

從高中「中國史」課綱修訂爭議反思 歷史課綱修訂與展望

黃春木*

摘要

108歷史課綱將「中國史」融入東亞史編排，引發爭議，然此爭議主要來自於國家認同的糾結而聚焦於歷史事實的取捨，這是多年懸而未決的問題。由於108課綱關注如何促進學生自主學習和學以致用，歷史課綱若要落實這個目標，應擱置上述針對歷史事實取捨的角力，並重新探討為何學習歷史、如何調整課程組織及改善探究與實作的課程設計等議題，致力於促進「歷史思考」的學習。唯有重新思辨歷史教育目的、課程組織及課程設計的合理性以促進歷史思考的學習，並就這些課題展開課程研修前理性的對話與研討，關於「中國史」的課程爭議或許才有可能解決。

關鍵詞：108課綱、中國史、歷史思考、歷史教育



DOI : 10.6869/THJER.202106_38(1).0003

投稿日期：2021年1月7日，2021年6月7日修改完畢，2021年6月11日通過採用

* 黃春木，臺北市立建國高中歷史科教師，E-mail: tmhwang@gmail.com

壹、前言：「為何學習中國史」仍是一個重大議題

生活在臺灣，我們如何看待與海峽對岸「中國大陸地區」的關係？若要追問，所謂「關係」指的是什麼呢？可能的面向相當多，其中至為根本的面向是「歷史與文化」的關係，而這樣的關係其實是變動的，既來自於客觀條件的牽引或消長，也來自於主觀心態的轉換或取捨。

自1990年代起，臺灣社會隨著解嚴後的思想開放，以及國際連結的深化，「臺灣主體性」或「臺灣觀點」明顯發展，如何重新認知和理解在政治上充滿敵意、在經濟上互動深廣的「中國大陸地區」，逐漸成為一個重要且艱困的議題。如此議題的思辨反映到學校教育上，首當其衝的就是「歷史」這個科目。變動的開始，起自1997年於國民中學實施的《認識臺灣》，共分為《社會篇》、《歷史篇》、《地理篇》三篇，但在日常語境下，《認識臺灣》往往是指《歷史篇》，對於臺灣歷史（包括明、清、日治時期）出現不同以往的評價與認同，譬如，肯定日「治」時期對於臺灣現代化的貢獻，備受矚目，也引發「日治」或「日據」的爭議。這種因「歷史解釋」所衍生的爭議，遠較其他兩篇複雜。

伴隨著臺灣社會的政治發展趨勢，從「在臺灣應認識臺灣史」演變到「在臺灣為何讀中國史」，可說是晚近20年歷次歷史課程綱要修訂都必須面對的重要議題之一。十二年國民教育課程綱要（簡稱108課綱），是最新一次的課程修訂成果。此次的修訂，對教育目標與領域內涵做了大幅度的修訂，而歷史課綱的變動至為劇烈，尤其是將中國史課程融入東亞史脈絡中敘寫，引發「去中國化」的爭議，在這份綱要於108學年度實施後，此一爭議並未止息。

回顧晚近20多年，類似爭議始終存在，屢經波折，而且很明顯地與執政者的政治意識形態息息相關。例如2007年，民進黨執政時期，教育部委託臺灣歷史學會完成《海洋教育與教科書用詞檢核計畫》（戴寶村，2007），這本檢核計畫的第二部，名為「不適合用詞檢核」，針對所有進入審查階段的教科書版本一一查核，旨在藉由教科書「不適合用詞」之揭示與糾正，促成區隔「中國」的效果，譬如不能稱「國字」，要稱「中國字」，不能只稱「唐朝李白」，要稱「中國唐朝李白」，不能只說「老祖宗」，要說「中國老祖宗」等。此計畫「研究所得」，教

育部責令國立編譯館發給所有編纂教科書的出版商；無論教育行政主管機關的用意是要求「參照」或「遵照」，由於正值執照申請階段的敏感時機，令出版商和教科書編纂作者不知該如何面對。

民進黨執政時期於2008年初公布，預計於2009年實施的98課綱，隨即由2008年5月重返執政的國民黨擱置了國文科、歷史科課綱，後續且開啟另一波課綱修訂。2014年1月27日，「十二年國民基本教育課程審議會」（簡稱課審會）一舉通過國文、歷史、地理及公民共四科課程綱要的「微調」案。但此「微調」案引發「去臺灣化」或「中國中心」的疑慮，更在程序上充滿爭議：

1. 負責微調工作的是組織定位不明的所謂「檢核小組」，而非當時具有權責的「課程推動工作圈」，且教育部拒絕提供檢核小組成員名單。

2. 檢核小組提交的「微調」草案，未獲「國家教育研究院十二年國民基本教育課程研究發展會」（簡稱課發會）決議通過，最後卻跳過程序，由課審會表決通過。

3. 遭到「微調」的101課綱並非十二年國教課綱，表決通過「微調」案的課審會卻是為了審議十二年國教課綱而成立，權責顯然不符。

由於資訊不透明、程序草率與內容爭議等，引發訴願、訴訟，以及一連串嚴重的社會抗爭、法律訴訟及政治攻防。2016年5月民進黨再度執政，隨即廢止課綱「微調」案，另為因應十二年國民基本教育的實施，再次推動新課綱修訂，這就是目前相關爭議的開始。「中國中心」及「去中國化」（或「去中國中心」）兩者間的交鋒已經來往多時，這裡頭所牽連的正是「為何學習中國史」或「學習什麼內容的中國史」的議題，可惜多年來竟一直沒有公開、平等的對話、辯論或研討，充斥的幾乎是一場場相互否定的零和遊戲。本文將針對108歷史課綱「中國史」課程的設計進行反思，希望能梳理出將來「中國史」課程修訂前，應該先行思辨的核心問題，讓相關爭議在將來能回歸學術或教育的對話、辯論、研討，而不再淪為社會抗爭或政治攻防。

貳、中國史課綱演變與「歷史事實」取捨的爭執

一、「中國史」在歷史課綱中的演變

「歷史」作為學校的一個學習科目，是近代以來的事情，而且一開始就與國家、民族主義息息相關。就中國而言，晚清在西力衝擊及西學啟蒙之下，推動新式教育制度，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，了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（璩鑫圭、唐良炎，1991）。歷史教科書的編寫明顯已是以「國家」為主體，符應新式學堂培養具有愛國思想「新國民」的目標（沙培德，2007）。至於西方歷史的學習，是從中學開始，以救亡圖存為基調，

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。（璩鑫圭、唐良炎，1991：321）

中華民國建立之後，「國恥、國史、國族」持續構成歷史教科書編纂的主軸，這種民族主義的立場一直延續到1945年之後在臺灣的歷史教科書編纂（黃春木，2016a）。

1945年戰爭結束之後，國民政府接收臺灣，立即推動「去日本化」的教育措施，歷史教科書的更換自然是重點。1949年之後中央政府遷臺，仍是由國家統一編纂教科書，民族主義及國家認同依舊是教育主軸，「國編本」高中歷史教科書仍是區分中國史和世界史兩大部分，有關臺灣的篇幅極少，且依附於中國史脈絡呈現。舉例來說，即使在解嚴之後所修訂發行的「國編本」，關於臺灣的篇幅雖略為增加，依舊是在「中國抗戰的精神和成就」（第三冊第二十八章第三節）（國立編譯館，1995），才進行倒敘，以一頁篇幅回顧日本占據臺灣的歷史（1895-1945），藉以接引「臺灣光復」的敘事。

但從1999年首度實施的「審定本」88課綱起，中國史和臺灣史開始呈現一種消長的關係，因應臺灣解嚴之後十來年的民主化發展，88課綱

在中國史中增加關於臺灣史的篇幅。到了95課綱，臺灣史獨立成冊，在部定必修4冊8學分中占2學分，中國史縮減為1.5冊，世界史也是1.5冊，各3學分。這樣的結構一直維持到了108課綱，由於部定必修歷史課程降為6學分，故臺灣史、中國史、世界史各占2學分，且中國史的編寫融進東亞脈絡，名為「中國與東亞」，因此，中國史固有的篇章結構已然廢止，而內容也大幅縮減。以上變動，歸納如表1。

表1

高中歷史課程篇幅的變動

		學分數	臺灣史	中國史	世界史	
國編本		8	0	3冊	1冊	
審 定 本	88課綱	8	在中國史中增加臺灣史篇幅 在2冊中約占0.42冊（4/19單元）			2冊
	95課綱	8	1冊	1.5冊	1.5冊	
	108課綱	6	1冊	將中國史融進東亞史脈絡 1冊		1冊

整體而言，晚近20多年歷次的課綱修訂中，關於中國史課程的變動，主要是上課時數及學分數的縮減，以及學習內容和結構的調整，遂引發關心此議題的人士針對「去中國化」的擔憂或批判，並將此教育議題視為統獨之爭的政治議題。表面上，這樣的擔憂或爭論都是在「歷史事實」（historical facts or factual history knowledge）取捨的糾纏，但深層來看則是「歷史事實」一向都用來建構「正史」、「國史」，更動歷史事實，一方看來視為動搖過往的「國史」，另一方則可能認為這是在建構新的「國史」論述。在此爭執、角力的脈絡下，中國史課程篇幅或結構的變動，成為焦點。

二、糾結於「歷史事實」取捨的問題

長久以來，從國家的角度來看，歷史教育時常是用來建構認同的，因此，「歷史事實」多經過精心選擇和組織。而一般民眾或是學生所

理解的「歷史事實」，也經常視為「固定真實的過去」，或者相信歷史書寫所呈現的是如實存在的「客觀」記述。若抱持這樣的理解，研究或學習歷史的工作將是區辨真偽，設法發現或確認一套完整、正確的事實。然而，「歷史事實」是否意味著真的存在著一套完整、正確的「事實」，除此之外，其他若不是虛假的，就是錯誤的，乃至邪惡的呢？

隨著二十世紀以來史學的新發展，特別是後現代主義對於史學的衝擊，部分歷史學家真切地反思類如「歐洲中心論」（Eurocentrism）的立場，開始將視野移向原來忽略的「他者」；此外，史家們也檢視所謂的客觀性，針對歷史事實、歷史解釋，有了不同的分析。關於「歷史事實」的界定，主要存在著兩種不同觀點，其一，客觀真實的存在、過去的事實；其二，經過選擇、編纂的事實（方志強，2002）。前者屬於傳統、主流的觀點，主張歷史研究應先掌握基本事實，或是相關的經驗資料；後者則認為上述這種「常識之言」過於天真，歷史事實不可能只是年代、姓名、地名、事件、器物等名稱，譬如1945年、拿破崙、武漢、甲午戰爭、黑死病等。

上述兩種觀點，並未全然對立。就「過去」而言，確實有一些「基本事實」存在，而且也有相當豐富的證據可以支持，這些事實和證據建立了堅實的知識，成為我們認識過去的穩固基礎。因此，許多人會認為，我們只要把各種資料和證據按照時間順序整理好，事實自然顯明了。但關鍵就出在「把各種資料和證據按照時間順序整理好」。上述第二種觀點會認為，事實的呈現沒有這麼簡單。追求十分客觀、誠實、正確地窮盡某一主題底下全部的資料和證據，是一種理想，然而實際上，我們往往無法在客觀上掌握全部的資料或證據，也常常無意中忽略或在主觀上取捨一些重要的資料或證據，並且，我們將手中的資料和證據按照時間順序整理好，通常都是為了進行某種記述、證明或申論。因此，歷史事實往往是帶有某種主張的陳述，而且通常是在回應某個問題而標舉、記述下來，由於關注的角度不同，在回應同樣問題時，也有可能同時存在多種記述（Lee, 1991）。

換言之，一個歷史探究需要掌握「基本事實」或「背景知識」，不過，在歷史探究中很難僅是孤立地陳列、表述這類歷史事實。這些基本事實或背景知識在取用時往往已經過選擇，乃至解釋，即便是我們非常

希望能夠客觀地「為過去而研究過去」，且只限使用一手史料，絕大多數情況下仍須借助前人研究或相關佐證，才有可能理解（或暫時理解）當時脈絡下的象徵或意義。基本事實、背景知識或一手史料本身難以真正述說過去，都需要加以脈絡化（contextualization），才能據以研究，或者在課堂上用來教導（黃春木，2020）。

以1930年底發生的「霧社事件」為例，日本總督府的觀點是叛亂，當時部分日本學者或在野黨則主張總督府治理臺灣的失策，國民政府觀點認為是反殖民迫害，視莫那魯道為「民族英雄」，而當時支持日本清剿的原住民部落對於莫那魯道則有完全不同的評價（黃春木，2013）。以上每種觀點都有「歷史事實」佐證，如果我們認為「事實」應該是透過「全視野」，將以上全部事實整理起來，做出多元敘事，但這很有可能是源自一種多元文化，或者和平教育的立場，促使我們如此實踐。

歸納而言，構成一個歷史敘事或探究的「事實」，往往經過有意、無意間的選擇和整理，乃至連結著某種關懷或目的，在這樣的狀態下，這些「事實」，即可稱之為「歷史事實」，已非不證自明、客觀如實的存在。我們應該坦承、面對這樣的過程，並進行「事實」和「歷史事實」的區分，避免一派天真地相信歷史事實可以獨立自存，或一味掩蓋內含的意圖，反而讓隱藏於選擇、解釋或評價之後的「立場」無從接受檢視批判，這將使得歷史研究或歷史教育面臨重大困境。

108課綱針對「中國史」的調整，自然是有立場的。目前我們仍無法從課綱文件或主要的課程修訂者獲得任何清晰詳實的論述解說；而列為具體的訊息，來自於擔任此一歷史課綱修訂的召集人金仕起，早在2015年新課綱修訂尚未啟動之前的一次訪談中，金仕起已經提及歷史教學應該從臺灣出發看東亞、看世界，「把中國史放進東亞史」（王士誠，2015）。儘管在訪談中，尚未就任召集人的金仕起強調人人都有自己的選擇，「當然有我的價值選擇」，但這卻正好是日後新課綱中國史修訂的方向及重點。

學校裡的歷史教育，由於授課時數、教科書篇幅均有限，更加上歷史教育的目標通常是由政府訂定，而教育目標往往就是一種價值判斷，在這種價值判斷下，能夠進入課程綱要或教科書內容的「歷史事實」，更是高度地經過選擇和解釋。多年來，關於「中國史」課程的爭議始終

糾結在該教什麼歷史事實，說穿了，論辯各方都有立場，卻總是宣稱自己依循的是「事實」，試圖以「有據」證明自己「有理」，希望透過精心選擇和組織的歷史事實來「教育」下一代。而最糟糕的情況，則如同王健文（2015）指出，課綱爭議其實是兩種敵對「教化」觀點的對峙，既不屬於歷史，也不屬於教育。如果我們能夠辨明「事實」和「歷史事實」的差異，就能察覺這可能只是因關注角度不同而同時存在的多種記述，或不同的解釋。至於何種記述、解釋的論據或論證比較能夠成立，應該才是學生學習歷史的重點。

參、關於「三個分域」及「中國和東亞」 課程編排的商榷

現行的108課綱是從國中教育階段開始進行歷史教育。無論國中或高中，仍延續臺灣、中國、世界歷史的區分，但強調臺灣、中國、世界這三個分域的互動（金仕起，2018）。三個分域的編排，正好讓「歷史事實的選擇和組織」問題更為凸顯，而且因為藉由「東亞史」整併「中國史」的特殊設計，讓問題更形複雜。

一、三分域的劃分難以產生「互動」

三分域的劃分編排是95課綱以來沿用的模式，此模式存在一些問題，譬如臺灣史主要內容落在16世紀之後，如果沒有「中國」及「世界」作為背景，包括漢人、明朝及清朝、歐洲人、大航海時代、明治維新後的日本等，很難探討，偏偏臺灣史是放在最前頭（國中，七年級；高中，一年級）學習，這個限制因108課綱強調「三個分域的互動」而更為明顯。

表2

高中「臺灣史」學習內容

主題	項目	條目
A. 如何認識過去？		歷A-V-1 誰的歷史？誰留下的史料？誰寫的歷史？
B. 多元族群社會的形成	a. 原住民族	歷Ba-V-1 我群界定、原住民與原住民族的分類。
		歷Ba-V-2 當代原住民族的處境與權利伸張。
	b. 移民社會的形成	歷Bb-V-1 早期移民的歷史背景及其影響。
		歷Bb-V-2 戰後來臺的各方移民。
C. 經濟與文化的多樣性	a. 經濟活動	歷Ca-V-1 臺灣歷史上的商貿活動。
		歷Ca-V-2 臺灣歷史上的土地問題。
	b. 山海文化	歷Cb-V-1 原住民族的語言、傳統信仰與祭儀。
		歷Cb-V-2 多元的信仰與祭祀活動。
		歷Cb-V-3 從傳統到現代的文學與藝術。
D. 現代國家的形塑	a. 臺、澎、金、馬如何成為一體？	歷Da-V-1 從地方到中央。
		歷Da-V-2 國際局勢與臺灣地位。
		歷Da-V-3 教育、語言與基礎建設。
	b. 追求自治與民主的軌跡	歷Db-V-1 日治時期的人權情況與政治、社會運動。
		歷Db-V-2 戰後的民主化追求與人權運動。
		歷Db-V-3 戰後的社會運動。

資料來源：教育部（2018）。十二年國民基本教育課程綱要——國民中小學暨普通型高級中等學校社會領域（頁20）。臺北市：作者。

細讀表2，或附錄的說明（教育部，2018：108-110），至少在Bb-V-1、Bb-V-2、Ca-V-1、Da-V-2、Db-V-1可能需要「中國」及「世界」作為背景，這些部分或許在國中歷史課程學習略有涉及，但在高中課程中，如何從「清代社會與經濟發展的問題所導致的移民活動」、「十六至十九世紀兩岸貿易和國際貿易的發展」、「1940年代太平洋戰爭以來所締結的國際條約」，以及「冷戰情勢中臺灣地位的變遷」等，加以統整與延伸，應該要更仔細的規劃。

再如「世界史」，學習時序上晚於臺灣史、中國和東亞史，理想上應該有所回扣、統整先前的學習，但依據課綱所示，主要學習內容如下：

表3

高中「世界史」學習內容

主題	項目	條目
L. 歐洲文化與現代世界	a. 古代文化	歷La- V -1 神話與哲學。
	與基督教	歷La- V -2 中古基督教世界。
	傳統	歷La- V -3 文藝復興。
	b. 個人、自由、理性	歷Lb- V -1 從宗教改革到啟蒙運動。
		歷Lb- V -2 資本主義與社會主義。
		歷Lb- V -3 民主傳統及其現代挑戰。
M. 文化的交會與多元世界的發展	a. 伊斯蘭與世界	歷Ma- V -1 伊斯蘭文化的發展與擴張。
		歷Ma- V -2 伊斯蘭世界與西方的互動。
	b. 西方與世界	歷Mb- V -1 歐洲與亞洲的交流。
		歷Mb- V -2 歐洲與非、美兩洲的交流。
		歷Mb- V -3 反殖民運動的發展。
N. 世界變遷與現代性	a. 冷戰期間的世界局勢	歷Na- V -1 冷戰期間的政治局勢。
		歷Na- V -2 社會運動與反戰。
	b. 冷戰後的世界局勢	歷Nb- V -1 現代性與現代文化。
		歷Nb- V -2 「西方」與「反西方」。
		歷Nb- V -3 全球化與多元文化。

資料來源：教育部（2018）。十二年國民基本教育課程綱要——國民中小學暨普通型高級中等學校社會領域（頁20-21）。臺北市：作者。

我們無法從表3較為詳細的「條目」，或者附錄的說明（教育部，2018：114-115）中，獲得如何與臺灣史、中國和東亞史連結、互動的訊息。基本上，如果三分域「互動」無法達成，就很有可能變成只是三條

平行線而已。此外，就臺灣而言，「中國」及「世界」都屬於域外，若以地理角度來看，這樣的安排尚屬合理，但就歷史而言便顯得勉強，特別是臺灣與「中國」的歷史關係，具有血緣、傳統、文化及思想等緊密連結，深度共享，不單單只是「互動」而已。「三個分域」的劃分若是為了「去中國中心」史觀，或者消解任何以單一角度衡量整個世界的信念，這是比較合理的目標；但若是意圖達成「去中國化」，排除臺灣社會文化中的「中國」元素，這是難以實現的，若是用以遂行「去中國」目標，那就太高估歷史課綱的作用了。

「三個分域的互動」是一種課程設計的理念，也不脫「以臺灣為中心而層層外擴」的立場，不過，回歸108課綱內容檢核，臺灣與「中國」（和東亞）以及「世界」關聯卻是相當有限，而「中國」及「世界」之間也頗為隔閡。即使從近代以來的臺灣而言，「中國」及「世界」歷史其實都是構成臺灣史的重要部分，三個分域劃分所隱含的「域外」想像，讓目前臺灣史的設計偏向單薄、割裂。

二、學生難以具備進行主題探討所需要的知識基礎

偏重歷史事實的取捨，也造成忽略學生的「學習統整性」之問題。在108課綱中，國中部分採長時段的通史架構設計，高中部分則是依時序選擇一些基本的課題來設計主題（金仕起，2018）。要如此設計的假設是，在國中階段能建立起歷史的宏觀圖像，並習得基本史實和時序架構，以便高中時可以進行主題式的深度探究。

但若回歸課綱內容推敲，這樣的假設恐怕是難以成立的。以中國史為例，國中的學習內容（教育部，2018），無論就長時段的連貫性，或各個時期的獨特性而言，都很難達成。例如，Ha-VI-1、Ha-VI-2，分別探討商周至隋唐時期國家與社會變遷，以及民族與文化互動，但接下來的Hb-VI-1、Hb-VI-2，在宋元時期，卻是分別處理國際互動、商貿與文化交流。兩相比對，在隋唐時期似乎遺漏了商貿交流（例如北方和南方地位消長、與伊斯蘭世界的貿易等），在宋元時期似乎遺漏了國家與社會變遷（例如中央集權、科舉與士大夫階級等）。循此思路，我們更應進一步追問，到底該認識什麼樣的中國「通」史，才足夠可以在高中隨

即進入「主題取向」(thematic approach)的學習？這些涉及歷史教育或課程組織的調整，均未見詳細的解說與指引。

事實上，108課綱國中歷史課程也是依據「中國和東亞」設計，相關部分集中於明、清時期「I.從傳統到現代 a.東亞世界的延續與變遷」(教育部，2018)，但如何在長時段的通史課程中放進東亞脈絡，以國中一週1個小時的上課時間(45分鐘)計，「中國和東亞」課程有一學年，大約是36個課時，「明、清時期」能分配到的課時顯然有限。

三、關於「中國和東亞」課程編排的問題

108課綱以「東亞史」整併「中國史」的特殊設計，是變動極大的嘗試，事前卻未見任何的前導研究，或嚴謹的學術研討。無論「中國和東亞」，或是「三個分域的互動」，都涉及了文明之間的衝撞、挑戰、回應、交流等，這自然是歷史研究的大課題，教師或學生所需要的背景知識和探究方法，都比過往的「編年體」(chronology)課綱高出許多。

細讀表4，或附錄的說明(教育部，2018：110-114)，「中國和東亞」的學習是從「可以在什麼樣的脈絡中討論中國史？」發問的，因此，關於「東亞」或「東亞史」脈絡是關鍵的架構，可惜未見梳理。這便造成無論課綱或教科書，除了「人群移動」之外，其餘課題大致上只能做到各自歷史事實的「羅列、比對」，不易達成整體的「互動、交流」之探討。再者，「可以在什麼樣的脈絡中討論中國史？」的發問，顯然主體仍在「中國」，和過往的差別，可能在於：我們應該引導學生學習「中國歷史不是孤立發展」，以及「可以從東亞視野來認識和探究中國歷史」。若是如此，目前的課綱離理想還有很大的距離，甚至實質上已出現「僅進行中、日、韓、越相互比較」的化約、偏移，難以回應原初的問題意識。

表4

高中「中國和東亞史」學習內容

主題	項目	條目
F. 中國與東亞		歷F- V -1 可以在什麼樣的脈絡中討論中國史？
G. 國家與社會	a. 國家的統治	歷Ga- V -1 傳統政治權威的類型。
		歷Ga- V -2 戶籍、土地或賦役與國家統治的關係。
	b. 社會的組織	歷Gb- V -1 民間社會組織的型態。
		歷Gb- V -2 社會組織與國家的互動。
H. 人群的移動與交流	a. 近代以前的人群移動與交流	歷Ha- V -1 從漢、晉到宋、元時期東亞人群移動的特色與影響。
		歷Ha- V -2 明、清時期東亞人群移動的特色與影響。
	b. 近代以後的移民	歷Hb- V -1 十九世紀以後東亞的人群移動。
		歷Hb- V -2 十九世紀以後東亞人群移動的變遷及其影響。
	a. 傳統與現代的交會	歷Ia- V -1 西方文化傳入東亞的影響。
		歷Ia- V -2 東亞國家對西方帝國主義的回應。
		歷Ia- V -3 民間社會與現代化的激盪。
I. 現代化的歷程		歷Ib- V -1 東亞地區人民在二十世紀重大戰爭中的經歷。
	b. 戰爭與和平	歷Ib- V -2 共產主義在東亞的發展歷程及對局勢的影響。
		歷Ib- V -3 區域合作與經貿統合的追求。

資料來源：教育部（2018）。十二年國民基本教育課程綱要——國民中小學暨普通型高級中等學校社會領域（頁20）。臺北市：作者。

「中國和東亞」這樣的區域史探究，歷史教科書該怎麼編，其實已有一些先例可供參考。最近的範例是中、日、韓學者專家共同編寫三國的近代史（中日韓三國共同歷史編纂委員會，2013a，2013b；共同編寫

委員會，2005），形式上是三國就共同主題呈現各自的觀點及史料，但學習內容或作業設計是經過討論而選擇的。更令人注目的是，2005年的版本已在終章，探討21世紀東亞和平課題，共同羅列戰爭的個人賠償、慰安婦和女性人權、歷史教科書、靖國神社等四大問題（共同編寫委員會，2005）。2013年版本，上卷按時間順序從國際關係演變的角度，敘述東亞三國近現代的結構變動，重在描述國際秩序的變遷；下卷則按主題，探討東亞民眾生活與交流的各個面向（例如憲法、都市化、鐵路、移民和留學、家庭和性別、大眾傳播、學校教育等），重在敘述東亞制度、人、社會的互動（中日韓三國共同歷史編纂委員會，2013a，2013b）。比較之下，108歷史課綱大概只在「移民」一項關照到「互動、交流」，其餘的探討還待深化。

類似這樣希望消除國際糾紛、建設和平、促進民眾溝通、共享文化與思想交流的例子，也出現在德國和法國、德國和波蘭、以色列和巴勒斯坦等，由民間發起的共構歷史教科書中。以色列和巴勒斯坦之間隔閡較大，所以教科書是採取在同一頁面中進行平行、雙軌敘事（黃文定，2011）；而德國和法國，與中日韓模式相近，已進入對話溝通的層次，並開始關注如何針對重要課題進行歷史思考及倫理反思（李涵鈺，2019）。德國和波蘭的合作則處於以上兩者之間，但尋求相互了解與和解的基調是相同的（在線報導，2007；駐波蘭代表處教育組，2014）。

「中日韓」及「德法」教科書的課程設計和教科書編寫，可以具體提供我們針對中國和東亞（或三個分域）互動的取法材料，包括歷史事實的選擇與鋪陳，或歷史思考的設計與引導等，都有很好的參考價值；而彼此希望在解消本位主義（我族中心觀），促成相互了解、尋求和平中更加認識自己，則是相當值得讚譽的理想。

進一步言，如果長期互為敵國，歷史仇恨深重的國家之間已經嘗試遞出「橄欖枝」，開始試圖拉進彼此而共構歷史教科書，則臺灣至少在對待內部不同族群歷史記憶、文化淵源的態度，或是關於「中國史」課程的設計，自然更應該重新以寬廣的格局來構思，而非將絕大多數人擁有祖先血脈、文化淵源連結的「中國」置於域外比較分析。

以上因「中國史」課程修訂所引發歷史課綱的諸多爭議，可歸納兩個重點：

1. 爭議主要起於「歷史事實」取捨的爭執。從「事實」到「歷史事實」，往往已經過某種歷史解釋的篩選，其取捨不易免除價值觀或意識形態的影響，乃至教化的作用。

2. 課綱修訂的變動，缺乏理論或實證研究、國際比較的基礎。無論臺灣、中國、世界「三個分域」互動的設計，或是「中國與東亞」的編排，都存在不少課程組織或實施的困難。

上述這兩個應注意的重點，雖然凸顯於「中國史」課綱修訂爭議，但其實正是長期以來整個歷史課綱研修所存在的結構性問題。再者，108歷史課綱在高中部定必修課程導入「主題取向」設計，並逐步解消「編年體」，誠如上述討論，這樣的嘗試產生一些問題，使得針對「課程組織」的探究更屬必要。以下將從「課程組織」、「以歷史思考為核心」兩大面向，探究問題以及可能的改進之道。

肆、針對108課綱歷史課程組織的批判

以上針對「三個分域」及「中國和東亞」課程編排的商榷，若抽繹出來看，涉及的是關於「課程組織」的探究。以下即就此，針對108歷史課綱加以批判。

長久以來，多數國家關於歷史課程組織的釐定，率以「編年體」為主流，其中的分期（斷代）習慣上是以朝代（dynasty）或世紀（century）、時代（patch, era）為準，時常招來不連貫（incoherency）、非個人（impersonality）、無變遷（invariability）的批評（林慈淑，2010）。就此而論，「編年體」並不必然等於「通史」（general history），通史貴在「通」，這應該是司馬遷所關切的「通古今之變」，若以一個個朝代的興替或一個個世紀、時代的推移加以疊合，其間的歷史事實未能產生有意義的連結，未能發展有脈絡的宏觀，這自然是無法形成合理的通史。值得注意的是，臺灣晚近的歷史課綱其實都已不是「編年體」組織，而越來越像是「發展史」（the line of development）取向，108課綱歷史課程設計受限於課時（必修只剩6學分）的緊縮，「發展史」屬性更為明顯。林慈淑（2010）指出，「發展史」是「編年體」的一種修改，選擇若干主題（themes）進行長時段的

編串，仍具有編年性質，因此，原來的限制不免依舊存在。

編年體的課程組織之所以長期受到青睞，主要價值應是一種「正史／國史」的敘事，這裡頭就會帶有相當重要的認同政治的意涵，著重透過「完整、正確」歷史事實鋪陳及詮釋，建構而呈現出一脈相承的集體歷史記憶，並確立為「典範歷史」。這種服務社會和政治現實的歷史敘事弊病已有許多人加以探究，王明珂（2015）針對「真實歷史」的反思與批判，可為代表。

除了編年體或發展史之外，專史研究（special history，如社會史、城市史、文學史、法律史、科技史、人口史、醫療史等）也是援用為課程組織的依據之一，形式上是以「主題取向」編排，晚近20多年來的課綱設計，大多在選修課程採用。主題取向的專史課程組織優點在於可以引導學生進行具有歷史脈絡的深度探究（in-depth study），限制則是廣度可能不足，且選擇的主題若涉及過多專門、艱澀的知識，將不利於學習。

108歷史課綱以「加深加廣選修」為名，設計兩門3學分課程，包括「族群、性別與國家的歷史」，及「科技、環境與藝術的歷史」，即是匯聚不同主題的兩個集合，前者集合可能是以「國家暴力」來對比而組成，但後者之組成可就難以言之成理了。若回歸課綱內容分析，並考量課時的限制，這種專史研究的設計卻重蹈編年設計的不連貫、非個人、無變遷等老問題，甚至還可能浮現「去歷史化」的社會科學敘事。

最後，也是十分重要的課題是關於108課綱不斷宣示的自主學習、獨立思考、學以致用、素養教學，或探究實作的課程設計（國家教育研究院，2014）。以歷史課程而言，具體反映在課綱中特別安排的「歷史考察」，這在國中和高中必修課程的三個分域教學均有，另一個設計則是高中「加深加廣選修」還有一門課程：「探究與實作：歷史學探究」（2學分），專門針對歷史思考（historical thinking）與探究實作的學習加以安排（教育部，2018）。然而，根據95課綱以來類似「歷史考察」設計的實施經驗，幾乎是徒具虛文，大多數教師不願意或無能力教學，傾向將這些課時挪去講述教科書中的歷史事實。若回歸課綱內容來分析，108課綱各個片段的「歷史考察」條目指引的文字竟然完全一樣，千篇一律提示「挑選適當課題深入探究，或規劃與執行歷史踏查或展

演」，並無任何關於「歷史思考與探究實作」的教學參考價值；而專門的「探究與實作：歷史學探究」課程，實施難度更高，其編列的14個探究課題，可謂「致廣大而盡精微」，沒有達到例示的作用，反而在高中教學現場造成更大的疑惑或恐慌。

歸納而言，108高中歷史課程組織的部定必修部分，偏向「發展史」設計，而兩門著重「歷史內容知識」的加深加廣選修則偏向「專史」設計，無論「發展史」或「專史」，都具有主題取向的性質，也各自面臨一些限制或缺失。另一門加深加廣選修「探究與實作：歷史學探究」，則著重「歷史思考」與探究實作的學習，是108歷史課綱的亮點，並直接體現了108總綱和十二年國教的理念，但目前的設計仍有待調整修改。

伍、建立可以促進「歷史思考」的課程組織

108課綱著重學以致用、探究實作的目標，具體強調「如何界定及解決問題」，這是一項具有時代意義的改革。而落實到歷史教育所顯示的意義，即是：除了學習重要的歷史事實之外，還應該關注如何進行歷史思考，這並非是要引導、培養學生就讀歷史系或成為歷史學者，而是希望學生能了解歷史學或史家如何看世界、想問題及解決問題。因為每一個學科都是看待世界的一種特殊、別具價值的觀點（perspective），「歷史思考」之所以重要，是因為我們總是存活於時序脈絡中，並且總是需要時間向度裡進行各種衡量、決定及行動。

本文雖從「為何學習中國史」切入議題，但要探究此議題的前提應是「為何學習歷史」。本文的立場之一是長久以來偏重「歷史事實」的歷史教育應更弦易轍，將學習目標轉移到「歷史思考」。歷史教育應該是以「疑問句」開啟學生的思維，而非以這樣或那樣的「肯定句」來終結學生的想像（王健文，2015）。重視歷史思考，並不會脫離歷史事實之運用，但歷史事實的角色將從「真實／真相／真理」（truth）的神壇走下，成為促進歷史思考的題材，而非用於知識的灌輸、道德的宣傳，或認同的強化（林慈淑，2010；黃春木，2015、2020）。

晚近關於「為何學習中國史」的爭論，主要集中於歷史事實取捨的

角力，包括中國史應該教什麼內容，或是中國史和臺灣史配置時數的消長等，其深層意義不免涉及統獨政治意識形態的對壘，統獨爭議當然重要，但不應該讓歷史教育捲入這個戰場。當我們將關注的焦點從歷史事實移轉到歷史思考時，或許才有可能跳脫上述的政治糾葛，而且也很有可能同時讓臺灣史及世界史的學習獲得重新設計的機會。

如此說來，「為何學習歷史」呢？過去的歷史教育傾向於將「教導歷史事實」綁定為「培養公民」或「塑造國家認同」，但本文無意將「歷史思考vs.歷史事實」化約為「人vs.公民」之對壘，開啟新的論爭。其實，在一個民主社會裡，歷史教育的目標優先是培養一個博雅（liberal）的「人」，而擁有這種「自由的心靈」自然是成為「公民」的根本，兩者很難二分切割；無論學習中國史，或臺灣史、世界史，基本的目標應該都是如此。

從以上理念來思考，如何在「編年」和「主題」之間，權衡歷史學習的廣度和深度，進而培養學生的歷史思考能力，正是不少國家晚近進行歷史教育改革時的重要任務。在這個目標上探究最為周詳的代表是英國，具體反映於1980年代中期以來「國定課程」的改革，此一改革仍保留編年體，但已和認同政治多所脫勾，編年體的意義在於提供一種宏觀圖像和探究的心智地圖（概念架構），引導學生形成一種時序感（a sense of period），在此基礎之上，才透過主題的學習，發展「第二層次概念」（second-order concepts），進行歷史思考與探究能力的培養（林慈淑，2010）。

根據上述的英國課程改革經驗，反思108課綱目前的缺失或限制，以及促進「歷史思考」教學可行性的考量，提供幾點改進的芻議如下：

1. 取消三個分域的劃分，以及國史或正史建構、教化取向的歷史敘事。

2. 國中以臺灣史為本，但融入中國、東亞、世界歷史，特別是「16世紀以來的人群移動，文明衝撞、交流、融合或傳承、轉化」課題，進行長時段、宏觀的通史設計。例如：「16、17世紀的災害與戰爭導致閩粵農村人口的遷徙」、「16至19世紀葡萄牙、西班牙、荷蘭、英國等國的東來」、「清代臺灣移墾社會的內地化與在地化」、「原住民族：被發現、被研究、被邊緣化的族群」等。學習重點是聚焦於上述課題，進

行概念化的理解。

關於歷史事實的選擇和編排，主要目的是協助學生建立關於臺灣史的時序感、宏觀圖像，和足以啟動探究行動的心智地圖（概念架構），因此，課程設計應同時規劃進行初步的、循序漸進的歷史閱讀和思考之教導，並在課程進行中即給予足夠的練習與回饋，而非僅是置於教材末段（裝飾性）的問題設計而已。

3. 高中採取兼顧編年體的主題取向學習，主題的編排，部分可從國中課程內容中挑選而延伸運用，但全部主題均應以人類文明發展或當代關鍵議題的歷史思辨為主，聚焦於「文化傳承、人文素養、歷史意識、國際視野」的涵養，而且應跨越單一地域，採取區域史或世界史、長時段的設計，以往的臺灣史或中國史學習內容可依以上原則重新設計而融入，目的則是著重於引導學生建立關於文化傳統和人類歷史的宏觀圖像，以及能夠啟動探究行動的心智地圖和歷史思考能力。

例如以「南島語族」為主題，國中課程先學習臺灣原住民族的族群文化，高中即可從「南島語族遷徙」探討距今6,000年至500年前之間，臺灣與中國大陸、東南亞、南太平洋的交流，並逐步深化討論「他鄉或故鄉」，「在地化（土著化）或內地化」，以及「認同」等議題。

又如「商周歷史」，國中課程先學習這是中國信史的起始，代表「傳統中國」相當原初的樣貌。到了高中，則可以進一步探討如何經由文獻和考古所做的歷史重建，察覺「中國文化」並非單一、線性發展，而如此的察覺，使得我們得以超越前人對於「傳統中國」或「中國文化」的認識。同樣的理路，可從「商周的再發現」延伸到例如古埃及、古西亞的再發現。這些教材已往都是依照區域分隔，散見於各冊、各單元，其實應該可以統整起來，藉以引導學生探究「當代如何透過考古研究回溯過去」，以及「現在與過去如何建立關係」。

4. 引導學生進行歷史思考的取材，應盡量符合學生的背景知識或先備的學習經驗，而且單元和單元之間要能統整連結，循序加深加廣。例如，目前在中學教學現場頗受重視的《像史家一般閱讀》（宋家復譯，2016），雖然示範許多關於教導「歷史閱讀與思考」的好方法，但由於每一個主題所涉及的美國史背景知識，學生並不熟悉，不宜直接採用為學生讀本（黃春木，2016b）。

例如該書第四章探討「哥倫布紀念日」的訂定（宋家復譯，2016：125-162），深刻涉及了1890年代美國社會、信仰與政治的變動，並且高度聚焦於天主教會和1892年總統大選，這些題材都不曾出現於臺灣歷史教科書，絕大多數歷史教師也不熟悉，要用這個主題引導臺灣學生探討在脈絡中理解史料、同一個議題在時間中的變遷，或者該議題與今日的關聯等，恐怕都十分艱澀。

就臺灣的教師而言，此書教導「歷史閱讀與思考」的單元設計觀念和方法，例如史料如何摘要或修改，如何以史料帶動討論、如何設計具有思辨或探究作用的學習單、如何讓學習單或活動設計回扣歷史思考的重點等，都可以作為隨堂練習設計的參考，但得隨時注意，選取的人物或事件須視所搭配的課程來決定，且置於其背景知識和歷史圖像的脈絡中，而目的是設計成引導歷史閱讀和思考的題材，不能僅是單純的歷史事實呈現。

類似的課程設計若是在高中選修課程進行，應從「文化傳承、人文素養、歷史意識、國際視野」的思辨中選取聚焦的方向及主題，例如：「絲路」、「宗教（佛教、基督教、伊斯蘭教等）」、「女性」等，這類主題須跨越單一地域，並採取長時段設計，在以上前提下，更加著重深度的探究，學習進階的歷史思考能力而完成探究實作作品。從另一角度來看，此類選修課程應保留大約50%的課時由學生依據課程習得的知識和能力，進行自主學習，教師從旁支持和引導，而不是一直講述，壓縮學生思索及探究的機會。

5. 對於「歷史思考」重視，不能僅期望在「歷史考察」活動或「探究與實作：歷史學探究」一門課程中實現，而應該在全部的必、選修歷史課程中通盤設計。圖1是在108歷史課綱架構中，試圖以歷史思考的學習為核心而通盤布局的構想（黃春木，2020）。

圖1的構思，主要是針對長此已往的缺失而提出，這包括：將內容知識和思考活動的學習截然二分，將歷史思考的學習加以孤立，並認定學生學習歷史思考是從零開始等。自95課綱以來，歷史思考的學習一直聚焦於「史料證據」、「時序觀念」、「歷史理解」、「歷史解釋」四個層面，值得注意的是，歷史思考之發展需要閱讀理解、批判思考、論證寫作等通識能力作為基礎，學生其實已在其他學科有所涉獵，這正是

學習歷史思考的先備條件，應提醒與引導學生學習遷移、靈活運用。

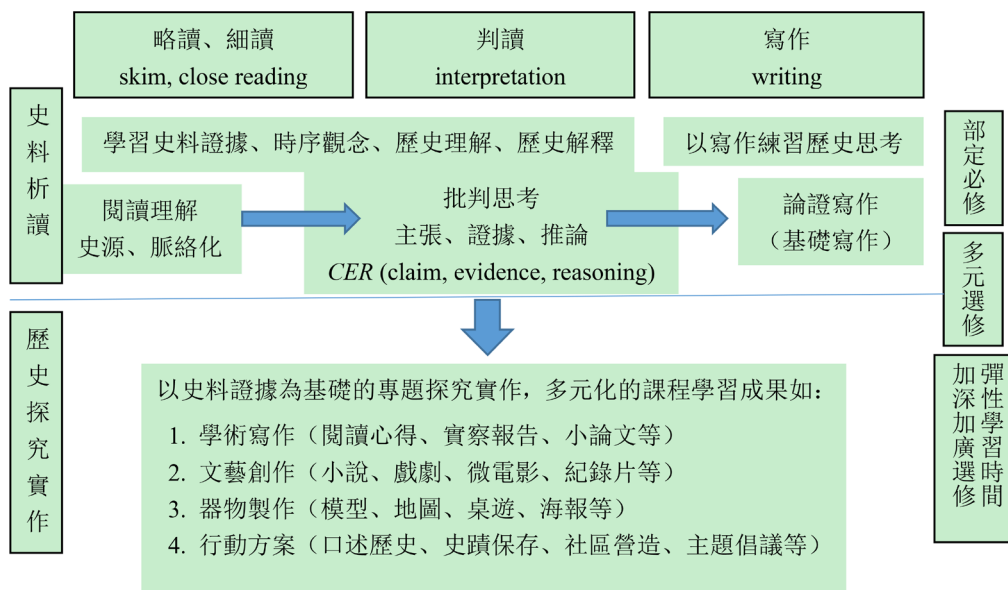


圖1 以歷史思考為核心的課程地圖

資料來源：黃春木（2020）。教導高中生「歷史思考」學習的重要性及可行性探討。*課程研究*，15(2)，61。

高中歷史課程的學習應從「史料析讀」開始，連結閱讀理解、批判思考和論證寫作能力的培養，並藉以發展歷史思考。就全部學生而言，針對史料的批判性閱讀（critical reading），應是在部定必修的學習重點，即使是基礎寫作，也只是要呈現批判性閱讀的發現即可。對於歷史學習具有進一步興趣的部分學生，則可以透過選修課程、彈性學習時間，深入「歷史探究實作」，提升歷史思考的品質，並完成適性的學習成果。

在進行歷史課綱修訂或課程設計時，一旦我們將關注「歷史事實」的視野轉移到「歷史思考」，致力於「學生如何活用歷史思考來理解、思辨與其相關的生活或時代課題」，原來關於「為何學習中國史」、「應學習什麼中國史」的僵持，乃至「為何學習歷史」的困惑等，或許就都有了紓解的可能，新的創發也就有了機會。

陸、重新思辨為何學習中國史

本文主張歷史事實的學習是必要的，但這需要衡量如何藉以促成歷史思考。歷史事實其實是變動的，因歷史理解、歷史解釋的不同而出現差異或變化，這樣的現象，正好是歷史思考所該關注及探究的。然而，從另一方面看，在國家課綱中，或在有限的教學時數、教科書篇幅裡，我們終究不免會投入一些關懷或目的，這依然會對於歷史事實的選擇和整理產生影響，那該怎麼辦呢？

若以中國史為例，首先我們應了解歷史上的「中國」，意涵一直是多元的（張其賢，2009）。在中華民國建國之前，「中國」主要是一個模糊、內涵多元的地理概念、文化概念及民族概念（徐良高、周廣明，2016）。而自宋代起，「中國」尤其是變遷的，也是移動的，作為一個國家的共識或者形成一種文化的認同，都具有相當的困難和挑戰（葛兆光，2015）。這樣的困境，從19世紀後期的動盪直到晚近海峽兩岸浮動情勢中，都還在面臨與經歷。因此，至少到目前為止，應該還難以存在關於「中國」完整、確切的一套標準歷史事實。

其次，在今日臺灣情境思考「作為國家未來之中國」或「作為文化未來之中國」走向的選擇，前者本身的爭議太大，這使得「作為文化未來之中國」比較有機會成為各方可以對話及研討的議題，並且，此「文化中國」的相關研討並不意味著排除原住民族或其他族群，臺灣作為一個多元文化的所在，文化意義上的「中國」或「漢族」文化即便是主流，卻不能變成一種獨斷的本位主義或中心論，否則難以處理內部族群或政治問題。

再者，關於「為何」在課綱中編排中國史的學習，我們應先擱置「什麼樣的歷史事實是合宜的」之爭執，轉而關注「如何合宜地選取和編排歷史事實」，這比較能夠降低來自於「歷史事實」取捨的角力。以下這份關於「臺灣高中生讀中國史」的研討大綱（如表5），即是根據「如何合宜地選取和編排歷史事實」相關的原則性討論為主所初步編寫，或可作為未來討論的參考。

表5

「臺灣高中生讀中國史」研討大綱

一、高中生學習歷史的目的？（可複選）

1. 連結政治社會目的（例如國家認同、轉型正義、多元文化等），培養良善公民？
2. 取得關於過去的知識及意義，知道今天如何演變而來？
3. 認知過去事件的演變，培養分析及論證思考的能力？
4. 探索過去世界的情景，擴大見聞或感知的經驗，作為抉擇人世問題的參考？
5. 了解精彩悠久的文化傳統，涵養優雅的人文情操？
6. 其他：_____

※如果只能選一個呢？優先選哪一個？

二、讀中國史的可能理由為何？（可複選）

在「人類大歷史／世界史」中，中國史是：

1. 獨特的，可轉化、對比、分享？
2. 關鍵的，可連結、參照、擴展？
3. 毫無價值。
4. 其他：_____

※也一併思考，讀臺灣史、世界史的可能理由為何？

三、在臺灣仍應讀中國史的理由為何？（可複選）

1. 中國史作為文化淵源與人文傳統的思索？——人文涵養或文化認同？
2. 中國史作為地緣政治與經濟網絡的探究？——相互理解或國際競合？
3. 毫不需要學習（第四、五、六題毋須討論）。
4. 其他：_____

四、什麼樣的中國史適合今後的學習？（可複選）

1. 轉移民族主義的視角？——但「國家」依然是當今世界運作的主流？
2. 弱化朝代遞嬗的「國史」結構？——可能喪失時序感、忽略重要
(續下頁)

人物或事件？

3. 將中國史融入東亞史的脈絡中探究？——是依中國史或東亞史選擇主題？
4. 解消臺灣史、中國史、世界史三個平行空間的結構問題？
5. 連結關鍵歷史主題／人物／事件的世界史或人類大歷史脈絡？
6. 毫不需要學習（第五、六題毋須討論）。
7. 其他：_____

五、在臺灣脈絡／視角中，有哪些中國史主題應優先學習？

舉例：該不該放進「堯舜、夏禹」？「商周」？「三國」？「武則天」？「儒家」？「道家」？「佛教」？「絲路」？「東亞文化圈」？……

六、這些主題應如何編排設計？

編年體？發展史？專史研究？或其他？

七、高中生學習歷史的目的？（可複選）

1. 連結政治社會目的（例如國家認同、轉型正義、多元文化等），培養良善公民？
2. 取得關於過去的知識及意義，知道今天如何演變而來？
3. 認知過去事件的演變，培養分析及論證思考的能力？
4. 探索過去世界的情景，擴大見聞或感知的經驗，作為抉擇人世問題的參考？
5. 了解精彩悠久的文化傳統，涵養優雅的人文情操？
6. 其他：_____

※如果只能選一個呢？優先選哪一個？

八、讀中國史的可能理由為何？（可複選）

在「人類大歷史／世界史」中，中國史是：

1. 獨特的，可轉化、對比、分享？
2. 關鍵的，可連結、參照、擴展？
3. 毫無價值。
4. 其他：_____

※也一併思考，讀臺灣史、世界史的可能理由為何？

（續下頁）

九、在臺灣仍應讀中國史的理由為何？（可複選）

1. 中國史作為文化淵源與人文傳統的思索？——人文涵養或文化認同？
2. 中國史作為地緣政治與經濟網絡的探究？——相互理解或國際競合？
3. 毫不需要學習（第四、五、六題毋須討論）。
4. 其他：_____

十、什麼樣的中國史適合今後的學習？（可複選）

1. 轉移民族主義的視角？——但「國家」依然是當今世界運作的主流？
2. 弱化朝代遞嬗的「國史」結構？——可能喪失時序感、忽略重要人物或事件？
3. 將中國史融入東亞史的脈絡中探究？——是依中國史或東亞史選擇主題？
4. 解消臺灣史、中國史、世界史三個平行空間的結構問題？
5. 連結關鍵歷史主題／人物／事件的世界史或人類大歷史脈絡？
6. 毫不需要學習（第五、六題毋須討論）。
7. 其他：_____

十一、在臺灣脈絡／視角中，有哪些中國史主題應優先學習？

舉例：該不該放進「堯舜、夏禹」？「商周」？「三國」？「武則天」？「儒家」？「道家」？「佛教」？「絲路」？「東亞文化圈」？……

十二、這些主題應如何編排設計？

編年體？發展史？專史研究？或其他？

註：國立臺灣大學師資培育中心徐式寬教授定期舉辦「Education as Cultivation in Chinese Culture讀書會」，此大綱於2020年10月23日提交讀書會後依據研討意見修改。

這份研討大綱的功用，是希望論辯各方先釐清一些核心概念或基本原則，第一題意在回歸「為何需要學習歷史」根本問題的思辨，關於「中國史」的學習應根植於此。其次，藉由第二、三題，進而思辨

「中國史」有何特別的價值及學習的必要性。最後，才進入針對「學習內容選擇和設計」的研討。應該強調的是，究竟歷史學習是要繼續連結政治社會目的，藉以編選正確的「歷史事實」，還是要秉持108課綱的精神，以促進「歷史思考」為主，依據思辨及探究的學習目標編選適切的歷史事實，作為學習內容呢？這自然也需要透過研討、溝通而達成共識。在研討大綱的第一題，已經涵括了這個重要議題。

就本文立場而言，臺灣雖然處於複雜的區域政治及國際情勢變局中，但與中國大陸之間存有祖先血脈或文化淵源的人沒必要否定這樣的連結，即使已將中國歷史文化視為「他者」的人也毋須費盡心思詆毀。從歷史來看，文化發展本來就可能隨著人群遷徙而開枝散葉，多元創生，而尊重及承認「他者歷史」，也是我們面對歷史應有的態度之一。

這份研討大綱所提供的問題或許可以再加增刪修改，但其呈現的思辨方向與類似重點，其實在歷史課綱修訂之前就應該廣泛、密集地據以展開對話和研討，而不是長久以來總在某種不能揭露的舉措、未及溝通的流程中棄置，或直接交給少數研修委員及相關人士在短促的期程中作成決定，既無任何歷史教育理論的基礎，也並未進行任何課程實驗或實證研究，以致於引發政治、教育、學術等層面的紛擾。

經由類如上述研討大綱的對話，我們應該能夠實質地針對為何學習中國史、歷史教育與認同教育的關係，以及課程組織設計等長期困擾的問題，進行公開而廣泛的探究，加以批判、倡議、溝通、論辯，並尋求可能的妥協或共識。

柒、結語

本文從中國史課綱演變與晚近修訂所產生的紛擾切入，檢視歷史教育長期以來存在的問題，並探討可能的改進之道。針對108歷史課綱的思辨、商榷，用意不是問責，而是希望能夠終結長期以來糾結於歷史事實或認同爭議的窠臼，將可能的突破點放在「歷史思考」作為課程設計的核心、主軸，並關注歷史課程組織所可能做出的調整。

108歷史課綱的缺失或限制，不是個案，而是長期以來制度面的癥結所導致，曾輪替執政的兩大政黨都沒能解決。如果我們能正視這早已

是社會國家所面臨的重大問題與挑戰之一，那為何不能積極地尋求學術及教育途徑的解決呢？

本文反思108歷史課綱的缺失和侷限，同時關注在維持編年體的前提下，如何提供宏觀圖像和探究的心智地圖（概念架構），引導學生形成時序感，並透過主題的學習，發展「第二層次概念」，進行以「歷史思考」為核心的教與學。在上述架構下，無論中國史或臺灣史、世界史的「歷史事實」選擇和組織，都是以促進「歷史思考」為優先考量。本文針對未來課綱研修所提供的改進芻議，顯然與偏好關切「歷史事實」的立場大不相同，這是民主社會正常現象，然而，如果任由紛歧的政治認同立場始終各是其是、各非其非，甚至由執政者或行政機關加以裁量，這顯然就不是民主社會正常現象。

為避免每隔10年左右，臺灣社會就要因歷史課綱研修（尤其涉及中國史部分）而再一次爭執對立，歷史學界和教育學界，以及教育部，應該及早重新規劃，至少在正式進行草案研修之前就能讓課綱涉及各方有機會針對「如何合宜地選取和編排歷史事實」、「如何落實歷史思考的學習」，展開相互批判、倡議、溝通、論辯、尋求共識的行動。而長遠之計，應該是趕緊建構由專責專業人員從事基礎研究、長期課程研發的制度，排除政黨輪替執政所導致的政治干擾，這才是學術、教育、社會各界最大的民主福祉。

參考文獻

中日韓三國共同歷史編纂委員會（2013a）。**超越國境的東亞近現代史（上卷）：國際秩序的變遷**。香港：三聯書店。

【China-Japan-Korea Common History Compilation Committee. (2013a). *A modern history of East-Asia beyond the boundaries (Volume 1): Changes in the International Order*. Hong Kong: Joint Publishing.】

中日韓三國共同歷史編纂委員會（2013b）。**超越國境的東亞近現代史（下卷）：制度・人・社會**。香港：三聯書店。

【China-Japan-Korea Common History Compilation Committee. (2013b). *A modern history of East-Asia beyond the boundaries (Volume 2): System,*

people, and society. Hong Kong: Joint Publishing.】

方志強（2002）。「歷史事實」——「事實」與「解釋」的互動。**新史學**，13(3)，149-192。

【Fang, J.-C. (2002). What is a historical fact? — The interaction between fact and interpretation. *New History*, 13(3), 149-192.】

王士誠（2015）。思考歷史課綱，就是思考你要的未來——訪政治大學歷史系金仕起教授。**人本教育札記**，316，25-27。

【Wang, S.-C. (2015). Thinking about the history curriculum guideline is thinking about the future you want — An interview with Professor Shiqi Jin in the Department of History at the National Chengchi University. *Humanistic Education Journal*, 316, 25-27.】

王明珂（2015）。**反思史學與史學反思：文本與表徵分析**。臺北市：允晨文化。

【Wang, M.-K. (2015). *Reflection on historiography and reflections from historiography: The analysis of text and symbols*. Taipei, Taiwan: Asian Culture.】

王健文（2015）。讓歷史課綱回歸歷史知識與教育本質。**師友**，582，15-19。

【Wang, J.-W. (2015). Let the history curriculum guideline return to the essence of historical knowledge and education. *The Educator Bimonthly*, 582, 15-19.】

共同編寫委員會（2005）。**東亞三國的近現代史：以史為鑑 面向未來**。香港：三聯書店。

【Common History Compilation Committee. (2005). *Modern history of the three countries of East Asia: Learning from history and facing the future*. Hong Kong: Joint Publishing.】

在線報導（2007，2月21日）。**以和解為核心的德波教科書委員會**。取自<https://p.dw.com/p/9tk9>

【Deutsche Welle. (2007, February 21). *German and Poland Textbook Committee with reconciliation at the core*. Retrieved from <https://p.dw.com/p/9tk9>】

宋家復（譯）（2016）。**像史家一般閱讀：在課堂裡教歷史閱讀素養**（原作者：S. Wineburg, D. Martin, & C. Monte-Sano）。臺北市：臺大出版中心。（原著出版年：2011）

【Wineburg, S., Martin, D., & Monte-Sano, C. (2016). *Reading like a historian: Teaching literacy in middle and high school history classrooms* (J.-F. Song, Trans.). Taipei, Taiwan: NTU Press Bookstore. (Original work published 2011)】

李涵鈺（2019）。具歷史素養特質的教科書設計原則探討：以德法共同歷史教科書為例。**課程與教學季刊**，22(1)，141-168。

【Lee, H.-Y. (2019). Design principles of competence-based history textbooks: A case study of the German-Franco joint history textbook. *Curriculum & Instruction Quarterly*, 22(1), 141-168.】

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（主編），**中國近代思想史的轉型時代**（頁51-80）。臺北市：聯經。

【Zarrow, P. -D. (2007). Enlightenment of “New History” — Chinese history textbook in the transition period. In F.-S. Wang (Ed.), *The transitional era of modern Chinese thought history* (pp. 51-80). Taipei, Taiwan: Linking Publishing.】

林慈淑（2010）。**歷史，要教什麼？——英、美歷史教育的爭議**。臺北市：學生。

【Lin, C.-S. (2010). *What should be taught in history — The Controversy of British and American history education*. Taipei, Taiwan: Student Book Store.】

金仕起（2018）。**未來的公民需要怎樣的歷史教育？**取自https://drive.google.com/file/d/1W_t0QfbI0VKOJwidthiy0ePkiY5LWL1oo/view

【Jin, S.-Q. (2018). *What kind of history education will future citizens need?* Retrieved from https://drive.google.com/file/d/1W_t0QfbI0VKOJwidthiy0ePkiY5LWL1oo/view】

徐良高、周廣明（2016）。當代民族國家史的構建與「最早的中國」之說。**南方文物**，4。取自https://www.sohu.com/a/294580376_556515

【Xu, L.-G., & Zhou, G.-M. (2016). The construction of contemporary national history and the theory of “the earliest China”. *Cultural Relics in Southern China*, 4. Retrieved from https://www.sohu.com/a/294580376_556515】

國立編譯館（主編）（1995）。**高級中學歷史（三）**。臺北市：國立編譯館。

【National Institute of Compilation and Translation. (Ed.) (1995). *Textbook of history for senior high school* (Vol. 3). Taipei, Taiwan: National Institute of Compilation and Translation.】

國家教育研究院（2014）。**十二年國民基本教育課程發展指引**。新北市：作者。

【National Academy for Educational Research. (2014). *Curriculum guidelines of 12-year basic education*. New Taipei City, Taiwan: Author.】

張其賢（2009）。「中國」與「天下」概念探源。**東吳政治學報**，27(3)，169-256。

【Zhang, Q.-X. (2009). The origin of the concepts of “China” and “Tianxia”. *Soochow Journal of Political Science*, 27(3), 169-256.】

教育部（2018）。**十二年國民基本教育課程綱要——國民中小學暨普通型高級中等學校社會領域**。臺北市：作者。

【Ministry of Education. (2018). *Twelve-year national basic education curriculum — Elementary and middle schools and general senior middle schools in the social science area*. Taipei, Taiwan: Author.】

黃文定（2011）。**以巴教科書共構**。取自http://lms.tmue.edu.tw/sys/read_attach.php?id=8182

【Huang, W.-D. (2011). *Co-construction of Israeli-Palestinian textbooks*. Retrieved from http://lms.tmue.edu.tw/sys/read_attach.php?id=8182】

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（主編），**和平教育——理念與實踐**（頁105-126）。新北市：國家教育研究院。

【Hwang, T.-M. (2013). To go beyond Ethnocentrism? — Reflections on the

issue of peace in the history education from the movie “Seediq Bale”. In: H.-L. Chen (ed.), *Peace education: Perspectives into practice* (pp. 105-126). New Taipei City, Taiwan: National Academy for Educational Research.】

黃春木（2015）。為什麼要教／學歷史——關於歷史教育目的之批判。
清華歷史教學，24，7-14。

【Hwang, T.-M. (2015). What do we teach/learn history — Criticism on the purpose of history education. *Tsing Hua Journal for History Education*, 24, 7-14.】

黃春木（2016a）。從天朝到列國：歷史教科書中「國家」的型塑及其問題。載於甄曉蘭、楊國揚（主編），**歷史教育與和平——教材教法的反思與突破**（頁105-134）。新北市：國家教育研究院。

【Hwang, T.-M. (2016a). From the celestial dynasty to the nations: The shaping of the “country” in history textbooks and its problems. In H.-L. Chen & G.-Y. Yang (Eds.), *History education and peace — Introspection and breakthrough of teaching materials and methods* (pp. 105-134). New Taipei City, Taiwan: National Academy for Educational Research.】

黃春木（2016b）。是史家、教師，還是學生來閱讀？《像史家一般閱讀》的教育視野轉移。取自<http://gushi.tw/archives/32612>

【Hwang, T.-M. (2016b). *Is it for a historian, a teacher, or a student to read? Shifting the educational vision to “reading like a historian”*. Retrieved from <http://gushi.tw/archives/32612>】

黃春木（2020）。教導高中生「歷史思考」學習的重要性及可行性探討。**課程研究**，15(2)，49-67。

【Hwang, T.-M. (2020). Discussing the importance of teaching high school students to learn “historical thinking” and its feasibility. *Journal of Curriculum Studies*, 15(2), 49-67.】

葛兆光（2015）。解釋「中國」的困境：從近世歷史看中國之「內」與「外」。**數理人文**，5，78-95。取自https://drive.google.com/file/d/191kEwgFjezPL45hpogPAFU59Ck6YJV_a/view

- 【Ge, Z.-G. (2015). Explain the dilemma of “China”: Looking at the “inside” and “outside” of China from modern history. *Mathematics, Science, History, and Culture*, 5, 78-95. Retrieved from https://drive.google.com/file/d/191kEwgFjezPL45hpogPAFU59Ck6YJV_a/view】
- 駐波蘭代表處教育組（2014）。德波兩國共構歷史教科書。教育部電子報，632。取自https://epaper.edu.tw/print.aspx?print_type=windows&print_sn=16208&print_num=632
- 【The Education Division of Taipei Representative Office in Poland. (2014). The co-construction of history textbook by Germany and Poland. *EPaper of Ministry of Education*, 632. Retrieved from https://epaper.edu.tw/print.aspx?print_type=windows&print_sn=16208&print_num=632】
- 戴寶村（2007）。海洋教育與教科書用詞檢核計畫（教育部委託）。臺北市：臺灣歷史學會。
- 【Dai, B.-C. (2007). *Ocean education and the textbook terminology verification project* (Commissioned by the Ministry of Education). Taipei, Taiwan: Taiwan Historical Association.】
- 璩鑫圭、唐良炎（主編）（1991）。中國近代教育史資料匯編——學制演變。上海市：上海教育。
- 【Ying, X.-G., & Tang, L.-Y. (Eds.). (1991). *A compilation of materials on modern Chinese education — The evolution of the school system*. Shanghai, China: Shanghai Educational Publishing House.】
- Lee, P. (1991). Historical knowledge and the national curriculum. In R. Aldrich (Ed.), *History in the national curriculum* (pp. 39-65). London, England: Institute of Education, University of London.

An Approach to Bettering the History Curriculum Guideline Revision through Reflection on the Dispute Aroused on Revising the Parts of the History of China

Tsun-Mu Hwang*

Abstract

Ever since the history of China was included in Eastern Asia History within the launch of Curriculum Guidelines of 12-year Basic Education, controversial comments have been provoked. These controversial comments are nothing new because these facts presented in history education have long been pointed out of political perception.

Students being able to apply what is learned and their autonomy in learning are among the core competences of Curriculum Guidelines of 12-Year Basic Education. To have these competences forged in history education, whether students' capacity in history thinking is to be facilitated plays a very essential role. Instead of arguing over which historical facts should be compiled into the curriculum, educators should focus on why history is to be studied, how the organization of the course should be adjusted accordingly and what can be done to refine inquiry and practice lesson planning.

The dispute over the history of China can barely be settled until educators re-evaluate the ultimate goals of history education, its course organization, the importance of initiating history thinking, and the appropriate revision process of history curriculum guidelines.

Keywords: Curriculum Guidelines of 12-Year Basic Education, history of China, historical thinking, history education



DOI : 10.6869/THJER.202106_38(1).0003

Received: January 7, 2021; Modified: June 7, 2021; Accepted: June 11, 2021

* Tsun-Mu Hwang, History Teacher, Taipei Municipal Jianguo High School, E-mail: tmhwang@gmail.com

