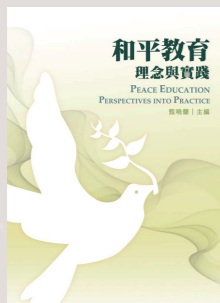


【相關書推薦】



《和平教育—理念與實踐》

主編 | 甄曉蘭

出版機關 | 國家教育研究院

出版日期 | 2013年11月

ISBN | 9789860384345



歷史是最具「政治」爭議的科目。面對歷史教科書的諸多爭議，不只要處理「如何書寫歷史知識」或批判「誰的歷史」的問題，更需要認真思考「建構怎樣的歷史視野（visions of the past）」的問題。本書嘗試從和平教育的觀點來重新思考學校歷史教育的目的及歷史視野的建構與實踐方式，希冀透過多元觀點來提升歷史思維，增進對不同歷史記憶及歷史詮釋的理解，並企盼以促進和平的歷史教育，開展不再一樣的歷史教材發展與課堂教學。全書分別從理念暨他國經驗分析、教材爭議問題反思，及教學方法突破實例三個層面，來探究透過歷史教材與教學實踐和平教育理念的可能性。

歷史教育與和平——教材教法的反思與突破

甄曉蘭  
楊國揚  
主編

# 歷史教育與和平

## ——教材教法的反思與突破

甄曉蘭  
楊國揚  
主編

【主編者簡介】

甄曉蘭

現職

國立臺灣師範大學教育學系教授

學歷

美國俄亥俄州立大學哲學博士(主修課程與教學)

經歷

國立臺灣師範大學教育學系主任暨研究所所長

國立臺灣師範大學教育研究與評鑑中心主任

澳洲墨爾本大學、德國柏林自由大學、英國牛津大學、美國史丹佛大學訪問學者

國立嘉義師範學院初教系副教授

伯大尼美僑小學教師

伯大尼美僑小學教師

專長

課程理論、教學原理、質性研究方法論、教師專業發展

—

楊國揚

現職

國家教育研究院教科書發展中心助理研究員兼代中心主任

學歷

中國文化大學政治學研究所法學碩士

經歷

國立編譯館中小學教科書組副編審兼代主任

國立編譯館副編審

專長

教科書研究、教科書政策與制度



國家教育研究院

National Academy for Educational Research

www.naer.edu.tw



國家教育研究院

# 歷史教育與和平

## ——教材教法的反思與突破

甄曉蘭 主編  
楊國揚



國家教育研究院 發行

## 作者（依章節順序）

---

- 甄曉蘭 國立臺灣師範大學教育學系教授
- 林郡雯 國立嘉義大學師資培育中心助理教授
- 宋明娟 澳門大學教育學院助理教授
- 蔣淑如 國立中正大學教育學研究所博士生
- 王雅玄 國立中正大學教育學研究所教授
- 宋佩芬 國立臺北大學師資培育中心教授
- 詹美華 國家教育研究院教科書發展中心助理研究員
- 楊國揚 國家教育研究院教科書發展中心助理研究員兼代中心主任
- 黃春木 臺北市立建國高級中學歷史科教師 / 臺北市立大學教育學系  
兼任助理教授
- 李涵鈺 國家教育研究院教科書發展中心助理研究員
- 王立心 國家教育研究院教科書發展中心助理研究員兼代綜合規劃  
室主任
- 陳麗華 淡江大學課程與教學研究所教授兼所長
- 張百廷 臺北市立第一女子高級中學歷史科教師
- 陳惠珠 臺北市立第一女子高級中學歷史科教師
- 陳培文 高雄市立高雄高級中學歷史科教師
- 汪栢年 國立蘭陽女子高級中學歷史科教師
- 王瑋筑 美國聖路易華盛頓大學歷史所博士生

- 
- 彭致翎 國家教育研究院編譯發展中心副研究員
- 黃欣柔 國家教育研究院教科書發展中心助理研究員
- 黃惠貞 新北市立板橋高級中學歷史科教師
- 陳秋龍 臺北市立建國高級中學歷史科教師
- 朱瑞月 臺北市立華江高級中學歷史科教師
- 洪碧霞 高雄市立前鎮高級中學歷史科教師

# 序

---

近世以來，兩次世界大戰雖然帶給世人慘痛的教訓，但戰後國際情勢的發展，從國際間、國與國之間，甚至一國之內，不論種族、政治、宗教、文化各方面，戰爭、暴力衝突、恐怖主義，未曾停歇，對世界和平與安全的威脅更趨嚴重。1999年，聯合國教科文組織（UNESCO）倡導「和平的文化」此一概念，並進而積極鼓勵各國透過學校教育宣傳和平理念。然透過教育的方式深植和平教育的理念，進而踐行和平，並無捷徑可言，亦非一蹴可幾，而是一項長期紮根的工作。有鑑於此，和平教育的理想，若能透過課程、教材與教學的一系列安排和規畫，將能培養學生成為全球化時代追求和平文化的踐行者。

國內中小學課程，雖未標舉「和平教育」此一理念，然相關的課程規畫如社會領域、人權教育、環境教育、多元文化教育等等議題，莫不隱含和平教育的精髓。2010年，國家教育研究院與國立臺灣師範大學共同合作推動「教科書文本與和平教育之論述與實踐—對話、研議與發展」研究計畫，期許以5年的時間，為國內歷史教科書與實踐和平教育的多樣性及可能性開啟一扇希望之窗。歷經5年的研究、溝通與對話，本研究已獲得相當豐碩的成果，如：和平教育經典文獻的研讀、整理，跨國教科書共構經驗的學術研討，促成了和平教育研究的第一本專書——《和平教育—理念與實踐》的出版。

2014年，研究團隊有感於近年來國內高中歷史教育，受政治氛圍的影響，不論從課程、教科書，甚至教師教學，對立與衝突層出不窮；另一方面，考量到國內教師及學生，長期以來對教科書的倚賴，已左右了學校的教與學，故教科書內容若能融入和平教育理念，並落實於教學過程中，對學生的學習將有深遠的影響。基於此，研究團隊乃將研究重點聚焦於國內歷史教育的教材與教學議題，於2014年以教科書文本內容與和平教育為主軸，邀請多位高中歷史教師，藉由其豐富的教學經驗與專業，參與歷史教材議題與和平教育之研究，共同

---

串起了歷史教育過去、現在與未來的對話。

本書以 2014 年「歷史教材議題與和平教育之論述與實踐」研討會論文為基礎，經整理、改寫而成。全書架構除導論、理念暨他國經驗分析之外，教材爭議問題反思、教學方法突破實例等篇章，其內容均涵蓋當前高中歷史教材中重要的主權或領土、戰爭的敘寫與解釋、民族與多元文化、宗教的理解與互動等爭議議題；主要的作者多為高中教師，期待藉由其實務教學經驗與教科書內容的結合，反思在歷史教學中落實和平教育的實踐。

本書的完成，得力於國立臺灣師範大學教育學系甄曉蘭教授、淡江大學課程與教學研究所陳麗華教授、高中教師及本院教科書發展中心研究同仁所組成之研究團隊，在計畫及研討過程中犧牲無數的假日與無私的奉獻，終能將本書付梓，以饗讀者。另本書從計畫出版到付梓，歷經多次專書會議、書稿排版、校閱等繁重工作，其間詹美華助理研究員、王立心助理研究員，及汪微萍專案助理的盡心與協助，實功不可沒。謹以此序代表本院由衷感謝研究團隊、所有參與的作者以及工作同仁。

楊國揚 謹識

# 目次

---

## 導論

- 從和平教育觀點談歷史教材與教學的革新 1  
甄曉蘭

## 理念暨他國經驗分析篇

- 1 歷史教科書與和平教育 15  
林郡雯 / 宋明娟
- 2 歷史渴望和平？——國外歷史教科書中的爭議問題 37  
蔣淑如 / 王雅玄
- 3 歷史教學——歷史教育目的與教學取向的釐清 59  
宋佩芬

## 教材爭議問題反思篇

- 4 高中歷史教師對歷史教材爭議主題及教學態度之調查研究 83  
詹美華 / 楊國揚
- 5 從天朝到列國——歷史教科書中「國家」的形塑及其問題 105  
黃春木
- 6 猶太大屠殺議題之敘寫與啟思——兩岸社會科教科書的分析 135  
李涵鈺 / 王立心 / 陳麗華
- 7 十字軍？——臺灣、英國教科書的書寫比較 163  
張百廷 / 陳惠珠
- 8 宗教與和平——從和平教育觀點反思高中歷史教科書宗教  
課題的敘事角度 179  
陳培文
- 9 要不要去臺灣？——從國共內戰後的抉擇反思教科書的敘寫 197  
汪栢年

---

## 教學方法突破實例篇

- 10 歷史教學中促進跨文化理解的史料教學——以西拉雅族為例 219  
王瑋筑 / 彭致翎 / 黃欣柔
- 11 跨學科整合的可能性——以「主權 / 領土」主題為例 241  
黃惠貞
- 12 文本閱讀融入歷史教學之成效分析——以澶淵之盟為例 259  
陳秋龍
- 13 影視媒體融入歷史教學之成效分析——以學生理解日本  
歷史文化為例 281  
朱瑞月
- 14 教師的教學轉化角色——以高中生對兩岸教科書有關  
「德意志帝國統一」的討論分析為例 311  
洪碧霞







導 論

# 從和平教育觀點談歷史教材與教學的革新

甄曉蘭

歷史判斷具時代性，各國的公民與代表都對述說、支持某些特定的歷史事件有強烈的興趣。而這些事件通常獲得政府、學校及出版社等機構，以不同的形式與手法及來支持，但往往淡化了邊緣團體所欲凸顯的不一致性和矛盾點。(Penuel & Wertsch, 1998/2000: 23)

教育工作者的觀點及他們的教學活動需要有根本的變革……必須考量、分析互動的方式與策略，使所有涉入情境脈絡活動的人，都能展現他們的認同與文化。(Bekerman & Zembylas, 2012: 219)

## 壹、前言

歷史的豐富即在於其複雜性，充滿了詮釋上的認識論及意識型態差異。再加上歷史又是區分異己、形塑集體記憶與認同、建立文化價值意識的重要媒介，相較於其他學科領域，歷史教育及其課程實務也就最具政治性。全球許多國家的歷史教科書在「政治正確」的辯證角力過程中，都曾出現所謂的「歷史戰爭」(history wars)，不論是有關對社會的想像，或有關對國家的、文化的、族群的、宗教的歷史敘寫，都無法避免政治化的爭論議題，小則激起輿情紛擾，大則造成族群對立、社會衝突，致使不少歷史教育學者開始重新檢視與反思歷史教育背後的政治意圖與學校教育實務間的張力關係(參見 Taylor & Guyver, 2012)。在臺灣，過去二十多年來，也有不少關於歷史課綱及學校歷史教育角色的論辯，反映出許多意識型態的對立以及各種意見衝突與觀點矛盾現象，特別是近幾年高中歷史課綱的修訂，更是爭議不斷，歧見難平，甚而引發極大的社會衝突與抗爭。

因為歷史是最具「政治」爭議的科目，每有課程變動或內容調整，都會成為眾所注目的焦點。處於轉型社會的臺灣，政經秩序與文化

資產正在解構與重建過程中，有關歷史教育「願景」的勾勒，也就顯得格外的複雜與關鍵。面對長久以來歷史課綱修訂與內容調整的爭議，實有必要重新檢視歷史教育的目的及歷史教育的本質，並且深刻地批判反思歷史課程知識形塑或概念重構的關鍵意識型態或認識論假設，同時也亟需認真地追問是在什麼層級、為了什麼目的、透過怎樣的方式，當前高中歷史課綱的改革或微調是否具有教育正當性與適切性（Chen, 2008）。再者，歷史判斷具有時代性，立足全球發展脈絡下的臺灣，當然有其必要重新思考歷史教科書應該呈現、溝通怎樣的歷史知識與記憶？是否有可能從多元的觀點、不同的角度來重新勾勒與看待過去的歷史？歷史教育能否納入更多「未來和平發展導向」的前瞻性願景與內涵？學校歷史教材與教法應當有怎麼樣的革新，來強化歷史思維、檢視歷史記憶、並增進跨文化的理解來實踐和平？

鑑於歷史記憶往往受到社會的、經濟的、政治的、心理的因素所影響，不同的族群、階級、政治或宗教立場，經常有不同甚至是對立的記憶，進而導致文化的誤解、社會的紛擾、甚或族群及國家的衝突。自二次世界大戰以降，有不少國際組織，如歐洲理事會（Council of Europe）、聯合國教科文組織（UNESCO）、歐盟（European Union）、德國國際教科書研究所（The Georg Eckert Institute for International Textbook Research, GEI）等，嘗試以教科書或教材作為促進和解與和平的工具，紛紛展開跨國共構歷史教材的努力，強調歷史教育及教科書文本在促進相互理解與和解上扮演重要角色，希冀透過多元的觀點來重塑歷史，增進跨族群／跨國家對歷史詮釋的相互理解，並超越衝突及仇恨的記憶，化解敵對關係，以促成共存共榮的永續和平發展（參見甄曉蘭，2013）。因應臺灣在歷史課綱修訂爭議問題所帶來的歷史教育實務挑戰，無論是教育決策者、歷史學者、教育工作者，或許都需要以更高遠的視野、更寬廣的胸襟，來重新思考歷史教育的功能與目的、教科書的定位與敘寫方式以及歷史教學的重點與實踐策略。

## 貳、再思歷史教科書的戰爭與和平

教科書不僅含載著體系化的知識內容，亦編織含蓄了教學的原則與過程，更反映出外在的、甚至是強加的「社會目的」(social purposes) (Marsden, 2001)。又其內容代表著官方認可的「正統」、「合法」知識，不但潛藏並投射社會文化的深層價值及政治的意識型態 (Apple, 1993)，更敘寫並傳遞一個國家的社會想像與文化記憶。在人文社會科學領域中，歷史教科書尤其呈現出極為明顯的社會目的，常常是區分異己、認同我族、理解他者的重要媒介。是以在歷史教科書中如何勾勒與形塑民族／國族意象、描繪與呈現「他者」的面貌，不免衍生出「強化敵我、加深隔閡」或「增加理解、化解紛歧」截然相異的影響。無可諱言地，各國教科書中常常會出現過度彰顯己身光榮歷史而貶抑他國的現象，尤其是戰爭史、偉人史、或科學文明史等，大多傾向於強調國族之偉大文化傳承以及永續發展的正統性，而這種以我族為中心、有意或無意地強化異己、敵我概念的教育內容，常常強化了文化偏見、政治對立與族群仇恨，非常不利區域內和國際間的長治久安與共同發展。

再者，「歷史視野」(visions of the past)，對政治和文化認同具有相當重要的影響 (Vickers, 2005)，而學校課程及教科書在傳遞相關的歷史見解及其所承載的價值上，又扮演極為重要的角色，致使每每歷史課綱與教科書的修訂，都會受到來自學科的學術影響力、教育／哲學的原則及外部的社會勢力所左右 (Marsden, 2001)。換言之，歷史教科書之發展及其文本特色與知識內容的建構與遞變，往往在其特定的時空脈絡中，受到政府的政策、專業學術組織的見解、利益團體的訴求、主流文化團體的價值所影響，使得學校歷史課程（教科書）在知識的選擇與組織上，有關「納入」或「排除」(inclusion and exclusion) 的「政治正確」爭議和辯證，以及意識型態對立與衝突問題，成為一場永無休止的政治角力、權力運作與文化競爭。就近年來國內高中歷史課綱的訂定及歷史教科書的編撰而言，亦是涉及不同

史觀與信念系統的角力，再加上歷史詮釋與權力政治的微妙關係，除了對歷史教育的目標、教材內容的優先順序與比例的考量，難有一致的共識外，一些有關臺灣歷史事件的鋪陳描述與用字遣詞更是敏感議題，常常成為媒體與社會輿論爭論、攻訐的焦點。

針對種種教科書爭議問題，Vickers (2005) 認為透過分析歷史如何在學校中被教導與學習，將有助於瞭解歷史的視野如何影響公共論述，以及公共論述如何影響歷史的見解。誠如 Vickers 所言，即便歷史教科書與官方課程的研究無法必然地告訴我們什麼是人們所真正相信的國家歷史 (their national past) (或者鄰國的歷史)，但它可以告訴我們這些起草課程內容的人 (不論是決策者、專家學者、教科書出版商或個別的作者)，想要莘莘學子相信的事情：即那些被視為可欲且恰當的國家、地方或全球的認同。即便這樣的想像共同體有其虛構的本質，但在某種程度對於社群感以及社會統合而言，卻有其必要性。畢竟，意識到有一個共享的過去，對於集體認同而言是相當基本而重要的，而這樣的集體認同也才能進一步支持各種政治制度的合法性。然而，歷史教科書當然不能被包含在一種霸權的建構之中，更不能只是「一種被動地存在著的宰制形式」，而是必須「持續地被更新、再創造、捍衛以及修正」，同時也「持續地被抵抗、限制、改變，並受到外在壓力的挑戰」(Vickers, 2005: 22)。

基於歷史教科書爭議係全球議題而非個別國家的問題，國際間有不少學者積極投入教科書的批判分析研究，以陳顯各國歷史課程的政治爭議問題及其煽動性本質 (incendiary nature)，例如 Taylor & Guyver (2012) 所編輯的 *History Wars and the Classroom* 一書，便呈現了阿根廷、澳洲、加拿大、德國、日本、紐西蘭、俄羅斯、南非、美國及英國等十國，近三十年間的歷史課程爭議問題。而為了促成教科書 / 教材內容的調整，修正錯誤和偏見並減少政治控制，以預防文化誤解和政治衝突，也有不少學者從倡導和平教育角度，致力於社會科和歷史教科書內容、方法及使命的反思檢視，或有學者鼓吹改進教科書對戰爭、族群衝突等問題的處理，使之成為促進和平的工具 (Hoepken, 2005)，也有學者主張教科書的使命應更多對焦於推展國際

主義，而非強調國族主義，藉以促進國際理解，讓學校教育有助於和平的推展（schooling for peace）（Marsden, 2001）。

在教科書研發實務層面，許多知名大學和平教育推動機構，特別關注教師的養成及教科書的改寫，嘗試從不同的觀點重新書寫瀰漫我族中心主義及好戰精神的歷史教科書。更有不少國際組織採取主動與創造性的跨國共同書寫歷史教材策略，在不同國家脈絡相異的思考架構下，使歷史的書寫與詮釋有了跨國觀點討論的可能，從多元和差異的角度思考歷史爭議，增進不同國家觀點的理解與尊重。前曾提及，第二次世界大戰後，聯合國教科文組織、德國國際教科書研究所（GEI）等，長期致力於消弭雙（多）國間教科書紛歧的工作，協助推動跨國共構歷史教科書研究計畫（例如德法、德波、以巴、中日韓等，參見甄曉蘭，2013）。而近幾年，德國國際教科書研究所亦積極展開「EurViews」研究計畫，藉以推動跨國合作收集全世界二十世紀初以來的歷史教科書，透過批判性地分析教科書中由文字和圖片所傳達出的「歐洲」概念，以揭示「歐洲」概念的多元性和可變性，呈現不同文化及歷史記憶間的差異和衝突性，以期有助於化解偏見與仇恨，促進國際間的和平發展。這樣的歷史教科書分析比較研究理念，對化解臺灣教科書爭議問題所造成的紛擾與衝突，當有極大的啟示。

緣於德國國際教科書研究所透過歷史教科書跨國合作研究追求和平的理念，前些年執行國家教育研究院「教科書文本與和平教育之論述與實踐—對話、研議和發展」計畫時，就曾提出：教科書的編寫應該力求正確、平衡、更新、無偏見，需要以提昇不同民族間彼此的認識與理解為前提，而且需要關注聯合國教科文組織所提三個課程設計原則：（一）應強調非暴力、和平文化、寬容與團結、人權、性別平等、積極公民，及環境保護；（二）應將非暴力及和平文化的原則與策略，統整於所有學科領域和學校常規訓練之中；（三）在多元文化與國際性的課程架構中，納入在地的事實與傳統（甄曉蘭，2013：11）。面對歷史課綱及教科書修訂的種種爭論，或許需要透過不一樣的歷史教材書寫，來思考並建立和平的主張，從多元的觀點來探討教科書爭議問題的原由與化解策略，需要積極反思的問題包括：不同歷史記

憶對教科書的影響；權力、政治與史觀在歷史知識建構過程中的角力與作用；文化優勢、劣勢的界定及其權力的象徵；異己的區隔及對「他者」的標籤與描述；多元史料的應用與多元觀點的鋪陳；以及跨文化思考與跨學科整合學習的可能等。當歷史教科書的發展能關注到這些問題，並從較寬廣視野和多元觀點來重新形塑歷史知識、促進對他者及不同歷史記憶的理解，才能有益於衝突的化解與和平的促進。

## 參、企盼促進和平的歷史教育

如前所述，歷史教科書往往具有社會目的，具形塑共同記憶、建構國族認同、發展社會同理心之功能。肩負承載傳遞歷史知識與文化的教科書，或強化敵我仇恨和衝突事件，灌輸狹隘的民族主義；或倡導與他者和平共存、文化共享，培養開放寬容的全球公民態度，皆繫之於國家社會所持有的歷史視野與教育遠見。從近年不同區域跨國共構歷史教材的經驗來看，雖然不盡然能衡平處理政治意識型態及歷史爭議問題，也不必然形塑出「正確」、「一致」的歷史知識，但或多或少還是有助於從較寬廣的國際觀點去認識歷史的發展，並從跨文化理解的面向去思考歷史教材的設計與規劃（李涵鈺、甄曉蘭，2016），進而有助於從多元文化觀點去理解差異與衝突，並從促進和平發展的角度來思考歷史教育的革新與突破。

畢竟，歷史不僅是指過去發生的事，更是對過去事件的理解和敘述（何兆武，1995）。據此，學校教科書所傳遞的歷史知識，係歷史學者及教育工作者依據資料所做出的詮釋與表述，是「建構」出來的，呈現出當下的時空脈絡人們對過去的見解、對世界的想像、以及對社會的期待。無可避免地，在編撰建構教科書歷史知識過程中，有關如何篩選多元複雜的資料，在有限的篇幅、透過簡略的文字陳述，來勾勒與再現過去發生的事，也就變得相當的政治。即便如此，力求歷史知識的「客觀」，仍是相當重要的史德，既難以陳述事件的「真相」，但在論證、闡釋過去的事件，則當致力追求嚴謹審慎。誠如 Slater



(1992) 所言，歷史是理性的、講究證據的，並接受本於證據的不同解釋。一個自由民主的社會是以分權但平權（a separation and a balance of powers）為其特色，不宜有強勢主導（尤其是政治勢力），而是大家都要有所參與和貢獻，而此即為一個平衡的歷史課程能否被妥當定義的關鍵，並非基於科目的名稱，而是基於歷史教育的功能與目的。

從歷史的「教育」意義來看，歷史知識的建構、教材的發展與教學的實施，需要提供多元敘事對話辯證的機會，以有助於瞭解不同觀點對某一歷史事件的理解與詮釋，進而消弭誤解與偏見，並辯證釐清詮釋上落差與分歧。另外，也需要更多關注一些全球人類發展的議題，諸如探討人權與主權、和平與秩序、國際交流與合作（Chung, 2011）、和解歷程的困難與因應策略（Cole, 2007），及整合理解和平、人權、社會正義和全球問題（Korostelina, 2013）等。當然，這樣的教育意義與價值並不只是處理「誰的歷史」或「如何敘寫歷史知識」的問題，更核心的思考乃是在「建構怎樣的歷史視野」的問題（李涵鈺、甄曉蘭，2016）。若欲透過歷史教育及教科書來促成國際／國內和解、建立和平，必得要先掌握相關決定性條件，諸如衝突的特性與結果、政治環境與氛圍、社會的心理狀態（mental conditions）、以及以教育作為包容、尊重與和解的文化資源等，除了要釐清對歷史教育的認知，例如：歷史教育係以多元觀點、培養同理心為核心價值和原則，抑或只是忠於特定群體的認同管理工具？主要任務是在提升對國家的忠誠，抑或是為教育培養具自省批判能力的個體？也需要依仗於多元學術論述的歷史書寫與教育實踐，因為單一史觀的官方敘述很難激發歷史的思辨，唯有透過多元的歷史詮釋與論述辯證，才有助於培養歷史思維與同理心，促成包容、尊重與和解的教育實踐（Hoepken, 2005）。

另外，歷史教育應更加關注教師的教學及學生的學習，尤其是要培養歷史思維以及對人類發展的關懷。因此，歷史知識的建構、教材的發展與教學的實施，絕對不能侷限於呈現或強化共有的歷史記憶，而是要能激發歷史能力素養，允許學生比較不同的詮釋、進行歷史探究、發展批判思考及個人的判斷（Pingel, 2010），幫助學生

掌握歷史知識的結構與方法，促使其能力、觀念、態度與修養都有所轉化與提升（林慈淑，2010；張元，2006），並讓學生在不同立場與觀點的表述與辯證過程中，學習「換位思考」的同理理解（李涵鈺、甄曉蘭，2016），為促進和平的歷史教育奠立思維基礎。畢竟，學校的歷史教學實踐方式，是影響和平教育理念能否融入、落實於歷史教育的關鍵。若教師能設計不同的和解教學取徑（reconciliation pedagogies），在其歷史教室中提供批判分析爭議敘事文本的機會，一起解構危險的記憶（dangerous memories）、去除強加的認同（de-essentializing identity），教師與學生將能共享新的辯證對話學習空間，進而形塑出不同的情感社群，以批判卻尊重的態度來理解、包容不同的觀點與文化，化解偏見誤解與對立衝突，並關心社會正義與和平發展（Bekerman & Zembylas, 2012）。

## 肆、迎向不再一樣的歷史教材與教學

鑑於國內教科書研究議題過於侷限，有感於國際間推動跨國教科書合作研究以增進國際理解相關方案的意義與價值，國家教育研究院教科書發展中心（前國立編譯館）特別於2011年開始執行「教科書文本與和平教育之論述與實踐—對話、研議和發展」五年期計畫（2010-2014），計畫執行期間，該計畫研究團隊，除了深究教科書與和平教育之相關議題，亦辦理了多場國際教科書研究工作坊與國際研討會，邀請中國大陸、日本、美國、德國、以色列學者，前來與國內學者互動交流教科書研究發展經驗，藉以拓展新的教科書研究議題，並與國際教科書研究接軌，開發新的教科書研究發展方向。經歷兩年的探索與研討，國家教育研究於2013年將該計畫的研討成果付梓出版了「和平教育—理念與實踐」專書（甄曉蘭，2013），藉以將和平教育理念及其透過歷史課程與教學實務推動之國際經驗，介紹予國內學界與教育實務工作推動者。為了進一步將和平教育理念融入國內歷史教材與教學的實務改進，該年度研究團隊也辦理了系列「重構歷史

教材—挑戰與契機」工作坊，提供歷史教科書中常見爭議問題之公開辯論機會，透過理論探討與實務教學經驗的分享，討論教科書中具衝突性的歷史記憶，尋找可能重構歷史教材的多元觀點。

為擴大和平教育理念的實務應用效益，自 2014 年起，進而將計畫執行重點放在國內高中歷史教科書爭議問題的探討，以民族與多元文化的爭議、領土主權的爭議、戰爭的敘寫與解釋、及宗教的理解與互動等面向為探究的主題，邀集高中歷史老師一起加入研討，藉以了解教科書相關爭議為課堂教學帶來的挑戰，及教師的因應策略與學生的學習回應。緣此，繼而辦理了「歷史教材議題與和平教育之論述與實踐」研討會，以高中歷史老師的實務教學經驗的反思分享為核心；或探討教科書的書寫問題，從他國教材的敘寫提取經驗；或納入多元史料進行教材改寫；或進行跨學科整合的嘗試；或融入不同教學策略與媒材，進行另類歷史教學嘗試；並也呈現教師對教材爭議主題的觀點與教學態度的調查結果，以及學生歷史理解與學習經驗的分析結果等。篇篇深刻精采、發人深省，引發非常熱烈的討論，獲得極大的迴響。為延續該研討會所激盪起的歷史思考與實務對話，特別彙整了多位夥伴教師與學者專家的論述專文，集結成冊出版，留作臺灣從和平教育觀點反思探究高中歷史教育實務的啟航紀錄，或可藉之號召、邀集更多關心歷史教育與和平發展的有志之士，一起開展不再一樣的歷史教育實踐之旅。

全書共分為三個部分，分別從理念暨他國經驗分析、教材爭議問題反思及教學方法突破實例層面，來探究透過歷史教材與教學實踐和平教育理念的可能性。首先，在「理念暨他國經驗分析篇」，特別邀請了教育領域的學者，從課程與教學觀點來分析歷史教育與和平的理念基礎，並評述他國歷史教材與教學議題及融入和平教育理念的推動經驗，以期對臺灣歷史教育處理爭議、追求和平發展能有所啟示。林郡雯與宋明娟兩位教授透過解析歷史教科書中的我群意象、說明晚近鬆動歷史教科書歷史記憶的嘗試、及引介歐洲促進和平的教科書編寫計畫經驗，來鋪陳歷史敘事話語權下放在和平發展導向教科書修訂過程中的意義與價值。王雅玄教授及其博士生蔣淑如則透過分析國外教

科書中的主要爭議問題，諸如：後殖民國族認同、歷史人物定位、宗教、多元族群與文化、領土主權和戰爭等，來探討各國如何處理教科書爭議問題，並從而檢視歷史是否渴望和平，指出處理教科書爭議問題的方式主要包括：淡化或迴避爭議、多元史料並陳、及跨國共構歷史教科書等策略。而宋佩芬教授則是從歷史教學面向切入，介紹三種不同教學取向及其教育目標，包括：強調國族記憶建構的傳遞公民資質取向，重視培養歷史思維的社會科學取向，及關注歷史批判與自省的反省探究取向，希冀藉之幫助教師釐清個人的教學信念，並省思其教學方法、內容與歷史教育目標間的關係。

接著，在「教材爭議問題反思篇」，先以詹美華與楊國揚兩位研究員對高中歷史教師所進行的歷史教材爭議主題及教學態度調查研究報告，來鋪陳高中歷史教師認為具爭議之歷史教材主題、高中歷史教師面對爭議主題在教學上的態度以及他們對相關爭議主題提出的書寫建議。接續則呈現五篇教育實務工作者對歷史教科書中爭議性問題的見解與批判，而這些不同的反思觀點，當有助於重新檢視歷史教科書的敘事角度與書寫方式。其中，黃春木老師藉由重新探討晚清從「天朝」轉變為「國家」的曲折發展，來批判歷史教科書長期以來直線、二分、化約處理歷史變遷的侷限，並從「民族主義」的思辨，提出教科書「和平」改造之構想。李涵鈺、王立心研究員與陳麗華教授，協同分析、比較了臺灣與中國大陸社會科教科書猶太大屠殺的內容及教材設計的異同，藉由對不同政治體制在教科書內容敘寫現況和侷限的批判，提出了相關教材設計的省思與建議。而張百廷與陳惠珠兩位老師，則分析比較了臺灣與英國中學教科書對十字軍的書寫特色，藉以思考所謂歷史爭議議題的性質，並藉之批判臺灣對「正確而真實的歷史」的堅持所產生的爭議。另外，陳培文老師檢視了現行教科書宗教課題類型與敘事角度可能引發的爭議，並從和平教育觀點提出了教科書及課堂教學處理宗教議題應該注意的問題。而汪栢年老師則以「要不要去台灣？」為題，透過不同角度來呈現國共內戰後的複雜抉擇問題，並批判檢視現行教科書一條鞭記述方式的簡化、缺漏與偏狹，建議教科書書寫應納入多元史料、呈現多樣內容，以鼓勵學生對話、思

維，在歷史中學習接納與寬容。

最後，在「教學方法突破實例篇」，則是分享實務工作者運用不同教學策略於歷史教學之實際案例，不僅有老師的教學理念陳述，亦有學生學習經驗的評估，希冀藉以鼓勵更多元的教學嘗試，來激發歷史思維，發展多元文化理解，落實和平教育理念。王瑋筑、彭致翎與黃欣柔三人所組成的研究小組，指出史料教學有助於幫助學生習得多層次的思考，並增進跨文化的理解與反思，特別介紹了史料教學的價值與方法，並以教授 17 世紀西拉雅族為例，來示範史料應用於教學的原則與提問技巧。黃惠貞老師則藉由討論歷史教科書內容的政治性，並以「主權 / 領土」主題為例，比較歷史科、公民與社會科在教學重點及呈現方式的差異，提出以問題本位學習（problem-based learning）策略整合多元層次知識概念，實施跨學科主題式教學的可能性。為培養學生的思考能力與多元文化的包容心，陳秋龍老師特別嘗試將文本閱讀融入「澶淵之盟」教學設計，並透過行動研究來檢視其實施成效，藉由學生的回饋提出文本閱讀運用於歷史教學之建議。朱瑞月老師則是在教科書文本敘述之外，嘗試以影視教學策略來幫助學生學習日本歷史文化，並透過學習單來分析學生的歷史理解、思維與自我認知，進而檢視應用影視教學的成效與呼應課綱精神的程度。而洪碧霞老師則嘗試將教科書和學生、教師間的主從關係轉變為辯證對話關係，以其「德意志帝國統一」教學設計為例，呈現教師扮演歷史意識教學轉化角色的重要性，以及學生檢視並討論兩岸歷史教科書中的政治權威問題的意義與價值。

透過學者與實務現場教師從不同視角所分享的歷史教材與教法的見解與心得，當有助於我們繼續思考論證：歷史教育的目的為何？需要怎樣的歷史教材？怎樣的歷史教學？歷史爭議問題對教材發展、教學實踐及學生學習的意義何在？跨文化理解的和平教育對歷史教育的積極意涵與啟示為何？如何連結歷史教育的核心價值來推展促進和平的歷史教育？以及怎麼融入和平教育理念激發更多不再一樣的歷史教材發展與歷史教學實踐？當然，所有變通性的教材編寫與教學方法選擇，都需要突破視為理所當然的和平教育方案或傳統的歷史教育思

考，才能促成「以培養學生歷史思維為中心」、「以促進世界和平發展為導向」的歷史教材發展與教學革新。

## 參考文獻

- 何兆武（1995）。**歷史與歷史學**。香港：牛津大學出版社。
- 李涵鈺、甄曉蘭（2016）。跨國形塑歷史知識的挑戰—以中日韓共構歷史教材為例。**課程與教學季刊**，**19**(4), 131-158。
- 林慈淑（2010）。**歷史，要教什麼？**台北市：台灣學生書局。
- 張元（2006）。教歷史，要教歷史知識的結構與方法。**歷史月刊**，**223**，114-119。
- 甄曉蘭（主編）（2013）。**和平教育—理念與實踐**。新北市：國家教育研究院。
- Apple, M. W. (1993). *Official Knowledge*. New York: Routledge.
- Bekerman, Z., & Zembylas, M. (2012). *Teaching contested narratives: Identity, memory and reconciliation in peace education and beyond*. New York: Cambridge University Press.
- Chen, H. L. S. (2008). A critical reflection on the reform of high school history curriculum in Taiwan. In D. Grossman & T. Y. Lo (Eds.), *Social education in the Asia-Pacific: Critical issues and multiple perspectives* (pp. 87-110). Charlotte, North Carolina: Information Age Publishing.
- Chung, J. (2011). Colonial Korea and the Asia Pacific war: A comparative analysis of textbooks in South Korea and Japan. In G.-W. Shin & D. C. Sneider (Ed.), *History textbook and the wars in Asia: Divided memories* (pp. 153-172). New York: Routledge.
- Cole, E. A. (2007). Introduction: Reconciliation and history education. In E. A. Cole (Ed.), *Teaching the violent past: History education and reconciliation* (pp. 1-28). Lanham: Roman & Littlefield Publishers,

Inc.

- Hoepken, W. (2005). History-textbooks in post-war and post-conflict societies: Preconditions and experiences in a comparative perspective. In The Center for Information on Korean Culture (Ed.), *Nationalism and history textbooks in Asia and Europe* (pp. 15-45). Republic of Korea: The Academy of Korean Studies.
- Korostelina K. V.(2013). Peace education and joint history textbook projects. In K. V. Korostelina & S. Lässig (Eds.), *History education and post conflict reconciliation* (pp. 19-25). London: Routledge.
- Marsden W. E. (2001). *The school textbook: Geography, history and social studies*. London: Woburn Press.
- Penuel, W., & Wertsch, J. (2000). Historical representation as mediated action: Official history as a tool. In J. F. Voss & M. Carretero (Eds.), *International review of history education volume 2: Learning reasoning in history* (pp. 23-38). London: Woburn Press.
- Pingel, F. (2010). *UNESCO guidebook on textbook research and textbook revision*. Paris: UNESCO.
- Slater, J. (1992). Where there is dogma let us sow doubt. In P. Lee, J. Slater, & P. Walsh, (Eds.), *The aims of school history: The national curriculum and beyond* (pp. 45-53). London: The Tufnell Press.
- Taylor, T., & Guyver, R. (2012). *History wars and the classroom: Global perspectives*. Charlotte, NC: IAP.
- Vickers, E. (2005). Introduction: History, nationalism, and the politics of memory. In E. Vickers & A. Jones (Eds.), *History education and national identity in East Asia* (pp. 1-29). NY: Routledge.



第 1 章

# 歷史教科書與和平教育

林郡雯 宋明娟



## 壹、前言

一般而言，歷史、地理提供吾人以時、空的參照網，包含：我們從何而來、居於何地、是否被允許或有權於此落地生根？我們如何、為何定居？居地如何被述說等等（UNESCO, 1953: 7）。因此，史地相關科目的教學，向來是受到許多關注的。其中，又以歷史為主要。所謂以史為鑑，可以知興替，除了前事不忘，後事之師，讀歷史也是為了追根究底，了解自己是誰，或者說，作為一個群體，我們是誰，亦即：讀歷史與「身分認同」有關。

身分認同從未無中生有，而是在與別人的比較之下，逐漸浮現而清楚的。之所以有我群，皆因有他群為對照，畢竟，人以群分，物以類聚。於是，在認識別人之同時，認識了自己，反之亦然。而不管我他之分是階級上的、性別上的、族群上的、文化上的或是宗教上的，都將面臨如何評價彼此的問題（Pingel, 2009）。想當然，他群是複數的，有親疏，甚至友敵之別，至於孰友孰敵，又常得回到歷史來看。

論及歷史，很難不提到教科書。教科書是教育的工具之一，可以做的一或有論者以為，應該做的一遠多於傳達事實。所謂「多」，是指教科書應供以參照，俾利讀者了解我群（we people）與我。雖說正史之外，尚有稗官野史作為記憶的來源，甚至，對於常民而言，後者的可信度較之前者，有過之而無不及，但是，教科書記載官方知識，學生最好倒背如流，方能通過考試，是故，影響力不容小覷；再者，之於一些人，比如，支付不起或沒有閱讀其他書籍的人，教科書是歷史知識的唯一來源，書上沒寫的歷史，差不多等於不存在（王汎森，2008）。準此，歷史教科書的重要性，或許再強調亦不為過。

問題在於，大部分的教科書是戰爭史或科技史，並且，程度不一地鼓吹著國家主義（Harris & Morrison, 2003），不強調超越、容忍（Kornhauser, 1996）。透過歷史教科書，孰友孰敵，雖述而不論，但寓褒貶於字裡行間，也足夠提點了。對於朋友，接近是必然之事，至

於敵人，縱不能除之後快，也得敬而遠之。但是，教科書常把「它者意象」（Fremdbild）—有意也好，無心也罷，但通常是機心為之的一打造成「敵人意象」（Feindbild）（Pingel, 2009），於是，暗示了「非我族類，其心必異，戎狄志態，不與華同」，夷夏之別成了夷夏之防。因此，志在推廣和平教育者，往往會關注歷史教科書的編寫，促成其跨國的檢視、共構與重建。

本文分為四個部分，首先，簡介傳統教科書的我群／我意象，此謂傳統，未必指呈現的形式，或是出版的年代，而是詮釋的角度。直言之，單以民族、國家出發者，屬傳統。其次，概述晚近教科書對鬆動歷史記憶的嘗試。兩相比較，正可說明某些教科書為何、如何逐漸觀照多元與和平。復次，在這個基礎上，摘敘部分歐洲非政府組織在這方面的努力，包括已完成的，與正在進行的，希冀能作為有志者的參考。最後，以省思代替結語，並略提未來的展望。

## 貳、傳統教科書中的歷史記憶—我群與我

在進入主題之前，有兩點需要說明。首先，歷史作為一個學科，既為主體，也是客體。它是學術研究的成果，也是政治的角力場。若硬要區分，前者是專業歷史，後者是歷史記憶，有時，兩者是一致的，有時是背離的。歷史記憶易受政治「操弄」（Ricouer, 2004），比如政黨，又如教派，再如社團等，常為了特定的好處，對過去加以利用，以此而論，政治框限（framing）了歷史，包括它該記載什麼、怎麼記載，一旦改朝換代，光是節慶的更名，便可重塑歷史記憶（Ferro, 2003），比方將「哥倫布日」更名為「原住民日」，常民記得的，恐非大發現，而是大滅絕，遑論將它寫入歷史教科書，影響會有多深遠。誠然，記憶與歷史相互糾結，但畢竟不同。記憶透過歷史的重組（recast），特別是不同版本的比較，或能有相對的自主性，甚至足以反抗有心者的操弄。簡言之，歷史此一學科，是目的，也是手段，端視用者意欲為何。

其次，沒有任何國家只有一個記憶的，或者說，只有單一版本的歷史與詮釋。至多，對於某些年代、事件，較有定論而已。正常來說，主要的故事就是勝者、強人的故事，但永遠還有其他的（*alternative*）版本（Jelin, 2003）。準此，記憶的空間是競技台，在場上對打的，不是記憶與遺忘、記憶與無聲，而是記憶與記憶。

有了這兩個前提，再來談傳統歷史教科書裡的我群 / 我意象，或許比較公允。以下，是傳統歷史教科書鋪陳的記憶，兩者頗有相關。

## 一、道統不斷，代代相傳

社會、國家，同個人一般，皆欲建立正面的自我概念，因此，無不賦予自己的起源、歷史以合乎道德的原則。傳統教科書中有許多原生（*autochthonism*）和創建的神話（*founding myth*），道理在此（Pingel, 2009: 41-42）。無論是前者的「土生土長」，或是後者的「筮路藍縷」，功能大概有二。一者，合理化現在的領土、轄地，二者，強調我群文化的宰制性、特殊性與唯一性。於是，歷史教科書就如下述：我國的歷史源遠流長，早從上古，晚自中世紀，一脈承，代代傳，所謂道統、正統，於是生焉。重點是，由此，建立一種綿長的時間感。縱是新興的國家，比如國界被強加劃分的國家，也會細細追溯其歷史，希望打造國祚永年之感，並置入教科書。

對學生來說，這樣的歷史，才是自然的、真實的、沒有爭議的。然而，時間也好，空間也是，或許是斷裂的，畢竟，說不得有些年代無人知曉，有些地方無人踏尋。其實，就連文字記錄保存的「史料」，也是一些被選擇、組織，甚至被改變與虛構的「過去」（王明珂，2001）。就此而言，是教科書作者對事實的挑揀，創造了歷史的一致性與連續性。

## 二、民為同胞，相濡以沫

傳統教科書也透過「共同性」（*commonality*），激起民族意識 / 民胞物與（*Peoplehood*）的感受。

很多人一出生便是社會的一員，但民族意識 / 民胞物與的感受不

同，它需要刻意的、有意識的連結，比如閱讀相同的故事，並內化其意涵等。這類故事可以構成集體，更重要的是：它們內含集體之所以能形成的價值、信念與規範。成員會認同它們，並經由它們，進一步認同集體（Heisler, 2008a）。這類故事有三種類型：政治的、經濟的以及道德的。其中，以道德故事影響最大。

道德故事提示了成員：共同的文化、語言、種族、族群、族裔等因素，構成了他們作為一個人的真正身分，這些故事確認了某些價值與義務，是跨世代的，不只定義了自己是誰，祖先是誰，還有，子女會是如何的。換言之，如前所述，暗示了我群乃系出同源，一脈相傳。這些故事最好是歷史故事，甚至有部分是神話、傳說，因為不可考，所產生的集體身分，乃至於自我概念，更能延展，同時，也更不可挑戰（Smith, 2003）。比起政治故事、經濟故事，道德故事更能提供我群一起生活的邏輯，合理化「我」對「我群」—以及對機構—的責任，並藉此，形成大我的民族意識。因此，特別受到當政者重視。

平心而論，形塑單一的國家認同，育成忠於國家的公民，都是高尚的目的，在特定的歷史條件下，甚至是必要的。但是，誠如 Stavenhagen（1996）直言，那個時代已經過去，吾人應當審時度勢，正視多元文化的事實。

## 參、晚近教科書的發展—歷史記憶鬆動

晚近，由於新證據出土，或是舊證據被重新詮釋，歷史知識，包括歷史教科書，經過了一番修正，歷史記憶也隨之發生了程度不一的鬆動。以下，是兩個主要的修正。

### 一、面對負面的過去

了解過去，是上至國家，下至個人的需求，有時，免不了要面對寧願沒有的過去—特別是與創傷有關的。前已論及，所有的社會、國家無不致力打造正面的自我概念，在這情況下，如何透過歷史教科

書去呈現、並且記住寧願沒有的負面過去，便成了大問題（Heisler, 2008a）。若是罪己不諱，歷史便起了療傷止痛（therapeutic）的作用，意思是，認罪、和解、補過、不再錯，這是真正的以史為鑑，這些歷程多是政治研究、歷史研究的火紅題目，比如德國對納粹的追究，常被視為轉型正義的代表。若是不認犯行，歷史便被拿來鬥爭（militant）。例如，土耳其不認亞美尼亞屠殺，日本不認南京大屠殺，甚至給了個說法，要合理化、美化過去對他者的侵略（Ferro, 2003）。

幸而，在兩次世界大戰之後，有意識地、公開地反省過去，已經成為價值。進言之，若保全正面的我群意象，坦承罪責是不得不為的。當然，這麼做不會把負面的過去變成正面，但至少，知恥近乎勇，不諉過也是美德了。

不過，應然如此，可實然是：那些強調原生的、創建的、民胞物與的道德故事，往往已成制度化的、近乎神聖的集體記憶，難容侵犯。準此，承認過去已屬不易，把過去嵌入想守持的正面意象更難，所以，選擇記住錯誤的社會、國家少，決定遺忘的多，正因如此，實務上，對於融不進正面意象的事件或年代，教科書作者常常避實就虛，粉飾太平。最棘手的，莫過於負面的過去斷傷了對我群的正面認同，那麼，即便是前世故事，也得小心以對。

理論上，面對負面的過去會有兩個後果。

第一，與加害者有關。一言以蔽之，同為我群之人，所見卻未必相同。彼以為錯誤之事，我或許不以為然，所謂是非功過，歷史有聲，這「聲」多半是喧嘩的眾聲。對於過去，莫衷一是，到了某個地步，可能要產生高度爭議性的、激烈的政治後果，雖然，影響未必及於整個社會，但矛盾出現，總要內耗一番的。因而，總有人要說：我們何錯之有？假使真有錯，也是時代造成，身不由己，再者，前人做錯，後人受累，合道理乎？退一萬步說，我輩坦然以對，便是負責，還要如何？換言之，哪怕道歉的力道，也是人言言殊，見仁見智。另一方面，從加害者後代來看，真正的彌補很難（Heisler, 2008b），尤其當事人皆已不在之時，然而，身為後代，難堪、羞愧、甚至憤怒，卻是真真切切的情緒。

第二，與受難者有關。簡言之，先祖的苦難成了後裔的道德資本，或直言之，籌碼（Barkan, 2000）。於是，往事重提之時，可以理直氣壯地要彌補、要賠償。有時，求的是恢復名譽，有時，要的是差別待遇。持平而言，幾代前犯下的罪，就是補償，收受者或許是旁系遠親，若真如此，意義何在？

揆諸上述，處理負面的過去，也會帶來問題。但是，長期而言，和鄰近的民族、國家互動時，是無法與自己的歷史拉開距離的，易言之，終究會觸及前揭的敏感議題—即便不是當事人，也會是下一代。最重要的是，承認以前的錯—儘管年代再久、再遠—對於現在，都是有益的，因為有真相，才有原諒。正如 Barkan 與 Karn（2006）所言，討論賠償，或是其他形式的彌補，可能不切實際，然而，示人以真相，並深切檢討，適當時，向被錯待、甚至虐殺的人及其後代致意，就是一個悼念、肯認（recognize）的過程，猶有進者，可藉此深入探討公共的責任，如此，才是最有教育意義的作法。

## 二、加入多元的聲音

第二個修正是加入多元的聲音。歷史教科書正在進行一場歷史記憶的「去中心化」（decentralization）。直言之，不再一言堂式地呈現強者的故事，上世紀那種原生的、集體的準永恆性，受到挑戰。究其因，可能與社會的兩個發展有關。

首先，移民潮催生了多元文化社會。許多國家，並非單一民族國家，而是複合民族國家，不只有原住民，也有新移民。正如 Stavenhagen（1996）所述，異國不再遙遠，遙遠變得熟悉，單一民族國家已非常態，而是特例。人口組成的多元，再加上比例的彼消此長，使得昔之弱勢，漸受關注。影響所及，曾被鄙為不值一提的族群，<sup>1</sup>進入了歷史敘事。接著，底層的族群想要跟進，被寫入歷史，也是可以理解的。於是，教科書裡的族群從一到多，並且持續增加中。

其次，是因為民主化。很多爭論，包括何人、何事應納入教科

---

<sup>1</sup> 本文雖以族群指稱，但指涉的還包括不同年齡的、宗教的、地域的、甚至階級的。在此說明。

書等，未必為現代社會獨有，或許以前便存在，但是，與現代社會的一個特性卻是息息相關的，那便是民主化。首先，社會若是民主，至少，在原則上，另類的歷史（alternative histories）或說多元性（plurality），才有可能（Ferro, 2003），因為，在民主社會，人人生而平等，或直白之，公民悉盡義務之外，也同享權利，有了民主的選舉，一人一票，票票等值，曾被排除在歷史之外的，如今，要求被納入，誰能置喙？

事實上，演變至今，光是納入，已無法滿足某些族群的要求，於是，出現了競爭式的（competing）歷史主張。結果是，誰先來誰後到，孰主要孰附從，各執一端，教科書戰爭於是生焉。只是，教科書上的族群再多，主詞仍為單數，當政者以外，皆非主體，而在一個敘事架構中，主詞還是讀者不自覺的認同對象（王汎森，2008），如此，其他族群要在書上找到真正的我群與我，仍非易事。

所以，問題毋寧是：在民主社會中，歷史教科書呈現的，應該是整合式的、納入式的身分認同，或是分離式的、排除式的（Pingel, 2009）？若是前者，難免同化之嫌，若是後者，則有分化之虞。其中，後者受到不少批判，來自政治人物的，尤其嚴厲，比如：強調差異太過，將削弱社會凝聚力。一般而言，歷史教科書經由道德故事，悄然地訓之以道，曉之以理，繩之以規矩，偶爾，也動之以情，如今，道、理、規矩、甚至情意部分，皆無放諸四海皆準的法則，反因族群而有別，並且，還分明寫在教科書上，無異於宣告：道統不再，共同性不復存。那麼，民族意識何以生成？國家不危殆？

儘管如此，很多人仍以為，上述的努力是值得的，否則，視而不見，聽而未聞，於和解無益，反倒有害於和平的實現。再者，加入多元的聲音可能會一也可能不會一挑動某些特定情緒。一言以蔽之，結果是偶然的。既是如此，便無不大膽假設，小心嘗試的道理。

## 肆、促進和平的教科書編寫—歐洲經驗

如前所述，若要和平，必先解構歷史記憶。這個領悟，早自一次

戰後，只是，到了晚近，更受強調。本文在說明歐洲經驗之前，先介紹跨國檢視歷史教科書的濫觴。

一次戰後，不少識者指出，歷史教科書助長國家主義，傷害和平，必須加以修訂。當時，聯合國教科文組織（United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization，簡稱 UNESCO）公布「教科書與教材改良—發展國際理解」計畫，揭櫫了九個工作要點（UNESCO, 1947: 224），逐步完成。

1. 建立一個「交換中心」（clearing house），蒐集、分發教科書及相關教材的分析、修訂資料。首先，要求會員國在 1947 年寄送整套最常使用的歷史、地理、公民及其他與國際理解有關的學科教科書。
2. 秘書處在各國家委員會（National Commissions）與其他國家機構的協助下，籌劃研究這些教材，同時，邀請會員國從國際理解的角度研究自己的教科書。結果應在下次會議報告。
3. 秘書處應諮詢專家，規劃一套原則或規準，讓會員國得以據之分析自己的教科書與教材。
4. 與會員國建立聯繫，並和教育工作者、科學家及其他學會交流，協助他們受邀時可以呈現具有國際重要性的事件與事實。
5. 視需要籌辦國際研討會，討論教材修訂與改進的方向。
6. 鼓勵會員國進行教科書與教材相關的雙邊、區域協定，提供協定的樣本（model agreements）並協助宣傳。
7. 鼓勵並協助雙邊或區域的官方、非官方企業投入努力。
8. 經常性地準備與國際事務有關的新教材，提供教科書作者自由使用。
9. 向大會（general conference）報告傷害國際和平的教科書用例。

在 UNESCO 的協助下，許多國家著手歷史教科書的相互檢視工作，雙邊檢視於是開展。以下僅以美加、德法為例，說明檢視的成果。

加國指出，美方對加拿大的重要性重視不足，以致於對美國歷史的呈現有所扭曲，當中包括對美英關係的描述偏誤。建議美方，對於重要事實，應給予更充分的對待。另一方面，美方認為，加國教科書對於美國殖民時期的關注不夠，應更強調十三個殖民地之間的連結，此外，應使用更多的篇幅，描寫美加之間維持友誼與合作的那些時期，並結合經濟、社會與文化層面的討論，多多著墨當前的事件與政府的民主形式，同時，盡少呈現衝突，並避免容易被解讀為負面態度或是



引起誤解的字詞 (UNESCO, 1953: 8)。在德法部分，法方建議德國應該介紹法國生活與思想的各個面向，以及不同的智識活動與精神運動，並且參考最新的文本，客觀地說明當前法國社會的生活。例如多提及法國的工業進步與技術成就、社會演進與工會等等 (UNESCO, 1953: 21)。

當時，參與雙邊檢視的國家不少，包括英國、瑞典、挪威、丹麥、荷蘭、瑞士、墨西哥等，只是，隨著第二次世界大戰爆發，這些國際合作暫告中斷。戰爭的再發生，汙名化了這些努力，不過，若因此便說檢視工作徒勞無功，卻是不公平的，相反地，這正證明了和平是一條長路，教科書檢視需要一定的時間。

自那時起，以和平為標的的教科書編寫可分為三個方向。乍看之下，三者似有時間先後之分，但其實，有一些是重疊的。這三個方向是「檢視」、「共構」與「重建」。

## 一、檢視—東南歐教科書研究網

2001年二月，德國國際教科書研究所 (The Georg Eckert Institute for International Textbook Research, 簡稱 GEI) 與克羅埃西亞薩格勒布大學 (Zagreb University) 合作，成立「東南歐教科書研究網」 (South-East Europe Textbook Network)，<sup>2</sup> 目標之一是要發展東南歐各國制度化的、可長可久的研究與合作。研究網本身就是資料庫，網站不定期更新東南歐各國最新的教科書研究計畫與分析資訊，包括阿爾巴尼亞、波士尼亞與赫塞哥維納、保加利亞、克羅埃西亞、賽普勒斯、希臘、匈牙利、馬其頓、摩爾多瓦、羅馬尼亞、斯洛維尼亞、土耳其、南斯拉夫、科索沃、蒙特內哥羅、塞爾維亞，只是，各國資料的質量呈現參差不齊的現象。

以下四本書即是「東南歐教科書研究網」分享的重要成果。

其一是1994年的《戰事、愛國主義、父權制：國小教科書的分析》

<sup>2</sup> 研究網本身是網站，並無實體組織。雖然成立於2001年，但它其實是歐盟1999年「東南歐穩定公約」 (Stability Pact for south east Europe) 的延伸。此外，下文將提到的CDRSEE也受到「東南歐穩定公約」許多支持。在此一併說明。

(*Warfare, Patriotism, Patriarchy: The Analysis of Elementary School Textbooks*)。該書檢視塞爾維亞小學教科書，檢視的教科書不只是歷史科，還有國小學校讀本與初級讀本。在歷史教科書部分，發現教科書對歷史事實流於片面的化約與誤解，比如把歷史簡略為政治與戰爭，使得國家的過去被理想化、工具化。該書作者強調：教科書並非戰爭繼續的地方。

其二是《火上加油？東南歐的教科書、族群刻板印象與暴力》(*Oil on Fire? Textbooks, Ethnic Stereotypes and Violence in South-Eastern Europe*)，1996年出版，此書彙集1993年與1996年兩個研討會的成果，跨領域的專家，包括歷史學家、民族誌學者、政治科學家與教育家聚首討論，指陳東南歐國家的教科書似有把它者意象激化為敵人意象之勢，並提出警語。

其三是1997年的《東南歐的文化與和解》(*Culture and Reconciliation in South-East Europe*)。本書強調教育的可能作為，除了有作者提出撰寫另類土耳其／希臘教科書之外，也有嘗試擊劃歷史與地理教科書編纂原則，主張以「信心建立措施」(*confidence building measures*)呈現，避免製造衝突。還有作者認為，傳說對於建立歸屬感而言，是必要的，只是，必須經過精改，莫要徒增對立。

其四是《他者的意象—巴爾幹各國高中歷史教科書分析》(*The Image of The Other: Analysis of the High-School Textbooks in History from the Balkan Countries*)，1998年在索非亞發行，分析的國家包括保加利亞、馬其頓、塞爾維亞、土耳其與羅馬尼亞等等。其中，提到一個相當有趣的實驗：以虛擬歷史的方式(*virtual history*)，要求學生投票二選一，針對保加利亞歷史上的重大政治事件做決定。最後，該書提供了爭議性的歷史英雄與事件，比如亞歷山大大帝、匈雅提雅諾斯、濟利祿與默多狄，並問讀者：他們是誰的英雄？又，誰是解放者？誰是征服者？該書對於想要納入爭議議題，引起歷史意識矛盾的作者而言，是很重要的參考。

Markovic (n.d.) 認為，前揭四本書的重要性不該被誇大，但它們是未來研究的堅實基礎。正因如此，他指出缺遺之處，做為日後研

究的參考。包括：有些國家付之闕如，有些則過度呈現，被遺落者如阿爾巴尼亞、科索沃，而克羅埃西亞、波士尼亞，只有在處理前南斯拉夫時，才被提及。若是以作者的國籍來分，偏差就更明顯了。依 Markovic 之見，所有參與的歷史學家已盡全力，意圖破除刻板印象與偏見，但是，光靠歷史學家與教科書作者，是不可能完成和解的。必要的條件是：政治菁英對於擁有一個透過批判反思過去，也能批判評價現在的社會，產生興趣。然而，不只在巴爾幹半島，其他地方的政治人物亦然，他們都不好此道。

## 二、「東南歐民主與和解中心」之「歷史共構計畫」

教科書共構的例子不少，但囿於篇幅，本文只介紹東南歐的部分。原因是，相較於德法、以巴，東南歐鮮有人介紹，而透過該計畫網站，吾人可知計畫之始終、進程，且有英文版讀本供下載，如此，有利於具體了解共構的歷程與成果。

90 年代，南斯拉夫發生恐怖內戰，包括種族清洗 (ethnic cleansing)、戰爭罪等，其慘絕的程度，使聞者不安，聽者悚然。當時，一群企業家與外交家決定，悲劇如是，斷不可再有。於是，一同發想，在 1998 年成立了「東南歐民主與和解中心」(Center for Democracy and Reconciliation in Southeast Europe, 簡稱 CDRSEE)。他們指出，避免悲劇重演之道無他，唯有促進和解以及真正的民主而已。當中，發展公民社會是第一步。

CDRSEE 的方案很多，其中之一，便是 1999 年啟動的「歷史共構計畫」(Joint History Project, 簡稱 JHP)，起草者有歷史學家、外交家、慈善家等，JHP 的理路是：從根開始，和解方能成真，亦即，要從影響年輕人做起。因此，聚焦教育，企圖發展多元觀點並陳的教材，再搭配以創新的教法，並提供巴爾幹半島的歷史教師以上述教材、教法，確定他們如實使用 (<http://cdrsee.org/projects/education-projects/joint-history-project>)。

目前，CDRSEE 的「歷史教育委員會」已發行了一套習作，共四冊，譯為 11 種語言，主題分別是：(一) 鄂圖曼土耳其帝國、(二)

東南歐的民族與政權、(三)巴爾幹戰爭、(四)第二次世界大戰。

該套習作不只要修正族群中心的學校歷史課，也要歌頌多元，肯認共同的苦難與成就，鼓勵批判思考與辯論。習作的基本要件有二（Koulouri, 2009）。第一，相容性（compatibility），與東南歐各國當前的課程與教科書相容，因此，有四個主題雀屏中選。第二，平衡的出現與呈現。為了達到平衡，沒有設立任何標準，不用哪個國家對巴爾幹最有貢獻決定所佔的篇幅，而視十一個國家提供的歷史證據多寡來看。不過，因為主題不同，難免仍有出現頻率不同的情形。以斯洛維尼亞為例，它在第二次世界大戰出現的多，巴爾幹戰爭出現的少，這也與蒐集到的資料多少，以及該國歷史研究發展的程度有關。所以，不管編寫初衷為何，結果便是不可避免地不平衡。但無論如何，東南歐的所有民族皆可在書中找到自己。

對東南歐的人來說，戰爭是他們共同的歷史經驗。不管是真實的、悲慘的面向，或是理想化的英雄意象，戰爭的確是二十世紀核心的事件，並且佔據了所有世代的記憶。二十世紀甚至可用一系列的戰爭來劃分，例如巴爾幹戰爭、第一次世界大戰、戰間期、第二次世界大戰、戰後期、冷戰時期，以及南斯拉夫內戰等。準此，第二、四冊習作將巴爾幹置於歐洲及世界歷史的脈絡，著墨政治與外交，第三、四冊則特別聚焦於戰爭。

為了促進和平，一度有人主張不教戰爭，也不推崇軍事英雄，只述說日常生活與經濟社會文化史。然而，戰爭層出是事實，順理成章，應是巴爾幹地區歷史教學的重要內容，略而不教，無以超越既存的刻板印象，再者，若對於衝突的過去保持沉默，將無益於未來的和平。不談敏感議題終將迫使學生在學校之外找尋答案，恰是好心壞事，弄巧成拙。

解決之道有賴於採取全新的取向（Koulouri, 2009）。教戰爭時，可以不去榮耀戰爭，也不必有恐怖的細節、數字與資料。戰爭可以被教導為人類共同經驗的一部分，在壕溝裡，在戰線後，從小孩的觀點，從飢餓、貧窮，從被趕離家園、從生存策略到道德兩難。該套習作的作者群便是從這個取向去編纂。同時，他們直言，要給歷史沉默的一

群以聲音，比方女人與小孩，這些人通常在教科書中缺席。這樣的課室練習，將顯示許多共同的經驗，往往超越了國界與政治界線。上述習作除了呈現戰爭的負面影響，也提及正面的歷史經驗，例如人類的友誼、團結與喜樂，所以第三、四冊有特別的章節探討戰時的人道與團結（請見表 1）。

表 1

CDRSEE 習作第四冊目次舉隅

<b>Chapter IV: Human solidarity</b> .....	105
IV-1. Partisan-Ustasha conversation .....	105
v46. Romanian newspaper poster: <i>Help orphans</i> .....	106
IV-2. Celebrating name-day in the concentration camp .....	106
IV-3. "Memoir of the intellectuals" addressed to I. Antonescu (April 1944) .....	107
IV-4. Extract from a letter by the President of the Greek Ministers (7/10/43) to the German authorities .....	108
IV-5. George Enescu trying to protect the Roma .....	108
IV-6. Memorandum by a group of Bulgarian barbers and hairdressers to the Ministers concerning the Bill for the Protection of the Nation .....	108
IV-7. Turkish help and support to Greece .....	109
IV-8. A Turkish Ambassador rescues Jewish Turks in Marseilles, France .....	109
IV-9. Extract from the diary of a Bulgarian soldier in Western Thrace .....	110
IV-10. Relations between Romanian soldiers, Russian prisoners-of-war and the Bulgarian community in Romania during World War II .....	111
IV-11. A Greek Jew describes the help provided to him and his family by Orthodox Greeks .....	111
v47. Jewish Turks standing in front of the Turkish Consulate-General in Paris in 1943 to get passports and visas to enable them to return to Turkey .....	112
IV-12. A Romanian official's humanism towards Jews .....	112
IV-13. A German officer saves a Bulgarian diplomat from the Gestapo in Bulgaria .....	113
IV-14. Alfonz Baron, a commissioner for the candy and chocolate factory "Union", to the Ustasha police headquarters, July 9, 1941 .....	113
v48. Secret partisan hospital 'Franja', near Cerkno in Slovenia .....	114
v49. A letter from an anonymous Belgrader to the German military commander in Serbia .....	114

資料來源：Erdelja (1999)。

CDRSEE 預計在 2016 年四月出版兩冊新的補充教材，主題包含冷戰、歐洲的轉變，以及九〇年代的內戰。內容依序涵蓋獨裁與鎮壓的政治，七〇至八〇年代的危機、南斯拉夫的崩解，最後，探討市場經濟與全球化經驗。

綜合以論，JHP 最重要的成就是與巴爾幹半島大部分的教育部與教師會保持合作，提供在職訓練。目前，使用該套習作，調整之，以適應自己班級需求的老師，正持續增加中。過去幾年來，粗估約有

五十萬學生受惠。

### 三、重建—德國國際教科書研究所（GEI）

GEI 是國際教科書研究的重鎮，許多的跨國檢視與共構皆得其指導。近來，該所正在進行全新的嘗試，本文以「重建」稱之。以下兩例只是其中之二。

第一個例子是「殖民主義—記憶的歐洲所在：理解 20 世紀教科書中的過去」（Colonialism –a European site of memory: Coming to terms with the past in textbooks of the twentieth century）。該研究想要重建甚麼是歐洲？甚麼是殖民主義？並且從多元的角度同時觀看之，最重要的是，還要進一步就這些角度做後設分析。具體而言，計畫的目的是要檢視德、法、英等國教科書將殖民主義解讀為國家的、跨國的或是歐洲現象的程度、如何呈現與評價殖民主義。議題包括在殖民統治中反映出的歐洲自我概念，也探討不同國家認識殖民過往的歷程、理解各國已發展出的記憶文化。

只有共享的歷史經驗，不足以帶來真正的對殖民主義的全歐洲察覺，歐洲國家需要主動地投入共同的歷史，重點不是要產生對於歷史的詮釋，而是要強調內在的每一個歐洲國家歷史敘事的多元特性，提高對於其他人認同之敘事的覺察能力。對於殖民過往的批判反省與再評價，或許能夠建立、啟發未來的歐洲政治，並且反動某些分裂意識。

歐洲意象（Eurviews. Europe in textbooks）是另一個計畫。該計畫廣蒐 20 世紀、21 世紀世界各國的歷史教科書，使用一個歷史的、系統性的取向，整理並批判性地編輯書中傳達的歐洲概念與歐洲性（Europeaness），揭露歐洲概念的多元性與可交換性，讓讀者敏覺不同記憶文化之間的多變性與對立的情況。編輯採取歷時性與同時性的對比分析，分析 20 世紀與 21 世紀各國如何定義歐洲以及中間的轉變，同時，關於跨國間的趨勢與打破國界的轉換過程，也提出了問題。

向來，殖民被視為西方的文明化任務，並且在很大程度上，為了合理化，一再強調東方之落後、野蠻、待開發。這是後殖民主義對殖民主義的指責。但是，Suna-Koro（2010）認為，反觀後殖民主義，

所做之事，與殖民主義相差無幾，他們也忽視了歐洲各國／地的文化、語言少數他者，而是以偏概全地將歐洲視為一個整體，並且，是一個對立的整體。歐洲自然不是一個同質體，至少，就巴爾幹人民而言，他們與「西歐」便極為不同。於是，在蘇聯解體，有必要重寫歐洲歷史時，Koulouri（2002）便明言，西方的歐洲歷史顯然是西方取向的，有時，是反共產主義的、反蘇維埃的。很多人好用東南歐稱呼巴爾幹，那是因為比較中性，畢竟，顧名思義，既為「東南」「歐」，它們就是歐洲的一部分。但 Koulouri 喜直稱巴爾幹，因為，事實是，無論是巴爾幹回歸歐洲，或是歐洲回歸巴爾幹，都是一個磨難的過程，雙方的磨合是西方與東方的，是歐洲與亞洲的，巴爾幹的元素，包括拜占庭、鄂圖曼、回教等等，使得它們與歐洲迥異，更別說巴爾幹本身就非常不同了。

揆諸上述，GEI 的企圖不可謂不小，彼等學者追求的似乎是要在異中求同，並在同中存異，讓歐洲國家／人民的身分認同有雙元或是甚至打破國界，不再是某國人，而是歐洲人，這樣的嘗試是否應該？而結果將如何，可待觀望。

## 伍、省思（代結語）

這個部分，本文將就晚近歷史教科書的一些發展，提出兩個省思。第一個是關於亞洲地區的，若與第肆節做一對照，大概可看出亞洲教科書共構／檢視的發展。第二個是關於歷史敘事話語權終將一其實已經一下放的討論。

### 一、亞洲地區的教科書共構與檢視—兩個方向

某些亞洲國家早有共構教科書的經驗，例如中國、日本與韓國，只是，因為是非官方合作，加上書籍使用率不高，所以，即便出版先於德法，也未能引發廣大關注（可參考李涵鈺，2013）。近來，還有類似的嘗試。

2013年，東南亞國家協會（Association of South East Asian Nations，簡稱東協）的國家，包括汶萊、柬埔寨、印尼、寮國、馬來西亞、緬甸、菲律賓、新加坡、泰國與越南，曾討論要挑戰一個不可能的任務——合撰一本東南亞共通的歷史教科書。稱其為不可能，是因為上述國家之間，存在著毛線般的複雜爭議，尤其是與領土有關的，若是要合撰教科書，領土爭議又該如何（Sharma, 2014）？

德國 GEI 主任 Eckhardt Fuchs 應 UNESCO 之邀，親臨該會指導。他認為：「教科書共構至少可提供一個超越國家敘事的視角。」

德法共構告訴我們，溝通與合作共構教科書是可能的，只要坐下來，討論問題，就有解決之道，但是，需要有堅強的政治意志作為後盾。我們在德國學到的教訓是：歷史，逃避不得，終究是要面對，無論作為一個國家、社會、或是團體。不這麼做，不會有和平。遲早，衝突就會爆發。（引自 Sharma, 2014）

跨國共構歷史教科書是亞洲國家的一個方向。然而，早在之前，韓國便有另一種檢視歷史教科書的企圖，由官方支持，已進行多年，並且還在持續中，但是，方向卻與前述相反。

2003年，韓國學研究院（Academy of Korean Studies，簡稱 AKS）的國際事務中心（The Center for International Affairs, CEFIA）正式成立，附屬於教育科學與科技部（Ministry of Education, Science, and Technology）。該中心的任務非常簡明，就是要將韓國的歷史、文化推及全世界。作法之一，是分析外國的教科書，凡是談到韓國，有不盡詳實以及錯誤之處，必定想方設法，要求補充、修正。第二，召開國內外學術研討會，舉行講座活動，提供獎學金，累積介紹韓國的文獻資料，提供各國主要教科書出版社、研究所參考（<http://www.ikorea.ac.kr/chinese/>）。一切作為，皆在確保韓國國家意象正面無虞。

兩相比對，東協的合著歷史教科書，雖處於討論階段，但努力的方向係朝向打破國界，蓋無疑義，反觀韓國官方，卻有固守的意味，



畢竟，堅持正面的自我意象，並且要求其他國家承認，在某種程度上，便代表了沒有溝通的空間。這兩個方向同時存在亞洲，日後將如何發展？值得繼續觀察。

## 二、歷史敘事話語權的下放

不可否認，歷史敘事的更新、修訂，常由政治領袖策動。所謂政治領袖，有來自第一部門的（以下稱當政者），有來自公民社會的。他們在歷史敘事的建構、再建構當中，舉足輕重，事實上，他們之所以是政治領袖，部分原因便是擁有程度不一的歷史話語權。特別是在人們認為歷史有可議之處—比如沒有呈現負面的過去、沒有記錄多元的聲音—的時候，就會召喚領袖，要求調整敘事。

面對召喚，當政者會承認過去的錯誤，載入教科書，並在行動上，試圖彌補，或是指責提出者別有意圖，否認過去有錯，甚至說謊？這個問題已在前文有所討論，為了維持自己在被領導者心中的道德形象，當政者往往想要合理化，或者掩蓋，有些時候，選擇說謊，不只對別人，也對自己。然而，時至今日，歷史該要敘說些甚麼、甚麼為真，換言之，常民的歷史記憶裡該有甚麼，已不再是當政者的一言堂。就現實而言，至少有兩個因素提升了歷史「讀者」的主動性。

第一，是新媒體的出現。當美軍虐囚的相片在網路上流傳，看過這些相片的人或許比過去整個世紀大小戰爭直接影響的人還要多。相片可能被操弄，可能有人堅稱不信，但多多少少已引起了對美國的質疑（引自 Heisler, 2008a），其中之最是：美國真的是教科書上那個自由民主的國家嗎？

第二，跟新媒體也有關係，就是公民社會的興起。最有名的例子是韓國慰安婦的問題。幾年前，日韓之間的重重問題可能還是當政者之間的事。然而，21世紀，資訊發達，韓國的公民團體要求自己的政府向日方施壓，讓日方承認慰安婦問題。終於，日方在2015年底公開致歉，並撥款成立基金會。雖說還有一些爭議，因此，風波未平，但是，整起事件最大的成就是：在某個意義上，公民社會分享了歷史敘事的話語權。

究竟公民社會該不該有話語權？限度如何？仍在未定之天，畢竟，歷史有非常專業的部分，行外人無以、也不該干涉。但是，在民主社會，「公民參與」是理想，也是實際，所謂參與，包括歷史敘事。我群是誰？關乎我是誰。甚麼造就了我群？也造就了我。身為社會的一員，想要了解社會的一切，包括過往，並透過了解它，來了解自己，是再自然不過的事。持平而言，不只自然，也已是沛然莫之能禦的趨勢了。準此，歷史教科書可以做的，是如 CDRSEE 的 JHP 一般，讓未來公民知道，歷史跟詮釋有關，也因此，是有爭論的，甚至，是充滿政治性的，期待歷史定於一尊，或是將爭議封存，都是不實際，而且不聰明的，就像知識，必須對新發現以及隨之而來的修訂保持開放，如此，才是求真。此外，歷史教科書不只是歷史事實的彙編，若能多元視角並陳，讓未來公民習於換位思考，更將是思辯力與同理心的最佳訓練文本。有了兼具二者的未來公民，和平還遠乎？

## 參考文獻

- 王汎森（2008）。歷史教科書與歷史記憶。**思想**，**9**，123-129。
- 王明珂（2001）。歷史事實、歷史記憶與歷史心性。**歷史研究**，**5**，136-147。
- 李涵鈺（2013）。跨國共構歷史教材的問題與挑戰—以《東亞三國的近現代史》為例，載於甄曉蘭（主編），**和平教育—理念與實踐**（頁 187-206）。新北市：國家教育研究院。
- Association for Democracy in the Balkans. (Ed.). (1997). *Culture and reconciliation in South-East Europe*. Thessaloniki, Greece: Paratiritis.
- Balkan Colleges Foundation. (Ed.). (1998). *The image of the other - Analysis of the high-school textbooks in history from the Balkan countries*. Sofia: Balkan Colleges Foundation
- Barkan, E., & Karn, A. (Eds.). (2006). *Taking wrongs seriously: Apologies and reconciliation*. Stanford, CA: Stanford University Press.

- Barkan, E. (2000). *The guilt of nations: Restitution and negotiating historical injustices*. New York, NY: Norton.
- Colonialism*. (n.d.). Retrieved from <http://www.gei.de/en/research/europe-narratives-images-spaces/trans-europe-external-borders/colonialism.html>
- Erdelja, K. (Ed.). (1999). *Workbook 4: The second world war*. (2nd ed.). Thessaloniki, Greece: Center for Democracy and Reconciliation in Southeast Europe
- Eurivews. Europe in textbooks*. (n.d.). Retrieved from <http://www.gei.de/en/research/europe-narratives-images-spaces/trans-europe-external-borders/eurivews-europe-in-textbooks.html>
- Ferro, M. (2003). *The use and abuse of history: How the past is taught to children*. London, UK: Routledge.
- Harris, I., & Morrison, M. (2003). *Peace education* (2nd ed.). Jefferson, NC: McFarland & Company.
- Heisler, M. O. (2008a). Challenged histories and collective self-concepts: Politics in history, memory and time. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 617, 199-211.
- Heisler, M. O. (2008b). Introduction: The political currency of the past: History, memory and identity. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 617, 14-24.
- Hopken, W. (Ed.). (1996). *Oil on fire? Textbooks, ethnic stereotypes and violence in south-eastern Europe*. Hannover, Germany: Georg-Eckert Institute.
- Jelin, E. (2003). *State repression and the struggles for memory*. (J. Rein & M. Godoy-Anativia, Trans.). London, UK: Latin America Bureau.
- Kornhauser, A. (1996). Epilogue: Creating opportunities. In *Learning: The treasure within* (pp. 229-234). Paris, France: UNESCO
- Koulouri, C. (Ed.). (2002). *Clio in the Balkans: The politics of history education*. Thessaloniki, Greece: Center for Democracy and

Reconciliation in Southeast Europe.

- Koulouri, C. (2009). General introduction. In H. Berktaý & B. Murgescu. (Eds.), *Workbook 1: The Ottoman Empire* (2nd ed.). (pp.9-16). Thessaloniki, Greece: Center for Democracy and Reconciliation in Southeast Europe.
- Markovic, P. J. (n.d.). *South-east Europe textbook network*. Retrieved from [http://www.ffzg.unizg.hr/seetn/archive/from\\_library/seelibraryplut.htm](http://www.ffzg.unizg.hr/seetn/archive/from_library/seelibraryplut.htm)
- Pingel, F. (2009). *UNESCO guidebook on textbook research and textbook revision* (2nd ed.). United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization & Georg Eckert Institute for International Textbook Research.
- Plut, D., Rosandić, R., & Pešić, V. (Eds.). (1994). *Warfare, patriotism, patriarchy: The analysis of elementary school textbooks*. Belgrade, Serbia: Centre for Anti-War Action & Association.
- Ricoeur, P. (2004). *Memory, History, Forgetting*. (K. Blamey & D. Pellauer, Trans.). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Sharma, Y. (2014, February 18). Textbook approach to Asia's disputes. *BBC News*. Retrieved from <http://www.bbc.com/news/business-26073748>
- Smith, R. M. (2003). *Stories of peoplehood: The politics and morals of political membership*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Stavenhagen, R. (1996). Epilogue: Education for a multicultural world. In *Learning: The treasure within* (pp. 215-220). Paris, France: UNESCO.
- Suna-Koro, K. (2010). Once more on (the lightness of) postcolonial naming: Which Europe and whose eurocentrism. *Journal of Postcolonial Theory and Theology*, 4(1), 1-58.
- UNESCO (1947). *General conference first session*. Paris, France: United Nations Educational Scientific and Cultural Organization.

UNESCO (1953). *Bilateral consultations for the improvement of history textbooks*. Paris, France: UNESCO Education Clearing House.



## 第2章

### 歷史渴望和平？

——國外歷史教科書中的爭議問題

蔣淑如 王雅玄

## 壹、前言

一個國家民族的歷史傳承與記憶經常透過歷史教育來延續和建構，而歷史教科書則是承載和創造歷史記憶最重要的媒介。歷史教科書具有權威性與普及性的特徵，它既是國家民族的「記憶所在（sites of memory）」，也是一種「體制化的記憶（institutionalized memory）」（Hein & Selden, 2000）。此歷史記憶透過納入與排除的策略形塑了國家認同，同時也圈限出與他者的差異。

歷史教科書的內容，通常包含歷史事實和歷史解釋兩個部分。「歷史事實」是指過去發生的事情，但歷史教科書中的史實並非過去所有事實的詳細記錄，而是從過去發生的浩瀚史實中挑選被認為「有價值」的資料來記載。值得關注的是：誰的知識被認為是有價值的？由誰來決定何種知識有保留價值？Williams 以「選擇性傳統」（selective tradition）說明教科書內容「只是某些人的選擇，只是某些人對法定知識和文化的看法。通過這樣的傳統，某一群人的文化資本獲得合法地位，某一群人卻無法獲得」（引自 Apple & Christian-Smith, 1991: 4）。因此，歷史教科書中所記載的歷史事實是「某些人」選擇的片面歷史。

「歷史解釋」是人們對過去史實的詮釋和看法。「史家組織歷史時，胸中必然先有一己的『參照架構』（frame of reference）」（黃俊傑，2003：120）。此參照架構便帶有詮釋者的思想色彩和價值立場，難以客觀公正站在不同利益團體的角度來描述歷史。Anyon（1983: 38）認為「某些團體的利益經由明顯的扭曲或潛在的假定而反映在教科書上。將某些事實省略，將某些特徵或重點淡化，這些都是意識型態的選擇。假如單一意識型態的觀點支配了學校的歷史教科書，則這個觀點變成真理，甚少遭受批判，也沒有人拿它與其他觀點比較。」歷史教科書往往容易淪為政治宣傳、國家認同的工具，或再製主流階級價值觀與意識型態的文化物（歐用生，2000）。

因此，歷史教科書的編寫從來都是一種政治。教科書中被認為合法的知識，其實是複雜的權力關係與階級、種族、性別、宗教等各種

意識型態不斷競逐的結果（Apple & Christian-Smith, 1991）。在各種意識型態與權力價值的拉鋸下，歷史教科書並非歷史事件真實和公正的寫照，而是一個不斷爭論的過程，在這種敘事的競爭下便產生歷史教科書的爭議。過去就是一長串的爭議，當前的政策性辯論也都植根於歷史中（Barton & McCully, 2007），這種爭議並非固定不變，它是流動且不斷磋商折衝的，也是高度社會脈絡化下的產物，會隨著時空轉變而有所差異（Baidon, 2014）。

一個政權如何編纂官方歷史，無形中都隱含著希望成為什麼樣的國家（王汎森，2008）。因此，許多國家會藉由歷史教科書來編織國家歷史敘事，建構集體記憶和群體認同。然而，國家是一個複合體，單一觀點的敘事取徑無法代表並滿足社會內部各個利益團體、族群、種族、階級、性別、宗教、黨派的過去和主張，因此對歷史的詮釋會隨政黨輪替、歷史研究轉向、社會內部反省挑戰而改變觀點。放置在國際脈絡上，一個國家無可避免與鄰國及世界其他地區產生千絲萬縷的關係，曾經的爭戰交流是非曲折在歷史教科書中要如何闡述解讀，不僅國家內部會有不同的意見，也經常造成國際上相關國家之間的爭論與抗議。歷史教科書的編寫若缺乏多元視角的關照與自省，閉門造車的情況下，「正面描述自己，負面呈現他人」及避重就輕淡化不光彩的過去，便成為歷史教科書常見的爭議開端。

本文藉由文獻回顧，整理分析國外歷史教科書中主要的爭議焦點，試圖從眾聲喧嘩的歷史爭議中爬梳出問題的源頭，並從世界各國如何處理教科書爭議問題來檢視歷史是否渴望和平，期能對臺灣歷史教育在面對爭議臻至和平教育的發展上有所啟示。

## 貳、眾聲喧嘩？—歷史教科書中的爭議問題

耙梳相關文獻，發現國外歷史教科書多數的爭議集中在現代史部分，其中以「後殖民的國族認同」、「歷史人物定位」、「宗教」、「多元族群與文化」、「領土主權」和「戰爭」等議題最常見。



## 一、後殖民的國族認同

國族認同為何會有爭議？無非是經歷變動，殖民地獨立之後的國族必然經歷認同的重新形塑。特別是 19 世紀民族主義勃興，中南美洲、歐洲的義大利、德國與巴爾幹半島等地均有獨立建國或統一運動出現；到第一次世界大戰後，奧匈、鄂圖曼土耳其等舊帝國瓦解，加速民族國家的形成；至第二次世界大戰後，由於國際局勢出現巨大的變動，亞、非兩洲有不少國家脫離被帝國強權殖民的處境，重新復國建國；而 1990 年代蘇聯解體冷戰結束後，共產政權在國際上的失勢，東歐等地又出現另一波民族復興與重整運動。每一次的獨立或復興，新的領導政權在交替草創之際迫切需要整合國家內部的認同與建構愛國心，以鞏固新政府的合法性，歷史教科書便成為模塑國族認同的重要媒介。以新加坡為例，作為新加坡歷史教科書編輯指引的《新加坡中等教育前期歷史科課程綱要》便明示：「國民教育是國家建立的一環，而歷史科課程綱要以符應新加坡國家發展需要為目標」（引自許明純，2008）。換言之，新加坡的歷史教育目的在於增加學生對國家的愛護與向心力，並強調國家先於社群，社會優於個人（*nation before community and society above self*）的國家意識（李怡樺，2010）。

認同不是一朝一夕可以形塑，而是需要歷史長河的洗鍊。人民經歷殖民主的更改，要從上一個殖民國認同轉變成另一個統治國的認同，需要相當程度的歷史記憶移轉。Halbwachs（1992）認為歷史記憶是可以被間接激發出來的，例如透過閱讀文字照片或聽人講述過往事蹟、紀念活動和法定節日的慶祝參與、共同回憶長期分離的群體成員之事蹟和成就，這些都能凝聚出集體歷史意識。因而透過歷史教育可以形塑大眾對過去產生集體知識，產生共同的情感與共同體的想像。因此，國族認同並非天生就有的特質，其本質上是後天建構。當民族國家成為現今國家結構的主流，民族主義與國家認同對世界歷史和地緣政治便會產生巨大的影響力。特別在兩次世界大戰後，受殖民的國家在解放後如何重建自身的國族認同，並處理與前殖民母國的關係，成為許多國家的首要任務。臺灣在二戰之後同樣也面臨如何看待

日本殖民的過往，是「日據」還是「日治」，教科書使用的字彙差異也代表對殖民政權採取正面或是負面的評價。在東南亞，原英屬的印度、緬甸、馬來西亞和新加坡等國，在戰後新版的教科書中便得處理與前殖民政權的關係，進行去殖民或再脈絡化的歷史書寫（Baidon, 2014）。

以緬甸為例，在獨立初期，舊版的緬甸歷史教科書中認為緬甸的國族意識的開啟是受英國所致，加上獨立時期的領導階層多受英式教育，喜愛民主制度，因此對英國形象的描繪比較正面，並稱這些領導菁英為「受英式教育的知識分子」。爾後，緬甸軍政府的統治地位漸趨穩固，希望將緬甸建設為以緬族為中心的單一共同體，因此新版歷史教科書著力於切割英國殖民的影響，改以去殖民化的敘述，改稱獨立時期的領導菁英為「現代青年的知識分子」，教科書呈現排外的反英情緒，以符合新的政權卻建立緬族為主體的國族認同（高嘉玲，2009）。國族認同可能是民族國家難以避免的統治手法之一，而歷史的詮釋權往往由當權者所掌控，當權者透過特定的語言和文字使用，對國族認同進行改造和控制。

對曾經歷殖民的國家而言，歷史知識往往需要再脈絡化，加入新的歷史解釋，並協商出新的國家認同。但是國族認同引起爭議常導因於掌權者獨尊某主導敘事（*master narrative*）所發生，主導敘述是 Gramsci 文化霸權中關於國家控制的概念，此概念對於只使用單一教科書教導歷史的社會中影響尤大，因為可能會出現僅反映優勢團體意識型態的危險（闕河嘉，2014：38）。以馬來西亞為例，其社會包含多元族裔，並無法完全依據單一族裔的概念來建構國族認同，但卻採取獨尊馬來族裔的方式，導致其他非馬來族裔的不滿。政治宣傳以及國民教育都是國族認同建構重要的途徑，但 Byrnes 提醒，當「國家概念」、「國家認同」和「國家歷史」核心綁在一起的三合一概念，本身就是殖民的結構（引自闕河嘉，2014：36），或是一種殖民的再現，這是一個國家在統合國族認同的同時要審慎思考的難題。

## 二、歷史人物定位

歷史，是勝利者的歷史。歷史教科書記載民族英雄與政治領袖的勝戰故事。民族英雄是一個國家或民族中部分人士對為了保障本國及族群的利益獻出性命或者做出重大貢獻的人，但這些人物的歷史定位會隨著史觀或族群認同的變化而有所變動。Smith（1999）表示英雄人物通常被視為代表國家精神的祖先，透過對英雄人物的尊崇，可以促進共同的價值觀、安全感和歸屬感。祖先神話重要的是它被視為現在這一代社會所有成員之間血緣關係的符號鏈接，以及這一代與其所有祖先間的連結。雖然各個世代對偉大和榮耀的定義不相同，但每一個民族都需要有代表性人物作為指引美德和體現英雄主義的模範。歷史中英雄人物的勇敢事蹟能鼓舞後代的信心和勇氣，並提供效法的行為典範。因此，英雄化或神化歷史人物是建構民族主義和國家認同的重要手段，但這種形塑常常與專業歷史研究有衝突。

研究美國歷史教科書的 Loewen（1995）便指出美國的教科書對特定歷史人物的定位有不當扭曲的現象。如在教科書中美國總統威爾遜被描述為在第一次世界大戰後宣揚民族自決理念，並積極宣導建立國際聯盟的傑出領袖，但卻對他支持出兵干預中南美洲事務，支持種族隔離政策，宣揚白人優越論的事蹟隱而不談。

Hutchins（2011）分析 1982-2003 年美國中學歷史教科書對兩位英雄—華盛頓（George Washington）和林肯（Abraham Lincoln）—的描述，發現教科書強調華盛頓領導獨立戰爭、建立國家的貢獻，他的領袖氣質、勇敢謙遜、軍事技能、敬業負責，犧牲毅力被特意描述，但卻迴避華盛頓曾是奴隸主的過往。持多元文化觀的一派認為雖然華盛頓作為國家重大歷史人物象徵，他們還希望學生明白他就是處於那個時代的人：一個南方農場主人與奴隸主；但保守派則普遍認為，這樣的訊息會損害學童的愛國熱情，並導致種族分裂、道德淪喪。最初，在多元文化觀的影響下，這個問題開始在 1997 年的教科書被呈現，但在 2003 年的教科書又再次避談華盛頓擁有奴隸的歷史。

林肯主持美國內戰，廢除奴隸制度，實現多數美國人認為自由和平等的核心價值。雖然他也被視為美國歷史上重要的領袖人物，但同時他也代表美國歷史上一個未能實現團結和平等的過去—白人與黑

人、北方和南方間的分裂。因此，教科書出版商經常為避免潛在的爭議而減少對林肯的描述（Hutchins, 2011）。從教科書對英雄的選擇以及對英雄的描述方式，也顯露出大眾英雄史與歷史學家的兩種史觀的差異與競爭，存在於美國歷史教科書中始終爭議的議題是英雄與國家認同的磋商。

另外，歷史人物定位的爭議常出現在對強人政治下的獨裁者的看法，如臺灣戒嚴時期的蔣介石和蔣經國、西班牙的佛朗哥、印尼的蘇卡諾、南韓的朴正熙，或是蘇聯時期的史達林等（魏百谷，2014），在其威權統治時期的歷史教科書成為統戰的工具，灌輸國民愛國愛黨愛領袖，及仇視敵對政權民族信仰的意識。佛朗哥統治西班牙時期（1939-1975），歷史課本將佛朗哥描繪成民族救星，透過內戰起義解放全國免於前共和國政權的壓迫，1936年西班牙的內戰也被賦予如十字軍東征的神聖色彩。70年代後期佛朗哥逝世後，教科書對內戰歷史的詮釋才出現不同的聲音，佛朗哥的法西斯獨裁色彩開始被提出討論與批判（石雅如，2014）。對西班牙而言，佛朗哥阻止共產主義蔓延，為經濟的快速發展奠定基礎，但他的獨裁統治，破壞民主政治，導致數萬名反對者死傷，嚴重侵犯人權。毀譽參半的評價常是這類政治強人在歷史教科書引起爭議的原因。

### 三、宗教

從歷史以來的宗教戰爭可以顯見宗教對人類的重要性。為了宗教免於被迫害，近代民主國家通常採取政教分離的原則，以確保各個宗教的自由，然而，是否維持政教分離原則以及學校是否實施宗教教育以確保道德倫理，這兩點本身就是爭議（瞿海源，1997）。許多歐美國家對於學校是否實施宗教教育遭遇兩難，其中主要爭議源自世俗人文主義和保守主義的兩種不同立場，前者認為政教分離的民主體制應盡量不在教育中進行宗教主觀性、價值性的灌輸；後者認為文明過度地世俗化，而將宗教被排除在外，帶來的是更多的墮落與價值上的虛無主義（詹美華，2015）。由於宗教教育本身是多功能的，心理功能、理智功能、社會功能、生態功能、倫理功能、藝術功能、信仰

功能，的確是具有教育與教化的價值，但也由於眾多類型與立場的差異，其內容仍有爭議（輔仁大學宗教學系，2013）。

至於認為應該在學校實施宗教教育以導正社會風氣的學者，也同樣面臨宗教教派與內容的爭議問題。Lähnemann（2013）指出，歐洲教科書中普遍存在著宗教爭議的問題，如屬於英國領土一部分的北愛爾蘭，其多數人是信仰天主教，但英國的主流信仰是基督教新教派（Terra, 2014）；美國雖然也主張信仰自由和政教分離的原則，但其社會的主流信仰亦為新教派，而天主教會一直認為美國主流的新教徒信仰對天主教徒有所誤解與歧視，因此在天主教學校的教科書中常須堅定地反駁新教徒的誤解，同時又必須努力融入新教徒的主流社會，以淡化彼此的差異，強化共同點。而德州的教科書在右派保守成員的主導下，為將美國塑造成基督教國家，並將聖經納入立國基礎，而將主張政教分離為立國精神的傑佛遜從教科書中刪除（紀舜傑，2014）。亞洲以印度為最具多元宗教文化的社會，也是個教派衝突頻繁的國家，其中印度教徒和穆斯林之間發生的衝突最多。印度政府一方面積極投入全球化的經濟市場，卻一方面在 2000 年採取以印度教民族主義（Hindu nationalist）為核心的國家課程，欲圖以後殖民歷史教育對抗外來者如西方、穆斯林與非支持婆羅門印度教者，但其出版的 1-12 年級教科書中充滿偏見，將穆斯林描繪成長期無情壓迫以印度教和印度的侵略者。這些主張後來受到八個反對黨發表聯合聲明，拒絕新課程框架，並呼籲重新審查教科書和修訂課程框架（Kamat, 2004）。

宗教是個意識型態鮮明的議題，究竟宗教與學校教育的關係應如何維持？瞿海源（1997）研究英、法、德、美、新、臺、日、韓等國家發現，在世俗化的潮流下，大多不在公立學校施行宗教教育或在施行中遇到困難。過去長期有宗教傳統主導教育的國家如英、法、美、德等國，宗教團體在宗教自由的前提下逐漸退出公立學校教育，日、韓、新加坡和臺灣則在現代世俗政權主政下在制度上排除公立中學的宗教課程，該現象顯示涂爾幹預言的以世俗學校道德教育取代宗教教育的重要轉變。然而，宗教在人類歷史與社會文化發展過程中扮演重要角色，即使不在教科書中呈現，學生也會於媒體報導中習得諸多片

面不全的迷思，例如現今宗教和政治、社會間的紛爭仍存，引發如 911 事件和伊斯蘭國（The Islamic State）的恐怖攻擊，而臺灣中小學課程中宗教教材的比例甚微，僅在社會科或歷史課本中淺顯介紹幾個主要宗教，且有偏倚歐美中心的敘事立場（王雅玄，2012），若能從和平教育的觀點著眼，或許可透過跨文化的理解，讓學生多了解每一種宗教的教義價值和信念，經由理解預防衝突，並尋求和平共處的可能。

#### 四、多元族群與文化

歷史教科書記載著各族群文化的歷史記憶，因此，族群文化必然是歷史教科書的主軸。在多元族群國家中，不同族群間存在著不對等的權力關係，國家權力通常被多數族群所掌控，主流族群運用權力制定法律、分配資源及設定文化政策，以維護自身的利益，但同時又必須建構一種愛國論述和國族認同，來緩和或掩蓋國家內部存在政經權力不對等和族群衝突（關志華，2012）。面對多元族群與文化，國家有時會運用大眾媒體和教科書做為社會化的工具，以合法化多數族群的地位和文化政策，或致力於族群與文化間的調和。

例如，馬來西亞是個多族裔的國家，近來其歷史教科書最為人垢病的是轉向以單一族群為主的編寫方式，有獨尊馬來族群和伊斯蘭文明的現象，而忽略華人和印度人的宗教文化、風俗習慣及歷史貢獻（張榮強，2010）。澳洲也具有多民族多文化的背景，歷史課程的爭議在於多族群歷史引發的國族認同爭議，有些認為國慶日（Australia Day）的另一個意義就是侵略日（Invasion Day），有些認為澳洲歷史應該是一部移墾國家歷史，而不是一部被入侵的國家歷史。在族群歷史方面，澳洲則呈現了英國 / 歐洲傳統文明與澳洲在地多元的路線之爭，有些批評澳洲歷史課本雖然置入亞洲與原住民的文化，但缺乏歐洲移民者的文化，澳洲的歷史課程可說為了政治正確而犧牲西方價值，目前主張偏重亞洲與原住民等多元文化與歷史的聲音，勝過了強調歐洲價值的陣營。目前的澳洲的課程發展採取 2010 年發佈的全國統一課程模式，歷史課程不再過於著重傳統的歐洲文化歷史價值，改

為檢討對原住民的傷害以及注重多元文化價值與亞洲關係，是目前的歷史建構方向（許建榮，2014）。這個脫歐入亞的走向及重視原住民的多元文化選擇，與抱持傳統歐洲文明信念的人立場相左。

有民族熔爐之稱的美國，有來自世界各地的移民，包括南歐、東歐、與亞洲，加上原來的印第安原住民族和黑人，要如何在教科書中涵納族群的多樣性也是一大挑戰。紀舜傑（2014）檢視美國的中小學（K-12）的歷史教科書爭議，發現教科書在討論誰是美國人時，會刻意忽略有色人種和少數民族的存在。歷史教科書中的男人只有中產階級的白人，黑人經常以落魄、無用、自我放棄的形象被呈現（Turner & Dewar, 1973）。教科書中的史觀偏重歐洲移民的成就和貢獻，認為晚到的其他移民必須放棄自身的文化背景，融入白人為主的美國文化。此種論述的歷史教育內容也引發其他種族的反感。

多元族群和文化的共存本屬不易，若又定尊於單一優勢族群或主流文化的史觀，則更易形成彼此的衝突與拉扯。臺灣也是一個多元族群與文化共處的地方，但在歷史教科書卻存在獨尊漢人文化的敘事傾向，導致其他少數族群的歷史與文化在歷史教科書中常被擠壓至邊緣或消失（王雅玄，2012）。惟有試著積極思考多元文化的議題，讓不同歷史文化背景的族群，可以找到共同的歸屬感，才能減少摩擦與衝突。

## 五、領土主權

在兩次世界大戰與冷戰結束後，國際間因歸還領土主權、時效、先佔等原因引發出不少有關島礁領土主權的爭議。以東亞而言，日本、臺灣與中國大陸間釣魚臺列嶼（日本稱尖閣群島）主權爭議，以及日本與南韓間竹島（南韓稱獨島）主權爭議，各自也都堅稱這些島嶼為其領土的一部分，目前爭端也仍持續進行中。

在領土主權的釐定未清之前，日本公布 2016 年度起中學歷史、地理、公民、地圖四門社會學科教科書中將記載釣魚臺和竹島是日本「固有領土」，此舉激起臺灣、大陸、南韓嚴正抗議（中華日報，2015），讓爭議又再度升高。釣魚臺和竹島的歸屬爭議已變成公說公

有理，婆說婆有理的狀態，但島嶼的主權牽涉到經濟海域的範圍和戰略安全考量，故各方對此爭議仍表現強硬的堅持態度，也在各自的教科書中表達佔有領土主權的立場。

此外，國際上對臺灣、澎湖等領土主權歸屬也有不同的爭議。二次大戰後臺灣、澎湖脫離日本殖民，但因缺乏國際法上有效的明文規範來處置臺灣主權，因此至今仍有「臺灣地位未定論」的主張，認為臺灣、澎湖的主權歸屬未定（薛化元，2009）。然而臺灣歷史教科書並未對此爭議提出討論或解釋，直接簡化地視中華民國政權為臺、澎領土主權想當然爾的繼承者。這或許是教科書不可避免的認同操作，但單一旦主觀的歷史敘述反而讓學習者對史實與國際關係缺乏多元的理解，如此也可能間接造成臺灣內部對自身主權歸屬的看法長期出現對立與衝突。

## 六、戰爭

歷史教科書中記載的爭戰史是相當多，戰爭包括自身的內戰及與他國的軍事衝突。教科書中戰爭的爭議來自對戰爭的起因與責任的追溯，爭戰的各方有不同的主張和詮釋。如美國的南北戰爭，北方團體主張在教科書中認定內戰是為廢除奴隸制與分離主義而戰；南方人士則堅持教科書必須交代南方的邦聯軍不是為了維護獨特的奴隸制度而戰，是為了州的獨立自主權力而戰（紀舜傑，2014）。內戰的歷史、內部的壓迫和人為的災難史的解讀與敘述，也是歷史教科書中的兩難問題，若實施壓迫的勢力尚掌握政權或仍未獲得應有批判時，正視內戰歷史就更形困難。

20世紀經歷了兩次世界大戰、韓戰、越戰、以巴衝突和911事件後的恐怖主義，侵略國與被侵略國間如何看待衝突的歷史，在各自的歷史教科書中存在另一種爭戰，其中以德國和日本兩個主要戰爭發動國面臨的爭議最多。主動對外爭戰往往是一個民族最不光彩的歷史，但基於民族主義情感和需要，有時會採取掩蓋或美化過往的歷史，淡化或扭曲史實，來減輕戰爭的責任與罪過。東亞許多國家在二戰期間都曾遭受日本的侵略或殖民，不過至今日本歷史教育中對二戰的反思



並不完整，包括 1992-1993 年間發生所謂「侵略一進出問題」的教科書事件，日本文部省將教科書中的日本侵略寫作「進出」；或試圖以輕描淡寫的方式描述對其他國家的侵略及不人道事件，如淡化日軍在韓國三一運動中的殘暴鎮壓，與在中國發生的南京大屠殺事件，及在中韓兩國造成的慰安婦問題。日本歷史教科書也常使用簡潔和中性的字詞去描述的爭議問題，如大屠殺和原子彈爆炸，並強調某些事件中日本也是受害的一方（Sneider, 2013）。

對照日本採規避的消極做法，德國面對自己在戰爭中的罪責有較積極的反省與承擔。當國家適應新的社會情況後，罪惡感的產生是很常見，Openshaw（1998）將白種人罪惡感描寫為一種對於過去錯誤之類似宗教告解贖罪行為。德國與法國、波蘭、捷克、俄國，乃至與以色列間的問題，目前透過德國主動釋出誠意與這些國家爭取和解，並透過共構歷史教科書來試著化解彼此間仇恨（陳姵璇，2013）。

此外，德國歷史教科書中最明顯的爭議議題是二戰期間納粹政權對猶太民族的大屠殺（Holocaust），這幾乎是 20 世紀最大規模的種族滅絕與暴力行動，因此各國教科書對此議題都有描述並提出警示，以教育學生反思種族屠殺的根源與禍害，培養和平與人權的觀念。不過，在冷戰期間，由於德國加入反共的北大西洋公約組織，與美國化敵為友結為同盟，因此美國的歷史教科書也隨之轉變敘述立場，從早先對德國的猶太大屠殺的嚴厲批判轉為中性淡化的書寫（Witschonke, 2013）。這也反映了歷史教科書的立場並不是中立客觀的，反而經常隨著政局的變化而改變。

反觀受害國的歷史，Dror（2001）認為以色列的教科書有利用大屠殺事件以達到煽動群眾情感之嫌，透過悲劇歷史以強化猶太復國主義的正當性與國族認同。而臺灣歷史教科書中對南京大屠殺事件的敘述雖無過分煽動的文字，但在圖片上則慣常以日軍的「百人斬」競賽來突顯日本在戰爭中的血腥殘殺形象。照片的確是一項史實的證據，但被選取的照片背後的煽動性有時強過文字的影響力，透過照片會點燃更大的仇恨對立或能藉此反省戰爭的不義，在編輯和教學上都得更謹慎地考量與處理的。相較之下，受害者的歷史是較少受到批評責怪

的，但受害者的歷史詮釋是否就享有免責？逃避發動侵略戰爭的責任與利用悲劇歷史製造對立，同樣是沒有公義地面對歷史，對於歷史教育皆有害無益。

## 參、渴望和平？—歷史教科書爭議議題的處理方式

歷史的爭議難以免除，但面對歷史教科書中的爭議問題，不同國家依著自身的政治認同考量，對歷史教育的期待，對多元史觀的尊重，或有尋求經濟合作的目的，乃至對和平共存的渴望等理由，而有不同處理教科書爭議的方式。以下分「淡化迴避爭議」、「多元史料並陳」和「共構歷史教科書」三類加以說明：

### 一、淡化迴避爭議

站在教育的觀點，教導歷史教科書中的爭議議題，可以訓練學生對歷史知識有批判反思的能力，並且能看見不同立場的詮釋角度，建立多元的理解。但對於教科書的編輯者或出版商而言，明知有爭議卻依然呈現，往往會造成吃力不討好的後果。因此，出版者通常會先過濾或迴避掉爭議和敏感的文字敘述，倘若無法迴避，也盡可能避重就輕、輕描淡寫地以中性簡潔的方式一筆代過。

Moreau（2003）發現，由於美國南方與北方團體對南北戰爭有不同的解釋，因此有些出版商就針對北部和南部市場出版各自獨立的南北兩版教科書，但這種方法費時費力，花費又高，所以有一些編輯者乾脆選擇平淡、僅提供中性訊息（如時間、地點和人物）的編寫方式避掉歷史爭議。另外，美國的歷史教科書的出版商擔憂激進份子的抗議，認為講述和伊斯蘭教有關的課程是令人不安的，所以也會迴避或扭曲與伊斯蘭教、聖戰和恐怖主義相關的敏感內容。

掌權的當局也可能會採用規避的方式來處置敏感的議題，原因可能出於政治意識型態的影響，或是想為國家粉飾過去的罪責，如Sneider（2013）提到日本的歷史教科書盡可能不對學生講述負面史

實，特別是在韓國殖民統治時的歷史。他們選擇迴避或淡化比較有爭議戰的事件，如慰安婦事件；或以輕描淡寫的方式描述日本對其他國家的侵略。

然而，採取消極迴避策略處理歷史教科書爭議就能達到和平教育的目的嗎？教科書忽略歷史衝突以營造和平假象的手段，企圖呈現溫和、消毒過的內容，但由於沖淡過去歷史經驗，反而削弱了人們想要對抗壓迫挑戰痛苦地熱情、承諾與勇氣（Shapiro, 2002）。當學生「知」的權利被掩蓋，也失去從國家的歷史經驗學會思辨與批判的能力，最終受害的還是下一代的學習者。危機有時也是一種轉機，有爭議待解決，也代表有機會透過磋商溝通，達成理解與和解的可能。

## 二、多元史料並陳

史實建立在史料的佐證上，而新的史料的出現又會對既有的史觀進行質疑或查證，加上新知識、社會價值觀與意識型態的改變，都有可能對原先的歷史作出修正與重新解釋。傳統歷史教科書的內容常常以單一論述來呈現知識，這種方式事實上是掩飾了歷史爭議，也因此是最有爭議的教學方式。因此，有些國家的歷史教科書對爭議的處理是採取將史料並陳在教科書中，希望藉由引導學生去解讀、詮釋史料並延伸思考批判的方式，讓學生從原先只是被動的接收知識，轉為主動與多元知識和史觀互動的角色。

例如，英國及北愛爾蘭的歷史教科書即採用此種模式來處理爭議問題。北愛爾蘭在歷史課本中增加爭議的原始資料，以提供不同的觀點，呈現各種歷史的聲音，讓學生學習採取新的眼光看待歷史事件（Terra, 2014）。而英國的歷史教育目標主要有二：一是加強與學生生活世界高度相關的課程內容，如地方史、現代史和世界史；二是強化學生理解探究歷史的方法，培養從歷史證據中自行建構史觀的能力（陳冠華，2001）。不同版本的英國歷史教科書其史觀也各異，對於有爭議的歷史議題會設計問題以引導學生進行思考與討論，並且並陳正反面的史料，供師生評價（莊佳穎，2014）。對照臺灣各版本教材書寫的高度相似性，英國教科書透過多方的史料來豐富歷史事件的解讀

，引導學生思考多重詮釋的可能性。

此外，以色列與巴勒斯坦民間的學者一起共構 20 世紀歷史為主的教科書，其呈現採取二元雙軌的敘事方式，每一頁分別呈現以色列和巴勒斯坦對同一歷史事件的描述，該教科書不以一種可以被雙方接受的敘事為目標來編寫，但希望使用教科書的雙方師生能有機會了解對方的歷史敘事（黃文定、詹寶菁，2013）。換言之，就是在同一頁中以巴雙方針對同一事件各自表述，以加強相互理解，來促進和解的機會。以色列和巴勒斯坦共構歷史教科書的模式較近似史料並陳的方式，與其他國家經由協商討論取得共識後再共構教科書的書寫方式不一樣，儘管目前此共構教科書模式尚未獲得雙方政府的支持，但這種採取多元史料並陳策略來處理歷史教科書爭議，究竟對於達到和平教育有何貢獻？由於史料的多元觀點並陳，更能引導學生思考歷史，進而了解歷史敘事的不完整，而這種批判歷史素養的培養是邁向和平教育的第一步（詹美華，2013），因為呈現多元史料有助於學生針對世界難解的對立觀點進行對話，邁向一種多元文化的和平（黃春木，2013）。

### 三、共構歷史教科書

透過跨國共同編寫教科書，以增進跨文化、跨區域間的相互理解，並化解國家民族間的對立衝突，進而推動和平教育的展開，是近年來的國際趨勢。

二戰之後，德國與法國的史學家已開始檢討雙方的教科書中將對方塑造成世仇所形成的傷害。2003 年在一場德法青少年議會中首次提出德法兩國共構歷史教科書的計畫，於 2006 年獲得雙方政府承認出版世界第一本跨國共構的教科書，並實際在課堂上使用（陳珮璇，2013）。之後德國陸續與波蘭、捷克、俄國，及以色列間進行共構跨國教科書的計畫。共構教科書的目的是希望透過多元的視角來解讀歷史，促進雙方移情的理解，並學習尊重包容。共同編寫教科書跳脫單一角度的歷史詮釋，但在編寫過程中也會有爭議，以德法共構的教科書為例，雙方是採用交叉視角，以取得最小的共通點，然後條列正反

資料，供學生判讀思考（王立心、彭致翎，2013）。

中、日、韓三國也於 2005 年出版三方學者共同撰寫的「東亞三國的近現代史」，作為三個國家的中學歷史教學補充教材，以期超越國家間的偏見，增進共識（李涵鈺，2013）。共構歷史教科書意味著重寫歷史，當教科書能夠開放記憶圖像的多元空間、建構多元的歷史認同，便是和平教育重構歷史記憶的開端（王雅玄，2013）。共構歷史教科書是處理教科書爭議較為客觀的方式，透過彼此對相同歷史事件的分析，並比較各方對歷史事件相同與分歧的看法，可以反思單一國家書寫歷史的侷限，並且有機會了解他國看待事情的觀點，進而擴大理解的脈絡，促進和平的共識。

## 肆、結論

所有學生在求學階段中都讀過歷史，對於歷史教科書的印象都是戰爭與改朝換代的各類事變、紛爭多、戰亂多、衝突多、爭議多，從這樣眾聲喧嘩的歷史事實中，學生會學到什麼？歷史渴望和平嗎？本文檢視國外歷史教科書中主要的爭議焦點，試圖從眾聲喧嘩的歷史爭議中爬梳出問題的源頭，歸納出歷史教科書中的主要爭議問題為「後殖民的國族認同」、「歷史人物定位」、「宗教」、「多元族群與文化」、「領土主權」和「戰爭」六類議題。這些爭議議題交錯編織成歷史教科書的文本，當這些議題出現於歷史教科書中，爭議的是史實？史觀？政治紛爭？種族紛爭？還是階級紛爭？總歸一句話是意識型態的爭議。例如美國歷史教科書呈現出偏頗的英雄化、內戰爭議、宗教、種族、階級等爭議，紀舜傑（2014）認為這些都是意識型態、區域差異、州權爭取、聯邦體制，商業利益的各種交錯影響的產物。

爭議問題儘管都是意識型態的差異，但由於國情脈絡與區域差異，教科書中的爭議問題也會因地制宜，例如共產國家的羅馬尼亞會側重討論共產主義歷史教學的爭議問題，羅馬尼亞最近嘗試對過去共產黨建構一個新的歷史敘述，爭議的焦點是在說出事實（truth-telling）

與恢復正義（retroactive justice）之間掙扎（Ciobanu, 2011）。而美國最近的歷史教科書則側重討論恐怖主義以及現代國家對恐怖主義的回應（Kuthe, 2011）。所有爭議議題並非僅存於歷史教科書中，在美國中學的公民課程中，有三分之一的爭議問題皆為學生的族群認同、國家認同、性別認同、宗教認同，而最吸引學生討論的爭議是民主國家是否應允許多元成家（同志婚姻）（Avery, Levy, & Simmons, 2013）。爭議的文學作品如《紅字》其內容含有性、暴力、無神論（atheism）、毒品、種族主義、同性戀議題、虐待狂（sadism）（Dukes, 1975）。

本文進一步更從世界各國如何處理教科書爭議問題來檢視歷史是否渴望和平，發現各國處理歷史教科書爭議的方式可分為「淡化迴避爭議」、「多元史料並陳」和「共構歷史教科書」三種。歷史教科書呈現的內容是各方權力論述與意識型態角力下的成品，對各類議題選或不選入教科書就是一種爭議，歷史教科書最常粉飾罪責、規避敏感、並淡化迴避弱勢群體如女性、原住民的歷史。至於，選入教科書的議題如何被呈現也是另一種爭議，是單一敘事書寫？還是多元史料並陳？甚至是多國共構教科書？這些都牽涉到掌握歷史詮釋權的一方決定如何書寫歷史。出現在各國歷史教科書中的爭議，在台灣歷史教科書中也或多或少存有相似的問題，只是臺灣傳統歷史教科書常常以單一論述來呈現知識，以簡化粉飾的方式來規避爭議，缺乏引導師生以積極批判的態度來省思歷史爭議。

綜觀林林總總歷史教科書中的爭議問題，我們應該如何處置與面對？王雅玄（2016）提出「批判教科書研究」方法論可批判文本結構權力與關係，其建議宜進行教科書的時間縱軸分析以解決時代脈絡問題、分析系列系統成套的教科書以解決知識簡化問題、進行教科書的群體對照橫軸分析以解決價值篩選問題，並進行理論驗證或語言學深度分析以解決文化再現的問題。

透過上述不同向度批判教科書中的爭議問題之後，我們承認意識型態差異的既存、正視權力資源分配不均的事實、著眼於歷史的複雜性，並運用史料多元觀點並陳來重新思考歷史，發覺歷史記憶的不可敘述、無法敘述、無能敘述，以批判歷史素養作為與世界對立觀點的

對話平臺，邁向多元文化的和平。如此一來，歷史教科書的爭議問題可以搖身一變成為化解歧見紛爭的發酵劑，重點在於如何立足於推動和平共容的理想來呈現不同文化族群和國家宗教間的差異與兩難，進而彰顯世界和平的共同價值與特質，透過多重詮釋、對話與共構歷史，這些歷程中自然孕育出相互尊重包容合作，促進多邊理解，臻至和平教育願景的達成。

## 參考文獻

- 中華日報（2015）。日本最新版教科書，激化領土主權爭議。取自 [http://www.cdns.com.tw/news.php?n\\_id=16&nc\\_id=19010](http://www.cdns.com.tw/news.php?n_id=16&nc_id=19010)
- 王立心、彭致翎（2013）。化結為解—跨文化理解的教科書建構。載於甄曉蘭（主編），**和平教育—理念與實踐**（頁 127-143）。新北市：國家教育研究院。
- 王汎森（2008）。歷史教科書與歷史記憶。**思想**，**9**，123-139。
- 王雅玄（2012）。當代歷史教科書中的他者論述。**教科書研究**，**5**(3)，131-142。
- 王雅玄（2013）。解構／重構歷史記憶的和平教育意涵—以南非 TRC 為例。載於甄曉蘭（主編），**和平教育—理念與實踐**（頁 65-83）。新北市：國家教育研究院。
- 王雅玄（2016）。「批判教科書研究」方法論探究。**課程與教學季刊**，**19**（3），27-54。
- 石雅如（2014）。歷史記憶與認同：教科書中的西班牙內戰。載於施正峰（主編），**歷史記憶與國家認同—各國歷史教育**（頁 179-199）。臺北市：臺灣國際研究學會。
- 李怡樺（2010）。國家認同與多元文化：新加坡小學公民與道德教育教科書分析。**教育研究與發展期刊**，**6**（2），113-144。
- 李涵鈺（2013）。由誰來書寫歷史？中日韓三國高中歷史教科書中爭議性歷史事件的敘寫與啟示。**教師專業研究期刊**，**8**，53-84。

- 紀舜傑（2014）。檢視美國歷史教科書之爭議。**臺灣國際研究季刊**，**10**（4），47-62。
- 高嘉玲（2009）。**緬甸歷史教科書中的民族史觀**（未出版之碩士論文）。國立政治大學民族研究所，臺北市。
- 張榮強（2010）。談國民中學歷史教科書。**馬來西亞華文教育**，**10**，5-16。
- 莊佳穎（2014）。從英國經驗看當代臺灣歷史教育。載於施正峰（主編），**歷史記憶與國家認同—各國歷史教育**（頁 243-258）。臺北市：臺灣國際研究學會。
- 許明純（2008）。**政治社會化概念的形成—以新加坡中學歷史教科書為例**（未出版之碩士論文）。國立暨南國際大學東南亞研究所，南投縣。
- 許建榮（2014）。澳洲多元文化的歷史教育建構。**臺灣國際研究季刊**，**10**（4），81-101。
- 陳冠華（2001）。**追尋更有意義的歷史課—英國中學歷史教育改革**。新北市：龍騰文化。
- 陳珮璇（2013）。從世仇到和解—德法共構教科書的和平歷程。載於甄曉蘭（主編），**和平教育—理念與實踐**（頁 145-163）。新北市：國家教育研究院。
- 黃文定、詹寶菁（2013）。邁向相互瞭解與仇恨化解之路—以巴共構歷史教科書之探究。載於甄曉蘭（主編），**和平教育—理念與實踐**（頁 165-186）。新北市：國家教育研究院。
- 黃俊傑（2003）。**歷史知識與歷史思考**。臺北市：國立臺灣大學出版中心。
- 黃春木（2013）。我族中心的超越？—由《賽德克巴萊》反思歷史教育處理「和平」議題的挑戰。載於甄曉蘭（主編），**和平教育—理念與實踐**（頁 105-126）。新北市：國家教育研究院。
- 詹美華（2013）。國家認同的文化戰爭—以色列歷史教育的困境。載於甄曉蘭（主編），**和平教育—理念與實踐**（頁 85-104）。新北市：國家教育研究院。



- 詹美華 (2015)。和平教育專題演講側記—教科書之宗教論述。**國家教育研究院電子報**，88。取自 [http://epaper.naer.edu.tw/index.php?edm\\_no=88&content\\_no=2212&preview](http://epaper.naer.edu.tw/index.php?edm_no=88&content_no=2212&preview)
- 輔仁大學宗教學系 (2013)。**宗教學概論**。臺北市：五南。
- 歐用生 (2000)。課程改革。臺北市：師大書苑。
- 薛化元 (2009, 11 月)。從歷史文獻看臺灣國際的定位問題。載於臺灣法治暨政策研究基金會、臺灣國際法學會、臺灣歷史學會聯合舉辦之「臺灣國際地位」研討會，臺北市。
- 瞿海源 (1997)。宗教教育國際比較分析。**臺灣社會學研究**，1，43-75。
- 闕河嘉 (2014)。後殖民歷史教育？—檢視紐西蘭中學歷史教育中的毛利民族。**臺灣國際研究季刊**，10 (4)，27-45。
- 魏百谷 (2014)。俄羅斯對於蘇聯歷史的回溯與爭論。載於施正峰 (主編)，**歷史記憶與國家認同—各國歷史教育** (頁 259-269)。臺北市：臺灣國際研究學會。
- 關志華 (2012)。馬來西亞國家電影下的馬來西亞華語電影論述。**長庚人文社會學報**，8 (1)，173-202。
- Anyon, E. (1983). Workers, labor and economic history, and textbook content. In M.W. Apple & L. Weis (Eds.), *Ideology and practice in schooling* (pp. 37-60). Philadelphia: Temple University Press.
- Apple, M., & Christian-Smith, L. (1991). *The politics of the textbook*. New York: Routledge.
- Avery, P. G., Levy, S. A., & Simmons, A. M. M. (2013). Deliberating controversial public issues as part of civic education. *The Social Studies*, 104, 105-114.
- Baildon, M. (2014). *Controversial history education in Asian contexts*. New York: Routledge.
- Barton, K., & McCully, A. (2007). Teaching controversial issues...where controversial issues really matter. *Teaching History*, 127, 13-19.
- Ciobanu, M. (2011). Rewriting and remembering Romanian communism:

- Some controversial issues. *Nationalities Papers*, 39 (2), 205-221.
- Dror, D. (2001). Holocaust curricula in Israeli secondary schools, 1960s-1990s historical evaluation from the moral education perspective. *The Journal of Holocaust Education*, 10 (2), 29-39.
- Dukes, M.N.G. (1975). Textbook controversy: Parents vs. teachers. *LJ. Library Journal*, 100 (11), 1068-1069.
- Halbwachs, M., & Coser, L. (1992). *On collective memory*. Chicago: University of Chicago Press.
- Hein, L. E., & Selden, M. (2000). *Censoring history: Citizenship and memory in Japan, Germany, and the United States*. Armonk, N.Y.: M.E. Sharpe.
- Hutchins, R. D. (2011). Heroes and the renegotiation of national identity in American history textbooks: Representations of George Washington and Abraham Lincoln, 1982-2003. *Nations & Nationalism*, 17(3), 649-668.
- Kamat, S. (2004). Postcolonial aporias, or what does fundamentalism have to do with globalization? The contradictory consequences of education reform in India. *Comparative Education*, 40 (2), 267-287.
- Kuthe, A. (2011). Teaching the war on terror: Tackling controversial issues in a New York City public high school. *The Social Studies*, 102, 160-163.
- Lähnemann, J. (2013). Interreligious textbook research and development: A proposal for standards. *European Judaism*, 46 (1), 15-25.
- Loewen, J. W. (1995). *Lies my teacher told me: Everything your American history textbook got wrong*. New York: New Press.
- Moreau, J. (2003). *Schoolbook nation: Conflicts over American history textbooks from the civil war to the present*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Openshaw, R. (1998). Citizen who? The debate over economic and political correctness in the Social Studies curriculum. In Pamela

- Benson & Roger Openshaw (Eds.), *New horizons for New Zealand Social Studies* (pp. 19-42). Palmerston North: ERDC Press.
- Shapiro, A. (2002). Toward a critical pedagogy of peace education. In G. Salomon & B. Nevo (Eds.), *Peace education: The concept, principles and practice around the world* (pp. 63-72). London: Psychology Press.
- Smith, A. D. (1999). *Myths and memories of the nation*. Oxford: Oxford University Press.
- Sneider, D. (2013). Textbooks and patriotic education: Wartime memory formation in China and Japan. *Asia-Pacific Review*, 20 (1), 35-54.
- Terra, L. (2014). New histories for a new state: A study of history textbook content in Northern Ireland. *Curriculum Studies*, 46 (2), 225-248.
- Turner, R. C., & Dewar, J. A. (1973). Black history in selected American history textbooks. *Educational Leadership*, 6 (3), 441-444.
- Witschonke, C. (2013). A 'curtain of ignorance' : An analysis of Holocaust portrayal in textbooks from 1943 through 1959. *The Social Studies*, 104, 146-154.



## 第 3 章

# 歷史教學

——歷史教育目的與教學取向的釐清

宋佩芬

## 壹、前言

我成長於國民黨統治的戒嚴時期，那個時代歷史教育就是使人民知道中華民國有五千年悠久的文化，大陸被共匪竊據，有一天我們要收復大陸國土，目的是塑造中華民族意識與中國認同。回想起來，從國中開始我們就有厚厚的參考書伴隨著國編版教科書在學習，而且測驗卷一直寫到考上高中。高中老師與國中老師一樣，依照朝代講述課本的歷史，考試仍然是主要的學習目標。大一上中國通史，同樣了無新意，歷史基本上都有標準答案，有一堆「史實」要記憶，儘管許多「史實」僅是國民黨史觀下的歷史解釋。學歷史不用思考，只需記憶，因為過去的事已經成了定論。歷史教育作為一個考科，其較明顯的功能似乎就是讓後世知道中國朝代更迭史，明白我們的文化根源（當然當時指的只有中華文化根源），以及清末以降的敵我關係。

那個時代老師的教學目標是讓我們考試成績可以好，所以教科書當然就是聖經，老師們都喜歡讓學生畫線，或做講義讓學生邊上課，邊填充格，以增加注意力。如果老師上課講一些歷史小故事，那就是很大的享受了。歷史跟理解、思考、觀點、解釋、想像、移情或神入（empathy）、爭議、批判少有關係，更遑論跟學生自身與社會現狀有關連。當然，那時也不會知道教科書充斥大中國史觀與國民黨史觀；歷史也只有政治軍事史、帝王與英雄的歷史，而沒有庶民、女性、勞工、飲食、醫療等社會文化史。1980年代以後，臺灣民主化及政治環境的變化，使得臺灣史學界有了多元發展的空間，不但臺灣史研究蓬勃發展，各種社會文化史也在後現代的歷史哲學影響下開拓出新的領域（張隆志，1999；王晴佳，2002）。雖然史學界未必皆同意後現代的史觀，歷史走向民主化與多元化已是趨勢。反映在中小學的教科書是臺灣史成為獨立的課程，此外，臺灣史、中國史及世界史都增加了社會文化史的新知識。但是，這些課程的變化，與歷史教學有何關係？過去的老師和現在的老師在歷史教學上有差別嗎？他們的差別是在課程內容（教什麼），還是教學方法（如何教）上？什麼因素影響老師的教學？

我們可以觀察到歷史教師受到環境的結構性因素影響——考試制度及百科全書式的教科書與有限的教學時數限制了老師的教學，趕進度仍然是大多數老師的教學現實。1980年代後期張元、周樑楷、林慈淑等學者將英國的歷史教育思維引進臺灣的高中教育，影響高中歷史95課程暫行綱要以後的「核心能力」內涵（周樑楷、張元主編，1998；林慈淑，2002；張元、蕭憶梅編，2012）。他們所倡導的史料教學及歷史思維影響教科書編輯內容及大考題型。但是教學現場中，「核心能力」只是眾人無法反對的標語，並非老師們的教學目標。

然而，對於唯心論的人而言，環境並不能全然解釋或主導行為，一個人的信念與目標會影響其行為之選擇。我是在這種假設下，運用Barr、Barth及Shermis（1977）對於社會科教學的分類方式來說明歷史教學的取向。歷史科屬於社會科的一環，而Barr等人透過廣泛的文獻分析，發現社會科老師有三種明顯不同的教學取向，分別有其各自的教學目的、方法與內容。晚近的學者Schul（2014）也用類似的分類方式，將歷史教學分為傳統歷史（Traditional History）、社會科學家（Social Scientist）、社會改良（Social Meliorist）三種取向。自1960年代傳統教學被挑戰以後，這三種取向持續存在，在不同時期以不同面貌出現。

本文以下運用各國與臺灣的經驗，介紹這三種不同的教學取向。最後，以和平教育為例，討論歷史教育者如何選擇其教學取向，也期望能藉由這篇介紹讓教師覺察其隱而未現的教學信念，省思其教學方法、內容及所欲達到的歷史教學目標。

## 貳、傳遞公民資質取向—國族記憶的建構與傳遞

Barr、Barth及Shermis（1977）在70年代透過大量蒐集教師教學的文獻資料，發現社會科教學有三大取向。第一種為傳遞公民資質取向（Social Studies Taught as Citizenship Transmission），或是Schul（2014）所說的傳統歷史（Traditional History）取向。這個取向的教

師其教學「目的」在傳遞教師認為這個社會所認可公民所需要的知識，學習者應該要學習並相信它。「內容」方面，教師認為這些知識是真理，或主流社會廣泛接受的知識，應該直接傳遞，也直接規範學習者應有的道德行為。教學「方法」上會傾向傳遞的方式，例如講述及有標準答案的問答。傳遞公民資質取向者想要傳承美好的價值、知識、態度、信念，讓文化可以延續。Barr 等人指出，傳遞公民資質是最古老、最廣泛使用於各文化、最多老師使用，也是最受大眾支持的教學取向。如果從意識型態取向來看，這個取向反映保守主義的觀點，希望傳遞傳統的價值、重要的知識體系與愛國精神（陳思賢譯，2009）。

以歷史教育來說，傳遞公民資質取向是大多數的老師所內化的教學取向。透過國訂課綱或教科書作為教學的內容，教師很容易傳遞執政者所想要人民有的歷史記憶與認同感。這個取向者認為，歷史教育就是傳遞國族記憶，凝聚民族的意識，培養愛國心—給人民一種歸屬感與共同生存的意義感，這是理所當然的事。更進一步，歷史可以透過鑑古知今的學習，例如英雄人物的榜樣，塑造人民一些品格。臺灣在 1990 年以前，歷史教學領域基本上僅有此觀點，直到 2000 年歷史教師仍撰文倡導愛國及道德史觀（例如袁筱梅，2001）。歷史學者李國祁（1978）的主張頗能代表此觀點：

歷史教育的根本立意是要透過歷史，影響受教育者，使其改變行為，對民族國家及先聖先賢產生強大的向心力。勢必在選擇史事與講解歷史演變時，有是非善惡的批判。而這種價值批判正是道德史觀的表現。故歷史教育如不能透徹地表達道德史觀的意義，則歷史教育必將收不到實效，甚至變成毫無意義的歷史知識傳授。

傳遞國族記憶的教學取向在教學現場十分穩固，因為所謂的民族國家（nation-state）的建立，就是靠歷史及歷史教育。用「國族」作為歷史研究的分析單位，如英國史、美國史、中國史，已經是史學家的基本認知架構，直到 21 世紀的今天這個趨勢仍然持續。各國人

民學習歷史首先也是學習國族政治史，而歷史專門的研究，往往只是國族史的延伸進入朝代史的社會、經濟、文化等研究。難怪 Smith (1991: 143) 會說：「如果有任何現象是真正全球性的，那一定是國族 (nation) 跟國族主義 (nationalism)」。

現代意義的國家及國族記憶，其實是 19 世紀以後的事。拿破崙在歐洲稱帝時，並沒有現今的法國，同樣，滿清並沒有中國或中華民族的概念。從這個角度來看，同族群的人建立共同國家 (國族)，確實是一種認同的建構。當蘭克 (Ranke) 於 19 世紀以還原歷史的原貌為目標，盡量找到可信的第一手史料作為證據，將歷史變為一門科學的學門做研究的時候，也正是歐洲民族國家興起的時候，史學家認為這是發現歷史真相，無視其民族主義的預設，一方面用科學的方法，一方面敘述了從古至今，線性發展的國族歷史 (Berger & Lorenz, 2010; Novick, 1989)。中國史的建構也經歷了這樣的歷程。晚清首倡「新史學」的梁啟超，一方面指出傳統史學無法創新、不能用新觀點解釋過去的弊病，一方面倡導用民族主義的理論寫作歷史 (王晴佳, 1998)。晚清的新史學目的不那麼在考訂歷史事實，而是在闡揚中國歷史光明、獨特的一面，喚醒中國的「國魂」 (沈松橋, 2006)。史家將異族統治的時代整理成朝代更迭的一部份，建構以漢人為主體，融合滿、蒙、回、藏等族融合的「中華民族」 (沈松橋, 1997; 平野健一郎, 引自鄭欽仁, 1990)。從此以清代疆域為「固有國土」就變為中國歷史的當然領土。這種以直線敘述的方式 (linear narrative) 撰寫國族史，將不同的民族合理化為在一個亙古不變的土地上，不斷前進的統一民族的歷史敘述 (Duara, 1995)，成了臺灣 1990 年代以前學校所傳遞的歷史記憶及集體認同。

建立自己獨立的國家與其歷史，對於被壓迫的族群爭取自由十分重要。兩次世界大戰後，在「民族自決」的理念下，一些國家從殖民帝國解脫，獨立成為國家，也紛紛建構自己的國族史，有別於殖民母國的歷史。國族史在此意義上有解放的意味。國族歷史提供新興國家集體的意識。然而，所謂的「民族國家」，往往不是單一族群，大多數國家都是多族群。因此，當國家屬於多元族群，但是僅傳遞主



流族群的歷史文化時，傳遞公民資質取向的歷史教學，便是一種片面知識的灌輸。從前蘇聯獨立的東歐小國及哈薩克，學者即建議宜建構更多元及包容的國家歷史，而非另一種民族史的灌輸（Kissane, 2005; Kuzio, 2001, 2002），因為所謂的被壓迫者，在取得政權後，可能反過來壓迫其國內原本優勢的族群，奪取歷史文化與族群記憶的解釋權；而事實上，任何一個國家的歷史，已經不再是某族群的歷史，其歷史已經無法僅從任何特定族群的角度觀之。

1990年代以前的臺灣歷史教育，灌輸的是以漢人為主體的中華民族歷史。如今臺灣人尋求從建構臺灣史得到民族自由，試圖以土地及公民身份為中心，建構在其上人們的生活樣貌與在地認同，對於臺灣人而言是使歷史更與生活貼近的歷史。然而，如果臺灣史教學也以傳遞某種「將不同的民族合理化為在一個亙古不變的土地上，不斷前進的統一民族的歷史敘述」，且以漢族文化為中心敘述，也仍然會落入國族歷史傳遞的問題。很明顯的問題是：原住民歷史與文化在臺灣史中有清晰的樣貌嗎？有人因此認為，客觀瞭解「歷史是什麼」才是歷史教學目標，是為「社會科學取向」。

## 參、社會科學取向—歷史思維的培養

Barr、Barth 及 Shermis（1977）發現的第二種教學取向是社會科學取向（Social Studies Taught as Social Science），或 Schul（2014）所說的社會科學家（Social Scientist）取向，將社會科當作社會科學來教授，其「目的」不在傳遞社會認可的價值與知識，而認為年輕人應該學習具備社會科學的學科思考技能。這些蒐集資料與分析能力，能幫助學習者瞭解人類的多元與複雜性，避免自我中心與偏見。教學「方法」上，社會科學取向的老師仿效社會科學家的探究知識的方法，加以萃取後用於教學，教導學科的「結構」知識（structure of the discipline）（Bruner, 1960），即學科的重要問題、假設、探究知識及驗證知識的技能。「內容」方面，社會科學取向者重視學科的結構、

概念、問題及解決問題的過程。社會科學取向教導學習者學會社會科學思考的方法後，能做理性判斷與行為決定。從意識型態來看，這個取向反映自由主義的觀點（陳思賢譯，2009）。

差不多如美國在 1960 及 1970 年代試圖突破傳統學科，強調教導學科結構知識（Bruner, 1960），以及歷史領域多元化，開始有社會史等「新歷史」（new history）產生的時候，英國開始類似的趨勢，強調培養學科思考能力，而非記憶特定知識。英國歷史教師從 1960 年代開始談論學生應該學的是「如何知道過去」及懂得應用證據及資料；1970 年代則重視一些歷史學科的概念，例如，移情／神入／同情的理解（empathy），即站在對方情境瞭解其人的動機、信念、價值與行為（Lee & Shemilt, 2011）。這些後來成為英國學者所說的一內容知識之外的「第二層概念」（second-order concepts），諸如證據、移情、變遷、因果、時序等歷史學科的概念，是較高層次歷史思維能力。1980 年代的英國中學會考已注意學生是否具備依據證據判斷某歷史解釋是否合理的能力。而當 1988 年政府希望訂出國定課程時，英國學者認為以內容知識來決定標準，必然陷入政治爭議，因此主張必須以第二層概念，才有辦法訂出學生的歷史學科能力，及不同的表現水平（李彼得，1994）。從 1980 末到 1990 年代，這個訂定能力指標的趨勢，不僅發生在英國，也出現在美國，進一步又影響了 2000 年後臺灣的九年一貫能力指標及高中歷史 95 暫綱核心能力之訂定。

對自由主義者而言，社會科學取向有助解決「教什麼」的政治意識型態爭議。以美國為例，1980 年代以來的多元文化論戰，使得保守主義者出來捍衛美國原有的歐洲中心及民主憲政歷史，他們擔心非洲人中心主義（Afrocentrism）的學術研究與學校課程改革訴求會分裂美國（Schlesinger Jr., 1992），或擔心美國人逐漸不具備美國的文化遺產與素養（Hirsch, 1988），或認為多元文主義是一種分離主義（Ravitch, 1991）。然而，面對憤怒的美國黑人青年無法在美國得到自我認同與自信，以及不同時期來到美國，尤其在膚色上無法順利融入（assimilate）美國大熔爐的各族裔的困境，一些自由主義學者因而開始起來倡導採用多元文化的觀點，在課程中反映不同族群的歷史及

多元的認同 (Banks, 1996, 1997, 2001; Kymlicka, 1996; Sleeter, 1996; Sleeter & McLaren, 1995; Walzer, 1995)。此外，伴隨著後現代史觀的影響，社會史與文化史的開展亦使得歷史不再是一個以政治史為主的大敘述 (master narrative)，或單一族群觀點的國族歷史，影響所及，越來越少學者想寫大歷史 (Appleby, Hunt, & Jacob, 1994; Megill, 1991, 1995; Novick, 1989)。

1994 年美國加州大學洛杉磯分校的「國家歷史學科中心」(National Center for History in the Schools) 之歷史學者著手編制了從 5 年級到 12 年級的《美國國家歷史課程標準》(National Standards for United States History) (Crabtree, Nash, & National Center for History in the Schools, 1994)。<sup>1</sup> 這個課程標準 (含課綱) 引發了保守團體的反對，國會甚至加以譴責。然而，這個標準卻是反映了學界最新的發展，涵蓋了「由下而上」的社會史，重視過去不受重視的奴隸、各族群、女性、勞工等的歷史，而非傳統單一的白人、男人的光榮國族史 (Symcox, 2002)。<sup>2</sup> 此課程標準同時強調養成學生的時序思考 (chronological thinking)、歷史理解 (historical comprehension)、歷史分析與詮釋 (historical analysis and interpretation)、歷史研究能力 (historical research capabilities)，及歷史議題分析與做決定的能力 (historical issues-analysis and decision-making)。從歷史學者 Stearns (1990, 1991) 的角度而言，分析能力的培養才是歷史教育的目的，而不是事實知識的教授，他認為解決多元文化爭議的最好辦法，就是採取以能力為主的歷史教育，也主張將美國歷史放在世界史的脈絡理解，更為客觀。

這種相信以養成學生的歷史思維能力為目標，才比較能解決認

<sup>1</sup> 歷史國家課程標準後來又增加了幼稚園到 4 年級的標準及世界史的範疇，見 National Center for History in Schools 網頁：<http://www.nchs.ucla.edu/>。此外，美國教育基本上為各州自主，加州大學分校的「國家歷史學科中心」，雖然編制名為「國家」課程的標準，實際上並沒有各州的約束力，是否採用仍視各州決定。

<sup>2</sup> 後續的發展是在 1996 年版發表新修訂的《美國國家歷史課程標準》，刪除了備受爭議的教學範例，也將華盛頓、傑弗遜、富蘭克林等美國知名人物的名字加入課綱中，世界史的標準亦進行了類似的更動，新修訂並沒有再引起爭議 (林慈淑，2010)。

同等分裂社會之爭議的科學理性觀點，可以從北愛爾蘭的經驗來看。由於大不列顛的國族史向來是以英格蘭為論述主體，對於蘇格蘭、威爾斯、北愛爾蘭的人而言，犧牲了在地的歷史。而英國 1988 年的國定課程，在權力下放政策下，英格蘭、蘇格蘭、威爾斯及北愛爾蘭皆被鼓勵有其自身的歷史課程標準，教導其在地的歷史及其如何連結到英國整體、歐洲及世界（Phillips, Goalen, McCully, & Wood, 1999）。其中北愛爾蘭由於有分裂的國家認同意識，其歷史教育者戮力透過培養歷史思維能力，例如，移情，以幫助學生理解不同人的角度，討論爭議性的歷史議題（Alan & Nigel, 2004; Barton & McCully, 2012; McCully, 2005, 2012），是英國這四個地區最被認為能促進彼此理解的課程標準（Phillips et al., 1999）。

此外，Levstik 及 Barton（1996, 1997）與 Kobrin（1992, 1996）都在 1990 年代建議讓學生動手「做歷史」（doing history），寫出學生自己或家族的故事，或用第一手史料教歷史，更表達出教導歷史思考與技能的「工具」，與直接動手做，是最中立與回歸學習者本身的歷史教學。然而亦有人認為歷史教學應該更具有批判性，看起來中立客觀的歷史，未必真的具有省思性，歷史應該更有目標才是，因此有了「反省探究取向」。

## 肆、反省探究取向—歷史批判與自省

Barr、Barth 及 Shermis（1977）發現的第三種社會科教學取向是反省探究取向（Social Studies Taught as Reflective Inquiry），或 Schul（2014）所說的，社會改良（Social Meliorist）取向。這種教學取向的「目的」在幫助公民在政治社會中做決定。它假設民主社會的公民最重要的工作就是做負責的決定。它與社會科學取向的差別在於，前者之取材已經透過老師選好了，而反省探究則通常是學生做這個問題的選擇，在重要的社會問題上做探究、個人的反省與問題解決。反省探究的教學「方法」即是學生做決定時所需要的相關技能，如進深的

批判思考閱讀、發現問題、假設、篩選資料、發現價值衝突及評價等。方法可以很多元，無論是角色扮演、分組討論、合作學習、多媒體、價值澄清、議題教學、問題導向或其他教學方法皆可，重要的是老師的目的是否在幫助學生問自己的問題，懂得探究、分析及做明智的選擇。

此取向之「內容」與「方式」扣連，通常是社會問題，同時又與學習者的生活有關。從歷史科的角度，其內容必須能使學習者關懷與反思「現在」。此外，反省探究的教學取向在乎轉化學習者的思想與行為，其目的是養成「參與民主」的公民，追求公平、正義、自由與民主等普世價值，改善社會。而其意識型態是批判性的，教師可能從當代自由主義、社會主義、女性主義、生態主義、多元文化主義等意識型態發展出批判傳統歷史解釋的意識（陳思賢譯，2009）。

反省探究或社會改良取向是最少老師採用的教學取向，原因之一是它很難（Schul, 2014）。教師必須具備高度的知識與智性能力、具備教學技能、時常注意國內外社會動態，又能在歷史裡面做思考，十分具挑戰性。這可能是最能激發課堂活力、最生活相關與最具個人意義的教學，同時也可能因深具爭議性，教師在擔心家長抗議的情況下退避三舍。

然而，反省探究使歷史跟人們現時的關懷產生意義。義大利歷史學家 Croce（1921）所說：「一切歷史都是當代史」，說明了人們對於歷史的興趣是來自現時的關照。如果歷史教育期待學習者做歷史判斷，則反省探究取向的歷史教學是自然的選擇。前述《美國國家歷史課程標準》的五項核心能力中，最後一項即為「歷史議題分析與做決定的能力」（historical issues-analysis and decision-making），而這種能力包括能指認出人們過去所遇到的問題、分析在這些境遇中的人們有哪些不同的利益與觀點、他們做了什麼選擇、這些選擇是好還是壞，最後，這些歷史觀點又如何幫助我們做現在的決定（Crabtree, Nash, & National Center for History in the Schools, 1994）。反省探究取向的歷史教學偏好養成能參與現在社會的公民。

那麼，怎樣的教學符合反省探究取向的歷史教學呢？Barton 與

Levstik (2004) 在他們的 *Teaching History for the Common Good* 一書中表示歷史教學是為了達到「共善」。而在達到「共善」的歷史學習中，Barton 與 Levstik 注意到歷史教學情意的角色及其引發個人興趣與省思的能力。他們認為史學家及歷史學習者都有其個人對歷史人物與事件的興趣與目的，且表現在四類關懷面向上，即（1）對歷史主題興趣的關懷（caring about）、（2）對歷史事件的看法及其中的道德判斷（caring that）、（3）對歷史人物的關心（caring for）、及（4）將歷史學習應用於現實生活中（caring to）。Barton 及 Levstik 舉例，一位美國高中老師說，當非裔學生想討論奴隸制度與現今之種族關係之關連時，老師們通常都禁止學生討論這種話題，認為這與歷史課程「無關」，且怕會讓學生情緒激動。

Barton 及 Levstik (2004) 反對這樣的教師觀點，他們認為正應該讓學生學習這些他們「關懷」的內容（caring about），因為他們的實證研究發現，即使是小學生也能對其感興趣的主題進行較難的閱讀，以達到他們知的目的。學生對那些恐懼、歧視、非人性、或極端勇敢的事件特別感興趣，因為學生能在其中有情感的連結，能想像他們所讀到的歷史情境，也能比較自己與歷史人物反應的差異。此外，與學生個人經驗有相關的歷史，也是他們有興趣探究的主題，例如，老師的個人史、歷史人物的日常生活經驗等。

Barton 及 Levstik (2004) 也發現學生亦對大屠殺等會引發道德判斷的歷史事件產生關懷的情意（caring that）。他們在乎奴隸制度的不公義、女性遭受歧視、及幾百萬猶太人被納粹殺害，他們特別在意與公平正義議題有關的事件，而這些關懷並非全然是認知性的。他們舉例四、五年級的學生對美國歷史裡有關女性及非裔美國人所受到的不公平對待強烈反應。學生可以認知到過去與現在的觀點不同，同時也對過去人們的行為有自己的道德判斷。事實上，對受壓迫者經歷之理解，沒有關懷的情意，很難進入歷史角色感同身受。這也就是為什麼 Kornfeld (1992) 採用過去受壓迫女性的史料為素材，用想像的同感（imaginative sympathy）來鼓勵移情的理解（empathy）。

而當學生在乎歷史事件的不公義時，也就無法避免他們對歷史事

件中的人物感到關懷（caring for），甚至於想要幫助這些人。雖然在科學史觀的歷史教學者眼中如此的反應是非歷史的，且可能只是表面的情緒反應，Barton 及 Levstik 卻認為我們不宜忽略這類情感的表現，宜將情境模擬的移情當作工具，因為當讀者試圖與故事中的主角有聯繫時，關懷的情感將產生想瞭解更多有關事件之資訊的反應。最後，對於 Barton 及 Levstik 而言，學習歷史如果不能對學生的行為產生影響（caring to），那麼歷史也就沒有了意義。事實上，他們認為沒有情意面向的理解，所得到的知識無法往往無法改變態度、行為或能夠將學到的技能遷移到其他地方，因為冷漠的知識，無法改變人們內在情緒與根深蒂固的觀念。

## 伍、教學取向不等於教學方法

我們可以發現，教學取向不等於教學方法。教學取向背後是一套教師的教學理念，包含目的、方法與內容的選擇。Barr、Barth 及 Shermis（1977）的分類認為教師通常會有某種思想傾向，而有相對應的教法與教學內容—傳遞公民資質為目的的老師，傾向用講述的方式傳遞社會認可的有用知識；而社會科學取向的老師傾向教導思考技能，對於學科內容不做價值判斷，主張自己客觀中立，讓學生自己做判斷；又反省探究教師傾向挑戰學生既有思維，從歷史中學習不同的觀點與移情 / 同情理解的能力，以對於社會議題有所判斷，甚至情感與行動力。

然而，具備某特定歷史教學信念或取向的教師，難道教學方法都不會採用其他類型採用的方法嗎？這個問題的答案顯然是「不是」，但是，教學方法確實某種程度上限制了一個老師能發揮的程度。講述法在三個取向中可能都會使用，但是，如果百分之九十的時間都是教師講述，反省探究的主體可能是老師，而不是學生。同樣地，如果老師希望學生學會歷史思維技能，如時序觀念，百分之九十講述的班級也恐怕做不到，但是多一些學生討論與判斷的練習的教學，配搭一些

講述，可能做得到。而在臺灣的趕課情境下，是否有反省探究取向的老師，卻大多數的時候採取講述的模式？我相信有可能，且提供挑戰傳統思維的教師可以令學生看到另外一種觀點，而為之感到興奮。不過，由於這個方式主動建構知識者仍然不是學生，也可能會有類似傳遞公民資質取向灌輸知識與觀點給學生的疑慮。

我認為一個使用不同教學方法的老師，仍然可以令人分辨得出來其教學取向的。例如，Schul（2014）舉例自己教「移民」這個主題的教學設計：第一堂課，老師以傳遞公民資質的教學方法，獲取移民歷史的相關時間及背景知識；第二堂課，老師以一個 20 世紀初移民家庭在紐約生活的例子，用社會科學的教學方法，請學生根據從 Tenement Museum 網站上蒐集來的一手史料，敘寫當時的移民歷史；第三堂課，老師以 2010 年亞歷桑納州與聯邦政府的移民政策不同調為例，請學生根據第一堂課學習的 19 世紀的「一無所知運動」（Know-Nothing Movement）反移民政策來對比現在的情況，學生綜合前面課堂的學習，討論與辯論現在的移民政策，採用反省探究的取向教學。

雖然 Schul（2014）舉上述的例子，是想說一個好老師在教學實務上，其實是採用多元的方法綜合於其教學中，這三大教學取向並非互斥或各自分開來的。然而，我卻認為 Schul 所展現的其實是一個反省探究「取向」的老師，在教學中用不同的教學「方法」循序漸進地達到「歷史議題分析與做決定的能力」，是反省探究取向者期待公民能從歷史的分析與思考中，得到判斷現今議題的能力。其中第一堂提供學生重要的知識基礎，第二堂藉由閱讀移民的相關資料而能貼近他們的動機與感受，能夠有「移情」的理解能力，第三堂看到古今議題的相似之處，幫助學生形成自己的觀點。而這才是「移民」主題的教學下 Schul 的目標。

歷史老師或許在不同主題中會務實地採用不同的教學「取向」及其相對應的教學「方法」。無論如何，瞭解每種取向背後的「理由」，以及釐清教學方法、教學內容跟目標的關係，對於歷史教師是有必要的，因為無論教師遇到什麼議題，其背後的理念會形塑其教學的樣



貌。以下以和平教育為例說明。

## 陸、以「和平教育」為例

歷史教師對於歷史教育的目的、方法與內容，有不同的主張。面對不同的課程改革思潮或方案，也自然形成不同的教學取向。因此，當「和平教育」的議題出現時，它並不會自動轉化為特定的教學方式與教學內容。和平教育的樣貌仍然取決於教育者對於和平教育的想像或「目的」是什麼。其核心的問題包括：和平是為了什麼？而和平若與自由衝突時，和平仍然值得捍衛嗎？如何達成和平才是正義的？

回答這些問題其實是艱難的，需要回到每個社會的脈絡裡去理解及做選擇。從保守的觀點而言，歷史教育就是在建構一個共同體的族群，提供一個集體記憶，使之成為一體，這可以免於國家的崩解。以歷史教學而言，「傳遞公民資質」的和平教育內容，可能是為了達成境內不分裂的目的，強調多元卻統一的民族；或為了建構新的國族認同，以爭取國族自由。例如，新加坡強調自己是一個多元文化的國家，境內有華人、印度人、馬來人、其他族群等多元族群，時時教育年輕人建國不易，堅定認同新加坡及作為新加坡人的榮耀（Boon & Gopinathan, 2005; Koh, 2005）。而從蘇聯獨立的十五個小國，都利用了神話跟歷史來建立其新的國家認同（Kuzio, 2001, 2002）。且為了把在蘇聯統治時期被忽略與踐踏的歷史內容矯正起來，歷史課程變得國族中心，而排除了其他族群（Ismailova, 2004; Kissane, 2005）。由於民族主義是一刀兩刃，它同時具解放性，又具壓迫性（陳思賢譯，2009），以建立國族為目的的歷史教學，在和平教育上，必須時時留意是否反映多元族群的故事，否則和平無法長久。

而從自由主義的觀點，達成和平則必須知道不同的人的觀點，及其立論的根據。這是「社會科學取向」的和平教育，鼓勵第二層次思考，學習歷史學門的科學方法（時序思考、證據、觀點、歷史分析、移情思考、詮釋等），用以思辯歷史。對此取向的和平教育者而言

，歷史不是用以凝聚國族或建立國家認同的，而是文化理解與減少國家對人民愛國心的控制。愛國被認為是自然而然從生活中來的，而非利用歷史教育灌輸或洗腦而來。無論是古典或當代自由主義都希望能將個人從國家、家庭與文化背景的權威控制中釋放出來（Feinberg & McDonough, 2005）；而學校教育的目的，即是教導學生有哪些不同的知識及觀點，並且學習技能能回答為什麼，而非直接灌輸學生要認同什麼價值與對象（Brighouse, 2005）。

如今，北愛爾蘭教育當局解決爭議的方式，似乎尋此思考模式，採取文化理解與強調歷史思考的方式進行歷史教學（Phillips, Goalen, McCully, & Wood, 1999）。課程中較多討論古代與其他國家的經驗，藉以刺激學生理性思考，而能應用於反省現今北愛爾蘭分裂的認同狀態（支持北愛屬於英國的基督徒 vs. 支持與愛爾蘭統一的天主教徒）；教育者希望能讓學生跳脫出自己家庭與社區的影響，能自我批判思考，而不繼續兩方彼此仇視的歷史記憶（Barton, 2001; Barton & McCully, 2005, 2010; McCully, 2012）。

事實上，和平教育一開始訴求的即是理性的思考判斷，採取「社會科學取向」的模式，注入同情的理解。兩次世界大戰後，人們即體會到為了避免彼此仇視及未來的戰爭，各國應該透過修訂教科書來促進和平，透過聯合國教科文組織（UNESCO）引導的原則修訂教科書，1950年代有美國、歐洲及亞洲的一些國家進行一些方案。2000年以後，期待教科書來達成和解（reconciliation）的，有德法（Soysal, Bertilotti, & Mannitz, 2005）、德波（Lässig & Strobel, 2013）、以色列與巴勒斯坦（Adwan & Bar-On, 2007）、以及中日韓（李涵鈺，2013）三國的教科書合寫計畫。無論是德法的共識模式（Consensual Narrative Approach），或以色列—巴勒斯坦的不同歷史並述模式（Dual Narrative Approach），或德波的多種角度的模式（Multiperspective Narrative Approach）（Fuchs, 2012），都顯示以理性思考不同角度的傾向，希望透過學習者思考，改變其單一的國族歷史意識，而達到和平。

最後，「反省探究」的和平教育，則以批判教育的精神，避免囤

積知識而無法解決生活的問題，鼓勵學生瞭解目前我們所面對的爭議性問題的原因。反省探究的歷史教學，教導學生能面對過去不正義的歷史，而能在面對錯誤後，達到省思性的和平教育。例如，德國教導學生反省納粹德國的歷史，承認歷史的錯誤。而德國的老師也較法國與波蘭老師更多致力於發展學生省思自我的歷史意識與解釋歷史的能力，而非著重教師傳遞權威的知識（Fuchs, 2012）。反省探究的和平教育，在內容的選擇上，將特別著重那些違反人權與正義的歷史，而非強調國家或民族的榮耀。臺灣史選擇討論二二八事件與白色恐怖等主題，即為一例。過去與現在不斷的對話，反省探究的歷史教學希望使現在成為更自由、平等、正義與友愛的世界。

和平教育訴諸普世價值與全球公民的概念，因此和平教育與多元文化教育及全球教育可以說直接相關（宋佩芬、陳麗華，2012）。Williams（2005）即認為要求人民只認同公民身份，而無族群與文化認同是不可能的事，因此他主張，公民可以有多元的身份與文化認同，是藉由日常生活與社群的人互動，以瞭解他人的經驗與觀點而來的。以歷史的和平教育而言，就是教導更多元文化的歷史，以瞭解他人的經驗與文化。

而從培養全球公民的角度來看，反省探究的和平教育也會支持以區域與全球的角度，來瞭解歷史，明白彼此於歷史上的互動關係，以擴大視野，促進國際間的理解。金仕起（2014）即認為根據現有的、可靠的歷史知識，我們沒有理由不能把臺灣史和中國史都放到世界史的框架中處理和編寫。此外，民主化的歷史也是追求和平的方式。例如，花亦芬（2014）以德國的教科書為例，主張「去國家化」的教科書政策，面對有爭議的歷史事件，以呈現多元觀點的史料取代主文敘述，讓學生透過思考與理性討論，形成自己的觀點。她呼籲放棄國族主義史觀，不斷追求普世價值，也主張公民監督教科書，重建「教科書」與「民主社會」之間良性互動的關係。如此，民主化的歷史亦促進了和平。

## 柒、結語

本文試圖釐清歷史教學的三大取向，及分辨不同的歷史教學之目的、方法與內容。雖然，從事公民教育的學者，多偏好「反省探究」取向，認為能參與改變社會的才是好的歷史教育。然而，嚴格來說，沒有一取向是「絕對」正確的歷史學習內容與方式。對於現場教師而言，這是一種哲學與價值觀的選擇，也可能是務實的选择。但是，本文希望幫助教學者釐清自己的信念與實際教學時的選擇，並省思其背後的原因。

這是一個民主制度成為世界主流的時代，但是國族歷史教學卻仍然是各國當道的教學（Carretero, Asensio, & Rodríguez Moneo, 2012），亞洲國家更是皆用來服務政治（Lall & Vickers, 2009）。教科書充滿意識型態，但是，歷史教師卻不見得能覺察文字之間的差異，教學時大多數的老師選擇依照教科書教，以避免爭議（Sung, 2010）。然而，教師如同教科書，不可能絕對中立。保守主義與傳遞公民資質的教學取向，試圖維護傳統之國族意識；自由主義與社會科學取向的歷史教學，則教導人民使其成為能獨立思考的個體，具備理解歷史意識之思辯能力；而多元文化主義等批判意識與反省探究取向的歷史教學，則強調普世價值與多元尊重的歷史意識。這些選項在每個社會獨特的脈絡中，可能有不同的組合。無論其願不願意，歷史教師每天的教學，都在做歷史教育目的的選擇。而無論是何種「議題」出現（如和平教育），教師的意識型態與教學取向差異仍然可能形塑了他們的教學樣貌。

## 參考文獻

王晴佳（1998）。中國二十世紀史學與西方—論現代歷史意識的產生。

**新史學**，9（1），55-83。

王晴佳（2002）。**臺灣史學五十年**。臺北市：麥田。

- 宋佩芬、陳麗華（2008）。全球教育之脈絡分析兼評臺灣的全球教育研究。**課程與教學季刊**，**11**（2），1-26。
- 李國祁（1978）。歷史教育的目的與使命。**教育資料文摘**，**1**（5），100-111。
- 李彼得（1994）。兒童學習歷史的進程。**清華歷史**，**3**，5-14。
- 李涵鈺（2013）。跨國共構歷史教材的問題與挑戰—以《東亞三國的近現代史》為例。載於甄曉蘭（主編），**和平教育—理念與實踐**（頁 207-220）。新北市：國家教育研究院。
- 沈松橋（1997）。我以我血薦軒轅—黃帝神話與晚清的國族建構。**臺灣社會研究**，**28**，1-77。
- 沈松橋（2006）。振大漢之天聲—民族英雄系譜與晚清的國族想像。**中央研究院近代史研究所集刊**，**33**，77-158。
- 周樑楷、張元（主編）（1998）。**方法論：歷史意識與歷史教科書的分析撰寫國際學術研討會論文集**。新竹：清華大學歷史研究所。
- 林慈淑（2002）。歷史教與學的鴻溝—英國兒童歷史認知的探究（1960's-1990's）。**東吳歷史學報**，**8**，153-190。
- 林慈淑（2010）。**歷史，要教什麼？英、美歷史教育的爭議**。臺北市：臺灣學生書局。
- 花亦芬（2014，5月12日）。公民社會如何讓教科書政策走向「去國家化」？【部落格文字資料】。取自 <http://kam-a-tiam.typepad.com/blog/2014/05/%E5%85%AC%E6%B0%91%E7%A4%BE%E6%9C%83%E5%A6%82%E4%BD%95%E8%AE%93%E6%95%99%E7%A7%91%E6%9B%B8%E6%94%BF%E7%AD%96%E8%B5%B0%E5%90%91%E5%8E%BB%E5%9C%8B%E5%AE%B6%E5%8C%96.html>
- 金仕起（2014，11月28日）。高中歷史課程中的中國史。【部落格文字資料】。取自 <http://kam-a-tiam.typepad.com/blog/2014/11/%E9%AB%98%E4%B8%AD%E6%AD%B7%E5%8F%B2%E8%AA%B2%E7%A8%8B%E4%B8%AD%E7%9A%84%E4%B8%AD%E5%9C%8B%E5%8F%B2.html#more>

- 袁筱梅 (2001)。歷史人物在國中歷史教學中的重要性。人文及社會科教學通訊, 11 (6), 170-191。
- 張元、蕭憶梅 (編) (2012)。學生如何學歷史?—歷史的理解與學習國際學術研討會論文集。臺北市:臺灣學生書局。
- 張隆志 (1999)。當代臺灣史學史論綱。臺灣史研究, 16 (4), 160-184。
- 陳思賢 (譯) (2009)。A. Heywood 著。政治的意識型態 (Political ideologies: An introduction)。臺北市:五南。
- 鄭欽仁 (1990)。歷史文化意識對我國政策之影響。新北市:業強出版社。
- Adwan, S., & Bar-On, D. (2007). Leading forward: The experiences of Palestinians and Israelis in the learning each others' historical narratives project. In L. Cajani & A. Ross (Eds.), *History teaching, identities, citizenship* (pp. 143-158). Stoke on Trent, UK: Trentham Books.
- Alan, M., & Nigel, P. (2004). Using fictional characters to explore the relationship between historical interpretation and contemporary attitudes. *Teaching History*, 114, 17-21.
- Appleby, J., Hunt, L., & Jacob, M. (1994). *Telling the truth about history*. New York, NY: W. W. Norton & Company.
- Banks, J. A. (Ed.). (1996). *Multicultural education, transformative knowledge and action: Historical and contemporary perspectives*. New York, NY: Teachers College Press.
- Banks, J. A. (1997). *Educating citizens in a multicultural society*. New York, NY: Teachers College Press.
- Banks, J. A. (2001). Approaches to multicultural curriculum reform. In J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives* (4th ed) ( pp. 225-246). New York, NY: John Wiley & Sons.
- Barr, R. D., Barth, J. L., & Shermis, S. S. (1977). *Defining the social*

- studies*. (Bulletin 51). Arlington, VA: National Council for the Social Studies.
- Barton, K. C. (2001). History education and national identity in Northern Ireland and the United States: Differing priorities. *Theory into Practice*, 40(1), 48-54.
- Barton, K. C., & Levstik, L. S. (2004). *Teaching history for the common good*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Barton, K. C., & McCully, A. W. (2005). History, identity, and the school curriculum in Northern Ireland: An empirical study of secondary students' ideas and perspectives. *Journal of Curriculum Studies*, 37(1), 85-116.
- Barton, K. C., & McCully, A. W. (2010). "You can form your own point of view" : Internally persuasive discourse in Northern Ireland students' encounters with history. *Teachers College Record*, 112(1), 142-181.
- Barton, K. C., & McCully, A. W. (2012). Trying to "see things differently" : Northern Ireland students' struggle to understand alternative historical perspectives. *Theory and Research in Social Education*, 40(4), 371-408.
- Berger, S., & Lorenz, C. (2010). *Nationalizing the past: Historians as nation builders in modern Europe*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Boon, G. C., & Gopinathan, S. (2005). History education and the construction of national identity in Singapore, 1945-2000. In E. Vickers & A. Jones (Eds.), *History education and national identity in East Asia* (pp. 203-225). London, UK: Routledge.
- Brighouse, H. (2005). Should we teach patriotic history? In K. McDonough & W. Feinberg (Eds.), *Citizenship and education in liberal-democratic societies* (pp. 157-175). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Bruner, J. S. (1960). *The process of education*. Cambridge, MA: Harvard

- University Press.
- Carretero, M., Asensio, M., & Rodríguez Moneo, M. (2012). *History education and the construction of national identities*. Charlotte, NC: Information Age.
- Crabtree, C., Nash, G. B., & National Center for History in the Schools. (1994). *National standards for United States History: Exploring the American experience*. Los Angeles, CA: National Center for History in the Schools.
- Croce, B. (1921). *History, its theory and practice*. New York, NY: Harcourt, Brace and company.
- Duara, P. (1995). *Rescuing history from the nation : Questioning narratives of modern China*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Feinberg, W., & McDonough, K. (2005). Introduction: Liberalism and the dilemma of public education in multicultural societies. In K. McDonough & W. Feinberg (Eds.), *Citizenship and education in liberal-democratic societies* (pp. 1-19). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Fuchs, E. (2012, November). *International joint textbook: History-Challenges-Perspectives*. Paper presented at 2012 International Conference on “Cross-national joint construction experience of textbooks: Peace education in action”, Taipei, Taiwan.
- Hirsch, E. D., Jr. (1988). *Cultural literacy: What every American needs to know*. New York, NY: Vintage Books.
- Ismailova, B. (2004). Curriculum reform in post-Soviet Kyrgyzstan: Indigenization of the history curriculum. *Curriculum Journal*, 15(3), 247-264.
- Kissane, C. (2005). History education in transit: Where to for Kazakhstan? *Comparative Education*, 41(1), 45-69.
- Kobrin, D. (1992). It's my country, too: A proposal for a student historian's history of the United States. *Teachers College Record*, 94(2), 329-



342.

- Kobrin, D. (1996). *Beyond the textbook: Teaching history using documents and primary sources*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Koh, A. (2005). Imagining the Singapore “nation” and “identity” : The role of the media and national education. *Asia Pacific Journal of Education*, 25(1), 75-91.
- Kornfeld, E. (1992). The power of empathy: A feminist, multicultural approach to historical pedagogy. *History Teacher*, 26(1), 23-31.
- Kuzio, T. (2001). Historiography and national identity among the Eastern Slavs: Towards a new framework. *National Identities*, 3(2), 109-132.
- Kuzio, T. (2002). History, memory and nation building in the post-soviet colonial space. *Nationalities Papers*, 30(2), 241-264.
- Kymlicka, W. (1996). *Multicultural citizenship : A liberal theory of minority rights*. Oxford, UK: Clarendon Press.
- Lall, M. C., & Vickers, E. (2009). *Education as a political tool in Asia*. London, UK: Routledge.
- Lässig, S., & Strobel, T. (2013). Towards a joint German-Polish history textbook: Historical roots, structures and challenges. *History education and postconflict reconciliation: Reconsidering joint textbook projects*, 90-119.
- Lee, P., & Shemilt, D. (2011). The concept that dares not speak its name: Should empathy come out of the closet? *Teaching History*, 143, 39-49.
- Levstik, L. S., & Barton, K. C. (1996). “They still use some of their past” : Historical salience in elementary children's chronological thinking. *Journal of Curriculum Studies*, 28(5), 531-576.
- Levstik, L. S., & Barton, K. C. (1997). *Doing history: Investigating with children in elementary and middle schools*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- McCully, A. (2005). Teaching controversial issues in a divided society:

- Learning from Northern Ireland. *Prospero*, 11 (4), 38-46.
- McCully, A. (2012). Education for diversity and mutual understanding: The experience of Northern Ireland *British Journal of Educational Studies*, 60(1), 95-96.
- Megill, A. (1991). Fragmentation and the future of historiography. *American Historical Review*, 96, 693-698.
- Megill, A. (1995). 'Grand narrative' and the discipline of history. In F. Ankersmit & H. Kellner (Eds.), *A new philosophy of history* (pp. 151-173). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Novick, P. (1989). *That noble dream*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Phillips, R., Goalen, P., McCully, A., & Wood, S. (1999). Four histories, one nation? History teaching, nationhood and a British identity. *Compare*, 29(2), 153-169.
- Ravitch, D. (1991). Multiculturalism or cultural separatism: The choice is ours. *New Perspectives Quarterly*, 8(4), 79.
- Schlesinger Jr., A. M. (1992). *The disuniting of America: Reflections on a multicultural society*. New York, NY: W. W. Norton and Company.
- Schul, J. E. (2014). Pedagogical triangulation: The mergence of three traditions in history instruction. *The Social Studies*, 0, 1-8.
- Sleeter, C. E., & McLaren, P. L. (Eds.). (1995). *Multicultural education, critical pedagogy, and the politics of difference*. New York, NY: State University of New York Press.
- Sleeter, C. E. (1996). Multicultural education as social movement. In *Multicultural education as social activism* (pp. 217-241). Albany, NY: State University of New York Press.
- Smith, A. D. (1991). *National identity*. Reno, NV: University of Nevada Press.
- Soysal, Y. N., Bertilotti, T., & Mannitz, S. (2005). *Projections of identity in French and German history and civics textbooks*. New York, NY:

Berghahn Books.

Stearns, P. N. (1990, January 3). U.S. History must be taught as part of a much broader historical panorama. *The Chronicle of Higher Education*, p. A44.

Stearns, P. N. (1991, August 7). History must be taught not as a set of facts, but as an active analytic tool. *The Chronicle of Higher Education*, p. A32.

Sung, P. F. (2010, June). *Should national identity be taught? Taiwan's history teachers' stances*. Paper presented at the 14th World Congress of Comparative Education Societies, Istanbul, Turkey.

Symcox, L. (2002). *Whose history?: The struggle for national standards in American classrooms*. New York, NY: Teachers College Press.

Walzer, M. (1995). Education, democratic citizenship and multiculturalism. In Y. Tamir (Ed.), *Democratic education in a multicultural state* (pp. 23-32). Cambridge, MA: Blackwell.

Williams, M. S. (2005). Citizenship as identity, citizenship as shared fate, and functions of multicultural education. In K. McDonough & W. Feinberg (Eds.), *Citizenship and education in liberal-democratic societies* (pp. 208-247). Oxford, UK: Oxford University Press.



第 4 章

高中歷史教師對歷史教材爭議主題  
及教學態度之調查研究

詹美華 楊國揚

## 壹、前言

世界各國的教育體制不同，使得教科書在不同國家有著不同的權威性和地位。在許多國家的歷史教科書通常具有兩種共通的特徵：一是具有明顯的民族主義色彩；二是採用一種權威且單一「最佳故事」的敘事方式（Foster, 2012：89）。尤其是在一些認為其存在受到威脅，或正在奮鬥建立國家認同，或經歷一段殖民統治而想重新找回自我的國家。這些國家的歷史教科書往往受到官方政策的強力影響，認為教導民族主義與單一文化形式的歷史，可以加強人民的團結，更有甚者，認為這種官方過去的生產與教學，可以創造、提供與維繫合法的仇外心理、種族主義和恣意的種族淨化（Foster & Crawford, 2006: 6-7）。

臺灣因特殊的時空背景、歷史經驗與現實政治，因而形成比較不同於一般民主國家的歷史教育。在 1950 年代政府遷臺至 80 年代臺灣政治解嚴之前，歷史教育是在「中國意識」支配下展開的，建立「中國正統史觀」、「詳中國略臺灣」是統編本歷史教科書的核心（何思暉、詹美華、裘長平、陳玲璋，2013：68）。但 1970 年代幾次的國際外交挫敗，<sup>1</sup> 影響了社會氛圍及文化上回歸鄉土理念的逐漸成形（蕭阿勤，2010：3）。解嚴以後，社會轉型的需求與日漸高漲的本土意識一起帶動「臺灣意識」的崛起，開始質疑並挑戰歷史教科書中的大中國意識（石計生等，1993；許雪姬，1990；劉曉芬，1991；戴寶村，1988）。而 1997 年國民中學《認識臺灣—地理篇、歷史篇、社會篇》教科書的出版，實則意味著「臺灣意識」從萌芽到發展，逐漸成為可以和「中國意識」對抗的一種政治意識型態。<sup>2</sup> 從 2000 年代至今，隨著政黨輪替，代表國家歷史詮釋立場的歷史課綱與歷史教科書，更成為不同史觀爭相進入的競技場域，其中爭議的焦點在於：臺灣的「未來」要如何定位，及如何理解和詮釋臺灣「過去」的歷史，包括臺海

<sup>1</sup> 1971 年退出聯合國、1972 年中日斷交、1979 年美國與中華民國斷交等，強烈打擊當時執政的國民黨政府。

<sup>2</sup> 王甫昌（2001：159）指出，「中國意識」與「臺灣意識」，是指戰後在臺灣社會中所發展出來、具有現代社會中民族想像意涵，及對抗性作用的兩種政治意識型態。

兩岸的關係，及日本殖民統治時期的功過與統治合法性的論爭。

我們若從高中歷史課綱的變動觀察，2005年教育部發布《普通高級中學課程暫行綱要》，當中因臺灣史獨立成冊，以及從全球化視野將16世紀之後的明代中國史放入世界史範疇，衍生社會輿論對課程結構與教材內容諸多的爭議。受2008年政黨輪替影響修正而「因故擱置」至2011年發布的《普通高級中學課程綱要—歷史課程綱要》，其中對臺灣史解讀觀點又陷歷史教材於是非之爭。2014年修正發布《普通高級中學課程綱要—歷史課程綱要》，針對課綱進行有關「錯字勘誤、內容補正、符合憲法」三方向微調（高級中學及國民中小學社會、語文領域檢核工作小組，2014）；反對者認為這是又一次「把臺灣納入中國正統史觀」（周婉窈，2015）、「以中華史觀霸凌臺灣史觀」（陳儀深，2015）之政治動機及意識型態凌駕歷史教育的操弄。上述千禧年來歷次「中國意識」與「臺灣意識」不同史觀爭議的過程中，高中歷史課綱與歷史教科書，始終都是官方、學界、政黨與社會輿論大眾沸沸揚揚爭議的角力場。

然而一項國家課程的決定往往牽動不同層級，從學術和社會各界引入的理想課程、教育主管機關主導的正式課程、教師扮演最後裁決的覺知課程、教室中師生互動的運作課程，到最後學生感受和學習的經驗課程（Goodlad, 1979; Klein, 1991），這當中關於課程決定（curriculum decision）的層級轉化，特別是如何將課程中的學科內容知識轉變為學科教學知識以教導學生學習，其中教師可謂居於承上啟下的關鍵角色，扮演具實質影響力的課程轉化者、教學實踐者。因此，對於教師是如何覺知課程、詮釋教材，將教科書中的歷史敘事、史料、史觀，尤其那些在認知上可能潛藏爭議的主題，教師是以何種教學態度傳授給學生？以及這些容易造成爭議的主題，在教科書的編寫上有哪些建議？

為探究上述這些問題，研究者乃進行「高中歷史教師對歷史教材中爭議性主題之教學意見」問卷調查。<sup>3</sup> 此處所稱「歷史教材爭議主

<sup>3</sup> 此份問卷調查緣起於國家教育研究院教科書發展中心執行「教科書文本與和平教育之論述與實踐—對話、研議和發展」2010-2014年研究計畫（以下簡稱國教院和平教

題」，<sup>4</sup>指高中歷史教師對於現行高中審定本歷史教科書（指依據 2011 年高中歷史課綱編輯，自 101 學年度高一起適用的教科書），可能因個人立場、信仰、文化、價值觀或教學理念的不同，認為教科書中某些教材主題在史料取材、歷史敘事、尋求歷史意義上，其實還有其他不違反理性思維之不同解釋或詮釋的觀點存在。綜合言之，本文研究目的有三：第一，高中歷史教師認為潛藏爭議的高中歷史教材主題有哪些？第二，教師面對爭議主題在教學上的因應態度是什麼？第三，教師對於教科書爭議主題的編寫，認為可以如何改進？

## 貳、文獻探討

無論東西方國家，許多文獻都指出，學校教科書一方面載負來自課程、學科專家、研究機構、出版商等，對課程知識的專業、興趣和信念，另一方面也承受來自教育領域以外的不同利益團體、工商業界、社會民意等，對學生該學什麼內容所施予的影響。某種程度而言，教科書是在滿足上述各方勢力之不同價值、不同目標與目的下所達成的共識文件，乃至妥協的產品，教科書因此反映出一個社會中各種優勢團體主流文化的規範與價值（Provenzo, 2002: 318）。再者，教科書往往也是一些國家統治政黨希欲進行意識型態<sup>5</sup>宰制與霸權<sup>6</sup>行使所運用的媒介之一，藉由政治決策權而劃定知識的範疇，決定了學生必

---

育計畫），為集結第 5 年研究成果而舉辦「2014 歷史教材議題與和平教育之論述與實踐研討會」，為配合研討會大會主題報告而有此份問卷調查。

<sup>4</sup> 本文將「爭議主題」與「爭議議題」隨行文交互使用，都是指英文的 *controversial issues*。

<sup>5</sup> 意識型態是以社會文化為背景的思想體系、信仰、行動策略。藉由意識型態可以凝聚群體的向心力、強化團體動力，惟混雜情感後的意識型態具有強烈主控操縱的性質，為維護自身利益，以至於對其他的信仰產生排斥，帶來片面的、不完全的、潛藏的負面特質。

<sup>6</sup> Gramsci 提出霸權（*hegemony*）一詞，霸權代表一種共同、普遍的世界觀，統治階級透過霸權將其「利益、興趣和觀念」巧妙地傳輸給被統治階級，並且不會遭到任何抵抗，進而也能收編所有反對力量，營造出一種共識，使被統治者甘心順從（引自譚光鼎，2010：113-114）

須學習的知識內涵，形成所謂的合法知識（*legitimate knowledge*）、官方知識（*official knowledge*）（Apple, 1993）。綜言之，教科書是在知識權力形塑下之政治、經濟的產品，更是社會、文化的產物（鄭世仁，1992；歐用生，2003；藍順德，2006；Apple & Christian-Smith, 1991）。

## 一、課程中爭議議題之意涵

Stradling (1984a: 2) 分析指出，課程中的爭議議題（*controversial issue*）通常是具政治敏感的，一方面因為議題本身被納入教材，另一方面因為被教導的方式，帶來家長、學生、學校、教育當局等不同程度的疑慮、不滿或關注。換言之，這些政治敏感的爭議可能來自議題內容本身，也可能來自教學方式。如果爭議議題是多數人不同意其陳述或主張，教師在課堂上可以用找證據、驗證的方式來和學生溝通進而一起探索。但是，難解的爭議就出在價值判斷的問題，而且在當前社會還沒有找到一個幾乎普遍可以接受的解決方法，進而若有任何處理方法被提出，都會引來重要團體反對的聲浪或抗議。因此，Stradling (1984b: 2) 認為，容易造成教師教學嚴重問題的，是那些可能使社會產生分裂鴻溝的爭議議題，並且社會中重要團體對那些爭議議題總會提出對立而矛盾的解釋，以及基於另一種價值判斷的解決方法。

關於爭議議題對課程意涵的討論，最常被引述的代表文章是英國伯明罕大學 Dearden 的“*Controversial issues and the curriculum*”一文。他在文中指出，爭議不應該只是單純指在多數人反對下的社會事實而已，他進而提出對爭議的認識論規準（*epistemic criterion*）：當一個事件具有不違反理性（*reason*）的對立觀點存在，那這件事就可以作為爭議的教學。這裡所指的理性，不是一種永恆、無時間止境、非歷史的，而是一種公共知識體系，具有真相的準則、批判的標準，和驗證的程序（Dearden, 1981: 38）。上述這種對爭議議題之認識論定義的關鍵為：（1）有不同的觀點存在，且（2）這些不同的觀點建立



在理性思維之上 (Foster, 2014: 26)。McLaughlin (2003: 150) 也認為，就教育目的而言，爭議議題「不只是爭議的本身」，它很大的爭議「起於深層和巨大的分歧，比如一個關於認識論或道德的問題」。只是，Dearden 也提醒我們，爭議議題是有可能逐漸變成不爭議的，因為它也是具有歷史發展性的。而討論爭議議題本身就是一件充滿爭議的事，但是爭議議題又有其重要性，因為所有的學術專業和學校學科都有其爭議處及未能解決的問題，特別是開放式知識結構的人文社會學科，如果對於這些學科的事實和解釋，都當成沒有爭議、開放的問題，這將是誤導學生、曲解專業學科的性質和發展，及其探究的方式 (Stradling, 1984a: 1)，並且也會在年輕學子的教育經驗中，留下廣大而深刻的一條鴻溝 (QCA, 1998: 56)。<sup>7</sup>

## 二、影響歷史爭議議題教學之限制性思維

學校課程中，不同的學科有不同的爭議議題存在，所以爭議議題的教學應力求與學科目標直接關聯，藉由該學科目標達到培養學生成為具批判素養的公民。就歷史學科而言，不同於公民教育所觸及的是當代社會的議題，歷史乃是從片斷史料來源中，透過證據驗證，試圖建構一幅過去的圖像，讀取其中的意義，從而學到「教訓」、以古鑑今。因此我們首先要區分歷史「爭議議題」與其他學科領域之不同：歷史學科的爭議關注的是過去的議題，及其與現在之間的關係 (Foster, 2014: 21)。

傳統以來，學校教育對於「歷史是什麼？」的限制性想法，往往認為歷史應該教導單一、固定、權威的過去，歷史教科書應該呈現正統、無爭議、客觀和幾乎沒有另外不同解釋的內容，甚至將教科書視為國家歷史故事發聲的傳聲筒，安撫社會和政治宣傳的工具。另一方面，學校教育對於「學歷史是為了什麼？」的限制性想法，普遍

<sup>7</sup> QCA (Qualifications and Curriculum Authority) 指英國的職業資格與課程管理局，是一個非政府部門的公共機構，由英國教育與技能部 (DfES) 發起贊助，負責維護和發展國家課程和相關的評估、測試、考試、認可，並認證和監督高等學校資格。2010 年 4 月被 The Office Qualifications and Examinations Regulation (Ofqual) 和 Qualifications and Curriculum Development Agency 取代了。

認為歷史無法超越國家民族的界線，也無法完全擺脫民族文化的傳統於不顧，因此具有形塑國家認同與民族認同的功能與目的（李國祁，1988）。這種有意或無意地受限於國家意識型態與單一國家故事的侷限，通常不重視也不提供學校教師在課堂中教導爭議議題，即使有，爭議議題的教學實施也容易受制於國家或地方教育當局對歷史題材、歷史課程框架、教學時數，與標準化測驗評量的阻礙。更不幸的是，學校的歷史知識往往跟不上專業史學研究圈的發展，與歷史研究之間存有一段距離和落差，形成學校的歷史教科書與歷史學術界是分離的（王汎森，2008：138；Foster, 2014: 21），歷史教學更不講求歷史研究所強調的證據、驗證、脈絡、時序、來源及佐證等關鍵概念（Foster, 2014: 21）。上述對學校歷史學科狹隘且長久以來的觀念，影響了在教室中進行爭議歷史議題的教學。

### 三、爭議議題之教學取向與相關問題

許多教師為各種原因而教爭議議題。第一，可能是這些議題局部的或直接的關聯到學生的生活；第二，這些議題可能是當代重要的社會、政治、經濟、倫理道德等問題，是學生應該知道的；第三，具有普遍或持久影響力的議題，如果輕忽這些議題，可能會在學生教育階段上留下嚴重代溝。Stradling（1984a: 3-5）為討論方便，將爭議議題的教學區分為兩種取向：

第一種教學取向，為爭議議題本身的理由而教學（product-based approach）。其可能潛在的問題是，因為爭議問題通常複雜糾葛，教師需要有一定的各類知識為基礎才容易掌握議題，所以教師之間或許需要教學團隊，但這又容易受到學校組織上的限制。另一個解決方式是教師避開專業知識的角色，藉由以探究為主的學習（enquiry-based learning）來進行教學，但其中教學資源的取得及如何適切平衡的討論，則又是另一種考驗，特別是面對到近現代的爭議問題。

第二種教學取向，為爭議議題的學習過程而教學（process-based approach）。教學的方法與過程，比議題本身的知識性重要，採取這種取向的理由：或為發展學生的學術或研究能力（如，學習建構假設

、蒐集與判斷資料等)；或為提供學生參與社會生活所需的能力(如，與人溝通、移情理解等)；或為經由特定個案議題的研究，進行理論、概念、通則的理解(如，透過對北愛爾蘭政治的個案研究，大致理解一個政治與宗教衝突的模式)。這種教學取向的困難在於教師很難測量其成效，特別是關於學生的學習遷移。另外，爭議教學是一種高層次思考的學習，也可能讓學生不明白整個學習的目的，而陷於一次次的任務學習單、回饋單等，感覺霧裡看花、霧中行駛的樣子，所進行的分組學習也可能對議題產生局部性的理解，而形成片面學習的侷限。

無論如何，上述兩種取向是不需互斥且可能交互影響。只是，國外許多調查研究也顯示，對於大多數社會領域教師而言，雖然贊成爭議議題的教學討論，但通常沒有真正在課堂中進行(Engel, 1993; Hahn, 1998; Hess, 1998)。我們對於教師為何不教爭議議題的原因知道不多，但Hess(1998: 17)指出有研究顯示一些可能的解釋：(1)學徒觀察制的影響；(2)師培課程的缺乏關注爭議議題教學；(3)爭議議題教學的困難；(4)標準化測驗的影響；(5)教師缺乏引導學生有效討論爭議的相關知識；(6)教師重視保持教室的控制權等。事實上，教師在教導爭議議題的整個探究活動中居於核心地位，所以教師如何引導討論與自覺其角色，是教學成效的關鍵。在教學策略中教師的角色有四種可能的立場：完全中立、完全偏好、中立公正而不偏好、致力於公正而不偏好(Kelly, 1986: 114-132)。

爭議議題選擇的多寡，以少而深刻討論議題取代短時間內討論太多議題。爭議議題擇選的考量，包括：是否超越學生經驗、是否對學生有趣、對課程和年級而言具有重要性、教師能掌握、研究材料可否取得、有足夠時間討論、議題是否會和社區習俗與態度等衝突(Gross, 1964: 3-4)。其中重要的考量是，教導爭議議題要能直接關聯到更廣泛的學科目標，就此而言，歷史學科目標是使學生認知到歷史不是固定的、既定的，是提供機會讓學生投入對歷史的探究。因此，爭議議題的教學要讓學生能夠看到證據、解釋、脈絡、理解四者之間的關係(Foster, 2014: 27)，學會利用證據做討論、整理觀點，發展學生成為

具歷史批判素養的公民。

## 參、問卷設計、實施與統計

### 一、問卷設計

本研究為蒐集高中歷史教師認為歷史教科書有哪些可能具爭議性的主題，及瞭解教師對爭議主題的教學意見，問卷中關於「歷史教材主題」部分，先請一位高中歷史教師<sup>8</sup>針對某一版本第一至四冊教科書，列出與「民族與多元文化」、「主權與領土」、「戰爭的敘寫與解釋」、「宗教的成見與誤解」四類爭議議題<sup>9</sup>相關的篇章標題或段落標題。其後，再由研究者參考其他版本教科書並依據歷史時序和史別，將上述標題整理成：臺灣史 24 個主題、中國史 64 個主題、世界史 60 個主題，合計 148 個可能具爭議的主題。問卷中關於「教師教學經驗」部分，則參考相關文獻整理出：教學態度、迴避的理由、教學主題選擇的考量、教學方式、觀點或立場的表達與否、對學生學習的影響，及教材編寫的建議等問題，擬訂半結構式調查問卷。問卷初稿完成後委由三位高中老師（國家教育研究院高中歷史科教科書審定委員）先進行試填答，提供修訂意見後，再製成正式問卷。

### 二、資料統計

正式問卷分為「基本資料」、「歷史教材中可能具爭議的主題」、「教師教學經驗」，及「建議」四部分。研究者於 2014 年 8 月底透過

<sup>8</sup> 本調查問卷中歷史教材主題的訂定，在此感謝臺北市立建國高級中學黃春木教師的協助，他也是國教院和平教育計畫的成員之一，具備歷史學與教育學的雙重背景。

<sup>9</sup> 國教院和平教育計畫曾根據社會大眾對歷史教材疑義的投書、民意代表的質詢與報章媒體的報導，將高中歷史教科書中常見的爭議議題歸納為：「民族與多元文化」、「主權與領土」、「戰爭的敘寫與解釋」、「宗教的成見與誤解」等四類議題。可參考和平教育計畫網站 <http://tpestudygroup.naer.edu.tw/>。

「高中歷史科學科中心」<sup>10</sup> 送出線上問卷給高中歷史教師於網路填答後回傳研究者。2014 年 9 月底回收問卷 102 份進行 Excel 統計分析。本次問卷以女性教師回填比例較高，約男性教師一倍。服務年資在 5 年以下及 11-15 年年資者，合計超過半數。教師學歷九成八為歷史系（所）本科生，六成以上具碩士學位。教師服務區域含蓋全國北、中、南、東各區。

## 肆、調查結果與討論

### 一、教師認知之高中歷史教科書爭議主題

#### （一）臺灣史部分

問卷計 24 個主題，填答數占三成以上認為較具爭議的主題共 8 個，分別為「威權體制」、「白色恐怖」、「兩岸的對峙與交流」、「二二八事件」、「鄭氏統治 / 明鄭政權」、「退出聯合國與外交孤立」、「臺灣原住民族的分類與命名」，及「乙未割臺」等。

表 1

臺灣史部分填答在三成以上的主題

	威權體制	白色恐怖	兩岸的對峙與交流	二二八事件	鄭氏統治明鄭政權	退出聯合國與外交孤立	臺灣原住民族的分類與命名	乙未割臺
個數	61	54	48	41	40	39	36	32
百分比	60%	53%	47%	40%	39%	38%	35%	31%

資料來源：作者。

<sup>10</sup> 高中歷史學科中心，依據 2005 年 1 月 20 日普通高級中學課程推動工作小組第三次會議記錄辦理而成立，是「普通高級中學課程暫行綱要」配套措施之一環，主要任務在協助 95 暫行課綱推動、教師在職進修及蒐集課程暫行綱要實施經驗。同時，欲藉學科中心建置，建立高中學科本位之專業重鎮，透過各類課程專責研發機制的建立，作為課程及教學專業發展的基石。2005 年 3 月教育部指定臺北市立中山女子高級中學為歷史科學科中心承辦學校迄今。

## (二) 中國史部分

問卷計 64 個主題，填答數占三成以上認為較具爭議的主題共 7 個，分別為「兩岸的主權問題」、「國共內戰」、「國民黨政府退守臺灣」、「開羅宣言」、「中共的民族區域自治」、「盛清的對外擴張」，及「軍閥時代」等。

表 2  
中國史部分填答在三成以上的主題

	兩岸的主權問題	國共內戰	國民黨政府退守臺灣	開羅宣言	中共的民族區域自治	盛清的對外擴張	軍閥時代
個數	64	53	49	36	35	34	33
百分比	63%	52%	48%	35%	34%	33%	32%

資料來源：作者。

## (三) 世界史部分

問卷計 60 個主題，主要爭議主題集中在「伊斯蘭世界與西方衝突」(占 51%) 及「聖戰 (Jihad)」(占 41%) 所占比例最高，其餘占二成以上的主題共 7 個，分別為「全球化與區域聯盟」、「能源危機與國際衝突」、「索尼派 vs. 什葉派」、「印地安人」、「第三世界」、「美國的西進運動」、「冷戰和區域統合」等，而勾選「無」爭議主題者也高達 26%。

表 3  
世界史部分填答在二成以上的主題

	伊斯蘭世界與西方的衝突	聖戰	全球化與區域聯盟	能源危機與國際衝突	無	索尼派 vs. 什葉派	印地安人	第三世界	美國的西進運動	冷戰和區域統合
個數	52	42	28	27	27	26	22	21	20	20
百分比	51%	41%	27%	26%	26%	25%	22%	21%	20%	20%

資料來源：作者。

#### （四）討論與小結

從上述三個主題比較，臺灣史與中國史，關注在戰後臺灣的政治（主權）、兩岸關係及族群議題。世界史，關注在伊斯蘭世界與西方衝突、聖戰等議題。而且教師對臺灣史、中國史主題的爭議認定遠高於世界史。其中，臺灣史的「威權體制」和中國史的「兩岸主權問題」各約有六成教師認為可以視為爭議主題；其次，臺灣史的「白色恐怖」、「兩岸的對峙與交流」和中國史的「國共內戰」、「國民政府退守臺灣」則各約有五成也認為容易出現爭議觀點。由此可見，教師認為臺灣史、中國史比較具爭議的主題都集中於二次世界大戰後臺灣的政治（主權）、兩岸關係，和族群衝突議題。這些教科書爭議主題，一方面與臺灣近幾十年來政治發展的主權議題相契合，另一方面也說明了高中教師，仍十分關注歷史學科傳統而悠久之「政治取向」（林慈淑，2010：80-86）的看法，以及歷史教學目的之潛藏意識一藉由傳遞歷史文化，凝聚公民認同感，以增進對國家和民族的向心力。誠如周樑楷所指，民族主義（Nationalism）仍是現代史學與歷史教育的一道幽靈（spectre），現代史學仍與民族主義強烈結合在一起，當今我們的歷史教育若不是因為民族主義，恐怕也不會如此爭議而受重視（詹美華、吳宣豫，2015：184）。

另外，世界史方面，四至五成教師認為可能的爭議主題集中在「伊斯蘭世界與西方衝突」及「聖戰」。可能因素除了伊斯蘭世界問題一直是國際政治、媒體注目的焦點之外，也與國內歷史教材長期以來對西方世界的印象，仍是以歐美政治、宗教文化的論述觀點為主流，同時深受歐美基督教觀點與立場影響，對伊斯蘭世界及其宗教文化在教科書中未受到相對等的重視，甚至潛藏一些偏見和刻板印象。近幾年來，雖然世界各地旅遊與交通愈趨頻繁，但對許多教師而言，伊斯蘭宗教與習俗文化仍是認知上不易處理或資料不夠多元的教材主題。

## 二、教師對教科書爭議主題之因應態度

（一）教師態度，積極或選擇性面對；迴避理由，受標準測驗影響及自身經驗限制

根據調查結果，逾九成填答教師會採取「積極」或「選擇性」態度來面對爭議主題；採取迴避態度者，比例甚低。而進一步問及教師對於爭議主題可能避而不談的原因，有超過五成教師認為受「標準化考試測驗」和「自身學習經驗」限制。標準化測驗訴求標準、統一的答案，與歷史爭議主題教學講求動態、解釋、開放探究與驗證的精神背道而馳。雖然國內大學入學考試中心推動改良歷史測驗試題，但是看來標準化考試測驗仍是迴避爭議議題教學的首要因素。至於自身學習經驗的限制，可以看出雖然我們的高中教師以歷史本科出身為主，但一直以來歷史師資養成教育以及中小學教育裡，對於爭議議題常是缺乏關注、鼓勵與提倡。

表 4  
爭議主題教學的態度

	個數	百分比
積極面對與討論	50	49%
選擇性面對與討論	46	45%
盡量避而不談	3	3%
其他 <sup>11</sup>	3	3%

資料來源：作者。

表 5  
迴避爭議主題教學的理由（複選）

	個數	百分比
標準化考試測驗的影響	59	58%
受自身學習經驗的影響	54	53%
缺乏引導學生討論爭議性主題的相關知識	40	39%
師資培育課程缺乏關注歷史爭議主題的處理與教導	38	37%
爭議性議題教學的困難、不易實施	38	37%
擔心爭議性主題容易讓教學現場失去控制	30	29%
身為老師擔心權威被冒犯或挑戰	15	15%
教學時間往往不足提供討論	15	15%
其他 <sup>12</sup>	5	5%

資料來源：作者。

<sup>11</sup> 其他教學態度，如：提供不同觀點；發史料或作專題分組討論；盡量中立地介紹背景，兩方呈現立場。

<sup>12</sup> 其他迴避理由，如：教師應避免顯露個人政治立場；擔心受到校方或政治力干擾；



## (二) 主題選擇，以引導學生發展思考能力與教學時間作考量

根據調查結果，超過八成教師以「引導學生發展思考能力」作為選擇爭議性主題進行教學的首要考量，其次是「有否足夠時間討論」。另外，過半數教師認為「相關材料的取得」、「對歷史課程而言具有重要性」也是選擇的考量。就爭議主題的選擇而言，大抵可以看出教師認為爭議議題可以教導學生發展較高層次思考的能力，也肯定對學生學習歷史課程具有一定的重要性。只是，調查也發現教師認為爭議議題教學需要的教學時間比平常授課時間多，且須掌握該主題之研究材料的取得，在目前歷史課普遍趕進度的壓力下，這些都限制了教師對主題的選擇。

表 6

主題選擇考量（複選）

	個數	百分比
是否可以引導學生發展思考能力	86	84%
有否足夠時間討論	70	69%
相關研究材料可否取得	58	57%
是否對歷史課程而言具有重要性	57	56%
是否自己能掌握	45	44%
是否對學生有趣	23	23%
是否超越學生經驗	17	17%
是否牴觸社會文化習俗或國家政策	9	9%
其他 <sup>13</sup>	0	0%

資料來源：作者。

## (三) 教學方法，以「問題探究式」、「講述式」為主；教師盡量保持中立立場

根據調查結果，高達八成教師以「問題探究式」教學為主，其次才是「講述式」。顯示教師希望提供機會讓學生投入對歷史的探究，

怕行政干擾；多元化的角度和立場問題；老師也有自己的歷史認知等。

<sup>13</sup> 其他教學方法，如分組討論。

透過爭議議題的教學讓學生看到證據、解釋、脈絡、理解四者之間的關係。至於教師在教學過程中是否表達對議題或資料來源的特定立場與觀點，則有六成教師選擇保持中立立場，以避免影響學生或限制學生的解讀或意見表達。另外，有二成五教師也認為，當學生提及教師的立場時，他們會選擇表態。有學者認為老師如果不能出來公開表達他對證據的看法，則是沒有做好教師的責任，但也有學者持相反看法。無論如何，針對不同乃至對立觀點是否能理性面對、公開主張自己的立場，或選擇迴避，正是教導爭議性議題所要面臨的挑戰之一。

表 7  
教學方法（複選）

	個數	百分比
問題探究式	85	83%
講述式	63	62%
利用多媒體影音輔助教學	57	56%
學生分組辯論	24	24%
進行角色扮演	9	9%
其他	1	1%

資料來源：作者。

表 8  
教師立場表達與否

	個數	百分比
否，教師盡量保持中立的態度，不表達個人觀點或立場 （但提醒學生，老師必然有其觀點和立場）	64	63%
不主動提及自己的觀點，但當學生問起，則公開表達自己的立場	25	25%
是，最後討論結束時表達自己立場	9	9%
是，一開始討論即表達自己立場	3	3%
其他 <sup>14</sup>	1	1%

資料來源：作者。

<sup>14</sup> 其他立場，如：表達，不要干涉學生的自身思維的自主性，呈現史料和證據，令其自己和同儕討論與決定吸收與否。

#### (四) 教學目標，培養學生理性歷史理解與態度，引導高層次與批判性思考

根據調查結果顯示，認為爭議主題教學對於學生「培養理性的歷史理解與態度」、「發展高層次思考與批判性思考」，分別獲得八成及七成教師的認同，相信提供機會讓學生知道歷史敘事不是既定或固定的，讓學生學會利用證據做討論、整理觀點，才能訓練學生成為具批判素養的公民。同時五成以上教師也認為，爭議議題教學可以讓學生更加理解教材，進而深度學習。只是，也有教師認為教導爭議議題，可能會為學生帶來觀念混淆與模糊等負面的影響。

表 9  
對學生的影響（複選）

	個數	百分比
培養理性的歷史理解與態度	85	83%
發展高層次思考與批判性思考	79	77%
更加理解教材，進行深度學習	58	57%
發展民主價值，投入政治生活	29	28%
其他 <sup>15</sup>	3	3%

資料來源：作者。

### 三、教師對教材編寫之建議：不同歷史詮釋觀點多元並陳、尊重差異、不獨厚特定觀點

教科書開放一綱多本、自由化市場以來，各版本教科書的編寫在內容的取材、議題的鋪陳與詮釋，仍有可能受到社會多元觀點的質疑與挑戰。因此，多數教師期待教科書編寫能「正反觀點俱陳、多元併陳、呈現多元史觀、補充非主流者觀點」，不再採取單一、狹隘而帶限制的觀點敘事，因為歷史不是指過去，而是對過去的一種重構（Foster, 2014: 24）、一種透過歷史記憶所展開的人為建構（叢日云，

<sup>15</sup> 其他可能對學生之影響，如：觀念混淆，模糊；養成凡事均需思考，不要一味地接受資訊，進而刺激其文化創造力；多元了解不同的觀點。

2012：序)。學生有必要體認到歷史敘事並非是既定、或只能被贊成的，而是被建構出來、可以質疑的 (Foster, 2012: 100)。尤其面對爭議性主題，應能培養學生理性的思維與行動，鼓勵學生講求證據與論證，因為爭議議題的教學，若不追求證據與論證的學習，歷史課堂的討論將可能陷入妥協一途或者掉進一種不值得鼓勵的相對主義。

表 10  
對高中歷史教科書編寫的建議

類別	項目	次數
1. 歷史教育	培養歷史思維	1
	歷史教育不該被當作政治工具	1
2. 課綱問題	高中、國中小課程內容重覆	1
	解放課綱，課本書寫才能自由化	1
3. 教材編寫	正反觀點俱陳、多元併陳、呈現多元史觀、補充非主流者觀點	13
	提供不同文本資料、多文本資料	4
	修改充滿偏見、歧視的標題、盡量採用中立字眼	3
	不採學界未定觀點、採學界多數共識觀點	2
	訴求歷史專家執筆、講求專業素養	2
	多用問號(提問)、少用句號	2
	主題式、單元式取代敘寫式	2
	增加與學生相關議題、情境引發學生設身處地理解	2
	設計爭議問題討論方式和問題引導	1
	結合時事置於補充欄	1
加入後殖民史觀的書寫	1	
4. 教材份量	減量	2
	考量教學時數	1
5. 其他	另外提供補充教材	2
	在教師手冊提供爭議性問題供教師參考	2

資料來源：作者。

## 伍、結論

歷史教科書是歷史課程實施的重要媒介，同時執行著多項功能，包括提供「重要的」的歷史題材、回應歷史課綱的規範與需求，還要

能應付升學考試的要求，因此從各時代的歷史教科書版本常常可以看出那個時代歷史課程的梗概。對許多教師和學生而言，歷史教科書往往被視為真實且專業知識的來源，就這層重要性而言，使得歷史教科書內容成為衝突與爭議的競技場。雖然歷史教科書如何影響學生「看待自己、看待他的國家、看待這個世界」的方式難以量化，但歷史教科書對作為公民的影響卻是無可爭議的。對師生而言，歷史爭議議題的教與學，都需要實務的練習；教師尤須面對這份挑戰的工作。因為我們往往生活在潛伏歷史思維迷思與歷史神化中，例如，刻板印象、偏見、仇恨、習焉不察、教條等，唯有「理性的懷疑」是我們可以運用的武器。

本文透過高中歷史教師對歷史教材爭議主題及其教學態度的調查研究，所得到的量化分析資料，大致可歸納出我國高中歷史教師認知的教科書爭議主題有哪些，對具爭議主題的教學態度、考量和顧慮的重點、個人特定立場的表達與否，以及提供對教科書文本設計的看法等。本文建議後續研究者可針對爭議歷史議題教學，進行教師教學實施策略的探究、或學生學習成效的考察等，透過實徵研究，闡明歷史爭議議題教學的意義，以及提供相關教學發展的具體建議，從教學實務經驗中回饋並引導未來歷史教科書文本設計的新思維。

## 參考文獻

- 王汎森（2008）。歷史教科書與歷史記憶。**思想**，9，123-139。
- 王甫昌（2001）。民族想像、族群意識與歷史：認識臺灣教科書爭議風波的內容與脈絡分析。**臺灣史研究**，8（2），145-208。
- 石計生等（1993）。**意識型態與臺灣教科書**。臺北市：前衛。
- 何思暉、詹美華、裘長平、陳玲璋（2013）。國中歷史教科書之知識論與課程觀演變期中報告。載於國家教育研究院（主編），**臺灣國民中小學教科書發展之口述歷史研究（1952年至2001年）——知識論與課程觀的演變**（頁64-79）。新北市：國家教育研究院。


- 李國祁（1988）。我國中學歷史課程及教材之檢討與建議。**臺灣教育**，**445**，4-8。
- 周婉窈（2015，7月23日）。解構臺灣史課綱所謂十七項「爭議」——根本是假議題，不要跟著起舞！【臉書文字資料】。取自 <https://www.facebook.com/notes/10203708734393674/>。
- 林慈淑（2010）。**歷史，要教什麼？—英美歷史教育的爭議**。臺北市：臺灣學生。
- 高級中學及國民中小學社會、語文領域檢核工作小組（2014，1月）。**普通高級中學國文及社會領域課程綱要微調公聽會手冊**。臺中市：作者。
- 許雪姬（1990）。國民小學鄉土教材之檢討—以四年級課會的七冊為例。**人文及社會學科教學通訊**，**1**（1），120-129。
- 陳儀深（2015，10月）。課綱爭議、臺灣地位與憲法問題。論文發表於清華大學亞洲政策中心主辦之「**歷史與教育—從高中課綱談起**」研討會，新竹市。
- 詹美華、吳宣豫（2015）。報導—2014 歷史教材議題與和平教育之論述與實踐研討會。**教科書研究**，**8**（1），183-200。
- 劉曉芬（1991）。**我國中學歷史教科書中臺灣史教材的分析**（未出版之碩士論文）。國立政治大學教育研究所，臺北市。
- 歐用生（2003）。**教科書之旅**。臺北縣：中華民國教材研究發展學會。
- 鄭世仁（1992）。揭開教科書的面紗。**國立教育資料館館訊**，**18**，1-17。
- 蕭阿勤（2010）。**回歸現實—台灣一九七〇年代的戰後世代與文化政治變遷**。臺北市：中央研究院社會學研究所。
- 戴寶村（1988）。國民小學社會科台灣史教材之檢討。**臺灣風物**，**38**（2），33-49。
- 叢日云（2012）。**審查歷史—日本、德國和美國的公民身分與記憶**（序）。北京：社會科學文獻出版社。
- 藍順德（2006）。**教科書政策與制度**。臺北市：五南。
- 譚光鼎（2010）。**教育社會學**。臺北市：學富文化。
- Apple, M. W., & Christian-Smith, L. K. (1991). The politics of the

- textbook. In M. W. Apple & L.K. Christian-Smith (Eds.), *The politics of the textbook* (pp.1-21). New York, NY: Routledge.
- Apple, M. W. (1993). *Official knowledge: Democratic education in a conservative age*. New York, NY: Routledge.
- Dearden, R. (1981). Controversial issues and the curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 13(1), 37-44.
- Engel, S. L. (1993). Attitudes of secondary social studies and English teachers toward the classroom examination and treatment of controversial issues (Doctoral dissertation, University of Illinois at Urbana-Champaign). *Dissertation Abstracts International*, 54(5), 1652A.
- Foster, S. (2012). Advancing disciplinary understanding with history textbooks: Challenges and opportunities. 載於張元、蕭憶梅（主編），**學生如何學歷史？—歷史的理解與學習國際學術研討會論文集**（頁 89-112）。臺北市：臺灣學生。
- Foster, S. (2014). Teaching controversial issues in the classroom: The exciting potential of disciplinary history. In M. Baildon (Ed.), *Controversial history education in Asian contexts* (pp.19-37). New York, NY: Routledge.
- Foster, S., & Crawford, K. (Eds.). (2006). *What shall we tell the children?: International perspectives on school history textbooks*. Charlotte, NC: IAP.
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Gross, R. E. (1964). How to handle controversial issues. *How to Do It Series, Number 14*. Washington, DC: National Council for the Social Studies.
- Hahn, C. L. (1998). *Becoming political: Comparative perspectives on citizenship education*. New York, NY: Suny Press.
- Hess, D. (1998). *Discussing controversial public issues in secondary*

- social studies classrooms: Learning from skilled teachers* (Doctoral dissertation, University of Washington, DC). Retrieved from <https://digital.lib.washington.edu/researchworks/handle/1773/7549>
- Kelly, T. E. (1986). Discussing controversial issues: Four perspectives on the teacher's role. *Theory and Research in Social Education, 14*(2), 113-138.
- Klein, M. F. (1991). A conceptual framework for curriculum decision making. In M. F. Klein (Ed.), *The politics of curriculum decision-making: Issues in centralizing the curriculum* (pp.24-41). New York, NY: SUNY Press.
- McLaughlin, T. (2003). Teaching controversial issues in citizenship education. In A. Lockyer, B. Crick., & J. Annette (Eds.), *Education for democratic citizenship: Issues of theory and practice* (pp. 149-160). Surrey, UK: Ashgate.
- Provenzo, E. F. (2002). *Teaching, learning, and schooling: A 21<sup>st</sup> century perspective*. Boston, MA : Allyn and Bacon.
- QCA(1998). *Education for citizenship and the teaching of democracy in schools: Final report of the Advisory Group on Citizenship*. Chair Sir Bernard Crick. London, UK. Retrieved from <http://dera.ioe.ac.uk/4385/1/crickreport1998.pdf>
- Stradling, R. (1984a). Controversial issues in the classroom. In R. Stradling, M. Noctor, & B. Baines (Eds.), *Teaching controversial issues* (pp.1-12). London, UK: Edward Arnold.
- Stradling, R. (1984b). The teaching of controversial issues: An evaluation. *Educational Review, 36*(2), 121-129.







## 第5章

# 從天朝到列國

——歷史教科書中「國家」的形塑及其問題

黃春木

## 壹、前言

1842年（道光22年），鴉片戰爭結束，南京條約簽訂，此後中國陷入「不平等條約」桎梏長達百年，費正清（John K. Fairbank）稱為「條約世紀」（Treaty Century, 1842-1943）（薛絢譯，1994：220）。這一百年，西方帝國主義同時也宰制了全世界，陣營裡頭唯一的東方面孔是日本；日本雖然打著聯合亞洲、對抗西方的旗幟，對亞洲的傷害卻是更加迫近。

在條約世紀的中國，國體經歷了重大改變，由「君主」走向「共和」；但更深遠的變化則是：中國不得不從高高在上的「天朝」尊位下來，形式上成為「列國」之一，實質上則是墮入「殖民地」處境，希望爭取平等地位而不可得，主權、領土、政府、人民飽受威脅、侵犯與傷害。中國必須費力學習西方的成功經驗，甚至付出巨大代價尋求西方合作，以便爭取平等的待遇。

為了對付「帝國主義」，近代中國一如其他亞非國家、民族，發展出「民族主義」（nationalism）；「學習西方」或者「現代化」其實是手段，「啟蒙」與「救亡」才是目的，而「國家」的形塑與針對「歷史」的新估、重構，則是必要過程，在此行動之下，傳統的「天朝」意象與天下秩序如何予以理解和評價，遂成課題。

本文首先將嘗試重新探討晚清從「天朝」轉變為「國家」過程中的曲折發展，藉以對比中學歷史教科書長期以來直線、二分、化約處理之侷限，進而凸顯歷史教科書通過一種特定民族主義的篩選，從晚清到民初逐步定形，灌輸了關於歷史發展的「標準答案」，迄今已經成為一種理所當然的典範歷史。這樣的典範歷史，連帶地造成歷史教科書難以涵納當代學術研究成果、回應晚近的歷史變遷，同時更無助於針對國家內部或國際之間和解、和平工作的推動。這是本文最後希望加以批判、反思之處，同時試圖提供重新改造歷史教科書的構想，為和平教育的落實邁開關鍵一步。

## 貳、難爲天朝—天下秩序的動搖

就中國傳統的王朝而言，「天朝意象」搭配著「夷夏之防」，具有十分濃厚的自我中心與文化優越感，更重要的是，這並非一種觀點或理論，而是實際有效運作的體系，是具有悠久傳統的歷史事實、深植內心的行為模式。

天朝的統治者—「天子」，具有最高的權威，承天意旨發展最高的文化與道德，以至公無私、兼容並蓄的天德，一視同仁化育外夷，使外夷懷德感恩而欣然來朝，這就是所謂「懷柔遠人」，故有「朝貢制度」的形成（吳文星譯，1987；劉紀曜，1976）。

傳統所說的「天下」，自然不是今日慣用的「國際」。「天下」是以中國為中心所構築的同心圓政治秩序，中國是居於中心的「天朝上國」，而相對的四夷，則根據與中國的親疏關係，從圓心外擴，基本上構成內臣、外臣、不臣的三個序階；內臣指中國本土，外臣為臣屬諸四夷，不臣則是敵國。諸四夷位居同心圓中何處，主要視與天朝之間的親疏關係而定，未必符合地理上的遠近關係。此外，中國與四夷的宗藩關係在本質上是不對等的，因此不是今日所謂的「外交」。

「天下」乃是依據儒家思想做為政治的指導原理，從漢代發展，至隋唐而完備。在制度上，凡是來朝貢者，皆為臣屬諸國，也就是外臣。唐代在開元之前，國力鼎盛，因此「貢輸不絕」，僅就朝貢諸藩國即達百餘數，多時達三、四百數。而漢、唐維持天下秩序的原理主要有二，一為德，一為力；前者為「聲教所暨」，後者則是「兵刑所加」。簡言之，漢、唐在建立一元化天下秩序的過程中，基本上就是禮、刑（兵）的運用（高明士，2004）。所謂禮、刑並用，即是樹立德、威，一方面以足夠的威勢彰顯天朝意象，另一方面則施加寬厚的恩德，提供外夷實質利益，以羈縻策略籠絡安撫，這種情形在威不足以使外夷知畏時，尤屬必要。威、德交互支援運用，即是馭夷技巧。

宋、元時期，傳統的天下秩序沒有明顯的存在和運作，而且蒙古人建立元朝的事實直接衝擊漢天子尊嚴至高無上的觀念。明朝推翻元

朝而建國，提供一個重新建構並強化天朝意象、唯我獨尊的機會，朝貢制度也出現新的發展。明朝在西、北方的朝貢體系不及漢、唐成功，但在東南亞的成就則因為「鄭和下西洋」而超越前代。清朝政權雖由滿族建立，天下秩序的維繫與運作則傳承明朝；大體上，外圍第一圈包括蒙古、新疆、西藏，以及西南土司；再向外則是大小屬國，包括朝鮮、安南、緬甸、暹羅、琉球、浩罕等；最外圍則是俄、英、法等。清朝透過兵威、官僚行政、德治教化、宗教、互市利誘懷柔、以夷制夷等策略的交互運用，維繫天朝體制（洪德先譯，1987）。

就清朝而言，俄國與浩罕相對是處於較為疏遠的位置，兩者分別在 17、18 世紀和清朝產生直接的互動；清朝如何與這兩個外夷交手，相當能夠具體見出天朝意象操作手段的微妙與權變。以下即先說明對付俄國與浩罕的具體事例，並進一步分析清朝於鴉片戰爭前後對付英國的作為。

## 一、俄國

自 1650 年代以來多年的軍事衝突之後，俄國在 1689 年（康熙 28 年）與清朝簽訂《尼布楚條約》，在俄國保證不侵犯沿阿穆爾河以北的外興安嶺一線邊界的前提上，雙方確立了平等對待的基本原則，俄國以遵守和平獲得邊市貿易的機會，1720 年代則進一步獲得以平等互惠原則在恰克圖進行互市貿易的權利。值得注意的是，因為俄國關切邊市貿易利益、入京貿易權（三年一次）的維繫，以及爭取開放更多邊市供俄人合法、自由貿易等，這些需求遂成為清朝處理與這個外夷關係時的籌碼。

清朝將處理俄國的事務劃歸理藩院管轄，並以蒙古做為緩衝、調控雙邊關係之地；在這樣的天朝體系中，俄國被視為未沾教化的「外藩小國」。不過，俄國自 1689 年之後多次派遣使節團赴北京，在國書體例與三跪九叩禮儀上卻未必每一次都徹底遵行，甚至還曾經發生過為清廷所斥責、皇帝不予接見的情形（陳維新，2007）。

1793 年（乾隆 58 年），英國派遣馬戛爾尼（Lord Macartney, 1737-1806）抵達北京尋求商務開放，雖然拒絕叩頭，仍獲乾隆皇帝

接見。儘管馬戛爾尼的出使無功而返，但由於英國是俄國的商務競爭對手，這起事件引發俄國關注，希望能儘快擴張在華貿易利益。19世紀初，俄國在拿破崙戰爭中取得勝利，聲威大振，1805年（嘉慶10年）派遣戈洛夫金（Count Iu. A. Golovkin）出使北京爭取貿易利益，同時希望藉由中俄關係的重新布局建構在東亞發展的藍圖。戈洛夫金使節團的性質與過去派赴北京的使節團已經不同，而戈洛夫金也不願意自貶身份行叩頭之禮，但清朝自始認定俄國使節團是「奉表朝貢」而來，且在馬戛爾尼事件之後，清廷比過去更加堅持傳統禮儀，雙方幾經爭執，結果戈洛夫金使節團遭清朝以「不知禮節」為由遣送出境，空手而回（陳維新，2007；劉妮玲譯，1987）。

不過，若就一段較長遠的時間來看，清朝在立場上雖視俄國為朝貢國，但實際互動中並未完全堅持俄國必須遵守朝貢規範，甚至基於羈縻策略考量，允許恰克圖互市，還開放了朝貢貿易之外的來往管道，例如允許東正教傳教士團居留北京、接受俄國派遣來北京學習的學生等（紀欽生譯，1987；劉妮玲譯，1987）。

以「耀威四夷」、「羈縻外藩」互用而維繫天朝意象的策略，也發生在處置浩罕事務上。

## 二、浩罕

今日中亞有一個國家烏茲別克（Uzbekistan），大約在1710年時，烏茲別克人以浩罕城（Kokand）為國都，建立了浩罕汗國（Khanate of Kokand），擺脫布哈拉汗國（Khanate of Bukhara, 約1500-1920）的統治，控有今烏茲別克東部，與中國接壤，南隔阿姆河和阿富汗相鄰。十八世紀中葉，清朝平定準噶爾蒙古，以及新疆南部大小和卓的勢力，許多蒙古及維吾爾貴族、平民遷往浩罕避難。浩罕無力抵抗清朝將軍兆惠大軍的追擊壓境，被迫臣服，成為藩屬。

1800年，浩罕併吞塔什干地區，同時又逐步控制喀什噶爾地區的貿易，國勢日趨強大，在穆罕默德阿里汗（Muhammad Ali Khan, 1822-1842）統治下，浩罕走向鼎盛，影響力達到巴爾喀什湖，哈薩克人和吉爾吉斯人都臣服於浩罕。浩罕強盛之後，一直希望擺脫清朝

藩屬的地位，因此積極支持維吾爾人在新疆的獨立運動。浩罕一方面爭取英國支持其在新疆地區的政治活動，另一方面，也在 1826 年（道光 6 年）出兵支持張格爾（1790？-1828）在新疆建立「賽義德·張格爾蘇丹國」。

從清朝的角度而言，張格爾的行動自然已經形成威脅，清史稱為「張格爾之亂」。清朝以軍事鎮壓，1828 年張格爾兵敗身死。清朝在平定張格爾之亂後，並未繼續進軍攻擊浩罕，反而實施懷柔羈縻政策，授予浩罕在喀什噶爾地區的領事裁判權、協定關稅與最惠國待遇等；浩罕可以派駐代表在回疆地區（天山以南、帕米爾高原以東、崑崙山以北）行使領事裁判權，享有「利益均霑」的優惠，同時議定課徵的關稅，比照伊斯蘭信仰中的「天課」（Zakat）規範，按價徵收百分之二點五，因此回民繳納的關稅僅需非回民的一半。清廷認為以這樣的方法來解決浩罕對於貿易特權的需索無度，換取回疆地區的安定，是相當划算的（紀欽生譯，1987；譚桂戀譯，1987）。

### 三、英國

在天朝意象中關係最為疏遠的朝貢國之一的英國，分別於 1793、1816 年派遣使節團嘗試與清朝商談貿易事務，突破廣州港一口貿易的困境，並尋求建立外交關係；但兩次的努力都因覲見禮儀之爭而破局。1830 年代，雙方衝突越演越烈，英國日益不滿在華貿易的種種障礙，而清朝則對鴉片問題愈加反感，最終不得不訴諸武力解決。

在鴉片戰爭（1840-1842）的過程中，道光皇帝其實一直試圖以威德並用的馭夷技巧迫使英國臣服，導致和戰不定，結果失敗收場，被迫於南京議和（劉紀曜，1976）。

基本上，19 世紀初對付浩罕等西北「騎馬」而來的威脅所採行的懷柔羈縻策略，始終是清朝處理這場戰爭的範本。而且，戰爭前後派往東南沿海指揮作戰或談判和約的官員，例如奕山、楊芳、壁昌等人，其實都是在新疆經略有功的官員（紀欽生譯，1987）。換言之，用以對付東南「乘船」而來威脅的策略，實質上即是西北邊疆理藩體制的延續，是在天朝意象下的一貫作為。

清朝在鴉片戰爭中維繫與操作「天朝意象」的困頓暴露無遺，不過在實質威勢已不存在的情況下，卻是在條約簽訂過程中透過德恩的施授，輾轉建立起維繫天朝意象的第二道防線與立足點。特別值得一提的是，清朝負責談判「南京條約」的耆英對待英國全權大使璞鼎查（Henry Pottinger）的態度，包括願意認璞鼎查的兒子為義子，不時與璞鼎查互贈禮物，親手餵梅子給璞鼎查吃，還自創「因地密特」（intimate）一詞以示親近等；凡此種種，耆英面陳道光皇帝時，即直言這全是「撫綏羈縻」之道（溫洽溢譯，2001：201）。

南京條約簽訂之後，1843年中、英雙方接著就五口通商事宜簽訂續約，出現了「最惠國待遇」（Most Favored Nation）的規定。從英國來看，以後中國與其他國家所簽訂的新權利，英國都可以不費吹灰之力「一體均霑」；但從清廷來看，則是希望藉此條款緩和英國所施加的壓力。1844年，美國、法國基於在華利益，亦先後與清朝談判簽訂條約，最值得注意的，正是「領事裁判權」的讓渡；此一權利的喪失，乃是對國家主權的重大侵害，後人最為關切，但當時清廷會「等閒視之」，就是因循舊例，緣起於西北邊地與中亞情勢的「理藩」體制。

在朝廷作為之外，鴉片戰爭之後民間高漲的情緒性憤恨報復行為，與士大夫的慷慨議論、積極謀劃，也促使天朝意象持續鮮明。就象徵意義或價值傾向而言，天朝意象依舊穩固。

但儘管有這些反應之道，《南京條約》及其附約已開始侵蝕天朝體制，戰爭的衝擊也迫使天朝意象面臨最大的挑戰與破壞，而戰後昧於時勢的保守傾向間接或直接導致了英法聯軍之役（1856-1860）；等到英法聯軍進佔北京，天朝體制已難堅持，而天朝意象則逐漸衰退，終致名存實亡（劉紀曜，1976）。

## 參、成爲國家—從天朝「廢墟」中崛起

### 一、知識菁英的理解與轉變



清朝在進入 19 世紀時，內部已經出現衰亡情勢，並引發士大夫的嚴重關切。早在鴉片戰爭前 14 年，1826 年編成、次年刊行，由賀長齡主編、魏源編審的《皇朝經世文編》正是面對內在困境、積極主張改革的最佳證明。

魏源（1794-1857）在鴉片戰爭後則完成《聖武紀》、《海國圖志》，前者秉持一種景仰緬懷心情，回顧清朝做為天朝的輝煌歷史，同時也提出抵禦外侮、興利除弊的謀劃，希望「聖武」可以永續；後者則是在「變古」、「變法」的架構下主張「師夷」而「振武備」、「整戎行」，學習西國「養兵、練兵之法」，以為「禦夷」、「制夷」之用，但基本論旨仍在外禦強敵必先革除弊政的理路，只要能夠克服內在「積患」，則「天日昌」，「風雷行」，政治清明，便能轉弱為強，使外夷臣服。

魏源的論著對於後來的「自強運動」影響深遠，他的基本關懷相當能夠代表晚清改革派菁英的思想，主要是在通過變法重建富強，維繫天朝聲威於不墜。這種經世致用、「治內詳於治外」的態度，在 1860 年代自強運動推行之後，正是多數官員和仕紳的一貫立場，魏源的主張成為一種理解與行動的基本綱領。

有了「魏源式理路」的搭建，自強運動努力從西方學習船堅砲利。不過，經由教會和傳教士的傳播新知，以及列強在租界（例如上海）與殖民地（例如香港）的建設，使得許多人開始認知西方在制度與思想上的優越。1860 年代，馮桂芬（1809-1874）已經發現「人無棄材不如夷，地無遺利不如夷，君民不隔不如夷，名實必符不如夷」。1870 年代，王韜（1828-1897）、薛福成（1838-1894）開始呼籲發展科學、工業，建立新式學堂，仿效議會制度。至於康有為（1858-1927），1879 年造訪香港，看到市政管理井然有序，已經體會「西方人治國自有法度，不能再以夷狄視之」；幾年後途經上海，再一次被西方人統治下「宮室橋樑之堅，巡役獄囚之肅，舟車器藝之精」所震撼，於是開始努力鑽研西學，逐漸形成維新變法的理論。到了 1890 年代，康有為和弟子梁啟超（1873-1929）熱切提倡民權思想與立憲政體，進而推動「戊戌變法」。

西風東漸所帶動的啟蒙與維新思潮，影響相當深遠。值得觀察的是，即使捍衛文化傳統與帝國體制不遺餘力的張之洞（1837-1909），也已經認真思考如何在堅守中學之下兼攝西學。就改革派人士而言，「嚴夷夏之防」依然是基本立場，因此倡議變法；無論康有為、梁啟超，或張之洞，「保國家、保聖教、保華種」的目的其實是一致的。

在改革派陣營中，比較大的分歧應該出現在 1880 年代之後。隨著設置議會與推動選舉制度等主張的發展，無疑地已對中國政治根本的基石—「皇帝體制」提出挑戰。從師夷長技、練兵製砲，到體認西方政教之美，而要求針對政治體制進行改革，要先「保國」或先「保教」，成為爭議焦點。

而在反改革的立場中，保守派批判自強運動，或者戊戌變法，主要關注在於反對「用夷變夏」，他們認為只要能持守綱常名教，激勵民心士氣，便足以抵禦外夷的侵略（黃綉媛，2002）。至於滿族權貴抵制康有為和梁啟超，則是強調他們意圖「保中國不保大清」，大清已被區隔於「國家」、「華種」之外。滿族權貴的這種曲解或擔憂，凸顯了「排滿」這個敏感問題。

而「排滿」正好是另一個反改革陣營的焦點，這即是革命派的基本主張。康有為和梁啟超其實是主張滿漢一體，合力抵禦外侮，康有為更認為「夷狄入中國則中國之」，憂心革命排滿會撕裂中國，於是建構滿漢同源，皆以黃帝為始祖的概念；至於梁啟超則從「國民」立論，主張不容有滿漢君民之界，應該同舟共濟，共禦外侮，若是同室操戈，只會落得亡國滅種的下場（黃綉媛，2002）。康、梁師徒明顯是從文化民族主義立場出發，以「保國」為優先。不過，以孫中山為代表的革命派則認為康、梁主張實欲「延長滿洲人之國命，續長我漢人之身契」，因此指責他們是「漢奸」，「去同族而事異種」（張玉法，1993：16-17）。這顯然是以「種族」為中心的漢族觀點。

歸納而言，晚清時期所發展的民族主義，一部分來自於傳統的文化認同，這是以「夷夏之防」為核心的文化民族主義，但包含願意採納西學、採取「中體西用」觀，或者主張「保國先於保教」的改革派，以及始終排斥西學，反對「用夷變夏」的保守派。另一部份，則以「排

滿」為訴求，秉持西方式政治民族主義的革命派。但無論哪一陣營的民族主義，基本上都與主張「富強」的國家主義息息相關，並且都懷抱著「攘夷」或「反帝（帝國主義）」的訴求。

必須直接因應時局變化的清廷，改革派、保守派主張各有官員與仕紳擁護，彼此角逐競立，1901年（光緒27年）由慈禧太后所啟動的新政，改革派主張勝出。值得注意的是，戊戌變法雖然挫敗，但歷經義和團事變與八國聯軍的衝擊，慈禧卻是以康有為的變法主張為藍圖，但以張之洞的「中體西用」為思想綱領，推動比戊戌變法更深更廣的新政。

「中體西用」最為具足的表現是在教育方面，清朝引用西學建立新式學堂，但目標依舊強調儒家綱常名教的扶持，同時激發忠愛朝廷國家之心。《奏定學堂章程》的辦學方針，就是依據張之洞的主張所制定（多賀秋五郎，1976）。新式學堂注重讀經以保聖教，強調國文以鞏固傳統文化思想，同時導入西洋科學、語文、法政等知識，而且兼習體操、兵學以強身衛國。這便是清朝覆亡之前官方與知識菁英的主流思想，以及深具代表性的行動。

## 二、主權與領土的捍衛

外力侵逼在鴉片戰爭之後並未和緩，外在情勢的變動與惡化，確實迫使時人看待外務的立場逐漸轉變，1860年代之前，清朝處理有關西方事務概稱為「夷務」，1860至1880年代之間，開始改稱為「洋務」或「西學」，1890年代之後，尤其歷經甲午戰爭的衝擊與戊戌變法的洗禮，出現了「新學」之說。至此，對於西方知識的評價，明顯已是贊同肯定了。

在此一歷史進程中，天朝中心觀益趨式微，而學習自西方、具有近代意義的「國家」則逐漸顯明。以下試從三個層面加以探究。

### （一）外交能力的提升

若從1842年起算，直到在牡丹社事件（1874，同治13年）中開始伸張「蕃地」的主權，清朝從被動到主動、從懵懂無知到積極學習

成為「國家」，耗時 32 年。在這段期間，英法聯軍之役（1856-1860）的衝擊，可視為轉變的開始，清朝與列強簽訂了「互派公使」的條約，隨後在 1861 年設立「總理各國事務衙門」，因應條約所帶來的新情勢，專責處理與西方列強的交涉。

如果我們注意到，清朝其實是在歷經英法聯軍之役後才有明顯的改革行動，同時「公使駐京」開始於 1860 年代，便可知鴉片戰爭之後大約 20 年，清朝依舊執守「天朝」意象，並沒有成為「國家」的意圖。至於整個同治年間（1862-1874），雖然西方列強已經派駐公使，但清廷並未相對地外派公使，朝臣其實也無能、亦無願出使蠻夷之邦。從外交的角度來看，清朝嘗試以「國家」意象，啟動首次的正式外交活動是在 1867 年，當時趁著美國駐華公使蒲安臣（Anson Burlingame, 1820-1870）卸任返國之際，委派其為全權大使，出訪美、英、法、普、俄各國（1868-1870）。

換個角度來看，清朝在遭逢千古變局中所建構的對外關係，其實是割裂的，「天朝」意象依然具體主導。在自強運動推行之初，清廷成立「總理各國事務衙門」，專責處理西方各國事務，但原先由禮部管轄「朝貢國」、理藩院管轄西北陸鄰國家（包含「未沾教化」的外藩小國俄羅斯）的體制，依舊是不變的。即便是委任蒲安臣出使，實質上仍然帶有「以夷制夷」的心態。

另外相關的一個新發展，是關於國際法的掌握。1863 年，時任美國駐華領事館翻譯的傳教士丁韞良（William A. P. Martin, 1827-1916）完成《萬國公法》的翻譯（原文為 Henry Wheaton 於 1855 年出版的 *Elements of International Law*），經由蒲安臣的引介，送交總理各國事務衙門。一開始，總理各國事務衙門對於發行這本書並不積極，但 1864 年普魯士與丹麥兩國糾紛，引發普魯士軍艦在大沽口扣押三艘丹麥籍商船的事件。總理各國事務衙門依據《萬國公法》交涉這個侵犯清朝主權的行動，向普魯士公使問罪。結果，普魯士公使釋放丹麥商船，並向清朝支付賠償金 1500 美元。以此事件為契機，總理各國事務衙門出資印行《萬國公法》300 冊，分發相關官員學習（中日韓三國共同歷史編纂委員會，2013a：30）。這可視為清朝依據西方

法政格局理解、熟悉「國際」關係的起點。

不過，清朝運用《萬國公法》的意圖，並沒有表現在主張修改領事裁判權、協定關稅、最惠國待遇等條款的交涉上，而是希望既能維持現存華夷關係，又能藉《萬國公法》條文防範西方國家的侵略行動（中日韓三國共同歷史編纂委員會，2013a：37）。

如果我們考量 18 世紀末、19 世紀初乾隆、嘉慶年間英國兩度因「覲見」問題而無法順利與清朝建立外交關係的事件，便可以理解這個問題的重要性；因此，觀察天朝意象的式微，最具意義的象徵，應是 1873 年時同治皇帝親政，終於允許各國駐北京外交官進皇宮覲見、呈送國書時「鞠躬即可、無需磕頭」的轉變。只不過在這外使首度可以直接覲見皇帝的機會，地點卻是被刻意安排在傳統接見貢使的宮殿（翁佳音譯，1987）。清朝還是在一些形式上盡力做出維護天朝意象的舉動。

再進一步的發展，1877 年（光緒 3 年），郭嵩燾正式受命出任駐英、法公使，成為近代中國第一位外交官。不過，郭嵩燾任期卻不長，這個職務的履任讓他飽受猜忌，尤其《使西紀程》一書讚揚西方政教制度，並提出中國應該仿效的建議，更被視為「有二心於英國」、「勾通洋人」，無法見容於朝廷及鄉里，隔年即遭受彈劾而被召回。

繼任郭嵩燾職務者為曾紀澤，身為曾國藩長子，家世顯赫且嫻熟外交事務，儘管仍然要與國內守舊勢力抗衡，但還是得到朝廷的信任，1880 年起又兼任駐俄公使，負責對俄國的談判，順利在 1881 年與俄國簽訂《聖彼得堡條約》，收復伊犁失地（1871 年遭侵占），大清的「國家」意象開始彰顯，並且一新國際視聽。

## （二）邊疆國防的鞏固

從形式上看，清朝應該是在 1880 年代才從一個天朝意象的傳統帝國轉變為近代意義的國家；不過，在實質精神面上，古老中國的「世界觀」（天下）並未完全消失，因此才有清法戰爭（1883-1885 年）與甲午戰爭（1894 年）為屬國安南、朝鮮而戰的行動。

藩屬的喪失確實是觀察天朝意象式微的指標，自 1870 年代起俄

國併吞浩罕、法國併吞安南、英國併吞緬甸、日本併吞琉球和朝鮮，清朝藩屬紛紛淪為列強的殖民地或受保護國。直至甲午戰爭挫敗之後，朝貢體制在理論上與實質上均被粉碎，傳統的天朝意象或朝貢體制才算是正式瓦解（翁佳音譯，1987）。

1880年代清朝在成為「國家」的過程中，藩屬的喪失使其做為天朝的意義迅速減損，但針對邊疆的防衛逐漸強化，並以改制建省鞏固，則明白彰顯了做為國家的要件。其中最具關鍵的是新疆、臺灣、東北的建省。

中亞的浩罕利用 1864 年（同治 3 年）爆發的「新疆回變」，於 1865 年派遣貴族阿古柏（Yakub Beg, 1820-1877）扶植張格爾之子布素魯克回到新疆建立政權；阿古柏不負使命，控制南疆，扶持布素魯克建立伊斯蘭政權「哲德沙爾汗國」（意為「七城汗國」），並獲得英國、俄國的外交承認。1867 年，阿古柏自立為可汗，建立「洪福汗國」。到了 1871 年時，除了俄國利用新疆回變時機佔領伊犁，以及清軍仍堅守的少數據點外，阿古柏已經控制全疆。俄國、英國先後與洪福汗國簽訂條約，並建立外交關係。

清廷為平定西北動亂，於 1866 年調派左宗棠為陝甘總督。左宗棠花了七年時間剿平陝西、甘肅地區的反抗勢力，緊接著積極部署，準備收復新疆。然而，1874 年臺灣發生日軍入侵牡丹社事件，促使清廷對海防全面檢討，李鴻章因而力主停止西征以加強海防，於是朝廷出現「海防」、「塞防」孰重孰輕的爭議。由於左宗棠堅持「重新疆者所以保蒙古，保蒙古者所以衛京師」的立場，成功喚起朝廷對於新疆局勢的重視，於是軍事部署全力展開。1876 年（光緒 2 年），左宗棠大軍出關，隔年阿古柏兵敗自殺（一說猝死，死因不明），「洪福汗國」滅亡，新疆回歸清朝統治，隨後於 1884 年建省，強化其主權與領土的意義。

至於臺灣建省，關鍵在於清法戰爭的刺激，顯示臺灣在東南國防上的重要戰略地位，因此於 1885 年實施閩臺分治，改制臺灣為行省，推動現代化建設。

最後一個建省行動在東北，肇因於日俄戰爭（1904-1905）之後

日本勢力大舉入侵東北，清廷鑒於情勢日益危急，於 1907 年（光緒 33 年）將東北改制，一舉建置三個行省，藉由管理機制的提升，鞏固主權與領土。

### （三）「僑民」意識的深化

另一個探究清朝如何轉變成為一個「國家」的絕佳課題，是關於從「棄民」到「僑民」的政策演變。「僑民」概念的形成與深化，也是清朝開始齊備「國家」意象的重要證據之一。

華人移民東南亞的景況大約自宋、元時期開始發展，並且形成初步的華商網絡。不過，由於明朝高度的中央集權與嚴格實施海禁，加上朝貢貿易的推展與繁榮，民間的海外活動與貿易網絡幾乎摧毀，只好冒禁出洋，發展出走私貿易。明、清時期政府一貫的海禁政策、朝貢貿易，以及民間偷渡、走私現象，其實是同時存在的（李恩涵，2003；莊國土，2003）。

清朝對於人民外移，在概念上通常界定為「出洋」，而非「出國」，至於外移之地概屬「番地」；在理解與處置的基本態度上，乃是冷漠，甚至鄙棄，所謂「朕思此等貿易外洋者，多係不安本份之人，……是其人甘心流移外方，無可憐憫」（雍正 5 年諭旨）、「天朝棄民，不惜背祖宗廬墓，出洋謀利，朝廷概不聞問」（乾隆 6 年諭旨）（李恩涵，2003；華僑革命史編纂委員會，1986）。

清朝對待人民外移現象，從傳統的海禁思維和「自棄王化」的批判中有所改變，始於 1860 年代。先是 1866 年與英、法兩國簽訂《沿海各省招工章程》，正視與保護海外華工權益，兩國殖民地華工待遇逐獲改善。不過，葡萄牙、西班牙、祕魯等國奴役華工的情況依舊，到了 1874 年，清朝派遣陳蘭彬、容閔分赴古巴、秘魯調查，最後經由談判，簽訂《中祕條約》（1874）和《古巴華工條款》（1877），兩地慘絕人寰的華工問題才算初次獲得處理（吳劍雄，1993）。在這一次的交涉中，清朝遣使實地訪查、蒐集證據，並透過國際社會施壓，積極保護海外僑民的行動，正是伸張國家主權的具體展現。

到了 1893 年（光緒 19 年），在張之洞、丁汝昌、薛福成等人的

建請下，清朝進一步諭令廢除海禁令，頒布新章程，允許「良善商民無論在洋久暫，婚娶生息，一概准由出使大臣或領事館給予護照，任其回國謀生，置業與內地人民一律看待，並聽其隨時經商出洋」，人民從此可以自由出國移民，清朝並且在各地又增設領事，遣使護僑工作成為外交要務之一（吳劍雄，1993）。

20世紀初，隨著對於海外僑務的熟悉，清朝開始計畫引進僑資回國，做為提升經濟現代化的有效工具，並增強與西方列強進行「商戰」的實力。1902年允許華僑回國投資礦業，是聯結中國與海外僑資經濟關係的重要開始，隨後更頒布相關章程，以及成立海外中華商會，招徠與優待返國投資僑民，並透過商標註冊辦法，維護僑商權益（李盈慧，1997）。

此外，清朝還開始推動海外僑教，1907年起，東南亞、日本及舊金山等地的僑校陸續開辦，依據學部的章程組織與運作，課程和修業年限均一致比照，以便與國內學校銜接（陳振江、江沛，2002；莊國土，2001）。

1909年（宣統元年），更具積極性意義的政策是清朝基於屬人的血統主義原則，頒布《大清國籍條例》（草案），實質地確認定居國外公民的法律地位；其相關原則，日後仍為1929年國民政府所頒布的《國籍法》承襲（李盈慧，1997；周南京，2005；廖建裕，1998）。

1911年6月英王喬治五世舉行加冕慶典，邀請包括大清國在內等邦交國參加慶祝儀式，清廷派親王載振為專使祝賀，且下令海軍部加派巡洋艦隊統領程璧光率領巡洋艦精銳海圻號前往英國訪問，並順訪美利堅諸國。就在這期間，古巴、墨西哥等國發生排華事件，於是清廷令海圻艦於訪問紐約之後的返航途中，順訪古巴、墨西哥等國。8月中旬，海圻艦駛抵古巴首都哈瓦那，古巴總統接見程璧光時特意強調：「古巴軍民絕不會歧視華僑」，化解了排華事件。海圻艦原定在古巴停泊十天後訪問墨西哥，傳達對於排華事件的關切，以及宣慰僑胞，但此時墨西哥政府已正式向清廷道歉，並賠償受害僑民損失，於是海圻艦取消了此一行程（姜鳴，2002；劉怡，2008）。清朝具備鮮明的國家意象，並且已能熟練地在國際社會行使主權，可從海圻艦



此一事蹟中得到確認。

歸納而言，大約在 1860 至 1880 年代，「天朝」體制已面臨崩潰，而「天朝」意象也開始式微，1874 年牡丹社事件應是一個重要轉折點。1880 年代之後，清朝成為「國家」的格局已然展現，1894 年甲午戰爭的挫敗終於正式瓦解了天朝意象及朝貢體制，此後直至辛亥革命前夕，清朝做為「國家」的要件差不多齊備了，但基於傳統文化意象而來的理解和建構，依舊發揮重要的作用；同時，在「天朝」過渡到「國家」的曲折變遷中，「中國（華夏）vs. 西方（夷狄）」或者「種族 vs. 國族」的糾葛、爭鬥，也促使民族主義的發展呈現出繁複的走向。

20 世紀初開始出現的歷史教科書如何記載這一段歷史的發展，而從晚清到民初國體和政體的巨大轉變，是否也讓教科書出現截然不同敘寫的情形，這是以下一節將要探討的課題。

## 肆、歷史教科書中的主權與領土—民族主義的激盪

### 一、晚清民初的歷史教科書

#### （一）國史與國恥

「歷史」成為中小學課程，始自 20 世紀初。1904 年（光緒 29 年）頒布的《奏定學堂章程》中，無論小學或中學，「歷史」一科偏重中國歷史，重點在呈現黃帝堯舜以來聖主賢君重大美善之事，瞭解中國文化傳統以及本朝列聖德政，以培養國民自強之志氣、忠愛之性情（璩鑫圭、唐良炎編，1991）。歷史教科書的編寫明顯已是以「國家」為主體，符應新式學堂培養具有愛國思想「新國民」的目標（沙培德，2007）。

晚清為推動新制教育事務，成立學部。1906 年時，學部奏陳以「忠君、尊孔、尚公、尚武、尚實」為教育宗旨；前二者是「中國政

教之所固有，而亟宜發明以拒異說」，後三者是「中國民質之所最缺，而亟宜箴砭以圖振起者」。同時更要求教科書之編寫，在普及教育的意圖下，必須強調「國史」：「宜取開國以來列祖列宗締造之艱難，創垂之宏遠，以及近年之事變，聖主之憂勞，外患之所由乘，內政之所當亟，捐除忌諱，擇要編輯，列入教科；務使全國學生每飯不忘忠義，仰先烈而思天地高厚之恩，睹時局而深風雨飄搖之懼，則一切犯名干義之邪說皆無自而萌。」藉以達成「忠君」之首要目標（據龔璣、唐良炎編，1991）。

由此可知，在歷史教科書，乃至整個教育宗旨裡，晚清時期「保國」或「保教」的爭議並不存在。儒家聖教和皇帝體制的維繫，是和「國家」的建構同步執行，明顯來自於「中體西用」意識的發揮。

1906年之後，依據《奏定學堂章程》與學部規範而編成的教科書，已有多種版本可供學校挑選。多數歷史教科書的編寫均著重朝代興亡的「事實」鋪陳，秉持傳統的「正統」觀，呈現出政府和知識菁英對於下一代年輕學子的期望；不過，對於清朝正值衰亡的處境則加以隱諱（沙培德，2007）。

從晚清到民初，透過歷史教科書逐步建立了以黃帝為起源的文化演化與世襲統一王朝的正統認同，以及傳達愛國主義的思維，立場始終是一貫的。至於由滿人所建立的「清朝」，晚清教科書乃以政治上的正統論，或者文化上的同化論加以說明，從而建立中國歷史雖有朝代興亡，但周而復始，歷數千年而未間斷的意識與認同；這種「國族／國家」認同的建立，更透過西方列強入侵所引發「國恥」意識的強調加以鞏固（沙培德，2007）。

至於「西方」，在「中體」為先之下，主要透過算術（算學）、格致（博物、物理及化學）、外國語，以及農、工、商等實業學科實施，著眼於「用」。

西方歷史的學習，從中學開始，在中國史之後先教授亞洲史，「宜詳于日本及朝鮮、安南、暹羅、緬甸，而略于餘國……並示以今日西方東侵東方諸國之危局」；然後再教授歐洲、美洲史。整體而言，「凡教歷史者，注意在發明實事之關係，辨文化之由來，使得省悟強弱興

亡之故，以振發國民之志氣」（據鑫圭、唐良炎編，1991）。可見，西史課程目標仍在救亡圖存，以歷史之教養國民之志；民國以後，旨趣未變。

## （二）從排滿到五族共和

晚清於 1901 年 4 月成立督辦政務處，開始推動新政，教育是新政中的要務，旨在培育有助於國家發展、抵禦外侮的國民。但一連串的努力並無法挽救衰亡頹勢，救亡圖存或者反帝國主義的目標必須以推翻「滿清」做為優先手段的覺知和行動，蔚為風潮。

當然，「滿清」在晚清教科書中是不存在的，「皇清」不是異族，而是被放進更廣義的中國民族主義，以及更悠長的王朝循環中處理，顯示文化、傳統的考量優先於種族。至於晚清亂局的呈現，教科書著重外患的描述多於內亂，而且大多在最後一課以樂觀筆調作結，對未來滿懷希望（沙培德，2007）。

其實，「排滿」主張呈現的是一種褊狹的民族主義（朱泓源，1992；張玉法，1975），存在著與民族主義初衷相牴觸的風險，康有為早已分析革命黨抱持的「排滿」民族主義，將會削減國土與民族力量，因為在排滿之下，亦將排蒙古、西藏、新疆各族而去（黃綉媛，2002）。革命派終於察覺這個問題，孫中山在民國肇建不久即採納改革派「合漢、滿、蒙、回、藏、苗為一大中華民族」的主張，但外蒙古早已質疑民國政府是挾褊狹種族革命所建立的國家，加上俄國從旁支持，因而決議聯俄制華，先於 1911 年 12 月底宣示獨立，顯然在國家認同上已無交集（張啟雄，1991）。外蒙主權歸屬交涉的教訓促使民國朝野體認「國族」建構的重要性，「五族共和」成為核心觀念，而 1912 年 3 月由臨時參議院頒布的《中華民國臨時約法》即正式規定：「民國主權屬於國民全體，人民不分種族、階級、宗教，一律平等」。

顯然，「國族」觀念的建立高度關連著主權與領土的完整；「國族」是在確立或規劃的主權及領土範疇中所界定或建構出來的，對內形成凝聚向心的力量，對外則據以做為捍衛主權及領土的動員基礎。革命派在此一重大課題的理解，顯然吸納了晚清改革（變法）派的主張。

從民初歷史教科書的編寫來看，其實並沒有革命派論調的激越，基本上仍延續晚清以朝代遞嬗的通史論述，這意味著民國時期對於過去在接受，朝代循環因此和「中國」認同產生聯繫。另一方面，晚清教科書已經開始關注「國族」的建構，民初教科書則有更清晰的表達，並轉而從歷史過程與民族融合的角度來界定「漢人」或者「中國人」，符合官方「五族共和」的政治意識型態（沙培德，2007）。

## 二、臺灣「國編本」教科書

民國以來隨著時代演進、政治變遷與外患的加劇，歷史教科書對於「滿清」，以及「晚清遭逢千古未有之變局」的敘述和評價是否依然呈現「民族主義」基調，還需進一步分析。但1949年中央政府遷臺之後，就初／國中歷史教科書而言，在「國族」建構的架構上，國編本仍秉持以黃帝為起源的文化演化與世襲統一王朝的正統認同，同時強調革命建國與反共復國的歷史發展（宋佩芬、陳俊傑，2015）。

至於高中歷史教科書方面，秉持以黃帝為起源的文化演化與世襲統一王朝的正統認同，同時強調革命建國與反共復國的歷史發展基調，是完全相同的。至於晚清變局的處理，在1999年開始採用審定本之前，從1985年起沿用十餘年的國編本是以「列強的侵凌」作為近代中國史的開場，依舊將清朝視為正統，並肯定康熙、雍正、乾隆時代，「足媲美於漢、唐，可稱之為盛世」（國立編譯館編，1995）。整個行文筆調是平鋪直敘交代史實，從鴉片戰爭切入，以盛衰興亡說明清朝到民國的演變，而重點集中於政治、軍事範疇，主要呈現政府與少數官員或菁英的作為，沒有明顯直接的道德宣稱、價值觀灌輸，或學術觀點的解釋、評述。這種風格是與晚清民初的教科書雷同，但或許是因為已經遠離那一段「國恥」年代，或許是因當代力求客觀的史學規範，早年那種在行文中有意無意間散發的迫切危急氛圍與積極宣揚的愛國情操，已經消蝕。

關於國編本「平鋪直敘」風格，可以「鴉片戰爭的影響」一小節加以觀察：「……權利遭受損失，聲望為之貶抑。但如能因此而深加檢討，改正自己的缺失，效法他人的優長，未始不可形成一項振興的

契機。不幸於戰爭一過，便盡復因循苟安之故習。……」（國立編譯館編，1995：5）。這樣的評論其實頗為空泛，沒有探索何以「盡復因循苟安之故習」的根由，以及時人理解與行動上的特質和侷限。至於章節安排上，第三冊前四章呈現了「外在衝擊→內部運動（自強運動、變法運動、革命運動）」的結構敘述，對於內部社會經濟變遷，或者學術思想動向明顯忽略。

### 三、臺灣「審定本」教科書

1999 年之後，臺灣的高中歷史教科書編寫出版制度全面轉變為審定制，由民間出版社依據政府於 1995 年 10 月所修正公布的課程標準加以編寫，然後再由政府委託學者專家組成委員會審查，核准通過後即可出版。這就是所謂「一綱多本」制度。

1995 年公布的課程標準是在國家多年管控後初次開放的成品，理想性很高，在教材內容綱要上採取相當寬鬆的安排，使得各家出版社編寫團隊的詮釋、發揮空間頗大。

關於晚清「從天朝轉變為列國」相關內容的探討，多家版本均依照課程標準的規劃，集中於「外力衝擊與晚清變局」這一主題下處理，依舊以「鴉片戰爭」為起始，在「外力刺激衝擊→內部因應改革」的框架下敘寫，並以「器物」變革對應自強運動，「制度」變革對應變法運動，之後鋪陳清廷的顛覆無能，人心思變，主張推翻滿清、改變國體的革命運動因此成功。

這樣的敘寫，不免造成晚清三大運動「直線式前後遞移」的印象，並且帶有一種價值序階的評斷。

與各個版本比較起來，李孝悌編著（2000）龍騰版的差異性最大，較能引導學生注意到變局中多元的行動選擇，以及相關人物思想的折衝、轉變等細節；尤其以「要保國還是要保教」作為一個獨立單元的課題，更能凸顯維新變法人士面臨「從天朝到列國」變遷下的困頓和抉擇。

至於 2005 年、2011 年先後修正公布的兩份課程綱要，名稱雖然改用比較柔性的「綱要」二字，但在實際上，國史或者革命史觀依舊是處理晚清變局的基調。2005 年課程綱要一個比較不同的安排是優先

探討晚清內部的動亂與地方勢力的崛起，有別於先談外患（一口通商與外貿衝突、鴉片戰爭），再談內亂（太平天國）的習慣（教育部，2005），相當程度上化解「刺激→反應」模式的侷限。

2011年的課程綱要，在「中國史」授課時數安排上比2005年寬裕，因此關於晚清變局的探討可以增加一些篇幅，不過敘事模式還是沒有太大的變化，依然先處理內外變局，再處理三大運動；針對重要的戰爭、條約、改革或革命行動等課題，一一做了重點說明（教育部，2011），但卻是「見樹不見林」，關於從天朝到列國、從帝國到民國本質上的變遷轉化，依然一片模糊，彷彿「國家」的建構或民族（國族）主義的發展，與清朝完全無關；清朝是「滿清」，正是國家建構、民族（國族）主義發展的障礙，一切行動直到中華民國建政才得以確立，這應歸功於革命派。

從天朝到列國、從帝國到民國本質上的差異，究竟是「變遷」而成，或是「斷裂」而來？民國以後的歷史科課程標準／綱要或教科書之處理比較偏向後者，導致關於內部種種針對變局的理解或行動之折衝、交流、調適、取捨等過程，無法進行脈絡化的詮釋與探究。

#### 四、小結

沙培德（2007）注意到晚清民初歷史教科書受到當時「新史學」影響，已傾向使用非道德判斷的筆調，平鋪直敘地分析歷史事件與人物；同時，已將「國家」（而非帝王「一家一姓」）作為主體，在衡量中國歷代政治成就的標準上，通常是對內必須統一，對外則應維持邊境安全；至於以朝代興亡不斷重複來歸納歷史事件，反映了中國歷史的連續性，也呈現了一種「國家理想」的認同。

這樣的「國史」敘事結構，基本上仍為遷臺之後的中學國編本所延續，而「朝代循環」與「刺激—反應」的模式，在晚近國編本、審定本教科書就「晚清到民初時期」進行歷史敘述時依舊明顯。

另一方面，「天朝意象」或「朝貢體系」課題在國編本教科書中僅粗略交待。在說明列強入侵事件時，課文僅空泛言及朝野的憤恨、民間的反感等，但究竟這些情緒性的反應是來自於「天朝意象」或「國

家觀念」，是起於傳統的文化民族主義，或是近代西方政治思潮脈絡下的民族主義，未曾辨明。

簡言之，「朝代循環」與「刺激—反應」成為晚近歷史教科書就「晚清到民初時期」進行歷史敘述的基本模式，但關於民族主義的探討，其實只有來自於革命史觀的單一理解；有趣的是，在這一套基本模式中最為重要的「中華民族」或「五族共和」觀念卻是最後融入的，而且是晚清改革派在文化傳統與政治折衝下的權衡智慧，而非革命派一開始就掌握的真知灼見。

## 伍、關於歷史教科書「和平」改造的構想

前面三節的對比，旨在說明「民族主義」有其曲折發展的脈絡與繁複走向，因而凸顯歷史教科書內容觀點的貧乏及偏差。「國家」並非一開始就是既定前提，教科書不應該化約而直接作為敘寫、評斷史實的根據；換言之，「民族主義」或「現代國家」(modern state)不應該視為客觀的存在或歷史認識的基礎，而是應該放入歷史中接受分析探究。

歷史教科書書寫的大問題，即是將「民族主義」化約為特定的單一基調，造就一種「國史」結構，即使不再如傳統史學般明文進行道德論斷，但其價值意識卻成為一種「默會致知」的隱微知識(tacit knowledge)而更加強固，這其實正是一種歷史書寫的「就範」。這個「範」，預設了中國做為「民族國家」、「主權國家」存在的前提，一方面藉此回溯、型塑淵遠流長傳統中的文化演化與政治遞嬗的認同，另一方面則將晚清歷史以「刺激—反應」模式加以編排。

這樣的結構敘述模式，透過「國史」與「國恥」的鋪陳，一般期待足能有助於國家認同的建構。但可能導致的問題則是：歷史發展宛如存在著「順理成章」或「大勢所趨」的性質，呈現一種「正統」的想像或規範，這便不免造成化約的效果，乃至命定的宣稱，成就為一種典範歷史。

就晚清歷史而言，清朝既然內不足以維持秩序，外不足以維護主權，自然難逃覆亡命運，而為中華民國所承繼；但經由「刺激—反應」敘事，雖突顯國恥與外侮，此一模式卻輕忽了晚清政府與社會自身的主體性和能動性，革命運動因而是屬於漢人的，以及外部力量（留學、西學）的；同時，也在無意間落入「西方中心論」思維。諷刺的是，「西方中心論」卻是由「民族主義」所引入。

柯文（Paul A. Cohen, 1934-）自 1980 年代倡議「中國中心觀」（‘China-centered’ perspective），提醒了我們應該回到中國內部來瞭解中國；西方中心式的觀點很容易認定「現代化」有一個標準模式，同時價值非凡，中國僅能依循西方式的變化而發展，並且一切的發展是在西方的衝擊和影響之下才有所形成或存在。這實際上已經否定了中國內部社會的能動性，而且也簡化、僵化了關於近代中國的歷史研究工作（Cohen, 1984）。

柯文倡議「中國中心觀」的目的，並不是要否定西方在 19、20 世紀帶給中國的衝擊和影響，而是從一種折衷或平衡的角度，關注來自中國內部自身的演變，這些演變是在西方衝擊到來之前，或者之外，所形成的；當然，隨著西方衝擊（經由西方人，尤其是經由中國人自己）的持續、擴大、深入，內外部的因素自然會產生交織，柯文的「中國中心觀」取向因此只會讓史學研究更趨多元、細緻，不會是由一種中心轉變為另一種中心。柯文關於「義和團」研究所展現的後現代意識，即是明證（王晴佳、古偉瀛，2000；Cohen, 1997）。

同樣的道理，我們無需否定民族主義對於近代以來中國歷史發展的影響，但長久以來專注於民族主義的論述，尤其是歷史教科書據為基調，無形中反而讓柯文所批判的西方中心觀（衝擊—反應模式、傳統—現代模式、帝國主義模式）繼續主導著歷史教育，限制學生僅能進行一種化約的、斷裂的、否定的，或是激憤的理解。這樣的歷史學習自然無法對於「和平教育」產生積極的意義。

我們應該擺脫「西方中心論」，並且調整競爭、抗衡的立場，既不定位自己是「非西方」，也不必要求自己成為「西方」，更毋須期許自己凌駕「西方」。同時，也應該糾正因「民族主義」而扭曲的歷



史認識，並將其置回歷史中探索，重新理解條約世紀時期的中國及對外關係，爬梳歷史與文化中因為「救亡圖存」的緊迫而匆促棄置、否定的遺產，或者未及妥善詮釋、安頓的變遷。尊重、領會自己國家民族的文化自我意象（cultural self-image），以「民眾」和「人」做為主體，這就是歷史教科書「和平」改造的起點。

## 陸、結論

中國原來所執守的「天朝觀 / 中國中心主義」，其實才是在條約世紀前半時期據以理解與因應西方帝國主義衝擊的立場；此一立場曾經在很長的時間裡發揮效果，甚至 19 世紀初期仍然在運作之中。然而，面對近代西方帝國主義，「天朝觀」逐步被證明是不合時宜的，無力解決紛至沓來的危機。

到了條約世紀的後半時期，源於西方的「民族主義」全盤取代並開始激烈地攻擊「天朝觀」，進而「民族主義」成為理解整個條約世紀的立場，以及國家動員的工具。從 19 世紀晚期迄今，民族主義幾乎成為理解 1842 年以來中國歷史發展的首要觀點，這種現象是一個「歷史事實」；但矛盾的是，這樣的觀點所理解與解釋出來的 1842 年以來中國歷史的發展，卻產生許多的誤解或忽略，充滿不少的偏執。

放大歷史視野來看，「民族主義」源起的西方在 19 世紀以來曾經是值得非西方世界認真效法的對象，但 20 世紀以來的發展已經讓這樣的認知失效，西方文明弊病叢生，現代化不是萬靈丹，以歐洲為首的帝國主義早成廢墟，新的國際秩序正在形成，非西方世界的觀點與影響力正在擴散（黃中憲譯，2013）。不過，民族主義卻依舊運作如常，甚至還有蓬勃發展的趨勢。原因之一在於，無論西方或非西方，近代以來「國家」的形成，都曾涉及內部疆界、族群的分合，存在著文化、歷史、政治等複雜糾葛；再加上兩次世界大戰與其他區域性戰爭，「國際」間依然有許多難解的主權、領土衝突，因此民族主義式的動員未見解消的情勢。而這樣的情勢同時又因為全球化所帶來的

衝擊，本土化的民族主義情感也由此獲得另一種強化的機會。

基本上，因「民族主義」而起的誤解、忽略，或者偏執的問題，主要是將國家、民族的不幸，歸咎於外敵或傳統，以及與外敵或傳統有所勾結的同路人；類似的歸咎，同時廣泛存在於曾經或此刻遭逢侵略、殖民的國家，以及彼此有領土糾紛，或者曾經在歷史上有過衝突和戰爭的任何國家，「民族主義」的理解與操作往往成為唯一的方式，而其歷史詮釋則淪為平時、戰時政治或軍事動員的一大利器。

本文因此認為，理解、領會自己國家、民族的文化自我意象，同時也理解、尊重其他國家、民族的文化自我意象，進而彼此促成相互的理解（mutual understanding），落實不同族群或文化之間的包容（tolerance），應是實踐「和平」理想的必要過程；而據此來化解教科書中歷史解釋所富含的「民族主義」動員意向，則是一個優先的努力方向。

具體而言，關於「民族主義」的思辨，或者說是歷史教科書的「和平」改造，至少應有以下四個要點：

- 一、民族主義是後來的觀點，用這樣的觀點「往回看」，具有清晰的現實意識，但難免有所誤解或忽略。國家觀念或主權意識本來就是西方的產物，批判清朝欠缺國家觀念或主權意識，或逕以國家觀念、主權意識解釋近代以前的中國史，是同等的不恰當。清朝處理南京條約的思維與準則，行之久遠、言之成理，而且在此之前是具體有效的。從西方衝擊到來之前的內在理路「往前看」，檢視「天朝意象」與「國家觀念」曲折消長的過程，應該可以讓教科書（或課程綱要）中存在已久的誤解或忽略減少。針對清朝「天朝意象」與「朝貢體系」的探討，濱下武志（朱蔭貴、歐陽菲譯，1999）、廖敏淑（2015）等學者翻轉「西方衝擊」、模糊民族國家性格的觀點，值得參考。
- 二、「傳統」並非一無是處，即使是天朝觀或儒家學說，依然深富價值，足以轉化出具備當代意義的見解，或提供觀察與解讀當今現象的視角。事實上，至少在條約世紀前半階段，已有無數人士做出此類的努力，並且發揮成效。「天朝觀」的內涵具有許多促成

「和平」的可能元素，若與「帝國主義」相比較，更加明顯；這一部份應該重新重視，並做出現代意義的轉化。日本在明治維新之後積極效法西方，由民族主義發展為帝國主義，帶給自己和廣大區域國家的不幸，這是一個殷鑑。

三、此外，因應西方的衝擊，「傳統」扮演的未必是阻撓改革的腐敗角色；相反的，「傳統」相當程度地能夠成為有助於理解、因應和改革的創新力量。「傳統」並非一成不變，其與「現代化」有所交織、相互滲透，既是「傳統」轉化的因，同時也是轉化的果。歷史教科書若能關注這一課題下人物的努力及事物的變遷，對於「文化自我意象」之釐清、傳承、發展當能大有助益。

四、民族主義取代「天朝觀」，是一個不能避免的現代趨勢，但這並不應該當作優劣的判準；執守民族主義的慣性，也應該到了要加以反思的階段。歷史不應該繼續是國家政治動員，甚至是戰爭動員的工具。我們應該重視經由歷史而與吾人和解、與他人和解、促成相互瞭解，以及對抗偏執激進行為的效果。這種效果，若從富強之一方推展，或者由鄰近國家合作，重新建構國際關係，對於「和平」的實踐，尤其關鍵。而針對彼此交疊、折衝的共同歷史經驗、生活記憶加以對話、溝通，尋求共識、妥協或諒解，從整體性的區域關係、乃至世界史的發展來連結民眾生活和彼此之間的交流互動，據以合編歷史教材文本，促成「共有的歷史認識」，並轉化為彼此社會的公共財，這應該是優先之道（中日韓三國共同歷史編纂委員會，2013b）。

民族主義的消滅，才可能讓「民眾」和「人」有機會成為主體，覺知區域或族群等社會文化的差異性及獨特性。倡議「中國中心觀」的柯文也不免反省，這樣的取向其實不是處理「中國」境內非漢族族群觀點及其歷史經驗的最佳方式，當然也未必適合已經移居海外的華人社群（Cohen, 2003）。類似的反省批判，其實相當適合臺灣目前的族群及民族（Ethnicity & Nation）處境。民族主義及「現代國家」雖然仍是當代政治展現與文化理解的鮮明基礎，但國境之內地域意識、族群意識的分歧糾葛，卻是臺灣此刻的景況，而追求族群自治、

地方自主、區域文化認同的行動，同時也正在世界上許多國家發生（蕭阿勤，2016）。唯有解構民族主義的大論述，擱置其「同一性」（oneness）觀點，進而覺知與體察區域、族群認同的建構機制和歷程，才可能為和解共生、相互妥協尋找出可行途徑，歷史教科書應該就此課題有所梳理，列為一個主要課題。

民族主義是「雙面刃」，如何在捍衛國家權益之際，解消其可能傷人傷己的鋒芒，進而以自己的文化價值與在地智慧貢獻於國際社會，以民眾的人權、人類尊嚴（Human Rights and Human Dignity）之關切和實踐為依歸，促成國內、國際的分享、合作與妥協行動，這應該是當前思索與追求「和平」理想時的重要課題，歷史教育若能就此有所引導、推助，當是彌足珍貴。


## 參考文獻

- 中日韓三國共同歷史編纂委員會（2013a）。**超越國境的東亞近現代史（上卷）：國際秩序的變遷**。香港：三聯書店。
- 中日韓三國共同歷史編纂委員會（2013b）。**超越國境的東亞近現代史（下卷）：制度・人・社會**。香港：三聯書店。
- 王晴佳、古偉瀛（2000）。**後現代與歷史學：中西比較**。臺北市：巨流。
- 共同編寫委員會（2005）。**東亞三國的近現代史：以史為鑑 面向未來**。香港：三聯書店。
- 多賀秋五郎（1976）。**近代中國教育史資料（第一冊：清末篇）**。臺北市：文海。
- 朱宏源（1992）。從族國到國族：清末民初革命派的民族主義。**思與言**，30（2），7-38。
- 朱蔭貴、歐陽菲（譯）（1999）。濱下武志著。**近代中國的國際契機：朝貢貿易體系與近代亞洲經濟圈**（近代中国の国際的契機：朝貢貿易システムと近代アジア）。北京市：中國社會科學出版社。
- 吳文星（譯）（1987）。郝延平、王爾敏著。中國的中西關係觀念之

- 演變，1840~1895。載於 J. K. Fairbank & 劉廣京（編），**劍橋中國史（第十一冊）：晚清篇（下）**（The Cambridge History of China）（Volume 11. Late Ch'ing, 1800-1911）（Part 2）（頁 153-216）。臺北市：南天書局。
- 吳劍雄（1993）。**海外移民與華人社會**。臺北市：允晨文化。
- 宋佩芬、陳俊傑（2015）。國中教科書之中國史敘述變動（1952-2008）。**教科書研究**，8（1），1-31。
- 李孝悌（2000）。**歷史（下）**。臺北縣：龍騰文化。
- 李盈慧（1997）。**華僑政策與海外民族主義（1912-1949）**。臺北縣：國史館。
- 李恩涵（2003）。**東南亞華人史**。臺北市：五南。
- 沙培德（2007）。啟蒙「新史學」—轉型期中的中國歷史教科書。載於王汎森等著，**中國近代思想史的轉型時代**（頁 51-80）。臺北市：聯經。
- 周南京（2005）。**境外華人國籍問題討論輯**。香港：社會科學。
- 姜鳴（2002）。**龍旗飄揚的艦隊：中國近代海軍興衰史**。上海市：三聯書店。
- 洪德先（譯）（1987）。J. K. Fairbank 著。導論：舊秩序。載於 D. Twitchett & J. K. Fairbank（編），**劍橋中國史（第十冊）：晚清篇（上）**（The Cambridge History of China）（Volume 10. Late Ch'ing, 1800-1911）（Part 1）（頁 1-42）。臺北市：南天書局。
- 紀欽生（譯）（1987）。J. Fletcher 著。清朝統治蒙古、新將、西藏的全盛時期。載於 D. Twitchett & J. K. Fairbank（編），**劍橋中國史（第十冊）：晚清篇（上）**（The Cambridge History of China）（Volume 10. Late Ch'ing, 1800-1911）（Part 1）（頁 425-496）。臺北市：南天書局。
- 翁佳音（譯）（1987）。徐中約著。清季的外交關係，1866~1905。載於 J. K. Fairbank & 劉廣京（編），**劍橋中國史（第十一冊）：晚清篇（下）**（The Cambridge History of China）（Volume 11. Late Ch'ing, 1800-1911）（Part 2）（頁 77-151）。臺北市：南天書局。

- 高明士 (2004)。隋唐天下秩序與羈縻府州制度。**歐亞學研究**。取自 <http://www.eurasianhistory.com/data/articles/a02/732.html>
- 國立編譯館 (編) (1995)。**高級中學歷史教科書 (第三冊)**。臺北市：國立編譯館。
- 張玉法 (1975)。**清季的革命團體**。臺北市：中央研究院近代史研究所。
- 張玉法 (1993)。**辛亥革命史論**。臺北市：三民書局。
- 張啟雄 (1991)。「獨立外蒙」的國家認同與主權歸屬交涉。**中央研究院近代史研究所集刊**，20，259-291。
- 教育部 (2005)。**普通高級中學課程暫行綱要：社會領域歷史課程綱要**。臺北市：教育部。
- 教育部 (2011)。**普通高級中學必修科目「歷史科」課程綱要**。臺北市：教育部。
- 莊國土 (2001)。**華僑華人與中國的關係**。廣州市：高等教育。
- 莊國土 (2003)。**19 世紀以前華商經貿網絡的形成和發展**。載於古鴻廷、莊國土 (合著)，**當代華商經貿網絡：海峽兩岸與東南亞**。臺北縣：稻香。
- 陳振江、江沛 (2002)。**晚清民國史**。臺北市：五南。
- 陳維新 (2007)。**嘉慶時期中俄外交禮儀禮制交涉—以「封貢體制」概念分析**。**俄羅斯學報**，6，37-73。
- 華僑革命史編纂委員會 (編) (1986)。**華僑革命史 (上)**。臺北市：正中。
- 黃中憲 (譯) (2013)。P. Mishra 著。**從帝國廢墟中崛起 (From the Ruins of Empire: The Revolt Against the West)**。臺北市：聯經。
- 黃綉媛 (2002)。**近代中國民族主義救亡運動的四重奏：保國、保種、保教與國粹保存運動的齊鳴 (1842-1912)**。**白沙人文社會學報**，創刊號，317-378。取自 <http://www.docin.com/p-230957797.html>
- 溫洽溢 (譯) (2001)。J. D. Spence 著。**追尋現代中國—最後的王朝 (The Search for Modern China)**。臺北市：時報文化。
- 廖建裕 (1998)。**東南亞華人：華僑？海外華人？或東南亞人？**。**東南亞季刊**，3 (1)，21-46。

- 廖敏淑 (2015, 11 月 21 日)。朝貢體系論的破綻與清代對外關係之歷史實像【部落格文字資料】。取自 <http://shs.ntu.edu.tw/shsblog/?p=31335>、<http://shs.ntu.edu.tw/shsblog/?p=31357>
- 劉妮玲 (譯) (1987)。J. Fletcher 著。中俄關係 (1800-62)。載於 D. Twitchett & J. K. Fairbank (編), **劍橋中國史 (第十冊)：晚清篇 (上)** (The Cambridge History of China) (Volume 10. Late Ch'ing, 1800-1911) (Part 1) (頁 381-424)。臺北市：南天書局。
- 劉怡 (2008)。借西風：中國海軍發展史 (1862-1945)。臺北市：知兵堂。
- 劉紀曜 (1976)。鴉片戰爭期間中國朝野的天朝意像及其衍生的觀念、態度與行動 (1839-1842)。國立臺灣師範大學歷史學報，4，241-263。
- 蕭阿勤 (2016)。導言：族群化、國族化的政治、文化與情感。載於蕭阿勤、汪宏倫 (編), **族群、民族與現代國家：經驗與理論的反思** (頁 1-21)。臺北市：中央研究院社會學研究所。
- 據鑫圭、唐良炎 (編) (1991)。中國近代教育史資料匯編—學制演變。上海市：上海教育。
- 薛絢 (譯) (1994)。J. K. Fairbank 著。費正清論中國 (China: A New History)。臺北市：正中書局。
- 譚桂戀 (譯) (1987)。J. Fletcher 著。十九世紀的清屬中亞。載於 D. Twitchett & John K. Fairbank (編), **劍橋中國史 (第十冊)：晚清篇 (上)** (The Cambridge History of China) (Volume 10. Late Ch'ing, 1800-1911) (Part 1) (頁 43-129)。臺北市：南天書局。
- Cohen, P. A. (1984). *Discovering history in China: American historical writing on the recent Chinese past*. New York: Columbia University Press.
- Cohen, P. A. (1997). *History in three keys: The boxers as event, experience, and myth*. New York: Columbia University Press.
- Cohen, P. A. (2003). *China unbound: Evolving perspectives on the Chinese past*. New York: Routledge Curzon.



第 6 章

## 猶太大屠殺議題之敘寫與啟思

——兩岸社會科教科書的分析

李涵鈺 王立心 陳麗華



## 壹、前言

臺灣雖與納粹政權無涉，但有關納粹想像的爭議卻不斷上演。納粹標誌出現在臺灣製造的運動商品與玩具，藝人也以納粹囚禁猶太人的牢房當成主題餐廳作為噱頭，甚至 2011 年出現三名穿著納粹德國黨衛軍制服參加國防部暑期戰鬥營學員，雖然學生表示基於好玩好奇，沒有想到會造成這麼大的風波，但這些事件確實引起了國際媒體關注，也引發以色列代表嚴重抗議，雖然最後都道歉收場，但這類對他者殤慟的無知與冒犯的情形仍層出不窮。

美國波士頓猶太大屠殺紀念碑上刻著一首德國神父 Martin Niemoller 的詩“First They Came”：「當納粹黨來搜捕共產黨員的時候，我噤聲不語，沒有站出來為他們說話，因為我不是共產黨；當納粹黨來抓猶太人的時候，我沒有站出來為他們說話，因為我不是猶太人；當納粹黨來抓工會的人的時候，我沒有站出來為他們說話，因為我不是工會的人；當納粹黨來抓天主教徒的時候，我沒有站出來為他們說話，因為我是新教徒；當納粹黨來抓我的時候，已經沒有人站出來為我說話，因為他們都被抓走了」（洪蘭，2013），這首冷漠詩，表達了人們對社會不公義與不幸的漠然以對，當社會都是沈默且自私的大眾，缺少公民的素養與道德，就如同網路上有不少鄉民以「只是一個符號」或沒必要看那麼嚴重作為回應，顯示其對人類歷史中晦暗悲劇缺乏擬情的心態，也缺少拋開國界、設身處地關心他者的情懷。我們的年輕人為什麼會這樣呢？進一步引發我們思考那麼學校教科書是怎麼敘寫猶太大屠殺？加上目前的研究很少著墨學校教科書如何描繪猶太大屠殺事件（Foster & Burgess, 2013），因此本研究從檢視教科書著手。

在日漸走向國際化或全球化的時代，不同種族與族群間的交流互動頻繁，我們不僅應關注臺灣或亞洲的歷史，對於世界歷史應有更高的敏銳度。根據德國國際教科書研究所（Georg Eckert Institute for International Textbook Research, GEI）的研究，<sup>1</sup>絕大多數國家都將大

<sup>1</sup> GEI 與 UNESCO 於 2012 年合作，研究 125 個國家的學校如何處理猶太大屠殺，檢視這些國家的課程綱要中猶太大屠殺的重要性、教科書是否有獨立篇章討論納粹大

屠殺列入課程中，然而不同地區和政治局勢其被重視的程度有很大的差異。在西方民主國家猶太大屠殺（Holocaust）扮演核心角色，會獨立專章或特別提到，其他國家通常是整合在二戰的歷史，或包含在人權議題下，或與其本國歷史上其他屠殺事件並論（GEI, 2014）。因此，除了探討臺灣的教科書外，也引發本研究想探討不同政治體制或對人權較不重視地區，如中國大陸，在呈現猶太大屠殺的方式與側重面向。在臺灣，對於猶太大屠殺之教育與研究不若歐美那麼受到重視，目前對此議題的探討亦不多，透過臺灣及中國大陸的比較研究，可以了解教科書敘寫的現況和侷限，並提供教科書改進之參考。

綜合上述，本研究目的為：

- 一、分析臺灣、中國大陸中學社會科教科書猶太大屠殺的內容及教材設計。
- 二、比較臺灣、中國大陸中學社會科教科書猶太大屠殺的內容及教材設計異同。
- 三、提出對猶太大屠殺的內容及教材設計之省思與建議。

## 貳、文獻探討

Holocaust 一般指稱 1933 至 1945 年間納粹德國對猶太人及其他人種的迫害和屠殺。以下先從一些重要機構探討其定義概念，再瞭解國際上對 Holocaust 教育之相關研究。

### 一、Holocaust 的定義

有關 Holocaust 一詞，holo 的字首是表示「全部」、「整體」，cau / caus / caut 的字根有「燒熱」的意思（陳明華，2012）。朗文當代高級英漢雙解詞典對 Holocaust 的單詞解釋有兩個，一是指大災難、浩劫，二是指（第二次世界大戰期間納粹黨對猶太人等進行的）大屠殺（培生教育出版，2013）。Genocide 與 Holocaust 都指種族滅

---

屠殺帶來的禍害、與此相關的課程是否有足夠份量的授課時數（GEI, 2014）。

絕，而 Holocaust 的用法有特定指涉，有焚燒獻祭的意思。1960 年代後，一些學者與作家用來專指納粹對猶太人的大屠殺（且通常會將字首大寫），這是多數人理解的意思，有些人試圖以希伯來文的 *soh'ah*（意指大災難）或 *hurban*（意第緒語中的 *Khurb*，意指毀滅）來代替大屠殺這個字，但仍不是普遍的用法（Niewyk & Nicosia, 2000）。

國際猶太大屠殺紀念聯盟（International Holocaust Remembrance Alliance, IHRA）<sup>2</sup> 定義 Holocaust 為納粹在二戰的掩飾之下，為了建立「新秩序」，企圖滅絕全歐洲的猶太人，這是史上第一次大規模屠殺一個民族，共有 600 萬猶太人受害，包含 150 萬名孩童。納粹更奴役並殺害數百萬非猶太人民，包含吉普賽人、蘇俄戰俘、波蘭人、殘疾人士、政治犯、良心犯、同性戀等受害者。美國猶太大屠殺紀念館（United States Holocaust Memorial Museum, USHMM）<sup>3</sup> 則定義第二次世界大戰期間，數以百萬計的無辜受害者遭受到納粹德國蓄意的滅絕，將近 600 萬猶太男女和兒童遭到歧視與殺害。英國倫敦帝國戰爭博物館（Imperial War Museum, London, UK）<sup>4</sup> 定義 Holocaust 是在二戰期間，由國家支持的行動，納粹德國與其共犯有計畫的迫害且採用工業方法消滅歐洲的猶太人。而以以色列猶太大屠殺紀念館（Yad Vashem, Jerusalem, Israel），<sup>5</sup> Yad Vashem 來自聖經，是紀念意思，紀念館界定 Holocaust 是用來指稱納粹德國政府謀殺 600 萬猶太人。

有關 Holocaust 的譯名，有的譯為納粹大屠殺（花亦芬，2014）、納粹的種族迫害、納粹的猶太種族迫害（葉聯娟，2014），亦有猶太大屠殺（吳維寧，2014；葉聯娟，2004）。前者是從犯罪者去思考大屠殺，後者是從受害者的角度。如 Dubiel（2003）所言，Holocaust 已經用來指猶太人被納粹政權屠殺，災難、苦痛、身體及精神上的折磨的後設敘述，成為普遍能接受的符號指稱。本研究著重種族滅絕及人權思考之教育意義，因而採取猶太大屠殺之譯名，然而在定義上也包含其他被納粹黨所屠殺的人種或群體。

<sup>2</sup> 參考網址：<http://www.holocaustremembrance.com/>

<sup>3</sup> 參考網址：<https://www.ushmm.org/>

<sup>4</sup> 參考網址：<http://www.iwm.org.uk/history/the-holocaust>

<sup>5</sup> 參考網址：<http://www.yadvashem.org/yv/en/holocaust/about/index.asp>

## 二、猶太大屠殺教育之國際概況及教材設計原則

### （一）為什麼要教猶太大屠殺？

將猶太大屠殺列入學校課程中，始於 1970 年代，以美國、加拿大、德國和英國為主 (Bromley & Russell, 2010)。Bauman (2000) 認為猶太大屠殺是現代性的產物，是理解所有民族國家現代官僚體系的關鍵，是道德盲目的官僚體系追求效率之結果；也有學者，如 Maier (2000) 認為猶太大屠殺教育仍有爭議存在，是歐洲中心論的觀點。然而，在教育領域，較多的爭議不在學校課程教或不教，而是應從歷史觀還是人權觀出發 (Bromley & Russell, 2010)，但如 Davis 與 Rubinstein-Avila (2013) 所言，有些國家是從與以色列國家關係的政治考量來衡量是否教或不教猶太大屠殺。

2013 年在 1 月 27 日「國際大屠殺紀念日」(International Holocaust Remembrance Day) 到來之際，聯合國教科文組織出版了《為什麼要教猶太大屠殺？》(Why Teach about the Holocaust?) 宣傳冊，立基於聯合國教科文組織的教育願景，實現「建設和平，促進寬容、尊嚴、平等、男女相互尊重」等普世原則來推廣猶太大屠殺教育，認為猶太大屠殺已成為全球性大規模暴力行動的一個極端案例，對教育領域，特別是尚未發生過大屠殺事件的地區提出了警示性作用。猶太大屠殺歷史的權威專家 Yehuda Bauer 指出：「無論你生活在中非、中國、南太平洋，還是瑞士，你必須意識到種族滅絕的危險。猶太大屠殺教育的終極目標就是要使人類盡可能遠離極端形式的大規模屠殺行動」。透過瞭解猶太人集體被屠殺及納粹政權的罪行，讓學生批判反思種族屠殺的根源，及培養和平與人權的必要性，以防止未來再發生類似種族滅絕與大規模暴行的慘劇 (UNESCO, 2013)。

Short 和 Reed (2004) 認為大屠殺教育是為了避免暴行再次侵犯人權，希望跨越時空，記取大屠殺暴行的罪證，使年輕人認知不公正、迫害、種族主義和當今社會存在的可能仇恨。如同 IHRA (2014) 指出，透過學習該歷史事件可幫助學生去思考權力的使用和濫用，提高學生對於現今社會中潛在的種族屠殺的警覺。這樣的學習不僅讓學

生去了解刻板印象、偏見、種族主義、反猶太主義在社會上衍生的後果，也有助於在國際社會下發展一個多元化的價值觀，並且鼓勵他們站在弱勢族群角度思考。因此，猶太大屠殺教育試圖讓學生批判反思種族滅絕的根源，以促進和平與重視人權。

## （二）猶太大屠殺教育的概況

德國的教科書對譴責納粹歷史、拒絕談論德意志民族過去的榮耀是有共識的（Soysal, 2000），其歷史教育非常重視對納粹問題的反省，不僅規定歷史課本對納粹政權的討論要有獨立篇章，也要求歷史課要有足夠比重的授課時數來討論納粹獨裁帶給全世界的禍害。在德國公民教科書也對新納粹的危險提出警醒，透過譴責納粹的國家社會主義連結對照到新納粹的作為，對於現代新納粹青年的一些憎恨演講與種族言論予以否定（Soysal, 2000）。

以色列的大屠殺教育從小學一年級開始，從參加每年的紀念儀式，看「安妮日記」、倖存者的回憶錄、認識戰爭中無畏救助猶太人的英雄，漸漸擴大到對於整個事件的歷史脈絡以及人性探討。在高中歷史教育部分，編集單冊的「大屠殺歷史」文本抽出詳細說明（吳維寧，2014）。即使德國政府不斷道歉、賠償及補救，以色列認為只有記得和記憶，才能避免人類再重複犯錯。Lindquist（2009）分析美國高中社會科三大出版社（Glencoe、Pearson、Holt McDougal），發現多數教科書都沒有涵蓋美國猶太大屠殺紀念館的定義，更有版本只是表淺概念「在第二次世界大戰中對猶太人的種族滅絕運動」。

1990年英國將大屠殺事件納入國定歷史課程的必修主題（Pettigrew et al., 2009）。Foster 與 Burgess（2013）以 IHRA 準則分析英國四本歷史必修教科書，研究發現有教科書幾乎完全關注在集中營的事件，用令人不安的敘述來介紹集中營的生活以及有系統的迫害和殘殺百萬名猶太人；此外，教科書中幾乎未提供背景脈絡，且未幫助讀者更廣泛地了解其他觀點或者是 1930 和 1940 年代猶太人的經驗。Hirsch 及 McAndrew（2014）批評魁北克的歷史教科書，只是表面化、局部化處理猶太大屠殺，阻礙了學生理解這個事件對當代社會的影

響，只有其中一個版本設計讓學生去思考當代社會中的種族歧視問題。GEI (2014) 研究提到多數國家在教科書敘寫中並沒有表現出對猶太大屠殺的「國際文化記憶」的關心及尊重，建議不同國際組織（如：聯合國教科文組織、歐洲理事會）、各教育部門和 IHRA 應增添相關訊息作為編輯教科書內容基礎。

### （三）教材內容與設計原則

猶太大屠殺應該要教哪些內容，IHRA (2014) 認為以下三點很重要，1. 該事件的前導知識，2. 保存受害者的記憶，3. 從事件中去思考道德和宗教的問題，並且將其運用於現今社會。尤其，學生應該了解猶太人對於迫害和屠殺有不同的反應方式，例如當時有許多抵抗納粹迫害的形式，從武裝反抗到在集中營尋求人道尊重等。

為了讓學生了解該主題的複雜性，Lindquist (2009) 建議教科書中應建立合作者、救助者、抵抗者等角色架構。IHRA (2014) 建議要介紹各種立場，包括受害者、犯罪者、加害者、旁觀者、救援者。從相關研究看出，多數教科書多從犯罪者的角度述寫，某些主題例如猶太區的生活、華沙猶太區的起義、猶太人在營區的反抗以及猶太游擊隊的行動著墨有限 (Foster & Burgess, 2013)。因此，採取何種敘事角度為探究重點之一。

對於教學內容及教學方法，取決於學生的知能發展與理解程度、國家與該地區的情況，及相關因素所影響，如以事實為導向的記憶或批判思考的發展、按年代編排或依主題設計 (Pingel, 2014)，因此，本文在教材活動設計方面，分為歷史知識及探究思考兩種取向，前者重視歷史事實與內容記憶等陳述性知識，為封閉性課程；後者重視探究思考，允許學生去建構或挑戰，提供延伸活動，如提供進一步可閱讀或觀看有關的電影、書籍、網站，蒐集並分析報章雜誌、研究報告、目擊者說詞和第一手資料等不同的分析來源，為論述型課程。因此，教科書活動設計的取向是探討的重點。

就論述觀點而言，Bromley 與 Russell (2010) 發現有的國家從世界歷史事件來論述，有的從人權導向來呈現，Pingel (2014) 提出還有將其與其他的種族滅絕例子放在一起比較，並認為轉型正義開始

落實在一些衝突後地區，而這些地區將大屠殺事件理解為「反人類罪和種族滅絕」的主要例子，即便沒有遭受大屠殺的國家其教育也受這樣的發展所影響。因此，從何種觀點來論述亦是探討重點之一。

## 參、研究方法與設計

本研究透過質性的內容分析，探討各版本的敘寫方式與陳述重點；再採貝瑞岱（G. Z. F. Bereday）比較教育研究法，進行兩岸教科書內容的比較。

### 一、研究方法

內容分析有定量及定質的分析，本研究採質性內容分析，從其主題、旨趣、陳述，關注教科書「說什麼」之探討；再者，從其闡釋、鋪陳結構、版面與圖片、使用語言，瞭解教科書「如何說」。分別對臺灣及中國大陸的教科書內容敘述、圖片及文字解說、思考問題、補充資料進行檢視與探討。

Bereday（1964）「比較研究」的研究步驟包括描述、解釋、並列、比較等階段。首先對資料進行描述與評估解釋；再者，建立可比較的標準，透過並列，辨別異同，最後進行問題取向的比較。比較方法可區分為平衡比較與闡述比較（洪雯柔，2000；Bereday, 1964），本研究以平衡比較為主，將臺灣、中國大陸的教科書依類目內容進行平衡配置，將相同時期或相似事件交替對照，以看出兩者之相似性、分歧性與特點，若遇特殊情況亦採闡述比較進行說明，針對地區的獨特狀況或對書中的特殊觀點進行解釋。

### 二、分析類目

Krippendorff（2004）認為內容分析的研究學者，應該要盡力去闡明怎麼進行研究並說明如何得出判斷，防止用自己的世界觀和個人興趣去解讀文本的意思。本研究在評估現有猶太大屠殺內容之分析基

準後，參酌並修改 IHRA「應該教哪些 Holocaust 內容」作為方針，分為四個面向，歷史事件的背景、1933-1939、1939-1945、戰後時期。

在教材設計的分析類目，參考 Bromley & Russell (2010)、IHRA (2014) 及 Lindquist (2009) 的研究，分為敘事角度（犯罪者、加害者、旁觀者、救援者、受害者、反抗者）、活動設計（歷史知識、探究思考）、論述觀點（歷史事件、人權和平）。

### 三、分析素材與資料的處理

本研究的分析素材為臺灣及中國大陸國中及高中的歷史及社會科教科書，各以市占率較高的一家出版社為例進行分析，除了歷史教科書，也納入公民與社會相關教科書，期能較全面綜觀瞭解教科書中有關猶太大屠殺教育的呈現情形，本研究所界定的中學為國中及高中，才能對整個中學教科書中的猶太大屠殺議題有完整的了解。

人民教育出版社在中國大陸市占率超過五成，<sup>6</sup> 足以了解中國大陸的主流情形，而臺灣各版本占有率均未過半，唯葉聯娟（2004）曾分析臺灣高中的納粹政權及猶太大屠殺的內容，研究發現各版本雖在敘述上有些許落差，但內容明顯都很少。教科書分析素材分別如表 1、表 2、表 3 所示。<sup>7</sup>

作者三人均先熟悉分析類目，並針對疑問處反覆確定指涉內容，再詳讀分析素材對照分析類目逐條討論，透過不斷對話與釐清，提高效率。另外，本研究採取多元資料蒐集方法相互檢證，除了相關計畫、研究外，也分析代表性的組織、博物館的文件資料，透過詳細的閱讀與摘錄重點，相互對照思辨，提升信度。

資料的編碼方式第一個字母代表分析的來源，T 表示臺灣，C 代表中國大陸；第二個字母是階段別，j 表示國中 / 初中的教科書，s 表示高中教科書；第三碼是科目別，h 代表歷史，s 是公民與社會或思想政治，第四碼為流水號。在引註相關資料時並標上頁數，如 Tjs01：49，表示出自臺灣國中的公民與社會，第 49 頁。

<sup>6</sup> 簡稱人教版。

<sup>7</sup> 兩岸國中教科書除歷史外，社會領域沒有猶太大屠殺相關內容。



表 1

兩岸國中歷史教科書之分析素材<sup>8</sup>

地 域	版本別	教科書名	發行者	年 代	編 碼
臺灣	社會（必）	社會 3 下	L 版	2013.10	Tjs01
中國大陸	世界歷史（必）	九年級下冊	人教版	2011.12	Cjh01

資料來源：作者。

表 2

## 兩岸高中歷史教科書之分析素材

地 域	版本別	教科書名	發行者	年 代	編 碼
臺灣	歷史（必）	歷史第 4 冊	M 版	2014.02	Tsh01
	歷史（選）	歷史下冊	M 版	2011.02	Tsh02
中國大陸	歷史（選 3）	20 世紀的戰爭與和平	人教版	2011.11	Csh01
	歷史（選 6）	世界文化遺產薈萃	人教版	2011.11	Csh02

資料來源：作者。

表 3

## 兩岸高中社會領域教科書之分析素材

地 域	版本別	教科書名	發行者	年 代	編 碼
臺灣	公民與社會（必）	公民與社會第 1 冊	M 版	2014.08	Tsc01
	公民與社會（必）	公民與社會第 3 冊	M 版	2013.08	Tsc02
	公民與社會（選）	選修公民與社會下冊	M 版	2013.02	Tsc03
中國大陸	思想政治（選 6）	公民道德與倫理常識	人教版	2009.03	Csc03

資料來源：作者。

## 肆、討論與分析

以下先從量化的分析，瞭解兩岸在猶太大屠殺議題的篇幅比重與活動設計，再從分析類目中抽繹出核心概念進行綜合比較與分析。

<sup>8</sup> 臺灣國中社會領域的教科書市占率較高的是 L 版，6 冊教科書中，只有 1 本有相關內容，高中的歷史及公民與社會教科書市占率較高的是 M 版，必選修共 16 冊，5 本有相關內容。中國大陸初中及高中教科書的市占率最高的是人民教育出版社，21 本教科書中，4 本有猶太大屠殺相關議題。

## 一、量化呈現

國中階段，臺灣的 L 版在篇幅上十分少，主文僅有一個段落，另有三個段落放在課後閱讀的補充資料中，圖片主要以希特勒為主，沒有猶太人或其他群體的部分，亦無問題討論或延伸活動的探究。人教版在篇幅比重與圖片的量與質，及問題討論與延伸的學習活動，均較為深入，且有歷史脈絡性。高中歷史部分，臺灣的 M 版段落數稍微增多，增加納粹政權的介紹，但仍無問題研討與活動探究。人教版以專題方式聚焦探討，因而問題與活動探究的設計較多。公民與社會部分，臺灣在「憲法與人權」、「國際關係與和平安全」等單元都零星簡要提到猶太大屠殺議題，而人教版僅在科技倫理部分提到。

在歷史方面，人教版在內容篇幅或圖照片，均有較多著墨，教科書的設計也涵蓋問題討論與活動探究；相較之下，臺灣的公民與社會章節內容雖較人教版多，但缺乏教材設計的概念，未提供問題啟思及活動探究。統計情形請見表 4。

表 4

兩岸國高中歷史及社會領域教科書之篇幅與設計情形

階段	地域	版本	段落數 <sup>9</sup>	圖片數 <sup>10</sup>	問題	活動探究
國中	臺灣	L 版社會	5	4	0	0
	中國大陸	人教版世界歷史	11	9	1	4
高中	臺灣	M 版歷史（必）	10	6	0	0
	臺灣	M 版歷史（選）	1	0	0	0
	中國大陸	人教版歷史（選 3）	7	3	2	1
	中國大陸	人教版歷史（選 6）	17	4	3	2
高中	臺灣	M 版公民與社會（1）	0.5	0	0	0
	臺灣	M 版公民與社會（3）	2	1	0	0
	臺灣	M 版公民與社會（下）（選）	2	3	0	0
	中國大陸	人教版思想政治（選 6）	1	3	1	0

資料來源：作者。

<sup>9</sup> 以內文的段落為單位，包含內文中的補充資料，不包括活動或問題等段落。因為兩岸的版式大小、字體大小、行距均不同，段落數的計算僅能約略瞭解大致的篇幅比重。

<sup>10</sup> 以納粹政權及猶太大屠殺相關的圖片為主，包括活動或問題中所呈現的圖片，以張為單位。

## 二、文本內容呈現

### (一) 國（初）中階段教科書

臺灣的國中 L 版社會教科書，在第三章「戰間期與第二次世界大戰」中對納粹的崛起稍微提及歷史背景，因為戰後德國地位低落、經濟蕭條、社會混亂，共產黨反對政府，但仍較為抽象，不易貼近理解希特勒為何會獲得人民支持。

對於猶太大屠殺，僅提到「希特勒實施種族迫害政策，其中以對猶太人的迫害最為嚴重」（Tjs01：86），因為對種族迫害的理念缺乏說明，學生較難理解為什麼希特勒要迫害猶太人，其他人種如吉普賽人、反社會份子未被提及，且對猶太人是哪方面的迫害書中並無述及，僅在下方的圖述及「希特勒掌權後，規定六歲以上的猶太人，出入公共場所要配戴『猶太之星』」（Tjs01：86），而猶太之星對猶太人的意義沒有述及，旁邊放有希特勒的圖像，也未對手臂上的納粹黨徽有所介紹。

中國大陸人教版的初中世界歷史在「法西斯勢力的猖獗」一課，先有一幅納粹黨焚書的照片，內容提到，

1933 年 5 月的一個夜晚，德國柏林火光沖天，人聲鼎沸，好像正在舉行一場盛大歡樂的營火晚會。但是，定睛細看，才發現往火堆中拋去的，不是什麼柴草和燃料，而是成千上萬冊的精美書籍。……這時的德國到底發生了什麼大事，竟能出現這種匪夷所思的現象？（Cjh01：25）

這段引言，有引起動機的作用，吸引學生對納粹政權感到好奇，接著進入「納粹政權的建立」，將納粹黨的崛起背景、因果脈絡較為詳細交代清楚，並介紹希特勒自傳《我的奮鬥》的種族理念，為其強化納粹黨組織及屠殺其他人種鋪排，較易理解當時德國的社會背景為什麼會擁護獨裁者上台，及上台後的統治與獨裁手段及方式。

該章有一個「反猶狂潮」的標題，介紹德國法西斯政權迫害猶太

人的行為，具體提到猶太人被剝奪德國公民的身分及迫害的情形。接著述及 1938 年的「水晶之夜」，<sup>11</sup> 猶太人受到集體迫害，住宅及商店和猶太教堂被掠奪和焚燬，許多猶太人傷亡，數千人被捕。在「反猶狂潮」文末，述及「數以千計的優秀猶太科學家被迫流亡美國和其他國家，其中包括傑出的物理學家愛因斯坦」（Cjh01：27），並搭配「動腦筋」的問題，「想出幾條確鑿有力的證據，批駁德國法西斯對猶太民族的污蔑」，可以讓學生思索辯證希特勒種族政策的合理性。在該課最後的「活動與探究」部分，提出探究思考，如以猶太少年身份，撰寫一篇回憶錄，或觀看電影談觀後感。在課文後並有活動課「老照片配文—圖說法西斯暴行」，請學生蒐集有關法西斯暴行的照片、畫冊、專題報導等，搭配適當的文字分享，加強對所學觀點的運用。但所提供的三幅圖照示例非常簡約，並未傳達這項活動的設計理念，且可能有誤導之虞。

總結而言，臺灣國中 L 版只有很簡短地融在第二世界大戰歐洲極權政治興起，述及德國納粹崛起的背景，並一句話提到猶太人受到迫害，只有在課後閱讀提到《辛德勒的名單》電影，稍微述及拯救猶太人的事蹟。人教版初中歷史教科書有一課就是「法西斯勢力的猖獗」，包含納粹政權的建立、反猶狂潮等標題。相較而言，比 L 版還要詳細而具體，採取的引起動機等迫害的實例與問題，較能引起興趣及理解當時猶太人的處境，也運用活動引發進一步思考。

## （二）高中階段教科書

### 1. 歷史教科書

臺灣高中 M 版在第七章「戰間期」有比國中 L 版提供更清楚納粹崛起的脈絡，並用二張圖：1920 年代柏林民眾排隊等待領取救濟食物的景象，及一次大戰後德國貨幣通膨情形，顯示了德國經濟崩潰，民生物資奇缺，為納粹黨及希特勒上臺的合理性鋪排。在「歷史聚光

<sup>11</sup> 水晶之夜（Kristallnacht）或譯作「碎玻璃之夜」。在 1938 年 11 月 9 日至 10 日凌晨，近 200 間猶太教堂被摧毀，8,000 多間猶太商店被洗劫和掠奪，數以萬計的猶太人被強制趕到集中營。因為在這場反猶太的騷亂中，有大量的玻璃窗戶被打碎。在那一夜，騷亂蔓延到德國和奧地利各地（Knothe, 2014）。

燈」中介紹希特勒的奮鬥歷程，唯內容並未對怎麼樣的屠殺政策進一步說明，而此屠殺政策其實根源於種族政策，若不強調種族政策，學生不易瞭解屠殺的原因與背景。

對於德國納粹屠殺猶太人的敘述方式，較重視戰爭知識的說明，並附上 1943 年 5 月納粹在波蘭華沙逮捕猶太人的情景，對於其他人種的迫害與屠殺都未提及，在死亡人數上也是以粗估的人數。在「戰後和平條約」，提到德國問題，「戰勝國處置德國的基本原則是要『確定德國將來不會再破壞世界和平』，因此列強審判納粹戰犯，並去除德國武裝」（Tsh01：163），並以「紐倫堡大審」的照片加以說明他們不僅被指控策動與從事侵略戰爭，還被控以違反戰爭法與人道。在高中選修歷史，在「資訊傳播媒體的普及」一章，介紹影響傳播技術的進步中，有一個小欄目用希特勒來說明其利用電影的傳播來宣傳理念與意識型態，以凝聚國民向心力為例。

在中國大陸高中人教版必修《歷史》分三冊都未提到有關猶太大屠殺的內容。<sup>12</sup>然而在《歷史》選修 3「20 世紀的戰爭與和平」及選修 6「世界文化遺產薈萃」專題探討猶太大屠殺的暴行。選修 3 在第八課「世界反法西斯戰爭勝利的影響」中，提到了德、意、日法西斯在國內和占領區建立起法西斯恐怖統治，並將德國與日本的屠殺情形與傷亡人數前後編排。並透過學習延伸的探究活動，試圖比較日德兩方對戰後罪行的處理與回應方式。

1970 年聯邦德國總理勃蘭特向華沙的大屠殺紀念碑下跪致意，為德國民族歷史上犯下的罪行懺悔。而日本自 1975 年不少在任首相都參拜了這座供奉著甲級戰犯靈位的軍國主義招魂所。你對日德對戰爭罪行的不同認識有什麼看法？  
（Csh01：79）

在選修 6 第二課「德國法西斯的殺人工廠—奧斯威新集中營」主

<sup>12</sup> 分別是人類政治文明發展史、人類社會經濟發展史、人類社會思想文化和科學技術發展。

題，一開頭就有一張戒備森嚴的奧斯威新集中營照片，「奧斯威辛四個字，永遠與毒氣室、焚屍爐及滅絕人性的大屠殺聯繫在一起，警示後人避免重演歷史的悲劇」（Csh02：110）內容詳細介紹集中營戒備森嚴的環境，以「人類的屠宰場—奧茲威辛」作為標題。

總結而言，臺灣的高中歷史教科書對納粹政權的背景與種族思想比國中階段介紹更多一點，但對於猶太大屠殺仍十分簡略，且放在補充資料處，顯示這個主題較不受重視，選修歷史也著重在介紹希特勒以紀錄片宣傳納粹主義。中國大陸的高中歷史教科書在必修課本中未提及猶太大屠殺，而是放在選修，以二個專題模組的方式來處理，一個著重德日間法西斯恐怖統治之比較，另一個關注在介紹集中營的生活及有系統的迫害和殘殺猶太人。以專題方式確實更能深入探討此議題的歷程及影響。

## 2. 公民與社會教科書

臺灣高中 M 版在第一冊「人權保障與立法」中，內文介紹蔑視人權的歷史教訓，其中舉了納粹屠殺猶太人的例子。第三冊「憲法中的人權」單元中，放了 1945 年埃本塞集中營被解放的猶太人的照片，圖說寫著，「二次世界大戰期間，納粹德國對猶太人實施許多侵害人性尊嚴的管制措施，最後並將他們屠殺」（Tsc02：80）。在「其他新興基本權」主題下，介紹和平權，內文也以納粹屠殺猶太人作為和平權的說明。

鑑於兩次世界大戰的殘酷，以及對種族的屠殺與迫害（像是納粹德國有計劃地屠殺猶太人），因此產生了「和平權」，主張所有人都能在和平的環境中生活，並免於成為任何暴力的對象，進而要求各國應和平解決爭端，並禁止使用武力等。（Tsc02：90）

臺灣高中 M 版公民與社會選修，在「國際關係與和平安全」以納粹屠殺猶太人及日本對中國的屠殺為例說明人權與和平的必要，帶出國際組織成立的宗旨目標，附上紐倫堡審判的照片，控訴納粹德國

在戰時所犯的戰爭罪、種族屠殺罪、反人道罪。在「世界主要政治意識型態」，提到意識型態可能帶來的負面影響，課本舉了一次戰後的德國，想藉由恢復民族的光榮，凝聚國家的團結，最後卻變成一種種族優越主義，而導致屠殺猶太人的悲劇。而人教版《思想政治》選修 6《公民道德與倫理常識》中，在「科技事業與人類福祉」單元中，以猶太科學家哈伯發明了合成氨獲得諾貝爾化學獎，提高肥料的產量，但在二戰中，集中營用毒氣屠殺猶太人，來說現代的利與弊，科技工作者比其他人負有更大的社會責任。

總結而言，中國大陸的人教版，多從屠殺暴行、避免悲劇、科技倫理的角度來探討猶太大屠殺；而臺灣的 M 版，對侵害人性尊嚴的管制、蔑視人權的歷史教訓、和平權理念，及意識型態過於狂熱所造成屠殺悲劇等論述，雖有多處提到，但點到為止，較沒有深究。整體而言，就敘事角度，臺灣的 M 版、L 版較從犯罪及救援者的角度進行敘寫，人教版有限度地增加受害者的角度；在活動設計方面，臺灣的教科書偏向知識性、事實性的內容編排，人教版有活動探究與延伸思考問題；臺灣的版本從人權與和平角度論述猶太大屠殺，人教版則從違反科技倫理的觀點切入。請見表 5。

表 5

## 猶太大屠殺教材設計之分析類目

類 目	細 項	臺灣 (M 版、L 版)	中國大陸 (人教版)
敘事角度	犯罪者	✓	✓
	加害者		
	旁觀者		
	救援者	✓	✓
	受害者		✓
	反抗者		
活動設計	歷史知識	✓	✓
	探究思考		✓
論述觀點	歷史事件	✓	✓
	人權和平	✓	

資料來源：作者。

### 三、兩岸教材內容編排與文本設計之問題探討

#### (一) 針對兩岸教科書內容與文本設計共同的問題

##### 1. 可增加重要的事件與符號

初中人教版述及 1938 年納粹以猶太青年殺死德國外交官為由，對猶太人發動大規模襲擊，也提到水晶之夜的暴動事件，有計畫地對猶太人進行經濟抵制，但臺灣的教科書均未提到。再者，反猶計畫的正當性是從 1935 年的《紐倫堡種族法案》，納粹政黨有計畫地將反猶政策合法化，以迫使猶太人步步走向毀滅的法源（葉聯娟，2004：81），但兩岸教科書中均未述及。此外，納粹的黨徽（卍）為代表圖騰，臺灣 L 版及人教版，希特勒所穿著的黨服，手臂上都別有納粹黨黨徽（卍），但圖說或內文缺少介紹，或許也是如此導致對此符號十分陌生，並容易跟佛教的卍混淆，而不斷有類此符號的周邊商品衍生而出。建議教科書應對納粹屠殺滅絕相關的關鍵事件與代表符號進行說明。

##### 2. 可多提供一手資料增加具體認知

猶太大屠殺議題在一些博物館或紀念館的網站有大量易於取得的一手資料，如文檔、照片、地圖、文物、日記、回憶錄，也可看到生存者的口述影片、圖像等，大屠殺的倖存者生活在世界各地，善用科技將他們的故事帶進課堂，藉由傾聽個人故事，有助於貼近發生 70 年前具真實又殘酷的集體屠殺事件，幫助學生更詳盡且具體地瞭解這場複雜的歷史。人教版通常善用照片，但照片的來源多元性不足，部分照片並有重複使用的情形，臺灣則是圖照片太少，一手資料的缺乏是兩岸可再思考之處，以更具歷史感。

##### 3. 敘事角度與立場可更多元平衡

所分析的教科書都從納粹的角度來看猶太大屠殺，缺少從受害者、罪犯、共犯、旁觀者角度了解該事件在戰爭前中後的歷史；再者，教科書將重點放在犯罪者導向的敘述，教材中的證據大多是取自納粹黨成員，甚至以納粹黨的語言如「最終解決」、「水晶之夜」，不加鑑



別地使用有問題的語詞，此與 Foster 和 Burgess (2013) 的研究結果一致，而臺灣教科書則是內容太少均未提及。IHRA (2014) 強調應確保學生不吸收犯罪者的語言或觀點，例如納粹政權所指的「最終解決」是滅絕歐洲猶太人計畫的委婉說法，只能評論批判，避免導致學生看待受害者的角度與納粹一樣，也避免過度強調納粹及其同夥的行為。

#### 4. 圖照片的使用可以更周延

教科書中都放了多幅希特勒照片，這樣的視覺線索造成希特勒成為猶太大屠殺中的唯一故事與主角，易使學生認為是希特勒自己一人的意願想法所致，此與 Lindquist (2009) 分析美國教科書的結果一致。但猶太大屠殺的發生，並非是希特勒一人所產生，還包含納粹黨徒的行為、當時德國人對猶太人的看法、歐洲甚至與世界其他國家當時態度有關，如此才易理解是複雜的歷史、經濟、宗教以及政治因素造成的結果。

#### 5. 提供對戰後的可能影響

所分析的教科書戰後只提到紐倫堡審判，較特殊的是臺灣教科書還有提到猶太人在以色列建國。但有關戰後的難民營和移民、倖存者的生活以及種族滅絕對於國際的意義均未著墨。教科書將猶太人描寫為大屠殺中沉默的匿名受害者，他們會集體出現的部分只有在被迫害和屠殺時。再者，因為教科書缺乏描寫猶太人戰前傳統和文化樣貌，難以使讀者瞭解歐洲猶太族群的滅絕為歐洲或世界歷史文化帶來哪些空缺，也難以理解從大屠殺中「存活下來」浩劫餘生的意義。二戰後，戰勝國在 1945 年期盼終結種族滅絕的罪行，並防範未來類似的行為，於 1948 年制定了《聯合國防止及懲治危害種族罪公約》(The United Nations Convention on the Prevention and Punishment of the Crime of Genocide)，此國際協定深具和平意義。

## (二) 臺灣 M 版及 L 版教科書的問題與建議

### 1. 大屠殺的原因及脈絡應更具體

臺灣的國中 L 版和高中的 L 版，均未提到希特勒的種族思想，

難以讓學生理解具體的迫害措施與原因，不易與大屠殺產生連結。在「大戰下的傷亡」標題下，提到「日本在中國的大屠殺及德國納粹屠殺猶太人，都造成難以估計的死傷」（Tsh01：156），但此種陳述性的敘寫其實很空洞，未提供深刻省思。在歷史聚光燈的補充資料內，才提到「納粹主張種族優越論，將猶太人視為劣等民族，極力排猶」（Tsh01：157），內容十分簡略。Pingel（2014）認為理解獨裁政權是如何開展的比對抗它和對受害者的同情更為重要。

#### 2. 受害人不僅有猶太人，還包括其他人種和群體

兩岸的教科書在受害人部分均只提及猶太人，忽略了還有其他族群，如羅姆人（吉普塞人）、殘疾人士以及一些蘇聯人（波蘭、俄羅斯等人），及基於政治、思想和行為的理由而遭受迫害的其他群體，如社會主義者、耶和華見證人以及同性戀者。建議應平等看待每個不同族群的受害；相對的，這些族群的故事應該和猶太人受迫害的敘述放在一起，而非只強調猶太人的苦難。

#### 3. 猶太大屠殺議題應在主文敘及

Totten（2002）曾說猶太大屠殺可以視為「戰爭中的戰爭」，Bergan（2009）認為戰爭替凶手殺害他人提供很好的保護傘及藉口，以遂行或合理化其屠殺手段。但以臺灣國中及高中的教科書為例，在主文中都未提到猶太大屠殺的內容，而是將此議題放在課後閱讀或補充資料，不易突顯其在二戰中種族滅絕的影響，易以獨立事件來看待，重要性與內容的充實度明顯欠缺。

#### 4. 可增加探究活動、思考問題等設計，引發歷史意識與深度思考

臺灣 M 版和 L 版通常是細節的堆積與記誦等知識性的描述，較少有探究性的問題及活動引發思考相關議題，如選擇的難題、道德的議題，其課題並不在於「被迫選擇」而是「如何選擇」（陳鴻逸，2013）。若能透過歷史探索可以讓學生看到世界的複雜，例如在抉擇方面，讓學生面對這些前人所遭受過的難題，如要不要冒險賭上家庭和生命幫助隱匿受害者、為什麼殖民地大部分的人民不去幫助他們的猶太鄰居，以及為什麼普通人會願意配合參與這場大屠殺等，只有這樣才能看到人們在自己的時代背景下的所作所為，才易對現今社會刻

劃出有意義的教訓（IHRA, 2014）。探究活動除可增加角色扮演、問卷調查、資料分析比較、電影賞析與心得、網路博物館、觀看紀錄片、口述影片、媒體研究等，也能透過個人故事、個案研究以及生還者說詞，讓學生更貼近，也以謙遜及同理的態度去看待過去的歷史。

#### 四、兩岸教材內容編排與文本設計之啓思

以下從課程組織、敘事角度、論述觀點、活動設計等面向進行教材內容與設計之省思。

##### （一）課程組織

臺灣對於螺旋式課程的理解一向是逐漸加深加廣，但實際上應該是概念，而非內容的加深加廣。布魯納所認為螺旋狀課程（*spiral curriculum*），兒童越早接觸到這些學科概念架構，瞭解的機會就愈多，經常接觸這些概念，而且每一次都從不同的觀點去學習，結果學習的深度也日漸增加（歐用生，1996），例如國小階段，以故事方式來學歷史，國中階段以編年體，高中階段以專題式來進行探究，雖是同一主題或內容，但概念是有層次上的不同。從內容分析中可知，臺灣高中與國中教材內容差異不大，只是更瑣細而已，沒有發揮以概念為核心的螺旋狀組織去進行有機的連接與加深加廣，在高中階段，缺少提問設計，未提升認知及探究層次，只是傳遞知識；且猶太大屠殺的重點均放在補充資料等非主文的地方，補充資料亦是點到為止，很難讓學生深刻了解此事件；在公民與社會教科書，雖然有在人權及和平權處提到猶太大屠殺，但也是作為示例，行筆而過；整體而言，臺灣的課程組織方式，容易使一個事件或議題只是用帶過的方式，無法有完整或系統性的學習。

中國大陸的教科書在初中階段有較完整的探討，高中階段必修歷史雖然沒有猶太大屠殺議題，但在選修歷史，有專題深度探討，容易呈現議題脈絡，更周延細膩，也較有深刻的問題討論，其中一個專題比較猶太大屠殺與其他大規模暴力，以幫助學生發現種族滅絕過程中常見的模式，了解大規模暴力事件間的獨特以及差異性。

整體而言，以專題的方式探討某項議題，能更深度探討或對照特定主題的意義或影響，易有統整而深入的學習，然此不表示人教版的模組專題設計毫無缺點，如其透過比較對照德國與日本對戰爭罪行的負責與否，容易激起愛國主義的政治目的。模組專題較易結合並運用歷史、文學、藝術等跨學科教材提供學生有意義的學習該議題，此部分是兩岸教材可以思考設計的地方。

## （二）敘事角度

就敘事角度而言，中國大陸教科書介紹德國的民族主義與希勒特的種族主義思維，雖然背景與設計方式較能引起閱讀興趣，但多呈現的是慘絕暴行，以奧茲威新集中營為中心的敘述手法，是犯罪者導向的敘事角度方式。臺灣的教科書也是從納粹政權的角度來敘述這場屠殺悲劇，將猶太人當作學習的客體而非主體，教科書中沒有提到受害者、加害者、旁觀者等角度，尤其是猶太人的觀點，他們在教科書中是無聲且沈默。IHRA 準則中強調，應讓學生了解納粹底下的受害者並不是被動的接受迫害，他們從武裝反抗到在集中營的各種極端狀況中尋求人道尊重（IHRA, 2014; Foster & Burgess, 2013），若缺少這部份，容易產生歷史是命定，無力反抗，是順從。

兩岸所分析的版本各只有一個地方從救援者的角度來敘寫，分別是臺灣國中 L 版及人教版的高中選修，前者是在「課後閱讀」的補充資料介紹《辛德勒的名單》電影，以色列嘉許辛德勒為「國際義人」；後者，在「學習延伸」處，請學生觀看《辛德勒的名單》後撰寫觀後感，並思考如何避免類似歷史悲劇的重演。前者以補充敘述的方式較無法內化或觸動學生體會救援者身處脈絡的援救義行，後者透過電影觀看並搭配反省思考，雖較能感同身受，唯不確定其實際在課堂的運用程度。

當政府殘酷地壓迫其他人時，冷眼旁觀也是種共犯的行為，以大屠殺為例，這樣的後果導致納粹同黨的行為為社會所默許。許多個人或團體採取行動反抗納粹暴政，使他們免於屠殺的命運，如幫助藏匿受害者、提供假證件、拯救兒童或協助逃生，這些伸出援手者承受巨

大危險，可以讓學生學習與感受他們的勇氣和人道精神。還有非猶太的德國婦女於 1943 年 2 月上街抗議德國政府監禁他們的猶太丈夫，她們的抗議活動愈演愈烈，直到 1943 年 3 月德國釋放遭囚禁的男子，是為「玫瑰街抗議」。<sup>13</sup> 這些例子顯示，個人以及集體的積極行動有時可以正面地影響剝奪基本人權的暴政（UNESCO, 2013），這些拒絕袖手旁觀的公民行動示例，也是培養公民素養的最佳教材。

倖存者、旁觀者、反抗者以及解救者的說詞能大大增加我們對於歷史的了解，不同敘事角度將更容易使學生瞭解這段歷史中多樣的個人經歷並且將他們的經驗連結到集體層面，並關注他們的文化以及歷史層面。

### （三）活動設計

教科書能否跳出歷史框架，從更大的視野啟發學生思考為什麼要學猶太大屠殺？除了納粹將其他族群視為「他族」最後造成毀滅的例子外，盧安達的種族屠殺（1994 年）或柬埔寨意識型態造成的階級衝突（1975-1979），不管身處何處或我們的身分為何，教科書的活動設計應帶領學生去思考更深層的學習歷史的意義，讓學生批判反思種族滅絕的根源，以及促進和平和人權的必要性。

活動設計方面，就形式上，中國大陸人教版的教材設計確實優於臺灣 M 版及 L 版的教科書，有引起動機、動動腦、活動探究，試圖讓學生能更貼近歷史，然而實質上，也可以發現，雖然活動設計較為多元，但還是在民族主義的框架下去限制學生的思考和表現；而臺灣較偏向歷史知識或事實的堆積，沒有教科書設計的概念。再者，兩岸缺乏透過直接研究第一手資料，如信件、日記、報紙、演講、藝術作品、以及官方文件和法令針對前人的動機、想法、感受以及舉動進行有意義的探討。此外，人教版在國中階段按年代序呈現歷史流動，高中階段選修以專題探究為主，依主題進行內容編排與活動設計，比臺灣高中版本更具深度與廣度，臺灣在十二年國教課程規劃下，或許

<sup>13</sup> 電影《Rosenstraße》係根據此事件改編而成。英文片名 *Rosenstrasse* 於 2003 年上映，香港譯為《玫瑰圍牆》，可惜未在臺灣發行。

高中社會領域教材活動設計，可改變一直以來的簡化又細碎的陳述寫法，改以領域式或主題式的專題探究，培養思辨判斷的能力。

#### （四）論述觀點

本文認為教育及學習猶太大屠殺議題可以幫助學生察覺社會弱勢族群的情況，瞭解種族差異及認同衝突可能導致嚴重的歧視、污名化、甚至剝奪基本權利的行為，幫助學生了解到接受和欣賞多樣性的重要，尊重基本人權和遵守民主價值的實踐。

從歷史教科書的論述觀點，中國大陸比較偏向從民族主義的脈絡，將猶太大屠殺用來與地區性的屠殺程度作比較，在初中和高中猶太大屠殺的議題中，呈現大屠殺的照片是為了處理日軍在二次大戰期間所犯下南京大屠殺，直指日軍的行為代表再現了「大屠殺」或「種族滅絕」。「大屠殺」或「種族滅絕」一詞的使用是為了讓自己國家的歷史更有信服力所產生的一個可受大家承認的通用符號，此作法有助於愛國主義的培養。而臺灣的教科書比較偏向大歷史的角度，從二戰歐洲戰場的歷史主流中去敘寫，為世界史的一環，納粹政權是法定政府，所以主角都在納粹身上，猶太人及大屠殺事件是配角，因此主文中很少提及，通常在補充資料中出現。

在公民與社會的教科書中，中國大陸從科技倫理的角度來談以先進技術遂行大規模暴力犯罪，誤用科學技術導致人類災難，較從記取慘痛教訓，不要再啟釁端的角度論述，但對反戰、平權、人道與人權精神隻字未提。臺灣的公民與社會教科書，不論必選修，多處從人權與和平的觀點來討論猶太大屠殺事件，這是優於中國大陸教科書之處，也就是不只是用屠殺和剝奪公民權利這些用詞，還連結至大屠殺是對人性尊嚴、生命與人身自由的剝奪，對普世人權價值的暴力侵害；同時，讓學生瞭解若有歧視、侮辱和否定個體或群體基本權利的行為，如果不及早採取預防措施，可能惡化為嚴重的人權侵犯，甚至危害和平。

## 伍、結語

教科書往往是教師和學生消除不準確的概念及尋求獲取有效知識的第一個來源 (Lindquist, 2009)，若教科書缺乏提供有關猶太大屠殺健全內容和廣泛觀點，反而可能加劇現有問題及加深一直以來的誤解 (Foster & Burgess, 2013)，從兩岸的社會科教科書分析研究中，也有類似的情形，在教材設計方面，不論是課程組織、敘事角度、論述觀點都還有進步空間。對於他者的歷史殤慟，如何拋開國界，從漠視、忽視，到關注、同理、感同身受的理解，並進而涵養公民意識，是兩岸教科書還可以努力的方向。

自從二戰結束後，其他的種族滅絕和大規模的暴行在世界各地仍陸續發生 (UNESCO, 2013)，猶太大屠殺的教學與學習是促進和平與相互理解的重要核心議題，重點應是如何教，而不是要不要教的問題。此議題能幫助學生瞭解偏見、刻板印象與意識型態對政治、經濟和社會等面向造成的後果，瞭解對社會各式族群的平等與尊重及欣賞多樣性的重要，培養學生成為一個具公民權利與責任的國際公民。

本研究探討猶太大屠殺議題的旨趣不是為此議題爭取在教科書中更多的篇幅版面，而是反映出臺灣的教科書較缺乏教材設計的概念，呈現的多是零碎歷史知識或事實的堆積，建議轉變簡化又細碎的陳述寫法，多用引導、邀請思考的鋪排方式，較能引起動機與閱讀興趣，多設計動動腦問題或延伸活動，增加思考探究的機會、多提供一手與多元史料，讓學生去評估與分析不同論點；再者，國中與高中階段所學內容差異不大，高中階段欠缺深度、廣度及相關知識概念的識別及轉化，建議十二年國教課程的規劃重整，國中社會領域在歷史部分按年代序呈現歷史流動，高中階段評估以專題或主題進行內容編排與活動設計，透過主題式學習，讓學生學得更有系統，也更深入。

(本文修改自李涵鈺、王立心、陳麗華 (2016)。他者的歷史殤痛—兩岸中學社會科教科書中猶太大屠殺議題之敘寫與啟思。*教科書研究*, 9 (1), 71-107。)

## 參考文獻

- 吳維寧 (2014)。以色列的大屠殺教育。**人本教育札記**，301，78-83。
- 花亦芬 (2014，5月12日)。公民社會如何讓教科書政策走向「去國家化」？【部落格文字資料】。取自 <http://kam-a-tiam.typepad.com/blog/2014/04/公民社會如何讓教科書政策走向去國家化.html>
- 洪雯柔 (2000)。貝瑞岱比較教育研究方法之探析。臺北市：揚智文化。
- 洪蘭 (2013，9月)。人間百年筆陣—自掃門前雪 當心成偷走正義的共犯。**人間福報**。取自 <http://www.merit-times.com.tw/NewsPage.aspx?Unid=319389>
- 培生教育出版 (2013)。**朗文當代高級英漢雙解詞典第五版**。臺北市：朗文。
- 陳明華 (2012)。**朗文英文字彙通：字首·字尾·字根全集**。新北市：培生。
- 陳鴻逸 (2013)。《平凡的邪惡》之正義記寫。**人本教育札記**，292，106-107。
- 葉聯娟 (2004)。臺灣高中歷史教科書納粹政權及其屠殺猶太人之內容。**臺德學刊**，6，61-87。
- 葉聯娟 (2014)。連結生命道德教育的外語教學：納粹種族迫害文學。**人文暨社會科學期刊**，8 (2)，59-71。
- 歐用生 (1996)。**國民小學社會科教學研究**。臺北市：師大書苑。
- Bauman, Z. (2000). *Modernity and the Holocaust*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Bereday, G. Z. F. (1964). *The study of G. Z. F. Bereday's comparative method in education*. New York, NY: Holt, Rinehart & Winston.
- Bergan, D. L. (2009). *War and genocide: A concise history of the*



*Holocaust*. Lanham, MD.: Rowman and Littlefield.

- Bromley, P., & Russell, S. G. (2010). The Holocaust as history and human rights: A cross-national analysis of Holocaust education in social science textbooks, 1970-2008. *Prospects*, 40, 153-173.
- Davis, B. L., & Rubinstein-Avila, E. (2013). Holocaust education: Global forces shaping curricula integration and implementation. *Intercultural Education*, 24(1-2), 149-166.
- Dubiel, H. (2003). The remembrance of the Holocaust as a catalyst for a transnational ethic? *New German Critique*, 90, 59-70.
- Foster, S., & Burgess, A. (2013). Problematic portrayals and contentious content: Representations of the Holocaust in English history textbooks. *Journal of Educational Media, Memory & Society*, 5(2), 20-38.
- GEI. (2014). The Georg Eckert Institute presents preliminary findings from its study examining the way in which the Holocaust is handled in schools worldwide. Retrived from <http://www.gei.de/en/press/press-releases/press-releas-details/article/zum-schulischen-umgang-mit-dem-holocaust-weltweit-eine-studie-des-georg-eckert-instituts-praesen.html>
- Hirsch, S., & McAndrew, M. (2014). The Holocaust in the textbooks and in the history and citizenship education program of Quebec. *Journal of Educational Media, Memory & Society*, 6(1), 24-41.
- IHRA(2014). *Teaching guide*. Retrived from <http://www.holocaustremembrance.com/educate/teaching-guidelines>
- Knothe, F. (2014). *Surviving evil: The pictorial language of Sara Atzmon*. Hong Kong: University Museum and Art Gallery, University of Hong Kong.
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis : An introduction to its methodology*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lindquist, D. (2009). The coverage of the Holocaust in high school history

- textbooks. *Social Education*, 73(6), 298-304.
- Maier, C. S. (2000). Consigning the twentieth century to history: Alternative narratives for the modern era. *The American Historical Review*, 105(3), 807-831.
- Niewyk, D. L., & Nicosia, F. R. (2000). *The Columbia guide to the Holocaust*. New York, NY: Columbia University Press.
- Pettigrew, A., Foster, S., Howson, J., Salmons, P., Lenga, R., & Andrews, K. (Eds.). (2009). *Teaching about the Holocaust in English secondary schools: An empirical study of national trends, perspectives and practice*. London, UK: Institute of Education.
- Pingel, F. (2014). The Holocaust in textbooks: From a European to a global event . In UNESCO(Ed.), *Holocaust education in a global context* (pp.77-87). Paris, France: UNESCO.
- Short, G., & Reed, C. A. (2004). *Issues in Holocaust education*. Aldershot, UK: Ashgate.
- Soysal, Y. N. (2000). Identity and transnationalization in German school textbooks. In L. Hein & M. Selden (Eds.), *Censoring history* (pp.127-149). New York, NY: M. E. Sharpe.
- Totten, S. (2002). *Holocaust education: Issues and approaches*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- UNESCO. (2013). *Why teach about the Holocaust?* Paris, France: UNESCO.





## 第 7 章

### 十字軍？

——臺灣、英國教科書的書寫比較

張百廷 陳惠珠

## 壹、前言

「十字軍或是侵略者？」(Crusaders or Invaders?) 是一本英國中學歷史教科書十字軍單元的標題。問號本身代表了 1980 年代以來英國中學歷史教科書的趨勢，以問題作為歷史學習的起點，再輔以資料閱讀，引導學生思考。但這個標題除了歷史教學的問題導向之外，有無其他涵義？為什麼要引導學生思考「十字軍或是侵略者」這個課題？十字軍就是十字軍，十字軍與侵略者有什麼關係？

關於十字軍運動，臺灣的教科書一向以「十字軍東征」為題，對許多學生而言，這是「歷史事實」。十字軍運動是一個有爭議的歷史教學課題嗎？

臺灣這幾年的歷史教學爭議，主要與課綱的變動有關。

從 1997 年國中「認識臺灣」課程的實施，到 2003 年六月高中「95 課綱」草案的公布，到 2015 年的高中歷史課綱微調，每一次中學歷史課綱的更動，都引起了相當大的關注，甚至爭議不斷。配合著教科書審查制度與統一考試，課綱的更動等於教科書的更動。在許多人的理解裡，這也等於是學生歷史學習與歷史記憶的變動。爭議的焦點，幾乎都集中在臺灣史，包含臺灣史的獨立成冊，以及日治時期<sup>1</sup>臺灣史的書寫。臺灣史的歷史書寫與歷史記憶有關，歷史教科書的爭議，不單純是歷史教學的問題，而是一個社會政治問題。

做為一個高中歷史教師，這裡所關注的，是臺灣中學歷史教科書裡所存在可能引起爭議的議題。選擇「十字軍」這個課題，主要來自英國中學教科書「十字軍或是侵略者？」這個暗示了爭議的標題，藉由臺灣與英國歷史教科書的比較，來思考歷史教學的爭議議題的性質。

本文想透過臺灣與英國兩地中學歷史教科書中十字軍書寫的比較，來理解臺灣與英國兩地十字軍書寫的特色，以及這個「特色」的性質。所選的教科書，臺灣部分將以現行 101 課綱的高中歷史教科書為主，英國則以七年級的部分教科書為主。

---

<sup>1</sup> 「日治」或「日據」也是爭議之一。

## 貳、臺灣高中歷史教科書中的十字軍

「十字軍」一直是臺灣中學歷史教育課程涵蓋的主題之一，國中高中都是如此，自部編版時代到 101 課綱也是如此。本文並不打算蒐羅所有中學歷史教材，也未觸及教師手冊等課本周邊教材，更未深入教學現場了解學生是如何學習十字軍，而是僅以高中現行的 101 課綱三個版本的歷史課本為例，簡單說明臺灣中學歷史教科書是如何介紹十字軍這一議題。並以此作基礎，與英國歷史教科書中的十字軍作一比對，以呈現二者之間的異同。

### 一、甲版本

本書的十字軍是放置於「第九章歐亞文明的發展與交會」的「第三節 東、西方的互動與中古歐洲的變革」，<sup>2</sup> 包含課文、圖像、史料特快車等三頁的內容介紹十字軍。十字軍的前言「進入中古時代後，西歐的經濟回到自給自足的狀態，社會流動趨於停滯，但是從西元十一世紀末至十三世紀末之間，十字軍東征（Crusades）及蒙古西征讓歐洲出現改變的契機。」說明本書是從對歐洲中世紀歷史發展的脈絡，來介紹十字軍。另外，本書使用「十字軍東征」一詞來翻譯 Crusades。

書寫的主要結構是先討論十字軍東征的起因，然後說明其經過，最後是影響。關於起因部分，本書提出三點：鄂圖曼土耳其對於到耶路撒冷朝聖的基督徒的刁難虐待，鄂圖曼土耳其對於東羅馬帝國的威脅，以及教宗的呼籲。經過部分則介紹了第一次十字軍的成效與第四次十字軍的攻入君士坦丁堡，史料特快車的單元則引用了東羅馬帝國的資料，藉以呈現東羅馬帝國對於十字軍的擔憂。影響部分主要論點為「促進東西文化與商貿交流」、「義大利北部商業城市的興起」、「歐洲王權的擴張」、「農奴的解放」等，最後導致歐洲封建制度的鬆動。

<sup>2</sup> 此章的第一節為「印度文明」，第二節為「伊斯蘭文明」。

## 二、乙版本

此版本的十字軍置於全書的第三篇第四章「歐亞文明的交會」的第二節「中古歐洲」。<sup>3</sup> 此章的第一節為「拜占庭帝國」，中古歐洲一節共有 15 頁，內容相當龐大，自封建制度、莊園經濟開始，一直到黑死病，而十字軍則是其中一個議題。<sup>4</sup> 此書也使用了「十字軍東征」一詞。

書寫的主要結構是先討論「東西宗教勢力對峙」，其次說明「十字軍東征背景」，再其次說明「十字軍東征原因」，然後十字軍東征過程，最後再討論十字軍東征影響。此書有幾點比較特殊的地方。其一，「東西宗教勢力對峙」部分，先簡略說明中世紀以來基督教與伊斯蘭勢力的對抗。其二，分成背景與原因兩個子標題來討論。背景部分說明塞爾柱土耳其佔領耶路撒冷之後，對基督教朝聖者的為難；以及塞爾柱土耳其對拜占庭帝國的威脅，與教宗的號召。背景部分其實就是其他版本的「原因」，而此版本的原因則討論中古西歐宗教信仰的復甦、騎士的好戰與內鬥等。其三，影響部分除了「促進東西文化與商貿交流」、「商業城市的興起」、「歐洲王權的擴張」等之外，多了「十字軍也使得歐洲對異教徒更加不寬容」的觀點，對十字軍的影響帶有批判的味道。

## 三、丙版本

此版本的十字軍置於全書的第三章歐亞文明的發展與交會的第二節中古時期東西交流與歐洲變革，<sup>5</sup> 此節則包含了十字軍東征、蒙古人的三次西征、商業城市與大學的興起等三個子標題。

書寫的主要結構是先討論十字軍東征的起因，然後說明其經過，最後是影響。起因部分簡略說明了塞爾柱土耳其人切斷了基督徒朝聖之

<sup>3</sup> 此章是本書世界史部分的第四章，前一章為「歐亞文明的宗教基礎」，主要介紹基督教、印度宗教，以及伊斯蘭教的創立與發展。

<sup>4</sup> 「中古歐洲」一節的子標題如下：封建制度→莊園經濟→教會發展→政教衝突→教會分裂→十字軍東征及其影響→商業城市的出現→大學教育的興起→黑死病的影響。

<sup>5</sup> 此章的第一節為「印度與伊斯蘭文明的發展」。

路，與威脅拜占庭帝國的安全，最後在教宗的號召之下，誕生了十字軍。過程則簡單介紹了第一次與第四次十字軍，影響則說明了「歐洲王權的擴張」、「商業與城市的復興」與「促進東西文化與商貿交流」等。此版本的十字軍內容僅有兩頁，是三個版本中最簡略的。

#### 四、臺灣中學歷史課本中十字軍書寫的特色

以上三個不同版本的臺灣高中歷史教科書，對於十字軍這個議題的處理，並非完全一致，但其中的共同處仍大於差異。

以下簡述三個版本的共同之處。三個版本的標題都使用「十字軍東征」。對「十字軍」一詞的意義，都未加以解釋，也未注意到十字軍一詞背後所可能隱含的宗教立場。伴隨著「十字軍」而來的「東征」則是另一個共同的預設，未注意到如果可以重新思考十字軍的定義，則十字軍未必是東征。這部分必須在與英國歷史教科書對讀之後，才能顯現臺灣歷史教科書在十字軍書寫上的特殊性。

對於十字軍東征的原因、過程、影響，三個版本有著相當的共識。以原因而論，都是塞爾柱土耳其人的威脅與教宗的號召；以過程而論，則是不約而同地介紹了第一次與第四次十字軍；以影響而論，則都提到了「歐洲王權的擴張」、「商業與城市的復興」與「促進東西文化與商貿交流」等。其中乙版的說明略為深入，但仍是同大於異。

三個版本都將十字軍放置於歐洲中世紀的歷史脈絡中。包含章節的安排上，以及課文的行文都是如此，這其中隱含了基督教中心史觀（或歐洲中心論）。當然，這樣具有共識的教科書，是否與課綱的規範有關？

現行高中歷史課綱將十字軍放在世界史的「單元一 / 主題（三）歐亞文明的發展與交會 / 重點 2 基督教文明與伊斯蘭文明的衝突與交流 / 說明 2-2 說明十字軍東征及其帶來東、西方文明的接觸與影響」。依據課綱，其實並未要求將十字軍置於歐洲中世紀的脈絡之下書寫，而是「歐亞文明的發展與交會」與「基督教文明與伊斯蘭文明的衝突與交流」；也沒有暗示以基督教或是歐洲為中心，而是歐亞文明相對等，基督教與伊斯蘭之間的互動。十字軍影響部分的課綱規範是「十



字軍東征及其帶來東、西方文明的接觸與影響」，解讀上可以是對歐洲與亞洲、基督教與伊斯蘭世界的影響，而不是「歐洲王權的擴張」、「商業與城市的復興」。

既然課綱並未預設基督教中心論，則教科書如此的書寫，應另有其背景，而這不是本文所要討論。這裡以一個有趣的例子作為簡單結束。大學入學考試中心 98 年歷史指考研究試卷中，有一題組以下列的表格設計了兩個問題：

年代	重要事件
490	法蘭克人第一次大舉入侵
492	法蘭克人攻陷耶路撒冷，並屠殺居民
497	穆斯林成功阻止了法蘭克人繼續東侵
583	薩拉丁重新取回耶路撒冷
600	法蘭克人佔領君士坦丁堡
641	穆斯林將法蘭克人逐出耶路撒冷

1. 根據表中的敘述，這個事件應是：

- (A) 日耳曼部落攻入羅馬      (B) 阿拉伯人進入伊比利半島  
(C) 西歐國家組織十字軍      (D) 蒙古西征時攻打西亞各國

2. 根據表中「年代」與「重要事件的敘述」，這本書的作者最可能是：

- (A) 日耳曼人      (B) 蒙古人      (C) 法蘭克人      (D) 阿拉伯人

上述問題的答案分別是「(C) 西歐國家組織十字軍」與「(D) 阿拉伯人」，試題的設計應是以阿拉伯（或伊斯蘭）世界的角度來看待十字軍，表格裡的年代則是伊斯蘭紀元。雖然高中歷史教科書並未嘗試引導學生從伊斯蘭世界的立場來思考十字軍，但在考題上卻曾有過這想法。由於這不是正式的大考試題，所以缺乏通過率、鑑別度等數據，但是至少在與高中歷史教學相關的試題中，曾有人思考過十字軍的議題。

## 參、英國歷史教科書中的十字軍

目前所見的英國中學歷史教科書都包含了十字軍這個議題，大部分屬於七年級的課程範圍。以下僅以幾本七年級的歷史教科書為例，說明十字軍的書寫與課程設計。

### 一、The Crusades (*SHP History Year 7*, Hodder Education)<sup>6</sup>

在介紹這本書之前，先簡單介紹一下 SHP 系列的教科書。

School History Project (SHP) 是英國在 1970 年代開始發展的一個歷史教學計畫，涵蓋了課程大綱、教科書的編寫、教學資源的提供以及測驗評量等內容，對於 1980 年代以後的英國中學歷史教育產生不小的影響。SHP 強調歷史教學中「能力」的培養，1990 年代英國的國家歷史課綱 (National curriculum) 所強調的時序觀念、歷史理解、歷史解釋、資料證據等，即可看見其身影。<sup>7</sup> 目前 SHP 系列的課本設計，都以問題為核心，引導學生閱讀資料，然後回答問題。

SHP 這本書將十字軍置於第二單元的第三課 (前兩課都是 Norman Conquest)，前一個單元是羅馬帝國，此單元與後續幾個單元都在討論英格蘭的中世紀歷史。

本課的設計是請學生設計網頁，來回答 “What should everyone know about the Crusades?” 這個問題。在十頁的課文中，以問題與資料與中心，學生要試著去回答以下幾個核心問題：什麼是十字軍？為什麼耶路撒冷如此重要？什麼人會參加十字軍？他們為何而戰？基督徒與穆斯林之間的關係如何？獅心理查 (Richard the Lionheart) 或撒拉丁 (Saladin)，誰才是英雄？

#### (一) 什麼是十字軍？為什麼耶路撒冷如此重要？

在問題之後，課文先提示常見的說法：「十字軍是指基督徒收復聖地耶路撒冷的軍事行動……」。然後提供了兩頁的資料，要學生重

<sup>6</sup> 這是目前 SHP 系列比較新，也比較常被使用的教材。

<sup>7</sup> 臺灣高中歷史 95 課綱一開始所昭示的核心能力，即受此影響甚深。

新思考十字軍真的是為了「收復」耶路撒冷？耶路撒冷僅是基督徒的聖地嗎？最後再請學生重新回答「什麼是十字軍？為什麼耶路撒冷如此重要？」

值得注意的是課本中的一幅「1095-1500s 十字軍地圖」中（下圖1），將十字軍視為基督徒對於各地的異教徒（穆斯林、猶太人等）與異端所發動軍事行動，因此十字軍可以是對耶路撒冷的戰役，也可以是對猶太人的攻擊；可以發生在 14 世紀的匈牙利，也可以發生在 16 世紀的英格蘭。什麼是十字軍，課文沒有提供正確答案，但圖中所出現的訊息卻與常見的說法「十字軍是指基督徒收復聖地耶路撒冷的軍事行動……」有所衝突，請學生重新思考什麼是十字軍。

至於耶路撒冷是誰的聖地，課文特意說明了猶太人與穆斯林對耶路撒冷的看法。

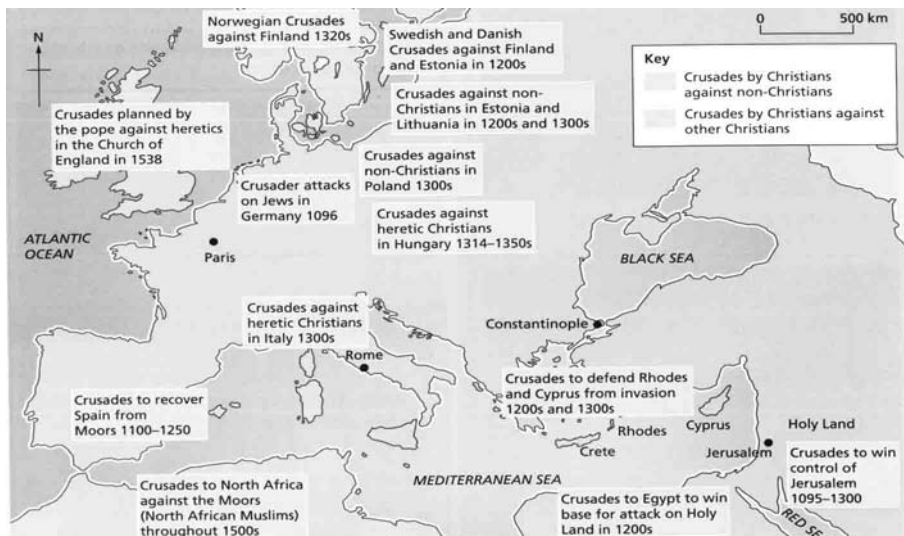


圖 1. 1095-1500s 十字軍地圖

資料來源：Dawson, I., & Wilson, M. (2006)。

## （二）什麼人會參加十字軍？他們為何而戰？

同樣的，先提示常見的說法：十字軍的成員是一群非常虔誠的軍人……，然後再以圖像與文字資料提醒學生，騎士、僧侶、兒童、農民都是十字軍的成員，他們參加十字軍的動機未必相同，最後再請學生重新思考「什麼人會參加十字軍？他們為何而戰？」

## （三）中世紀時的基督徒與穆斯林之間的關係如何？

常見的說法：中世紀時基督徒與穆斯林常互相攻擊。然後透過資料與問題引導學生理解基督徒對於穆斯林的屠殺與攻擊，主要發生在第一次十字軍，而第一次十字軍之所以發生「屠殺與攻擊」，其原因除了教宗的號召之外，與當時參與基督徒之前和穆斯林並無接觸有關。第一次十字軍之後住在耶路撒冷的基督徒，則可以與穆斯林和睦的相處。因此，中世紀時基督徒與穆斯林經常互相攻擊嗎？請學生重新思考。

值得注意的是，在回答「中世紀時的基督徒與穆斯林之間的關係如何？」此一問題時，也許要說明傳統「相互攻擊」的刻板印象有誤，但也呈現了常是基督徒攻擊穆斯林，而缺乏穆斯林主動攻擊基督徒的資料。資料所見的基督徒，還是比較無知與暴力。

## （四）獅心理查或撒拉丁，誰才是英雄？

「獅心理查是十字軍最偉大的英雄」是問題的起始，此頁的資料即提供了對理查不同的說法，請學生思考這些資料的異同，並重新思考問題。撒拉丁部分則是直接以課文與資料（包含文字與圖像，未設計問題）來介紹這位穆斯林英雄。值得注意的是課後活動的問題：為什麼討論十字軍時如果只討論理查（或撒拉丁）是十分危險的？似乎暗示了對於十字軍的認識，必須同時認識基督徒與穆斯林的看法，而這也從本書所引用資料包含了兩者可以看出端倪。

## 二、Problems in the Holy Land (*SHP Discovering the past Y7*, John Murray)

*Discovering the past* 是英國 SHP 系列較早的版本，書中的敘事比例極低，主要以問題與資料為主，習慣臺灣歷史教科書的人會有讀不到「課文」的感覺。“Problems in the Holy Land”的單元主要探討十字軍，使用的對象是七年級的學生。在 *Discovering the past Y7* 這本課本中，分成三個大的單元：羅馬帝國、中世紀的英格蘭、伊斯蘭文明。這一課十字軍是放在「伊斯蘭文明」單元中，<sup>8</sup> 此書的「中世紀的英格蘭」單元裡，並未設計十字軍的課程。

“Problems in the Holy Land”這一課程中，分成 *Crusades or invasions?*、*Saladin the merciful?*……*Richard the Lionheart?* 以及 *Who benefited from the Crusades?* 三個小節，其中「十字軍或是侵略」一節有 8 頁，應是這一課的重點。

「十字軍或是侵略」一節先提醒學生，「十字軍」一詞僅是基督徒一方的看法，對於穆斯林而言，從 1100 / 492 開始的兩百年，是一場法蘭克人入侵的軍事行動。其中時間的標示，是這本書相當值得注意的特色，此書對於任何事件不僅標示西元紀元，也標示了伊斯蘭紀元。可以提醒學生思考，在歷史的書寫上，不僅標題是有主觀立場的，連時間的標示也不是客觀的。

在十字軍或是侵略這個思維之下，課本不僅透過資料與問題的設計，討論了十字軍的背景與第一次十字軍的軍事行動，也討論了伊斯蘭世界如何防禦法蘭克人的入侵，包含「為什麼伊斯蘭世界沒有及時回應十字軍的攻擊」。最後更透過兩張年表來引領學生認識歷史解釋：一張年表引自現今英國的歷史書，另一則引自當代阿拉伯的歷史書。希望學生從年表的比對中，看出兩張年表不僅用詞不同（如收復、入侵等），選擇紀錄的事件不同，連如何分期也不同（第一次十字軍、第二次十字軍、第三次……等，與入侵、佔領、反擊、勝利等）。

同時討論獅心理查與撒拉丁大概是英國中學歷史教科書的共識，本書較不同之處是「誰從十字軍獲利？」這一小節，分別以兩頁的篇

<sup>8</sup> *Problems in the Holy Land* 是伊斯蘭文明的第三課，第二課是 *Living in the Islamic world*，第四課則是 *The Ottomans*。

幅討論十字軍對歐洲的影響與對伊斯蘭世界的影響。雖然這個問題的答案，似乎是對歐洲有利，對伊斯蘭世界卻是較為負面的。

### 三、God's warriors : Why risk death to defend the Church? (*Medieval mind: Britain 1066-1500*, Pearson Education)

Pearson 這個 *Think through History* 是一個以敘事為主的課本，也會有資料與問題的設計，但風格與 SHP 不同。從標題「上帝的戰士：為什麼冒著生命危險去捍衛教會？」就已經點出本篇課文的敘寫脈絡，是從歐洲基督徒的立場出發，回到中世紀的歷史現場去想像為什麼人們會參與十字軍。

課本開始放一幅中世紀的地圖，讓學生從地圖判斷這是一幅基督教的地圖，基督教世界的中心是甚麼？接著課文以基督徒為何要參與這項十字軍東征活動，是因聖地耶路撒冷被土耳其人所統治，而這些土耳其人阻撓基督徒前來朝聖。接著，以教宗說明以上帝之名進行拯救東方基督徒的行動。最後以英國作家的文章、法國十字軍寫給妻子的家書、十字軍裝備的圖畫等，讓學生思考騎士究竟為了何者而戰？縱觀本篇課文的書寫方式與臺灣高中教科書的書寫出發點與角度較為相近。

### 四、Threats from beyond : How can we know what Muslims thought of Crusaders and invaders? (*Meetings of minds: Islamic encounters c.570 to 1750*, Pearson Education)

課文的篇名“Threats from beyond”，就與「上帝的聖戰」課文篇名明顯不同是，本課是 *Meetings of Minds : Islamic encounters c. 570 to 1750* 一書中的一課，而此書主要在介紹伊斯蘭世界。課文以 1154 年阿拉伯的地理學家所繪製的地圖開始討論，地圖中的歐洲、北非等地，印象中的大小、位置有所差別。接著說明基督徒與穆斯林對彼此

的刻板印象，基督徒稱穆斯林為 *Saracens* 一留著黑色長髮的遊牧民族；而穆斯林則稱呼北方的歐洲人為法蘭克人（*Franks*）。接續討論聖地，但重點在這耶路撒冷並非只是基督徒的聖地，更是穆斯林、猶太人的聖地。而戰爭的進行，課文中所用的語詞是基督徒攻擊（*attack*）。顯然的，這篇課文的書寫是從穆斯林的角度出發，看待這件基督徒與穆斯林衝突的戰爭。

本書還有幾點值得注意之處：第一，本書以一頁的篇幅討論「為什麼在耶路撒冷遭受攻擊時，伊斯蘭世界沒有及時回應？」第二，以兩頁的篇幅討論十字軍統治之下的生活，並引用一位 12 世紀穆斯林的作品來說明當時穆斯林對基督徒的認識，當然這個認識已非當初未接觸之前所稱的 *Saracens*。第三，此課不僅討論十字軍也討論蒙古的入侵，*The Merciful* 與 *The Merciless* 兩頁將撒拉丁與成吉思汗放在一起討論（一般英國課本多是將獅心理查與撒拉丁一起討論），而整課的結尾則是勝利—伊斯蘭世界擊退入侵者（法蘭克與蒙古）。

## 五、英國歷史教科書的幾點特色

以上簡單介紹了 *SHP* 與 *Think Through History* 兩個不同系列教科書對於十字軍的書寫，四本書內容未必完全一樣，但有幾個特點值得注意。

其一，資料與問題的設計。不論是 *SHP* 或 *Think Through History* 系列的教科書，課文的標題常是問號，而且每課設計了許多問題，學生必須依據課本所提供的資料，或者課文內容來回答問題。資料的選擇上，不論當時的史料，或是當代史家的作品，常常是歐洲與伊斯蘭世界並列。這樣的設計可以引導學生思考，而不是單純地接受課本所提供的訊息。對於可能有爭議的歷史議題，如十字軍，比較可以引導學生進行思考與討論，而未必要預設標準答案。這樣課程的設計，似乎比較適合處理爭議的議題。

其二，英國歷史教科書對於穆斯林的介紹，遠比臺灣所見的歷史課本要多。除了有專門介紹伊斯蘭世界的歷史課本（*SHP* 或 *Think Through History* 系列都有），即使歐洲中世紀的歷史，也包含了撒拉

丁的英雄故事，以及大量引用當時穆斯林所留下的圖像與文字資料來認識「十字軍」。

其三，英國教科書對於十字軍的評價，常是正反並陳。英國教科書對於十字軍的軍事行動多以第一次十字軍為主，而課文中都會說明十字軍進入耶路撒冷之後的屠殺行動。關於耶路撒冷，並非只是說明基督教的聖的，而是多會質問：耶路撒冷是誰的聖地。

## 肆、結語

十字軍是一個有爭議的議題嗎？在臺灣高中歷史課綱的規範之下，臺灣高中的歷史教科書具有高度的共識，書寫內容並無太大差異。英國在其國家課程綱要的影響下，中學歷史教科書雖然都討論了十字軍這議題。但英國教科書的編排與臺灣不同，以問題與資料為中心的設計，引導學生去思考「什麼是十字軍」，甚至連「十字軍」一詞以及時間，都刻意引導學生思考十字軍的不同表述。而且這不同的表述方式，背後可以是基督徒與穆斯林的差異。

臺灣的教科書以敘事為主，而英國教科書以問題為中心。敘事為主的課文在講一個故事，故事當然可以動聽、感人，更可以深刻而引人沉思。但歷史所面對的，常常是故事可以有不同版本，而如果這故事背後還帶有宗教或民族情感，則故事的講述與書寫需要謹慎再謹慎。還是，我們提供資料、設計問題，請學生來說故事？

英國中學歷史教科書以問題為中心的課程設計，並非只有十字軍這一單元，而是每一單元都如此。這樣的教科書編排，除了學習歷史知識之外，也在培養學生的歷史思維能力。歷史課並非只是學會一個故事，而是知道故事是怎麼產生的，以及故事可能有不同的版本。

如果歷史教科書中的爭議議題來自「故事有不同版本」，臺灣歷史教科書的爭議與預設了「只有一個故事是真實的、正確的」有關，而歷史教科書必須書寫真實而且正確的歷史。英國歷史教科書則開宗明義就告訴學生，故事本來就有不同版本，這是歷史的本質。我們可



以討論不同版本故事之間的差異，甚至比較其優劣，而其中的關鍵是，這些故事各自是依據怎樣的資料證據所寫出的。

英國中學歷史教科書讓我們重新思考，什麼是爭議議題。歷史可以有不同的解釋，故事可以有不同版本，而這不等於爭議，引起爭議的是我們對「正確而真實的歷史」的堅持。

同一個議題可以有不同說法，這未必是爭議，但哪些議題要放入歷史教科書，則可能是爭議。以十字軍為例，英國教科書對於十字軍的書寫，雖然已經徵引歐洲與伊斯蘭世界的不同文獻資料，來呈現十字軍可能存在的多種解釋。但是將「十字軍」放入中學歷史課程，則是一種選擇，「十字軍」對於伊斯蘭世界的影響並不大，而是歐洲中心史觀的產物，而且「十字軍」成為今日的面貌，也是歐洲史長期發展的結果（花亦芬，2015）。

臺灣歷史課綱與歷史課本的爭議，部分來自對「正確而真實的歷史」的堅持，部分來自哪些議題要放入歷史教科書。以前者而言，英國中學歷史教科書的編寫方式提供了重新思考的機會。只是在臺灣升學考試制度追求標準答案的影響之下，實際的教學現場仍有追求「正確而真實的歷史」的壓力。

## 參考文獻

古偉瀛、王世宗（編）（2013）。**普通高級中學歷史第三冊**。臺北市：三民。

林能士（編）（2013）。**普通高級中學歷史第三冊**。臺南市：南一。

劉景輝（編）（2013）。**普通高級中學歷史第三冊**。臺南市：翰林。

花亦芬（2015）。錯譯的「十字軍東征」（crusades），被標籤化的歷史—「被誤解的歷史重新看」系列（一）【部落格文字資料】。取自 <http://kam-a-tiam.typepad.com/blog/2015/01/ 錯譯的十字軍東征被標籤化的歷史.html>

Byrom, J., Counsell, C., & Riley, M. (2007). *Meetings of Minds : Islamic*

*encounters c. 570 to 1750*. London. UK: Pearson Education.

Byrom, J., Counsell, C., & Riley, M. (2009). *Medieval Minds: Britain 1066-1500*. London, UK: Pearson Education.

Dawson, I., & Wilson, M. (2006). *SHP history Year 7 (Schools History Project)*. London, UK: Hodder Education.

Shephard, C. (Ed.). (1991). *Contrasts & connections, Year 7: Discovering the past (Schools History Project)*. London, UK: John Murray Publisher.





## 第 8 章

### 宗教與和平

——從和平教育觀點反思高中歷史教科書宗教課題  
的敘事角度

陳培文

## 壹、前言

### 一、歷史教育與和平教育理念的共通性

高中歷史教育是一門引導學生認識古今世界文化演變的教育，在課程編排上，高中歷史教材預設學生將從自身的文化背景出發，依序由近而遠去瞭解臺灣、中國，乃至世界的歷史與文化。而課程目標，其一是幫助學生理解自身的文化，建立自我認同感，進而能夠認識世界，培養尊重各種文化的胸襟視野（教育部，2014）。因此歷史教育的重點之一是培養學生設身處地瞭解自他文化的能力。

而聯合國教科文組織所推動的和平教育，起因於兩次世界大戰期間，鑑於戰爭對世界帶來的破壞，於是推動和平教育，期望以之取代民族主義教育，進而能促進異文化間的理解，以消弭刻板印象與偏見。因此和平教育的重點之一在培養學生跨國、跨文化理解與對話的能力。

綜合上述，就教育理念而言，我國現行高中歷史教育的教學目標與聯合國教科文組織所推動的和平教育，二者間有一重要的共通性在於增進學生對於自他文化的瞭解，透過瞭解而產生包容力。

但是從應然的教育理念到實然的教育實踐來說，二者之間卻難免落差。部分原因在於，歷史學是一門關於敘事的學問，歷史事件往往需要透過敘事來呈現，因此，教科書在書寫的時候，書寫者的立場角度、觀點取捨往往會左右歷史閱聽者（即學生）對於該事件的認知與感受。因此，倘若學生學習歷史所憑藉的教科書在書寫時思慮不周，沿用過去史家的民族主義、國族主義的敘事立場，往往會將過去史家的歷史偏見，複製下來，再傳給下一代。

### 二、宗教課題在歷史教育中之必需性

而在歷史課程的眾多主題中，宗教又是一個複雜的課題。就宗教的本質而言，宗教是許多民族原初思維模式的源頭，也就是說，對於許多民族而言，宗教先於歷史而存在，因此要瞭解多數重視宗教的民族勢必得深入其宗教思維。舉例來說，我們無法陳述以色列而不講到

猶太教，講到阿拉伯人而不講到伊斯蘭教，講到美國建國而不講到清教徒的理想。倘若如此，將無法幫助學生理解這些族群的思維、行動、歷史發展，也就是說，對於絕大多數的族群而言，宗教是其社會最潛移默化的一股力量，也是該族群思維、行動、生活的準則方針，因此若不深入認識其宗教思想，將無法真正理解該族群。

然而，儘管宗教是歷史教育中的重要課題，但歷史教科書究竟該如何陳述，老師該怎麼教才能幫助學生進一步產生理解。本文設定的研究方向在於：現行高中歷史教科書宗教課題的敘事角度是否能夠達成此一「增進學生理解」的目標，倘若可以，則歷史教育確實將對和平教育做出貢獻。而若反之，也將探討問題何在，進而提供編撰者修正的參考。

## 貳、宗教課題何以成爲爭議性議題？

宗教課題是否成爲一個爭議性的議題，其實見仁見智。以歷史教師的專業訓練來說，客觀持平的去理解異文化是基本的專業素養，因此，宗教課題不見得成爲問題。然而，宗教觀念牽涉到一個人看待這個世界的思維模式與價值觀，因此，將宗教議題引進課堂時，對於教與學的師生雙方，有時難免會碰撞出思想上的火花。以下茲將宗教課題何以成爲爭議性議題的可能性分析如下：

### 一、教師教學方面可能產生的爭議

#### （一）宗教的信仰層面與現代教育強調的世俗主義、理性主義相矛盾

就現行教育方針而言，理性主義與世俗主義的思維已經是現代教育的正統主流，而在這個主流之下，教科書的書寫與教學現場的引導往往習慣以學術性的理性分析來解釋人類歷史的發展。然而，舉凡宗教必然有其教義、信仰、儀式等部分，有些宗教以教義見長，諸如佛

教、基督教、伊斯蘭教、猶太教都有明確的教義可供理解，然而有一些在民間盛行的宗教，其信徒多半是以信仰、儀式為基礎來親近該宗教，諸如印度教、道教、臺灣民間信仰。也就是說，宗教的信仰成分是難以用科學理性分析來解釋的，因此意圖純以理性去理解宗教，有時候對於某些宗教而言是行不通的。

### （二）教師對於宗教理解上的有限性

宗教是專門且深奧的領域，各個宗教有其獨特的思維模式與智慧哲理。對於教學現場的歷史教師來說，以往在歷史系所的求學階段或是專業師資養成過程中，對於宗教的專門學習其實有限，多數教師還是因其家庭、生活背景、個人興趣、生命經歷、教學需求而涉獵宗教。於是在眾多宗教中，教師容易對某些會在生活中接觸到的宗教瞭解比較多，如佛教、基督教、道教、民間信仰；而對某些與我們文化距離較遠的宗教則所知有限，如伊斯蘭教、印度教、耆那教。即使教師可以透過閱讀書籍來瞭解陌生的宗教，但宗教似乎很難單憑「書面閱讀」就深入認識。

而倘若教師的宗教知識有限，但教科書中卻編列許多宗教課題，確實對於教師來說是教學上的一項挑戰。

### （三）教學現場如何避免灌輸或偏見貶抑

且將教學現場的教師分為有宗教信仰與無宗教信仰。對於有宗教信仰的教師而言，其一，教授時如何跳出自身宗教的觀點，客觀持平的講解其他宗教，例如一位信仰伊斯蘭教反對偶像崇拜的教師如何講解多神信仰的印度教？其二，一位有宗教信仰的教師如何才能避免不經意間向學生灌輸自己所信仰的宗教。

而對於沒有宗教信仰或無神論的教師而言，困難處可能在於其所持的理性主義、世俗主義觀點與所教授的某些宗教觀點相違背，教師必須自我提醒，避免在無意間做了多餘的貶抑。

## 二、學生學習上可能產生的爭議

### （一）課程編制對於各宗教的比例相差懸殊，違反尊重多元文化的原則

以歷史教材的編排來說，宗教議題往往隨著歷史發展的脈絡依序登場，也就是說，歷史教科書多半在提到政治發展、文化發展、社會發展時，在必要的情況下才會陳述到宗教層面。但是在取捨陳述時，卻還是難免產生厚此薄彼的現象。

常被教科書省略的內容，舉例而言，高中歷史第一冊在講述臺灣在清中葉開港通商後的變遷時，各版本教科書根據課綱皆有提到西洋傳教士從事醫療傳教與創辦教育，然而也多半著墨至此，關於西洋傳教士對臺灣政治和平的貢獻卻鮮少提及。事實上，1895年乙未割臺之際，當劉永福棄守臺南城、內渡廈門後，臺南士紳懇請巴克禮牧師及宋忠堅牧師向乃木希典將軍交涉，交涉結果得以讓日軍不流血入城，保全臺南府城五萬人的身家性命。以上這些相關內容，高中課本多半未提，只說：劉永福見大勢已去，退走廈門，臺南遂為日軍所有。<sup>1</sup> 陳述簡單，卻忽略了基督教對臺灣歷史的貢獻。

獨厚的例子是，在 95 暫綱的歷史課程安排中，高三上學期四個專題中，道教就佔了一個專題，儘管道教在臺灣具有相當程度的普及性，但以課堂上的經驗來說，道教專題佔一個學期的四分之一強，仍嫌過多，是有待商議的安排。當初課綱如此安排，理由之一是臺灣道教的道壇比 7-11 還多，因此學生必須多瞭解這個存在於日常生活中的宗教。確實，道教在臺灣盛行，但對於無此信仰的學生而言則顯然難以理解甚或易質疑其神蹟的可信度。也就是說，在教學現場中，存在著不同信仰的學生，因此在歷史教材編排上，仍應留意不應獨厚單一宗教，造成課程內容配置上的不均衡。

### （二）教科書上所敘述的宗教，與現實宗教經驗不符

對於一些有自身信仰的學生而言，教科書的撰寫並不符合其宗教認識。舉例而言，曾經有身為基督徒的學生在課堂上質疑課本上說「君士坦丁確認三位一體說」，理由是：有資格確認三位一體的是上

<sup>1</sup> 請參閱各版本高中歷史第一冊「乙未割臺」段落。



帝，而非俗人。另外，對於佛教徒而言，「開悟」似乎是一個比「涅槃」更常聽到的佛教用語，然而各版本課本卻幾乎都輕易的使用了艱澀的詞彙—涅槃。

另外，如前文所說，宗教的信仰成分是難以用科學理性分析來解釋的，因此意圖純以理性去理解宗教，有時候對於某些宗教而言是行不通的。特別對於臺灣民間信仰或道教來說，許多學生接觸民間信仰或道教的經驗來自於自小的生活經驗，比方說拜拜、收驚、祈福、消災、神蹟，這些經驗對於有此信仰的學生而言，不論比例大小，就是生活中的一部份，對他們來說，神明是靈驗的或親切的，神明有辦法解決某些特殊情況下醫生醫治不了的疾病，但是課本所說的卻是「學術研究上的神明」，是神明的由來與歷史，是流於記憶的知識，卻與其生命經驗不相涉。這樣的困境，讓課堂上教學的教師與教科書的編撰者，增加了調整的空間。

關於這個問題，也有老師尋求課本以外的教學補強，帶領學生走進田野，讓學生透過寺廟調查，「真正感受民間信仰的存在」（林桂玲，2012）。而之所以教學現場的老師們需要另闢蹊徑從事教學活動，顯然也反映了教科書在這一方面確實有進步的空間。也就是說，有一些很生活化但同時也很難轉化為偉大理論向學生介紹的歷史課題，像是民間信仰，當遇到這樣的課題時，是否編撰者應該想到的是：如何藉由這一課題「培養學生具備蒐集資料，探討歷史問題，進而提升其歷史思維的能力」，<sup>2</sup>而不只是讓學生停留在「能就歷史文本，掌握其內容與歷史意義」<sup>3</sup>的層面？也就是說，有些歷史課題適合透過閱讀、文本分析來學習，而有些課題則比較適合以實際踏查、訪談操作的方式來學習。因此教科書的書寫模式不應該只有一種。而這也是歷史課程綱要在制訂時所應討論的問題。

## 參、現行教科書宗教課題之類型與敘事角度可能引發的爭議

<sup>2</sup> 普通高級中學必修科目「歷史」課程綱要明定之核心能力。教育部（2014）普通高級中學課程綱要—歷史科。臺北市：作者。

<sup>3</sup> 同上。

以下將現行歷史教科書中較具爭議的題材，粗略歸納，分析如下：

## 一、題材一：各宗教的形成與原始教義

在這一部份，主要陳述各族群宗教思維的形成及從中延伸出的生活習俗、社會觀念與制度。諸如第一冊臺灣原住民信仰；第二冊道教；第三冊四大古文明的信仰、希臘神話思維、猶太教、基督教、印度宗教、伊斯蘭教、中南美洲信仰。

這是屬於各宗教基本教義的部分，但由於教科書內容有限，編撰者必須以簡短的字數概略陳述一個宗教的教義與樣貌。因此容易延伸出來的問題是：

(一) 教科書中所抽繹出的基本教義是否能讓學生理解其宗教的核心？

比較常見的問題是：介紹教義時若太過簡化，非但沒有解釋得清楚，反而容易造成疑惑與誤解。

表 1

翰林版第三冊歷史教科書對佛教教義之敘述與問題點說明

翰林版第三冊對於佛教教義的敘述	問題點說明
<p>釋迦牟尼創立的佛教，其基本教義為「四聖諦」與「八正道」。「諦」的意思是真理，而「八正道」是指八種修行方式，透過這八種修行方式，便可以達到寧靜無為、解脫自在的「涅槃」之境。</p> <p>佛教主張眾生平等，認為不論那個種姓，只要篤信佛教就能得到解脫。</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 以佛教教義來說，涅槃是佛的境界，非凡夫所能輕易達到；而在課堂上，師生也不易清楚說明與理解之。</li> <li>2. 以佛教教義來說，成佛是一個漫長、累世的過程。而八正道是佛教徒應有的德行總綱，是生活方式的基本要求，但課本說「透過這八種修行方式，便可以達到「涅槃」之境」顯然太簡化佛教修行過程。</li> <li>3. 以「寧靜無為」來形容佛的「涅槃」境界，似乎是以道家思想來詮釋佛教。</li> <li>4. 佛教教義並不強調「只要篤信佛教就能得到解脫」，強調的是透過正思維相信因果因緣、認識真理、實踐教法（印順，1992）。</li> </ol>

資料來源：作者。

## (二) 課文陳述是否呈現該宗教的核心價值？

諸如基督教的信望愛、寬恕、愛人如己；佛教的因果業報、苦空無常、利他的菩薩行；伊斯蘭教的平等、互助、真主至慈？

表 2

康熹版第三冊歷史教科書對基督教教義之敘述與問題點說明

康熹版第三冊對於基督教的敘述	問題點說明
<p>耶穌二十八歲時於約旦河受「施洗者約翰」的浸禮後，開始過著謙卑、自制的生活，並在以色列地區不斷地從事醫病、驅鬼、悔人等工作，藉以宣揚神的國度的信息。在傳道的過程中，指責猶太宗教領袖違背了舊約聖經中的精神，耶穌指責的言論引發了猶太祭司們的憎恨，猶太祭司們乃向羅馬當局誣告耶穌，並以「自稱為猶太人君王」的罪名將其逮捕。三十三歲時，耶穌被判處死刑，釘死在十字架上。耶穌死後，信徒稱耶穌為「基督」(Christ)，意思是救世主；後又合稱為耶穌基督。聖經中記載著耶穌被猶太人出賣、被猶太人陷害致死。但在 20 世紀後半葉，經學者考證後發現並證實記載與事實有所出入。前任教宗若望保祿二世 (Pope John Paul II, 1920-2005) 亦承認耶穌非猶太人陷害致死，並呼籲宗教和解 (教宗當時甚至說：「猶太人是我們的兄弟」)。</p> <p>關於耶穌死後三天復活並與眾門徒見面、四十日後升天的傳說，不斷流傳；門徒深信他是真正的神，於是追隨者們再度組織起來，宣揚主耶穌基督的真理。基督教就以這樣的方式，逐漸開始傳播。</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 從文中只看到耶穌與猶太宗教領袖的衝突，而未提及耶穌所教示的寬恕、愛人如己、博愛、和平。</li> <li>2. 文中敘述「耶穌被猶太人出賣」與聖經中記載耶穌被猶大出賣不符</li> <li>3. 文中關於「20 世紀後半葉，學者考證」的內容語焉不詳，教宗呼籲宗教和解的原因也不清楚。<sup>4</sup></li> <li>4. 未提及彼得及彼得磐石說，也就未提到教宗體制的建立。</li> <li>5. 文中「門徒深信他是真正的神」這句話有疑義。</li> </ol>

資料來源：作者。

<sup>4</sup> 根據維基百科「若望•保祿二世」條目：「2000 年 3 月，他訪問耶路撒冷，他說：『猶太人是我們信仰上的兄長。』一些人認為這是承認天主教由猶太教所分出來，而耶穌最早的跟隨者是猶太人。」(詳閱 <https://zh.wikipedia.org/wiki/%E8%8B%A5%E6%9C%9B%C2%B7%E4%BF%9D%E7%A5%BF%E4%BA%8C%E4%B8%96>)

## (三) 課文陳述是否與事實相符？

表 3

三民版第三冊歷史教科書對伊斯蘭教教義之敘述與問題點說明

三民版第三冊對於伊斯蘭教的敘述			問題點說明
	索尼派	什葉派	
政治立場	哈里發應由選舉產生，反對世襲制	哈里發應由穆罕默德的後嗣繼承	1. 左表為課文中對於索尼派與什葉派的分類，似乎過於粗糙。 2. 雖說索尼派在初成立之時，反對世襲，但在 661 年穆阿威雅建立奧米雅王朝後，該索尼派王朝即採世襲制。 3. 根據左表，索尼派包容異教徒，什葉派較不能容忍異教徒。此陳述似乎與歷史事實不符。如近代阿富汗不容異己的塔利班政權是索尼派。 4. 可見什葉派與索尼派的發展會隨著不同的時空背景、歷史因素而產生因應，因此不應以二分法概述。
信仰觀點	除「古蘭經」外，也採信補充與註解「古蘭經」的相關論述	「古蘭經」為唯一的教義根據	
對異教徒態度	包容異教徒	較不能容忍異教徒	
信徒人數	多數	少數	

資料來源：作者。

## 小結：

歷史教學中，一般覺得宗教課題難教的應該是這個部分。一來是教科書中過於簡略的陳述，容易造成學生即使讀過課文，也不見得能夠對該宗教有較具體確實的認識，因此有賴教師在課堂中運用其他教材（諸如影片、故事）來補充說明。

再者，宗教的問題從來不會只是宗教本身的問題，即使是同一個宗教，隨著時空的變遷，總是會發展出不同的樣貌或教義，許多宗教以外的因素（諸如政治、軍事、文化、經濟）都有可能影響宗教的發展。從這個觀點來看高中歷史教科書，課本中對於佛教在中國、基督教在西方世界的宗教內部的變遷有說明，但對於伊斯蘭教卻不見得有清楚交代，尤其越接近現代的部分越是省略。例如課本中提到穆斯林中佔多數的索尼派是寬容異教的，但第四冊歷史課本並未提及 20 世紀以美國為首的西方勢力在以色列政策上的失誤，以及西方世界的介入造成伊斯蘭世界的質變（蕭曦清，2012），因此學生很難透過閱讀課本去理解何以書中所說的「占多數的、寬容的索尼派」會和他們在現實生活中透過媒體所知道的不寬容的穆斯林不一樣。

## 二、題材二：受政權韃伐的宗教

歷史上有一些起事的團體，以宗教名義為號召挑戰既有政權，成為統治者韃伐的對象。這些團體具備宗教的層面：宗教的思想觀念（即教義）、感情體驗（即信仰）、宗教的崇拜行為及禮儀規範（即教儀）以及宗教的教職制度及社會組織（即教團）。不過這些團體卻也在發展過程中因為政治的鎮壓而夭折。諸如：第二冊太平天國之亂、回變。

表 4

南一版第二冊歷史教科書對太平天國之敘述與問題點說明

南一版第二冊對於太平天國的敘述	問題點說明
<p>道光年間鴉片大量湧入，造成白銀外流，嚴重影響民間經濟；鴉片戰爭後，被裁汰的官兵和失業勞工充斥。而且，道光晚年各地災害頻傳，廣西也發生嚴重饑荒，政治、社會秩序瀕臨瓦解，因而醞釀了這場民變。</p> <p>1850年（清道光三十年），廣東士人洪秀全（1814-1864）在廣西桂平縣（今廣西壯族自治區桂平市）起事，號稱太平軍，除標舉基督教義，建立人間天國外，也以民族大義號召漢人。次年（1851）初，建國號太平天國，洪秀全自命為天王，並分封功臣為諸王。由於有堅強的宗教信仰及民族意識，加上公有共享等經濟誘因，太平軍起兵後勢如破竹。1853年（清咸豐三年）攻占南京，定為首都，改稱天京。</p> <p>太平軍入南京後曾北伐與西征，但皆未成功，反因內部諸王權力鬥爭，於1856年（清咸豐六年）爆發天京事變，嚴重削弱實力。同時，洪秀全以奉行基督教義為由，禁止儒生祭孔、民眾祭祖祀神，意圖顛覆傳統名教與社會倫理，結果遭到強烈反抗，其中尤以湖南湘鄉人曾國藩（1811-1872）創建的湘軍為代表。</p> <p>湘軍以湖南士人和農民為主，彼此不是親族故舊，即是同鄉同里，上下相顧，緊密團結。在精神號召方面，曾國藩強調湘軍使命是衛鄉衛道衛國，號召追隨者為維護傳統文化而戰。1854年（清咸豐四年）</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 未說明洪秀全所標舉的「基督教教義」的實際內涵，易使學生誤解其所傳為基督教。</li> <li>2. 文中說「洪秀全以奉行基督教義為由，禁止儒生祭孔、民眾祭祖祀神，意圖顛覆傳統名教與社會倫理，結果遭到強烈反抗。」問題是：             <ol style="list-style-type: none"> <li>(1) 洪秀全奉行的是否為純粹基督教教義？哪些是其自創的教義？</li> <li>(2) 洪秀全禁止祭孔，意圖顛覆傳統名教與社會倫理，實有其發動革命的社會背景，非單純只是受基督教影響（李澤厚，1996）。</li> <li>(3) 文中未清楚說明洪秀全遭到哪個階層「強烈反抗」，畢竟太平天國歷時15年，波及18省，洪秀全必有相當數量的下屬支持者。</li> </ol> </li> <li>3. 此敘述仍難免俗於「勝者為王，敗者為寇」的敘事角度。</li> </ol>

（續下頁）

南一版第二冊對於太平天國的敘述	問題點說明
<p>湘軍出師，成為太平軍勁敵；其後又加入李鴻章（1823-1901）統率的淮軍，並得到常勝軍協助，清軍情勢漸趨好轉，於 1864 年（清同治三年）攻克天京。遍擾十八省，歷時十五年的太平天國覆亡。</p> <p>太平天國起事的影響遍及各層面。在經濟平等方面，太平軍起兵以來即試圖打破財產私有制，規定財物不許私有，一律繳「聖庫」，所需則由聖庫發給；土地皆公有，施行計口授田，建立一個公有共享的社會。不過，由於太平軍飄忽不定，加上阻力過大，這些制度未能貫徹施行。社會改革方面，則有禁止纏足、禁吸鴉片，以及保障婦女地位，所以太平天國不僅有女將女兵，婦女還可參加科舉考試，極富社會改革意涵。但因天王及諸王皆蓄有大批妾婢，女性地位並未真正平等。此外，太平軍高舉民族大義排滿，對後來的革命運動也有重要影響。</p>	

資料來源：作者。

### 小結：

教科書中在處理上述題材時，多半站在統治者立場，對於被鞭撻伐者的思想行動僅止於表面上的說明，敘事缺乏同情的理解。例如：幾乎每個版本述及太平天國事件時，多將重點擺在：「清朝、曾國藩湘軍為何會贏？太平天國為何失敗？或者，在什麼原因下，太平天國『終於』失敗了。」但若換個角度問，太平天國何以能延續十五年，波及 18 省，其 15 年來依靠什麼力量的支持？洪秀全為何要附會基督教，而非其他宗教（如道教）？這樣的附會對於這場起事而言有何思想上的意義？顯然，隨著提出的問題不同，對於該歷史事件的理解也會不同。

曾經在和平教育的會議後，有位歷史老師提出疑問：「太平天國事件是宗教事件嗎？不是應該是政治事件？」這樣的質疑部分反映了，我們常習於將太平天國事件放在「清朝民變」的脈絡中去理解，著重的是清廷如何掃蕩民變，卻忽略了太平天國作為一個以宗教起家

的政權其宗教思維的來龍去脈。也就是說，課本的解釋是站在清政府的、社會上層的邏輯，而排除了民間的、社會下層的思考。

而要理解多元的立場與角度，現行教科書所採的編年史敘述模式顯然有其侷限性。如談到上述這類兩造雙方對立衝突的歷史，教科書必須能提供不同觀點的史料引導學生解讀，才有助於增加學生理解多元立場的能力，增加他們在面對衝突時思考如何對話的可能性。

### 三、題材三：宗教與宗教的關係

歷史很諷刺的呈現了：當宗教遇見宗教時經常是沒有和平的。理論上，宗教教人慈愛和平，然而考察人類歷史的發展，卻弔詭地發現史上有不少破壞和平的事件與衝突起因於宗教，也就是宗教不保證和平，甚至宗教威脅和平，理由是歷來政權常將宗教當成工具，藉之發動戰爭。

相關課題諸如：第三冊歐洲 16-17 世紀的宗教戰爭、十字軍東征；第四冊以阿衝突、九一一事件。

表 5

三民版第三冊對十字軍東征之敘述與問題點說明

三民版第三冊對於十字軍東征的敘述	問題點說明
<p>十字軍東征的起因，在於塞爾柱土耳其人控有基督教的聖地—耶路撒冷後，常刁難、虐待前來朝聖的基督教徒，引起西方世界的反感。此外，塞爾柱土耳其人占領東羅馬在小亞細亞的領土後，還不斷進攻君士坦丁堡，對東羅馬構成極大威脅，使得東羅馬帝國的皇帝不得不向羅馬教宗求救。</p> <p>1095 年教宗烏爾班二世呼籲西方世界團結起來，拯救東方的基督教徒與收復聖城耶路撒冷。其呼籲得到很大共鳴，十字軍於焉開始。</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 文中只說「基督教的聖地—耶路撒冷」，卻忽略了耶路撒冷其實同時是猶太教、基督教和伊斯蘭教三大宗教的聖地，也容易造成學生的誤會。</li> <li>2. 行文帶有濃厚的西方英雄主義色彩，先細數塞爾柱土耳其人的罪狀，呈現西方世界的「不得不出征」，接著將十字軍打造為「拯救」東方的基督教徒與收復聖城耶路撒冷的正義之師。</li> <li>3. 所幸三民版課本透過「史料特快車」的單元，將教宗烏爾班二世的詔書呈現，讓師生能夠更深入討論分析十字軍並不單純的動機。</li> <li>4. 文中沒有穆斯林對此行動的因應、想法，純粹是站在西方立場下的論述。</li> </ol>

資料來源：作者。

表 6

南一版第四冊對以色列建國之敘述與問題點說明

南一版第四冊對於以色列建國的敘述	問題點說明
<p>二次大戰期間納粹黨人發動大規模屠殺猶太人運動，進一步催促猶太人的回歸浪潮，期望在巴勒斯坦地區建立猶太人的民族家園。猶太人復國的理念也因此獲得國際社會愈來愈多的支持。1947年聯合國通過決議：將巴勒斯坦地區劃為兩部分，猶太人和阿拉伯人分別擁有大約 55 和 45% 的領土，耶路撒冷聖城則被置於聯合國的管理之下，以期避免衝突。但此一決議不為阿拉伯國家聯盟（註 3）所接受，展開攻擊巴勒斯坦地區的猶太人的戰鬥，繼而引發了以色列獨立戰爭。</p> <p>1948 年，以色列終於在英美兩國支持下獨立建國，然而，以、阿之間的對抗並未就此停止，從獨立後到 1973 年爆發四次以阿戰爭，以色列雖三面環敵卻能自立自強，屢敗阿聯。以、阿問題也被視為伊斯蘭世界與基督教世界的衝突，迄今中東問題的複雜情勢，仍是國際秩序中相當棘手的難題。</p> <p>註 3：信仰伊斯蘭教的阿拉伯國家於 1945 年組成阿拉伯國家聯盟，簡稱「阿聯」，是阿拉伯世界的核心，目的在促進軍事與經濟合作，並聯合排斥以色列。此外，巴勒斯坦解放組織，則是一個由巴勒斯坦阿拉伯人所組成的政治組織，他們主張從約旦河至地中海一帶建立一個獨立的巴勒斯坦國，並意圖取代以色列。</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 此篇敘事幾乎完全站在以色列人的立場。</li> <li>2. 在敘事中，以色列獨立戰爭的發生是由於阿拉伯人的不寬容。</li> <li>3. 文中提及的支持猶太建國的「國際社會」所指模糊，容易造成認知上的混淆。事實上，當初美國是在眾多阿拉伯國家反對的情況下，支持以色列建國（蕭曦清，2012）。</li> <li>4. 根據文中敘述，以色列的形象是一個遭受阿拉伯世界排擠的弱小國家，而其周邊排擠它的阿拉伯國家，也都對猶太人遭遇不具同情，對以色列造成威脅及傷害。</li> <li>5. 文中絲毫沒有提及以色列建國對巴勒斯坦人的傷害，反而將阿拉伯人、巴勒斯坦人塑造成霸道強權。</li> <li>6. 文中沒有提及阿拉伯世界反對以色列建國的原因，是因為以色列為了建國迫使一百萬巴勒斯坦人離開家園，流落為難民。</li> </ol>

資料來源：作者。

教科書在敘述以阿問題時，一來囿於篇幅太短，二來又為了長話短說，往往將以阿問題以兩、三段帶過，留下語焉不詳且易造成偏見的遺憾。在課堂實踐方面，我個人在教學上的補救是：

- （一）利用特色課程時間，我先將四個版本的教科書陳述內容印給學生閱讀，請他們分析各版本中，以阿問題衝突的原因，以及以色列的形象、「阿聯」、「巴解」的形象。



- (二) 再讓他們看相關影片「戰地琴人」(影片以波蘭猶太鋼琴家的真人故事為主軸, 描述二戰期間波蘭猶太人受迫害的處境), 以理解猶太人的苦難。
- (三) 指定閱讀《哭泣的橄欖樹》(作者為巴勒斯坦裔美籍作家蘇珊·阿布哈瓦, 書中描述 60 年來巴勒斯坦人的苦難, 包括 1948 猶太建國、1967 的六日戰爭、1982 夏提拉 (Shatila) 與薩布拉 (Sabra) 難民營大屠殺、1983 美國駐黎巴嫩大使館攻擊案、2002 階林屠殺), 引導討論。

小結：

這部分的棘手處在於, 面對兩造衝突的歷史事件, 傳統教科書所慣用的敘述手法顯然遇到了呈現上的瓶頸。傳統教科書必須要在篇幅字數有限的情況下, 將事件的來龍去脈講完, 以致於常常只能以勝敗二分法來簡化。簡化的敘述容易讓人馬上理解事件的發展脈絡, 但有時候, 速食的理解卻也多半造成偏見的累積。

## 肆、結論

綜觀以上關於高中歷史教科書中宗教課題敘述角度的討論, 歷史教科書在處理宗教議題時應留意：(一) 在介紹各宗教基本教義時, 應該著重該宗教對世界的基本預設為何? 該宗教著眼於哪些人生課題? 該宗教強調的核心價值為何? 總總這些如何影響各民族的思維行動及歷史? 同時在陳述時, 應留意宗教的時空變遷性, 並避免深奧難懂的宗教術語。(二) 關於政教衝突或宗教衝突的歷史, 教科書應提供不同觀點的史料供學生解讀, 幫助學生增加理解多元立場的能力, 增加面對衝突時對話的可能性。

然而, 現今教科書鮮少提供史料, 卻與編輯模式有關：(一) 在編輯形式方面：編年史的歷史教科書與提供史料教學的教科書, 各有其優點, 該如何根據教材內容調整運用? 在此建議編輯時應隨著學生

心智年齡、學習能力的增加，而增加學生分析、討論、研究的訓練。

（二）在教材份量上：現行高中歷史教材包山包海地涵納了歷史上諸多事件，且因為歷史不斷在演進，使得歷史課本不斷地增多增厚。但問題是：一來，教科書份量太大，授課時數縮減，在課堂上容易讓老師們沒有辦法好好講述一個事件。二來，學得多不見得學得好，倘若學得多是學到成見，那不如學得少而習於思考。再者，若要教師在課堂上有充足時間引導學生分析思考，那勢必要減少教材份量，選出有意義的主題，讓學生做少而精的學習。

而身為教師則必須要回頭省思：學生為什麼要學宗教？畢竟這是歷史課，而非宗教課，學習宗教的目的並不是為了讓學生對於教義有深入的研究或闡釋，而是為了幫助學生更瞭解這個世界上各民族的思維模式、生活習俗、乃至現實處境，以進而在未來的地球村能夠更容易與其他民族建立友誼、和平共存。因此教師們應該幫助學生將課本的知識轉化成對於異文化更深入的理解，甚至是感同身受的「神入」。

在這個部分，影視史學是一個很適合的教學媒介。我們必須承認，教科書的敘述語氣是力求理性客觀，但是沒有感情。學生讀了歷史課本並不會感動，也不會感同身受，更遑論課綱期許學生具備的核心能力一能設身處地瞭解歷史事件或歷史現象。<sup>5</sup> 現代史學強調客觀性、史家必須摒除個人情感，但這種理念書寫出來的課本卻也造成了學習者神入的阻礙。容易使得教與學的師生處於所謂的理性旁觀的立場，將異民族活生生血淋淋的現實處境當成事不關己的分析材料（朱耀光，2012）。

而影視史學之所以能夠成為教學媒介，是因為影片提供歷史情境，讓當事者現身說法，說說他 / 她的故事，藉此歷史回到了最原初有血肉的故事。例如在講授伊斯蘭歷史的時候，可以藉由影片「茉莉人生」，<sup>6</sup> 讓學生看看一位 1969 年出生的伊朗女性如何「活過」伊朗現代史。「茉莉人生」是 2007 年上映的一部動畫電影，導演是伊朗裔

<sup>5</sup> 普通高級中學必修科目「歷史」課程綱要明定之核心能力。教育部（2011）普通高級中學課程綱要。

<sup>6</sup> 參考維基百科 <https://zh.wikipedia.org/wiki/%E8%8C%89%E8%8E%89%E4%BA%BA%E7%94%9F>

法籍圖畫小說家瑪嘉·莎塔碧，莎塔碧同時身兼這部影片的編劇、繪者，這是部帶有濃厚自傳意味的影片。片中主角瑪嘉是一位異想天開的9歲少女，出身於德黑蘭的一個左翼知識分子家庭。伊朗伊斯蘭革命後，伊斯蘭原教旨主義者掌握了大權，在國內實行政教合一制度，嚴格限制西方文化傳播，包括飲酒及各種為伊斯蘭教法所不容忍的娛樂。當瑪嘉青春叛逆期時，雙親唯恐瑪嘉受到迫害，決定把她送到維也納求學。然而，在維也納，瑪嘉的伊朗身份格格不入，在歷盡身心創傷後回到家鄉，才發現她的經歷已經讓她不管在國內或國外，儼然都是異鄉人。影片中呈現了伊斯蘭世界之一的伊朗如何在冷戰時期因為西方、美蘇勢力影響而產生質變，同時也呈現了伊斯蘭教義與西方價值觀的衝突下，現代伊朗人面臨的困境，以及伊朗人在國際社會中難以自處的窘境。

以上討論顯見臺灣的高中歷史教育尚有很大的進步空間，教科書編輯單位與許多教學現場的教師也在努力走出一條更能幫助學生學習的道路，期望透過各層面的反思，能幫助臺灣的下一代更適應未來多元的世界。

## 參考文獻

- 古偉瀛、王世宗（主編）（2015）。**普通高級中學 歷史 3**。臺北市：三民。
- 印順（1992）。**佛法概論**。臺北市：正聞。
- 朱耀光（2012）。見林不見樹的歷史課程：南斯拉夫內戰教學反思。**清華歷史教學**，22，21-30。新竹市：國立清華大學歷史研究所。
- 李澤厚（1996）。洪秀全和太平天國思想散論。載於**中國近代思想史論**（頁3-27）。臺北市：三民。
- 林桂玲（2012）。心靈歸宿與生命情調：關於民間信仰的教學。**清華歷史教學**，22，69-86。新竹市：國立清華大學歷史研究所。
- 林能士（主編）（2016）。**普通高級中學 歷史 4**。臺南市：南一。

若望·保祿二世 (2015)。2016年7月31日，取自 <https://zh.wikipedia.org/wiki/%E8%8B%A5%E6%9C%9B%C2%B7%E4%BF%9D%E7%A5%BF%E4%BA%8C%E4%B8%96>

茉莉人生 (2015)。2016年7月31日，取自 <https://zh.wikipedia.org/wiki/%E8%8C%89%E8%8E%89%E4%BA%BA%E7%94%9F>

教育部 (2014)。普通高級中學課程綱要—歷史科。臺北市：作者。

劉景輝、高明士 (主編) (2013)。普通高級中學 歷史 3。臺南市：翰林。

蕭曦清 (2012)。猶太人入門。臺北市：五南。

王仲孚、孫若怡 (主編) (2011)。普通高級中學 歷史 3。新北市：康熹。

林能士 (主編) (2014)。普通高級中學 歷史 2。臺南市：南一。





第 9 章

## 要不要去臺灣？

——從國共內戰後的抉擇反思教科書的敘寫

汪栢年

## 壹、前言

就臺灣史的教學脈絡而言，在上完 1945 年的中華民國接收臺灣之後，接著就是要上到 1949 年的中央政府遷臺。就歷史背景及時代趨勢而言，中央政府遷臺似乎是勢在必行的、是歷史必然性的又一次證明。然而，從後見之明看歷史往往只能找到歷史發展的許多事件，無法得知推動歷史事件的許多相關因素及作用力。這些未被記載下來的人類心靈活動過程或生命歷練，在歷史事件發生的當下往往是驚心動魄的。此篇論文嘗試從時序發展的先後順序及時代背景、政權、人民的角速度重述國共內戰後人民來臺的歷史，以重構人們的歷史記憶。

在現行高中歷史課綱及課程的安排之下，許多學生都會認為跟隨國民政府遷臺是當時唯一的選擇。許多書籍也有類似的記載：「國軍在大陸一再失利，大量軍民搭乘機船抵達臺灣，開啟中華民國遷臺的新局面」（徐宗懋，2007）。然而，這次人類的大遷徙中卻包含了無數的故事，其中，有軍人、官員、學生、平民、文人等，各自都有其來臺的故事，也都面臨「要不要去臺灣」的抉擇。當初，大部分的人不是堅定地說道：「我們去臺灣吧！」，而是在種種因素的考量之下，再受到環境的嚴厲汰選，最後才得以來到對他們來說是全然陌生的臺灣。

與明末的荷蘭人招徠漢人開墾土地、明鄭的前往臺灣建立反清復明基地相較，國民政府遷來臺灣，似乎又多了逃難的成分在內。每個前來臺灣的人民，都有著個人獨特的逃難故事。最初，他們把臺灣看成是一個避難所，而不是反共基地。而且，國共內戰的時間為 1945 年至 1949 年，在此期間，許多人面臨生死存亡的抉擇，選擇留下來或是逃離故鄉。這一念之間，都是決定個人生命或是家庭、家族、國家存續的艱難決定。在大部分的情況下，這個決定並不是自己能夠掌握的。國民政府為什麼會撤退來臺？當時大環境的狀況究竟如何？如

果我們貼近當時的情境，會有很不一樣的了解（周婉窈，2014）。在現今高中課本內容中，大多呈現國民政府從大陸遷到臺灣的單方向思維，較無法呈現在大時代下各個不同階層、不同立場、不同政權的抉擇與考量。使這段距今僅 65 年的歷史，卻在回顧的過程中因簡化或粗糙地重組，導致歷史集體記憶的扭曲而逐漸淹沒在浩瀚的史料中，殊為可惜。

從現行高中課綱的第一冊內容可知，臺灣社會當今的許多發展，皆與這段歷史息息相關。例如：「政治上的戒嚴與解嚴」、「經濟的發展與挑戰」、「社會的變遷」、「文化的發展」等方面，若是無法事先釐清 1949 逃難來臺的政權、軍人、人民的原本面貌，則探討以上問題時難免會產生許多失焦的現象。由於政治勢力、意識型態皆會對教科書的內容造成深遠的影響，故許多以往的歷史文本裡充滿想像力、愛國情懷或族群情緒的敘述。但這些內容勢必無法經得起時代的考驗，今日，許多研究成果已經充分展現當時的時代面貌，而歷史教科書更應該重新檢視過去的內容，釐清真相，方能使學生從歷史中得到正確的觀念與見解，方能進一步產生省思與寬容。

「和平」除了相對於「戰爭」外，它還代表「和睦」、「秩序」、「平靜」等諸多意義。2003 年 Harris 與 Morrison 兩位學者對和平教育的期許為：「是一種包含傾聽、反省、問題解決、合作和衝突解決的哲學概念，同時也是一種過程」（引自黃嘉莉，2013）。了解「1949 年時代大變動下人們的抉擇」，相信可以讓兩岸人民更加「和睦」相處，也能夠珍惜現有的「平靜」與「秩序」。



## 貳、與 101 課綱的對應與連結

表 1

### 第一冊 四、中華民國時期：當代臺灣

主題	重點	說明
(一) 從戒嚴到解嚴	1. 接收臺灣與遷臺 2. 民主政治的道路 3. 國際關係與兩岸關係的演變	1-1 說明中華民國政府接收臺灣、中央政府遷臺及臺灣國際地位確立的過程。 2-1 說明第二次世界大戰結束以來臺灣的政治變遷，如二二八事件、長期戒嚴、白色恐怖、美麗島事件與民主發展。 3-1 簡述中華民國政府從代表中國到外交孤立的歷程，之後發展實質外交的努力；並述及為捍衛釣魚臺主權而引發的保釣運動。 3-2 說明 1949 年以來兩岸關係的演變及具有影響性的重大事件。
(二) 經濟發展與挑戰	1. 經濟成長 2. 社會與環保問題	1-1 說明戰後臺灣經濟發展的幾個階段，並敘述政府政策、民間成就與國際因素對經濟發展的影響。 2-1 討論經濟發展所帶來的社會與環保等問題。
(三) 社會變遷	1. 社會型態的改變 2. 解嚴前後生活的變化	1-1 討論臺灣在人口、性別、族群、家庭結構等方面，歷經工業化、都市化與國際化後的變遷。 2-1 說明解嚴前後思想言論、語言與日常生活的變化。
(四) 文化發展	1. 教育發展 2. 多元文化的發展	1-1 說明各級、各類教育的發展。 2-1 說明臺灣文化的多元發展及其與世界文化的交流。

資料來源：教育部（2011）。

表 2

## 第二冊 五、中華民國的建立與發展

主題	重點	說明
(三) 戰後復員與國共內戰	1. 國家復員的困難 2. 制憲、行憲與國共決裂	1-1 說明抗戰勝利後財政困窘、接收弊端、東北問題及中共勢力的擴大。 2-1 說明政府制憲與行憲的背景與經過，國共決裂的原因及國共內戰。
(四) 社會經濟與文化	1. 社會與文化的變遷 2. 農村困乏與惡性通貨膨脹	1-1 說明接受新式教育的知識分子興起、新文化運動及其影響；工商業者及婦女地位的提高。 2-1 說明民初雖有新式工商業和城市興起，但廣大的農村因天災人禍而陷入困境。政府因抗戰軍興及國共內戰，以增加發行貨幣來支應財政所需，造成物價持續上漲，終致財政崩潰。

資料來源：教育部（2011）。

在現行高中歷史課綱中，高一上學期的臺灣史會學到「中央政府遷臺及臺灣國際地位確立的過程」（表 1），但是要到高二上學期才會學到「國共決裂的原因及國共內戰」（表 2）。就因果關係來說，學生是先知道「果」，再知道「因」，因果關係是倒置的（表 3）。

表 3

## 100 課綱中有關「政府遷臺」、「國共內戰」的課程安排

高一上學期 (臺灣史) 第一冊	高一下學期 (中國史上) 第二冊	高二上學期 (中國史下 + 世界史上) 第三冊
四、中華民國時期： 當代臺灣 (一) 從戒嚴到解嚴 1. 接收臺灣與遷臺 2. 民主政治的道路 (二) 經濟發展與挑戰 (三) 社會變遷 (四) 文化發展	一、先秦時代 二、秦漢至隋唐 三、宋、元、明與盛清 四、晚清之變局	五、中華民國的建立與發展 (三) 戰後復員與國共內戰 (四) 社會經濟與文化 六、當代中國與臺海兩岸關係 (一) 中共黨國體制的建立和發展 (二) 改革開放後的發展

資料來源：教育部（2011）。

因此，就「要不要去臺灣？」這個議題而言，學生在高一上學期是缺乏可供課堂討論的相關時代背景及歷史知識，勢必要到高二上學期才能夠進入這個主題。但因歷史發展的背景與主軸的斷裂，高一學生在下學期上完「國共內戰」後，會發現即將進入課堂學習的主題竟是「中共黨國體制的建立與發展」，歷史連續性與課程的完整性應重新加以檢視。

## 參、現行教科書的記述方式

在第一冊教科書中，大部分的版本都是將「中華民國政府遷臺」放置在「二二八事件」之後，兩事件間缺乏前後相承的歷史脈絡，且「中華民國政府遷臺」應放在第三冊第五單元「中華民國的建立與發展」，接續抗日戰爭、國共內戰、社會經濟的變遷。「中華民國政府遷臺」與中國史切割，而接續的竟是「中共黨國體制的建立與發展」。

表 4

## 第三冊 六、當代中國與臺海兩岸關係

主題	重點	說明
(一) 中共黨國體制的建立和發展	1. 中央集權黨國體制的建立 2. 從混合經濟到計畫經濟 3. 文化大革命 4. 人口成長的壓力	1-1 說明中共據有中國大陸，奉行馬克思列寧主義，主張階級鬥爭，改造知識分子思想。建立高度中央集權、黨領導一切的國家體制，紮根邊疆和深入社會基層。 2-1 說明中共建立政權以後，以群眾運動方式進行土地改革、鎮壓反革命，並推動三反、五反運動，擴大公有經濟部門。 2-2 敘述中共全面推行社會主義計畫經濟，並經由戶口和配給制度形成城鄉隔離的二元社會結構。 2-3 介紹中共所推行的三面紅旗運動及其所造成的大饑饉。 3-1 敘述毛澤東推行文化大革命及其所帶來的體制癱瘓、政治迫害、教育倒退和經濟發展的相對落後。 4-1 說明在中共政權統治下農民生活的改善、公共衛生的推廣及農業發展策略，帶來人口快速成長，也造成許多問題。

資料來源：教育部（2011）。

照理說，在「國共內戰」之後，應接著上「中華民國政府遷臺」。而且，「中華民國政府遷臺」這段歷史應擺在「中共黨國體制的建立與發展」之前，才能延續大時代的動盪故事，也才能與之後的「當代中國與臺海兩岸關係」產生聯繫。

就現行高中教科書的相關記載來看，大多呈現簡述式、一條線的發展脈絡：

表 5

## 現行教科書中有關「國民政府遷臺」、「民主政治的道路」之常見內容

單元	常見內容
國民政府遷臺	1947 年，國共內戰轉劇。次年 3 月國民大會選出蔣中正為行憲後首任總統，但政治紛爭有增無已。此時國軍的優勢亦逐漸喪失，在各個主要戰場遭共軍一一擊破，各界疾請國共和談。1949 年初，蔣中正宣告下野，共軍乘勝追擊，導致中華民國政府撤出首都南京，輾轉遷徙。10 月，「中華人民共和國」成立，定都於北京。12 月，中華民國政府自四川成都正式遷抵臺灣（P.167）。
民主政治的道路	1950 年代，雷震等知識份子在《自由中國》雜誌上撰文批評時政，主張組成一個強有力的反對黨，落實民主政治。1960 年，他們結合從地方選舉鐘崛起的臺籍菁英，準備籌組中國民主黨，但很快就遭到政府的壓制，雷震被捕入獄，使得萌芽中的民主運動受到挫折（P.183）。

資料來源：林能士（編）（2015）。

我們知道：真實歷史並不是循著一條簡單的因果關係發展的。而且，決定歷史發展的並不只是一個單一歷史事件或一個人的決定。因此，從「國共內戰轉劇」、「蔣中正宣告下野」到「中華民國政府撤出首都南京，輾轉遷徙」，再到「中華民國政府自四川成都正式遷抵臺灣」之間的敘述，是否符合歷史核心能力中的因果關係？再者，雷震在《自由中國》雜誌上撰文批評時政，甚至「雷震事件」、「美麗島事件」等臺灣 50 年代、60 年代的發展，都是與「國共內戰後的抉擇」密切相關。但是，高一上學期上到臺灣史的學生沒有相關歷史背景知識，先學到「國共內戰」後的結果，學生是無法真正了解這段大時代歷史的。

高中課本的內容大多僅對歷史事件平鋪直述。當時廣大人民的心聲被掩滅了，無法呈現被迫離開故鄉前往臺灣的心路歷程。另外，美國、蔣介石的抉擇往往濃縮成一、兩句話，蔣介石似乎注定要來臺灣，沒有別的選擇；美國因韓戰爆發，就一定要協助臺灣成為圍堵共產勢力的前哨站。在現今強調歷史思維及教育改造的環境，是否還要延續

這種傳統且古老的「重點條列式」教材及教法？傳統思維的教材是否能為學生帶來新的知識架構及歷史能力？這是值得我們深思的問題。

我們在歷史課中，似乎已經很習慣地、很冷漠地在陳述「別人」的故事。學生也很自然地在記憶或背誦「別人」的故事。就大多數的學生而言，「要不要去臺灣？」講述的是別人的故事，只有少數學生意會到是在講自己家族來臺的故事。問一下學生，知不知道祖先是原住民還是外來者？是何時來臺的？身份是原住民？日本人？西班牙人？荷蘭人？漢人？還是別種身份的人？是否知道祖先來臺的故事？若我們的祖先來自大陸，當我們自認自己是本省人，指稱別人是外省人時，是否有些身份的錯亂？若我們的祖先來自大陸，在成年後迎娶大陸女子，是否算是認祖歸宗？還是將之視為是娶外籍新娘？若是我們從人的角度出發去講述一段歷史，或許會讓學生更貼近歷史場景，這也許是我們可以在未來教科書考慮加入的內容。我們也許可以試著描述一個「逃難」與「回家」的故事：

一個流亡學生高秉涵，他出生於山東荷澤縣，在 13 歲時成為一個「學兵」，原本要到南京讀書，卻一路跟著國軍撤退到臺灣。在歷經千辛萬苦來到臺灣後，流落街頭，成為一個小販。後來憑著過人的毅力，半工半讀考上國防管理學院法律系，畢業後成為軍事法院的法官。在退伍後，高秉涵成為一位律師。在開放大陸探親後，他幫助一些老兵完成心願，將他們的骨灰罐搬回大陸故鄉（改寫自張慧敏，2010）。

這是一個發生於我們周遭的真實故事，但是卻好像是一個不同時空的奇幻小說。我們如何將它融入在歷史教材中？訓練學生思考：歷史上的人物，他們的一生絕對不是事先就已注定的；在高秉涵逃難的過程中，有很多跟隨在旁的流亡學生，不是死於非命，就是受不了苦、回到溫暖的家鄉，真正像高秉涵這樣，大難不死，而能來到臺灣，又可以藉著蔣經國開放大陸探親的機會回到大陸故鄉的真是少之又少。一般而言，我們只要想到兩百多萬軍民渡海來臺，一定會想到那是一

場有計畫的集體行動，但其實不然——它其實是大時代下的一場生命存亡之旅，其激烈與驚險的程度，是歷史上任何一場來臺灣的遷徙行動中的首位。在這些流亡學生或軍人老邁了以後，面臨另一場抉擇：要不要回家？到底哪裡才是家？

## 肆、大變動時代中的抉擇

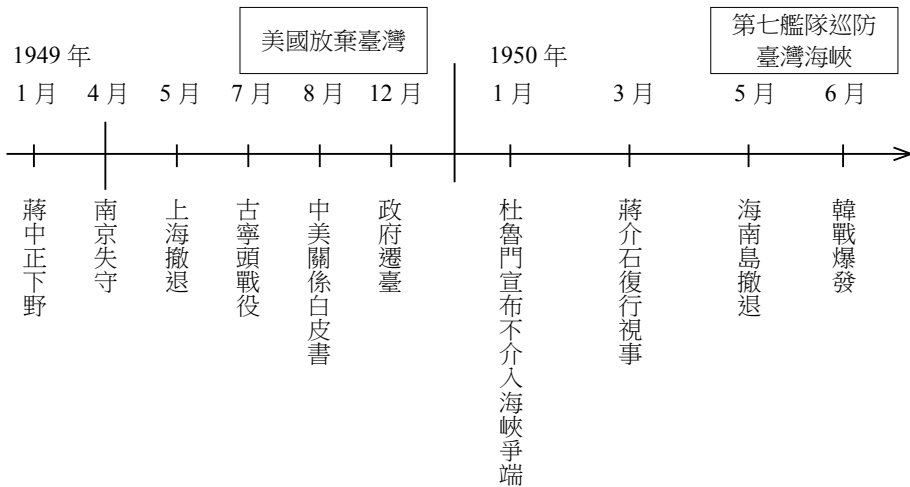


圖 1. 1949-1950 年，美國對華政策的轉變

資料來源：作者自製。

### 一、1949 — 大變動的時代：影響人們抉擇的歷史因素

在國共內戰後，尤其是 1949 年，有為數眾多的一群人受到時代洪流的推動，他們往往是身不由己的。「急難中，船要開往臺灣了，可是，臺灣在哪裡？開軍艦的人都不知道」。因國民黨軍隊在國共內戰中的失利，士兵只好跟著軍隊一路逃亡來到臺灣。「海南島的正式大撤退，是 1950 年的 5 月，中華人民共和國已經在半年前成立，但是在沿海、在西南，還有戰事。很多的國軍部隊，是在解放軍的砲火

一路追擊下被逼到了碼頭邊」（龍應台，2009：24）。

在 1945 年抗戰勝利之際，沒有人會預先設想到中國大陸即將在短短四年內淪入共產黨的掌控之中，也沒有人會想到最後美國會對國民黨撒手不理，蔣中正也不會想到自己竟然會在一個偏遠的海島上度過晚年餘生，許多歡慶勝利的人們也沒想到竟然在幾年後即將踏上一條逃往的驚恐之路，而在這場大逃亡中只有少數人能夠順利殘存下來，卻會在一個海島上望穿秋眼，時常懷著思鄉之苦。決定 1949 年大逃亡的歷史因素很多，如中共的政策、國民黨的失策、美國的對華措施、民心的變動……等，時代的變動絕非靠幾個條目的分析就可以全盤了解（郝伯村，2011：458-479）。本文僅就蔣中正、美國、遷臺人民等面相加以觀察，以期發掘更多的真相，還給歷史原本的風貌。

## 二、蔣中正的抉擇

從國民政府遷都的過程：南京→廣州（1949 年 4 月）→重慶（1949 年 10 月）→成都（1949 年 11 月）→臺北（1949 年 12 月），應該可以推知遷往臺灣並不是蔣中正一開始的決定，而是在時局不斷的變動下，隨著局勢的轉變而做出的一種決定。

抗戰名將張發奎曾說：「蔣先生可以不要職位，但不會不要權力」（林桶法，2009：43），所以蔣介石雖處於下野狀態，但仍有實際權力，掌有控制軍隊的實權。在蔣的主導下，行政院第三十二次政務會議於 1948 年 12 月 29 日通過陳誠出任臺灣省主席；12 月 30 日，中國國民黨中央常務委員會通過蔣經國為臺灣省黨部主任委員。董顯光認為：他（蔣）已決意使臺灣得免受親「共」陰謀的威脅，俾中國大陸萬一發生意外，該省可為政府最後堅守力圖復興之地（林桶法，2009：46）。正確來說，蔣介石派遣陳誠擔任臺灣省主席，只是一項善後的布局而已，並不代表蔣介石已決定撤退前往臺灣（檔案管理局，2010：133）。而來臺擔任省主席的陳誠，盡量讓蔣介石了解臺灣的狀況，日後蔣介石對臺灣的認識更深入後，中央政府才有遷臺的可能。有些學者認為：中央政府之所以有臺灣這一逃亡時的退路，並進而守住臺灣，以此為反共復國的基地，實與陳誠在中央政府遷臺之前的部



署有極大的關係。

一九四九年八月，共軍已大舉南下，勢如破竹。郝柏村在《郝柏村解讀蔣公日記一九四五～一九四九》書中記述：「此際蔣公與桂系之間，鬥爭無已。政府形式上由李負責，在廣州；而蔣公則已在臺灣，為最後基地之部署。蔣一面以黃金、外匯運臺，掌握僅有的財力；一面成立總裁辦公室，堅持以革命領袖身分，不放棄軍令權」（郝柏村，2011：438-439）。

### 三、美國的抉擇

從 1949 年到 1950 年間，美國對中華民國的政策有很大的轉變，但在教科書中往往以一、兩句話帶過，例如：「1950 年 6 月韓戰爆發，美國改變對華政策，派遣第七艦隊進入臺灣海峽」，簡化了歷史發展的過程，有的甚至略過了美國準備放棄臺灣的史實，直接從韓戰爆發開始寫起。歷史的簡化或偏頗，不僅容易造成誤解，也讓學生無法獲得真正的歷史知識，無法從歷史中獲得智慧，也無法避免再度重蹈覆轍。

1949 年 1 月 15 日，美國駐臺北總領事 Krentz 在致國務卿的電報中指出：「親陳誠的中國軍隊已陸續到達島上，島上的財富逐漸增加。但中國人是一個長期習慣無端暴力的民族，戰敗的中國人怪罪美國人，在臺灣的美國人處於暴力攻擊的陰影之中。雖然現在風平浪靜，但是共產黨有可能攻擊這個島嶼。在戰後和約締結之時，美國實際擁有這個島嶼可以享有極大的優勢，並重挫蘇聯的目標」（雲程，2014：77-78）。在國共內戰的後期，美國部分人士已經看出臺灣島地理位置的優越。這些看法匯集之後，將會影響美國對華政策的形成。因此，美國國安會在當時，曾明白表示美國對福爾摩沙與澎湖的立場為：「它們是日本帝國的一部份，有待和平條約作最後的處置。美國對諸島嶼的立場，則遵循英、美、中三國元首所作之《開羅宣言》，以及自日本投降日開始，美國即遵循之政策：推動並承認中國對這些島嶼的實際控制。」、「自從日本投降後，福爾摩沙的中國統治階展現了失正無能的天分。目前的福爾摩沙陳誠將軍，或許可以建立穩定的非

共產政權，但是此事並不穩靠。他所面對的最大困難是，從大陸湧入的難民政客與軍閥—中國被赤化，就是靠這些人的無能。蔣元帥似乎一心一意想建設福爾摩沙為最後的堡壘，他的到來，會在當地造成特別的不安」。美國對福爾摩沙與澎湖的行動，有下列的選擇路線：

- (一) 在日本投降條件下占領這些島嶼，透過與中國國民黨政府協商，或在該政府垮台後直接占領。要與中國國民黨作這樣的協商，不太可能。而不管直接占領是否會遭遇島上中國人武裝抵抗，毫無疑問地，這行動會支持中國大陸的民意去支持共產黨。如果我們在中國的政治作戰想要成功，一定要避免此行動。
- (二) 與中國國民黨政府達成協議，提供美國在福爾摩沙的治外法權與基本權利。
- (三) 支持在福爾摩沙的中國國民黨政府或其餘黨，承認它是合法的中國政府。這將立即提高使當地陷入不安的風險，提供共產黨滋長的養分，大幅增加我方在大陸地位的複雜度，並癱瘓我方對中國大陸的戰術彈性。
- (四) 支持當地非共產的中國人地方政府，運用我方的影響力，盡力阻止中國國民黨政府殘餘勢力把福爾摩沙當作避難所。此事窒礙難行之處，在於日益增加的中國國民黨官員及其家屬湧入福爾摩沙避難。

美國的基本目標是阻隔共產黨於福爾摩沙與澎湖之外，目前最實際的方法是將福爾摩沙及澎湖與中國大陸隔離，且我方不須公然單方面為之擔負此任務或者掌控之。「福爾摩沙目前局勢未定，我們應該在立場上保持很大的彈性空間」（雲程，2014：86-90）。

後來，美國採取的是袖手旁觀政策，這在 1949 年 8 月公布的《中美關係白皮書》中可以很清楚地看出來。《白皮書》的內容，其實延續了 1949 年 1 月《美國外交檔案》中的分析及結論。美國國務卿艾奇遜在導言中說道：「和平來到的時候（第二次世界大戰結束），美國在中國碰到了三種可能的選擇：一、它可以一乾二淨地撤退；

二、它可以實行大規模的軍事干涉，幫助國民黨毀滅共產黨；三、它可以幫助國民黨把他們的權力在中國最大可能的地區裡面建立起來，同時卻努力促成雙方的妥協來避免內戰」（林博文，2009：126）。然而，三種選擇中，美國選了第三種，但卻失敗了。艾奇遜甚至說：「在合理的範圍以內，美國所做或可能做的事，都沒有改變中國局勢的可能；美國如果做了其所未做的事，對局勢也不會發生影響。這是中國內部勢力造成的結果，美國曾試圖影響這些勢力，但未辦到」（林博文，2009：127）。

《中美關係白皮書》代表了 1949 年 8 月至 1950 年 6 月韓戰爆發期間美國的對華態度，即為停止軍事援助、採袖手旁觀政策。造成的結果則是臺灣面臨被孤立的絕境，許多有權勢的人都不敢到臺灣，在臺灣有辦法的人則想盡辦法離開。

#### 四、人民的抉擇

大部分人認為，國民黨員及高層官員一定會跟隨國軍渡海來臺，其實不然。在龔選舞的《一九四九國府垮臺前夕》中記載：「猶憶撤守大陸之前，美援不來，財源枯竭，包括蔣主席親信的陳布雷先生在內，都曾建議蔣氏，謂他促請孔（孔祥熙）、宋（宋子文）捐輸，以紓國難，結果，就在忠貞的陳先生遭受苛責，一死上報之餘，護財重於救國的孔、宋兩家嚇得逃難赴美，把成億的錢財全都搬到了新大陸」（龔選舞，2011：286）。

就普遍的現象而論，地主因為害怕被清算，遂跟著國民黨的軍隊南遷，農民則留下來與中共一起建立政權。然而，有些人不是自願隨軍隊南遷的，竟是因政治因素被裹脅而來的：「蔣介石兵敗如山倒時，為防止手下大員投共，每每以大員家屬為人質，裹脅到臺灣」（李敖，2011：196）。喬家才將軍，就是被押到臺灣的（李敖，2011：226）。非志願的例子很多：在上海陷共前夜，當時明明已非總統而是「國民一分子」的蔣介石，居然派人送來手諭，下令曹秀清務必帶著子女和婆婆，搭乘最後一班飛機去臺灣，並保證負責他們全家的生活費和子女的學費。蔣介石這一目的，顯然是要扣住人質，使共產黨不

便利用杜聿明，也使杜聿明自己心存恐懼。曹秀清到臺灣後，發現一切都是蔣介石的騙局，房子沒有、衣食無著，全家只有一點點生活費（李敖，2011：199）。

即使選擇來臺灣了，但仍有許多人無法如願以償。如 1949 年行往臺灣的太平輪，在 1 月 27 日的小年夜撞上駛往上海的建元輪，兩艘船共有千餘人遇難。這艘船上乘載眾多名人、商賈，許多「政商、名流、要員」的家庭因此天人永隔，被形容為東方的鐵達尼號，是一起世紀大慘案（張典婉，2009：32）。許多國民黨的政府官員，因時局緊迫，也只得留在大陸：「國防部由南京遷廣州，再由廣州遷重慶。此際共軍已逼近重慶，而大部分國防部人員無法運臺，只有就地遣散」（郝伯村，2011：446）。

許多部隊因船隻分配失宜，只能在碼頭眼望著船隻離去，轉眼間即遭背後的共軍殲滅（林桶法，2009：54）。真正能來到臺灣的只是大逃亡潮中的少數幸運者。1949 年 2 月 11 日「星島日報」報導：國民黨由南京逃向廣州時，將大批中下級公務員及大批流亡學生置棄不顧。不少公務員在國民黨機關中，在不足餬口的薪水待遇下工作了幾十年之久，但行政院長孫科和一群部長們，一點遣散費也不發給，就把他們丟開了。南京各大學中的公費生已被停止發給補助費，因而陷於無食無助的境遇（李敖，2011：291）。

逃亡的不只是軍隊，還有年幼的學生：五千多個孩子，到達廣西的，剩下一半。這一半，坐火車、爬車頂、過山洞，又失去一些人；到一個城鎮，碰到土共燒殺，四處奔逃，再少掉幾百。……在潰退中，學生跟著黃杰的部隊被砲火逼進了中越邊境的「十萬大山」……越過山嶺，就是越南（龍應台，2009：100-101）。1953 年 6 月 10 日，中、法、美的國際交涉終於有了結果，因內戰而孤懸海外三年半的國君、難民、學生，在海防港搭上了軍艦，八天以後，在高雄港上了岸。208 個豫衡聯中的學生，其中還包括後來寫了《野鴿子的黃昏》的王尚義，在高雄港落地，然後被送到員林實驗中學入學（龍應台，2009：106-107）。有些學生被強迫進入軍中服役，從此邁向不同的人生處境（龍應台，2009：24）。

許多流亡者，心中嚮往的還是大陸與祖國。他們跟隨大時代的逃亡潮中流浪到臺灣，身體困在這個小島上，心卻不在臺灣，往往神遊祖國大陸。值得注意的是，在大逃亡潮結束後，兩岸的對立也使得人們無法自由選擇居住地。1975年，共產黨放出了最後一匹國民黨戰犯，放出以後，安排參觀、安排工作，如有人要去臺灣的，也悉聽尊便。結果有王秉鈺等十人表示願來臺灣，可是國民黨政府不准他們來。其中有一人，張鐵石，憤而自殺了。最後是美國基於人道主義接納避難申請。

## 五、抉擇之後—改變八百萬人民命運的大遷徙

逃難到臺灣後，幸運的人可以擁有良好的居所，在小橋流水、花木扶疏的幽雅環境中暫時忘卻戰亂的驚恐（龔選舞，2011：341）。但是，更多的難民身無分文，只好在異鄉中為生活費盡心思。另外，這次大遷徙牽動的不只是這股逃難潮中的一、兩百萬人民，連原先住在臺灣的六百萬居民的命運也從此改觀。

陳誠主政下的措施，有許多也是與1949年的變動息息相關，例如新臺幣政策。「截至去年底（1948年），共達20萬人，後至者接踵而至，預計可能超過50萬人，即以目前情形論，如經濟政策不能配合，全賴發行臺幣維持，則臺幣現已呈慢性膨脹，三、五個月後，勢必演至惡性膨脹，至無法收拾」（林桶法，2009：48）。

臺灣島上居民的命運，從此改觀。「1949年6月10日香港《星島日報》，〈臺灣航訪〉中記載：……排山倒海地湧到臺灣來了，在東北、華北、華中，以至凡是他們到過的地方，刮透了地皮，走了吮走了脂膏，一個個腦滿腸肥，腰纏累累，擁妻抱妾地到臺灣來了。於是臺灣的香水精的氣味濃厚了；最新流線型的汽車多了；草山北投溫泉的生意興隆了；酒家飯店的氣勢豪華了；臺灣女人的賣淫風氣開了；社會道德日趨低落了；民生也一天天凋敝下去了」（李敖，2011：291-292）。不僅社會風氣受到影響，連政治氣氛也轉為嚴肅：「國民黨退守臺灣後，一切軍警特務的力量，都密集在小島上，小島中有高山、外有大海、交通發達、人民奴性，尤其便利軍警特務的統治。所

以幾十年來，國民黨在臺灣搞極權小朝廷，要怎麼幹，就怎麼幹，搞得得心應手、快樂已極，簡直沒有力量約束得了它」（李敖，2011：262）。周婉窈（2014）也說：「如果你的社區本來有九十人，而且大家都沒有什麼資源，突然間來了十個人，接管這個地方，其中一個人（統治集團和情治人員）權力超大，控制整個社群，四個人（軍警）「保衛」這個地方，另外一起來的五個人獲得或多或少的特別照顧，那麼，你生存的環境不就大大變形？」1950年代，中華民國政府在臺灣實施高壓統治，在大部分的課文從事件及政策的角度敘述這段歷史。推廣繪本閱讀的辛佳慧認為，越重要的事，更該好好教。她在《希望小提琴》中描述從1952年起因被誣陷而入獄的陳孟和，在綠島失去的十五年寶貴生命。她希望利用繪本讓大家省思：「主角為何會被關？」、「誰關了這些人？他們為什麼要這樣做？那樣做是對的嗎？」（辛佳慧，2014：143）。

1949的大特色之一就是骨肉失散、生離死別。逃難過程中，艱苦異常。龔選舞描述他在搭乘京滬特快車逃難的景象：「買了票竟上不了車，只好在裡應外合之下，才從窗戶被人連推帶拉地擠了上去。一路上像上像沙丁魚罐頭般堆在一起，婦人們在動彈不得的情況下，也就只好裹著毛巾被褥方便了！」（龔選舞，2011：339）。

遷徙到臺灣的「外省人」，思鄉情切，與親人兩地相隔，如同死別，情況異常悲慘。「我父親（齊世英）隨中央先到廣州，又回到重慶參加立法院院會。一九四九年十一月二十八日，在重慶開了他們國民黨中央常務委員會議，會後備了兩張桌，吃飯時大家心情非常沈重，有散夥的感覺，次日搭上最後飛機飛到臺灣。初來臺灣時，肺部長瘤住院，手術後一夜自惡夢中驚醒，夢中看見掛在城牆上滴血的人頭張口問他：『誰照顧我的老婆孩子呢？』（齊邦媛，2009：326）。

李敖引述齊邦媛的話說：「二十年的奮鬥將我父親由三十歲推入五十歲，理想的幻滅成了滿盈的淚庫。」淚庫裡有「巨大的撼恨，深深的傷痛」，雖然「五十歲以後安居臺灣」，活到八十八歲，但他午夜夢回，內心不無痛苦（李敖，2011：265）。

余光中用〈鄉愁四韻〉來表達他的故國之思（余光中，2008：196）：

給我一瓢長江水啊長江水 那酒一樣的長江水  
那醉酒的滋味是鄉愁的滋味 給我一瓢長江水啊長江水  
給我一掌海棠紅啊海棠紅 那血一樣的海棠紅  
那沸血的燒痛是鄉愁的燒痛 給我一掌海棠紅啊海棠紅  
給我一片雪花白啊雪花白 那信一樣的雪花白  
那家信的等待是鄉愁的等待 給我一片雪花白啊雪花白  
給我一朵臘梅香啊臘梅香 那母親一樣的臘梅香  
那母親的芬芳是鄉土的芬芳 給我一朵臘梅香啊臘梅香

他也用〈鄉愁〉表達出兩岸隔閡的惆悵（余光中，2008：91）：

小時候 鄉愁是一枚小小的郵票 我在這頭 母親在那頭  
長大後 鄉愁是一張窄窄的船票 我在這頭 新娘在那頭  
後來啊 鄉愁是一方矮矮的墳墓 我在外頭 母親在裏頭  
而現在 鄉愁是一灣淺淺的海峽 我在這頭 大陸在那頭

來臺 100 多萬人中，有 60 多萬是軍人，<sup>1</sup>來臺軍人的婚姻受到「戡亂時期陸海空軍軍人婚姻條例」、「軍人戶口查記辦法」的限制，只有年滿 28 歲的軍官或技術士官才可以結婚；1959 年放寬，25 歲士官都可以結婚。語言不通，又不識字，當時什麼樣的人才肯嫁給這些低階老兵？不是殘疾就是智障。許多老兵「恨自己命不好，打仗沒被打死，活著受罪」。1987 開放大陸探親，解嚴後娶大陸新娘，成為這些老兵的感情慰藉，卻引發了其他更多的社會問題。根據統計，5 萬名以上的老兵始終未婚。因文化、習俗與重重限制，無法融入臺灣社會中，這在臺灣社會中產生諸多隱藏版的社會問題。政府便設計了安置

<sup>1</sup> 說法不一，如周婉窈在《少年臺灣史》中說：「國民黨大撤退到底帶來多少人？由於當時軍人不納入戶籍資料，且軍事人口是國家機密，計算非常困難，綜合各種統計資料，可合理推算約一百萬人（六十四萬平民加上三十多萬軍人）」（周婉窈，2014：208）。

計畫，退役的老兵成為臺灣基礎建設的生力軍，組成兩個開發總隊，沿著花東縱谷進行墾荒工作。

在解嚴之前，雷震已提出「反攻無望論」，認為「一年準備、兩年反攻、三年掃蕩、五年成功」是蔣政權的統治藉口。然而，許多來臺的老兵仍然在情感上選擇相信這樣的口號，期待能跟隨政府再度踏上祖國的土地，回到熟悉的家鄉，與分隔已久的親人重逢。這是一段屬於 1949 年來臺及當時的臺灣人在記憶中共同建構的歷史，充滿血淚、誤解與諒解。從 1949 年歷史隧道中走來的人們，有許多是渡過洶湧臺灣海峽的國軍。他們成為今日臺灣人民口中的「老兵」、「老榮民」。「老兵不死，只是逐漸凋零」，但是過不了多久，「老榮民」在臺灣會絕跡。跟著最後一名「老兵」去世，老榮民將會成為真正的歷史名詞。我們的下一代也只能懵懵懂懂地接受傳統教科書中千篇一律的說法，歷史的真相將從此隨著他們的逝去而消失。

## 陸、結論

和平教育與傳統教育的不同之處，在於它是不斷傾聽、反省、合作解決衝突的思維與過程。在一般教科書中，愛國情操或意識型態皆對教科書產生莫大的影響。教育，因此成為國家藉以控制人民的工具。本篇文章試圖從各個角度釐清「1949 年撤退來臺」的歷史真相，作為反省及解決兩岸、族群衝突之參考。本文提出以下意見及建議：

### 一、就課綱安排而言

高一上學期先上到「要不要來臺灣？」的課程，高一下學期才會上到「國共內戰」的課程，就時序安排及因果關係而言明顯相反。應適度調整現行課綱結構，以便有利學生學習及方便教師建立完整的思維模式。另外，高二學生在上完「中華民國的建立與發展」後，會發現即將進入「中共黨國體制的建立與發展」，似乎「當代中國」取代了「中華民國」，只剩下「臺海兩岸關係」的相關論述，失去了與中



華民國政權的連結。若能與民間學者及對岸教科書編撰者集思廣益，就此問題取得共識，應是和平教育的一大貢獻。

## 二、就教科書架構而言

大多呈現簡述式、一條線的發展脈絡，較缺乏廣大人民的心聲。歷史的發展往往不是少數一、兩個人所能決定的，和平教育的目的之一是「傾聽」，故要養成學生傾聽眾多不同聲音的習慣與能力。在歷史教材中，「要不要去臺灣？」包含了很多人民的動機與抉擇，也有各式各樣的遭遇與結局，恰好是訓練學生「傾聽」的教材。教科書內容應多樣化，最好能有許多脈絡與相互衝突的對話，使學生在歷史中學習接納與寬容

## 三、就教科書內容而言

應捨棄條列式及充滿意識型態的敘述，可蒐羅許多不同的陳述，以主題式的寫法呈現這段歷史的面貌。例如：蔣中正的日記、國共將領的書信、美國的國會檔案、文人的詩文記錄、報紙的記載、回憶錄等。較以往一條鞭式的寫法，這些珍貴的史料較能提供人們反省歷史、面對衝突問題的勇氣與決心。一再隱瞞，或刻意褒貶，皆與和平教育的目的背道而馳。

## 四、就當前社會現狀而言

麥克阿瑟曾說：「老兵不死，只是逐漸凋零」。根據統計，5萬名以上的老兵始終未婚。再加上文化、習俗與重重限制，自遷臺以來，許多老兵無法融入臺灣社會中，產生許多隱藏版的社會問題。利用學習「要不要去臺灣？」的機會，使學生正確了解外省族群形成的原因、發展與現狀，應可反省現今臺灣社會的族群政策，冀望未來能夠提出合作解決族群衝突的適當觀念及措施。

## 參考文獻

- 余光中（2008）。**白玉苦瓜**。臺北市：九歌文化。
- 李敖（2011）。**大江大海騙了你：李敖祕密談話錄**。臺北市：李敖出版社。
- 辛佳慧（2014）。**用繪本跟孩子談重要的事**。臺北市：如果。
- 周婉窈（2014）。**少年臺灣史**。臺北市：玉山社。
- 林桶法（2009）。**1949 大撤退**。臺北市：聯經。
- 林博文（2009）。**1949 石破天驚的一年**。臺北市：時報出版社。
- 徐宗懋（2007）。**20 世紀臺灣**。臺北市：臺灣古籍。
- 郝柏村（2011）。**郝柏村解讀蔣公日記一九四五～一九四九**。臺北市：遠見天下文化。
- 張典婉（2009）。**太平輪一九四九**。臺北市：商周。
- 張淑雅（2011）。**韓戰救臺灣？解讀美國對臺政策**。新北市：衛城。
- 張慧敏（2010）。**回家**。臺北市：宇河文化。
- 教育部（2011）。**普通高級中學必修科目「歷史」課程綱要**。臺北市：作者。
- 雲程（2014）。**福爾摩沙 1949**。臺北市：允晨文化。
- 黃嘉莉（2013）。**和平教育的教學實踐—教師教學的轉化角色**。載於甄曉蘭（主編），**和平教育理念與實踐**（頁 243-263）。新北市：國家教育研究院。
- 齊邦媛（2009）。**巨流河**。臺北市：天下遠見。
- 龍應台（2009）。**大江大海一九四九**。臺北市：天下雜誌。
- 檔案管理局（2010）。**進退存亡：民國 38 年前後軍事檔案專輯**。臺北市：作者。
- 龔選舞（2011）。**一九四九國府垮臺前夕**。新北市：衛城。





第 10 章

## 歷史教學中促進跨文化理解的史料教學

——以西拉雅族為例

王瑋筑 彭致翎 黃欣柔

## 壹、前言

依據我國現行高中歷史課程綱要，目前大部分的歷史教科書多將平埔族置放於南島語系的脈絡中，以原住民族的分類系統、分布居住圖、社會文化特色之鋪陳為主軸，教科書敘寫一般多側重以知識引介條列式呈現，學生所接受的是基本知識及概念性認識平埔族文化。那麼，歷史教學除了教科書之外，是否能提供其他途徑，讓學生更實際地想像社會文化如何真實發生、如何是其生活中的一部分，且能鼓勵學生運用所習得的歷史知識，思考為何平埔族會與這些記載的異文化者相遇、為何被如此記載，以及這些記載反映了什麼樣的變化與影響？

由於原住民族並無文字書寫，欲瞭解其過去，需透過考古發掘史料建構史前到原住民時代的歷史，或運用外人對原住民族的觀察、紀錄和書寫來認識（詹素娟，2007）。有關平埔族詞彙及其劃分指涉方式，本身即是一個以外來者為中心的產物（康培德，1999），不論是清代所記載的「熟番」（相對於生番），日治時期以人類學知識體系為基底的「平埔族」，均為外來者以他者之視角、統治利益及文化為中心所劃分歸類。再者，由於平埔族涉及不同文化的競合關係，於清朝統治時期在大量漢人移民、土地及族群政策交互影響下逐漸趨於弱勢，以致在日治時期，平埔各族文化相較於高山各族，在田野調查考證上已相當困難。

面對已然隱逝的文化，如何讓學生對其有所認識、共鳴、想像，視其為一真實存在並體會其豐富內涵特色的文化，是歷史教學上具有挑戰性的課題。平埔族相關紀錄多數依賴他者外來文化觀察者的記載，從而使得閱讀平埔族史料的同時，需意識到記載的文字本身同時存在著觀看者角度及其身分文化影響。記載平埔族文化的史料，是不同文化與族群遇見的產物。而這些遇見，皆有一定的歷史脈絡及時代背景。從現今大多數的教科書內容敘述，發現其多著重於知識引介，然則深厚的歷史脈絡與文化底蘊，往往無法從知識導向、篇幅有限的文本觀其全貌，就多層次的歷史思考與理解而言，亦有其限制。而史

料教學，或可透過帶領學生閱讀史料及多元思考的方式，彌補教科書的不足與缺憾。然而，史料文物無法直接告訴我們，產製它們的社會樣態為何，唯有透過提問，方可使它們成為探究上可能的證據，進而學習發展對於歷史脈絡中複雜關係的理解，以及有機會挑戰可能有的迷思（Ashby, 2012）。

本文以前述思考為基礎，首先闡述歷史教學應超越以知識記憶積累之框架，轉向以多元理解的思考學習，進而嘗試以臺灣史之 17 世紀西拉雅族為舉隅，探究如何運用不同時期、不同外來文化視角對西拉雅族之記載史料，提供史料教學之參考，讓學生除對該文化有基本認知之外，更能對其時代背景脈絡、與其他族群互動關係等有更深入多層次的認識與思考，從而增進跨文化之理解及反思。

## 貳、歷史教育與史料教學

歷史除了指稱過去發生的事件，另一係指我們對過去事件的理解和敘述（何兆武，1995）。歷史教育究竟希望帶給學生什麼？英國推動多年的歷史教育改革方案（Schools History Project），即從歷史教育之目的與本質重新思考，揭示歷史教學應引發學生對過去能有更進一步認識的好奇心，讓學生敏銳探問、衡量證據、細查論述、批判思考、發展觀點、判斷力及多元寬容的態度；歷史教學也應培養學生對於時代意識的感受、關心事物如何變遷延續，並關注歷史中人們的多樣性／互異性經驗。其所提倡之根本理念漸趨發展成為共識，成為英國歷史課綱（History Programmes of Study）之學習目的（Department for Education, 2013）。

史料是通往過去的重要媒介，史學家憑藉史料作為探索過去的證據，進而推理判斷記述。由此，歷史教學是史學家、教師和學生為重建過去而進行的一連串不斷詮釋與發展的過程。史料運用於歷史教學上，意味著學生應對於各種一手、二手的史料進行探究，除了判定真偽外，亦牽涉史料的理解與詮釋，包括辨識相關史料證據、連結不同

證據並認識其間之意涵、可能有的矛盾、可信度及是否有偏見等（陳冠華，2001，2005；Schools History Project, 1976）。史料教學並不是直接將史學家的工作套用在學生學習上，而是以歷史知識為基礎，一種經過設計、擇選適當主題、問題探究等具有教育意義的學習活動（陳冠華，2001），使學生知道教科書中的歷史知識是如何產生的（甘懷真，2009）；其著重點不在於大量片段零散、百科全書式的知識，而是來自於對歷史教學背後更深層的思考，除了具體的歷史知識之外，培養學生批判思考分析以及多元視角的文化理解能力。

## 一、透過史料教學激發學生批判思考分析的能力

歷史學者 Wineburg 在 *Reading Like a Historian* 一書的序言中指出，史學家的閱讀方式，能使其在他人迷失於如霧般繁雜細節、陷入挫折絕望中之際，仍得以看見整體圖像，理解矛盾之處，進而形成合理的詮釋。研究歷史思考的學者將史學家閱讀方式淬鍊轉化為實際教學，而此並非著重艱澀隱晦的檔案研究過程，相反的，其能幫助我們在面對各種紛呈交雜的衝突言論時，予以真正的理解（Wineburg, Martin, & Monte-Sano, 2011）。

史料教學強調學生可透過經驗如史學家探究歷史的過程，從歷史證據中建構與理解過去，藉由檢驗判斷、邏輯推論、解讀詮釋並延伸批判思考的方式，習得歷史學科知識以外的能力與態度（陳冠華，2001；Nokes, 2010; Schools History Project, 1976），從被動的吸收知識者轉而成為主動學習者，並能將之運用於日常生活，甚或未來人生課題之上（Shanahan & Shanahan, 2008）。

關於批判思考分析能力，英國 Schools History Project（1976）之 *A New Look at History* 提及，其他的學科亦涉及培養學生的證據分析能力，而史料解讀與其他學科最大相異之處在於，其所需解讀判斷的證據，是關於「人」的。證據會因此多元紛呈甚或彼此衝突，學生須理解並學習如何檢驗（question）與衡量（assess）證據，學習批判思考、區辨「證據」與「詮釋」的差異。

## 二、史料教學為增進學生多元視角文化理解的能力

透過史料解讀與思考的過程，學生得以意識到過往的時代有所特定的脈絡及思維價值，與現今視之為理所當然的一切截然不同。閱讀、思考歷史時可學習切換不同的立場，培養「神入」(empathy)，基於足夠證據的同理與理解能力(吳翎君，2004)。亦即設身處地考量處於不同位置之歷史人物的心境、行動，其所面臨的限制及選擇，同時嘗試想像歷史人物處於其所屬時代，從而將其作為及心境置入整體社會架構、文化脈絡、集體思潮或意識，避免過於簡化、流入刻板印象地片面論斷。

藉由審慎解讀史料，學生能學習將想像及理解建構在既有的史料證據及學科方法思維上(Lee, 2005)，以此超越自己及己身時代，擁有更為寬廣、多元的視野與體會人們與其時代的互動關係，得以看見時代或許給予人們的外在框架限制，但改變從來不因此不產生。易言之，閱讀歷史所能帶給學生的經驗，有機會將自身經驗與過往人們在各種實際情況中的言詞、行為連結，從而找尋發現自己。透過看見不同時空不同的價值、思考、社會樣貌及時代氛圍，跳脫侷限於自身成長的有限經驗，學習以更為寬廣尊重的態度看待不同的多元價值。

## 參、史料教學之原則與實踐

相對於具體的歷史知識，熟悉歷史學的概念如因果、變遷、同理性理解，及分析判斷能力、同感共鳴的經驗、探究過去的好奇興趣等，往往需要在歷史思考的過程中逐漸體悟習得(陳冠華，2001；Nokes, 2010; Schools History Project, 1976)。有關史料教學之重要原則(Lee, 2005)，列述如下：

- 一、學生須理解歷史並非是一早已存在、固有既定的權威性事實敘述。打破學生對於歷史是線性敘述式的既有印象，需引導學生思考歷史是如何建構、我們又是如何知道的基本問題。
- 二、證據是建構歷史的根本基礎，但證據亦是從眾多史料中揀選出



來，揀選的史料有其紀錄者的位置、立場、個人偏見、目的等因素之影響。由此，分析、討論史料有其必要性。

三、不同史料的有效性、訊息的可供參考性取決於所欲探問的問題。

因此，不是選擇相信 A 或 B 二擇一的問題，而是如何從 A 及 B 建構歷史的圖像。

四、學生須學習不僅是從既有的史料中解讀它想說什麼，更進一步值得思考的是關於它的存在，及想說什麼反映了它是哪些整體的一部分。

五、學生須學習區辨證據及詮釋的不同。即使所有證據皆正確，並不代表由其串連而成的詮釋論述即為正確。

六、學生須明白，因探問的問題不同、角度不同，不存在一個所謂的完整、周全的敘述詮釋。

那麼，史料教學如何在課堂教學上實踐，培養如史學家般閱讀所需的能力呢？史料教學主要內涵包括：1. 探究史料來源（sourcing）；2. 驗證比對（corroboration）；3. 脈絡式思考想像（contextualization）（Wineburg, 1991; Wineburg, Martin, & Monte-Sano, 2011）。進一步而言，對於歷史文獻，應思考作者是誰（身分、立場等）、史料紀錄及留存的原因、預定讀者是誰，以史料的來源思考其中訊息的可能性及限制；將該史料與其他不同來源或角度的史料相互比對訊息的一致性及其落差，並思考造成此一致或落差的原因及意義；將史料的訊息及諸多相關的思考回歸到其原有的脈絡中，包含其政治、經濟、文化、社會等，以求對史料有最適切的理解、想像及判斷。

另一方面，Lee（2005）提出，歷史教學應同時給予學生一整體宏觀的圖像，及深入思考檢視的專題性研究教學（in-depth study）。囿於教學時數有限等現實性的考量及限制，在教學上勢必無法針對每一歷史時期及主題均進行細節性的探索，故教師可先行提供大方向圖像的歷史教學，讓學生擁有一定的知識背景及整體架構，再進行深入的主題性專題研究，讓學生在進行主題探究時明白每個主題的基本背景、其在整體的位置與意涵，以超越孤立事件的存在。

臺灣高中歷史自 95 課綱起，強調培養核心能力的重要性，將其

納入課程目標，並且提及加強史料教學、歷史理解及解釋的概念，相關實施亦有原則性規劃與敘述。依此，在教學現場應如何落實，在教學方法推廣、教材研發及相關教學資源的支持上如何使其成為課堂教學的一部分，值得投入更多的關注。

## 肆、史料教學舉隅——以 17 世紀西拉雅族為例

西拉雅（Siraya）研究為臺灣平埔族語族研究中成果累積較為可觀者之一。17 世紀西拉雅人原居地臺南縣近海平原地區，曾為外來政經統治機構在臺的統治重心之外，也是自中國來臺的漢人主要農業拓殖地，因此文獻素材較其他語族豐富（康培德，2001）。相關的重要史料，包含明代陳第因伴隨沈有容來臺追剿倭寇所留下的〈東番記〉、跟隨荷蘭東印度公司來臺第一位深入定居於西拉雅族番社的傳教士甘治士所撰寫的報告、清治時期來臺進行硫磺開採調查的官員郁永河依沿途所見所聞而留下行經番社之印象的《裨海紀遊》、首任巡臺御史黃叔瓚撰述的《番俗六考》，及巡臺御史六十七依循異族風俗采風傳統而命畫師繪製的《番社采風圖》等。這些史料蘊藏相當豐富的訊息，例如〈東番記〉和甘治士之報告詳盡記錄西拉雅族的部落組成、婚禮、喪禮、捕獵方式等，《番俗六考》則除了上述風俗生活細節的描述，還以漢字音譯的方式，記錄族人們傳唱各種生活樣貌的各式歌謠。透過這些記載，西拉雅族文化躍然紙上，而非遙遠模糊消逝的存在。

本文以 17 世紀西拉雅族為例，探討史料教學如何能讓多元多層次的族群文化思考及脈絡式歷史想像成為可能。歷史詮釋無法脫離敘事（narrative）的形式，故針對歷史教育所欲培養之能力，從前揭史料中擇選不同文本，以問題探討設計方式，作為進行深入議題思考的基礎，以提供歷史教師史料教學之參考。

### 一、觀看的視角與位置

史料的記載，來自於外來者（outsider）以其文字所記錄而成。

這些記載反映著觀看者 / 被觀看者的視野角度。記錄者看見了什麼，往往像是一面鏡子，同時反映了其所屬文化的樣貌與特色，並彰顯了其所屬的身分位置。記錄者注意到了什麼、評論了什麼、如何評論，往往需要閱讀者謹慎細心地以進入、抽離兩種層次加以閱讀、審慎思考，可同時是一種跨文化觀察紀錄的實際教學案例。茲舉陳第〈東番記〉和甘治士之報告為例：

〈教材一〉

〔明〕陳第〈東番記〉節錄

陳第（1541-1617），晚明士人，1603年跟隨沈有容都司追剿海寇渡海至臺灣，親睹居於此地之原住民，寫下此篇記錄其文化之〈東番記〉（詹素娟，2007）。

東番夷人不知所自始，居彭湖外洋海島中；起魴港、加老灣，歷大員、堯港、打狗嶼、小淡水、雙溪口、加哩林、沙巴里、大幫坑，皆其居也。斷續凡千餘里，種類甚蕃。別為社，社或千人、或五六百；無酋長，子女多者眾雄之，聽其號令。性好勇喜鬪，無事晝夜習走，足蹋皮厚數分，履荊刺如平地，速不後犇馬，能終日不息；縱之，度可數百里。鄰社有隙則興兵，期而後戰，疾力相殺傷；次日即解怨，往來如初不相讎。所斬首，剔肉存骨，懸之門；其門懸骷髏多者，稱壯士。……

族又共屋，一區稍大，曰公廡；少壯未娶者曹居之。議事必於公廡，調發易也。娶則視女子可室者，遣人遺瑪瑙珠雙；女子不受則已，受，夜造其家，不呼門，彈口琴挑之。口琴薄鐵所製，齧而鼓之，錚錚有聲。女聞，納宿；未明徑去，不見女父母。自是宵來晨去必以星，累歲月不改。迨產子女，婦始往婿家迎婿，如親迎；始見女父母，遂家其家，養女父母終身，其本父母不得子也。故生女喜倍男，為女可繼嗣，男不足著代故也。妻喪復娶；夫喪不復嫁，號為鬼殘，終莫

之醮。家有死者，擊鼓哭，置尸於地，環燔以烈火；乾，露置屋內，不棺。屋壞重建，坎屋基下，立而埋之，不封，屋又覆其上。屋不建，尸不埋。然竹楹茅茨，多可十餘稔，故終歸之土不祭。

### 〈教材二〉

〔荷〕甘治士 1628 年報告譯文節錄

荷蘭傳教士甘治士（George Candidius, 1597-1647）與西拉雅族相處 16 個月後，1628 年寫下了一篇詳細的報告（葉春榮譯，1994）：

這是福爾摩沙島，位於北緯二十二度。是我主的旨意差遣我（甘治士）到這兒來傳播基督的福音。臺灣島的周圍有一百三十荷蘭哩，包括許多村落，人口眾多。他們並不是講同一種語言，而是許多種語言。他們沒有國王、統治者或首領。他們彼此之間並不和睦。村落之間時常打仗。……在這些一般的觀察之後，我現在要描述福爾摩沙那些我相當熟悉的地方，包括他們的語言、風俗、習慣，我都有深刻的認識。那是八個地方：新港（Sinkan）、麻豆（Mattau）、蕭壠（Sou-lang）、目加溜灣（Bakloan）、大目降（Taffakan）、知母義（Tifulukan）、大嗶社（Teopan）、大武壠（Tefurang）。這些地方的人有相同的風俗、習慣、宗教，也講相同的語言。村落的位置也一樣，由海邊往山區分布，都在距離熱蘭遮城一天路程的地方。最遠的村子是大武壠，在深山之間。從熱蘭遮城到這個村子，往返要三天。……

### 婚姻

……底下是他們婚姻與求愛的方式。當一個年輕男子愛上一個年輕女子時，他首先請他的母親、姊妹、表姊妹，或其他女性朋友，攜帶禮物到他所愛上的女子家裡求親。帶禮物來的人向女方家父、母或朋友求婚，並且展示他所帶來要作為嫁妝的禮物。女方的父、母或親友若滿意男方，就把禮物留

下來，親事就算決定了。不必其他的儀式，也沒有婚禮，那天晚上新郎就可以與他所選的女子過夜。……所有這些禮物送過去並且被接受之後，那晚男子可以與他所選的女子過夜。他們的習慣並不是妻子到丈夫家住。女人仍然留在她家，吃、喝、住在那兒；男人也留在他家。晚上丈夫到妻子家去，可是並不是公開的去，而是像小偷一樣偷偷摸摸的溜進去。他也不能靠近火或蠟燭，應該不出聲即刻躺在臥榻上。假若他想要菸草或其他的东西，他也不該開口。習俗是他輕聲咳嗽，太太過來給他他所要的东西，然後她又回到家人旁邊。當大家去睡覺後，她過來跟她丈夫躺在一起，只是第二天黎明前他就得起來，和昨夜進來時一樣，一言不發神秘的離開。事實上，他就是跟貓偷偷的離開雞棚一樣。白天裡丈夫不得進入太太的家。……

## 喪葬

土著並不像我們一樣，依世界上一般的習俗埋葬死者；也不像科羅曼德海岸的馬拉巴人和印度人那樣焚燒屍體。通常在兩天之內為死者舉行一些儀式後，他們綁著死者的手腳，放在一個細竹片做的台子上，台子大約有荷蘭尺兩尺高，搭在他們的房子裡。然後他們在屍體旁邊點火，而不是從下面點火，使屍體乾燥。許多儀式也接著舉行，譬如說殺豬，每人依照自己的財力，在過度的吃、喝中消磨時間。許多村人在人剛過世時就來看死者，因為在他們的家門口，有個空心的樹幹做的木鼓，一打鼓村人就飛奔而來，因為他們知道有人過世了。婦女拿出裝有濃烈飲料的罈子，在大飲之後，他們就在死者的家裡跳舞。他們跳舞的方式非常獨特。他們有由大樹砍下來的大型木槽，就像東印度地區的人使用的容器，可是比較長也比較寬。他們把木槽反轉過來，在上面跳舞，當然產生出可怕的噪音。每個木槽背封背站著兩排婦女，每排是四至五位。他們並不跑或跳，只是溫和的移動她們的手腳，在反轉的木槽上，沿著邊緣繞圈。當一隊累了，另一隊

繼續。跳舞通常持續兩個小時，這就是他們莊嚴的喪禮。屍體要放九天讓它乾燥，不過每天都要擦洗。第九天屍體從竹台移下來，用蓆子包起來，在屋子裡架起另一個竹台。這個竹台圍蓋著許多衣服，就像個幃幕，然後把屍體放在上面，大家再飲宴慶以紀念死者。這樣子屍體放了三年，然後把骨骼葬在屋子裡，當時又飲宴多次。以上是他們處理死者的簡短描述。……

### 思考問題

- (一) 上述史料中，哪些風俗細節是陳第和甘治士皆觀察到並記錄下來的？
- (二) 上述史料中所描述的風俗，哪些令你印象深刻？試著描述最令你印象深刻的部分，並思考何以會產生這樣的感受。

教學設計乃透過史料閱讀，實際領會想像西拉雅族文化的真實性與豐富性，並藉由比對不同時期的紀錄文字，思索其中相符相異之處。此為呼應 Wineburg (1991) 歷史教學目標之不同文獻驗證比對 (corroboration) 及置於原脈絡中思考想像 (contextualization) 的能力。再者，從跨文化接觸歷程中，所產生運作的文物或概念，無可避免會衍生自我與他者之關係，而從中可激發對自我文化認同之思考 (陳慧宏，2007)。學生透過檢視自身在觀看他者文化所產生的感受，可從中反思此過程中所擁有的自覺或不自覺的己身文化立足點。

### 〈教材三〉

#### 〔明〕陳第〈東番記〉節錄

野史氏曰：異哉東番！從烈嶼諸澳乘北風航海，一晝夜至澎湖，又一晝夜至加老灣，近矣。迺有不日不月、不官不長，裸體結繩之民，不亦異乎！且其在海而不漁，雜居而不鬻，男女易位，居瘞共處；窮年捕鹿，鹿亦不竭。合其諸島，庶

幾中國一縣，相生相養，至今曆日書契無而不闕，抑何異也！南倭北虜，皆有文字，類鳥跡古篆，意其初有達人制之耶？而此獨無，何也？然飽食嬉遊，于于衍衍，又惡用達人為？其無懷、葛天之民乎！自通中國，頗有悅好，姦人又以濫惡之物欺之，彼亦漸悟，恐淳朴日散矣。

〈教材四〉

〔荷〕甘治士 1628 年報告之譯文節錄

政治組織

這些村莊沒有共同的頭目來統治他們，每個村莊都是獨立的。任何村落裡都沒有頭目統治，他們可能有個名義上的「議會」，包括十二個聲名良好的長老，他們每兩年一任，屆滿選出他人代替。長老的年紀約四十歲，而且所有的長老都同年。雖然他們不懂得紀年，也不知道一個人到底幾歲了，可是他們記得他們出生的年月日，長老任職兩年後，他們已拔去前額兩側的毛髮，這就是他們任滿的記號，然後重選同年的長老。

長老的位置和權力並不很大，他們訂的規則或命令並沒有必要絕對服從，他們只是在村中有難事時，集會商量最好的解決辦法。在他們決定之後，便召集全村的人到公廨或供奉偶像的房子，把事情提出來，在約半個小時裡他們討論正、反雙方的意見。當一個人說累了，另一個人繼續，藉著冗長的發言，說服大家接受他們的意見。就算有上千人聚在一起，秩序也非常好。當一個人講話時，沒有人會打斷他的話。他們的辯才使我非常佩服，我相信就算狄摩斯西尼斯（Demosthenes, 384-322 B.C., 希臘演說家及政治領袖）也沒有這麼好的口才，或者這麼擅於遣詞用字。長老發言後，村人再討論一番，他們可以接受或不接受長老的提議。每個人就自己的利害得失來考慮長老的意見，這中間沒有強迫。……

### 思考問題

- (一) 哪些文字是作者的評論或帶有作者的眼光？
- (二) 這些文字描述又如何反映了記錄者是誰呢？

學生透過閱讀荷蘭傳教士甘治士以希臘文明的辯論傳統讚嘆部落長老會議的討論，及特別關心其族宗教信仰中靈魂、死後世界及罪的觀念，重新思考記錄者本身的身分及文化脈絡如何影響其看見 / 不看見。除上述史料，亦可引介清代《番社采風圖》，思考其本身除了保存觀察番社本身獨有的文化特色之外（相對於漢文化的特色），其觀看及采風紀錄，如何彰顯了漢文化作為文化中心 / 文明中心的思考傳統（杜正勝，1998）。檢視思考史料紀錄者的身分及文化背景如何影響敘述之角度及評論方式，可培養發展學生探討史料來源（sourcing），及置於原脈絡中思考想像（contextualization）的能力。

## 二、時空的脈絡與連結

史料閱讀最重要的，莫過於需學習解析文字本身所蘊藏的整體脈絡及時代訊息。不同史料文本，分別座落於時間軸的不同端點，透過閱讀每件史料文本，可以窺見記錄者和被記錄者遇見所發生的時代，試著理解那樣的遇見如何發生並產生了什麼樣的影響。例如，〈東番記〉作者陳第來臺，即為臺灣於 17 世紀捲入大航海時代之變動的重要例證（周婉窈，2003），因中國當時的海禁政策、倭寇海寇於東南沿海一帶進行亦商亦盜的海上活動、西方地理大發現來到東方尋找貿易機會途徑，才產生了沈有容至臺灣追剿海寇的事件，及史料中所記載的當時臺灣漢人漁民、商人、番人皆受到海寇侵擾的事實。換言之，這些史料除了記載西拉雅族本身的文化，其記錄的原因、時代背景、及涉及不同族群之間的互動關係，事實上更是揭示其所屬的時代。學生如何學習仔細觀察字句之間所留存的訊息，思考並學習切換其中所涉及人們的各種角度，觀察事件發生之時代脈絡及其如何影響在其中的人們，是閱讀史料並進行歷史思考的重要面向。

此外，每件史料文本事實上是時代堆疊之後的紀錄，透過不同時



代紀錄相同文化的史料比較，也能進一步更深入地思考不同的時代如何在西拉雅族文化中產生變化或影響。例如，清代的《裨海紀遊》，描述西拉雅族番社歷經明鄭時期直至清代所產生的變化；清代《番俗六考》記錄了西拉雅族會書寫羅馬拼音文字，而荷蘭時期傳教士因教義教導需要所傳授的新港文書，已成為了其所屬文化的一部分，在傳教士離開之後，歷經鄭氏、清朝統治，仍持續記錄日常所需，成為其所屬並傳承的文化。

〈教材一〉

〔明〕陳第〈東番記〉節錄

萬曆壬寅冬，倭復據其島，夷及商、漁交病。吾嶼沈將軍往勦，余適有觀海之興，與俱。倭破，收泊大員，夷目大彌勒輩率數十人叩謁，獻鹿餽酒，喜為除害也。予親睹其人與事，歸語溫陵陳志齋先生，謂不可無記，故掇其大略。

思考問題

此段文字出現了哪些群體？試著結合臺灣史所描述的時代背景知識（大航海時代、朝貢貿易、海禁政策、倭寇海商），想像何以這時候這些人會來到這裡與西拉雅族人有些互動。

〈教材二〉

〔明〕許孚遠〈疏通海禁疏〉，《敬和堂集》

東南濱海之地，以販海為生，其來已久，而閩為甚。閩之福、興、泉、漳，襟山帶海，田不足耕，非市舶無以助衣食。其民恬波濤而輕生死，亦其習使然，而漳為甚。先是海禁未通，民業私販，吳越之豪，淵藪卵翼，橫行諸夷，積有歲月，海波漸動。當事者嘗為厲禁，然急之而盜興，盜興而倭入。……

〔明〕曹學佺〈倭患始末〉，《湘西紀行》下卷

萬曆元年潮賊林道乾勾倭突犯漳泉海洋，竄據彭湖，尋投東番。

《明神宗實錄》

卷 26，萬曆二年六月戊申：

福建巡撫劉堯誨揭報廣賊諸良寶，總兵張元勳督兵誅剿，其  
逋賊林鳳鳴擁其黨萬人東走，福建總兵胡守仁追逐之，因招  
漁民劉以道諭東番合剿，遠遯。

卷 30，萬曆二年十月辛酉：

福建海賊林鳳自澎湖往東番魷港，總兵胡守仁、參將呼良朋  
追擊之，傳諭番人夾攻，賊船煨燼，鳳等逃散。

卷 44，萬曆三年十一月辛酉：

海寇林鳳復犯閩，不利，更入廣，而留船於魷港，為窟宅。

〔明〕沈演〈答海澄〉，《止止齋集》，卷 56

海上賊勢雖劇，倏聚倏散，勢難持久，猶易撲滅；而大患乃  
在林錦吾北港之互市，引倭人入近地，奸民日往日驚，安能  
無生得失。……倭銀若至北港，雖日殺數人，接濟終不能杜，  
何者，利重也。

### 思考問題

（一）上述史料對於番、海商、海寇與沿海水師彼此的互動有哪些描述？

- (二) 想像在各方勢力眼中（海商、海寇與沿海水師），臺灣是什麼樣的存在、模樣與作用？
- (三) 想像大航海時代各方勢力競逐，對原居於此的西拉雅族產生什麼樣的影響？

〈教材三〉

〔清〕郁永河《裨海紀遊》節錄

余與黃巖顧敷公過大洲溪，歷新港社、加溜灣社、麻豆社，雖皆番居，然嘉木陰森，屋宇完潔，不減內地村落。顧君曰：新港、加溜灣、歐王（即蕭壠）、麻豆於偽鄭時為四大社，今其子弟能就鄉塾讀書者蠲其徭，欲以漸化之。四社番亦知勤稼穡、務蓄積，比戶殷富。又近郡治，習見城市居處禮讓，故其俗於諸社為優。歐王近海，不當孔道，尤富庶，惜不得見；過此恐日遠日陋矣。然觀四社男婦被髮不禪，猶沿舊習。

〈教材四〉

〔清〕黃叔燾《番俗六考》中之〈北路諸羅番一〉節錄

麻達走遞公文，插雉尾於首，手背繫蔭豉宜，以鐵為之，狀如捲荷，長三寸許。展足鬥捷，腳掌去地尺餘，撲及其臀；沙起風飛，手鐺與蔭豉宜相擊，丁當遠聞，瞬息數十里。習紅毛字者曰教冊，用鵝毛管削尖，注墨汁於筒，湛而橫書，自左而右，登記符檄、錢穀數目。暇則將鵝管插於頭上，或貯腰間。

思考問題

- (一) 此二文本（教材三、四）出現了哪些作者對於過往政權對西拉雅族文化留存影響的觀察？作者對此是否有所評價，這些評價

又如何反映作者的身分及所處時代？

- (二) 考量不同族群遇見後所促成的西拉雅族文化及生活之影響、形塑或改變，我們該如何思考「西拉雅族文化」所蘊含的意義？
- (三) 請以此為例，思考當不同文化及族群的遇見涉及了統治與政權的因素，對於文化的變遷會有什麼樣的影響呢？

教學設計著重思考史料紀錄者的身分及文化背景如何影響敘述之角度及評論方式，學習將史料與所學之背景時代脈絡連結，解讀史料所蘊含的跨時代、跨族群、跨文化影響訊息，學習切換、想像每一個群體的不同角度及不同立場。發展教學目標為培養學生探討史料來源（sourcing）、不同文獻驗證比對（corroboration）、脈絡式思考與想像（contextualization）的能力。

綜上示例，乃以史料文本為基礎，從多元觀點提供脈絡性的資料進行問題探究，建構歷史情境意義之理解學習。其中，若干文本涉及不同語言之間的「翻譯」，蘊含跨文化之間的互動對話溝通妥協，反映了不同文化相遇的研究印證歷史事實為詮釋之建構或解構（陳慧宏，2007）。此外，史料教學應用方面，史料種類範疇繁多，除語言文字文獻之外，亦可擴展至文物、照片、圖畫、影音、多媒體等，配合圖像思維模式與問題探討活動設計，可以引發學生學習動機興趣，豐富教學內容與學習綜效。

## 伍、結語

史料教學除了目前較被廣泛理解並使用的，扣合課本內容，讓學生對於課堂講授知識有更深的印象之外，其也可更進一步培養學生多層次解讀文獻及批判性思維能力，並且帶出更深層人文關懷、多元思辨議題的可能性。

以閱讀 17 世紀西拉雅族為例，史料本身豐富的文化風俗敘述，

除了讓我們能更直接地認識已消逝的文化，在閱讀過程中印象深刻的感受，事實上揭示了我們是站在己身文化，看待、理解其他的文化；史料是不同民族相遇下以異文化他者的角度記錄而成的，閱讀此文化描述的同時，更需謹慎思考這些文字如何帶有記錄者的視角及評判，如何反應了記錄者本身身分文化的影響；更深一層的，有關 17 世紀西拉雅族的風俗紀錄，事實上是在其大航海時代背景下不同文化相遇、碰撞的產物。我們透過理解這些史料的紀錄背景，是否能更進一步的思考原屬於不同世界不同文化的相遇如何發生、對於不同的族群而言各自是什麼樣的故事，以及產生了什麼樣的衝擊與改變。透過跨時代文獻的解讀，我們因此可以看見時代堆疊的痕跡，想像著或隱或顯的改變如何在不同文化及政權轉換下發生，並可以此思考，「族群文化」本身是什麼樣的一個存在。

依此，歷史課堂上透過史料閱讀所嘗試實踐的跨文化理解，可謂是一動態的對話過程。當史料文字不再視為是一客觀性、靜態的展示存在，而能被更多層次地檢視其留存的原因、其間的論述權力關係、其被記錄之時空背景整體脈絡，及其在時間軸上變與不變，深刻理解與反思的可能性方能因此產生。原居於臺灣西南部的西拉雅族，其文化的被記錄及消逝，本身即為一複雜且涉及族群權力競逐關係的課題。如何引領學生看見背後深層錯雜的因素，從而思考我們該以什麼樣的視角，看待與陳述不同族群在不同時代背景、不同統治政權之下來到這塊島嶼，與原本居於此的民族相遇，或衝突、或合作、或兩者兼有之的歷史，並反思統治及權力關係如何影響其發聲權，或可作為一探問歷史其作為集體記憶之多元性的起始點。

（本文已刊載於王瑋筑、彭致翎、黃欣柔（2015）。歷史教學中促進跨文化理解的史料教學—以西拉雅族為例。《教師專業研究》，10，57-74。）

## 參考文獻

- 六十七 (1744 / 1961)。番社采風圖考。**臺灣文獻叢刊**，**90**。臺北：臺灣銀行經濟研究室。
- 甘懷真 (2009)。臺灣與日本的中學歷史教科書之比較。**歷史教育**，**14**，151-170。
- 何兆武 (1995)。**歷史與歷史學**。香港：牛津大學出版社。
- 吳翎君 (2004)。**歷史教學理論與實務**。臺北：五南。
- 杜正勝 (1998)。**景印解說番社采風圖**。臺北：中央研究院歷史語言研究所。
- 沈演 (1633 / 1990)。答海澄。**止止齋集**，卷**56**。臺北：漢學研究中心。
- 周婉窈 (2003)。陳第〈東番記〉— 17 世紀初臺灣西南地區的實地調查報告。**故宮文物月刊**，**241**，22-45。
- 明神宗實錄** (無日期)。卷 26，30，44。臺北：中央研究院歷史語言研究所。
- 郁永河 (1833 / 1959)。裨海紀遊。**臺灣文獻叢刊**，**44**。臺北：臺灣銀行經濟研究室。
- 康培德 (1999)。平埔族群研究的發展簡介及其在多元文化教育下的意義。**花蓮師院學報**，**9**，265-284。
- 康培德 (2001)。17 世紀的西拉雅人生活。載於詹素娟、潘英海 (主編)，**平埔族群與臺灣歷史文化論文集** (頁 1-31)。臺北：中央研究院臺灣史研究所籌備處。
- 曹學佺 (1643 / 1990)。倭患始末。湘西紀行下卷。**石倉全集**。臺北：漢學研究中心。
- 許孚遠 (1594)。疏通海禁疏。**敬和堂集**。臺北：國家圖書館善本書室微卷片，明萬曆 22 年序刊本。
- 陳冠華 (2001)。**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。
- 陳冠華 (2005)。歷史教學中的史料運用初論。**清華歷史教學**，**16**，

29-41。

陳第 (1603 / 1957)。東番記。載於沈有容 (編)，閩海贈言。臺灣文獻叢刊，56。臺北：臺灣銀行經濟研究室。

陳慧宏 (2007)。「文化相遇的方法論」—評析中歐文化交流研究的新視野。臺大歷史學報，40，239-278。

黃叔璥 (1879 / 1957)。番俗六考。臺海使槎錄。臺灣文獻叢刊，4。臺北：臺灣銀行經濟研究室。

葉春榮 (譯) (1994)。G. Candidius 著。荷據初期的西拉雅平埔族。臺灣風物，44 (3)，193-228。

詹素娟 (2007)。舊文獻新發現：臺灣原住民歷史文獻解讀。臺北：日創社文化。

Ashby, R. (2012). Historical enquiry curriculum goals, teaching and learning challenges, and student understandings. 載於張元、蕭憶梅 (主編)，學生如何學歷史？歷史的理解與學習國際學術研討會論文集 (頁 231-260)。臺北：臺灣學生書局。

Department for Education. (2013). *National curriculum in England: History programmes of study*. Retrieved from <https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-history-programmes-of-study>

Lee, P. J. (2005). Putting principles into practice: Understanding history. In M. S. Donovan & J. D. Bransford (Eds.), *How students learn: History, mathematics, and science in the classroom* (pp.31-77). Washington, DC: The National Academies Press.

Nokes, J. D. (2010). (Re)Imagining literacies for history classrooms. In R. J. Draper, P. Broomhead, A. P. Jensen, J. D. Nokes, & D. Siebert (Eds.), *(Re)Imagining content-area literacy instruction* (pp.54-68). New York, NY: Teachers College Press.

Schools History Project. (1976). *A new look at history*. Retrieved from <http://www.schoolshistoryproject.org.uk/AboutSHP/downloads/NewLookAtHistory.pdf>

- Shanahan, T. & Shanahan, C. (2008). Teaching disciplinary literacy to adolescents: Rethinking content-area literacy. *Harvard Educational Review*, 78(1), 40-59.
- Wineburg, S. (1991). Historical problem solving: A study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence. *Journal of Educational Psychology*, 83(1), 73-87.
- Wineburg, S., Martin, D., & Monte-Sano, C. (2011). *Reading like a historian: Teaching literacy in middle and high school history classrooms*. New York, NY: Teachers College Press.







## 第 11 章

# 跨學科整合的可能性

——以「主權/領土」主題為例

黃惠貞

## 壹、前言

每當選舉時間接近，各級學校總會收到教育部的來函，提醒任課教師不要在課堂上談論政治。暫且不論要求別人不要談論政治一事本身的政治性，對歷史科教師而言，即使，只是依著部定課綱、教科書文本照本宣科，實質上，歷史科的授課內容本身即具有高度的政治性。以下本文將首先討論歷史教科書內容的政治性，說明其在各冊之間的分類、內容中關於空間範圍的設定當中的政治立場；再以「主權／領土」此一主題為例，說明傳統中國的「天朝體制」觀念與近代西方法展出來的「國際關係」觀念兩者之間本質上的差異；再以現行教科書為例，排比說明歷史科、公民與社會科對於「主權／領土」此主題教學重點的呈現方式，比較其差異以及不足之處，進而藉此回溯探討社會學科教學的核心價值與教學目標。最後，以「主權／領土」為主題，探討現今高中歷史科、公民科課綱的目標與手段之間的落差，以及教科書文本編寫的盲點。批判之餘，並希望針對此一主題嘗試與現行高中公民與社會科課程相關內容整合，以 *problem-based learning*（簡稱為 *PBL*）的方式，整合多元層次的知識觀念，提出一個跨學科整合的教案編寫概念，從而為探究歷史科與公民科共同做為社會科教學上的跨學科整合的可能性拋出初步的對話空間。

## 貳、歷史教科書內容的政治性

### 一、歷史教科書內容的分類

根據 2011 年 6 月 7 日教育部令公告之歷史科課綱（適用於 101 年入學之一新生），其中「貳 核心能力」開宗明義即說明希望學生「經由歷史教學，期望能培養學生具備下列核心能力：一、表達歷史時序的能力，（一）能運用各種時間術語描述過去，並認識幾種主要的歷史分期方式。（二）能認知過去與現在的不同，並建立過去與現

在的關聯性」。這當然是要表述歷史學是一門與時間密切相關的學問，時序是首要的核心能力。然而，在同課綱之「肆 教材綱要」的說明中，其「編輯綱要」表述的各冊教科書分類卻是以「表 1 臺灣史」、「表 2 中國史」、「表 3 世界史」的區域空間方式呈現（教育部，2011）。

根據現代國家的領土與主權觀念，上述三項表述地理空間的名詞是相當不確定的概念，根本無法明確定義課綱所欲表述的歷史課程寫作與教學的空間場域。「臺灣」指的是臺灣本島？臺灣省？中華民國在臺灣？如果是臺灣省那麼就包含澎湖縣及其附屬島嶼。如果是中華民國在臺灣那麼就該包含連江縣、金門縣及其附屬島嶼。「中國」一詞，則究竟是一種體制、文化或是民族，其意涵經常是含混不清的。但它終究不是某一時間存在過的國家名稱，也難以作為一組地理名詞。甚且，其表述內容隨時間演變，根本無法規範出確切的地理空間（陳威志，2010：37）。「世界」則更是抽象了，誰的世界？什麼時間的世界呢？雖然，各冊教科書中並不言明各冊所訂知識領域範圍，但是，這種教學目標與教學方法不同步的原因，確實需要在討論課程之前先加以考察清楚。

## 二、未來的主權國家預設教科書編寫的疆域

從課綱內容來看，臺灣史、中國史、世界史係以今日我們所處的政治空間劃分歷史研究的範疇，這樣的敘事方式先預設了該區域在未來形成民族國家時的空間範疇，之後，再於各冊內容中以時間軸為主，依照時序敘述各時期的歷史發展及現象。具體而言就是，當課綱把長濱文化、日治時期、以及中華民國時期的政治與外交都寫進以「表 1 臺灣史」為標題的編輯綱要時，便已經預設了長濱文化以後，數千年來的發展終會走向中華民國在臺灣的現況。儘管，這期間，長達 221 年的清治時期，51 年的日本殖民政府，對「臺灣」的治權根本不及於今日之金門縣、連江縣（兩地學生上臺灣史應該會覺得很無聊吧！？）。也就是說，雖然，對今日金門、連江兩地的學生來說，高中歷史第一冊臺灣史的時序劃分：早期臺灣、清朝統治時期、日本統治時期根本不是當地真實的歷史情況，這樣的課程內容，卻實質上可

以「幫助學生理解自己文化的根源，建立自我認同感」，有助於形塑「中華民國史觀」，而符合課程綱要所欲達成的目標。<sup>1</sup>雖然這個目標和歷史科課程綱要所欲達成的「核心能力一、表達歷史時序的能力，（一）能運用各種時間術語描述過去，並認識幾種主要的歷史分期方式。（二）能認知過去與現在的不同，並建立過去與現在的關聯性。」可能是相違背的。

在中國史的教學上，我們也採取與上述類似的概念。儘管，在淵遠流長的傳統中，所謂的「中國」並沒有自己發展出今日國際法上所認知的「主權」或「主權國家」的概念。但是，我們仍是以今日的「主權國家」概念上溯，描述在傳統中國「天下觀」概念之下的各朝代。甚至，歷代疆域圖上都隱含著今日「中華民國」領土概念下的隱形國界，時時提醒使用教科書的師生：這是一部民族國家的歷史。雖然，教科書的主題是以漢（或仿漢）民族建立的農業政權為主體，以致於歷代疆域線以外若無旁人（其他民族），但是，這仍被預設為日後「中華民國國民」全體所共有的歷史，而被表訂於課程綱要中，所有地區的人都要學習一樣的內容。也就是說，歷史教科書在做的事是把歷史上的各朝代的權所及之處「翻譯」為近代西方的領土觀念，卻忘記說明清楚，不同時期所稱的「國家」完全是不同的概念。

## 參、「主權」觀念的意義

### 一、近代西歐「主權」觀念的形成和演變

民族國家的主權概念是近代西方的思想產物。歷史學者認為西方所經歷的政權或國家規模演進，大略是先有城邦（city-state），後帝國（empire），然後民族國家（nation-state）（王世宗，2003：77-78）。政治學者則認為，國家的發展型態應該分為上古的部落國家、中古的封建國家、以及現代的民族國家（彭懷恩，2003：40-41

<sup>1</sup> 也就是認同台、澎、金、馬四地同屬於同一個統治權之下。

)。<sup>2</sup>兩者分類雖不一致，但是都肯定民族國家是一種現代性的展現，而主權國家在歷史出現之初，也都兼具民族國家的特色，其開端約始於 17 世紀的歐洲。

一開始，民族國家主權的形成和維護就是倚賴一連串的国家暴力所形成的，其領土亦隨時間變化，經過繼承、戰爭、條約等方式而逐演變形成現在的樣貌。直至，20 世紀中期，一般所謂的主權國家的四個要件是：固定的居民、一定界線的領土、有效的政府、與他國的交往能力。此原則係根據 1933 年《蒙特維多國家權利義務公約》而產生，當時，美國正逢外交政策改變，希望藉此宣示其不再干預美洲國家事務，因此約定以國家作為國際法人的資格來建立國際秩序（王保健，2009：52）。之後，經由第二次世界大戰的結果，終結強權對弱國殖民統治的從屬關係，從而確認了以國家法人為國家權利主體的國際法體系。在教學上，我們可以用下列的概念圖來表示這樣的「主權」觀念。

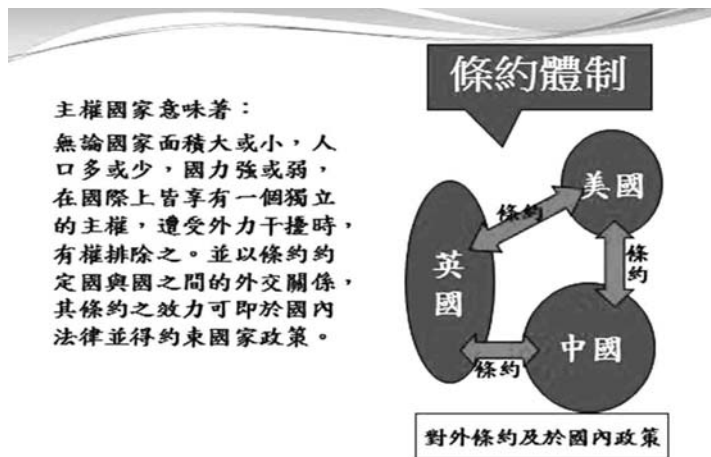


圖 1. 條約體制

資料來源：作者。

<sup>2</sup> 政治學者任德厚指出，中國自秦漢以後已經產生中央集權的政府和民族統一的國家了，與西歐 16、17 世紀工業革命完成後的各種現代國家一樣，都已經邁入「民族國家」的階段。但是，歷史學者卻並不如此看待秦漢以後的國家型態，甚至屢屢以「中華帝國」稱呼之，並引發之後一連串有關「中華朝貢體系」（費正清）、「天朝禮治體系」（黃枝連）、「朝貢貿易」（濱下武志）等的研究（引自陳威志，2010：11）。

上圖中，每一個代表國家的圓圈其黑色的界線，便是在各國邊界上用來標示領土範圍；而具體可見的界線、界碑。

## 二、「朝貢體系」下中國各朝代疆域地圖的意義

近代西方所發展出來的「主權—領土」觀念，在 19 世紀中葉以前的中國並不存在，即使經歷過馬戛爾尼、阿美士德使華事件亦未曾為中國政府所認知。自費正清（J. Fairbank）以降，有關中國對外交關係的研究就一直圍繞著中國自古以來的天朝觀念進行。費正清首先提出「朝貢體系理論」來解釋這樣的國際體系。他指出，這一體系主要由三個部分所構成：一是化外民族承認天子為中華秩序的中心，二是中國與化外民族間關係是不對等的；天子對外外民族開恩，而化外民族對此感到佩服並以接受中國之冊封為回饋，三是中國—化外民族的關係就夠在中國天子的仁德及化外民族的歸順上，並根據天朝禮制表現而形成了朝貢體系（陳威志，2010：20-21）。這一解釋歷經各代學者修正、補充，基本上已經成為理解傳統中國天下秩序觀的通論。甚至，受到中國文化影響的東亞漢字文化圈國家：朝鮮、日本也接受這套體系，更進一步採用這體系來理解自身的歷史和文化。這種「中華朝貢體系」的觀念想法，在教學上，我們可以用下列的概念圖加以說明。

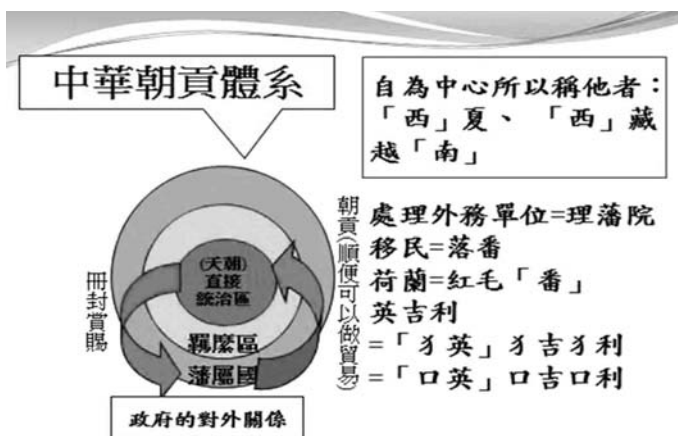


圖 2. 中華朝貢體系

資料來源：作者。

圖 2 中，天朝向外衍生出來的同心圓界線並非真實的領土界線，而是一種隨著所統轄民族的文化差異而逐漸模糊的虛線。圖中的黑色實線並非具體的國界。

值得注意的是，這種以華夏民族為主體的天下觀，表現在中國歷史的認知上是具有排他性的。當我們的歷史教科書上，以「漢代的行政區域及於今日朝鮮國北部」為正確的描述（如圖 3），卻不允許今日大韓民國將相同的歷史情況描述為西元前 10 世紀至西元前 1 世紀朝鮮國的疆域（如圖 4）。<sup>3</sup> 面對這一體系的文化，在今日通行的近代西方主權國家觀念下，誰是有權解釋的人呢？



圖 3. 西漢疆域圖

資料來源：高中歷史教科書。



圖 4. 古代朝鮮疆域圖

資料來源：[http://sdwy1117.blog.hexun.com.tw/10801137\\_d.html](http://sdwy1117.blog.hexun.com.tw/10801137_d.html)

## 肆、現行教科書中對「主權」議題的呈現

### 一、現行教科書內容比較（南一版）

一直以來，高中歷史科課程綱要所採取的教學內容是一種通史的概念，授課內容包括中國史、世界史以及 95 暫綱之後加入的臺灣史全部。依《普通高級中學歷史課程綱要》中所述，歷史科課綱所要達

<sup>3</sup> 作者理解近年來由於「仇韓」情緒，網路上多有誣指現今韓國人誇大其歷史輝煌的假造新聞，此圖之來源也極可能是這樣的新聞資料，目前該網路已移除。但本文在此想表達的是在「朝貢體系」（傳統韓國也接受觀念）下，中國與周邊國家皆自視為天下之主體的可能性。



朝的核心能力目標是：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（教育部，2010）。在主權與領土的議題上，歷史教科更重視的是時序的前後而非議題為主的專題，因此，相關主題散落在各冊各章節之中。對照之下，公民與社會科則顯得較為集中，此主題被設計在單元二的主題一「國家的形成與目的」中。為了便於討論對照教科書書寫的內容，本文以南一版為例，將與此主題有關的教科書內容列表比較如下。

表 1  
現行教科書內容比較（南一版）

概念主題	歷史教科書	公民教科書
部落聯盟到國家	<p>A. 第二冊第一篇先秦時代 第一章史前與夏商周三代的傳承 第二節從部落到國家 考古人類學家把人類文明的演進，分為部落（聚落）、部落聯盟和國家三階段。……後來，各部落為保護本身生命和財產安全，開始在聚落四周興建城牆作為防禦，已漸具有城市雛形。由於戰爭和築城需要動員龐大的人力、物力，促使社會組織日益複雜，階層分化更為明顯，最後發展成國家。考古學者發現不紹隆山文化遺址，都有城牆與夯土建築遺跡，是中國城市起源和古代國家發展的重要象徵。因此，中國國家的形成大致可推斷在龍山文化晚期，約相當於傳說堯、舜至夏禹時代。</p> <p>B. 第三冊第三篇文明的興起與交會 第一章亞非古文明的興起 第二節兩河流域與波斯古文明 ……西元前 3500 年之後，他們已經在兩河流域南部建立城市，卻常因爭奪土地與水權而相互爭戰，兼併成一些小王國，但從未形成一統的帝國。 (以註釋說明帝國和王國的差別)</p>	<p>第二冊第一課主權國家的形成與國家認同 1. 主權國家出現前的政治組織 …… 無論東方或西方，在歷史發展的過程中，各時期的政治組織都可能自稱為「國家」，但其性質與現代國家並不相同。現代主權國家出現前的政治組織主要有以下兩種類型： 部落組織 在歷史發展中，政治組織的最初形式為部落。</p>

(續下頁)

概念主題	歷史教科書	公民教科書
從上古帝國到封建邦國	第三冊第三篇文明的興起與交會 第二章歐洲文明的興起與發展 第二節中古歐洲(一)封建制度	(2) 封建國家 在部落之後，歷史上出現了規模更大的政治組織形式，亦即封建國家。
從封建到中央集權	第二冊第一篇先秦時代 第二章春秋戰國時代的劇變 第一節從封建到郡縣 中央集權政體的建立 ……到了春秋戰國時代，各國進行一系列的政治改革，結果提高國君的權力，剝奪貴族的特權，廢除世卿世祿制度，建立一套中央集權的官僚制度。 與此中央集權制度相配套的是郡縣制度、戶籍制度和法典的公佈。 ……	
封建邦國到近代主權國家	第三冊第四篇近代世界的轉變 第二章第一節西歐近代國家的發展 十五世紀後期，西歐幾個封建王朝，如法國、西班牙、與英國，紛紛轉型為中央集權的民族王朝。……	2. 現代主權國家的出現 無論是部落或封建國家，他們與現代國家之間的最大差異在於，這些組織中，並沒有任何統治者獨佔統治力量，亦即在群體中往往還有氏族、莊園等其他組織同時擁有某種程度的統治力。相對地，現代國家最重要的特色就在於強調國家主權，即國家擁有最高統治權力，沒有任何統治權力可以與其相抗衡，因此又稱為主權國家 (sovereign state)。 (1) 主權概念的興起與演變 主權概念最早在十六世紀由法國思想家布丹 (Jean Bodin, 1530-1596) 所提出。當時歐洲各國名義上皆隸屬神聖羅馬帝國之下，宗教統治力量龐大，各國教會之影響力往往凌駕君王之上，但在宗教改革風潮中，各地的出現了反對教會的聲音，就在這樣的社會脈絡下，布丹提出了主權的概念。布丹指出主權乃是一種絕對且恆常持久之權力 (an absolute and perpetual power)，且應由作為國家統治者的君王所擁有。……

(續下頁)

概念主題	歷史教科書	公民教科書
		<p>(2) 主權國家的形成            具備主權的現代國家於十七世紀開始出現於歐洲。……當時歐洲各國不斷鎮壓國內的封建力量與宗教力量。將權力收歸中央，使國家具有最高權威，擴大了政府的編制與功能，這就是現代主權國家的出現。……於是強調以民族作為國家的範圍，主張建立「民族國家」(nation state)。例如：英國、法國、西班牙等皆為當時最早出現的民族國家。……</p>
<p>從天朝體系到列國制度</p>	<p>A. 第五冊第一章華夏文明的誕生            第一節中國文明的起源和發展            (三) 周代文明與華夏意識的形成            ……從周天子到各諸侯，開始以禮樂法制等華夏文化中心互相標榜，同時鄙視其他不在周代封建體制內的國家和族群。此種強調華夏中心的意識，到了東周時期周天子勢力衰敗時，反而得到更進一步的強化。……</p> <p>B. 第二冊第三章秦漢統一王朝建立與發展            第四節秦漢帝國的對外關係            一、帝國的「天下秩序」觀            2. 秦漢帝國「天下秩序」觀            漢代世界秩序主要根據先秦「五服」理論來界說。這種理論，將天下劃分為五個同心圓和分層次的區域。五服說影響到漢朝的對外關係。</p> <p>C. 第二冊第三篇宋元明與盛清            第八章經濟的繁榮與變遷            第三節海上交通與貿易            二、明初海近政策與朝貢貿易            明初實行海禁政策與朝貢貿易            明初實行海禁政策與朝貢貿易……朝貢貿易是指四周藩屬鄰邦必須先接受明朝的冊封，才能藉著朝貢的名義與明朝進行有限制的貿易活動。朝貢貿易的進行，是先由明朝向有朝貢關係的國家頒發編號</p>	

(續下頁)

概念主題	歷史教科書	公民教科書
	<p>「勘合」，每屆貢期，各國可持「勘合」載物來貢，經市舶司查核無誤後方可通行。是一種封閉互市型態。明朝朝貢貿易的目的是要塑造「萬國來朝」的形象，同時也作為「羈縻」的一種手段。</p> <p>D. 第二冊第四篇晚清之變局 第十章地國的衰微與西力衝擊 第二節外患頻仍 清朝晚期可謂內外交迫，除內部動盪外，還遭列強侵略。……</p>	

資料來源：作者整理。

## 二、歷史科與公民與社會科教學內涵的差異

由上表可以看出，公民與社會科採用政治學的研究成果，雖然，課文中提到「無論東方或西方，在歷史發展的過程中，各時期的政治組織都可能自稱為『國家』，但其性質與現代國家並不相同」。但是，關於主權主題的發展說明還是限縮、集中在近代西歐的發展過程，完全未曾提及傳統中國對此觀念的看法。此外，在國家的發展過程中，公民教科書只提及了部落組織、封建國家和現代主權國家的變化發展，略過了西歐上古時期經常出現的帝國型態。另外，該版本在描述主權概念之興起與變化時，課文提及 16 世紀「當時歐洲各國名義上皆隸屬神聖羅馬帝國之下」，這個說明就歷史事實來看是錯誤的。而這一單元內容被安排在高一下學期教授，等到學生上了二年級，在第三冊歷史科教科書當中也會學習到相同的主題，可是歷史教科書內容卻不是這樣描述的。學生難道不會引起混淆嗎？

再就歷史教科書中有關中國史的課文內容來看，第二冊一開始便在「第一章 史前與夏商周三代的傳承 第二節從部落到國家」說明從部落到國家形成的發展過程，「第二章 春秋戰國時代的劇變 第一節從封建到郡縣 四、中央集權政體的建立」、「第三章 秦漢統一王朝建立與發展 第四節秦漢帝國的對外關係帝國的『天下秩序』

觀 2. 秦漢帝國『天下秩序』觀」兩單元則說明了中國由封建體制變更為中央極權體制的發展過程，以及傳統中國對主權國際秩序的特殊觀點。這樣的書寫符合歷史科教學對時序的安排，但是，在之後各時代政治經濟發展的課文中，「國家」一詞就很少被提及，被討論最多的是「政府」，即使在說明對外關係時，論述的主體也是政府的對外角色，其實這正是「中華朝貢體系」的對外關係的特色。雖然，課文並未明文說明。但是，到了「第二冊 第四篇晚清之變局 第十章地國的衰微與西力衝擊 第二節外患頻仍」一段，在討論到清末中國被迫加入西方近代的「條約體系」時，便缺乏了對此兩種不同類型國家的說明，學生很容易把「清朝」等同於西方列強的「英國」、「法國」、「德國」，而忽略了這一時期的涉外關係上，事實上是「條約體系」和「中華朝貢體系」兩種截然不同的外交制度格格不入的磨合時期。甚至，搞不清楚究竟是「清」法戰爭，還是「中」法戰爭了！

相較之下，在世界史中，對國家的形成和發展就說明得比較清楚。「第三冊 第三篇文明的興起與交會 第一章亞非古文明的興起 第二節兩河流域與波斯古文明」說明從部落聯盟到國家的過程，還在註釋中解釋帝國和王國的差別。「第三冊 第三篇文明的興起與交會 第二章歐洲文明的興起與發展 第二節中古歐洲（一）封建制度」說明從上古帝國到封建邦國的發展。「第三冊 第四篇近代世界的轉變 第二章第一節西歐近代國家的發展」則以一整節的篇幅說明西歐從封建邦國到近代主權國家的發展歷程，並舉法國、英國、西班牙三國為例。

綜合來看，在討論到「主權／領土」觀念時，歷史科與公民教科書內容有志一同的以西方架構為主旨，將傳統中國的「中華朝貢體制」摒除在外，也不企圖說明或比較這兩者的差異。這似乎正符合了黑格爾所說的「中國是一切的例外」，所有的邏輯到中國就不通了。然而，這樣的二元對立確實是現今高中教育所欲達成的目標嗎？

## 伍、教學目標的再釐清與合科教學的新嘗試

根據現行課程綱要，歷史科、公民與社會科、地理科各有其標準、教學目標以及所欲達成的核心能力。但是，根據這些課程綱要的學習成果所做的總結性評量——大考中心學科能力測驗（簡稱學測）卻是以社會科的方式行考試的。雖然，行之有年的命題方式是，三科之中，每科各有 24 題，但是，也經常有特定題目究竟該歸屬於哪一科的爭議出現。這凸顯的是社會科本就有相通的概念本質，也點出分科教學、測驗是否是唯一途徑的問題。以下，本文想針對上述「主權／領土」議題，討論「歷史科」與「公民與社會科」兩科合科教學的可能性。

### 一、教學目標的再釐清

根據課程綱要，歷史科的教學目標是：「一、引導學生認識重要的歷史知識。二、培養學生具備蒐集資料，探討歷史問題，進而提升其歷史思維的能力。三、幫助學生理解自己文化的根源，建立自我認同感。四、認識世界重要的歷史發展，培養學生尊重各種文化的開闊胸襟。五、激發學生對歷史知識的興趣，養成終身學習的習慣，以充實其生活內涵。」而公民與社會科則是：充實社會科學與相關知識。二、培養多元的價值關懷與公民意識。三、增進參與民主社會的行動能力。」這當中，歷史科強調的「四、認識世界重要的歷史發展，培養學生尊重各種文化的開闊胸襟。」和公民與社會科注重的「二、培養多元的價值關懷與公民意識。」難道不是一樣的嗎？而公民與社會科希望「一、充實社會科學與相關知識。」不正是歷史科「二、培養學生具備蒐集資料，探討歷史問題，進而提升其歷史思維的能力。」所需要的知識背景嗎？另外，歷史科強調的「三、幫助學生理解自己文化的根源，建立自我認同感」和公民與社會科希望達成的「公民意識」、「增進參與民主社會的行動能力」不也有相通之處嗎？這兩門學科的教學目標有沒有可以進一步整合的可能？

上述課綱的教學目標是針對一整個學科的，個別單元的內容是否

可以回應這些教學目標的要求，以及各單元達成教學目標的操作型定義在課綱的說明當中卻是付之闕如。唯一有的是課綱說明欄裡對各特定單元教學內容的描述，而其描述也多是對該單元的學術性理解。但是這樣的學術指標，對於多數教來並不以歷史或公民學科為專業的學習者來說是欠缺說服力的，也因此恐怕很難引起學習動機。因此，個別學者必須自行定義，尋找對現今學習者具有說服力的目標，否則，這就會是一堂『失去學習者的課堂』，教學現場將呈現一種講台上言者諄諄，講台下聽者藐藐，貌似課堂的空間中流動的是師生各有懷抱的心思，無法達成課綱制定者想像的教學目標。

美國教育學者 Ronald W. Evans 總結 19 至 20 世紀美國社會科教學的內容爭議後，歸納出兩種不同的教學取徑：一是強調社會化，以教科書為核心藉由孝道的歷史來強調舊式愛國主義的發展，這種倡導者主要是傳統歷史的看法。另一則是強調反抗社會化，認為課程應該著重社會議題、決策、和問題，目的在培養具有批判觀點的愛國主義，而且特別適合用在高年級的階段。而這樣的倡議主要來自改良主義者（陳巨擘譯，2008：2）。這裏所指的社會科有別於臺灣現況中的歷史科公民科的分科教學，但是，把第二種取徑拿來和上述的歷史科公民科教學目標來比較，就會發現，把這兩個科目用相同的主題合併起來進行社會科的教學，也許有機會突破上列表格中，現行科目中有關主權議題的教學的重複和目標不明確的困境，而頗適合作為參考。而本國學者歐用生也認為社會科可以是「社會科學的社會科」，使學生獲得社會科學的知識，包括歷史、地理、心理學、社會學、政治學、經濟學、和文化人類學等，學生可以學習此領域的主要概念，且主動尋求社會科學的問題和答案。另外，學者陳麗華也以「社會科學模式」來指涉相同的教學概念（引自劉家岑、錢富美，2010：4-6）。

## 二、合科主題式教學的可能與嘗試

當然，課程綱要的制訂，有諸多考量面向，特別是近幾次課綱修正時，社會類科總面對較其他學科更大的爭議與更多的政治考量。（例如：2013 年通過的「課綱微調」）但是，若平心而論，以學生學

習背景、支應未來學習與生活需要的學習本位來看，將相同考試類科合併，以 **problem-based learning** 的方式來呈現會不會是更具有前瞻性的思考？如果，可以在國中社會科已經有的背景知識之上，以專題方式將社會科做「合科主題式教學」會不會是一個值得嘗試的新方向？會不會是未來實踐「十二年國民基本教育課程綱要總綱」中「涵養公民責任」的目標；以及達成「社會參與」的核心能力的方法之一？

PBL 基本上是一個教育理念，而不是一種教學形式。注重學習的過程：如何學以及為什麼學，而不是學什麼的學習內容。其精神在於教導學的態度的蛻變，將傳統由教師製作教案、講述、學生抄寫、記憶化的被動學習方式昇華為學生自主學習。傳統式的教育理念只能湊合科系知識內容，而不能像 PBL 能自主整合多元層次的知識觀念。因此，PBL 被認為更能夠達到全人教育的境界及終身學習的目的（關超然、李孟智，2009：16-18）。PBL 最早的雛形理念來自於 1920 年代商業管理的小組學習培訓教育理念，也是一種行為教學理論的表現。1950 年代，臨床教案以大講堂授課的形式出現在醫學教育中。兩者的共通性在於把學習「情境化」「生活化」而進入建構學習理念的初期，但學習的路徑仍以老師為主導（關超然、李孟智，2009：6）。PBL 教學理念最早於 1950 年代在加拿大的 **McMaster University** 臨床教案發展出來，至 1960 年代以後才發展出其哲學理念，確定下述幾項原則。其哲學原理是：以學生為中心，以問題為教材，以小組為模式，以討論為學習（關超然、李孟智，2009：7）。在臺灣 PBL 首先在 1992 年被引進至臨床醫學教育，並且被認為不只能夠用在現代醫學上，還可以引伸至護理、中藥、倫理、通識教育等科目上（關超然、李孟智，2009：23-24）。

以下，筆者嘗試根據上述的 PBL 原則，將前文歸納整理的有關「主權／領土」主題的內容，以五個問題將其橫跨兩科的內容串聯起來，試擬問題如下（加引號的名詞就是本主題須教授的概念）：

1. 今日的「國際世界」是如何形成的？
2. 日常生活中常說的「中國」和「美國」、「英國」是相同概念定義下的詞彙嗎？如果不是，兩者有甚麼差別？



3. 「傳統中國」的「天下觀念」與現今的「國際觀念」有何不同？
4. 「現代中國」如何面對這樣的觀念衝突？如何轉換過渡？
5. 這樣的轉換所產生的衝擊和影響為何？

如此，可以將教科書內容以問題意識帶出，而非依照時間排列的平鋪直敘。同時，在問題的帶領之下，現行教科書中為了時序的需要而鋪陳的內容可以大幅刪減，甚至，程度好的學習者可以延伸閱讀、討論清帝國在面對這種轉換過程中的認知體系以及因應方法。總之，就是將問題聚焦在兩種不同「主權／領土」觀念的形成、發展、與交會轉換，同時扣連生活的事實，讓學生可以知其然（以前「落番」不需要護照，現在出國要護照），也能知其所以然（「天下觀念」到「國際社會」的轉換），從而更能激發學習的興趣。這樣的以主題為主的合科教學，有機會使原先分科獨立的社會科如同交響樂團一般的組合起來，每一個主題就是要演奏的樂曲，有時候某一門學科是主奏，（在此主題下可能是歷史科），領導其他學科（在此主題下可能是公民科）樂器輔奏，又有時候多學科就如同多種樂器合奏，來達成作曲者的意境與主題。而演奏水準的高低要依賴以下人員的配合：如同作曲者的社會科課程設計者，如同各項樂器的各個學科，如同舞臺布景的課程專家，教師，學校設備及教學資源，以及如同指揮和演奏者技巧的學生，教師與課程設計者的能力（引自劉家岑、錢富美，2010：3-4）。

當然，這種 PBL 教學模式的落實還需要課綱擬定、教科書編寫、以及教學內容的實踐等相關配套措施。但是，誠如在臺灣等華人國家地區推行 PBL 不遺餘力的關超然教授所說的，當傳統科目組合模式的課程及以教師為中心的單向大堂授課方法，再也無法承擔持續性及多元化的知識爆炸，最終只會導致知識暴漲過程中因弊垢的累積而引起的惡性循環，結果就是「課程膨脹失控」與「填鴨式單向教學」（關超然、李孟智，2009：11）。而這樣的困境，絕對不是教學者與學習者樂見的。期許有更多研究者、教學者可以投入研發 PBL 合科整合的「社會科學模式」進行整合，或許這就會是一條有希望的出路。

## 參考文獻

- 王世宗（2003）。**現代世界的形成**。臺北市：三民書局。
- 王保健（2009）。**圖解政治學**。臺北市：書泉出版社。
- 古代朝鮮疆域圖（西元前 10 世紀～西元前 1 世紀）**（無日期）。取自  
[http://sdwy1117.blog.hexun.com.tw/10801137\\_d.html](http://sdwy1117.blog.hexun.com.tw/10801137_d.html)
- 教育部（2011）。**普通高級中學課程綱要—歷史課程綱要**。取自  
<http://203.68.236.93/xoops2/instpage.php?r=&w=100%&h=800&url=203.68.236.93/doc/95course/95-1.htm>
- 陳巨擘（譯）（2008）。Ronald W. Evans 著。**社會科的戰爭—我們應該教孩子什麼內容**（The social studies wars: What should we teach the children?）。臺北市：巨流。
- 陳威志（2010）。**濱下武志朝貢貿易體系研究的知識啓示**。臺北市：國立臺灣大學政治學系中國大陸暨兩關係教學與研究中心。
- 彭懷恩（2003）。**政治學新論**。臺北市：風雲論壇。
- 劉家岑、錢富美（2010）。社會領域的意義與目標。載於薛雅惠、賴苑玲（主編），**社會領域教材教法**（頁 1-16）。臺北市：五南出版社。
- 關超然、李孟智（2009）。**PBL 問題導向學習之理念方法實務與經驗：醫護健康教育的新潮流**。臺北市：臺灣愛思唯爾。





第 12 章

## 文本閱讀融入歷史教學之成效分析

——以澶淵之盟為例

陳秋龍

## 壹、前言

北宋景德元年（1004），宋遼締結「澶淵之盟」，約定宋每年輸遼「歲幣」銀十萬兩、絹二十萬匹，彼此以兄弟相稱。澶淵之盟開宋朝歲幣之先例，並使宋遼之間百餘年無重大戰事。而中原政權與外族之間互以對等關係往來，更是改變了自古以來的中外關係。因此，澶淵之盟在中國歷史上具有重大意義，這是為何臺灣的高中歷史教科書幾經改版，而澶淵之盟始終佔據一定篇幅的原因。然而，從和平教育的角度來看，對於澶淵之盟此一富民族色彩的議題，學生學到的究竟是什麼？教科書中的文字敘述，是否能提供學生多元的民族視角，使學生體認到不同民族的立場？進一步來說，在澶淵之盟的課題中，學生是否能對這場異民族的衝突感同身受，從而認識到和平的可貴呢？

筆者為高中歷史教師，每每講述到澶淵之盟的課題時，總覺課文上的敘述過於「知識化」。澶淵之盟僅僅是中國近世歷史中的一個「重點」，既無法給學生任何有關多元民族的討論，也激盪不起任何的感動。筆者認為，歷史教育不僅僅是傳授知識而已，更在於培養學生的思考能力與多元文化的包容心。適逢近年來以文本閱讀作為教學設計的風氣日盛，<sup>1</sup> 筆者乃以澶淵之盟為主題，設計文本閱讀的作業，試圖藉此培養學生的思考能力，並展望達到和平教育的高度。本文即為這套教學設計的說明與檢討。因此，本文並不著重於大量的文獻探討，而是偏向實務性的行動研究，藉由教學現場的實際操作，對文本閱讀與和平教育做出具體的建議。

以下，先說明高中歷史課堂中的現況，再呈現此次的教學設計。教學設計基本上分為課堂上的教學、作業的設計以及作業回收後的討論三部份，其中又以文本閱讀式的作業設計為核心。最後，分析學生的回饋與反應，提出文本閱讀運用在歷史教學中的利弊，以作為日後課程設計的參考。

---

<sup>1</sup> 自 2013 年以來，筆者與多位高中歷史教師，共同在張元教授的帶領下，研究如何將文本閱讀融入歷史教學之中。本文所呈現的教學設計與理念，受到張元教授的諸多啟發。

## 貳、高中歷史課堂中的澶淵之盟

打開 101 學年度開始實施的「普通高級中學必修科目歷史課程綱要」，其中有關澶淵之盟的部份，係置於高一下學期的中國史課程中，主題為「夷夏爭勝與政權型態」，重點說明則為「敘述遼、金、夏與元帝國等王朝的迭興及其與兩宋的競逐關係，應說明宋朝『攻遼取夏』、『聯夷攻夷』、『歲幣買和』等對外策略，以及與北方民族形成新的外交關係。」如往前追溯至 95 學年度所實施的課程綱要，其主題為「多元族群與夷夏關係」，重點說明則為「宋代與遼、金、西夏以『國與國』形式互動的新秩序，已經有別於華夏傳統天下觀。」並明確指出「可以『澶淵之盟』的歷史意義為例」。可以發現，兩次課綱的修訂，在澶淵之盟的部份，均置於「夷夏關係」的範疇中作探討，並以宋室作為主角，討論華夏政權對外關係的改變。

再以教科書作檢視，現行高中歷史教科書中，有關澶淵之盟的部份，大抵有兩大重點：一是澶淵之盟的形成與內容，一是澶淵之盟的意義與評價。茲以泰字版的教科書為例：

宋兩次攻遼失利，反為遼人所輕。而遼在蕭太后主政下，國勢日益強盛，謀宋之心愈急。1004 年（景德元年），遼聖宗（982～1031 在位）及其母蕭太后大舉南侵，直抵澶州（今河北濮陽），朝廷大震，紛議南遷，宰相寇準（961～1023）力排眾議，力請宋真宗（997～1022 在位）御駕親征。真宗親赴前線督戰，宋軍士氣大振，擊潰遼軍前鋒。於是雙方議和，訂立澶淵之盟：宋、遼約為兄弟之國，宋真宗稱蕭太后為叔母；兩國以白溝河為界（今河北拒馬河）；宋每年納銀 10 萬兩，絹 20 萬匹。此後，宋以歲幣輸送兄弟之邦的遼國，以往以華夏為中心的對外關係隨之改變。而宋、遼從此進入和平時期，邊境相安無事達百餘年。雙方使節、商人往來不絕，對彼此社會經濟的發展，都有莫大助益。澶淵之盟後，宋真宗雖遺憾未能收復燕雲各州，但對盟約能

夠息戰安民，則頗感滿意。曾奉使遼國的富弼（1004～1083），估計宋給遼歲幣，不及用兵經費的百分之一二，強調澶淵之盟並無失策。他並以務實態度，盛讚遼及西夏兼容華夷，政策法令、選才任官，均類似中國；而勁兵驍將，則為中國所不及，呼籲朝野不宜以夷狄視之。此後宋朝放棄「攘夷」口號，改採「以德懷遠」政策。但在宋、遼長期和平相處中，仍有不少朝臣斥責後晉割地稱臣為千古之恥，視盟約為下策而力謀湮雪前恥，如范仲淹、蘇軾（1037～1101）等。至於堅持變法改革的王安石，其目標在富國強兵，最終目的也是在收復燕雲。這種「制夷狄」的觀念，終至北宋輕率採取「聯金滅遼」行動，結果反造成靖康之難的悲劇。（陳豐祥、陳秀鳳編，2013）

在此段課文中，從澶淵之盟的起因、內容、意義、影響到評價，基本上作了一個簡要的敘述，符合課綱對於宋朝「歲幣買和」、「聯夷攻夷」的重點提示。然而，從課綱的設計到教科書的敘述，基本上只反映出歷史學研究的成果，其教學目標顯然集中在使學生理解澶淵之盟的歷史意義，而缺乏讓學生感受多元民族立場的設計。尤其當課文敘述均以宋室為主體時，學生可能陷入中國傳統的「華夷觀」，在思考上不免以「華夏」為主體，而未能思及「夷人」之立場。

筆者在教學現場中，每每教授到澶淵之盟的課題時，常會先問學生對於澶淵之盟的看法是什麼？所得到的答案往往是「中國輸給了外族」、「宋朝給錢來停止戰爭」、「宋真宗御駕親征擊敗了遼國」等印象。對於學生而言，外族的強大、宋真宗的親征、輸送歲幣等幾件史實的形象是鮮明的，但其背後的意義卻相對模糊許多。即使在閱讀完高中歷史教科書的文字之後，學生對於澶淵之盟的認知也僅限於它的歷史意義，一如課綱的設計。澶淵之盟對許多學生而言，畢竟只是發生在遙遠過去的北方大陸上的一件事不關己的事情，甚至只是考試中的一個重點而已。那場異民族與異文化的衝突，置之現代竟變得如此輕微，遑論學生能藉此一課題體認到多元文化的包容與和平的可貴。

因此，筆者在澶淵之盟的教學設計上，主要考量有二。一是提供學生不同民族立場的資料，藉此刺激學生思考問題，擴展學生對於歷史事件的視角。二是盡可能使學生融入當事人的處境，體會異民族衝突下的掙扎。而此一教學設計的呈現方式，則以文本閱讀作為核心。

## 參、以文本閱讀作為教學設計的核心

### 一、文本閱讀的重要性

近年來歷史教學日益提倡文本閱讀，這可從 103 年的大學入學指定科目考試窺見一斑。在這次的考試中，傳統敘述性的題目大幅下降，取而代之的是大量文本閱讀題。題目中的文本可能是一段史料、數據、文告、史家評論或歷史情境，其解題方式偏重於分析，而非僅是記憶某人、某物、某事而已。試以 103 年指考單選題第八題為例：

「年輕時，我在譙東蓋了一間房子，想過著讀書、射獵的生活，待二十年後天下太平再入朝為官，但事與願違。我應朝廷徵召，擔任典軍校尉一職，希望能討賊立功，死後墓碑的題字為『漢故征西將軍曹侯之墓』。……董卓倡亂，我舉兵征討，也降服三十餘萬黃巾部隊，又討平袁術、袁紹、劉表等勢力，天下總算太平。我官拜宰相，位極人臣，超過我的願望。如果國家沒有我，不知道已經有多少人稱帝稱王。」  
這段資料應當是：

- (A) 政治人物對自己的描述 (B) 歷史學者對某人的描繪  
(C) 政府追悼死者時的悼文 (D) 後世子孫對祖先的介紹

引文中所述人物為曹操。對於學生而言，曹操這號人物自然是相當熟悉的，但本題考的並不是曹操這個人，也不是他所做過的事情、產生的歷史影響，而是以其自述作為題材，測驗學生對於資料的理解



程度。類似的題目設計理念，在 103 年指考的非選擇題第二題中更為明顯：

閱讀下列三則資料，回答問題。

資料一：「此法」實我先民千年前之一大發明也。自此法行，而我國貴族、寒門之階級永消滅；自此法行，我國民不待勸而競於學。

資料二：中國之民素貧，而其識字之人所以尚不至絕無僅有者，則以讀書之值（花費）之廉（低廉）也。應試之法，人蓄（儲備）《四書合講》、《詩韻》並房行墨卷（八股文選輯）等數種，即可終身以之，由是而作狀元宰相不難。計其本，十金而已。

資料三：「此法」廢除後，新式學校興起，學校的設置既偏於都市，學費的徵取亦令中等以下家庭無力負擔，更將使鄉間多數學齡孩童難以就學。另一方面，新學制下的學生與都市的關聯愈來愈密切，而與鄉村日益疏遠。

1. 上述資料中的「此法」，是指哪一制度？
2. 根據資料二所述，資料一「我國民不待勸而競於學」的主因為何？請用自己的文字說明。
3. 資料三所述的現象，導致了民國時期的城鄉關係呈現怎樣的變化？

本題的三段文本，均在討論科舉制度，這是歷屆大考的重點，但其考法卻略有不同。本題的二、三小題採取開放式的問答，學生不必寫出特定的專有名詞，只要讀懂資料，便能「用自己的文字說明」。換句話說，文本閱讀的目標不是讓學生記憶特定的知識，而是希望學生能理解資料，從而自行獲取資料背後的歷史意義。此一理念在近幾年的大考中日益明顯，反映出大考中心的策略，同時也影響著歷史教學的走向。本研究以文本閱讀作為課程設計之核心，既是一種嘗試，同時也是對此一教學理念的一種認同。

再者，歷史學研究大部分奠基於文本資料上，包括史書、檔案、文人筆記、報章雜誌等均為常見的史料。縱然圖像、器物與影音資料也是相當重要的史料，但相對於文本資料來說，其數量畢竟較少。即以澶淵之盟的課題來說，既無當時的影音資料，圖像、器物也相當有限，文本資料仍為學生理解這段歷史最重要的來源。因此，透過文字來學習歷史是最常見的歷史教育途徑。惟筆者在教學現場中，深感學生掌握文字的能力（包括閱讀與書寫）日益低落。如果連基本掌握文字的能力都不足，則歷史學習將從何開始？遑論培養學生的歷史思考與多元文化的包容心。文本閱讀的教學設計，其旨即在挽救這種現象。

## 二、教學設計

此次的教學設計基本上可分為三部份：課堂上的教學、課後的作業，以及回收作業後的討論。必須指出，此一教學設計建立在現行的高中歷史課程上，所運用的題材、時間、課堂環境與學生均受到既有條件的限制。這一方面指出本研究的成果可能有其教學條件的限制，另一方面則可忠實地反映出教學現場。舉例而言，關於澶淵之盟的課題，在現行高中歷史課程中，課堂上的教學至多僅有 20 分鐘的時間。如何在有限的時間內達到教師的教學目標，著實是一大挑戰。因此，此次的教學將重心置於學生的課後作業中，即是在現行課程限制下的作法。同時，也希望藉藉此提供更貼近教學現場的具體建議。以下分三部分說明。

### （一）引導學生進入文本

現行高中歷史課程中，澶淵之盟係置於高一中國史課程中的單元三：「宋、元、明與盛清」。若依照課綱建議，此一單元計以六週授課，而其底下又有三個主題，則平均一個主題僅有兩週時間（四堂課）。其中澶淵之盟置於主題一：「夷夏爭勝與政權型態」下的重點二：「北亞民族的興起」，以一週兩堂課（100 分鐘）計算，則教師講授澶淵之盟的時間至多不過 20 分鐘。

因此，此一部分的教學重心，不在於解說教科書上的知識，而在於引導學生思考不同民族立場的問題，以作為學生寫作業前的準備。其具體設計如下：

表 1  
課堂教學步驟

步驟	目的	說 明	時間
引起動機	連結舊有知識與新課程	教師於課程一開始，先複習上次所講授的北宋歷史，並將重點置於北宋的政治問題與變法改革，從而導引學生思考：當北宋與外族政權接觸時，將會是怎樣的情形？此處由於學生在國中階段已學習過澶淵之盟的大概，故不妨請學生發表一下對澶淵之盟的看法。	3'
講述正文	帶領學生思考課文背後的意義	由教師講述，配合課文講解澶淵之盟的背景、影響與評價。此處重點不在於鉅細靡遺地講解戰爭過程或條約內容，而是引導學生思考澶淵之盟的歷史意義為何？後人又為何會如此評價澶淵之盟？基本上，關於澶淵之盟的課題，課本上已有一套說法。教師講述時，應提示學生，思考課文為何會這樣寫？而學生又是否能夠感同身受？藉此帶領學生進入歷史情境。	5'
情境設想	強化學生對於澶淵之盟的問題意識	教師可將班上同學依意願分為「北宋」方與「契丹」方，給予約3-5分鐘的時間討論。討論重點在於：「如果我是北宋 / 契丹人，我會怎樣看澶淵之盟？」這包括「我是否贊同簽訂和約呢？」、「我是否對此一盟約感到滿意呢？」、「我認為戰爭的過錯在於誰呢？」等問題。討論完後，再請雙方組別互相表達自己的看法，並請對方提出相對的意見，以模擬澶淵之盟簽訂時的談判狀況。	8'
課後學習單	說明作業內容並提示思考方向	最後，教師可歸納學生所提出的意見，並請學生思考在討論的過程中，是否能感受到當時的歷史情境？在學生的心中，是否有過對和約的掙扎與矛盾？在思考這些問題時，教師毋需讓學生當場回答，可藉由學習單的發放，讓學生回家再做進一步思考。教師應簡單說明學習單的內容，提醒學生同樣一件事情，可能往往會有兩種以上的解釋。請學生閱讀學習單上的資料後，盡可能從不同的角度思考澶淵之盟的意義。	4'

資料來源：作者。

## （二）作業設計：一個事實，兩種解釋

文本閱讀的作業是本次教學設計的核心，其目的在於提供學生不同民族立場的資料，藉以刺激學生思考問題，並試圖讓學生走入歷史情境。在 103 年 6 月 3 日至 6 月 17 日間，筆者先後於建國中學高一的兩個班級發放作業。此一作業大致可分為「引言」、「閱讀資料」與「思考問題」三個部份（詳見附錄）。

首先，引言的用意在於承接課堂上的教學，帶領學生進入問題的情境。此處先幫學生複習什麼是「澶淵之盟」？教科書上如何書寫，其書寫方式又有什麼問題？由於學生寫作業時可能距離上課已有一段時間，因此這部份旨在喚醒學生對於課堂所學的印象，並點出「澶淵之盟有其歷史解釋的可能性」，以引導學生思考下一部分的問題。

其次，閱讀材料是文本閱讀的核心。雖然課本上已論述過澶淵之盟，但對於宋遼雙方的立場語焉不詳，學生很難體會宋遼之間締結和約時的處境。事實上這也反映出史料的侷限性。《續資治通鑑長編》是有關澶淵之盟的研究最常引用的材料，其中對於澶淵之盟的締約經過載之甚詳，但宋遼之間棄戰言和的動機則未曾言及，今人研究也是各執一詞，莫衷一是（王民信，1975）。然而正是這種「不確定性」，可用以作為培養學生思考能力的題材。故此處分別從《續資治通鑑長編》、《宋史》、《遼史》中擷取支持宋、遼立場的材料，呈現出同樣是一件事情，卻有兩種不同解釋的矛盾。然後再引柳立言（1992）〈宋遼澶淵之盟新探〉一文，提供一種解讀的視角，與前面的兩段資料對話。換言之，此一部分分別從「宋人角度」、「遼人角度」與「後人研究」給予學生三方面的資料。這些資料雖然都在講述同一件事情，但立場與態度並不一致，甚至在某些地方彼此矛盾，使得文本本身具有可讀性。藉由此一方式，觀察學生如何解讀資料，並希望讓學生學習從不同的角度看待歷史事件，甚至感受到當事人的處境。

最後，當學生閱讀完文本，如何設計題目以引導學生思考問題，是這份文本閱讀作業能否達到目的的關鍵。此處筆者設計了四道問題，就形式上來說，均為問答題（而非選擇題）。這些問題沒有預設

的標準答案，端看學生如何以文字表達自己的看法。筆者認為，惟有形諸文字，才能將思考的脈絡具體化。再以內容而言，這四道問題基本上預設由淺至深，一步步引導學生思考問題。首題從最明顯的宋人立場與遼人立場作比較，請學生思考彼此為何會有不同的解釋。次題再從近人研究的角度，請學生思考史家分析的利弊。第三題綜合比較三段資料，觀察學生如何判斷事件的真相。末題則讓學生以自己的方式「重述」澶淵之盟，企圖使學生從當事人的角度思考整件事情的脈絡。四道題目連接在一起，嘗試帶領學生從分析問題、理性判斷到設身處地體會其中情境。這是文本閱讀作業的最後一個步驟。

### （三）課堂上的辯論

從發放作業到回收作業並批改分析，中間大約經歷過一至兩個星期的時間。筆者在批改作業時，不是用分數、等第、對錯的方式給予回饋，而是將學生值得玩味的文字標示起來，提醒他哪邊的見解值得討論，並適時給予肯定性的回饋。在課堂討論時，筆者會將部份學生的作業展示出來。這些作業並非模範，而是值得讓同學思考的題材。其用意在於檢驗學生的思考成果，讓同學檢視彼此的觀點，期能讓學生學習用更多元的視角去看待事情。

由於作業中的文本充斥著許多矛盾之處，因此在課堂上討論時，筆者首先拋出的問題為「究竟真相是什麼？」此處學生依據自己對文本的解讀各有不同的看法，因此討論的目的不在於找出標準的答案，而是練習提出理由來論證自己的論點。其次，筆者也採取了情境設想的辯論方式，仿照課程一開始的引導，再次將學生分為宋方、遼方等不同的立場。從「如果我是……」的角度出發，彼此互相詰問，藉此讓學生融入歷史情境，體會歷史當事人的糾結，並培養學生看待事情的同理心。必須注意的是，雖然學生此時已完成作業，但在課堂辯論時，仍有可能提出不一樣的見解。尤其學生受限於文字表達的能力，許多想法未能見諸作業之中，因此課堂上的討論對於文本閱讀而言仍是相當必要的。

以上，是筆者此次的教學設計。其中有筆者預設的教學目的與企圖觀察的焦點，但實際操作之後，學生的回饋與反應並不必然如同教

師所設想。因此以下即針對學生的回饋作分析，並提出筆者的一些看法與建議。

## 肆、反思與建議

### 一、學生的作答情形—分析有餘而自我建構不足

綜觀此次的作業內容，學生的作答情形頗為複雜。大致來說，循著筆者原先設計的由淺至深的四道題目，作答情形也呈現出由完整至破碎的現象。首先，以第一道題目而言，這是學生普遍作答較為完整的一題。在經過課堂的教學活動與作業一開始的引導後，大部分學生都能注意到兩段資料的歧異性來自於國家立場的不同。如 A 班鄒生回答：

資料一站在宋朝的角度，稱宋為此一戰役的贏家；資料二由遼朝角度出發，描寫遼朝富國強兵，並主張是宋先攻而遼是贏家。有此極端差異可能是尊哪一方為正統的關係。被尊為正統的一方，自然會被作者隱惡揚善。

然而第二題之後，學生的作答逐漸出現分歧，而思考方向也不盡如同教師所預設。以第二題來說，在首題比較完資料一與資料二後，第二題將討論轉移至資料三，希望學生在討論完宋、遼兩造的立場後，進一步從後人的研究作觀察。由於後人研究兼採宋、遼觀點，又非當事人，因此許多學生均認為資料三的立論相當合理，其視角較為客觀，不見盲點。但也有部份學生認為，資料三為漢人的研究，其立場仍偏向宋室，且正因為後人研究之故，所以反而較不能體會當事人的立場。如 A 班陳生回答：

資料三以第三人稱視角之優點在於較能客觀做出好壞評論，不容易被人情立場所左右。但正因為客觀論定，所以未能深

入瞭解各國的心態而私自做解釋，當時可能有些事情現在也看不到了。

陳生從當事人的角度出發，指出後人研究無法瞭解到當時的心態，既具洞察力，同時也展現出史家所謂的「同情的理解」，反映部分學生對於文本的分析能力頗佳。

在作答完前面兩題後，學生對於三段資料均已有一定看法。因此當第三題要求學生綜合討論三段資料時，其作答情形普遍與前兩題相關。換句話說，大部份的學生均認為資料三較為接近史實，其理由為資料三站在後人的角度，較能兼顧宋、遼立場。不過值得注意的是，也有學生認為後人角度去當下事件甚遠，並非第一現場的觀察，反不如當時的記載更為可信。如 B 班鄧生回答：

資料一或資料二應有一個較貼近事實，但隨著時過境遷，我們已經無法判斷其中的真偽，資料三雖然看起來比較客觀，但畢竟是解釋的成份居多，不一定真的就是這樣。

又如 B 班吳生認為資料二較接近史實，其理由為資料二旨在描寫事件的經過，是當時人的第一手記載。相較之下，資料一以對話為主，且發聲者多為宋人，由宋人之口必定帶有宋人的主觀立場，故其不如資料二可信。從文本的形式判斷事件的真偽，此為筆者在設計文本閱讀的作業時所未想到的地方。學生能觀察到這點，反映其視角有時比教師預設的更為廣泛。

然而，進入第四題後，學生的作答情形普遍不如預期。本題原為筆者設計題目的重點，旨在讓學生重述整個事件，並將事件過程分為幾個小題，以引導學生建立起事件的因果脈絡。在批改作業時，筆者並未預設正確的答案是什麼，只是希望學生能用自己的話講出一套說法，甚至能在此融入歷史情境，仿若以當事人的角度去釐清事情。但這題的作答狀況普遍不佳，大部分學生僅能「分別」重述三段資料的內容，或是擷取其中一段資料作摘要，而無法妥善加以比較、綜合，

遑論能有歷史情境的融入。然而必須注意的是，學生的想法與感受有時未能如實地訴諸文字，這便需要教師在課堂上直接與學生對談。透過當面的互動，筆者發現，學生從這份作業所獲得的，其實遠比文字上所呈現的更為複雜。

## 二、重新檢視教學目標

如果重新檢視這份課程設計的教學目標，包括提供學生不同民族立場的資料，藉此刺激學生思考問題，擴展學生對於歷史事件的視角；以及使學生融入當事人的情境，體會異民族衝突下的掙扎，從而體會到和平的可貴，則作業上所呈現的回饋，顯然不足以達到後者的目標。然而，在檢討作業時，學生的反應事實上遠比文字敘述複雜得多。首先，就多元視角的培養來說，從作答情形可知學生普遍都能注意到不同民族的立場，理解從不同的立場出發，可能會有不同的歷史解釋。並且，在實際與學生對談後，可以發現學生所提出的「立場」問題並不僅限於民族上的不同。包括戰勝國或戰敗國、作者為漢人或是外族、寫作的時間是當時或是後來、文本的形式是對話或白描，這些都是學生所提出的質疑。換句話說，學生在多元視角的問題上，想到的可能比教師原本期望的更多。這是筆者認為在這次的教學設計中，最為成功的一環。

其次，在原本的作業設計中，筆者原本期盼學生在第四題重述事件時，能設身處地思考當時的情境，從中展現出同情的感受。但就作業回饋來說，學生普遍只是摘錄資料，而無法用自己的話語或情感描述事件。不過應指出，學生並非沒有同情的能力，只是情意上的感受難以訴諸文字。在課堂討論時，尤其是在前文所提及的「情境辯論」設計下，許多學生往往以「我覺得……」、「如果我是……」等角色代入的方式敘述他們對於澶淵之盟的看法。而當教師提出「如果你是宋真宗」的設想問題時，許多學生也陷入了關於戰爭與和平的兩難處境中。質言之，在情意上的教學目標很難透過文本閱讀式的教學設計作檢視，但文本閱讀可以提供課堂討論的材料，讓學生更易進入情境。文本閱讀與課堂討論必須互相搭配，方能使教學設計呈現出完整的樣貌。



### 三、文本閱讀設計的再思考

在課堂討論時，筆者曾詢問學生對於文本閱讀作業的感覺是什麼？多數學生反應之前雖然有在國文課做過類似的閱讀測驗，但資料內容與問題的方向明顯不同，因此對這種文本閱讀作業感到「很新鮮」，像是在看故事，也像是在「推理」。但也有學生表示，不習慣回答非選擇式的題目。看完文本後，總覺得雙方講的都有道理，反而對原本所學更加困惑，從而也不知道該如何作答。事實上在歷史學的研究中，歷史解釋從來沒有真偽之分，只有合理與否。但學生的學習經驗習於接受確切的答案，但當確切的答案不存在時，學生總顯得有些無所適從。因此，筆者建議一開始實施文本閱讀時，應將文本的篇幅壓低，挑選明確的主題，並將題目設計得更為簡單，甚至不妨設計一道選擇題，讓學生在選完後寫出自己的理由，藉此讓學生逐漸習慣文本閱讀的作業。以本次的文本閱讀作業為例，筆者挑選互相矛盾的資料，使文本具有可讀性，並藉此刺激學生的思考，但對於部分學生而言，卻顯得難度過高。類似的設計，應待學生逐漸熟悉文本閱讀作業後再做施測，或許會得到更好的效果。

再者，本次的文本閱讀作業，在情意上的目標顯然是較薄弱的。筆者原先預設四道題目能逐步將學生導引入歷史情境，從而對歷史當事人產生同理心，但學生的作答情形並不如筆者所預期。這一方面與學生的文字表達能力有關，如前所述，這必須從課堂上的討論加以彌補；另一方面則令筆者思考，在文本閱讀本身的設計上，是否還有強化情意目標的可能性？從筆者在其他地方所做的嘗試來看，<sup>2</sup>筆者認為，人物傳記式的選材與題目的問法可能會是兩個關鍵。對於學生而言，鮮明的人物形象較易引起情感上的共鳴，即以澶淵之盟一事為例，學生對於宋真宗聽到和談結果的反應便感到十分有趣。<sup>3</sup>再者，

<sup>2</sup> 相關文章於 103 年 11 月 8 日發表於北一女中歷史科學習社群的研討會上，名為〈文本閱讀與歷史教學〉。在該文中，筆者引用張元教授所設計的文本閱讀資料，進行了不同的教學嘗試。

<sup>3</sup> 宋真宗遣曹利用前往和談，臨行前告知若不得已，輸百萬歲幣亦可。利用回來後，真宗急遣內侍詢問和談結果，曹利用以「三指加頰」以告，真宗以為三百萬，忍不住失聲說道：「太多！」旋即又自我安慰道：「總算是了卻一樁心事」。待得知曹

在題目的問法上也不妨多用「你喜歡嗎？」、「你覺得如何？」、「如果是你，你會怎麼做？」等句子，尤其可置於最後一題，讓學生在最後回到自己的角度作思考，這正是本次的文本閱讀作業在題目設計上所不足之處。

總之，在文本閱讀的設計上，如何使學生「想看」、「想思考」甚至受到「感動」是最重要的原則。過去教科書大抵用平鋪直述的方式呈現歷史事件，看似客觀而明白，卻缺少可讀性，對學生而言似乎總少了點「刺激」與「情感」。教師在設計教材時，或可提供學生顛覆性的、矛盾性的材料以激發學生的思考，甚至也可提供當時的人物言行，縱然其立場可能較為主觀，卻可對學生有較多情意上的渲染。這些材料的選擇與運用，端看教師如何操作，惟跳脫教科書「直線式」的敘述模式則是不變的原則。當學生對於歷史產生學習動機時，教師才能進一步影響他們，也才有和平教育的可能。

## 伍、歷史教育與和平教育（代結語）

「為什麼要學歷史？」這是筆者作為高中歷史教師，時常在課堂上詢問學生的一句話。若將問題的對象換成歷史教育的工作者，這句話也可以改成「歷史教育的目的是什麼？」換言之，在歷史教育之中，我們究竟想要「教」給學生什麼？又或者我們究竟想要學生「學」到什麼？再次回到課綱中作檢視。近年來歷史課綱的修訂與調整，在社會上造成廣泛的討論。但即使歷經多年，課綱中對於歷史教育的目標卻未有太大變化。現行高中歷史課程綱要中，開宗明義列出五項目標（教育部，2014）：

- 一、引導學生認識重要的歷史知識。
- 二、培養學生具備蒐集資料，探討歷史問題，進而提升其歷史思維的能力。

- 三、幫助學生理解自己文化的根源，建立自我認同感。
- 四、認識世界重要的歷史發展，培養學生尊重各種文化的開闊胸襟。
- 五、激發學生對歷史知識的興趣，養成終身學習的習慣，以充實其生活內涵。

這五項目標基本上由具體而抽象，從知識層面擴及情意層面，可謂立意良好。但翻閱教科書內容，其中大抵均停留在第一項目標，部份富思考性的設計，或可達到第二項目標，但其他目標便無足可道了。這固然有許多實際的限制，包括現行高中歷史課程過於龐大，一般教科書所需處理的知識量太多，以及考試的方式、授課的時數、教材的形式、學校的資源等，均對課程設計造成許多先天的限制。但筆者認為，情意上的教學目標遠比知識層面重要，縱有諸多限制，我們仍應努力改善既有的教學設計。

本文的嘗試，企圖呼應上述教學目標中的第二項與第四項，從多元視角的培養到思考能力的提升，最後希望學生能對多元文化投以同情的感受。在這過程中，筆者以文本閱讀作為課程設計的核心，加上課堂上的討論活動，似乎看見學生展現出部份的成效。但文本閱讀需要長期的施測與觀察，歷史教育的目標也非一蹴可幾。我們希望學生在歷史學習中，獲得的不僅是知識，更是一種思考方式與態度。學生畢業後，他們可能不會記得書本上寫了什麼，但其思維能力與態度卻能長留心中。歷史教育如果能培養學生多元的視角與寬闊的胸襟，這對和平教育無疑是一大幫助。

長期以來，歷史教育夾在「歷史學」與「教育學」之中，既不被歷史學家視為正統的部門，而教育學家受限於歷史專業知識的不足，通常也難以勝任歷史教育的研究（林慈淑，2010）。事實上比起純粹的學術研究，歷史教育所面臨的挑戰可能更加複雜。歷史教育每天都發生在學校的課堂之中，它是普羅大眾所熟知，甚至習於批判的對象。換言之，不同於學院式的研究，歷史教育處於公共領域之中，容易受到來自於政府和社會各方面的影響（黃春木，2013）。但對於和平

教育來說，歷史教育絕對是不可或缺的關鍵。本文從第一線歷史教師的角度，透過實際的教學活動，嘗試讓學生自我覺察到和平的可貴。此一和平奠基於對多元文化的諒解，同時也是一種歷史思考能力的展現。我們雖然無法立竿見影，即時看見和平教育的成果，但唯有不斷地實踐努力，才能有確實前進的可能。這是一種實務性的研究，無法仰賴大量的文獻理論，只能透過持續的經驗累積慢慢摸索出方向。

## 參考文獻

- 王民信（1975）。澶淵締盟的檢討。**食貨雜誌，復刊**，5（3），97-108。
- 林慈淑（2010）。**歷史，要教什麼？—英、美歷史教育的爭議**。臺北市：台灣學生書局。
- 柳立言（1992）。宋遼澶淵之盟新探。**中央研究院歷史語言研究所集刊**，61（3），693-760。
- 教育部（2014）。**普通高級中學課程綱要—歷史科**。臺北市：作者。
- 陳豐祥、陳秀鳳（編）（2013）。**普通高級中學歷史第二冊**。新北市：泰宇。
- 黃春木（2013）。我族中心的超越—由《賽德克·巴萊》反思歷史教育處理「和平」議題的挑戰。載於甄曉蘭（主編），**和平教育—理念與實踐**（頁 105-126）。新北市：國家教育研究院。

## 附錄一 作業內容

### 一、引言

澶淵之盟是中國史上的一件大事，它不僅改變中國傳統以來的「天朝體系」，更開中國給予外族「歲幣」的先例。自宋代以來，關於澶淵之盟的討論未曾停息過，有人視澶淵之盟為漢族的奇恥大辱，有人則肯定澶淵之盟所帶來的效益。究竟澶淵之盟是利還是弊？這一方面取決於從宋朝或契丹人的觀點來看，一方面則牽涉到個人的價值觀。因此，澶淵之盟的評價誠然是個「歷史解釋」的問題，其答案永遠不會定於一尊。但追本溯源，澶淵之盟究竟是如何形成的呢？教科書上的敘述集中在強調「遼軍南下」、「寇準力勸宋真宗親征」、「宋軍挫遼前鋒」，看似為遼軍主動出擊，宋朝不得已而抵抗，最終取勝訂盟。但為何遼朝會在宋真宗時舉兵南下呢？為何宋朝贏了戰爭，最終卻得付出歲幣呢？和約的形成，又究竟是哪一方先提出來的呢？這些問題相當複雜，我們不可能在教科書上窺得全貌，但我們是否能夠嘗試思考，如果從不同民族的角度作觀察，澶淵之盟將會是怎樣的一個面貌？以下列舉三段資料，請同學在閱讀完後，提出你的看法。

### 二、閱讀資料

資料一：摘譯自《長編》、《宋史》

丁酉日，宋真宗對大臣說：「邊境來報，契丹人已經圖謀南侵。朕打算親征，一決勝負，卿等認為如何？」畢士安等大臣答曰：「陛下既已任將出師，就將戰事交與前線將帥即可。若陛下仍欲親征，則建議進駐澶淵。不過澶淵守備不足，難以長久支撐龐大軍隊，又考慮到氣候的問題，因此希望陛下三思。」寇準則認為：「大兵在外，必須勞煩聖駕前往督軍。出發在即，不可暫緩。」最後真宗決定前往澶淵督軍。

真宗決定親征後，大臣王顯貢獻計策，謂：「我方的大軍駐紮在鎮、定二州，契丹必不南侵。陛下的車駕可以駐守在澶淵，命令鎮、

定二州出兵，並與河南軍隊會師，合擊契丹，大事可成也。」果然不久契丹主動請盟。

然而在盟約的內容上，宋遼雙方來往多次，遲遲未能有結果。遼使稱遼朝皇帝恥於接受金帛，堅持宋朝割讓十縣。宋朝的富弼則轉述真宗話語，說道：「朕為祖宗守國，豈敢隨便將土地贈送給人呢？遼朝所想要的，不過是租賦而已。朕不忍心讓兩朝百姓生靈塗炭，因此委屈自己，用贈幣的方式來平息戰爭。如果遼朝堅持要土地，則是毀壞盟約。澶淵之盟是天地鬼神見證下的盟約，而首先發動戰事的也是遼朝，並非我的錯。如今你們毀壞盟約，豈不是連天地鬼神都欺騙了嗎？」然而遼使仍反覆企求割地。富弼再謂：「遼朝如果以得到土地作為榮譽，則宋朝必以失地作為恥辱。兄弟之國，豈有一榮一辱的道理呢？」遼使只好作罷，但不久又將要求轉向和親。富弼答曰：「婚姻的事情容易產生嫌隙。況且本朝的長公主出嫁，嫁妝也不過十萬緡而已，其利益哪裡比得上無窮無盡的歲幣呢？」契丹使者遂暫時作罷。

資料二：摘譯自《遼史》

聖宗即位後，太后臨朝稱制，命令耶律休哥總管南面軍務，並授予便宜行事的權力。休哥建立軍事制度，整修武備，勸課農桑，因此邊境大治。統合四年，宋朝軍隊再次來攻，宋將范密、楊繼業出雲州；曹彬、米信出雄、易兩州，又取歧溝、涿州，陷固安，就地屯兵。由於當時援軍尚未到來，休哥力寡，不敢出戰，只在晚間以輕騎騷擾之，又在白天以精銳部隊虛張聲勢，使宋軍疲於奔命。

十一月，遼軍開始反擊。都指揮使耶律課里在洺州遇宋軍，擊退之。東京留守蕭排押捕獲宋朝官吏數人，獻之。丁卯日，南院大王善補奏報，宋朝遣人送來弓矢，密請求和。遼朝內部開會之後，決定允許宋朝的秘密求和。庚午日，遼軍再傳捷報。壬申日，抵達澶淵，大將蕭撻凜中伏弩而死。幾天後，宋朝正式派遣曹利用前來請和。

然而曹利用並不打算歸還遼朝的失地，使得和談陷入僵局。戊子日，宋朝再遣李繼昌前來請和，承諾宋真宗以遼太后為叔母，並歲輸銀十萬兩，絹二十萬匹，遼朝許之。

論曰：遼朝在統和年間，數次舉兵伐宋，數名大將均有降城擒將之功。最後以蕭撻凜為統軍，直抵澶淵，卻在將與宋軍決戰之時，撻凜中弩而死，致使我方頓失倚靠，最終才達成了和議。這大概是上天厭煩了人間的動亂，有意要讓南北的軍民休息吧！真天意耶！

資料三：摘錄自柳立言，〈宋遼澶淵之盟新探〉

宋太宗兩次北伐失敗，論者多謂宋人從此積弱不振，並非「征服王朝」契丹的對手。這樣就未免忽略了澶淵之盟以前的敵對狀態亦給予契丹相當大的壓力。例如《遼史》即謂：「宋以文勝，然遼之邊防猶重於南面」。景德元年，宋對夏的戰爭告一段落，轉而準備以強大的軍力對付契丹。宋朝念念不忘奪回燕雲十六州，遼朝也不能忘懷後周從燕雲所奪回、現由宋所把持的關南地。在此情勢下，遼人權衡輕重，先下手為強，發動自有宋以來的最大一次南侵，希望收復關南之戰略要地，同時和、戰並用，以備萬一。

景德戰役期間，遼朝以宋降將王繼忠為使者，秘密致書給宋真宗，表示契丹「願修舊好」，可知遼廷從一開始，就是和、戰互用。契丹願和，真宗半信半疑，以至於躊躇觀望，想待遼軍轉戰無功俯首稱臣後，再簽訂有利於我方的盟約。同一時間，契丹猛攻瀛洲。遼國的意圖很明顯，是以武力攻取瀛洲，做成事實，然後談判和約。宋真宗以為瀛洲難保，終於先行遣使談判。十一月，曹利用抵達天雄。綜觀而言，真宗守株待兔，喪失先機，此為宋人戰略的一大錯誤。

景德之役使真宗體會到要擊敗兵多勢眾的契丹將要付出難以計算的代價。遼兵愈挫愈勇，愈深入愈多勝。縱能收復燕雲，長途運糧的艱辛，也令人想之生畏。真宗縱未厭兵，但在和、戰、守均不易為的情況下，最後難免傾向於和。另一個一直存在而到戰爭時尤其明顯的問題是宋代強幹弱枝的國策。為防範唐末五代藩鎮割據的重現，宋廷不願地方守帥擁有強大的軍力。矛盾的是，自北伐失敗後，為防禦契丹，不得不在沿邊屯集大兵、設大帥以綜攬全局。邊將權重的顧慮愈來愈大，若干朝臣更建議分授沿邊兵柄，認為「若支大於體，末重於本，是以利器授人也。」

因此，澶淵之盟的形成，是真宗在戰略將盡、兵源不足、邊將權

重等顧慮下的考量。而當時遼兵雖所戰多告捷，並從東、北、西三面威脅澶州。但遼兵千里深入，也非原意，加上主帥暴斃，士氣一奪，進不能穩操勝券，退不能全身而返，這是遼人所以願意和談的原因。其盟約的形成，可謂千鈞一髮而僥倖之至，也可謂天助宋遼也。

### 三、思考問題

1. 請簡述資料一與資料二分別以怎樣的方式描述澶淵之盟？其所強調的重點分別為何？並請思考為何會有這樣的差異？
2. 你認為資料三的立論是否合理？其視角有何優點？又是否有盲點呢？
3. 上述三段資料講的是同一件事情，但論述方法與內容卻有許多歧異，你認為其中哪一段資料最接近史實？理由為何？
4. 在閱讀完這三段資料後，請試著以圖示的方式，描述澶淵之盟簽訂前後的各項事件的因果關係。各項事件可以包括：是誰發起了戰爭？為何發動戰爭？戰爭之中發生了什麼事？誰打贏了戰爭？誰先要求締結和約？雙方願意簽訂和約的原因是什麼？和約的內容與評價是否有爭執？







第 13 章

## 影視媒體融入歷史教學之成效分析

——以學生理解日本歷史文化為例

朱瑞月

## 壹、前言

近十多年來，臺灣教育改革如火如荼地展開，高中歷史教育在課程綱要、教材編寫、版本開放、考題內容各方面出現很大的變動；民國 88 年修訂課程綱要（簡稱 88 課綱），歷史教科書內容採「專題式」編纂；民國 95 年頒布「歷史科 95 年課程暫行綱要」（簡稱 95 暫綱），強調教材應能反映當今歷史學界的研究成果，有意讓學子們了解歷史學科專業，因此課程內容增加史學研究成果，民國 100 年頒布新綱要，調整臺灣史、中國史與世界史篇幅與授課時數，大幅度修訂選修歷史。綜觀這些改變，可以看出高中歷史教育的目的從強調歷史知識性的傳授，逐次演進到讓學生認識「歷史學」與「歷史研究」，進而具備「歷史思維」能力，進而使學生達到多元理解的層次。這是目前的歷史教育現況。不久之後，即將實施 107 課綱，歷史教育目標與課綱是否有新的方向，吾人且將拭目以待。

審視課綱與核心能力的指標，95 課暫綱目標強調高中生需要具備歷史思維，100 課綱依舊延續其方向，也就是學生必須具備以下的核心能力：表達歷史時序、理解歷史、解釋歷史、運用史料等。因此不論歷史教育的目標是「個人的自我認同」、「社群意識、國族精神的培養」，或是「世界公民素養的養成」，高中歷史教師培養學生「歷史思維」的能力成為歷史教育重要的課題。

只是應如何培養學生的歷史思維能力並檢視之？歷史教育做為一門學科，教學者除了瞭解歷史知識的結構特性外，也須具備「演繹」或「轉介」歷史文獻的能力，庶幾「忠實」傳達「歷史」。在演繹、轉介過程中，教學者常會運用各種教學方法、引薦教學資源與新近史學研究成果，希冀增進教學的廣度與深度；並透過各種評量方式，了解學生學習成效，並給予成績考核。不過，以往教學者大多偏向檢驗學生知識的理解，至於「學生從課堂上究竟學習到什麼（能力或知識）？」、「如何學習與理解？」、「歷史課綱所蘊含的歷史教育目標達到了嗎？或是具體達到哪些目標？」這些議題顯然較少受到重視或研究討論。再者，面對熟悉影視媒體的學生世代，教學者在傳統文本教

學之外，也常會運用影視教學，不過其教學效能如何，也鮮見評估。因此，本文擬先回顧歷史教育演進過程，希望更真切掌握歷史教育目標與課程內容；接著藉由 95 課暫綱選修上課程主題「歷史是什麼」，以日本歷史文化為例，設計課程，透過「教科書文本敘述」、「影視教學」、「學習單」等媒介，分析學生歷史核心能力，例如「閱讀理解」、「自我重述」、「情感神入」等，的養成情形，以及學生歷史思維，來檢視此歷史教學的效能與其呼應課綱精神的程度。

## 貳、從課綱看高中歷史教育目標與方向

曾有史家說：「所有的歷史都是現代史」，史家詮釋歷史時會有主觀與客觀限制，歷史也常被視為「工具」，歷史的「現實性」極強。<sup>1</sup> 臺灣歷史教育進行改革的過程中，出現多元聲音，課綱精神某種程度上反映歷史學界對歷史教育的關注與期許。高中歷史教育要「教哪些歷史內容」、「培養怎樣的歷史思維能力」、「如何達到（上述）目標」，各界一直都有多元的看法。有學者藉英美歷史教育經驗來思考臺灣歷史教育的相關議題；而歷年來臺灣高中歷史課綱的調整與教材內容的修訂，某種程度反映了其思考意涵。

### 一、高中歷史教育目標與方向

自民國 21 年教育部公布中學課程標準以來，為適應時代需要已曾多次修訂其內容；<sup>2</sup> 歷史課綱與教材內容也曾多次調整。為瞭解歷

<sup>1</sup> 例如：19 世紀日耳曼史家蘭克、哲學家赫德等人，加強塑造日耳曼民族的文化與民族認同，以達到統一的目的；1937 年七七事變爆發，歷史成為凝聚中國民族團結意識的來源；臺灣原住民重視祖靈的傳說與精神，因為這也是族群認同的重要磐石。

<sup>2</sup> 各時期修改課程標準或綱要的時間與原因如下，

- 民國 25 年：為改進課程、減少時數，修正中學課程標準
- 民國 29 年：為適應抗戰需要修正中學課程標準
- 民國 37 年：為配合行憲修正中學課程標準
- 民國 41 年：為配合戡亂建國，局部修正中學課程標準
- 民國 44 年：為減輕學生課業負擔，修訂中學教學科目及時數

史教育的變革，掌握教學方向，筆者曾為文探討高中歷史教育改革與歷史意識的關聯性，發現培養歷史思維能力與建立歷史意識是歷史教育主要的趨勢（朱瑞月，2010）。而歷史教學與歷史思維之間的關聯性如何，曾為課綱委員的周樑楷教授則提出歷史教學與歷史思維（historical thinking）是互動的、建立歷史思維有六大關聯項目、<sup>3</sup> 培養歷史思維有三個層次<sup>4</sup> 等意見（周樑楷，1996），其目的可能是希望教學者能夠達到第三層次（培養歷史思維）的教學目標。

此外，高中歷史教師、學界對「歷史意識與歷史教育」也曾作過相關的探討。民國 85 年，有高中歷史教師朝「歷史思維」教學目標邁進，例如黃德宗嘗試歷史思維的教學（黃德宗，1996）、黃福添以文本閱讀帶領學生進入歷史思維層次（黃福添，1996）。民國 86 年，清華大學張元教授主辦「方法論：歷史意識和歷史教科書分析編寫國際學術研討會」，會議主題是歷史意識與歷史教育的關係及意義。嗣後學界對此議題也多所討論，民國 98 年臺灣師範大學歷史學系與教育部高中歷史學科中心舉辦「中學歷史教育學術研討會」，學者提出「歷史意識與現實意識的互動」（張弘毅，2009）、「理解學生歷史思維能力的重要性」（蕭憶梅，2009）等論文；英國「歷史意識」教育相關論文漸次被引薦到臺灣來（葉小兵，2009）。由此可知此時學生「歷史思維能力的培養」，在中學歷史教學過程中不容忽視。

民國 93 年，教育部再次修訂普通高級中學課程暫行綱要，以

- 
- 民國 51 年：為順應世界教育潮流，修訂課程標準
  - 民國 53 年：為改進高中科學教育，頒訂高中生物、化學（自然學科組）、物理（自然學科組）三科教材編輯大綱及數學教材大綱
  - 民國 60 年：為因應九年國民義務教育的實施，特別修訂高級中學課程標準
  - 民國 72 年：為配合高級中學法，修訂高級中學課程標準
  - 民國 84 年：為配合國中、小課程標準修訂及因應社會變遷，修訂高級中學課程標準
  - 民國 93 年：為配合中小九年一貫課程之實施修訂普通高級中學課程暫行綱要

<sup>3</sup> 周教授 1996 年曾就高中「世界文化（歷史篇）」課程大綱的擬訂提出看法，他認為「時間的認知與表達」、「分析及邏輯能力」、「歷史知識、解釋的主客觀與符號的關係」、「英雄、偶像崇拜」、「認同危機」與「世界和社會秩序的建構」等六大問題，是建立歷史思維重要的關聯項目。

<sup>4</sup> 周教授認為培養歷史思維，可以分為三個層次：第一層次偏重歷史事實，第二層次屬於歷史解釋，第三層次屬於培養歷史思維方式。

「課程綱要」取代「課程標準」（教育部，2004）。<sup>5</sup> 歷史科 95 暫綱的精神強調「建立歷史意識」（historical consciousness）與「史料閱讀」在歷史教學的重要性。課綱明白指出高一、二學生「藉歷史問題的探討提升歷史思維能力」、「理解文化的根源建立自我認同感」、「認識世界多元文化特質」，到高三，學生必須學習史學方法，並加強閱讀、思考、辨析、論證等能力。因此課程規劃著重培養學生具備「歷史思維」的核心能力，包括：運用「時序」、「歷史理解」、「歷史解釋」、「史料證據」能力等（教育部，1995）。周教授說「歷史意識是種思維的方法」（周樑楷，1996），「是種自覺，從生命主體出發，形成一種思維的方法」（周樑楷，2006：24），培養歷史思維能力最終的目的是建立「歷史意識」。這樣的歷史教育趨勢，與英國比較，可以發現雙方歷史教育目標有類似之處，英國學者 Peter Lee 提到「變遷」（change）、「原因」（cause）、「神入」（empathy）、「說明」（explanation）、「時間性」（time），這些所謂的「第二層次概念」（the second order），對於達到歷史教育目標的重要性而言，這些概念不是「歷史概念」（concept in history），而是「歷史的概念」（concept of history）（周孟玲譯，1994：7）。民國 98 年國家教育研究院籌備處主辦「歷史教學與評量」國際工作坊，英國學者 Blow 與 Shemilt 分別為文探討學生對歷史因果概念、歷史變遷與發展概念的認知（Blow, 2009; Shemilt, 2009），也是著眼於歷史思維能力的培養與歷史意識的建立。

民國 100 年歷史課綱再次修訂，課程目標為引導學生「認識重要的歷史知識」、具備「蒐集資料探討問題」與「歷史思維的能力」、「培養尊重各種文化的胸襟」、「養成終身學習的習慣」，與之前的目標頗為類似。<sup>6</sup> 由此可知，十多年來的歷史教育目標與改革趨勢著重於歷史思維與歷史意識的建立。

<sup>5</sup> 民國 93 年：為配合國中小九年一貫課程之實施修訂普通高級中學課程暫行綱要。

<sup>6</sup> 現行高中歷史教育目標：一、引導學生認識重要的歷史知識。二、培養學生具備蒐集資料，探討歷史問題，進而提升其歷史思維的能力。三、幫助學生理解自己文化的根源，建立自我認同感。四、認識世界重要的歷史發展，培養學生尊重各種文化的開闊胸襟。五、激發學生對歷史知識的興趣，養成終身學習的習慣，以充實其生活內涵。參見教育部網站「普通高級中學必修科目『歷史』課程綱要」（<http://203.68.236.93/doc/95course/content/1000607-02.doc>）。

## 二、高中歷史教材內容的演進

隨著課綱的修訂，與課綱精神密切相關的教材綱要也陸續出現變革。傳統國編版教科書，統一編纂，全國適用，內容偏重政治史，以歷史知識為主，較缺乏歷史文獻閱讀或史料解釋。民國 85 年，教材綱要出現重大變革，專題式內容取代依時序敘述的內容，歷史思維是重要的內涵。到了 88 課綱，內容有「世界史觀與歷史思維」；95 暫綱高三選修「歷史專題：歷史是什麼？」，學生必須學習史觀、史學史、史學方法、歷史解釋等歷史學相關概念，歷史教師得盡力協助學生進行「歷史思維」，並參考英國「史料教學」方式從事教學活動（劉城譯，1993）。與此同時，升學考試考題內容開始出現史料題，學生閱讀史料、理解史事與運用史學方法的能力，成為得分的關鍵因素。之後的 98 課綱，基本上是 95 暫綱精神的延續。

民國 100 年教育部再次修訂課程綱要，調整中國史與世界史的授課時數（教育部，2011），高三選修課程內容大幅變動（高中歷史 95 暫綱與 100 課綱「選修」課程內容比較，請參考附錄一），刪除「歷史是什麼」單元，改採世界文化史主題，這樣的改變，對於爾後學生歷史核心能力的培養會產生什麼影響，有待日後的觀察。在此，筆者謹先藉由 98 課綱「歷史是什麼」單元的課程設計，來檢視 98 課綱課程目標與內容對學生產生的影響，與其揭櫫的「建立歷史意識與歷史思維能力」教學目標是否可以落實，進而真切反省「老師教歷史」與「學生學歷史」之間的互動，以及高中歷史教學真正的內涵所在。

## 參、教學現場—以日本歷史文化教學為例

### 一、課程目標：「歷史圖像」與「歷史意識」的建立

目前一般學子對歷史的認知，或來自於課堂學習，或是電影、電視劇、旅遊、網際網路與相關書籍等，其中課堂學習深受歷史教學者的影響，因此，歷史教學者的教學理念極其重要；他必須體認到歷史

知識的結構是由資料、證據、敘述、論斷與名詞、概念、事實、解釋所組成，透過這樣的操作來反身關照，並使學生得以建立歷史意識。英國學者 Shemilt 曾經提出「建立『歷史』大圖像」(Big Picture)<sup>7</sup> 的概念，把「過去」看成「時間與空間的回顧」，是整體性的觀照，如此一來就具備了歷史意識；他認為以往「重建過去的模式(model)」<sup>8</sup> 有其限制與缺失，因此要建立更完整的圖像，同時，他主張擁有對人類歷史的圖像是必要的，而「歷史意識」的產生是複雜卻具有社會正面意義的 (Shemilt, 2009: 36-50)。另一名英國學者 Blow 認為學生學歷史理解過去，更重要的是要建立歷史意識，而理解歷史的過程會影響到歷史意識的建立 (Blow, 2009)。因此，筆者嘗試了解「學生理解歷史的過程」，並希望學生能夠建立自己理解的「歷史圖像」，不論是 Shemilt 指稱的哪一種層次的圖像；最後希望學生經過「歷史思維」後，歷史意識得以顯現，進而在此基礎下，面對「地球村」各種族群與多元文化時，能夠通過「歷史的理解」，進一步真正肯定人類的生命價值與尊嚴。

## 二、教材內容與課程設計

### (一) 課程設計動機

筆者以 102 學年度高三學生為觀察對象，共有三個班級合計 119 位；他們是適用 98 課綱最後一屆的學生。課程內容選用選修歷史(下)第四單元「歷史是什麼？個人的反思」(教材內容詳見附錄二)，由於該單元篇幅內容對學生而言是極為抽象難解的歷史知識，而且指定考科常出現「歷史事實與歷史解釋」、「史家立場」、「歷史知識建構」等類型的題目，學生因為無法確切掌握史學特性，錯誤時有所見，教師受限於授課時數，在課堂上也無法充分解說；因此筆者認為

<sup>7</sup> 他認為以往英國歷史教育由教師自行選擇主題式的教材，結果卻是學生僅得到零碎的概念意識，因此他主張建立「Big Picture」。

<sup>8</sup> 重建過去的模式(model)可以分為六個層次：有如「麥粥鍋」(Magic porridge pot)般的混合式、「地圖指標」(A map with landmarks)的瀏覽式、「肥皂劇」(Soap opera)式的演出、「史詩」(Epic)般的陳述、「彩虹」(Rainbow)般多彩的呈現，乃至於「萬花筒」(Kaleidoscope)式的映照等。



有必要另闢蹊徑，找出學生可以理解的教學方式；因此嘗試以具體的日本歷史文化教材內容為基底，運用現行教科書文本、課堂講授、影視欣賞等方式，幫助學生理解抽象的歷史知識本質，並藉由學生學習單的回饋，了解其學習日本歷史文化的途徑與成效，希冀幫助學生瞭解正確史學概念與建立歷史意識。

## （二）98 課綱有關日本歷史文化的教材內容

98 課綱教材內容有關日本歷史文化的單元，主要分散在歷史第一到四冊，且多半是在大歷史架構下的敘述，內容著重於政治外交關係，例如歷史第一冊（臺灣史），包括 1. 大航海時代「外力競逐下的臺灣」，提及日本海外擴張的情形；<sup>9</sup> 2. 「新帝國主義下的臺灣」，從牡丹社事件、日軍侵台、甲午戰爭到乙未割台；3. 日本統治時期等。歷史第二冊述及日本的内容較少，僅在「近代的衝擊—晚清」與「中華民國的建立與發展」單元述及中日外交關係。歷史第三冊「世界文明的蛻變與互動」單元的「亞洲大帝國的發展」主題下，述及日本幕府時代與涉外關係。歷史第四冊述及日本的篇幅較多，包括 1. 「資本主義國家的挑戰」單元的「非西方界的危機及轉機」主題述及日本明治維新；2. 「歷史的轉折」單元的「亞洲的反殖民化運動」述及日本，但重點放在日本統治下的臺灣和朝鮮；3. 「世界霸權的爭奪」單元的「第二次大戰與世界秩序的重整」主題，討論「東亞世界的轉變」時，提及美蘇冷戰下日本戰略位置的重要性。但是，選修歷史上下冊則完全未介紹日本。由此可知，98 課綱有關日本的内容多著重於政治外交關係，學生如要理解日本歷史文化的內容，僅有臺灣史的「日治時期」與世界史的「幕府時代」、「明治維新」單元。

## （三）日本「歷史」文化的課程設計：影視教學

為具體化「歷史是什麼」主題，深化學生對日本歷史文化的認識，筆者規劃課程如下：

<sup>9</sup> 包括 16 世紀末豐臣秀吉照諭高山國與 17 世紀初德川家康攻臺情事、濱田彌兵衛事件、鄭氏王朝與日本貿易等。

1. 主題：認識日本歷史文化
2. 適用班級：華江高中三個高三班
3. 適用課程：98 課綱 102 學年度高三選修下「歷史是什麼」單元、高二歷史上「亞洲大帝國的發展」單元、高二歷史下「資本主義國家的挑戰」單元
4. 教學資源：相關的教科書文本、參考文獻，影片「羅生門」、「末代武士」
5. 討論與回饋：影片學習單（一）羅生門、（二）末代武士、勾選式問卷（一）、（二）

課堂上，首先講述「歷史是什麼？」內容，讓學生初步理解歷史基本概念，接著觀賞兩部影片，一是由日本著名導演黑澤明執導拍攝的〈羅生門（らしょうもん）〉，該片劇情中「眾說紛紜的推理敘述」，可以刺激學生推理思考，並討論「歷史知識」本質、史實建構、史料擷取與解釋等。二是電影〈末代武士（The Last Samurai）〉，以 1876 年至 1877 年西南戰爭和明治維新為背景，片中呈現武士道精神、日本西化與傳統衝突融適過程，筆者希望透過影片讓學生思考幾個問題：一、歷史轉折過程中歷史人物的選擇為何與為何如此選擇？二、東西文化不同的思想價值，包括日本、美國與中國；三、現代化過程中，日本傳統價值與西方文化衝突與融合的情形；四、中日兩國面對西方勢力挑戰時，因應的經驗與結果有何不同；五、最後回歸到人性層面，請學生觀察世界多元文化的存在，與理解尊重多元文化的重要性。

欣賞影片過後，請學生撰寫影片學習單。學習單採取問題導向，學生必須充分瞭解影片內容，並以文字書寫相關答案與個人心得。筆者透過其文字回饋，一方面了解其學習歷程與成果，一方面檢視其文字書寫的能力，包括編排史料與重述歷史事件的能力。由於兩部影片課程目標不同，提問問題性質也有所不同；「羅生門」偏重學生邏輯思考與核心能力的呈現；「末代武士」強調理解、同情、多元、包容等能力與情意的呈現。有鑒於影視資料不等於是真正史實，因此請學生思考影片製作資訊與預設觀點，並給予批判（羅生門學習單請參閱

附錄三，末代武士學習單請參閱附錄四)。

最後，設計勾選式問卷，請學生勾選具體選項，藉此了解學生學習前後歷史知識的差異，與核心能力（表達、理解、解釋與運用史料等）的變化。同時為瞭解學生學習的歷程，在問卷中加入「其自主學習歷史知識的途徑」選項，並分析哪些途徑對其而言是有效的？（勾選式問卷請參閱附錄五）。

## 肆、學生回饋分析

### 一、學生「文字敘述」所呈現的歷史理解

100 課綱延續 98 課綱的精神，反映教育部期望經由歷史教學培養學生具備核心能力，包括：表達歷史時序的能力、理解歷史的能力、解釋歷史的能力與運用史料的能力。以下就透過學生學習單的文字敘述來探討學生在這方面的學習成效。

#### （一）羅生門

由於運用本片劇情來理解學生在史實重建、史料分析判斷、歷史知識的認知與歷史重述能力等養成，因此對學生提問：影片中「關於事件發生的經過，誰的敘述是真的」與「武士究竟是怎麼死的」問題，並請學生說明理由。希望學生對影片中「事件經過的重建、事件發生的原因與解釋」進行思考判斷，並予以重述，來說明歷史知識的本質與史學方法（羅生門學習單回饋統計表請參考附錄六）。

由學習單的回饋中，筆者初步發現以下幾個現象：首先是學生多半以「人性觀點」評斷事實經過的說法，並視為理所當然。當開始討論「事件經過的描述」時，約有六成八的學生認為樵夫說法是正確的，有一成四認為都不正確；不過這兩種截然不同的選擇，所持的理由頗為類似，相信「樵夫說法正確」者的理由是：「因為他不是當事

人」、<sup>10</sup>「因為他是唯一的旁觀者」、<sup>11</sup>「因為他是目擊者」、<sup>12</sup>「因為說謊對他無弊無利」；<sup>13</sup>而主張沒有一個人說法正確者，則是認為因為「每個人都有理由說謊」、「每個人都會站在自己的立場說話」、<sup>14</sup>甚至說「人性哪裡有軟弱，那裏就有謊言」、「每個人都為自己（利益）隱藏真相」。<sup>15</sup>若分析其理由，不難發現學生以「人性共通點」、「人性本惡」或是「非當事人」作為判斷的標準，幾乎很少透過影片片段作邏輯分析；因此人性是決定說法正確與否的重要關鍵，同時「非當事人必然是客觀的」的迷思似乎存在。因此，要讓學生了解史實是否正確重建，可能需要更多的方法與訓練，才不致於解釋歷史時，流於單一的「人性觀點」。

其次，發現學生判斷史實真假的理由並不嚴謹。在討論「武士之死」主題：「武士是自殺或他殺？如是他殺，為誰所殺？認定理由為何？」時，學生相信樵夫說法正確者約占六成七，其次是「均無正確」與「武士之妻」，各有一成左右。而相信樵夫說法的理由是因為樵夫「非當事人」；<sup>16</sup>認為「武士之妻」正確者，係因「女人眼睛最誠懇」、「相信傳統日本女子的操守」。<sup>17</sup>至於認定武士是自殺的理由是「感覺那時的男人有武士道精神」、「以日本大男人主義來解釋，妻子被汙辱，當然要自殺」。<sup>18</sup>上述說法不盡客觀，雖說「人性」是現代人之所以能理解古代事物的原因之一，卻不應該是唯一；學生「想當然爾」的見解，是否有必要透過課程的學習來加以釐清？

最後，研究發現學生重述能力個別差異性頗大，而學生邏輯分析能力是構成重述內容優劣最主要的關鍵，為理解學生表達時序與運用史料的核心能力，筆者要求學生以 300 字重新敘述「一個武士之死」

<sup>10</sup> 甲班黃生

<sup>11</sup> 丙班林生

<sup>12</sup> 乙班秦生

<sup>13</sup> 乙班范生

<sup>14</sup> 丙班曾生

<sup>15</sup> 甲班陳生

<sup>16</sup> 甲班林生

<sup>17</sup> 甲班劉生

<sup>18</sup> 丙班曾生

，其中必須包括事件的經過與原因。從學習單上回饋發現，僅有少部分的學生會根據對影片的理解，做有條理的敘述，並解釋事件發生的原因；但是大部分學生因為相信樵夫而引用其說法重述。筆者推斷這種情況的發生，或許是學生習慣於「接受」看似合理的說法而非「重新探究」；但是也不排除學生因偷懶而直接引用影片敘述的可能。至於文字敘述能力的呈現，有些學生文字表達較不理想，用詞極為直白，而且重述內容有誤，究其原因，可能與其文字書寫經驗不足，或是思考訓練不足有關。此外，文字敘述優者，對於事件經過與發生原因多半具有較好的邏輯分析，文字敘述較不理想者，其推理與組織能力也較遜色，思考訓練有待加強，由此可以看出語文表達與思辨能力密切相關。

## （二）末代武士

根據末代武士影片的性質，學習單的問題導向有四：「影片的具體內容」（例如事件、人物）、「日本文化的呈現」、「明治維新後東西文化的融合與衝突」、「學生接觸日本歷史文化的管道」希望能夠得知學生對於特定歷史事件的理解為何，歷史人物在面對歷史轉折時的選擇與自處。以下係根據學生回饋單，分析學生對日本歷史文化的理解如下：

1. 對日本文化認知－性別角色、花道、茶道、禮節、生活態度、佛道、服飾、生活用品等

多數學生從影片中觀察到日本男人的家庭地位頗高，男女分工清楚：「日本男人不作家事」、「日本女性卑微、對丈夫尊敬」、<sup>19</sup>「日本女人對丈夫唯命是從」，<sup>20</sup>而且「婦女非常忠貞」、「日本女性有高貴的情操，會照顧殺死她丈夫但協助日本的主角歐格仁」。<sup>21</sup>其次，日本人的生活態度：「井然有序的生活，每個人都有個人每天該做的事」、「在意人與人之間的距離，不會刻意裝熟」、「日本人非常注重

---

<sup>19</sup> 丙班曾生

<sup>20</sup> 甲班吳生

<sup>21</sup> 丙班鄭生

禮節」、「每個人都自我要求，而且做該做的事都非常專注」；<sup>22</sup> 其他部分就是對於榻榻米、插花、吃麵、盔甲穿法、寺廟建築與祭祀方式等等的認識。

## 2. 武士道精神

學生認為武士道精神是「正向精神、不畏懼死亡、實現理想」，<sup>23</sup> 「武士過著修身養性的生活」，<sup>24</sup> 「武士道精神令人熱血」，從武士的行徑來看，「天皇是全日本的精神錦標」。但是也有持負面意見者，「武士拼死作戰是一種（對天皇）的愚忠，反而更加證明西方軍事武器的優越而已」。

## 3. 日本傳統價值與西方文化衝突與融合

有學生說整部影片中印象最深刻的是日本武士與洋人的戰爭，他們看到東西方冷熱兵器的不同、西洋劍與武士刀的不同，戰術也不同，而主角歐格仁在最後一戰時以西方戰術融合日本傳統的作戰方式，使得原本憎恨的日本人也接納他（代表西方文化）了。透過影片，學生發現「西方是法理社會、日本是禮俗社會」；<sup>25</sup> 雙方文化的「優劣」，學生說：「西方人自以為是高級人種，是高等進步的國家，而侵略其他弱小國家，破懷無數美好文化與國家，泯滅人性，到底什麼才叫野蠻？」，他們看到了「武士道精神與西方軍魂」。<sup>26</sup>

對於戰爭的看法，有學生認為「沒有真正的敵人，只有真實的利益」；<sup>27</sup> 「若說對外戰爭是為了國家利益（事實上也不盡然），那麼對內的戰爭呢？感覺上對內戰爭如美國的南北戰爭、非洲的內戰、中國的國共內戰等，不外乎是特定人（勢力）的利益，而在那些人的利益中，往往犧牲的事無關利益的小兵（人民）」，<sup>28</sup> 上述的體會令筆者感動，因此不僅看到學生有自己的見地，也看到了學生的歷史意識。

<sup>22</sup> 乙班秦生

<sup>23</sup> 乙班林生

<sup>24</sup> 甲班劉生

<sup>25</sup> 乙班黃生

<sup>26</sup> 丙班廖生

<sup>27</sup> 丙班魏生

<sup>28</sup> 甲班陳生

#### 4. 影視資料的呈現

為了讓學生瞭解歷史解釋的特性，與媒體識讀的重要性，因此提問：「為何導演安排一位南北戰爭英雄來做一場武士之旅？」，多數學生無法回答這個問題，如有回應，也多半無法完整或深入敘述。分析原因可能是此問題涉及情意與人性層面，無法透過影片找到訊息；不過這正好可以觀察學生理解問題的深度與對人性的認識。不過仍有學生提出令人讚賞的答案，他說：因為「歐格仁歷經內戰，內心痛苦得不到紓解，到日本也是內戰，利用其矛盾性格讓他再次選擇」、<sup>29</sup>「讓他來日本學習到：真正的英雄不只有顯赫的戰功，內心精神的砥礪更是重要」，「要主角找回當軍人的榮譽感」。<sup>30</sup>此外有學生認為這是導演為了「要讓故事有張力」而做如此的安排，「刻意想造成東西文化的衝突，的確也造成文化的衝突」。<sup>31</sup>由此可知，學生已經觀察到影片本身本來就有立場，無論是商業考慮或是政治訴求，因此提醒自己在觀看故事之餘，必須思考其背後真正的理路所在。綜合以上回饋觀之，末代武士影片對於學生解釋歷史核心能力的培養的確有所助益。

## 二、學生勾選式問卷呈現的「自我認知」

原先僅就學生文字敘述回饋分析，後來增加勾選式問卷，但已是學生畢業之際，因此筆者僅能由留校自習的部分高三畢業生協助填寫，其中得到羅生門有效問卷為 40 份，末代武士有效問卷為 26 份，雖然樣數顯然較原先班級學生人數少，但是學生勾選答案的結果與反映出來的意義，也值得教學者檢討與反省，因此僅就其勾選內容來分析其學習歷史的途徑與核心能力的養成情況。

### （一）羅生門（勾選式問卷統計表請參考附錄七）：

由統計發現學生學習管道的來源，選擇「影視媒體」人數超越

<sup>29</sup> 乙班林生

<sup>30</sup> 甲班陳生

<sup>31</sup> 乙班李生

「網際網路」，「平日耳聞」居第三，「課外閱讀」居第四。由此反映出這世代的學子在應用學習過程中，媒體扮演最重要的角色，而文字閱讀往往是次要的選擇。

其次，由統計表得到的結論反映出學生自己認為透過影音資料學習，其學習動力與收穫都比較大，學習回饋單的文字敘述也獲得同樣的結論，學生學習日本歷史文化的經驗與管道，也是以影音媒體所提供的內容居多，包括電影、<sup>32</sup> 電視（含新聞、電視劇、緯來日本台、卡通等）、<sup>33</sup> 漫畫與動漫、<sup>34</sup> 另外日本的小說（含輕小說）、食物（壽司、蛋包飯）、音樂、電玩遊戲也是學生平日常常接觸的事務，日本朋友、親友、<sup>35</sup> 旅遊、<sup>36</sup> 甚至學校開設的第二外語<sup>37</sup> 也是學生理解日本歷史文化的來源。不過也有學生認為同儕討論收穫最多，其他選項則完全不考慮；<sup>38</sup> 有同學在附註中說：「如有興趣的話，會自行閱讀，收穫最大，其次是同儕討論時沒有老鼠屎時，再其次才是書寫作業，寫作業的話以作報告最佳」。<sup>39</sup> 由此可以看得出來「課外讀物的閱讀」在學生的學習活動中從來不是「主流」。

第三，在觀念啟發方面，學生認為「知識的印證」與「概念的澄清」收穫最多；推究其原因，與該劇的內容偏重「推理」有關，學生說：「有更多不同想法交流，很有趣」，<sup>40</sup> 也有學生表示爾後會「對史實的驗證更加要求」，<sup>41</sup> 這部影片矯正錯誤觀念，<sup>42</sup> 對學生幫助頗大。

最後，能力增進方面，學生認為：「影片內容彼此矛盾，可增強思辨能力」、「增加質疑資料的能力，盡信書不如無書」、爾後「對所

<sup>32</sup> 丙班徐生：藝妓回憶錄、聽說桐島退位、大河劇

<sup>33</sup> 丙班尤生、乙班黃生

<sup>34</sup> 乙班莊生、乙班陳生

<sup>35</sup> 丙班徐生：姑婆嫁給日本丈夫

<sup>36</sup> 丙班凌生、丙班徐生、乙班詹生

<sup>37</sup> 乙班鄭生、丙班黃生

<sup>38</sup> 甲班陳生

<sup>39</sup> 甲班陳生

<sup>40</sup> 甲班蘇生

<sup>41</sup> 甲班劉生

<sup>42</sup> 甲班白生



接收的資訊會加以挑選」，<sup>43</sup> 由此可見這樣的教學活動與設計確實有助於提升學生解讀史料與思考因果關係的能力，尤其「重述事實經過」，透過學生的文字書寫可以理解學生思考因果關係的過程，與其書寫回饋單時採用電影內容的「史料運用」能力。統計問卷發現，學生選擇「思考因果關係」能力增進的比例最高，「解讀文獻」能力次之，「記憶知識」與「蒐集資料」並列第三。此外有學生從另一角度思考，在「其他」選項中附註：影片呈現的人物、劇情、服飾等，都有助於他「對日本文化的認識」。<sup>44</sup>

## （二）末代武士（勾選式問卷統計表請參閱附錄八）：

透過「末代武士」影片欣賞後，學生學習管道來源與收穫最多仍以影視媒體居冠，課外讀物居四。至於與之前所學的差異，學生對「互相印證，對於所學更加深刻」最有同感；其次是「澄清」觀念；學生也「較能同情過往的人事物」，並增加思考因果關係與記憶能力，此結果顯然與學生觀看羅生門提供的回饋不同，分析原因，「末代武士」內容著重在日本新舊時代文化的融合與衝突，其間還有人性的刻劃，因此觀看這類影片，提昇學生在第二層次概念「神入」的能力較前影片多。

## 三、影視教學與學生理解歷史的關聯性

### （一）從學生回饋單分析影視教學的成效

#### 1. 適切的選擇與設計，可提升核心能力的培養

學生較喜歡末代武士影片，因為「較有劇情」；證諸之前影視教學的經驗，發現劇情片的確比記錄片更吸引學生，因為劇情片有畫面有劇情，令人印象深刻，而歷史劇情片更是學生歷史知識的來源。雖說並不是所有學生都喜歡歷史劇，但是不可否認，選擇適切的歷史劇的確可以協助課程進行，而且對於學生「歷史圖像」的建立也有一定的影響。

---

<sup>43</sup> 甲班王生

<sup>44</sup> 甲班白生

## 2. 不同性質的影片，有不同層面的輔助成效

曾有研究指出：「將影視史學運用在歷史教學上，除了對影片內容的真實性要做篩選外，更要讓影視史學不只運用在引起動機，而需能藉此進一步培養學生的理解、分析與做決策的歷史思維能力」（黃川玲，2011）。此次嘗試，確實達到某些程度的實踐，透過「羅生門」學習單的撰寫，學生「被迫」對歷史知識相關問題進行思考，甚或「被迫練習」重建史實；透過「末代武士」，學生須認真思考文化衝突與人性層面；選擇適切的影片從事教學，確實能有效地增進學生培養核心能力。

### （二）學生核心能力的增進各有不同

#### 1. 學生表達歷史時序與運用史料的能力差異大

透過羅生門影片學習單，學生表達歷史時序與解釋歷史的能力，同儕之間差異性頗大。能夠做具有邏輯性文字敘述的學生，運用史料的能力較強；以生活經驗或想當然爾的方式回答問題的學生，表達歷史時序時會發生錯誤，因此無法充分運用史料，解釋原因時，也無法自圓其說。探究其原因，可能是學生對歷史知識的建構沒有真切的認知，也有可能是學生未認真思考影片所提供的訊息，因此做了不符合邏輯的敘述；當然也有可能是習慣於使用電腦書寫的學生，文字表達的訓練不夠，或是缺乏閱讀習慣，因此無法順利寫出具邏輯性的歷史敘述。不過這部分仍然需要再做進一步的討論與分析，才能找到問題真正的核心。

#### 2. 學生理解歷史與解釋歷史能力的情況

筆者深知影視材料（例如歷史劇）並非是「客觀史實」，而是「歷史解釋」，甚或可以說是「另一種史料」，因此事前便提醒學生注意到影片製作的相關訊息。影片觀後，的確有學生意識到「末代武士」所呈現的日本文化是「運用外國人眼光去看的日本文化」，不一定是真實的日本文化；而且學生表示：「『末代武士』這部影片正好可以反思：好萊塢電影仍舊無法體會到日本真正的內斂感」。因此不妨可以說，學生分辨「歷史事實」與「歷史解釋」的能力已有某種程

度的提升。

(三) 人性層面的描述，較能引起學生的共鳴，有助於理解多元文化。

分析發現，兩部影片劇情牽涉到人性層面時，較能引起學生共鳴；若劇情屬於理性分析與說理層面，則較易刺激學生思考。學生說：「末代武士感動了我，(較多光明面)，而羅生門讓我看到人性現實面」，有學生「感受到(末代武士)主角那種想做他認為對的事情的那種力量」，學生說：「歐格仁的『全力以赴，然後等待命運揭曉』觸動了我的心」。不論是情意的神入，還是理性的思考，兩種回饋反映此次的教學嘗試確實有助於培養學生理解多元文化的能力，進而尊重、同情與包容各種不同文化。

## 伍、從課綱目標、歷史教學到學生多元理解的幾個省思

近年來歷史課綱目標強調核心能力的培養，其中有些牽涉到歷史知識與史學方法的層次，在課堂實際教學中可否達到目標，值得進一步研究與分析。98 課綱有歷史知識性質的章節可提供教學，給予學生相關知識，但 100 課綱無章節內容，而且授課時數逐漸減少，如何傳遞歷史知識特質與理解學生的核心能力，仍然有待觀察與學習。

再者，影視教學是學生理解歷史的途徑之一，需審慎為之。視聽欣賞提供學生「身臨其境」的想像，學生藉此深入時代氛圍或體會多元民族特色，確實可以幫助學生建立歷史意識，但影片與歷史教學的訴求不同，教學者利用影視媒體教學時，影片選擇與運用在教學上需有怎樣自覺，問題需清楚的釐清與研究，否則一旦出現影片反客為主，或取代歷史教學傳播謬誤歷史觀念的情形，教學者卻無自覺時，對歷史教育影響更大。

第三、學生理解歷史的管道與方式極其多元，此次分析發現學生認為同儕討論、網際網路是重要管道，而且可以獲得效果，因此教學

者如何善用網路力量、設計討論課程，以深化學生對歷史知識的認知，顯然是一個重要的課題。而閱讀課外讀物的比例偏低，也會影響學生解讀文獻的能力。若思考考試層面，學生需能閱讀史料、理解歷史，才能回答史料題，如果配合現今發展文本閱讀題的趨勢，學生勢必需要增加閱讀的份量以增強閱讀能力，才能有較好的成績表現。

最後，回饋顯示學生確實對不同民族文化有同情的理解，只是日本歷史文化內容配合不同主題分散在各章節，學生無法對其有整體深入的認識。100 課綱目標希望學生「理解自己文化根源，培養自我認同感」，並且「認識世界重要的歷史發展，培養學生尊重各種文化開闊胸襟」，而今選修歷史採用「文化史」概念，介紹世界上各個重要民族文化，希望能夠順利實現課綱目標與彰顯課綱精神。

## 陸、影視教學、民族文化理解與和平教育課題（代結語）

由此次教學設計發現，透過影視媒體可以讓學生有多元視角的民族文化理解，較之於教師使用單一教科書與口頭敘述的教學方式，能夠提供學生更寬廣的空間去認識不同國家或地區的歷史文化。從學生的回饋單中，發現學生看到了日本人的「態度」，有學生說：「我看到日本人認真的態度，與團結的一面，日本是個嚴謹的國家，什麼時候該做什麼事就做什麼事，就算是世界末日，也絲毫不敢怠惰自己的工作。我覺得這是我們應該向日本學習的地方」，而且透過影片劇情的鋪陳與聲光效果，讓學生「看到」日本人的特質，這是在短短的課文敘述或教學口述中較難達到的效果。這次教學設計，協助學生突破並超越教科書傳統文本形式的限制，如同學者呼籲運用資電子或資訊等相關資源，發揮無遠弗屆影響力，以發展和平教育理念的實踐（王立心、彭致翎，2013），相信學生從此次教學中「看到」、「理解」日本歷史文化到「反思」相關問題，便開啟了和平教育理念的契機。

再者，此次影視教學設計，透過學習回饋單的問題與討論（書面敘述），包括討論歷史的重現（或詮釋），包括影視史學本身涉及的

背後因素，刺激學生去思索不同文化之間的互動與衝突，以及應有的態度與處理模式；誠如學生說：「文化衝突是一定會發生的，這現象不僅止於日本，所以發人省思」，他看到了文化衝突的普遍性，又如有學生有感而發：「即使對方是敵人，也要有禮貌的對待！」這是他日後面對不同文化衝擊時，可能採取的態度或反思，而這正可以落實甄曉蘭教授在〈推動和平教育的意義〉一文中所揭示的「理解全球問題」、「懂得欣賞文化差異」、推動「由內而外、向下紮根」的教育實踐，才能夠喚起「和平意識」的真正意義（甄曉蘭，2013）。透過影視教學讓學生體會到，民族之間的互動若能由理解與反省出發，這將是和平教育目標實現的第一步，也是世界美好的開始。最後，引用學生回饋單的字句作為結語：<sup>45</sup>

儘管彼此文化不同，只要能相互尊重，認知生長環境不相同，所接受的文化洗禮也會不同，就能創造出（地球村）那種文化相融的多元族群。或許這樣的理解與尊重才是和平教育實踐的基礎，而歷史教育正是重要的媒介。

## 參考文獻

- 王立心、彭致翎（2013）。化結為解－跨文化理解的教科書建構。載於甄曉蘭（主編），**和平教育－理念與實踐**（頁 127-141）。新北市：國家教育研究院。
- 朱瑞月（2010，4月）。流轉於史學與教學之間：歷史意識、經典閱讀與歷史教學現場。載於臺北市立教育大學歷史與地理學系與臺北市立教育大學教務處通識教育中心主辦之「**古典與今典：歷史論述與歷史意識學術研討會**」會議手冊（頁 35-44），臺北市。
- 我國普通高中課程發展演進**（無日期）。取自 [http://hischool.moe.edu.tw/main/course/entity\\_throw\\_file\\_attach.php?lang=zh\\_tw&system\\_](http://hischool.moe.edu.tw/main/course/entity_throw_file_attach.php?lang=zh_tw&system_)

<sup>45</sup> 丙班黃生

id=113&system\_id\_attach=155

- 周孟玲（譯）（1994）。Peter Lee 著。兒童學習歷史的進程，**清華歷史教學**，**3**，5-14。
- 周樑楷（1996）。歷史思維與教學目標：高中『世界文化（歷史篇）課程大綱的擬訂』。**清華歷史教學**，**5**，31-49。
- 周樑楷（2006）。歷史意識是種思維的方法。**思想**，**2**，125-162。
- 張弘毅（2009，2月）。歷史意識與現實意識的互動：有關臺灣歷史人物之選編問題。載於國立臺灣師範大學歷史系主辦「**中學歷史教育：歷史教師創造力提昇及創新教學**」學術研討會論文（頁1-16），臺北市。
- 教育部（1995）。**現行高中課程標準**。臺北市：作者。
- 教育部（2005）。**普通高級中學必修科目「歷史」課程綱要**。臺北市：作者。
- 教育部（2011）。**普通高級中學必修科目「歷史」課程綱要**。臺北市：作者。
- 黃川玲（2011，5月15日）。影視史學在歷史教學應用之初探，**南華大學社會學研究所 E-SOC JOURNAL**，**95**。取自 <http://society.nhu.edu.tw/e-j/95/A19.htm>
- 黃福添（1996）。從西洋史名著的閱讀談高中歷史教學—以奧古斯丁與吉朋為例。**清華歷史教學**，**6**，105-117。
- 黃德宗（1996）。邁向「歷史思維」的教學心得與體驗。**清華歷史教學**，**5**，119-124。
- 葉小兵（1993）。簡介英國對學生歷史意識的最新研究。**清華歷史教學**，**2**，115-123。
- 甄曉蘭（2013）。推動和平教育的意義。載於甄曉蘭（主編），**和平教育—理念與實踐**（頁1-16）。新北市：國家教育研究院。
- 劉城（譯）（1993），Rosaly Ashby 講。歷史課堂的史料教學。**清華歷史教學**，**2**，109-113。
- 蕭憶梅（2009，2月）。學生如何學歷史？—談理解學生歷史思維能力的重要性。載於國立臺灣師範大學歷史系主辦「**中學歷史教育**：

歷史教師創造利提昇及創新教學」學術研討會論文（頁 1-11），  
臺北市。

Blow, F. (2009, March). *How pupils' conceptions of the relationship between the past and present impact on the ways they make sense of the history taught*. Paper presented at International Symposium: Malmo University, Sweden.

Blow, F. (2009, November). Progression in British students' understanding of change and development in history. 載於國家教育研究院籌備處主辦之「歷史教學與評量」國際工作坊會議手冊（頁 29-48），  
臺北市。

Shemilt, D. (2009, November). Drinking an ocean and pissing a cupful: How adolescents make sense of history. In L. Symcox, & A. Wilschut (Eds.), *National history standards : The problem of canon and the future of teaching history* (pp. 141-209). Charlotte, NC: Information Age.

Shemilt, D. (2009, November). Progression in British students' understanding of causal explanation in history. 載於國家教育研究院籌備處主辦之「歷史教學與評量」國際工作坊會議手冊（頁 1-20），  
臺北市。

## 附錄一

### 高中歷史 95 暫綱與 100 課綱「選修」課程內容比較

	95 暫綱	100 課綱
選修上	1. 儒家思想與中國社會	1. 華夏文明與東亞文化交流 (文明誕生、學術思想、科技發展、文化交流、近現代文明挑戰與契機)
	2. 道教與民間信仰	
	3. 醫療與社會文化	2. 歐洲文明 (西方文明泉源、基督教文明、文藝復興、宗教改革、啟蒙運動、現代思潮)
	4. 日常生活與大眾文化	
選修下	1. 從華僑到海外華人	1. 印度文化
	2. 生態環境物質文明與近代人文生活	2. 伊斯蘭文化
	3. 資訊傳播媒體的普及	3. 非洲文化
	4. 歷史是什麼？個人的反思	4. 中南美洲文化

## 附錄二

### 南一版本教科書選修（下）第四單元「歷史是什麼？個人的反思」主題與內容

單元四	主 題	子 題	主 要 內 容
歷史是什麼	歷史是什麼	1. (中西) 史家眼中的歷史 2. 現代文化的歷史淵源 3. 做為社會(公共)記憶的歷史 4. 民族國家體制下的歷史 5. 歷史知識與現代生活	1. 中國史家司馬遷、司馬光；西方史家希羅多德、馬克思的史觀；專業史學的新發展 2. 了解文化傳統的歷史淵源，了解傳統與現代之間的關係，認知重要歷史事件是現代公民必備的基礎知識 3. 當權者掌控社會記憶(納粹德國與蘇聯)、言論自由社會記憶多元複雜 4. 十九世紀「民族共同體的建構」、二次大戰後亞非新興國家的新史觀、民族主義國史的負面影響 5. 歷史知識擴大視野、是培養現代公民的基礎

(續下頁)



單元四	主 題	子 題	主 要 內 容
歷史是什麼	歷史意識	1. 日常生活中的歷史意識 2. 社會運動與歷史意識	1. 歷史意識就是變遷意識、歷史意識的認知方法、公民需具備有歷史知識 2. 特定歷史意識成為改革或革命工具、優勢團體影響歷史研究、具歷史意識的社會政治主張對社會有影響力
	歷史事實與歷史解釋	1. 關於「歷史事實」的反思 2. 歷史解釋的多元性	1. 19世紀史家追求「歷史事實」、「歷史事實」的呈現、史家闡述過去成為「歷史事實」 2. 史家重視史料證據，態度嚴謹並運用輔助學科、解密檔案、考古證據等；歷史解釋多元化、公民需藉助嚴謹的專業史學研究

### 附錄三

#### 「羅生門」影片學習單

台北市立華江高中 102 學年度第 2 學期歷史科視聽欣賞學習單

班級：                姓名：                座號：

視聽欣賞內容：羅生門

欣賞日期：

問題與討論：

1. 「羅生門」一詞原意為何？現在指的是什麼意思？
2. 影片中敘述武士被殺死的經過與原因，請問：
  - (1) 你認為影片中誰說的經過是正確的？理由為何？
  - (2) 你認為影片中關於「武士之死」，誰說的是正確的？理由為何？
3. 影片中，可以看到日本的文化價值觀有哪些？試舉兩例。
4. 如果要讓你根據影片中所呈現的內容，再重新敘述「一個武士之死」，你會如何敘述？請用至多 300 字描述之。內容必須至少包括經過原因。

## 附錄四

### 「末代武士」影片學習單

臺北市立華江高中 102 學年第 2 學期歷史科視聽欣賞學習單

視聽欣賞內容：末代武士 班級： 座號： 姓名：

欣賞日期：

問題與討論：

1. 這部片子的歷史背景是什麼？（時間、歷史事件）
2. 你在影片中看到的武士道精神為何？
3. 影片中描述日本武士反對明治維新西化派的主張，為什麼？
4. 影片中武士勝元告訴主角歐格仁說：「你要光榮地活著，我要光榮地死去」，這句話是什麼意思？最後他以什麼方式光榮死去？
5. 在影片中西化派說：「他們輸了，必須接收恥辱」，這是什麼意思？
6. 為何武士在交戰中明知必死，卻仍選擇誓死作戰？
7. 影片中由西方人口中說出：「武士不需做出承諾，因為他說的話就是承諾」，請問你對這句話有什麼看法？
8. 為何導演安排一位南北戰爭英雄來做一場武士之旅？請問你的看法是？
9. 為何歐格仁選擇站在武士這邊？
10. 關於明治天皇：影片最後明治天皇接下武士勝元的武士刀，這代表什麼意思？
11. 在影片中你看到西方文化與日本文化的融合或衝突為何？請舉一例。
12. 除了武士道精神外，你還看到什麼日本文化？請舉一例說明。
13. 除了教科書與學校課堂學習外，你會從什麼管道接觸到日本文化？請舉例說明（什麼漫畫？什麼劇名的電視劇或電影？或其他管道）
14. 這部片子令你印象最深的是什麼？請以至多 50 字說明之。
15. 末代武士與羅生門這兩部片子你比較喜歡哪一部？為什麼？

## 附錄五

### 勾選式問卷

1. 關於上述課題，除了課堂上的講授之外，你還曾透過什麼管道獲取相關的知識或資訊？（可複選）  
 課外讀物  電視或電影  
 網際網路  旅遊經驗  平日耳聞  其他：
2. 關於上述課題，你認為透過下列哪一種方式能得到最多的收穫？  
 老師講授  自行閱讀  影視媒體  同儕討論  書寫作業  其他：
3. 透過以上的活動，你所獲得的知識或啟發，與原本所學有何差異？  
 完全一樣，沒有什麼特別的地方  互相印證，對於所學更加深刻  彼此矛盾，對於所學更加困惑  澄清概念，感覺學到了更多  其他：
4. 透過以上的活動，你認為你在哪一方面的能力有所進步？（可複選）  
 記憶知識的能力  解讀文獻的能力  思考因果關係的能力  
 蒐集資料的能力  較能同情過往的人事物  完全沒有  
 其他：

## 附錄六

羅生門學習單回饋統計表 (略)

影片羅生門	認為誰敘述事件發生經過是真的	對 象	甲班	乙班	丙班	合計
		樵夫	24	27	12	63
	女性 (武士之妻)	0	3	2	5	
	武士	1	1	0	2	
	多襄丸	1	1	2	4	
	和尚	1	0	0	1	
	女巫	1	0	0	1	
	均正確	1	0	2	3	
	無 (均無人正確)	2	4	7	13	
	認為誰敘述「武士是如何死亡的」正確者	樵夫	17	27	13	57
		女性 (武士之妻)	2	2	4	8
		武士	1	2	0	3
		多襄丸	3	0	2	5
		和尚	0	0	1	1
		女巫	1	0	0	1
		均正確	0	0	1	1
		無 (均無人正確)	5	0	4	9

## 附錄七

勾選式問卷（羅生門）統計表

※ 關於上述課題，除了課堂上的講授之外，你還曾透過什麼管道獲取相關的知識或資訊？（可複選）						
課外讀物	電視或電影	網際網路	旅遊經驗	平日耳聞	其他	
14	32	22	2	17	2	其他課程(301)；影片欣賞後自行閱讀、並與同學討論(301)
※ 關於上述課題，你認為透過下列哪一種方式能得到最多的收穫？						
老師講授	自行閱讀	影視媒體	同儕討論	書寫作業	其他	
12	7	23	11	3	2	上網看可靠的資料來源(301)
※ 透過以上的活動，你所獲得的知識或啟發，與原本所學有何差異？						
完全一樣，沒有什麼特別的地方	互相印證，對於所學更加深刻	彼此矛盾，對於所學更加困惑	澄清概念，感覺學到了更多	其他：		
0	22	0	22	4		
※ 透過以上的活動，你認為你在哪一方面的能力有所進步？（可複選）						
記憶知識的能力	解讀文獻的能力	思考因果關係的能力	蒐集資料的能力	較能同情過往的人事物	完全沒有	其他
14	19	23	11	11	2	

## 附錄八

勾選式問卷（末代武士）統計表

※ 關於上述課題，除了課堂上的講授之外，你還曾透過什麼管道獲取相關的知識或資訊？（可複選）						
課外讀物	電視或電影	網際網路	旅遊經驗	平日耳聞	其他	
8	22	12	5	10	0	
※ 關於上述課題，你認為透過下列哪一種方式能得到最多的收穫？						
老師講授	自行閱讀	影視媒體	同儕討論	書寫作業	其他	
5	3	19	6	2	0	
※ 透過以上的活動，你所獲得的知識或啟發，與原本所學有何差異？						
完全一樣， 沒有什麼特別的地方	互相印證， 對於所學更加深刻	彼此矛盾， 對於所學更加困惑	澄清概念， 感覺學到了更多	其他		
1	18	0	8	0		
※ 透過以上的活動，你認為你在哪一方面的能力有所進步？（可複選）						
記憶知識的能力	解讀文獻的能力	思考因果關係的能力	蒐集資料的能力	較能同情過往的人事物	完全沒有	其他
10	8	13	8	19	0	





## 第 14 章

### 教師的教學轉化角色

——以高中生對兩岸教科書有關「德意志帝國統一」  
的討論分析為例

洪碧霞



## 壹、前言

做為來自基層的高中歷史教師，對於和平教育關懷的焦點，主要就是如何在教學上實踐。臺灣的領土與主權問題是個重要的議題，除了在教授高一的當代臺灣單元會直接碰觸到之外，在世界史的課程裡，是否也能在其他國家身上發現類似的處境，進而引導學生去關心？老師應該採用什麼教學方式來連結主權的議題？採取何種教學策略來引導學生批判和思考，進而學習到和平教育的精神？這是我所關心的。

就我所知，和平教育的精神之一就是希望學生能接納多元的觀點，重視弱者和小國的權利，甚至為他們發聲。

歷史教學中征服者與被征服者的角度如何呈現？我曾發表文章，指出本國歷史長期站在征服者的角度書寫的問題（洪碧霞，2010）。本研究延續了我的關懷。我想透過翻轉式的教學法，讓學生預先自學和發表，觀察他們是否可以看出兩岸教科書中隱藏的征服者意識或其他政治符碼？接著透過我的教學給予多元觀點和批判，然後再從學生的課後回饋當中觀察他們改變了什麼，進一步思考教師是否成功的扮演轉化者的角色。

關於教師扮演「轉化型知識分子」（transformative intellectuals）的概念，可以借用批判教育學的觀點。批判教育學主張教師不應是社會既有意識型態和知識的承載者與灌輸者，學生從教師身上學習到的，不是儲存知識而已，還應該學到自我解放與正義。教師必須對於所處之文化和意識型態保持反思批判的態度，並洞察到教育過程中文化的選擇、認同的形成與差異等等問題（王慧蘭，2006：67-68）。批判教育學強調教師如果在課程內外從不質疑他傳遞給學生的課程知識，那麼教師被賦予權力去制定課程是毫無意義的，因為這只是意味著教師被霸權馴化。教師如果要扮演轉化者，必須去質疑教材本身是否存在著一種潛在課程，傳達某些刻板印象或不平等？教師「必須銳意修改與／或改變課程使用，來減緩異化、屈從與對他者的壓迫。批判的教育者不但要尋求讓上述探索允以進行的問題，同時也要尋求幫助改善

不平等現象的答案」(張盈堃、彭秉權、蔡宜剛、劉益誠譯, 2004)。這樣的主張跟和平教育的理念契合。

本文企圖進行的反省是, 如果不檢討兩岸歷史教科書裡面的政治權威問題, 以及教師的角色, 可能會使學生的自主性和練習自我決定的機會降低。但如果我們能檢視教科書裡面的政治訴求, 提醒教師的轉化功能, 就有機會使學生有更多自我決定的機會, 從而成為一個能獨立判斷與思考的個體。這樣的青年在進入社會後, 對許多社會上被壓迫的現象會更敏感更有同理心, 從而懂得維護民主與人權的普世價值, 這就是和平教育的重要意義。因此, 帶領學生思考和轉進, 建立自我, 是歷史老師無可迴避的責任。

## 貳、課程的規劃與教材的安排

### 一、教科書、學生與教師三方的辯證關係

透過課堂的討論與發表, 能思考教科書的限度、學生的主體思維和教師的講解引導三方的相互作用。因為整個課程的設計就是先由老師丟出問題, 然後讓學生閱讀兩岸的教科書文本和補充資料, 找出其中的差異, 經小組討論後推派代表發言。下一個課時就是教師的講解與批判。當教師呈現更多元的角度和指出課文中的盲點之後, 再請學生討論相關問題來發表。雖然事後請學生將所有課前與課後心得寫成報告繳交給老師來分析, 或許報告內容在課前預習心得方面的可信度會有所失真, 但透過上課的現場錄音, 可檢驗學生在課前與課後發表所顯示的差異性, 以改善可信度的問題。這裡的問題設計目的有三: 一是要學生認知兩岸歷史教科書各自的特色, 理解雙方的不同; 二是檢視學生是否能覺察教科書背後的政治價值? 三是驗證教師是否扮演歷史意識轉化的重要關鍵。當教科書文本受限於國家意識主宰下的一綱, 以及學術霸權的詮釋, 教師是要擔任威權勢力的宣揚者? 繼續在講台上灌輸學生知識霸權主宰歷史的合理性? 還是引導學生去批判和

質疑這些潛藏在文本裡的霸權思維？如果教師作為一個「轉化者」，應該可以改變學生思考的廣度和深度，將教科書和學生、教師之間的主從關係轉變為對話關係。

## 二、從德意志帝國統一的過程看見臺灣

之所以選擇德意志帝國統一的歷史來觀察的原因有二：1. 從德國歷史發展可以窺見一個地區從分裂諸國走向統一的過程，其中牽涉到大國和小國對統一的想法是否分歧的問題。由於臺灣也有統獨的議題，因此德國統一的過程是一個很好的同理對象；2. 德意志帝國走向統一的過程牽涉到領土與主權的變化（如圖 1），符合和平教育計畫處理領土與主權爭議的議題。



圖 1. 1871-1918 德意志帝國的版圖<sup>1</sup>

資料來源：加里寧格勒問題產生的始末 (<http://blog.yam.com/dili/article/5478689>)。

<sup>1</sup> 圖中淺色的部分包括最後加入的四個邦國：巴登（Großherzogtum Baden）、黑森（Großherzogtum Hessen und bei Rhein）、符騰堡（Württemberg）、巴伐利亞（Königreich Bayern）。

19世紀以前的日耳曼和義大利都是地理名詞，沒有形成大一統的國家。如果要說神聖羅馬帝國給了日耳曼地區實質的統一狀態，那是昧於事實的。中世紀以來，日耳曼地區一直處於諸侯國林立的分裂狀況，甚至皇帝也要由七個選侯來選出，絕非大一統的專制形態。所謂德意志第一帝國的概念，是後世強將中央集權式的政治型態套在鬆散的神聖羅馬帝國之上，帝國從來不曾擁有一個統一領導的核心。但是兩岸的歷史教科書乃至學者的專著，幾乎都預設了一個「中央集權式的德意志帝國」，需要靠俾斯麥發動三次戰爭才能邁向統一。然而，日耳曼地區真的有一個「統一的祖國」嗎？一個地區要走向統一或分裂，究竟應當是當地人民的自由選擇，還是強權擴張與殖民的必然結果？教科書在寫到日耳曼地區的歷史時，如果以當代政治目的預設日耳曼必然要走向統一，甚至扭曲史實，難道不應批判？

我想利用德意志帝國的統一這個議題，讓學生思考：海峽兩岸因為意識型態的不同，在教科書的書寫上是否有著不一樣的角度與政治企圖？試著分析學生的發現，也讓學生看見兩岸文本彼此的共同點，思考進行溝通的可能。

### 三、教材的安排

由於中國大陸的教科書取得不易，我給學生預習的大陸版課文來自「普通高中課程標準實驗教科書」歷史第一冊第三單元「近代西方資本主義政治制度的確立與發展」，第九課「資本主義政治制度在歐洲大陸的擴展」裡面的「德意志帝國的君主立憲制」部分，由人民教育出版社、課程教材研究所、歷史課程教材研究開發中心編著，2007年1月第三版。我也提供大陸版相關的閱讀資料給學生，包括河北省南皮縣第一中學劉金成老師寫的〈課程同步解析〉，新疆五家渠二中商建梅老師寫的〈德國統一為什麼只能走王朝戰爭道路〉，以及安徽巢湖市烱煬中學李承翔老師寫的〈淺談外交努力在德意志統一中的作用〉。這幾篇都是在人民教育出版社的課程教材研究所專屬網站上找到的。<sup>2</sup>

<sup>2</sup> 感謝國家教育研究院協助提供人民教育出版社出版的歷史課本，其他補充資料引自人民教育出版社課程教材研究所的專屬網站 <http://www.pep.com.cn/gzls/xs/tbxx/u1/>

至於臺灣版則是採用他們高二用過的最新 101 課綱三民版歷史第四冊課本。閱讀資料有教師手冊提供的簡短補充說明，如德國統一的提倡及其精神、德國統一時的軍國主義與專制霸權、近代民族主義的出現、近代民族國家的發展、民族主義與民主政治的關係。在史料閱讀上提供 1862 年 9 月 30 日俾斯麥對普魯士國會的演說詞、艾克頓（Lord Acton）指出民族主義不利於自由主義之發展（1985）以及威爾斯（H.G.Wells）對民族主義之擔憂（1981）三篇文章的摘錄。<sup>3</sup>

至於輪到我授課時則是採用大陸版給教師教學用的投影片，先模擬他們可能的講授方式和內容，接著帶出我自己準備的資料與批判的觀點。

#### 四、教學過程與架構

- （一）教師部分：1. 分析臺灣教科書和中國大陸教科書同一範圍的課文書寫、解釋與引導方式有何不同，閱讀並整理兩岸與歐洲學者對德國統一的書寫觀點，統整在上課的投影片上。2. 對學生的預習與課後發表（現場記錄和書面報告）進行分析與解釋，觀察學生在自由政治環境的養成下對於兩岸不同書寫方式的敏感度如何，是否會進行比較和思考。3. 在教師進行批判性講述，提供多元觀點與材料之後，觀察學生的轉變，看看他們是否能針對老師的講述內容，去發現老師的論述方法與根據，以及思考老師的觀點所帶來的意義？最後是對教師「轉化者」角色的反省，檢視歷史老師的引導對於改變或深化學生對普世價值的理解是否扮演重要的關鍵。
- （二）學生部分：1. 將兩岸課文和資料印給學生閱讀，採分組方式先進行預習與討論，各組再推派代表針對學習單上的問題來回答，讓不同組別的答案可以互相激盪。2. 於老師講述後，再進行一次課堂分組報告進行回饋。3. 課後學生必須分組繳交書面報告給老師，作為一次重要的作業成績。

<sup>3</sup> 資料來自三民版歷史第四冊教師手冊。

(三) 教學對象：高三學生。<sup>4</sup> 社會組普通班、英文資優班、美術班共三班。

(四) 上課方式：翻轉教室的討論與對話。

學生是學習的主體，老師只是提問者和引導者。學生要自學並進行分組討論，並且傾聽或回應其他各組的意見，然後發表自己的評論。

## 參、問題設計背後的理念

### 一、在歷史中發現自己

在問題設計裡，我想強調的核心價值是「如何在歷史中看到自己？」我要問學生，是否可以在教科書文本裡發現小國（被征服者）的立場？或是觀察他們是否能理解小國的心情？這些問題應該不難引起學生的共鳴，因為跟目前的政治現實契合。當中華民國退居到臺澎金馬，相對於擁有中國大陸疆域的中華人民共和國，已經變成小國。在兩岸不對等的現實當中，沒有自我尊嚴如何能企求對等下的和平？因此，如何從「大國」史觀中找到自己存在的價值，是很重要的。

### 二、教師作為學習的轉化者而非知識的灌輸者

老師如何扮演一個轉化者，讓學生學會思考和批判？方法為何？和平教育與批判教育學提供一些作法，剛好跟我想的不謀而合。<sup>5</sup> 但我是先有實際作法，在提出論文時才去找理論根據，並非先有理論根

<sup>4</sup> 我目前（2014）教授高三學生，而德意志國統一的歷史在高二已經學過，優點是學生對此段歷史的認知較為足夠，能很快地進入討論，缺點是他們過去在上課時或許已經受到老師講述的影響，以至於此時作出的反應並不完全代表他們自己。但是對於大陸的課本則完全是第一次接觸，比較兩種版本的經驗依然是全新的。

<sup>5</sup> 黃嘉莉（2013）〈和平教育的教學實踐—教師教學的轉化角色〉一文指出教師在進行教學設計時，應思考如何以問題跟學生討論（頁 248）。特別是在使用對抗記憶和文本上，教師透過對衝突議題的辨識、關心與轉化，協助學生找到有系統且有組織的對話題材，讓學生能產生轉變（頁 257）。

據才去做實際教學。

透過教學，教師應讓學生理解政治的選項從來就不只一個，透過歷史也可以看出政治或學術霸權如何透過詮釋歷史來灌輸其政治目的。當學生接觸到多元觀點與歐洲學者的看法時，可否理解其與兩岸教科書的差異性？當發覺政治宣傳的置入性行銷無所不在時，如何建立自己的論點，並覺察老師如何引導他們？當然，這裡沒有標準答案，老師不提供「唯一」的知識或真理，反而老師要當一個傾聽者。老師必須承認並嘗試克服自己的無知，持開放態度蒐集並思考各種觀點來與學生分享。教師也要當一個「學生」傾聽班級學生發表的意見，進而理解他們的話語，才能加以分析與研究。

## 肆、相關文本的初步探討

文本的探討是我事先備課的工作，我把我的發現在上課時跟學生分享。很有趣的，臺灣各版本與大陸版的歷史教科書都強調日耳曼地區走向統一是一必然的歷史進程。他們多站在普魯士和俾斯麥的立場合理化整個戰爭和征服的經過。至於原本沒有參與統一的德國南部四邦，多是草草一語帶過，不然就是說他們歡迎統一。<sup>6</sup>

中國學者也多強調南德四邦對統一的歡迎，如陳振昌、相艷（2002：250）用普法戰爭引發「勝利的興奮浪潮」作為南德四邦加入德意志聯邦的誘因。而上海華東師範大學教授孟鍾捷則從相反的角度描述普法戰爭的輝煌戰績「讓原本同期保持距離的南德諸邦不寒而慄」（孟鍾捷，2014：106），才相繼加入統一陣營。

臺灣學者對德意志帝國統一的看法，在用詞上更為政治化。柏林自由大學遠東研究所教授郭恒鈺（2011：173）強調俾斯麥發動普法戰爭是為了「填平祖國南北由於王朝情感、歷史因素、生活方式等

<sup>6</sup> 例如臺灣三民版：「戰爭爆發後，日耳曼地區的南部諸邦民族情緒高漲，加入普魯士陣營」（頁 89）。泰宇版：「普法戰爭之際，德境內的輿論便要求南、北德合一，俾斯麥分別與南德各邦交涉並簽條約」（頁 77）。

原因在歷史上形成的鴻溝」。1870年更威魯符騰堡和巴伐利亞兩邦，「如不同意加入，則從關稅同盟中除籍，經濟孤立；南方百分之九十的出口貨物無法通過普魯士領地運至海港。如果加入北德聯邦實現統一，可獲得某些特權」。強勢推動統一，最後更直言俾斯麥是「一國兩制」的鼻祖。

但值得注意的是，歐洲史家多強調當年南德四邦並非主動要求統一。德國法學博士兼英國記者 Sebastian Haffner 強調：「俾斯麥為了兼併亞爾薩斯—洛林，於是循序漸進，先需要一個統一的德國」。因為兩省在南部，怕南部四邦不配合結盟抵制法國，乾脆遊說他們統一（周全譯，2014：225）。俾斯麥在與南部各邦協商統一時，對於其要求的自主權幾乎是有求必應。為什麼？因為這樣符合俾斯麥的心意：「南德各邦在未來德意志國家裡面所保留的自主性越多，普魯士也就可以享有更高的獨立性—以及越能夠繼續維持自己的霸主地位」（周全譯，2014：226）。<sup>7</sup> 俾斯麥希望保持平衡：德國應該「足夠統一」，「以便在戰爭時期篤定能夠同舟共濟」。但也應該「不夠統一」，「以便在和平時期仍可看出它是由許多不同邦國所共同構成，而普魯士是其中最強大的一個，並且居於主導地位」（周全譯，2014：227）。這裡讓習慣東方式的中央集權式統一的我非常訝異，為何普魯士辛苦建立了德意志帝國，理應讓其他小邦屈服在德皇威廉一世的腳下，失去原有的地位，變成一個專制帝國的地方政府，但是事實上卻成立一個可能比神聖羅馬帝國更為嚴謹一點的聯邦體制而已？這樣的統一概念迥異於我們一般的認知，有必要讓學生理解真相。

倫敦大學德國史教授 Fulbrook 也明白指出：「發生在 1871 年的『統一』與其說是正處於萌芽狀態的德國民族主義發展的結果或者意志的表現，倒不如說是普魯士實行擴張主義、對德國的非普魯士地區

<sup>7</sup> 在 Haffner 另一本書：《從俾斯麥到希特勒—回顧德意志國》提到俾斯麥雖在 1866 年以前：「肆無忌憚地併吞北德邦國、罷黜其君王、嚴加管束北德意志邦聯較小的盟邦」，但後來卻很有耐心與南德四邦進行漫長的談判，讓他們保留了自主權，「巴伐利亞甚至享有真正的國家地位：它在極大範圍內保留自己的稅賦體制、自己的郵政、自己的鐵路、自己的陸軍（唯有在戰爭時期才接受德皇指揮），而且更加駭人聽聞的是，巴伐利亞有權向國外派遣大使，維持自己的外交工作」（周全譯，2014：58）。



實行殖民地化、並與被排斥在外的奧地利競爭的一種形式」(王軍瑋、萬方譯, 2006: 187)。Fulbrook 也強調普魯士藉著併吞各邦國而進一步擴大了自己的版圖(王軍瑋、萬方譯, 2006: 190)。這兩位學者的看法都跟臺灣和中國大陸的課本內容大異其趣。

此外,我也跟學生分享暑假透過 Facebook 訪問到一位在南德旅遊的學生的說法:南德人民覺得他們的統一是被強迫的,他們至今仍保有自己的邦旗。她提到之前開車經過一些南方的城市時有看到居民在窗戶上掛出不一樣的旗幟,而那些區的人們對自己出生在德國的那區感到驕傲(2014.7.27. 黃靖倫)。我也採訪了一位剛從南德回來的醫生,他說來自巴伐利亞的古堡博士(Dr. Engelbert Altenburger)<sup>8</sup>欣賞維也納更勝於柏林,他覺得在文化上跟奧地利更親密,而不是跟普魯士(2014.8.2. 陳智良)。這些德國南部當地人的看法更能佐證文獻所說的情況,增加教師批判觀點的說服力。

## 伍、學生意見的整理與分析

### 一、預習部分的問題與討論

問題一：請講出該單元中兩岸教科書的重點各為何？哪一個版本的主導性比較強？為什麼？

大部分學生都指出大陸版是「主題式的講解」,臺灣版則是「依照歷史順序的陳述事實」。統計結果 88% 以上都認為大陸版本的主導性較強,理由大致上可分為以下幾點:

- (一) 強調君主專制會讓社會進步,影射他們自己的政治方針。
- (二) 感覺默默的灌輸且引導給我們制度的重要性。
- (三) 著墨於統一的合理性及歌頌俾斯麥的外交政策。
- (四) 會引導學生看他想要讓學生看的內容(甚至某些特定詞彙會一直

<sup>8</sup> 德國蒂賓根大學地學博士,其曾任義守大學副教授。

反覆出現。如：統一、皇帝、資本主義），學生會依其方向做聯想思考而容易有認同。

至於臺灣版的主導性為何不強？學生的理由大多集中在臺灣的課文敘述比較客觀。他們認為臺灣版著重在教導學生年代、歷史事件、人物，單純的直述一件事的經過，雖然客觀，卻沒有教學生去思考背後的原因，也給人感覺不太敢發表自己的意見。<sup>9</sup>

問題二：請找出兩岸教科書內容背後的訴求為何？亦即，你覺得課本是否有意無意在引導你認同某些價值？如專制、威權的合理性或自由民主的重要，以及統一或獨立的價值等等。

多數同學都能看出大陸版背後的訴求有「統一比較好」、「強調專制威權的優點與合理性」、「美化俾斯麥」、「強調馬克思觀點」等。至於臺灣版，除了有學生看出臺灣較為重視經濟因素的部分之外，則多半看不出課文有何明顯立場或觀點，頂多就是看出強調俾斯麥對德國統一的貢獻。至於為何會如此？學生的解釋通常指向臺灣在國際上被中國打壓，因此對於統獨問題不敢表態，不想將太多政治的東西牽扯到教科書上，所以故作客觀、中立。因此要進行深入探討，「只能看老師在課堂上的講解」。

問題三：將自己所處的國家社會氛圍放進教科書的角度，思考是否可以在歷史事件當中反思自己國家社會的處境？

同學們大都表示可以藉由對德意志帝國統一議題的探討，反思目前臺灣的統獨問題以及中國的打壓。其中有人將臺灣的處境類比為丹麥戰爭前的什列斯威一樣，北部人（較多支持國民黨）想統一，南部人（較多支持民進黨）想獨立。有人認為從德意志帝國的統一過程隱

<sup>9</sup> 但其中有兩組卻認為臺灣版本的主導性較強，一組是因為誤解了我的問題，他們從德國統一是否有人主導這點來比較兩岸的教科書，而沒有理解到我的問題是問教科書背後的主導意識。另一組則是認為大陸版的歷史事件寫得太少，只有單一的政治權力觀點，對他們來說就是缺乏主導性。可見他們對主導性的認知與其他組的認知頗為不同，同樣的理由在其他組多被認為就是一種主導的企圖（上述這兩組都在普通班，對老師的提問一致有正確理解的是特殊班）。

約可見香港、新疆、臺灣等和中國的關係，也有的明白指出臺灣好像南部四邦，而中國大陸就像普魯士。在政經實力懸殊的情況之下，根本難以抗拒統一。<sup>10</sup>

反對意見來自英文班：有的認為討論國家處境問題的角度不夠多元，而且「如果平時都沒有警覺，就算在課本裡反思了，對整個社會似乎沒多大的作用」，態度消極。為何會如此？一個學生給了答案：「臺灣在中國長期施加的壓力下，處世態度較以求和平為主，導致臺灣人通常較無極端的想法，並不明確提出自己的訴求，存活於模糊的地帶，不接觸尖銳的現狀。」

至於美術班的反對意見，則比較像是針對教科書內容的侷限性所提出的看法。他們指稱「在歷史事件中也許可以知道一個國家的興與衰，但不充足的內容是很難去跟現代社會聯想和反映的。」還有點出由於整個教育體制的時間限制，老師「變得只能以客觀角度去說明歷史事件的流變，較少有能夠引發、觸發感想、進而促使學生思考國家和社會氛圍的地方，也較難聯想進而反思。」

## 二、老師講解後的回饋與反思

問題一：老師的講述是否有改變自己原來對於兩岸教科書的理解？

幾乎全部的學生在聽完教師講解後均承認有了改變，而且從學生的回饋中，我發現他們增進了對大陸版教科書的理解，減少了刻板印象與對立的氛圍。以下是學生對認知改變的覺察：

- (一) 原來臺灣版與大陸版課文的主導性都很強，只是方向不一樣。
- (二) 原本不曉得其實南德四邦的想法是被迫統一的，而對於各邦保有自己的旗幟也令我改觀了先前教科書所未提及的概念，老師增加的投影片內容也不同于紙本上的資料，使我更能發現中國對於統一的強調。
- (三) 原本以為臺灣的寫法比較客觀，但事實上也未寫到不願統一的

<sup>10</sup> 我覺得學生很容易從德意志帝國統一議題反思國內的統獨問題，應該是受到我高二時給他們上過課的影響。而反對意見的提出倒是翻轉教學法的新的收穫。

南方人民的心情。若沒有老師的引導，學生看到的也只是單一個面向的歷史。

- (四) 經過老師的講解後，更能注意到一些細節，如同老師所述，我們都該學習從文字背後看見其意義，平常我們看課本，就只是單純看它，認定它毫無疑問，但其實往往在不知不覺中，潛移默化地被洗腦。
- (五) 講述前，看大陸及臺灣的課本，會覺得德國南部四個邦國是自願加入德國的，而俾斯麥統一後也自然而然的就形成了君主專制的政體，德國更因此成為強國。講述後，看到了許多不同見解及說法（歐美、中國及臺灣學者的書），才知道原來德國只有在戰爭時才統一，其餘時間則是以邦國的形式存在。
- (六) 經過老師課堂講解後卻發現臺灣事實上也不那麼客觀，只是過去我們漸漸習慣臺灣教科書的寫法沒有意識到。例如：德意志帝國「終於」走向統一。「終於」這個字眼似乎說明了統一是遲早的事，過去一直以來，我們並沒有試圖反面思考：四分五裂為什麼一定要走向統一？四分五裂其實也可以解釋成地方各自為政就像城邦一樣，有何不好呢？受到我們過去所習的歷史影響，統一才是圓滿，心中都有一個大中國的圖像，一個真正完整的國家應該就要向中國那樣吧！可是甚麼是「完整」呢？一直以來，總認為「大」才是美是強是完整，但是經由老師解說後，發現歐洲人的思路是跟我們不一樣的，對他們而言，擴張或者是併吞都是種手段，保全自己國家利益才是最重要的。
- (七) 讓我了解到大陸的宣傳還是很濃烈的。一開始以為他們雖然還是會保有要統一的意圖，但會跟著時代的演進變得越來越淡。而像是我也以為我很注意臺灣課本並思考字裡行間中想傳達給我們的東西了，沒想到還是漏掉了許多不那麼明顯的統戰宣傳，幸虧上課時老師有把它點出來。
- (八) 我對德國統一過程原本感到順暢合理，但現在起我看到裡面充滿霸道及強迫，顯然歷史是由征服者所寫。
- (九) 老師轉述老師學生的南德朋友的親友說法，更證明了教科書也

不過只是站在統治者角度去書寫歷史罷了。

- (十) 因為兩國立場不同，因此對課文也有所偏頗，自己看時會覺得中國比較明顯，然而在經過老師投影片的詳細解說、深度的剖析後，會發現其實臺灣的歷史解釋也不夠多元。看完歐洲的觀點及說法後，更是覺得臺灣的偏頗也很明顯。
- (十一) 我們一開始都認為德國就在俾斯麥的「領導」下順利統一，完全沒想過鐵血宰相俾斯麥還會給反抗的南方四小國如此大的自治權。

問題二：是否能注意到老師特別強調的價值，與課文原先給你的價值是一致的或是有出入的？

多數學生都能指出老師所強調的價值跟課本所灌輸的不一致。例如：

- (一) 課本強調統一的合理性以及大國的觀點，但是老師點出統一未必是好的，以及要以小國觀點出發並閱讀歐洲其他大國等多方的看法，避免盡信教科書上所寫的，才能更明瞭真正的歷史。
- (二) 老師根據她查到的資料告訴我們其實南方四邦國不願意統一，但教科書卻正好相反，而且教科書也沒寫出其實在日耳曼統一之後俾斯麥有給南方四邦國自主權，也讓他們保留自己的國王和內政外交，使學生對德國統一有不正確的理解。
- (三) 相較於各版本著重於強權國家吞併其他國家的過程，老師站在被吞併國家的立場加以闡述他們的民族意識、國家型態。在以強權國家為主流的這個世代，課本中多以強權國家的建國做為主要的內容，甚少會提到弱勢的小國。但老師反其道而行，呈現出普魯士在統一前，內部擁有許多小國，每一個國家也都有自己的旗幟、名號，甚至到現在仍有一些地區的民眾保有其原本的旗幟。
- (四) 老師特別強調的價值注重在南方四邦的自主性，和德國境內原本諸邦統一與否的意願，讓我們從原本課文所帶出的人心所向的統一跳脫出來，以更寬廣的視野觀察一件事的不同面向，並

探究何謂真正的民主價值。

- (五) 老師特別強調了南方各邦在整個統一過程中，並不是因為普魯士強大而害怕屈服，俾斯麥也不是直接採武力兼併。我們看到普魯士還和南方諸邦進行協商，尊重他們的自主權。如果沒聽老師課堂上強調的觀點，我可能都會認為俾斯麥就是那樣充滿霸主的氣勢。
- (六) 老師在上課中不斷提到南德四邦的態度，對於小國希望不要統一的想法也不忘在課堂中分享，這就是一種尊重的表現，無論是在歷史或對待人身上，我們都應該要尊重每個人的意見，即使他們只是少數。
- (七) 歐洲國家在講述這段歷史時，比臺灣和中國要來的客觀許多，且會站在人民的立場，這和老師要給我們價值觀雷同。相對於此種寫法，臺灣和中國要突顯的則是大國、統治者等強者的立場，若只單看此種寫法，會讓我們忽略了弱勢者的權益。
- (八) 老師上課時會特別強調弱勢的立場，也強調一種對等的關係，我們不應該常常就只站在勢力較大的一方去想小國就應該被如何對待，而是要尊重彼此的想法去試著找尋這之間的平衡點。但兩岸的課本卻都沒有特別著重在這一塊，大陸課本中對德國統一寫法讓我覺得是君主專制，可是老師上課時給我們看的投影片中，發現俾斯麥的統一是：德國應該「足夠統一」，「以便在戰爭時期篤定能夠同舟共濟」。但也應該「不夠統一」，「以便在和平時期仍可看出它是由許多不同邦國所共同構成」。這讓我對統一有了另一番見解。
- (九) 老師藉由對南德的講述，希望我們能從中探討小國存在的價值，與現在臺灣的處境相似，教科書卻遺忘了弱者的心聲，這個問題迄今仍存在。我們這組認為老師想強調的價值是「和平」，被忽視的一方往往是挑起仇恨的下一個主角。還有找資料時要多方印證，以及課本只有說明開始、一點點過程、結論，這種刪減化的歷史往往會造成我們的誤解。如果能更了解歷史事件背後的過程，會發現許多和我們原本認知不一樣的事。

- (十) 相較於書面文字的片面輸出，老師的教學更引人思考討論。
- (十一) 一般而言，我們都認為中國刻意有某些程度上的偏頗，但無實證。而從老師的投影片中，便可以看到所謂偏頗的原因。例如中國會利用馬克思主義來引導學生思考，並從中鎖定資本主義來批判，更強調容克地主來符合大量封建殘餘的說法，以加強中國社會主義和中央集權的正當性。因此要用不同的角度和多元價值觀來看待歷史事件才是正確的。
- (十二) 第一個是德國統一的部份，在閱讀過程中我也一度認為德國的統一號像是順應民意。過去老師就曾經提過歷史經常站在大國和強勢國家的立場，在本次探討也證實了。二來就是忽略德國在社會福利上的先進，反而去強調和當今普世價值不合的德帝國憲法，這一點讓我確定中國利用歷史來肯定自己。最後印象深刻的是，中國將封建歸咎於資產階級實在是一大謬誤，讓我們懷疑中國學生在學習過程會不會對教材中的矛盾感到疑惑卻說服自己不去質疑。

問題三：你是否注意到老師的解釋或批判的根據是什麼？老師用了那些證據證明自己的論點？

這題在特殊班較能聚焦回答，英文班的學生清楚指出我的言論根據有：「參考不同國家學者的著作、詢問學生在南德的男友的母親對南德被統一的想法、剛好在德國的醫生朋友問同事對德國與奧地利的看法、臺灣各個版本的對照、中國上課時放映的投影片等是老師講解時的依據。老師陳述的觀點也是多元面向的，而非單一。」他們也多能體會我的用心是「一分證據說一分話」，「給學生正反不同的觀點」，希望「使學生從更多元的角度去看事情」。美術班也指出老師的講解給他們的啟示是當有問題時應「查閱許多書籍，由不同國家，不同身分，不同時期所寫，詢問當地人真實看法，如此才能有更客觀、多面向的看法」。

普通班和美術班大部分學生是從肯定教師的解釋和批判來回答這個問題。他們支持老師進行和平教育或批判式的教學，理由如下：

- (一) 我對老師提出「問當地人的看法」特別有興趣，我認為對於一件史事，與其我們自己猜測，不如去問在地人的看法比較真實。
- (二) 我覺得接觸到不同國家對於同一件歷史的看法是一件很有趣且有意義的事。思考，讓我能學習歷史、吸收歷史，甚至在未來對我也有極大的幫助。
- (三) 一件事往往會由多面向而產生多種看法，一百種人來寫課本也會有一百種寫法，因此會出現主觀意識，或扭曲事實的狀況，因此需要由看過多種書、多種資料，進行過研究的老師進行說明和批判，才能看到更客觀、更深處的東西。
- (四) 老師的批判與解釋會幫助我理解且對歷史更有印象，也讓我的思考更明確。
- (五) 如果對歷史的東西有疑問而去找證據，並且批判，我們覺得這應該不算為了反對而反對。而且從事歷史教育工作者如果對教科書所說的、對岸所說的歷史全然相信的話，反而是一個不妥的、不專業的行為吧！老師也從不同的觀點去解釋、或是從國外的書去認證，由此可證明老師的解釋或批判不是無憑無據的。
- (六) 老師的解釋對我們而言是很重要的，老師會引導我們思考，帶領學生了解歷史事件，並用多元價值看待歷史。若沒有老師清楚的解釋，我們很可能無法領悟其背後所隱含的重要意思，也容易有過於主觀的看法，或做出錯誤的理解導致對歷史產生誤解，如此一來便達不到學習的效用。而對於老師的批判，也是我們能從中學習用不同的看法來了解同一件事。因此老師的解釋使我們對課程有更精確且深入的了解，並非只是學到皮毛爾爾。
- (七) 身為掌控力強的中國政府，明目張膽的將目標思想植入課本，促使學生的思緒流入預先掘好的溝渠，通向唯一的海洋。臺灣版本反倒擅長包裝自己的意識型態，在相較於中國課本的長篇大論，臺灣版本近乎條列式的字裡行間其實也蘊含不少訴求，若非逐字小心閱讀或經過老師批判，以赴考為前提而形成的讀法幾乎會令學生不可避免地被潛移默化。



## 陸、結語

觀察兩岸的教科書，會發現中國大陸非常重視灌輸學生意識型態，所以他們的教科書政治立場十分鮮明。既然教科書立場鮮明，大陸學生就被鼓勵去表達課本所要強調的政治價值，例如反獨和促統等。反觀臺灣的教科書故作中立，只能以一綱的官方立場為主，不歡迎在課文中有任何標新立異的政治判斷，造成歷史老師也得標榜客觀，要求學生寫記憶性的而非評論式的標準答案。所以當我帶討論課時，高一不是我教的學生會問：「歷史不是要客觀嗎？怎麼現在老師要教我們發表個人主觀的評論？」我就會跟他們說：「歷史有歷史事實和歷史解釋。前者是客觀的年代和事件，但對於為何發生史事就牽涉到歷史解釋，難免有主觀的成分。因為史家在進行歷史解釋時會受到史家的時代或個人的成長背景所影響，所以克羅齊才會說：『所有史學都是當代史』」。而且和平教育隱含挑戰權威與結構權力，自然必須發展學生批判性思考與對話的能力，才能理解爭議所在，抵抗文本的偏見與操弄。<sup>11</sup>

在討論的過程中，我發現兩點有意思的情況：一是英文班學生進行討論課時在課堂上的發表不一定出色，但是在書面報告上，其思考的深度和切題與否都表現得比較好。這點可能牽涉到英文班同學比普通班更在乎自己的看法會不會無關緊要或耽誤進度，以及翻轉的教學法其實更適合程度比較整齊的班級。二是美術班的學生在課堂上較能勇敢提出個人的批判，原因之一可能是此班的學生都是從高一起就被我教的，經過高一高二兩年批判思考的薰陶，表現自是不同。英文班有三分之一的學生高一不是我教的，而普通班則高達五分之四都是高二才被我教到，在表達看法的批判性跟高一就被我教的學生比起來，

<sup>11</sup> 讓學生在課堂上多發表，老師才能知道學生究竟理解了什麼，也才能作價值澄清的工作。就像有學生提到她聽老師講歷史事實與歷史解釋的不同，就自動二分為以下說法：「一如老師所述，歷史事實是客觀的，而歷史解釋是主觀的，端看它後人如何解釋，也才會有句話：所有的歷史都是當代史。但我認為，教科書該告訴事實，至於歷史解釋的部份可以放在想想看，或者教師手冊，由老師帶領學生來思考引領。」但其實這樣的理解是有問題的，事實與解釋並非截然二分，透過發表（現場或書面）更可以讓老師更清楚掌握問題所在，及時加以澄清。

普遍較為不足。因此，學生受批判式教學的長期薰陶，鐵定會讓他們比較願意表達個人意見和提出質疑。<sup>12</sup>

翻轉教室的上課方式結合和平教育的理念，對學生的影響是正面的。有學生回饋說，「大多數國家包括臺灣在內，常常都是站在大國立場看事情，忽略了小國儘管小，也是要公平看待的。如果我們都能從公平的角度處理看待，就會有越多人理解我們臺灣的困境，理解這地球上小國的處境」。我也觀察到自從暑假花四、五節課做完這個討論議題之後，新學期的歷史課上學生的表現已朝向更正向的發展：

- 一、更願意表達自己的意見，不以自己的意見不夠成熟或幼稚為恥而不敢說話。
- 二、更能傾聽不同的意見，聽同學講話的表情是專注而感興趣的。
- 三、更能具備同理心去理解小國的處境或女性在歷史上的相對弱勢。<sup>13</sup>

最後，我以一位學生的回饋當作本文的結語，他的分享讓我更有信心繼續進行和平教育的嘗試：

翻轉教室，翻轉思想。我發覺同學的觸角反而沒有老師敏銳，似乎老師更像是十七歲的叛逆少女，但不是為反對而反對，為批判而批判。將自身立場退位，導入歐洲史家與居民的心聲，這是最珍視的，南德居民也應為此感到欣慰。若世界各地的歷史教室能多引入「當事者的想法」，則文化間的包容力將不可限量。

---

<sup>12</sup> 以下就是美術班學生經由討論提出的疑問：

- (1) 指出深入與易學的矛盾：深入難道就不易學嗎？也許深入的內容較難了解，但較會引發興趣而真正體悟歷史的奧妙而容易學習。深入會使人容易學嗎？太艱深的內容會讓讀者感到困惑而反而衍生了許多疑慮，導致到最後覺得歷史是一門難以深入的科目。
- (2) 對兩岸教科書比較的立足點質疑：雙方教育制度不同，思考的起點本身就不同，若是以臺灣的兩個版本作比較則出發點較適合，但中國教育體制及進度本身就與臺灣相差甚異，且課文內容不完整，有點斷章取義之嫌（這點英文班學生也有類似的質疑）。

<sup>13</sup> 這三點歸納自我開學後又進行的一場翻轉教學活動，以及用傳統講述法使用投影片教朝鮮史的觀察。

## 參考文獻

- 王軍瑋、萬方（譯）（2006）。M. Fulbrook 著。**劍橋德國簡史——一個不斷尋找自我的國家**（A concise history of Germany）。臺北縣新店市：左岸文化。
- 王慧蘭（2006）。批判教育學：反壓迫的民主教育論述和多元實踐。載於李錦旭、王慧蘭（主編），**批判教育學—臺灣的探索**（頁 59-94）。臺北市：心理出版。
- 加里寧格勒問題產生的始末（2005）。取自 <http://blog.yam.com/dili/article/5478689>
- 古偉瀛、王世宗（編）（2013）。**普通高級中學 歷史第四冊**。臺北市：三民。
- 周全（譯）（2014）。Sebastian Haffner 著。**不含傳說的普魯士**（Preußen ohne Legende）。新北市：左岸文化。
- 周全（譯）（2014）。Sebastian Haffner 著。**從俾斯麥到希特勒—回顧德意志國**（Von Bismarck zu Hitler: Ein Ruckblick）。新北市：左岸文化。
- 孟鍾捷（2014）。**德國簡史**。北京市：北京大學出版社。
- 洪碧霞（2010，8月）。高中歷史教學裡的征服者與被征服者角度。**歷史學科中心電子報**，50。取自 [http://203.68.236.93/doc/epaper/50\\_epaper\\_990902/50\\_epaper.htm#B](http://203.68.236.93/doc/epaper/50_epaper_990902/50_epaper.htm#B)
- 張盈瑩、彭秉權、蔡宜剛、劉益誠（譯）（2004）。B. Kanpol 著。**批判教育學導論**（Critical pedagogy: An introduction）。臺北市：心理出版社。
- 郭恆鈺（2011）。**德意志帝國史話**。臺北市：三民書局。
- 陳振昌、相艷（2002）。**德意志帝國**。臺北市：慧明文化。
- 陳豐祥（編）（2013）。**普通高級中學 歷史第四冊**。臺北市：泰宇。
- 黃嘉莉（2013）。和平教育的教學實踐—教師教學的轉化角色。載於甄曉蘭（主編），**和平教育—理念與實踐**（頁 243-263）。新北市：國家教育研究院。

國家圖書館出版品預行編目 (CIP) 資料

歷史教育與和平：教材教法的反思與突破 / 甄曉蘭等作 .

-- 初版 -- 新北市：國家教育研究院，2016.12

面：公分

ISBN 978-986-05-1319-6(平裝)

1. 歷史教育 2. 教材教學 3. 中等教育

524.34

105023836

## 歷史教育與和平——教材教法的反思與突破

主 編 — 甄曉蘭 楊國揚  
作 者 — 甄曉蘭 林郡雯 宋明娟 蔣淑如 王雅玄 宋佩芬 詹美華  
楊國揚 黃春木 李涵鈺 王立心 陳麗華 張百廷 陳惠珠  
陳培文 汪栢年 王瑋筑 彭致翎 黃欣柔 黃惠貞 陳秋龍  
朱瑞月 洪碧霞 (依章節順序)

執行編輯 — 詹美華

助理編輯 — 汪微萍

封面設計 — 林孟潔

出版機關 — 國家教育研究院

地 址 23703 新北市三峽區三樹路 2 號

網 址 <http://www.naer.edu.tw>

電 話 (02) 7740-7890

傳 真 (02) 7740-7758

展 售 處 — 國家書店松江門市

地 址 10485 臺北市松江路 209 號 1 樓

電 話 (02) 7736-6054

網 址 <http://www.govbooks.com.tw>

五南文化廣場

地 址 40042 臺中市區中山路 6 號

電 話 (04) 2226-0330

網 址 <http://www.wunanbooks.com.tw>

排版印刷 — 財政部印刷廠

出版年月 — 2016 年 12 月初版

定 價 — 新臺幣 350 元

ISBN 978-986-05-1319-6

GPN 1010502871

本書含電子書形制版本 網址 <http://www.naer.edu.tw>

本院保留所有權利。請尊重著作權。欲利用本書全部或部分內容者，須徵得本院同意或書面授權。  
請洽國家教育研究院 | 教科書發展中心

