

第二章 歷史學科知識的特性與結構

傳授知識是教育的主要功能之一，但知識不可能以最原始的形式傳授，否則會顯得支離破碎而無整體性與系統性，無法有效的啟迪、開發學生的智慧。因此必須將知識加以分門別類，演進至今，形成種種的學門知識，如語文知識、數學知識、物理知識、歷史知識、生物知識、化學知識等等，但這些知識如果要把它們放在學校的課程與教材中，又顯得龐大，使學生在有限時間中無法達成學習的目的。因此各國根據教育目的的需要，又將各個學門的知識加以選擇組織而成為「學科知識」(disciplined knowledge)，也就是認為在這個學門中，它們想要透過教育系統傳達給下一代的知識。

學科知識是學校教育的基礎，少了學科知識，學校將失去存在的意義。而學生的學科知識必須透過「教師」的引導與「教材」的應用才能落實，其中教材是學科知識的具體表現，但是教材還是必須有良好有效的「教學法」來傳遞給學生，才能創造有效而成功的教學。

本研究依據知識結構的要素¹，發現「概念」位於一個微妙的位置，有承上啟下的作用，是教學中不可或缺的要素。因此採用目前已在初等教育實施成功的概念教學模式，嘗試將它與中學歷史教學結合。本章首先將回到教學的最源頭，對知識、

¹Woolever, R. M. and K. P. Scott (1988), *Active Learning in Social Studies: Promoting Cognitive and Social Growth*, P92, Glenview: Scott, Foresman and Co. Woolever, Scott 等學者將知識分為事實、概念、原理原則、理論四個要素，彼此之間有承上啟下的作用。

歷史知識、歷史學科知識進行較深入的了解，以期釐清歷史學科知識結構與教材的關係，並將探討歷史知識與歷史學科知識的特性，讓教師在教材的選擇組織上，有一參考依據，並能依之發展屬於自己特色的概念教學模式。

第一節 知識、歷史知識的定義與特性

「知識」這個名詞對我們來說，就好比吃飯、睡覺一般那麼的平常，或者說是親近，但當我們真正要探討它的時候，卻又讓我們難以對它有一個全面性的認識與了解，因此出現了許多的哲學家，嘗試著對知識進行剖析，也就慢慢的形成了所謂的「知識論」。

在此我們並不是要去深究知識論中奧妙的知識哲學，但當我們在探討「歷史學科知識」的種種問題之前，必須回到「知識」與「歷史知識」的源頭，才能完整而有系統的釐清「歷史學科知識」的意義。因此本節將探討「知識」與「歷史知識」的定義與特性，進而分析它在教育上的功能與意義，作為本研究的先備基礎。

一、知識的定義與分類

(一) 知識的定義

自古以來，「知識」的定義紛繁不一；晚近以來，雖然有許多較為具體清晰的陳述，但仍莫衷一是，包括：「已經圓成其說的真信念」² (justified true belief)、「人腦對客觀規律的反映，是人類認識自然界，認識社會和人的精神產物；是人類在經驗基礎上的系統概括。」³；或是「一個被認識的事物的意識的佔有，並以它為不同於自己者。」⁴；更有被指

¹ 國立編譯館：《教育大辭書》，(台北：文景，民國八十九年)，頁 661-662。

³ 教育百科辭典編審委員：《教育百科辭典》，(台北：五南，民國八十三年)，頁 274。

⁴ 趙雅博：《知識論》，(台北：幼獅文化，民國七十九年)，頁 72。

為是「認識所獲得的結果」⁵。雖然大家對於知識的定義莫衷一是，但從上述的定義中，我們對於知識的本質有了一個較為完整的輪廓：知識是圓滿的認知，含有「真」的意思；知識是一種真信念，有著堅持不二的態度；知識的本質是自然的、客觀的；知識是人對於自然界、社會與人認識後的產物；每一個知識，都是主體對被認識的客體的一種生命的同化或佔有。

因此我們可以了解知識絕不是無中生有的，它是主體對於客體的「客觀認識」所得到自然的、或社會的、或人文的一種「真」信念。也就是說「真理是知識的基本條件」⁶，所有的知識離開了真理，就失去了存在的理由，因此我們甚至可以說：「凡是符合真理者皆是知識。」

（二）知識的分類

盈天地間，盡是知識，無人能說明到底知識有多少、有多廣、有多深，因此，知識必須加以分類，才能有系統的被吸收學習，一般較為約定俗成的分類方法是為⁷：

（1）事實的知識（Factual Knowledge 或 know that），這種知識可用命題（proposition）或陳述句（statement）的形式出現，如小鳥在天上飛、魚兒在水中游、人無法離開空氣和水而活等等皆是。

（2）實際的知識（Practical Knowledge 或 know how），這種知識可以用語言文字表達，更可應用於實際生活，如水

⁵趙一葦：《當代教育哲學大綱》，（台北：正中，民國八十七年），頁77，附註①。

⁶Jonas F. Soltis 著，簡成熙譯：《教育概念分析導論》，（台北：五南，民國八十四年），頁64。

⁷國立編譯館：《教育大辭書》，（台北：文景，民國八十九年），頁661-662。

力火力能發電、鑽木能取火、蠶絲能製衣、天干地支能記日等等皆是。

- (3) 見聞的知識 (Knowledge by Acquaintance), 包括認識人的知識、認識地方的知識及認識物品的知識, 如知道有關某人、某地、某物的知識。

一般在教育心理學界中, 所使用的知識分類並不那麼複雜, 主要是依據授予學生的知識內容分為「陳述性知識」與「程序性知識」⁸ :

- (1) 陳述性知識 (declarative knowledge): 有關內容和事實的知識, 如有關新石器時代的石器的製作、陶器的使用、農業的發展、飼養家畜等等內容與事實的知識。
- (2) 程序性知識 (procedural knowledge): 知道如何做的技能性知識, 如學會繪製地圖、使用圖書館查詢資料等等的技能性知識。

當然除了上述的分類外, 哲學家或教育家有更多依知識的性質、知識的應用等等來分類, 我們並不是要全盤的接受, 而是必須依據我們討論上的需要, 予以利用。我們可以了解的是對知識進行分類是為著某種便利, 一種探討的便利, 一種釐清大家思緒的便利, 不同種類的知識, 並不代表著彼此間是完全無關的, 有時我們可以說他們彼此之間是互相指涉的, 甚至是環環相扣與互相重疊的。教師所必須注意的是如何掌握各種知識的類型, 將知識傳遞給學生時, 能正確的讓學生知道「如何

⁸ 鄭麗玉:《認知心理學:理論與應用》,(台北:民國八十一年)頁73、76。

知道」、「知道什麼」、「知道為什麼」、「知道關於什麼」，知識的分類並不是要混淆教師們的教學，而是要讓教師們能更清楚的知道自己的教學目標所在。

二、歷史知識的定義、要素、特性

(一) 歷史知識的定義與要素

歷史知識通常是指「所有的關於過去的知識」⁹，這裡所指的過去多是指狹義的「人類本身的過去」；而其材料則是來自「人類在世界上的生存，各種思想，各種感情，同各種行為所留下來的遺跡。」¹⁰

歷史知識主要是由「人物」、「時間」、「地點」、「事件」四個要素所組成：

- (1) 人物：人是組成歷史的重要前提，歷史的重心是人，所涉及的也是人事，因此我們才說歷史知識的材料是來自於人類的種種遺跡，如果少了人物的作用，我們不知道歷史剩下了什麼，或者說就無法構成歷史了。
- (2) 時間：法國史學家布洛赫（Marc Bloch）認為：「歷史是人在時間中的科學」¹¹，又說「正是在時間的長河中，潛伏著各種事件，也只有在時間的範圍內，事件才變得清晰可辨。」¹²而對朵伊森（Johann Gustav Droysen）來說，「歷史則是人類社會化造成的各種組織，在時間中

⁹許冠三：《史學與史學方法》，（台北：旋風，民國四十八年），頁 1。

¹⁰Henry Johnson 著，何炳松譯：《歷史教學法》，（台北：華世，民國六十四年），頁 1。

¹¹Marc Bloch 著：《史家的技藝》，（台北：遠流，民國七十八年），頁 33。

¹²同上，頁 34。

諸變化的總稱。」¹³這都說明了歷史之所以為歷史，即在於「時間」這個要素的重要性，歷史所重的是要以深刻的時間面向，來表達「人」在「當時」、「當地」所發生的「事件」。它是歷史發展記程的界石，從事實發生的前後互見之中，我們才能知道事實間的相互關係。

- (3) 地點：任何歷史上的事件都發生在一定的時間與地點，脫離了時間與地點，歷史就會失去「真實性」與「具體性」，或者說也就不知道存在於何時、何處了，當歷史失去真實性與具體性後，我們不知道這樣的「歷史」與「故事」有什麼不一樣。歷史的珍貴在於其具有「真實性」，而時間與地點是最基本的「史實」，少了這兩者，就無法構成歷史事實，充其量不過是個有趣的「故事」罷了。
- (4) 事件：我國古代有「左史記言，右史記事」的傳統，不論是「言」或「事」都是指「人」在「某時」、「某地」所說、所想、所做、所遭遇的「事件」，也就是說事件是在人在某個時空的作用下所產生的具體結果，歷史最有趣的部分也在於此了。

如果說「人物」是歷史知識的靈魂，「時間」、「地點」就成為歷史知識的骨幹，而「事件」就將成為歷史知識的血肉了。唯有掌握這四個要素，所有對歷史知識的探討或歷史教學的進行，才會顯得真實且富有意義。

¹³Johann Gustav Droysen 著，胡昌智譯：〈引論〉，《歷史知識的理論》，(台北：聯經，民國七十五年)，頁 xxiv。

(二) 歷史知識的特性

再者要談到的是歷史知識的特性，每個學門必定有其獨特性，才能獨立為一個學門，其特性也都不一樣，陳豐祥認為¹⁴：「相較於其他學科，歷史知識的組織與結構，在種種的概念、原理及方法上，都具有極為鮮明的特性。」他並指出歷史知識具有過去性、推論性、因果性、綜合性、具體性五大特性，以下探討之：

- (1) 過去性：誠如前面所指歷史知識是「所有的關於過去的知識」，或指「以往實際發生的事件(簡言之為往事)」¹⁵，也有人認為史學是「研究往事的學術」¹⁶，這些都足以說明歷史知識「過去性」的特性。它不能重演，也無法讓後世子孫直接體驗，這些過去的史實，其珍貴處即在於保存人類的思想與經驗，進而垂鑑後世子孫。因此我們可以了解，歷史知識雖具有「過去性」的特性，但它對人類的未來卻扮演著積極的角色，歷史不是純粹的過去，而是有現在的成份蘊含其中，這也是我們學習歷史最重要的原因之一。因此卡耳(E.h.Carr)才會說：「歷史是歷史家和事實之間不斷交互作用的過程，『現在』和『過去』之間永無終止的對話。」¹⁷
- (2) 推論性：余英時曾說：「歷史學乃是對於種種具體而又變

¹⁴陳豐祥：〈歷史學科的知識組織與課程設計〉，《人文及社會學科教學通訊》，第十一卷第六期(台北：教育部人文及社會學科教育指導委員會，民國九十年)，頁27-30。

¹⁵杜維運：《史學方法論》，(台北：三民，民國八十六年)，頁21。

¹⁶同上，頁24。

¹⁷Edward H. Carr 著，王任光譯：〈What is History〉，《歷史論集》，(台北：幼獅，民國五十七年)，頁23。

動不居的對象全幅地加以推理的知識。」¹⁸而何炳松也指出：「歷史研究法自直接觀察所得之史料入手，自此以一種複雜之推理進程以達於吾人所欲知之事實。是故此種方法與其他各種科學方法根本不同。其事實研究也在於根據史料而間接之推理，非直接之觀察也。所有歷史之知識均屬間接之智識，故歷史之為學實屬推理之科學，其方法乃一種推理進程之間接方法也。」¹⁹而許冠三也指出：「史學家對於往事重建的過程可分為三個階段：……（二）根據以考定之遺跡和供證之分析與綜合以推定有關之史實或史事，……。」²⁰歷史不可能重演，史學家所做的是在浩瀚的史料中，利用種種的科學方法，重新建構過去的歷史，他必須將各個史實之間的關係及原因，透過科學的方法組織並推理出來，歷史是一門科學，史學家必須秉持著「大膽假設，小心求證」的精神進行研究，能夠針對史料進行合理的推論判斷。而在教學上，除了基本的知識傳授之外，歷史教學很重要的是要訓練學生的思考能力，透過史實的重新組織與排列，或比較、或歸納、或綜合，以推論出蘊藏於史實中的諸多意義，這也是歷史教學的重點工作之一。

（3）因果性：梁啟超指出：「史何者？記述人類社會廣續活動之體相，校其總成績，求得其因果關係，以為現代一般人活動之資鑑者也。」²¹而沈國鈞也指出：「歷史是屬於

¹⁸余英時：《歷史與思想》，（台北：聯經，民國六十五年），頁 233。

¹⁹何炳松：《通史新義》，（上海：上海商務印書館，民國二十二年），頁 3。

²⁰許冠三：《史學與史學方法》，（台北：旋風，民國四十八年），頁 6。

²¹梁啟超：《中國歷史研究法》，（台北：里仁，民國八十三年），頁 45。

知識的，因為它所涉及的都是確定各個特殊事件的『因果關係』。」²²更說：「歷史為探究原因之學。」²³凡事發必有起因與結果，歷史即在於針對歷史事實的淵源、原因、發展、影響，進行敘述與解釋，以期推演出整個人類社會過去、現在、未來三者之間的關係，對於它的前事後果，層層演變，予以闡明，當然也就是希望能有所鑑戒與起悟，這也就是歷史知識的積極面。講述歷史因果，是歷史教學的重要任務之一，對於歷史事件因果的解釋，能讓學生深刻感受到，凡事出必有因，而此因又會產生結果，而此果可能又會成為某一事件之原因，並深刻體認到，歷史事件在具備了看似相同的原因時，往往會出現不同的結果，一因多果、多因一果、多果多因，歷史中的因果關係是相當複雜的。因此對於因果的解釋，也將成為訓練學生思考最好的方法，並能讓學生體悟人事的複雜與奧妙，有助加深其思想之深度與廣度。

- (4) 綜合性：歷史知識往往被認為是「博大精深」，更被認為是浩瀚無窮的，同時它也是無所不包的，上至天文，下至人事、地理，包含著林林總總的萬象。它更是許多學門的基礎知識，歷史知識可說是人類知識的總紀錄，它為社會科學和自然科學提供事實，也為哲學的實證提供了示例，因此美國的歷史教學大綱中，明白的指出：「歷史的領域事廣泛的、綜合的，它記述和分析了人類在各個領域中追求和奮鬥的活動。從社會方面、政治方面、

²²沈國鈞：《人文學的知識基礎》，(台北：大林書店，民國六十年)，頁 78。

²³同上，頁 95。

科技方面、經濟方面和文化方面，研究家庭、團體、國家、民族及世界上的各種人，使學生在這五個方面直接參與人們實際的生活、追求、鬥爭、成就以及失敗。」²⁴因此我們可以了解歷史知識綜合性的性質，應該針對這一特殊的屬性提供整體性的歷史教學，如此才不至於使的歷史教學流於支離破碎，而成為零碎的記憶。因此教師本身自我素養的提昇，將有助於發揮歷史知識綜合性的特性。

- (5) 具體性：歷史知識的材料，是來自於人類在世界上的生存，各種思想，各種感情，同各種行為所留下來的遺跡。也就是人類過去所發生的種種事蹟，強調的是某時、某地、某人所發生的某事，也就是說「具體的個別事實，是歷史知識體系中的基本元素。」²⁵唯有是具體的、確實發生過的，才堪稱為歷史事實，少了具體性這一要素，這個事件也不過將是一個「故事」罷了。歷史知識的具體性將是歷史教學中的要素之一。

歷史知識除了上述所提出的過去性、推論性、因果性、綜合性、具體性五大特點之外，另有學者提出歷史知識也具有著「過去性、具體性、科學性、思想性、系統性、綜合性、階段性、時序性、因果性等等」²⁶對於歷史知識特性的認識與了解，是歷史教師的重要課題，當教師了解自己任教學科的要素與特

²⁴全國學校歷史科中心：《美國歷史國家標準》，洛杉磯，1995，頁 5。

²⁵陳豐祥：〈歷史學科的知識組織與課程設計〉，《人文及社會學科教學通訊》，第十一卷第六期，(台北：教育部人文及社會學科教育指導委員會，民國九十年)，頁 30。

²⁶于友西：《歷史學科教育學》，(北京：首都師範大學，民國八十年)，頁 45。

性後，更能掌握歷史教學所欲達成的目標，才能針對歷史學科的需求，使用不同的教學法，完成歷史教育的使命。

第二節 歷史學科知識的定義、特性與結構

在了解「知識」與「歷史知識」之後，我們將要探討何為「歷史學科知識」？它為何有別於歷史知識？它當然是知識與歷史知識的一環，但不同於前二者的是，它被選擇為「學科知識」，我們可從學科知識的英文字義 *disciplined knowledge*，清楚的看出它是被規範過的，也就是被納入學校教育中的學科內容知識。它是從浩瀚無涯的歷史知識中，依據某些教育的原則、規準、目標而被選擇、被組織，再以教科書的形式，透過歷史教師的傳授，而傳達予學生的。在正規的學校歷史教育中，歷史學科知識的傳授，具有某種程度的「強迫性」，不管是從前的「部編本」或是現在的「審定本」，學生都是使用著同一個課程標準下的教科書，而教師也是依據同一個課程標準來進行歷史學科知識的傳授，正因為學科知識具有了這種「強迫性」，因此吾人對於歷史學科知識的探討，也就顯得重要。

一、歷史學科知識的定義

教育有諸多的功能，其中所謂「傳道、授業、解惑」，除了一般的人格教育外，對於知識的傳授當然是其中的重點。而隨著時代的演進，知識的分類也就遇見精細，在學校教育中，一般也多採分科的教學，不同學科有屬於自己學門的特殊性，但相同的是，它們不僅止於是某一學門的知識，而是被選擇組織為「學科知識」，富有教育的使命，因此吾人對於學科知識的探討也就相形重要。學科知識，已有許多教育學者討論過，例如：

(一) 舒爾曼 (Shulman, L. S): 認為學科內容知識 (content

knowledge) 是指各學科所欲傳達的概念²⁷。

- (二) 塔米爾 (Tamir, P.): 認為學科知識 (Subject matter knowledge) 包括主要理念及特殊原則的理解與實際操作的能力兩方面²⁸。
- (三) 葛洛斯曼 (Grossman, P. L.): 認為學科知識同時包括該學科內的實質結構與章法結構,前者是指該領域中主要的觀念、事實、與想法及彼此之間的關係;後者是指該領域內發展與評量新知識的方法²⁹。
- (四) 費尼克斯 (P.H. Phenix) 認為學科知識應該包含有三個特質,即「分析性簡化作用」、「綜合性協調」與「動力性」³⁰,一門學科就是一種活的知識體,學科中所包含的概念不僅具有「簡化」與「協調」的作用,同時它們也被進一步分析與綜合,它更包藏著引人去發現事物的誘因,它所包含的觀念可以激發人的想像力,以從事更深的探討。

從上述學者的探討,我們可以清楚的了解「學科知識」是指各學科所欲傳達的概念,通常包括了該學科所屬學門的主要觀念、事實、想法、原理原則與理論,除了一般的認知知識外,通常也包含了技能知識。而其所包含的「分析性簡化作用」、「綜

²⁷Shulman, L. S.(1987). Knowledge and teaching: Foundations of the New Reform. Harvard Educational Review, 57(1),p1-22.

²⁸Tamir, P.(1988). Subject matter and related pedagogical knowledge. Teaching & Teacher Education, 4 (2) , 99-110.

²⁹Grossman, P. L.(1994).Teachers' knowledge. In Husen & Postlethwaite (Eds.)The internation encyclopedia of Education(2nd ed.,pp6117-6122) . Oxford: Pergamon Press.

³⁰轉引自黃炳煌:《課程理論之基礎》,頁94-95。「分析性簡化作用」是一種思考模式,是為使理解容易和減低複雜性。「綜合性協調」即是當眾多原始經驗被分析簡化後,這些抽象概念又再綜合成更富包容性的統合型態。「動力性」所指的是引至進一層了解的力量,學科有其自我生長的原則。

合性協調」與「動力性」的三大特質，意即是學科知識教育價值之所在，學科知識經分析簡化後，又被綜合協調，成為概念的共同體，但因時空因素與研究成果不斷的成長，知識每隨之有所變化，是活的知識體。

因此，「歷史學科知識」是指在歷史學的領域中，依據歷史知識的特性、要素與結構，並根據教育部所編之課程標準，被有系統的選擇並組織而成的知識，而此歷史知識具有分析簡化與綜合協調的作用，使的學習更具系統性與統合性，知識的內涵也會因時空因素與研究成果的成長而改變，使的歷史教育更能切合時代的動脈。

二、歷史學科知識的特性

歷史學科知識當然是源自於「歷史知識」，歷史知識所具備的要素、特性及結構，當然也都存在於歷史學科知識當中，不一樣的是，歷史學科知識是被依據某些原則而被加以選擇、組織過的，因為歷史學科知識加入了「教學」的因素，應該站在學生學習的立場來探討，於是也就產生了幾個特點³¹：

- (一) 時空的確定性：歷史知識的要素包含了人、事、時、地，其中我們知道歷史事件的構成是人在某個確定的「時間」與「空間」所造成的，因此時空的確定性是這個歷史事件是真是偽的第一先決條件，脫離了時間和空間的歷史知識必定是錯誤的。而我們在歷史教學中，對於歷史事件的敘述當然也是必須先點明「時間」與「空間」，雖然

³¹于友西：《歷史學科教育學》，(北京：首都師範大學，民國八十八年)，頁 45-47。

課程標準中明言「不徒事年代、人名、地名等之記憶」³²，但歷史教師對於歷史事件的敘述，依然得先從時空著手，如此才能讓學生明白歷史學對時間與空間的重視，如同布洛赫所說的：「歷史是人在時間中的科學。」少了時空的歷史就如同人少了骨幹一般，失去了具體性與整體性。

- (二) 相對的系統性：歷史知識涉及到的是人類歷史的各個領域，其範圍是浩瀚無涯的，其特性是「綜合」與「廣泛」的，在這樣的特性下，對於歷史學科知識的選擇與組織就必須有一定的系統性，才能真正反映出歷史知識概念的發展與其內在的聯繫。而歷史學科知識也必然得置於歷史知識的結構下，但我們知道歷史知識的結構體系不可能是「絕對」完整的，只能是相對完整的，因此中學歷史學科知識具有著相對系統性的特性。
- (三) 廣泛的社會性：人是群居的動物，是在社會生活中形成與發展的，人類在社會中的生活史也是歷史知識的來源之一，而我們目前所習得歷史知識的來源、途徑、方式等方面，有部分更是受到社會的影響。而課程標準中更明定歷史學科必須「引導學生思索人我、群我的關係，以培養學生對社會、民族、國家的認同感與責任心。」³³所強調的也是要學生融入社會群體中，進而思考人我與群我的關係，因此我們可以知道，歷史學科知識的社會性是不可言諭的。

³²教育部：《高級中學課程標準》，(台北：正中，民國八十五)，頁 99。

³³教育部：《高級中學課程標準》，(台北：正中，民國八十五)，頁 91。

(四)潛在的發展性：歷史知識就其內容與形式來說，不是封閉的，更不是完全固定不變的，對於歷史的研究與認識會不斷地往前，研究的題材也不斷地在擴大中，所以我們可以了解歷史知識本身是具有開放性的、能動性的，不是一堆死的知識，歷史知識的建構不可能一次完成，它是逐步地擴展、深入。因此歷史學科知識必須掌握這種潛在的發展性，要能配合時代的脈動，能擷取歷史學研究的成果，讓歷史學科是一門活的、能動的學科，隨時能夠進一步的充實，使歷史學科知識的內容能夠更臻於完善。

站在教師教學與學生學習的立場，對於歷史學科知識的探討，有其指標性的意義，可以幫助教師明白自己任教學科的知識特性與結構，面對目前「一綱多本」的多元化教材，更能掌握歷史知識的本質與結構，對於學科知識的選擇與組織，也不致無所依從。另外對於歷史課程的編訂、歷史教材的編寫、歷史教學方法的運用、學生歷史學科的學習，都相當具有參考性的意義，這也是我們對於知識、歷史知識、歷史學科知識進行討論的目的。

三、歷史學科知識的結構

中學歷史教學目標就是要讓學生了解歷史知識的特質³⁴，學習和掌握基礎的歷史知識。如前面所提歷史知識是浩瀚無涯的，而哪些又是學生該學的歷史知識呢？當然在《高級中學課程標準》中，已有原則性的揭示，即重要的歷史事件、歷史人

³⁴教育部：《高級中學課程標準》，(台北：正中，民國八十五)，頁 91。

物、歷史現象、與歷史觀念，當然還包括對於歷史變遷與歷史的演進，但這只是大原則，因此在歷史知識被放入教材之前，我們必須先了解歷史學科知識的結構為何，結構在此是指「一門探究領域中的相互關聯的原則之整體」³⁵，歷史學科知識具有其整體性與系統性，因此以結構來分析歷史知識彼此之間的關聯原則，是十分可行的。

在學校教育的課程歸屬上，歷史科被歸諸於「社會學科」，社會學科的知識結構，一般被區分為事實、概念、通則³⁶、理論³⁷四個部分：

- (一) 事實：指過去曾經發生過或目前具體存在的孤立事物，如事件的日期、地方的位置、物體的大小等。
- (二) 概念：是指許多事件、物體、或個人的共同屬性。這些共同屬性並不存在，而是人類從環境中透過感覺而得到的訊息，加以整理歸納，並將其類似性以符號（如文字）表示。因此概念是可被發明而不可被發現的³⁸。
- (三) 通則：是指用以表示概念之間關係的陳述。
- (四) 理論：是指一組具有交互相關的定義、事實、概念、和

³⁵布魯納在《教育之歷程》一書中所提出。見黃炳煌：《課程理論之基礎》，（台北：文景，民國八十年四月），頁 95。

³⁶Frankel, J.R. (1980), *Helping Students Think and Value Strategies for Teaching the Social Studies*, 2nd ed., New Jersey: Prentice-Hall, Inc. pp.55-72. 符連克 (Frankel) 提出知識的型式包含事實、概念、原理原則三個部分。

³⁷Woolever, R. M. and K. P. Scott (1988), *Active Learning in Social Studies: Promoting Cognitive and Social Growth*, P99, Glenview: Scott, Foresman and Co. 符連克 (Frankel) 提出知識的型式包含事實、概念、原理原則三個部分，而後吳樂夫 (R. Woolever) 又加上一級理論。

³⁸關於概念的定義很多，從哲學上是認為「概念是人腦對客觀事物現實反映的高級形式。」；邏輯學是認為「概念是反映客觀事物本質的思維形式。」；認知心理學家奧蘇伯爾認為概念是「符號所代表的具有共同標準屬性的對象、事件、情境或性質。」這裡所採的是 Frankel 所提出的定義。

通則。它提供一個系統性的觀點，以陳述廣泛現象中各變數間的關係，及解釋已有的現象，並預測未來的現象。理論是知識的最高統合形式。

從上述我們可以了解事實是客觀存在的各種人、事、地、物，範圍極多極廣且複雜，終人之一生是難以將全部學習；而概念是感覺、歸納與抽象化的過程，並將同類事物的共同屬性抽離出來，並以符號加以標示；通則則是由二個或二個以上的概念建構而成的；理論則是以概念和通則為基礎，用以陳述某一學門經驗和知識的集中表現。而事實、概念、通則、理論運用在社會學科時，陳國川認為：

若以『事實』為重點，則因其為數極多，要取材周全則零碎混雜，要擇要而取則多所遺漏，二者皆非良策；反之，若以『原理原則』或『理論』為教材重點，則因二者之建構均以概念之關係為基礎，故學校課程若僅重法則或理論而輕概念，恐有本末倒置之虞。因故，就學校教育的角度來看，因概念具有承『事實』而啟『原理原則』和『理論』的作用，故以『概念』作為中學社會學科課程的內容重點，實為無庸置疑之事。³⁹

另外，學者也指出「概念」在學習上的功能，他們認為：掌握概念能促進學生認識能力的提高，並有利於簡化知識，使知識條理化與系統化，有助於知識的應用，除此之外，概念還能擴充學生的知識，使知識的積累越豐富⁴⁰。在歷史教學中，

³⁹陳國川：《地理教材設計的理論與實踐》，（台北：師大書苑，民國八十四年），頁 139-140。

⁴⁰白桂香主編：《中小學教師實用心理學繼續教育教材》，（北京：開明，1999年7月），頁 56-57。

概念更是處於一個重要的地位，學者指出：「歷史概念和概念體系不但是歷史知識的組成部分，而且是歷史知識的核心。」⁴¹並認為「歷史概念是歷史事件、歷史現象和歷史人物的本質的、內在聯繫的反應或概括，是歷史知識的重要組成部分，又是歷史思維的細胞。」⁴²更進一步指出「從歷史教學過程看，它的本質是使學生了解具體歷史知識，形成歷史表象，進而抽象概括成歷史概念，認識歷史規律。因此，歷史概念在歷史教學中，是上承歷史史實，下聯歷史規律的居間環節。」⁴³歷史教育學者的研究指出了「概念」在歷史教學中所扮演的角色，眾多的歷史事實若無法以概念來概括，表現在學科上將會是零碎的知識，這也是歷史學科最為人所詬病之處。因此，如何將概念學習的內涵與精神表現在「教材設計」與「教學歷程」，是歷史教育應該深思與研究的課題。

⁴¹柳斌主編：《中國著名特級教師教學思想錄 - 中學歷史卷》，(南京：江蘇教育，1996 七月)，頁 106。

⁴²于友西主編：《中學歷史教學法》，(北京：高等教育出版社，1989 年 3 月)，頁 268。

⁴³周發增等主編：《歷史教育學新論》，(廣東：廣東教育出版社，1993 年 7 月)，頁 213。

第三節 概念與歷史概念

概念 (concept) 是人類思考和了解的工具，也是學習的基本單位。人類感官對外在事物的知覺，不是片段經驗的組合，而是使用特定的原則，對感官經驗選擇、組合、給予意義的過程，當人類將某些事物共有的重要屬性或特徵歸為一類時，就形成了一概念⁴⁴。其中概念有著許多的意義，歸納如下⁴⁵：

- 一、概念是指在個人經驗中對事物意義的了解。
- 二、概念是集合一類或一組具有共同特質的事物所形成的名詞，可應用於情境、事件物體等分類與分組。
- 三、概念是一種推理體系。用推理體系說明概念，是將概念與事物發生關係，因此可以推想出很多的事物。
- 四、概念可能是指物質的，也可能是指非物質的現象、態度或抽象的思考方式而言。
- 五、概念含有區別、分類的作用，然而兩個概念所具有的特質相近，就愈難區別。

綜合以上的分析，可知概念的構成含有分析、比較、綜合、記憶、聯想、推理諸作用。而由學習的成分與要素來看，概念所衍伸的諸作用與學習的成分與要素不謀而合，因此筆者認為「概念」的確是學習與思考的基礎。

關於概念的特性，國內外有諸多的學者曾進行探討，而林

⁴⁴何俊青：《國民小學概念教學實驗研究》，國立高雄師範大學教育學系碩士論文，民國八十四年，頁 1。

⁴⁵李緒武：《社會科教材教法》，(台北：五南，民國七十九)，頁 219-226。

生傳綜合國內外學者的看法，認為概念具有九大特性，分別是⁴⁶：

- 一、抽象性：把某類事物抽取其共同屬性，而以特定方式表示之。
- 二、社會文化性：概念常為社會所贊同或認同。
- 三、結構性：由個人對單一或更多實體的組織訊息所組成。
- 四、可學習性：概念可以學習，有些概念容易學習，有些概念較為困難。
- 五、清晰性：概念的清晰性不一。
- 六、可使用性：概念對了解原則及問題解決有助益。
- 七、繁衍（長）性：已形成的概念可藉以獲得其他概念。
- 八、位階性：概念彼此是相互包含且有上下高低的複雜位階。
- 九、意構性：概念也可能以非客觀事象來形成。

在中學的歷史教學中，傳授予學生的歷史概念當然涵蓋於這九大特性中，但歷史知識有其獨特性與必須具備的基本要素，因此我們必須對「歷史概念」的意義與內涵作深入的分析，以了解歷史學科中歷史概念的內涵，如此的概念教學才有依據。

歷史學是社會學科的範疇，因此亦如一般的社會學科，以「概念」為重點實屬當然，但我們了解歷史概念，是由諸多的歷史事實所構成，而某些概念又會被歸納為通則，因此歷史學科雖宜以「概念」為中心，但不能完全抽出事實與通則，否則這樣的歷史學科將會變得空洞而過於抽象。但令我們疑惑的是，在歷史教學的領域中，歷史概念的定義與內涵又是為何？

⁴⁶林生傳：《概念學習與發展的階次模式理論研究（二）》，國科會專題研究報告：NSC 82-0301-H-017-005，民國八十四年，頁 21。

論者有幾種不同的意見：

第一種意見是認為：「歷史概念，是人們對歷史事物本質特徵的全面而準確的認識的反映。」⁴⁷

第二種意見是認為：「所謂歷史概念，即是對具體史實的科學抽象與概括，它主要反映歷史發展過程中，存在於一定的時代國家或民族的獨特對象本質的內在聯繫。」⁴⁸

第三種意見是認為：「歷史概念就是歷史事件、歷史現象、歷史人物的本質的、全體的和內在的聯繫。歷史知識的特點，要求我們在把握歷史概念時，必須注意：歷史概念的內涵一般都包含著特殊時空和特殊表現形式。」⁴⁹

第四種意見則是認為：「凡能反映歷史現象、歷史事件、歷史人物的本質、外部和內部的聯繫特徵，並具有時間、空間、人物、本質和歷史特徵等幾項基本內容的，就稱得上歷史概念。」⁵⁰

歷史概念不同於一般的概念，只是事物共同屬性的概括與抽離，它得存在於一定的時間和空間，它所代表的這個符號必須能反映一個事物的整體，也就是能包括所代表事物的本質特徵與因果關係。如提到「禪讓制度」，我們就可從這個符號知道其存在的時空背景是中國的上古時期，主要人物為堯、舜、禹，其本質為「傳賢不傳子」，並了解此制度的因果關係。

根據上述的分析，我們可以了解，歷史概念是諸多史實知

⁴⁷白幼蒂：培養高中學生歷史分析綜合能力的探討，《歷史教學》，第五期，1999年，頁30。

⁴⁸金相成：談談中學歷史基礎知識的結構，《歷史教學問題》，第四期，1984年，（上海：華東師範大學出版社），頁34。

⁴⁹顧林：歷史概念再認識，《歷史教學》，第十期，1996年，頁33。

⁵⁰同上。

識的綜合與概括，但它必須包含著歷史知識的特性，因此我們可以綜合以上諸多學者的意見，對歷史概念做出如下的定義：

歷史概念，是指人們對歷史事物從現象到本質全面而準確的認識，此認識能體現歷史知識的要素⁵¹與特性⁵²，並能揭示歷史事物的性質、意義及其因果關係。

歷史概念被認為是由歷史整體中一個一個的「單位」形成、掌握和運用，歷史概念更是理性認識歷史的起點，且是思維的細胞。⁵³但放在歷史教學中，我們得將歷史概念的內涵更具體的將之抽離出來，如此才不會在文字中打轉，才有助於教師教材的選擇與教學的設計。

李緒武根據漢寧斯（Hennings）等學者的意見，將社會科中之歷史領域主要概念簡單分為多重原因、因果、連續性、時間的透視和年代表、變遷、領導、演進/革命、民族主義/世界主義、史料編纂、相對、客觀、文明、意識型態、文化創新、傳說、人文主義等⁵⁴。但如此的分類，於社會科的歷史領域中是可行的，但若作為中學歷史學科的概念分類，則略為簡單與瑣碎，因此本文擬將歷史概念作一較具體之歸類。

針對歷史概念內涵的具體歸類，學者大致有下面三種看法：

一、將歷史概念分為「歷史事件概念、歷史人物概念、歷史文獻概念、歷史制度概念、歷史物品概念」⁵⁵等。

⁵¹即人、事、時、地。

⁵²即過去性、推論性、因果性、綜合性、具體性等。

⁵³白幼蒂：培養高中學生歷史分析綜合能力的探討，《歷史教學》，第五期，1999年，頁30。

⁵⁴李緒武：《社會科教材教法》，（台北：五南，民國七十九），頁71-74。

⁵⁵沈怡文主編：歷史學習方法，《學習方法》，（湖北：湖北教育出版社，1998

二、將歷史概念劃分為「歷史人物、歷史事物、歷史現象、歷史制度、歷史物品五個類別」⁵⁶。

三、將歷史概念分為歷史人物概念、歷史事件概念、歷史現象概念、歷史名物概念。

在這三種分類中，我們發現缺少了歷史最重要的部分，也就是時間概念與空間概念。歷史事件、歷史現象的發生與發展，是離不開具體的人物，與特定的時間和空間的。如梁啟超便說：「讀史不名地理則空間概念不確定，譬諸築屋而拔其礎也。」⁵⁷另也有諸多歷史教育學者與中學教師為文探討在歷史教學中，時間概念與空間概念的重要性⁵⁸。因此，筆者綜合學者們的意見與本身八年的中學歷史教學經驗⁵⁹，認為歷史教學中所碰觸到的歷史概念大致有時間概念、歷史空間概念、歷史人物概念、歷史事件概念、歷史現象概念、歷史制度概念、歷史文獻概念、歷史物品概念、等八類，以下說明之：

一、時間概念：

(一)具有歷史意義的時間定點，如某事發生於某年某月某時；

年)，頁 269。

⁵⁶白幼蒂：培養高中學生歷史分析綜合能力的探討，《歷史教學》，第五期，1999年，頁 30。

⁵⁷梁啟超：《中國地理沿革草圖》，轉引自錢昌明：略談歷史空間概念的培養，《歷史教學問題》，第三期，1984年，頁 34。

⁵⁸于友西主編：《中學歷史教學法》，頁 128-145，特警二個章節探討怎樣形成學生的空間概念與時間概念，認為在歷史教學中若忽視空間概念，就會影響到對歷史問題的理解。並認為歷史教學中要充分注意時間概念，講清時間概念，才能提高歷史教學的質量。

錢昌明：略談歷史空間概念的培養，《歷史教學問題》，第三期，1984年，頁 34，認為歷史地理空間概念是整個歷史知識整體的一部分，歷史教學中必須加強歷史空間概念的培養。

⁵⁹筆者於國中任教六年，於綜合高中任教二年。

(二) 或一個較長的時間帶如傳說時代、舊石器時代、新石器時代或某朝代等等。

二、歷史空間概念：

(一) 具有歷史意義的地理位置，如新舊石器出土的位置或所形成的文化圈（北平周口店、河南澠池縣仰韶村、浙江餘姚縣的河姆渡等）；

(二) 各個朝代、國家、政權的活動範圍或疆域，與其沿革變遷；

(三) 地理的沿革變遷，如戰國時代的長城只是分布於燕、趙、秦三國邊境，到了秦代則是被連接為東起遼東，西至臨洮，到了明代，則又是變成東起山海關，西到嘉峪關，其中的變革自有其歷史的因果作用與影響；

(四) 具體與重要的歷史地名之沿革變遷，如南京曾是歷史上重要且著名的都城，三國吳稱建業，東晉至南朝時稱建康，元朝時稱集慶，明朝時初稱應天，後改稱南京，清朝時又改稱江寧，太平天國建都時又稱天京，民國建立後又稱南京至今，我們常可透過歷史地名的沿革察覺歷史現象的關鍵所在。

三、歷史人物概念：凡歷史上出現過，具有特殊業績或代表性的人物，在表述或闡釋此概念時，常伴隨著時間、地點（如國籍、活動區域等）、身分（政治家、軍事家、科學家、文學家、史家、藝術家等）、及其事蹟與歷史評價等，如北京人、至聖先師孔子、唐宋八大家、醫聖、愛國詩人、詩仙等。

四、歷史事件概念：凡歷史上出現過的被當時人及後來的人認為是具有重要意義或影響的事件，皆可歸為此類，且此概

念具有明確的起止時間、人物、事件發生的地域範圍、過程，如戰爭（鴉片戰爭）、會議（開羅會議）、活動（台灣議會設置請願運動）等等。

- 五、歷史現象概念：歷史上曾存在於較廣泛的地域或持續一段較長時間，且帶有普遍性與共同性的某社會現象⁶⁰，可歸類之。如母系社會、氏族社會、文藝復興、工業革命、宗教改革、新文化運動、洋務運動等等。
- 六、歷史制度概念：凡歷史上曾出現過的各種典章、制度或政令均屬之。如各種賦稅制度（租庸調法、兩稅法等）、政治組織（如皇帝制度、三省制度、內閣制等）等等。
- 七、歷史文獻概念：凡歷史上曾出現過的各種文獻、典籍與著作等均屬之，如法律文件（如人權宣言、獨立宣言等）、文告、條約、及各類哲學、文學、歷史、科學、經濟等等類型的著作。
- 八、歷史物品概念：各種曾在歷史上存在過的器物、發明與創造等均屬之。如新、舊石器、青銅器、宮殿、陵寢、紙張、指南針、火藥等等。

從以上對於歷史概念的分析與分類，我們可以明顯的發現一個事實，歷史概念之間是彼此互相隸屬的，如歷史事件概念就包含了最基本的時間、空間與人物的概念，若無這三個基本要素的作用，歷史事件也就無由發生，更不會對歷史產生任何作用或影響。而就歷史制度、歷史文獻、與歷史物品概念而言，在歷史教學中，普遍為學生所厭惡，認為是屬於瑣碎的記憶，

⁶⁰顧林：歷史概念再認識，《歷史教學》，第十期，1996年，頁34。

殊不知對這些被認為是簡單、瑣碎的小概念，是有助於對歷史人物、歷史事件與歷史現象的理解。如中國所發明的紙張，不僅對中國的影響深遠，透過對紙張這個概念的掌握，還可以發展出其他的概念，如怛羅斯之役、歐洲文藝復興等。這也是進行概念學習最大的目的，使的教師的教學與學生的學習，不再瑣碎而無章法。