

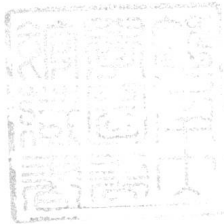
歷史意識與 歷史教科書 論文集

研究專刊系列 6

台灣歷史學會 編

G633.21
2003

歷史意識與歷史教科書論文集



國家圖書出版品預行編目資料

歷史意識與歷史教科書論文集 / 臺灣歷史學會

編輯委員會編 -- 初版 -- 臺北縣板橋市：稻

鄉，2003〔民92〕

面：21公分

ISBN：986-7862-20-1（平裝）

1. 歷史 - 教學法 - 論文, 講詞等

603.3

92007673

歷史意識與歷史教科書論文集

編者：臺灣歷史學會編輯委員會

發行單位：臺灣歷史學會

封面設計：曾堯生

出版：稻鄉出版社

臺北縣板橋市漢生東路53巷28號

電話：(02) 22566844、22514894

傳真：(02) 22564690

郵撥帳號：1204048-1

登記號：局版台業字第四一四九號

印刷：吉豐印刷有限公司

定價：新台幣300元

初版：西元2003年6月

ISBN：986-7862-20-1

※破損頁或缺頁請寄回本社更換※

版權所有 翻印必究

序

鄭欽仁/台灣歷史學會會長

認識自己的歷史，淺白的說是在認識自我存在的問題。這不僅是瞭解自己的由來、祖先的傳承、生態環境的影響，以及我族（nation）如何調適而生活在這已決定做為國家的空間。總之，是在自我定位。

但是在這個空間—台灣及其附屬島嶼—的人們一直存在著被輕蔑，或自我蔑視自己存在的價值；自己的存在意義，似乎是為別人而活的。這種情形，自從異民族輪迭統治這個地方以來，一直到今天當家作主，還是沒有多大改變。除了認為這是殖民地統治的延續，還能說什麼？

台灣人的國民主義（nationalism）運動已有不算短的時間，但欠缺革命性的變革而改變不了國民性與認識自我的價值。在征服者的拳頭總是比被征服者來得大，二次大戰後新來的外來者動起粗來，雞犬不寧的，終致造成「事大主義」深植人心，也是台灣人民的悲哀、喪失自我的原因。

亞洲的國家普遍存在歷史意識的不健全與歷史教科書的問題，但各有不同的情形。舉例來說，日本自明治維新建立「近代國家」，到昭和時代走向軍國主義而亡國。但第二次大戰後的憲法是聯軍佔領下的產品，憲法規定放棄戰爭，因此其國軍只能稱為自衛隊。日本因美、日同盟，受美國核武保護傘之下經濟起飛，但意識上卻成為附庸國。

因此，現階段的日本一部份人士，要恢復「主權國家」的地位，重建國民道德，批判長久以來的「自虐史觀」。也不僅是先前有家永三郎為爭取歷史教科書的解釋權，提出法庭的訴訟而已。

戰後的韓國，民族主義高漲，南北韓各有不同的歷史推崇以爭取政權的「正統」，但都高唱朝鮮半島的統一。北韓推崇檀君以為正朔所在，但政治封閉，詳情不得而知；南韓的民族主義「過剩」，受「小中華」意識的咒縛，扭曲不少歷史的解釋。

日、韓的情形如此，可以當作我們的鏡子。日本教科書的爭論恐怕已有半個世紀，但也因教科書的問題受到中、韓政治的撻伐，同時也促成日本對世界各國教科書的關心，故在書肆能看到『外國教科書中的日本與日本人』、『韓國教科書中的日本與日本人』、『中國教科書中的日本與日本人』等作品；已經從本身如何檢討歷史意識與教科書，進而瞭解別人的歷史教科書如何看待自己的國家與國民；其實，其中也充滿傲慢與偏見。有關這一點，台灣的學界也應留意，以免任人宰割。

台灣歷史學會成立於 1995 年。成立時的背景，正是第二次世界大戰後的五十週年，世界各國對戰爭或「戰後」加以總檢討，台灣教授協會在這一年也提出呼籲國人揚棄征服者的「光復」意識與殖民地從屬意識、建立新國家的見解。

台灣歷史學會的同仁自覺在這時段成立台灣歷史學會，以有別於中國歷史學會之必要，並自覺在推動民主、自由與人權的要求下，必須擺脫大中華的枷鎖，落實本土化。但首要在對歷史研究與歷史教育加以檢討，重新出發。但迄至目前，本土化的教育並沒有成功。在「教改」的口號下，辛苦爭取得來的國民中學之「認識台灣」的歷史教育與教科書被廢掉了，

尤其在教育行政方面一股潛在的反台灣的勢力抬頭，以蹂躪台灣人的傲慢心態騎在台灣人頭上。

台灣歷史學會在這樣的背景之下，自覺以歷史學者的責任所在，於2002年5月25日舉辦「歷史意識與歷史教科書」學術研討會，今該論文集已編輯成書，擬提供各方參考。

茲付梓之際，謹謝著者及策劃研究會執事之用心。

目次

序／鄭欽仁	I
目次	i
變遷概念與歷史教學／林慈淑	1
台灣教科書中的國家認同 ——以國民小學社會課本為考察的重心／施正鋒	19
日治前期兒童的歷史意識與公學校的歷史教育 ——以1910年代為中心——／許佩賢	49
從「認識日本」到「認識中國」 ——日治時期與戰後初期臺灣初等歷史教育的比較／蔡蕙光	101
歷史學科知識本質之檢討、分析與應用 ——以現今國中臺灣史教材為例／黃道遠	143
高中歷史教學的回顧與檢討／黃德宗	179
馬來西亞國民中學的《世界文化史》教科書評析 ——兼論後殖民觀點的再現／李寶鑽	215
世界史中的台灣：編寫新版高中世界文化史的反思／周樑楷	241

變遷概念與歷史教學

林慈淑

本文從九年一貫「人與時間」領域的「變遷概念」談起，全文涵蓋三部份，分別討論：能力教學在歷史教育中的重要性、變遷概念所應該具有的內涵、變遷概念運用在教學上的一些建議。九年一貫課程是世紀交替間台灣最重要的教育改革。雖然新課程已普遍實施，過去關於這個改革的紛紛擾擾並未跟著落幕，有關種種教學問題的研究與探討當然也不應就此停止。長久以來，歷史教育領域始終少見專業者的灌溉，更乏公共討論的空間。期望本文之後，能有更多人力投注在這塊學術園地上。

一、改革、能力本位與歷史形象

喧騰多時的九年一貫課程終於在 91 學年上路了。目前配合新課程而編的各級民間教科書也正逐一審印上市，廿一世紀台灣的國民教育改革已邁進落實與執行的階段。

在過去兩三年來，亦即九年一貫課程先前為時不算長的宣傳期內，大眾及教育界對於這波改革所倡議的主要方向：「學科統整」、「能力本位」或多或少已有聽聞，雖然對其中實質的意涵及相關問題，大部分的人未必能清楚了然。根據課程改革要義，所謂統整，指的是「統整相近學科之知

識，成為較大學習領域，以減少學科及教學時數，避免課程太多、太雜，進而減輕學生課業的負擔。」而「能力本位」則強調：「以往中小學教育目標陳義過高，或不夠具體，而且受升學主義及聯考的影響，學習大都偏重知識記誦方面，無法與社會實際生活配合，造成『學非所用』或流於偏狹。」¹因此新課程推動者期許：未來學校中的教學應該把重心放在教導兒童能夠用以處世、因應現實需要的活潑思考與活躍的能力。

從以上的簡述看來，九年一貫課程的整個精神理念實含有強烈的「相關性」(relevance)取向，亦即要求知識和學習必須符應社會環境的脈動，回應當前時勢的變化。無可諱言，知識分工發展至今，來自日益專業化趨向下，各學科莫不依其本位，從事專而精的研究。然而在講究專家之學的時尚中，確實不僅各學科之間相互的隔閡日深，許多學院高牆內抽象精深的學問論辯甚且已有脫離現實生活之慮。此所以廿世紀下半葉，知識學科之間的整合需求因應而起。與此同時，籲求學校教育回歸實際，使所傳授的知識成為生活的有效指導，這樣的呼聲也時有所聞。事實上，早在一九六〇和一九七〇年代，英國和美國中小學教育也曾因「相關性」訴求的衝擊，而刺激了學校教育的改革或進一步的發展。²綜觀台灣當前教育談統

¹ 陳伯璋，〈九年一貫課程的理念與理論分析〉，www.knsh.com.tw/D/nine/first1.htm，頁2-3。

² 一九六〇年代是美國社會一個騷動變革的時期，其時由於移民潮所促使的人口結構改變，種族歧視問題充斥，又同時有學生運動的勃興，司法方面的重大改革。種種變動的壓力下，學校課程打出「相關性」宗旨為口號，以因應現實需要。不過，這樣的教育目標當時也招來一些教育界人士的批評，他們認為這樣一來不但導致課程支離破碎，而如此急切追求相關性，只會使學生的角色從學問的探索者淪為爭取個人或群體認同的社會行動份子。參見 G. Nash, C. Crabtree, and R. E. Dunn, *History on Trial* (New York: Random House, 2000), pp.86-89.至於英國

整，談能力，從某個角度言，亦可看成是這同一波浪潮在世紀末的發展。

但是，要求能力教學的落實必須以深度理解（In-depth understanding）為基礎，透過對某些課題或議題深層次的探究，始能引導學生從中習得各學科最精邃有用的思維與解決問題的方式。唯我國九年一貫課程在統整之名下，領域未必減少，實質上各科目的教學時數相對縮水，單本教科書也減重了，結果學生學習到的知識比過去只有更加稀少（稀少未必更加淺顯），也可能更加零碎。試問：蜻蜓點水式的教學，如何進行並達成能力的教育與培養？如此與九年一貫的改革初衷豈不背道而馳？

此外，強調能力養成的教育宗旨下，另一個重要的問題是：各學科領域必須明確揭示屬於該學科特有的思考與能力，使教者有所憑，學者有所依。然而，歷史學科在因應這個問題時，似乎顯得步履蹣跚，遲滯不前。

確實，歷史學曾經在本身專業性的確立上面臨過極大的困難。長久以來，歷史是一門業餘的知識活動，直至十九世紀，拜蘭克的推動之賜，歷史的專業聲望才逐步發展開來。蘭克以史料的鑑別辨證為基礎，肯定歷史專業。之後，許多學者孜孜汲汲為歷史學科驗明正身，如科靈烏（R. H. Collingwood）論歷史家的想像力及證據，卡爾（E. H. Carr）澄清史學的因果關係，其間更有歷史是藝術或科學之爭，歷史與文學的分際之辯。縱使如此，歷史學的專業迄今已獲得普遍的認定了嗎？真正的情況恐怕一如當代歷史學者 D. Lowenthal 所說，連地理學如今都已經走上相當精窄的專

在一九六〇、七〇年代時，受到英帝國的內在問題以及經濟惡化、石油危機的影響，同樣掀起一股追求實用性與相關性的教育風潮，學校中的歷史科因此面臨存在的危機，而促成英國歷史教育長期而全面的變革。參考：陳冠華，〈英國近三十年中學歷史教育改革之探討〉，清華大學歷史研究所碩士論文（1998），7-12。

業之路時，歷史學卻仍然具有濃厚的「業餘性格」（amateur character）。他指出，我們不僅習慣地認為每個人都可以學習歷史，我們還很習慣覺得每個人都應該學習歷史；如此的業餘性格使得歷史知識的完滿性經常受到重大打擊，因為它對所有人開放，以致在許多人眼中，歷史很容易教，也很容易學。³

Lowenthal 可以說一針見血地點出了歷史這門學科在今天台灣教育界中的困境。只需稍事探探各地中小學歷史課程的生態分布，即可發現，歷史科一旦在教員編額不足下，往往是最大的犧牲者。歷史教學工作多半委由其他科目的老師瓜代兼任，而這樣的現象行之久遠，教界人士大多目為當然，絲毫不覺有違歷史專業之處。可以想見，未來九年一貫課程逐一實施下，社會科時數減縮的結果，上述的情況恐怕只會雪上加霜。

個人以為，外界認為歷史容易，除了 Lowenthal 談及歷史學的業餘性格以及公共性特強的因素之外，更根本的原因應在於：長期以來學術專業研究與學校教學各行其是，使歷史在人們心目中的形象是難以拔除的低落。一般而言，專業的史家多承認，研究歷史須得借助某些基本的思維與方法，或者具備某種識見，才能從吉光片羽、寥寥少少的資料中，找出證據，構建出一個「關於過去」的知識圖像。但是在學校中，教師始終是片面地教給兒童一堆堆既定的知識，卻極少試圖呈現這些知識的產生過程，以及這些知識的不確定性。這就難免社會大眾誤解：歷史沒有思維，無須方法，不過是一些可供取用和記憶的知識而已，何難之有？

³ D. Lowenthal, "Dilemmas and Delights of Learning History," in P. N. Stearns, P. Seixas, & S. Wineburg eds., *Knowing Teaching and Learning History* (New York: New York University, 2000), pp. 63-4.

因此，從學科的現實面來看，教導兒童有關歷史性的思考，以及「實作歷史」(doing history)的能力，是提昇歷史知識形象的根本途徑，也是維護歷史教師專業的唯一起始。至若談到歷史教育的「相關性」，加拿大魁北克史家 J. Lacoursière 歸結教導歷史思考的益處如下：

經由歷史，我們了解變遷與延續的作用過程 (mechanisms)，還有社會中問題發生的各種型態和解決之道。我們學習去辨識和評量不同的利益信念、經驗和環境，這些都存在於所屬社會之內之外，存在於過去和現在的社會中，牽引著人類的發展。歷史讓我們明白，那些利益、信念和經驗如何推動人們建立知識，使我們理解知識的價值以及知識的相對性質。⁴

也就是說，歷史性的思考的確足以幫助人們在公共社會中的生活，能夠提供面對不同價值觀、衝突利益時應有的合理態度。因此，不論為改善人們心中根深蒂固的負面的歷史形象，或從真正貫徹歷史科的教育實用性著眼，適度地教導學生歷史知識的特質以及歷史性的思考，是勢在必行的路。就此來看，九年一貫課程改革在「能力本位」精神的引領下，果能促使歷史學界正視教導兒童思考和能力的重要性，誠為令人鼓舞的事。而在「人與時間」這個主要是歷史科主導的領域內涵中，也確實見到歷史小組

⁴ Lacoursière 是加拿大魁北克知名的歷史學家。加拿大各省長久以來沒有歷史科只有社會學習 (social studies)，歷史在兒童心目中的印象不佳，是一門內容沉悶無比的科目。不過，一九九七年時，由於一份調查報告指出，加拿大幾近三分之二的兒童不知道國慶日，不知道加拿大國家誕生的世紀，而引發檢討歷史教育的爭論。Lacoursière 適時組成工作小組進行研究，因而促使魁北克教育部加倍學童學習歷史的時數，並增加世界史的份量。參見 D. Morton, "Teaching and Learning History in Canada," in P. N. Stearns, P. Seixas, & S. Wineburg (eds),

成員試圖打破窠臼，推動能力的注重，雖然他們在能力的設定上仍有待商榷之處。⁵

不過，關於歷史學科究竟擁有哪些獨特的思考力，向來意見不一。筆者曾由英美國定課程綱要及相關史學論著中，歸納出四個較為普遍認定的歷史學科基本思維與能力：時序（chronology）、變遷與延續（change and continuity）、因果關係、證據或史料運用。⁶至於吾人的九年一貫「人與時間」領域有否哪些特重的能力？平心而論，新的課程綱要中明白宣示學生應該學習的歷史思考與能力，頗為有限。⁷不過，細覽「人與時間」主題軸和能力指標各分項，倒可發現歷史小組念茲在茲的中心信念無疑是「變遷概念」。試看其主題軸中，涉及變遷與延續的說明最直接的有四個條目（總共有十條），至於能力指標部分共十三條中談及變遷、興革的就佔有七條。（參見附錄）而即使其他未嘗直接出現變遷字眼的條目中，也多是環繞著時間—變遷的主題而定出的。

由上可見，變遷概念應當是相當重要的，不論英美教育界或我國的九年一貫課程都一致予以肯定。但是如此重要的概念究竟對歷史學的意義是什麼？變遷與歷史學的關係如何？變遷概念下教授與學習的重點為何？可

Knowing Teaching and Learning History, pp. 51-60.

⁵ 林慈淑，〈「學歷史」與「歷史學」之間——九年一貫「人與時間」領域規劃的商榷〉，東吳歷史學報 7（2001）：14。

⁶ 同上，143。

⁷ 九年一貫「人與時間」領域的能力指標雖有十三條，多數屬於「學習地區範圍」指標，真正算得上「能力」標示的只有最後兩條，而且都與變遷概念有關，雖然這兩個條目指示學生應該學習以「革命與演進」、「循環與直線」的觀點去分析歷史變遷，這樣的論點頗有問題。詳見林慈淑，〈「學歷史」與「歷史學」之間——九年一貫「人與時間」領域規劃的商榷〉，159-162。

行的教學策略與方法有哪些？按理，這些問題的釐清與說明都是規劃課程的歷史小組責無旁貸的工作。在新課程實施前，有關的立論基礎以及教學方向，都應該經過明確的討論並公諸於世。否則侈談能力的培養，終究只是造成教學雙方的無所適從以及帶來更多的問題而已。

二、時間、變遷與歷史

歷史是一門研究事物變化之學。自古至今，萬事萬物莫不在時間中起著各式各樣的變化。在遙遠的過去裡，人類曾經把時間和歷史設想為圓周式的循環重複：今日之事曾經發生過，未來也還會有再現的時候。⁸但是，如此這般的態度並不代表古人的生活完全沒有變化，而毋寧反映著人們面對變化的恐懼，藉著將變化的「新異性」降低，以此紓解變化可能帶來的傷害與衝擊。相對來看，生活在十八世紀以後的人則多視變化為常，甚至賦予變化積極與肯定的意義。這當然與現代社會一切快速發展的特性有關。也即因此，思索哪些事物起了變化、為何發生變化、有哪些結果產生、看來不斷變動的現在與過去的關係如何等等問題，必將構成現代人自我定位（人與己、今人與前人的關係）的重要成分。人們如能培養自己對週遭事物動靜的敏銳感知力，學習洞悉變化產生的原因，分析變化可能帶來的影響，則面對人生窗外不斷更替的風景，當不致亂了陣腳，迷失徬徨。而這些正是歷史學研究致力所在，也正是史學尋求與現實接壤的有利途徑。

⁸ 此指循環史觀。可參考 Stephen Jay Gould, *Time's Arrow Time's Cycle: Myth and Metaphor in the Discovery of Geological Time* (Cambridge: Harvard University Press, 1987), p. 194. 林慈淑，〈「學歷史」與「歷史學」之間——九年一貫「人與時間」領域規劃的商榷〉，160-161。

歷史學既以變化為探討對象，關於「變遷概念」自也應該規範出某些具普遍性的原則，俾方便教學工作的推展。個人以為，在當今史學趨勢下，有幾點至少是學生應該透過學習逐步建立的一些基本認識：

（一）掌握歷史的變化須以時序（chronology）為基礎

歷史學試圖在時間中掌握變化，但是所謂變化不是指機械性的時間排列下先後浮現的事物，而是指某個特定主題於某個時段中呈現的曲折變化，而又為了把握此一變化的展開遂建立起某種時序。⁹換言之，流水帳似的編年敘述，與史學家所欲捕捉的變遷無關。彼此之間毫無關聯的事物排列亦非史學所定義的變遷。

由此可見，覺察變遷當不是一件輕而易舉的事，尤其許多的變化都是寂靜無聲地進行著。換句話說，能夠在紛雜無章的現象中，洞察出某些事物正經歷著變化的過程，是須得具備一定的學養與識見。而這樣的思維與能力莫說學生須學而習之，教師們也未必嫻熟。美國華盛頓大學鑽研認知與歷史教學的 S. Wineburg 曾以十年時間，針對教師對於歷史思維的理解為題從事研究，並長期與目前執教於舊金山海灣區的四位高中老師合作，進行探訪。這四位教師都獲有教育碩士學位以及社會科教師的執照。不過，Wineburg 就發現其中一位 Cathy 老師，認為歷史即是無止盡的事件流程，以致她在課堂中講述的事情經常是個別的、跳躍的，很少提及與當代社會

⁹ 時間有「機械性的時間」與「歷史的時間」或「時序」之分別。機械性時間指的是鐘錶時間與曆法時間，這兩者是「無須解釋的」（self-explanatory）。而歷史的時間則是研究者為了呈現某個主題或趨勢而建立起來的時間架構。可參考：W. Stow and T. Haydn, "Issues in the Teaching of chronology," in J. Arthur and R. Phillips (eds), *Issues in History Teaching* (London: Routledge, 2000), pp. 86-87.

的關係。Cathy 的授課內容因此很難超越事情和年代的展示，她也很少在其中看出連續性或變化的意義。¹⁰ Wineburg 因此說：從這些教師身上可以驗證到，歷史教學是一種非常複雜的知識活動。

（二）「變化」與「發生事情」（happening）有別

由前述 Cathy 老師對時間與變遷的認知看來，吾人或可揣測，Cathy 似乎把「變化」與「發生事情」視為同一，這樣的看法恐怕與歷史學研究變化的重點有別。歷史學家的工作除了盡其所能地呈現某件事情發生的經過之外，最重要的還是去考察這件事情是否造成了其他事物的變化。然而 Cathy 以為的變化卻是那些一件件令人目不暇給、先後上演的事件。

其實英國里茲大學歷史教育學者 D. Shemilt 早已指出，愈是看似容易的日常生活用詞，愈亦引起誤解，而「變化」就是極為典型的例子。Shemilt 在一九八〇年代初期曾經以筆測及口訪方式調查過一千名青少年學生的歷史性思考。¹¹結果他歸納出學生多半把「變化」視同「接二連三發生的事情」（a succession of happenings）。例如說「拿破崙做了某事」，學生通常以為「某事」就是「變化」，但歷史學者更關切的是去追尋「某事」的直接或間接影響下，有否任何改變因此產生。¹²

¹⁰ S. Wineburg, *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting The Future of Teaching the Past* (Philadelphia: Temple University Press, 2001), p.144.

¹¹ 關於 D. Shemilt 從事兒童歷史思考研究的意義與始末，請參見林慈淑，〈歷史教與學的鴻溝——英國兒童歷史認知的探究（1960's-1990's）〉，東吳歷史學報 8（2002）：174-178。

¹² D. Shemilt, *History 13-16 Evaluation Study* (Edinburg: Holmes McDougall Ltd, 1980), p. 35. T. Lomas, *Teaching and Assessing Historical Understanding* (London: Historical Association, 1990), p.23.

顯然，Cathy 與十五、六歲學生對變化的理解仍是屬於常識（common sense）理解的層次上，這也顯示出，從常識性的思考到歷史性思考（historical thinking），其間需得經歷某種觀念提昇的過程。此外，Shemilt 也認為，學生觀念上的障礙與教科書及教學內容息息相關。如果說歷史課堂中提到的盡是些條約和戰爭、改革和革命，學生眼前晃過的都是一系列事件，這些事件多半缺乏深刻的文化背景的論述，他們當然無從想像社會生活與歷史課所描述的事件之間具有關連性，自然而然也就把「發生某事」（happening）誤認為即是「變化」。¹³Shemilt 的推論的確值得從事教學相關工作者的深思。

（三）變化經常是一個持續進行的過程

如果學生意指「變化」即是「發生事情」，那麼在他們眼中，變化就如同一次次「偶然的崩裂」（occasional disruption）或一個個「插曲」（episode）。與此同時，學生們也可能理所當然地認為，變化總在極短的時間內發生、完成。但事實上，變化經常是長時期持續進行的過程，新的現象取代舊的慣例多半需要一段漫長的時程。例如英國地理景觀受到圈地運動（The Enclosure Movement）的影響，所產生的改變延續了數百年之久，又如家庭手工業轉變至工廠制度也歷時將近一個世紀。

（四）變化與延續並存

事物在時間中變化的速度不一，某些事物變化多端，有些事物的變化速度卻極其緩慢，譬如人類所居住的生態環境，或者人們日常的舉止心態，

¹³ D. Shemilt, *History 13-16 Evaluation Study*, pp. 35-36.