

近代中國及香港歷史上的英雄兒女： 香港初中學生的聲音

楊秀珠

香港中文大學課程與教學學系

香港戰後歷史課程的變革，環繞著年代的長短遠近、不同範圍歷史之間的比重、歷史資料的教學用途等課題。近年特區政府推行教育及課程改革，歷史課程的芻議引起社會人士的廣泛討論。然而，改革以理念為主導，欠缺紮實的研究根基。本文建基於一個以近代中國及香港歷史人物為軸心的中一校本課程個案研究，透過問卷調查、學校活動、開放題及焦點小組面談等方法，聆聽學生在學習歷史過程中的聲音，藉此探討他們對歷史知識及歷史思維的觀念。

引言

香港戰後歷史課程的變革，主要環繞著年代的長短遠近、世界歷史／國家歷史／地區歷史／本地歷史之間的比重、歷史資料的教學用途等課題（詳見區潔珍，1993；張行健，1987；龐朗華，1987）。自1999年，香港特區政府全力推行教育改革，歷史課程的芻議多次引起社會人士的廣泛討論。¹ 然而，改革方向以理念為主導，欠缺紮實的研究根基。² 本文嘗試以近代中國及香港的歷史人物作為研習內容，透過問卷調查、學校活動、開放式題目及焦點小組面談等方法，聆聽香港初中學生學習歷史過程中的聲音，探討他們的歷史思維方法（如歷史知識的建構及歷史轉變因素的分析），³ 希望能為教育工作者提供一個思考歷史教育及課程的個案研究參考。

研究構思

身為歷史教師，一方面不能否認歷史教育及國家政權之間千絲萬縷的關係（Phillips, 1998），另一方面又需要在教材的廣度及深度上不斷摸索及取得平衡（Ribar, 1998），更重要的是在教學時為學生全情投入演繹每一段歷史故事。Kennedy（1998）歸納歷史敘述的五大元素，包括人物（characterization）、人物與事件之間的相互關係（connections）、矛盾衝突（conflict）、轉變（change）及感情流露（catharsis）（頁323）。

既然人是歷史的主人，而每個動人故事及歷史敘述都與現實人生息息相關，因此，筆者在新界某所文法中學推行一個以歷史人物為軸心的中一課程，作為檢視近代（1842–1997）香港及中國歷史上重大變化的切入點。這個校本課程（2000–2001年度）有三大特色：（1）由鴉片戰爭開始直至九七回歸，這是其他中學按照中央課程在中三才會涉獵的內容；（2）製作校本教材，因為坊間教科書的編排對香港殖民地歷史的描述不能一氣呵成；（3）每週只有一節中史課，比一般中學每週兩節為少。

究竟香港中學生對歷史人物有甚麼觀感（例如這些人物在歷史轉變中的角色）？學生對研習歷史人物的興趣怎樣（例如他們的行為動機、與歷史事件的因果關係）？學生如何看待研習歷史的價值？為了解同學的興趣，筆者與該校專責中史科的教師合力創造空間，藉此聽取同學的聲音，例如在學期初進行歷史人物問卷調查（見附錄一）；在學年中舉辦歷史故事演講活動；設計全年工作紙及測驗考試的開放式題目（見附錄二及三）；安排三次焦點小組面談，每次邀請四位同學進行一小時的討論。然而，學生是否能夠把握發言的機會，在暢所欲言之餘又懂得言之有據的重要性呢？他們的聲音是一面倒還是多元化的聲音？是回音還是自發的聲音？⁴

談到學生的聲音，語文科寫作活動的研究文獻便對歷史教育甚具參考價值。Lensmire（1998）從實現個人表達及締造團體參與這兩個層次理解學生寫作時呈現的聲音。透過寫作工作坊，讓學生把自己的

興趣、經驗、感情寫成文章，藉此肯定個人的價值並發揮獨特個性；採用批判的角度整頓傳統教學法，使每位學生真正成為課室及學校的一分子。無論在個性表達或民主的師生關係上，都賦與學生更多參與的權利，增強他們的學習主動性（頁 262–268）。在這基礎上，Lensmire 建議進一步探討學生製造聲音的過程，包括學生寫作時運用材料的過程、尋找寫作方向的掙扎過程，及創作的摸索過程（頁 278–286）。

究竟香港學生如何在寫作及研習歷史時表達自我及締造團體參與，是一個值得探討的問題。但基於北美的社會及學校文化跟香港的有別，較難進行系統化分析或比較研究；加上對香港歷史科學生的聲音所進行的研究仍乏善足陳，因此本文主要根據個案研究的資料，從聲音多元化、聲音戲劇化、聲音處境化三個方面，了解香港學生在歷史課堂的聲音，從中掌握他們對歷史知識的觀念，最後就學生的聲音作理論分析。

資料蒐集

本文的研究對象是新界區某所新校裏六班共 230 位屬中等能力的中一學生。在 2000–2001 學年，筆者一直與該校的中史教師保持合作關係，包括構思課程、設計問卷、草擬習作題及試題、出席講故事活動、物色學生接受面談等。本文的資料計有問卷調查的描述性統計結果、問卷調查中開放式問題的綜合分析、開放式題目的內容分析，及焦點小組面談錄音稿件的內容分析，從多角度探討初中學生對研習歷史人物及歷史問題的認知及判斷。

聲音多元化

多元化聲音建基於開放的史觀。首先，發言的範圍愈廣，意見便愈多元化。由於歷史記載本身極富爭議性，所以便愈能刺激學生思考及探索歷史問題（Seixas, 1999, p. 333）。其次，演繹史實是促進思維的過程，歷史學家 E. H. Carr 形容自己與史實的關係是一個延續的互相

演繹過程。即是說，在不同時空、不同對象的理解下，相同的史實會引申出不同的演繹（Stanford, 1994, pp. 156–157）。

設計及施行校本課程正體現這種延續的互相演繹關係。老師在施教時順應學生的興趣不斷修正學期初的歷史人物名單，於是，學期結束時歷史人物的數目比學期開始時增多了，由 20 位（見附錄一）增至 24 位（見附錄二）；社會階級方面，由學期初名垂青史的關鍵人物，到後期加添不見經傳的老百姓（如經歷三年零八個月的婆婆公公、慰安婦）及無名英雄（如五四運動及六四事件的學生）；在身分上，學期初以中國本位及統治階層為主，學期末則引入了本地華人領袖及日本軍人。擴大知識的元素——上至帝皇將相，下至升斗市民，遠至日本軍人，近至本地精英，老師深明知識與教學法結合的重要（pedagogical content knowledge）（Shulman, 1987）。

在 2000 年 9 月第一節中史課堂的問卷調查中，同學需要在二十位歷史人物中區別熟悉與陌生的名字，並需選擇其中一位歷史人物進行面談，目的是引起同學對課程的興趣，並掌握同學既有的知識水平。⁵ 結果發現：孫中山（214 人）、林則徐（198 人）、彭定康（194 人）、鄧小平（170 人）及毛澤東（167 人）是同學最感熟悉的歷史人物，其中高達九成的同學認為自己熟悉孫中山的生平事蹟（見附錄一）。同學似乎最感熟悉的歷史人物都集中於扭轉中國近代史的關鍵人物，他們與一些翻天覆地的事件息息相關，⁶ 例如孫中山與辛亥革命、林則徐與鴉片戰爭、彭定康與香港回歸、鄧小平與一國兩制，及毛澤東與中華人民共和國。然而，當同學回應問卷第二部分的開放式問題時，便再不局限於名單上的人物，因為假若時光倒流，同學也很想跟李小龍、康熙、雍正、乾隆、曹操、張飛、關羽、愛恩斯坦、李白、孔子甚至倉頡面談。儘管這可能是受到電子媒介及日常生活環境的影響，但畢竟反映同學對歷史人物的興趣是多元化的。

總的來說，同學對歷史人物的心理狀態、處事態度、言行舉止及行為動機都感到好奇。同學特別有興趣了解他們的重大抉擇，例如：孫中山為甚麼在危險的情況下，仍然不怕死活而堅持革命？林則徐銷煙時心裏想甚麼？何來勇氣？銷煙行動能否令瀕於淪陷的中國起死回

生？慈禧動用軍費興建頤和園、袁世凱出賣民國等傷害國家民族的行為背後有甚麼原因？歷史人物的行為動機（human intentions）與歷史轉變的動力是息息相關的。究竟歷史的洪流朝著甚麼方向進展？人類意志與大自然力量的關係又如何？（Stanford, 1994, p. 206）從同學的提問中，得悉他們有興趣探討歷史人物如何改寫或塑造人類的歷史。同學在學期初視爲熟悉的那些歷史人物，在學期終的「終身成就獎」都榜上有名；而重要的是同學更清楚地表達個人的觀點。例如，有同學指出「孫中山建立了中國的基礎，放棄了總統一職，雖然不知道讓位給袁世凱對不對，但至少爲了人民，他不在乎名利、官級」；有同學認爲林則徐「雖然銷煙使英國進攻中國，但長遠來說，鴉片令國庫空虛，士兵無力戰爭，倒不如早些銷煙」；有同學一針見血地提出彭定康「管治下的香港比現在更繁榮」；有同學不但欣賞鄧小平「提出一國兩制」，更讚揚他「不斷提出改革，有利中國發展」；有同學解釋毛澤東「由一個普通的人，漸漸變得有權勢，成爲國家領導人，這全是他努力的成果」。

寥寥數語，道出成與敗、時間與空間、個人與時勢之間縱橫交錯的因果關係。同學在面談中進一步解釋歷史巨人的偉大之處：⁷ 選擇提名孫中山和鄧小平的同學，認爲孫中山「忠肝義膽」，「覺得對的事他會去做，不怕政府的捉捕及批判」，而鄧小平可說是「史無前例」，「想出一國兩制的方案，使中國一面可以向香港行使主權，一面又可以令香港五十年不變」。能夠爲人民及國家帶來重大而正面的影響，是深受同學愛戴的主要因素，選擇提名林則徐及孫中山的同學認爲「他們用了很多時間來幫國家，他自己都無甚麼利益」，「不同流合污」是對國家的一大貢獻。

同學認同偉大人物的無私奉獻，這相信與主流歷史敘述中揚善抑惡的作風有密切關係，然而，透過在不同階段對不同場合的思考及判斷，同學學習不斷演繹所吸收的歷史知識。至於哪些聲音是同學自發的？哪些聲音是外在環境薰陶的？這涉及同學掌握資料的深廣程度，並非本文的討論重點。⁸ 然而，值得深思的是同學提名不同組合背後的想法。一位提名林則徐及經歷三年零八個月的公公婆婆的同學，在

被問及歷史人物應否包括公公婆婆時，指出歷史人物除包括果斷的國家領袖外，亦應包括一般老百姓，「因為大家都經歷了很多事情，不能說鄧小平做得多一點，還是公公婆婆做得多一點，大家都有經歷過、辛苦過，不能說鄧小平功勞大一點，公公婆婆功勞小一點」。另一位同學馬上接下去說：「反而我覺得平常人的信息比一些高層領導人的說話，更加有歷史價值和重要性。因為我覺得他們經歷的事更高〔多〕一點。」究竟平常人在哪些方面經歷更多，同學直接了當地說：「受痛苦多一點。」

正視人類痛苦在歷史上的價值，⁹ 是同學提名公公婆婆角逐「終身成就獎」的理由。在試卷上寫著「他們經歷一些恐怖的場面，令他們一生難忘，他們也可以說出當時人民的生活怎樣，令我們知道歷史」。同學在面談中回應歷史應否記載人民生活（及痛苦）時，不假思索地說：「我覺得每個人講的都是歷史，都很重要。每個人講的經歷對我們來說都是一個很深刻的印象。公公婆婆經歷的都是很小的事，是生活經驗——打仗的時候無飯吃，鏟會生鏽，物資缺乏，炒菜沒有足夠的油——但每個人的講法卻不同。」

正是透過歷史中無名英雄的點滴生活，同學知道政治人物憂國憂民的真實面貌及具體內容，肯定痛苦的價值，一致認為無辜受害者比政治人物更偉大。有一位同學在試卷上認為慰安婦的終身成就便是在無辜受屈情況下仍然堅持活下去的勇氣，因為「在生理上及心理上都受到傷害，如果不幸懷了日軍的胎兒，還會願意一生一世照顧孩子嗎？」

集腋成裘，渺小的也變得偉大，因為歷史也是屬於平民百姓的；同學認為五四運動及六四事件中學生的愛國熱誠堪當給予終身成就的殊榮。部分同學在試卷上更比較兩者的歷史任務，認為五四運動的學生「那種救國救民的精神令我熱血沸騰，雖然他們沒有六四事件的學生那麼轟烈，但他們是往後學生運動的先鋒」；另一位同學不約而同地認為五四運動的學生比六四事件的學生「少了些衝動，但多了些幸運，令中國代表沒有簽署（巴黎和會）條約，實在不簡單呢！」

在試卷上 24 位候選「終身成就獎」的歷史人物（或組別）中，有 17 位獲得提名。除上述的風雲人物及平民百姓外，一些任人唾罵的人

物如東史郎、慈禧，又或一度被評為千古罪人的張學良、彭定康等，都同樣獲部分同學敬重。可見在同學心目中，歷史舞台上各路英雄建立的互動關係，是推動歷史的多元力量。

聲音戲劇化

講故事是人類最古老的藝術，敘事本能亦是人類保存、流傳及記憶資訊的最普遍方法。當同學踏出課室及試場，假設聽眾是小學六年級學生，在自由組合、自由發揮的氣氛下演繹歷史人物的事蹟，便是體會治史者的重要任務——不斷重複講述歷史故事。論者更認為說書人與故事本身同樣重要，因為說書人在史料與史料之間滲入奇妙的小說戲劇效果，令聽眾把歷史故事牢記於心坎裏，走進歷史的核心概念，包括歷史的真偽、史料的價值及研習歷史的探究精神（Kennedy, 1998, pp. 319–322）。

同學在面談時一致認為講故事活動是全年研習中史最難忘的經歷。在憶述不同的故事情節時，有一位同學主動提出有必要分辨歷史人物故事的真實程度：「歷史人物身上的事件，哪些是故事，哪些是真的歷史？」，接著更直接指出「歷史可真可假」的危險性。在「改來改去」的歷史描述中，另一位同學推論箇中的微妙過程：「我覺得歷史可能被人改動，或惡意破壞，故意不讓人知道這件事，結果將資料傳出去，都不能決定是真還是假。所以一定要看文物資料，不可輕信，要用自己的腦筋分析才決定。」

在二十隊講述慈禧故事的組合中，這兩位同學就是唯一一隊根據《明報》（1999年6月11日）「中國風采欄」的資料，討論慈禧是否漢人的出身問題。筆者目睹兩位同學十分認真地在其他同學面前展示一個簡短但主題清晰的電腦簡報。他們運用口述歷史記錄、墳墓及書房的遺址、家譜及家書的文字證據，以及宮廷飲食習慣四個方面，來支持慈禧是漢人的言論。簡報中既列明資料的出處，又強調《地方誌》辦公室研究人員長達十年的努力成果，最後指出研究仍有待史學家的檢視與認同。

這是同學採取一個探究角度來研習歷史的例子。他們在面談中表示最初對慈禧的興趣不大，但在蒐集資料的過程中發現有關慈禧身世的新言論後，便馬上決定與同學分享。當回應筆者「慈禧是否漢人這個問題對你們來說重要嗎？」時，其中一位同學肯定這是「頗為重要的知識性資料」，另一位更指出「書本上比較少提到她的事蹟……除了軟禁光緒之外，好像沒有其他『大件事』〔重大事件〕……所以我很想知道她的事蹟……其他人物好似林則徐，書本講述他的太多，太易講，所以找一些特別的來講」。

同學捨易取難，反映他們對歷史教育的其中一種期望：明瞭歷史人物與歷史敘述的關係。當筆者追問同學對歷史上「大件事」的定義時，同學解釋「大件事」便是值得記載、令人印象深刻的事情，例如戰爭、亡國，甚至文化民族特色等。更重要的是，同學採取一種探究、懷疑、求真的精神討論歷史問題：

筆 者：我們談到歷史上的「大件事」，還有歷史人物與歷史事件間的關係。那麼，慈禧這個人物是否令人矚目？

甲同學：是，因為奇怪的是她在光緒死後一日死去……是無人引證得到。

筆 者：矚目的地方在於一個謎？

甲同學：很多謎。

乙同學：……可能她是畏罪自殺。

筆 者：有這樣的想法。

乙同學：但一直以來都沒有答案……因為如果有記載就有答案，無記錄始終是一個謎，解不開。要慢慢用歷史文物來證明，但這些是日後的事。

筆 者：記載可信嗎？

丙同學：不可完全相信，因為可能有人胡亂編寫。

丁同學：有時候未必捏造歷史，可能記載的人從不同角度來看歷史，便歪曲歷史事實。

至於歷史人物抑或歷史事件更能吸引同學注意，在另一個組合的

面談中，同學都異口同聲把歷史研習與好奇心拉上關係，抱著探究的態度去解開歷史的疑團。贊成沿用歷史人物作為切入點的同學，一方面表示「對歷史人物由孩童到成年的事蹟」有好奇心及求知慾，另一方面更覺得探究過程「會留下較深刻的印象，因為儼如自己親歷其境……譬如，張學良主張聯共抗日，這只是他自己表面解釋。而我們可以去台灣、西安找尋資料，了解他們的生活或作戰情形，能夠深刻地體會這位歷史人物的事蹟和當時的情形」。建議採用歷史事件作為主線的同學，認為「有些事件令自己感到好奇，便去探索，尋找這件事是如何如何，知道了會有成功感」，更重要的是「用人物來描述歷史事件，只是了解生平事蹟，有必要全面化一點」。

有強調「親歷其境」的，有著重「全面化」的，可見同學既從感同身受的角度去體會歷史人物的生活片段及滋味，亦懂得從客觀整體分析的角度去檢視社會演變的來龍去脈。何者易為？何者難行？這蘊藏著同學對歷史思維的一些更深層的追求——一份探究解難的推動力。講故事活動正好為同學提供一個全面發揮的機會，¹⁰ 因為「做點研究，如林則徐銷鴉片的壯烈……會在故事中重現出來」；「講故事會比較深入」；「不只是大事，如孫中山的革命事蹟，甚至小時候的學校生活，都可以是講故事的內容」；「感情……體會會深刻一點」；「把學到的東西放在話劇中」。

同學發揮的機會愈大，滿足感便愈高，這也是同學捨易取難的真正原因。當談及課程安排時，同學提出每週一節中史課十分不足夠，應該加添節數，因為歷史知識的重要性不容忽視，反觀「其他科目如科學、數學，都是日常的東西，為甚麼要那麼多的節數？差不多每天都有課，中史才是真實的事件，應該讓我們認識更多」。同學對其他科目未見有強烈的好奇心，因為「較少接觸人物，都是一些日常生活，一些例子而已」。

歷史人物及千變萬化的時局，構成同學在感情上及理性上的挑戰，這正是他們研習中國歷史的動力。這股熱情在每個歷史人物的故事中孕育出來，而老師在課堂上的生動演繹相信有一定的啟發作用。談到中史老師，同學馬上浮現老師扮演洪秀全的精彩表演：「老師戴上一

頂帽，拿著聖經說是耶穌的弟弟。」就算是性格內向的同學，也在這種角色扮演及戲劇化的演繹中，創造出自己的表演手法及空間。上文提到有同學用電腦簡報來講述慈禧的身分問題，圖文並茂，言之有據，但他們卻自歎「無創作力……因為電腦製作始終有限制，例如文字放在哪裏有限制，有時候想將圖片放歪一點，佈景可以，但電腦不可以」。相反，他們覺得另兩位同學採用布袋木偶的形式，以黃巴士及麥兜的手法，配以琅琅上口的歌曲「白雪公主……白雪公主……慈禧太后……慈禧太后」來講述慈禧鍾情玉器的事蹟才是真正的創作，他們認為「始終佈景是她們構思的，如何製作佈景、配合時間、為台後配音寫稿，都有想過」，「她們做得很有心機，雖然比較害羞，但設計很有趣，吸引我們去看」。

的確，兩位同學承認「沒有膽量站出來講故事」，才決定借用麥兜的角色講述慈禧的事蹟。籌備的過程相當複雜，「全部過程花了一個半月時間……一星期練習三或四次……放學後回家動手做布袋木偶……又要製作稿件，又不知怎樣設計木偶的衣服……希望用一首歌或一首詩配合……」。同學在面談中繼續用微弱的聲音補充：「當時剛好靈感到……沒有想過這樣有趣，只想做好它……同學還經常唱這首歌……效果好好。」

在講故事的活動中，林則徐和孫中山的生平事蹟是同學的熱門選擇，在 112 隊組合中分別有 37 隊及 34 隊組合講述他們兩人的故事，這再次證明林則徐和孫中山為國為民的無私精神已經深入民心。然而，在 20 隊講述慈禧事蹟的組合中，出現兩隊風格各異、各領風騷的敘事手法，體現治史者與史實互動的演繹關係；他們在面談中，也勾劃了客觀環境與個人抉擇的不同面貌。

聲音處境化

讓同學設身處地體會歷史事件發生的處境，汲取感同身受的經驗，不但可以增強認知水平，而且能培養日後繼續熱愛歷史的興趣（Bage, 2000b, p. 55）。至於史實、感同身受及認知水平的關係，R. G.

Collingwood 清楚指出，治史者一定要在他腦海裏重新演繹（re-enact）過去才能充分掌握事實（引自 Stanford, 1994, p. 224）。透過評價性質的開放題（如討論太平天國的思想是否進步）及抉擇性質的開放題（如考慮在日軍進入皇后大道時一介升斗市民會採取甚麼行動），同學解釋及判斷歷史事件的重要性，尋找自己與歷史事件的關連：「有一種思考，讓自己有言論自由，以及學習一種表達方式……」；「歷史上有人認為某位歷史人物不好不對，但從另一方面看，我卻覺得他並不是那麼壞那麼差，我可以將自己的看法表達出來」；「我覺得這個很重要，寫得好是應該，因為主題好好，才可以寫好的文章，評論人和事物」。

由於「可以有自己的看法，可以表達自己內心的感情」，同學對開放題（包括考試）的看法都很積極：「考試會比較（平日）多一些感情」；「平時總會馬馬虎虎，但考試不會，因為要計分」；「不是計分的問題，而是對歷史人物的價值，通常都是考試的氣氛緊張少少，可能會深一層去想他的事蹟」；「……平時會多一點時間去想如何寫，可能會想得更多，但考試時間有限，一想到甚麼就立刻寫下去，沒有猶豫。」

開放題的作用就是開拓思考空間。然而，中學歷史教育有必要建基於鞏固的歷史知識及客觀的評估標準，所以開放題佔習作及試卷的比重約為十分之一，例如提名「終身成就獎」的原因，分數佔全卷的百分之八。開放題讓同學有機會面對近代歷史的困局及其遺留下來的難題：「假如在香港舉行日本侵華見證會，並於同一時間在不同場地舉行，而你只能揀選其中一個見證會，你會選取哪一個？為甚麼？」筆者把同學在習作紙上的答案進行簡單的統計，結果是：揀選東史郎見證會的同學有 135 位，佔總數的 58.7%；揀選阿婆口述歷史見證會的有 55 位，佔總數的 23.9%；揀選慰安婦見證會的有 45 位，佔總數的 19.6%。由此可見同學理解感同身受與歷史證據的關係。

綜觀同學選擇的理由，突顯感同身受是研習歷史的主要動力，這些理由包括「欣賞東史郎的勇氣」、「阿婆經歷了平民的苦」、「覺得慰安婦很可憐，想去慰問她們」。同學更指出歷史真相與證據之間

的密切關係，例如史料的來源及特定立場如何影響歷史的全貌：「阿婆是受害者，一定會把真相告知後人；相反東史郎是日本人，日本人會幫日本人；慰安婦可能被威脅，而不會說出真相。」由於當事人的偏頗立場會影響口述歷史的可信程度，同學質疑資料的可靠性及全面性：「選擇東史郎，因為三者中只有他擁有筆記」，「東史郎是軍人，比阿婆及慰安婦知得更詳細，阿婆的資料經常可以從家中長者口中知道」，「婆婆年老，記憶力衰退，所講的只有一點點真實」。至於觀點與立場，同學亦有一定的觸覺：揀選阿婆的口述歷史，因為她們「中肯，不涉及政治」；揀選東史郎，因為「希望認識日本人的想法、角度和原因」；揀選慰安婦，因為「可以從被殘害女性的角度看戰爭」。至於評價歷史是非對錯的意義，更加活現於紙上：「歷史不需要外國人告訴我們」，「公開向中國人謝罪」，「要還慰安婦一個清白」。

開放題說明同學如何採用直接及間接方法吸收歷史知識的細節¹¹：「問問你的父母或祖父母，有關日治時期的生活情況，並把他們印象最深刻的一件事情記下來。若父母或祖父母沒有經歷日治時間，請從網上或書籍等找尋有關資料，記下一件你印象深刻的事情。」其中一位同學記錄自己婆婆的說話：「記得當年還不夠十歲，有一天，準備回校上課時，突然看見很多飛機放送傳單，說日本人來了，所以不知所措，不敢回校……當時年紀少，不懂害怕，看見街上很多人逃走，才懂害怕。」

同學在面談中表示喜歡這類訪問親人的開放題，「因為可以聽父親講一講他的過去……以前無這個機會」。但有三位同學都表示有所保留，因為「家長們會好激動地講出來，但答案與書本的又差不多」；因為「他們親身經歷過，會不開心」；因為「祖母真想忘記以前的事，但我現在提起會使她不開心」。當筆者繼續追問上一代的記憶是否值得記錄下來時，同學便更深入地發表自己的看法。尊重私隱權的同學說：「歷史是公開的，是街知巷聞，只不過要自己去學，但私人回憶是自己感受的，除非自己答應，否則不應隨便講出來……他們不願意，我不會強迫，但願意的，都想知多一點點」；樂於安慰別人創傷的同

學說：「其實他們那麼不開心，始終會屈在心裏不舒服，說了出來，便永遠『沒有了這件事』，可能把心中的包袱弄走了。」

同學既肯定學習歷史的價值及道德責任，又似乎看見超越歷史的可能性。這種超越包括我們從個人歷史及痛苦中釋放出來的自由，亦包括從黑白分明的歷史敘述中提升出來的視野。在一片聲討日軍暴行的吶喊聲中，同學打破歷史典型化的局限：「我的祖母〔感到印象〕最深刻的是日本人給她東西吃，還非常友善請她到日本人的地方住，使她有又恨又愛的感覺。」另外一位同學複述祖父的經驗：「當時我只有七、八歲，見到人走自己便走……日本人有好有壞，因為有些日本人，只要你幫助他們餵馬，便給你食物，也不會殺害你的！」

在研習歷史的過程中，往往遇上在蓋棺定論及愛恨交織邊緣上徘徊的局面。¹² 中一學生就算不能透徹體會當中的複雜性，仍可在再次體會歷史處境的兩難困局時，紮根於歷史脈絡的關係中。例如「問問你的父母或祖父母，有關六四事件的看法，並把他們印象最深刻的一件事／人物記下來」，大部分同學對六四事件中的學生受到鎮壓的情況不但留下深刻印象，還特別對一位青年擋著坦克去路的一幕作出廣泛而詳細的描述，為此，同學無不否定政府的鎮壓行動。然而，論及「若你是當時的北京學生，你又會否參與遊行及靜坐」時，同學就顯得十分審慎，大部分都表示不會參與遊行及靜坐，原因包括個人安危、前途考慮、對抗手法的實際效用等。

同學在面談中從正反兩面討論這個問題。決定遊行的同學說：「因為我以行動表示不滿，那時中國滿是貪官。這樣下去，可能國家會漸漸積弱，外國入侵，國民暴動，將歷史一頁改變，所以我覺得他們沒有錯，只是為了國家的前途和未來而奮鬥。」不參加遊行的同學說：「因為我想運用另一個方式去表達追求民主的意識，例如在報章發表文章、出版號外、組織團體，然後有系統地將民主意識散播開去，令全國人民團結起來響應，迫使領導人與我們談判，而不去作無謂的犧牲。」

幾番討論，同學自己總結說：「我覺得我們四位可以代表當時六四的學生，部分學生去遊行，部分學生進行其他工作。這樣我們可以

分工……目的都是爲了改革，雖然路徑不同……。」從上述的討論，可見同學對歷史事件的價值判斷跟設身處地的行動取向有明顯的距離；藉著直接及間接的途徑，同學可以透視歷史處境的可能性及可行性。

討 論

2000年一項香港中學學科調查的結果指出：中史是最不受學生歡迎的科目。商務印書館在2000年11月委託香港理工大學進行一項「香港新一代對中國歷史的興趣和態度」的調查，調查對象的年齡介乎16至35歲，其中87%被訪者非常同意或同意香港青年一代對中國歷史興趣不大（陳萬雄，2001）。

要打破歷史教育的普遍性困局，讓學生有發言機會是十分重要的。回應上文 Lensmire（1998）的言論，本文描繪的個案說明了個人表達對學生的重要性，因為教學包括感同身受的人物主題及啓動思考的開放題，製造空間讓學生以多元化、戲劇化、處境化的角度發抒己見。然而，歷史科與語文科寫作活動的不同之處，在於按照傳遞歷史基礎知識的原則，個人表達一定要符合歷史情境及證據，這是歷史教育的獨特之處：演繹及評價人物一定要紮根於歷史脈絡及史料。

同學在開放題及講故事活動中的聲音，肯定是一種個人表達的形式，而他們在面談中更進一步解釋評價歷史人物時考慮的因素。當然，這一方面的工作仍然不足夠，例如我們可以更深入討論甚至實地觀察同學在每個階段的想法及抉擇，或者可以探討任教老師的教學信念和實地觀察老師與學生的交往模式。這樣，便更能了解學生的思維發展及內外因素的互動關係。

在校本實驗課程的新元素下，同學對中史科的興趣指數明顯比全港中學學科調查的結果爲高。在學年結束前的學校教學評估結果顯示，同學對中史科的評價相當高：八成同學同意或十分同意「我喜歡上這科」的描述。這個數字，與其他方面的資料是互相引證的：同學在面談中屢次表達增加中史教節的訴求；有關參觀海防博物館的意見調查結果同樣顯示同學對歷史問題的濃厚興趣，例如，超過九成同學贊成

或非常贊成博物館參觀能提高對學習歷史的興趣。換言之，這次研究顯示課程設計者與教師的共同努力，實有助提高同學的學習興趣及判斷能力，當中包括歷史人物的重要性及歷史知識的建構。日後的研究可探討教師的角色或集中討論學生在個別歷史概念上的發展，進一步推動歷史教育。至於 Lensmire (1998) 提及的團體參與及師生民主關係，便有待更深層的文化改造工程，才能體現批判教學法所帶來耳目一新的學校新文化。

註釋

1. 2000年4月，香港課程發展處建議把初中世界歷史和中國歷史兩科合併為「新歷史」，引起中史教師及教師組織的極度關注；他們視這個建議為廢除中史科的先兆及扼殺民族感情的倒退行動。2001年4月，香港課程發展處推出中史科（中四至中五）修訂課程的諮詢文件，以重點專題研習代替傳統治亂興衰的編年研習方式，被社會人士視為數典忘祖的開始，最後該處決定推延有關的諮詢工作。
2. 歷史思維的教育研究文獻不多，西方的文獻亦只在近年才有明顯的增長。VanSledright (1995) 慨嘆有關學生歷史觀的文獻寥寥可數。三年後，Seixas (1998) 鑑於學生、教師甚至實習老師的歷史思維研究都相繼面世，於是探討實習老師如何將自己思考歷史問題的過程與歷史教學法結合起來。香港在有關方面的研究與十年前的西方相近，仍在發展。
3. 若從史學方法的文獻去思考歷史思維方法，肯定可以引起相當豐富的討論。但若只集中討論歷史教育，Seixas (1999) 在描述歷史學家與中學教師攜手探討歷史問題（“doing the discipline”）的實踐經驗時便指出，歷史學主要的任務是審慎閱讀一手及二手資料並重組歷史記載（頁328）。筆者在2002年1月7日以關鍵字“reading”及“history education”搜索1992–2001年9月期間的ERIC資料庫，便覓得223篇文章撮要，足見閱讀資料佔歷史思維的重要性。可是香港的教學環境十分依賴教科書，就算公開考試包括歷史資料題，似乎仍是傾向操練式的應試策略，能否把史料融入每天的教學之中實有待進一步研究。基於種種限制，本文沒有突出歷史思維的理論架構，反而借用聲音這個包容性的概念作為切入點，好使筆者更靈活地分析及運用所蒐集的材料。

4. 筆者透過捕捉在不同情景下產生的聲音，相信令發聲者（例如仍在摸索階段的初入職歷史教師）對自己更有信心（Yeung, 1996）。
5. 中一學生的歷史知識水平主要來自小學常識科及家長的薰陶。老師若透過問卷掌握學生既有的歷史知識（prior historical knowledge），會有助建構（scaffolding）更有連繫的學習經驗。學生在建立（及重新界定）自己於特定範圍的知識水平時，便是在塑造一個充滿動感的學習處境；尤其在吸取歷史知識方面，學生在不同階段檢視自己對歷史人物的認知程度及評價，能培養出對歷史知識的開放態度（VanSledright, 1995, p. 339）。
6. 「事件」（event）可以是一個相當豐富的歷史概念，因為它與「轉變」及「歷史記載」有密切的關係。即是說，由「轉變」到「事情的發生」、再到「事件」，都是人類有意識活動的結果，當中包括智性的表現及記錄的過程。從史學的角度看，歷史學家記載的事件肯定是過濾的產品，跟在特定時空發生的事件有別，所以一般來說，歷史學家只記載值得記誦的事件，特別是影響大眾事務的事件（Stanford, 1994, pp. 170–173）。文中「翻天覆地的事件」是突顯這些事件在中國近代史及香港殖民地歷史上所帶來的重大轉變。
7. 解釋（explain）歷史事件——即探討事件發生的先後次序（sequence）的因果關係，衡量及判斷推動歷史事件發展的不同力量及可能性——是歷史研習的核心，也是挑戰之所在。至於解釋是否令人滿意，就要視乎有關問題的複雜性；只為某一個特定問題提供合理的（good）解釋已經不易，更遑論要迎合各種不同問題去設定完整的（full）解釋（Stanford, 1994, p. 212）。當學生解釋歷史人物的偉大之處時，可以說是為某一個特定問題或判斷提供合理的解釋，當然談不上是完整的解釋，但足見同學能思考事件的先後次序及因果關係。
8. 同學聲音的內容，肯定與他們歷史知識的水平有關。歷史知識的獨特之處可歸納為以下三點。一、歷史記載已經發生的事件，而難於處理從未發生的局面；二、歷史知識建基於對史料的演繹；三、時間因素令衡量及演繹上述兩者的關係更見複雜（Stanford, 1994, p. 112）。首先，同學與歷史事件的時空距離儼於他們與星際之間的距離，遙不可及。其次，他們接觸的材料是幾經過濾及挑選的二手材料，因此談不上建構歷史知識，但在發聲過程中可發掘自己研習歷史的意義。
9. 歷史滲透著人類的痛苦是哲學家思考的主要內容。Gibbon 認為歷史是

人類罪惡、愚昧及災禍的記錄；Hegel 更慨嘆歷史為幸福、智慧及德行的屠房（Stanford, 1994, p. 240）。

10. Bage (2000a) 強調講故事與教學的密切關係：發揚口述傳統，回應聽眾需要，掌握複述技巧，建立溝通渠道，共創社群特色，以及特別可以為學生提供全人教育——智性、感官、情緒等方面的發展（頁 10-12）。
11. Bage (2000a) 與英國九所中小學的學童一起拓展講故事教學法的兩年過程中，發現學童對事情的細節（details）比事情的全貌（big picture）更感興趣（頁 55）。以口述訪問來蒐集日治時期的歷史資料為例，個案研究的學生覺得十分有意義，可能是因為這種以直接（direct）掌握歷史知識的方法，遠比間接（indirect）也是最普遍用來吸收歷史知識的方法更能帶來滿足感（Stanford, 1994, pp. 115-117）。
12. 由於人類歷史的發展軌跡十分複雜，治史者衡量不同因素如何影響歷史事件的演變時，倍感困難（Stanford, 1994, p. 204）。

參考文獻

- 區潔珍(1993)。〈歷史教育〉。載黃顯華編，《中學教育：課程發展》（頁 137-160）。香港：商務印書館。
- 張行健(1987)。〈戰後四十年來香港中學歷史科課程〉。《教育學報》，第15卷第2期，頁 76-82。
- 陳萬雄(2001)。〈你，有沒有興趣讀中國歷史？由「新世代學科調查談起」〉。《明報》，2001年12月22日，副刊。
- 龐朗華(1987)。〈四十年來香港中學的中國歷史科課程〉。《教育學報》，第15卷第2期，頁 68-75。
- Bage, G. (2000a). Tales for millennial teaching? *Education*, 3(13), 9-15.
- Bage, G. (2000b). Developing teaching as storytelling. In G. C. Hodges, M. J. Drummond, & M. Styles (Eds.), *Tales, tellers and texts* (pp. 36-46). London; New York: Cassell.
- Kennedy, D. M. (1998). The art of the tale: Story-telling and history teaching. *The History Teacher*, 31(3), 319-330.
- Lensmire, T. J. (1998). Rewriting student voice. *Journal of Curriculum Studies*, 30(3), 261-291.
- Phillips, R. (1998). *History teaching, nationhood and the state: A study in educational politics*. London: Cassell.
- Ribar, J. P. (1998). History's special challenges to teachers: Selection, breadth, and depth. *Journal of Education*, 180(1), 55-65.

- Seixas, P. (1998). Student teachers thinking historically. *Theory and Research in Social Education*, 26(3), 310–341.
- Seixas, P. (1999). Beyond “content” and “pedagogy”: In search of a way to talk about history education. *Journal of Curriculum Studies*, 31(3), 317–337.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.
- Stanford, M. (1994). *A companion to the study of history*. Oxford; Cambridge, MA: Blackwell.
- VanSledright, B. A. (1995). “I don’t remember — The ideas are all jumbled in my head”: 8th graders’ reconstructions of colonial American history. *Journal of Curriculum and Supervision*, 10(4), 317–345.
- Yeung, A. S. C. (1996). The lore of teacher education, the voices of history education. *Education Journal*, 24(1), 111–129.

Heroes and Heroines in the History of Hong Kong and Modern China: Voices of Hong Kong Teenage Students

Alison Sau-chu YEUNG

Abstract

The changes of history curriculum in post-war Hong Kong mainly evolved around the issues of time duration, selection of content areas, and introduction of historical databased questions. The current wave of curriculum reform proposed by the Hong Kong SAR government has witnessed the contested nature of history education, but still lacks a grounded discussion of the everyday practice in history classrooms. Based on a case study of a school-based experimental curriculum which focuses on how historical figures shaped the course of history of Hong Kong and modern China, this article examines students’ perception of historical knowledge and understanding through tapping their voices in questionnaire survey, school activities, open-ended questions, and focus group interviews.

附錄一

開學初的中一歷史人物問卷調查結果（統計人數：230人）

第一部分：在下列各歷史人物中，你認為較熟悉該人物的，請在「熟悉」一欄中加上✓號，否則在「陌生」一欄加✓，並寫上原因。

歷史人物（清至現代）

| | | 熟悉 (人數) | 陌生 (人數) | 原因 |
|-----|---------------------|------------|------------|----|
| 1. | 林則徐——禁煙，銷毀鴉片 | 198 | 32 | |
| 2. | 砵甸乍（璞鼎查）——第一任港督 | 20 | 210 | |
| 3. | 洪秀全——建立太平天國 | 14 | 216 | |
| 4. | 李鴻章——推動洋務運動 | 11 | 219 | |
| 5. | 慈禧太后——垂簾聽政 | 126 | 104 | |
| 6. | 光緒帝——戊戌維新 | 10 | 220 | |
| 7. | 康有為——推動維新運動 | 12 | 218 | |
| 8. | 梁啟超——推動維新運動 | 7 | 223 | |
| 9. | 譚嗣同——戊戌政變六君子之一 | 2 | 228 | |
| 10. | 溥儀——末代皇帝 | 31 | 199 | |
| 11. | 孫中山——國父 | 214 | 16 | |
| 12. | 袁世凱——出賣民國，復辟帝制 | 71 | 159 | |
| 13. | 蔣介石（蔣中正）——國民黨領袖 | 82 | 148 | |
| 14. | 毛澤東——共產黨領袖 | 167 | 63 | |
| 15. | 張學良——策動西安事變 | 6 | 224 | |
| 16. | 周恩來——政治家，外交家 | 54 | 176 | |
| 17. | 江青、張春橋、姚文元、王洪文——四人幫 | 6 | 224 | |
| 18. | 鄧小平——提議四個現代化 | 170 | 60 | |
| 19. | 王丹——六四事件學生領袖 | 97 | 133 | |
| 20. | 彭定康——最後一任港督 | 194 | 36 | |

第二部分：假如時光倒流，我最想跟_____面談，原因是_____。

附錄二

期終試考試卷開放題

假若你要在今學年的歷史人物中提名兩個單位（可以是個人或團體）獲得「終身成就獎」。你會提名哪兩個單位呢？必須從下列的人物／單位中選取，並以最少 50 字述說每位獲提名者受到推薦的原因（如事蹟及重要性等等）。（8 分）

| 候選名單 | | | | | |
|------|---------|----|---------|----|---------------|
| 1 | 林則徐 | 9 | 譚嗣同 | 17 | 六四事件的學生 |
| 2 | 砵甸乍／璞鼎查 | 10 | 溥儀 | 18 | 慰安婦 |
| 3 | 洪秀全 | 11 | 孫中山 | 19 | 日本軍人東史郎 |
| 4 | 李鴻章 | 12 | 袁世凱 | 20 | 經歷三年零八個月的公公婆婆 |
| 5 | 慈禧太后 | 13 | 五四運動的學生 | 21 | 伍廷芳 |
| 6 | 光緒帝 | 14 | 張學良 | 22 | 周壽臣 |
| 7 | 康有為 | 15 | 蔣介石 | 23 | 彭定康 |
| 8 | 梁啟超 | 16 | 毛澤東 | 24 | 鄧小平 |

附錄三

全年工作紙的開放題

1. 你認為太平天國的思想進步嗎？為甚麼？
2. 你認為孫中山值得受人尊稱為國父嗎？為甚麼？
3. 如果你是當時廣州的居民，你對這位官員〔林則徐〕的〔銷毀鴉片〕行動有甚麼看法？袁世凱應否稱帝？
4. 假如你是「五四運動」中的示威學生，試為「五四運動」設計口號，以鼓勵群眾參與救國行動。
5. 假如你是生活在當時香港的華人，你對他們〔伍廷芳、周壽臣〕被委任會有甚麼看法？
6. 假如你是當時的香港居民，面對此情此景〔日軍進入皇后大道〕，你會有甚麼感受，你會作出甚麼行動？為甚麼？
7. 問問你的父母或祖父母，有關日治時期的生活情況，並把他們印象最深刻的一件事情記下來。
8. 若你是當時〔香港淪陷前夕〕的小市民，你會認同社評中樂觀的態度，還是如陳伯伯般心裏有數，不寄厚望呢？為甚麼？
9. 假設在香港舉行日本侵華見證會，並於同一時間在不同場地舉行，而你只能揀選其中一個見證會，你會選取哪一個？為甚麼？
10. 你認為張學良發動「西安事變」是否適當呢？
11. 若你是當時〔六四事件那時〕的北京學生，你又會否參與遊行及靜坐呢？為甚麼？
12. 問問你的父母或祖父母，有關六四事件的看法，並把他們印象最深刻的一件事／人物記下來。
13. 香港回歸祖國差不多已有四年了！今時今日你有何感想呢？