

## 跨國形塑歷史知識的挑戰： 以中日韓共構歷史教材為例

李涵鈺\* 甄曉蘭\*\*

為追求和平發展，已有不少國家展開跨國共構歷史教材，從不同的觀點來重塑歷史，以期增進相互理解、化解敵對關係、促成共存共榮。本研究首先探討跨國共構歷史教材的意義，瞭解國際發展趨勢及其問題，再以中日韓學者在2005年共構《東亞三國的近現代史》歷史教材為例，透過訪談，瞭解教材發展的緣起，並探討其共構教材形塑歷史知識的歷程與挑戰。研究發現跨國共構歷史知識遭逢的挑戰包括：對戰爭本質與歷史人物的詮釋、歷史研究重點與方法的差異、歷史名詞與文字使用的指涉、國情差異與民族情感的問題等。據此，並從歷史記憶、政治意識型態、歷史教育三個層面，來批判反思歷史知識形塑的議題，從而討論跨國形塑歷史知識對歧見化解與國際理解的可能。

關鍵字：歷史教材、跨國共構教材、知識形塑、歷史教育、教科書

\* 作者現職：國家教育研究院教科書發展中心助理研究員

\*\* 作者現職：國立臺灣師範大學教育學系教授

---

通訊作者：甄曉蘭，e-mail: sharon@ntnu.edu.tw

## 壹、前言

教科書代表著官方認可的「正統」、「合法」知識，是政治的、經濟的、文化的產物，不但反映與投射社會文化的深層價值及意識型態（Apple, 1993），更影響一世代的集體記憶。尤其歷史教科書更是形塑價值意識與國家認同的重要管道，也就成為最具「政治」爭議的科目，每有變動與調整，必成為眾所注目的焦點。因為歷史課綱的訂定及歷史教科書須依據課綱編撰，此涉及了不同史觀與信念系統的角力，對歷史教育的目標與教材內容的優先順序與比例的考量，往往難有一致的共識，再加上歷史詮釋與權力政治的微妙關係，使得不少歷史事件當如何鋪陳的敏感話題，諸如「日治」或「日據」的史觀論述之爭等，每每成為引爆「課綱衝突」及「教科書戰爭」的爭議焦點。

歷史教材如何敘寫自己及他者、形塑歷史知識，影響到自我/他者間的印象與互動，隱含著「增加理解、化解紛歧」或「強化敵我、加深隔閡」的截然相異結果，是歷史教材研究不可忽略的重要議題。近年來，對於歷史知識的形塑與建構已累積不少研究，如關注學校歷史課程的意識型態對立與衝突（Crawford, 1995）、歷史課程知識納入或排除的選擇性議題（Claire, 1996）、歷史詮釋的意圖及非意圖雙面本質（Chen, 2008），更多是探討以民族國家框架為知識系統的侷限性（Hein & Selden, 2000; Leeuw-Roord, 2007; Penuel & Wertsch, 2000; Shin, 2008; Stojanovic, 2001）。有鑑知識形塑所帶來紛爭、誤解與衝突，加上社會轉型，種族、文化或宗教的差異逐漸突顯，在全球化的發展態勢下，如何促進國家間與種族間的認識與理解，變得越來越重要，近來一些國家也思索如何以教科書或教材的形塑作為促進和解與和平的工具，例如德法學者與教師共同編寫歷史教科書，希望建立歷史共識，以色列及巴勒斯坦的學者和教師合編歷史教材，希冀化解敵意、增進理解，<sup>1</sup>皆已出版使用，產生影響；而德波共同編撰的教科書預將不久問世，中日韓學者也合作編寫歷史教材，已於 2005 年出版。

這些跨國編寫的歷史教材所呈現的內容，有別於 Nash（1995）所指的單一國家史或社會史的詮釋觀點或統一的（unified）的圖像，而是企圖從多元詮釋的觀點，及不同位置來書寫歷史，尤其是曾經有過戰爭與衝突的國家共同形構歷史知識，不僅要跨越地圖上的國界，更跨越既有的歷史知識與感情記憶的藩籬。然目前有關歷史教科書研究文獻，大多偏於單一民族國家歷史知識形塑之探討，甚少從跨國視角深入分析不同國家間如何形塑歷史知識的問題，以致對多國形構歷史知識的深層理解較為有限。鑒於此，實有必要理解跨國共構歷史教材的意義、效益與啟示。

---

<sup>1</sup> 惟 2010 年以色列及巴勒斯坦政府當局禁止作為正式或補充教材之用。

基於地緣因素，在這些教科書/教材共構的趨勢中，研究者最關注的即是 2005 年中日韓共同編撰的《東亞三國的近現代史》歷史教材。畢竟，二次大戰結束 70 年了，東亞戰爭的威脅仍縈繞不散，如 Pingel (2011a) 所言二戰帶給東亞的創傷仍未撫平，戰爭遺緒及邊界問題仍威脅著和平關係，東亞諸國在各有一套國族敘事的運作邏輯下，相異的國情文化、政治背景、戰爭立場，往往決定了對許多歷史事件有著不同詮釋看法。雖因政治因素，臺灣並未參與《東亞三國的近現代史》的共構，惟從知識形塑與教材編撰的觀點，中日韓三國學者合作編撰並出版歷史教材一定有其難度，相關歷史知識形塑的發展歷程及其編撰實務議題與挑戰，自當有值得參考借鑑之處。

因此，本研究嘗試透過分析跨國歷史觀點的呈現、歷史「知識」的辯解、教科書/教材的重新編撰歷程，來瞭解歷史知識形塑的複雜與挑戰及其背後的主要影響因素。本研究首先探討跨國共構歷史教材的意義，瞭解發展趨勢及其問題；接著，探討《東亞三國的近現代史》教材發展的緣起、共構歷史知識的歷程、及教材編撰時的主要爭議焦點；最後，則從歷史記憶、政治意識型態、歷史教育三個層面，來批判反思歷史知識形塑的相關議題，藉以討論跨國形塑歷史知識對國際理解與歧見化解的可能。

本研究以訪談為主要研究方法，透過訪談實際參與編撰的中國大陸、日本、韓國的代表學者各 4 位，<sup>2</sup>瞭解參與者的經驗及其在參與歷程中的感受，並且特別關注他們在歷程中如何調解彼此對歷史認知的衝突及對歷史記憶的差異處理。另外，參酌探討規劃給中學生使用之簡體版的《東亞三國的近現代史：以史為鑑，面向未來》之文本內容，<sup>3</sup>瞭解章節架構與內容特色。相關訪談資料皆

---

<sup>2</sup> 中國大陸的訪談人員，包括步平研究員、金以林研究員、蔡維木研究員，三位皆任職於中國社會科學研究院近代史研究所，及蘇智良教授（上海師範大學人文與傳播學院院長）。韓國的訪談人員，包括尹輝鐸教授（韓國國立韓京大學）、辛珠栢研究員（延世大學國學研究院）、李寅碩高中歷史教師（京畿女子高等學校教師）、崔仁榮國際協力部長（亞洲平和與歷史教育連帶）。日本的訪談人員，包括大日方純夫教授（早稻田大學文學學術院）、笠原十九司名譽教授（都留文科大学）、俵義文事務局長（子どもと教科書全国ネット 21）、齋藤一晴歷史教師（法政大學附屬高中教師）。

<sup>3</sup> 簡體版由北京社會科學文獻出版社出版；日語版以《未来をひらく歴史》（開創未來的歷史）為書名，「東アジア 3 国の近現代史」為副題，由株式會社高文研出版；南韓版以《미래를 여는 역사》（開創未來的歷史）為書名，由韓民族日報社出版部出版。大致上是相同歷史敘述，不同語言版本（東亞三國的近現代史共同編寫委員會，2005）。另學校使用補充教材情形，請見李涵鈺（2013b），共構版本之評論，請見李涵鈺（2014）。

建有詳細的管理系統，<sup>4</sup>在日本與韓國的訪談資料則委請翻譯人員協助，針對部分疑義，亦再請第三者再次確認口譯的正確性。<sup>5</sup>

## 貳、跨國共構歷史教材的意義及歷史知識形塑的挑戰

近年來，跨國共同研究與共同書寫教科書，已成為促進國際和平與族群和解的媒介。不少國際組織，如歐洲理事會（Council of Europe）、聯合國教科文組織（UNESCO）、歐盟（European Union）、Georg Eckert 國際教科書研究中心（The Georg Eckert Institute for International Textbook Research, GEI）等，都強調歷史教育及教科書文本在促進相互理解與和解上扮演重要角色。以下先回顧跨國合作建構教科書的意義，再討論不同國家共同編撰歷史教科書/教材面臨的問題挑戰。

### 一、跨國共構歷史教材的意義

國際上對教科書展開雙邊研討，源自於對歷史詮釋的紛歧，並尋求雙邊和解以解決國家間的爭議（Schissler, 1989），企圖透過跨國商討研議歷史教科書，弭平各國間的書寫歧異，檢視隱含的偏見與刻板印象，透過交流與研究，尋求可能的書寫方式。而這種嘗試透過教科書進行跨國對話與合作的努力，其實在 19 世紀末、20 世紀初即開始萌芽。

第一次世界大戰後，更有不少個人和國家組織或關心教育或為維護和平，展開了教科書內容的改革運動，此時的對話與合作著重於修訂含有偏見與錯誤的文本，以避免對其他國家產生誤解；其後，慢慢注意到不只是「刪除」、「黑名單」、「取締」負面攻擊的敘述，亦逐漸朝向正面及良善方面的書寫，也在教科書中尋找更公平客觀處理爭論點的陳述作為模範。第二次大戰後，在 UNESCO、GEI 等國際機構的倡議與協調下，教科書交流合作的方式更為密集，參與的國家更多元，成果也更豐碩，除了持續尋求內容客觀，也努力就歷史爭議性問題達成協議，修正歷史細節，擴展對不同人種與文化的關注，讓國際理

---

<sup>4</sup> 訪談資料編號的管理系統，如 C01-040512，以代號表示受訪者的所處國別，如 C 表示中方，K 表示韓方，J 表示日方，字母後的數字表示訪談時受訪順序，01 表示是第 1 位受訪者，基於保護受訪者的部分發言，以匿名處理，並於代號後附上訪談日期。訪談時間集中於 2012 年 4 月至 8 月間。

<sup>5</sup> 韓文的口譯由朴東飛協助，韓國人，目前就讀國立臺灣師範大學教育研究所博士班；日文口譯由陳珮琰翻譯，國立臺灣大學歷史研究所畢業（日語檢定 3 級）。再確認部分，韓文部分由陳孟聰協助（韓文檢定 4 級），日文由曾立維協助（日語檢定 2 級），以確保資料的信實度。

解與和平的理念能在教科書中生根發芽。冷戰結束後，武裝衝突與戰爭結構發生了變化，共產解體所帶來的內亂和衝突危機，使得跨國教科書合作，逐漸發展出一國內部不同族裔團體，或一個區域內不同國家的協調對話，用以因應立即或潛在衝突；加上，近來為因應多元文化的社會、處理戰後的遺緒或化解歷史仇恨，不同國家有志之士和學者更加積極透過教科書/教材對話，書寫共同的歷史，希冀達成歷史共識，帶來理解與和平，如德法共同教科書、中日韓補充教材等，這些努力從官方政府倡導，逐漸擴展到由民間團體主導（李涵鈺，2015）。

早期，雙邊或多邊委員會主要是為共同歷史商訂出一種和諧的視野，有時難免顯示出一種「外交的」協議之特徵，委員會不得不找出妥協折衷的方案；然而，近期從德法或以巴的共構案例，則不再只是以尋求爭議歷史的單一共識作為目標，而是更多聚焦在共構教材的發展原則和方法，思考如何以開放、比較、論辯的態度來處理爭議性與敏感性議題，方式也不再僅以教科書為主，也考慮採補充教材或數位媒材的形式（Pingel, 2008; 2010）。

由是，教科書的跨國共構，或可說是一種「教科書轉向」的典範轉移—教科書作為「一國的官方文本」，逐漸轉變為教科書作為「不同國家可共構文本」。前者為單一國家獨立撰寫，通常只有一種「合法」的詮釋觀點，並沒有太多餘地討論其他觀點，歷史事件與人物通常在其特定的歷史脈絡被賦予意義，建構出官方所認可的圖像。後者，則透過跨國合作促成教科書/教材內容的調整，除了消除錯誤的事實和修正明顯的偏見，以預防誤解和防止衝突外，更採取主動與創造性的共同書寫取向，在不同國家脈絡的相異思考架構下，使歷史的書寫與詮釋有了討論的可能，而且不只是關注跨疆界的和平研究，也從多元和差異的角度，思考歷史爭議與不同國家的觀點，增進對彼此的理解與尊重。本研究所討論中日韓的共構是補充教材性質，雖未經過官方審查通過認可，唯就教材書寫的意義而言，已由單一國家獨立撰寫轉為多國共同形塑。

## 二、歷史知識形塑的挑戰

教科書研究可以從知識的理論、教科書設計、學科內容、學科理論與方法、教育理論等層面來探討，其中知識理論層面則可以就認識論的研究旨趣、陳述分析、概念形塑、價值判斷、意識型態等面向來進行分析（Weinbrenner, 1992）。因跨國共構教材勢必對歷史知識的形塑帶來影響與變化，以下特別從教科書的知識面向問題切入，聚焦在歷史內容編撰議題（學科）、意識型態問題（知識）、教育學關懷（教育）等三方面的討論。

就歷史內容編撰而言，各國教科書或教材的編寫通常以國家疆界為限，標準化的課程綱要，編寫單面向或線性的歷史教科書/教材，並從世界歷史中切割出有利於國家的歷史，默默地傳遞自我國族意識的意象。但不同國家間的合作則觸及了疆界的移動與跨越，因此，有必要再概念化政治疆界所形成的片段與分裂的歷史，也就是說教材因跨越了一國的分析架構，需探討不同的民族社會和事件間的關係，並將各自分割的世界連結起來（Curthoys & Lake, 2005），而這樣的嘗試將衝撞到習以為常的歷史概念，及原有的學科內容與概念陳述。

共構教材的歷程也是重塑歷史敘述的思辨過程，一國之內原本就有刻正進行的論述權力角力，更何況不同國家有其政治意識與民族情感的羈絆，使得跨國意識型態競爭角逐，更牽涉到國家認同與政治利益的問題。然透過國際聯盟來推動教科書合作，則能較為正式地集結不同國家參與評論，也較容易喚起「集體的國家感受」(a collective national sensitiveness) (Hillers, 1984, p.554)，但是，若涉及政治禁忌或國家自尊問題，則相關的努力便容易停滯或中斷，從東南歐的歷史教科書遭到部分國家撤回，及以巴的補充教材遭到雙邊政府禁止，可看出歷史知識的形塑最大的障礙乃是「民族主義」的情感與政治作用。一般而言，共構教科書/教材的理念與民族國家特定的意識型態和政治觀念是背道而馳的，或多或少會顛覆並侵犯了長期塑造的國家認同。因此多數國家或群體對跨國教科書/教材合作持保留或敵對態度，尤其是多元觀點對東亞各國的歷史知識形塑更是一大挑戰，多元聲音與多重觀察視角在國家的歷史敘事中，非常容易導致政治上的爭論。

再從教育學的角度來看，教科書必須調整知識的呈現方式，以符合某一特定年齡群容易理解的內容（Pingel, 2011b）。除此之外，以德法共構的教科書為例，較艱鉅的挑戰是要適合兩國的課程差異，並克服兩國南轅北轍的教學概念和學習文化。在法國所有的中學生畢業時都必須參加大會考，而德國則依不同區域有不同入學標準；另外，法國歷史教科書傾向依時間順序敘寫，而德國偏好主題式和大系統議題編排；再者，法國教科書有許多照片、平面圖和文件，而德國的教科書較多附上一手來源的書寫文件，較少提供學生標準的知識，鼓勵學生獨立研究歷史並發展批判態度。再加上，在有限的篇幅下，德法共構教科書不只要處理歐洲和世界史，也必須處理兩國的歷史，因此部分內容的敘寫便顯得相當的簡略。換言之，教科書內容的平衡選擇、組織安排的方式、難易深淺的拿捏等，均是教育學面向所需關注的重點。接續便以中日韓三邊的歷史教材為例，進一步說明跨國歷史知識形塑的歷程與相關議題。

## 參、中日韓共構歷史的發展歷程與爭議焦點

### 一、緣起與發展歷程

中日韓三國學者共同編寫《東亞三國的近現代史》教材的背景，源自於三國學者間學術交流頻繁，而且與對日本侵略戰爭與加害、對殖民地統治歷史的反省有關。自 1990 年代開始，UNESCO 曾試圖促使中日韓三方合作，雖官方層級未達成協議，但三國的非政府組織、學術機構和個別教師的交流合作卻持續進展 (Pingel, 2008)；另外，相較於日本，戰後德國被視為一個成功實現與昔日對手及受害者和解的國家，使得歐洲歷史對話與和解的經驗，為東亞帶來了靈感 (Yang & Sin, 2013)，引起東亞部分國家的迴響，如韓國和日本學習歐洲處理歷史遺緒的經驗，還曾在首爾與德法、德波委員會成員進行研討，研議將歐洲解決歷史政治問題的經驗用於亞洲鄰國的可能性與侷限性 (Riemenschneider, 1998)。

而最直接影響中日韓三邊共構歷史教材的主因則是 2001 年日本「新歷史教科書編撰會」所編寫的兩部極右思想與新民族主義的歷史教科書，獲得通過日本文部科學省的審定並出版上市。該教科書反映戰後右翼與保守勢力的歷史觀點，成為促發三國學者共同編撰歷史教材的催化劑 (笠原十九司, 2006)。該教科書不但將在中國領土上進行的日俄戰爭說成「日本的衛國戰爭」，用「造成一些死傷」將南京大屠殺輕輕帶過，並把侵略中國和東南亞說成「解放東亞人民」(步平, 2012)，該教科書特別危險的地方不只是歪曲、美化戰爭，還欠缺人類和平共存的歷史認識 (金聖甫, 2006)。2001 年三國學者針對日本的歷史教科書商議對策，決定論壇，首屆論壇名稱為「東亞歷史意識與和平論壇：日本歷史教科書的問題」，2002 年 3 月在南京舉行 (李涵鈺, 2013b)。在論壇會場上除了提議三國輪流舉辦論壇，有日本學者建議編寫共同使用的歷史教材，認為與其不斷批評日本右翼和扶桑社教科書，不如三個國家編寫一本正確的歷史教材 (佘義文, 2011)。因為三個國家都有著戰爭受害共同性的因子，加上三方的學者與市民團體都意識到該教科書問題反應了日本政治與教育發展的危險傾向，使得部分學者專家與和平運動倡導者開始跨越國界進行中學歷史教材的討論。

為籌劃編撰歷史教材工作，中日韓三邊成立了「共同編寫委員會」，並各自於國內逐漸凝聚「共同歷史讀本編寫委員會」(中)、「日中韓三國歷史教材編寫委員會」(日)和「共同歷史教材開發委員會」(韓)，以利編撰工作的溝通與協調。相關運作從 2002 年 8 月開始展開，按平衡原則，各自撰寫自己相關的歷史，撰寫後寄交另外兩方於國際會議前確認，歷時三年共舉行了 11 次國際性會議，前 5 次主要討論編撰主軸、架構規劃、撰寫方式、執筆分擔等原則，後 6 次則

進行文稿內容與圖照片的討論，及封面設計等出版事宜。

經過多年的對話磋商與協調努力，就大原則達成共識，並於 2005 年中出版了《東亞三國的近現代史》，為高中階段之補充教材。<sup>6</sup>全書共分為六章，序章為開港以前的三國、第一章開港與近代化、第二章日本帝國主義的擴張與中韓兩國的抵抗、第三章侵略戰爭和民眾的受害、第四章戰後的東亞、終章為了東亞和平的未來。誠如序言所說：「我們有過許多意見分歧，但是通過對話與討論，逐漸達成了共有的歷史認識」（東亞三國的近現代史共同編寫委員會，2006，頁 2）。

## 二、編撰層面的分歧與調解

在共構歷史教材的過程中，中日韓三邊代表將各自國家視為理所當然的事情進行協調對話，彼此間有過不少權力角力與觀點激辯，以下先探討編撰層面的分歧觀點與調解過程。

### （一）教材架構與論述軸線

教材的組織架構涉及教材的內容走向，是編撰問題的重點。一開始日韓兩邊對目次的安排就有不同的見解，<sup>7</sup>韓國代表以內容主題規劃草案，同時主張按時間序陳述，其所訂標題為：1.開港與現代化、2.帝國主義與殖民、3.戰爭與百姓的受害、4.戰後的和解與反思。日本團隊則回應這樣會切割三國間的互動為七個連貫的時期（Sin, 2010）。日方對架構的觀點則是「摩擦與對抗，及交流與團結」，希望強調：1.同時代跨國關係的重要性，不管是對立或交流，只有一國的立場很難超越跨國關係的構造；2.對民眾觀點的重視，包括人權、女性、小孩、少數族群（大日方純夫，2005，頁 5）。韓方學者後來也反省同意這個提案超越民族國家及關注個體和人民，能以更系統性的方式將東亞視為一個區域來處理（Sin, 2010）。

然而，當時的討論，尚無法從國際關係或東亞的角度來構思。韓方認為在該提案下，日方從明治維新切入，提出明治維新是近代東亞歷史發展的關鍵，然日本的膨脹政策把東亞捲進戰場，若以明治維新、日清戰爭、日露戰爭的歷史時期設定階段來說明與東亞的關係，韓方批評這樣的架構將中國和韓國歷史圍繞於日本的侵略和殖民統治以及日本戰爭的擴張與戰敗，讀者所看到的將是日本的能動性及以日本為中心的東亞近代史，看不到中國、韓國的主體性，難

---

<sup>6</sup> 於 2005 年出版有其歷史意義，該年是日本戰敗 60 年、中國抗日勝利 60 周年、韓國光復 60 周年紀念。

<sup>7</sup> 該次會議中方未參加，因此主要由韓方與日方討論。

免產生韓國和中國近代史的「被動」錯誤意象，造成理解其他國家國內歷史的障礙（大日方純夫，2005；Sin, 2010）。參與的日本學者曾反省說道：

對於全書一開始沒有圖像，是第一次做這件事，架構題綱花了很多心力……，但是受到韓方激烈的質疑與討論，到後來還有一些情緒化的發言，認為日本是造成東亞混亂的元凶、這個提案只是寫日本史。(J04-080312)

三方主要針對扭曲的歷史，嘗試貼近歷史面貌與促進東亞和平，再加上中學生應該也會對另外兩國的歷史敘事和國際關係面向的學習感到有所困難，於是，參與的學者達成共識同意在初始階段三個國家先各自書寫他們自己觀點的歷史，然後再就文稿交換進行討論。

再進一步討論章節內容時，則遇到從何軸線展開敘述，及如何分期的困難與激辯。中方提出以民族的發展歷史，日方主張由歷史流變和日本的社會來說明，韓方以十七世紀以來社會變化為敘述中心；然都強調書寫的時期與論點必須統整，且不能有違三個國家平衡呈現的原則。討論的結果決定從十九世紀開始討論三國各自內部的變化與不變，說明三國在列強壓迫前的政治體制、經濟社會構造，然後再從東亞面臨西方列強壓力各自展開近代化進行敘述（大日方純夫，2006；Sin, 2010），畢竟，三國的近代化都與開港和城市化有密切關係。

然當三國各自展開敘寫，此併陳書寫方式則很容易造成結構上的問題，如鴉片戰爭、明治維新、壬午軍亂、甲申政變、甲午戰爭等歷史事件，都是三國各自遭遇狀況的課題，有其共通性和差異性，敘寫鋪陳的主要爭執則在於是以三國相互關係及各事件的連動關係為重點，還是以三國間的比較為重點，日方重視三國同時代的開展與彼此相互關係，韓方則重視比較的觀點，最後因為國際關係較難書寫，從各自觀點出發進行比較反而較為容易，決定接受韓國方面原案的修正，弱化了同時代的相互關係（大日方純夫，2006）。如日本學者所言，

因為我們是研究歷史的，所以寫不了國際關係，只能比較三國的歷史；再者，我們意識到了三國的共同點和關係，但更重視三國的區別。(J01-122112)

另外，在進行章節架構規劃時，韓國和日本團隊認為將中日甲午戰爭置於「帝國主義和殖民狀態」標題下是不適當的，因為日本在當時尚不是帝國主義的國家；中國團隊認為中國變成半殖民是中日甲午戰爭的結果，因此，將它置於帝國主義的標題下是適當的。最後討論，則以 1894 年（甲午戰爭開始）做為分界線（Sin, 2010, p.240），將甲午戰爭置於開港之後，日本帝國主義擴張之前。

## (二) 內容組織與書寫呈現方式

討論到部分歷史事件的納入與否及討論的多寡與深度，三方的意見多有不同，例如韓戰和越戰是否納入及其書寫程度的問題。韓方和日方認為韓戰和越戰在東亞史上有重要的地位，應該詳細介紹，因韓戰發生後，共產陣營和自由陣營對立，反戰和平成為這個時期的特徵，但納入後篇幅和程度的拿捏，中方則主張這些戰爭應該簡短，不側重戰爭的原因和過程，應多關注戰爭的影響。另外，中韓兩方對韓戰爆發的起因與評價看法不同，韓國學者認為「是北朝鮮先發動，可是中方的立場不一樣（K02-051612）」，參與的中國的學者指出：

在講朝鮮戰爭時，原來是寫朝鮮對韓國發動戰爭，後來我覺得不妥，過去大陸官方比較強調與朝鮮的官方關係，因此在公開出版物裡，不寫朝鮮戰爭如何爆發。(C04-041712)

其後由於中方採取比較彈性的立場，有關韓戰的背景和歷程，韓方能寫得比草稿更詳細一點，也能夠討論此戰爭對東亞國際局勢的影響（Sin, 2010, p.249）。有關越南戰爭方面，因為在三國的歷史中沒有足夠突出必須寫的部份，再加上對東亞的國際關係歷史較少直接的影響，因此，越戰就沒有納入。

到實際撰寫時，三方對敘寫方式與組織要素的意見亦有不同。針對日本的原稿，韓方提出，韓國基本上沒有教日本史，若考慮趣味易讀因素，對於沒有基本知識的韓國學生而言會產生困難；中方也提出，資料的引用較多，中國學生會較生疏，希望能思考中國學生對日本感興趣及關心的部分。日方則認為這是資料選擇的本質問題，也是困難所在，因為日本教科書有較詳細的內容，對中國和韓國學生自然會產生困惑。所以後來調整為：從想要理解日本的事情出發；不以大人觀點取向，而採中學生為取向；並且以輔助教材作為考量，朝三國共有的概論，以三國共享的東亞歷史來寫（大日方純夫，2006，頁26）。

此外，針對書寫方式，中方主張以敘事為取向，日方主張在文件及敘事間能取得平衡，韓方則希望能設計探究取向的補充教材。經過試寫一個單元後，三方均認為敘事取向會比探究取向較好運作，因此採取敘述為主，以圖、照片和其他來源適當輔助文字說明。

而三國實際敘寫的風格亦有很大差距，中方對於戰爭下的受害細節描述詳細，文本內容最後會有結論或引導用語，日方較不會有結論式的判斷，韓方則先會有一個提問，然後再依問題鋪陳內容。日本學者反應：

中國最後喜歡做一個結論，在日本不喜歡下結論，讓學生有思考的空間，韓國一開始先丟一個問題，再針對這個問題去給答案，這個跟各國教科書對歷史思考有關，現在也是沒辦法克服。(J04-080312)

這也跟參與者的專業背景有關，中國的參與者都是歷史研究學者，而日本和韓國有中學教師加入，尤其韓國的中學教師特別強調，此教材是以中學歷史知識為主，應以中學生的認知理解去思考，用問題來做引導較能吸引學生的興趣。而日方的參與者有現行日本教科書的編輯者，日本教科書的敘寫較為簡短陳述，較少加入情緒性語言。從中可以了解各國教科書寫作方式間接呈現作者的專業背景與書寫風格。

除了內容書寫問題，教材共構過程中也討論了許多技術性的問題，諸如字數多寡、份量比重、呈現方式，圖片、史料等資料與內容間的相互關係、照片的有效性等等。即便到最後教材的封面設計，三方都還有很大的爭論，致使最後封面各異，日本學者也自我調侃地說道「後來想想也表現出三國對歷史不同的感想，也是種特色(J04-080312)」。<sup>1</sup>更有趣的是，日本以紅白兩色設計封面，也引起中韓兩國的反對，中國認為紅色是革命、侵略的顏色；韓國認為世界是陰陽的世界觀，紅色是陽的顏色，日本殖民的歷史是陰的歷史，不應用紅色，於是日文版第二版改成日本視為安全顏色的綠白設計(笠原十九司，2012)。有此可見，連封面設計與顏色的選擇，也都涉及到不同民族的不同感覺和歷史感情，若沒有透過對話交流很難察覺到這層的理解。

### 三、共塑歷史知識的爭議焦點

除了編撰層面意見的分歧，要達成三邊認可的歷史共識更是互有政治考量與立場攻防，體現了歷史知識的形塑不可能脫離政治觀點與社會思潮的影響。在共同形塑歷史知識過程中，三邊的爭議焦點多集中在對戰爭本質與歷史人物的詮釋、歷史研究重點與方法的差異、歷史名詞與文字使用的指涉、國情差異與民族情感等問題層面，以下茲分別討論之。

#### (一) 對戰爭本質與歷史人物的詮釋

由於中日韓各有其歷史發展軸線，在戰爭中的立場與狀態也不同，歷史認知與記憶自然有所差異，分歧較大的就是對戰爭本質與歷史人物的詮釋。在前近代部分，中韓兩邊意見差異較大的是對宗藩體制的認知及清朝介入朝鮮內政的問題，1894年朝鮮發生農民動亂，中方學者認為當時袁世凱應朝鮮國王之邀帶兵入朝，協助鎮壓，但韓方學者認為袁世凱的行為是入侵朝鮮，中方學者認為，當時中朝兩國的關係屬於古代國際關係的範疇，與後來日本侵略朝鮮不同，

因此不能稱作是入侵。韓國學者的觀點是「近代以後，清朝控制朝鮮的近代化，現在中方不同意這樣的看法，可是這是非常明顯的事實」(K01-20120515)、中國學者的觀點是「中國的華夷秩序，確實有高有低、有中央有周邊，不過中華秩序的基本點並不是武力征服(C01-040812)」。<sup>9</sup>最後基本上按中國學者的意見，認為清朝是受邀到朝鮮王朝進行鎮壓，但也述及了清朝沒有撤軍，繼續干預朝鮮王朝的內政與經濟的一面，使用了「由於清軍的介入、政變在三天後以失敗告終」、「清朝繼續加強對朝鮮王朝內政的干涉，並擴大了經濟影響力」等字句（東亞三國的近現代史共同編寫委員會，2006，頁 24-25），因為是教材關係，所以只是簡略說明，中韓兩邊對中華秩序和大東亞秩序的觀點仍有不同意見。

而中日之間主要論爭則圍繞在如何呈現侵略戰爭的事實，其中最棘手的就是南京大屠殺的死傷人數。30 萬的罹難人數為中國人固有的戰爭記憶，而日本的研究則有否定說、小規模的地方事件、及 2 萬至 20 萬傷亡等多種說法，因此雙方對於罹難數字的呈現激烈論爭。日方認為為使日本國內一般民眾瞭解大屠殺的原因，有必要記述日軍的特質和當時的歷史背景，若僅僅敘述虐殺和強姦等殘虐行為，可能會導致不瞭解歷史的日本青年對中國產生反感，且中國把殘虐和死亡人數作為南京大屠殺的象徵，僅是停留在追述戰爭的記憶層面上，無助於深刻地瞭解戰爭受難者的個人遭遇；中方則認為南京大屠殺是二戰日軍暴行的重要象徵，日本年輕一代並不瞭解日軍戰時暴行，若不對日軍的強姦、搶奪和焚燒等暴行進行描述，將弱化這個事件的性質，而 30 萬人的數字是歷史事實、中國官方公開的意見，也是中國人民對戰爭的固定記憶。經過三年的反覆討論與相互妥協，終於達成兩點共識：為瞭解整個侵略戰爭，不僅要寫殘虐行為，還要兼顧戰爭的背景和經過；對於死傷數字，不僅要基於歷史的理解和記憶的繼承，還要根據史料內容（齋藤一晴，2008），幾經協調，最後才將南京審判和東京審判對死傷人數的不同記載都放入教材中。

至於日韓間最大的爭議，則在於日本對朝鮮殖民統治的合法性問題。韓方多數論點是持國際法的觀點，認為對代表國家的個人施加壓力情況下所簽署的條約沒有法律效力，所以 1905 年的《乙巳條約》是日本兵闖入朝鮮王朝，威脅國王與幕僚的情況下所簽訂的，因此無效，而以此為基礎的 1910 年《合併韓國條約》也就無效；但日本政府則認為兩者都有效。再者，韓國學者認為不管是合併或強占，實際上合併的意義就是強占。「合併」是日本統治者說出來的語言，但當時的歷史情況，其實就是強占，所以到底應該使用哪一邊的歷史語言呈現怎樣的歷史意義，雙方至今仍有爭議。日學者特別提到：

韓國內部也是兩個聲音並沒有統一的意見，所以這本書在處理時，介紹這個論爭，介紹雙方衝突點在哪，為什麼到現在還沒有取得一致[的原因]。

(J04-20120803)

最後文本上的說明所使用歷史語言，是以括弧方式呈現「合併」二字，日韓雙方的代表都認可締結合約的強制性，但其合法性與否則雙方意見分歧，所以呈現兩種說法，採用欄目方式來處理，讓讀者去判斷。韓方代表之一辛珠栢認為從韓國人感情的觀點，答案是很明顯的，日本絕對是非法的行動，但就兩國目前的研究狀況，這樣的處理方式則是比較好的（Sin, 2010, p.247）。

另外，在戰爭中誰是侵略者、誰是受害者？日本人民可以被理解為同時是侵略者和受害者嗎？在第三章「侵略戰爭和民眾的受害」，日方提出 1945 年 3 月東京轟炸、4 月沖繩戰及 8 月原子彈爆炸中，日本一般民眾的受害與受難之草稿，引發了對日本民眾在戰爭中雙重角色的論辯，而其中討論較為激烈的是，日本民眾的受害，包括空襲東京或原子彈爆炸的受害者與日本轟炸重慶的犧牲者能否相提並論、同等看待。中方認為日本民眾的受害是因為日本先發動的侵略戰爭才導致原子彈及轟炸的發生，與中國民眾的戰爭受害不同，加上重慶爆擊不是只摧毀一般軍事基地的空襲，是無差別的空襲，應該要凸顯這樣的問題。而日本最初寫原爆受難者的問題，也引起中韓的反彈，認為美國會投原子彈是因為日本引發侵略戰爭的緣故。但日本學者則說明：

我們是以人權、生命是一樣的看法來寫，所以開始的時候，重慶和東京都是受害者，廣島都是受害者。中方認為生命是有兩種，加害者的生命和被受害者的生命，這個生命他們說不一樣。（J01-073112）

日方強調原爆應該書寫，因為「原爆除了大量殺害外，還有放射性被害的存在，是戰後持續的課題，不能不去提它」（大日方純夫，2005，頁 5），後來討論的結果，強調重慶爆擊的具體內容與無差別性，且為提供較完整的戰爭敘事，日本的侵略和受難情形都應述及，除了說明原爆造成的傷害，重點則是要強調反戰和平的精神。

再者，基於不同國家有不同歷史視角，如何書寫與評價相互交集的歷史人物也是引起許多的爭議。例如，日本統治朝鮮期間，韓方在初稿時都以「正義戰士」來形容韓國的安重根與尹奉吉。日方則指出「正義戰士」這個詞來形容暗殺或炸彈事件，並不是客觀的說法，這是部分韓國人的觀點，在東亞共同歷史教材並不需要使用這樣的用語。日本學者這樣說道：

暗殺伊藤博文的安重根，韓國寫成英雄，但對日本來說，這是恐怖主義的行

為。以日本的研究來說，伊藤博文對殖民是很慎重的，暗殺伊藤反而加速了日本殖民的速度。但韓國無法接受安重根是恐怖份子，還是把他當成英雄。(J03-080312)

經過討論後，韓方不用「正義戰士」來形容安重根和尹奉吉(Sin, 2010, p.244)，而改以事實性用語來回應日方的意見，如「韓國義兵隊領導人」、「愛國團的一員」來書寫，不加上主觀的評價。

另外，在第四章述及戰後的東亞，美國具有關鍵的位置與影響，但對於如何敘寫「美國」的角色，中日韓則各有不同的意見，有認為美國深植並捍衛自由民主，反對共產主義的威脅。也有對美國持批判的觀點，認為美國是一個侵略國和破壞世界和平的敵人，如美國支持韓國的獨裁政權、越南戰爭、在日本以沖繩為基地等(Yang & Sin, 2013, p.216)。這樣眾多分歧的觀點，難以達成協議，所以最後以「兩面的麥克阿瑟」做為欄目的標題留給學生/讀者來判斷。

## (二) 歷史研究重點與方法的差異

中日韓三方因為歷史研究的側重面不同，以至於書寫的重點與方向也迥異。根據參與學者的回顧，似乎中國學者對政治史、英雄史較為關注，日本學者在社會史、民眾史較多著墨，而韓國學者則較關注殖民統治史、民族運動史。例如二戰的寫法，日本學者指出，「中國的寫法是以英雄為中心，日方的重心希望放在民眾身上，以民眾的角度來看歷史，如果只是針對抗戰英雄，無法看到一般人的層面是怎麼樣」(J04-080312)；中國學者和日本學者的看法分別是：

日本的學者，因為他們這些年來對社會史的研究比較關注，和中國在政治史的關注，不在一個層面上，所以寫了以後，他們會有一些批評，批評我們寫的都是上層的東西，沒有下層的。(C01-040512)

中國重視王朝史、政治史、政權的維護、革命史。韓國以民族獨立運動為核心、殖民統治是屈辱、殖民不可能有發展、國際觀點較弱。(J03-080212)

至於歷史研究方法上，日方學者較重視歷史發生的過程及其演變，關注實證研究，重視資料內容的精確度，專注每個事件的邏輯關係、產生原因；中方學者通常就大方向說清楚，細節或細緻度較不大關注，他們也自我反省說，「我們研究大而化之，觀點論證，對於細節不是特別的講究，就是不如日本做得好(C02-041012)」。

例如針對日軍的三光政策，我們就寫殺人很多，沒有精確的數字，所以經常就有罄竹難書、殺人如麻，日本方面提出來說最好要精確些，不能用這種形容詞。(C04-041712)

日本學者認為中國受到共產黨史觀影響，容易將歷史分成革命與反革命二分法，「比如處理日清戰爭，就分成抵抗跟屈服派，提到日本就是侵略史」(J03-080212)。就戰爭責任而言，中方會認為就是日本國家的責任，而日方會深掘是哪些人的責任。日本方面會探討戰爭中的軍人或軍部起了什麼作用，尤其是參謀的角色，分析財閥、媒體的影響，當時發生的各種情況，認為這樣的思維方式可以瞭解戰爭活動的發生原因和走向。而中方的研究方式則是從戰爭必然發生的角度，連貫去看日本侵略的計畫與步驟性，不會去關注研究戰爭中某個人或事的作用，因此，對於歷史事件及戰爭的必然性和偶然性之分析與解釋有所差異。中國學者解釋：

這在中國看來是很難去做這樣的工作，第一，我們不會用這麼多的力量去做這樣細緻的研究，和資料的掌握也有關係；第二，我們看來，有人會覺得你是不是淡化某些人和淡化日本人的責任，所以兩邊的研究方式是不一樣。(C01-041312)

### (三) 歷史名詞與文字使用的指涉

在共同編撰書寫過程中，中日韓三方對同樣的語詞，常常有不同定義與概念，導致如何使用與界定語詞也就有所爭議，然而有關語詞指涉的問題，大多經過溝通就能相互理解，並以閱讀者所熟悉的國情脈絡做為主要考量，例如日語中的「檢閱」是中文「審查」的意思，而用在中文的語脈，「檢閱」較偏向檢視、閱覽的概念，與中文的「審查」意義指涉不太一樣；韓國對於日本的殖民與占領，通常以「殖民地支配」表示，中方則認為支配與統治的概念與程度不同。中國學者指出：

日方稿[有關]盟軍總司令部對報紙新聞的「檢閱」，我們翻譯成「審查」，日方希望用「檢閱」，中方認為這會跟中文的意思不一樣，因此維持使用「審查」；再者，韓國方面對日本的占領一直以「殖民地支配」表示，中方則使用「殖民地統治」表示。韓國多次提出，而我們沒有同意，因為在中文，「支配」與「統治」的程度是不同的。(C01-042312)

因為三種語言性質的差異，編撰過程中三方代表有時會調整詞彙以促進三

國民眾的理解，如「朝鮮作為戰爭基地及對民眾的影響」，韓方使用「戰爭基地」背後意義是補給基地，是指在日本指揮下朝鮮半島的工業發展，都是為了軍火的生產；中方提出「戰爭基地」，較指軍隊聚集的地方，沒有作為補給供應的基地的意涵（Sin, 2010, p.244），後來根據文脈，部分有調整為「軍需基地」，類似這樣的修改與調整，多少有助於本國及鄰國讀者的理解。但也有部分涉及國情或特殊政治考量者，在語言用字方面難以達成共識，諸如對於某個事件的固定稱呼，如「滿州事變」或「九一八事變」。韓國學者表示：

滿州事變，現在中國不說滿州，可是當時的語言就是滿州事變，中國說九一八事變，日本也認為「滿州事變」比較合理。那個地區的地名就是滿州，但是用滿州，馬上想起來偽滿州國，日方他們說出來滿州的主要目的，滿州不是中國真正的領土，誰強占就誰的，不是本來中國的，……現在不說滿州，可是滿州以前有共產黨組織，滿州共產黨委員會，那時候共產黨也說滿州，中華人民共和國之後就不說。（K01-051512）

另外，韓方認為 1919 年的三一運動影響到同年中國的五四運動，激起中國也進行抗日鬥爭。「韓國認為三一運動影響到五四運動，但中國的想法不是這樣，堅持沒辦法那麼寫（K03-051812）。」、「中國都沒有教孩子三一運動影響到五四運動，『影響』這個詞彙非常敏感」（K02-051612）。最後的敘述沒有使用「影響」這個詞，而改成兩者有密切的聯繫，簡體版也用「三一獨立運動」為標題，用以強調韓國三一運動的性質與中國的五四運動有所不同，前者是強調民族獨立與民族解放的立場，後者則是反帝反封建的愛國民主運動，來切割五四運動與三一運動的差別。

無可否認地，跨國合作共同形塑歷史知識也涉及了文字翻譯而帶來的爭議。基本上，分組討論時「最大的問題就是翻譯的問題（C01-040512）」，因為很難將對方的意見準確翻譯出來，有不少爭論其實是翻譯造成的誤解。中國學者舉例：

麥克阿瑟占領日本的時候，對當時有赤色傾向的，像共產黨，要清洗他們，不能擔任公職，這個翻譯的概念實際上是有赤色傾向的人，而不是「清共」……若是翻清共會讓人想起 1927 年蔣介石北閩以後的清共，意思不太一樣。（C01-042212）

中方及日方都提到翻譯問題的困擾，尤其是韓文，主要是因為負責韓文翻譯的人都不是歷史專業，對許多歷史專業知識和語詞概念無法精準的掌握與翻

譯。爾後，對該教材的評價有一部分的批評也是針對翻譯的問題，相關翻譯的問題可以歸納為重要概念的不一致、史實性錯誤、翻譯錯誤以及校對錯誤等四大類，其中以翻譯錯誤的問題最多且嚴重，甚至影響到史實的正確性（權赫秀，2006）。<sup>8</sup>

#### （四）國情差異與民族情感的問題

因為無法全然擺脫對民族的維護與歷史的情感，也就成為中日韓三方在共同合作形塑歷史知識的最大挑戰。在中國與韓國方面，濃厚的民族情感很明顯地影響對歷史知識的建構與詮釋，如韓國的歷史長期受到日本的侵略、占領、殖民地支配，文字中難免就會表現被害國民的「忿怒」、「反感」、「屈辱」的歷史感情；而提到臺灣的部分，則以「臺灣是中國領土的一部分」，將現在中國政府的見解列為優先，而迴避關於臺灣的獨立性記述（笠原十九司，2006），因為牽涉到是否承認中華民國政府，因此以中國參與巴黎和會的寫法來取代中華民國政府；亦即，臺灣的觀點必須以中國的立場進行書寫，也是無法協商的。日本學者無奈的指出：

中國對臺灣的問題[立場]很尖銳也很堅持，對於日本怎麼寫臺灣，都不能寫臺灣的立場，必須是中國的立場，陳述日本對臺灣的傷害。但是日本的殖民對於臺灣的近代化也有貢獻，但是受限於中國的立場，這本書就不能提到臺灣近代化的部分。（J03-080212）

再者，對於怎麼稱呼韓國是該教材的重要概念，因為從 19 世紀中葉直至 21 世紀初的時間範圍，朝鮮半島曾先後存在過朝鮮王朝與大韓帝國，以及 1948 年以來的朝鮮民主主義人民共和國與大韓民國（權赫秀，2006）。韓方提出書中所有涉及朝鮮半島的用語都應該以「韓國」稱呼來一貫處理，中方歷史學者則指出韓方都以韓國稱之的作法是感情大於事實的處理方式，沒有獲得另外兩方接受，最後，便以各個版本各自表述方式來處理之。以致於中文版有部分「韓國」與「朝鮮」混用，出現如「日本強行吞併韓國與朝鮮人的反抗」的標題（第二章第一節次標）；而韓文版多以「韓國」稱之；日文版則將 1948 年建國的大韓民國稱之為「韓國」，其餘部分多使用「朝鮮」。然中國學者還是不以為然地說道，

---

<sup>8</sup> 如伊藤博文於 1909 年 10 月 26 日抵達哈爾濱，是「作為日本政府特使來跟俄國簽訂和平協約」（東亞三國的近現代史共同編寫委員會，2006，頁 66），此部分內容係由韓國方面編寫，韓文版第 86 頁原文大意为「作為日本政府特使為視察滿洲及調整與俄國關係而來」（權赫秀，2006）。

韓國方面提出，就是所有涉及到朝鮮半島的用語，全部用「韓國」，當時我提出來，我們寫歷史要尊重歷史，韓國這個詞從歷史上什麼時候出現的，不能因為說你現在國名叫大韓民國，你就可以違背歷史，說大韓民國二千年前怎麼樣，這不是變成笑話了。(C04-041712)

另外，情感因素也常有意或無意地表現在書寫時的描述方式與圖片的選用，不但造成用字遣詞與書寫風格的差異，也透露出所欲溝通表達的民族情感。日方就批評中方和韓方喜歡表現情感，而日本的教科書不會放那麼多誘導或情緒在裡面。相較而言，「韓國會覺得歷史是感性的文書，日本會覺得歷史是理性的文書(J03-080212)」，日本學者認為韓方比較會有太多結論和評價，將主觀的心情加入，日本的讀者會有抗拒感，而拒絕這本書(大日方純夫，2006，頁26-27)。

而照片的選用也不只是學術面的真實性考究問題，更涉及到感情面的納入或排除的感受性爭議問題。日本學者就指出一明顯事例，即在討論侵略戰爭和民眾的受害的部分，日方欲放置一張照片呈現戰爭受難民眾的景況，中方認為不能放廣島罹難的特定照片，日本學者回憶道：

我們開始是準備一張「媽媽抱孩子」照片，中方不讓我們放，怎麼說呢，因為中國人不能理解在廣島死去的日本人的情況與感情，我們希望把那張照片放這裡，但不行。(J01-073112)

凡此，看似細微不重要的爭議，卻在在呈顯跨國形塑歷史知識之挑戰與難為，不但涉及歷史認知與詮釋背後所夾雜的民族情感，更投射出歷史知識訊息背後所欲包覆的潛在價值與立場。

## 肆、中日韓歷史教材知識形塑議題之批判反思

中日韓在歷史中的交會和紛爭，每每因政治議題、歷史問題或領土主權等敏感話題躍上國際版面，要形塑共同的歷史知識勢將衝擊與挑戰到各自所秉持的歷史觀、政治觀、教育觀，透過對話溝通、討論磨合的過程，多少達成了初步的共識。然在前述跨國編撰歷史教材所歷經的歷史知識形塑的分歧與爭議，呈顯了若干值得進一步思考的議題，以下僅從歷史記憶、政治與意識型態、歷史教育三個面向進行討論與反思。

## 一、歷史記憶的議題

根據委員會所言，《東亞三國的近現代史》教材試圖克服傳統以單一國家為核心的史料編撰方式，從三國的視角建立共同的歷史認識，以發展東亞和平視野，呈現三國參與者均認可的共同敘事（東亞三國的近現代史共同編寫委員會，2006）。在形塑歷史知識的過程中，歷史記憶本身不斷地建構與再建構，具有競爭性與協商性，無論是要讓對方「重新記憶」甚或「對抗記憶」，都有困難，唯透過不斷地衝突、協商、建構、妥協，或能產生暫時性的平衡（李涵鈺，2013a）。「中間有一個過程，就是要超越自己認識的極限，超越自己立場的東西（J04-080312）」，歷史記憶、慣性思維，很容易存在於一個文化結構中，從各自的歷史記憶出發的「我國」中心敘寫，若沒有經過與他者相互對話與指正，很難意識到自我的主觀判斷。不同國家的專業人員或組織團體一起共同形塑歷史，較有可能打破官方對歷史知識的壟斷與控制，避免「歷史記憶一國化」，使得能在記憶與遺忘間，確保部分歷史問題有其一定程度的持平觀點。Conrad（2003）提到跨越國家疆界的多元交流和介入（interventions），能促使對具衝突性的過去敘事重新討論，有助於淡化主流國家為主的歷史敘事，並促進呈現多樣的過去。例如南京大屠殺的死傷數量問題，有別於中國大陸既存的數目，呈現南京與東京審判的結果；認可日本民眾在戰爭中的角色不僅是戰爭的協助者，也是戰爭下的犧牲者；又如甲午戰爭不只從日本對中國展開侵略，也從韓國觀點看待歷史等。如此，許多過去認為理所當然、順理成章的歷史論述，在共同形塑歷史知識時，都需要重新釐清、重新理解。

然而，如 Halbwachs（1992）所言，集體記憶雖有其建構性，但這種轉變仍是有限度的，而且也有持續不變之處。東亞三邊所形塑的歷史知識，特定的歷史概念仍難拋開歷史記憶的基調，相關歷史的書寫還是必須符合集體記憶的期待，所以共構教材中韓方會在日本的殖民統治及獨立抵抗運動章節中反覆強調三一運動的性質與影響；而當中方碰到國家認同與情感議題時，更是難以跳脫以國家主流意識的歷史知識去敘寫與評述，就有學者批評，該教材將對日抗戰的勝利寫成是共產黨的帶領，就未忠實地呈現史實（Wang, 2009）。

歷史記憶的再現，常常不純然是歷史的記憶，而是有其複合性的概念。跨國共同形塑歷史知識，象徵著不同集體記憶角力的歷程，各自獨立的集體記憶代理者，其背後負載著龐大的歷史集體意識，若無法共享與同理彼此的歷史記憶，其結果就是各自平行、難以產生交集。唯有在相互攻防交鋒中，無法只按一方的思維邏輯進行書寫，並在對話論辯歷程中，思索如何將他者的意見納入，歷史記憶才有鬆動的可能。也就是說，三方能接受協商的程度或極限不同，有相互妥協謀求共識，也有各執己見有所堅持，韓國學者也坦言，「討論底線是我們共同目標」（Sin, 2010），三方各自討論決定可接受的底線在哪。就東亞諸國

目前的處境，因牽動到文化和情感因素，中日韓三邊對歷史知識的形塑還是較多著重於對國家內部記憶的維護，只是在固定的記憶體中變化造型罷了。

畢竟，自我的本位觀點與歷史認識需先解構（歐用生，2012），才易與其他國家共同合作，也才能在一個較寬廣的東亞觀點去定位國家歷史的發展和趨勢。整體而言，跨國歷史知識的形塑，使得民族主義美化自我、貶抑或排除他者的敘述受到挑戰與質疑，但能夠反應在歷史文本的內容，還是有一定程度難以逾越的深層社會集體記憶。換言之，東亞三邊在維護自有的歷史典範及傳統下，通常較能處理表層的歷史知識，深層結構的歷史問題難以處理（李涵鈺，2013a）。

## 二、政治與意識型態的議題

中、日、韓三邊的國家意識與政治概念各有不同，多少也影響參與學者的思想與開放程度，從參與學者所表達的意見，諸如：「不能出現金日成的評價（C04-041812）」、「1945年後若寫到共產黨的內容，中方立場會有壓力，部分議題較無法呈現（K02-051612）」、「[中國大陸]館長他們應該代表國家的立場（J01-073112）」，可以看出參與的學者仍須考量官方政府的觀點，對撰寫內容有所權衡，以致在內容書寫，受限政治體制與意識型態的牽制，難以完全拋開國家的立場。

此外，中、日、韓三邊共構歷史教材並未有國際組織介入協調，然韓方和日方則有市民團體參與，而這些市民團體有其特定理念訴求，如對慰安婦議題的重視、對日本教科書右傾的關注，並在日方與韓方分別負有統籌聯繫與宣傳推廣之責，推動與促進三邊合作，不可避免地也就將其關懷與意識型態涉入歷史知識形塑中，例如，在不同章節強調慰安婦的問題與女性人權運動的努力；全書以討論 1930 年代至 40 年代的戰爭侵略與殖民統治為主軸等。

參與跨國合作若過於擁護政治正確，堅持既定的「立場」或「意識型態」，常會是深度討論的障礙，進而會影響到跨國的學術合作，中國學者也很誠實的回應說到：「這一點我覺得可能韓國和中國更應該注意一些，日本的學者可能好一點，他不太強調政府的觀點是什麼（C01-041312）」。基本上，中國和韓國似乎較難擺脫國家體制和意識型態的影響，而參與的日方代表，一方面國家對他們的控制沒有那麼強，一方面是大部份參與的學者本身對民族主義具有反省/抵抗的態度，因此較有獨立的主體意識。Pingel（2011b）認為在東亞，政治是最重要的衝突因素，只要政治環境沒有根本的變化，學術和教學工作仍難享有獨立自主的運作空間。即便參與學者在共構版中有若干突破或共識，但還是會建立自我保護的因應措施，例如日文版本在書末特別附上執筆分工表，標出了各章、節、目的具體內容是由哪一國負責撰寫，除了藉以確認章節內容原稿的

語言外，也是日方學者保護自己的方式，日本學者指出「因為當時出版時的情況比較艱難，如果沒有這個，容易被攻擊，算是自我防衛的方法(J04-080412)」，換言之，該教材即使在學術層級對歷史知識達成協議或共識，但仍須面對社會的政治權力與輿論壓力。整體而言，政治環境影響了歷史教材知識的選擇、組織與形塑之方式。

### 三、歷史教育的議題

任何課程的呈現都可稱是「選擇的慣例」(selective tradition)(Williams, 1977)。中日韓對東亞歷史知識的共同形塑雖有各自「國家史」的痕跡，但某種程度上，還是有嘗試提供另類的認識，以促進彼此理解，如韓方參與者之一梁美康(2007)提到對韓國人來說再熟悉不過的「太極旗」，對日本和中國來說卻是陌生的，雖是近鄰，但對彼此的歷史並不瞭解，也沒有學習興趣。然透過跨國合作的對話與討論，則有助於瞭解他者對某一歷史事實或歷史現象的理解與解釋，得以在原有基礎上重新理解與詮釋，進而消弭錯誤與偏見，縮減各自對歷史詮釋的落差與分歧。更重要的是，部分議題採取不同敘述併陳的方式，讓學有機會生學習到歷史的不同解釋並理解到對立雙方的不同觀點，如南京大屠殺的兩種審判議決、日本和韓國對日韓合併議題的不同解釋、反滿抗日除了中國人還包括東北的朝鮮人民、以及透過「兩面的麥克阿瑟」將「美國」的角色留給學生/讀者判斷等，這些內容的呈現都讓不同立場與觀點有表述的機會，將可激發更多「換位思考」的同理設想，為跨國相互理解奠立基礎。

就歷史教育的角度而言，跨國形塑歷史知識的目的則有其重要的意義，其價值不只是處理「誰的歷史」的問題，更核心的思考則是「如何處理歷史知識」、「建構怎樣的歷史視野」的問題。畢竟，歷史教育應更關注教師的教學及學生的學習，尤其是要培養歷史思維以及對人類發展的關懷。因此，歷史知識的形塑是在試圖呈現共有的歷史記憶，抑或是激發歷史能力素養，允許學生比較不同的詮釋、進行小規模的歷史探究、發展批判思考及形塑自己的判斷，則成為重要的課題。就實而言，中日韓三邊共構的東亞歷史教材，屬於補充讀物，偏向提供史料或證據，來形塑共有的歷史知識，較缺乏激發歷史思考與培養歷史意識的元素。

從歷史的「教育」意義來看，發展歷史教材、形塑歷史知識過程中，或許應多關注一些全球人類發展的議題，諸如探討人權與主權、和平與秩序、國際交流與合作(Chung, 2011)、和解歷程的困難與因應策略(Cole, 2007)、分析衝突過程中處理戰爭記憶、傳達和平與正義觀點的行動(Nozaki, 2008)、整合理解和平、人權、社會正義和全球問題(Korostelina, 2013)，呈顯教材共構過程中的論辨過程(陳麗華, 2012)，以及進一步思考如何跨越既有疆界，呈現知

識內容流動性質及期間複雜的依存、參混關係(甄曉蘭, 2004)。同時, 也應讓學生瞭解, 各種歷史事件的觀點或看法, 不論是民族主義、區域主義、全球主義, 都是歷史的一種文本, 共構的版本也是一種文本, 有其特定的動機與目的。

## 伍、結語

相較於德法共構歷史教科書是長期跨國對話的總結, 且被視為朝向泛歐教科書的第一步(Fuchs, 2012), 中日韓三方的東亞近代史教材共構合作, 則僅是剛起步的對話合作, 係在特定時空下, 所得到的暫時性共識, 不能期待就此改變參與人員的原有歷史認知, 或影響三國人民的既定歷史觀。跨國共同編撰教材, 須政治體制或社會環境有一定的成熟度, 對於和解議題有一定的認同, 若為固守國家立場或捍衛各自意識型態, 難以持續對話及進一步合作; 再者, 並非所有議題都能透過共構教科書/教材去處理和解決, 如主權、領土或政治上的禁忌問題, 共構教科書或教材的努力並不能取代政治對話與協商的歷程。

歷史教科書往往具有社會目的, 有助於形塑共同記憶、發展社會同理心, 它可以強化敵我仇恨和衝突事件, 也可以倡導與他者和平共存、文化共享(Cole, 2007), 透過歷史教材或灌輸狹隘的民族主義, 抑或培養開放寬容的全球公民態度, 繫之於國家社會所持有的歷史視野與教育遠見。以中日韓跨國共構歷史教材的經驗來看, 雖然不盡然能平衡處理政治意識型態及歷史爭議問題, 也不必然能形塑出「正確」、「一致」的歷史知識, 但或多或少還是有助於從較寬廣的國際觀點去認識歷史的發展, 並從跨文化理解的面向去思考歷史教材的設計與規劃。畢竟, 多元觀點不只是一個過程或策略, 也是一種素養(Stradling, 2003), 如何超越國家史強調社會同質、區分異己、認同我族之特性, 而能從較寬廣視野和多元觀點來重新形塑歷史知識、促進對他者的理解, 便成為當前全球脈絡下歷史教材發展的一大挑戰。

歷史判斷具時代性, 各國的公民與代表都對述說、支持某些特定的歷史事件有強烈的興趣。也正因為如此, 歷史教材充滿了詮釋上的認識論及意識型態差異, 以致歷年來關於歷史課綱的及學校歷史教育角色的論辯一直不斷, 反映出許多意識型態的對立以及各種衝突與矛盾。然學校歷史教育的目的為何? 歷史教科書應該呈現、溝通怎樣的歷史知識與記憶? 是否有可能從多元的觀點、不同的角度來重新勾勒與看待過去的歷史? 本文所探討的跨國共構歷史教材、形塑歷史知識的問題與挑戰, 或許能提供一些新的啟發, 讓學校歷史教育能更多從未來和平發展導向的願景, 來重新思考歷史教材內容的組織與編撰。

無可否認地, 歷史教育及其課程實務不可能不涉價值, 處於轉型社會的臺

灣，社會、政治、及經濟秩序正在重新建構，歷史教育「願景」的勾勒尤其複雜，更是相當的關鍵。面對多年來歷史課程改革、課綱修定與調整的爭議，實在需要各界誠懇地批判反思歷史課程調整修訂的意義，相關爭議背後所蘊蓄的價值信念，以及相關訴求背後潛藏的影響勢力（諸如社會的、文化的、政治的、學術的、甚至教育本身的各種權力結構或利益團體），才有可能以更開闊的胸襟、更前瞻的視野來重新檢視歷史教育目標及其本質，認真地追問是在什麼層級、為了什麼目的、透過怎樣的方式，當前歷史課綱的改革或微調具有教育正當性或適切性與否？或許唯有如此，才能放下成見與堅持，共同琢磨出指引課程綱要知識形塑或概念重構的共識架構。

## 參考文獻

- 大日方純夫（2005）。「未来をひらく歴史」日中韓共同執筆の意義と課題。日本の科学者，40（12），3-6。
- 大日方純夫（2006）。日中韓三国共通歴史教材づくりにおける議論点—歴史叙述歴史研究とかかわって。大阪歴史科学協議会，185，23-31。
- 李涵鈺（2013a）。跨國共構歷史教材之越國理解：以中日韓《東亞三國的近現代史》為例（未出版之博士論文）。國立臺灣師範大學教育學系，臺北市。
- 李涵鈺（2013b）。跨國共構歷史教材的問題與挑戰——以《東亞三國的近現代史》為例。載於甄曉蘭主編，和平教育：理念與實踐（頁185-203）。臺北市：國家教育研究院。
- 李涵鈺（2014）。由誰來書寫歷史？中日韓三國高中歷史教科書中爭議性歷史事件的敘寫與啟示。教師專業研究，8，53-84。
- 李涵鈺（2015）。跨國教科書對話之發展背景—以國際組織的努力為例。課程與教學季刊，18（1），181-212。
- 步平（2012，11月）。歷史認識的交鋒與相互理解—中日邦交正常化與中日歷史問題。「跨國教科書共構經驗：和平教育之實踐國際學術研討會」發表之論文，國立臺灣師範大學，臺北市。
- 金聖甫（2006）。東アジアの歴史認識への第一歩—「未来をひらく歴史」の執

## 專論

- 筆過程と韓国国内の反応。載於三谷博編著，**歴史教科書**（頁 316-325）。東京：日本図書センター。
- 笠原十九司（2006）。歴史認識の共有はできるか—「未来をひらく歴史東アジア3国の近代史」を編集して。**史海**，53，27-44。
- 笠原十九司（2012，6月）。日中韓三国共通歴史教材「未来をひらく歴史」の作成の背景の反響。載於國家教育研究院、國立臺灣師範大學主編，**2012 東亞歷史教科書共構工作坊**（頁 25-39）。臺北市：國家教育研究院。
- 東亞三國的近現代史共同編寫委員會（2005）。**東亞三國的近現代史**。北京市：社會科學文獻出版社。
- 東亞三國的近現代史共同編寫委員會（2006）。**東亞三國的近現代史（修訂版）**。北京市：社會科學文獻出版社。
- 佘義文（2011）。「歷史認識論壇」的 10 年以及日本歷史認識的變化與課題。載於中國社會科學院近代史研究所主編，**第 10 屆「歷史認知與東亞和平論壇」論文集**（頁 37-42）。北京市：中國社會科學院近代史研究所。
- 梁美康（2007）。韓中日近現代共同教科書《東亞三國的近現代史》。**東亞視野**，2，77-79。
- 陳麗華（2012，11月）。專題論壇 III：跨國共構歷史教科書前瞻發言詞。「**跨國教科書共構經驗：和平教育之實踐國際學術研討會**」發表之發言詞，國立臺灣師範大學，臺北市。
- 甄曉蘭（2004）。**課程理論與實務：解構與重建**。臺北市：高等教育。
- 歐用生（2012，11月）。專題論壇 III：跨國共構歷史教科書前瞻發言詞。「**跨國教科書共構經驗：和平教育之實踐國際學術研討會**」發表之發言詞，國立臺灣師範大學，臺北市。
- 齋藤一晴（2008）。**中国歴史教科書と東アジア歴史対話**。東京：花伝社。
- 權赫秀（2006）。**尊重歷史，摘瑕糾謬—評中文版《東亞三國的近現代史》**。取自 <http://www.acriticism.com/article.asp?Newsid=8326&type=1004>
- Apple, M. W. (1993). *Official knowledge*. New York, NY: Routledge.
- Chen, H. L. S. (2008). A critical reflection on the reform of high school history

- curriculum in Taiwan. In D. Grossman & T. Y. Lo (Eds.), *Social education in the Asia-Pacific: Critical issues and multiple perspectives* (pp. 87-110). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Chung, J. (2011). Colonial Korea and the Asia Pacific war: A comparative analysis of textbooks in South Korea and Japan. In G.-W. Shin & D. C. Sneider (Eds.), *History textbook and the wars in Asia: Divided memories* (pp. 153-172). New York, NY: Routledge.
- Claire, H. (1996). *Reclaiming our pasts: Equality and diversity in the primary history curriculum*. Oakhill, UK: Trentham Books.
- Cole, E. A. (2007). Introduction: Reconciliation and history education. In E. A. Cole (Ed.), *Teaching the violent past: History education and reconciliation* (pp. 1-28). Lanham, MA: Roman & Littlefield Publishers, Inc.
- Conrad, S. (2003). Entangled memories: Versions of the past in Germany and Japan, 1945-2001. *Journal of Contemporary History*, 38(1), 85-99.
- Crawford, K. (1995). A history of the right: The battle for control of National Curriculum history 1989-1994. *British Journal of Educational Studies*, 43(4), 433-456.
- Curthoys, A., & Lake, M. (2005). Introduction. In A. Curthoys & M. Lake (Eds.), *Connected worlds: History in transnational perspective* (pp. 5-20). Canberra: The Australian National University.
- Fuchs, E. (2012, November). International joint history textbooks: History—challenges—perspectives. In National Academy for Educational Research & National Taiwan Normal University (Eds.), *International conference on cross-national joint construction experience of textbooks: Peace education in action* (pp. 23-36). Taipei: National Academy for Educational Research.
- 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.
- Halbwachs, M. (1992). *On collective memory* (L. A. Coser, Trans.). Chicago, Ill: The University of Chicago Press. (Original work published 1925)

- Hillers, E. (1984). International textbook research. In H. Haubrich (Ed.), *Perception of people and places through media* (pp. 552-563). Freiburg: Federal Republic of Germany.
- Korostelina, K. V. (2013). Peace education and joint history textbook projects. In K. V. Korostelina & S. Lässig (Eds.), *History education and post conflict reconciliation* (pp. 19-25). London: Routledge.
- Nash, G. B. (1995). The history standards controversy and social history. *Journal of Social History*, 29(3), 39-49.
- Nozaki, Y. (2008). *War memory, nationalism and education in postwar Japan, 1945-2007*. New York, NY: Routledge.
- Penuel, W., & Wertsch, J. (2000). Historical representation as mediated action: Official history as a tool. In J. F. Voss & M. Carretero (Eds.), *International review of history education, volume 2: Learning and reasoning in history* (pp. 23-38). London: Woburn Press.
- Pingel, F. (2008). Can truth be negotiated? History textbook revision as a means to reconciliation. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 617, 199-221.
- Pingel, F. (2010). *UNESCO guidebook on textbook research and textbook revision*. Paris: UNESCO.
- Pingel, F. (2011a). Old and new models of textbook revision and their impact on the East Asian history debate. *The Journal of Northeast Asian History*, 7(2), 5-36.
- Pingel, F. (2011b). Mediating textbook conflicts. In G. Muller (Ed.), *Designing history in East Asian textbooks* (pp. 245-276). New York, NY: Routledge.
- Riemenschneider, R. (1998). Transnational working on conflicts: Some conclusions from a comparative survey of the German-French and German-Polish textbook consultations, 1935-1996. In C. Yuan & L.-K. Chou (Eds.), *Proceeding of the international conference on methodologies: Historical consciousness and history-textbook research* (pp. 439-451). Taiwan, HsinChu: Institute of History National Tsing Hua University.
- Schissler, H. (1989). Limitations and priorities for international social studies

text-book research. *International Journal of Social Education*, 4(3), 81-89.

- Shin, G. W. (2008). *History textbooks, divided memories, and reconciliation*. Stanford, CA: The Walter H. Shorenstein Asia-Pacific Research Center.
- Sin, C.-B. (2010). The making of a history to open the future by a South Korean participant (Lonny E. Carlile, Trans.). In the Chin-Japan-Korea Common History Text Tri-National Committee (Ed.), *A history to open the future* (pp. 237-262). Seoul: Minimum.
- Stojanovic, D. (2001). History textbooks and the creation of national identity. In C. Koulouri (Ed.), *Teaching the history of Southeastern Europe* (pp. 27-32). Thessaloniki, Greece: Petros Th. Ballidis.
- Stradling, R. (2003). *Multiperspectivity in history teaching: A guide for teachers*. Paris: Council of Europe.
- Van der Leeuw-Roord, J. (2007). *Beyond the nation, trans-national textbooks*. Retrieved from [http://www.culturahistorica.es/joke/trans-national\\_textbooks.pdf](http://www.culturahistorica.es/joke/trans-national_textbooks.pdf)
- Wang, Z. (2009). Old wounds, new narratives: Joint history textbook writing and peacebuilding in East Asia. *History & Memory*, 21(1), 101-126.
- Weinbrenner, P. (1992). Methodologies of textbook analysis used to date. In H. Bourdillon (Ed.), *History and social studies: Methodologies of textbook analysis* (pp. 21-34). Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Williams, R. (1977). *Marxism and literature*. London: Oxford University Press.
- Yang, D., & Sin, J.-K. (2013). Striving for common history textbooks in Northeast Asia (China, South Korea and Japan): Between ideal and reality. In K. V. Korostelina & S. Lässig (Eds.), *History education and post conflict reconciliation* (pp. 209-227). London: Routledge.

# Challenges in Cross-National Co-construction of History Knowledge: A Case Study of the China-Japan-Korea Collaborative Project of “A History to Open the Future”

Han-Yu Li \* Hsiao-Lan Chen \*\*

Revisiting the past from different perspectives to enhance mutual understanding and to resolve conflicts for peace building become a focus recently, and many countries have started cross-national joint construction of history teaching materials. This paper first introduces its meaning, trends, and possible challenges of constructing these materials. Secondly, interview data were collected from several history scholars in China, Japan, and Korea, who have been joining this project *A History to Open the Future*. Major arguments and issues emerged were then raised and further discussed. Considerable critical issues shown are on interpretations of the nature of war and historical figures, differences of historical research priorities and methods, historical terms and the use of language tone, differences in national sentimentality, etc. This paper finally reflects on some issues from the three aspects: historical memory, political ideology, and history education. Further discussions on possible promises from the efforts devoted to this cross-national construction of history knowledge were carried out with a hope that more enhancement of conflict resolution and international understanding could be reached in the coming era.

Keywords: history teaching material, cross-national joint construction of teaching material, knowledge formation, history education, textbook

\* Han-Yu Li, Assistant Research Fellow, Development Center for Textbooks, National Academy for Educational Research

\*\* Hsiao-Lan Chen, Professor, Department of Education, National Taiwan Normal University

---

Corresponding Author: Hsiao-Lan Chen, e-mail: sharon@ntnu.edu.tw