

## 從閱讀中學習歷史：建立個人觀點 與批判角度

楊秀珠

香港中文大學課程與教學學系

香港近年教育改革的其中一個關鍵項目是「從閱讀中學習」。然而，有關廣泛的閱讀與學科為本的閱讀兩者之間關係的討論仍有擴大的空間。本文借助學科閱讀的三大範式（閱讀與學習技巧範式、認知與學習範式及社會建構主義範式），探討一項涉及十二所中學的歷史科閱讀計劃的研究結果。透過分析歷史讀物的書面報告及進行焦點小組訪問，本文主要討論兩個問題：一、以歷史讀物為主題的閱讀活動，如何落實歷史科課程綱要所釐定的學習目標？二、歷史科學生的閱讀習慣，如何受社會脈絡的影響？藉此希望啟發師生思考如何在豐富的歷史讀物中增強學科知識及理念，並在香港特有的社會脈絡中，締造獨立思維的空間。

香港近年教育改革的其中一個關鍵項目是「從閱讀中學習」（課程發展議會，2001a，頁 74）。<sup>1</sup>無論教育界抑或社會人士，一般都把培養閱讀風氣與語文教育相提並論，認為提升學生的閱讀能力是語文老師的主要任務，改善學生的閱讀策略更成為語文課程的重要範圍。無可置疑，閱讀能力與語文能力的關係相當密切。然而，有關的討論仍有擴大的空間。例如：在繁重課程的壓力下，其他學科的老師能否也可以照顧學生的閱讀策略？在發展閱讀策略時，應否配合個別科目的獨特學習模式，並在課堂教學或課外活動中發揮其效果？學生閱讀時經歷怎麼樣的認

知過程？認知過程又如何受社會脈絡的影響？本文嘗試以歷史教育為例，探討「從閱讀中學習」與學科教育的密切關係，特別是學生如何在豐富的閱讀材料中增強學科知識及理念，以至在香港特有的社會脈絡中，締造獨立思維的空間。

## 研究構思與理念

根據相關的英語文獻，以學科為本位的閱讀研究始於 20 世紀 20 年代。堪稱進行閱讀研究的第一代學者 William S. Gray，他有一句名言：「每一位教師都是指導學生閱讀的老師」，指出了閱讀能力與各個學科的學習活動是息息相關的（見 Vacca, 2002, p. 186）。

「培養讀書風氣，人人有責」可以說是不容置疑的指導原則。香港的教育改革文件亦指出，「推廣閱讀不單是語文教師的工作，而應該是全校參與的」（課程發展議會，2001a，頁 77）。但在執行的層面上，主要的工作便由語文教師或專責閱讀策略的教師承擔。至於其他科目的教師，就算明白學生的閱讀行為對學習學科知識的重要性，卻始終扮演被動甚至消極的角色。其實早在 20 世紀初，有關學科教學如何提升閱讀能力方面的討論，已散見於西方的研究文獻之中。由此延伸而來的三大範式，對討論香港近年教育改革所推動的「從閱讀中學習」有一定的啟發作用。

早期由 20 世紀初至 60 年代的「閱讀與學習技巧範式」，以學習技巧為主要的課題。學者指出學生一般透過兩種途徑掌握閱讀及學習的技巧：一、先在共通的閱讀課文中學習一般的閱讀技巧，然後應用於其他學科上；二、在不同學科的真實學習情境中，學習適用於個別學科的學習技巧。前者屬於直接的指導方式，視閱讀技巧為一種基本能力，是通往其他學科的鑰匙；後者屬於功能性的指導方式，把閱讀技巧融入個別學科的學習過程中（Vacca, 2002, p. 188）。近年香港教育改革所推廣的「從閱讀中學習」便是採用直接的指導方式，主要教授閱讀策略與技巧：「語文教師可主力教授學生閱讀策略與技巧，其他教師則可鼓勵學

生閱讀不同科目內容的材料」（課程發展議會，2001a，頁 77）。當語文教師或專責閱讀策略的教師承擔提高閱讀能力的主要工作，而其他科目的教師只是協助推廣讀書風氣的時候，就是假設閱讀能力是共通能力，不一定與學科知識拉上獨特的關係。那麼，不同學科會否衍生不同的閱讀及學習技巧等相關的問題便可能被忽視。反觀有關的研究，指出閱讀及學習技巧有很大程度的針對性，例如閱讀及學習文學的技巧其實有別於閱讀及學習其他科目的技巧（Vacca, 2002, p. 188）。雖然香港教育改革的倡議者提倡跨課程形式的閱讀計劃，但未見辨別閱讀能力與學科教學的微妙關係，只在《學校課程發展示例》中建議由英文教師在初中英文課堂中專責推行閱讀計劃，教導學生從不同科目教師所提供的閱讀材料及課業中掌握閱讀策略與技巧（課程發展議會，2001b，頁 133）。至於學生能否把在閱讀計劃中所學得的閱讀技巧融入個別學科的學習過程？學科教師如歷史科教師會否在歷史課堂中因應歷史材料的特性而發展一些獨特的閱讀技巧，即所謂功能性的指導方式？這些由理念以至執行方面的問題，似乎並不是教育改革倡導者的重點，但都是本文所關注的課題。

流行於 20 世紀 70 及 80 年代的「認知與學習範式」，除了包括一些閱讀理解技巧（如提問方法、認知構圖）外，還特別關注學生的年齡及閱讀經驗，因為這些因素會直接影響學生對文本的認知程度。學生與文本之間的關係，直接受學生既有的知識所影響（包括對自己能力的認識，對指定閱讀課業的認識，對自己使用不同閱讀策略的成效的認識）（Vacca, 2002, p. 192）。有云：「知己知彼，百戰百勝」，學生愈能運用各種既有知識，便愈能充分掌握閱讀材料的內容及各種資訊。同樣，教師愈能理解學生如何把特定閱讀材料的內容有效地納入自己的認知世界中，便愈能有效地提高學生的閱讀能力。可是，香港教育改革的倡議者未能正視閱讀過程中的認知模式，只是突顯閱讀能力的作用及營造讀書氣氛的途徑，例如強調良好的閱讀習慣可以提升生活質素，並需要得到家庭及社區各方面人力物力的配合（課程發展議會，2001a，頁 77）。假如視「從閱讀中學習」為一種手段多於一個過程，我們便可能忽視學

生在學習過程中的發展與轉變。因此，本文希望探討學生在認知層面方面與歷史讀物建立怎樣的關係。

「認知與學習範式」把認知的層次建基於學生掌握文本本身的深入程度上，直至 20 世紀 90 年代嶄露頭角的「社會建構主義範式」再把學生與文本的關係，拓展到學生閱讀文本的社會脈絡去。換言之，學生不但單向地從文本中攝取新知識，而且在過程中與周遭環境產生多方面的互動，例如學生的閱讀習慣、教師的教學信念、社會文化取向等的影響（Vacca, 2002, p. 193）。「社會建構主義範式」與「認知與學習範式」的焦點雖然不同，但都十分重視閱讀的過程。對歷史教育而言，「社會建構主義範式」的啓示特別深遠。譬如，師生對歷史教育抱著怎樣的信念？這些信念如何受到社會及政治文化的影響？學生如何挑選符合當前社會脈絡的讀物？又如何閱讀歷史讀物的過程中與文本及周遭環境產生互動及有意義的關係？這都是本文希望探討的問題。

## 資料蒐集

爲了探討學科本位的閱讀情況，筆者於 2002 年 12 月舉辦一個名爲「讀書樂：以文會友」的歷史讀物交流會，12 所自願參加的中學一共派出 24 隊同學，每隊以短講的形式，在三分鐘內與現場觀眾分享一本自選歷史讀物（中史、世史均可）的讀後感。

舉辦這次交流會，一方面是加強以學科爲本位的閱讀氣氛，另一方面是蒐集資料，探討歷史教育與閱讀能力的關係。資料主要分四大類：

1. 歷史讀物的書面報告（是同學自選歷史讀物的 27 份讀後感，在交流會舉行前經由專任歷史科老師批閱）；
2. 歷史讀物的短講片段（是 24 隊同學根據 27 份書面報告在交流會三分鐘短講中的現場演繹）；
3. 焦點小組訪問的文字稿（根據交流會短講的現場演繹，筆者挑選其中三所中學的五隊同學分別進行三次焦點小組訪問，一共三小時的訪問內容筆錄成詳細的文字稿）；

4. 問卷調查結果（筆者於交流會舉行前三個月為其中一所學校的中三年級同學進行一次有關歷史讀物的問卷調查）。

## 閱讀經驗的認知層面

從交流會上 27 本歷史讀物的簡單統計顯示，大部分同學都選擇有關中國歷史的讀物（在 27 本讀物中，世界歷史佔 2 本，香港歷史佔 3 本，其餘 22 本是中國歷史），其中一半是近代史（見附錄一）。

偏重中國近代史的情況，部分可能受中國歷史課程「詳近略遠」<sup>2</sup> 特色的影響，加上參與交流會的同學主要是初中程度或剛升讀中四，於是順理成章便挑選一些熟識的題材進行延伸閱讀。

在這個基礎上，筆者進一步分析同學如何理解歷史讀物的內容，發覺同學的認知層次與課程發展議會的《中國歷史科課程綱要：中一至中三》（以下簡稱《課程綱要》）的「品德教育、公民教育的培養」宗旨最接近（課程發展議會，1997，頁 6）。

《課程綱要》指出「學生可透過對歷史人物的認識，學習他們的嘉言懿行，以培養良好的操守及對團體、社會的責任感等」（課程發展議會，1997，頁 7）。同學的讀後感明顯地反映他們透過歷史讀物加強自己對品德操守的認識。在《中華民族新生的陣痛》讀後感中，一位中三同學劈頭第一句是：「在這個日新月異的時代，大多數青少年都追求享樂，往往忘記前人的艱辛和貢獻。如果青少年能夠回顧歷史，一定對目前的生活態度有所反思。」反思的內容除了包括求學的態度——「為考試而溫習、為測驗而看書，待考試測驗完畢，一切知識可以拋諸腦後」，還有面對生活困難的態度。在《林則徐的故事》讀後感中，一位中四同學非常敬重林則徐禁煙的勇氣：「平時，我在學習上，日常生活上也遇到過不少的困難，而對於處理困難的方法，我和林則徐簡直有天壤之別。面對困難，我往往採取逃避的態度……」。

不但學生要克服學習的困難，同學更認為香港市民大眾亦要學習上一代面對沉重生活壓力的勇氣。一位中二同學在《珍藏香港歷史明信片》

讀後感中，指出「……從前的漁港發展成爲現今的國際大都會，這都是香港人的努力和本能，所以香港人千萬不要低估自己的力量，因爲你們的力量是無限的……」，接著同學呼籲「作爲將來社會棟樑的我們，也應該爲香港作出一分幫助，就是努力讀書……這才不會浪費香港的教育資源，更不會辜負香港對我們的期望……」。看來，同學能夠體現《課程綱要》中有關品德教育與公民教育互相緊扣的精神：學習上一代的生活智慧，從中培養良好的學習態度、承擔建設香港社會的責任感。

公民教育除了培養學生對本土社會的責任感外，還包括一份民族感情。《課程綱要》指出「歷史教學的其中一項目標是讓學生通過對民族文化及國家歷史的認識，建立對民族、國家的認同感及歸屬感，以達致民族團結的目的，來共同建設國家」（課程發展議會，1997，頁7）。在國家認同方面，同學流露著濃厚的民族感情，例如在《林則徐的故事》讀後感中，同學十分強調國家前途與人民團結之間的關係：「一個國家要繁榮富強起來，不僅要有一個爲國家認真辦事的政府，而且要有一批像林則徐這樣忠心報國的官員。有好的政府，有好的官員，好的人民，一個國家還愁強不起來嗎？」似乎，同學對歷史人物的敬慕之情，有助加強自己中國人的身分認同。在《魯迅》讀後感中，一位中二同學開宗明義地表達自己「很佩服他〔魯迅〕那愛國的情操」，因爲「魯迅先生棄醫從文，目的是希望能通過文字喚醒中國人的無知……令這個動盪不定的社會亮起一線曙光」。

同學愈認識戰爭與社會動盪的關係，便愈容易激發愛國情操及對侵略者的指控。在《南京大屠殺》讀後感中，同學回想「看著這一本書，一幅幅戰時照片，讓我知道當時的情況和我們所受過的屈辱，也使我更加認清戰爭所帶來的後果，想著又想著，悲哀填滿了我的心」；另一位同學在《童年的我》讀後感中，指出「書中真的絕對講述到那些日本人在三年零八個月期間如何表現他們的殘忍、獸性的一面」。

在回顧近代中國的憂患時，部分同學更超越認知與認同的層面，嘗試評論歷史轉變中令人困惑的現象，體現《課程綱要》重視思維訓練的精神（課程發展議會，1997，頁5）。一位閱讀《煙花三月》的同學說，

「讀到這裏，老婆婆在『世界抗日戰爭史實維護會』全球大會上一句『我心中有一個仇恨！』，我的心也在滴血……」，一語道出對日本戰爭罪行的痛恨。然而，同學接下來剖白「最讓我感到震驚和心酸的，是新中國成立後袁婆婆的遭遇」，繼而批評中國「互相批鬥的怪現象！難道戰爭所受的苦還不夠……這真是民族的悲哀！」在同學眼中，中國的政治鬥爭才是最後令慰安婦難以洗脫羞辱的原因。當同學願意放膽發揮評論的能力時，思想空間的確擴闊了，閱讀《醜陋的中國人》的同學，在讀後感中總結「這本書給我最大的感動並不是作者所痛斥的是否盡然，而是……讓我個人有深思反省的空間……一個民族想要進步應該從歷史中汲取教訓……」。

評論與提問，是同學開拓思維、培養獨立思考的第一步，亦是舉步為艱的一步，因為不但需要跳出既有觀念的框框，而且還會帶來思想上的不安。就以兩位閱讀《海葬》一書的同學為例，大家都是講述近代中國洋務運動的障礙，卻對傳統文化與現代化兩者的關係提出截然不同的理解。一位中四同學在讀後感中歸納：「《海葬》給了我們一個歷史教訓，時刻提醒中國人只要保持不斷變通、上進、自強不息的心，這樣才能令中國重拾漢唐的風采」，呈現同學對中國優良傳統文化的深切嚮往。相反，另一位中六同學卻質疑「中國傳統文化對現代改革帶來的是福還是禍」，指出「這問題爭辯了近一百年，總是沒有甚麼結論，實在發人深省」。這個例子，在一定程度上當然反映不同學習階段的同學在思維發展上的差別，更重要的是說明一些深思熟慮的問題本身已經足以扭轉對歷史發展的理解，甚至挑戰現今的政權。

以同學思考新中國的歷史發展為例，他們的確提出不少尖銳的問題。閱讀《煙花三月》的同學這樣敲問：「難道戰爭所受的苦還不夠，還要自己接著再鬥下去嗎？」；閱讀《新中國照相館》的同學發現「現在兩個地方（上海及香港）都比較繁榮，但是我又想問，殖民地管治是慶幸還是國恥呢？兩者又怎樣衡量呢？」；閱讀《浪》的同學質疑「到底殖民地留下的色彩是否〔一定〕荼害人民呢？中國同胞為何不能萬眾一心，一定要來個爭鬥一番不可？究竟文化大革命對中國留下多大的創傷？我一邊看一邊思量著……」。

這些問題一方面直指現今中國政府的統治方針及偏差，另一方面又源自同學一份真切的民族感情。閱讀《煙花三月》的同學仍然「相信，終有一天，歷史會還給慰安婦……還給中國人，還給世界一個公道！」閱讀《新中國照相館》的同學更認為「只有書籍，才能讓悠遠的歷史連成纜索，才能讓這廣闊的土地長存文化的火種，一代一代把中國歷史傳播開去」。閱讀《浪》的同學，「慶幸中國熬過了這個難關〔文革〕後，便在短短的光陰裏飛騰起來……我還會因為自己是中國人而感到自豪……」。

究竟，這份民族的自豪感與現今政權有甚麼關係呢？同學在閱讀歷史讀物的過程中，是否有意識地思考閱讀歷史讀物的深層意義？例如在培養操守品德、培養民族及國家的認同感、培養思維訓練這三方面之間產生怎麼樣的微妙關係？特別在「詳近略遠」的課程理念下，同學有更多機會研習中國現代史，甚至包括 20 世紀 90 年代的發展，就如上述的例子一樣，在評論及反省歷史人物或事件的過程中，難免涉及評論以至重新檢視對國家的措施及統治。那麼，老師是否有足夠的空間與時間引導學生思考箇中千絲萬縷的關係？例如，回歸後的香港經歷急劇的社會變遷及政治文化的轉型，國家體制與公民社會之間多次出現矛盾甚至衝突。雖然國家及其他機關一直致力培養香港人的國民意識，但公民身分的具體內涵也是由真實的生活實踐所構成，當中包括自主意識、參與社會等個人權利。這些個人的自主立場建基於獨立的批判思考，人們不得不去思考公民與國民之間的關係，繼而反覆檢視國家機關制定的法律、權力及社會參與的理據（Ku & Pun, 2004, pp. 12–13）。當面對及檢視多重身分的種種意義時，難免涉及魚與熊掌的取捨問題，包括批判能力及獨立思考是否會阻礙同學對國家民族的歸屬感及認同感？這些臚列在《課程綱要》的各項宗旨均存在一定程度的認受性，但在香港特定的社會文化中，同學難免在不同層次上找尋意義時遇上衝擊。凡是那些觸及歷史教育的核心但卻十分敏感的課題，連歷史科老師本身也未必嘗試深究或願意花時間處理，更遑論語文教師，因為這已經遠遠超越閱讀策略與風氣的層面。更重要的是，也許當我們願意正視公民教育與能力訓練

之間的微妙關係時，才能真正讓同學充分享受在個人的閱讀世界中學習歷史。

從整理文字報告及參與現場演繹中，筆者發現同學在民族感情的流露比思維能力的切磋更見鮮明。回顧一些有關國情教育的調查結果，指出大規模的公民教育活動在推動國情教育方面最見成效（香港教育工作者聯會，2004），即是說：同學的民族感情容易受到環境的薰陶。這正吻合「社會建構主義範式」所強調環境信念因素的重要性。交流會是一個公開場合，事前又涉及老師的指導安排，談不上百分百的個人閱讀經驗，同學如何把社會環境的種種信念放進閱讀文本的考慮之列呢？這是焦點小組面談的內容，亦是下文討論的重點。

## 閱讀經驗的社會脈絡

在 2001–2002 年間，有 4,405 名年齡界乎 15 至 16 歲的香港學童參與了一項「學生能力國際評估計劃」，評估計劃的其中一個主要項目便是香港學生在完成九年免費教育階段的閱讀能力。根據《鑑察香港教育質素：學生能力國際評估計劃》的首份研究報告，接近五至六成參與問卷調查的學童十分贊成或贊成「自己喜歡上書店／圖書館」及「自己喜歡與別人談論書籍」這種看法，因此研究小組認為香港學生在閱讀方面的態度是積極的（HKPISA Centre, 2003, p. 111）。這可能與我們平日的觀察有所出入，但仔細閱讀研究報告卻有助我們思考以科目為本位的閱讀情況。

「學生能力國際評估計劃」的調查指出，四成受訪者對非小說類別的興趣不大（一成六受訪者從不或甚少閱讀非小說，二成六受訪者一年只有幾次機會閱讀非小說）（HKPISA Centre, 2003, p. 121）。當普遍青少年的閱讀習慣以報章及網上資料為主、雜誌及漫畫為次、小說及非小說再次之的時候，我們便能夠了解青少年對中國歷史讀物卻步的現實情況。如果青少年對非小說類別已經興趣不大，<sup>3</sup>更遑論在五花八門的非小說類別中挑選歷史讀物了。

綜合來說，「學生能力國際評估計劃」反映香港學生忽視非小說的閱讀習慣，與一個名為「香港年青一代對中國歷史的興趣及態度」調查的發現十分接近：根據香港商務印書館在 2001 年 11 月委託香港理工大學進行的調查，指出 16 至 35 歲的受訪青年中，只有百分之二十五經常或間中閱讀中國歷史讀物，其餘百分之七十五的受訪者根本很少甚至完全沒有閱讀中國歷史讀物（陳萬雄，2001）。青年人對中國歷史讀物卻步，部分因為中史科一向不是受歡迎的科目，<sup>4</sup>更重要是因為非小說類別並不是受歡迎的讀物。

筆者為了進一步了解學童對歷史讀物的態度，在 2002 年 9 月在將會參與交流會的其中一所學校進行一次問卷調查。接受調查的 222 名中三學生，對歷史讀物的興趣未見濃厚，值得與上述兩項調查的數據參照比較。

首先，有兩成（21.2%）同學表示在 2001–2002 整個學年都沒有閱讀歷史讀物的習慣，更令人關注的是暑假的數據比學年的還要高——有三成（30.2%）同學在 2002 年整個暑假都沒有閱讀歷史讀物的習慣。比較「香港年青一代對中國歷史的興趣及態度」調查結果中七成半受訪者很少或完全沒有閱讀中國歷史讀物，情況談不上太差，但相比「學生能力國際評估計劃」一成六受訪者從不或甚少閱讀非小說的情況，便更見惡劣，反映學生對閱讀歷史讀物的興趣普遍低落。就算表示有閱讀歷史讀物習慣的同學，亦只是在學年中平均一學期閱讀一本歷史讀物（佔四成），或在整個暑假只閱讀一本歷史讀物（稍升至四成半）（見附錄二）。究竟，同學在挑選歷史讀物的阻力在哪裏？

參與焦點小組面談的同學指出小說比歷史讀物更吸引，其中一位同學認為「歷史讀物的內容真實，寧願喜歡虛構的小說，因為現實生活已經夠真實，再接觸會覺得很悶」；另一位同學指出「歷史是重複又重複的東西，如果選擇其他類別的書籍，容易談感受，如武俠小說、文學作品，感覺較為自由，少局限」。同學似乎對所謂「歷史真相」的觀念相當固定及單一：歷史既然是建基於真實的事件，根本就沒有重寫的空間，更需要有一個完整的認識才堪稱忠於歷史。難怪其中一位同學因為

「歷史書籍篇幅比較長，由盛轉衰是一個漫長的過程，要看全部的過程才有意思」，所以平日不會隨便挑選歷史讀物。

然而，在交流會推動的因素下，同學要進一步接觸不同的歷史讀物。參照其中三所學校的資料，得悉中國歷史科老師向同學提供指引時，會按照學生程度及歷史範圍把學校圖書館的歷史書籍分門別類，方便同學閱覽。在數量方面，可供同學挑選的書籍相當可觀，光是適合中一程度的書籍便界乎 125 至 225 之多，其中更包括一些多媒體材料。在同學的選書狀況中，亦反映同學創造個人空間的意願。其中一所學校的老師特意向中三同學介紹十本好書（見附錄三），但最後的統計數字顯示，只有其中四本較受同學歡迎，因為同學的個人選擇遠遠超越老師的推薦——300 位中三同學一共閱讀 200 本不同的歷史書籍。儘管這些書籍涉及重複的題材，譬如四本較受同學歡迎的書籍都是以戰爭為主，但亦反映同學在學習如何運用個人的閱讀空間（見附錄三）。

閱讀《回到舊香港》的同學，在焦點小組面談中分享選書的考慮時這樣說：「我的選擇不是十分正宗，因為我揀選的是人民生活的歷史，缺乏民族性，但我覺得特別……得意……有趣」。與當天交流會以中國歷史讀物為主流的情況看來，《回到舊香港》的選擇當然顯得很特別，甚至其他學校的同學亦在焦點面談中表示印象深刻。反觀同校選擇香港歷史讀物的人數與選擇中國歷史讀物的人數相當接近，相信與該校的校本課程有一定程度的關係。<sup>5</sup>在這個脈絡下，同學的心聲變成對社會及國家民族認同的一種註腳：「自己在香港出世，又未曾離開香港，最容易接觸到的全是香港的事物，加上又與自己的生活有關。《回到舊香港》的內容，又未必容易接觸到，感到好奇」。作為在香港土生土長的中國人，同學如何理解自己的身分認同呢？她補充說：「雖然已經回歸，但始終都對香港的歸屬感多過中國。暫時先想多一點認識香港……慢慢才向外發展」。同校另一位選擇《新中國照相館》的同學卻對香港與中國的關係有不同的看法：「我覺得既然你是中國人，為甚麼不早一點認識中國呢？世界不斷在變，中國與香港都在變，你都要多認識中國，反正你已經住在香港，認識及接觸肯定比中國多……要接觸更多中國的東西就要靠自己看書或看資料」。

這一份中國人的感情，另一所學校選擇《林則徐的故事》及《海葬》的兩位中四同學都宣之於口：前者指出「由選擇書籍開始，已有這個傾向」，後者補充「一旦代入感情，便自然流露」。究竟，中國人的感情真的是順理成章、不假思索便會自然流露嗎？另一所學校選擇《戰時日軍在香港暴行》的四人組合，負責選書的中五同學指出民族感情是因地而異的客觀現實：「最初比較想借《南京大屠殺》那本書，不過在學校圖書館找不到，卻看見《戰時日軍在香港暴行》這本書，覺得好奇……〔不過〕《南京大屠殺》有較多的史料，比三年零八個月而言……可以引起大家的民族意識，因為大屠殺人人都知道不是一件好事」；另一位組員感慨地補充：「南京大屠殺，的確有吸引力。哇！死亡人數多，立刻想看下去」，接著另一位組員總結：「如果我們改選《南京大屠殺》一書，應該會引起更多人的共鳴……最後選擇《戰時日軍在香港暴行》，也有意思。我覺得香港淪陷是因為香港是殖民地〔殖民地政府向日軍投降〕，比較來說，香港人沒有強烈的中國民族意識，主要被英國人主宰，根本沒有選擇，往往要為英國商人工作」。

客觀環境的因素再次讓我們思考閱讀過程本身如何受既有觀念的影響，特別是選擇讀物時已經考慮身處的社會環境及特定的交流對象，亦會引導同學作出相應的配合。那麼，焦點小組面談的同學是否意識自己受客觀環境因素的影響呢？是否認為交流的同學有獨立思考的表現呢？八位同學一致認為交流會當天的同學沒有充分表現獨立思考的能力，其中兩位同學特別對《醜陋的中國人》的讀後感有以下具體的看法：

同學甲：……我想講《醜陋的中國人》，印象最深刻是那位同學真是很鄙視中國人……我對他的意見十分反對。

筆 者：你是否反對那本書的內容？

同學甲：不是。我是不贊成那位同學的理解。

筆 者：可否補充一下？

同學甲：我記得他說有中國人的地方就會很髒，這是我印象最深刻的一句。他講得很肯定，但他曾否親身嘗試去接觸、認識清楚呢？

例如去中國了解目前的轉變情況。只是相信書本的內容、作者的想法，未經過自己的分析便照講！

筆者：你們對這種讀書態度有甚麼看法？

同學乙補充：其實這樣的態度不太好，但可能他覺得自己已經思考過，又可能他真的認同作者的想法。不過，我覺得應該不要馬上相信，自己先想清楚才是……因為有時作者只看見單方面，事實有時不是這樣，又或者人們有自己的苦衷。

明顯地，能夠把書本的觀念與實況互相參照，是培養獨立思考的方法。此外，互相切磋砥礪都是刺激思維的動力。來自另一所學校的四人組合，認為交流會出現單調氣氛，「因為大部分的同學都是一個人閱讀一本書，分享的不外乎是一個人的立場。我們是最多人數的一組，曾經也想過，如果可以集合每一位組員的思路，自然會多元化。其他同學，一個人看一本書，我們都不應該怪責他們思路有限，因為當一個人有某種想法時，便不會用另一種想法去矛盾自己」。

那麼，老師是否可以扮演刺激思考的角色？三組焦點小組面談的同學似乎都有所保留。四人小組的其中一位同學說：「既然知道有歷史科老師在場參與交流會，人數多少已經不重要……選擇《戰時日軍在香港暴行》這類書，應該足以令人容易產生共鳴」。老師似乎變成民族感情的化身，負責《林則徐的故事》及《海葬》的同學承認自己激動悲傷的情感與老師的訓練有關：「在老師的指導下，我們在聲線及表情方面都表現得更悲傷，把角色的悲傷感情表現得更淋漓盡致，與另一份《海葬》讀後感平鋪直敘的風格很不同。雖然我們喜歡多一點感情，但亦會反問為甚麼自己的內容比那平鋪直敘的讀後感的內容為少」。兩位同學始終沒有質疑老師的指導風格，但也能清晰地表達自己對培養青少年獨立見解的看法：「交流會當天較少獨立見解，不過獨立思考仍是很重要的。我們年紀輕，是中學生，見解有限，難於深入，加上少接觸歷史讀物，不敢大膽批判……老師平日可以多培養批判思維，例如鼓勵同學蒐集資料，然後在下一節匯報。不過，實際上較少這些機會，我們也較少機會

表達自己」。負責《新中國照相館》的同學，不但批判《醜陋的中國人》讀後感「依書直說」，也對中史老師的教學法有所保留：「例如中史堂老師談到鄭和，我真的好懷疑，不知道是真還是假，原因又多……便問老師。如果他答得有道理，便相信，但他還是依書直說，這便不太好」。為了避免自己墮入依書直說的陷阱，這位同學刻意選擇《新中國照相館》，便因為「這本書純粹是相片，少文字，我未正式開始閱讀已經希望文字不要太多，怕自己寫讀後感時會照跟書本的內容，我一定不喜歡有這種的情況出現。這本相片集，由過去到目前，容許我可以多發表自己的意見」。

其實，同學認為遼闊的思考空間有一定的吸引力：「有些東西你不知道是真還是假，才會感到好奇，好想研究下去，進一步了解……但歷史已經屬於過去，就是事實」。那麼，如何在研習歷史的過程中開拓思考空間？負責《新中國照相館》的同學，認為「以前的事情流傳到現在，一定有誤差，要看由誰寫的歷史，香港跟台灣出版的書就已經有很大的分別……要取捨……便要多看幾本書才能分辨」。要判斷，便要評價，那就是思考的空間；另一組焦點小組面談的同學說：「當有些歷史書對某件歷史事件評價不同時，就有新鮮感，會引發思考，自由度不一定是低，例如三年零八個月，大家可能有不同的評價……是一樣立體的東西……就算受到作者的影響，只要肯客觀地去想，便會想到一些不同的東西，可能會有新的評價」。然而，這個由歷史知識構成的思考空間有它的獨特之處，同學接著說：「特別是歷史書的爭拗永遠都比其他類型的書籍大……寫書的人通常希望得到其他人的認同，但歷史書不會像其他書籍那麼容易得到其他人的認同。除非索性去到同一個地方，用同一個角度，就當然沒有爭拗，還可以得到很多人的認同。如果你沒有打算得到別人的認同，便可以用一個新的看法」。

在同學的觀念中，對歷史事件提出嶄新的評價，往往會牽一髮動全身，對評論者會造成一定的壓力：「歷史的爭論性大，因為牽涉很多人……如果我認為在南京大屠殺中日本人做得對，那就遭殃，突然會覺得很大壓力，很多人的攻擊，還那有膽量重複講述自己的想法！」面對先入為主的牢固觀念，歷史讀物的吸引力究竟在哪裏呢？一位同學興奮

地說：「越爭論性大的東西便越好看，因為有不同的角度……有時會認同，有時會反對，就已經流露很多的感情」。可是，覺得因為大膽評價歷史而造成壓力的同學卻持相反的意見：「我不太喜歡看歷史書，因為要代入特定的角度，例如我是中國人，要看一本俄國史的書，就要代入俄國人的民族感情才會覺得好看。可是，是否一開始我便已經需要有一個特定的角度呢？歷史書籍要。其他類型書籍就不需要，沒有任何評價，少些繁複，少些制肘，當故事書看便最好！」

## 討論

學生從閱讀中學習歷史（特別是中國歷史），比從閱讀中學習其他學科知識，更需要面對不少有關學科及社會觀念之間千絲萬縷的關係。無論受訪的同學，抑或其他的調查研究，均指出趣味性高的閱讀材料才能延續同學閱讀的興趣。Janice Pilgreen 回顧三十二項有關自選模式的持續性個人閱讀計劃的研究結果，歸納成功閱讀計劃的八大因素，其中一項便是材料的趣味性及爭議性（見 Topping & McManus, 2002, p. 98）。可是，在培養國家民族歸屬感的大前提下，特別當課程側重近代及現代中國歷史時，同學對富爭議性的歷史讀物便有所保留。同學似乎深明歷史事件的爭議性與民族大義之間的關係是相當密切的，有高度的社會性，於是不會把歷史讀物視為一般消閒的故事閱讀。除非同學對近代及現代中國的社會變遷十分有興趣，就好像選擇《新中國照相館》的同學希望長大後成為一位政治家，才會喜愛歷史讀物，否則很少選擇歷史讀物作為個人閱讀的對象。作為歷史教育工作者，或者歷史（包括中國及世界歷史）課程設計者，若能正視同學從閱讀中學習歷史的過程，包括認知歷史知識的多種層面及對社會文化觀念的敏感反應，便愈能明白如何在民族承擔與獨立思維兩者之間創造更大的學習空間。

誠然，至於民族感情與批判思維的關係是相輔相成抑或此消彼長，仍有待探索。事實上，在中央課程的督導並在繁重的課程安排下，就算老師也難有空間或能力去思考兩者之間的微妙關係，更遑論莘莘學子。老師鼓勵學生從閱讀中學習歷史時，不妨走出課程的框架及宗旨，讓同

學盡量開拓更遼闊的思考空間，甚至大膽挑戰一些既有的觀念或課程範圍，這樣不但提高同學閱讀歷史書籍的興趣，而且有助推展課程改革的方向及加快歷史讀物多元化的步伐。

## 註釋

1. 關鍵項目的作用是發展學生獨立的學習能力。除了「從閱讀中學習」外，其他三個關鍵項目包括：德育及公民教育、專題研習、運用資訊科技進行互動學習。
2. 「詳近略遠」是 20 世紀 90 年代香港的中國歷史課程側重近代中國發展的改革特色。
3. 根據一項在英國 Essex 地區進行的中學生閱讀習慣的調查，同學在中一至中四期間較多閱讀漫畫及雜誌，卻明顯地減少閱讀非小說（Bearne, 2000, p. 145）
4. 香港商務印書館引述在 2000 年的一次中學學科調查中，中史更是最不受學生歡迎的科目（陳萬雄，2001）。
5. 該校的校本課程有別於課程發展議會頒佈的《初中中國歷史科課程發展綱要》，以主題代替治亂興衰。中一教授近代香港及中國的歷史人物，中二以文物為主線，中三集中研習中西文化交流。

## 參考文獻

- 香港教育工作者聯會（2004）。《「教師看國情教育」問卷調查結果》。  
2004 年 11 月 5 日擷取自香港教育工作者聯會網頁：  
[http://www.hkfew.org.hk/html\\_event/survey/040629.htm](http://www.hkfew.org.hk/html_event/survey/040629.htm)
- 陳萬雄（2001，12 月 22 日）。〈你，有沒有興趣讀中國歷史？——由「新世代學科調查」談起〉。《明報》，世紀版。
- 課程發展議會（1997）。《中國歷史科課程綱要：中一至中三》。香港：課程發展議會。
- 課程發展議會（2001a）。《學會學習：課程發展路向》。香港：課程發展議會。
- 課程發展議會（2001b）。《學校課程發展示例》。香港：課程發展議會。

- Bearne, E. (2000). Past perfect and future conditional: The challenge of new texts. In G. C. Hodges, M. J. Drummond, & M. Styles (Eds.), *Tales, tellers and texts* (pp. 145–156). London: Cassell.
- HKPISA Centre. (2003). *The first HKPISA report*. Hong Kong: Author.
- Ku, A. S., & Pun, N. (2004). *Remaking citizenship in Hong Kong: Community, nation and the global city*. London: RoutledgeCurzon.
- Topping, D., & McManus, R. (2002). *Real reading, real writing: Content-area strategies*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Vacca, R. T. (2002). Making a difference in adolescents' school lives: Visible and invisible aspects of content area reading. In A. E. Farstrup & S. J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (3rd ed., pp. 184–204). Newark, DE: International Reading Association.

## **Reading to Learn History: Making Personal and Critical Connections to History**

Alison Sau-Chu YEUNG

### ***Abstract***

*“Reading to learn” is one of the four key tasks advocated by the Hong Kong education reformers in recent years. Yet the relationship between reading programs and content area reading is largely unexplored. Drawing from the three main paradigms of content area reading (i.e., reading and study skills paradigm, cognitive and learning paradigm, and social constructivist paradigm), this article discusses the results of a study on the effects of content area reading activities in the development of historical understanding and thinking among Chinese history and World history students in twelve Hong Kong secondary schools. Based on focus group interviews with students and textual analysis of their reading reports, two main questions are pursued. First, how can reading activities achieve the goals of history education laid down in the official curriculum? Second, how do the social contexts shape the reading habits of history students? The article hopes to shed light on how history fictions and non-fictions can be used to broaden the realm of historical inquiry and independent thinking among teachers and students, particularly the close relationship between the process of critical reading and the construction of historical knowledge.*

## 附錄一：同學在交流會中分享的歷史讀物

〔按交流會短講先後次序排列〕

1. 《紅色納粹黨》
2. 《海葬》
3. 《林則徐的故事》
4. 《影響世界歷史 100 位名人》
5. 《發現草原：成吉思汗崛起的秘密》
6. 《中華民族新生的陣痛》（中華文明傳真系列）
7. 《魯迅》（世界名人叢書）
8. 《司馬遷》
9. 《漢家天下》
10. 《珍藏香港歷史明信片》
11. 《結合南北的大運河：南北朝與隋的統一》
12. 《晚清七十年》
13. 《南京大屠殺》
14. 《新中國照相館》
15. 《童年的我》
16. 《鐵血宰相：商鞅》
17. 《煙花三月》
18. 《中國歷代政治得失》
19. 《朱元璋》
20. 《浪》
21. 《醜陋的中國人》
22. 《李清照》
23. 《司馬遷》
24. 《大唐盛世》
25. 《回到舊香港》
26. 《戰時日軍在香港暴行》
27. 《海葬》

## 附錄二：222 名中三同學（2002–2003）問卷調查的統計結果（節錄）

### 甲、平日的閱讀習慣

1. 你去年（2001–2002 年）閱讀歷史讀物的情況如何？
  - a. 平均一星期一本〔4.5%〕
  - b. 平均一個月一本〔24.8%〕
  - c. 平均一學期一本〔**40.1%**〕
  - d. 沒有閱讀習慣〔21.2%〕
  - e. 其他〔9.4%〕
2. 你喜歡閱讀甚麼類型的歷史讀物？
  - a. 人物〔29.3%〕
  - b. 考古文物〔16.7%〕
  - c. **戰爭〔41%〕**
  - d. 其他〔13%〕
3. 你從哪裏挑選或借閱歷史讀物？
  - a. 學校圖書館〔14.9%〕
  - b. **中央圖書館〔46.8%〕**
  - c. 書局〔19.4%〕
  - d. 家人／同學／朋友〔13.1%〕
  - e. 其他〔5.8%〕

### 乙、暑假的閱讀習慣

1. 你暑假（2002 年）閱讀歷史讀物的情況如何？
  - a. 平均一星期一本〔4.5%〕
  - b. 平均一個月一本〔15.3%〕
  - c. **只是一本〔45.5%〕**
  - d. 沒有閱讀習慣〔30.2%〕
  - e. 其他〔4.5%〕
2. 你覺得完成讀書報告最大的困難是甚麼？
  - a. 書籍的論點與既有知識有出入，感到困擾〔20.7%〕
  - b. 書籍的內容太艱深，無法理解〔19.8%〕
  - c. **雖然喜歡閱讀，但自己辭不達意，難於落筆〔41.9%〕**
  - d. 根本提不起勁閱讀，更談不上完成讀書報告〔12.6%〕
  - e. 其他〔5%〕
3. 你覺得閱讀歷史讀物的好處是甚麼？
  - a. **吸收課外知識〔44.6%〕**
  - b. 加強上課興趣〔12.6%〕
  - c. 爭取良好成績〔4.5%〕
  - d. 擴闊歷史思考〔38.3%〕

### 附錄三：老師向中三同學推介的十本好書

1. 《煙花三月》 李碧華著 （35 閱讀人次／300 學生總數）
2. 《我的故事》 瓊瑤著 （17 閱讀人次／300 學生總數）
3. 《東史郎日記》〔日〕東史郎著 （7 閱讀人次／300 學生總數）
4. 《艱苦的行程》 舒巷城著 （6 閱讀人次／300 學生總數）
5. 《讀書教學四十年》 楊振寧著
6. 《東史郎日記圖證》〔日〕東史郎著
7. 《香港老地方見》 余滿華著
8. 《給我老爺買魚竿 高行健精選小說》 高行健著（選讀）
9. 《浪》 關恩謙著
10. 《牛棚雜憶》 季羨林著