

臺灣教育社會學研究 十四卷一期

2014年6月，頁135～177



國小社會領域教科書政治軍事類型人物 學習內容之探究——以臺灣史為例

王淑芬

摘 要

長期以來，人物介紹是歷史教科書的主角，且政治軍事類型人物占大多數。本文以2012年三個版本的國小社會領域教科書第6冊為研究範圍，探究臺灣政治軍事類型人物的文本特色，並批判其缺失。

經研究發現，選擇人物的標準以抗爭失敗、奠定政權、建設有功的類型為主。其次，重要事蹟及國族貢獻是人物論述的主體，且呈現單一向度完人的典型。文本顯而易見的缺失有：歌頌建國有功、抵抗外族的偉人而避談外族、強調服務國族而忽視人群、容易落入善惡對立的立場，以及淪為背誦記憶而無助於培養思考能力。

關鍵詞：國小社會科教科書、歷史人物、政治軍事類型

- 本文作者：王淑芬 國立臺北教育大學社會與區域發展學系副教授。
- 投稿日期：102年10月28日，修改日期：103年4月18日，接受刊登日期：103年5月17日
- DOI：10.3966/168020042014061401004

The Research on Political and Military Figures in Textbooks of Social Studies in Elementary School – A Case Study of History of Taiwanese

Shu-Fen Wang

Associate Professor,

Department of Social and Regional Development,

National Taipei University of Education

Abstract

The introduction of significant figures, especially political and military figures, has been an essential part of history textbooks for a long time. This paper tries to discuss three current versions of elementary school social studies textbooks, seeking to analyze the features of texts on political and military figures in Taiwanese history, and further discover whether there are any controversial elements in the content of textbooks.

The results show that the criteria for selection of political and military figures in history textbooks seem to be that they have engaged in failed anti-government uprisings, that they have established new regimes, or that they have improved the country's development and prosperity. The main themes of discourse relating to these figures were their important achievements and their contribution to the nation, typically presenting them as mono-dimensional characters without flaw. Furthermore, a number of controversial issues are evident in the textbooks, including an emphasis on nationalist ideology, an absence of discussion of people of other nationalities, encouraging loyalty to the nation rather than to society, and the establishment of dichotomies between good and evil. These features are not helpful in cultivating the ability to think, and simply encourage students to rote learn content.

期刊徵稿：<http://www.edubook.com.tw/CallforPaper/TJSE/?f=oa>

高等教育出版：<http://www.edubook.com.tw/?f=oa>

高等教育知識庫：<http://www.ericdata.com/?f=oa>

Keywords: elementary school social studies textbooks, historical figures, political and military figures

壹、前言

教科書對國家、社會的重要性、影響力與缺失，學界已進行相關的探究與批判。首先，教科書是現代教育的主要工具，規範並確立學校教育大部分的工作，它是教師從事教學的主要教材依據，也提供並支配學生學習知識的內容。教科書是了解學校課程內容最重要的媒介；它有系統的陳述學科內容，依邏輯、教育目的來安排學習內容；它也設定師生的學習歷程，讓教師、學生、家長和行政人員得以了解教學的順序、目的與學生的學習狀況，並做為輔導、改進的依據（周珮儀，2002；Eisner, 1985；Westbury, 1990）。其次，教科書隱含的價值及呈現的合法性知識皆不是中立的，充斥著各種權力的競逐關係；它是政治、經濟、文化活動相互鬥爭、妥協作用下的結果，傳遞的內容往往潛藏國家宰制、知識霸權、社會文化再製等意識型態（王麗雲譯，2002；歐用生，2003；Anyon, 1979；Apple & Christian-Smith, 1991；Apple, 1995）。故教科書的影響力不是僅侷限在教室內，它也傳遞社會想要下一代具有的國家認同、政治信念、社會價值、歷史記憶、時空和人物的觀念等（周珮儀，2005）。再者，教科書都避免不了傳遞種族、性別、階級等意識型態的缺失，即使是民主國家也未例外。晚近的研究顯示：美國教科書至今仍無法中肯的論述弱勢族群的歷史經驗，對他們的貢獻避而不談。對白種人的種族主義、迫害弱勢族群，以及族群間的相互關係仍保持緘默（Sleeter & Grant, 1991）。可見，教科書被國家、社會視為是重要的教育工具，但卻不是毫無缺失，它呈現主流文化的特色並潛藏宰制、霸權性的意識型態，是值得一再批判、持續不斷討論的文本。

長期以來，人物介紹一直是歷史教科書的主角，同時也是歷史教學的重心。歷史學家錢穆（1970）說過：史學只是一種人事之學。學史學，首先該懂得「人」，其次要懂得「事」。李國祁（1977，1988）也提到：人類歷史構成的要素雖有人、時、地、事等四項，但不可否認的，人是最重要的主

體。故歷史教學中人物介紹是必要的，也極其重要。且就學習心理而言，年紀愈幼小，人物介紹愈是重要。其次，英雄事蹟或聖賢典範對於受教者行爲的影響最具有效能，歷史教育工作者於講述該類史事時，應特別予以注重。王仲孚（1995，1997）也論及：歷史人物不僅是學習歷史的基礎知識，也是構成歷史教材的重要部分，介紹歷史人物更是教學中的重要活動。對具有特殊表現或代表性的歷史人物，教科書應以簡明文字介紹他們的所作所爲與事蹟，更應適當的評價，如此不僅使教材內容更充實，也可達成歷史教育之目的。國內歷史學者強調人物教學的重要性與教育意義，而國外學者則認爲，學童可透過人物學習增進歷史理解與思考的能力。如英國學者Thompson（葉小兵譯，1996）提到：歷史學科可看成是對人類行爲的研究與再現，學習內容主要在理解歷史上各種人物的活動與行爲；考察他們面臨、經歷的情境與問題；關注人類事務在歷史長河中的變遷，這能提供一種特殊的視野並洞察現今世界的經驗。而歷史教學的挑戰則是激發學生把自己置於歷史人物的位置上，思考人類過去的樣貌，從而促進其認知和情感方面的發展。Egan（1988，1989）也指出：即使是年幼的孩子，也能熟悉思考的敘事性模式，懂得利用故事的形式來進行整理和記憶。如以中心人物和英雄爲基礎的故事，包括：對人物目標的注意力、爲完成目標採取的行動，以及這位英雄和故事中其他人物的結果。這些敘事性的形式提供了一個自然的方式，用來記住該敘事的許多細節。其次，他也主張：教導較抽象的歷史、科學、文學等學科時，如果能依據人物的意圖和行動來編串故事，並以此爲教學方式，會讓兒童覺得有趣且容易理解。

相關研究指出：國內中小學教師的教學非常依賴教科書，教室內活動絕大部分是進行與教科書相關的講述、問答、考試和作業等（周祝瑛、陳威任，1996；柯華蕙、幸曼玲、李俊仁、林秀地，1995）。而歷史人物長期以來一向是國小社會教科書的教材重心，想必對學生的學習具有相當的影響性。近來研究也指出：國小社會領域教科書中，臺灣歷史人物出現的數量最多，且政治軍事類型人物居大多數（王淑芬，2010；楊姍鐔，2008）。故本

研究以臺灣歷史上政治軍事類型人物為主題，探究在浩瀚無涯、浪花淘盡英雄的歷史浪潮中，其人物選擇的標準為何？再現的文本內容具有哪些特色？並就學習層面加以批判。其次，本研究以2012年（101學年度）三家出版社（南一、康軒、翰林）編寫的國小社會領域教科書第6冊為研究範圍。該冊教材以臺灣史為主。又，圖像也是學習的利器之一，該冊教科書出現的圖像數量相當多（李雅芳，2003；葉素菱，2005），故將文字、圖像皆納為研究對象。

研究方法方面，主要針對文本中出現的人物論述做細部分析、詮釋、歸納、計量與批判等。有關文本（text）解讀與意義的探究，Barths（林宗德譯，2004）指出：文本不具固定單一的意義，讀者每次閱讀都能創造新的意義。他認為讀者在閱讀文本過程中扮演重要的角色，也鼓勵他們解放文本的多重意義，並宣稱：一旦作品完成，作者就已死亡。Hall（林宗德譯，2004）也主張：並非所有人都會以同樣方式來看待同樣的文本。媒體生產者採用日常語言與符號轉換成能被人理解的訊息（編碼／encoding），而觀賞者也必須理解這些訊息（解碼／decoding），但雙方卻未必對意義產生相同的理解，因而有誤解的可能；觀賞者可透過主動轉化而形成多義性。故單一媒體材料潛在的開放性將造成數種可能的解讀，如優勢解讀（dominant reading）產生支持霸權的意識型態與政治上保守訊息；對抗解讀（oppositional reading）則意識到訊息中的優勢符碼並做出拒斥解讀，這類人能看穿事物的真相並進行反思，且以另類符碼來解釋；協商解讀（negotiated reading）是部分接受優勢解讀，但會以自身的需求與感受而加以調整。本研究採取對抗解讀的方式，意即對種族、階級、性別等霸權意識型態採拒斥的立場，並據以批判教科書文本及解構其所傳遞的訊息。其次，人的一生雖短短數十寒暑，但言行往往錯綜複雜又變化多端，且涉及政治軍事、經濟、社會、文化等層面。為便於分析與歸類，只要論述中涉及政治軍事層面，就歸類為該類型人物並加以計量。

貳、歷史教育與人物學習

國內學者強調人物學習是歷史教育的主體，這可從歷年來教育部頒定的國小社會科課程得到印證。其次，現行英、美國家的小學歷史科也重視人物教學，其教學方法、目的與國內有何不同？有哪些值得取鑒之處？以下分述之。

一、國小社會科課程與臺灣歷史人物學習

1945年後，小學課程歷經數次的變革，歷史課程有時獨立設科，有時併入社會科。自1968年起，歷史科併入社會科，1975年，囊括各類社會科學知識的社會科形成，一直迄今（歐用生、楊慧文，1998）。

1975年公布的《國民小學社會課程標準》，教材內容包括：公民、歷史、地理三部分。其中，四年級教材以臺灣史為主（教育部，1975），其教學目標與教材綱要皆顯示：人物學習以建設臺灣的偉人為主，¹包括：沈葆楨、劉銘傳、連橫、蔣中正、孫中山、鄭成功等（劉德勝，1987：168-169）。

1993年頒定《國民小學社會科課程標準》，教材涵蓋範圍更廣，包括：歷史、地理、政治、經濟、社會、心理學、文化人類學等。依教材綱要來看，臺灣史學習安排於四年級，有「臺灣的開發、臺灣的經濟發展、臺灣的社會變遷」等主題，其中，臺灣開發的教材內容包括：「(一)臺灣開發史重要時期；(二)每個時期的重要人物與重大事件」（教育部，1993：167-

¹ 1975年版社會課程標準，中年級分段教學目標提及：「了解臺灣的歷史發展經過，及近代偉人對於臺灣建設的貢獻。」（教育部，1975：155）在教材綱要方面，四年級「臺灣與大陸——臺灣的歷史發展」項目下的內容分別為：「1.蔣總統與臺灣；2.國父與臺灣；3.清廷與臺灣；4.鄭成功與臺灣；5.明代以前的臺灣；6.其他。」（教育部，1975：162）

168)。可見，人物仍是教材的主軸，且以開發時期的重要人物來取代之前建設有功的偉人。其次，教科書也由統編本改為審定本，各家出版社編選的人物標準與數量皆不大相同，據筆者統計其中四家出版社之教科書，出現的人物數量在6-27人之間²（詳附錄一）（南一國小社會編委會，1999；國立編譯館國小社會編委會，1999；康軒國小社會編委會，1999；翰林國小社會編委會，1999）。

2003年，教育部公布九年一貫課程《社會領域綱要》，廢除學科界限，改以領域為名稱；以能力指標形式取代過去教材綱要，且教材涵蓋範圍更廣。依「人與時間」主題軸來看，小學的臺灣史學習安排於第三階段（5-6年級），並訂有「認識今昔臺灣的重要人物與事件」之能力指標（教育部，2003：22）。據2012年的統計，三版本教科書選編的人物數量在30-35人之間³（詳附錄二、三、四）（南一國小社會編委會，2012；康軒國小社會編委會，2012；翰林國小社會編委會，2012）。2008年，再頒定微調版《社會領域綱要》。為避免與國中階段臺灣史學習內容過度重複，規定國小階段「以每個時期（荷西、鄭氏、清朝、日本、戰後）重大事件的相關人物1-2人為學習內容，並做深入介紹」（教育部，2008：4）。可想見，日後教科書中的人物數量將會減少，並出現較為詳盡的生平、事蹟介紹等。⁴

有學者認為：歷史教育與史學研究不同。歷史教育應著重歷史的教育意義，必須主觀性選擇重大且具有積極教育影響的史事，以使受教者能了解自我，並增進對國家、民族的認同。其次，它受道德律的支配遠較史學強烈，於選擇史實和講述史事演變時，應做出是非善惡的批判，才能收到教育效

² 筆者統計四家出版社教科書編選的人物數量，分別是南一版第8冊第1單元「臺灣的開發」，人數有23人；國立編譯館版第8冊第3單元「臺灣的開發」，人數為12人；康軒版第7冊第3單元「臺灣的故事」，人數為6人；翰林版第8冊第1單元「臺灣的開發」，人數共27人。

³ 以2012年三家出版社發行的教科書做統計，南一版（五下）出現30人；康軒版（五下）32人；翰林版（五下）為35人。

⁴ 2008年公布微調版《社會領域綱要》將自2013年起陸續推出新版教科書。

果。故主張對歷史人物進行忠奸善惡的評價，以建立道德的規範並端正社會風氣（王仲孚，1995，2003；李國祁，1977，1992）。也有學者反對評價歷史人物，認為史家的主要任務在求真，應以客觀中立的立場記述人物的言行，其次，採取據事直書、不加褒貶的方式也能達成教育目的，還有，道德標準難定，無法建立放諸四海的準則，以及忠奸、善惡的二分法，或單一的價值標準，皆不足以涵蓋人物一生的言行與事功（王樹槐，1980；葉高樹，2001）。學界對於歷史教育目的、評價人物的不同立場，⁵也反映在教科書的編寫上。1975年的《國民小學社會課程標準》，教材選擇以建立道德行為規範與培養愛國精神為原則，說到：

2. 足以發揚我國固有文化價值，建立道德標準，而為行為規範者。
3. 足以發揚三民主義的立國、建國精神，有助於兒童愛國精神之培養者。（教育部，1975：168）

學者批評此時期社會科教科書的內容，充斥著「傳統導向、反共第一、國家至上、領袖崇拜、我族中心、男性獨尊」等意識型態，政治領袖出現的次數占絕大多數，且被塑造成道德典範的完美形象，對於道德的解釋也過度引申，並強拉到國家的層次（歐用生、楊慧文，1998）。1993年以後的課程標準則不再提及建立道德標準、發揚立國精神等原則，但仍重視培養愛國情操與國家認同（教育部，1993；教育部，2003）。其次，近來研究也顯示：教科書對人物較少做評價，也減少編寫爭議性人物（王淑芬，2010；楊姍鎔，

⁵ 1994年教育部公布《國民中學歷史科（中國史）課程標準》，對於人物教學的原則，提到：應就「歷史事件的發展趨向、重大事件的是非得失，重要人物的忠奸善惡，指導學生做深入探討」，以及養成「明辨是非、鑑往知來」的能力（教育部，1994：226）。而同時公布的《國民中學認識臺灣（歷史篇）課程標準》，則刪除探討事件是非得失與人物忠奸善惡等文字，僅提到：就「歷史事件的發展趨向，指導學生作較深入的探討，以養成其分析綜合及理性思考、正確判斷的能力。」（教育部，1994：152）兩者立場明顯不同。

2008)。

二、現行英、美兩國歷史科課綱與人物學習

1970年代，英國興起一波歷史科課程改革。當時的歷史科被視為是背誦記憶史實、毫無用處的學科，社會甚至出現不如廢除的聲音。一些關心歷史教育的學者開始思索並提出「新歷史科」的觀念與教學方法，主張歷史教學的重心不是讓學生知道「發生什麼事」，而是了解「我們如何知道這些事」，也就是讓學生明白歷史知識是歷史學者根據史料證據建構而成的。在教學方法上提出三個主要方向，包括：指導學生研究歷史的方法與評價史料；學習不同體例的歷史如政治史、地方史、專題史和發展史等，以及幫助學生了解歷史學的性質和重要的第二層次概念，如史料、變遷、因果關係等（陳冠華，2001；Shemilt, 1980）。新歷史科課程改革雖然得到多數教師的支持，但也引來不少批判。之後，培養學生歷史思考能力與教授歷史事實（知識）並重的歷史科課程，逐漸成為社會的共識，也為日後英國國定歷史科課綱的研訂奠立基礎（李稚勇，2006；周孟玲譯，1996；林慈淑，2010；陳冠華，2001）。

1988年，英國教育改革方案出爐，明定設置國家課程，其中，歷史科被列為中小學學生必修的基礎課程。1991年，頒布該國教育史上第一個歷史科國家課程綱要。之後，1995、1999、2007年均再公布新歷史科課綱，以完善課程內容體系（李稚勇，2008）。現行歷史科課綱⁶主要包括兩大部分，一是學生需達成的成就目標（知識、技能與理解），另一是課程的內容體系（學習範疇）。以第一、二學習階段（Key stages）而論，⁷即5-11歲兒童；相當於國內幼稚園到小學五年級階段。在學習範疇方面，人們過去的生活方

⁶ 目前現行英國歷史科課綱將實施到2014年。

⁷ 英國的義務教育年限為11年，包括小學6年（5歲至11歲）、中學5年（12歲至16歲）。國定課程將學童按年齡分為四個關鍵階段；第一階段5-7歲；第二階段7-11歲；第三階段11-14歲；第四階段14-16歲。

式，以及英國、世界歷史上重要人物的生活（包括：男性、女性、兒童）是學習的重點（詳表1）。在成就目標⁸之「歷史事件、人物與變化的認識與理解」中，人物也被列為學習重點，特別是年幼的學生（詳表2）。

表1 現行英國歷史科課綱第一、二學習階段學習範疇之人物學習內容一覽表

學習範疇	第一階段（5-7 歲）	第二階段（7-11 歲）
第二階段學習一、本國地史、三部英國史、一部歐洲史和一部世界史。	b. 本地或英國遙遠過去人們的生活方式。 c. 英國、世界歷史上重要男性、女性和兒童的生活，如藝術家、工程師、冒險家、發明家、開拓者、統治者、道德崇高者、科學家等。	都鐸王朝時期的英國與世界 這一時期重要人物與事件，包括：塑造該時期歷史和人們生活的都鐸君主。 維多利亞時期的英國 在工作和交通方面，具影響性的重要人物、事件和變遷。

資料來源：英國教育部網站（2013）。

表2 現行英國歷史科課綱第一、二學習階段成就目標之人物學習內容一覽表

成就目標	第一階段（5-7 歲）	第二階段（7-11 歲）
2. 歷史事件、人物與變化的認識與理解	1. 認識人們為什麼這麼做？事件為什麼發生？以及發生的結果。 2. 了解不同時期人們生活方式的不同。	1. 了解各歷史時期和社會的特色，包括：歷史上男性、女性與兒童的觀念、信仰、態度和經驗。

資料來源：英國教育部網站（2013）。

英國小學的歷史科課程，以重要人物與過去人們的生活、觀念、信仰、態度等為主要學習內容。無獨有偶，美國也於1994年推出國定歷史科課綱。

⁸ 英國現行歷史科課綱第一、二學習階段的成就目標分別是：(一)編年的理解（Chronological understanding）；(二)歷史事件、人物與變化的認識與理解；(三)歷史解釋；(四)歷史探究；(五)組織與溝通。

兩者皆強調應培養學生歷史思考的能力，且在歷史知識的學習上，同樣以歷史人物為主要教材。

1980年代以來，美國各界要求教育改革的聲浪高漲。為呼應制定全國性課程標準的改革理念，在老布希、柯林頓兩位總統努力下，於1994年批准「公元2000年目標：美國教育法案」（Goals 2000: Educate America Act），決定使全體學生於2000年時，具有足夠能力以迎接新世紀的挑戰。自1992年起，在政府、學術機構、學校和民間的支持下，開始研擬全國性歷史科課綱，經過2年的努力，於1994年由加州大學洛杉磯分校全國學校歷史科教學中心編著的《幼稚園至4年級歷史科課程標準——擴展兒童對世界時空的認識》、《美國歷史科世界史國家課程標準——探索通往現在之路》，以及《美國歷史科國家課程標準——探討美國經驗》正式出爐。但隨即引發軒然大波，保守派抨擊內容過於注重族群與多元文化議題，而忽略了美國開國人物和優良文化的學習。在撻伐、批判的聲浪中，於1996年公布修訂版課綱，將3冊課程標準合而為一，並刪除大篇幅的教學事例。其中，幼稚園到4年級的美國史部分幾乎絲毫未改，而5-12年級的美國史和世界史則做了一些修正（李稚勇，2007；林慈淑，2010；單文經，2005）。

美國歷史科課綱宣稱：歷史學習不在被動的接受史實、年代、人名與地名等，而是讓學生進行歷史的思考。其次，歷史的思考無法在真空中有所發展、表達，每一項能力的運作都必須具有歷史知識。故課綱內容分成兩大類：歷史的思考技巧與歷史的了解。歷史的思考技巧包括五項標準：編年式的思考、歷史的理解、歷史的分析與解釋、歷史研究、歷史性議題的分析與決定。歷史的了解則是讓學生知道他們的國家和世界的各種活動，引導他們涉入真實人生，接觸到人類渴求、奮鬥、成就和失敗等情形（郭實淪譯，1996b）。

美國幼稚園到小學4年級的歷史課綱強調：年紀小的兒童需要給予他們想像力的空間，而歷史具有提供此種能力的豐富資料。歷史也能拓展兒童的經驗，並在人類經驗的大洪流中發展個人的歸屬感（郭實淪譯，1996a：

2)。其次，學習人物的歷史能讓教學生動，是讓兒童產生興趣的好方法。如課綱中提及：

要使歷史課生動，兒童歷史課程的重要部分應集中在有關人們的事情上——家庭及人們的歷史，兒童住的社區、州、國家及其世界中的一般人或特別的人們有關的事務。

對兒童來說，透過故事、神話、傳說及傳記等的閱讀，能夠抓住兒童的想像力及使他們能沉浸在最近的及久遠的時間及文化中，這是使兒童對歷史產生興趣的方法。（郭實渝譯，1996a：3）

若考察歷史思考技巧和歷史了解的內容，你會發現，歷史人物是重要的學習內容與憑藉（詳表3、表4），茲以幼稚園到小學4年級的歷史課綱為例，表列加以說明：

表3 美國歷史科課綱幼稚園到小學4年級「歷史的思考技巧」之人物學習內容一覽表

標準	學生應該能夠
歷史的理解	C. 用想像力研讀歷史敘述，考慮.....(b)在歷史敘述中彰顯人物個性是怎樣的——他們的可能動機、希望、恐懼優點及弱點等。
歷史的分析與解釋	C. 比較不同觀念、價值、人格、行為及制度，並指認其相似與相異點。 E. 分辨事實與幻想，比較歷史人物及事件的文件資料，與在故事所描繪的虛構的人物與事件。 F. 比較歷史人物、時代或事件的不同故事，及分析他們所代表的不同立場及扮演的不同角色。 I. 分析歷史行動，解釋其原因，包括(a)歷史上人物及人類的毅力、智慧及個性重要性；(b)觀念、人們的興趣及信念等的影響；(c)牽涉的機會、偶然及非理性等的角色。

表3 美國歷史科課綱幼稚園到小學4年級「歷史的思考技巧」之人物學習內容一覽表（續）

標準／內容	學生應該能夠
歷史性議題的分析與決定	A. 指認歷史故事、神話、傳說及寓言中，與他們學校、社區、州、國家及世界中人們面對的問題與兩難。 B. 分析涉及兩難或問題情勢中人們的興趣、價值及觀點。 F. 指認出在故事中或在歷史情勢中人物所做的選擇；或者，提出他們自己建議的行動。

資料來源：郭實渝譯（1996a）。

表4 美國歷史科課綱幼稚園到小學4年級「歷史的了解」之人物學習內容一覽表

主題／標準	綱目
• 主題一：現在與過去的家庭及社區之生活與工作	• 標準2：學生當地社區的歷史及其與北美社區的不同
• 主題二：學生本州或本地的歷史	• 標準3：開創他們州歷史的人、事、問題及觀念。
• 主題三：美國歷史：民主原則與價值，來自許多文化的人們對美國的文化、經濟及政治傳統的貢獻。	• 標準5：美國歷史中，現在及過去的一些群眾運動的原因與性質。 • 標準6：協助形成我們國家文化遺產的地方民俗與文化貢獻。
• 主題四：世界上許多文化及人們的歷史	• 標準8：科學及技術上的主要發現，它們對社會及經濟上的影響，及來自不同團體及地區的發現與發明它們的主要科學家與發明家。

備註：美國歷史科課綱幼稚園到小學4年級「歷史的了解」共有四大主題、八項標準，本表僅列出與人物學習相關綱目。

資料來源：郭實渝譯（1996a）。

綜合而論，英美兩國和臺灣國小階段的歷史教育皆重視歷史人物的學習，不過，採取的手段、應用方式則大不相同。英美兩國透過歷史人物的教材，藉以培養歷史思考的各項能力，以及讓課程更生動、有趣。國內的課綱也主張透過人物學習以啟發學習興趣，但卻較偏重國家認同（或愛國精神）的教育意義而忽視歷史思考能力的培養，以致流於記憶、背誦的層次。下文將就現行國小教科書中政治軍事類型的人物文本加以解析，藉以呈現其特色

並批判其缺失。

參、政治軍事類型人物的文本分析

現行國小社會領域教科書的臺灣史教材，編寫的時序採由古到今的方式，且詳古而略今，並依政權的演進將歷史劃分成六大時期：史前時期、荷西時期、鄭氏時期、清朝時期、日治時期、中華民國時期，再逐一介紹各時期歷史發展的特色，並以重要事件和人物作為論述的主體。

本文探究2012年（101學年度）三家出版社發行的教科書文本後發現：人物出現的數量都在30人以上，且差距不大，以翰林版35人最多，康軒版32人居次，南一版為30人（詳附錄二、三、四）。其中，政治軍事類型人物占大多數，南一版有23人、翰林版共22人，康軒版有19人（詳表5）。再者，人物選擇的標準趨於一致化、重複性較高，如重複出現的人物達22人，其中，三版本皆出現者有12人；二版本皆選取者有10人，單一版本出現者有8人（詳表5）。那麼，政治軍事類型人物的選擇標準為何呢？人物論述有何特色？以下分析之。

表5 南一、康軒、翰林版社會教科書政治軍事類型臺灣歷史人物一覽表

編號／人物姓名／出版社	南一	康軒	翰林
1 郭懷一	✓	✓	
2 鄭成功	✓	✓	✓
3 鄭經	✓	✓	✓
4 陳永華	✓	✓	✓
5 鄭克塽	✓	✓	
6 施琅	✓	✓	✓
7 朱一貴	✓		✓
8 林爽文	✓		✓
9 沈葆楨	✓	✓	✓

表5 南一、康軒、翰林版社會教科書政治軍事類型臺灣歷史人物一覽表（續）

編號／人物姓名／出版社	南一	康軒	翰林
10 劉銘傳	✓	✓	✓
11 唐景崧	✓	✓	✓
12 羅福星	✓		✓
13 余清芳	✓	✓	✓
14 莫那·魯道	✓	✓	✓
15 林獻堂	✓	✓	✓
16 蔣渭水	✓	✓	✓
17 陳誠	✓	✓	✓
18 蔣經國	✓	✓	
19 俞國華	✓	✓	
20 鄭為元	✓	✓	
21 李登輝	✓		
22 陳水扁	✓		
23 吳三連	✓		
24 李鴻章		✓	✓
25 伊藤博文		✓	✓
26 劉永福			✓
27 孫中山			✓
28 陳儀			✓
29 胡適			✓
30 雷震			✓
總計	23	19	22

資料來源：南一國小社會編委會（2012）；康軒國小社會編委會（2012）；翰林國小社會編委會（2012）。

一、選擇標準以抗爭失敗、奠定政權、建設有功的類型為主

杜維運（1979）認為：歷史具有借鑒的作用，能對讀者及後人產生模仿、警戒的效果，應選擇「善可為法、惡可為戒」的事實來寫史，以發揮歷史的效用。史學因被賦予濃厚的道德意義，也讓歷史人物的言行具有教育價

值，如增強對國家民族的認同、養成明辨是非能力等（王仲孚，2003；李國祁，1977）。彭明輝（2001）也指出：長期以來，基於現實政治、特殊的時空背景與歷史經驗，國內的歷史教育和教科書編寫，總是強調國族精神教育與國家主體的重要性。張玉法（1991）曾提及：能在歷史上留名的人物必須具備兩個條件；一是有特殊成就、貢獻、行為與表現而被歷史家所肯定；二為與重要人物接近而留名。由上可知，具有增強國族主義精神、有特殊的成就與貢獻，以及接近重要人物的人們，較有可能被選擇而出現在教科書中。所謂「國族主義精神教育」指教育的主旨強調國族的獨特性、人民應對國族忠誠，以及追求國族的獨立自主、不接受外族統治等。⁹

據筆者分析，國小教科書中出現的政治軍事類型人物大抵可分成：抗爭失敗、奠定政權、建設有功三大類型，其次，參與重要歷史事件的人物也容易被選擇書寫。「抗爭失敗型」意指反抗外族及專制統治而失敗的人物，該類型人物出現的比率較高，主要與國族主義精神教育的特色有關，即透過呈現反抗外族可歌可泣的事蹟，藉以喚起人們的愛國情操。政權更迭頻繁乃臺灣歷史發展的特色，因而抵抗外族和打敗外族的人物容易被歌頌，特別是抗爭失敗的悲劇英雄人物，最容易賺人熱淚、博取同情。像是反抗荷蘭人蠻橫徵稅的郭懷一；反抗清朝官員壓迫的朱一貴、林爽文；以武力及非武力方式

⁹ 該定義採江宜樺（1998）對國族主義的定義。他歸結國族主義的重要主張有：

1. 全世界分成許多民族，每個民族有其獨特的民族性，如種族起源、歷史文化、語言、宗教、生活空間、或共同命運。
2. 民族是個別人類在生存狀態中最重要之集體歸屬，一個人對民族的忠誠應該高於對其他集體歸屬的忠誠。
3. 為了確保民族的歷史文化得到良好的延續發展，一個民族必須具備政治上的獨立自主或充分自治。
4. 政治獨立或自治的具體表徵是本族人由本族人統治，一個民族的子民不接受異族統治，統治者必須為自己人。異族統治不可能照顧到本族的歷史文化與現實利益。
5. 至少在某個意義上，我們的民族乃是最優秀的民族。人類歷史上必然有某個階段是屬於我們民族發揚光大的時刻。

對抗日本殖民統治的劉永福、羅福星、余清芳、莫那·魯道、林獻堂、蔣渭水等，其中以抗日英雄被書寫的比率最高。藉由辦雜誌以批判時政但卻失敗、下獄的胡適、雷震，則因展現知識分子不畏權勢的風骨與倡導自由民主理念而備受尊崇。

「奠定政權型」人物也占有一定的比例。在國族主義精神教育的作用下，創建及穩固政權的統治者往往能在歷史上留名，特別是建立漢族政權的人物，如鄭成功、鄭經、唐景崧、孫中山等人。其次，開創國家發展新局勢的人物也容易被選擇論述，如蔣經國、李登輝、陳水扁等。

保衛國土、建設家園有功的人物也會被大書特書，成為重要人物的代表。如陳永華輔佐鄭經積極建設臺灣；沈葆楨加強臺灣的防衛武力並積極行政，奠定日後建省的基礎；劉銘傳擊退法國軍隊，並推動各項建設，奠定臺灣邁向現代化的基礎。還有，推動國家重要發展或見證歷史重要時刻的人物也容易被選擇記載，如施琅結束鄭氏政權並使臺灣成為清朝領土；陳儀於臺灣光復後擔任行政長官並在二二八事件中扮演重要角色；省主席陳誠於1949年宣布戒嚴；行政院長俞國華與國防部長鄭為元於1987年宣布解嚴，以及吳三連曾參選臺北市市長等（詳表6）。

表6 歷史人物類型與重要事蹟一覽表

類型	人物姓名	相關事蹟	資料來源
抗爭失敗型	郭懷一	不滿荷蘭人蠻橫徵收各種稅金而帶領漢人起事反抗，終因武力不敵而失敗。	南一康軒
	朱一貴	政府吏治敗壞及壓迫人民，兩人因而率眾抵抗清朝。	南一翰林
	林爽文		
	劉永福	為反抗日本殖民統治而發動武力對抗，最終失敗而逃走、被捕以及壯烈成仁。其中，莫那·魯道是賽德克族原住民。	南一
	羅福星		康軒
余清芳	翰林		
莫那·魯道			

表6 歷史人物類型與重要事蹟一覽表（續）

類型	人物姓名	相關事蹟	資料來源
	林獻堂 蔣渭水	兩人是「臺灣議會設置請願運動」與「臺灣文化協會」的重要領導人。以非武力抗爭方式，如發動請願運動，以及 <u>辦報紙、雜誌、演講等方式</u> ，要求日本政府改革不合理的殖民統治。日本政府於是稍微讓步，讓部分民意代表改為民選。	南一 康軒 翰林
	雷震 胡適	雷震、胡適創辦《自由中國》雜誌，因公開批判政府的施政，倡導自由民主理念，而遭到政府打壓，雷震等人被捕入獄。	翰林
奠定政權型	鄭成功 鄭經 鄭克塽	鄭成功為取得反清復明基地，驅逐在臺灣的荷蘭人。不久，因病去世。兒子鄭經繼位，在陳永華輔佐下積極進行建設，包括： <u>擴大土地開墾、拓展海外貿易、建孔廟、辦學校、制定考試制度等</u> 。1681年，鄭經過世，其子鄭克塽繼位。1683年，清朝派施琅進攻臺灣，鄭克塽戰敗投降。	南一 康軒 翰林
	唐景崧	甲午戰爭失利，清朝與日本簽訂馬關條約，割讓臺灣、澎湖給日本。當時的官民群情激憤，決定成立臺灣民主國，並推唐景崧為第一任總統。	南一 康軒 翰林
	孫中山	清朝政府腐敗，孫中山成立革命組織從事反抗。於1911年推翻清朝，建立中華民國。	翰林
	蔣經國	在各界期待與壓力下，民國76年，蔣經國總統宣布解除戒嚴，使人民享有憲法保障的各項權利，並加速政治民主化的腳步。	南一 康軒
	李登輝	1996年，首次由人民直接選舉國家元首，李登輝當選第一屆民選總統。	南一
	陳水扁	第二屆總統直選，由民進黨籍陳水扁當選，完成國內政治史上首次政黨輪替。	南一

表6 歷史人物類型與重要事蹟一覽表（續）

類型	人物姓名	相關事蹟	資料來源
建設有功型	陳永華	陳永華輔佐鄭經積極建設臺灣而受到人民的愛戴。	南一 康軒 翰林
	沈葆楨	牡丹社事件後，清朝派沈葆楨來臺。他積極建設臺灣，包括：加強軍事力量、開通東西部山區道路、開採煤礦、解除人民來臺限制等。	南一 康軒 翰林
	劉銘傳	清法戰爭期間，劉銘傳來臺負責防衛工作，並擊退法國軍隊。清朝了解臺灣的重要性而設省，任命劉銘傳為第一任巡撫。在臺期間，推動軍事、交通、民生、教育等建設，如修築鐵路、架設電報系統、裝設電燈及自來水、創辦新式學校。	南一 康軒 翰林
參與重要事件型	施琅	1683年，清朝派施琅攻打臺灣，鄭克塽戰敗投降。隔年，臺灣成為清朝的版圖。	南一 康軒 翰林
	陳誠	1949年，中華民國政府對共產黨作戰失利。為了持續作戰，當時臺灣省主席兼總司令陳誠宣布實施戒嚴。	南一 康軒
	陳儀	中國政權接收臺灣後，所派陳儀官兵貪污腐敗無能，特權橫行。二二八事件發生後，陳儀起初佯裝妥協，卻私下電請中國派兵。	翰林
	俞國華 鄭為元	1987年，蔣經國總統宣布解嚴。當時行政院長為俞國華；國防部長是鄭為元。	南一 康軒
	吳三連	臺灣光復後，政府推行地方自治。吳三連曾是臺北市長參選人。	南一

備註：畫線處指人物所從事經濟、社會與文化層面的活動。

二、重要事蹟及國族貢獻是人物論述的主軸

袁筱梅（2001）研究指出：國中歷史教師認為，教科書的人物介紹以重

要事蹟及其影響最為重要，評價與生平為次要，至於人物的個性與小故事等則不受重視。若細部探究國小教科書的人物論述會發現，重要事蹟與影響的確是論述的主軸，且特別強調他們對國族發展的貢獻。人物的生平並不多見，三版本教科書僅出現8處，且稍嫌簡略，而評價、個性與小故事等則幾乎未見。茲以三版本教科書中皆出現且以較大篇幅大書特書的人物為例，舉證說明以國族主義為主的論述特色。

(一)鄭成功、鄭經

三版本教科書對鄭氏父子的論述幾乎是一致的。鄭成功的重要事蹟為驅逐在臺灣的荷蘭人並做為「反清復明」的基地。其次，設立承天府為行政中心並命令軍隊開墾土地以解決糧食問題。另藉由現存的古蹟、紀念碑、地名等遺跡以彰顯他在歷史上的重要性。鄭經則敘寫在陳永華的輔佐下持續推動各項新政，如擴大土地開墾、拓展海外貿易與推展文教工作等（南一國小社會編委會，2012；康軒國小社會編委會，2012；翰林國小社會編委會，2012）。教科書文本均一致推崇鄭氏父子統治期間對國族發展的貢獻，如使臺灣成為漢人的統治區並帶入漢人文化。例如：

明鄭統治期間，臺灣從荷西的殖民，轉為漢人政權的社會，不但移入了大量漢人，也帶進漢文化的生活方式與制度，使漢文化成為臺灣社會的主流。（南一國小社會編委會，2012：35）

鄭氏政權結束了荷蘭人的殖民統治，也將漢人的制度和文化帶入臺灣，奠定漢人社會的基礎。（康軒國小社會編委會，2012：27）

鄭氏政權將臺灣從歐洲國家的殖民地，轉變成漢人統治地區，並且引進漢人的制度和文化，使臺灣逐漸成為一個以漢人為主的社會。（翰林國小社會編委會，2012：37）

(二)沈葆楨、劉銘傳

三版本教科書皆大篇幅介紹，19世紀末葉外國勢力染指臺灣之際，沈葆

楨、劉銘傳兩位漢族官員積極建設臺灣的重要事蹟。沈葆楨於牡丹社事件（1874）後率兵來臺。他籌建砲臺以加強防務，解除漢人移民來臺的限制，規劃西部通往東部的道路，以及增設恆春縣、臺北府等，奠定臺灣建省的基礎。1884年，清朝派劉銘傳來臺負責防衛，並擊退法國軍隊。隔年（1885），任命他為臺灣首任巡撫。任職期間，致力於推動各項建設，如修築砲臺以加強軍事防衛力量，修建鐵路、架設電報與開闢山區道路等以增進各地的交通聯絡，也創辦西式學校以培養人才（南一國小社會編委會，2012；康軒國小社會編委會，2012；翰林國小社會編委會，2012）。教科書一致肯定兩人的積極作為，奠定臺灣邁向現代化的重要基礎。例如：

經由劉銘傳的積極推動各項建設與措施，使臺灣各方面進步加速，逐漸邁向近代化，並成為清朝時期最進步的一省。（南一國小社會編委會，2012：53）

經過沈葆楨、劉銘傳等人的積極建設，加上西方文化的持續傳入，使臺灣逐漸邁向現代化，成為當時清朝統治下最進步的地區之一。（康軒國小社會編委會，2012：51）

（沈葆楨、劉銘傳所從事）這些建設，使臺灣成為當時中國比較先進的地區，並為後來的現代化建設奠下了基礎。（翰林國小社會編委會，2012：65）

（三）林獻堂、蔣渭水

三版本教科書均詳盡論述，林獻堂、蔣渭水兩人以非武力方式反抗日本統治的重要事蹟，如推動「臺灣議會請願運動」，讓人民得以參選民意代表，以及創立「臺灣文化協會」與「臺灣民眾黨」，利用報紙、雜誌、演講等活動以批判日本的殖民政策（南一國小社會編委會，2012；康軒國小社會編委會，2012；翰林國小社會編委會，2012）。教科書肯定兩人在喚起民族自覺、開啓民主思潮，以及傳播現代化知識等方面，具有莫大的貢獻。例如：

在先民壯烈犧牲與努力下，雖然不能改變日本統治臺灣的事實，卻也展現臺灣人民保衛家園、對抗專制統治與追求自由的決心。（南一國小社會編委會，2012：59）

（林獻堂、蔣渭水等人）這些抗爭雖然成果有限，卻喚醒臺灣人的民族自覺，並迫使殖民政府在日治後期，開放半數街庄協議會員的名額供人民選舉，開啟臺灣社會邁向民主的道路。（康軒國小社會編委會，2012：60）

林獻堂、蔣渭水發起創立「臺灣文化協會」，以發行報紙、雜誌及舉辦演講等活動，批判殖民統治政策，宣揚民族主義，以及傳播各種現代知識。（翰林國小社會編委會，2012：73）

由上可知，政治軍事類型的歷史人物除從事政治、軍事活動外，也推動了經濟、社會、文化等建設，但最被推崇、肯定的卻是推動國族發展的貢獻，如「宣揚民族主義」、開啓民主思潮、奠立臺灣現代化基礎，以及引進漢人文化與制度等。顯見，國族主義是人物論述的主軸，並藉此散播霸權、宰制性的意識型態。

檢視三版本的教科書，僅鄭成功、施琅、朱一貴、林爽文、蔣渭水等5人曾簡略提及其生平故事（詳表7）。其中，翰林版出現的次數最多，共有5人；康軒版最少，僅1人（鄭成功）；南一版有2人（鄭成功、蔣渭水），且闢有「從人物故事學歷史」專版，以較大篇幅介紹蔣渭水的生平（南一國小社會編委會，2012：58）。這樣的作法較能呈現出人物生平的不同面向，讓學生能更了解人物的種種作為，乃至神入（historical empathy）人物的處境，但卻是特例。可見，人物生平介紹根本不是教科書論述的主體，且連配角都不是，以致無法博得些許版面，也難以綻放一絲光彩。

表7 三版本教科書人物生平介紹一覽表

編號	姓名	生平介紹內容	資料來源
1	鄭成功	鄭成功有兩個稱號，一個是國姓爺，一個是延平郡王。與明朝君主賜姓、封賞有關。	南一
2	蔣渭水	生於1891年，宜蘭人。17歲進入宜蘭公學校就讀。3年後，考入臺北醫學校。在校期間接受現代醫學教育，也帶領學生從事反抗日本政府的活動。學校畢業後，他於大安醫院（位於臺北市）行醫，一方面從事抗日運動，曾因此而多次入獄。1931年，因傷寒病過世，年僅41歲。舉辦喪禮當天，多達5000人參與。	
3	鄭成功	原名鄭森，21歲時，明代唐王賞識他，賜國姓「朱」，改名「成功」，後人稱為「國姓爺」。後來，明代桂王讚許他反清的行為，又封他為「延平郡王」。	康軒
4	鄭成功 (1624-1662)	鄭芝龍之子。曾獲明朝君主賞識，賜姓「朱」，被稱為「國姓爺」。	翰林
5	施琅	原是鄭成功部將，後來投降清朝。	
6	朱一貴 (1690-1721)	福建漳州人。清朝初年，移民來臺，住在鳳山縣。傳說他能使鴨群聽號令，或指揮鴨群布陣，人稱「鴨母王」。	
7	林爽文 (1756-1788)	臺灣天地會的領袖。	
8	蔣渭水 (1891-1931)	曾接受醫學教育並開設醫院。	

三、單一向度的完人典型

歷史的文獻、著作浩如煙海、難以盡數，所記載的人物數量也不可勝數。然教科書受限於篇幅，只能選擇少數重要的人物予以介紹。對於中學歷史教科書的人物選擇，王仲孚（2003）提出三項原則，其一，對歷史造成深遠影響的重要人物，且不以成敗論英雄；其二，人物事蹟不做全面介紹，只

選擇重要或最有教育意義的部分。另歷史人物的行為必然存在不一致之處，只選擇某一階段的表現做論述；第三，介紹具爭議性人物的事蹟後，必須做出肯定或否定的總評。李國祁（1992）也認為歷史人物的評價有其限制。首先，歷史著書對人物的評價往往取其部分言行，但人們的行為複雜多變，往往善惡難解、是非莫辨。所謂的完人只是理想，真實社會並不存在。其次，人物評價無法永恆，往往因時代、社會和地域不同而不斷改變。第三，同一行為具有多種意義，評價自會有所不同而產生爭議。第四，評價的標準不一，容易產生各說各話的現象，甚至聚訟紛紜、爭論不休。可見，人物介紹並非易事。在人們行為複雜多變之下，只取其部分行為或某一階段的表現進行敘寫，那麼，扭曲、片面、不完整的人性似乎難以避免。

若檢視三版本教科書的人物論述會發現，受限於篇幅，人物敘寫以重要事蹟及其影響性為主，很少提及生平，也不碰觸評價及爭議性，這讓絕大多數的歷史人物變身為單一向的完人。為符合國族主義目標與教育原則，他們大多被刻畫成盡心為國家、人民服務且人格高尚。但這是歷史的真實嗎？現實人生也是如此嗎？恐不盡然！！學界早已指出：鄭成功雖然對明朝忠誠，但語言的表達遠大於具體行動。他在攻下臺灣後，取名為「東都」，實有自封為王的意味。他的性格剛愎自用又暴虐無情，導致黃梧、施琅兩位部下背叛降清。而施琅更為了報家仇而率清軍征臺，造成鄭氏政權的滅亡。可見，鄭成功的統治能力令人質疑，政治生涯也不夠輝煌。而他成為家喻戶曉民族英雄的典範，乃國族主義意識型態操作的結果。打敗荷蘭人使他成為抵抗帝國主義侵略的最佳榜樣，同時，「反清復明」的立場，與孫中山「驅除韃虜」的主張不謀而合，對遷臺的國民黨政府而言，則符合「反攻復國」的口號（陳芳明，1996）。其次，劉銘傳在臺灣推動的各項新政也不是全無缺失。許雪姬（1993，2003）的研究指出：新政重北輕南，耗費甚鉅，加重人民賦稅的負擔。所用非人也造成吏治不良，引起人民的反抗。他個性褻急，未做全盤考量就貿然推動新政，使財政匱乏成為推行的最大障礙。而推崇、美化劉銘傳的功業，主要是不讓臺灣現代化的功績被日本統治所攘奪、

據有，因而全面肯定其新政而不提缺失。這與國族主義意識型態的操作也脫離不了關係。

總而言之，單一向度、毫無缺點的完人並不存在，但教科書文本往往選取人物某一時間內的部分行爲，且居於國族主義的立場加以論述，實在讓人不得不質疑並批判它。

肆、文本的批判與解構

後現代主義（postmodernism）學者認爲，文本是複數與開放的，每當人們讀它一次，它就存在一次，就像是一臺製造詮釋的機器，不斷讓人對它重新的理解。讀者在閱讀過程中，可以自由解釋文本並創造出新文本，相對的，作者權威性則受到挑戰，作者「想說什麼」和「到底說了什麼」成爲截然不同的兩回事，也就是作者與作品之間已脫離關係（林宗德譯，2004）。基於前述，筆者採「對抗解讀」的閱讀策略，站在解構霸權意識型態的立場，自由、不受拘束的詮釋教科書文本，並從中創造出新的作品與意義。以下批判、解構教科書的文本。

一、歌頌建國有功、抵抗外族的偉人而避談外族

小學歷史課程不論是分科或合科都具有愛國教育與國族精神教育的色彩（彭明輝，2001），這可從小學社會科課程中歷史科教學目標一探究竟。1975年版社會課程標準中，歷史科的教學目標以了解中華文化、現代文化爲主體，臺灣史被列爲鄉土史，屬中國歷史的一環。解除戒嚴以後，1993年版的課程標準則改成了解本國的歷史、文化與世界大勢爲主，以「本國歷史」取代「中華文化」。2003年版綱要則以「本土與他區」爲學習範圍（詳表8）。由上可知，歷史知識的學習由中國歷史爲主體，轉爲逐漸重視臺灣史。在情意領域方面，則由培養「愛民族、愛國家的情操」，轉變成「愛鄉土、愛社會、愛國家的情操」與具有「世界觀」，到現今的「培養對本土與

國家的認同、關懷及世界觀」。看來，培養愛國情操與國家認同一直是歷史教育的重要目的，且隨時代的轉變，臺灣本土意識增強了，世界觀也受到重視，而愛民族（中華民族）情操則被弱化（詳表8）。

表8 1975-2003年小學社會科課程總目標之歷史教學目標一覽表

編號	年次	目標內容
1	1975	2. 指導兒童從歷史演進中，明瞭中華文化淵源和現代生活的關係，以培養愛民族、愛國家的情操，發揮團結奮鬥、合作進取的精神。 4. 指導兒童從倫理、民主、科學的實踐過程中，了解近代世界的大勢與現代文化的發展、激發莊敬自強、革新創造的精神。
2	1993	2. 輔導兒童了解其生活環境和本國的歷史、地理和文化，以培養其愛鄉土、愛社會、愛國家的情操。 3. 輔導兒童了解世界大勢、擴充其視野和胸襟，以培養平等、互助、合作的世界觀。
3	2003	1. 了解本土與他區的環境與人文特徵、差異性及面對的問題。 4. 培養對本土與國家的認同、關懷及世界觀。

資料來源：教育部（1975，1993，2003）。

由於強調國家認同及愛國情操之目的，故在國家建立、發展、中挫與復興過程中，那些創建、穩定政權，以及不計代價反抗外族的人物較容易被選擇並加強論述。如教科書文本中充斥著奠定政權型的人物與事蹟，包括：鄭成功、鄭經、唐景崧、孫中山、蔣經國、李登輝、陳水扁等。抗拒外族統治，乃至擊退外族侵略的人物與事蹟也會受到特別的關愛，包括：郭懷一、朱一貴、林爽文、劉銘傳、劉永福、羅福星、余清芳、莫那·魯道、林獻堂、蔣渭水等。其次，國族主義強調國家應獨立自主、充分自治，不接受異族的統治（江宜樺，1998），所以極力歌頌漢族人物而忽略外族，並排斥異族統治的正當性。教科書文本中共出現30位政治軍事型人物（詳表5），絕大多數都是漢族，只有莫那·魯道（原住民族）、伊藤博文（代表簽訂馬關條約的日本人）是少數的例外。何以原住民、荷蘭、日本的政治軍事人物在臺灣歷史中消聲匿跡、不見蹤影呢？恐怕還是得歸咎於國族主義的意識型

態！

以闡揚國族主義精神為主的歷史人物教學會有什麼缺失呢？英國學者於1970年代推動「學校委員會13-16歲歷史科研究計畫」（School Council History 13-16 Project）時就已找到答案，如Shemilt（1980）指出：以傳授重要歷史知識（偉人）為主的教學方式，很難讓學生感受到歷史與他們切身相關。他們的無力感來自於從歷史中找不到與自身相像的普通人，以及如自己一般的普通人不會受到史家青睞。歷史成為一堆與個人日常生活無關緊要，已經過去、無用處、無重點的紀錄（劉靜貞，1998）。於是改革前述的缺失，轉而探究和人民生活相關的知識並培養思考能力。實在堪為國內借鑒並做為改革的方向之一。

二、強調國族的貢獻而忽視服務人群的意義

教科書文本中的政治軍事類型人物偏重論述以服務國族為主的重要事蹟，並大力推崇該形式的貢獻，相對的，卻較少提及他們所從事的經濟、社會與文化活動。而這些層面的建設其實與人們的生活更切身相關。然檢視文本發現，僅鄭經、陳永華、沈葆楨、劉銘傳、林獻堂、蔣渭水、胡適和雷震等人涉及經濟、社會與文化層面的論述（詳附錄一、二、三）。其中，南一、康軒版有6人（不含胡適、雷震），翰林版則是8人，約占三版本政治軍事類型人物總人數的三分之一。

其次，這些層面的論述主要以經濟、文化建設為主。經濟上以加速土地開墾、拓展國際貿易、擴大交通建設等為主。文化上則偏重建孔廟、辦教育與開啓民智等（詳表6）。這些建設改善並提升了人民的物質與精神生活，當然值得大聲稱頌並肯定其價值。惟在服務國族的主軸論述下，為國族犧牲奉獻的聲譽，包括：結束殖民政權統治、建立漢人為主的社會、奠立國家現代化的基礎、喚醒民族自決、倡導自由民主等，往往淹沒了服務社會與人群的意義（南一國小社會編委會，2012；康軒國小社會編委會，2012；翰林國小社會編委會，2012）。也就是，雖提及服務人群的事蹟，卻未進一步闡述

其意義，而在服務國族盛大光環的籠罩下，學生較難從中覺知並建立服務人群的價值。

再者，因忽視服務人群的意義，也造成社會類型人物出現的比率偏低。檢視文本發現，從事社會服務的人物以來臺的外國傳教士為主，僅出現4人，如南一版的馬偕、馬雅各；康軒版有馬偕、巴克禮、馬雅各與戴仁壽；翰林版則出現馬偕、巴克禮。其論述內容主要為，肯定傳教士來臺傳播宗教、創辦醫院與學校，並加速西方文化的傳播與發展（南一國小社會編委會，2012；康軒國小社會編委會，2012；翰林國小社會編委會，2012）。然教科書文本僅平面論述其事蹟，並未進一步發揚他們博愛無私與犧牲奉獻的精神，¹⁰反而是與國族主義的大論述做連結，如促進西方文化的傳播、加速現代化腳步等。顯見，教科書確實較重視傳遞給學生服務國族的精神與義務，卻忽視、避談服務人群的社會精神與意義。實在引人非議。

三、容易落入善惡對立的立場而無助於了解人性

國內學者往往賦予歷史教育工具性與實用性的價值，藉以達成國家、社會教育之目的，甚至，可與史學研究求真的目標有所區別。在呈現人物文本時，會選擇性的論述具教育意義及符合國族主義精神的部分行爲，以致容易建構出完美人格型的人物。現行教科書中30位政治軍事人物的論述絕大多數為正面敘寫他們盡心為國家服務、從事重大建設等事蹟（詳表6），僅陳儀出現負面性的表述，如翰林版教科書提到：

（嘉義二二八紀念公園之二二八紀念碑文）……陳儀官兵貪污腐敗無

¹⁰ 三版本中，僅康軒版於課文中提及：「直到今日，他們（清末傳教士）在教育 and 醫療方面的貢獻，仍然深受臺灣民眾的景仰。」（康軒國小社會編委會，2012：47）其次，該版本於清代、日治時期皆提及社會救助的工作。惟主要論述社會工作的內容，僅於日治時期，論及戴仁壽牧師及其夫人籌設癲瘋病院收容病人（康軒國小社會編委會，2012：38，67）。但並未進一步闡述服務人群的意義，殊是可惜。

能，特權橫行。……陳儀起初佯作妥協，然私下電請中國派兵。大軍登陸後，隨即展開全島恐怖大屠殺和清鄉，造成臺灣精英死傷無數，……。 (翰林國小社會編委會，2012：89)

也提及唐景崧「在日軍登陸臺灣後，即逃回中國」失當的行徑 (翰林國小社會編委會，2012：68)。大抵而言，教科書大多傳達政治軍事人物片面且完美的形象，但事實往往不是如此，且容易誤導學生對人性的理解。其次，這些論述也讓學生以為歷史事實是確定、不容爭議的，使他們無法進行獨立思考並挑戰文本，且以教科書文本作為唯一答案，而排斥其他不同的觀點。這不僅錯誤認知歷史學的性質，對人性也是一知半解。

英國學者李彼得 (Peter Lee) 等人曾進行「7-14歲兒童歷史概念與教學取向」 (Concepts of History and Teaching Approaches: 7-14) 研究計畫。該計畫以羅馬人統治不列顛為主題，設計「同一段歷史、兩個不同敘述 (故事)」的測試題目，藉以了解兒童面對不同歷史記述的思考特徵 (周孟玲譯，1998；林慈淑，2003)。他在研究後建議，「認識歷史記述如何有異，為什麼有異，應該是學校歷史科的中心工作」，幫助學生以成熟的理解取代「意見」和扭曲的觀念，是教師應努力的方向 (周孟玲譯，1998)。國內學者從中獲得啟發也進行相關的研究。林慈淑 (2003) 以「秦始皇的歷史」設計批判性濃厚與正面肯定統治的兩個敘述，並進行筆試與口頭訪問。研究結果發現，大多數兒童 (88%) 無法接受兩個故事同時並存，並出現斷然否定、漠然以對、茫然困惑、不知所措的反應，或是提出自以為是的解釋。只有少數兒童 (12%) 認為故事涉及人們想法和著眼層面的不同而可以接受不同故事的存在。她建議宜於歷史教學中引進史學觀念，以改變兒童看待事物的視野。吳翎君 (2004) 也以〈施琅與鄭成功〉設計「同一故事主題的兩種版本敘述」，經教學實驗後發現，國小兒童傾向以好人／壞人、忠臣／奸臣的概括形象來評斷人物。可見，國內以教導確定歷史知識 (偉大人物) 為主的教學方式，容易造就出只接受唯一正確故事與絕對立場的想法，不僅無法

增進兒童思考的能力，也無助於了解複雜的人性。

四、容易淪為背誦記憶而無助於培養思考能力

長期以來，國內歷史教學主要以教師為中心，講授一大堆不容質疑、確定的歷史事實，學習重點也以累積龐大的歷史知識為主。但卻未告知學生，歷史事實是如何探究而知道的，也極少運用各類史料證據加以解釋。這樣的教學方式，會讓學生以為歷史事實是理所當然、必然發生的，學習方式會流於記憶、背誦的層次，感覺所記憶的大量知識與生活毫不相關、無法應用，而讓課程變得死氣沉沉、毫無生氣。而本文探究政治軍事類型人物的論述，大抵也存在這些缺失。反觀，英美兩國的歷史科則致力於擺脫前述的困境，轉而重視歷史思考能力的培養。

英國於1970年代就推動新歷史科的改革，主張歷史學習的焦點要集中在如何認識歷史，也就是去接觸探究歷史的過程及獲得知識的方法。新的教學取向要求學生深入地辨析資料做為證據，並能鑑別證據之間的矛盾、評估其可信度、是否帶有偏見，以及做出判斷或提出說法。透過這樣的學習，學生不是被要求去接受一項權威的說法，而是提出並證明自己的說法；也會理解歷史事實不是確定、不容爭議的，而是應容許各式各樣的觀點。這有助於學生對歷史上人們的行為進行推理與批判，同時促進他們對當代的人類事務進行分辨與思考。其次，倡導新歷史科的學者也主張：單是探究歷史的過程（即方法）不能被當成是課程的基礎，運用資料做為證據必需具有相應的歷史知識，將方法和內容分成兩部分是不能成立的（林慈淑，2010；葉小兵譯，1996）。美國學者也提出相同的看法。如Levistik、Barton（2001）研究中小學歷史教學並指出：教導兒童理解歷史記述（historical accounts）、歷史紀錄（historical records）的不完整性，以及歷史是透過歷史記述的解釋（history is explained through narrative），會因作者不同而有所不同；歷史具有爭議性。這些基本的史學概念應於課堂中歷史性思考活動中進行。VanSledright（2002）經研究後也強調：引導學生利用史料證據從事考察、

質問和提出言而有據的歷史解釋，可以增進思考能力，是歷史課程最有價值的工作。

相較於英美兩國歷史課程的內容包含歷史思考的能力和歷史知識的學習兩大類，國內現行課綱的歷史教育絕大部分停留在歷史知識的傳授。以2003年公布《社會領域綱要》為例，「人與時間」的能力指標主要在規範學習的地域範圍與內容，從認識家庭開始，逐步擴張到社區、鄉鎮市、臺灣、中國、亞洲與世界（林慈淑，2001）。至於歷史概念和方法的學習，僅提出「變遷」、「歷史解釋」、「因果關係」概念等，¹¹其中的兩個概念規劃於國中階段學習，小學僅需學習「變遷」此一概念。然借鑒英美國家歷史教育的改革經驗，徒有知識內容與概念，卻未教導獲得知識的方法與探究過程，而侈言培養歷史思考能力無異於緣木求魚，根本無法達成。換言之，以傳授歷史知識為取向的能力指標，其學習方式難逃以記憶為主，卻號稱要培養學生「帶得走的能力」，無疑是個「悖論」。

伍、結語

歷史是一種人的研究，理解人們的行為與看法，進而發現人存在的意義。這是歷史研究目的之一，也應該是歷史教育實施的主旨與重要意義。然探究國內小學的教科書文本發現，歷史人物一直是教材的主體、教學的重心與論述的主角，其論述的特色包括：選擇人物的標準以抗爭失敗、奠定政權、建設有功的類型為主。其次，重要事蹟與國族貢獻是敘寫的主體，還有，呈現單一向度的完人典型。這樣的文本論述，透過「批判解讀」轉譯出的缺失有：第一，歌頌建國有功、抵抗外族的偉人但卻避談外族政治人物；

¹¹ 如《社會領域綱要》「人與時間」所列「2-1-1了解住家及學校附近環境的變遷」、「2-2-1了解居住城鎮（縣市鄉鎮）的人文環境與經濟活動的歷史變遷」，「2-4-5比較人們因時代、處境、角色的不同，所做的歷史解釋的多元性」、「2-4-6了解並描述歷史演變的多重因果關係」等能力指標。

第二，過於強調國族的貢獻而忽視服務人群的意義；第三，容易落入善惡對立的立場及一元化的思考方式，而造成對人性的錯誤認知；第四，傳遞確定的歷史知識，導致淪為背誦記憶而無助於培養思考能力。

若取鑒外國的經驗可以得知，英美國家的歷史科也同樣重視人物教材，但較重視藉由理解人物的活動、行為以促成學生思考並培養各種能力，以及學習人物的歷史能使兒童感興趣、教學更生動與培養想像力等。其次，教科書在敘寫、表現人物的方法上也與國內有所不同。劉靜貞（1998：52-53）探究依英國新歷史教育理念編寫的四本中學歷史教科書後發現，除人們的生活狀況是論述的重心外，更著重人們（包括帝王將相與平民百姓）是如何面對及解決其生活問題。這樣的書寫方式，讓古人的生活成為學生會去關心並印證、比較的對象，而不是「學習的典範、借鑒的樣板」。她批判國內教科書以重要人物為敘寫對象，卻將他們塑造成「豐功偉業的執行機器」，完全嗅不到「人」的氣味，也看不見芸芸大眾的面貌。

教科書的重要性無人會否認，但它也一直存在某種程度的缺失，必須透過持續不斷的研究、批判與對話等，才能不斷的改進並推陳出新。故本研究是個起點，卻達不到終點……。

參考文獻

(一)中文部分

- 王仲孚（1995）。談中學歷史教學中的人物評價問題。載於教育部人文及社會學科教育指導委員會（主編），*歷史教育研究*（頁99-106）。臺北市：教育部人文及社會學科教育指導委員會。
- 王仲孚（1997）。論兩岸中學歷史教科書對於歷史人物與歷史事件的評價。載於*歷史教育論集*（頁161-183）。臺北市：商鼎文化。
- 王仲孚（2003）。再論歷史教學中的人物評價問題。載於*臺灣中學歷史教育的大變動：歷史教育論集二編*（頁72-82）。臺北市：海峽學術。
- 王淑芬（2010）。國小社會領域教科書中臺灣歷史人物及文本論述之批判分析。*課程研究*，5（1），99-127。
- 王樹槐（1980）。研究歷史應否運用道德的裁判。載於李弘祺等著，*史學與史學方法論集*（頁261-268）。臺北市：食貨。
- 王麗雲（譯）（2002）。M.W. Apple著。*意識型態與課程（Ideology and curriculum）*。臺北市：桂冠。
- 江宜樺（1998）。自由主義、民族主義與國家認同。臺北市：揚智文化。
- 杜維運（1979）。*史學方法論*。臺北市：華世。
- 李國祁（1977）。歷史教育的目的與使命。*近代中國*，3，41-46。
- 李國祁（1988）。歷史教學中的人物介紹。*歷史教學*，1（1），122-128。
- 李國祁（1992）。歷史人物的評價。*歷史月刊*，59，88-94。
- 李雅芳（2003）。當孩子遇上圖像：圖像融入兒童歷史教學。國立新竹教育大學社會科教育學系碩士論文，未出版，新竹市。
- 李稚勇（2006）。英國中學歷史課程改革。*全球教育展望*，35，59-63。
- 李稚勇（2007）。美國學校歷史課程改革論析。*外國中小學教育*，9，35-43。
- 李稚勇（2008）。論英國歷史科國家課程標準之發展——兼評2007年版歷史

- 科國家課程標準。外國中小學教育，4，9-14。
- 吳翎君（2004）。歷史教學理論與實務。臺北市：五南。
- 周孟玲（譯）（1996）。A. K. Dickinson著。理性的理解與歷史教學（Rational understanding in history and in history classrooms）。清華歷史教學，6，37-55。
- 周孟玲（譯）（1998）。P. Lee著。兒童對歷史記述的性質和狀況的觀念（Children's ideas about the nature and status of historical accounts）。載於張元、周樑楷（主編），方法論：歷史意識與歷史教科書的分析編寫國際學術討論會論文集（頁227-247）。新竹市：國立清華大學歷史研究所。
- 周祝瑛、陳威任（1996）。國中日常教學活動之生態研究。臺北市：行政院教育改革審議委員會。
- 周珮儀（2002）。國小教師解讀教科書的方式。國立臺北師範學院學報，15，115-138。
- 周珮儀（2005）。我國教科書研究的分析：1979-2004。課程與教學季刊，8（4），92-115。
- 林宗德（譯）（2004）。P. Smith著。文化理論的風貌（Cultural theory: An introduction）。臺北市：韋伯文化。
- 林慈淑（2001）。「學歷史」與「歷史學」之間——九年一貫「人與時間」領域規劃的商榷。東吳歷史學報，7，139-172。
- 林慈淑（2003）。年齡、知識或觀念——試探兒童對於多元歷史記述的反應。東吳歷史學報，10，307-346。
- 林慈淑（2010）。歷史，要教什麼？——英美歷史教育的爭議。臺北市：臺灣學生。
- 英國教育部網站（2013）。學校課程。2013年8月2日，取自<http://www.education.gov.uk/schools/teachingandlearning/curriculum/primary/b00199012/history/ks1>

柯華葳、幸曼玲、李俊仁、林秀地（1995）。國小日常教學活動之生態研究。臺北市：行政院教育改革審議委員會。

南一國小社會編委會（1999）。國民小學社會（第8冊）。臺南市：南一。

南一國小社會編委會（2012）。國民小學社會（第6冊乙本）。臺南市：南一。

袁筱梅（2001）。「國中歷史教師對歷史教科書中秦漢時代人物的看法」問卷調查報告。人文及社會學科教學通訊，10（5），53-82。

教育部（1975）。國民小學社會標準。臺北市：正中。

教育部（1993）。國民小學社會科課程標準。臺北市：教育部。

教育部（1994）。國民中學課程標準。臺北市：教育部。

教育部（2003）。國民中小學社會領域綱要。臺北市：教育部。

教育部（2008）。國民中小學社會領域綱要。臺北市：教育部。

國立編譯館國小社會編委會（1999）。國民小學社會（第8冊）。臺北市：國立編譯館。

康軒國小社會編委會（1999）。國民小學社會（第7冊）。臺北市：康軒。

康軒國小社會編委會（2012）。國民小學社會（第6冊）。臺北市：康軒。

許雪姬（1993）。滿大人最後的二十年——洋務運動與建省。臺北市：自立晚報。

許雪姬（2003）。劉銘傳研究的評介——兼論自強新政的成敗。載於國立政治大學文學院（主編），中國近代文化的解構與重建——鄭成功、劉銘傳學術研討會論文集（頁303-322）。臺北市：政大文學院。

陳芳明（1996）。鄭成功與施琅——臺灣歷史人物評價的反思。載於張炎憲、李筱峰、戴寶村（主編），臺灣史論文精選（上冊）（頁135-155）。臺北市：玉山社。

陳冠華（2001）。追尋更有意義歷史課——英國中學歷史教育改革。臺北市：龍騰文化。

郭實渝（譯）（1996a）。加州大學洛杉磯分校全國學校歷史科教學中心

- (National center for history in the school university of California, Los Angeles) 著。美國幼稚園至四年級 (K-4) 歷史科課程標準 (National standards for history: Exploring for grade K-4)。臺北市：教育部。
- 郭實淪 (譯) (1996b)。加州大學洛杉磯分校全國學校歷史科教學中心 (National center for history in the school university of California, Los Angeles) 著。美國歷史科國家課程標準——探討美國經驗 (National standards for United States history: Exploring the American experience)。臺北市：教育部。
- 彭明輝 (2001)。臺灣的歷史教育與歷史教科書。載於臺灣史學的中國纏結 (頁207-260)。臺北市：麥田。
- 張玉法 (1991)。歷史人物的評價問題。載於歷史演講集 (頁75-89)。臺北市：東大圖書。
- 單文經 (2005)。美國中小學歷史課程標準爭議始末。師大學報：教育類，50 (1)，1-25。
- 葉小兵 (譯) (1996)。D. Thompson 著。理解過去：程序與內容 (Understanding the past: Procedure and content)。清華歷史教學，7，4-27。
- 葉高樹 (2001)。歷史教育對「負面」人物——以吳三桂為例。載於國立師範大學歷史系 (主編)，歷史教育研討會論文集 (頁161-191)。臺北市：國立師範大學歷史系。
- 葉素菱 (2005)。國小社會領域臺灣史教材之內容分析。國立花蓮教育大學國民教育研究所碩士論文，未出版，花蓮市。
- 楊姍鐸 (2008)。國小社會領域教科書歷史人物選取之內容分析。臺北市立教育大學社會科教育學系碩士論文，未出版，臺北市。
- 劉德勝 (1987)。小學社會科課程結構與內涵。高雄市：復文圖書。
- 劉靜貞 (1998)。歷史書寫的可能途徑——英國中學歷史教科書中的人物表現。載於東吳大學歷史學系 (主編)，史學與文獻 (頁27-54)。臺北

市：臺灣學生。

歐用生、楊慧文（1998）。我國社會科教育的回顧與展望。載於新世紀的課程改革：兩岸觀點（頁107-140）。臺北市：五南。

歐用生（2003）。意識型態與課程。載於教科書之旅（頁67-84）。臺北市：中華民國教材研究發展協會。

錢穆（1970）。史學導言。臺北市：中央日報。

翰林國小社會編委會（1999）。國民小學社會（第8冊）。臺南市：翰林。

翰林國小社會編委會（2012）。國民小學社會（第6冊）。臺北市：翰林。

(二)英文部分

Anyon, J. (1979). Ideology and United States history textbooks. *Harvard Educational Review*, 49(3), 361-386.

Apple, M. W., & Christian-Smith, Linda K. (1991). *The politics of the textbook*. London and New York: Routledge.

Apple, M. W. (1995). *Education and power*. Boston: Routledge & Kegan Paul.

Egan, A. (1988). *Primary understanding: Education in early childhood*. New York: Routledge.

Egan, A. (1989). *Teaching as story telling: An alternative approach to teaching and curriculum in elementary school*. Chicago: University of Chicago Press.

Eisner, E. W.(1985). *The educational imagination: On the design & evaluation of school programs* (2nd ed.). New York: Macmillan.

Levistik, L. S., & Barton, K. C. (2001). *Doing history: Investigation with children in elementary and middle schools*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Shemilt, D. (1980). *History 13-16 evaluation study*. Edinburg: Holmes McDoughall Ltd.

Sleeter, C. E., & Grant, C. A. (1991). Race, class, gender and disability in

- current textbooks. In M.W. Apple & Linda K. Christine-Smith (Eds.), *The politics of the textbook* (pp. 78-110). London and New York: Routledge.
- VanSledright, B. (2002). *In search of America's past: Learning to read history in elementary school*. New York: Teachers College Press.
- Westbury, I. (1990). Textbooks, textbook publishers and the quality of schooling. In D. L. Elliott & A. Woodward (Eds.), *Textbooks and schooling in the United States: Eight-ninth yearbook of national society for the study of education, Part1* (pp. 1-12). Chicago, IL: The University of Chicago Press.

附錄一 1999年四版本國小《社會》選編臺灣歷史人物一覽表

版本／姓名	南一版	翰林版	康軒版	國立編譯館版
人物 姓名	顏思齊 鄭芝龍 鄭成功 鄭經 陳永華 鄭克塽 施琅 吳沙 黃南球 林成祖 施世榜 郭錫瑠 曹瑾 沈葆楨 劉銘傳 唐景崧 丘逢甲 劉永福 羅福星 余清芳 林少貓 莫那·魯道 孫中山	顏思齊 鄭芝龍 鄭成功 鄭經 陳永華 鄭克塽 施琅 董氏 黃南球 林成祖 林平侯 吳沙 周邦正 姜秀鑾 施世榜 郭錫瑠 曹瑾 沈葆楨 劉銘傳 唐景崧 丘逢甲 劉永福 羅福星 余清芳 林少貓 莫那·魯道 孫中山	鄭成功 沈葆楨 李仙得 劉銘傳 莫那·魯道 蔣中正	鄭成功 鄭經 施世榜 張達京 吳沙 沈葆楨 劉銘傳 唐景崧 丘逢甲 劉永福 莫那·魯道 孫中山
總計／人	23	27	6	12

備註：康軒版為《社會》第7冊（四上），其他各版本皆為第8冊（四下）。

資料來源：南一國小社會編委會（1999）；國立編譯館國小社會編委會（1999）；康軒國小社會編委會（1999）；翰林國小社會編委會（1999）。

附錄二 2012年南一版國小《社會》第6冊臺灣歷史人物及類型一覽表

編號	人物名稱	政治 軍事 類型	經濟 類型	社會文 化類型	編號	人物名稱	政治 軍事 類型	經濟 類型	社會文 化類型
1	郭懷一	✓			17	曹 謹		✓	
2	鄭成功	✓	✓		18	施世榜		✓	
3	施 琅	✓			19	朱一貴	✓		
4	鄭 經	✓	✓	✓	20	林爽文	✓		
5	陳永華	✓		✓	21	唐景崧	✓		
6	吳 沙		✓		22	羅福星	✓		
7	沈葆楨	✓	✓		23	余清芳	✓		
8	劉銘傳	✓	✓	✓	24	馬雅各			✓
9	馬 偕			✓	25	李登輝	✓		
10	莫那·魯道	✓			26	陳水扁	✓		
11	林獻堂	✓		✓	27	黃南球		✓	
12	蔣渭水	✓		✓	28	吳三連	✓		
13	蔣經國	✓			29	俞國華	✓		
14	陳 誠	✓			30	鄭為元	✓		
15	鄭克塽	✓			政治軍事類型人物共23人				
16	郭錫瑠		✓		歷史人物人數共30人				

資料來源：南一國小社會編委會（2012）。

附錄三 2012年康軒版國小《社會》第6冊臺灣歷史人物及 類型一覽表

編號	人物名稱	政治 軍事 類型	經濟 類型	社會 文化 類型	編號	人物名稱	政治 軍事 類型	經濟 類型	社會 文化 類型
1	郭懷一	✓			18	唐景崧	✓		
2	鄭成功	✓	✓		19	余清芳	✓		
3	施琅	✓			20	莫那·魯道	✓		
4	鄭經	✓	✓	✓	21	林獻堂	✓		✓
5	陳永華	✓	✓	✓	22	蔣渭水	✓		✓
6	鄭克塽	✓			23	戴仁壽			✓
7	施世榜		✓		24	杜聰明			✓
8	曹謹		✓		25	陳澄波			✓
9	郭錫瑠		✓		26	黃土水			✓
10	吳沙		✓		27	蔣經國	✓		
11	馬偕			✓	28	郎靜山			✓
12	馬雅各			✓	29	林懷民			✓
13	巴克禮			✓	30	俞國華	✓		
14	沈葆楨	✓	✓		31	鄭為元	✓		
15	劉銘傳	✓	✓		32	陳誠	✓		
16	李鴻章	✓			政治軍事類型人物共19人				
17	伊藤博文	✓			歷史人物人數共32人				

資料來源：康軒國小社會編委會（2012）。

附錄四 2012年翰林版國小《社會》第6冊臺灣歷史人物及類型一覽表

編號	人物名稱	政治 軍事 類型	經濟 類型	社會 文化 類型	編號	人物名稱	政治 軍事 類型	經濟 類型	社會 文化 類型
1	鄭成功	✓	✓		20	莫那·魯道	✓		
2	施琅	✓			21	孫中山	✓		
3	鄭經	✓	✓	✓	22	陳誠	✓		
4	陳永華	✓	✓	✓	23	胡適	✓		✓
5	吳沙		✓		24	雷震	✓		✓
6	朱一貴	✓			25	八田與一		✓	
7	林爽文	✓			26	楊逵			✓
8	沈葆楨	✓	✓		27	黃土水			✓
9	劉銘傳	✓	✓	✓	28	陳澄波			✓
10	馬偕			✓	29	許世賢			✓
11	巴克禮			✓	30	張進通			✓
12	唐景崧	✓			31	陳儀	✓		
13	羅福星	✓			32	顏思齊		✓	
14	余清芳	✓			33	鄭芝龍		✓	
15	李鴻章	✓			34	汪大淵			✓
16	伊藤博文	✓			35	吳光亮		✓	
17	劉永福	✓			政治軍事類型人物共22人				
18	林獻堂	✓		✓	歷史人物人數共35人				
19	蔣渭水	✓		✓					

資料來源：翰林國小社會編委會（2012）。