

法國歷史教育的歷史與晚近發展： 兼論記憶法律所引起的爭議*

戴麗娟

中央研究院歷史語言研究所副研究員

本文以法國的中小學歷史教育為主題，在第一部分擇要地回顧其建制化的過程，第二部分聚焦於二戰後其所經歷的重要改革，包括課綱的改革、教學法的改革，和課程架構上的改革。第三部分則針對1990年代迄今，圍繞著歷史記憶等議題所引發的討論，尤其是針對國會陸續通過的「記憶法律」所引起的社會效應，以及對教育現場的衝擊。文末開放性的結尾希望促進思考：在歷史公共化的前景下，中小學校的歷史教育該如何重新定位的問題。

關鍵詞：法國、歷史教育、歷史記憶、記憶法律、歷史公共化

* 筆者於此由衷感謝主編湯志傑教授的邀請撰稿、審查人的寶貴意見，以及編輯部的細心校對。文中若有錯誤及不足之處，當由作者自負全責。

談到歷史教育，我們必須思考的基本問題可能是：為何要教歷史？為何要學歷史？我們今日覺得理所當然的事，在過去或在他鄉並非必然如此。這也是為何每時期都有人覺得需要重新提問：歷史是什麼？應該怎麼教？正因為答案隨著每時期關心的議題不同而有所改變，所以原本通行的教學法和教學內容往往會因其不足或不適用而遭到質疑，因此需要改革。

本文以法國歷史教育為主題，試圖回溯歷史教育在法國發展的歷程及其所遭遇過的部分爭議與改革，乃至晚近教育現場因記憶政策而引起的喧擾，目的是希望提供中文世界的讀者一個可以參考比較的案例。¹事實上，論及影響歷史教育的各種環節，可能包含有教育部、督學處、教師群體和其養成機制、教科書製作與使用、不同教學法概念的出現與辯論，甚至是出現於 20 世紀的教師工會、學生家長團體等組織對某些議題的參與，乃至於學生人口組成在社會民主化過程中的量變與質變所產生的教學挑戰等等。倘若一一細究這些環節，可以是好幾部書的主題，實非一篇期刊論文可以畢其功於一役。

另一方面，在今日的法治國家與民主社會，尤其是資訊發達的網路時代，許多爭議性歷史議題可以穿越學校圍牆，直接進入教室。例如社會上不同群體對歷史遺產的重新詮釋、政治人物對歷史案例的有心挪用等，此即所謂「歷史的公共使用」(usages publics de

¹ 由於歷史教育這個議題涵攝的範圍太大，小學、中學、大學的歷史教育所面臨的問題往往不同，若更細分，還要考慮到私立學校、女子學校、技職學校與公立學校之間的差異，礙於篇幅，此處僅能以公立學校的一般情況為主軸來討論，並且聚焦於中、小學的歷史教育，而不涉及大學的部分。有關歷史教育在法國大學中的發展歷程，有興趣的讀者可先參考：Alice Gérard, *L'enseignement supérieur de l'histoire en France de 1800 à 1914*, in Christian Amalvi (Ed.), *Les lieux de l'histoire* (Paris: Armand Colin, 2005), pp. 242-302.

l'histoire/public uses of the past) 或「歷史的政治使用」(usages politiques du passé/political uses of the past)，這些都讓我們在討論歷史教育時不能只停留在學校層次，而需要把它重新放入社會脈絡。法國晚近因為「記憶政治」(memory politics)、「記憶法律」(memory laws) 衝擊學校歷史教育的情況(詳後)，再一次提醒我們，歷史教育議題不只與學校師生有關，其複雜性牽涉到教育、研究、政治、法律、媒體輿論等不同面向，課綱或教科書僅是眾多需要分析的環節之一而已。面對這些議題，本論文採取綜觀的方式處理，無法深入上述每個環節，不足之處，尚祈讀者諒察。

整體而言，相較其他國家，法國的歷史教育大致有幾項特點：1. 從一開始的設置就是以全國為範圍，由中央政府扮演主要決策和推動角色，而不像其他某些國家，地方政府有相當大的自主決定權。² 2. 在 1860 年代末期就已經發展成從小學一年級(6 歲)到高中最後一年級(18 歲)都有歷史教育，算是較早形成完整制度。³ 3. 高中師資的培育與大學師資的培育同源，也就是說，通過高中教師會考(agrégation)者會被分發到全國各地高中任教，⁴ 但他們若在任教期

² 明治維新時期的日本為建立全國公立學校制度，初期曾經仿效法國的制度，後來便是因為其中央集權的方式導致政府財政負擔過大，而逐漸改從美國模式，讓地方政府在教育事務上有較多決策權，同時也分攤較多的經費。見 Benjamin Duke, *The History of Modern Japanese Education: Constructing the National School System, 1872-1890* (N.J.: Rutgers University Press, 2009), pp. 61-76.

³ Emmanuelle Picard, Programmes et prescriptions: Le cadre réglementaire de la fabrique scolaire de l'histoire, in Laurence De Cock and Emmanuelle Picard (Eds.), *La fabrique scolaire de l'histoire* (Marseille: Agone, 2009), p. 19.

⁴ 法國的中學教師會考制度在 1762 年即建立，當時的目標主要是要徵選一批可以取代耶穌會士的中學教師人才。隨著高等師範學校在 1794 年的成立，此制度在 1821 年經過改革與擴增，至今仍是高中與大學教師徵選的關鍵考

間取得博士學位，也能申請到大學任教。這就是許多學術圈知名學者都曾任職於高中的原因，這也顯示法國高中的教學水準與高等教育較不脫節。⁵ 4. 歷史與地理不分科，在相關教師的培育與考選、教學科目的設置、教學現場的實際內容等等都是史地一起思考的。這樣的情形要到二次大戰前後才逐漸改變，例如：在高中教師會考試制度內，將地理科教師考試從史地科中獨立出來是在 1943 年，但兩科教師的考試還是會包含一定比例（三分之一到四分之一）另一科的內容。對於法國歷史教育的這項特性已有許多的分析，本文由於聚焦於歷史教育的整體情況，因此行文中不再一一指出史地兩科之間的關連與差異。⁶

壹、19世紀——歷史的世紀

在法國，我們現今所認識的公立學校歷史教育奠基於 19 世紀，這個世紀在法國也常被稱為「歷史的世紀」。原因就在於，不管是歷史教學或是歷史研究，都可說是在這個世紀裡打下基礎。在此世紀中有兩位關鍵人物，他們都曾經擔任教育部長，且在

試。史地科的教師會考則是在 1830 年設置，由於當時沒有女性考生報考的可能，此設置在初期僅限於男性考生報考。對此主題有興趣的讀者可參考 André Chervel, *Histoire de l'agrégation* (Paris: Kimé, 1993); Evelyne Héry, *Un siècle de leçons d'histoire* (Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 1999).

⁵ Emmanuelle Picard, *Programmes et prescriptions: Le cadre réglementaire de la fabrique scolaire de l'histoire*, p. 25.

⁶ 對此議題有興趣的讀者可參考，例如：Olivier Dumoulin, *Les noces de l'histoire et de la géographie*, *Espaces Temps* 66-67(1998): 6-19. 以及 Antoine Prost, *Un couple scolaire*, *Espaces Temps* 66-67(1998): 55-64, 兩篇文章皆收入於期刊 *Espaces-Temps* 專號：*EspacesTemps, Histoire/géographie*, 1., *L'arrangement*, 66-67(1998).

將歷史科導入教育系統的過程中扮演極重要的角色，一位是基佐 (François Guizot, 1787-1874)，他在 1832-1837 年間擔任教育部長，歷史科成為小學基礎科目便是在他任內完成的。⁷ 另一位是杜惠 (Victor Duruy, 1811-1894)，他在 1863-1869 年間擔任該職，推動許多教育改革。⁸ 他們兩位也都是專業的歷史學家。

在基佐擔任教育部長期間，通過多項關於小學教育的法令，使得全國小學數量增加了一倍，而學生人數從 130 萬變成 350 萬人（其中女生有 130 萬）。1833 年的法令將小學分成「初級小學」(Ecole primaire élémentaire) 與「高級小學」(Ecole primaire supérieure)。歷史、地理被安排在後者的課程中，但尚未成為必教課程。當時小學還不是國民義務教育，也並非免費。「高級小學」被認為是儲備國家在工、商、服務業所需要的基層幹部，學生畢業即可投入就業市場。到了杜惠擔任教育部長期間，1867 年 4 月 10 日的法令才明確規定史地科是小學教育中的必教課程。這也連帶使得專門培養中小學教師的師範系統逐漸加重歷史科的分量。

配合這些改革，適用於中學課程的教科書也在七月王朝（1830-1848 年）時期出現。相關出版社多設址巴黎，他們請來主持這些教科書系列的教授們也大多是在巴黎任教的老師。這些教科書的內容往往是當時已累積的歷史知識的簡明版，一冊厚達數百頁，並非專門針對青少年而寫的教科書，對於普及歷史知識的幫助不大，與

⁷ 有關基佐對歷史教育的貢獻，可參考 Laurent Theis, *Guizot et les institutions de mémoire*, in Pierre Nora (Ed.), *Les Lieux de mémoire, II. La Nation* (Paris: Gallimard, 1986), t. II, pp. 569-592.

⁸ 有關杜惠任教育部長時的作為，見 Jean-Charles Geslot, *Victor Duruy, Historien et ministre (1811-1894)* (Villeneuve-d'Ascq: Presses universitaires Septentrion, 2009).

我們現在認識的教科書相距甚遠。這可能也是為什麼在 1871 年的一次調查中，兩位受教育部委託調查的學者對中小學史地教育的評語是：「亟待改進」。⁹ 這些觀察引起後續許多檢討。

1871 年普法戰爭結束後，戰敗的法國尋求改革，學校教育也在其中。但較大幅的改革仍要等到政局穩定後，在費希（Jules Ferry）擔任總理期間，先是在 1881 年 6 月確立公立學校免費制度，接著是在 1882 年規定 6 到 12 歲兒童都要接受義務教育，同時企圖將宗教勢力排除在外，維持學校的非宗教性（la cité）。因此，以往由神父修女主持的學校中的禱告與教義問答課，被公民與道德課取代。¹⁰ 這個時期的小學，每個年級都有歷史課，而且是以法國史地為主，只有高年級的部分提到一些法國以外地區的歷史。高年級的史地科加上公民課，每天有 1 小時課程。1 週 5 小時的史地與公民，等於是學生每週總課程數的六分之一。在此之外，學生每天必上的課程以法語和科學為主。當時小學畢業必須經過正式考試才能取得「初級教育證書」（Certificat d'études primaires），¹¹ 初期僅有五分之一的學生通過。到了 19 世紀末，畢業後欲從事公職者，必須具備這項證書，可見此證書之重要性。在此考試必考的 5 個項目內，法國史

⁹ Patrick Garcia and Jean Leduc, *L'enseignement de l'histoire en France* (Paris: Armand Colin, 2003), pp. 86-89.

¹⁰ 政府雖規定義務教育，卻沒有強迫要在學校受教，也允許孩童在家中受教。若是後者，只要接受地方縣市督學督導即可。法國的督學制建立於 1802 年，有關其建立背景與相關演變，可見 Jean-Pierre Rioux (Ed.), *Deux cents ans d'Inspection générale (1802-2002)* (Paris: Fayard, 2002).

¹¹ 此制度在 1866 年杜惠擔任教育部長時開始試辦，1888 年訂立更明確的執行規範，直到 1989 年才正式取消，是法國教育制度史中極具指標意義的一項制度。細節可參考如：Daniel Durand, *L'école d'antan en 300 images* (Paris: Massin, 2014), pp. 188-189.

地就是其中一項，¹² 足見本國史地在當時已被視為是每位公民應具備的基本素養。

到了 19 世紀末，全國大約已有 85% 的學齡兒童接受正規的學校教育。從 1880 年代，至少到 1902 年的改革之前，儘管占據學校教育時間比例最高的是法語及拉丁希臘文兩主科，但歷史科是唯一和兩主科一樣屬於每階段學生的必修科目，歷史教育的受重視程度可見一斑。

1902 年的改革主要針對中學教育，重點有二，其一是將中學分成兩個階段，類似現今初中與高中的概念；其二是將拉丁語從必修改成選修。在此新規畫的歷史教育中，初中必須修習過全部斷代歷史一次，高中亦同，只是內容加深。而且在新的規畫中，近當代歷史分量明顯增加，而以往比較強調的古代史所佔的比例縮小。這些變動，包含拉丁文不再必修，引起許多重視古典教育的衛道人士憂心；不少中學教師也批評這個新規畫，認為兩個三年要上過所有斷代是不利於教學的。正反雙方陣營在接下來四十多年的決策拉鋸戰中互有輸贏，直到二戰後才隨著新的變革而塵埃落定。

第三共和（1870-1940 年）中期，在拉維斯（Ernest Lavisse, 1842-1922）的努力推動下，從小學到大學，乃至於研究單位，歷史教育與研究都達到了建制化的高峰。¹³ 由於拉維斯本身也致力於大學教育

¹² 必考 5 個項目為：閱讀、書寫、算術、史地、應用科學常識。

¹³ 拉維斯自 1880 年開始即在索爾邦大學（Université la Sorbonne）任教，1904 年更擔任巴黎高等師範學院（École normale supérieure）的校長，在大學教育決策中有相當的發言權。另一方面，他編製的小學歷史教科書，是當時最暢銷的教科書，從 1882 年起，一直被使用到 1950 年代。有關拉維斯在法國歷史教育中扮演的角色，可參考 Pierre Nora, Lavisse, instituteur national, in Pierre Nora (Ed.), *Les lieux de mémoire*, t.1, *La République* (Paris: Gallimard, 1984), pp. 247-289.

的改革，同時掌握大學和中小學的歷史教育命脈，故他曾一度樂觀地認為在巴黎大學所進行的研究能很快反應在中、小學的歷史教學上。¹⁴ 但事實並非如此，中小學的歷史課程被賦予更多培養道德、灌輸愛國精神、傳遞歷史教訓等任務，與大學內強調的科學研究往往無法同步。¹⁵

整體而言，第三共和所建立的歷史教育基礎，從 19 世紀末一直延續到第二次大戰結束後，基本上沒有太大變動。1936 年人民陣線（*Front populaire*）執政時期，將義務教育延長到 14 歲。1959 年，政府又將義務教育從 14 歲延展至 16 歲，同時也擴大技職教育。而隨著嬰兒潮的效應，中等教育的人口從二戰後初期的 100 萬，在 1960 年代躍升至 300 萬，到了 1975 年更成長為 500 萬人。由於這樣的人數量變和民主化，中學教育的整體情況也於此時遭逢更大挑戰。

貳、二戰後的主要改革和爭議

一、歷史教育課綱的改革

在中學歷史教育課綱的改革方面，戰後受到年鑑學派主要人物費夫何（*Lucien Febvre*, 1878-1956）、布勞岱（*Fernand Braudel*, 1902-1985）的倡議，於 1957 年開始有大幅變動。歷史教育課綱從原本以編年敘述、政治史為主的架構，變成以經濟、社會、文化引導的文

¹⁴ Olivier Dumoulin, *Les noces de l'histoire et de la géographie*, *EspaceTemps* 66-67(1998): 7.

¹⁵ Jean Leduc, *L'école des Hussards noirs et le République des professeurs d'histoire*, in Christian Amalvi, *Les lieux de l'histoire* (Paris: Armand Colin, 2005), p. 303.

明史架構。原本集中在法國和西歐的內容也擴大到世界六大文明，這點在高中最後一年級的課程編排尤其明顯。布勞岱等人認為，二次大戰後，學校應培養學生擁有在未來社會必備的人文素養和生存能力，因此歷史教育該具有全球視野，學生不能只滿足於學習本國歷史和文化，更要有世界史與人類文明史的概念。在布勞岱的主導下，高中最後一年級的歷史課裡，學生要學習六個「世界」，包括：西方、蘇聯、伊斯蘭、遠東、東南亞、非洲大陸。每個「世界」都要顧及三個基本層面：其形成的基礎、其演變的基本因素、其現狀所具有的特色。這樣的改革雖獲得部分高中教師支持，但整體而言，仍引起不少疑慮。

布勞岱為了更具體表達其理念，還和一位高中教師以及一位在高等實踐學院（Ecole pratique des hautes études）任教的老師合寫一份教材，專門適用於高中最後一年和準備高等學院入學考試的預備班學生。¹⁶ 在書中導論，作者們表示歷史教育要採取多元視角，而且不能忽略相關的社會科學成果，如地理學、人口學、經濟學、社會學、人類學、心理學等，都應該被納入參考。這種導向完全反映這些學者當時在學術界推動的研究方向。然而最後這套改革方針還是在 1960 年代末期被擱置，許多老師希望回到以大事年表為主軸的課綱。這個經驗顯示，要將最新的學術研究趨勢直接導入中學課程使用，未必能成功。布勞岱雖得到前後幾任教育部長的支持，但是在實際執行時，來自於教學第一線部分高中教師的疑慮，是導

¹⁶ Suzanne Baille et al., *Le Monde actuel, Histoire et civilisations* (Paris: Belin, 1963). 此書在 1970 年停售。1985 年底布勞岱過世後，此書經另一家出版社改名，於 1987 年再次出版，並附上史學家艾馬（Maurice Aymard）的說明。見 Fernand Braudel, *Grammaire des civilisations* (Paris: Arthaud-Flammariion, 1987). 此書厚達 600 頁，已有許多翻譯版，包括中文版。

致這套課綱最終被放棄的原因之一。另一個重大阻力則是來自於1962到1968年間擔任總理的龐畢度（Georges Pompidou），由於龐畢度本身是高等師範學院畢業的高材生，也曾經在高中任教，自然對此議題十分敏感。他堅持原本的教學方向（亦即以編年史、政治史為主的課綱），反對改革派的建議，導致1950年代中期開始醞釀的新課綱最後被放棄。之後龐畢度於1969-1974年間擔任總統，使得支持這項改革的人經過非常曲折的協調最後仍功虧一簣。¹⁷ 龐畢度這種以總統位階介入歷史課綱走向的情況，也造成後來的總統有涉入歷史教育議題的傾向。

在龐畢度於1974年過世後，以主題為架構的課綱在1977年開始被導入系統，但在1980年代中期因不受當時教育部長青睞又被擱置，直到1990年代後期才又開始被全面使用。¹⁸ 現在課綱編寫的主流方式是主題與編年兩者並用（讀者從本文文末所附的2016學年中小學歷史課綱可看出基本輪廓）。進入2000年後，許多與受難者歷史記憶有關的議題，例如猶太人大屠殺、黑奴販賣、阿爾及利亞解放殖民戰爭等等，都被要求放入中學歷史課綱，其背景將於稍後討論。

二、教學法的改革

除了教學內容的討論外，有關教學法的改變，也是此時期重點之一。法國歷史教育著重之處，是建立在文本補充和學生參與

¹⁷ Laurence De Cock and Emmanuelle Picard (Eds.), *La fabrique scolaire de l'histoire* (Marseille: Agone, 2009), pp. 30-36.

¹⁸ Gérard Pinson, *Enseigner l'histoire: Un métier, des enjeux* (Paris: Hachette, 2007), p. 27.

上的歸納法 (inductive)，亦即老師在教學過程中引導學生共同思考、推理、建構歷史認知，而非只由老師主講 (cours magistral)、平鋪直敘的授課方式。¹⁹ 這樣的教法被某些論者稱為：對話性主講 (cours magistral dialogué)。²⁰ 此教學法建立在運用輔助性的文獻上，要求學生積極參與，瞭解材料的性質、出處、訴諸對象、可能引起的效應等等，而不是對所有文本照單全收，毫無思辯性的學習。²¹ 在法國，這樣的作法其實早在 19 世紀末就被提出，但在二戰後才明確反映在教科書的編寫上，也就是讓單一作者的敘述篇幅減少，取而代之的是提供較多歷史文獻與圖像。²² 1950 年代中期開始，法國督學處給教師的指導方針中放入上述教學法，也被大多數教師採用而變成主流，至今已在教育現場生根。雖然大部分老師仍只是將歷史文獻當作輔助教材，而不是真的從史料開始帶學生討論，但能確定的是，只按課文教學的方式已被淘汰。這種歷史教育

¹⁹ Patrick Garcia and Jean Leduc, *L'enseignement de l'histoire en France*, p. 206.

²⁰ 可參考，如 Nicole Tutiaux-Guillon, *History Didactics in France: Research and professional issues*, in Manuel Köster et al. (Eds.), *Researching History Education: International Perspectives and Disciplinary Traditions* (Schwalbach: Wochenschau Verlag, 2014), p. 224.

²¹ 在臺灣，積極提倡在教學中納入較多的歷史文獻、並與學生共同討論的作法，可見張元，〈談歷史話教學〉（臺北：三民，1998）。晚近一份中文譯著亦提倡類似的歷史教學概念與方法：Sam Wineburg et al.，宋家復譯，〈像史家一般閱讀——在課堂裡教歷史閱讀素養〉（臺北：國立臺灣大學出版中心，2016）。相關介紹可見：李涵鈺、宋家復，〈像史家一般閱讀——在中學歷史課堂裡教讀寫素養〉，《教科書研究》9, 2(2016): 165-184。

²² Yves Gaulupeau, *L'histoire en images à l'école primaire. Un exemple: la Révolution française dans les manuels élémentaires (1870-1970)*, *Histoire de l'éducation* 30(1986): 29-52.

方法被認為是法國中學與其他許多國家中學的差異之處。²³ 當然，這種作法的目的並非要將中學生都訓練成歷史學家，而是希望學生能夠培養解讀文獻的能力、從閱讀材料中提問的能力，以及進一步綜合歸納各種不同性質訊息的能力。²⁴ 在老師引導的過程中，也鼓勵課堂上集體討論，從不同看法中進行思辯。

不過後來也有人認為，若不給學生足夠的背景知識和時空座標，僅是從原始文獻開始要求學生討論，終將導致學生無所適從，無法建立完整的歷史概念。現在的趨勢是將兩者合併使用，先給予時間座標、時代架構介紹，之後再讀文獻，同時穿插重要人物或團體的背景介紹，如此即可兼收人物傳記文類的好處。²⁵

至於要從哪邊找這些補充材料呢？地方文獻處、博物館、檔案館、古蹟管理處等都被視為可提供相關資源的地方。出版教材的出版社也依循這些原則，在教科書內加入許多文獻，而不再是以教科書作者本身的論述為主。這種趨勢使得流傳五十多年的教科書馬雷及伊薩克合著版本（Malet-Isaac）在1963年最後一次出版後不再印行。同時期，適用於教學的歷史文獻彙編也陸續出現，許多公私立出版社紛紛投入相關的製作。²⁶

²³ Vincent Badré, *L'histoire politisée? Réformes et conséquences* (Paris: Rocher, 2016), p. 124.

²⁴ 在許多學校，這些能力都在準備會考的評分表中列出，以作為衡量學生程度的指標。例如南特學區（académie de Nantes）所提供的配合會考的史地考試評量表，可以很清楚地看出對這些能力的要求：Académie de Nantes, Les grilles d'évaluation des épreuves d'histoire géographie pour les différents baccalauréats, from Académie de Nantes, Website: http://www.pedagogie.ac-nantes.fr/medias/fichier/grilles-bac-1_1473711454779-pdf. (Retrieved October 11, 2017)

²⁵ Vincent Badré, *L'histoire politisée? Réformes et conséquences*, p. 279.

²⁶ Patrick Garcia and Jean Leduc, *L'enseignement de l'histoire en France*, p. 207.

在變革之外，歷史教學法仍保有某些慣性。²⁷ 例如，雖然經過一些調整，中小學的歷史教育依然習慣以從古到今、循序漸進的大事編年法進行。曾經一度嘗試的回溯法（*histoire régressive*），亦即從當下倒回去看歷史的方式並不受中學教師歡迎。²⁸ 另外曾經嘗試的跨時段主題分析法也是到晚近才重新被廣泛應用（讀者可參考文末附錄）。對於大多數的課綱訂定者、中學教師，以及社會大眾而言，大事編年法被視為不敗法則，因為它被認為可提供給概念模糊的學生清晰的時空座標。

在教科書編寫上，直敘法仍是主流，因為一般認為，敘述的前後可以呈現一種變遷的過程，讓學生瞭解事情的緣起和結果，可進一步比較前後變化。雖然從 1970 年代開始，布勞岱的複數時間性概念（長時段結構、中等規模的局勢變化、短期內發生的事件）就被引入教材撰寫，企圖打破線性歷史觀、歷史目的論的框架，但是最終仍以單純的大事編年法最為一般大眾所接受。儘管如此，一些提供給歷史教師參考的書籍仍會指出，老師應該要讓學生明白——知道事情發生的先後順序未必等同瞭解因果關係。²⁹ 歷史課可以嘗試在年表方式外，帶給學生不同的歷史時間概念，也就是不只要讓學生知道歷史重要事件的時空座標，還可以引導學生衡量與事件

²⁷ Patrick Garcia and Jean Leduc, *L'enseignement de l'histoire en France*, pp. 279-281.

²⁸ 回溯法在 1981 年的課綱曾經被使用在高中一年級的課程中，但在 1985 年的新課綱就不再使用。見 Christian Delacroix and Patrick Garcia, *L'inflexion patrimoniale: l'enseignement de l'histoire au risque de l'identité?*, *Espaces Temps* 66-67(1998): 132.

²⁹ Nicole Tutiaux-Guillon, *L'histoire enseignée entre coutume disciplinaire et formation de la conscience historique: l'exemple français*, in Nicole Tutiaux-Guillon and Didier Nourrisson (Eds.), *Identités, mémoires, conscience historique* (Saint-Étienne: Publications de l'Université de Saint-Étienne, 2003), pp. 27-41.

有關的遠因、近因、發生當時引起的立即效應、事後的迴響和長遠的衝擊，亦即不同層次的醞釀、發酵和運作時間長度（*durée*）。另外，也可以從後世累積的對同一事件的探討，來重新考量分期（*périodisation*）和詮釋框架的問題。³⁰ 若是歷史課能夠作到這些與建立歷史意識、思考歷史時間有關的討論，以大事年表為基礎的教學，其實應該僅是起步，而不是全部。

三、課程架構上的改革

在法國小學與初中所經歷的改革還有在課程架構上的安排，其所依循的邏輯是將歷史視為一種啟發工作。1968 學年開始，可以看到在小學裡，歷史與地理被排在啟發科目（*disciplines d'éveil*）內。³¹ 1968 年 10 月 9 日的法令規定，在初中一年級的每週課程時數中，有 14 到 15 小時要上基礎科目（*disciplines fondamentales*），也就是法語、數學、應用外語，另外有兩小時是體育課。其他的時數就是啟發科目，包括兩大項：一是自然與人文環境學習，二是藝術教育。在第一項中，包括史地兩個半小時、公民一個小時、觀察科學與實驗課共兩小時。這樣的安排在 1972 年後改為初中三年都實施，雖然實際執行效果未必符合理想。

這個規畫的理想目標，是要培養學生的好奇心、觀察力、蒐集資料能力、聯想能力、分析能力、向他人說明調查結果的能力、掌握概念和相關語彙的能力以及認知核心價值的能力。也就是說，歷史教育並非要培養出歷史學專家，而是要將認識歷史變成訓練學生思考的工具之一。重點是要培養學生獨立思考、判斷和解讀的能力。

³⁰ Gérard Pinson, *Enseigner l'histoire: Un métier, des enjeux*, pp. 92-103.

³¹ Patrick Garcia and Jean Leduc, *L'enseignement de l'histoire en France*, pp. 209-210.

這樣的安排意味著歷史不再是基礎科目，也沒有特別的課綱指導，而是當作啟發孩童的活動之一。學生可以透過與年長者的訪談、觀看老照片、參觀地方古蹟等活動來瞭解過去與現在的關連。學校不再教導大事年表，也不以法國史為主。這樣的作法大致從1968年施行到1978年。由於沒有課綱，許多老師反而不知該如何教歷史，有些使用原來以年表為主的教材，有些選擇某些主題來教導，有些則乾脆以地理為主，導致歷史授課時數比原來減少。³²

由於在這樣的架構裡，歷史不再以獨立的科目出現，而是被放到啟發科目中，也沒有特別的課綱要遵守，再加上1974-1978年間，教育部長阿比（René Haby）加入不少改革措施，這使得許多人認為年輕人愈來愈缺乏歷史概念。歷史教學議題在1970年代末期開始引發熱烈討論。³³ 1979年10月20日，當時一位媒體界極富知名度的老派歷史學家德寇（Alain Decaux）在《費加洛週刊》（*Figaro-Magazine*）發表一篇文章，標題為〈學校不再教小孩歷史〉（*On n'apprend plus l'histoire à vos enfants*），致使原本就受家長關心的議題引起媒體極大的關注，連晚上8時的電視新聞都報導此事。翌年3月，總統季斯卡（Valéry Giscard d'Estaing）在接受同一週刊採訪時，也被迫表達他對於歷史教育的注重。同時期，許多原本與歷史教育未必相關的名人也會被追問他們對此事的看法。1981年大選後換成左派執政，新的教育部長薩瓦希（Alain Savary）為了表現對此問題的關切，於1982年9月特別委託歷史學家紀侯（René Girault）組成委員會作全面檢視，且要寫成報告供教育部參考。這份報告重新肯定歷史教育的重要性，認為歷史教育可以幫助建立共

³² 見 Jean-Noel Luc, *Une réforme difficile: un siècle d'histoire à l'école élémentaire (1887-1987)*, *Historiens-géographes* 306(1987): 149-207.

³³ Patrick Garcia and Jean Leduc, *L'enseignement de l'histoire en France*, p. 213.

同記憶，是國族認同的重要推手，也可幫助學生瞭解今日的世界、培養批判精神等等。³⁴ 密特朗（François Mitterrand）總統在 1984 年 1 月的內閣會議中也表示他對歷史教育不足的憂慮，擔心新一代的集體記憶會因此流失。政府於 1984 年 1 月邀請歷史學界召開大會討論，由總理親自主持開幕、教育部長主持閉幕會議，同時宣布恢復歷史科為小學必教科目，並且頒布新課綱。³⁵ 由此可見歷史教育議題備受政府重視。³⁶ 此後關注中小學歷史教育的熱度逐漸降低，直到 2005 年前後，由於歷史記憶的議題與記憶政治的干擾，學校歷史教育的功能又重新成為各界討論焦點。

參、歷史記憶議題所引發的討論

對研究者而言，儘管歷史與記憶兩者所牽涉到的運作邏輯皆是現在（present）與過去（past）的相互交涉，兩者也同樣都透過敘事來呈現，但是歷史主要追求事實與真相，記憶乃訴諸個人經歷的主觀感受，兩者不可混為一談。現代歷史學科之教學與研究在 19 世紀建制化過程中，因為受到民族國家的影響，而被賦予形塑民族意識、打造國家認同的任務。故其論述往往偏向強調國家一統、族

³⁴ René Girault, *L'histoire et la géographie en question: Rapport au Ministre de l'éducation nationale* (Paris: Ministère de l'éducation nationale, Service information, 1983).

³⁵ 此會議討論出版於 France. Ministère de l'éducation nationale, *Colloque national sur l'histoire et son enseignement: 19-20-21 janvier 1984, Montpellier* (Paris: Centre national de documentation pédagogique, 1984).

³⁶ Philippe Joutard, *L'enseignement de l'histoire*, in François Bédarida (Ed.), *L'histoire et le métier d'historien en France 1945-1995* (Paris: Editions de la Maison des Sciences de l'Homme, 1995), p. 51.

群和諧的一面，同時也壓抑歷史社會中的差異性、忽略邊緣族群的自主性。這種情況在 1960-1970 年代出現變化。解放殖民運動、反帝國主義思潮、第二波女權運動、黑人運動、原住民運動、同性戀人權運動等等，促使社會中原本被壓抑或忽略的性別、社群、種族浮上檯面，主張喚醒被遺忘的記憶或發出被壓抑的聲音。學界一般以身分政治或認同政治（politics of identity/ identity politics）指稱這些社會運動和思潮。在法國，這種現象伴隨著承認猶太人大屠殺記憶、鄉村人口老化與外移造成某些傳統失落等因素，導致社會中記憶類的訴求愈來愈多，相關的書寫與出版不勝枚舉。是故 1980 年代後，記憶議題儼然成為法國歷史研究中一個不容忽視的領域。³⁷ 同時，所謂「記憶的責任」（devoir de mémoire）的口號也此起彼落，但其主張內容有時南轅北轍。³⁸ 政治人物以「記憶的責任」為由所採取的措施，或是某些社會團體為達其主張而主動要求公權力介入的情況，形成所謂記憶政治的現象。2000 年以後，這樣的現象衝擊學校歷史教育，因而引起媒體、學界、教育界許多討論。若要深入瞭解其中的利害關係，得要從所謂的「記憶政策」（politiques mémorielles）說起。³⁹

³⁷ 有關法國歷史學界晚近的記憶研究，請參考：戴麗娟，〈法國史家的記憶課題：近三十年的重要著作與討論〉，《思想史》3(2014): 191-240。

³⁸ 晚近一份法國著作運用平面媒體與影音媒體檔案，深入分析「記憶的責任」這個名詞出現的起源，以及後來被媒體與政界廣泛利用、乃至架空的情況：Sébastien Ledoux, *Le devoir de mémoire: Une formule et son histoire* (Paris: CNRS editions, 2016)。

³⁹ 此處所謂的記憶政策並非政府在一開始就清楚界定的政策，而是隨著輿論、法案的陸續出現，評論家與學者在分析時所用的名詞。相關討論，可參考 Johann Michel, *Gouverner les mémoires: Les politiques mémorielles en France* (Paris: Presses Universitaires de France, 2010)。

從 1990 年到 2005 年，法國國會陸續通過與「記憶政策」有關之法律，雖然其立法通過背景有些許不同，但後來至少有 4 條被評論者歸類為「記憶法律（案）」（*lois mémorielles*）。首先是 1990 年 7 月 13 日，禁止任何形式的種族主義、反猶主義、仇外表現的法條通過。⁴⁰ 由於 1980 年代極右派勢力重新抬頭、反猶分子無端毀壞猶太人墓園的行徑時有所聞，再加上否認二次大戰期間曾發生猶太種族大滅絕的否認主義（*négationnisme*）高張，反種族主義組織因此呼籲政府須對相關議題加強警覺。值此期間，追訴維琪政權法國官員涉入追捕猶太人之案件亦引起媒體高度關注，國會議員蓋梭（Jean-Claude Gayssot）因此針對 1972 年通過之遏止種族仇恨法條提出修正案，在條文第 9 款援用「違反人道罪」（*crimes contre l'humanité*），提供否認猶太大屠殺之言論刑事追訴處罰的法律依據。⁴¹ 這類以維護受難者為訴求的記憶法律通過，被學者認為是政府紀念負面歷史事件的開端，其所伴隨的是政府代表出面為國家過去所犯下的錯誤表達懺悔之意（*repentance*）、向受難者致歉，甚至賠償。這類的法案等於是用法律來規定何種觀點才是正確的歷史解釋，若不同意該歷史解釋者，有可能會被以刑事犯罪控訴。當時輿論雖不反對此法律通過，卻已有資深歷史學者指出相關危險。⁴²

⁴⁰ 具體條文內容可見 *Loi n° 90-615 du 13 juillet 1990 tendant à réprimer tout acte raciste, antisémite ou xénophobe*, from Legifrance, Website: <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000532990>. (Retrieved October 11, 2017)

⁴¹ 「違反人道罪」（亦有譯為危害人類罪）原本是在 1945 年 8 月 8 日美、蘇、英、法簽訂的控訴和懲罰歐洲軸心國主要戰犯協議中的附件「國際軍事法庭憲章」中出現，從屬於破壞和平罪與戰爭罪，其適用範圍僅限於戰爭時期。1990 年代其使用限制被解除，因此被援用於其他案例。

⁴² Madeleine Reberioux, *Le génocide, le juge et l'historien*, *L'histoire* 138(1990): 92-94.

法國人本身涉入猶太人大屠殺的事實從戰後被忽略、否認，到受法國政府立法維護，中間經過許多階段的爭取與辯論，不過一旦成文立法後，即在法國開啟了與過往「以國族一統為核心的記憶體制」(régime mémoriel d'unité nationale) 不同的「受難者記憶體制」(régime victimo-mémoriel)。⁴³ 故其他受難者團體在爭取認同時，亦經常援用相同模式。2001年1月29日，法國參眾兩院通過承認亞美尼亞大屠殺(génocide arménien)之法案即是一例。

1915年發生的亞美尼亞大屠殺，是鄂圖曼土耳其帝國內亞美尼亞人遭到奪權的土耳其人大量殺害的事件，當時造成許多亞美尼亞人逃亡海外，但此事件從未受到土耳其政府承認，實際死亡人數亦無法確定。1960年代，海外亞美尼亞人組織開始意識到可援用「違反人道罪」控訴土耳其政府，促使國際承認亞美尼亞大屠殺之歷史事實，且能將之與猶太人大屠殺相提並論。當時法國境內的亞美尼亞人後裔組織努力遊說政府承認此事卻未果。直至1990年代，法國政府全面承認猶太人種族大屠殺及維琪政權相關責任後，相關團體趁勢透過本身也是亞美尼亞後裔的國會議員提案立法，法國國會終於在2001年1月29日通過有關承認及紀念亞美尼亞受難者之法律。此法律與前述法律不同處在於，它只爭取法國政府對亞美尼亞大屠殺的承認和紀念，但未納入「違反人道罪」之處罰條文，亦即對於公開否認此歷史事實之人不設處罰規定。雖然法國政府當時只是基於人道理由而公開承認此歷史事實之存在，此舉卻引起法國與土耳其外交關係的緊張，進而引發諸多爭議。由於這是人民代表透過立法，自上而下規範應該紀念的歷史事件，該法律因此被認為是所謂的第二部「記憶法律」。

⁴³ Johann Michel, *Gouverner les mémoires*, pp. 69-118.

在此之後，國會議員托比哈（Christiane Taubira）提出關於黑奴販賣和奴隸制的法案，亦經國會於2001年5月21日通過施行，⁴⁴從此販賣與使用奴隸之行為被認定是「違反人道」，須受刑事犯罪制裁。而歷史中曾遭到販賣、虐待的奴隸被政府認定為受難者，否認這些歷史事實的人也可能被起訴。在此之前，法國政府雖曾不定期舉辦廢除奴隸制（abolition de l'esclavage）的紀念日活動，但其紀念主軸往往是以促成廢除奴隸制的共和國為中心，所以仍不脫第三共和以來用以打造民族國家認同的論述框架，也就是仍在民族國家一統的記憶體制內運作。而且以前的紀念活動通常不在法國本土進行，而是在由舊有殖民地變成的法國海外省和海外領地（Dom-Tom）進行，例如位於加勒比海的馬丁尼克（Martinique）就曾舉辦過。政治人物在紀念儀式中往往稱頌的是共和國體制，而忽略了奴隸群體本身抗爭的努力。隨著以受難者為主軸的記憶體制鞏固之後，部分主張維護奴隸後裔權益的社會團體也希望比照猶太人屠殺事件之歷史記憶保護模式，並透過本身為法屬圭亞那人的托比哈提出法律草案。

托比哈法案將殖民時期被販賣奴役的奴隸歸為歷史上的受難者，要求曾經是殖民政府的法國政權道歉，並且援用「違反人道罪」之處罰來禁止任何否認奴隸制曾經存在之言論。於此，奴隸也成為所謂的受難者記憶體制的一分子，與受屠殺迫害之猶太人有等

⁴⁴ 這位議員其實是在1998年，亦即法國紀念廢除奴隸制150週年時即提出相關草案，但是此案經過幾度調整與辯論後，於2001年才通過。具體條文內容可見 *Loi n° 2001-434 du 21 mai 2001 tendant à la reconnaissance de la traite et de l'esclavage en tant que crime contre l'humanité*, from Legifrance, Website: <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000405369>. (Retrieved October 11, 2017)

同地位。同時，相關紀念活動不再僅與遙遠的海外省有關，而被要求成為全國性活動。廢奴制紀念日也在這一年（2001）正式成為國定紀念日。

在此法案通過後，較受爭議的是政治人物不僅要求此議題在教育課綱中必須佔有一定內容，更要求歷史研究予以重視。2005年9月間，一位以研究奴隸制為專長的歷史教授佩特葛努由（Olivier Pétré-Grenouilleau），在其以全球史角度討論販奴現象的新書《黑奴販賣：一個全球史的討論》（*Les Traités négrières. Essai d'histoire globale*）出版時受訪，表示此議題不宜以紐倫堡國際軍事法庭（簡稱紐倫堡大審，Nürnberger Prozesse）所立的「違反人道罪」來看待，即遭海外屬地團體協會（Collectif des Antillais, Guyanais et Réunionnais）援引托比哈法，控告其言論違法。事後提告者雖撤回告訴，但此事件已引發歷史學界諸多討論。再加以下述2005年初通過的另一條記憶法律所引起的爭議，促使歷史學界發起連署書，呼籲政府檢視並廢除所有可能干擾歷史研究獨立性的法律。

2005年初所通過的是一條親殖民觀點，或說是要平衡反殖民觀點的法律。要瞭解其基本背景，須回溯至1954到1962年期間發生的阿爾及利亞戰爭，也就是法國殖民帝國最後一場解放殖民戰爭。當時支持阿爾及利亞獨立與支持法國繼續統治的敵對雙方，在法國境內幾乎引起內戰，並且導致第四共和結束。所以在戰爭好不容易落幕後，歷任執政者多不願再提起這段慘痛的史事，這使得當時被草草遣返回法國本土、但其實已經數代根植於北非的早期法國移民後代（俗稱為黑腳 *pieds-noirs*），感覺自身像是被歷史否定的一群人，因而要求政府正視他們的融入問題。另外一部分在戰爭期間因為支持法屬阿爾及利亞而投入法軍陣營的阿爾及利亞穆斯林（俗稱 *Harkis*），在戰後也落入兩邊不是人的處境，更受到汙名化的

對待。1990年代中期極右派勢力在法國南部崛起後重新炒熱黑腳議題，但在左派執政期間，因為反殖民主義仍為主流思想，使得極右派所主張的政府承認沒有發揮的餘地。這樣的情況直到2002年，因為極右派候選人勒班（Jean-Marie Le Pen）打破紀錄進入總統直選第二輪名單，中間右派為了爭取更多選民的支持，也開始正視這類原本屬於極右派主導的議題。席哈克（Jacques Chirac）於2002年5月打敗勒班當選總統後，同年右派亦成為國會多數。2005年2月23日多數右派國會議員所支持通過的法律是：要求承認黑腳等群體曾為法國殖民事業作出貢獻，甚至要求承認殖民的正面意義。⁴⁵至此，相對於1960年代以後所形成的以反殖民記憶為主流的記憶體制，親殖民記憶（*mémoire pro-coloniale*）攻下一城。⁴⁶與前一部法律相同的是，這條法律的推動者與支持者也要求中小學教師必須將相關史實納入教學內容。

面對各種受難者聲音不斷出現，論者在1990年代末期已經指出，伴隨著各種記憶主張所浮現的其實是受難者的競爭（*concurrency des victims*），也是他們所主張的記憶爭取更多認同的一種競爭（*concurrency des mémoires*）。⁴⁷而在受難者群體競相爭取政府認同的過程中，政府如何取捨與保持客觀性，實屬重要課題。偏偏在法國，有像薩科吉（Nicolas Sarkozy）這樣的總統級政治人物的

⁴⁵ 具體條文內容可見 Loi n° 2005-158 du 23 février 2005 portant reconnaissance de la Nation et contribution nationale en faveur des Français rapatriés, from Legifrance, Website: <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000006051312&dateTexte=20050223>. (Retrieved October 11, 2017)

⁴⁶ Johann Michel, *Gouverner les mémoires: Les politiques mémorielles en France*, p. 148.

⁴⁷ Jean-Michel Chaumont, *La concurrence des victimes: Génocide, identité, reconnaissance* (Paris: La Découverte, 1997).

出現，他特別喜歡利用歷史記憶議題來表達個人看法，而且要求學校教育跟進，因此引起許多高中教師和大學教授不滿，甚至有人出書以《薩科吉如何書寫法國史》（*Comment Nicolas Sarkozy écrit l'histoire de France*）為標題，來指出這種情況的嚴重性。⁴⁸

以下僅舉二例，來說明薩科吉利用歷史記憶議題介入歷史教學的情況。2006年秋天，當時薩科吉已經投入競選總統的準備工作，在幾次以年輕選民為對象的造勢場合中，他開始提到他心目中一位青年英豪，也就是二次大戰期間被德軍槍決的眾多法國異議分子中最年輕的一位：莫凱（Guy Môquet）。此人在1941年10月22日被德軍槍決，死時年僅17歲。薩科吉認為法國高中生都應該熟讀莫凱生前寫給朋友的最後一封信，以效法他的愛國情操。在此之前，莫凱其實並非完全默默無聞，他在二戰後被認定為抗德分子而受表揚，巴黎地鐵有一站就是以他為名。不過薩科吉刻意強調莫凱的年輕及其愛國表現，多少是藉此對照自身所期望標榜的形象，也就是年輕有為、為國奉獻的形象。但薩科吉略過不提的是，莫凱當時是因共產黨員的身分而被拘捕，他當時正秘密散發共產黨傳單，其實莫凱的理念是支持國際共產革命、反資本主義，其信中也沒有任何表達愛國思想的字眼。另外一點被薩科吉略過不提的是，莫凱實際上是被親德的法國維琪政權逮捕監禁，而非德軍。他後來之所以被德軍槍決，是因為德軍欲報復其他事件中的損失，因此選擇槍決一批法國異議分子，而莫凱正好也在其中。薩科吉用這類選擇性記憶手法，可避免涉及法國政府在戰時的責任以及道歉問題。這樣因為政治目的而挪用歷史事實的情況，在當時已受到左派論者的關注。

⁴⁸ Laurence De Cock et al. (Eds.), *Comment Nicolas Sarkozy écrit l'histoire de France* (Marseille: Agone, 2008).

但薩科吉在 2007 年 5 月當選總統後，決定進一步落實他在競選期間的主張，因此在同年 8 月 30 日的教育部公報中可看到一個通令：要求新學年開學後，所有高中將在 10 月 22 日莫凱受難這天，要讓學生同步與總統在紀念儀式中一起朗讀莫凱生前寫的最後一封信。這樣的決定引起高中教師群體議論，其所牽涉的問題不僅是因為莫凱殉難事件應該透過多層次的脈絡解釋才能予以定位，更因為這種由政府高層要求的紀念性崇拜只會讓學生遠離對於歷史事實的客觀探討。

此事落幕後不久，薩科吉在 2008 年 2 月 13 日參加法國猶太團體代表會（*Conseil représentatif des institutions juives de France*）聚餐時表示，2008 學年度開學後，將分配給每位法國小學高年級學生（CM2, 10 歲到 11 歲），一人負責紀念一位在大屠殺時受難的法國猶太兒童，因為他們與受難者年齡相仿。這些兒童的姓名被刻在巴黎的大屠殺紀念館中（*Mémorial de la Shoah*），總數約有一萬一千多名。在經過許多研究調查後，已經能夠辨別他們的名字、身分、生日與出生地，甚至包括被逮捕的地點，其中有些還有照片。⁴⁹ 在紀念館成立之後，原本就有猶太裔知識分子鼓吹紀念受難兒童，許多小學也設有受難校友紀念碑，但此次由總統下令紀念的方式仍廣受質疑。有些反對者認為，許多也在納粹毒氣室中喪失生命的的孩童未必都是猶太人，例如吉普賽孩童的受難情況就一直被忽略。另一方面，紀念受難者的意義，應該在於瞭解整個納粹計畫性屠殺的統治機制，以及其背後對他人之生命尊嚴何以全面否定之深層因素，而 10 歲的兒童還沒學到這些，所以這種強迫紀念的要求可能會徒增兒童的心理負擔，卻未必達到反省與紀念的效果。

⁴⁹ Serge Klarsfeld, *Se souvenir de ces 11400 enfants*, *Le Monde* February 18, 2008, Tribune.

這種國家元首以受難者之名將歷史工具化的作法，尤其是規定中小學學生和老師執行，招致許多批評。而將歷史與記憶的議題納入司法追訴處罰領域的趨勢也令歷史學界憂心，這樣的情況促成歷史學工作者在 2005 年組成社團，表達對相關議題所持立場，其中較知名團體有成立於 2005 年春天的「歷史之公共使用警戒團體」(Comité de vigilance face aux usages publics de l'histoire, CVUH)，與 2005 年底成立的「給歷史自由」(Liberté pour l'histoire)。前者除了大學教授之外，也有許多中學教師參與；後者則以大學教授和研究機構之歷史學者為主，兩個團體所發起的呼籲都有數百位相關領域的工作者連署。⁵⁰ 相關議題的出版品至今仍如雨後春筍般大量出現，歷史記憶問題（尤其是受難者記憶問題）該如何被納入課堂教學，成為人文社會科學界和教育學界必須面對的課題。

在原本是設定來以中立、超然立場進行傳道、授業、解惑的學校課堂，老師該如何教導這些具爭議性、敏感的議題？從一些專門研究學校歷史教學的人員所發表的文章可以看出，這些協助培訓中學教師的學者們的態度，從原來對這些議題該不該帶入課堂採取極度保留的態度，逐漸轉向正面思考到底該用何種方式在課堂上討論敏感社會議題的問題。⁵¹ 這些與受難者記憶有關的議題，雖然因

⁵⁰ Corinne Bonafoux et al., *Mémoires et histoire à l'École de la République* (Paris: Armand Colin, 2007), pp. 24-30.

⁵¹ 例如 Nicole Tutiaux-Guillon, *Histoire et mémoire, questions à l'histoire scolaire ordinaire*, in Sophie Ernst (Ed.), *Quand les mémoires déstabilisent l'école* (Paris: Institut national de recherche pédagogique, 2008), pp. 289-301. 該位學者在 2002 年完成的這篇文章中，仍表示尚有爭議性的議題與課堂教學的理想模式無法相符，但到了 2013 出版的中學史地教師參考書中，已經將這些議題納入：Yannick Mével and Nicole Tutiaux-Guillon, *Didactique et enseignement de l'histoire-géographie au collège et au lycée* (Paris: Publibook, 2013).

為過去長期的忽略與遺忘而有待更多研究，某些部分難以有標準答案，卻是未來公民所必須認識與思辯的議題。於此，一般的觀察是在這些社會敏感議題的帶動下，過去偏重於建立共和國共同價值、實證主義式的教學模式已經不適用，學校朝向鼓勵辯論、異中求同、尋求最大公約數的批評與建構式的教學模式。⁵²

肆、代結語

在法國，歷史教育的普及化已經有一百四十年左右的歷史，在教育體制內很自然地形成一種傳統。雖然每隔一段時間，因為不同的時機和背景，有關歷史教育的目的、方法和內涵等面向會遭到不同程度的質疑，但是其傳統內已經擁有一些共識和特性是歷久不衰的。例如有關歷史教育的功能，最常被提到的是：歷史教育是道德教育的一部分，我們在過往的人物和事件中得到教訓，以期未來可避免重蹈覆轍。第二項經常被提到的歷史教育功能還有公民教育，這是從 19 世紀下半葉就被鼓吹的價值，也是為什麼在中等學校開始普遍設置公民課後，其教師常常是由歷史科教師兼任的原因。教育倡導者希望學生能從認識歷史中瞭解人類文明的演變，培養自己成為自由、負責、能獨立思考的成人，為人群社會盡一份心力。除此之外，歷史教育也被認為扮演了族群融合和社會化的功能，尤其是在經歷過不同的內戰，或是由不同來源的新舊移民組成的國家中，學習國家基礎的歷史有助於來自不同社會群體和階級的

⁵² Nicole Tutiaux-Guillon, Le difficile enseignement des «questions vives» en histoire-géographie, in Alain Legardez and Laurence Simonneaux (Eds.), *L'Ecole à l'épreuve de l'actualité, Enseigner les questions vives* (Paris: ESF éditeur, 2006), pp. 119-135.

孩童分享共同的價值，學習包容異己。這有助於促進所謂記憶共同體（*communauté de mémoire*）的形成，也有助於社會融合和國民的歸屬感。而長期與歷史科相伴隨的地理教育，使學童認識自己所生活的鄉土、國土，有助於形塑共同體的感受，也讓不同移民的後代對國家疆域產生認同感。事實上，在法國推動歐洲聯盟（以下簡稱「歐盟」）架構之後，對歐洲共同體歷史認識的必要性也逐漸反映在教科書內。

在這些功能之外，歷史教育當然也是一種智識教育。教育的內涵有一大部分原本就是傳授知識和技能，只是該教什麼？該如何教？往往是每隔一段時間就會被討論的問題。即使如此，歷史教育屬於文化涵養的一部分是沒有疑問的。面對社會快速變遷，愈來愈多有關過去的事物需要被加以保存、整理、發揚，而有關負面歷史事件所留下的不義遺產處置問題，或是社會中極右派操弄歷史的情況，都需要有基本歷史知識背景作後盾的公民來面對，這也是1980年代起，法國歷史教師團體開始屢次呼籲國家應該加強歷史教育、提高公民警覺的重要原因。⁵³

除了既有的傳統特性，法國歷史教育晚近遭遇的辯論更提供一些啟示。首先，原本從上而下、以民族國家歷史為主的論述架構在1980年代已被挑戰，取而代之的是以平民百姓、社會民生為主的論述。⁵⁴ 而晚近的全球史發展也促使教科書納入更多非西方文明的內容。其次，隨著原本湮沒於官方版本和主流史觀的邊緣者、受難者、犧牲者被重新發掘和承認，各種關於記憶的議題紛紛出現，不

⁵³ Patrick Garcia and Jean Leduc, *L'enseignement de l'histoire en France*, pp. 274-277.

⁵⁴ Suzanne Citron, *Le mythe national: L'histoire de France en question* (Paris: Editions ouvrières, 1987).

義歷史遺產如何處理的討論占據更多版面，有關「對過去的公共使用」議題受到重視。法國立法者傾向以法律來規範相關議題，這樣的作法雖能彰顯他們對此類議題和受難者的重視，但將歷史議題司法化的走向也引發一些可能會影響歷史研究獨立性的訴訟案例。法國各個層次的歷史學工作者已經警覺到這類記憶法律的反效果，其討論值得我們參考。

法國總統藉著歷史受難者的議題，規定學校學生的學習和紀念方向，無疑是「對歷史的政治使用」的又一章。如同過去教導國家偉人的故事，現在雖將受難者提升到該受重視的地位，但是其強迫學習的手法如出一轍。若只是被受難者綁架的一元思考模式，而無法讓學生瞭解整個歷史悲劇是如何可能發生的，這仍不利於訓練學生進行批判性的思考，也不利於學生藉由歷史悲劇來進行反思。

最後，從種種討論和行動可以看出，歷史研究已經不是歷史學家的專屬領域，歷史教育也早已不侷限在學校場域。正如前述，博物館、古蹟遺址、地方文史工作室、口述歷史、受難者協會等等都參與了歷史的製作，學校也早已不再是學生學習歷史的唯一場所。就如同公眾史學（public history）所引發的議題一般，⁵⁵ 學生可以接觸到歷史的方式很多，例如老照片、重大歷史事件的週年紀念、歷史古蹟、博物館、地方文史工作室所推動的訪古溯源活動、考古遺址、歷史小說或漫畫、電視或電影的歷史劇、歷史題材的線上遊戲等等。尤其是網際網路與數位化時代的來臨，學生在網路上可接觸到的歷史素材與相關產品更是多元開放，可以說，歷史以各種型態

⁵⁵ 亦有人稱大眾史學、公共史學，臺灣相關的討論可見如周樑楷、張隆志等學者的討論：周樑楷，〈大眾史學的定義和意義〉，收入周樑楷主編，《人人都是史家》（臺中：采玉，2004），頁23-36；張隆志，〈卡爾·貝克〈每個人都是他自己的史家〉新譯解題〉，《歷史臺灣》8(2014): 151-152。

出現在我們生活中。若把學生也視為社會公眾的一分子，那麼學校的歷史教育與教科書其實僅是廣義的公共歷史教育的一環，等於是學生接觸歷史的眾多管道中比較經過規範的一個管道，而非全部。在歷史公共化的前景下，學校的歷史教育該如何定位本身的角色？學校該如何藉由歷史教育來培養學生獨立思考和判斷的能力？這是我們必須持續思索的課題。

附錄、2016年發布之小學高年級及中學歷史課綱

◎小學四年級

主題一：在法國出現之前？

法國疆域有哪些早期人類遷入居住的遺跡？

賽爾特人、高盧人、希臘人與羅馬人：古代世界留下哪些遺產？

重大的人口移動遷徙（第4至第10世紀）

在羅馬帝國遺緒中的克洛維（Clovis）與查理曼（Charlemagne）、
墨洛溫王朝（Mérovingiens）與卡洛林王朝（Carolingiens）

主題二：國王的時代

路易九世（Louis IX）：13世紀的「基督徒國王」

法蘭索瓦一世（François Ier）：文藝復興時代的一位藝術與文學
的保護者

亨利四世（Henri IV）與南特詔書（l'édit de Nantes）

路易十四（Louis XIV）：凡爾賽（Versailles）的太陽王（le roi Soleil）

主題三：大革命與帝國的時代

從1789年到處決國王：路易十六（Louis XVI）、大革命與國族
拿破崙（Napoléon Bonaparte），從將軍到皇帝，從大革命到帝國

◎小學五年級

主題一：共和國時代

1892年：共和國慶祝其成立百年

費希（Jules Ferry）時代的小學

幾個共和國，一個民主政治：各種自由、權利及義務

主題二：法國工業時代，能源與機器

在礦場、工廠、工坊、百貨公司的勞動

工業城市

農村世界

主題三：法國，從兩次世界大戰到歐盟

20 世紀的兩次世界大戰

歐盟的建構

◎初中一年級

主題一：人類與移民的漫長歷史

人類的初始

新石器「革命」

最早的幾個國家與最早的幾種文字書寫

主題二：紀元前 1,000 年期間古代地中海地區邦國肇建的故事、

信仰與公民身分

希臘城邦的世界

從神話到歷史的羅馬

多神教世界中猶太一神教的誕生

主題三：古代世界中的羅馬帝國

歷次的征服、羅馬和平與羅馬化

帝國內的基督徒

羅馬帝國與其它古國的關係：古絲路與漢代中國

◎初中二年級

主題一：基督教與伊斯蘭（6世紀至13世紀），幾個彼此接觸的文化圈

拜占庭與卡洛林王朝的歐洲

從伊斯蘭的誕生到哈里發一統的結束：權力、社會與文化

主題二：封建體制下西方世界的社會、教會與政治權力（11世紀至15世紀）

領主制度：鄉村地方的組成與主宰

一個新的城市社會之興起

君主制國家政體在卡佩（Capétiens）王國與瓦盧瓦（Valois）王國的確立

主題三：歐洲在16世紀與17世紀時的轉型與對世界的開放

查理五世（Charles Quint）與蘇萊曼（Soliman le Magnifique）時代的世界

人文主義、宗教改革與宗教衝突

從文藝復興的君主到專制國王（法蘭索瓦一世、亨利四世、路易十四）

◎初中三年級

主題一：18世紀之擴張、啟蒙與革命

18世紀的商業布爾喬亞階級、國際貿易與黑奴販運

啟蒙時代的歐洲：思想的傳播、開明專制以及對君主專制的異議

法國大革命與帝國：法國與歐洲的新政治秩序與被革命徹底改造的社會

主題二：19 世紀的歐洲與世界

歐洲與「工業革命」

征服與殖民社會

主題三：19 世紀法國的社會、文化與政治

一場困難的征戰：從 1815 年到 1870 年的投票制度

第三共和

變遷社會裡的女性處境

◎初中四年級

主題一：歐洲，歷次全面戰爭的一個主戰場（1914-1945）

第一次世界大戰中的平民與軍人

兩次大戰之間歐洲的幾個脆弱化的民主政體與極權經驗

第二次大戰：一場摧毀式的戰爭

戰敗且被佔領的法國

維琪（Vichy）體制、附敵與抗敵

主題二：1945 年以來的世界

諸多新國家的獨立與建構

冷戰時代的兩極世界

歐洲整合計畫的確立與實施

1989 年之後的利害所在與衝突

主題三：在一個被重新審思後的共和國中的法國女性與男性

1944-1947 年：重建共和國，重新定義民主

第五共和：從戴高樂式的共和國到政權輪替與左右共治

1950 至 1980 年代社會裡的女性與男性：新的社會文化重要議題

與對此類議題的政治回應

參考書目

中文書目

- 李涵鈺、宋家復（2016）。〈像史家一般閱讀——在中學歷史課堂裡教讀寫素養〉，《教科書研究》，9, 2: 165-184。
- 周樑楷（2004）。〈大眾史學的定義和意義〉，收入周樑楷（主編），《人人都是史家》，頁 23-36。臺中：采玉。
- 張元（1998）。《談歷史話教學》。臺北：三民。
- 張隆志（2014）。〈卡爾·貝克《每個人都是他自己的史家》新譯解題〉，《歷史臺灣》，8: 151-152。
- 戴麗娟（2014）。〈法國史家的記憶課題：近三十年的重要著作與討論〉，《思想史》，3: 191-240。

中文譯著

- Wineburg, Sam, Daisy Martin & Chauncey Monte-Sano (2016)。《像史家一般閱讀——在課堂裡教歷史閱讀素養》，宋家復譯。臺北：國立臺灣大學出版中心。

英文書目

- Duke, Benjamin (2009). *The History of Modern Japanese Education: Constructing the National School System, 1872-1890*. N.J.: Rutgers University Press.
- Tutiaux-Guillon, Nicole (2014). History Didactics in France: Research and professional issues. In Manuel Köster, Holger Thünemann &

Meik Zülsdorf-Kersting (Eds.), *Researching History Education: International Perspectives and Disciplinary Traditions* (pp. 218-235). Schwabach: Wochenschau Verlag.

法文書目

- Badré, Vincent (2016). *L'histoire politisée? Réformes et conséquences*. Paris: Rocher.
- Baille, Suzanne, Fernand Braudel & Robert Philippe (1963). *Le Monde actuel, Histoire et civilisations*. Paris: Belin.
- Bonafoux, Corinne, Laurence De Cock & Benoit Falaize (2007). *Mémoires et histoire à l'Ecole de la République*. Paris: Armand Colin.
- Braudel, Fernand (1987). *Grammaire des civilisations*. Paris: Arthaud-Flammarion.
- Chaumont, Jean-Michel (1997). *La concurrence des victimes: Génocide, identité, reconnaissance*. Paris: La Découverte.
- Chervel, André (1993). *Histoire de l'agrégation*. Paris: Kimé.
- Citron, Suzanne (1987). *Le mythe national: L'histoire de France en question*. Paris: Editions ouvrières.
- De Cock, Laurence & Emmanuelle Picard (Eds.) (2009). *La fabrique scolaire de l'histoire*. Marseille: Agone.
- De Cock, Laurence, Fanny Madeline & Nicolas Offenstadt (Eds.) (2008). *Comment Nicolas Sarkozy écrit l'histoire de France*. Marseille: Agone.
- Delacroix, Christian & Patrick Garcia (1998). L'inflexion patrimoniale: l'enseignement de l'histoire au risque de l'identité?. *Espaces Temps*, 66-67: 111-136.

- Dumoulin, Olivier (1998). Les noces de l'histoire et de la géographie. *Espaces Temps*, 66-67: 6-19.
- Durandet, Daniel (2014). *L'école d'antan en 300 images*. Paris: Massin.
- France. Ministère de l'éducation nationale (1984). *Colloque national sur l'histoire et son enseignement: 19-20-21 janvier 1984, Montpellier*. Paris: Centre national de documentation pédagogique.
- Garcia, Patrick & Jean Leduc (2003). *L'enseignement de l'histoire en France*. Paris: Armand Colin.
- Gaulupeau, Yves (1986). L'histoire en images à l'école primaire. Un exemple: la Révolution française dans les manuels élémentaires (1870-1970). *Histoire de l'éducation*, 30: 29-52.
- Gérard, Alice (2005). L'enseignement supérieur de l'histoire en France de 1800 à 1914. In Christian Amalvi (Ed.), *Les lieux de l'histoire* (pp. 242-302). Paris: Armand Colin.
- Geslot, Jean-Charles (2009). *Victor Duruy, Historien et ministre (1811-1894)*. Villeneuve-d'Ascq: Presses universitaires Septentrion.
- Girault, René (1983). *L'histoire et la géographie en question: Rapport au Ministre de l'éducation nationale*. Paris: Ministère de l'éducation nationale, Service information.
- Héry, Evelyne (1999). *Un siècle de leçons d'histoire*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Joutard, Philippe (1995). L'enseignement de l'histoire. In François Bédarida (Ed.), *L'histoire et le métier d'historien en France 1945-1995* (pp. 45-55). Paris: Editions de la Maison des Sciences de l'Homme.
- Klarsfeld, Serge (2008). Se souvenir de ces 11400 enfants. *Le Monde* February 18, 2008, Tribune.

- Ledoux, Sébastien (2016). *Le devoir de mémoire: Une formule et son histoire*. Paris: CNRS editions.
- Leduc, Jean (2005). L'école des Hussards noirs et le République des professeurs d'histoire. In Christian Amalvi, *Les lieux de l'histoire* (pp. 303-312). Paris: Armand Colin.
- Luc, Jean-Noel (1987). Une réforme difficile: un siècle d'histoire à l'école élémentaire (1887-1987). *Historiens-géographes*, 306: 149-207.
- Mével, Yannick & Nicole Tutiaux-Guillon (2013). *Didactique et enseignement de l'histoire-géographie au collège et au lycée*. Paris: Publibook.
- Michel, Johann (2010). *Gouverner les mémoires: Les politiques mémorielles en France*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Nora, Pierre (1984). Lavisse, instituteur national. In Pierre Nora (Ed.), *Les lieux de mémoire, t.1, La République* (pp. 247-289). Paris: Gallimard.
- Picard, Emmanuelle (2009). Programmes et prescriptions: Le cadre réglementaire de la fabrique scolaire de l'histoire. In Laurence De Cock & Emmanuelle Picard (Eds.), *La fabrique scolaire de l'histoire* (pp. 19-27). Marseille: Agone.
- Pinson, Gérard (2007). *Enseigner l'histoire: Un métier, des enjeux*. Paris: Hachette.
- Prost, Antoine (1998). Un couple scolaire. *Espaces Temps*, 66-67: 55-64.
- Reberieux, Madeleine (1990). Le génocide, le juge et l'historien. *L'histoire*, 138: 92-94.
- Rioux, Jean-Pierre (Ed.) (2002). *Deux cents ans d'Inspection générale (1802-2002)*. Paris: Fayard.

- Theis, Laurent (1986). Guizot et les institutions de mémoire. In Pierre Nora (Ed.), *Les Lieux de mémoire, II. La Nation*, t. II (pp. 569-592). Paris: Gallimard.
- Tutiaux-Guillon, Nicole (2003). L'histoire enseignée entre coutume disciplinaire et formation de la conscience historique: l'exemple français. In Nicole Tutiaux-Guillon & Didier Nourrisson (Eds.), *Identités, mémoires, conscience historique* (pp. 27-41). Saint-Étienne: Publications de l'Université de Saint-Étienne.
- (2006). Le difficile enseignement des «questions vives» en histoire-géographie. In Alain Legardez & Laurence Simonneaux (Eds.), *L'École à l'épreuve de l'actualité, Enseigner les questions vives* (pp. 119-135). Paris: ESF éditeur.
- (2008). Histoire et mémoire, questions à l'histoire scolaire ordinaire. In Sophie Ernst (Ed.), *Quand les mémoires déstabilisent l'école* (pp. 289-301). Paris: Institut national de recherche pédagogique.

電子資料

- Académie de Nantes, Les grilles d'évaluation des épreuves d'histoire géographique pour les différents baccalauréats. Retrieved October 11, 2017, from Académie de Nantes, Website: http://www.pedagogie.ac-nantes.fr/medias/fichier/grilles-bac-1_1473711454779-pdf
- Loi n° 90-615 du 13 juillet 1990 tendant à réprimer tout acte raciste, antisémite ou xénophobe. Retrieved October 11, 2017, from Legifrance, Website: <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000532990>

Loi n° 2001-434 du 21 mai 2001 tendant à la reconnaissance de la traite et de l'esclavage en tant que crime contre l'humanité. Retrieved October 11, 2017, from Legifrance, Website: <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000405369>

Loi n° 2005-158 du 23 février 2005 portant reconnaissance de la Nation et contribution nationale en faveur des Français rapatriés. Retrieved October 11, 2017, from Legifrance, Website: <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000006051312&dateTexte=20050223>

The History and Recent Development of French History Education: Institutionalization, Reforms, and Controversy over Memory Laws

Li-Chuan Tai

Associate Research Fellow,
Institute of History and Philology, Academia Sinica

This article focuses on historical education in primary and secondary schools in France. The first part reviews the process of its institutionalization and the influence of key events and actors. The second part assesses the important changes implemented after World War II, including curricular, pedagogical, and structural reforms. The third part deals with the discussions related to historical memories since the 1990s, especially the ‘memory laws’ passed by the French Parliament and their impacts on society and school education. In light of the increasing prominence of historical issues in public society, the article concludes by openly asking how primary and secondary schools’ history education can be repositioned in this context.

Keywords: France, History Education, Historical Memories, Memory Laws, Public Uses of History