

二〇一四「教科書文本與和平教育之論述與實踐」研究計畫

# 歷史教材議題與

# 和平教育之論述與實踐

## 研討會

會議手冊



# 2014「歷史教材議題與和平教育之論述與實踐」研討會

## 目次

### 議程

實施計畫.....	1
-----------	---

議事規則與注意事項.....	5
----------------	---

專題演講者簡介.....	7
--------------	---

### 專題演講

「族群/民族——文化/傳統」的理想類型：歷史意識與歷史教育的歧異和反思.....	9
------------------------------------------	---

1947 年的啟示.....	17
----------------	----

### 主題報告

高中歷史教師對歷史教材爭議主題之調查分析.....	29
---------------------------	----

### 論文發表

#### A-1 主題：領土主權的爭議

跨學科整合的可能性——從「主權/領土」主題談起.....	43
------------------------------	----

歷史教科書中晚清時期「國家」意象的形塑及其問題.....	55
------------------------------	----

教師如何扮演轉化者角色？——高中生對兩岸教科書有關「德意志帝國統一」的討論所作的分析.....	65
-------------------------------------------------	----

#### A-2 主題：民族與多元文化的爭議

史料教學的跨文化理解意涵——以十七世紀西拉雅族為例.....	81
--------------------------------	----

多元視角下學生對民族文化的理解——論世界史教育中的猶太民族文化.....	95
--------------------------------------	----

多元視角下學生對民族文化的理解——文本閱讀與澶淵之盟的教學.....	107
------------------------------------	-----

多元視角下學生對民族文化的理解——從影視教學看學生對日本「歷史」文化的理解.....	121
--------------------------------------------	-----

#### B-1 主題：戰爭的敘寫與解釋

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.....	133
----------------------------------------	-----

戰爭羅生門——以太平洋戰爭中，美國要不要丟原子彈的決策模擬為例.....	147
--------------------------------------	-----

要不要去臺灣？——國共內戰後的抉擇.....	157
------------------------	-----

#### B-2 主題：宗教的理解與互動

關於中學歷史課程裡宗教教材的幾個想法.....	171
-------------------------	-----

宗教與和平——以和平教育觀點反思現行高中歷史教科書宗教課題的敘事角度.....	183
-----------------------------------------	-----

十字軍東征？——基督教與伊斯蘭教衝突之探討.....	195
----------------------------	-----

以基督之名、行天國之實——太平天國之基督教義在高中歷史教學的理解與探討.....	203
------------------------------------------	-----

主持人、主講人、發表人、討論人名錄.....	213
------------------------	-----

籌備人員及工作人員名錄.....	215
------------------	-----



# 11/22(星期六) 臺北場議程

國家教育研究院 | 臺北院區

時間	議程內容	
8:30-9:00	報到 (10樓國際會議廳)	
9:00-9:30 (30")	<b>開幕式</b> (10樓國際會議廳) 致歡迎詞：柯華葳 / 國家教育研究院院長 發表會緣起：甄曉蘭 / 國立臺灣師範大學教育學系主任 主題報告： <b>高中歷史教師對歷史教材爭議主題之調查分析</b> 楊國揚 / 國家教育研究院教科書發展中心主任 詹美華 / 國家教育研究院教科書發展中心助理研究員	
9:30-10:30 (60")	<b>專題演講</b> (10樓國際會議廳) 主持人：柯華葳 / 國家教育研究院院長 主講人：周樑楷 / 國立中興大學歷史學系教授 講題：「族群 / 民族—文化 / 傳統」的理想類型：歷史意識與歷史教育的歧異和反思	
10:30-10:40 (10")	茶敘	
10:40-12:20 (100")	<b>論文發表 A-1</b> (10樓國際會議廳) <b>主題：領土主權的爭議</b> 主持人： 甄曉蘭 / 國立臺灣師範大學教育學系主任 討論人： 薛化元 / 國立政治大學臺灣史研究所所長 暨歷史學系教授 發表題目、發表人： <b>1.跨學科整合的可能性</b> <b>—從「主權 / 領土」主題談起</b> 黃惠貞 / 新北市立板橋高級中學教師 <b>2.歷史教科書中晚清時期「國家」意象的形塑及其問題</b> 黃春木 / 臺北市立建國高級中學教師 <b>3.教師如何扮演轉化者角色？</b> <b>—以高中生對兩岸教科書有關「德意志帝國統一」的討論所作的分析</b> 洪碧霞 / 高雄市立前鎮高級中學教師	<b>論文發表 A-2</b> (9樓簡報室) <b>主題：民族與多元文化的爭議</b> 主持人： 宋佩芬 / 國立臺北大學師培中心主任 討論人： 廖咸浩 / 國立臺灣大學外國語文學系教授 發表題目、發表人： <b>1.史料教學的跨文化理解意涵—以十七世紀西拉雅族為例</b> 王瑋筑 / 中央研究院臺灣史研究所 專任研究助理 彭致翎 / 國家教育研究院編譯發展中心 助理研究員 黃欣柔 / 國家教育研究院教科書發展中心 助理研究員 <b>2.多元視角下學生對民族文化的理解—</b> <b>子題一、論世界史教育中的猶太民族文化</b> 莊珮柔 / 臺北市立建國高級中學教師 <b>子題二、文本閱讀與瀆淵之盟的教學</b> 陳秋龍 / 臺北市立建國高級中學教師 <b>子題三、從影視教學看學生對日本「歷史」文化的理解</b> 朱瑞月 / 臺北市立華江高級中學教師



時間	議程內容	
12:20-13:20 (60")	午餐 (11 樓大禮堂)	
13:20-15:00 (100")	<p><b>論文發表 B-1</b> (10 樓國際會議廳)</p> <p><b>主題：戰爭的敘寫與解釋</b></p> <p>主持人： 潘文忠 / 國家教育研究院副院長</p> <p>討論人： 藍適齊 / 國立政治大學歷史學系助理教授</p> <p>發表題目、發表人：</p> <p><b>1.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</b> 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 / 國家教育研究院綜合規劃室主任 陳麗華 / 淡江大學課程與教學研究所所長</p> <p><b>2.戰爭羅生門—以太平洋戰爭中，美國要不要丟原子彈的決策模擬為例</b> 許全義 / 國立臺中第一高級中學教師</p> <p><b>3.要不要去臺灣？—國共內戰後的抉擇</b> 汪栢年 / 國立蘭陽女子高級中學教師</p>	<p><b>論文發表 B-2</b> (9 樓簡報室)</p> <p><b>主題：宗教的理解與互動</b></p> <p>主持人： 張茂桂 / 中央研究院社會學研究所研究員</p> <p>討論人： 花亦芬 / 國立臺灣大學歷史學系教授</p> <p>發表題目、發表人：</p> <p><b>1.關於中學歷史課程裡宗教教材的幾個想法</b> 何思暕 / 國家教育研究院教科書發展中心副研究員</p> <p><b>2.宗教與和平—以和平教育觀點反思現行高中歷史教科書宗教課題的敘事角度</b> 陳培文 / 高雄市立高雄高級中學教師</p> <p><b>3.十字軍東征？—基督教與伊斯蘭教衝突之探討</b> 張百廷 / 臺北市立第一女子高級中學教師 陳惠珠 / 臺北市立第一女子高級中學教師</p> <p><b>4.以基督之名、行天國之實—太平天國之基督教義在高中歷史教學的理解與探討</b> 王偲宇 / 桃園縣立壽山高級中學教師</p>
15:00-16:00 (60")	<p><b>綜合討論</b> (10 樓國際會議廳)</p> <p>主持人：甄曉蘭 / 國立臺灣師範大學教育學系主任</p> <p>與談人：宋佩芬 / 國立臺北大學師培中心主任 (分享<b>民族組</b>心得) 王雅玄 / 國立中正大學教育學研究所教授 (分享<b>宗教組</b>心得) 陳麗華 / 淡江大學課程與教學研究所所長 (分享<b>領土組</b>心得) 林郡雯 / 國立嘉義大學師資培育中心助理教授 (分享<b>戰爭組</b>心得)</p>	
16:00-16:05 (5")	<p><b>閉幕式</b> (10 樓國際會議廳)</p> <p>主持人：潘文忠 / 國家教育研究院副院長</p>	





# 12/6(星期六) 臺南場議程


國立臺南大學 | 教育學院

時間	議程內容	
8:30-9:00	報到 (誠正大樓 B401 國際會議廳)	
9:00-9:30 (30")	<b>開幕式</b> (誠正大樓 B401 國際會議廳) 致歡迎詞：甄曉蘭 / 國立臺灣師範大學教育學系主任 黃宗顯 / 國立臺南大學教育學院院長 發表會緣起：甄曉蘭 / 國立臺灣師範大學教育學系主任 主題報告： <b>高中歷史教師對歷史教材爭議主題之調查分析</b> 楊國揚 / 國家教育研究院教科書發展中心主任 詹美華 / 國家教育研究院教科書發展中心助理研究員	
9:30-10:30 (60")	<b>專題演講</b> (誠正大樓 B401 國際會議廳) 主持人：甄曉蘭 / 國立臺灣師範大學教育學系主任 主講人：周惠民 / 國立政治大學歷史學系教授 講題： <b>1947 年的啟示</b>	
10:30-10:40 (10")	茶敘	
10:40-12:20 (100")	<b>論文發表 A-1</b> (誠正大樓 B401 國際會議廳) <b>主題：領土主權的爭議</b> 主持人： 王立心 / 國家教育研究院綜合規劃室主任 討論人： 楊瑞松 / 國立政治大學歷史學系副教授 發表題目、發表人： 1. <b>跨學科整合的可能性</b> — 從「主權 / 領土」主題談起 黃惠貞 / 新北市立板橋高級中學教師 2. <b>歷史教科書中晚清時期「國家」意象的形塑及其問題</b> 黃春木 / 臺北市立建國高級中學教師 3. <b>教師如何扮演轉化者角色？</b> — 以高中生對兩岸教科書有關「德意志帝國統一」的討論所作的分析 洪碧霞 / 高雄市立前鎮高級中學教師	<b>論文發表 A-2</b> (誠正大樓 B307 會議室) <b>主題：民族與多元文化的爭議</b> 主持人： 甄曉蘭 / 國立臺灣師範大學教育學系主任 討論人： 張隆志 / 清華大學人文社會學院學士班 副教授兼主任 發表題目、發表人： 1. <b>史料教學的跨文化理解意涵—以十七世紀西拉雅族為例</b> 王瑋筑 / 中央研究院臺灣史研究所 專任研究助理 彭致翎 / 國家教育研究院編譯發展中心 助理研究員 黃欣柔 / 國家教育研究院教科書發展中心 助理研究員 2. <b>多元視角下學生對民族文化的理解—</b> 子題一、論世界史教育中的猶太民族文化 莊珮柔 / 臺北市立建國高級中學教師 子題二、文本閱讀與澶淵之盟的教學 陳秋龍 / 臺北市立建國高級中學教師 子題三、從影視教學看學生對日本「歷史」文化的理解 朱瑞月 / 臺北市立華江高級中學教師

時間	議程內容				
12:20-13:20 (60")	午餐 (誠正大樓 B308 會議室)				
13:20-15:00 (100")	<table border="1"> <thead> <tr> <th>論文發表 B-1 (誠正大樓 B401 國際會議廳)</th> <th>論文發表 B-2 (誠正大樓 B307 會議室)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td> <b>主題：戰爭的敘寫與解釋</b>             主持人：            楊國揚 / 國家教育研究院教科書發展中心主任             討論人：            藍適齊 / 國立政治大學歷史學系助理教授             發表題目、發表人：   <b>1.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</b>             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 / 國家教育研究院綜合規劃室主任            陳麗華 / 淡江大學課程與教學研究所所長   <b>2.戰爭羅生門—以太平洋戰爭中，美國要不要丟原子彈的決策模擬為例</b>             許全義 / 國立臺中第一高級中學教師   <b>3.要不要去臺灣？—國共內戰後的抉擇</b>             汪栢年 / 國立蘭陽女子高級中學教師         </td> <td> <b>主題：宗教的理解與互動</b>             主持人：            王雅玄 / 國立中正大學教育學研究所教授             討論人：            蔡源林 / 國立政治大學宗教研究所副教授兼所長             發表題目、發表人：   <b>1.關於中學歷史課程裡宗教教材的幾個想法</b>             何思暕 / 國家教育研究院教科書發展中心副研究員   <b>2.宗教與和平—以和平教育觀點反思現行高中歷史教科書宗教課題的敘事角度</b>             陳培文 / 高雄市立高雄高級中學教師   <b>3.十字軍東征？—基督教與伊斯蘭教衝突之探討</b>             張百廷 / 臺北市立第一女子高級中學教師            陳惠珠 / 臺北市立第一女子高級中學教師   <b>4.以基督之名、行天國之實—太平天國之基督教義在高中歷史教學的理解與探討</b>             王偲宇 / 桃園縣立壽山高級中學教師         </td> </tr> </tbody> </table>	論文發表 B-1 (誠正大樓 B401 國際會議廳)	論文發表 B-2 (誠正大樓 B307 會議室)	<b>主題：戰爭的敘寫與解釋</b>  主持人： 楊國揚 / 國家教育研究院教科書發展中心主任  討論人： 藍適齊 / 國立政治大學歷史學系助理教授  發表題目、發表人：  <b>1.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</b>  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 / 國家教育研究院綜合規劃室主任 陳麗華 / 淡江大學課程與教學研究所所長  <b>2.戰爭羅生門—以太平洋戰爭中，美國要不要丟原子彈的決策模擬為例</b>  許全義 / 國立臺中第一高級中學教師  <b>3.要不要去臺灣？—國共內戰後的抉擇</b>  汪栢年 / 國立蘭陽女子高級中學教師	<b>主題：宗教的理解與互動</b>  主持人： 王雅玄 / 國立中正大學教育學研究所教授  討論人： 蔡源林 / 國立政治大學宗教研究所副教授兼所長  發表題目、發表人：  <b>1.關於中學歷史課程裡宗教教材的幾個想法</b>  何思暕 / 國家教育研究院教科書發展中心副研究員  <b>2.宗教與和平—以和平教育觀點反思現行高中歷史教科書宗教課題的敘事角度</b>  陳培文 / 高雄市立高雄高級中學教師  <b>3.十字軍東征？—基督教與伊斯蘭教衝突之探討</b>  張百廷 / 臺北市立第一女子高級中學教師 陳惠珠 / 臺北市立第一女子高級中學教師  <b>4.以基督之名、行天國之實—太平天國之基督教義在高中歷史教學的理解與探討</b>  王偲宇 / 桃園縣立壽山高級中學教師
論文發表 B-1 (誠正大樓 B401 國際會議廳)	論文發表 B-2 (誠正大樓 B307 會議室)				
<b>主題：戰爭的敘寫與解釋</b>  主持人： 楊國揚 / 國家教育研究院教科書發展中心主任  討論人： 藍適齊 / 國立政治大學歷史學系助理教授  發表題目、發表人：  <b>1.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</b>  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 / 國家教育研究院綜合規劃室主任 陳麗華 / 淡江大學課程與教學研究所所長  <b>2.戰爭羅生門—以太平洋戰爭中，美國要不要丟原子彈的決策模擬為例</b>  許全義 / 國立臺中第一高級中學教師  <b>3.要不要去臺灣？—國共內戰後的抉擇</b>  汪栢年 / 國立蘭陽女子高級中學教師	<b>主題：宗教的理解與互動</b>  主持人： 王雅玄 / 國立中正大學教育學研究所教授  討論人： 蔡源林 / 國立政治大學宗教研究所副教授兼所長  發表題目、發表人：  <b>1.關於中學歷史課程裡宗教教材的幾個想法</b>  何思暕 / 國家教育研究院教科書發展中心副研究員  <b>2.宗教與和平—以和平教育觀點反思現行高中歷史教科書宗教課題的敘事角度</b>  陳培文 / 高雄市立高雄高級中學教師  <b>3.十字軍東征？—基督教與伊斯蘭教衝突之探討</b>  張百廷 / 臺北市立第一女子高級中學教師 陳惠珠 / 臺北市立第一女子高級中學教師  <b>4.以基督之名、行天國之實—太平天國之基督教義在高中歷史教學的理解與探討</b>  王偲宇 / 桃園縣立壽山高級中學教師				
15:00-16:00 (60")	<b>綜合討論</b> (誠正大樓 B401 國際會議廳)  主持人：陳麗華 / 淡江大學課程與教學研究所所長 與談人：宋明娟 / 澳門大學教育學院助理教授 (分享 <b>民族組</b> 心得) 王雅玄 / 國立中正大學教育學研究所教授 (分享 <b>宗教組</b> 心得) 王立心 / 國家教育研究院綜合規劃室主任 (分享 <b>領土組</b> 心得) 林郡雯 / 國立嘉義大學師資培育中心助理教授 (分享 <b>戰爭組</b> 心得)				
16:00-16:05 (5")	<b>閉幕式</b> (誠正大樓 B401 國際會議廳)  主持人：楊國揚 / 國家教育研究院教科書發展中心主任				







# 2014「歷史教材議題與和平教育之論述與實踐」研討會 實施計畫

## 壹、緣起與目的

歷史是歷史學家與他的事實之間不斷交互作用的過程，  
亦為現在與過去之間無止盡的對話。

*What is history?*

*It is a continuous process of interaction between the historian and his facts,  
an unending dialogue between the present and the past.*

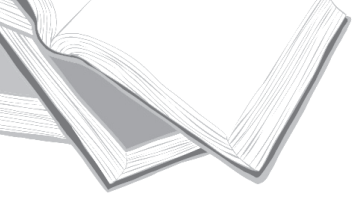
—Edward Hallett Carr, 1961

「歷史」乃為過去人類發生事件之紀錄，絕大多數的往事已不復存在，僅有鳳毛麟角的事件被保留記載成為史料與文獻記錄。換言之，這些歷史紀錄，或是「歷史事實」(historical facts)，不僅是基本事實的客觀呈現，更隱含記錄者主觀篩選事件及敘寫的結果。歷史事實傳遞的過程，富涵知識與教化功能，即為「歷史教育」，其立意是為了透過歷史影響受教育者，塑造共同的意識型態<sup>1</sup>。

影響歷史教育尚包含政策、師資等眾多原因，不過最關鍵的因素之一即為教科書及教材，正如曾獲美國教育學會終身成就獎的美國伊利諾大學香檳分校教育學院資深教授 Ian Westbury (2004) 所述：「教科書是教學活動的核心，沒有教科書就沒有學校。」(The textbook is, in fact, the heart of the school and without the ubiquitous text there would be no schools, at least as we know them.)<sup>2</sup>其內容界定教師主要的授業範疇，即便在教學上有所增補，亦受授課時數所限。這意味教科書與教材，背負著編撰者選擇的歷史事實，對於受教者知識與史觀習得擁有巨大詮釋力量，其重要性不言而喻。

<sup>1</sup> 李國祈，「歷史教育的目的與使命」，《近代中國季刊》，第3期，1977年，頁41-43。

<sup>2</sup> Cite from: Oakes, J. & Saunder, M. (2004) Education's most basic tools: Access to textbooks and instructional materials in California's public schools. *Teacher College Record*, 106(10), 1967-1988.



有鑑於歷史教材的關鍵影響性，國家教育研究院（教科書發展中心）與國立臺灣師範大學（教育學系）共同合作推展之「教科書文本與和平教育之論述與實踐—對話、研議和發展」五年期研究計畫（2010～2014 年），將聚焦於國內歷史教科書與相關教材實踐和平教育的多樣性及可能性。

自 2010 年伊始，本研究計畫陸續針對國內外和平教育文獻進行蒐集整理、對國外推動和平教育的方案進行引介，並架設本計畫專屬網站交流及分享相關資訊；2011 年，陸續完成和平教育相關經典文獻之研讀匯整，辦理教科書研究分析方法的相關工作坊；2012 年，則將視野延伸至國際和平教育在歐陸、東亞地區的發展，瞭解該地區如何透過跨國歷史教科書共構經驗以述說自己、認識他者，化解可能的仇恨、衝突和矛盾，藉他山之石反思臺灣參與國際共構歷史教科書的可能性，並辦理「跨國教科書共構經驗：和平教育之實踐」國際研討會以分享研究成果；2013 年，除了將和平教育經典文獻研讀之反思內容付梓出版為「和平教育—理念與實踐」一書外，亦繼續深化 2012 年研討會會議子題之一「歷史記憶解構與和平教育」的探討，聚焦歷史記憶相關經典文獻的研讀，並於年底辦理「重構歷史教材—挑戰與契機」工作坊，提供歷史教科書中常見爭議問題之公開論辯機會，透過理論探討與實務教學經驗的對話，討論教科書中衝突性的歷史記憶，尋找可能重構歷史教材的多元觀點。

今（2014）年起，我們把研究重心放在國內高中歷史教材的探討，賡續去（2013）年底工作坊主題，從「民族文化」、「領土主權」、「戰爭」、「宗教」四個面向，試圖瞭解高中歷史教材裡可能呈現出的爭議性觀點，而這些選擇和詮釋下的觀點，是不是可能為課堂的教學帶來理解上的誤解或偏見、解釋上的疑義或不全？甚至學生如何看待這些爭議性的主題？凡此種種都是值得關心歷史教育的我們一起來思考與研討。

緣此，本院擬訂於今年 11 月 22 日（六）及 12 月 6 日（六），分別在臺北、臺南各辦理一日「歷史教材議題與和平教育之論述與實踐」研討會。會中邀請國立中興大學歷史學系周樑楷教授（臺北場次）、國立政治大學歷史學系周惠民教授（臺南場次），為大會進行相關主題的演講。另外，我們在今年的研究團隊裡，特別邀集許多優秀高中歷史教師加入，擠壓出有限的研究時間，經過近一年的努力，為大會發表近 15 篇的研究論文，分從「民族與多元文化的爭議」、「領土主權的爭議」、「戰爭的敘寫與解釋」、「宗教的理解與互動」四個面向，以實務教學經驗出發，或探討教科書的書寫、或試著改寫教材、或進行跨學科整合的嘗試、或提供另類的教學、或從他國教材的敘寫提取經驗、或深入教材隱藏之刻板印象的分析，還有教師看待爭議性教材的觀點與教學態度的調查分析、學生對教材學習經驗的調查了解等，多元與且多面向視角的探究，期能在最後的綜合討論，帶領大家一起思考：我們到底需要怎樣的歷史教材？歷史教學的另類可能是什麼？歷史爭議議題對教材發展、學生學習的意義何在？以及歷史教學對跨文化理解的和平教育，帶來什麼樣的積極意涵與啟示？



## 貳、會議資訊

### 【臺北場】

時間：103 年 11 月 22 日（星期六）

地點：國家教育研究院 | 臺北院區 | 10 樓國際會議廳  
（臺北市和平東路一段 179 號）

### 【臺南場】

時間：103 年 12 月 6 日（星期六）

地點：國立臺南大學 | 教育學院 | 誠正大樓 B401 國際會議廳  
（臺南市中西區樹林街二段 33 號）

## 參、辦理單位

指導單位：教育部

主辦單位：國家教育研究院 | 教科書發展中心  
國立臺灣師範大學 | 教育學系

協辦單位：淡江大學 | 課程與教學研究所  
國立臺南大學 | 教育學院

## 肆、報名與時數認證

報名方式：採網路報名

報名網址：教科書文本與和平教育計畫網站 <http://tpestudygroup.naer.edu.tw>

時數認證：全程參與者，提供 6 小時教師學習時數或公務人員進修時數







## 議事規則與注意事項

### 壹、議事規則－發言時間及按鈴規則

#### 一、論文發表（100 分鐘）

- （一）主持人：5 分鐘（開場及結語）
- （二）發表人：4 篇論文場次：15 分鐘 / 篇  
3 篇論文場次：20 分鐘 / 篇
- （三）討論人：20 分鐘
- （四）開放討論：15 分鐘，3 分鐘 / 人

發表說明

結束前 3 分鐘 短鈴一聲，  
時間到 短鈴兩聲，  
超過 1 分鐘 長鈴一聲，務請結束發言。

#### 二、綜合討論（60 分鐘）

- （一）主持人：3 分鐘（開場及結語）
- （二）與談人：8 分鐘 / 人，計 4 人
- （三）開放討論：25 分鐘，3 分鐘 / 人

與談說明

結束前 3 分鐘 短鈴一聲，  
時間到 短鈴兩聲，  
超過 1 分鐘 長鈴一聲，務請結束發言。

討論說明

結束前 1 分鐘 短鈴一聲，  
時間到 短鈴兩聲，  
超過 1 分鐘 長鈴一聲，務請結束發言。

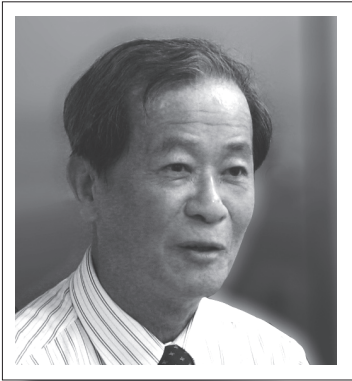
### 貳、注意事項－會場使用及會議進行

- 一、請勿攜帶食物、茶水及飲料進入會場，個人使用之紙杯建議寫上姓名，重複使用。
- 二、請於會議進行期間，將個人行動電話關機或設定為震動。
- 三、請愛惜使用會場內之各項設備。
- 四、會議資料份數有限，請勿為他人代領資料。
- 五、出席人員發言時，請先說明姓名及服務單位。若無其他人員發言時，方可再度請求發言，請把握時間扼要發言。
- 六、午餐於報到處發放，請憑報到時領取之餐券領用餐盒。臺北場次，請移駕國家教育研究院 11 樓用餐；臺南場次，請移駕誠正大樓三樓 308 教室用餐。

- ☞ 若有任何需要協助的事項，請向配戴工作識別證之工作人員洽詢。
- ☞ 本研討會未盡完善之處，敬請海涵及不吝賜教。電話：02-3322-5558 分機 658。







臺北場專題演講

**「族群/民族—文化/傳統」的理想類型：  
談歷史意識與歷史教育的歧異**

**周樑楷 教授**

**現職**

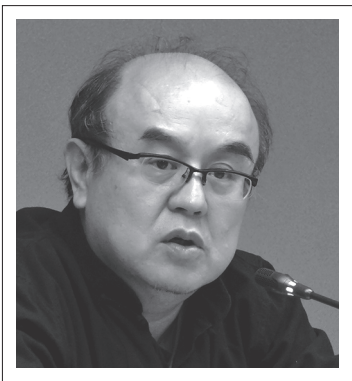
國立臺灣大學、國立臺灣師範大學、國立中興大學、輔仁大學歷史學系兼任教授

**最高學歷**

美國水牛城紐約州立大學歷史研究所博士

**專長領域**

西洋史學史、英國史、影視史學、歷史教育、馬克思思想研究



臺南場專題演講

**1947 年的啓示**

**周惠民 教授**

**現職**

國立政治大學歷史學系教授

**最高學歷**

德國佛萊堡大學哲學博士

**專長領域**

德國史、中德關係史、世界近代史





# 「族群/民族—文化/傳統」的理想類型： 歷史意識與歷史教育的歧異和反思

周樑楷

國立中興大學歷史學系教授

## 壹、前言

### 一、和平教育的理想

### 二、現代史學與歷史教育的一道幽靈 (spectre)

#### ✿ 史學的現代性

「現代性」(modernity; modernities)

指具有「現代」應有的特性/特徵 (characteristics)。然而，現代的進程 (1) 是漸進的； (2) 並非同步的。

但「近代/現代」史學從什麼時候，哪些史家講起？可能見仁見智。

史學的現代性，有兩項「必要條件」：

#### a. 史家的養成及其學術活動已形成學術社群 (academic community)

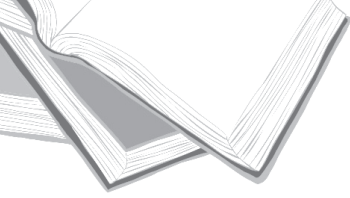
university – department of history, academic institution, and academic association

journal – 有書寫及刊登的規格

#### b. 其學術表述 (含著作) 必須是“嚴謹可信的知識” (Wissenschaft; science)，合乎社群所公認的知識論 (epistemology) 和方法論 (methodology)。

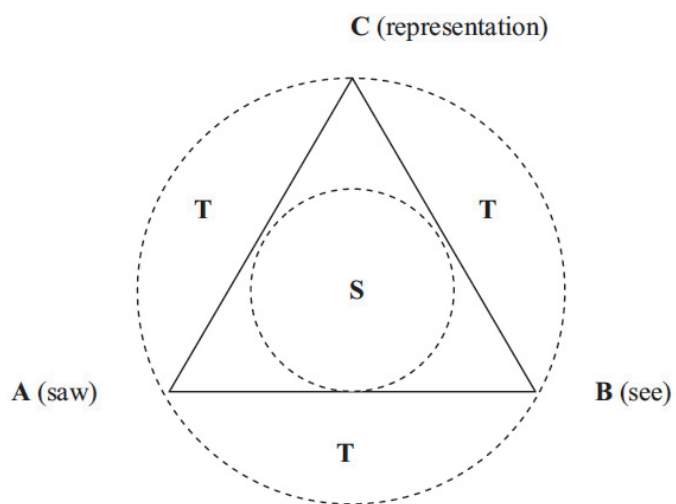
以上 a、b 兩項合在一起，就是這門學問的 discipline，合乎這個 discipline 的學者就是所謂的“professional historian” (中文可譯為專業史家或職業史家)。

#### ✿ nationalism



### 三、歷史意識和現實意識的辯證關係

- ✦ 歷史的翹翹板原理
- ✦ 從「族群/民族—文化/傳統」的理想類型談起
- ✦ 史譜—總譜





## 貳、「族群/民族—文化/傳統」的理想類型（一）、（二）

- ✦ 傳統的時代（指 3500 B.C 古文明時代以來至 19 世紀），只有從政的上層人士才有“loyalty”的心理或思想。指“忠於”某個個人、王室、家族。至於一般庶民或底層人士總是“天高皇帝遠”，既談不上身分、地位、也沒有資格談認同的問題。

當時，血緣（nepotism）和地緣關係較重要。

- ✦ 近代（指 19 世紀以來），因 nation-state 紛紛建立，所以國史的書寫、集體記憶的形塑、文化意象或傳統的打造，都與 nationalism，national identity，culture identity 有關。

例如，法國社會學者，以 memory study 著名的諾哈（Pierre Nora）在〈拉維斯的《法國史》：對祖國的敬愛〉一文中說：

在這個關鍵時刻，歷史學帶著與國族再生運動一樣的衝勁，贏得科學上的正當性、專業上的正當性和國族上的正當性。這也是《法國史》這部巨著的時刻，這套書雖然深受時代限制，但是仍相當具代表性，介於考證歷史和共同記憶的交接處。在它的醞釀過程中，就像在它的意圖裡，這個撰史工程從一場敗仗的翌日一直進行到一場勝利的翌日。它之所以能夠從一波又一波的法國史出版中脫穎而出，讓這 27 冊巨著成為記憶所繫之處，正是因為科學實證性與縈繞不去的祖國崇拜之間相互貫穿。那就像是一座大熔爐，讓今日的我們會覺得毫不相干，而那時代卻讓他們不可分離地互補的兩個真理得以融合在一起：一個是檔案文獻的普世真理，一個是每個國族特有的真理。（皮耶·諾哈（Pierre Nora）編，《記憶所繫之處（Les Lieux de memoire）》（第三冊），戴麗娟譯，p.131。）

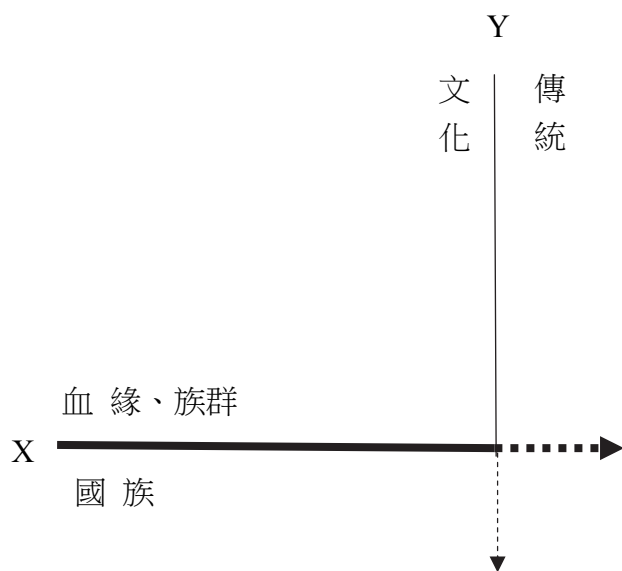
- ✦ 同樣的，19 世紀中葉以來西方的法、德、英、美各國也是以現代史學的奠定和國史的書寫為要務。
- ✦ 20 世紀初以來的中國也是如此，例如：梁啟超、傅斯年、陳寅恪、姚從吾、錢穆等人。



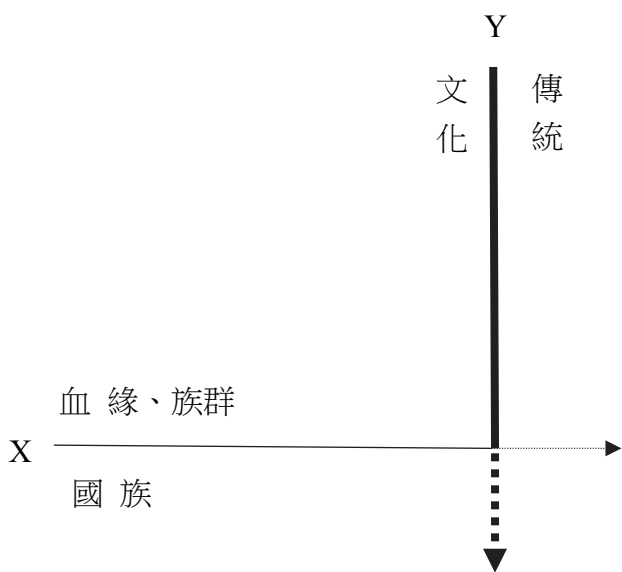


✦ 首先，我們可以把「族群/民族—文化/傳統」的理想類型先分成兩種來說明：

### 類型（一）



### 類型（二）





## 參、「族群/民族—文化/傳統」的理想類型（三）、（四）、（五）

✪ 1960 年代以來，

從正典的，到“觀點的”、“參與的”、“反思的”

反中心論、反大敘述、批判國史論述、提倡文化意象、打造的傳統之說，這些都與左派觀點及 radical individualism 或後現代主義有關。

這些新趨向促成了多元文化論（multiculturalism）

例如：海絲翠普（Kirsten Hastrup）引 Harbsmeier（1989）的話說：

人類學對歷史研究的貢獻似乎在於此，把世界史重寫成一種非馴化（non-domesticated）的多元歷史。《他者的歷史》（p.6）

### 類型（三）

極端的多元文化論

### 類型（四）

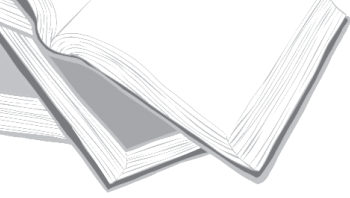
修訂的多元文化論：一體多元

例如：

阿瑟·施勒辛格(Arthur M. Schlesinger, Jr.)，《美國的分裂：種族衝突的危機》(The disuniting of America: Reflections on a multicultural society)，馬曉宏譯，臺北：正中書局，1994 年。

賽謬爾·杭廷頓(Samuel Huntington)，《誰是美國人—族群融合的問題與國家認同的危機》(Who are we?: The challengers to America's national identity)，高德原等譯，新北市：遠足文化，2008 年。

喬伊斯·艾坡比(Joyce Appleby)等，《歷史的真相》(Telling the truth about history)，薛綸譯，臺北：正中書局，1996 年。



✿ 杭廷頓說：

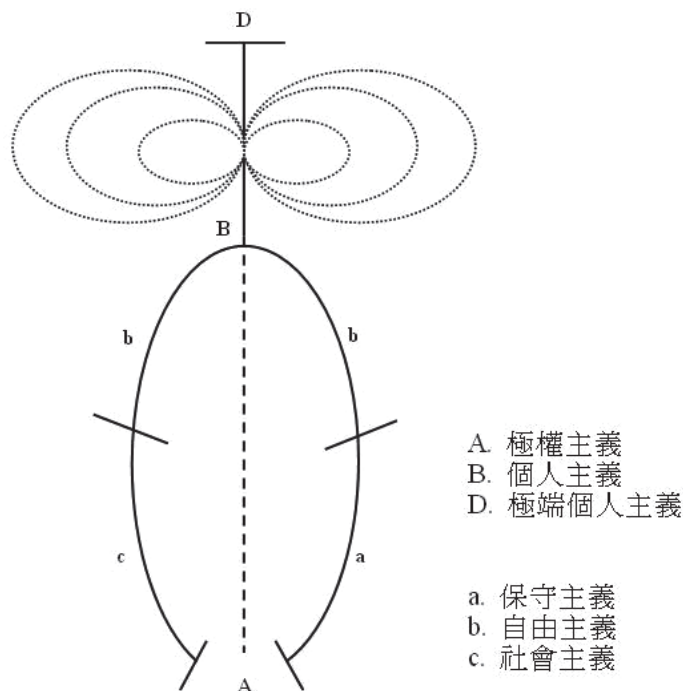
在某些受過良好教育的菁英美國人身上，有時已然看不到國家認同的色彩。全球化、多元文化主義、世界主義、移民、次民族主義，以及反民族主義在過去狠狠打擊著美國意識。族裔的、種族的、還有性別認同則引領風騷。許多新一代的移民同時擁有不同的身分，維持著雙重效忠與雙重國籍。大量西語裔人口的流入造成了美國社會在語言上與文化上同一性的問題。公司經理人、專業人員，以及資訊時代的技術官僚擁護世界主義更甚於國家認同。國家認同的教學得向種族及族裔歷史教學讓步。對多樣性的稱頌取代了對於美國人共同點的強調。(杭廷頓，《誰是美國人》，p.21)。

九一一事件象徵了二十世紀意識形態和意識形態衝突的嘎然中止，也開啟了一個新的時代，在此一時代，人們主要以文化和宗教來定義自己。現在，美國實際和潛在的敵人是受到宗教驅使的伊斯蘭好戰份子和完全不屬於意識形態中的中國民族主義。對美國人而言，美國認同中的宗教元素也在這樣的環境下產生了新的關聯性。(杭廷頓，《誰是美國人》，p.337)

✿ 然而，「一體多元」的「一體」是什麼？

是屬於自由主義 (liberalism) 或集中主義 (centralism) ？

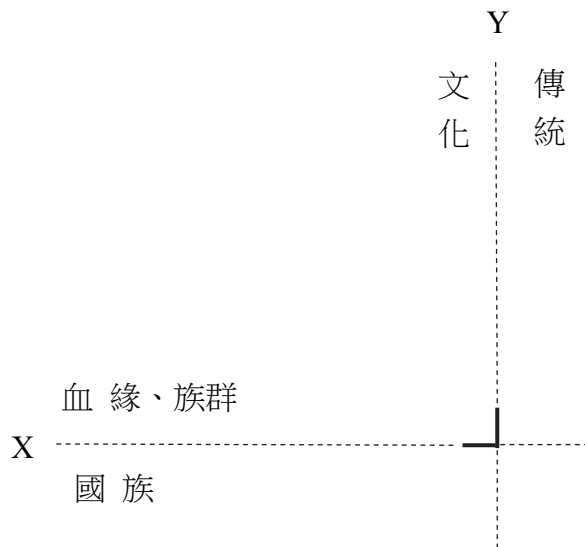
參考：史譜—從右派到左派





### 類型（五）

當下無厘頭的心態



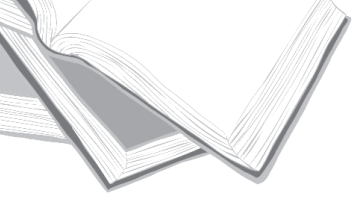
## 肆、結語和討論：歷史書寫、歷史教育的反思？

- 一、五種理想類型可以當作一條光譜（spectrum）
- 二、我在哪裡？他（她）在哪裡？
- 三、二十一世紀應該怎樣學習歷史、書寫歷史、教育歷史？

- ✿ 一體多元的「一體」隱藏的是魔鬼或神明？
- ✿ 我們不妨先借重布魯克面對二十一世紀的現象，在他書中的一段結語：

我認為，這是現代世界重新創造得價值觀的唯一方法。這不再是直接傳授，而是鼓勵年輕人根據自己的經驗和觀察，在與長輩的討論中，不盲從權威，而是在老一輩的同情尤其是榜樣（身教不是言教）的感召下，自己去發現或者重新發現。

當人文學在教育中的地位受懷疑的時候，年輕人想尋找他們要遵循的價值觀，在我看來，正好說明了人文學可以起的作用。這需要史學、文學，和在藝術的表現方法上來一場革命，不是從過去的成就出發，而是從今天年輕人的人性需



要出發。但是，這也是重新發現古代世界為文藝復興起的作用，為當時的年輕人揭示了一個陌生的激動人心的世界，供他們探索，供他們汲取營養，幫助他們對他們的經驗所提出的問題和衝突，自己來做出答覆。今天，可以汲取營養的教材不再限於古代世界，還包括整個人類經驗，其中有歷史的經驗，也有當代的經驗，有我自己西方傳統的經驗，也有其他文化的經驗。電影、電視和錄影帶等材料已經唾手可得，這是以前從來沒有過的。(艾倫·布魯克《西方人文主義的傳統》，p.323)。

## 參考文獻

- 艾倫·布魯克 (Alan Bullock)，《西方人文主義的傳統》，董樂山譯，臺北：究竟出版社，2000年。
- 周樑楷，〈文化傳統或文化遺產〉，《當代》，第106期，2006年04月，頁50-59。
- 周樑楷，〈歷史意識是種思維的方法〉，《思想》，第02期，2006年02月，頁125-162。
- 周樑楷，《史學思想與現實意識的辯證關係：近代英國左派史家的研究》，臺北：合志文化出版，2001年。
- 周樑楷，〈評介凱樂著《學術與社群：法國職業化史學的奠立》〉，《史學評論》，頁229-238。
- 皮耶·諾哈 (Pierre Nora) 編，《記憶所繫之處》(三冊)，戴麗娟譯，臺北：行人文化實驗室，2012年。
- 班納迪克·安德森 (Benedict Anderson)，《想像的共同體：民族主義的起源與散布》，吳瑞人譯，臺北：時報文化，1999年。
- 霍布斯邦 (Eric Hobsbawm) 等，《被發明的傳統》陳思仁等譯，臺北：貓頭鷹出版社，2002年。
- 阿瑟·施勒辛格 (Arthur M. Schlesinger, Jr.)，〈美國的分裂：種族衝突的危機〉，馬曉宏譯，臺北：正中書局，1994年。
- 賽繆爾·杭廷頓 (Samuel Huntington)，《誰是美國人—族群融合的問題與國家認同的危機》，高德原等譯，新北市：遠足文化，2008年。
- 喬伊斯·艾坡比 (Joyce Appleby) 等，《歷史的真相》，薛絢譯，臺北：正中書局，1996年。



# 1947 年的啟示

周惠民

國立政治大學歷史學系教授

國內現行中學的歷史教育，是以先臺灣史，後世界史作為教學順序。但臺灣史的教學內容，並不討論世界史的相關議題；教授世界史時，也鮮少回溯提及臺灣的發展，造成臺灣與世界歷史難以產生連結的困擾。對於推動國際化、地球村有一定程度的妨礙。

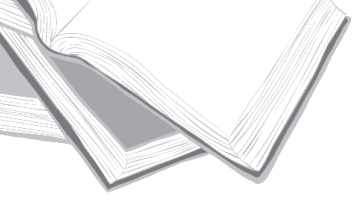
討論臺灣歷史時，應當將相涉的世界大事一起討論，有助於培養學生的國際觀；分析世界史時，也應當帶入臺灣相關議題，可以更加深對鄉土的認識與關懷。舉例來說，荷蘭東印度公司前來東亞從事貿易，是臺灣歷史上的重大事件，但一般教科書或教師解釋荷蘭於 1642 年發動「雞籠海戰」，計畫從西班牙手中奪取北臺灣統治權的動機，卻是語焉不詳。這其實與 1568—1648 年西班牙與尼德蘭之間的「八十年戰爭」關係密切。

尼德蘭原為神聖羅馬帝國屬地，1559 年後由西班牙國王菲利普二世（Philip II of Spain, 1527-1598）統治。此時尼德蘭地區許多人改奉喀爾文教派，引起菲利普的注意，決心整頓，強化羅馬公教的控制，因而引起尼德蘭地區部分領主的反抗，漸漸演變成長期戰爭。戰事從 1566 年爆發，經過不同階段。英格蘭則希望藉此壓制西班牙的發展，甚至與夙敵尼德蘭結盟。

西班牙與尼德蘭的戰事拖延甚久，1609 年時還有停戰協定，1621 年，休戰期結束，雙方戰事再起，雙方在海上的競爭因日漸強大的商機，顯得更為激烈。因此荷蘭東印度公司對西班牙人出現於臺灣北部，覺得有如芒刺在背，必欲除之而後快。如果加上當時歐洲歷史發展的基本內容，可以讓世界史與臺灣史結合，學生對歷史有更清楚的觀照，豈非好事？

1947 年的世局也可看出臺灣歷史與世界的連結。這一年，世界並不平靜，世界各主要國家內部都面臨許多問題。1947 年初，英格蘭地區大雪成災、法國戴高樂總統下臺；德國正展開紐倫堡的戰犯審判工作，成為當時最受矚目的議題。國際上興起反法西斯之風潮，連帶使西班牙法朗哥政權受到各方關切，西班牙感到相當孤立。同時，東歐地區受到蘇聯的控制，波蘭、匈牙利、阿爾巴尼亞等國相繼由共黨執政，激化美、蘇兩大集團的對抗。邱吉爾在 3 月間發表演說，提出「竹幕」（Bamboo Curtain）的說法，許多人認同此觀點；美國財政專家





巴魯賀（Bernard Baruch）率先使用「冷戰」（Cold War）一詞來描述世界局勢與美蘇關係。此時，臺灣的情況雖稱不上安定，但也不比其他地區動盪混亂。如果把此時臺灣發展放到世界史的環節觀察，可以澄清許多臺灣史上如物價、生產秩序等觀念。

英國歷史學者史提芬李（Stephen Lee）提出一種分析革命的主張，認為人民反對政府的高峰期並不在經濟情況最糟之時刻。1947年，臺灣發生大規模的群眾運動，但此時臺灣的經濟情況已經逐漸好轉；或可對照其他國家同一時間的發展，論證 Lee 的理論。

## 壹、戰爭的影響

不同國家對第二次世界大戰爆發的時間有不同的說法，的確，各國動員參戰的時間不一，國內經濟受到影響的時間也不一。以中國而論，從 1911 年起，基本上沒有一個安定的時期，境內隨時有不同規模的戰爭，軍閥互鬥、日本侵略、全面抗戰等等。中國現代史上有所謂「黃金十年」（the Golden Decade, 1928-1937）的說法，認為從 1928 年北伐結束後，中國名義上是統一局面，享有短暫和平，可以從事各種建設，經濟與社會發展快速。但這段期間，中國仍是持續動亂，外患不斷，包括 1931 年的 918 事變，東北淪陷，中國喪失東北，使國民生產總值倒退。內戰仍然繼續，有 1930 年的中原大戰，閻、馮等人聯合對抗蔣介石，投入大量兵力，戰火在河南、河北、湖南、湖北等省延燒，死傷甚眾，軍費佔當年全國總預算的四成以上。此後還有閩變、第一次國共內戰等，不久之後，還爆發西安事變。這樣的情況之下，中國經濟成長自然遲緩。何況中國一直未能享有和平。1937 年以後，中日戰爭全面爆發一直到 1949 年以後，中國才暫時結束戰事，可以休養生息。

對歐洲主要國家而言，第二次世界大戰始於 1939 年 9 月。戰爭持續到 1945 年 8 月，一共六年之久，造成的人力與物力的損失都是空前，對各國經濟建設與社會發展也造成極大衝擊。

一方面，共產主義迅速傳播。第二次大戰爆發以前，只有蘇聯一個社會主義國家，當時蘇聯的國力並非頂強大，面積佔世界陸地面積 17%，人口佔世界人口 9%，工業力量佔世界工業生產 10%。但第二次大戰以後，不僅東歐和中歐許多國家成為共產國家，亞洲朝鮮半島北部、越南北部和中國全都成為社會主義國家，面積佔世界 1/4，人口佔世界人口 1/3。

另一方面，帝國主義開始瓦解，許多殖民地紛紛獨立，殖民經濟體系也開始崩壞，既有的生產秩序受到挑戰。這兩個因素對於戰後經濟的發展，自然有重要影響。英國、法國、德國和日本受到的影響最大，也影響戰後的重建。只有美國例外。

美國本土並未遭到戰火波及，甚至因為供應戰爭的各種軍需品，經濟迅速發展。無論是



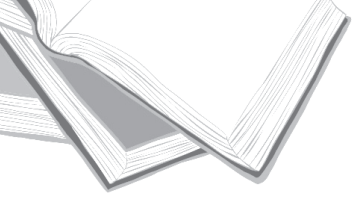
《中立法案》或是《租借法案》，都以提供其盟邦的軍事需求為主。除軍火外，各種生產設備、糧食、原物料等工業生產也迅速擴張，成為戰爭中最大的受益者，也為戰後的發展奠立良好基礎。根據統計，1939 年時，美國生產毛額為 2094 億美元（以 1958 年幣值為基礎）；1944 年時，擴張為 3613 億美元。工業總值最大的 1943 年中，工業產值較戰前產值增加 1.2 倍（以 1937 年至 1939 年平均為基礎），重工業增加更達 2.3 倍。1937 年，美國工業生產總值約佔歐美各總值的四成一，1948 年時，增加到五成三。對外貿易的出超也不斷擴張。總之，美國是第二次世界大戰的最大受益國，第二次世界大戰以後，美國成為超級大國。

第二次世界大戰之前，英國原為重要國家，不僅政治影響力無遠弗屆，經濟上更因佔有廣大殖民地，也是經濟強權。但第二次世界大戰嚴重削弱其經濟力量，1937 年時，戰爭尚未爆發，英國工業生產總值仍當時歐美各國總值的八分之一，到 1948 年時，已經降為 11.7%。英國的出口貿易也遽減，如以 1939 年為基準，到 1944 年時下降達七成，在歐美各國總值的比重也由 1937 年的 11.3% 降到 1947 年的不足一成，遠低於美國。戰後，英國喪失許多海外殖民地，不僅失去工業原料供應來源，也失去廣大市場。英國海外投資從 1938 年的 35.5 億英鎊減少到 1948 年的 19.7 億英鎊，英國商船和軍艦總噸位從原本的世界第一快速下降，被美國超越。

法國的情況也相當糟，第一次世界大戰已經重創法國經濟，其工業生產尚未恢復之際，又面臨 1930 年代的經濟不景氣，所以二次世界大戰前夕，法國工業生產和國民生產總值都無法超過 1910 年的水準。第二次世界大戰更進一步削弱法國的經濟。1942 年，法國三分之二的領土在德國佔領之下，包括巴黎和法國北部的的主要工業區都屬德國佔領區，法國經濟因此受到巨大損失，但因為身處被佔領狀態，無法精確統計其產值與規模。但毫無疑問的，法國已經失去工業大國的地位，儘管號稱強權、戰勝國，但在歐美集團中的影響卻急速下降。

德國的發展更是極端。德國原本利用對外擴張的機會增加經濟實力，一度控制歐洲總 500 萬平方公里的面積，包括法國、波蘭、捷克等地，控制三億人口。德國佔領區物產豐富，使其生產能量迅速增加，1938 年到 1943 年間，德國工業生產增加兩成，軍事工業生產在增加 4 倍。但 1944 年秋天起，戰事急轉直下，德國受到封鎖，原物料無法進口，產能迅速減少，1945 年時，產能不到 1938 年四成。投降之後，不僅喪失國土，工廠設備遭盟軍拆除，到 1948 年時，西德的產值佔歐美集團總值 4.3%，必須仰賴美國救濟。

日本與德國情況類似，日本自 1880 年以後不斷向外擴張，奪取許多物產富饒的地區，控制工業原料與糧食作物來源，轉換成為國內的經濟發展實力。前期佔領朝鮮半島、臺灣、中國東北，太平洋戰爭爆發後，更將勢力擴張到東南亞與澳洲地區。但 1941 年底太平洋戰爭爆發之後，原物料進口供應漸漸吃緊，而勞動力又嚴重不足，所以生產總值日漸萎縮。美國開始轟炸日本本土與臺灣後，許多城市遭破壞，1945 年戰爭結束之際，日本工業產值僅能



達到極盛時期的百分之十，所有殖民地均遭剝奪。1946年，日本各項生產指標顯示，當年日本的產能遠低於戰前的水準，不僅工業技術落後美國許多，勞動生產率也比英、法等國低甚多。

## 貳、1945 年到 1947 年的生活狀況

戰後，除了美國以外，各參戰國的內政、外交、經濟與社會發展都面臨極大的重整與挑戰。英國著名的歷史學者霍布斯邦（Eric Hobsbawm）在其自傳式的著作 *Interesting Times, A Twentieth-Century Life*<sup>1</sup> 中提到他在戰後到 1947 年時的生活狀況，指出：戰後，大英由工黨執政，當時共黨與非共黨的對立並不明顯，1945 到 1947 年間，西歐許多國家都有共產黨員出任內閣職務，東歐各國則有非共產黨員入閣主政。生活秩序逐漸恢復以後，大家都要放下戰時工作，重拾生活。<sup>2</sup> 英國因為受到戰爭的衝擊不算太大，比起俄國、波蘭、南斯拉夫，算是過得去的，德國的情況就更糟糕。霍布斯邦也從戰場歸來，回到劍橋繼續求學，居住在當時認為的倫敦郊區，實際上距離倫敦大學或大英博物館相當近。當時大家都沒有車，均靠大眾交通工具活動。1947 年初，英格蘭地區大雪不斷，降雪空前，造成火車等大眾交通運輸系統中斷，影響民生至鉅。

霍布斯邦還提到當時德國西部的主要城市多是巨大的廢墟，殘磚破瓦尚未清除，美國實施貨幣改革之前，經濟完全瓦解，人們臉色蠟黃，依靠以物易物為生，在月臺上搭建帳棚，帶著一袋袋的馬鈴薯，說明這些德國平民正為希特勒等人所為付出代價。<sup>3</sup>

霍布斯邦也提到俄國人在德國的所作所為：無論是從俄羅斯戰俘營回來的德國人，或是經歷過俄國「解放」時各種殘暴手段者，都有各種不同的痛苦回憶。到也不見得俄國人就是要特別報復德國，一位經歷過戰俘生活，後來成為歷史學者的德國人認為：「他們對待我們的方式，不見得比對付自己時人要兇暴。」他們對未來的看法就是到柏林去強暴與搶劫。<sup>4</sup> 英國史家賈德（Tony Judt, 1948-2010）對戰後德國的情況也有所描寫：

德軍在東歐大肆破壞、殺人，德國本身仍很繁榮，因而德國老百姓直到戰爭相當晚期才深刻體會到戰爭對民生的傷害。…德國人對俄羅斯做了喪盡天良的事，現在換德國來受這個苦。德國的財物和女人，任由他們拿取。在指揮官的默許下，紅軍肆無忌憚傷害他們剛征服之德國土地上的老百姓。<sup>5</sup>

<sup>1</sup> Eric Hobsbawm, *Interesting Times, A Twentieth-Century Life*, (London: Abacus, 2002)

<sup>2</sup> Eric Hobsbawm, *Interesting Times, A Twentieth-Century Life*, p.175.

<sup>3</sup> Eric Hobsbawm, *Interesting Times, A Twentieth-Century Life*, p.178.

<sup>4</sup> Eric Hobsbawm, *Interesting Times, A Twentieth-Century Life*, p.179.

<sup>5</sup> 東尼賈德(著)，黃中憲(譯)，《戰後歐洲六十年，卷一進入旋風 1945- 1953》(臺北：左岸，2012)，第



即使沒有俄軍的肆虐，歐洲平民的生活仍是相當困苦。1945 年時，奧地利居民每日僅能獲得八百大卡食物，德國則可獲得八百六十大卡。同時，各地爆發各種疾病，柏林盛行痢疾、傷寒與白喉。華沙的肺結核盛行，每五人就有一人患病。<sup>6</sup>

日本佔領朝鮮半島三十年，1931 年後又佔領中國許多土地，在這些土地的掠奪，並不下於德國在東歐的作為。但戰後日本人所受的待遇，相對人道許多，但貧窮與缺乏物資，並不稍減，幾位臺北工專畢業校友的例子可以說明。

白石清原為日本福岡人，父母雙亡後，由其在臺灣任警察的伯父收養，於 1929 年抵臺，後就讀於臺北工專，再入哈爾濱工業大學。1945 年 8 月，奉召入伍，但不到一週，日本就宣布投降，白石清也成為蘇聯俘虜，拘禁於旅順地區。他自己描述：俘虜營生活淒慘，一天只給一個不大不小的麵包，俘虜必須工作，將俄國擄獲的物資、機具裝在上蘇聯船隻，運往蘇聯。白石清特別指出：「當時的蘇聯軍做了很多的壞事。」<sup>7</sup>白石清因為稍通俄語，擔任翻譯，不僅不用擔任粗重工作，還可以取得較多的物資，他於 1947 年 4 月獲釋，搭乘日本貨船返回福岡。他從軍隊伙食班中拿到許多重要物資，包括：「在軍襪中塞了一堆砂糖」，「在其他的袋子裡塞滿白米。」身為翻譯，沒有受檢，順利將這些物資帶回日本。他提到：因為「戰敗後的日本物資相當缺乏，糧食也不足，為了糧食只好動腦筋藏物資。」<sup>8</sup>

另一位臺北工專校友郭茂林畢業後前往日本深造，日本投降時人在東京，因為屬臺灣籍，不用入伍服役，不過：「面對日本戰敗，雖未改姓名，但和所有日本人一樣面對日本戰敗，有些惶恐與悲傷。當時我覺得自己已經是完完全全的日本人，所以聽到消息時，只是覺得戰敗了，日本今後該何去何從呢？」<sup>9</sup>

廣畑猛為出生於臺灣的日本人，就讀臺北工專時，正逢日本投降，被遣返日本之前，特別到龍山寺購買二手衣物，以備回日本時所需，他回憶：日本投降後，「有部分嚴格指導學生的老師，以及欺負臺灣人的學生，遭到臺灣人學生的報復。」<sup>10</sup>

賴適存的經驗較為特殊，他父親原為臺中望族，後前往北京求學，與北京女子結婚，生

---

49 頁。

<sup>6</sup> 東尼賈德(著)，黃中憲(譯)，《戰後歐洲六十年，卷一進入旋風 1945-1953》，第 51-52 頁

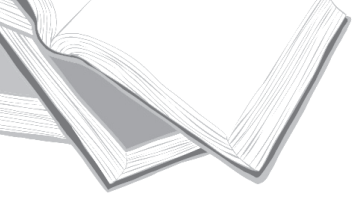
<sup>7</sup> 鄭麗玲、楊麗祝，〈白石清先生訪問記錄〉，見：鄭麗玲、楊麗祝(著)，《臺北工業生的回憶【二】》，(臺北：臺北科技大學，2011)，頁 27。

<sup>8</sup> 鄭麗玲、楊麗祝，〈白石清先生訪問記錄〉，見：鄭麗玲、楊麗祝(著)，《臺北工業生的回憶【二】》，頁 29。

<sup>9</sup> 鄭麗玲、楊麗祝，〈郭茂林先生訪問記錄〉，見：鄭麗玲、楊麗祝(著)，《臺北工業生的回憶【二】》，頁 8。

<sup>10</sup> 鄭麗玲、楊麗祝，〈廣畑猛先生訪問記錄〉，見：鄭麗玲、楊麗祝(著)，《臺北工業生的回憶【二】》，頁 82。





下他與幾名妹妹。父親身故後，其母率子女於 1938 年返臺依親、就學。賴適存因通國語與日語，日本投降後擔任翻譯工作。他的戰後經驗是：「接收人員中，有些臺籍將領，他們是與家父共赴北平求學，而後投筆從戎者。工作時與世伯們不期而遇，長輩們很欣賞我的工作能力，就把我調到『臺灣省警備總司令部』，去擔任日文翻譯工作。」<sup>11</sup>

這些人對戰後的生活，各有各的體驗，提到暴力、物資缺乏與困難，經驗共通，也都默默承受，不見得怨天尤人。臺灣的情況，固然比不上美國或英國，但比起德國或日本，也顯得較為好些。臺灣為日本殖民地，原本隨著日本近代經濟建設的腳步同步發展。日本在臺灣經營多年，對臺灣農業改良、經濟發展，都有重要的著墨，因此，日據時期，臺灣經濟發展速度相當快。到了戰爭後期，雖然面臨美軍的空襲，損失比起德國或日本，還是輕些。

## 參、戰後臺灣

比起歐洲地區發生的各種情況，臺灣的苦難相對少些。但臺灣也有糧食短缺、物價上漲與各種社會問題。許多高中教材對戰後臺灣的描述多半包含：「中國大陸陷入國共鬥爭，政府加緊徵收臺灣物資，接濟大陸，導致臺灣米糧短缺，因而物價飛漲，失業人口激增。」<sup>12</sup>或「經濟方面，戰爭後期美軍轟炸造成的嚴重破壞，導致戰後工廠急需資金重建，以恢復生產並減緩物資短缺」<sup>13</sup>與「戰爭末期受到盟軍的轟炸破壞，戰後臺灣百業待舉，但陳儀卻實施統制經濟，壟斷民商貿易與工業發展，處處與民爭利，影響經濟甚鉅。更嚴重的是通貨膨脹嚴重，物價飛漲，百業蕭條，失業嚴重。尤其是米價飛漲，引起臺灣人民的惶恐。」<sup>14</sup>或是「1945 年以後中國大陸經濟情勢不佳，臺灣重建得不到政府足夠人力、物力的支持，反而還須將資源輸往中國大陸，影響臺灣經濟復甦。而中國大陸通貨膨脹持續惡化，嚴重衝擊臺灣，人民苦於物價上漲。」<sup>15</sup>這樣的描述。這種敘述，說明現象，卻與經濟學者研究的情況不盡相符。

的確，許多經歷過 1945 年情況者，對當時的記憶，一定包括「物價上漲」、「物資缺乏」等議題。如果經歷過 1941 年以前臺灣相對富裕的情況者，一定會對這種反差的印象深刻，也認定 1945 年日本戰敗投降是一個重大轉折，因此相信臺灣重歸中國以後，經濟情況才惡化。但根據經濟學理，早於 1943 年起臺灣生產力已經開始下降，而臺灣物價上漲，通貨膨脹，也已經出現嚴重徵兆。

<sup>11</sup> 鄭麗玲、楊麗祝，〈賴適存先生訪問記錄〉，見：鄭麗玲、楊麗祝(著)，《臺北工業生的回憶【二】》，頁 141。

<sup>12</sup> 南一版高中歷史教科書，第四章。

<sup>13</sup> 南一版高中歷史教科書，第四章。

<sup>14</sup> 翰林版高中歷史教科書。

<sup>15</sup> 三民版高中歷史課本第九章。



1936 年，日本將臺灣導入「準戰時體制」，調整臺灣產業結構，加速臺灣的建設，臺灣產業活動不斷攀升，於 1939 年達於高峰，但隨著日本對外戰爭的腳步加速，臺灣經濟活動也連帶受到極大的影響。

原本日本佔領臺灣之後，計畫將臺灣建立為日本的農業供應者，有「工業日本、農業臺灣」的藍圖。以稻米生產為例，日本政府在臺灣推動各種農業試驗與改良，並引進新的肥料、種子，使臺灣稻米產量增加。1923 年，日本又引進「中村」種稻米<sup>16</sup>，先在竹子湖試種，成功之後，推廣至全臺各地，要求農民配合種植。米穀生產日見增加，到 1934 年時，臺灣米總產量的 55.8% 外銷日本。1935 年以後，蓬萊米產量已經超過在來米，1938 年時，臺灣稻米生產總量到達最高點。但 1941 年以後，因太平洋戰爭爆發，日本國內供應不足，臺灣總督府開始實施稻米專賣與配給制度，臺灣稻米供應開始有不足現象。<sup>17</sup>

日本佔領臺灣之初，即希望在臺灣生產蔗糖，供應日本國內所需。1903 年，總督府先在新化設置「甘蔗試作場」，推動品種改良，1932 年，又設立臺灣糖業試驗所。臺灣甘蔗種植面積不斷增加，臺灣糖業試驗所又引進新的品種，推廣種植。到 1941 年時，臺灣已有新式糖廠 50 座，每日壓榨量可達七萬公噸以上，為臺灣糖業最盛時期。太平洋戰爭爆發後，臺灣糖業也受到重創，一方面，日本佔領東南亞各產糖地區，臺灣生產有過剩現象；另一方面，臺灣受到盟軍的轟炸，生產停擺。1945 年日本投降時，42 座糖廠中，有 34 座遭破壞，各地甘蔗園荒蕪，糖業生產能量十分有限。

第二次世界大戰末期，聯軍也不斷轟炸臺灣，重創臺灣經濟。1945 年時，臺灣農業產值只有 1937 年的一半，工業產值則不到三分之一。學校、工廠、交通與發電設施均受戰火嚴重破壞。日本政府也宣布不受理臺灣儲蓄金歸還之申請，頓時間，債券變成廢紙，影響臺灣的金融與物價。

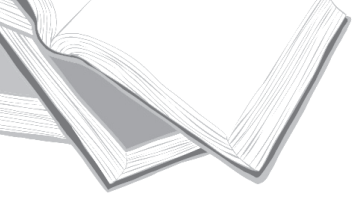
第二次世界大戰末期，臺灣遭到盟軍轟炸，農業試驗所、農業改良場的工作逐漸停擺，許多農村青年應召入伍，前往各地戰場，使得農村生產失序，臺灣農業生產退至日據初年水準。

日本於 1941 年底，發動珍珠港突襲，美國正式加入戰局，不斷增加兵力，日本受到極大壓力，到 1943 年下半年以後，日本軍事行動已經捉襟見肘，逐漸改採守勢，也加緊對臺灣控制，制訂〈臺灣增強戰力整備企業基本要綱〉，將人力與物力集中到軍需工業，其他生

<sup>16</sup> 竹子湖所產稻米曾獲得 1926 年日本米穀會第 9 次大會的稻米改良競賽獎第一名，隨即改中村種為蓬萊稻。

<sup>17</sup> 廖培安、陳希煌，〈農業發展〉，見：劉翠溶、周濟等(著)：《中華民國發展史，經濟發展》，上冊，(臺北：聯經出版社，2011)，頁 109。





產已經逐漸下滑。1944年，盟軍攻克菲律賓，開始轟炸臺灣，許多生產事業如發電、肥料等多受重創。1945年戰爭結束之際，臺灣各項產業的產量如與最高產量時相比，差異甚大。例如食品工業僅剩8%，化學工業不到9%，紡織業12.6%，水泥與礦業則約剩四分之一。<sup>18</sup>

即便到了戰後，情況也未能立見好轉。1946年，臺糖公司奉命接收日人儲存的15萬公噸砂糖，運往上海銷售時，政府為平抑物價，規定這批蔗糖銷售價格不得高於市價。因臺幣匯兌的影響，使臺糖遭重大損失。臺糖對蔗農的甘蔗收購價格也使蔗農不敷成本，因此不願種植，使得甘蔗產量驟降，1946年時，甘蔗產量不足前一年的八成。<sup>19</sup>

臺灣通貨膨脹問題，最早發生於1940年代之初。當日本戰事吃緊時，臺灣銀行開始增加貨幣發行量，以挹注各種生產事業所需的資金。1945年7月時，臺灣貨幣發行上升1.5倍，在此同時，生產設備與產能都受到戰爭破壞，產量大減，卻因總督府戰時管制所限，物價只有溫和上漲。1945年8月，日本宣布無條件投降，解除戰時管制，供需發生落差，物價才開始大規模上漲。但1945年8月到10月間，臺灣仍由日本總督府統治，直到10月底，臺灣行政長官公署才開始運作。不過日本總督府在8月以後，大量發給「退職金」、「慰問金」，1945年10月，臺灣貨幣供給額為29億日圓，是7月時的一倍多。根據臺灣總督府官員鹽見俊二（1907—？）<sup>20</sup>的說法，日本投降前夕，鹽見前往東京接洽臨時軍事費特別會計項目，以支付臺灣軍事要塞建設費用。9月間，他搭乘飛機返臺，隨機載運大量日本印刷之臺灣銀行紙幣，以支付在臺日人薪水及退休金，包含至1946年3月之預付款。另有要塞工事經費及人事費用，一方面濫發鈔票，一方面拒絕返還臺灣人的儲蓄款項，對臺灣金融秩序，當然有極大影響，成為臺灣通貨膨脹之源頭之一。

在此期間，臺灣的物價已經飛漲，如與1944年同期比較，1945年8月，增加5.5倍，9月間，擴大為13倍，到了交接前的10月，物漲上漲20倍。1946年，臺灣物價年增率仍然不斷上漲，政府開始進行第一次的貨幣改革，由臺灣銀行發行臺幣，管控物價，1946年5月以後，漸漸獲得控制，1946年12月，物價年增率下降為3.5倍。所以1947年時，臺灣物價上漲並不非常嚴重。1948年以後，問題才發生：當時，大陸地區因為通貨膨脹嚴重，也開始著手改革貨幣，公布「金圓券發行辦法」，企圖凍結物價，但引發商人的圖利套利，他們囤

<sup>18</sup> 周濟，〈民國38年以後的經濟發展〉，見：劉翠溶、周濟等(著)《中華民國發展史，經濟發展，上冊》(臺北：聯經出版社，2011)，p. 77。

<sup>19</sup> 周濟，〈民國38年以後的經濟發展〉，見：劉翠溶、周濟等(著)《中華民國發展史，經濟發展，上冊》，pp. 80-81。

<sup>20</sup> 鹽見俊二於1927年起就讀於東京帝大法學部政治科，畢業後進入臺灣總督府財政局服務，在臺灣長達14年。1942年至43年間，任總督府事務官，參與日本在東南亞佔領地之行政規劃，1943年10月升任主計課長，主管預算及貨幣。1946年12月返日後，出任東京財務局直稅部長等職，退休後轉入政界，曾當選參議員，連任四屆，也曾任自民黨幹事長、防衛廳政務次官、自治大臣、參院預算委員長、厚生大臣等要職。他也是《臺灣省五十一年來統計概要》及《秘錄·終戰前後的臺灣》等書的編者。



積貨物，待時出售，市場清淡，交易紛紛轉往地下。當時政府又規定臺幣與大陸保持固定匯率，以上海為主的商人又將資金流到臺灣，購買大量物資囤積。造成臺灣的供需失調。1948年10月以後，臺灣物價開始飛漲。11月時，物價上漲近12倍。<sup>21</sup>

## 肆、戰後復興

馬歇爾計劃（The Marshall Plan）的正式名稱為「歐洲復興計劃」（European Recovery Program）為美國於第二次世界大戰之後，對西歐地區提供的經濟援助，以協助各國重建。許多美國政治家體認：第一次世界大戰之後，歐洲所以陷入各種經濟危機，重要原因之一，即是缺乏必要且適當的經濟援助，使得歐洲經濟不僅無法迅速復興，更陷入長期低迷，間接導致歐洲地區的衝突，才會發展成第二次世界大戰。

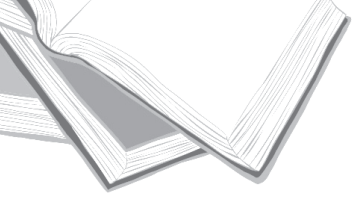
美國在二次世界大戰期間，已經顯現優勢的國力與積極參與世界政治的態度。美國許多官員也體認：如何有效協助歐洲盟國恢復國內經濟與秩序是解除經濟危機，對抗蘇聯和共產主義勢力發展的最重要手段。克萊頓（William Lockhart Clayton, 1880—1966）和凱南（George Frost Kennan, 1904—2005）兩人主導設計了經援計畫，由美國國務卿馬歇爾（George Catlett Marshall Jr., 1880—1959）公布實施，才有「馬歇爾計畫」。這項計畫首先於1947年7月提出，原本考慮也給予蘇聯及其盟邦同樣援助，卻又擔心蘇聯趁機發展，乃以蘇聯與西方合作為前提。蘇聯自然不願接受，指揮東歐各國，拒絕參與計畫，使得馬歇爾計畫最終以西歐為範圍。

馬歇爾計畫於1947年7月啟動，共計4年，美國提供西歐各國各種援助，合計130億美元，相當於現在1300億美元以上。

在馬歇爾計畫的協助之下，歐洲各國得以迅速復興，1949年時，法國生產恢復到戰前水準，1947到1951年間，西歐各國國民生產毛額增加百分之三十。戰後歐洲的糧食生產嚴重不足，原物料與燃料均短缺，美國提供的協助，讓西歐各國可以進口原料與糧食，渡過困難。以小麥為例，1949到1951年間，西歐消費的小麥中，有八成來自美元區。

希臘於1944年爆發內戰，希臘國民軍接受英美支援，與共黨勢力支持的希臘民主軍對抗。戰事一直持續直至1949年10月，雙方才簽訂和平協議，結束內戰。但經濟發生嚴重危機，政治也持續分裂，到1970年代才見改善。因為美國與英國的支持，馬歇爾計畫的援助，使得希臘成為唯一未赤化的東南歐國家。馬歇爾計畫一共提供希臘6.5億美元，不僅養活難民，也讓許多小農能夠繼續生產。當然，馬歇爾計畫的更重要的影響是促進西歐地區的結盟：

<sup>21</sup> 周濟，〈民國38年以後的經濟發展〉，見：劉翠溶、周濟等（著）《中華民國發展史，經濟發展，上冊》，p. 81。



法國計畫生產鋼鐵，卻缺乏燃煤。法國原本不希望德國發展工業，卻只能同意德國繼續發展工業，才會有「煤鋼同盟」的組成與日後歐洲共同體的發展。<sup>22</sup>

歐洲因為有了美國提供的經濟援助，得以迅速復興，到了 1950 年時，許多西歐國家都獲得相當改善，情況大為好轉。但亞洲地區，美國的援助相對要遲緩許多。

1945 年 8 月，日本宣布無條件投降時，戰爭消耗掉日本國力的 45% 以上。1947 年起，美國改採新的政策，麥克阿瑟主政日本，協助日本重建，實行「傾斜生產方式」，在資金和原料嚴重不足的情況下，優先發展煤、鐵生產工業，以擴大產能，希望藉此帶動經濟復甦。1948 年時，日本已經逐漸出現經濟改善跡象。隨後爆發的韓戰，更改變美國的亞東政策，日本因此獲益甚大，逐漸恢復到戰前水準。

當 1949 年政府遷臺以後，臺灣與大陸的經濟紐帶中斷，而 1950 年韓戰爆發以後，美國調整期東亞政策，才開始援助臺灣。臺灣經濟終於度過黑暗期，慢慢走向復甦。如果與在歐洲實施的「馬歇爾計畫」相比較，美國的亞洲援助計畫相對遲緩。

## 伍、社會不安的原因

近三百年來，歐洲最重大的社會騷動，始於法國大革命，也因此有許多學者投入相關研究。當他們討論法國大革命的成因時，多偏向經濟解釋，認為法國革命行動與當時經濟發生嚴重問題有關。不過法國大革命爆發之際，法國的經濟情況是否真的如學者推測的如此低迷？法國學者脫克維爾（Alexis de Tocqueville, 1805-1859）有不同意見，他指出，當革命行動發生時，法國經濟情況並非陷於谷底，革命前，經濟最差的情況應當出現 1770 到 1780 年間。美國政治學者戴維斯（James C. Davies）研究革命發生的原因時，也同意脫克維爾的說法，提出革命最可能發生於長期承平的經濟與社會發展之後，於短時間內突然發生重大改變之際的說法。<sup>23</sup>

英國歷史學者史提芬李（Stephen Lee）也同意這種理論，並認為：「1770 與 1780 年代時，法國經濟相當惡化，在此之前，歐洲經濟非常繁榮，人民因此對政府十分反感。」<sup>24</sup> 這種說法可以在許多群眾運動中找到相同之處。

<sup>22</sup> 以上相關討論請參見：東尼賈德(著)，黃中憲(譯)，《戰後歐洲六十年，卷一進入旋風 1945- 1953》，第三章。

<sup>23</sup> James C. Davies, *Toward a Theory of Revolution*, in James C. Davies, ed., *When Men Revolt and Why*, 1997.

<sup>24</sup> Stephen J. Lee, *Aspects of European History*, (London:Meuthuen, 1982), p. 1.



史提芬李指出：1770 到 1780 年間，歐洲各地都出現各種社會不安的因素，例如日內瓦在 1768 與 1792 年發生兩次社會騷動事件，愛爾蘭在 1778 與 1798 年也不平靜，尼德蘭地區在 1784 到 1787 年間長期不穩定，奧地利、匈牙利都有類似情況。英國在北美洲的殖民地更是發展成為獨立運動。在 1770 年以前，歐洲各地的經濟成長相當快速，人口因此快速增加，根據統計，1770 年以後的一百年間，歐洲人口增加一倍(從原本 1 億人增加為 1800 年左右的 2 億)，但 1770 到 1780 年間，經濟突然出現衰退現象，造成大規模失業與生活困境，引起民眾不滿，各地因此出現許多騷動乃至暴動的事件。

不過儘管面對類似的挑戰，因為社會組織，群眾心理與道德信念都不相同，所以各地群眾的反應也不盡相同。波蘭與匈牙利等農業地區，農民對社會事件的認知較為冷漠，也因此對經濟衰退沒有太大反應。城居人口較多的尼德蘭與法國則有不同的想法。尼德蘭地區居民反對革命行動，支持政府的作為。法國城居人口最多，反應也最為強烈，因才有大規模反動政府的行動，演變成革命事件。

我們如果同意這種理論，也可以將 1947 年各國民眾對經濟衰退的反應做一比較：歐洲地區的經濟在經歷嚴重的破壞以後，終於出現曙光，各國政府努力將精力投注於恢復戰前水準時，百姓似乎能看到遠景，配合政府各種施政，走向康莊。臺灣的情況並非最壞，但群眾認為與 1941 年以前的情況相比，已經非常糟糕，對不斷上漲的物價，也感到不耐，才會因為一個小衝突，演變成巨大的社會騷動。這其中也還牽涉民眾情感投射與認同的問題，朝鮮半島的情況與臺灣較為相同，朝鮮半島甚至還有許多蘇聯軍隊的出現，1947 年時，朝鮮半島並沒有大規模反動情緒，甚至在日後去殖民化過程中，其反應與臺灣又有很大區別，可以另外探討。







# 高中歷史教師對歷史教材爭議主題之調查分析

詹美華

國家教育研究院 教科書發展中心助理研究員

楊國揚

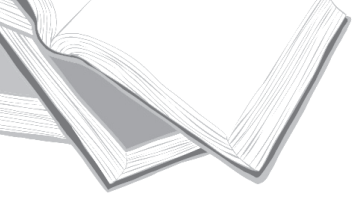
國家教育研究院 教科書發展中心主任

## 壹、緒論

在中小學社會領域課程，教科書明顯扮演馱馬（draft horse）的角色（American Textbook Council, 2000）。教科書一方面載負來自課程、學科專家、研究機構、出版商等，對課程知識的專業、興趣和信念，另一方面也承受來自教育領域以外的不同利益團體、工商業界、社會民意等，對學生該學什麼內容所施予的影響。某種程度而言，教科書是在滿足上述各方勢力之不同價值、不同目標與目的下所達成的共識文件，乃至妥協的產品，教科書的內容因此反映出一個社會中各種優勢團體之主流文化的規範與價值（the norms and values）（Provenzo & Eugene, 2002）。

雖然我們常以所謂「共享的」、「重要的」文化傳統記憶作為歷史課程範圍的依據和教科書取材的來源，但是，歷史不是指過去，而是對過去的一種重構（Foster, 2014）、一種透過歷史記憶所展開的人為建構（叢日云，2012）。加上臺灣因為現實政治、特殊時空背景與歷史經驗，因而形成比較不同於一般民主國家的歷史課程與歷史教科書（彭明輝，2001）。在1950-1980年代，政府遷臺至政治解嚴之前，歷史教育是在「中國意識」支配之下展開。及至1990年代，本土意識已逐漸高張且「臺灣意識」崛起，開始質疑並挑戰歷史教科書中的大中國意識；1997年國中《認識臺灣—地理篇、歷史篇、社會篇》教科書的出版，正意味著「臺灣意識」從萌芽到發展，成為可以和「中國意識」對抗的一種政治意識型態（王甫昌，2001）。迨2000年代至今，隨著政黨輪替，代表國家歷史詮釋立場的歷史課綱與歷史教科書，更成為不同史觀爭先進入的競技場域；其間爭議的焦點在於：臺灣「未來」要如何定位，及如何理解和詮釋臺灣「過去」的歷史，這當中包括海峽兩岸的關係，及日本殖民統治時期的功過與統治合法性的論爭。





我們若從高中歷史課綱觀察，2004 年教育部發布《普通高級中學課程暫行綱要》，當中因臺灣史獨立成冊而衍生課程結構與教材內容諸多的爭議、2011 年發布《普通高級中學課程綱要—歷史課程綱要》其中對臺灣史解讀觀點的不同又陷歷史教材於是非之爭、2014 年發布修正《普通高級中學課程綱要—歷史課程綱要》進行有關臺灣史課程結構的「微調」則再一次引爆「中國意識」與「臺灣意識」史觀的爭議。這些紛紛擾擾的過程中，不論是歷史課程綱要本身，抑或依據課程綱要編輯、審定的高中歷史教科書，其內容始終是官方、學術界、政黨以及社會輿論大眾沸沸揚揚爭議的焦點。

然而，一項國家課程的決定往往牽動不同層級，從學術和社會各界引入的理想課程、教育主管機關主導的正式課程、教師扮演最後裁決的覺知課程、教室中師生互動的運作課程，到最後學生感受和學習的經驗課程（Goodlad, 1979; Klein, 1991），這當中關於課程決定（curriculum decision）的層級轉化，教師可謂居於承上啟下的關鍵角色、具實質影響力的課程轉化實踐者。因此，對於教師是如何覺知課程、詮釋教材，將教科書中反映的歷史知識、史料、史觀，尤其那些在認知上認為潛藏爭議的主題，教師是以何種態度傳授給我們的下一代？以及這些潛藏爭議的主題，在教科書的編寫上可以如何抉擇、調整、改進？

一般而言，爭議議題泛指發生在社會中論爭的議題，因為個人或團體的立場、信仰、文化或價值觀的不同，而對問題的解決持有不同的意見，甚至因為眾人之間沒有共識，而引發彼此利益上或問題解決上的衝突（Oulton, Dillon & Grace, 2004；林樹聲，2012）。另外，Dearden（1981）也在“Controversial Issues and the Curriculum”一文提出認知標準（epistemic criterion）的假設：當一個事件有相反觀點的陳述存在，否則就違反常理，那這件事就可以作為爭議的教學。這種對爭議問題定義的關鍵是（1）有不同觀點的存在，且（2）這些不同的觀點建立在理性思維之上。再者，爭議議題的教學也應力求與學科目標直接關聯，藉由該學科目標達到培養學生成為具批判素養的公民。

然而，不同於公民教育所觸及的是當代社會的議題，歷史乃是從片斷史料來源中，透過證據檢驗，試圖建構一幅過往的圖像。歷史學科的目的在於學到「教訓」、以古鑑今。因此，就歷史爭議議題而言，首先要區分哪些是關於過往的議題，哪些是與當代有關的議題（Foster, 2014）。其次，學校教育對於「歷史是什麼？」的限制性思維，往往認為應教導單一、固定、權威的過去，歷史教材的書寫因此該呈現正統的、無爭議的、客觀的，和幾乎沒有另類解釋空間的內容，甚至成為單一的、當權的國家歷史故事發聲的傳聲筒，作為學生社會化以接受國家政治文化的一種手段。另外，學校教育對於「歷史是為了什麼？」的狹隘概念，有意或無意地受限於國家意識型態的緊箍咒和單一國家故事的侷限，通常不重視也不提供學校教師在課堂中教導爭議議題，即使有，爭議議題的教學實施也容易受制於國家或地方在歷史課程框架與考試評量的阻礙。於是，如 Foster（2014）指出，學校的歷史學科往往與學術歷史是分離的，不講求歷史的證據、驗證、脈絡、年表、出處及佐證等，進而影響了教室進行爭議



歷史議題的教學。反觀臺灣，在特殊歷史發展脈絡下，歷史課程綱要和歷史教科書的時有爭議，是可以理解的，但是，我們卻不該因此忽視了課程決定層級中的教師，在整個教學活動中的核心地位與實質影響力。

為了瞭解上述這些問題，本研究乃進行「高中歷史教師對歷史教材爭議主題之調查分析」，此處所稱「歷史教材爭議主題」，指高中歷史教師對於現行高中審定本歷史教科書，可能因個人立場、信仰、文化、價值觀或教學理念的不同，認為教科書中某些教材主題在歷史知識、史料的取材、編輯或敘寫上，其實還有其他不同歷史解釋或詮釋的觀點存在，而且這些不同觀點是建立在理性思維之上。這是一項前導型研究，希望藉由調查分析資料，歸納出現行高中歷史教材有哪些核心的爭議主題，這些主題如果在教學中，容易帶來理解上的誤解或偏見、解釋上的疑義或不全，則我們應該可以在教科書編輯與審定上做些調整、改變，或提供因應之道呢？總而言之，當我們憂心於歷史課程修訂或課程改革的是非紛擾、眾聲喧嘩之際，實莫忘在第一線崗位的教師與「文化政治產品—教科書」之間的獨白、對話、批判與反思。

## 貳、分析分法

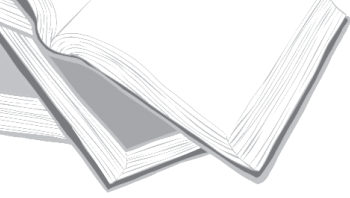
本研究為蒐集高中歷史教師認為歷史教材中有哪些可能具爭議性的主題，以及教師對爭議主題的教學意見，乃針對現行依據教育部 100 年《普通高級中學必修科目「歷史」課程綱要》編輯審定之普通高級中學歷史教科書第一冊至第四冊中，使用的篇章標題或段落標題等，分為臺灣史（24 個主題）、中國史（64 個主題）、世界史（60 個主題）三部分，合計 148 個主題，擬訂半結構式調查問卷。問卷初稿另委由三位高中老師（國家教育研究院高中歷史科審定委員）先進行試填答，提供修訂意見後，再製成正式問卷。

正式問卷分為基本資料、歷史教材中可能具爭議的主題、教師教學經驗，及建議四部分。研究者於 103 年 8 月底透過「高中歷史科學科中心」送出線上問卷，期間亦主動聯繫花東、金門等地區偏鄉的高中學校，提供紙本問卷。研究者於 103 年 9 月底回收問卷，共計回收 102 份進行 Excel 統計分析。

## 參、調查結果分析

### 一、基本資料部分

本次問卷以女性教師回填比例較高，約男性教師的一倍。服務年資以 5 年以下及 11-15 年年資，兩者合計居過半數。教師學歷 9 成 8 為歷史系（所）本科生，6 成以上是碩士學位。教師服務區域方面，北、中、南、東區都有，各區的問卷比例，與國家發展委員會之



全國「國土空間發展策略計劃」的區分比例，大致相符合。

## 二、歷史教材中可能具爭議的主題

### (一) 臺灣史部分

本次問卷計有 24 個主題，回答數占 3 成以上的主題共 8 個，分別為「威權體制」、「白色恐怖」、「兩岸的對峙與交流」、「二二八事件」、「鄭氏統治/明鄭政權」、「退出聯合國與外交孤立」、「臺灣原住民族的分類與命名」，及「乙未割臺」等。這 8 個主題分屬政治發展與主權爭議、民族與文化衝突，及關於戰爭的書寫等三類議題。另，回答數占 2 成以上、未達 3 成的主題計有 6 個，以「漢原衝突」、「兩性平權與族群利益的維護」等民族與文化類議題為主。

表 1 臺灣史部分有 3 成以上填答者的主題

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

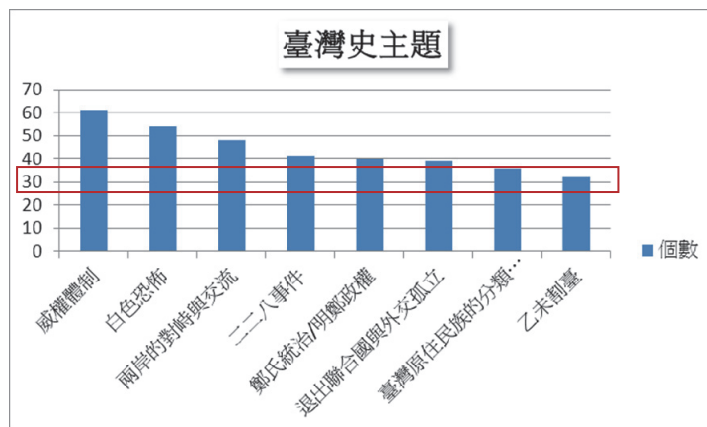


圖 1

### (二) 中國史部分

問卷計 64 個主題，回答數占 3 成以上的主題共 7 個，分別為「兩岸的主權問題」、「國共內戰」、「國民黨政府退守臺灣」、「開羅宣言」、「中共的民族區域自治」、「盛清的對外擴張」，及「軍閥時代」等。這 7 個主題和臺灣史主題一樣，分屬政治發展與主權爭議、民族與文化衝突，及關於戰爭的書寫等三類議題。而回答數占 2 成以上、未達 3 成的主題計有 17 個，以「朝鮮半島的經營和日本(倭奴國)的入貢」、「岳飛與宋金和戰」



等民族、主權方面議題居多。

表 2 中國史部分有 3 成以上填答者的主題

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

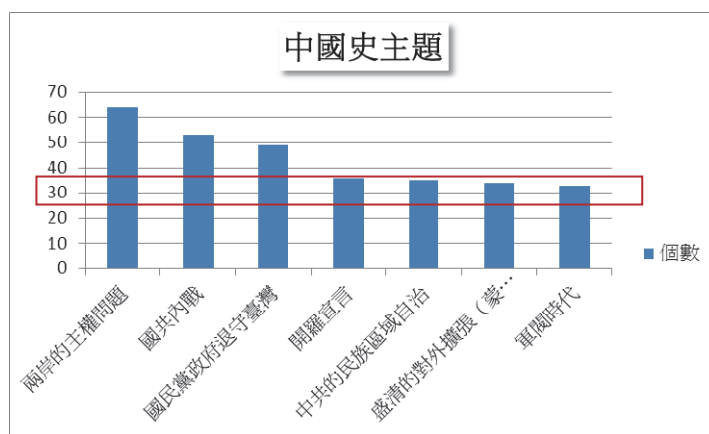


圖 2

### (三) 世界史部分

問卷計 60 個主題，主要爭議主題集中在「伊斯蘭世界與西方衝突」(占 51%)及「聖戰 (Jihad)」(占 41%) 所占比例最高，其餘占 2 成以上的主題共 7 個，分別為「全球化與區域聯盟」、「能源危機與國際衝突」、「索尼派 vs. 什葉派」、「印地安人」、「第三世界」、「美國的西進運動」、「冷戰和區域統合」等，而勾選「無」爭議主題者也高達 26%。合計這些 2 成以上的主題，分屬宗教議題、民族與文化衝突、戰爭的書寫，及主權等四類議題。

表 3 世界史部分有 2 成以上填答者的主題

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

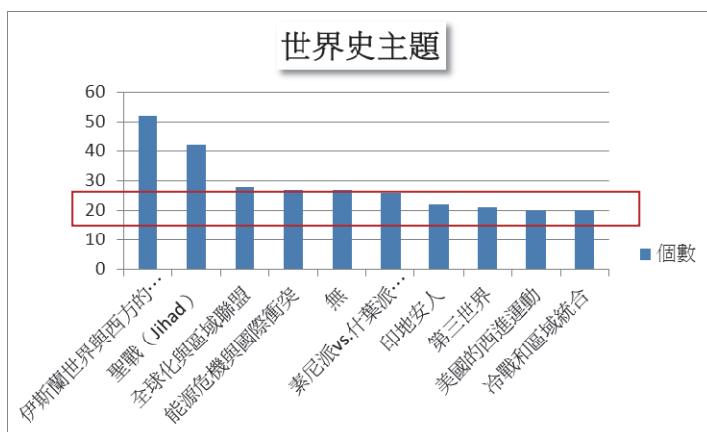


圖 3

### 三、教師教學經驗

(一) 針對可能具有爭議的主題，您的教學態度是：

表 4 教學態度

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

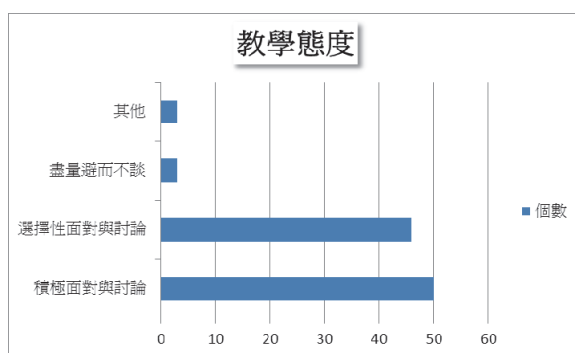


圖 4

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

(二) 您認為教師迴避教導爭議性主題的可能理由是：(可複選)



表 5 迴避爭議主題教學的理由

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

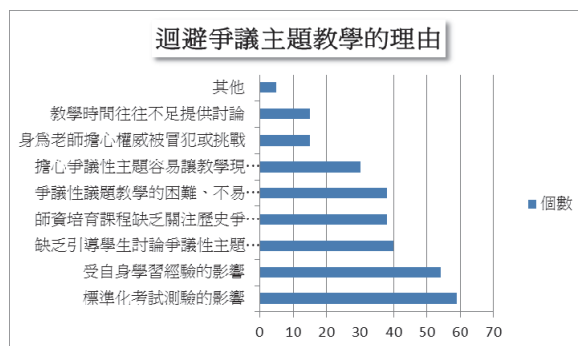


圖 5

其他可能迴避的理由，如：教師應避免顯露個人政治立場；擔心受到校方或政治力干擾；怕行政干擾或其他困擾；多元化的角度、立場問題；老師也有自己的歷史認知等。

(三) 您如果選擇一個爭議性主題來進行教學討論時，對主題選擇的考量：(可複選)

表 6 主題選擇考量

	個數	百分比
是否超越學生經驗	17	17%
是否對學生有趣	23	23%
☑ 是否可以引導學生發展思考能力	86	84%
是否對歷史課程而言具有重要性	57	56%
是否自己能掌握	45	44%
相關研究材料可否取得	58	57%





	個數	百分比
是否抵觸社會文化習俗或國家政策	9	9%
其他	0	0%

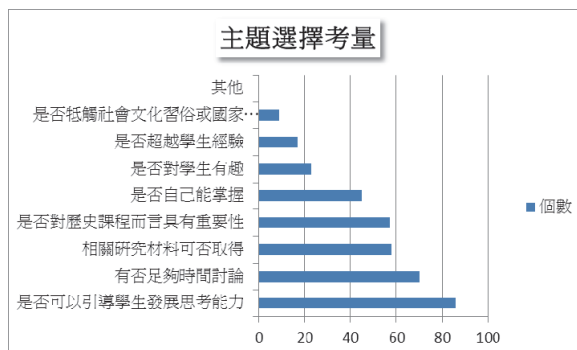


圖 6

#### (四) 您通常如何進行爭議性主題的教學？(可複選)

表 7 教學方法

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

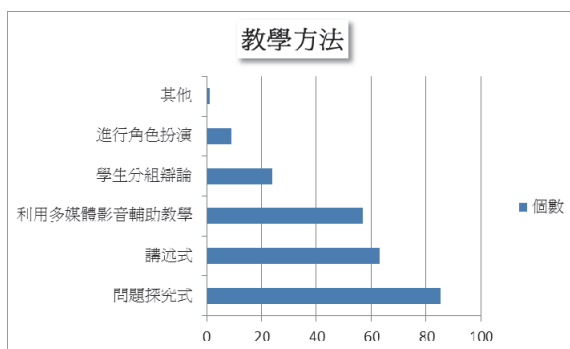


圖 7

其他教學方式，如；分組討論。



(五) 在教導爭議性主題時，您認為是否需要表達自己的觀點或立場給學生知道？

表 8 教師立場表達與否

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

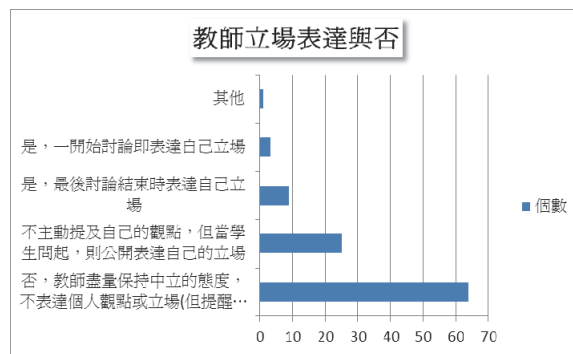


圖 8

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

(六) 您認為爭議性主題的教學，對學生可能產生什麼樣的影響？（可複選）

表 9 對學生的影響

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

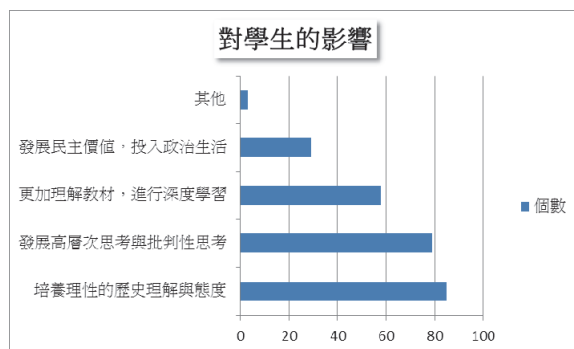


圖 9

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

(七) 針對可能具爭議的主題，您認為在教科書的編寫上可以改進的建議：(開放填答)

茲整理問卷開放填答部分，歸類如表 10。

表 10 對高中歷史教科書編寫的建議

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



類別	項目	次數
5. 其他	另外提供補充教材	2
	在教師手冊提供爭議性問題供教師參考	2

## 肆、初步結果與討論

### 一、臺灣史與中國史爭議主題多集中於戰後臺灣的政治（主權）、兩岸關係及族群議題；世界史爭議主題則聚焦於伊斯蘭世界與西方衝突、聖戰等議題。

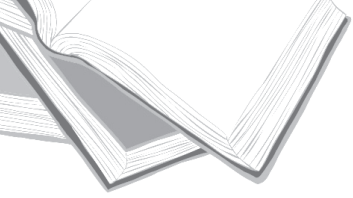
從三個主題比較，教師對臺灣史、中國史主題的爭議認定遠高於世界史。其中，臺灣史的「威權體制」和中國史的「兩岸主權問題」各約有 6 成認為可以視為爭議的問題；其次，臺灣史的「白色恐怖」、「兩岸的對峙與交流」和中國史的「國共內戰」、「國民政府退守臺灣」則各約有 5 成也認為容易出現爭議觀點。由此可見，教師認為臺灣史、中國史比較具爭議的主題都集中於二次世界大戰後臺灣的政治（主權）、兩岸關係，和族群衝突議題，而這些議題也與臺灣近幾十年來政治發展過程中，社會大眾關注的議題有高度連結。

其次，世界史方面，4~5 成的教師認為可能的爭議主題，集中在「伊斯蘭世界與西方衝突」及「聖戰」的教學。可能的因素除了伊斯蘭世界的問題長期是國際政治、媒體注目的焦點之外，也與國內歷史教材長期以來對西方世界的印象，仍是以歐美政治、宗教文化的論述觀點為主流，同時深受歐美基督教觀念影響，對伊斯蘭世界及其宗教文化等，在教科書中未受到相對等的重視有關，甚至潛藏一些偏見和刻板印象。例如，2006 年「中國回教協會」即針對國內某版本國中社會教科書中，對於伊斯蘭宗教與文化出現扭曲與錯誤的論述，提出措詞嚴厲的批評，並迫使各版本教科書進行相關地修正才彌平爭端。近些年來，雖然世界各地旅遊與交通愈趨頻繁，但對許多教師而言，伊斯蘭宗教與習俗文化，仍是容易造成教學過程的疑慮與無所適從的議題。

### 二、教師對於爭議主題的教學態度，多數能「積極」或「選擇性」的面對。

根據問卷結果，超過 9 成的教師，會採取「積極」或「選擇性」的態度來面對爭議主題；採取迴避態度的，比例甚低。而進一步問及教師對於爭議主題可能避而不談的原因，有超過 5 成的教師認為是受「標準化考試測驗」和「自身學習經驗」所限制；前者訴求標準的、統一的答案，與歷史爭議主題教學講求動態的、解釋的、開放探究與驗證的精神，實背道而馳。而後者囿於我國特殊的歷史發展、民俗民風、師資養成教育，及學校教育對於教導爭議議題缺乏鼓勵與提倡有關。

### 三、教師選擇爭議性主題進行教學，主要以能否有助於學生學習及教學時間是否充分作考量。



根據問卷結果，超過 8 成的教師，會以「引導學生發展思考能力」、「有否足夠時間討論」作為選擇爭議性主題進行教學的首要考量；另外，過半數教師認為「相關材料的取得」、「對歷史課程而言具有重要性」也是選題的重點。就此而言，針對主題，如何提供廣泛的資料來源攸關議題教學的進行，藉由材料的提供，讓學生得以篩選、評價不同歷史來源，做核心問題的探究，不僅達到歷史教學的目標，進而培養學生四大歷史核心能力—表達、理解、解釋、運用史料，以多元平衡的觀點，促進學生高層次的思考與學習。

#### **四、教師進行爭議性主題教學時採行的教學方法以「問題探究式」、「講述式」為主；在表達教師立場上，則盡量持中立立場。**

根據問卷結果，高達 8 成 5 的教師以「問題探究式」教學為主，其次才是「講述式」。顯示教師希望提供機會讓學生投入對歷史的探究，透過爭議議題的教學讓學生看到證據、解釋、脈絡、理解四者之間的關係的企圖相當明顯。至於教師在教學過程中是否表達對議題或資料來源的特定立場與觀點，則有 6 成 4 的教師選擇保持中立立場，以避免會影響學生或限制學生的解讀或意見表達；另外，有 2 成 5 的教師也認為，當學生提及教師的立場時，他們會選擇表態。有學者認為老師如果不能出來公開表達他對證據的看法，則是沒有做好教師的責任，但也有學者持相反看法。無論如何，針對不同、甚至對立觀點是否能理性面對、公開主張自己的立場、或選擇迴避，正是教導爭議性議題所要面臨的挑戰之一。

#### **五、教師認為進行爭議性主題教學，可培養學生理性的歷史理解與態度，並引導其發展高層次與批判性思考。**

根據問卷結果，顯示進行爭議性主題教學，對於學生「培養理性的歷史理解與態度」、「發展高層次思考與批判性思考」，分別獲得 8 成 5 及 7 成 9 的教師認同，相信提供機會讓學生知道歷史知識不是既定或固定的，讓學生學會利用證據做討論、整理觀點，才能訓練學生成為具批判素養的公民。至於透過爭議性主題教學，希望學生能在一個開放的、參與評論的、自信的社會所提供實踐價值的過程中，扮演一個「發展民主價值、投入政治生活」的角色，則只有 2 成 9 的教師持這種觀點，甚至，有的教師認為教導爭議議題，可能帶來學生觀念混淆與模糊等負面影響。

#### **六、多數教師希望在教材設計上，不同歷史詮釋觀點能多元並陳、尊重差異、不獨厚特定觀點。**

教科書已實施一綱多本，在多元民主社會下，國家意志與主流文化，官方定義或官方詮釋，必然受到不同理念價值的挑戰，故不同的教科書編寫者，在文本內容的取材、議題的鋪陳與詮釋，自然也無法避免社會多元觀點的質疑與挑戰。因此，教科書文本「正反觀點俱陳、多元併陳、呈現多元史觀、補充非主流者觀點」，確可顯示歷史知識是動態的、解釋的、開放的、驗證的，爭議議題教學的投入正可以帶來歷史教育的積極意涵，而歷史



教科書應該扮演教師在探究活動中深沉對話、咀嚼反思的最重要夥伴。

## 伍、後續研究—代結語

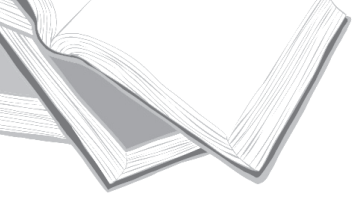
教科書作為課程實施最重要的載體，除了滿足教師教學需要，達成學生學習的目標外；它還扮演體現國家意志、反映社會主流文化的角色。任何國家都需要歷史教育，雖然教科書如何影響學生「看待自己、看待他的國家、看待這個世界」的方式難以量化，但歷史教科書對公民的影響卻是無可爭議的。對師生而言，爭議議題的教與學，都需要實務的練習；教師尤須面對這份挑戰的工作，因為我們往往生活在潛伏歷史思維迷思之中，像是刻板印象、習以為常、教條等等這樣的敵人，唯有「懷疑」是我們可以運用的武器。

透過高中歷史教師對歷史教材爭議主題之調查分析，所得到的量化分析資料，我們大致歸納出高中歷史教師認知的教科書爭議主題有哪些，對具爭議性主題的教學態度、考量顧慮的重點，以及個人特定立場的表達與否、教科書文本設計的建議等。惟本研究獲知的結果仍屬粗略，研究者後續仍將透過質性研究方法，針對重要的教材爭議主題，持續深入分析、探討，期能進一步釐清歷史教科書爭議議題的核心問題，引導未來歷史教科書文本設計的新思維。

## 參考文獻

- 王甫昌（2001）。民族想像、族群意識與歷史：認識臺灣教科書爭議風波的內容與脈絡分析。  
*臺灣史研究*，8（2），145-208。
- 林樹聲（2012）。在科學課堂中應用爭議性議題教學促進國小六年級學生道德思考。*科學教育學刊*，20（5），435-459。
- 彭明輝（2001）。*臺灣史學的中國纏結*。臺北：麥田。
- 叢日云（2012）。*審查歷史—日本、德國和美國的公民身分與記憶（序）*。北京：社會科學文獻出版社。
- American Textbook Council (2000). *History textbooks at the new century: a report of the American Textbook Council*. New York.
- Dearden, R. (1981). Controversial issues and the curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 13(1), 37-44.
- Foster, S. (2014). Teaching controversial issues in the classroom: the exciting potential of disciplinary history. In Mark Baildon (Ed.). *Controversial history education in Asian contexts* (pp.19-37). New York: Routledge.
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry: the study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill.





- Klein, M. F. (1991). A conceptual framework for curriculum decision making. In M. F. Klein (Ed.). *The politics of curriculum decision-making: issues in centralizing the curriculum* (pp.24-41). New York: SUNY Press.
- Oulton, C., Dillon, J., & Grace, M. M. (2004). Reconceptualizing the teaching of controversial issues. *International Journal of Science and Education*, 26(4), 411-423.
- Provenzo, Jr. & Eugene, F. (2002). Textbooks and the curriculum. In Jr Provenzo & F. Eugene (Ed.). *Teaching, learning, and schooling: a 21<sup>st</sup> century perspective* (chapter 13). Boston : Allyn and Bacon.



# 跨學科整合的可能性——從「主權/領土」主題談起

黃惠貞

新北市立板橋高級中學教師

## 壹、前言

每當選舉時間接近，各級學校總會收到教育部的來函，提醒任課教師不要在課堂上談論政治。暫且不論要求別人不要談論政治一事本身的政治性，對歷史科教師而言，即使，只是依著部定課綱、教科書文本照本宣科，實質上，歷史科的授課內容本身即具有高度的政治性。以下本文將以「主權/領土」為主題探討現今高中歷史科教科書課綱以及教科書文本編寫的盲點，並針對此一主題嘗試與高中公民與社會課程相關內容對話，嘗試提出一個跨學科整合的可能性。

## 貳、充滿政治性的歷史教科書

### 一、歷史教科書內容是如何進行分類的？

根據 2011 年 6 月 7 日教育部令公告之歷史科課綱（適用於 101 年入學之高一新生），其中「貳 核心能力」開宗明義即說明希望學生「經由歷史教學，期望能培養學生具備下列核心能力：一、表達歷史時序的能力，（一）能運用各種時間術語描述過去，並認識幾種主要的歷史分期方式。（二）能認知過去與現在的不同，並建立過去與現在的關聯性。」這當然是要表述歷史學是一門與時間密切相關的學問，時序是首要的核心能力。然而，在同課綱之「肆 教材綱要」的說明中，其「編輯綱要」表述的各冊教科書分類卻是以「表 1 臺灣史」、「表 2 中國史」、「表 3 世界史」的區域空間方式呈現。<sup>1</sup>

根據現代國家的領土與主權觀念，上述三項表述地理空間的名詞是相當不確定的概

<sup>1</sup> 歷史學科中心

<http://203.68.236.93/xoops2/instpage.php?r=&w=100%&h=800&url=203.68.236.93/doc/95course/95-1.htm>

念，根本無法明確定義課綱所欲表述的歷史課程寫作與教學的空間場域。「臺灣」指的是臺灣本島？臺灣省？中華民國在臺灣？如果是臺灣省那麼就包含澎湖縣及其附屬島嶼。如果是中華民國在臺灣那麼就該包含連江縣、金門縣及其附屬島嶼。「中國」一詞，則究竟是一種體制、文化或是民族，其意涵經常是含混不清的。但它終究不是某一時間存在過的國家名稱，也難以作為一組地理名詞。甚且，其表述內容隨時間演變，根本無法規範出確切的地理空間。<sup>2</sup>「世界」則更是抽象了，誰的世界？什麼時間的世界呢？雖然，各冊教科書中並不言明各冊所訂知識領域範圍，但是，這種教學目標與教學方法不同步的原因，確實需要在討論課程之前先加以考察清楚。

## 二、所謂的“領土”是預設“未來主權國家”（今日的民族國家）的疆域

從課綱內容來看，臺灣史、中國史、世界史係以今日我們所處的政治空間劃分歷史研究的範疇，這樣的敘事方式先預設了該區域在未來形成民族國家時的空間範疇，之後，再於各冊內容中以時間軸為主，依照時序敘述各時期的歷史發展及現象。具體而言就是，當課綱把長濱文化、日治時期、以及中華民國時期的政治與外交都寫進以「表 1 臺灣史」為標題的編輯綱要時，便已經預設了長濱文化以後，數千年來的發展終會走向中華民國在臺灣的現況。儘管，這期間，長達 221 年的清治時期，51 年的日本殖民政府，對「臺灣」的治權根本不及於今日之金門縣、連江縣（兩地學生上臺灣史應該會覺得很無聊吧！？）。也就是說，雖然，對今日金門、連江兩地的學生來說，高中歷史第一冊臺灣史的時序劃分：早期臺灣、清朝統治時期、日本統治時期根本不是當地真實的歷史情況，這樣的課程內容，卻實質上可以「幫助學生理解自己文化的根源，建立自我認同感」，有助於形塑「中華民國史觀」，而符合課程綱要所欲達成的目標。<sup>3</sup>雖然這個目標和歷史科課程綱要所欲達成的「核心能力一、表達歷史時序的能力，（一）能運用各種時間術語描述過去，並認識幾種主要的歷史分期方式。（二）能認知過去與現在的不同，並建立過去與現在的關聯性。」可能是相違背的。

在中國史的教學上，我們也採取與上述類似的概念。儘管，在淵遠流長的傳統中，所謂的「中國」並沒有自己發展出今日國際法上所認知的「主權」或「主權國家」的概念。但是，我們仍是以今日的「主權國家」概念上溯，描述在傳統中國「天下觀」概念之下的各朝代。甚至，歷代疆域圖上都隱含著今日「中華民國」領土概念下的隱形國界，時時提醒使用教科書的師生：這是一部民族國家的歷史。雖然，教科書的主題是以漢（或仿漢）民族建立的農業政權為主體，以致於歷代疆域線以外若無旁人（其他民族），但是，這仍被預設為日後「中華民國國民」全體所共有的歷史，而被表訂於課程綱要中，所有地區的

<sup>2</sup> 陳威志，《濱下武志朝貢貿易體系研究的知識啟示》，2010,p.37

<sup>3</sup> 也就是認同臺、澎、金、馬四地同屬於同一個統治權之下。



人都要學習一樣的內容。

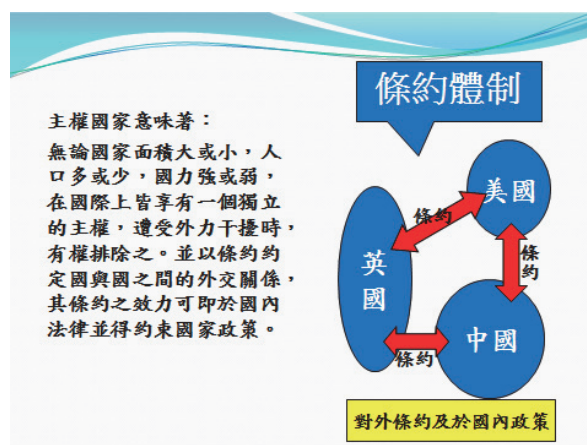
也就是說，歷史教科書在做的事是把歷史上的各朝代的治權所及之處「翻譯」為近代西方的領土觀念，卻忘記說明清楚，不同時期所稱的「國家」完全是不同的概念。

## 參、「主權」是什麼？

### 一、近代西歐「主權」觀念的形成和演變

民族國家的主權概念是近代西方的思想產物。歷史學者認為西方所經歷的政權或國家規模演進，大略是先有城邦（city-state），後帝國（empire），然後民族國家（nation-state）。<sup>4</sup>政治學者則認為，國家的發展型態應該分為上古的部落國家、中古的封建國家、以及現代的民族國家。<sup>5 6</sup>兩者分類雖不一致，但是都肯定民族國家是一種現代性的展現，而主權國家在歷史出現之初，也都兼具民族國家的特色，其開端約始於十七世紀的歐洲。

一開始，民族國家主權的形成和維護就是倚賴一連串的國家暴力所形成的，其領土亦隨時間變化，經過繼承、戰爭、條約等方式而逐演變形成現在的樣貌。直至，二十世紀中期，一般所謂的主權國家的四個要件是：固定的居民、一定界線的領土、有效的政府、與他國的交往能力。此原則係根據 1933 年《蒙特維多國家權利義務公約》而產生，當時，美國正逢外交政策改變，希望藉此宣示其不再干預美洲國家事務，因此約定以國家作為國際法人的資格來建立國際秩序。<sup>7</sup>之後，經由第二次世界大戰的結果，終結強權對弱國殖民統治的從屬關係，從而確認了以國家法人為國家權利主體的國際法體系。在教學上，我們可以用右側的概念圖來表示這樣的「主權」觀念。



<sup>4</sup> 王世宗，《現代世界的形成》，臺北：三民書局，2003，p.77-8

<sup>5</sup> 彭懷恩，《政治學新論》，臺北：風雲論壇，2003，p.40-1

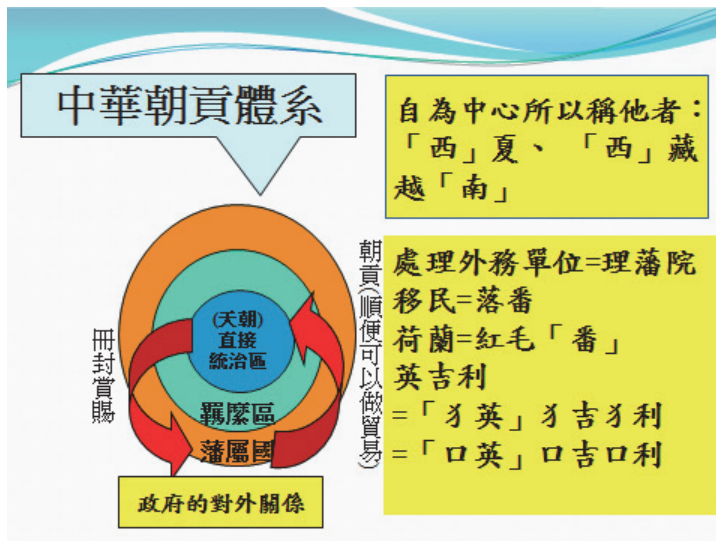
<sup>6</sup> 政治學者任德厚指出，中國自秦漢以後已經產生中央集權的政府和民族統一的國家了，與西歐十六七世紀工業革命完成後的各種現代國家一樣，都已經邁入「民族國家」的階段。但是，歷史學者卻並不如此看待秦漢以後的國家型態，甚至屢屢以「中華帝國」稱呼之，並引發之後一連串有關「中華朝貢體系」（費正清）、「天朝禮治體系」（黃枝連）、「朝貢貿易」（濱下武志）等的研究。

<sup>7</sup> 王保健《圖解政治學》臺北：書泉出版社，2009，p.52

上圖中，每一個代表國家的圓圈其黑色的界線，便是在各國邊界上用來標示領土範圍；而具體可見的界線、界碑。

## 二、「朝貢體系」下中國各朝代疆域地圖的意義

近代西方所發展出來的「主權/領土」觀念，在十九世紀中葉以前的中國並不存在，即使經歷過馬戛爾尼、阿美士德使華事件亦未曾為中國政府所認知。自費正清（J. Fairbank）以降，有關中國對外交關係的研究就一直圍繞著中國自古以來的天朝觀念進行。費正清首先提出「朝貢體系理論」來解釋這樣的國際體系。他指出，這一體系主要由三個部分所構成：一是、化外民族承認天子為中華秩序的中心，二是、中國與化外民族間關係是不對等的；天子對化外民族開恩，而化外民族對此感到佩服並以接受中國之冊封為回饋，三是、中國-化外民族的關係就夠在中國天子的仁德及化外民族的歸順上，並根據天朝禮制表現而形成了朝貢體系。<sup>8</sup>這一解釋歷經各代學者修正、補充，基本上已經成為理解傳統中國天下秩序觀的通論。甚至，受到中國文化影響的東亞漢字文化圈國家：朝鮮、日本也接受這套體系，更進一步採用這體系來理解自身的歷史和文化。這種「中華朝貢體系」的觀念想法，在教學上，我們可以用下列的概念圖加以說明。



上圖中，天朝向外衍生出來的同心圓界線並非真實的領土界線，而是一種隨著所統轄民族的文化差異而逐漸模糊的虛線。圖中的黑色實線並非具體的國界。

值得注意的是，這種以華夏民族為主體的天下觀，表現在中國歷史的認知上是具有排他性的。當我們的歷史教科書上，以「漢代的行政區域及於今日朝鮮國北部」為正確的描述(如下圖 1)，卻不允許今日大韓民國將相同的歷史情況描述為西元前後朝鮮國的疆域(如

<sup>8</sup> 陳威志，《濱下武志朝貢貿易體系研究的知識啟示》，2010, p20-1





下圖 2)<sup>9</sup>。面對這一體系的文化，在今日通行的近代西方主權國家觀念下，誰是有權解釋的人呢？



圖 1



圖 2

## 肆、現行教科書中對「主權」議題的呈現

一直以來，高中歷史科課程綱要所採取的教學內容是一種通史的概念，授課內容包括中國史、世界史以及九五暫綱之後加入的臺灣史全部。歷史科課綱所要達到的核心能力目標是：表達歷史時序的能力、理解歷史的能力、解釋歷史的能力、運用史料的能力。<sup>10</sup>在主權與領土的議題上，歷史教科更重視的是時序的前後而非議題為主的專題，因此，相關主題散落在各冊各章節之中。對照之下，公民與社會科則顯得較為集中，此主題被設計在單元二的主題一「國家的形成與目的」中。為了便於討論對照教科書書寫的內容，本文以南一版為例，將與此主題有關的教科書內容列表比較如下。

### 一、現行教科書內容比較（南一版）

概念主題	歷史教科書	公民教科書
從部落聯盟到國家	<p><b>A.第二冊第一篇先秦時代</b></p> <p><b>第一章史前與夏商周三代的傳承</b></p> <p><b>第二節從部落到國家</b></p> <p>考古人類學家把人類文明的演進，分為部落（聚落）、部落聯盟和國家三</p>	<p><b>第二冊第一課主權國家的形成與國家認同</b></p> <p><b>1.主權國家出現前的政治組織</b></p> <p>……</p> <p>無論東方或西方，在歷史發展的</p>

<sup>9</sup> 古代朝鮮疆域圖（西元前 10 世紀~西元前 1 世紀）

資料來源：[http://sdwy1117.blog.hexun.com.tw/10801137\\_d.html](http://sdwy1117.blog.hexun.com.tw/10801137_d.html)

<sup>10</sup> 「普通高級中學課程綱要」－歷史課程綱要





概念主題	歷史教科書	公民教科書
	<p>階段。……</p> <p>……後來，各部落為保護本身生命和財產安全，開始在聚落四周興建城牆作為防禦，已漸具有城市雛形。由於戰爭和築城需要動員龐大的人力、物力，促使社會組織日益複雜，階層分化更為明顯，最後發展成國家。考古學者發現不紹隆山文化遺址，都有城牆與夯土建築遺跡，是中國城市起源和古代國家發展的重要象徵。因此，中國國家的形成大致可推斷在龍山文化晚期，約相當於傳說堯、舜至夏禹時代。</p> <p><b>B.第三冊第三篇文明的興起與交會</b>  <b>第一章亞非古文明的興起</b>  <b>第二節兩河流域與波斯古文明</b>            ……西元前 3500 年之後，他們已經在兩河流域南部建立城市，卻常因爭奪土地與水權而相互爭戰，兼併成一些小王國，但從未形成一統的帝國。            （以註釋說明帝國和王國的差別）</p>	<p>過程中，各時期的政治組織都可能自稱為「國家」，但其性質與現代國家並不相同。現代主權國家出現前的政治組織主要有以下兩種類型：</p> <p><b>(1) 部落組織</b></p> <p>在歷史發展中，政治組織的最初形式為部落。</p>
（從封建到中央集權）	<p><b>第二冊第一篇先秦時代</b>  <b>第二章春秋戰國時代的劇變</b>  <b>第一節從封建到郡縣</b>  <b>三、中央集權政體的建立</b>            ……到了春秋戰國時代，各國進行一系列的政治改革，結果提高國君的權力，剝奪貴族的特權，廢除世卿世祿制度，建立一套中央集權的官僚制度。            與此中央集權制度相配套的是郡縣制度、戶籍制度和法典的公佈。            ……</p>	
從上古帝國到封建邦國	<p><b>第三冊第三篇文明的興起與交會</b>  <b>第二章歐洲文明的興起與發展</b></p>	<p><b>(2) 封建國家</b></p> <p>在部落之後，歷史上出現了規模</p>



概念主題	歷史教科書	公民教科書
<p>從封建邦國到近代主權國家</p>	<p><b>第二節中古歐洲（一）封建制度</b></p> <p><b>第三冊第四篇近代世界的轉變</b> <b>第二章第一節西歐近代國家的發展</b></p> <p>十五世紀後期，西歐幾個封建王朝，如法國、西班牙、與英國，紛紛轉型為中央集權的民族王朝。……</p>	<p>更大的政治組織形式，亦即封建國家。</p> <p><b>2.現代主權國家的出現</b></p> <p>無論是部落或封建國家，他們與現代國家之間的最大差異在於，這些組織中，並沒有任何統治者獨占統治力量，亦即在群體中往往還有氏族、莊園等其他組織同時擁有某種程度的統治力。相對地，現代國家最重要的特色就在於強調國家主權，即國家擁有最高統治權力，沒有任何統治權力可以與其相抗衡，因此又稱為主權國家（sovereign state）。</p> <p><b>(1) 主權概念的興起與演變</b></p> <p>主權概念最早在十六世紀由法國思想家布丹（Jean Bodin,1530-1596）所提出。當時歐洲各國名義上皆隸屬神聖羅馬帝國之下，宗教統治力量龐大，各國教會之影響力往往凌駕君王之上，但在宗教改革風潮中，各地的出現了反對教會的聲音，就在這樣的社會脈絡下，布丹提出了主權的概念。布丹指出主權乃是一種絕對且恆常持久之權力（an absolute and perpetual power），且應由作為國家統治者的君王所擁有。……</p> <p><b>(2) 主權國家的形成</b></p> <p>具備主權的現代國家於十七世紀開始出現於歐洲。……當時歐洲各國不斷鎮壓國內的封建力量與宗教力量。將權力收歸中</p>



概念主題	歷史教科書	公民教科書
		<p>央，使國家具有最高權威，擴大了政府的編制與功能，這就是現代主權國家的出現。</p> <p>……於是強調以民族作為國家的範圍，主張建立「民族國家」(nation state)。例如：英國、法國、西班牙等皆為當時最早出現的民族國家。……</p>
<p>從天朝體系到列國制度</p>	<p><b>A.第五冊第一章華夏文明的誕生</b>  <b>第一節中國文明的起源和發展</b>  <b>(三) 周代文明與華夏意識的形成</b>          ……從周天子到各諸侯，開始以禮樂法制等華夏文化中心互相標榜，同時鄙視其他不在周代風建體制內的國家和族群。此種強調華夏中心的意識，到了東周時期周天子勢力衰敗時，反而得到更進一步的強化。……</p> <p><b>B.第二冊第三章秦漢統一王朝建立與發展</b>  <b>第四節秦漢帝國的對外關係</b>  <b>一、帝國的「天下秩序」觀</b>  <b>2.秦漢帝國「天下秩序」觀</b>          漢代世界秩序主要根據先秦「五服」理論<sup>11</sup>來界說。這種理論，將天下劃分為五個同心圓和分層次的區域。五服說影響到漢朝的對外關係。</p> <p><b>C.第二冊第三篇宋元明與盛清</b>  <b>第八章經濟的繁榮與變遷</b>  <b>第三節海上交通與貿易</b>  <b>二明初海近政策與朝貢貿易</b></p>	

<sup>11</sup> 「五服」自核心向外，依序是：甸服、侯服、綏服(賓服)、要服、荒服。甸服是黃帝直接統治區，侯服是環繞黃帝統治區的列國，綏服(賓服)是王朝所征服的國家，要服是指綏服外面蠻夷的居住地，荒服則是戎狄地區荒涼之地不受控制。(楊聯陞〈從歷史看中國的世界秩序〉《國史探微》)

<sup>12</sup> 對周邊民族進行籠絡聯繫使之不生異心。

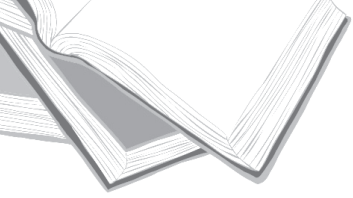


概念主題	歷史教科書	公民教科書
	<p>明初實行海禁政策與朝貢貿易…… 朝貢貿易是指四周藩屬鄰邦必須先接受明朝的冊封，才能藉著朝貢的名義與名朝進行有限制的貿易活動。朝貢貿易的進行，是先由明朝向有朝貢關係的國家頒發編號「勘合」，每屆貢期，各國可持「勘合」載物來貢，經市舶司查核無誤後方可通行。是一種封閉互市型態。明朝朝貢貿易的目的是要塑造「萬國來朝」的形象，同時也作為「羈縻」<sup>12</sup>的一種手段。</p> <p><b>D.第二冊第四篇晚清之變局</b> <b>第十章地國的衰微與西力衝擊</b> <b>第二節外患頻仍</b> 清朝晚期可謂內外交迫，除內部動盪外，還遭列強侵略。……</p>	

## 二、歷史科與公民與社會科教學內涵的差異

由上表可以看出，公民與社會科採用政治學的研究成果，雖然，課文中提到「無論東方或西方，在歷史發展的過程中，各時期的政治組織都可能自稱為「國家」，但其性質與現代國家並不相同。」但是，關於主權主題的發展說明還是限縮、集中在近代西歐的發展過程，完全未曾提及傳統中國對此觀念的看法。此外，在國家的發展過程中，公民教科書只提及了部落組織、封建國家和現代主權國家的變化發展，略過了西歐上古時期經常出現的帝國型態。另外，該版本在描述主權概念之興起與變化時，課文提及十六世紀「當時歐洲各國名義上皆隸屬神聖羅馬帝國之下」，這個說明就歷史事實來看是錯誤的。而這一單元內容被安排在高一下學期教授，等到學生上了二年級，在第三冊歷史科教科書當中也會學習到相同的主题，可是歷史教科書內容卻不是這樣描述的。學生難道不會引起混淆嗎？

再就歷史教科書中有關中國史的課文內容來看，第二冊一開始便在「第一章 史前與夏商周三代的傳承，第二節 從部落到國家」說明從部落到國家形成的發展過程，「第二章 春秋戰國時代的劇變，第一節 從封建到郡縣，四、中央集權政體的建立」、「第三章 秦漢統一 王朝建立與發展，第四節 秦漢帝國的對外關係 帝國的『天下秩序』觀 2.秦漢帝國『天下秩序』觀」兩單元則說明了中國由封建體制變更為中央極權體制的發展過程，以及傳統中國對主權國際秩序的特殊觀點。這樣的書寫符合歷史科教學對時序的安排，但是，



在之後時代政治經濟發展的課文中，「國家」一詞就很少被提及，被討論最多的是「政府」，即使在說明對外關係時，論述的主體也是政府的對外角色，其實這正是「中華朝貢體系」的對外關係的特色。雖然，課文並未明文說明。但是，到了「第二冊 第四篇 晚清之變局 第十章 地國的衰微與西力衝擊 第二節 外患頻仍」一段，在討論到清末中國被迫加入西方近代的「條約體系」時，便缺乏了對此兩種不同類型國家的說明，學生很容易把「清朝」等同於西方列強的「英國」、「法國」、「德國」，而忽略了這一時期的涉外關係上，事實上是「條約體系」和「中華朝貢體系」兩種截然不同的外交制度格格不入的磨合時期。甚至，搞不清楚究竟是「清」法戰爭，還是「中」法戰爭了！

相較之下，在世界史中，對國家的形成和發展就說明得比較清楚。「第三冊 第三篇 文明的興起與交會 第一章 亞非古文明的興起 第二節 兩河流域與波斯古文明」說明從部落聯盟到國家的過程，還在註釋中解釋帝國和王國的差別。「第三冊 第三篇 文明的興起與交會 第二章 歐洲文明的興起與發展 第二節 中古歐洲（一）封建制度」說明從上古帝國到封建邦國的發展。「第三冊 第四篇 近代世界的轉變 第二章 第一節 西歐近代國家的發展」則以一整節的篇幅說明西歐從封建邦國到近代主權國家的發展歷程，並舉法國、英國、西班牙三國為例。

綜合來看，在討論到「主權/領土」觀念時，歷史科與公民教科書內容有志一同的以西方架構為主旨，將傳統中國的「中華朝貢體制」擯除在外，也不企圖說明或比較這兩者的差異。這似乎正符合了黑格爾所說的「中國是一切的例外」，所有的邏輯到中國就不通了。然而，這樣的兩元對立確實是現今高中教育所欲達成的目標嗎？

## 伍、教學目標的再釐清與合科教學的新嘗試

根據現行課程綱要，歷史科、公民與社會科、地理科各有其標準、教學目標以及所欲達成的核心能力。但是，根據這些課程綱要的學習成果所做的總結性評量---大考中心學科能力測驗（簡稱學測）卻是以社會科的方式行考試的。雖然，行之有年的命題方式是，三科之中，每科各有 24 題，但是，也經常有特定題目究竟該歸屬於哪一科的爭議出現。這凸顯的是社會科本就有相通的概念本質，也點出分科教學、測驗是否是唯一途徑的問題。以下，本文想針對上述「主權/領土」議題，討論「歷史科」與「公民與社會科」兩科合科教學的可能性。

### 一、教學目標的再釐清

根據課程綱要，歷史科的教學目標是：「一、引導學生認識重要的歷史知識。二、培養學生具備蒐集資料，探討歷史問題，進而提升其歷史思維的能力。三、幫助學生理解自己文化的根源，建立自我認同感。四、認識世界重要的歷史發展，培養學生尊重各種文化





的開闊胸襟。五、激發學生對歷史知識的興趣，養成終身學習的習慣，以充實其生活內涵。」而公民與社會科則是：「一、充實社會科學與相關知識。二、培養多元的價值關懷與公民意識。三、增進參與民主社會的行動能力。」這當中，歷史科強調的「四、認識世界重要的歷史發展，培養學生尊重各種文化的開闊胸襟。」和公民與社會科注重的「二、培養多元的價值關懷與公民意識。」難道不是一樣的嗎？而公民與社會科希望「一、充實社會科學與相關知識。」不正是歷史科「二、培養學生具備蒐集資料，探討歷史問題，進而提升其歷史思維的能力。」所需要的知識背景嗎？另外，歷史科強調的「三、幫助學生理解自己文化的根源，建立自我認同感」和公民與社會科希望達成的「公民意識」、「增進參與民主社會的行動能力」不也有相通之處嗎？這兩門學科的教學目標有沒有可以進一步整合的可能？

## 二、代結語：合科主題式教學的可能

當然，課程綱要的制訂，有諸多考量面相，特別是近幾次課綱修正時，社會類科總面對較其他學科更大的爭議與更多的政治考量。（例如：甫通過的「課綱微調」）但是，若平心而論，以學生學習背景、支應未來學習與生活需要的學習本位來看，將相同考試類科合併，以 project basic learning 的方式來呈現會不會是更具有前瞻性的思考？如果，可以在國中社會科已經有的背景知識之上，以專題方式將社會科做「合科主題式教學」會不會是一個值得嘗試的新方向？會不會是未來實踐「十二年國民基本教育課程綱要總綱」中「涵養公民責任」的目標；以及達成「社會參與」的核心能力的方法之一？





# A1

主題：領土主權的爭議



# 歷史教科書中晚清時期「國家」意象的形塑及其問題

黃春木

臺北市立建國高級中學教師

## 壹、前言

1842年，鴉片戰爭結束，南京條約簽訂，中國進入「條約世紀」(Treaty Century, 1842-1943)，不得不從高高在上的「天朝」尊位下來，形式上成為「列國」之一，實質上則墮入「殖民地」處境，希望爭取平等地位而不可得，主權、領土、政府、人民飽受侵犯。

為了對付「帝國主義」，近代中國一如其他亞非國家、民族，發展出「民族主義」(nationalism)；而且試圖透過「學習西方」，達成「啟蒙」與「救亡」的目的。在此過程中，「國家」意象的形塑與國際社會的參與，以及傳統「天朝」意象與天下秩序從盡力維繫、轉化，到終不可避免的消亡，遂成重要的歷史課題，值得加以探究。

本文將先運用學者研究初步檢視晚清民初的歷史教科書，並分析二十世紀後期在臺灣廣泛使用的「國編本」教科書，將發現所得與針對晚清變局的相關學術研究進行比對，呈現其間差異，探究教科書抱持「民族主義」基調的問題。

本文初步認為，重新理解晚清從「天朝」轉變為「國家」的歷程，以及「文化自我意象」(cultural self-image)如何在轉化中產生積極作用，應該成為歷史教科書書寫的新嘗試。此舉將有助於化解教科書中富含的「民族主義」動員意向，這應該是當前思索與追求「和平」理想的先導工作。

## 貳、歷史教科書中的主權與領土：民族主義的激盪

### 一、晚清民初的歷史教科書

#### (一) 國史與國恥

「歷史」成為中小學課程，始自二十世紀初。1904年(光緒29年)頒布的《奏定



學堂章程》中，無論小學或中學，「歷史」一科偏重中國歷史，重點在呈現黃帝堯舜以來聖主賢君重大美善之事，瞭解中國文化傳統以及本朝列聖德政，以培養國民自強之志氣、忠愛之性情（據鑫圭、唐良炎編，1991）。

晚清為推動新制教育事務，成立學部。1906年時，學部奏陳以「忠君、尊孔、尚公、尚武、尚實」為教育宗旨；前二者是「中國政教之所固有，而亟宜發明以拒異說」，後三者是「中國民質之所最缺，而亟宜箴砭以圖振起者」。同時更要求教科書之編寫，在普及教育的意圖下，必須強調「國史」：「宜取開國以來列祖列宗締造之艱難，創垂之宏遠，以及近年之事變，聖主之憂勞，外患之所由乘，內政之所當亟，捐除忌諱，擇要編輯，列入教科；務使全國學生每飯不忘忠義，仰先烈而思天地高厚之恩，睹時局而深風雨飄搖之懼，則一切犯名干義之邪說皆無自而萌。」藉以達成「忠君」之首要目標（據鑫圭、唐良炎編，1991）。

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

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

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

西方歷史的學習，從中學開始，在中國史之後先教授亞洲史，「宜詳于日本及朝鮮、安南、暹羅、緬甸，而略于餘國……並示以今日西方東侵東方諸國之危局」；然後再教授歐洲、美洲史。整體而言，「凡教歷史者，注意在發明實事之關係，辨文化之由來，使得省悟強弱興亡之故，以振發國民之志氣」（據鑫圭、唐良炎編，1991）。可見西史課程目標仍在救亡圖存，以歷史之教養國民之志；民國以後，旨趣未變。

## （二）從排滿到五族共和

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



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

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

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

## 二、臺灣「國編本」教科書

民國以來隨著時代演進、政治變遷與外患的加劇，歷史教科書對於「滿清」，以及「晚清遭逢千古未有之變局」的敘述和評價是否依然呈現「民族主義」基調，還需進一步分析。但1949年中央政府遷臺之後，就初/國中歷史教科書而言，在「國族」建構的架構上，國編本仍秉持以黃帝為起源的文化演化與世襲統一王朝的正統認同，同時強調革命建國與反共復國的歷史發展（宋佩芬、陳俊傑，2014）。

至於高中歷史教科書方面，在1999年開始採用審定本之前，從1985年起沿用十餘年的國編本是以「列強的欺凌」作為近代中國史的開場，但是將清朝視為正統，並肯定康熙、雍正、乾隆時代，「足媲美於漢、唐，可稱之為盛世」（國立編譯館編，1995）。整個行文的基調是平鋪直敘交代史實，從鴉片戰爭切入，以盛衰興亡說明清朝到民國的演變，而重點集中於政治、軍事範疇，主要呈現政府與少數官員或菁英的作為，沒有明顯直接的道德宣稱、價值觀灌輸，或學術觀點的解釋、評述。這種風格是與晚清民初的教科書雷同，但或許是因為已經遠離那一段「國恥」年代，或許是因當代力求客觀的史學規範，早年那種

在行文中有意無意間散發的迫切危急氛圍與積極宣揚的愛國情操，已經消蝕。

關於國編本「平鋪直敘」風格，可以「鴉片戰爭的影響」一小節加以觀察：「……權利遭受損失，聲望為之貶抑。但如能因此而深加檢討，改正自己的缺失，效法他人的優長，未始不可形成一項振興的契機。不幸於戰爭一過，便盡復因循苟安的古習。……」（國立編譯館編，1995：5）。這樣的評論其實頗為空泛，沒有探索何以「盡復因循苟安的古習」的根由，以及時人理解與行動上的特質和侷限。至於章節安排上，第三冊前四章呈現了「外在衝擊→內部運動（自強運動、變法運動、革命運動）」的結構敘述，對於內部社會經濟變遷，或者學術思想動向明顯忽略。

### 三、小結

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

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

另一方面，「天朝意象」或「朝貢體系」課題在國編本教科書中僅粗略交待。在說明列強入侵事件時，課文僅空泛言及朝野的憤恨、民間的反感等，但究竟這些情緒性的反應是來自於「天朝意象」或「國家觀念」，是起於傳統的文化民族主義，或是近代西方政治思潮脈絡下的民族主義，未曾辨明。

至於審定本高中歷史教科書開始使用迄今，十餘年來已歷經三份課程綱要（標準）的改訂，相關課題的敘寫有何轉變，未來亦需進一步分析。

## 參、晚清成為「國家」的努力

以上初步探究歷史教科書的敘寫，可以發現在「民族主義」基調中，中國歷史上的王朝已直接從「國家」回溯設定，而以維持內部統一的政治秩序、捍衛領土和抵禦外侮作為評述標準。至於晚清衰頹的變局，教科書花較多篇幅處理外患的衝擊，晚清改革因而相對地是起自於衝擊的因應。

但，實際的歷史演變顯然複雜多了。以下簡要探討之。





## 一、「天朝」意象的消蝕

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

傳統所說的「天下」，自然不是今日慣用的「國際」。「天下」是以中國為中心所構築的同心圓政治秩序。自漢、唐建立一元化天下秩序以來，基本上是透過禮、刑（兵）並用加以運作（高明士，2004）。所謂禮、刑並用，即是樹立德、威，一方面以足夠的威勢彰顯天朝意象，另一方面則施加寬厚的恩德，提供外夷實質利益，以羈縻策略攏絡安撫，這種情形在威不足以使外夷知畏時，尤屬必要。威、德交互支援運用，即是馭夷技巧。

清朝政權雖由滿族建立，天下秩序的維繫與運作則傳承明朝；大體上，外圍第一圈包括蒙古、新疆、西藏，以及西南土司；再向外則是屬國，包括朝鮮、安南、緬甸、暹羅、琉球、浩罕等；最外圍則是俄、英、法等。清朝透過兵威、官僚行政、德治教化、宗教、利誘懷柔、以夷制夷等策略的交互運用，維繫天朝體制（洪德先譯，1987）。

若要「重新理解」南京條約之後清廷「何以喪權辱國而不自知」的那等顛預，可以先觀察針對中亞屬國浩罕的處置事例。

清朝在 1828 年（道光 8 年）平定張格爾之亂後，為了鞏固中亞秩序，決定針對浩罕實施懷柔羈縻政策，授予浩罕可以派駐代表在回疆地區行使領事裁判權，享有「利益均霑」的優惠，同時議定比照伊斯蘭信仰中的「天課」（Zakat）規範，按價徵收百分之二點五，因此回民繳納的關稅僅需非回民的一半。清廷認為以這樣的方法來解決浩罕對於貿易特權的需索無度，換取回疆地區的安定，是相當划算的（紀欽生譯，1987；譚桂戀譯，1987）。

這些對付西北「騎馬」而來的威脅所採行的懷柔羈縻策略，十餘年後成為「範本」，用來對付東南「乘船」而來的威脅。南京條約簽訂後，1843 年中、英雙方接著就五口通商事宜簽訂續約，出現「最惠國待遇」（Most Favored Nation）的規定。從英國來看，以後中國與其他國家所簽訂的新權利，英國都可以不費吹灰之力「一體均霑」；但從清廷來看，則是希望藉此條款緩和英國所施加的壓力。1844 年，美國、法國基於在華利益，亦先後與清朝談判簽訂條約，最值得注意的正是「領事裁判權」的讓渡；此一權利的喪失，乃是對國家主權的重大侵害，後人最為關切，但當時清廷會「等閒視之」，就是因循舊例，緣起於西北邊地與中亞情勢的「理藩」體制。

清朝在鴉片戰爭過程中試圖以威德並用的馭夷技巧迫使英國臣服，結果失敗而被迫於南京議和；不過，雖然實質威勢已不存在，卻在條約簽訂過程中透過德恩的施授，輾轉建立起維繫天朝意象的第二道防線與立足點；而戰後民間高漲的情緒性憤恨報復行為，與士大夫的慷慨議論、積極謀劃，也使天朝意象持續鮮明。儘管有這些反應之道，從鴉片戰爭開始，這種天朝意象畢竟已面臨最大的挑戰與破壞，昧於時勢的保守傾向間接或直接導

致了英法聯軍之役；等到英法聯軍進佔北京，天朝體制已難堅持，而天朝意象則逐漸衰退，終致名存實亡（劉紀曜，1976）。

## 二、成為國家：從「天朝」廢墟中崛起

### （一）知識菁英的理解與轉變

清朝在進入十九世紀時，內部已經出現衰亡情勢，並引發士大夫的嚴重關切。早在鴉片戰爭前十餘年，1826年編成、次年刊行，由賀長齡主編、魏源編審的《皇朝經世文編》正是面對內在困境、積極主張改革的最佳證明。

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

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

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

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

在改革派陣營中，比較大的分歧應該出現在1880年代之後。隨著設置議會與推動



選舉制度等主張的發展，無疑地已對中國政治根本的基石—「皇帝體制」提出挑戰。從師夷長技、練兵製砲，到體認西方政教之美，而要求針對政治體制進行改革，要先「保國」或先「保教」，成為爭議焦點，但「保國」先於「保教」的看法逐漸成為主流。

晚清時期所存在的民族主義，一部分來自於傳統的文化認同，這是以「夷夏之防」為核心的文化民族主義，但包含願意採納西學、採取「中體西用」觀，或者主張「保國先於保教」的改革派，以及始終排斥西學，反對「用夷變夏」的保守派。另一部分則是以「排滿」為訴求，秉持西方式政治民族主義的革命派。但無論哪一陣營，基本上都與主張「富強」的國家主義息息相關，並且都懷抱著「攘夷」或「反帝」的訴求。

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

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

## （二）主權與領土的捍衛

如果我們注意到，清朝其實是在歷經英法聯軍之役後才有明顯的改革行動，同時「公使駐京」開始於 1860 年代，便可知鴉片戰爭之後大約二十年，清朝依舊執守「天朝」意象，並沒有成為「國家」的意圖。至於整個同治年間（1862-1874），雖然西方列強已經派駐公使，但清廷並未相對地外派公使，朝臣其實也無能、亦無願出使蠻夷之邦。從外交的角度來看，清朝嘗試以「國家」意象，啟動首次的正式外交活動是在 1867 年，當時趁著美國駐華公使蒲安臣（Anson Burlingame, 1820-1870）卸任返國之際，委派其為全權大使，出訪美、英、法、普、俄各國（1868-1870）。

另外一個新發展，是關於國際法的掌握。1863 年，時任美國駐華領事館翻譯的傳教士丁韞良（William A. P. Martin, 1827-1916）完成《萬國公法》的翻譯（原書為 Henry Wheaton 於 1855 年出版的 *Elements of International Law*），經由蒲安臣的引介，送交總理各國事務衙門。一開始，總理各國事務衙門對於發行這本書並不積極，但 1864 年普魯士與丹麥兩國糾紛，引發普魯士軍艦在大沽口扣押三艘丹麥籍商船的事件，總理各國事務衙門依據《萬國公法》交涉這個侵犯清朝主權的行動，向普魯士公使問罪。結果，普魯士公使釋放丹麥商船，並向清朝支付賠償金 1500 美元。以此事件為契機，總理各國



事務衙門出資印行《萬國公法》300冊，分發相關官員學習（中日韓三國共同歷史編纂委員會，2013：30）。這可視為清朝依據西方法政格局理解、熟悉「國際」關係的起點。

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

如果我們考量十八世紀末、十九世紀初乾隆、嘉慶年間英國兩度因「覲見」問題而無法順利與清朝建立外交關係的事件，便可以理解這個爭執的重要性；因此，觀察天朝意象的式微，最具意義的象徵，應是 1873 年時同治皇帝親政，允許各國駐北京外交官進皇宮覲見、呈送國書時鞠躬即可、無需磕頭的轉變。只不過在這外使首度可以直接覲見皇帝的機會，地點卻是被刻意安排在傳統接見貢使的宮殿（翁佳音譯，1987）。清朝還是在一些形式上盡力做出維護天朝意象的舉動。

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

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

從形式上來看，清朝應該是在 1880 年代才從一個天朝意象的傳統帝國轉變為近代意義的國家；不過，在實質精神面上，古老中國的「世界觀」（天下）並未完全消失，因此才有清法戰爭（1883-1885 年）與甲午戰爭（1894 年）為屬國安南、朝鮮而戰的行動。藩屬的喪失確實是觀察天朝意象式微的指標，自 1870 年代起俄國併吞浩罕、法國併吞安南、英國併吞緬甸、日本併吞琉球和朝鮮，清朝藩屬紛紛淪為列強的殖民地或受保護國。直至甲午戰爭挫敗之後，朝貢體制在理論上與實質上均被粉碎，傳統的天朝意象與朝貢體制才算是正式瓦解（翁佳音譯，1987）。

## 肆、關於歷史教科書「和平」改造的構想（代結論）

前面兩小節的對比，旨在說明「民族主義」有其發展脈絡，「國家」並非既定的前提，教科書不應該直接作為敘寫、評斷的根據。

歷史教科書書寫的「民族主義」基調，造就一種「國史」結構，即使不再如傳統史學般明文進行道德論斷，但其價值意識卻是更加強固，這其實是一種歷史書寫的「就範」。這個



「範」，一方面型塑了文化演化與政治遞嬗的正統認同，另一方面則將晚清歷史以「刺激—反應」加以編排。

這樣的結構敘述模式，透過「國史」與「國恥」的鋪陳，應該有助於國家認同的建構。但可能導致的問題則是：歷史發展宛如存在著「順理成章」或「大勢所趨」的性質，呈現一種「正統」的想像或規範，這便不免造成一種化約的效果，乃至命定的宣稱。

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

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

柯文倡議「中國中心觀」的目的，並不是要否定西方在十九、二十世紀帶給中國的衝擊和影響，而是從一種折衷或平衡的角度，關注來自中國內部自身的演變，這些演變是在西方衝擊到來之前，或者之外，所形成的；當然，隨著西方衝擊（經由西方人，尤其是經由中國人自己）的持續、擴大、深入，內外部的因素自然會產生交織，柯文的「中國中心觀」取向因此只會讓史學研究更趨多元、細緻，不會是由一種中心轉變為另一種中心。柯文關於「義和團」研究所展現的後現代意識，即是明證 (Cohen, 1997；王晴佳、古偉瀛，2000)。

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

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



## 參考文獻

- 中日韓三國共同歷史編纂委員會（2013）。**超越國境的東亞近現代史（上）：國際秩序的變遷**。香港：三聯。
- 王晴佳、古偉瀛（2000）。**後現代與歷史學：中西比較**。臺北市：巨流。
- 多賀秋五郎（1976）。**近代中國教育史資料（第一冊：清末篇）**。臺北市：文海。
- 朱宏源（1992）。從族國到國族：清末民初革命派的民族主義。**思與言**，30(2)，7-38。
- 宋佩芬、陳俊傑（2014）。**教科書中國史敘述之變動：從國編本到審定本的分析**。未刊稿。
- 沙培德（2007）。啟蒙「新史學」—轉型期中的中國歷史教科書。載於王汎森等著，**中國近代思想史的轉型時代**（頁 51-80）。臺北市：聯經。
- 洪德先譯（1987）。John K. Fairbank 著。導論：舊秩序。載於 Denis Twitchett、John K. Fairbank 編，**劍橋中國史（第十冊）：晚清篇（上）**（頁 1-42）。臺北市：南天書局。
- 紀欽生譯（1987）。Joseph Flectcher 著。清朝統治蒙古、新將、西藏的全盛時期。載於 Denis Twitchett、John K. Fairbank 編，**劍橋中國史（第十冊）：晚清篇（上）**（頁 425-496）。臺北市：南天書局。
- 翁佳音譯（1987）。徐中約著。清季的外交關係，1866-1905。載於 John K. Fairbank、劉廣京編，**劍橋中國史（第十一冊）：晚清篇（下）**（頁 77-151）。臺北市：南天書局。
- 高明士（2004）。隋唐天下秩序與羈縻府州制度。**歐亞學研究**。2014 年 10 月 8 日取自 <http://www.eurasianhistory.com/data/articles/a02/732.html>。
- 國立編譯館編（1995）。**高級中學歷史教科書（第三冊）**。臺北市：國立編譯館。
- 張玉法（1975）。**清季的革命團體**。臺北市：中央研究院近代史研究所。
- 張啟雄（1991）。「獨立外蒙」的國家認同與主權歸屬交涉。**中央研究院近代史研究所集刊**，20，259-291。
- 黃綉媛（2002）。近代中國民族主義救亡運動的四重奏：保國、保種、保教與國粹保存運動的齊鳴（1842-1912）。**白沙人文社會學報**，創刊號，317-378。2014 年 10 月 10 日取自 <http://www.docin.com/p-230957797.html>
- 劉紀曜（1976）。鴉片戰爭期間中國朝野的天朝意像及其衍生的觀念、態度與行動（1839-1842）。**國立臺灣師範大學歷史學報**，4，241-263。
- 據鑫圭、唐良炎編（1991）。**中國近代教育史資料匯編—學制演變**。上海市：上海教育。
- 譚桂戀譯（1987）。Joseph Flectcher 著。十九世紀的清屬中亞。載於 Denis Twitchett、John K. Fairbank 編，**劍橋中國史（第十冊）：晚清篇（上）**（頁 43-129）。臺北市：南天書局。
- Cohen, Paul A. (1984). *Discovering History in China: American Historical Writing on the Recent Chinese Past*. New York: Columbia University Press.
- Cohen, Paul A. (1997). *History in Three Keys: The Boxers as Event, Experience, and Myth*. New York: Columbia University Press.



# 教師如何扮演轉化者角色？ ——以高中生對兩岸教科書有關「德意志帝國統一」 的討論所作的分析

洪碧霞

高雄市立前鎮高級中學教師

## 壹、研究動機

做為來自基層的高中歷史教師，對於和平教育關懷的焦點，主要就是如何在教學上實踐。臺灣的領土與主權問題是個重要的議題，除了在教授高一的當代臺灣單元會直接碰觸到之外，在世界史的課程裡，是否也能在其他國家身上發現類似的處境，進而引導學生去關心？老師應該採用什麼教學方式來連結主權的議題？採取何種教學策略來引導學生批判和思考，進而學習到和平教育的精神？這是我所關心的。

就我所知，和平教育的精神之一就是希望學生能接納多元的觀點，重視弱者和小國的權利，甚至為他們發聲。

歷史教學中征服者與被征服者的角度如何呈現？我曾發表文章，指出本國歷史長期站在征服者的角度書寫的問題。<sup>1</sup>本研究延續了我的關懷。我想透過翻轉式的教學法，先讓學生預先自學和發表，觀察他們是否可以看出兩岸教科書中隱藏的征服者意識或其他政治符碼？接著透過我的教學給予多元觀點和批判，然後再從學生的課後回饋當中觀察他們改變了什麼，進一步思考教師是否成功的扮演轉化者的角色。

關於教師扮演「轉化型知識分子」(transformative intellectuals)的概念，可以借用批判教育學的觀點。批判教育學主張教師不應是社會既有意識形態和知識的承載者和灌輸者，學生從教師身上學習到的，不是儲存知識而已，還應該學到自我解放與正義。教師必須對於所處之文化和意識型態保持反思批判的態度，並洞察到教育過程中文化的選擇、認同的形成與差

<sup>1</sup> 〈高中歷史教學裡的征服者與被征服者角度〉一文刊載於歷史學科中心電子報第 50 期(2010.8)

異等等問題。<sup>2</sup>批判教育學強調教師如果在課程內外從不質疑他傳遞給學生的課程知識，那麼教師被賦予權力去制定課程是毫無意義的，因為這只是意味著教師被霸權馴化。教師如果要扮演轉化者，必須去質疑教材本身是否存在著一種潛在課程，傳達某些刻板印象或不平等？教師「必須銳意修改與/或改變課程使用，來減緩異化、屈從與對他者的壓迫。批判的教育者不但要尋求讓上述探索允以進行的問題，同時也要尋求幫助改善不平等現象的答案。」<sup>3</sup>這樣的主張跟和平教育的理念契合。

本文企圖進行的反省是，如果不檢討兩岸歷史教科書裡面的政治權威問題，以及教師的角色，可能會使學生的自主性和練習自我決定的機會降低。但如果我們能檢視教科書裡面的政治訴求，提醒教師的轉化功能，就有機會使學生有更多自我決定的機會，從而成為一個能獨立判斷與思考的個體。這樣的青年在進入社會後，對許多社會上被壓迫的現象會更敏感更有同理心，從而懂得維護民主與人權的普世價值，這就是和平教育的重要意義。因此，帶領學生思考和轉進，建立自我，是歷史老師無可迴避的責任。

## 貳、課程的規劃與教材的安排

### 一、教科書、學生與教師三方的辯證關係

透過課堂的討論與發表，能思考教科書的限度、學生的主體思維和教師的講解引導三方的相互作用。因為整個課程的設計就是先由老師丟出問題，然後讓學生閱讀兩岸的教科書文本和補充資料，找出其中的差異，經小組討論後推派代表發言。下一個課時就是教師的講解與批判。當教師呈現更多元的角度和指出課文中的盲點之後，再請學生討論相關問題來發表。雖然事後請學生將所有課前與課後心得寫成報告繳交給老師來分析，或許報告內容在課前預習心得方面的可信度會有所失真，但透過上課的現場錄音，可以檢驗學生在課前與課後發表所顯示的差異性，以改善可信度的問題。這裡的問題設計目的有三：一是要學生認知兩岸歷史教科書各自的特色，理解雙方的不同；二是檢視學生是否能覺察教科書背後的政治價值？三是驗證教師是否扮演歷史意識轉化的重要關鍵。當教科書文本受限於國家意識主宰下的一綱，以及學術霸權的詮釋，教師是要擔任威權勢力的宣揚者？繼續在講臺上灌輸學生知識霸權主宰歷史的合理性？還是引導學生去批判和質疑這些潛藏在文本裡的霸權思維？如果教師作為一個「轉化者」，應該可以改變學生思考的廣度和深度，將教科書和學生、教師之間的主從關係轉變為對話關係。

### 二、從德意志帝國統一的過程看見臺灣

<sup>2</sup> 李錦旭、王慧蘭主編，《批判教育學-臺灣的探索》，2006，p.67-68

<sup>3</sup> Barry Kanpol，《批判教育學導論》，2004，p.88-89





之所以選擇德意志帝國統一的歷史來觀察的原因有二：1.從德國歷史發展可以窺見一個地區從分裂諸國走向統一的過程，其中牽涉到大國和小國對統一的看法是否分歧的問題。由於臺灣也有統獨的議題，因此德國統一的過程是一個很好的同理對象；2.德意志帝國走向統一的過程牽涉到領土與主權的變化，符合和平教育計畫處理領土與主權爭議的議題。



圖1 1871-1918 德意志帝國的版圖。

南部淺色的部分包括最後加入的四個邦國：巴登（Großherzogtum Baden）、黑森（Großherzogtum Hessen und bei Rhein）、符騰堡（Württemberg）、巴伐利亞（Königreich Bayern）。出處：<http://blog.yam.com/dili/article/5478689>

十九世紀以前的日耳曼和義大利都是地理名詞，沒有形成大一統的國家。如果要說神聖羅馬帝國給了日耳曼地區實質的統一狀態，那是昧於事實的。中世紀以來，日耳曼地區一直處於諸侯國林立的分裂狀況，甚至皇帝也要由七個選侯來選出，絕非大一統的專制形態。所謂德意志第一帝國的概念，是後世強將中央集權式的政治型態套在鬆散的神聖羅馬帝國之上，帝國從來不曾擁有一個統一領導的核心。但是兩岸的歷史教科書乃至學者的專著，幾乎都預設了一個「中央集權式的德意志帝國」，需要靠俾斯麥發動三次戰爭才能邁向統一。然而，日耳曼地區真的有一個「統一的祖國」嗎？一個地區要走向統一或分裂，

究竟應當是當地人民的自由選擇，還是強權擴張與殖民的必然結果？教科書在寫到日耳曼地區的歷史時，如果以當代政治目的預設日耳曼必然要走向統一，甚至扭曲史實，難道不應批判？

我想利用德意志帝國的統一這個議題，讓學生思考：海峽兩岸因為意識型態的不同，在教科書的書寫上是否有著不一樣的角度與政治企圖？試著分析學生的發現，也讓學生看見兩岸文本彼此的共同點，思考進行溝通的可能。

### 三、教材的安排

由於大陸的教科書取得不易，我給學生預習的大陸版課文來自「普通高中課程標準實驗教科書」歷史第一冊第三單元「近代西方資本主義政治制度的確立與發展」，第九課「資本主義政治制度在歐洲大陸的擴展」裡面的「德意志帝國的君主立憲制」部分，由人民教育出版社、課程教材研究所、歷史課程教材研究開發中心編著，2007年1月第三版。我也提供大陸版相關的閱讀資料給學生，包括河北省南皮縣第一中學劉金成老師寫的〈課程同步解析〉，新疆五家渠二中商建梅老師寫的〈德國統一為什麼只能走王朝戰爭道路〉，以及安徽巢湖市烔煬中學李承翔老師寫的〈淺談外交努力在德意志統一中的作用〉。這幾篇都是在人民教育出版社的課程教材研究所專屬網站上找到的。<sup>4</sup>

至於臺灣版則是採用他們高二用過的最新 101 課綱三民版歷史第四冊課本。閱讀資料有教師手冊提供的簡短補充說明，如德國統一的提倡及其精神、德國統一時的軍國主義與專制霸權、近代民族主義的出現、近代民族國家的發展、民族主義與民主政治的關係。在史料閱讀上提供 1862 年 9 月 30 日俾斯麥對普魯士國會的演說詞、艾克頓（Lord Acton）指出民族主義不利於自由主義之發展（1985）以及威爾斯（H.G.Wells）對民族主義之擔憂（1981）三篇文章的摘錄。<sup>5</sup>

至於輪到我授課時則是採用大陸版給教師教學用的 ppt，先模擬他們可能的講授方式和內容，接著帶出我自己準備的資料與批判的觀點。

### 四、教學過程與架構

**1. 教師部分：**（1）分析臺灣教科書和中國大陸教科書同一範圍的課文書寫、解釋與引導方式有何不同，閱讀並整理兩岸與歐洲學者對德國統一的書寫觀點，統整在上課的 ppt 上。（2）對學生的預習與課後發表（現場記錄和書面報告）進行分析與解釋，觀察學生在自由政治環境的養成下對於兩岸不同書寫方式的敏感度如何，是否會進行比較和思考。（3）

<sup>4</sup> 感謝國教院協助提供人民教育出版社出版的歷史課本，其他補充資料引自人民教育出版社課程教材研究所的專屬網站 <http://www.pep.com.cn/gzls/xs/tbxx/u1/>

<sup>5</sup> 資料來自三民版歷史第四冊教師手冊。





在教師進行批判性講述，提供多元觀點與材料之後，觀察學生的轉變，看看他們是否能針對老師的講述內容，去發現老師的論述方法與根據，以及思考老師的觀點所帶來的意義？最後是對教師「轉化者」角色的反省，檢視歷史老師的引導對於改變或深化學生對普世價值的理解是否扮演重要的關鍵。

**2. 學生部分：**(1) 將兩岸課文和資料印給學生閱讀，採分組方式先進行預習與討論，各組再推派代表針對學習單上的問題來回答，讓不同組別的答案可以互相激盪。(2) 於老師講述後，再進行一次課堂分組報告進行回饋。(3) 課後學生必須分組繳交書面報告給老師，作為一次重要的作業成績。

**3. 教學對象：**高三學生<sup>6</sup>。社會組普通班、英文資優班、美術班共三班。

**4. 上課方式：**翻轉教室的討論與對話

學生是學習的主體，老師只是提問者和引導者。學生要自學並進行分組討論，並且傾聽或回應其他各組的意見，然後發表自己的評論。

## 參、問題設計背後的理念

### 一、在歷史中發現自己

在問題設計裡，我想強調的核心價值是「如何在歷史中看到自己？」我要問學生，是否可以在教科書文本裡發現小國（被征服者）的立場？或是觀察他們是否能理解小國的心情？這些問題應該不難引起學生的共鳴，因為跟目前的政治現實契合。當中華民國退居到臺澎金馬，相對於擁有中國大陸疆域的中華人民共和國，已經變成小國。在兩岸不對等的現實當中，沒有自我尊嚴如何能企求對等下的和平？因此，如何從「大國」史觀中找到自己存在的價值，是很重要的。

### 二、教師作為學習的轉化者而非知識的灌輸者

老師如何扮演一個轉化者，讓學生學會思考和批判？方法為何？和平教育與批判教育學提供一些作法，剛好跟我想的不謀而合。<sup>7</sup>但我是先有實際作法，在提出論文時才去找

<sup>6</sup> 我目前(2014)教授高三學生，而德意志國統一的歷史在高二已經學過，優點是學生對此段歷史的認知較為足夠，能很快地進入討論，缺點是他們過去在上課時或許已經受到老師講述的影響，以至於此時作出的反應並不完全代表他們自己。但是對於大陸的課本則完全是第一次接觸，比較兩種版本的經驗依然是全新的。

<sup>7</sup> 黃嘉莉(2013)，〈和平教育的教學實踐--教師教學的轉化角色〉一文指出教師在進行教學設計時，應思考如何以問題跟學生討論(P.248)。特別是在使用對抗記憶和文本上，教師透過對衝突議題的辨識、關心與轉化，協助學生找到有系統且有組織的對話題材，讓學生能產生轉變(p.257)。

理論根據，並非先有理論根據才去做實際教學。

透過教學，教師應讓學生理解政治的選項從來就不只一個，透過歷史也可以看出政治或學術霸權如何透過詮釋歷史來灌輸其政治目的。當學生接觸到多元觀點與歐洲學者的看法時，可否理解其與兩岸教科書的差異性？當發覺政治宣傳的置入性行銷無所不在時，如何建立自己的論點，並覺察老師如何引導他們？當然，這裡沒有標準答案，老師不提供「唯一」的知識或真理，反而老師要當一個傾聽者。老師必須承認並嘗試克服自己的無知，持開放態度蒐集並思考各種觀點來與學生分享。教師也要當一個「學生」傾聽班級學生發表的意見，進而理解他們的話語，才能加以分析與研究。

## 肆、相關文本的初步探討

文本的探討是我事先備課的工作，我把我的發現在上課時跟學生分享。很有趣的，臺灣各版本與大陸版的歷史教科書都強調日耳曼地區走向統一是必然的歷史進程。他們多站在普魯士和俾斯麥的立場合理化整個戰爭和征服的經過。至於原本沒有參與統一的德國南部四邦，多是草草一語帶過，不然就是說他們歡迎統一。<sup>8</sup>

中國學者也多強調南德四邦對統一的歡迎，如陳振昌、相艷用普法戰爭引發「勝利的興奮浪潮」作為南德四邦加入德意志聯邦的誘因。<sup>9</sup>而上海華東師範大學教授孟鍾捷則從相反的角度描述普法戰爭的輝煌戰績「讓原本同期保持距離的南德諸邦不寒而慄」<sup>10</sup>，才相繼加入統一陣營。

臺灣學者對德意志帝國統一的看法，在用詞上更為政治化。柏林自由大學遠東研究所教授郭恒鈺強調俾斯麥發動普法戰爭是為了「填平祖國南北由於王朝情感、歷史因素、生活方式等原因在歷史上形成的鴻溝。」<sup>11</sup>1870年更威脅符騰堡和巴伐利亞兩邦，「如不同意加入，則從關稅同盟中除籍，經濟孤立；南方百分之九十的出口貨物無法通過普魯士領地運至海港。如果加入北德聯邦實現統一，可獲得某些特權。」<sup>12</sup>強勢推動統一，最後更直言俾斯麥是「一國兩制」的鼻祖。<sup>13</sup>

但值得注意的是，歐洲史家多強調當年南德四邦並非主動要求統一。德國法學博士兼英國記者 Sebastian HAFNER 強調：「俾斯麥為了兼併亞爾薩斯—洛林，於是循序漸進，先需要

<sup>8</sup> 例如臺灣三民版：「戰爭爆發後，日耳曼地區的南部諸邦民族情緒高漲，加入普魯士陣營。」(P.89) 泰宇版：「普法戰爭之際，德境內的輿論便要求南、北德合一，俾斯麥分別與南德各邦交涉並簽條約。」(P.77)

<sup>9</sup> 陳振昌、相艷，《德意志帝國》，p.250

<sup>10</sup> 孟鍾捷，《德國簡史》，p.106

<sup>11</sup> 郭恒鈺，《德意志帝國史話》，p.173

<sup>12</sup> 同上註

<sup>13</sup> 同上註



一個統一的德國。」<sup>14</sup>因為兩省在南部，怕南部四邦不配合結盟抵制法國，乾脆遊說他們統一。<sup>15</sup>俾斯麥在與南部各邦協商統一時，對於其要求的自主權幾乎是有求必應。為什麼？因為這樣符合俾斯麥的心意：「南德各邦在未來德意志國家裡面所保留的自主性越多，普魯士也就可以享有更高的獨立性——以及越能夠繼續維持自己的霸主地位。」<sup>16</sup>俾斯麥希望保持平衡：德國應該「足夠統一」，「以便在戰爭時期篤定能夠同舟共濟」。但也應該「不夠統一」，「以便在和平時期仍可看出它是由許多不同邦國所共同構成，而普魯士是其中最強大的一個，並且居於主導地位。」<sup>17</sup>這裡讓習慣東方式的中央集權式統一的我非常訝異，為何普魯士辛苦建立了德意志帝國，理應讓其他小邦屈服在德皇威廉一世的腳下，失去原有的地位，變成一個專制帝國的地方政府，但是事實上卻成立一個可能比神聖羅馬帝國更為嚴謹一點的聯邦體制而已？這樣的統一概念迥異於我們一般的認知，有必要讓學生理解真相。

倫敦大學德國史教授 Mary Fulbrook 也明白指出：「發生在 1871 年的『統一』與其說是正處於萌芽狀態的德國民族主義發展的結果或者意志的表現，倒不如說是普魯士實行擴張主義、對德國的非普魯土地區實行殖民地化、並與被排斥在外的奧地利競爭的一種形式。」<sup>18</sup>Mary 也強調普魯士藉著併吞各邦國而進一步擴大了自己的版圖。<sup>19</sup>這兩位學者的看法都跟臺灣和大陸的課本內容大異其趣。

此外，我也跟學生分享暑假透過 FB 訪問到一位在南德旅遊的學生的說法：南德人民覺得他們的統一是被強迫的，他們至今仍保有自己的邦旗。她提到之前開車經過一些南方的城市時有看到居民在窗戶上掛出不一樣的旗幟，而那些區的人們對自己出生在德國的那區感到驕傲。(2014.7.27.黃靖倫) 我也採訪了一位剛從南德回來的醫生，他說來自巴伐利亞的古堡 (Engelbert Altenburger) 博士<sup>20</sup>欣賞維也納更勝於柏林，他覺得在文化上跟奧地利更親密，而不是跟普魯士。(2014.8.2.陳智良) 這些德國南部當地人的看法更能佐證文獻所說的情況，增加教師批判觀點的說服力。

<sup>14</sup> Sebastian HAFNER, 《不含傳說的普魯士》，p.225

<sup>15</sup> 同上註

<sup>16</sup> 同上書，p.226。在 HAFNER 另一本書：《從俾斯麥到希特勒——回顧德意志國》提到俾斯麥雖在 1866 年以前：「肆無忌憚地併吞北德邦國、罷黜其君王、嚴加管束北德意志邦聯較小的盟邦，」但後來卻很有耐心與南德四邦進行漫長的談判，讓他們保留了自主權，「巴伐利亞甚至享有真正的國家地位：它在極大範圍內保留自己的稅賦體制、自己的郵政、自己的鐵路、自己的陸軍(唯有在戰爭時期才接受德皇指揮)，而且更加駭人聽聞的是，巴伐利亞有權向國外派遣大使，維持自己的外交工作。」(p.58)

<sup>17</sup> 同上書。P.227

<sup>18</sup> Mary Fulbrook, 《劍橋德國簡史》，p.187

<sup>19</sup> 同上書，P.190

<sup>20</sup> 德國蒂賓根大學地學博士古堡(Engelbert Altenburger)曾在義守大學擔任副教授。

## 伍、學生意見的整理與分析

### 一、預習部分的問題與討論

Q1.請講出該單元中兩岸教科書的重點各為何？哪一個版本的主導性比較強？為什麼？

大部分學生都指出大陸版是「主題式的講解」，臺灣版則是「依照歷史順序的陳述事實」。統計結果 88% 以上都認為大陸版本的主導性較強，理由大致上可分為以下幾點：

1. 強調君主專制會讓社會進步，影射他們自己的政治方針。
2. 感覺默默的灌輸且引導給我們制度的重要性。
3. 著墨於統一的合理性及歌頌俾斯麥的外交政策。
4. 會引導學生看他想讓學生看的内容（甚至某些特定詞彙會一直反覆出現。ex:統一、皇帝、資本主義），學生會依其方向做聯想思考而容易有認同。

至於臺灣版的主導性為何不強？學生的理由大多集中在臺灣的課文敘述比較客觀。他們認為臺灣版著重在教導學生年代、歷史事件、人物，單純的直述一件事的經過，雖然客觀，卻沒有教學生去思考背後的原因，也給人感覺不太敢發表自己的意見。<sup>21</sup>

Q2.請找出兩岸教科書內容背後的訴求為何？亦即，你覺得課本是否有意無意在引導你認同某些價值？如專制、威權的合理性或自由民主的重要，以及統一或獨立的價值等等。

多數同學都能看出大陸版背後的訴求有「統一比較好」、「強調專制威權的優點與合理性」、「美化俾斯麥」、「強調馬克思觀點」等。至於臺灣版，除了有學生看出臺灣較為重視經濟因素的部分之外，則多半看不出課文有何明顯立場或觀點，頂多就是看出強調俾斯麥對德國統一的貢獻。至於為何會如此？學生的解釋通常指向臺灣在國際上被中國打壓，因此對於統獨問題不敢表態，不想將太多政治的東西牽扯到教科書上，所以故作客觀、中立。因此要進行深入探討，「只能看老師在課堂上的講解」。

Q3.將自己所處的國家社會氛圍放進教科書的角度，思考是否可以在歷史事件當中反思自己國家社會的處境？

同學們大都表示可以藉由對德意志帝國統一議題的探討，反思目前臺灣的統獨問題以及中國的打壓。其中有人將臺灣的處境類比為丹麥戰爭前的什列斯威一樣，北部

<sup>21</sup> 但其中有兩組卻認為臺灣版本的主導性較強，一組是因為誤解了我的問題，他們從德國統一是否有人主導這點來比較兩岸的教科書，而沒有理解到我的問題是問教科書背後的主導意識。另一組則是認為大陸版的歷史事件寫得太少，只有單一的政治權力觀點，對他們來說就是缺乏主導性。可見他們對主導性的認知與其他組的認知頗為不同，同樣的理由在其他組多被認為就是一種主導的企圖。（上述這兩組都在普通班，對老師的提問一致有正確理解的是特殊班）





人（較多支持國民黨）想統一，南部人（較多支持民進黨）想獨立。有人認為從德意志帝國的統一過程隱約可見香港、新疆、臺灣等和中國的關係，也有的明白指出臺灣好像南部四邦，而大陸就像普魯士。在政經實力懸殊的情況之下，根本難以抗拒統一。

22

反對意見來自英文班：有的認為討論國家處境問題的角度不夠多元，而且「如果平時都沒有警覺，就算在課本裡反思了，對整個社會似乎沒多大的作用」，態度消極。為何會如此？一個學生給了答案：「臺灣在中國長期施加的壓力下，處世態度較以求和平為主，導致臺人通常較無極端的想法，並不明確提出自己的訴求，存活於模糊的地帶，不接觸尖銳的現狀。」

至於美術班的反對意見，則比較像是針對教科書內容的侷限性所提出的看法。他們指稱「在歷史事件中也許可以知道一個國家的興與衰，但不充足的內容是很難去跟現代社會聯想和反映的。」還有點出由於整個教育體制的時間限制，老師「變得只能以客觀角度去說明歷史事件的流變，較少有能夠引發、觸發感想、進而促使學生思考國家和社會氛圍的地方，也較難聯想進而反思。」

## 二、老師講解後的回饋與反思

### Q1. 老師的講述是否有改變自己原來對於兩岸教科書的理解？

幾乎全部的學生在聽完教師講解後均承認有了改變，而且從學生的回饋中，我發現他們增進了對大陸版教科書的理解，減少了刻板印象與對立的氛圍。以下是學生對認知改變的覺察：

1. 原來臺灣版與大陸版課文的主導性都很強，只是方向不一樣。
2. 原本不曉得其實南德四邦的想法是被迫統一的，而對於各邦保有自己的旗幟也令我改觀了先前教科書所未提及的概念，老師增加的 ppt 內容也不同于紙本上的資料，使我更能發現中國對於統一的強調。
3. 原本以為臺灣的寫法比較客觀，但事實上也未寫到不願統一的南方人民的心情。若沒有老師的引導，學生看到的也只是單一個面向的歷史。
4. 經過老師的講解後，更能注意到一些細節，如同老師所述，我們都該學習從文字背後看見其意義，平常我們看課本，就只是單純看它，認定它毫無疑問，但其實往往在不知不覺中，潛移默化地被洗腦。
5. 講述前，看大陸及臺灣的課本，會覺得德國南部四個邦國是自願加入德國的，而俾

<sup>22</sup> 我覺得學生很容易從德意志帝國統一議題反思國內的統獨問題，應該是受到我高二時給他們上課過的影響。而反對意見的提出倒是翻轉教學法的新的收穫。



斯麥統一後也自然而然的就形成了君主專制的政體，德國更因此成為強國。講述後，看到了許多不同見解及說法（歐美、中國及臺灣學者的書），才知道原來德國只有在戰爭時才統一，其餘時間則是以邦國的形式存在。

6. 經過老師課堂講解後卻發現臺灣事實上也不那麼客觀，只是過去我們漸漸習慣臺灣教科書的寫法沒有意識到。例如：德意志帝國「終於」走向統一。「終於」這個字眼似乎說明了統一是遲早的事，過去一直以來，我們並沒有試圖反面思考：四分五裂為什麼一定要走向統一？四分五裂其實也可以解釋成地方各自為政就像城邦一樣，有何不好呢？受到我們過去所習的歷史影響，統一才是圓滿，心中都有一個大中國的圖像，一個真正完整的國家應該就要向中國那樣吧！可是甚麼是「完整」呢？一直以來，總認為「大」才是美是強是完整，但是經由老師解說後，發現歐洲人的思路是跟我們不一樣的，對他們而言，擴張或者是併吞都是種手段，保全自己國家利益才是最重要的。
7. 讓我了解到大陸的宣傳還是很濃烈的。一開始以為他們雖然還是會保有要統一的意圖，但會跟著時代的演進變得越來越淡。而像是我也以為我很注意臺灣課本並思考字裡行間中想傳達給我們的東西了，沒想到還是漏掉了許多不那麼明顯的統戰宣傳，幸虧上課時老師有把它點出來。
8. 我對德國統一過程原本感到順暢合理，但現在起我看到裡面充滿霸道及強迫，顯然歷史是由征服者所寫。
9. 老師轉述老師學生的南德朋友的親友說法，更證明了教科書也不過只是站在統治者角度去書寫歷史罷了。
10. 因為兩國立場不同，因此對課文也有所偏頗，自己看時會覺得中國比較明顯，然而在經過老師 ppt 的詳細解說、深度的剖析後，會發現其實臺灣的歷史解釋也不夠多元。看完歐洲的觀點及說法後，更是覺得臺灣的偏頗也很明顯。
11. 我們一開始都認為德國就在俾斯麥的「領導」下順利統一，完全沒想過鐵血宰相俾斯麥還會給反抗的南方四小國如此大的自治權。

#### Q2. 是否能注意到老師特別強調的價值，與課文原先給你的價值是一致的或是有出入的？

多數學生都能指出老師所強調的價值跟課本所灌輸的不一致。例如：

1. 課本強調統一的合理性以及大國的觀點，但是老師點出統一未必是好的，以及要以小國觀點出發並閱讀歐洲其他大國等多方的看法，避免盡信教科書上所寫的，才能更明瞭真正的歷史。
2. 老師根據她查到的資料告訴我們其實南方四邦國不願意統一，但教科書卻正好相反，而且教科書也沒寫出其實在日耳曼統一之後俾斯麥有給南方四邦國自主權，也讓他們保留自己的國王和內政外交，使學生對德國統一有不正確的理解。
3. 相較於各版本著重於強權國家吞併其他國家的過程，老師站在被吞併國家的立場



加以闡述他們的民族意識、國家型態。在以強權國家為主流的這個世代,課本中多以強權國家的建國做為主要的內容,甚少會提到弱勢的小國。但老師反其道而行,呈現出普魯士在統一前,內部擁有許多小國,每一個國家也都有自己的旗幟、名號,甚至到現在仍有一些地區的民眾保有其原本的旗幟。

4. 老師特別強調的價值注重在南方四邦的自主性,和德國境內原本諸邦統一與否的意願,讓我們從原本課文所帶出的人心所向的統一跳脫出來,以更寬廣的視野觀察一件事的不同面向,並探究何謂真正的民主價值。
5. 老師特別強調了南方各邦在整個統一過程中,並不是因為普魯士強大而害怕屈服,俾斯麥也不是直接採武力兼併。我們看到普魯士還和南方諸邦進行協商,尊重他們的自主權。如果沒聽老師課堂上強調的觀點,我可能都會認為俾斯麥就是那樣充滿霸主的氣勢。
6. 老師在上課中不斷提到南德四邦的態度,對於小國希望不要統一的想法也不忘在課堂中分享,這就是一種尊重的表現,無論是在歷史或對待人身上,我們都應該要尊重每個人的意見,即使他們只是少數。
7. 歐洲國家在講述這段歷史時,比臺灣和中國要來的客觀許多,且會站在人民的立場,這和老師要給我們價值觀雷同。相對於此種寫法,臺灣和中國要突顯的則是大國、統治者等強者的立場,若只單看此種寫法,會讓我們忽略了弱勢者的權益。
8. 老師上課時會特別強調弱勢的立場,也強調一種對等的關係,我們不應該常常就只站在勢力較大的一方去想小國就應該被如何對待,而是要尊重彼此的想法去試著找尋這之間的平衡點。但兩岸的課本卻都沒有特別著重在一塊,大陸課本中對德國統一寫法讓我覺得是君主專制,可是老師上課時給我們看的投影片中,發現俾斯麥的統一是:德國應該「足夠統一」,「以便在戰爭時期篤定能夠同舟共濟」。但也應該「不夠統一」,「以便在和平時期仍可看出它是由許多不同邦國所共同構成。」這讓我對統一有了另一番見解。
9. 老師藉由對南德的講述,希望我們能從中探討小國存在的價值,與現在臺灣的處境相似,教科書卻遺忘了弱者的心聲,這個問題迄今仍存在。我們這組認為老師想強調的價值是「和平」,被忽視的一方往往是挑起仇恨下一個主角。還有找資料時要多方印證,以及課本只有說明開始、一點點過程、結論,這種刪減化的歷史往往會造成我們的誤解。如果能更了解歷史事件背後的過程,會發現許多和我們原本認知不一樣的事。
10. 相較於書面文字的片面輸出,老師的教學更引人思考討論。
11. 一般而言,我們都認為中國刻意有某些程度上的偏頗,但無實證。而從老師的 ppt 中,便可以看到所謂偏頗的原因。例如中國會利用馬克思主義來引導學生思考,並從中鎖定資本主義來批判,更強調容克地主來符合大量封建殘餘的說法,以加強中國社會主義和中央集權的正當性。因此要用不同的角度和多元價值觀來看待

歷史事件才是正確的。

12. 第一個是德國統一的部分，在閱讀過程中我也一度認為德國的統一號像是順應民意。過去老師就曾經提過歷史經常站在大國和強勢國家的立場，在本次探討也證實了。二來就是忽略德國在社會福利上的先進，反而去強調和當今普世價值不合的德帝國憲法，這一點讓我確定中國利用歷史來肯定自己。最後印象深刻的是，中國將封建歸咎於資產階級實在是一大謬誤，讓我們懷疑中國學生在學習過程會不會對教材中的矛盾感到疑惑卻說服自己不去質疑。

### Q3. 你是否有注意到老師的解釋或批判的根據是什麼？老師用了那些證據證明自己的論點？

這題在特殊班較能聚焦回答，英文班的學生清楚指出我的言論根據有：「參考不同國家學者的著作、詢問學生在南德的男友的母親對南德被統一的想法、剛好在德國的醫生朋友問同事對德國與奧地利的看法、臺灣各個版本的對照、中國上課時放映的 ppt 等是老師講解時的依據。老師陳述的觀點也是多元面向的，而非單一。」他們也多能體會我的用心是「一分證據說一分話」，「給學生正反不同的觀點」，希望「使學生從更多元的角度去看事情」。美術班也指出老師的講解給他們的啟示是當有問題時應「查閱許多書籍，由不同國家，不同身分，不同時期所寫，詢問當地人真實看法，如此才能有更客觀、多面向的看法」。

普通班和美術班大部分學生是從肯定教師的解釋和批判來回答這個問題。他們支持老師進行和平教育或批判式的教學，理由如下：

1. 我對老師提出「問當地人的看法」特別有興趣，我認為對於一件史事，與其我們自己猜測，不如去問在地人的看法比較真實。
2. 我覺得接觸到不同國家對於同一件歷史的看法是一件很有趣且有意義的事。思考，讓我能學習歷史、吸收歷史，甚至在未來對我也有極大的幫助。
3. 一件事往往會由多面向而產生多種看法，一百種人來寫課本也會有一百種寫法，因此會出現主觀意識，或扭曲事實的狀況，因此需要由看過多種書，多種資料，進行過研究的老師進行說明和批判，才能看到更客觀、更深處的東西。
4. 老師的批判與解釋會幫助我理解且對歷史更有印象，也讓我的思考更明確。
5. 如果對歷史的東西有疑問而去找證據，並且批判，我們覺得這應該不算為了反對而反對。而且從事歷史教育工作者如果對教科書所說的、對岸所說的歷史全然相信的話，反而是一個不妥的、不專業的行為吧！老師也從不同的觀點去解釋、或是從國外的書去認證，由此可證明老師的解釋或批判不是無憑無據的。
6. 老師的解釋對我們而言是很重要的，老師會引導我們思考，帶領學生了解歷史事件，並用多元價值看待歷史。若沒有老師清楚的解釋，我們很可能無法領悟其背後所隱





含的重要意思，也容易有過於主觀的看法，或做出錯誤的理解導致對歷史產生誤解，如此一來便達不到學習的效用。而對於老師的批判，也是我們能從中學習用不同的看法來了解同一件事。因此老師的解釋使我們對課程有更精確且深入的了解，並非只是學到皮毛爾爾。

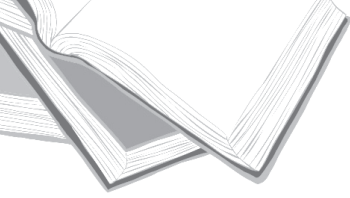
7. 身為掌控力強的中國政府，明目張膽的將目標思想植入課本，促使學生的思緒流入預先掘好的溝渠，通向唯一的海洋。臺灣版本反倒擅長包裝自己的意識形態，在相較於中國課本的長篇大論，臺灣版本近乎條列式的字裡行間其實也蘊含不少訴求，若非逐字小心閱讀或經過老師批判，以赴考為前提而形成的讀法幾乎會令學生不可避免地潛移默化。

## 陸、結語

觀察兩岸的教科書，會發現大陸非常重視灌輸學生意識形態，所以他們的教科書政治立場十分鮮明。既然教科書立場鮮明，大陸學生就被鼓勵去表達課本所要強調的政治價值，例如反獨和促統等。反觀臺灣的教科書故作中立，只能以一綱的官方立場為主，不歡迎在課文中有任何標新立異的政治判斷，造成歷史老師也得標榜客觀，要求學生寫記憶性的而非評論式的標準答案。所以當我帶討論課時，高一不是我教的學生會問：歷史不是要客觀嗎？怎麼現在老師要教我們發表個人主觀的評論？我就會跟他們說：「歷史有歷史事實和歷史解釋。前者是客觀的年代和事件，但對於為何發生史事就牽涉到歷史解釋，難免有主觀的成分。因為史家在進行歷史解釋時會受到史家的時代或個人的成長背景所影響，所以克羅齊才會說：『所有史學都是當代史。』」而且和平教育隱含挑戰權威與結構權力，自然必須發展學生批判性思考與對話的能力，才能理解爭議所在，抵抗文本的偏見與操弄。<sup>23</sup>

在討論的過程中，我發現兩點有意思的情況：一是英文班學生進行討論課時在課堂上的發表不一定出色，但是在書面報告上，其思考的深度和切題與否都表現得比較好。這點可能牽涉到英文班同學比普通班更在乎自己的看法會不會無關緊要或耽誤進度，以及翻轉的教學法其實更適合程度比較整齊的班級。二是美術班的學生在課堂上較能勇敢提出個人的批判，原因之一可能是此班的學生都是從高一起就被我教的，經過高一高二兩年批判思考的薰陶，表現自是不同。英文班有 1/3 的學生高一不是我教的，而普通班則高達 4/5 都是高二才被我教到，在表達看法的批判性跟高一就被我教的學生比起來，普遍較為不足。因此，學生受批

<sup>23</sup> 讓學生在課堂上多發表，老師才能知道學生究竟理解了什麼，也才能作價值澄清的工作。就像有學生提到她聽老師講歷史事實與歷史解釋的不同，就自動二分為以下說法：「一如老師所述，歷史事實是客觀的，而歷史解釋是主觀的，端看它後人如何解釋，也才有句話：所有的歷史都是當代史。但我認為，教科書該告訴事實，至於歷史解釋的部分可以放在想想看，或者教師手冊，由老師帶領學生來思考引領。」但其實這樣的理解是有問題的，事實與解釋並非截然二分，透過發表(現場或書面)更可以讓老師更清楚掌握問題所在，及時加以澄清。



判式教學的長期薰陶，鐵定會讓他們比較願意表達個人意見和提出質疑。<sup>24</sup>

翻轉教室的上課方式結合和平教育的理念，對學生的影響是正面的。有學生回饋說，「大多數國家包括臺灣在內，常常都是站在大國立場看事情，忽略了小國儘管小，也是要公平看待的。如果我們都能從公平的角度處理看待，就會有越多人理解我們臺灣的困境，理解這地球上小國的處境。」我也觀察到自從暑假花四、五節課做完這個討論議題之後，新學期的歷史課上學生的表現已朝向更正向的發展：

- 1.更願意表達自己的意見，不以自己的意見不夠成熟或幼稚為恥而不敢說話。
- 2.更能傾聽不同的意見，聽同學講話的表情是專注而感興趣的。
- 3.更能具備同理心去理解小國的處境或女性在歷史上的相對弱勢。<sup>25</sup>

最後，我以一位學生的回饋當作本文的結語，他的分享讓我更有信心繼續進行和平教育的嘗試：

翻轉教室，翻轉思想。我發覺同學的觸角反而沒有老師敏銳，似乎老師更像是十七歲的叛逆少女，但不是為反對而反對，為批判而批判。將自身立場退位，導入歐洲史家與居民的心聲，這是最珍視的，南德居民也應為此感到欣慰。若世界各地的歷史教室能多引入「當事者的想法」，則文化間的包容力將不可限量。

<sup>24</sup> 以下就是美術班學生經由討論提出的疑問：

- 1.指出深入與易學的矛盾：深入難道就不易學嗎？也許深入的內容較難了解，但較會引發興趣而真正體悟歷史的奧妙而容易學習。深入會使人容易學嗎？太艱深的內容會讓讀者感到困惑而反而衍生了許多疑慮，導致到最後覺得歷史是一門難以深入的科目。
- 2.對兩岸教科書比較的立足點質疑：雙方教育制度不同，思考的起點本身就不同，若是以臺灣的兩個版本作比較則出發點較適合，但中國教育體制及進度本身就與臺灣相差甚異，且課文內容不完整，有點斷章取義之嫌。(這點英文班學生也有類似的質疑)

<sup>25</sup> 這三點歸納自我開學後又進行的一場翻轉教學活動，以及用傳統講述法使用 ppt 教朝鮮史的觀察。





## 參考文獻

- 王軍瑋、萬方（譯）（2006）。Mary Fulbrook 著。劍橋德國簡史——一個不斷尋找自我的國家。臺北縣：左岸文化。
- 李錦旭、王慧蘭（主編）（2006）。批判教育學—臺灣的探索。臺北市：心理。
- 周全（譯）（2014）。Sebastian Haffner 著。不含傳說的普魯士。新北市：左岸文化。
- 周全（譯）（2014）。Sebastian Haffner 著。從俾斯麥到希特勒—回顧德意志國。新北市：左岸文化。
- 孟鍾捷（2014）。德國簡史。北京市：北京大學。
- 洪碧霞（2010）。高中歷史教學裡的征服者與被征服者角度。歷史學科中心電子報，50，取自 [http://203.68.236.93/doc/epaper/50\\_epaper\\_990902/50\\_epaper.htm#B](http://203.68.236.93/doc/epaper/50_epaper_990902/50_epaper.htm#B)
- 張盈堃、彭秉權、蔡宜剛、劉益誠（譯）（2004）。Barry Kanpol 著。批判教育學導論。臺北市：心理。
- 郭恒鈺（2011）。德意志帝國史話。臺北市：三民。
- 陳伯璋、張盈堃（主編）（2007）。學校教師的生活世界：批判教育學的在地實踐。臺北市：師大書苑。
- 陳振昌、相艷（2002）。德意志帝國。臺北市：慧明文化。
- 甄曉蘭（主編）（2013）。和平教育-理念與實踐。臺北市：國家教育研究院。



# A1

主題：領土主權的爭議



# 史料教學的跨文化理解意涵

## ——以十七世紀西拉雅族為例

王瑋筑

中央研究院臺灣史研究所專任研究助理

彭致翎

國家教育研究院編譯發展中心助理研究員

黃欣柔

國家教育研究院教科書發展中心助理研究員

### 壹、前言

依據我國現行高中歷史課程綱要，目前大部分的教科書多將平埔族置放於南島語系的脈絡中加以引介，以原住民的分類系統、分布居住圖、社會文化特色之簡介為介紹主軸。其中像是三民、泰宇、康熹、龍騰等版本教科書提及西拉雅族文化於許多文獻記載中被保存了下來，並介紹這些文獻史料的記載緣由及內容概要，例如明代的陳第、荷蘭時期的甘治士以外來觀察者身分詳細記載西拉雅族的文化，其所留存的豐富敘述，成為後來我們認識平埔族文化的重要媒介。

由於教科書敘寫一般多以知識引介的條列方式呈現，學生所接受的是基本知識及概念性認識某些特定史料所留存的平埔族文化。除了透過教科書引介之外，是否能提供其他途徑，讓學生能更實際地想像、體驗社會文化特徵如何真實發生、如何是其生活中的一部分，且能鼓勵學生運用所習得的歷史知識，思考為何平埔族會與這些記載的異文化者相遇、為何被如此記載，以及這些記載反映了什麼樣的變化與影響？

平埔族因其文化幾近消逝，如何讓學生真正對其有所認識、共鳴、想像，視其為一真實存在並體會其豐富內涵及特色的文化，是教學上具有挑戰性的課題。平埔族作為一原本居住於此地的族群，其文化的相關紀錄多數依賴他者外來文化觀察者的記載，從而使得閱讀平埔族史料的同時，需意識到記載的文字本身同時存在著觀看者角度及其身分文化影響。記載平埔族文化的史料，是不同文化與族群遇見的產物，而這些遇見，皆有一定的歷史脈絡及時代背景。從現今大多數的教科書內容敘述，發現其多著重於知識引介，在呈現其文化內涵、時



代背景、多層次歷史思考上，有其限制。而史料教學，或可透過帶領學生直接閱讀及多元思考方式，彌補教科書的不足與缺憾。

## 貳、史料教學之重要內涵

歷史教育究竟希望帶給學生什麼呢？英國推動多年的歷史教育改革方案（School History Project），即從目的與本質重新檢視思考歷史教學。歷史教學應引發學生對過去能有更進一步認識的好奇心，讓學生敏銳探問、批判思考、衡量證據、細查論述、發展觀點及判斷力；歷史教學也應培養學生對於時代意識的感受、關心事物如何變遷延續，並關注歷史中人們的多樣性/互異性經驗。其所提倡之根本理念漸趨發展成為共識，成為英國歷史課綱（History programmes of study）之學習目的。<sup>1</sup>

史料教學，有別於傳統教科書單向性的知識教學，乃希望透過引導學生藉由解讀、詮釋史料並延伸思考批判的方式，從被動的吸收知識者成為主動與知識、他人、多方觀點互動的角色，藉此習得歷史知識以外的能力、經驗與態度（Nokes, 2010）。近年來，已有許多國家重新思考歷史教育定位，將史料教學衍伸性的史學脈絡思考逐步納入教學課堂中，以落實歷史教學成效進行諸多討論。

史料教學作為一種教學方式，其背後的引介與推展，來自於對歷史教學背後更深層的思考：除了具體的歷史知識之外，希望學生能於課堂中習得什麼樣的能力與經驗。史料教學所欲培養的能力與態度，及教學方式列述如下。

### 一、批判思考的分析能力

史料教學強調學生可透過經驗如歷史學家研究歷史的過程，實際習得超越學科知識以外的能力，並能將之運用於日常生活，甚或未來人生課題之上。諸多的學術文獻皆提及引導學生進行史料解讀及歷史思考，能於此過程中讓學生實際經驗並培養批判性思考的能力，透過檢驗探問史料，學習如何分析、判斷（Shanahan & Shanahan, 2008）。

關於批判性思考及分析能力，英國 School History Project 所撰述的專書《A New Look At History》提及，其他的學科亦涉及培養學生的證據分析能力，而史料解讀與其他學科最大相異之處在於，其所需解讀並判斷的證據，是關於「人」的。證據會因此多元紛呈甚或彼此衝突，從而學生必須理解並學習如何檢驗（question）並衡量（assess）證據，並學習思考、區辨「證據」與「詮釋」的差異，值此大眾傳播媒體各種資訊充斥的時代，批判思辨

<sup>1</sup> History programmes of study—National curriculum in England:  
<https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-history-programmes-of-study>



的能力尤其重要。

## 二、多元視角的跨文化理解

透過史料解讀，除了培養批判思考能力以外，學生得以意識到過往的時代有所特定的脈絡及思維價值，與現今視之為理所當然的一切截然不同。閱讀、思考歷史時可學習切換不同的立場，考量處於不同位置之歷史人物的心境、行動，其所擁有的選擇、其所面臨的限制。學生也需理解想像歷史人物處於其所屬時代，從而將其作為及心境置入整體社會架構、文化脈絡、集體思潮或意識中予以想像及理解，避免過於簡化、刻板印象式地論斷歷史。藉由解讀史料，能學習謹慎地將想像及理解建構在既有的史料證據及學科方法思維上 (Lee, 2005)，以此超越自己及己身時代，擁有更為寬廣、多元的視野體會人們與其時代的互動關係，得以看見時代給予人們的外在框架限制，但改變從來不因此不產生。易言之，閱讀歷史所能帶給學生的經驗，有機會將自身經驗與過往人們在各種實際情況中的言詞、行為連結，從而找尋發現自己，透過看見不同時空不同的價值、思考、社會樣貌及時代氛圍，不會侷限於自身成長的有限經驗，學會以更為寬廣尊重的態度看待不同的多元視角與價值。

## 三、教學原則與步驟

Lee (2005) 曾對歷史教學提出幾個重要面向的見解：

- (一) 學生必須理解，歷史並非是一固有既定的權威性事實敘述。打破學生對於歷史是直線敘述式的既有印象，必須引導學生思考歷史是如何建構、我們又是如何知道的基本問題。
- (二) 證據是建構歷史的根本基礎，但若學生能明白證據是從眾多史料中揀選出來，揀選的史料有其紀錄者的位置、立場、個人偏見、目的等因素的影響，則分析、討論史料有其必要性。
- (三) 不同史料的有效性、訊息的可供參考性取決於所欲探問的問題。因此，不是選擇相信 A 或 B 二擇一的問題，而是如何從 A 及 B 上建構歷史的圖像。
- (四) 學生必須學習不僅是從既有的史料中解讀它想說什麼，更進一步值得思考的是它的存在，及想說什麼反映了它是哪些整體的一部分。
- (五) 學生必須學習區辨證據及詮釋的不同。即使所有證據皆正確，並不代表由其串連而成的詮釋論述即為正確。
- (六) 學生必須明白，因探問的問題不同、角度不同，不存在一個所謂完整、周全的詮釋敘述。

關於如何帶領學生進行史料解讀，培養如歷史學家般閱讀所需的能力，Wineburg 提出實作三步驟，包括：(1) 探究史料來源 (sourcing)、(2) 驗證比對 (corroboration)、(3)



放置於原有脈絡中思考 (contextualization) (Wineburg, 1991; Nokes, 2010)。對於歷史文獻，應思考作者是誰 (身分、立場等)、史料紀錄及留存的原因、預定讀者是誰，以史料的來源思考其中訊息的可能性及限制；從而將該史料與其他不同來源或角度的史料相互比對訊息的一致性及其落差，並思考造成此一致或落差的原因及意義；最後則注意須將史料的訊息及諸多相關的思考回歸到其原有的脈絡中，包含其政治、經濟、文化、社會性等，以求對史料有最適切的理解、想像及判斷。

另一方面，Lee (2005) 提出，歷史教學應同時給予學生一整體宏觀的圖像，及深入思考檢視的專題性研究教學 (in-depth study)。囿於教學時數等現實性的考量及限制，無法針對每一歷史時期及主題均進行細節性的探索，故先行提供大方向圖像的歷史教學，讓學生擁有一定的知識背景及整體架構，再進行深入的主題性專題研究，此不僅能讓學生在進行主題探究時明白每個主題的基本背景、其在整體的位置，使專題不再是孤立式的存在，而能有一整體性意義，每項專題的深入探索也能讓學生在明白其本身之複雜多元性後，對整體歷史架構有更豐富的認識與體悟。

觀諸國內高中歷史課程綱要，亦強調核心能力的重要性，包含加強學生學習表達歷史時序、理解歷史、解釋歷史、運用史料的能力，相關實施亦有原則性規劃與敘述。而如何閱讀理解多元的文本，運用史料進行多元批判思考及跨文化的理解，在教學方法推廣、教材研發及相關教學資源的支持上如何使其真正落實成為課堂教學的一部分，值得投入更多的關注。

## 參、教學舉隅—以十七世紀西拉雅族史料解讀為例

以平埔族的西拉雅族為例，其所留存的重要史料包含明代陳第因伴隨沈有容來臺追剿倭寇所留下的「東番記」、跟隨荷蘭東印度公司來臺第一位深入定居於西拉雅族番社的傳教士甘治士所撰寫的報告、清治時期來臺進行硫磺開採調查的官員郁永河依沿途所見所聞而留下行經番社之印象的「裨海記遊」、首任巡臺御史黃叔瓚撰述的「番俗六考」，及巡臺御史六十七依循異族風俗采風傳統而命畫師繪製的「番社采風圖」等。

上述史料蘊藏著相當豐富的訊息，且其更可進一步進行多層次的討論與思索。以下將針對不同史料文本提出四個可能的討論層次，結合前文提及有關史料教學所培養之能力與態度，試作示例如下。

### 一、豐富的民族誌

前述西拉雅族史料保存了珍貴且豐富的文化風俗紀錄。如東番記和甘治士之報告皆詳盡記錄西拉雅族的部落組成、婚禮、喪禮、捕獵方式等，讓我們得以透過這些文字，重新想像其部落的具體社會樣貌、部落中人們的日常生活及其人生樣貌。再如番俗六考，除了



上述的風俗及日常生活細節的描述及記載，還以漢字音譯的方式，記錄族人們傳唱各種生活樣貌的各式歌謠。透過這些記載，西拉雅族文化躍然紙上，而非遙遠模糊消逝的存在。

### 教材一

#### 〈東番記〉節錄

陳第（1541—1617），晚明士人，於1603年因隨沈有容都司追剿海寇渡海至臺灣，親睹居於此地之原住民，寫下此篇記錄其文化之〈東番記〉。<sup>2</sup>

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

譯文：

我們對東番族人的祖先來自何時或何方並不清楚，只知道他們住在澎湖外洋的海島上；北起魷港、加老灣，經大員、堯港、打狗嶼、小淡水、雙溪口、加哩林、沙巴里到大幫坑，都是他們居住的地方。不但分布的範圍廣，種類也相當多。他們的聚落稱為「社」，規模大的達千人之多，平常的也有五、六百人。村社裡沒有設置酋長，而是推舉子女最多的人稱雄為長，大家聽他的號令。他們的性情勇猛好鬥，閒來無事可以不分日夜的習於奔走，所以腳底皮粗厚硬，即使踏踩在長滿荊棘的野地上，也如行走平地，速度不輸給飛奔的快馬，還可以整天不休息。如果讓他們盡情奔跑，說不定可以連續跑個幾百里地呢！若和鄰社發生嫌隙，他們就會約期戰鬥，屆時則奮勇殺敵，不落人後；但到了隔天，又能快速解除怨仇，恢復往來有如當初，並不記恨。斬獲敵人首級，他們會剔淨血肉，只留存頭骨，懸掛在家門上；骷髏最多的家門，就是人人稱頌的「勇士」。

...

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

<sup>2</sup> 〈東番記〉翻譯引用自詹素娟，《舊文獻·新發現：臺灣原住民歷史文獻解讀》（臺北：日創社，2007）。

復娶；夫喪不復嫁，號為鬼殘，終莫之醮。家有死者，擊鼓哭，置尸於地，環燭以烈火，乾，露置屋內，不棺；屋壞重建，坎屋基下，立而埋之，不封，屋又覆其上，屋不建，尸不埋。然竹楹茅茨，多可十餘稔，故終歸之土不祭。

譯文：

家族都是共居一室，但村中另有一處比較大的居所，稱做公廨，給還未結婚的少壯青年集體居住。有事公議，一定在公廨舉行，以便於調動人手。年輕男孩看中宜於家室的女孩，就請人上門替他贈送一對瑪瑙珠。女孩拒絕就算了，如果收下了，當晚男孩就可以登門拜訪。不過，男孩並不直接呼門進屋，而是先在屋外彈奏口簧琴挑動女孩的心情。薄鐵製成的口琴，嘴銜手彈，叮咚悅耳；女孩聽得高興，就會邀請男孩進屋，讓他過夜。天將亮時，男孩得趕緊離開，不能讓女孩的父母看到。自此以後，男孩在夜晚沐著星光而來，在清晨數著殘星離去，經年累月，直到女孩懷孕生產，才由女方前往男家親迎女婿，雙方終於正式相見。從此，男孩以女方的家為家，終身奉養女方父母；男方父母，再也不能視兒子為子。所以，在習俗上，生養女兒的喜悅數倍於得男；這是因為女兒可以繼承家系，而兒子不能的緣故。妻子去世，男人可以再娶；丈夫去世，女人則不能再嫁，還被大家視為鬼殘（死鬼的殘留），終身再也不能結婚。家裡有人逝世，親屬敲鼓哭泣，將屍體放在地上，四周環繞烈火烘烤，直到屍乾，露放在屋內，並不裝棺。當房屋崩壞需要重新建造時，才將遺體樹立埋葬在屋基下，仍然不封裝，只是將新屋直接蓋在上面。如果不改建，就不埋葬屍體。不過，這種竹柱茅頂的家屋，最多只能使用十餘年，終究還是歸於塵土，沒有祭祀的問題。

## 教材二

1628年12月27日，荷蘭傳教士甘治士（George Candidius, 1597-1647）與西拉雅族相處16個月後，寫下了一篇詳細的報告。<sup>3</sup>

甘治士報告譯文節錄：

這是福爾摩沙島，位於北緯二十二度。是我主的旨意差遣我（甘治士）到這兒來傳播基督的福音。臺灣島的周圍有一百三十荷蘭哩，包括許多村落，人口眾多。他們並不是講同一種語言，而是許多種語言。他們沒有國王、統治者或首領。他們彼此之間並不和睦。村落之間時常打仗。…在這些一般的觀察之後，我現在要描述福爾摩沙那些我相當熟悉的地方，包括他們的語言、風俗、習慣，我都有深刻的認識。那是八個地方：新港（Sinkan）、麻豆（Mattau）、蕭壠（Soulang）、目加溜灣（Bakloan）、大目降（Taffakan）、知母義（Tifulukan）、大嗶社（Teopan）、大武壠（Tefurang）。這些地方的人有相同的風俗、習慣、宗教，也講相

<sup>3</sup> 譯文引自 George Candidius 著、葉春榮譯註，〈荷據初期的西拉雅平埔族〉《臺灣臺灣風物》，44卷3期（1994），頁193-228。



同的語言。村落的位置也一樣，由海邊往山區分布，都在距離熱蘭遮城一天路程的地方。最遠的村子是大武壠，在深山之間。從熱蘭遮城到這個村子，往返要三天。…

### 婚姻

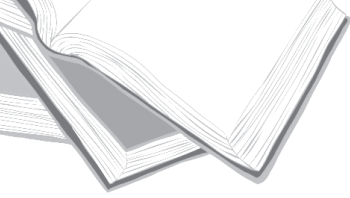
…底下是他們婚姻與求愛的方式。當一個年輕男子愛上一個年輕女子時，他首先請他的母親、姊妹、表姊妹，或其他女性朋友，攜帶禮物到他所愛上的女子家裡求親。帶禮物來的人向女方家父、母或朋友求婚，並且展示他所帶來要作為嫁妝的禮物。女方的父、母或親友若滿意男方，就把禮物留下來，親事就算決定了。不必其他的儀式，也沒有婚禮，那天晚上新郎就可以與他所選的女子過夜。…

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

### 喪葬

土著並不像我們一樣，依世界上一般的習俗埋葬死者；也不像科羅曼德海岸的馬拉巴人和印度人那樣焚燒屍體。通常在兩天之內為死者舉行一些儀式後，他們綁著死者的手腳，放在一個細竹片做的台子上，台子大約有荷蘭尺兩尺高，搭在他們的房子裡。然後他們在屍體旁邊點火，而不是從下面點火，使屍體乾燥。許多儀式也接著舉行，譬如說殺豬，每人依照自己的財力，在過度的吃、喝中消磨時間。許多村人在人剛過世時就來看死者，因為在他們的家門口，有個空心的樹幹做的木鼓，一打鼓村人就飛奔而來，因為他們知道有人過世了。婦女拿出裝有濃烈飲料的罈子，在大飲之後，他們就在死者的家裡跳舞。他們跳舞的方式非常獨特。他們有由大樹砍下來的大型木槽，就像東印度地區的人使用的容器，可是比較常也比較寬。他們把木槽反轉過來，在上面跳舞，當然產生出可怕的噪音。每個木槽背對背站著兩排婦女，每排是四至五位。他們並不跑或跳，只是溫和的移動她們的手腳，在反轉的木槽上，沿著邊緣繞圈。當一隊累了，另一隊繼續。跳舞通常持續兩個小時，這就是他們莊嚴的喪禮。屍體要放九天讓它乾燥，不過每天都要擦洗。第九天屍體從竹台移下來，用蓆子包起來，在屋子裡架起另一個竹台。這個竹台圍蓋著許多衣服，就像個幃幕，然後把屍體放在上面，大家再飲宴慶以紀念死者。這樣子屍體放了三年，然後把骨骼葬在屋子裡，當時又飲宴多次。以上是他們處理死者的簡短描述。…





## \*\* 思考問題 \*\*

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

對應課綱單元	教學目標	對應能力
高中歷史第一冊 第一單元「早期臺灣」 (一) 十六世紀中葉以前的臺灣與原住民 (二) 漢人來臺與國際競逐時期 第二單元「清朝統治時期」 (一) 開港以前政治經濟的發展	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 透過碰觸第一手史料，實際領會想像西拉雅族文化的真實性與豐富性。</li> <li>2. 比對不同時期的紀錄文字，考量其中相符相異之處。</li> <li>3. 透過檢視觀看他者文化的感受，反思此過程中所擁有的自覺或不自覺己身文化立足點。</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 文獻解讀</li> <li>2. 不同文獻驗證比對 (corroboration)</li> </ol>

## 二、被觀看的他者與記錄者的身分地位文化脈絡

上述的記載，皆來自於外來者 (outsider) 以其文字所記錄而成，從而，這些記載也反映著觀看者/被觀看者的視野角度。記錄者看見了什麼，往往像是一面鏡子，同時反映了其所屬文化的樣貌與特色，並彰顯了其所屬的身分位置。記錄者注意到了什麼、評論了什麼、如何評論，往往需要閱讀者謹慎細心地以進入、抽離兩種層次加以閱讀、審慎思考。上述各史料文本，皆是外來文化及不同身分的觀察者，在不同文化遇見之後，以其角度所記載而成，故解讀記錄西拉雅族風俗之史料並以此進行討論及思考，同時是一種異文化觀察紀錄的實際教學案例。學生透過閱讀荷蘭傳教士甘治士以希臘文明的辯論傳統讚嘆部落長老會議的討論，及特別關心其族宗教信仰中靈魂、死後世界及罪的觀念，重新思考記錄者本身的身分及文化脈絡如何影響其看見/不看見，或思考清代番俗采風圖本身除了保存觀察到番社本身獨有的文化特色之外（相對於漢文化的特色），其觀看及采風紀錄，如何彰顯了漢文化作為文化中心/文明中心的思考傳統（杜正勝，1998）。

### 教材一

[明]陳第〈東番記〉節錄

野史氏曰：異哉東番！從烈嶼諸澳乘北風航海，一晝夜至澎湖，又一晝夜至加老灣，近矣。迺有不日不月、不官不長，裸體結繩之民，不亦異乎！且其在海而不漁，雜居而不





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

譯文：

寫史的先生（自稱）說：東番真是奇特的地方啊！從烈嶼（今小金門）諸島乘著北風航行，大約一日夜可以到達澎湖，再一日夜就來到加老灣（今臺南縣七股鄉境），實在是不遠的距離。在與中土這麼鄰近的地區，竟然存在著不用曆法計數日月、沒有長官政治，甚至還裸體、結繩記事的民族，真是不可思議！他們濱海居住，卻不出海捕魚，眾人雜居卻不會淫亂，男女角色互換，生人與死人共處一室。長年捕鹿，鹿群並不衰竭。幾個島合起來，面積大概只有中國的一縣，卻能互相生養；至今沒有曆法、文字書契，也不感到缺憾，實在是奇特！連日本人、蒙古人，都有類似鳥跡古篆的文字，大概是他們有睿智祖先才能制定發明吧。唯獨這裡的東番沒有，這是為什麼？不過，他們既然終日飽食嬉遊，安逸舒暢，自得其樂，又何必一定要有通達祖先來制定些什麼呢？他們可說就是努人所謂的無懷葛天之民了！但，自從他們與中國來往頻繁後，頗為喜歡華人工藝物件的多樣與美好；少數奸人卻欺之以濫惡貨品，他們也漸漸察覺上當受騙。恐怕他們的醇厚樸實性情，因此要日漸消散了。

## 教材二

[荷]甘治士 1628 年報告之譯文節錄：

### 政治組織

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

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

老的提議。每個人就自己的利害得失來考慮長老的意見，這中間沒有強迫。…

### \*\* 思考問題 \*\*

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

對應課綱單元	教學目標	對應能力
高中歷史第一冊第一單元 「早期臺灣」 (一) 十六世紀中葉以前的臺灣與原住民 (二) 漢人來臺與國際競逐時期	1. 透過碰觸第一手史料，實際領會想像西拉雅族文化的真實性與豐富性。 2. 思考史料紀錄者的身分及文化背景如何影響敘述之角度及評論方式。	1. 文獻解讀 2. 探究史料來源 (sourcing)

### 三、記錄者與被記錄者的時代

史料閱讀最重要的，莫過於需學習解析文字本身所蘊藏的整體脈絡及時代訊息。上述各不同平埔族史料文本，分別坐落於時間軸的不同端點，透過閱讀每件史料文本，可以窺見記錄者和被記錄者遇見所發生的時代，試著理解那樣的遇見如何發生並產生了什麼樣的影響。例如，東番記作者陳第的來臺，即為臺灣於十七世紀捲入大航海時代之變動的重要例證（周婉窈，2003），因中國當時的海禁政策、倭寇海寇於東南沿海一帶進行亦商亦盜的海上活動、西方地理大發現來到東方尋找貿易機會及途徑，才產生了沈有容至臺灣追剿海寇的事件，及史料中所記載的當時臺灣漢人漁民、商人、番人皆受到海寇侵擾的事實。換言之，這些西拉雅族史料除了記載了西拉雅族本身的文化，其記錄的原因、時代背景、及涉及的不同族群之間的互動關係，事實上更是揭示其所屬的時代。學生如何學習仔細觀察字句之間所留存的訊息，思考並學習切換其中所涉及人們的各種角度，觀察事件發生之時代脈絡及其如何影響在其中的人們，則是閱讀史料並進行歷史思考的重要面向。

#### 教材一

[明]陳第〈東番記〉節錄

萬曆壬寅冬，倭復據其島，夷及商、漁交病。浯嶼沈將軍往勦，余適有觀海之興，與俱。倭破，收泊大員，夷目大彌勒輩率數十人叩謁，獻鹿醜酒，喜為除害也。予親睹其人與事，歸語溫陵陳志齋先生，謂不可無記，故掇其大略。



譯文：

萬曆壬寅（1602）的冬天，日本人再次佔據當地，島人、華商和漁民都受到干擾。浯嶼的沈有容將軍帶兵前往征剿，我剛好也有海外一行的遊興，所以一起前往。大破日本人後，軍隊停泊在大員，他們的頭目大彌勒等率數十人來軍中叩謁，獻鹿送酒，感謝將軍為他們除害。我親眼目睹其人其事，回來後講給溫陵陳志齋先生聽，他勸我不能無記，所以特地筆之為文，將東番大略的情形紀錄如上。

### \*\* 思考問題 \*\*

此段文字出現了哪些群體？試著結合臺灣史第一冊第一單元所描述的時代背景知識（大航海時代、朝貢貿易、海禁政策、倭寇海商），想像何以這時候這些人會來到這裡與西拉雅族人有這些互動。

### 教材二

#### 1. 許孚遠，〈疏通海禁疏〉，收於《敬和堂集》

東南濱海之地，以販海為生，其來已久，而閩為甚。閩之福、興、泉、漳，襟山帶海，田不足耕，非市舶無以助衣食。其民恬波濤而輕生死，亦其習使然，而漳為甚。先是海禁未通，民業私販，吳越之豪，淵藪卵翼，橫行諸夷，積有歲月，海波漸動。當事者嘗為厲禁，然急之而盜興，盜興而倭入。…

#### 2. 曹學佺，〈倭患始末〉，收於《江西紀行》下卷

萬曆元年潮賊林道乾勾倭突犯漳泉海洋，竄據澎湖，尋投東番。

#### 3. 《明神宗實錄》

卷 26，萬曆二年六月戊申：

福建巡撫劉堯誨揭報廣賊諸良寶，總兵張元勳督兵誅剿，其逋賊林鳳鳴擁其黨萬人東走，福建總兵胡守仁追逐之，因招漁民劉以道諭東番合剿，遠遯。

卷 30，萬曆二年十月辛酉：

福建海賊林鳳自澎湖往東番魷港，總兵胡守仁、參將呼良朋追擊之，傳諭番人夾攻，賊船煨燼，鳳等逃散。

卷 44，萬曆三年十一月辛酉：

海寇林鳳復犯閩，不利，更入廣，而留船於魷港，為窟宅。



4. 沈演，〈答海澄〉，《止止齋集》，卷 56，頁 32。

海上賊勢雖劇，條聚條散，勢難持久，猶易撲滅；而大患乃在林錦吾北港之互市，引倭人入近地，奸民日往日驚，安能無生得失。…倭銀若至北港，雖日殺數人，接濟終不能杜，何者，利重也。

### \*\* 思考問題 \*\*

1. 上述史料對於番、海商、海寇與沿海水師彼此的互動有哪些描述？
2. 想像在各方勢力眼中（海商、海寇與沿海水師），臺灣是什麼樣的存在、模樣與作用？
3. 想像大航海時代之各方勢力競逐，對原居於此的西拉雅族產生了什麼樣的影響？

對應課綱單元	教學目標	對應能力
高中歷史第一冊第一單元 「早期臺灣」 (一) 十六世紀中葉以前的臺灣與原住民 (二) 漢人來臺與國際競逐時期	1. 學習將史料與所學之背景時代知識結合，將史料置放於其所屬時代的脈絡。 2. 學習切換、想像每一個群體的不同角度及不同立場。	1. 文獻解讀 2. 探究史料來源 (sourcing) 3. 不同文獻驗證比對 (corroboration) 3. 脈絡式思考與想像 (contextualization)

## 四、跨時代的比較

上述每件史料文本事實上是時代堆疊之後的紀錄，透過不同時代紀錄相同文化的史料比較，也能進一步更深入地思考不同的時代如何在西拉雅族文化中產生變化或影響。換言之，透過前後不同時間端點的文獻比較，從而檢視在時間軸上的每一個端點留下了什麼樣的影響或促成了什麼樣的長期性變化。例如，清代的《裨海記遊》，描述西拉雅族番社歷經明鄭時期直至清代，所產生的變化。再者，清代《番俗六考》記錄了西拉雅族會書寫羅馬拼音文字，從而，荷蘭時期傳教士因教義教導需要所傳授的新港文書，已成為了其所屬文化的一部分，在傳教士離開之後，歷經鄭氏、清朝統治，仍持續記錄其日常所需，成為其所屬並傳承的文化。

### 教材一

[清]郁永河，〈裨海紀遊〉節錄

余與黃巖顧敷公過大洲溪，歷新港社、加溜灣社、麻豆社，雖皆番居，然嘉木陰森，屋宇



完潔，不減內地村落。顧君曰：新港、加溜灣、歐王（即蕭壠）、麻豆於偽鄭時為四大社，今其子弟能就鄉塾讀書者繩其徭，欲以漸化之。四社番亦知勤稼穡、務蓄積，比戶殷富。又近郡治，習見城市居處禮讓，故其俗於諸社為優。歐王近海，不當孔道，尤富庶，惜不得見；過此恐日遠日陋矣。然觀四社男婦被髮不禪，猶沿舊習。

### 教材二

[清]黃叔瓚（1682—1758），於 1722 年（康熙六十一年）朱一貴事件後抵臺與滿洲人吳達禮共同擔任首任巡臺御史。期間著有《臺海使槎錄》八卷，分為《赤嵌筆談》、《番俗六考》、《番俗雜記》。以下摘錄《番俗六考》中之〈北路諸羅番一〉。

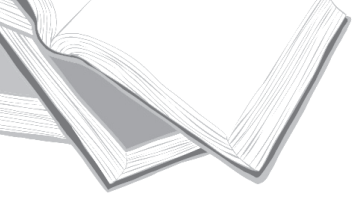
麻達走遞公文，插雉尾於首，手背繫薩歧宜，以鐵為之，狀如捲荷，長三寸許。展足鬥捷，腳掌去地尺餘，撲及其臀；沙起風飛，手鐲與薩歧宜相擊，丁當遠聞，瞬息數十里。習紅毛字者曰教冊，用鵝毛管削尖，注墨汁於筒，湛而橫書，自左而右，登記符檄、錢穀數目。暇則將鵝管插於頭上，或貯腰間。

### \*\* 思考問題 \*\*

1. 此二文本出現了哪些作者對於過往政權對平埔族文化留存影響的觀察？作者對此是否有所評價，這些評價又如何反映作者的身分及所處時代？
2. 考量不同族群遇見後所促成的西拉雅族文化及生活之影響、形塑或改變，我們該如何思考「西拉雅族文化」所蘊含的意義？
3. 請以此為例，思考當不同文化及族群的遇見涉及了統治及政權的因素，對於文化的變遷會有什麼樣的影響呢？

對應課綱單元	教學目標	對應能力
高中歷史第一冊第一單元 「早期臺灣」 （一）十六世紀中葉以前的臺灣與原住民 （二）漢人來臺與國際競逐時期 第二單元「清朝統治時期」 （一）開港以前政治經濟的發展	1. 思考史料紀錄者的身分及文化背景如何影響敘述之角度及評論方式。 2. 學習將史料與所學之時代知識結合，解讀史料所蘊含的跨時代、跨族群、跨文化影響訊息。	1. 文獻解讀 2. 探究史料來源（sourcing） 3. 脈絡式思考與想像（contextualization）





## 肆、初步結論

史料教學，可以有兩層意義。除了目前較被廣泛理解並使用的，扣合課本內容，讓學生對於課堂講授知識有更深的印象之外，其也可能超越附屬的層次，更進一步培養學生多層次解讀文獻及批判性思考，並且帶出更深層人文關懷、多元思辨議題的可能性。於此，歷史教學有更豐富且深厚的可能性與意義。

以閱讀十七世紀西拉雅族史料為例，其本身即擁有多層次的跨文化理解意涵。史料本身豐富的文化風俗敘述，除了讓我們能更直接地認識，在閱讀過程中的「特別」、「印象深刻」感受，事實上揭示了我們是站在己身文化，看待、理解他者文化；十七世紀西拉雅族的史料是不同民族相遇下以異文化他者的角度記錄而成的，閱讀此文化描述同時更需謹慎思考這些文字如何帶有記錄者的視角及評判，如何反應了記錄者本身身分文化的影響；更深一層的，十七世紀西拉雅族的風俗紀錄，事實上是在其大航海時代背景下不同文化相遇、碰撞的產物，我們透過理解這些史料的紀錄背景，是否能更進一步的思考原屬於不同世界不同文化的相遇如何發生、對於不同的族群而言各自是什麼樣的故事，以及，產生了什麼樣的衝擊與改變；透過跨時代文獻的解讀，我們因此可以看見時代堆疊的痕跡，想像著或隱或顯的改變如何在不同文化及政權轉換下發生，並可以此思考，「族群文化」本身是什麼樣的一個存在。

## 參考文獻（略）



# 多元視角下學生對民族文化的理解 ——論世界史教育中的猶太民族文化

莊珮柔

臺北市立建國高中歷史科教師

## 壹、前言：研究動機與方法

依照現行臺灣高中歷史課程 99 課綱或是 101 課綱(黃正楷, 2012), 內容包含五大單元, 共計十四個主題與四十個重點。現行臺灣歷史世界史課程, 歷經民國七十二年(1983)後歷經改革, 目前的高二共同必修的世界史課程內容, 課題集中於介紹世界宗教、政治、經濟等各項發展的介紹, 主要是近代(1500 年以後)的歐洲。其他世界史的其他課題, 則放在世界文化史(選修課程, 高二教授, 分兩冊)中敘述。這種做法與民國七十二年(1983)以前的模式課程架構, 即統編本課程內容接近。

臺灣世界史教育共計 1.5 個學期, 本文討論的課程的時間, 橫跨高二上、下兩冊的教材, 授課的對象是十七歲的普通高中學生。本文所討論的教材與課程, 在實際上課的時間, 是高二上下學期, 依現行高中歷史課程 99 課綱或是 101 課綱, 內容散落在五大單元中, 分別是: 文明的興起與交會、近代世界的轉變、歐美國家的變革、世界霸權的爭奪與衝突、從對立到多元世界。

現行的歷史課綱內容在對歷史教學目標的要求上, 與 95 課綱不同的地方是: 官方宣稱要在高中歷史課程中, 更重視學生認識重要的歷史知識的理解、認識世界重要的歷史發展, 以及培養學生尊重各種文化的開闊胸襟(教育部, 2011)。事實上, 卻是現行新課綱的教科書內容架構與舊的統編本, 更為接近(黃正楷, 2012)。不過, 儘管架構回歸到舊課綱(1983), 教科書所增加的歷史知識, 與近年世界史熱門研究成果關係不大。增加的內容, 端賴課綱委員自行決定「甚麼樣的歷史知識該教」, 各領域的學者加入歷史課綱後, 專研宗教學者覺得宗教重要就增加宗教、或完全由學者自由心證。

現行教科書與教材增加的內容, 如同「百科全書」(encyclopaedia)。新課綱歷史知識持續的增加, 例如增加不少伊斯蘭、印度、非洲文化的介紹。但, 這些歷史知是如何形成? 這些



教材內容有何歷史問題意識？這些歷史知識如何轉化成對兒童有吸引力的議題？這些歷史知識如何促成學生對歷史的理解？則十分的仰賴教師的「專業自主」，須自行收集材料與依照課綱、課程的重點去整理討論教學的主題。對於學生來說，授課時數、課程內容安排是否合宜？教材與採取教學方法的調適，全依賴教師個人的見解。這種「百科全書」(encyclopaedia)教科書，在筆者任教的十多年間，一直如此，似乎不見任何改變的可能性。

目前的新課綱，由於施行的時間尚短，現行的高中歷史教學現場教師的討論與檢討尚未進行。在教材的選擇與實際課堂教學方式上，教師會依照自己對學生程度的判斷理解，採取教科書與自編教材並用的方式來教學。在此同時，教師也會（必須）配合各種教育政策的需要，例如閱讀理解、翻轉教學，老師會參酌運用這些教學方式授課。因此，教學現場實際呈現的是非常複雜的樣貌。本研究從教師的課程設計與學生的理解出發，觀察教學現場，說明臺灣學生是如何形成對世界史中猶太民族文化的理解，而教師又是如何透過課程設計促成學生的歷史理解？因此，筆者從自己任教的八個班級中，年約十七歲的學生（高二）設計課程，觀察學生的課堂報、討論、問卷，最後去分析、討論臺灣學生是如何形成對世界史中猶太民族文化的理解。

## 貳、臺灣歷史教科書對猶太人的民族書寫

### 一、歷史課程標準架構下猶太民族在教科書中的位置

目前臺灣教科書中對猶太人的民族書寫在高二課程中占很大的部分，可分為三大部分一是宗教文化史下的猶太人，主要是討論基督教發展史中的猶太民族，集中討論猶太教教義與猶太人的早期歷史，在羅馬帝國時代以前的發展。二是世界史中的猶太人，作為十九世紀以前歐洲城市中的少數民族。以及阿拉伯帝國中的知識傳遞者，其中猶太人在阿拔斯王朝（abbasid）中對於歐洲文化與經典轉譯的貢獻，猶太人在中東、甚至中國的活動都被提及。另一個提及猶太人的地方是二次世界大戰中的猶太人，主要是在納粹德國時期對猶太人的迫害以及大屠殺。三是二戰後的以色列與阿拉伯戰爭，主要是放在冷戰與歐美文明與伊斯蘭文明的衝突架構中書寫。

表 1 高二上教科書內對猶太民族文化的敘述（S 版，2014）

主題	標題與大致內容	頁數
文明的興起與交會--歐亞文明	(一) 希伯來人（Hebrew）與猶太教：介紹希伯來人的民族興衰，從亞伯拉罕（Abraham）到波斯征服巴比倫之囚（Babylonian Captivity）的歷史。	158-161
		161-165



主題	標題與大致內容	頁數
	(二) 基督教與猶太人：耶穌與保羅的生平事蹟與故事。	
	早期伊斯蘭文明-古蘭經對猶太教義的吸收	173
	阿拔斯王朝的學術活動：百年翻譯運動	180
	黑死病的影響--十日談	199-200

表 2 高二下教科書內對猶太民族文化的敘述（H 版，2014）

主題	標題與大致內容	頁數
歐美國家的變革-法西斯主義擴張與歐洲姑息政策	法西斯主義的興起與種族主義、反猶太人主義。紐倫堡法案（Nuremberg Laws）。	134-138
從對立到多元世界-伊斯蘭與西方的糾結	伊朗的伊斯蘭革命以色列的建國、西方國家對以色列的支持 伊斯蘭文明與以色列的衝突	200-201

觀察教科書內對由猶太人的民族書寫，主要依附在世界史的三個單元的架構下，就世界史對單一民族的敘述來說，描寫的篇幅與範圍廣大，僅次於阿拉伯人。現行臺灣高中世界史架構對於猶太民族的相關歷史知識的介紹十分的重視。

## 二、教學涉及與猶太民族相關的主題

現行的教材與課綱要求下，筆者認為現在高中歷史教師在課堂中會討論有關猶太民族文化議題有六。這六大議題的範圍，簡單的來說，前一到三都是圍繞在「宗教」的議題中，四至六則圍繞在歐洲文化的「反猶太」議題中。

### （一）世界宗教文化：一神教、猶太教與基督教

課綱與教材很清楚的說明希伯來人的發展，教材中著重的是宗教文化和猶太民族的關係，由於宗教文明是高二歷史架構重點，因此教師教材設計上必須注意宗教文明和猶太民族的關係。猶太人與人類史上的一神教信仰變成教學的主題，猶太人的宗教與民族文化成為最重要的聯結。在這樣的架構下，猶太民族所有的社會體系，緊密的圍繞者宗教這個主題。

### （二）上古時期：猶太民族國家的發展

教學的重點之一是猶太民族的遷徙，由於各版本教材對於早期猶太王國的描述十分仔細。第一個教材與教學的重點，教師會集中於猶太人的民族國家如何會出現的議題。各版本的教材均有討論到希伯來人王國以色列（Israel）猶太人（Judah）王國的發展分



合。在歷史知識上，介紹「巴比倫之囚」的由來。第二個教材與教學的重點，是希伯來人和希臘、羅馬帝國的關係。主題放在羅馬帝國統治之後，猶太人如何在帝國中離散，又如何牽涉到猶太復國主義的相關課題。

### （三）中古時期：伊斯蘭教與阿拉伯帝國

教學的重點討論莫罕默德如何吸收猶太教教義，以及古蘭經中有又太教和基督教之間的關係。第二個教學重點為百年翻譯運動（750-850），其中猶太學者如何將大量古代波斯與希臘經典翻譯成阿拉伯文，對人類文化產生影響。

### （四）中古時期：猶太民族與黑死病

本時期的教學重點之一是中古城市對猶太人的態度，歐洲城市對猶太人的隔離以及厭惡的起源與原因。教學重點之二，黑死病的流行如何影響少數族群如猶太人的發展。

### （五）戰間期與二戰戰爭中的猶太人

教學重點一，戰間期法西斯主義的興起與種族主義、反猶太人主義對猶太人的影響，以及論法國十九世紀末的德雷福斯事件（Affaire Dreyfus）顯示的社會心態。教學重點之二，是納粹黨與紐倫堡法案（Nuremberg Laws）相關後措施對猶太人的影響。

### （六）第二次大戰後的猶太人

教師教學重點有三：以色列的復國建國，以色列與阿拉伯國家的戰爭，以巴衝突。

綜觀教學重點的處理，對猶太人著重宗教文化的介紹、以歐洲文化中的排猶主義、以及猶太人如何受到種族主義的壓迫。二戰後以色列如何的建國，以及與阿拉伯人的衝突問題。

## 參、課程設計與教材介紹

### 一、課程設計：二戰與猶太人問題的兩種電影

筆者以 102 學年高二世界史歷史課程為範疇，設計出一個學期的課程。課程的第一部分為閱讀與影視媒體，老師選擇七個主題，內容橫貫高二近代史的主題。影片的內容與相關的參考書目如下（參見附表一），學生也可以調整相關的書籍，依照老師的要求書單增添書籍。課程第一步是請學生觀看電影並且繳交寒假作業，學生的作業要求如下：

（一）請就選擇兩部影片並依照分組的主題做分析報告。

（二）寫作注意事項：本次作業目標為利用影視媒體認識重要的歷史知識，且訓練學生須蒐集相關的資料，探討歷史問題。





(三) 看電影寫成書面報告，內容分成三個部分:1.結構 2.史實 3.詮釋

(四) 報告形式

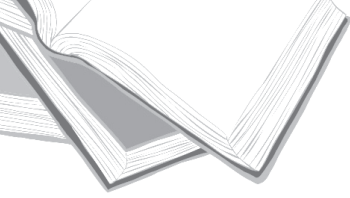
1. 團體報告：每部電影做十五張（左右）投影片，兩部共計三十張，分點敘述影片的結構（劇情的安排、敘事方式、影像內容的劃分），圖文並茂，請同組者做成一份投影片由組內其中一人繳交及可，但切記投影片封面需列出報告者的班級與座號。
2. 個人報告：請打成 Word 檔字數不拘，但原則上 1500-3000 內即可，請分析影片結構後，依據 a.史實：參考相關書籍列出相關歷史事件並考證、列出史實的依據（可製作時間表或是事件順序表） b.詮釋：分析導演或是編劇的處理劇情的方法或歷史解釋。寫成完整的分析報告。
3. 繳交方式：2/19 日前上網上傳。

表 3 有關猶太人的電影主題

主題/課本章節	片名	片名	書籍
猶太人	《消失的 1945》時間: 2001 導演: 格斯·范·桑特。 《美麗人生》（義大利語: La vita è bella, 意為「人生是美好」），1997，導演 羅貝托·貝尼尼	《漢娜鄂蘭：真理無懼》時間:2013 導演: Margarethe von Trotta	1. 漢娜·鄂蘭，《平凡的邪惡：艾希曼耶路撒冷大審紀實》（臺北：玉山，2013）。 2. 何宛倩，《歐洲基督教世界的化外之民。猶太人的宿命與掙扎（1300-1750）》，臺北：稻香，1999。 3. 佛克衛德曼，《焚書之書》（臺北：允晨文化，2010）。

## 二、學生報告問卷設計

學生報告完請學生分別書寫問卷學習單，內容有五個問題，以及半結構式問卷（參見附表二）。分別是 1.請列出你這組報告的幾個主題。2.請寫出兩則影片導演/作者的主要（詮釋）觀點。3.請根據資料，告訴我（戰爭）事件是怎麼發生的。4.根據你個人的分析和判斷，說明事件發生的過程與原因。5.就「民族與文化的角度」來看，（戰爭）事件的原因。筆者共發行八個班級的學習單，針對猶太人民族文化的主题，有效回收為二十五份。半結構問卷中：問題一：關於上述課題，除了課堂上的講授之外，你還曾透過什麼管道獲取相關的知識或資訊？有 23 位學生選擇電影電視，20 位選擇網際網路。問題二：關於上述課



題，你認為透過下列哪一種方式能得到最多的收穫？分別是影視媒體 24 位，自行閱讀 21 位，老師講授 17 位。問題三：透過以上的活動，你所獲得的知識或啟發，與原本所學有何差異？25 位學生澄清概念，感覺學到了更多，17 位學生選擇互相印證，對於所學更加深刻。問題四：透過以上的活動，你認為你在哪一方面的能力有所進步？（可複選）18 位選擇思考因果關係的能力。17 選擇較能同情過往的人事物。14 位選擇解讀文獻的能力、蒐集資料的能力。

## 肆、學生問卷分析與討論

以下就針對一學期的課程、以及學生的閱讀與相關影片學習單的內容與結果來討論。

### 一、學生的問卷形式分析

以下就以學生可以明確的標示出自己報告的重點，陳述導演與作者的觀點。學生對描寫電影中的主題表現深厚的興趣，並且對於陳述作者以及影片的觀點，組織出自己想要的重點，並且報告。

學生可以自行閱讀後與觀看電影後歸結出的主題，其實並沒有脫離課本的基本解釋架構。學生也運用到許多之前課程學到的相關歷史知識：如猶太人在中古與現代的發展，二戰架構。

範例：二年級（17 歲）

1. 請列出你這組報告的幾個主題。	2. 請寫出兩部影片導演/作者的主要(詮釋)觀點。	3. 請根據資料，告訴我(戰爭)事件是怎麼發生的。	4. 根據你個人的分析和判斷，說明事件發生的過程與原因。	5. 就「民族與文化的角度」來看，(戰爭)事件的原因。
猶太人中古史 現代 二戰種族大屠殺 錫安主義 漢娜鄂蘭 艾希曼審判	消失的一九四五：以記錄片和訪問穿插的形式主要以美國的觀點來批判猶太人大屠殺，利用訪問倖存者重建當時的情況。漢娜鄂蘭：利用主角參加艾希曼大審判的經過，表述她對猶太人在大屠殺時調查後的真相。	頒布法令—隔離—集中營大屠殺	1. 刀刺在背傳說 2. 反猶主義 3. 納粹主義 個人看法是激烈反猶還有促成德國的納粹愛國主義，除了劃分種族，再利用宣傳使民族主義到顛峰	反猶主義 社會達爾文主義



## 二、學生提出的論點

### (一) 是甚麼標記出猶太人？宗教文化與人群的意識

大部分的學生都從古代史開始溯源猶太人的文化，學生觀察到猶太人的宗教特色是促成大屠殺的原因，幾乎所有的學生，都考慮到猶太宗教中的排他性性以及教義的問題「猶太人在宗教方面主張一神論，自古以來即遭統治帝國打壓」(K君)。另外宗教和社會經濟綜合的因素也是他們關切的「猶太文化宗教之差異以及猶太人社經地位高。引來憎恨、最終導致大屠殺發生。」(A君)在宗教文化與大屠殺的思考點上，幾乎所有的學生都會討論，猶太宗教與被屠殺之間的關係「我認為和宗教有一定的關係，猶太教認為神只眷顧猶太人，其他人都是不潔。」(W君)。

### (二) 大屠殺與人性的扭曲：作為殺人者與被殺者之間的歷史因素

對於大屠殺的原因，學生分析的是雙重的，對於德國的反猶太歷史以及歐洲當時流行的民族主義、社會達爾文主義都能廣泛的分析討論。學生對於十九世紀當時流行的各種思潮的反省，以民族主義、反猶太主義、種族進化論的討論最多。

我認為，猶太人被屠殺的原因有三：1.中古反猶太人意識、加上（近代）民族主義運動、紐倫堡法案的制定。2.一戰過後經濟蕭條加上威瑪個和政府內閣人事異動頻繁希特勒趁勢崛起。3.日耳曼民族優越種族進化論的思想（L君）

### (三) 國家暴力

對學生來說，既有的對現代國家的知識，如近代國家的法令有很重要的影響力。學生很重視現代國家法令與迫害之間的聯繫。例如：迫害是一連串的法案和會議組成的結果，德國政府是有民意支持的。

1933 剝奪猶太人人權 1935 年紐倫堡法案 1939-1941 迫害屠殺（較為零星） 1942 萬湖會議（非理性大屠殺）」（二年級 B 君）

第一階段逐步剝奪猶太人的人身權利。第二階段的迫害轉為暴力及武力。（二年級，L 君）

戰後政府太軟弱：希特勒發誓要恢復日耳曼人過去的光榮，而得到群眾支持。那政令一下，人一定死得快又多了。（二年級 C 君）

猶太大屠殺，學生看作是這種國家系統性達成迫害的結果。

### (四) 民族與人性的問題：耶路撒冷大審反映出的猶太人問題

對於漢娜鄂蘭所提到的哲學性討論，人性的平庸與缺乏思考造成的結果。學生均有不同程度的認同。

德國是民族主義立國的，一定有一種種族優越感。其它人都是低賤的，而德國又是個團結的國家。上面說殺猶太人，那下面的人當然是立即執行，而且是澈底的執行。  
(二年級 D 君)

威瑪共和當時面臨巨大財政危機，而內政亦混亂而導致納粹黨的崛起。當時猶太人從商，生活富裕導致希特勒可藉此點引起德國共鳴，加諸猶太人罪名。到後來，納粹政權已經變成了體制化，而行屠殺也變成了一種非可不可的軍事命令，故最後才變成如最終解決方案等，如艾希曼說的，他只是依著指令辦事而已。(二年級 E 君)

學生的歷史解釋，猶太人在第二次世界大戰後面臨的是人性問題與歷史問題交錯的產物，歷史不是單一的，德國的民族主義以及當時面臨的財政壓力是他們重視的原因。

### 三、省思

整體來說，學生在重述歷史事件的發生過程時，會把事件分成幾個子題。以便建立因果脈絡，想要找到為什麼會發生？甚麼是合理的原因？例如猶太文化本身或是宗教本身對於猶太人的影響為何？經濟因素是最主要的考慮嗎？學生會很疑惑十九世紀末到二十世紀的教育背景，例如民族主義是怎麼被教育的？猶太人服從權威嗎？被屠殺的猶太人可否綁架別人接受審判？和當時的一般納粹軍官相比艾希曼邪惡多少？

有些學生在閱讀漢娜鄂蘭的書籍之後，很驚訝地發現原來大量的猶太人也參與最終解決方案的設計，甚至交換了一些暗盤，讓更多的人去以色列，但這也導致許多猶太人被犧牲。學生會認為這是不得已的選擇嗎？當時的艾希曼是惡意隱瞞這些嗎？學生發現當一事實有兩個以上的理解，多數人可以知道後人研究的客觀其實是事後諸葛，不見得貼近當時的情形。例如艾希曼大審與以色列的建國合法性有關，要激起國際社會對以色列的罪惡與道德感，以色列必須藉由一場審判凝聚國家意義。學生會思考這些複雜的問題，提出疑問「大屠殺」的死者，正義的意義是甚麼？後來宣稱正義的人，能否去除掉自己的利益衝突，甚至去思考事實的真相？經過這樣的討論，學生提升對事物的同情理解與因果關係，學生也坦承，在猶太大屠殺的問題上，死者無法得到正義。「審判是為活著的人」「就我來看，其實有必要區分做壞事人，和思想壞的人。當然驅使別人做壞事的人很糟糕，但是如果他們甚麼都沒做呢？被驅使的人如果做了不可挽回的事，但他本人不知道或是不那麼認為呢？」(二年級 F 君)。

綜合來看，不同的教材與書籍電影的閱讀與觀賞，學生皆認為歷史解釋的複雜性並分單一的面向可以解釋，有些問題當代的人面對的，與當時的人面對的會是不同的歷史情境，也同意問題無法精純與單一回答。



## 伍、結語

和平教育中所謂的和平意識（peace consciousness）和反戰爭的態度不同，必須建立在思考與理解之上。臺灣教育界有人對於和平教育的興趣不大，沒想過教育與和平有甚麼關聯（林郡雯，2013）。本文以猶太民族文化，以及世界史教育民族文化反應的複雜現象切入，提供學生對同一歷史事實的不同面向，可以讓學生增加思考的深度，進而建立更深刻的理解。教師必須注意到猶太文化與大屠殺對於人類、世界史教育、人性問題的挑戰及給予的深度，除了讓學生思考和平與戰爭的問題，也讓學生對民族文化進行相當程度的反思。

## 參考文獻

- 黃正楷（2012）。**歷史 101 課綱與 95 暫綱的比較與思考**，歷史學科中心電子報，12，取自：  
[http://203.72.57.10/blog\\_society/wp-content/uploads/2012/09/%E7%AC%AC12%E6%9C%9F%E2%94%80%E6%AD%B7%E5%8F%B2101%E8%AA%B2%E7%B6%B1%E8%88%8795%E6%9A%AB%E7%B6%B1%E7%9A%84%E6%AF%94%E8%BC%83%E8%88%87%E6%80%9D%E8%80%83%E2%94%80%E9%BB%83%E6%AD%A3%E6%A5%B7%E8%80%81%E5%B8%AB.pdf](http://203.72.57.10/blog_society/wp-content/uploads/2012/09/%E7%AC%AC12%E6%9C%9F%E2%94%80%E6%AD%B7%E5%8F%B2101%E8%AA%B2%E7%B6%B1%E8%88%8795%E6%9A%AB%E7%B6%B1%E7%9A%84%E6%AF%94%E8%BC%83%E8%88%87%E6%80%9D%E8%80%83%E2%94%80%E9%BB%83%E6%AD%A3%E6%A5%B7%E8%80%81%E5%B8%AB.pdf)。
- 教育部（2006）。**普通高級中學課程暫行綱要修訂經過**。臺北市：教育部。
- 教育部（2006）。**普通高級中必修科目「歷史」課程綱要**。臺北市：教育部。
- 教育部（2011）。**「普通高級中學課程綱要」－歷史課程綱要**。臺北：教育部。
- 林郡雯（2013）。和平教育五問，載於甄曉蘭主編，**和平教育理念與實踐**（頁 52-63）。臺北：國家教育研究院。





附表一 學生世界史分組報告的主題

主題/課本章節	片名	片名	書籍
法國大革命	《悲慘世界》(Les Misérables, 另有中文譯名《孤星淚》。時間:2012 導演:湯姆霍伯	《雪琳娘》又譯為《動盪歲月》(“Chouans”)年代:1988 地區:法國 導演:菲利浦德普勞加(Philippe de Broca)	1. 鹿島茂,《想要買馬車:19世紀巴黎男性的社會史》(臺北:如果出版社,2013)。 2. 巴爾札克,《人間喜劇系列:巴爾札克中短篇小說選》(臺北:故鄉出版社,1995)。(短篇小說篇名:朱利安黨人) 3. 謝南,《大革命之前的法國》(臺北:麥田,2000)。
第一次世界大戰	《戰馬》 《近距交戰》時間:2005 導演:Christian Carion	《西線無戰事》時間:導演: 《未婚妻的漫長等待》 時間:導演:	1. 斯蒂芬·茨威格,《昨日的世界:一個歐洲人的回憶》(臺北:邊城,2005)。 2. 彼得蓋伊,《史尼茨勒的世紀:布爾喬亞文化經驗一百年:中產階級文化的形成1815-1914》(臺北:立緒,2004)。 3. 巴巴拉·塔克曼,《八月砲火》(臺北:聯經,2004)。
第二次世界大戰	《來自硫磺島的信》時間:2006 導演:克林伊斯威特 《行動代號:華爾奇麗雅》時間:2008 導演:布萊恩·辛格	《硫磺島的兄弟們》時間:2006 導演:克林伊斯威特 《搶救雷恩大兵》 《荒蕪年歲:《再見,海明威》》	略
愛爾蘭獨立運動	《吹動大麥的風》時間:2006 導演:肯洛區	《豪情本色》Michael Collins 時間:1996 導演:尼爾喬丹	彼得·根特,《不列顛內戰》(臺北:麥田,1995)。
猶太人	《消失的1945》時間:2001 導演:格斯·范·桑特。 《美麗人生》時間:導演:	《漢娜·鄂蘭:真理無懼》時間:2013 導演:Margarethe von Trotta	1. 漢娜·鄂蘭,《平凡的邪惡:艾希曼耶路撒冷大審紀實》(臺北:玉山,2013)。 2. 何宛倩,《歐洲基督教世界的化外之民。猶太人的宿命與掙扎(1300-1750)》,臺北:稻香,1999。 3. 佛克衛德曼,《焚書之書》(臺北:允晨文化,2010)。
第三世界:西亞以及中南美洲	《遠離阿雅米》時間:2010 導演:柯柏提(Scandar Copti) 尚尼(Yaron Shani) 以色列巴勒斯坦問題 《再見列寧》	《中央車站》 《革命前夕的摩托車日記》	略
第三世界:非洲	《盧安達飯店》時間:2006 導演:泰瑞喬治(Terry George)	《再見曼德拉》時間:2007 導演:比利·奧古斯特 《尋找小糖人(甜蜜客)》	1. 弗朗茲·法農,《黑皮膚,白面具》(臺北:心靈工坊,2007)。 2. 曼德拉,《曼德拉自傳:漫漫自由路》(廣西:廣西師範大學出版社,2013)。



## 附表二 勾選式題目

1. 關於上述課題，除了課堂上的講授之外，你還曾透過什麼管道獲取相關的知識或資訊？（可複選）

課外讀物  電視或電影  網際網路  旅遊經驗  平日耳聞

其他：\_\_\_\_\_

2. 關於上述課題，你認為透過下列哪一種方式能得到最多的收穫？

老師講授  自行閱讀  影視媒體  同儕討論  書寫作業

其他：\_\_\_\_\_

3. 透過以上的活動，你所獲得的知識或啟發，與原本所學有何差異？

完全一樣，沒有什麼特別的地方  互相印證，對於所學更加深刻

彼此矛盾，對於所學更加困惑  澄清概念，感覺學到了更多

其他：\_\_\_\_\_

4. 透過以上的活動，你認為你在哪一方面的能力有所進步？（可複選）

記憶知識的能力  解讀文獻的能力  思考因果關係的能力

蒐集資料的能力  較能同情過往的人事物  完全沒有

其他：\_\_\_\_\_



# A2

主題：民族與多元文化的爭議



# 多元視角下學生對民族文化的理解

## ——文本閱讀與澶淵之盟的教學

陳秋龍

臺北市立建國高級中學教師

### 壹、前言

北宋景德元年（1004），宋遼締結「澶淵之盟」，約定宋每年輸遼「歲幣」銀十萬兩、絹二十萬匹，彼此以兄弟相稱。澶淵之盟開宋朝歲幣之先例，並使宋遼之間百餘年無大戰事。而中原政權與外族之間互以對等關係往來，更是改變了自古以來的中外關係。因此，澶淵之盟在中國歷史上具有重大意義，這是為何臺灣的高中歷史教科書幾經改版，而澶淵之盟始終佔據一定篇幅的原因。然而，從和平教育的角度來看，對於澶淵之盟此一富民族色彩的議題，學生學到的究竟是什麼？教科書中的文字敘述，是否能提供學生多元的民族視角，使學生體認到不同民族的立場？進一步來說，在澶淵之盟的課題中，學生是否能對這場異民族的衝突感同身受，從而認識到和平的可貴呢？

筆者為高中歷史教師，每每講述到澶淵之盟的課題時，總覺課文上的敘述過於「知識化」。澶淵之盟僅僅是中國近世歷史中的一個「重點」，既無法給學生任何有關多元民族的討論，也激盪不起任何的感動。筆者認為，歷史教育不僅僅是傳授知識而已，更在於培養學生的思考能力與多元文化的包容心。適逢近年來以文本閱讀作為教學設計的風氣日盛<sup>1</sup>，筆者乃以澶淵之盟為主題，設計文本閱讀的作業，試圖藉此培養學生的思考能力，並展望達到和平教育的高度。本文即為這套教學設計的說明與檢討。因此，本文並不著重於大量的文獻探討，而是偏向實務性的行動研究，藉由教學現場的實際操作，對文本閱讀與和平教育做出具體的建議。

以下，先說明高中歷史課堂中的現況，再呈現此次的教學設計。教學設計基本上分為課堂上的教學、作業的設計以及作業回收後的討論三部分，其中又以文本閱讀式的作業設計為

<sup>1</sup> 自 2013 年以來，筆者與多位高中歷史教師，共同在張元教授的帶領下，研究如何將文本閱讀融入歷史教學之中。本文所呈現的教學設計與理念，受到張元教授的諸多啟發。

核心。而最重要者在於實際操作之後的檢討，故本文最後集中分析學生的回饋與反應，提出文本閱讀運用在歷史教學中的利弊，以作為日後課程設計的參考。

## 貳、高中歷史課堂中的澶淵之盟

打開 101 學年度開始實施的「普通高級中學必修科目歷史課程綱要」，其中有關澶淵之盟的部分，係置於高一下學期的中國史課程中，主題為「夷夏爭勝與政權型態」，重點說明則為「敘述遼、金、夏與元帝國等王朝的迭興及其與兩宋的競逐關係，應說明宋朝『攻遼取夏』、『聯夷攻夷』、『歲幣買和』等對外策略，以及與北方民族形成新的外交關係。」如往前追溯至 95 學年度所實施的課程綱要，其主題為「多元族群與夷夏關係」，重點說明則為「宋代與遼、金、西夏以『國與國』形式互動的新秩序，已經有別於華夏傳統天下觀。」並明確指出「可以『澶淵之盟』的歷史意義為例。」可以發現，兩次課綱的修訂，在澶淵之盟的部分，均置於「夷夏關係」的範疇中作探討，並以宋室作為主角，討論華夏政權對外關係的改變。

再以教科書作檢視，現行高中歷史教科書中，有關澶淵之盟的部分，大抵有兩大重點：一是澶淵之盟的形成與內容，一是澶淵之盟的意義與評價。茲以泰字版的教科書為例：

宋兩次攻遼失利，反為遼人所輕。而遼在蕭太后主政下，國勢日益強盛，謀宋之心愈急。1004 年（景德元年），遼聖宗（983～1031 在位）及其母蕭太后大舉南侵，直抵澶州（今河北濮陽），朝廷大震，紛議南遷，宰相寇準（961～1023）力排眾議，力請宋真宗（988～1022 在位）御駕親征。真宗親赴前線督戰，宋軍士氣大振，擊潰遼軍前鋒。於是雙方議和，訂立澶淵之盟：宋、遼約為兄弟之國，宋真宗稱蕭太后為叔母；兩國以白溝河為界（今河北拒馬河）；宋每年納銀 10 萬兩，絹 20 萬匹。此後，宋以歲幣輸送兄弟之邦的遼國，以往以華夏為中心的對外關係隨之改變。而宋、遼從此進入和平時期，邊境相安無事達百餘年。雙方使節、商人往來不絕，對彼此社會經濟的發展，都有莫大助益。

澶淵之盟後，宋真宗雖遺憾未能收復燕雲各州，但對盟約能夠息戰安民，則頗感滿意。曾奉使遼國的富弼（1004～1083），估計宋給遼歲幣，不及用兵經費的百分之一二，強調澶淵之盟並無失策。他並以務實態度，盛讚遼及西夏兼容華夷，政策法令、選才任官，均類似中國；而勁兵驍將，則為中國所不及，呼籲朝野不宜以夷狄視之。此後宋朝放棄「攘夷」口號，改採「以德懷遠」政策。但在宋、遼長期和平相處中，仍有不少朝臣斥責後晉割地稱臣為千古之恥，視盟約為下策而力謀湔雪前恥，如范仲淹、蘇軾（1037～1101）等。至於堅持變法改革的王安石，其目標在富國強兵，最終目的也是在收復燕雲。這種「制夷狄」的觀念，終至北宋輕率採取「聯金滅遼」行動，結果反造成靖康之難的悲劇。（陳豐祥、陳秀鳳編，2013）

在此段課文中，從澶淵之盟的起因、內容、意義、影響到評價，基本上作了一個簡要的





敘述，符合課綱對於宋朝「歲幣買和」、「聯夷攻夷」的重點提示。然而，從課綱的設計到教科書的敘述，基本上只反映出歷史學研究的成果，其教學目標顯然集中在使學生理解澶淵之盟的歷史意義，而缺乏讓學生感受多元民族立場的設計。尤其當課文敘述均以宋室為主體時，學生可能陷入中國傳統的「華夷觀」，在思考上不免以「華夏」為主體，而未能思及「夷人」之立場。

筆者在教學現場中，每每教授到澶淵之盟的課題時，常會先問學生對於澶淵之盟的看法是什麼？所得到的答案往往是「中國輸給了外族」、「宋朝給錢來停止戰爭」、「宋真宗御駕親征擊敗了遼國」等印象。對於學生而言，外族的強大、宋真宗的親征、輸送歲幣等幾件史實的形象是鮮明的，但其背後的意義卻相對模糊許多。即使在閱讀完高中歷史教科書的文字之後，學生對於澶淵之盟的認知也僅限於它的歷史意義，一如課綱的設計。澶淵之盟對許多學生而言，畢竟只是發生在遙遠過去的北方大陸上的一件事不關己的事情，甚至只是考試中的一個重點而已。那場異民族與異文化的衝突，置之現代竟變得如此輕微，遑論學生能藉此一課題體認到多元文化的包容與和平的可貴。

因此，筆者在澶淵之盟的教學設計上，主要考量有二。一是提供學生不同民族立場的資料，藉此刺激學生思考問題，擴展學生對於歷史事件的視角。二是盡可能使學生融入當事人的處境，體會異民族衝突下的掙扎。而此一教學設計的呈現方式，則以文本閱讀作為核心。

## 參、以文本閱讀作為教學設計的核心

### 一、文本閱讀的重要性

近年來歷史教學日益提倡文本閱讀，這可從 103 年的大學入學指定科目考試窺見一斑。在這次的指考中，傳統敘述性的題目大幅下降，取而代之的是大量文本閱讀題。題目中的文本可能包括史料、數據、文告、史家評論或歷史情境的描寫，其答案偏重於分析，而非僅是記憶某人、某物、某事而已。試以 103 年指考單選題第八題為例：

「年輕時，我在譙東蓋了一間房子，想過著讀書、射獵的生活，待二十年後天下太平再入朝為官，但事與願違。我應朝廷徵召，擔任典軍校尉一職，希望能討賊立功，死後墓碑的題字為『漢故征西將軍曹侯之墓』。……董卓倡亂，我舉兵征討，也降服三十餘萬黃巾部隊，又討平袁術、袁紹、劉表等勢力，天下總算太平。我官拜宰相，位極人臣，超過我的願望。如果國家沒有我，不知道已經有多少人稱帝稱王。」這段資料應當是：

- (A)政治人物對自己的描述 (B)歷史學者對某人的描繪  
(C)政府追悼死者時的悼文 (D)後世子孫對祖先的介紹

引文中所述人物為曹操。對於學生而言，曹操這號人物自然是相當熟悉的，但本題考

的並不是曹操這個人，也不是他所做過的事件、產生的歷史影響，而是以其自述作為題材，測驗學生對於資料的理解程度。類似的題目設計理念，在 103 年指考的非選擇題第二題中更為明顯：

閱讀下列三則資料，回答問題。

資料一：「此法」實我先民千年前之一大發明也。自此法行，而我國貴族、寒門之階級永消滅；自此法行，我國民不待勸而競於學。

資料二：中國之民素貧，而其識字之人所以尚不至絕無僅有者，則以讀書之值（花費）之廉（低廉）也。應試之法，人蓄（儲備）《四書合講》、《詩韻》並房行墨卷（八股文選輯）等數種，即可終身以之，由是而作狀元宰相不難。計其本，十金而已。

資料三：「此法」廢除後，新式學校興起，學校的設置既偏於都市，學費的徵取亦令中等以下家庭無力負擔，更將使鄉間多數學齡孩童難以就學。另一方面，新學制下的學生與都市的關聯愈來愈密切，而與鄉村日益疏遠。

1. 上述資料中的「此法」，是指哪一制度？
2. 根據資料二所述，資料一「我國民不待勸而競於學」的主因為何？請用自己的文字說明。
3. 資料三所述的現象，導致了民國時期的城鄉關係呈現怎樣的變化？

本題的三段文本，均在討論科舉制度，這是歷屆大考的重點，但其考法卻略有不同。本題的二、三小題採取開放式的問答，學生不必寫出特定的專有名詞，只要讀懂資料，便能「用自己的文字說明」。換句話說，文本閱讀的目標不是讓學生記憶特定的知識，而是希望學生能理解資料，從而自行獲取資料背後的歷史意義。此一理念在近幾年來的大考中日益明顯，反映出大考中心的策略，同時也影響著歷史教學的走向。本研究以文本閱讀作為課程設計之核心，既是一種嘗試，同時也是對此一教學理念的一種認同。

再者，歷史學研究大部分奠基於文本資料上，包括史書、檔案、文人筆記、報章雜誌等均為常見的史料。縱然圖像、器物與影音資料也是相當重要的史料，但相對於文本資料來說，其數量畢竟較少。即以澶淵之盟的課題來說，既無當時的影音資料，圖像、器物也相當有限，文本資料仍為學生理解這段歷史最重要的來源。因此，透過文字來學習歷史是最常見的歷史教育途徑。惟筆者在教學現場中，深感學生掌握文字的能力（包括閱讀與書寫）日益低落。如果連基本掌握文字的能力都不足，則歷史學習將從何開始？遑論培養學生的歷史思考與多元文化的包容心。文本閱讀的教學設計，其旨即在挽救這種現象。

## 二、教學設計

此次的教學設計基本上可分為三部分：課堂上的教學、課後的作業，以及回收作業後



的討論。必須指出，此一教學設計建立在現行的高中歷史課程上，所運用的題材、時間、課堂環境與學生均受到既有條件的限制。這一方面指出本研究的成果可能有其教學條件的限制，另一方面則可忠實地反映出教學現場。舉例而言，關於澶淵之盟的課題，在現行高中歷史課程中，課堂上的教學至多僅有二十分鐘的時間。如何在有限的時間內達到教師的教學目標，著實是一大挑戰。因此，此次的教學將重心置於學生的課後作業中，即是在現行課程限制下的作法。同時，也希望藉此提供更貼近教學現場的具體建議。以下分三部分作說明。

### (一) 引導學生進入文本

現行高中歷史課程中，澶淵之盟係置於高一中國史課程中的單元三：「宋、元、明與盛清」。若依照課綱建議，此一單元計以六週授課，而其底下又有三個主題，則平均一個主題僅有兩週時間（四堂課）。其中澶淵之盟置於主題一：「夷夏爭勝與政權型態」下的重點二：「北亞民族的興起」，以一週兩堂課（一百分鐘）計算，則教師講授澶淵之盟的時間至多不過二十分鐘。

因此，此一部分的教學重心，不在於解說教科書上的知識，而在於引導學生思考不同民族立場的問題，以作為學生寫作作業的準備。其具體設計如下：

表 1 課堂教學步驟

步驟	目的	說明	時間
引起動機	連結舊有知識與新課程	教師於課程一開始，先複習上次所講授的北宋歷史，並將重點置於北宋的政治問題與變法改革，從而導引學生思考：當北宋與外族政權接觸時，將會是怎樣的情形？此處由於學生在國中階段已學習過澶淵之盟的大概，故不妨請學生發表一下對澶淵之盟的看法。	3'
講述正文	帶領學生思考課文背後的意義	由教師講述，配合課文講解澶淵之盟的背景、影響與評價。此處重點不在於鉅細靡遺地講解戰爭過程或條約內容，而是應引導學生思考，澶淵之盟對於時代的意義為何？後人又為何會如此評價澶淵之盟？基本上，關於澶淵之盟的課題，課本上已有一套說法。教師於講述時，應提示學生，思考課文為何會這樣寫？而學生又是否能夠感同身受？藉此帶領學生進入歷史情境。	5'
情境設想	強化學生對於澶淵之盟的問題意識	教師可將班上同學依意願分為「北宋」方與「契丹」方，給予約 3-5 分鐘的時間討論。討論重點在於：「如果我是北宋/契丹人，我會怎麼看澶淵之盟？」這包括「我是否贊同簽訂和約呢？」、「我是否能對此一盟約感到滿意呢？」、「我認為戰爭的過錯在於誰呢？」等問題。討論完後，再請雙方組別互相表達自己的看法，並請對方提出相對的意見，以模擬澶	8'



步驟	目的	說明	時間
		淵之盟簽訂時的談判狀況。	
課後學習單	說明作業內容並提示思考方向	最後，教師可歸納學生所提出的意見，並請學生思考在討論的過程中，是否能感受到當時的歷史情境？在學生的心中，是否有過對和約的掙扎與矛盾？在思考這些問題時，教師毋需讓學生當場回答，可藉由學習單的發放，讓學生回家再作進一步思考。教師應簡單說明學習單的內容，提醒學生同樣一件事情，可能往往會有兩種以上的解釋。請學生閱讀學習單上的資料後，盡可能從不同的角度再思考澶淵之盟的意義。	4'

## (二) 作業設計：一個事實，兩種解釋

文本閱讀的作業是本次教學設計的核心，其目的在於提供學生不同民族立場的資料，藉以刺激學生思考問題，並試圖讓學生走入歷史情境。在 103 年 6 月 3 日至 6 月 17 日間，筆者先後於建國中學高一的兩個班級發放作業。此一作業大致可分為「引言」、「閱讀資料」與「思考問題」三個部分（詳見附錄）。

首先，引言的用意在於承接課堂上的教學，帶領學生進入問題的情境。此處先幫學生複習什麼是「澶淵之盟」？教科書上如何書寫，其書寫方式又有什麼問題？由於學生寫作作業時可能距離課堂已有一段時間，因此這部分旨在喚醒學生對於課堂所學的印象，並點出「澶淵之盟有其歷史解釋的可能性」，以引導學生思考下一部分的問題。

其次，閱讀材料是文本閱讀的核心。雖然課本上已論述過澶淵之盟，但對於宋遼雙方的立場語焉不詳，學生很難體會宋遼之間締結和約的處境。事實上這也反映出史料的侷限性，《續資治通鑑長編》是有關澶淵之盟的研究最常引用的材料，其中對於澶淵之盟的締約經過載之甚詳，但宋遼之間棄戰言和的動機則未曾言及，今人研究也是各執一詞，莫衷一是（王民信，1975）。然而正是這種「不確定性」，可用以作為培養學生思考能力的題材。故此處分別從《續資治通鑑長編》、《宋史》、《遼史》中擷取支持宋、遼立場的材料，呈現出同樣是一件事情，卻有兩種不同解釋的矛盾。然後再引柳立言〈宋遼澶淵之盟新探〉一文，提供一種解讀的視角，與前面的兩段資料對話。換言之，此一部分分別從「宋人角度」、「遼人角度」與「後人研究」給予學生三方面的資料。這些資料雖然都在講述同一件事情，但立場與態度並不一致，甚至在某些地方彼此矛盾，使得文本本身具有可讀性。藉由此一方式，觀察學生如何解讀資料，並希望讓學生學習從不同的角度看待歷史事件，甚至感受到當事人的處境。

最後，當學生閱讀完文本，如何設計題目以引導學生思考問題，是這份文本閱讀作業能否達到目的的關鍵。此處筆者設計了四道問題，就形式上來說，均為問答題（而非選擇題）。這些問題沒有預設的標準答案，端看學生如何以文字表達自己的看法。筆者





認為，惟有形諸於文字，才能將思考的脈絡具體化。再以內容而言，這四道問題基本上是預設由淺至深，一步步引導學生思考問題。首題從最明顯的宋人立場與遼人立場作比較，請學生思考彼此為何會有不同的解釋。次題再從近人研究的角度，請學生思考史家分析的利弊。第三題綜合比較三段資料，觀察學生如何判斷事件的真相。末題則讓學生以自己的方式「重述」澶淵之盟，企圖使學生從當事人的角度思考整件事情的脈絡。四道題目連接在一起，嘗試帶領學生從分析問題、理性判斷到設身處地體會其中情境。這是文本閱讀作業的最後一個步驟。

### （三）課堂上的辯論

從發放作業到回收作業並批改分析，中間大約經歷過一至兩個星期的時間。筆者在批改作業時，不是用分數、等第、對錯的方式給予回饋，而是將學生值得玩味的文字標示起來，提醒他哪邊的見解值得討論，並適時給予肯定性的回饋。同樣的在課堂討論時，筆者會將部分學生的作業展示出來。這些作業並非模範，而是值得讓同學思考的題材。其用意在於檢驗學生的思考成果，讓同學檢視彼此的觀點，祈能讓學生學習用更多元的視角去看待事情。

由於作業中的文本充斥著許多矛盾之處，因此在課堂上討論時，筆者首先拋出的問題為「究竟真相是什麼？」此處學生依據自己對文本的解讀各有不同的看法，因此討論的目的不在於找出標準的答案，而是練習提出理由來論證自己的論點。其次，筆者也採取了情境設想的辯論方式，仿照課程一開始的引導，再次將學生分為宋方、遼方等不同的立場。從「如果我是……」的角度出發，彼此互相詰問，藉此讓學生融入歷史情境，體會歷史當事人的糾結，並培養學生看待事情的同理心。必須注意的是，雖然學生此時已完成作業，但在課堂辯論時，仍有可能提出不一樣的見解。尤其學生受限於文字表達的能力，許多想法未能見諸作業之中，因此課堂上的討論對於文本閱讀而言仍是相當必要的。

以上，是筆者此次的教學設計。其中有筆者預設的教學目的與企圖觀察的焦點，但實際操作之後，學生的回饋與反應並不必然如同教師所設想。因此以下即針對學生的回饋作分析，並提出筆者的一些看法與建議。

## 肆、反思與建議

### 一、學生的作答情形：分析有餘而自我建構不足

綜觀此次的作業內容，學生的作答情形頗為複雜，但大致來說，循著筆者原先設計的由淺至深的四道題目，作答情形也呈現出由完整至破碎的現象。首先，以第一道題目而言，



這是學生普遍作答較為完整的一題。在經過課堂的教學活動與作業一開始的引導後，大部分學生都能注意到兩段資料的歧異性來自於國家立場的不同。如 A 班鄒生回答：

資料一站在宋朝的角度，稱宋為此一戰役的贏家；資料二由遼朝角度出發，描寫遼朝富國強兵，並主張是宋先攻而遼是贏家。有此極端差異可能是尊哪一方為正統的關係。被尊為正統的一方，自然會被作者隱惡揚善。

然而第二題之後，學生的作答逐漸出現分歧，而思考方向也不盡如同教師所預設。以第二題來說，在首題比較完資料一與資料二後，第二題將討論轉移至資料三，希望學生在討論完宋、遼兩造的立場後，進一步從後人的研究作觀察。由於後人研究兼採宋、遼觀點，又非當事人，因此許多學生均認為資料三的立論相當合理，其視角較為客觀，不見盲點。但也有部分學生認為，資料三為漢人的研究，其立場仍偏向宋室，且正因為後人研究之故，所以反而較不能體會到當事人的立場。如 A 班陳生回答：

資料三以第三人稱視角之優點在於較能客觀做出好壞評論，不容易被人情立場所左右。但正因為客觀論定，所以未能深入瞭解各國的心態而私自做解釋，當時可能有些事情現在也看不到了。

陳生從當事人的角度出發，指出後人研究無法瞭解到當時的心態，既具洞察力，同時也展現出史家所謂的「同情的理解」，反映部分學生對於文本的分析能力頗佳。

在作答完前面兩題後，學生對於三段資料均已有一定看法。因此當第三題要求學生綜合討論三段資料時，其作答情形普遍與前兩題相關。換句話說，大部分的學生均認為資料三較為接近史實，其理由為資料三站在後人的角度，較能兼顧宋、遼立場。不過值得注意的是，也有學生認為後人角度去當下事件甚遠，並非第一現場的觀察，反不如當時的記載更為可信。如 B 班鄧生回答：

資料一或資料二應有一個較貼近事實，但隨著時過境遷，我們已經無法判斷其中的真偽，資料三雖然看起來比較客觀，但畢竟是解釋的成份居多，不一定真的就是這樣。

又如 B 班吳生認為資料二較接近史實，其理由為資料二旨在描寫事件的經過，是當時人的第一手記載。相較之下，資料一以對話為主，且發聲者多為宋人，由宋人之口必定帶有宋人的主觀立場，故其不如資料二可信。從文本的形式判斷事件的真偽，此為筆者在設計文本閱讀時所未想到的地方。學生能觀察到這點，反映其視角有時比教師預設的更為廣泛。

然而，進入第四題後，學生的作答情形普遍不如預期。本題原為筆者設計題目的重點，旨在讓學生重述整個事件，並將事件過程分為幾個小題，以引導學生建立起事件的因果脈絡。在批改作業時，筆者並未預設正確的答案是什麼，只是希望學生能用自己的話講出一



套說法，甚至能在此融入歷史情境，仿若以當事人的角度去釐清事情。但這題的作答狀況普遍不佳，大部分學生僅能「分別」重述三段資料的內容，或是擷取其中一段資料作摘要，而無法妥善加以比較、綜合，遑論能有歷史情境的融入。然而必須注意的是，學生的想法與感受有時未能如實地訴諸文字，這便需要教師在課堂上直接與學生對談。透過當面的互動，筆者發現，學生從這份作業所獲得的，其實遠比文字上所呈現的更為複雜。

## 二、重新檢視教學目標

如果重新檢視這份課程設計的教學目標，包括提供學生不同民族立場的資料，藉此刺激學生思考問題，擴展學生對於歷史事件的視角；以及使學生融入當事人的處境，體會異民族衝突下的掙扎，從而體會到和平的可貴，則作業上所呈現的回饋，顯然不足以達到後者的目標。然而，在檢討作業時，學生的反應事實上遠比文字敘述複雜得多。首先，就多元視角的培養來說，從作答情形可知學生普遍都能注意到不同民族的立場，理解從不同的立場出發，可能會有不同的歷史解釋。並且，在實際與學生對談後，可以發現學生所提出的「立場」問題並不僅限於民族上的不同。包括戰勝國或戰敗國、作者為漢人或是外族、寫作的時間是當時或是後來、文本的形式是對話或白描，這些都是學生所提出的質疑。可以發現學生在多元視角的問題上，想到的可能比教師原本設計的更多。這是筆者認為在這次的教學設計中，最為成功的一環。

其次，在原本的作業設計中，筆者原本期盼學生在第四題重述事件時，能設身處地思考當時的情境，從中展現出同情的感受。但就作業回饋來說，學生普遍只是摘錄資料，而無法用自己的話語或情感描述事件。不過應該指出，學生並非沒有同情的能力，只是情意上的感受難以訴諸文字。在課堂討論時，尤其是在前文所提及的「情境辯論」設計下，許多學生往往以「我覺得……」、「如果我是……」等角色代入的方式敘述他們對於澶淵之盟的看法。而當教師提出「如果你是宋真宗」的設想問題時，許多學生也陷入了關於戰爭與和平的兩難處境中。質言之，在情意上的教學目標很難透過文本閱讀式的教學設計作檢視，但文本閱讀可以提供課堂討論的材料，讓學生更易進入情境。文本閱讀與課堂討論必須互相搭配，方能使教學設計呈現出完整的樣貌。

## 三、文本閱讀設計的再思考

在課堂討論時，筆者曾詢問學生對於文本閱讀作業的感覺是什麼？多數學生反應之前雖然有在國文課做過類似的閱讀測驗，但資料內容與問題的方向明顯不同，因此對這種文本閱讀作業感到「很新鮮」，像是在看故事，也像是在「推理」。但也有學生表示，不習慣回答非選擇式的題目。看完文本後，總覺得雙方講的都有道理，反而對原本所學更加困惑，從而也不知道該如何作答。事實上在歷史學的研究中，歷史解釋從來沒有真偽之分，只有合理與否。但學生的學習經驗習於接受確切的答案，但當確切的答案不存在時，學生總顯得有些無所適從。因此，筆者建議一開始實施文本閱讀時，應將文本的篇幅壓低，挑選明

確的主題，並將題目設計得更為簡單，甚至不妨設計一道選擇題，讓學生在選完後寫出自己的理由，藉此讓學生逐漸習慣書寫文本閱讀的作業。以本次的文本閱讀作業為例，筆者挑選互相矛盾的資料，使文本具有可讀性，並藉此刺激學生的思考，但對於部分學生而言，卻顯得難度過高。類似的設計，應待學生逐漸熟悉文本閱讀作業後再做施測，或許會得到更好的效果。

再者，本次的文本閱讀作業，在情意上的目標顯然是較薄弱的。筆者原先預設四道題目能逐步將學生導入歷史情境，從而對歷史當事人產生同理心，但這部分並未如預期所設想。這一方面與學生的文字表達能力有關，如前所述，這必須從課堂上的討論加以彌補；另一方面則令筆者思考，在文本閱讀本身的設計上，是否還有強化情意目標的可能性？從筆者在其他地方所實施過的文本閱讀來看<sup>2</sup>，筆者認為，人物傳記式的選材與題目的問法可能會是兩個關鍵。對於學生而言，鮮明的人物形象較易引起情感上的共鳴，即以澶淵之盟一事為例，學生對於宋真宗聽到和談結果的反應便感到十分有趣<sup>3</sup>。再者，在題目的問法上也不妨用「你喜歡嗎？」、「你覺得如何？」、「如果是你，你會怎麼做？」等句子，尤其可置於最後一題，讓學生在最後回到自己的角度作思考。這正是本次的文本閱讀作業，在題目的設計上所不足之處。

總之，在文本閱讀的設計上，如何使學生「想看」、「想思考」甚至受到「感動」是最重要的原則。過去教科書大抵用平鋪直述的方式呈現歷史事件，看似客觀而明白，卻缺少可讀性，對學生而言似乎總少了點「刺激」與「情感」。教師在設計教材時，或可提供學生顛覆性的、矛盾性的材料以激發學生的思考，甚至也可提供當時的人物言行，縱然其立場可能較為主觀，卻可對學生有較多情意上的渲染。這些材料的選擇與運用，端看教師如何操作，惟跳脫教科書「直線式」的敘述模式則是不變的原則。當學生對於歷史產生學習動機時，教師才能進一步影響他們，也才有和平教育的可能。

## 伍、歷史教育與和平教育

「為什麼要學歷史？」這是筆者作為高中歷史教師，時常在課堂上詢問學生的一句話。若將問題的對象換成歷史教育的工作者，這句話也可以改成「歷史教育的目的是什麼？」換言之，在歷史教育之中，我們究竟想要「教」給學生什麼？又或者我們究竟想要學生「學」

<sup>2</sup> 相關文章於 103 年 11 月 8 日發表於北一女中歷史科學習社群的研討會上，名為〈文本閱讀與歷史教學〉，目前未出版。在該文中，筆者引用張元教授所設計的文本閱讀資料，進行了不同的教學嘗試。

<sup>3</sup> 宋真宗遣曹利用前往和談，臨行前告知若不得已，輸百萬歲幣亦可。利用回來後，真宗急遣內侍詢問和談結果，曹利用以「三指加頰」以告，真宗以為三百萬，忍不住失聲說道「太多！」旋即又自我安慰道總算是了卻一樁心事。待得知曹利用之意為三十萬，不覺喜出望外。事出《續資治通鑑長編》。





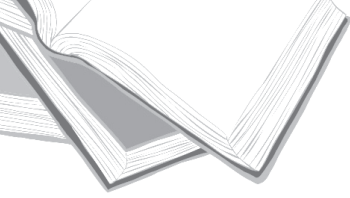
到什麼呢？再次回到課綱中作檢視。近年來歷史課綱的修訂與調整，在社會上造成廣泛的討論。但即使歷經多年，課綱中對於歷史教育的目標卻未有太大變化。現行高中歷史課程綱要中，開宗明義列出五項目標：

- 一、引導學生認識重要的歷史知識。
- 二、培養學生具備蒐集資料，探討歷史問題，進而提升其歷史思維的能力。
- 三、幫助學生理解自己文化的根源，建立自我認同感。
- 四、認識世界重要的歷史發展，培養學生尊重各種文化的開闊胸襟。
- 五、激發學生對歷史知識的興趣，養成終身學習的習慣，以充實其生活內涵。

這五項目標基本上由具體而抽象，從知識層面擴及情意層面，可謂立意良好。但翻閱教科書內容，其中大抵均停留在第一項目標，部分富思考性的設計，或可達到第二項目標，但其他目標便無足可道了。這固然有許多實際的限制，包括現行高中歷史課程過於龐大，一般教科書所需處理的知識量太多，以及考試的方式、授課的時數、教材的形式、學校的資源等，均對課程設計造成許多先天的限制。但筆者認為，情意上的教學目標遠比知識層面重要，縱有諸多限制，我們仍應努力改善既有的教學設計。

本文的嘗試，企圖呼應上述教學目標中的第二項與第四項，從多元視角的培養到思考能力的提昇，最後希望學生能對多元文化投以同情的感受。在這過程中，筆者以文本閱讀作為課程設計的核心，加上課堂上的討論活動，似乎看見學生展現出部分的成效。但文本閱讀需要長期的施測與觀察，歷史教育的目標也非一蹴可幾。我們希望學生在歷史學習中，獲得的不僅是知識，更是一種思考方式與態度。學生畢業後，他們可能不會再記得書本上寫了什麼，但其思維能力與態度卻能長留心中。歷史教育如果能培養學生多元的視角與寬闊的胸襟，這對於和平教育無疑是一大幫助。

長期以來，歷史教育夾在「歷史學」與「教育學」之中，既不被歷史學家視為正統的部門，而教育學家受限於歷史專業知識的不足，通常也難以勝任歷史教育的研究（林慈淑，2010）。事實上比起純粹的學術研究，歷史教育所面臨的挑戰可能更加複雜。歷史教育每天都發生在學校的課堂之中，它是普羅大眾所熟知，甚至習於批判的對象。換言之，不同於學院式的研究，歷史教育處於公共領域之中，容易受到來自於政府和社會各方面的影響（黃春木，2013）。但對於和平教育來說，歷史教育絕對是不可或缺的關鍵。本文從第一線的歷史教師的角度，透過實際的教學活動，嘗試讓學生自我覺察到和平的可貴。此一和平奠基於對多元文化的諒解，同時也是一種歷史思考能力的展現。我們雖然無法立竿見影，即時看見和平教育的成果，但唯有不斷地實踐努力，才能有確實前進的可能。這是一種實務性的研究，無法仰賴大量的文獻理論，只能透過持續的經驗累積慢慢摸索出方向。



## 參考文獻

- 王民信（1975）。澶淵締盟的檢討。《食貨雜誌》，復刊，5（3），97-108。
- 林慈淑（2010）。《歷史，要教什麼？—英、美歷史教育的爭議》。臺北市：學生。
- 柳立言（1992）。宋遼澶淵之盟新探。《中央研究院歷史語言研究所集刊》，61（3），693-760。
- 陳豐祥、陳秀鳳編（2013）。《普通高級中學歷史第二冊》。新北市：泰宇。
- 黃春木（2013）。我族中心的超越——由《賽德克·巴萊》反思歷史教育處理「和平」議題的挑戰。載於甄曉蘭編，《和平教育——理念與實踐》（頁 105-126）。新北市：國家教育研究院。

## 附錄：作業內容

### 一、引言

澶淵之盟是中國史上的一件大事，它不僅改變中國傳統以來的「天朝體系」，更開中國給予外族「歲幣」的先例。自宋代以來，關於澶淵之盟的討論未曾停息過，有人視澶淵之盟為漢族的奇恥大辱，有人則肯定澶淵之盟所帶來的效益。究竟澶淵之盟是利還是弊？這一方面取決於從宋朝或契丹人的觀點來看，一方面則牽涉到個人的價值觀。因此，澶淵之盟的評價誠然是個「歷史解釋」的問題，其答案永遠不會定於一尊。但追本溯源，澶淵之盟究竟是如何形成的呢？教科書上的敘述集中在強調「遼軍南下」、「寇準力勸宋真宗親征」、「宋軍挫遼前鋒」，看似為遼軍主動出擊，宋朝不得已而抵抗，最終取勝訂盟。但為何遼朝會在宋真宗時舉兵南下呢？為何宋朝贏了戰爭，最終卻得付出歲幣呢？和約的形成，又究竟是哪一方先提出來的呢？這些問題相當複雜，我們不可能在教科書上得窺全貌，但我們是否能夠嘗試思考，如果從不同民族的角度作觀察，澶淵之盟將會是怎樣的一個面貌？以下列舉三段資料，請同學在閱讀完後，提出你的看法。

### 二、閱讀資料

#### 1. 摘譯自《長編》、《宋史》

丁酉日，宋真宗對大臣說：「邊境來報，契丹人已經圖謀南侵。朕打算親征，一決勝負，卿等認為如何？」畢士安等大臣答曰：「陛下既已任將出師，就將戰事交與前線將帥即可。若陛下仍欲親征，則建議進駐澶淵。不過澶淵守備不足，難以長久支撐龐大軍隊，又考慮到氣候的問題，因此希望陛下三思。」寇準則認為：「大兵在外，必須勞煩聖駕前往督軍。出發在即，不可暫緩。」最後真宗決定前往澶淵督軍。





真宗決定親征後，大臣王顯貢獻計策，謂：「我方的大軍駐紮在鎮、定二州，契丹必不南侵。陛下的車駕可以駐守在澶淵，命令鎮、定二州出兵，並與河南軍隊會師，合擊契丹，大事可成也。」果然不久契丹主動請盟。

然而在盟約的內容上，宋遼雙方來往多次，遲遲未能有結果。遼使稱遼朝皇帝恥於接受金帛，堅持宋朝割讓十縣。宋朝的富弼則轉述真宗話語，說道：「朕為祖宗守國，豈敢隨便將土地贈送給人呢？遼朝所想要的，不過是租賦而已。朕不忍心讓兩朝百姓生靈塗炭，因此委屈自己，用贈幣的方式來平息戰爭。如果遼朝堅持要土地，則是毀壞盟約。澶淵之盟是天地鬼神見證下的盟約，而首先發動戰事的也是遼朝，並非我的錯。如今你們毀壞盟約，豈不是連天地鬼神都欺騙了嗎？」然而遼使仍反覆企求割地。富弼再謂：「遼朝如果以得到土地作為榮譽，則宋朝必以失地作為恥辱。兄弟之國，豈有一榮一辱的道理呢？」遼使只好作罷，但不久又將要求轉向和親。富弼答曰：「婚姻的事情容易產生嫌隙。況且本朝的長公主出嫁，嫁妝也不過十萬緡而已，其利益哪裡比得上無窮無盡的歲幣呢？」契丹使者遂暫時作罷。

## 2. 摘譯自《遼史》

聖宗即位後，太后臨朝稱制，命令耶律休哥總管南面軍務，並授予便宜行事的權力。休哥建立軍事制度，整修武備，勸課農桑，因此邊境大治。統和四年，宋朝軍隊再次來攻，宋將范密、楊繼業出雲州；曹彬、米信出雄、易兩州，又取歧溝、涿州，陷固安，就地屯兵。由於當時援軍尚未到來，休哥力寡，不敢出戰，只在晚間以輕騎騷擾之，又在白天以精銳部隊虛張聲勢，使宋軍疲於奔命。

十一月，遼軍開始反擊。都指揮使耶律課里在洺州遇宋軍，擊退之。東京留守蕭排押捕獲宋朝官吏數人，獻之。丁卯日，南院大王善補奏報，宋朝遣人送來弓矢，密請求和。遼朝內部開會之後，決定允許宋朝的秘密求和。庚午日，遼軍再傳捷報。壬申日，抵達澶淵，大將蕭撻凜中伏弩而死。幾天後，宋朝正式派遣曹利用前來請和。

然而曹利用並不打算歸還遼朝的失地，使得和談陷入僵局。戊子日，宋朝再遣李繼昌前來請和，承諾宋真宗以遼太后為叔母，並歲輸銀十萬兩，絹二十萬匹，遼朝許之。

論曰：遼朝在統和年間，數次舉兵伐宋，數名大將均有降城擒將之功。最後以蕭撻凜為統軍，直抵澶淵，卻在將與宋軍決戰之時，撻凜中弩而死，致使我方頓失倚靠，最終才達成了和議。這大概是上天厭煩了人間的動亂，有意要讓南北的軍民休息吧！真天意耶！

## 3. 摘錄自柳立言，〈宋遼澶淵之盟新探〉

宋太宗兩次北伐失敗，論者多謂宋人從此積弱不振，並非「征服王朝」契丹的對手。這樣就未免忽略了澶淵之盟以前的敵對狀態亦給予契丹相當大的壓力。例如《遼史》

即謂：「宋以文勝，然遼之邊防猶重於南面。」景德元年，宋對夏的戰爭告一段落，轉而準備以強大的軍力對付契丹。宋朝念念不忘奪回燕雲十六州，遼朝也不能忘懷後周從燕雲所奪回、現由宋所把持的關南地。在此情勢下，遼人權衡輕重，先下手為強，發動自有宋以來的最大一次南侵，希望收復關南之戰略要地，同時和、戰並用，以備萬一。

景德戰役期間，遼朝以宋降將王繼忠為使者，秘密致書給宋真宗，表示契丹「願修舊好」，可知遼廷從一開始，就是和、戰互用。契丹願和，真宗半信半疑，以至於躊躇觀望，想待遼軍轉戰無功俯首稱臣後，再簽訂有利於我方的盟約。同一時間，契丹猛攻瀛洲。遼國的意圖很明顯，是以武力攻取瀛洲，做成事實，然後談判和約。宋真宗以為瀛洲難保，終於先行遣使談判。十一月，曹利用抵達天雄。綜觀而言，真宗守株待兔，喪失先機，此為宋人戰略的一大錯誤。

景德之役使真宗體會到要擊敗兵多勢眾的契丹將要付出難以計算的代價。遼兵愈挫愈勇，愈深入愈多勝。縱能收復燕雲，長途運糧的艱辛，也令人想之生畏。真宗縱未厭兵，但在和、戰、守均不易為的情況下，最後難免傾向於和。另一個一直存在而到戰爭時尤其明顯的問題是宋代強幹弱枝的國策。為防範唐末五代藩鎮割據的重現，宋廷不願地方守帥擁有強大的軍力。矛盾的是，自北伐失敗後，為防禦契丹，不得不在沿邊屯集大兵、設大帥以綜攬全局。邊將權重的顧慮愈來愈大，若干朝臣更建議分授沿邊兵柄，認為「若支大於體，末重於本，是以利器授人也。」

因此，澶淵之盟的形成，是真宗在戰略將盡、兵源不足、邊將權重等顧慮下的考量。而當時遼兵雖所戰多告捷，並從東、北、西三面威脅澶州。但遼兵千里深入，也非原意，加上主帥暴斃，士氣一奪，進不能穩操勝券，退不能全身而返，這是遼人所以願意和談的原因。其盟約的形成，可謂千鈞一髮而僥倖之至，也可謂天助宋遼也。

### 三、思考問題

1. 請簡述資料一與資料二分別以怎樣的方式描述澶淵之盟？其所強調的重點分別為何？並請思考為何會有這樣的差異？
2. 你認為資料三的立論是否合理？其視角有何優點？又是否有盲點呢？
3. 上述三段資料講的是同一件事情，但論述方法與內容卻有許多歧異，你認為其中哪一段資料最接近史實？理由為何？
4. 在閱讀完這三段資料後，請試著以圖示的方式，描述澶淵之盟簽訂前後的各項事件的因果關係。各項事件可以包括：是誰發起了戰爭？為何發動戰爭？戰爭之中發生了什麼事？誰打贏了戰爭？誰先要求締結和約？雙方願意簽訂和約的原因是什麼？和約的內容與評價是否有爭執？



# 多元視角下學生對民族文化的理解

## ——從影視教學看學生對日本「歷史」文化的理解

朱瑞月

臺北市立華江高級中學教師

### 壹、前言

近十多年來，臺灣教育改革如火如荼地展開，高中歷史教育在課程綱要、教材編寫、版本開放、考題內容各方面出現很大的變動；其改革趨勢為從強調歷史知識性的傳授，逐次演進到讓學生認識「歷史學」與「歷史研究」，進而具備「歷史思維」能力，達到多元理解的目的。教學者應體認到「教歷史」除了傳遞歷史知識，也須讓學生具備「歷史思維」能力。

只是如何讓學生具備歷史思維能力？歷史教育做為一門學科，教學者除了瞭解歷史知識的結構特性外，也須具備「演繹」或「轉介」歷史文獻能力，庶幾「忠實」傳達「歷史」。而「演繹」或「轉介」過程中，教學者常會運用各種教學方法、引薦教學資源與吸收當今歷史學界研究成果，希望能夠達到一定的教學成效，並透過各種方法了解學習成效，給予成績考核。只是「學生從課堂上究竟學習到了什麼（能力或知識）？」，又是「如何學習與理解？」，「歷史教育的目標達到了？或是具體達到哪些目標？」這些議題顯然較少受到重視或研究討論。因此筆者嘗試利用「教科書文本敘述」、「視聽欣賞」、「學習單」等媒介，藉由學生學習單的回饋，分析、了解學生對歷史的理解。

### 貳、高中歷史教育目標與方向

高中歷史教育要「教哪些歷史內容」、「培養怎樣的歷史思維能力」、「如何達到（上述）目標」，各界一直都有多元的看法。有學者藉「他山之石」，例如英國與美國歷史教育的經驗，來思考臺灣歷史教育的相關議題；而臺灣歷年來高中歷史課綱的調整與修訂，某種程度反映其思考意涵。透過了解歷史課程綱要與教材內容的修訂，庶幾掌握高中歷史教學者應有的責任與任務。

## 一、高中歷史課程綱的演進

曾有史家說「所有的歷史都是現代史」，史家詮釋歷史時會有其主觀與客觀的限制，歷史也常被視為「工具」，歷史的「現實性」極強。而臺灣歷史教育改革過程中，曾出現多元聲音，因此課綱與教學目標的修訂，某種程度上反映歷史學界對歷史教育發展的期許，值得重視。

為適應時代需要，民國 18 年到民國 88 年，歷史課綱與教材內容曾有多次調整，為瞭解歷史教育的變革，掌握教學方向，筆者曾為文探討高中歷史教育改革與歷史意識的關聯性，發現培養歷史思維能力與歷史意識是主要趨勢（朱瑞月，2010）。改革過程中，曾為課綱委員的周樑楷教授曾提出歷史教學與歷史思維（historical thinking）是互動的，而培養歷史思維有三層次<sup>1</sup>（周樑楷，1996）課綱的修訂，無非是希望教學者能夠達到第三層次培養歷史思維的教學目標。

民國 86 年，清華大學張元教授主辦「方法論：歷史意識和歷史教科書分析編寫國際學術研討會」，主題是針對歷史意識與歷史教育的關係及意義，嗣後學界對此議題也多所討論，例如 2009 年臺灣師大歷史學系與教育部高中歷史學科中心舉辦「中學歷史教育學術研討會」，學者提出「歷史意識與現實意識的互動」（張弘毅，2009）、「理解學生歷史思維能力的重要性」（蕭憶梅，2009）論文，英國「歷史意識」教育相關論文也被引薦到臺灣（葉小兵，2009）教學現場有老師朝「歷史思維」教學目標邁進，例如前北一女教師黃德宗（黃德宗，1996），建臺中學黃福添（黃福添，1996）。

民國 95 年歷史科課程暫行綱要精神重視「建立歷史意識」（historical consciousness）與「史料閱讀」在歷史教學的重要性。課程綱要明白指出高一二學生「藉歷史問題的探討提升歷史思維能力」、「理解文化的根源建立自我認同感」、「認識世界多元文化特質」，到高三，學生必須學習史學方法，並加強閱讀、思考、辨析、論證等能力。因此課程的規劃著重於培養學生具備「歷史思維」的核心能力，包括：運用「時序」、「歷史理解」、「歷史解釋」、「史料證據」能力等（教育部，1996）。周教授說「歷史意識是種思維的方法」（周樑楷，1996），培養歷史思維能力最終的目的是建立「歷史意識」。

與英國十多年來的歷史教育相較，可以發現中英兩國歷史教育目標類似，英國學者 Peter Lee 提到「第二層次概念」：「變遷」（change）、「原因」（cause）、「神入」（empathy）、「說明」、「重要性」、「時間性」（time）對達到歷史教育目標的重要性，這些概念不是「歷史概念」（concept in history），而是「歷史的概念」（concept of history）（Peter Lee, 1996）。民國 98 年 11 月在國家教育研究院籌備處主辦的「歷史教學與評量」國際工作坊，兩位英國學者 Frances Blow 與 Denis Shemilt 的論文，分別探討學生對歷史因果概念、歷史變遷與發展

<sup>1</sup> 周教授認為培養歷史思維，可以分為三個層次：第一層次偏重歷史事實，第二層次屬於歷史解釋，第三層次屬於培養歷史思維方式





概念的認知，(Denis Shemilt, 2009; Frances Blow, 2009) 也是著眼於歷史思維能力的培養與歷史意識的建立。

## 二、高中歷史教材內容的演進

與課綱精神密切相關的教材綱要也陸續出現變革。(民初到 95 年改革，略) 到九五暫綱時，高三選修「歷史專題：歷史是什麼」，學生須學習歷史學相關概念，例如「史觀」、「史學史」、「史學方法」、「歷史解釋」等，歷史教師盡力協助學生進行「歷史思維」，並參考英國歷史教學的「史料教學」方式，(劉城譯<sup>2</sup>，1993)；同時，升學考試考題內容出現史料題，學生理解史事與運用史學方法的能力，成為得分的關鍵因素。

民國 100 年教育部再次修訂課程綱要，調整課程目標與教材內容時數(教育部，2011)：其中高三選修大幅變動(高中歷史 95 暫綱與 100 課綱「選修」課程內容比較，請參閱附錄 1)，教科書採用文化史概念，刪除「歷史是什麼」單元，這樣改變是否意味著學生減少或不理解歷史知識本質、史學發展與史學方法？然而對照課綱所要達成的核心能力目標，答案顯然是否定，而這對高中歷史教育會產生什麼影響，有待觀察。在此，筆者謹先藉由「歷史是什麼」單元的課程設計，來檢視九五課綱課程目標與內容對學生產生的影響，希望能真切深入地反省「老師教歷史」與「學生學歷史」之間的互動，以及高中歷史教育真正的內涵。

## 參、教學現場：以日本「歷史」文化教學為例

### 一、課程目標：「歷史圖像」與「歷史意識」的建立

目前一般學生對歷史與史料的認知，或來自於課堂的學習，或是電影、電視劇、旅遊、網際網路或相關書籍等，其中課堂學習深受歷史教學者的影響，因此，歷史教學者的教學理念極其重要；他必須體認到歷史知識的結構是由資料、證據、敘述、論斷與名詞、概念、事實、解釋所組成，透過這樣的操作來反身關照，並使學生得以建立歷史意識。英國學者 Denis Shemilt 曾經提出「建立『歷史』大圖像」(Big Picture)的概念，把「過去」看成「時間與空間的回顧」，是整體性的觀照，這樣就具備歷史意識；他認為擁有對人類歷史的圖像是必要的，且「歷史意識」的產生是複雜的、具有社會正面意義的。(Denis Shemilt, 2008) 另一名英國學者 Frances Blow 認為學生學歷史理解過去，更重要的是要有建立歷史意識，而理解歷史的過程會影響到歷史意識的建立。(Frances Blow, 2009)

<sup>2</sup> 劉城譯，艾什比 (Rosalynd Ashby) 著，〈歷史課堂的史料教學〉，《清華歷史教學》第二期，1993 年 12 月。



因此，筆者嘗試了解「學生理解歷史的過程」，並希望學生能夠建立自己理解的「歷史圖像」，不論是 Desnis Shemilt 指稱的哪一種層次的圖像；最後希望學生經過「歷史思維」後，歷史意識得以顯現，進而在此基礎下，面對「地球村」各種族群與多元文化時，能夠通過「歷史的理解」，進一步真正肯定生命價值與尊嚴。

## 二、教材內容與課程設計

### (一) 95 課綱選修歷史「歷史是什麼」單元的「難」

筆者以 102 學年度高三學生為觀察對象，共有三個班級合計 119 位；他們是適用 95 課綱最後一屆的學生。筆者選用選修歷史（下）第四單元「歷史是什麼？個人的反思」，教材內容詳見附表 2，但因該單元篇幅內容與授課時間有限，對學生而言是極為抽象難解的「歷史知識」，又近幾年指定考科都出現「歷史事實與歷史解釋」、「史家立場」、「歷史知識建構」等類型的題目，學生因無法確切掌握史學特性，錯誤時有所見；因此筆者認為有必要另闢蹊徑，找出學生可以理解的教學方式；因此以「具體」的日本歷史文化為教材內容，嘗試運用現行教科書文本、課堂講授、影視欣賞等方式，幫助學生理解「抽象」的歷史知識本質，並藉由學生學習單的回饋，了解其學習日本歷史文化的途徑與成效，希冀幫助學生瞭解正確史學概念與建立歷史意識。

### (二) 95 課綱有關日本歷史文化的教材內容

95 課綱的教材內容有關日本歷史文化的單元，分散在歷史第一到四冊，且多半是在大歷史架構下的敘述，其內容多著重於政治外交關係，學生如要理解日本歷史文化，最主要的章節是：臺灣史的「日治時期」與世界史的「幕府時代」、「明治維新」。

### (三) 日本「歷史」文化的課程設計：影視教學

為具體化「歷史是什麼」主題，深化學生對日本歷史文化的認識，筆者規劃課程如下：

- ✦ 主題：日本「歷史」文化
- ✦ 適用班級：華江高中 301, 303, 307 高三學生
- ✦ 適用課程：98 課綱 102 學年度高三選修下「歷史是什麼」單元、高二歷史上「亞洲大帝國的發展」單元、高二歷史下「資本主義國家的挑戰」單元
- ✦ 教學資源：相關教科書文本、影片「羅生門」、「末代武士」
- ✦ 討論與回饋：影片學習單（一）羅生門（二）末代武士、勾選式問卷（一）（二）

課堂上，首先講述「歷史是什麼？」內容，讓學生初步理解歷史基本概念，接著觀賞兩部影片，一是由日本著名導演黑澤明執導拍攝的〈羅生門（らしやうもん）〉，該片劇情中「眾說紛紜的推理敘述」，可以刺激學生推理思考，並討論「歷史知識」本質、



史實建構、史料擷取與解釋等。二是電影〈末代武士 (*The Last Samurai*)〉，以 1876 年—1877 年西南戰爭和明治維新為背景，片中呈現武士道精神、日本西化與傳統衝突融適過程，筆者希望透過影片讓學生思考；一、歷史轉折過程中歷史人物的選擇與選擇原因為何？二、東西文化不同的思想價值，三、日本現代化過程中，傳統價值與西方文化的衝突與融合，四、中日兩國面對西方勢力挑戰時，因應經驗與結果的差異；五、從人性層面出發，請學生觀察、理解、尊重世界多元文化，並瞭解其重要性。

學習單的製作，採取問題導向，學生必須充分瞭解影片內容，並以文字書寫相關答案與個人心得。筆者透過回饋單檢視其學習歷程與成果。由於兩部影片課程目標不同，提問問題性質也有所不同，「羅生門」偏重學生邏輯思考與核心能力的呈現，「末代武士」強調理解、同情、多元、包容等能力與情意的呈現。有鑒於影視資料不等於是真正史實，因此請學生思考影片製作資訊與預設觀點，並給予批判。學習單請參閱附錄 3 與 4。

最後，設計勾選式問卷，請學生勾選具體選項，以了解學生學習前後歷史知識的差異，與核心能力（表達、理解、解釋與運用史料等）的變化。問卷中，並請學生勾選其自主學習歷史知識的途徑為何？而哪些途徑是有效的？設計勾選式問卷(參閱附錄 5)

## 肆、學生回饋分析

### 一、學生「文字敘述」所呈現的歷史理解

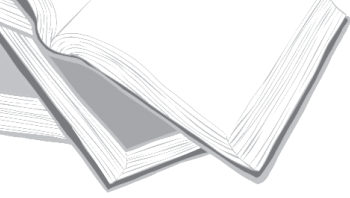
100 課綱延續 95 課綱的課綱精神，反映教育部期望經由歷史教學培養學生具備核心能力，包括：表達歷史時序的能力、理解歷史的能力、解釋歷史的能力與運用史料的能力，以下由學生學習單的文字敘述進行分析。

#### (一) 羅生門

由於運用本片劇情來理解學生在史實重建、史料分析判斷、歷史知識的認知與歷史重述能力等養成，因此對學生提問：影片中「關於事件發生的經過，誰的敘述是真的」與「武士究竟是怎麼死的」問題，並說明理由。學生回饋統計請參閱附錄 6，初步發現以下現象：

#### 1. 學生以「人性觀點」評斷事實經過的說法

首先討論到「事件經過」的描述，約有六成八的學生認為樵夫說法是正確的，一成四認為都不正確；其所持理由有：1. 相信「樵夫說法正確」的理由是「因為他不是當事人」、「因為他是唯一的旁觀者」、「因為他是目擊者」、「因為說謊對他無弊無利」；2. 沒有一個人說法正確，因為「每個人都有理由說謊」、「每個人都會站在自己的立場說話」、甚至說「人性哪裡有軟弱，那裏就有謊言」、「每個人都為自己（利益）隱



藏真相」。如分析理由，不難發現學生以「人性共通點」、「人性本惡」或是「非當事人」作為判斷的標準，幾乎很少透過影片片段作邏輯分析；因此人性是決定說法正確與否的重要關鍵，同時「非當事人必然是客觀的」的迷思似乎存在。因此，要讓學生了解史實是否正確重建，可能須要更多方法與訓練，才不致於解釋歷史時，流於單一的「人性觀點」。

## 2. 學生判斷史實真假的理由並不嚴謹

討論到「武士之死」：武士是自殺或他殺？如是他殺，為誰所殺？認定理由為何？結果發現，相信樵夫說法正確者約占六成七，其次是「均無正確」與「武士之妻」，各有一成左右。相信樵夫說法的理由是樵夫「非當事人」；認為「武士之妻」正確者，係因「女人眼睛最誠懇」、「相信傳統日本女子的操守」。而認定武士是自殺的理由是「感覺那時的男人有武士道精神」、「以日本大男人主義來解釋，妻子被污辱，當然要自殺」。上述說法不盡客觀，雖說「人性」是現代人所以能理解古代事物的原因之一，卻應該不是唯一；學生「想當然耳」的見解，是否也有必要透過課程的學習來加以釐清？

## 3. 學生重述能力有所差異，邏輯分析能力是關鍵

學生被要求以 300 字重新敘述「一個武士之死」，其中必須包括事件的經過與原因；從學習單上回饋發現，少部分學生會根據對影片的理解，做有條理的敘述，並解釋事件之因；但大部分學生採信樵夫說法因此引用重述，或許是習慣於看似合理的說法而不深究；但是也不排除學生偷懶而直接引用。有學生文字表達較不理想，用詞極為直白，重述內容有誤。

## (二) 末代武士

根據影片性質，學習單的問題導向有四：「影片具體內容」（例如事件、人物）、「日本文化呈現」、「明治維新後東西文化的融合與衝突」、「學生接觸日本歷史文化的管道」希望能夠得知學生對於特定歷史事件的理解為何，歷史人物在面對歷史轉折時的選擇與自處。以下係根據學生回饋單，分析學生對日本歷史文化的理解如下：

1. 對日本文化認知—性別角色、花道、茶道、禮節、生活態度、佛道、服飾、生活用品等（略）
2. 武士道精神與櫻花

學生認為武士道精神就是「正向精神、不畏懼死亡、實現理想」，還有「武士過著修身養性的生活」，「武士道精神令人熱血」，從武士的行徑來看，「天皇是全日本的精神錦標」。但是也有持負面意見者，「武士拼死作戰是一種（對天皇）的愚忠，反而



更加證明西方軍事武器的優越而已」。

### 3. 日本傳統價值與西方文化衝突與融合

有學生說整部影片中印象最深刻的是日本武士與洋人的戰爭，他們看到「東西方冷熱兵器的不同」、「西洋劍與武士刀的不同，戰術也不同」，而主角歐格仁在最後一戰時以西方戰術融合日本傳統的作戰方式，使得原本憎恨的日本人也接納他（代表西方文化）了。

在影片中，學生發現「西方是法理社會、日本是禮俗社會」；雙方文化的「優劣」，學生說：「西方人自以為是高級人種，是高等進步的國家，而侵略其他弱小國家，破壞無數美好文化與國家，泯滅人性，到底什麼才叫野蠻？」他們看到了「武士道精神與西方軍魂」。

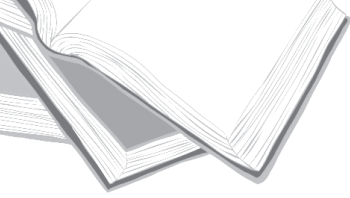
對於戰爭的看法，有學生認為「沒有真正的敵人，只有真實的利益」；「若說對外戰爭是為了國家利益（事實上也不盡然），那麼對內的戰爭呢？感覺上對內戰爭如美國的南北戰爭、非洲的內戰、中國的國共內戰等，不外乎是特定人（勢力）的利益，而在那些人的利益中，往往犧牲的事無關利益的小兵（人民）」，上述的體會令筆者感動，因此不僅看到學生有自己的見地，也看到了學生的歷史意識。

至於「為何導演安排一位南北戰爭英雄來做一場武士之旅？」多數學生無法回答這個問題或回答完整。分析原因可能是此問題涉及情意與人性層面，無法透過影片找到訊息；而這正可以觀察到學生理解問題的深度與對人性的認識。不過仍有學生提出令人欣賞的答案，他說：因為「歐格仁歷經內戰，內心痛苦得不到紓解，到日本也是內戰，利用其矛盾性格來讓他再次選擇」、「讓他來日本學習到：真正的英雄不只有顯赫的戰功，內心精神的砥礪更是重要」，「要主角找回當軍人的榮譽感」。也有學生認為這是導演為了「要讓故事有張力」而做如此的安排，「刻意想造成東西文化的衝突，的確也造成文化的衝突」。由此可知學生觀察到影片本身本來就有立場，無論是商業考慮或是政治訴求。

## 二、學生勾選式問卷呈現的「自我認知」

原先三位老師合作撰寫「學生對民族文化的理解」的論文取向為學生文字敘述回饋的分析，後來確定增加勾選式問卷時，已經是高三學生畢業之際，因此筆者僅能由留校自習的部分高三畢業生協助填寫，其中得到羅生門有效問卷為 40 份，末代武士有效問卷為 26 份，雖然樣數顯然較原先班級學生人數少，但是學生勾選答案的結果與反映出來的意義，也值得教學者檢討與反省，因此謹就其勾選內容來分析其學習歷史的途徑與核心能力的養成情況。





## （一）羅生門：勾選式問卷（羅生門）統計表請參閱附錄 7

由統計發現學生學習管道的來源，選擇「影視媒體」人數超越「網際網路」，「平日耳聞」居第三，「課外閱讀」第四；由此反映出這世代的學子在應用學習過程中，媒體扮演最重要的角色，而文字閱讀往往是次要的選擇。

其次，由統計表得到的結論反映出學生自認為透過影音資料學習，其學習動力與收穫都比較大，學習回饋單的文字敘述也獲得同樣的結論，學生學習日本歷史文化的經驗與管道，也是以影音媒體所提供的內容為多，包括電影、電視（含新聞、電視劇、緯來日本台、卡通等）、漫畫與動漫、另外日本的小說（含輕小說）、食物（壽司、蛋包飯）、音樂、電玩遊戲也是學生平日常接觸的事務，日本朋友、親友、旅遊、甚至學校開設的第二外語也是學生理解日本歷史文化的來源。不過也有學生認為同儕討論收穫最多；而「課外讀物的閱讀」在學生的學習活動中從來不是「主流」。

第三、在觀念啟發方面，學生認為「知識的印證」與「概念的澄清」收穫最多；推究其原因，與該劇的內容偏重「推理」有關，學生說：「有更多不同想法交流，很有趣」，也有學生表示爾後會「對史實的驗證更加要求」；這部影片「矯正錯誤觀念」，對學生幫助頗大。

最後，「能力的增進」方面，學生認為：「影片內容彼此矛盾，可增強思辨能力」、「增加質疑資料的能力，盡信書不如無書」、爾後「對所接收的資訊會加以挑選」，由此可見這樣的教學活動與設計確實有助於提升學生解讀史料與思考因果關係的能力，尤其「重述事實經過」，透過學生的文字書寫可以理解學生思考因果關係的過程，與其書寫回饋單時採用電影內容的「史料運用」能力。統計問卷發現，學生選擇「思考因果關係」能力增進的比例最高，「解讀文獻」能力次之，「記憶知識」與「蒐集資料」並列第三。此外有學生從另一角度思考，在「其他」選項中附註：影片呈現的人物、劇情、服飾等，都有助於他「對日本文化的認識」。

## （二）末代武士：勾選式問卷（末代武士）統計表請參閱附錄 8

透過「末代武士」影片欣賞後，學生學習管道來源與收穫最多仍以影視媒體居冠，課外讀物居四。至於與之前所學的差異，學生對「互相印證，對於所學更加深刻」最有同感；其次是「澄清」觀念；學生也「較能同情過往的人事物」，並增加思考因果關係與記憶能力，此結果顯然與學生觀看羅生門提供的回饋不同，分析原因，「末代武士」內容著重在日本新舊時代文化的融合與衝突，其間還有人性的刻劃，因此觀看這類影片，提昇學生在第二層次概念「神入」的能力較前影片多。

### 三、影視教學與學生理解歷史的關聯性





透過影視教學的設計，筆者分析學生回饋單，初步得到的結論有：

### (一) 影視教學的效果

#### 1. 「適切的選擇與設計，可提升核心能力的培養」

學生較喜歡末代武士，因為「較有劇情」，的確影片有劇情畫面，易使人印象深刻，所以學生才会有如此看法。雖說不是所有學生都喜歡歷史劇，但是不可否認，選擇適切的歷史劇的確可以協助課程進行，而且對建立學生「歷史圖像」也具有參考價值。

#### 2. 不同性質的影片，有不同輔助成效

曾有研究指出：「將影視史學運用在歷史教學上，除了對影片內容的真實性要做篩選外，更要讓影視史學不只運用在引起動機，而需能藉此進一步培養學生的理解、分析與做決策的歷史思維能力」(黃川玲，2011)。此次嘗試，確實達到某些程度的實踐，透過「羅生門」學習單的撰寫，學生「被迫」對歷史知識相關問題進行思考，甚或「被迫練習」重建史實；透過「末代武士」，學生須認真思考文化衝突與人性層面；選擇適切的影片從視教學，確實能有效地增進學生培養核心能力。

### (二) 核心能力的增進各有不同

#### 1. 學生表達歷史時序與運用史料的能力差異大

透過羅生門影片學習單的寫，學生表達歷史時序與解釋歷史的能力，同儕之間差異性頗大。能夠做具有邏輯性文字敘述的學生，運用史料的能力較強；以生活經驗或想當然耳的方式回答問題的學生，表達歷史時序時會發生錯誤，因此無法充分運用史料，解釋原因時，也無法自圓其說。探究其原因，可能是學生對歷史知識的建構沒有真切的認知，也有可能是學生未認真思考影片所提供的訊息，因此做了不符合邏輯的敘述；當然也有可能是習慣於使用電腦書寫的學生，文字表達的訓練不夠，或是缺乏閱讀習慣，因此無法順利寫出具邏輯性的歷史敘述。不過這部分仍然需要再做進一步的討論與分析，才能找到問題真正的核心。

#### 2. 學生理解歷史與解釋歷史能力的情況

筆者深知影視材料(例如歷史劇)並非是「客觀史實」，而是「歷史解釋」，甚或可以說是「另一種史料」，因此事前便提醒學生注意到影片製作相關訊息。影片觀後，的確有學生意識到「末代武士」所呈現的日本文化是「運用外國人眼光去看的日本文化」，不一定是真實的日本文化；而且學生表示：「『末代武士』這部影片正好可以反思：好萊塢電影仍舊無法體會到日本真正的內斂感」。因此不妨可以說，學生分辨「歷



史事實」與「歷史解釋」的能力已有某種程度的提升。

### （三）人性層面的描述，較能引起學生的共鳴，有助於理解多元文化

分析發現兩部影片劇情牽涉到人性層面時，較能引起學生共鳴；若屬於理性分析與說理層面則較易刺激學生思考。學生說：「末代武士感動了我，（較多光明面），而羅生門讓我看到人性現實面」，有學生「感受到（末代武士）主角那種想做他認為對的事情的那種力量」，學生說：「歐格仁的『全力以赴，然後等待命運揭曉』觸動了我的心」。不論是情意的神入，還是理性的思考，兩種回饋反映此次的教學嘗試確實有助於培養學生理解多元文化的能力，進而尊重、同情與包容各種不同文化。

## 四、從課綱目標、歷史教學到學生多元理解的幾個省思

近年來歷史課綱目標強調核心能力的培養，其中有些牽涉到歷史知識與史學方法的層次，在課堂實際教學中可否達到目標，值得進一步研究與分析。95 課綱有歷史知識性質的章節可提供教學，給予學生相關知識，但 100 課綱無章節內容，而且授課時數逐漸減少，如何傳遞歷史知識特質與理解學生的核心能力，仍然有待觀察與學習。

再者，影視教學是學生理解歷史的途徑之一，需審慎為之。視聽欣賞提供學生「身臨其境」的想像，學生藉此深入時代氛圍或體會多元民族特色，確實可以幫助學生建立歷史意識，但影片與歷史教學的訴求不同，教學者利用影視媒體教學時，影片選擇與運用在教學上需有怎樣自覺，問題需清楚的釐清與研究，否則一旦出現影片反客為主，或取代歷史教學傳播謬誤歷史觀念，教學者卻無自覺時，對歷史教育影響更大。

第三、學生理解歷史的管道與方式極其多元，此次分析發現學生認為同儕討論、網際網路是重要管道，而且可以獲得效果，因此教學者如何善用網路力量、設計討論課程，以深化學生對歷史知識的認知，顯然是一個重要的課題。而閱讀課外讀物的比例偏低，也會影響學生解讀文獻的能力。若思考考試層面，學生需能閱讀史料、理解歷史，才能回答史料題，如果配合現今發展文本閱讀題的趨勢，學生勢必需要增加閱讀的份量以增強閱讀能力，才能有較好的成績表現。

最後，回饋顯示學生確實對不同民族文化有同情的理解，只是日本歷史文化內容配合不同主題分散在各章節，學生無法對其有整體深入的認識。而今選修歷史採用「文化史」概念，介紹世界上各個重要民族文化，希望能夠順利實現課綱目標與彰顯課綱精神。

## 伍、代結論：民族文化課題與歷史教學



此次經驗發現透過視覺媒體，可以讓學生有多元視角的民族文化理解，有學生說：「我看到日本人認真的態度，與團結的一面，日本是個嚴謹的國家，什麼時候該做什麼事就做什么事，就算是世界末日，也絲毫不敢怠惰自己的工作。我覺得這是我們應該向日本學習的地方」，而學生也說：「文化衝突是一定會發生的，這現象不僅止於日本，所以發人省思」，「即使對方是敵人，也要有禮貌的對待！」因此民族之間互動若能由理解與反省出發，這將會是美好的開始。

最後引用學生回饋單的字句作為結論：「儘管彼此文化不同，只要能相互尊重，認知生長環境不相同，所接受的文化洗禮也會不同，就能創造出『地球村』那種文化相融的多元族群」。或許這樣的理解與尊重才是和平教育實踐的基礎，而歷史教育正是重要的媒介。

【配合研討會論文字數限制，本文為精簡版】

## 參考文獻

- 朱瑞月（2010年4月），流轉於史學與教學之間：歷史意識、經典閱讀與歷史教學現場，「**古典與今典：歷史論述與歷史意識學術研討會**」發表之論文，臺北市立教育大學。
- 周孟玲（譯）（1994），Peter Lee 著，兒童學習歷史的進程（*Progression in Children's History*），**清華歷史教學**，3，5-14。
- 周樑楷（1996）。歷史思維與教學目標：高中「世界文化（歷史篇）課程大綱的擬訂」。 **清華歷史教學**，5，31-49。
- 周樑楷（2006），歷史意識是種思維的方法，取自  
<http://myweb.fcu.edu.tw/~t91093/2/paper1/Historical%20consciousness.pdf>
- 張弘毅（2009年2月），歷史意識與現實意識的互動：有關臺灣歷史人物之選編問題。「**中學歷史教育學術研討會**」發表之論文，國立臺灣師範大學。
- 教育部（2011）。普通高中課程綱要修訂資訊網。取自  
[http://hischool.moe.edu.tw/main/course/entity\\_throw\\_file\\_attach.php?lang=zh\\_tw&system\\_id=113&system\\_id\\_attach=155](http://hischool.moe.edu.tw/main/course/entity_throw_file_attach.php?lang=zh_tw&system_id=113&system_id_attach=155)
- 現行高中課程標準（1995）。
- 黃福添（1996）。從西洋史名著的閱讀談高中歷史教學—以奧古斯丁與吉朋為例，**清華歷史教學**，6，105-117。
- 黃德宗（1996）。邁向「歷史思維」的教學心得與體驗，**清華歷史教學**，5，119-124。
- 葉小兵（1993）。簡介英國對學生歷史意識的最新研究，**清華歷史教學**，2，115-123。
- 劉城（譯）（1993），艾什比（Rosalyn Ashby）講。歷史課堂的史料教學，**清華歷史教學**，2，



109-113。

蕭憶梅 (2009 年 2 月)，學生如何學歷史？－談理解學生歷史思維能力的重要性，「中學歷史教育學術研討會」發表之論文，國立臺灣師範大學。

Denis Shemilt (2009). Drinking an Ocean and Pissing a Cupful: How Adolescents Make Sense of History. In Symcox L. & Wilshut A. (Ed.), *National History Standards : The Problem of Canon and the Future of Teaching History* (pp. 141-209). Charlotte, NC : Information Age Pub.

Denis Shemilt (2009 年 11 月)，Progression in British Students' Understanding of Causal Explanation in History，「歷史教學與評量」國際工作坊發表之論文，國家教育研究院籌備處。

Frances Blow (2009 年 11 月)，Progression in British Students' Understanding of Change and Development in History，「歷史教學與評量」國際工作坊發表之論文，國家教育研究院籌備處。

Frances, B. (2009). *How pupils' conceptions of the relationship between the past and present impact on the ways they make sense of the history taught*. International symposium: Malmo university, Sweden.

## 附錄

附錄 1：高中歷史 95 暫綱與 100 課綱「選修」課程內容比較（略）

附錄 2：南一選修下第四單元「歷史是什麼個人的反思」主題與內容（略）

附錄 3：「羅生門」影片學習單（略）

附錄 4：「末代武士」影片學習單（略）

附錄 5：勾選式問卷（略）

附錄 6：羅生門學習單回饋統計表（略）

附錄 7：勾選式問卷（羅生門）統計表（略）

附錄 8：勾選式問卷（末代武士）統計表（略）



# 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

國家教育研究院教科書發展中心助理研究員

王立心

國家教育研究院綜合規劃室主任

陳麗華

淡江大學課程與教學研究所所長

## 壹、前言

臺灣雖與納粹政權無涉，但有關納粹想像的爭議卻不斷上演。納粹標誌出現在臺灣製造的運動商品與玩具，2007年及2011年相繼有便利商店的公仔因為造型酷似希特勒或有納粹符號的標誌，引起以色列代表公開要求爭議商品立即下架，藝人也以納粹囚禁猶太人的牢房當成主題餐廳的噱頭來號召；甚至2011年三名穿著納粹德國黨衛軍制服參加國防部暑期戰鬥營學員，引發以色列嚴重抗議，「他們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）。前幾年臺灣有大學生組織網路論壇，高呼希特勒萬歲。以色列政府當時的回應是：「這個團體反映出無知和情緒上的空虛，以及心理和社會的病態，或者以上一切的總和」。這是多麼沉重的訓斥（劉屏，2011）？

這些事件都引起了國際媒體關注，也引發猶太人的撻伐，雖然最後都道歉收場，但沒多久又覆蹈前轍，網路上很多人以「只是一個符號」或沒必要看那麼嚴重作為回應。過去臺灣的歷史教育，多半著重二戰期間日本在中國的暴行，使得可能在不了解歷史背景的情況下，產生「無知的納粹崇拜心態」或「納粹符號的去歷史化」，沒有注意到背後歷史的紛爭（李人岳，2011）。這些凸顯並反映了臺灣人較缺乏國際觀，對二次大戰時納粹荼毒歐洲猶太人的歷史認識不清，不夠敏感，因而不斷有一些文化冒犯的現象；也呈現了對人類歷史中晦暗的悲劇缺乏理情擬情的心態，覺得事不關己、輕忽隨意的態度。再者，在國際化時代，不同種族與族群間的交流互動頻繁，尊重不同文化的歷史、消除偏見地看待不同的種族與族群十分必要，因此，擬以這個主題進行探討。





在日漸走向國際化或全球化的時代，我們不僅應關注臺灣或亞洲的歷史，對於全世界的歷史應要有更高的敏銳度。而教科書是教師教學主要的教材、學生主要的學習資源，也是國家民族意志、社會文明發展的體現；因為該主題複雜且敏感；加上，教科書的內容容易轉化為教師教學及學生學習的內容，目前的研究也很少著墨學校教科書如何描繪大屠殺事件（Foster & Burgess, 2013），因此本研究從檢視教科書著手。近來的研究顯示，Holocaust 從鑲嵌在歷史知識面向，轉而強調對公民教育的重要，甚至連結到普世人權的教學中（Bromley & Russell, 2010），因此，本研究除了分析中學歷史教科書，也納入公民與社會相關的教科書，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。

此外，根據 Georg Eckert 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，然而依據地區和政治局勢被賦予很大不同的重要性，在西方民主國家猶太大屠殺（Holocaust）扮演核心角色，會獨立專章或特別提到這個部分，其他國家通常是整合在二戰的歷史、只包含在人權議題下，或與歷史上其他屠殺事件並論的方式陳述（GEI, 2014）。因此，除了探討臺灣的教科書外，也引發本研究想探討不同政治體制或對人權重視程度不同的地區，如中國大陸的教科書，在呈現猶太大屠殺是否有不同方式與側重面向。在臺灣，對於猶太大屠殺之教育不若歐美那麼受到重視，目前對此議題的研究亦不多，透過臺灣及中國大陸的比較研究，可以了解教科書敘寫的現況和侷限，並提供教科書改進之建議。

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情形。
- 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 一般已指稱 1933 至 1945 年間時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 Holocaust 的定義概念，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，一個是指大災難、浩劫，一個是指（第二次世界大戰期間納粹黨對猶太人等進行的）大屠殺（培生教育出版，2013）。「Holocaust」一詞源自希臘文「Holókauston」（燔祭），一種全



部獻給神靈的祭，焚燒的祭品。而 Genocide 由希臘單詞 *genos*（部族/種族）和拉丁後綴 *cide*（屠殺）組成，指有組織的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，但 Holocaust 的用法又更狹窄，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為 Holocaust），這是多數人理解的意思，有些人試圖以希伯來文的 *soh'ah*（意指大災難）或 *hurban*（意第緒語中的 *Khurb*，意指毀滅）來代替大屠殺這個字，但仍不是普遍的用法（Niewyk & Nicosia, 2000）。

國際猶太大屠殺紀念聯盟（International Holocaust Remembrance Alliance, IHRA），前身是猶太大屠殺教育、紀念與研究的國際合作專門組織（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 一起加入為這方面努力，Persson 更於 2000 年 1 月 27-29 日在 Stockholm（斯德哥爾摩，瑞典首都）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「斯德哥爾摩國際論壇猶太大屠殺宣言」（Declaration of the Stockholm International Forum on the Holocaust），該宣言是此協會的基礎原則。<sup>1</sup> IHRA 是跨政府組織，目的在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。該組織成立不同的專門委員會來討論有關反猶太主義、否認猶太人大屠殺、及對於大屠殺教育的挑戰等，也有多年期計畫，主要聚焦於屠殺地點、檔案文件的取得、教育研究以及大屠殺紀念日。

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的角度，後者是從大屠殺受害者的角度。本研究希望著重這個事件的教育意義，種族滅絕及人權思考，因而採取猶太大屠殺之譯名。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。本研究雖譯為猶太大屠殺，在定義上也包含其他受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 到 1945 年間對於約莫 6 百萬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）、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，如共產主義者、社會主義者、耶和華見證人以及同性戀者。

<sup>1</sup> 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」並且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。其餘詳細資訊，請見 IHRA 官網 <http://www.holocaustremembrance.com/>

## 二、國際上有關猶太大屠殺之教科書現況

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《為什麼教授關於大屠殺的知識？》(Why Teach about the Holocaust?) 宣傳冊，提供關於猶太大屠殺教育的概述，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耶胡達·鮑爾 (Yehuda Bauer) 教授指出：「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屠殺的危險。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」。瞭解猶太人的集體被屠殺及納粹政權的罪行，可以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，以防止未來再發生種族滅絕與大規模暴行等慘劇 (UNESCO, 2013)。

2012 年開始，GEI 國際教科書研究中心 (The Georg Eckert Institute for International Textbook Research, GEI) 與聯合國教科書文組織 (UNESCO) 合作研究 125 個國家的學校如何處理猶太大屠殺這個主題，檢視這些國家的課程綱要中猶太大屠殺的重要性？教科書是否有獨立篇章討論納粹大屠殺帶來的禍害？與此相關的課程是否有足夠份量的授課時數，初步研究發現在西方國家，大屠殺具有核心作用；而在其他國家，猶太大屠殺往往與第二次世界大戰相結合或是在人權及有關歷史種族滅絕的題目下簡單提及，而不將大屠殺事件視為一個單獨的主題 (GEI, 2014)。

Lindquist (2009) 以美國高中社會科最大的三家出版社 (Glencoe、Pearson 和 Holt McDougal)，分析最常使用的 3 本歷史及 3 本世界史教科書，以美國猶太大屠殺紀念館所提出的定義去為準，發現多數都沒有充分且廣泛的定義，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」。再者是猶太大屠殺背景因素去脈絡化，雖然有提到反猶太主義<sup>2</sup>但仍不夠深入。許多猶太大屠殺的教育者會透過事件中的各個團體所扮演的角色去建構出課程，會加入合作者、救助者、抵抗者等角色，幫助提供明確的框架，而在美國這些教科書中沒有建立這樣的角色架構 (Lindquist, 2009)，也就是應對行兇者、受害者、旁觀者、合作者等想法及感受的描寫，較易貼近當時的歷史環境，去思考不同角色的行為與原因。

<sup>2</sup> 雖然美國高中教科書都有提到在 1933 年到 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)。第二：三本美國的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：在 1800s 晚期，在大環境下的種族科學概念的出現，使得納粹對種族思想著迷，對納粹的影響也應被討論。第四點：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，理應受懲罰的想法。





Foster 與 Burgess (2013) 以 IHRA 準則分析英國 4 本歷史必修教科書，研究發現其中 2 本 (A 和 B) 特別有問題，例如，B 教科書幾乎完全關注在集中營的事件特別是奧斯威辛—比克瑙，課文以戲劇性的標題是「什麼是死亡集中營？」作為開頭，課文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，除了納粹的計畫和行為之外，教科書中幾乎完全沒有提供背景脈絡。並採用一個不具名的目擊者，描述這段駭人聽聞的經驗，「嬰孩在火中嚎啕大哭，一個守衛將一個嬰兒帶去撞牆，一直到他手中只剩血肉模糊的軀體，還講述了母親是如何被迫帶著這個血肉模糊的軀體走進毒氣室」。教科書並沒有幫助讀者更廣地了解其他觀點或者是 1930 和 1940 年代猶太人的經驗，沒有重新將受害者賦予人性，而是持續專注於納粹兇手的殘暴行為，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，既沒有去批判理解大屠殺事件，也沒有提及該事件對戰後世界的重要性。

### 三、猶太大屠殺教育之內容與教材設計

有關大屠殺的案例，應從歷史觀還是人權觀為出發點，目前教育界存在的爭論點，爭論起因是要將學生培育成歷史學家，或是為了防止種族主義而進行的暴行的教育目標 (Kinloch, 2001)，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可能的仇恨。如同 IHRA (2014) 所指出的透過完整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又是什麼，它也提高了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偏見、種族主義、反猶太主義、刻板印象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，猶太大屠殺教育是有必要從歷史觀點，還有人權觀點進行學習，讓學生批判反思種族滅絕的根源，以促進和平與人權的必要性。

為了讓學生真正了解該主題的複雜性，IHRA (2014) 建議要介紹各種觀點，包括從受害者 (Victims)、犯罪者 (Perpetrators)、加害者 (Collaborators)、旁觀者 (Bystanders)、救援者 (Rescuers) 角度去思考。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)。為了從人性的層次來了解大屠殺，學生必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、感受以及舉動來進行有意義的探討。

透過向學生介紹案例研究、倖存者的說詞、當時的書信和日記，將經過大屠殺事件的個人故事和個人經歷個體化，避免將猶太人描述為統計數據或者是一群納粹迫害的匿名受害者，低下且不被賦予人性，應讓學生了解這些統計都是真實的人，而每個人都有他的故事。

## 參、研究方法與設計

本研究先透過質性的內容分析，探討各版本的敘寫方式與陳述重點；再採貝瑞岱比較教育研究法，進行兩岸教科書內容的比較。<sup>3</sup>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，樣本大小或是否完整較不關注，較具彈性（楊孝滌，1979）。本研究採取質性的內容分析，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（G. Z. F. Bereday）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，平衡比較是將各國研究資料對稱交替呈現，在資訊呈現上，與他國同類型的資料進行平衡的配置，彰顯比較因素的特點；闡述比較是說明一國教育現象的獨特狀況，無法概括出通則（洪雯柔，2000；Bereday, 1964）。

本研究在比較方式的使用上，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

本研究針對 Holocaust 的內容分析類目主要參考了 IHRA 的「應該教 Holocaust 哪些內容」作為方針，分為 4 個面向，歷史事件的背景（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、抵抗與救援、各國反應、釋放）、戰後時期（戰後審判、難民營和移民），詳細內容，請參見附錄 1。

<sup>3</sup> 相較於烏利希（R. Ulich），霍姆斯（B. Holmes），貝瑞岱的研究方法較為具體。





在 Holocaust 教材設計的分析類目，參考 Bromley & Russell (2010)、IHRA (2014) 及 Lindquist (2009) 的研究，分為陳述角度（犯罪者、加害者、旁觀者、救援者、受害者）、活動設計（歷史知識、探究思考<sup>4</sup>）、論述觀點（歷史事件、人權和平），並從內容、圖片及圖說、提問的問題、補充資料分別進行探討，請見附錄 2。

### 三、分析素材與資料的處理

本研究分析素材蒐集臺灣及中國大陸國中及高中的歷史及社會科的教科書，各以市占率較高的一家出版社為例進行探討，本研究界定中學為國中及高中，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。兩岸各選擇一家作為分析對象，人民教育出版社在中國大陸市占率超過五成，足以作為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，研究發現各版本都有類似的問題，因此雖然臺灣僅挑選一個版本，然其他版本或多或少有相似的情形。

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，有 5 本有相關內容。中國大陸初中及高教科書的市占率最高的是人民教育出版社，21 本教科書中，有 4 本有猶太大屠殺相關議題，教科書分析素材分別如表 3、表 4 所示。

作者三人均先熟悉分析類目，並針對疑問處反覆確定指涉內容，再詳讀分析素材對照分析類目逐條討論，透過不斷對話與釐清，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，也有代表性的組織、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，第四碼則是流水號。在引註相關資料時，會將頁數標上，如 Tjs01: 49，表示出自臺灣國中的社會科，第 49 頁。

表 3 臺灣國高中歷史及公民與社會教科書之分析素材

階段	版本別	教科書名	發行者	年代	編碼
國中	社會（必修）	社會 3 下	L 版	2013.10	Tjs01

<sup>4</sup> 探究思考，讓學生去建構或挑戰，提供延伸活動，如提供進一步可閱讀或觀看與 Holocaust 有關的電影、書籍、網站，蒐集並分析報章雜誌、研究報告、目擊者說詞和第一手資料等不同的分析來源。

階段	版本別	教科書名	發行者	年代	編碼
高中	歷史（必修）	歷史第 4 冊	M 版	2014.02	Tsh01
	歷史（選修）	歷史下冊	M 版	2011.02	Tsh02
	公民與社會（必修）	公民與社會第 1 冊	M 版	2014.08	Tsc01
	公民與社會（必修）	公民與社會第 3 冊	M 版	2013.08	Tsc02
	選修公民與社會	下冊	M 版	2013.02	Tsc03

表 4 中國大陸的初高中歷史及社會教科書之分析素材

階段	版本別	教科書名	發行者	年代	編碼
國中	世界歷史（必修）	九年級下冊	人民教育出版社 <sup>5</sup>	2011.12	Cjh01
高中	歷史（選修 3）	20 世紀的戰爭與和平	人民教育出版社	2011.11	Csh01
	歷史（選修 6）	世界文化遺產薈萃	人民教育出版社	2011.11	Csh02
	思想政治（選修 6）	公民道德與倫理常識	人民教育出版社	2009.3	Csc03

## 肆、討論與分析

從分析類目中抽繹出核心的概念進行綜合比較與分析

### 一、國（初）中階段教科書

#### 歷史背景及二戰前有關納粹政權及其屠殺政策之敘述方式

總結而言，臺灣的國中歷史教科書只有很簡短的融在述及第二世界大戰歐洲極權政治興起，述及德國納粹崛起的背景，並一句話提到猶太人受到迫害，只有在課後閱讀提到《辛德勒的名單》電影，稍微述及拯救猶太人的事蹟。中國大陸的初中歷史教科書有一課的標題就是「法西斯勢力的猖獗」，有納粹政權的建立、反猶狂潮等，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，較臺灣的國中歷史教科書還要詳細而具體，採取的引起動機和迫害的實例，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，有明顯落差，臺灣的教科書在內容只有短短幾行，提到猶太大屠殺只有 7 個字「猶太人受到迫害」，反觀中國大陸的教科書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臺灣的教科書。

<sup>5</sup> 以市占率最高的版本為主，在內文中簡稱人教版。



## 二、高中階段教科書

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深入一點加以介紹，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。選修歷史也是著重在介紹希特勒以紀錄片宣傳納粹主義，而不是著重猶太大屠殺的部分。中國大陸的高中歷史教科書在必修課本中未提及猶太大屠殺，而是放在選修，以2個模組專題的方式來處理，一個著重德日間法西斯恐怖統治比較，另一個關注在介紹集中營的生活及有系統的迫害和殘殺猶太人。以專題方式確實更能深入探討此議題的歷程及影響。

### 公民與社會教科書

總結而言，公民與社會的教科書，從中國大陸的人教版，主要是從屠殺暴行、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，及每個人都能在和平的環境中生活的和平權理念，及意識型態過於狂熱所造成屠殺悲劇負面影響等談論猶太大屠殺，雖然有多處提到，但點到為止，較沒有深究。

## 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. 受害人只提到猶太人，且傷亡數據錯誤
2. 重要的事件與符號未被提及
3. 缺乏一手資料提供具體的認知
4. 缺少不同立場的各種觀點
5. 圖照片的使用不夠周延
6. 戰後只提到審判

### (二) 臺灣教科書的問題

1. 大屠殺的原因不完整，且內容簡略
2. 補充資料變成主文內容

## 四、兩岸教材內容編排與文本設計之省思

### (一) 課程組織

臺灣的教科書雖屬螺旋式課程，理想上是應逐漸加深加廣，但事實上，就此議題而言，深度與廣度在國高中程度差異不多，且猶太大屠殺的重點均放在補充資料等非主文

的地方，主文更是點到為止，很難讓學生深刻了解此事件；在公民與社會教科書，雖然有在人權及和平權的地方提到猶太大屠殺，但也是作為示例，行筆而過，無法深入探討或有深刻的感受；整體而言，臺灣的課程組織方式，容易使一個事件或議題只是用帶過的方式，無法有完整或系統性的學習。

中國大陸的教科書比較是塊狀的探討，容易呈現脈絡及議題，也較有深刻的問題討論，到了高中階段，必修歷史雖然沒有猶太大屠殺議題，但在選修歷史，有兩個專題有深度的進行探討，其中一個專題比較猶太大屠殺與其他大規模暴力可以幫助學生發現種族滅絕過程中常見的模式，這樣做可以幫助了解大規模暴力事件間的獨特以及差異性，然而，雖然進行比較研究具有教育價值，UNESCO（2013）也提醒，不要去試圖去比較痛苦，應該將注意力放在針對某種族群滅絕的政策上，沒有人能夠假定，哪一個大屠殺的受害者比較痛苦。此外，模組專題的方式可明顯看出中國大陸以此編撰方式凸顯德國對戰爭罪行的負責，而日本的否認與不認錯，透過對照這也是容易激起愛國主義的政治目的方式之一。

整體而言，這種以專題的方式探討某項議題，確實能更深度探討或對照特定主題的意義或影響，有較統整而深入的學習；此外，以專題方式也較容易結合並且利用歷史、文學、藝術和音樂等跨學科教材能提供學生學習該議題一個有意義的方式，此部分也是兩岸教材較缺乏的地方。

## （二）陳述角度

中國大陸教科書介紹德國的民族主義與希勒特的種族主義思維，雖然背景與設計方式較能引起閱讀興趣，但多呈現的是慘絕暴行，以奧茲威新集中營為中心的敘述手法，是犯罪者導向的論述方式，對納粹的窮兵黷武與血腥屠殺嚴厲譴責。臺灣的教科書也是從犯罪者的角度出發撰寫，也就是納粹政權的角度來敘述這場屠殺悲劇，且將猶太人和其他受害群體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、旁觀者的角度，尤其是猶太人的觀點。IHRA 準則中也強調，讓年輕人了解納粹底下的受害者並不是被動的接受迫害，且探討受害者的回應、反抗行動的限制以及猶太人的不同的反抗形式是很重要的（Foster & Burgess, 2013），但兩岸的教科書都缺乏述及戰前猶太人的生活、任何猶太組織或公司，及其對納粹政策的反應、反抗或起義行為，較少受到關注，缺乏從受難者的角度來敘述這個事件，這是臺灣及大陸教科書普遍缺乏的。

而兩岸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 版及中國大陸的高中選修，前者是在課後閱讀的補充資料中介紹《辛德勒的名單》電影，「在辛德勒的努力下，一千多名的猶太人得以躲過被殺害的命運…第二次世界大戰結束後，以色列…嘉許他為『國際義人』（Tjss1: 104）」；後者，是放在學習延伸，請學生觀看《辛德勒的名單》後撰寫觀後感，並思考如何避免類似歷史悲劇的重演。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當時脈絡的援救義行，透過電影畫面並搭配反省思考，或許較能感同身受而能有較深刻的反思。

### （三）論述觀點

從 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越來越多，甚至非西方國家。而臺灣的公民與社會教科書也多處從人權與和平的觀點來討論猶太大屠殺事件。中國大陸較從記取慘痛教訓，不要再啟釁端，但對反戰、平權、人道與和平精神隻字未提，臺灣高中的公民與社會教科書不論必選修都有從人權的角度來述及，這是優於中國大陸教科書之處，也就是不只是用屠殺和剝奪公民權利這些用詞，還能連結至大屠殺是對普世人權價值的暴力行為，對人性尊嚴、生命與人身自由的剝奪；同時，這也能讓學生瞭解歧視、侮辱和否定個體或群體的基本權利，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，幫助更了解種族滅絕和大規模暴力行為的原因和警示，為預防種族滅絕努力。

### （四）活動設計

猶太大屠殺提供一個很好的主題去思考該做或不該做的兩難選擇困境問題。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。UNESCO（2013）的宣傳手冊中也提到可以探討種族滅絕會發生是因為人民和政府決定讓歧視和迫害持續下去，例如為何當德國政府在全歐洲及美國限制猶太人移民時，對其迫害最嚴重？學生會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，<sup>6</sup>當面對越來越多侵犯人權的行為時，國家、個人以及社會整體的角色和責任，去質疑人類的行為、盲目服從以及意識形態的力量，是社會附和政府去侵犯國際公認的人權，是政治權力的使用與濫用在國家暴力甚至國際暴力之上。讓學生學習並體認到人為災難不是歷史的偶然，是可以預防的，更加意識自己作為世界公民的責任。

## 伍、結論

Foster 與 Burgess（2013）指出英國歷史教科書沒有提供老師健全的內容和廣泛的觀點，反而可能加劇現有的問題且加深一直以來的誤解。從兩岸的社會科教科書分析研究中，發現對於這個議題也有類似的情形，在教材設計方面，不論是課程組織、陳述角度、論述觀點都

<sup>6</sup> 如納粹德國的醫生和護士在所謂「Operation T4」安樂死計畫殺害超過二十萬身心障礙的男人、女人以及小孩遭受，長達六年之久；又如德國正規軍人參與東歐的特別行動隊（特殊殺戮小組）的工作，殺死超過百萬的猶太人。



還有進步空間，尤其對於他者的歷史殤慟，如何從漠視、忽視，到關注、同理、感同身受的理解，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教師在課堂中如教猶太大屠殺及學生對猶太大屠殺的學習情形，教師和學生的認知與理解可以是未來探討的重點，以更全面瞭解猶太大屠殺教育。

【配合研討會論文字數限制，本文為精簡版】

## 參考文獻

- 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。今日新聞，取自  
<http://www.nownews.com/n/2011/07/07/509122>
- 李人岳（2011）。軍事迷穿納粹軍服 玩家：忽略歷史 誤踩紅線。中廣新聞，取自  
<http://blog.xuite.net/ding.shiang/readingnote/47706397-軍事迷穿納粹軍服+玩家：忽略歷史+誤踩紅線+>
- 花亦芬（2014）。公民社會如何讓教科書政策走向「去國家化」？歷史學柑仔店，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。
- 培生教育出版（2013）。朗文當代高級英漢雙解詞典第五版。臺北市：朗文。
- 吳維寧（2014）。以色列的大屠殺教育。人本教育札記，301，78-83。
- 楊孝滢（1979）。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。臺北市：東華。
- 陳明華（2012）。朗文英文字彙通：字首·字尾·字根全集。新北市：培生。
- 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。
- 劉屏（2014）。臺灣是納粹主義的溫床嗎？取自  
<http://blog.chinatimes.com/liu99/archive/2011/07/16/777542.html>
- Bereday, G. Z. F. (1964). *The Study of G. Z. F. Bereday's Comparative Method in Education*. New York: 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.



- Dietsch, J. (2012). Textbooks and the Holocaust in Independent Ukraine. *European Education*, 44 (3), 67-94.
- Dubiel, H. (2003). The remembrance of the Holocaust as a catalyst for a transnational ethic? *New German Critique*, 90, 59-70.
- Foster, S. & Burgess, A. (2013). Problematic portrayals and contentious content: Representations of the Holocaust in English history textbooks. *Journal of Educational Media, Memory & Society*, 5 (2), 20-38.
- GEI (2014). The Georg Eckert Institute presents preliminary findings from its study examining the way in which the Holocaust is handled in schools worldwide. Retrived from <http://www.gei.de/en/press/press-releases/press-releas-details/article/zum-schulischen-umgang-mit-dem-holocaust-weltweit-eine-studie-des-georg-eckert-instituts-praesen.html>
- 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 and New York: Continuum.
- IHRA (2014). Teaching guide. Retrived from <http://www.holocaustremembrance.com/educate/teaching-guidelines>
- Knothe, F. (2014). *Surviving evil: The pictorial language of Sara Atzmon*. Hong Kong: University Museum and Art Gallery, the University of Hong Kong.
- Lindquist, D. (2009). The Coverage of the Holocaust in High School History Textbooks. *Social Education*, 73 (6), 298-304.
- Merriam-Webster (2014). *Genocide*. Retrived from: <http://www.merriam-webster.com/dictionary/genocide>
- Niewyk, D. L., & Nicosi, F. R. (2000). *The Columbia guide to the Holocaust*. New York: Columbia University Press.
- Soysal, Y. N. (2000). Identity and transnationalization in German school textbooks. In L. Hein & M. Selden (Eds.), *Censoring history* (pp.127-149). New York: M. E. Sharpe.
- UNESCO (2013). Why teach about the Holocaust? Paris: UNESCO.
- United States Holocaust Memorial Museum (2014). Retrived from: <http://www.ushmm.org/zh>



表 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								
	釋放								
戰後時期	戰後審判								
	難民營和移民								

表 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			
		內容	圖片圖說	提問	補充資料	內容	圖片圖說	提問	補充資料
陳述角度	犯罪者								
	加害者								
	旁觀者								
	救援者								
	受害者								
活動設計	歷史知識								
	探究思考								
論述觀點	歷史事件								
	人權和平								



# 戰爭羅生門——以太平洋戰爭中， 美國要不要丟原子彈的決策模擬為例

許全義

國立臺中第一高級中學教師

## 壹、前言

日本友人去中國，發現正在展南京大屠殺，《人類的浩劫——侵華日軍南京大屠殺史實展》，「日軍在南京的大屠殺」、「日軍在南京的姦淫與掠奪」、「日軍在南京的焚燒與破壞」、「日軍毀屍滅跡與慈善團體掩埋遺體」、「對製造南京大屠殺的日本戰犯審判」、「南京大屠殺的歷史見證」、「萬人坑」遺址陳列等等。

他很訝異，日本竟然做過這些事。

同樣的，當美軍占領德國境內，揭露納粹屠殺猶太人的史實。德國人剛開始也是很訝異，自己的國家機器竟然做過這麼傷天害理的事情。只是日本對於自己曾是加害者訝異很久，也不大能接受，如還無法接受日本國內媒體報導，日本軍國主義在二戰期間曾經強徵婦安婦的史實。（<http://news.sina.com.hk/news/20141106/-12-3452418/1.html>）

不過，兩個國家在處理第二次世界大戰的記憶上，卻有很大的區別。德國境內對有關二戰最有名的戰爭紀念館，是反省自己作為加害者的殺害猶太人紀念碑（如下圖所示）。





日本境內最有名的紀念館是靖國神社，紀念二戰中為日本戰死的官兵，以及在廣島悼念被原子彈轟炸經驗的和平紀念公園。日本對二戰最具代表性的紀念日是八月六日的「廣島原爆紀念日」。我所知道的日本反戰電影，如螢火蟲之墓，望鄉，風起，日落真相……等等，也都在呈現日本兒童、慰安婦、平民在戰爭中所承受的苦難。



簡之，一樣是侵略國，德日兩國二戰的感受，迥然不同。德國在 1945 年，德意志零年之後，深刻反省自己曾是犯下滔天大罪的加害者。日本，卻因為被美軍轟炸的經驗，還認為自己是受害者：世界上唯一遭受過原子彈攻擊的國家。

換言之，被原子彈轟擊的經驗，某種程度上，遮蔽了日本反省之眼。他們迄今普遍認為，天皇不需負戰爭責任，靖國神社的英靈需要悼念，廣島、長崎的核戰反思才是世界和平的基礎。

原子彈遮蔽了日本反省之眼，當然，也就讓東亞國家一般還是對日本可能再度發動侵略，戒慎恐懼（警惕日本，<http://www.millionbook.net/jun/xs/jingtrb/index.html>）。雖然東京大審轟轟烈烈的展開過了，可是東亞社會對二戰的反思經驗並不完整：沒有加害者，大家都是受害者。

此受害者心態，對和平教育而言，似乎不是好事。推本溯源，日本這種受害者心態，跟其遭原子彈轟炸的經驗有關。這或多或少也是丟原子彈，所付出的代價。筆者為此設計本教案：讓學生重新審視要不要對日本丟原子彈？

## 貳、戰爭羅生門

日本在第二次世界大戰究竟是發動南京大屠殺、用國家機器壓迫女性當慰安婦的加害者？遭因為美國帝國主義，慘遭原子彈狼吻，身遭大難，從廢墟中從新開始，「從領導原則





到天皇崇拜，從武士道到種族優越，從生存空間到全世界在一個日本的屋頂下，所有……都躺在廢墟裡」（伊恩布魯瑪著，林錚顛譯，《罪惡的代價》，臺北：博雅書屋，2010，頁 58。）的受害者？

天皇制度之於日本究竟是其浴火重生的穩定力量，還是讓日本無法發展出像人類一樣生活，無法感受真正的愛，真正的痛的虛偽體制？

太平洋戰爭末期，美軍用原子彈對付日本對不對？

這些大大小小的問題，似乎就像羅生門，撲朔迷離。

羅生門是黑澤明導演的電影，主要闡述，歷史故事不得不有許多版本。因為人都會為了自己的利益說謊。老實，只是自以為老實。

這部電影共用四個版本來解釋一件士族武弘被殺案：大盜多襄丸所說的，武士妻子的，武士鬼魂的，還有旁觀者樵夫的。這四個故事中，每個人或多或少都說謊，如路人所諷刺的：「大家都只顧自己的意願做人。人們總是不願記起對自己不利的事，凡對自己有利的就算是謊言亦當真。」大家都只是自以為是的老實。連旁觀者樵夫也要隱瞞自己偷藏匕首這件事。多襄丸不願記起他和武弘之戰是那麼狼狽，只聲稱他是在一場公平對決中打倒武士；真砂（武士之妻）不願記起她曾經要求跟強盜走，只聲稱曾經為保名節而反抗和尋死；武士不願記起他如何敗在多襄丸手下，只聲稱因妻子失貞，蒙受羞辱而自殺。

大家都透過說謊來抬高自己的地位。

真砂，按照她自己的說法：作為武士的妻子，她曾勇敢地反抗過那強姦，並且不記得她曾經要求跟強盜走。同時由於她非常清楚她所蒙受的侮辱自然會給她丈夫帶來恥辱，她寧願死去，而不願承受因為玷污了丈夫的名譽而感到的痛苦。

武士也同樣受到他的等級要求的束縛。由於不光彩地敗在了強盜的手下，從而蒙受了羞辱，他唯一可能的反應就是自殺。，因此他對事件的重述是描繪自殺。但它也包括那次火上澆油的強姦。按他的故事，他的妻子是打算和強盜逃走，並且要強盜殺死自己的丈夫。此卑鄙行為甚至讓敵手震驚，以至只要有他武士一句話，那強盜也願意把那女人殺死。

強盜比較自在些。它至少對對他那汗流浹背的、抓臭虫的惡魔般的天性毫不諱言。但依然強調他的英雄氣質。如，他堅持與武士公平決鬥，並且勝出。他還贊揚武士，說他居然能夠和他交手二十三回合，並指出其他人都超不過二十。抬高自己手下敗將，來彰顯自己武藝高強。

此外，他還把自己渲染上浪漫的的色彩：他是大名鼎鼎的大盜多襄丸；他重視生活美學（他想強姦真砂的動機是因為，一陣風吹來，讓他發現她美如菩薩。還有真砂抵抗暴行侵犯的剛強精神）。他有坦坦蕩蕩的騎士風度以及是一名傑出的騎手。

甚至那樵夫也參與這場抬高自己形象的妄言劇場中。他是通過貶低其他人來抬高自己的形象。就他的觀點而言，大家都是可笑的。那妻子是淫蕩的、狡猾的。而兩個男人都是小滑頭，還是欺侮女人的懦夫。

如果像羅生門所說的，人說的話都不大可靠，那麼我們該如何做歷史研究、寫歷史教科書和教歷史呢？又如果歷史故事立足點飄浮不定，那我們又如何從中汲取和平教育的倫理典範呢？

## 參、雅斯培的倫理反思

二戰結束後，在德國隨即舉行紐倫堡大審，追究戰爭責任。就在這時，雅斯培(Karl Theodor Jaspers, 1883-1969)發表「罪責論」一文(或翻譯為，我們有罪嗎？德意志的自我批判)，奠定戰後德國處理戰爭責任的方針。

(<http://enlight.lib.ntu.edu.tw/FULLTEXT/JR-BJ011/bj011379634.pdf>)

雅斯培將戰爭的罪，分為四個等級。一、刑事上的罪，也就是違反國際法的戰爭行為。二、政治上的罪。由於近代國家，凡人都有參與政治的行為。所以支持德國法西斯政治的固然有此罪，甚至反對法西斯的人也必須承擔政治責任。「就算動悉災難將至、作出預言、提出警告，如果不能因此產生行動，或是行動不能產生效果，在政治上也是無效的。」三、道德上的罪。比如說，明知獨裁權力進行不法勾當，卻還是予以支持，或是沒有提出異議的人，就有道德上的責任。四、形而上的罪。如從集中營生還的猶太人，會懷抱著某種罪惡感：「為什麼在這裡的我得救，而在那裡的人死去了呢？」

透過此戰爭罪責的釐清，雅斯培指出兩條路來：「在這裡，我們德意志人只有兩個選項……第一個選項，雖然德意志以外的世界思考未及於此，我們必須去主動承擔、在我們良心中不絕的吶喊的罪，並且讓這個罪成為我們德意志人自我意識的基調之一。在這種情況下，我們將踏上靈魂重生之路。另一個選項，就是若無其事、漫不經心的活著，終而墜入平凡的道途。」

德國後來選擇的是懺悔之道，以求靈魂重生。他們對納粹的自我批判，似乎是沒有底線的，如不少納粹集中營被保存成為紀念及教育場所。歷史博物館的設立，也是用來檢討自己過去的機構，而非光榮歷史。這種不斷的自我批判與懺悔，到了歐盟整合過程中，它甚至有反轉，成為德國人道德上的尊嚴。讓他們在道德尊嚴上，優於美國。他們甚至認為，美國在戰後德國境內所主導的「去納粹化」，失之過輕，成為美軍漂白前納粹分子的假戲，為的是使他們能儘快而正當的再進入公職的體系中，成為冷戰體系中的一環。(柄古行人著，林暉鈞譯，倫理 21，臺北：心靈工作文化，2011，頁 163-195。)

相對而言，日本所選擇的不是德國那條懺悔以求靈魂重生的路，而是若無其事的平庸之



道。

從雅斯培的罪責結構來看，紐倫堡大審是刑事責任的問題。這釐清之後，才進展到政治責任、道德責任和形而上責任。可是在日本東京大審，刑事責任的釐清就不了了之了，遑論其他。

今日我們從史料中，可以知道：二戰期間，日本天皇既不是傀儡，也不是愛好和平的君王。他相當積極的參與戰爭，而且快接近終戰時，他有許多政策與謀略，都是為了保全自己的地位。義大利、德國相繼投降後，日本還繼續苦戰，並不是有任何勝算或對未來懷抱希望。他盤算著以維持天皇制為投降條件，爭取籌碼。結果是，在戰場上、在城市中，數百萬士兵與平民死傷，還因此在廣島、長崎遭受原子彈的攻擊。

他還杜撰了日本承認敗戰，是天皇「御聖斷」，犧牲自己，不管自己下場如何，只要國民能得救就好。

戰後日本首相東久彌稔彥，提出了「一億總懺悔」的口號，要全國國民共同承擔戰爭責任。問題是，如果最高領導人完全不需負責，那麼要如何追究國民責任呢？在戰後的東京審判中，許多人的供詞都說，他們只不過是服從上級命令行事。逐級而上，換言之，所有命令都是以天皇名義下達的。如果天皇免除罪責，那麼所有人都是受害者（至少在刑事上），都沒有人需要負責。

如此，整個日本體制就變成一個「無責任感的體系」。

義大利法西斯領導者墨索里尼被民眾處死，德國希特勒自殺，然後開始追究，那些助紂為虐的人。刑事責任既明，才能推論及政治責任、道德責任和形而上責任。

日本則否。一億總懺悔，是說每個人都應了解過去，反省自己。可是每個人又或多或少覺得自己只是不公平的成為日本天皇的代罪羔羊。自己不過是聽命行事的受害者。這樣日本人如何能自覺自己是戰爭責任中的加害者呢？這樣毫無責任感，當然無法構成反省。這樣就算政府公開道歉，也只是形式上的，談不上實質上的謝罪。

無責任，則無榮譽，亦無尊嚴、光明之道可言。當德國推廣太陽能房子到第三世界，解決貧窮地區動力不足的問題；當德國擴展時代精神運動，將科技導向共產、共有和共享的境界；當德國的歷史教科書，成為和平教育的典範。日本迄今似乎依舊活在天皇崇拜、軍人英勇、神祇後裔等虛偽的假象傳統與典範。

## 肆、歷史教學與和平教育的衝突

就史學訓練而言，最主要是讓學生試圖穿上古人的鞋子，神入或體貼其時代氛圍與感受。（如藉著閱讀、理解很多史料、證據）至於古人的所作所為，是非對錯，得失成敗，就

史學而言，其實都無關緊要。

(Peter Lee 的歷史教學理論 <https://centres.exeter.ac.uk/historyresource/journal9/papers/lee.pdf>)

但就和平教育而言，我們怎麼看待過去，也就意味著我們要如何規劃、建構自身所處的人文社會。也就是談和平教育時，心中會有一把尺，如本文第二段所說的，日本一直視自己為第二次世界大戰的受害者，那是不對的。這種心態，會讓日本無法像德國一般，成為促進世界和平的行動者，反而會讓東亞社會因想像日本將來可能的侵略行動，而戒慎恐懼。

兩者目標不同，自然在實作上會有些衝突。

如本次教學試驗中，回收 121 份學習單。其中，贊成丟原子彈者六十九人，反對五十四人。而站在史學角度，質疑本學習單所提出的問題的，也有八人。這八個人，基本上認為，學習單所說的問題，並沒有意義。因為過去就過去了，不管我們為此如何激辯都無法改變當時兩邊陣營都各自有其正當性與盲點的事實。所以，我們能做的，也是應該做的，是理解當時的氛圍與社會脈絡，而不是用我們現在的眼光來看過去。

這些對問題反思強的學生，一般而言，也是認同丟原子彈的，因為他們認為我們所該認識的是已經發生的史實的來龍去脈，過去的人所憑以選擇決斷的理由。而史實就是真了丟了原子彈。我們不要，因為橫梗著不該丟原子彈的想法，阻礙了我們理解當時人的動機與恐懼。

一般而言，值得史實正面肯定的學生，對那段歷史的同情理解，史料掌握都比較好。如以有關慈禧太后的評價為例。那些認為慈禧太后很糟糕的學生，認為她只為了個人權謀犧牲國家利益的，對那個時代的史料和氛圍掌握比較弱些。歷史學家的著作亦然。唐德剛的《晚清七十年》，對於慈禧處境的艱難與複雜的掌握，衡情而論，就不如張戎《慈禧：開啟現代中國的皇太后》一書。

就筆者自身的經驗亦然。以前讀錢穆的國史大綱時，總會覺得為甚麼非得對自己國家歷史持溫情敬意不可。這不是有點阿 Q 嗎，不夠具有批判精神嗎？後來，讀書漸多，閱歷越豐富，才知道沒有溫情與敬意，似乎就無法走入真正的同情理解。對學生如此，對音樂，甚至對所有人事物皆然。Barbara McClintock 觀察玉米時，總是充滿溫情與敬意，甚至忘了自己名字，才會發現跳基原理。她踩在草皮上，甚至可以覺得野草喊痛。

對慈禧有起碼的溫情與敬意，才能理解其動機與恐懼，才能更進一步發現類似的動機與恐懼，恐怕是你我俗人所共享、共有或共通的，也才能有 empathy，理解那些表面上看起來很荒謬的史實。

希臘劇場最後都是悲劇。那是因為當我們深入走到劇中人物的意圖與恐懼中時，如從冰山一角摸索到整個冰山時，就會發現很多決定與發展，真有不得不然之感。當然，最後鉅力萬鈞的衝突，就無可避免，就成為千古悲劇了。

高中教史學，有個難處是，那其實是公民教育的一環。說些歷史故事，同時也是傳授共





通記憶，以及彼此可共享的倫理觀，尤其是價值判斷。如達賴喇嘛所說的，愛是不去價值判斷（absence of judgement）。當我們在歷史課堂中，進行 judgement，真實的神入理解過去，往往就離我們而去。

高中人文社會科老師似乎得走鋼索上，混合和平教育與史學教育時，對歷史上的人事物，恐怕要同情而不失批判，批判又不失溫情。

## 伍、學生的先備知識

在讓學生，寫這份學習單時，我並沒有多少時間講授二戰氛圍，或美國人對日本的態度等等。我只是播了部電影，落日真相（Emperor）給學生看。

這部電影具體而微的呈現，歷史是過去與現在的對話。劇中奉命調查日本天皇是否該負戰爭 Bonner Fellers 將軍。他在戰前讀大學時有個日本女友 Aya Shimada。兩國關係緊張時，Aya 就被召回國內。Bonner 跑到日本找 Aya 時，因日本排外氛圍，被小學生丟石頭，Aya 同事訕笑。因寫論文，在 Aya 陪同下搭大眾運輸工具時，更是莫名其妙遭人挑釁。

不過，Aya 叔父，也曾留學美國，會說英語，到是對 Bonner 很好，竭盡所能接待他並協助他完成有關日本研究的論文。

戰爭結束後，Bonner 奉命到日本釐清戰爭責任的真相，私底下他想方設法找 Aya。他深知天皇制對日本的鉅大影響，想找相關證人，證明裕仁天皇並未實質涉入太平洋戰爭的證據。他所得到的回應，卻是被放鴿子，或是相關證人不清楚實情，或憤而自殺的下場。他沒有任何證據，可以為裕仁開脫。轉眼間，麥克阿瑟所給的十天期限已快來到。Bonner 還是找不到 Aya，心情慘沮，到酒館喝酒，還被一群日本圍毆。在慘沮、酒醉和幾分憤怒下，他徹夜不眠，秉筆直書說，當論及裕仁罪責。這個決定雖然痛苦，會造成許多混亂與不安，可是這卻是讓這個國家擺脫野蠻，維持世界和平，所必須付出的代價。

當 Bonner 準備把調查報告，呈給麥克阿瑟時，峰迴路轉，原先放他鴿子的日本大官，主動求見，想協助釐清事實真相。依據日本大官的說法，雖然日本已經走到山窮水盡，但是軍部的人依舊主戰，民心士氣依舊高昂。日本之所以投降，其實是裕仁冒著生命危險的代價，立主和平換來的。當裕仁主張投降時，軍部當晚隨即發動政變，派刺客幾乎殺光了皇宮所有人。裕仁躲在密室，得以倖免。刺客鴟猛，在政變不成，天亮後還找不到裕仁，就集體自殺了。軍部大臣也因此自裁。可是日本大臣卻提不出任何證據，證明他所言為真。

Bonner 更在此際，得知 Aya 的最後消息。Aya 在原爆區工作，已然過世。Bonner 不管三七二十一，甚麼輻射殘餘的，奔赴 Aya 最後居所，睹物思人，回想過去兩人甜蜜時光，痛哭流涕。他才覺得，日本平民不應該再為國家處於戰爭狀態受苦受難。



他最後呈給麥克阿瑟的調查報告，就是裕仁對終戰有功，不應追究其戰爭責任。麥克阿瑟要他提出證據。他卻依舊無能為力。麥克阿瑟在向白宮彙整報告之前，就只得把裕仁找來，跟他談談，理解其人的人格與風格。也在會面中，兩人合照，麥克阿瑟一派休閒，天皇卻拘謹恭敬。雖引起日本人的諸多反感，卻也成功把裕仁從神的位置拉下來，而成為人；更儀式性確認宣告日本戰敗、美國戰勝的事實，給日本人知道。



劇中男主角 Bonner 對太平洋戰爭的責任歸屬，為什麼會有戲劇性的轉折呢？我想，“歷史是過去與現在不對的對話”這句名言提供了不錯的視野。被日本人欺負，心中淒苦的 Bonner 就會反應在其當徹底究責日本的二戰認知。當 Bonner 滿懷 Aya 往日情誼，馨香溫暖時，也同樣會反應在其認為裕仁有終戰之功的史實感受上。

## 陸、學生的回饋

因為時間有限，也為了避免誘答效應，在課堂上，我並未解釋、說明這份學習單。就是發給學生，要他們參考學習單並且自己找資料，據以作答。

認為丟原子彈無法合法化的有五十四人，贊成丟原子彈的六十九人，還有八人挑戰學習



單的問題意識，認為現在問這樣的問題，無助於釐清史實。如前所述，這八個人在系譜上，或許也可歸類為贊成杜魯門的決策者。所以，贊成與反對比例約為七比五。這是否反應了高中男生好戰的特性呢？或許可能要有女生班或男女混合班受測，才能決定。我教的高二學生，全部都是男生，目前還未釐清。

認為第二次世界大戰，美國丟下原子彈無法合法化，有太多不合理之處的人。有些屬基進的認為，戰爭就是不對，屠殺平民更是糟糕，更何況是丟原子彈讓平民無處閃躲，還殃及後代子孫與整體環境。換言之，人類使用原子彈，影響力未知的武器，不符合實質正意。有些則如學習單上說的，在程序上有問題。在決策程序上，那是個前所未見的武器，是否使用，應該有個機制，而非只是杜魯門說了算。而且，在決定用了的時候，也應該善盡告知義務，也就是先警告過日本。也就是說，美國在太平洋戰爭使用原子彈，不符合程序正義。

其中，最多數的反對意見，約有二十五人，認為使用原子彈在效率上並不恰當。如孫子兵法所說的，「凡用兵之法，全國為上，破國次之；全軍為上，破軍次之；全旅為上，破旅次之；全卒為上，破卒次之；全伍為上，破伍次之。是故百戰百勝，非善之善也；不戰而屈人之兵，善之善者也。」用原子彈不只是破國而已，甚至是破壞了環境。所以美國雖然戰勝了，「贏了表面，輸了裡子，成為人類恐懼核子冬天的千古罪人。」他們認為，要讓日本投降還有其他更有效率的方式，如採戰國策裡各式各樣的合縱連橫手段，暗殺日本主戰派大臣，賄賂其他大臣，以及不那麼堅持日本無條件投降等等。美國用原子彈蠻幹，是為無謀。

有些則訴諸知識權威的看法，如愛因斯坦認為，「I know not with the weapons World War III will be fought, but the World War IV will be fought with sticks and stones.」認為美國使用原子彈，開啟了人類文明大崩壞的恐懼之門，實屬不智。

其中有個很特別的反對意見，是從核武使用的史學史立場來反對的。有關美國為什麼在太平洋戰爭使用原子彈的問題，美國史學界聚訟紛紜。在 1970 年代之前，大體接受杜魯門回憶錄《決定的年代》的觀點，丟原子彈可以「用最小的代價和最快的速度結束戰爭。」可是到 1970 年代以後，現實主義派和修正主義派興起，認為杜魯門政府企圖利用戰後核武器的壟斷，取得外交勝利，而造成對廣島與長崎的毀滅性破壞。這是種「卑鄙的行為」。尤其是 1995 年出版的《使用原子彈的決定和一個美國神話的構築》一書，更是批評當時日本早已尋求管道準備投降，美國軍事將領一般也認為沒有使用原子彈的必要性，如艾森豪所說的，就是杜魯門一意孤行，確信原子彈是對付蘇聯的一個重要工具。

那為什麼史學家對於使用原子彈的決策，愈來愈挑剔，審查基準日趨嚴格呢？他說，應該是為了武器發展日新月異，對人類命運和地球環境的威脅日深，讓我們不得不採取更嚴厲的標準來審查「未知的、又風險非常高的武器」。因此，如果用今天反戰氛圍或和平的理念，來審視過去決定丟原子彈的決策機制。該機制一定是不合格，而且是漏洞百出的。

簡之，對杜魯門使用原子彈決策的批判，其實也象徵人類人道和平精神的進步。

贊成丟原子彈的多數意見，認為那是個合情、合理、合法的戰爭行為。丟原子彈可以盡快結束戰爭，減少美軍傷亡（甚至也減少日軍和日本平民的傷亡）；脅迫蘇聯；為珍珠港雪恥；摧毀舊日本，擴張美國勢力，使新日本成為美國亞太地區的基地；以及不浪費已投入戰爭武器研究的人力物力等等。至於反對意見，所持的人道和平理由，他們認為，在白熱化的戰爭狀態下，不破壞環境，不燒殺百姓，盡量減少傷亡等等，顯然都是不切實際的高調宣傳語言而已。杜魯門認為「在戰爭中，日本的殘酷和野蠻已經達到了我們所不能相信的地步。既然他們是野獸，我們也應該用同樣的方法來對付他們」。那正是戰爭狀態下的人之常情，日本入侵中國，徵召慰安婦，偷襲珍珠港和南京大屠殺等等，其實跟美國丟原子彈沒甚麼兩樣。

戰爭狀態下，勝王敗寇。既然有幫助贏得戰爭的希望，縱使當時對此因果關係也不甚明白，使用原子彈還是會成為美國「必然的選擇」。杜魯門認為，「我們使用原子彈打擊了進攻我們的人。我們用原子彈來縮短戰爭苦難，拯救成千上萬的美國青年。」係屬合法。

## 柒、結論

本教學設計主要以要不要丟原子彈的決策模擬學習單，讓學生廣泛閱讀有關此爭議的史料，並藉此訓練學生的史學素養，以及讓學生思考如何建立普世的倫理法則。

一般而言，學生認為勝王敗寇，戰爭狀態下，無倫理法則，支持丟原子彈的居多數。就算是他們先看了落日真相，闡述美國因丟原子彈而理虧心虛，而無法對天皇究責。或多或少讓日本日後都無法學會誠實，反而容納虛偽，認為自己是太平洋戰爭的受害者。否認自己曾經侵略中國，造成南京大屠殺，壓迫婦女淪為慰安婦的加害者身分。

反對意見雖居於少數，但他們所持的理據，反戰和維護人權價值，一般也都入木三分。有些人甚至能從史學史的角度，或從科技日新月異所造成的高風險社會觀點，來立論。或許，歷史老師只要提供相當的史料給學生，對學生史學素養的薰陶上，就有很大助益。

在學生回饋中，頗值得令人反思的是，歷史教育在實踐上可能和和平教育或倫理教育有些衝突。前者，往往認為存在即合理，歷史研究者只要釐清其歷史社會脈絡即可。後者卻有一定的價值判斷的執著與堅持，這種執著可能有損後人同理感受歷史行動者的意圖與恐懼，有待我們進一步釐清。



# 要不要去臺灣？——國共內戰後的抉擇

汪栢年

國立蘭陽女子高級中學教師

## 壹、前言

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

在現行高中歷史課綱及課程的安排之下，許多學生都會認為跟隨國民政府遷臺是當時唯一的選擇。許多書籍也有類似的記載：「國軍在大陸一再失利，大量軍民搭乘機船抵達臺灣，開啟中華民國遷臺的新局面」<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，國民政府遷來臺灣，似乎又多了逃難的成分在內。每個前來臺灣的人民，都有著個人獨特的逃難故事。最初，他們把臺灣看成是一個避難所，而不是反共基地。而且，國共內戰的時間為 1945 年至 1949 年，在此期間，許多人面臨生死存亡的抉擇，選擇留下來或是逃離故鄉。這一念之間，都是決定個人生命或是家庭、家族、國家存續的艱難決定。在大部分的情況下，這個決定並不是自己能夠掌握的。國民政府為什麼會撤退來臺？當時大環境的狀況究竟如何？如果我們貼近當時的情境，會有很不一樣的了解。<sup>2</sup>在現今高中課本內容中，大多呈現國民政府從

<sup>1</sup> 徐宗懋（2007）。20 世紀臺灣。臺北市：臺灣古籍，72。

<sup>2</sup> 周婉窈（2014）。少年臺灣史。臺北市：玉山，206。



大陸遷到臺灣的單方向思維，較無法呈現在大時代下各個不同階層、不同立場、不同政權的抉擇與考量。使這段距今僅 65 年的歷史，卻在回顧的過程中因簡化或粗糙地重組，導致歷史集體記憶的扭曲而逐漸淹沒在浩瀚的史料中，殊為可惜。

從現行高中課綱的第一冊內容可知，臺灣社會當今的許多發展，皆與這段歷史息息相關。例如：「政治上的戒嚴與解嚴」、「經濟的發展與挑戰」、「社會的變遷」、「文化的發展」等方面，若是無法事先釐清一九四九逃難來臺的政權、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」。

## 貳、與 101 課綱的對應與連結

### 第一冊 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 3.國際關係與兩岸關係的演變	1-1 說明中華民國政府接收臺灣、中央政府遷臺及臺灣國際地位確立的過程。 2-1 說明第二次世界大戰結束以來臺灣的政治變遷，如二二八事件、長期戒嚴、白色恐怖、美麗島事件與民主發展。 3-1 簡述中華民國政府從代表中國到外交孤立的歷程，之後發展實質外交的努力；並述及為捍衛釣魚臺主權而引發的保釣運動。 3-2 說明 1949 年以來兩岸關係的演變及具有影響性的重大事件。
(二) 經濟發展與挑戰	1.經濟成長 2.社會與環保問題	1-1 說明戰後臺灣經濟發展的幾個階段，並敘述政府政策、民間成就與國際因素對經濟發展的影響。 2-1 討論經濟發展所帶來的社會與環保等問題。
(三) 社會變遷	1.社會型態的改變	1-1 討論臺灣在人口、性別、族群、家庭結構等方面，歷經工業化、都市化與國際化後的變遷。





	2.解嚴前後生活的變化	2-1 說明解嚴前後思想言論、語言與日常生活的變化。
(四)文化發展	1.教育發展 2.多元文化的發展	1-1 說明各級、各類教育的發展。 2-1 說明臺灣文化的多元發展及其與世界文化的交流。

## 第二冊 五、中華民國的建立與發展

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

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」，但是要到高一下學期才會學到「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。

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，勢必要到高一下學期才能夠進入這個主題。但因歷史發展的背景與主軸的斷裂，高一學生在下學期上完「國共內戰」後，會發現即將進入課堂學習的主題竟是「中共黨國體制的建立與發展」，歷史連續性與課程的完整性應重新加以檢視。

### 參、現行教科書的記述方式

在第一冊教科書中，大部分的版本都是將「中華民國政府遷臺」放置在「二二八事件」之後，兩事件間缺乏前後相承的歷史脈絡，且「中華民國政府遷臺」應放在第二冊第五單元「中華民國的建立與發展」，接續抗日戰爭、國共內戰、社會經濟的變遷。「中華民國政府遷臺」與中國史切割，而接續的竟是「中共黨國體制的建立與發展」。

<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>1. 中央集權黨國體制的建立</p> <p>2. 從混合經濟到計畫經濟</p> <p>3. 文化大革命</p> <p>4. 人口成長的壓力</p>	<p>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。</p> <p>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。</p> <p>2-2 敘述中共全面推行社會主義計畫經濟，並經由戶口和配給制度形成城鄉隔離的二元社會結構。</p> <p>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。</p> <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。</p> <p>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。</p>
----------------------	-------------------------	------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

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

就現行高中教科書的相關記載來看，大多呈現簡述式、一條線的發展脈絡：

<p>國民政府遷臺</p>	<p>1. 國共內戰失利，蔣中正引退</p> <p>2. 陳誠前往臺灣部署，以臺灣為反共基地</p> <p>3. 國民政府遷臺</p>
<p>民主政治的道路</p>	<p>1. 戒嚴與動員戡亂體制</p> <p>2. 威權體制與白色恐怖</p> <p>3. 雷震事件、美麗島事件</p>

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「國民政府遷臺」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，先學到「國共內戰」後的結果，學生是無法真正了解這段大時代歷史的。

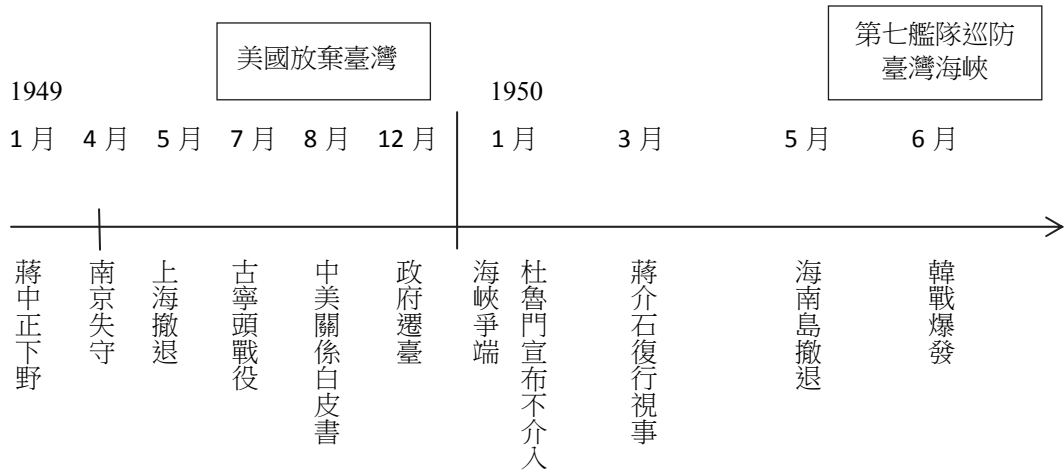
高中課本的內容大多僅對歷史事件平鋪直述。當時廣大人民的心聲被掩滅了，無法呈現被迫離開故鄉前往臺灣的心路歷程。另外，美國、蔣介石的抉擇往往濃縮成一、兩句話，蔣介石似乎注定要來臺灣，沒有別的選擇；美國因韓戰爆發，就一定要協助臺灣成為圍堵共產勢力的前哨站。在現今強調歷史思維及教育改造的環境，是否還要延續這種傳統且古老的「重點條列式」教材及教法？傳統思維的教材是否能為學生帶來新的知識架構及歷史能力？這是值得我們深思的問題。

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

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

這是一個發生於我們周遭的真實故事，但是卻好像是一個不同時空的奇幻小說。我們如何將它融入在歷史教材中？訓練學生思考：歷史上的人物，他們的一生絕對不是事先就已注定的；在高秉涵逃難的過程中，有很多跟隨在旁的流亡學生，不是死於非命，就是受不了苦、回到溫暖的家鄉，真正像高秉涵這樣，大難不死，而能來到臺灣，又可以藉著蔣經國開放大陸探親的機會回到大陸故鄉的真是少之又少。一般而言，我們只要想到兩百多萬軍民渡海來臺，一定會想到那是一場有計畫的集體行動，但其實不然——它其實是大時代下的一場生命存亡之旅，其激烈與驚險的程度，是歷史上任何一場來臺灣的遷徙行動中的首位。在這些流亡學生或軍人老邁了以後，面臨另一場抉擇：要不要回家？到底哪裡才是家？

## 肆、大變動時代中的抉擇



## 一、1949-大變動的時代：影響人們抉擇的歷史因素

在國共內戰後，尤其是 1949 年，有為數眾多的一群人受到時代洪流的推動，他們往往是身不由己的。「急難中，船要開往臺灣了，可是，臺灣在哪裡？開軍艦的人都不知道。」<sup>3</sup> 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。」<sup>4</sup>

在一九四五年抗戰勝利之際，沒有人會預先設想到中國大陸即將在短短四年內淪入共產黨的掌控之中，也沒有人會想到最後美國會對國民黨撒手不理，蔣中正也不會想到自己竟然會在一個偏遠的海島上度過晚年餘生，許多歡慶勝利的人們也沒想到竟然在幾年後即將踏上一條逃往的驚恐之路，而在這場大逃亡中只有少數人能夠順利殘存下來，卻會在一個海島上望穿秋眼，時常懷著思鄉之苦。決定一九四九年大逃亡的歷史因素很多，如中共的政策、國民黨的失策、美國的對華措施、民心的變動…等，時代的變動絕非靠幾個條目的分析就可以全盤了解。<sup>5</sup> 本文僅就蔣中正、美國、遷臺人民等面相加以觀察，以期發掘更多的真相，還給歷史原本的風貌。

## 二、蔣中正的抉擇

從國民政府遷都的過程：南京→廣州（1949年4月）→重慶（1949年10月）→成都

<sup>3</sup> 龍應台（2009），大江大海一九四九。臺北市：天下雜誌，24。

<sup>4</sup> 同註3。

<sup>5</sup> 參見郝柏村（2011），郝柏村解讀蔣公日記一九四五～一九四九。臺北市，遠見天下文化，458-479。





(1949年11月)→臺北(1949年12月)，應該可以推知遷往臺灣並不是蔣中正一開始的決定，而是在時局不斷的變動下，隨著局勢的轉變而做出的一種決定。

抗戰名將張發奎曾說：「蔣先生可以不要職位，但不會不要權力」<sup>6</sup>，故蔣介石雖處於下野狀態，但仍有有實際權力，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。<sup>7</sup>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。」<sup>8</sup>

### 三、美國的抉擇

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

1949年1月15日，美國駐臺北總領事Krentz在致國務卿的電報中指出：「親陳誠的中國軍隊已陸續到達島上，島上的財富逐漸增加。但中國人是一個長期習慣無端暴力的民族，戰敗的中國人怪罪美國人，在臺灣的美國人處於暴力攻擊的陰影之中。雖然現在風平浪靜，但是共產黨有可能攻擊這個島嶼。在戰後和約締結之時，美國實際擁有這個島嶼可以享有極大的優勢，並重挫蘇聯的目標。」<sup>9</sup>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

<sup>6</sup> 林桶法（2009），1949大撤退。臺北市：聯經出版社，43。

<sup>7</sup> 同註6，46。

<sup>8</sup> 同註5，438-439。

<sup>9</sup> 參見雲程（2014），福爾摩沙，1949。新北市，憬藝企業，77-78。



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，美國籍遵循之政策：推動並承認中國對這些島嶼的實際控制。」<sup>10</sup>、「自從日本投降後，福爾摩沙的中國統治階展現了失政無能的天分。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」<sup>10</sup>

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。」<sup>11</sup>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。

<sup>10</sup> 同註 9，86-90。

<sup>11</sup> 林博文（2009），1949 石破天驚的一年。臺北市：時報，126。



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。」<sup>12</sup>

《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。

#### 四、人民的抉擇

大部分人認為，國民黨員及高層官員一定會跟隨國軍渡海來臺，其實不然。在龔選舞的，《一九四九國府垮臺前夕》中記載：「猶憶撤守大陸之前，美援不來，財源枯竭，包括蔣主席親信的陳布雷先生在內，都曾建議蔣氏，謂他促請孔（孔祥熙）、宋（宋子文）捐輸，以紓國難，結果，就在忠貞的陳先生遭受苛責，一死上報之餘，護財重於救國的孔、宋兩家嚇得逃難赴美，把成億的錢財全都搬到了新大陸。」<sup>13</sup>

就普遍的現象而論，地主因為害怕被清算，遂跟著國民黨的軍隊南遷，農民則留下來與中共一起建立政權。然而，有些人不是自願隨軍隊南遷的，竟是因政治因素被裹脅而來的：「蔣介石兵敗如山倒時，為防止手下大員投共，每每以大員家屬為人質，裹脅到臺灣。」<sup>14</sup>喬家才將軍，就是被押到臺灣的。<sup>15</sup>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。<sup>16</sup>

即使選擇來臺灣了，但仍有許多人無法如願以償。如 1949 年行往臺灣的太平輪，在 1 月 27 日的小年夜撞上駛往上海的建元輪，兩艘船共有千餘人遇難。這艘船上乘載眾多名人、商賈，許多「政商、名流、要員」的家庭因此天人永隔，被形容為東方的鐵達尼號，是一起世紀大慘案。<sup>17</sup>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。」<sup>18</sup>

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

<sup>12</sup> 同前註，127。

<sup>13</sup> 龔選舞（2011）。一九四九國府垮臺前夕。新北市，衛城，286。

<sup>14</sup> 李敖（2011），大江大海騙了你：李敖祕密談話錄。臺北：李敖出版社，196。

<sup>15</sup> 同前註，226。

<sup>16</sup> 同註 14，199。

<sup>17</sup> 張典婉（2009），太平輪一九四九。臺北市：商周，32。

<sup>18</sup> 郝柏村（2011），郝柏村解讀蔣公日記一九四五～一九四九。臺北市，遠見天下文化，446。

滅。<sup>19</sup>真正能來到臺灣的只是大逃亡潮中的少數幸運者。一九四九年二月十一日「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。<sup>20</sup>

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。<sup>21</sup>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。<sup>22</sup>有些學生被強迫進入軍中服役，從此邁向不同的人生處境。<sup>23</sup>

許多流亡者，心中嚮往的還是大陸與祖國。他們跟隨大時代的逃亡潮中流浪到臺灣，身體困在這個小島上，心卻不在臺灣，往往神遊祖國大陸。值得注意的是，在大逃亡潮結束後，兩岸的對立也使得人們無法自由選擇居住地。一九七五年，共產黨放出了最後一匹國民黨戰犯，放出以後，安排參觀、安排工作，如有人要去臺灣的，也悉聽尊便。結果有王秉鈺等十人表示願來臺灣，可是國民黨政府不准他們來。其中有一人，張鐵石，憤而自殺了。最後是美國基於人道主義接納避難申請。

## 伍、抉擇之後：改變八百萬人民命運的大遷徙

逃難到臺灣後，幸運的人可以擁有良好的居所，在小橋流水、花木扶疏的幽雅環境中暫時忘卻戰亂的驚恐。<sup>24</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，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

<sup>19</sup> 同註 6，54。

<sup>20</sup> 同註 14，291。

<sup>21</sup> 同註 3，100-101。

<sup>22</sup> 同註 3，106-107。

<sup>23</sup> 「七千官兵中還有一千多個是一路抓來的青壯少年」出自：龍應台（2009），24。

<sup>24</sup> 同註 13，341。



至惡性膨脹，至無法收拾。」<sup>25</sup>

臺灣島上居民的命運，從此改觀。「一九四九年六月十日香港《星島日報》，〈臺灣航訪〉中記載：...排山倒海地湧到臺灣來了，在東北、華北、華中以至凡是他們到過的地方，刮透了地皮，走了吮走了脂膏，一個個腦滿腸肥，腰纏累累，擁妻抱妾地到臺灣來了。於是臺灣的香水精的氣味濃厚了；最新流線型的汽車多了；草山北投溫泉的生意興隆了；酒家飯店的氣勢豪華了；臺灣女人的賣淫風氣開了；社會道德日趨低落了；民生也一天天凋敝下去了。」<sup>26</sup>不僅社會風氣受到影響，連政治氣氛也轉為嚴肅：「國民黨退守臺灣後，一切軍警特務的力量，都密集在小島上，小島中有高山、外有大海、交通發達、人民奴性，尤其便利軍警特務的統治。所以幾十年來，國民黨在臺灣搞極權小朝廷，要怎麼幹，就怎麼幹，搞得得心應手、快樂已極，簡直沒有力量約束得了它。」<sup>27</sup>周婉窈也說：「如果你的社區本來有九十人，而且大家都沒有什麼資源，突然間來了十個人，接管這個地方，其中一個人（統治集團和情治人員）權力超大，控制整個社群，四個人（軍警）「保衛」這個地方，另外一起來的五個人獲得或多或少的特別照顧，那麼，你生存的環境不就大大變形？」<sup>28</sup>一九五〇年代，中華民國政府在臺灣實施高壓統治，在大部分的課文從事件及政策的角敘述這段歷史。推廣慧本閱讀的辛佳慧認為，越重要的事，更該好好教。她在《希望小提琴》中描述從 1952 年起因被誣陷而入獄的陳孟和，在綠島失去的十五年寶貴生命。她希望利用繪本讓大家省思：「主角為何會被關？」、「誰關了這些人？他們為什麼要這樣做？那樣做是對的嗎？」<sup>29</sup>

一九四九的大特色之一就是骨肉失散、生離死別。逃難過程中，艱苦異常。龔選舞描述他在搭乘京滬特快車逃難的景象：「買了票竟上不了車，只好在裡應外合之下，才從窗戶被人連推帶拉地擠了上去。一路上像上像沙丁魚罐頭般堆在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！」<sup>30</sup>

遷徙到臺灣的「外省人」，思鄉情切，與親人兩地相隔，如同死別，情況異常悲慘。「我父親（齊世英）隨中央先到廣州，又回到重慶參加立法院院會。一九四九填十一月二十八日，在重慶開了他們國民黨中央常務委員會議，會後輩了兩張桌，吃飯時大家心情非常沈重，有散夥的感覺，次日搭上最後飛機飛到臺灣。出來臺灣時，肺部長瘤住院，手術後一夜自惡夢中驚醒，夢中看見掛在城牆上滴血的人頭張口問他：『誰照顧我的老婆孩子呢？』」<sup>31</sup>

李敖引述齊邦媛的話說：「二十年的奮鬥將我父親由三十歲推入五十歲，理想的幻滅成了滿盈的淚庫。」淚庫裡有「巨大的憾恨，深深的傷痛」，雖然「五十歲以後安居臺灣」，活

<sup>25</sup> 同註 6，48。

<sup>26</sup> 同註 14，291-292。

<sup>27</sup> 同註 14，頁 262。

<sup>28</sup> 同註 2。

<sup>29</sup> 辛佳慧（2014）。用繪本跟孩子談重要的事。臺北市，如果，143。

<sup>30</sup> 同註 13，339。

<sup>31</sup> 齊邦媛，《巨流河》（臺北：天下遠見，2009），頁 326。



到八十八歲，但他午夜夢回，內心不無痛苦。<sup>32</sup>

余光中用〈鄉愁四韻〉來表達他的故國之思：

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

他也用〈鄉愁〉表達出兩岸隔閡的惆悵：

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

來臺 100 多萬人中，有 60 多萬是軍人<sup>33</sup>，來臺軍人的婚姻受到「戡亂時期陸海空軍軍人婚姻條例」、「軍人戶口查記辦法」的限制，只有年滿 28 歲的軍官或技術士官才可以結婚；1959 年放寬，25 歲士官都可以結婚。語言不通，又不識字，當時什麼樣的人才肯嫁給這些低階老兵？不是殘疾就是智障。許多老兵「恨自己命不好，打仗沒被打死，活著受罪」。1987 開放大陸探親，解嚴後娶大陸新娘，成為這些老兵的感情慰藉，卻引發了其他更多的社會問題。根據統計，5 萬名以上的老兵始終未婚。因文化、習俗與重重限制，無法融入臺灣社會中，這在臺灣社會中產生諸多隱藏版的社會問題。政府便設計了安置計畫，退役的老兵成為臺灣基礎建設的生力軍，組成兩個開發總隊，沿著花東縱谷進行墾荒工作。

在解嚴之前，雷震已提出「反攻無望論」，認為「一年準備、兩年反攻、三年掃蕩、五年成功」是蔣政權的統治藉口。然而，許多來臺的老兵仍然在情感上選擇相信這樣的口號，期待能跟隨政府再度踏上祖國的土地，回到熟悉的家鄉，與分隔已久的親人重逢。這是一段屬於 1949 年來臺及當時的臺灣人在記憶中共同建構的歷史，充滿血淚、誤解與諒解。從 1949

<sup>32</sup> 同註 14，頁 265。

<sup>33</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）」，出處同註 2，208。





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。

## 參考文獻

- 李敖（2011）。**大江大海騙了你：李敖祕密談話錄**。臺北市：李敖出版社。
- 辛佳慧（2014）。**用繪本跟孩子談重要的事**。臺北市：如何。
- 周婉窈（2014）。**少年臺灣史**。臺北市：玉山。
- 林桶法（2009）。**1949 大撤退**。臺北市：聯經。
- 林博文（2009）。**1949 石破天驚的一年**。臺北市：時報出版。
- 徐宗懋（2007）。**20 世紀臺灣**。臺北市：臺灣古籍。
- 郝柏村（2011）。**郝柏村解讀蔣公日記一九四五～一九四九**。臺北市：天下文化。
- 張作錦（2014）。**我們生命裡的七七**。臺北市：遠見天下。
- 張典婉（2009）。**太平輪一九四九**。臺北市：商周。
- 張慧敏（2010）。**回家**。臺北市：宇河。
- 雲程（2014）。**福爾摩沙·1949**。臺北市：允晨。
- 葉偉（2012）。**1949，南渡還是北歸**。臺北市：海鵠。
- 齊邦媛（2009）。**巨流河**。臺北市：天下遠見。
- 龍應台（2009）。**大江大海一九四九**。臺北市：天下雜誌。
- 龔選舞（2011）。**一九四九國府垮臺前夕**。新北市：衛城出版。



# B1

主題：戰爭的敘寫與解釋



# 關於中學歷史課程裡宗教教材的幾個想法

何思暉

國家教育研究院教科書發展中心副研究員

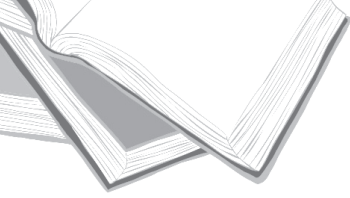
## 壹、前言

宗教在人類社會文化發展過程中，是一種悠久而重要的社會現象，宗教活動是人類特有的精神生活生活，影響人們的思想、情感和行為。在科技文明引領一切的現代社會，宗教雖然不再是人們唯一的生活向度，但仍然在人類歷史與生活經驗中扮演著重要角色。根據 2012 年一項「全球宗教景觀」的調查，全世界有近 4 分之 3（73%）的人居住在一個有宗教信仰的國家中（Pew Research Center, 2012）。顯示基督教、伊斯蘭教、民間信仰或傳統宗教、印度教、佛教等豐富而多元的宗教，是構成全世界 72 億以上的人口（Current World Population, 2014）生活的核心。

衡諸歷史，可以看到不同的地區，宗教的樣貌各有特色，而歷史上的各種思想、主張，如：國家主義、帝國主義、資本主義、反殖民主義等，則與當時的宗教文化有著密切的關聯。近代歐洲資本主義的發展，與基督教及其倫理成為歐美國家最主要的信仰，脫離不了關係（于曉等譯，2008）；亞太地區則在多神信仰的傳統宗教觀影響下，成為印度教、佛教、伊斯蘭教等宗教的發源地，呈現多樣性宗教風貌（Pew Research Center, 2014）。

至今，多元的宗教信仰與活動，深刻著影響亞太地區人們的社會發展與生活方式，其中臺灣就是典型的代表。臺灣是個尊重多元宗教發展的國家，宗教活動更是社會中重要的成分，任何合法宗教都可以在全國各地宣傳教義、吸納信徒或成立宗教性社團，根據內政部資料顯示，至 2013 年政治登記有案、包括基督教、道教、佛教等 15 類的全國性及地方性宗教團體，合計有 2,437 個（內政部，2014），顯見臺灣的宗教活動相當活絡、各種宗教團體及信仰活動，形成了多元的宗教文化。

在這樣的多元文化宗教信仰觀念下，臺灣的宗教教育應該有蓬勃發展，但是事實上，宗教始終徘徊在中小學學校教育正式課程門外，宗教教材只是歷史課程中眾多課題之一，且多數以宗教史的概念進行教學。究其原因，和國外推動宗教教育雖久，成效卻仍有限，類似，



如：對宗教的想像過於狹隘、認為推動宗教是宗教人士的事、主張教育與宗教必要分離、維持教育中立等，使得人們雖然體認到宗教對社會文化的重要貢獻，卻多未正視宗教在學校正式課程中應有的地位。

平心而論，在知識爆炸的時代，學生有太多的重要的東西要學，或許能夠讓學生在中小歷史或公民與社會課程中，學習宗教的歷史演變或認識基本的宗教概念，已屬難能可貴了。然而，在今日動蕩不安、多變的國際環境中，特別是當宗教和政治、社會等問題連結，引發類似 2001 年「九一一事件」、2014 年中東的「IS」等國際衝突事件時，則讓如何在歷史課程中定位宗教教材及其書寫內容，以避免因長期累積的刻板印象、偏見或誤解的宗教想像，或有重新思考的必要。

基於國內學校教育有關宗教課題的學習，主要放在中學歷史課程中，若要思考學校教育中的宗教教學問題，應該要重新梳理人們對歷史課程中宗教的教與學的一些疑問。本文試著就歷史課程重要內涵的宗教課題，討論中學歷史課程及教科書中應該呈現什麼樣的宗教內容、歷史課程中的宗教教學問題，探究及反思在中學歷史課程中發展跨文化理解宗教教材的可能性。

## 貳、中學歷史課程的重要內涵——宗教課題

英國詩人雪萊 (Percy Bysshe Shelley, 1792-1822)，曾言：「歷史，是刻在時間記憶上的一首迴旋詩。」作為人類一切生活總體的記憶，歷史是過去與現在的一場對話，昨日、將今日和明日的我們緊密的聯結在一起。歷史可以鑑往知來，透過歷史理解與解釋，瞭解自己和國家政經、社會文化發展情形，並且認識己國與他國、他人與他人的國家之間一切關係的演變，以及共同的記憶。同時，當人們忽視歷史時，人類的仇恨、宗教的衝突、國家民族的戰爭，往往由之以起。

宗教不僅是信仰的問題，是組成人類歷史的重要內涵，也是人類生活中不可或缺的成分，其信仰、儀式、典章制度更是各地社會文化的一種體現。所以，宗教可以從不同社會或文化中淬鍊出各種的形態，並發揮其實效性作用，而各地的社會和文化也影響並塑造出各種的宗教信仰和習俗。(Nalini Tarakeshwar, Jeffrey Stanton & Kenneth I. Pargament, 2003)。在基督的洗禮下，信徒充滿著獲得永生的喜悅；佛教徒相信行善捨惡，可以淨化人心，到達極樂的彼岸；信仰伊斯蘭教的穆斯林，深信服膺戒律是對真主阿拉的虔誠表現；而無論那一種信仰，其終極目標則讓達到善與和平的目的。換句話說，許多的個人，曾經在共同的宗教信仰下，發展出共同的記憶，並凝聚成一股力量，維護國家社會安全。

然而，隨著多樣性宗教的歷史演變與內在排他性宗教信仰的發展，以及因為宗教與政治錯綜複雜的歷史因素，各種宗教經常發生歧異、誤解、爭議，甚至引發衝突與戰爭；不同宗教信仰的他者，也會因為不理解對方的宗教信仰而產生誤會、衝突，甚至爆發宗教戰爭，為



人類帶來重大的傷亡，如：歐洲史上的十字軍戰爭、30 年戰爭（1618-1648）之類對異教徒或教義之爭的宗教戰爭。顯然，宗教可以是促進和平的推手，也可能變成阻礙和平的根源。

有鑑於此，該如何讓下一代能夠認識及了解宗教之可貴及其可議之處呢？或許，透過與宗教有著密不可分之歷史或社會課程的實施，形成歷史與宗教的對話，並做為推動和平的基礎，不失為一帖良方。於是，在第二次世界大戰結束之後，歷史教育和宗教對話成為推動和平教育的重要源頭。

聯合國教育科學文化組織（United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization）於 1951 年召開教育會議，討論如何透過教育促進國際理解與和平。結果，與會教育學者通過「以歷史做為一種教育工具，去增進國際的了解」，希望藉由歷史教育來培養具有國際了解與認識的學生，讓他們認識人類的自由與和平的可貴，成為一個和藹的世界公民（梁操雅、羅天佑主編，2011）。又，為避免因政治、宗教等各種因素，造成國際社會的衝突、戰爭，聯合國教科文組織持續致力於不同國家、地區之間的宗教與文明問題，希望透過「精神融合與文化間對話」或「關注於中亞的東西方文明間對話宗教間對話」等主題的討論，形成各宗教之間的共識，特別是伊斯蘭文明與西方基督教文明之間的相互理解。

同時，世界多數國家也為避免宗教干預政治、減少宗教獨大或各宗教間的爭議、以及基於宗教是人文社會科學領域重要議題之一，大多將宗教課題的學習，當做一種歷史或公民素養的學習。在 20 世紀的下半葉之後的國際社會，宗教和歷史有了更緊密的連結，宗教課題成為歷史的重要內涵。各國會因應各國國情的差異，謹慎處理宗教問題，在歷史或社會課程中，選擇多元的宗教教材內容，讓學生從多元的觀點學習宗教，認知宗教的力量與在人生扮演的角色、了解宗教對歷史文化及國家社會所造成的衝擊和影響，使之成為文明社會的道德基礎與和平的磐石。

以在第二次戰後成立新加坡為例，這是個小而具有多種民族、語言文化和宗教組成的國家。在 1990 年代，人口中華人大約占 75%，其次為馬來人、印度人和其他人種，且每個族群幾乎都有屬於自己的宗教，馬來人信仰回教、印度人為印度教、錫克人的是錫克教，而華人則以佛教、道教、中國民間信仰為主。新加坡政府為確保各族群和諧，曾於 1984 年到 1989 年期間，在中學的「公民與道德教育」課程中實施宗教知識教育，將節日來源、意義及慶祝方式編入教材中，講述包括華人傳統信仰、基督教、印度教、回教、佛教及錫克教等 12 個新加坡各民族所慶祝的共同節日；同時介紹新加坡人的佛教、基督教、儒家倫理、印度教、回教、錫克教、道教等 7 種主要信仰系統，讓學生學習這些宗教及信仰知識，使學生有正確的宗教知識，對各宗教有一定的瞭解，宗教能夠平衡發展，種族間不因宗教問題而產生緊張。1991 年發表「共同價值白皮書」（White Paper for Shared Values），主張「社團高於自我、家庭為建造社會的基礎、以非暴力方式解決重要問題，加強種族與宗教間的寬容與和平等、各族裔信仰及價值系統的共識」（古正美、邱嘉美，1995）。而這樣的課程內容，就新加坡的多元文化教育而言，至少使年輕人注意到自己及其他族群的傳統文化及價值。



## 參、宗教在歷史課程與教科書裡沒有受到應有的關注

誠然，宗教和人類歷史一樣悠久，談歷史就不能排除宗教課題，將宗教教材放入歷史課程中有其必要性，但是做為歷史課程重要內涵的宗教，似乎未受到應有的關注。何以如此？

論者或謂，雖然宗教和歷史文化有著千絲萬縷的關係，但是基於憲法保障個人信仰自由、維持政教分離的原則，以及不適宜過度倚賴宗教倫理教化人心的世俗觀點，中學校園裡或教室內有關歷史課程和教科書中的宗教內容，基本上不適合神學教學或宗教倫理的實踐，因為它往往會與當下多元的性別、相對的道德教育有所扞格。因此，在歷史課程和教科書中沒有受到一定的重視，是必然趨勢。以美國為例，觀察 1960 年代至 80 年代美國的中小學歷史、社會教科書，在受到憲法、政教分離主張、進步主義教育（性別、反種族歧視等）的影響、道德相對主義、道德相對主義與性別教育的混淆（墮胎、同性戀、霸凌）的影響下，使得宗教失落在歷史課程和教科書之中（Gilbert T. Sewall, 1998）。不論在低年級或中學階段，宗教都甚少被提及，教科書甚至未能充分呈現二百多年來的主要宗教活動，或是說明宗教在美國人生活中扮演多重要的角色（Paul Boyer, 1996）。

再者，歷史教育和宗教教育的目標和內容是不同的。宗教教育要發展的是某種特別的心靈、道德價值觀，而非知識的傳遞，和歷史學科有明確的、必須傳授的歷史知識觀不同；甚且有時不同的宗教教義和信仰之間的鴻溝，如同以色列和巴勒斯坦雙方的世仇一般，似無化解之日。因之，為避免歷史課程與教科書淪為宗教義理之爭的工具，甚或成為宗教爭議的打手，歷史課程和教科書中的宗教課題就以單純的、片斷的宗教歷史演變書寫或教學。

事實上，這種現象也出現在國內的中學歷史課程與教學上。雖然，在九年一貫社會學習領域綱要中載明，社會領域是統整自我、人與人、人與環境間互動關係所產生的知識領域，其中人類的精神環境，涉及每一個人存在的意義與價值，與哲學、道德、宗教、藝術等處理精神層面的學科有關，是學生們必修的課題；因此將宗教歸類到九大主題軸的「意義與價值」，使學生能學習到宗教的信仰、儀式、組織、規範與派別，並了解宗教與道德、藝術間的交互作用，對人類價值與行為的影響，從而依其價值觀與批判思考對宗教進行選擇（教育部，2000）。在高中歷史課程的教材中，中國史和世界史中分別陳述中國道教的形成與佛教的傳播、庶民生活與民間信仰、古代亞非宗教信仰、基督教、東正教、伊斯蘭教等世界各主要宗教的發展與演變等（教育部，2014）。

但是，從教材內容觀察，當前中學歷史課程中的宗教課題，並沒有觸及宗教本身的核心信仰、絕對的道德觀、排他性等爭議性議題，歷史教科書中的宗教內容多屬片斷的、零碎的，或是各種宗教教義的記誦。學生在學習的過程中，或許能夠記憶課本中有關宗教的各種教義，但是對關於宗教所涉及的超自然和抽象教義等生存意義、生命價值等生死問題等宗教複雜的教義或教義之爭的理解，不僅不清楚甚且存在著一些誤解、偏見或刻板印象。如：天主教「三位一體」教義、歐洲中古時期的「十字軍東征」、以「和平」為核心的伊斯蘭教怎麼



會為信仰而引發衝突或戰爭等。

另外，在一位國中歷史教師對國中生有關宗教認識的調查，發現國內國中生對於生活環境中經常接觸到的佛教、道教的宗教知識，多來自於生活當中能體會到的宗教活動，對於該宗教較深沈的教義則因為無法理解或未曾耳聞而忽視它；對於其他地區的宗教認知，則主要來自教科書與教學的學習（黃麗蓉，2013）。<sup>1</sup>顯然，臺灣中學生對各種宗教的認知，多來自於生活經驗、媒體或教科書等；而課程及教科書中的宗教課題，則未受到應有的重視。

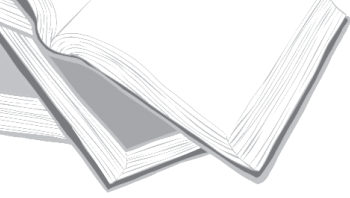
當然，也有人會說因為臺灣向來是個尊重多元宗教的社會，在中小學歷史課中談論宗教，比較不會有「宗教」國家面臨的宗教真理與世俗觀衝突的問題。然而，宗教涉及個人精神層次的認知、價值觀與思想觀念的建構；也會因共同的宗教思維，形成集體記憶；同時，必須承認宗教曾經在國內外歷史文化上造成深刻的影響。只是談宗教歷史的重要性，恐怕這種借鑑自歷史課程的方法，只會讓宗教變成歷史研究的遺跡或博物館（Paul Boyer, 1996）。因此，在來自世界各地移民漸多的今日臺灣，有必要重新思考在歷史課程中實施宗教課題時，該納入什麼樣的宗教教材，才能夠讓學生能夠在歷史與宗教之間找到新的契機。

## 肆、超出歷史課程更多：具「歷史意識與和平內涵」的宗教教材

歷史構成一個群體的集體記憶，以形成、凝聚群體成員（王明珂，1997）。不論是在任何時空環境中，宗教是人們重要的生活要素，不同的文化發展出各具特色的宗教，同時也在宗教的影響下，形塑不同文化形態，成為彼此共同的記憶。當我們寄望於中學歷史課程中有不一樣的宗教教材的出現時，必須思考歷史課程的宗教教育目標，教的是誰的、什麼樣的宗教內容；這種宗教教材不但有助於歷史的學習與理解，而且能夠發揮建立在我們最深層的信仰和情感之上的宗教內涵。否則，宗教不過是歷史課程中眾多教材之一，無法在歷史教科書或教學中受到應有的關注。

由於宗教特有的族群性和排他性，在傳播的過程中，經常與異教徒發發生衝突，或對他者造成文化的衝擊，甚至引發戰爭；使得人們對宗教產生一種愛恨交織的情愫，雖然虔誠的信仰著宗教，卻又對宗教充滿著戒慎恐懼之心。然而，宗教相關的神話、符號、儀式和信仰，又是指引人生方向與文明社會的道德磐石，讓我們的世界變得有意義；宗教所關注倫理道德的普世價值與規範，往往是化解暴力、抵制戰爭、促進和平的重要途徑。因此，歷史課程中的宗教課題，顯然不是狹義的宗教神學、宗教情操或是宗教意識型態，而是宗教在人類歷史發展過程中的變遷或是因果關係的論證、宗教在文化的發展脈絡中所扮演的角色功能和意義、各個宗教的核心價值及其影響，以及文化對宗教影響或該如何化解因政治、宗教信仰等

<sup>1</sup> 這段話引自於2013年11月1日至2日，在由國家教育研究院和臺灣師範大學共同舉辦的「2013『重構歷史教材—挑戰與契機』工作坊」中，發表之報告及談話內容；黃麗蓉老師是高雄市立明華國民中學教師。



因素所引發的宗教衝突、戰爭，從而達到「學習宗教，從宗教中學習」(Gilbert T. Sewall, 1998)的目標。

雖然教科書是課程與教學的主要資源，除了做為傳遞知識的工具，反映當代主流文化、價值觀念，其中的歷史或社會科教科書，更經常成為政府「合法化知識」、形塑正確知識的重要來源 (Pingel, 2010; Apple, 1996; 藍順德, 2006; 王麗雲, 2002); 在宗教課題方面，歷史教科書的內容，也經常是站在優勢宗教的視角觀察，對弱勢宗教的描述不是很少就是忽略之 (Paul Boyer, 1996)。但是，做為國際理解與推動和平的工具，歷史教科書具有促進和平教育的重要功能。因此，聯合國教科文組織明白主張教科書是國際理解的工具。希望透過 2 國或多國的教科書研究與修訂，促進彼此對不同國家及文化的認識、包容與欣賞，更是跳脫本國或自我的角度，以平等或對方的立場來理解他國、他民族的歷史與文化，從而深入至個人對他國的理解與認同的改變。特別是歷史、地理、公民教科書，不只是反映社會現狀和規範，更應涵蓋民主、人權、國際教育、以及跨文化觀點；教科書內容避免對不同文化、宗教或民族優越感的偏見，將有效促進國際理解 (Falk Pingel, 2010; 周珮儀、鍾怡靜, 2013)。

為此，第二次世界大戰之後的德國，將「宗教與哲學」納入小學社會科教材內容中，並在制定學校課程綱要時，納入多元的宗教、族群題材 (周蓮清, 1999; 張淑媚, 2005); 英國則通過宗教指導大綱，規定學校的宗教課程主要是學習聖經教義、了解其他宗教、學習各宗教間的共同性與差異性 (瞿海源, 1997; 龔蕙瑛, 1998)。美國則於 1994 年通過歷史科世界史國家課程標準——《探索通往現在之路》，強調學生唯有充分的歷史瞭解，才能在多元化社會及相互依賴的世界裡，瞭解自己、尊重他人，成為有知識、有辨別力的公民並有效參與民主政治與社會；並在小學的社會課程中，透過詩詞、散文、藝術等各種形式，教導學生認識世界宗教，在中學中透過各種宗教議題，介紹各種宗教的起源與發展、基本教義與傳道方式，以及其歷史發展，認識宗教及宗教知識所蘊含的文化內涵 (Paul Boyer, 1996; Gilbert T. Sewall, 1998)，以改善 1980 年代前中小學歷史課程中宗教課題不足之現象。

從歐美國家中小學歷史課程的宗教教材觀察，顯示各國政府強烈意識到宗教課題對國家社會深層的影響，將宗教教育列入學校正式課程中的社會學科或歷史課程中學習，並希望發揮歷史教育在這方面的獨特優勢和重要作用，使歷史上涉及宗教觀點的諸多概念 (國家主義、帝國主義、反殖民主義、反奴隸制、資本主義等)，與政治、經濟、文化等相互影響的宗教事件、國際衝突等宗教內容，系統化、脈絡化的融入教材中，讓學生從歷史中學習到宗教對人類社會文化的影響，能夠以更寬廣的視野從宗教中學習，認識宗教對文化、道德的貢獻 (Gilbert T. Sewall, 1998)，從而化解各種的宗教偏執、刻板印象或反宗教偏見。

## 伍、超出歷史教科書更多：跨文化宗教理解的教學

20 世紀中葉第二次世界大戰結束後，基於對和平的追求與渴望，以及為解決國際社會中





政治、族群、性別等各種爭議，特別是日趨嚴重的宗教衝突。在聯合國的推動下，跨文化理解教育成為世界教育重要發展趨勢。人們期待各個不同的群體，能夠基於包容、接納、合作共生理念，認識和重構自身與不同族群的文化差異，並進行溝通（徐敏雄，2011）。1974 年聯合國教科文組織（UNESCO）通過一項「關於教育促進國際理解、合作與和平，以及教育、人權和基本自由建議」決議，強調多元文化觀點、跨文化理解教育；1998 年底，聯合國教科文組織發表「全球文化報告」，主張透過跨文化理解的方式，讓包括族群、性別、宗教等各種文化，能夠依照自己獨有的方式相互交流、融合，達到豐富多元文化的理想（UNESCO, 2006）。

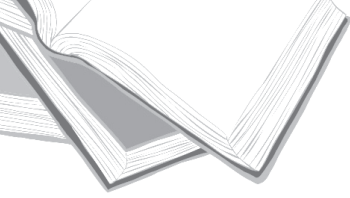
跨文化理解是指具有兩種及其以上不同文化背景的群體之間的交互作用，在這個過程中，人們不只以自身的符號、習慣、觀念和行為方式觀察對方，同時也透過對方的符碼、習慣、觀念和行為方式瞭解的彼此的關係。Adler（1987）認為，跨文化理解可以視為對一個群體的價值、態度、信仰等特徵的內化的洞察力（*internalizing insights*）。從文化表面特徵的理解、具對立性文化特徵的理解，到從對方角度、立場觀察理解比較文化的異同，具有對文化差異的欣賞美感。因此，跨文化理解不僅是對不同文化的認識、包容與欣賞，它跳脫了本國或自我，以平等或對方的角度來理解其他文化，深入至個人理解與認同結構系統的改變。

我們清楚的知道，宗教雖然豐富了各地的社會文化，人們卻經常因為宗教信仰不同，衍生諸多的矛盾、衝突或戰爭等問題。在歐洲、亞西和北非等地，從中世紀以來的基督教與伊斯蘭教之爭、新舊教之爭、反猶太主義演變成猶太種族屠殺等問題，至今仍是衝突的根源與和平的絆腳石，需要各個國家人民能夠基於對宗教的理解，用愛和非暴力共同面對彼此歧見與誤解，才有解決宗教問題的可能。於此，或許將跨文化宗教理解的概念融入歷史教學，是一種避免落入反宗教偏見或片斷宗教解釋的方向。

## 一、「多元化或差異性」宗教課題的對話

學者 Haynes（2011）曾言，宗教在美國社會中扮演重要的角色，美國是世界上宗教最多元化的國家，甚至也是最虔誠的一個國家，如果說過去的經驗教會我們什麼，可以看見的是：宗教在 21 世紀更形關鍵，因為無知是不容忍的根源，造成宗教偏見及歧視。長期以來的反猶太主義和逐漸蔓延的伊斯蘭恐懼症，已對當今美國社會造成深沈的影響，如果我們的教育目標包含打破成見和建立關係，那麼我們需要的就不僅是透過溫和的手段來談宗教，教師一定要找到一種創新的方法，讓學生能夠在不同宗教之間信仰找到對話的可能。

另一位美國學者 Barton（2013）則曾指出：在美國的中小學課程中，宗教是放在歷史課程中進行教學。但是有趣的是，當歷史老師在敘說宗教時，往往以非歷史的概念進行教學。如：將一個具千年歷史的宗教視為一個不會改變的個體，似乎每個宗教從古至今似乎都是一樣的，但顯然現在的佛教跟 2500 年前的佛教絕對是不一樣的，基督教在現代和 2 百年前的風貌是不同的。在歷史教學時，有一個重要的課題，就是應該要能夠傳達「宗教



是如何隨著時間而改變」這個概念，但實際上我們卻在進行相反的事，教導學生宗教其實多年以來是沒有改變的。<sup>2</sup>顯然，歷史課堂上的宗教課題教學有容易落入一元或以主流文化為中心的敘事之中。

的確，由於歷史課程及教科書經常是國家或政府藉以形塑民族主義、國家認同與集體記憶的手段（王汎森，2008；王明珂，1997），易形成獨斷的、一元化的論述，使得教師在實施教學時，經常落入用傳統、僵化的眼光審視其他或非主流文化的歷史文化，甚且將民族矛盾、宗教歧視、性別偏見等社會問題排除在教學之外，使得學生對其他文化的誤解或似是而非的認識，形成刻板化的理解（陳時見，2003）。然而，若能在歷史課堂上創造一個對話的空間，讓學生進行跨文化的宗教對話與溝通，或可以使之了解所有人的信仰未盡同，穆斯林教徒、印度教徒、基督教教徒的信仰雖然有各有共同的義理，但是基督教在迦納、英國、美國、非洲各地區卻有不同的呈現方式和信仰內容，我們不能夠都用基督教這個名稱教將他們歸納在一起。

換言之，若能立基於歷史課程追求事實真相、重視中立客觀論證的歷史方式，在教學過程中，引導學生以多元化、差異性、移情的理解、避免過度「意識形態」的跨文化理解概念，進行溝通與尋求共識；並在深入的溝通過程中，使學生能夠在多樣化、差異性的文化中，詮釋歷史課程中的宗教課題，則或者可以翻轉傳統的歷史教學，發展出一種創新的宗教課題教學。

## 二、「移情的理解」和「非意識形態」的歷史解釋

歷史教育雖然重視同理心，認為應該理解其他人是如何理解和看待世界、了解不同時地人的世界觀，但是這種思考方式，很容易讓我們用自己最熟悉的宗教去詮釋別人的宗教。生長在伊斯蘭教、猶太教、基督教，會覺得宗教信仰是人生中最重要的一件事，因為信仰是生命存在的核心價值所在，而無論是基督或是阿拉，都被視為唯一的真神。但並不是所有的宗教都是以唯一的神為信仰中心，印度教就不是單一核心信仰的宗教，除了有諸多的神，講究的是儀式和作法，但是不能因為沒有唯一真神的信仰，就認為印度教不是一個宗教（Barton, 2013）。

對學生而言，歷史課的學習不是要教學生死背死記宗教教義或曾經發生哪些宗教事件，這是沒有意義的。在網路科技發達、知識爆炸的今日，隨時都可以透過網路或電腦科技查到足夠的資訊；當前的高中歷史課程的宗教議題，應該是除了要教導學生認識宗教發

<sup>2</sup> 這段及以下有關 Prof. Keith C. Barton 教授的觀點，主要是引自 Barton 教授於 2013 年 11 月 1 日至 2 日，在由國家教育研究院和臺灣師範大學共同舉辦的「2013『重構歷史教材—挑戰與契機』工作坊」會中的演講及發言。Prof. Keith C. Barton 係美國印第安那大學（Indiana University）教育院課程與教學系的教授。





展歷程，更要使之學會理解各種宗教議題的來龍去脈，以及因果關係的論證。例如：討論歷史上層出不窮的宗教事件時，是要讓學生思考為什麼宗教以和平為出發點，但卻導致了這麼多衝突，應該用什麼樣的態度、哪些方法才可以得到共識，避免誤解、偏見、刻板印象、衝突或戰爭再度發生。

因此，當我們在梳理中學歷史課程中的宗教課題時，或者可以增加宗教交流的內容，著重介紹不同地區人們相互合作、交流的宗教經驗，並以「移情的理解」詮釋宗教實踐的意義與價值。讓習者能夠立足於原有的宗教基礎上，融入各種宗教內容，進而從移情的理解中認識不同的宗教；同時，透過「歷史和宗教的對話」方式，讓學生認識宗教發展歷程與演變，在宗教差異中建立彼此的理解與尊重；了解各地的宗教信仰、價值觀、文化和民族的差異，宗教交流對人類文明的貢獻；知道宗教不僅體現在歷史事件、國際和平與衝突的詮釋上，更能協助人們建立有意義的倫理生活，避免因宗教誤解、偏見、刻板印象，引發衝突或戰爭，達到當今各國中學歷史教育中增進國際理解與和平的共同目標。

另外，無論是社會、政治或其他功能，宗教在人類生活領域中，所扮演的角色到底是什麼，被拿來當作何種用途，基本上都是因地而異，正面、負面的影響可能都有。英國和美國的奴隸制度的結束，最後在「神愛世人」的基督教信仰下結束；但是，基督的信仰在中世紀歐洲時，卻成為迫害異教徒、猶太教或伊斯蘭教的工具；甚至成為政治目的工具。於此，以知識統整的方法整合各種宗教內容、多元文化的觀點陳述所有宗教的貢獻，幫助學生理解各種宗教內涵與特色，避免使用歧視性的、帶有成見的語言文字或圖片，了解所有宗教都處於同等重要的地位，能夠以一種多元的、開放的心態進行討論與理解，亦屬必要。

## 陸、結語

宗教做為人類生活重要元素之一，是人類歷史經驗最核心的一環，在歷史課程中實施適當的宗教課題，培養與建立學生正確的宗教知識觀與生命經驗，是國內外普遍的共識，但是「教宗教是條荊棘路」似乎也成為教師們的一種常識（Paul Boyer, 1996），因為歷史持續發生，代表要放入教科書與教學的內容會隨著時間增長，篇幅有限而史料不絕，宗教史及相關議題也僅能佔據教科書中的一小部分，如何教？實在是個大工程；而且，當歷史課程的宗教議題已經擴大到政治文化層面時，為避免因政治立場或某些宗教偏見引發無謂的衝突，經常使得教師不得不冷處理或避而不談，形成宗教課題在歷史課程上未受到應有之關注。

然而，若是因此就讓宗教課題為歷史課程中一個可有可無的教材內容，恐怕不是任何人所樂見，特別是多元化、多樣化的今日，當我們希望透過歷史課程、教科書和教學，讓學生能夠打破成見，認識宗教在不同文化中的衝突與爭論的焦點，同時也能夠透過歷史課了解其他國家的宗教發展及其思想，在差異中建立尊重時，在歷史課程中實施以多元主義及多元文

化脈絡為基礎的跨文化宗教理解，或許是一個可期待的方向。

1990 年代開始，歐美各國開始立法同意公立學校教導宗教與其在人事務上發揮的功能（Gilbert T. Sewall, 1998），希望從跨文化與去殖民的觀點，在宗教與神學中入差異性（Michael Elias Andraos, 2012）；2009 年起，在美國推動了一項「面對信仰計畫」<sup>3</sup>，吸引相當多為了補充歷史和公民課程不足內容的美國中學社會科教師，共同參與其間；並希望在透過共同關心的和平、宗教等全球性議題展開對話，鼓勵學生分享他們的信仰、價值觀等，建立彼此的尊重和理解（Charles C. Haynes, 2011）；而中學社會科老師們的參與，顯示他們意識到在多元化、多樣化的時代裏，歷史課程中的宗教課題需要一種創新的——跨文化宗教理解的思維與學習方式。

臺灣曾受荷西、清朝、鄭成功、日本等不同政權的統治，除了和中國大陸建構出不同的政治史，也發展出多元的文化；在族群上，有已經在此定居千年之久的原住民、自 17 世紀開始大量移墾的漢人後代，以及來自世界各地的不同族群；在文化上，和中華文化有著厚的淵源，但是又在曾經受到荷蘭、西班牙和日本統治下，發展出與中國大陸不同的歷史脈絡；在集體記憶的建構過程中，不同的形塑力量和素材的添加移出，形成臺灣與其他華語地區不同、獨特的歷史記憶與文化特質，宗教更呈現活潑多樣形態，有助於跨文化宗教理解教學的實施。

雖然，在國內歷史中教學的宗教敘事中，學生仍少有機會參與關於宗教和信仰議題的討論，在很多教室裏，其實是忽略多樣性的宗教，不容易讓學生融入多元發展的國際社會中。但是，臺灣若能以其既有之多樣性宗教為基礎，進行「多元化宗教」課程與教學，並以跨文化理解為基礎，在尊重和反映多元文化傳統的差異性，深化學生對人類社會問題、民族與文化的理解。讓學生從擁有民族或宗教優越的端點，漸漸進展到「了解我們的宗教及文化經驗不代表所有真理的總和」（James T. Bretzke, 2013）；從而培養學生以寬容、理解和欣賞的態度面對多元、尊重他人、包容差異，進而了解文化衝突與少數族裔歷史及貢獻，以建設性批評取代偏見及錯誤認知、建立個人認同自信並和不同文化的人們交流合作（Bennet, 1995; C. A. Sleeter & C. A. rant, 1994），那麼臺灣歷史課程裡宗教課題的教材及教學或許會出令人驚艷的火花。

最後，從和平教育的觀點而言，跨文化宗教理解是一種衝突預防，每一種宗教各有其價值觀和信念，在複雜多變的全球化時代，透過對歷史課程中跨文化理解宗教課題的學習，讓學生了解不同國家、族群之間的宗教文化，在宗教的普遍性和特殊性間，尋求不同宗教之間的平衡，開拓宗教理解的新視野與宗教自覺，避免宗教偏見或刻板印象，以寬容的心學習各種宗教信仰與活動、分享不同宗教的成就與貢獻，促進不同宗教之間的交流、相互尊重、理

<sup>3</sup> 這個計畫是由 Tony Blair Faith Foundation 發起，實施後受到肯定，至 2011 年已拓展至 16 個國家（埃及、加拿大、印尼、澳大利亞、約旦、以色列、巴基斯坦、黎巴嫩、巴勒斯坦、菲律賓、新加坡、阿聯、義大利、英國和美國）、250 所學校以上。

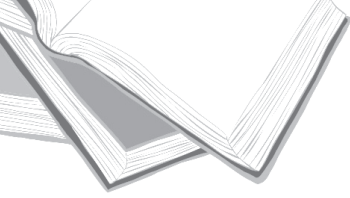


解與認同。最終能夠消除對其他或非主流宗教的成見、誤解，則類似伊拉克的 IS 組織以伊斯蘭聖戰之名血腥屠殺異教徒等，以宗教之名引發的宗教衝突或戰爭事件或可避免。

附註：本文為研討會論文初稿

## 參考文獻

- 于曉等譯（2008）。**新教倫理與資本主義精神**（Weber, Max 原著）。臺北市：左岸文化。
- 王汎森（2008）。歷史教科書與歷史記憶。**思想**，9，123-139。
- 王明珂（1997）。**華夏邊緣：歷史記憶與族群認同**。臺北市：允晨。
- 王麗雲譯（2002）。**意識型態與課程**（Apple, Michael W. 原著）。臺北市：桂冠圖書股份有限公司。
- 古正美、邱嘉美（1995）。新加坡的宗教教育。載於瞿海源（主持），**宗教教育之國際比較及政策研究**（頁 51-90）。臺北市：自刊。
- 周蓮清（1999）。中德社會課程的比較分析。**社會科教育研究**，4，135-181。
- 徐敏雄（2011）。社大新移民議題融入媒體技巧課程經驗之個案研究。**教育實踐與研究**，24（2），1-32。
- 張淑媚（2005）。單科課程還是合科課程？論九 0 年代德國課程改革的爭議。**教育資料與研究**，67，95-108。
- 教育部（2000）。**九年一貫社會領域課程綱要**。臺北市：教育部。
- 教育部（2011）。**「普通高級中學課程綱要」—歷史課程綱要**。臺北市：教育部。
- 梁操雅，羅天佑主編（2011）。**教育與承傳：歷史文化的視角**。香港教育圖書公司。
- 陳時見（2003）。多元文化視域下的課程發展。**西南師範大學學報**，29：6，1-4。
- 瞿海源（1997）。宗教教育國際比較分析。**臺灣社會學研究**，1，43-75。
- 藍順德（2006）。**教科書政策與制度**。臺北市：五南圖書出版股份有限公司。
- 龔蕙瑛（1998）。近代的宗教實況與宗教教育。**台灣教育**，567，47-55。
- Alder, P.（1987）. Culture shock and the cross-cultural learning experience. In L. F. Luce & E. C. Smith（Eds.）, *Toward internationalism: Readings in cross-cultural communication*（2nd ed.）（pp. 389-405）. Cambridge, MA: Newbury.



- Apple, M. W. (1996). *Cultural politics and education*. New York: Teacher College Press.
- Bennett, J. A. (1995). *Comprehensive multicultural education: Theory and practice (3<sup>rd</sup> ed.)*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Boyer, Paul (1996). In search of the fourth “R”: The treatment of religion in American history textbooks and survey courses. *The History Teacher*, 29 (2). P.195-216
- Bretzke, James T.(2013). Teaching cross-cultural ethics in a context of pluralism and multiculturalism: Teaching where religion and ethics intersect. *Journal of Ecumenical Studies*, 48 (3), p369-376.
- de Vicente, J. (2004). *State branding in the 21st century*. Master of Arts in Law and Diplomacy Thesis. Retrieved from <https://www.cuts-citee.org/CDS02/pdf/CDS02-Session3-01.pdf>
- Dinnie, K. (2008). *Nation branding: Concepts, issues, practice*. Burlington, MA: Butterworth-Heinemann.
- Fairclough, N. (2003). *Analyzing discourse: Textual analysis for social research*. London: Routledge.
- Haynes, Charles C. (2011). Putting a face to faith. *Educational Leadership*, 69 (1), p50-54.
- Jupp, V. (1996). Documents and critical research. In Roger Sapsford and Victor Jupp (Eds.), *Data collection and analysis* (pp. 298-316). London: Sage.
- Jupp, V. & Norris, C. (1993). Tradition in documentary analysis. In M. Hammersley (Ed.), *Social research: Philosophy, politics and practice* (pp. 37-51). London: Sage.
- Nalini Tarakeshwar, Jeffrey Stanton, & Kenneth I. Pargament (2003). Religion: An overlooked dimension in cross-cultural. Psychology. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 34 (4), P. 377-394
- Pew Research Center (2012). *The global religious landscape*. Retrieved from <http://www.pewforum.org/2012/12/18/global-religious-landscape-exec/>.2014.09.26
- Pew Research Center (2014). *Global religious diversity: Half of the most religiously diverse countries are in Asia-Pacific region*. Retrieved from <http://www.pewforum.org/2014/04/04/global-religious-diversity/>.2014.09.26
- Pingel, Falk (2010). UNESCO guidebook on textbook research and textbook revision (2<sup>nd</sup> revised and updated edition). Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Sewall, Gilbert T. (1998). *Learning about religion, learning from religion: A guide to religion in the curriculum and moral life of public schools with recommendations for textbook publishers, school boards and educators*. New York: American Textbook Council.
- Sleeter, C. E. & Grant. C. A. (1994). Making choices for multicultural education: Five approaches to race, class and gender (2<sup>nd</sup> ed.). New York: Merrill.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2006). UNESCO guidelines on intercultural education. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/>





# 宗教與和平——以和平教育觀點反思現行 高中歷史教科書宗教課題的敘事角度

陳培文

高雄市立高雄高級中學教師

## 壹、前言

### 一、歷史教育與和平教育理念的共通性

高中歷史教育是一門引導學生認識古今世界文化的教育，在課程編排上，高中歷史教材預設學生將從自身的文化背景出發，依序由近而遠去瞭解臺灣、中國，乃至世界的歷史與文化。而課程目標，其一是幫助學生理解自身的文化，建立自我認同感，進而能夠認識世界，培養尊重各種文化的胸襟視野<sup>1</sup>。因此歷史教育的重點之一是培養學生設身處地瞭解自他文化的能力。

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

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

但是從應然的教育理念到實然的教育實踐來說，二者之間卻難免落差。部分原因在於，歷史學是一門關於敘事的學問，歷史事件往往需要透過敘事來呈現，因此，教科書在書寫的時候，書寫者的立場角度、觀點取捨往往會左右歷史閱聽者（即學生）對於該事件的認知與感受。因此，倘若學生學習歷史所倚賴的教科書在書寫時思慮不周，沿用過去史

<sup>1</sup> 參閱〈103年普通高級中學課程綱要 歷史科〉，1。



家的民族主義、國族主義的敘事立場，往往會將過去史家的歷史偏見，複製下來，再傳給下一代。

## 二、宗教課題在歷史教育中之必需性

而在歷史課程的眾多主題中，宗教又是一個複雜的課題。就宗教的本質而言，宗教是許多民族原初思維模式的源頭，也就是說，對於許多民族而言，宗教先於歷史而存在，因此要瞭解多數重視宗教的民族勢必得深入其宗教思維。舉例來說，我們無法陳述以色列而不講到猶太教，講到阿拉伯人而不講到由伊斯蘭教，講到美國建國而不講到清教徒的理想。倘若如此，將無法使學生理解這些族群的思維、行動、歷史發展，也就是說，對於絕大多數的族群而言，宗教是其社會最潛移默化的一股力量，也是該族群思維行動生活的指導方針，因此若不深入認識其宗教思想，將無法真正理解該族群。

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

## 貳、宗教課題何以成為爭議性議題？

宗教課題是否成為一個爭議性的問題，其實見仁見智。以歷史教師的專業訓練來說，客觀持平的去理解異文化是基本的專業素養，因此，宗教課題不見得成為問題。特別是臺灣的宗教環境，基本上是多元而自由的，因此較不會像某些國家民族有著「為唯一真理而戰」的困境。然而，宗教牽涉到一個人看待這個世界的思維模式與價值觀，因此，將宗教議題引進課堂時，對於教與學的師生雙方，有時難免會碰撞出思想上的火花。以下茲將宗教課題何以成為爭議性議題的可能性分析如下：

### 一、教師教學方面可能產生的爭議

#### (一) 宗教的信仰層面與現代教育的世俗主義、理性主義矛盾

就現代教育而言，理性主義與世俗主義的思維已是正統教育的主流，而在這個主流之下，教科書的書寫與教學現場的引導往往習慣以學術性的理性分析來解釋人類歷史的發展。然而，舉凡宗教必有其教義、信仰、儀式等部分，有些宗教以教義見長，諸如佛教、基督教、伊斯蘭教、猶太教都有明確的教義可供理解，然而有一些在民間盛行的宗教，其信徒多半是以信仰、儀式為基礎來親近該宗教，諸如印度教、道教、臺灣民間信仰。也就是說，宗教的信仰成分是難以用科學理性分析來解釋的，因此意圖純以理性去



理解宗教有時候對於某些宗教而言是行不通的。

## （二）教師對於宗教理解上的有限性

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

而倘若教師的宗教知識有限，但教科書中卻編列許多宗教課題，確實對於教師來說是會形成教學上的困境。

## （三）教學現場如何避免灌輸或偏見貶抑

且將教學現場的教師分為有信仰與無信仰。對於有信仰的教師而言，其一，教授時如何跳出自身宗教的觀點，客觀持平的講解其他宗教，例如一位信仰伊斯蘭教反對偶像崇拜的教師如何講解多神的印度教？其二，一位有信仰的教師如何避免在課堂上灌輸學生自己的宗教信仰。

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

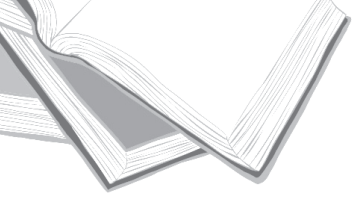
## 二、學生學習上可能產生的爭議

### （一）課程內容獨厚某一宗教是否容易違反尊重多元文化的原則

以歷史教材的編排來說，宗教議題往往隨著歷史發展的脈絡依序登場，也就是說，歷史教科書多半在提到政治發展、文化發展、社會發展時，在必要的情況下才會陳述到宗教層面。因此，鮮少有獨厚一個宗教的問題。

少數的例外是，在九五暫綱的歷史課程安排中，高三上學期四個專題中，道教就佔了一個專題，儘管道教在臺灣具有一定程度的普遍性，但以課堂上的經驗來說，道教專題佔一個學期的四分之一強，仍嫌過多，是有待商議的安排。

當初課綱如此安排，理由之一是臺灣道教的道壇比 7-11 還多，因此學生必須多瞭解這個存在於日常生活中的宗教。確實，道教在臺灣盛行，許多學生接觸道教的經驗來



自於自小的生活經驗，比方說拜拜、收驚、祈福、消災、神蹟，這些經驗對於有此信仰的學生而言，不論比例大小，就是生活中的一部分，但對於無此信仰的學生而言則顯然難以理解甚或易質疑其可信度。也就是說，在教學現場中，存在著不同信仰的學生，因此在歷史教材編排上，仍應留意不應獨厚單一宗教，造成授課上的不平衡。

## （二）教科書上所敘述的宗教，與現實宗教經驗不符

對於一些有自身信仰的學生而言，教科書的撰寫並不符合其宗教知識。舉例而言，曾經有身為基督徒的學生在課堂上質疑課本上說「君士坦丁確認三位一體說」，理由是有資格確認三位一體的是神，而非俗人。另外，對於佛教徒而言，「開悟」似乎是一個比「涅槃」更常聽到的佛教用語，然而各版本課本卻幾乎都使用了難以理解的詞彙——涅槃。

## 參、現行教科書宗教課題之類型與敘事角度可能引發的爭議

以下將現行歷史教科書中的較具爭議的題材，粗略歸納，分析如下：

### 一、題材一：各宗教的形成與原始教義

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

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

#### （一）教科書中所抽繹出的基本教義是否能讓學生理解其宗教的核心？

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

範例 (1)	翰林版第三冊對於佛教教義的敘述	問題點說明
	釋迦牟尼創立的佛教，其基本教義為「四聖諦」與「八正道」。「諦」的意思是真理，而「八正道」是指八種修行方式，透過這八種修行方式，便可以達到寧靜無為、解脫自在的「涅槃」之境。	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 以佛教教義來說，涅槃是佛的境界，非凡夫所能輕易達到；而在課堂上，師生也不易清楚說明與理解之。</li> <li>2. 以佛教教義來說，成佛是一個漫長、累世的過程。而八正道是佛教</li> </ol>





	<p>佛教主張眾生平等，認為不論那個種姓，只要篤信佛教就能得到解脫。</p>	<p>徒應有的德行總綱，是生活方式的基本要求，但課本說「透過這八種修行方式，便可以達到「涅槃」之境」顯然太簡化佛教修行過程。</p> <p>3. 以「寧靜無為」來形容佛的「涅槃」境界，似乎是以道家思想來詮釋佛教。</p> <p>4. 佛教教義並不強調「只要篤信佛教就能得到解脫」，強調的是透過正思維相信因果因緣、認識真理、實踐教法（印順，1992）。</p>
--	----------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

(二) 課文陳述是否呈現該宗教的核心價值，諸如基督教的信望愛、寬恕、愛人如己；佛教的因果業報、苦空無常、利他的菩薩行；伊斯蘭教的平等、互助、真主至慈？

範例 (2)	康熙版第三冊對於基督教的敘述	問題點說明
	<p>耶穌二十八歲時於約旦河受「施洗者約翰」的浸禮後，開始過著謙卑、自制的的生活，並在以色列地區不斷地從事醫病、驅鬼、悔人等工作，藉以宣揚神的國度的信息。在傳道的過程中，指責猶太宗教領袖違背了舊約聖經中的精神，耶穌指責的言論引發了猶太祭司們的憎恨，猶太祭司們乃向羅馬當局誣告耶穌，並以「自稱為猶太人君王」的罪名將其逮捕。三十三歲時，耶穌被判處死刑，釘死在十字架上。耶穌死後，信徒稱耶穌為「基督」(Christ)，意思是救世主；後又合稱為耶穌基督。聖經中記載著耶穌被猶太人出賣、被猶太人陷害致死。但在 20 世紀後半葉，經學者考證後發現並證實記載與事實有所出入。前任教宗若望保祿二世 (Pope John Paul II 1920~2005) 亦承認</p>	<p>1. 從文中只看到耶穌與猶太宗教領袖的衝突，而未提及耶穌所教示的寬恕、愛人如己、博愛、和平。</p> <p>2. 文中敘述「耶穌被猶太人出賣」與聖經中記載耶穌被猶大出賣不符。</p> <p>3. 文中關於「20 世紀後半葉，學者考證」的內容語焉不詳，教宗呼籲宗教和解的原因也不清楚<sup>2</sup>。</p> <p>4. 未提及彼得及彼得磐石說，也就未提到教宗體制的</p>

<sup>2</sup> 根據維基百科「若望·保祿二世」條目：「2000 年 3 月，他訪問耶路撒冷，他說：『猶太人是我們信仰上的兄長。』一些人認為這是承認天主教由猶太教所分出來，而耶穌最早的跟隨者是猶太人。」



<p>耶穌非猶太人陷害致死，並呼籲宗教和解（教宗當時甚至說：「猶太人是我們的兄弟」）。</p> <p>關於耶穌死後三天復活並與眾門徒見面、四十日後升天的傳說，不斷流傳；門徒深信他是真正的神，於是追隨者們再度組織起來，宣揚主耶穌基督的真理。基督教就以這樣的方式，逐漸開始傳播。</p>	<p>建立。</p> <p>5. 文中「門徒深信他是真正的神」這句話有疑義。</p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------

### （三）課文陳述是否與事實相符？

範例 (3)	三民版第三冊對於伊斯蘭教的敘述		問題點說明
	素尼派	什葉派	
政治立場	哈里發應由選舉產生，反對世襲制	哈里發應由穆罕默德的後嗣繼承	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 左表為課文中對於素尼派與什葉派的分類，似乎過於粗糙。</li> <li>2. 雖說素尼派在初成立之時，反對世襲，但在 661 年穆阿威雅建立奧米雅王朝後，該素尼派王朝即採世襲制。</li> <li>3. 根據左表，素尼派包容異教徒，什葉派較不能容忍異教徒。此陳述似乎與歷史事實不符。如八世紀什葉派的阿拔斯王朝對於異教徒、異文化有相當的包容性，而近代阿富汗不容異己的塔利班政權卻是素尼派。</li> <li>4. 可見什葉派與素尼派的發展會隨著不同的時空背景、歷史因素而產生因應，因此不應以二分法概述。</li> </ol>
信仰觀點	除「古蘭經」外，也採信補充與註解「古蘭經」的相關論述	「古蘭經」為唯一的教義根據	
對異教徒態度	包容異教徒	較不能容忍異教徒	
信徒人數	多數	少數	

#### 小結：

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

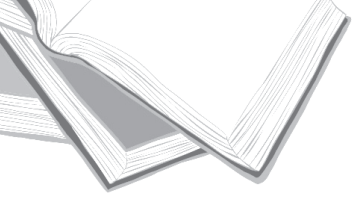


再者，即使是同一個宗教，隨著時空的變遷，亦會延伸出不同的宗教樣貌或教義，而宗教的問題從來不會只是宗教本身的問題，許多宗教以外的因素（諸如政治、軍事、文化、經濟）都有可能影響宗教的發展，然而歷史教科書對於這樣的變遷卻不見得有清楚交代。例如課本中提到穆斯林中佔多數的索尼派是寬容異教的，但第四冊課本並未提及冷戰時期美國在以色列政策上的失誤，以及美、蘇對峙造成伊斯蘭世界的質變（蕭曦清，2012），因此學生很難透過課本的閱讀去理解何以課本上所說的「寬容的索尼派」會演化出阿富汗塔利班如此不寬容的政權。

## 二、題材二：受政權韃伐的的宗教

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

範例 (4)	南一版第二冊對於太平天國的敘述	問題點說明
	<p>道光年間鴉片大量湧入，造成白銀外流，嚴重影響民間經濟；鴉片戰爭後，被裁汰的官兵和失業勞工充斥。而且，道光晚年各地災害頻傳，廣西也發生嚴重饑荒，政治、社會秩序瀕臨瓦解，因而醞釀了這場民變。</p> <p>1850年（清道光三十年），廣東士人洪秀全（1814-1864）在廣西桂平縣（今廣西壯族自治區桂平市）起事，號稱太平軍，除標舉基督教義，建立人間天國外，也以民族大義號召漢人。次年（1851）初，建國號太平天國，洪秀全自命為天王，並分封功臣為諸王。由於有堅強的宗教信仰及民族意識，加上公有共享等經濟誘因，太平軍起兵後勢如破竹。1853年（清咸豐三年）攻占南京，定為首都，改稱天京。</p> <p>太平軍入南京後曾北伐與西征，但皆未成功，反因內部諸王權力鬥爭，於1856年（清咸豐六年）爆發天京事變，嚴重削弱實力。同時，洪秀全以奉行基督教義為由，禁止儒生祭孔、民眾祭祖祀神，</p>	<p>1. 未說明洪秀全所標舉的「基督教教義」的實際內涵，易使學生誤解其所傳為純粹基督教。</p> <p>2. 文中說「洪秀全以奉行基督教義為由，禁止儒生祭孔、民眾祭祖祀神，意圖顛覆傳統名教與社會倫理，結果遭到強烈反抗。」問題是：</p> <p>(1) 洪秀全奉行的是否為基督教教義？哪些是其自創的教義？</p> <p>(2) 洪秀全禁止祭孔，意圖顛覆傳統名教與社會倫理，實有</p>



<p>意圖顛覆傳統名教與社會倫理，結果遭到強烈反抗，其中尤以湖南湘鄉人曾國藩（1811-1872）創建的湘軍為代表。</p> <p>湘軍以湖南士人和農民為主，彼此不是親族故舊，即是同鄉同里，上下相顧，緊密團結。在精神號召方面，曾國藩強調湘軍使命是衛鄉衛道衛國，號召追隨者為維護傳統文化而戰。1854年（清咸豐四年）湘軍出師，成為太平軍勁敵；其後又加入李鴻章（1823-1901）統率的淮軍，並得到常勝軍協助，清軍情勢漸趨好轉，於1864年（清同治三年）攻克天京。遍擾十八省，歷時十五年的太平天國覆亡。</p> <p>太平天國起事的影響遍及各層面。在經濟平等方面，太平軍起兵以來即試圖打破財產私有制，規定財物不許私有，一律繳「聖庫」，所需則由聖庫發給；土地皆公有，施行計口授田，建立一個公有共享的社會。不過，由於太平軍飄忽不定，加上阻力過大，這些制度未能貫徹施行。社會改革方面，則有禁止纏足、禁吸鴉片，以及保障婦女地位，所以太平天國不僅有女將女兵，婦女還可參加科舉考試，極富社會改革意涵。但因天王及諸王皆蓄有大批妾婢，女性地位並未真正平等。此外，太平軍高舉民族大義排滿，對後來的革命運動也有重要影響。</p>	<p>其發動革命的社會背景，非單純只是受基督教影響。（李澤厚，1996）</p> <p>(3) 文中未清楚說明洪秀全遭到哪個階層「強烈反抗」，畢竟太平天國歷時15年，波及18省，洪秀全必有相當數量的下層支持者。</p> <p>3. 此敘述仍難免俗於「勝者為王，敗者為寇」的敘事角度。</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

### 小結：

教科書中在處理上述題材時，多半站在統治者立場，對於被鞭伐者的思想行動僅止於表面上的說明，敘事缺乏同情的理解。例如：幾乎每個版本述及太平天國事件時，多將重點擺在：「清朝、曾國藩湘軍為何會贏？太平天國為何失敗？或者，在什麼原因下，太平天國“終於”失敗了。」但若換個角度問，太平天國何以能延續十五年，波及十八省，其十五年來依靠什麼力量的支持？洪秀全為何要附會基督教，而非其他宗教（如：道教）？這樣的附會對於這場起事而言有何思想上的意義？意即，隨著提出的問題不同，對於該歷史事件的理解也會不同。

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





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

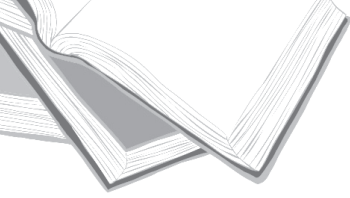
而要了解多元的立場與角度，現行教科書所採的編年史敘述模式顯然有其侷限性。如談到上述這類兩造雙方對立衝突的歷史，假如教科書能提供不同觀點的史料供學生解讀，才有助於增加學生理解多元立場的能力，增加他們在面對衝突時絲腦如何對話的可能性。

### 三、題材三：宗教與宗教的關係

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

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

範例 (5)	南一版第四冊對於以色列建國的敘述	問題點說明
	<p>二次大戰期間納粹黨人發動大規模屠殺猶太人運動，進一步催促猶太人的回歸浪潮，期望在巴勒斯坦地區建立猶太人的民族家園。猶太人復國的理念也因此獲得國際社會愈來愈多的支持。1947 年聯合國通過決議：將巴勒斯坦地區劃為兩部分，猶太人和阿拉伯人分別擁有大約 55% 和 45% 的領土，耶路撒冷聖城則被置於聯合國的管理之下，以期避免衝突。但此一決議不為阿拉伯國家聯盟<sup>③</sup>所接受，展開攻擊巴勒斯坦地區的猶太人的戰鬥，繼而引發了以色列獨立戰爭。</p> <p>1948 年，以色列終於在英美兩國支持下獨立建國，然而，以、阿之間的對抗並未就此停止，從獨立後到 1973 年爆發四次以阿戰爭，以色列雖三面環敵卻能自立自強，屢敗阿聯。以、阿問題也被視為伊斯蘭世界</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 此篇敘事幾乎完全站在以色列人的立場。</li> <li>2. 在敘事中，以色列獨立戰爭的發生是由於阿拉伯人的不寬容。</li> <li>3. 文中提及的支持猶太建國的「國際社會」所指模糊，容易造成認知上的混淆。事實上，當初美國是在眾多阿拉伯國家反對的情況下，支持以色列建國。(蕭曦清，2012)</li> <li>4. 根據文中敘述，以色列的形象是一個遭受阿拉伯世界排擠的弱小國家，而其周邊排擠它的阿拉伯國家，也都對猶太人遭遇不具同情，對以色列造成</li> </ol>



	<p>與基督教世界的衝突，迄今中東問題的複雜情勢，仍是國際秩序中相當棘手的難題。</p> <p>註③：信仰伊斯蘭教的阿拉伯國家於 1945 年組成阿拉伯國家聯盟，簡稱「阿聯」，是阿拉伯世界的核心，目的在促進軍事與經濟合作，並聯合排斥以色列。此外，巴勒斯坦解放組織，則是一個由巴勒斯坦阿拉伯人所組成的政治組織，他們主張從約旦河至地中海一帶建立一個獨立的巴勒斯坦國，並意圖取代以色列。</p>	<p>威脅及傷害。</p> <p>5. 文中絲毫沒有提及以色列建國對巴勒斯坦人的傷害，反而將阿拉伯人、巴勒斯坦人塑造成霸道強權。</p> <p>6. 文中沒有提及阿拉伯世界反對以色列建國的原因，是因為以色列為了建國迫使一百萬巴勒斯坦人離開家園，流落為難民。</p>
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

### 小結：

這部分的棘手處在於，教科書慣用勝敗二分法來簡化對於兩造衝突的敘述。簡化的敘述容易讓人馬上理解事件的發展脈絡，但有時候，速食的理解卻也多半造成偏見的累積。教科書在敘述以阿問題時，一來囿於篇幅太短，二來又為長話短說，往往將以阿問題以兩、三段帶過，留下語焉不詳且易造成偏見的遺憾。

### 課堂實踐：在這方面，我個人在教學上的補救是：

1. 利用特色課程時間，我先將四個版本的教科書陳述內容印給學生閱讀，請他們分析各版本中，以阿問題衝突的原因、以色列的形象、「阿聯」、「巴解」的形象。
2. 再讓他們看相關影片「戰地琴人」（影片以波蘭猶太鋼琴家的真人故事為主軸，描述二戰期間波蘭猶太人受迫害的處境），以理解猶太人的苦難。
3. 指定閱讀《哭泣的橄欖樹》（作者為巴勒斯坦裔美籍作家蘇珊·阿布哈瓦，書中描述六十年來巴勒斯坦人的苦難，包括 1948 猶太建國、1967 的六日戰爭、1982 夏提拉（Shatila）與薩布拉（Sabra）難民營大屠殺、1983 美國駐黎巴嫩大使館攻擊案、2002 階林屠殺），引導討論。
4. 請學生分組選定《哭泣的橄欖樹》書中重要角色，編寫劇本，戲劇演出。（期望透過戲劇加強設身處地理解的能力）
5. 請學生回頭反思，學習該課程之初，由教科書的陳述中，是得到理解，還是得到偏見，以及，這兩個苦難民族有無和解之道等問題。



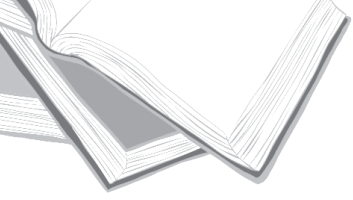
## 肆、結論

歷史教科書在處理宗教議題時應留意：(一) 在介紹各宗教基本教義時應著重於該宗教對世界基本的預設為何？該宗教著眼於哪些人生課題？該宗教強調的核心價值為何？同時在陳述時，應符合事實，並避免深奧難懂的宗教術語。(二) 關於政教衝突或宗教衝突的歷史，教科書應提供不同觀點的史料供學生解讀，幫助學生增加理解多元立場的能力，增加面對衝突時對話的可能性。

然而，現今教科書鮮少提供史料，卻與編輯模式有關。(一) 在編輯形式方面：編年史的歷史教科書與提供史料教學的教科書，各有其優點，該如何根據教材內容調整運用？(二) 在教材份量上：現行高中歷史教材包山包海地涵納了歷史上諸多事件，且因為歷史不斷在前進，使得歷史課本不斷地增多增厚。但問題是：一來，教科書份量太大，往往沒辦法好好講述一個事件。二來，學得多不見得學得好，倘若學得多是學到成見，那不如學得少而習於思考。再者，若要教師在課堂上有充足時間引導學生分析思考，那勢必要減少教材份量，選出有意義的主題，讓學生做少而精的學習。

## 參考文獻

- 古偉瀛、王世宗（主編）（2004）。**普通高級中學歷史**（第三冊，二上）。臺北市：三民。
- 印順（1992）。**佛法概論**。臺北市：正聞。
- 李澤厚（1996）。洪秀全和太平天國思想散論，載於李澤厚（主編），**中國近代思想史論**（頁1-30）。臺北市：三民。
- 林能士（主編）（2004）。**普通高級中學歷史**（第四冊，二下）。臺南市：南一。
- 陳豐祥、陳秀鳳（主編）（2003）。**普通高級中學歷史**（第三冊，二上）。新北市：泰宇。
- 劉景輝、高明士（主編）（2004）。**普通高級中學歷史**（第三冊，二上）。臺南市：翰林。
- 蕭曦清（2012）。**猶太人入門**。臺北市：五南。



# B2

主題：宗教的理解與互動





# 十字軍東征？——基督教與伊斯蘭教衝突之探討

張百廷

臺北市立第一女子高級中學教師

陳惠珠

臺北市立第一女子高級中學教師

## 壹、前言

“Crusaders or Invaders?”這是一本英國中學歷史教科書十字軍單元的標題。問號本身是1980年代以來英國教科書的傳統，以問題作為歷史學習的起點；十字軍或是入侵者，則是本篇文章所關心的焦點。臺灣的教科書一向以「十字軍東征」為題，對許多學生而言，這是「歷史事實」，不須討論。同樣的，「宗教改革」、「清教徒革命」都是歷史事實。「宗教改革」一詞則曾有信奉天主教的學生隱隱約約間覺得不妥，至於「十字軍東征」一詞，則學生不曾有意見。

「十字軍東征」一詞沒有爭議嗎？英國教科書為何以“Crusaders or Invaders?”為題？

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

## 貳、臺灣高中歷史教科書中的十字軍

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

## 一、甲版本

本書的十字軍是放置於「第九章歐亞文明的發展與交會」的「第三節 東、西方的互動與中古歐洲的變革」<sup>1</sup>，課文、圖像、史料特快車等共有三頁的內容介紹十字軍。十字軍的前言「進入中古時代後，西歐的經濟回到自給自足的狀態，社會流動趨於停滯，但是從西元十一世紀末至十三世紀末之間，十字軍東征（Crusades）及蒙古西征讓歐洲出現改變的契機。」說明本書是從對歐洲中世紀歷史發展的脈絡，來介紹十字軍。

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

## 二、乙版本

此版本的十字軍置於全書的第三篇第四章「歐亞文明的交會」的第二節「中古歐洲」<sup>2</sup>。本章的第一節為「拜占庭帝國」，中古歐洲一節共有 15 頁，內容相當龐大，自封建制度、莊園經濟開始，一直到黑死病，而十字軍則是其中一個議題<sup>3</sup>。

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

<sup>1</sup> 此章的第一節為「印度文明」，第二節為「伊斯蘭文明」

<sup>2</sup> 此章是本書世界史部分的第四章，前一章為「歐亞文明的宗教基礎」，主要介紹基督教、印度宗教，以及伊斯蘭教的創立與發展。

<sup>3</sup> 「中古歐洲」一節的子標題如下：封建制度→莊園經濟→教會發展→政教衝突→教會分裂→十字軍東征及其影響→商業城市的出現→大學教育的興起→黑死病的影響



### 三、丙版本

此版本的十字軍置於全書的第三章歐亞文明的發展與交會的第二節中古時期東西交流與歐洲變革<sup>4</sup>，此節則包含了十字軍東征、蒙古人的三次西征、商業城市與大學的興起等三個子標題。

書寫的主要結構是先討論十字軍東征的起因，然後說明其經過，最後是影響。起因部分簡略說明了塞爾柱土耳其人切斷了基督徒朝聖之路，與威脅拜占庭帝國的安全，最後在教宗的號召之下，誕生了十字軍。過程則簡單介紹了第一次與第四次十字軍，影響則說明了「歐洲王權的擴張」、「商業與城市的復興」與「促進東西文化與商貿交流」等。此版本的十字軍內容僅有兩頁，是三個版本中最簡略的。

### 四、臺灣中學歷史課本中十字軍書寫的特色

以上三個不同版本的臺灣高中歷史教科書，對於十字軍這個議題的處理，並非完全一致，但其中的共同處仍大於差異。以下簡述三個版本的共同之處。

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

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

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

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

<sup>4</sup> 此章的第一節為「印度與伊斯蘭文明的發展」。



因此，十字軍影響部分應是「十字軍東征及其帶來東、西方文明的接觸與影響」，應是對歐洲與亞洲、基督教與伊斯蘭世界的影響，而不是「歐洲王權的擴張」、「商業與城市的復興」。

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

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

1. 根據表中的敘述，這個事件應是：

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

2. 根據表中「年代」與「重要事件的敘述」，這本書的作者最可能是：

- (A) 日耳曼人 (B) 蒙古人 (C) 法蘭克人 (D) 阿拉伯人

你知道答案嗎？

## 參、英國歷史教科書中的十字軍

目前所見的英國中學歷史教科書都包含了十字軍 (Crusades) 這個議題，大部分都屬於 7 年級的課程範圍。以下僅以幾本七年級的歷史教科書為例，說明十字軍的書寫與課程設計。

### 一、The Crusades (*SHP History Year 7, Hodder Education*<sup>5</sup>)

本書將十字軍置於第二單元 (Section 2) 的第三課 (前兩課都是 Norman Conquest)，前一個單元是羅馬帝國，此單元與後續幾個單元都在討論英格蘭的中世紀歷史。

本課的設計是請學生設計網頁，來回答 What should everyone know about the Crusades ?

<sup>5</sup> Hodder Education, London 2008，這是目前 SHP 系列比較新，也比較常被使用的教材。



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

### （一）什麼是十字軍？為什麼耶路撒冷如此重要？

在問題之後，課文先提示常見的說法：「十字軍是指基督徒收復聖地耶路撒冷的軍事行動…」。然後提供了兩頁的資料，要學生重新思考十字軍真的是為了「收復」耶路撒冷？耶路撒冷僅是基督徒的聖地嗎？最後再請學生重新回答「什麼是十字軍？為什麼耶路撒冷如此重要？

值得注意的是課本中的一幅「1095—1500s 十字軍地圖」中，將十字軍視為基督徒對於各地的異教徒（穆斯林、猶太人等）與異端所發動軍事行動，因此十字軍可以是對耶路撒冷的戰役，也可以是對猶太人的攻擊；可以發生在十四世紀的匈牙利，也可以發生在十六世紀的英格蘭。什麼是十字軍，課文沒有提供正確答案，資料卻請你重新思考、重新定義。

至於耶路撒冷是誰的聖地，課文特意說明了猶太人與穆斯林對耶路撒冷的看法。

### （二）什麼人會參加十字軍？他們為何而戰？

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

### （三）中世紀時的基督徒與穆斯林之間的關係如何？

常見的說法：中世紀時基督徒與穆斯林常互相攻擊。然後透過資料與問題引導學生理解基督徒對於穆斯林的屠殺與攻擊，主要發生在第一次十字軍，而屠殺與攻擊則與基督徒原來對穆斯林並無接觸，以及與教宗的號召有關。但第一次十字軍之後住在耶路撒冷的基督徒，則可以與穆斯林和睦的相處。因此，中世紀時基督徒與穆斯林常互相攻擊嗎？請學生重新思考。

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

### （四）獅心理查（Richard the Lionheart）或撒拉丁（Saladin），誰才是英雄？

「獅心理查是十字軍最偉大的英雄。」是問題的起始，但不須與撒拉丁比較，此頁的資料即提供了對理查不同的說法，請學生思考這些資料的異同，並重新思考問題。撒



拉丁部分則是直接以課文與資料（包含文字與圖像，未設計問題）來介紹這位穆斯林英雄。值得注意的是課後活動的問題：為什麼討論十字軍時如果只討論理查（或撒拉丁）是十分危險的？似乎暗示了對於十字軍的認識，必須同時認識基督徒與穆斯林的看法，而這也從本書所引用資料包含了兩者可以看出端倪。

## 二、Problems in the Holy Land (*SHP Discovering the Past Y7, John Murray*<sup>6</sup>)

*Discovering the past* 是英國 SHP 系列較早的版本，書中的敘事比例極低，主要以問題與資料為主，習慣臺灣歷史教科書的人會讀不到「課文」。*Problems in the Holy Land* 的單元主要探討十字軍，使用的對象是七年級的學生。在 *Discovering the Past Y7* 這本課本中，分成三個大的單元（unit）：羅馬帝國、中世紀的英格蘭、伊斯蘭文明。這一課十字軍是放在「伊斯蘭文明」單元中<sup>7</sup>，「中世紀的英格蘭」單元裡並未設計十字軍的課程。

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

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

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

同時討論獅心理查與撒拉丁大概是英國中學歷史教科書的共識，本書較不同之處是「誰從十字軍獲利？」這一小節，分別以兩頁的篇幅討論十字軍對歐洲的影響與對伊斯蘭世界的影響。雖然這個問題的答案，似乎是對歐洲有利，對伊斯蘭世界卻是較為負面的。

<sup>6</sup> John Murray, London 1991

<sup>7</sup> *Problems in the Holy Land* 是伊斯蘭文明的第三課，第二課是 *Living in the Islamic world*，第四課則是 *The Ottomans*。



### 三、God's warriors: Why risk death to defend the Church ?<sup>8</sup>

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

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

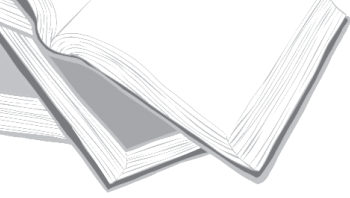
### 四、Threats from beyond: How can we know what Muslims thought of Crusaders and invaders ?<sup>9</sup>

課文的篇名「Threats from beyond」，就與「上帝的聖戰」課文篇名明顯不同是，本課是 *Meetings of Minds : Islamic encounters c. 570 to 1750* 一書中的一課，而此書主要在介紹伊斯蘭世界。課文以 1154 年阿拉伯的地理學家所繪製的地圖開始討論，地圖中的歐洲、北非等地，印象中的大小、位置有所差別。接著說明基督徒與穆斯林對彼此的刻板印象，基督徒稱穆斯林為 *Saracens*——留著黑色長髮的遊牧民族；而穆斯林則稱呼北方的歐洲人為法蘭克人（*Franks*）。接續討論聖地，但重點在這耶路撒冷並非只是基督徒的聖地，更是穆斯林、猶太人的聖地。而戰爭的進行，課文中所用的語詞是基督徒攻擊（*attack*）。顯然的，這篇課文的書寫是從穆斯林的角度出發，看待這件基督徒與穆斯林衝突的戰爭。

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

<sup>8</sup> *Medieval Minds : Britain 1066-1500*, Pearson Education, London 2009

<sup>9</sup> *Meetings of Minds : Islamic encounters c. 570 to 1750*, Pearson Education, London 2007



## 五、英國歷史教科書的幾點特色

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

其一，資料與問題的設計。不是 SHP 或 Think Through History，課文的標題常是問號，或者每課設計了許多問題，學生必須依據課本所提供的資料來回答問題。這樣的設計對於可能有爭議的歷史議題，如十字軍，比較可以引導學生進行思考與討論，而未必要預設標準答案。不論課綱對於歷史核心能力的要求，這樣課程的設計是否比較適合處理爭議的議題呢？

其二，英國歷史教科書對於穆斯林的介紹，遠比臺灣所見的歷史課本要多。這包含了撒拉丁這位英雄的故事，以及引用當時穆斯林所留下的圖像與文字資料來認識「十字軍」。當然，以伊斯蘭文明為中心的教材，對穆斯林的討論就更豐富了。

其三，英國教科書對於十字軍的評價，常是正反並陳。英國教科書對於十字軍的軍事行動多以第一次十字軍為主，而其中都會說明十字軍進入耶路撒冷之後的屠殺行動。關於耶路撒冷多會質問：耶路撒冷是誰的聖地？

## 肆、結語

十字軍是一個有爭議的議題嗎？臺灣教科書歷史書寫所具有的高度共識，似乎說明了應是沒有爭議。但當我們讀了英國教科書之後，不僅是十字軍的書寫上可以不同，甚至連「十字軍」一詞以及時間，都是可以有不同表述方式的。而且這不同的表述方式，背後還可以是基督徒與穆斯林的差異，這難道不是爭議？所以，臺灣歷史教科書對於十字軍的共識，反映了怎樣的問題？十字軍是臺灣歷史教科書中唯一，具有高度共識的「爭議」嗎？

敘事為主的課文在講一個故事，故事當然可以動聽、感人，更可以深刻而引人沉思。但歷史所面對的，常常是故事可以有不同版本，而如果這故事背後還帶有宗教或民族情感，則故事的講述與書寫需要謹慎再謹慎。還是，我們提供資料、設計問題，請學生來說故事？這是英國中學歷史教科書設計上，可以讓我們學習之處。



# 以基督之名、行天國之實

## ——太平天國之基督教義在高中歷史教學的理解與探討

王偲宇

桃園縣立壽山高級中學教師

### 壹、前言

宗教在人類歷史發展中是一個不可或缺的元素，它的功能，小則為個人安身立命、心靈寄託的準則，例如佛教、基督教的教義與理論；大則成為族群問題、世界變動的重要因子，包括西方近世以來的宗教戰爭、伊斯蘭教的聖戰、甚至中國歷朝歷代經常出現的宗教動亂事件等。因此，宗教間的衝突問題之了解與處理，也可說是維繫人類和平的重要課題之一。

宗教亦可說是文明發展的重要課題之一，但是宗教課題較難教授，在於其不易真正理解，例如宗教理解上的困難點有三：1.宗教涉及超自然、生命價值、生命意義與死亡問題；2.經過世俗化、理性化的現代洗禮過程，學生更難以體會與想像，過往宗教觀對社會各層面思考架構的強烈影響；3.身處臺灣，因其宗教信仰的多元與寬容，使學生生活經驗難以理解，為何歷史上會有這些宗教衝突或戰爭。因此，在進行宗教相關歷史議題的教學時，可以透過講述與影像輔助，引領學生從生活中去體驗，甚至可以將心比心、設身處地去感受，而不只是將其當作歷史知識點來認識。尤其面對不同於學生生活場域的宗教，應將宗教放回當時的社會脈絡，來讓學生體驗宗教在生活中的作用。

關於人類宗教歷史的發展與變化，在高中各科各冊的教科書中多有述及，其中又以歷史教科書談論的內容較為完整與清楚，舉凡臺灣史、中國史、世界史等皆有提及，並會結合相關時期的政治社會經濟之歷史演變，將宗教內容與人類歷史發展做連結，這是高中歷史教科書較常見到對於宗教課題的處理方式。當然宗教與歷史文化的關係是非常繁複的，它包括了很多層面與不同觀點。因此在實際教學的操作上，有必要從多元文化的觀點出發，並強調跨文化理解的概念，介紹不同時期、地區的宗教信仰與其價值觀，甚至這些宗教對人類文明的貢獻等等。藉此讓學生清楚了解各個宗教的發展歷程與不同宗教論點的呈現，以避免對宗教產生誤解、偏見與刻板印象，甚至任何宗教衝突與戰爭的再次發生。此亦為「和平教育」所



要推廣的，例如強調對不同文化與宗教的寬恕，或者用發展包容性的關懷，來取代宗教暴力與貶低他者的傾向。

高中歷史教材受限於篇幅與字數，往往將一些宗教相關內容，以簡略擇要的敘述方式，與各段歷史發展做結合。並在高中歷史教師受限於教學時數不足的情況下，只能以截略重點形式、囫圇吞棗地帶過，這種情況表現在思想文化史層面是較為嚴重的，因為它的內容是更為抽象難懂的，關於宗教歷史與其發展的部分亦復如此，因此才會讓高中學生產生學習的誤解、偏見與刻板印象，這的確是值得注意的問題。在此筆者試圖以高中歷史教學課程中某一段史實來進行探討，所揀選的內容即是與宗教議題相關聯的清末「太平天國」事件，因為它的起源是具有濃厚宗教色彩的，以下即進一步來探討說明。

## 貳、高中歷史教科書裡的「太平天國事件」

從早期國編版的歷史教科書，到近來使用的 101 歷史課綱，「太平天國事件」似乎都伴隨著清朝的中衰與內亂而登場的，其論述方式亦多從政治軍事史與某一歷史事件發展始末的角度來出發。例如國編版就提及「太平天國的創建」、「太平天國的政教制度」、「太平天國的覆亡」、「敗亡的原因及其影響」等標題，而多數新課綱則是列舉包括：「太平天國興起的背景」、「太平天國的建立」（或「太平天國的發展」）、「太平天國的制度」（或「太平天國的政教統治」）、「太平天國的失敗與影響」（或「事變後的深遠影響」）等標題。

在課程規劃時數約一到兩節課內就必須把上述這些標題內的歷史知識內容上完，因此，能將這段史實內容與重要名詞教授完成已屬難能可貴<sup>1</sup>。對於太平天國所具有宗教性質與思想層次的部分，幾乎是無法進一步說明的。當然筆者並無意為此一備受爭議的組織與歷史辯解，但因其創立者「洪秀全」是以類似於「基督教」與《聖經》的名義，創立「拜上帝會」與其後的「太平天國」，這對於正統「基督教」而言，無疑是個「異端」<sup>2</sup>。而「東方基督教」、「天國之子」、「上帝次子」、「上帝的兒子」等名稱亦在不少中學課本、書籍中出現，都讓中國歷史人物「洪秀全」與西方「基督教」幾乎劃上等號。筆者曾多次於教學現場詢問高中學生對於「洪秀全」的印象，幾乎的回答都與「基督教」脫離不了關係，但事實上「洪秀全」、「拜上帝會」與「太平天國」並不屬於西方真正的「基督教」，就像是唐代傳入中國的景教（聶斯托留教派）已經與後來的希臘正教不同一樣，甚至可被認為「極端」<sup>3</sup>、「異端」。由此可知，中學歷史教材的書寫與教師的講述，已無形中造成中學生對於太平天國事件中「基

<sup>1</sup> 這也是現今高中歷史教學時數減少、趕課的悲哀。

<sup>2</sup> 以基督的名義建立教會，確嚴重違背聖經基本真理，他們不承認聖經為信仰的最高權威，否認三位一體的神；否認耶穌是道成肉身，不承認「因信稱義」的福音，有敬虔的外表，裡面卻裝了各樣不義。

<sup>3</sup> 凡是斷章取義單獨高舉某一條聖經真理，極力標榜其重要性，忽略聖經的統一性，完整性，把其擺在信仰根基那樣的地位叫人接受，持這樣的思想就被稱為極端主義。





「基督教」的誤解與刻板印象。

一般教科書多提及「洪秀全」之所以會創立「拜上帝會」組織，與「梁發」贈予之《勸世良言》有關。然而「梁發」與《勸世良言》的內容為何？多數教師皆一語帶過，甚至指其為洋人傳教士及其書為簡易版的中國式《聖經》，多數人似不知「梁發」為中國基督教的重要人物，也是近代中國的第一位華人牧師。其《勸世良言》是他用很淺顯的字眼，把「基督教」的教義與一部分從《聖經》的《舊約》、《新約》的教訓中精選出來，一共分為九冊。關於「梁發」的生平此處不詳述，但其背景與所翻譯撰寫的《勸世良言》是否與《聖經》的原文語意一致，確實有待商榷。但「洪秀全」若透過此來了解《聖經》與「基督教」，是否所知完整且合於真正「基督教」的教義，還必須知其後來與「基督教」的聯繫關係，但是這部分教科書幾乎未提，這也容易造成前面所提到學生對這段史實產生刻板印象的原因，即「洪秀全」就等於中國「基督教」。

其實在 1847 年初之時，「洪秀全」曾來到美籍傳教士「羅孝全」在廣州的禮拜堂，並在此學習了「基督教」幾個月，甚至一度要求受洗，但「羅孝全」並不同意「洪秀全」對以前大病時所見「異象」的見解<sup>4</sup>，並認為「洪秀全」對教義的認識不足夠，當時拒絕為他施洗。由此可知，「洪秀全」自認為的神蹟與身分，並不為語言、文化比「梁發」更正統的美籍傳教士「羅孝全」所認同。當然其之後所制訂與「拜上帝會」、「太平天國」相關的「基督教」教義，就容易具有爭議，甚至於成為前述的「極端」或「異端」。後來「洪秀全」更修改《聖經》內容<sup>5</sup>，並陸續制訂「拜上帝會」的規條及儀式，包括：《天父詩》<sup>6</sup>、《太平詔書》、《原道救世歌》<sup>7</sup>、《原道醒世訓》<sup>8</sup>、《原道覺世訓》<sup>9</sup>等。但其內容多是按照其政治上的需要，以及個人喜惡來改動內容，在太平天國內頒行，例如：《十款天條》<sup>10</sup>就仿《十誡》而來。「洪

<sup>4</sup> 「洪秀全」自認為受上帝之命下凡誅妖，認為自己是上帝的幼子，「耶穌」的幼弟，並稱上帝「耶和華」為「天父」，稱耶穌為「天兄」。更聲稱夢見「天父」著白袍於夢境，並賜寶刀璽印給他，要他在中國建立一新世界，實現「天下一家，共享太平」。

<sup>5</sup> 將基督教教《聖經》的《舊約》、《新約》分別修改為《舊遺詔聖書》、《新遺詔聖書》作為教條。

<sup>6</sup> 《天父詩》主要彙集了「洪秀全」歷年陸續寫作的詩歌，共有 500 首詩文，是一本面向太平天國的將士和民眾的說教宣傳冊子。

<sup>7</sup> 「洪秀全」用詩歌體裁宣傳天父上帝為獨一真神，所有人等應只拜上帝，不拜邪神。內容指出「開闢真神惟上帝，無分貴賤拜宜虔。天父上帝人人共，天下一家自古傳。」

<sup>8</sup> 「洪秀全」譴責「佛老之徒」「造出無數怪誕邪說，迷惑害累世人」，說明崇拜偶像，「正是惹鬼」。指出所有牛鬼蛇神，皆「閻羅妖之妖徒鬼卒」。所謂閻羅妖，即指封建皇帝。「天下凡間我們兄弟姊妹所當共擊滅之惟恐不速者也。」強調上帝才是「帝」，他人不得以此妄稱，進而指責清朝皇帝說，「他是何人，敢覬稱帝者乎？只見其妄自尊大，自干永遠地獄之災也」。

<sup>9</sup> 「洪秀全」據「皇上帝天下凡間大共之父」，提出「天下凡間，分言之則有萬國，統言之則實一家。」「天下多男人，儘是兄弟之輩，天下多女子，儘是姊妹之群。何得存此疆域界之私，何可起爾吞我並之念？」

<sup>10</sup> 即崇拜上帝；不拜邪神；不妄題皇上帝之名；七日禮拜頌贊皇上帝恩德；孝順父母；不殺人害人；不奸邪淫亂；不偷竊劫搶；不講謊話、不起貪心。前四條屬宗教信仰，後六條是《原道救世歌》所舉六不正的內容。平時作為會眾的生活守則，戰時則為軍事紀律。在金田起事前被寫成《天條書》，內容增加了禮儀的部分，是太平軍必修課本。

秀全」曾說：「人心太壞，政治腐敗，天下將有大災大難，唯信仰上帝入教者可以免難。入教之人，無論男女尊貴一律平等，男曰兄弟，女曰姊妹。」但他的宗教思想，多半是截取「基督教」《聖經》的部分內容，再結合他自己的思想，經過修改而形成的，所以與真正《聖經》原文的內容確實是會有落差的，甚至多數內容是大相逕庭、落差甚深的，無怪乎曾有學者稱其為「亂世神棍」。

曾有史料提到在「太平天國」發展初期，傳教士「羅孝全」知道當年的「洪秀全」已成為「太平天國」的領袖後，對其態度旋即改變。他希望西方諸國能接受「洪秀全」，以便「基督教」能在「太平天國」境內傳播。但到了「太平天國」後期，「羅孝全」曾北上至上海、入「天京」，其最大目標是要糾正「洪秀全」對「基督教」的錯誤概念，但「拜上帝會」與西方「基督教」確實存有許多重大分歧，當「羅孝全」發現他一直推崇的「太平天國」，並不接受他的宗教觀後，於 1862 年 1 月忿而尋求英國船庇護、離開「天京」。離開後，「羅孝全」隨即在《北華捷報》撰文批評「洪秀全」是「狂人，全不適合統治，政府全無組織」等，可謂「道不同，不相為謀」。由此更可知道西方「基督教」並不等於「洪秀全」的「拜上帝會」、「太平天國」。

## 參、太平天國與基督教在經典與教義上的差異

### 一、《十誡》與《十款天條》的差別

「太平天國」以上帝的教義來喚起會眾，這就是所謂的《十款天條》。它與「基督教」的《十誡》在文字與意思上的差別為何？以下分述比較：

《十誡》	《天條》
第一誡 除我以外不可有別的神	第一條 崇拜皇上帝
第二誡 不可為自己雕刻偶像，不可跪拜那些像，因為我耶和華你的神是忌邪的神	第二條 不好拜別神
第三誡 不可妄稱耶和華你上帝的名	第三條 不好妄題皇上帝的名
第四誡 當紀念安息日，守為聖日	第四條 七日禮拜頌讚皇上帝之名
第五誡 當孝敬父母	第五條 孝順父母
第六誡 不可殺人	第六條 不好殺人害人
第七誡 不可姦淫	第七條 不可姦邪淫亂
第八誡 不可偷盜	第八條 不好偷竊劫搶
第九誡 不可作假見證陷害人	第九條 不好講謊言
第十誡 不可貪戀別人的房屋及妻子	第十條 不好起貪心



從以上的比較中，可看出所謂的《十款天條》，其實就是以《十誡》做為藍本，其字眼與意思基本上是一致的。但在實行上，太平軍還加以發揮，逐漸成為宗教上的禁慾主義，甚至把宗教的思想當做是倫理的約束。例如在第七條的實際執行上，「洪秀全」規定男女不能眉目傳情及互唱山歌，即使是妻子與父母，亦不能進營探望，違者斬首。

## 二、教義名詞上的差異

### (一) 三位一體的變形

「拜上帝會」以「三位一體」的教義作基礎，即以「耶和華」為獨一真神，基督是太子及以東王「楊秀清」為聖靈。這與「基督教」基本教義「三位一體」，以聖父、聖子及聖靈為一神的教義不同。因為在「拜上帝會」的教義裡，「耶穌」並沒有和上帝的一樣地位，而且也沒有救贖的角色。

### (二) 上帝是個看得見的靈體

在《太平天日》<sup>11</sup>中的描述，可以知道「洪秀全」認為上帝有固定的形象：「天父上帝，頭戴高邊帽，身穿黑龍袍，滿口金須托在腹上……」，而且和人一樣有妻室子嗣，經常下凡附體傳言，如東王「楊秀清」他就有代「天父」傳言的資格，他曾在廣西「拜上帝會」於「洪秀全」未歸、羣龍無首時，裝聾扮啞並自稱神靈附體，代「天父」傳言，而「蕭朝貴」亦在其後自稱代「天兄」傳言，即成為「耶穌」的化身。

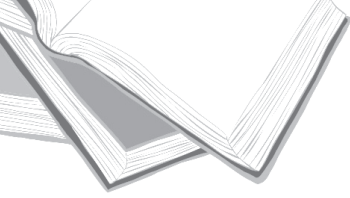
### (三) 一神論變多神教

在「基督教」教義中，神是獨一真神，但「拜上帝會」實際上可說是多神的宗教，以上帝為首，他有自己的妻子及兒女，「耶穌」是其長子，亦有自己的妻子，可說是將中國人的倫理家庭觀念引入宗教，至於凡間的「洪秀全」則是「耶穌」的二弟，「馮雲山」、「韋昌輝」、「石達開」都是他的兒子，「蕭朝貴」則是其女婿。西方「基督教」的上帝是一個有完善神學發展而生的上帝，但「拜上帝會」可說是由自然及倫理而生。

### (四) 以武力為手段的宗教組織

「基督教」是以愛與饒恕的方式來傳播福音，但「洪秀全」的「拜上帝會」、「太平天國」則是以打倒滿清、驅逐妖魔為口號，透過暴力、武力的手段來建立新政權，這是與「基督教」教義大相逕庭的。他們將宗教精神戰爭化，這是與「基督教」強調的愛與寬恕所不同的。

<sup>11</sup> 記述了金田起事前「洪秀全」早年歷史，內容起於 1837 年「洪秀全」的病中異夢，結於 1847 年搗毀廣州象州甘龍廟活動。它是太平天國早期活動的重要文獻，也是現在僅存的太平天國自編歷史史書。



## （五）理論上人人平等

「拜上帝會」特別重視人人平等的概念，充分表達了人與人、富與貧的平等理念，對於長期受壓制的貧苦大眾極之受樂，「洪秀全」規定：「天下皆是天父上主皇上帝一家，天下人人不受私，物物歸上主，則主有所運用，天下大家處處平均，人人飽暖矣。」但「太平天國」建立後，又設了層層管控的階級制度。

## （六）天國地上化

「洪秀全」不滿足當時「基督教」的普遍天國概念，即只要人死後才可上天國，「洪秀全」認為天上地下皆有天國，而「洪秀全」他自己就是要去建立地上天國的人選。所以可以說「拜上帝會」亦有其現實性，並非只滿足於心靈的慰藉。

## （七）禁拜偶像

「拜上帝會」強調要廢掉一切偶像，如拆掉孔子與祖先牌位、拆毀所有寺廟，甚至連天主堂的聖母像也要拆掉。「洪秀全」要求不准拜偶像，但自己卻又搞起造神運動，把自己當作是「耶穌」的弟弟，前後矛盾，也就是破壞偶像、又製造新的偶像。

## （八）做禮拜的儀式

「太平天國」規定在戰爭期間，軍隊必須做禮拜，其儀式為：在空間北邊準備香案，其上放油燈，稱為「明燈」，代表「聖靈」，並於兩側插尖角小黃綢旗。其儀式做法，似乎將「基督教」與中國的祭天習俗相融合，有些不倫不類。

## （九）人論的解釋

「拜上帝會」對於人論的解釋有誤，「基督教」的人論，是人有罪性而無法自救，必須要有神的恩典，而非像「洪秀全」可以「天王」形式來降凡驅逐所謂的妖魔。

## 三、本質上的差異

太平天國史專家羅爾綱曾在其大著《太平天國史》提到：「拜上帝會」借用「基督教」的「獨一真神」觀念與某些儀式，做為其宗教組織的形式，但卻賦以完全不同的內容。主要本質上的差異有三點。

（一）當時「基督教」傳教士所宣傳的上帝，乃是統治者和剝削者的天父，騎在人民頭上的壓迫者的保護神。而「拜上帝會」的上帝，乃是人民大眾的天父，扶助人民去創立「天下一家，共用太平」的保護神。

（二）「基督教」的天國在於來世，教被壓迫被剝削的人們忍受現世的奴隸生活為死後靈魂求上天堂享永福。「拜上帝會」的天國則來在人間，天上有天國，人間也有天國，





天上人間同樣有天國，鼓舞被壓迫被剝削的人們打開奴隸的枷鎖，為求天國實現於人間而奮鬥。

- (三)「基督教」教人不要以眼還眼，以牙還牙，應該有人打你的右臉，連左臉也轉過來由他打。「拜上帝會」則教人殺盡妖魔，斬邪留正，要把那些罪大惡極的封建統治者和剝削者殺盡。凡上所舉，「拜上帝會」都是與「基督教」正恰恰站在對立面的。

羅爾綱的說法與用詞，似乎是在褒揚「太平天國」政權、醜化「基督教」，當然與其身處時空背景之意識型態控制有關，因為中共政權認同農民起義，也認為「太平天國」政權亦是農民起義成功的表現。不過他也確實認為「太平天國」的教義，也是與正統「基督教」所不同的。

## 肆、西方基督教對太平天國的回應

在「太平天國」統治江南時期，中國境內有大批的西方傳教士，部分都在其統治期間訪問過「太平天國」的「天京」，為查明「太平天國」教義中間的真理，第一位到「太平天國」訪問了解的外國傳教士為「戴作生」，他受到「太平天國」「羅大綱」的招待。其後不少西方傳教士為了宗教問題，亦曾與「太平天國」進行多場的辯論，但最後卻演變成互不相讓的局面。例如主要爭論的要點，即停留在「天王」在《聖經》的哪處地方承繼了上帝的權威及啟示，因為根據《聖經》，基督是神，但身為「耶穌」二弟，究竟是人是神？另一方面，傳教士認為「太平天國」應根據《聖經》的原則做崇拜，但「太平天國」卻認為宗教應有很多模式，就好像着衣服一樣互有不同，他們在禮拜六舉行崇拜，並沒有正規的教堂及牧師。

在「太平天國」發展初期，西方傳教士對「太平天國」抱有很大的期望，認為這可能是一場宗教的革命。但並非所有的宗教團體都表示接受「倫敦傳道會」在 1853 年就發表報告認為「太平天國」的運動完全不像話，對《聖經》嚴重違背及極端，至於「天主教」更因它們所受的「基督教」影響而加以排斥。不過，西方教會亦試圖以辯論外的手法，向「太平天國」傳講「基督教」的訊息。其中一名「太平天國」的干王「洪仁玕」就成了西方教會的希望，因為他早年曾流亡香港，受到教會的接待，在「韓山文」及「理雅各」等人的教導下受了洗，其後還被「倫敦傳道會」聘請為宣教士。

包括香港和上海當時有很多「基督教」的教會，當時都曾資助過「洪仁玕」去「天京」，但因清軍防守嚴密，所以只好先暫留在上海，當時「洪仁玕」還在上海寫下了一本關於「基督教」的教義書-《資政新篇》，其實「洪仁玕」接受「基督教」是因為要建立農民的理想國，他欣賞「基督教」中的資本主義因素。「洪仁玕」到達「天京」後，很快便被任命為干王，協助處理朝政，使英美傳教人士懷着很大的期望。但「洪仁玕」到「天京」是為了效忠「太平天國」，他並沒有完全按傳教士的意思去做，在 1860 年時，一批英美傳教士在蘇州與「洪仁玕」見面，並提出了教義上的問題，但「洪仁玕」卻明確表明他皈依「拜上帝會」的教義，

使西方教會的計劃落了空。其後，在第二次英法聯軍之後，因為形勢上已傾向於滿清政府，所以雙方的官式接觸已經逐漸減少，甚至英美等國在獲取滿清政府條約上的利益保障後，便反過來助清消滅「太平天國」，例如：「常勝軍」、「常捷軍」。

## 伍、結語

「太平天國」可說是在以「基督教」思想為基礎的環境下形成，其領袖「洪秀全」利用有限的「基督教」知識，將「基督教」教義與中國傳統倫理道德思想、地方民間信仰做結合，以實現自己的統治理想。若從正統「基督教」教義來看，「洪秀全」以個人感受來解釋聖經，會出現「混合主義」的危險。因此，這樣以個人需求而妄加曲解的「基督教」教義，所形成的組織或國度，可說是不倫不類。

「太平天國」事件使我們知道，要建立一套使中國人能接受的宗教，是需要注重「本色化」<sup>12</sup>的問題，但當中要在信仰真道上與文化倫理傳統之間作取捨，實在需要更多的彼此溝通與對話。強行將西方的宗教思想或教規在中國推行，最終只會換來失敗的結果。尤其「洪秀全」所建立的「拜上帝會」、「太平天國」，更是與真正的「基督教」教義差異甚大。過去國編版高中歷史教科書於該單元亦提及：「太平天國以宗教立國，所有制度無不受其宗教支配。其宗教只是洪秀全為達成其政治目的，參酌基督教而自創的上帝教，並非基督教。」因此，「洪秀全」欲以「基督教」思想來控制別人或實現自己的私慾，可說是離經叛教、走火入魔，因此，其政權之敗亡已可預期。

「洪秀全」建立「太平天國」政權有其理想性，他欲將「基督教」教義結合中國民間信仰，要將其普及化，形成集體式信仰，並落實於社會制度與國家的政治體系，卻引發中國士大夫與外國宣教士皆無法接受。因為就「基督教」的內在「真義」上，它是混淆不清且不明確的，而外在形式上，又搞得不倫不類、不中不西，在這兩者的表現上，都是失敗的示範，尤其「洪秀全」幾乎都是依靠迷信與超自然的法力來建立其權威，但沒有「基督教」真理的根基與屬靈的品格為基礎，只能惑眾一時。當後來政權內部利益相衝突時，就出現信仰問題與危機。因此，要了解「太平天國」政權的源起、發展與敗亡，還是必須從其最根本的政權基礎與信仰內涵出發。由此，高中教師的教學與學生的學習，才能更正確、更有所本。

---

<sup>12</sup> 基督教的「本色化」是指：1.是一個涉及文化相遇、真道傳播、參與者（傳教士、教牧、信徒及本土文化的承載者）、社會處境，以及新興教會與教會大傳統等多個元素互動的歷程。它是復活的基督與文化對話的活動，透過對話為文化注入福音的元素，發展成一個具有新的內涵，卻不割離傳統的「新文化／新創造」。2.基督教會若要植根本土，不致被排斥為外來宗教，「本色化」是不容迴避的議題。故「本色化」應是不同時代的教會所當參與的行動。



## 參考文獻

- 上海中小學課程教材改革委員會（1995）。**高級中學歷史上冊(一)**，上海市：上海教育出版社。
- 上海中小學課程教材改革委員會（2002）。**歷史八年級第一學期**，上海市：新華書店。
- 中國史學會（1979）。**太平天國(一)**。上海市：上海人民出版社。
- 王仲孚（2007）。**普通高級中學歷史(第二冊，一下)**。新北市：康熹。
- 王治心（2004）。**中國基督教史綱**。上海：上海古籍出版社。
- 王美秀（2004）。**中國基督教史話**。臺北：國家出版社。
- 王琪（2007）。**普通高級中學歷史(第二冊，一下)**。臺南市：翰林。
- 朱慶葆等譯（2001），史景遷（Jonathan D. Spence）著。**天國之子和他的世俗王朝**。上海市：上海遠東出版社。
- 李勇等（譯）（2011），Thomas Reilly 著。**上帝與皇帝之爭——太平天國的宗教與政治**。上海市：上海人民出版社。
- 李國祁（1999）。**普通高級中學歷史(第三冊，二上)**。臺北市：國立編譯館。
- 李寬淑（1998）。**中國基督教史略**。北京：社會科學文獻出版社。
- 林能士（2007）。**普通高級中學歷史(第二冊，一下)**。臺南市：南一。
- 林能士（2013）。**普通高級中學歷史(第二冊，一下)**。臺南市：南一。
- 金仕起（2011）。**普通高級中學歷史(第二冊，一下)**。臺北市：三民。
- 姚民權（2000）。**中國基督教簡史**。北京：宗教文化出版社。
- 夏春濤（2006）。**天國的隕落：太平天國宗教再研究**。北京：中國人民大學出版社。
- 高明士（2013）。**普通高級中學歷史(第二冊，一下)**。臺南市：翰林。
- 黃中憲（譯）（2013），Stephen R. Platt 著。**太平天國之秋**。臺北市：衛城出版。
- 黃春木（2007）。**普通高級中學歷史(第二冊，一下)**。新北市：龍騰。
- 盧瑞鍾（1985）。**太平天國的神權思想**。臺北：時英出版社。
- 謝亮生等（譯）（1990），Philip A. Kuhn 著。**中華帝國晚期的叛亂及其敵人**，北京市：中國社會科學出版社。
- 羅爾綱（1991）。**太平天國史**。北京市：中華書局。



# B2

主題：宗教的理解與互動

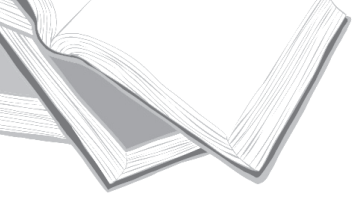




## 主持人、主講人、發表人、討論人名錄

(依場次排序)

<b>主持人</b>	柯華葳	國家教育研究院 / 院長
	甄曉蘭	國立臺灣師範大學教育學系 / 主任
	宋佩芬	國立臺北大學師培中心 / 主任
	陳麗華	淡江大學課程與教學研究所 / 所長
	潘文忠	國家教育研究院 / 副院長
	張茂桂	中央研究院社會學研究所 / 研究員
	王立心	國家教育研究院綜合規劃室 / 主任
	楊國揚	國家教育研究院教科書發展中心 / 主任
	王雅玄	國立中正大學教育學研究所 / 教授
<b>主講人</b>	周樑楷	國立中興大學歷史學系 / 教授
	周惠民	國立政治大學歷史學系 / 教授
<b>發表人</b>	楊國揚	國家教育研究院教科書發展中心 / 主任
	詹美華	國家教育研究院教科書發展中心 / 助理研究員
	黃惠貞	新北市立板橋高級中學 / 教師
	黃春木	臺北市立建國高級中學 / 教師
	洪碧霞	高雄市立前鎮高級中學 / 教師
	王瑋筑	中央研究院臺灣史研究所 / 專任研究助理
	彭致翎	國家教育研究院編譯發展中心 / 助理研究員
	黃欣柔	國家教育研究院教科書發展中心 / 助理研究員
	莊珮柔	臺北市立建國高級中學 / 教師
	陳秋龍	臺北市立建國高級中學 / 教師
	朱瑞月	臺北市立華江高級中學 / 教師
	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	國家教育研究院綜合規劃室 / 主任
	陳麗華	淡江大學課程與教學研究所 / 所長
	許全義	國立臺中第一高級中學 / 教師
	汪栢年	國立蘭陽女子高級中學 / 教師
	何思暕	國家教育研究院教科書發展中心 / 副研究員



陳培文 高雄市立高雄高級中學 / 教師  
張百廷 臺北市立第一女子高級中學 / 教師  
陳惠珠 臺北市立第一女子高級中學 / 教師  
王億宇 桃園縣立壽山高級中學 / 教師

## 討論人

薛化元 國立政治大學臺灣史研究所 / 所長  
國立政治大學歷史學系 / 教授  
廖咸浩 國立臺灣大學外國語文學系 / 教授  
藍適齊 國立政治大學歷史學系 / 助理教授  
花亦芬 國立臺灣大學歷史學系 / 教授  
楊瑞松 國立政治大學歷史學系 / 副教授  
張隆志 國立清華大學人文社會學院學士班 / 主任  
中央研究院臺灣史研究所 / 副研究員  
蔡源林 國立政治大學宗教研究所 / 所長  
宋佩芬 國立臺北大學師培中心 / 主任  
王雅玄 國立中正大學教育學研究所 / 教授  
陳麗華 淡江大學課程與教學研究所 / 所長  
林郡雯 國立嘉義大學師資培育中心 / 助理教授  
宋明娟 澳門大學教育學院 / 助理教授  
王立心 國家教育研究院綜合規劃室 / 主任



## 籌備人員及工作人員名錄

<b>主辦單位</b>	國家教育研究院教科書發展中心 國立臺灣師範大學教育學系
<b>召集人</b>	甄曉蘭 / 國立臺灣師範大學教育學系教授兼系主任
<b>籌備人員</b>	陳麗華 / 淡江大學課程與教學研究所教授兼所長 潘文忠 / 國家教育研究院副院長 楊國揚 / 國家教育研究院教科書發展中心主任 何思暉 / 國家教育研究院教科書發展中心副研究員 王立心 / 國家教育研究院綜合規劃室主任 詹美華 / 國家教育研究院教科書發展中心助理研究員 李涵鈺 / 國家教育研究院教科書發展中心助理研究員
<b>工作人員</b>	吳宜豫 / 「教科書文本與和平教育之論述與實踐」專案助理 羅羚尹 / 國家教育研究院教科書發展中心組員 王才銘 / 國家教育研究院教科書發展中心組員 劉育志 / 國家教育研究院教科書發展中心組員 朱盈叡 / 國家教育研究院教科書發展中心組員 連薇薇 / 國家教育研究院教科書發展中心組員 吳宜芳 / 國家教育研究院教科書發展中心組員

本研討會所刊登之論文，版權為該著作權人所有，未經同意，不得轉載。非商業目的或非營利用途的引用，請務必徵得著作權所有人同意，並註明出處及著作人姓名。











### 【臺北場】

時間：103年11月22日（星期六）  
地點：國家教育研究院 | 臺北院區 | 10樓  
國際會議廳  
（臺北市和平東路一段179號）

### 【臺南場】

時間：103年12月6日（星期六）  
地點：國立臺南大學 | 教育學院 | 誠正大樓  
B401國際會議廳  
（臺南市中西區樹林街二段33號）