《當代教育研究季刊》 第二十一卷第一期，2013 年 3 月，頁 83-120
DOI:10.6151/CERQ.2013.2101.03

歷史脈絡性思考與國際視野：以國中社會教科書「牡丹社事件」為例

宋佩芬 * 吳宗翰 **

摘 要

全球化時代的歷史教育開始著重教導學生以超越單一國族視野的角度理解歷史，並培養脈絡性思考與其多重因果關係的歷史思維能力。本研究假設透過教授與國際相關的歷史事件，學生更容易從中培養脈絡性思考的能力。因此，本研究以「牡丹社事件」為例，透過質化詮釋取向的文本分析方法，探究國中社會科歷史部分之教科書如何呈現「牡丹社事件」與其因果關係，以瞭解教科書如何在國際面向之脈絡與多重因果關係上，提供發展學生思維能力的機會。我們檢視南一、康軒與翰林等三個版本的教科書與其教師手冊中對於該事件的敘述。研究發現，「琉球身分」、「近代主權國家」vs.「中華秩序」、「蕃地無主論」、「國際與日本國內反應」及「原住民角度」等背景知識俱是理解此事件的重要脈絡，然而三個版本的教科書並未呈現如此脈絡，因而未能有效幫助學習者進入歷史情境理解歷史。本文主張，如果歷史教科書與教師能在授課時提供更多對當時的世界情勢與思想的背景，則臺灣學生不但能擁有多重因果的思考能力，更能將國際視野自然地紮根在歷史的脈絡性思維裡。

關鍵詞：歷史教科書、歷史思維、脈絡性思考、多重因果關係

---

* 宋佩芬，淡江大學課程與教學研究所副教授（通訊作者）
電子郵件：sungpeif@mail.tku.edu.tw
** 吳宗翰，淡江大學課程與教學研究所研究助理
電子郵件：r97322028@gmail.com
投稿日期：2012 年 6 月 10 日；修正日期：2012 年 10 月 23 日；接受日期：2012 年 12 月 19 日

airiti

Contemporary Educational Research Quarterly
March, 2013, Vol.21, No.1, pp. 83-120
DOI:10.6151/CERQ.2013.2101.03

Contextualized Thinking and International Worldviews in History Education: An Analysis of the MuDan Incident in Junior High School Social Studies Textbooks

Pei-Fen Sung* Tsung-Han Wu**

Abstract

In the era of globalization, history education begins to stress moving beyond a single national perspective to understand the past, and preparing students to think contextually and understand multiple causations. This study assumes that it is easier for students to acquire the ability to think contextually through learning internationally related historical events. Using the interpretive text-analysis method, this study uses the MuDan Incident as a case to examine how Junior-high school social studies (history) textbooks represent the incident and explains its causation, in order to understand how the textbooks provide opportunities for students to think contextually and understand multiple causations. We examine textbook narratives of Nani, Kang Hsuan, and Han Lin publishers and the teachers' manuals. The results show that "the status of the Ryukyu kingdom," "modern sovereign nation-state system (the Westphalian system) vs. Chinese world order system (Tianxia system)," "aboriginal Formosa as non-territory," "the reactions of the Western countries & the domestic factors in Japan," and "the perspectives of Taiwanese indigenous peoples" are important contexts to understand the MuDan Incident, however, current textbooks and teachers' manuals fail to represent

* Pei-Fen Sung, Associate Professor, Institute of Curriculum and Instruction, Tamkang University
E-mail: sungpeif@mail.tku.edu.tw (Corresponding Author)
** Tsung-Han Wu, Reseach Assistant, Institute of Curriculum and Instruction, Tamkang University
E-mail: r97322028@gmail.com
Manuscript received: Jun. 10, 2012; Revised: Oct. 23, 2012; Accepted: Dec. 19, 2012

the event in a contextualized way, which would not help students get into the historical contexts to understand the past. We argue that if history textbooks and teachers could offer more background knowledge and ideas about the world in the past, Taiwan's students could not only develop abilities to think multi-causally, but also ground their global perspectives naturally in historically contextualized thinking.

Keywords: history textbook, historical thinking, contextualized thinking, multiple causations

airiti

壹、前言

1990 年代起，隨著學科標準受到重視（宋佩芬，2003），臺灣學者也開始介紹英美學界關於歷史思維（historical thinking）的研究（張元、周樑楷主編，1998；陳冠華，1999）。在九年一貫課程暫行綱要（教育部，2000）及高中歷史課程綱要（教育部，2008a）中，教育部也開始把培育學生瞭解歷史學科的性質與擁有歷史思維能力納入目標，而歷史思維能力的表現之一，即是脈絡性思考（contextualized thinking）（Colby, 2010; Dain, 2000; Reisman & Wineburg, 2008）。同時，在「97 年國民中小學九年一貫課程綱要」的社會領域「時間軸」能力指標 2-4-6 項中，也明確標示要培養學生「瞭解並描述歷史演變的多重因果關係」（教育部，2008b）。事實上，學習者必須瞭解時代的脈絡，才能真正掌握歷史事件的複雜因果關係。國高中歷史課程綱要的趨勢，顯示脈絡性思考是當前須重視的能力。而這種考量脈絡與多重因果的歷史思維能力，也最容易透過與國際相關的歷史事件培養。因為，這類事件本身即牽涉到多方關係與利益，因而更需要釐清脈絡以瞭解因果。臺灣自大航海時代開始，許多重大的歷史事件無不涉及國際因素，據此，透過國際的角度認識歷史，臺灣學生不僅可以更多地瞭解其他國家、族群、文化及其發展脈絡，對過去歷史的全貌更加清晰，我們對他國或民族的行為也能更為人性地理解，而非單一面向的認知，這也符合全球化時代下人們應具備的視野。

臺灣在民主化之前，歷史教學帶有很強的中國民族主義以及愛國主義的成分（呂實強，1991；李國祁，1978；徐雪霞，1992；廖雪華，1992），對於國際相關的事件普遍以國族的、單一的角度解釋，而缺少從國際互動的角度觀察，導致學生不易從其他人的角度進入歷史情境，進而理解事件本身。人們開始注意到歷史複雜的脈絡與歷史詮釋的問題，與全球化影響下我們，使我們視野擴大而不再願意以單一民族主義

airiti

的角度思考問題有關；同時，我們也認知到不同時代的人關注的議題與觀點不同。國中社會領域「時間軸」能力指標 2-4-5 項期待學生能「比較人們因時代、處境與角色的不同，所做的歷史解釋的多元性」（教育部，2008b），也可視為這一潮流影響下的呼應。雖然以國族角度書寫歷史仍然是主流，但從國際角度寫歷史也已然成為歷史學家的新興趣所在（Gräser, 2009）。如今，當國際角度及超越國族的歷史敘述越來越受重視的時候（Schissler & Soysal, 2005），教科書當中國際相關的事件值得我們關注。鋪陳歷史的國際脈絡，將可以使事件的多面向呈現出來，也使學生對事件的理解更為豐富。我們認為，如果學生對過去缺乏橫向脈絡的瞭解，對現今世界的發展也實難有國際面向及歷史深度的認識。因為，歷史感或歷史思維能力必須建構在對過去世界裡的人物與事件相互關係的整體理解上。

「牡丹社事件」是臺灣史上的一個重大的事件。[1] 在國編版時代時，教科書對於該事件的呈現是把它放在「清領時代後期」近代日本侵略中國的一個過程，並影響到清廷治臺政策的演變，整體敘述展現出單一中國史觀面向的解釋。[2] 主要的敘述角度是：在此事件後，清朝將洋務運動推展至臺灣，而開始不同於過去的政策，包括「渡臺禁令」的廢除、加強對「原住民地區」的開發與接觸，以及許多重大建設等，一般教科書稱之為「積極治臺」。但是，為何有牡丹社事件？清廷為何制訂上述政策？如果單從清朝的角度思考，將忽略了當時的國際情勢，而對牡丹

[1] 1997 之國編本在章節安排上，將牡丹社事件放在「清領時代後期」下「日軍侵臺與清廷治臺政策的演變」的框架討論。且無論是在課文文字敘述上或是教師手冊中，皆有「日本早在十六世紀末葉以來，就有南侵琉球、臺灣的野心」字眼（國立編譯館主編，1997a：49，1997b：70）。

[2] 1997 之國編本在章節安排上，將牡丹社事件放在「清領時代後期」下「日軍侵臺與清廷治臺政策的演變」的框架討論。且無論是在課文文字敘述上或是教師手冊中，皆有「日本早在十六世紀末葉以來，就有南侵琉球、臺灣的野心」字眼（國立編譯館主編，1997a：49，1997b：70）。

社事件有簡單，甚至可能錯誤的因果理解。反之，如以國際脈絡思考時，將可發現日本乃是用主權國家體系的國際公法來挑戰清朝對臺的「主權」；此事件也同時可以看到琉球王國與清、日的兩屬關係；以及當時國際間對「蕃地無主論」[3] 的看法；更可以從此事件中看到傳統中國（王朝）如何面對與進入一個截然不同的國際體系（主權國家體系）的歷史情境，以及原住民的處境，這些俱使我們對這段歷史的認識有全新的視野。

我們想知道目前的教科書對於「牡丹社事件」是如何解釋的，以瞭解教科書如何在國際面向之脈絡與多重因果關係上，提供發展學生思維能力的機會。本文對南一、康軒與翰林三個主要出版社之社會科歷史部分之課文進行分析，探究現行教科書及教師手冊如何呈現「牡丹社事件」與其因果關係，研究結果對教師的教學有所建議。

貳、歷史理解

歷史理解有很大一部分是建築在我們對人性相同的假設上，因此我們有能力進入過去的情境去理解前人的經歷。無論是歷史主義（historicism）或是詮釋學（hermeneutics）傳統的哲學家或是歷史學家也多持類似的看法。前者如 Collingwood（1994），他認為，歷史主義不是追求歷史運行的法則，而是預設了各個歷史情境有其特殊性，必須進入其個別的社會、國家、文化情境去理解；後者如 Dilthey（1988），他認為我們能跨越時空進入前人和歷史的視野，體驗不是自己的經歷，並藉由體驗前人的經歷而能產生一種與行為者的整體經驗及所處的歷史時代背景連結的效果。我們對過去人們的行為有能力體會與理解，正是歷史

[3] 本文依史料的用法，「番地無主論」採「蕃地無主論」一詞呈現。

airiti

吸引人想與其互動的原因。如果歷史教科書與教學能夠更多考量當時的世界局勢，則臺灣學生在學習時就更能進入個別的族群、國家、社會、文化情境去理解過去，其國際視野也能自然地紮根在歷史的思維裡，增加學習者對人與世界的認識，而非僅以單一面向理解歷史。此外，我們從以下兩點來說明何以傳統教科書習慣的歷史觀點與解釋，應該與時俱進。

一、歷史是當代史

教育部於 2011 年 5 月公布高中歷史《自 101 學年度實施歷史新課程綱要》，並在其中新加入「反映晚近史學研究趨勢，強調尊重弱勢群體與文化的多元發展，並培養全球視野的世界史觀」之項目（教育部，2011）。這個綱要雖然非國中歷史課程綱要，但它反映了臺灣順應歷史社群的發展趨勢。同時，此綱要也顯示人們接受了 1960 年代以後越來越多元與相對的歷史觀點，而不再如十九世紀歷史學者 Ranke 的觀點，認為史學家的工作就是「如實地呈現過去」（wie es eigentlich gewesen）。史學家紛紛擴展他們的研究主題與研究方法，寫他們所關懷的歷史（Novick, 1989）。事實上，歷史學在二十世紀的新發展即是因少數及弱勢族群者進入大學，受了歷史教育，而開始探究自己的過去；同時，也開始寫工人、農人、女人、少數族群、庶民的歷史，而使得社會史及文化史蓬勃發展；這些轉變反映了史學界開始重視弱勢群體的文化與發展，而非僅從政治的角度及十九世紀的進步觀點看過去（Appleby, Hunt, & Jacob, 1994; Novick, 1989）。雖然，至今在知識論上，歷史哲學家對於歷史的客觀性以及歷史真相是否可以獲得的看法仍意見紛歧，但無論如何，義大利歷史哲學家 Croce 所說「一切歷史都是當代史」這句話已得到廣泛的回響，他認為：「只有現在生活中的興趣方能使人去研究過去的事實」（王晴佳，1998：280）。

每個時代的人都會重寫歷史，這不僅是因為新的史料出現，更是因為歷史必須與現在的讀者溝通。當讀者改變時，歷史與讀者的關係必須藉由歷史的重寫重新建立（Hull, 1979）。全球化使跨國的理解成為各國公民教育的一環，越來越多學者主張教導公民超越國族歷史的歷史教育。如今，人們將「國際互動」作為歷史視野（Schissler & Soysal, 2005），這將帶動不一樣的歷史問題、歷史解釋及歷史教科書的寫作。而牡丹社事件如何被認知，也代表我們重視哪種歷史視野。

二、歷史理解需要脈絡性思考

歷史脈絡（historical context）指的是某個事件的時空、風氣、態度、價值、社會、文化、政治、經濟等等背景狀況。找尋脈絡知識或脈絡性思考是歷史學家的基本訓練，這是一種有時間感的思考（thinking in time），能瞭解從過去到現在的變化（Dain, 2000）。脈絡性思考是史學家的基本動作，因為他們試圖給歷史事件最貫通且合理的解釋；而重視歷史脈絡可以避免現在主義（presentism）的偏頗，[4]即脫離歷史情境，用現在的價值、觀點、經驗或意識型態解釋歷史。有了脈絡或背景知識，人們才有可能對過去人物的立場進行設身處地之移情想像（historical empathy），並在心中重演過去的歷史（Collingwood, 1994），也才能有真正的歷史理解（Colby, 2010; Cunningham, 2009）。同時，掌握脈絡性思考才能真正考量對歷史事件解釋的多種觀點及多重因果關係，而能避免對其簡化的認識（Waring, 2010）。

然而，歷史學家並未對這種思考能力進行討論，彷彿假設學歷史的人自然會。首先對學生之脈絡性思考能力提出批判的學者是歷史教學研究者 Wineburg（2001），他對學生簡化歷史事件之因果，對歷史理

[4] Hull（1979）對現在主義（presentism）有精彩的討論。某些現在主義是必須的，而本文對此詞的用法侷限在現在主義一般被批判為脫離歷史情境的問題上。

airiti

解不夠深刻的現象感到憂心。後來，其他研究者也在課堂中發現同樣的狀況，例如，當老師問學生：「第二次世界大戰為什麼發生？」學生簡單回答：「珍珠港遭到轟炸」，而老師也滿意這個答案（Waring, 2010）。我們可以想像當問起學生：「什麼造成牡丹社事件」？許多人會回答：「因為日本人想侵佔臺灣」。這個答案也許沒有錯，但是少了許多脈絡的知識，學習者實際的理解極可能是非歷史的（ahistorical），缺乏對當時情境的正確認知。本研究試圖探究牡丹社事件的歷史脈絡，透過文獻檢視各版本對此事件的描述以瞭解學習者將學習到怎樣的歷史脈絡與歷史理解。

參、研究方法

本研究採用質化詮釋取向的文本分析方法（Lacity & Janson, 1994），這種途徑較量化的內容分析法更容易掌握文字脈絡中的意義。詮釋取向的文本分析著重文字背後的政治、文化、意識型態等脈絡理解，並藉由描述及多元的資料來源達到一定的效度，但主要的效度仍然取決於學術社群對解釋的認同（Lacity & Janson, 1994）。本研究的分析重點放在文字的敘述說什麼、如何說，瞭解字裡行間所闡述的意義。步驟上，我們首先對各版本課文進行敘述內容的解析，找出版本之中有差異的歷史敘述，然後探究該段歷史的相關學術研究，以之為根據評估各版本教科書的敘述如何呈現國際脈絡。

本研究檢視之教科書為 2009 年研究進行起始時的最新國民中學社會科歷史篇教科書及教師手冊，分別為南一版國民中學社會課本第一冊民國 97 年 8 月修訂版；康軒版國民中學社會課本一年級上學期民國 97 年 9 月修訂第二版；翰林版國民中學社會課本一年級上學期民國 97 年 8 月修訂一版。分析時，以課本為主，教師手冊為輔，即當教科書顯示

某觀點之不足時，我們檢視是否手冊亦呈現同樣狀況。

肆、牡丹社事件的脈絡

我們認為對牡丹社事件的脈絡性理解必須包含下述部分：首先，必須認知過去的世界如何與今日不同，並體認到十九世紀東亞的國際社會不僅存在著傳統中國國際秩序（或曰中華秩序），[5] 也同時存在著由西方列強所帶入之萬國公法體系，即後來的主權國家體系。[6] 而經過若干的歷史演變後，主權體系才成為目前國際社會共同運作的規則。此外，在牡丹社事件發生當時（1871），中國正處於一個體系之間相互衝擊的狀態，[7] 其在當時也並非現代意義的主權國家（民族國家），而是一個傳統國家。傳統國家的行政能力與其「領土」並無法相對應，國家的監控能力相較於主權國家是弱的，其僅有「邊陲」而無「國界」的概念。邊陲地方有許多文化或生活方式不同於中心區的聚落，然而只要固定交

---

5 「華／夷」本為一個文化的概念；主要起源於先秦華夏民族（華）基於認為自身文明的優越性，而用來對比與區分自身與四方部落外族（夷）。隨著秦漢帝國的形成，這個概念也被擴大發展出一套帝國與周遭地區、部落、國家等的「國際關係」互動模式，並同時體現在朝貢制度上（見註 8）。在這種國際秩序下，中國歷代王朝處於中心位置，並透過冊封等方式，將其他國家階層式的納入體系中。中華秩序長期主宰東亞地區，直到清朝時受到當代西方主權國家體系的挑戰。何川芳（1998）認為，中華秩序背後蘊含著「一」（統一）與「和」（和諧）大一統思想的精神。關於中華秩序的通論可參考何川芳（1998）；張小明（2006）。

6 根據丘宏達（2006：250-251）的說明，主權國家體系指涉民族國家基於主權獨立與國家平等原則之間的互動模式。主權國家至少有四種要素：人民、領土、政府及主權（與他國交往的能力）。體系形成的歷史淵源可溯及 1648 年威斯特利亞條約（Treaty of Westphalia）的訂立後，神聖羅馬帝國名存實亡，新舊教爭議解決，種種因素促使歐洲逐漸形成近代民族國家；在這個基礎上，為了規範與根據各國的互動，又逐漸發展出「國際公法」（丘宏達，2006：16-17）。當國際公法初傳到中國時，清廷將之翻譯為「萬國公法」（丘宏達，2006：50-51）。

7 張隆志（2007）認為在此一過程論爭中，雖然清國仍採中華秩序概念理解此問題，但在與日方談判時，日清雙方均引用歐洲國際法學說為立論依據。呈現出一個轉型的過程。也有學者以「天下到主權」描述這個衝擊過程（賈益，2009）。

airiti

稅或是繳納貢物，當地的生活方式或是已建立的行政體系也不會受到干擾。傳統國家不具備能共同參政的「公民」的概念，而僅有以納稅與服從君主為義務的「臣民」觀念（胡宗澤、趙力濤譯，2002：54-64）。而日本則是在 1868 年明治維新後，努力成為現代概念之民族國家。

第二，瞭解牡丹社事件的因由，也同時必須瞭解到琉球王國兩屬於中日兩國的地位。琉球於 1429 年成立為琉球王國，稱「中山國」，歷史上與中、日、朝鮮等均有往來。琉球接受中國的冊封，自明朝開始就與中國建立朝貢貿易外交關係，[8] 直到清末為日本兼併為止。滿清入關，入主中國之後，琉球王國於順治十一年（1654）再度派遣使節前往中國請求冊封，康熙元年（1662）確立兩年一貢的慣例，雙方仍然保持朝貢貿易外交。從琉球朝貢中國，而且其在咸豐年間與英美荷訂立條約皆使用中國年號來看，中琉關係可以說是傳統中國外交關係中的藩屬關係（許金彥，2009）。然而，另一方面，在明朝末葉（萬曆 37 年，慶長 14 年，1609 年）時日本薩摩藩主島津家久也發動「慶長之役」征服琉球，但在名義上仍保留琉球王國政權，惟琉球國王的統帥權必須在薩摩藩所指派的「在番奉行」[9] 監督下乃得以行使（林呈蓉，2006）。這些俱使琉球成為一個實質上的「雙重藩屬國」（林泉忠，2007；許金彥，2009；陳政三譯，2008；黃源謀，2007）。[10]

第三、我們需要知道為什麼日本開始對臺灣有野心。上述第二點提

---

8 朝貢貿易體系是一種中國傳統儒家體系對外政治運作上的展現，是一種強調封建秩序，以中心至外推及出去的倫理型的理想體系。一般認為從漢代就開始建立這種體系，唐代是發展與成熟期，而明清則是完全成熟期。其形式是冊封藩屬國，而藩屬國對宗主國有其納貢，或其他義務，而中國則在藩屬國朝貢的過程中賜與財物，雙方在此過程中也進行貿易行為（伍慶玲，2002；祁美琴，2006）。

9 「在番奉行」為江戶時代受幕府之命出差外地的官職名（林呈蓉，2006）。

10 目前學術界對於琉球王國在牡丹社事件中觀點與態度的研究仍缺乏。林修澈等人（2003）在其報告中整理的「琉球沖繩」觀點也未有著墨。整體言之，多數文獻視角均集中在事件中，日清之間交涉的情形以及事件後琉球為抗拒日本的吞併而尋求國際支援期間的互動；後者可參考戚其章（2000）；近代琉球人民的國家認同爭議，則可參考林泉忠（2007）。

到的琉球為兩屬的狀況，到了明治維新之後開始出現變化。由於日本力行「文明化」[11] 政策，期望脫亞入歐，因此，日本一方面透過運用「萬國公法體系」試圖解構傳統東亞「華夷秩序」（中華秩序），尋求日清對等，重新界定自身與亞洲的關係，另一方面，也開始猛力學習西方現代體制，試圖擠入西方強國之林，朝著帝國主義和殖民擴張的路線前進。牡丹社事件的發生，正是使得明治政府得以主張出兵臺灣，並一併解決琉球的歸屬問題的契機（申荷麗譯，2010；陳其南，2010）。

第四、瞭解牡丹社事件，也必須瞭解原住民的角色。清初清廷為避免漢人與原住民衝突，或發生動亂，因此對於「生番」地採取封山政策，劃定土牛紅線（或稱土牛溝），嚴禁漢人越界入山開墾。當時漢人若要入山前往原住民居住的地區，必需向清廷申請「護照」，而這「護照」上清楚明記「臺番之地，乃政府權限之外的區域」的字句（林呈蓉，2006：33）。即使到了 1874 年，在今枋寮以南與東部地方，仍然是屬於清廷行政權力未直接管理的「番地」。[12] 清廷對外開港後，西方人陸續來到中國經商貿易，但在航經臺灣的海域上發生船難，而慘遭原住民殺害的案例時常可見（林呈蓉，2006）。然而，除護送受害者返國及提供撫恤的慣例外，清廷原則上並不再刻意追討加害者的責任。外國人在這類事情上向清廷尋求援助，但卻總是無法得到滿意的答覆，而引起英美強權對清廷在臺灣完整統治權的質疑，因此引發了後來的「蕃地無主論」（林呈蓉，2006）。然而，對於原住民而言，無論是清國或是列強，都是侵入其領土的外來人；但是原住民的土地對列強而言，卻是

[11] 日本的「文明化」過程伴隨著日本重新認識反省的主體性，並審思其與中國、亞洲、西方、乃至世界等史觀轉變（李圭之，2008）。

[12] 或者，依傳統中國王朝「天下體系」的治理方式理解，生番之地乃屬「化外之地」，其雖屬王朝領土內，卻不必然要如同「化內之地」接受同一套文化、法律與社會體制的規範。在此統治概念下，清廷並不必要實施現代國家意義下的行政權力治理方式（賈益，2009）。

airiti

可以依照萬國公法「先佔」[13] 且實質統治，宣告有主權的（蔡秋雄譯，1995）。

有了上述的脈絡性知識，我們進一步來看事件的始末。1871 年，琉球宮古島漁民因海難漂流至臺灣，後遭到排灣族高士佛社原住民的殺害。此次清廷態度一如往常，除協助琉球漁民返回家鄉外（林修澈等，2003），對於懲兇態度保持消極（李明峻譯，2002）。後來，1872 年時，鹿兒島參事大山綱良主張以此海難事件聲請問罪臺灣，並得到外務卿副島種臣與參議西鄉隆盛等人的贊同。同時，美國駐廈門領事李仙得（Charles Le Gendre）也表示列強將會支持。因此，同年 11 月，日本即派遣副島種臣前往中國試探清廷之態度，並同時派人對臺灣進行地理考察，國際之間開始盛傳日本將出兵（黃秀政、張勝彥、吳文星，2002）。

1871 年時日本曾主動與中國簽訂「日清修好條規」，並在 1873 年派遣柳原前光為代表前往中國換約。柳原利用慶賀清同治皇帝親政之時，與清朝總署值班大臣毛昶熙、董恂會面，並詢問清朝對琉球漁民海難事件的看法（陳在正，1993；陳政三譯，2008）。在交談過程中，柳原問及生番虐殺琉球人該如何處置，毛昶熙答覆「該島之民向有生熟兩種，其已服我朝王化者為熟番，已設府縣施治；其未服者為生番，姑置之化外，尚未甚加治理」又說「生番之橫暴未能制服，乃是我政教未逮所致」（引自陳在正，1993）。當聽完清廷的說法之後，柳原等人曾回覆「將遣人赴生番處說話」，然而清廷當時卻沒有進一步詢問日本意欲為何（黃秀政等，2002）。後來，這段「化外之民」的言論就成為明治政府主張「蕃地無主」而出兵臺灣的理由。

[13] 萬國公法（近代國際法）在無主地歸屬的領土規定上，是依循「先佔」原則。而所謂先佔，是對原來不屬於任何國家的土地，在他國之先，以實際統治取得主權。先佔對象的無主土地，乃指不屬於任何國家的土地，未必為完全無住民的土地（蔡秋雄譯，1995）。

為何「化外之民」得以成為日本攻臺的理由？此處就涉及傳統國家與近代主權國家的差異之處。對於當時的清廷來說，臺灣是帝國的邊陲，而所有臺灣上的人都同樣是大清帝國的臣民。因而，生番熟番之別，僅是在生活方式與清廷管理上的全面與局部之別而已。即便在日本出兵後，清廷與日方談判時雖援引歐洲國際法言詞，但在思想上仍反映了出這樣的觀點（張隆志，2007）。恭親王質疑日本並重申全臺均為清國版圖時，也曾引《禮記》說明臺灣生番「中國邊界地方，似此生番種類者，他省亦有」，清廷的政策乃是「聽其從俗，從宜而已」（引自張隆志，2007：268）。閩浙總督李鶴年則更進一步說明清國的立場：

> 照得臺灣全地久隸我國版圖，雖其土番有生、熟之別，然同為食毛踐土，已二百餘年；猶之粵、楚、雲、貴邊界猺、獞、苗、黎之屬。皆古所為我中國荒服羈靡之地也。雖生番散處深山，獉狉成性，文教或有未通、政令偶有未逮，但居我疆土之內，總屬我管轄之人（引自張隆志，2007：268-269）。

然而，這樣的觀點對於當時來到亞洲的西方「主權國家」及力圖運用歐洲主權觀的日本來看就不是這樣一回事。美國駐廈門領事李仙得對於清廷始終無法實質管理原住民，以致於因船難漂流至臺灣的主權國家人民屢遭殺害感到十分憤慨，他鼓勵日本出兵實質佔領臺灣。1867 年美籍商船羅發號（Rover）在臺灣屏東發生船難，船上白宮要員亦遭原住民殺害。李仙得在清廷無法處理的情況下，乃自行督軍與清廷的部隊聯合征討番地，並與瑯嶠十八社大酋長卓杞篤見面會談，約訂了船難救助條約（李筱峰、林呈蓉編著，2003；林呈蓉，2006）。李仙得根據他處理羅發號事件的經驗，寫了 *Is Aboriginal Formosa a Part of the Chinese Empire?*，正式提出「蕃地無主論」（non-territory）的看法，這個論點後來成為日本對臺灣出兵行為的主要依據（李筱峰、林呈蓉編著，

2003）。1872 年，日本政府聘請李仙得為顧問。在他的建議下，日本政府朝向「臺灣領有論」的路線（林呈蓉，2006）。當 1873 年日本詢問清廷，並取得清廷官員稱呼生番為「化外之民」與清朝「政教不及」之處的話語時，日本政府便引李仙得的理論解釋清國並不具有對生番地區的領有權（李明峻譯，2002），之後對臺出兵。

不過，日本出兵之後並不全然順利。首先，從國際環境來看。當 1874 年 4 月 3 日日本大臣大隈重信上奏明治天皇，提議征臺的消息傳出後，4 月 9 日英國駐日公使巴夏禮（Harry Smith Parks）即遞函日本外務省，詢問有關出兵之事（黃德峰、王學新譯，1995），並表達不妥。當時的列強公使交相指責日本的行動。巴夏禮自己也言：「我已駐清 20 年，依常識知臺灣全島均為清國領土，日本政府認為蕃地在清國政府管轄之外，希望得聞其詳細理由」（李明峻譯，2002：121）。英國是列強中與臺灣貿易量最大的國家，因此並不贊成日本的遠征。英國駐清公使向大久保利通指出：「我國民之商社在此者二百有餘，一年貿易達四億金，若兩國間交戰，吾國須保護是等各人之利益」（李明峻譯，2002：121）。英國之後也於 4 月 13 日發表局外中立的聲明，禁止英國人和英國籍船隻受雇於日本，這個聲明影響了其他列強的行動：俄國禁止自身或俄國船隻為日本服務（黃德峰、王學新譯，1995）；義大利也去函日本外務省詢問此事因果；西班牙也表示臺灣全島為中國領土，抱持中立的立場（戚嘉林，1998）。

當初是由美國駐日公使 Charles E. Delong 將李仙得介紹給日本政府。Delong 原意是希望日本走李仙得模式，與原住民以和平談判收場。卻沒有料到李仙得與日本大臣副島種臣在出兵領有臺灣的看法相同。Delong 因而被美國政府調離了職務。新任的駐日美國公使 John A. Bingham 對日本遠征臺灣採取強硬姿態，追隨英國的作法，禁止任何美籍船及人員參與此出兵計畫（林呈蓉，2006；陳其南，2010）。

airiti

眼見大部分列強並不支持日本的出兵行動，日本政府一度打算停止此次行動，但當時主要軍事負責人西鄉從道則表示「事已至此，無法遵命」，仍然在 4 月 27 日出兵臺灣（曹永和，1979）。然而，由於後續對臺戰事並不如預期順利，且在列強持續要求日本政府撤兵以及清廷開始備戰的情況下（李筱峰、林呈蓉編著，2003；林修澈等，2003；高明士編，2005；黃秀政等，2002），日本政府的態度轉趨保守，其國內也開始對征臺行動起了爭議。參議兼文部卿木戶孝允更在發表「內治未修，遽生外釁，豈為國家之福？」後辭去職位（許介麟，2007：78）。這些多重因素使得日本政府的戰略由「外征」（佔領臺灣）改為「內治」（確保琉球）（許介麟，2007）。隨著中日之間持續不斷地外交行動，雙方開始走向議和。經過多次談判的會議後，最後清廷與日本之間互換條約，日本宣布撤兵。

由於清日雙方簽訂的北京專約中，中國承認日本侵臺舉動為「保民義舉」，並支付撫恤金，這在後續影響上被看作是間接承認琉球為日本屬地。1875 年，日本政府宣布「琉球處分」，依國際法原理斥責琉球兩屬中日，禁止其再朝貢中國。1879 年，日本發布「琉球廢藩置縣令」，改琉球為「沖繩」，完全併入日本帝國（張啟雄，1987）。以下我們分析教科書內容對此事件的描述，討論其中的差異，及其對歷史理解的影響。

伍、「牡丹社事件」之版本比較分析

乍看南一、康軒、翰林三個版本對於事件的敘述時，讀者可能會認為讀起來大同小異。然而，如果進一步觀察，則可以發現同樣事件，從標題到內容，其實各自有不同的鋪陳脈絡，傳達不一樣的理解。以下為三個版本的課文敘述：

airiti

南一版：

牡丹社事件

1871 年（清同治十年），**清廷藩屬琉球**的漁民遇海難，漂流到臺灣南部，遭原住民殺害。**日本藉機擴大事端，聲稱琉球人為日本人民**，與清廷進行交涉，**清卻稱生番是「化外之民」，未予以重視**。

1874 年（同治十三年），日本派兵犯臺，與牡丹社原住民發生衝突。**由於日軍水土不服，病死者眾多**，士氣低落，**英、美等國又恐日本侵臺之舉會影響其商業利益**，因此向日本政府施壓，日本乃決定撤兵，並與清廷議和。清廷被迫支付撫卹金給受難漁民家屬，收購日本在臺所興建的道路、房舍等，**並承認其侵臺行動為「保民義舉」，間接承認了琉球是日本屬地**。（南一出版社編，2008a：108-109；粗體部分為研究者所加，以下皆同）

康軒版：

外力入侵

英法聯軍後，清廷被迫先後開放安平、淡水、雞籠、打狗四個通商口岸。洋人在這些口岸設立領事館與洋行，**外國勢力正式進入臺灣**。

同治十年（西元 1871 年），琉球船隻遭遇暴風，漂到今恆春附近，船員**被牡丹社原住民殺害**，史稱「牡丹社事件」。同治十三年（西元 1874 年），**日本以「懲辦兇手」為藉口**，出兵攻打臺灣。在入侵過程中，**由於原住民強力抵抗，征臺日軍又因傳染病損傷慘重，而日本國內對是否出兵意見也不一致**；在

> 各種因素影響下，中、日雙方最後簽訂議和的條約。
>
> 牡丹社事件後，清廷意識到臺灣對中國海防的重要性，治臺政策轉趨積極。（康軒文教編，2008a：105）

翰林版：

> **清廷治臺轉趨積極**
>
> 西元 1871 年琉球漁民因船難漂流到恆春半島，遭到原住民殺害，是為「牡丹社事件」。**由於琉球同時受到清朝與日本的保護**，日本就以**「懲辦兇手」為藉口出兵臺灣**，在西元 1874 年攻打臺灣南部牡丹社等原住民。最後中、日雙方簽訂條約，日本雖然撤兵，但清廷須負賠償費，**而且承認日本的出兵行為是「保民義舉」，日本遂聲稱琉球人是日本臣民，不久就正式併吞琉球**。
>
> 日軍侵臺使清廷意識到臺灣的重要性，對臺灣的治理政策轉向積極，也開始加強對臺灣的建設。（翰林出版社編，2008a：108）

由於三個版本的課文並未完整交代背景，教師手冊提供的資料亦有限，教師若沒有足夠的理解及適當的引導，則將難以協助學生進入當時的國際情境。以下我們整理各版本課文之敘述差異，並檢視教師手冊，就「琉球身分」、「清廷最初的反應」、「列強態度」、「原住民反應」、「日本國內意見」、「事件結束」及「事件影響」等部分分析三個版本的表述（表 1）。

airiti

表 1　版本之間的敘述差異比較

	南一	康軒	翰林
琉球身分	清廷藩屬	無 ＊另行補充於課文他處與教師手冊	兩屬
清日交涉	清稱生番是「化外之民」，未予以重視	無 ＊補充於教師手冊	無 ＊補充於教師手冊
列強態度	英、美等國恐日本侵臺之舉會影響其商業利益，因此向日本政府施壓	無	無
原住民反應	與日軍發生衝突	強力抵抗	無
日本國內意見	無	對出兵意見不一	無
事件結束	清廷日本議和。清廷被迫支付撫卹金，並承認日本為「保民義舉」。	僅提及清廷日本議和＊條約內容另行補充於教師手冊	清廷日本議和。清廷需負擔賠償費，並承認日本「保民義舉」。
事件影響	間接承認琉球是日本屬地。	清廷意識到臺灣對中國海防的重要性，治臺政策轉趨積極。	日本聲稱琉球人是日本臣民，正式併吞琉球；清廷意識到臺灣的重要性，對臺治理政策轉向積極，加強建設。

資料來源：筆者整理自教科書及教師手冊。

一、琉球身分

唯有瞭解琉球是兩屬的身分，以及瞭解國際上「萬國公法體系」與「中華秩序」的差異，才能瞭解日本以何立場找清廷理論，而清廷又是持何種立場回應。三個版本中，對於琉球兩屬身分著墨不一，並需要搭配其各自的教師手冊補充才得見其論述。但內容往往也並不一定能前後一貫，甚至出現錯誤。南一版在課文開頭即將琉球定位為「清廷藩屬琉

球」，這顯然只點出了部分事實。而且，讀者並不容易從其前後文理解何以日本可以「聲稱琉球人為日本人民」而向清廷抗議，甚至有後續的出兵行為。其課文對「日本藉機擴大事端」的敘述將易使讀者認為日本的整個行動極其不合理。這個情況即便在教師手冊中也未能提供脈絡性的解釋。手冊中唯一提到「日本於 1874 年以琉球宗主國自居」侵略臺灣是在對課文 108 頁圖 2-6-1 石門古戰場想像圖的說明，但也未進一步釐清琉球身分（南一出版社編，2008b：158）。康軒版於課文則在正文中完全沒有提及琉球「兩屬」的身分，而僅在課文補充「學習一點通」處提到琉球自明代即與中國建立封貢外交關係；不過其教師手冊中卻又提到琉球為清日兩屬的狀態（康軒文教編，2008b：83，177），缺乏前後連貫的說明。翰林是三版中唯一在課文中指出「琉球同時受到清廷與日本的保護」狀況之教科書，其教師手冊直接明確建議老師可以說明琉球是兩屬的情形（翰林出版社編，2008b：164，174）。

至於琉球王國在此事件中的態度與聲音，在三個版本的教科書中則完全消失，主要原因是這一方面學術研究仍然缺乏。然而，教師仍可提及琉球王國曾存在 450 年的歷史，面對兩大強鄰，而作為「半獨立王國」的困境（林泉忠，2007）。

二、清日的交涉

海難事件發生後，日本方面即積極運作，並利用與清廷會面時詢問清廷對此事的態度，尋求機會出兵。其中，用以作為支持日方軍事行動的關鍵即為「蕃地無主論」。然而，並未有任何一個版本在課文中正式提到該論點。教師手冊中，也僅有南一版在對「化外之民」的補充說明中正式提到該名詞（南一出版社編，2008b：158）。然而，南一版課文該段「化外之民」的敘述也容易誤導讀者，令人以為清廷完全不在乎此事，但實際上清廷日方卻是經過多次而長期的交涉。康軒版教師手冊

airiti

之「日本宣稱在臺灣的生番『無主野蠻』」（康軒文教編，2008：83）與翰林版「日本……以番地不屬中國……為藉口」（翰林出版社編，2008b：174）也都沒有將原住民殺害海難人員，而清廷無法處理、「蕃地無主論」的國際論述及傳統國家與主權國家的領土觀差異等背景說明清楚（南一出版社編，2008b：158；康軒文教編，2008b：83；翰林出版社編，2008b：179-180）。

我們認為學生有必要瞭解當時的國際外交環境，以理解牡丹社事件的完整面貌。同時，「外化之民」一語，也必須放在清朝作為一個傳統國家治理邊陲地的角度理解，而不能以現代國家的主權觀解釋。透過「蕃地無主論」及清朝與日本對「外化之民」的觀點差異之討論，我們才得以從中理解日本如何可以用「懲辦兇手」作為出兵的理由，及其如何運用當時由西方列強帶入之萬國公法「主權」概念，主張原住民番地為清廷主權未及之地，尋求其出兵臺灣的正當性。忽略這個部分，我們將無法明白日本的「藉口」何以成立，更無法真正認識當時的國際社會現實。

三、列強態度

征臺一事並非日本可以單方面決定，而毫無國際壓力進行的事。日本必須尋求國際的認同，在理論及國際法上找依據，也在行動上找尋時機考量各國是否會反對。這是理解當時國際現實的重要面向。日本出兵的消息傳出後，歐洲各國紛紛表態反對或中立的立場。然而，三個版本中，惟有南一版提到了英美向日本政府施壓及因商業利益反對的原因，其他兩個版本則對國際反應並無著墨，教師手冊也沒有任何補充。

實際上，當英國表態後，各國也隨後跟進。由此可見，日本出兵征臺在當時確實引發國際上的緊張與外交斡旋，之後的中日議和亦由英國出面調停。牡丹社事件的經濟因素與東亞區域的穩定，且國際共識上仍

然認為臺灣屬於中國管轄，使各國不支持日本的行動。由於日本明治維新開國不久，海軍船艦尚不足，列強藉由不租借日本所需要運送士兵及物資之船隻的方式，給日本壓力（林呈蓉，2006；陳其南，2010）。對於此國際脈絡若缺乏認識，則牡丹社事件將僅能被視為清朝與日本之間的單純事件，日本可以無視周遭國家的反應即征臺。事實上，列強的介入也促使牡丹社事件落幕。

四、原住民反應

理解牡丹社事件除了必須從國際脈絡重思各種影響因素外，也應理解原住民在此事件中的反應。根據林呈蓉（2006）的研究，日軍與原住民部落的衝突中，並沒有直接正面的大衝突，而是兩次零星的小衝突與兩次的議和。原住民以游擊的方式進行抵抗，且在知道對方武力實力後，兩次主動議和。日軍在征臺過程中，多數的時間都在與臺灣的風土病弛張熱（瘧疾）及傷寒奮戰——全軍十之八九患病，而非與原住民的戰鬥。原住民經常遠遠地看到日軍往蕃社方向接近時，便事先逃逸，日軍則將人去樓空的番社燒成灰燼，原住民也不會在舊址重建家園，因其視之為不祥之地，而會另覓處所。

南一版課文提及原住民與日軍「發生衝突」；教師手冊中，則描述日軍與原住民雙方的死傷交戰過程，並明確點出牡丹社與高士佛社因不降而與日軍奮戰（南一出版社編，2008b：164）。康軒版課文說明原住民對日軍「強力抵抗」，且教師手冊中頌揚原住民儘管沒有現代化裝備，卻仍然勇敢保家抵抗日軍，其鋪陳原住民的形象生動，甚至近乎歌頌（康軒文教編，2008b：177）。而翰林版則無論在課文或是教師手冊皆無提到原住民的反應。

我們認為三個版本的教科書及教師手冊會誤導日軍與原住民的交手的實況。林呈蓉（2006）認為講究實力主義的原住民，透過偷襲外來者

airiti

的過程來探知對方實力的強弱，再以議和的方式讓雙方把問題釐清，找到化解生存危機的方法，外交酬斡相當靈活。議和後原住民便盛情邀約西鄉從道前往番社部落作客，而日軍也在盛情邀約下前往。這些狀態都展現了原住民生番各社在當時有其自主行動的能力；且其抗日者也並非為清朝而戰，而是為其番社；同時，清朝也並未採取現代意義下的國家治理方式治理其處。如果沒有重整此脈絡，我們對此事件的理解仍將陷於民族主義式錯誤的想像。

五、日本國內意見

日本國內政壇的一些變化，也影響日本對臺灣用兵。1871 年的琉球船難事件後，1873 年 3 月 8 日，在臺灣又另外發生一起船難，日本備中州佐藤利八等四人因為船難而漂到臺灣鳳山，土番頭目陳安生救助，並協助返回日本。日本外務大臣一開始還曾去函感謝清廷，不過隔年此事也成為日本出兵理由之一（李筱峰、林呈蓉編著，2003；林呈蓉，2006；許極燉，1996；陳在正，1993）。有學者因此主張《北京專約》當中清朝後來承認日本出兵的「保民義舉」，其中的「民」其實並非指琉球國人，而是指佐藤利八等日本國「民」（陳在正，2003）。

1873 年 3 月，當日本團代表前往中國換約「中日修好條約」回國後，6 月，日本政壇即發生「武斷派」[14] 與「內治派」[15] 兩派爭權的事件，武斷派最後失敗，並在 1874 年 1 月引發「佐賀之亂」。[16] 日本政府為了安

[14] 明治元年，日本政府派遣對馬守到朝鮮通報明治維新，並且要求雙方繼續保持友好關係。但在其詔敕中有「天皇詔敕」字眼，這引發朝鮮方面的不滿，雙方因而交惡。日本內部因此有「征韓」主張，認為要征討朝鮮，並且要藉此宣揚國威於海外。此派即為「武斷派」，包括有西鄉隆盛、副島種臣、江藤新平等人（全國日本經濟學會譯，2003）。

[15] 站在「征韓論」對立面者，認為應該先修文物制度，而後才進行宣揚國威，此為「內治派」。包括有大久保利通、大隈重信等人（全國日本經濟學會譯，2003）。

[16] 武斷派與內治派雙方在政治上對立，最後內治派獲得勝利，武斷派者江藤新平等人辭職。後來，部分在政治上失勢的其他派別聯合武斷派，成立征韓黨，並在 1874 年推江藤為首

撫武斷派武士的情緒，遂由「內」轉而對「外」，進行對外擴張，轉移注意力，並加速對臺的軍事行動。由於之前已取得毛、董兩人生番乃「化外之民」話語，日本政府正可以此為出兵臺灣的正當性來源（戴寶村，1993）。日本聲稱其出兵正是為了「懲辦兇手」，遠因是為了琉球漁民海難被殺，而近因則是佐藤利八等人被生番「搶劫」的事件，而這一切俱是為民出兵。而後，由於對臺戰事並不如預期順利，使得日本國內反對外征的聲音再起，使得日本政府態度轉趨保守，而後撤兵。

在日本國內面向的討論上，除了康軒版課文有提及「日本國內的意見不一」，南一版與翰林版均沒有任何著墨，在教師手冊中也沒有關於這部分的補充。我們認為，日方出兵臺灣，中日展開交涉，國際列強的態度，以及日本國內的意見若能被呈現出來，就更容易感受到一場外交與軍事戰爭如何展開，產生具有脈絡性的歷史理解。

六、事件結束

歷經列強輿論壓力，日本在臺灣的戰事並不如預期順利，以及中國開始備戰，使得日本開始把戰場放到談判桌上。中日之間在 1874 年 9 月 10 日於北京開始會談，清國代表為沈桂芬、董恂、文祥等人；日本代表是大久保利通、柳原前光等人。但即使是到了談判桌上，日方的態度依然是圍繞在「蕃地無主論」打轉，雙方談判進度緩慢，爭辯兩月未果（李筱峰，1999）。靠著英國公使威妥瑪居中穿梭調停，經過七次會談後，最後在 10 月 31 日雙方終於互換條約三款，主要內容如下：

領；佐賀地區則有人成立憂國黨，反對明治政府當時推行的歐化政策，推舉島義勇為首領，同時也響應征韓黨。雙方結合劫持糧舍、圍攻銀行，甚至招募兵馬。政府下令鎮壓，雙方交戰，最後政府逮捕江藤新平、島義勇等人判處死刑，此次日本內亂才告結束（全國日本經濟學會譯，2003）。

airiti

為會議條款、互文辦法文據事。**照得各國人民有應保護不致受害之處，應由各國自行設法保全，如在何國有事，應由何國自行查辦。茲以臺灣生番曾將日本國屬民等妄為加害，日本國本意為該番是問，遂遣兵往彼，向該生番等詰**責。今與中國議明退兵並善後辦法，開列三條於後：

1. 日本國此次所辦，原為保民義舉起見，中國不指以為不是。
2. 前次所有遇害難民之家，中國定給撫卹銀兩。日本所有在該處修道建房等件，中國願留自用。先行議定籌補銀兩，別有議辦之據。
3. 所有此事，兩國一切來往公文彼此撤回註銷，永為罷論。至於該處生番，中國自當設法，妥為約束，以期永保航客不能再受兇害。

另有互換憑單：

為會議憑單事。臺番一事，現在業經**英國威大臣**同兩國議明，並本日互立辦法文據。日本國從前被害難民之家，中國先准給撫恤銀十萬兩。又日本退兵，在臺地所有修道、建房等件，中國願留自用，准給費銀四十萬兩，亦經議定，准於日本國明治七年十二月二十日、日本國全行退兵，中國同治十三年十一月十二日，中國全數付給，均不得愆期。日本國未經全數退盡之時，中國銀兩亦不全數付給。立此為據，各執一紙存照。（王元樨，1987：178-179；粗體為作者所加）

專約簽立後，日本正式下令撤退在臺日軍。牡丹社事件至此結束。

各版本都提到兩國最後簽訂和談條約。然而，康軒版課文並未觸及條約的實質內容，而將這部分放在教師手冊中（康軒文教編，2008b：177）。南一與翰林版則均在課文中提及中國承認日本侵臺舉動為「保

民義舉」，並支付撫恤金給日本。南一版並在教師手冊中進一步羅列條約主要內容（南一出版社編，2008b：165）。整體而言，三個版本在立場上都同意清廷的行為間接承認了琉球為日本藩屬，而未進一步議論琉球由一個獨立的兩屬王國在地位上的轉變過程。更重要的是，在中國史觀的概念下，教科書皆將上述黑體的文字部分省略，刻意忽略正走向現代化之日本的角度。條約內容提到「照得各國人民有應保護不致受害之處……至於該處生番，中國自當設法，妥為約束，以期永保航客不能再受兇害」顯示了日本要求的正當性。清廷自此之後也開始採取不同以往的治理方式，這些都是傳統中國向現代國家轉型的重要跡象。

七、事件影響

此國際事件，對於牽涉到的主要國家皆有連帶性的影響，戴天昭（李明峻譯，2002）認為中國在國際的斡旋之下，雖然需要賠償銀兩，但是保有了臺灣東南部的主權，並明確獲得列強承認。日本則透過此事件的賠償，讓清國間接承認日本對琉球的主權，而後理所當然地併吞了琉球。而原住民是這場戰役的最大輸家，清朝開始實行直接及強而有力的治理。

從中國近代史的角度而言，此事件影響了清朝的對臺政策，即所謂的「積極治臺」，包括廢除「渡臺禁令」。清廷理解到，只有採取對原有的帝國邊陲採更直接的統治，並使大量的清國移民前往臺灣定居，讓全島充滿著清國人，才能讓國際社會信服臺灣的確「完全」屬於大清帝國領域的一部分（林呈蓉，2006）。須進行「開山撫番」，以確保原住民在清廷的管理之下，避免殺害船難外國人的事情發生。從政治發展的角度看，這是中國由傳統國家邁向主權國家過程的展現。而在國際面向上，清廷也逐漸改變傳統的中華秩序的外交關係，而走向主權國家體系。這從清開始派遣駐日大臣一事可見端倪，因為中日地位的對等化在

airiti

傳統中國外交體系中幾乎難以想像；而從日本的角度言，此事件也拉開了明治維新後，「文明化」的日本重新面對亞洲與歐洲。

在這個部分，南一版僅提及清廷間接承認琉球是日本屬地，而未說明此事件對臺灣及原住民的影響，更未述及對清、日新的國際關係之影響。康軒及翰林版皆強調清廷覺察臺灣對於清朝的重要，轉而積極治理。然而，因為缺乏十九世紀主權國家的主權觀念、原住民地區屢發生殺害海難人員事件、以及臺灣東南部原住民生番地區被視為「無主」之地等脈絡性知識，康軒版所謂的「治臺」及翰林版所說的「加強建設」並沒有辦法說明清楚清朝政策的轉向內涵。讀者學習到的恐怕仍是非歷史的理解。

陸、結論

歷史思維是一種有時間感的脈絡性思考；歷史事件必須要放在當時的情境中理解，考量多重因果關係。我們認為全球化的時代，歷史應該更走向國際理解，為這代的人建立其與歷史的關係。牡丹社事件是臺灣史上重要的國際事件，我們以此事件檢視教科書是否提供了機會培養脈絡性思考與多重因果的能力。

本研究發現，與過去的國編版相比，南一、康軒、翰林三個版本的教科書對該事件的敘述，已較過去增加了國際面向的資訊。然而，無論是教科書或教師手冊，皆有前後連貫不一與缺乏提供完整國際脈絡性知識的問題，而使得學習者難以從其敘述中獲得全面的理解。我們認為「琉球身分」、「現代主權國家」vs.「中華秩序」、「蕃地無主論」、「國際與日本國內反應」及「原住民角度」等背景知識是理解此事件的重要脈絡，然而教科書卻缺乏這些背景的介紹，或在教師手冊中沒有清楚的脈絡交代，而使得牡丹社事件仍然囿於傳統的敘事架構，僅呈現該

事件是清朝與日本之間的衝突——從清朝的角度，其意義僅在於開始重視臺灣之建設與戰略地位，缺少從國際面向角度的整體理解。

我們發現課文及教師手冊皆未述及傳統國家與近代主權國家的差異，以及幫助學生瞭解明治維新後的日本如何思考國際事務；清朝如何在「中華秩序」與「主權國家」體系之轉變下被動反應，很困難地溝通自己的主權範圍；而萬國公法下的列強如何為自己的經濟利益選擇立場；原住民生番如何面對外力的衝擊，卻無法轉變局勢。無論牡丹社事件結果如何，原住民已然必須被納入主權國家體系，接受管理，無法回到過去了。

目前各版本的敘事呈現方式仍不夠以多元脈絡為原則，可能的原因有兩方面。首先，九年一貫課程統整政策下，歷史納入社會領域，整體授課時數大幅減少（宋佩芬，2007），以及仍然以考試領導教學的實際困境，影響歷史的多重因果關係的教學。其次，也可能是影響更深遠的因素是，教育部所給的課程參考架構已影響了教科書敘述的框架或角度。例如，教育部在國民中小學九年一貫 97 課綱社會學習領域中提供「七至九年級基本內容課程計畫示例」，而在此示例中，「清領時代後期」單元下之單元學習目標為「能理解與分析牡丹社事件與日軍侵臺的過程」及「能知道日軍侵臺造成清朝政府治臺政策的轉變與推動的興革措施」。此學習目標已定位了清朝觀點的單一面向，並極可能隨之型塑了教科書編寫及教師的教學內容。

教師受限於教育現場的條件，然而，如果歷史理解及思維能力仍然是我們努力的目標，以及，如果我們同意在全球化的時代中，國際的視野是公民必須具備的能力，我們就必須思考如何突破困境。首先，教育部必須檢討其對課程綱要所做的限制，除了能力指標之外，無須提供太多內容框架，讓教科書之編寫者可以真正擁有多元的空間。其次，出版社應更多提供國際化及有脈絡性的教科書及課外讀物；國立編譯館應扮

演更積極的角色，提供市場沒有的教科書。最後，同等重要的，是教師的專業自主及專業成長。我們相信，當教師瞭解其學科本質，並知道其中核心的知識與概念時，他們能選擇重要的知識來教學（Bruner, 1960; Shulman, 1986）；而從 Bruner（1960）的學習觀點來看，無論在何階段，學生皆可學到該學科的重要結構。以歷史而言，「歷史的脈絡性思維」即為重要的結構知識，而「國際理解」亦在全球化的時代為重要概念。教師可以在目前的課程中，思考國際脈絡的可能，並對各主題產生好奇，加以探究其國際面向的可能性。當教師自己發現歷史橫跨面更廣、更豐富與有趣時，其引導學生進行脈絡性思考的動機就自然而然了。我們認為，教師需要讓學生瞭解歷史中有國際關係，協助學生回到當時的國際歷史情境，理解歷史的多重脈絡與多重因果關係。我們建議教師一個學期可以有一次教學設計，讓學生經歷脈絡性理解，重建歷史的多重因果關係。如果歷史教科書與教師能夠更多考量當時的世界或區域局勢，則臺灣學生不但能擁有多重因果的思考能力，更能將國際視野自然地紮根在歷史的脈絡性思維裡。

airiti

參考文獻

王元穉（1987）。**甲戌公牘鈔存**。臺北市：大通書局。

[Wang, Y.-X. (1987). *Jiaxu gongdu chaocun (The Chinese official documents of Japan's invasion to Taiwan in 1874)*. Taipei, Taiwan: Datong.]

王晴佳（1998）。**西方的歷史觀念：從古希臘到現代**。臺北市：允晨文化。

[Wang, Q.-J. (1998). *The historical ideas in the Western world: From ancient Greece to the present*. Taipei, Taiwan: Asianculture.]

丘宏達（2006）。**現代國際法**（修訂二版）。臺北市：三民。

[Chiu, H.-D. (2006). *Modern international law* (2nd ed.). Taipei, Taiwan: Sanmin.]

申荷麗（譯）（2010）。 纐厚著。**何謂中日戰爭？——天皇之言：「日本輕視了支那」**。臺北市：人間。

[Kouketsu, A. (2010). *What is Sino-Japanese war* (H.-L. Shen, Trans.). Taipei, Taiwan: Renjien. (Original work published 2009)]

伍慶玲（2002）。朝貢貿易制度論。**南洋問題研究**，**4**，71-77。

[Wu, Q.-L. (2002). On the tribute-trade system. *South Asian Affairs*, *4*, 71-77.]

全國日本經濟學會（譯）（2003）。藤崎濟之助著。**臺灣史與樺山大將：日本侵臺始末**。臺北市：海峽學術。

[Fujisaki, S. (2003). *Taiwanese history and general Kabayama* (National Japanese Economic Association, Trans.). Taipei, Taiwan: Haixia. (Original work published 1926)]

何川芳（1998）。華夷秩序論。**北京大學學報（哲學社會科學版）**，**35**（6），30-45。

[He, C. H. (1998). On the Hua/Yi order. *Journal of Peking University (Philosophy and Social Sciences)*, *35*(6), 30-45.]

呂實強（1991）。四十年來我國的高中歷史教育。**教育資料集刊**，**16**，155-168。

[Lu, S.-Q. (1991). 40 years of our high school history education. *Bulletin of Educational Resources and Research*, *16*, 155-168.]

airiti

宋佩芬（2003）。培養「帶得走的能力」：再思統整與學科知識。**教育研究月刊，115**，123-136。

[Sung, P.-F. (2003). Cultivating true abilities: Rethinking integration and subject matter knowledge. *Journal of Educational Research*, *115*, 123-136.]

宋佩芬（2007）。漸進改革？從國中社會學習領域觀察改革的跡象。**教育研究學報，41**（2），1-17。

[Sung, P.-F. (2007). Incremental change? From the Junior-high school social studies survey to observe signs of change. *Journal of Education Studies*, 41(2), 1-17.]

李圭之（2008）。**近代日本的東洋概念：以中國與歐美為經緯**。臺北市：國立臺灣大學政治學系中國大陸暨兩岸關係教學研究中心。

[Li, G.-Z. (2008). *The orient discourse in modern Japan via reviewing the recognition of China and occident*. Taipei, Taiwan: The Research and Educational Center for China Studies and Cross Taiwan-Strait Relations, Department of Political Science, National Taiwan University.]

李明峻（譯）（2002）。戴天昭著。**臺灣國際政治史**。臺北市：前衛。

[Dai, T.-J. (2002). *Taiwanese international political history* (M.-J. Li, Trans.). Taipei, Taiwan: Avanguard. (Original work published 1971)]

李國祁（1978）。歷史教育的目的與使命。**教育資料文摘，1**（5），100-111。

[Lee, G.-Q. (1978). The goal and the mission of history education. *Educational Abstracts*, *1*(5), 100-111.]

李筱峰（1999）。**臺灣史 100 件大事（上）戰前篇**。臺北市：玉山社。

[Lee, X.-F. (1999). *The 100 important events in Taiwanese history (I)*. Taipei, Taiwan: Tipi.]

李筱峰、林呈蓉（編著）（2003）。**臺灣史**。臺北市：華立圖書。

[Lee, X.-F., & Ling, C. R. (Eds.). (2003). *History of Taiwan*. Taipei, Taiwan: Hwali.]

林呈蓉（2006）。**牡丹社事件的真相**。臺北縣：博揚。

[Lin C.-J. (2006). *The truth of the MuDan incident*. Taipei County, Taiwan: Boy Young.]

林泉忠（2007）。「祖國」的弔詭——「現代衝擊」下沖繩身分的「脫中入日」現象。**中國大陸研究，50**（1），47-67。

[Lim, C.-T. J. (2007). Paradox of the motherland: The metamorphosis of identity recognition under the "modern impact" in Okinawa. *Mainland China Studies*, *50*(1), 47-67.]

林修澈、黃季平、王雅萍（2003）。**原住民重大歷史事件——牡丹社事件**。臺北市：行政院原住民族委員會。

[Lim, S.-T., Huang, J.-P., & Ong, N.-P. (2003). *Major historical events in the indigenous Taiwanese history -- MuDan incident*. Taipei, Taiwan: Council of Indigenous Peoples, Executive Yuan.]

祁美琴（2006）。對清代朝貢體制地位的再認識。**中國邊疆史地研究，16**（1），47-55。

[Qi, M. Q. (2006). A recognition of the status of tributary system in Qing dynasty. *China's Borderland History and Geography Studies*, *16*(1), 47-55.]

南一出版社（編）（2008a）。**國民中學社會第一冊**。臺南市：南一書局。

[Nani. (Ed.). (2008a). *Junior high school social studies (Vol. 1)*. Tainan: Nani.]

南一出版社（編）（2008b）。**國民中學社會（第一冊）教師手冊**。臺南市：南一書局。

[Nani. (Ed.). (2008b). *Junior high school social studies (Vol. 1) -- Teachers' manual*. Tainan: Nani.]

胡宗澤、趙力濤（譯）（2002）。A. Giddens 著。**民族：國家與暴力**。臺北市：左岸。

[Giddens, A. (2002). *The nation-state and violence* (Z.-Z. Hu, & L.-T. Zhao, Trans.). Taipei, Taiwan: Rive Gauche. (Original work published 1985)]

徐雪霞（1992）。我國國小歷史教育研究的回顧與展望。**人文及社會科教學通訊，2**（5），42-58。

[Xu, X.-X. (1992). A review and prospect of our elementary history education studies. *Newsletter for Teaching the Humanities and Social Sciences*, *2*(5), 42-58.]

高明士（編）（2006）。**臺灣史**。臺北市：五南。

[Kao, M.-S. (Ed.). (2006). *History of Taiwan*. Taipei, Taipei: Wunan.]

airiti

國立編譯館（主編）（1997a）。**國民中學認識臺灣（歷史篇）**。臺北市：國立編譯館。

[National Institute for Compilation and Translation. (Ed.). (1997a). *Knowing Taiwan (History)*. Taipei, Taiwan: National Institute for Compilation and Translation.]

國立編譯館（主編）（1997b）。**國民中學認識臺灣（歷史篇）教師手冊**。臺北市：國立編譯館。

[National Institute for Compilation and Translation. (Ed.). (1997b). *Knowing Taiwan (History) -- Teachers' manual*. Taipei, Taiwan: National Institute for Compilation and Translation.]

康軒文教（編）（2008a）。**國中社會 1 上課本**。臺北縣：康軒文教事業。

[Kang Hsuan. (Ed.). (2008a). *Junior high school social studies (Vol. 1)*. Taipei County, Taiwan: Kang Hsuan Educational Publishing Group.]

康軒文教（編）（2008b）。**國中社會 1 上教師手冊備課篇**。臺北縣：康軒文教事業。

[Kang Hsuan. (Ed.). (2008b). *Junior high school social studies (Vol. 1) -- Teachers' manual*. Taipei County, Taiwan: Kang Hsuan Educational Publishing Group.]

張小明（2006）。中國與周邊國家關係的歷史演變：模式與過程。**國際政治研究，1**，57-71。

[Zhang, X. M. (2006). The historical evolution in the relationship of China and its neighboring countries: The model and the process. *International Politics Quarterly*, *1*, 57-71.]

張元、周樑楷（主編）（1998）。**方法論：歷史意識與歷史教科書的分析編寫國際學術研討會論文集**。新竹市：國立清華大學歷史研究所。

[Chang, Y., & Chou, L.-K. (Eds.). (1998). *Methodology: Proceedings of the International Conference on Historical Thinking and Textbook Analysis and Writing*. Hsinchu, Taiwan: Institute of History, National Tsing Hua University.]

張啟雄（1987）。何如璋的琉案外交。載於中琉文化經濟協會舉辦之「**第一屆中琉歷史關係國際學術會議**」論文集（頁 561-604），臺北市。

[Chang, C.-H. (1987). *The diplomatic process of Okinawa case in 1874 by He*

Ru-zhang. Paper presented at Proceedings of International Conference on Sino-Ryukyu Relations, Sino-Ryukyu Cultural Economic Association, Taipei, Taiwan.]

張隆志（2007）。殖民接觸與文化轉譯：一八七四年臺灣「番地」主權爭論的再思考。載於甘懷真（編），**東亞歷史上的天下與中國概念**（頁255-284）。臺北市：國立臺灣大學出版中心。

[Chang, L.-C. (2007). Colonial contacts and words in translation: Rethinking the sovereignty issues over Taiwanese "Fan areas" in 1874. In H. C. Kan (Ed.), *The concepts of Tianxia and China in Eastern Asian history* (pp. 255-284). Taipei, Taiwan: National Taiwan University Press.]

戚其章（2000）。日本吞併琉球與中日關於琉案的交涉。**濟南教育學院學報**，**5**，1-8。

[Qi, Q. Z. (2000). The annexation of Ryukyu by the Japan Empire and the Sino-Japanese debates over Ryukyu. *Journal of Jinan College of Education*, *5*, 1-8.]

戚嘉林（1998）。**臺灣史**（三版）。臺北縣：農學。

[Chi, C.-L. (1998). *Taiwanese history* (3rd ed.). Taipei County, Taiwan: Nongxue.]

教育部（2000）。**國民中小學九年一貫課程暫行綱要**。2011 年 3 月 8 日，取自 http://teach.eje.edu.tw/nologin_index/index.php

[Ministry of Education. (2000). *Interim curriculum guidelines for grade 1-9. The Basic Education Social Group*. Retrieved March 8, 2011, from http://teach.eje.edu.tw/nologin_index/index.php]

教育部（2008a）。**普通高級中學必修科目「歷史」課程綱要**。2011 年 3 月 8 日，取自 http://203.68.236.93/xoops2/instpage.php?r=&w=100%&h=800&url=203.68.236.92/95course/95-1.htm

[The Histoy Subject Center, Ministry of Education. (2008a). *History curriculum guidelines for normal high school*. Retrieved March 8, 2011, from http://203.68.236.93/xoops2/instpage.php?r=&w=100%&h=800&url=203.68.236.92/95course/95-1.htm]

教育部（2008b）。**97 年國民中小學九年一貫課程綱要**。2011 年 3 月 8 日，取自 http://teach.eje.edu.tw/9CC2/9cc_97.php

[Ministry of Education. (2008b). *Grade 1-9 curriculum guidelines from the 97 semester year. The Basic Education Social Group*. Retrieved March 8, 2011, from http://teach.eje.edu.tw/9CC2/9cc_97.php]

教育部（2011）。**自 101 學年度實施歷史新課程綱要**。2011 年 5 月 5 日，取自 http://epaper.edu.tw/news.aspx?news_sn=4182

[Ministry of Education. (2011). *Curriculum guidelines for history from the 101 semester year. Ministry of Education Epaper*. Retrieved May 5, 2011, from http://epaper.edu.tw/news.aspx?news_sn=4182]

曹永和（1979）。**臺灣早期歷史研究**。臺北市：聯經。

[Tsao, Y.-H. (1979). *Early studies of Taiwan's history*. Taipei, Taiwan: Linking.]

許介麟（2007）。**臺灣史記：日本殖民統治篇**。臺北市：文英堂。

[Hsu, C.-L. (2007). *History of Taiwan: Colonial periods under Japan's rules*. Taipei, Taiwan: Wenyingtang.]

許金彥（2009）。琉球地位的分析與展望。**問題與研究，48**（2），79-106。

[Hsu, C.-Y. (2009). Analysis and outlook of the Ryukyu issue. *Issues & Studies, 48*(2), 79-106.]

許極燉（1996）。**臺灣近代發展史**。臺北市：前衛。

[Xu, J.-D. (1996). *The modern development history of Taiwan*. Taipei, Taiwan: Avanguard.]

陳在正（1993）。牡丹社事件所引起之中日交涉及其善後。**中央研究院近代史研究所集刊，22**（下），29-59。

[Chen, Z.-Z. (1993). Sino-Japanese debates over the MuDan incident and its subsequent developments. *Bulletin of the Institute of Modern History of Academia Sinica*, *22*(2), 29-59.]

陳在正（2003）。**臺灣海疆史**。臺北市：揚智。

[Chen, Z.-Z. (2003). *History of Taiwan's coastal areas*. Taipei, Taiwan: Yang-Chih.]

陳其南（2010）。**臺・博・物・語：臺博館藏早期臺灣殖民現代性記憶**。臺北市：國立臺灣博物館。

airiti

[Chen, Q.-N. (2010). *Taiwan, museums, subjects, words: The collections of modernity and memories in earlier colonial periods*. Taipei, Taiwan: National Taiwan Museum.]

陳冠華（1999）。英國歷史教育改革理念之歷史科的內容。**清華歷史教學，10**，24-44。

[Chen, G.-H. (1999). The British history education reform. *Tsing Hua Journal for History Education*, *10*, 24-44.]

陳政三（譯）（2008）。E. House 著。**征臺記事：牡丹社事件始末**。臺北市：臺灣書房。

[House, E. (2008). *The Japanese expedition to Formosa* (Z.-S. Chen, Trans.). Taipei, Taiwan: Taiwan Academy. (Original work published 1875)]

黃秀政、張勝彥、吳文星（2002）。**臺灣史**。臺北市：五南。

[Huang, X.-Z., Zhang, S.-Y., & Wu, W.-X. (2002). *Taiwanese history*. Taipei, Taiwan: Wunan.]

黃源謀（2007）。**臺灣通史**。臺北縣：新文京開發。

[Huang, Y.-M. (2007). *The general history of Taiwan*. Taipei County, Taiwan: Wun-ching.]

黃德峰、王學新（譯）（2005）。**牡丹社事件史料專輯翻譯（二）：處蕃提要**。南投市：國史館台灣文獻館。

[Taiwan Historica. (2005). *The principles of dealing with Taiwanese Fan peoples* (D.-F. Huang & X.-X. Wang, Trans.). Nantou City, Taiwan: Taiwan Historica. (Original work published 1874)]

賈益（2009）。1874 年日軍侵臺中的番地無主論與中國人主權觀念的變化。**民族研究，6**，88-98。

[Jia, Y. (2009). Japan's claim of the ownerless Fan Area in Taiwan in 1874 and the change of the sovereignty concept of the Chinese. *Ethno-National Studies*, *6*, 88-98.]

廖雪華（1992）。歷史教育工作者應有的歷史意識與教學態度。**人文及社會科教學通訊，3**（3），136-151。

[Liao, S.-H. (1992). What history educators should have about their historical consciousness and attitudes in instruction. *Newsletter for Teaching the*

Humanities and Social Sciences, *3*(3), 136-151.]

蔡秋雄（譯）（1995）。彭明敏、黃昭堂著。**臺灣在國際法上的地位**。臺北市：玉山社。

[Peng, M.-M., & Ng, C. T. (1995). *The status of Taiwan in international laws* (C.-S. Tsai, Trans.). Taipei, Taiwan: Tipi. (Original work published 1976)]

翰林出版社（編）（2008a）。國民中學社會一上歷史篇。臺南市：翰林。

[Hanlin. (Ed.). (2008a). *Junior high school social studies (Vol. 1 -- History)*. Tainan, Taiwan: Hanlin]

翰林出版社（編）（2008b）。**國中社會（一）教師手冊**。臺南市：翰林。

[Hanlin. (Ed.). (2008b). *Junior high school social studies (Vol. 1) -- Teachers' manual*. Tainan, Taiwan: Hanlin.]

戴寶村（1993）。**帝國的入侵：牡丹社事件**。臺北市：自立晚報。

[Dai, B.-C. (1993). *The invasion of the empire: The MuDan incident*. Taipei, Taiwan: Idn.]

Appleby, J., Hunt, L., & Jacob, M. (1994). *Telling the truth about history*. New York: Norton.

Bruner, J. (1960). *The process of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Colby, S. R. (2010). Contextualization and historical empathy. *Curriculum & Teaching Dialogue*, *12*(1-2), 69-83.

Collingwood, R. G. (1994). *The idea of history* (Rev. ed.). Oxford, UK: Oxford University Press.

Cunningham, D. L. (2009). An empirical framework for understanding how teachers conceptualize and cultivate historical empathy in students. *Journal of Curriculum Studies*, *41*, 679-790.

Dain, P. (2000). The historical sensibility. *Libraries & Culture*, *35*(1), 240-243.

Dilthey, W. (1988). *Introduction to the human sciences: An attempt to lay a foundation for the study of society and history*. Detroit, MI: Wayne State University Press.

Gräser, M. (2009). World history in a nation-state: The transnational disposition

in historical writing in the United States. *Journal of American History*, *95*, 1038-1052.

Hull, D. L. (1979). In defense of presentism. *History & Theory*, *18*(1), 1-15.

Lacity, M. C., & Janson, M. A. (1994). Understanding qualitative data: A framework of text analysis methods. *Journal of Management Information Systems*, *11*(2), 137-155.

Novick, P. (1989). *That noble dream: The "objectivity question" and the American historical profession*. New York: Cambridge University Press.

Reisman, A., & Wineburg, S. (2008). Teaching the skill of contextualizing in history. *Social Studies*, *99*(5), 202-207.

Schissler, H., & Soysal, Y. N. (Eds.). (2005). *The nation, Europe, and the world: Textbooks and curricula in transition*. New York: Berghahn Books.

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, *15*(2), 4-14.

Waring, S. M. (2010). Escaping myopia: Teaching students about historical causality. *History Teacher*, *43*(2), 283-288.

Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Philadelphia: Temple University Press.