臺大歷史學報第 58 期
2016 年 12 月，頁 249-286

BIBLID1012-8514(2016)58p.249-286
2015.5.8 收稿，2016.3.2 通過刊登
DOI: 10.6253/ntuhistory.2016.58.06

§歷史教學§

# 證據概念——從高中歷史課綱到教學問題探析

林 慈 淑*

## 提 要

本文旨在探討證據概念與歷史課綱、歷史教學之關係。證據是歷史知識賴以建構的基礎，也是重要的歷史學科概念，而臺灣自 1996 年頒布「高級中學課程暫行綱要（九五）：歷史」（「95 暫綱」）以來，「史料證據」便列入其中，是學生必須獲得的四個「核心能力」之一。然初步調查，培養學生證據概念這點，並未出現在一般教師於課堂中引介資料的期待和考慮中，顯示課綱所載和實際教學間存在極大落差。為了解教師在落實資料證據教學上可能面臨的困難，本文以英國 1970 年以來證據教學的經驗與瓶頸為對照，凸顯教學者掌握資料和證據之別，以及證據之意義是首要之事。最後，本文也由英美歷史教育學者的反思和討論闡明：教師使用資料、培養學生對證據的認知，必須透過探究模式的教學，始有可能。

關鍵詞：證據概念　歷史課綱　歷史教學

* 東吳大學歷史學系教授
11102 臺北市士林區臨溪路 70 號；E-mail: tzushu@scu.edu.tw.

臺灣大學學術期刊資料庫

前 言
一、課綱中的「核心能力」：「史料證據」
二、臺灣教師觀點：資料有用、不提證據
三、英國歷史教改：考核資料、忘卻證據
四、什麼是證據？
結 語

# 前 言

過去或現在，無論何種教學型態，中學歷史教師使用資料（source）輔助教學，為課堂中的常態。然而為什麼使用資料？期望藉此達到什麼目標？答案可能不一而足，許多教師各有從經驗和現實出發的考量。正因為現行教學使用資料的情況如此普遍，且各行其是，實有必要審慎正視：資料如何有效運用，以達到教導歷史的目的？亦即「用資料」和「教歷史」之間究竟該有怎樣的連結？[1]

如果確信中學歷史課除了教導歷史事實，也有必要教導學生理解歷史事實產生的過程，即歷史學科的思考和探究，那麼有關「用資料」和「教歷史」的討論起點應在於：教師藉用資料，能向學生展示歷史學的

1 本文將 sources 譯為「資料」，而非「史料」。除了「資料」一詞較為切合之外，還考量「史料」一詞容易引發誤解。蓋從今日研究程序來說，並非所有留存至今的各種文物、文本都與歷史家的探究有關或能成為可用的證據。史家或研究者以某個問題為始，進行探究的過程中，若干資料因與該問題有所關連，而具意義，甚至成為史家回應問題的證據。但其他資料或與問題無關，而被史家捨棄。職是之故，筆者認為，相對於「史料」一詞，更為中性的「資料」及「證據」，較能展示研究者與材料的兩層前後關係，而「史料」則可能模糊了「資料」與「證據」的分野。不過，本文中提及個人受託於檔案管理局的「檔案融滲歷史教育之研究」計畫的問卷題目以及高中歷史科「95 暫綱」、「101 課綱」的核心能力，仍都使用「史料」。基於尊重，這些部分保留原來用法，唯本文主論述則一律採用「資料」。

臺灣大學學術典藏資料庫

哪些思路和探究歷程？此又與另一個問題不可分開而論：資料是歷史研究的基礎，歷史學家面對資料時，展現哪些特有的思考和處理策略？亦即唯有先釐清資料與歷史學的關係，才能明確定位資料在歷史教學中發揮的作用。

試看保羅．湯普森（Paul Thompson）在其名著《過去的聲音》（*The Voice of the Past*）內，述及面對口述訪問採獲資料的三種處理方式：一是「文本」（texts），即傾聽資料所說、掌握其整體意涵。第二是內容分辨，區分哪些屬於較「客觀」的生命歷程（出生、教育、結婚等），哪些是較主觀的經驗感受和評價。第三是「證據」（evidence），旨在評估資料的可用性。[2]就歷史學運用資料的取徑和目的，湯普森揭示有二：即文本閱讀（textual reading）和證據概念（concept of evidence）。推而論之，這兩種概念亦為歷史課堂中學生應該獲得的思維能力：教師引介資料，可幫助學生學習閱讀資料文本，以及評估資料作為證據的可能性。在此，資料成為溝通歷史教學和歷史學的中介，提供了學生進入歷史學的憑藉，文本閱讀和證據概念則是教師據以引導的路徑。

確實，文本閱讀和證據概念這兩個作為連結資料與歷史教學的榫頭，十餘年來特別受到教育界的矚目。以文本閱讀來說，2006 年一項針對 15 歲學生的國際閱讀力測驗 PISA( Programme for International Student Assessment）中，臺灣學生表現不佳，教育單位由上而下推動學生閱讀運動。於是，如何發展學生的文本閱讀能力一躍而為公共議題，也成為各科目共同的教學課題。至於證據概念，則因 2006 年高中歷史課綱將其列為核心能力之一，而與歷史教學有了連結。遺憾的是，此一概念長期以來不曾得到該有的重視，這也正是本文所欲探究的緣由和重心。

回顧 2006 年教育部頒行「高級中學課程暫行綱要（九五）：歷史」，通稱「95 暫綱」，揭櫫四個「核心能力」：時序觀念、歷史理解、歷史解釋、史料證據。2011 年，另一套「普通高級中學課程綱要」公告，

2 Paul Thompson, *The Voice of the Past* (Oxford: Oxford University Press, 1988), p. 272.

臺灣大學學術期刊資料庫

2012 年正式實施（下文或稱「101 課綱」）。[3]「101 課綱」完整保留「95 暫綱」的「核心能力」內容，只在名稱上做了些許更動，詳見後述。

隨著兩套課綱的頒布及若干歷史教育研究成果的闡發，核心能力中的因果、時序、史料證據等語詞，多少已進駐某些歷史教師的心中，許多討論教學的場合也不時聽聞與會者就這些詞彙侃侃而談。2013 年大學入學考試中心公告的測驗目標中，也將這些核心能力納入。按理，從課綱到考綱一體規範下，核心能力似應成為高中歷史教學的元素之一，甚至是著力的重點。然而，情況似乎並非如此。

2010-2012 年間，筆者執行由國科會補助的「歷史因果概念之教學研究（一）」計畫，探討高中歷史教師如何看待和教導核心能力中的因果概念。研究過程中不意發現，教師在課程內使用資料的比例極高，卻沒有任何教師提及欲透過資料培養學生的證據思考。此觀察又與 2010 年個人主持檔案管理局計畫：「檔案融滲歷史教育之研究」的探查結果若合符節。[4]後一項計畫以問卷調查 19 位高中歷史教師使用資料與檔案教學狀況。多數教師表明教學中會基於不同的目的而多少使用課本以外的資料，唯各種目的中獨不見「史料證據」。課綱原為全國教師教學之指引，但其載明的「史料證據」似乎並未體現於受訪教師的實務經驗上，也不在現行課堂師生教、學實踐的要旨中。部定課綱的規範似乎成了紙上談兵。

以上有關歷史教學中資料到證據的運用，政策面與實然面出現的歧異和斷裂，原因何在？前述若干受訪教師表示，對課綱各項「核心能力」的指涉不甚明瞭而感困擾。亦即問題關鍵或許源自教師對證據乃至其

3 關於這兩套課綱，請參考臺灣高級中學歷史學科中心 http://history.csghs.tp.edu.tw/xoops2/。此外，在「95 暫綱」和「101 課綱」之間，另有「98 課綱」，是根據「95 暫綱」實施情況所做的修正調整。以核心能力來看，「98 課綱」4 個項目的涵意和說明皆經適度增刪，較「95 暫綱」清楚細緻。然因政黨輪替，「98 課綱」擱置未行。本文旨在探討已施行的課綱與教師認知及教學的關連，故不擬另外討論「98 課綱」之內容。

4 檔案管理局，RDEC-NAA-應-099-002 委託研究報告《檔案融滲歷史教育之研究》（臺北：檔案管理局，2010）。

臺灣大學圖書館期刊資料庫

他核心能力的認知有限，如證據在歷史學以及歷史教學中的意義、教學時該傳達的具體內涵等。果真如此，則檢視課綱所載乃至歷史教育理論中「資料－證據」的義理，並對照教師思索資料使用的目的，或許能略加了解兩者之間落差之因以及彌合法規和現實背離的可能途徑。

基於上述考量，本文首先分析臺灣高中歷史「95 暫綱」與英國 1990 年代「歷史科國定課程」（National Curriculum: History）在歷史思考規範上的關連性。其次檢視若干教師對使用資料、教導歷史的期待和思維，並梳理英國 1970 年以來證據教學的歷程與困難，以呈現教導「證據」概念的可能挑戰。最後討論近年來英語世界中有關「證據」的定義詮釋，盼能釐清此一概念與歷史研究、歷史教學的關係。

## 一、課綱中的「核心能力」：「史料證據」

2000 年迄今，教育部公告課綱中涉及結構變動的是「95 暫綱」與「101 課綱」，兩者明訂歷史科有四個「核心能力」，與「教材綱要」共同列為高中歷史的教學重點，此無疑為臺灣歷史教育發展上的一大創舉。不論實際教學情況如何，至少在觀念上，課綱宣示了歷史教學不能獨厚於史事的傳遞，「核心能力」一詞所含涉的思考培養也應是教導歷史所需致力的目標。

不可否認，此一理念之提出，有來自國內外教育思潮的牽動，也有歐美歷史教學新理念的啟發。環顧當前，講究實效及培養學生實用知識——即所謂「帶得走的能力」，乃國民教育大勢所趨。背負傳統的歷史科自不能逆流而行，課綱訂定核心能力，可藉此展示歷史科對學生思考和能力養成有所貢獻，又能符合有心之士扭轉歷史教育現況的期待。另一方面，近半世紀以來英、美歷史教育學者積極呼籲教導學生歷史思考和學科概念，以提升教與學的成效。[5]「95 暫綱」四個核心能力的項目名

5 20 世紀後期，英美歷史教育學者多強調，教導學生歷史學科特有的知識構成概念極為重

臺灣大學學術期刊資料庫

稱、定義內涵，正與英國歷史教育理論和主張密切相關。

細看「95 暫綱」內有關核心能力的說明：「時序觀念是發展學生歷史理解的基礎，也是歷史作為一門學科所特有的性質」、「歷史以過去作為探究對象……，只能透過史料證據來重新建構，因此，所有的歷史敘述在本質上都是對過去的一種解釋」、「因果關係是歷史解釋的基礎，學生應提升對歷史因果關係……的理解能力，並能與科學因果關係……區別。」以上行文都環繞著歷史作為一門現代學科，有其特殊的致知取向和知識要涵而論。這種將「歷史教學」與「歷史學」連結的見解，出現於 21 世紀初期臺灣的課程綱要內，毋寧頗為特殊而新穎。蓋查證前此學術研究，相關論點出現甚晚並且稀少，[6]而在觀念取徑上，則多受到國外尤其英國歷史教育理論的影響。[7]

英國歷史教育改革發端於 1970 年代，當時許多關切歷史教學現況者呼籲將歷史學科概念帶入教學中，以化解歷史科地位日益低落的危

---

要。歷史學科概念或被稱為「第二層次（結構）概念」（second-order structural concepts）、「建構意義的歷史概念」（meaning-making concepts of history），或如詹京斯（Keith Jenkins）稱之「關鍵概念」（key concepts）。有些教育學者以「程序性的知識」（procedural knowledge）名之。「95 暫綱」中則稱「核心能力」。「第二層次概念」涉及歷史學科致知的獨特思考和觀照角度，例如時序、因果、證據、延續與變遷、多元解釋等，相對於此的是「實質概念」（substantive concepts），如民主、中產階級或科學革命、文藝復興。上述主張以及相關辯論，可參考拙作：《歷史，要教什麼？英、美歷史教育的爭議》（臺北：學生書局，2010）。Keith Jenkins, *Rethinking History* (London: Routledge, 1995), p. 16.

6 例如 1993 年創刊、由張元主編，清華大學歷史研究所出版的《清華歷史教學》，自 1996 年第 6 期開始，經常收錄英、德、美等國外歷史教育學者的理論和改革主張的翻譯文章。1998 年由張元、周樑楷主編，《「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：清華大學歷史研究所，1998），收有多篇英國、德國學者的論文；同年亦有陳冠華學位論文，〈英國近三十年歷史教育改革之探討〉（新竹：國立清華大學歷史研究所碩士論文，1998）。而筆者第一篇有關英國歷史教育的論文〈歷史與歷史教育的目的——試析倫敦大學兩位學者的爭議〉，刊載於 1999 年 3 月之《東吳歷史學報》第 5 期，頁 179-204。

7 「95 暫綱」專案小組召集人張元與周樑楷、陳冠華、蔡蔚群等委員為最臺灣早接觸並引介英國歷史教育思想的學者教師。

臺灣人學學術期刊資料庫

機。此一主張歷經各種學理研討、相關實證研究的檢核、社會各界的激烈論辯，具現於 1991 年英國「歷史科國定課程」。這份適用於英格蘭和威爾斯地區的課綱，規定 6 至 14 歲的學生必須達到三個「成就目標」（Attainment Targets）：歷史知識和理解、歷史解釋、歷史資料的使用；[8] 至 1995 年擴增為五個「關鍵要素」（Key Elements）：時序、歷史知識與理解的廣度與深度、歷史解釋、歷史探究、組織與溝通。[9]這些能力標的成為臺灣課綱擬定的參考架構。2006 年臺灣「95 暫綱」、2011 年「101 課綱」與 1995 年英國「歷史科國定課程」的對照，列如表一。由表一可見，英國課綱多了第五個要素「組織與溝通」，其餘四項的順序、名稱或內容，兩份課綱頗為相似，其間的承傳取借，差可揣知。

表一

| 1995 年英國「歷史科國定課程」關鍵要素 | 2006 年臺灣「95 暫綱」歷史科核心能力 | 2011 年臺灣「101 課綱」歷史科核心能力 |
|---|---|---|
| 時序 | 時序觀念 | 表達歷史時序的能力 |
| 歷史知識與理解的廣度與深度 | 歷史理解 | 理解歷史的能力 |
| 歷史解釋 | 歷史解釋 | 解釋歷史的能力 |
| 歷史探究： | 史料證據： | 運用史料的能力： |
| a.辨明、選擇和使用各類適當的資料……作為獨立探究的基礎。 | 1.運用思辨，判斷史料得以做為證據的適當性。 | 1.能根據主題，進行史料的蒐集工作。 |
| b.評價所用的資料、選擇和紀錄與探究相關的資訊，做出結論。 | 2.自行根據主題，進行史料的蒐集工作。 | 2.能辨別史料，作為解釋證據的適用性。 |
| | 3.應用史料，藉以形成新的問題視野，或屬於自己的歷史敘述。 | 3.能應用史料，藉以形成新的問題視野或書寫自己的歷史敘述。 |
| 組織與溝通 | | |

資料來源：臺灣高級中學歷史學科中心http://history.csghs.tp.edu.tw/xoops2/;
Department of Education and Science, *History in the National Curriculum*.

8 Department of Education and Science, *History in the National Curriculum* (England) (HMSO, 1991).

9 Department of Education, *History in the National Curriculum* (London, 1995).

臺灣大學學術期刊資料庫

英國歷史教育改革歷經三、四十年，在教學理念的辨析或實踐已有豐碩成果和寶貴經驗，值得吾人參考。但不可否認，核心能力的觀念對臺灣研究者和教學界來說，多少仍屬陌生。有關這些能力為何是歷史學的知識構成？在歷史教學中應有的地位是什麼？它們究竟有何意義等問題，一般的認識恐怕不多，相關學理探討亦少，不免影響後續課綱的調整方向以及落實程度。

「95 暫綱」擬定者原應期許教師教導學生認識歷史學科的時序觀、理解歷史的發展與方向、掌握歷史解釋的特色，如多元性以及學習證據概念，這些皆屬觀念工具的範疇。但在「101 課綱」中，四項核心能力更名為表達歷史時序的能力、理解歷史的能力、解釋歷史的能力、運用史料的能力。「能力」一詞毋寧偏向實務操作面，淡化了原來的思辨屬性，也削弱了與歷史學知識特質的關連。例如「解釋歷史的能力」，顧名思義，所著眼的不再是歷史解釋的多元並存，及由此延伸的歷史知識之不確定性，而轉向學習者能否針對歷史發展或事件的因果脈絡提出解釋。顯然，僅僅數字之差，前後課綱指涉已有不同。

而新名稱以及意旨既已不同，相應的內涵說明自應隨之調整，然前後版課綱核心能力的附帶說明卻幾無差別。再以「史料證據」為例，「101 課綱」改為「運用史料的能力」，文意有別，但其細項以及說明卻與前一版課綱雷同，只是調換前後項目次序及修飾文句（見表一）。此一內在落差和衝突，或也預示這些核心能力終究成為具文，備而不用。

無論如何，「史料證據」出現於課綱內，意義不容忽視。尤該追問的是：「95 暫綱」擬定者所規範的「史料證據」意旨為何？這項核心能力與學歷史、歷史學有什麼關係？細看兩份課綱，於探究、資料、證據、歷史論述之間的關係陳述，容有模糊之處，但確實扣緊兩個軸心：其一，學生得根據主題收集資料、使用資料，從資料中辨識可用的證據；其二，藉由資料引導學生開啟新的思考或書寫自己的論點，培養歷史探究能力。培養證據概念和探究能力正是兩版課綱為資料教學的價值定

臺灣人文學術期刊資料庫

位，見諸「95 暫綱」的說明：

> 史料必須置於歷史脈絡中，轉化為證據……方具有價值：史料總是應該要與探究過去的意圖產生緊密關連，而且唯其能引發探究活動，才能真正彰顯深刻的歷史教育意義。[10]

這段話說出了兩個重點：史料能轉化為證據，才能呈顯其價值；能推進歷史探究，才具教育意義。前後課綱既已揭櫫用資料、教歷史的目的，理論上，高中老師於引介資料時，至少應在不同程度上回應這兩個目的。然而課綱所訂和教師所想所行是否如預期地步調一致？誠然，教師終究具有教學自主性，那麼他們如何運用資料，又如何想像資料對於歷史教學的作用？他們確實因課綱而在認知和實踐上致力於連結資料與證據概念嗎？

## 二、臺灣教師觀點：資料有用、不提證據

如前所述，個人執行「檔案融滲歷史教育之研究」計畫期間，以問卷訪問 19 位高中歷史老師，他們分別任教於臺北、高雄地區的公私立高中。在施測問卷中，有兩個問題多少可以看出教師對資料教學的思考：

> 6.5：您使用檔案或史料進行教學時的效果如何？為什麼？
>
> 7：您認為在歷史教學中，運用檔案史料可以發揮哪些作用？[11]

回收問卷中，2 份無法判斷，另 1 位錯把資料限縮於檔案而持負面看法。其餘 16 位老師都對教學使用檔案或資料相當肯定，也明確寫出個人使用的方式與效果。

10 歷史學科中心網頁 http://history.csghs.tp.edu.tw/xoops2/，「歷史科（必修）課程 95 暫行綱要內容」。

11 檔案管理局，RDEC-NAA-應-099-002 委託研究報告《檔案融滲歷史教育之研究》，〈附錄一〉，頁 85。

臺灣大學學術期刊資料庫

必須承認，以取樣來說，本研究收集數量不多。不過，這些受訪教師有些共同點：經常參加校外的教學進修或專業知能成長活動，如讀書會、研習演講，是對教學及專業知識自我期許較高、也可能較願意接收新知的一群。探究這類教師如何思索資料教學的意義和功用，儘管樣本不多，仍可能有某種指標性意義，可從中勾勒一般教師認知的可能圖像。此外，當初計畫執行時並未針對個別教師做課堂觀察，問卷主要針對教師使用資料教學的自我評估和期待。在無法以書面和實際教學交叉驗證的前提下，樣本呈現必然偏屬看法或認知面。而教師理念和實踐是否一致，也很難由問卷中看出。即使如此，探知教師如何想像資料的教學用途，應有意義，若能進一步了解教師的歷史觀，就研究臺灣歷史教育發展而言，也有其重要性。

依 16 份問卷所見，受訪教師都認為使用資料可以讓教學更加活潑多元，「增加課程的變化與趣味」，並提高學生學習興趣。但應深入了解的是，教師眼中，原始材料或各種型態的資料為什麼能夠帶來教學效益？期望達到哪些目的？為便於分析，本研究根據問卷回答彙整、登錄、綜合和歸併，整理出四種資料使用的效用：（一）貼近過去、增加真實感；（二）解說或補強課文敘述；（三）培養閱讀和思辨能力；（四）認識歷史知識的形成過程。以上分類不在評核個別老師之想法，而側重梳理教師共同的思考趨向。事實上，受訪教師往往賦予資料運用多個以上的作用，然本文關注於這四類思考所折映出的歷史觀和教學構思，以及其中可能隱含的認知限制。

## （一）貼近過去、增加真實感

論及增進學習效果，令人印象深刻的是，一半以上教師都認同：課程中使用資料能夠幫助學生「貼近過去」。受訪者相信透過資料讓學生「感受那個時代的氛圍」、「直接接觸實際的過去」、「增加歷史的『真

臺灣大學學術期刊資料庫

實感』」、「延伸出課本無法提供的認識與想像」。[12]

此處教師所指帶來真實感的資料，應屬「原始材料」（primary sources）。確實，在課堂上展示所講述時代的各種遺留或文物，能讓學生對於遙遠的過去有分親近感，這間接反映學生學習歷史時可能面臨的阻礙。亦即要十幾歲的孩童跳脫現在，思考並理解百年千年之遙的古人做了什麼、為什麼做、所做有什麼重要性，誠非容易。教師為彌補學生與過去的隔閡，用資料搭起橋樑，透過往昔留下的文字心聲或文物遺跡，使學生彷若「面見」古人，拉近距離，確實不失為補缺的方便之法。資料成為通往過去的跳板，引領學生進入古代世界，而圖像由於訴諸視覺的直接性，似乎更具效果，因而在教科書內和課堂中特別受到青睞。如彼得．伯克（Peter Burke）所言：「圖像可以讓我們更加生動地『想像』過去。」[13]

不過，上述將文字資料或圖像視為「過去的鏡子」、「真實的寫照」，或有待商榷。讓學生觀覽原始資料，有助於克服隔空想像的困難，以及激發懷古之情。另一方面，卻也容易使學生誤認原始資料就是「事實」或「過去」本身，以為「資料」所述同等於「真實」。[14]這類資料經常被視同過去的「證言」（testimony），[15]並有「一手資料」之稱，以其最直接、最真切，是未曾加工過的材料（raw materials）。[16]然而資料有它被留下的意圖、情境和背景，更摻雜著作者的觀點和選擇，並非中立、純粹；它們出自過去，卻不同等於過去。對史家而言，資料不是

12 以下有關教師看法的引文都取自「檔案融滲歷史教育之研究」計畫所收集的問卷。

13 Peter Burke, *Eyewitnessing: The Uses of Images as Historical Evidence* (New York: Cornell University Press, 2001), p. 13. 中譯本：楊豫譯，《圖像證史》（北京：北京大學出版社，2008），頁 9。

14 A. K. Dickinson, A. Gard & P. J. Lee, "Evidence in History and the Classroom," in *History Teaching and Historical Understanding*, ed. A. K. Dickinson & P. J. Lee (London: Heinemann Educational Books, 1978), p. 3.

15 Keith Barton, "Primary Sources in History: Breaking Through the Myths," *The Phi Delta Kappan* 86, no. 10 (June 2005), pp. 745-753.

16 L. Jordanova, *History in Practice* (London: Arnold, 2000), p. 32.

臺灣人學學術期刊資料庫

所探究的過去本身，而是過去某個時代留下的「遺跡」，是建構過去——書寫歷史的憑據。

較令人擔心的是，如果歷史課堂上的資料都被當成「過去」，字面的閱讀與理解即是「神入」古代，那麼學生也可能以為每日接觸的新聞短片就是發生的「事實」，唾手可及的網路資訊即是事件本身。如此認知一旦定型，要導正並澄清「新聞其實是有關事實的論述」，恐非易事。

## （二）解說或補強課文敘述

頗多受訪教師認可運用資料，有利於豐富課程、提高學生學習興趣，原因之一是資料可以「讓學生更理解課程的知識內容」，並「加強（學生）印象、方便記憶」。

就目前高中歷史教育來說，學生兩年或三年課程裡必須讀完臺灣、中國以及世界通史，真可謂時間少、範疇大。而坊間教科書為符合課綱，書寫時傾向於廣袤而簡略。然簡略未必易讀，課文陳述如果過度跳躍，學生難以把握其中轉折原委。此外，由於書寫空間有限，教科書泰半將重點放在介紹政治、經濟、社會等宏觀發展上，較乏人物或重要現象的細緻描寫。失去「人味」和曲折跌宕的細節脈絡，歷史可能淪為單調空洞的大事記，學生閱讀教科書和學習歷史的動力自然較弱。誠如某位老師所說：「檔案、資料可以讓我掌握更多人物的事蹟及事件發展的過程，用來補充課文敘述。」

平心而論，上述課堂中運用資料的方向，與教科書內編排各式文字或安插圖像資料用意頗為相近。這些資料旨在強固和印證課文的論述觀點，以及補充因篇幅限制而未詳善說明之處。[17]美國史丹佛大學溫伯格（Sam Wineburg）即指出，一般教科書不會呈現知識／敘述／觀

17 王健文，〈圖像是另外一種文本——歷史教科書中的圖文關係〉，《翰林社會天地》第13期（2008年10月，臺南），頁2-8。

臺灣大學學術期刊資料庫

點如何形成，卻經常以「絕對」的語氣行文，[18]而讓學生錯認：歷史知識是固定的、存放於某處供人取用；歷史是無可置疑的。設若教師能以資料適度展示課文論述所本，學生在某種程度上如某老師說：「參與課本的知識生產的過程」，當會加深對課本的理解。

然而，資料作為補強教科書內容或解說課文觀點，有無可能強化學生心目中課本所代表的權威？這不免與歷史教學期待學生認識歷史多元解釋的特質相違。在問卷中，難得有位老師提到曾讓學生藉由官方檔案或資料「認識同一件事的不同面向，時空的不同會產生不一樣的解釋」。不過，當資料發揮更積極的效用：呈現不同於課本的觀點時，必將衝擊學生心目中教科書的聖經地位，教師又如何處理資料與課文解釋相牴觸的問題？這似乎是另一個難題。2010 年 11 月 13 日，在高雄舉辦的教師焦點座談會中，某位教師有感指出：

> 我們現在教學其實都是以教科書為主，那如果我們要告訴學生說，這個資料是對的，那教科書講的也對。那你怎麼樣子去說明，到底哪一個東西（才對），因為對學生來講，他沒有辦法去自己去判斷……我看到英國的課程裡面，……建議教師在這個專案當中訓練學生閱讀史料能力，而且利用這些檔案史料去質疑跟挑戰既有的觀念喔，那其實我們原來既有的觀念……幾乎都是從教科書來的，那所以用了這個資料……是質疑跟挑戰既有的觀念，那我們的教科書以及跟這個資料，怎麼去取得平衡點？[19]

這位教師言詞間表達了某些疑慮。資料既能鞏固教科書的觀點，也能撼動教科書的地位，此對教師或學生的確都是一大挑戰。但在今日「多元觀點」價值被熱切奉持之際，卻少有討論教師該如何教導學生面對、評估、抉擇衝突或不同的解釋。無論如何，從歷史教育的理想來說，讓學

18 Sam Wineburg, *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past* (Philadelphia: Temple University Press, 2001), pp. 75-78.

19 檔案管理局，RDEC-NAA-應-099-002 委託研究報告《檔案融滲歷史教育之研究》，頁 124。

臺灣人學學術期刊資料庫

生見識歷史解釋的多元並存，從而思索現存解釋的信服力，不正是使用資料教學的根本要旨？

### （三）培養閱讀和思辨能力

問卷中，許多老師深信：「透過史料閱讀，訓練或啟發學生對於資料的敏感度」、「幫助學生分析史料及從討論中加強學生思辨能力」，或者用資料以「訓練學生思考、發現問題、組織、推理、（做）結論的能力」、「對檔案資料問問題，引領學生討論」。相對於「親近過去」和「支援課文」，運用資料加強學生的閱讀、分析力，亦即通稱的批判性思考，理應是資料教學所能產生的更積極效能。不少教師肯定這點，見諸相關詞語頻繁地出現在問卷裡。關鍵在於，哪種閱讀方式和教學取向才能達成這樣的目標？亦即如何使閱讀行為產生強化學習者思考的效用？可惜問卷內沒有任何教師提出具體的說明或陳述。

閱讀能對讀者的心智產生作用，必須採取精讀方式。讀者欲精進思考力，除了能綜合分析資料「說什麼」之外，至少還要進入考察資料「為什麼這麼說？」的層次。學生若欲參與這一系列的心智挑戰，至少須適度認識資料的出處、形成背景，並以之理解資料的觀點或潛藏的意涵。唯有如此，資料閱讀才能帶來反思與批判。揆諸臺灣當前教育體制、考試型態到課綱規範，教師少有餘裕讓學生精讀、深思與討論。在簡省時間下，主導資料解讀的如果仍是教學者，學生的思考力未必會因為使用資料而提升。不過，教師識覺閱讀資料對啟迪學生歷史思考之重要，這點值得肯定。

### （四）認識歷史知識的形成過程

受訪老師思考資料的教學功效中，認為學生因而認識「歷史知識如何形成」這點，大概可歸為最高層次的期待。

頗意外的是，一半以上受訪教師提及，檔案資料利於學生「更深入參與歷史形成的過程」、「理解歷史是學者透過這些史料建構出來的」、

臺灣大學學術期刊資料庫

「讓學生了解知識形成過程」等等。這些文句充分顯示教師確知運用資料的珍貴價值，也具備以下觀念：學生不只應該知道事實是什麼，還應該知道事實如何產生。儘管受訪者表達簡單，並未寫出如何借用資料展現歷史知識的建構，但這些多半擁有碩士學位的教師，對於資料與歷史學科、歷史教學的密切關係概念具足。

資料是歷史學家探究的基礎。史家在眾多資料裡摸索過濾、尋找證據，以回應所欲研究的問題，進而對其關注的過去提出解釋和論述。因此，教學時如能引領學生見識資料如何作為歷史論證的憑據，以及歷史知識如何導出的過程，必有助於學習者對歷史體認深切。但如前所述，現行教學慣習下，教師使用資料的空間有限，學生也難有機會精讀和練習推論，無法體驗歷史學家以問題為引、面對相關或衝突資料時的權衡、評估、取捨，亦即「以資料為證據」的思考磨練。則教師期許使用資料使學生了解「歷史研究是怎麼一回事」、「知識形成過程」，恐怕是過高的期待。資料確實可作為課堂中帶領學生進入「歷史」的門徑，但具體實踐的歷程可能比一般所想複雜許多。

總結以上所述，16 位受訪教師大都賦予資料教學多重價值：拉近學生與古代世界的距離、補充和驗證課文、促進分析思考、了解知識的構建。唯問卷中沒有教師提到以資料培養證據認知或能力，亦未出現任何「證據」的字眼。這意味著，「95 暫綱」公布和「史料證據」核心能力訂定，對 10 餘位教師使用資料的認知考量沒有發揮影響。教師未曾想像資料可以連結於培養學生證據概念，原因複雜，至少不能全然歸咎於執行者。畢竟 2006 年和 2011 年兩份課綱的有關說明殊為簡略，缺乏具體的實施指引。而有關證據的核心問題，如：什麼是證據？資料與證據有何關連和差別？證據在歷史探究中的意義為何、在教學中的位階又是什麼？如何進行有效的教學？都少見討論。這些疑問未能廓清，可預料的，理念和現實之間終會背道而馳。

換言之，受訪教師心中有「資料」而無「證據」，關鍵可能在於觀念上的陌生。如前所述，將資料連結於證據和「探究」模式的歷史教

臺灣人文學術期刊資料庫

學，本非臺灣教學界殫精竭慮的結果，毋寧取法自英國。然而，英國即使自 1970 年代開始便已出現使用資料、教導證據的聲音，至 21 世紀初期，其學校中的證據教學仍問題重重。這反映證據的教與學，的確不如想像的簡單。檢視臺灣證據教學未能落實之餘，或許從英國 30 多年的顛簸經驗，能找到可供省思的線索。

## 三、英國歷史教改：考核資料、忘卻證據

1960 年代後期，英國興起一股拯救、反省中小學歷史教育的趨勢，這股趨勢起於當時英國各界對學校教育的普遍籲求：培養學生有用的思考和可用的能力。為此，歷史教改人士提倡「歷史科」應該與「歷史學」有所接軌，讓學生適度理解歷史學科的知識特質，習得史家的研究之法，藉此擺脫歷史無用論的傳統印象。當時這股被稱為「新歷史科」（New History）的改革風潮，[20]具體表現於 1972 至 1976 年間由「學校歷史科計畫委員會」（Schools Council History 13-16 Project，簡稱 SCHP，後改名為 SHP）支持的一項大規模課程和教學實驗：「歷史科 13-16」。[21]這項為期 4 年的教學實驗，鎖定 13 至 16 歲學生的歷史學習，試圖藉由課程重構、教材設計，以探索教導學生歷史思維和探究方法的可行性。1976 年出版的《歷史新視野》（*A New Look at History*），[22]即是該項研究計畫的發想和成果報告。

---

20 英國歷史教改的 New History 主要針對的是歷史教學，與 20 世紀初期美國「新史學」的取向和訴求不同，因此採用陳冠華的翻譯「新歷史科」。陳冠華，《追尋更有意義的歷史課：英國中學歷史教育改革》（臺北：龍騰文化，2001）。R. B. Jones, "Introduction: The New History," in *Practical Approaches to the New History*, ed. R. B. Jones (London: Hutchinson, 1973), pp. 14-16.

21 有關這項歷史教學實驗計畫及其重要性，請參考林慈淑，《歷史，要教什麼？英、美歷史教育的爭議》，頁 100-106。

22 School Council (Great Britain). History 13-16 Project, *A New Look at History* (Edinburgh: Holmes Mcdougall, 1976).

臺灣大學學術期刊資料庫

《歷史新視野》堪稱英國這波歷史教育改革思想的表徵，其中針對歷史教學的目標提出四個史學概念，依次為證據、時間中的變遷和延續、因果和動機、時代錯置。「證據」居首，足見歷史教改人士之重視。而以資料為證據，讓學生了解歷史研究、歷史知識從何而來，也是「新歷史科」改革運動的核心理念。證諸彼時歷史教研者大衛・湯普森（D. Thompson）所說：「要求使用歷史資料作為證據，很顯然是『新』歷史科的中心和獨有的特色」，「新歷史科的中心目標是帶動以資料為證據（sources as evidence）的思考進展，使之更深化與更為人覺知」。[23]

「歷史科 13-16」計畫在英國歷史教育的發展上影響頗大。[24]計畫成員與「新歷史科」支持者秉持美國教育哲學家布魯納（J. S. Bruner）的觀點：「我們教導某個科目，不是為了要產生小小活圖書館，而是要（學生）能夠如歷史學家思考事情那般，要參與知識形成的過程」，[25]宣揚讓學生接觸原始資料、學習推論、培養思考能力，試圖重塑歷史科長期以來枯燥無用的形象。影響所及，英國教師使用資料輔助教學的情況日益普遍，鑑別資料、考察證據逐漸成為英國歷史教學中不能忽視的一環。尤其，1988 年英國新的中學學力證明考試制度及 1991 年新訂「歷史科國定課程」，都接收了「新歷史科」的精神理念，從而推進資料教學的風尚。

試看 1991 年英國「歷史科國定課程」，規範學生必須達到三個成就目標，其中「歷史資料的使用」附帶說明如下：「向學生介紹構成歷

23 D. Thompson, “Understanding the Past: Procedures and Content,” in *Learning History*, ed. A. K. Dickinson, P. J. Lee, and P. J. Rogers (London: Heinemann Educational Books, 1984), pp. 170, 169. 中譯由筆者自譯，下同。

24 David Sylvester, “Change and Continuity in History Teaching 1900-1933,” in *Teaching History*, ed. Hilary Bourdillon (London: Routledge, 1994), pp. 16-17.

25 轉引自 Hilary Cooper, *The Teaching of History: Implementing the National Curriculum* (London: David Fulton Publishers, 1992), p. 33. Jerome S. Bruner, *Towards a Theory of Instruction* (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1975), p. 22.

臺灣大學圖書館期刊資料庫

史之為一門學科的要素。它凸顯歷史知識是奠基於有關過去的證據，這些證據則得自於歷史資料中。」[26]課綱納入資料、證據、歷史知識三者相關的條文，既反映泛用資料的現實，也有加持、引領此一風騷的作用。

總之，自 1970 年代英國歷史教改人士揭示培養證據概念的意義後，資料與教歷史和學歷史緊緊相繫。[27] 1990 年代為新課綱而編寫的各版教科書內，大量資料充斥，並配合問題和思辨活動，形成一大特色。[28]與此同時，有關使用資料、增進學生證據意識，亦成為歷史教學研究的重要課題。英國歷史教育這般新景象，甚至被冠以「證據革命」（evidence revolution）之名。[29]有學者評論，20 世紀最後 20 年，在英國歷史教學界，使用資料已經成為「新的正統」（the new orthodoxy）。[30]不過，上述資料教學繁景的背後，卻蘊含著隱憂。英國歷史教改者期望藉著將資料引入教學之中，改變傳統教學模式，為課程注入探究元素，俾使學生認識證據、認識歷史知識形式，實際效果如何？歷史教學是否真的翻轉了？

情況似非如此。早在 1978 年，倫敦大學李彼得（P. J. Lee）等人在〈歷史和教室中的證據〉（“Evidence in History and the Classroom”）一

---

26 Department of Education and Science, *History in the National Curriculum* (1991).

27 亦有學者把這樣的新取向界定為英國晚近歷史教育的一大特色。李稚勇，〈中英美中學歷史課史料教學比較研究〉，《上海師範大學學報（哲學社會科學版）》第 41 卷第 2 期（2012 年 3 月，上海），頁 125-128。

28 最能反映此一特色的是 SHP 出版的系列教科書，如 1990 年代「發現過去」（Discovering the Past）系列，以主題分冊，包括：女性地位的改變、時間中的醫學與健康、大英帝國的形成、中世紀時代、文藝復興等，每冊都有大量資料。有關書內各種資料的種類與用途，可參考林慈淑、劉靜貞，〈英國中學歷史教科書的編寫及其理念試析〉，收入張元、周樑楷主編，《「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》，頁 311-336。

29 Tony McAleavy, “The use of Sources in school history 1910-1998: a critical perspective,” *Teaching History* 91 (May 1998), p. 10.

30 Tony McAleavy, “The use of Sources in school history 1910-1998,” p. 13.

臺灣人文學術期刊資料庫

文中已指出，學校教學毋寧根植於某些錯誤的設想。例如大家很容易誤以為：讓學童接觸各種原始材料，他們就會自動地親炙「真正的」歷史。[31]某些知名學界人士也錯把證據當成特殊的物質範疇，或者把文件、檔案與證據混雜而論。李彼得等人點出：「一般來說，無論檔案或文件都不必然是『證據』。」[32] 1984 年，大衛．湯普森也同樣質疑：過度強調對資料的選擇和批判，恐將失去學習歷史的真正目的——理解過去。[33]

相對於歷史教學中聲勢浩大的資料洪流，李彼得等人的婉言提示並未引發積極迴響，資料使用的問題依然存在。直至 1990 年代後才有更多的聲音針對中學使用資料的方式和效能提出批評檢討。例如長期從事歷史師資培育的倫敦大學艾什比（Rosalyn Ashby），直指當前課堂使用資料的作用極其有限，因為教師多半只是僵化的要求學生探察資料的偏見，或直接將資料定性和分類，如判定資料屬於第一手或第二手材料。艾什比強調，這般做法無法引導學生朝向更深刻的歷史理解，甚且適得其反的讓學生誤以為，資料的可靠可用與否，決定於作者背景，而非歷史家的問題和探究。[34]馬克賴維（Tony McAleavy）則全面檢視 SHP 的歷史教育哲學及資料教學實務產生的扭曲。他指出，20 世紀最後 20 年，資料使用遍行各歷史課堂中，但為減低閱讀阻礙，教科書和教師提供給學生的往往是原始資料的片段，掐頭去尾的結果，成了短小輕薄（mini-gobbet），尤其有關資料的背景細節經常闕如，更增加理解的難度。馬克賴維進一步抨擊，資料教學過度強調資料「可信度」和「偏見」的考評，不但使學歷史變得困難，還剝奪學生進修樂趣。他反問：歷史學家真的花很多時間在苦思資料的偏見嗎？歷史家的確需要評估資

31 A. K. Dickinson, A. Gard, & P. J. Lee, “Evidence in History and the Classroom,” p. 3.

32 A. K. Dickinson, A. Gard, & P. J. Lee, “Evidence in History and the Classroom,” pp. 2-3.

33 D. Thompson, “Understanding the Past: Procedures and Content,” pp. 172-173.

34 艾什比（Rosalyn Ashby）著，劉城譯，〈歷史課堂的史料教學〉，《清華歷史教學》第 2 期（1993 年 12 月，新竹），頁 110-111。

臺灣大學圖書館期刊資料庫

料，但那只是使用證據、建立論述的大工程中一小部分工作而已。[35]

艾什比和馬克賴維各自響應了 1978 年李彼得等人所表達的憂心：資料教學被扭曲為機械性的考察技巧。形式上，教師提供多元資料欲化解歷史學習的沉悶，豐富課堂的活動與互動，以順應改革潮流，實質上卻可能造成學生錯誤的認知，以為歷史探究等同於拷問資料。

上述研究者的批判點出 20 世紀末至 21 世紀初英國中學歷史課堂以及許多入學測驗或畢業會考實況：學生屢屢被要求判斷某些資料的出處、起源、目的及真確度、有效性，[36]但因缺乏分析資料所需的背景知識，無法如史家將資料置於時代脈絡下觀看和理解，則所謂考察只流於表面資訊歸納和依從簡單推斷的原則。最終，資料解讀淪為枯燥的技巧操作。

除了學者的抨擊，另有許多教學者指陳考證資料的副作用。學生因不斷質疑資料的可信度，往往未培養出研究歷史的能力，卻滋生懷疑論、憤世嫉俗以及失敗主義等消極態度，37並以為所有資料都不足採信。學習因此變得無聊、令人厭煩，學生最終「困死在資料 A 到 F 中」（death by sources A to F），或「死在千百資料堆中」（death by a thousand source）。[38]於是，呼籲資料教學回歸「正途」之音，此起彼落，從 1990 年代後期英國歷史教育界極其重要的雜誌《歷史教學》（*Teaching History*）陸續刊登多篇文章，可見一二。[39]

---

35 Tony McAleavy, “The use of Sources in school history 1910-1998,” pp. 12-13.

36 Elisabeth Pickles, “Assessment of students’ uses of evidence: Shifting the focus from processes to historical reasoning,” *Teaching History* 143 (June 2011), pp. 52-53.

37 S. Lang, “What is bias,” *Teaching History* 72 (October 1993), pp. 9-10. Jamie Byrom, “Working with sources: scepticism or cynicism? Putting the story back together again,” *Teaching History* 91 (May 1998), pp. 32-35. Heidi LeCocq, “Beyond bias: making source evaluation meaningful to year 7,” *History Teaching* 99 (February 2000), pp. 50-54.

38 Ian Phillips, *Teaching History: Developing as a Reflective Secondary Teacher* (London: SAGE Publications Ltd., 2008), p. 50.

39 除了本文先前提及的若干文章外，另如 Marget Mulholland, “Framework for linking pupils’ evidential understanding with growing skill in structured, written argument: The ‘evidence

臺灣大學學術期刊資料庫

深思英國資料教學的困境，根本問題恐怕在於：當資料成為教學要角時，有關教導學生認識證據的核心宗旨似乎被拋諸腦後；當師生交相查問資料是否可靠時，證據概念反而淹沒不彰。[40]然回顧 1970 年代，歷史教改人士積極提倡的是證據而非資料。資料原該是教學手段，證據才為教學目的，但形勢所趨，演變成教師、學生一味在資料的信度上打轉，遠離了教導證據概念的初衷。或許該進一步追問：歷史教學界如何理解證據？

回顧《歷史新視野》一書言及證據時說：「舉凡人所說或者所寫、所做，都為歷史家提供了證據。」[41]是故學校歷史課程多少應該介紹歷史證據的多樣性，包括文字到文物、建築等。該書並宣稱，學生還需體認證據是不完全的，多含有書寫者之目的和偏見。而史家正如同偵探，只能從許多衝突或自我矛盾的大量證據中找出真相；他必須仔細研究每份資料、界定它的限制、查知所隱含的偏見或成見，將之置於時代脈絡下。[42]根據前述，「證據」即是古人留下的遺跡（資料），將「證據」代以「資料」亦無不可，甚至更為貼切。但令人不解的是，《歷史新視野》標舉的四個歷史學科概念首項是證據，並非資料，兩者意義原該有所區別。該書顯然混用了「證據」和「資料」。

由此看來，1970 年代走在英國歷史教學改革前端之士，儘管肯定證

---

sandwich'," *Teaching History* 91 (May 1998), pp. 17-19. Claire Riley, "Evidential understanding, period knowledge and the development of literacy: a practical approach to 'layers of inference for Key Stage 3," *Teaching History* 97 (November 1999), pp. 6-12. 又，該雜誌 91 期為：「證據和詮釋」（Evidence and Interpretation Edition）專號。

40 這點也可從 1997 年為因應「歷史科國定課程」之頒布而編給歷史教師參考的一本教學用書看出。該書由 3 位相當有份量的學者所編，介紹歷史資料的使用以及其他教學資源的運用問題，但「證據」一字只出現一次。這本書在 2001、2008 年分別發行第二版和第三版，可見其暢銷，但二、三版中關於證據的著墨仍然極少。Terry Haydn, James Arthur, and Martin Hunt, eds., *Learning to Teach History in the Secondary School: A Companion to School Experience* (London: Routledge, 1997).

41 School Council History 13-16 Project, *A New Look at History*, p. 38.

42 School Council History 13-16 Project, *A New Look at History*, pp. 38-40.

臺灣人學學術期刊資料庫

據是學生必須認識的歷史概念，但並未明確分辨證據和資料，甚且把證據引向如何認知資料的偏頗不全，如何查探資料背景以及真實與否。此幾乎是往後 30 餘年英國歷史課堂中所見教導證據的樣貌。這樣的觀點延續至 1990 年代，於 SHP 所支持、出版的《什麼是證據？》（*What is Evidence?*）一書內，再次得到宣揚。[43]

《什麼是證據？》前言中，作者開宗明義表示：此書專為教師教學而寫，並旨在回應當時考試和課綱規範之需要。書內五個單元依序為「資料和證據」、「原始和二手資料」、「使用資料」、「偏見和可信度」、「質問資料」。除了第一單元篇名及其中兩段敘述非常簡略地談到資料與證據的差別之外，[44]其餘單元幾乎都環繞著資料。而且作者一再表示，書中編排的各種資料和練習目的，是為了支持教師教導學生「與資料相關的技巧」，以及可信度、效用、偏見等相當複雜的觀念。[45]該書還特別指出分辨「事實」（fact）和「意見」（opinion）非常重要，因為學生必須知道，即使是被認定為帶有偏見的資料，仍可依據某些區別法，從混雜著價值判定或個人意見的敘述中提取有用的「事實資訊」（factual information），而不致於全貶為錯誤和無用。[46]

《什麼是證據？》澄清了若干重要的觀念，如：某份材料歸屬原始資料或二手資料，乃取決於所探究的問題，又如：資料必定是被用來處理有關過去的問題，才能成為證據（雖然說得過於簡略），以及學生應該學習用證據支持自己的推論等。但書中更多的是有待商榷的訊息。第一，學習證據就是學習「與資料相關的『技巧』」，證據是為「技巧」。第二，可信度、偏見乃是考察資料的重心，此從本書不到 40 頁、包含 5 個單元，而「偏見和可信度」這一單元竟佔了 10 頁之多可知。第三，事實和意見可以明確區分。該書於短短 5 年間再版了 5 次，不難想像其暢

43 Chris Hinton, *What is Evidence?* (London: John Murray Publishers Ltd., 1996).

44 Chris Hinton, *What is Evidence?*, p. 7.

45 Chris Hinton, *What is Evidence?*, p. 4.

46 Chris Hinton, *What is Evidence?*, pp. 12, 16, 20-21.

臺灣大學學術期刊資料庫

銷程度。由此亦可推估，SHP 和「歷史科 13-16」計畫在 1980、1990 年代如何型塑英國歷史教師使用資料的取向。

另一方面，證據與資料並觀不分，也非歷史教改者專有。如 1972 年一本專為歷史教師而寫的教學手冊，收錄〈教室中的原始材料〉（"Sources Material in the Classroom"）一文，作者愛德華斯（A. D. Edwards）談及「原始資料」的幾種重要用法：「批判性地考察證據」、「從證據中推論」、「衝突的證據」，皆直接使用「證據」一詞。[47]他還提醒讀者注意「日常生活中不可靠的證據」、「證據的不可靠性」。愛德華斯所呈現的證據意涵，與 1970 年代推動歷史教改者的思考幾無二致。

而到 1990 年代，視證據和資料可以相互取替的論說，在一些知名學者所寫教學專書內仍頗為常見。如 1990 年由英國「歷史協會」（Historical Association）出版的教學參考用書《歷史理解的教學和評估》（*Teaching and Assessing Historical Understanding*），作者駱馬斯（T. Lomas）以專章談論證據。他首先表明：「資料……只有被當成證據來處理，才是有用的。」但又說：「證據包含人類所有過去活動的遺留。證據不必然是文字紀錄。」[48]另外，英國歷史教育界素有聲望的哈斯邦斯（Chris Husbands），於 1998 年所著《什麼是歷史教學？》（*What is History Teaching?*）內，也未能避免證據與資料的混談。是書第二章「理解過去：證據和問題」字裡行間在在顯示，哈斯邦斯以為資料、文本、遺物、證據等語詞／概念的意義相互重疊，其注意的是它們之間的可替換性，而非箇中區別。他說：「過去……殘留下來的遺物，或者證據，其意義都是社會的和個人的。」[49]「遺物，或者證據」，論說者心中，

47 A. D. Edwards, "Sources Material in the Classroom," in *Handbook for History Teachers*, ed. W. H. Burston and C. W. Green (London: Methuen Educational, 1970), pp. 204-214.

48 T. Lomas, *Teaching and Assessing Historical Understanding* (London: Historical Association, 1990), p. 31.

49 Chris Husbands, *What is History Teaching? language, ideas and meaning in learning about the past* (Buckingham: Open University Press, 1998), p. 36.

臺灣大學學術期刊資料庫

此二者足以相通無礙。

總之，翻閱 1970 年代以來英國有關資料教學的概說和探究，論者談到證據時，多未明確定義，而經常將證據與資料相提並論、不分彼此。言及發展學生的證據認知時，往往著眼於如何考察資料、分析資料的性質。就此來看，身在教學現場者將證據教學導向資料評估，是相當可以理解的。只是當教師亟於訓練學生的考證技巧，學生疲於機械式地考察各種資料之可信與不可信時，歷史課未必因此活化，學生反倒喪失學習的興致，這恐怕是當初積極鼓吹證據教學者預期外的大逆轉。

綜觀英國及臺灣歷史教育的發展，都在推動證據教學上遭遇瓶頸。歸納兩者共同的困境，莫過於有關證據和資料的關連與分際，觀念上未能普及。因此，回到最根本的問題：「什麼是證據？」，重新考量證據與歷史學、歷史教學的關係，也許是突破目前難局的必要之道。

## 四、什麼是證據？

如果英國不少歷史教研者習於混用資料和證據，那麼一般的歷史學家又是如何論及證據？令人驚詫的是，某些具有經典地位的歷史理論或方法學之作事實上也甚少細分資料和證據。

細看年鑑學派布洛克（Marc Bloch, 1886-1944）過世前的未竟之書《史家的技藝》，第二章第二節雖題為「證據」，所論仍多是資料類別，書中行文以證據和資料交叉使用的情況也屢屢可見，如：「史學家所掌握的無數不同的資料就分成這兩類。第一類證據是有意的，第二類則是無意的。」[50]而 1961 年英國史家卡耳（E. H. Carr）出版的演講集《歷史論集》（*What is History?*）中，只談資料、不提證據。[51]另外，20 世紀

50 布洛克著，周婉窈譯，《史家的技藝》（臺北：遠流出版公司，1991），頁 61。

51 E. H. Carr, *What is History?* (London: Penguin Books, 1990). 按：《歷史論集》為 1968 年

臺灣大學學術期刊資料庫

後期在英國與《歷史論集》齊名的方法學名著《歷史實務》（*The Practice of History*），作者艾爾頓（G. R. Elton）將證據分為兩類：一類來自個人主觀意願下的留存，日記、書信屬之；另一類則是因服務於某種目的而遺下的，包括公文、各種紀錄等。艾爾頓亦將證據與資料等而論之。[52]

至於較晚近的論著，如出版於 1984 年陶許（John Tosh）所寫的《追逐歷史：近代歷史學習的目的、方法和新方向》（*The Pursuit of History: Aims, Methods and New Directions in the Study of Modern History*），第二、三章分別是「原始資料」、「使用資料」。除了第二章前言說及「這個科目的研究基礎能夠多穩固，全靠證據」之外，全篇幾乎未再提起證據。[53]另如伊文斯（Richard Evans）寫於 1999 年、意在抗衡後現代思潮的《為歷史辯護》（*In Defense of History*），第四章篇名「資料和論述」，主要討論資料或文本的解讀及論述特質，也無專門處理證據；篇章中亦出現若干資料和證據並用的情況。[54]

由上所見，不少史家也是重資料而略談證據，或直指資料為證據。觀乎此，教師把「證據教學」看成「資料教學」，似不足為奇。值得深思的是，歷史學者為何將重心放在資料性質、範疇的討論上，卻少為證據說帖？此或源自歷史探究過程中，資料能否成為證據，端賴史家的問題意識和個人判準。這一方面是長期與資料為伍，經久浸淫磨練下而有的敏識銳覺，一方面來自當前歷史學界的某種共識。因此，對鑽研歷史者而言，挑選、過濾資料，對應問題、援引資料為證，進行論述，乃是

---

王任光中譯版書名。

52 G. R. Elton, *The Practice of History* (London: Fontana Press, 1987), pp. 97-101. 艾爾頓之混用證據、材料（materials）、資料三個語詞，亦見於 Richard J. Evans, *In Defense of History* (London: W. W. Norton & Company Ltd., 2000), p. 65.

53 John Tosh, *The Pursuit of History: Aims, Methods and New Directions in the Study of Modern History* (Essex: Longman House, 1984), p. 27. 該書至 2016 年已再版 5 次。中譯本：趙干城、鮑世奮譯，《史學導論》（臺北：五南出版社，2001），頁 37。

54 Richard J. Evans, *In Defense of History*, pp. 103-104.

臺灣人文學術期刊資料庫

一套熟能生巧的經歷，當中的微妙曲折往往習焉不察，也難以言詮。誠如菲莉伯斯（Ian Phillips）所說，歷史學家之運用證據已是一個潛意識（subconscious）的過程。[55]或即因此，在專業史學方法論著中，多介紹一般性關於資料屬性及分類等可以循序闡述的問題，卻很少剖析如何從層層疊疊資料中評斷和抉擇證據的考量。

另一個更深層的問題是，歷史學如何認定資料和證據。英國歷史教學界長期將學習證據牽引到檢核資料的真偽一途，固為扭曲，但這樣的認知曾為史學正統。自 19 世紀中葉以來，許多歷史學者深信資料會自己說話，歷史是從資料中「發現」、「推論」的事實，而事實是確定的。1876 年，《英國歷史評論》（*English Historical Review*）期刊主編克雷頓（Mandell Creighton）曾說：「歷史的目標是去發現和開啟（set forth）事實。」[56]法國的朗格諾瓦（Charles-Victor Langlois）和瑟諾博司（Charles Seignobos）在《歷史研究導論》（*Introduction to the Study of History*）這本經典中，也認為歷史家「以最大的真確度，致力於從遺跡推論事實。文件是他的起點，事實是他的目的」。[57]由是，史家只需確認前人所留資料文件不曾造假欺瞞，便可藉以建立真確可靠的過去——事實。而資料既是拼湊過去時必須倚重的素材，予以整理、歸類、鑑定、考證自然成為歷史研究的重心，處理資料所需的技巧也就成為論者著眼的要點。

時至今日，歷史不再被認為是從資料中發現的事實，而是依據證據「建構」出的「知識」。史家心中帶著問題，在故紙堆中揀選資料、解讀意義，並賦予某些資料特殊位階，即為證據。所以喬丹娜瓦（L. Jordanova）闡釋證據為：

---

55 Ian Phillips, "Highlighting Evidence," in *Debates in History Teaching*, ed. Ian Davies (Oxon: Routledge, 2011), p. 215.

56 轉引自 Trygve R. Tholfsen, *Historical Thinking* (New York: Harper & Row, Publishers, Incorporated, 1967), pp. 216-217.

57 朗格諾瓦（Langlois）、瑟諾博司（Seignobos）著，李思純譯，《歷史研究導論》（北京：中國人民大學出版社，2011），頁 220。

臺灣人文學術期刊資料庫

> 從某個意義來看，證據是一種哲學觀念——假如我尋求某些證據，那麼在我心裡必然存有一組具邏輯性的問題，而我們所稱的「證據」可以為那些問題發聲。[58]

喬丹娜瓦在此指明非常重要的兩件事。第一，證據是「觀念」，她間接釐清證據不是考證資料的「技巧」，也不等於實質的文物遺跡。第二，證據聯繫著「問題」，史家以證據回應心中想要探究的問題。

詹京斯（Keith Jenkins）則以幾個命題說得更清楚：

> （a）過去的確曾經發生；（b）它的遺跡仍然存在；（c）不論歷史學家是否找到它們，這些遺跡都在那兒；（d）當某些遺跡被用作某種議論（解釋）的證明時，才用證據，在此之前不用。因此，證據——而非遺跡——永遠是歷史學家論述的產物。因為在明確表達這種論述之前，證據並不存在，在此之前，只有遺跡（只有過去曾經存在）。[59]

詹京斯相當扼要的分層說明過去、遺跡（資料）、論述、證據等語詞之別。他在《歷史的再思考》（*Rethinking History*）一書中特別做此解釋，意在否定歷史是客觀的過去之說。他強調：論述／歷史其實是人為建構，而遺跡資料和證據並不等同，證據只有在歷史家介入並決定資料的用途後才會存在。詹京斯批評艾爾頓和卡耳不分資料與證據，顯示他們多少還帶有「資料會（自己）說話」的意念。[60]

喬丹娜瓦和詹京斯共同表明，證據毋寧是一種抽象的意識和觀念，是史家在擬探究問題背景下，對某些資料的相關性所做的斷定、選擇和取捨。所以，證據是人為賦予、是史家為了解釋問題而來的產物。這兩位學者並非針對歷史教育發聲，但他們的言說有助於廓清數十年來

58 L. Jordanova, *History in Practice*, p. 96.

59 Keith Jenkins, *Rethinking History*, p. 49. 中譯本：賈士蘅譯，《歷史的再思考》（臺北：麥田出版社，1996），頁 126。為更易於閱讀了解，文中摘譯經筆者修改，與原譯有若干出入。

60 Keith Jenkins, *Rethinking History*, pp. 48-49; 賈士蘅譯，《歷史的再思考》，頁 125-126。

臺灣大學學術期刊資料庫

籠罩在英國證據教學上空的一些迷霧。雖然，李彼得 1984 年討論歷史想像力的課題時便已明指：「證據由問題所創造，至於應該問什麼樣的問題，乃與判斷有關。」[61]

不只歷史學家，近來英美歷史教育研究者也多重新思考證據的意義。如艾什比在〈理解歷史證據〉（"Understanding Historical Evidence"）中以定義證據為始，她回應喬丹娜瓦的看法，一再聲明：「證據是觀念而非技巧」、「證據不是某種我們去做和反覆練習的事，它是我們所了解或有待了解的觀念」。[62]艾什比特別著眼於證據是心智作用的歷程，對照英國歷史教學界長期把證據視為某種查問資料技能，此說頗具意義。加拿大的塞克瑟斯（Peter Seixas）於 2013 年和教學經驗豐富的摩頓（Tom Morton），為協助歷史教師教學合寫《六大歷史思考概念》（*The Big Six Historical Thinking Concepts*），他們以六個重要的學科概念編排章節，證據列居第二。在該章之初，作者即說：「歷史是對證據所做的解釋」，[63]此話看似簡單，卻頗有深意。它特別標明歷史是針對證據、而不是資料的詮說，意指歷史是一種論辯，論辯之成立端賴有無健全的證據支撐。因此，若欲引導學生認識歷史（學），更該關注的毋寧是證據概念，而非資料類別。至於何謂證據，塞克瑟斯指出：「資料經過分析，並確定與某個歷史探究有關時，該資料就轉變成『證據』。」[64]此處簡要地呈現了資料、探究、證據之間的差別與連貫。

歷史教研者的釐清顯示，一般歷史學者重在研究實踐，或無須刻意思索證據和資料有何不同，但教學者則應辨明何謂證據，才不致因觀念差誤，在教學時把資料直比為證據。

---

61 Peter J. Lee, "Historical Imagination," in Dickinson, Lee, and Rogers, *Learning History*, p. 87.

62 Rosalyn Ashby, "Understanding Historical Evidence: Teaching and Learning Challenges," in Davies, *Debates in History Teaching*, pp. 138-139.

63 Peter Seixas and Tom Morton, *The Big Six Historical Thinking Concepts* (Toronto: Nelson Education Ltd., 2013), p. 42.

64 Peter Seixas and Tom Morton, *The Big Six Historical Thinking Concepts*, p. 43.

臺灣人學學術期刊資料庫

除了辨明證據與資料的差別外，英、美歷史教研者討論證據的另一個焦點為：證據觀念與歷史探究的相關性。當前歷史教改的主要趨勢是幫助學生掌握歷史學科概念、學習如何致知（how to know），而證據恰能成為學生認識歷史學的重要之鑰。溫伯格便指出：只有當資料被置於證據下考量，並用以回答某個特別的問題時，歷史學科的真正作用才會啟動。[65]從證據與歷史的關連，建立證據教學合理性和正當性，並強調探究式教學模式為教導證據的要件，這些正是當今英國教育學者重塑證據教學的宣示要點。

試看 2011 年由齊森（Alison Kitson）、哈斯邦斯及史都華（Susan Steward）共同撰寫的《教導和學習歷史 11-18：理解過去》（*Teaching & Learning History 11-18: Understanding the Past*），第六章篇名「歷史教學中的證據和探究」，即揭示證據和探究相依相存。作者更一再聲明探究為主的取向（an inquiry-based approach），以及在探究脈絡（in the context of an inquiry）下使用證據支持歷史論說的教學：「在探究的脈絡下使用證據，可以同時達到兩個主要目的：讓學生洞悉什麼是歷史，以及讓他們在學習過程和建構知識中扮演主動的角色。」[66]誠然，結合問題探究和證據培養的教學模式實際執行時並不簡單，英國許多教師曾經摸索過很長一段時間，成效不彰。值得參考的是，該書第六章最後特別提出成功的證據教學應符合的四個基準（criteria）：

- 資料是用來回答某些關於過去有意義的問題（questions）
- 資料要小心的置於脈絡（context）下
- 證據是用來建構有關過去的記述（accounts）
- 證據是用來挑戰、理解、產生樂趣的[67]

65 Sam Wineburg, “Unnatural and essential: the nature of historical thinking,” *Teaching History* 129 (December 2009), pp. 6-12.

66 Chris Husbands, Alison Kitson & Susan Steward, *Teaching & Learning History 11-18: Understanding the Past* (Berkshire: Open University Press, 2011), p. 60.

67 Chris Husbands, Alison Kitson & Susan Steward, *Teaching & Learning History 11-18*, pp. 61-63.

臺灣人學學術期刊資料庫

前三點涵蓋了問題與蒐集資料、脈絡化的閱讀資料、藉由證據產生記述的歷史探究過程。第四點另說明證據可以挑戰既有觀點，也能在問題導引下建構理解過去的知識。

無獨有偶，同於 2011 年出版、由戴維斯（Ian Davies）主編的《歷史教學論辯》（*Debates in History Teaching*）論文集，收錄涵蓋英國歷史教育各層面最新議題的論文，其中 2 篇針對證據而發。一篇是前述艾什比的〈理解歷史證據〉，另一篇則是菲莉伯斯的〈聚焦證據〉（"Highlighting Evidence"）。兩文有共同的關注核心，但切入點不同。〈聚焦證據〉以溫伯格的研究為基礎，昭示學生理解資料的能力與專家學者差距甚大，他們因缺乏專業史家豐厚的背景知識，難以讀出「文本—證據」（text-evidence）的深刻意義。[68]作者主張：歷史教學的「方法論」必須調整方向，不應以解讀資料為重心；資料唯有置於「探究為主的模式」（enquiry-based model）下，才能發揮證據的效用。菲莉伯斯的總結是，學校歷史教育的出發點不應在解讀資料或證據，更該在探究，證據隸屬於探究，是整體探究的一部分。[69]這篇文章與前述提及的英美加學者立場相同，意在宣揚證據概念的精進必須以探究取向的學習為前提。

綜上所言，證據是歷史探究的一環，教師如欲貫徹證據教學，必須借助探究取向的課堂活動，讓學生實地投入資料轉成證據的思考體驗。從另一方面來說，證據毋寧是其他歷史思維的基礎，無論所探討的課題是事件的因果脈絡、過去的延續或變遷發展、時代或時期的特有風貌或者人物的評價和意義，證據意識總在問題與資料之間產生作用，也從中萌生。證據與探究的密切相關，還可見諸 2011 年溫伯格等人專為中學教師教導閱讀素養而寫的《像史家一般閱讀》（*Reading Like a Historian*）一書。[70]此書架構於 8 個向有爭議或值得反思的美國歷史

68 Ian Phillips, "Highlighting Evidence," pp. 214-215.

69 Ian Phillips, "Highlighting Evidence," p. 216.

70 Sam Wineburg, Daisy Martin, and Chauncey Monte-Sano, *Reading Like a Historian:*

臺灣人學學術期刊資料庫

課題上：「寶康嘉蒂拯救過約翰．史密斯嗎？」、「脈絡中的林肯」、「哥倫布紀念日：是 1892 年，不是 1492 年」、「電力和婦女勞務：誰真正受益？以及何時？」等。作者為這 8 個課題設計難度不同的資料和教案，每一個教案最後還有該教學活動所欲、所能培養的各項能力目標之提示，方便教師教學。值得注意的是，「以證據為基礎的思考和論證」（Evidence-based thinking and argumentation）重複出現於 8 個主題的能力表中，成為貫穿全書的主調。證據與探究問題、學習歷史的關係，不言而喻。

如果說證據是學生進行任何歷史探究不可或缺的踏石，那麼具備這一概念顯然極其重要。證據單獨作為必須培養的歷史學科思考之一，意義在此，也難怪美國、加拿大、英國歷史教育學者如此看重和極力宣揚。

英國最早建立證據教學的重要性，雖然實踐的方向長期有所偏離，誤以考核資料等於培養證據意識，但在 2007 年有了轉折。該年英國政府頒訂新的中學「歷史科國定課程」，在學生必須「理解歷史研究的性質」架構下，規劃兩大區塊：一為「關鍵概念」（Key concepts），包含時序理解、變遷與延續、原因和結果等，一為「關鍵程序」（Key processes），涵蓋三個技能指標：歷史探究、運用證據、傳達過去。「運用證據」一詞，令人眼睛一亮。回溯英國自 1991 年以來的三套歷史課綱，規範學生需要達成的「成就目標」或「關鍵要素」，皆標明「歷史資料的使用」或「歷史探究」，儘管其中包含著證據思考，卻從未出現獨立條目的「證據」。而 2007 年版的課綱，證據首度成為歷史課程中學習和考核的標的之一，雖然證據被歸類為技巧，必為某些歷史教研者所詬病，這仍是一個重大轉變，代表官方宣告：歷史教育必須教導運用證據，而非使用資料。此無疑是對證據之意的一項重要澄清。2013 年英國又推出新版

*Teaching Literacy in Middle and High School History Classrooms* (New York: Teachers College Press, 2013). 中譯本：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）。宋家復

臺灣大學學術期刊資料庫

的「歷史科國定課程」，但仍然強調學生必須「了解歷史探究的方法，包括嚴格地使用證據做出歷史論斷」。[71]

## 結 語

無論在 1970 年代以來英國歷史教育的發展，或者臺灣 2006 年的「95 暫綱」，證據概念都被視為學生必須養成的歷史思考或核心概念之一。但是，英國歷史教學界多年來往往將教導證據簡化為閱讀資料和考評資料的信度，甚至給學習歷史帶來反效果。而臺灣空有課綱的規範，證據意識卻未能在教師認知中紮根，遑論教學現場的落實。顯然，證據概念作為教學重要元素，實踐上有其難處。

歸納英國和臺灣共同面臨的困境，殆與歷史教研人士和教學者對證據的理解模糊含混有關。當教師自身未能把握證據的意義以及重要性，精準而有效的證據教學就只能懸為理想，不具現實性。不過，這樣的缺憾，十餘年來已有所補足。英美加的歷史教育學者致力於梳理證據概念，從兩方面確立證據的要義。其一，辨明證據與資料的區別，證據是一種觀念，不是技巧。其二，證據是歷史探究的基礎，是建構歷史知識的依據。論者眼中，證據概念與教導學生認識歷史作為一個學科密不可分。學生具備了證據認知，也同時會理解「什麼是歷史？」，這正符應晚近以來歷史教學特重教導學生思考和能力的趨勢。儘管各國學者對於學生應該在歷史課中培養那些思考或能力看法不盡相同，但教導證據概念確實是共識。

證據與問題、探究相依相隨，也就意味著證據教學有賴探究課程模式為介面，學生才有機會「實作歷史」（doing history），證據思考也才

71 2013 年 9 月，英國中學歷史課程標準再次大幅修訂，證據作為歷史學習的要素之一，仍然見諸新的「國定課程」文件中。有關英國近兩次修訂的歷史課綱可參考 https://www.gov.uk/government/collections/national-curriculum.

臺灣人學學術期刊資料庫

會從中啟動。這不可避免會碰觸現實面的問題。如果說，學生證據概念之建立，必得通過提出問題、閱讀資料、提取證據、做出解釋等一系列環環相扣又相互有別的過程經驗，可想而知，這不是一般以講述為主的上課方式所能提供。亦即以臺灣當前歷史教育情況而論，課綱包羅甚廣的內容、教科書的書寫型態、尤其是選擇題為主的考試，種種條件並不足以支撐證據概念、探究為主的教學理念。2006 年以來歷史課綱中「史料證據」等核心能力曲高和寡、名實不符的窘境，原可理解。

平心而論，教學現實的拘囿確實存在，但不該作為停止改變和反省的理由，也不表示個別的、徐緩的進展絕無可能。制度性的改革最後能夠奏效，多半歸諸長期扎根、形成點滴積累的深厚力量。事實上，證據的覺知未必只能在宏大的課題研究，或者大規模的探索活動中實現。我們不妨參考艾什比的說法：

> 證據……是我們所了解或有待了解的觀念。而當我們思索一份歷史資料的價值是否對應某個特定的探究，或考察某個歷史事項所依據的基礎、一些歷史記述如何運用事實的方式時，這種了解會在我們心中發揮作用。[72]

艾什比點出證據概念除了會在學生援用資料、進行特定議題的探究中萌生外，也能發芽於學生獲得機會驗證某個歷史事實性陳述、某段歷史記述（account）或知識論斷（knowledge claims）的過程中。[73]換言之，證據」所聯繫的「探究」，不必侷限於宏大課題，課堂中也可以用一、二則資料作為證據，讓學生檢視某項假說、某一事實陳述或歷史學家提出的解釋。凡此，學生都得以學習如何從資料尋出證據、並與論說或陳述比對，以及如何藉由證據思考和判斷。

依據艾什比的觀點，課堂教導歷史探究的空間和自由度寬大許多。師生追尋的問題可以大至歷史變遷的發展和因果、人物評述和定

72 Rosalyn Ashby, “Understanding Historical Evidence,” pp. 138-139.

73 Rosalyn Ashby, “Understanding Historical Evidence,” pp. 143-144.

臺灣大學學術期刊資料庫

位，也能小規模的將某些論點、記述和若干資料對照參看，由此創造思考和交互檢證的情境，則證據概念依然可在學習者的心中生根結果。當然，無論問題大小，最重要的是，此一歷史思考唯能發端於「以探究為脈絡」的教學模式之中。這是證據概念的精義。

*感謝匿名審查人寶貴的建議以及學報編委和工作人員在書寫和文字精簡方面的協助。

（責任編輯：石昇烜　校對：歐陽宣、洪麗崴）

臺灣大學學術期刊資料庫

# 引用書目

## 近人研究

王健文，〈圖像是另外一種文本——歷史教科書中的圖文關係〉，《翰林社會天地》第 13 期，2008 年 10 月，臺南，頁 2-8。

布洛克著，周婉窈譯，《史家的技藝》。臺北：遠流出版公司，1991。

艾什比（Rosalyn Ashby）著，劉城譯，〈歷史課堂的史料教學〉，《清華歷史教學》第 2 期，1993 年 12 月，新竹，頁 109-113。

李稚勇，〈中英美中學歷史課史料教學比較研究〉，《上海師範大學學報（哲學社會科學版）》第 41 卷第 2 期，2012 年 3 月，上海，頁 125-136。

林慈淑、劉靜貞，〈英國中學歷史教科書的編寫及其理念試析〉，收入張元、周樑楷主編，《「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》，頁 311-336。新竹：清華大學歷史研究所，1998。

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 5 期，1999 年 3 月，臺北，頁 179-204。

林慈淑，《歷史，要教什麼？英、美歷史教育的爭議》。臺北：學生書局，2010。

朗格諾瓦（Langlois）、瑟諾博司（Seignobos）著，李思純譯，《歷史研究導論》。北京：中國人民大學出版社，2011。

陳冠華，〈英國近三十年歷史教育改革之探討〉。新竹：清華大學歷史研究所碩士論文，1998。

陳冠華，《追尋更有意義的歷史課：英國中學歷史教育改革》。臺北：龍騰出版社，2001。

檔案管理局，RDEC-NAA-應-099-002 委託研究報告《檔案融滲歷史教育之研究》。臺北：檔案管理局，2010。

英國中學歷史課程網站，https://www.gov.uk/government/collections/national-curriculum.

臺灣高級中學歷史學科中心，http://history.csghs.tp.edu.tw/xoops2/.

Ashby, Rosalyn. “Understanding Historical Evidence: Teaching and Learning Challenges.” In Davies, *Debates in History Teaching*, pp. 137-147.

Barton, Keith. “Primary Sources in History: Breaking Through the Myths.” *The Phi Delta Kappan* 86, no. 10 (June 2005), pp. 745-753.

Bruner, Jerome S. *Towards a Theory of Instruction*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1975.

Burke, Peter. *Eyewitnessing: The Uses of Images as Historical Evidence.* New York: Cornell University Press, 2001. 中譯本：楊豫譯，《圖像證史》。北京：北京大學出版社，2008。

Byrom, Jamie. “Working with sources: scepticism or cynicism? Putting the story back together

臺灣人文學術期刊資料庫

again.” *Teaching History* 91 (May 1998), pp. 32-35.

Carr, E. H. *What is History?*. London: Penguin Books, 1990.

Cooper, Hilary. *The Teaching of History: Implementing the National Curriculum*. London: David Fulton Publishers, 1992.

Department of Education and Science. *History in the National Curriculum* (England). HMSO, 1991.

Department of Education. *History in the National Curriculum*. London, 1995.

Davies, Ian, ed. *Debates in History Teaching*. Oxon: Routledge, 2011.

Dickinson, A. K., A. Gard, & P. J. Lee. “Evidence in History and the Classroom.” In *History Teaching and Historical Understanding*, edited by A. K. Dickinson and P. J. Lee, pp. 1-20. London: Heinemann Educational Books Ltd., 1978.

Edwards, A. D. “Sources Material in the Classroom.” In *Handbook for History Teachers*, edited by W. H. Burston and C. W. Green, pp. 204-214. London: Methuen Educational, 1970.

Elton, G. R. *The Practice of History*. London: Fontana Press, 1987.

Evans, Richard J. *In Defense of History*. London: W. W. Norton & Company Ltd., 2000.

Haydn, Terry, James Arthur, and Martin Hunt, eds. *Learning to Teach History in the Secondary School: A Companion to School Experience*. London: Routledge, 1997.

Hinton, Chris. *What is Evidence?* London: John Murray Publishers Ltd., 1996.

Husbands, Chris. *What is History Teaching? language, ideas and meaning in learning about the past*. Buckingham: Open University Press, 1998.

Jenkins, Keith. *Rethinking History*. London: Routledge, 1995. 中譯本：賈士蘅譯，《歷史的再思考》。臺北：麥田出版社，1996。

Jones, R. B. “Introduction: The New History.” In *Practical Approaches to the New History*. Edited by R. B. Jones. London: Hutchinson, 1973.

Jordanova, L. *History in Practice*. London: Arnold, 2000.

Husbands, Chris, Alison Kitson, & Susan Steward. *Teaching & Learning History 11-18: Understanding the Past*. Berkshire: Open University Press, 2011.

Lomas, T. *Teaching and Assessing Historical Understanding*. London: Historical Association, 1990.

Lang, S. “What is bias.” *Teaching History* 72 (October 1993), pp. 9-13.

LeCocq, Heidi. “Beyond bias: making source evaluation meaningful to year 7.” *History Teaching* 99 (February 2000), pp. 50-54.

Lee, P. J. “Historical Imagination.” In *Learning History*, edited by A. K. Dickinson, P. J. Lee, and P. J. Rogers, pp. 85-116. London: Heinemann Educational Books Ltd., 1984.

McAleavy, Tony. “The use of Sources in school history 1910-1998: a critical perspective.” *Teaching History* 91 (May 1998), pp. 10-16.

臺灣大學學術期刊資料庫

Mulholland, Marget. “Framework for linking pupils’ evidential understanding with growing skill in structured, written argument: the ‘evidence sandwich’.” *Teaching History* 91 (May 1998), pp. 17-19.

Phillips, Ian. *Teaching History: Developing as a Reflective Secondary Teacher*. London: SAGE Publications Ltd, 2008.

Phillips, Ian. “Highlighting Evidence.” In Davies, *Debates in History Teaching*, pp. 212-223.

Pickles, Elisabeth. “Assessment of students’ uses of evidence: shifting the focus from processes to historical reasoning.” *Teaching History* 143 (June 2011), pp. 52-59.

Riley, Claire. “Evidential understanding, period knowledge and the development of literacy: a practical approach to ‘layers of inference for key stage 3’.” *Teaching History* 97 (November 1999), pp. 6-12.

School Council History 13-16 Project. *A New Look at History*. Edinburgh: Holmes Mcdougall, 1976.

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

Sylvester, David. “Change and Continuity in History Teaching 1900-1933.” In *Teaching History*. Edited by Hilary Bourdillon. London: Routledge, 1994.

Tholfsen, Trygve R. *Historical Thinking*. New York: Harper & Row, Publishers, Incorporated, 1967.

Thompson, D. “Understanding the Past: Procedures and Content.” In *Learning History*. Edited by A. K. Dickinson, P. J. Lee, and P. J. Rogers. London: Heinemann Educational Books, 1984.

Thompson, Paul. *The Voice of the Past*. Oxford: Oxford University Press, 1988.

Tosh, John. *The Pursuit of History: Aims, Methods and New Directions in the Study of Modern History*. Essex: Longman House, 1984. 中譯本：趙干城、鮑世奮譯，《史學導論》。臺北：五南出版社，2001。

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

Wineburg, Sam. “Unnatural and essential: the nature of historical thinking.” *Teaching History* 129 (December 2009), pp. 6-12.

Wineburg, Sam, Daisy Martin, and Chauncey Monte-Sano. *Reading Like a Historian: Teaching Literacy in Middle and High School History Classrooms.* New York: Teachers College Press, 2013. 中譯本：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。

臺灣大學學術期刊資料庫

*Historical Inquiry* 58 (December 2016), pp.249-286
Department of History, National Taiwan University
DOI: 10.6253/ntuhistory.2016.58.06

# The Concept of Evidence: From National Curriculums to Historical Teaching

Lin, Tzu-shu*

## Abstract

The present article sets out to explore the concept of evidence in the perspective of high school's national curriculums and school's history classes. History is a matter of interpretating evidence. Therefore the concept of evidence is an important element in historical thinking that children should learn in history classrooms. Indeed, "sources as evidence" have been written in the official documents on Taiwan's National Curriculum for High School history since 1996. But, according to my research, teachers in general seem to lack any idea of using sources to inspire students' understanding of evidence. This means there is a huge gap between ideal and reality. In order to comprehend the possible reasons for this discrepancy, this article reviews the development of teaching evidence in historical education in the UK since the 1970's, and reveals that teachers first need to realize what evidence is and then to realize the difference between "source" and "evidence" if they want to help students to learn the concept of evidence. This article concludes that the most effective way to teach evidence is through classroom activities of historical enquiry.

**Keywords**: evidence, national curriculum, history teaching.

* Professor, Department of History, Soochow University.
No.70, Linhsi Road, Shihlin District, Taipei City 111, Taiwan (R.O.C.);
E-mail: E-mail: tzushu@scu.edu.tw.

臺灣人學學術期刊資料庫