神的封閉》（*The Closing of the American Mind*）一書，痛悼美國固有精神及其所由生的西方文明在當代社會崩塌損壞。他指出，近數十年來「相對主義」以及「開放」教育取向盛行，反而導致青年學子乃至社會大眾對美國歷史、對其他民族的文化不再關心和感到興趣。[9]其背後的嚴重癥結是：社會失卻了一套可以依恃且恆久普世的核心價值，如此病症尤其普遍見於大學人文學教育圈內。[10]《美國精神的封閉》曾於《紐約時報》（*The New York Times*）暢銷書排行榜上蟬聯 18 週，[11]這樣的紀錄顯示：儘管作者著眼大學人文教育，此趨勢仍不失為具有普遍意義的「時代徵象」。

值得注意的是，1980 年代那些前仆後繼「揭示」美國人文教育危境、警示西方—美國的悠久傳承正受到前所未有侵蝕的論著中，言必稱歷史。調查中小學人文教育狀況的錢尼（Lynne Cheney）即說：「當各州、各地……檢視教育之際，歷史和文學並未擠入核心關注之列。教育改革近在眉睫，但歷史和文學幾乎不在這波之中。」[12]布盧姆則不時感嘆年輕人「對美國歷史和那些一向被視為美國英雄的歷史人物瞭解更少了」。[13]與人文學危機論相伴而來的是歷史教育身陷危險之警，歷史教學的問題由是一躍成了輿論核心。

關於學校歷史，其中最具震撼力的宣稱無疑是 1985 年 11 月雷菲曲在《紐約時代雜誌》（*The New York Times Magazine*）上的發文：〈歷史

American Memory: A Report on the Humanities in the Nation's Public Schools (Washington, DC: National Endowment for the Humanities, 1987).

9 艾倫．布盧姆（Allan Bloom）著，戰旭英譯，馮克利校，《美國精神的封閉》（南京：譯林出版社，2007），頁 10；Allan Bloom, *The Closing of the American Mind* (New York: Simon & Schuster, 1987), 26.

10 布盧姆，《美國精神的封閉》，頁 303；Bloom, *The Closing of the American Mind*, 371–72.

11 L. Symcox, *Whose History? The Struggle for National Standards in American Classrooms* (New York: Teachers College Press, 2002), 63.

12 Cheney, *American Memory*, 5.

13 布盧姆，《美國精神的封閉》，頁 9；Bloom, *The Closing of the American Mind*, 34.

臺灣大學學術期刊資料庫

教學的式微與衰頹〉（“Decline and Fall of Teaching History”）。[14]這篇投書源於「全國人文學基金會」（National Endowment for the Humanities, NEH）策劃的一項大規模研究，測試 8,000 名 17 歲高中生在歷史和文學科目的表現。該調查正式報告至 1987 年才出爐，[15]但雷菲曲先一步於媒體上披露前導研究成果，並大大震撼了當時社會各界。[16]

雷菲曲應是借用吉朋（Edward Gibbon, 1737–1794）名著《羅馬帝國衰亡史》（*The History of the Decline and Fall of the Roman Empire*）之名，暗喻歷史教學這一道重要的防衛城牆正在傾頹之中。文章起始，雷菲曲多次寫著：「歷史——過去的知識已被有系統地消除」、「歷史理解的流失」、「我們有關過去的知識受到威脅」。這些充滿危急語調的文句，層層堆疊出歷史科深陷危境的意象。在舉例和陳述後，雷菲曲總結時更聲稱「學習歷史處於危險中」（in jeopardy）。

雷菲曲所言並非空穴來風。她提及曾訪查一些中學、大學教師，並發現學生基礎歷史知識嚴重不足：

> 許多案例顯示，學生對時序、地理和重大事件的認識，明顯欠缺：2/3 的學生無法正確定位美國內戰發生於 1850–1900 年之間；1/3 不知道獨立宣言簽訂於 1750–1800 年的時間內；1/3 不知道哥倫布是在 1750 年之前航向新大陸；1/3 無法在歐洲地圖上發現英國、德國或法國；近 1/3 的學生無法辨別二次世界大戰中哪兩個國家是美國的敵人……約一半的學生不認識邱吉爾或史達林。[17]

這段引文數字明確，言之鑿鑿，所舉「歷史事實」在多數人心目中如此

14 Diane Ravitch, “Decline and Fall of Teaching History,” *The New York Times Magazine*, November 17, 1985, 50; 亦可見 E. D. Hirsch Jr., *Cultural Literacy: What Every American Needs to Know* (Boston: Houghton Mifflin Company, 1987), 7, 218.

15 Diane Ravitch and Chester E. Finn Jr., *What Do Our 17-Year-Olds Know? A Report on the First National Assessment of History and Literature* (New York: Harper & Row, 1987).

16 1980 年代美國歷史科的危機，請參見林慈淑，《歷史如何教？從閱讀到探究》（臺北：三民書局，2023），頁 119–125。

17 Ravitch, “Decline and Fall of Teaching History,” 50; Hirsch, *Cultural Literacy*, 7, 218.

臺灣人學學術期刊資料庫

經典，各界為之聳動。一些文化界人士隨之同聲附和，[18]似乎學校歷史已經病入膏肓，亟需施以補救之道。

歷史的艱危究竟起於何種威脅？布盧姆多次指斥 20 世紀中葉以來盛行的多元主義、開放進步教育之蔽。而雷菲曲在文章中明白揭示，歷史科衰微最關鍵的是其長期被強制劃入「社會學習」領域下，失卻了人文學的價值。她特別提及，最近一、二十年，「社會學習」領域課程著重時效性和相關性，歷史因而大大受到貶抑，被貼上記憶背誦的負面標籤，敘說的不過是遙遠時光裡一些偉大白人成就的故事而已。再者，「社會學習」的教學也越來越走向課題以及議題中心的課程架構，並把符合學生現實需求作為教學要務，至於考試則強調思考技巧和觀念。凡此種種，在雷菲曲看來，都嚴重挫傷以教導故事性、編年敘述為旨的歷史科。

檢視雷菲曲、布盧姆等人所描繪的歷史與人文學衰象，其背後隱隱浮現某種堅持：對於某種整體的、固有的、精髓的、普世價值的歷史與文明之認同，以及對於當代多元並存、價值紛雜的取向之不滿。在他們看來，嚴重侵蝕人文學與歷史課的根本禍首，即是社會科學類課程所導致的教育偏向以及文化風尚。就某種意義來說，人文學和歷史學危機之論，乃因應社會科學興起、歷史教學大受衝擊下所激起的自主自保之道。

當然，雷菲曲等人的歷史危機說並非沒有引發異論。[19]研究「社會學習」課程知名的伊文斯（Ronald W. Evans）即大力反駁，撰文批評所謂的「雷菲曲論證」（The Ravitch Argument），否認社會學習課程是歷史

18 Hirsch, *Cultural Literacy*, 5.

19 歷史學者史登（Peter N. Stearns）即指出：學生所知歷史稀少未必特別，年輕人對美國或西方歷史事實記得不多，本非今日獨有。數十年前早做過類似檢測，結果接近，可見不應特殊化這些調查的意義。Peter N. Stearns, “The Challenge of ‘Historical Literacy,’” *Perspectives on History* 29, no. 4 (April 1991): 21–23, https://www.historians.org/perspectives-article/the-challenge-of-historical-literacy/. 事實上，在此之後，美國尚有多次這類「歷史知識」測試，所得結果大致相同。

臺灣大學學術期刊資料庫

困境的罪魁禍首。伊文斯指出，歷史科雖不再於大課群內獨占鰲頭，但美國史和世界史仍是學生選修最多的課程，雷菲曲毋寧誇大了歷史科的處境。伊文斯同意這個科目面臨嚴重問題，然認為其並非始於今日，癥結更不在社會學習，而在歷史教學始終不脫編年通史架構，以及偏重敘述、故事性，導致授課內容常與現實脫節、不具意義，學生覺得單調無趣。而雷菲曲等這些「新保守主義」的批評者，打著復興歷史的旗號，要求更多的歷史課、更多的事實，完全搞錯了問題以及改革的方向。[20]

除了伊文斯，也不乏論者由「意識形態」之角度看待這波高舉人文學以及歷史教育瀕臨危險、並主張回歸傳統教育之呼求，以為其實則出自 1980 年代一些「保守右派」的設計。論者指稱雷菲曲等人運用傳播媒體，透過修辭（rhetoric）手法及不夠精確的「證據」，預謀操作出此一風向。[21]

平心而論，學校歷史的處境及其所衍生的危機感，恐怕是某些「內憂」與「外患」因素——如歷史教學難以呼應時代需求、「社會學習」課程改革呼求及其背後社會科學勃興的壓力——相互激盪所致。若將之完全歸入保守者的謀劃，不免過度放大個人意圖於事態發展所起的作用。其中，對社會科學勢力壯大之壓力感就不限於歷史教學界，1980 年代若干史家也都曾為此憂心忡忡，這一現象卻鮮少為人注意。

20 世紀以來，各種社會科學蓬勃發展，尤其是 1960 至 1980 年代，歷史研究在理論和方法上受其影響至深。例如量化歷史的出現，使得史家能夠以此追蹤過去未能碰觸的問題，包括如人口變動、消費與價格等經濟消長現象。社會科學還帶動了研究視角的調整，社會各種群體、階級、家族、性別、行業、區域，逐漸納入史家的眼界之中。尤其那些曾在歷史中「無聲的多數人」，以及不同的人群：窮人、女人、工人、兒

20 Ronald W. Evans, “Diane Ravitch and the Revival of History: A Critque,” *The Social Studies* 80, no. 3 (May/June 1989): 85–88.

21 Symcox, *Whose History?*, 40–68. 同樣的觀點亦可參見 Gary B. Nash, Charlotte Crabtree, and Ross E. Dunn, *History on Trial: Cultural War and the Teaching of the Past* (New York: Knopf, 1997), 105.

臺灣大學學術期刊資料庫

童、奴隸、異議分子等，被統括在「社會史」（social history）的名下，轉而成為歷史撰述的主角。歷史學也由此進入了多元多樣、百花齊放的局面。

對於史學研究這一新局面，從後見之明而言，或可如艾波比（Joyce Appleby, 1929–2016）那般肯定：「讓我們現在擁有了更為寬廣完整的美國人之歷史經驗故事」；[22]然另一方面，自 1960 年代以來，有關歷史學正深陷碎裂和分化困境的觀察記述，也時時浮現於某些史家的學思之中，且延續至 1980 年代。例如曾任「美國歷史學會」（American Historical Association, AHA）會長的貝林（Bernard Bailyn, 1922–2020）和麥克尼爾（William McNeill, 1917–2016），即先後於就職演說內對此表達深切關懷。

研究美國史而聲譽卓著的貝林，於 1981 年美國歷史學會第 96 次年會上發表演說〈現代史學的挑戰〉（“The Challenge of Modern Historiography”），指出：「整體而言，現代歷史學大概是處於一種極為精細的階段。歷史研究在同時期衍生出百來個方向，而且彼此間沒有統合。」貝林遺憾的是，當各種史學作品大量湧現，新興的社會史和經濟史充斥其中，這些成果並未讓有關西方歷史沿革的核心主軸更為清晰，反倒歐美文明演化故事中的轉捩點、還有前後貫通的（overall）輪廓都已消失不見。[23]

對於各種新興社會科學帶來的文化和史學碎裂（fragmentation）問題，世界史大家麥克尼爾同樣於 1985 年就任演講內表達憂思：

> 對歷史學家最重要的是那些所謂的社會科學——人類學、社會學、

22 陳建元譯，〈對於歷史真實的不斷叩問：喬伊斯．艾波比的學思歷程〉，收入陳建守主編，《時代的先行者：改變歷史觀念的十種視野》（臺北：獨立作家，2014），頁 340。按：本文譯自 Joyce Appleby, “The Charles Homer Haskins Lecture: A Life of Learning,” *ACLS Occasional Paper*, no. 69 (2012): 1–21.

23 Bernard Bailyn, “The Challenge of Modern Historiography,” *The American Historical Review* 87, no. 1 (February 1982): 1–24; 亦可參考美國歷史學會網站 https://www.historians.org/presidential-address/bernard-bailyn/.

臺灣大學學術期刊資料庫

> 政治學、心理學和經濟學，以及伴隨著更新的生態學和符號學。不過，法律、神學和哲學一樣充塞於知識領域中，歷史學家同樣被期望與它們打交道。而在這林林總總之上，還有無數的個別作者，每個都懷著他們自己各式各樣的理念和設想，競求出頭。[24]

麥克尼爾的講辭數次提到幾個相關的字眼：混亂（confusion）、衝突（friction）、山頭主義（parochialism）、山頭化的史學（parochial historiography）、派系（sectarians）、原子化的時代（atomic age）等等。他眼中 1980 年代的「歷史」景象及其掛慮，清晰可見。

不單如此，兩位學者所描述的史學動態還可與美國史家諾維克（Peter Novick, 1934–2012）的查探相互參照。諾維克於 1988 年出版知名專著《那高尚的夢想：「客觀性問題」與美國歷史專業》（*That Noble Dream: The "Objectivity Question" and the American Historical Profession*），其中便扼要而生動地梳理了 20 世紀後期美國史學的變化：

> 50 年代是歷史學家「沒有強烈感情」的時期，是共識、也是「意識形態終結」的十年。接踵而至的是強烈意識形態的 60 年代，情感極端對立且兩極化。與意識兩極化一度相伴而行、最終取而代之的是混亂的碎化，這伴隨著 70 年代和 80 年代意識形態末日而來……。[25]

看來，擔憂歷史學界處於「混亂的碎化」，是當時一些史家的共同觀察與感受，而他們在針砭中也多溯及社會科學對史學帶來的衝擊。對照來說，同時期雷菲曲等人由於人文學和歷史教育危機所生之焦慮，以及目睹社會科學類課程的威脅而戒慎恐懼，顯非片面孤立的現象，也不全是人為操作所致，毋寧倒映著幾許時代之光影。

---

24 William H. McNeill, "Mythistory, or Truth, Myth, History, and Historians," *The American Historical Review* 91, no. 1 (February 1986): 4, https://www.historians.org/presidential-address/william-h-mcneill/.

25 Peter Novick, *That Noble Dream: The "Objectivity Question" and the American Historical Profession* (Cambridge: Cambridge University Press, 1988), 467.

臺灣人學學術期刊資料庫

既感危機逼臨，有識之士必然會思索補偏救弊的方針。如同貝林在就職演講最後說：「對我而言，歷史學家在未來歲月中最大的挑戰不是加強和精鍊探求過去生活的技術，……而是如何把故事再次組織起來，……如何將可用的訊息整併為關於重大發展的有趣記述。」[26]回看歷史教育這方，雷菲曲等人亦未坐困愁城。他們乘著 1980 年代如火如荼的教育改革列車，推出「歷史素養」，作為鞏固學校歷史課、扭轉人文學頹勢的法寶。「歷史素養」隨之進入歷史教育論述的舞台，成了時人化解歷史危機的寄望所在。且如同貝林的期望，這些支持「歷史素養」者也想找回那個講述重大發展、故事組織連貫的歷史。

二、從文化素養到歷史素養

談歷史素養之興，不能不提與它幾乎同時面世的孿生姊妹：「文化素養」。1987 年，知名的教育學者賀胥（E. D. Hirsch Jr.）出版《文化素養：每個美國人需要知道之事》（*Cultural Literacy: What Every American Needs to Know*; 以下簡稱《文化素養》）一書，文化素養這個詞彙由是大行其道。賀胥在書前致謝詞中提及，此書面世，乃得自雷菲曲之激勵。[27]

從書名便可窺知賀胥立論所在：文化素養乃是每一個美國人共同必備的基礎知識。賀胥明白指出，透過文化素養所建立的共有知識範疇有助於公民團結，具有形塑「現代國家文化」之利。[28]緣此，書中洋洋灑灑開出一份基本知識表，表列最前的是六個年代：1066、1492、1776、1861–1865、1914–1918、1939–1945。一望即知，這些正是西方至美國這一脈歷史的「重大」轉折點。該書更以字母順序，列出各種語文、文學、歷史、地理等範疇的名詞，供學生研習。例如在 N 開頭下有：拿破崙（Napoleon）、民族主義（Nationalism）、納粹主義（Nazism）等等。

26 Bailyn, “The Challenge of Modern Historiography,” 24.

27 Hirsch, *Cultural Literacy*, vii.

28 Hirsch, *Cultural Literacy*, 72–93.

臺灣人學學術期刊資料庫

細看那些名詞與年代，折射出的是典型的、西方的文明傳承。賀胥所稱「文化素養」、「共享的知識」，於今來看，帶有濃厚的「西方中心論」味道。但放眼當時，雖不乏抨擊之聲，許多社會人士、歷史老師卻大表歡迎，並以為課堂本應教導西方歷史中那些引以為傲的事實。就此而言，「文化素養」主張可說回應了當時普遍可見的文化意識或危機；而與其一體兩面的即是「歷史素養」運動。

同一年（1987）稍後，[29]一群包括雷菲曲在內的歷史學者，加上若干教師，共同成立號稱全美第一個專門關注學校歷史教育的團體：「布萊德利學校歷史調查會」（The Bradley Commission on History in School; 以下簡稱「調查會」）。這個組織旨在考察歷史教學成效不彰之因，並「針對歷史在課程中的角色提出建議、探究如何……改進位居學校社會學習課程核心的歷史教學」。[30]調查會隨後在 1989 年出版了論文集《歷史素養:美國教育中歷史存在的論據》(*Historical Literacy: The Case for History in American Education*; 以下簡稱《歷史素養》)。「歷史素養」自此聲名大噪。

單看《歷史素養》此標題便可揣知，其與「文化素養」源出一系。副標題則揭示：培養學生「歷史素養」乃歷史科在學校中的價值所在。值此歷史教育危機喧囂之際，想來編者欲藉是書重振歷史的重要性。那麼，歷史素養所指為何？這些關切歷史教學者提出的救濟之策是什麼？

令人困惑的是，翻閱全書 17 篇文章，竟無一針對「歷史素養」說明

29 邢克絲（L. Symcox）主張：「回首來看，1987 年是人文學改革運動的一個轉折點，因為幾本重要的宣揚著作都在此年問世，並吸引了大眾的注意。而且公眾輿論風向亦有利於保守的理論派這邊，人文學危機也已深植美國人意識之中。」個人以為，1987 年值得註記，「布萊德利學校歷史調查會」這個組織的成立，亦為原因之一。該調查會提出的「歷史素養」與賀胥的「文化素養」連動相通，都是展現彼時文化脈動的重要文本。Symcox, *Whose History?*, 57.

30 The Bradley Commission on History in Schools, “Building a History Curriculum: Guidelines for Teaching History in Schools,” in *Historical Literacy: The Case for History in American Education*, ed. Paul Gagnon and The Bradley Commission on History in Schools (Boston: Houghton Mifflin Company, 1991; hereinafter referred to as “Bradley Commission”), 18.

臺灣人學學術期刊資料庫

闡釋，僅有幾處使用了相關詞彙，還是出自雷菲曲〈美國學校中的歷史困境〉（“The Plight of History in American School”）一文。雷菲曲該文幾乎是重彈老調，她先引證高中生歷史知識嚴重匱乏的調查事例，繼而提到「歷史文盲」（historical illiteracy）普遍見於大學新生中。[31]她也複製賀胥的說法，認為歷史知識如此「基本」、「必要」，是日常閱讀報章雜誌的必備，因為這些刊物總預期讀者會是一群「擁有歷史素養的公眾」（a historically literate public）。[32]全書提及「歷史素養」者盡在於此。

既以「歷史素養」為名，書內卻找不到相關概念的蛛絲馬跡，頗不尋常。難怪某評論寫道：「這本冊子的副標題比主標題更切合內容。」[33]查找 1990 年和 1991 年間的書評，也都未見這方面的討論。[34]按常理推論，各方沉默不語，多半有兩種情況。第一，眾人對其詞意具有共識，故無庸贅言。第二，大家對其意涵存有歧見，然因故避而不談。從書中作者研究背景大相逕庭這點來看，後一種情況最是可能。

如前所述，《歷史素養》從名稱到成書背景，在在顯示某些人士眼中，其與「文化素養」意義相通。當時甚至也有知名學者用「歷史素養」為題，通篇卻只談「文化素養」。[35]換言之，「歷史素養」一詞在雷菲曲等人看來，同等於布盧姆、賀胥所主張的歷史教學觀點：學生該學習由

31 Diane Ravitch, “The Plight of History in American School,” in Gagnon and Bradley Commission, *Historical Literacy*, 56.

32 Ravitch, “The Plight of History in American School,” 58.

33 Michael Frisch, “Book Review of *Historical Literacy: The Case for History in American Education*,” *Journal of American History* 77, no. 4 (March 1991): 1319–20.

34 書評如：Judith P. Zinsser, “One Profession or Two? Teachers and the Bradley Commission,” *The History Teacher* 23, no. 3 (May 1990): 325–34; Myron A. Marty, “On *Historical Literacy*,” *The History Teacher* 23, no. 3 (May 1990): 334–37; Peter N. Stearns, “Condemned to Repeat the Past: The Bradley Commission’s Enhanced Elixirs for History in the Curriculum,” *The History Teacher* 23, no. 3 (May 1990): 337–43; Frisch, “Book Review of *Historical Literacy*,” 1319–20.

35 Geoffrey Partington, “Historical Literacy,” *International Journal of Social Education* 9, no. 1 (Spring-Summer 1994): 41–54.

臺灣人學學術期刊資料庫

歐洲至美國這個所謂「西方」的歷史傳統和文明遺產，而教師當採用編年形式講授其中的變革起伏與重要史事。這般的「歷史素養」，難怪引來歷史學者史登的諷刺：「書名使用『歷史素養』這個詞，也許正確地反映了那種關於教學的保守思維模式，而這是文集內某些篇章最樂意呼籲的。」[36]史登在 1991 年還觀察到：「支持素養的歷史學家在我們周遭處處可見。」[37]不過，他也間接提醒，文集內並非所有作者都作如是觀。

《歷史素養》作者確實包含了許多不同領域研究的佼佼者。如麥克尼爾專擅以疾病、戰爭等非傳統主題串連世界歷史發展；卡門（Michael Kammen, 1936–2013）力求結合歷史、民俗、心理學、社會學，以探尋美國文化中集體心理。另有教授非洲史和伊斯蘭史的唐恩（Ross E. Dunn），研究勞工、少數族群、非裔美人歷史的聶許（Gary B. Nash, 1933–2021），以及主張跨學科方法並透過藝術、氣候、音樂等課題觀察歐洲近世歷史的雷伯（Theodore K. Rabb, 1937–2019）。文集內多篇文章更倡導廣闊的大眾生活史、聚焦各階級與弱勢族群的美國史，以及非西方歷史、全球史等。這些學者志在扭轉傳統史觀，開創新的視角，也多歡迎專題式探討的學習方式。可想而知，他們思考歷史、看待歷史教育的方式，必與雷菲曲等大相逕庭，恐怕很難贊同那種獨尊西方傳統文明、只侷限於狹隘單一敘事的「歷史素養」。難怪這本書被史登評為：觀點雜陳、「兼容並蓄」（eclecticism）。[38]

顯然，齊聚在《歷史素養》中的學者、教師，各有各的「歷史」之調，這應是眾人難以言明什麼是「歷史素養」之因。然而道不同本該不

36 Stearns, “Condemned to Repeat the Past,” 337. 當時亦有書評家直指：這本文集具有「相當暗黑的含意」（darker implications），隱喻某些作者對西方文明以及歷史持著不合時宜的態度。Frisch, “Book Review of *Historical Literacy*,” 1319–20. Frisch 提到文集內幾位調查會成員涉入 1980 年代後期關於紐約州的多元文化爭議，這起事件可參考 Peter Seixas, “Parallel Crises: History and the Social Studies Curriculum in the USA,” *Journal of Curriculum Studies* 25, no. 3 (May-June 1993): 244–45.

37 Stearns, “The Challenge of ‘Historical Literacy,’” 21–23.

38 Stearns, “Condemned to Repeat the Past,” 337.

臺灣大學學術期刊資料庫

相為謀，文集作者為何又願意共冶一爐，相忍於歷史素養之名下？

文集作者、但非調查會成員的聶許對此坦言，當時大多數的歷史家（或包括他自己），都認同布萊德利調查會振興學校歷史科的呼籲。[39]因此，可能的解釋是，1980 年代學校的「歷史危機」促使各方學者願意暫時捐棄己見、一致對外。[40]而該書主編歷史學者蓋農（Paul Gagnon, 1925–2005）想必深諳這一非常情況，故在前言表明：授意各作者有充分自由「為自己而說……擇己意而論」。[41]

不過，一時的權宜合作終究難以泯除彼此的差異。這些學者在 1994 年加州大學受委託研發「全國歷史課程標準」（National History Standards）一事上，因爭論該以西方文明為中心或應放眼世界歷史而相持不下，敵對論戰。這便是當時震驚各界、撼動一時的「文化戰爭」風暴。[42]

話說回來，文集作者群固然在史觀上相去甚遠，但既為同代人，難道不曾有某些共同的、彼此難以意識的連結？「歷史素養」能涵容異見、凝聚救援歷史的眾志，是否也因其承載了若干共享的時代之音？當時許多文人學者對於教歷史、學歷史，是否存在類似設想？而那些設想是否甚至超乎個體覺知，卻構築出當代觀看歷史教育的特有基調？

耙梳 1980 年代的文獻，不難發現「歷史素養」之外，「歷史為人文學」這個語詞也頻繁出現在各種歷史教育論述中。換言之，無論明確界定「歷史素養」或避而不論者，經常都是在「歷史為人文學」這個視野下論辯與交鋒。

---

39 Nash, Crabtree, and Dunn, *History on Trial*, 106–11.

40 請參考林慈淑，《歷史要教什麼？英、美歷史教育的爭議》（臺北：臺灣學生書局，2010），頁 24–25。

41 Paul Gagnon, “Preface,” in Gagnon and Bradley Commission, *Historical Literacy*, xi–xii.

42 關於這個被名為「文化戰爭」、因歷史課程標準而爆發衝突的事件，可參考 Nash, Crabtree, and Dunn, *History on Trial*; 林慈淑，《歷史要教什麼？》，頁 26–41。

臺灣人學學術期刊資料庫

三、「歷史為人文學」之基調

如同本文第二節所述，1980、1990 年代美國社會「人文學危機」處處可聞，顯露出「人文學」是當時思辨教育的基本框架，事實上這同樣是學者思索歷史教育的起點。譬如《歷史素養》第一篇為調查會的課程規劃報告，其初始即揭示歷史為人文學，說明個人或社會「為什麼學習歷史」：對個人而言，「歷史位居人文學訓練的中心，它可以滿足年輕人之尋求認同感，以及在人類開展的時空故事中自我定位」。[43]

再綜觀文集作者，即使是歷史教學主張迥異，也同樣以此框架定位歷史學科。如鑽研德國政治史的柯瑞格（Gordon A. Craig, 1913–2005）提及：「如果歷史是人文學之一，那麼它的一個主要作用難道不是推進人類的價值嗎？」[44]研究非裔美國人歷史的哈金（Nathan I. Huggins, 1927–1989）亦曾於其他文章內說：「歷史之所以為人文學之一，是因為人們藉著學習它，被迫看待*我們自己以外的其他人*的經驗。」[45]

歷史之為人文學，有如主旋律般，不斷迴旋於 1990 年代前後許多學者談歷史、話教學的言說中，儘管曲調不一。然而如同所有語詞，「人文學」在西方的時間長河裡意義迭有變化，那麼 20 世紀末的美國，掛在「歷史素養」名號下的人文學歷史教育觀點，包含哪些共同特質、甚至是當時學者無需言明的共識？整理《歷史素養》內外之論，殆可辨識出三個連動的思想趨向。

第一，眾人談到教導歷史，話鋒圍繞的多為「哪種歷史」才是應該

43 Bradley Commission, “Building a History Curriculum,” 22–23.

44 Gordon A. Craig, “History as a Humanistic Discipline,” in Gagnon and Bradley Commission, *Historical Literacy*, 135.

45 Nathan I. Huggins, “American History and the Idea of Common Culture,” in *History in the Schools: What Shall We Teach?*, ed. Bernard R. Gifford (New York: Macmillan Publishing Company, 1988), 122. 斜體為原文所加。

臺灣人學學術期刊資料庫

教給學生的「真正歷史」（real history）。[46]這點也許不難理解。專業史家原以開創新的研究範疇、建構新的歷史方法和知識為志，當論及中小學教育時，泰半希望傳播新知。因此眼光所企，自會落在學生該接收的史實上。

除了文集內的史家有此意向，1990 年代前後另兩本歷史教育論文集，同樣展現這一思維。1988 年出版的《學校中的歷史：我們應該教什麼？》（*History in the Schools: What Shall We Teach?*），[47]以及 1994 年出版的《在美國學歷史：學校、文化和政治》（*Learning History in America: Schools, Cultures, and Politics*），二書內凡涉及歷史教學者，率皆聚焦於論辯傳授何種知識為佳。以《在美國學歷史》為例，作者有文化史家杭特（Lynn Hunt）、思想史家拉卡頗（Dominick LaCapra）、鑽研電影與歷史的羅森史東（Robert A. Rosenstone）等人，他們關注的議題包括教導西方歷史或非西方歷史、性別和種族歷史的重要性、電影與歷史理解的關係等。如編者於前言中坦承，書內文章主要討論的重點是：史家的新視角能否引入教學之中、該如何向學校師生推展嶄新或獨到的研究成果。[48]

大家心心念念應學習「哪種歷史」，這便形塑出前揭 1994 年那場「文化戰爭」之基本樣貌。史丹佛大學的溫伯格（Sam Wineburg）2001 年曾慨嘆：爭議各方彼此攻訐撻伐，只為了「哪種歷史」值得學習，卻忘記更根本的「究竟為什麼要學歷史」。[49]這份論評切中當時爭論之樣貌，

46 當時若干學者論辯時會使用「真的歷史」一詞，例如 William H. McNeill, Michael Kammen, and Gordon A. Craig, “Why Study History? Three Historians Respond,” in Gagnon and Bradley Commission, *Historical Literacy*, 113.

47 Gifford, *History in the Schools*.

48 Lloyd Kramer, Donald Reid, and William L. Barney, eds., *Learning History in America: Schools, Cultures, and Politics* (Minneapolis: University of Minnesota Press, 1994), 5.

49 山姆．溫伯格（Sam Wineburg）著，林慈淑、蕭憶梅、蔡蔚群、劉唐芬譯，《歷史思考大未來：勾勒歷史教學的藍圖》（臺北：三民書局，2020），頁 6；原著：Sam Wineburg, *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past* (Philadelphia: Temple University Press, 2001), 5.

臺灣大學學術期刊資料庫

不過，後一句話倒有商榷餘地。眾史家不只同樣關切學習的內容，對於為什麼要學歷史，其實也共享著一套信念。

第二、彼時許多學者傾向將教導、學習歷史知識的價值與目的，置於完善公民教育此一目標下。回看 1980 年代那些試圖翻轉歷史教育低迷景況之士，正是藉此申張學校歷史存在的正當性。[50]

一般概念下的「人文學」，知識的「公共」作用應是其最鮮明的標誌。[51]而在美國，這一公共性緊扣的是「民主」社會之永續發展。察看《歷史素養》當時有關中小學歷史的論著，取徑多半類似：將歷史教育與公民教育勾連，認為歷史專科的訓練，有助於完成公民教育的要旨。於是，歷史與「民主」、「公民」、「共同的」（common）文化等詞彙往往並行不悖。例如 1980 年代喚起「歷史在危險中」意識的雷菲曲堅稱：「今天，對一般的公民以及對我們政治制度的健全而言，一套歷史知識是必不可少的。」[52]而前述《在美國學歷史》編者也表示：歷史學者期待將研究所得引入學校之餘，還希望這些新知能成為「公共辯論、公民和民主社會『共享的』語彙和知識」。[53]

再看《歷史素養》內，布萊德利調查會會長傑克森（Kenneth T. Jackson）昭告歷史教學必得傳遞美國建國歷程的知識：

> 歷史應該在個別私我以及公民大眾的教育中佔有巨大而重要的地位。美國非如其他許多民族那般依靠共同的宗教或族群而團結。反之，傳統以來我們得以緊密聯結，乃源自一份包含自由、平等、正

50 Bernard R. Gifford, “Linking Science and History: Bridging the ‘Two Cultures,’” in Gifford, *History in the Schools*, 100–106; R. Freeman Butts, “History and Civic Education,” in Gifford, *History in the Schools*, 61–81; William M. Sullivan, “Educating toward the Public Good: Reconnecting the Humanities and the Social Sciences in a New Civic *Paideia*,” in Gifford, *History in the Schools*, 82–99; Chares Wollenberg, “A Usable History for a Multicultural State,” in Gifford, *History in the Schools*, 107–14.

51 可參考 1984 年出版的亞倫・布洛克（Alan Bullock）著，董樂山譯，《西方人文主義傳統》（臺北：究竟出版社，2000）。此書也與彼時人文學復興運動有關。

52 Ravitch, “The Plight of History in American School,” 66.

53 Kramer, Reid, and Barney, eds., *Learning History in America*, 5.

臺灣人學學術期刊資料庫

> 義的民主視野。如果美國人要保存並在生活中實踐這份視野，那麼當務之急是，所有的公民都需要瞭解這在過去中如何形成，有哪些事件、力量推進或防阻……。[54]

即使力主開放多元史觀的麥克尼爾，於書內談「為什麼學歷史」時，也提出：「公共政策的決定過程中，民主政治下的公民和有效參與，要求的是一套共享的集體記憶，並組織成歷史知識和信念。」[55]

以上之見，不約而同強調歷史提供「集體記憶」的價值；透過學習，建立「共享」的語彙和知識，有利於公民凝聚、社會團結，學校歷史科的存在因而有其必要。這無疑是前述論者所「共享」的一套信念。值得注意的是，這些論述似乎並未思及：當歷史為了培育特定的「集體記憶」，很可能會走向排他、單一壟斷的敘事觀點，終將使歷史淪為宣傳或教義。或許，對傑克森等人而言，他們看重歷史的社會公益作用，遠超過歷史學可能面臨的矛盾之困。

不過，在主流取向之外，依然有學者不失敏銳省察之心。如研究美國文化史的卡門強調，歷史不應淪為如「遺產」（heritage）般的單一視角，而須對人類經驗提供更複雜豐富的解釋，如此孕育出的心智始能為「公民文化」（civic culture）的一部分。[56]又如始終反對西方文明至上的聶許亦聲明：「我們需要的歷史是充實學生對……社會政治複雜性……的理解……。這種歷史會為民主社會提供一套更有用的過去。」[57]而哈金贊同教導高中學生須有一套核心（core）知識，但反對以「共同文化」之名抹煞差異的存在。在他看來，「歷史之所以為人文學之一」，更在於能培養學生珍視他人經驗、理解他者的特性。[58]前述這些警惕之聲見證

54 Bradley Commission, “Building a History Curriculum,” 17.

55 McNeill, Kammen, and Craig, “Why Study History?” 104.

56 Kammen, “History is Our Heritage,” in Gagnon and Bradley Commission, *Historical Literacy*, 151–53.

57 Gary B. Nash, “History for a Democratic Society: The Work of All the People,” in Gagnon and Bradley Commission, *Historical Literacy*, 248.

58 Huggins, “American History and the Idea of Common Culture,” 122.

臺灣人學學術期刊資料庫

了：即便在歷史應擔負弘揚民主社會責任、提供公民共同知識和理念的滔滔中，仍不乏多元、異質的聲音。

無論如何，認定「歷史為人文學」、歷史知識是鞏固公民共同信念的基礎，這般信念普遍深植於當時文化之士的思慮之中。而且，眾學者不但不太關注歷史的論辯特質，也幾乎不談歷史可以如何啟發學生的思考力。

第三、秉持人文學歷史觀者，多少承認熟稔歷史可以化育出特有的心智習慣（habits of mind），問題是，這點並不在他們論證教學的議程上。許多標舉「歷史素養」的史家也幾乎不曾就此議論。

誠然，歷史可以陶冶出有價值的「心智習慣」，這個看法偶爾會出現於 1980 年代論述歷史教育的字裡行間。[59]譬如布萊德利調查會的課綱規劃報告中，宣告學習歷史的第一條宗旨是：「由學習歷史而獲得知識與心智習慣。」[60]「心智習慣」和獲得知識並列，顯示說者承認其價值。該報告甚至有一小節介紹什麼是「歷史的心智習慣」，諸如「辨識重要與不重要之別」、「感知過去的事件和議題，一如當時的人們所經驗那般；發展歷史神入，對抗現在心態」、「理解變遷和延續兩者的交互作用」等。[61]

事實上，調查會羅列的 13 項「心智習慣」，正是今日歷史教育界一再揭示的學科概念：歷史意義、神入、因果、變遷與延續、歷史解釋、證據和論斷等。只不過，1980 年代的學者一方面承認歷史有助於「心智習慣」的孕育，另一方面卻絕口不提相關教學法和其必要性。他們甚且對當時提升學生心智發展的教學新趨向不以為然，不樂見培養年輕學子

59 Clair W. Keller, “Improving High School History Teaching,” in Finn, Ravitch, and Francher, *Against Mediocrity*, 85. 另外 Paul Gagnon, “Why Study History?” *Atlantic Monthly*, November 1988, 45; Kammen, “History is Our Heritage,” 152; Elaine Wrisley Reed, “For Better Elementary Teaching: Methods Old and New,” in Gagnon and Bradley Commission, *Historical Literacy*, 303.

60 Bradley Commission, “Building a History Curriculum,” 23.

61 Bradley Commission, “Building a History Curriculum,” 25–26.

臺灣人學學術期刊資料庫

學習「如史家一般地思考和實作」（think and act like historians）的新風尚。[62]

不妨看看雷菲曲的批評：「這個科目受到那些鼓吹心智訓練的人更嚴重的殘害……這種方法必然損害學生對於歷史內容的興趣。」[63]而歷史學家雷伯對當前教學的評論，或更可呈現那一輩人所重所想：

> 不是為了提供訊息，而是要求和促進心智進展：如有能力綜合差異的訊息、評估可能性、產生一貫的敘述，或者做比較性評斷時，能裁定高下。所有這樣的教學進路雖有價值……但真正令人關切的是，他們提供的觀點太偏窄了……，因為他們都單一面向……又同時有限，……結果是讓學生對這個領域沒有充分認知，也沒有理解它在人文學教育中的地位。[64]

依雷伯之見，歷史教師若只著眼鍛鍊學生心智，常會淪於知識面向「單一」和「有限」。這指的是，培養學生思考能力導向的教學，確實會減少史實的傳達，這便抵觸了雷伯及其同儕心中歷史教育的輕重先後原則：教導歷史最為重要的是提供學習者「充分的」知識。至於啟發學生心智雖有價值，但並非他們眼中教師該要持守的任務。

相對於今日歷史教育之所趨，數十年前的歷史學者對於培養學生心智思考能力一事，多抱以消極甚至貶抑的態度，顯現了過去至今觀念上的重大變化。其實，從「心智習慣」一詞也可推敲彼時人們所想。如果將研究歷史時所需權衡資料、解讀文本、運用證據、注重變遷等思考都概稱為「習慣」的話，當時論者無疑認定這些心智運作乃長久浸淫歷史、自然而然所得，毋需費力培養。揆諸當時多數史家的學思經驗，確多是憑藉長時間與「歷史」為伍，而逐漸陶冶出這門知識的獨有心性。換言

62 Kenneth T. Jackson and Barbara B. Jackson, “Why the Time Is Right to Reform the History Curriculum,” in Gagnon and Bradley Commission, *Historical Literacy*, 6.

63 Diane Ravitch, “From History to Social Studies,” in Gifford, *History in the Schools*, 51.

64 Theodore K. Rabb, “Old and New Patterns for the History of Western Civilization,” in Gagnon and Bradley Commission, *Historical Literacy*, 208.

臺灣大學學術期刊資料庫

之，對於 1980 年代懷抱人文學理想的學者來說，歷史的「心智習慣」是具備足夠知識後自然產生的結果，故不該成為教與學致力的重點。

以上剖析「歷史為人文學」觀點下潛藏的三個思想取向：學校歷史應以史實的傳授和學習為先，視提升民主政治下之公民教育為職志，而論及教導歷史的內容，許多教師專家從不貳想的是行之久遠、西方至美國這一脈相承的文明演進；「心智習慣」來自接觸歷史多時後自會獲得的副產品，無須列入討論歷史教學的表單內。以上這套環環相扣的設想，構成 1980 年代以來眾多歷史教育論述的核心，也是專家學者面臨歷史科艱危處境時，據以聲援「歷史素養」運動的動力。

總的來說，至 1990 年代初，擁護「歷史素養」與人文學教育觀點者多，而質疑者少。儘管如此，一些諤諤之言仍破空而出。特別值得注意的是，若干歷史學者和心理認知專家轉而力圖重新雕塑「歷史素養」，並為這一業已流行的詞彙注入不同的新意義。

四、兩條路徑的意義重塑：「歷史學科」視角

連結著人文學觀念的「歷史素養」固然一時成為護衛學校歷史的後盾，但始終擺脫不了保守、僵化的譏評。及至 1990 年代，隨著時代氣氛改變，還有來自英國歷史教育改革理論的傳播宣揚，以及後現代主義思潮下文本概念逐漸普及等因素交會，新的歷史教學觀念獲得滋長的空間。這些力量也促成時人對「歷史素養」既有意涵不滿，最終推進了重新打造這個詞彙之路。

新的歷史教學觀點不再以人文學為依歸，而是緊扣歷史之為「學科」所獨具的知識概念和探究方法，期望學生習得歷史閱讀的專業能力以及史家的思考方式。正是此視角上的改變，不但衝擊教歷史和學歷史的舊有定位——亦即與「歷史素養」連結的那種傳統教學目的，同時也推使這個詞彙獲得與時俱進的新貌。當然，「歷史素養」新意義的出現，亦可視為學科觀點的歷史教育理念暢行美國教育界的一則見證。

臺灣大學學術期刊資料庫

不過，在追溯「歷史素養」義理轉化的足跡前，一些批評值得注意。原因在於這些反對之聲為了突破歷史為人文學的固有框架，曾訴諸社會科學之思考模式，批判「歷史素養」。

早在 1991 年即有社會學及文化研究者阿諾維茲（Stanley Aronowitz, 1933–2021）與居魯克斯（Henry A. Giroux）抨擊人文學危機論以及文化素養說。他們指出，賀胥等人鼓吹特定知識，使得歷史成為勝利者、菁英者的舞台，而不是可容爭辯的園地。[65]還有社會史家葛若福（Harvey J. Graff）數次為文反對「歷史素養」。他認為在 20 世紀末瞻望下個世紀，我們要追求的不是「確定」，而布盧姆和其他人卻恰恰相反，試圖從過去獲得某種保證與穩定。葛若福相信，過去之有用，在於其展示各種教誨（lessens），讓今人得以考察不同的決定與行動及相應的結果。[66]

這類批判中，火力最強且具代表性的是史登。1991 年他在美國歷史學會刊物《觀照歷史》（*Perspectives on History*）上發表〈「歷史素養」的挑戰〉（"The Challenge of 'Historical Literacy'"），嚴詞譴責「歷史素養運動」大行其道，不但出現了重要事實表、歷史學習基本範疇，還有「布萊德利調查會」規劃的歷史教學「指導原則」（Guidelines）等。目睹這道橫流正把歷史教學帶入惡劣境地，同儕史家多只私下揶揄，不曾公開嚴肅反擊，無疑是放任歷史素養的影響不斷擴散。史登痛心疾首：「為什麼沒有一個歷史學家寫出一篇反駁文章？為什麼……能容許布盧姆私墾和劃定歷史園地的界標？為什麼……對布萊德利調查會報告的回應如此稀少？」[67]

在史登看來，「歷史素養運動」正把歷史教學帶入歧途，可從兩方面觀察。事實方面（factual），那些極端的素養倡議者宣揚西方至上、政

65 Stanley Aronowitz and Henry A. Giroux, "Textual Authority, Culture, and the Politics of Literacy," in *The Politics of the Textbook*, ed. Michael Apple and Linda Chrisian-Smith (New York: Routledge, 1991), 227–34.

66 Harvey J. Graff, "Literacy, Myths, and Legacies: Lessons from the Past/Thoughts for the Future," *Interchange*, no. 24 (September 1993), 281.

67 Stearns, "The Challenge of 'Historical Literacy,'" 21–23.

臺灣人學學術期刊資料庫

治菁英為主的歷史，以主導學生認同。這既使學生淪入背誦的深淵，更忽視浩浩長河中多數人的經驗，甚且狹隘地獨以西方為尊。史登指出，今日歷史學早已擴增了各種文明的故事，而且敞開大門，迎入那些同樣構成國家故事的各個群體及其豐富經歷，歷史素養運動卻完全漠視這些新面向和新材料。

在分析方面（analytical），史登抨擊，歷史素養運動丟棄了歷史原該作為分析工具的功能，自我矮化成記憶執行者（enforcer）。他深信，事實不是用來記憶考試，或為愛國心服務，而是提供數據和分析，以瞭解時代的變遷，並更好地理解社會如何運作。至於教導歷史，他建議應該採取「歷史實驗室」（laboratory of history）的方式進行個案探究，譬如運用比較性的歷史架構來考察不同文明之間的差異與變化。[68]

顯而易見，史登之論具有濃厚的社會科學色彩。比如他將歷史定義為「有積極之用的詮釋工具」（an active interpretive tool），且於行文中多次將歷史與科學並舉，強調歷史課應採用專題和案例探究，從解決問題入手，分析、比較史實，以解釋社會的變遷。[69]問題是，這樣的歷史之用卻是那些高舉人文學的「歷史素養」倡議者奮力抵拒的對象，由此得見兩種歷史教育觀點之間的角力。

然而，當支持與反對歷史素養者彼此交鋒之際，1990 年代一個不同的反思力道也在醞釀崛起中。這股力道不談歷史為人文學，也不走社會科學的批判路線，而是擁抱歷史作為一個「學科」的特性，欲藉此賦予歷史素養新貌。首開此徑的有歷史學者羅文陶（David Lowenthal, 1923–2018）以及一群認知心理學家，不過他們各有側重：前者著墨歷史的知識論，後者稱揚歷史研究中的文獻解讀與推論技能。由後見之明來看，這開啟了後來兩個重塑歷史素養的取徑。

羅文陶因撰寫《過去是一個異邦》（*The Past is a Foreign Country*）而負盛名。1994 年 11 月，他參加由歐洲議會在巴黎舉辦的「在歐洲學

68 Stearns, “The Challenge of ‘Historical Literacy,’” 21–23.

69 Stearns, “The Challenge of ‘Historical Literacy,’” 21–23.

臺灣大學學術期刊資料庫

歷史」談話會，並發表演講〈朝向歷史素養〉（“Towards Historical Literacy”）。有意思的是，該沙龍中尚有英國學者史拓拔（Maitland Stobart）以幾乎相同的題目〈朝向一個基本的歷史素養概念〉（“Towards a Basic Concept of Historical Literacy”）發聲。足見「歷史素養」不僅盛於美國，還在歐洲引發話題。

史拓拔和羅文陶儘管同題，卻不完全同調。兩人確實都強調歷史的學習不只包含史實，還包括思考訓練，[70]但史拓拔點出的技能多屬通用性，包括搜尋和分析各種資訊與證據、組織問題和獲致平衡結論、口語和書寫表達、偵察錯誤與偏見等。[71]相較之下，羅文陶更切中歷史學科的根本。

羅文陶自 1980 年代以來著書立說，念茲在茲的即是：釐清專業「歷史」與「公眾信念」（public faith）之間的差異，從而凸顯歷史的學科性。這樣的學思取向也形塑了他如何看待歷史素養。當然，讀者必感奇怪，除了講題，羅文陶的演說全文並未出現任何歷史素養的字眼。不過，以下這段話仍可讀出作者意之所在：「有關學生知道太少歷史和搞錯歷史，這點是每個世代普遍會有的哀嘆。但最根本的問題，不是學生不知道一些經典事實，而是他們從一開始就不認識什麼是歷史。」[72]引文中前兩句話無疑遙指 1980 年代美國有關學生所知史實甚少的爭議，而這正就是促發「歷史素養」風潮的推力之一；後兩句話則表現了羅文陶的立場，他以為知道多少特定事實並非重點，關鍵更在於學生沒能理解「什麼是歷史」。

文中，羅文陶舉出學生應該具有三項歷史的「洞察力」（insights）——應也是回應標題「如何朝向歷史素養」。其一，了解歷史無法全盤

70 Maitland Stobart, “Towards a basic concept of Historical Literacy,” in *History and Its Interpretations*, ed. M. Ferro (Strasburg: Council of Europe Publishing, 1997), 65; David Lowenthal, “Towards Historical Literacy,” in Ferro, *History and Its Interpretations*, 50.

71 Stobart, “Towards a basic concept of Historical Literacy,” 69.

72 Lowenthal, “Towards Historical Literacy,” 50.

臺灣人文學術期刊資料庫

復原過去,也做不到蓋棺論定;暫時性乃歷史的特點之一。羅文陶批評,學校歷史被教得如同數學,學生將各種資料文本視為權威,而不問其來源。其二,了解歷史為人所寫,無法避免偏見。教學正應展示如何評估、比較那些目擊者、論說者、作者的聲音。他不無遺憾地指出,包括大學歷史課在內的課程,從未能培養學生體認文本的滑溜、狡黠、多變,反思其作為建構社會目的的工具性問題,或洞識作者的關懷。其三,了解時代錯置的存在。他重申過去是一個異邦,古人的心靈世界早已失落難辨,史家重要的不是揭發過去錯誤,而是理解過去,明瞭古人何以如此作為,並避免用今天的標準評價前人。[73]

羅文陶開啟了嶄新的思考向度。他將歷史素養與記憶史實斷開,轉而扣連於歷史學科自身的獨特性,深信各層級學校的歷史素養教學更該注重學科的認知,包括歷史知識的不確定性、文本的複雜性與脈絡化,還有理解過去是困難的這點。放眼當時,宣揚大學以下課堂應該教導這些高層次歷史認知的主張,實不多見。羅文陶藉歷史素養一詞,提出教學新見,厥為一大突破,只是他對於這樣的理想該如何具體落實於歷史課堂中幾未著墨。

羅文陶立足學科性質上,縱談歷史教學,歷史學界能和他共鳴者甚少。而與其理念隱隱相呼應的卻是一群心理學家,雖然兩方著重之處仍有不同。也正是拜其中幾位心理學者所賜,「歷史素養」獲得了新的界定與意義。

翻開美國教育史,1980 年代心理認知研究鋒頭漸盛,蓋過流行數十年的行為主義取向,因而被冠以「認知革命」之名。這股學術思潮承認各學科有其知識結構和概念方法,堅信這是學生於各種知識之外必須掌握的要點,職是之故,有關學習者如何認知的問題成了探索焦點。[74]最重要的是 1990 年代前後,若干認知心理家學者對歷史如何教、怎麼學產生

73 Lowenthal, “Towards Historical Literacy,” 49–51.

74 林慈淑,《歷史如何教?》,頁 109–113。

臺灣大學學術期刊資料庫

興趣，繼而投入鑽研。[75]這個學術新動向對美國歷史教育研究生態帶來重大影響，歷史教育研究自此不再為歷史學者獨攬，而逐漸成為歷史學、教育學和認知心理學三方合流的領域。

認知心理學家跨足歷史的新景象和其成就，可由 1994 年兩本書的出版捕捉一二。第一本是由匹茲堡大學教育學家賴哈得（Gaea Leinhardt）與兩位學者合編的《歷史的教與學》（*Teaching and Learning in History*）。是書前言開宗明義宣告：「令人雀躍的是，歷史教、學的研究，正以作為一個新的探究領域崛起，而且目前恰處於重要的發展階段。」接著並說：

> 歷史教和學這個研究領域，與傳統的社會領域研究、還有新近在數學與物理學的認知分析範疇，都有關連。不過，此番的新研究又超越了前述所見。傳統探究社會學習的教學都集中於課程方向上，而避談純粹的學科特質、歷史為文本構形（textual components），以及伴隨而來的教學需求、不同學習者的屬性等問題。至於數學和物理學近來的認知分析，則只處理知識建構與誤解（misconceptions），卻不談立場選擇、詮釋以及修辭層疊（rhetorical layerings）等主題。相對的，今日新的歷史教學探究關切前述議題，而且仔細分析歷史研究的性質（例如文獻詮釋），以及在學科和教學上有關解釋的性質。[76]

上文清楚盤整了歷史教學研究的過去，也昭示這個領域的新方向：以歷史學科特質為引，一將主力放在學習端的探勘，二是瞄準歷史研究時的文本解讀和歷史解釋。該論文集收錄的 7 篇文章皆以文本、閱讀為旨，誠為最好的註腳。作者群亦包括後來享譽歷史教育研究界的溫伯格。

無獨有偶，同一年另有性質極為相似的論文集問世：《歷史和社會科學中的認知和教學過程》（*Cognitive and Instructional Processes in*

75 溫伯格，《歷史思考大未來》，頁 75–87；Wineburg, *Historical Thinking and Other Unnatural Acts*, 44–50.

76 Gaea Leinhardt, Isabel L. Beck, and Catherine Stainton, eds., *Teaching and Learning in History* (New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1994), ix.

臺灣人學學術期刊資料庫

History and the Social Sciences）。[77]該書源出匹茲堡大學教育研究團隊與西班牙馬德里自治大學（Universidad Autónoma de Madrid）合辦的國際研討會論文。書名清楚標示「認知」為研究主軸，所收 17 篇文章，至少 14 篇都環繞歷史教學，且多以學生、學習為論述起點，再次彰顯這波歷史教育探究的焦點。

以上研究成果標舉了學生如何面對文本資料、進行推論解釋的重要性。這在無形中也宣示：探究歷史所需的能力、方法亦當為課堂教學的重心之一。尤值注意者，上述文集中，匹茲堡大學學習與發展研究中心的裴非帝（Charles A. Perfetti）和幾位同儕發表〈如何使用文本學習並推論歷史的不確定性〉（"How Students Use Texts to Learn and Reason About Historical Uncertainty"）一文，主張所謂的歷史認知表現在兩個層面上：理解歷史之為故事，以及使用文本作為證據。他們以為，學生知道歷史故事和相關知識，只是基本能力的表現；在歷史課中還必須學習較高層次的「歷史素養」，也就是有關故事的分析以及歷史學隱含的「方法」層面之知識。[78]該文明確提出「歷史素養」的新概念，申明基礎和高層次兩大標準：

> 歷史素養不僅包含學習歷史事件，尚包括運用詮釋性推論之能力。推論歷史課題，如同其他領域，需要使用證據、論辯和詮釋策略。[79]

不同於羅文陶的隱諱表述，裴非帝等學者直接言明歷史素養要義，要能熟知事實性知識，更須具備探知文獻作者偏見、處理文本不一致、偵察文本的不完整、解決衝突觀點等能力。在此，幾位心理學者擴充了這個

77 Mario Carretero and James F. Voss, eds., *Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences* (New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1994).

78 Charles A. Perfetti et al., "How Students Use Texts to Learn and Reason About Historical Uncertainty," in Carretero and Voss, *Cognitive and Instructional Processes*, 258.

79 Perfetti et al., "How Students Use Texts to Learn and Reason About Historical Uncertainty," 260. 同樣的觀點亦見於作者其他論著：Charles A. Perfetti, M. Anne Britt, and Mara C. Georgi, *Text-Based Learning and Reasoning: Studies in History* (New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1995), 4.

臺灣人學學術期刊資料庫

詞彙的涵蓋範圍，除了史事獲取之外，關鍵更在於能否掌握歷史學科運用文獻文本的能力。這般定義清楚的論述，顯然旨在為這個語彙另尋新路。於是，加入了新元素的歷史素養，與學科認知從此密切相連。這番主張亦得到其他學者響應。例如知名的歷史教育學者范斯勒萊（Bruce A. VanSledright），於 1998 年與另一位研究者為文附議裴非帝等的觀點，重述「使用文獻資料推進歷史素養」之論。[80]

1990 年代欲為「歷史素養」注入活水的嘗試，如前所見，當然方向略有所別。羅文陶勾畫的教學核心，是讓學生知悉歷史知識的暫時性、文本的人為建構等性質，帶著較高位階的期許。相對來說，裴非帝等認知心理學者更關心學生閱讀資料時，能否擁有處理文本缺漏、矛盾與衝突觀點之具體策略和技能。他們都致力於將「歷史素養」的意涵推陳出新，尤其皆以「歷史學科」為思考支點，這種不約而同有其時代脈絡可尋。

1990 年代以降，隨著冷戰結束，時局轉變，文化脈動的節奏也有不同。先前危機意識瀰漫而緊繃的社會風氣鬆弛下來；教育方面，回歸傳統、嚴守根本價值的迫切需求逐漸失卻活力，追求學生為主體的開放教育觀點獲得了更大的發展空間。影響所及，曾經高唱「歷史素養」，堅稱學歷史就是記憶重要的史實知識，以鞏固文化基礎和認同者，似已難以符應現實所趨。除此之外，另一個重要因素恐怕是英國歷史教育改革的啟發。

與美國同根連枝的英國，1970 年代便已開展歷史教育改革。英國歷史教研之士力主「歷史科」應該與「歷史學」接軌，教導事實之外，也必須兼授歷史學的概念與思考。歷經 20 餘年的鼓吹提倡，上述主張終在 1991 年被納入英國「國定歷史課程」內。可想而知，大西洋另一邊的歷史教改如火如荼，或多或少提供美國關切學校歷史者啟發與不同的想

80 Bruce A. VanSledright and Lis Frankes, “Literature’s Place in Learning History and Science,” in *Learning from Text Across Conceptual Domains*, ed. Cynthia R. Hynd (New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1998), 118–22.

臺灣大學學術期刊資料庫

像。將「歷史素養」意義安置於學科的基石上，正展示了新歷史教育論述的流傳。

誠然，羅文陶理想中的「歷史素養」培育著重於歷史學知識論的認知，裴非帝等學者則偏向從「做歷史」訓練解讀文本與歷史解釋的能力，乍看是兩條不同的論述路線，實則有交集之處：他們都論及「文本」（不是「資料」），包括學生有必要認識文本的特性以及處理文本內外在衝突的問題。這般不約而同強調文本概念在歷史學習中的不可或缺，卻又反映了美國歷史教育思考路徑仍有異於英國之處。這個特點殆可視為 1980 年代以來，由哲學、文學批評、語言學等匯聚的「後現代主義」思潮逐漸流行美國學界的寫照。[81]

總括上個世紀末，不同領域的學者賦予歷史素養新解。他們構思的詞義不再狹隘地侷限於記住特定事實，而是納入歷史作為一個學科的知識構成和探究策略。這樣的重塑之路並未止於 20 世紀的結束。新世紀之後，這一勁力仍踵繼未絕，並成為美國歷史教育論述版圖上重要的一塊。

回顧這段時期展露的兩種歷史素養定義——理解歷史學科特性和判讀文本之法——高度連動。羅文陶提出的是最終目標：讓學生熟知歷史學探究過去時所會面臨的複雜與問題；而裴非帝等心理學者落實在過程中必經的訓練之途：如何辨識文本和據以推論。任何學習者若欲認識歷史學，不可或缺的入口即是掌握文本閱讀的要領。按理，前後兩者應是相輔相成、不能分割。然而觀諸後續發展，破解文本的技能這一面愈益得到彰顯，幾乎成為「歷史素養」的代稱，甚而落入重能力培養而輕學科認知的缺憾中。這一演變終究又在歷史教研界激起陣陣漣漪。

81 林慈淑，《歷史如何教？》，頁 84–104。

臺灣大學學術期刊資料庫

五、新歷史素養：解讀文本技能

前揭「歷史素養」意義的論辯過程，翻轉的不只是「歷史素養」詞義，而是「歷史該教、該學什麼」的理念。不過，新「歷史素養」論述出現，並不意味教導歷史的舊思維完全消聲匿跡，以下是一個鮮明的例子。1999 年，「美國理事暨校友會」（The American Council of Trustees and Alumni, 簡稱 ACTA）調查全美前 55 個最具聲望的大學院校畢業生知道多少基本的美國史實。測試的 32 個選擇題中，包括美國內戰何時發生、林肯擔任總統的時間、美國加入戰爭時哪兩個國家與德國結盟等。2000 年 2 月 ACTA 就調查結果發布「失去美國的記憶：21 世紀的歷史文盲」（“Losing American’s Memory: Historical Illiteracy in the 21st Century”）一文，嚴正警告：美國未來的社會菁英竟對自己國家歷史無知至此。這些名校畢業生有 81%得到 D 或 F 成績，而知道美國民主和憲法由來的學生不到一半，只有 22%的受測者能辨識出《蓋茲堡宣言》（Gettysburg Address）的內文。這份報告最後登上《紐約時報》，還引起一些國會議員注意，於該年中提出並通過「共同決議案 129」（Concurrent Resolution 129），呼籲各州負責高等教育的官員以及大學行政主管，不能漠視學生對國家過去的認識如此淺薄，美國歷史應當納為必修課。2003 年 7 月美國獨立日，ACTA 再次於其網站上發聲，鼓吹正視美國「歷史文盲」（歷史素養的反義詞）的嚴重問題。[82]

其實，抨擊年輕人歷史文盲、固執於學習事實為第一要務的言論，總如潛流般，每隔一段時間就浮出地表、攪動人心。無怪乎擁有中學歷史教學經驗的諾克斯（Jeffrey Nokes）揶揄：「在美國，人們鍾愛的消遣之一就是：嘲笑美國同胞對歷史的無知。」[83]饒是如此，唯重事實學習的

82 Anne D. Neal, Jerry L. Martin, and Mashad Moses, “Losing America’s Memory: Historical Illiteracy in the 21st Century,” Report of The American Council of Trustees and Alumni, February 1, 2000, 可由以下網址取得全文：https://eric.ed.gov/?id=ED441736.

83 Jeffery D. Nokes, *Building Students’ Historical Literacies: Learning to Read and Reason with*

臺灣大學圖書館期刊資料庫

看法在歷史教育論壇內畢竟逐漸退居邊緣，學科取向的歷史教學觀點已成主調。此由不斷更新的「歷史素養」討論，可見一二。

21 世紀以來，重塑歷史素養者時有所見。例如 2007 年研究影視媒體的墨子格（Scott Allan Metzger），便提出歷史素養的五種表現：掌握內容知識、分析敘述、知悉歷史文化背景、歷史神入以及辨識現在主義。[84]這是屬於較為寬廣的界定。不過，對此工程最為積極和最具企圖心的是諾克斯，他從 2005 年開始便持續發表多篇有關歷史課堂中教導學生閱讀資料的文章，並於 2013 年集結出版《建立學生歷史素養：以歷史文本和證據學習閱讀與推論》（*Building Students' Historical Literacies: Learning to Read and Reason with Historical Texts and Evidence*）一書，從標題即可讀出諾克斯的立意。只不過，他汲汲建構「歷史素養」新義之餘，卻也使這個詞彙固著於資料解析的框限內。

《建立學生歷史素養》共分兩大部分。第一部分說明與界定「歷史素養」，第二部分為「流暢地運用策略與證據」。諾克斯在緒論中先以標題「重新界定教導歷史」表明探討「歷史素養」的宗旨。以下論述最能呈現他對這個詞彙的見解：

> 如本書所界定，歷史素養是適切地探討並創造文本與資料的能力，這是經由史家社群公認、歷史這個學科所珍視的方法運用。歷史素養要求對歷史學科性質具備成熟的理解，還要具備該有的心智條件去探觸歷史問題的能力。歷史素養包括使用歷史學家的策略，以了解和評價各式各樣的文物記錄，這些都有助於推論過去。[85]

引文中，幾個意義有所重疊的「能力」、「方法」、「策略」等語詞令人印象深刻。雖然諾克斯提及需對歷史學科有所理解，也要具備合宜的心智思考，但細究整段話，歷史素養教學的重心更是落在處理各樣文物

Historical Texts and Evidence (New York: Routledge, 2013), 7–8.

84 Scott Allan Metzger, "Pedagogy Feature Film: Toward Historical Literacy," *Film and History: An Interdisciplinary Journal of Film and Television Studies* 37, no. 2 (Fall 2007): 67–75.

85 Nokes, *Building Students' Historical Literacies*, 13.

臺灣大學學術期刊資料庫

資料的能力、方法和策略上，強調學生由練習推論，從而創造出新的文本（書寫與解釋）。這般指涉恰與書內占絕大篇幅的第二部分不謀而合。

《建立學生歷史素養》第二部分共有七章。諾克斯創造了不同的虛擬教師角色和教學情境，逐一引介如何了解文字性原始材料、文物、視覺文本、歷史小說、教科書與二手資料、影音文本、量化性證據。例如他筆下的虛擬教師展示了如何在閱讀文本前溯源（sourcing）、如何透過精讀細察推知文物內容、如何用問題引導學生解碼（code-breaking）一次世界大戰中美國政治宣傳畫的象徵意義等。顯然，全書中作者著力最甚的是文本閱讀，尤其是「原始資料」方面。此在在彰顯其心中的歷史素養，上承了 1990 年代裴非帝等認知心理學者的思路——所謂教導歷史素養，意同於培養學生破解各種文本、演練推論能力。

諾克斯以專書形式，系統地剖析種種資料文本的解讀訣竅，既展示又強化了歷史素養與解析文本的關連，對於歷史科教師必有一定程度的影響力。譬如一項探訪美國東南部某學區三所高中之歷史教師的研究所示，這些教師所想像的「歷史素養」教學無一例外的皆是：培養學生分析原始材料的技巧，並由此精進論說與寫作能力。[86]新的歷史素養意涵，似有其普遍性。

除此之外，且看 2018 年美國著名的威立．布列克威爾出版社（Wiley-Blackwell）發行的一套歷史教育論文集《歷史教和學：威立國際手冊》（*The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*）。這套書以「集大成」的氣勢，糾集許多國際知名的歷史教研者，精心梳理和探討歷史教育的各種問題，撰成 24 篇論文。這些論文被分成五大區塊，如第一分區談的是歷史教育政策、研究與社會脈絡的互動，第二分區環繞歷史教育的觀念建構。壓軸的第五分區即名為「歷史素養：文本、媒體和

86 Stephanie M. Bennett, “Teachers’ Beliefs and Implementation of Historical Literacy Pedagogy in Three Advanced Placement United States History Classrooms,” *The Georgia Social Studies Journal* 4. no. 2 (Fall 2014): 53–67.

臺灣人學學術期刊資料庫

社會空間」，[87]收錄 5 篇文章，分別討論文字資料的解析、推論和書寫、電影媒介、電子遊戲、博物館公共展區等各種文本的教學效益。諾克斯也名列作者群中。

就一部具有回顧與前瞻性質的歷史教育論文集而言，其內容編排當不只出於編者和作者的「個人」創意，更可能是當前社會觀點意識的反映。這套書的編目與內文清楚表明，關於歷史素養，指的是學生能夠解析各類型文本，以精進推論思路。無可否認，這種不言而喻的意涵同時也會產生某種鞏固與宣揚的作用。

以上數例顯示，歷史素養教學等同於培養解讀文本、提升書寫力，在美國教育界已有一定程度的共識。歷史素養歷經勾畫轉折，它的新貌大致成形。但是，脫除了舊觀的語詞何以成此樣貌？思想與論述並非形諸真空之中；歷史素養被賦予的意義內容，或者如何被闡發說明，毋寧交織著其他的時代波瀾。

至少可以梳理出兩個影響歷史素養新義所以倡行的脈絡。第一個因素涉及美國歷史教研的發展。前述 1990 年代匹茲堡大學一些認知心理學家在歷史教育研究上開創新頁，奠定了探究學生認知歷史和閱讀文本的基礎。此一取向，後經史丹佛大學的溫伯格發揚光大。他多年來鑽研史家的閱讀取徑，進而思考如何幫助學生學習「像史家一般閱讀」，最終提出兩個知名的閱讀途徑：溯源與脈絡化。[88]這兩個專業閱讀之法，使文本閱讀教學有了具體可循的方向，因此備受國際歷史教研之士的推崇。前述列舉的幾位歷史素養倡導者，包含諾克斯在內，一再於他們的著作中回溯溫伯格的貢獻和影響。換言之，由溫伯格代表的、關於如何教導學生文本閱讀的探究成果，乃美國歷史教研獨特而亮眼的一環。

87 Scott Alan Metzger and Lauren McArthur Harris, “Introduction: History Education in (and for) a Changing World,” in *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*, ed. Scott Alan Metzger and Lauren McArthur Harris (New Jersey: John Wiley & Sons, Inc., 2018), 7.

88 林慈淑，《歷史如何教？》，頁 139–152。

臺灣大學學術期刊資料庫

除了歷史教育研究的脈動外，另一個廣闊的教育趨勢對新歷史素養的形塑也有推波助瀾之功：從 20 世紀後期開始，發展閱讀「素養」始終是美國教育政策的一大重點。如論者所說：「21 世紀初期，環顧教育圈，一個最有影響力的觀念是素養。」[89]不難理解，多元族群社會以及資訊時代君臨，冀望公民能夠理解辨識各種公私訊息，不受虛言妄論左右，被視為民主社會的支柱。因此，提升年輕學子的閱讀力，成為各州政府教育施政的重要方針。而最能彰顯這一迫切需求的，莫過於 2010 年發布適用各州的「共同核心」（Common Core）之「歷史／社會學習 6 至 12 年級的素養標準」。[90]

這套素養標準分就三個學習階段：6–8、9–10、11–12 年級，細密地規範相應的學習要點。各要點中尤其不時出現相似的條目：辨識各種資料的中心概念、考察文本使用證據的有效性、做出正確的資料內容摘要，以及對文本內容與論點的理解與評價等。姑不論這些說明是否合宜，其旨皆在要求歷史與社會學習課程必須培養學生閱讀、分析、評核文本的「素養」，顯是回應美國社會對培養閱讀力的看重，自也帶動相關的教學主張和教學風氣。[91]新歷史素養多少來自這波教育潮流所及。

或可說，從學術研究到教育政策，各方其實共同譜寫了美國的「閱讀．素養」這一時代樂章。由此乃可解釋，那些嘗試為歷史素養內涵除舊布新的學者，何以獨鍾解析文本的能力。話說回來，新的歷史素養固然有意無意間回應時勢，強調解鎖原始材料和閱讀技能，但從歷史科這端來考量，如此強力側重是否毫無問題？帶領學生熟悉史家思考時，解

89 Metzger and Harris, “Introduction,” 7.

90 相關內容可參考 Sam Wineburg, Daisy Martin, and Chauncey Monte-Sano 著，宋家復譯，《像史家一般閱讀：在課堂裡教歷史閱讀素養》（臺北：臺大出版中心，2016），頁 334–336。

91 另可參見 Chauncey Monte-Sano, Susan De La Paz, and Mark Felton, *Reading, Thinking, and Writing About History: Teaching Argument Writing to Diverse Learners in the Common Core Classroom, Grades 6-12* (New York: Teachers College Press, 2014). 這本適用於歷史課堂中教導閱讀和寫作的教學用書，封面上即標示「共同核心跨州素養標準系列叢書」。

臺灣人學學術期刊資料庫

讀文本固是基礎的一步，然而學習歷史的目的豈僅止於此？

諾克斯從書名標示到書中屢屢談到的「證據」，即是國際歷史教研界共認的重要歷史概念。然而，該書所言幾乎都集中於推論文本內容時的「根據」，而非為了回應歷史「問題」、必得在各文本中提取若干「證據」加以解釋。尤其，作者幾乎沒有正式討論何謂「證據」概念。甚至，無論諾克斯或裴非帝都在不經意間將原始資料和證據兩者交互使用，[92]混為一談。

事實上，資料與證據雖然相關，但概念絕不相同。英國學者對於兩者的釐清以及證據意義的討論，早有豐碩成果。[93]簡單來說，證據是隨著「問題」而生，是「問題」和資料的媒介；由於研究者的提問，某份資料若干內容可能產生「證據」效力。當讀者透過思索和擇取文本內的證據，進行探究以回應歷史問題，過程中因而獲得歷史理解並體驗歷史思考，這才是歷史課堂中教師使用資料教學的要旨。而新歷史素養的解讀文本雖為歷史探究重要的一步，但畢竟只是第一步，尤其當文本解讀缺乏「脈絡化」的思考時，理解文本終究有其侷限。加拿大歷史教育學者塞克瑟斯（Peter Seixas, 1947–2022）因此警示：這是讓研究歷史的「方法」變成了學習歷史的「目的」。[94]

確實，如果歷史素養教學越來越偏向培養學生處理文本的技能，甚且因此成為歷史課的實作重心時，最終會否只剩「閱讀」，而無「歷史」？帶領學生判讀文本有其必要，但這不該是歷史教學的全部。新歷史素養可能使教學流於偏頗，其所隱含的新問題，再次激發了反思論述與異聲別調。

92 Nokes, *Building Students' Historical Literacies*, 23.

93 林慈淑，〈證據概念——從高中歷史課綱到教學問題探析〉，《臺大歷史學報》第 58 期（2016 年 12 月），頁 249–286。

94 Peter Seixas, "A Model of Historical Thinking," *Educational Philosophy and Theory* 49, no. 6 (June 2017): 596.

臺灣大學學術期刊資料庫

六、異聲與別調：教導歷史的學科認知

「歷史素養」從美國發跡壯大、聲名鵲起後，已不僅僅是美國歷史教育史的一環，更在 21 世紀以降成為國際歷史教育論壇的議題之一，許多知名歷史教育研究者都曾為文，參與有關它的論述盛宴。而足堪玩味的是，當美國的歷史素養越來越傾向訓練資料解讀策略以及推理能力時，其他國家的學者卻多朝另一個方向前行，亦即羅文陶曾提出的較為開闊的學科認知意義。英國知名學者李彼得（Peter Lee）堪為其中代表，他曾於 2005 年和 2011 年兩度發表以歷史素養為名之文，尤其是 2011 年的〈歷史教育和歷史素養〉（“Historical Education and Historical Literacy”）最能展現他的反思。[95]

其實，歷史素養這個詞彙始終不曾在英國扎根普及，但李彼得費心應對，仍可見出這個詞彙深具影響力，以及他身為歷史教育研究者的關切之深。首先，〈歷史教育和歷史素養〉有兩段話值得參透：「我們需要一種歷史素養概念，乃是能讓我們告訴他人，或者更重要的，提醒我們自己：歷史教育的核心是什麼」、「歷史的重要性渾然自具，那是一種觀看世界的方式，而不僅僅是幫助學生寫作，甚至不僅止於為求取最接近的原因而去找出有用的線索」。[96]李彼得率先揭示大哉問：「歷史教育的核心是什麼？」，作為論辯歷史素養現象的理據。他說得委婉而清楚：反對把歷史素養圈限於強化學生使用資料、查找線索以及寫作能力上，而這正是美國自 1990 年代以來裴非帝到諾克斯等學者一貫建構的目標。

該文中，李彼得認為狹隘的歷史素養若被視同歷史教學，將招致嚴

95 李彼得 2005 年的文章雖以歷史素養為名，但文內甚少談及。Peter Lee, “Historical Literacy: Theory and Research,” *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research* 5, no. 1 (January 2005): 29–40; Peter Lee, “Historical Education and Historical Literacy,” in *Debates in History Teaching*, ed. Ian Davis (London: Routledge, 2011), 63–72.

96 Lee, “Historical Education and Historical Literacy,” 64.

臺灣人學學術期刊資料庫

重問題。他直言，學習歷史有賴反思和判斷，但這些能力養成不能只是依賴簡單的判定文本可用或不可用之練習；如果不具備證據「概念」，再多的資料和探究作業，充其量只是有如在超市中辨識哪些是損壞的蘋果，然後就丟棄它們而已。[97]李彼得的評述多少反映了新的歷史素養在實際教學中可能帶來的偏差。

基於上述質疑，李彼得表明他理想中的歷史素養教學應該關照三大部分。第一，歷史是一種看待過去的方式。這個學科藉助某些關鍵概念，建構過去的知識，所以學生宜習得這些觀念工具，便於檢核各種關於過去的論斷與記述。第二，培養學生某些心態意向（dispositions），例如尊重證據的態度，以及具備歷史「證據」意識，俾能根據問題和假設求取最有效度的敘事；能夠接受有時迫於證據，我們必須說出有違自己偏好的故事；承認尊重生活於過去的人，與尊重身而為人的我們，同樣重要。第三，獲得有關過去的知識，並能在時間之流中找到自己的定位；那些「過去的圖像」（a picture of the past）可以幫助學生認識過去並非和現在斷然無關，並體認過去既為約束、也是激發未來可能性的泉源。[98]

從史家建構過去所運用的觀念工具，到歷史學科所需的獨特心態認知，再加上獲得過去知識的重要意義，李彼得幾乎是以全方位的視野闡說歷史素養。他所定義的歷史素養教學，毋寧就是歷史教育的理想藍圖。

持有這般宏大視角者，還包括加拿大的勒為斯克（Stéphane Lévesque）。他倡議教師的「歷史素養」教育須兼顧兩個層面，一是理解歷史知識，二是理解歷史的性質（nature）。勒為斯克再三申明課堂中教導「複雜的」歷史理解之重要，因為歷史專家不只擁有大量的過去知識，還具備複雜的歷史信念，以及能夠批判地使用證據、神入、敘述等關鍵思考。[99]勒為斯克更在 2017 年一篇綜合評論英、德、美、加等國歷史教育發展的文章

97 Lee, “Historical Education and Historical Literacy,” 64.

98 Lee, “Historical Education and Historical Literacy,” 65.

99 Stéphane Lévesque, “On Historical Literacy: Learning to Think Like Historians,” *Canadian Issues/Thèmes Canadiens* (Winter 2010): 42–46.

臺灣人學學術期刊資料庫

內，明指美國研究者錯把歷史素養和歷史思考劃上等號，因此看不見更重要的「過去如何被現在使用」的問題，導致面臨險境。[100]另如澳洲學者泰勒（Tony Taylor）早在 2003 年受澳洲政府委託，與其他學者規劃學校歷史教學指南時，即以專章篇幅說明「歷史素養」。他們為這個語詞所界定的範圍清單共計 12 項，包括：過去的事件、多元敘述、研究技巧、歷史語言、歷史概念、過去與現在的連結、道德判斷、多元解釋等，足見涵蓋之廣。[101]

上舉英、加、澳等學者所描繪的歷史素養樣貌未必相同，但不約而同都採取開闊的角度，並緊扣歷史學。他們與裴非帝、諾克斯等人提出的主張相差甚遠，甚至與之論辯。那麼，類似的反思和異論難道只現身於美國境外，而不見於國內？倒不見得。細考 2016 年陶尼（Matthew T. Downey）與龍恩（Kelly A. Long）兩位歷史學者推出《為歷史素養而教：在歷史課堂中建構知識》（*Teaching for Historical Literacy: Building Knowledge in the History Classroom*）一書，似即意在導正過於狹隘的歷史素養定義。

誠如書名，這本論著第一章即直面「歷史素養」。陶尼和龍恩先簡單回顧歷史素養的「歷史」，點明這個詞義因人而異，例如諾克斯便是側重史家從文本中建構解釋的策略、技巧。值得留意的，陶尼和龍恩在細數相關研究時，對李彼得的著墨最多，更特別摘錄本文前已引用的這段話：「我們需要一種歷史素養概念，乃是能讓我們告訴他人，或者更重要的，提醒我們自己：歷史教育的核心是什麼。」接著旋即表明：「基本上，我們的書名以及其後的篇章內使用這個詞彙，即是基於這樣的目的和意義。」[102]兩位作者的意向所屬，無庸置疑。

---

100 Stéphane Lévesque and Penney Clark, “Historical Thinking: Definitions and Educational Applications,” in Metzger and Harris, *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*, 133.

101 Tony Taylor and Carmel Young, *Making History: A Guide for the Teaching and Learning of History in Australian Schools* (Carlton South: Curriculum Corporation, 2003), 28–69.

102 Downey and Long, *Teaching for Historical Literacy*, 7.

臺灣大學學術期刊資料庫

該書中，陶尼和龍恩一再展示歷史素養的廣泛意涵。他們先提出，歷史素養的目標除了教導學生批判性地使用證據以獲得有意義的知識外，更應認識這個學科的性質。例如一個有歷史素養的人，面對原始材料時，必然知道：那些材料是過去的斷簡殘篇，未必能成為說明事情原委的可用證據。歷史素養所要求的不只是運用資料的技能，更要從觀念上理解「過去」，理解過去如何與現在連結。至於如何達到這樣的理解？第二章名為「歷史思考」（historical thinking），開宗明義第一句話即是：「一個具有歷史素養的人必然是能以歷史角度思考者。」該章更仔細介紹了延續變遷、歷史意義、因果、時序、證據等學科概念。[103]兩位作者將歷史素養提升為歷史教學的最高標的，而教導學生如史家那般進行歷史思考，則是落實的不二途徑。

陶尼和龍恩欲使歷史素養跳脫培養解析資料能力的圈限，並將之連結於培養歷史思考。其實，這樣的觀點並非兩位學者之獨創，而是源自諾克斯以及陶尼、龍恩在論著中常表達敬意的溫伯格。

熟悉溫伯格論著者必可發現，他雖數次為倡導新歷史素養教學的專書寫序，但從未使用過「歷史素養」這個詞彙。溫伯格曾談及「社會科素養」（social literacy），提過「特定領域的素養」（domain-specific literacy），也探討如何「在歷史課中教導素養」。[104] 2015 年，他以「歷史的學科素養」（disciplinary literacy in history）作為篇名，[105]而非「歷史素養」。他的避用，極其明顯。

依據上述溫伯格使用的幾個素養語詞應可推斷，他認為素養教育並非歷史專有。早在 2005 年，溫伯格便提出英文科以及社會學習／歷史科乃是培養素養的兩大支柱（anchors），[106]皆擔負提升學生閱讀力和表達

103 Downey and Long, *Teaching for Historical Literacy*, 8.

104 例如「社會科素養」出現在 2001 年溫伯格，《歷史思考大未來》，頁 4；「特定領域的素養」出現於溫伯格等，《像史家一般閱讀》，頁 3。

105 Sam Wineburg and Abby Reisman, “Disciplinary Literacy in History: A Toolkit for Digital Citizenship,” *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 58, no. 8 (May 2015): 636–39.

106 Sam Wineburg, “What Does NCATE Have to Say to Future History Teachers? Not Much,” *Phi*

臺灣人學學術期刊資料庫

力的要務。他並呼籲：「素養之實行（Acts of literacy）應該在社會領域的學習中位居核心。」既然訓練學生閱讀不是歷史的獨門事業，他或因此而不用「歷史素養」一詞。這多少也顯露出他不甚認同這個詞彙。

不妨看看溫伯格界定「歷史的學科素養」與時下「新歷史素養」意涵有何異同。溫伯格誠然相當肯定歷史學解讀文本的專業涵養，是當前公民所需具備的「新素養」（new literacies）之重要來源。他認為歷史學家之處理文本乃是：

> 一種對學校而言極其重要的素養形式——關於思考文本的方式，那能讓我們於當世社會中，即使眾聲喧譁，猶可發現真理。能去追問資訊來自何處，以及文本為何被寫下，這是以一個具有力量的行動者，而非被動的消費者，迎向文字書寫。這是一種素養形式……。知道如何用此方式閱讀和思考，為民主生活中的生存要件。[107]

上段引文推崇史家的閱讀，將之定調為一種「思考文本」的方式：能探問資料出處以及文本被創作的動機，使讀者轉而成為主動對話、具有質問能力的人，而非被動的收受者。而這是身處民主社會的公民不可或缺的要件。事實上，同一篇文章內，溫伯格進一步將史家閱讀文本的獨特取徑統稱為「歷史思考」，他說：「歷史思考是一種強而有力的素養形式，其教導我們認識文本種種的潛力，那是學校其他課程領域所無法給予的。」[108]儘管有不同的素養形式，但歷史思考卻價值獨具、難以取代。

以上可見溫伯格避用「歷史素養」一詞，他一方面站在公民教育的基點上，看到歷史科並不獨攬閱讀素養之教學；另一方面，他也洞悉史家面對資料的獨到之處，那不只是辨別真偽或簡單的閱讀策略，而是具現了「歷史思考」。2007 年溫伯格又在一篇文章內補述：「歷史思考要求的是一種面對過去的取向，那是由這個學科的證據和論辯原則等規範

Delta Kappan 86, no. 9 (May 2005): 663.

107 Wineburg, “What Does NCATE Have to Say,” 661–62.

108 Wineburg, “What Does NCATE Have to Say,” 662.

臺灣人學學術期刊資料庫

所涵化出來的。」[109]他清楚指出，歷史思考是一種看待過去時所持有的理解和心態，須經由認識證據概念以及熟悉知識建構過程中種種論辯規範原則所陶冶而得。在此，歷史思考之為素養，已經超越了單單辨析文本的技巧層面。

總結上述，當新的歷史素養越來越收束於識讀文本的技能策略，甚且成為歷史教學的總稱時，各國學者質疑之聲也因應而起。他們所提醒的是，歷史帶來的觀念啟發和視野開創遠不止於此。其中，溫伯格和陶尼、龍恩都由素養切入，進而彰顯歷史思考的重要性。尤其對溫伯格而言，「素養」屬於大家，但歷史思考則專屬歷史學科所有。21 世紀以來，溫伯格在美國歷史教育論述傳統上，力圖寫進新的一筆：歷史教學砥礪的是學生的「歷史思考」，而非侷促有限的「歷史素養」。

結語：歷史素養或歷史思考?

無可否認，「歷史素養」確曾在美國歷史教育史上流轉三、四十年之久，至今猶時時可聞。在這段不算短的時間內，為其張揚、試圖賦予意義的論著相繼而出，且幾乎都鑄刻著時代的印記。

始自 1980 年代，捍衛學校歷史教學的正統地位者，持著「歷史為人文學」的眼光，強力標舉歷史素養，高倡教導西方的文明演進。彼時這個詞彙意味著教導特定的史事內容，以凝聚民主信心和社會認同。但從 1990 年代至 21 世紀初，隨著文化氛圍和學術思潮的興替，以及美國素養教育當道，這個詞彙的意義受到「歷史之為學科」觀點的影響，幾經重塑，逐步轉向培養學生閱讀資料和改進書寫的方法，而帶領學生解讀史料，也漸次成為美國許多歷史課堂上的重頭戲。不過與此同時，英、加、澳以及美國之歷史教研學者擔憂新歷史素養又過於偏向、甚至有成

109 Sam Wineburg, “Unnatural and Essential: The Nature of Historical Thinking,” *Teaching History*, no. 129 (December 2007): 6.

臺灣人學學術期刊資料庫

為歷史教學核心之虞，於是再次回歸歷史學科的教育要旨，擴增此詞之含意，補偏救弊。至於在歷史教育界素有高望的溫伯格，則從未使用歷史素養一詞，他一再揚聲高舉的是涵蓋更廣的「歷史思考」。

溫伯格多年來持續主張教導「歷史思考」。除了 2001 年的代表作《歷史思考大未來》（*Historical Thinking and Other Unnatural Acts*）之外，2015 年他的一場演講題為〈為什麼歷史思考不只與歷史相關？〉（"Why Historical Thinking is Not About History?"）；[110]至 2018 年出版另一本專書《為什麼學習歷史？（當它已在你的手機上）》（*Why Learn History? [When It's Already on Your Phone]*），所談的亦是歷史思考，並再次重申：「歷史思考是面對世界的一種獨特的價值取向（orientation），這種價值取向在一個數位宰制的時代，極度必要。」[111]

「歷史思考」自然不是溫伯格個人的專用。加拿大的歷史教研學者塞克瑟斯和摩頓（Tom Moton）曾出版《六大歷史思考概念》（*The Big Six Historical Thinking Concepts*），同樣以歷史思考為名。[112]事實上，放眼各國歷史教育發展，在課堂中教導歷史並教導這個學科的種種概念工具和思想原則，讓學生熟悉史家賴以理解文本、觀看世界的學科之鏡，本是許多教師、學者的同聲共語，而這些學科概念即經常被統括為「歷史思考」。正如勒為斯克所說：「這個概念在整個西方世界的歷史教育理論和實務上，實在已經成為一個『標準』。」[113]

相對的，孕生於美國本土的歷史素養，雖曾引發一時討論熱潮，並在歷史教育論述上占有一席之地；或許受限於與文本閱讀的關係過於密切，此詞難以與「歷史思考」的寬廣指涉匹敵。是以本文前言中，芬蘭

110 Sam Wineburg, "Why Historical Thinking is Not About History?," *AASLH History News* 71, no. 2 (Spring 2016): 13–16.

111 Sam Wineburg, *Why Learn History? (When It's Already on Your Phone)* (Chicago: The University of Chicago Press, 2018), 7.

112 Peter Seixas and Tom Morton, *The Big Six Historical Thinking Concepts* (Toronto: Nelson Education, 2013).

113 Lévesque and Clark, "Historical Thinking," 119.

臺灣人學學術期刊資料庫

學者費德評論道：這個詞彙終究沒能「蔚為普遍並取得優勢地位」。

儘管如此，沿著「歷史素養」在時間中變異的這條線索，一路可見四十年來美國歷史教育論述的發展軌跡。而在那些論述以及學者的筆下，歷史曾經不過是眾「人文學科」之一，爾後漸次獲得獨立學科的地位，並具有獨特的知識特質和思考概念。在中文世界的「歷史素養」意義未明之際，隔洋探勘這個詞彙的緣起和意義轉折，或許可以激發本地使用這個詞彙以及面對歷史教學時一些省思和識見。

*本文為國科會研究計畫成果，計畫編號：107-2410-H-031-008-MY2。感謝匿名審查人的寶貴建議以及學報編輯人員在校對與文字精簡上的協助。

（責任編輯：黃方碩　校對：廖芷青　吳昌峻）

臺灣大學學術期刊資料庫

引用書目

Sam Wineburg, Daisy Martin, and Chauncey Monte-Sano 著，宋家復譯，《像史家一般閱讀：在課堂裡教歷史閱讀素養》。臺北：臺大出版中心，2016。(Sam Wineburg, Daisy Martin, and Chauncey Monte-Sano. *Xiang shijia yiban yuedu: Zai ketang li jiao lishi yuedu suyang*. Translated by Sung Chia-fu. Taipei: National Taiwan University Press, 2016.)

山姆・溫伯格（Sam Wineburg）著，林慈淑、蕭憶梅、蔡蔚群、劉唐芬譯，《歷史思考大未來：勾勒歷史教學的藍圖》。臺北：三民書局，2020。(Sam Wineburg, *Lishi sikao da weilai: Goule lishi jiaoxue de lantu*. Translated by Lin Tzu-shu, Hsiao Yi-mei, Tsai Wei-chun and Liu Tang-fen. Taipei: Sanmin shuju, 2020.)

艾倫・布盧姆（Allan Bloom）著，戰旭英譯，馮克利校，《美國精神的封閉》。南京：譯林出版社，2007。(Allan Bloom. *Meiguo jingshen de fengbi*. Translated by Zhan Xuying. Proofread by Feng Keli. Nanjing: Yilin chubanshe, 2007.)

亞倫・布洛克（Alan Bullock）著，董樂山譯，《西方人文主義傳統》。臺北：究竟出版社，2000。(Alan Bullock. *Xifang renwen zhuyi chuantong.* Translated by Dong Yue-shan. Taipei: Jiujing chubanshe, 2000.)

林慈淑，《歷史要教什麼？英、美歷史教育的爭議》。臺北：臺灣學生書局，2010。(Lin Tzu-shu. *Lishi yao jiao shenme? Ying Mei lishi jiaoyu de zhengyi.* Taipei: Taiwan xuesheng shuju, 2010.)

——，〈證據概念——從高中歷史課綱到教學問題探析〉，《臺大歷史學報》第 58 期，2016 年 12 月，頁 249–286。(Lin Tzu-shu. “Zhengju gainian: Cong gaozhong lishi kegang dao jiaoxue wenti tanxi.” *Taida lishi xuebao*, no. 58 [Dec. 2016]: 249–86.)

——，《歷史如何教？從閱讀到探究》。臺北：三民書局，2023。(Lin Tzu-shu. *Lishi ruhe jiao? Cong yuedu dao tanjiu.* Taipei: Sanmin shuju, 2023.)

陳建元譯，〈對於歷史真實的不斷叩問：喬伊斯・艾波比的學思歷程〉，收入陳建守主編，《時代的先行者：改變歷史觀念的十種視野》，頁 316–347。臺北：獨立作家，2014。(Chen Chien-yuen, trans. “Duiyu lishi zhenshi de buduan kouwen: Joyce Appleby de xuesi licheng.” In *Shidai de xianxing zhe: Gaibian lishi guannian de shizhong shiye*, edited by Chen Chien-shou, 316–47. Taipei: Duli zuojia, 2014.)

蔡清田，《課程發展與設計的關鍵 DNA：核心素養》。臺北：五南出版社，2012。(Tsai, Ching-tien. *Kecheng fazhan yu sheji de guanjian DNA: Hexin suyang*. Taipei: Wunan chubanshe, 2012.)

Aronowitz, Stanley, and Henry A. Giroux. “Textual Authority, Culture, and the Politics of Literacy.” In *The Politics of the Textbook*, edited by Michael Apple and Linda Chrisian-Smith, 227–34. New York: Routledge, 1991.

Bailyn, Bernard. “The Challenge of Modern Historiography.” *The American Historical Review* 87,

臺灣大學學術期刊資料庫

no. 1 (February 1982): 1–24. https://www.historians.org/presidential-address/bernard-bailyn/.

Bennett, William J. *To Reclaim a Legacy: A Report on the Humanities in Higher Education.* Washington, DC: National Endowment for the Humanities, 1984.

Bennett, Stephanie M. "Teachers' Beliefs and Implementation of Historical Literacy Pedagogy in Three Advanced Placement United States History Classrooms." *The Georgia Social Studies Journal* 4, no. 2 (Fall 2014): 53–67.

Bloom, Allan. *The Closing of the American Mind*. New York: Simon & Schuster, 1987.

The Bradley Commission on History in Schools. "Building a History Curriculum: Guidelines for Teaching History in Schools." In Gagnon and Bradley Commission, *Historical Literacy*, 16–50.

Butts, R. Freeman. "History and Civic Education." In *History in the Schools: What Shall We Teach?*, edited by Bernard R. Gifford, 61–81. New York: Macmillan Publishing Company, 1988.

Cheney, Lynne V. *American Memory: A Report on the Humanities in the Nation's Public Schools.* Washington, DC: National Endowment for the Humanities, 1987.

Craig, Gordon A. "History as a Humanistic Discipline." In Gagnon and Bradley Commission, *Historical Literacy*, 119–37.

Downey, Matthew T., and Kelly A. Long. *Teaching for Historical Literacy: Building Knowledge in the History Classroom*. New York: Routledge, 2016.

Evans, Ronald W. "Diane Ravitch and the Revival of History: A Critque." *The Social Studies* 80, no. 3 (May/June 1989): 85–88.

Finn, Chester E. Jr., Diane Ravitch, and Robert T. Francher, eds. *Against Mediocrity: The Humanities in America's High Schools.* New York: Holmes & Meier Publishers, 1984.

Frisch, Michael. "Book Review of *Historical Literacy: The Case for History in American Education*." *Journal of American History* 77, no. 4 (March 1991): 1319–20.

Gagnon, Paul. "Preface." In Gagnon and Bradley Commission, *Historical Literacy*, xi–xii.

——. "Why Study History?" *Atlantic Monthly*, November 1988, 43–66.

Gagnon, Paul, and The Bradley Commission on History in Schools, eds. *Historical Literacy: The Case for History in American Education*. Boston: Houghton Mifflin Company, 1991.

Gifford, Bernard R., ed. *History in the Schools: What Shall We Teach?* New York: Macmillan Publishing Company, 1988.

——. "Linking Science and History: Bridging the 'Two Cultures.'" In Gifford, *History in the Schools*, 100–106.

Graff, Harvey J. "Literacy, Myths, and Legacies: Lessons from the Past/Thoughts for the Future." *Interchange*, no. 24 (September 1993): 271–86.

Hirsch, E. D., Jr. *Cultural Literacy: What Every American Needs to Know*. Boston: Houghton Mifflin Company, 1987.

臺灣大學學術期刊資料庫

Huggins, Nathan I. “American History and the Idea of Common Culture.” In Gifford, *History in the Schools*, 115–24.

Jackson, Kenneth T., and Barbara B. Jackson. “Why the Time Is Right to Reform the History Curriculum.” In Gagnon and Bradley Commission, *Historical Literacy*, 1–15.

Kammen, Michael. “History is Our Heritage.” In Gagnon and Bradley Commission, *Historical Literacy*, 138–56.

Keller, Clair W. “Improving High School History Teaching.” In *Against Mediocrity: The Humanities in America's High Schools*, edited by Chester E. Finn Jr., Diane Ravitch and Robert T. Francher, 69–91. New York: Holmes & Meier Publishers, 1984.

Kramer, Lloyd, Donald Reid, and William L. Barney, eds. *Learning History in America: Schools, Cultures, and Politics*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1994.

Lee, Peter. “Historical Education and Historical Literacy.” In *Debates in History Teaching*, edited by Ian Davis, 63–72. London: Routledge, 2011.

——. “Historical Literacy: Theory and Research.” *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research* 5, no. 1 (January 2005): 29–40.

Leinhardt, Gaea, Isabel L. Beck, and Catherine Stainton, eds. *Teaching and Learning in History*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1994.

Lévesque, Stéphane. “On Historical Literacy: Learning to Think Like Historians.” *Canadian Issues/ Thèmes Canadiens* (Winter 2010): 42–46.

Lévesque, Stéphane, and Penney Clark. “Historical Thinking: Definitions and Educational Applications.” In *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*, edited by Scott Alan Metzger and Lauren McArthur Harris, 119–48. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc., 2018.

Lowenthal, David. “Towards Historical Literacy.” In *History and its Interpretations*, edited by M. Ferro, 44–52. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 1997.

McNeill, William H. “Mythistory, or Truth, Myth, History, and Historians.” *The American Historical Review* 91, no. 1 (February 1986): 1–10. https://www.historians.org/presidential-address/william-h-mcneill/.

McNeill, William H., Michael Kammen, and Gordon A. Craig. “Why Study History? Three Historians Respond.” In Gagnon and Bradley Commission, *Historical Literacy*, 103–18.

Maposa, Marshall, and Johan Wassermann. “Conceptualising Historical Literacy: A Review of the Literature.” *Yesterday and Today*, no. 4 (October 2009): 41–66.

Marty, Myron A. “On *Historical Literacy*.” *The History Teacher* 23, no. 3 (May 1990): 334–37.

Metzger, Scott Allan. “Pedagogy Feature Film: Toward Historical Literacy.” *Film and History: An Interdisciplinary Journal of Film and Television Studies* 37, no. 2 (Fall 2007): 67–75.

Metzger, Scott Alan, and Lauren McArthur Harris. “Introduction: History Education in (and for) a

臺灣大學學術期刊資料庫

Changing World." In *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*, edited by Scott Alan Metzger and Lauren McArthur Harris, 1–10. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc., 2018.

Monte-Sano, Chauncey, Susan De La Paz, and Mark Felton. *Reading, Thinking, and Writing About History: Teaching Argument Writing to Diverse Learners in the Common Core Classroom, Grades 6-12*. New York: Teachers College Press, 2014.

Nash, Gary B. "History for a Democratic Society: The Work of All the People." In Gagnon and Bradley Commission, *Historical Literacy*, 234–49.

Nash, Gary B., Charlotte Crabtree, and Ross E. Dunn. *History on Trial: Cultural War and the Teaching of the Past*. New York: Knopf, 1997.

Neal, Anne D., Jerry L. Martin, and Mashad Moses. "Losing American's Memory: Historical Illiteracy in the 21st Century." Report of The American Council of Trustees and Alumni, February 1, 2000. https://eric.ed.gov/?id=ED441736.

Nokes, Jeffery D. *Building Students' Historical Literacies: Learning to Read and Reason with Historical Texts and Evidence.* New York: Routledge, 2013.

Novick, Peter. *That Noble Dream: The "Objectivity Question" and the American Historical Profession.* Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

Partington, Geoffrey. "Historical Literacy." *International Journal of Social Education* 9, no. 1 (Spring-Summer 1994): 41–54.

Perfetti, Charles A., M. Anne Britt, Jean-François Rout, Mara C. Georgi, and Robert A. Mason. "How Students Use Texts to Learn and Reason About Historical Uncertainty." In *Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences*, edited by Mario Carretero and James F. Voss, 257–83. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1994.

Perfetti, Charles A., M. Anne Britt, and Mara C. Georgi. *Text-Based Learning and Reasoning: Studies in History*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1995.

Rabb, Theodore K. "Old and New Patterns for the History of Western Civilization." In Gagnon and Bradley Commission, *Historical Literacy*, 203–15.

Ravitch, Diane. "Decline and Fall of Teaching History." *The New York Times Magazine*. November 17, 1985, 50–53.

——. "From History to Social Studies." In Gifford*, History in the Schools*, 41–54.

——. "The Plight of History in American School." In Gagnon and Bradley Commission, *Historical Literacy*, 51–68.

Ravitch, Diane, and Chester E. Finn Jr. *What Do Our 17-Year-Olds Know? A Report on the First National Assessment of History and Literature.* New York: Harper & Row, 1987.

Reed, Elaine Wrisley. "For Better Elementary Teaching: Methods Old and New." In Gagnon and Bradley Commission, *Historical Literacy*, 302–20.

臺灣大學學術期刊資料庫

Seixas, Peter. “A Model of Historical Thinking.” *Educational Philosophy and Theory* 49, no. 6 (June 2017): 593–605.

——. “Parallel Crises: History and the Social Studies Curriculum in the USA.” *Journal of Curriculum Studies* 25, no. 3 (May-June 1993): 235–50.

Seixas, Peter, and Morton Tom. *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson Education, 2013.

Stearns, Peter N. “The Challenge of ‘Historical Literacy.’” *Perspectives on History* 29, no. 4 (April 1991): 21–23. https://www.historians.org/perspectives-article/the-challenge-of-historical-literacy/.

——. “Condemned to Repeat the Past: The Bradley Commission’s Enhanced Elixirs for History in the Curriculum.” *The History Teacher* 23. no. 3 (May 1990): 337–43.

Stobart, Maitland. “Towards a basic concept of Historical Literacy.” In *History and its Interpretations*, edited by M. Ferro, 64–70. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 1997.

Sullivan, William M. “Educating toward the Public Good: Reconnecting The Humanities and the Social Sciences in a New Civic *Paideia*.” In Gifford, *History in the Schools*, 82–99.

Symcox, L. *Whose History? The Struggle for National Standards in American Classrooms.* New York: Teachers College Press, 2002.

Taylor, Tony, and Carmel Young. *Making History: A Guide for the Teaching and Learning of History in Australian Schools*. Carlton South: Curriculum Corporation, 2003.

VanSledright, Bruce A., and Lis Frankes. “Literature’s Place in Learning History and Science.” In *Learning from Text Across Conceptual Domains*, edited by Cynthia R. Hynd, 118–22. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1998.

Virta, Arja. “Historical Literacy: Thinking, Reading and Understanding History.” *Tidskrift för lärarutbildning och forskning* 14, no. 4 (2007): 11–25.

Wineburg, Sam. *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Philadelphia: Temple University Press, 2001.

——. “Unnatural and Essential: The Nature of Historical Thinking.” *Teaching History*, no. 129 (December 2007): 6–11.

——. “What Does NCATE Have to Say to Future History Teachers? Not Much.” *Phi Delta Kappan* 86, no. 9 (May 2005): 658–65.

——. “Why Historical Thinking is Not About History?” *AASLH History News* 71, no. 2 (Spring 2016): 13–16.

——. *Why Learn History? (When It’s Already on Your Phone)*. Chicago: The University of Chicago Press, 2018.

Wineburg, Sam, and Abby Reisman. “Disciplinary Literacy in History: A Toolkit for Digital Citizenship.” *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 58, no. 8 (May 2015): 636–39.

Wollenberg, Chares. “A Usable History for a Multicultural State.” In Gifford, *History in the*

臺灣大學學術期刊資料庫

Schools, 107–14.

Zinsser, Judith P. “One Profession or Two? Teachers and the Bradley Commission.” *The History Teacher* 23, no. 3 (May 1990): 325–34.

臺灣大學學術期刊資料庫

Historical Inquiry 76 (Dec. 2025), pp.141–192
Department of History, National Taiwan University
DOI: 10.6253/ntuhistory.202512_(76).0004

§History Teaching§

Defining "Historical Literacy": A Study on the Development of History Education Discourse in the United States

Lin, Tzu-shu*

Abstract

The popularity of the term "historical literacy" and the change of its meaning are closely related to the development of United States society and culture. At the same time, discourses on "historical literacy" over the past 40 years reflect the various different views of historical thinking. Historical literacy was first defined by advocates as the history of Western civilization in the traditional sense that needs to be taught in the classroom. Later, the term took on a new look as scholars gradually stressed the skills and strategies of interpreting texts in their discourses. At the same time, some scholars tried to give it a broader meaning, arguing that the teaching of historical literacy should include the nature and thinking of this discipline. Certainly, there is no shortage of scholars who do not agree with this term at all and prefer to use "historical thinking." The transformation of the meaning of historical literacy considered in this study reflects a major change in the discourse of history education in United States since the end of the last century: before this century, the perspective of history as one of the "humanities" was an important premise for discussing history teaching; however, during the present century, an emphasis on the "disciplinary" nature of history has become the core of the scholars' arguments.

Keywords: historical literacy, history education, humanities, discipline, historical thinking

* Professor, Department of History, Soochow University
No. 70, Linhsi Road, Shihlin District, Taipei 111002, Taiwan;
E-mail: tzushu@scu.edu.tw

臺灣大學學術期刊資料庫