

## 報導

---

# 2012 東亞歷史教科書共構工作坊

詹美華、陳珮璇

追求和平、消弭戰亂是全球議題，也是全球公民責任。將「沒有戰爭與暴力的世界願景」化爲學校課程，教導學生「學習和平共處」，尊重和欣賞不同文化，接觸和認識全球議題，是培養中小學學生國際素養的策略之一。然世界各國的學校課程，爲教化人民、凝聚國家認同，往往也容易成爲偏狹的意識型態工具，而教科書作爲主要的課程文本，更是具體而微地傳遞這種國家社會意識型態和民族精神狀態，就此而言，教科書可以成爲促進國際間和平教育的有效工具，也可能成爲和平的障礙因素。因此，結合教科書與和平教育，進行論述文本的對話，研議和發展可能「學習雙方歷史敘事」的實踐之道，是深耕人民和平理念與培養世界公民的一種「和平」路徑。

## 壹、工作坊緣起

國家教育研究院與國立臺灣師範大學系合作 5 年期的「教科書文本與和平教育之論述與實踐」研究計畫案，2012 年研究發展重點之一係辦理跨國合作教科書經驗的交流與分享。跨國合作教科書是和平教育實踐層面的重要里程碑，透過跨越單一國族認同的寫作方式，達到多國家、多民族之間的對話，也爲跨國合作提供相互理解的基礎。目前跨國合作共構歷史教科書在許多國家取得成果，包括德國—法國共構高中歷史教

科書（3冊均已完成）、以色列—巴勒斯坦共構歷史教科書、中國大陸—日本—韓國共構歷史教科書（名為《東亞三國的近現代史》，今年將陸續出版第二本共構的書）。

臺灣地處東亞，與中國大陸、日本、韓國關係密切，2012年6月2日由國家教育研究院與國立臺灣師範大學共同舉辦之「東亞歷史教科書共構工作坊」，是國內第一次針對跨國共構教科書議題，包含如何跨國合作、共同撰寫、爭議議題之因應和處理等，進行深入淺出的座談與討論。工作坊邀集了實際參與共構東亞教材的學者進行主題講座，包括：中國社會科學院近代史研究所步平教授、日本都留文科大学笠原十九司名譽教授，並邀請國立臺灣大學歷史學系周婉窈教授、中央研究院社會學研究所汪宏倫教授，從臺灣的觀點及歷史社會學的視角進行主題講演，最後由本計畫主持人甄曉蘭教授、陳麗華教授主持教科書共構論壇，和與會學者齊聚一堂，為跨國共構臺灣歷史教材的可能性，勾勒前瞻性的願景。

## 貳、東亞歷史教科書共構歷程

### 一、學術、政治、情感的交織

第一場演說，由步平教授主講「十年來中日韓三國歷史共同研究的基本情形」。對中日韓三國第一本共構歷史教材研究成果《東亞三國的近現代史》一書做介紹，提到全書的目錄、編寫過程的困難、三國共同作業過程中的爭議、困境，以及後續出版新書等相關問題。

共構《東亞三國的近現代史》一書，對中日韓來說都是一項很大的革新和挑戰。2005年出版後，在三國合計賣出30萬本，引起相當熱烈的迴響，正、反意見都有。正面意見認為：在自己國家教科書中無法知道同時期東亞其他國家的情況，透過這本共構教材，三國對共通事件並陳敘事，是一個相對寬闊的視角，提供閱讀者不同的見解和思維。然反

面意見也指出：此書裡中日韓相當程度上還是自己寫自己的歷史，相互之間並沒有以「整體東亞的角度」看待共通的歷史事件，而且比較以戰爭為核心，看不到其他面向的歷史發展。

因應各方迴響意見，2006 年開始，三國學者覺得有必要對已出版文本進行修訂跟進一步的研究，於是決定編寫第二本新書。新書由上、下兩冊構成，力求從新的東亞視角及提高共同視野做努力，在編輯過程中，三國的學者都需要從中學習和調適彼此的歷史觀點，新書定名為《超越國境的東亞近現代史》，已在三國陸續出版中。新書分成上下兩卷，上卷談國際秩序的變化，下卷以民眾的生活交流為核心。

除了中日韓共通教材的編輯外，中國大陸與日本政府之間，從 2006 年 12 月開始合作「中日共同歷史研究」計畫。這個計畫邀集兩國歷史學者，以雙方意見並陳的方式，每個主題各由代表中日的學者撰寫 1 篇論文，再比較雙方論述的共同點與差異點，時代上分為古代與近代兩部分，此計畫已於 2010 年陸續公開出版研究成果。

基本上，步平教授認為東亞歷史問題的複雜性，是由學術、政治、情感三方面交織而成，三者並不是完全分開或是完全重疊，而是有交集、有各自獨立、又有相關的部分。在學術層面，學術不僅有一體兩面甚至是多面向的看法，要讓國際間共通事件的史實更客觀，必須能有獨立研究的空間及具備多面向的視角，才有客觀討論的可能性。在政治方面，任何國家的政治家對於歷史翻案的接受、省思，以及對歷史學家提出的歷史研究所做的判斷，都要有深刻反省，才有開啓和平道路的可行性，像日本的和平紀念公園，即是一種政治性象徵。在情感方面，各國國民的歷史體驗都不相同，因此不同國家人民的歷史記憶也會有所差異。再加上各國教科書撰寫的偏重不同，以日本教科書中的中國史為例，呈現出厚古薄今的趨勢，對照之下，中國教科書中卻呈現出厚今薄古的趨勢，在基本歷史認識都有相當差距的情況下，共通的歷史認識就顯得更加困難，卻也更加重要了。

對於共構教材的推廣，中日韓三國學生參加東亞歷史教材夏令營即是一例。因為各國對歷史認識的不對稱，需要這種跨國教材來認識加害者與被害者的立場，如此一來，跨國學生之間才能互相對話。例如，利用中日兩國對照照片的方式，將戰爭無辜受害者角色相同的部分一起擺放出來，讓大家思索「沒有參戰的人為什麼受到迫害」？或是由同一戰爭不同族群或國家的人有著不同的歷史記憶來思考，比如從廣島看南京、從南京看廣島，站在不同思索角度來探討戰爭的議題。最後，步平教授以歐洲德法、中東以巴等跨國共構教材為例，希望東亞共構歷史教材也能進一步借鏡上述不同區域的合作經驗，擴增參與的對象和提升討論的視野。

## 二、反省侵略戰爭和殖民責任

第二場演說，由笠原十九司教授主講「日中韓共通歷史教材《開創未來的歷史》之作成背景與迴響」。日中韓共構歷史教材的契機，是因為2001年代表日本右派思想的「教科書編輯會」編輯的《新日本史》通過教科書審查並於扶桑社出版，引發中國大陸跟韓國的抗議。2002年中日韓三國的學者及民間人士認為，如果要讓東亞三國的學生對歷史有共通的認識，就必須要有共通的讀本，因此才有《未来をひらく歴史》（《開創未來的歷史》，中文版書名為《東亞三國的近現代史》）一書的編輯。笠原教授提及，他因為家永三郎的教科書訴訟，因而開始研究南京大屠殺，並且在東京高等法院二審時以證人身份出庭，證明南京大屠殺的真實性，使得家永三郎勝訴，從此之後，日本教科書在提到南京大屠殺的議題時，都不能否認此事。

家永三郎的勝訴使得日本教科書對侵略戰爭與殖民責任的檢討達到最高峰，以此為契機，日本政府與民間各據不同觀點展開了又一次的教科書攻防戰，新歷史教科書編輯會的《新日本史》則是這波教科書攻防戰的高峰。《新日本史》中唯一提到臺灣的部分，只有寫到八田與一

對臺灣農田水利的貢獻（嘉南大圳），不到 50 字，把滿州事件（九一八事件）解釋成日本爲了保護僑民而開戰，這樣解釋是對歷史的嚴重扭曲。除了《新日本史》外，日本歷史教科書缺乏近代史，加上政治的敏感，即使課本有提到也不能出爲考題。爲了彌補教科書中的缺乏及避免受到日本教科書審定的影響，三國共構的書才決定以補充教材，而非歷史教科書的形式出現。

在日中韓三國編纂共通歷史教材的過程中，三方常有衝突。笠原教授以 3 種語言版本的封面爲例：韓文版的封面將「歷史」二字斜放，引起中國大陸的抗議，認爲漢字怎麼可以不擺正；日文版原先的封面是以紅白兩色做設計，同時引起中國大陸跟韓國的抗議，中國大陸認爲紅色是代表革命、侵略的顏色，不適合放在封面，韓國則認爲紅色是代表「陰陽」中的「陽」，日本殖民韓國的歷史不該是「陽」的歷史，因此日文版第二版的封面改成綠白兩色，而綠色在日本是安全的顏色。可以說，不論是封面顏色、共通事件在不同民族的脈絡都各有不同的解讀跟歷史情感，這也是三國共構過程中最需要溝通協調的部分。

三國共通歷史教材原本是設計要給國中、高中生使用，但在日本的教育現場卻因教育法規的限制造成使用上的困難。日本的大學入學考試幾乎不出近現代史的題目，考試領導教學的情況造成教師對近現代史的忽略。在日本，採用《開創未來的歷史》最多的反而是大學，笠原教授在都留文科大学跟專修大學開設的課程都使用此書做爲教材，大部分學生使用後的第一個反應是很震驚，因爲沒接觸過這樣的史實，日本侵略中國的部分由中國大陸學者書寫、殖民朝鮮的部分由韓國學者書寫，讓學生從「受害者」角度的敘述中瞭解中國大陸、韓國對這些歷史事件的感情。

### 三、共通的歷史認識

中日韓三國歷史學者繼第一本跨國教材後，又共同新編的歷史教材《超越國境的東亞近現代史》，其中韓文版已經出版，中、日文版仍在做最後修訂。相較於德國跟法國、波蘭長達 60 年的歷史對話和成果，東亞的歷史對話才剛剛起步，笠原教授希望未來也能加入臺灣和北韓，讓東亞的學生對東亞的歷史有更全面性的認識。

綜合討論時步平教授也提到，中國跟韓國最大的爭論在於，韓國覺得前近代的中國宗藩體制、華夷秩序對韓國的傷害，跟日本的殖民是一樣的，並且認為在中國參戰的韓國人是以個人的身分參戰，就此而言，中韓雙方在認知上是有落差的。

再者，日本歷史教科書與戰前相比是批判軍國主義、反省侵略的立場，戰後三次的教科書攻防戰也是針對這個路線。家永三郎的訴訟帶來改善教科書的條件和契機，也引來保守派的批評，甚至導致新右派的反擊。笠原教授指出，當他用《東亞三國的近現代史》當教材在大學授課時，學生普遍受到很大的衝擊，也會有反對的情緒，稱他是「自虐派學者」、消滅日本人意識等。但這是必須的，因為三國共構教材要能成功、獲致正面的迴響，需要各國的民主化、國族意識的慢慢消退。如同霸凌一樣，任何戰爭加害者在欺負別人的時候往往自己沒有自覺，所以透過東亞共構歷史教材，除了要喚起日本人能有加害者的自覺之外，進一步希望拉近受害者、加害者一起朝向共通的歷史認識。

### 參、迴響——從國家主體性和歷史社會學視角

在瞭解東亞歷史教材共構過程中相關合作、爭議、因應處理的經驗分享後，接下來由國內學者分別從不同視角進行演講，最後共同參與論壇討論。

## 一、共構「誰」的東亞歷史？

首先，周婉窈教授以「試論東亞歷史共通教材書寫的可能性及其侷限」為題指出，由中國大陸、日、韓所共同撰寫的《東亞三國近現代史》，基本上是以日本帝國圈為主，缺乏臺灣主體性和琉球主體性的不完整書寫，究其實，是「誰」的東亞歷史？倘若就前近現代的海洋史觀點來看，用「漢字圈」、「儒學」等角度來討論東亞史，將無可避免地再度落入菁英歷史的一方論點，那麼，與庶民生活和文化息息相關的庶民歷史又在哪裡？是不是我們也可以從基督教傳教史作為切入討論東亞史的角度？

再者，在多國共通歷史的書寫上，理論上應超越一國歷史進行越界和跨國的書寫，但，各國歷史各有發展脈絡，往往同其時而不相交涉，對共同歷史事件的書寫各有其立論的視角，更何況各國還要處理各自核心的歷史問題，及面對各自國家意義與民族精神的傳統，這些都將帶來歷史書寫上的考驗。

最後，臺灣是不是該作為東亞圖景的一個歷史單元？日本帝國圈內臺灣、琉球、韓國的共同經驗又是什麼？這些闕如都是共構東亞教材時應該加入考量的面向。就政治民主化與言論自由來看，中國大陸會不會成為當代東亞暨亞洲和平的絆腳石呢？也是值得關注的焦點。綜合言之，在周教授剝切誠懇的演講中，讓與會者可以深深體會到跨國共構歷史教材有其不可迴避的國家主體性、歷史記憶和國際政治等深沈問題。

## 二、挑戰民族國家的框架

當與會者仍陷在臺灣主體性糾葛難了的複雜情緒之時，汪宏倫教授以「從歷史社會學角度思考跨國共構教科書」為題，帶領大家來到歷史社會學的視角，提供我們一個關於民族國家在克服概念不清和理論混亂上可以分析的架構，這是由「國際 vs. 國家」的脈絡層次和「公民—領土 vs. 族群—文化」的制度內涵，所交織而成四個象限場域的一種分析脈

絡，讓人可以從中取得分析的視角、立足的觀點。

其中「跨國共構教材」落於場域Ⅲ——國際脈絡層次與族群文化制度的交互影響之下，在這個場域中，關於東亞民族主義的紛爭，包括：前現代歷史的記述（如：高句麗、臺灣、琉球）、近代戰爭的詮釋和記憶（如：南京大屠殺、慰安婦、原爆）等等。汪教授進一步指出，要理解跨國共構教材可以區分為兩種模式：消極模式——維持民族國家的框架，保持克制；積極模式——超越國族的框架。而 2005 年出版之《東亞三國的近現代史》基本上是一種消極模式。

回顧歷史，戰後東亞各國之間因地緣政治和國族建構，不僅有國族內部的衝突，更有「加害 vs. 被害」二元圖式的國族之間衝突，那些戰爭遺緒、歷史記憶、怨懟心態與價值觀，形成了重層的怨恨情感結構——臺灣的「悲情」、中國的「百年國恥」、日本的「受害者意識」、韓國的「恨」。這些複雜難解的情感問題對共構東亞歷史教材而言，是多麼難以承擔的重！然而，跨出民族情感的藩籬是邁向和平的必經之路，汪教授最後仍提供我們面對未來的思考：透過共構教材進行跨國對話的必要、朝向超越國族框架的積極模式、對東亞民族主義的警覺與反省，以及考察戰爭遺緒對東亞情感結構的深刻影響。

### 三、尋找和平對話的基礎

本次工作坊最後焦點是「跨國共構臺灣歷史教材」論壇，針對下列問題有廣泛地討論與共識：

（一）在意義和價值上，與會學者一致持肯定態度，認為東亞各國共構教材是超越自己的視角、過程重於結果，並勇敢地挑戰了民族國家的框架。

（二）在必備條件上，應有表述的自由、多方開啓對話，但不要陷入民族主義的高漲情緒。

(三) 值得共構的主題上，包括：戰前、戰後民主化、民主化之後的轉型正義等。

(四) 在面對可能的困難與挑戰上，首先是中國大陸和臺灣關係的不可迴避性，「理解的過程」如何達成非常重要，從臺灣主體出發應是前提；其次是加害與受害者之間的二元對立衝突的問題；最後是突破民族主義的影響，一方面警醒民族主義遺緒的毒害，一方面思索在克服和超越民族主義之後對誰最有利？

(五) 在開始共構的契機上，可以從臺灣加入中日韓國際知識社群開始，從「不理解」到「對話理解」，相濡以沫才能達致和平，用關鍵案例將達成共構觀點的形成脈絡呈現在教材中，以教導孩童學習和平及思考達成和平的理解過程。

## 肆、反思——跨國共構教科書是夢想的綠洲？ 還是海市蜃樓？

如果說，戰爭，是一種動態、彌天蓋地、具體傷亡的衝突，那麼，透過教科書與教育媒介，所傳遞的歷史與戰爭記憶，即是一種靜態、沒有具體事故傷亡、沉默的衝突（a silent conflict）（Podeh, 2010），並成為可能持續性影響人心（尤其成長中青少年）的緊箍咒。比起殘酷的軍事戰爭，教科書所進行「沉默的衝突」被證明具有深遠的影響力，因為那些根深蒂固的意象是抗拒改變的，也不容易在宣布和平而簽署的文件中被期待消失殆盡。這些不斷被灌輸和傳遞的沉默衝突，一方面將是導致怨懟仇恨永無休止的根本禍因；另一方面將使藉由外力所達成的和平協定，僅僅只是活生生的壓抑和壓迫經驗，所謂的和解共生，也僅是將沉默的衝突瑣碎斷裂化為暫時的、有限的、妥協的和平。我們唯有對這些問題有所覺察體悟（awareness），並從各方面真誠努力地去消弭來自教科

書的偏見、歧視和刻板印象，才能幫助人心克服這類沉默的衝突，而跨國教科書共構即是打破這類沉默衝突，對和平教育的一種具體實踐。

任何國家的歷史教科書，一方面為過去與現代之間提供一種記憶的連續感，傳遞公認的歷史敘事；一方面它也改變乃至重寫過去，以符合當代社會的需求。要將這種具有「最高歷史法庭」(supreme historical court) (Podch, 2000) 功能的教科書，置於國際脈絡空間，重新提供一種利害關係國之間「公認」(accepted) 的記憶與敘事，特別是關於戰爭所帶來的情感創傷、責任歸屬等，並不是一件容易的事！因此在《東亞三國的近現代史》一書中，關於南京大屠殺的人數、日本對韓國是強占抑或合併等爭議歧見，只能「並列」處理；關於釣魚台、獨島等爭議事件，只能「部分擱置」處理。

事實上，國際間除了東亞的中日韓之外，跨國教科書共構的還包括：德法、德波、以巴等國，無論共構結果的評價是褒或是貶、迴響是成功或是失敗，跨國教科書共構在這些地區，不管是官方支持或民間組織主動發起，有的目前仍持續進行著，為追求「夢想的綠洲」而繼續前進；有的則迫於政治情勢壓力，不獲雙方政府支持，甚至下令禁止使用，使跨國教科書共構最終成為「海市蜃樓」而已！

然而，誠如致力推動和平與希望的美國卡特中心 (the Carter Center) 所標舉的目標：

我們可以選擇減少苦難，我們可以選擇一起為和平而努力，我們可以做出改變——而我們必須這麼做 (Carter, 2002)。

相信跨國共構臺灣歷史教材是我們夢想綠洲中的希望種子，她終將有開花結果之日。

## 參考文獻

- Carter, J. (2002). *Nobel lecture*. Retrieved from [http://www.nobelprize.org/nobel\\_prizes/peace/laureates/2002/carter-lecture.html](http://www.nobelprize.org/nobel_prizes/peace/laureates/2002/carter-lecture.html)
- Podeh, E. (2000). History and memory in the Israeli education system: The portrayal of the Arab-Israeli conflict in history textbooks (1948-2000). *History and Memory*, 12(1), 65-100.
- Podeh, E. (2010). Univocality within multivocality: The Israeli-Arab-Palestinian conflict as reflected in Israeli history textbooks, 2000-2010. *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, 2(2), 46-62.