

歷史閱讀素養教學設計之理念與實例

以歷史觀點思考、培養歷史思維能力，是當今歷史教育發展的重要概念，也是十二年國民基本教育高中歷史課程綱要強調的學科基本素養。這種歷史思維能力的養成，需要透過歷史史料／材料的閱讀與分析，讓學生從中發現、認識及解決問題，它強調doing history，而不止是learning history。本書主要參考Sam Wineburg的研究團隊在*Reading Like a Historian*（中譯本《像史家一般閱讀》）一書運用的教學取徑，選取我國高中歷史課程的相關主題，來設計適合本地高中生發展其歷史閱讀理解能力的教學案例。希望本書的出版能為國內歷史閱讀素養的教學實踐，提供理念與實務的貢獻。

# 歷史閱讀素養

## 教學設計之理念與實例

詹美華 宋家復 主編

主編者簡介

詹美華  
國立臺灣師範大學教育學系博士，  
現任國家教育研究院教科書研究中心  
副研究員，專長教科書研究、歷史  
教育。

宋家復  
國立臺灣大學歷史系畢業，美國哈  
佛大學東亞語言與文化系博士，現  
任臺大歷史學系助理教授，專長宋  
代史、思想史。

詹美華 宋家復 主編

國家教育研究院



國家教育研究院  
National Academy for Educational Research  
www.naer.edu.tw



# 歷史閱讀素養

教學設計之理念與實例

詹美華 宋家復 主編



# 作者

宋家復	國立臺灣大學歷史學系	助理教授
楊秀菁	國家教育研究院課程與教學研究中心	助理研究員
何思暕	國家教育研究院教科書研究中心	副研究員
詹美華	國家教育研究院教科書研究中心	副研究員
李涵鈺	國家教育研究院教科書研究中心	助理研究員
朱茂欣	臺北市立第一女子高級中學	歷史教師
唐裕凱	臺北市立永春高級中學	歷史教師
王一平	臺北市立西松高級中學	歷史教師
戴志清	臺北市立建國高級中學	歷史教師
陳正宜	臺北市立南湖高級中學	歷史教師
張百廷	臺北市立第一女子高級中學	歷史教師
陳惠珠	臺北市立第一女子高級中學	歷史教師
朱肇維	新北市立北大高級中學	歷史教師
王應文	臺北市立西松高級中學	歷史教師
汪栢年	國立蘭陽女子高級中學	歷史教師

(依章節順序)

# 編者序

一個風和日麗的下午，我和同事李涵鈺研究員一起到臺灣大學歷史系教授研究室拜訪宋家復教授，邀請宋教授參與並主持由國家教育研究院教科書研究中心提出的一項研究計劃案「以歷史閱讀素養為本的高中歷史教學設計與實施之研究」。當時宋教授已完成 Sam Wineburg 等人所著作 *Reading Like a Historian: Teaching Literacy in Middle and High School History Classroom* 一書的中譯稿（書名《像史家一般閱讀——在課堂裡教歷史閱讀素養》），交由臺大出版中心進行排印中。而在此前兩三年，國內許多關注歷史教育的學者與高中歷史教師，已有組成讀書會研讀原書（8 個美國史課題），並取用原書部分課題的教材教法，實際應用於本地高中歷史課堂教學。惟不可否認，這些英文閱讀材料與教學活動是為美國學生的歷史教學而設計，對臺灣高中生而言，英文材料有實質上閱讀的困難，也進而影響了學生對所處理之歷史問題的理解與討論。

因此，我們思考著——「像史家一般閱讀」教學取徑——這個在美國以及一百多個不同國家中嘗試運用且強調歷史文本閱讀素養的教學設計方法，可以如何因地制宜，運用到本地的歷史教學脈絡中，例如，選取符合現行臺灣高中歷史課程的相關主題，參考「像史家一般閱讀」的教學取徑，進行該主題的研究回顧及教學設計，並於實際課堂中試教，以回饋教學設計的修訂或調整。在這樣的計劃構想下，經過兩次的拜訪與討論，宋教授答應了我們的邀請，加上本院何思暉、楊秀菁兩位研究員的參與，及教科書研究中心楊國揚主任的支持下，我們邀集一群想學習和接觸不同教學設計的高中歷史教師，計 12 位，共同展開這趟「像史家一般閱讀」高中歷史教學設計與實施之旅！這個研究計劃為期兩年（2016-2017），並舉辦了「以歷史閱讀素養為本的高中歷史教學設計與實施」研討會（2017 年 11 月 18 日），由研究團隊高中教師發表 9 個以臺灣高中歷史課程為主題的教學設計案例。本書即是研討會的成果，並加上團隊內之研究員所撰寫的研究論文，共同集結而成。

全書共分 12 章。第一部分「理念篇」：第 1 章探討《像史家一般閱讀》一書中所揭示之學生學歷史的六個理由，即學習——探究史源、脈絡化、交互佐證、去神話化、打開教科書、歷史閱讀素養，並提出教師可以如何編寫教案。第 2 章探討「像史家一般閱讀」（Reading like a historian, RLH）教學取徑，落實在教學上如何成爲一種活動結構式介入、以文獻爲基礎的課程（Document-Based Lesson），並透過美國 RLH 團隊與本計劃國教院團隊所研發的教案進行比較分析。第 3 章探討「像史家一般閱讀」教學設計的意涵與特色，並進行研究團隊高中教師之教學設計與試教實作過程的問題分析與討論。第二部分「教學設計實務篇」：主要參考「像史家一般閱讀」教學取徑，由研究團隊高中教師分別提出教學上想探討的主題，共完成 9 個教學設計案例，每個案例都包含「研究回顧」與「教案設計」兩部分。教師在提出一個教學設計的主題後，需完成研究文獻的簡要回顧，說明爲什麼要教這個主題，並設計不同的教學方案，並在方案中說明可以如何運用所提供的閱讀材料（史料）與工具（學習單），然後在每個教案的最後，寫下設計教案與試教過程的實作經驗，供有意執行該教案的教師們可以參考。

本書的完成，衷心感謝三位匿名審查教授以及針對教學設計部分審查的三位現職高中歷史教師，他們的寶貴意見，適時地協助各章作者釐清或再思所撰述的內容或所設計的教案。此外，本書的初稿格式在教科書研究中心梁雅惠助理的悉心協助下，使得後續的排校事宜可以順利的進行，特此感謝。最後，希望本書的出版能爲國內歷史閱讀素養的教學實踐，提供理念與實務的貢獻。

史美華 謹識

2018 年 12 月

# 目次

## | 編者序

### 理念篇

- 1 | 歷史作為一種閱讀方式——六大操作理念  
與中學教案編寫程序  
宋家復
- 17 | 如何閱讀歷史文本——方法與教學案例研析  
楊秀菁 何思暉
- 65 | 「像史家一般閱讀」教學設計與實作歷程之  
挑戰與反思  
詹美華 李涵鈺

### 教學設計實例篇

- 101 | 「堯舜禪讓」是真實的嗎？上古聖王與  
「賽先生」兩個典範的對話  
朱茂欣
  - 106 如何運用這些材料
  - 110 材料與工具
  - 129 實作後記
- 133 | 孫中山是個怎麼樣的革命黨領袖？  
唐裕凱
  - 141 如何運用這些材料
  - 143 材料與工具
  - 158 實作後記

- 163 | 鄭南榕爭取言論自由與臺灣民主運動  
王一平  
170 如何運用這些材料  
172 材料與工具  
185 實作後記
- 189 | 文化大革命——是社會主義理想或是奪權鬥爭？  
陳正宜  
196 如何運用這些材料  
198 材料與工具  
215 實作後記
- 219 | 伯羅奔尼撒戰爭使雅典民主精神崩潰了嗎？  
脈絡中的雅典政治演說詞  
戴志清  
228 如何運用這些材料  
231 材料與工具  
238 實作後記
- 241 | 韓戰救臺灣？  
張百廷 陳惠珠  
245 如何運用這些材料  
249 材料與工具  
259 實作後記
- 263 | 賣國賊抑或外交家——李鴻章的重新評價  
朱肇維

272 如何運用這些材料

275 材料與工具

298 實作後記

301 | 是「棄」還是「留」？什麼影響了康熙的決定？  
王應文

312 如何運用這些材料

316 材料與工具

330 實作後記

337 | 要不要去臺灣？——國共內戰後的抉擇  
汪栢年

346 如何運用這些材料

347 材料與工具

362 實作後記

# 歷史作為一種閱讀方式

## ——六大操作理念與中學教案編寫程序

宋家復

### 壹、為何與如何學歷史

古今中外對於學生為什麼要學歷史的討論，眾說之紛紜，可能不下於人為什麼要活著的問題。本文無意火上加油，疊床架屋，只想以晚近出版的《像史家一般閱讀——在中學歷史課堂裡教讀寫素養》一書為實例，想像如果真的以這本書所發展推廣的中學歷史教學方式去實踐，可能會達成怎樣的教學效驗？這些效驗依附甚至成功內化在學生身上，就有可能成為他們心目中一生認知的「什麼是歷史」。這種想像當然是一種投射，不一定會成功，可以也必須要經過大規模實證經驗迴歸分析，目前 Sam Wineburg 的史丹佛團隊正在美國各地推廣之中，我們可以等待他們的結果出爐。<sup>1</sup> 在等待的同時，我們必須了解，使得這種等待成為可能的，正是《像史家一般閱讀》與一般歷史教育論述不同的地方：這本書

---

<sup>1</sup> 據 Sam Wineburg 2016 年 2 月，為中文版所寫序言中宣稱，全美與全球 127 個國家在使用這套教法，他們的網站 sheg.stanford.edu 已被下載超過三百萬次。Sam Wineburg, Daisy Martin, Chauncey Monte-Sano, *Reading Like a Historian: Teaching Literacy in Middle and High School History Classrooms*, Teachers College Press; 2 edition (December 14, 2012); 宋家復譯，《像史家一般閱讀——在課堂裡教歷史閱讀素養》，臺大出版中心，2016 年 4 月。

壓根不是爲了回答「爲什麼（WHY）」的問題而寫的，而是將焦點放在「如何（HOW）」的問題。這當然不是說 WHY 的問題不重要，但是所有對 WHY 的問題的回答終究必須要落實在對 HOW 的問題的解決；尤其弔詭的是，有時候在 WHY 問題上吵得天翻地覆的敵對陣營，走進教室才發現彼此的教學實作是難兄難弟，大同小異，那才真是令人啼笑皆非。因此，本文寧可從這本中學歷史教案型的 KNOW-HOW 書，倒推回去追問其中明說或未曾明說的各種關於歷史教育效驗的投射與期望，藉以回答學生爲什麼要學歷史的問題，以免蹈空務虛之譏。全文「學生」主要指中學生，亦即今制 7~12 年級學生；至於大學通識教育中的歷史，或者大學歷史系本科教育，可以相通，但不在主要討論範圍。

## 一、探究史源（sourcing）

學生爲什麼要學歷史，《像史家一般閱讀》一書首先的回答，莫過於「探究史源」，也就是說，爲什麼要學歷史，就是希望學生學會探究史源的本事。sourcing 這個英文字翻譯，頗費思量。作爲名詞，source 是來源的意思，複數表示多重來源，用在一般史學論述之中，指的是種種訊息來源，往往現代漢語就稱之爲史料；但是中文的史料並沒有動詞的用法，無法適切表達 sourcing 的動態名詞意義。傅斯年「上窮碧落下黃泉，動手動腳找資料」之說，得其一端。不過這兩句近年來已被指出誤譯自西方學者的名句，更麻煩的是，不愼的讀者的注意力可能就被這上半原出白居易長恨歌的詩句導引、以爲關於史料最重要就是四處搜尋罕見新史料的問題，如果再加上傅氏另有歷史學就像礦物學之說，<sup>2</sup> 尋找史料就更可能被誤會成彷彿發現礦脈原料一般的工作了！這個理解的最

---

<sup>2</sup> 傅斯年，〈歷史語言研究所工作之旨趣〉，《中央研究院歷史語言研究所集刊》第一本第一分（1928）。

大問題，在於貶低了史料——做為文本的史料——本身的複雜性與意義性，《像史家一般閱讀》一書所要教給學生的 sourcing，當然不是要中學生去發掘出什麼前所未見的史料，而是養成重視眼前文獻來源（回到 source 的本義）的習慣：

史家會先看一下文獻的前幾個字以便得到大致的頭緒，但之後馬上就跳到文獻的底部，將鏡頭拉近至文獻的來源說明。誰寫了這份文獻？什麼時候寫的？它是一則日記嗎？是一份符合《自由資訊法案》（Freedom of Information Act）規定下所取得的備忘錄嗎？一封洩漏而出的電子郵件？作者是處在第一手知道這個訊息的境況，還是基於聽聞而得？史家在著手處理一個文獻的實質內容之前，會先列出一個問題清單，這個問題清單創造出一個心理架構，能將各種細節置放在架構裡；最重要的一點是，探究史源能將閱讀行為由被動接受轉化為主動熱切的質問。對史家而言，閱讀行為並非蒐集死板的資訊然後在測驗中重述，而是投身於一份與人相關的史料、進行生氣蓬勃的對話。（中譯本頁 4）

這段引文有三個值得注意的地方。第一，所謂探究史源，就是一套具體問題的清單：誰寫的？何時寫的？文體為何？透過何種管道、如何公布？作者與文本訊息的關係？第二，《像史家一般閱讀》從來沒有希望學生都成為歷史學家，也不是將大學歷史系裡教的史學方法（論）簡易版搬到中學課堂，而是希望學生師法養成史家所發展出來的一套「心理架構（a mental framework）」<sup>3</sup>。第三，探究史料不是走出史料去找更多史料，而

---

<sup>3</sup> “Yet to label sourcing a ‘strategy’—even a disciplinary one—belies its radicalism. Sourcing is a Weltanschauung, an entire way of apprehending the world.” SAM WINEBURG & ABBY REISMAN, “Disciplinary Literacy in History,” *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 58:8 (2015), pp.636–639.

是專注於史料進行主動性、對話性的閱讀行爲。

## 二、脈絡化 (contextualization)

與「探究史源」密切連結、第二項學歷史要學的，是「脈絡化」。這個概念在《像史家一般閱讀》書中出現 84 次左右，頻率超過其他任何重要觀念。不單單一而再、再而三地出現，書中第三章的標題索性就命名為「脈絡中的林肯」，第四、第七章還各有一個小節的標更具體題採用同樣「脈絡中……」句式。<sup>4</sup> 到底什麼是脈絡？《像史家一般閱讀》書中解釋如下：

**脈絡 (context)** 這個字的拉丁字源是指「編織在一起」，歷史中的**脈絡化 (contextualizing)** 是關於努力了解歷史現象——演說、人們、事件——演如同它們在它們原來世界中存在的樣子，以便就它們本身的觀點了解它們，而不是透過一副現代的鏡片。(頁 87)

更具體地講，以第三章引用的林肯與道格拉斯的辯論講辭為例，所謂「它們在它們原來世界中存在的樣子」，分析性地看，就是場合、地點、聽眾、說者的身分、意向、互動等等，總和性地看，則是歷史現象「本身的**觀點**」。不過，需要脈絡化的不只是「歷史現象」，史料同樣需要被脈絡化。某個意義上講起來，這兩者的脈絡化經常是相互為用的循環過程。因為所謂歷史現象的真實本身，「無論我們多努力，我們將永遠無法絕對確知發生了什麼」；<sup>5</sup> 在這種限制之下，脈絡化歷史現象之所以可能，還是必須倚靠媒介憑藉——也就是各種史料（文獻的或視覺的），

---

<sup>4</sup> 第四章「脈絡中的 Harrison 總統」，第七章「脈絡中的蒙哥馬利市公車抵制」。

<sup>5</sup> 頁 62，原脈絡特指 1775 年 7 月 15 日列星頓公園綠地英軍與快捷民兵接觸，到底誰開了第一槍，無法確定。

因此，從探究史源到脈絡化，貫穿下來，涵蘊在裡面的其實是一個共通基本的建構主義觀點：

脈絡化需要考慮廣泛的各種因素——從當時的種種意識型態到短語和語句的特定順序，但無論如何，脈絡化要求將歷史人造物（historical artifacts）與史料視為存在於特定社會世界中的人為建構（human constructions），並且，作為這樣的建構，不能被視為會主動到位並且會自己說話（而不是由史家詮解）的證據（free-floating evidence that speaks for itself）。（頁 87）

如果還將歷史與史料視為會為自己說話的存有，那麼學歷史當然就只有被動聆聽記誦來自過去的聲音，然後默默等待有一天這些聲音的意義會神奇地豁然開朗。反之，如果我們將從過去所繼受而來的種種，都視為像我們一樣有血有肉的「人」所建構出來的產物，那麼，也像我們在當下創造歷史的時候受到種種既是可能性也是侷限性的條件所制約，前人留下的有形無形建構遺跡沒有理由不是受到類似但不一定一樣的機制所產生，那麼，學歷史的目的，當然就不會是能不能全部教完、背誦人名地名近因遠因導火線的死功夫，而是從史源探索到脈絡化一系列問題的主動提問與融會貫通。

### 三、佐證（corroboration）

《像史家一般閱讀》書前〈導論〉只列出上述兩根支柱，不小心的讀者可會忽略史家本事、也就是學歷史要學的第三項支柱——書中出現 29 次的「佐證」。所謂佐證，書中明確的定義為「審慎考慮不同史料之間的接觸點」，譬如，「當**多重**史料一致，特別是當史料來自於**立場相反**的雙方時，我們就可以對它們的正確性較具信心」（頁 60，黑體強調為筆者所加）。換言之，佐證的重要性，來自於我們在歷史學習中經常面對多

重記述、多重故事、多重觀點、多重史料、多重文獻、多重詮釋、多重因果（這些都是實際出現在《像史家一般閱讀》的用語），如果這種種多重之間有交會點，換句話說，同一事實記載有兩個或兩個以上的訊息來源肯定，再經過對這些訊息來源加以探究與脈絡化的深層理解，我們才有可能確認有些事實有比較高的或然率為真，有些或然率比較高為「偽」的事實其實又是在什麼樣的情況之下被生產製造出來。用來證成某些事實為真、某些事實為偽的訊息來源，就成為「證據（evidence）」（哇！141次），對《像史家一般閱讀》的作者而言，「正是在這個介於確定無疑與不可知之間的空間裡，史家們辛苦耕耘。使勁去了解什麼可知與什麼不可知，這迫使學生與證據的雜亂性奮戰，並且給學生一個機會去從事正統的歷史工作。」再次澄清，《像史家一般閱讀》無意讓中學生們都成為「正統的歷史工作」者，但是這個交叉核對（頁27）的證據法則，作為現代公民暨氾濫訊息的閱聽者，也是受用的素養。

#### 四、去神話化（demythification or demythologization）

接下來是《像史家一般閱讀》書中所未明說、但是我個人認為也許可以考慮納入的歷史學習目標，倒不是說以下這幾個目標具有放諸四海而皆準的普世價值，只是它們的確存在於《像史家一般閱讀》的閱讀與應用效應之中，為了種種原因，「正統」歷史學或一般歷史教育規章並不見得會同意列舉，但是，就幫助閱讀《像史家一般閱讀》的微言大義而言，值得讓它們浮出檯面。首先，是「去神話化」。不必依照前例枉費功夫去翻查《像史家一般閱讀》全書，因為我查過了，這個反面字首開頭的字眼一次都沒出現過！然而，任何有過資料庫搜尋經驗的人都知道，執著於自己認定的關鍵字往往就只會 garbage in, garbage out，並不是所有學者都會把自己的論點用 bullet points 或 key words 告知讀者，後來的研究者必

須要懂得變通。在這個「去神話化」的例子裡，要把否定的否定變回否定去查，也就是沒有「去神話化」，但是「神話」呢？「迷思」呢？「傳說」呢？「形象或印象」呢？甚至「（集體或歷史）記憶」呢？那總計結果就至少超過 40 次了！上下文裡被指涉為「神話 / 迷思 / 傳說 / 形象 / 記憶」的，包括有 Pocahontas 的拯救故事（colonialism）、列星頓民兵英勇抗英（independence heroism）、林肯解救黑奴英雄（racism）、哥倫布的兩極形象（emigration and political correctness）、婦女受惠於電力電器的普及（scientism and feminism）、大塵暴中只有逃難的人們（capitalism）、Rosa Parks 公車抵制（civil right / social movement）、美國冷戰英勇勝利（cold war / unilateralism）等等，也就是說，全書八章的主題都包含有某種「神話 / 迷思 / 傳說 / 形象 / 記憶」性質（而且剛好代表性的涵蓋美國史的每一分期），而透過那一章所回顧的學者研究以及因之所設計的教案，並不是要從神話極端跳到極端謊言，而是要對該主題達成更具複雜性的歷史了解與同情，這就是「去神話化」。用書中第 1、2、7 章都出現過的教學方案所想培養的技能來說，就是「區分歷史與迷思」，甚至是進一步了解迷思形成的歷史。之所以要特意挑選這些帶有「神話 / 迷思 / 傳說 / 形象 / 記憶」性質的章節主題，一方面是可以為設計教學計劃提供內在的戲劇性，（但當然不是譁眾取寵！）另一方面，更重要的，我認為，是要體認一個歷史教學上的必要條件，那就是學生從來不是如同一張白紙般地走進我們的教室，他們是帶著各式各樣、透過各種社會化與媒體管道所形塑的「神話 / 迷思 / 傳說 / 形象 / 記憶」印記在接受學校歷史教育，身為歷史教育工作者，我們必須接受這個事實，並且為了達成有效啓發引導（to educate = to bring out, lead forth），更必須以這個學生已有的先在理解（pre-understanding）為設想基準去選取主題與設計教法。去神話化絕不等於再神話化。

## 五、打開教科書（opening up the textbook）

《像史家一般閱讀》想要傳達給學習歷史的師生們的，關於我們為什麼要在中學教、學歷史的理由，乃是一種面對、看待教科書的健全態度，用書中的術語講，叫做「打開教科書」。這點說穿了卑之無甚高，與「通古今之變、究天人之際」的崇重目標完全不成比例，但是在我們的時空環境下，卻成爲一項必須經歷的功課。Wineburg 在特別爲中文譯本所寫的序裡，曾經解釋了這個我們共通的處境：

長久以來，許多國家的歷史教導之構成，是讓學生精通一套事先製作完成、關於過去的敘事（a prefabricated narrative about the past）。一位大學史家會創作一個國族歷史的敘事性闡述。這份敘事會獲得政府權威的核准，然後交至教師和孩子的手中。雖然成年人理解詮釋同樣事件有多重方式，但這被認爲是大學層級歷史研究的角色。許多人以爲，對學童而言，由彼此競爭的複數故事所構成的歷史會造成混淆與不安；青少年理應需要結構與次序；一套沒有問號的歷史乃是答案。（中文版序）

這個「一套事先製作完成、關於過去的敘事」不必然是教科書，但是教科書絕大多數的確是由「大學史家會創作一個國族歷史的敘事性闡述，這份敘事會獲得政府權威的核准，然後交至教師和孩子的手中。」（本地不正是這樣嗎？）這個過程的問題，如果只看到政府權威的干預，那就所見小矣！從真正關心歷史教育（而不是意識型態）的專業角度來看，如同 Wineburg 所指出，其實是如何處理「一套沒有問號的歷史」對比「彼此競爭的複數故事所構成的歷史」的問題，而處理的開始，就是由學會「打開教科書」開始。究竟什麼叫「打開」？《像史家一般閱讀》書中清楚解釋了這個觀念與作法：

雖然教科書是好的起始點，但即使最大部頭的學術著作都是不完整的。事實上，有時候它們甚至就是錯的。詳細審視教科書不僅教導學生應當採取批判性閱讀的取徑，同時也讓學生了解到需要像解謎一樣通讀歷史史料以便發現真正發生了什麼。這套取向，我們稱之為「打開教科書」，將教科書文本從一個內在慣性的權威、總是提出定論，轉變成為另一個必須要被批判性評鑑其價值的歷史訊息來源，就如同其他任何的史料一樣。（頁 300）

不過，Wineburg 團隊也強調，《像史家一般閱讀》「並不是你教科書的替代品，它也不想成為替代品，它所能做的是給你一些想法，如何創造性地運用你的教科書，以及如何補救教科書的缺點。」（頁 11）「教科書」在《像史家一般閱讀》書中被指涉到 95 次，大致檢視這些上下文脈絡可以發現，他們往往作為各種學生帶進教室、或者在傳統教室中被鞏固的「神話/迷思/傳說/形象/記憶」的「稻草人」，是一個離開的開始（a point of departure）。用一個比較誇張的說法形容，教科書就是買來準備被丟棄的書；當然，要丟棄的不一定是教科書的物質存在，而是「一套沒有問號的歷史乃是答案」的觀念。為什麼要學歷史，就是要學會運用教科書，如同第六章工具 6.1（頁 243）那樣地做閱讀筆記。

## 六、歷史閱讀素養（historical literacy）

綜合上述「雕蟲小技」，《像史家一般閱讀》整體上來講，對於學生為什麼要學歷史、老師為什麼要教歷史的問題，答案早已昭告在封面副標題上“teaching literacy in middle and high school history classrooms”。學歷史就是要學“literacy”，但什麼是 literacy 呢？晚近本地多譯為「素養」，<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> 兩個被提出在檯面上的其他譯法為「學養」與「能力」。

牛津英語詞典（OED）的解釋並不複雜：

1. The quality, condition, or state of being literate; the ability to read and write. Also: the extent of this in a given community, region, period, etc.
2. In extended use (usually with modifying word). The ability to ‘read’ a specified subject or medium; competence or knowledge in a particular area.<sup>7</sup>

加底線部分為筆者所加，顯示 literacy 的基本意義就是「讀寫能力」，然後在衍生意義上才有對特定主題媒介領域的特定閱讀能力，OED 下面的例句中出現的有 economic literacy, musical literacy, emotional literacy, design literacy，依循這個語用邏輯，就不難理解《像史家一般閱讀》導論中所提到的「特定領域素養（domain-specific literacy）」（頁 5），以及書中沒有出現但是確有其事的「歷史讀寫素養（historical literacy）」概念。<sup>8</sup>不過，值得注意的是，在讀寫能力之間，這個字的歷史演變明顯是朝向偏重閱讀而傾斜，所以 OED 的引申義釋文 2 中，就只剩「閱讀」能力，而不包含寫作能力，畢竟，欣賞貝聿銘建築設計的「閱讀」能力可能普遍培養，但很難期待、也沒必要希望義務教育學生都能自己「寫作」出巴黎羅浮宮金字塔。這也是為什麼《像史家一般閱讀》中譯本選擇將 literacy 取其一端地譯作「閱讀素養」的原因，驗諸全書，從書名正標題（《像史家一般閱讀》）到書中 122 次使用「閱讀」字眼，相對的「寫作」

---

<sup>7</sup> <http://www.oed.com/view/Entry/109054?redirectedFrom=literacy#eid 2106/06/14> 透過 NTU 讀取。

<sup>8</sup> Peter Lee, "History education and historical literacy," in *Debates in History Teaching*, edited by Ian Davies, Routledge 2011, Chapter 5, pp. 63-72. Jefferey D. Nokes, *Building Students' Historical Literacies: Learning to Read and Reason with Historical Texts and Evidence*, New York: Routledge, 2013. David Gerwin 2014 對 Nokes 提出了嚴厲批評，見 <http://www.edrev.info/essays/v17n9.pdf>。

只出現過 12 次，可見在理解 literacy 這個概念的時候是必須有所權衡。無論如何，借用原來主要是在語文學習領域的「識字 (literate)」概念，轉而應用到歷史教育（或其他學科教育），有三個好處：1. 具體濃縮到讀寫能力上，學歷史不再是抽象（雖然不一定錯）的經世濟民或認祖愛國，而是具體的閱讀與（部分）寫作歷史文字的能力；2. 就像語文教育的目標是要能夠熟練使用該語文於有歷史深度的生活世界之中，絕少人會誤會成要培養學生當莎士比亞或屈原、杜甫，歷史閱讀素養的目標當然也不會是把每個學生教成司馬遷、希羅多德；3. 與其他領域的交流合作，可以有一套既區分彼此又有共通第二序語言作為平台與交會點。至於「歷史閱讀素養」要如何培養？除了上述五點之外，《像史家一般閱讀》書中還提出「精密閱讀 (close reading)」甚至「慢慢閱讀 (slow reading)」(頁 106)，閱讀漫畫與視覺材料的 B.A.S.I.C. 步驟 (工具 4.2)，以及老師示範「thinking out loud or think-alouds」的方法；在寫作方面，中學生並不合適寫論文，或者至少，要先從以證據為基礎的短文寫作開始 (工具 1.5, 3.2, 5.1 等)。能夠閱讀並且從事以證據為基礎的寫作論述，正是學生為什麼要學歷史的最百姓日用而不習的答案。

總而言之，學生為什麼要學歷史？《像史家一般閱讀》一書提供的答案有六個：為了學——探究史源、脈絡化、交互佐證、去神話化、打開教科書、歷史閱讀素養。這六者環環相扣，可以分開來，也可以合起來當一回事；可以稱「素養」，叫「能力」也未嘗不可。周不周全，見仁見智，但他們不是什麼陳義高遠卻不知如何落實、驗證的理想，也不是什麼源自深奧哲學理論、反思性加鎖的第二序概念，六者粗放的形式恰恰比較有可能和不同國族、地域、分期習慣的大小歷史實質進行有機組合，尤其是在面對多元歷史詮釋的全球本土 (glocal) 處境的今天，或許特別值得大家參考。

## 貳、如何編寫教案

基於上述《像史家一般閱讀》一書在中學歷史課堂裡教歷史閱讀素養的想法，我們嘗試仿效這本書中擬製美國史中學歷史課教案的方式，在國內目前中國史/臺灣史/世界史三個主要教學領域區分架構之中，讓參與計劃的高中老師們自選課題，製作適用於本地的教案。一方面看看是否能在國內歷史教育紛紛擾擾的爭端雲霧之中，做一點基礎建設的定心工作；另一方面，或許能夠附帶檢驗一套以美國歷史背景學術環境發展出來的教學方式，是否能夠適用於當下的臺灣？以下，就是在計劃執行之後初步歸納出的一套高中歷史課程教案的標準作業程序。本書中讀者所見到的九個教案，都具有若干形式特徵，請容許我以《像史家一般閱讀》一書為藍本，簡單說明教案擬製的基本構想與模式，所謂《像史家一般閱讀》的每一堂教學模式，有幾個要素：

第一，是專題式的。（相對於斷代單位或經濟社會思想等專史性的平鋪直敘）

第二，是以若干選定文本片段為串聯工具。（相對於教科書或教師口述的全稱敘事）

第三，是以師生互動、學生小組討論為主要形式。（既非傳統教師單向講授，亦非完全以學生為中心的教學模式）

就這三點要素而言，其實並無高深莫測的原創性可言，不論在美國或者本地，在教學現場中運用這些要素或是要素的結合的老師，應該不難找到先例，所以本計劃雖然以仿效《像史家一般閱讀》書中的教案擬製方式為目標，但從來不敢也不曾狂妄地宣稱這種教案與教學方式有任何原創獨特性，更別說是解決普世一切中學歷史教育（甚或整體教育）

問題的萬靈丹，只是盼望能對本地此時此刻地中學歷史教育窘況有所裨益而已。再進一步去分析，這一種歷史教學模式的個別教案擬製過程，或許可以比較化約式地切割出下面五個具體工作程序，提供給所有想擬定教案的教師同仁參考。

### 第一，選題

這中間最難的部分，可能是開頭的選題，以 Wineburg 等人書中的實踐來看，選題要符合以下五個原則：

- 1.1 要具有通貫的高度與視野。
- 1.2 能達成看山又是山的效果。
- 1.3 點評學術研究上的重大爭議。
- 1.4 傳達當代史學的最新特色。
- 1.5 教學上簡明易懂直指人心。

### 第二，蒐集文獻資料

- 2.1 大學教科書後的參考書目。
- 2.2 專題研究現況類專書。
- 2.3 諮詢專家。
- 2.4 查索資料庫（尤其各種數位典藏）。
- 2.5 由二手研究中找到關鍵史料文本。

### 第三，構想教學腳本

- 3.1 找到核心出發問題。
- 3.2 文本閱讀是為了解層層回答這個問題。
- 3.3 小組或全班討論交錯進行。
- 3.4 預想好留白時間與課堂劇本。

#### 第四，製作史料講義與學習單等工具

- 4.1 確認關鍵或串聯文本或圖片（不能多），單張逐漸發。
- 4.2 註解改寫文本（簡短並避免枝節）。
- 4.3 以學習單引導協助學生精密閱讀，聲明非考試。
- 4.4 讓小組團體有工作可能。

#### 第五，課後的調查回饋

- 5.1 關鍵能力指標是否達到？
- 5.2 是否真正體現精密閱讀的必要性？
- 5.3 時間控制是否得當？
- 5.4 是否真正達成轉變性的有效溝通？
- 5.5 是否引起「發現」的樂趣？

總歸起來，那到底《像史家一般閱讀》的教案在形式上要包含哪些部分？也有三點：第一，選定這個特定主題的教師，要先讓自己熟悉這個主題目前學者研究的狀況，撰寫一篇類似二手研究文獻回顧或者該特定主題學術史發展的短文。第二，根據前面對於二手研究文獻的回顧，挑選出一個關鍵核心的問題，環繞著這個問題設計不同課時（大致以一至三小時為單位）條件下的教學方案。第三，準備因應不同課時之方案所需使用的一手或二手史料講義與工具，每一條文本片段不超過一頁，一個教案（最多三小時）使用不超過最多九條文本片段，並且要對文本片段事先做好編譯改寫使之易讀的工作。

本計劃中各位老師所擬定的教案不僅先經過每月月會中一再反覆的相互批評與修改，也在適當地安排下在實際課堂中試教，計劃也對試教課上的同學在課後實施的問卷調查，觀察其反應，並且提供給實施教案

的老師參考，再進一步修正其教案，也就是目前所見版本，感謝大家的辛勞付出。



# 如何閱讀歷史文本 ——方法與教學案例研析

楊秀菁 何思暉

## 壹、前言

Michal W. Apple 指出，教育總深藏著文化的政治意涵，課程從來不僅止於出現在教室或教材內的知識總和，而且是由某人或某些團體所選擇出來的部分傳統或價值觀念。<sup>1</sup> 因此，中小學歷史課程往往被賦予國家認同的建構與國民形塑的想像，使其難以擺脫政治文化的影響，對於歷史科應該「教」與「學」那些內容，也成為各界關注與爭執的所在。

然而，相較於國內社會各界將注意力集中於教科書或教學「內容」本身，二次戰後歐美世界中小學的歷史教育改革，更著重學生「歷史思維」（Historical Thinking）的培養。他們認為教導歷史，除了要求學生學習各種「事實」外，也應該讓學生有機會理解史家究竟如何運用特定的概念與思考，以建立「過去」。<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> 艾波（M.W. Apple）著，溫明麗譯，〈官方知識的政治運作策略：國定課程的意義何在？〉，收入楊思偉、溫明麗譯，《課程·政治——現代教育改革與國定課程》（臺北：師大書院，1997），頁2。

<sup>2</sup> 林慈淑，《歷史，要教什麼？——英、美歷史教育的爭議》（臺北：臺灣學生，2010），頁196。

近十多年來隨著臺灣主體意識的崛起、自由化與多元化的浪潮，國民教育的歷史課程目標與教材綱要也有了顯著的改變。如：1993年頒布的國小社會科課程標準，將「培養兒童批判思考、價值判斷」等類似「歷史思維」的概念納入教育目標。在2001年推行的九年一貫課程，主張以「能力指標」和「專業知能」取代原先以建立歷史知識為主的教育目標。<sup>3</sup>而從高中歷史課綱——「95暫綱」頒布以來，<sup>4</sup>時序觀念、歷史理解、歷史解釋，及史料運用等歷史思維就一直被納入歷史課程的核心能力。

但是，誠如美國歷史教育改革先行者 Richard H. Brown 所感嘆：「改變愈多，維持不變的也愈多」。<sup>5</sup>在臺灣受限於每周1至2節的上課時數，以及過於龐大的知識量，對教與學皆造成相當沉重的負擔。教師只能努力追著史實跑，很難顧及思考概念的訓練。<sup>6</sup>在美國，受到相當重視的「學習如何學習」（Learn how to learn）教學計劃——期待透過史料的閱讀，讓學生學習提問，並提出自己的見解的改革方案，也因忽略傳統歷史教育所著重的時序脈絡，及欠缺方法與清楚的指引，難有顯著的發展。<sup>7</sup>而在英格蘭，也因對於英國中小學教學現場的歷史教學缺乏敘事積極性（narrative drive）及時序觀念，受到批判，要求對現行英格蘭的歷史

<sup>3</sup> 教育部，《國民中小學九年一貫課程綱要社會學習領域》（臺北：教育部，2005）。

<sup>4</sup> 此一課程綱要頒布後，於民國95學年度正式實施，故一般稱之為「95暫綱」。

<sup>5</sup> Brown, Richard H., "Learning how to learn: The Amherst Project and history education in the schools," *Social Studies*, 87:6 (1996), pp.267-274.

<sup>6</sup> 張茂桂、陳國川、林慈淑、汪履維、吳璧純、何思暉、秦葆琦、王浩博，〈十二年國民基本教育領域綱要內容前導研究〉子計劃四：十二年國民基本教育社會領域和生活課程綱要內容之前導研究報告（國家教育研究院研究成果報告，計劃編號：NAER-102-06-A-1-02-04-1-13）（新北市：國家教育研究院，2013），頁136-143。

<sup>7</sup> Brown, Richard H., "Learning how to learn: The Amherst Project and history education in the schools," *ibid*, pp.267-274; Avishag Reisman, "The 'Document-Based Lesson': Bringing disciplinary inquiry into high school history classrooms with adolescent struggling readers," *Journal of Curriculum Studies*, 44:2(2012), pp.236-237.

科課程綱要進行修訂。<sup>8</sup>

Sam Wineburg 的研究團隊歷經四分之一世紀的研發，提出「像史家一般閱讀」（Reading like a Historian, RLH）教學取徑，並透過實證研究證明此一教學方式對於學生的歷史思維、將歷史思考策略運用於現今問題的能力、歷史知識的記憶，以及普遍的閱讀理解技能皆有顯著的幫助。<sup>9</sup> 探究其之所以得以在全美，乃至世界各國通行，<sup>10</sup> 不僅僅在於《像史家一般閱讀》一書所展示的成果，提供多元且具體可行的教學策略，更重要的是透過相關研究，以及該團隊公布於網上的資料，<sup>11</sup> 讓我們可以更清楚的掌握其教案設計及教材選擇的原則，對於教師應該做什麼準備與該如何進行這個課程，也有更清楚的認識。

然而，無論是《像史家一般閱讀》一書或該團隊於網路上提供的教案，雖不乏我們熟悉的人物或課題，例如：寶嘉康蒂、林肯、雅典民主、冷戰等，但其對於學生背景、先備知識的設定仍與臺灣課堂的歷史教育不同。再者，師資的養成以及教學特性亦有所不同。因此，若欲將此一教學設計應用到臺灣課堂，必須加以研究與試作，並做適度的調整。基於上述的認識，國家教育研究院在 2016 至 2017 年間，在臺大歷史系教授宋家復的帶領下，與十餘位高中歷史教師合作（以下簡稱為「國教院

---

<sup>8</sup> 蘇家惠，〈英國、臺灣中學歷史課程與教科書比較研究〉（臺北：國立臺灣師範大學歷史學系碩士論文，2011 年 8 月），頁 62-64；Department for Education, *National Curriculum in England: History Programmes of Study*, 2013. Retrieved from <https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-history-programmes-of-study/national-curriculum-in-england-history-programmes-of-study> (accessed March 13, 2018)

<sup>9</sup> Avishag Reisman, “The ‘Document-Based Lesson’: Bringing disciplinary inquiry into high school history classrooms with adolescent struggling readers,” *ibid*, p.263.

<sup>10</sup> Sam Wineburg, Daisy Martin, Chauncey Monte-Sano 著，宋家復譯，《像史家一般閱讀——在課堂裡教歷史閱讀素養》（臺北：臺大出版中心，2016），頁 ii。

<sup>11</sup> <https://sheg.stanford.edu/rlh/>; <http://historicalthinkingmatters.org/>; <http://teachinghistory.org/>.

團隊」)，以《像史家一般閱讀》的 8 個案例為範本，研發了九個依據臺灣高中歷史課綱所設計的教案，並進行試教。

由於國教院團隊研發出來的九個案例所關注的面向各有不同，部分臺灣特有的教材內容，並不會出現在 RLH 團隊以美國歷史課程為本的研發教案之中，較難進行相互對照。因此，本文選擇在 RLH 團隊公布於網站上且國教院團隊也有研發相同主題的 3 個教案：雅典民主、韓戰與文化大革命，進行分析比較。

本研究一方面透過 Wineburg 與 RLH 計劃重要執行者 Avishag Reisman 的研究，以及美國歷史教育網站所提供的教學指引，整理出該團隊所研發出的 Document-Based Lesson 教學模組；一方面透過 RLH 團隊與國教院團隊所研發教案進行比較分析，期待能更進一步掌握 Document-Based Lesson 教學模組的原則、精神特色，為歷史教育改革提供具體可行的建議。

## 貳、Document-Based Lesson 教學模組

Wineburg 等研究者經過多年的研發，於 2008 年將 RLH 教學法擴展至美國舊金山高中進行實驗，其驗證是否有效的基礎之一，就是美國加州歷史——社會課綱的相關指標。該計劃的主要推動者 Reisman 指出，RLH 教學法翻轉了典型的學生與歷史知識，以及學生與文本間的關係。<sup>12</sup> 在傳統的歷史教育，學生被期待去接受與記憶單一文本（通常是教科書）所提供的歷史敘事。RLH 取徑則期待學生能夠運用背景知識審視並調和

---

<sup>12</sup> Avishag Reisman, "Reading Like a Historian: a Document-Based History Curriculum Intervention In Urban High Schools," 2011, pp.17, 20. Retrieved from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.640.3901&rep=rep1&type=pdf> (accessed March 13, 2018)

多文本的歷史記述。RLH 取徑的核心就是一套新的「活動結構」，該團隊稱之為「以文獻為基礎的課程」（Document-Based Lesson）。

此一課程的推動必須面對以下三個教學現場問題：第一，現場教師缺乏進行歷史性提問的經驗與知識；第二，缺乏已提煉出清楚的歷史提問歷程的教案；第三，教案未能提供或容納一個依年代的歷史敘事。而為了解決上述問題，該團隊提出三大方向：準備好的教案、可預見的活動序列、學科閱讀指引。<sup>13</sup>

## 一、準備好的教案

RLH 團隊共研發 83 個課程計劃與教案，每份教案提供 2~5 份聚焦於歷史核心問題且不同觀點的文本，<sup>14</sup> 每份文本的字數限縮在 250 字以內。<sup>15</sup> Reisman 指出，過去以史料為基礎的教案太過艱澀與龐雜，不僅要讓學生接觸史料，還希望學生能夠探究歷史知識的本質，<sup>16</sup> 但結果適得其反。如：一個「在列星頓公園發生什麼事？」的冊子，長達 55 頁，提供 23 份原始史料，所有的設計皆在讓學生回答誰開了第一槍。最後，並期待學生能夠回答什麼才是真實的。Reisman 認為作者的確在尋找真實，但沒有必要在一個學生人數超過 30 人、閱讀程度不一的普通教室讓學生尋找真實。因此，「以文獻為基礎的課程」將學生閱讀的文本限制在 2~5 份。文

---

<sup>13</sup> Avishag Reisman, "The 'Document-Based Lesson': Bringing disciplinary inquiry into high school history classrooms with adolescent struggling readers," *ibid*, pp.238-244.

<sup>14</sup> Avishag Reisman, "Reading Like a Historian: a Document-Based History Curriculum Intervention In Urban High Schools," *ibid*, p.18.

<sup>15</sup> 連結史丹佛歷史教育學群（Stanford History Education Group，SHEG）網站即可下載相關教案。

<sup>16</sup> Avishag Reisman, "The 'Document-Based Lesson': Bringing disciplinary inquiry into high school history classrooms with adolescent struggling readers," *ibid*, pp.237-238, 240.

本是特別挑選過，以提供相衝突的觀點，並透過特意的序列安排，迫使學生改變主意，並改變他們的假設。之所以要選擇論點相衝突的文本，其目的在讓學生建構他們關於過去的敘事時，能夠評估事實宣稱、考量脈絡，並做理性判斷。

另一方面，RLH 團隊認為如果學生將所有的精神都花費在基礎的文本閱讀之中，那麼他們就鮮少有餘力能夠去詮釋或分析作者真正想說的是什麼，以及這如何跟他們已知的知識互相連結。<sup>17</sup> 基於此，該團隊將每個文本的字數限制在 250 字以內，並根據「聚焦」（focusing）、「簡化」（simplification），及「公開」（presentation）三原則來修改文本。

RLH 團隊知道此舉勢必引來批評，認為這是一項暴行，貶低了過去，徒留原始史料之名卻改寫為現代語言是不誠實的。但是他們認為唯有如此，才能讓一些不熟悉歷史文本閱讀的掙扎讀者（struggling readers）能夠多少感受到奧古斯丁、傑佛遜或富蘭克林·道格拉斯等不同時代的文字韻味，以及他們的想法。RLH 團隊認為，面對質疑最好的回答就是「不要說謊」，要將原始文獻準備好，讓學生隨時可以閱讀、比較。<sup>18</sup> 因此，關鍵在於文本的改寫、剪裁是否合宜，讓學生在進行該份修改過的文本閱讀時，能夠清楚的閱讀、理解，進而脈絡化史實。而隨著學生愈習慣閱讀原始史料，以及愈接近現代文獻，就愈不需要修改。<sup>19</sup>

---

<sup>17</sup> Avishag Reisman & Sam Wineburg, “‘Text Complexity’ in the History Classroom: Teaching to and Beyond the Common Core,” *Social Studies Review*, 51:1 (2012), p.25.

<sup>18</sup> Avishag Reisman & Sam Wineburg, “‘Text Complexity’ in the History Classroom: Teaching to and Beyond the Common Core,” *ibid*, p.26.

<sup>19</sup> Avishag Reisman, “The ‘Document-Based Lesson’: Bringing disciplinary inquiry into high school history classrooms with adolescent struggling readers,” *ibid*, p.243.

## 二、可彈性調整的活動序列

RLH 團隊提供了一個單一但富有彈性的活動序列，幫助老師將歷史探究帶進他們的課堂。「以文獻為基礎的課程」由四個部分所組成：核心歷史問題、背景知識、歷史探究，以及討論。其設計原型是以一節課 50 分鐘為單位，架構與時間分配原則參見圖 1，教師可依據課程內容與教學時程予以調整，以達到教學成效。

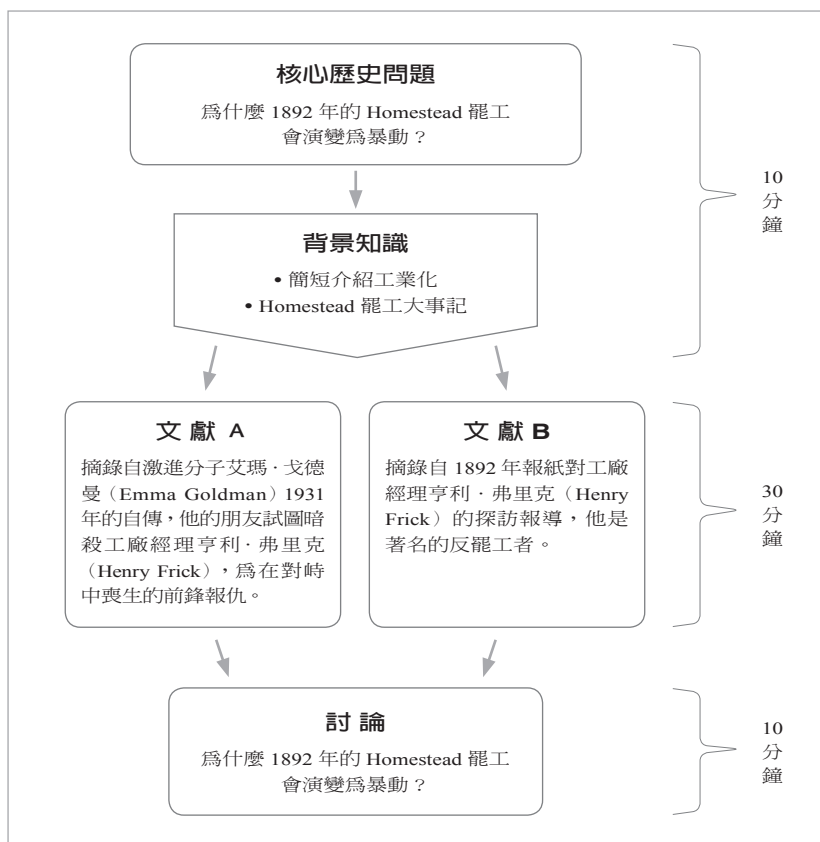


圖 1 架構與時間分配

資料來源：Avishag Reisman, "The 'Document-Based Lesson': Bringing disciplinary inquiry into high school history classrooms with adolescent struggling readers," *ibid.*, pp.239, 241。

## （一）核心歷史問題

RLH 團隊認為教案設計的第一步在於引發學生閱讀的動機，而這個教學模組所採取的策略就是透過「核心歷史問題」的設計，讓學生的閱讀行動轉變為行動探究的歷程。「核心歷史問題」的設計需掌握兩個重點：第一，可進行多元詮釋；第二，導引學生進入歷史紀錄之中，而非他們的哲學或道德信仰。例如：比較好的問題是問「為什麼」美國要投擲原子彈？而非美國「應該」投擲原子彈嗎？並促使學生運用文獻證據來支撐他們的主張。另外，也可以問一些評價問題，讓學生評價歷史人物或事件，如：羅斯福的新政成功嗎？但是必須注意的是，這個問題必須要讓學生運用文獻證據來回答，而非讓學生的目光從手上的文本證據轉移開來。<sup>20</sup>

## （二）背景知識

每個課程的開始都會進行相關歷史背景知識的回顧，包括透過老師講授、影片或教科書問題來進行。RLH 團隊認為脈絡化的歷史思考，不可能在沒有背景知識的前提下進行。學生毋須了解這段時間所有發生的每件事，但基本的時序，或熟悉一些關鍵的發展則是必須的。<sup>21</sup> 背景知識的回顧在於讓學生恢復他們關於這段歷史的記憶，這些背景知識是被挑選過並限縮到讓學生可以跟所要閱讀的文本相連結。同時，背景知識在這個教學模組還有另一個功能：認知論的稻草人（an epistemological straw man），透過提供學生關於一個特殊事件的不完整或有缺陷的記述來進行。雖然，多數較戲劇性的例子都是從電影或教科書來，但該團隊希望

---

<sup>20</sup> Avishag Reisman & Sam Wineburg, “‘Text Complexity’ in the History Classroom: Teaching to and Beyond the Common Core,” *ibid.*, p.25-26.

<sup>21</sup> Avishag Reisman & Sam Wineburg, “Teaching the Skill of Contextualizing in History,” *The Social Studies*, 99:5 (2008), p.203.

學生能夠將每個單一記述都視為必然不完整的。這個課程設計將簡單的敘事複雜化，並強調歷史學科閱讀中「互文性」(inter-textuality)。<sup>22</sup>

### (三) 歷史探究

至於如何進行歷史探究呢，RLH 研究團隊透過實證研究提出四項歷史閱讀技巧：探究史源 (sourcing)、脈絡化 (contextualization)、精密閱讀 (close reading) 與佐證 (corroboration)。<sup>23</sup> 這四項歷史閱讀技巧是 RLH 教學取徑的重要支柱，在每個課程實施過程中，學生必須閱讀 2 至 5 份聚焦於核心歷史問題且能提供幾個不同觀點的原始文獻。為了幫助學生將歷史脈絡帶入他們所閱讀的文本，老師必須設計一些引導問題 (Guiding Questions)，讓學生能夠建立一些關於這個事件或歷史脈絡的相關知識。不過，相較於學生在教科書常看到的一些辨別、回憶性的問題，這些引導問題必須能夠讓學生對於文獻的歸屬、來源、歷史脈絡，及使用文字等，進行更仔細地閱讀與更深入的思考。同時，當學生在進行文本閱讀時，除了透過個人或小組的討論，有時亦可透過老師的示範，引導學生如何閱讀歷史文本，即「放聲思考」(Think-Alouds)。

「放聲思考」(Think-Alouds) 是 RLH 團隊所採行的一種教學法，他們認為歷史思維本質上是無形的，如果要讓學生學習如何脈絡化地思考，教師必須向他們展示這樣的思考「聽」起來是怎樣的。「放聲思考」通常運用在認知研究，要求參與者必須將他們在進行某項任務時的思考、行動，以及感受記錄下來，以了解人們如何思考、做決定等。RLH

---

<sup>22</sup> Avishag Reisman, "The 'Document-Based Lesson': Bringing disciplinary inquiry into high school history classrooms with adolescent struggling readers," *ibid*, p.240.

<sup>23</sup> Avishag Reisman & Sam Wineburg, "Teaching the Skill of Contextualizing in History, The Social Studies," *ibid*, pp.203-204.

團隊將 Allan Collins、John Seely Brown 等人所發展出的「認知學徒制」(cognitive apprenticeship) 模式，轉化為教學方法，透過老師的親身示範，讓學生了解何謂「像史家一般閱讀」。該團隊指出，歷史學家的技能是看不到的，除非努力讓他們浮出表面。<sup>24</sup>

此外，為了讓學生能更容易掌握這些閱讀技巧，教師可以製作海報，分別提示各項歷史閱讀技巧的主要問題，並張貼於教室中供學生隨時參考；<sup>25</sup> 或者也可以在網路上提供「歷史思維一覽表」，提示主要問題，期待學生能夠思考的方向，以及一些提示語（參見附件一），以幫助學生迅速的、有效率的閱讀歷史文本。

#### (四) 討論

最後，學生開始針對核心歷史問題進行課堂討論，運用從文獻獲得的證據來支撐他們的論述。

社會文化學習理論認為討論可以讓學生實踐並內化高層次的思考與閱讀。而在這個課程，當學生明確地表達他們改變的論述、重新檢視手中的證據，以及質問同學的推論時，討論也給予學生機會去發展他們的歷史知識。<sup>26</sup> 因此，該教學模組反對傳統課室改革的二分法，教科書相對於原始史料、內容廣度相對於深度、被動學習相對於積極參與、知識累積相對於技能發展等。不同於過去改革者摒棄教科書、時序的態度，該教學模組將教科書融入多數的課程，尊重課程中的時序，並鼓勵教師進行課程間的敘事連結。另外，該教學模組也運用 IRE 課室對話序列：由老師發動

---

<sup>24</sup> Avishag Reisman & Sam Wineburg, "Teaching the Skill of Contextualizing in History," *ibid*, p.204.

<sup>25</sup> Avishag Reisman, "Reading Like a Historian: a Document-Based History Curriculum Intervention In Urban High Schools," *ibid*, p.37.

<sup>26</sup> Avishag Reisman, "The 'Document-Based Lesson': Bringing disciplinary inquiry into high school history classrooms with adolescent struggling readers," *ibid*, p.241.

(initiate) 對話、學生回答 (respond)，及教師評估 (evaluate)。相較於徹底改革教室生活，該教學模組將歷史探究嵌入既有的結構中。<sup>27</sup>

### 三、學科閱讀指引

除了前述 Reisman 研究所提到的學科指引包括原始史料的修改原則、四項引導問題，以及「放聲思考」教學法等，我們還可以在相關網站上找到關於「打開教科書」(Opening Up the Textbook, OUT)，及「結構化的學術爭議」(Structured Academic Controversy, SAC) 等 RLH 團隊常用的教學與學習方法說明，<sup>28</sup> 對於教師運用這套教學模組提供一定的幫助。

RLH 教學取徑最重要的在讓學生運用歷史學家常用的四大類閱讀技巧：史源、脈絡化、精細閱讀與佐證，並以證據為基礎進行論述。無論是 OUT 或 SAC，最終都涉及歷史文本的閱讀，但不管是教師或是學生，要運用這些閱讀技巧都不是一蹴而得，必須有一定的練習。因此，建議老師從自身做起，從選擇一份與所要教授內容相關的史料開始，進行像歷史學家一樣的文本閱讀，且教師在閱讀該份文獻時，可依循「四讀：學習閱讀原始文獻」的步驟練習：

1. 記下脈絡的線索（作者、時間、地點、觀眾等），以及這些線索如何影響你理解這份文件。
2. 把作者主要論述及支撐的證據畫下來。
3. 在空白處記下作者的目的以及論述的可信度。寫下你對這份文件的問題。

---

<sup>27</sup> Avishag Reisman, "The 'Document-Based Lesson': Bringing disciplinary inquiry into high school history classrooms with adolescent struggling readers," *ibid.*, p.241.

<sup>28</sup> <http://teachinghistory.org/>

#### 4. 隨著這些步驟，在腦中記下你的閱讀及思考過程。<sup>29</sup>

其中第四個步驟，是希望教師能夠在腦中記下自己的閱讀及思考過程，如同老師在課堂上採行「放聲思考」示範策略，這些閱讀與思考歷程也將成為講授內容的一部分，讓老師透過親身示範，讓學生學習何謂「像史家一樣閱讀」。透過史料閱讀，老師也可能發現需要閱讀其他研究才能更理解該文獻的歷史脈絡，而需要再做一些額外的準備。

其次，在文獻處理部分，教師在閱讀過程中應標記該文獻可能讓學生難以理解的部分，例如：困難的單字、難解的引用，或令人困惱的文法等。對於這些學生難以理解的部分，該文建議教師可以考慮在文獻下方運用單字框，或捨去部分內容。如果難以理解的部分正是該文獻最關鍵的部分，標記下來，並作為課堂討論的一部分，與學生一起討論。

這些整備工作完成後，教師便可以將這份文獻帶到課堂上，讓學生練習像史家一般閱讀。如果學生已知道一些歷史背景，將更可能進行歷史性的思考與閱讀。課堂上老師首先向學生說明課程目的，並可考慮將史料投影出來，並向學生示範歷史學家如何進行不同層次的閱讀。

接下來則透過「四讀」，讓學生練習像史家一樣閱讀。

#### 第一讀：尋找來源與脈絡

1. 請學生先閱讀文獻的最上方（這裡通常會提供標題、作者、地點、時間等），以及文獻的最下方（這裡的參考註記可能會有關於標題、作者、地點、時間的其他資訊，在這一階段，學生無須閱讀文本內容。其目的在讓學生對於文獻來源有一些概念。

---

<sup>29</sup> Bayard Faithfull, "Four Reads: Learning to Read Primary Documents," n.d.. Retrieved from <http://teachinghistory.org/teaching-materials/teaching-guides/25690> (accessed March 13, 2018)

2. 請學生記錄史料探源的關鍵元素。他們應該反問自己：為什麼這個重要？為什麼這些人重要？為什麼這個時間或期間重要？為什麼這個脈絡重要？關於上述這些有哪些背景知識我知道？
3. 請學生思考這些背景資訊暗示著什麼。史料探源的每一部分（人、地、時、背景）如何影響我們閱讀及理解這份文獻？<sup>30</sup>

## 第二讀：尋找意義

1. 請學生閱讀文本內容。他們應該閱讀整份文件以了解作者的主要觀點。請學生在最能代表作者主要觀點的句子或詞彙下畫線。在這個階段，學生應該跳過艱難的單字或區塊。常常學生會困在艱難或感到困惑的區塊而停止閱讀或錯過大概念。此一步驟主要在抓取大概念，以了解後續較困難或細微的部分。
2. 當學生完成閱讀，先和學生討論他們擷取的大概念或意義。如果學生有不同的觀點，請有不同觀點的學生大聲讀出他們畫線的區塊。討論值得分享或有問題的部分。試著對於大概念建立共識。辨別主要論述通常是困難的，但探討歧異點的過程就很有價值。
3. 詢問學生這是什麼性質的文獻：演說、私人信件或新聞報導？就內容而言，它是很清楚的，還是令人困惑的？學生是否有很多單字或引用覺得不懂或跳過去？這份文獻預設的觀眾是誰？
4. 討論困難的部分。通常當學生能掌握史料的主要觀點，較困難的部分也變得較容易去闡釋。你可以請學生將特別困難的部分念出來，並將其作為課堂作業讓學生聚焦於主要論點，共同來回答。<sup>31</sup>

---

<sup>30</sup> Bayard Faithfull, "Four Reads: Learning to Read Primary Documents," *ibid.*

<sup>31</sup> Bayard Faithfull, "Four Reads: Learning to Read Primary Documents," *ibid.*

### 第三讀：尋找論點

1. 請學生再次閱讀整份文獻。這一次學生將探索這個論點是如何被建構的。作者用來支撐或讓該份文件具有可信度的主張、證據或例子為何？
2. 學生應該將支持這個論點的部分（主張、證據或例子）畫下來。學生也可在靠近這些支持點的空白處寫字。他們應該註記他們認為這些支持點是否堅固。它是否合乎邏輯和可信的？它是否與學生閱讀的其他證據相矛盾？在這個部分，學生將看到多數的史料提供論點，而這些論點的邏輯性、可信度需要被了解與探究。
3. 再次與學生討論。哪些證據支撐作者的陳述，哪些有所本的陳述比較牢靠？<sup>32</sup>

### 第四讀：像歷史學家一樣閱讀

1. 請學生最後一次閱讀這個文本。在這次閱讀，他們將結合前三次閱讀重點以進行更複雜的最後閱讀。請學生利用史源（第一讀）質問作者的論點與證據（第二讀、第三讀）。學生應該在空白處寫下他們回答關鍵問題的答案。從文獻的作者來看，哪些偏見或觀點可能被呈現？這又如何形成我們對這個論點的認識？從文獻的產出時間來看，這份文獻是要回應什麼或與什麼對話？從文獻的產出地點與觀眾來看，這個論點是如何被塑造成有效的？
2. 像偵探一樣，歷史學家是多疑的。他們的工作不是只看文獻的表面價值，而是深掘，並利用史源資訊嚴格的質疑文獻的意義。這份文

---

<sup>32</sup> Bayard Faithfull, "Four Reads: Learning to Read Primary Documents," *ibid.*

- 獻的論點說服它的觀眾了嗎？誰可能不同意或有不同的觀點？有那些事實作者忽略了，為什麼？這份文獻沒有回答那些問題？
3. 最後，歷史學家評價史料。這份史料重要嗎？它在它所存在的歷史背景有發生影響嗎？它是否代表一個重要群體的觀點？它如何符合這個歷史時期所發生的爭論？
  4. 向學生說明，現在他們就像歷史學家一樣閱讀。當歷史學家閱讀一份史料，他們深刻的仰賴史源資訊和歷史脈絡來理解這份史料的主張或內容。向學生說明當他們愈有閱讀史料的經驗，他們也愈可能成爲一個好的歷史偵探，並能夠進行不同層次的閱讀。
  5. 當一個歷史學家閱讀史料，史料就活過來。歷史學家將史料視爲特定歷史時空發生的對話與爭論的一部分。一位有經驗的閱讀者的任務就是將舊的、死的的文本轉化爲活的聲音。
  6. 最後，請學生在筆記本寫下歷史學家如何閱讀史料。歷史學家關注史源資訊，選擇主要論點與證據，探求可信度與偏見，將文本與歷史脈絡相連結，並像偵探一樣提問。<sup>33</sup>

該文指出，學生在進行文本閱讀時，常常會停留在文獻的表面層次。但透過前述計劃性的、層次性的訓練，適當的引導學生，應該會讓學生在發現、質問文獻時感到非常的興奮，所獲得的顛覆性快感應類似他們在質問他們父母或朋友的感覺，並引發強烈的學習動機。學生應該學習運用他們天生的懷疑態度，變成歷史偵探，主動探索歷史問題。<sup>34</sup>

---

<sup>33</sup> Bayard Faithfull, "Four Reads: Learning to Read Primary Documents," *ibid.*

<sup>34</sup> Bayard Faithfull, "Four Reads: Learning to Read Primary Documents," *ibid.*

## 參、RLH教案設計在臺灣高中歷史教學的實踐

RLH 團隊所研發的教材，基本上以美國國民教育的歷史課程架構為基礎進行設計。要研究 RLH 團隊如何選材、設計以文獻為基礎的教案，可能要對美國高中的歷史教育有一定的了解，才能有較深入的討論。因此，此處選擇同樣由該團隊所研發，且在臺美兩地都被列為歷史科學習內容的「雅典民主」、「韓戰」與「文化大革命」作為分析的重點，以期能更進一步了解其教案設計的原則與精神。

另一方面，RLH 團隊於 2008 年將這個教學法擴展到舊金山地區的高中進行實驗，其驗證該教學取徑是否有效的基礎之一，就是美國加州歷史——社會課綱的相關指標。再者，Reisman 的研究也指出，相較於過去改革者期望能放逐教科書，該教學模組將教科書融入多數的課程。因此，此處也把課綱、教科書一併納入討論，探討這三個主題所研發出的教案與課綱、教科書的連結，並輔以簡單的臺美兩地比較，探討 RLH 取徑在臺灣施行的可能性。

### 一、臺灣與美國加州歷史課綱比較

#### (一) 課綱架構

美國加州是以「歷史——社會」領域來進行課程架構的編纂，「歷史」在該課程中占有相當比重。加州的學生從 4 年級就開始學習歷史，爾後除 9 年級為選修、12 年級學習美國民主原則與經濟，其他年級都以歷史為主體，地理隨著歷史課程一同學習。美國加州於 2017 年 11 月通過新的歷史——社會課綱，上述的課程架構不變，但在細部的課程規劃及敘寫上則有不同。<sup>35</sup> 此處以 RLH 團隊計劃施行時所使用的 2005 年課綱進行說明。

---

<sup>35</sup> California Department of Education, "2017 History–Social Science Adoption," Retrieved from <https://www.cde.ca.gov/ci/hs/im/hssadoptedprograms.asp> (accessed April 2, 2018)

2005年公布的加州歷史——社會課綱，首先提示歷史——社會科的目標與課程要素，之後再針對各個年級的重要內容進行敘寫，每個年級亦會提示該年級所應達到的標準。此外，加州還針對「歷史——社會科分析技能」，分列 K-5、K6-8、K9-12 三個階段所應培養的技能（請見表 1）。<sup>36</sup>

表 1 美國加州歷史——社會科課程目標、要素與分析技能

課程目標與要素		歷史——社會科分析技能
知識與文化理解	1. 歷史素養（發展探究技能和同情式理解、了解時間與時序、分析原因與影響、了解延續與變遷的原因、認識歷史作為共同記憶帶有政治意涵等。） 2. 倫理素養 3. 文化素養 4. 地理素養 5. 經濟素養 6. 社會政治素養	1. 時序與空間思考 2. 探究、證據與觀點 3. 歷史詮釋 （分 K-5、K6-8、K9-12 三個階段敘寫）
民主理解與公民價值	1. 國家認同 2. 憲政傳統 3. 公民價值、權利與責任	
技能基準與社會參與	1. 基礎學習技能 2. 主要思考技能 3. 參與技能	

資料來源：California Department of Education, *History-Social Science Framework for California Public Schools*, pp.12-14. Retrieved from <http://www.cde.ca.gov/ci/cr/cf/documents/hist-socsciframe.pdf> (accessed March 13, 2018)

<sup>36</sup> California Department of Education, *History-Social Science Framework for California Public Schools*, 2005. Retrieved from <http://www.cde.ca.gov/ci/cr/cf/documents/hist-socsciframe.pdf> (accessed March 13, 2018)

相較於加州課綱目標、素養、分析技能等多重學習表現層次。國教院團隊在設計課程時所使用的《普通高級中學課程綱要——歷史課程綱要》（2011年公布，通稱「101歷史課綱」）則分為：目標、核心能力、時間分配、教材綱要、實施方法等五個部分。「核心能力」部分闡釋歷史教育所要培養學生的能力，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，以及運用史料的能力等四大項。<sup>37</sup> 在課程目標、核心能力或技能如何與學習內容作結合部分，臺灣主要透過教材綱要中的「說明」來表示，但臺灣課綱中的「說明」比較偏向跟教科書商說明此段敘寫的重點為何，而非如何培養核心能力。課程目標、核心能力與教材綱要的具體內容與架構請見表 2：

表 2 101 普高必修歷史課綱之課程目標與核心能力

課程目標與核心能力		教材綱要
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 引導學生認識重要的歷史知識。</li> <li>2. 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。</li> <li>3. 幫助學生理解自己文化的根源，建立自我認同感。</li> <li>4. 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。</li> <li>5. 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。</li> </ol>	經由歷史教學，期望能培養學生具備下列核心能力： <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 表達歷史時序的能力</li> <li>2. 理解歷史的能力</li> <li>3. 解釋歷史的能力</li> <li>4. 運用史料的能力</li> </ol>	一、臺灣史 二、中國史 三、世界史 由近而遠的課程架構

資料來源：教育部，《普通高級中學課程綱要——歷史課程綱要》（臺北：教育部，2011）。

<sup>37</sup> 教育部，《普通高級中學課程綱要——歷史課程綱要》（臺北：教育部，2011）。

## (二) 關於雅典民主等三個主題的編排

在課程架構部分，臺灣的歷史課綱屬於「不同教育階段內容重疊」的模式，無論在國中或高中，皆採行臺灣、中國、世界，從古至今的通史架構。加州歷史——社會科課綱則「分年級劃分學習範圍」，從四年級開始，從古至今，以加州歷史為起點，之後則以美國、世界交錯的方式組合，<sup>38</sup> 整體課程架構請見圖 2。

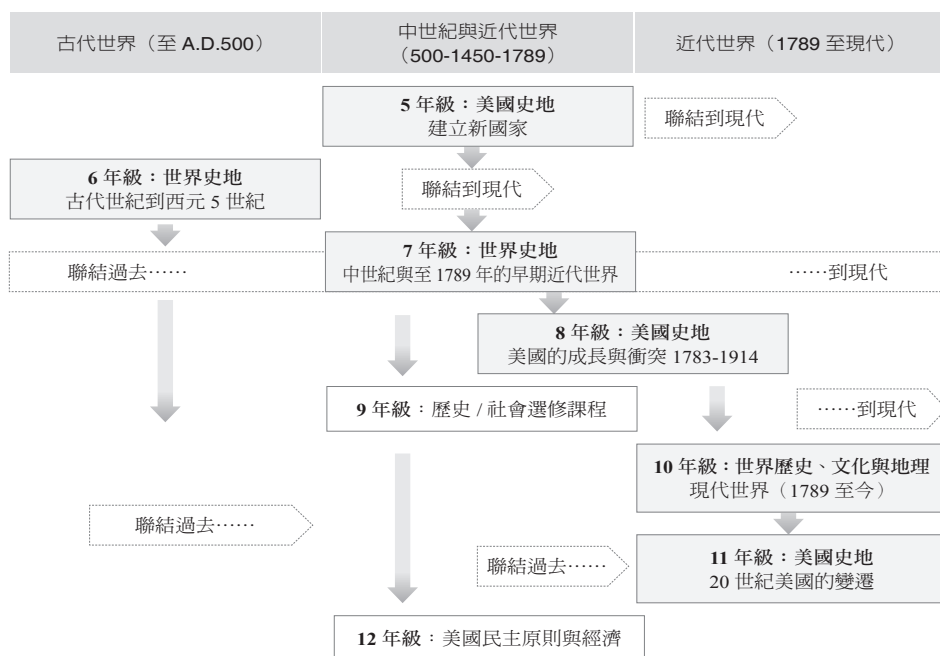


圖 2 美國加州中小學課程架構圖

資料來源：California Department of Education, *History-Social Science Framework for California Public Schools*, p.30, <http://www.cde.ca.gov/ci/cr/cf/documents/histsocsciframe.pdf> (accessed March 13, 2018).

<sup>38</sup> 楊秀菁，〈歷史課綱學習內容架構之跨國比較〉，《教育脈動》，10（2017年6月）。取自：<https://pulse.naer.edu.tw/Home/Content/c06212d1-0a79-4625-b4e6-b28b0ab73e94?paged=2&insId=1750e0c3-aad4-49a5-8f31-77f8cd6d4ac9>。

以本文所選擇探討的三個主題來說，臺灣關於「雅典民主」、「韓戰」和「文化大革命」課題主要放在世界史和中國史的脈絡來討論，而在美國加州則是將這三個主題分別放在世界史及美國史之中。無論在臺灣或是美國加州的課綱中，「雅典民主」這個主題都放在世界史的脈絡中。「韓戰」在美國加州課綱中是本國史的一部分，也是世界史的重要內容，主要分布在 10 年級學習 1789 年以降的世界史，11 年級學習 20 世紀的美國史；在臺灣，「韓戰」並未出現在臺灣史的歷史課綱中，而是安排在中國史和世界史中。另外，在臺灣將之視為中國史一部分的文化大革命，加州課程則是放在世界史「二次世界大戰：它的原因與結果」這個大單元中的「當代世界民族主義」項次裡，與蘇聯並列為與美國民主對立的共產主義國家，內容較為簡略，並強調「自由世界」所支持的反共政府，包括民主與獨裁政府。

另外，從用詞來看，臺灣的高中歷史課綱主要以教科書或教師的角度來敘寫，多半採用「介紹、說明、敘述」等偏向事實陳述的用詞。美國加州課綱則以學生的角度來敘寫，希望學生能夠分析、檢視、追蹤相關的歷史事件，並能夠連結過去的學習經驗。兩方對照情形，請見表 3。

表 3 美國加州與臺灣歷史課綱關於「雅典民主」、「韓戰」、「文化大革命」的敘述

主題	美 國 加 州	臺 灣
	年 級 / 單 元	年 級 / 單 元 / 主 題 / 重 點
雅 典 民 主	6 年級世界史 西方思想的建立：古代希伯來人和希臘人	高二世界史 一、文明的興起與交會 (二) 歐洲文明的興起與發展 1. 希臘文明的發展
	10 年級世界史 聯結先前的學習：民主思想的興起	
	標 準	說 明
	6.4 學生分析古希臘文明的地理、政治、經濟、宗教與社會結構。 10.1 學生聯結古希臘的道德倫理原則、羅馬哲學，以及猶太教與基督教對西方政治思想的發展。	1-1 介紹希臘城邦政治、亞歷山大帝國與希臘化時代的發展及其文明成就。
	年 級 / 單 元	年 級 / 單 元 / 主 題 / 重 點
韓 戰	10 年級世界史 二次世界大戰：它的原因與結果（內容涵蓋戰後的重要發展，包括聯合國的成立、華沙公約組織、東南亞條約組織、北大公約組織、冷戰、韓戰等。）	高二世界史 一、從對立到多元世界 3. 冷戰下的東亞局勢
	11 年級美國史 冷戰（在這個單元學生聚焦於戰後美國與蘇聯的關係。學生應該檢視聯合國在韓國的介入。）	

主題	美 國 加 州	臺 灣
	標 準	說 明
韓 戰	<p>10.9 學生分析二次戰後的國際發展</p> <p>3. 了解杜魯門主義和馬歇爾計劃的重要性，其建立美國戰後的政策：透過經濟與軍事的援助防止共產主義的擴張，並造成雙方在東南亞（例如：韓戰、越戰）、古巴與非洲的經濟與政治競爭。</p> <p>11.9 學生分析美國二戰以後的外交政策</p> <p>3. 追蹤冷戰、圍堵政策的起源與地緣政治的結果，包括以下重點：杜魯門主義、柏林封鎖、韓戰……等。</p>	3-1 說明冷戰期間的韓戰、越戰及亞洲局勢的轉變。
	年 級 / 單 元	年 級 / 單 元 / 主 題 / 重 點
文 化 大 革 命	<p>10 年級</p> <p>民族主義在當代世界（內容涵蓋「前蘇聯與中國」）</p>	<p>高二中國史</p> <p>六、當代中國與臺海兩岸關係</p> <p>（一）中共黨國體制的建立和發展</p> <p>3. 文化大革命</p>
	標 準	說 明
	<p>10.9 學生分析二戰結束後的國際局勢</p> <p>4. 分析中國內戰、毛澤東的崛起與中國隨之而來的政治與經濟動盪（如：大躍進、文化大革命與天安門事件）</p>	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。

資料來源：教育部，《普通高級中學課程綱要——歷史課程綱要》，頁 12-14。California Department of Education, *History-Social Science Framework for California Public Schools*, pp.83, 135-163, *ibid.*

## 二、RLH 團隊與國教院團隊教案比較

RLH 團隊將其所放置於網路上的教案分為美國史與世界史兩大類，本文預定探究的「雅典民主」、「韓戰」與「文化大革命」三份教案主要歸類於世界史，其中的「韓戰」在美國史範疇中也有。三份教案要探討的問題不同，採用的資料類型及進行方式也有不同，但基本上皆遵循「核心歷史提問」、「背景知識」、「歷史探究」，及「討論」這個可調整的活動序列進行教學設計。而國教院團隊則仿效《像史家一般閱讀》一書所呈現的模式，對於該主題在研究文獻上的辯論、為什麼要教這個主題，以及如何運用相關材料皆有詳細敘述。從形式來看，國教院團隊所提供的教案可視為詳案，RLH 團隊放置於網路上的教案則可視為簡案。本文則化繁為簡，從雙方所呈現的教案概述、所使用的資料與工具，以及所規劃的教學活動，進行比較與分析。以下依「雅典民主」、「韓戰」、「文化大革命」由遠至近的順序進行討論，在討論前皆會提供 RLH 教案與國教院團隊教案的比較表。

### (一) 雅典民主

架構	RLH 教案	國教院團隊教案
核心問題	古代雅典是真的民主嗎？	伯羅奔尼撒戰爭使雅典民主精神崩潰了嗎？
教案概述	古代雅典通常被稱為民主的發源地。有三個政府部門和民選官員，與現代民主國家有很大的相似之處。然而，只有百分之十二的雅典民衆被允許投票。在這個結構性學術爭議（SAC）中，學生們細想古代雅典是否真的民主。	民主政治源頭的雅典在歷經伯羅奔尼撒戰爭後，其民主精神是否轉變了？亞西比德的演說，真的代表雅典民主精神崩潰了嗎？

架構	RLH 教案	國教院團隊教案
資料	<p>一、簡報</p> <p>簡報 1：雅典民主。</p> <p>簡報 2：背景：克里森半身像。</p> <p>簡報 3：民主：由人民統治</p> <p>簡報 4：雅典民主：會議、500 人評議會和法庭</p> <p>簡報 5：核心歷史問題：古代雅典是真的民主嗎？</p> <p>二、文獻</p> <p>資料 A：伯里克里斯的演說</p> <p>資料 B：雅典的憲法</p> <p>資料 C：雅典的人口結構</p> <p>資料 D：Hansen 教授的主張</p> <p>資料 E：Camp 教授的主張</p>	<p>一、文獻</p> <p>材料 1：亞西比德的演說</p> <p>材料 2：《伯羅奔尼撒戰爭史》的演說詞是如何被寫下來的？</p> <p>材料 3：修昔提底斯寫《伯羅奔尼撒戰爭史》的時間</p> <p>材料 4：亞西比德的形象</p> <p>材料 5：對《伯羅奔尼撒戰爭史》演說詞的理解</p> <p>二、伯羅奔尼撒戰爭圖</p> <p>三、伯羅奔尼撒戰爭大事記</p>
工具學習單	<p>工具 1：（五份文獻的指引問題）</p> <p>工具 2：（SAC 討論用，包括組織證據〔支持與反對〕、尋求共識兩份）</p> <p>結構性的學術爭議（SAC）討論法的指引與閱讀網絡圖（Graphic Organizers）。</p>	<p>工具 1：西亞比德的演說內容是真實的嗎？</p> <p>工具 2：脈絡化問題</p> <p>工具 3：仔細研讀資料</p> <p>工具 4：是誰在說話</p>

架構	RLH 教案	國教院團隊教案
教學活動	<p>一、透過簡報介紹或回顧雅典民主相關資訊，並介紹本次要探討的核心問題。</p> <p>二、將學生每四人分為一組，每組再分為 A、B 兩組，提供指引問題、SAC 指引與閱讀網絡圖（Graphic Organizer）。</p> <p>三、依據 SAC 討論法針對指引問題進行討論，並整理主要論點。（可將指引問題作為課堂前的家庭作業）</p> <p>四、每一組進行分享，並討論：</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 古代雅典是真的民主嗎？</li> <li>2. 什麼是「民主」？</li> <li>3. 古代雅典在哪些方面是民主的？</li> <li>4. 在哪些方面不民主？</li> <li>5. 與現今美國的民主相比，古代雅典的民主是如何運作的？</li> </ol> <p>備註：為了在課堂上進行 SAC 討論，建議將文獻的閱讀及學習單 1 的填寫作為課堂作業。</p>	<p>方案一（2 小時）</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 引導問題</li> <li>2. 閱讀文獻</li> <li>3. 組織證據</li> <li>4. 提出看法</li> </ol> <p>方案二（1.5 小時）</p> <p>方案三（1 小時）</p> <p>說明：工具 1 至 4 皆提供引導問題，請學生在閱讀資料後，根據引導問題，組織證據，並提出自己的看法。三個方案具有延續性，教師可依授課時數，由方案一依序實施。</p>

資料來源：RLH 教案取自 [https://sheg.stanford.edu/history-lessons/athenian-democracy-sac\\_](https://sheg.stanford.edu/history-lessons/athenian-democracy-sac_) (accessed March 13, 2018)，國教院團隊教案整理自臺北市立建國高級中學戴志清教師所撰寫之教案。

## 1. RLH 教案

根據加州歷史——社會科課綱中世界史課程設計，雅典民主這個課題是期待學生能夠「分析古代雅典的民主實況」。RLH 團隊在雅典民主這個教案概述中也指出：「在這堂課，學生透過考察觀點相異的資料，進行辯論，並回答以下問題：「古代雅典是真的民主嗎？什麼是民主的真諦？雅典民主實施的方式？它在哪些方面不民主？比較古代雅典民主與今日

美國民主差異？」，可說完全符合課綱的要求。該教案所提出的核心歷史問題「古代雅典是真的民主嗎？」符合教學模組所要求的「可進行多元詮釋」的原則。

本教案的教學活動先透過簡報介紹西元前 6 世紀古代雅典民主制度的出現、內涵和形式等相關背景知識。從加州歷史——社會科課綱架構來看，RLH 團隊在舊金山實驗時，原則上以 10 年級生為對象，學生在 6 年級世界史中已初步習得古代希臘歷史相關內容。而在美國教科書中亦提供該教案所須具備的背景知識。<sup>39</sup> 本教案從教師的「簡報」開始，學生藉此得以重新找回關於雅典民主的背景知識。之後，教師讓學生透過 SAC 討論法，透過正反方的論證，針對「雅典是否真的民主？」這個核心問題進行討論並尋求小組共識。

本教案共提出五份「節錄」的文獻（文獻處理時，除少數利用 [ ] 讓句子的主詞或受詞更為明確外，儘量避免文字更動，並將每份文獻維持在 300 字以內的字數），讓學生可以在短時間內達到精細閱讀，並透過討論找到文獻呈現的觀點，討論回答每一份文獻所引導的三個問題。這些問題皆環繞著史源、脈絡化、精細閱讀，及佐證等四大類。如：文獻 A 問的是作者「Pericles 是誰？為什麼他要發表這篇演說？」、「根據你對伯里克利的了解以及這個演說是如何記錄的，這份文件作為雅典政治制度來源的優點和缺點是什麼？」、「根據伯里克利的說法，雅典民主的特點是什麼？」有關史源的問題。而為了讓在課堂上進行 SAC 討論，該教案建議將文獻的閱讀及工具（學習單）1 的填寫作為課堂作業。

SAC 討論法所需時間大約是 1 小時，前 30 分鐘，由小組內同屬於 A 或 B 的夥伴一同閱讀文獻，並找到能支持其所代表主張的證據（支持

---

<sup>39</sup> Elisabeth Gaynor Ellis & Anthony Esler, *World History: Connections to Today* (Boston, Massachusetts: Person Prentice Hall, Person Education, Inc., 2005), pp.792-795.

或反對古代雅典是真的民主)。接下來 10 分鐘，由 A 組向 B 組陳述其觀點與證據，B 組記錄並複誦 A 組的主張。再接下來 10 分鐘，由 B 組向 A 組陳述其觀點與證據，A 組記錄並複誦 B 組的主張。最後 10 分鐘，四組成員嘗試尋求其組內共識，任何人皆可放棄其原有主張。

最後，各組分享他們的觀點，並討論「古代雅典是真的民主嗎？」、「什麼是民主？」、「古代雅典在哪些方面是民主的？」、「在哪些方面不民主？」、「與現今美國的民主相比，古代雅典的民主是如何運作的？」。

以文獻為基礎的課程設計並不反對學生可以改變立場，甚至歡迎學生改變自己的推論，重點在於以證據為基礎，說明如何與為什麼改變？以及運用哪些證據來支持自己的論述。當然，僅僅五份文獻是無法充分解答核心歷史問題，在相關教案中，RLH 團隊也期待學生可以思考單一文獻的「代表性」。<sup>40</sup> 因此，在最後的討論中，該教案也期待學生能夠思考「你需要哪些其他的證據來強化你的推論？」

## 2. 國教院團隊教案

「伯羅奔尼撒戰爭使雅典民主精神崩潰了嗎？脈絡中的雅典政治演說詞」教案以古希臘將軍修昔提底斯（Thucydides）編著之《伯羅奔尼撒戰爭史》中的演說詞做為閱讀文本，輔以當代學者的論著，讓學生細讀，建立以證據為基礎的思考與論證、脈絡化史料的能力。

整個教案包含 3 個方案，每個方案各自獨立，教師可依教學時間自由運用或組合。方案 1 為 2 小時的教學設計，該方案選取的文本捨棄了具雅典民主正面形象的伯里克里斯演說詞，讓學生閱讀 1 份修昔提底斯並未親聞的「亞西比德演講詞」和 3 份關於探討《伯羅奔尼撒戰爭史》與亞西比德個人形象之文本，探究《伯羅奔尼撒戰爭史》書寫的時間？演

<sup>40</sup> 宋家復譯，《像史家一般閱讀——在課堂裡教歷史閱讀素養》，頁 175-176。

講詞內容是真實的嗎？是如何被寫下的？從而思考雅典民主在歷經伯羅奔尼撒戰爭之後，發生了哪些變化，並分辨歷史知識被製造的可能性。方案2的教學時間約1.5小時，讓學生仔細閱讀「亞西比德演講詞」和「亞西比德的形象」兩份文本，思考公共政治與歷史人物私人品德之間的關係，並藉以探索民主制度下政治人物的私德與處理政治能力，該如何被檢視。方案3的1小時教學設計，則是透過閱讀當代論著，讓學生從學者的觀點，思考「亞西比德演講詞」的真實性。其所呈現的是誰的觀點，亞西比德還是修昔提底斯？

## (二) 韓戰教案

架構	RLH 教案	國教院團隊教案
核心問題	誰開啓了韓戰？	韓戰救臺灣？
教案概述	不同國家的教科書對同一歷史事件往往會出現不同的敘述。我們如何調和這些矛盾的敘述？在這一課中，學生閱讀摘錄自韓國和朝鮮（以下簡稱「南韓」、「北韓」）的教科書中關於韓戰的敘說，並試著判斷是誰開啓了這場戰爭。	1960年代之後臺灣的教科書都隱含著「韓戰救臺灣」的說法，並廣為學界接受，但歷史事件往往比教科書中的敘述複雜許多，因此韓戰真的救臺灣嗎？
資料	<p>一、簡報</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>簡報 1 韓戰：1950~1953。</li> <li>簡報 2 照片：坦克與小孩（1951年由美國士兵在南韓拍攝）。</li> <li>簡報 3 地圖：韓戰期間的南北韓情勢圖。</li> </ul> <p>二、文獻</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>資料 A：北韓中學歷史教科書中的韓戰。</li> <li>資料 B：南韓中學歷史教科書中的韓戰。</li> </ul>	<p>一、文獻</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>材料 1：報紙上的插畫。</li> <li>材料 2-1~2-4：不同時期臺灣高中歷史教科書的敘述。</li> <li>材料 3.1~3.2：臺灣與美國的官方聲明。</li> <li>材料 4.1~4.2：學者的研究。</li> </ul>

架構	RLH 教案	國教院團隊教案
工具 (學習單)	<p>工具 1：透過指引問題，讓學生從 A、B 兩版教科書中擷取訊息，包括韓戰怎麼開始的？哪一份可信度較高？為什麼？等。</p> <p>工具 2：讓學生判斷 A、B 兩版屬於南韓或北韓的教科書，並從教科書中摘錄可以支撐此判斷的語句。</p>	<p>工具 1：把史料放進脈絡中</p> <p>工具 2：比較不同時期教科書對於韓戰敘述的異同</p> <p>工具 3：比較美國與臺灣的立場</p>
教學活動	<p>一、提問：為什麼在不同國家的教科書中，相同的歷史有著不同的版本？當不同教科書出現互相衝突的觀點時，你如何決定哪一本教科書的內容是可信的呢？</p> <p>二、簡短的介紹韓戰的背景脈絡。</p> <p>三、提示文獻屬性與引導問題。</p> <p>四、讓學生兩人一組閱讀、討論和回答工具 1、2 的問題。</p> <p>五、討論：學生分享各個問題的看法：</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 分別依據不同的教科書文本敘述，說明韓戰是怎麼開始的？</li> <li>2. 你認為哪一份教科書文本內容可信度較高？為什麼？</li> <li>3. 還有那些問題是導致韓戰爆發的因素？</li> <li>4. 從兩份摘要來看，你認為哪一份是出自北韓教科書？哪一份是南韓的？</li> </ol>	<p>方案一（30~50 分鐘）</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 引導問題</li> <li>2. 閱讀文獻</li> <li>3. 組織證據</li> <li>4. 提出看法</li> </ol> <p>方案二（30~50 分鐘）</p> <p>方案三（30~50 分鐘）</p> <p>方案四（50 分鐘）</p> <p>方案五（50 分鐘）</p> <p>說明：五個方案具有延續性，教師可依授課時數，由方案一依序實施。</p>

資料來源：RLH 教案取自 <https://sheg.stanford.edu/history-lessons/korean-war> (accessed March 13, 2018)，國教院團隊教案整理自臺北市立第一女子高級中學陳惠珠、張百廷教師所撰寫教案。

## 1. RLH 教案

「韓戰」這個課題在加州世界史課綱所占的分量不多，是以一個「名詞」帶過，在加州美國史課綱亦僅列入「聯合國的介入」案例之中。相對於其他的教案，比較小而美。該教案的核心歷史問題為「誰開啓了韓戰？」，在歷史文本的使用上，選用了敵對兩方（南北韓）的教科書。本教案首先透過教師的講述，建構學生進入文獻閱讀所需的背景知識。教師講述的重點如下：

- (1) 韓戰是冷戰時期的第一場熱戰：1950~1953。
- (2) 在第二次世界大戰期間，盟軍決定以北緯 38 度線將韓國劃分為二。在北方由蘇聯託管，南方劃歸美國託管下，發展成兩個不同體制的國家：北韓成為共產主義國家，南韓則是一個非共產主義的民主國家。
- (3) 兩邊都想要在他們的統治下重新統一國家。
- (4) 1950 年，在邊界地區發生數起小型衝突之後，北韓和南韓的戰爭爆發。美國作為後盾站在南方陣營這邊，中國則站在北方陣營、投入戰場。
- (5) 起初，美軍和聯合國部隊曾推進深入北韓；然而，當中國加入戰場後，又將美軍推回南方。
- (6) 三年之後，雙方的對戰陷入僵局之際，決定仍然以北緯 38 度線做為國家疆界劃分。

這些內容，大概也是教科書談到韓戰時所會講述的重點。就此而言，在現有的教科書所提供的知識基礎下，配合歷史文本的閱讀，進行歷史思辨是有可能的。

相較於雅典民主教案中，讓學生透過立場相異的史料閱讀，自己來回答歷史學界爭論多時的問題「雅典是真的民主嗎？」本教案更期待透過

南、北韓歷史教科書的閱讀，讓學生思考：不同國家的教科書對於相同的歷史事件，會有不同版本的敘述嗎？教科書對過去的歷史經常會呈現出單一的觀點，或有所偏執嗎？教科書會受到國家民族、地理區域，以及他國區域政治等不同觀點的影響嗎？學生同時閱讀立場迥異的 2 份教科書，進行史源的探索，思考這 2 份教科書內容是誰寫的？作者的觀點為何？什麼時候寫的？為什麼要寫？並一一記錄下來。接著，透過資料的探究，讓學生精細閱讀教科書內容，思考 2 份教科書對於該事件所持的立場，教學目標是什麼等？然後藉由比較，認識 2 份教科書存在著那些不同的陳述與差異，並理解國家民族、區域政治發展等背景對教科書的陳述產生那些影響？最後，並嘗試回答那一份教科書內容可信度較高，為什麼？以及若要進一步了解韓戰發生的原因，還需要注意哪些因素？

教科書是家庭和社會之外，大多數中小學學生取得對世界認識的重要知識來源。<sup>41</sup> 不僅在多元開放的歐美國家中，中小學教師密集使用教科書的情形相當普遍；<sup>42</sup> 在亞洲地區中小學生普遍使用教科書做為成長過程中學習知識的主要教材更為顯著，教科書幾乎是學校教師教學及學生學習過程中不可或缺的教學資源。教師上課仰賴教科書，學生人手一冊課本，教學活動少了它似乎便難以進行，有時教科書所提供的知識及解答，甚至比父母的說詞更具權威性。<sup>43</sup> 該教案透過具體的例子，讓學生體會到歷史教科書經常會受到國家民族、地理區域，以及他國區域政治關係等不同觀點的影響。

---

<sup>41</sup> 張煌熙，〈教科書審查制度的發展與影響——為出版業與消費者築橋〉，收錄於中華民國課程與教學學會主編，《教科書制度與影響》（臺北：五南圖書出版公司，2007），頁 66。

<sup>42</sup> 周珮儀，〈教科書的意識型態批判途徑〉，《教育研究月刊》，106 期（2003 年 2 月），頁 132。

<sup>43</sup> 黃政傑、張嘉育，〈教科書政策分析——焦點、爭議與方向〉，收錄於中華民國課程與教學學會主編，《教科書制度與影響》（臺北：五南圖書出版公司，2007），頁 2。

教學活動的最後一個步驟建議，老師可在時間允許下，讓學生將他們在課堂上使用的教科書，和這兩份摘要再進行一些觀點比較。若以筆者手邊的美國世界史教科書來看，該版教科書同樣認為戰爭是由北韓發動，但描述略有不同。該版教科書指出，由於二戰結束後，由美國和蘇聯分區占領的日本殖民地韓國分別建立民主的南韓和共產的北韓兩個國家；由於雙方都希望結束分裂局面，1950年初北韓首領金日成聲稱將進行一場「英勇的戰鬥」，揮軍南下攻占南韓；為協助南韓，美國組織聯合國部隊反攻，並一度攻到鴨綠江；後來因為中國共產黨派軍協助北韓，戰爭陷入膠著狀態，直到1953年簽訂停戰協定，但是真正的和平始終未能完成。<sup>44</sup>如能將本國的教科書納為比較的文本之一，則解構的不僅是他國教科書的權威性，也顛覆了本國教科書的權威性，甚至是教科書在學生心中的權威性，這也是RLH團隊將教科書融入教學的目的之一。

## 2. 國教院團隊教案

臺灣雖未直接參與韓戰，但是從1950年代開始的「韓戰救臺灣」論述，幾乎很少被質疑，然而果真如此？<sup>45</sup>相較於美國加州從南北韓教科書觀察韓戰何以爆發的教案，本計劃所提的「韓戰救臺灣？」教案，主要是從不同時期臺灣高中歷史教科書關於韓戰的敘述出發，讓學生學習細讀與比對分析政治漫畫、教科書、一手史料與學者論述等不同形式的文本內容，進而脈絡化歷史事件的歷史書寫，了解在不同時空背景下，對同一歷史事件之書寫上的差異，以激發學生對於當代議題的關懷和思考。

這份教案提出了5個方案，每一個方案皆可獨立實施，亦可在時間較充裕的狀況下將其中的幾個方案合併實施，甚具彈性。方案1採用了臺

---

<sup>44</sup> Elisabeth Gaynor Ellis & Anthony Esler, *World History: Connections to Today*, p.870.

<sup>45</sup> 張淑雅，〈近二十年來的韓戰研究概況〉，《近代中國》，137期（2000年6月），頁108-109。

灣中學課堂上甚少使用的政治漫畫，<sup>46</sup> 讓學生仔細觀察漫畫傳達了哪些訊息，判斷其蘊涵的意義，影響韓戰主要的國家與歷史人物有哪些，以及當時臺灣對這些國家和人物所建構的形象。方案 2 希望培養學生細讀與脈絡化的能力，讓學生仔細閱讀臺灣高中歷史教科書關於韓戰的內容，比較不同時期教科書對於韓戰敘述的異同，從而思考何以隨著時間的遷移，會出現不同的歷史敘述，造成這種差異的可能因素。方案 3 運用「美國杜魯門總統的聲明」與「中華民國外交部長的聲明」兩則韓戰的第一手史料，讓學生能夠進一步透過資料與證據分析韓戰期間美國與臺灣對此一歷史事件的立場為何？發現韓戰爆發對於美國與中華民國關係造成怎樣的影響？接著在方案 4 中再以兩份當代學者的論述，與方案 3 的史料對照比較，分析「韓戰救臺灣」論點存在的可能性？最後，在方案 5 中讓學生以短文的形式，發展學生運用資料與證據說出自己對於「韓戰救臺灣」的觀點。

雖然臺灣並沒有直接派兵參與韓戰，但是不可諱言的，韓戰改變了當時正處於風雨飄搖的臺灣內外局勢，臺灣的高中歷史教科書陳述了這個過程。<sup>47</sup> 然而教科書只是歷史敘事中的其中一種文獻來源，這份教案運用了此一觀點，參考 RLH 團隊研發教學模式，採用多樣化的文本資料，同時展現本土化觀點的教學設計，試圖讓學生突破教科書框架，學習從多樣的文本接觸歷史問題，理解歷史事件的複雜性。

---

<sup>46</sup> 兩張政治漫畫之原圖訊息過多，容易混淆，因此僅截取其中最具有代表性意象的部分來呈現。

<sup>47</sup> 劉景輝、段昌國編著，《普通高級中學歷史 4（初版）》（新北市：翰林出版社，2014），頁 178-179；薛化元主編，《普通高級中學歷史第一冊（再版）》（臺北：三民書局，2016），頁 178-179；林能士主編，《普通高級中學歷史第四冊（初版）》（臺南市：南一書局，2014），頁 164；古偉瀛、王世宗編著，《普通高級中學歷史第四冊（初版）》（臺北：三民書局，2014），172-174。

### (三) 文化大革命教案

架構	RLH 教案	國教院團隊教案
核心問題	為什麼中國的青年們會被捲入文化大革命之中？	文化大革命——是社會主義理想或是奪權鬥爭？
教案概述	1966年8月，毛澤東發動文革。鼓勵組織紅衛兵，懲處黨員和其他窩藏反革命傾向的人。在接下來的十年中，中國千百萬中國青年抨擊了傳統的權力和權威的中共領導人、教師與家庭成員。這一課旨在探討中國青年參加文革的動機。學生們透過原始文件，思考這場造成劇烈動蕩的文化大革命可能是怎麼樣的。	1966至1975年間在中國發生的文化大革命，對中國帶來前所未有的浩劫，關於文革的起因主要有政治報復說和理想主義說，但是除了這兩種說法之外，還有哪些可能原因？
資料	<p>一、簡報</p> <p>簡報1：紅衛兵和「反革命」領導人照片。</p> <p>簡報2：文化大革命郵票</p> <p>二、文化大革命大事記</p> <p>三、文獻</p> <p>資料A：毛語錄</p> <p>資料B：紅衛兵頌</p> <p>資料C：在風暴中心</p> <p>資料D：紅太陽下的回憶</p>	<p>一、文獻</p> <p>1-A：對文革的描述</p> <p>1-B：對文革破壞的描述</p> <p>2：對文革的浪漫想法</p> <p>3：教科書甲對文革起因的描述</p> <p>4：教科書乙對文革起因的描述</p> <p>5-12：推測毛澤東為何發動文革</p> <p>13：毛澤東寫給江青的信</p>
工具（學習單）	<p>工具1：文獻A~D的指引問題</p> <p>工具2：利用從文獻與年表中所取得的證據，回答「為什麼中國的青年們會被捲入文化大革命之中？」。</p>	<p>工具1：比較材料1-A、1-B與2</p> <p>工具2：比較材料3與4</p> <p>工具3：比較材料5-9</p> <p>工具4：比較材料10-12</p> <p>工具5：分析材料13</p> <p>工具6：短文寫作</p>

架構	RLH 教案	國教院團隊教案
教學活動	一、簡短的介紹文化大革命的背景脈絡。	方案一（1小時） 1. 引導問題 2. 閱讀文獻 3. 組織證據 4. 提出看法
	二、提示簡報內容與引導問題。	
	三、利用大事年表引導學生脈絡化文化大革命。	
	四、提供文獻 A 與文獻 B，以及指引問題，讓學生兩人一組進行討論，並回答問題。	
	五、檢視學生的答案	方案二（2~3 小時）
	六、提供文獻 C 和文獻 D，討論這兩份事隔多年後所寫下的文革記述，探討文革的記憶是如何被形塑的，以及我們要如何解讀這些文獻。	方案三（5~6 小時）
	七、學生回答文獻 C 和文獻 D 的指引問題後，檢視學生的答案，並回答問題。	說明：三個方案各自獨立，教師可依可授課時數自由選取任方案實施。
	八、個別作業（可在課堂上或當作回家作業）：讓學生利用從文獻中所取得的證據，寫下一段話回答核心問題。	

資料來源：RLH 教案取自“China’s Cultural Revolution,” <https://sheg.stanford.edu/history-lessons/chinas-cultural-revolution> (accessed March 13, 2018)，國教院團隊教案整理自臺北市立南湖高級中學陳正宜教師所撰寫教案。

## 1. RLH 教案

由於對美國中學生而言，1966 至 1976 年間發生在中國的文化大革命，是一個比較陌生的課題，且事件本身所涉及的層面非常廣，無法在短短的一堂課中進行全面性的探討，因此相較於前面兩個教案，RLH 團隊並不試圖讓學生對文革進行全面檢討，也不討論文革的是非功過，而是將本教案之議題縮小至文革期間紅衛兵是如何被捲入這場革命之中。

根據上表所列資訊，除了教師使用的 PPT，學生閱讀的文獻之外，增加了一份文化大革命初期發展的大事年表，概述 1966 至 1969 年文革初期重要大事，以便於學生透過史源探究，了解文革初期重大事件發生

的緣由，並做為學生認識文革的背景知識。同時也在大事年表上加上說明，引導學生了解中國共產黨主席毛澤東為了使中國回到共產主義路線，轉而求助於國家的青年，呼籲他們聚集在一起組成紅衛兵，將矛頭指向知識分子、黨的領導人和他們的父母，從而發動「文化大革命」的發展脈絡。

在教學活動方面，為讓學生能夠對陌生的中國文革有比較清楚的認識，首先由教師透過 PPT 提出 8 個問題，如：照片中的紅衛兵在做什麼？懲罰的對象是什麼？他們在哪裡被懲罰？圖片中的前方放了哪些事物？象徵什麼？這些物品或符號象徵什麼？誰的照片在旗幟上？引導學生進行精細閱讀與史源探究的練習，並初步了解文革初期重要事件。接著說明這個課程是要讓學生思考核心歷史問題：「為什麼中國的青年們會被捲入文化大革命之中？」

由於文本閱讀是讓學生直接從文獻閱讀中發展史源探究能力，教師無須多作細節說明，可讓學生在閱讀文本的過程中產生連結即可。因此，在教師簡短講授背景知識與說明核心歷史問題後，由學生閱讀教案所提供的文革文獻——毛語錄和激勵紅衛兵的歌曲，以及關於文革不同觀點的論著兩篇。試著讓學生透過史源探究，思考文革期間有關毛語錄的目的，誰寫的紅衛兵歌曲、為什麼要寫這首歌，回憶錄這種文獻的形式、可信度與證據等；透過精細閱讀，思考為什麼毛澤東認為青年對中國未來是重要的，歌曲想要傳達的訊息是什麼，學生利用大字報做哪些類似或不同的行為，最後總結學生加入紅衛兵的理由。

## 2. 國教院團隊教案

觀察臺灣高中歷史教科書，在戰後兩岸關係的中共歷史發展中，都會談到文化大革命，從毛澤東發動文革到文革期間社會、經濟的動盪局

面，對毛澤東的盲目崇拜和文革後期的權力變化，都有基礎的敘述。<sup>48</sup> 換言之，教科書所陳述的歷史知識量相當充足，教師不用多花額外的時間補充背景知識，學生對此一歷史事件即有基本的認識，但是從中也可看到記憶性的知識較多，並多以直敘句的形式，論斷文革的功過，缺乏問題導向的史源探究。「文化大革命——是社會主義理想或是奪權鬥爭？」教案試圖以教科書、一手史料和學者論述等十餘份文件，讓學生透過精細閱讀，重新思考這個在 1960 年代顛覆傳統文化造成中國全面動盪的文化大革命。

本教案設計 3 個方案，教師可依教學時間自由進行。方案 1 為 1 小時的教學設計，讓學生閱讀 5 份當代學者關於文革的論述與教科書，運用焦點討論法，討論文革爆發的起因可能有哪些。方案 2 的教學時間為 2~3 小時，是在方案 1 實施完成之後，讓學生閱讀學者推測毛澤東為何發動文革的論述，思考文革是一場社會主義理想運動，抑或是血淋淋的奪權鬥爭。若是時間允許，可進行方案 3，讓學生閱讀文革之初毛澤東寫給江青的長信，試著從毛澤東的觀點探討文革的起因，並以短文的形式寫下自己的觀點。

相較於前述之韓戰教案，文革的教學設計傾向於讓學生閱讀大量的著述，分析並解讀多重文本，在臺灣高中歷史教科書觀點以外，發現不同視角下的文革起因。

---

<sup>48</sup> 劉景輝、高明士主編，劉景輝、李君山編撰，《普通高級中學歷史 3（初版）》（新北市：翰林出版社，2013），頁 68-71；陳豐祥、陳秀鳳主編，《普通高級中學歷史 3（三版）》（新北市：泰宇出版股份有限公司，2016），頁 99-105；林能士主編，《普通高級中學歷史 3（初版）》（臺南市：南一書局，2016），頁 75-79。

### 三、綜合分析

本研究選擇 RLH 團隊放置於網上，與本次國教院團隊研發主題有雷同的三個教案——「雅典民主」、「韓戰」與「文化大革命」進行比較。RLH 團隊於網站所公布的教案，基本上遵照著 RLH 團隊所提供的活動序列——「核心歷史問題」、「背景知識」、「文獻」、「討論」來進行規劃。此種呈現方式與《像史家一般閱讀》所呈現的方式有一定的差距。而國教院團隊則是依照《像史家一般閱讀》的架構——「研究文獻上的辯論」、「為什麼要學這個主題？」、「如何運用這些材料？」來進行研發。本研究暫以「簡案」與「詳案」作為區隔。由於國教院團隊係依照「詳案」的方式來進行研發，故其所呈現的材料與工具，也較 RLH 網站中所提供的教案複雜，但其可貴之處，在於提供詳盡的歷史背景及材料分析，對於現場教師掌握相關材料有極大的幫助。但另一方面，關於「核心歷史問題」的掌握，即要處理哪個層次的問題上就沒有那麼精確。

以本文所分析的 RLH 團隊三個簡案為例，其整個設計皆環扣「核心歷史問題」，但在細部上又有差異。「雅典民主」的教案主要透過五份文獻的閱讀，讓學生針對「古代雅典是真的民主嗎？」這個核心歷史問題進行討論。「韓戰」的教案雖仍扣緊「誰開啓了韓戰？」這個核心歷史問題，但其最終是要讓學生理解不同國家的教科書對於同一歷史事件會有不同的敘述，藉此解構教科書的權威性，讓學生將教科書當作其中的一個歷史探究的文本，而非具有權威性的文本。而「文化大革命」的教案，同樣環扣「為什麼中國的青年們會被捲入文化大革命之中？」這個核心歷史問題，但更進一步希望學生能夠透過不同時期的兩個文本，探討關於文革的記憶是如何被形塑的？

國教院團隊所研發的教案，受到《像史家一般閱讀》一書的影響，在於要回答「歷史核心問題」還是要培養學生「質疑教科書與史料」的

技能上會有所猶疑。再者，參與的教師受到其他不同歷史教育觀點的影響，在教案設計上，也更具個人獨特性。以「雅典民主」教案為例，該教案反映教學者對於「品德」的關懷，及歷史真實性的反思，而不知不覺偏離其原先所要探討的主題「伯羅奔尼撒戰爭使雅典民主崩潰了嗎？」如能修改「核心歷史問題」，仍是相當值得施行的教案。而在「文化大革命」教案的「方案一」最終希望學生能夠延伸思考「我們能否確定真相究竟為何？」方案二、方案三才緊扣核心歷史問題「文化大革命——是社會主義理想或是奪權鬥爭？」相較於上述二者，「韓戰」教案的設計就比較聚焦，每個方案都環扣不同的問題，並透過「方案四」、「方案五」逐漸聚焦到該教案的核心歷史問題「韓戰救臺灣？」

RLH 團隊根據「聚焦」、「簡化」、「公開」三原則來修改文本，讓一些不熟悉歷史文本閱讀的「掙扎讀者」能夠更容易進入文本的脈絡之中。而這也是國教院團隊在教案研發過程中最為困難的一部分。但透過試教，團隊成員愈能夠體會其必要性，故在 2017 年 9 月 1 日的第 20 次研究會議中決定，「刪減」教案中所提供的「材料」，使材料的運用能更加精簡。另外，每一個教學設計，都應有 1 小時的方案，以利未來教學者方便操作。<sup>49</sup> 然而，割捨仍是困難的，所以每個教案都提供不同的方案讓現場老師彈性運用。但也因此，有些方案反而無法緊扣「核心歷史問題」，如「文化大革命」的方案一與「韓戰」的一至三，但因其每個方案都有獨自想要探討的主題，如獨立來看，仍具有可行性。

另一方面，如同 RLH 團隊將不同的討論法，如 SAC 討論法帶入歷

---

<sup>49</sup> 〈以歷史閱讀素養為本的高中歷史教學設計與實施之研究第二十次研究例會紀錄〉（2017 年 9 月 1 日），宋家復、詹美華、李涵鈺、楊國揚、何思暉、楊秀菁，〈以歷史閱讀素養為本的高中歷史教學設計與實施之研究期末成果報告（國家教育研究院研究成果報告，計劃編號：NAER-105-24-G-2-02-00-2-07）〉（新北市：國家教育研究院，2017），頁 267。

史教學之中，國教院團隊也嘗試將不同的討論法引進歷史課堂，如「文化大革命」中所採用的焦點討論法和世界咖啡館討論。

## 肆、結論與建議

Sam Wineburg 的研究團隊歷經 20 多年的研發，RLH 教學取徑已在美國歷史教育產生一定的影響，目前已有教科書直接以 “Reading like a Historian” 為主題，闡述閱讀該版教科書所想要培養學生的技能。<sup>50</sup> 而紐約市教育局所公布的 2014~2015 年 G9-12 社會科範圍與次序，也期待學生可以進行或挑戰像歷史學家一樣思考。<sup>51</sup> 本文透過對該研究團隊所發表的相關研究成果與 3 個教案，和國教院團隊研發的教案相互對照，從教材研發、教學設計到實踐的方法論，並透過實際案例的分析，探討 RLH 教學法的精神與特色，以及在臺灣高中歷史教學的轉化。本研究初步獲得以下幾個結論與建議：

第一，RLH 教學法有助於學生「歷史思維」的培養。社會學學者詹姆斯·洛溫在《老師的謊言：美國高中課本不教的歷史》一書中曾指出，美國高中歷史教育存在著英雄主義、愛國主義，對某些歷史的關鍵時刻避而不談，不僅使得學生的歷史學習片面而零碎，也讓學生缺乏對歷史

---

<sup>50</sup> Stanley M. Burstein, & Richard Shek, *World History* (Austin, TX: Holt, Rinehart and Winston, 2008), H1-H13.

<sup>51</sup> NYC Department of Education, *New York City 9-12 Social Studies Scope & Sequence 2014-2015*, n.d., p.1. Retrieved from [http://schools.nyc.gov/NR/rdonlyres/A739A67E-6228-4084-99C8-F890617D265B/0/scopeandsequence912\\_v6\\_web.pdf](http://schools.nyc.gov/NR/rdonlyres/A739A67E-6228-4084-99C8-F890617D265B/0/scopeandsequence912_v6_web.pdf) (accessed March 13, 2018).

問題的真實理解，更難以建構其歷史意識。<sup>52</sup> 隨著 2008 年 Sam Wineburg 研究團隊將 RLH 教學法帶進美國舊金山高中校園，並進行大規模實驗，為美國高中歷史教學帶來了新契機，並深獲肯定。該團隊提出「以文獻為基礎的課程」的三大原則：準備好的教案、可預見的活動序列、學科閱讀指引，除了為教師準備好教材，清楚且富有彈性的教學活動，輔以相關的學科閱讀指引，讓教師可以更容易地運用教材；而其以文獻為基礎的課程，以核心歷史問題、背景知識、歷史探究與討論的教學模組，讓學生得以透過核心問題引起學習動機，利用簡單的背景知識建構，順利地連結歷史脈絡與文本，建構自己的歷史知識、並能質問史料，進行脈絡化的思考等，確實有效的提升學生的歷史學習。因此，不僅在美國獲得廣大的回響，也觸發了臺灣高中歷史教學的再省思與仿效，希望改變偏重片段的歷史知識記憶與缺乏思考判斷的歷史學習問題。期望透過此一建構於四項歷史閱讀技巧的引導性問題，引導學生閱讀歷史文本並藉由討論，讓學生能以證據為本明確地表達他們的論述、闡述改變的原因與依據，最終期待學生得以實踐並內化高層次的思考與閱讀。

第二，RLH 教學法對臺灣歷史教師的啟發。從 95 歷史暫綱以來，臺灣歷史教師受到不同歷史教育觀點的啟發，在教學上已有許多創新之處。RLH 教學法提供另一個教學設計的模式。從研發到試教，參與本計劃的教師也愈能夠掌握 RLH 教學法的重要原則與精神。雖然，在選用史料時仍有難以割捨的問題，但透過適度的劃分，整理出不同的方案，反而使其所設計的教案在落實到課堂教學時，有更多的可能性，讓現場教師可以根據學生程度與上課時數，彈性運用。再者，RLH 團隊所研發的

---

<sup>52</sup> 詹姆斯·洛溫（著），陳雅雲（譯），《老師的謊言——美國高中課本不教的歷史》（臺北：紅桌文化，2015）。（原書 Loewen, James W.[2007]. *Lies My Teacher Told Me: Everything Your American History Text Book Got Wrong*. New York: Simon & Schuster.）

教案，將不同的討論法引進歷史課堂，如 SAC 討論法，也啓發國教院團隊，讓臺灣的歷史教學，有更多元的樣貌。質言之，歷史是多元而複雜的，RLH 教學法可以廣泛的被應用在各種歷史議題上，教師可依據個別需求設計不同的教案，以前述的「四讀」進行相關的歷史教學，提升歷史教育功能。

第三，RLH 教學法運用在臺灣歷史教室的可行性。任何國外新的教學法在引進臺灣時，都會面對「這樣的教學法有沒有辦法在臺灣實踐？」的問題。臺灣的歷史教師常感嘆教科書所涵蓋的知識點太多，讓學生記憶甚多的歷史事件，以致於扼殺了歷史教育之因果、變遷、證據與理解等本質性的學習；又囿於授課時數的限制，教師鮮少有多餘的時間讓學生進行歷史思辨，使得教科書裡充斥著細節，以及流於見樹不見林的內容堆疊。學生讀完教科書後，仍然缺乏歷史認知，也無法與現實社會生活做充分而有效的連結。從 RLH 團隊所研發的教案來看，教師所需傳達給學生的先備知識無須太多。該教學模組期待背景知識建構時間僅占整個教案的 1/5，換言之，老師不可能進行太過詳盡的歷史事實描述。而將教科書融入教學的教案設計，將教科書當作其中一個歷史文本，更方便建構學生的歷史知識。學生的歷史知識無須全仰賴老師的講述，而可以透過閱讀歷史文本，運用史源、脈絡化、精細閱讀及佐證四項歷史閱讀技巧來建立，並進一步培養學生的歷史思維。

RLH 教學法並不排斥既有的歷史教學架構，包括依照時序、運用教科書、由老師主導等，但嘗試將歷史探究嵌入既有的結構中，透過適度的老師退位，將背景知識的建構縮減到學生可以跟所要閱讀的文本相連結即可，讓學生藉由歷史文本的閱讀，透過適當的問題引導，建構自己的歷史知識，並進行更高層次的思考。此一精神，與十二年國教期待學生是自發主動的學習者，不再只是被動地等待、承受，亦能主動的參與、創生，並重視學生語言、符號、科技的溝通及思辨能力，是相吻合

的。<sup>53</sup> 而新的歷史課程改採專題架構，並在必修課程規劃「歷史考察」，在加深加廣選修規劃「探究與實作：歷史學探究」課程，皆希望能縮減學習內容分量，並為現場教師創造更多彈性自主的空間，帶領學生進行歷史文本的閱讀、整理與分析，或其他形式的探究活動，以培養學生的「歷史思維」。故可見的未來，將更有機會可以將 RLH 教學法運用在臺灣的歷史教育。

---

<sup>53</sup> 潘文忠主編，《十二年國民基本教育課程發展建議書》（新北市：國家教育研究院，2014），頁15-16。

## 參考文獻

- Sam Wineburg, Daisy Martin, and Chauncey Monte-Sano 著，宋家復譯，《像史家一般閱讀》，臺北：國立臺灣大學出版中心，2016。
- 宋家復、詹美華、李涵鈺、楊國揚、何思謎、楊秀菁，〈以歷史閱讀素養為本的高中歷史教學設計與實施之研究期末成果報告（國家教育研究院研究成果報告，計劃編號：NAER-105-24-G-2-02-00-2-07）〉，新北市：國家教育研究院，2017。
- 周珮儀，〈教科書的意識型態批判途徑〉，《教育研究月刊》，第 106 期，2003 年 2 月，頁 132-142。
- 林慈淑，《歷史，要教什麼？——英、美歷史教育的爭議》，臺北：臺灣學生，2010。
- 張茂桂、陳國川、林慈淑、汪履維、吳璧純、何思謎、秦葆琦、王浩博，〈「十二年國民基本教育領域綱要內容前導研究」子計劃四：十二年國民基本教育社會領域和生活課程綱要內容之前導研究研究報告（國家教育研究院研究成果報告，計劃編號：NAER-102-06-A-1-02-04-1-13）〉，新北市：國家教育研究院，2013。
- 張淑雅，〈近二十年來的韓戰研究概況〉，《近代中國》，第 137 期，2000 年 6 月，頁 101-116。
- 張煌熙，〈教科書審查制度的發展與影響——為出版業與消費者築橋〉，收錄於中華民國課程與教學學會主編，《教科書制度與影響》，臺北：五南圖書出版公司，2007。
- 教育部，《國民中小學九年一貫課程綱要社會學習領域》。臺北：教育部，2005。
- 教育部，《普通高級中學課程綱要——歷史課程綱要》。臺北：教育部，2011。

- 黃政傑、張嘉育，〈教科書政策分析——焦點、爭議與方向〉，收錄於中華民國課程與教學學會主編，《教科書制度與影響》。臺北：五南圖書出版公司，2007。
- Michael W. Apple 著，溫明麗譯，〈官方知識的政治運作策略：國定課程的意義何在？〉，收錄於楊思偉、溫明麗譯，《課程·政治——現代教育改革與國定課程》，臺北：師大書院，1997，頁 1-50。（原文 Apple, Michael W.[1993]. “The Politics of Official Knowledge: Does a National Curriculum Make Sense?” *Teacher College Record*, pp.222-241.）
- 劉景輝、段昌國編著，《普通高級中學歷史 4（初版）》。新北市：翰林出版社，2014。
- 薛化元主編，《普通高級中學歷史第一冊（再版）》。臺北：三民書局，2016。
- 林能士主編，《普通高級中學歷史第四冊（初版）》。臺南市：南一書局，2014。
- 古偉瀛、王世宗編著，《普通高級中學歷史第四冊（初版）》。臺北：三民書局，2014。
- 劉景輝、高明士主編，劉景輝、李君山編撰，《普通高級中學歷史 3（初版）》。新北市：翰林出版社，2013。
- 陳豐祥、陳秀鳳主編，《普通高級中學歷史三（三版）》。新北市：泰宇出版股份有限公司，2016。
- 林能士主編，《普通高級中學歷史三（初版）》。臺南市：南一書局，2016。
- 蘇家惠，〈英國、臺灣中學歷史課程與教科書比較研究〉，臺北：國立臺灣師範大學碩士論文，2011 年 8 月。取自臺灣博碩士論文知識加值系統（系統編號 fb150420215806）。
- 潘文忠主編，《十二年國民基本教育課程發展建議書》。新北市：國家教育研究院，2014。

- Brown, Richard H., "Learning how to learn: The Amherst Project and history education in the schools," *Social Studies*, 87:6 (1996), pp.267-274.
- Burstein, Stanley M. & Shek, Richard., *World History*. Austin, TX: Holt, Rinehart and Winston Press, 2008.
- California Department of Education, *History-Social Science Framework for California Public Schools*, 2005. Retrieved from <http://www.cde.ca.gov/ci/cr/cf/documents/histsocsciframe.pdf>.
- Department for Education, *National Curriculum in England: History Programmes of Study*, 2013. Retrieved from <https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-history-programmes-of-study/national-curriculum-in-england-history-programmes-of-study>.
- Ellis, Elisabeth Gaynor & Esler, Anthony, *World History: Connections to Today*. Boston, Massachusetts: Person Prentice Hall, Person Education, Inc Press, 2005.
- Faithfull, Bayard, "Four Reads: Learning to Read Primary Documents," n.d.. Retrieved from <http://teachinghistory.org/teaching-materials/teaching-guides/25690>.
- NYC Department of Education, *New York City 9-12 Social Studies Scope & Sequence 2014-2015*, n.d.. Retrieved from [http://schools.nyc.gov/NR/rdonlyres/A739A67E-6228-4084-99C8-F890617D265B/0/scopeandsequence912\\_v6\\_web.pdf](http://schools.nyc.gov/NR/rdonlyres/A739A67E-6228-4084-99C8-F890617D265B/0/scopeandsequence912_v6_web.pdf).
- Reisman, Avishag & Wineburg, S., "Teaching the Skill of Contextualizing in History," *The Social Studies*, 99:5 (2008), pp.202-207.
- Reisman, Avishag & Wineburg, S., "'Text Complexity' in the History Classroom: Teaching to and Beyond the Common Core," *Social Studies Review*, 51:1 (2012), pp.24-29.
- Reisman, Avishag, "Reading Like a Historian: a Document-Based History

Curriculum Intervention In Urban High Schools,” 2011. Retrieved from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.640.3901&rep=rep1&type=pdf>.

Reisman, Avishag, “The ‘Document-Based Lesson’: Bringing disciplinary inquiry into high school history classrooms with adolescent struggling readers,” *Journal of Curriculum Studies*, 44:2 (2012), pp.233-264.

<https://sheg.stanford.edu/>

<http://historicalthinkingmatters.org/>

<http://teachinghistory.org/>

附件一：歷史思維一覽表 (historical thinking chart)

歷史閱讀技巧	問 題	學生應該能夠……	提 示 語
探究史源 sourcing	<ul style="list-style-type: none"> <li>誰寫的？</li> <li>作者的觀點？</li> <li>什麼時候寫的？</li> <li>在那裡寫的？</li> <li>為什麼要寫？</li> <li>可信嗎？為什麼？</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>看出作者對於歷史事件所持的立場。</li> <li>看出和評價作者生產文件的目的。</li> <li>在閱讀文件之前，假設作者將會說什麼。</li> <li>考慮文件類型、讀者和目的以評估來源的可信度。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>作者或許相信……</li> <li>我想這讀者 / 聽眾 / 觀眾 (audience) 是……</li> <li>根據資料來源，我想作者可能……</li> <li>我信任 / 不信任這份文件是因為……</li> </ul>
脈絡化 contextualization	<ul style="list-style-type: none"> <li>文件是何時和那裡產生的？</li> <li>那時和現在有什麼不一樣？有什麼一樣？</li> <li>生產文件的情境如何可能影響文件的內容？</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>理解脈絡 / 背景資訊如何影響文件的內容。</li> <li>認識文件是在特定時間點的產物。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>根據背景資料，我以不同的方式理解這文件，因為……</li> <li>作者可能已經被…… (歷史脈絡) 影響</li> <li>這份文件可能無法給我歷史的大圖像，因為……</li> </ul>
佐 證 corroboration	<ul style="list-style-type: none"> <li>其他的文件說些什麼？</li> <li>這些文件彼此一致有同樣說法嗎？如果沒有，是為什麼？</li> <li>其他可能的文件是什麼？</li> <li>什麼文件最可靠？</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>藉由文件的相互比較建立可能發生的真實。</li> <li>認識不同陳述之間的差異。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>作者同意 / 不同意……</li> <li>這些文件都同意 / 不同意……</li> <li>另一份文件要考慮的可能是……</li> </ul>
精密閱讀 close reading	<ul style="list-style-type: none"> <li>作者有哪些宣稱？</li> <li>作者使用什麼證據？</li> <li>作者用什麼語言 (文字、詞語、意象、符號) 去說服文件的讀者？</li> <li>文件的語言是如何表明作者的觀點？</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>看出作者對於一個事件的主張宣稱。</li> <li>評估作者用來支持宣稱的證據和推理。</li> <li>評估作者的文字選擇；理解語言是被刻意使用的。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>我想作者選擇這些文字以便……</li> <li>作者試圖說服我……</li> <li>作者主張……</li> <li>被用來支持作者的證據其主張是……</li> </ul>

備註：詹美華譯，宋家復校訂。

資料來源：<https://sheg.stanford.edu/intro-materials>。

# 「像史家一般閱讀」教學設計 與實作歷程之挑戰與反思

詹美華 李涵鈺

## 壹、前言

鑒於現今大多數歷史課堂仍以教科書為主要教材，關心歷史教育的學者因此提出「歷史教學的解放」。一方面，歷史教學主要是教歷史，不是歷史教科書，教師要教的是歷史知識以培養學生具備表達時序、理解與解釋歷史的能力，以及運用史料的能力。<sup>1</sup> 歷史教科書只是配合教學的工具。只有當歷史教學提升到學術研究的領域，且提出一些理論，而這些理論完全能夠濃縮、簡化在歷史教科書中，這樣的歷史教科書才有一定的重要性。<sup>2</sup> 另一方面，同樣使用歷史教科書，每位學生的感受可以大有不同，其關鍵就在教師。因此，在現行歷史教科書編纂模式下，教師應先解放自己，以「研究」來達成解放的途徑。因為人在研究中才會找到自己的天地，有自己的天地，才能產生自己的看法，以避免人云亦云，也不容易被成見所蒙蔽，面對教科書也才可能有所批判，能批判，課堂

---

<sup>1</sup> 教育部編，《普通高級中學必修科目「歷史」課程綱要》（臺北：教育部，2014年2月），頁1。

<sup>2</sup> 張元，〈歷史教科書與歷史教學座談會——記錄稿摘要〉，《新史學》，卷11期4（2000年3月），頁141。

才能活絡生動。<sup>3</sup> 所以，歷史教師如何透過研究，進行教學的解放，不被自己以前所獲得的歷史知識與教學觀念所束縛，不僅有助於自我解放與自我提升，更能嘉惠學生對歷史的學習，特別是歷史思維能力的養成。

在歐美，「培養歷史思維能力、以歷史觀點思考」成爲教育二十一世紀學生的重要概念。<sup>4</sup> 誠如美國史丹佛大學歷史教育學群（Stanford History Education Group, SHEG）創辦人兼執行長 Sam Wineburg 所言「歷史思維乃是一種非自然的行爲反應（unnatural act）」，<sup>5</sup> 需要教師適時地指導學生。2011 年他與同事合著《像史家一般閱讀——在課堂裡教歷史閱讀素養》（*Reading Like a Historian: Teaching Literacy in Middle and High School History Classrooms*）一書，<sup>6</sup> 指導師培生如何教導學生閱讀歷史文本，進行一些創意有趣的教學方式與想法，以帶領學生學習史家探究問題的方法，回到原始資料中尋找那些無法輕易獲得的解答，讓學生從閱讀分析資料中找到足以支持論點的證據。這種「像史家一般閱讀」（**Reading Like a Historian**, 本文簡稱 **RLH**）教學取徑的設計，是一種活動結構式介入，從「核心問題」設計出發、以歷史文本進行閱讀理解、用證據進行推理與書寫的教學方法，對於在臺灣的我們希望擺脫以記憶、背誦、考試爲中心的歷史教育，迎向十二年國民基本教育之訴求素養導向的教學，應是可資參考的借鏡。

---

<sup>3</sup> 杜正勝，《走過關鍵十年（下）（1990-2000）——文化關懷》（臺北：麥田，2000），頁 338。

<sup>4</sup> Stephane Levesque, *Thinking Historically: Educating students for twenty-first century* (London: University of Toronto Press, 2008); Peter Seixas, "Student Teachers Thinking Historically," *Theory & Research in Social Education*, 26:3 (1998), pp.310-341; Bruce A. VanSledright, "What Does It Mean to Think Historically...and How Do You Teach It?" *Social Education*, 68:3 (2004), p.230.

<sup>5</sup> Sam Wineburg, *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past* (Philadelphia: Temple University Press, 2001), p.7.

<sup>6</sup> 此書已由臺灣大學歷史學系宋家復教授翻譯成中文版，於 2016 年 4 月由臺大出版中心印行。

為探討以 RLH 取徑設計教案並運用在本地教學脈絡的限制及可行性，本研究（2016~2017 年）邀請一群高中歷史教師參考 RLH 取徑來進行教學的設計與試教，從中探討教師們在教學設計與試教時所面臨的問題與挑戰。本研究採用質性方法，在教學設計過程中及之後分別對教師進行訪談，並透過進班觀察試教及分析教師所寫的實作後記，了解教師運用 RLH 進行教學設計與實作過程衍生的相關問題，並提出研究者的省思與建議。本文之安排，首先分析《像史家一般閱讀》一書的教學設計意涵及其特色，其次分析教師參考 RLH 教學設計與實作過程的相關問題，然後進行綜合討論。最後結語並對 RLH 取徑可以如何運用在本地高中歷史教學提出可行之道與相關建議。

## 貳、「像史家一般閱讀」教學設計之意涵與特色

### 一、教學設計意涵

《像史家一般閱讀》一書設計了 8 個美國史歷史教學課題，提供教師去思考不同的歷史教學方式。相較於傳統上依賴教科書的講述，教學較缺少衝突的證據、多元的觀點，與不同的解釋，該書 8 個課題的教學設計，除了涵蓋美國在不同歷史時期的重要史事之外，課題所要處理的核心問題，往往試圖挑戰學生的迷思、刻板印象或二元思維，乃至史學研究上仍具爭議的議題，或史學新近的研究成果、關懷視野等，希望能培養學生具備質疑史料、脈絡化史料、進行以證據為基礎的思考與論證能力。

該書 8 個教學課題的名稱、核心問題、關鍵歷史思維概念，與教學策略如下表 1：

表 1 《像史家一般閱讀》一書概覽

章	美國史 單元	核心問題	關鍵歷史 思維概念	教學策略
1. 寶嘉康蒂	探索與 殖民	寶嘉康蒂拯救過約翰· 史密斯嗎？	什麼是歷史 vs. 迷思？	探究課
2. 列星頓 公園	美國革命	在列星頓公園發生了什 麼？	質 疑 史 料 ——探究史 源	圖像分析；在史料搜 尋時給予明白指示
3. 林肯	內戰	林肯是種族主義者嗎？ 我們如何判斷過去？	質 疑 史 料 ——脈絡化	結構化的學術爭議 (Structured Academic Controversy, SAC)； 在脈絡化時給予明確 指示
4. 哥倫布	移民 (19 世紀 晚期)	哪一個年代最重要： 1492 年或 1892 年	質 疑 史 料 ——脈絡化	政治漫畫分析；建立 脈絡的課程
5. 愛迪生 與技術	1920 年代	電力與婦女勞務：誰真 正受益？以及何時？	質 疑 史 料 ——佐證與 一般通則性 論述	以網路為基礎的課 程；佐證的課程
6. 塵暴	1930 年代 / 大蕭條	什麼造成了塵暴？什麼 故事被述說？	敘事——考 慮多重故事 與成因	打開教科書 (Opening Up the Textbook, OUT) 的課程
7. 羅莎· 帕克斯	民權運動	羅莎·帕克斯坐在哪 裡？蒙哥馬利市公車抵 制為何會成功？	敘事——質 疑記述	分析學生寫作與法律 文獻
8. 古巴飛 彈危機	冷戰	第三次世界大戰沒有發 生，是不是因為「另一 個傢伙眨眼退讓」？	敘事——教 科書、證據 與故事改變	打開教科書與不同教 科書故事的比較

資料來源：宋家復譯，《像史家一般閱讀——在課堂裡教歷史閱讀素養》，（臺北：臺大出版中心，2016），頁 12-13。

以第4章「哥倫布紀念日：是1892年，不是1492年」教學設計為例，要挑戰學生：1892年美國哈里遜總統，在競選連任的選戰中發布了一份文告，訂定10月21日為新的國定假日——哥倫布紀念日，把哥倫布視為「啓蒙與進步」的先驅，而這其實與1492年哥倫布首航至美洲，甚至哥倫布本人，並沒有多大的關係。事實上，哥倫布探險家的形象，經過後世史家陸續的研究，逐漸轉變為一位訴諸暴行、並從事販運奴隸人口者。到了1990年代，陰暗形象的哥倫布已滲入大眾意識之中，使得有些美國地方政府因此廢止哥倫布紀念日，改為美洲土著日或原住民日。

只是，歷史僅僅是過往塵事嗎？還是也可以大有用途？了解「歷史如何被用及其後果」也是歷史教育的一部分。現代學生一讀到1892年的文告，便開始猛烈攻擊哥倫布，反應相當隨性，或是受輿論上英雄與流氓兩極化意象的影響，總是能有所批判（being critical），卻缺少一種批判性思考（thinking critically），而這兩者之間是有差別的。<sup>7</sup> 該研究顯示，哥倫布紀念日的放假聲明，對於具備歷史性思考訓練的歷史系博士生而言，縱使不是其專精的研究主題，他們也可以看出哥倫布在哈里遜總統文告的聲明裡，只是一個邊陲人物，哥倫布，似乎就只是哈里遜總統在行使政策上的藉口（pretext），<sup>8</sup> 以便在僵持不下的連任戰役中爭取數百萬天主教徒新移民的選票。

然而，擁有知識並不等於能夠去佈署它；大多數人看到哈里遜總統這個公告文件，並不能夠提取出當時美國的移民浪潮與時代背景，許多學生或讀者的思維在「哥倫布」一詞上，便停止了，或立刻做出個人內在訊息的常識判斷。但對於史家而言，在面對不熟悉的文件檔案，其目

---

<sup>7</sup> Sam Wineburg, "Unnatural and essential: The nature of historical thinking," *Teaching History*, vol.129 (December 2007), p.8.

<sup>8</sup> *Ibid.*, p.9.

標並不是去提出一個判斷，而是運用它來激發出新的問題，以確定在知識上與理解上的落差。<sup>9</sup> 專家與學生這種對文件定位的差異是需要去學習的。亦即，我們需要培養學生，做出與他們過去在面對歷史文本時的不同互動模式，而非用一樣的自然處理模式，並透過歷史學習與歷史性思考的練習，去培養與平衡思維模式的衝動與過早的判斷。一如 Wineburg 所言，這樣的歷史思維並不像我們日常思考歷史的自然過程，歷史思維乃「非自然」的行為反應，不是一種從心裡會自動彈出的歷程，它需要適時的指導，從有形的、可驗證的、開放審查的文件檔案中去找出現據與論證。畢竟，歷史思維需要沿著一定的紀律與規則而行。<sup>10</sup>

綜言之，《像史家一般閱讀》教學設計的理念，除了幫助學生理解歷史之「陳述性知識」的動態與開放性，可能隨時間而改變重點，並且常常是開放給新的觀點與不同的解釋。與此同時，也要讓學生習得歷史之「程序性知識」的概念與思維，例如，語句與事件的脈絡化、佐證與比對、審視文本來源等，去敏覺與掌握歷史是如何被展現、被使用，學習在脈絡中理解史料。最終，《像史家一般閱讀》所要挑戰與訓練學生的歷史思維，不是教導學生能言善道有所批判，而是培養學生具備一種歷史性的批判思考能力。

## 二、教學設計特色

仔細探究《像史家一般閱讀》的教學設計，可以歸納如下幾項特色：<sup>11</sup>

---

<sup>9</sup> Ibid., p.11.

<sup>10</sup> Ibid., p.7.

<sup>11</sup> 此部分論述修改自李涵鈺、宋家復，〈像史家一般閱讀——在中學歷史課堂裡教讀寫素養〉，《教科書研究》，卷9期2，2016年8月，頁174-178。

## （一）以核心問題引導探索方向

核心問題，乃開啓學生理解之門。<sup>12</sup> 核心問題分爲「評價性」問題與「詮釋性」問題。<sup>13</sup> 前者是讓學生對歷史參與者和事件進行評價，如：林肯是種族主義者嗎？1492年還是1892年，哪一個日期最重要？後者則較爲開放，如：是什麼導致蒙哥馬利市公車抵制成功？電力和新技術如何影響1920年代的人們？好的核心問題需避免價值性直接涉入，例如，「爲什麼林肯通過了《解放奴隸宣言》」？而不是問「林肯應該通過《解放奴隸宣言》嗎」？因爲「應不應該」涉及了情感的判斷因素，容易使學生的回答遠離文本，使討論失焦。不論是設計哪一類的歷史問題，教學設計最重要的考量要能促使學生以文本爲證據來支持他們的主張。

## （二）運用史料文獻進行歷史思考

教學的重點不在對單一文本多次解讀，而是靠多重文本讓學生構成對歷史多層次，甚至網狀的認識。教案中提供豐富的原始史料、二手文獻、三手的教科書資訊等，還有圖照片、電影情節、小說內容、歌曲等多元來源的素材。其中史料之間經常存有矛盾或衝突的見解，適足以挑戰學生常有的迷思，以引起「認知失衡」(cognitive dissonance)去「擾亂」一些先入爲主的意見，讓學生與已有成見、新觀念、評價或已證實的新想法搏鬥。另外，爲克服學生閱讀日記、信件、演講、政府公報等歷史文件的困難，教案中也嘗試精選所需文獻、策略性縮減文獻、乃至改寫原始文獻，並提供必要的解釋詞庫等。然而這並不是簡化過去，在改編

---

<sup>12</sup> Jay McTighe and Grant Wiggins, *Essential Questions: Opening Doors to Student Understanding* (USA: ASCD, 2013), p.1.

<sup>13</sup> Avishag Reisman and Sam Wineburg, “‘Text Complexity’ in the History Classroom: Teaching to and Beyond the Common Core,” *Social Studies Review*, 51:1 (2012), p.26.

版本中，盡可能保留文件的原始語言和語調，改寫過的文獻納入原始文獻的網址或提供原始版本供參，通常愈現代的文件修改程度愈少。而當學生閱讀第一手來源愈來愈上手後，改動的幅度愈來愈小，再慢慢移除這些鷹架，增加文本的複雜性。

### （三）活用教科書案例

教科書單一、全知、權威觀點的角色定位，往往使學生難以檢視其偏見，也難以了解這些歷史解釋是建立在不同來源和詮釋之上。Wineburg 指出，《像史家一般閱讀》中的教案，並非要取代教科書，或作為教科書替代品，而是提出可以如何創造性地運用教科書，補救教科書的缺點。當學生讀到了教科書的內容後，再提供相關的其它史料，可引導學生思考：這些史料在教科書記述之外添加了什麼？這些史料如何支持教科書的敘述或提出異議？這是一種「打開教科書」（Opening Up the Textbook, OUT）的策略，先是關注教科書的敘述，再帶入其它來源史料去對比教科書文本，幫助學生擴展其理解並了解到：教科書文本與撰寫架構本身只是「一種」來源與思考；教科書就像其它史料一樣，可以成為一個被批判的歷史文本。

### （四）設計工具 / 學習單引導探究思考

在此教學設計中，工具 / 學習單作為重要的鷹架輔助，其類型有二：第一類為「提供資料以輔助教學」，例如：運用 B.A.S.I.C. 記憶法<sup>14</sup>來分析社論漫畫、呈現「結構化學術爭議」（Structured Academic Controversy,

---

<sup>14</sup> 在《像史家一般閱讀》一書中，B.A.S.I.C. 是指詮釋社論漫畫的步驟。B：背景知識（Background knowledge）；A：論證（Argument）；S：象徵（Symbolism）；I：指示項（Indicators）；C：戲擬（Caricature）。可參考中譯本，頁 155-156。

SAC)<sup>15</sup> 的教學活動程序等，透過工具設計，有助於師生了解教／學步驟。第二類為「提供分析與練習的機會」，例如：探索史源、脈絡化史料的練習，或學習通往研究的練習。透過學習單，可以有步驟、有系統的協助學生跨越多重文件，衡酌不同的論述，主動整理資訊與重組概念，從不同角度看同樣主題而獲得較完整的三維理解，產生新的學習。

### （五）兼顧不同能力訴求及課時需求的方案選擇

學生能力差異與課時有限，往往帶來教學一大挑戰。該書擷取教學現場的實務經驗，針對每個主題都設計有 3 至 4 個教學方案、預定的教學時數，及希望培養的技能（例如：質疑史料、分辨歷史與迷思、綜合多重記述、脈絡化史料、以證據為基礎的思考與論證等），提供由簡入繁、由淺而深的教學層次，讓教師可以根據課時需求、學生背景知識、欲加強的能力，彈性選擇或組織方案以進行教學。

### （六）提供教學資源建議網絡

在每個教學課題的最後，提供篩選過的一些網站連結及簡要介紹，供有興趣的教師進一步查閱具不同觀點與立場的史料，延伸對該主題探究的廣度與深度。建議資源，可省去教師在茫茫史料文獻中查找的時間與精力，亦可讓學生更貼近歷史的呼吸與脈動。以古巴飛彈危機為例，提供了喬治·華盛頓大學所收藏的美國國家安全檔案已解密的文獻、錄音片段、照片，以及飛彈危機的編年等。當現代人愈來愈仰賴從網路資

---

<sup>15</sup> 結構化學術爭議（SAC）可選擇較具持久性的且有價值上衝突、對立的議題，因學生常認為每一個議題只有贊成／反對的形式，論辯是要擊倒對方。但是 SAC 方法提供另一種辯論心態的選擇，教室的討論是為了解存有另一種立場和培養綜合歷史的能力，所以學生要學會傾聽彼此，知道世界是複雜也充滿爭議的。相關資料可參考 [teachinghistory.org/teaching-materials/teaching-guides/21731](http://teachinghistory.org/teaching-materials/teaching-guides/21731)。

源，取得與掌握資訊，這些教學課題所附上的建議資源，可以幫助教師充實相關歷史知識，及提供有興趣的學生持續探索的管道。

## 參、研究設計與實施

茲將本研究方法、實施流程、資料編碼，及研究倫理的處理，分述如下：

### 一、研究方法

#### (一) 個別訪談

本研究採半結構方式訪談，訪談對象為 12 位參與教學設計的高中歷史教師。<sup>16</sup> 其中 8 位男老師、4 位女老師；8 人最高學歷為碩士，4 人為學士，都是歷史系（所）畢業，平均教學服務年資 16 年；除 1 人在宜蘭，1 人在新北市，其餘皆在臺北市的高中學校任教。個別訪談目的，為了解教師對教學設計與試教的相關問題與因應。訪談的執行，由研究者到各位高中教師任教學校，進行大約 1 小時左右訪談。訪談時機在教師已確定設計的課題，並完成初步的教學構想與規劃，相關資料也蒐集、閱讀至一定程度。因為每位教師教學設計的課題均不相同，各自面臨到的問題或困擾亦不盡相同，因此採取個別訪談。訪談題綱包括：對 Wineburg 教學設計模式的理解為何？在教學設計中遇到比較大的困難或問題？該教學取徑與高中歷史教學現場的落差？個人的感想或困擾等。

---

<sup>16</sup> 本研究原參與教學設計之高中歷史教師有 12 位，其中 2 位因個人及學校因素，中途退出，故實際完成教學設計者共 10 位教師，其中有 2 人合力設計一案，故完成 9 個教學設計案例。

## （二）課室觀察

爲了解教師的教學設計方案在高中課堂實際運作狀況與學生學習情形，於是對各個教學設計案例進行課室觀察，由教師安排一節課堂時間試教，研究者進行教學觀察並於課後做議課討論，針對實施情況與學生反映，提供後續教學方案調整及教學實施的建議。

## （三）文件分析

每位高中教師在試教與議課後，可參酌學生的問卷回饋，對所設計之教學案例進行修訂，或再試教、再修訂。本研究也鼓勵教師透過省思，記下其教學設計的操作過程與試教上的問題，並撰寫「實作後記」供其他教師操作時參考。「實作後記」可以幫助研究者了解教師對於此教學取徑的想法、教學設計、試教、學生反映等不同層面問題的探討。

## 二、研究實施流程

分爲四階段。（一）準備階段，爲幫助研究團隊對 RLH 教學取徑獲得認識與共識，研究開始先安排 4 個月讀書會研讀《像史家一般閱讀》一書 8 章美國史單元教案，以掌握該書對歷史閱讀教學設計的核心概念與方法。（二）教學設計階段，由教師提出有興趣探究的歷史課題進行教學設計、發展教學方案與設計工具 / 學習單。透過每月例行會議的對話與討論，協助教師能掌握所選課題的研究文獻、核心問題與教案設計，研究者並從中探討教師們所遭遇的問題和採取的因應之道。（三）試教階段，教師將完成的教學設計運用在歷史課堂，以了解教案實施的情況與問題及學生的反應，並透過課後的議課，討論教案內容與試教過程，供作教學設計的修訂調整。（四）回饋反思階段，將研究過程中所蒐集到教師個別訪談資料、學生問卷、議課資料、實作後記等，進行整理與分析，以理解教師對於 RLH 教學設計、施教過程，及參與研究歷程中所遭遇的相

關問題與因應。

### 三、資料編號與編碼

資料編號與處理分為三類：個別訪談、議課討論、實作後記。訪談時間從 2016 年 9 月 20 日至 10 月 19 日，訪談 12 位教師，編碼方式「個訪-T1[20160920]」指於 2016 年 9 月 20 日個別訪談 T1 教師所蒐集的資料。議課時間從 2016 年 11 月 15 日至 2017 年 6 月 6 日，議課 9 個教學設計案例，編碼方式「議討-T1[20161115]」指於 2016 年 11 月 15 日觀察 T1 教師課堂教學後所進行議課討論而蒐集的資料。而教師實作後記約於 2017 年 11 月中旬完成，9 個教案有 9 篇實作後記，編碼方式「後記-T1」，指 T1 教師對其完成之教學設計與實施的整體心得與反省。

### 四、研究倫理

研究進行過程中，研究者需對倫理問題有所察覺，以期落實研究倫理應具備的態度與作法。面對研究參與者，不論是高中教師或學生，均以尊重及誠懇的態度面對參與者的所有問題及回應。在研究進行前，取得參與老師及學生的知情同意，若因故想退出團隊或拒絕受訪，研究者尊重其意願。研究資料處理上以匿名方式處理蒐集到的訪談及文件資料，並將研究結果告知參與者。

## 肆、教學設計與實作過程之問題分析

教師在教學設計與試教過程中，包括選題、閱讀一二手歷史文獻、編寫教學設計、擇選與裁剪史料、實際課堂操作等，其教學設計之操作歷程及所面臨的問題與克服後的心得，值得作為後續研發教學設計之參考，以及檢視 RLH 取徑落實於我們在地教學脈絡的局限性及可能性。

## 一、教師選題的不同思考——可討論性、衝突性、有其它史觀、歷史重要性、課綱爭議點、手邊有可用資料

選題是教師在教學設計一開始的挑戰，也是困難。歸納《像史家一般閱讀》一書中各主題的選題原則，大致為具有貫通的高度與視野、或去神化與迷思、或學術研究上具爭論的議題、或能傳達當代史學的重要關懷等。這些選題原則，試圖鬆動與挑戰歷史作為一門學科，其牢不可破的知識內涵、深不可測的探究方法，希望教師能帶領著學生，循序漸進地走入「像史家一般」的小型學術探究之旅。

除提醒教師把握選題的原則之外，研究一開始也鼓勵教師從自身教學上關懷的議題出發，以因應實際教學之需。惟研究顯示，教師仍遭遇選題上的諸多困擾，例如：「比較沒有方向、光一個選題就耗費許多時間、只能以手邊可用資料為考量」。<sup>17</sup>在來回近二~三個月的選題過程中，也建議教師寫下題目與提案說明文字 2 頁，提出來到例會中說明與討論，而原意希望每位教師能提出 2 個選題，最終，妥協為至少 1 個選題。綜合教師選題的不同層面思考，包括：「聚焦可討論性或歷史上兩難或衝突的歷史事件」<sup>18</sup>、「要有一點新的觀點、不同史觀或新的研究成果」<sup>19</sup>、「要具有歷史的重要性……想要透過這個教案給學生什麼樣的理解與思考」<sup>20</sup>、「從課綱裡找，找出一個爭議點」<sup>21</sup>。綜觀教師在選題上，雖費神耗時，但多能勇於挑戰一些學界存疑的或教科書上之論述過於單一、簡化的歷史課題。

---

<sup>17</sup> 個訪 -T12 [20171018]、個訪 -T5 [20160923]、個訪 -T2 [20160920]

<sup>18</sup> 個訪 -T11 [20161017]

<sup>19</sup> 個訪 -T8 [20161004]

<sup>20</sup> 個訪 -T6 [20161003]

<sup>21</sup> 個訪 -T3 [20160922]

## 二、一二手史料研究掌握的困難——哪些是重要的、要寫到什麼程度、先讀史料後設計工具？是寫教學劇本還是寫學術報告？

選題後，如何蒐集與爬梳該課題的文獻回顧，包括一手、二手文獻資料的研讀、整理與撰寫，才是造成所有教師壓力及遲疑的最大困境。參考《像史家一般閱讀》一書的作法，在每個探究課題的前半部，先是文獻回顧，其後才是教案設計。宋家復認為，文獻回顧在RLH教學取徑的功用有二：其一，「作為一位歷史教師，需經歷像史家一樣的思考與閱讀」，亦即期望撰寫者，透過蒐集及閱讀一二手材料或史料時，將其思考與討論的過程，做有系統而且條理的記錄，換言之，教師需將「閱讀思辨的過程」用文字予以呈現。其二，「釐清問題點及找到核心材料或史料」，先透過二手文獻閱讀，理解想要設計的課題，目前學界或過去已被討論的爭議點有哪些，並且釐清所設計的教案想要解決什麼問題、培養學生什麼樣的歷史技能。此外，透過二手文獻，也可以幫助教師循線找到已被討論的關鍵性文本。<sup>22</sup>

雖然國內高中歷史教師普遍是本科系畢業、多具有碩士學位，但進入高中學校投入繁忙的教學及行政事務之後，許多教師逐漸脫離歷史學術的探究，如一位老師所說「我有要準備開始寫兩份碩士論文的感觉……變成好像有一點壓力了」<sup>23</sup>、「對那個題材的研究坦白說我是真的有壓力……不是那麼清楚」<sup>24</sup>。而當教師真正進入文獻回顧中，則開始逐漸陷入文獻取捨、拿捏與掌握的困頓中：

---

<sup>22</sup> 宋家復、詹美華、李涵鈺、楊國揚、何思謎、楊秀菁，〈以歷史閱讀素養為本的高中歷史教學設計與實施之研究——期末成果報告〉，（新北市：國家教育研究院，2017），頁48-49。

<sup>23</sup> 個訪-T4 [20160923]

<sup>24</sup> 個訪-T2 [20160920]

我面臨困境……這些文章裡面哪個是現在……它其實是重要的。<sup>25</sup>

我面臨到最大的困難就是前面的小論文，到底要到什麼樣的程度。我們其實不知道是真的能夠那麼成功地去熟練地使用這個資料。<sup>26</sup>

有的教師直言，要做好文獻回顧是不可能的，他說：

我去做修正調整，去適合我學生用……我去把它（指研究文獻）做安排，然後再去設計那個工具、學習單出來，我覺得這是不可能的。<sup>27</sup>

進而有教師對這種先文獻回顧、後教案設計的模式，認為應該要釐清歷史學術研究與歷史教育的不同，他質疑：

歷史學跟歷史教育不一樣，……寫那個劇本它不是寫學術報告，……那歷史教育不是要傳達歷史學的教育，所以我覺得整個設計、整個主軸我們要回到本質去重新解釋。<sup>28</sup>

事實上，在研究過程中，原擬先寫文獻回顧、後做教案設計的模式，在教師們「哀鴻遍野」的氛圍下，經思考教師的專長在教案設計，所以妥協之後以「倒寫」的方式：先設計教案，其次往前撰寫「你可以如何運用這些材料」，最後再往前完成文獻回顧（類似小論文）。只是等到寫出文獻回顧，在例會中討論時，又難免遭到「當頭棒喝」、「教授帶研究生」的磨難，使得部分教師壓力極大，時有「不如歸去」之嘆。而整個研究的進程，就籠罩在壓力與自我期許中前行，誠如計劃主持人宋

---

<sup>25</sup> 個訪 -T7 [20161003]

<sup>26</sup> 個訪 -T4 [20160923]

<sup>27</sup> 個訪 -T5 [20160923]

<sup>28</sup> 個訪 -T9 [20161005]

家復在研究例會所言：

我們理解當今臺灣的歷史教育環境所面臨的困境，參與這個計劃的你們蘊含著對歷史教育改變的可能性。我們希望運用 Wineburg 的教學方法，與我們目前歷史教育環境做結合，試圖做些許的改變。過去四個月裡，身為譯者的我，代表 Wineburg 的這一方，可能有目的地帶給各位一些壓力，期望各位教師能捨去教學現場可能遇到的問題，而朝此教學方法、理念邁進。<sup>29</sup>

### 三、鋪陳教學設計的困擾——掌握多少材料、理解主題到什麼程度、該問什麼問題、方案與問題和材料之間的結構與邏輯關係為何、怎麼去建構一個教學故事？

教學設計是教師的專長，但在 RLH 取徑中，教學設計時對所設計的歷史課題必需具有一定的知識理解或研究，形成問題意識來提問核心的問題，才能挑選關鍵的文件史料，引發學生探究的熱忱；或利用多重歷史文本，磨練學生靜下來閱讀的能力。因此，教學設計，在此不是一個制式的名詞或行動，而是「鋪陳一個教學故事」；教師透過閱讀一二手史料，找出仍存爭議的、或學生容易迷思誤解的、或有重要歷史意義者，利用自己文本閱讀的經驗，構思如何解謎、或質疑與印證史料、或探究多重成因與後果等，撰寫具有邏輯推理過程的「教學劇本」(scenario)，並設計提供給學生的「史料與工具／學習單」，以作為引導教學進行、達成學習目標的鷹架。因此，教學設計有別於傳統，需要教師注入歷史思

---

<sup>29</sup> 宋家復、詹美華、李涵鈺、楊國揚、何思謎、楊秀菁，〈以歷史閱讀素養為本的高中歷史教學設計與實施之研究——期中研究報告〉，(新北市：國家教育研究院，2016)，頁 190。

維，添加一種「觀點的」、「參與的」、「反思的」<sup>30</sup> 歷史教學觀。

參考《像史家一般閱讀》一書，教師需針對提出的議題設計 1 個課時、或 1~2 個課時、或 2~3 個課時，有關連性的教學方案。在實際設計過程中發現，教師鋪陳教學設計的挫折，往往與掌握一二手文獻史料的遲疑，互為因果又互相牽制，是需要克服的過程；反之，若兩者脫了勾，則教學設計又容易陷入傳統窠臼之中，而不自知。然這樣的經歷過程，唯有教師親自走過一趟，才能體會箇中滋味：

我覺得要能夠掌握這個議題，一定要有一定的學識程度，這不是一般高中老師可以做得到的……最大的困難，是你要對這個議題有很深入的理解，才有辦法繼續地發展……就是掌握多少資料，理解到什麼程度，你知道問題在哪裡……我覺得沒有那麼容易。<sup>31</sup>

我的困境在……你有材料，你怎麼去設計那個層次。<sup>32</sup>

我覺得操作上會有困難……到底要找什麼資料塞進去，問什麼問題，使用哪個資料……一小時或者兩小時的課程（即方案）之間的結構跟關係又是什麼？<sup>33</sup>

經過半年多的討論與修改，教師陸續完成教學設計並在課堂中試教，他們的體認是：「照 Wineburg『像史家一般閱讀』模式準備一堂課程很累」<sup>34</sup>，但「其實就是學到一個很新的、很有趣的一個教學模式跟方

---

<sup>30</sup> 借用周樑楷所言，參考詹美華、吳宣豫，〈2014 年歷史教材議題與和平教育之論述與實踐研討會報導〉，《教科書研究》，卷 8 期 1（2015 年 4 月），頁 185。

<sup>31</sup> 個訪 -T5 [20160923]

<sup>32</sup> 個訪 -T7 [20161003]

<sup>33</sup> 個訪 -T2 [20160920]

<sup>34</sup> 後記 -T4

法」<sup>35</sup>。更深刻的感受則是：

震撼最大是一開始講教案原來在設計的時候，基本上除了設計後面告訴你有幾個方案之外，前面有很長的篇幅作解釋為什麼這樣設計，設計背後理念是什麼，以及為什麼選擇這個題材。會有一個更大的，不是只有知識這種東西……。<sup>36</sup>

這種教學法設計教案，設計者必須對議題內容掌握到大致可以寫出小論文的階段，使用的文本閱讀資料與設計的問題才能達到一定的水準。實是在第一線的基層教師可能面對的極實際的問題。<sup>37</sup>

#### 四、找出合適材料或史料的難度——不熟悉找尋方法、難以找到與設計主題有關的、找好材料很花時間、學術能力不足

有了核心問題、方案與希望培養的目標，那麼如何找到適切的材料或史料支持教學？「比方脈絡化，我怎麼找材料去訓練學生那個脈絡化的思考」<sup>38</sup>，更實務的問題是「你叫我回去找資料，對我們來講很困難……很久沒碰了，不熟稔」<sup>39</sup>，「當初設計題目的時候，也不是很認真去 survey 過，只是單純說這個好像蠻有趣的，那來做做看」<sup>40</sup>。無論如何，教師們被逼著必須重新拾起查找史料、揀選史料的練家子功夫。或許教師們認為這已不再是他們日常教學必須熟悉的技能，因此做起來特別花費

---

<sup>35</sup> 個訪 -T10 [20161019]

<sup>36</sup> 個訪 -T2 [20160920]

<sup>37</sup> 後記 -T9

<sup>38</sup> 個訪 -T7 [20161003]

<sup>39</sup> 個訪 -T1 [20160920]

<sup>40</sup> 個訪 -T10 [20161019]

時間；又或者蒐尋不到與其教學設計適合的材料，有教師就說：「找不到比較好的二手史料……有些文獻資料根本太主觀了」<sup>41</sup>。如何提供豐富多樣的文本、涵詠多元的觀點，將影響青少年歷史閱讀素養的培養，因為「找到好的資料很花時間，哪一句話或者哪一段關鍵的，可以刺激學生」<sup>42</sup>並不容易，因此也讓教師自嘆：「我覺得以我們所學的學術素養，其實是不到那個程度的」<sup>43</sup>。

事實上，教師還需面對這些一二手史料或材料，可能造成學生學習閱讀的一大挑戰。《像史家一般閱讀》因此提出了三種處理策略：修改、縮減、改寫。一是，將精確選錄的史料或材料修改調整到能夠傳達該歷史核心問題的程度；二是，策略性運用刪節號來縮減史料或材料，並提供關鍵字的解釋；三是，把會造成大多數學生閱讀障礙的史料原始語言，進行適讀性地改寫，但不失原意。

當教案設計後進行試教，教師普遍發現所揀選的史料或材料，因學生閱讀文本的集中力短暫，所以「需將資料控制在一定字數」<sup>44</sup>也建議「將各段『材料』做精簡及註釋……主旨清楚、長短適中，有助於學生一開始的閱讀理解」<sup>45</sup>，「一堂一小時的課大概不能超過6條資料」<sup>46</sup>，簡化與減量材料，不宜太多、太長、太複雜是首要處理的問題。其次，多重文本雖可以提供學生對歷史有多層次或網狀的認識，但教學過程中，「應著重在主要目標的追求、選擇重要的議題進行閱讀討論、不能給太多

---

<sup>41</sup> 個訪 -T10 [20161019]

<sup>42</sup> 個訪 -T8 [20161004]

<sup>43</sup> 個訪 -T5 [20160923]

<sup>44</sup> 後記 -T3

<sup>45</sup> 後記 -T5

<sup>46</sup> 議討 -T4

資料以免模糊所要討論的焦點」<sup>47</sup>，畢竟，先培養學生願意動腦思考的習慣，才可能慢慢操作較複雜、長度較長的材料。因此，在考量學生們學習起點不同、教學實際效果下，教師們幾乎都需要回頭調整所選用材料的內容與難易度，或將歷史教育貼近人文關懷的目標。如一位教師所指：

選取文本，應奠基於全面性的理解與深思，才能挑出合適的文本。問題的設計，應問一個有意義的問題……希望培養具有人文關懷的青年。<sup>48</sup>

## 五、教學中教師對時間的掌握、適時的放聲思考及適當的引導問題，有助於 RLH 取徑的操作；而學生對此取徑的回應，正、負面反應都有

經過實際的試教（一個課時的方案）、觀課與議課討論，顯示教師需有周詳的教學流程與引導提問，同時掌握教學時間的分配，才可能比較從容、完整地上完所設計的教案。因為在課堂中，一則學生需要精密閱讀材料，二則學生需從材料中比較或分析思考，三則學生需要討論、發表或寫下所思所想。這種學生、材料、活動、經驗、教師之間的交流互動，或因受限於傳統慣性教師講、學生聽的制約，或因歷史在學生心目中只像一道向過去延伸而去、遙不可及且不可改變的風景，或因現實的考試與成績掛帥已僵固學生的思考與歷史想像，也或許因為 RLH 取徑的介入，需先建立一些教學氛圍、預備度與師生共識。凡此種種交錯因素的影響下，讓一些課堂，不經意間流露出一種微微的抗拒、生疏而沉悶的教學壓力。的確，試教過程，既是教師對教學設計辛苦成果的展現，

---

<sup>47</sup> 後記 -T3、後記 -T6、後記 -T7

<sup>48</sup> 後記 -T3

也是接受評價回饋的考驗。一些教師反省到「和我原來的教學風格跟習性差太多了」<sup>49</sup>、「這次採取完全不同於以往的教學方式，的確可以重新審視教與學之間的互動」<sup>50</sup>。還有教師感受到時間分配、精密閱讀、引導討論與課堂氛圍等對教學的影響：

時間的控制依舊是須注意的地方。精密閱讀需要給予充裕時間讓學生閱讀完全文，並從中分析。……精密閱讀單篇資料也遠比囫圇吞棗處理多篇資料要有成效。<sup>51</sup>

時間的掌控也很重要，如何讓學生的閱讀或討論能有效率，仍是有賴於明確的指示與說明。<sup>52</sup>

方案的操作要成功操作的另一個關鍵，是老師們引導與帶領討論的技巧，要能營造安全溫馨的討論環境，讓大家暢所欲言，也要能透過發問、串連、適時回饋等技巧，釐清問題並維持討論的秩序與品質。<sup>53</sup>

至於學生的學習方面，透過 RLH 取徑爲了訓練學生表達與交流，獲得課堂上的即時反饋，「建議留下一些時間讓學生發表自己書寫的內容」<sup>54</sup>。爲刺激學生思考與想像能力，「要給學生史料的時候，我會自己試著把我覺得有感受的地方都做出來」<sup>55</sup>，又或者「可考慮剛開始不要放上表格，先以開放問題讓學生討論，最後附上此一表格讓學生重新歸納

---

<sup>49</sup> 個訪 -T2 [20160920]

<sup>50</sup> 後記 -T7

<sup>51</sup> 後記 -T1

<sup>52</sup> 後記 -T7

<sup>53</sup> 後記 -T5

<sup>54</sup> 後記 -T9

<sup>55</sup> 議討 -T1 [20161115]

自己的討論結果」<sup>56</sup>。為教導學生能夠精密閱讀資料，「可能更進而指出說它用什麼『動詞』去描述，而且描述了什麼」<sup>57</sup>。

然而，實際操作這些教學設計，學生的問卷回饋顯示，正面與反面意見都有。部分學生反應此模式有助於擴展歷史認識的視野，增加歷史的學習樂趣，及更深入探討某個歷史議題，甚至可以「認知到不同的關鍵字詞也反映了資料的角度與立場有別」<sup>58</sup>。但仍有多數學生「表達對於課程進度和考試成績的擔憂」<sup>59</sup>，認為這樣的上課模式沒有教學效率、沒有時間補充更多知識點。這也反映了學生追求有效抓取重點、偏好講求速成的教學模式。這樣的學習迷思，也逼得教師操作教案時，不自主地陷入一路追趕教案進度、講解、自問自答的循環裡。因此有教師反省到「為了避免淪為閱讀文意的引導式教學，老師的著重面應放在脈絡化及史源部分，利用證據去說話；閱讀素養操作絕對不能趕」<sup>60</sup>。

## 伍、綜合討論

### 一、RLH 教學設計模式及舉例

首先，教師進行選題及所選課題的文獻回顧後，形成自己的歷史思考並提出可能的疑問（例如，棄留爭議之後臺灣納入清朝版圖，此後學者對此的歷史記述為何出現不同的記述？）以及要探討的核心問題（例

---

<sup>56</sup> 議討 -T2 [20161116]

<sup>57</sup> 後記 -T6

<sup>58</sup> 後記 -T6

<sup>59</sup> 後記 -T7

<sup>60</sup> 後記 -T4；後記 -T2

如，什麼影響了康熙對臺「棄」、「留」的決定／後世學者為何有不同的看法），作為整個教學設計的出發點。這當中教師一方面要釐清所欲設計主題的多元詮釋後，確認想要的教學目標。另一方面，也要釐清欲透過此教學設計培養學生什麼的歷史思維能力。

其次，圍繞著核心問題，開始建構一個「教學劇本」。寫下為什麼要教這個課題或對學生有哪些歷史思維的挑戰（例如，「現在」影響我們對「過去」的認知，學習脈絡化至關緊要／挑戰「簡化」、「通俗化」的歷史學習）。與此同時，篩選一些關鍵的、適合教學的歷史材料或史料，設計成數個不同課時的教學方案，每個方案都有待解決的、或彼此關聯、或可獨立探究的問題（例如，方案一 臺灣棄留爭議——議的是什麼／方案二 學者們怎麼看臺灣棄留爭議／方案三 臺灣在清領時期的國防與戰略地位），以及想要培養學生的技能（例如，質疑史料／脈絡化史料／以證據為基礎的思考與論證）。

接下來，說明可以如何運用方案中的這些材料或史料（例如，大臣李光地與康熙皇帝的對話／康熙 23 年正月 21 日廷議）及其相對應的工具／學習單（例如，工具一：臺灣棄留爭議，議的是什麼？／工具二：學者們怎麼看臺灣棄留爭議？）等。

構思完成的「教學劇本」應包含該課題的「背景知識、核心歷史問題、史料文獻、討論的方案」。以《像史家一般閱讀》一書為例，每個課題選取的討論材料或史料不超出 6~7 則，類型包括：歷史文獻、演說詞、信件、日記、證詞、條款；圖照片、漫畫、統計圖表；官方檔案、總統文告、報告文件、回憶錄、教科書等。工具／學習單約設計 3~4 個，類型包括：問題回答、比較回答、填寫時序年表；分析短文、分析圖像、正反立場的記述與分析等。教案設計模式及舉例，如圖 1 所示。<sup>61</sup>

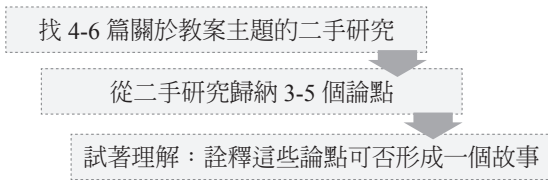
<sup>61</sup> 此教學設計模式參考計劃主持人宋家復教授於會議中的討論。教案參考王應文教師的設計。

選題



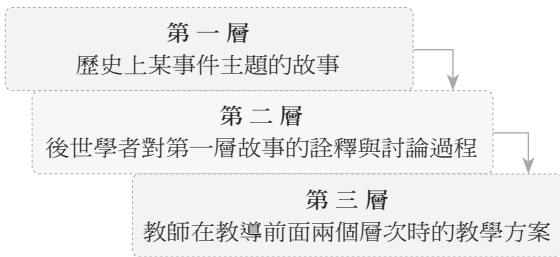
- ▶ 是「棄」還是「留」？什麼影響了康熙的決定？

文獻回顧



- ▶ 如何謹慎看待典範歷史記述當中可能存有的神話迷思？
- ▶ 棄留爭議之後臺灣納入清朝版圖，此後學者對此歷史記述，卻出現哪些不同的看法？為什麼？

編一個教學故事（教學劇本）



- ▶ 歷史上有臺灣棄留的記述。
- ▶ 「臺灣府，轄三縣……。議上，奉旨：『依議』。遂收入版圖……。」記述當中看不見最後『依議』的原因。因這樣的空白，讓不同時代、地區，不同背景的學者各自以其研究角度填補這段過於簡化的歷史記述。
- ▶ 為什麼要教臺灣棄留爭議——  
 (1) 「現在」影響我們對「過去」的認知，學習脈絡化至關緊要；  
 (2) 挑戰「簡化」、「通俗化」的歷史學習

製作方案（材料 / 史料；工具 / 學習單）



不同方案：

- ▶ 臺灣棄留爭議——議的是什麼
- ▶ 後世學者們怎麼看臺灣棄留爭議
- ▶ 臺灣在清領時期的國防與戰略地位

圖 1 RLH 教案設計模式及舉例

資料來源：研究者整理。

## 二、教師發展教學設計的挑戰

RLH 取徑強調教師對所探討的歷史課題必須把「背景知識、核心歷史問題、史料文獻、討論方案」四個部分做有機的串接與組織，然後發展出一個根植於歷史知識探究的「教學劇本」。本研究顯示，教師在發展「教學劇本」的過程中可能遭遇三個漸進層次的挑戰：

### (一) 如何對所選擇的歷史課題形成自己的思考與觀點？

這當中牽涉到教師對於該課題在歷史學術研究史上的成果與論述，需有一定的涉獵與研讀，從一、二手文獻的多元詮釋性中，找出教學設計的歷史核心問題，並形成自己對這些問題的觀點與立論。當 Shulman 討論知識在教師心智成長時指出，我們期望教師需先有一定程度的學科內容知識（subject matter content knowledge），進而，教師必須去理解為什麼是這樣？在什麼情況下，能相信內容的正當性，以及在什麼情況下，可能會削弱可信度或甚至需要推翻？<sup>62</sup> 對於忙於教學的高中教師而言，文獻回顧的遲疑及裹足不前，是首要難題。其可能的解決辦法是鼓勵教師能透過參與專業歷史學術社群的研讀機會或教師的共備社群，逐漸精進對歷史學術研究現況與發展的了解。

### (二) 如何將核心問題結合關鍵歷史思維技能的培養，引導學生探究的方向？

核心的歷史問題是教學方案的中心，用來集中學生的思考與注意力、激發好奇心與熱切想要尋求答案的學習動力；核心問題更是開啓學

---

<sup>62</sup> Lee S. Shulman, "Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching," *Educational researcher*, 15:2 (1986), p.9.

生理解之門。教學設計時如何將核心的歷史問題，透過所欲培養學生的關鍵歷史思維的技能作連結，達到對學生學習的引導與挑戰。教師在此處的困難是設計哪些方案，而不同方案的教學目標可否有機的構連，然後從不同或多元的面向，能「立體化」地回答該核心問題，又同時能培養學生探究歷史所需的技能。

### (三) 如何選用適當的史料文獻來促進學生對問題的理解與思考？

史料文獻包括一、二手史料、圖照片、影音等等，形成多重文本供學生閱讀，藉以建構特定時間、空間網狀脈絡下對該歷史人物事件的理解。史料的選擇至關緊要，它必須圍繞著核心問題，能夠用來激發對課題的反思。教師在此處的困難是如何選擇適當的史料，進行適度的聚焦與剪裁，因應有限的課堂時間，可以挑戰學生去檢驗：衝突的證據、多元的觀點，與不同的解釋。<sup>63</sup> 而對史料的重視以及藉由史料進行歷史探究，也反映出 RLH 教學設計試圖擴大對歷史學習方式的理解，並超越傳統的授課模式。

## 三、RLH 取徑運用在教學的擔憂與釋疑

### (一) RLH 取徑比較適合菁英取向學生？或學思比較成熟的高三學生？

此種教學設計，需要運用史料文本進行較多開放性之問題的思考、比較、討論，多數教師反應此模式須仰賴學生的背景知識及閱讀能力，因此進行方案前預備學生的背景知識有其必要，且需要有一定的程度，

---

<sup>63</sup> Carole L. Hahn, "Controversial Issues in History Instruction," in M. Carretero and J. F. Voss, eds., *Cognitive and instructional processes in history and the social science* (New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1994), p.212.

因為「開放性問題的討論，學生所需要的基礎知識……因而延伸得更多、更廣」<sup>64</sup>；也普遍認為高三學生較為合適，「高三學生經過兩年多的學習，在歷史基本知識的認知與了解，是比較完整的，進行此一教案的試教十分適合」<sup>65</sup>。那麼，對於學生無法跟上該主題背景知識，就無法順利習得到方案所欲達到的教學目標，因此以菁英學生較為合適此教學嗎？此外，這種教學設計以心智成熟的高三學生較為合適嗎？

上述「比較適合菁英取向學生」問題，若以 Wineburg 《像史家一般閱讀》一書導論中所言，則正是該教學設計模式所要打破教師們的看法與心態，強調青少年的歷史閱讀理解，其關鍵就在於讓「一般的」學生能於課堂上接觸到豐富而多樣的文本，混合不同的文體與風格、多元的觀點與論述，來幫助學生突破閱讀素養的限制，發現歷史學習的樂趣。

我們會遇到這種觀點：原始史料與開放性的歷史問題最適合頂尖的學生，而比較不適合閱讀能力在年級程度水準以下的學生。**我們的看法正好相反**。這些苦讀奮戰的學生們，在學習如何像史家一般閱讀的時候**最需要**指導。

（引用自《像史家一般閱讀》一書中譯本，導論第8頁）

另外「高三學生比較適合」問題，從實際進班觀課所呈現，若該班級平時上課比較有提供學生討論時間，或是教師已經從一年級帶該班級到三年級，師生關係緊密而熟悉，則運用此教學設計的教學效果，往往比較好。另外一個重要的配合因素，應該是教師教學的進度壓力，及學

---

<sup>64</sup> 後記-T8

<sup>65</sup> 後記-T7

生學習的考試壓力，這是互為表裡的臺灣教育環境限制。然而，誠如美國教育心理學家布魯納（J. S. Brunner，1915~2016年）提出的發現式學習（Discovery Learning），認為在人文學科中心取向，要設法安排有助於學生發現各種知識結構的情境，並且讓學生自己去發現這些有價值的結構，例如：使用自己的思考力、使知識內容配合個人的學習背景、透過假設來解決問題等。亦即，任何年級的學生都可以在學習情境中，經由自己的探索與尋找，來獲得知識的學習。而 Wineburg 也認為提供學生多樣的文獻紀錄，像是書信、日記、官方檔案、公開演講等等，當學生的視野被擴展、探討歷史問題的興趣被點燃時，他們將從中學習歷史閱讀的重要，辨明歷史的複雜與不完整性。

## （二）每堂歷史課都可以是 RLH 取徑？或僅部分主題或部分課堂時間？

部分教師認為不必然每一堂課都適合此教學設計的操作，若一整堂課都這樣操作，學生的精神將難以集中，可能一堂課中安排幾十分鐘讓學生進行史料精讀，或提點一些有別於教科書中的說法，較容易落實。雖然「學生肯定透過討論能夠深入了解歷史事件，但礙於教學時數限制、進度壓力等教學現狀，老師可以選擇某些重要議題進行閱讀討論的課程」<sup>66</sup>，然而，這樣操作也算是 RLH 的教學模式嗎？是不是只有在選修課程裡，才比較可能操作這種特定課題或議題的探究？

關於「像史家一般閱讀」RLH 取徑，其發展目的在作為美國史丹佛大學（Stanford University）師培課程的基礎，亦即專門為未來美國歷史教師設計的一門課，並在舊金山地區的若干高中學校進行試教研究。就此

---

<sup>66</sup> 後記-T6

而言，RLH 取徑仍是局部的、試驗的課程教學實驗性質，因此在臺灣課堂中試教的實驗性，以及作為傳統以來講述式教學之外的另種選擇，其在操作上應該可以有更多的彈性、調整、因地制宜，以因應不同課堂教學的需求。再者，誠如 Wineburg 在《像史家一般閱讀》一書導論所言：

我們希望學生能夠視教科書為教科書：也就是另一個文獻的來源，有時有用、有時有錯，教科書的形成經常會受到選書委員會以及盛行政治風潮的一時影響，而超過任何文獻紀錄。

研究顯示，像史家一般閱讀的取徑不僅幫助學生學習歷史思維，同時也有助於提升閱讀理解能力。

（引用自《像史家一般閱讀》一書中譯本，導論第 10、11 頁）

這種教學設計模式所提供的各式歷史閱讀文本，它不是、也不想成為教科書的替代品；只是想給予教師們更多關於歷史教學的想法與策略，可以藉此來更創造性地協助教師，使用手邊的教科書，並補足教科書的不足或缺失，最終期能透過此教學設計模式幫助學生學習歷史思維及提升其歷史閱讀理解能力，而這種歷史素養應該正是臺灣歷史教育長期備受政治力影響下，最迫切需要培養學生的一種歷史性批判思考能力。

### （三）沒有太多新意的 RLH 取徑？

RLH 取徑使用小組討論、製作資料講義、撰寫學習單等方式，在各方面看來，此取徑相較於過去一般的教學模式，似乎沒有太多新的見解與創意？但事實上，此取徑有三項特質可以提供教師對歷史教學的再省思：<sup>67</sup>

---

<sup>67</sup> 此部分參考自計劃主持人宋家復教授在研究例會中的討論。

### 1. 以實徵研究為基礎而發展出來的教學取徑

Wineburg 利用其教育心理學的專業，透過實驗的方式證明歷史專業者與非歷史專業者之思維方式的差異，歸納出歷史學家對歷史文獻資料的閱讀比起一般人更重視史源、脈絡化及輔助證據等三種特點，再從這三種特點出發以設計教案。因此 RLH 取徑提供了教師關於歷史探究的一些明確而實際可行的操作方法，而且是具有實徵精神與研究基礎。

### 2. 採取議題式教學設計，其中蘊含史學研究新動態

此教學取徑，衡諸美國史上具重要性、代表性的歷史課題，一方面，運用議題中心教學法以爭論性或爭議性的議題為核心，展開教學設計，由教師帶領學生挑戰約定成俗的刻板印象或迷思，經歷認知失衡的過程，一則引起學習動機並置身在「充滿待解問題」的情境中，進行問題的探究。二則集中議題的焦點，透過解開問題來進行深度的學習與理解。三則在精讀、書寫之外，也激發學生運用心智能力，達到較高層次的思考。另一方面，這些歷史課題中間實則納入了歷史學界一些新的研究動態，例如與環境史、婦女史的結合，提醒教師們與時俱進，須適時汲取並運用歷史新知。

### 3. 讓歷史閱讀習慣改變，讀出新的理解與看法

此教學取徑，提醒教師必須不斷反覆地思考教學設計的問題意識，深化理解閱讀的一二手材料或史料，讀出深層的、或以往未注意的意義，並將之安排在教學設計之中。讓所謂的歷史學習材料，不再只是簡單地變成學生閱讀的知識，而是教導學生從學習材料中，看到背後書寫的紋理（texture）、隱含的寓意。

## 陸、結 語

### 一、RLH 教學設計歷程的問題與因應

#### (一) 教學設計階段

教師們在選題上主要考量主題的可討論性、具衝突性、存在其他史觀、有歷史意義與重要性，或曾在課綱中引起爭議，但也有教師以手邊握有可用的史料出發。當進行一、二手史料的蒐集與分析時，幾乎所有的教師都表現出難以掌握的困難，例如，哪些文獻史料才是重要的、文獻研究要撰寫到什麼程度。教師們也對於要先讀史料、再設計教學方案與工具，還是先從教學方案與工具的設計出發？有過來來回回的討論。接下來對於如何鋪陳教學設計也充滿困擾，例如，要掌握多少材料才算足夠、該理解主題到什麼程度、該問什麼關鍵的問題，而教學方案、問題、材料之間的連結關係為何，以及怎麼去建構一個教學劇本等。而完成教學設計的重要元素在於找出合適的材料或史料，教師認為他們在繁忙的教學工作下，已經不熟悉找尋研究文獻的方法，或是難以找到與設計主題有關的材料，而且找到好材料很花時間，也不是其學術能力所能及。

雖然在教學設計過程有壓力與困惑，但教師們普遍認為得到學習與收穫，除了充實歷史教育的新知，也從設計討論的過程中獲得成員之間不同觀點的啟發，並因此反省和意識到自己平日教學的風格或慣性。另外，教師們也提出對教學設計過程的省思與建議，例如，RLH 教學設計是一個值得參考的方向，但為了兼顧在地化，也應保留有彈性的設計空間才能符合臺灣的教學脈絡。在選題的過程中，應提供討論的歷程來幫助教師更清楚自己的題目與問題意識之間的連結。設計教學案例後，建議能提供可檢核的機制或評斷規準。大家都期望教學設計能有較高的成

功率與產出量，因此建議可進行小組共同設計，或是教授搭配教師，或是提供教授諮詢等安排。最終教師們認為，教學研究應衡量教師的教學負荷與研究能力，提供適度的理論研讀與充裕的研究時間。

## （二）實作階段

教學設計經過課堂的試教、議課，及回收學生問卷等實作過程，都有助於教學設計的調整與修正。基本上，文獻回顧仍是教師在教學設計時，最不容易掌握的重要步驟，但做好文獻回顧往往能幫助教師釐清問題意識和選擇閱讀所需的文本。另一個共通的現象是，教師在教案設計的材料或史料，不能太多、太長、太複雜，否則不容易幫助學生閱讀理解。而教學中教師的引導技巧，適時的放聲思考、示範歷史思考歷程、提問適當的引導問題，才能帶動討論，同時可維持討論的秩序和品質。雖然試教中學生的反應有持正向、也有負向，但整體看來，運用 RLH 教學設計於課堂中反映出學生的精密閱讀能力和以證據進行思考與論證的能力，在態度、情意與技能上皆有待加強。從教師端而言，RLH 取徑所帶來的啟發讓多數教師重新省思在教學與學習的關係，也肯認這種教學設計對於學生歷史閱讀理解的必要性與重要性。

## 二、RLH 運用在高中歷史教學的可行之道與相關建議

### （一）可作為高中歷史教學的一個輔助

經過實際試教、議課、學生回饋，以及來回修正教學設計後，教師們普遍省思到 RLH 取徑不再僅是強調歷史知識本身，也強調知識的形成過程。教學過程著重以學生本位中心進行探究，教師藉由設計好的教學活動，帶領學生一層一層的判讀資料，學會怎麼去檢視所接觸到的史料，以及面對不同立場的觀點與記述，把這些歷史材料或史料當成「媒介」，藉此開啓學生質疑史料、思辨與推論歷史的能力。進而，在歷史

解釋上，提供學生有發表己見、論證歷史事件的機會。經過這次反覆摸索、不斷修正教學設計與課堂試教的歷程，教師們也坦言，雖然沒有辦法每一堂課都是 RLH 取徑，但是將來會把它作為自己教學上的一個輔助，提醒自己在講述教學法之外，更去關注學生作為學習主體的教學觀。

## （二）可以從高中選修課程開始著手

目前實施的高中課程裡，比較能夠讓高中生投入歷史探究與實作的課程，是那些教師能夠自主設計課程且教學彈性空間比較充裕的選修課程。在選修課程中，由教師自身的改變做起以執行素養課程，先設定課程內容目標，再發展歷史素養策略，關注歷史文本的選擇，有目的地幫助學生在課堂上進行文本的閱讀與深化歷史問題的學習，養成探究史源、脈絡化史料、佐證資料、以證據為基礎的思考與論證能力，並盡量連結到學生的生活經驗與當代社會議題的討論，從觀念與態度上逐漸改變學生被動學習的惰性與習性。

## （三）需要教學與學習慣性的突破

教師運用 RLH 取徑以培養學生歷史閱讀理解能力，需投入該歷史課題晚近研究成果的汲取，教學設計的費心與巧思，備課起來既辛苦也有教學的壓力，甚至有教師覺得自身能力有限，有些心虛對該課題的研究不夠而裹足不前。但是，教師們也認為這種教學設計模式與教學方法，有其一定的迫切性與重要性，且符合未來素養課程與教學的發展方向。而從課堂觀課中看到，學生對這種需閱讀歷史文本並做出回應與討論的教學方式，有些人積極但更多人則反映出缺乏學習動機與歷史探究的興趣，總是習於等待答案、等待知識餵養的學習態度，不僅是 RLH 取徑必需面對的實際難題，也將是十二年國教訴求發展歷史素養導向、探究活動課程時，亟需克服現實教學及學習的慣性和困境。

#### (四) 需歷史學者、教育學者攜手高中教師共同深耕 RLH 教學設計與研究

囿於教師們多專注於教學技巧，而無暇跟進歷史學術研究的發展，因此面對一二手歷史文獻，教師們顯得壓力重重、裹足遲疑。教學設計過程中雖然有教授與研究員的共同討論與諮詢，但是要將 RLH 取徑運用在臺灣的教學場域或未來推廣，仍有許多需要調整與修正之處。例如，設計課題的選擇是不是可以再宏觀或更具歷史重要性；教學方案之間可以如何更具邏輯推理或提供某種人文關懷；材料的揀選與剪裁可以再怎麼精、簡、短小而切合教學；工具可以如何再跳脫傳統學習單的設計，注入更多具觀點的、參與的、反思的元素，幫助歷史思維與技能的培養。這種強調歷史閱讀理解的教學設計，要如何研發與精進，需要不斷有歷史學者、教育學者、現職高中歷史教師等，三方共同攜手合作，運用彈性空間較大的選修課程，漸進而持續的扎根與研發更適合臺灣教育文化脈絡的歷史閱讀素養課程與教學。讓課堂上每個學生都可以是一位小偵探家，不僅能夠學習歷史（learning history），還要能夠探究歷史（doing history）。

## 參考文獻

- Sam Wineburg, Daisy Martin, and Chauncey Monte-Sano 著，宋家復譯，《像史家一般閱讀》，臺北：國立臺灣大學出版中心，2016。
- 宋家復、詹美華、李涵鈺、楊國揚、何思謎、楊秀菁，〈以歷史閱讀素養為本的高中歷史教學設計與實施之研究期中研究報告（國家教育研究院研究成果報告，計劃編號：NAER-105-24-G-2-02-00-2-07）〉，新北市：國家教育研究院，2016。
- 宋家復、詹美華、李涵鈺、楊國揚、何思謎、楊秀菁，〈以歷史閱讀素養為本的高中歷史教學設計與實施之研究期末成果報告（國家教育研究院研究成果報告，計劃編號：NAER-105-24-G-2-02-00-2-07）〉，新北市：國家教育研究院，2017。
- 李涵鈺、宋家復，〈像史家一般閱讀——在中學歷史課堂裡教讀寫素養〉，《教科書研究》，卷9期2，2016年8月，頁165-184。
- 杜正勝，《走過關鍵十年（下）（1990-2000）——文化關懷》，臺北：麥田，2000。
- 張元，〈歷史教科書與歷史教學座談會——記錄稿摘要〉，《新史學》，卷11期4，2000年3月，頁141。
- 教育部編，《普通高級中學必修科目「歷史」課程綱要》，臺北：教育部，2014。
- 詹美華、吳宣豫，〈2014年歷史教材議題與和平教育之論述與實踐研討會報導〉，《教科書研究》，卷8期1，2015年4月，頁183-200。
- 詹美華、楊國揚，〈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〉，收入甄曉蘭、楊國揚主編，《歷史教育與和平》，新北市：國家教育研究院，2016，頁83-103。
- Bruce A. VanSledright. “What Does It Mean to Think Historically...and How

- Do You Teach It? ” *Social Education*, 68:3 (2004), pp.230-233.
- Hahn, Carole L. “Controversial Issues in History Instruction.” In M. Carretero and J. F. Voss, eds., *Cognitive and instructional processes in history and the social sciences*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1994, pp. 201-219.
- Levesque, Stephane. *Thinking Historically: Educating Students for the Twenty-First Century*. London: University of Toronto Press, 2008.
- McTighe, Jay and Wiggins, Grant. *Essential Questions: Opening Doors to Student Understanding*. USA: ASCD, 2013.
- Reisman, Avishag and Wineburg, Sam. “ ‘Text Complexity’ in the History Classroom: Teaching to and Beyond the Common Core.” *Social Studies Review*, 51:1 (2012), p.24-29. <http://2bts4h291awtkk3wa2tmsy1.wpengine.netdna-cdn.com/wp-content/uploads/sites/111/2014/09/textcomplexityinsocialstudies.pdf> (accessed May 11, 2018).
- Seixas, Peter. “Student Teachers Thinking Historically.” *Theory & Research in Social Education*, 26:3 (1998), pp.310-341.
- Shulman, Lee S. “Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching,” *Educational researcher*, 15:2 (1986), pp.4-14.
- Wineburg, Sam. “Unnatural and essential: The nature of historical thinking,” *Teaching History*, vol.129 (December 2007), pp.6-11.
- Wineburg, Sam. *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Philadelphia: Temple University Press, 2001.
- Wineburg, Sam, Daisy Martin, and Chauncey Monte-San, eds. *Reading Like a Historian: Teaching Literacy in Middle and High School History Classrooms*. New York: Teacher College Press, 2013.

# 「堯舜禪讓」是真實的嗎？ ——上古聖王與「賽先生」 兩個典範的對話<sup>1</sup>

朱茂欣

## 壹、問題意識

近日，《華爾街日報》引述美國戰略與國際問題研究中心 Jonathan Hillman 的觀點：當前全球有抱負的國際化構想不多，「一帶一路」是其中之一。四年來，海外貿易保護主義之風狂吹不止，中國則藉「一帶一路」搶當全球化捍衛者的角色<sup>2</sup>。我們觀察中國大陸現今標舉的全球化方案，顯而易見地帶著中國傳統文化崇尚和平兼容的鮮明特色。

事實上，「堯舜禪讓」傳說是人類最早期的世界主義論述，勾畫了理想天下秩序的藍圖；那麼，何以現代中國知識分子卻在「重估一切價值」的要求下，貶之為一個虛構的說法呢？換個角度說，如果「堯舜禪讓」真為「虛構」的，又為何能夠在中國歷史上產生巨大影響？就讓我們進行一場古代聖王與「賽先生」的對話來探尋答案吧。

---

<sup>1</sup> 謹以這份教案，紀念一生報效國家的父親，他賦予我身上的中國傳統文化質性，且因此思索著：「什麼是傳統中國？」「它留給現代世界的文化資產是什麼？」——寫於民國 106 年 5 月 10 日。

<sup>2</sup> 轉引自藍孝威，〈29 國元首出席 一帶一路論壇今開幕〉，<http://www.chinatimes.com/newspapers/20170514000347-260108>。（2018 年 3 月 1 日檢索）

## 貳、教案緣起

個人有幸參加國教院「以歷史閱讀素養為本的高中歷史教學設計與實施」研究計劃，這項計劃目的是藉由參考 Wineburg 等人所著《像史家一般閱讀》<sup>3</sup>一書，設計出本地的「由開放性問題與多項彼此競爭之詮釋所構成的歷史」教案。

個人在選擇教案主題時，想起《像史家一般閱讀》第一單元是討論美國國族歷史敘事的起始，也就是世人所熟知發生在殖民早期關於印第安公主寶嘉康蒂（Pocahontas）的故事，因而決定嘗試以同樣普遍為人們所知曉的中國上古聖王堯舜故事作為教案主題。

如果我們把寶嘉康蒂與堯舜兩個故事相互對照，中國歷史的起源故事很明顯具有更長的時間縱深：連帶地，堯舜故事在歷史上所產生的影響力以及故事真實性的相關爭議程度，似乎皆更加地顯著。

就堯舜故事的影響力來說，清代趙翼指出，史上朝代更替的方式只有「禪讓」與「征誅」兩種。<sup>4</sup>王莽以「新」代「漢」（西元 8 年）是禪讓轉移政權的開始，下至「趙宋」代「後周」（西元 960 年），其間的朝代幾乎都是以「禪讓」方式完成鼎革。甚至民國初年清帝退位，形式上仍然採取禪讓的作法。

另一方面，有關堯舜禪讓傳說的爭議，在先秦諸子時期即已經產生，到了民國初年爭議更加擴大。當代的學者在引進西方思想觀念的過程中，除了過去所質疑的禪讓事蹟外，進而連堯舜其人存在的真實性亦加以懷疑。<sup>5</sup>

---

<sup>3</sup> Sam Wineburg, Daisy Martin, and Chauncey Monte-Sano 原著，宋家復譯，《像史家一般閱讀——在課堂裡教歷史閱讀素養》（臺北：國立臺灣大學出版中心，2016 年）。

<sup>4</sup> 趙翼，〈廿二史劄記·卷七〉，<https://ctext.org/wiki.pl?if=gb&chapter=84162>。（2018 年 3 月 1 日檢索）

<sup>5</sup> 阮芝生，〈論禪讓與讓國——歷史與思想的再考察〉，《中央研究院第二屆國際漢學會議論文集》（臺北：中研院史語所，1989），頁 485。

此外，值得注意的是，寶嘉康蒂與堯舜兩個故事雖然同為起源故事，但內涵的性質卻頗異其趣；相較之下，寶嘉康蒂故事顯然帶著較濃厚國族、族群或教派的現實性色彩，而堯舜故事則展現鮮明儒家義理『人文天下觀』的理想性風格。中國文明淵遠流長，一人一時的權謀操作多半如江水東逝不復緊要，現實人事經過長時間沉澱和後人反覆提煉已概念符號化而成為生命性價值規訓。這樣的東、西方歷史知識系統差異，對於本地的教學方案設計、甚至是教學目標設定是否產生影響，這點應當是有待進一步分析探究的。

## 參、教學設計

由上述寶嘉康蒂與堯舜故事的對照，可以發現一個很有趣教學設計上的差異：如果討論寶嘉康蒂故事的教學設計，是讓學生對於原本熟悉且確信、但實則隱含單一特定現實目的和立場的歷史敘事產生質疑；那麼，討論堯舜故事的教學設計，不僅可以讓學生質疑堯舜故事的真實性問題，還可以對於民國初年疑古風潮下曾出現的質疑觀點進行探究。也就是說，堯舜故事存在有分歧對立的倫理或價值觀點，並在歷史上已經歷過「大鳴大放」的爭論，因而教學設計具有多層次性，可以同時有「質疑」與「再質疑」、甚至是「超越質疑」等兩個以上的討論面向。

雖然，「質疑」與「再質疑」是有著不小差異的兩個不同討論面向，前者看似為質疑堯舜傳說，後者則看似為質疑疑古思想對於堯舜的懷疑；實際上，兩者同樣可以應用《像史家一般閱讀》書中主張的教學方法——「尋找文本作者論述的依據（史源）」以及「將歷史文本脈絡化」，這也印證了此方法在處理各種歷史議題時，具有很高的適用性。

個人認為，以堯舜禪讓爭議的教學主題為例，這種著重精密閱讀歷史文本的教學方法，在理論上確實可以讓學生「學習比較不同的歷史論述，掌握作者的論述依據與觀點，同時分析論述所處的歷史脈絡」，從而

達成培養學生思維能力的教學目標。從這個面向而論，清末民初以來的當代知識分子相形之下呈現出一種「歷史脈絡的疏離感」，在討論中國歷史問題時，容易出現抱持現代觀點而盲目批判、或是基於現實目的而主觀論斷的「以史就我」弊病。像是新文化運動者受科學主義和疑古思想的影響，對於無法充分加以實證的傳統學說往往一概否定，忽略了從歷史脈絡合理闡釋中國歷史與傳統的可能性與重要性。事實上，吾人運用所謂的科學方法不應落入僵化固定的理論模式，對於性質不同的各種知識對象和主題，應當能夠採取靈活多樣的實證方法途徑。如同傳統山水畫，採散點透視法呈現全景，同時藉定點透視法鋪陳細節，兩種技法融通無礙，而又蘊含畫家獨特的宇宙觀點和精神境界。唯有如此，現代中國人才能建構出多元化的知識體系架構，真正借助西方科學來達成梳理自身中國傳統文化的任務。《像史家一般閱讀》探討歷史學課題的知識取徑，不啻是一個如何客觀理性實踐科學精神的提醒。這份教案就從傳統聖王與「賽先生」兩個價值典範的遭遇與碰撞出發，著重於堯舜故事歷史發展脈絡的認識，以及兩個不同價值觀點之間的辨證討論，最後總結在古代傳說在當今的價值性問題。

個人印象頗深的是，在教案寫作的過程中，在課堂上和同學聊起這份教案的相關內容，有一個班的學生立即回應表示，「某某老師說堯舜禪讓是假的，其實是篡奪」，而這位老師還是一位數學老師。由此可見，堯舜禪讓的爭議受到人們關注和討論的程度其實是不低的。同時，如果學生的轉述正確無誤，那麼我們的現代知識分子在高度科學專業訓練下，卻對一個複雜多層面的自身歷史文化問題，在缺少精細實證探討的情況下，可以輕易作出一個極為簡化的翻案式結論，並在課堂上傳授給下一代，想來竟是有些不可思議的。這點，或許就是本地相關人文學科教學應加強學生歷史脈絡思維能力的重要性所在。很意外的，該班學生在期末最後一堂歷史課，特地在黑板寫了幾句平日上課較有印象的話表示感謝，沒想到其中一句就是關於堯舜禪讓，而學生寫的是「堯舜禪讓不 4 真

的係ㄍㄟ、A 啦」。坦白說，這樣過度簡化的批判性認知，讓我在驚訝之餘有些自責，就不知是個人教學表達能力有未逮之處，還是數學老師「直白有力」的陳述更能給學生留下印象，又或者正值青春期的叛逆孩子們偏好具有質疑性質的論點了（這個班並未實施過這份教案，只是稍微利用上課介紹了一下相關的故事爭議）。



在教案的觀課後討論中，宋家復教授提供一個很有幫助的建議：討論堯舜故事可以分為三個面向進行，其一是真實性問題，好比哲學的「本體論」問題；其二是後人的看法，好比哲學的「認識論」問題；最後是價值性問題，好比哲學的「倫理學」問題（宋教授在觀課結束後，特地請全班同學對於「如果你作為一位長輩，是否會告訴下一代堯舜禪讓的故事？」舉手表示意見）。接下來這份教案的三個方案，就分別針對堯舜禪讓的真實性問題（方案一：從「二重證據法」討論）、後人的看法（方案二：從「層累造成說」討論）和價值性問題（方案三：從「黃金古代觀」討論）三個方面，加以設計安排。

## 肆、相關研究

學界目前有關堯舜禪讓的研究，未見到專門著作，而單篇學術論文則有不少，特別是隨著近年新的考古文物陸續出土，出現許多相關研究論文，例如范麗梅〈從郭店楚簡〈唐虞之道〉論先秦儒者堯舜禪讓說之思想建構及意義〉（2000年發表）；錢耀鵬〈堯舜禪讓故事的考古學研究〉（2002年發表）；王曉毅、丁金龍〈從陶寺遺址的考古新發現看堯舜禪讓〉（2004年發表）。其中，劉惠萍〈由神聖敘事到道德闡釋——以《尚書·堯典》「堯舜禪讓」說的傳承為例〉<sup>6</sup>一文，對於歷史上堯舜禪讓傳說演變的過程作了相當詳盡地探討，是這份教案主要的取材來源。此外，臺南女中林孟瑾同學的小論文〈上古史實或是儒學修辭？——堯舜禪讓美學的再思考〉，<sup>7</sup>頗為生動地呈現一位高中生如何質疑堯舜傳說真實性的實例，因而這份教案選取了文中所提出的質疑論點，作為一開頭從故事書中發現問題並著手進行探究的閱讀材料。

## 伍、如何運用這些材料

方案一（1至2個課時）：從先秦諸子論著以及考古人類學證據兩方面構成的「二重證據法」討論「堯舜禪讓」的真實性問題，並討論故事書中的「堯舜禪讓」內容是如何「層累形成」的。

課程開始，可先藉由閱讀材料1與材料2，引發學生對於討論「堯舜

<sup>6</sup> 劉惠萍，〈由神聖敘事到道德闡釋——以《尚書·堯典》「堯舜禪讓」說的傳承為例〉，《第六屆通俗文學與雅正文學——文學與經學研討會論文集》（臺中：國立中興大學，2006），頁571-602。

<sup>7</sup> 林孟瑾，〈上古史實或是儒學修辭？——堯舜禪讓美學的再思考〉，<http://www.shs.edu.tw/works/essay/2015/11/2015111316311658.pdf>。（2018年3月1日檢索）

禪讓」真實性問題的興趣；接著，透過閱讀材料 3 至材料 5，帶領學生分別從先秦諸子論著和考古人類學證據「二重證據法」的兩個方面，進行分組討論並完成工具 1，最後進行小組問答題的分享。這個方案的第二個部分，是引導學生由原始社會的神聖傳說、先秦時期的人倫闡述及民國以來的考古解釋三個層面，分析故事書中的「堯舜禪讓」是如何「層累形成」的，並完成工具 2。

關於「堯舜禪讓」傳說的演變過程，學界目前已有一個大致的研究看法：<sup>8</sup> 堯舜傳說的原始型態，產生於上古氏族社會，與原始社會制度的發展有關；而相關文字記載則最早見於《尚書·堯典》，此外也散見於先秦諸子的論著之中。春秋以降，「堯舜禪讓」被儒、墨學者視為上古聖明政治典範，他們強調禪讓得以實行在「愛親」、「尊賢」的德行，以為愛親之心推展天下，乃愛天下人；尊賢之心極致推展，乃行禪讓。於是堯舜禪讓故事的內涵，也由源於原始社會的神聖敘事，逐漸轉化為人倫闡釋，可視為「神話意識理性化」的過程。另一方面，此時還存在另一種「逼篡」的說法，例如《竹書紀年》記載「昔堯德衰，為舜所囚也」，而法家的韓非子即認為堯舜禪讓其實是逼上弑君，反君臣之義的行為。到了漢代，隨著儒學成為官方正統思想，再加上史學家將堯舜事蹟寫入正史，「堯舜禪讓」因而成為人們心目中聖王賢君、理想政治的千古範式。

教師在向學生說明「堯舜禪讓」故事的演變過程時，可以參考葛兆光的觀點，歷史有時是「加法」，有時是「減法」，「加法」就是歷史上不斷湧現的東西，而「減法」是指歷史過程和歷史書寫中，被理智和道德逐漸減省的東西；兩者並不是對立的，反而常常是一回事。<sup>9</sup>

---

<sup>8</sup> 此處學界的研究看法，主要參考劉惠萍，〈由神聖敘事到道德闡釋——以《尚書·堯典》「堯舜禪讓」說的傳承為例〉、楊儒賓，〈黃帝與堯舜——先秦思想的兩種天子觀〉、陳凱迪，〈禪讓與先秦儒家之關係：以郭店楚簡〈唐虞之道〉為討論中心〉三篇論文。

<sup>9</sup> 葛兆光，〈思想史：既做加法也做減法〉，《讀書》，2003年第01期（2003年1月），頁3-11。

方案一 希望培養的技能

1. 使用「二重證據法」探究上古傳說的真實性
2. 認識上古傳說「層累形成」的演變過程
3. 閱讀、分析多元觀點的歷史材料

方案二（1至2個課時）：從現代學者關於古史辨運動「層累造成說」的爭議，進一步討論「堯舜禪讓」的真實性問題，並討論顧頡剛的「層累造成說」是如何的形成的。

關於民國初年學界討論「堯舜禪讓」的真偽，大致分為相信及否定兩派，<sup>10</sup> 相信禪讓真實存在的一派又有「選舉說」與「爭奪說」之別；而否定禪讓的一派，則以顧頡剛為代表，其〈禪讓傳說起於墨家考〉一文論述最為詳盡。顧頡剛受到康有為《孔子改制考》中「托古改制」觀點的啟發，認為禪讓之說是戰國學者受了時勢的刺激，在想像中構成的烏托邦，是墨家為了宣傳尚賢主義而編造出來的。

這個方案把現代學者關於「堯舜禪讓」真偽的爭議，聚焦在顧頡剛的「層累造成說」，因而材料6節錄了顧頡剛《古史辨自序》的部分內容，而材料7與8則分別是徐炳昶、錢穆兩位學者對於「層累造成說」的批評。課程的進行，由教師帶領學生閱讀材料2至材料8，並進行分組討論完成工具3，接著讓各小組分享答題的內容。這個方案的第二個部分，是引導學生分析顧頡剛的疑古思想如何受到康有為與胡適兩人影響而形成，並完成工具4，藉此對於「層累造成說」進行脈絡化探究。最後，引導學生分析材料3、7與8之間論證的相關性，並完成工具5。

<sup>10</sup> 民國初年學界討論「堯舜禪讓」的看法，主要參考劉惠萍，〈由神聖敘事到道德闡釋——以《尚書·堯典》「堯舜禪讓」說的傳承為例〉這篇論文的整理。

方案二 希望培養的技能

1. 透過「層累造成說」的討論，比較立場相互對立的論點
2. 脈絡化民國初年疑古思潮的思想背景
3. 分析多個史料間論證的相關性

方案三（1至2個課時）：從現代人對於中國傳統「黃金古代觀」所採取現實工具以及人文理念兩種不同的詮釋觀點，進一步探討「堯舜禪讓」的真實性問題，並接著討論「堯舜禪讓」在當今的價值性問題。

關於現代人如何詮釋傳統的聖王賢君「黃金古代觀」歷史敘事，個人大致釐出兩種主張：一者認為「以古援今」現象實際上是後人藉著古史的編造，以作為達成現實目的的工具，故「堯舜禪讓」是虛構、不真實的；另一觀點則認為是後人透過古史的傳述，來進行傳衍人文理念的任務，故「堯舜禪讓」是有根據、可信的。

課程開始，可先藉由材料9一位陸客的臺北遊記，引發學生討論「黃金古代觀」的興趣；接著，由教師帶領學生閱讀材料10至材料14，分別從現實工具及人文理念兩種觀點，進行關於「黃金古代觀」的分組討論並完成工具6。此外，材料15也可以一併作為閱讀材料，討論上述現實工具及人文理念兩種觀點何者較能合理地說明堯舜故事在中國歷史上產生的巨大影響。課程最後，可以利用工具7安排短文寫作，讓學生練習引用材料中各種事實與觀點論證自己的看法。

方案三 希望培養的技能

1. 透過「黃金古代觀」的討論，比較立場相互對立的論點
2. 對一個複雜的歷史問題，引用各種事實與觀點，論證自己的看法

## 陸、材料與工具

### 材料 1：翻開歷史故事書（修改版）

堯年老時，想找個德才兼備的人來接任他的位子。他考慮過很多人，都覺得不夠滿意，後來，有人向他推薦舜，說舜是一個孝子。舜的生母很早就死了，後母對他很壞。後母生了一個兒子叫作象，對舜這個哥哥的態度也很惡劣，而舜的父親對於長子所受到的委屈好像都視而不見，還特別寵愛象。但是，舜對於這一切都沒有怨言，還是盡心盡力的做一個好兒子和好哥哥。

堯聽了舜的事蹟，決定要好好的考察一下舜，把自己兩個名叫娥皇和女英的女兒嫁給了舜。堯還替舜築了糧倉，分給他很多牛羊。舜的後母和弟弟嫉妒舜如此走運，又想出一連串的毒計想要陷害舜。他們還把舜的父親也拉進來一起共謀。而在詭計始終無法得逞，舜卻仍然毫不怨恨的情況之下，想要對付他的三個家人總算受到感動了，於是一家人盡棄前嫌，開始和睦的過日子。

堯又把舜放到山川林澤中進行考驗，結果舜不被暴風雷雨所迷誤。堯確信舜的確是一個極有德行的人，再加上也很有能力，便決定把部落聯盟首領的位子讓給舜。到舜年老的時候，他也要尋找一個理想的接班人，於是他召開部落聯盟會議，推選禹為聯盟的首領。禹因為治水立下大功，當上聯盟首領可說是眾望所歸。

---

來源：管家琪，《100個你一定要知道的歷史故事 I》（臺北：幼獅文化，2011），頁 27-29。

## 材料 2：發現問題：黃金古代——一位中學生的質疑（修改版）

三皇與五帝的時代，在論孟教材中，一直被稱頌為最美好的時代。天下的清平安樂，似乎人心常見的醜惡與陰鬱在那個時代中並不存在，是以留下了我們耳熟能詳的堯舜的禪讓故事，禮記中所謂的「大同」時代，上位者權利的交接彷彿充斥著祥和的氛圍，後世宮廷中的殘忍鬥爭與狠辣陰謀在此時的文字脈絡中似乎沒有半點徵兆，一切如斯完美，彷彿無可挑剔；然而，若真如此，何以漫長後世數千年的歷史中，無論如何盛世承平，再無出現過三皇五帝時期的禪讓與大同？如若上古時期的清平理想國度曾經存在，那麼何以人心丕變，再不復返？

筆者以為，人心無分古今，同樣的時代，不會皆為惡人，同樣的，應該也不會有僅存善人的時代。上古時代亦絕非想像中的美好，人們也須為自己謀求更好的生存方式，於是在部落間的爭鬥，抑或部落內的權力鬥爭，必然是存在的。堯舜禪讓之事，也因太過理想而令筆者質疑了。

---

來源：〈上古史實或是儒學修辭？——堯舜禪讓美學的再思考〉，<http://www.shs.edu.tw/works/essay/2015/11/2015111316311658.pdf>。（2018年3月1日檢索）

### 材料 3：故事溯源：先秦諸子論著中有關堯舜禪讓的內容（修改版）

堯、舜禪讓的傳說，除見於《尚書·堯典》以外，也普遍散見於《論語》及幾乎所有戰國諸子的論著之中。統計其大致如下：

《論語》中有 6 篇 8 節論及堯、舜及禪讓傳說。

《孟子》全書 14 篇中，有 12 篇 30 多節，把堯、舜推崇成推行仁政的典型君主。

《荀子》32 篇中有 21 篇共 40 節論及堯、舜。

《墨子》59 篇中有 11 篇推崇並細致地描述了堯、舜禪讓之說，主要從尚賢的角度來闡述，例如〈尚賢中〉云：「古者舜耕歷山，陶河瀕，漁雷澤，堯得之服澤之陽，舉以為天子。與接天下之政，治天下之民」。

《莊子》33 篇中有 23 篇 38 節論及堯、舜和禪讓之事，其中有稱讚的；也有嘲弄的；還有借題發揮的。

《管子》76 篇中共有 14 篇 19 節論及到堯、舜，但未有直接提及禪讓之說。

《商君書》中雖然反對儒家崇尚先王之道，甚至批評堯、舜的行為；但同時仍然承認堯、舜「非私天下之利也，為天下位天下也」、「非疏父子，親越人也，明於治亂之道」。

《韓非子》中對堯、舜禪讓提出相反的「逼篡」說法（「舜逼堯，禹逼舜，湯放桀，武王伐紂，此四人者，人臣弑其君者也」），認為禪讓是逼上弑君，違背君臣秩序的行為，不過各篇的說法並不一致。

此外，《大學》、《中庸》及先秦諸子如《尸子》、《呂氏春秋》等，也對堯、舜禪讓的說法有所記載。

---

來源：劉惠萍，〈由神聖敘事到道德闡釋——以《尚書·堯典》「堯舜禪讓」說的傳承為例〉，頁 577-578。

#### 材料 4：「現代考古人類學證據」之一（修改版）

近數十年來，由於考古學的發展與成就，為進一步認識古史的傳說時代提供了一些新的線索。學者錢耀鵬認為，由近年來聚落考古學的發現與研究資料顯示，自仰韶文化晚期，特別是龍山時代以來，黃河下游及長江流域的新石器時代文化迅速崛起，各氏族集團大都有向中原地區逐漸推進的發展態勢，因此開始產生嚴重的競爭與依存關係。由於氏族集團的發展與兼併，彼此勢必結成某種部落聯盟。而在社會集團規模擴大和更高一級政權機構的形成過程中，最高領袖的誕生方式至關重要。雖說最初聯盟體最高首領的權力是非常有限的，但也需要得到各集團的認可和支持。故「堯舜禪讓」可能就是幾個勢力相當的集團不得不結成聯盟時，為了協調各集團的關係、維繫聯盟體的存續，而採取的一種領袖和政權的誕生與更替方式。

近人徐中舒則根據正史中豐富的少數民族史料，認為堯、舜、禹的禪讓傳說，實際就是依據唐、虞、夏的部落聯盟時代的歷史而傳播下來的；自私有制和傳子局面產生以前，禪讓或推選是社會發展的必經階段。例如《新五代史·契丹傳》：「其部族之大者曰大賀氏，後分為八部；部之長號大人，而常推一大人建旗鼓以統八部。至其歲久，或其國有災疾而畜牧衰，則八部眾議，以旗鼓立其次而代之。被代者以為約本如此，不敢爭。」故禪讓制度「本質上是原始社會的推選制度」。

此外，《尚書·堯典》中記載了堯欲傳帝位於舜時，對他進行了一番考驗的過程：不僅將舜「納於百揆」、「賓於四門」，接受政務考察，而且又將舜「納於大麓，烈風雷雨弗迷」。而司馬遷在其《史記·五帝本紀》中則有這樣的敘述：堯使舜入於山林川澤，暴風雷雨，舜行不迷，堯以為聖，乃召舜曰：『女謀事至而言可績，三年矣，女登帝位。』把舜放到在大麓、山川林澤或不毛之地接受考驗，以證明舜具備神性，所以才不致於被烈風雷雨所迷誤。伊藤清司認為，這種長期遠離人煙，或跋涉山野的考驗，能夠磨練出年輕人的忍耐力與膽力，與「成年儀式」（Ordeal）中的各項考驗似相彷彿。凡欲成為某一社會團體的指導者，或

擔當某特種職務之前，對於該對象的素質與能力所進行的各種考驗，可以說是一般成人儀式的特殊化。人類學家布留爾（Lévy-Brühl, Lucien）曾經指出，「入會儀式」（Initiation）和「成年儀式」除了有其社會化的功能層面之外，更重要的是，要使參與者進入和神祕的實在相互滲透的境地，而這個過程，是一種類似人格和意識喪失的所謂「死亡」，然後再藉由「通過」儀式以獲重生的過程。換言之，神話儀式中許多的身心禁制、考驗，正是原始人轉凡為聖的「過渡儀式」（Rites of passage）。

---

來源：劉惠萍，〈由神聖敘事到道德闡釋——以《尚書·堯典》「堯舜禪讓」說的傳承為例〉，頁 580-584。

#### 材料 5：「現代考古人類學證據」之二（修改版）

2015 年，中國社科院正式發布了位於中國山西省襄汾縣陶寺村的陶寺遺址，極有可能就是堯的帝都，也提出了多項的證據。其一，關於地理上文獻所載「堯都平陽」的說法，古時平陽大約是現今臨汾之處（襄汾縣位於臨汾盆地），實際考古位置是極為吻合的；再者，以年代作為鑑定，陶寺遺址檢測的結果約是距今 4300 年至 3900 年（又可分前中後三期），與堯舜的年代亦大致相符。

陶寺遺址的前中期文化，有遭到後期文化明顯的破壞，而中期（距今 4100~4000 年）據現今推斷即是唐堯左右的時代，而過度至後期時，顯然經歷了相當的動盪。由此或可推測，堯舜交權之時，並非是如史料所載的平和禪讓。

---

來源：林孟瑾，〈上古史實或是儒學修辭？——堯舜禪讓美學的再思考〉。

### 工具 1：他們怎麼看「堯舜禪讓」？——從「二重證據法」討論

		堯舜禪讓 是真實的嗎？	主張或理由
先秦諸子論著	儒家《孟子》		
	墨家《墨子》		
	法家《韓非子》		
考古人類學證據	錢耀鵬		
	徐中舒		
	伊藤清司		
	陶寺遺址 調查報告		

### 工具 2：故事書中的「堯舜禪讓」是如何「層累形成」

	故事中的相關部分
原始社會的神聖傳說	
先秦時期的人倫闡述	
民國以來的考古解釋	

材料 6：「現代爭議」之一：顧頡剛《古史辨自序》（節錄）

從《不忍雜誌》上讀到《孔子改制考》，第一篇論上古事茫昧無稽，說孔子時夏、殷的文獻已苦於不足，何況三皇五帝的史事，此說即極愜心饜理。下面匯集諸子托古改制的事實，很清楚地把戰國時的學風敘述出來，更是一部絕好的學術史。雖則他所說的孔子作《六經》的話我永不能信服，但《六經》中參雜了許多儒家的托古改制的思想是不容否認的。我對於長素先生這般的銳敏的觀察力，不禁表示十分的敬意。

托古改制：

康有為認為，孔子爲了變法改制，假託於堯舜等古聖先賢的言論行事而著作《六經》，故《六經》所述內容並非古代的真相。

哲學系中講《中國哲學史》一課的，第一年是陳漢章先生。他是一個極博洽的學者，供給我們無數材料，使得我們的眼光日益開拓，知道研究一種學問應該參考的書是多至不剛個的。他從伏羲講起；講了一年，只到得商朝的「洪範」。我雖是早受了《孔子改制考》的暗示，知道這些材料大都是靠不住的，但到底愛敬他的淵博，不忍有所非議。第二年，改請胡適之先生來教。「他是一個美國新回來的留學生，如何能到北京大學裡來講中國的東西？」許多同學都這樣懷疑，我也未能免俗。他來了，他不管以前的課業，重編講義，辟頭一章是「中國哲學結胎的時代」，用《詩經》作時代的說明，丟開唐、虞、夏、商，徑從周宣王以後講起。這一改把我們一班人充滿著三皇、五帝的腦筋驟然作一個重大的打擊，駭得一堂中舌橋而不能下。許多同學都不以爲然；只因班中沒有激烈分子，還沒有鬧風潮。我聽了幾堂，聽出一個道理來了，對同學說：「他雖沒有漢章先生讀書多，但在裁斷上是足以自立的。」那時傅斯年先生正和我同住在一間屋內，他是最敢放言高論的，從他的言論中常常增加我批評的勇氣，我對他說：「胡先生講得的確不差，他有眼光，有膽量，有斷制，確是一個有能力的歷史家。他的議論處處合於我的理性，都是我想說而不知道怎樣說才好的。你雖不是哲學系，何妨去聽一聽呢？」他去旁聽了，也是滿意。從此以後，我們對於適之先生非常信服；我的上古史靠

不住的觀念在讀了《孔子改制考》之後又經過這樣地一溫。但如何可以推翻靠不住的上古史，這個問題在當時絕沒有想到。

由適之先生的介紹，為商務印書館編纂《中學本國史教科書》……上古史方面怎樣辦呢？三皇五帝的系統，當然是推翻的了。考古學上的中國上古史，現在剛才動頭，遠不能得到一個簡單的結論。思索了好久，以為只有把《詩》、《書》和《論語》中的上古史傳說整理出來，草成一篇《最早的上古史的傳說》為宜。我便把這三部書中的古史觀念比較看著，忽然發見了一個大疑竇，——堯、舜、禹的地位的問題！《堯典》和《皋陶謨》（說明：《尚書·虞書》中的一篇）我是向來不信的，但我總以為是春秋時的東西；哪知和《論語》中的古史觀念一比較之下，竟覺得還在《論語》之後。我就將這三部書中說到禹的語句抄錄出來，尋繹古代對於禹的觀念，知道可以分作四層：最早的是《商頌·長發》的「禹敷下土方，……帝立子生商」，把他看作一個開天闢地的神；其次是《魯頌·閟宮》的「后稷……奄有下土，纘禹之緒」，把他看作一個最早的人王；其次是《論語》上的「禹、稷躬稼」和「禹……盡力乎溝恤」，把他看作一個耕稼的人王；最後乃為《堯典》的「禹拜稽首，讓於稷、契」，把後生的人和纘緒的人都改成了他的同寅。堯、舜的事跡也是照了這個次序：《詩經》和《尚書》（除首數篇）中全沒有說到堯、舜，似乎不曾知道有他們似的；《論語》中有他們了，但還沒有清楚的事實；到《堯典》中，他們的德行政事才燦然大備了。因為得到了這一個指示，所以在我的意想中覺得禹是西周時就有的，堯、舜是到春秋末年才起來的。越是起得後，越是排在前面。等到有了伏羲、神農之後，堯、舜又成了晚輩，更不必說禹了。我就建立了一個假設：古史是層累地造成的，發生的次序和排列的系統恰是一個反背。

補充說明——

顧頡剛〈禪讓傳說起於墨家考〉一文，論述禪讓之說是戰國學者受了時勢的刺激，在想像中構成的烏托邦，是墨家為了宣傳尚賢主義而編造出來的，因而否定禪讓存在的歷史真實性。

來源：顧頡剛，《古史辨自序》（北京：商務印書館，2011），頁40-64。

### 材料 7：「現代爭議」之二：徐炳昶的觀點（節錄）

西歐直到十九世紀中葉以後，批評史料的風氣才大為展開，而且進步很快，在歷史界中成爲一種壓倒一切的形勢。自辛亥革命以後，這個潮流逐漸擴展到中國。歷史界受了西方的影響，對於古史逐漸有所謂疑古學派出現。他們最大的功績就是把古史中最高權威《尚書》中的〈堯典〉、〈皋陶謨〉、〈禹貢〉三篇的寫定歸還在春秋和戰國時候。這樣一來，過去根據《尚書》記載的上古史的可靠性也就很成了問題。以前認爲是燧人一伏羲一神農一黃帝一脈相承。由於近人的研究，開始知道：伏羲和女媧傳說來自南方的苗蠻集團，蚩尤爲來自東夷集團，炎帝、黃帝來自西北方的華夏集團，來源不是一個。華夏、夷、蠻三族實爲秦漢間所稱的中國人的三個主要來源，並非完全出自華夏。因爲到春秋時期，三族的同化已經快完全成功，原來的差別已經快完全忘掉，所以當此後的人對於所搜集到傳說作綜合整理的時候，就把這些名字揉合到一塊。他們中間的交通相當頻繁，始而相爭，繼而相親；以後相爭相親，參互錯綜，而歸結於完全同化。古代保存傳說的人，對於他們所應承先傳後的東西，總是認爲神聖，不敢任意加減。他們的傳說，即使有一部分失真，也是由於無意中的演變，並不是他們敢在那裡任意造謠。所以古代傳說，雖不能說是歷史經過的自身，可是它是有根據的，從那裡面仔細鑽研和整理，就可以得到歷史真象，是萬不能一筆抹殺的。

---

來源：徐炳昶，《中國古史的傳說時代》（臺北：里仁書局，1999），頁 5-29。

### 材料 8：「現代爭議」之三：錢穆的觀點

今求創新的古史觀，則對近人極端之懷疑論，亦應稍加修正。

從一方面看，古史若經後人層累地造成；惟據另一方面看，則古史實經後人層累地而遺失淘汰。層累造成之偽古史固應破壞，層累遺失的真古史，尤待探索。此其一。

各民族最先歷史無不從追記而來，故其中斷難脫離傳說與帶有神話之部分。若嚴格排斥傳說，則古史即無從說起（即後代史亦強半由傳說追記，未必皆出歷史事變時人當身之記載）。此其二。

且神話有起於傳說之後者（如先有關羽之傳說，而漸變成神話），不能因神話而抹殺傳說（如因看《三國演義》而懷疑及於陳壽《三國志》）。此其三。

假造亦與傳說不同，如後起史書整段的記載與描寫，或可出於假造（以可成於一手也，如《尚書》之〈堯典〉、〈禹貢〉等），其散見各書之零文短語，則多係往古傳說，非出後世一人或一派所偽造（以其流傳普遍，如舜與禹其人等）。此其四。

欲排斥某項傳說，應提出與此傳說相反之確據。否則此傳說即不能斷其必偽或必無有。亦有驟視若兩傳說確切相反，不能並立（如謂某人某日在北平，而另一說則謂見其某日在南京），而經一番新的編排與新的解釋，而得其新鮮之意義與地位者（如知某人乃以是日乘飛機自北平往南京也）。此其五。

而且中國古代歷史傳說，極富理性，切近事實，與並世其他民族追述古史之充滿神話氣味者大不相同。如有巢氏代表巢居時期，燧人氏代表熟食時期，庖犧氏代表畜牧時期，神農氏代表耕稼時期。此等名號，本非古所本有，乃屬後人想像稱述，乃與人類歷史文化演進階程，先後符合。此見我中華民族之先民，早於人文演進，有其清明之觀點與合理的想法。

---

來源：錢穆，《國史大綱上冊》（臺北：臺灣商務印書館有限公司，1991），頁 5-6。

工具 3：他們怎麼看「堯舜禪讓」？——從「層累造成說」討論

		堯舜禪讓 是真實的嗎？	主張或理由
現代 學者 論 述	顧頡剛		
	徐炳昶		
	錢 穆		

工具 4：顧頡剛「層累造成古史說」是如何的形成的

	觀點或主張	對顧頡剛的影響或啟發
康有為		
胡 適		

工具 5：找出史料間的相關性

	與材料 8 哪一項觀點相關	共同的主張
材料 3		
材料 7		

### 材料 9：「以古援今」——用陸客描述的臺北來作類比

說明：試以臺北類比『古』；中國大陸類比『今』，想一想，陸客描述的臺北是真實的嗎？其以臺北對照北京的目的為何呢？

#### 〈臺北比北京先進還是落後？〉

有人說從北京飛到臺北之後的感受，彷彿是從發達地區來到了落後地區，我起初也有類似的感受——的確，如果只看高樓大廈的多寡，馬路的寬闊與否，街道兩側房屋的高檔與否，甚至地鐵線路的多少及長短等等似乎也不難得出這樣的結論。但是，以上的類比僅僅是外貌上的對比，並不能完全說明實質。

實際上在臺北生活了幾天之後——注意：不是遊覽了幾天，而是像當地人那樣生活了幾天之後，我才深深地體會到臺北先進的一面。

正如我們對所謂「現代化」的定義那樣，一個國家或者地區的現代化絕不能離開人而空談，換句話說就是，「人」的現代化是一個國家和地區現代化的重要內容，那麼「人的現代化」在日常生活中怎麼體現呢？其實，到臺北走一走，稍加留意便很容易發現我們自身存在的差距。

就譬如說我在臺北街頭的小攤兒上吃的這碗肥腸麵吧，價格 10 元人民幣，肥腸加工的極其乾淨，湯汁的味道也相當鮮美——這至少說明，即便是小攤販也相當注重衛生吧，這不恰恰說明人的現代化嗎？當然還有一個照片上看不到的東西：熱情而溫暖的服務——對話的時候攤主始終面帶笑容，那感覺就像是接待一位老朋友一般，客觀地講，這樣的感覺在北京的小攤兒上還是比較鮮見的吧。

即便是沒有消費，譬如說我在這家洗車店前，僅僅是好奇地駐足觀看一下洗車的價格（和北京一樣），但店員同樣微笑著點頭致意，在那一刻你會深刻地體會到什麼叫善良和善意……

臺北人的服務如此周至，難道是因為他們的高工資不成？經過觀察及詢問之後否定了這個答案。要知道和北京上海等內地一線城市比，臺

北人的收入並不高。在臺北，一個大學生的起薪也就是四千元人民幣的樣子，根據臺北官方的統計，當地超過一半的人月工資在 5500 元人民幣以下，大體上來講臺北人的收入水準與北京人上海人的收入水準基本上在同一個水平線上，所以他們的熱情服務和真誠燦爛的微笑並非較高的收入所導致的吧。

穿梭在臺北的大街小巷之中，我還有一個新的發現，那就是秩序——臺北是一個非常有秩序的城市！

人們在買東西的時候會自覺排隊，乘坐巴士或者捷運的時候自覺排隊，進出電梯的時候也自覺排隊。街頭的機動車——不管是四個輪子還是三個輪子的兩個輪子的也都自覺前行絕不插隊。路邊的摩托車也都整整齊齊地停在白線之內——良好的交通秩序是優良的社會風氣最直接的反映和體現，從大街上馬路邊的這些細節中，你不難體會到臺北哪裡更為先進了吧？

---

來源：徐鐵人，〈臺北，比北京先進還是落後？〉，[http://blog.sina.com.cn/s/blog\\_4acf0a970102em8t.html](http://blog.sina.com.cn/s/blog_4acf0a970102em8t.html)。（2018年3月1日檢索）

### 材料 10：「以古援今」——現實工具的觀點（1）（修改版）

在各家思想激烈爭鋒的時代裡，各種鞏固自身學說的方法中，若能以上古之事佐證自家學說，以古證今，自然是相當具有說服力的。

因此，在先秦諸子百家爭鳴的時代中，堯舜禪讓的真實與否，或許可能僅是各家學派鞏固自家學說的一項工具，儒墨二家亦是如此。

先秦學派的大家儒家，對禪讓之事亦表支持，若禪讓為可能，則性善、仁政思想似乎更為合理可據？

墨家的思想中心除了兼愛、非攻等和平思想，與禪讓政治最為相關的思想可能是「尚賢」一項。尚賢意即用人唯賢，該思想與禪讓之定義是相符的，後亦有堯舜禪讓為墨家開創一說。

孔子極力推崇禪讓之事，甚至反覆讚揚三代美德，不斷地為其冠上聖人之名。他亦於儒家的系統中，完善堯舜禹三人的人格，試圖創造出儒家理想的聖王，然而，目的為何？這便與儒家一項相當重要的精神命題——入仕有極大的關聯，若當真有聖王如斯，儒家學者必當受到重用，因具有如此品德的君主，正是循著儒家思維最終匯集儒家精華於一身的儒家聖王！再者，對上古世界的美好描繪，對於生逢亂世的艱辛世人來說，無疑是一幅美好的願景藍圖，也有利於儒家學說的傳播。

---

來源：林孟瑾，〈上古史實或是儒學修辭？——堯舜禪讓美學的再思考〉。

### 材料 11：「以古援今」—— 現實工具的觀點（2）

按照歷史記載，堯、舜、禹這三代君王都是禪讓的天下，他們的仁德也一直被傳頌，尤其是被孔子所嚮往，以至於後世的儒家弟子都是如此嚮往和歌頌堯舜禹的時代。尤其是社會動盪的時候，更是渴望和羨慕那個時代。

可是那個時候的禪讓制真的是那麼充滿仁德聖明嗎？這其中的真相是怎麼樣的，因為畢竟是人，不可能會在權力的過渡中那麼平靜、那麼充滿仁義。

其實我們查閱資料可以發現，許多歌頌禪讓制美好和堯舜禹時代聖明的文獻並非那麼真實，期間有許多的漏洞，甚至是錯誤。筆者為什麼會這樣說呢？因為在封建時期，儒家占主導地位，仁義道德是儒家的立身之本，吹噓堯舜禹是為儒家取得統治者支持的重要原因。

在部族聯盟時代，爭權奪利其實是常態，從東夷族與華夏族之戰，華夏與三苗族之戰，鯀奪權被堯殺死，禹的兒子啓建立夏朝，從此傳位給自己的兒子，這些過程無不是充滿爭鬥和血腥的。

---

來源：方家說史，〈古代堯舜禹時期的禪讓是怎麼回事？曹丕一語道破可怕的真相〉，  
<https://kknews.cc/news/4jkleq.html>。（2018年3月1日檢索）

## 材料 12：「以古援今」——人文傳統的觀點（1）

〈堯典〉是儒家將神話傳說經典化的結果，也是神話意識理性化的一種偉大嘗試。帝堯的原始面貌或許為天神，或許為日神，或許神話架構中仍有濃厚的歷史記憶。但他發揮有意義的影響力不在其原始面貌為何，而始終是〈堯典〉裏的帝堯，一位制訂並體現倫理秩序與政權轉移方式的理念人君。這樣的人君被經典固定化後，經自孔、思、孟、荀的推衍，他變成儒家政治傳統最重要的符號。「致君堯舜上，再使風俗淳」，杜甫此一詩句所以引起後世士子不斷的迴響，其原因當與「堯舜」此符號已長期的內在於傳統的士子之心靈有關——雖然禪讓已成為美麗的傳說，不太能實踐了。

### 補充說明——

德國學者雅斯培（Karl Jaspers, 1883-1969）提出人類歷史「軸心時期」的概念，認為西元前 800-200 年之間，相當於春秋戰國時期，在希臘、希伯來、印度、中國都發生了「哲學突破」的思想運動，由原始的宗教神話意識躍升到個人內在超越性價值，構成此時期人類文明發展共同的普世性現象。

來源：楊儒賓，〈黃帝與堯舜——先秦思想的兩種天子觀〉，《臺灣東亞文明研究學刊》，第 2 卷第 2 期（2005 年），頁 127。

### 材料 13：「以古援今」——人文傳統的觀點（2）

「三代」在中國歷史思維中成爲中國史學家心嚮往之的「黃金古代」。中國史學家常常取理想化了的「三代」，以批導現實政治，有心於將現實世界的「實然」轉化爲道德的「應然」。中國史學傳統中的人文精神，在此種轉化世界的信念中，爲之彰顯無遺。

我們可以看到中國史學家撰寫史著之目的、歷史之驅動力、歷史運行之法則，或他們對「黃金古代」的嚮往，都可以顯示他們非常重視歷史之流變中「人」的主動性角色。他們相信「人」不是被客觀結構所宰制的客體，「人」可以挺立心志而成爲歷史中旋乾轉坤的中流砥柱。所以，在中國史學家眼中，讀史的目的不在於積累諸多歷史事實或知識以至於玩物喪志，而在於經由讀史而受到古聖先賢偉大人格的感召，起而致力於淑世、經世、救世之事業。

---

來源：黃俊傑，《思想史視野中的東亞》（臺北：臺大出版中心，2016），頁 37。

### 材料 14：「以古援今」——人文傳統的觀點（3）

「堯舜禪讓」這個問題關係到對上古傳說的理解，也關係中華民族一直推崇的「天下爲公」的價值理想。「天下爲公」是中華文化的價值理想，而否定了「堯舜禪讓」之事，就等於間接否定了「天下爲公」的價值理想。

---

來源：姜廣輝，〈姜廣輝質疑顧頡剛之說：「堯舜禪讓」是烏托邦嗎？〉，<https://read01.com/zh-tw/O825Ry.html#.WpkdDmdG3iw>。（2018年3月1日檢索）

## 材料 15：史上以禪讓形式完成更替的政權

### 西漢→新朝

- 8 年，西漢的孺子嬰禪讓給新朝的王莽

### 東漢→魏→西晉

- 220 年，東漢獻帝劉協禪讓給曹魏文帝曹丕
- 265 年，曹魏元帝曹奂禪讓給西晉武帝司馬炎

### 東晉→宋→齊→梁→陳

- 420 年，東晉恭帝司馬德文禪讓給南朝宋武帝劉裕
- 479 年，南朝宋順帝劉準禪讓給南朝齊高帝蕭道成
- 502 年，南朝齊和帝蕭寶融禪讓給南朝梁武帝蕭衍
- 557 年，南朝梁敬帝蕭方智禪讓給南朝陳武帝陳霸先

### 東魏→北齊

- 550 年，東魏孝靜帝元善見禪讓給北齊文宣帝高洋

### 西魏→北周→隋→唐→後梁

- 557 年，西魏恭帝元廓禪讓給北周孝閔帝宇文覺
- 581 年，北周靜帝宇文衍禪讓給隋朝文帝楊堅
- 618 年，隋恭帝楊侑禪讓給唐高祖李淵
- 907 年，唐哀帝李祝禪讓給後梁太祖朱溫

### 南吳→南唐

- 937 年，南吳睿帝楊溥禪讓給南唐烈祖李昇

### 後漢→後周→北宋

- 951 年，後漢李太后下詔將後漢皇位禪讓給後周太祖郭威
- 960 年，後周恭帝柴宗訓禪讓給宋太祖趙匡胤

### 其 他

以下是其餘在中國歷史上曾完成禪讓程序，但隨即以失敗告終的政權：

- 前 316 年，戰國時代的燕王姬噲禪讓給燕相子之
- 403 年，東晉安帝司馬德宗禪讓給桓楚武悼帝桓玄
- 551 年，南梁帝蕭棟禪讓給漢帝侯景
- 619 年，隋帝楊侗禪讓給鄭帝王世充

---

來源：維基百科，〈禪讓制〉，<https://zh.wikipedia.org/wiki/%E7%A6%85%E8%AE%A9%E5%88%B6>。（2018 年 3 月 1 日檢索）

工具 6：他們怎麼看「堯舜禪讓」？——從「黃金古代觀」討論

		堯舜禪讓是真實的嗎？	主張或理由
現實 工具 觀點	材 料 10 11		
人文 傳統 觀點	材 料 12 13 14		

工具 7：撰寫一則你的結論（可擇一作答）

一、你認為堯舜禪讓是真實的嗎？關於堯舜禪讓傳說的各種觀點，你最認同哪一種？為什麼？

.....

.....

.....

二、引用材料中的事實與觀點，說明如果今天你是一位長輩，你想告訴下一代堯舜禪讓這個歷史故事嗎？如果是，你打算如何敘說這個故事？如果否，原因為何？

.....

.....

.....

## 柒、實作後記

課後學生問卷問到：「這個主題，您印象最深刻或最喜歡的是那一個部分？」，回收的 32 份問卷，學生回答情況如下：

- 多元觀點的思考 11 人
- 逼篡說 3 人
- 先秦學者的不同觀點 2 人
- 近現代學者的不同觀點 1 人
- 考古人類學的資料 2 人
- 中學生的質疑 1 人
- 陸客的臺北遊記 1 人
- 閱讀資料 2 人
- 與同學討論 4 人
- 無（未回答）4 人
- 都好 1 人

可以看出學生對於閱讀、分析和討論多元觀點的歷史材料，反應是相當正面的。只是，接著再問到「如果平常的歷史課都這麼上，您可以接受嗎？」多數學生在肯定的同時，不約而同表達出對於課程進度和考試成績的擔憂。

另外，個人也曾在沒有機會實施這份教案的任教班級，以加分作業的方式，讓學生自行讀完這份教案後繳回學習單，總共收到 15 份。其中，關於「撰寫一則你的結論」學生作答情況如下：

選答第一題「你認為堯舜禪讓是真實的嗎？」8 人，其中傾向是 3 人；否 5 人。否定者多由「人的自私性」立論；而肯定者則多由「考古人類學觀點」立論。

選答第二題「如果你是一位長輩，你想告訴下一代堯舜禪讓故事嗎？」6人，回答皆為是。與觀課後，教授當場請全班同學舉手表示意見，大多數學生回答是，兩者的結果相同。

兩題皆回答1人，第一題回答否；第二題回答是。

可以看出關於堯舜禪讓故事的真實性問題，正反意見呈現明顯分歧，且否定者居多數；至於堯舜禪讓故事的價值性問題，意見呈現一致，皆為是。以兩題皆回答那位同學而言，雖然否定堯舜故事的真實性；但同時認同故事的價值。

最後，「由開放性問題與多項彼此競爭之詮釋所構成的歷史」教學設計在臺灣是一個新的嘗試，還有許多相關教學實施上的問題需要進一步討論，例如：

- 一、教師的角色扮演問題：在課堂討論過程中，教師本身是否應該有自身的立場，還是僅只作為課程流程安排者和學生邏輯推論過程的指導者？
- 二、學生的基礎知識問題：開放性問題的討論，學生所需要的基礎知識是否因而延伸得更多、更廣？

## 參考文獻

- 阮芝生，〈論禪讓與讓國——歷史與思想的再考察〉，《中央研究院第二屆國際漢學會會議論文集》，臺北：中研院史語所，1989。
- 劉惠萍，〈由神聖敘事到道德闡釋——以《尚書·堯典》「堯舜禪讓」說的傳承為例〉，《第六屆通俗文學與雅正文學——文學與經學研討會論文集》，臺中：國立中興大學，2006。
- 楊儒賓，〈黃帝與堯舜——先秦思想的兩種天子觀〉，《臺灣東亞文明研究學刊》，2005年第2卷第2期，頁99-136。
- 錢耀鵬，〈堯舜禪讓故事的考古學研究〉，《中原文物》，2002年第4期，頁14-19。
- 王曉毅、丁金龍，〈從陶寺遺址的考古新發現看堯舜禪讓〉，《山西師大學報》，卷31期3（2004年7月），頁87-91。
- 葛兆光，〈思想史：既做加法也做減法〉，《讀書》，2003年第1期，頁3-11。
- 陳凱迪，〈禪讓與先秦儒家之關係——以郭店楚簡〈唐虞之道〉為討論中心〉，[http://commons.ln.edu.hk/cgi/viewcontent.cgi?article=1099&context=chi\\_diss](http://commons.ln.edu.hk/cgi/viewcontent.cgi?article=1099&context=chi_diss)。
- 林孟瑾，〈上古史實或是儒學修辭？——堯舜禪讓美學的再思考〉，<http://www.shs.edu.tw/works/essay/2015/11/2015111316311658.pdf>。
- Sam Wineburg, Daisy Martin, and Chauncey Monte-Sano 原著，宋家復譯，《像史家一般閱讀——在課堂裡教歷史閱讀素養》，臺北：國立臺灣大學出版中心，2016年4月初版。
- 趙翼，《廿二史劄記》，<https://ctext.org/wiki.pl?if=gb&res=960409>。

顧頡剛，《古史辨自序》，北京：商務印書館，2011。

錢穆，《國史大綱》，臺北：臺灣商務印書館有限公司，1991。

徐炳昶，《中國古史的傳說時代》，臺北：里仁書局，1991。

黃俊傑，《思想史視野中的東亞》，臺北：臺大出版中心，2016。

管家琪，《100個你一定要知道的歷史故事》，臺北：幼獅文化，2011。

# 孫中山是個怎麼樣的革命黨領袖？

唐裕凱

## 壹、緣起

筆者就讀大學的時候，曾修習林能士教授的「中國現代史」，他授課活潑生動。有次上課時他突然一句「孫大炮」，當時未滿 20 歲的筆者，僅僅是驚訝於教授的大膽與不同見解，那是第一次感受到「國父」原來不見得都是高中以前的正面形象。後來，系上聘請澳洲雪梨大學的黃宇和博士擔任客座，當時黃宇和教授開授的課程為「近代中英關係史」。在他的課堂外，筆者閱讀了黃宇和教授的著作《孫逸仙倫敦蒙難真相——從未披露的史實》一書後，筆者第一次感受到原來孫中山的形象是創造、樹立、宣傳、鞏固下的成果。後來雖始終對這個議題感到興趣，但一直沒有著手更進一步的考察、研究。

2008 年，筆者進入臺北市永春高中任教，至今已教過 9 年共三屆學生。筆者在教學現場所使用到的課程綱要是 95 暫綱及 101 課綱，這兩個不同的課程綱要在論及清末革命及民國初年的孫中山作為，可說是大同小異，革命的起點一定是從孫中山開始，接著談到他上書李鴻章，甲午戰爭後轉向革命云云。如果歷史課的講授需要略古詳今、重視經濟文化社會變遷，為什麼到了近代中國的章節卻是以「一個人」為核心，似乎沒有孫中山，革命就不會出現。學生在教材中學習到的孫中山，似乎仍然跟筆者自己在高中時期所學到的孫中山差不多。學生學習到的近代中國歷史主軸，還是「興中會→同盟會→國民黨→中華革命黨→中國國民黨」的一脈相承，似乎無形中仍在敘述一個「正統」，這種論述方式令筆者在教學上感到有些困惑。

教學之餘，筆者常閱讀許多可供教學補充及輔助的史學論著、教學新知，這幾年曾閱讀到一本《老師的謊言——美國高中課本不教的歷史》，就給筆者帶來很多省思。2015年筆者接受邀請，加入了「以歷史閱讀素養為本的高中歷史教學設計與實施之研究」團隊，又閱讀了《像史家一般閱讀——在課堂裡教歷史閱讀素養》一書。在挑選教案設計主題時，回想起自己對孫中山形象的興趣，因此選擇此一主題作為教案。

本教案的目的，不是為了顛覆孫中山的形象而「翻案」，僅僅是希望藉由此一教案的操作，能讓高中學生學習到閱讀的重要性，並試圖培養學生歷史思維能力。當然，有關孫中山形象，像是他在辛亥革命的角色、二次革命、聯俄容共等等有很多，但教案畢竟要考慮到教學現場的運用，不可能全部包山包海，也許未來有朝一日，再花點時間編寫其他部分吧！

## 貳、研究回顧

有關孫中山的研究頗多，這個教案的起點，像是黃宇和的《孫逸仙倫敦蒙難真相——從未披露的史實》一書即為其中之一。該書分析孫中山倫敦蒙難及其影響，所涵蓋的時期僅一年，1896至1897。史扶鄰（Harold Z. Schiffrin）的《孫中山與中國革命的起源》，這本著作，通過對孫中山1906年以前早期經歷的考察，力圖探索和說明他的作風和綱領為什麼能適應他的不斷變化的贊助者，贏得東京留學生方面的擁護。韋慕庭（C. Martin Wilbur）的《孫中山——壯志未酬的愛國者》則試圖用最充分的文獻資料來還原孫中山的原貌，這本書雖然是從孫中山革命的起點到最後逝世的一本傳記，但其實用了主要的篇幅論述孫中山與外國、特別是與蘇維埃俄國的關係。在史扶鄰與韋慕庭的基礎上，法國漢學家白吉爾（Marie-Claire Bergère）的《孫逸仙》認為：「中國史學所形塑的英雄迷思，禁不起西方學者有系統的批判性分析，也難以符合中國境外圖書館豐富

的檔案（外交的、殖民的檔案等等）和孫逸仙漂泊世界的行蹤資料。」<sup>1</sup> 白吉爾又注意到孫中山的廣東地域主義，她認為孫中山是海洋中國的產物，<sup>2</sup> 並且發現孫中山早年的活動，其實都侷限在廣東人圈子中，離開廣東及海外廣東人社群其實並無太大發展。中國學者沈渭濱於 1993 年推出《孫中山與辛亥革命》，2011 年適逢辛亥革命百年，沈渭濱又對《孫中山與辛亥革命》一書進行增訂，增加字數超過十五萬字。與以往以政治派別作為觀察革命的唯一動力不同，鮮明地提出了社會合力是促成辛亥革命爆發的全新觀點。另外，日本學者橫山宏章的《素顏的孫文——遊走東亞的獨裁者與職業革命家》，按照橫山宏章自己的說法，這是為孫中山卸妝的外傳，書中將孫中山的形象刻畫地相當鮮明，綜觀此書可以發現，孫文最明顯的兩種個性便是「獨裁」和「目的至上」，可以說是一個知道自己想要什麼，並努力完成夢想的人。橫山宏章在後記提到：「權力繼承者為了正當化自己的權力，因而建構出孫文的幻象並加以政治性的利用，這毋庸置疑，但即便如此，也與『實事求是』的原則相去太遠。」<sup>3</sup> 書中有一句話：「每當前往南京中山陵，看到那威風凜凜、充滿壓迫感的巨大墳墓，總讓筆者不禁感嘆，孫文真的看得見人民嗎？」<sup>4</sup> 但是，中山陵並非是孫中山臨終前的要求，而是國民黨的「繼承者」們為了塑造正統的中國傳統式帝王陵寢，敝人認為以此苛求孫中山「看得見人民」，未免有失真相。

## 一、發動 1895 年廣州起事的興中會領導人是孫中山嗎？

黃宇和的《孫逸仙倫敦蒙難真相》談到謝纘泰可能在 1896 年 11 月

<sup>1</sup> 白吉爾，《孫逸仙》（臺北：時報，2010），頁 433。

<sup>2</sup> 白吉爾，《孫逸仙》，頁 33。

<sup>3</sup> 橫山宏章，《素顏的孫文——遊走東亞的獨裁者與職業革命家》（新北市：八旗文化，2016），頁 325。

<sup>4</sup> 橫山宏章，《素顏的孫文——遊走東亞的獨裁者與職業革命家》，頁 324。

28日寫信給《德臣西報》編輯要求糾正孫逸仙被倫敦清使館拘禁造成的錯誤印象，說革新派的領袖是楊衢雲，而孫逸仙不過是革新運動的組織者之一。<sup>5</sup>黃宇和接著寫道「革命黨內的派系糾紛」<sup>6</sup>，說明了興中會雖然是一個以廣東人為主體的團體，但內部是有孫、楊兩個派系的。

史扶鄰的《孫中山與中國革命的起源》也寫道「無論在名義上還是在事實上，孫中山都不是廣州密謀的無可爭辯的領導者。這個位置被楊衢雲所據有。」<sup>7</sup>

韋慕庭的《孫中山——壯志未酬的愛國者》則寫道「10月10日，正巧在預定暴動的16天之前，舉行了一次興中會的選舉，確定如果在革命成功之後，誰來當臨時政府的總統。很明顯，這次選舉也意味著興中會會長職位誰屬的問題。那真是一次艱苦的較量！較量的結果，楊衢雲取勝了。」<sup>8</sup>

白吉爾的《孫逸仙》寫道「孫逸仙在領導權之爭面臨楊衢雲的挑戰，楊的抱負和自信與孫旗鼓相當。新組織的『會長』人事案，延宕直至十月十日。是日，孫、楊和其各自人馬的對峙，劍拔弩張。經過妥協，『會長』職位給了楊衢雲，孫逸仙則獲得廣州起義的現場指揮權」。<sup>9</sup>

沈渭濱的《孫中山與辛亥革命》也寫道「這種內部的分歧，馮自由在《革命逸史》中多次有過記載。但與謝纘泰偏袒楊衢雲一樣，馮自由等的記載則偏向孫中山。兩派的矛盾，在1895年10月10日選舉會長問題上鬧到幾乎出人命案子的程度，最後，會長一席還是由楊衢雲獲得。」<sup>10</sup>

橫山宏章的《素顏的孫文——遊走東亞的獨裁者與職業革命家》也寫道「爲了起義，興中會會長一職決定由選舉選出，最後由楊衢雲就任

<sup>5</sup> 黃宇和，《孫逸仙倫敦蒙難真相：從未披露的史實》（臺北：聯經，1998），頁125。

<sup>6</sup> 黃宇和，《孫逸仙倫敦蒙難真相：從未披露的史實》，頁126。

<sup>7</sup> 史扶鄰，《孫中山和中國革命的起源》（臺北：谷風，1986），頁59。

<sup>8</sup> 韋慕庭，《孫中山——壯志未酬的愛國者》（廣州：中山大學出版，1986），頁16。

<sup>9</sup> 白吉爾，《孫逸仙》，頁63。

<sup>10</sup> 沈渭濱，《孫中山與辛亥革命》（上海：上海人民出版社，2016），頁61。

『伯里璽天德』一職。此時，會內孫派與楊派已開始對立」。<sup>11</sup>

這幾本書都談到了興中會有兩個派系，大多也談到了 1895 年廣州起事時的興中會會長是楊衢雲，然而如果從現行使用的高中歷史教科書來看，課文敘述完全沒有提到楊衢雲，似乎廣州起事都是孫中山奔走、組織、籌款的功勞。也許有人會說，高中歷史教育不可能每個事件、每個人物都談到，這樣的話，就算一個星期安排 10 節課，也講授不完。

筆者同意不可能談到每個事件及人物，但如果以興中會及廣州起事來看，教科書卻都寫到了陸皓東，這位陸先生的重要性真的有比楊衢雲重要嗎？因此，這個教案的第一個方案設計，就是從教科書出發，接著閱讀其他資料。

再三聲明，本方案設計，不是爲了「翻轉」孫中山的形象，只是希望藉此教學嘗試，讓學生仔細閱讀，並思考教科書「也是一種文本」。

## 二、主導建立中國革命同盟會的人是誰？之後的革命都是同盟會策劃的嗎？

黃宇和的《孫逸仙倫敦蒙難真相》談到「1905 年，當日本的六十四個中國革命團體要組織同盟會的時候，大家就公推中山先生當總理。」<sup>12</sup> 黃宇和此書的重點在 1896 至 1897 年孫逸仙倫敦蒙難事件，主軸討論的是孫中山的英雄形象建立與鞏固，所以並未談到同盟會由誰主導建立及之後的革命由誰策劃的問題。

史扶鄰的《孫中山與中國革命的起源》則寫道「他的主要論點是一切反對清王朝的努力必須統一起來。孤立的、各省的分散起義，不僅會導致混亂的政權空白期，而且會給外國人以干涉和瓜分中國的藉口。……

---

<sup>11</sup> 橫山宏章，《素顏的孫文——遊走東亞的獨裁者與職業革命家》，頁 42。

<sup>12</sup> 黃宇和，《孫逸仙倫敦蒙難真相——從未披露的史實》，頁 224。

統一當然意味的承認孫中山的領導地位……會議贊成孫中山的提議，成立一個新的組織。最後選定的名稱是中國同盟會。……孫中山的勝利，以他當選為同盟會的總理而固定下來。」<sup>13</sup> 史扶鄰的書認為是孫中山主張各省革命團體應聯合起來，意指他即為主導人。但是，史扶鄰這本書只討論到同盟會的建立，所以也未談到之後的革命。

韋慕庭的《孫中山——壯志未酬的愛國者》則寫道「1905年為人廣加傳誦的同盟會的成立，年長的革命領袖當選總理……辛亥革命之前不久，長期流寓海外的孫博士遠離了中國革命的迅猛發展，他對中國革命黨人的領導脫節了」。<sup>14</sup> 文中並未談到是孫中山主導建立同盟會。韋慕庭本書的重點在談孫中山與蘇聯的關係，所以並未談到1905~1911年間的革命問題。

白吉爾的《孫逸仙》則有不一樣的論述，她寫道「1905年初，華興會的領袖黃興與其助手宋教仁才抵達日本，便開始尋思創立一個聯合各大團體的組織。……孫逸仙的勝利很快就被他有名無實地領導著的組織所圍限，而這個組織與他其實並不那麼認同彼此。……孫逸仙不再能像過去那樣，倚仗著省籍向心力來鞏固他的領導權威。」<sup>15</sup> 白吉爾在接下來的章節直接用小標題寫著「孫逸仙，一個分裂革命黨的跛腳領袖」<sup>16</sup>，然後談了同盟會內部的衝突與分裂，略微點出了之後的革命並不是那麼完全聽從孫逸仙的指導。

沈渭濱的《孫中山與辛亥革命》寫道「7月30日會議的圓滿成功，為中國同盟會的正式成立奠定了良好的基礎。自7月19日孫中山到達日本橫濱起，僅僅10天左右的时间，就完成了在同志的革命聯合，這說明經過民主革命思潮的洗禮，建力統一革命組織是人心所向，眾望所

<sup>13</sup> 史扶鄰，《孫中山和中國革命的起源》，頁309、310、314。

<sup>14</sup> 韋慕庭，《孫中山——壯志未酬的愛國者》，頁21。

<sup>15</sup> 白吉爾，《孫逸仙》，頁141、146-147。

<sup>16</sup> 白吉爾，《孫逸仙》，頁157。

歸。在這一聯合過程中，孫中山作為聯合之議的首倡者，作為中國民主革命的先行者，受到眾人的擁戴與推崇，從而確立了他在中國民主革命派中的領袖地位。」<sup>17</sup>而對之後革命的部分，沈渭濱這麼說：「從發動起義的團體看，同盟會組織的共 16 次，占了絕大多數，但光復會系統也組織了 2 次，表明它在全同盟會成立後仍在活動，自有方針，是一股不可忽視的力量。這個事實進一步證明了同盟會並不是由興中會、華興會、光復會三個革命小團體合併而成。」<sup>18</sup>

橫山宏章的《素顏的孫文——遊走東亞的獨裁者與職業革命家》則寫道「進入 1905 年，孫文透過宮崎滔天，與黃興、宋教仁等人進行會談，這是因為宮崎滔天意識到，必須整合反清集團，讓反抗勢力團結在一起之故。而孫文則是眼見興中會在勢力擴大方面遇上瓶頸，想要尋求新的可能性。」<sup>19</sup>橫山宏章的敘述則認為日本支持者宮崎滔天在中國同盟會成立上扮演了主導人。橫山宏章又寫道「興中會派以孫文的出生地廣東同鄉（胡漢民、汪精衛、廖仲愷、朱執信等）為中心，可以說是廣東幫勢力，孫文在全同盟會成立後，也依舊不斷在華南邊境進行蜂起活動。而抱持不同意見的湖南華興會派、上海光復會派志士們，則對於孫文等人漸趨不滿，想當然爾，爭奪領導權的對立也愈來愈激烈。再加上在各派系背後給予援助的日本人，有的支持孫文、有的支持宋教仁，各自隸屬於不同的集團。最後，宋教仁終於開始批判執著於邊境革命的孫文，積極主張以長江流域為主的都市革命，並創立了同盟會中部總部，其實就是內部分裂了。」<sup>20</sup>

我們可以透過方案一的設計，讓學生試著理解清末革命絕非「一人」之功，也並不是一個單一領導下，單一發展的過程。這或許能夠讓學生

---

<sup>17</sup> 沈渭濱，《孫中山與辛亥革命》，頁 281。

<sup>18</sup> 沈渭濱，《孫中山與辛亥革命》，頁 355。

<sup>19</sup> 橫山宏章，《素顏的孫文——遊走東亞的獨裁者與職業革命家》，頁 79。

<sup>20</sup> 橫山宏章，《素顏的孫文——遊走東亞的獨裁者與職業革命家》，頁 88-89。

知道，歷史事件並非如課本簡單敘述下所「產生」的必然結果。如果我們教學只是照本宣科，依序說明，而不試著讓學生去思考「為什麼」，那麼再怎麼變化教學模式，也只不過是為了應付考試而已，是隨時可被取代的。

## 參、為什麼要教孫中山「領導」革命？

### 一、一個教導誰會被歷史記得或遺忘的機會

歷史上發生過的事有些確切無疑，而且這些事情發生的過程也少有爭議。對於這個主題來說，清末革命運動是確切發生過的。然而興中會何時成立？在哪成立？主導人是孫中山還是楊衢雲，我們所能看到的記載或描寫這段歷史的歷史著作，卻有不同說法。我們在教導學生的時候，其實也只是選擇了教科書的記述，學生並不確切知道當時的革命並非眾望所歸，也不是教科書寫的水到渠成。我們可以利用這個機會，讓學生自己閱讀證據並加以理解。

### 二、讓學生的閱讀慢下來

這些材料需要分析與理解，學生必須改變平時課堂上迅速閱讀找出答案的習慣，放慢速度去注意材料的用字遣詞。像是誰是主詞；動詞的意思，這能讓學生從這些詞彙的解讀去發現材料想傳達的意義。如果學生只在表面層次閱讀這些材料，而沒有思索「誰」在對「誰」表達些什麼，那麼會無法真的理解這些材料。老師應該一邊讓學生閱讀的同時，記得提醒學生這些詞彙的意思，及背後可能有什麼用意。

### 三、挑戰學生對歷史人物簡化的認識

學生對教科書中歷史人物的理解往往是「好人／壞人」、「英雄／罪犯」的二分法，孫中山在高中一年級的學生認知裡，通常會是前者。然

而，歷史上真的有單面向的人物嗎？這樣的歷史其實是一種誤解與迷思。我們可以利用這個課程，讓學生學習到對歷史人物的評價並不能運用二分法來簡單區分，一個人可能有很多面向，他可能是一個儉樸有魅力的革命家，也可能同時是一個不切實際的吹牛大王。

#### 四、學會史源探究的機會

這堂課不僅僅賦予學生閱讀材料與書寫自己看法的機會，同時也提供運用網路的機會。透過簡單的網路搜尋和閱讀伴隨而來的史料，學生可以發現對孫中山有不同評價的人的出身背景，也可以藉此推測這些人為什麼這樣評價孫中山。

### 肆、如何運用這些材料

方案一（1至2個課時）：我們為何在清末革命運動中要學孫中山？他是唯一的領導人嗎？革命是否有一個眾望所歸的領袖呢？

以教科書的記述作為本課的開始，首先請學生打開教科書（材料1）。這段節文提供一個機會讓學生精密閱讀，並且聚焦於字詞如何傳遞感覺與情緒。請提示學生，注意「動詞」，並對學生提問：教科書中，誰是清末革命運動最早建立革命組織的人？他們可能會說出「孫中山」。再讓學生閱讀清末最早組織革命團體的人（材料2）及輔仁文社是革命團體嗎（材料3），然後請學生填寫工具1。然後再問學生：你們現在還會覺得孫中山是清末革命運動中最早建立革命組織的人嗎？這樣的問題與填寫工具，可以讓學生在閱讀教科書時，試著讀出教科書想傳達的訊息，幫助學生了解他們（平時所使用）的教科書乃是另一種歷史文本，一個也挾帶著觀點、反映特定視角的歷史文本。

接下來可以將學生分組，接下來可以請他們閱讀與孫中山同時的人對孫的評價（材料5~8），再讓各組寫下當時的人對孫中山的評價。同時

運用網路搜尋這幾個人的出身背景，討論為何他們會有如此的評價，運用小白板並將各組想法貼在黑板上，據此完成工具 3。到這裡，大概 1 個小時的課堂是可以完成的。

如果有較多的時間，可接著讓學生閱讀材料 4，請他們搭配之前讀過的材料 1、3、5、6、7，然後試著自己補充及改寫教科書（工具 3）。這樣可以避免讓學生認為教科書的內容都是虛偽不實的。

然後，可以再問學生：你們現在會覺得孫中山是清末革命運動中眾望所歸的領導人嗎？學生或許可以理解孫中山雖然有如此多的人在批評他，但他儉樸的生活作風及演說魅力、募款能力，仍使他成為革命團體的領袖。

方案一 希望培養的技能	
1. 質疑史料	4. 以證據為基礎的思考與論證
2. 佐證史料	5. 運用網路搜尋資料
3. 綜合多重記述	

**方案二（2 至 3 個課時）：**孫中山曾被批評為是「孫大炮」，他是否真的只會光說不練？還是他其實也有偉大的地方？

建議先實施方案一後，再延伸操作。先讓學生知道清末到民國時期的全國鐵路里程數（材料 9），再閱讀孫中山在民國元年辭去臨時大總統一職後對國家未來的鐵路規劃（材料 10），及當時澳洲記者對孫逸仙鐵路計劃的想法（材料 11）。接下來再拿出材料 12 讓學生觀看孫中山所繪製的鐵路計劃總圖，學生大概會贊同澳洲記者的看法。再請學生觀看現今中國的鐵路網（材料 13），與孫中山對中國鐵路規劃作一簡單的比對，各自書寫並思考討論孫中山是否真的只是位「大炮」。（工具 4）

方案二 希望培養的技能	
1. 以證據為基礎的思考與論證	3. 與較晚近的歷史建立關聯
2. 佐證史料	

## 伍、材料與工具

### 材料 1：翰林版高中歷史第二冊中的革命運動

1894 年（光緒 20 年），孫中山在上李鴻章書中，提出有關改革綱領，但未獲接納。甲午戰起，孫中山深感悲憤，前往檀香山組織革命團體興中會，揭示「驅除韃虜，恢復中華，創立合衆政府」，致力於推翻滿清。1895 年（光緒 21 年），孫中山在香港成立興中會總部，並決定廣州舉事，不幸事洩，陸皓東殉難，為革命犧牲的第一人。孫中山因此被清廷通緝，流亡海外。……

國內各省也結合會黨組織革命團體，黃興在湖南組織華興會，蔡元培在上海組織光復會等。1905 年（光緒 31 年），孫中山欲進一步結合反清勢力，號召興中會、華興會、光復會及各省有志於革命的留學生，在東京成立中國革命同盟會（簡稱同盟會），明確揭示「驅除韃虜，恢復中華，創立民國，平均地權」為革命綱領，以民報為同盟會的機關報，正式揭櫫「民族」、「民權」、「民生」三大主義為革命目標，同時訂定「中華民國」之名稱。

同盟會成立後，孫中山陸續領導或影響其他革命團體發動一系列的武裝起義。

#### 名詞解釋——

揭櫫：揭示、公布。

---

來源：翰林版高中歷史第二冊，2013 年版，頁 222-224。

## 材料 2：清末最早組織革命團體的人

在興中會成立之前，還有楊衢雲烈士和他的一夥同志們在香港所組織的「輔仁文社」。該文社成立於一八九零年（清光緒十六年；另一說為一八九二年），比興中會要早四年多。它最早的創立者楊衢雲、謝纘泰、劉燕賓、何星儔等十餘人，其年齡、學歷、社會背景，和他們「推翻滿清」、「創立合眾政府」、選舉「伯理璽天德」（president）等主張，與孫逸仙他們在檀香山的小革命集團，幾乎一模一樣。……楊衢雲、孫中山等在香港所組織的興中會，事實上除掉名字外，一切皆是「輔仁文社」的延續；會員們也大致都是楊衢雲的班底。因為楊的團體已成立四年有奇；而孫的團體還未滿二月。楊是香港的地頭蛇；孫則是新從夏威夷回來的。雙方強弱之勢是可以想像的。……可惜楊氏早死——一九零一年一月十日被清吏刺殺於香港，他的事跡功勳就被埋沒了。所以一部「中國近代革命史」，是應該從楊衢雲開始寫的。

### 名詞解釋——

揭櫫：揭示、公布。

衢：音「ㄍㄨㄛˊ」。意為「四通八達的大路」。

纘：音「ㄉㄨㄛˋ」。意為「繼承」。

來源：唐德剛，《晚清七十年【伍】——袁世凱、孫文與辛亥革命》（臺北：遠流出版，1998），頁 176-180。

註 楊衢雲，生於 1861 年，卒於 1901 年。孫文出生於 1866 年，比楊衢雲小 5 歲。

### 材料 3：輔仁文社是革命團體嗎？

1892 年成立之輔仁文社，馮自由將其定性為開通民智，討論時事，及為新學（西學）團體之先河，於此可見為一倡導新學，關心時局，並具改革思想的學術團體。稍後，由於尤列之關係，該社楊衢雲等人，遂與四大寇的孫中山相交，其中孫、楊二人，一見如故。至 1894 至 95 年，當孫中山創建興中會於檀香山，返港創設興中會總會時，輔仁文社的骨幹楊衢雲、謝纘泰、黃詠商及周昭岳遂相繼加入興中會，其中黃、楊二人更先後出任會長。於興中會中，自成一派，並且成為清季革命運動的倡導者，輔仁文社由是由學術團體轉向成為革命團體。而該社的活動，遂由 1895 年作為分水嶺，前此以學術活動為主，此後則加入興中會轉而投身革命。

#### 名詞解釋——

先河：事物的本源。古代以黃河為海的本源，祭祀時先祭黃河，後祭祀海，故稱為「先河」。

尤列的「尤」讀音為「一又 /」。

來源：李金強，《中山先生與港澳》（臺北：秀威資訊科技出版，2012），頁 124。

**註** 四大寇，指的是孫文、陳少白、尤列、楊鶴齡。此語出自孫文〈革命思想之產生〉，收於《國父全集》第二冊（國父全集編輯委員會編，《國父全集》，臺北：近代中國，1989。），頁 156。

#### 材料 4：孫中山的魅力與資金來源

孫逸仙不改其志，繼續嘗試以武力推翻滿清政權。一九〇六至一九〇八年間，同盟會指導或鼓動至少七次反政府行動：三次發生在廣東，孫逸仙在此地的聯繫網路依然十分綿密；其餘則出現在湖南、雲南、安徽、廣西。縱使每一次舉事均遭到清廷鎮壓而宣告失敗，但孫逸仙在海外華人的心目中依然深具領袖魅力，他接收了先前康有為的支持者，使他的革命資金源源不絕。大部分的獻金來自孫逸仙於美國、加拿大與新加坡演講時聽眾的慷慨解囊，而在新加坡更有幾位富有的華商大力贊助。另外，孫逸仙也出售債券給那些支持他未來政權的人士，承諾假使取得權力之後，他們將可獲得十倍於現在投資金額的報酬。（或許孫逸仙並不曉得，此種作法並非由他所首創，林清在一世紀前的叛亂就曾採用過類似的策略。）

雖然他的計劃模糊且失敗連連，但孫逸仙依舊百折不回、積極鼓吹，堅定推翻滿清的立場。到了一九一一年夏天，同盟會的積極成員已由一九〇五年的四百人左右增加為近一萬人。其中多數是在日本留學的學生，經由孫逸仙或其追隨者的吸收而入會，返國後在自己的家鄉繼續秘密鼓動反政府的風潮。若干同盟會的成員擔任甫成立的諮議局代表，有些則加入新軍行列或在新軍裡擔任軍官；他們在新軍中以革命言論或提供物質誘因，積極尋找未來的志同道合之士。

---

來源：史景遷，《追尋現代中國·最後的王朝》（臺北：時報，2001），頁 254。

**註** 林清（？-1813），於 1813 年在北京發動反清起事，一度攻進紫禁城，失敗被殺。

### 材料 5：清末革命者謝纘泰對孫中山的想法

我同孫逸仙博士和其他一些人的第一次見面是在 1895 年 3 月 13 日，那時我們兩黨早經聯合。孫氏的言貌，當時對我並未構成良好的印象。我有過一種奇怪的感覺，覺得對他還是以躲開一點為妙。……孫逸仙看來是一個輕率的莽漢，他會為建立「個人」的聲望而不惜冒生命的危險，他提出的都是易招物議的事情，他以為自己沒有什麼幹不了的——事事一帆風順——大炮！……孫念念不忘「革命」，而且有時全神貫注，以致一言一行都顯得奇奇怪怪！他早晚會發瘋的。我也是一個認為不能把領導運動這個重大責任信託給他的人……

---

來源：《廣東文史資料·孫中山與辛亥革命史料專輯》（廣州：廣東人民出版社，1981），頁 287。

**註** 謝纘泰，生於 1872 年，卒於 1938 年。

### 材料 6：清末革命者譚人鳳對孫中山的想法（修改版）

孫中山是中國的傑出人物，可惜他過於自負且器量狹小，他雖然有堅定的意志，但手段實在是卑劣。我們可以發現，他策劃革命起事地點始終侷限於廣州一隅，而沒有考慮到整個中國。……關於同盟會分裂一事，孫中山只在乎個人領導的地位，先是放棄東京本部，專注於自己成立的南洋總部；再來又拒絕同盟會其他成員到南洋募款，只允許南洋僑界支持自己。而且他揣測華僑的心理，知道一定要發動起事，華僑才可能提供資金。於是孫中山不考慮起事能否成功，就唆使同志輕舉妄動。因此前後舉事反清十幾次，耗資達到數百萬元，卻沒有一次是成功的。

#### 名詞解釋——

一隅：一個角落，或是偏於某一方面。

唆使：挑動別人去從事某件事。

來源：石勤芳編，《譚人鳳集》（湖南：湖南人民出版社，1985），頁 352。

**註** 譚人鳳，湖南省隆回縣人，生於 1860 年，卒於 1920 年。此段批評是 1913 年「二次革命」失敗後，譚人鳳逃到日本後所說。

**註** 同盟會於 1905 年成立，隔年（1906 年）即發生第一次分裂，而在 1907 年光復會大多成員退出同盟會，孫中山於 1908 年在新加坡成立同盟會南洋總部，形成大規模分裂。

### 材料 7：日本人宮崎滔天對孫中山的印象

他的談話言簡而意賅，並且句句貫義理，語語挾風霜，其中又彷彿洋溢著無限的熱情。他的談吐雖不巧妙，但絕不矯揉造作，滔滔不絕地抒發其天真之情，實似自然的樂章，革命的旋律，使人在不知不覺間為之感動首肯。當話畢之後，其情則宛如稚子，如村姑般天真淳樸，胸中已無一事之凝滯。至此我才感到無比的羞愧和後悔。我的思想雖是二十世紀的，但心內卻還沒有擺脫東洋的舊套，徒以外表取人而妄加判斷，這個缺點不僅自誤，而且誤人之處也很多。孫逸仙實在已接近真純的境地。他的思想何其高尚！他的見識何其卓越！他的抱負何其遠大！而他的情感又何其懇切！在我國人士中，像他這樣的人究竟能有幾人？他實在是東洋的珍寶。從此時起，我已把希望完全寄託在他身上了。

---

來源：宮崎滔天著，林啓彥譯，《三十三年之夢》（桂林：廣西師範大學出版社，2011），頁116-117。

**註** 宮崎滔天，生於1871年，卒於1922年。此段想法是1897年9月，宮崎滔天在橫濱第一次與孫文見面「筆談」後的印象。

### 材料 8：區愷烘對孫中山的印象

中山先生勤儉節約，生活十分簡樸。他茶煙酒不沾，主食素。愛吃芥藍、菜心、通菜和蝦醬，尤愛吃竹筍。除有時吃些魚外，其他肉類不吃。他有胃病，得每天早上吃一小碗燉燕窩。我的一個重要職責就是每天早餐時，把燉好的一小碗燕窩端給他。原裝燕窩的什物很多，所以，我在空閒時，都把時間花在燕窩的挑選上。中山先生另一個習慣是，午、晚餐後吃一個煨熟的蘋果。這個差使，我自然也包了下來。他除早上喝杯牛奶、正餐飲點湯水外，其餘時間，是很少喝茶水的。他斷不是一坐下來，就茶水不斷的那種人。他清早便起床，晚上仍在工作、看書，到凌晨一點才睡。每天起床後，總愛攤開地圖，細細端詳思考後才進早膳。我沒有見過他有假日或有什麼閒置時間。

#### 名詞解釋——

煨熟：以中火慢慢煮熟，目的是令食材致軟。

來源：《紀念辛亥革命七十週年史料專輯（下）》（廣州：廣東人民出版社，1981），頁 254。

**註** 區愷烘自 1920 年末至 1925 年 3 月 12 日孫中山先生逝世，一直是他身邊的衛士。

### 材料 9：清末到民國時期的全國鐵路里程數

年 別	全國里程（單位：公里）
1881~1894	447
1895~1911	9292
1912~1945	26680

來源：宓汝成，《帝國主義與中國鐵路（1847-1949）》（上海：上海人民出版社，1980），第 670-671 頁、歷年鐵路興建里程表（1881-1946 年）。

### 材料 10：中國之鐵路計劃

中國亦與各大國發展之情形相同，所急切需要者，乃交通之便；故目前關係吾國前途之最大者，莫如鐵路之建築。……余現擬進行之計劃，規定於今後十年之內，敷設二十萬里之鐵路。

來源：孫文，〈中國之鐵路計劃與民生主義〉民國元年（一九一二年）國慶紀念日為英文大陸報撰，收於《國父全集》第二冊（國父全集編輯委員會編，《國父全集》，臺北：近代中國，1989。），頁 275。

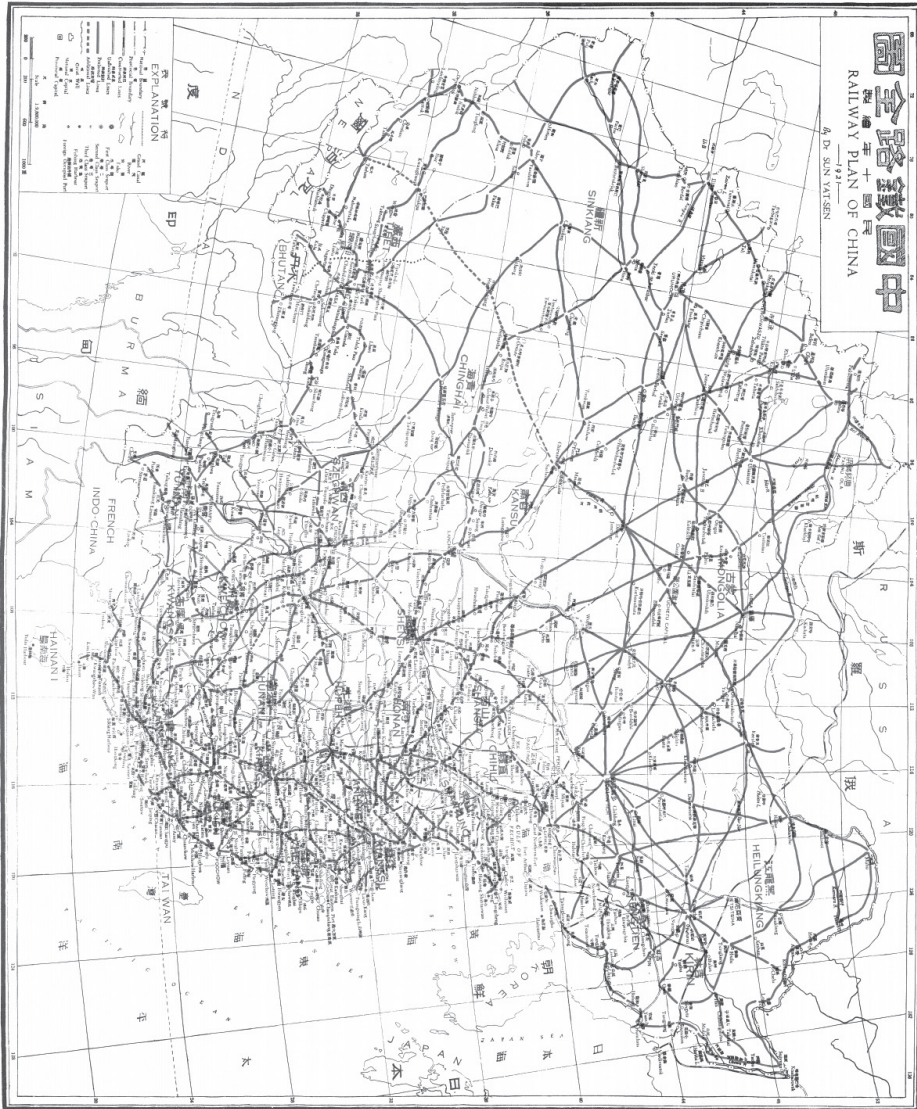
### 材料 11：澳洲記者端納對孫逸仙鐵路計劃的評價

他是個傻瓜……他告訴我他已決定盡自己的畢生精力來發展鐵路。他說他幾個月內還不能公開他的計劃，我搖唇鼓舌磨了好一陣子，他最終……拿出一張 6 英尺見方的大地圖，鋪在地上。從這張地圖完全可以看出，他不僅狂妄透頂，而且簡直是個瘋子。他完全不切實際，缺乏常識，對自稱目前正在開創的事業沒有最基本的了解。這幅地圖包括西藏、蒙古和中國西部最邊遠的地區。孫煞費苦心用毛筆在各省及其周邊地區的地圖上畫了許多線條。他用雙線標出從上海到廣東沿海岸方向的鐵路線，方向一轉，鐵路線越過崇山峻嶺直抵拉薩，然後穿過西部直抵邊界，又蜿蜒曲折地進入新疆，到達蒙古！他畫的另一條鐵路線是從上海經四川到達西藏。還有一條經戈壁灘的邊緣抵達蒙古。他還畫了從北到南，從西到東的許多線。無數細線遍布各省，經過孫加工過的地圖成了一幅怪誕的中國智力遊戲拼圖。孫席地而坐，向我介紹他的計劃。當他坐在那兒的時候，我想，這個中華民國第一任大總統竟會演出這麼愚蠢的一幕，簡直不可能。他真的瘋了。

---

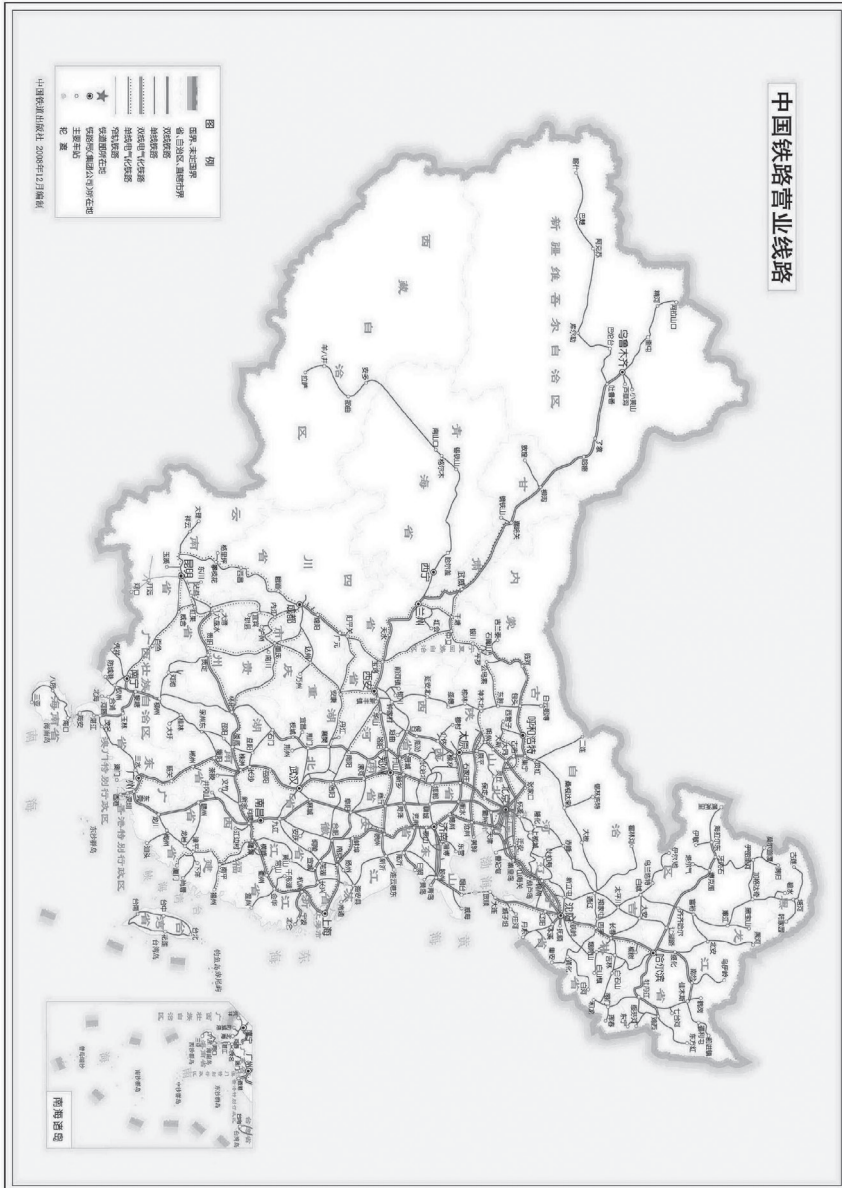
來源：Cyril Pearl 著，檀東鏗、竇坤譯，《北京的莫理循》（福州：福建教育出版社，2003），頁 381-383。

材料 12：孫中山的「中國鐵路全圖」



來源：孫文，〈中國鐵路全圖〉，收於《國父全集》第一冊（國父全集編輯委員會編，《國父全集》，臺北：近代中國，1989。），頁 553-554。

材料 13：中國鐵路營業線路



來源：中国铁道出版社 2008 年 12 月编制，〈中国铁路营业线路〉，  
下载网址 <http://huoche.8684.cn/421>。（2018 年 2 月 14 日檢索）

## 工具 1：打開教科書

一、關於孫中山與革命，教科書說了什麼？

闡述	這個材料運用了什麼詞彙來描寫孫中山與革命？
材料 1	

二、讀完教科書的故事，你會覺得孫中山與革命之間的關係是？

---

---

---

---

---

---

---

---

三、你覺得孫中山是清末革命運動中唯一且眾望所歸的領導人嗎？還有可以和孫中山分庭抗禮的人嗎？請寫出原因。

---

---

---

---

---

---

---

---

工具 2：與孫逸仙同時的人對孫逸仙的看法

人 名	出身背景	對孫逸仙的看法
謝 纘 泰		
譚 人 鳳		
宮崎滔天		
區 愷 烘	孫逸仙的衛士	

想一想：爲什麼這些人對孫逸仙有不同的評價？試著寫出自己跟同學討論後的想法。

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

### 工具 3：補充及改寫教科書

請運用材料 1、3、4、5、6、7 與材料 1 比較後，與同學討論後寫出你們認為較合適的清末革命運動說明。

---

---

---

---

---

---

---

---

### 工具 4：孫逸仙對中國未來的規劃與現代中國的鐵路建設

方 向	孫逸仙的規劃	現代中國的鐵路建設
開發首要目標： 興建鐵路		

我覺得孫逸仙是個 \_\_\_\_\_ 的人，因為：

---

---

---

---

---

---

---

---

## 陸、實作後記

### 一、第一次實作

這個教案設計曾經在 2016 年 11 月 16 日於筆者任教學校的 3 年 1 班實作，這個班是筆者從高一帶至高三的班級，班上共有 26 名學生。這些學生深知筆者上課習慣，配合度高，願意動腦思考的學生頗多。本次實作僅安排了一堂課，時間較為倉促，而筆者又犯了一個錯誤——急於將全部的材料與設計實施一輪，將三堂課的操作壓縮在一堂課中呈現。這就導致了原本設計的部分內容在實作時過於草率，未能充分達到原先預期的成果，這也在結束後的學生問卷裡看到了。以下提供幾點實作後反思供有興趣的老師們參考：

#### (一) 學生普遍對資料閱讀與比對文獻感興趣

學生大多在「對這個主題印象最深刻及最喜歡的部分」回答道「比對不同文獻觀點」，而且有學生表示「不像讀平常課本只有單一面向」。筆者認為，並非學生沒有能力，只是我們往往先入為主地懷疑學生具有這樣閱讀及理解的能力，我們應該多嘗試不同的教學方式，多給學生一點信心與鼓勵，他們也可以做得很好。

#### (二) 分組討論可以運用小白板讓學生一同書寫並發表

教具的運用是必要的，如果只是運用每個人一張的學習單，那麼分組討論很容易流於形式。如果每組發下小白板，請他們討論後書寫，並指派同學上台發表，可以培養學生思考、組織與口語能力。如果再配合適當的獎勵，學生的表現是超乎我們想像的。

#### (三) 閱讀素養操作絕對不能趕

這個教案實作時，筆者就犯了這個錯誤，導致發下去的部分材料與學習單失去作用。這次的經驗令筆者領悟到，寧可發放單張材料、學習

單，完成後再發放新的，也比一股腦兒發下去的好。而且，發放單張材料、學習單，如果操作時間不夠，也可就此打住，避免趕進度的問題。這個教案的操作運用，是看使用的老師自己，而不是被教案綁死，非要全部跑完。

## 二、第二次實作

由於對第一次的實作不甚滿意，於是這個教案設計又在 2017 年 11 月 9 日於筆者任教學校的高一跑班選修課程「歷史 Fun 輕鬆」進行第二次實作。

這個班共 23 人，來自不同班級，有些學生是平時任教班的學生，有些則不是。這個跑班選修課程當日共有兩堂課，時間較為充裕，操作時也記取了上次的教訓。在操作中，筆者也考慮到課程時間，因此較為靈活調整。像是原定的方案一要補充及改寫教科書，筆者發現部分學生有點不知道該怎麼辦，就立刻宣布來不及完成的學生可改為回家作業。為了課堂有趣活潑，第二堂課先跳過當代人士對孫中山的評價部分，直接進行方案二，學生對材料 4 的書寫很顯然就很感興趣。以下再提供幾點第二次實作後的反思，供有興趣的老師們參考：

### （一）發放材料時應一份資料閱讀完成後，再發下一份資料

作為教師，常常為了節省紙張，把很多補充資料印在同一張紙上，但是在教學進行中，很容易會形成互相干擾，造成學生注意力反而不集中。閱讀需要時間，且必須精讀。所以應當一份資料閱讀完成後，再發下一份資料。

### （二）可自行視情況靈活調整方案操作順序

在教學過程中，考慮到課程時間，因此可以靈活調整。像是原定的方案一要補充及改寫教科書，敝人發現部分學生有點不知道該怎麼辦，就立刻宣布來不及完成的學生可改為回家作業。為了課堂有趣活潑，第二堂課先跳過當代人士對孫中山的評價部分，直接進行方案二，也能達到一定的效果。

## 參考文獻

- 石勤芳編，《譚人鳳集》，湖南：湖南人民出版社，1985。
- 史扶鄰（Harold Z. Schiffrin）著，邱權政、符致興譯，《孫中山和中國革命的起源》，臺北：谷風，1986。
- 史景遷（Jonathan Dermot Spence）著，溫洽溢譯，《追尋現代中國·最後的王朝》，臺北：時報，2001。
- 白吉爾（Marie-Claire Bergère）著，溫洽溢譯，《孫逸仙》，臺北：時報，2010。
- 李金強，《中山先生與港澳》，臺北：秀威資訊科技出版，2012。
- 沈渭濱，《孫中山與辛亥革命》，上海：上海人民出版社，2016。
- 宓汝成，《帝國主義與中國鐵路（1847-1949）》，上海：上海人民出版社，1980。
- 政協廣州文史資料研究委員會編，《紀念辛亥革命七十週年史料專輯（下）》，廣州：廣東人民出版社，1981。
- 政協廣州文史資料研究委員會編，《廣東文史資料·孫中山與辛亥革命史料專輯》，廣州，廣東人民出版社：1981。
- 唐德剛，《晚清七十年【伍】——袁世凱、孫文與辛亥革命》，臺北：遠流出版，1998。
- 宮崎滔天著，林啓彥譯，《三十三年之夢》，桂林：廣西師範大學出版社，2011。
- 國父全集編輯委員會編，《國父全集》，臺北：近代中國，1989。
- 黃宇和，《孫逸仙倫敦蒙難真相——從未披露的史實》，臺北：聯經，1998。

韋慕庭 (C. Martin Wilbur) 著，楊慎之譯，《孫中山——壯志未酬的愛國者》，廣州：中山大學出版，1986。

橫山宏章，李雨青譯，《素顏的孫文——遊走東亞的獨裁者與職業革命家》，新北市：八旗文化，2016。

翰林版高中歷史第二冊（2013 年版）。

Cyril Pearl 著，檀東鏗、竇坤譯，《北京的莫理循》（福州：福建教育出版社，2003）。



# 鄭南榕爭取言論自由與臺灣民主運動

王一平

談到臺灣政治民主化的過程，一直以來高中歷史教科書通常迴避或輕描淡寫鄭南榕事件。這個 27 年前衝撞國民黨威權體制餘威、挑戰中國法統意識型態<sup>1</sup>的衝突事件，現今看來，已不可同日而語。至少，2016 年第二次藍綠政黨輪替後，民進黨蔡英文總統在參加鄭南榕追思活動時，表示執政後會將鄭南榕自焚日——4 月 7 日——訂為「言論自由日」。<sup>2</sup>

1988 年 12 月 10 日，鄭南榕創辦的《自由時代周刊》刊登〈臺灣共和國新憲法草案〉。1989 年 1 月，鄭南榕收到涉嫌叛亂的法院傳票，為了堅持臺灣獨立言論乃百分之百言論自由的理念，他誓言「國民黨只能捉到我的屍體，不能捉到我的人」。自此開始，他自囚在雜誌社總編輯室，並在辦公室桌下準備三桶汽油和打火機，防範軍警前來拘提。4 月 7 日清晨，軍警向雜誌社發動攻堅行動，不願被逮捕的鄭南榕反身進入總編輯室點燃汽油，自焚身亡。5 月 19 日，在鄭南榕出殯的告別式中，一名反對運動參與者詹益樺，從遊行隊伍衝入總統府封鎖區自焚而亡。這些對當年（1989 年）年底的縣市長與立法委員選舉有一定程度的影響。該次

---

<sup>1</sup> 臺灣在 1950 年代以後，國民黨用以維持其在臺統治合法性基礎的政治意識型態，包括三種說法：1. 「中國法統」，國民黨政府為中國領土上唯一的合法政權。2. 「暫時遷臺」，由於中國目前正處於動員戡亂時期的緊急狀態下，合法政府暫時遷到臺灣，3. 「法統維繫」，在遷臺期間為了維持法統，國會將不會改選，待光復大陸後才行改選。以上 3 種說法，以第 1 個（中國法統）為最根本也最重要，第 2、3 個說法，是根據第一個說法，所衍生出來的制度性安排原則（王甫昌，〈臺灣反對運動的共識動員：一九七九～一九八九年兩次挑戰高峰的比較〉，《臺灣政治學刊》第 1 期，1996，頁 148。

<sup>2</sup> 戴雅真，〈4/7 言論自由日 行政院核定〉，《中央社》（臺北，2016 年 12 月 22 日）。下載自 <http://www.cna.com.tw/news/firstnews/201612225012-1.aspx>。（2017 年 4 月 20 日檢索）

民進黨在立法委員的整體得票率較3年前有明顯的上升趨勢。<sup>3</sup>

今天，大多數的學生都可以輕易的在鄭南榕基金會網站上，查詢其人其事；走訪鄭南榕紀念館，在「自由時代雜誌社」的原址，感受一段歷史的氛圍。鄭南榕語錄：「我叫做鄭南榕，我主張臺灣獨立」、<sup>4</sup>「若不建立臺灣國，臺灣無法達成真正的民主化。臺灣須以一個獨立國家獲得世界各國的承認。必須依據公民投票決定臺灣的獨立」，<sup>5</sup>以及他為「爭取百分之百言論自由」自囚自焚的反抗精神，讓許多泛綠臺灣人士尊稱為「言論自由殉道者」、「臺灣建國烈士」或者是「臺灣獨立建國之父」。1999年鄭南榕自焚10周年前夕，鄭南榕基金會及紀念館成立，希望藉此見證箝制思想言論自由的時代。隔年，第一次藍綠政黨輪替，民進黨首次執政，陳水扁有多次關於鄭南榕自焚事件的發言。但事實上，做為黨外反對運動的「鷹派」，<sup>6</sup>鄭南榕可能不會理解也不會諒解執政後民進黨提出的「四不一沒有」<sup>7</sup>政策及繼續國統會的存在。<sup>8</sup>十多年後的現在，民

---

<sup>3</sup> 1986年12月6日的立法委員選舉是民進黨組黨（1986年9月28日）後第一次參與的選舉，因當時尚未解嚴及維持黨禁，因此參選的黨外立委仍然是以無黨籍參選，直至解嚴以後才轉為民進黨籍。

<sup>4</sup> 鄭南榕於1987年4月18日，在臺北市金華國中的演講。

<sup>5</sup> 侯榮邦（譯）被認為不可能的事成為可能的鄭南榕。寫於臺灣建國烈士·鄭南榕紀念會。取自<http://www.wufi.org.tw/>。

<sup>6</sup> 美麗島事件後，黨外反對運動陣營逐漸分裂發展為2支：一支採取較溫和路線的「黨外公共政策研究會」，抗爭策略主要為「議會/公職路線」；另一支採取較為激進路線的「黨外編輯作家聯誼會」，抗爭策略主要為「群眾活動」（王甫昌，〈臺灣反對運動的共識動員：一九七九～一九八九年兩次挑戰高峰的比較〉，《臺灣政治學刊》第1期，1996，頁130）。作為反對運動的一份子，鄭南榕對於民主改革行動，如他所言：「做一個『鷹派』的黨外，鷹派之道無他，永不屈服而已」（鄭南榕，〈我們要『金大中規格』：從康寧祥回國論黨外政治規格〉，《民主天地週刊》，第6期，1985，頁1）。

<sup>7</sup> 陳水扁總統在2000年5月20日就任第十任總統典禮上就兩岸政策發表「四不一沒有」立場，即「只要中共無意對臺動武，本人保證在任期之內，不會宣布獨立，不會更改國號，不會推動兩國論入憲，不會推動改變現狀的統獨公投，也沒有廢除國統綱領與國統會的問題」。

<sup>8</sup> 姚人多〈鄭南榕、李敖與陳水扁的《自由時代》〉，2009。引自鄭南榕基金會網站[http://www.nylon.org.tw/main/index.php?option=com\\_content&view=article&id=254:2011-01-05-09-18-18&catid=3:2009-04-05-16-59-32&Itemid=10](http://www.nylon.org.tw/main/index.php?option=com_content&view=article&id=254:2011-01-05-09-18-18&catid=3:2009-04-05-16-59-32&Itemid=10)。（2017年4月27日檢索）

進黨第二次執政，鄭南榕再度被提出，<sup>9</sup> 蔡英文擬將鄭南榕自焚日作為國定的言論自由日。然而，所不言明的是，以「鄭南榕」代表「臺灣建國烈士」（材料 1）之語彙象徵與符號意象的使用，來作為執政的民進黨對於臺灣民主運動發展歷史的一種觀看角度與詮釋立場。

## 壹、迷思、問題與思考：為什麼是鄭南榕？

如果問學生：鄭南榕自焚的時間？大多數學生可能會回答在解嚴之前、民進黨成立前。但真正的時間卻在 1989 年，李登輝執政之後。關於臺灣民主化運動的發展，1986 年民進黨的成立與 1987 年解除戒嚴令，可以說是臺灣戰後 40 年來長期政治變遷的重要分水嶺<sup>10</sup> 這當中肯定的是，在威權政治的衰亡中，政治反對運動扮演著最關鍵性的角色。1979 年的美麗島事件，造成當時反對運動第一次大規模、有組織性的挑戰受挫。事後出現的重要影響是：國民黨的持續鎮壓帶來反彈，反對運動中的激進派系或領袖因之崛起，以及黨外政論刊物的大量出現。<sup>11</sup> 鄭南榕在這樣氛圍中轉而開始以自由作家身分為當時黨外雜誌撰稿。1984 年他創辦《自由時代周刊》雜誌社，以「爭取百分之百的言論自由」為口號，批判時局，挑戰當時的政治禁忌。一度成為情治單位眼中國家安全的「危害對象」。

不過，在爭取言論自由與臺灣獨立的主張，鄭南榕並非第一位、亦不是最後一位。在他之前，有黃信介與康寧祥辦的《臺灣政論》，有彭明敏的〈臺灣人民自救宣言〉，有廖文毅的海外臺灣獨立運動組織。這些有

<sup>9</sup> 2007 年時任民進黨主席游錫堃要求行政院長蘇貞昌將鄭南榕自焚日訂為言論自由日，2009 年起民進黨執政的臺南市等 6 縣市紛紛自行宣布以該日為言論自由日迄今。

<sup>10</sup> 王甫昌，〈臺灣反對運動的共識動員：一九七九～一九八九年兩次挑戰高峰的比較〉，《臺灣政治學刊》第 1 期，1996，頁 130。

<sup>11</sup> 同註 10，頁 166。

關臺灣獨立的主張都在鄭南榕公開宣布他支持臺灣獨立之前。而鄭南榕為捍衛臺灣獨立乃百分之百言論自由，所選擇的自囚自焚，當時輿論與媒體的描寫多以此為「暴力事件」。<sup>12</sup> 李敖說：鄭南榕想來一次轟轟烈烈的拒捕行動，卻成了自焚意外。自焚事件的發生，並沒有撼動或迫使政府當局有任何調整作為。幾十年過去了，事件的真相是什麼？從當時警方的蒐證錄影帶與他被起訴的罪名及被逮捕的原因來分析，他是否真的遭受「迫害」？

為什麼是鄭南榕？強調他有什麼目的？為什麼不是其他人或活動？臺灣民主運動的追求，在以臺灣價值為中心的主流論述中係以 1970 年代的黨外運動為主體。在此之前，雷震的《自由中國》，李敖的《文星》，這些刊物同樣追求臺灣的民主與言論自由，但在價值選擇上卻傾向中國統一論；與鄭南榕同時的黃信介主張臺灣人民有選擇統一或獨立的自由；在鄭南榕之後則有「野百合學運」迫使政府回應而推動國會全面改選，「刑法一百條廢除運動」迫使政府修正了違反人權的法律。

臺灣的言論自由與民主化運動需要象徵，但為什麼是鄭南榕自焚日？自焚的激烈性、衝擊性，與留下的爭議討論，是模糊了這位行動思想家的理想，還是恰好增添了加冕英雄的神話？我們是該推崇他百分之百言論自由的誓死反抗精神，<sup>13</sup> 還是，我們會惋惜他的「自由」缺乏了自

---

<sup>12</sup> 例如聯合晚報：「鄭在引燃汽油彈後，似瘋狂狀態，除向警方攻擊外，也對當時在場的其他同仁攻擊，要他們與他同歸於盡，嚇得時代雜誌同事紛奪門而逃〈鄭南榕要同歸於盡，嚇的同事們奪門而出〉，《聯合晚報》（臺北），1989 年 4 月 7 日；臺灣時報：「投擲汽油彈頑抗，鄭南榕邀人同歸於盡」、「內政部長許水德到鄭宅按門鈴，3 樓就投出 11 顆汽油彈」〈為拒捕 扔汽油彈 鄭南榕扔汽油彈 十八員警一里長受傷 百餘群眾仍包圍現場〉《臺灣時報》（臺北），1989 年 4 月 8 日；自由時報「……19 員警受汽油彈灼傷」「鄭南榕事件」震驚 鄭余鎮玉兆釧疾走〉《自由時報》（臺北），1989 年 4 月 8 日。此外，中時晚報報導鄭從自宅丟汽油彈〈現場勘驗 斷定鄭南榕自焚 外傳警方故意縱火 警方斥為無稽之彈，鄭南榕投擲汽油彈？目擊證人指沒這回事〉《中時晚報》，臺北，1989 年 4 月 8 日。聯合報亦有汽油彈報導〈再度凸顯黨內派系矛盾 黃信介的電視談話引起抗議 該黨聲明措詞審慎 耐人尋味〉，《聯合報》（臺北），1989 年 4 月 8 日。

<sup>13</sup> 林佳龍：曾建元〈反抗精神：臺灣歷史的伏流與巨流：以蔣渭水、郭雨新與鄭南榕為例〉《中華行政學報》15 期，2014 年 12 月，頁 205-225。

由主義最重要的「寬容」精神？<sup>14</sup>又或許我們該問的是，這個言論自由日的訂定，到底是追求「誰的」言論自由與民主運動？

## 貳、脈絡中的臺灣民主運動

自解嚴後，民主化在臺灣帶來許多改變，有些社會矛盾增加了，有些長期被忽視的問題開始被關注，人民也在不同公共議題上開始政治參與，從社區到社會，以至於政治領域。1980年代的民主改革，與當時時代背景和國民黨權力沒落有一定的關係。經過美麗島事件的鎮壓，政治反對運動持續挑戰國民黨當局，並且試圖與當時的許多社會抗爭組成聯合陣線。民主化要求開始與本土化論述結合，將國民黨當局描繪成外來政權，而國民黨內部的鬥爭也隨著蔣經國健康問題而加劇，加上經濟上投資率自1980年逐步減少，國家保證資本累積的能力在消失中，GDP成長率在1980年代初期顯著下降，這些危機迫使國民黨政府開始尋求改變，這樣的挑戰也造成了政治上的鬆綁。

1980~1985年間共舉行過4次選舉，1986年後臺灣社會在政治表達上開始轉向多元議題，群眾也開始因為這類議題走上街頭。群眾與原有的黨外人士走上街頭爭取各種不同意義的人民權利，如農民、環境、原住民、婦女、勞工等。在這爭取的過程中，也開始撼動國民黨的威權統治。1986年民進黨成立，隔年大規模遊行要求解嚴。1987年7月戒嚴令解除、8月政治受難者聯誼總會首次公開主張臺灣獨立，許曹德和蔡有全遭到起訴，觸發一連串聲援並支持臺灣獨立的全島遊行。1988年1月蔣

---

<sup>14</sup> 〈社論：蔡英文藉鄭南榕追求什麼自由？〉，《遠望》2016年5月號，<https://presciencetw.blogspot.tw/2016/05/06.html#more>。（2017年4月20日檢索）

經國去世，臺灣民主進入下一個階段。<sup>15</sup>

臺灣民主運動在 1980 年代充滿了各種的合縱連橫，婦女、勞工、原住民、環保人士以及本土派人士，社會運動的組成複雜而非鐵板一片，不同團體之間也存在著不同的矛盾在共同的目的下彼此合作。<sup>16</sup> 這樣的社會運動造成了革命情感，同時也產生了新的爭議，而這些社會運動的訴求與產生的矛盾都非鄭南榕一人的自焚行為所能造成。社會運動與民主化背後存在著多重脈絡化的歸因過程。政治壓力牽動了修憲，國民黨內部的矛盾促成了改革，對不同議題的社會運動加快了改革的速度。恐怕才是 1990 年後臺灣民主化或言論自由權利獲得速度加快的主要原因。

臺灣認同作為戒嚴時代抵抗國民黨統治的工具，用另一種詮釋空間抵抗國民黨的中國正統意識型態。作為抵抗意識形態的工具，臺灣論述一開始便是一種反抗式的論述模式，透過以臺灣為主體的歷史、人民、土地、族群與民主化的詮釋挑戰國民黨統治的正統性，強化群眾運動的正當性。但要了解臺灣認同的多樣表現與實踐，單從統獨問題一個面向討論有其危險性。臺灣認同與臺灣獨立融合為一體後，反而模糊了 1980 年代群眾運動的其他訴求。勞工團體與婦女團體因統獨意識而分裂，民族認同問題也變成了政治與社會運動的討論主軸。臺灣或者中國的認同反而使 1980 至 1990 年代的臺灣民主化多重脈絡變得狹隘。鄭南榕的臺灣獨立自焚行為與鄭南榕本身的色彩則正反映了臺灣民族認同的訴求，他自焚行為的故事性符合了臺灣民族認同上的需求，也滿足了情感上的英雄主義。鄭南榕自焚與言論自由日的出現，在英雄化鄭南榕外，也同時忽略了 1980 年代社會運動的複雜性與多重脈絡解釋。

---

<sup>15</sup> 徐宗懋，《走過百年——次讀完臺灣百年史：20 世紀臺灣精選版 1971-2000》（臺北：臺灣書房，2010），頁 125。

<sup>16</sup> 莊雅仲，《民主臺灣——後威權時代的社會運動與文化政治》（香港：香港中文大學，2013），頁 152。

## 參、對學生的挑戰

### 一、一個被簡化的時代

當戒嚴與民主抗爭成爲學生習以爲常的故事之後，臺灣的學生大多能夠用自己的想像描繪出戒嚴時代的某種形象，但對那個時代的複雜性卻鮮少關注。有些學生會閱讀某些抗爭或重要的人物故事，而鄭南榕事件便是近幾年吸引目光的事件之一。事件的過程充滿震撼性，鄭南榕的發言與人格特質也一如革命家慷慨激昂。但在歷史講述中，往往這些戲劇般的張力效果簡化了複雜的社會脈絡，或者因此出現時空的錯置。個人的光環掩蓋了隱藏在背後的社會氛圍乃至整體脈絡。近幾年有關鄭南榕的相關研究，多著重在他個人的特質與事件影響。<sup>17</sup>但在臺灣民主化這個看似熟悉的議題中，其實學生對那個時代的真實卻很陌生。因此從這個事件發生的時間開始詢問，用具體的問題讓學生發現自己對那個時代的時空關係看似熟悉其實並不了解。學習在了解民主化進程中有許多人的參與，鄭南榕不是先驅者，並且在一步步提供史料閱讀的過程中，讓學生了解，臺灣的民主化運動，存在有跳脫國族認同之外的運動與主張。

### 二、誰會被歷史記憶或遺忘？

許多國家社會在面對衝突爭議的過去，經常透露出一種聯繫過去與現在之間某種特定關係的預設，這種預設是一種歷史解釋權的爭奪，然後佈署一套有系統的記憶論述策略。透過基金會、紀念館，在 2000 年後，鄭南榕自焚開始被視爲言論自由的代表。在鄭南榕之前，要求言論

---

<sup>17</sup> 如蔡尚謙，〈鄭南榕與臺灣民主轉型〉，（臺北：臺灣大學國家發展研究所碩士論文，2014）；鄭南榕基金會策劃，宋隆泉、邱萬興等攝影，《剩下就是你們的事了——行動思想家鄭南榕》（臺北：書林，2013）。

自由或臺灣獨立的人似乎被遺忘淹沒，而在他之後，已不足以排入歷史英雄榜單。鄭南榕身處的 1980 年代，時值解嚴前後，充斥各式社會運動，這些運動都為推動臺灣社會的民主化與觀念價值的改變而努力，這些民主能量的積累所形構成複雜的歷史脈絡，總是被簡化成單一事件或人物的精彩故事，使其被記得，並值得名留青史。利用這個議題可以讓學生去檢視思考，什麼使得特定人物或事件被歷史紀錄，而不是其他。

### 三、學習討論爭議與敏感歷史議題的機會

學生總認為他們在學校所學的歷史是正統權威、無爭議、客觀，也沒有不同解釋和檢驗機會的知識。特別是面對測驗考試，接受固定的內容知識，記憶它並反覆咀嚼它就對了。歷史在許多學生心目中，因此成爲一個個過去事件組成的故事，在學生背後延伸出去成爲一僵固的畫面，是遙不可及的永恆固定。但鄭南榕的故事並不遙遠，它被述說的理由，或許因爲不同目的，在不同有權力述說者的口中有不同的現代意義，並無法避免地牽動到臺灣社會深沉的族群意識與國家認同問題。這或許就是它最困難教學之處。而自焚事件對學生情意的學習，也充滿震撼與挑戰。

## 肆、如何運用這些教材

### 方案一（1 個課時）

鄭南榕在 1989 年 4 月 7 日到底發生了什麼事？這個方案利用材料 1，先引發學生閱讀新聞，讓他們注意鄭南榕事件發生的時間、年代。然後提供材料 2 及材料 3，材料 3 提供臺灣 1970~90 年代的重要社會運動大事記，參照材料 2 鄭南榕基金會提供的鄭南榕生平，讓學生利用工具 1 從時序脈絡中整理出民國 70 年代的社會背景，進而引導學生思考，鄭南榕是否爲臺灣民主運動的第一個發聲者？除了鄭南榕之外，當時臺灣的社會中是否還有更重要的社會或民主運動？爲什麼鄭南榕代表言論自由？

方案一 希望培養的技能
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 分析資料</li> <li>2. 佐證資料</li> <li>3. 多重脈絡分析</li> </ol>



### 方案二（1 個課時）

閱讀材料 3、4、5、6 引導學生思考民主運動與社會改革是依靠個人的魅力還是來自於群眾的力量、國際形勢、社會氛圍的整體脈絡而造成的結果？在傳統歷史教學中習慣性的簡化國家社會變革的原因，將改革的成功或失敗簡單的歸因在少數人或單一事件上，本方案嘗試利用對於臺灣解嚴的不同解釋，讓學生理解 1980 至 1990 年代的臺灣民主化的多重脈絡。

方案二 希望培養的技能
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 多重脈絡分析</li> <li>2. 以證據為基礎的思考與論證</li> <li>3. 材料閱讀整理後的文字表達</li> </ol>



### 方案三（2 個課時）

配合方案一或二討論其他的臺灣言論自由運動。

為什麼一種思想、一個行動被賦予特定個人身上而成為英雄般的象徵且值得有權者以國定紀念日紀念之？那其他的行動或思想呢？這個方案藉由材料 1、2、3、7、8、9，搭配工具 3 引導學生討論是否只有鄭南榕爭取完全的言論自由，討論為何選擇鄭南榕作為言論自由的代表？

方案三 希望培養的技能
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 多重敘述綜合與彙整能力</li> <li>2. 與近代史發展建立關聯</li> <li>3. 以證據為基礎的思考與論證</li> </ol>

## 伍、材料與工具

### 材料 1：4 月 7 日 言論自由日 行政院核定

總統蔡英文今年就職前出席鄭南榕殉道 27 週年紀念追思會時曾表示，執政後要兌現承諾，將 4 月 7 日訂為言論自由日，行政院今天核定。

行政院長林全在行政院會表示，民主與自由是臺灣的基本價值，也是許多前輩努力爭取而來的輝煌成果。民國 78 年 4 月 7 日鄭南榕為了爭取言論自由犧牲，開啓日後改革的契機，也喚起國人對言論自由的重視，行政院核定內政部所報，訂定每年 4 月 7 日為言論自由日，希望讓國人了解言論自由的意義與價值。

林全指出，請內政部、國防部、教育部、法務部與文化部等相關部會，妥為規劃推動相關業務或舉辦活動，並邀請立法委員或各界有關人士參加相關活動，於明年 4 月 7 日言論自由日，從不同層面的豐富內涵，詮釋言論自由的真諦，促使民主再一步深化。

---

來源：(2016/12/22 中央社通訊) 戴雅真，〈4/7 言論自由日 行政院核定〉，《中央社》臺北，2016 年 12 月 22 日，<http://www.cna.com.tw/news/firstnews/201612225012-1.aspx>。(2017 年 4 月 20 日檢索)

## 材料 2：南榕人生

一九八六年起鄭南榕突破當時的政治禁忌，開始強化自由主義的信念與行動，他策劃推動了當年的五一九綠色行動，他帶領群眾在龍山寺集會，以抗議戒嚴三十九年；一九八七年發起二二八和平促進會，並在臺灣各地遊行演講，要求查明二二八事件真相，平反冤屈，與族群和解；一九八八年與「臺灣政治受難者聯誼總會」共同發起「新國家運動」，全島行軍四十天。一九八七年四月十六日在臺北市金華國中一場公開演講上，鄭南榕意氣風發的站在台上，痛快大聲的說：「我是鄭南榕，我主張臺灣獨立。」一次又一次，在每個公開演講的場合，鄭南榕站在萬千群眾面前眼睛閃著光說「我是一個外省仔，我主張臺灣獨立。」一九八八年十二月十日，自由時代周刊刊登「臺灣共和國新憲法草案」，隔年一月二十一日，鄭南榕接到第一張涉嫌叛亂的法院傳票，他為了堅持百分之百言論自由理念，誓言「國民黨只能捉到我的屍體，不能捉到我的人」，一月二十六日起開始自囚於雜誌社總編輯室內，他在總編輯室桌下擺了三桶汽油，用膠帶黏著一只綠色的打火機，並在雜誌社內外構築工事，由各地前來支援的義工日夜駐守，防範軍警強行拘提。四月七日清晨，國民黨重兵壓境，軍警荷槍實彈、重重包圍，強行攻打雜誌社，鄭南榕反身進入總編輯室後，熾烈的熱火猛然冒起，鄭南榕在自囚總編輯室七十一天後，為堅持的自由思想殉道了。

---

來源：鄭南榕基金會（南榕人生），[http://www.nylon.org.tw/main/index.php?option=com\\_content&view=article&id=8&Itemid=6](http://www.nylon.org.tw/main/index.php?option=com_content&view=article&id=8&Itemid=6)。（2017年4月20日檢索）

材料 3：臺灣 1970 年後社會運動簡表

1977/ 8/16	長老教會發表 《人權宣言》	臺灣基督長老教會發表《人權宣言》，籲請政府「使臺灣成爲一個新而獨立的國家」。
1977/ 11/19	中壢事件	許信良脫黨參選桃園縣縣長，投票當天民眾邱奕彬發現開票人員舞弊，警察將檢舉人帶至警局，而疑似舞弊的開票人員則繼續開票，引起群眾抗議包圍警局，警方開槍射殺參與抗議的中央大學 學生江文國、19 歲青年張治平，並射傷 16 歲少年劉世榮，群眾於是放火燒車及警局，是為中壢事件。事件之後重新開票，許信良以 22 萬票大勝，國民黨提名的歐憲瑜僅得 13 萬票，國民黨開除許信良黨籍。而發現開票人員舞弊的邱奕彬之後被判刑 1 年半，緩刑 3 年，被疑舞弊的人則以罪證不足判無罪。
1979/ 12/10	美麗島事件	事件發生後，政府以抹黑的方式將他們描寫為暴徒，社會對美麗島雜誌社的人一面倒的指責；後來在美國的壓力下，進行公開審判，民眾發現事實和政府的宣傳差距甚大，輿論開始轉向。
1984/ 5/1	臺灣勞工 陣線成立	二戰之後臺灣第一個工運團體。
1985/ 12/25	蔣經國公開申 明蔣家人不會 選下任總統	蔣經國對於外界認為蔣家世襲總統之位的質疑，於「行憲紀念大會」公開強調，「蔣家人不能也不會有人競選下一任總統」。
1986/ 5/19	519 綠色行動	黨外人士於臺北萬華龍山寺集結，要求解除戒嚴。
1986/ 3/8	反杜邦陳情	鹿港萬人陳情，反對杜邦設廠。
1986/ 11/10	民進黨成立	當時尚在戒嚴時期，仍禁止組織政黨，民進黨成立後為避免領導人被抓致使政黨淪亡，採行合議制，只要領導群有人還在，就可以運作。

1987/ 7/15	解除戒嚴	美麗島事件後，政治運動、社會運動蓬勃發展，尤其民進黨突破黨禁成立，社會壓力已大到戒嚴很難繼續實施，蔣經國退讓，解除戒嚴令，解除黨禁及港澳觀光禁令，終結了自 1949 年實施以來世界最久的戒嚴令。
1988/ 1/1	解除報禁	解除了每份報紙最多只能有 3 張的限制。
1988/ 5/20	520 農民運動	520 事件是戰後臺灣最大規模的農民請願行動。
1989/ 4/7	鄭南榕 自焚身亡	
1989/ 6/4	六四天安門 事件	中國以武力鎮壓民運，多名民運領導人流亡海外。
1990/ 2	2 月政爭	當時的總統由國民大會代表選出，在選舉前夕爆發以李登輝為首的主流派，和以外省權貴為主的非主流派的權力鬥爭，原因在於李登輝提名李元簇為副總統，而非當時掌握大權的李煥，於是非主流派意欲推出林洋港、蔣緯國參選正副總統，因社會反應不佳，尤其蔣經國生前說過蔣家人不會競選總統的談話，成為蔣緯國最後沒有參選的重要原因。
1990/ 3/16	野百合學運	在國民黨主流、非主流鬥爭中，國民大會代表想趁機修憲，引爆此次學運，學運以「解散國民大會」、「廢除臨時條款」、「召開國是會議」、以及「政經改革時間表」為訴求，得到廣泛民衆支持，此後臺灣開始了民主化的進程，蔣經國時代正式落幕。

來源：筆者整理自徐宗懋，《走過百年——一次讀完臺灣百年史：20 世紀臺灣精選版》（出版地：臺灣書房，2010），及中研院社會學研究所辦理「學動·運生——臺灣戰後學運回顧」特展資料，展覽日期：2015 年 4 月 22 日至 2015 年 8 月 14 日，<http://ios20.asdc.tw/timeline/>。（2017 年 4 月 20 日檢索）

### 工具 1：運用材料 1~3

一、閱讀完材料 1，請你回答鄭南榕「殉道」的時間是什麼時候？當時的總統是誰？他做了什麼？

---

---

二、看完材料 2，請簡單整理你對鄭南榕在 1980 年代參與或主導過的社會運動，並依時間排序填入下面的時間軸裡。



三、看完材料 3，請在材料 3 的表格中標出覺得對臺灣民主化重要的社會運動或政治事件。

---

---

四、依據資料，鄭南榕是否是唯一或者是首位提出這個訴求的社會運動者？如果不是，請問他在臺灣民主運動中的定位是什麼？

---

---

#### 材料 4：519 綠色運動

一九八六年五月十九日，爲了抗議國民黨政府從一九四九年開始在臺灣實施的長期戒嚴，鄭南榕爲首黨外新生代人士發起了「五一九綠色行動」。選擇五月十九日，在某種意義上正是對一九四九年那一天宣布戒嚴（五月二十日零時起實施）的歷史批判。當時臺灣已經實施了三十七年的戒嚴，雖然長期的戒嚴的正當性，已經受到強烈的質疑，來自國內外要求解除戒嚴的呼聲此起彼落，但是，蔣經國領導的國民黨當局的回應卻是不明顯的。而且對當時黨外公職爲主組織的「黨外公政會」，也不願提供體制內合法化的可能，更時而傳出可能進行取締的壓制行動。

……伴隨著內部持續組織化的努力，以及國外要求自由民主改革的壓力，一九八六年九月二十八日，在全國黨外後援會大會以變更議程的方式，宣布成立民主進步黨，突破黨禁的限制。一九八七年，蔣經國領導的國民黨當局決定要解除戒嚴，條件是必須先制定國家安全法。對此，鄭南榕便強力加以批判，認爲這樣的解除戒嚴基本上沒有辦法使人民的自由人權得到保障。而要求解嚴，反對制定國家安全法，也成爲民進黨的重要訴求。……

##### 名詞解釋——

國家安全法：全名爲〈動員戡亂時期國家安全法〉，第二條規定不得分裂國土（臺獨）。

---

來源：薛化元，〈五一九綠色行動的歷史意義〉，收入鄭南榕基金會主編，《百分百自由教戰手冊》（臺北：逗點文創結社，2016）。（轉引自博客來網路書店——內容連載）

### 材料 5：蔣經國總統與解嚴

根據經國先生多位重要幕僚的回憶，經國先生很早就開始思考解除戒嚴以及國會改革問題，並曾交代錢復、馬英九等研究「戒嚴」（martial law）的意義，以及國際社會對臺灣戒嚴的觀感。

1986年10月7日下午，經國先生在總統府接見美國《華盛頓郵報》發行人葛蘭姆女士（Mrs. Katherine Graham）時，正式告知對方「我們即將在制定國家安全法後終止戒嚴」、「開放政黨合法登記」，臺灣的民主改革也踏出了歷史性的第一步。1987年7月15日，立法院所通過的「國家安全法」開始施行，同日臺澎地區正式解除實施了三十八年的戒嚴，象徵民主改革列車正式啟動。不可否認，由於國民黨的長期統治積怨很深，那些新成立的政黨和出版物大都矛頭對準當權者，重炮轟擊，街頭的群眾示威活動也此起彼伏。但經國先生卻告誡黨內幹部，國民黨今後要在臺灣爭取民衆的支持，就必須以民主的方式，展現它比對手更能符合人民的日常需求。

固然，曾為民進黨主席的許信良曾說：「我並不認為經國先生是真心的推動民主化，島內要求民主力量、國際上要求民主力量，經國先生晚年他當然了解，客觀的形勢不容許他抗拒。」不過，也有論者指出：「至少從1960年代末期起，蔣經國和他的政治班底以承諾要奉行真正的多元民主政治理念。他們的改革不是只求減緩壓力的策略。」而真正的原因，應該是「是他與時俱進，清晰地察覺到時代潮流，民主政治不可阻擋。」

---

來源：隋杜卿，〈蔣經國總統與解嚴〉，國家政策研究基金會 <https://www.npf.org.tw/1/1927>。  
（2017年4月20日檢索）

## 材料 6：學者論臺灣民主化過程

臺灣的民主化過程中，可以看出執政的國民黨改革派扮演重要且決定性的角色，並逐漸帶領國民黨由一個威權且排他性的政黨，而轉型成爲民主、競爭的政黨體系。爲了達到政治改革的目標，國民黨改革派與民進黨的溫和派進行協商與合作，並且逐漸削弱黨內保守派的勢力，以利民主化的推行。國是會議的召開，除了正當化李登輝的改革路線，同時也提供在野勢力一個影響民主化的議程。杭廷頓（Samuel P. Huntington）曾指出：政治菁英中進行談判和妥協，是民主化過程的精髓。而這種民主交易，使得在民主移轉的過程中，政府與反對勢力都不得不訴諸妥協和穩健。在臺灣的經驗中，政治菁英的協調合作過程和平祥和，雖有少許暴力事件的發生，但是沒有對立的情形。這種和平的轉型模式，理性以及祥和成爲臺灣民主轉型的卓越表徵。

### 名詞解釋——

政治菁英：政治上、經濟上、學術上及社會上具有優勢地位者。

---

來源：李酉潭，〈野百合學運與臺灣民主發展〉，《新世紀智庫論壇》，第 49 期（2010 年），頁 78。

## 工具 2：運用材料 3~6

一、請整理後填寫以下表格。

材 料	臺灣宣告解嚴的主要因素是什麼？	請在下面寫下你支持這段資料或反對這段資料的理由
519 綠色運動		
蔣經國總統 與解嚴		
野百合學運 與臺灣民主 發展		

二、請你用一段的 300 字的短文描寫臺灣於 1987 年宣布解嚴的原因、背景及其影響。

---

---

---

---

## 材料 7：1970 年代的黨外雜誌與民主運動

《大學雜誌》創刊於 1968 年，由剛踏出校園的鄧維楨所創辦，原以探討知識、文藝為主軸；到了 1970 年代，臺灣面臨到釣魚臺事件與退出聯合國等外交瓶頸，《大學雜誌》經過人事與內容的改變，從 1971 年起，陸續刊載了許多篇受矚目的政論文章，開始對時局提出批評、改革的意見，建立起輿論的影響力，《大學雜誌》轉而成爲一政論性雜誌。

《臺灣政論》是本省人經營政論雜誌的開始，由黃信介、康寧祥、張俊宏與姚嘉文等人，在 1975 年 8 月所籌辦的一本具「臺灣意識」的政論性雜誌，可說是「新生在野政治人物」與「《大學》雜誌政治改革運動分化之知識分子」的合作，將以往兩種不同的反對運動模式——「在野的民間選舉」與「知識分子的批判」結合在一起。在李旺臺看來《臺灣政論》是第一本以臺灣人的觀點，去評述世事的政治性雜誌，是第一本主要是「爲了年底的選舉」而辦的雜誌，也是第一本企圖向傳統的知識層讀者以外的一般民衆推廣的雜誌，在出了五期之後，即遭到停刊的命運。《臺灣政論》遭停刊後，黨外一時失去了發言地，1979 年康寧祥創刊《八十年代》，他走的仍是繼承《臺灣政論》的政論風格；同年在黃信介、施明德串聯遊說下結合黨外人士創刊《美麗島》雜誌。在早期的《自由中國》與《臺灣政論》時期，雜誌是政治理念的論述，並不爲選舉而生，到《美麗島》則逐漸激烈化，由論政進入政治運動的行動領域裡，並很快在言論和行動上迫近了「暴力邊緣」的紅燈地帶；《美麗島》雜誌社開始在各地成立服務處，是爲組黨前的先身，而「組黨」觸犯當局的禁忌，於是爆發了 1979 年底的高雄事件，此事件使得黨外運動菁英幾乎全部入獄，但相對的卻點燃了許多人民主運動的熱忱，除了美麗島家屬繼續投入黨外運動外，許多新生代也紛紛開始投入，開始了另一階段的民主運動。

---

來源：蔡盛琦，〈《深耕雜誌》之研究（1981.6-1983.2）〉，《國史館學術集刊》，第 15 期（2008 年），頁 165。

### 材料 8：美麗島事件

從中華民國臺灣政治結構變動的觀點來看，美麗島事件的最大意義在於對黨外民主化運動影響，成為運動激進化的契機。運動與意識型態的激進化，即「臺灣民族主義」成為主流理念，對此國民黨政權無法徹底壓制。「黨外」民主化運動轉而民族主義化，強行成立國民黨不得不承認的新政黨民進黨，民進黨也做為一個以「民主與自由」再加上臺灣民族主義為中心理念的政黨，登上了在自立衝撞與蔣經國決斷下而大幅開放的政治舞台。

---

來源：若林正文，《戰後臺灣政治史——中華民國臺灣化的歷程》，（臺北：臺大出版中心，2014），頁 171。

## 材料 9：野百合學運與臺灣民主發展

1980 年代後期是個風起雲湧的時代，臺灣社會正歷經著劇烈的變動——從宣布解嚴到解除報禁、黨禁，社會隨著各種聲音與力量蠢蠢欲動，各種團體所發起的社會運動蓬勃發展，臺灣遍地瀰漫著一種騷動隨時而出、不安於室的氛圍，而這股澎湃、新生的風潮，自然而然地也蔓延到校園內，使得成為聚積社會能量的一個重要場域。在 1990 年 3 月 13 日，遷臺四十年來從未曾改選過的國民大會，又自行通過「臨時條款修正案」，將 1986 年所選出的增額代表任期延長為九年，創下國會議員自行通過延長任期的惡例。同年 3 月 16 日到 22 日，六千名來自臺灣各地的大學生集結在中正紀念堂廣場上靜坐抗議，他們提出「解散國民大會」、「廢除臨時條款」、「召開國是會議」、以及「政經改革時間表」等四大訴求，這樣從校園而出的大規模社會運動，使得當時執政當局必須正視社會長期以來受到壓迫的聲音。

李登輝總統在 3 月 21 日接見五十三名學運代表並允諾在同年 6 月 28 日，於臺北市圓山飯店舉行「國是會議」，與會各界代表除了國民黨政府高級官員外，還包括美麗島事件受刑者、民進黨領導人和海外黑名單人士，針對「國會改革」、「地方制度」、「中央政府體制」、「大陸政策與兩岸關係」、「憲法與臨時條款修正方式」等五組議題召開此次「朝野協商」，最後達成「終止動員戡亂時期」、「回歸憲法」、「廢止『動員戡亂時期臨時條款』」、「修憲採取一機關兩階段方式」、「修憲以『中華民國憲法增修條文』名之」等共識，並透過法定體制逐一落實。回顧二十年來臺灣民主發展的過程，在 1990 年「野百合學運」獲得了政府的回應，促成動員戡亂臨時條款的廢除，並終結萬年國會的運作，使得臺灣民主改革的工程進入另一個全新的階段。

### 名詞解釋——

國是會議：是臺灣非正式的任務型政治會議，政府針對重要政治或經濟議題，由朝野政黨與民間人士共同召開，決定國家的政策方針。起源於李登輝政府時期。

來源：李西潭，〈野百合學運與臺灣民主發展〉，《新世紀智庫論壇》，第 49 期（2010 年），頁 76。

### 工具 3：運用材料 7~9

一、閱讀材料 2，請問鄭南榕所主張的「百分之把言論自由」是什麼？

---

---

二、請閱讀材料 7~9，並參考材料 2〈南榕人生〉，完成下表。

材 料	這些活動或刊物，爭取的權利為何？請詳閱材料從中整理列出。	這些活動或刊物發起後，產生的後續影響是什麼？
1970 年的 黨外雜誌		
美麗島事件		
南榕人生		
野百合運動		

三、閱讀材料 7~9 之後，你認為是什麼導致了臺灣民主化運動的開展與推進？

---

---

四、請重新閱讀材料 1，為什麼選擇鄭南榕事件作為言論自由日的紀念？你是否認同這樣的選擇？為什麼？

---

---

## 陸、實作後記

這個教案設計在筆者於 105 學年度開設高一跑班選修歷史課程時操作過兩學期，因為選修課程在課程進步上較無壓力，班級人數上限為 14 人，在管理跟授課自由度上比之一般教學要高，選修課程的設計主要為補充高一上臺灣史教學時學生對特定議題模糊觀念的釐清或深入討論。有鑑於授課時，發現學生對戰後臺灣，尤其解嚴前後的歷史，呈現一種既模糊又熟悉的感覺。熟悉的部分主要來自媒體或周邊長輩的口耳相傳，但卻不曾真正的理解當時的狀況與背景又造成他們的疏離感。作為一段常被在生活中討論的過往，卻未曾被仔細檢視或理解，筆者深覺有些可惜。配合目前中央與地方政府大動作的將鄭南榕與言論自由日連結，筆者因而發想出此一教案。雖然課本中未提及鄭南榕事件，本教案的主要目的也是想以此事件為引，帶領學生理解進而討論臺灣解嚴前後的社會情勢與政治發展。操作此教案前筆者已先利用前一周時間操作校外教學參觀鄭南榕基金會，作點先備知識的建構，因此班上同學對該人物與事件會有一定程度的理解，如無時間進行這類參訪，可先利用短時間介紹，亦可操作。

首先分享筆者在操作此教案時的問題，本教案分為三部分，並經過數次修正，起初設計原訂為 1 小時，意圖在 1 小時操作完成全部 9 項資料，因此學生在閱讀與討論上的時間相對被壓縮，在討論與引導時教師講授的時間仍太長，與其說是精密閱讀，不如說是教師解釋文本引導學生作答。在第二學期操作時針對此一問題進行調整，將教案分成三部分，方案一、二可各自獨立操作，引導學生利用資料建構時間觀與分析事件，於方案二中亦可訓練學生整理資料後的寫作能力，至於方案三可與一或二合併操作，在時間控制上會更容易控制，同時在減少教師講授時間後，更有助於學生的精密閱讀，但整體而言學生在討論上仍較被動。在 2 次操作後，提供以下幾點觀察給予老師們參考。

## 一、學生在閱讀資料上的集中力較短，須將資料控制在一定字數

學生大多在「對這個主題印象最深刻及最喜歡的部分」回答提供不同的觀點，對此覺得有趣。但在資料選擇的字數上，超過一定數目後，很明顯於掌握重點關鍵字及整理資訊上會出現困難，因本教案材料3為年表，讓學生有更多時間比對閱讀。如應用於正常授課時，應適當刪減，以免教學進度受影響。

## 二、分組討論須花較多心思引導

因為僅發放學習單，討論時很容易流於同學自顧自的寫作回答，缺乏討論。因此教師的引導提問需要事先設計，開始的引起動機也需要較能引起同學注意。另外適當的小工具如小白板或者競賽活動的操作，都可有效增進學生討論。但如應用在一般教學時，時間的控制依舊是本教案實施時須注意的地方。

## 三、精密閱讀需要給予充裕時間

方案二的寫作與方案一的材料比對，需給予學生充分的時間，可以視真正授課需要進行刪減，但在引導學生閱讀時仍要給予充分的時間讓學生閱讀完全文，並從中分析。教案的目的在於閱讀素養的培養，教案的設計與材料皆可自由依老師們需要刪減，但要給予充份的時間讓學生們操作，方可達到目的。筆者首次操作時便因急於將教案操作完成，而陷入趕著學生閱讀與回答的困境。這樣的成效相當有限。教案僅是提供一種思維，老師們可依實際授課狀況自由刪減，但精密閱讀單篇資料也遠比囫圇吞棗處理多篇資料要有成效。

## 四、教學進度的兩難

因本教案操作時無進度壓力，較自由發揮，真正應用於教學時，僅能完成教案一或二的部分資料。同學於問卷回答中也多表示對於此授課方式的興趣，但也同時擔心於正式課程中有教不完的壓力。再次申明教

案可擇老師們需要的部分操作，在可接受的時間下進行改寫或再製，不須完全依設計進行。

## 參考文獻

王甫昌，《當代臺灣社會的民族想像》，臺北：群學出版社，2003。

蔡盛琦，〈《深耕雜誌》之研究（1981.6-1983.2）〉，《國史館學術集刊》，2008年第15期，頁159-208。

李西潭，〈野百合學運與臺灣民主發展〉，《新世紀智庫論壇》，2010年第49期，頁76-80。

徐宗懋，《走過百年——一次讀完臺灣百年史：20世紀臺灣精選版》，臺北：臺灣書房，2010。

莊雅仲，《民主臺灣——後威權時代的社會運動與文化政治》，香港：香港中文大學，2013。

蔡尚謙，〈鄭南榕與臺灣民主轉型〉，臺北：臺灣大學國家發展研究所碩士論文，2014。

若林正丈，《戰後臺灣政治史——中華民國臺灣化的歷程》，臺北：臺大出版中心，2014。

鄭南榕基金會，《百分百自由教戰手冊》，臺北：逗點文創結社，2016。

汪浩，《意外的國父：蔣介石、蔣經國、李登輝與現代臺灣》，臺北：八旗文化出版，2017。

# 文化大革命——是社會主義理想 或是奪權鬥爭？

陳正宜

## 壹、教學解析

### 一、檢視教學課程安排

在現行 100 課綱中，中國史由一冊增加為一冊半，其中，中共建立中華人民共和國之後的相關歷史，安排於第三冊的前半段進行，即高二上，中國史單元 6。

目前課綱安排如下：

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	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. 從混合經濟到計劃經濟	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劃經濟，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. 文化大革命	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. 人口成長的壓力	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。

在 108 歷史新課綱，中國史與文革相關單元：

主題	項目	條目
I 現代化的歷程	b. 戰爭與和平	歷 Ib- V -1 東亞地區人民在二次世界大戰的戰爭經驗。 歷 Ib- V -2 共產主義在中國的發展歷程及其對東亞局勢的影響。 歷 Ib- V -3 區域合作與經貿統合的追求。

如上表所列，「文化大革命」的相關主題，在目前高中歷史的教學中，只佔一節份量，如就時間而言，多數高中老師要在一節課的時間教完，實在不可能詳述文革的起因、經過與影響，其次就觀點而言，不論是早期的國編版或現在的 100 課綱，各版本多是從與中共對抗的國民黨角度來看中共的相關歷史，特別是對文革的相關論述，少有參照黨國史觀之外或海外的較多元史觀之討論與呈現。雖然文革造成的傷害與破壞是無庸置疑，但毛澤東為何發動文革，真的是如課本所述，單純的政治鬥爭就可以解釋的嗎？在課本簡單的敘述之下，同學們如何能透過對中共歷史脈絡化的理解，去更深入的認識毛澤東與中共的意識型態或堅持為何<sup>1</sup>？如何能從非國民黨甚至中共及國外的角度去思考文革的起因經過與影響為何？要探究上述問題，或許透過老師的課程設計，找尋不同的資料、文本，來提供同學們閱讀並思考，可以稍微弭補現行課綱與課本對中共相關歷史在時數與視野安排上的不足，待 108 歷史新課綱於 108 學年度實施後，此種主題探究式的教案設計，也將有更多空間在強調主題式的中國史必修課堂中施行。

<sup>1</sup> 中研院士陳永發就認為：中國的共產革命約可分成 3 個階段：1.「革命奪權」（從 1921 年創黨到 1949 年內戰勝利為止），2.「不斷革命」（1949 年中共建國後到 1978 年），3.「告別革命」階段，雖堅持毛澤東思想的正統與共產黨專政，但理論上已悖離毛澤東「不斷革命」的思想（1978 年鄧小平上台後至今日）。就毛澤東個人領導共產黨的長期脈絡來看，他就是擅長不斷的革命與強調階級鬥爭的意識型態，毛會發動文革，也是其不斷革命思想的延續。

## 二、為什麼要教「文革的起因及影響」？

臺灣高中的歷史教學，長期以來因內容過多，時數有限，往往需要額外靠老師們的課程設計，運用資料與觀點的鋪陳，才較能引領同學們思考，並對歷史事件或解釋有更深入的理解，而透過文本資料的閱讀思考來學習中國現代史，特別是中共的相關歷史，對於現今的高中生而言，更有特別的意義。首先，文化大革命是對中國大陸乃至全世界都造成鉅大影響的歷史事件<sup>2</sup>，到底文革的起因為何？也就引起許多學者的好奇，透過與課本不同的「文革起因」論述，希望能幫助同學們「打開教科書」，進一步思考課本為何這樣寫？而不同的觀點為何？引起同學進一步去探究真相的興趣。其次，文革之浩劫與紅衛兵的破壞尚殷鑑不遠，展讀這段歷史，除了感嘆毛澤東與共產黨的專制極權、大陸民衆瘋狂民粹的荒謬與暴力破壞的可怕之外，也能重新思考鄧小平為何要推動改革開放政策，而此一政策又與現在的中國現況有何關聯？

最後，108 新課綱強調素養導向的教育理念，希望同學們所學能活用於真實的生活之中，如何教導學生們透過學習這段歷史，省思文革浩劫的兩大錯誤：1. 個人崇拜到罔顧事實，不去問事實到底是什麼？只能隨著毛澤東不知是為公或為私的指令起舞。2. 只有階級鬥爭的邏輯而沒有其他邏輯，將一切意見不同者都當作階級敵人，不惜製造冤假錯案，殘酷打擊鬥爭。真的希望同學們能以史為鏡，更能看清政治口號的理想與現實，培養思考判斷的能力與習慣，進而善用此一素養，避免臺灣也發生專制獨裁或民衆被不當的煽動和動員的亂象。如能從個人做起，深化民主而不流於民粹，珍視臺灣得來不易的民主成果，則此一主題的探討，將另具促進素養教學的價值。

---

<sup>2</sup> 參考材料 3，文革在世界各地的影響。

除了上述各點之外，近年來在教學現場，常感到同學們對於學習中國史興趣缺缺，不論對於中共與中國大陸的觀感如何，臺灣要持續的和平發展與繁榮，最重要的關鍵之一，就是兩岸關係，「知己知彼」的重要性，對年輕人來說應該也是不言而喻的。

### 三、相關研究回顧

國際間對於文革的研究，集中於毛澤東為何要發動文革，文革給中國帶來什麼後果以及中共為何要徹底否定文革這些問題，關於文革的起因，國際間的學者們，主要有如下不同的看法：<sup>3</sup>

起 因	說 明
政治報復說	如大部分臺灣教科書中所說，因大躍進失敗，毛退居第二線之後，他要打倒劉少奇，奪回領導權。
理想主義說	大陸、蘇聯學者認為，文革是爲了避免共產黨腐化及右傾，是爲了維繫社會主義理想及永續發展的改革。

2015年，剛好是距文革發動60周年，結束50周年，香港、臺灣、大陸的許多報刊雜誌都有對文革回顧或省思的相關專輯，對於毛澤東為何要發動文革的真正原因，雖然沒有定論，<sup>4</sup>但討論與外國學者相同，且更集中於上表兩個原因。第一：文革是爲了建立社會主義真正烏托邦的理想。社會主義理想說認為，毛想要超越史達林極權體制，建立一個真

<sup>3</sup> 除了政治報復說與理想主義說之外，還有思維方式僵化說（美、日部分學者認為，文革會爆發，關鍵原因是毛澤東注重不斷革命的思維方式「潛意識化」、「絕對化」的後果），以及建設方式分歧說（大躍進後，中共領導人對國家路線與建設方式意見分歧，毛主席繼續革命與社會主義烏托邦路線，劉少奇、鄧小平等主張復興經濟及恢復城鄉的社會安定）。參考成龍著，〈國外毛澤東與文化大革命研究評析〉，《攀登雙月刊》，第六期（2006年）。

<sup>4</sup> 文革歷史研究專家卜偉華在《砸爛舊世界》中認為，毛發動文革（的原因），只有毛澤東自己才清楚。別人都是根據現象推測分析。所以對於毛澤東爲什麼發動文革，只能根據已發生的事情和現象推論。

正社會主義，無產階級專政的長久烏托邦理想社會。有學者認為毛不滿於史達林建立的社會主義制度。史達林體制往往被視為官僚極權主義體制，而毛澤東直接不滿於官僚極權主義體制。「毛看到了中共體制與史達林體制一樣，已經完全走向了群眾反面，成為了他們的敵人，早晚有一天會被推翻，」另一方面，1956年蘇共二十大上，赫魯雪夫做了秘密報告，發表《個人崇拜及其後果》，徹底否定史達林，改變史達林路線，赫魯雪夫這項舉動在毛澤東看來，解讀成蘇聯變色了，改變後的蘇聯，不再是過去那個有強人領導的極權體系。<sup>5</sup>沒有了堅持社會主義共產理想的史達林，取而代之的是強調「物質刺激，利潤掛帥」的赫魯雪夫所領導下的蘇聯。旁觀蘇聯朝向物質化的後極權「墮落」，毛澤東深感焦慮，他除了批判赫魯雪夫的作法為「修正主義」之外，也擔心中國共產黨也產同樣的墮落，毛認為：「一大批資產階級的代表人物、反革命的修正主義份子，已經混進黨裡、政府裡、軍隊裡和文化領域的各界裡」<sup>6</sup>。他觀察蘇聯的歷史後發現，蘇聯共黨會走向修正主義的路線，正是因為史達林死後的接班人問題。此時在中國，毛本人也面臨同樣危機：他信心十足發動的「大躍進」，已被證明為大失敗。1959至1961年大饑荒導致了至少3000萬中國人死亡。在1962年中共7000人大會上，毛澤東遭遇黨內各級官員的許多質疑，國家主席劉少奇脫離官方報告，認為大饑荒是「三分天災，七分人禍」，公開否定毛澤東的判斷，毛澤東不得不自我檢討。這次本來是「總結大躍進經驗」的大會，成了大躍進失敗原因的追究大會，此後毛澤東的政治經濟主張，都被邊緣化。稍後，第一線中央領導人認為應該發展一些私人經濟，並減少對於其他社會主義國家及非洲的援助，在全國範圍內調整政策，提出「三自一包」，允許農民經營自留地、自由市場、自負盈虧以及包產到戶，在國際範圍內則提出「三和一

---

<sup>5</sup> 如下面材料 11 中，康生於 1966 年的回憶。

<sup>6</sup> 參見〈關於建國以來黨的若干歷史問題的決議〉，轉引自《文革五十年祭》（臺北：聯經，2016 年 12 月），頁 177。

少」，即與帝國主義、修正主義、「反革命」都和平相處，儘量減少援助「世界革命」。這諸多政策與毛澤東引為社會主義正統的「三面紅旗」（社會主義總路線、大躍進、人民公社）直接對抗，他認為這是在發展資本主義。「物質化墮落」似乎正在變得不可避免。總之，烏托邦社會理想說認為，為了避免中國走向蘇聯之路，毛澤東決心超越史達林的結局，以避免在他死後，共產黨走向物質化的右傾之路。這也是他要在其生命的最後十年，發動「文化大革命」的原因，他要掃除一切可能讓共產黨右傾、物質化墮落的人、思想或制度，他試圖建立一套全新制度，完成社會主義的「長治久安」。

第二是權力鬥爭說。與烏托邦社會理想說不同，權力鬥爭說始終將權力爭奪、而非烏托邦理想置於最核心位置，特別是大陸地區以外的學者，如胡平在〈毛澤東為什麼發動文化大革命〉中所說：「毛在 1958 年搞大躍進，導致三年大饑荒，餓死三、四千萬人，犯下滔天大罪，從此作賊心虛，唯恐大權旁落，被別人竄黨奪權，唯恐死後像史達林一樣被清算，所以毛要發動一場大清洗，以維護自己生前的權力與死後的地位」。<sup>7</sup>江青在文革初期明言：「七千人大會的時候我們憋了一口氣，直到文化大革命才出了這口氣」。1964 年「四清運動」期間，劉少奇與毛澤東對運動方式多有分歧。在劉少奇對江青說「不能教條理解毛澤東思想」之後，江青向毛哭訴。她特意提及赫魯雪夫這個讓毛澤東敏感觸痛的名字，「赫魯雪夫等史達林死了作報告。如今你還活著，他就作報告了」。在此以前，毛澤東對江青從政有所約束，而從此以後，江青開始高調走上政治舞台。事實上，從 1962 年開始，毛澤東已經開始準備反攻，此後數年，毛澤東及其團隊做了諸多準備，而其中最大的準備，便是「造神」。中共中央黨校教授卜偉華分析，「在此期間，毛澤東有很多意識型態鬥爭、批判鬥爭的輿論準備，通過林彪、劉少奇等鼓吹個人崇拜。到 1965 年時，全

<sup>7</sup> 參見〈毛澤東為什麼發動文化大革命〉（臺北：允晨，2016 年 6 月），頁 10。

國上下的個人崇拜已經非常厲害。而個人崇拜最大的好處，就是能讓毛澤東大展身手。」到了1966年，反攻時機終於成熟。持權力鬥爭說的研究者認為，毛澤東的烏托邦社會理想「虛無飄渺」，而權力鬥爭則「腳踏實地」。在這場黨內最高權力的角逐中，毛澤東宣稱的「抓黨內的赫魯雪夫」，「防止修正主義」等口號，看上去都難以成立。卜偉華認為「所謂抓黨內的赫魯雪夫，一個反修，一個防止資本主義復辟，都是空洞的，實際上是針對中央一線。毛給他們加的罪名，完全是主觀的。劉少奇在復辟資本主義？復辟到哪一步呢？中國實行過多少資本主義？這些『帽子』很荒唐。鬥倒劉少奇才是他的目的」

自政府遷臺以來很長一段時期，國內著作及教科書中關於文革起因的論述都是採用「鬥爭說」，而最新的蘇聯學者研究則傾向於烏托邦主義理想說，<sup>8</sup>同樣的，楊照在為麥克法夸爾的文革專書寫的序言當中表示，文革的原因絕對不是為了鬥倒劉少奇，因為劉少奇不論在文革前後都沒有足以跟毛相抗衡的實力。黨機器始終掌握在毛的手中，國家行政機器，從基層一路上來，都比黨矮一截，劉少奇哪有多大本錢可以對抗毛澤東？況且如果發動文革是為了鬥倒劉少奇，為何劉少奇垮臺後，文革還持續多時？文革要破壞的對象其實是共產黨的官僚。<sup>9</sup>因此，他也認為理想主義說或其他的原因而非鬥爭說才是文革的起因。隨著當前越來越多學者專家對毛澤東發動文革是為了打倒劉少奇的說法提出質疑，提供不同視角的文化大革命起因資料給同學們閱讀，刺激他們思考，引導同學們辨識不同觀點資料之語彙與細節，並解根據所閱讀的資料提出自己對此問題的看法，也顯得格外的即時且有意義。

<sup>8</sup> 如《毛澤東：真實的故事》一書的作者，潘佐夫（Alexander V. Pantsov）即主張理想主義說。

<sup>9</sup> 參考麥克法夸爾等著，《毛澤東的最後革命》（臺北：左岸文化出版，2009年6月）。

## 貳、如何運用這些材料

### 方案一（1 個課時）

文化大革命對中國及全世界都造成深遠影響。請同學先運用工具 1，閱讀材料 1、3，看看材料中的描述有哪些句子令人感到好奇或驚訝，對於文革的影響有何相同或不同觀點，再運用焦點討論法（ORID）分組討論之後，帶領一次全班討論，讓同學引起動機。為何以前學過的文革歷史及影響都是負面的，資料竟然也有偏正面的看法？這與發動文革的初衷有關嗎？再引導同學思考究竟毛澤東發動文革的原因為何？從教科書的描述出發，運用工具 2，請同學分析兩段資料對於文革起因的論述為何？哪一段資料的觀點與課本相近？另一段不同的原因為何？可能是哪地的教科書？在分組討論之後，也帶領一次全班討論，為何對於文革起因會有不同觀點？我們能否確定真相究竟是什麼？此方案如時間允許可再挑選工具 3 理想說一段材料，及工具 4 鬥爭說一段材料，讓同學們討論，到目前為止比較認同哪一種看法？為什麼？

#### 方案一 希望培養的技能

- |                 |                           |
|-----------------|---------------------------|
| 1. 以證據為基礎的思考與論證 | 3. 仔細閱讀、認真聆聽、分組討論溝通、表達的能力 |
| 2. 質疑教科書與史料     |                           |

### 方案二（2 至 3 個課時）

完成方案一之後，接著請同學運用工具 3，閱讀並分析材料 6~11 的觀點，推論這些資料所顯示毛澤東發動文革的原因為何？從哪些字句你得到這個判斷？這個原因與在臺灣教科書中所學是否相同？有沒有說服力？如果與教科書觀點不同，我們如何進一步釐清真相？在分組討論之後，同樣帶領一次全班討論，讓各組都根據資料發表看法。接著請同學運用工具 4，分析材料 12~14，寫下資料所呈現毛澤東發動文革的原因為何？這觀點是否與教科書相近？它是歷史事實嗎？或者只是歷史解釋之一？

方案二 希望培養的技能	
1. 以證據為基礎的思考與論證	4. 分析並解讀多重文本
2. 質疑教科書與史料	5. 仔細閱讀、認真聆聽、分組討論溝通、表達的能力
3. 了解脈絡化及其必要	






### 方案三（5至6個課時）

完成方案二的工具1到4之後，繼續運用工具進行方案三。

請同學運用工具5，分析毛澤東於1966年5月文革前寫給江青的信，從毛澤東的觀點思考，他為何要發動文革？他一直以來的階級鬥爭觀點（毛曾提出不斷革命論、革命進化論、中共不是無產階級而是先鋒隊，中共階級隊伍必須清洗，必須純化。以及文革祖緒五四運動，破舊立新，思想激進化，是打擊資本主義的思想，是左的最高峰等等）是歷史的必然或是他的意識型態？為這樣的理由，發動文革，與課本的論述有何不同？值不值得相信？在分組討論之後，同樣帶領一次全班討論，讓各組都有代表發表看法，如時間允許，老師也可補充關於此信真偽的討論資料，帶領同學討論此信真或偽的價值與限制。最後，依據所閱讀材料1到15，完成工具6，短文寫作，寫下毛澤東會發動文革的原因為何？每個原因中至少根據資料寫下兩個特定細節或引文支持的理由。完成後以小組為單位，展示各組學習單，並仿世界咖啡館模式，輪流至各組觀摩，票選自己認為最佳的前三名。

老師在各組發表討論交流完畢後，對此一課題提出個人看法與總結。

方案三 希望培養的技能	
1. 以證據為基礎的思考與論證	5. 仔細閱讀、認真聆聽、分組討論溝通、表達與寫作能力
2. 質疑教科書與史料	6. 系統思考與解決問題
3. 了解脈絡化及其必要	
4. 分析並解讀多重文本	

## 參、材料與工具

### 材料 1：對文革的描述

「溫飽問題都沒有解決。文革結束時，我還是機關幹部，有的時候都不能吃飽。更何況多少農民，都餓著肚子，沒錢花，沒衣服穿，相當普遍。在這種情況下，因為吃不飽肚子，好多婦女接受買賣婚姻。人權狀況很惡劣」，「本來這個國家不需要鬧到這步田地，因為這麼一場文革，毛澤東一個人搞了他的實驗，弄得幾億人，溫飽都得不到保證，就別說發展了。」

將中國置於戰後國際中，整個 1960 年代，二戰後的世界經過 1950 年代的調整，一個大發展時期開始了。「亞洲四小龍」在 50 年代調整之後，抓住全球化的機會，在經濟上迅速發展，並在現代化進程中完成了轉型。美國在 1975 年的 GDP 總額是 1957 年的 3.2 倍。西德在 1951 年到 1971 年間，GDP 增加 5 倍。日本則更是在 1955 到 1970 年間，GDP 增長了 7.2 倍。而中國則在「繼續革命」，並因此永遠失去不復到來的機遇。文革時期的中國，無論是生活水平，還是綜合國力，都大大降低。

---

來源：端傳媒，《文革對中國造成怎樣的破壞》，<https://theinitium.com/project/20160516-mainland-cultural-revolution-web/#q7>。（2015 年 5 月 16 日檢索）

## 材料 2：對文革破壞的描述

不斷的政治運動，對於中國現代化進程最大的負面影響，應當還是在民族的精神層面上。學者指出：「政治運動超越日常生活的一個重要後果是，這個社會當中充滿階級對立而極少人情，個人在這樣的環境中生存，身心都極其脆弱。」在政治運動的陰影籠罩下，人與人之間的正常關係受到極大的破壞，人民的群體心理產生歧變。這表現在：第一，不斷的政治運動，隨時可能降臨被批鬥的厄運，使得很多人長期生活在恐懼中。持久的恐懼心理逐漸形成群體性的「信任缺失」，而沒有基本信任的社會，是很難建立現代化社會基礎的。第二，在政治運動中人與人之間彼此的攻擊和揭發，嚴重破壞了人際關係，進而在很長的時間內會影響到社會共識的形成，和社會利益妥協的可能性。第三，連續不斷的政治運動，使得中國人習慣於把自己的道德判斷依附於集體或某種認同，而無法形成獨立人格，無法進行獨立的思想判斷。這些負面影響，也是中國走向現代化的重大障礙。

---

來源：王丹，《中華人民共和國史十五講》（臺北：聯經出版社，2012年1月），頁374。

### 材料 3：對文革浪的浪漫想法

我的詫異的眼光，看到文革的火炬在全世界引發了激動的回應。在東京大學，學生佔據系辦公室，批判權威教授，要求教育革命；在法國，「巴黎五月」使戴高樂下台，開展了新的思想運動；在美國，民歌復興運動，言論自由運動、反越戰運動、反種族歧視運動……風起雲湧。我讀著題為〈公社國家之成立〉的日語論文，論證著中國的文革如何體現了巴黎公社運動中工人起而建造階級的國家政權的傳統，宣說「一個新的人類新的文明新的國家政權正在中國的地平線上升起……」而心懷激動。

---

來源：劉曉，《意識型態與文化大革命》，（臺北：洪葉文化事業公司，2000年8月），頁164。

### 材料 4：教科書甲對文革起因的描述

經過幾次五年經濟計劃的調整，中國的國民經濟局勢開始好轉，但是毛澤東對於國內外階級鬥爭形勢的估計越來越嚴重，對中國可能出修正主義的問題越來越憂慮，於是在1966年5月發動文化大革命。

國際上隨著中蘇兩黨的論戰和中蘇關係的惡化，毛澤東認為蘇聯共產黨已演變為修正主義的黨，資本主義已經在蘇聯復辟，為避免重蹈蘇聯的覆轍，毛澤東在展開國際反修的同時也不斷強調國內的防修活動。

---

來源：《上海市高中歷史第六分冊》（出版地：華東師範大學出版社，2009），頁98。

### 材料 5：教科書乙對文革起因的描述

毛澤東因三面紅旗運動失敗，被迫讓出國家主席並退居二線，由劉少奇與鄧小平（1904~1997）出面，結束毛的左傾路線，並調整經濟政策，採取部分開放私有資產措施。但毛仍保有「中央主席」（即黨主席）的身分，與其妻江青（1914~1991）以上海為基地，企圖再憑藉群眾運動的力量，打倒劉少奇與鄧小平，奪回對黨政的主控權，因而掀起一場政治鬥爭運動。

---

來源：邱炫煜等主編，《歷史三》（臺北：全華出版社，2017），頁 83。

### 材料 6：推測毛澤東為何發動文革

社會主義集體經濟是毛澤東區別社會主義社會與資本主義社會的一個重要標誌。他畢生致力於創造一個無產階級聯合起來當家作主、人人平等、沒有貧富差別的理想國。包產到戶——這簡直就是一個要徹底打碎毛澤東理想的餓主意。它竟然得到黨和國家主持一線工作的劉少奇認可。這同 1959 年廬山會議上彭德懷批評毛澤東是「小資產階級狂熱性」一樣，深深地刺傷了毛澤東。

毛澤東確信，包產到戶制如同允許資本主義復辟，會造成「兩極分化，貪汙盜竊，投機倒把，討小老婆，放高利貸。一邊富裕，而軍、烈、工、幹四屬，五保戶這邊就要貧困。」

---

來源：顧保孜，《毛澤東非常時期非常事》（香港：中和出版公司，2013 年 9 月），頁 87。

### 材料 7：推測毛澤東為何發動文革

毛澤東曾對身邊的護士長吳旭君動情地說：「我多次提出主要問題，接受不了，阻力很大。我的話他們可以不聽，這不是為我個人，是為將來這個國家、這個黨，將來改不改變顏色、走不走社會主義道路的問題。我很擔心，這個班交給誰我能放心。我現在還活著呢，他們就這樣，要是按照他們的作法，我以及許多先烈們畢生付出的精力就付諸東流了。」「我沒有私心，我想到中國的老百姓受苦受難，他們是想走社會主義道路的。所以我依靠群眾，不能讓他們再走回頭路。」

---

來源：顧保孜，《毛澤東非常時期非常事》（香港：中和出版公司，2013年9月），頁87。

### 材料 8：推測毛澤東為何發動文革

培養無產階級革命事業接班人的問題，從根本上來說，就是老一代無產階級革命家所開創的馬克斯列寧主義的革命事業是不是後繼有人的問題，就是將來我們黨和國家的領導能不能繼續掌握在無產階級革命家手中的問題，就是我們的子孫後代能不能沿著馬克斯列寧主義的正確道路繼續前進的問題，也就是我們能不能勝利地防止赫魯雪夫修正主義在中國重演的問題。總之，這是關係我們黨和國家命運的生死存亡的即期重大的問題。這是無產階級革命事業的百年大計，千年大計，萬年大計。

---

來源：《九評蘇聯共產黨》之九，中國共產黨新聞，中共建國以來重要文獻選編第19冊，<http://cpc.people.com.cn/GB/64184/64186/66675/4493760.html>。

### 材料 9：推測毛澤東為何發動文革

毛澤東真心相信，即使完成社會主義建設，人還是有惰性、自私自利，都潛藏貪婪自我，夢想重回資本主義，共產黨也可能跟著墮落。毛澤東想要改變人類這種天性，改變人們的意識與知覺，所以說是文化大革命。他透過中共中央對全國宣布：資本主義雖被推翻，但是企圖用剝削階級的舊思想、舊文化、舊風俗、舊習慣，來腐蝕群眾，征服人心，力求達到復辟的目的。無產階級必須迎頭痛擊資產階級在意識型態領域裡的一切挑戰，要鬥垮走資本主義道路的當權派、反動學術權威、一切資產與剝削階級的意識型態。

---

來源：揚芬瑩，〈終結資本主義餘毒同志仍須努力——毛澤東的文革烏托邦〉，風傳媒 <http://www.storm.mg/article/59497>。（2015年9月9日檢索）

### 材料 10：推測毛澤東為何發動文革

毛澤東認為，人民不需要那些文化，應該要丟掉孔子、孟子等一切傳統，才能建立理想的共產世界。高等學府裡教的東西，都是有害的，不該讓學生聽太多廢話；而來自剝削階級的舊思想、舊文化、舊風俗、舊習慣，從方方面面持續腐蝕人心，必須徹底根除，才能鞏固和發展社會主義制度。潘佐夫說：大家無私奉獻，不管自己的家庭、父母，毛澤東是唯一信仰，毛主席就是每個人的父母親，為共產主義的理想奮鬥，這種天性改變很不容易，所以，毛澤東認定，1966年的文化大革命，只是最開始之後還要有第二次、第三次，所以他的遺言才說，這筆「遺產」得交給下一代。

---

來源：揚芬瑩著，〈終結資本主義餘毒同志仍須努力——毛澤東的文革烏托邦〉，風傳媒 <http://www.storm.mg/article/59497>。（2015年9月9日檢索）

### 材料 11：推測毛澤東為何發動文革

「文化大革命起源自社會主義陣營裡仍然存在的階級鬥爭意念。這個意念既是理論又是實踐。經驗已證明，就是在列寧的故鄉—蘇維聯邦共和國布爾什維克黨已經成為修正主義者。我們二十多年來在建設無產階級專政制度的經驗，特別是最近發生在東歐的事件，資產階級的自由主義和資本主義已在那裏復辟了，由此使我們提出在無產階級專政和社會主義條件下進行一場革命的方式是什麼的問題。為了解決這個問題，毛主席發動了中國的文化大革命。」——康生

---

來源：潘佐夫、梁思文，《毛澤東——真實的故事》（臺北：聯經出版社，2016），頁 528。

### 材料 12：推測毛澤東為何發動文革

一次，劉少奇在大熱天將許多高級幹部集中到人民大會堂講話，講了一些幹部『蹲點』的必要性、重要性後，便要求大家向王光美學習：說到這，劉少奇看了一眼身邊的周恩來，然後又對大家說：「誰要是不下去，就把他趕下去」隨後，他又講了一些更重的『犯忌』的話：「不蹲點不能做中央委員」、「開調查會過時了」、「基層幹部不會在會上講真話」。開調查會是毛澤東在革命時代常用的一種工作方法，黨內幹部都知道。如今，劉少奇卻直言這一套過時。王力回憶：當劉少奇在 1964 年 8 月初北京幹部大會上說了那些犯忌的話之後，江青跑到毛面前哭訴告狀：「史達林死後赫魯雪夫才做秘密報告，現在你還沒死，人家就作公開報告了。」無疑，江青的這番話對毛澤東是有很大觸動的！劉少奇如此號令天下，也讓很多高層幹部非常不滿。軍隊方面意見最大，認為劉少奇在樹立自己和夫人的威望，而不是毛澤東的威望。

---

來源：顧保孜，《毛澤東非常時期非常事》（香港：中和出版公司，2013 年 9 月），頁 93。

### 材料 13：推測毛澤東為何發動文革

隨著大躍進災難的展開，毛澤東對批評自己的人殘酷打擊，以維護自己作為中共領袖的不可替代的地位。然而，飢荒結束後，形成了一些對毛不滿的新派系，為了牢牢把握政權，毛澤東不得不發動文化大革命，將整個國家搞得天翻地覆。我們永遠不可得知到底是什麼時候毛澤東決定搞掉劉少奇的，他發動文化大革命就是為了革所有大躍進期間反對過他的人的命。最有可能的就是，他意識到他所有聲譽包括他在歷史上的地位都岌岌可危，於是立刻開始計劃消滅這個日見威脅他的政敵。

---

來源：馮客，《毛澤東的大飢荒，1958-1962 年的中國浩劫史》（臺北：INK 印刻文學出版，2012 年 2 月），頁 16。

### 材料 14：推測毛澤東為何發動文革

有了對他的狂熱個人崇拜，1965 年 11 月，毛澤東終於開始了策畫多年的大報復、大清洗：「整我們這個黨。」他仇恨「七千人大會」上迫使他改變政策的劉少奇、與會者，以及他們代表的中共幹部。毛要大換班。這一過程美其名曰：「文化大革命」，簡稱文革。……偌大的中國共產黨中，誰是「走資派」，毛澤東當然不可能心中有數。他知道他要打倒整個北京市委，這時也已做到了。他也知道要打倒劉少奇、鄧小平和黨內的資產階級司令部。但毛並不清楚在龐大的共產黨機構中誰忠於他，誰追隨劉、鄧和他們的「資本主義道路」他估計自己緊控制了黨內三分之一的人，未防有漏網之魚，故決心推翻整個共產黨。他相信那些支持他的人將在大風大浪中湧現出來，倖存下去。套句他的話就是：「破字當頭，立在其中。」

---

來源：張戎，《鴻——三代中國女人的故事》（臺北：麥田出版社，2014 年 9 月），頁 232。

## 材料 15：毛澤東寫給江青的信

江青：

六月二十九日的信收到了。你還是照魏（文伯）、陳（丕顯）的意見，在那里（即上海）住一會為好。我本月有兩次外賓接見，見後行止再告訴你，自六月十五離開武林（即杭州）以後，在西方的一個山洞里住了十幾天（即在滴水洞）消息不大靈通。二十八日來到白雲黃鶴的地方（即武漢），已有十天了。每天看材料，都是很有興味的。天下大亂，達到天下大治。過七、八年又來一次。牛鬼蛇神自己跳出來。他們為自己的階級本性所決定，非跳出來不可。（段落一）

我的朋友（指林彪）的講話，中央催著要發。我準備同意發下去。他是講政變的問題。這個問題，像他這樣講法，過去還沒有過。他的一些提法，我總感覺不安。我歷來不相信，我那幾本小書，有那樣大的神通。現在經他一吹，全黨、全國都吹起來了。真是王婆賣瓜，自賣自夸。我是被他逼上梁山的，看來不同意他不行了。在重大問題是，違心地同意別人，在我一生還是第一次，叫做不以人的意志為轉移吧。（段落二）

晉朝人阮籍反對劉邦，他從洛陽走到成皋，嘆道：世無英雄，遂使豎子成名。魯迅也曾對於他的雜文說過同樣的話。我跟魯迅的心是相通的。我喜歡他那樣坦率。他說：解剖自己，往往嚴于解剖別人。在跌了幾跤之後，我亦往往如此。可是同志們往往不信。我是自信，而又有些不自信。我少年時曾經說過：自信人生二百年，會當水擊三千里。可見神氣十足了。但又不很自信，總覺得山中無老虎，猴子稱大王。我就變成這樣的大王了。但也不是折中主義。在我身上有些虎氣，是為主。也有些猴氣是為次。（段落三）

我曾舉了後漢人李固寫給黃瓊信中的幾句話：嶢嶢者易折，皎皎者易污，陽春白雪，和者蓋寡，盛名之下，其實難符。這後兩句，正是指我。我曾在政治局常委會上，讀過這幾句。人貴的自知之明。今年四月杭州會議，我表示對於朋友（指林彪）的那樣提法的不同意見，可是有

什麼用呢？他到北京五月會議上還是那樣講，報刊上更講的很凶，簡直吹得神乎其神。這樣，我就只好上梁山了。我猜他的本意，爲了打鬼（指毛在黨內的敵人），借助鍾馗。我就在二十世紀六十年代，當了共產黨的鍾馗了。（段落四）

事物總是走向反面的，吹得越高，跌得越重。我是準備跌得粉碎的。那也沒有什麼要緊，物質不滅，不過粉碎罷了。全世界一百多個黨，大多數的黨不信馬列主義了。馬克思、列寧也被人打得粉碎了，何況我們呢？我勸你也要注意這個問題，不要被勝利沖昏了頭腦。經常想一想自己的弱點、缺點和錯誤。這個問題我同你講過不知多少次，你還知得吧，四月在上海還講過。（段落五）

以上寫的，頗有點接近黑話。有些反黨分子，不正是這樣說的嗎？他們是要整個打倒我們的黨和我本人，我則只說對於我起的作用，覺得有一些提法不妥當，這是我跟黑幫的區別。此事現在不能公開，整個左派和廣大群眾都是那樣說的，公開就潑了他們的冷水，幫助了右派。而現在的任務，是要在全黨、全國基本上（不可能全部）打倒右派，而且在七、八年以後，還要有一次橫掃牛鬼蛇神的運動。而後還要有多次掃除。所以我的這些近乎黑話的話，現在不能公開，也說不定。因爲左派和廣大群眾是不歡迎我這樣說的。也許在我死後的一個什麼時機，右派當權之時，由他們來公開吧。他們會利用我的這種講法，去企圖永遠高舉黑旗的。但是這樣一做，他們就要倒楣了。（段落六）

中國自從一九一一年皇帝被打倒以後，反動派當權總是不能長久的。最長的不過二十年（蔣介石），人民一造反，他也倒了。蔣介石利用了孫中山對他的信任，又開了一個黃埔軍校收羅了一大批反動派，由此起家。他一反共，幾乎整個地主、資產階級都擁護他。那時共產黨又沒有經驗，所以他高興地、暫時地得勢了。但爲二十年中，他從來沒有統一過。國共兩黨的戰爭，國民黨和各派軍閥之間的戰爭，中日戰爭，最後是四年大內戰，他就滾到一群海島上去了。（段落七）

中國如果發生反共的右派改變，我斷定他們也是不得安寧的，很可能是短命的。因為代表百分之九十以上人民利益的一切革命者是不會容忍的。那時右派可能利用我的話，得勢于一時。左派一定會利用我的另一些話，組織起來，將右派打倒。這次文化大革命，就是一次認真的演習。有些地區（例如北京市），根深蒂固，一朝覆亡。有些機關（例如北大、清華）盤根錯節，傾刻瓦解。凡是右派越囂張的地方，他們失敗就越慘，左派就越起勁。這是一次全國性的演習，左派、右派和動搖不定的中間派，都會得到各自的教訓。結論：前途是光明的，道路是曲折的。還是這兩句老話。（段落八）

久不通信，一寫就很長，下次再談吧。

毛澤東 1966.5

---

來源：李志綏，《毛澤東私人醫生回憶錄》（臺北：時報，1994），頁 444。

## 工具 1：比較材料 1 與 3

一、完成下列表格。

	你（妳）印象最深的一句話是？為什麼？	資料認為文革的影響是？
材料 1		
材料 3		

二、讀完上述材料，你（妳）感到懷疑或好奇的是什麼？與你（妳）之前對文革的印象有何異同？

.....

.....

.....

三、請問兩段材料對文革的觀點一不一樣？如不同，可能的原因為何？

.....

.....

.....

## 工具 2：比較材料 4 與 5

一、完成下列表格。

	材料認為文革的起因？	你（妳）判斷的依據是材料中的哪句話？
材料 4		
材料 5		

二、哪個材料的論述與課本文革起因的解釋相似？為什麼？

---

---

三、哪個材料的論述與課本文革起因的解釋不相似？為什麼？

---

---

四、你（妳）認為兩段材料解釋不同的原因有哪些可能？

---

---

### 工具 3：比較材料 6~11

一、完成下列表格。

	材 料 認 為 文 革 的 起 因 ？	你（妳）判 斷 的 依 據 是 ？	解 釋 文 革 的 起 因 偏 向 鬥 爭 或 非 鬥 爭 角 度 ？
材料 6			
材料 7			
材料 8			
材料 9			
材料 10			
材料 11			

二、上述資料解釋毛澤東發動文革的原因有沒有共通性？如果有，是什麼？

.....

.....

.....



## 工具 5：分析材料 15

	數字代表段落	我的答案	判斷所依據的句子
問題 1	天下大亂，達到天下大治指的？（一）		
問題 2	毛澤東的個人崇拜是誰造成的？（二）		
問題 3	毛認為文革的意義是？（八）		
問題 4	毛發動文革的原因是？（七）（八）		
問題 5	毛對他死後歷史發展的判斷是否正確？（五）~（八）		
問題 6	文革的結果與毛的初衷是否相符？（八）		
問題 7	對於毛澤東一直以來將想法不同的人區別為右派、左派與他發動文革是否有關連？		
問題 8	如何判斷這封信的真假？		

問題 9：請問毛澤東寫這封信的時機？他的目的為何？在理解文革起因這個問題上，這封信的價值是什麼？限制又是什麼？

---



---



## 肆、實作後記

在參與國教院「以歷史閱讀素養為本的高中歷史教學設計與實施」之研究計劃後，我們每位老師所撰寫的教案，依計劃均安排一次公開觀課，個人於2016年12月14日，上午第三節，也於南湖高中歷史專科教室，以任教的301班同學，用方案一的1小時教案，進行觀課，當天很感謝宋老師還有所有出席的計劃夥伴們，一起觀課、議課，提供許多寶貴的建議。方案一的重點在於先用兩則對文革的評論引起同學們對文革的好奇與學習動機，接著從兩本教科書文本的閱讀，探討其文革起因論述為何不同？如同方案一所使用的工具，每張學習單發下後，同學們須自己先思考答案，完成自己的學習單，接著進行小組討論，大家交流並統整各組的答案，最後每一組均分享各組的意見與觀察，在各組發表完後，其他同學可以給予回饋或提問好奇處，讓不同意見交流，刺激大家思考。當日實作時，同學們對於每一則材料均有許多發想與不同解讀，聽同學談材料主旨或內容時，如果資料不是這個意思，我就會提問提醒他們再想想，或者透過提問讓他做更多發現，例如問說這兩則材料的作者是誰？為何會出現這樣的意見？記得當天各組，都能講出工具1的兩則材料對文革的觀察角度不同，材料1較偏負面，材料2較偏正面，原因可能作者是身在大陸深受其害，與人在海外有距離的美感等原因，影響了他們對文革的看法。工具2則進一步展現對於文革起因的不同論述，取材則是同學們熟悉的教科書，材料1偏向鬥爭說，材料2偏向理想說，同學們都能讀出其中含意，進一步問大家為何有這樣的不同？答案就眾說紛紜，再問理想說對誰有利？同學們答毛澤東，那這可能是哪裡的教科書？他們就很快能推敲出可能是哪國的。

工具1、2的材料有一定長度，當中還有如「巴黎公社」等專有名詞，所以在議課時及團隊日後的會議均建議將各段「材料」做精簡及註釋，個人覺得這部分很值得想要操作此教案的老師們參考，材料的主旨清楚，長短適中，有助於同學們一開始的閱讀理解，透過方案設計達到預期目

標後，可以再繼續操作複雜些、長度長些的材料。方案一還有工具 3，分別是偏向鬥爭說與理想說的材料各一則，與之前工具 2 做呼應，刺激同學們思考這兩者何者較有說服力？原因是什麼？真相是什麼？觀課當天工具 3 因時間因素無法全部完成，不過同學們閱讀材料後都對當天一位武陵高中來觀課的老師提問：「毛澤東發動文革是為公還是為私？」討論熱烈，各組均根據整節課已閱讀的材料踴躍發言，限於時間，無法讓每一組每一位同學都暢所欲言，但很高興看到有越來越多的同學能透過閱讀、聆聽、對話與思辨，然後提出自己的看法。

整體來說，在實作完方案一後，個人認為閱讀理解為主的歷史討論課，對於學生的高中歷史學習有相當大的幫助，關於什麼是歷史事實？什麼是歷史詮釋？為何會有不同的詮釋？以及如何追求歷史真相等，在實作之後，同學們均有較深刻的體會，如果有多元選修課或其他機會，將所有方案均操作完，相信成效又會更加不同。雖然個人的時間與能力有限，無法像 Wineburg 所設計的教案那麼精彩，但在宋老師的指導與團隊的多次討論交流學習之下，個人對於如何精細閱讀？如何安排資料？如何做提問設計等，都學習到許多寶貴經驗，這也是參加此次計劃的最大收穫。透過國教院設計的課後問卷，很高興看到大部分同學也喜歡並肯定這樣的上課模式。至於這樣教進度怎麼辦？大考並不這樣考，這樣教對於考試有無幫助？則更是不少同學的疑問，在升大學考試全面轉換成素養導向命題之前，要如何在有限時間內，兼顧升學與培養閱讀素養，或許是對現場教師而言暫時無解的難題。

對於想要嘗試此教案的老師們，個人建議可以考量同學們的學習起點不同，調整學習單的材料內容及難易度，希望同學們透過材料所欲探究，發掘的問題，當然也可依自己的教學目標重新調整，如個人此次的幾個方案設計，是希望同學們思考毛澤東發動文革，有無鬥爭說外的其他原因。除了帶領同學們脈絡化理解歷史的專業知識與學養之外，此方案要成功操作的另一個關鍵，是老師們引導與帶領討論的技巧，要能營造安全溫馨的討論環境，讓大家暢所欲言，也要能透過發問，串連，適

時回饋等技巧，釐清問題並維持討論的秩序與品質，讓深入的閱讀與思辯在課堂發生，讓同學們對歷史是什麼？與如何學習歷史？有了更不同的想像，如能完成工具 6，則更能看出同學們在歷史「閱讀與寫作」的素養上，進步了多少。

## 參考文獻

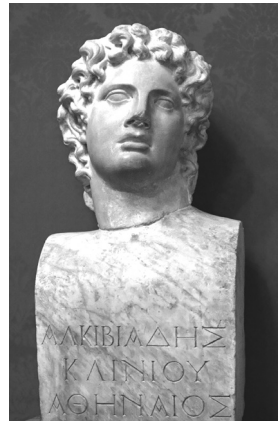
- 羅德里克·麥克法夸爾著，沈麥克譯，《毛澤東最後的革命》，臺北：左岸，2009。
- 陳永發，《中國共產革命七十年》，臺北：聯經。2015。
- 顧保孜，《毛澤東非常時期非常事：1964-1969》，香港：中和，2013。
- 劉曉，《意識型態與文化大革命》，臺北：洪葉文化，2000。
- 民聲，《毛澤東與鄧小平的重大過錯與決策失誤》，臺北：靈活文化，2010。
- 張戎、喬·哈利戴著，張戎譯，《毛澤東：鮮為人知的故事》，香港：開放，2011。
- 陳珮華，《毛澤東與紅衛兵的故事》，新北市：旭昇，2007。
- 馮客，《毛澤東的大飢荒》，新北市：INK 印刻文學，2012。
- 潘佐夫、梁思文，《毛澤東真實的故事》，臺北：聯經，2016。
- 李志綏，《毛澤東私人醫生回憶錄》，臺北：時報，1994。
- 史景遷，《永不休止的顛覆與冒險》，臺北：左岸，2002。
- 王丹，《中華人民共和國史十五講》，臺北：聯經，2012。
- 關子尹等，《文革五十年祭》，臺北：聯經，2016。

# 伯羅奔尼撒戰爭 使雅典民主精神崩潰了嗎？ ——脈絡中的雅典政治演說詞

戴志清

一個人自視很高，而不把他自己和其它每個人都放在平等的地位上，這完全是公平的；因為當一人窮困的時候，也沒有人來和他共患難的。我們失敗的時候，沒有人注意我們，根據同樣的原則，如果有人為成功者所鄙視，他也應該忍耐著：在一個人以平等地位對待其它每個人之前，他是不能要求別人以平等地位來對待自己的。我的私人生活受到批評；但是問題在於你們中間是否有任何人處理國事勝過我的。（西元前 415 年，亞西比德在公民大會中，針對是否要增兵西西里遠征的發言）<sup>1</sup>

以上言論，即使今日，也很難想像會有政治人物會發表如此不合乎民主精神價值的看法，



▲ 阿爾西比亞德斯

希臘語：Αλκιβιάδης

拉丁語：Alkibiadēs (“Alcibiades, son of Cleinias, Athenian”) are modern additions.

圖片取自：

維基百科 <https://zh.wikipedia.org/wiki/%E9%98%BF%E5%B0%94%E8%A5%BF%E6%AF%94%E4%BA%9A%E5%BE%B7%E6%96%AF>。(2016年10月24日檢索)

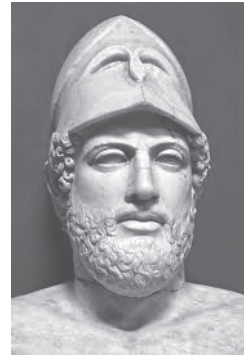
<sup>1</sup> 修昔提底斯著（Thucydides），謝德風譯，《伯羅奔尼撒戰爭史》（臺北：商務印書館，2000），頁 446-447。

因為這種「為成功者所鄙視，他也應該忍耐著」的言論，無疑認為社會中的弱肉強食，應被允許而屬正當，顯然這位發言者，並不贊同最根本的民主精神，即是「民主應該是人民當家做主，一個完整的民主的社會裡人們從一出生就平等」<sup>2</sup>的觀念，很有意思的是，此番言論出現在我們所認為民主政治源頭的雅典。

但更有意思的是，西元前 415 年公眾場合發表此番言論的亞西比德（Alcibiades），在此會議後，雅典民眾不僅接受他的意見，決定增兵西西里島，更選他為將軍之一，把雅典最精銳龐大的軍隊交由他來率領。

相較於西元前 415 年，距亞西比德時代不過短短的 16 年前，伯里克里斯（Pericles）的演說，「我們的制度之所以被稱為民主政治，乃是因為政權是在全體公民手中，而不是在少數人手中。解決私人爭執的時候，每個人在法律前面一律平等；讓一個人負擔公職優先於他人的時候，所考慮的不是某一個特殊階級的成員，而是他的真正才能。任何人，只要他能對國家有所貢獻，絕對不會因為貧窮而在政治上湮沒無聞。正因為我們的政治生活是自由而公開的，我們彼此間的日常生活也是這樣的。」<sup>3</sup>

我們發現，雅典著名政治家伯里克里斯，這位受民眾認同的偉大政治人物，其言論所展現的民主自由平等，這種令後世永懷的民主精神典範，對照 16 年後的雅典政治領導者亞西比德對民主的鄙視，我們是否可以得出一個結論，就是雅典在經歷



▲ 伯里克里斯

（古希臘語：Περικλῆς，*Periklēs*；英語：Pericles，或譯伯里克里<sup>[1]</sup>；約公元前 495 年 - 前 429 年）是雅典黃金時期（希波戰爭至伯羅奔尼撒戰爭）具有重要影響的領導人。

圖片取自：  
維基百科 <https://zh.wikipedia.org/wiki/%E4%BC%AF%E9%87%8C%E5%85%8B%E5%88%A9>。（2018 年 2 月 2 日檢索）

<sup>2</sup> 轉引自維基百科 <https://zh.wikipedia.org/wiki/%E6%B0%91%E4%B8%BB> 對民主的定義。（2018 年 2 月 24 日檢索）

<sup>3</sup> 修昔提底斯著（Thucydides），謝德風譯，《伯羅奔尼撒戰爭史》，頁 135。

16 年的戰爭洗禮後，民主精神改變了，已經不再是令後世稱頌的民主典範。

真的是這樣嗎？

曾經身歷其境的《伯羅奔尼撒戰爭史》作者修昔提底斯（Thucydides），在描述這場戰爭時，寫到「只要人性不變，這樣醜惡的事情就會發生，永遠會發生……戰爭使人們無法輕輕鬆鬆地滿足日常需求，所以戰爭是一個兇殘的教師，他讓人們的秉性根據所處的環境發生變化。」<sup>4</sup> 此番看法，是修昔提底斯對這場戰爭的深沈體悟。

而歷經兩千四百多後的今日，研究「伯羅奔尼撒戰爭」最具權威的耶魯大學教授 Donald Kagan，亦對這場戰爭，提出類似的看法。其指出這場戰爭，使人們「對黨派的忠誠被認為是最高尚的道德，壓倒了其他所有倫理，使放棄傳統道德觀的一切約束變得合理化。狂熱過激行為和背後捅人一刀的想法，都同樣被認為是值得仰慕的；若是不敢做出這樣的惡行，反而會被認為作畏敵怯戰，破壞自己派系的團結。誓言喪失了含義，變成了奸詐騙人的工具。」<sup>5</sup>

所以，雅典民主歷經這場戰爭，在民主精神上真的發生了變化，「似乎」無可置疑。而這種轉變，我們「似乎」可以經由修昔提底斯在《伯羅奔尼撒戰爭史》中，所記載的伯里克里斯或亞西比德的言論，讓他們感受到雅典民主精神的轉變。而當他們自以為真的發現雅典的變遷後，我們卻又針對這些言論，詢問這些言論，是在何時？何地？何種對象？何種目的？讓他們思考這些言論，是否應從時代的脈絡去了解這些言論呢？因為如果輕易地僅從言論的內容去思考，是否會誤解了這些言論？

---

<sup>4</sup> Donald Kagan 著，陸大鵬譯，《伯羅奔尼撒戰爭史》（北京：社會科學文獻出版社，2016），頁 141。

<sup>5</sup> Donald Kagan 著，陸大鵬譯，《伯羅奔尼撒戰爭史》，頁 141。

伯里克里斯如此，亞西比德是否也是如此呢？

## 壹、亞西比德的言論，真的代表雅典民主精神崩潰了嗎？分析這個問題

亞西比德的言論，真的代表雅典民主精神崩潰了嗎？這不是個普通問題。因為「這存在著最困難之處，在於要了解一個人真誠的信念，即使擁有最完備充份的資料，對任何史家都不是一件容易的工作——你如何進入一個人的內心深處呢？某人某一年表達的意思，是否意味著下一年仍抱持相同信念呢？……再者我們是否能辨明一個人何時抱持絕對的觀點，而何時觀點又是混雜的、暫時的、不確定的？」<sup>6</sup>

不過，如果以亞西比德的演講詞為例，應可分幾個層次來思考。首先，亞西比德的演講詞是如何被記載下來的呢？亞西比德是一個什麼樣的人物？他出身背景為何？他平日的表現與公開場合的表現是否不同？他交往的對象為何？他的一生中有何事蹟？

其次，他在何時何地，對何人發表此番言論？他發表此番言論的目的為何？他的言論中所使用的技巧與手段為何？他如何經由此篇言論達成他的目的？

第三，此番言論發表後，民衆的反應如何？民衆感受什麼？此番言論是完全成功說服了民衆？還是部分說服了民衆？哪些地方說服了？哪些地方民衆仍有質疑？言論與政策之間，存在著何種關係？民衆同意亞西比德的政策，就代表同意他的言論嗎？

---

<sup>6</sup> Sam Wineburg, Daisy Martin, and Chauncey Monte-Sano 原著，宋家復譯，《像史家一般閱讀——在課堂裡教歷史閱讀素養》（臺北：國立臺灣大學出版中心，2016），頁 88。

針對以上的問題，我們還可以發展出更多的疑問，而要能夠令人信服地回答這些問題，既不容易，也無法操之過急。

儘管我們無法掌握充分的資料，在種種的限制下，史家們仍試圖辨析意涵以及揭露這些演講詞的觀點，史家們努力在亞西比德言辭的原始脈絡中，分析了他的話語。

## 貳、史源資料

脈絡化（contextualizing）《伯羅奔尼撒戰爭史》中的演講詞，就是「要將這些歷史現象（演說、人們、事件），儘量還原它們在原來世界中存在的樣子，以便就它們本身的觀點了解它們，而不是透過一副現代的鏡片」。<sup>7</sup>

因此，有關亞西比德的講演，我們必須探究修昔提底斯，是如何將這些演說詞記載下來？修昔提底斯在《伯羅奔尼撒戰爭史》中說到「在這部歷史著作中，我利用了一些現成的演說詞，有些是正在戰爭開始之前發表的；有些是在戰爭時期中發表的。我親自聽到的演說詞中的確實詞句，我很難記得了。從各種來源告訴我的人也覺得有同樣的困難；所以我的方法是這樣的；一方面盡量保持實際上所用詞句的一般意義；同時使演說者說出我認為每個場合所要求他們說出的話語來。」<sup>8</sup>

---

<sup>7</sup> Sam Wineburg, Daisy Martin, and Chauncey Monte-Sano 原著，宋家復譯，《像史家一般閱讀——在課堂裡教歷史閱讀素養》，頁 87。

<sup>8</sup> 修昔提底斯著（Thucydides），謝德風譯，《伯羅奔尼撒戰爭史》，頁 2-9。譯者謝德風先生，針對修昔提底斯著的生卒年，此處有相當的考證論述。

如果修昔提底斯所言屬實，那我們是否可以針對這些演說詞發表時空與修昔提底斯的生平，相互對照，來判斷哪些較可能是他親自聽到？而哪些是他所轉化創造出來的？首見，有關修昔提底斯的生卒年問題，史學家們仍有爭議，但根據 3 項證據推論，一是他開始著作本書的年齡，二是他在西元 424 年擔任雅典將軍職務時的年齡，三是他的著作結止時的年齡。我們大致可斷定他約略生於西元前 455 年，而死於西元前 399 或 396 年，死時約 50 多歲。<sup>9</sup>

因此，著名的伯里克里斯的「葬禮演說詞」，其發表的時間，是在「伯羅奔尼撒戰爭」第一年末的冬季，即西元前 431 年，而此時修昔提底斯年紀約為 24 歲，故身為雅典公民的他，極可能在親臨現場；但相對亞西比德在西元 415 年的講演，此時的修昔提底斯年紀約 40 歲，但他卻因為西元前 423~424 年，擔任將軍時期，因為未能固守安菲玻里（Amfipoli）而遭到雅典的放逐，淪落於斯巴達，和雅典斷了聯繫，直至西元前 404 年才回到雅典，尤其修昔提底斯編寫歷史材料主要來自伯羅奔尼撒，<sup>10</sup> 所以亞西比德的講演，極有可能是修昔提底斯所說的「使演說者說出我認為每個場合所要求他們說出的話語來。」

而這種情況，使得我們必須面對另一個難題，就是「這些演說，或者它們的評論，是否代表修昔提底斯自己的意見？人們確實可以從這些演說中看出幾個反覆出現中心主題，節制地運用是其一，正當地行使權力這個強烈主張則是另一個……修昔提底斯於安插演說所做的解釋相當模糊，甚至自相矛盾，雖然演說本身是以自信滿滿與傑出的才華寫成，而大致來說，演說才華與演說者的個人人格沒有什麼關聯性。」<sup>11</sup>

---

<sup>9</sup> 修昔提底斯著（Thucydides），謝德風譯，《伯羅奔尼撒戰爭史》，頁 17。

<sup>10</sup> 修昔提底斯著（Thucydides），謝德風譯，《伯羅奔尼撒戰爭史》，頁 6。

<sup>11</sup> John Burrow 著，黃煜文譯，《史學家和他們的歷史時代》（臺北，商周出版，2010），頁 52。

因此，上古時代以來一直有人抱怨說，我們聽到的其實全是修昔提底斯的聲音。

而亞西比德的講演，在《伯羅奔尼撒戰爭史》的全書設計中，具有何種意義呢？其實「有許多證據顯示，修昔提底斯對於道德性的說詞感到不耐……身為一名史家，他關切的不是判定是非，而是表現出能讓事件栩栩如生的情感與思慮。因此，演說是史家的事件版本。演說顯示了赤裸裸的事件本身（完全未添加任何評論的狀況）無法顯示的事物：動機、憂慮、評價，乃至於主要人物的行動所蘊含的指導原則，就像戲劇演說一樣」<sup>12</sup> 因此，我們如果擅自以道德的評價，來看演講詞的內容，則可以完全失去了修昔提底斯在設計時的用意。因此，如果將伯里克里斯或亞西比德的講演詞，兩相對比，用以展示雅典民主精神的崩潰，這可能完全讀錯了！

簡言之，修昔提底斯似乎在寫一場悲劇，一場戰爭的悲劇，而這場偉大的悲劇，就如同現代批評家諾斯洛普·弗萊（Northrop Frye）所說的「悲劇似乎規避了道德責任與獨斷命運的對立，正如它規避了善惡的對立」，<sup>13</sup> 所以我們看待這些演講詞，不應帶著既有的成見，或將這些演講詞，用來支持自己所認定的價值。

那應該如何閱讀這些演講詞呢？尼采在閱讀《伯羅奔尼撒戰爭史》後，提出了他的看法：「人們必一行行地翻找，像言詞般清楚地讀出他隱藏的思想：幾乎沒有思想家具有如此豐富的隱藏思想。詭辯學派文化，我以此來意指現實主義文化，在他身上得到完美的展現，在專以道德理想行騙蘇格拉底學派四處橫行下，更顯出這個運動的珍貴……修昔提底

---

<sup>12</sup> John Burrow 著，黃煜文譯，《史學家和他們的歷史時代》，頁 53。

<sup>13</sup> John Burrow 著，黃煜文譯，《史學家和他們的歷史時代》，頁 63。

斯是集大成者，是老希臘人強烈、堅定與冷酷追求事實本能的最後展現。」<sup>14</sup>所以，尼采認為這些演講詞中，具有「隱藏」的思想，而強烈建議我們要一行行地翻找，不應也不可僅就表面的字詞來理解修昔提底斯筆下的這場偉大的悲劇。

誠如前面所言，所謂「脈絡化」，即是「要將這些歷史現象（演說、人們、事件），儘量還原它們在原來世界中存在的樣子」，因此我們必須回到亞西比德的時空，了解他何以發表如此令人驚訝的講演呢？根據耶魯大學教授 Donald Kagan 的研究，西元前 417 年春天，尼西阿斯 (Nicias) 都當選為將軍，這凸顯了雅典的政治持續不斷的分歧和混亂，因為尼西阿斯認為應先暫時擱置伯羅奔尼撒半島問題，而全力去收復馬其頓地區；但亞西比德卻力主對伯羅奔尼撒半島用兵，這兩種政見，各有相當多的民衆支持。而為了贏得民衆的選票，亞西比德和尼西阿斯在民主政治中，都運用了高明的手段和技巧，兩位「政治家」，都努力作秀來樹立自己的「形象」。

例如西元前 417 年，尼西阿斯舉行奢華壯觀的合唱游行活動，不僅搭建富麗堂皇的浮橋，向波羅奉獻了一株青銅棕櫚，更向神祇奉獻了價值高達 1 萬德拉克馬（約合今日 43 公斤 700 公克銀），用以顯示其虔誠。至於亞西比德，則採取了另一形式，他在西元前 416 年的奧林匹亞運動會上，贊助了 7 隊選手參加賽車競技，這比任何普通公民贊助的都要多，而且其中 3 隊選手分別獲得了第 1 名、第 2 名和第 4 名。而他的靡麗和浮誇，據亞西比德所言，他是希望展示雅典的權勢。

---

<sup>14</sup> John Burrow 著，黃煜文譯，《史學家和他們的歷史時代》，頁 63。轉引尼采，〈我感謝古人什麼〉，《偶像的黃昏》。

「尼西阿斯的形象是虔誠的成熟男子，而亞西比德則展現的是充滿活力、勇敢和積極進取的年輕一代」。<sup>15</sup> 所以如果我們去探源亞西比德在西元前 415 年的演講，我們可以發現，他是在與尼西阿斯為了是否實行第二次遠征西西里，在公民大會中爭論。會場中尼西阿斯態度相對保守持重，不斷希望民衆能慎重考慮此次遠征；相對而言，亞西比德則是力主打西西里。因此，我們可以思考與想像，如果修昔提底斯的筆下，要營造一場具有高度政見的衝突，其不禁會針對政見著墨，更會針對演說者的形象、心理狀態與「隱藏」的思想，在這些言詞中去「使演說者說出我認爲每個場合所要求他們說出的話語來。」

此外，我們也應探究，雅典民衆同意了亞西比德的政見，但真的認同亞西比德的思想嗎？修昔提底斯提及「亞西比德是最渴望遠征的人……他渴望當上將軍，希望占領西西里島和迦太基。如果他成功的話，就能大大增加他的私人財富和威望……因為廣大群眾對他無法無天的自我放逐感到擔憂，對他參與的每一件事情的目的感到害怕；他們敵視他，因為他企圖成爲僭主。儘管在公共事務中，他儘其所能地履行軍事職能，他的私生活卻讓所有人憤怒，於是他們將國家的領導權交給了其他人，沒過多久就讓國家垮台了」<sup>16</sup>

這裡弔詭之處，就是如果雅典民衆的道德水平，如同前面所言「放棄傳統道德觀的一切約束變得合理化。」那何以收回已經亞西比德的領導權呢？所以我認爲修昔提底斯在設計一場戲，而亞西比德的演講詞僅是「台詞」，而我們不應認爲戲劇中的「台詞」就代表主角真正的意圖與想法，我們必須靈心善感地不斷詢問與感受其中的「言外之意」，這種訓練，不只可以用於史學素養的增進，甚至會讓人在夫妻相處之道，生活言談之中，皆能有所助益。

---

<sup>15</sup> Donald Kagan 著，陸大鵬譯，《伯羅奔尼撒戰爭史》，頁 296。

<sup>16</sup> Donald Kagan 著，陸大鵬譯，《伯羅奔尼撒戰爭史》，頁 304-305。

## 參、如何運用這些材料

### 方案一（1 個課時）

先探究亞西比德的演講詞是如何被「製作」出來？其次探究在當時的政治氛圍下，這些政治人物如何刻意形塑自己的形象，以獲得群眾支持？進而思考如何透過此種訓練，培養學生脈絡化的能力。

第一階段，先請同學閱讀材料 1、2 及 3，試著探究亞西比德的演講詞是如何被記載下來？同學可以先從材料 1 發現此份資料係西元前 415 年的演說詞，再根據材料 3 發現此時修昔提底斯尚在斯巴達，故應會回答工具 1 的問題，即是此演說詞，修昔提底斯著並未親自聽到。其次，這篇演說詞如何被寫下來？同學可根據材料 2，回答出「一方面盡量保持實際上所用的一般意義；同時使演說者說出我認為每個場合所要求他們說出的話語來」。也就是說，學生可經由此方法，了解此篇演說詞是被「製造」出來，而非歷史上的真實。

之後，請同學根據材料 4，去思考何以在材料 1 會有如此想法？同學可以發現，亞西比德是通過巨額的金錢，用一種非比尋常的作秀，來樹立自己的良好「形象」，而這種奠基在金錢之上的競逐，成功地吸引雅典的選民，自然會使亞西比德認為「一個人自視很高，而不把他自己和其它每個人都放在平等的地位上，這完全是公平的」。此外，同學亦可從材料 4 中，進而深思，「亞西比德則展現的是充滿活力、勇敢和積極進取的年輕一代」，因此較不受傳統所約束，會去挑戰既有的道德價值，尤其對手更是「大打宗教虔誠牌」，因此為了爭取選民，亞西比德必須以另一種形象去爭取選民，此處可使用工具 2 的問題。此題的設計，是希望學生能從當時的政治氛圍下去思考亞西比德的言行，去思考任何言詞，都應置於歷史的脈路下，否則極易以道德來解釋與想像。

方案一 希望培養的技能
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 以證據為基礎的思考與論證</li> <li>2. 辨識出歷史知識是被製造出來的</li> <li>3. 脈絡化史料</li> <li>4. 了解脈絡化及其必要性</li> </ol>



### 方案二（1.5 個課時）

仔細研讀材料 1，配合材料 4，思考其中所欲表達的內涵。例如亞西比德說「當一人窮困的時候，也沒有人來和他共患難的。我們失敗的時候，沒有人注意我們」，這種說法顯示他的何種思維？為何他會有如此想法？此處可根據工具 2，先讓同學探究亞西比德當時面對政治的對手與挑戰為何？進而思考亞西比德此番言論真正的用意為何？再請利用工具 3，請問同學「個人的私德與個人處理政治的能力，兩者是否可以分開？」為什麼？此處可透過與同學們的討論與分享，思考公共政治與私人品德之間的關係。

方案二 希望培養的技能
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 仔細聆聽</li> <li>2. 以證據為基礎的思考與論證</li> </ol>



### 方案三（0.5 個課時）

仔細研讀材料 5，讓同學了解 John Burrow 這位史家對於《伯羅奔尼撒戰爭史》演說詞的看法，而在此基礎上，再對照修昔提底斯的說法材料 2。請同學思考這些演說詞是真實發生的歷史事件嗎？同學可能會發現，或許亞西比德的演說可能出現，但演說的方式與內容，極有可能是修昔提底斯憑著歷史的想像建構而成的。尤其材料 5 點出「演說顯示了赤裸裸的事件本身（完全未添加任何評論的狀況）無法顯示的事物：動機、憂慮、評價，乃至於主要人物的行動所蘊含的指導原則，就像戲劇裡的

演說一樣」，可做為同學支持亞西比德的演說詞，應該主要是修昔提底斯所創造出來類似戲劇的話語。

方案三 希望培養的技能

1. 仔細聆聽
2. 質疑史料
3. 綜合多重記述
4. 脈絡化史料
5. 以證據為基礎的思考與論證

## 肆、材料與工具

### 材料 1：西元前 415 年雅典領導者——亞西比德的演說

一個人自視很高，而不把他自己和其它每個人都放在平等的地位上，這完全是公平的；因為當一人窮困的時候，也沒有人來和他共患難的。我們失敗的時候，沒有人注意我們：根據同樣的原則，如果有人為成功者所鄙視，他也應該忍耐著：在一個人以平等地位對待其它每個人之前，他是不能要求別人以平等地位來對待自己的。……我的私人生活受到批評；但是問題在於你們中間是否有任何人處理國事勝過我的？……

---

來源：修昔提底斯著（Thucydides），謝德風譯，《伯羅奔尼撒戰爭史》（臺北：商務印書館，2000），頁 446-447。

### 材料 2：《伯羅奔尼撒戰爭史》中的演說詞，是如何被寫下的

在這部歷史著作中，我利用了一些現成的演說詞，有些是正在戰爭開始之前發表的；有些是在戰爭時期中發表的，我親自聽到的演說詞中的確實詞句，我很難記得了，從各種來源告訴我的人也覺得有同樣的困難；所以我的方法是這樣的：一方面盡量保持實際上所用的一般意義；同時使演說者說出我認為每個場合所要求他們說出的話語來……

---

來源：修昔提底斯著（Thucydides），謝德風譯，《伯羅奔尼撒戰爭史》（臺北：商務印書館，2000），頁 17。

### 材料 3：修昔提底斯寫《伯羅奔尼撒戰爭史》的時間

他於西元前 424 年擔任將軍職務，這是一個可靠的年代。依照雅典法律規定，必年滿 30 歲才能擔任這個職務……西元前 424~423 年的冬季，因為安菲坡里的失陷，修昔提底斯遭到放逐，而從他被放逐到他回國這一段時期內的生活，我們完全不知道。唯一可靠的事實是西元前 404 年以後不久，他回到雅典了……他自己說到，他有更多的閒暇來編寫他的歷史著作，他更有機會得到伯羅奔尼撒方面的消息。事實上也是這樣的，自從他被放逐以後，他和雅典斷絕了聯繫，他編寫歷史的材料主要來自伯羅奔尼撒。

---

來源：修昔提底斯著（Thucydides），謝德風譯，《伯羅奔尼撒戰爭史》（臺北：商務印書館，2000），頁 3-6。

### 材料 4：亞西比德的形象

在雅典，尼基阿斯和亞西比德在民主政治中運用了新的高明手段和技巧。……每一位政治家都努力通過非同尋常的作秀來樹立自己的良好「形象」。這樣的新穎手段需要競爭者擁有並花費巨額金錢。西元前 417 年，尼基阿斯大打宗教虔誠牌，展示了他對諸神的虔誠……。次年，亞西比德也舉辦了自己的表演，在奧林匹克運動會上，他贊助了七隊選手參加賽車競技，遠比任何普通公民贊助的都要多，而且其中三隊選手分別獲得第一名、第二名和第四名。亞西比德後來毫不尷尬地解釋了自己在一次宗教節日上如此靡費和浮誇的政治動機。他說，他希望展示雅典的權勢……他更直接的目標是吸引雅典的選民。尼西阿斯的形象是虔誠的成熟男子，而亞西比德則展現的是充滿活力、勇敢和積極進取的年輕一代……他們也都不願意將政權交給群眾，他們都野心勃勃地想成為雅典的領導人。

---

來源：Donald Kagan 著，陸大鵬譯，《伯羅奔尼撒戰爭史》（北京：社會科學文獻出版社，2016），頁 295-296。

### 材料 5：對《伯羅奔尼撒戰爭史》演說詞的理解

當修昔提底斯聲稱他要詳述演說者「被要求說出」的話時，其實最直接向讀者說話的就是他本人。演說者不同並不會減損這項說法的合理性，身為一名史家，修昔提底斯關切的不是判定是非，而是表現出能讓事件栩栩如生的情感與思慮。因此，演說是史家的事件版本。演說顯示了赤裸裸的事件本身（完全未添加任何評論的狀況）無法顯示的事物：動機、憂慮、評價，乃至於主要人物的行動所蘊含的指導原則，就像戲劇裡的演說一樣。演說是個場合，行動者可以在這裡向他們的讀者解釋自己。

---

來源：John Burrow 著，黃煜文譯，《史學家和他們的歷史時代》（臺北：商周出版，2010），頁 53。

### 工具 1：亞西比德的演說內容，是真實的嗎？

請根據材料 1~3，修昔提底斯著是親自聽到的嗎？他又是如何寫下亞西比德的演說內容？你判斷的依據是什麼？試著寫出自己跟同學討論後的想法。

---

---

---

---

---

---

---

---

### 工具 2：脈絡化問題

請根據附錄二，查詢此場演說，是針對哪一個事件？並根據材料 1 與材料 4，說明亞西比德為什麼會說「一個人自視很高，而不把他自己和其它每個人都放在平等的地位上，這完全是公平的」？你判斷的依據是什麼？試著寫出自己跟同學討論後的想法。

---

---

---

---

---

---

---

---

### 工具 3：仔細研讀資料

根據材料 1，亞西比德說「當一人窮困的時候，也沒有人來和他共患難的。我們失敗的時候，沒有人注意我們」，請對照材料 4，說明他為什麼可能會有如此想法？此外，亞西比德又說「我的私人生活受到批評；但是問題在於你們中間是否有任何人處理國事勝過我的？」此語似乎表示，個人的私德與個人處理政治的能力，兩者可以分開。針對這種看法，你贊成嗎？為什麼？試著寫出自己的想法。

---

---

---

---

---

### 工具 4：是誰在說話

根據材料 5，John Burrow 這位史家，認為修昔提底斯的演說詞是真實發生的歷史事件嗎？請你根據材料 2 與材料 5，思考亞西比德的演說詞，是誰在說話？是亞西比德嗎？還是修昔提底斯？還是兩者皆有？你是如何得知？試著寫出自己的想法。

---

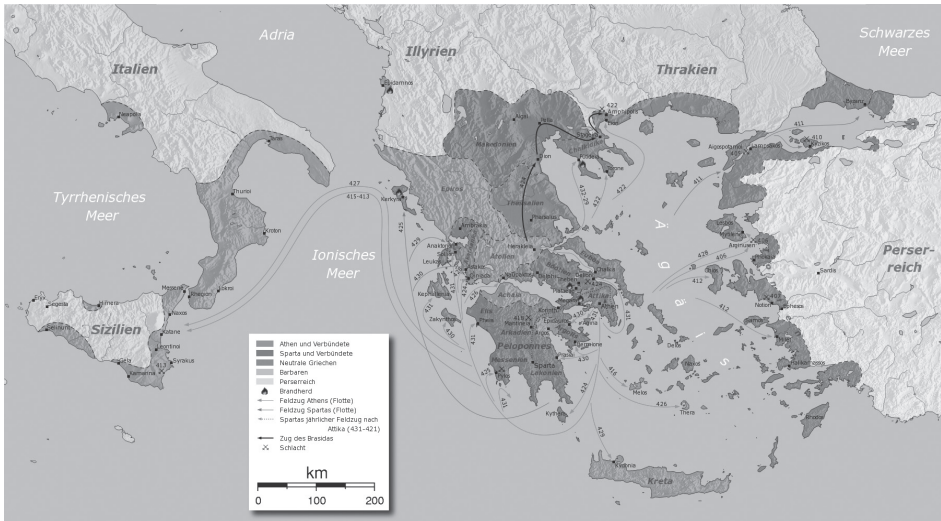
---

---

---

---

### 附錄一 伯羅奔尼撒戰爭圖



圖片來源：維基百科 <https://zh.wikipedia.org/wiki/%E4%BC%AF%E7%BD%97%E5%A5%94%E5%B0%BC%E6%92%92%E6%88%98%E4%BA%89>。(2018年1月16日檢索)

**註** 戰爭形勢圖，紅色為雅典陣營、藍色為斯巴達陣營、灰色為中立陣營、綠色為非希臘世界、黃色為波斯帝國。

## 附錄二 伯羅奔尼撒戰爭大事記

- 前 431：斯巴達國王率軍入侵阿提卡。
- 前 430：雅典爆發瘟疫；伯里克利斯被免職。
- 前 425：德摩斯梯尼在皮洛斯建立要塞；克里昂俘獲斯法克特裡亞島上的斯巴達人。
- 前 420：亞西比德當選將軍。
- 前 419：亞西比德在伯羅奔尼薩斯半島作戰。
- 前 415：雅典發動第二次西西里遠征；瀆神醜聞；亞西比德逃亡。
- 前 413：斯巴達人威脅雅典本土；雅典人在西西里的雅典人撤退，遭全殲。
- 前 412：雅典選舉「賢哲」，以應對危機；斯巴達人與波斯人開始合作；愛琴海戰火燃起。
- 前 411：亞西比德投奔波斯人；羅德島反叛雅典；雅典發生革命，寡頭派上臺。
- 前 410：斯巴達向雅典求和，被拒絕；雅典恢復民主制。
- 前 408：波斯小居魯士王子介入戰爭。
- 前 407：呂山德就任斯巴達海軍司令。
- 前 405：斯巴達再次提議和平，未果；阿哥斯波泰咪戰役，雅典大敗。
- 前 404：塞拉門尼斯代表雅典與斯巴達議和，雅典有條件投降，戰爭結束。

## 伍、實作後記

本教案曾於 2016 年 12 月 12 日星期一，於筆者任教的臺北市立建國高中 2 年 4 班實作。此班係高二社會組，班上共有 32 名同學，配合課程進度，實施 1 節課。

當時上課的內容，與現今所呈現的教案，已呈現相當大的出入。因為原先的設計，是希望透過《伯羅奔尼撒戰爭史》，摘錄幾則文本，讓同學們理解伯羅奔尼撒戰爭前後期政治風氣的變遷，藉此請同學思考雅典民主精神何以消失？

當時教案實施的過程中，筆者仍照原先之教學習慣，上課前一星期，先給同學較長之文本，讓同學能仔細閱讀，並根據所設計的問題，以文本資料回答相關問題，而其中問題的設計，包括 3 部分，其一是讓學生了解文本主旨，其二是探究文本作者是如何以資料論述其觀點，第三則是讓同學能開放性思考的問題，例如何謂「勇敢」等。

由於課堂上，平日已培養發言的氛圍，再加上建中同學的優秀資質，故實作當日，顯得討論氣氛熱絡，但由於發言的內容，多為開放性問題，故感覺問題的討論，容易失去焦點，也未能針對問題更深層探究。如今想來，不禁感覺羞慚。

筆者如今的教案，已與當日有所不同。其變化的原因有三，供日後有意執行此案件之師長們參考。首先，筆者認為選取文本，應奠基於全面性的理解與深思。因為唯有先經「博覽」，再經「熟讀精思」與「虛心涵詠」，才能真正挑選出合適的文本，即是對此文本有所感動，方能帶給學生深刻的思考感受。其次，筆者認為問題的設計，應問一個有意義的問題，不應全然僅是邏輯思維的訓練，畢竟我們的歷史課程目標之一，是希望培養具有人文關懷的青年。第三，教案的實施，應著重於主要目標的追求，施作時，應允許相當程度的變化，不必執著於固定的形式，可針對各種不同班級學生的反應而權變。好之者不如樂之者，莫要打壞

了學生的學習熱忱。

總之，如何引導學生做一個有趣、深入、有意義的歷史探究，是筆者設計此教案的初衷，望有意實施此教案的師長們明鑑。

## 參考文獻

修昔提底斯著 (Thucydides)，謝德風譯，《伯羅奔尼撒戰爭史》，臺北：商務印書館，2000。

Donald Kagan 著，陸大鵬譯，《伯羅奔尼撒戰爭史》，北京：社會科學文獻出版社，2016。

Sam Wineburg, Daisy Martin, and Chauncey Monte-Sano 原著，宋家復譯，《像史家一般閱讀——在課堂裡教歷史閱讀素養》，臺北：國立臺灣大學出版中心，2016 年 4 月初版。

John Burrow 著，黃煜文譯，《史學家和他們的歷史時代》，臺北：商周出版，2010。

# 韓戰救臺灣？

張百廷 陳惠珠

1950年6月25日，朝鮮半島爆發戰爭，臺灣稱為韓戰，戰爭持續到1953年7月底簽署停戰協定為止。韓戰是20世紀冷戰時期的第一次熱戰，中國、蘇聯和美國在這場戰爭中彼此角力，不僅在戰場上，也在外交上。朝鮮半島離臺灣相當近，這場戰爭對於臺灣的影響當然相當大。更重要的是，臺灣當時正處於極為特殊的狀態。

1895年至1945年之間，臺灣屬於日本帝國一部分。1945年日本戰敗，放棄對臺灣的統治，由中華民國政府派員代表盟軍接收臺灣。但國民黨於隨即而來的國共內戰中戰敗，中華民國政府遷至臺灣試圖續命。當時中共解放軍正準備渡海「解放臺灣」，美國對此中國內戰宣布保持中立，臺海局勢甚是緊張。恰於此時，韓戰爆發，似乎一夕之間，美國改變態度，命其第七艦隊巡防臺灣海峽，韓戰救臺灣是極常見的說法。

臺灣中學歷史課本受限於字數和歷史課本的書寫風格，一向言簡意賅。1960年代部編版時期的歷史教科書即已出現韓戰議題，現行中學歷史課本中，戰後臺灣（第一冊）和冷戰（第四冊）的脈絡裡也都出現「韓戰」。不同版本的敘事，隨著時代不同而有改變，但不論哪一版本，都隱含著「韓戰救臺灣」的論點。但在言簡意賅的歷史敘事中，教科書是否因為簡化而遺漏了什麼？隨著諸多文獻的公諸於世，各方研究也加深加廣，目前是有機會透過資料，引導學生在驚鴻一瞥的課文之外，進一步思考在冷戰、韓戰、國共內戰等複雜背景下的臺灣。

本課程設計以不同時期臺灣的歷史教科書作為起點，以問題引導學生透過閱讀、比較，掌握教科書裡韓戰敘事的異同，和書寫上的變化。其次，提供韓戰當時，臺灣的報紙報導、政治漫畫等原始史料，引導學

生思考「韓戰救臺灣」的複雜性。最後則是閱讀當代學者的論點，引導學生思考「韓戰救臺灣」是一個複雜多變的過程，不同學者也存在相異的論述方式。歷史課本是否真的遺漏一些重要過程？

課程設計雖以韓戰為主軸，但主要的目的卻是學生閱讀能力的練習，從細密閱讀以提取訊息開始，接著比對資料異同，然後放置於歷史脈絡中加以理解，最後是利用短文寫作，讓學生有重整思緒的機會。

課程設計雖包含數個方案，但每一方案可以單獨進行。每一個方案的設計在 1~1.5 個課時完成，這或許會影響目前課程的教學進度，但教師若利用方案的任一項材料和工具，則大約可在 30 分鐘左右完成，如此可在不影響原有課程進行下，讓學生有閱讀、思考和討論的機會。當然，如果是 2 小時的專題課程（或選修），時間較為充裕，可以一次進行數個方案。

其中政治漫畫部分置於方案一，主要原因是漫畫的素材比較容易吸引學生興趣，分析比較漫畫的經驗也是學生在學習歷史的過程中，比較缺乏的。實際操作上，順序是可以更動的。各方案曾在高一、高三等班級試行，並據此略作調整。

這是一個嘗試的起點。

## 壹、史家如何解讀？

郭廷以先生於 1970 年代提出「韓戰是國民黨的西安事變」<sup>1</sup>，意思是指西安事變拯救中共，而韓戰爆發則拯救國民黨。此觀點在兩岸和西方學者間，形成共識，認為韓戰爆發之後，美國杜魯門總統派遣第七艦隊協防臺灣海峽，讓臺灣的國民黨政權自此轉危為安，並在美國長期支援

---

<sup>1</sup> 郭廷以，《近代中國史綱》（香港：中文大學，1980），頁 792。

下，臺灣至今維持獨立狀態，並發展成一個特殊國家。郭廷以先生的觀點在臺灣影響更大，除了學界之外，也置入於中學歷史教科書和中學歷史考試中，幾乎成爲臺灣受過中學教育者的共識。

但真的是如此嗎？

1990年代之後，隨著美國外交檔案、國民黨文件和蔣介石日記的開放，許多學者利用新檔案資料，<sup>2</sup>對韓戰和臺灣的關係，做了較細緻研究，提供較多元的視角來觀察此議題，也對原有觀點提出修正。

首先，當中共取得國共內戰勝利的局勢越來越明朗後，美國在意中共的發展，遠過於國民黨政權的存亡。此時美國是在全球美蘇冷戰的脈絡下來思考其與中共的關係，如果中國可以「狄托化」，美國可以和中國發展正常的外交關係。臺灣，僅是美國與中共關係的一個插曲，一步棋子，甚至有時可以無關美蘇冷戰大局。因此隨著「美中」關係的變化，美國持續調整其對臺策略，即使韓戰爆發後也不例外。對於「臺灣海峽中立化」或者支持臺灣參與韓戰，甚至支持臺灣「反攻大陸」，美國對臺政策一直隨著時局發展而改變。

對當時美國而言（甚至對於當時的臺灣），「臺灣」、「國民黨政權」、「中華民國」、「蔣介石」這幾個詞彙的意義並不相同。可以說韓戰之後，美國支持臺灣成爲對付共產勢力的一個據點，但臺灣卻未必必須由中華民國統治，因而曾有「臺灣地位未定論」的說法。美國考慮支持中華民國政府時，中華民國也未必必要由蔣介石統治，孫立人、吳國楨都曾是美國期待的人物，「倒蔣」也曾是一個選項。蔣介石對於此局勢也是了然於心，因此是否參與韓戰，是否「反攻大陸」，蔣介石的決策，也不是直線思考。

韓戰救臺灣？實際上比中學裡是課本所陳述，要複雜許多。

---

<sup>2</sup> 張淑雅，《韓戰救臺灣——解讀美國對臺政策》（臺北：衛城，2011）；林孝庭，《臺海·冷戰·蔣介石——解密檔案中消失的臺灣史 1948-1988》（臺北：聯經，2015）；林孝庭，《意外的國度——蔣介石、美國、與近代臺灣的形塑》（臺北：遠足文化，2017）。

## 貳、爲什麼要教韓戰救臺灣？

### 一、激發學生對於當代議題的關懷與思考

韓戰是冷戰時期的第一場熱戰，其爆發與結果，深刻影響東亞局勢的發展，至今仍餘波蕩漾。今年以來北韓試射飛彈、美國在東亞地區的軍事演習等，引發朝鮮半島與東亞局勢的緊張。另一方面，臺灣海峽兩岸的關係也衝擊著臺灣的發展和未來。這一切與 1950 年代的韓戰有關。對於今日正身於臺灣的我們，理解臺灣今日處境是一重要的課題，而韓戰前後的歷史發展是今日問題的重要源頭之一。

中華民國至今仍是一個相當獨特的國家，與世界部分國家保有正式的外交關係，持中華民國護照可以免簽證（或落地簽證）前往 117 個國家或地區。<sup>3</sup> 另一方面，「中華人民共和國」則宣稱臺灣是中國的一部分，並以此對臺灣與世界其他國家施壓。這樣的處境並非始於今日，韓戰已可窺見其端倪。韓戰體現國共內戰、美蘇冷戰背景下兩岸關係的複雜性，美國與「中華人民共和國」的關係更影響兩岸關係。「韓戰救臺灣」的課題讓學生有機會接觸兩岸關係發展，和東亞問題的源頭。對於當代議題的理解，歷史是一重要的認識方式。

### 二、學習在歷史脈絡中閱讀政治漫畫

政治漫畫的作者使用簡單筆觸，來表達其對時事的看法和評論，也常是報刊上的重要政治宣傳利器。現今學生接觸漫畫機會不少，不論是網路或印刷品，多有閱讀漫畫的經驗。藉由漫畫的閱讀，可以讓學生對此議題有較親切的感覺，進一步引發其討論的興趣。

---

<sup>3</sup> 外交部官網，<http://www.boca.gov.tw/ct.asp?xItem=1335&ctNode=759&mp=1>。（2017 年 9 月 18 日檢索）

1950年代《中央日報》的政治漫畫出自梁中銘、梁右銘兄弟之手，其漫畫雖筆觸簡單，但畫中人物裝扮，可能都有象徵意義。閱讀漫畫過程中，需要相當的歷史知識才能理解漫畫中所欲傳遞的訊息，學生可能藉由網路搜尋可以取得一些相關歷史知識，但哪些歷史知識才能幫助學生認識、解讀漫畫，可能還要透過學生間或師生間討論。

### 三、學習細密閱讀和資料的比對

學生雖然「知道」同一議題可能有不同觀點，實際上卻未必能清楚說出這些觀點的差異是什麼。觸及到歷史議題之時，學生更可能被「歷史真相」所限制，以為兩種不同的故事、論述之間，某一個故事、論述是客觀的歷史真相，另一方則充滿許多主觀的偏見。因此學生對讀資料之際，有時會把閱讀焦點置於「何者為真相、何者是偏見」，並急於做成判斷而忽略資料可能蘊含著更豐富的訊息。因次，資料對讀需要練習，透過練習後，學生比較能「知道」觀點是真的有異同。

對讀的基礎是細密的閱讀。學生常常僅是掌握關鍵字、關鍵句，忽視文章論述的過程。透過學生間互相的討論，甚至教師參與討論，可以增進學生的閱讀能力。此課程中提供教科書、學者論述、第一手資料等，讓學生練習讀三種不同文本。

## 參、如何運用這些材料

### 方案一（1個課時）

這個方案的設計理念是，先讓學生觀看漫畫以及利用網路搜尋相關知識，聚焦出漫畫表達的主題是1950年爆發的韓戰。接著再以「打開教科書」的方式，讓學生閱讀不同時期臺灣的高中教科書，看看學生能否讀出這些教科書的差異，進而引導學生提問教科書為何出現差異，或者差異的內容是什麼？關於此一方案所附材料和工具的使用，詳細的步驟與理念如下。

首先，漫畫可以引起學生興趣，但 1950 年代的政治漫畫，需要較多的知識才能理解。材料 1 的兩幅政治漫畫刊登於 1950 年 6 月 30 日的《中央日報》，距離韓戰爆發僅有 5 日，代表戰爭第一時間《中央日報》的看法。工具 1 設計兩個問題，一是希望學生搜尋網路資源來補充解讀漫畫所需要的歷史知識，另一則是針對圖像內容的討論。

許多學生可能無法從圖像中的訊息直接連結到韓戰，透過網路搜尋關鍵字，學生可能很快就找到答案。但，為什麼這與韓戰有關，為什麼韓戰是史達林與麥克阿瑟的對決，而不是李承晚和金日成（或毛澤東）呢？學生需要進一步閱讀搜尋所得資料，提取其中相關訊息，並分組進行討論，必要時可能需要教師參與討論。如果有學生試著利用「圖像搜尋」，在這例子裡可能無法得到進一步訊息，主要是此圖像目前並未見於網路上。這也是教師設計圖像閱讀課程時，可以考慮的因素。

關於兩幅圖像內容的解讀，工具 1 使用表格形式，主要是希望學生的觀察和討論可以比較聚焦。學生還是需要利用網路資源，以進一步理解眼罩、披風等的象徵意義。

這個步驟的實施，筆者建議將學生分組，讓學生可以有彼此討論的機會，工具 1 的這些設計在討論的情況下，學生可以分享彼此看法，並發展相應的能力。

當學生討論後，得知此幅政治漫畫表達出畫者對韓戰的看法。接著，教師可使用材料 2~5 和工具 2 所設計的問題，讓學生閱讀不同的歷史課本，並討論這些教科書書寫內容的差異。

材料 2~4 是臺灣不同時期的高中歷史課本，材料 4 與 5 屬同年份的不同版本，涵蓋三個不同時期課綱。高中歷史課本中，臺灣史（或中國現代史）和世界史都會書寫韓戰，但本方案聚焦於韓戰和臺灣的關係，因此材料 2 選自中國現代史部分（統編本第三冊，此課綱無臺灣史），材料 3、4、5 選自第一冊臺灣史。

課文對讀的設計，可以先從學生使用的課文讀起，以拉近資料與學生間的距離。但也從課文的對讀中，讓學生親自體會平日所閱讀的課本

並不同於「歷史真相」，或者說，不同課本有各自所要表述的真相。但在閱讀過程中，許多高中生可能未必能讀出不同課文之間的差異，因此設計採用表格形式，聚焦於「韓戰與臺灣關係」此議題，引導學生對課文的部分內容作較細密閱讀。

對於造成課文敘述差異的可能原因，單從資料本身是看不出的，這裡可能需要教師的引導，協助他們搜尋相關訊息，讓學生彼此討論交換意見，最後分組上台報告。

在學生討論並報告完畢，老師可以就資料的差異，引導學生思考資料的差異是如何造成？或者學生能夠有興趣了解美國「真實」的態度最可能是什麼？這樣就可以進行到下一個方案的教學。

方案一 希望培養的技能	
1. 解讀政治漫畫	3. 資料對讀與比較
2. 網路資料搜尋與判讀	4. 脈絡化

### 方案二（1.5 個課時）

這個方案的設立理念是，當學生看出教科書書寫的差異後，先讓學生閱讀第一手資料，找出當時美國對臺灣的態度。接著，讓學生閱讀當代學者的研究文章，分析學者對同一議題的觀點。關於此一方案所附材料和工具的使用，詳細的步驟與理念如下。

首先，使用材料 6、7 和工具 3，讓學生討論、思考。

材料 6、7 屬於韓戰的第一手史料，引自 1950 年 6 月 28 日和 29 日的《中央日報》。國共內戰後期，共產黨取得中國政權的局勢逐漸明朗化後，美國曾發布《中美關係白皮書》（1949 年 8 月），聲明國共內戰的結果應由中國政府承擔，與美國無關，美國也不會介入。1950 年年初，杜魯門再度發表聲明，強調美國不會介入臺海兩岸事務。1950 年 6 月 25 日韓戰爆發，美國總統杜魯門發布「材料 6」的聲明，《中央日報》隨即刊登。隔天，中華民國外交部長葉公超發表了「材料 7」的聲明。老師可以

在進行資料閱讀討論之前，先補充上述的背景。核心問題之一，即是韓戰爆發對於美國態度造成怎樣的影響。

材料 6、7 需要細密閱讀，才可以比較清楚發現其差異，而其中關鍵之一，是臺灣的法律地位。這裡應避免陷入臺灣法律地位確認與否的爭議，而是引導學生認識兩份資料裡對於臺灣法律地位的看法有何差異，並在歷史脈絡之下去理解這差異。如果時間充裕，教師可以請學生思考材料 2~5 的課文裡，何者可以取得材料 6、7 的支持。

其次，材料 8、9 是兩位當代學者的論述（經過改寫），細密閱讀、比較觀點異同還是主要的設計目標。但學者的論述較為綿密，閱讀難度應高於前面幾則資料，教師可以考慮讓學生先就兩則資料先做摘要，再進行比較。另外，兩則資料希望可以對此議題有補充與統合訊息的效果。

設計中也請學生思考「國府」（國民黨政府）、「中華民國政府」、「臺灣」、「蔣介石」等名詞的差異，並以此為基礎，重新思考材料 6、7、8、9 等資料所傳遞的訊息。

方案二 希望培養的技能	
1. 資料對讀與比較	3. 脈絡化
2. 資料對讀與歷史解釋	4. 資料與證據

### 方案三（1 個課時）

這個方案是請學生根據提供的資料，練習寫作。寫作上先限定文中必須涵蓋的幾個問題，以避免失焦，或是流於「感言」。這個設計可以當作回家作業。

方案三 希望培養的技能	
1. 資料對讀與比較	3. 資料與證據
2. 脈絡化	4. 歷史解釋

## 肆、材料與工具

材料 1：報紙上的插畫

請仔細閱讀以下兩幅插畫，並可透過網路查詢相關知識。



來源：《中央日報》，1950年6月30日，第二版

工具 1：把史料放進脈絡中

- 一、請同學討論這兩幅漫畫可能和哪一歷史事件有關？從哪些線索可以判斷與這事件有關？
- 二、從這兩幅漫畫看到什麼？它所傳達的訊息有哪些？（觀察這兩幅漫畫的細節，判斷可能的涵義，並完成以下表格）

		史達林	麥克阿瑟
國家與此時職務			
人物形象			
裝備	眼罩		
	披風		
	刀劍		

## ■ 材料 2~5：教科書的敘述

### 材料 2：高中歷史教科書（1963 年）

39 年 6 月，韓戰爆發，蘇聯主使北韓共黨南侵，野心愈熾，美國立即派軍支援南韓，命第七艦隊協防臺灣，而聯合國軍統帥麥克阿瑟之親訪蔣總統，尤有重大意義。10 月，中共奉蘇俄命令，參加韓戰，益證蔣總統反共抗俄的遠見。40 年 2 月聯合國譴責中共為侵略者；5 月，禁運戰略物資赴中共、北韓區域。11 月，正式否決中共加入聯合國。而我控訴蘇聯侵略中國案，亦終於 41 年 2 月經聯合國大會通過，正義獲得勝利。

### 材料 3：高中歷史教科書（2006 年）

在中華民國政府撤退到臺灣之後不久，民國三十九年（1950）六月，韓戰爆發，北韓在蘇聯的支持下進攻南韓。國際間的政治角力演變成以美國為首的「自由世界」與蘇聯所帶領的共產勢力相互對峙的局面。美國總統杜魯門（1884~1972）在韓戰爆發之後，派遣美國第七艦隊巡防臺灣海峽，以防止中華人民共和國伺機攻打臺灣，因為臺灣的安危攸關著亞太地區的區域安全。

### 材料 4：高中歷史教科書（2012 年）

1950 年（民國三十九年）6 月韓戰爆發，美國改變了對華政策，派遣第七艦隊進入臺灣海峽，執行臺灣海峽中立化政策。1954 年（民國四十三年）中美共同防禦條約簽訂，將臺澎納入以美國為首的民主陣營防禦體系，暫時減輕中華人民共和國帶來的武力威脅壓力。而韓戰爆發後，美國也恢復了對中華民國大規模的軍事及經濟援助，對臺灣的國防安全與經濟發展，大有助益。

### 材料 5：高中歷史教科書（2012 年）

韓戰爆發後，臺灣因位處於圍堵共產勢力的關鍵位置，美國總統杜魯門（Harry S. Truman, 1884~1972）派遣第七艦隊巡弋臺灣海峽，為避免國際譴責其介入中國內政，宣布臺灣海峽中立化。此一主張與先前宣布不介入國共內戰的立場反覆。

## 工具 2：比較不同時期教科書對於韓戰敘述的異同

一、材料 2~5 關於韓戰對臺灣的影響，重點分別為何？

	資 料 時 間	內 容 重 點
材料 2		
材料 3		
材料 4		
材料 5		

二、關於韓戰對臺灣的影響，上述資料的敘述有何不同？

.....

.....

.....

三、造成不同敘述的可能原因是什麼？

.....

.....

.....

## ■ 材料 6、7：臺灣和美國的聲明

### 材料 6：美國總統杜魯門的聲明

韓國的政府軍已受到北韓入侵部隊的攻擊，聯合國安全理事會已要求入侵部隊停止敵對行動，並撤回北緯三十八度以北，北韓部隊對此要求不特未予遵守，而且攻擊行動變本加厲。安理會已要求聯合國各會員國提供一切援助，俾執行其決議案。在此種情形之下，本人已命令美國海空軍給予韓國政府軍掩護與支持。北韓的入侵，顯示共產主義已不復用顛覆行動破壞其他獨立國家，而是進一步地用武裝侵略及戰爭來達到其目的。此等行動違背了安理會為維護國際和平與安全而發布的命令。鑒於共產黨軍隊的占領臺灣將直接威脅到太平洋區域的安全，並威脅到在該區域履行合法而必要之活動的美國部隊，因之，本人已命令美國第七艦隊防止對臺灣的任何攻擊，並且本人已請求臺灣的中國政府停止對大陸的一切海空活動。臺灣未來地位之決定，必須等待太平洋安全之恢復、與日本和平解決，或者由聯合國加以考慮。本人已指示加強美國在菲律賓的部隊，加速對菲律賓政府的軍事援助。本人也同樣指示加速軍事援助在印度支那的法國與加盟國部隊，並派遣軍事使節團以與這些部隊建立密切作業關係。

---

來源：《中央日報》，1950年6月28日，第一版。

### 材料 7：中華民國外交部長的聲明

中國政府對於本月 27 日美國政府關於臺灣防衛之提議在原則上已予接受，並已命令中國海空軍暫行停止攻擊行動，本人茲聲明如下：

- 一、在對日和約未訂立前，美國政府對於臺灣之保衛，自可與中國政府共同負擔其責任。
- 二、臺灣之為中國領土之一部分，乃為各國所公認，美國政府向中國政府所為之提議，並不影響中國對臺灣之主權。
- 三、本月 27 日杜魯門總統之政策宣言，係針對亞洲大陸及太平洋區域之現存局勢所採之緊急措施，在該兩區中有若干國家已受國際共產主義之侵略或其威脅。美國所採之措施，倘能使此種侵略或威脅於短期內歸於清除，自為中國政府所期望者。否則中國及其友邦自仍有採取其他步驟以抵抗此種侵略或威脅之共同責任。
- 四、中國政府之接受此項提議，自不影響中國政府反抗國際共產主義侵略及維護中國政府領土完整之立場。

---

來源：《中央日報》，1950 年 6 月 29 日，第一版。

### 工具 3：比較臺灣與美國的立場

一、根據材料 6，美國對於此一歷史事件的立場和採取的措施有哪些？

---

---

---

---

二、根據材料 7，中華民國政府對於此一歷史事件的主張有哪些？與材料 6 立場之異同？

---

---

---

---

三、對此一歷史事件的主張，材料 7 與材料 6 主要的差異是什麼？

---

---

---

---

## ■ 材料 8、9：學者的研究

### 材料 8：學者研究（修改版）

從 1949 年春天開始，美國曾多次表達願意與中共發展正常關係，藉此抑制蘇聯在遠東的擴張。但毛澤東選擇了與蘇聯結盟，並支持平壤政權，這些因素都對國民黨的黨國體制在臺灣重現生機。1950 年韓戰爆發是讓中華民國在臺澎金馬深化的最大偶發因素。美國第七艦隊協防臺灣海峽，並執行海峽中立化，讓國民黨政府轉危為安；中共志願軍參加韓戰，美國為了戰爭需要，將軍事、經濟援助挹注於蔣介石政府，並在國際社會支持臺北為代表中國的合法政府。韓戰爆發後，蔣介石原本期待藉此反攻大陸，但美國傾向「圍堵」，而非「推翻」中共。隨著韓戰陷入僵局，美國開始支持臺北高層以實際的軍事行動反攻，反倒是蔣介石擔心其地位會被美方所支持的其他人選所取代，開始將鞏固其地位視為第一要務，而不是反攻。1952 年的中日和約與 1954 年的共同防禦條約，讓蔣介石獲得堅實的安全與外交保障，但也將中華民國在臺澎金馬成為永久化。

---

來源：林孝庭，《意外的國度——蔣介石、美國與近代臺灣的形塑》（臺北：遠足文化，2017），頁 28。

### 材料 9：學者研究（修改版）

美國注重中共，甚於國府；注重臺灣，甚於國民黨政權。美國並未因為韓戰爆發或中共介入，就決定要拯救國府，或打算與中共為敵；反共意識型態並非華府加深與國府關聯的主要原因，軍事經濟援助也未在中立臺海之後，就源源進入臺北。第七艦隊當時並無擊退對臺攻擊的能力，但即使無第七艦隊，中共也未必能解放臺灣。北京與莫斯科已經達成先統一朝鮮半島，再解放臺灣的共識，因此在韓戰爆發之前，中共已經將一些部隊調往中國東北。

儘管如此，國府對於美國派遣第七艦隊與提供其他軍經援助，都加以擴大宣傳（甚至扭曲）。對於安定人心、提高士氣與穩定臺灣內部局勢，都起了相當大的作用，給了國府喘息的機會，靠著自己的努力與美國逐漸增加的協助，國府最後存活了下來。

---

來源：張淑雅，《韓戰救臺灣——解讀美國對臺政策》（臺北：衛城，2011），頁 251。

#### 工具 4：比較學者的論點

一、材料 8 與材料 9，所使用的「國府」（國民黨政府）、「中華民國」、「臺灣」、「臺北」等名詞，有何不同意義？

---

---

---

---

---

---

---

---

二、材料 8 與材料 9，兩位作者對於「韓戰救臺灣」這個問題的論點，有何不同？

---

---

---

---

---

---

---

---



## 伍、實作後記

這份教案曾在兩個高一特色課程和一個高三班級實施，本校高一特色課程是高一學生自由選課，學生來自不同的班級，為方便上課而採分組座位。上課時考慮到高一學生對於韓戰的了解和先備知識可能有限，加上學生原班歷史授課教師不同，於是先利用約 30 分鐘，搭配投影片講述韓戰爆發的背景，再進行這份教案的課程。高三則以人社班的專題課程時間進行。

進行課程後，有些簡單想法可以分享。

首先，就工具設計來說，進行第一次課程時，工具的問題設計較為開放，尤以工具 1「把史料放進脈絡中」的題目二最為明顯。第一次設計題目二的文字是「從這兩幅漫畫看到什麼？它所傳達的訊息有哪些？」當時並沒有設計表格引導學生回答。學生剛開始討論時，是有些不知所措，後來利用網路查詢資料後，學生討論的結果呈現明顯落差，有些組別同學很深入探討漫畫的各種可能，甚至有超越老師設想的想像力；有些組別則是相當簡要回答。

第二次上課時則修正為以表格引導學生討論，一開始學生看到漫畫、問題與表格並無疑惑，且按表格提供的角度討論，如此一來各組學生差異性並不大。因此，在實施此份教案時，其實可考慮剛開始不要放上表格，先以開放問題讓學生討論，最後附上此一表格讓學生重新歸納自己的討論結果，也許更為刺激學生的思考與想像能力。

另外，透過學生回饋單也可以對此份教案多些反思。就內容而言，學生認為經由討論可以了解他人想法是相當有趣的，但同時也指出這樣課程設計有其盲點，例如原本課程進度恐難以如期完成，甚至認為老師沒有時間多補充相關知識，欠缺教學的效率等。當然，這也反映學生對於歷史學習，仍存在要有效率學習與從容地應付考試等迷思。就材料選擇，學生對漫畫討論相當感興趣，但由於欠缺相關知識背景，因此需要

搜尋網路或經由老師引導來討論。學生對於第七艦隊協防、巡弋臺灣海峽的資料也頗感興趣，也讓學生認知到不同的關鍵字詞也反映了資料的角度與立場有別。

整體而言，學生肯定透過討論能夠深入了解歷史事件，但礙於教學時數限制、進度壓力等教學現狀，老師可以選擇某些重要議題進行閱讀討論的課程。

## 參考文獻

- 《中央日報》，1950年6月30日，第二版（梁中銘繪）。
- 統編版高中歷史教科書（1963年12月初版，郭廷以：臺灣省政府教育廳）
- 95 暫綱龍騰版（2006年）。
- 101 課綱三民版（2012年）。
- 101 課綱史記版（2012年）。
- 〈美總統聲明 / 給予韓國以海空軍掩護支持 / 命令第七艦隊防止對臺攻擊 / 並飭駐菲美軍對菲軍事協助〉，《中央日報》，1950年6月28日，第一版。
- 〈葉外長（外交部長葉公超）聲明〉，《中央日報》，1950年6月29日，第一版。
- 若林正文，《戰後臺灣政治史——中華民國臺灣化的歷程》，臺北：臺灣大學出版中心，2014。
- 張淑雅，《韓戰救臺灣——解讀美國對臺政策》，臺北：衛城，2011。
- 林孝庭，《臺海·冷戰·蔣介石——解密檔案中消失的臺灣史 1948-1988》，臺北：聯經，2015。
- 林孝庭，《意外的國度——蔣介石、美國、與近代臺灣的形塑》，臺北：遠足文化，2017。
- 藍適齊，〈從「我們的」戰爭到「被遺忘的」戰爭——臺灣對「韓戰」的歷史記憶〉，《東亞觀念史集刊》，期7（2014年12月），頁205-251。
- 張淑雅，〈近二十年來的韓戰研究概況〉，《近代中國》，期137（2000年6月），頁101-116。



# 賣國賊抑或外交家 ——李鴻章的重新評價

朱肇維

## 壹、緣起

2000年，中國大陸推出了歷史大劇：走向共和<sup>1</sup>。其中分別對於4個晚清重要的歷史人物進行重新詮釋，包括慈禧太后、李鴻章、袁世凱與孫文，其中又以李鴻章的形象塑造與過往熟悉的刻板印象大相逕庭，劇中的李鴻章為國為民，忍辱負重，並且極富外交手腕，與外國周旋不卑不亢，充滿展現大國的風範，即便在甲午戰敗，也尚能在維持顏面的前提下，與伊藤博文談判；八國聯軍占領北京，亦在李鴻章拖著老邁多病的身軀完成了辛丑和約的談判，這種種形象的再現，讓一般觀眾對於這位昔日的「賣國賊」搖身一變成爲「外交家」，而身爲歷史教學現場的我們，也重新審視與省思，究竟對於李氏的評價是爲何有如此戲劇性的轉變。

提到李鴻章，在臺灣的教科書呈現雖然是較持平的觀點，但如果進一步在網路上搜尋相關資料仍可看到許多較爲負面的評價，不論是甲午戰爭的戰敗，或是馬關條約、辛丑和約的簽訂，皆使他背負千古罵名，從丘逢甲當時的詩句「宰相有權能割地，孤臣無力可回天」，又或當時民間流傳的「楊三已死無蘇丑，李二先生是漢奸」均可理解，而1896年他

---

<sup>1</sup> 該劇於2003年推出，但隨即遭中國官方禁播，後於臺灣發行時，刪節內容並以「滿清末代王朝」命名。

所簽下的中俄密約，又爲人所詬病收受賄絡等不法情事，這些對於李鴻章的刻板印象仍需引導學生進一步的探詢其中的真相。

此外，李鴻章在高中教材中所提及的部分，都與內亂、自強運動及對外戰爭的處理有關，如中學歷史第二冊第 10 章第 1 節中提及他曾參與太平天國、捻亂；第 10 章第 2 節則提到他在自強運動的作爲，之後並進一步提及甲午戰爭及馬關條約的簽訂；第 11 章第 1 節的八國聯軍也帶到他擔任清國全權代表。這些點綴式描述，致使學生對於李的認知也流於片段，且在清代外交上的貢獻與角色的了解卻很有限。

另外，在近代大儒梁啓超爲李鴻章所寫的傳記中，以及當時李鴻章訪歐美所掀起的「李鴻章旋風」卻又爲他做了不同的詮釋，這些都可讓我們更多面向的認識李鴻章其人其事，並試圖從歷史的脈絡中拼湊出更完整的李鴻章圖像。

## 貳、對李鴻章的不同研究面向

就當前兩岸三地與國外學者對於李鴻章的研究進行觀察，其中大陸的評價變化是最爲劇烈的，學者章育良、曹正文兩人所撰的〈近百年來李鴻章研究著作述評〉一文中，提到大陸對於李氏的討論應可分爲三個時期。

第一時期爲中共建政前（1949 年以前），該時期對於李鴻章最具代表性的評論爲梁啓超所著的《李鴻章傳》，該書對李作了基本的定調。梁啓超分別從軍事、洋務與外交等層面來剖析，在軍事上，雖然李在平定太平天國、捻亂卓有貢獻，但他卻認爲這些不過只是得自於曾國藩；在洋務上，梁認爲李對於洋務的認識有限，雖然面臨到守舊群臣的掣肘，但自身的缺陷也是造成洋務未逮的原因；而在外交上，梁認爲李的以夷制夷政策是失敗的，甲午戰爭的失敗，固然要負起責任，但他也提及李的無奈：「以中國今日之國勢，雖才十倍於李鴻章者，其對外政策，固不

得不隱忍遷就一時也」。<sup>2</sup>

第二時期則是中共建政後至改革開放前（1949~1976年），這段時期受到意識形態的影響很深，多數對於李鴻章的評價是相當負面的，其中又以胡濱的《賣國賊李鴻章》為其代表，不但認為李鴻章是「鎮壓」太平天國的元凶、且是集地主、軍閥、買辦等多重角色的反革命代表，更認為甲午戰爭的失敗是李鴻章的消極不抵抗與投降外交所致。<sup>3</sup>

第三個時期是在改革開放後（1979年~迄今），史學研究的限制逐漸被打開，因此對於李鴻章的研究也就更加全面與多元，其中以苑書義的《李鴻章傳》可視為先驅，該書是以專題研究的方式歷經8年時間完成，內容則以多視角、全方位來評析李氏，對於日後學者的研究有著啓發性的作用。而後對於李氏的研究，也多以不同面向來探討，大致可分為以下三個面向：<sup>4</sup>

## 一、李鴻章與自強運動

在改革開放之前對於此事多持負面態度，但在1988年出版的《李鴻章與中國現代化》的研討會論文集，則開始出現對於李氏在走向現代化的努力於以肯定，如學者陸旭麗等人認為李氏為中國現代化邁出第一步的代表人物；學者成曉軍也認為，不能因為自強運動有向西方學習船堅炮利並用來鎮壓人民，就全面否定其對於中國軍事現代化的貢獻；葉林生與劉新建則從生產力的觀點來探討李的貢獻，並認為李所推動的自強運動，雖未能讓中國走上富強之路，但至少在荊棘之中開出了一條小路。<sup>5</sup>

<sup>2</sup> 梁啓超，《李鴻章傳》（臺北：立緒，2004），頁133。

<sup>3</sup> 章育良、曹正文，〈近百年來李鴻章研究評述〉，《湖南社會科學》，第一期（2007年），頁183。

<sup>4</sup> 章育良、曹正文，〈近百年來李鴻章研究評述〉，《湖南社會科學》，頁184-185。

<sup>5</sup> 章育良、曹正文，〈近百年來李鴻章研究評述〉，《湖南社會科學》，頁185。

## 二、李鴻章與近代外交

李鴻章之於清代外交，可說是舉足輕重，長達 30 年的參與，受重於國際，卻也受謗於國內，因此也有人稱其「一生功過在和戎」。學者對於外交作為也是評價不一，但已從傳統的「賣國說」轉變而成「誤國說」，甚至也開始有系統的去研究李氏的外交思想，並以「外須和戎·內須變法」的角度來分析李的外交決策與內政方向。苑書義認為李氏的「和戎」在於為國內爭取和平環境，以謀取變法自強的可能；陸方、李之勃則認為李氏的和戎政策委屈求全，甚至一味退讓，甚至於帝國主義者相互呼應，最終展現投降主義的色彩；王承仁、劉鐵君也批評李的「以夷制夷」政策本質是失敗的。

而以往認為李氏代表簽下了一連串喪權辱國的不平等條約，出賣國家利益令人不齒，在此時也做出了不同的論述，學者多認為這與清朝政府內部的腐敗與落後相關，並認為外交是內政的延伸，李氏僅是奉清廷之命，而不能將所有責任都歸咎於他；鄭潔與劉文鵬也認為不能以結果論之，而應去了解整個過程。<sup>6</sup>

## 三、李鴻章與甲午戰爭

甲午戰爭的討論一直是學者關注的焦點，多數學者均認為李對於甲午戰敗時有不可推卸的責任，但對於責任的輕重卻有不同的討論，部分學者如關捷等人認為李氏一味避戰，延誤戰機，命令又變化不定，終使戰爭走向失敗，須負完全責任；另一派學者如董守義則認為李氏周旋於主戰的光緒與主和的慈禧中實屬不易，他在兩派勢力中尚能指揮調度，已盡了全力，雖然戰敗，但卻不能否定他的努力。

再來就臺灣與香港的學者對於李鴻章的研究來看，較具代表性如竇宗一的《李鴻章年譜》、李守孔的《李鴻章傳》、雷祿慶的《李鴻章年

---

<sup>6</sup> 章育良、曹正文，〈近百年來李鴻章研究評述〉，《湖南社會科學》，頁 185。

譜》、《李鴻章新傳》、王爾敏的《淮軍志》以及王家儉的《李鴻章與北洋艦隊—近代中國創建海軍的失敗與教訓》等書，多數學者持較正面的態度來評價李氏，如李守孔認為李鴻章是清代不可多得之人才，能忍辱負重，不避勞苦是所長，彌縫偷安、留戀權位是所短，但整體而言，在外交作為上，其目光遠大、手腕敏捷，非時人所及；雷祿慶則從三方面分析李鴻章的優點，第一在於眼光敏銳，能夠審時度勢；第二則是勇於任事，不避困難；第三在於不計毀譽，忍辱負重。<sup>7</sup>

而從前述三個面向來觀察學者對李氏的討論，也多屬肯定，在自強運動的部分，多數學者均認為若無李氏遠大的眼光與想法，自強運動將無法有顯著的成績；學者王爾敏、雷祿慶亦認為李為自強運動的核心人物，李能在反對者的誹謗與猜疑中推行新政，且不論成果如何，都應給予肯定。在外交作為上，學者則認為李也是為時勢所逼，李守孔提出以當時中國之情勢，採取隱忍遷就、以夷制夷的策略，也是李鴻章不得以而為之；鄭克榜也認為平心而論，即便有比李更強之外交家，面對此一局勢，也不得不採取隱忍遷就於一時。在甲午戰爭上，李守孔認為貽誤戰機、消極防禦勢戰敗之主因，但責任不能完全歸咎於李身上；王家儉則認為李對日判斷錯誤、和戰不決、準備不足等問題，都是造成失敗的原因，但李創建北洋海軍的艱辛與努力也須給予肯定。

國外學者對於李鴻章的評價也是值得觀察的一個角度，英國學者樸蘭德的《李鴻章傳》、立德夫人的《李鴻章，他的生平事蹟與所處的時代》等，多數學者對於李鴻章讚譽有佳，如樸蘭德認為，李是清朝唯一可以依託和不可缺少的人物；曾任李鴻章的外籍顧問福斯特也認為，李是中國當代獨一無二的人物，從文人來說是卓越的，從軍人來說，他在諸多戰役中對國家有諸多貢獻，從政治參與來說，他為中國公認的優良公僕，從外交的觀點來看，他的成就將成為外交史上名列前茅的一位。<sup>8</sup>

<sup>7</sup> 章育良、曹正文，〈近百年來李鴻章研究評述〉，《湖南社會科學》，頁 186。

<sup>8</sup> 章育良、曹正文，〈近百年來李鴻章研究評述〉，《湖南社會科學》，頁 187。

綜合觀之，梁啓超的評論為當代之代表，但是否就此為李「蓋棺論定」，卻也因後續相關資料的整理與出版而應有更多元的面貌。大陸學者對於李鴻章的評價，往往受到意識形態的牽動所影響，特別是階級鬥爭史觀的脈絡下，直接反映在對李的論述之中，改革開放後，爲了提供政策更多歷史的支持與借鏡，李鴻章的作爲也開始得到不同的評價。港臺學者對於李的評論較爲持平，但卻不易見於高中教科書中，以致於學生在學習的過程中，對李仍存有刻板印象，國外對於李鴻章的觀察則是一個值得討論的部分，就國外學者的評論而言，李之評價優劣較無政治立場與民族主義的干擾，或許可以補足對於李鴻章評價的不同觀點。

## 參、外交脈絡中的李鴻章

本方案希望從李鴻章所從事的外交工作中，挑選出可以深入探究的主題如下：

### 一、天津教案

李鴻章展露外交長才的首要任務，即是接替他的老師曾國藩處理天津教案。1870年6月天津望海樓天主教育嬰堂因傳染病有數十名幼童死亡，同時天津不斷發生幼童被迷拐事件，而拐犯的供詞大都牽涉到望海樓教堂。天津紳民無比義憤，自動聚集到望海樓教堂門前表示抗議。法國領事豐大業竟持槍逼三口通商大臣崇厚鎮壓示威群眾，並向天津知縣劉傑開槍，擊中其隨從高升。群眾忍無可忍，當場毆斃豐大業及其隨從西蒙，並放出育嬰堂的幼童，放火燒毀望海樓教堂、法國仁慈堂、美國佈道堂、英國講經堂等多處，打死洋人、洋教士20人。這就是震驚中外的「天津教案」。<sup>9</sup>

<sup>9</sup> 苑書義，《李鴻章傳》（北京：人民出版社，2004），頁46。

曾國藩在當時被指派來處理此一事件，基本上他在明查暗訪後，認為問題在於國人，因此他採取了鎮壓民衆，並嚴懲官員與相關人士，然而這此作法卻在當時排外情緒高張的狀況受到多數民衆的批評與指責，於此同時，法國人也對於曾所採取的作為不甚滿意，甚至更提出其他如賠款、處死官員的訴求，在此內外交迫的情況之下，李鴻章乘勢而起，延續曾的作法進行處理，從結果論來看，基本上李鴻章的處置與曾國藩並無新意，這也造成許多人對李的作為頗不以為然，甚至有人認為普法戰爭才是幫中國解套的主要原因，而世人竟以為都是李鴻章的功勞。

然而，若從過程分析，李鴻章的外交手段是有謀略的，他深知在外交談判中無非就是「理」與「勢」交互運用，如何在不利的情勢下，爭取有利的發展，進而達到「不起釁端」的原則，天津教案反而是他開始實踐「和戎外交」的起點。

## 二、秘魯通商協定與馬嘉理案

李鴻章在與秘魯進行通商交涉與馬嘉理案上，亦值得我們進一步觀察其操作的方式，秘魯當時在澳門持續進行販賣華工的生意，並且對這些華工相當苛刻與不人道的對待，當該國亦想比照西方列強前來中國進行通商交涉時，李鴻章對於秘魯的國勢與作為了然於胸，並在談判中強烈要求該國必須廢止販賣華工的交易，且要平等的對待華工，當秘魯談判代表振振有詞時，李鴻章卻也胸有成足的拿出所蒐集的資訊舉證歷歷，而使秘魯的代表不得不退讓，從上述的過程而言，李鴻章成功地運用「理」和「勢」，不卑不亢的與秘魯交涉。<sup>10</sup>

馬嘉理案發生於 1874 年初，英國印度政府決定派上校柏朗（H. A. Browne）帶領一支由官員、商人、軍官、士兵組成的 200 多人的探路隊，由緬甸的八莫北上進入中國雲南探路。英國駐華公使威妥瑪就派使館人

<sup>10</sup> 苑書義，《李鴻章傳》，頁 49-50。

員馬嘉理（A. R. Margary）作為翻譯，去雲南迎接柏朗上校一行。馬嘉理陪同探路隊一起由緬甸進入了雲南。當時雲南一帶傳說，英國人強行前來通商，隨後要進攻騰越（現在的騰衝）。當英國探險隊經過雲南的蠻允附近時，與當地的居民發生了衝突，馬嘉理和幾名隨從人員被殺。柏朗上校一行也遭到了圍攻，不敢再繼續前進，於是逃回了緬甸八莫，並將此事寫了報告報告給了英國。<sup>11</sup>

當時英國欲藉此事取得在雲南的商業利益，因而與中國展開了近兩年的談判，就結果論，《中英煙臺條約》的簽訂，似乎又在不平等的基礎上更加深了一層，但從過程中觀察，仍能看出李鴻章外交手腕，就解送岑毓英一事，英使威妥瑪原是十分堅持，但李卻不與他起舞，反而依起西例，遍邀當時在煙臺的各國使節，在數日的賓主盡歡與酒酣耳熱之際，李鴻章不著痕跡的將英國要求解送岑毓英的事情提出，在場的使節都頗不以為然，這也形成了威妥瑪的壓力，迫使他不得不進行讓步。

### 三、會見森有禮與伊藤博文

李鴻章分別於 1875 年與 1895 年會見森有禮與伊藤博文，前者正是為了朝鮮之事前來交涉，<sup>12</sup> 後者則是甲午戰敗之後的城下之盟，<sup>13</sup> 在一問一答的對話中，我們仍可觀察到李鴻章處理外交問題的蛛絲馬跡。在與森有禮進行攻防之際，李鴻章也深知萬國公法的重要，因此常以此提醒森氏國家之行爲須以國際法為準，但森的理直氣壯，似乎也顯示了日本早已將中國視為假想敵，並在伺機尋找突破的機會；20 年後，當李鴻章踏上馬關，會見伊藤博文時，卻已是城下之盟的待宰羔羊了，從一開始的爭鋒相對，對最後的倚老賣老，苦苦哀求，仍無法改變馬關條約的命運，不過，至少李鴻章在交涉過程的努力是值得肯定的。

---

<sup>11</sup> 苑書義，《李鴻章傳》，頁 50。

<sup>12</sup> 張社生，《絕版李鴻章》（臺北：大地，2011），頁 121-127。

<sup>13</sup> 張社生，《絕版李鴻章》，頁 172-177。

## 四、辛丑和約

辛丑和約是在李鴻章晚年最後經辦的外交談判，對一個已經邁入垂暮之年的老人而言，選擇復出就已經倍加艱辛，從面對如狼似虎的各國談判代表，以及聯軍統帥瓦德西的不理不睬，李鴻章均竭盡所能協調和議內容，其中又以懲辦禍首是當時慈禧太后最在意的，就是必須將慈禧從禍首名單中除名，李鴻章想盡辦法，終於將名單中移出，另外，賠款也從 10 億兩降為 4 億 5 千萬兩，然而，城下之盟的環境仍未改變，這也迫使李鴻章只能照單全收，當和議已成後，俄國使節仍不放過李鴻章，在其恫嚇催促之下，李鴻章撒手人寰，結束了 79 年的人生旅程。<sup>14</sup>

## 五、誰眼中的李鴻章

在對於李鴻章的外交工作與策略有所了解後，再從多元的角度來分析時人對於李鴻章的評價，包含他本人的自述、清史稿的定位、梁啟超的評論、伊藤博文的評價、西方人畫報、專訪的觀點，來綜整李鴻章的完整圖像。在這其中我們可以想見有衝突、也有共同的部分，這也希望透過學生比較分析，得到一個完整的李鴻章印象，最後也希望學生透過各種資料的閱讀來親自為李鴻章寫下自己對他的評價。

# 肆、爲什麼要教李鴻章？

## 一、培養學生從脈絡中重新定義一個人的作為

中學生往往是依事情的成敗論英雄，中國所謂「勝者爲王敗者寇」的兩分法，反而蒙蔽了我們觀察歷史人物或事件的角度，以李鴻章來

---

<sup>14</sup> 張社生，《絕版李鴻章》，頁 269-282。

說，一生代表國家簽訂許多喪權辱國的不平等條約，幾乎是與賣國賊畫上等號，然而，如果我們回到歷史的脈絡中重新審視，李鴻章在當時的環境下，能有多少籌碼去進行談判，以及他運用了什麼外交手段試圖在絕望的處境下走出一條路。我們才能逐步引導學生更宏觀的去關注歷史人物的作為與決策。

## 二、帶領學生從資料中看見多元的觀點

外交工作並非只是外表的光鮮亮麗，許多複雜的談判與交涉常是不為人知的，雙方如何在會議場合進行攻防，則是評價此人外交能力的重要參考，透過資料及公文書的紀錄，讓我們可以帶著學生還原現場，試圖回到當時的談判桌上，分析雙方的立場與主張，進而理解外交場域的複雜多變。而透過角色扮演，讓學生化身成為當時的歷史要角，去感受、體會當下的氛圍與艱辛，而能有更深刻的歷史體悟。

## 三、教導學生從多面向的觀察建構出一個真實的人物

透過當代人對於李鴻章的觀察與紀錄交叉比對，或許可以建構出一個有血有肉的人物，歷史人物的評價都有存在迷思，或許是受到意識形態、民族主義的影響，也或許是因為陌生、好奇而有的美麗幻想，因此，唯有多面向的了解才能一窺此人的廬山真面目。

# 伍、如何運用這些材料

### 方案一（2至3個課時）：解讀李鴻章評價

先從閱讀材料 12，帶領學生初步認識對於李鴻章的論述與評價，然後在帶領學生進行材料 7、8 的小組角色扮演，並使用工具 3 進行反思與討論，進一步比對前數評價與實際場景的關聯性；再運用材料 15~17，帶領學生閱讀圖像文本與紐時專訪，並以工具 7、8 觀察李鴻章的

多元風貌。最後使用工具 6 讓學生透過所收集的資料來重新詮釋李鴻章的評價。

方案一 希望培養的技能	
1. 以證據為基礎的思考與論證	3. 佐證資料
2. 脈絡化資料	

### 方案二（3 至 4 個課時）：全面評價李鴻章

天津教案為了解李鴻章外交作為的重要起點，先以此配合工具 1 進行重點檢索，工具 1 在於先引導學生找出重點並擷取，問題依 4F（Facts、Feeling、Finding、Future）的方式設計，從事實的發現、主觀的感受、觀點與評論，以及後續採取的行動，希望能幫助學生閱讀天津教案的材料可以更完整並進行小組討論。再從材料 3、4、5、6 去觀察分析，並以工具 2 進行比對，逐步發現李氏處理外交交涉的模式與方法；再來則選擇材料 7、8 進行兩人一組的角色扮演，讓學生體驗外交場域的甘苦，進而去思索外交談判要達成共識的先決條件。並以工具 3 進行省思對話。之後則從材料 9、10 去檢視李鴻章在最終的對外談判中的努力，並以工具 4 進行系統性的整理與理解；再運用材料 15、16 提供時人對於李鴻章的圖像描繪，運用工具 7 進行圖像的分析與比較，材料 17 為李鴻章在紐約時報的專訪，運用工具 8 帶領學生找出重點並理解李氏的主張，最後帶領學生去閱讀材料 11~14 不同人對於李鴻章的多元評價，並以工具 5 進行整理，找出不同評價的原因，最終並運用工具 6 請同學重新詮釋李鴻章的評價。

方案二 希望培養的技能	
1. 以證據為基礎的思考與論證	3. 脈絡化資料
2. 分析圖像	4. 佐證資料

■ 方案三（1 個課時）：李鴻章的外交作為

先運用材料 7、8 進行分組角色扮演，直接感受李鴻章在外交場域的甘苦，引導學生利用工具 3 進行省思與討論，最後帶領學生閱讀材料 11~14，並以工具 5 進行評價整理與討論，最終運用工具 5 做出李鴻章外交表現的小組評價。

方案三 希望培養的技能
1. 脈絡化資料 2. 以證據為基礎的思考與論證

1. 脈絡化資料
2. 以證據為基礎的思考與論證

## 陸、材料與工具

### 材料 1：天津教案（修改版）

李鴻章辦外交以天津教案為起點。當時內部動亂初平（捻亂），無端發生天津民衆戕害教士及焚燒法國領事館，法國人因此而提出要脅，並聯合英美壓迫政府。當時曾國藩擔任直隸總督，深察後了解此一事件錯在自己，但面對列強蠻橫的手段又不能隨意應付，於是為彌補過錯，採取鎮壓的手段，並將八人正法，二十人判刑，但法國卻仍嫌不足，甚至還要求巨額賠款，且要將天津的知府、知縣判處死刑，此時，國藩已面臨內外夾攻的局面……因此李鴻章在此關鍵時刻正是展露頭角的開始。

當李繼任直隸總督時，普法戰爭爆發，法國人已自顧不暇，而歐美各國也多求自保，於是天津教案，剎時變得無足輕重，但中國當代的人，對於世局的變化是如此的無知，對於普法戰爭此一大事，竟然視若無睹，反而認為是因為李鴻章的聲望與外交手腕遠勝於曾國藩，才能讓此案順利落幕。

---

來源：梁啟超，《李鴻章傳》（臺北：立緒，2004年），頁104-105。

## 材料 2：天津教案後續處理（修改版）

天津教案發生後，他在推行「和戎」外交中，往往依據所謂「理」和「勢」而決定其應變方略。「理」指「是非曲直」，「勢」指「力量強弱」。他明知洋人論勢不論理，但在與洋人較量中卻偏偏把「論理」放在首位。他在對待天津教案問題上，也正是從剖析其「是非曲直」入手的。他指出所謂教堂「迷拐幼孩、挖眼、剖心等說」，並無「確證」，「全為謠傳」，而導致天津教案的真正原因，則在於崇厚平日諂媚洋人，「遇事不能公平公證」，致使「外國人氣燄高張而使地方紳民充滿怨憤」，一觸及發，不可制止。豐大業「槍擊官長」，罪固不容赦，但「其人已死無從責問」，加之紳民毆斃洋人、洋教士 20 人，因而「彼直我詘，彼是我非」。由於「彼直我詘，不論勢之強弱，總以議和為是」，何況敵強我弱，實難決勝於疆場之上。他譏諷那些「譁然欲戰」的人們不識時務，稱讚曾國藩「堅持和議」的作法「老成謀國」。他力主「不開釁端」，和平了結。他認為要堅持和議，就不能不以「拿犯」、「賠銀」為歸宿。當然，賠銀須有限度，更不允許「奪據地方」。

---

來源：苑書義，《李鴻章傳》（北京：人民出版社，1994），頁 46。

### 材料 3：與秘魯交涉（修改版）

秘魯也派出使團來中國磋商通商事宜，當秘魯代表開始與李鴻章談判時，中方提交了一份有條件的聲明，代表發現自己陷入了兩難境地，既無法接受，又很難斷然拒絕，李堅持必須釋放所有在秘魯受雇的中國苦力，此外，必須保障未來在秘魯的中國人擁有自由行動的權力，而且在相同的條件下有相同的待遇。在做了一些修定後，秘魯代表不得不接受了這些條款……李鴻章和秘魯別代表中國和秘魯簽訂了這份協議。

---

來源：羅伯特·道格拉斯，李靜韜等譯，《李鴻章傳》（杭州：浙江大學出版社，2015年），頁122。

### 材料 4：秘魯通商事宜（修改版）

……10月24日李鴻章開始與葛爾西耶（秘魯代表）會談，雙方爭論的焦點，是秘魯虐待華工和中秘議約問題。葛爾西耶矢口否認秘魯虐待華工，李鴻章先後出示揭露秘魯拐騙、虐待華工罪行的秘魯華工訴苦求援稟文、威斯敏斯德所著《華工出洋論》和東洋華商所刻《夜半鐘聲》，以確鑿的證據，批駁秘魯「保護華工」的謊言。

---

來源：苑書義，《李鴻章傳》（北京：人民出版社，1994），頁49。

### 材料 5：馬嘉理案（修改版）

威妥瑪 8 月 10 日到達煙臺後，雙方立刻重啓談判，此前，威妥瑪一直認為雲南巡撫岑毓英對滇案負責，堅持要求將岑押往京師審訊。威妥瑪做出這樣的判斷是因為在他看來，岑毓英是個兇狠野蠻的人……他認為如果沒有岑毓英的指示，下及官員是絕不敢冒讓國家捲入對外戰爭的風險的，李鴻章則回應，英方必須拿出確鑿的證據，才能將岑毓英押送北京」，最終，威妥瑪放棄了此一要求。

---

來源：羅伯特·道格拉斯，《李鴻章傳》（杭州：浙江大學出版社，2015），頁 146。

### 材料 6：馬嘉理案後續處理（修改版）

李鴻章故意裝作鎮靜、優閑的樣子，先後應邀參觀德國、英國軍艦，並設宴招待英、德、美、法、日、奧七國公使和英國兩位海軍司令，「仿照西例」，飲酒交談，「兼欲激射英事，群情歡洽」，「公論頗不以提京為是」。這使威妥瑪感到如不儘快達成協議，對英國未必有利，因而在散席後，「獨留絮語，似稍活動。」在隨後的談判中，李鴻章「就勢轉圜」，提出另議其他辦法作為不將岑毓英等提京的交換條件。

---

來源：苑書義，《李鴻章傳》（北京：人民出版社，1994），頁 42。

材料 7：1875 年直隸總督府森有禮會見李鴻章（修改版）

日本代表：森有禮

中國代表：李鴻章

背景：針對高麗問題，日本派遣使節出使中國，以求與高麗關係進行諒解。

……

森：當初遊歷各國，看地球並不大，如貴國與日本國在亞細亞洲，可惜被西國壓住了。

李：我們東方諸國中國最大，日本次之，其餘各小國，均須同心和氣，挽回局面，才能與歐洲各國抗衡。

森：據我看來，和約沒什麼用處。

李：兩國和好，全憑條約，如何說沒用。

森：和約不過只是爲了通商，可以照辦，至於國家採取行動，只看誰強，不必完全依照條約。

李：這並非事實，持強違約，萬國公法所不許。

森：萬國公法亦可不用。

李：叛約背公法，將爲萬國所不容。（指著桌上酒杯）和是和氣，約是約束，人的心如這酒杯，圍住了讓酒不致於泛溢。

森：這個和氣，無孔不入，有縫即去，杯子如何攔得住。

李：森大人年少氣盛，發此議論……。

……

森：高麗與印度同在亞細亞，不算中國屬國。

李：高麗奉正朔，如何不是屬國？

森：各國都說高麗不過朝貢受冊封，中國不收其錢糧，不管他政事，所以不算屬國。

李：高麗屬中國幾千年，何人不知。和約上所說所屬邦土，土字指中國各直省，此是內地，為內屬，徵錢糧，管政事。邦指高麗諸國，此是外藩，為外屬，錢糧、政事向歸本國經理。歷來如此，不始自本朝，如何說不算屬國？

森：日本極要與高麗和好，高麗不肯與日本和好。

李：不是不肯與貴國和好，是他自知國小，所以謹守不敢應酬，其餘各國皆然，不獨日本。

森：日本與高麗是鄰國，所以必要通好，高麗如何不肯？從前不過拒使，近來日本兵船至高麗海邊取淡水，他便開炮傷壞我船隻。

李：你兵固然是去高麗海口量水，察萬國公法近岸十里之地，即屬本國境地。日本既未與通商，本不應前往測量，高麗開砲有因。……

森：現又遣使往高麗，看他如何？如果可商，並不要與他通商，不為多事，只要議定三件：一、高麗以後接待我使臣，二、日本或有背風船隻，代為照料，三、商船測量海礁，不要計較，如果使臣到彼，再不接納，該使回到本國，必不能無事，一定要動兵了。

李：高麗與日本同在亞細亞洲，若開起仗來，高麗係中國屬國，你既顯違條約，中國怎麼處置？我們一洲自生疑釁，豈不被歐羅巴笑話。

森：西國人言，日本辦事性過急，中國辦事性過緩，急性遇著緩性，難以商量。

李：事有宜急、宜緩，如學機器技藝等事，此宜急者也。如兩國相爭，急則不相下，緩則氣自平，所全者大。

森：承教！承教！試思日本就得了高麗，有何益處？原是嘔氣不過。

李：高麗地瘠，取之誠無益。且聞俄羅斯聽見日本要打高麗，即擬派兵進紮黑龍江口，不但俄國要進兵，中國也難保不進兵，那是亂鬧起來，真無益處。（因書「徒傷和氣，毫無利益」八字授森使）

森：此指與高麗傷和氣而言。

李：若真要打仗，非但傷高麗和氣，連中國也怕要傷和氣，因於紙尾加書「忠告」兩字授之曰：我為兩國相好開心見誠奉勸，非有別意。

---

來源：張社生，《絕版李鴻章》（臺北：大地，2011），頁 121-126。

## 材料 8 馬關條約談判現場（修改版）

日本全權代表：伊藤博文

清朝全權代表：李鴻章

背景：1894 年中日甲午戰爭後，清朝於海戰、陸戰全軍覆沒，遂派遣李鴻章擔任全權代表進行和談……

……

李：賠款二萬萬兩，數額太過龐大，實非今日我國所能承擔，能否再減輕？

伊：我們早已說明清楚，本備忘錄是在盡量給予減輕而後所擬定，已無再減之餘地，請多見諒。今後如戰爭繼續，賠款數額將不止於此……貴國土地富饒，人民衆多，富源廣大無比。

李：即使我國富源廣大，但尚未開發，毫無辦法。

伊：貴國人多，超過四億，比我國人口多出十倍，如欲開發富源，實輕而易舉。

李：若訂約即不可改變，那麼我國將成爲無法履行條約之背約國，必將再惹貴國以背約作爲再開戰端之理由。故在尚未發生此種不幸之前，再拜託閣下減輕所提條件，切望閣下斟酌我國情形，再加以考慮。

伊：此備忘錄之條件，已充分體諒貴國情形，在可能減輕之額度內，已經減輕，因此不能允許再減輕分毫。

李：其次，願就土地問題一談，觀察過往歐洲各國交戰，未有將占據之地要求全行割讓者。以普法戰爭爲例，德國所占領之法國疆土，雖非常廣闊，而實際所提出之割讓要求，卻極爲寬大。今約內將奉天南部所占之地，要求全行割讓，此外對未被占領之臺灣亦要求割讓，豈不是太超過？

伊：不，這種事例很多，不可以就普法戰爭單一論之。

李：英法兩國兵臨北京城下，兩國亦未要求割讓寸地。

伊：兩國另有意在，不可以此作為舉例。

李：即如營口而論，乃為通商口岸，東西南北貨物雲集之地，實為我國政府之一大財源，貴國一面命我國負擔苛重賠款，同時又奪取我收入源泉，豈非過於殘酷？

伊：實乃不得已之結果。

李：譬如養育子女，希望他長大，卻又不給他吃奶，這孩子怎麼可能存活呢？

伊：中國豈可與孩提並論？

李：臺灣全島，日兵尚未侵犯，何故強讓？

伊：閣下似乎說，未占領之土地，即無要求割讓之理，貴國何以將東西伯利亞割讓給俄國？

李：將東西伯利亞割讓俄國，並非戰爭之結果。

伊：割取臺灣，在和談上亦為合理之要求。

李：臺灣與黑龍江有天壤之別，完全不能相比。黑龍江多是化外之瘠土，人煙稀少，尚未施政。相反，臺灣土地肥沃，物產豐富，民亦服從王化，設官署置吏員，純如本土。

伊：但在割占中國主權所及版圖一點上，毫無不同之處，無需論及土地之肥瘠。

李：如此豈非輕視我年紀老邁，不知分別？

伊：中堂提出這個疑問，所以不能不回答。

李：總之，現講三大點，二萬萬兩為數龐大，必請再減五千萬，營口還請退出，臺灣不能相讓。

伊：如此，即當遣兵至臺灣。

……

---

來源：張社生，《絕版李鴻章》（臺北：大地，2011），頁 172-178。

### 材料 9：辛丑和約（修改版）

慈禧的問題是繞不過去的，爲了確保慈禧不被判罪，李鴻章堅持要在條款上寫明「懿親不加重刑」。這時候「中國國情」四個字起了作用。李鴻章讓對方明白，中國人以孝爲本，以忠治國，太后爲一國之母，務必要尊重。

李鴻章想要各個擊破，11 個國家組成的談判團，看似陣容強大，其實這次個個心裡都有盤算。李鴻章看出他們的同床異夢，在得到榮祿轉達的「只要保住慈禧什麼都可以商量」的「示意」後。不久，英首相索爾茲伯里就對首先提出懲凶作爲議和先決條件的德國人說：「絕對不否認，如果把皇太后牽入這件事情以內，人們將冒著廢棄中國整個國家組織的危險，這也是對於歐洲不利的。」

……賠款的問題便成了中外議和的關鍵，這才是各國關心的最終核心。俄國率先提出要求賠償白銀 1.3 億兩。聯軍統帥瓦德西在來華前夕，德皇威廉二世於 1900 年 8 月 18 日告訴他要「謹記在心，要求中國賠款，務到最高限度，且必徹底貫徹主張。因爲皇上急需此款，以製造戰艦故也」。德國提出的賠款大概是 4 億馬克。此外，法國要求的賠款也多達 7 千多萬兩。他們均要求賠款以現金的方式一次付清。

……李鴻章躺在病榻上，指揮著下級官員把損失降到最低點，從一開始提出的 10 億兩白銀，降爲 4 億 5 千萬兩，分 39 年還清，年息 4 厘，4 億 5 千萬兩是對 4 億 5 千萬中國人所定的數字，「人均一兩，以示污辱」。

---

來源：張社生，《絕版李鴻章》（臺北：大地，2011），頁 271、276、282。

### 材料 10：李鴻章上奏折

臣等伏查近數十年內，每有一次構釁，必多一次吃虧。上年事變之來尤為倉猝，創深痛鉅，薄海驚心，今議和已成。大局少定，仍望朝廷堅持定見，外修和好，內圖富強，或可漸有轉機，譬諸多病之人，善自醫調，猶恐或傷元氣，若再好勇鬥狠，必有性命之憂矣。

#### 名詞解釋——

伏查：調查。

構釁：挑起衝突。

---

來源：顧廷龍、戴逸編，《李鴻章全集·奏議十六 和議會同畫押折》（安徽：安徽教育出版社，2008），頁 327。

### 材料 11：自我論述（修改版）

我辦了一輩子的事，練兵也，海軍也，都是紙糊的老虎，何嘗能實在放手辦理，不過勉強塗飾，虛有其表，不揭破，猶可敷衍一時。如一間破屋，由裱糊匠東補西貼，居然成一間淨室，雖明知為紙片糊裱，然究竟決不定裏面是何等材料。即有小小風雨，打成幾個窟窿，隨時補葺，亦可支吾對付。乃必欲爽手扯破，又未預備何種修葺材料，何種改造方式，自然真相破露，不可收拾，但裱糊匠又何術能負其責？」

---

來源：蔡登山主編，吳永原著，《庚子西狩叢談：慈禧西逃記》（臺北：新銳文創，2012），卷四。

### 材料 12：清史稿中的李鴻章（修改版）

鴻章高大有見識，遇到許多困難的事情，常以詼諧的方式排解。特別擅長於外交工作，行事作風皆有風采。外國與共事者，皆當時的偉人。及八國進行談判時，所派遣的使臣大將多是後起之秀，並將李鴻章視為前輩。因此雖然戰爭獲勝，卻不敢輕視中國。當知道他的去世，紛紛集體前往弔唁，並說：「我們必不違背與您所訂之約。」。……馬關條約訂約後返國，大家對他議論紛紛，有人便勸他不如歸去。但李鴻章卻說：「國家正值多事之秋，今天我若引咎辭職，此後若再生事端，誰能處理？」

---

來源：趙爾巽等著，《清史稿·列傳一百九十八 李鴻章》（北京：中華書局，1977），卷410。

### 材料 13：伊藤博文眼中的李鴻章

李鴻章明白西方國家要來進攻的大勢，了解國外文化的強大之處，也想要讓清朝廷向西方大國學習從而達到自強的目的，但政府不給力。另外李鴻章擁有著出眾的眼光以及強有力的手段，雖然最後沒能實現強國的目標，但如果換做是伊藤博文處於當時李鴻章的位置，他認為自己也未必能做得比李鴻章強。相反的，如果李鴻章在日本的話，李一定能做得比他更好。

---

來源：摘錄佚名，〈伊藤博文怎麼評價李鴻章 李鴻章為何不敵伊藤博文〉，壹讀 <https://read01.com/75NaGB.html#.WdykJ1uCzIU>。（2018年2月12日檢索）

#### 材料 14：梁啓超眼中的李鴻章

西人之論曰：李鴻章大手段之外交家也。或曰：李鴻章小狡猾之外交家也。夫手段狡猾，非外交家之惡德，各國並立，生存競爭，唯利是視。故西哲常言個人有道德，而國家無道德。試觀列國之所稱大外交家者，孰不以手段狡猾得名哉？雖然，李鴻章之外交術，在中國誠為第一流矣，而置之世界，則瞠乎其後也。……以中國今日之國勢，雖才十倍於李鴻章者，其對外之策，固不得不隱忍遷就於一時也，此無所以身為李鴻章憐也。

鴻章之於外交，以息事寧人為本，故多屈辱之跡。然多因國勢之故，亦不得不如斯。……回顧當時列強之對我，皆有吞食之意，我若厚於一，則博餘者之怒，合若立定方針，一律待遇，不分厚薄，凡事以博得世界公意為本，豈不勝於聯俄，以博英日之怒哉？然鴻章以漢人而代表滿清暗無天日之政府，愚而無知之國民，而與列強相周旋，故不得不以息事寧人為本，使國人不無故啓釁以招禍，遇使列強不強事侵略，輸款租地之事，當然在所不免。滿清帝國苟延殘喘，偷生於唯利是爭之世界者，垂三十年，鴻章之功不為不大，雖有小過豈足道哉。

---

來源：梁啓超，《李鴻章傳》（臺北：立緒，2004），頁 132-134。

#### 材料 15：畫報中的李鴻章之一

紐約的報紙以李鴻章做廣告，標題寫著李鴻章從不錯過周日的新聞。請參考：每日頭條 <https://kknews.cc/zh-hk/history/o9k4bm.html>。

#### 材料 16：畫報中的李鴻章之二

1896年8月28日，紐約世界報（New York World）刊登的李鴻章到訪的漫畫。請參考：每日頭條 <https://kknews.cc/zh-hk/history/o9k4bm.html>。

### 資料 17：紐約時報 1896 年專訪（節錄）

記者：總督閣下，您期待對現存的排華法案進行任何修改嗎？

李鴻章：

我知道，你們又將進行選舉了，新政府必然會在施政上有些變化。因此，我不敢在修改法案前發表任何要求廢除《格利法》的言論，我只是期望美國新聞界能助清國移民一臂之力。我知道報紙在這個國家有很大的影響力，希望整個報界都能幫助清國僑民，呼籲廢除排華法案，或至少對《格利法》進行較大修改。

排華法案是世界上最不公平的法案。所有的政治經濟學家都承認，競爭促使全世界的市場迸發活力，而競爭既適用於商品也適用於勞動力。我們知道，《格利法》是由於受到愛爾蘭裔移民欲獨霸加州勞工市場的影響，因為清國人是他們很強的競爭對手，所以他們想排除華人。如果我們清國也抵制你們的產品，拒絕購買美國商品，取消你們的產品銷往清國的特許權，試問你們將作何感想呢？不要把我當成清國什麼高官，而要當成一名國際主義者，不要把我當成達官貴人，而要當作清國或世界其他國家一名普通公民。請讓我問問，你們把廉價的華人勞工逐出美國究竟能獲得什麼呢？廉價勞工意味著更便宜的商品，顧客以低廉價格就能買到高品質的商品。

你們不是很為你們作為美國人自豪嗎？你們的國家代表著世界上最高的現代文明，你們因你們的民主和自由而自豪，但你們的排華法案對華人來說是自由的嗎？這不是自由！因為你們禁止使用廉價勞工生產的產品，不讓他們在農場幹活。你們專利局的統計資料表明，你們是世界上最有創造力的人，因為你們不限制你們在製造業方面的發展，你們致力於一切進步和發展的事業。在工藝技術和產品品質方面，你們也領先於歐洲國家。但不幸的是，你們還競爭不過歐洲，因為你們的產品比他們的貴。這都是因為你們的勞動力太貴，以致生產的產品因價格太高而不能成功地與歐洲國家競爭。勞動力太貴，是因為你們排除華工。這是你們的失誤。

如果讓勞動力自由競爭，你們就能夠獲得廉價的勞力。華人比愛爾蘭人和美國其他勞動階級都更勤儉，所以其他族裔的勞工仇視華人。

我相信美國報界能幫助華人一臂之力，取消排華法案。

名詞解釋——

格利法：即美國的排華法案，最早於 1882 年通過，其中特別針對華人移民進行限制，1892 年由格利提出延長 10 年，一直到 1943 年才由麥諾森法案加以廢止。

來源：鄭曦，《帝國的回憶——〈紐約時報〉晚清觀察記》，（北京：三聯書店，2001 年 5 月），頁 300-342。

### 工具 1：天津教案比一比

請針對材料 1 與 2 進行下面的比較分析。

問題	材料 1	材料 2
你印象最深刻的人事物 (請舉出 5 個)	1. 2. 3. 4. 5.	1. 2. 3. 4. 5.
你看完後的感受是什麼？		
你認為材料 1 與材料 2 的論述有何異同？為什麼？		
如果由你來記錄這個事件，你會如何依據材料 1 和 2 來說明。		

## 工具 2：請針對材料 3、4、5、6 判斷與討論並回答問題

問 題	材 料 3 、 4	材 料 5 、 6
對手國家的要求是什麼？		
李鴻章如何回應？		
雙方最後談判的結果如何？		
你認為這次外交交涉中，誰是真正的贏家？為什麼？		

### 工具 3：角色扮演再現歷史現場

一、請分組進行材料 7 角色扮演，並從文字中揣摩語氣與聲調。

扮 演 森 有 禮	我 的 想 法
從剛才的森有禮的角色中，你印象最深刻的是？（請舉出五個）	
在剛才演出的過程中你的感受是什麼？	
你覺得森有禮想要傳達什麼訊息？	
森有禮的作為對你有什麼啟發？	

扮 演 李 鴻 章	我 的 想 法
從剛才的李鴻章的角色中，你印象最深刻的是？（請舉出五個）	
在剛才演出的過程中你的感受是什麼？	
你覺得李鴻章想要傳達什麼訊息？	
李鴻章的作為對你有什麼啟發？	

## 二、請分組進行材料 8 角色扮演，並回答以下問題。

扮 演 伊 藤 博 文	我 的 想 法
從剛才的伊藤博文的角色中，你印象最深刻的是？（請舉出五個）	
在剛才演出的過程中你的感受是什麼？	
你覺得伊藤博文想要傳達什麼訊息？	
伊藤博文的作為對你有什麼啟發？	

扮 演 李 鴻 章	我 的 想 法
從剛才的李鴻章的角色中，你印象最深刻的是？（請舉出五個）	
在剛才演出的過程中你的感受是什麼？	
你覺得李鴻章想要傳達什麼訊息？	
李鴻章的作為對你有什麼啟發？	

#### 工具 4：辛丑和約與李鴻章

請根據材料 9、10 中的線索，討論並回答下列的問題。

問題	討論與回答
辛丑和約的談判背景為何？	
各國對於懲兇、賠款的態度是什麼？	
李鴻章談判處理的優先順序是什麼？	
雙方談判後的結果為何？	
為什麼李鴻章在臨終前，要對清朝政府提出建言？	
你認為他想要提醒政府什麼？	

### 工具 5：誰眼中的李鴻章

請閱讀材料 11~14，整理出不同人物對於李鴻章的評價，並嘗試去分析背後的原因。

評價者	為李鴻章的評價下標題	原因
李鴻章本人		
梁 啓 超		
伊 藤 博 文		
清 史 稿		
西 方 人		

### 工具 6：我眼中的李鴻章

請綜合運用材料 1~10，並參考材料 11~14 的評論，寫下你對於李鴻章從事外交工作的評價。

我認為李鴻章的外交表現……，因為……

.....

.....

.....

工具 7：找出材料 15、16 兩張畫報的圖片，分析其中的細節

圖像細節	畫報 1 (材料 15)	畫報 2 (材料 16)
穿著打扮		
人物形象		
文字說明		
其他		

一、你看到這兩張畫報的感受是什麼？

---

---

二、你覺得畫報中的形象與真實的李鴻章有何異同？

---

---

三、你認為這兩張畫報想要傳達什麼訊息？

---

---

四、如果由你來畫李鴻章的圖像，什麼元素是你一定要呈現的？

---

---

## 工具 8：請先閱讀材料 17 的報紙專訪，並針對問題進行討論與回答

問題意識	小組討論與回答
李鴻章與記者在討論什麼問題？	
當時環境對於此問題的看法是什麼？	
李鴻章的見解是什麼？	
你同意不同意李鴻章的說法？為什麼？	

## 柒、實作後記

感謝宋教授及國教院給予我學習跟成長的機會，自參與此計劃以來，對於自己的歷史教學也開啓新的視野，更在參與的夥伴身上獲得許多教學現場的經驗與傳承。本教案在設計階段，也選定了一個班級進行試教，當時選定的是高三班級，由於學測已考完，多數同學也都有了理想的學校，加上高三的進度已告一段落，更重要的是，學生經過兩年多的學習，在歷史基本知識的認知與了解，是比較完整的，因此來進行此一教案的試教十分適合。

個人擔任歷史教學工作十年以來，總覺得時間不夠用，想要教導的內容很多，但卻往往沒有進一步去檢核學生實際的學習狀況。這次採取完全不同於以往的教學方式，的確可以重新審視教與學之間的互動，不過因為自己實際操作上仍嫌生澀粗劣，所以仍有很大的進步空間。但從課程運作中以及課後學生問卷的回饋，仍可得到以下一些啓發與改進之處：

第一，學生普遍認為透過資料閱讀與小組討論是不同於傳統的歷史教學，可以讓他們對於特定議題有更深入的了解與探究，多數學生期待未來的教學如果都能以此進行，將可大幅增進他們的學習興趣。

第二，老師的引導成為這堂課成功與否的關鍵，誠如之前所提，教學模式往往會受到過往的經驗影響，以致於會給學生太多資料，反而容易模糊了所要討論的焦點。因此，如何減量與簡化，是老師所必須要面對的重要考驗。此外，時間的掌控也很重要，如何讓學生的閱讀或討論能有效率，仍是有賴於明確的指示與說明。

第三，透過角色扮演，是讓學生印象最深刻的段落，雖然並不是《像史家一般閱讀》提供的模式，但在實際擔綱演出後，反而最能體會當時的歷史情境，部分同學甚至認為這樣的換位思考讓他們更能理解歷史人物當時的處境。

總體而言，從閱讀理解素養進入歷史學習，將是未來課程發展重要

方向，也對於素養導向的課程設計有極大助益，期待個人粗淺的教案設計可以供各位先進參考應用，並對新課綱的發展略盡棉薄之力。

## 參考文獻

- 顧廷龍、戴逸，《李鴻章全集》，安徽：安徽教育出版社，2008。
- 羅伯·道格拉斯（Robert Douglas），李靜韜譯，《李鴻章傳》，杭州：浙江大學出版社，2015。
- 梁啓超，《李鴻章傳》，臺北：立緒，2004。
- 張社生，《絕版李鴻章》，臺北：大地，2011。
- 蔡東杰，《李鴻章與清季中國外交》，臺北：文津，2001。
- 苑書義，《李鴻章傳》，北京：人民出版社，1994。
- 約翰·奧特維·坡爾西·布蘭德（John Otway Percy Bland），王紀卿譯，《李鴻章傳：西人眼中的李鴻章》，香港：中和出版，2011。
- 雷頤，《一個人和一個帝國——李鴻章與晚清四十年》，香港：三聯，2011。
- 宋路霞，《百年家族——李鴻章》，臺北：立緒，2004。
- 史景遷（Jonathan D.Spence），《追尋現代中國——最後的王朝》，臺北：聯經，2001。
- 張暢、劉悅，《李鴻章的洋顧問——德瑾琳與漢納根》，臺北：傳記文學，2012。
- 姜鳴，《秋風寶劍孤臣淚——晚清的政局和人物續編》，香港：中和出版，2016。
- 唐德剛，《晚清七十年》，臺北：遠流，1999年。
- 章育良、曹正文，〈近百年來李鴻章研究評述〉，《湖南社會科學》，2007年第一期，頁183-187。
- 李守孔，《李鴻章傳》，臺北：臺灣學生書局，1978。

## 是「棄」還是「留」？ 什麼影響了康熙的決定？

王應文

（康熙 22 年）十二月初一日，（施）琅往福省，與部堂、督、撫會議臺灣棄留。眾以留恐無益，棄虞有害，各議不一。琅遂決議主留，提疏曰：「題為恭陳臺灣棄留之利害……」。聖祖覽琅疏，下部議。議：今改為臺灣府，轄三縣……。議上，奉旨：「依議」。遂收入版圖……。<sup>1</sup>

上文引自 18 世紀初（1704 年）康熙朝江日昇所作的《臺灣外記》。此書完成於臺灣棄留之議發生後 21 年，歷來對此議題之論述依據大約皆可追溯至此書。江日昇以類似《三國演義》之歷史小說形式寫作，敘事起於明初江夏侯周德巡行至泉州石井安平鄭氏家族發跡之地，終於臺灣納入清朝版圖，詳述了明末清初鄭氏家族在臺灣的發展，內容帶有相當的神話色彩。江日昇在自序中言明撰寫目的在「就其始末，廣蒐輯成。誠閩人說閩事，以應纂修國史者採擇焉」；<sup>2</sup>因為是「閩人說閩事」，書中不免也包含了大量的民間傳說。例如：卷之一中江夏侯周德原想要「斷沿邊孽穴」（按：指石井安平），但是夜裡夢中被告知此地「後來之有德者葬其中，應出五代諸侯，<sup>3</sup>為國朝嘆氣。幸勿輕為開斷，以違（上）帝命」。

<sup>1</sup> 江日昇，《臺灣外記》（南投：省文獻會，1995），頁 444-448。

<sup>2</sup> 江日昇，《臺灣外記》，自序。

<sup>3</sup> 指鄭氏家族之鄭芝龍、鄭成功、鄭經、鄭克塽、以及鄭克塽。

雖然不清楚周德要如何「斷」「孽穴」，但是，次日清晨周德臨海觀望，發現此地「尖圓秀麗，氣概雄壯」，且所站之處一塊大石上還刻有宋代朱文公所題的「海上視師」四字，乃「訝曰：先賢業有明鑑！此乃天數，豈可違逆？」<sup>4</sup>預示了日後鄭成功入臺之事。此書最終卷以清朝議決將臺灣納入版圖作結，關於棄留議題的敘述始於「衆以留恐無益，棄虞有害，各議不一」，接著「（施）琅遂決意主留，題疏曰：『題為恭陳臺灣棄留之利害……』」（引述完整奏文內容），最後「議上，奉旨：『依議。』遂收入版圖」。<sup>5</sup>江仁傑《解構鄭成功：英雄、神話與形象的歷史》一書認為《臺灣外記》是「神話」鄭成功的早期記錄，<sup>6</sup>若就臺灣棄留問題而論，此書也為這個議題樹立了敘事的典範——20世紀初連橫《臺灣通史》，<sup>7</sup>乃至於日人山崎繁樹<sup>8</sup>與伊能嘉矩<sup>9</sup>等都是以這種三段式模式敘述，時至今日仍是主流。<sup>10</sup>

## 壹、棄留爭議之後臺灣納入清朝版圖，還有什麼問題呢？

《臺灣外記》三段式敘述將臺灣棄留爭議之事以三言兩語交代完畢，誠然簡單明瞭易懂，但是過於聚焦在施琅，並將其《恭陳臺灣棄留疏》全文列出，以至於長久以來施琅及其奏文被視為探究清朝將臺灣納入版

---

<sup>4</sup> 江日昇，《臺灣外記》，頁 1-2。

<sup>5</sup> 江日昇，《臺灣外記》，頁 444-448。

<sup>6</sup> 江仁傑，《解構鄭成功：英雄、神話與形象的歷史》（臺北：三民，2006），頁 9。

<sup>7</sup> 連橫，《臺灣通史》（臺北：臺銀經研室，1962），頁 59-61。

<sup>8</sup> 山崎繁樹等著，楊鴻儒譯，《臺灣史：1600-1930》（臺北：鴻儒堂，2014）。

<sup>9</sup> 伊能嘉矩著，國史館編譯，《臺灣文化志》（臺北：臺灣書房，2011）。

<sup>10</sup> 例如郭廷以，《臺灣史事概說》（臺北：正中，1954年初版），頁 118-121。薛化元，《臺灣開發史》（臺北：三民，1999），頁 48-49。文達峰著，柯翠園譯，《禁忌的國家——臺灣大歷史》（新北市：望春風，2009年），頁 162-163。各版本高中歷史教科書。

圖原由的主要依據；在《臺灣外記》中看不到其他人的意見，看不到身為最終決策者康熙皇帝的想法，也看不到最後決定「依議」的原因。也因為這樣的空白，不同時代、地區，不同背景的學者各自以其想法填補了這個過於簡化的敘事。在1920年代連橫《臺灣通史》（1920年）之後、同時期的日人著作山崎繁樹《臺灣史：1600~1930》（1927年），以及伊能嘉矩《臺灣文化志》（1928年）將論述重點放在清廷態度的猶豫不決，以合理化清朝對治理臺灣必然的不用心。

連橫的敘述完全依循《臺灣外記》，甚至更為簡略，僅以「清人既得臺灣，廷議欲墟其地」帶過，完全沒有觸及棄留之間的為難，而將施琅奏文作為主要內容。到了山崎氏與伊能氏則不再引施琅奏摺的全文，而把重點放在清朝征討臺灣的動機；認為因為征討臺灣只是為了解決海外明鄭政權的存在，以至於事後出現是否將臺灣納入版圖的爭議；也因為最初將臺灣納入版圖的動機不明確，日後對於臺灣也順理成章是「未出諸真摯之經營」，而漫不經心。<sup>11</sup> 在山崎氏書中出現一段有趣的敘述：

然而國內對清朝統治臺灣感到不快，對其統治之困難感到危險，為防國民動搖，清朝想出一計，稱清朝領有臺灣乃天命，努力收攬籠絡民心。這是在名為赤崁筆談一書中，記載宋的朱文公登福州鼓山占卜地脈說：「龍渡滄海，五百年後，海外當有百萬人之郡」。即清朝領有臺灣是宋後五百年，龍是指清朝，五百年後領有臺灣是天命，真是中國式的說法，令人不覺莞爾。<sup>12</sup>

「龍渡滄海，五百年後，海外當有百萬人之郡」這句話引自黃叔璥（1682~1758）的《赤崁筆談》。實際上，黃叔璥是在康熙60年（1721）

<sup>11</sup> 伊能嘉矩著，國史館編譯，《臺灣文化志》，頁132。

<sup>12</sup> 山崎繁樹等著，楊鴻儒譯，《臺灣史：1600-1930》，頁139-40。

朱一貴事件結束後以御史身分來到臺灣巡視；在臺兩年時間，因感於與臺灣有關的資料散亂，乃蒐集自明鄭以來之文獻，加上自己考察的心得而寫成《臺海使槎錄》一書；《赤崁筆談》是其中的一部，共有三卷，引文出自《赤崁筆談》卷三〈紀異〉。此篇蒐羅各種隱含「天意」的預言，不外傳達清朝取代明鄭而領有臺灣是「天數已預定」<sup>13</sup>之事，朱一貴叛亂團體必敗等之類。如果考量黃叔瓚撰寫《赤崁筆談》的契機，他引用「龍渡滄海」這句話的意圖在對應於鄭氏或朱一貴等「叛亂」團體，以強化清朝領有臺灣的正統性與合理性，是符合「天命」的，<sup>14</sup>而非因為「國內對清朝統治臺灣感到不快」。山崎氏為什麼用了不同的角度解讀《赤崁筆談》中的文句？

山崎氏在自序中言及寫作臺灣史的動機，在感於當時沒有一本完整記錄臺灣歷史的書籍，而做為殖民母國，「日本人在面對臺灣人時，先理解他們才是第一要務。而理解他們必須先理解他們的歷史」，況且「現在的臺灣人並不清楚臺灣的歷史，學校也沒教，……不少人把今天臺灣文化進步的現狀誤以為只是過去的延續。並不了解往昔臺灣人曾被各國佔領而受到壓迫，又遭受苛斂誅求等困苦的狀況，也不清楚當時臺灣的狀況如何。」帶著這樣的動機，曲解黃叔瓚的書寫，其用心不難理解。在書中自序進一步對比了清朝與日本統治下的臺灣：

（臺灣）被視為蕞爾小島，又以化外的蕃夷被疏離，以擁有生蕃的難治地區為人所懼怕，以致於這個日本南方的富庶臺灣長期被忽略，鎖住天府之秘鑰，全島真相不為世界所知，政治長久弛廢，住民無生色，但改隸後在日本一視同仁的統治下，庶政大舉提升，建設成為文

<sup>13</sup> 黃叔瓚，《臺海使槎錄》（南投：省文獻會，1996），頁77。

<sup>14</sup> 黃叔瓚，《臺海使槎錄》，頁78。原文：「府志載鳳山先年有石忽開，讖云：『鳳山一片石，堪容百萬人；五百年後，閩人居之』；俄而復合。有言朱文公登福州鼓山，占地脈曰：『龍渡滄海，五百年後，海外當有百萬人之郡』。今歸入版圖，年數適符。熙熙攘攘，竟成樂郊矣。」

物燦然的日本的臺灣，這是全島四百萬民眾值得慶賀之事。<sup>15</sup>

山崎氏的敘述雖然誇大了對比的差異，但是這種書寫的概念或模式，合理化了日本對臺灣殖民統治（上述書籍相關敘述內容，參見附錄）。

在日本結束殖民統治之後，臺灣經歷了 1950 年代國共軍事對立，到 1970 年代以後本土化的走向；對於清初臺灣棄留這個議題，不同時代的書寫各自反映了當時的時代氛圍及思維。郭廷以（1904~1975）在《臺灣史事概說》關於臺灣棄留的論述依循《臺灣外記》的三段敘事模式，並著墨在施琅的影響，書中不但引述了奏摺全文，而且特別強調此文是「有關臺灣的一篇重要文件，值得我們一讀」。<sup>16</sup>而對此議題的發生，作者做了如此的解釋——因為滿清來自中國東北，對海防無所了解，以致於發生臺灣棄留爭議這樣「不可思議」之事。<sup>17</sup>為什麼是「不可思議」？由郭氏在書中的引言可以看到他的出發點：

臺灣為中國不可分的一部分，一如山東、河南或福建、廣東，是絕不容疑，而為人所公認的，所不同的不過是地理上的分別，一為海島，一為大陸而已。然而就由於這一水之隔，別具用心的人，往往故意的把它與中國分開，多方歪曲事實，甚至憑空捏製謠言，以圖遂其陰謀詭計。……如果我們略加翻閱歷史，將臺灣的過去做一回顧，……進而對於臺灣的地位，及其所以成為中國的一部，更可獲得明確深切的認識與了解。

上述文字寫於 1949 年 10 月 12 日。<sup>18</sup>時值國共內戰期間，中華人民共和國剛成立，而國民政府輾轉播遷之際；若以現今角度閱讀這段引言，

<sup>15</sup> 山崎繁樹等著，楊鴻儒譯，《臺灣史：1600-1930》，頁 1-3。

<sup>16</sup> 郭廷以，《臺灣史事概說》，頁 118。

<sup>17</sup> 郭廷以，《臺灣史事概說》，頁 121。

<sup>18</sup> 郭廷以，《臺灣史事概說》，引言。

嗤之以鼻者絕對不在少數，但是若將其「脈絡化」，置於 1949 年或 1950 年代的時空背景，當可理解書寫文字背後的用心。

其後的學者在強調施琅重要性的同時，部分會再強調康熙皇帝態度的猶豫不決以及對其棄臺立場的質疑。<sup>19</sup> 而最常被引用來做為康熙皇帝在臺灣棄留爭議之時「棄臺」立場「證據」的，就是康熙皇帝說過的一句話：「臺灣僅彈丸之地，得之無所加，不得無所損」，甚至在現今高中歷史教科書中也出現了這樣的論述。<sup>20</sup> 事實上，仔細探究這句話，其實也是在特定時空背景下出現的，是康熙皇帝拒絕大臣們要求上尊號的說詞；也許康熙皇帝確實認為「臺灣僅彈丸之地」（實際上從相對的角度看也很難否認這點），但不必然代表他有「棄臺」的傾向，兩者不一定存在這樣的邏輯關係。原文出自《漢文起居住》康熙 22 年 10 月 11 日：

（大臣）明珠等奏曰：……諸臣言臺灣雖在海外，乃以中國人歷年占據，憑恃其險，侵擾沿海居民。今皇上指授廟略，剿撫兼行，海賊遂爾嚮化。皇上威德加於海外，自古以來未有能及者。臣等非不知皇上以簡易之道治天下，不尚粉飾。唯皇上功德實越古昔帝王，非加上尊號無以慰臣民仰戴之願，伏望勉從臣等之請。上曰：海賊乃疥癬之疾，臺灣僅彈丸之地，得之無所加，不得無所損。若稱尊號，頒赦詔，即入於矜張粉飾矣。是不必行。<sup>21</sup>

考量明珠奏文的內容以及康熙皇帝「若稱尊號，頒赦詔，即入於矜張粉飾矣」的回應，不難了解康熙皇帝為什麼會說出「臺灣僅彈丸之地，得之無所加，不得無所損」這句話，只是前後文通常是被忽略的；即使已有學者注意到這個問題，而做了相對平衡的研究報告，<sup>22</sup> 這句話還是不

<sup>19</sup> 李筱峰等，《臺灣歷史閱覽》（臺北：自立晚報，1994），頁 74-75。

<sup>20</sup> 翰林版高中歷史第一冊，2015 年版本，頁 48。

<sup>21</sup> 廈門大學臺灣研究所等編，《康熙統一臺灣檔案史料選輯》（福建：人民，1983），頁 327。

<sup>22</sup> 湯熙勇，〈論康熙時期的納臺爭議與臺灣的開發政策〉，《臺北文獻》，114 期（1995），頁 25-53。

斷地被以斷章取義的方式引用。<sup>23</sup>

這種立場傾向可以李筱峰等的《臺灣歷史閱覽》一書為例，做進一步探究。《臺灣歷史閱覽》發表的時間在1994年，距離郭廷以出版《臺灣史事概說》（1954）已有40年；在這段期間，臺灣經歷了1970年代外交重挫、政治民主化運動、邁向工業化社會，以及鄉土文學論戰等，乃至於1987年解除戒嚴，1991年終止動員戡亂。臺灣史研究領域也隨著時代發展出現重大變化，以臺灣為論述主體的「臺灣史觀」逐漸浮現，<sup>24</sup>《臺灣歷史閱覽》一書的出版算是此一取向較為「通俗化」的作品，但充分展現其立場。李筱峰等在書中批評道：

許多人在臺灣接受了十幾年的教育，對於五十萬年前的北京人生活，一清二楚，卻對於五十年前的臺灣社會，茫然無知。

四十多年來，臺灣的統治者視臺灣為中國的邊陲，抹煞臺灣的主體性和獨特性，因為他教給臺灣青年學子的，只有對中國文化史極度美化，對臺灣的歷史卻是戮力的貶抑。<sup>25</sup>

試圖由學校歷史教育的角度強烈對比臺灣史與中國史所受的「差別待遇」，但實際上這個差別待遇並非如書上所言「對中國文化史極度美化，對臺灣的歷史卻是戮力的貶抑」，而「對於五十萬年前的北京人生活」也不至於是「一清二楚」，問題主要在於兩者在課綱中所占的份量比重。從政府遷臺後以統編本教科書為主，到1999年高中教科書開放民間審定之後，高中歷史課綱經歷數次修訂，臺灣史由依附於中國史，份量

<sup>23</sup> 薛化元，《臺灣開發史》（臺北：三民，1999），頁48。

<sup>24</sup> 陳芳明，《探索臺灣史觀》（臺北：自立晚報，1992），頁3-9。關於臺灣史觀，書中論及：「近十年來的臺灣研究，出現一個很重要的趨勢，那就是臺灣與中國之間的依存關係，調整為平行對等的關係。在歷史解釋與社會解剖的工作上，臺灣開始被接受成爲一個主體性的中心，再也不是作爲邊陲地區而存在。」（頁6）

<sup>25</sup> 李筱峰等，《臺灣歷史閱覽》，頁74-75。

逐次增加，至 95 課綱（2006 年）方才單獨成冊。

另一方面，關於臺灣棄留這個議題的討論，也有持完全不同論調者，採取對施琅奏文持否定態度，或特別著墨在凸顯康熙皇帝的果敢與堅決。陳在正〈論康熙統一臺灣〉一文就著重於呈現一個對臺灣事務態度積極的康熙皇帝，以及其「在實現臺灣與大陸統一過程所起的作用」。<sup>26</sup> 文章一開頭就直接點出作者的意圖：

康熙二十二年（一六八三年），清政府收復臺灣，統一中國，這是康熙統治時期為中華民族作出重大貢獻之一。……臺灣與大陸的統一，是歷史發展的必然趨勢，而這一統一恰好在康熙二十二年實現，作為當時最高封建統治者的康熙帝，無疑地起了促進作用。康熙為實現臺灣歸清曾做了許多工作，而在適應形勢發展變化及時作出決策，則起了舉足輕重的作用。<sup>27</sup>

上述文章針對棄留之議的整個過程做了非常詳盡的敘述，但是對於為什麼會有棄留爭議的出現，如同連橫一樣，作者僅僅敘述：「臺灣歸清後，首先面臨的是棄留問題，需要康熙最後決策」，<sup>28</sup> 而沒有任何關於為什麼會有這個問題出現的探討。

另外，陳孔立在〈康熙二十二年：臺灣的歷史地位〉一文試圖將研究問題的角度拉回到施琅攻取臺灣那個時間點，由中國的立場出發，認為清朝自入關以來，各種抗清勢力以及黃河與漕運問題在在挑戰這個政權的穩固，臺灣明鄭只是眾多問題之一，康熙皇帝必須從全國形勢考量棄留問題。在這個情勢下，陳孔立認為：

<sup>26</sup> 陳在正，〈論康熙統一臺灣〉，《清代臺灣史研究》（福建：廈門大學，1986），頁 75-78。

<sup>27</sup> 陳在正，〈論康熙統一臺灣〉，《清代臺灣史研究》，頁 53。

<sup>28</sup> 陳在正，〈論康熙統一臺灣〉，《清代臺灣史研究》，頁 75。

我們應該考慮到三百年前的情況，應當考慮：為什麼棄守論者……的主張，在那時頗有市場？為什麼「康熙本人也拿不定主意」？這裡涉及對臺灣歷史地位的認識問題。

三百年前的臺灣，同今天或一百年前、二百年前的臺灣是不可同日而語的。當時臺灣的地位遠不如後世這麼重要。正因為這樣，棄守論者才敢振振有詞地提出種種理由，康熙才需要讓議政大臣一議再議。並且「令福建督撫提鎮詳議」。如果當時臺灣的地位已經十分重要，難道還需要花這麼大力氣來研究棄留問題嗎？……即使在二、三百年以後，歷史的事實也無法證實他（施琅）的論點。<sup>29</sup>

陳孔立否決了長久以來施琅《恭陳臺灣棄留疏》對臺灣國防地位的強調在棄留議題上的影響，認為「當時臺灣的地位還不十分重要，清政府不得不考慮花費大量人力、物力於臺灣是否值得」。<sup>30</sup> 其實，施琅並不是第一個提到臺灣國防地位的人，在他之前有福建總督姚啓聖上奏請求將臺灣納入版圖，奏文中提到若據臺的鄭氏政權不消滅，則「五省之界不能還，六省之海不能開」，「若棄而不守，勢必仍作賊巢」。<sup>31</sup> 再往前追溯，17世紀初明朝萬曆年間的張燮（1574~1640）在《東西洋考》一書中，雖將臺灣部分置於〈東洋列國考〉，但也說「雞籠雖未稱國，自門外要地，故列之附庸焉」。<sup>32</sup> 往後看到19世紀以後牡丹社事件與中法戰爭，甚至到21世紀的當代，臺灣所處位置對中國大陸國防的影響都是無法輕忽的。<sup>33</sup>

<sup>29</sup> 陳孔立，〈康熙二十二年——臺灣的歷史地位〉，《清代臺灣史研究》（福建：廈門大學，1986），頁99-101。

<sup>30</sup> 陳孔立，〈康熙二十二年——臺灣的歷史地位〉，《清代臺灣史研究》，頁101。

<sup>31</sup> 廈門大學臺灣研究所等編，〈輿圖既廣請立規模疏〉，《康熙統一臺灣檔案史料選輯》，頁301。

<sup>32</sup> 張燮，《東西洋考》，（臺北：臺灣學生書店，1985），頁186。

<sup>33</sup> 參見賈小葉，〈論清人對臺灣地位認知之變遷（1661-1875）〉，《近代史研究》，期4（2014），頁81。藍柏著，林金順譯，《風中之葉——福爾摩沙見聞錄》（臺北：經典雜誌，2012），頁270-271。

陳在正與陳孔立的論述明顯與前述的李筱峰，甚至與郭廷以，乃至於山崎繁樹、伊能嘉矩等完全不同，如果注意到這兩篇文章乃出自廈門大學的出版品，就不難理解這種論調之由來。然而，問題不應該在會心地理解「原來如此」之後就停止。Wineburg 指出「事實必須靠問題賦予意義」，<sup>34</sup> 該如何面對各種不同形象的康熙皇帝？棄留爭議之所以產生的不同解釋？為什麼會有臺灣棄留問題的出現？到底什麼影響了康熙皇帝的決定？根本的做法就是回到原始史料<sup>35</sup> 進行探究，「進而形塑出不接受簡單答案的論證」。<sup>36</sup>

## 貳、為什麼要教臺灣棄留爭議？

康熙 22 年 6 月（1683 年），施琅率領的清朝海軍於澎湖海戰中獲勝，7 月鄭克塽請降；8 月施琅率軍抵達鹿耳門，20 多年的明鄭政權正式結束。其間，施琅曾經先後兩次提出臺灣棄留問題請示康熙皇帝；清軍進入臺灣之後，當時的福建總督姚啓聖與施琅也先後上疏陳述臺灣棄留之利弊，皆為力主將臺灣納入版圖，請康熙做出裁示。直到第二年的 4 月，康熙皇帝才下詔在臺灣設置一府三縣，正式納入清朝版圖。

在高中歷史教學現場，臺灣棄留爭議這個問題只是課程單元中的一小部分，在趕課的慣例中，通常是討論一下施琅的奏摺，然後就一筆帶過，因為本來最終結果就是納入版圖，還有什麼需要解說的呢？還有更多的單元需要花時間講解。那麼，為什麼選擇這樣一個簡單而相對「明確」的題目，發展出需要使用至少 2 個課時的教案？

---

<sup>34</sup> S. Wineburg, D. Martin and C. monte-Sano 著，宋家復譯，《像史家一般閱讀》（臺北：國立臺灣大學出版中心，2016）。頁 3。

<sup>35</sup> 廈門大學臺灣研究所等編，〈康熙朝漢文起居注選錄〉，《康熙統一臺灣檔案史料選輯》。

<sup>36</sup> S. Wineburg, D. Martin and C. monte-Sano 著，宋家復譯，《像史家一般閱讀》，頁 3。此外，相關議題的教案設計，有莊德仁，〈「歷史與閱讀」特色課程舉隅：以臺灣史為例〉。  
[http://203.68.236.93/xoops2/uploads/tad\\_uploader/tmp/212/1041117.pdf](http://203.68.236.93/xoops2/uploads/tad_uploader/tmp/212/1041117.pdf)。（2018 年 5 月 1 日檢索）

## 一、「現在」影響我們對「過去」的認知，學習脈絡至關緊要

大航海時代的展開改變許多地區歷史的發展走向，臺灣就是其中之一。尤其是 17 世紀以後，臺灣在 60 年之間就經歷了荷治、明鄭，以至於清領等政權的轉換；而清朝將臺灣納入版圖是臺灣與中國建立正式關係的開始，也是目前兩岸種種問題的起點。如果當初康熙皇帝作了不一樣的抉擇，臺灣日後歷史發展會是如何？但更值得追究的問題是在這個轉折點之後，棄留之議對不同時代、不同地區的人產生了什麼不同的意義？前面列舉的七個相關文本，展示了不同時期與地區的歷史研究者如何理解、論述臺灣棄留這個 17 世紀的議題，讓我們不禁更進一步思索「現在」如何影響我們對「過去」的認知？而我們又如何從對「過去」脈絡化的認知中，理性地論證「現在」種種問題之所由來？

其次，「臺灣在地理上，與大陸極為接近…，並位於東北亞和東南亞的連接點上」，兩者在種族與文化上的聯繫可溯及至史前時代。<sup>37</sup>17 世紀大航海時代的展開，不僅將臺灣捲入世界舞臺之中，也因其所處地理位置而更進一步對中國大陸產生海防層面的影響。在前述張燮寫作《東西洋考》（1617）之前，部分注意海防的人士已開始關注臺灣對中國大陸可能的衝擊。明萬曆 44 年（1616），福建巡撫黃承玄〈題琉球咨報倭情疏〉：

今雞籠實逼我東鄙，距汛地僅數更水程，倭若得此，而益旁收東番諸山，以固其巢穴，然後蹈瑕伺間，惟所欲為……。此豈惟八閩患之，兩浙之間，恐未得安枕而臥也。<sup>38</sup>

這個論調與清初福建總督姚啓聖、水師提督施琅等人的想法一致，

<sup>37</sup> 曹永和，〈環中國海域交流史上的臺灣和日本〉〈多族群的臺灣島史〉《臺灣早期歷史研究續集》，頁 6，473-474。

<sup>38</sup> 黃承玄，陳子龍等輯，〈題琉球咨報倭情疏〉《皇明經世文編》，頁 5268。引自周窈婉，《海洋與殖民地臺灣論集》（臺北：聯經，2012），頁 42-43。

但是明朝未曾想過將臺灣納入版圖。為什麼會有這樣的差異？若將問題回歸至萬曆年間、康熙年間，甚至到同治、光緒年間等不同的場景，當可理解問題關鍵所在，也提供我們探究臺灣棄留議題，另一層面的思考。

## 二、挑戰「簡化」、「通俗化」的歷史學習

目前臺灣處於濃厚「臺灣中心」與「簡化」、「通俗化」交錯的氛圍中，通過「簡化」——對簡單答案的追求，以及「通俗化」——以趣味、吸睛為訴求，省略了深入思辨的過程，呈現出來的往往只剩下披著炫目外衣下，以似是而非的「史事」構築的各種「你不知道的」、「學校老師沒有教的」歷史。以臺灣棄留爭議為例，比較趣味性的標題就可能是〈康熙你到底要不要臺灣？不要再傲嬌了啦〉。<sup>39</sup> 這樣確實能吸引人繼續閱讀，但是就歷史教育而言，需要的不是淺碟化「知識」的吸收，而是針對議題思考、論證能力的培養。棄留之議的敘事從《臺灣外記》開始，因為過於簡化的敘述開啓了許多想像空間的可能性，有意或無意的錯誤，打開了爭議之門。這個議題值得作為培養學生「找到歷史作者的史源，並將歷史文獻脈絡化」<sup>40</sup> 能力的材料。

## 參、如何運用這些材料

關於臺灣棄留爭議這個主題，本教學活動蒐集了 13 個材料，並安排三個方案以供參考。為了提高可讀性，所有材料在不影響原意的情況下都經過剪裁，捨去容易導致學生分散注意力的部分。活動進行時，教師可依授課需求安排由學生個別或者分組進行。每個活動在學生完成分析、書寫之後，教師帶領進行分享、以及討論，是絕對必要的；讓學生

<sup>39</sup> 黃震南，《臺灣史上最有梗的臺灣史》（臺北：究竟，2017年25刷），頁100。

<sup>40</sup> S. Wineburg, D. Martin and C. monte-Sano 著，宋家復譯，《像史家一般閱讀》，頁5。

除了書寫之外，也有練習口語表達、相互交流，以及讓論點接受挑戰的機會。由於活動討論涉及的範圍幾乎涵蓋整個清領時期，建議至少課程講解至清領時期的治臺政策，學生有一定理解基礎之後再進行活動。以下針對活動內容與施行方式分別說明。

### 方案一（1 至 2 個課時）：臺灣棄留爭議——議的是什麼？

使用材料 1~6 的文本。材料 1 是高一歷史教科書關於臺灣棄留爭議的敘述，學生將從閱讀、分析課本內容做為活動的起點，思考核心聚焦在產生棄留爭議問題的關鍵、和影響康熙皇帝將臺灣納入版圖的考量兩個問題。為了節省課堂時間，教師也可以把這個部分當作回家作業，在進行活動前先行完成。課堂上發下材料 2，學生將會發現這是與教科書全然不同的棄留爭議觀點。利用工具 1 中的第一個表，讓學生分析、比較材料 1 和 2，找出兩者觀點的差異。接著發下材料 3、4、5 和 6，分別是施琅的《恭陳臺灣棄留疏》片段內容、李光地與康熙皇帝的對話、康熙皇帝在關鍵廷議、以及任命臺灣總兵官楊文魁時留下的官方記錄。讓學生回到原始史料，把場景拉回到 17 世紀，從關鍵人物的書寫或發言，檢視他們在這個議題上，關注、考量的焦點是什麼。學生將利用工具 1 中的第二個表進行整理、分析。活動過程中，教師可適時提醒學生利用附件地圖思考兩岸之間的地理形勢在棄留爭議中扮演的角色。活動結束前，教師帶領學生進行思考與討論——原始史料如何支持或衝擊教科書的內容？教科書這樣書寫可能的原因是什麼？在原始史料基礎上，學生會如何理解、書寫關於臺灣棄留這個議題？

#### 方案一 希望培養的技能

1. 質疑史料
2. 以證據為基礎的思考與論證

### 方案二（1 至 2 個課時）：學者們怎麼看臺灣棄留爭議？

這個方案著重在歷史研究者對臺灣棄留議題的論述，以及歷史學習

者對此議題的反思，建議在完成方案一之後進行。19 世紀末，甲午戰爭清朝戰敗，依據馬關條約臺灣割讓予日本；日本勢力入主臺灣，也改變了往後臺灣與中國的關係。關於臺灣棄留這個 17 世紀的議題，20 世紀不同階段與地區的歷史研究者會如何進行書寫？這個教學活動將帶領學生閱讀四位 20 世紀的歷史研究者對於 17 世紀臺灣棄留議題的書寫。材料 7~10 提供了 1920 年代學者伊能嘉矩、1950 年代學者郭廷以、1980 年代學者陳在正，以及 1990 年代學者李筱峰等人的相關討論；<sup>41</sup> 工具 2 提供學生閱讀時的思考方向，透過內容分析與評論，協助學生建構自身對此一議題的理解與見解。教師在進行這個學習活動之前，建議先扼要解說臺灣從清領後期至 20 世紀末期的幾個發展轉折關鍵，以及與中國之間關係的變化，提供學生進行活動時所需的背景知識。學生完成工具 2 活動後，教師可帶領學生進行討論與分享，讓學生了解「現在」如何影響我們對「過去」的認知。因為文本閱讀份量較多，此方案建議以分組方式進行。

方案二 希望培養的技能	
1. 史源搜尋	3. 以證據為基礎的思考與論證
2. 脈絡化史料	

### 方案三（1 個課時）：臺灣在清朝版圖中的國防地位。

這個活動將接續方案一的討論，針對材料 2 提出的論點進行探討；使用材料 2、11、12 和 13 的文本資料，由明末海防問題（1616 年）、牡丹社事件（1874 年），以及當代角度（2007 年）來檢視材料 2 提出的問題。延續教科書在棄留之議中常強調的臺灣「國防」、「戰略」角色，這

<sup>41</sup> 不同時期與地區的研究者對棄留議題的敘述甚多，教師亦可依據不同主軸提供文本材料，並參照工具 2 引導學生進行閱讀與思考。本方案的學習重點在於培養學生探究史源與脈絡化史料的能力，教師施行時把握住要點即可。其他可使用的文本材料參見附錄資料。例如：教師可使用山崎繁樹（1920 年代）、郭廷以（1950 年代）、王育德（1960 年代），以及陳在正（1980 年代）等四則材料，利用工具 2 進行比對，也會產生不同的、有趣的比較作用。

個活動的核心問題在探究臺灣在兩岸關係中具備的戰略位置，以及時局轉變對這個戰略位置的影響。學生將從三則相關資料著手，配合附件地圖進行；教師可引導學生仔細閱讀，並利用地圖協助理解，思考臺灣因為地理位置的關係，在 17、19、以及 20 世紀以後，對中國大陸所產生之不同的影響力及其原因，並進一步探究材料 2 的論點及其可能的動機。

方案三 希望培養的技能	
1. 質疑史料	3. 以證據為基礎的思考與論證
2. 脈絡化史料	

## 肆、材料與工具

### 材料 1：教科書關於臺灣棄留爭議的書寫

1683 年（康熙 22 年），鄭氏降清後，由於清朝官員對臺灣的地位和海防的重要性，缺乏真正的認識，因此對臺灣棄留問題爭議不決。當時大部分的官員多主張放棄臺灣。甚至康熙皇帝也曾有「臺灣僅彈丸之地，得之無所加，不得無所損」的言論。

在棄臺言論充斥之際，率兵攻臺的施琅深知臺灣的重要性，所以極力反對棄臺。他向康熙皇帝上呈恭陳臺灣棄留疏，詳述臺灣的戰略價值，說明放棄臺灣，將再度成為海盜聚集之地，或將嚴重威脅到國防安全與地方治安。最後康熙皇帝採納施琅之議，於 1684 年（康熙 23 年）將臺灣收入版圖，設臺灣府，隸屬福建省。清廷的考量，主要在中國東南沿海國防以及財政問題上，至於臺灣住民的福祉，並非棄留的關鍵。

---

來源：摘錄自翰林版高中歷史第一冊，2015 年版本，頁 48。

### 材料 2：康熙二十二年：臺灣的歷史地位

三百年前的臺灣，同今天或一百年前、二百年前的臺灣是不可同日而語的。當時臺灣的地位遠不如後世這麼重要。正因為這樣，棄守論者才敢振振有詞地提出種種理由，康熙才需要讓議政大臣一議再議。如果當時臺灣的地位已經十分重要，難道還需要花這麼大力氣來研究棄留問題嗎？

施琅把臺灣看成是「四省的要害」，似乎沒有臺灣，東南四省便失去了保障，這未免過分誇大了臺灣戰略地位的重要性。因為在當時臺灣並沒有這樣的作用，即使在二、三百年以後，歷史的事實也無法證實他的論點。當時臺灣的地位還不十分重要，清政府不得不考慮花費大量人力、物力於臺灣是否值得。在十七世紀八十年代，臺灣對清政府來說，不能不算是一個負擔。康熙之所以決定在臺灣設置郡縣，是因為棄之則無法安頓臺灣居民，留之則暫時可保無事。

---

來源：陳孔立，〈康熙二十二年——臺灣的歷史地位〉，《清代臺灣史研究》（福建：廈門大學，1986 年），頁 99-101。

### 材料 3：康熙 22 年 12 月 22 日，施琅《恭陳臺灣棄留疏》（修改版）

臺灣地方乃江蘇、浙江、福建、廣東四省之左護。今臺灣人居稠密，農工商賈，各遂其生，一行徙棄，失業流離，殊費經營，實非長策。況以有限之船，渡無限之民，非閱數年難以報竣。使渡載不盡，苟且塞責，則該地之深山窮谷，竄伏潛匿者，剽掠濱海。甚至此地原為紅毛住處，無時不在涎貪，亦必乘隙以圖。沿海諸省，斷難晏然無虞。至時復勤師遠征，兩涉大洋，波濤不測，恐未易再建成效。如僅守澎湖，而棄臺灣，則澎湖孤懸汪洋之中，是守臺灣則所以固澎湖。

#### 名詞解釋——

難以報竣：難以完成。

至時復勤師遠征：到時候再派軍隊征討。

來源：廈門大學臺灣研究所等編，《康熙統一臺灣檔案史料選輯》（福建：人民，1983），頁 308-311。

### 材料 4：大臣李光地與康熙皇帝的對話

海上初平時，予（李光地）赴官進京，上（康熙皇帝）即問云：「如今臺灣已平，姚啓聖、施琅欲郡縣其地，如何？」曰：「臺灣隔在大洋之外，聲息皆不通，小有事則不相救。使人冒不測之險，為其地之官，亦殊不情。」上云：「然則棄之乎？」曰：「應棄。」上曰：「如何棄法？」曰：「空其地，任夷人居之，而納款通貢。即為賀蘭有，亦聽之。」上云：「目下如何？」曰：「目下何妨以皇上之聲靈，幾十年可保無事。」上曰：「如此，且置郡縣。若計到久遠，十三省豈能長保為我有耶？」

#### 名詞解釋——

郡縣其地：設置地方行政機關。

賀蘭：即荷蘭。

亦殊不情：也不近情理。

亦「聽」之：聽任。

來源：李光地著，陳祖武點校，《榕村續語錄，卷十一》（北京：中華書局，1995 年，數位版），頁 709。

### 材料 5：康熙 23 年正月 21 日廷議

李蔚（ㄨㄟˇ）、王熙奏曰：據施琅奏內稱，臺灣有地數千里，人民十萬，則其地甚要，棄之必為外國所踞（ㄐㄩˇ），奸宄（ㄍㄨㄟˇ）之徒竄匿其中，亦未可料。臣等以為守之便。上曰、臺灣棄取所關甚大，鎮守之官三年一易，亦非至當之策。若徙其人民，又恐致失所；棄而不守，尤為不可。爾等可會同議政王等，再行確議具奏。

#### 名詞解釋——

奸宄：泛指壞人、歹徒。

爾等：你們。

---

來源：廈門大學臺灣研究所等編，〈康熙朝漢文起居注選錄〉，《康熙統一臺灣檔案史料選輯》（福建：人民，1983），頁 330。

### 材料 6：康熙 23 年 5 月 18 日康熙皇帝接見臺灣總兵官楊文魁

（康熙皇帝）御乾清門，召臺灣總兵官楊文魁。上諭文魁曰：「臺灣遠在海隅，新經底定。彼處向來未沾教化，不知禮義，爾到任務期撫輯有方，宜用威者懾（ㄉㄨㄟˇ）之以威，宜用恩者懷之以恩，總在兵民兩便，海外晏安，以稱朕意。至於海洋為叢利之藪（ㄘㄨˇ），海舶商販必多，爾須嚴緝，不得因以為利，致生事端，有負委託。」

#### 名詞解釋——

總兵官：清領時期臺灣最高武官。

---

來源：廈門大學臺灣研究所等編，〈康熙朝漢文起居注選錄〉，《康熙統一臺灣檔案史料選輯》（福建：人民，1983），頁 332。

### 材料 7：伊能嘉矩的書寫

清人雖已勦蕩臺灣，然往昔其所以認為有征服臺灣必要者，初不過為芟（尸丂）除此海島為根據之前明餘黨（尤其唯一勢力之鄭氏族黨）。在其中原之建國鴻謨猶未鞏固，內治之基業亦未就緒之時，欲收之歸入永久版圖內，此在清人國策上，殊不易決定者也。如斯，廷議概傾向以臺灣之領有為不利，而僅主張以介在閩、臺中間之澎湖群島為東南之藩籬，至對於已移住臺灣之漢民，則以為應悉令歸還原籍，而完全置於版圖之外。（《臺灣外記》云：「衆以留恐無益，棄虞有害，各議不一。」可見其依違難決之狀。）時，以親歷征服，建樹首功之靖海將軍施琅，堅主留臺之意見，遂於康熙二十二年十二月二十二日題疏詳陳棄留之利害。此議終見獲准，康熙二十三年四月，遂發臺灣歸入版圖之上諭，臺灣歸入版圖。

夫一旦已收之領土，勢固不容忽爾放棄，雖漸使統制就緒，而其實並未出諸真摯之經營，係屬事實。因此，接近該年代所成有關臺灣之文獻中，如特書臺灣之形勝，寓意讚頌泰平，與其認為當時之實狀，毋寧係粉飾虛華，可謂不外所以銜張一時之筆耳。

名詞解釋——

芟：除去。

---

來源：伊能嘉矩著，國史館編譯，《臺灣文化志》（臺北：臺灣書房，2011），頁 128-130。

### 材料 8：郭廷以的書寫

來自東北的滿清皇室固然對東南海上的臺灣不真了解，即一般官吏亦未能認識臺灣的地位。只有留心海防，而又親自到過臺灣做過實地觀察的東征統帥施琅爲例外。施琅在臺灣停留了將近百日，於十二月二十九日（陰曆十一月二十二日）內渡，他對臺灣的情形愈加熟習，智識愈加豐富，了解愈加深切，認識愈加明白，他愈加知道臺灣的重要性。回到福州，他參加北京特派大臣侍郎蘇拜所召開的臺灣善後會議，在會議中竟發生「宜遷其人，棄其地」的問題。但同時亦感「留恐無益，棄虞有害」，大家所議不一，未能獲得結論。施琅則堅主必留，絕無棄之之理，單銜入奏力爭，翔實懇切的說明棄留的利害及關係海防的重大。

力征經營收復的疆土，會發生棄留的問題，洵爲不可思議的事，可知若干當局者的糊塗。經過施琅將遷民的困難、棄地的後患、專守澎湖的不可能、設官置兵並不加重政府的負擔奏復，議政王大臣再議，仍不決，康熙皇帝召詢廷臣，僅大學士李蔚力主從施琅之議，不久蘇拜等贊成應留，棄臺之說作罷。一六八四年五月二十七日（康熙二十三年四月十四日）明詔設臺灣府，領臺灣、鳳山、諸羅三縣，隸福建省，臺灣與大陸同屬於一個行政區。

---

來源：郭廷以，《臺灣史事概說》（臺北：正中，1954年初版），頁 117-121。

### 材料 9：陳在正的書寫

臺灣與大陸的統一，是歷史發展的必然趨勢。而這一統一恰好在康熙二十二年實現，作為當時最高封建統治者的康熙帝，無疑地起了促進作用。康熙為實現臺灣歸清曾做了許多工作，而在適應形勢的發展變化及時做出決策方面，則起了舉足輕重的作用。

臺灣歸清後，首先面臨的是棄留問題，需要康熙最後決策。當時「廷議以其孤懸海外，易藪賊，欲棄之，專守澎湖」。閩督姚啓聖在康熙二十二年八月十七日的題疏中，就提出反對這種「遷其人，棄其地」的主張。（姚啓聖）指出「今幸取臺灣矣，若棄而不守，勢必仍做賊巢，曠日持久之後，萬一蔓延再如鄭賊者，不又大費天心乎？」到了十二月二十二日，施琅親歷其地作了一番實地調查之後，也上疏明確陳明自己的看法。

康熙經過一段時間的了解後，特別是聽取了姚、施的疏陳後，對棄留問題已是胸有成竹。康熙是反對棄置，傾向於留守的。他交議政王大臣討論後又多次面詢大學士、學士意見，是因為「臺灣棄取，所關甚大」，在決策前持慎重態度，並非「拿不定主意」。臺灣自經設治駐兵後，「瀕海遠疆，自茲寧謐」，我國東南海疆得到進一步的鞏固。

---

來源：陳在正，〈論康熙統一臺灣〉，《清代臺灣史研究》（福建：廈門大學，1986），頁 75-78。

### 材料 10：李筱峰與劉峰松的書寫

施琅為清朝征服了臺灣，可是這個封建的大陸古國並沒有世界的眼光，不曉得臺灣的重要性，所以想把臺灣納入版圖的意願並不高。康熙皇帝就這樣說過：「臺灣屬海外地方，無甚關係；因從未響化，肆行騷擾，濱海居民迄無寧日，故興師進剿。即臺灣未順，亦不足為治道之缺。……海賊（指鄭氏）乃疥癬之疾，臺灣乃彈丸之地，得之無所加，不得無所損。」

所以，當時對於臺灣要不要納入領土範圍，清廷內部有所謂「臺灣棄留」的爭論。棄臺論者認為臺灣「海外丸泥，不足為中國之廣，裸體文身，不足共守。日費天府金錢而無益，不如徙其人而空其地矣」。在十七世紀海權爭霸的時代裡，世界許多國家都想染指臺灣，而大清帝國竟然對臺灣這麼沒有領土野心，實在是時代的異數。

不過，臺灣終究還是被清國併吞進去了，因為在這場爭論中，留臺論最後佔上風。主張留臺論最具代表性的，要算是施琅，他在〈陳臺灣棄留利害疏〉中指出：「中國東南形勢，在海不在陸，陸之為患有形，海之藪奸莫測，臺灣雖一島，實腹地數省之屏蔽，棄之則不歸番、不歸賊，而必歸荷蘭。」施琅這些意見，當然完全是站在中原中心的立場而發。康熙皇帝最後採納了他的意見。一六八四年五月，終於決定把臺灣正式納入清國版圖。

---

來源：李筱峰等，《臺灣歷史閱覽》（臺北：自立晚報，1994），頁 74-75。

### 材料 11：1616 年，明末東南海防問題

今雞籠實逼我東鄙，距汎地僅數更水程，倭若得此，而益旁收東番諸山，以固其巢穴，然後蹈瑕伺間，惟所欲爲。彼進可以攻，退可以守，而我無處非受敵之地，無日非汎汎之時。此豈惟八閩患之，兩浙之間，恐未得安枕而臥也。

---

來源：黃承玄，陳子龍等輯，〈題琉球咨報倭情疏〉《皇明經世文編》，頁 5268。引自周窈婉，《海洋與殖民地臺灣論集》（臺北：聯經，2012），頁 42-43。

### 材料 12：1875 年，牡丹社事件後沈葆楨的建議

人第知今日開山爲撫番，固不知今日撫番之實以防海也。第知預籌防海之關係臺灣安危，而不知預籌防海之關係南北洋全局也。自法郎西據安南，英吉利據印度、新加坡等處，南洋各國漸爲所收，遂使遠隔數萬里之豺狼，得以近吾臥榻；以臺地閩左屏藩，七省門戶，彼必陰謀侵占。

名詞解釋——

法郎西：即法國。

英吉利：即英國。

---

來源：《道咸同光四朝奏議選輯》（臺北：臺灣銀行經濟研究室，1971），頁 73。引自賈小葉，〈論清人對臺灣地位認知之變遷（1661-1875）〉，《近代史研究》，期 4（2014 年），頁 81。

### 材料 13：2007 年，臺灣的地緣戰略位置

只要臺灣還留在中共的勢力範圍外，或者更糟——在美國勢力範圍之內，臺灣就會被視為從日本到菲律賓這條島鏈的西邊前線，危及中共海上發展。然而若做為中共勢力範圍，臺灣就會變成海洋角力場的東線，讓中共能在這片沿岸水域內擁有制海權。而且這麼一來，位居戰略要地，被認為是海上霸權美國用來檢視中共力量擴張的島鏈也會遭到突破。

來源：任雪麗，《臺灣為什麼重要？》（臺北：貓頭鷹，2013），頁 270-271。

### 附件：清代疆域圖



來源：翰林版高中歷史第二冊，2015 年，頁 145。

## 工具 1：臺灣棄留爭議——議的是什麼？

### 一、教科書說了什麼？

材料 1 是節錄自教科書的內容，仔細閱讀之後，回答下列問題：

(一) 產生棄留爭議問題的關鍵是什麼？寫下你在資料中注意到的敘述。

.....

.....

(二) 哪些因素使康熙皇帝決定將臺灣納入版圖？寫下你在資料中注意到的敘述。

.....

.....

### 二、不一樣的說法

材料 2 引自學術性的論文。比較教科書和學術論文的內容，注意到兩則文本資料的論點有哪些差異嗎？利用下表歸納整理。

	國 防 地 位	臺 灣 居 民
教 科 書	觀點——	觀點——
	使用哪些特別的字眼敘述？	是否為決定的關鍵？
學 術 論 文	觀點——	觀點——
	使用哪些特別的字眼敘述？	是否為決定的關鍵？

### 三、他們說了什麼？

(一) 這個活動將針對材料 3 施琅、材料 4 李光地、材料 5 廷議，以及材料 6 康熙皇帝的發言，探究他們對棄留議題關注的焦點。利用下表把你注意到的訊息寫下來。閱讀時，若留意到「國防地位」或「臺灣居民」以外的重要訊息，可記錄在欄位「其他」。

	國防地位	臺灣居民	其他
材料 3 施琅			
材料 4 李光地			
材料 5 廷議			
材料 6 康熙皇帝			

### (二) 思考與書寫

原始史料如何支持或衝擊教科書的內容？教科書這樣書寫可能的原因是什麼？

寫下你的棄留爭議版本：

至少要包含產生棄留爭議的可能關鍵，以及影響康熙皇帝將臺灣納入版圖的可能原因。書寫時必須引用課堂中使用的資料為證據，來支持自己的論點。

.....

.....

.....

## 工具 2：學者們怎麼看臺灣棄留爭議？

### 一、上網查資料

查詢可以幫助你認識作者的相關資料，例如生存年代、國籍、生平重要事蹟、以及著作等。把查到的資料寫在下表相關空格中。

### 二、不同時代的臺灣棄留爭議書寫

在他們的書寫中，發生臺灣棄留爭議的原因是什麼？又如何評論臺灣最終納入清朝版圖之事？在下表空格中列出關鍵敘述。

	作者資料	臺灣棄留爭議
伊能嘉矩		產生棄留爭議的原因
		對納入版圖的評論
郭廷以		產生棄留爭議的原因
		對納入版圖的評論
陳在正		產生棄留爭議的原因
		對納入版圖的評論
李筱峰		產生棄留爭議的原因
		對納入版圖的評論



### 工具 3：位在中國大陸外海的臺灣

一、仔細閱讀材料 11、12 和 13，並利用附件地圖及下表，想一想，資料如何敘述臺灣戰略地位？當時中國面對的局勢是什麼？

	資料出現年代	中國當時的局勢	臺灣的戰略地位
材料 11			
材料 12			
材料 13			

二、延續工具 1 對臺灣棄留的討論，思考臺灣在 17 世紀、19 世紀後期、以及 20 世紀以後，在中國大陸外海所具備之不同的影響力，以及可能的原因。

---

---

---

---

### 三、思考與書寫

再重新檢視材料 2 的內容，提出你對材料 2 論點的挑戰或回應；並想一想，作者立論的動機可能為何？你的挑戰或回應必須依據課堂中所提供的資料進行論述。

---

---

## 伍、實作後記

這個教學設計的工具 1 曾於 2017 年 6 月 6 日由同校王一平老師在本校高一跨班選修課中實際操作過。由於是跨班選修課，學生組成來自四個不同班級，每週兩個課時，教學活動內容由教師自行規劃。本校跨班選修課為一學期的課程，所以教師與學生是二月開學之後才開始建立默契，可能對實作會產生一定程度的影響。當日教學活動進行大致在方案規劃的二個課時完成。

做為觀課者，並參考學生作答的學習單以及回饋，對此次實作提出兩個觀察後的想法以供參考：

第一，授課教師非常細膩地引導學生進入課程主題，以貼近高一學生面臨選組的心情，讓學生體會「棄」與「留」之間的為難；但是在帶領學生完成工具學習單之後，建議留下一些時間讓學生發表自己書寫的內容。一方面練習口語表達能力，進而讓學生之間彼此交流，另一方面，學生也能獲得即時的回饋。例如少數學生不習慣「依據文本內容作答」，會出現過度詮釋文本內容，或者離題的現象；透過發表、交流對話，可以了解學生的思路，進而即時修正偏差。

第二，從參與實作的學生問卷中，注意到學生正面回饋內容包括「可以多練習思考而不是像機器人一樣」、「教科書不是全部，採取多方聽證才是正確的」、「對比史料，發現每個人都有不同的看法」、「增加思辨的能力」<sup>42</sup>等；而普遍擔心授課時間不足、「跟臺灣教育體制完全無關」、「懶於動腦思考」<sup>43</sup>等則是較負面回饋。在這個資訊爆炸、人人垂手可得的時代，學生所面臨的已經不是如何取得、「學會」知識，而是如何檢視

---

<sup>42</sup> 2017 年 6 月 6 日於西松高中高一選修課實際授課後對參與學生的問卷調查。

<sup>43</sup> 同上。

所接觸到的訊息；面對多元立場的言論該如何理性判斷，這樣的教學法有其必要性。

做為教案設計者，「探究史源」、「脈絡化」，以及「佐證」是 S. Wineburg 「像史家一般閱讀」的歷史教學理念的三個核心概念，就其個別定義而言，不難理解，但是要以此設計出適合臺灣高中生的教案，個人感覺是已經超過第一線基層教師在時間與體力方面可以掌握的範圍。因為以這種教學法設計教案，設計者必須對議題內容掌握到大致可以寫出小論文的階段，使用的文本閱讀資料與設計的問題才能切實深入核心。個人受益於這個研究計劃極多，但這確實是在第一線的基層教師可能面對的極實際的問題。而以社群共備方式，或者高中端與大學端共同進行教案設計，是較為務實的可能方式。又或，教師熟習三個核心概念後，以手邊容易取得的材料設計簡單問題，引導學生思考、論證與書寫，也是因應實際情況的替代方案。

文本資料是培養學生歷史閱讀素養的根本要素，如何選擇、剪裁、與使用文本，是教案設計無可迴避必須持續抉擇的過程。必須謹記於心的是對待文本的方式或態度：不只是慣常將文本作為「獲得」或「學習」知識的對象，要提升層次將文本視為「檢視」或「批判」的對象，讀出隱含其中的訊息，進而產生問題意識。個人是在參與計劃很久之後，才恍然分辨其中差異，不揣淺陋，期待拋磚引玉之效。

## 參考文獻

- 山崎繁樹等著，楊鴻儒譯，《臺灣史：1600-1930》，臺北：鴻儒堂，2014。
- 王育德著，黃國彥譯，《臺灣——苦悶的歷史》，臺北：草根，1999。
- 文達峰著，柯翠園譯，《禁忌的國家——臺灣大歷史》，新北市：望春風，2009。
- 江日昇，《臺灣外記》，南投：省文獻會，1995。
- 江仁傑，《解構鄭成功——英雄、神話與形象的歷史》，臺北：三民，2006。
- 伊能嘉矩著，國史館編譯，《臺灣文化志》，臺北：臺灣書房，2011。
- 任雪麗，《臺灣為什麼重要？》，臺北：貓頭鷹，2013。
- 周窈婉，《海洋與殖民地臺灣論集》，臺北：聯經，2012。
- 李光地著，陳祖武點校，《榕村續語錄，卷十一》，北京：中華書局，1995年，數位版。
- 李筱峰等，《臺灣歷史閱覽》，臺北：自立晚報，1994。
- 曹永和，《臺灣早期歷史研究續集》，臺北：聯經，2001。
- 郭廷以，《臺灣史事概說》，臺北：正中，1954年初版。
- 陳孔立，〈康熙二十二年——臺灣的歷史地位〉《清代臺灣史研究》，福建：廈門大學，1986。
- 陳在正，〈論康熙統一臺灣〉《清代臺灣史研究》，福建：廈門大學，1986。
- 陳芳明，《探索臺灣史觀》，臺北：自立晚報，1992。

陳碧笙，《臺灣人民歷史》，臺北：人間，1993。

連橫，《臺灣通史》，臺北：臺銀經研室，1962。

賈小葉，〈論清人對臺灣地位認知之變遷（1661-1875）〉《近代史研究》，2014年第4期。

廈門大學臺灣研究所等編，《康熙統一臺灣檔案史料選輯》，福建：人民，1983。

黃叔瓚，《臺海使槎錄》，南投：省文獻會，1996。

黃震南，《臺灣史上最有趣的臺灣史》，臺北：究竟，2017年25刷。

湯熙勇，〈論康熙時期的納臺爭議與臺灣的開發政策〉《臺北文獻》，114期，1995年。

張燮，《東西洋考》，臺北：臺灣學生書店，1985。

薛化元，《臺灣開發史》，臺北：三民，1999。

翰林版高中歷史第一冊，2015年版本。

## 附 錄

### 一、連橫《臺灣通史》關於臺灣棄留爭議的內容

康熙二十二年八月，清人既得臺灣，廷議欲墟其地。靖海侯將軍施琅不可，疏曰：（引恭陳臺灣棄留疏全文）。詔曰：『可』。設府一、縣三，隸福建。<sup>44</sup>

### 二、山崎繁樹《臺灣史：1600~1930》關於臺灣棄留爭議的內容

……康熙二十二年鄭克塽降清，臺灣成爲清朝的領土，但當時清朝的基業未完，國內的波瀾猶未止。起初的征伐臺灣主要是爲夷鄭氏之不順從，有關是否永久把臺土做爲領地仍有疑問，多名有司傾向倡導領有臺灣不利，僅止於領有澎湖做爲東門的鎖鑰，從版圖完全放棄臺灣之說。

然此時水師提督施琅一人視爲不可，特別上疏陳述棄保臺灣的利害如下：

臣奉旨征討，親自踏上其地（臺灣），細看沃野膏土，實爲肥饒之區、險阻之域，天下東南之形勢在海而非陸，有陸患之形，海之數奸莫測，臺灣雖一島，實爲腹地數省之屏障，棄之時即使不歸蕃歸賊，也必歸外國，且澎湖爲不毛之地，遠不及臺灣，若無臺灣就不能守澎湖。

於是清朝採用此議，翌康熙二十三年（西元一六八四年）把臺灣做爲一府，隸屬福建省，把臺灣永遠做爲清朝的領土統治。<sup>45</sup>

<sup>44</sup> 連橫，《臺灣通史》，頁 59-61。

<sup>45</sup> 山崎繁樹等著，楊鴻儒譯，《臺灣史：1600-1930》，頁 139。

### 三、王育德《臺灣：苦悶的歷史》關於臺灣棄留爭議的內容

……清朝對臺灣的方針在於消除來自這方面（按：指明鄭勢力）的威脅。因此既然達成殲滅鄭氏的目標，內定的政策就是只留下軍事要衝澎湖，把臺灣島上的移民全部送回大陸，放棄這個島嶼。

施琅知道這個消息大吃一驚，列舉許多理由——臺灣是守備澎湖不可缺少的背倚之地；把二十五萬移民強制送回大陸過於輕率；即使這樣做，如果荷蘭或其他國家再度佔領臺灣，威脅並不會減少——力諫其不可行。

由於施琅本人提出這個主張，清朝才不情不願地決定把臺灣列入版圖。一六八四年（康熙二十三年），在福建省之下設臺灣府，轄臺灣（包括澎湖）、諸羅、鳳山三縣，行政機構只不過沿襲鄭氏時代。<sup>46</sup>

### 四、陳碧笙《臺灣人民歷史》關於臺灣棄留爭議的內容

臺灣統一的捷報傳到北京，清政府於歡慶之餘，大事論功行賞。但他們所高興的，主要是消滅了一個為患多年的宿敵，面對臺灣這個地位極其重要、資源十分豐富的寶島卻看作「彈丸之地，得之無所加，不得無所損」（康熙語），並不怎麼重視。當時棄而不守之論頗為盛行，康熙本人也拿不定主意，特派工部侍郎蘇拜到福建與當地督撫及施琅等會商具奏。而自閩浙總督金鉉以下的大多數地方官吏也都認為，臺灣土地狹小，人口稀少，財富無多，又遠隔重洋，如派兵駐守，不僅糜費糧餉，而且鞭長莫及。他們主張「守澎湖，徙臺灣人民而棄其地」。只有施琅一人堅決反對，他上了一封《陳臺灣棄留利害疏》，詳述臺灣與東南海防的重要關係，對棄守論的種種錯誤論點一一加以有利的駁斥。這是一篇有歷史意義的重要文獻，有些看法仍然適用於今日……。

<sup>46</sup> 王育德著，黃國彥譯，《臺灣——苦悶的歷史》，頁 68。

此疏上後，康熙交「議政王大臣等議，仍未決」，又召諸大臣面問，大學士李蔚說：「據施琅奏，臺灣有地數千里，人民十萬，棄之必為外國所據，奸宄之徒竄逆其中，亦未可料，臣以為守之便。」侍郎蘇拜和都察院左御史趙麟也上疏表示贊同施琅的意見。康熙始決定在臺灣設一府三縣，與廈門合置道官一員，撥兵一萬名防守。臺灣此時成為福建省的一個府，直到一八八七年始分立為臺灣省。<sup>47</sup>

---

<sup>47</sup> 陳碧笙，〈臺灣人民歷史〉，頁 131-133。

# 要不要去臺灣？——國共內戰後的抉擇

汪栢年

## 壹、緣起

以時代脈絡來看，國共內戰及中華民國政府遷臺雖是前後連貫的史事，但其間的歷史發展充滿了許多變數。從後見之明看歷史一直是當今歷史學習者的盲點，從這種角度看歷史，很多歷史發展中的變數都被忽略，甚至視而不見了，這應非學習歷史的本意。就歷史學習素養的角度來看，學生應是利用閱讀去學習，而非僅是學習閱讀及閱讀技巧而已。

文本閱讀是學習歷史的方式之一，而文本包括了故事、說明、論證、圖片、表格、清單等。在閱讀的過程中，應提升學生提取資訊、解釋文本、評鑑文本及對文本做出適度反應的能力。讓學生有能力可以利用身旁的信件、官方文本、教科書、學術報告、歷史相關著作等進行對歷史的探究。在反覆不斷練習下，才可能提升其歷史閱讀素養。因此，歷史閱讀素養的文本範圍不僅限於教科書的內容，還要包括與學習者生命背景相關的問題及探索，方能從中得知學生是否具有解決問題的能力。

## 貳、研究回顧

本課程的主題是「要不要去臺灣？」將羅列許多國共內戰期間，面臨生死存亡問題時，不同人物的選擇與不選擇。就 1945~1949 年間，臺灣的地位及歸屬其實是有不同說法的。陳翠蓮教授在《重構二二八——戰後美中體制、中國統治模式與臺灣》中「重返二二八事件的歷史起點」，

從歷史脈絡出發，思考二二八事件發生時臺灣的國際地位、臺灣人的處境，及當時最有影響力的美國的對華、對日政策等外在因素的作用。陳教授打破以往研究者的「中國—臺灣」架構，從「美國→中國→臺灣」及「美國→日本—臺灣」兩個角度思考問題，可以提供我們對當時的臺灣地位問題進行探索。

在「美中體系」下，中國政府執行日軍日俘遣返及日人公私財產充作賠償等政策。曾是日本國民的臺灣人究竟應被視為中國人？還是日本人呢？雖然，中國政府片面主張臺灣人恢復中華民國國籍，但是，盟國並不同意此一主張。就中國的主張而言，臺灣省警備總司令部下令舉行「漢奸」總檢舉，逮捕臺灣有漢奸嫌疑者。雖然，中華民國政府後來接受了盟軍的主張，但是，對臺灣人的政治忠誠追究行動並未中止。戰後海外臺灣人返鄉行動遲遲無法進行，其實與「美中體系」下中國戰區美國總部的評估、日軍日俘優先遣返等因素有關，故二二八事件的起因，不應如以往般一味地怪罪行政長官公署陳儀（當然，陳儀仍應負有相當大的責任）。

美國的對華政策也會影響當時臺灣的處境，張淑雅的《韓戰救臺灣？解讀美國對臺政策》點出了一個關鍵點：韓戰爆發後，美國派遣第七艦隊使臺灣局勢轉危為安的說法是否正確？美國在發表《中美關係白皮書》後，已經決定不再介入中國事務，韓戰爆發後，美國防止臺灣落入中共手中，與拯救臺灣兩者意義是不同的，要到幾年後，美國對華政策才有了改變，成為支持在臺灣的中華民國政權。因此，在國共內戰後期，美國對華政策也對「要不要來臺灣？」深具影響力。

有關 1949 的研究書籍甚多，例如：王景弘的《1949 大流亡——美國外交檔案密錄》，以時間先後順序，收錄李宗仁、陳立夫、吳國楨、孫立人、白崇禧、閻錫山、吳鐵城等重要人物與美國外交官的重要私密談話，有助於了解時局轉變與美國對華政策的微妙轉變。另外，林孝庭的《意外的國度——蔣介石、美國、與近代臺灣的形塑》則以蔣介石的私人日記、宋子文專檔與美國國務院、中央情報局等相關文件檔案，描繪「中

華民國在臺灣」這段關鍵時刻的複雜面貌，許多機緣巧合可能是現在臺灣國際局勢的前因。

## 參、教學解析

### 一、檢視教學課程的安排

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」，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」。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（參見表 1）。

表 1 100 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、當代中國與臺灣兩岸關係 (一) 中共黨國體制的建立和發展 (二) 改革開放後的發展

來源：教育部，《高中歷史課綱》(2011)

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，兩事件屬於不同時空背景下的產物，彼此間缺乏前後相承的歷史脈絡。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。

「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」之後，接續抗日戰爭、國共內戰、社會經濟的變遷。若將「中華民國政府遷臺」與中國史切割，高二學生在上學期上完「國共內戰」後，接著要上的竟是「中共黨國體制的建立與發展」，則學生將產生歷史錯置的錯亂感，也無法真正了解歷史的發展。因此，歷史事件的連續性與課程的完整性應重新加以檢視。

理想的課程脈絡化（請參見圖1）：在「國共內戰」之後，應接著上「中共建國」與「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」之後，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。



圖1 重新設計「國共內戰」、「政府遷臺」課程

## 二、為什麼要教「要不要去臺灣」？

就臺灣史的教學脈絡而言，在上完 1945 年的中華民國政府接收臺灣之後，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中看似必然會發生的許多事件，卻很難跳出既定的脈絡，以致無法從不同的角度探索在背後推動歷史事件的許多相關因素及作用力。另外，在課程設計的脈絡化之外，那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。若是，回到歷史現場，用當時的角度重新檢視歷史；依時序發展的先後順序及時代背景、政權、人民的角重新述國共內戰後人民來臺的歷史，或可重構人們的歷史記憶，並對現存臺灣社會的一些問題與爭議有更全面的認知與了解。

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年逃難來臺的政權、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。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」。

### 三、要說誰的故事？說什麼故事？

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中華民國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，開啓中華民國政府遷臺的新局面」。<sup>1</sup>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，中華民國政府遷來臺灣，似乎又多了逃難的成分在內。每個

---

<sup>1</sup> 徐宗懋，《20世紀臺灣》（臺北：臺灣古籍，2007），頁72。

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。中華民國政府為什麼會撤退來臺？當時大環境究竟如何？如果我們貼近當時的情境，會有很不一樣的了解。在現今高中課本內容中，大多呈現中華民國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 69 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。

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。（材料 2）

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劃的集體行動，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？

#### 四、如何活用多重故事？

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「國共內戰失利，蔣中正引退」到「陳誠前往臺灣部署，以臺灣為反共基地」，再到「中華民國政府遷臺」之間的單向度敘述，是否符合歷史真相？再者，「戒嚴與動員戡亂體制」、「威權體制與白色恐怖」，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「政府遷臺」，再學「國共內戰」，本末倒置，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。

從中華民國政府遷都的過程：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。

美國當時對中華民國政府的態度，及當時美國決策者的考量、最後採取的對華政策，其決策過程繁複，且與美國、國民黨政權、中共三者的局勢變動息息相關。另外，《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，在臺灣的有辦法的人則想盡辦法離開。

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。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。即使選擇來臺灣了，但仍有許多人無法如願以償，真正能來到臺灣的只是大逃亡潮中的少數幸運者。

許多流亡者，歷經千辛萬苦來到臺灣，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。

## 五、為什麼要說這些故事？

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。<sup>2</sup>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，

---

<sup>2</sup> 龔選舞，《一九四九國府垮臺前夕》（新北市：衛城出版社，2011），頁 286、341。

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。」<sup>3</sup>

臺灣島上居民的命運，從此改觀。不僅社會風氣受到影響，連政治氣氛也轉為嚴肅。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。另外，來臺 100 多萬人中，有 60 多萬是軍人，<sup>4</sup> 這些軍人也面臨了臺灣社會的種種困境與挑戰。

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。

---

<sup>3</sup> 林桶法，《1949 大撤退》（臺北：聯經出版社，2009），頁 48。

<sup>4</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）」。出處：周婉窈，《少年臺灣史》（臺北市：玉山，2014），頁 208。

## 肆、如何運用這些材料

方案（1 至 2 個課時）：在說誰的故事？說了什麼故事？在 1949 年，有哪些人面臨「要不要去臺灣」的抉擇？來臺灣是最佳的選擇嗎？他們在做出抉擇後，是否都能夠達成願望呢？

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（材料 1）（材料 2）（工具 2- 一）。

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 4 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（材料 3）（工具 2- 四），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亡的驚恐之路（材料 7）（材料 8）（工具 4），而在這場大逃亡中只有少數人能夠順利殘存下來（材料 9）（材料 10），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（材料 4）（材料 5）（材料 6）（工具 1- 二）、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。若僅就蔣中正、美國、遷臺人民等面相加以觀察，以期發掘更多的真相，或許可以還給歷史一個較合乎那個時代的面貌。

請同學在比較各個不同人物來臺的抉擇後，找出一則或數則與自己家族或親友切身相關的時代故事，進行初步的訪察，寫下你的心得。（可利用工具 3- 一、工具 3- 二）

### 方案一 希望培養的技能

1. 辨識歷史事件的前因後果，並述說它們之間的關係。
2. 藉由檢視歷史證據，述說同一歷史事件中不同人物的諸多故事。
3. 能藉著檢視史料，找出與自身的關連，並述說自己家族的故事。

## 伍、材料與工具

### 材料 1：撤退來臺的軍人

「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，是一九五〇年的五月，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。」

---

來源：龍應台，《大江大海一九四九》（臺北：天下雜誌，2009），頁 24。

### 材料 2：高秉涵回家的故事（修改版）

一個流亡學生高秉涵，他出生於山東荷澤縣，在 13 歲時成爲一個「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，成爲一個小販。後來憑著過人的毅力，半工半讀考上國防管理學院法律系，畢業後成爲軍事法院的法官。在退伍後，高秉涵成爲一位律師。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。

---

來源：作者整理自張慧敏，《回家》（臺北：宇河，2010）。

### 材料 3：蔣中正的抉擇（修改版）

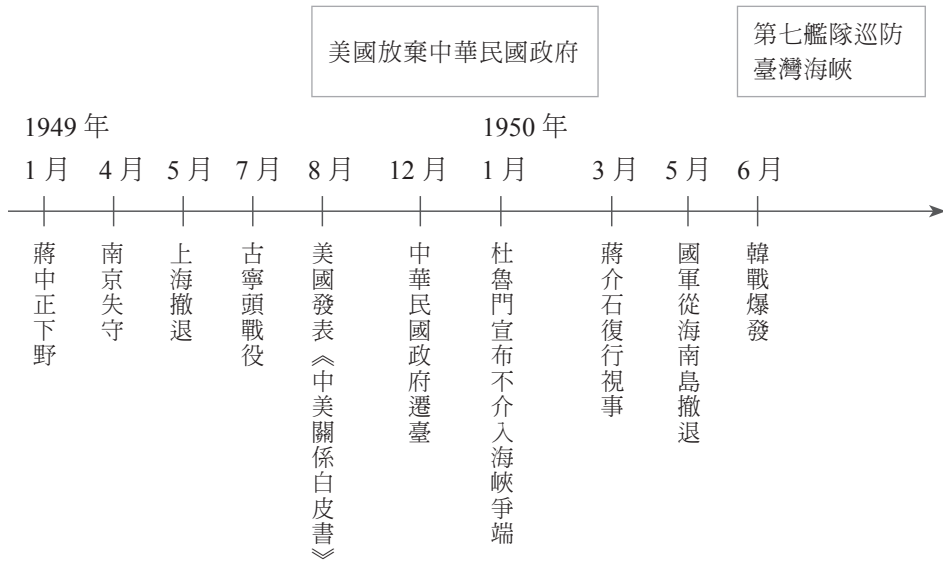
抗戰名將張發奎曾說：「蔣先生可以不要職位，但不會不要權力」，故蔣介石雖處於下野狀態，但仍有實際權力，掌有控制軍隊的實權。在蔣的主導下，行政院第三十二次政務會議於 1948 年 12 月 29 日通過陳誠出任臺灣省主席；12 月 30 日，中國國民黨中央常務委員會通過蔣經國為臺灣省黨部主任委員。董顯光認為：他（蔣）已決意使臺灣得免受親「共」陰謀的威脅，俾中國大陸萬一發生意外，該省可為政府最後堅守力圖復興之地。正確來說，蔣介石派遣陳誠擔任臺灣省主席，只是一項善後的布局而已，並不代表蔣介石已決定撤退前往臺灣。而來臺擔任省主席的陳誠，盡量讓蔣介石了解臺灣的狀況，日後蔣介石對臺灣的認識更深入後，中央政府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

---

來源：林桶法，《1949 大撤退》（臺北：聯經出版社，2009），頁 43；郝柏村，《郝柏村解讀蔣公日記一九四五～一九四九》（臺北：遠見天下文化，2011），頁 438-439。

#### 材料 4：美國對中華民國政府態度的轉變



來源：作者整理自材料記載。

### 材料 5：美國的行動方案（修改版）

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。」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分，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，或在該政府垮臺後直接占領。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」。

---

來源：雲程，《福爾摩沙，1949》（新北市：懔藝企業，2014）頁 77-78、頁 86-90。

### 材料 6：美國的抉擇（修改版）

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。」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」。

---

來源：林博文，《1949 石破天驚的一年》（臺北：時報，2009），頁 126-127。

### 材料 7：孔祥熙、宋子文的抉擇

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。

---

來源：龔選舞，《一九四九國府垮臺前夕》（新北市：衛城，2011），頁 286。

### 材料 8：杜聿明的妻子曹秀清的遭遇（修改版）

「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。」喬家才將軍，就是被押到臺灣的。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。

---

來源：李敖，《大江大海騙了你——李敖秘密談話錄》（臺北：李敖出版社，2011），頁 196、226、199

### 材料 9：無法順利來臺的例子（修改版）

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。這艘船上乘載衆多名人、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。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。」

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。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。

---

來源：張典婉，《太平輪一九四九》（臺北：商周，2009），頁 32；郝柏村，《郝柏村解讀蔣公日記一九四五～一九四九》（臺北：遠見天下文化，2011），頁 446；林桶法，《1949 大撤退》（臺北：聯經出版社，2009），頁 54；龔選舞，《一九四九國府垮臺前夕》（新北市：衛城，2011），頁 291。

### 材料 10：逃亡過程中的艱辛（修改版）

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。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。兩百零八個豫衡聯中的學生，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。有些學生被強迫進入軍中服役，從此邁向不同的人生處境。

1949年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！」

---

來源：龍應台，《大江大海一九四九》（臺北：天下雜誌，2009），頁 100-101、頁 106-107、頁 24；龔選舞，《一九四九國府垮臺前夕》（新北市：衛城，2011），頁 339。

### 材料 11：中華民國政府拒絕人民來臺

一九七五年，共產黨放出了最後一批國民黨戰犯，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。

---

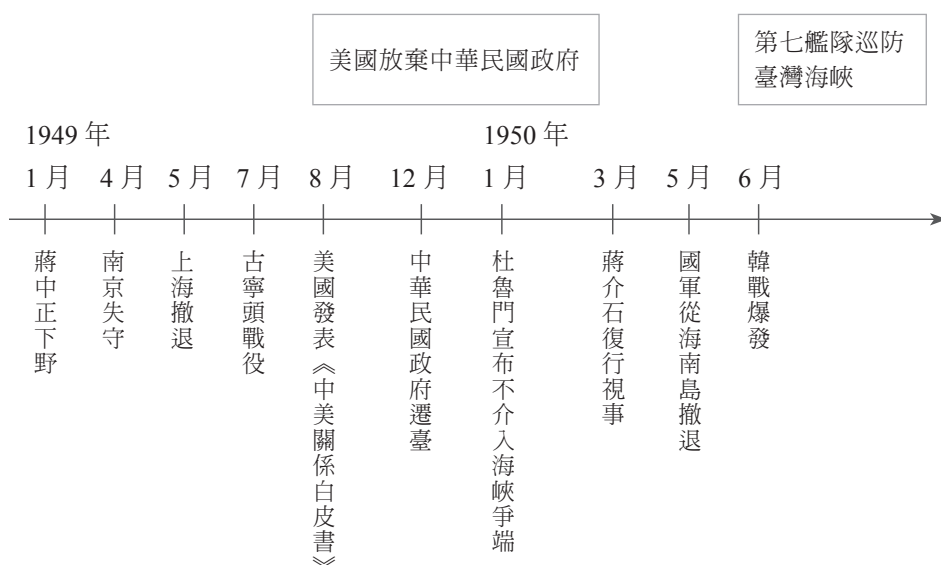
來源：龔選舞，《一九四九國府垮臺前夕》（新北市：衛城，2011），頁 286。

## 工具 1：脈絡化

- 一、請將「政府遷臺」、「當代中國」、「國共內戰」、「中共建國」、「兩岸關係」等歷史事件填入以下空格。請說出它們彼此之間的關係。若是不同的排列方式，是否會說出不同的關係？



- 二、請說出哪一時期中華民國的局勢最為危急？為什麼？



## 工具 2：打開教科書

一、關於「要不要去臺灣？」有哪些人面臨抉擇？他們面臨的是哪些問題？

面臨抉擇的人	面臨的幾種困境	最後的幾種選擇
國民黨軍人		
跟著軍隊的學生		
1949 年的蔣中正		
權貴與官員		
名將的妻子		
地主		
農民與工人		
國民黨戰犯		

二、美國對中華民國政府態度有哪些轉變？

態 度	時 間	轉變的原因
支持中華民國政府	1949 年 8 月以前	
放棄中華民國政府		
保持海峽中立化		



### 工具 3：找出自己在歷史中的定位

一、你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？

祖先的身份	來臺時間	來臺的故事	自認為是哪一族群

二、選擇一段或數段與自己家族相關的材料，說出這些材料與自身的關係，並用一段文字書寫自己的心得。

---

---

---

---

工具 4：判讀材料，找出「自願來臺者」或「非自願來臺者」，並說出原因。

材料	主角（們）的身份	自願來臺、非自願來臺或其他答案	你如何得知？寫下決定你下判斷的引文
1			
2			
3			
7			
8			
9			
10			

## 陸、實作後記

實際以 Wineburg 的操作模式上課，首先，老師必須克服趕課壓力，讓學生能在課堂上充分閱讀。另外，爲了避免淪爲閱讀文意的引導式教學，老師的著重面應放在脈絡化及史源部分，利用證據去說話，讓同學從閱讀中培養歷史素養。

歷史素養的養成，首先要培養歷史興趣，其次是了解歷史事實，再來則是培養歷史能力及發揮歷史能力。此上課模式，應是第二層次——了解歷史事實、培養歷史能力的訓練居多，故這樣的訓練，對國內的高中老師或學生而言，應有其一定的迫切性及重要性。

但在趕課的時間壓力及注重強背史實的考試模式下，用 Wineburg 的「像史家一般閱讀」的上課模式真有些提心吊膽的。就學生回饋的問卷來看，她們擔心的大多數是「課上不完怎麼辦」，但她們也說這種上課的方式，能讓她們「更能理解歷史的脈絡與因果關係」。

以往，高中歷史課總在趕課中匆匆忙忙渡過，同學往往抄滿了筆記及重點，但完全不了解歷史事件的來龍去脈，更不可能體會到讀歷史的樂趣，培養的歷史素養可說是很有限的。在我用培養閱讀素養的方式上了「要不要去臺灣？——國共內戰後的抉擇」後，學生竟然在討論及交流的過程中，變得對歷史比較有感覺了，這也許就是她們的歷史素養正在開始萌芽了。雖然，照 Wineburg 的「像史家一般閱讀」模式準備一堂課程很累，但是看到她們開始思考的眼神後，會不禁露出一絲值得的微笑。

## 參考文獻

- 李敖，《大江大海騙了你——李敖祕密談話錄》，臺北：李敖出版社，2011。
- 辛佳慧，《用繪本跟孩子談重要的事》，臺北：如果，2014。
- 林桶法，《1949 大撤退》，臺北：聯經，2009。
- 林博文，《1949 石破天驚的一年》，臺北：時報出版社，2009。
- 齊邦媛，《巨流河》，臺北：天下遠見，2009。
- 周婉窈，《少年臺灣史》，臺北：玉山，2014。
- 徐宗懋，《20 世紀臺灣》，臺北：臺灣古籍，2007。
- 葉偉，《1949，南渡還是北歸》，臺北：海鴿，2012。
- 雲程，《福爾摩沙 1949》，臺北：允晨，2014。
- 張典婉，《太平輪一九四九》，臺北：商周，2009。
- 張慧敏，《回家》，臺北：宇河，2010。
- 張作錦，《我們生命裡的七七》，臺北：遠見天下，2014。
- 郝柏村，《郝柏村解讀蔣公日記一九四五～一九四九》，臺北：遠見天下文化，2011。
- 龍應台，《大江大海一九四九》，臺北：天下雜誌，2009。
- 龔選舞，《一九四九國府垮臺前夕》，新北市：衛城，2011。





國家圖書館出版品預行編目 (CIP) 資料

歷史閱讀素養教學設計之理念與實例 / 宋家復等作 ; 詹美華, 宋家復主編.

-- 初版. -- 新北市 : 國家教育研究院, 2018.12

面 ; 公分

ISBN 978-986-05-8284-0 (平裝)

1. 歷史教育 2. 閱讀指導 3. 教材教學 4. 中等教育

524.34

107023128

## 歷史閱讀素養 教學設計之理念與實例

主 編 — 詹美華 宋家復

作 者 — 宋家復 楊秀菁 何思暐 詹美華 李涵鈺 朱茂欣 唐裕凱  
王一平 戴志清 陳正宜 張百廷 陳惠珠 朱肇維 王應文  
汪栢年 (依章節順序)

發行人 — 郭工賓

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

出版年月 — 2018 年 12 月 初版

排版印刷 — 尚緯文化事業有限公司

定 價 — 新臺幣 380 元

---

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 臺中市西區中山路 6 號

電 話 (04) 2226-0330

網 址 <http://www.wunanbooks.com.tw>

ISBN 978-986-05-8284-0

GPN 1010702723

---

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 | 教科書研究中心