

他者的歷史殤慟——兩岸中學社會科教科書 中猶太大屠殺議題之敘寫與啟思

李涵鈺 王立心 陳麗華

本研究主要探討臺灣及中國大陸國中及高中歷史及社會科教科書中如何敘寫猶太大屠殺，採內容分析法對教科書內容進行分析並提出反思與編撰建議。研究發現兩岸教材的內容編排與文本設計：可增加重要事件與符號、多提供一手資料增加具體認知、敘事角度與立場、圖照片的使用可更多元平衡、增加對戰後可能的影響與相關因應措施等思考；此外，建議臺灣的教科書對於歷史脈絡及原因應更具體、掌握定義與重要概念、猶太大屠殺議題除了放在補充資料，也應在主文敘及、增加探究活動與討論問題，引發歷史意識及深度思考。最後從課程組織、敘事角度、論述觀點、活動設計分別提出省思，希望從猶太大屠殺議題反省教科書設計問題，並思考更深層學習歷史的意義，批判反省種族滅絕的根源，及和平與人權價值探討的重要，裨益國際公民素養的培育。

關鍵詞：教科書、猶太大屠殺、歷史、社會科、中國大陸

收件：2014年1月15日；修改：2014年7月6日；接受：2014年7月17日

李涵鈺，國家教育研究院教科書發展中心助理研究員

王立心，國家教育研究院教科書發展中心助理研究員

陳麗華，淡江大學課程與教學研究所教授，E-mail: newcivichope@gmail.com

Historical Trauma of the Other: Narratives and Reflections on the Holocaust in History and Social Studies Textbooks in Taiwan and Mainland China

Han-Yu Li Li-Hsin Wang Li-Hua Chen

This paper explores how secondary school history and social studies textbooks in both Taiwan and Mainland China narrate the Holocaust. It employs content analysis to review the textbooks and brings up reflections and suggestions. Suggestions for both textbooks include increasing significant events and signifiers, adding more primary data for better understanding, embedding diverse perspectives, putting more consideration into the use of pictures and images, and discussing post-war impact and relevant measures that the government took. Taiwan's textbooks should provide more concrete historical contexts and causes of events that focus more on definitions and important concepts. The Holocaust and related issues should be included in the main text, not only in supplementary statements. Inquiry and discussion of the issues should also be added to increase historical consciousness and encourage depth of thought. Ultimately, this paper shows our reflections on curriculum organization, narrative views, discourse types, and instructional activity designs. With the Holocaust and relevant issues, we attempt to rethink the problems of textbook design, to seek deeper meaning of history learning, and to criticize the origins of genocide and the importance of investigating peace and human rights, so as to promote the cultivation of international citizenship.

Keywords: textbooks, Holocaust, history, social studies, Mainland China

Received: January 15, 2014; Revised: July 6, 2014; Accepted: July 17, 2014

Han-Yu Li, Assistant Research Fellow, Development Center for Textbooks, National Academy for Educational Research.

Li-Hsin Wang, Assistant Research Fellow, Development Center for Textbooks, National Academy for Educational Research.

Li-Hua Chen, Professor, Graduate Institute of Curriculum and Instruction, Tamkang University, E-mail: newcivichope@gmail.com

壹、前言

西方國家將猶太大屠殺列入學校課程中，始於 1970 年代，以美國、加拿大、德國和英國為主（Bromley & Russell, 2010）。Bauman（2000）認為猶太大屠殺是現代性的產物，是理解所有民族國家現代官僚體系的關鍵，是道德盲目的官僚體系追求效率之結果；也有學者，如 Maier（2000）認為猶太大屠殺教育仍有爭議存在，是歐洲中心論的觀點。然而，在教育領域，較多的爭議不在學校課程教或不教，而是應從歷史觀還是人權觀出發（Bromley & Russell, 2010），且認為大屠殺的教育，有助於學生人格往人道、民主的方向發展，有利其成為全球公民（Short, 2003），但如 Davis 與 Rubinstein-Avila（2013）所言，有些國家是從與以色列國家關係的政治考量來衡量是否教授猶太大屠殺。整體而言，如 United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]（2013）所述，學生有必要瞭解歐洲陷入種族屠殺的原因，及後續發展之防止和懲治種族滅絕的規劃與制度，且將其與其他大規模暴力作比較，以有助於預防未來種族屠殺與暴行、提高當今世界人們對種族滅絕的危險意識、珍視個人權利及普世價值。

臺灣雖與納粹政權無涉，但有關納粹想像的爭議卻不斷上演。納粹標誌出現在臺灣製造的運動商品與玩具，藝人也以納粹囚禁猶太人的牢房當成主題餐廳作為噱頭，2007 年後相繼有便利商店發行酷似希特勒或有納粹符號的公仔造型，甚至 2011 年出現 3 名穿著納粹德國黨衛軍制服參加國防部暑期戰鬥營的學員。這些事件引起了國際媒體的關注，也引發以色列代表嚴重抗議，學生提到「穿著德國軍服完全是基於好玩好奇，沒有想到會造成這麼大的風波」（王宗銘，2011），雖然最後都道歉收場，但這類無知與冒犯他者殤慟的情形仍層出不窮。這反映了臺灣人對二次大戰時納粹荼毒歐洲猶太人的歷史認識不清，因而不斷發生文化

冒犯的情況，也沒覺知納粹符號的公開展示，是一種輕率的惡意與威脅，即使在講求言論自由的時代，也不能濫用或誤用。

美國波士頓猶太大屠殺紀念碑上刻著一首德國神父 Martin Niemöller 的詩“First They Came”：「當納粹黨來搜捕共產黨員的時候，我沒有站出來為他們說話，因為我不是共產黨；當納粹黨來抓猶太人的時候，我沒有站出來為他們說話，因為我不是猶太人；當納粹黨來抓工會的人的時候，我沒有站出來為他們說話，因為我不是工會的人；當納粹黨來抓天主教徒的時候，我沒有站出來為他們說話，因為我是新教徒；當納粹黨來抓我的時候，已經沒有人站出來為我說話，因為他們都被抓走了」（洪蘭，2013），這首冷漠詩，表達了人們對社會不公義與不幸的漠然以對，當社會都是沉默且自私的大眾，缺少公民的素養與道德，就如同網路上有不少鄉民以「只是一個符號」或沒必要看得那麼嚴重作為回應，顯示其對人類歷史中晦暗悲劇缺乏擬情的心態，而表現一副事不關己的無知與輕忽態度，也缺少拋開國界、設身處地關心他者殤慟的情懷。我們的年輕人為什麼會這樣呢？這進一步引發我們思考學校教科書是怎麼敘寫猶太大屠殺的？加上目前的研究很少著墨於學校教科書如何描繪猶太大屠殺事件（Foster & Burgess, 2013），因此本研究從檢視教科書著手。

在日漸國際化或全球化的時代，不同種族與族群間的交流互動頻繁，我們不僅應關注臺灣或亞洲的歷史，對於世界歷史也應有更高的敏銳度。根據德國國際教科書研究中心（Georg Eckert Institute for International Textbook Research, GEI）的研究，絕大多數國家都將大屠殺列入課程中，然而不同地區和政治局勢被重視的程度有很大的差異。在西方民主國家，猶太大屠殺（Holocaust）扮演了核心角色，會以獨立專章或其他方式特別提到，而其他國家通常是整合在二戰的歷史、包含在人權議題下，或與其本國歷史上其他屠殺事件並論（Georg Eckert Institute for International Textbook Research [GEI], 2014）。因此，本研究除了探討臺灣

的教科書外，也想探討不同政治體制或較不重視人權的地區，如中國大陸，對猶太大屠殺的呈現方式與側重面向。在臺灣，對於猶太大屠殺之教育與研究不若歐美那麼受到重視，目前對此議題的探討亦不多，透過臺灣及中國大陸的比較，可以了解教科書敘寫的現況和侷限，並提供教科書改進之參考。

綜合上述，本研究目的為：一、分析臺灣、中國大陸中學社會科教科書猶太大屠殺的內容及教材設計；二、比較臺灣、中國大陸中學社會科教科書猶太大屠殺的內容及教材設計異同；三、提出對猶太大屠殺的內容及教材設計之省思與建議。

貳、文獻探討

20 世紀最大規模的種族滅絕與暴行的實例，就屬納粹政權對猶太人的屠殺（Gregory, 2000）。Holocaust 一般指稱 1933~1945 年間納粹德國對猶太人及其他人種的迫害和屠殺。以下先從一些重要機構探討其定義概念，再瞭解國際上對 Holocaust 教育之相關研究。

一、Holocaust 的定義

有關 Holocaust 一詞，holo 的字首是表示「全部」、「整體」，cau, caus, caut 的字根有「燒熱」的意思（陳明華，2012）。朗文當代高級英漢雙解詞典對 Holocaust 的單詞解釋有兩個，一是小寫 holocaust 是指大災難、浩劫，二是大寫 Holocaust，指（第二次世界大戰期間納粹黨對猶太人等進行的）大屠殺（培生教育出版，2013）。“Holocaust”一詞源自希臘文“Holókauston”（燔祭），焚燒的祭品獻給神靈。而 genocide 由希臘單詞 genos（部族／種族）和拉丁後綴 cide（屠殺）組成，指有組織地對一個民族或群體進行系統性滅絕行為（Merriam-Webster, 2014），genocide 與 Holocaust 都指種族滅絕，而 Holocaust 的用法有特定指涉，有焚燒獻祭的意思。1960 年代後，一些學者與作家用來專指納粹對猶太人的大屠殺

（且通常會將字首大寫），這是多數人理解的意思，有些則試圖以希伯來文的 *soh'ah*（意指大災難）或 *hurban*（意第緒語中的 *Khurb*，意指毀滅）來代替大屠殺這個字，但仍不是普遍的法（Niewyk & Nicosia, 2000）。

國際猶太大屠殺紀念聯盟（International Holocaust Remembrance Alliance, IHRA），前身是猶太大屠殺教育、紀念與研究之國際合作專門組織（Task Force for International Cooperation on Holocaust Education, Remembrance and Research, ITF）於 1998 年由前瑞士首相 Göran Persson 創立，Persson 當時決定成立一個國際組織將猶太大屠殺教育傳遞至全球，他邀請美國前總統 Bill Clinton 和英國前首相 Tony Blair 一起加入，Persson 更於 2000 年 1 月 27~29 日在斯德哥爾摩舉辦國際論壇，邀請對於大屠殺教育有興趣的政府參與討論該主題。列席者有 23 位國家元首或總理、14 位副總理、46 個政府的部長。經過國際論壇討論研究之下產生了「斯德哥爾摩猶太大屠殺國際論壇宣言」（Declaration of the Stockholm International Forum on the Holocaust），該宣言是此協會的基礎原則，目的是透過政治和社會領袖的支持，將大屠殺教育、紀念和研究傳播至世界各國。

依 IHRA¹的定義，Holocaust 為納粹在二戰的掩飾之下，為了建立「新秩序」而企圖滅絕全歐洲的猶太人。這是史上第一次大規模屠殺一個民族，共有 600 萬猶太人受害，包含 150 萬名孩童。納粹更奴役並殺害數百萬非猶太人民，包含吉普賽人、蘇俄戰俘、波蘭人、殘疾人士、政治犯、良心犯、同性戀等受害者。美國猶太大屠殺紀念館（United States Holocaust Memorial Museum, USHMM）²則定義第二次世界大戰期間，數以百萬計的無辜受害者遭受到納粹德國蓄意的滅絕，將近 600 萬猶太男女和兒童遭到歧視與殺害。英國倫敦帝國戰爭博物館（Imperial War Museum, London, UK）定義 Holocaust 為二戰期間一項由國家支持的行

¹ IHRA 目前有 31 個會員國以及 5 個觀察國，各國都可以申請入會，但會員必須遵從「斯德哥爾摩宣言」，致力於實施支持猶太大屠殺教育、紀念和研究的國家政策和計畫，該協會鼓勵會員國間發展多國夥伴關係，並分享好的實踐案例。請見 IHRA 官網：<http://www.holocaustremembrance.com/>

² 參考網址：<http://www.ushmm.org/>

動，納粹德國與其共犯有計畫地迫害並採用工業方法消滅歐洲的猶太人。³而以色列猶太大屠殺紀念館（Yad Vashem, Jerusalem, Israel），表示 Holocaust 是用來指稱納粹德國政府謀殺了 600 萬猶太人。⁴上述機構對猶太大屠殺的定義整理如表 1 所示。

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

表 1 猶太大屠殺相關定義一覽表

機構或單位	定義
國際猶太大屠殺紀念聯盟	史上第一次大規模屠殺一個民族，共有 600 萬猶太人受害，其中包含 150 萬名孩童。納粹更奴役並殺害非猶太人民，包含吉普賽人、蘇俄戰俘、波蘭人、殘疾人士、政治犯、良心犯、同性戀等。
美國猶太大屠殺紀念館	在第二次世界大戰期間，有數以百萬計的無辜受害者遭受到蓄意的滅絕。納粹德國（由阿道夫·希特勒領導）貫徹其種族主義政策的過程中，迫害並殘殺了許多族群，而猶太人則是最大的受害族群，將近 600 萬猶太男女和兒童遭到了殺害。
英國倫敦帝國戰爭博物館	二戰期間，國家支持的行動，納粹德國與其共犯有計畫地迫害並採用工業方法消滅歐洲的猶太人。此外，在納粹暴政之下，數百萬人包含吉普賽人、殘疾人士、波蘭人、同性戀者、蘇俄戰犯、政治犯也遭受慘無人道的迫害及殺害。
以色列猶太大屠殺紀念館	從 1933 年猶太人開始受到迫害，在二戰期間大量受到殺害，德國人及其共犯殺害了 600 萬猶太人。從 1942 年 4~11 月間約 250 天殘害了 250 萬猶太人，沒有克制，直到盟軍擊敗才停止。

資料來源：作者自行整理。

³ 參考網址：<http://www.iwm.org.uk/history/the-holocaust>

⁴ 參考網址：<http://www.yadvashem.org/yv/en/holocaust/about/index.asp>

，因而採取猶太大屠殺之譯名，然而在定義上也包含其他被納粹黨所屠殺的人種或群體。具體而言，本研究所界定的猶太大屠殺（Holocaust）是指受到納粹德國政府支持，於 1933~1945 年間對於約莫 600 萬歐洲猶太人進行系統性的種族滅絕計畫與行動，其中包含 150 萬的兒童；此外，還包括其他族群，如羅姆人（吉普塞人）及一些蘇聯人（波蘭、俄羅斯等人），及基於政治、思想和行為的理由而遭受迫害的其他群體，如共產主義者、社會主義者、耶和華見證人、殘疾人士以及同性戀者。

二、猶太大屠殺教育之國際概況及教材設計原則

（一）為什麼要教猶太大屠殺？

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

有關大屠殺的案例，目前教育界存在的爭論是要將學生培育成歷史學家，或是防止種族主義暴行之教育目標（Kinloch, 2001），Short 與 Reed（2004）認為大屠殺教育是為了避免暴行再次侵犯人權，希望跨越時空，記取大屠殺暴行的罪證，使年輕人認知不公正、迫害、種族主義和當今社會存在的可能仇恨。如同 IHRA（2014）指出，透過學習該歷史事件

可幫助學生去思考權力的使用和濫用，以及當人權遭侵犯時，個人、組織和國家的角色和責任，提高學生對於現今社會中潛在的種族屠殺的警覺。這樣的學習不僅讓學生去了解刻板印象、偏見、種族主義、反猶太主義在社會上衍生的後果，也有助於在國際社會下發展一個多元化的價值觀，並且鼓勵他們站在弱勢族群角度思考。因此，猶太大屠殺教育試圖讓學生批判反思種族滅絕的根源，以促進和平與重視人權。

（二）猶太大屠殺教育的概況

德國的教科書對譴責納粹歷史、拒絕談論德意志民族過去的榮耀是有共識的（Soysal, 2000），其歷史教育非常重視對納粹問題的反省，不僅規定歷史課本對納粹政權的討論要有獨立篇章，也要求歷史課要有足夠比重的授課時數來討論納粹獨裁帶給全世界的禍害。德國九年級歷史教科書（Geschichte plus），課本插圖引用蘇俄畫家 Jacobus Belsen 於 1932 年所畫的嘲諷畫《希特勒如何把「合法」一詞掛在嘴邊》，藉此告訴學生，希特勒奪權的手段就是假藉「一切合法」的名義，卻對反抗他的人民動刀動槍；另外課本插圖也放了慕尼黑大學反抗希特勒獨裁的「白玫瑰運動」3 位核心人物之合照，雖然這 3 位年輕人最後都慘遭蓋世太保毒手，但年輕世代以和平非暴力方式對抗法西斯獨裁的可貴精神，是德國希望年輕學子記取的（花亦芬，2014）。在德國公民教科書也對新納粹的危險提出警醒，透過譴責納粹的國家社會主義連結對照到新納粹的作為，對於現代新納粹青年的一些憎恨演講與種族言論予以否定（Soysal, 2000）。

以色列的大屠殺教育從小學一年級開始，從參加每年的紀念儀式，看《安妮日記》、倖存者的回憶錄、認識戰爭中無畏救助猶太人的英雄，漸漸擴大到探討整個事件的歷史脈絡以及人性。以色列教育部在高中歷史教育部分，編集單冊的「大屠殺歷史」文本，將二戰歷史中「猶太大屠殺」抽出詳細說明。位於耶路撒冷的「大屠殺博物館」為各年級的年度旅行「基本景點」。另外，每年教育部也編列三至五千萬謝克爾（約 3~4.5 億新臺幣）的預算，供以色列 8 千至 1 萬名高中生前往波蘭進行

集中營學習參觀之旅（吳維寧，2014）。即使德國政府不斷道歉、賠償及補救，以色列認為只有記得和記憶，才能避免人類再重複犯錯。

Lindquist（2009）分析美國高中社會科三大出版業者（Glencoe、Pearson、Holt McDougal），歷史及世界史教科書各 3 本，以美國猶太大屠殺紀念館所提出的定義去分析，發現多數都沒有包含定義的概念，更有版本只是表淺定義為「在第二次世界大戰中對猶太人的種族滅絕運動」。再者是將猶太大屠殺背景因素去脈絡化，雖然有提到反猶太主義⁵但仍不夠深入。

1990 年英國將大屠殺事件納入國定歷史課程的必修主題（Pettigrew et al., 2009）。Foster 與 Burgess（2013）以 IHRA 準則分析英國 4 本歷史必修教科書，研究發現有教科書幾乎完全關注在集中營的事件，尤其是奧斯威辛——比克瑙，用令人不安的敘述來介紹集中營的生活以及有系統的迫害和殘殺百萬名猶太人；此外，教科書中幾乎未提供背景脈絡，且未幫助讀者更廣泛地了解其他觀點或者是 1930 和 1940 年代猶太人的經驗、缺乏幫助讀者瞭解戰爭前猶太人的生活、猶太人對納粹的反抗。

Hirsch 與 McAndrew（2014）批評魁北克的歷史教科書，只是表面化、局部化處理猶太大屠殺，阻礙了學生理解這個事件對當代社會的影響，只有其中一個版本設計讓學生去思考當代社會中的種族歧視問題。GEI（2014）研究提到多數國家在教科書敘寫中並沒有表現出對猶太大屠殺的「國際文化記憶」的關心及尊重。如阿爾巴尼亞（Albanian）的教科書，將阿爾巴尼亞公民救援受迫害的猶太人作為其教材核心；印尼的教科書也有類似的情形。⁶GEI 建議不同國際組織（如：聯合國教科文

⁵ 雖然美國高中教科書都有提到在 1933~1945 年間納粹反猶太主義所帶來的影響，Lindquist（2009）認為仍然有四點不足之處。第一、反猶太主義的長期歷史被去脈絡化（應該要包含談論反猶太主義在宗教、文化、種族三方面的長期演變）。第二、三本美國歷史教科書都直接談論納粹反猶太主義，而沒有講到反猶太主義早在 1933 年就已經存在（這是讓當時德國人很快就接受納粹對猶太人觀點的背景因素）。第三、19 世紀晚期，在大環境下種族科學概念的出現，使得納粹對種族思想著迷，其對納粹的影響也應被討論。第四、有些教科書有提及基督教反猶太的歷史，但都沒討論當中的一個重要思想：猶太人應為耶穌之死負責，理應受懲罰。

⁶ 印尼教科書中對猶太大屠殺的歷史敘述非常有限，因為前總統蘇哈托 1967 年上任期間，教科書著重印尼建國的光榮史，關於國際上的種族迫害、政治衝突著墨甚少，因

組織、歐洲理事會)、各教育部門和 IHRA 應增添相關訊息作為編輯教科書內容基礎。

(三) 教材內容與設計原則

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

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

教學內容及教學方法，要按年代編排或依主題設計、以事實為導向的記憶或批判思考的方法，取決於學生的知能發展與理解程度、國家與該地區的情況，及相關因素的影響 (Pingel, 2014)，因此，本文在教材活動設計方面，分為歷史知識及探究思考兩種取向，前者重視歷史事實與內容記憶等陳述性知識，為封閉性課程；後者重視探究思考，允許學生去建構或挑戰，提供延伸活動，如提供可進一步閱讀或觀看的電影、書籍、網站，蒐集並分析報章雜誌、研究報告、目擊者說詞和第一手資料等不同的分析來源，為論述型課程。德法共構的歷史教科書，就介紹了世界不同地區的大屠殺紀念館網站的圖片，同時引導學生提問，為什麼大屠殺被銘記在這些地方，不同紀念場又具有什麼設計理念與功能 (Pingel, 2014)。因此，教科書活動設計的取向是探討重點。

此 20 世紀中期的課本重點並非二戰，而是 1949 年荷蘭承認印尼獨立，加上許多人對二戰德國的印象來自於改編過的電影、電視劇，希特勒形象反而被印尼人理解為某種革命英雄，符合搖滾、龐克酷勁的意象，一時蔚為風潮 (范捷茵, 2014)。

就論述觀點而言，Bromley 與 Russell（2010）發現有的國家從世界歷史事件來論述，有的從人權導向來呈現；Pingel（2014）將之與其他地區的種族滅絕例子放在一起比較，並認為轉型正義開始落實在一些衝突後地區，而這些地區將大屠殺事件理解為「反人類罪和種族滅絕」的主要例子，即便沒有遭受大屠殺的國家其教育也受這樣的發展所影響。因此，了解兩岸教科書從何種觀點來論述亦是探討重點之一。

參、研究方法與設計

本研究透過質性的內容分析，探討各版本的敘寫方式與陳述重點；再採貝瑞岱（G. Z. F. Bereday）比較教育研究法，進行兩岸教科書內容的比較。研究方法、對象、資料處理與分析方式說明如下。

一、研究方法

內容分析有定量及定質的分析，因不同分析內容而有偏向。定量分析以頻率分配為基礎，注重類目統計，因此選樣範圍廣大，優點是便於觀察管理，缺點是缺乏彈性；定質分析重視敘述性研究，樣本的大小與完整性較不被關注，較具彈性（楊孝濬，1989）。本研究採質性內容分析，從其主題、旨趣、陳述，關注教科書「說什麼」之探討；再者，從其闡釋、鋪陳結構、版面與圖片、使用語言，瞭解教科書「如何說」。分別對臺灣及中國大陸的教科書內容敘述、圖片及文字解說、思考問題、補充資料進行檢視與探討。

貝瑞岱將「比較研究」稱為「同時研究」，即對所有被研究國資料的同時處理，研究步驟包括描述、解釋、並列、比較等階段。首先對資料進行描述與評估解釋；再者，建立可比較的標準，透過並列，辨別異同，最後進行問題取向的比較。比較方法可區分為平衡比較與闡述比較（洪雯柔，2000；Bereday, 1964），本研究以平衡比較為主，將臺灣、中國大陸的教科書依類目內容進行平衡配置，將相同時期或相似事件交替

對照，以看出兩者之相似性、分歧性與特點，若遇特殊情況亦採闡述比較進行說明，針對地區的獨特狀況或對書中的特殊觀點進行解釋。

二、分析類目

Krippendorff (2004) 認為內容分析的研究學者，應該要盡力去闡明怎麼進行研究並說明如何得出判斷，防止用自己的世界觀和個人興趣去解讀文本的意思。本研究評估現有猶太大屠殺內容之分析基準後，以 IHRA 的內容較為清楚，因此參酌並修改 IHRA「應該教哪些 Holocaust 內容」作為方針，分為四個面向，歷史事件的背景、1933~1939、1939~1945、戰後時期，詳細內容請見附錄 1。

在教材設計的分析類目，參考 Bromley 與 Russell(2010)、IHRA(2014) 及 Lindquist (2009) 的研究，分為敘事角度（犯罪者、加害者、旁觀者、救援者、受害者、反抗者）、活動設計（歷史知識、探究思考）、論述觀點（歷史事件、人權和平），請見附錄 2。

三、分析素材與資料的處理

本研究的分析素材為臺灣及中國大陸國中及高中的歷史及社會科教科書，各以市占率較高的一家出版業者為例進行分析，除了歷史教科書，也納入公民與社會相關教科書，期能較全面綜觀瞭解教科書中有關猶太大屠殺教育的呈現情形。本研究所界定的中學為國中及高中，且認為唯有國高中一起分析比較，才能對整個中學教科書中的猶太大屠殺議題有完整的了解。人民教育出版業者在中國大陸市占率超過五成，⁷足以了解中國大陸的主流情形，而臺灣各版本占有率均未過半，唯葉聯娟（2004）曾分析臺灣高中的納粹政權及猶太大屠殺的內容，研究發現各版本雖在敘述上有些許落差，但內容明顯都很少。為利於進行教科書比較，本研究以國中、高中市占率最高的 L 版及 M 版作為分析對象。教科

⁷ 簡稱人教版。

書分析素材分別如表 2、表 3、表 4 所示。⁸

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

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

表 2 兩岸國中歷史教科書之分析素材⁹

地域	版本別	教科書名	發行者	年代	編碼
臺灣	社會（必）	社會三下	L 版	2013.10	Tjs01
中國大陸	世界歷史（必）	九年級下冊	人教版	2011.12	Cjh01

表 3 兩岸高中歷史教科書之分析素材

地域	版本別	教科書名	發行者	年代	編碼
臺灣	歷史（必）	歷史第四冊	M 版	2014.02	Tsh01
	歷史（選）	歷史下冊	M 版	2011.02	Tsh02
中國大陸	歷史（選 3）	20 世紀的戰爭與和平	人教版	2011.11	Csh01
	歷史（選 6）	世界文化遺產薈萃	人教版	2011.11	Csh02

⁸ 兩岸國中教科書除歷史外，社會領域沒有猶太大屠殺相關內容。

⁹ 臺灣國中社會領域的教科書市占率較高的是 L 版，6 冊教科書中，只有 1 本有相關內容，高中的歷史及公民與社會教科書市占率較高的是 M 版，必選修共 16 冊，5 本有相關內容。中國大陸初中及高中教科書的市占率最高的是人民教育出版社，21 本教科書中，4 本有猶太大屠殺相關議題。

表 4 兩岸高中社會領域教科書之分析素材

地域	版本別	教科書名	發行者	年代	編碼
臺灣	公民與社會（必）	公民與社會第一冊	M 版	2014.08	Tsc01
	公民與社會（必）	公民與社會第三冊	M 版	2013.08	Tsc02
	公民與社會（選）	選修公民與社會下冊	M 版	2013.02	Tsc03
中國大陸	思想政治（選 6）	公民道德與倫理常識	人教版	2009.03	Csc03

肆、討論與分析

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

一、量化呈現

國中階段，臺灣的 L 版在篇幅上十分少，主文僅有一個段落，另有三個段落放在課後閱讀的補充資料中，圖片主要以希特勒為主，沒有猶太人或其他群體的部分，亦無問題討論或延伸活動的探究。人教版在篇幅比重與圖片的量與質，及問題討論與延伸的學習活動，均較為深入，且有歷史脈絡性。高中歷史部分，臺灣的 M 版段落數稍微增多，增加納粹政權的介紹，但仍無問題研討與活動探究。人教版以專題方式聚焦探討，因而問題與活動探究的設計較多。公民與社會部分，臺灣在「憲法與人權」、「國際關係與和平安全」等單元都零星簡要提到猶太大屠殺議題，而人教版僅在科技倫理部分提到。統計情形請見表 5。

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

表 5 兩岸國高中歷史及社會領域教科書之篇幅與設計情形

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

二、文本內容呈現

（一）國（初）中階段教科書

臺灣的國中 L 版社會教科書，在第 3 章「戰間期與第二次世界大戰」中對納粹的崛起稍微提及歷史背景，因為戰後德國地位低落、經濟蕭條、社會混亂，共產黨反對政府，但仍較為抽象，不易貼近理解希特勒為何會獲得人民支持。

對於猶太大屠殺，僅提到「希特勒實施種族迫害政策，其中以對猶太人的迫害最為嚴重」（Tjs01: 86），因為對種族迫害的理念缺乏說明，學生較難理解為什麼希特勒要迫害猶太人，其他人種如吉普賽人、反社會份子未被提及，且對猶太人是哪方面的迫害書中並無述及，僅在下方

¹⁰ 以內文的段落為單位，包含內文中的補充資料，不包括活動或問題等段落。因為兩岸的版式大小、字體大小、行距均不同，段落數的計算僅能約略瞭解大致的篇幅比重。

¹¹ 以納粹政權及猶太大屠殺相關的圖片為主，包括活動或問題中所呈現的圖片，以張為單位。

的圖述及「希特勒掌權後，規定 6 歲以上的猶太人，出入公共場所要配戴『猶太之星』」(Tjs01: 86)，而猶太之星對猶太人的意義沒有述及，旁邊放有希特勒的圖像，也未對手臂上的納粹黨徽有所介紹。

L 版在課後閱讀中有介紹電影《辛德勒名單》，「第二次世界大戰期間，納粹德國對猶太人展開大規模的迫害，將猶太人遷移到集中營，進行集體殺害，造成數百萬人的死亡」(Tjs01: 104)。但期間也有正義之士的救援行動。「第二次世界大戰結束後，以色列爲了彰顯辛德勒在戰時的義行，嘉許他爲『國際義人』」(Tjs01: 104)。整體而言，對猶太大屠殺的定義，有計畫並有組織地對約 600 萬的猶太人及其他人種的大屠殺並無述及。

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

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

這段引言，有引起動機的作用，吸引學生對納粹政權感到好奇，接著進入「納粹政權的建立」，將納粹黨的崛起背景、因果脈絡較爲詳細交代清楚，並介紹希特勒自傳《我的奮鬥》的種族理念，「在書中，他大肆宣揚種族主義，宣稱日耳曼人士天生的優等種族，命中註定要統治『劣等』民族」(Cjh01: 25)、「納粹黨乘機解散一切工會，取締除納粹黨以外的所有政黨，還鎮壓、迫害革命者和反法西斯戰士」(Cjh01: 25)，爲其強化納粹黨組織及屠殺其他人種鋪排，較易理解當時德國的社會背景爲什麼會擁護獨裁者上臺，及上臺後的統治與獨裁手段及方式。

該章有一個「反猶狂潮」的標題，介紹德國法西斯政權迫害猶太人的行爲，具體提到猶太人被剝奪德國公民的身分及迫害的情形。

猶太人不得經商，不許擔任公職，不能從事教師職業，限制從事自由

職業；不得參軍；嚴禁與雅利安人通婚等等。商店拒絕向猶太人出售商品。法西斯份子還對猶太人發動襲擊，搗毀他們的住宅和商店，強迫他們清掃街道。(Cjh01: 26)

接著述及 1938 年的「水晶之夜」¹²，猶太人受到集體迫害，住宅及商店和猶太教堂被掠奪和焚毀，許多猶太人傷亡，數千人被捕。搭配一張碎落一地玻璃的照片，圖說「猶太店主注視著『水晶之夜』後自己商店的慘狀」(Cjh01: 27)。在「反猶狂潮」文末，人教版提到希特勒掌權期間，猶太人的財產被剝奪，幾百萬猶太人慘遭屠殺，因此，「數以千計的優秀猶太科學家被迫流亡美國和其他國家，其中包括傑出的物理學家愛因斯坦」(Cjh01: 27)。並搭配「動腦筋」的問題，「想出幾條確鑿有力的證據，批駁德國法西斯對猶太民族的污衊」，可以讓學生思索辯證希特勒種族政策的合理性。在該課最後的「活動與探究」部分，提出兩題探究思考：1.參考有關歷史文獻，以 1 名 20 世紀 30 年代居住在德國的猶太少年的身分，以《難忘的歲月》為題，寫一篇回憶錄，描寫當時自己的生活經歷和內心感受。2.觀看電影《辛德勒名單》、《屠城血證》、《南京大屠殺》，談觀後感。

臺灣的國中 L 版社會教科書和人教版初中世界歷史教科書，都有針對法西斯和法西斯專政進行解釋，也提到法西斯為古代羅馬人所使用的拉丁語，象徵羅馬國家的最高權力，而人教版將現代的用法加以解釋並以德國和日本為例說明。此外，人教版初中教科書在課文後有活動課，活動標題是「老照片配文——圖說法西斯暴行」。請學生蒐集有關法西斯暴行的照片、畫冊、專題報導等，依據所蒐集的內容，搭配適當的文字分享，如解說詞、小故事、人物對話、打油詩等，加強對所學觀點的運用。但所提供的三幅圖照示例非常簡約，並未傳達這項活動的設計理念，且可能有誤導之虞。

總結而言，臺灣國中 L 版只有很簡短地融在第二世界大戰歐洲極權

¹² 水晶之夜 (Kristallnacht) 或譯作「碎玻璃之夜」。在 1938 年 11 月 9~10 日凌晨，近 200 間猶太教堂被摧毀，8,000 多間猶太商店被洗劫和掠奪，數以萬計的猶太人被強制趕到集中營。因為在這場反猶太的騷亂中，有大量的玻璃窗戶被打碎。在那一夜，騷亂蔓延到德國和奧地利各地 (Knothe, 2014)。

政治興起，述及德國納粹崛起的背景，並一句話提到猶太人受到迫害，只有在課後閱讀提到《辛德勒名單》電影，稍微述及拯救猶太人的事蹟。人教版初中歷史教科書有一課就是「法西斯勢力的猖獗」，包含納粹政權的建立、反猶狂潮等標題，專注在納粹黨的崛起發展及猶太大屠殺的歷程與暴行。相較而言，比 L 版還要詳細而具體，如水晶之夜，較能引起興趣及理解當時猶太人的處境，也運用提問引發進一步思考。在版面篇幅上，亦有明顯落差，臺灣的教科書提到猶太大屠殺只有 7 個字「猶太人受到迫害」，反觀人教版有完整一課介紹納粹政權及猶太人受到迫害與屠殺的情形，頁數及比重上明顯高於 L 版，在活動設計與提問上也較多元及引發思考。兩者比較情形如表 6。

表 6 兩岸國中教科書內容及活動設計情形

類目	細項	臺灣／國中（三下）				中國大陸／初中（九年級）			
		內容	圖片圖說	提問	補充資料	內容	圖片圖說	提問	補充資料
歷史背景	納粹的崛起	✓	✓		✓	✓	✓		
1933~1939	德國納粹主義的獨裁					✓			
	第三帝國下的猶太人	✓				✓			
	早期的迫害	✓				✓			
1939~1945	二戰時期的歐洲	✓	✓	✓	✓	✓			
	納粹的種族思想和政策					✓			
	迫害屠殺猶太人				✓	✓		✓	
	迫害屠殺非猶太族群					✓			
	流亡					✓			
	救援				✓				
戰後時期	以色列建國	✓							

（二）高中階段教科書

1. 歷史教科書

臺灣高中 M 版在第七章「戰間期」有比國中 L 版提供更清楚納粹崛起的脈絡，並用兩張圖：1920 年代柏林民眾排隊等待領取救濟食物的景象，及一次大戰後德國貨幣通膨情形，顯示了德國經濟崩潰，民生物資奇缺，為納粹黨及希特勒的上台的合理性鋪排。在「歷史聚光燈」中介紹希特勒的奮鬥歷程，「希特勒……使德國走出第一次世界大戰後的陰影。然而，他的擴張與屠殺政策，造成生靈塗炭……」（Tsh01: 141），唯內容並未對怎麼樣的屠殺政策進一步說明，而此屠殺政策其實根源於種族政策，若不強調種族政策，學生不易瞭解屠殺的原因與背景。

第八章「第二次世界大戰與戰後和平條約」的「大戰下的傷亡」，有關猶太人屠殺的內容都是放在「歷史聚光燈」補充資料處說明，並未在主文中述及。

戰爭期間，德國在波蘭興建六個集中營來執行滅猶行動，各地的猶太人會被火車載來此地，身體健壯者需從事嚴苛的工作，其他的則慘遭集體處決。據估計在二次大戰期間，約有五、六百萬的猶太人被納粹殺死。（Tsh01: 157）

對於德國納粹屠殺猶太人的敘述方式，較重視戰爭知識的說明，並附上 1943 年 5 月納粹在波蘭華沙逮捕猶太人的情景，對於其他人種的迫害與屠殺都未提及，在死亡人數上也是以粗估的人數，而非相關聯盟或紀念館所公布的 600 萬人。在「戰後和平條約」，提到德國問題，「戰勝國處置德國的基本原則是要『確定德國將來不會再破壞世界和平』，因此列強審判納粹戰犯，並去除德國武裝（Tsh1: 163）」。

並以「紐倫堡大審」的照片加以說明他們不僅被指控策動與從事侵略戰爭，還被控以違反戰爭法與人道。

在高中選修歷史，在「資訊傳播媒體的普及」一章，介紹影響傳播技術的進步中，有一個小欄目用希特勒來說明其利用電影的傳播來宣傳理念與意識型態，以凝聚國民向心力為例。

在中國大陸高中人教版必修《歷史》分三冊都未提到有關猶太大屠殺的內容。¹³然而在《歷史》選修 3「20 世紀的戰爭與和平」及選修 6「世界文化遺產薈萃」專題探討猶太大屠殺的暴行。《歷史》選修 3 在第八課「世界反法西斯戰爭勝利的影響」中，提到了德、意、日、法西斯在國內和占領區建立起法西斯恐怖統治「1941 年底，希特勒下達了『最終解決猶太人』的命令，……進行有計畫的種族滅絕性的大屠殺，共有 600 萬猶太人慘遭殺害」（Csh01: 77），並將德國與日本的屠殺情形與傷亡人數前後編排。並透過學習延伸的探究活動，試圖比較日德兩方對戰後罪行的處理與回應方式。

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

在《歷史》選修 6 第二課「德國法西斯的殺人工廠——奧斯威新集中營」主題，課名很清楚點出此課的重點在納粹大屠殺的集中營。一開頭就有一張戒備森嚴的奧斯威新集中營照片，「奧斯威辛四個字，永遠與毒氣室、焚屍爐及滅絕人性的大屠殺聯繫在一起，警示後人避免重演歷史的悲劇」（Csh02: 110），內容詳細介紹集中營戒備森嚴的環境，以「人類的屠宰場——奧茲威辛」作為標題。

總結而言，臺灣的高中歷史教科書有對納粹政權的背景與種族思想有比國中階段介紹更多一點，但對於猶太大屠殺仍十分簡略，且放在補充資料處，顯示這個主題較不受重視，選修歷史也著重在介紹希特勒以紀錄片宣傳納粹主義。中國大陸的高中歷史教科書在必修課本中未提及猶太大屠殺，而是放在選修，有兩個專題模組的方式來處理，一個著重德日間法西斯恐怖統治之比較，另一個關注在介紹集中營的生活及有系統的迫害和殘殺猶太人。以專題方式確實更能深入探討此議題的歷程及

¹³ 分別是人類政治文明發展史、人類社會經濟發展史、人類社會思想文化和科學技術發展。

影響。比較情形如表 7。

2.公民與社會教科書

臺灣高中 M 版在第一冊「人權保障與立法」中，內文介紹蔑視人權的歷史教訓，其中舉了納粹屠殺猶太人的例子。

納粹德國時期，猶太人被視為毫無生存價值的劣等人，最基本的生命與人身自由遭受威脅，隨時生活於恐懼中，更遑論其他權利的實現，是人權迫害最殘酷的示例。(Tsc01: 65)

表 7 兩岸高中內容及活動設計情形

類目	細項	臺灣／高中				中國大陸／高中			
		內容	圖片 圖說	提問	補充 資料	內容	圖片 圖說	提問	補充 資料
歷史 背景	納粹的崛起	✓	✓		✓				
1933~ 1939	德國納粹主義的 獨裁					✓			
	第三帝國下的猶 太人				✓	✓			
	早期的迫害					✓			
1939~ 1945	二戰時期的歐洲	✓	✓		✓	✓			
	納粹的種族思想 和政策					✓			
	迫害屠殺猶太人				✓	✓		✓	
	猶太區與集中營 系統的擴張					✓			✓
	殺戮中心					✓	✓	✓	
	流亡					✓			
	救援							✓	
	解放					✓			
戰後 時期	戰後審判	✓	✓			✓	✓	✓	✓
	道歉懺悔							✓	
	紀念館（碑）／ 世界遺產					✓		✓	

第三冊「憲法中的人權」單元中，放了 1945 年埃本塞集中營被解放的猶太人的照片，圖說寫著，「二次世界大戰期間，納粹德國對猶太人實施許多侵害人性尊嚴的管制措施，最後並將他們屠殺」(Tsc02: 80)。在「其他新興基本權」主題下，介紹和平權，內文也以納粹屠殺猶太人作為和平權的說明。

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

選修公民與社會教科書，第二課「國際關係與和平安全」以納粹屠殺猶太人及日本對中國的屠殺為例說明人權與和平的必要，帶出國際組織成立的宗旨目標，並附上紐倫堡審判的照片，控訴納粹德國在戰時所犯的戰爭罪、種族屠殺罪、反人道罪。第三課「世界主要政治意識型態」，提到意識型態可能帶來的負面影響，其一是群眾過於狂熱而導致盲信與盲從，課本舉了一次戰後的德國，想藉由恢復民族的光榮，凝聚國家的團結，最後卻變成一種種族優越主義，而導致屠殺猶太人的悲劇。

而在中國大陸高中《思想政治》選修 6「公民道德與倫理常識」中，在「科技事業與人類福祉」單元中，提到現代科技為人類帶來的發展與福祉，也述及科技成果的應用影響了很多，如猶太科學家哈伯發明了合成氨獲得諾貝爾化學獎，提高肥料的產量，但在二戰中，集中營用毒氣屠殺猶太人，化學毒劑中就有哈伯的發明，因此科技工作者比其他人負有更大的社會責任。

總結而言，中國大陸的人教版，多從屠殺暴行、避免悲劇、科技倫理的角度來探討猶太大屠殺；而臺灣的 M 版，主要是從侵害人性尊嚴的管制、蔑視人權的歷史教訓、每個人都能在和平的環境中生活之和平權理念，及意識型態過於狂熱所造成屠殺悲劇等論述，雖有多處提到，但點到為止，較沒有深究。整體而言，就敘事角度，臺灣的 M 版、L 版較從犯罪及救援者的角度進行敘寫，人教版有限度地增加受害者的角度，

如水晶夜事件；在活動設計方面，臺灣的教科書偏向知識性、事實性的內容編排，人教版有活動探究與延伸思考問題；臺灣的版本從人權與和平角度論述猶太大屠殺，人教版則從違反科技倫理的觀點切入。請見表 8。

三、兩岸教材內容編排與文本設計之問題探討

（一）針對兩岸教科書內容與文本設計共同的問題

1.可增加重要的事件與符號

初中人教版提到 1938 年納粹以猶太青年殺死德國外交官為由，對猶太人發動大規模襲擊，也提到水晶之夜的暴動事件，有計畫地對猶太人進行經濟抵制，但臺灣的教科書均未提到。再者，反猶計畫的正當性是從 1935 年的「紐倫堡種族法案」，納粹政黨有計畫地將反猶政策合法化，以迫使猶太人步步走向毀滅的法源（葉聯娟，2004：81），但兩岸教科書

表 8 猶太大屠殺教材設計之分析類目

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

中均未述及。此外，納粹的黨徽（卐）為代表圖騰，臺灣 L 版及人教版，希特勒所穿著的黨服，手臂上都別有納粹黨黨徽（卐），但圖說或內文缺少介紹，或許也是如此導致對此符號十分陌生，並容易跟佛教的卍混淆，而不斷有類此符號的周邊商品衍生而出。建議教科書應對納粹屠殺滅絕相關的關鍵事件與代表符號進行說明。

2. 可多提供一手資料增加具體認知

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

3. 敘事角度與立場可更多元平衡

所分析的教科書都從納粹的角度來看猶太大屠殺，缺少從受害者、罪犯、共犯、旁觀者角度了解該事件在戰爭前中後的歷史；再者，教科書將重點放在犯罪者導向的敘述，教材中的證據大多是取自納粹黨成員，甚至以納粹黨的語言如「最終解決」、「水晶之夜」，不加鑑別地使用有問題的語詞，此與 Foster 與 Burgess（2013）的研究結果一致，而臺灣教科書則是內容太少均未提及。IHRA（2014）強調應確保學生不吸收犯罪者的語言或觀點，例如納粹政權所指的「最終解決」是滅絕歐洲猶太人計畫的委婉說法，只能評論批判，避免導致學生看待受害者的角度與納粹一樣，也避免過度強調納粹及其同夥的行為。

4. 圖照片的使用可以更周延

教科書中都放了多幅希特勒照片，這樣的視覺線索造成希特勒成為猶太大屠殺中的唯一故事與主角，易使學生認為是希特勒自己一人的意願想法所致，此與 Lindquist（2009）分析美國教科書的結果一致。但猶太大屠殺的發生，並非是希特勒一人所產生，還包含納粹黨徒的行為、

當時德國人對猶太人的看法、以及當時歐洲與世界其他國家的態度，如此才易理解是複雜的歷史、經濟、宗教以及政治因素造成的結果。

5. 提供對戰後的可能影響

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

（二）臺灣 M 版及 L 版教科書的問題與建議

1. 大屠殺的原因及脈絡應更具體

臺灣的國中 L 版和高中的 L 版，均未提到希特勒的種族思想，難以讓學生理解具體的迫害措施與原因，不易與大屠殺產生連結。在「大戰下的傷亡」標題下，提到「日本在中國的大屠殺及德國納粹屠殺猶太人，都造成難以估計的死傷」（Tsh1: 156），但此種陳述性的敘寫其實很空洞，未提供深刻省思。在歷史聚光燈的補充資料內，才提到「納粹主張種族優越論，將猶太人視為劣等民族，極力排猶」（Tsh1: 157），內容十分簡略。Pingel（2014）認為理解獨裁政權是如何開展的比對抗它和對受害者的同情更為重要。

2. 受害人不僅有猶太人，還包括其他人種和群體

兩岸的教科書在受害人部分均只提及猶太人，忽略了還有其他族群，如羅姆人（吉普塞人）、殘疾人士以及一些蘇聯人（波蘭、俄羅斯等人），及基於政治、思想和行為的理由而遭受迫害的其他群體，如社

會主義者、耶和華見證人以及同性戀者。建議應平等看待每個不同族群的受害；相對的，這些族群的故事應該和猶太人受迫害的敘述放在一起，而非只強調猶太人的苦難。

3. 猶太大屠殺議題應在主文敘及

Totten (2002) 曾說猶太大屠殺可以視為「戰爭中的戰爭」，Bergan (2009) 認為因為戰爭替凶手殺害他人提供很好的保護傘及藉口，以遂行或合理化其屠殺手段。教科書提到戰爭時，應在適當的地方提供猶太大屠殺相關的參考資料，及猶太大屠殺在戰爭期間加入戰爭的部分 (Lindquist, 2009)，將有助學生對背景脈絡及戰爭在過程中扮演的角色有所瞭解。但以臺灣國中及高中的教科書為例，在主文中都未提到猶太大屠殺的內容，而是將此議題放在課後閱讀或補充資料，不易凸顯其在二戰中種族滅絕的影響，易以獨立事件來看待，重要性與內容的充實度明顯欠缺。

4. 可增加探究活動、思考問題等設計，引發歷史意識與深度思考

臺灣 M 版和 L 版通常是細節的堆積與記誦等知識性的描述，較少有探究性的問題及活動引發思考相關議題，如選擇的難題、道德的議題，省思人在大時代趨變下，是要同流合污或是以生命作保而勇於說不，其課題並不在於「被迫選擇」而是「如何選擇」(陳鴻逸，2013)。若能透過歷史探索可以讓學生看到世界的複雜，例如在抉擇方面，讓學生面對這些前人所遭受過的難題，如要否冒險賭上家庭和生命幫助隱匿受害者、為什麼殖民地大部分的人民不去幫助他們的猶太鄰居，以及為什麼普通人會願意配合參與這場大屠殺等，只有這樣才能看到人們在自己的時代背景下的所作所為，才易對現今社會刻劃出有意義的教訓 (IHRA, 2014)。探究活動除可增加角色扮演、問卷調查、資料分析比較、電影賞析與心得、網路博物館、觀看紀錄片、口述影片、媒體研究等，也能透過個人故事、個案研究以及生還者說詞，讓學生更貼近，也以謙遜及同理的態度去看待過去的歷史。

四、兩岸教材內容編排與文本設計之啟思

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

（一）課程組織

臺灣對於螺旋式課程的理解一向是內容逐漸加深加廣，但實際上應該是概念的加深加廣。布魯納所認為的螺旋狀課程（spiral curriculum）是，兒童越早接觸到這些學科概念架構，瞭解的機會就愈多，經常接觸這些概念，且每一次都從不同的觀點去學習，學習的深度也日漸增加（歐用生，1996），例如國小階段，以故事方式來學歷史，國中階段用編年體，高中階段以專題式進行探究，雖是同一主題或內容，但概念是有層次上的不同。表 6、表 7 透露出，臺灣高中與國中教材內容差異不大，只是更瑣細而已，沒有發揮以概念為核心的螺旋狀組織去進行有機的連接與加深加廣；在高中階段，缺少提問設計，未提升認知及探究層次，只是傳遞知識；且猶太大屠殺的重點均放在補充資料等非主文的地方，補充資料亦是點到為止，很難讓學生深刻了解此事件。公民與社會教科書，雖然有在人權及和平權處提到猶太大屠殺，但也是作為示例，行筆而過；整體而言，臺灣的課程組織方式，容易使一個事件或議題只是帶過，無法有完整或系統性的學習。

中國大陸的教科書在初中階段有較完整的探討，高中階段必修歷史雖然沒有猶太大屠殺議題，¹⁴但在選修歷史，有專題深度探討，容易呈現議題脈絡，更周延細膩，也較有深刻的問題討論。其中一個專題比較猶太大屠殺與其他大規模暴力，以幫助學生發現種族滅絕過程中常見的模式，了解大規模暴力事件間的獨特以及差異性。

整體而言，以專題的方式探討某項議題，能更深度探討或對照特定主題的意義或影響，易有統整而深入的學習；然此不表示中國大陸的模

¹⁴ 中華人民共和國教育部（2003）的《歷史課程標準》，普通高中歷史課程分為必修課與選修課，必修課分 3 個學習模組，包括 25 個學習專題，選修課是供學生選擇的學習內容，旨在進一步激發學生的學習興趣，擴展歷史視野，共有 6 個學習模組。

組專題設計毫無缺點，其透過比較對照德國和日本對戰爭罪行的負責與否，容易激起愛國主義的政治目的。唯專題模組較易結合並運用歷史、文學、藝術等跨學科教材提供學生有意義的學習該議題，此部分是兩岸教材可以思考設計的地方。

（二）敘事角度

就敘事角度而言，中國大陸教科書介紹德國的民族主義與希勒特的種族主義思維，雖然背景與設計方式較能引起閱讀興趣，但多呈現的是慘絕暴行，以奧斯威新集中營為中心的敘述手法，是犯罪者導向的論述方式，對納粹的窮兵黷武與血腥屠殺的報導。臺灣的教科書也是從納粹政權的角度來敘述這場屠殺悲劇，將猶太人當作學習的客體而非主體，教科書中沒有提到受害者、加害者、旁觀者等角度，尤其是猶太人的觀點，他們在教科書中是無聲且沈默。IHRA 準則中強調，應讓學生了解納粹底下的受害者並不是被動地接受迫害，他們從武裝反抗到在集中營的各種極端狀況中尋求人道尊重；因此呈現受害者的回應、反抗行動的限制以及猶太人不同的反抗形式是很重要的（Foster & Burgess, 2013; IHRA, 2014），若缺少這部分，容易產生歷史是命定，無力反抗，是順從。整體而言，兩岸的教科書缺乏關注戰前猶太人的生活、猶太組織或公司，及其對納粹政策的反應、反抗或起義行為，缺乏從受難者、反抗者的角度來敘述。

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

當政府殘酷地壓迫其他人時，冷眼旁觀也是種共犯的行為，以大屠殺為例，這樣的後果導致納粹同黨的行為為社會所默許。許多個人或團

體採取行動反抗納粹暴政，好幾千名非猶太人在大屠殺期間冒著生命危險拯救猶太人，使他們免於屠殺的命運，如幫助藏匿受害者、提供假證件、拯救兒童或協助逃生，相對於旁觀者，這些伸出援手者承受巨大危險，可以讓學生學習與感受他們的勇氣和人道精神。另外還有非猶太的德國婦女於 1943 年 2 月上街抗議德國政府監禁他們的猶太丈夫，她們的抗議活動愈演愈烈，直到 1943 年 3 月德國釋放遭囚禁的男子，是為「玫瑰街抗議」¹⁵，這些例子顯示，個人以及集體的積極行動有時可以正面地影響剝奪基本人權的暴政（UNESCO, 2013），這些拒絕袖手旁觀的公民行動示例，也是培養公民素養的最佳教材。

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

（三）活動設計

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

活動設計方面，就形式上，中國大陸人教版的教材設計確實優於臺灣 M 版及 L 版的教科書，有引起動機、動動腦、活動探究，試圖讓學生能更貼近歷史，然而實質上，也可以發現，雖然活動設計較為多元，但還是在民族主義的框架下去限制學生的思考和表現；而臺灣較偏向歷史知識或事實的堆積，沒有教科書設計的概念。再者，兩岸缺乏透過直接研究第一手資料，如信件、日記、報紙、演講、藝術作品、以及官方文件和法令針對前人的動機、想法、感受以及舉動進行有意義的探討。此

¹⁵ 電影 *Rosenstraße* 係根據此事件改編而成。英文片名 *Rosenstrasse* 於 2003 年上映，香港譯為《玫瑰圍牆》，可惜未在臺灣發行。

外，人教版在國中階段按年代序呈現歷史流動，高中階段選修以專題探究為主，依主題進行內容編排與活動設計，比臺灣高中版本更具深度與廣度，臺灣在十二年國教課程規劃下，或許高中社會領域教材活動設計，可改變一直以來的百科全書式寫法，改以領域式或主題式的專題探究，培養思辨判斷的能力。

猶太大屠殺提供一個很好的主題，去思考選擇做或不做的兩難問題。教科書可以提供挑戰性問題，例如：調查行兇者的信念、決策過程、在前及中期的影響及道德責任等（Lindquist, 2009），讓學生有機會去評價不同角色的行為。GEI（2014）也建議應加強教科書中的歷史真實性，增加其他的資料來源、證人證詞和不同地域的觀點。UNESCO（2013）亦提到可探討種族滅絕的發生其來有自，是人民和政府決定讓歧視和迫害持續下去，讓學生了解政治決定可能帶來可怕的後果，去思考政治的責任與政府結構的運作，更體認到人為災難不是歷史的偶然，是可以預防的，更加意識與覺醒作為世界公民的責任。

（四）論述觀點

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

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

充資料中出現。

在公民與社會的教科書中，Bromley 與 Russell（2010）的研究中，發現從人權的角度來討論猶太大屠殺的國家愈來愈多，甚至是非西方國家。中國大陸從科技倫理的角度來談以先進技術遂行大規模暴力犯罪，科學家的道德操守格外重要，以防誤用科學技術導致人類災難，較從記取慘痛教訓，不要再啓釁端，但對反戰、平權、人道與人權精神隻字未提。臺灣的公民與社會教科書不論必修選修，皆多處從人權與和平的觀點來討論猶太大屠殺事件，這是優於中國大陸教科書之處，也就是不只是使用屠殺和剝奪公民權利這些詞彙，還連結至大屠殺是對人性尊嚴、生命與人身自由的剝奪，對普世人權價值的暴力侵害；同時，讓學生瞭解若有歧視、侮辱和否定個體或群體基本權利的行為，如果不及早採取預防措施，可能惡化為嚴重的人權侵犯，甚至種族屠殺。

人類作為一個個體，不應被視為一個國家的公民，而應視為全體人類社會中的一份子。許多國家的教科書與世界社會有更多連結且更強調人權議題，社會多元化和國際化已超越了國家意識，所以更加可能會去討論猶太大屠殺事件（Pingel, 2014），使學生意識到這是不公義及危害和平。

伍、結語

教科書往往是教師和學生消除不準確的概念及尋求獲取有效知識的第一個來源（Lindquist, 2009），很多國際組織、政府和非政府組織都認同猶太大屠殺教育具全球意義，有進行猶太大屠殺教育之必要（Bromley & Russell, 2010）。自從二戰結束後，其他的種族滅絕和大規模的暴行在世界各地仍陸續發生（UNESCO, 2013），猶太大屠殺的教學與學習是促進和平與相互理解的重要核心議題，此議題能幫助學生瞭解偏見、刻板印象與意識型態對政治、經濟和社會等面向造成的後果，瞭解對社會各式族群的平等與尊重及欣賞多樣性的重要，培養學生成為一個具公民權利與責任的國際公民。

本研究認為兩岸教材的內容編排與文本設計，應增加重要事件與符號、多提供一手資料增加具體認知、敘事角度與立場、圖照片使用可更多元平衡、增加對戰後可能的影響與相關因應措施等思考；此外，建議臺灣的教科書對於歷史脈絡及原因應更具體、掌握定義與重要概念，猶太大屠殺議題除了放在補充資料，也應在主文敘及，增加探究活動與討論問題，引發歷史意識及深度思考。

臺灣的教科書較缺乏教材設計的概念，呈現的多是零碎歷史知識或事實的堆積，建議轉變陳述式的百科全書寫法，多用引導、邀請思考的鋪排方式，較能引起動機與閱讀興趣，多設計動動腦問題或延伸活動，增加思考探究的機會、多提供一手與多元史料，讓學生去評估與分析不同論點；再者，國中與高中階段所學內容差異不大，高中階段欠缺深度、廣度及相關知識概念的識別及轉化，建議十二年國教課程的規劃重整，國中社會領域在歷史部分按年代序呈現歷史流動，高中階段評估以專題或主題進行內容編排與活動設計，透過主題式學習，讓學生學得更系統，也更深入。

Foster 與 Burgess（2013）指出英國歷史教科書沒有提供老師有關猶太大屠殺健全內容和廣泛觀點，反而可能加劇現有問題及加深一直以來的誤解。從兩岸的社會科教科書分析研究中，也有類似的情形，在教材設計方面，不論是課程組織、敘事角度、論述觀點都還有進步空間。對於他者的歷史殤慟，如何拋開國界，從漠視、忽視，到關注、同理、感同身受的理解，進而涵養公民意識，是兩岸教科書還可以努力的方向。本研究的限制是無法瞭解課堂中教師如何教及學生的學習情形，教師和學生的認知與理解是未來可探討的重點，以更全面瞭解猶太大屠殺教育。

參考文獻

- 中華人民共和國教育部（2003）。歷史課程標準。北京市：人民教育。
- 王宗銘（2011）。暑期戰鬥營學員穿納粹軍服未遭勸阻，國防部道歉。取自<http://www.nownews.com/n/2011/07/07/509122>
- 吳維寧（2014）。以色列的大屠殺教育。人本教育札記，301，78-83。
- 花亦芬（2014，5月12日）。公民社會如何讓教科書政策走向「去國家化」？【部落格文字資料】。取自<http://kam-a-tiam.typepad.com/blog/2014/04/公民社會如何讓教科書政策走向去國家化.html>
- 洪雯柔（2000）。貝瑞岱比較教育研究方法之探析。臺北市：揚智文化。
- 洪蘭（2013）。人間百年筆陣——自掃門前雪，當心成偷走正義的共犯。取自<http://www.merit-times.com.tw/NewsPage.aspx?Unid=319389>
- 范捷茵（2014）。上一代教育重本土，印尼推崇希特勒。取自<http://anntw.com/articles/20140626-b5xT>
- 培生教育出版（編）（2013）。朗文當代高級英漢雙解詞典第五版。臺北市：朗文。
- 陳明華（2012）。朗文英文字彙通：字首·字尾·字根全集。新北市：培生。
- 陳鴻逸（2013）。《平凡的邪惡》之正義記寫。人本教育札記，292，106-107。
- 楊孝濬（1989）。內容分析。載於楊國樞、文崇一、吳聰賢、李亦園（編著），社會及行為科學研究法（頁809-831）。臺北市：東華。
- 葉聯娟（2004）。臺灣高中歷史教科書納粹政權及其屠殺猶太人之內容。臺德學刊，6，61-87。
- 葉聯娟（2014）。連結生命道德教育的外語教學：納粹種族迫害文學。人文暨社會科學期刊，8（2），59-71。
- 歐用生（1996）。國民小學社會科教學研究。臺北市：師大書苑。
- Bauman, Z. (2000). *Modernity and the Holocaust*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Bereday, G. Z. F. (1964). *The study of G. Z. F. Bereday's comparative method in education*. New York, NY: Holt, Rinehart & Winston.
- Bergan, D. L. (2009). *War and genocide: A concise history of the Holocaust*. Lanham, MD: Rowman and Littlefield.
- Bromley P., & Russell, S. G. (2010). The Holocaust as history and human rights: A cross-national analysis of Holocaust education in social science textbooks, 1970-2008. *Prospects*, 40, 153-173.
- Davis, B. L., & Rubinstein-Avila, E. (2013). Holocaust education: Global forces shaping curricula integration and implementation. *Intercultural Education*, 24(1-2), 149-166.
- Dubiel, H. (2003). The remembrance of the Holocaust as a catalyst for a transnational ethic? *New German Critique*, 90, 59-70.
- Foster, S., & Burgess, A. (2013). Problematic portrayals and contentious content: Representations of the Holocaust in English history textbooks. *Journal of Educational Media, Memory & Society*, 5(2), 20-38.

- Georg Eckert Institute for International Textbook Research. (2014). *The Georg Eckert Institute presents preliminary findings from its study examining the way in which the Holocaust is handled in schools worldwide*. Retrieved from <http://www.gei.de/en/press/press-releases/press-release-details/article/zum-schulischen-umgang-mit-dem-holocaust-weltweit-eine-studie-des-georg-eckert-instituts-praesentieren.html>
- Gregory, I. (2000). Teaching about the Holocaust: Perplexities, issues and suggestions. In I. Davies (Ed.), *Teaching the Holocaust: Educational dimensions, principles and practice* (pp. 1-8). London, UK: Continuum.
- Hirsch, S., & McAndrew, M. (2014). The Holocaust in the textbooks and in the history and citizenship education program of Quebec. *Journal of Educational Media, Memory & Society*, 6(1), 24-41.
- International Holocaust Remembrance Alliance. (2014). *Teaching guide*. Retrieved from <https://www.holocaustremembrance.com/educate/teaching-guidelines>
- Kinloch, N. (2001). Parallel catastrophes? Uniqueness, redemption and the Shoah. *Teaching History*, 104, 8-14.
- Knothe, F. (2014). *Surviving evil: The pictorial language of Sara Atzmon*. Hong Kong: University Museum and Art Gallery, the University of Hong Kong.
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lindquist, D. (2009). The coverage of the holocaust in high school history textbooks. *Social Education*, 73(6), 298-304.
- Maier, C. S. (2000). Consigning the twentieth century to history: Alternative narratives for the modern era. *The American Historical Review*, 105(3), 807-831.
- Merriam-Webster. (2014). *Genocide*. Retrieved from <http://www.merriam-webster.com/dictionary/genocide>
- Niewyk, D. L., & Nicosia, F. R. (2000). *The Columbia guide to the Holocaust*. New York, NY: Columbia University Press.
- Pettigrew, A., Foster, S., Howson, J., Salmons, P., Lenga, R., & Andrews, K. (Eds.). (2009). *Teaching about the Holocaust in English secondary schools: An empirical study of national trends, perspectives and practice*. London, UK: Institute of Education.
- Pingel, F. (2014). The Holocaust in textbooks: From a European to a global event. In UNESCO (Ed.), *Holocaust education in a global context* (pp. 77-87). Paris, France: Editor.
- Short, G. (2003). Lessons of Holocaust: A response to the crisis. *Educational Review*, 55(3), 277-287.
- Short, G., & Reed, C. A. (2004). *Issues in Holocaust education*. Aldershot, UK: Ashgate.
- Soysal, Y. N. (2000). Identity and transnationalization in German school textbooks. In L. Hein & M. Selden (Eds.), *Censoring history* (pp. 127-149). New York, NY: M. E. Sharpe.
- Totten, S. (2002). *Holocaust education: Issues and approaches*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2013). *Why teach about the Holocaust?* Paris, France: Author.

附錄1 猶太大屠殺內容分析表格

類目	細項	臺灣				中國大陸			
		內容	圖片 圖說	提問	補充 資料	內容	圖片 圖說	提問	補充 資料
歷史 背景	反猶太主義								
	大屠殺前猶太人在歐洲的生活								
	納粹的崛起								
1933~ 1939	德國納粹主義的獨裁								
	第三帝國下的猶太人								
	早期的迫害								
	各國（全球）反應								
1939~ 1945	二戰時期的歐洲								
	納粹的種族思想和政策								
	迫害屠殺猶太人								
	迫害屠殺非猶太族群								
	猶太人對於納粹政策的反應								
	猶太區與集中營系統的擴張								
	殺戮中心（奧斯威辛集中營）								
	抵抗								
	救援								
	各國（全球）反應								
戰後 時期	戰後審判								
	難民營和移民								

附錄 2 猶太大屠殺教材設計之分析類目

類目	細項	臺灣	中國大陸
敘事角度	犯罪者		
	加害者		
	旁觀者		
	救援者		
	受害者		
	反抗者		
活動設計	歷史知識		
	探究思考		
論述觀點	歷史事件		
	人權和平		