

歷史教育、轉型正義、及民族認同*

施正鋒

東華大學民族發展暨社會工作學系教授

Those who tell the stories rule society.

Plato (n.d.)

How a society selects, classifies, distributes, transmits and evaluates the educational knowledge it considers to be public, reflects both the distribution of power and the principles of social control.

Basil Bernstein (1971: 227)

A whole range of curriculum selection favors the interests of the wealthy and powerful. Although presented as unbiased, the historical interpretations provide ideological justifications for the activities and prerogatives of these groups and do not legitimize points of view and priorities of groups that compete with these established interests for social acceptance and support.

Jean Anyon (1979: 379)

Historians help to shape identities by rooting contemporary communities in accounts of the past. To participate in the formation of identities is – in my opinion – an almost unavoidable duty of our profession. As researchers we may try to escape any sort of identity, devoting ourselves entirely to scientific classification and explanation of sources, but once we speak to a larger audience, we enhance our chance of being heard if we see ourselves as part of an imagined community. To imagine a community means to name it, attribute certain features to it, and provide it with genealogy.

Stein Tønnesson (1991: 1)

History is a continuing dialogue between the present and the past.

James McPherson (2003)

前言

教育是社會控制的機制之一，國家透過教科書來進行社會化，特別是以歷史

* 發表於台灣國際研究學會主辦「歷史記憶與國家認同——各國歷史教育」學術研討會，台北，台灣師範大學圖書館區教育大樓 2 樓教 201 演講廳，2014/4/26。

教育來提供選正當的知識，將眾人對課程的期待進行篩選並；不管是以循循善誘、因勢利導、還是強制灌輸的手段，國家建構了社會呈現、歷史記憶、以及民族認同（Crawford, 2000: 1）。如果我們就知識的生產／組織、傳遞／流通、以及運用／消費等三大要素來看（Holzner & Mark, 1979: pt. 3），透過老師的教學、課程及教科書、以及學生入學的方式，教育掌控了後端的流程，也就是知識的分配及近用。儘管人們取得知識的菜園因為資訊發達而不再受限，然而，由學校教育而來的「官方知識」（official knowledge¹）仍是一般人最主要的途徑²，因此，統治者自是不能放手對教育體系的控制，尤其是中小學國民教育。

台灣在民主化的過程，教育體系的變遷主要在擴大學生進入受教的管道，也就是所謂的「多元入學」，而師資也開放給一般大學加入培育。至於課程改革，雖然在前總統李登輝時期開始著手「本土化」的努力，民進黨執政時期也在教育部長杜正勝（2014）任內有相當的改弦更張，以合乎民情；不過，在國民黨馬英九政府班師回朝後，一再進行教科書的「調整」，與人民的期待有相當大的差距，爭議不斷。

教育部在年前，趁著教師忙著期末考之際，進行所謂的高中國文及社會科學領域課程綱要「微調」。消息在過年後傳來，基層老師一片譁然，在野六縣市聯合提案要求重審，民進黨立院黨團要求蔣偉寧部長在開議前不得逕自公布，而台聯黨也呼籲政府暫緩實施，一時山雨欲來風滿樓。

在下面，我們首先將探討教育與知識的控制，接著將嘗試去理解歷史教育與轉型正義之間的關連，再來要討論歷史教科書的改寫，然後會呈現我們對於台灣史的重新建構；在後半段，我們將分別討論閩客、本外省、以及高砂與平埔的歷史關係與其和解。最後有關於原漢關係，儘管我們先前書寫過〈原住民族的歷史重建〉（施正鋒，2007），畢竟還是他者身份，頂多只能寫出一般性觀察，因此未便在此越俎代庖。

¹ 這是 Apple（1993）的用字，其他用法包括 school knowledge 及 educational knowledge。

² 另外三個重要的位置是家庭、媒體、以及宗教。

教育與知識的控制

教科書是學校對於課程的支配性定義，一言九鼎；更重要的是，它代表社會上政治、經濟、以及文化力量的競逐及妥協（Crawford, 2000: 1）。不管是教育改革、課程改革、或是教科書改革，大體有中性、負面、以及正面三種觀點（Pinar & Bowers, 1992; Apple, 1988; 1993; 1996; Strike, 1989）：首先，傳統的看法相信教育改革可以提高學生的思考能力、進而促成社會改革，這是中性而保守的詮釋；基進的詮釋則負面地批判教育只不過是一種社會控制，還會複製社會的經濟或是文化上的支配性關係，而課程本身就是一種如假包換的政治文本（curriculum as political text），表達的是特定的政治意義、甚或意識型態；最後，比較正面的主張則強調可以透過課程的民主化，發動抗拒，積極地推動課程內容、教學方式、以及社會結構的改造。

基進詮釋採用的是批判理論的途徑，從「課程的政治」（politics of curriculum）著手。Pinar 與 Bowers（1992）將「複製理論³」（reproduction theory）如何運用在教育的發展，整理為四個概念的發展。首先是在 1970 年代，由 Bowles 與 Gintis（1976）運用古典的馬克斯主義，將學校定位為上層結構（superstructure），直接反映社會的經濟基礎，也就是說，學校的結構跟社會結構是一致的，又稱「符合理論」（correspondence theory）；因此，教育體系裡頭的社會關係只不過複製了社會分工的階層關係，學生在垂直的關係下無力掌控學習過程及課程內容，老師的評分跟學校的獎賞又無法提供充分的動機，疏離感是不免的。

接著是 Apple（1979）、Giroux（1981）、Apple 與 Weis（1983）、Wexler（1987）、及 McLaren（1989）引入意識型態來理解教育，認為課程的本質就是充滿意識型態，不管是在形式還是內容，反映的就是支配者的理念跟文化，藉以確認了他們的中心價值、利益、以及關注。他們借用 Althusser（1970）所謂制度是「具有意識型態的國家機器」（institutions as ideological state apparatuses）的

³ 參見 Lynch（1988）、Bourdieu 與 Passeron（1990）、以及 Sullivan（2002）。

觀點，認為先前者的結構性詮釋太強調經濟因素的命定、以及線性的因果關係，過於簡單化及機械化，而且也只看到複製的和諧本質，他們因此主張帶入文化分析，不只要看經濟複製、也要考察文化複製，深究社會實踐的場域，挖掘深層的意識型態及利益，設法找出潛在其間的矛盾關係（Pinar & Bowers, 1992: 165-67, 170）。

再來，Apple（1979: 49, 82-104）借用 Philip Jackson 的「暗藏課程」（hidden curriculum）概念，也就是在「公開課程」（overt curriculum）、或是「計畫性課程」（planned curriculum）的後面其實隱藏著另一套課程，用來建構教師的知識、以及內化學生的行為，讓學生沒有時間質疑背後的知識及規範假設，進而維護現有的社會分層、並強化既有正當性的界線（Pinar & Bowers, 1992: 167-68）。最後，Apple（1979）運用 Gramsci（1971）的霸權（hegemony）概念來理解 Raymond Williams 的「選擇性傳統」（selective tradition），也就是說，霸權除了代表支配的過程、更有使用武力或是意識型態進行複製的意義，因此，課程的功能就是賦予特定知識秩序支配性地位、同時貶抑其他未獲得許可者（Pinar & Bowers, 1992: 168-69; Aronowitz & Giroux, 1985: 88; Liston, 1984）。

其實，一些學者在 1980 年代初期便開始反省，認為中性的詮釋過於保守，只會從心理層面看學生，譬如偏差、破壞、或是自卑；相對之下，他們也檢討基進的詮釋，批判複製理論忽略思想及行動在教學過程的可能啟蒙影響，特別是當霸權的說法瀰漫人們的意識之際，在論述上缺乏動能（human agency）而令人絕望，反而成為在心靈烙上無法掙脫的枷鎖，在這樣的情況下，「抵制理論」（resistance theory）開始崛起；基本上，他們主張複製的過程是可以挑戰的，而教育者應該身體力行加以抵制，並且把焦點放在反抗力量所產生的破口及斷裂，尤其是「基進教學」（radical pedagogy）的觀點，同時又主張透過賦權，戮力去改變構成支配性權力關係的社會、政治、以及經濟結構（Pinar & Bowers, 1992: 169-70; Giroux, 1983; Hargreaves, 1982）。

那麼，究竟個人的抵制能否擺脫國家的控制，還是不免複製現狀、終究陷入

無法自拔的困境？Apple（1982: 108）認為，只要學生跟家長未能組織，複製的現象就會持續下去。因此，在 1980 年代中期，開始有人反省如何超越對抵制理論的浪漫美化，著手思考學校與廣大社會的關聯：他們主張教育者不應該只是靈巧的技術人員，而是應該自我定位為誓言社會改造的知識份子，同時，他們也認為教育政策跟國家政治是分不開的，因此強調學校教育與集體行動的結合，展開經過反思後的實踐（praxis），同步進行課程內容、教學方式、以及社會結構的改造，特別是關注種族、階級、以及性別政治的教學，也就是「批判教學」（critical pedagogy）（Pinar & Bowers, 1992: 171-73）。

我們可以看到，早期的教育改革觀點是一種單向的理解，把學生的所謂行為偏差當作心裡問題，因此，只要從事心靈改造即可。就負面的詮釋來看，不管是經濟式、還是文化般的複製理論，雖然有一針見血的病理分析，表面上看來相當基進，特別是點出課程的政治底層，然而，卻是充滿命定而悲觀的宣判，不能提出積極的行動指導。正面的見解必須等待抵制理論的出現，先是允許我們抗拒鑲嵌隱藏在課程、或是教科書中霸權的可能性，進而要求教師在教學上超越抵制的階段，還必須每天力行對於社會改造的關懷（Pinar & Bowers, 1992: 174）。

不過，在透過集體行動來進行改革的過程，即使強調對話及賦權，卻必須防範教師的優越性，也就是所謂的「解放權威」（emancipatory authority），以免無形中又重蹈傳統教育的父權覆轍⁴（Pinar & Bowers, 1992: 178-79）。同樣地，我們也必須小心，教師或是學者在傳遞高度抽象的批判教學概念之際，萬一他們的思維、或是論述方式又來自特定的階層、性別、或是族群，天生的盲點很可能跟一般人的日常信念、價值、或是作法格格不入⁵，所激發出來的效果勢必有所侷限（pp. 182-83）。

⁴ 這是筆者必須隨時提醒自己，即使心態上未必有甚麼都比學生懂的知識優越感，卻難免自認為在專業上還是知道得更多。

⁵ 要如何把抽象的概念、或是繁複的理論，轉換為一般人可以理解的語言，這必須經過相當一段長的時間去摸索及訓練。

轉型正義與歷史教育

就威權國家走向民主化的過程而言，轉型正義（transitional justice）意味著沒有真相就不能獲得正義，沒有正義就無法達成和解（reconciliation），而沒有和解就不可能有真正的民主（圖 1）；透過課程以及教科書的改革，歷史教育成為轉型正義的重要機制之一。然而，傳統的教育強調社會和諧，當然不希望教科書呈現過去、或是現在的衝突，這是可以理解的。只不過，如果政治菁英選擇以公共失憶的方式處理、不能坦然面對過去，並無法真正抹去受害者及其後人的心理創傷，連加害者也不能心安理得過正常的日子。坦誠而言，隨著時間流逝，歷史齟齬或仇恨並不會自動消逝，反而可能會因為對真相的否定而徘徊不去、甚至於惡化，不要說彼此當下不可能會和平相處，也不可能共同開創共同的未來，這時候，時間絕對不是解藥，反而可能是穿腸的毒藥。

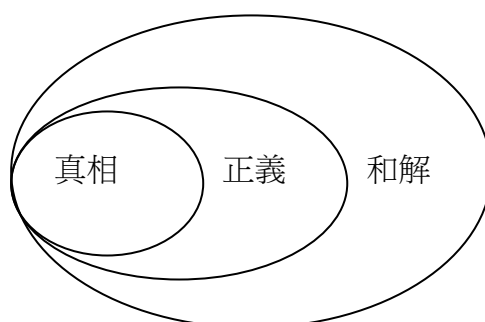


圖 1：真相、正義、以及和解的關係

歷史教育的功能可以有中性、負面、以正面等三種可能（Cole & Barsalou, 2006; Cole, 2007a; 2007b）。首先就中性來看，現代國家的歷史教育就是以歷史敘述來提供未來的想像（imagination）、以過去的再現（representation）從事集體記憶的建構，目標是重新塑造人民的「民族認同」（national identity）（圖 2）。接著就負面來看，教育往往複製社會的權力關係，因此，經過納入（inclusion）、以及排除（exclusion），課程及教科書不只是反映、甚至於會強化原有的支配關係。然而，就正面來看，歷史教育可以促進社會的和解，特別是經歷過嚴重社會

衝突的國家，如果想要著手轉型正義，既然真相是大家追求共同未來的前提，必須先進行歷史教育的改革。

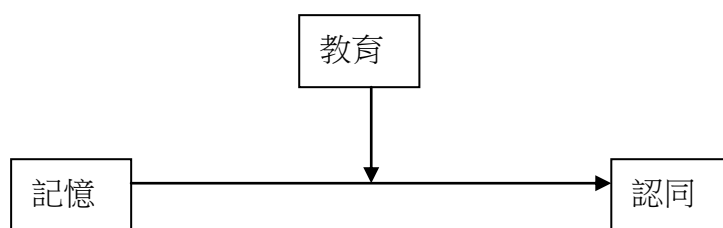


圖 2：歷史教育與民族認同

那麼，如果歷史教育要成為社會和解的機制，必須先面對四項基本問題(Cole, 2007b: 18-20)：(一)教科書要進行修訂，社會必須先有一些起碼的先決條件，包括社會大眾、以及教師願意去挑戰社會局部成員的看法，也就是說，到底是期待教科書積極促成和解、還是消極反映社會的和解，這是先有雞、還是先有蛋的問題。(二)歷史教育必須平衡「批判的歷史」、以及「可資使用的過去」，也就是一方面期待學生能在「歷史爭議」中獲得反思，另一方面卻又希望他們透過共同的記憶培養集體認同。(三)在尋求正確描繪負面的過去之際，也要有促成社會和解的功能，也就是不希望呈現浮面的和諧假象，卻也不期待惡化現有的緊張、或是重新點燃原有的衝突。(四)歷史教育改革只不過是眾多和解的機制之一，並非萬靈丹，還必須配合其他因素，特別是其他歷史學習場域的配合，包括家庭、媒體、宗教、流行文化、以及政治論述。

Cole(2007b: 20-22)根據 United States Institute of Peace(USIP)贊助 Carnegie Council for Ethnic in International Affairs(CCEIA)所進行的三年九國計畫，歸納出歷史教育有助於社會和解的幾種方式：(一)經過公開的調查及確認，而且大家也有相當程度的共識認為必須誠實面對真相，同意透過教科書讓學生知道，社會上在過去的確發生過驚天動地的真相；(二)透過「去他者化」(de-Othering)、以及「再人性化」(re-humanizing)的新歷史，過去被官方歷史忽略的前敵人或是被排除者可以被帶進，建立更包容的民族敘述；(三)除了和解的事實，新教

科書也可以讓學生瞭解和解的過程是多麼的艱難，並強化具有批判性的思考及將心比心的能力、願意質疑看似簡單的道理、以及使用非暴力的方式接受分歧的詮釋；（四）透過集體的自我搜尋，讓學生可以想像公民彼此在未來如何共存、公民與國家的定位、以及與前敵國的和平相處。

Cole (2007a: 126) 特別提醒，歷史教育的改革應該是教學方式的改弦更張，重於課程或是教科書內容的調整：由於歷史教育被視為培養愛國精神、促進和諧的工具，國家當然要嚴格控制，往往只強調事實的認識，並不重視學生的提問、討論、辯論，更不用說將過去與現在所面對的問題結合在一起；因此，歷史教科書呈現出來的是既定不變的事實，不容挑戰其正當性，更不用說讓學生體會到歷史知識其實是一種建構，在這樣的情況下，即使再好的教材也是浪費的。在民主轉型的時候，即使新的歷史教科書尚未出爐，教師還是可以利用現有的教材，指出是哪一個部分只會帶來狹隘的歷史詮釋、甚或直接或間接導致衝突；另外，家長與校長必須當老師們的伙伴，讓那些有勇氣採取改革的老師在面對抨擊時有堅實的后盾 (Cole & Barsalou, 2006: 10-11)。

歷史教科書改寫

「歷史修正主義」 (historical revisionism, revisionist history) 是指根據新出爐的史料、或是以新的史觀檢視現有的證據，對於所謂「正統」的歷史重新加以詮釋 (McPherson, 2003) (圖 3)。如果所有的歷史已經蓋棺定論，那麼，豈就不再有歷史研究的必要？因此，歷史修正是針對特定的歷史事件，挑戰目前的主流觀點，要求進行改寫 (rewriting)；當然，既得利益者一定會想辦法捍衛現狀。一般而言，會要求進行歷史修正的通常是在社會上被邊緣化的人，包括少數族群、婦女、或是勞工；當他們的理解可以被納入既有的歷史，可以幫助我們擴充瞭解自己過去的視野。經過一段時日，當現有的歷史看法被取而代之，那就是出現「典範轉移」了 (Wikipedia, 2014a)。

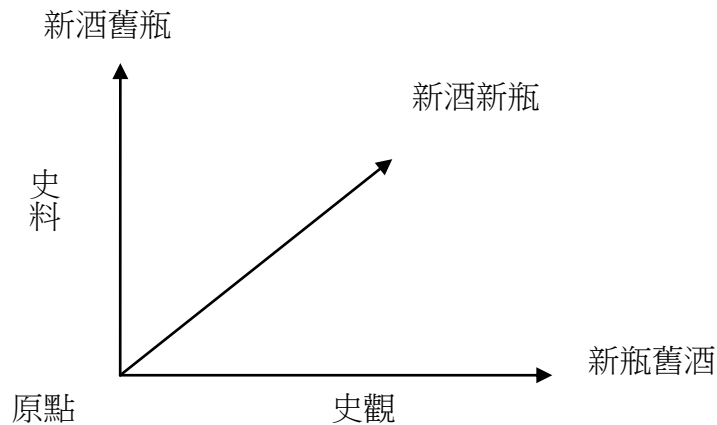


圖 3：歷史的改寫

相對地，有一種歷史修正主義表面上看起來是在進行撥亂反正的努力，其實是把歷史當作工具，假裝以科學的方式曲解、甚至於否定歷史事件的發生，特別是不承認過去所犯的罪過，常見的伎倆包括斷章取義、謬論詭辯⁶、操弄統計、錯誤翻譯、或是假造文件，目的是影響我們的看法、或是宣傳特定的立場，進而達到某種政治目標，這種旁門左道的集體作法稱為「否定主意」（negationism）（Wikipedia, 2014b）。近日，政府假借十二年國教展開所謂的課程綱要「微調」⁷，司馬昭之心路人皆知，名為「去日本化」、實為「去台灣化」，其實就是密室遂行「中國化」的陰謀。

自來，外來統治者對於台灣人的控制，不外始於軍事武力綏靖，接著採用政治及經濟支配，再來進行社會及文化的控制；也就是由直接暴力、結構性暴力、到文化暴力。對於他們來說，隨著肢體的馴服、以及思想的羈縻之後，還要進一步從事心靈的改造，而文化教育則是「壓落底」的關鍵，尤其是透過歷史教育，灌輸可資使用的集體記憶，確定國家認同的重新塑造，以達到文化滅種（cultural genocide）的目的。

台灣是一個多元族群的社會，大家難免對於歷史事件有不同的看法。就民主國家而言，多元的觀點可以兼容並包，正可以顯示人民的成熟度。外省族群戰後

⁶ 特別是以「相對化」（relativization）來達到「瑣碎化」（trivialization）的目的。譬如說，一些人喜歡拿二二八事件與揚州十日相比，認為是小巫見大巫，沒有甚麼了不起。

⁷ 見鄒景雯（2014）、李欣芳與林曉雲（2014）、李宇欣等人（2014）、以及林曉雲（2014）。

避秦台灣，多半對於日本有國破家亡切膚之痛，因而傾向於視之為敵國，這是可以理解的。相較之下，其他三個本省族群在滿清戰敗後被迫成為日本臣民，並非本身的選擇，卻必須不時面對「皇民」的訕笑；當我們看到師公級的王作榮暗示李登輝的不倫出生，少壯的朱雲漢逕稱老一輩的本土政治人物為「皇民世代」，我們年輕一代的又被惡意戴上「新皇民」的帽子，相忍為國，也只能一笑置之。

儘管日本殖民統治帶來現代化，差別待遇畢竟是無法抹煞的事實。然而，日後選擇性想像為「路不拾遺、夜不閉戶」的理想境界，當然是要拜賜戰後國府政權接收作為所致，所有的期待一夜之間幻滅。等到蔣介石流亡政權移入，以反共抗俄為由實施軍事統治、以經濟改革強行財富重分配，再加上高度歧視性的用人政策，當然會讓台灣人無法理解「為何祖國比異族還可惡」，「狗去豬來」變成無奈的怨嘆，劃下省籍之間難以跨越的鴻溝。迄今，八旗綠營的血統主義仍是不可明言的潛規則，沒有加害者、沒有道歉，只有一堆無辜狀的受益者。虛偽的話講多了，只有優越感、沒有起碼的尊重，只會傷害到每天必須相處的所謂「同胞」。

在二二八事件之後，台灣人菁英遭到有系統地誘捕、屠殺，豈是一個中性名詞「國家暴力」可以輕描淡寫推託？把一堆菁英流放海外，卻又一天到晚塑造台灣經濟發展的神社，彷彿只有一個優越的族群，不斷複製「南部的人比較沒有水準」的刻板印象，說穿了就是在精神上卸下對方的武裝，試圖要讓外來政權就地合法。以前是不得已使用國家機器安插政治難民，現在則是披上民主的外衣；「高貴的中國人」把「爺們」掛在口上，坐任權貴繼續少數統治，高唱入雲的族群和解口號就顯得過於廉價。

支配者還無時不刻惡毒地從事分化。當年，台灣人不分族群對抗日軍的「乙未戰爭」，特別是客家吳湯興等義軍馳援八卦山，讓具有現代意義的「台灣人認同」首度萌芽，令人動容。統治者當然不能忍受這樣的發展，因此，必須一再強調清治時期所炮製出來的閩客械鬥，骨子裡就是擺脫不了以夷制夷的壞心眼。諸如此類比比皆是，都是不能說出來的秘密。

統治者一再告訴我們，原住民族是被漢人趕上山上的，卻無法掩飾原民以等

高線來逃避瘴癘之氣的事實。如果真的要追求轉型正義，那麼，對於鄭氏王朝當年荼毒西海岸原住民族，特別是中部大肚社被滅族的史實，為何絕口不提？同樣地，當年沈葆楨為了保衛滿清東南而在台灣「開山撫蕃」，手段殘暴，譬如噶瑪蘭族在加禮宛事件被「破庄滅族」、撒奇萊雅族大頭目古穆·巴力克夫妻遭清軍以樹幹夾死，教科書告訴我們了嗎？

教科書課綱調整有一定的程序⁸，然而，檢核小組卻以尚方寶劍強行主導，凌越教育部課綱研訂委員會、以及國家教育研究院工作小組，選擇特定人士與會護航，連高中學科中心主任都表示並未參與前置作業。會議過程相當草率，並未提供與會人士調整草案內容供討論，試問，豈有因為「微調」而可以偷雞摸狗的道理？此外，接下來的北中南三場公聽會應付了事，在開會前一兩天才緊急通知，難怪國教院的「課程研究發展會」拒絕背書，最後還是由蔣偉寧在「課程審議委員會」強行主導通過。

到目前為止，違反程序正義是各界對於教育部最大的訾議。首先就時機而言，主事者利用立院休會期間，以迅雷不及掩耳的方式動手動腳，擺明的就是要規避國會監督。接著是手段不夠光明正大，假借公民科裡頭的經濟學太難而把手伸進歷史科，上下其手。最令人無法接受的是部長指派體制外的「高級中等學校及國民中小學社會及語文能力檢核小組」，以外行領導內行，當然會引起社會強烈反彈。

台灣史的重新建構

我們可以將自來書寫台灣政治史的觀點，大略歸納為（一）中華民族擴展、或是移墾社會的內地化、（二）移民社會的土著化（indigenization）、或是外來政權的本土化（naturalization）、以及（三）墾殖社會的獨立建國三大類（圖 3）。戰後，國民黨政權的史觀是建立在「台灣是中國神聖不可分的領土」的框架下，

⁸ 請參考林青莢（2005）。

台灣的歷史是「中華民族在台灣拓展」的一部份，因此，經過漢人開發以後，接下來就是要進行所謂「移墾社會」的「內地化」工作，也就是在「開山撫番」、及「地理延伸」之後，如何進一步將中國的政治、社會、以及文化移植台灣（陳奇祿，1981：1；陳其南，1987：159-76）。如果我們比較日治時代的「內地延長主義」，可以看出，「內地化」只不過是企圖在殖民地進行同化政策的代名詞，也就是中國式「皇民化政策」的翻版。

陳其南（1987：156-58）在 1970 年代中期提出「土著化」的詮釋，也就是台灣的漢人社會如何由「移民社會」轉型為「土著社會」。根據陳其南（1987：179-80），就是因為漢人移民在清朝已經「定著化」，就沒有東南亞華僑所面對的認同問題。蔣經國過世前為了「革新保台」所進行的國民黨政權「台灣化」、以及李登輝總統任內推動的「本土化」，大致不脫陳其南所揭櫫的「土著化」藩籬，也就是一個「外來政權」如何本土化的過程。李登輝政府為了要匡正「中國為主體、台灣附屬」的史觀，提出「同心圓」的看法，也就是由鄉土史、台灣史、中國史、亞洲史、到世界史，「由內到外」、「由近及遠」（杜正勝，2004：70）。這樣的歷史、文化、以及教育觀點，與「立足台灣、胸懷中國、放眼天下」的政治論述，頗有異曲同工之妙，也就是堂堂正正地以台灣為主體，同時，又要試著以世界來沖淡中國的制約。然而，不管是李登輝想要追求的「新中原」、還是陳水扁所堅持的「華人國家」，依然是擺脫不了漢人血緣、或是華人文化的束縛。

整體來看，「內地化」的說法只是把台灣當作母國的邊疆、或是殖民者的殖民地，在領土取得、或是軍事征服之後，必須進一步加以開發、或是展開發展，同時，更要賜與教化、或是進行同化，終究，就是要把這裡的百姓變成忠心不貳的臣民、或是皇民。在最壞的情況下，這裡是海禁政策之下、盜匪罪犯流竄的淵藪之地；在最好的情況下，如果能僥倖獲得寵幸，可以做為抵禦外犯的屏障、揮軍南進的基地、或是封鎖陸權的航空母艦。在這樣的構思之下，人民只是被統治的客體，不會被允許有自主的思維，更不用說妄想要脫離甲禮（傀儡）的苦海，因而，卑微的本島人（islanders）必須像希臘神話中的薛西弗斯（Sisyphus）一

般，永無止境地作出最高的奉獻，不管是參與革命、內戰、還是戰爭，不管是被當作同志、同胞、還是軍伕，唯有任勞任怨、逆來順受，乞求終有一天會獲得垂憐，才能與內地人（inlanders）／大陸人（mainlanders）享有同等的待遇。在此之前，台灣人只能乖乖地接受任人擺佈的命運，好像是有耳無嘴的孩童、不能稍有異議，否則，就是不聽使喚的「麻煩製造者」，必須要接受最嚴厲的處罰，不管是軍事鎮壓、外交封鎖、還是經濟制裁。

表面上看來，「土著化」的論點似乎是對漢人移民的一種救贖，也就是試圖超越被動的工具性定位，不管是鄭氏王朝的「反清復明」、還是蔣氏王朝的「反攻大陸／反共抗俄」，要以土斷來確立外來政權統治的正當性。儘管這樣的論述已經改頭換面，將立足點放在台灣，鄭經政權轉而採取屯兵拓墾、引入文教，小蔣政權低調調整目標為含糊其詞的「三民主義統一中國」，然而，卻改變不了兩個政權都是「沒有母國的殖民王朝」的本質（黃昭堂，1998：4），也就是說，不管「東寧王國」、還是「中華民國」，都是硬生生地加在老百姓身上的殖民政府，只不過，他們卻已經沒有退路了、沒有所謂的母國可以回去了。因此，所謂的「土著化」，其實，就是流亡政權將中國的統治制度移植台灣、把「同心圓」的中心由中原移到台灣；雖然台灣或許不再是中土的邊陲，然而，對於當地人來說，垂直重疊上去的國家機器，卻掩飾不了殖民架構下的支配關係。

如果說「台灣的中華民國化」就是「內地化」的經典代表，那麼，「中華民國的台灣化」就是「土著化」的最佳例證，兩者都是政治建構出來的的混合體（hybridity），也就是不放棄台灣與中國在血緣、文化、甚至於政治上的臍帶。就原生（primordial）的角度來看，人們對於先人的出生地帶有浪漫的憧憬，原本是人之常情，特別是在殖民統治之下，然而，當父祖之國忍心棄絕親生子女而去，不僅是彼此恩斷情絕，連後人也是「田無溝、水無流」，因此，情感上的眷戀終將隨時間推移而逝去；尤其是在文攻武嚇的情況下，如果還有半點羈絆，除非說是政治權力、或是經濟利益的盤算，恐怕也是匪夷所思的單戀。

在我們的構思中（圖 4），這是一個「墾殖社會」（settler society）「獨立

建國」的努力，也就是要重新建立一個「民族國家」（nation-state）。在這裡，所謂的「民族」（nation）是指一群人相信彼此在現在、未來有共同的命運，同時又認為彼此的福祉必須透過一個共同的國家才能夠獲得保障的，也就是希望共同生活在一個國家之下的一個「命運共同體」；因此，這是一種「政治性民族」、而非「文化性民族」。「墾殖者」（settler）不是單純的移民（immigrant），他們一會把原鄉的社會制度加以移植；他們也不是一般的「殖民者」（colonist），因為他們背後並沒有一個可以依靠、或是回灌財富的本國（metropolis）。

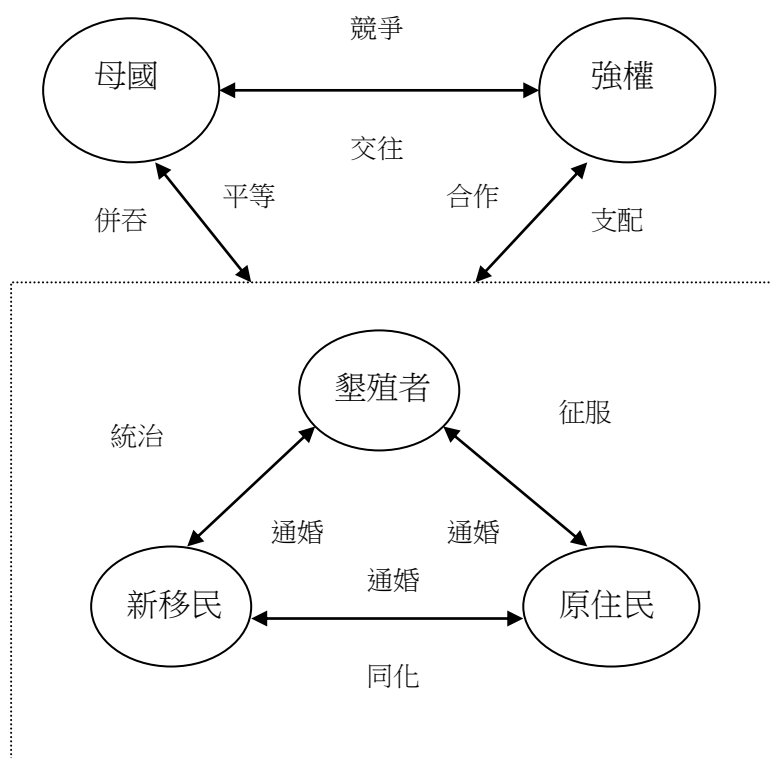


圖 4：台灣政治史的概念架構

對內而言，早先，墾殖者（鶴佬人、以及客家人）與新移民（外省人）搶奪政權的主導；其次，兩者必須面對原住民族（包括平埔族）消聲匿跡的歷史責任；再來，在全球化的情況下，所有土生土長的本地人（native）必須思考如何接納最新一波的移民（外配）、以及心繫台灣的外移離散者（diasporas）。對外而言，這個國家除了要面對母國併吞的威脅，還要時時提防其他強權的覬覦、以及買辦的裡應外合。

「一八九五乙未」是所有台灣人的集體記憶

中國滿清政府在十九世紀末，為了爭奪朝鮮（韓國）主權而與日本打了一場甲午戰爭，在『馬關條約』割讓台灣，讓台灣淪為殖民地半個世紀，不過，也孕育了台灣人的民族意識。雖然當時有「台灣民主國」成立，希望能獲得國際社會的承認，不過，由於被推舉為總統的唐景崧倉皇逃跑，號稱中法戰爭英雄的黑旗將軍劉永福也相繼潰逃，只留下揭竿而起的地方義勇軍挺身而出。

日軍在 1895 年於澳底（貢寮）登陸，在沒有遭到激烈反抗的情況下，順利揮軍進入台北城。究竟是外國勢力開門揖盜、還是本土商家引狼入室，迄今，歷史並未有明確的公斷，不過，自告奮勇領路的辜顯榮卻是從此家族榮華富貴。由日本北白川宮能久親王率領的近衛師團，儘管在北部的接收行動勢如破竹，在進入桃園、新竹、以及苗栗，卻是陷入膠著戰。特別是客家籍的吳湯興、徐驤、以及姜紹祖，在群龍無首的困境下，毅然決然帶領家丁隘勇發動游擊戰。這場異族征服與義軍抗爭的拉鋸戰，史稱「乙未戰爭」。

這些秀才出身的地方仕紳，他們或許沒有所謂的國家意識，不過，既然土地是祖先胼手胝足辛辛苦苦開發而來的，豈容外人私相收授？是可忍、孰不可忍，當然要「gia 菜刀、dau 竹篙」。不要講太高深的道理，就是這一股保鄉衛土的氣魄，讓那些機關算盡的幾個大家族相形見慚。然而，這並非只是殖民綏靖戰爭的一個小戰役，因為，吳湯興等人所關心的鄉土，並不限於成長的家鄉，而是把視野擴及整個台灣。因此，在新竹城淪陷以後，即使是缺乏糧餉，他們還關注彰化城的安危，揮軍南下試圖護城，最後，罹難於日軍的砲火之下。

如果客家人在意的只是自己的利益，豈會拋妻棄子、奮身不顧，千里迢迢前往閩南人聚居的彰化，螳臂當車，在位於戰略要津的八卦山與日軍力克敵犯？這種超越族群藩籬的無私胸懷，已經將清治時期的閩客械鬥情結化為灰燼，同時，也為現代的台灣民族主義鋪下不可磨滅的基礎。

在過去的歷史教科書，站在大中國的立場，對於清廷出賣台灣、以及清官無

心捍衛台灣，應該是感到尷尬的，因此，相較於「霧社事件」，對於乙未戰爭大致是輕描淡寫般地冷酷。如果說歷史的述說忽視了客家人對台灣的貢獻，這是不公平的，同樣地，如果認為乙未戰爭只是客家人的共同經驗，這也是不夠的，因為，吳湯興等志士是為所有台灣人犧牲的，因此，這是屬於所有台灣人的集體記憶。觀賞了「一八九五乙未」，彷彿又看了梅爾吉勃遜主演的蘇格蘭史詩「英雄本色」(*Braveheart*)、或是描寫愛爾蘭獨立運動的「豪情本色」(*Michael Collins*)，原來，台灣人也有自己的民族英雄，一樣的可歌可泣，同樣地令人驕傲不已。

願二二八成為所有台灣人的共同記憶

經過一個甲子，每年二二八和平日到臨，即使國家正式把這個日子訂為全國性的紀念日，學校放假一天，小孩子樂得不用上學，只不過，行禮如儀，大家卻未必了解假日的歷史創傷。政治人物照例競相呈現各自的看法，當然是不能放過進行集體動員的機會，然而，究竟事件受難者的靈魂是否能因此受到撫慰，答案恐怕是否定的。

回顧二二八事件的爆發，除了有文化差異所造成的隔閡，也有接收部隊的傲慢顛頑，讓原先箠食壺漿以迎王師的老百姓大失所望，再加上行政長官陳儀對於台灣人的不信任，實施差別待遇，不禁讓重回祖國懷抱的島民，有再度淪落殖民統治的哀嘆。因此，不需要外力的撩撥，官民之間的衝突頓時蔓延，終於給未來的省籍齟齬劃下一道難以跨越的鴻溝。

在威權統治時代，二二八事件是社會上的禁忌，即使是善意的提起，往往被政府視為有意挑撥族群分歧，當然是不能容忍的。也因為如此，不管是島內的黨外運動、還是海外的台獨運動，可以快速地把這個歷史事件重新詮釋，進一步將其昇華為台灣人被外來統治者的一環，只不過，此回，漢人墾殖者的後裔要與同文同種的中國人進行「田無溝、水無流」的切割，並開始把台灣人定義為台灣民族，要與中華民族作徹底的決裂。

在李登輝擔任總統之際，恰逢台灣的民主化開始發軔，或許是不願意政府主導的政治轉型被矮化為排他性的族群主義，對於二二八事件尷尬地採取淡化的對策，一方面出面代表國家向受難者家屬表達最深的歉意，另一方面，希望大家終將忘掉這個難以縫合的傷口。事實證明，如果雙方未能化解冤仇，時間不僅不是解藥，甚至於是穿腸的毒藥，讓彼此為了過去的歷史記憶相互仇視。

民進黨執政以來，雖然採取不同的做法，也就是不再諱疾忌醫，不過，在每年例行公事的國家儀式當中，轉型正義琅琅上口，給人民印象最深的不過就是將蔣介石打為元兇，可惜，未能試圖釐清時代悲劇背後的結構性因素。譬如說，在當時的政治、經濟、社會、文化安排之下，如果將陳儀換為白崇禧、或是將蔣介石換為李宗仁，衝突就能避免？如果歷史倒流，日本贏得太平洋戰爭、卻能平等看待本島人，台灣人還會日思夜念遙遠記憶中的唐山祖國？

我們再看國民黨近年來的論述，即使提出「國家暴力」的觀點，大致上還是停留在「官逼民反」的層次，也就是說，二二八事件只不過是台灣「三年一小反、五年一大亂」的另一個案例，認為沒有甚麼特別之處，也難怪，前行政院長俞國華會認為與滿清入關、揚州大屠殺比起來，二二八死亡人數是小巫見大巫。

如果要讓二二八事件成為所有台灣人的集體記憶，必須防止政治人物藉機染指，不能讓其有榨取政治利益的機會，否則，一旦任何一方獨占歷史詮釋的權力，另一方面勢必全力抗拒，讓原本可以藉此凝聚國家認同的契機，反而成為同胞繼續敵視的根源。只不過，願意擺脫國家機器羈絆的公民社會何在？不願淪為政黨御用學者的知識份子幾希？有一天，當加害者、幫兇、旁觀者、受益者願意出面說出真相，要求受害者寬恕，和平的日子才會真正來臨。

本是同根生，相煎何太急？

根據民間「有唐山公、沒唐山母」的說法，台灣的漢人祖先當年來台，大部分是單身的羅漢腳，理所當然要與在地的原住民族女性通婚，也就是居於西部平

原的平埔族，包括台南的西拉雅族、嘉義的洪雅族、彰化的巴布薩族、以及台中的拍瀑拉族等等。

在清治時期，滿洲政府根據漢化的程度，將台灣的「土著」分為「生番」、以及「熟番」；由於統治者的同化政策，平埔族陸續被迫接受漢人文化。在「非漢即番」、以及「漢等於人」的公式下，熟番被迫接受統治者的循循善誘，選擇努力「作人」（當人）；由於必須掩飾自己的集體認同，平埔族人勢必有萬般地無奈，卻種下日後的原罪，徘徊於原住民族身分門外，不得其門而入。

在日治時代，殖民者採取比較文雅的修飾，分別將前者改稱「高砂族」、以及「平埔族」，聽來有幾分東方主義般的異國情調。不過，來自漢人社會的同化壓力並未因此減少，甚至於在 1930 年之後，由於總督府禁止漢人仕女綁腳，碩果僅存的平埔族終於失去唯一的文化區隔特徵。目前，只剩台南、以及埔里有明顯的平埔聚落，苟延殘喘；另外，長老教會的信仰，也是平埔族用來隱藏認同的一種委婉符碼。其實，儘管採取皇民化的威脅利誘，日本人原本在戶口調查簿的種族欄有「平」（平埔族）、或是「熟」（熟番）的註記。只不過，在戰後，省政府以平埔族過於漢化為由，硬生生地以行政命令取消他們的原住民族身分，只承認高山族、或是山地同胞，眼中完全沒有熟番、或是平埔族的存在，讓原本馳騁嘉南平原的獵鹿民族在一夕之間消失無蹤。

原住民族在 1994 年 6 月 23 日舉行「爭取『正名權、土地權、自治權』入憲大遊行」，平埔族人幡然現身，一起獲邀晉見前總統李登輝。當時的總統府秘書長蔣彥士還大或不解地問道，為甚麼從來沒有聽過平埔族這個名詞？從此，平埔族向政府要求恢復原住民身分的呼聲不斷。只不過，當下，沒有原住民身分的平埔族的抗議對象不再是漢人政府，而是具有原住民身分的兄弟所主事的行政院原住民族委員會。

我們必須承認，統治者一向以夷制夷，因此，平埔族（熟番）與高砂族（生番）應該是有相當不愉快的歷史記憶。在那開山撫番的時代，失去平原地區祖居地的平埔族人，往往站在第一線擔任隘勇，一方面嚴防生番出草、一方面開墾所

調荒廢的土地，究竟是被驅策、還是自動請纓？恐怕兩者都有吧！

弔詭的是，山地原住民多對平埔族保持開放的態度，究竟是因為歷史久遠、恩怨不再，還是因為彼此有攜手合作的經驗，還要留待歷史學者爬梳。至於一些平地原住民所表現出的嫌惡，應該是延續到戰後的集體記憶了。不管如何，就社會和諧的角度而言，這是政府必須出面來調解的要務。

從二二八事件的經驗來看，唯有真相，才可能有真正的和解，否則，表面上的一團和氣，隱藏不了心中化不開的陰霾。碩果僅存的平埔族人，到底是作了哪些不可原諒的過錯、代替漢人受過、還是有其他不足為外人道的恩怨情仇？當我們在追求閩客、或是省籍和解之際，甚至於高談與中國的和平，政府若堅持將同為南島民族的平埔族拒於千里之外，總是令人覺得時光竟然是在倒退的。

在過去，漢人強迫同化平埔族人，戰後，國民黨則進而取消其山胞身分，而現在，自認為代表所有原住民的原民會則悍然拒絕其原住民族身分。在民族主義的文獻上，有所謂的「A-B-C paradox」，也就是大魚吃小魚、小魚吃蝦米的殘忍現象。原本同是屬於南島民族，平埔族卻因為歷史的不義，必須接受自己的高砂兄弟處罰，簡直是一種雙重的處罰。

阿美族原運者以撒克·阿復指出，如果當年白人在東海岸發現金礦、大量開採，今天要求復權的平埔族，將是阿美族、而非西拉雅等族。當我們看到少數具有身分的官員一再撻伐平埔族，顯然就是嚴以待人、寬以待己，那麼，不要說社會很難再有支持原住民權利的訴求，最令人擔心得是，我們如何避免別人使用同樣的標準來衡量自己的子弟？

結語

根據 Wessner (2001)，「歷史重建」(historical reconstruction) 並非單純對於過去的「再現」(representation) 而已，而是在關心我們如何想像嶄新的未來之際，為了要回應當前的需求，要不斷地去「重新建構」過去，也就是要去從事再

詮釋（reinterpretation）、再想像（reconception）、再生（reproduction）、重構（reconstitution）、重估（reassessment）、以及修正（revision）的工作。因此，歷史重建的目標不只是為了知識的取得（描述與解釋過去），而且是公義的實踐（消除支配、補償剝奪），更是要追求和平（避免未來衝突）。

誠然，我們應該尊重老百姓的不同歷史觀點，然而，教育部縱容少數統派從事所謂的「撥亂反正」，除了扭曲民主政治的社會代表性，也違反憲法增修條文的多元文化精神。教育是國家百年之際，為何國民黨政府如此猴急？應該是認為在 2016 年的大選無望，先下手為強，試圖以教科書的竄改，一筆塗銷眾人多年來的本土化努力，硬是要將大中國思想塞給我們的學子。也就是說，這是中國勢力在台灣四處收購媒體之後，接著以服貿協議吃掉經營不善的印刷廠來染指出版社，最後一招就是透過國民黨控制教育體制，不費一兵一卒，就可以使用文化統一來促成政治統一。

迄今，教育部的立場相當強硬，宣稱這些作為完全依據憲法而來，也就是「中華民國憲法」。問題是，台灣與中華民國的接觸是在戰後、而且定位不明；換句話說，當中華民國在 1911 年出現的時候，台灣還在日本統治之下，憑甚麼要把中國的法統加在台灣人身上？眾所周知，前總統李登輝以增修條文的方式主導修憲，是不願意傷少數對於中國仍有鄉愁者的感情；至若要得寸進尺，把台灣送進虎口，應該不是兩千三百萬人的期待。

在戒嚴時期，黨外雜誌老是面對國民黨政府查禁，只好準備一堆執照應變，那是不得已的作法。現在，一些有特種行業往往將營利事業登記證掛名小吃店或飲料店，主要是為了逃漏稅。國民黨今天之所以膽敢霸王硬上弓，癥結在於憲法，虛擬的中國當作台灣人的緊箍兒，只要經過「微調」，「中華民國」頓時可以異幟為「中華人民共和國」。我們必須提醒一些民進黨人士，增修條文僅觸及國會改選、總統直選、以及中央政府體制，而國家領土的初步共識是「治權僅及台澎金馬」，那是虛與委蛇的權宜之計，豈可假戲真作、把雨鞋拿來當馬靴穿，自欺欺人、談甚麼「憲法共識」？

參考文獻

- 李宇欣、李欣芳、林曉雲，2014。〈偷渡課綱案，立委要蔣偉寧下台〉《自由時報》2月7日 (<http://news.ltn.com.tw/news/focus/paper/752232>) (2014/4/24)。
- 李欣芳、林曉雲，2014。〈課綱調整，民進黨六縣市抵制〉《自由時報》2月6日 (<http://news.ltn.com.tw/news/focus/paper/751921>) (2014/4/24)。
- 杜正勝，2014。〈舊格局中的教育新境界〉收於連萬億（編）《民進黨八年執政論文集——2000-2008》頁294-407。台北：新境界文教基金會。
- 杜正勝。2004。《新史學之路》。台北：三民書局。
- 林青莢，2005。《課程與權力運作：以高中歷史科課程綱要修訂為例》碩士論文。台北：台灣師範大學教育學系。
- 林曉雲，2014。〈立委 揭朱景鵬監軍，黑箱修改課綱案〉《自由時報》4月17日 (<http://m.ltn.com.tw/news/focus/paper/771483>) (2014/4/24)。
- 施正鋒，2003。〈台灣教科書中的國家認同——以國民小學社會課本為考察重心〉《台灣民族主義》頁175-207。台北：前衛出版社。
- 施正鋒，2007。〈原住民族的歷史重建〉《台灣那政治史》頁103-32。台北：翰蘆圖書。
- 陳其南。1987。《台灣的傳統中國社會》。台北：允晨文化。
- 陳奇祿。1981。《民族與文化》。台北：黎明文化。
- 黃昭堂。1998。《台灣那想那利斯文》。台北：前衛出版社。
- 鄒景雯，2014。〈課綱調整，課發會成員拒背書〉《自由時報》2月5日 (<http://news.ltn.com.tw/news/focus/paper/751689>) (2014/4/24)。
- Althusser, Louis. 1970. "Ideology and Ideological State Apparatuses." (<https://www.marxists.org/reference/archive/althusser/1970/ideology.htm>) (2014/4/23)
- Anyon, Jean. 1979. "Ideology and United States History Textbooks." *Harvard Educational Review*, Vol. 49, No. 3, pp. 361-86.
- Apple, Michael W. 1979. *Ideology and Curriculum*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Apple, Michael W. 1982. *Education and Power*. Boston: ARK Paperbacks.
- Apple, Michael W. 1988. *Teachers and Texts: A Political Economy of Class and Gender Relations in Education*. New York: Routledge.
- Apple, Michael W. 1993. *Official Knowledge: Democratic Education in A Conservative Age*. New York: Routledge.
- Apple, Michael W. 1996. *Cultural Politics and Education*. New York: Teachers College Press.
- Apple, Michael W., and Lois Weis., eds. 1983. *Ideology and Practice in Schooling*. Philadelphia: Temple University Press.
- Aronowitz, Stanley, and Henry A. Giroux. 1985. *Education under Siege: The Conservative, Liberal and Radical Debate over Schooling*. South Hadley,

- Mass.: Bergin & Garvey Publishers.
- Bernstein, Basil. 1971. *Class, Codes and Control*. London: Paladin.
- Bowles, Samuel, and Herbert Gintis. 1976. *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bourdieu, Pierre, and Jean-Claude Passeron. 1990. *Reproduction in Education, Society and Culture*, 2nd ed. London: Sage Publications.
- Cole, Elizabeth A. 2007a. "Transitional Justice and the Reform of History Education." *International Journal of Transitional Justice*, Vol. 1, pp. 115-37.
- Cole, Elizabeth A. 2007b. "Introduction: Reconciliation and History Education," in Elizabeth A. Cole, ed. *Teaching the Violent Past: History Education and Reconciliation*, pp. 11-28. Lanham, Md.: Rowman & Littlefield.
- Cole, Elizabeth A., and Judy Barsalou. 2006. "Unite or Divide? The Challenges of Teaching History in Societies Emerging from Violent Conflict." *United Institute of Peace*, .Special report, No. 163 (<http://www.mafhoum.com/press9/281C32.pdf>) (2014/4/23).
- Crawford, Keith. 2000. "Researching the Ideological and Political Role of the History Textbook: Issues and Methods." *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, Vol. 1, No. 1 (<https://centres.exeter.ac.uk/historyresource/journal1/Crawforded-kw.PDF>) (2014/4/23).
- Giroux, Henry A. 1981. *Ideology, Culture and the Process of Schooling*. Philadelphia: Temple University Press.
- Giroux, Henry A. 1983. *Theory and Resistance in Education: A Pedagogy for the Opposition*. London: Heinemann Educational Books.
- Gramsci, Antonio. 1971 (1999). *Selections from the Prison Notebooks*. Cambridge: Electric Books Co. (http://courses.justice.eku.edu/PLS330_Louis/docs/gramsci-prison-notebooks-vol1.pdf) (2014/4/24)
- Hargreaves, Andy. 1982. "Resistance and Relative Autonomy Theories: Problems of Distortion and Incoherence in Recent Marxist Analysis of Education." *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 3, No. 2, pp. 107-26.
- Holzner, Burkart, and John H. Mark. 1979. *Knowledge Application: The Knowledge System in Society*. Boston: Allyn & Bacon.
- Liston, Daniel P. 1984. "Have We Explained the Relationship between Curriculum and Capitalism? An Analysis of the Selective Tradition." *Educational Theory*, Vol. 34, No. 3, pp. 241-53.
- Lynch, Kathleen. 1988. "Reproduction in Education: An Elaboration of Current Neo-Marxist Models of Analysis." *British Journal of Education*, Vol. 9, No. 2,

pp. 151-68.

- McLaren, Peter. 1989. *Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education*. New York: Longman.
- McPherson, James. 2003. "Revisionist Historians." *Perspectives on History*, Vol. 4, No. 1 (<http://www.historians.org/publications-and-directories/perspectives-on-history/september-2003/revisionist-historians>) (2014/4/18)
- Pinarm, William F., and C. A. Bowers. 1992. "Politics of Curriculum: Origins, Controversies, and Significance of Critical Perspectives." *Review of Research in Education*, Vol. 18, pp. 163-90.
- Plato. n.d. "Those Who Tell the Stories Rule Society." *Goodreads* (<http://www.goodreads.com/quotes/20382-those-who-tell-the-stories-rule-society>) (2014/4/18).
- Strike, Kenneth A. 1989. *Liberal Justice and the Marxist Critique of Education: A Case Study of Conflicting Research Programs*. New York: Routledge.
- Sullivan, Alice. 2002. "Bourdieu and Education: How Useful Bourdieu's Theory for Researchers?" *Netherlands' Journal of Social Sciences*, Vol. 38, No. 2, pp. 144-66.
- Tønnesson, Stein. 1991. "History and National Identity in Scandinavia: The Contemporary Debate." (<http://www.cliostein.com/documents/1991/91%20lec%20doctor1.pdf>) (2014/4/23)
- Wessner, Dan. 2001. "Unjust History, Unwise Presentations: A 'Critical Oral History' of the American-Vietnam War." Paper presented at the International Studies Association 42nd Annual Convention. Chicago, February 20-24.
- Wexler, Philip. 1987. *Social Analysis of Education: After the New Sociology*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Wikipedia. 2014a. "Historical Revisionism." (http://en.wikipedia.org/wiki/Historical_revisionism) (2014/4/23)
- Wikipedia. 2014b. "Historical Revisionism (Negationism)." ([http://en.wikipedia.org/wiki/Historical_revisionism_\(negationism\)](http://en.wikipedia.org/wiki/Historical_revisionism_(negationism))) (2014/4/23)