

德法共同歷史教科書對第二次世界大戰 的記憶：倫理面向的探討

李涵鈺

從高中歷史課綱中，可以看出培養學生審視歷史議題、分析價值性問題、培養歷史思維之企圖，然對國內歷史教科書具挑戰的部分是，教科書如何書寫或呈現具價值性的歷史議題、處理倫理面向的歷史思維。有鑑於此，本研究以德法共編的高中歷史教科書「第二次世界大戰的記憶」一章為例，採教育批評取徑，以 Seixas 與 Morton (2013) 提出的倫理面向為分析架構，探討德法共同教科書如何記憶二戰，研究發現其教材設計之特色，包括從時間軸縱貫探討事件的記憶演變、運用大眾記憶的歷史題材拉近歷史與記憶的距離、透過問題設計討論倫理正義的議題，最後本文提出對臺灣歷史教育的反思。

關鍵字：正義、記憶、倫理、教科書、歷史

作者現職：國家教育研究院教科書研究中心副研究員

通訊作者：李涵鈺，e-mail: hanyu@mail.naer.edu.tw

壹、前言

一、歷史教科書、歷史記憶與倫理問題

在臺灣，當政權輪替時，爭奪課程論述的主導權及其合法化也隨之展開，因而，每幾年就重來一次課綱爭議，反映了政權遷移及政治立場轉變試圖影響課程及教科書內容。1977 年以前，教科書都以「日據」來談臺灣被日本統治，李登輝總統上任後，國中歷史教科書，改以「日治」取代；杜正勝擔任教育部長時，修訂高中歷史課綱，將「本國史」改為「中國史」等；又 2014 年教育部微調國文及史、地、公民等高中課綱，大幅修改臺灣史課綱內容及用詞，如「鄭氏統治」改為「明鄭統治」、「清代治臺政策」改為「清廷治臺政策」、「日本統治」改為「日本殖民統治」、「接收臺灣」改為「光復臺灣」等，回顧課綱爭議的歷史，這些社會衝突和爭議反映出國內社會對於如何記憶過去及設想未來，有著激烈爭論。

歷史教科書承載了大眾的歷史記憶，由此也成為爭奪歷史記憶的重要戰場之一 (FitzGerald, 1979)，我國教科書編寫第二次世界大戰的歷史，大多描述歷程結果及聯合國成立與戰後和平條約¹，然對戰爭所產生的遺緒，尤其是過去如何被記憶、如何回應，以及處理倫理判斷等問題，這些探討通常不在教科書中。此次高中歷史課綱中，筆者看見培養學生審視歷史爭議、分析價值性議題和思索歷史學習意義的契機，例如高中學習內容包括「歷 Db-V-2 戰後的民主化追求與人權運動」，學習表現含納了「歷 2c-V-1 審視重要的歷史爭議事件，理解歷史作為共同記憶的政治意涵」、「歷 3d-V-3 對於具有價值立場的公共議題，進行歷史性的分析與討論，並付諸行動」(教育部，2018)等。傳達了學習歷史，不僅是要瞭解過去，更要與當代生活橋接構連，對於爭議事件或具價值立場的議題，要能審視其歷史性與政治性意涵，呈現出倫理面向的考量與判斷的重要，相較於對歷史知識的記憶與背誦，這些學習重點深具教育意義。

「歷史課綱」被納入「社會領域」，意味著是以培養「公民意識」、「民主自由價值」為主軸 (花亦芬，2018)，「不只是二二八、白色恐怖歷史的回顧，而

¹ 有關第二次世界大戰，高中各家版本內容是：南一版「戰爭經過」及「聯合國成立與戰後和平條約」(林能士，2016)、翰林版「戰雲密布與終結」及「聯合國成立與戰後和平條約」(劉景輝、段昌國，2016)、三民版「第二次世界大戰」及「聯合國成立與戰後和平條約」(古偉瀛、王世宗，2016)、康熹文化「二次世界大戰始末」和「聯合國與戰後和平條約」(孫若怡，2015)、華興文化「二次大戰過程及其結果」及「聯合國成立與戰後和平條約」(雷家驥，2015)等。

是要學習如何看待我們身上留下的文化傷痕與歷史印記」(吳尚軒, 2018), 戰爭及暴力遺緒, 能作為培養學生公民意識及民主自由價值很好的素材, 然而在有限篇幅中, 教科書如何書寫或呈現具爭議性或價值性的歷史議題、如何記憶過去、反思過往, 並進而培養學生歷史思維概念等, 對國內歷史教科書編寫較具挑戰, 也是過去歷史課綱較未關注的學習重點。過往教科書對於當代事件、公共議題通常選擇迴避倫理判斷、避談衝突、消音爭議, 或將之歸屬公民領域的範疇。因此, 如何呈現戰爭或衝突的歷史記憶、展現理解記憶的政治意涵, 以及回應過去的歷史事件, 將成為教科書編寫及歷史教師教學的挑戰。

二、德法共同歷史教科書的二戰編寫經驗

為提供我國歷史教科書教材設計參考, 本研究從國外歷史教科書, 尤其是有歷史記憶衝突的德國、法國所共同編輯的歷史教科書, 汲取經驗。德法共同歷史教科書有一章處理了二戰的記憶, 章節名稱就是〈第二次世界大戰的記憶〉。

德國與法國共同編撰高中歷史教科書, 由兩國歷史教育學者及歷史教師共同編輯, 採取回溯出版方式, 2006 年出版第 3 冊《1945 年以後的歐洲和世界》; 2008 年出版第 2 冊《從維也納會議開始到 1945 年的歐洲和世界》; 2011 年出版第 1 冊《從古代到 1815 年的歐洲和世界》, 該套教科書通過法國中央教育部及德國 16 個聯邦教育部門的認可採用, 是第一本雙國認可的高中歷史教科書 (Pingel, 2010), 體現了曾為世仇敵對的國家, 透過共同編撰歷史教科書深化理解, 且該套教科書涵蓋了學習內容(事實性知識、概念性知識、程序性知識、後設認知知識)與學習表現(理解及思辨、態度及價值、技能實作及參與)(李涵鈺, 2019), 鼓勵學生獨立思考, 培養面向歷史的能力, 與此次課綱精神若合符節。

有關二戰記憶, 課程規劃在第 3 冊《1945 年以後的歐洲和世界》(Historie/Geschichte: Europa und die Welt seit 1945/L' Europe et le monde depuis 1945) (Geiss & Le Quintrec, 2006), 適用德國 12/13 年級、法國高中第 3 學年, 約為我國高三學生使用。第 3 冊計有 17 個章節, 第 1 章〈第二次世界大戰的結果及其影響〉、第 2 章〈第二次世界大戰的記憶〉, 本研究選擇第 2 章進行分析, 此與二戰歷史記憶最為相關, 相較我國也是較為少見且特殊的章節。

在二戰內容學習後, 第 2 章〈第二次世界大戰的記憶〉, 探討二戰在國民留下的記憶痕跡, 德國如何記憶二戰的暴行歷史, 法國如何處理維琪政府時期不光榮的歷史, 及帶領年輕世代思考及面對德國的過去, 該章節探討主軸與課綱中預期帶領學生思考現代國家暴力、過往記憶的被運用及轉變, 並反思歷史議題有關。此外, 在探討創傷過去, 不可避免會對過去進行倫理 (ethical) 判斷, 現今我們如何判斷過去不同環境中的行動者、對過去的詮釋如何反應今日

不同的道德立場 (moral stances)、過去的非正義又如何及何時對今日產生影響 (Seixas, 2012)，這些倫理問題的關注點不在於戰爭發生了什麼，而是教科書如何處理過去，及倫理面向的編寫或討論，也是本文關懷的重點。

該套教科書有德語版、法語版、日語版。本研究先翻譯日語版，由周偉琴（中國文化大學口譯課程講師）翻譯，考量不同語言版本在轉譯上可能產生些微落差，為謹慎起見，遂以日文版譯出的內容對照德文版修潤，並以德語版作為本研究分析版本，由李怡萱（淡江大學德國語文學系學士）對照德文版本酌修翻譯，並由周郁文（輔仁大學德語語文學系助理教授）進行德文版翻譯的校正，以確保資料信實度。另，研究者曾參訪國際教科書研究所 (Georg-Eckert-Institute for International Textbook Research)，此為德法共構歷史教科書的德國方代表機構，對該議題內容有初步掌握。

本研究希冀從國外的教材內容設計汲取他山之石，採取 Eisner (2002) 教育批評取徑：描述 (description)、詮釋 (interpretation)、評價 (evaluation)、形成主題 (thematics) 進行教科書分析。先運用「描述」及「詮釋」，以逐課論述方式，概括性的瞭解德法教科書對「第二次世界大戰的記憶」內容設計與樣貌，再從 Seixas 與 Morton (2013) 提出的倫理面向概念，酌以示例方式進行「評價」討論，以更瞭解指標內涵，並綜整該章的教材設計特色或原則，供教科書出版社編輯及教師歷史教學、設計選修課程時之參考。具體而言，研究目的為：

1. 分析德法高中歷史教科書「第二次世界大戰的記憶」之內容。
2. 探討該章教科書處理倫理面向之設計特色。

貳、文獻探討

一、歷史教科書與歷史記憶之形塑

記憶可分成個人和集體的歷史記憶。「集體」一詞，定義非常廣泛，可以是鄉鎮、城市、國家，也可以是一個階級或一種性別 (王汎森, 1993)，將個人的記憶放在社會環境中來探討，這便是「集體記憶」，集體記憶比個人記憶更具有社會和文化的意義 (王明珂, 1993；周樑楷, 2006)，法國社會學家阿布拉瓦希 (Maurice Halbwachs, 1877-1945) 在 1925 年提出了集體記憶的概念，Halbwachs (1992) 認為過去並非如實地呈現，而是基於現在重新建構。記憶的集體架構並非是集合個人記憶根據事實所建構，而是符合每個時代社會的優勢思想，用來建構過去意象的工具。Halbwachs 社會建構論的觀點，意味著集體記憶是不斷變動的。而社會權力的分配和流行的意識型態的變化，會改變人們

對過去的理解（蕭阿勤，1997）。蕭阿勤（1997）指出 Barry Schwartz 和 Michael Schudson 等試圖修正 Halbwachs 的社會建構論，認為「過去」從來沒有被「現在」所完全駕馭和壓倒。Schwartz 主張：因為歷史記錄的限制，過去不可能被截然的建構，只能被選擇性的利用。再者，利用的基礎不是任意的，被選出來紀念的事件，必然有某種事實上的意義，才有資格被紀念。這個內在的意義，是使這些事件持續不朽的先決條件（Schwartz, 1982）。綜上所述，歷史記憶是種凝聚的策略，各民族國家的社會或政治行動者多會藉此增加群眾對某群體、社會、民族和國家的認同，以創造和追溯共同的歷史記憶，透過歷史記憶的觀點，一方面有助於思考過去事件如何被理解，歷史研究如何建構、創造或延續過去，及如何選擇、重組、遺忘與再形塑過去；另一方面，對過去的處理有不同的方式與態度。

歷史教科書具有官方性、權威性、正式性、普及性的特徵，它將一個民族的歷史記憶深深地嵌入青少年的精神世界，因而是格外重要的「記憶的場所」，是一個民族的「體制化的記憶」，而此記憶又很大程度上形塑著新一代公民的認同：我是誰？我與國家或民族是怎樣的關係？作為一個公民，應該如何想、如何做？如何看待與外國（族）的關係（Hein & Selden, 2000）。歷史教科書內容不僅標記著「誰的合法知識」、「誰有權力決定知識」、「什麼知識」等問題，更形構了國民的公民素質，記錄與他者之關係，也反映國家認同的內容與概念（Leeuw-Roord, 2007; Shin, 2008），因此教科書內容的編寫決定了一世代的集體記憶。

Crawford 與 Foster（2007）分析比較各國歷史教科書，發現國家通常呈現特定的戰爭記憶，如國家英雄主義或製造敵人，以確認自我價值感（法國、美國），或故意忘記、輕描淡寫不願面對（英國），或呈現受害者形象以規避戰時的錯誤與責任（日本），或激化國家民族意識（中國）等等（引自卯靜儒，2010），各國通常選擇有助於國家認同的敘事，不太會揭露晦暗的歷史記憶，更不會呈現特定戰爭或事件一段時期的記憶變化。

教科書與教材是影響一世代歷史記憶的重要媒介，多數歷史教科書研究，通常探討歷史內容「選擇」和「排斥」什麼，而德法共同歷史教科書的第 2 章內容，從歷史記憶的觀點，讓高中生思考二戰記憶的轉變、拉近歷史與記憶的距離，不將背誦放在學習歷史的重要位置，取而代之的是深入思考歷史、面對倫理問題，有助於引導學生思考臺灣當前歷史記憶爭議的問題。

二、倫理面向的歷史思維概念

歷史是講述過去的故事，而我們如何知道過去？如何呈現已經不存在的知識（即過去），今日的我們和過去的人物之間有何關係？同一事件的不同敘述相

互衝突時，我們要相信什麼？為處理這些問題，歷史學家發展出歷史思維原則（Seixas & Morton, 2013）。為了讓學校歷史課程更注意歷史學家的探究方法和思維模式，Seixas 與 Morton（2013）提出了六大歷史思維概念：歷史意義、證據、連續和改變、原因和後果、歷史觀點、倫理面向，作為反思歷史教學的起點，幫助學生思考歷史學家如何把過去轉變為歷史，並開始主動建立歷史。六大歷史思維概念可視為歷史學家回應六個關鍵問題時的思考面向與策略。²

在進行歷史理解時，須考當時的脈絡，避免以當代價值和信仰衡量過去，並以史料證據為基礎作出合理的歷史解釋，這整個過程其實倫理判斷已含涉其中。本文特別突顯倫理面向，是因為在歷史學習過程中，無可避免會去評價過去的對錯善惡，而我們如何面對及回應，如何分辨什麼應該被記得、被紀念、被慶祝，並探討教科書中怎麼處理倫理問題。倫理（*ethic*）的定義為「處理好與壞，及道德的責任和義務」，是一套道德原則、規範個人或團體的行為準則、引導思想（*guiding philosophy*）、或具有道德意識（Merriam-Webster, 2020），當回顧過去的不公義時、當決定什麼是歷史的勝利和成就時、在判定歷史行動者時、對現有爭議問題作出判斷時，這些均會牽涉到倫理問題。Seixas 與 Morton（2013）提出 5 項倫理面向的指標，希望學生對倫理議題更有覺察意識：（1）學生能注意到教科書及各種媒體作品或多或少隱含著倫理立場。（2）考量歷史脈絡，對歷史行為作出公正的倫理判斷。（3）對於過去人們具爭議性的行為，應注意是否以當代的對錯標準去評判過往。（4）對於過去的貢獻或不公義之處，負有記得與回應的責任。（5）對於歷史的理解能幫助對當代議題做出有依據的評判。如表 1 及附錄所示，青少年時期，學生從自我中心，漸進發展出協調社會觀點，對人類行為採取「第三人稱」視角的能力，倫理道德面向的思考和歷史同理心發展高度相關（Selman, 2003），學生投入歷史學習時，應允許甚至鼓勵學生表達個人觀點和倫理判斷，學習在不同歷史及文化脈絡中檢視人類行為，並在歷史人物的特定時代條件下進行道德判斷，以培養具倫理反思及批判思考能力的公民。

² 六個關鍵問題分別是：學習過去時，我們如何決定何者是重要的？要如何知道我們知道過去？如何理解複雜的歷史流？事件為什麼發生及產生什麼衝擊？如何能更瞭解過去的人們？歷史如何幫助我們現在的生活（Seixas & Morton, 2013）。

表 1 倫理面向的歷史思維概念及其內涵指標

歷史思維概念	倫理面向的內涵指標
倫理面向：歷史如何幫助我們現在的生活？	1. 作者撰寫歷史敘述時會做出含蓄或明顯的倫理判斷 2. 藉由考量行動者的歷史脈絡，對過去行動進行合理的倫理判斷 3. 在做倫理判斷時，避免使用當代標準去衡量過去的對錯 4. 公平衡量歷史倫理意義，我們有責任記得和回應過去的貢獻、犧牲和不公義 5. 對歷史的理解，能幫助我們對當代議題作出有根據的判斷，但要從過去「學到教訓」是有限制的

資料來源：Seixas 與 Morton (2013)。

參、德法歷史教科書之內容編排分析

一、〈第二次世界大戰的記憶〉內容設計

第 2 章的架構如下，單元扉頁除了有章節架構外，並有導言和核心問題引導學習。

- 第 2 章 第二次世界大戰的記憶
 - 第 1 課 從勝利慶典轉為「銘記的義務」
 - 第 2 課 浩劫（大量屠殺猶太人）記憶
 - 資料 位在世界各地的浩劫記憶之地
 - 第 3 課 法國人與第二次世界大戰——「維希症候群」
 - 資料 法國的浩劫記憶
 - 第 4 課 1945 年之後的德國與其銘記的文化
 - 資料 是犯罪者還是受難者？切身面對過去的德國人

對二戰的記憶是什麼？我們該如何記憶二戰？該章設置了 4 課內容、3 個主題資料探討³。導言指出：

³ 每課的設計元素有「問題引導語」、「課文內容」、「歷史術語解釋」、「史料／文獻節錄」、「圖表照片」、「學習指南（問題討論）」，以雙頁展示，編排模式大致採左半邊是問題引導語、課文內容和歷史術語解釋，右半邊是史料／文獻節錄、圖表照片和學習指南（李涵鈺，2019）。

以往紀念戰勝或戰敗的愛國主義慶典，逐漸轉型為向世界各地受難者致敬哀悼的儀式，這樣的紀念儀式喚醒銘記的義務，避免重蹈戰爭暴行之覆轍（Geiss & Le Quintrec, 2006, p. 30）。

接續提出兩個核心問題：二戰在各國國民的記憶裡，留下什麼痕跡？法國和德國如何面對各自的過去，又如何克服圍繞著喚起維希和納粹政權所產生的糾葛？從章節導言和提問設計，具體指出對於戰爭紀念重點的轉變，傳達了對於記憶的保存與銘記的重要，及如何面對過去的難題。

（一）第 1 課：傳達戰爭記憶具有國際性質

第 1 課標題為「從勝利者的狂熱轉變為銘記的義務」，明白指出對於二戰的記憶，不同陣營的國家能否找出共同價值？從課文內容，先從戰爭的贏家及輸家分別論述，對同盟國而言，5 月 8 日這一天象徵的是民主主義戰勝了納粹的極權主義，對戰敗國而言，德國和日本分別受到戰爭審判。在戰爭責任方面，點出了因冷戰爆發使得美國終止追究戰犯，對日本的戰爭責任未即時追究的問題。另外同盟國轟炸德勒斯登和廣島遭受原子彈襲擊，認為德國和日軍所犯下的暴行並非特例。

接著 1960 年代起興起一股重新檢視過去的批判態度，開始探討猶太大屠殺的問題，遭德國佔領的記憶也引起新的爭論，如法國的維希政權。隨著蘇聯瓦解，1990 年戈巴契夫正式承認蘇聯軍隊曾於 1940 年在卡廷森林屠殺波蘭俘虜和軍官。課文中傳達了隨著時間重新評價過去的現象，對二戰的記憶，除了多元性，也有推翻過去記憶的再記憶性。

為了銘記自己在戰爭中經歷的苦難記憶，幾個民間團體較過往積極行動，像是在納粹暴行下蒙難的猶太人、辛提人與羅姆人、被羅斯福拘留的日裔美國人、遭史達林下令驅逐的蘇聯各民族等受難者，這些持續增加的受難者、紀念場所和紀念儀式，闡明了對二次世界大戰記憶的差異性（Geiss & Le Quintrec, 2006, p. 32）。

戰爭記憶有超越國家的性質，課文分別以德國總理 2004 年受邀參加諾曼第登陸 60 週年的紀念儀式、中國的反日仇恨和立陶宛、愛沙尼亞拒絕參加 2005 年俄羅斯舉行的慶典為例，來說明戰爭記憶可能達成和解，也可能加劇裂痕。

在史料的閱讀和思考方面，以 2004 年於華盛頓落成的第二次世界大戰紀念碑圖片，「是首座感念 1600 萬名以美國士兵身分參與戰爭者的國立紀念碑。這

當中有 40 萬人在戰役中喪命」及俄羅斯在 2000 年到 2003 年所使用的海報標語「5 月 9 日，慶祝勝利！」，從這 2 筆資料，讓學生思考「1945 年後，戰勝國希望如何紀念戰爭的結束？」。此外，搭配日本村山富市首相在 1995 年的談話稿，及法國總統希拉克在諾曼第登陸 60 週年國際紀念儀式上發表的演說詞（如下），做為學生閱讀材料。

在這幾十年當中，昨日曾經相互對峙的敵人共同建立起當代。雙方都注視著未來。我們向歷史、戰士們、痛苦、流過的血，致上敬意，同時也慶祝和平與民主主義的勝利。鑑於變化中的世界危機，繼續忠於我們祖先的遺志、犧牲與話語，忠於他們為其奉獻生命，而形塑的尊敬、正義、對話、寬容等所謂的人道價值。甚而，讓我們為我們的孩子建立尊重多元人類、多元文化、多元民族的自由且進步的世界（Geiss & Le Quintrec, 2006, p. 33）。

從談話稿和演說詞，探討「當前的第二次世界大戰紀念儀式上，所要強調的是什麼樣的價值觀？什麼樣的教訓？」。透過本課的學習及所提供的史料文獻，也讓學生思考「戰敗國是否應該參加同盟國的勝利紀念儀式？請闡述自己的意見」。從呈現不同國家對戰爭記憶的處理，可能促進和解，但也可能帶來分裂的討論，讓學生思考當前紀念儀式強調的價值。

（二）第 2 課：探討猶太大屠殺的記憶轉變

課首提問「從遺忘到銘記義務，對猶太大屠殺的紀念是如何轉變？」來探討昔日曾被遺忘的浩劫，是怎麼成為全世界不應遺忘的記憶。課文中先提到在戰爭結束後，倖存的猶太人多人致力於蒐集種族滅絕的相關證詞和證據，出版相關書籍，從最初未引起注意，轉變到猶太社群積極引起注意和應如何被記憶。

猶太人本身也面臨了重新融入社會的困境，他們本身不願自己跟其他戰爭受難者有所區隔。第二次世界大戰結束後，猶太人希望人們將他們視為在華沙的猶太人居留區奮勇戰鬥的戰士，而非被動消極的種族滅絕受難者（Geiss & Le Quintrec, 2006, p. 34）。

1961 年在耶路撒冷進行的艾希曼審判成為轉捩點，「首度有 111 位證人提供證詞，當時的他們隨即成為傳承記憶的重要角色。自此，危害人類罪是沒有時效的」，1968 年國際條約中明訂追訴戰爭犯罪或犯下危害人類罪，可不受時效限制。

接續提及 1967 年的六日戰爭，讓原已散居各地的猶太民族，重新甦醒種族滅絕的記憶，1973 年美國的猶太人團體將種族滅絕記憶列為優先事項，提出猶太大屠殺有別於其他悲劇，尤其是在奧許維茨集中營。1978 年在美國及德國播映的電視連續劇《猶太人大屠殺》以及 1993 年在全世界創下佳績的《辛德勒的名單》（史蒂芬史匹柏執導）。由此時間序，論述了為何猶太大屠殺在美國大眾文化中占據了核心位置。最後提及猶太大屠殺並非只有猶太人社會視為第二次世界大戰的闡述重點，而是成為全世界應銘記的事件。

為了避免世人遺忘猶太大屠殺，建立了許多的紀念碑。曾遭囚禁於集中營的諾貝爾和平獎得主（1968 年）艾利·魏瑟爾，曾表示猶太人大屠殺是「發生在猶太人身上，無法比較的悲劇，其意義卻具全球性」。猶太大屠殺記憶不全是向受難者表示敬意，也是呼籲未來世代切莫重蹈如此悲劇（Geiss & Le Quintrec, 2006, p. 34）。

在學習指南的討論，以 1978 年猶太大屠殺電視連續劇為例，指出「不只在美國吸引 1 億人收看，還刷新了前所未有的收視率紀錄」及補充美國大眾文化中的《鼠族》漫畫⁴，引導學生思考，「為什麼猶太大屠殺的記憶會變成在美國輿論中占據重要位置？」此外，提供身為集中營倖存者的法國前閣員西蒙娜·薇依，其在阿姆斯特丹大學猶太大屠殺暨種族滅絕研究中心開幕式的致詞、及天主教會主席⁵所撰寫的文書，表達懺悔與遺憾之意、以及聯合國秘書長科菲·安南於紀念納粹集中營解放 60 周年的聯合國臨時大會上發表的演說作為閱讀材料，讓學生思考「第二次世界大戰結束之後，針對猶太人種族滅絕論述發生了什麼變化？人們為追悼種族受難者的儀式中賦予何種意義？」另外，讓學生思考「能否從猶太大屠殺中體認到『教訓』？」。

第 2 課另有提供「資料」，類似延伸主題學習，讓學生認識世界各地的浩劫記憶。在導言裡直指為什麼 1980 年代後追悼設施陸續興建，紀念大屠殺的場所越來越多，除了猶太人更強烈表達他們對第二次世界大戰的記憶，也與歐美輿論主張應將「銘記義務」傳承給年輕世代有關。文中介紹了 5 個紀念場所：巴黎的猶太大屠殺紀念館、以色列猶太大屠殺紀念館、奧許維茨國際集中營紀念碑、華盛頓的猶太大屠殺紀念博物館、柏林的歐洲被害猶太人紀念碑，分別以

⁴ 阿特·斯皮格曼創作的漫畫《鼠族》，根據從奧許維茨集中營倖存的父親敘述的證詞而描繪的漫畫。他將猶太人描繪成老鼠，將納粹畫成貓。本作品在 1992 年獲得普立茲獎（Geiss & Le Quintrec, 2006, p.35）。

⁵ 由葛錫迪司鐸級樞機擔任主席時，對猶太教宗教關係委員會所撰寫的文書，1998 年出版「我們不能忘懷：猶太大屠殺考察」。

圖配文的方式，簡介興建由來、特色與意義。但可惜這個延伸學習沒有搭配紀念場域設計問題，只有在導言提到：

在柏林和華盛頓，適合追悼因納粹而成為受難者的猶太人和非猶太人的各個地點，卻成了人們爭論的焦點。這樣的爭論，正代表著倖存者及其子孫現今是何等重視其自我認同能否獲得他人的認可（Geiss & Le Quintrec, 2006, p. 36）。

（三）第3課：探討「維希症候群」

課首提問了「為何長期以來，維希政權的存在被隱藏，並被法國身為抵抗者的神話所替代？」，課文內容提到，重建法國國民的團結性與國家威信，是二戰後最優先的事項，因此法國主流社會對二戰期間親納粹的「維希政權」，曾協助載運猶太人到集中營之事選擇避談，當時較符合法國利益的詮釋是，以法國

身為抵抗者的英雄，取代被占領期間的記憶、戰俘的記憶、基於人種的理由而遭拘禁於集中營人們的記憶。尤其在 1964 年，在全國抵抗運動委員會的發起人尚·慕蘭屍體入祀先賢祠時，對法國身為抵抗的頌揚達到最高潮。然而，自 1970 年代起，不論在新聞報導，還是在電影或歷史書籍中，歷史學家亨利·盧梭所稱的「維希症候群」⁶就此產生，再次掀開國民記憶中尚未癒合的傷口。此時，團結英勇反抗的法國英姿，轉變為在納粹占領期間的晦暗、不甚光榮的身影。

法國政府首腦長期不認為法蘭西共和國應為維希政權犯下的行為負責。因此，法國政府首腦拒絕正式承認法蘭西國⁷對於將猶太人移送至集中營有責任。然而，隨著猶太人對戰爭期間的記憶，打破了截至當時對維希政權反猶太主義保持的沈默。因此，曾參與移送猶太人至集中營的數名法國人和德國人主導者，也必須在法國受審（Geiss & Le Quintrec, 2006, p. 38）。

⁶ Rousso 所謂的「維希症候群」主要是指有為數不少戰後出生的那一代法國人，在七零年代末期不願意承認納粹大屠殺是真實發生過的歷史。他們批評受難者對屠殺與迫害的記憶有許多問題。為了掩飾維希政權協助載運七萬六千名猶太人（其中包括不少兒童）到奧許維茨集中營送命，他們只承認有奴工營存在，卻不承認猶太人所說的滅絕營是真的。因此 Rousso 認為，法國主流社會對於曾經支持納粹的過往，尚停留在「未完成的哀悼」（unfinished mourning）。這種不願進行轉型正義的態度，違反了法國的共和價值（花亦芬，2016）。

⁷ 維希政權下的法國正式名稱。

文中介紹了在法國以「危害人類罪」遭審判的3位軍官，他們分別在1987年、1994年、1998年受審，資料中附有照片並簡介其罪行與審判結果，提問讓學生思考「在法國因危害人類罪所進行的審判，引發了何種狀況？這與第二次世界大戰結束後隨即進行的審判有何不同？審判能否對歷史學家的研究有幫助？請闡述自己的意見。」

此外搭配課文，以「戴高樂主義的自由法國記憶—入祀先賢祠的尚·慕蘭」的追悼演說集，放上1964年法國文化部長安德烈·馬爾羅的演說辭之部分節錄，讓學生思考「安德烈·馬爾羅努力透過尚·慕蘭這個象徵性的人物，描繪出反抗運動的何種姿態？」課文最後以標題「公開承認法蘭西國的罪行」，並引用1995年總統賈給·席哈克的正式演說辭：「是的，法國人、法國政府推了占領軍瘋狂的罪行一把。」並以2000年，法國依法律將7月16日定為「法蘭西國的種族、反猶太罪行」追悼紀念日，來說明法國對二戰的記憶，從失憶到記憶，從英勇抵抗到共犯合作的姿態。

第3課的「資料」，更進一步探討在法國的猶太大屠殺記憶，從戰後初期不太受到重視與傾聽，到1960年後，倖存者努力防止對該事件的記憶不受重視，也讓長期採取保守態度的法國政府，不得不公開承認法國的行政機關曾幫助納粹執行犯罪的事實。文中依時間序呈現5份資料，第1份標題是「為了法國而死」，節錄1945年賈克·達爾維雍、西蒙·維希涅的著作《德朗西猶太人暫時收容所—另一種異端審判》，闡述了當時兩位親共的作者及1945年當時的法國猶太人廣泛共通的想法：在生與死之間掙扎的抵抗，不只是為了法國，更是為了自由而戰。第2標題是「維希政權的責任隱匿」，以圖文搭配的方式，說明1956年由亞倫·雷奈所執導攝製的首部大規模關於納粹集中營的紀錄片《夜與霧》（法文：Nuit et brouillard），該紀錄片遭法國審查局剪片，影片中代表法國警官的平頂硬帽被黑線覆蓋而無法辨別。透過提問讓學生探討「紀錄片在審查過程中遭刪除的原因為何？」

第3標題是「現在的法蘭西共和國能承繼當時法蘭西國的罪嗎？」以1994年9月法國電視台專訪弗朗索瓦·密特朗總統的談話節錄：

現在的共和國跟那個毫無瓜葛。我對著良心發誓，法國本身對這些在法國打敗仗時趁機奪取權力，並且該獨自為這些罪行出來做說明的少數活動份子也並無責任。不是現在的法蘭西共和國也不是法國。所以，我不會以法國的名義道歉，就如同我以前說過的一樣（Geiss & Le Quintrec, 2006, p. 40）。

第 4 標題是「法國的責任」，1995 年賈給·席哈克總統對 1942 年 7 月 16 日、17 日發生的大規模圍捕猶太人事件追悼儀式上發表演說：

法國背棄了自己的話，將原本受保護的國民交到行刑者的手中……。承認過去的過錯、國家犯下的過錯。不再隱瞞我們歷史的黑暗時代。這指的就是守護著人類，人類的自由與尊嚴。但也要與持續存在的黑暗勢力戰鬥。我們確實犯下過錯。有個人犯罪和集體犯罪。然而，行為公正高潔，忠於傳統與精神的法國身影仍確切存在（Geiss & Le Quintrec, 2006, p. 41）。

透過前後兩位總統的專訪和演說，節錄部分內容讓學生閱讀並提問「法國正式承認法蘭西國移送猶太人進集中營的責任時，面臨什麼樣的困難？」、「席哈克總統的演說與前任總統的態度相比，有哪些重大轉變？」、「一般認為有必要傳承種族滅絕的記憶，其原因為何？」。第 5 標題是「甦醒的猶太人種族滅絕的記憶」，課本放上由克勞德·朗茲曼執導的電影《SHOAH（浩劫）》（1985 年）海報，說明導演放棄使用當時的紀錄資料，趁倖存的當事人仍健在時進行專訪，再拍攝專訪過程的回憶。最後讓學生整體回顧「1945 年以來，猶太大屠殺的記憶是如何在法國傳承？」透過資料閱讀，進一步反思法國對二戰猶太大屠殺的記憶。

（四）第 4 課：德國如何面對同時是加害者與受難者的身份？

課首提問「德國社會如何在承繼納粹罪行責任的同時，追悼在第二次世界大戰的德國受難者？」課文依時間序提到兩個德國、兩種銘記文化，由於德國在第二次世界大戰結束後分裂成兩個國家，自 1945 年以來發展出兩種戰爭記憶。

戰後的德國人視自己為戰爭的受難者，將納粹政權犯下的戰爭罪行責任推到希特勒及其親衛隊身上，藉此壓抑對第三帝國的記憶。而東德則是標榜戰勝了「納粹德國的法西斯」，將納粹遺緒推卸給西德（Geiss & Le Quintrec, 2006, p. 42）。

西德自 1950 年代開始，顯示出比過往準備好處理納粹犯罪的記憶，如 1958 年成立追究納粹犯罪中心，重啟對前納粹成員的起訴與審判，隨著西德對東歐各國採取親近政策，1970 年維利·勃蘭特總理的「華沙之跪」，顯示了官方立場為過去罪行表達懺悔。然而，社會中仍有許多不同的聲音，如 1996 年丹尼爾·戈爾德荷根出版《希特勒的志願行刑者們》，儘管書中備受爭議的主張，認為不

單是希特勒，全體德國人都是狂熱的反猶太主義者，仍成為暢銷著作；1998 年刊登於法蘭克福匯報，馬丁·瓦爾澤的評論「善良的平庸」，表達「奧許維茨不該成為強迫性的例行儀式或道德的棍棒」、並且放了 2000 年反對興建歐洲猶太大屠殺紀念碑的遊行照片，圖文搭配「反對為遭屠殺的歐洲猶太人興建紀念碑的新納粹主義人士的遊行」、及呈現了 2004 年德國總理施若德在諾曼第登陸 60 周年紀念儀式上的演說，傳達出雖然社會上有不同的觀點，但銘記的義務已更加為人所接受。

搭配資料的提供，提問讓學生思考「為何馬丁·瓦爾澤判斷媒體或知識份子過度追憶奧許維茨？為何他會引發論戰？請闡述自己的意見」、「這類極右派的遊行可能在今天的德國引發什麼樣的迴響？請闡述自己的意見」，這些問題都是學生生活所見的事物，用以反思德國社會中的不同意見。

該課延伸主題讓學生思考「犯罪者還是受難者？」在德國，對於猶太大屠殺普遍已有銘記義務之共識。然而，長久以來的問題在於應如何將此義務傳承給未來的年輕一代。文中運用西德總統在終戰紀念儀式上的演說，表達了「年輕人對當時發生的事件沒有責任，然而對於過往行為的歷史結果負有責任……我們有義務幫助年輕人理解，何以保存記憶極其重要」，也節錄了弗朗茨·約瑟夫·施特勞斯⁸《回憶錄》的內容，「我一再強調德國人應重新學習如常地挺起胸膛邁開步伐，這些都與隱蔽德國犯下的罪行毫無關聯。當世人追究我們在國際上要負的責任時，我們沒有權利以過去為藉口而逃避義務。」呈現了德國人仍要自信面對責任，也無須過於輕看自己。

另外面對奧許維茨與德勒斯登的記憶，在 1995 至 2005 年的過去 20 年間，產生了些許變化，除了透過民意調查機構的數據顯示：有 74% 的德國人不認為至今仍應對奧許維茨抱持著罪惡感，有 20% 仍抱持罪惡感；而德國人是否仍要為猶太人負起特別的責任，兩者的意見差異不大，認為要負起責任的 47%，不特別負起責任的 48%。可以看出，德國教育年輕一代面對過去沉痛歷史，除了勇於承擔責任的義務，也應自信走向未來，避免悲劇再次發生的責任。

肆、綜合討論

一、如何記憶過去：倫理面向的探討

這 4 課探討了產生記憶的過去事件，對這些記憶的保存、傳承、選擇、強

⁸ 1978 年到 1988 年擔任巴伐利亞邦總理。

化、轉變及對當代可能產生的爭論。以下從 Seixas 與 Morton (2013) 倫理面向提出的要點與指標對該章內容進行探討。

(一) 倫理立場：含蓄 (implicit) 或明確 (explicit)

第 1 個指標「作者在書寫歷史敘事時，會做出含蓄或明確的倫理判斷」。教科書中不論是課文內容或引用的文獻文件，歷史的敘寫多少會含有作者個人的倫理判斷，而教科書的設計應讓學生有辨認、分析歷史敘事中倫理立場的機會。

在第 4 課的延伸主題，同時放上了西德總統魏茨澤克於 1985 年 5 月 8 日 40 年終戰紀念儀式的演說及 1989 年巴伐利亞邦總理的回憶錄，雖然兩人都認為應為過往行為的歷史結果負起責任，但是否為國家集體的過錯則態度迥異，前者提出：「銘記指的是誠實且純粹地回想起某件事，而讓它變成自己內在的一部分……我們有太多人都宣稱自己全然不知或未曾察覺。整個民族的罪責或無辜是不存在的」；後者提出：「我覺得我未參與第三帝國，我個人也未曾被捲入其中。同樣的，我也持續駁回德國民族的「集體之罪」之口號」，課文沒有提供對錯立場，而是讓學生閱讀兩者資料，讓學生指出兩者觀點的相同及相異點，從中解析出作者的潛在意義或價值判斷。

Seixas 與 Morton (2013) 認為學生需要理解歷史記述本身就是解讀，這些解讀可能是基於歷史證據出發，有理有據，也可能沒有。因此，教科書或教學應提供學生充足機會，學習去意識到各種慶祝、譴責、紀念活動背後的價值立場，辨認不同創作者在各種文本（如電影、歌曲、小說、博物館、紀念碑等）的倫理判斷。若教科書的設計無法讓學生有區辨的機會，教師在教學時若能適時的提醒，亦能幫助學生有意識地瞭解倫理立場。

(二) 歷史脈絡如何導向公正的倫理判斷

第 2 個指標「將行動者的歷史脈絡納入考量，能對過去做出合理的倫理判斷」。學生通常認為歷史人物不是大壞人，就是大英雄，且不會出錯、會做選擇的人。歷史脈絡能幫助學生做出較公正的判斷，更加理解為何人們在過去如此行動，協助辨認出過去存在哪些限制或條件，讓選擇與可能性受限 (Seixas & Morton, 2013)，以對他們的行為做出合理的判斷。

以第三課「法國人與第二次世界大戰——『維希症候群』」為例，法國在二戰後結束後，最優先處理的是重建國民的團結性及國家威信，因此較符合法國利益的作法是讓維希政權的最高領導者定罪，並讓國民忘卻 1940 年的戰敗及維希政權的存在，因此法國身為抵抗者的英雄形象覆蓋了被占領期間的記憶。文中提到「1958 年重新掌權的戴高樂將軍仍成功地讓國民只牢記一部份戰爭記

憶，維希政權和據稱限於極少數叛國者的納粹合作記憶被隱瞞了」，在延伸資料中，呈現 1956 年一部納粹集中營的紀錄片，遭法國審查局剪片的畫面，傳達了維希政權試圖掩蓋責任的事實。

法國史學家 Henry Rousso 因為法國社會的集體噤聲，於 1987 年出版了一本專書《維希症候群：法國自 1944 年起的歷史與記憶》（*Vichy Syndrome: History and Memory in France since 1944*），批判法國社會不願面對歷史反省的集體心態。Rousso 所謂的「維希症候群」主要是指有為數不少戰後出生的那一代法國人，在七零年代末期不願意承認納粹大屠殺是真實發生過的歷史（引自花亦芬，2016）。因此，從課文的敘述及資料幫助學生理解 1960、70 年代，為什麼法國當局及民眾不太承認有關協助納粹政權執行屠殺之事實。

透過對歷史脈絡的瞭解，如 Seixas 與 Morton（2013）所言，會影響我們要譴責「旁觀者」到什麼程度、要讚揚「救人者」到什麼程度。做出倫理判斷時，可試著讓學生回到歷史脈絡思考，如果自己生活在維希政權後的時代，是否同樣相信國家的那些說辭，而認同國家身為抵抗者的角色，又是否有勇氣承認可能的過錯。

要對過去做出倫理判斷，進行合理評判，有一定難度，有時並非個體一人之為，當譴責個人變得有難度時，可以思考更上一層的社會結構，協助執行屠殺是否被當時社會所接受、當時是否有人反對（Seixas & Morton, 2013）。如果教科書對於過去的社會環境條件及所存在的限制能清楚呈現，能幫助學生理解過去人們為何採取這個決定或行動，藉以分辨當時行為的選擇性及可能性的受限，較能對他們做出公正的判斷，也能發展學生同理心，站在他者立場設身處地去思考和看待。

（三）對與錯：避免以當代標準進行衡量

第 3 個指標「在做出倫理判斷時，很重要的是避免以當代標準去衡量過去的對錯」。Seixas 與 Morton（2013）以瞭解一個世界觀來說明，若能瞭解奴隸時期的種族歧視世界觀，能幫助理解當時（雖然並不同意）奴隸主與種植園主的行為。由於歷史事件或人物的評判，很容易以現今標準去評斷，該指標與前述提及的歷史脈絡有些許相似，不套用現在的標準以今非古；再者，隨著研究文獻的不斷挖掘及推陳出新，對於過去的評價也可能產生改變，本章多處運用時間軸的轉變，傳達出重新評價、記憶轉變的例子，包括第 1 課對於二戰的記憶，由「具愛國主義性質的勝利慶典，退卻為對戰爭犧牲者的『銘記的義務』」、第 3 課以維希症候群為例，法國從全民團結對抗納粹的英勇表現的主流論述，到 1970 年代後，對維希政權在納粹時期的協力共犯進行重新評價。

官方主流敘事是指在歷史某個階段開始，作為「文化人造物」(cultural artifacts)被設計來幫助發明「國家」、幫助建立「國家社群」(Carretero, 2017)。學生常直覺認為歷史是過去的再現，然而從時間縱軸來觀察，學生可以瞭解歷史如何被再現、被建構，一個歷史事件的概念是如何被影響、被改變，對於歷史學習會更有敏覺意識。然而即使二戰或納粹大屠殺的創傷記憶漸漸超越國家性紀念的框架，不代表這樣的記憶轉變就完全沒問題未被宰制。

「現在主義」是以現在人的鏡片去看待過去的行為，我們必須克制此一慣性的心理反應，才能獲致成熟的歷史理解思維(林慈淑、蕭憶梅、蔡蔚群、劉唐芬譯, 2020)，教科書及教學時適時提醒學生，回到過去人物的脈絡進行思考，了解過去與現在的倫理標準之間所存有的改變或差距，避免從現在思維去評斷。

(四) 記得與回應

第4個指標「持平衡量倫理意義，能讓我們更清楚有記得與回應過去的貢獻、犧牲、不公義的責任。」對於過往行為做出倫理判斷的同時，可視為一種我們與過去的人物和事件之間存在的關係，當確認有責任銘記和回應過去的不正義後，再去思考如何回應，而回應分了幾個層次，從記得、告訴他人、紀念、採取行動等方式，都是回應過去對現在所設下的責任，此時面對過往的義務感，來自過去行為所造成的後效具跨世代性，至今仍影響當今的態度或社會結構(Seixas & Morton, 2013)。

以紀念碑為例，第4課透過東德於1958年在布亨瓦德集中營遺址興建紀念碑的海報，海報標語是「對抗法西斯人們的目的，已在東德實現」，讓學生從宣傳海報去思考東德選擇了什麼樣的二戰記憶。圖的標題「在東德對於反抗法西斯運動的美化」，傳達出雖然東德用比西德更激烈的手段去納粹化，標榜戰勝納粹德國的法西斯，課文指出此作法「直到兩德統一為止，東德對過往記憶的作為幾乎是毫無意義的(Geiss & Le Quintrec, 2006)」。什麼樣的貢獻、犧牲、英雄行為值得被記憶？透過對過去事件對當代造成的後效來進行評判，有助於釐清是否有責任義務去記憶及判斷回應方式(紀念碑)的合理性。

此外，從課文中不斷呈現德國的銘記義務，不論是德國總理施諾德的演說：「德國國民承擔了永無止盡的義務——對抗種族歧視、反猶太主義、極權主義意識型態」、西蒙娜·薇依的致詞：「猶太大屠殺是全體人類的遺產。我深切期許猶太大屠殺的記憶不單只是良心的一部分，而是永恆喚起對人類尊嚴和基本價值敬意的事物」、西德總統：「年輕人對當時發生的事件沒有責任，然而對於過往行為的歷史結果負有責任」、或是直接放上1970年西德總理維利·勃蘭特在華沙猶太區起義紀念碑前下跪的照片，以官方立場為過去的罪行表達懺悔之意。試圖透過政治人物的演說致詞，傳承身為德國人的責任義務，提問為追悼

種族滅絕受難者的儀式賦予何種意義外，也讓學生思考久遠的不公義事件，是否仍要負起責任或抱持罪惡感？另從這些演說詞、社論、民調、回憶錄等不同資料讓學生探討德國人面對過去的態度出現的變化。

（五）歷史：我們所屬的連續光譜

第 5 個指標「我們對歷史的理解，能幫助我們對當代議題做出有根據的判斷，但須明白，要直接從過去『學到教訓』是有限制的。」過去的經驗能幫助理解現在的議題，也能幫助學生更認真看待目前所處理的各種努力。不同時空下有無數因素的動態結合，假使僅僅把歷史簡化為讓人從中學到一課，容易導致人們將過去和現在進行自我服務或懶惰的比喻，但歷史中也有很多規律性，可以指引我們的行動（Seixas & Morton, 2013），若要從過去學到教訓，那麼可以思考過去的經驗如何提供現今指引。

第 2 課對於猶太大屠殺的記憶，運用聯合國秘書長科菲·安南的談話⁹：

說來簡單但要化為行動卻非常困難。從猶太大屠殺之後，全世界仍目睹了柬埔寨、盧安達和舊南斯拉夫民族屠殺等無從制止與防杜之辱（Geiss & Le Quintrec, 2006, p. 35）。

讓學生思考能否從浩劫中體認到「教訓」。但這些不同屠殺的背景和目的不同，是否具有可比性，課文中沒有提示如何評估判斷。

本章處理較好的是課文中有許多學生生活周遭的議題，傳達了歷史就存在於生活之中及其道德議題的探討，如第 4 課課文及資料放上 1998 年作家馬丁·瓦爾澤在演講中提到各類媒體不時提及奧許維茨，輿論恐終將對此變得厭煩、抗拒。課文中以「類似的言論遭到極右派運用，放緩了是否在兩德統一後的柏林中心興建猶太大屠殺紀念碑」，從課文及資料閱讀讓學生闡述「為何馬丁·瓦爾澤判斷媒體或知識份子過度追憶奧許維茨？為何他會引發論戰？」，並以新納粹主義人士反對為遭屠殺的歐洲猶太人興建紀念碑的遊行照片，讓學生闡述極右派的遊行可能在今天的德國引發什麼樣的迴響？及討論「奧許維茨與德勒斯登——區分不出加害者與受難者的危險」一文，暗示著勿將同盟國的轟炸與驅逐，將加害者作為受難者合理化之論調，提醒學生對於戰爭及屠殺記憶責任之倫理價值，以結合社會時事議題的方式，思考如果過去的人物已經死去，對這些記憶或紀念有倫理義務嗎？

⁹ 2005 年 1 月 24 日聯合國秘書長科菲·安南於紀念納粹集中營解放 60 周年的聯合國臨時大會上發表的演說。

教科書上呈現這些議題討論，對教學上較挑戰的是，如何引導學生意識到對過去的不公義有責任、如何延展學生理解公道的概念，過去的不正義會遺留到當代社會（Seixas & Morton, 2013），若難以做出公正的評判，很難認同有責任去記憶和回應。當學生對歷史倫理議題更有意識，更能幫助判斷遺緒至今的問題，參與社會並做出行動，理解並連結過去、現在、未來。

二、教材設計的模式

（一）從時間縱軸探討事件的記憶演變

本章運用了拉長時間軸來看如何記憶過去的特定事件，第 1 課至第 3 課的敘事手法都呈現出人們對二戰的歷史記憶隨著時間而改變，第 1 課從戰爭勝利者的慶祝儀式轉變為對受難者哀悼的紀念儀式；第 2 課呈現出對猶太大屠殺的記憶，由遺忘到銘記，是如何產生變化；第 3 課呈現出法國對維希政權的態度，由否認到間接承認。學生能從記憶的轉變中，瞭解歷史敘事的建構過程，歷史解釋會隨著利益、目的、特定團體的力量、證據而演變，而歷史解釋某部分也影響著我們的記憶。

多數教科書關於國家社會主義與納粹大屠殺在家庭中的討論，似乎都遵循既定模式：反抗故事、個人受害者，以及戰爭苦難（Brockhaus, 2008），教科書研究手冊提到對於教科書的概念已逐漸朝向不再是國家特權領域，不再僅被視為刺激愛國心的潛在課程工具，而是表達世界文化的媒體，反映社會如何理解過去的相關爭議（Christophe et al., 2018），如諾哈在記憶所繫之處所提的不探究往事如何發生，而是瞭解它如何持續地被利用、應用與誤用，以及它對於當下造成的影響。要追問的不是傳統，而是它如何被建立、被傳承。不是重建、甚至不是再現，而是一種再記憶。是記憶，而不是回憶，是一種再記憶。是現在對於過去的全盤操作與支配管理（戴麗娟譯，2012）。我國教科書不可避免地仍以國家性／集體性的描寫方式來呈現某個事件的特定記憶，且是長時段編序呈現。誠如林慈淑（2019）所反問的如果中學課程在啟發學生心智、發展思辨與探究能力的話，那麼學生到底應該學習什麼「重要的」主題。

筆者認為學生應學習的重要主題之一，包括擴展傳統歷史教科書對各個歷史時期敘述的既定模式，若從記憶轉變的角度來呈現某個事件，較能瞭解記憶如何鬆動、傳承或鞏固，也呈現在衝突和協商中如何被再生產和改變，學生對歷史會更有意識。

「歷史知識」指的不是過去的事情，而是對過去事情的理解，「歷史」是後人「建構」起來的（張元、蕭憶梅，2012）。德法教科書在既定的二戰學習重點之後，接續「第二次世界大戰的記憶」此一章節，從時間縱軸來瞭解某個事件

的記憶變化，或許能從更大網絡中來看某一論述的發展情形，瞭解歷史的被建構性。

（二）運用大眾記憶的歷史題材拉近歷史與記憶的距離

「記憶」是人們深刻感受到的，它建立社群聯結、集體身分和共同的敵人，因為保存和增進的措施而強化；歷史則是分析性和知識性的，會因為以證據為基礎的批判和修訂而強化（Nora, 1996; Sexias, 2018）。本章運用大量生活中的大眾文化媒體，如博物館、電影、紀錄片、暢銷書、漫畫、報章雜誌等，透過與這些媒介內容的互動，拉近歷史與記憶的距離，如探討報章雜誌刊載 1997 年德意志國防軍犯罪的展覽，引發德國全體國民對發生於東部戰線暴行有無責任的爭論，提問讓學生思考人們如何解釋這個事實。再者，有些議題討論，如反對興建猶太人大屠殺紀念碑的遊行，也是連結學生生活或可與家庭討論的問題，或是週刊調查德國人對集中營的罪惡感和對猶太人負起特別責任的民意調查結果，這些將學生在校外的生活經驗，如家庭、社區、文化互動等，及一般大眾對過去的記憶與理解，有的在課文中呈現，有的放入問題中討論，既呈現一定的歷史細節，又從歷史與當下兩個視角設計思考題，傳達了歷史不是與當代現實脫節的記述，而是持續地影響現在生活，對當代具相關性與重要性。

現今年輕學生對於 Apple（2000）所謂的官方知識，有自己的詮釋與解讀，進而調適所學，已不是單向直線的接收官方處理過的知識或記憶。各課的問題討論，除了讓學生從閱讀資料中檢索判讀、比較或歸納外，最常出現的是提出自己的見解，如讓學生表達這個演說能否為年輕一代理解？對於極右派遊行、對於是否過度記憶奧許維茨等問題，都試圖連結學生對當代事件的看法。Bermudez（2019）建議教科書記述，應提供過去與當代連結的描述，否則容易阻礙了年輕人對於過去進行反思探討的可能性。過往衝突也會出現在學校之外的論述場合，如家庭中或媒體上（Stöber, 2013），不管是家庭的討論或各式媒體的報導或展演，都說明學校不太可能只傳授既定的框架或單一面向的觀察。

我們應該從「過去」的敘述中發掘出它所潛藏的「現在」及「未來」（王汎森，2008）。歷史的問題往往也是現實生活中的問題，本章運用大眾媒體所呈現的公眾記憶，搭配課文中所形塑的學術歷史知識，試圖調解兩者，以討論、磨合、釐清或擴展學生的個人觀點，試圖串起過去與現在、社會事件與個人經驗、學術知識與集體記憶中對於過去社會的再現，讓學生從歷史的連續性和改變中，培養參與社會、政治和文化論辯的潛力。

（三）透過問題設計倫理道德的議題

倫理面向是過去和現在的距離所產生的兩難困境。對人物和事件的判斷，

因時間的差距，必須考慮用語、信念等差異（Seixas, 2012）。學生對教科書通常較無防備，忽略了教科書也是有作者的敘寫觀點及倫理道德的判斷立場（Seixas & Morton, 2013），教科書在敘寫時，限於篇幅字數，有時很難面面俱陳；教師限於教學時數，有時也很難提供充足的歷史脈絡，教材設計若能採提問方式來探討切身相關的歷史問題，以提問討論取代直接傳遞知識，或能幫助學生更有意識地瞭解倫理立場。

本章雖然呈現銘記大屠殺已有普遍共識，然而課文也傳達有別於先前的世代，現今年輕一代不認為自己對於第三帝國曾犯下的罪行負有責任，從民意調查結果討論「奧許維茨解放 60 週年，千年罪行與『我們是否仍應感到有罪？』」、時代週報上論述近 10 年對於奧許維茨和德勒斯登的記憶變化，傳達出有將受難者與加害者相提並論的輿論風向，並提問「德勒斯登轟炸的記憶，何以至今又成為政客討論的主題」等，將社會及學生心中可能產生的疑問或輿論，透過問題設計的方式進行探討，教師可和學生一起討論，怎麼回應過去的不正義，較容易引起反身性的思考。如吳乃德（2020）所述，轉型正義所涉及的，是倫理和政治議題，既是倫理和政治議題，就不可能有標準答案，也不應該定於一尊。謹慎的論述即使無法成就共識，對不同立場和歷史情境的理解，仍然有助於和解與共生。

在討論過去的不公義時，學生可能會憤怒，也可能認為那是相當久遠的事，那些被不公正對待的人們該「放下它」。教學上的挑戰在於如何延展學生對公平的概念，讓他們意識到過去的不正義會遺留到當代社會，去思考我們對受害者和其後代是否有責任？是否該賠償受害者的後代？要求沒有作錯任何事的世代為過去的不正義付出代價？即使對過去的不正義沒有強烈感受，還是可以讓學生思考什麼是適當的回應？如果有適當的回應，應該由誰來做（Seixas & Morton, 2013）。當教材納入這類議題的探討，除了能直接面對學生內在的價值反應，也能讓學生認為歷史分析是有用的工具，能用來理解世界和自己在其中的角色。

楊翠（2020）提到「很多人會說二二八事件已過去 70 多年、當事人也不在，何必再提」。不只是學生，教師自身也需要能挑起這項挑戰，而教師通常比學生更在意他們所講授的倫理或衝突性議題（Stöber, 2013），面對這樣的教學難度，德法共同教科書通常採資料探討與提問形式，¹⁰討論當前問題，如何給予教師

¹⁰ 第 2 課的「資料」，讓學生認識世界各地的浩劫記憶，較可惜的是未設計提問。或許可以增加此紀念館的設計，反映出什麼倫理立場？如何帶領我們去記憶或吸取教訓等？對你而言，什麼是適切的紀念方式？

支持，是教科書設計及配套重要的一環，¹¹ Seixas 與 Morton (2013) 從倫理面向提出的要點與指標可做為教科書編輯及教學時參考。

三、對臺灣歷史教育的啟思

教科書共編的意義是透過對話，達成彼此理解的歷程。德國與法國能共同編寫歷史教科書有其背景，包括政治上的促成及兩國社會和解過程已進行數年，¹²亦即政治社會環境造就歷史教科書的共編，並非透過共編教科書來讓衝突的雙方達成和解。那麼我們有無可仿效之處？從德法歷史教科書中對二戰的記憶，臺灣的歷史教科書面對不同族群的歷史記憶，我們能學習到什麼？能呈現一個歷史的新高度嗎？¹³筆者認為德法歷史教科書不只是促進理解的媒介，更是培養歷史思維的工具，其對過去的反省，體現在課程教材的設計與安排，值得借鑒。

第一，在處理銘記與回應時，不將歷史殊異的族群視為「敵人」、「壞人」或「仇人」，醜化他者，而是從人道的角度，及站在對方立場來理解不同族群甚至自身的歷史記憶，例如猶太大屠殺的倖存者為何努力防止記憶不被重視、維希政權為何長期被隱藏在法國身為抵抗者的神話下，透過理解，銘記才變得可能。

第二，在處理過去的歷史時，突顯對受害者、受難者、犧牲者的銘記，取代對英雄與烈士愛國主義的頌揚，透過揭露、面對並承擔自己國家過去的錯誤，傳達和平、民主與不重蹈覆轍的精神。再者，從遺忘到銘記的轉變，除了傳達記憶的政治性、建構性，也與起訴審判、政治人物的反省有關。呈現出二戰的銘記文化：問責、譴責與對過去歷史反省負責的態度。

¹¹ 此套德法共編歷史教科書，較未廣泛為一般高中課程所接受，原因之一在於國家教育傳統和學校教學現場的現實，很難與一般歷史教科書競爭(Defrance & Pfeil, 2013)，再者，未出版教師手冊，對新手教師可能會造成教學準備的負擔(劍持久木、小菅信子、リオナル・バビッチ, 2009)，反應出類似的教學需有更充足的引導支持。

¹² 1980 年代開始，兩國歷史學家對「第三帝國」或「維琪政權」達到共識，這些不再是兩國歷史學家的禁忌議題，今日的討論沒有強烈的國家情緒(Defrance & Pfeil, 2013)，亦即不是站在國家團隊的歷史學家立場來編輯教科書；且法國和德國的關係沒有重大的問題，共同教科書未大幅修改對各自鄰國的看法(Wittenbrock, 2011)。

¹³ 感謝審查委員提出具啟發性的意見。

第三，不以「和諧敘事」取代「優勢敘事」，而以「困難敘事」面對癥結，提出討論。納粹時代的記憶，至今在德國仍反覆引發爭論，戰爭世代與後戰爭世代之間的斷裂，並非德國獨有，書中直視學生可能對歷史重擔、責任、不光榮歷史產生的厭煩、抗拒心理，討論是否過度追憶奧許維茨、法國記憶文化衝突等問題，如果教科書迴避困難敘事，可能無助反省歷史與現在的問題。

第四，避免直接灌輸什麼才是正義的作法。學生有機會在教科書中分辨歷史敘事中的倫理判斷，做出理性的意見表達。判斷的過程，部分取決於是否有足夠的可信來源、精確的歷史資訊，以及呈現歷史行動者過去的行動條件或觀點，學生有機會檢視過去的限制或選擇的可能性，較能判斷今日應如何回應這些歷史事件，進行有根據、具反思的歷史理解與行動。

伍、結語

二戰是歷史課程中常見的經典主題，教科書對於該戰爭的記憶，一直是記憶的戰爭，德法歷史教科書除了有一般教科書既有的二戰歷史背景、經過、結果的內容，並接續有「第二次世界大戰的記憶」一章，本研究歸結出此章的教材設計特色：從時間縱軸探討事件的記憶演變、運用大眾記憶的歷史題材拉近歷史與記憶的距離、探討倫理道德的議題。該章並非教導學生要記得哪些二戰記憶，而是讓學生瞭解二戰記憶如何形成、轉變與被記憶。這種以時間性的視野來編寫設計，體現二戰記憶的一種發展性、轉變性，能讓學生瞭解歷史發展的動態性，進行對今天生活、文化影響的後設思考。

在進行歷史理解時，倫理判斷就含涉其中，本文希望特別突出倫理價值判斷的重要，轉型正義議題在新課綱歷史學科中受到重視，在閱讀過往的錯誤時，不太可能全然避免對犯罪者或受害者進行倫理判斷。而此倫理判斷非由教師直接傳遞何為正義的作法，而是進行倫理面向的歷史思考，發展歷史良知良心，包括判斷書寫者的倫理立場、考量行動者的歷史脈絡，了解選擇性與可能性、避免以當代對錯標準評價過去，思考對過去銘記的責任及對當代議題做出有依據的評判。歷史學習不僅是瞭解過去，更要與當代社會生活連結，教科書可以嘗試有倫理議題省思的設計，結合社會或媒體上與歷史相關的問題，讓學生能與過去建立關係、對話，幫助學生更有意識的進行倫理道德的判斷。

歷史教材與教學關注到倫理面向的思考，與傳統的設計與教學思維不同，然而卻是教與學直接面臨到的問題。歷史教學應體現民主思考的教育，而歷史教科書應提供分析、反思與行動的養分，支援教師教學的工具。教科書編者或

歷史教師，在課程規劃及歷史學習的理想下，面臨如何設計和輔助教學的問題，期待有更多探討支持。

致謝

感謝兩位審查委員給予寶貴的修正意見，使得本文更臻完善。本研究為國家教育研究院專題研究計畫（計畫編號：NAER-108-12-G-2-06-00-1-06）部分成果，特此敬致謝忱。

參考文獻

- 王汎森（1993）。歷史記憶與歷史。**當代**，91，40-49。
- 王汎森（2008）。歷史教科書與歷史記憶。**思想**，9，123-139。
- 王明珂（1993）。集體歷史記憶與族群認同。**當代**，91，6-19。
- 卯靜儒（2010）。書評：戰爭、國家、記憶—學校歷史教科書中二次世界大戰的國際觀點。**教科書研究**，3（1），157-161。
- 古偉瀛、王世宗主編（2016）。普通高級中學歷史第四冊。臺北市：三民。
- 吳乃德（2020）。轉型正義的臺灣想像。自由電子報。取自 <https://talk.ltn.com.tw/article/paper/1376620>
- 吳尚軒（2018年8月23日）。教授新課綱，老師準備好了嗎？教師培訓「幫老師回顧他曾被威權統治過這件事」。風傳媒。取自 <http://www.storm.mg/article/480303>
- 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。
- 周樑楷（2006）。歷史意識是種思維的方式。載於思想編委會主編，**歷史與現實**（頁125-162）。臺北市：聯經。
- 林能士主編（2016）。普通高級中學歷史第四冊。臺南市：南一。

林慈淑(2019)。新課綱能化解歷史教科書的困境嗎？**教育研究月刊**，303，40-51。

林慈淑、蕭憶梅、蔡蔚群、劉唐芬譯(2020)。**歷史思考大未來：勾勒歷史教學的藍圖**(Sam Wineburg 原著，2001 年出版)。臺北市：三民。

花亦芬(2016 年 4 月 8 日)。納粹時期女性集中營裡的法國人類學家。**歷史學柑仔店**。取自 <http://kam-a-tiam.typepad.com/blog/2016/04/納粹時期女性集中營裡的法國人類學家.html>

花亦芬(2018 年 8 月 30 日)。臺灣課綱，中國史納入東亞史非關鍵，下架「自由主義」才是真問題。**端傳媒**。取自 <https://theinitium.com/article/20180830-opinion-taiwanistorytextbook/?code=IjIwMTgwODMwLW9waW5pb24tdGFpd2FuLWhpc3Rvcnl0ZXh0Ym9vayI:1fvYJT:QAr9OfckdHe-ovDAzLZxPQFTVwg>

孫若怡主編(2015)。**普通高級中學歷史第四冊**。新北市：康熹文化。

張元、蕭憶梅(2012)。緒言。載於張元、蕭憶梅主編，**學生如何學歷史—歷史的理解與學習國際學術研討會論文集**(頁 I-VIII)。臺北市：臺灣學生書局。

劍持久木、小菅信子、リオナル・バビッチ。(2009)。**歷史認識共有の地平—一独法共通教科書と日中韓の試み**。東京：名石書店。

教育部(2018)。十二年國民基本教育課程綱要社會領域。取自 https://www.naer.edu.tw/ezfiles/0/1000/attach/41/pta_18535_6408773_60398.pdf

楊翠(2020)。二二八轉型正義報告專書出爐 楊翠：二二八家屬就是受難者，還在等政府公布真相。**風傳媒**，取自 <https://www.storm.mg/article/2378487>

雷家驥主編(2015)。**普通高級中學歷史第四冊**。臺北市：華興文化。

劉景輝、段昌國主編(2016)。**普通高級中學歷史第四冊**。新北市：翰林。

蕭阿勤(1997)。集體記憶理論的檢討：解剖者、拯救者、與一種民主觀點。**思與言**，35，247-296。

戴麗娟譯(2012)。記憶所繫之處(P. Nora 原著，1992 年出版)。臺北市：行人。

Apple, M. (2000). *Official knowledge: Democratic education in a conservative age*. New York, NY: Routledge.

Bermudez, A. (2019). The normalization of political violence in history textbooks:

- Ten narrative keys. Dialogues on Historical Justice and Memory Network *Working Paper Series*, 15. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/332383025>
- Brockhaus, G. (2008). "Bloß nicht moralisieren!" - Emotionale Prozesse in der pädagogischen Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus. *Einsichten und Perspektiven*, 1, 28-33.
- Carretero, M. (2017). The teaching of recent and violent conflicts as challenges for history education. In M. Carretero, C. Psaltis & S. Cehanic-Clancy (Eds.), *History education and conflict transformation: Social psychosocial theories, history teaching and reconciliation* (pp. 341-377). New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Christophe, B., Bock, A., Fuchs, E., Macgilchrist, F., Otto, M., & Sammler, S. (2018). New directions. In E. Fuchs & A. Bock(Eds.), *The palgrave handbook of textbook studies* (pp. 413-421). New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Crawford, K. A., & Foster, S. J. (2007). *War, nation, memory: International perspectives on World War II in school history textbooks*. Charlotte, NC: Information Age.
- Defrance, C., & Pfeil, U. (2013). Symbol or reality? The background, implementation and development of the Franco-German history textbook. In K. V. Korostenlina & S. Lassig(Eds.), *History education and post-conflict reconciliation*(pp. 52-68). London: Routledge.
- Eisner, E. W. (2002). *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- FitzGerald, F. (1979). *America revised: History schoolbooks in the twentieth century*. Boston, MA: Little Brown.
- Geiss, P. & Le Quintrec, G. (2006). *Bd. 3: Histoire/Geschichte. Europa und die Welt seit 1945*. Leipzig, Germany: Ernst Klett Schulbuchverlag.
- Halbwachs, M. (1992). *On collective memory* (L. A. Coser, Trans.). Chicago, Ill: The University of Chicago Press. (Original work published 1952)
- Hein, L., & Selden, M. (2000). The lessons of war, global power, and social change. In L. H. M. Selden (Ed.), *Censoring history: Citizenship and memory in Japan Germany and the United States* (pp. 3-52). New York, NY: M. E. Sharpe.
- Leeuw-Roord, Joke van der (2007). *Beyond the nation, trans-national textbooks*. Retrieved from http://www.culturahistorica.es/joke/trans-national_textbooks.pdf

- Merriam-Webster. (2020). *Ethic*. Retrieved from <https://www.merriam-webster.com/dictionary/ethic>
- Nora, P. (1996). *Realms of memory: Rethinking the French past*. New York, NY: Columbia University Press.
- Pingel, F. (2010). Challenging the nation state: Conflict mediation through textbook revision. In Korean National Commission for UNESCO & Northeast Asia History Foundation (Eds.), *History reconciliation: In northeast and southeast Asia* (pp. 390-411). London, UK: Taylor & Francis Ltd.
- Schwartz, B. (1982). The social context of commemoration: A study in collective memory. *Social Forces*, 61(2), 374-402.
- Seixas, P. (2012). Indigenous historical consciousness: An oxymoron or a dialogue. In M. Carretero, M. Asensio, & M. Rodríguez-Moneo(Eds.), *History education and the construction of national identities* (pp. 125-138). New York, NY: Information Age Publishing.
- Seixas, P. (2018). Section 1: Commentary education-between history and memory. In T. Epstein & C. L. Peck (Eds.), *Teaching and learning difficult histories in international contexts: A critical sociocultural approach* (pp. 72-77). New York, NY: Routledge.
- Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Toronto, Canada: Nelson Education.
- Selman, R. L. (2003). *The promotion of social awareness: Powerful lessons from the partnership of developmental theory and classroom practice*. New York, NY: Russell Sage Foundation.
- Shin, G. W. (2008). *History textbooks, divided memories, and reconciliation*. Stanford, CA: The Walter H. Shorenstein Asia-Pacific Research Center.
- Stöber, G. (2013) From textbook comparison to common textbooks ? Changing patterns in international textbook revision. In K. V. Korostenlina & S. Lassig(Eds.), *History education and post-conflict reconciliation* (pp. 26-51). London, UK: Routledge.
- Wittenbrock, R. (2011, October). The Franco-German history textbook between ambitious objectives and tough realities. In Georg-Eckert-Institut for International Textbook Research & Friedrich-Ebert-Stiftung et al. (Eds), *International workshop of multilateral dialogue on history and textbooks: East Asia. Europe and the Middle East* (pp. 35-43). Tokyo: Tokyo.

附錄：倫理面向歷史思維的指標及學生理解的展現

指標 1：作者在書寫歷史敘事時，會做出含蓄或明確的倫理判斷。

有限理解的展現：

學生閱讀資訊，無法推斷「字裡行間」的意思，難以看見作者或創作者在不同媒體作品中展現的倫理立場。

有力理解的展現：

學生意識到各種媒體作品（如電影、博物館展覽、書籍）之中含蓄與明確的倫理立場。

指標 2：將行動者的歷史脈絡納入考慮，能對於過去做出合理的倫理判斷。

有限理解的展現：

學生對於過去人們的行為，做出沒有依據的評判。

有力理解的展現：

學生使用自己對於歷史脈絡的知識，對於過去人們具爭議性的行為，做出有依據的倫理判斷。

指標 3：做出倫理判斷時，要注意是否將當代對錯標準放到過去。

有限理解的展現：

學生基於當代信念與價值，對過去人們的行為做出倫理評判。

有力理解的展現：

學生會注意到自己是否基於當代對錯標準，對過往進行倫理評判。

指標 4：對歷史作出公正的倫理評估，能讓我們更清楚對於過去的貢獻、犧牲、不公義之處，有記得與回應的責任。

有限理解的展現：

思考過去犧牲與不公義時，學生的反應是選擇一種極端：要不是看不到任何與現代的關聯，不然就是完全認同犧牲與受不公正對待那一方。

有力理解的展現：

學生對於歷史行為做出公正的倫理判斷，並以此決定我們對於過去的貢獻、犧牲、不公義之處所具有的記得與回應的責任。

指標 5：我們對於歷史的理解，能幫助對當代議題做出有依據的評判，但必須明白從過去要「學到教訓」是有所限制的。

有限理解的展現：

學生無法考量過往與當代議題之間的連結，或是學到太簡化的一課。

有力理解的展現：

學生運用歷史記述，對當代議題做出有依據的評判，同時也明白從過去學到教訓是有所限制的。

資料來源：Seixas 與 Morton (2013, 頁 184)。

Memory of WWII Presented in German-Franco Joint History Textbook: Discussion from an Ethical Perspective

Han-Yu Li

High school history curriculum guidelines provide opportunities to cultivate students' ability to examine historical issues, analyze value problems, and develop historical thinking. However, it remains challenging for textbook publishers in Taiwan to present historical issues concerning value judgment and cultivate students' historical thinking in the ethical aspect. This research takes an educational criticism approach, with an example of the chapter "Memory of the Second World War" from the German-Franco Joint History Textbook for High Schools. The analytic framework of this research is the ethical dimension proposed by Seixas and Morton (2013), and the framework is adopted to analyze how the German-Franco joint textbooks recollect the Second World War and design the teaching materials. This research analyzes how these textbooks approach changes in the memory of an event through the diachronic timeline, use historical topics in public memory to bridge the distance between history and memory, and discuss ethical and justice issues through inquiry design. The analysis will serve as a reference for textbook editors and teachers. Finally, this research provides a reflection on Taiwan's history education.

Keywords: justice, memory, ethics, textbook, history

Han-Yu Li, Associate Research Fellow, Center for Textbook Research, National Academy for Education Research

Corresponding Author: Han-Yu Li, e-mail: hanyu@mail.naer.edu.tw

