

國中教科書之中國史敘述變動 (1952-2008)

宋佩芬 陳俊傑

臺灣史自 1997 年成爲中小學的必讀內容，取得主體地位後，中國史是否也產生了改變？本研究探索中國史從國編本到民主化後的審定本，在敘述主體結構上的變化，及其對國族認同形塑的可能影響。本研究採質化詮釋取向的文本分析法，以國中階段爲主，檢視國編本及審定本中國歷史教科書之主題與內容。研究發現雖然教科書在五個面向上有所變動，中國史的朝代更迭線性敘述架構並未改變，其國族史的形式延續下來，成爲中國認同的基礎。本文討論此形式延續的原因，及其對於民主公民教育及歷史教學之影響，並主張以世界史的框架重構中國史教科書。

關鍵詞：歷史教科書、中國史、國族史、國族認同

收件：2014年8月18日；修改：2014年12月26日；接受：2015年3月6日

宋佩芬，國立臺北大學師資培育中心副教授，E-mail: sungpeif@gmail.com

陳俊傑，科技部「歷史教學與國家認同——歷史教師的認同、教學詮釋與效果研究計畫」研究助理

The Narrative Changes of Chinese History in Junior High School Textbooks (1952-2008)

Pei-Fen Sung Chun-Chieh Chen

After Taiwanese history became required reading in the history curricula of primary and secondary schools in 1997, did Chinese history narratives also change? This study attempts to understand the narrative changes in Chinese history textbooks since Taiwan's democratization and the effects they might have on Taiwan's national identity formation. We use the interpretive text-analysis method to examine the National Standardized Version and the Official Approved Version of junior high school history textbooks. The results show that there have been five changes in the narratives of Chinese history textbooks. However, because the dynastic linear narrative structure has not changed, its function as a national history continues, making it the foundation for Chinese national identity formation. We discuss the reasons for the continuity and its implications on democratic citizenship education and history teaching and learning. We call for a reconstruction of Chinese history textbook narrative from a world-history perspective.

Keywords: history textbooks, Chinese history, national history, national identity

Received: August 18, 2014; Revised: December 26, 2014; Accepted: March 6, 2015

Pei-Fen Sung, Associate Professor, Center for Teacher Education, National Taipei University,
E-mail: sungpeif@gmail.com

Chun-Chieh Chen, Research Assistant, Research Project for History Teaching and National Identity:
History Teachers' Identities, Interpretations and Instructional Effects on Students, Ministry of
Science and Technology

壹、前言

歷史建立起民族國家，十九世紀歐洲民族國家的崛起，伴隨的即是國族歷史的寫作與教育（Tosh, 1991）。國族歷史的建構方式是以直線敘述（linear narrative），將不同的民族合理化為在一個亙古不變的土地上，不斷前進的統一民族（Duara, 1995）；且人們的國族認同感與其認為國族有悠久與綿延不斷的文化與歷史有關（Bowe et al., 2007）。實證研究顯示，歷史敘述在人們的國族認同建構上扮演重要角色，人們接受怎樣的歷史顯著影響他們對國族的情感（Shin, 2011）。也因此國家控制的教科書常被用以形塑共同記憶，凝聚人民的感情，建構國族認同（Brandenberger, 2002; Carretero, Asensio, & Rodríguez Moneo, 2012; Paddock, 2010）。

建立民族與愛國精神在中華民國政府遷入臺灣後即受到重視，執政黨透過歷史教科書塑造人民的中華民國國族認同，一直到臺灣民主化，1997年李登輝執政時，國立編譯館編輯的《認識臺灣》，方使臺灣的史地知識從中國史地分離出來。而歷史科在民進黨執政，2002年後之九年一貫社會領域課程裡，才發展出七年級「臺灣史」、八年級「中國史」、九年級「世界史」的課程架構，使臺灣史與中國史成為各自獨立的課程。同年中小學教科書也全面改為審定制度（楊國揚，2011），使教科書不再僅有一個版本。然而，臺灣歷史教科書敘述的主體爭議並未停歇。

在《認識臺灣》教科書容納本土意識之後，不少研究者發現，社會領域教科書所傳遞的內容有由中國意識轉變為臺灣意識，及臺灣的主體意識被強化的趨勢（宋銘桓，2004；陳敏華，2008；趙志龍，2008）。然而，隨著政黨輪替，陳盈宏與張建成（2012）也發現，小學社會科教科書在中國化與臺灣化的國族概念中交雜，課程綱要在民進黨執政時代，有較高的臺灣主體意識，而在二次政黨輪替後國民黨執政的情況下，國

族概念又有朝中國意識方向移動的情況，教科書內容隨著政黨意識型態而改變。2013年11月高中歷史課綱微調所引發之教科書將朝中國意識傾斜的爭議，似乎說明了臺灣的歷史教科書無法不面對我們要培養怎樣的國家認同與怎樣的公民的問題。

宋佩芬與張韡曦（2010）研究國編本、《認識臺灣》與審定本等三個階段的國中歷史教科書，發現有關「臺灣」之歷史敘述已然改變，臺灣史持續降低臺灣與中國的關聯；教科書的變化似乎建構了以臺灣為主體的歷史意識。本研究因此想知道，從中華民國政府遷入臺灣之1952年至一綱多本之2008年教科書之間，國中階段之中國史出現了什麼變化，以及歷史教科書提供了學生怎樣的歷史記憶與認同。本研究透過跨時代版本的比較，探究中國史之敘述變化，並討論其對歷史教學之於國家認同與民主公民教育之影響。

貳、相關文獻

一、中國國族史與國族認同建構

我們有必要瞭解中國史的國族認同建構背景，瞭解這一點有助於理解歷史的建構本質與歷史敘述的其他可能性。十八世紀中葉英國以槍砲打開清帝國門戶，面對可能的亡國危機，中國知識分子乃著手找尋救亡圖存的藥方，關注中國本身的歷史文化，並對中國史學展開批判，繼而催生出「新史學」。首倡「新史學」的梁啟超直指傳統史學無法創新、不能用新觀點解釋過去的弊病；不僅如此，他更倡導用民族主義的理論寫作歷史（王晴佳，1998a：65）。對此，沈松僑（2006）的看法是，晚清知識分子所揭櫫的新史學，目的不在於歷史事實的考訂，而是要中國歷史掃除過去的弊病，並闡揚中國歷史光明、獨特的一面，其目的是要喚醒中國的「國魂」。在這種「振興國魂」的號召之下，「歷史」的職責就是訴說國家、民族往昔的光榮記憶，並闡揚其特質，建構人民對國家、

民族的情感。

在此國族認同建構的氛圍之下，諸如「國民」、「民族英雄」、「黃帝建國」、「中華民族」等國族相關論述也陸續出現。特別就「黃帝建國」而言，在晚清時期，「黃帝」經由一套特定的「框架、聲音與敘事結構」所構成的論述策略轉化成爲「中華民族」的始祖，爲中國國族認同提供一個明確的符號（沈松僑，1997）。此外，部分人也開始爲人民塑造另一種歷史記憶，掀起「國粹運動」，對中國的「傳統」重新定義，闡揚相對於西方與滿族的漢族文化（王汎森，1996）。然此強調漢族的觀點在民國建立之後又出現轉變。平野健一郎認爲，民國革命後，因漢民族擁有壓倒性人口，所以孫文有自信採取「一民族一國家」的觀念；另一方面又顧慮中國是多民族國家，故主張「五族共和」，對少數民族用同化或融合的態度臨之（引自鄭欽仁，1990）。以漢族爲主體的「中華民族」儼然成型。

除了建構國族相關論述，晚清知識分子也著手撰寫歷史教科書來建立人民的國族認同。其中較具影響力的自編教科書爲 1903 年曾鯤化的《中國歷史》、1904 年夏曾佑的《中國古代史》，以及 1905-1906 年劉師培的《中國歷史教科書》（彭明輝，2002）。這些教科書之敘述架構是「起於上古、依循政權更迭」的線性歷史敘述，如商務印書館於 1932 年出版之《社會》國難版，先將中國歷史分爲上古、中古、近古三個部分。在上古的部分，所論述的是周代出現貴族與平民間的差異，指出春秋戰國時期由於貴族對於賢能平民需求，才使得技術進步、文明發達（計志中，1932）。中古時代則是以漢、唐兩個帝國爲論述的對象，尤其著重於兩帝國對外擴張的史實，例如以漢武帝，

北面打退匈奴，西面交通西域，西南收服夜郎等國，東南平定南越、閩越，東北又受朝鮮的投降，因此疆域比秦更大。（計志中，1932：2-3）

至於近古時代則是以宋帝國衰弱爲始，並提及蒙古人與滿人所建立的元帝國與清帝國，最後再提到由各民族建立中華民國。近古部分雖然

一方面敘述宋帝國受遼國、金國以及蒙古人的侵略，使宋帝國滅亡；另一方面又指出蒙古人建立的元帝國：「兵力的強盛，疆域的廣大，真是歷朝所未有。」（計志中，1932：4）可以發現，商務印書館所出版的教科書不但是「起於上古、依循政權更迭」，也不管周邊民族的觀點，將作為征服者的異族王朝納於「中華民族」歷史，闡述民族的光榮，建構亙古不斷的線性敘述歷史。而史學家錢穆於中國對日抗戰之際，完成的《國史大綱》，更確立「起於上古、依循政權更迭」的線性發展國族歷史。錢穆在該著〈引論〉屢屢提到「民族國家」，且於第八編所述之「抗戰勝利建國完成中華民族固有文化對世界新使命之開始」，更彰顯出《國史大綱》的中國「國族」與「國史」的性格（錢穆，1994）。錢穆的《國史大綱》成為中國史教育的基本結構，是戰後臺灣歷史系學生不可或缺的學習與考試用書，而此架構也由戰後臺灣官方所沿用，作為審定、主編的教科書之依據。然而，這樣的觀點在歷史學的演進，以及多元民主社會下，受到了嚴厲的挑戰。

二、多元民主社會的史學與教育

二十世紀的中國史學研究早已對中國史一脈相承的論述提出挑戰。清末民初的學者習慣將「黃帝」視為中國的始祖，將黃河流域視為中國文化的唯一起源。但是，考古研究陸續發現中國早期文化可分為六大區：以燕山南北、長城地帶為重心的北方；以山東為中心的東方；以關中、晉南、豫西為中心的中原；以環太湖為中心的東南部；以環洞庭湖與四川盆地為中心的西南部；以鄱陽湖至珠江三角洲一線為中軸的南方。這些地區的早期文化各有特色，並且相互影響（杜正勝，2006）。甘懷真（2011）直指現今學者都接受中國文化是在各地同時發展，多元並立之文化多元論。以夏、商、周一脈相承之文化正統觀已不符合史學界的發現，將抹煞人們對先秦時期列國林立、華夷雜處的多元狀態認識的可能性。

中國史專家杜贊奇在《從民族國家拯救歷史》（*Rescuing History from the Nation*）一書中指出國家（state）以民族主義（nationalism）為目的，用直線敘述方式所寫的歷史，常是壓抑、排他且不完整的。他認為歷史是多元的，且經常是相衝突的敘述，同時發生在地方、國家及跨國的層次上（Duara, 1995）。也就是，歷史學的研究與寫作不應該被「國家」的框架限制住。這樣的中國史寫作視角的改變已然發生，例如王明珂（2014）及許倬雲（2009）研究古代中國與周邊民族的互動，跳脫中國為中心的國族史觀。而林滿紅（2006）、楊肅獻（2010）及金仕起（2014）皆呼籲以世界框架進行至少部分中國史的書寫，以打破偏狹的民族主義史觀，參與國際社會，¹都是中國史學研究變化的證明。Appleby、Hunt 與 Jacob（1994）等史學家在美國多元文化衝擊下，對於歷史學門之認識也有類似的省思，他們認為不應該只有以國家為中心撰寫的政治、軍事史，還包括社會、文化、性別、勞工等庶民歷史。十九世紀以來民族國家的寫作在後現代的史觀下，已經不再是瞭解過去的唯一視角（王晴佳，1998b）。

從民主與理性思考之教育目標來審視，歷史多樣的面貌才是教育者應該提供給學生的教育內容，以拓展學生的心胸、視野及判斷能力。歷史教育學者 Barton 與 Levstik（2004）主張歷史教育是為了培養具備參與民主的公民，因此歷史教學主題不以傳遞國族歷史為目標，而是以能夠有助學生做議題判斷、參與共善之思考，以及學習攸關正義的歷史為主，例如以美國而言，可能的主題是種族與性別歧視、戰爭、殖民、經濟關係之歷史。Zinn（1980）及 Takaki（1993, 1998）更是主張教導以人民為主體的歷史。面對臺灣的歷史課綱之爭議，臺大歷史系教授花亦芬（2014）以德國的教科書為例，主張「去國家化」的教科書政策，教科書應該反映最新最好的專業研究成果與教學法，而對有爭議的歷史事件，以呈現多元觀點的史料取代主文敘述，讓學生透過思考與理性討

¹ 林滿紅（2006）認為至少中國近代史，楊肅獻（2010）主張部分的臺灣史及中國史，而金仕起（2014）則主張可以把臺灣史和中國史都放到世界史的框架中去處理和編寫。

論，形成自己的觀點，並呼籲放棄國族主義史觀，不斷追求普世價值，也主張公民監督教科書，重建「教科書」與「民主社會」之間良性互動的關係。

參、研究方法

本研究採用質化詮釋取向的文本分析方法（Lacity & Janson, 1994），其較量化的內容分析法更容易掌握文字脈絡中的意義。詮釋取向的文本分析著重文字背後的政治、文化、意識型態等脈絡理解，可藉由描述及多元的資料來源達到一定的效度，但主要的效度仍然取決於學術社群對解釋的認同（Lacity & Janson, 1994）。本研究的分析重點放在國族歷史之敘述。步驟上，我們首先比較國編本及審定本敘述中國歷史的主題及敘事邏輯為何，接下來，詳細檢視朝代更迭的敘述及教科書所述之認同對象為何。我們從教科書文本分析中整理分類，找出敘述軸線與主題，並比較國編本與審定本之異同。

資料方面，我們同時檢視國編本 1968 年九年國民義務教育推動前之初中教科書及 1969 年之後的國中歷史教科書。審定本方面，本研究則以九年一貫課程之後，以 2003 年及 2008 年之《國民中小學九年一貫課程綱要》標準編訂的三個出版業者（南一、翰林、康軒）之國中社會教科書歷史部分為分析根據。值得注意的是，1994 年之前的課程標準皆強調中華民族愛國精神的教學目標，1994 年之課程標準則轉而強調「引導學生瞭解歷史知識的本質」（國民中學課程標準，1994）。2003 以後，九年一貫時期的歷史課程以主題軸能力指標呈現，亦強調學科性質及理解與思考能力。各時期課程標準及教科書資料範圍如表 1 所示。

表 1 本研究採用之各時代課程標準與教科書資料範圍

課程標準	教科書資料範圍
1952 年 《中學公民國文歷史地理科課程標準》	《初級中學歷史》初版一至四冊（1953 年至 1955 年出版）
1962 年 《修訂中學課程標準》	《初級中學歷史》初版一至二冊、第四冊，以及再版第三冊（1963 年至 1965 年出版）
1968 年 《國民中學暫行課程標準》	《國民中學歷史》再版一至三冊（1969 年至 1970 年出版）
1972 年 《國民中學課程標準》	《國民中學歷史》初版一至三冊（1973 年至 1974 年出版）
1983 年 《國民中學課程標準》	《國民中學歷史》試用本一至三冊（1984 年至 1985 年出版）
1994 年 《國民中學課程標準》	《國民中學歷史》改編本第八版一至三冊（1996 年至 1997 年出版）
2003 年 《國民中小學九年一貫課程綱要》	康軒版《國民中學社會》初版第三冊、三版第四冊；南一版《國民中學社會》初版第三冊、修訂版第四冊；翰林版《國民中學社會》初版第三冊、修訂二版第四冊（2008 年出版）
2008 年 《國民中小學九年一貫課程綱要》	康軒版《國民中學社會》初版第三冊、初版第四冊；南一版《國民中學社會》初版第三冊、初版第四冊；翰林版《國民中學社會》初版第三冊、初版第四冊（2012 年至 2013 年出版）

肆、教科書之中國史敘述主線

杜贊奇指出國族歷史的建構方式是以直線敘述，將不同的民族合理化為在一個亙古不變的土地上，不斷前進的統一民族（Duara, 1995）。這種以某種先後順序、關係連結的敘事邏輯描述歷史的發展，我們稱之為「歷史敘述的主線」。以下呈現國編本以道統及朝代更迭為敘述主線，此敘述主線在審定本有了延續，但也出現了變化。

一、國編本：道統、朝代更迭、反共

（一）黃帝建國一元論與道統路線

國編本 1953 年版初中歷史課本首先介紹原始人類生活，簡述遠古傳說，隨之以黃帝為主角，並指出黃帝：「是中華民族共同的祖先，也是中華民族最偉大的英雄。」（國立編譯館，1953：13）1963 年版在敘述遠古生活之後，同樣以黃帝為主題，課文描述，

他（按：指黃帝）的勢力，東到海邊，西達崆峒，南面發展到長江，北面和葷粥為鄰。他又在釜山……會合各部落的首領，加以約束。這便是中華民族建國的開始。（國立編譯館，1963：5-7）

1969 年版國中歷史課本第一冊，仍沿用 1963 年版的說法，在北京人、山頂洞人、石器時代與遠古傳說之後，講述「黃帝建國」（國立編譯館，1969a：5-11）。1973 年版、1984 年版與 1996 年版國中歷史教科書仍提到「黃帝建國」，也述及堯、舜、禹、湯都是黃帝的後裔，所以黃帝「被尊為我們中華民族的始祖。」（國立編譯館，1973：1-6，1984：9-16，1996：12）黃帝既是建國領袖，亦是民族始祖，「黃帝建國」可說是歷史教科書敘述民族與國家的起點。

另一方面，與黃帝集團相互競爭的蚩尤集團則是侵略者。²1953 年版初中歷史課本直指蚩尤「叛變」，黃帝乃「修德治兵」大破蚩尤（國立編譯館，1953：13）。1963 年版則稱蚩尤「勢力強大，向北進攻黃帝」，促使黃帝和他大戰於涿鹿（國立編譯館，1963：5）。而「蚩尤作亂」的觀點，也延續至國中歷史課本（國立編譯館，1969a：11，1973：6，1984：15）。易言之，將黃帝塑造為中華民族始祖與奠基者時，亦將蚩尤部族視為秩序破壞者，呈現中華民族源起於黃帝的一元論述。

² 根據徐炳昶（1999）的研究，此時期黃河流域與長江流域中下游一帶，分別有華夏、東夷、苗蠻三個集團。黃帝屬於華夏集團，蚩尤屬於東夷集團，伏羲、女媧則屬苗蠻集團。

繼黃帝之後，登場的是堯、舜、禹的治績。1953年版初中歷史課本寫道：「堯和舜的時代，百姓的生活很為愉快，是我國古代政治上極端太平的時代。」1963年版不僅提到堯在位時「百姓都過著安樂的生活」，也談到禹治水有成，使「人民重享安居樂業的幸福」（國立編譯館，1963：7）。國中歷史課本同樣給予堯、舜、禹時代正面的評價。1973年版國中歷史課本第一冊認為，堯在位期間政治清平，百姓安居樂業；而禹即位後，農業生產進步，賦役均平，百姓過著豐衣足食的生活（國立編譯館，1973：6-8）。延續同樣的敘述方向，1984年版及1996年版也提到堯在位期間政治安定、百姓過著自由自在的安樂生活；舜即位後，任用人才，政治非常清明（國立編譯館，1984：16-18，1996：12-13）。

教科書緊接著敘述商王朝與周王朝的歷史變遷，以商朝的政治與文化、周朝的封建社會，以及春秋戰國之變局與思想為重心。如1963年版初中歷史課本第一冊第二章為〈商代的政治和文化〉，第三章為〈西周的封建〉，第四章為〈春秋戰國的變局〉，第五章為〈古代的學術思想〉（國立編譯館，1963：1-2）；又如1996年版國中歷史課本第三章第二節為〈商代的政治與文化〉，第三節為〈西周的封建王朝〉，第四章則是〈東周——春秋戰國的劇變〉（國立編譯館，1996：1）。其中商湯伐夏桀、周文王圖治及周武王伐紂的三代更迭過程，亦是各冊均會提及的重點。

瀏覽關於周王朝的內容可知，周公在教科書中獲得極高的評價，教科書描述其對中國的貢獻相當卓著。如1953年版初中歷史課本在講述周公「制禮作樂」時提到，

周公的制禮作樂是中國史上的一件大事。……樹立了中國文化之中庸、寬厚、和平等崇高的道德基礎。……這種風氣，就是民族精神，也就是國民人格。（國立編譯館，1953：34-35）

1963年版亦認為周公制禮作樂一事「樹立了三千年來中國文化的道德基礎。」（國立編譯館，1963：25）1984年版及1996年版國中歷史課本第一冊也提到，

周公「制禮作樂」，使周代有一套完善的禮制和音樂，不但為當時的社會建立了良好風尚，而且為後來的社會奠定了教化基礎。（國立編譯館，1984：37，1996：25-26）

此外，教科書在敘述儒家學說時，特別將重點置於儒家與孔子。1953年版、1963年版初中歷史課本敘述孔子生平與學說之篇幅，幾乎等同於敘述墨家、道家及法家加總的篇幅（國立編譯館，1953：34-35，1963：41-43）。而1984年版及1996年版國中歷史教科書講述孔子的篇幅，則相當於講述孟子與荀子的篇幅，且講述儒家的篇幅，又遠多於道家、墨家與法家。以1984年版國中歷史課本第一冊為例，第五章第一節為〈孔子與儒家〉，篇幅近6頁；第二節為〈道家墨家與法家〉，篇幅僅4頁；1996年版第一冊第四章第四節〈學術思想的發達〉也以四分之三的篇幅講述儒家，其餘各家僅占四分之一（國立編譯館，1984：57-64，1996：37-41）。凡此皆反映出歷史教科書非常重視儒家與孔子。

分析教科書敘述的中國早期歷史可以發現，其敘述脈絡乃是起於黃帝建國，歷經堯、舜、禹、湯、文、武、周公以迄孔子。此脈絡與「道統說」密不可分。道統說是「正統論」的一種，正統論之精髓，在於闡釋如何可以承統，又如何方可謂「正」（饒宗頤，1977：57）。歷來正統問題與政治問題密不可分，最終目的在強調當朝之偉大，其乃受命於天，是正統之所在（趙令揚，1976：72）。而自韓愈稱堯以是傳之舜，舜以之傳之禹，再傳至湯、文武、周公、孔、孟，儒家道統傳承說於焉確立（饒宗頤，1977）。上述之分析顯示1996年之前的國編本教科書，基本上即以「道統論」作為中國歷史的正統觀。

（二）以朝代更迭為主軸

國編本教科書以一條歷史敘述主線貫穿中國歷史，而帝國的更迭過程即是其敘述的主軸。無論是根據1952年《中學公民國文歷史地理科課程標準》、1962年《修訂中學課程標準》編訂的初中歷史課本，或是依

據 1968 年《國民中學暫行課程標準》及 1972 年、1983 年《國民中學課程標準》編訂的國中歷史課本，皆以朝代名稱串連起直線發展的中國史，依序為秦、漢、魏晉南北朝、隋、唐、宋、元、明、清。以 1984 年版國中歷史課本為例，第一冊第六章至第十章有〈秦漢的大一統〉、〈秦漢的對外發展〉、〈秦漢的社會經濟與學術文化〉、〈魏晉南北朝的分合〉及〈魏晉南北朝的社會經濟與學術文化〉（國立編譯館，1984：2-3）；第二冊第十一章至第十九章依序為〈隋唐的盛世與五代的紛擾〉、〈隋唐聲威的遠播〉、〈隋唐的制度與文化〉、〈重文輕武的兩宋〉、〈宋代文化的異彩與經濟發展〉、〈地跨亞歐的元帝國〉、〈大明帝國的興起〉、〈清代的盛世與國勢的轉變〉及〈明與清代前期的學術文化〉（國立編譯館，1985a：1-3）。

無論初中或是國中歷史教科書，皆以較多的篇幅敘述晚清變局。強盛的清帝國自乾隆晚期逐漸顯露疲態，十九世紀鴉片戰爭爆發後，其面臨的內憂外患與變法圖強就成為歷史教科書關注的焦點。以 1954 年版及 1955 年版初中歷史課本第三、四冊為例，敘述清朝道光以降的課目自第二十一至二十五章有〈鴉片戰爭與不平等條約〉、〈太平天國的興起及其失敗〉、〈東北西北邊疆及西南藩屬的喪失〉、〈中日甲午戰爭與港灣的租借〉及〈戊戌變法與八國聯軍〉（國立編譯館，1954a：1-2，1955：1-2）。即使在 1997 年版的國中歷史課本第三冊第十八至十九章亦見〈鴉片戰爭的震撼〉、〈主權與領土的喪失〉、〈內亂的紛起〉、〈甲午戰爭與瓜分危機〉及〈戊戌變法與立憲運動〉之主題（國立編譯館，1997：1-2）。透過這些課目可知，政治、軍事乃是教科書敘述歷史變遷的重心。1973 年後的國中歷史教科書雖亦述及各朝制度、學術、文化、社會與經濟，然而敘述主軸仍然不脫朝代更迭與政治、軍事史之架構（國立編譯館，1973：2-3，1974：1，1984：1-2）。

（三）革命建國與反共復國

國編本的歷史敘述重心在清帝國崩潰之後，移至孫中山革命創建中

華民國，以及中華民國的反共復國大業。1955年版初中歷史課本第四冊敘述中華民國創建發展的章名自第二十六章起依序為〈國父孫中山先生的革命事業〉、〈中華民國的成立〉、〈民國初年的內憂與外患〉（袁世凱推動帝制、中原大戰與山東問題）、〈中國國民黨與國民革命〉（國民革命軍北伐、國民政府的制度）、〈從九一八事變到抗日戰爭〉及〈行憲與反共抗俄〉（國立編譯館，1955：1-2）。其敘述重心可歸納為：孫文革命、民國建立、帝制重現、軍閥與北伐、日本侵略、反共抗俄。

而此基調也延續至國中歷史課本。國中與初中歷史課本差異並不大，例如1985年版第三冊第二十二章之小節分別是〈國父孫中山先生倡導革命〉、〈國民革命運動的推展〉及〈武昌起義與民國創建〉；第二十三章為〈袁世凱的竊國〉、〈護國與護法〉、〈外交挫折與五四運動〉、〈軍閥割據與國父的奮鬥〉；第二十五章為〈北伐與統一〉及〈安內與攘外〉；第二十六章為〈中華民族的怒吼——神聖的對日八年抗戰〉；第二十七章為〈行憲與中共的叛亂〉；第二十八章之小節則為〈強固的領導中心〉及〈未來的展望——三民主義統一中國〉（國立編譯館，1985b：1-3）。雖然國中歷史課本敘述內容也觸及社會經濟及文化面，其主要敘述脈絡仍為——孫文領導革命、民國創建、袁氏竊國、五四運動、軍閥混戰、北伐統一、日本侵略、中共叛亂及反共復國。整體觀之，國編本是以中華民國為敘述中心，描述自革命建國至反共復國的發展過程。

二、審定本：道統之鬆動、朝代更迭之延續、反共之消逝

（一）黃帝建國一元論述與道統說之鬆動

審定本增加了中國文化多元起源的觀點，因此道統說至此出現鬆動。2008年與2012年版康軒國中社會第三冊第二單元第一課〈遠古到三代〉首先提到北京人與山頂洞人，而後敘述仰韶文化、龍山文化及河姆渡文化，並以圖片標示舊、新石器時代遺址分布概況，展示中國文明

乃是分區發展，多元並立（王保鍵等人，2008：60；江筱婷等人，2012：2-73）。遺址分布圖也額外標示出與臺灣密切相關，且正文並未述及的大坌坑文化，主要分布於東南沿海一帶（王保鍵等人，2008：60-61；江筱婷等人，2012：73）。課文接著將過去統編本視為事實的敘述指為「遠古傳說」，陳述「傳說」黃帝統一各部族，發明文字、衣裳、指南車，為後世文化奠定初步的基礎（王保鍵等人，2008：62）。而2012年版康軒國中社會對遠古傳說的敘述則更為謹慎，以「文字、衣裳、指南車等可能也在此時出現」取代2008年版黃帝「發明」的敘述。繼黃帝之後是堯、舜、禹之間的禪讓繼承方式，以及夏、商、周的發展。課文敘述三王朝的重點為：夏王朝的「二里頭文化」；商王朝的農業、曆法、工藝技術、宗教生活；西周的封建制度及東周政治、社會、經濟與學術思想（王保鍵等人，2008：63-69；江筱婷等人，2012：74-82）。課文強調朝代的特色，而非正統的傳承。

2008年版南一國中社會第三冊二主題第一單元〈從遠古到三代〉敘述的內容與康軒版差異不大（王秋原、吳圳義、林有土，2008a：66-75）。兩者不同之處為：南一版收入的舊、新石器時代遺址分布圖所標示的地點較康軒版多；南一版指出黃帝被尊為中華民族的共同始祖，提及商王朝的文字，卻未收入康軒版描述商王朝農業與商業的內容；南一版對周王朝的政治發展著墨亦較多等（王保鍵等人，2008：60，64-66；王秋原等人，2008a：67-69，71-73）。2012年版南一國中社會敘述「遠古到三代」的內容與2008年版差異不大，但值得注意的是，2012年版已經看不見「黃帝被尊為中華民族的共同始祖」之相關文句；此外，也補充說明商王朝農業之發達（王秋原、張伯宇、周惠民、洪泉湖，2012：76-77）。

2008年版翰林國中社會第二篇第一章〈從史前到春秋戰國〉描述史前文化的篇幅較康軒版多，不僅對舊、新石器時代的遺址分布標示較為詳細，新石器時代的遺址與文化類型也一目了然（謝志豪，2008a：73-74），翰林版也指出黃帝傳說為中華民族的始祖（謝志豪，2008a：75）。

至於講述遠古至三代的其他部分，亦與康軒版、南一版相似。2012年版翰林國中社會除了簡化新石器時代的遺址分布之外，其餘內容並無顯著改變（賴誌遠，2012：75）。

整體而言，審定本黃帝建國一元論述與道統說之鬆動，表現在以下幾個方面：（1）各版本皆以「傳說」為主題，對黃帝進行描述，與國編本直接將黃帝傳說視為「歷史事實」並不相同（王保鍵等人，2008：62；王秋原等人，2008a：68；王秋原等人，2012：76；江筱婷等人，2012：74；賴誌遠，2012：75；謝志豪，2008a：75）；（2）審定本教科書或有提及黃帝為後世文化奠定基礎、是中華民族共同始祖，卻也呈現中國文化起源乃多元並立的事實，並且以圖像展示黃河流域、長江流域以及東南沿海的史前遺址（王保鍵等人，2008：60-61；王秋原等人，2008a：66-67；王秋原等人，2012：75；江筱婷等人，2012：72-73；賴誌遠，2012：73-74；謝志豪，2008a：72-74）；（3）道統路線的順序為堯、舜、禹、湯、文、武、周公、孔子，而審定本卻無一提及周文王；（4）國編本歷史教科書曾提及唐堯、虞舜、夏禹時代為「黃金時期」，而審定本社會課本不見如此高的歷史評價，其在描述夏朝時，甚至藉由今日出土遺跡來探討其是否存在的證據，非用崇古觀念與正統論呈現（王保鍵等人，2008：62-63；王秋原等人，2008a：68；王秋原等人，2012：76；江筱婷等人，2012：75；賴誌遠，2012：75；謝志豪，2008a：75-76）；（5）雖然周武王、周公、孔子依然現身於教科書，但周公與孔子的重要性顯然不如國編本所述。各版本簡要提及周公，但未將周公定位為日後中國社會奠定教化基礎之人物（王保鍵等人，2008：2，65；王秋原等人，2008a：71；王秋原等人，2012：78；江筱婷等人，2012：77；賴誌遠，2012：77；謝志豪，2008a：78）；（6）審定本講述春秋戰國時期學術思想時，以儒、道、墨、法四家學說為重心，雖提及孔子與儒家，但其篇幅已不再獨大，課本描述孔子、孟子與荀子等三位儒家代表人物的文句長度，與描述墨、法、道家代表性人物之文句長度已相差無幾（王保鍵等人，2008：2，

68；王秋原等人，2008a：74-75；王秋原等人，2012：83；江筱婷等人，2012：80-82；賴誌遠，2012：80-81；謝志豪，2008a：81-82），呈現重視多元文化的發展概念。

以上變動顯示，從國編本到審定本，黃帝建國一元論述與道統路線的敘述主軸有了鬆動，不再如傳統史學之崇古，以及賦予古代道統賡續之意識。而審定本以「傳說」定義黃帝事蹟與呈現中國文化多元並起的事實，並以出土遺址討論夏朝存在，以歷史研究成果為根據，擺脫了傳統的崇古意識，可說是現代歷史意識的具體展現（王晴佳，1998a），反映了學術界的新研究成果（甘懷真，2011），及歷史課程自張元與周樑楷（1998）等人引入英國理性思考判斷史料的教學取向後，重視證據的趨勢；同時，也反映了1994年之後的課程標準，不重視愛國教育，而重視思考判斷與理解之教育。

（二）朝代更迭的延續與社會史的加添

國編本歷史教科書敘述秦國併滅六國之後，即進入秦、漢、隋、唐、宋、元、明、清的朝代更迭；至於魏晉南北朝的相關敘述，則是在九年國民義務教育推動之後日漸增加（陳俊傑，2010：18-19）。審定本社會教科書亦接受此課程編排，並延續國編本國中歷史教科書將魏晉南北朝收入敘述主線的方式。例如，2008年版康軒國中社會第三冊敘述朝代更迭時期的課目名稱為：〈秦漢時期的發展〉、〈魏晉南北朝的分合〉、〈隋唐五代的盛衰〉、〈宋遼金元的競合〉、〈明代與盛清的發展〉；翰林版與南一版也以秦漢、魏晉南北朝、隋唐、宋元、明清為題（王保鍵等人，2008：3；王秋原等人，2008a：2；謝志豪，2008a：2）。而此情況在2012年版也無顯著變化，如2012年版南一國中社會的章節安排即為：〈文明的演進——遠古到三代〉、〈帝國的建立——秦漢時期〉、〈分裂與融合——魏晉南北朝〉、〈夷夏新秩序——宋元時期〉、〈專制的高峰——明至盛清〉（王秋原等人，2012：1）。

審定本不但延續國編本的朝代更迭國史觀，亦延續了國編本歷史教

科書以內亂及外患與變法圖強作為敘述晚清變局的重心。2008年版康軒國中社會第四冊敘述晚清時，以〈西力入侵與晚清變局〉、〈自強運動與甲午戰爭〉及〈清帝國的末日〉為題；2013年版也先後講述〈晚清的變局〉、〈改革運動的展開〉及〈從改革到革命〉。細究各節所述，仍可見中外貿易衝突、鴉片戰爭、英法聯軍、俄國侵略、太平天國起事、自強運動、中法戰爭、甲午戰爭、列強瓜分中國、義和團、八國聯軍等與國編本類似的描述（王安泰等人，2008：74-88；江筱婷等人，2013：83-108）。而翰林版與南一版描述的晚清，亦不脫上述內容（王秋原、吳圳義、林有土，2008b：74-91；王秋原、張伯宇、周惠民、洪泉湖，2013：86-103；賴誌遠，2013：88-105；謝志豪，2008b：77-89）。唯一明顯不同之處，是審定本均提及庚子（後）新政與立憲運動，國編本則否（王安泰等人，2008：86；王秋原等人，2008b：92；王秋原等人，2013：101；江筱婷等人，2013：104；賴誌遠，2013：105；謝志豪，2008b：90-91）。

審定本雖延續國編本朝代更迭的敘述主軸，但在題材上，審定本不再僅以政治軍事史為敘述主軸。例如，2008年版康軒國中社會第三冊講述隋、唐時，除提到隋、唐興亡之外，亦述及社會文化、經濟、中外文化交流；就篇幅而言，隋、唐、五代的政治變遷占3頁，經濟與社會占2頁，中外文化交流也占2頁（王保鍵等人，2008：87-93）。康軒版也以3頁篇幅敘述明、清政治發展，以5頁篇幅介紹經濟、科舉、社會、文化與科技發展（王保鍵等人，2008：106-114）。又如2012年版翰林國中社會以5頁介紹明、清政治更迭，以4頁講述經濟、科舉、文化與中西文化交流（賴誌遠，2012：116-125）。而這個改變，反映臺灣學者受西方史學在後現代主義的影響下，社會與文化史研究受重視之潮流影響（王晴佳，2006）。³審定本雖然在主題上，略較國編本增加了社會文化史，在歷史更迭與解釋上，並未跳脫出國編本的敘述架構。

³ 1960年代之後，歷史不再以政治軍事史為主，不再關注英雄人物、掌權者的歷史之後，歷史寫作開始多元化（Appleby et al., 1994）。社會史關注勞工、女性等庶民的歷史，如慰安婦的歷史；文化史觸及日常生活相關的文化，如醫療、科技、宗教與飲食文化。

（三）中華人民共和國納入敘述主軸

有關中華民國的敘述，審定本與國編本在「國共內戰」爆發之前差異並不大。如 2008 年版康軒國中社會第四冊講述辛亥革命時，依然以孫文為主角，並以〈袁世凱與洪憲帝制〉、〈軍閥割據與南北分裂〉、〈民初的社會變遷〉、〈新文化運動與五四運動〉、〈國府北伐與全國統一〉、〈訓政時期與十年建設〉、〈內憂外患與西安事變〉及〈中日戰爭〉為課文綱要；2013 年版的課文綱要則為〈革命運動〉、〈袁世凱與洪憲帝制〉、〈軍閥統治〉、〈新文化運動〉、〈五四運動〉、〈社會變遷〉、〈北伐統一〉、〈十年建設〉、〈十年建設的內憂外患〉及〈中日戰爭〉（王安泰等人，2008：90-107；江筱婷等人，2013：106-130）。而翰林版、南一版的相關敘述，與康軒版亦無明顯差別（王秋原等人，2008b：93，96-102，110-112，114-116；謝志豪，2008b：92-98，106-113）。

然而，「國共內戰」之後審定本與國編本之敘述就截然不同。國編本強調民族復興基地（國立編譯館，1964：68-72，1985b：135，1997：99-102）、反共復國（國立編譯館，1969b：76-84）、三民主義統一中國（國立編譯館，1985b：135）。審定本則已不見此類的論述。2008 年版翰林國中社會第四冊以〈中華人民共和國成立〉、〈不斷的運動與革命〉、〈告別革命〉、〈兩岸從武力對抗走向政治對峙〉及〈兩岸關係的現狀〉為綱（謝志豪，2008b：113-123），不僅承認中華人民共和國統治中國大陸的事實，亦敘述海峽兩岸的發展歷程。而 2013 年版也依序敘述中華人民共和國之成立、大躍進、文化大革命、改革開放等主題（賴誌遠，2013：126-130）。而康軒版與南一版的課文敘述也明顯呈現出中華民國與中華人民共和國在海峽兩岸分立、分治的情勢（王安泰等人，2008：108-113；王秋原等人，2008b：113-120；王秋原等人，2013：118-125；江筱婷等人，2013：131-140）。易言之，以中華民國為重心、從革命建國至反共復國的敘述主線已有所改變，取而代之的是中華民國與中華人民共和國的發展與兩岸分立、分治的史觀。

伍、國族認同的建構

國編本教科書透過黃帝建國、道統說、朝代更迭與中華民國的發展，建構中國歷史一脈相承的記憶。教科書更藉由「中國」、「我國」與「中華民族」的定名，使學生與教科書傳遞的歷史產生連結，為國家與民族認同打下基礎。然而，這樣的記憶塑造，在審定本有了細微的變化。

一、國編本：中國、我國、中華民族

（一）中國即我國

1987年解嚴以前，歷史教科書基本上以中國為主體，在敘述中國歷史慣以「我國」稱之，使得學生在學習歷史的過程中認同「中國」為「我國」（彭明輝，2002：209）。如1954年版初中歷史課本便將漢朝統治朝鮮半島北方，以及唐朝輸出文化至朝鮮半島視為「我國文化的東被」（國立編譯館，1954b：49）；1973年版國中歷史課本講述儒家思想時指出，

儒家思想是我國兩千多年來學術思想的主流。……孔子主張政府要實行愛民的政治，所以我國歷代政府的施政方針，大都崇尚寬厚，愛民如子。（國立編譯館，1973：40）

即使在1996年版的國中歷史課本仍寫道，

我國歷史悠久，是東亞文明的主體，在世界歷史上占有重要的地位。……我國的歷史，從黃帝建國算起，到現在已經有四千六百多年。在世界各國當中，除了埃及和西亞等文明古國的歷史較我國早以外，沒有其他國家比我國更悠久了。（國立編譯館，1996：2-3）

中國即我國的政治社會化明確。

（二）我們是中華民族

除「中國」、「我國」之外，國編本歷史教科書更採用「中華民族」一詞，賦予學生民族的身分。1969年版及1984年版國中歷史課本開宗明義寫道，

中華民族是由許多宗族共同融合而成的，以漢族為主體。它們經過長期的雜居通婚和文化的涵育同化之後，逐漸形成了偉大的中華民族。黃河流域和長江流域就是中華民族融合最主要的地方。（國立編譯館，1969a：2，1984：2）

歌頌以漢族為主體所建構的中華民族，也經常透過課文敘述呈現出來，如1954年版初中歷史課本在〈我國民族的融合〉中指出，

原來住在中國的游牧民族，因為燕、趙和秦的長期努力，都先後成為中華民族的一部分了。兩漢時期……匈奴和羌，也一部分同化於漢族。（國立編譯館，1954b：122）

1973年版國中歷史課本第九章〈民族文化的融合〉亦寫道，

中華民族是一個不斷的擴大、不斷的發展的民族，北方的胡人自漢朝以來逐漸內徙，長期與漢人雜居，自然深受中原文化的薰陶。……剛強純樸的胡人與文化比較進步的漢人逐漸融合，再也不易分開，最後反而產生了一股新生的力量。（國立編譯館，1973：94）

1996年版國中歷史課本第九章〈學術文化的發展〉仍說道，

中華民族是一個不斷地融合和擴大的民族。北方的胡人自漢朝以後逐漸內徙，長期與漢人雜居，自然深受中原文化的薰陶胡人在武力上雖然得到勝利，但在文化上卻為漢族所同化。（國立編譯館，1996：97，100）

在中國即是我國的情況下，學生也順理成章地化身為中華民族的一分子。中國、我國、中華民族三者，穿梭在歷史教科書中，不僅串連敘述主線，同時也傳遞給學生其自身的中國國家與民族歷史的認同，反映晚清以來之中華民族之國族認同建構。

二、審定本：認同要素的轉變

（一）中華民國不完全等於中國

審定本教科書仍舊講述一個悠久與綿延不斷的國度，其名稱依然是「中國」，但與國編本所指的「中國」卻有差異。國編本否認中華人民共和國統治中國大陸的事實，將中華民國視為全中國的化身，使中華民國等於中國。然審定本介紹中華人民共和國的發展，承認中華民國與中華人民共和國分立、分治的事實。此舉一方面將中華人民共和國納入中國，另一方面也反映出「中國不等於中華民國」的概念。中華民國不再等同「中國」，「中國」一詞因此不再是清楚絕對的國族認同對象。「中國」向來等於「中華民國」，國編本教科書除了 1997 年版之外，從來不提「中華人民共和國」。然而，審定本教科書則將中華人民共和國納入敘述的範疇，並使其成為 1949 年後中國歷史發展的要角，立場大相逕庭。2008 年版康軒國中社會課本第四冊依序以〈建國初期〉、〈大躍進〉、〈文化大革命〉及〈改革開放後的中國〉為題，描述中國的變遷，並述及「中共」加入聯合國、「四個現代化」（指工業、農業、國防、科技現代化）及中共鎮壓民主運動的「六四事件」（天安門事件）；此敘述方向更延續至 2013 年版（江筱婷等人，2013：131-138）。南一版及翰林版描述中華人民共和國發展時，亦不脫上述主題（王秋原等人，2008b：118-120；王秋原等人，2013：118-125；賴誌遠，2013：126-130；謝志豪，2008b：114-118）。

此外，依據 2003 年《國民中小學九年一貫課程綱要》編輯而成的審

定本不僅描述中華人民共和國的發展，亦呈現中華人民共和國與中華民國從武力對抗走向政治對立的過程。翰林版於第四冊第六章〈共產中國與兩岸關係〉寫道，

民國 38 年起，臺灣與中國大陸即形成兩個政權分別治理的狀態。……海峽兩岸分治以後，一直處於隔絕的狀態。……臺灣和中國大陸的人民雖已從隔絕走向交流，卻未能化解雙方的政治對峙以及潛在的軍事衝突。（謝志豪，2008b：119，122-123）

南一版也提到國共內戰之後，中華民國政府播遷至臺灣，「從此形成兩岸分治的對立之局」，而中華人民共和國建國後亦「打壓中華民國的外交生存空間。」（王秋原等人，2008b：117，119）康軒版則寫道，

民國 38 年 10 月 1 日，中共宣布成立中華人民共和國，定都北京，改採公元紀年。不久，中華民國政府退出大陸，遷至臺灣。（王安泰等人，2008：108）

審定本不再談復興基地與反共復國，而是描述現狀，指出兩岸分別由中國大陸的中華人民共和國，以及臺灣的中華民國統治。另一方面，由於 2008 公布之《國民中小學九年一貫課程綱要》將兩岸關係移至七年級的臺灣史課程講述，故各出版社編輯而成之國中社會第三、四冊僅述及 1949 年後兩岸分立、分治之事實，對戰後中華民國的描述不多，益加凸顯出「中國不等於中華民國」的概念（王秋原等人，2013：119；江筱婷等人，2013：133；賴誌遠，2013：125）。

（二）幾乎消失的「我國」與「中華民族」

國編本反覆使用「我國」、「中華民族」兩詞連結中國與學生的關係，但在審定本中，康軒版、南一版皆未出現「我國」一詞。即使 2008 年版翰林國中社會第四冊曾出現 5 次，其所謂之「我國」皆指 1949 年後在臺灣的中華民國，與國編本將中國視為「我國」不同。例如，課文寫道，

中華人民共和國取代我國，獲得聯合國的「中國席位」；中華人民共和國政府始終堅持一國兩制，忽視兩岸分治的現狀，將兩岸問題視為其「內政」問題，持續打壓我國國際生存空間；以及民國 85 年我國首次總統直選。(謝志豪，2008b：120-123)

這些敘述已隱約分別中國與我國的差別。

此外，審定本對「中華民族」的描述已然不若國編本積極。例如，「中華民族」一詞在 2008 年版南一國中社會第三冊第一單元〈從遠古到三代〉、翰林國中社會第三冊第一章〈從史前到春秋戰國〉，以及康軒國中社會第四冊第二章第五節〈北伐統一與黃金十年〉皆僅出現 1 次(王秋原等人，2013：68；江筱婷等人，2013：105；賴誌遠，2013：75)。易言之，中華民族一詞在審定本中已相當少見，此情況也延續至依據 2008 年《國民中小學九年一貫課程綱要》編輯而成的教科書。由於中華民國不再等於「中國」，且「我國」不再出現於 1949 以前之中國史，「中華民族」一詞出現的頻率也遠低於國編本；因此，國編本塑造的認同三要素——中國、我國、中華民族，在審定本中不再顯而易見。

陸、討論與結論

臺灣史於 1996 年成爲中小學的必讀內容，而中國史從國編本到民主化後的審定本，在敘述的主體上及認同的塑造上，有了怎樣的變化是本文探討的要點。根據以上的分析，可以發現審定版教科書的中國史仍然以朝代更迭之線性敘述爲主要歷史發展結構，建構以中國歷史爲國族史的歷史意識，然而，由於下面五個面向的變動，使得傳統歷史之道統說式微，及中國——我國——中華民族的關聯不再明確。

一、國編本信奉「黃帝建國一元論」，將黃帝視爲中國建國的領袖、中華民族的奠基者；而審定本教科書則不再強調黃帝建國的論述，並呈現中國文化源起多元的事實。

二、國編本強調「道統」路線，即連結黃帝、堯、舜、禹、湯、周文王、周武王、周公、孔子的敘述脈絡；然而審定本教科書已不再以崇古的角度強調上古時代的正統賡緒，不但略周文王，且周武王、周公、孔子的敘述比重也遠不如前。

三、國編本以「反共復國」的角度敘述 1949 年以後的中國史；審定本則不僅不提「反共復國」，更描述中共建立中華人民共和國的歷程，正視中華人民共和國統治中國的事實。

四、國編本稱中國為「我國」，並將臺灣納入中國的一部分；而在審定本中，各版本不再使用「我國」，僅有翰林版提及「我國」，且其所指為 1949 年之後的中華民國。「我國」一詞不再明確連結於「中國」。

五、國編本將「中華民族」一詞與「我國」、「中國」合而為一，串連起歷史敘述的主線，使學生視自己為中華民族的一分子；而審定本除了不再稱中國為我國，也甚少提及「中華民族」一詞，教科書不再自稱我們為中華民族。

本研究發現，審定本教科書不再藉由正統論、民族淵源及反共復國之政權正當性來連結學習者與中國的關係。審定本受內部民主化及外部國際歷史教學朝向分析與理解的趨勢影響，陳述中國文化乃多元並起的起源，不再以儒家道統為尊，加入社會文化史，反映學界新發現；同時，審定本面對現實狀況，承認中華人民共和國在中國的實質統治，接受臺灣海峽兩岸分治的事實，使中國國族認同的傳遞強度減弱。

然而，從民族國家之歷史教育及政治社會化的角度觀之，我們仍無法說上述的變動已改變了「國中階段」中國史在臺灣作為國族歷史的地位。主要原因是，無論是國編本或審定本教科書所敘述的中國史，皆是始於遠古傳說，歷經夏、商、周三代，沿著秦、漢、隋、唐、宋、元、明、清的直線敘述，終至民國，延續晚清的國族歷史建構。國編本教科書以政治、軍事為敘述重心，審定本雖將敘述內容擴大至社會、經濟、文化層面，但「起於遠古傳說，依循朝代更迭」的線性敘述架構，並沒

有改變。雖然審定本教科書並未再稱呼中國為「我國」，或指出中國史為「本國史」，但其敘述架構卻仍是晚清的國史或朝代更迭之軀殼，延續國編本的朝代更迭國史觀，亦即審定本一方面確立兩岸分立、分治的事實，另一方面沿用國史敘述架構，在國族認同上間接建立起「中國認同」的基礎。

此狀態無疑與現實政治密切相關。1990年代以降，臺灣人民對於國家未來的政治走向有著「獨立」、「統一」及「維持現狀」三種看法，又以「維持現狀」獲得絕對多數的支持（中華民國行政院大陸委員會，2014）。所謂「現狀」，意指中華民國傳承自中國，目前其主權及於臺、澎、金、馬的「自由地區」，為主權獨立的國家，而中華民國的「大陸地區」則由中華人民共和國統治。今日中華民國雖已立足於臺灣，卻未透過法律程序拋開「大陸地區」，將中華民國與中國進行切割（中華民國憲法增修條文，2005），一如審定本教科書，在鋪陳中國史之際仍未割捨源起於晚清的「國史」敘述架構。換言之，審定本教科書並未跳脫政治上「維持現狀」的思維，即使有些內容變動，在敘述結構上卻為「中國認同」提供基礎。

臺灣的歷史教育已然是個政治議題。審定版的敘述內容可說是多方角逐後，彼此可以接受的結果——不宣稱自己為中國，卻以遠古淵源及朝代更迭持續傳遞中國國族的歷史記憶。臺灣史目前亦以此類線性敘述方式陳述（宋佩芬、張韡曦，2010），如此看來，目前中小學提供了兩種國族意識，即以臺灣為主體的歷史意識及以中國為主體的歷史意識。從正面的角度觀之，這代表臺灣的歷史教育提供了兩種國族認同的基礎，使維持現狀及開放的未來成為可能，導引出務實的認同取向。然而，如此的教科書安排並不同學生的學習效果。1994年以後的課程綱要強調瞭解歷史的本質，重視歷史思考能力，但是歷史教科書提供線性朝代史的作法卻使學生難以深入任何議題。

從多元民主社會的公民教育的角度觀之，我們必須問：臺灣的線性

歷史教育提供了學生歷史思考與判斷的能力嗎？教科書隨著執政黨的不同，內容就跟著受其政治意識型態影響（陳盈宏、張建成，2012）。晚清的國族史建構過程已經顯示國族史塑造的單一觀點，並非歷史全貌，它壓迫了其他歷史被認識的可能（Duara, 1995）。本研究主張重構一種新的中國史教科書（臺灣史教科書亦同），例如，維持從古至今之通史敘述的方式，選擇各時代的重要政治與社會文化主題加以多種角度與觀點探討，且將中國史放在世界史的角度理解，而非從民族主義來敘述中國史，使多元問題與觀點可以呈現。事實上，朝代之敘述架構並非編寫中國史的唯一選擇。甘懷真（2011）的《中國通史》揉合二十世紀晚期以來重要的學術成果，取各時期主要特色闡述，以宏觀的角度敘述歷史發展，跳脫以朝代更迭為主的敘述脈絡，即可作為歷史教科書之借鏡；許倬雲（2006）的《萬古江河》亦非從朝代更迭，中國中心的角度理解中國，而是以世界史的高度詮釋多元與複雜的中國文化發展歷程，在不同的階段對照了其他文明的發展，視野開闊；金仕起（2014）甚至認為根據現有的、可靠的歷史知識，沒有理由不能把臺灣史和中國史都放到世界史的框架中處理和編寫。

民主公民社會的歷史教育並非為了民族主義服務，而是為了培養具備參與民主社會能力的公民（Barton & Levstik, 2004）。面對全球理解的時代，將歷史放在世界的框架下，理解自己與他人的互動才能避免我族中心的偏狹歷史解釋（林滿紅，2006；金仕起，2014；楊肅獻，2010）。研究者認同多元化的歷史研究，以及以世界史的角度編寫中國史教科書，並認為當歷史追求普世價值，而非民族主義，學習者理解歷史的多種面向與詮釋，將使歷史與民主社會之間有良性互動的關係（花亦芬，2014），擴大人們的胸襟，豐富其人生。

參考文獻

- 中華民國行政院大陸委員會 (2014)。電訪民意調查。取自 <http://www.mac.gov.tw/np.asp?ctNode=6331&mp=1>
- 中華民國憲法增修條文 (2005)。
- 王安泰、何亞宜、莊金城、郭智勇、許家華、陳蕙如、…羅登旭 (2008)。國民中學社會 (第三版, 第四冊, 二下)。新北市: 康軒。
- 王汎森 (1996)。清末的歷史記憶與國家建構——以章太炎為例。思與言, 34 (3), 1-18。
- 王明珂 (2014)。華夏邊緣——歷史記憶與族群認同。杭州市: 浙江人民。
- 王保鍵、李雅雯、何亞宜、陳美婷、楊惠如、蔡宗穎、…羅登旭 (2008)。國民中學社會 (初版, 第三冊, 二上)。新北市: 康軒。
- 王秋原、吳圳義、林有土 (主編) (2008a)。國民中學社會 (初版, 第三冊, 二上)。臺南市: 南一。
- 王秋原、吳圳義、林有土 (主編) (2008b)。國民中學社會 (修訂版, 第四冊, 二下)。臺南市: 南一。
- 王秋原、張伯宇、周惠民、洪泉湖 (主編) (2012)。國民中學社會 (初版, 第三冊, 二上)。臺南市: 南一。
- 王秋原、張伯宇、周惠民、洪泉湖 (主編) (2013)。國民中學社會 (初版, 第四冊, 二下)。臺南市: 南一。
- 王晴佳 (1998a)。中國二十世紀史學與西方——論現代歷史意識的產生。新史學, 9 (1), 55-83。
- 王晴佳 (1998b)。西方的歷史觀念——從古希臘到現代。臺北市: 允晨文化。
- 王晴佳 (2006)。解構與重構——近二十年來臺灣歷史意識變化的主要趨勢。漢學研究通訊, 25 (4), 13-32。
- 甘懷真 (2011)。中國通史 (修訂四版)。臺北市: 三民。
- 江筱婷、李佩錕、汪盟烽、洪立建、徐靜欣、陳家華、…薛秀敏 (2012)。國民中學社會 (初版, 第三冊, 二上)。新北市: 康軒。
- 江筱婷、李佩錕、汪盟烽、林莉婷、徐靜欣、莊志偉、…薛秀敏 (2013)。國民中學社會 (初版, 第四冊, 二下)。新北市: 康軒。
- 宋佩芬、張韡曦 (2010)。臺灣史的詮釋轉變——國族歷史與國族認同教育的省思。教育科學研究期刊, 55 (3), 123-150。
- 宋銘桓 (2004)。教科書政治意識型態之比較——以「公民與道德」和「認識臺灣」為例 (未出版之碩士論文)。國立中正大學教育研究所, 嘉義縣。
- 杜正勝 (主編) (2006)。中國文化史 (修訂三版)。臺北市: 三民。
- 沈松僑 (1997)。我以我血薦軒轅——黃帝神話與晚清的國族建構。臺灣社會研究, 28, 1-77。

- 沈松僑（2006）。振大漢之天聲——民族英雄系譜與晚清的國族想像。中央研究院近代史研究所集刊，33，77-158。
- 林滿紅（2006）。晚近史學與兩岸思維。臺北市：麥田。
- 花亦芬（2014，5月12日）。公民社會如何讓教科書政策走向「去國家化」【部落格文字資料】。取自 <http://kam-a-tiam.typepad.com/blog/2014/05/公民社會如何讓教科書政策走向去國家化.html>
- 金仕起（2014，11月28日）。高中歷史課程中的中國史【部落格文字資料】。取自 <http://kam-a-tiam.typepad.com/blog/2014/11/高中歷史課程中的中國史.html>
- 計志中（編纂）（1932）。社會（第七冊）。上海市：商務印書館。
- 徐炳昶（1999）。中國古史的傳說時代。臺北市：里仁。
- 國民中學課程標準（1994）。
- 國立編譯館（主編）（1953）。初級中學歷史（初版，第一冊）。臺北市：編者。
- 國立編譯館（主編）（1954a）。初級中學歷史（初版，第三冊）。臺北市：編者。
- 國立編譯館（主編）（1954b）。初級中學歷史（初版，第二冊）。臺北市：編者。
- 國立編譯館（主編）（1955）。初級中學歷史（初版，第四冊）。臺北市：編者。
- 國立編譯館（主編）（1963）。初級中學歷史（初版，第一冊）。臺北市：編者。
- 國立編譯館（主編）（1964）。初級中學歷史（初版，第四冊）。臺北市：編者。
- 國立編譯館（主編）（1969a）。國民中學歷史（再版，第一冊）。臺北市：編者。
- 國立編譯館（主編）（1969b）。國民中學歷史（修訂暫用本，第四冊）。臺北市：編者。
- 國立編譯館（主編）（1973）。國民中學歷史（初版，第一冊）。臺北市：編者。
- 國立編譯館（主編）（1974）。國民中學歷史（初版，第二冊）。臺北市：編者。
- 國立編譯館（主編）（1984）。國民中學歷史（試用本，第一冊）。臺北市：編者。
- 國立編譯館（主編）（1985a）。國民中學歷史（試用本，第二冊）。臺北市：編者。
- 國立編譯館（主編）（1985b）。國民中學歷史（試用本，第三冊）。臺北市：編者。
- 國立編譯館（主編）（1996）。國民中學歷史（改編本第八版，第一冊）。臺北市：編者。
- 國立編譯館（主編）（1997）。國民中學歷史（改編本第八版，第三冊）。臺北市：編者。
- 張元、周樑楷（主編）（1998）。方法論——歷史意識與歷史教科書的分析編寫國際學術研討會論文集。新竹市：國立清華大學歷史研究所。
- 許倬雲（2006）。萬古江河。臺北市：英文漢聲。
- 許倬雲（2009）。我者與他者——中國歷史上的內外分際。臺北市：時報。
- 陳俊傑（2010）。戰後臺灣國民教育社會科教科書與國家形塑（1952-1987）（未出版之碩士論文）。國立政治大學歷史學系，臺北市。

- 陳盈宏、張建成 (2012)。臺灣小學社會科教科書中國族概念的變動。《臺灣教育社會學研究》，12 (1)，119-162。
- 陳敏華 (2008)。我國國民中學公民類科教科書國族認同內涵之演變 (未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系，臺北市。
- 彭明輝 (2002)。晚清的經世史學。臺北市：麥田。
- 楊國揚 (2011)。我國教科書編審制度之演進與發展。《教師天地》，171，58-62。
- 楊肅獻 (2010, 2月28日)。新政府高中歷史課綱的修訂是「向上提昇」？抑或「向下沉淪」【部落格文字資料】。取自 http://98history.blogspot.tw/2010/02/blog-post_4786.html
- 趙令揚 (1976)。關於歷代正統問題之爭論。香港：學津。
- 趙志龍 (2008)。國民小學教育國族認同建構之研究——以現行國小社會領域教材為例 (未出版之碩士論文)。元智大學資訊社會學研究所，桃園縣。
- 鄭欽仁 (1990)。歷史文化意識對我國政策之影響。臺北市：業強。
- 賴誌遠 (主編) (2012)。國民中學社會 (初版，第三冊，二上)。臺南市：翰林。
- 賴誌遠 (主編) (2013)。國民中學社會 (初版，第四冊，二下)。臺南市：翰林。
- 錢穆 (1994)。國史大綱。臺北市：臺灣商務印書館。
- 謝志豪 (主編) (2008a)。國民中學社會 (初版，第三冊，二上)。臺南市：翰林。
- 謝志豪 (主編) (2008b)。國民中學社會 (修訂二版，第四冊，二下)。臺南市：翰林。
- 饒宗頤 (1977)。中國史學上之正統論。香港：龍門。
- Appleby, J., Hunt, L., & Jacob, M. (1994). *Telling the truth about history*. New York, NY: W. W. Norton.
- Barton, K. C., & Levstik, L. S. (2004). *Teaching history for the common good*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bowe, M., Herrera, M., Manna, C., Cossa, T., Miao, X., & Zhou, Y. (2007). Perceived collective continuity: Seeing groups as entities that move through time. *European Journal of Social Psychology*, 37(6), 1118-1134.
- Brandenberger, D. (2002). *National bolshevism: Stalinist mass culture and the formation of modern Russian national identity, 1931-1956* (Vol. 93). Boston, MA: Harvard University Press.
- Carretero, M., Asensio, M., & Rodríguez Moneo, M. (2012). *History education and the construction of national identities*. Charlotte, NC: Information Age.
- Duara, P. (1995). *Rescuing history from the nation: Questioning narratives of modern China*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Lacity, M. C., & Janson, M. A. (1994). Understanding qualitative data: A framework of text analysis methods. *Journal of Management Information Systems*, 11(2), 137-155.
- Paddock, T. R. E. (2010). *Creating the Russian peril: Education, the public sphere, and national identity in imperial Germany, 1890-1914*. Rochester, NY: Camden House.
- Shin, S.-H. (2011). *National identity and national history: Role of historical narratives on identity construction* (Unpublished doctoral dissertation). University of Melbourne, Australia.

- Takaki, R. (1993). *A different mirror: A history of multicultural America*. Boston, MA: Little, Brown.
- Takaki, R. (1998). *A larger memory: A history of our diversity, with voices*. Boston, MA: Little, Brown.
- Tosh, J. (1991). *The pursuit of history: Aims, methods, and new directions in the study of modern history* (2nd ed.). London, UK: Longman.
- Zinn, H. (1980). *A people's history of the United States*. New York, NY: Harper Colophon Books.