



## 書評《課堂中的歷史戰爭：全球觀點》

單文經\*

### 壹、前言

依據美國哲學家杜威的說法，人類與低等動物之不同，在於人類「能記憶、保存與記載其過去的經驗。」（Dewey, 1920: 80）人類把這些過去的經驗稱為歷史，或可簡稱為史。

無論古今中外，凡治國為政者皆知研讀歷史之作用，因為「以史為鑒，可以知興替」（《新唐書魏徵傳》），亦皆知以其子民為對象「教歷史以謀群體之善」（*Teaching History for the Common Good*, Barton & Levstik, 2004）的必要。

然而，正如人類對於過去經驗的記憶、保存與記載，難免會涉及人類主觀的旨意，所以，治國為政者用以知所興替的歷史，乃至其用以教導子民謀群體之善的歷史，也都如杜威所指出的：「任何歷史的建構，都必然是有選擇性的」（Dewey, 1938: 234）。

於是，人們就可能因出身背景、資歷經驗與意識型態的不同，而對其個人、社會，乃至國家的歷史有不同的詮釋。此種情形，在多元、開放的民主國家中，可謂為屢見不鮮；社會大眾彼此為自己所相信的「過去」而爭議，歷史學者更以不同史觀為自己所記述的「過去」而辯論，其爭論狀況之激烈，甚至可以《歷史戰爭》（*History Wars*, Linenthal & Engelhardt, 1996）的譬喻形容之。

---

\* 單文經 Wen-jing Shan，中國文化大學師資培育中心教授  
電子郵件：wjshan@ntnu.edu.tw  
本文評介：Taylor, T., & Guyver, R. (Eds.). (2012). *History wars and the classroom: Global perspectives*.  
Charlotte, NC: Information Age.

把《歷史戰爭》的譬喻用到歷史教育上，正是本文所評介的《課堂中的歷史戰爭：全球觀點》一書的主旨。該書是由兩位澳大利亞籍的 Tony Taylor 與 Robert Guyver 主編，共收錄了知名學者所撰，包括阿根廷、澳大利亞、加拿大、德國、日本、紐西蘭、俄羅斯、南非、英國、美國等十個國家，近數十年來實施中小學歷史教育，在目的、內容與方法等方面所引起的爭議。

## 貳、各章簡述

Paula Gonzalez 的第一章〈傳承、斷裂與惰性：阿根廷學校制度中的歷史科〉（*Legacies, Ruptures And Inertia: History in the Argentine School System*），概述了敘事導向與方法為重兩種課程設計作法之間的緊張。值得注意的是，她除了著意於記述阿根廷由獨裁者統治（1976-1983）時期各種創傷事件中復原的情形，還特別注意到之前所採取的國家主義課程政策中復原的狀況。過去這種具有侷限與退步性質的課程立論，以及充滿英雄主義與愛國主義色彩的堂皇敘事（*master narrative*），排除了真實性質的歷史探究，並且忽略了女性、兒童、青年、原住民及移民等族群對阿根廷歷史的貢獻。最近在課程作法的改變，其主旨即在放棄以單一民族的敘事為內容之早年的歷史，還有以受獨裁者左右的、具有勝利者及天主教徒為主的敘事為內容之近年的歷史，代之以過程為本、運用史料而形成的研究為本，以及多元觀點的歷史。然而，並非所有的改變都為大家接受，所以，本章的文題當中用了「惰性」（*inertia*）這個字眼，以說明改革之不易。

Tony Taylor 的第二章〈來自右左的圍攻：澳大利亞學校歷史戰爭的故事〉（*Under Siege from Right and Left: A Tale of the Australian School History Wars*）處理 1980 年後統整取向的中小學社會科教育所帶來的具

有傷害性質的後果：歷史（與地理）教育的品質與數量的大幅下降，致使大家普遍對於統整性社會科教育之不幸的（且非預期的）輕視。同時，本章還簡述了保守的聯邦政府試圖強施具有傳統論性質的史觀，又為各州及領地提供一個「善意」的敘事。Taylor 作為重要見證人，記述了此一作法的始末：自 2006 年初開始，8 月達到高峰，而在 2007 年遭致放棄。他在本章最後針對現在（2011 年及以後）以世界史為內容，經過諮詢而後規畫的，且是專業設計全國性、探究式，又為多重觀點的課程，作了簡明的摘記。

Ruth Sandwell 的第三章〈我們允許彼此意見不同，因為我們不可能同意任何事：加拿大歷史教育辯論的 17 種聲音〉（*We Were Allowed to Disagree, Because We Couldn't Agree on Anything: Seventeen Voices in Canadian Debates over History Education*），針對加拿大歷史教育的爭論與國家認同這個主題，敘述其歷史演進與發展，並且以近來參與加拿大歷史爭論的專家學者（包括她自己在內）所表達的意見為據，說明了一件很有趣的現象，那就是，他們不只對於彼此的異議有所共識，而且如同一位受訪者所說：「大家對於一些使我們意見不同的各種論題之共通性，有志一同地表示願意承受」。如同其他國家一樣，加拿大這個國家的歷史進程也是由老舊愛國主義者的史觀，轉進到「能讓每個人都受益的較具包容性且易擴張的史觀」，而這些都是在魁北克省這一個可能引起激烈反應的歷史氛圍的脈絡之下所形成的。此種史觀意味著，大家承認了加拿大曾經衝突的過去、不同與歧異的經驗、融入了多元觀點，並學習到以批判的方式來思考歷史是如何建構而成的——這些都是以 Sexias (n.d.) 的主張為據而撰成的《歷史思考基準》（*Benchmarks in Historical Thinking*）之要點。Ruth 還討論了若干重要的文本，其中一本是 Granastein (1998) 所撰引起許多爭議的《誰殺戮了加拿大的歷史？》（*Who Killed Canadian History?*）。這本書可以視為較偏重政治

與軍事主題的較老舊國族主義式敘事歷史之最終呼籲，然而，Ruth 指出，類似爭議的影響大多見於公共事務的領域，對於學校的影響則微不足道。

Sylvia Semmet 的第四章〈爭議性與自覺意識：當代德國的歷史教育〉（*Controversiality and Consciousness: Contemporary History Education in Germany*），既描述了過去德國歷史教育成功的地方，又展望了未來。眾人皆知，德國是由 16 個邦組成的聯邦，各邦有各自的教育制度。有趣的是，德國各邦的教育主管機構，都是以非常具有責任感的方式來面對具有爭議性質的德國近代歷史。在這種背景之下，Semmet 觸及了德國具有進步性質的歷史課程，以及為增進文化間理解而強調雙語的重要性，然後，才進入眾所熟知的一些事件，如德國在每次世界大戰所扮演的角色，以及大屠殺事件的歷史教育意義等。她指出，現代德國青年人明顯地很難接受任何傳承而來之「大屠殺」這樣的責任，他們認為那是過期的或是即將過期的那些世代應負的責任。至於最近東西德統一這個歷史事件，其重點表現於避免對前東德人產生刻板印象，不論這些刻板印象是懷舊的，抑或是蔑視的。最後，Semmet 指出，在教師培育方面把成本降低，又把歷史學科統整在人文課程等作法，都使得她所認為的「對於現代德國社會中所必備的知識豐富與具有批判的歷史意識」之培養有不良的影響。

Tony Taylor 的第五章〈課堂中的否認：日本教科書爭議的政治緣由〉（*Denial in the Classroom: Political Origins of the Japanese Textbook Controversy*），探討日本由政府主導的歷史教科書制度的起源、性質與效應，先說明日本戰後重建脈絡下的作法，然後再轉而探討由憤怒的中國所煽動之反日現實政治戰術（*realpolitik*）。這一章跟其他各章不同之處，在於本章所處理的不只是亞洲各國之內的歷史戰爭，還涉及亞洲各國之間的歷史戰爭。就後者而言，日本的鄰國紛紛反對東京核准的、

否認其戰時暴行的教科書；在日本國內則有家永三郎（Ienaga Saburō, 1913-2002）終其一生多次與否認二戰日軍暴行的文部省在法庭上進行對抗。本章未明白說出的觀點是：日本持續不斷的國家主義暗流，反映在因為民族自尊而在情緒上難以接受 1945 年戰敗的事實，以及作為一個合憲的國家必須致力於維繫和諧先於衝突的自我期許。另外，如同其他各章一樣，本章也就強而有力的政治化情感對於課堂教學的影響，作了一番討論。

Mark Sheehan 的第六章〈在學校幾乎沒有教到也沒有學到：紐西蘭學校課程中歷史地位的爭辯〉（*Little is Taught or Learned in Schools: Debates over the Place of History in the New Zealand School Curriculum*）所描述與分析的相當複雜，有各種教育、史學及文化的力量作用著。紐西蘭學校課程中的歷史，在小學是以統整課程進行教學與學習，而在中學則是在社會科的傘狀課程下進行教學與學習。如同澳大利亞一樣，紐西蘭進步教育者認為當前學校歷史太偏於英才論，因而不符實際需求；不過，歷史教育學者則指出，把歷史放在社會科中，以致不見歷史的身影，則反映了「將歷史等同於事實」的過時觀點。本文並從史學及文化的觀點指出，在課堂上教導 Pakehā（歐洲）及 Māori（毛利）兩種歷史，其複雜度已經讓教師們難以消化，遑論向學生解釋。初中階段因為歷史融入社會科，學校教師無從選擇。因為高中是單獨設置的選修科，所以，絕大多數學校會選擇 Tudor 及 Stuart 等王朝的英國歷史，而非紐西蘭的歷史。學校中有很好的英國史教學資源，而且教師及學生也認為其比較有興趣，但是，遺憾的是，這樣作法與大學歷史研究的新近發展背道而馳，更與歷史教學應該培養國民認同國史的原則相違。

Joseph Zajda 的第七章〈轉變國家構築的形象：Putin 治下俄羅斯學校歷史教科書中的意識型態與國家主義，2001-2010〉（*Transforming Images of Nation-Building: Ideology and Nationalism in History School*

*Textbooks in Putin's Russia, 2001-2010*)，記述了蘇聯解體後的俄羅斯最近教科書出版與審查的作法，並將其與記述置於最近在 Yeltsin 及 Putin 政府的政治發展脈絡下，進行討論。Zajda 指出，在 Yeltsin 治下的教科書中，有關蘇聯歷史中較具爭議的論題較具解放意味，但在 Putin 治下則似乎轉而著重 Putin 所稱俄羅斯的「亮點」。Zajda 並指出，最近出現以彼得大帝及凱薩琳二世等為焦點的俄羅斯國家認同取向的教科書即有著濃厚個人崇拜的意味。俄羅斯的教科書作者及教育主管們更為難的是，如何評估革命及其之後的歷史，還有怎麼看待蘇聯在二次世界大戰中所扮演的角色；而 Lenin 及 Stalin 的偉大（或其他）一事，更讓他們為難。論及 Stalin，教科書就陷入一種歧義，他的政權在打敗軸心國家扮演了關鍵的角色，卻又把所謂的國家敵人嚴刑拷打，更把數以千百計的俄國人（及外國人）送進勞改集中營。Zajda 的結論指出，有人通過教科書強調對俄羅斯的「偉大歷史」，同時否認人們在蘇聯統治期間所受的諸多苦難，而試圖讓俄羅斯國家主義重新再起。

Rob Siebörger 的第八章〈面對德性的統治：後種族隔離時代南非的學校歷史課程〉（*Dealing with a Reign of Virtue: The Post-Apartheid South African School History Curriculum*），詳細地說明了南非後種族隔離時代（1994 年以後）的課程變革事件及其互動的過程。他仔細地概述了由 1995 年引介不為人熟知的《暫行課程》（*Interim Curriculum*）之前的不確定時期，到 2010 年的《課程與評估政策說明》（*Curriculum and Assessment Policy Statement*）這個試圖與之前有問題的課程模式決裂的架構草案等不同階段的課程改革。1995 年的課程於次年在國家層級嚴格控制的課程出臺之前，讓各省有較多的自主性；這套課程把歷史放在一到九年級的統整課程中，成為其中的一個部分。不過，1996 年的課程並未對歷史教育改善多少，只在一個無學科分野、結果導向課程中的一個名為「人文與社會科學」的學習領域中成為一個不顯眼的部

分。後來，反對統整課程成了一個政治論題，因為非洲民族會議（African National Congress, ANC）的一位發言人稱這些歷史的支持者為反動分子。Siebörger 進而詳細探討了政治與教育持分者在課程的清晰性與穩定性之爭執中複雜的互動，教育行政人員把主張維持統整課程的非洲民族會議的官員及工會代表，稱之為「邪惡聯盟」；這種情況直到 2001 年南非歷史專案計畫（South Africa History Project），方才見到對於課程之中的學科角色有正面涵義的訊息。最後，Siebörger 指出，2010 年出台的文件中，雖然歷史恢復了學科的地位，但並未觸及歷史應該研究真相及人權等問題的觀念。

Robert Guyer 的第九章〈歷史工作小組及其他：英國歷史爭議的個案研究〉（*The History Working Group and Beyond: A Case Study in the UK's History Quarrels*），主要聚焦於英格蘭，還包括了 Guyer 作為「歷史工作小組」內部人員，針對該工作小組建構全國歷史課程的努力所作的記述。後來，這套 1991 年公布的課程又在 1995、2001 及 2008 等各年修訂，但都引發若干爭議。故事一直說到現在為止，亦即 2010 年五月經過選舉新產生的保守——自由民主聯合政府之後，仍在重新改寫課程。本章呈現了許多大家熟悉的一些問題：在愛國主義者及改革者歷史之間的緊張；學院歷史學者應否參與；很難形成有共識的歷史定義；怎麼教導它，又，在什麼時候教它。有趣的是，此一優先採用的敘事方式，以及其與一小撮由政府首長選定的歷史學者的聯繫，這兩件事與澳大利亞的情況相似。Guyer 在本章中還指出了一件有趣的事：籍隸蘇格蘭的財政大臣、後來擔任首相的 Gordon Brown 在 2004-2006 年間，試著以許多歷史的參考資料闡明一個具有包容性的英國人特質。現在，社會大眾要求英國的學校歷史能再重視一些共有的價值，以重振國人的自尊。目前，英國人已經能接受學校歷史不再只限於國史，歷史課程應把國史置入地區及全球的情境中，並透過對於殖民、帝國主義、戰爭及國內的社會與工業衝突等各個有爭議的時代之研究，多方理解國史。

Keith Barton的第十章〈戰爭與其謠言：美國歷史教育的虛言與真相〉（*War and Rumors of War: The Rhetoric and Reality of History Education in the United States*）挑戰了歷史爭戰這個概念，並且指出，至少在美國，這是一個既不適當又誇張的譬喻。Barton 採取與本書其他各章相反的立場，他強調，有必要由課堂及地方層級取得證據，並且拒絕把衝突或危機的虛言引進未經檢查的情境中。Barton 針對三項謠言一一加以駁斥：美國學校中的歷史正為其存活而抗爭，歷史與美國的社會在課程中相互競爭其空間，還有美國的自由及保守人士鎖死在課程控制權的爭戰中。Barton 主張，雖然沒有理由把美國的情況描述為戰爭，大家還是必須重新作一些思考，因而他指出了兩個必須反省與行動的關鍵領域。第一、大眾對於學校歷史的性質、角色及地位等的分裂式爭論，把大家對於該學科較細微差別的特性之注意力加以轉移。第二、要求學生認真處理複雜與精巧的學科理解這件事，是否內存著一些問題。他提供了一些補救的措施，並且指出如果大家仍然是以爭戰的譬喻來面對學校歷史的爭論，這些提議就不會發生作用。

## 參、蠱測課堂中歷史爭戰的原因

如前言所述，大家都把學校的歷史課堂當作建構下一代共同記憶的主要場域。然而，由本書各章針對十個國家歷史教育的情形所作記述可知，此一場域已經成為執政者、教育官員、學校教師、學者專家，乃至社會大眾等各方面的人士，就此一共同記憶而形成的知識，所進行的具有文化性質的歷史戰爭之所在。此一爭戰之激烈，甚至已經到了有些學者要用「殺戮」（Granastein, 1998; Windschuttle, 1994）的字眼來作譬喻。

不過，誠如 Keith Barton 在本書第十章所述，無論是爭戰或是「殺戮」，都可能只不過是一種用來強調其嚴重而使用的修辭、虛言，甚或



是謠言，而且，這些爭議大都止於社會大眾的討論，並未真正進入學校的歷史課堂。雖然如此，我們還是要針對這些因為大家對於共同的記憶所構成的知識，應該怎麼教、怎麼學的歷史教育所引起的爭議作一番追本溯源的分析。茲分為三點簡述如下。

## 第一、對於歷史教育目的之主張不同

從歷史科的觀點來看，歷史教育的目的應該是培養學生，使其具有健全歷史意識（historical consciousness）（林慈淑，2010：170-187）。所謂歷史意識（historical consciousness）與記憶不同，乃是「記憶的表現與顯示……是記憶的精心傑作」（Rüsen, 1998: 6），更是一種對自己、他人與世界的正確認識。

一個具有歷史意識的人應該能辨別「過去」與「現在」不同，卻又與「現在」有關；「未來」可能多少受「現在」影響，卻不必然完全受「現在」限制。這樣的人，應該能精煉其人生觀與擴大其世界觀，既能明智地回顧過去，又能樂觀地展望未來，為自己、社會、國家，以至世界的發展而貢獻。

然而，不幸的是，世界各國的執政者或負有歷史教育責任的官員與教師，甚至一般社會大眾並不一定能夠認清，推動這種以具有崇高意義的歷史意識為核心的歷史教育之必要性，反而常以狹隘的、保守的，或激進的觀點推動有利於其自身權益的歷史教育，形成不當的歷史意識。更糟的是，有些人往往由自己的立場，為歷史教育制定目的，因而造成相互衝突的情況，甚至演變而成本書各章所描述的爭戰態勢。

## 第二、對於歷史本質的看法有異

18、19 世紀科學至上的時代，一切的學術研究皆以致力科學化為其最高理想，史學亦然。科學的史學研究要求在史料的發掘、判讀、編

纂，讓客觀的史料說話，極力避免涉入主觀意見。因為歷史的真相只有一個，依循科學的史學探究法則，即可發現此一歷史的真相。然而，20世紀的30年代之後，史學界開始質疑歷史記述的客觀性，其研究方法及立論基礎亦開始轉變。不論其為年鑑學派、社會史、新世界史、新文化史，乃至後現代史學等，皆嚴厲批判「唯西方男性中心的政治史、戰爭史和外交史是從」與「由上而下」的狹隘史學傳統，而欲以將庶民大眾、女性等先前被視為邊緣人也含蓋在內，且以整個世界為範圍「較具包容性」與「由下而上」的歷史書寫取而代之。而且各種來自其他領域的一些理論，諸如敘述理論（narrative theory）、女性主義、後殖民研究及文化研究等，也都將視歷史為單一固定知識的傳統打破，轉而將歷史視為多元變異的知識（單文經，2005）。

曾經在1987至1996年之間，參與一項與中小學歷史課程標準的研訂有關的「全美歷史課程標準專案」（National History Standards Project, NHSP）的Symcox（2002: 39），針對NHSP在美國教育、文化與政治各領域所引起的軒然大波而寫成的《誰的歷史？美國課堂中國家標準的掙扎》（*Whose History? The Struggle for National Standards in American Classrooms*）一書指出，這套由NHSP所研擬的課程標準之立論基礎，即是由一群擁有最新的歷史學科專業眼光的學者所採取的，以其性質上屬於自由思潮的多元而進步的史觀取代了一元真理的保守史觀，並且以一系列割裂的、具有一定位置屬性與主觀性、且相互匹敵的敘事（counter-narratives）取代了舉世無雙、大一統的論述。

然而，當絕大部分的歷史學家逐漸轉向這種符合多元變異知識的新觀點，而採取「較具包容性」與「由下而上」的歷史本質論時，在數量上還是佔優勢的保守派學者、政治人物及一般社會大眾，則仍然依然故我以傳統的價值和準則為依據，配合其特有的政學架構，採取「唯西方男性中心的政治史、戰爭史和外交史是從」與「由上而下」的歷史本

質論。這二套相左的觀點與歷史本質論相互碰撞，即產生了一系列的爭戰。本書各章所記載的各國歷史教育爭戰連連的情況，與此如出一轍。

### 第三、不同的教學與學習觀念

當今許多教師，甚至一般社會大眾，仍然把教學當作知識技能的傳授，而學習則為把教師所教的東西「拷貝」下來，勤加練習、熟讀記誦之。然而，1960年代掀起的「認知革命」（Stearns, Seixas, & Wineburg, 2000: 3），卻使得學習理論的重心，由知識的傳遞與被動的誦讀，轉變而為意義的形成與主動的建構。此一認知革命使得大家不再以為：只要就著合理構思、仔細撰寫、完美編輯而成的教科書，施予妥善準備、系統設計、清晰生動的講述，學生的心靈就會類似照相機一樣，自然而然地把教師所講述的教科書內容「拷貝」下來。

著眼於認知的教學與學習研究，把焦點由教科書的編寫與教師的講述，轉移到教師與學生不可避免的知識差距，還有學生在面對所未曾接觸過的知識時，所可能採取的意義建構與形成的策略。這些研究對於歷史教學與學習的啟示就是，教師必須理解學生學習歷史的任何表現背後的認知結構，亦即學生帶到歷史課堂的各種想法、信念、錯誤概念，甚至於學生對即將學習的歷史知識所可能具有的思想架構與型態。

這種不同的教學與學習觀念，在歷史教育上也帶來了一些爭論。持舊有觀念者把歷史當作學生所必須被動接受的知識，亦即某些必須「坐而學的東西」（something one learns），而持新穎觀念者則把歷史當作學生所主動建構的知識亦即某些必須「起而行的事情」（something one does）。進而言之，前者以為歷史為一經書定即不容變易的事實或真理，歷史教師的任務即在將這些內容知識教給學生，而學生的職責即是被動地接受這些知識；後者則以為歷史書寫皆是由帶有一定立場或觀點的人創作而成，歷史教師的職責即在讓學生理解「任何歷史敘事的書寫都

是主觀創作過程的產物」此一道理，並且讓學生學習如何「實作歷史」(doing history) (林慈淑，2010：104, 203, 224；Donnelly & Norton, 2011; Levstik & Barton, 2001)，俾便讓其有機會實際體驗歷史創作的過程，從而學習真切明智的歷史意識。如本書各章所示，這兩種不同的教學與學習觀念，也為各國中小學的歷史教育帶來一些爭戰。

## 肆、歷史科的爭戰在所難免——代結語

本書所記述的遍及六大洲十個國家，因為歷史或是歷史教育而引起的爭戰，明白地指出一項事實：作為全球化社會的一分子，不論是在臺灣還是在鄰近的地區，在教育的領域中發生一些因歷史科的課程、教學與學習而造成的爭議，乃是在所難免的。本文謹以臺灣、港澳及上海等地的情況，略為本書補白，以為結語。

先談臺灣。臺灣在尚未民主化之時，以大中國的意識為主導的中小學歷史教育，在不允許有異議的戒嚴體制之下，當然未見任何明顯的爭論。解嚴之後，隨著民主化進程加速，歷史教育逐漸朝向臺灣意識轉變，但是，社會大眾對於國家認同的歧異日深，加上輪替執政的黨派有意操弄，以致顯現於歷史課程綱要以及教科書撰寫等方面的歷史爭戰，始終未曾間斷（單文經，2000）。最近，臺灣即因為高中課程綱的微調，而引起回歸憲法、強化中國意識、去日本化、去臺灣化等的爭議。

次談港澳。香港報章曾經揭發高中歷史教科書有淡化中國政府在六四事件中所應負的責任之嫌，並質疑中國政府及親北京人士在對待自身的六四事件及抗戰中角色等，還有多番引起各個鄰國爭議的日本歷史教科書等問題時，經常採取雙重的標準：對日本的侵略等歷史態度頗為明確，但卻不願坦誠面對自身的問題（匿名，n.d.）。而澳門在2007年，為補充現行歷史科教材上的空白，由政府出版了一本《澳門歷史——初

中補充教材》，卻因為該教材的編寫並未讓熟悉澳門歷史的地方人士參與，又未進行意見徵詢與試用修正的程序，因而遭受地方人士多方批評，終而以政府收回教科書為結果（小江，2007）。

最後談上海市。在中國政府長期實施「一綱一本、編審合一、高度統一」的教科書制度稍微鬆綁的前提之下，自 1988 年至 1998 年，在上海進行的課程改革，允許有關單位自行編寫中小學教科書。其結果發生了一起聳人聽聞的高中歷史教科書禁用的事件。這一套由較先進開明的歷史學者所撰寫的，嘗試在既有國族史學的框架之外，容納更多元、更與當代文明發展契合的歷史教科書，卻因為中外媒體的斷章取義，而在引起保守歷史學者群起反對之下，由教育主管當局於 2007 年將已經試用一學年的教科書禁用（張英、賀靚，2007）。

大家應如何面對這些難以完全避免的歷史教育爭戰，值得深思！

## 參考文獻

小江（2007 年 6 月 10 日）。記《澳門歷史——初中補充教材》座談會。聖安多尼堂區：澳門觀察報。

[Xiao, J. (2007, June 10). *Records of the meeting for “Macau history -- Supplementary material for secondary school teaching”*. Freguesia de Santo António, Macau: Macau Observation.]

張英、賀靚（2007）。滬版《歷史》：短命的與速成的。南方週末，9 月 13 日。2014 年 5 月 12 日，取自 <http://www.infzm.com/content/4045>

[Chan, Y., & He, J. (2007). *Shanghai edition of “History”*: Short-life versus instant editions. South Weekends, September 13. Retrieved May 12, 2014, form <http://www.infzm.com/content/4045>]

匿名（n.d.）。歷史修正主義。2014 年 5 月 13 日，取自 <http://zh.wikipedia.org/wiki/%E5%8E%86%E5%8F%B2%E4%BF%AE%E6%AD%A3%E4%B8%BB%E4%B9%89>

[Anonymous (n.d.). *Historical revisionism*. Retrieved May 13, 2014, form <http://>

zh.wikipedia.org/wiki/%E5%8E%86%E5%8F%B2%E4%BF%AE%E6%AD%A3%E4%B8%BB%E4%B9%89]

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

[Lin, T.-S. (2010). *What is to be taught in history: Issues in the history wars of UK and USA*. Taipei, Taiwan: Student Books.]

單文經（2000），台灣中小學公民教育與「台灣人」意識的型塑。教育資料集刊，25，47-63。

[Shan, W.-J. (2000). Civic education as the ideological management: A case of Taiwan. *Bulletin of National Institute of Education Resources and Research*, 25, 47-63.]

單文經（2005）。美國中小學歷史課程標準爭議始末（1987-1996）。師大學報：教育類，50（2），1-25。

[Shan, W.-J. (2005). The historical development of the National Historical Standards Project, 1987-1996. *National Taiwan Normal University Bulletin: Education*, 50(1), 1-25.]

Rüsen, J. (1998). Historical consciousness as a matter of research on history textbook. 載於張元、周樑楷（編），方法論：歷史意識與教科書的分析編寫國際學術研討會論文集（頁 1-18）。新竹市：國立清華大學歷史研究所。

[Rüsen, J. (2005). Historical consciousness as a matter of research on history textbook. In Y. Chang & L. K. Chou (Eds.), *Proceedings of the International Conference on Methodologies: Historical consciousness and history-textbook research* (pp. 1-18). Hsin Chu, Taiwan: Graduate Institute of History, National Tsin Hua University.]

Barton, K. C., & Levstik, L. S. (2004). *Teaching history for the common good*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Dewey, J. (1920). Reconstruction in philosophy. *The collected works of John Dewey, 1882-1953* (L. Hickman, Ed.). Electronic Edition (MW12: 79-201). Charlottesville, VA: Intelix Corp.

Dewey, J. (1938). Logic: The theory of inquiry. *The collected works of John Dewey, 1882-1953* (L. Hickman, Ed.). Electronic Edition (LW12). Charlottesville, VA: Intelix Corp.

- Donnelly, M., & Norton, C. (2011). *Doing history*. London, UK; New York: Routledge.
- Granastein, J. L. (1998). *Who killed Canadian history*. Toronto, Canada: Harper Collins.
- Levstik, L. S., & Barton, K. C. (2001). *Doing history: Investigating with children in elementary and middle schools*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Linenthal, E. T., & Engelhardt, T. (Eds.) (1996). *History wars: The Enola Gay and other battles for the American past*. New York: Metropolitan Books.
- Sexias, P. (n.d.). *Benchmarks of historical thinking: A framework for assessment in Canada*. Retrieved September 4, 2014, from [http://www.edu.gov.mb.ca/k12/cur/socstud/foundation\\_gr8/tns/tn1.pdf](http://www.edu.gov.mb.ca/k12/cur/socstud/foundation_gr8/tns/tn1.pdf)
- Stearns, P. N., Sexias, P., & Wineburg, S. (Eds.). (2000). *Knowing, teaching, and learning history: National and international perspectives*. New York: New York University Press.
- Symcox, L. (2002). *Whose history? The struggle for national standards in American classrooms*. New York: Teachers College Press.
- Taylor, T., & Guyver, R. (Eds.). (2012). *History wars and the classroom: Global perspectives*. Charlotte, NC: Information Age.
- Windschuttle, K. (1994). *The killing of history: How a discipline is being murdered by literary critics and social theories*. Paddington, UK: Macleay.

