

兩岸意識形態的「離」與「合」

——基于義務教育歷史教材的比較¹

高韻茹²·侯伸霖³

摘要

台灣問題是個相當複雜的問題。至今已分離有七十餘年，長期的分離導致中國與台灣之間出現一定程度的觀念差異，這些差異形成的原因有很多，教育是其中之一且影響最為深遠的一種。本文聚焦於中國與台灣在義務教育階段的差異，特別是教科書文本內容方面，通過比較中國與台灣在義務教育階段所使用的歷史教科書，以政治心理學的觀點，探討兩岸人民通過義務教育階段學習後態度形成的路徑以及認同上的差異，並在此基礎上客觀推測兩岸關係發展的可能性。研究發現中國與台灣自義務教育的制度、課綱與教科書都存有一定程度上的差異，側重的重點也不盡相同，再加上兩岸在政治、經濟與外交方面的刺激，使得兩岸人民在看待台灣問題上存有不同的認知。

关键词：台灣問題、政治心理學、態度、認同、義務教育

I. 前言

台灣問題至今已有七十餘年，從歷史角度來說，中華民國與中華人民共和國擁有相同的文化記憶，如春秋戰國的百家爭鳴、宋元明清的朝代更迭等；1948年國民政府撤退到台灣島後，中華民國（又稱「台灣」）與中華人民共和國（簡稱「中國」）逐漸地發展出各自的歷史記憶。表面上看似兩個不同的個體，實質上在語言、文化、風俗習慣等方面仍有著緊密聯繫，特別是在教育方面。在義務教育階段，中國學生對台灣地區（中國通常將台灣稱為台灣省）並不陌生，甚至對居住在中國南方，特別是沿海一帶（福建省或海南省）的中國居民來說，更是抱持著憧憬的「台灣情懷」；而台灣學生看待「中國」議題則有明顯的世代差異，對二十一世紀的台灣學生而言，台灣與中國之間並非等號，特別是近年來發生在台灣地區甚至是東亞政治局勢上的變化，使得台灣輿情在

面對「中國」或與「中國」有關的事件透露著負面的情感或抱持著負面態度。

新型冠狀病毒（簡稱「新冠病毒」）就是經典案例。2020年全球陷入新冠病毒疫情，這場全球性緊急公共衛生事件最早發現於中國湖北省武漢市的海鮮市場，最早台灣媒體將之稱作「武漢肺炎」，儘管在2020年2月世界衛生組織將之正式命名為「COVID-19」[1]，台灣媒體及台灣衛生福利部疾病管制署等官方機構仍使用「武漢肺炎」這個名詞。此外，2020年8月5日台灣教育部宣布開放所有國家、地區的「在學學位生」申請入境，同日傍晚教育部政務次長劉孟奇改口，暫不開放中國學位生來台，原因在於兩岸事務主管機關有不同意見，有待評估。根據台灣教育部統計，當前尚未來台的「在學學位生」約有一萬人，其中中國學生約有五千人[2]；故台灣教育部如此的作為難免有忽視學生受教育權與平等權的疑慮⁴。

相對於其他國家或地區，中國與台灣的官方語言皆為漢語且同為儒家文化圈，不論在商

業或教育等方面的交流對雙方而言都是具有優勢的，但在近些年來中國與台灣之間似乎隔著濃霧。本文以了解當代台灣問題的可能性因素為主旨，先是針對中國與台灣的義務教育相關材料進行分析，評估雙方對台灣問題的看法與觀點，並以政治心理學的視角，結合東亞局勢，觀察中國與台灣的人民在通過義務教育的學習後到「態度」形成的路徑。

II. 文獻回顧

中國與台灣對台灣問題的看法抑或是兩岸人民的看法，實則都逃不開「認同」(identity) 這個概念。認同在社會科學領域中也是很重要的課題，社會科學家認為認同的主要研究聚焦在對於「我」(me) 的形成，分析人與人之間的互動，形塑個體對自我的認知[3]。認同所牽涉的面向也相當廣泛，包含身份認同、族群認同、歷史認同、文化認同等多元化發展；從心理學角度來說，認同一詞通常被視同於「身份認同」，即認同對個體而言是個框架，個體只能在框架裡找尋自己的歸屬並進行判斷[4]，而自身究竟歸屬於哪個群體，這樣的群體很有可能是社區、團體、族群、民族、國家等[5]。

中國學界主要以「國家認同」為主要觀察點並集中於四個方面：國家認同與少數民族、國家認同與香港澳門、國家認同在高等教育中的體現、或其他國家對國家認同的建構。關於利用教科書來進行認同研究的則有利用文獻研究法、案例分析法以及課堂觀察法，結合皮亞傑 (Jean Piaget) 的認知發展理論、埃裏克森 (Eric.H.Erikson) 的人格發展階段理論、維果斯基 (Lev Vygotsky) 的最近發展區思想從理論上解釋了中學學生接受認同的理論依據，來解釋教材是如何將具體內容的整合建構轉化為文化認同[6]。最後對教學工作提出建議。換言之，通過義務教育教材來探討國家認同的研究幾乎沒有[7]，然而義務教育是形塑國家青年學子的重要環節，在義務教育階段培養良好的人

格、素養、對國家的認識是國家的重點之一，因此本文認為以義務教育教材作為研究材料是有其必要的。

台灣學界在探討兩岸的認同問題時，多聚焦於「族群認同」，對於台灣族群認同起源之討論，大致上是本省族群與外省族群的「省籍」作為區分，或是「原住民/閩南人/客家人/外省人」等四大族群來分類，研究核心在於族群間的「區別」(distinction) 是如何產生的？台灣學界多數認為台灣的族群分類（或分類想像）以及族群意識的產生，是從近代台灣的特殊歷史文化環境中發展出來的，特別是跟政治活動與背景有關。1970 年代台灣開始本土性的民主化運動，主要是本省人與外省人，台灣島內的族群對抗；1980 年代後期民進黨成立後，由於民進黨對於族群意識的論述，使得台灣的族群關係產生了層次上的變化，形成台灣民族主義(台灣意識)與中國民族主義(中國意識)的相對立階段[8]。

不論是國家認同或族群認同，實則皆無法脫離「認同」這個概念。本文主要是聚焦於「身份認同」，身份認同與國家認同或族群認同的差異在於，更注重個體對於「歸屬」的探索，也就是說，為什麼一個人會認為自己屬於這個群體而不是別的群體。對於族群間的區別是如何產生的這項問題，相較於國家認同或族群認同，身份認同應該更適合作答。

III. 訊息與態度

隨著科技的日新月異，資訊流通相當快速許多「名詞」也因此快速地流傳在世界各地。2014 年台灣在太陽花學運之後，「天然獨」這個名詞開始廣為流傳。該名詞最早由前民進黨立委林濁水提出類似的概念，其認為台獨份子應有老台獨、新台獨與不台獨三種類別，老台獨是在原先的國家教育受到刺激與心靈掙扎後，從「統」轉變為「獨」的一群人；新台獨與之不同之處在於他們是「天然成分」的「獨」。

爾後，其又在蔡英文總統創辦的想想論壇上更深入地探討新台獨，至此才產生了所謂的「天然獨」或「自然獨」的流行語[9]。從這個過程中，可以發現一個「名詞」需要經過一定的時間與過程才有可能被賦予多重意義。林濁水先生僅是針對台獨族群做探討，並提出自己對於新台獨群體的看法，之後才衍生出「天然獨」或「自然獨」，這樣的詞彙若單純地作為新興名詞，可解釋為中性詞匯；若涉及民族主義或不同政治立場的解讀，則有正面或負面的含義摻和其中。

一般來說，人類對自己所處的環境會有基本知識的理解，而基本知識的理解則是人類認知系統(cognitive system)的「產出(output)」。從心理學的角度，認知指的是對於訊息的接收、組織、運用的過程[10]。更精準的說法是，這些知識是在人類心理層面中的認知系統裡被組織而成的；信仰(belief)或態度(attitude)則尤被用作描述認知系統的構成要件(components)。舉例來說，通常提到鳥類會認為鳥類的特徵是翅膀、羽毛、喙等，此部分是人類在認知系統中得到對鳥類的基本知識理解程度；若延伸到信仰或態度層級則可能是鳥類利用翅膀在空中自在地飛行，因而將之賦予「自由」的形象，故提及鳥類時，慣與「自由」、「不受拘束」等意象聯想[11]。若受到其他訊息的干擾或刺激，基本知識的理解是會受到變化的。繼續以鳥類作為範例來說明，雞因符合翅膀、羽毛、喙等特徵，故雞是鳥類，但是，雞這個動物在演化過程中翅膀逐漸退化，並不需要如鴿子或老鷹般在天空中飛行的技能，儘管飛行是本能，但在現代基本沒看過雞像候鳥一樣會經過長距離的飛行前往南方躲避寒冬。

認知系統在接收訊息時，通常會生成認知分類(cognitive categories)，認知分類可以更有效地運作認知過程(cognitive process)。關於認知分類的形成基本上擺脫不了個人生活經驗，因此認知分類的形成原則有二：一是這個分類可以快速使知覺者(perceiver)去理解

所身處的環境或世界；一是人類可以利用這個分類在所身處的現實社會中生存[12]。舉例來說，居住在大都市所需的生活知識與居住在鄉下農村的生活知識是不同的。藉由分類來加速認知的形成在歸因理論(attribution theory)中所提到的捷思法(heuristics)也可以找到類似的途徑。捷思法是一種推論方法，也可以說是心理層面的捷徑，便於人類在理解周邊的人事物。捷思法有兩種—可能性捷思法(availability heuristic)與代表性捷思法(representative heuristic)。前者是指人們在預測或判斷事物的時候，通常是依據日常生活裡可簡單運用的資訊或過往經驗[13]；舉例來說，在預測2020年美國總統選舉時，會利用過往美國總統選舉的數據來預測。後者是指人們通常會把既有理解的事物特徵當作基準，藉此對其他事物進行判斷或預測[14]；如同先前提到的鳥類，看到翅膀、羽毛、喙等特徵便認定為鳥類。認知分類與捷思法不同之處在於，捷思法是一種推論，屬於人類在接觸事物時的「第一印象」，而認知分類並不是推論，而是所接收的訊息與生活經驗交互作用的結果；但不論認知分類或捷思法都有可能因為既有的經驗而忽略細節，如對醫師這個職業的印象是身穿白袍、帶著聽診器、在醫院任職，因此在醫院遇到符合上述特徵的人，便認為對方是醫師，但中醫部門的醫師並不一定帶著聽診器。

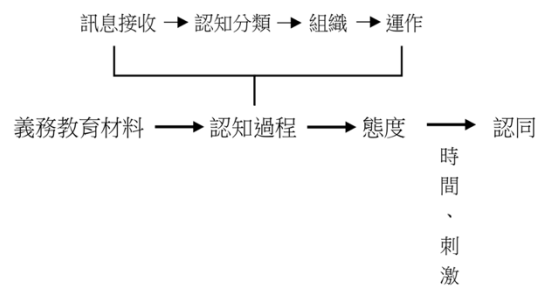
從另一個角度來看，學習的內容是經驗。康德(Immanuel Kant)在《純粹理性批判》這一著作中指出：「That all our knowledge begins with experience there can be no doubt.」[15]。在當前的義務教育模式下，無論是中國還是台灣學生的主要學習方式是重復與模仿，甚至可以認為，學習的本質就是在模仿和重復中掌握經驗。在實際的教學實踐過程中，即學生在教室聽講，由教師傳授課本上的知識，然後作業練習，教師批改講解，最後考試。在此過程中，學生們慣於模仿課本上的思維，經過不斷地重復記憶，直至某一知識點確實被記入個體的基

模 (schema)，與此同時，個體在「學習」的過程中放棄了「自我」，形成了「團體/群體 (group)」。此處的群體的概念源自于古斯塔夫·勒龐 (Gustave Le Bon) 著作《烏合之眾》：「聚集成群的人，他們的感情和思想全都采用同一個方向，他們自覺地個性消失了，形成了集體心理。」[16]。學生們聚集成群在教室裏，多數人注意力集中在老師所講授的內容，思想與感情也集中於此，個性消失，形成集體心理。此一群體也就演變成以老師為主導者，學生是其知識的接受者 (receiver)；而那些不跟從的人則會受到集體的排擠。這些不跟從者多是所謂的「差生」，因此，勒龐的論點在某種程度上也解釋了班級中一部分的同學受到排擠的原因。

然而，在形成群體之後，這一群體的目標就是模仿來自教科書上的思想。關於這一特點，勒龐又指出：「這種力量源自這樣一個事實，即從長遠看，不斷重復的說法會進入我們無意識的自我的深層區域，而我們的行為動機正是從這裏形成的。到了一定程度的時候，我們會忘記誰是那個不斷被重復的主張的作者，我們最終會對它深信不疑。」[17]。換而言之，教科書中的觀點或論點，在反復的學習過程中，會進入到個體意識的最深處，進而生成個體的態度，從而影響個體的行為。最經典的例子則是非希特勒莫屬。希特勒在反復地煽動民族仇恨的過程中，將自己塑造為民族英雄，在英、法的容忍之下占領蘇臺德地區，並為自己鍍上一層「民族英雄」的光輝，又以反復的宣傳攻勢使得他的思想成為每位德國人的思想。

本文的研究框架在於試圖找尋人民從義務教育的材料中習得的認知，在經過時間與環境的刺激後，態度可能產生的轉變。個體對於事物的態度並非一蹴而就，是經過一定時間與環境刺激的過程才逐漸成形。個體在義務教育時期接受義務教育課綱所編纂的材料，經過認知過程後產生對特定事物的基本認知，至義務教育完成階段，「態度」的生成僅屬於初步狀態，

並不明朗；義務教育階段結束後，個體因成長路徑的不同以及所身處的環境與知識訊息接受程度的不一，此階段的認知分類為了使個體有效地在所處環境中生存，對於環境的「敏感」程度增加，個體根據自己認定的某些特性，將自己與他人歸類到特定團體 (group) 之中，並據此劃分成包含自己所在的內團體 (in-group) 以及將自己排除的外團體 (out-group)，同時個體也利用所屬團體的屬性來確認自己是怎樣的人，稱之為社會認同 (social identity) [18]。前台灣立委林濁水在義務教育階段應是屬於國民黨政府主導的國家教育，受到環境的刺激與心靈掙扎後從「統」轉變為「獨」的一份子；以林濁水為例可知，義務教育課綱材料所生成的「態度」並不穩定，經過時間與環境的刺激才使得「態度」更明確。



圖一 研究框架[19]

IV. 義務教育的制度、課綱與教科書

在過去，教育可作為階級的分水嶺，皇族、貴族、神職人員才有機會接觸教育，平民百姓因家境貧困或務農需要，識字程度不高。義務教育這個概念最早源自於德國的馬丁路德 (Martin Luther)，其在 1530 年發表的《論送子女入學的責任》一文中提到國家應實行強迫義務教育的問題，並主張對拒絕配合義務教育的父母，政府應施以必要的處罰。路德所提倡的國家管理教育主張對德意志公共教育體系的建置有著深遠影響，16 世紀末德意志許多地方都建立了完整的公共教育體系，18 世紀初普魯

士國王威廉一世(Friedrich Wilhelm I)頒布『義務教育規定』,至18世紀中葉衍生為《普通義務教育法》。

本文從義務教育著手的原因在於,義務教育階段普遍是指小學與中學共9年的免費教育。針對接受義務教育的學生而言,他們在接收義務教育課綱的材料,在認知分類過程主要受到原生家庭與部分媒體影響,再加上受限於知識水平程度,此階段所生成的「態度」雖不穩定,但對個體的「態度」生成也可稱作基礎。相對地,成年人在認知分類過程會更加快速且鮮明,但是,成年人對於「新訊息」的接收因為針對特定事物已有基本認知,產生的反應也會比較強烈且複雜。本文旨在探討擁有相同文化記憶的中國與台灣,在20世紀中葉後對彼此的認知是否有變化,更藉由中國與台灣在義務教育制度與課綱方面,探討當代的中國與台灣如何看待彼此,近年來中國與台灣之間矛盾的可能性因素。

1. 義務教育制度

中國義務教育法制化是在1982年12月修正後通過的《中華人民共和國憲法》第19條與第46條的基礎上,於1986年7月正式施行《中華人民共和國義務教育法》;該法已經修正至今,分作總則、學生、學校、教師、教育教學、經費保障、法律責任、附則共8個章節。另一方面,台灣的義務教育則始於日治時期。二次世界大戰結束後,國民政府接收台灣,依據《中華民國憲法》第21條以及第158條至第167條,規定人民有受國民教育之權利與義務。1967年1月台灣教育部決定各地方政府接辦全部國軍子弟小學,並一律改為國民學校,同年7月行政院決議自明年秋季起,將國民教育延長為9年;1968年1月蔣介石總統頒布〈九年國民教育實施條例〉,教育部公布〈國民小學暫行課程標準〉以及〈國民中學暫行課程標準〉;同年9月9日全國國民中學舉行聯合開學典禮「九年國教」正式施行[20]。在1979年5月正

式施行的《國民教育法》中也明確地指出國民教育是建基於憲法之上,以及國民教育分為6年的國民小學教育與3年國民中學教育共二階段。相較於《國民教育法》對學制的明確規範,《中華人民共和國義務教育法》第2條國家實行九年義務教育制度。但對於學制卻無具體說明。

中國義務教育的學制有六三學制、五三學制、五四學制以及九年一貫制。六三學制起源於美國,北洋政府在建置學制時參考美國學制,建立「壬戌學制」,小學教育6年與中學教育3年;優點在於小學6年時間相對寬裕,利於學生身心健康發展,課程安排更為全面,學生基礎較為扎實[21]。五三學制則依據1951年10月中國中央人民政府政務院頒布《關於改革學制的決定》所確立,即小學教育5年,中學教育3年的制度,1952年正式實施,實行一年之後由於師資不足,大部分地區重新恢復六三學制。五四學制最早於1980年9月由北京育英學校率先實施,該學制是5年小學教育與4年中學教育;1989年原國家教育委員會提出推進五四學制改革實驗,才逐漸在中國地區全面推廣,但考量實行五四學制要從根本上改變教學教材、教學安排以及教學模式等問題,因而將確定學制的主動權下放給地方政府[22];優點在於能減輕中學學生負擔過重,輟學率高的弊端,舒緩學生因壓力過大引發厭學的情況,也使得中學教育可以更為充分地培養學生的德育、美育等,使學生能全面發展。九年一貫制是以小學與中學一體化的概念來消除小學教育與中學教育之間的隔閡,減少小學教育進入中學教育的升學壓力,優點在於能有系統地培養學生且優化學校資源配置;現在試行的學校多集中在北京與成都。除了五三學制以外,六三學制、五四學制、九年一貫制在中國各地都是採用的;台灣在1990年代開始推動教育改革,2001年9月試行九年一貫制,2004年9月全面實施。

2. 義務教育課綱

義務教育不論對中國或台灣來說，皆具有培養人民在德育、智育等全面發展之意義，而義務教育課綱作為義務教育教材之根本，所傳達的教育目的對懵懂的學生來說也是相當重要的。本文以中學教育的歷史教科書為基礎，通過文本分析法，聚焦於當前中國與台灣現行的歷史教科書對歷史的詮釋。因此，在正式分析教科書之前，將中國與台灣在現行課綱方面的宗旨與規劃進行簡單地梳理與介紹是有必要的。

中國為了執行《中華人民共和國義務教育法》，國家教委制定《九年義務教育全日制小學、初級中學課程計畫（試行）》，詳細羅列國小與國中課程計畫，自1993年秋季開始在中國各地實施。中國對小學生階段教育目標為初步具有愛祖國、愛人民、愛勞動、愛科學、愛社會主義（簡稱「五愛」）的思想情感，因而開設「思想品德」課程，以及為使小學生具有閱讀、書寫、表達、計算的基本知識和基本技能，設置語文、數學等基礎課程。對中學生階段教育目標以小學生階段教育為基礎，除了加強「五愛」的思想教育，初步了解辯證唯物主義、歷史唯物主義的基本觀點也相當重要，故而設置「思想政治」課程，使中學生能初步明確社會主義道德的基本準則、公民的權利和義務。此外，中學生階段課程新增外語、物理、化學、生物、歷史、地理、勞動技術等課程。值得一提的是，小學生階段的「勞動」課程目標在於，希望透過自我服務勞動、家務勞動、公益勞動和簡單的生產勞動，使小學生掌握基本勞動知識和技能；中學生階段「勞動技術」課程目標則是使學生掌握服務性勞動和工農業生產的基礎知識與基本技能，也可使學生掌握某些職業的基礎知識與技術[23]。

台灣為了迎接二十一世紀的來臨，教育部依據行政院核定的「教育改革行動方案」進行改革，現行國中與國小課程標準分別於1993年與1994年修正頒布，此後規劃六個階段來推動課程改革，稱作「國民中小學九年一貫課程

綱要」（簡稱「九年一貫課綱」）。在九年一貫課綱中課程設計理念以生活中心，學生身心能力之發展，尊重個性發展，激發個人潛能，培養民主素養，尊重多元文化價值，培養科學之能，適應現代生活需要而展開十個課程目標⁵。課程規劃方面，主要以個體發展、社會文化及自然環境等三個面向，延伸為語文、健康與體育、社會、藝術與人文、數學、自然與生活科技及綜合活動等七大學習領域；但學習領域並非等同於學科，各學習領域得依學生性向、社區需求及學校發展特色，彈性提供選修課程[24]。若將中國與台灣針對義務教育課綱進行比較，可發現中國的義務教育課綱具有中國社會主義特色，如強調「五愛」、勞動觀點等；台灣方面則強調適性發展，強調了解自己的身體、能力、情緒、需求與個性，並能表現個人特質，積極開發自己的潛能。此外，在九年一貫課綱後，台灣教育部在2014年11月公布「十二年國民基本教育課程綱要總綱」（簡稱「十二年國教」），並於2019年正式實施，因此又稱為「108課綱」⁶，該課綱在九年一貫課綱的基礎上，以全人教育的精神為出發點，願景是「成就每一個孩子—適性揚才、終身學習」以學生為學習主體；課程規劃的部分新增本土語文或新住民語文，並將自然與社活科技分開設置自然科學、科技兩門課程[25]。

表一 義務教育課綱比較[26]

	中國	台灣
國小科目	思想品德、語文、數學、自然、社會、音樂、美術、體育、勞動	語文、健康與體育、生活（僅一年級與二年級）、數學、綜合活動、體育、勞動
國中科目	思想政治、語文、數學、外語（英語、俄語、日語等）、物理、化學、生物、歷史、地理、音樂、美術、體育、勞動技術	社會、藝術與人文、自然與生活科技、英語（三年級至九年級）

3. 義務教育教科書

在經歷多次教育改革，中國與台灣皆進入教科書一綱多本的時代。中國方面，考量市占率、使用率與影響力而選取由北京人民教育出

版社所出版的教科書；北京人民教育出版社曾獨佔中國義務教育教科書市場，至今仍被視作傳遞官方知識的重要文本。台灣方面，則選用流通最廣且市占率最高的翰林、康軒、南一三家出版社的教科書。依據國中三年課程的學習比例來說，中國歷史教科書主要是中國史與世界史，比例為 2 比 1，即七年級與八年級的中國國中生在歷史課主要學習內容為中國史，九年級中國國中生則是世界史；台灣國中生三年歷史課程主要學習內容依序是台灣史、中國史、世界史。

首先，先從佔比較重的中國史進行比較分析。在中國史方面，中國教科書從史前文化到中華人民共和國的成立、抗美援朝、土地改革到建設中國特色社會主義、中國夢、科技成就等內容豐富且與時俱進；台灣方面的中國史多聚焦於中國古代史與近代史，關於中國近現代史的敘述只有中華人民共和國初期發展、文化大革命、改革開放。此外，在一些細節上關注的焦點也略有差異。

一是介紹中國史的「起點」不同。中國教科書第一個單元主題是史前時期，講述中國境內人類的活動，包含中國早期人類代表的北京人、原始農耕生活以及遠古傳說；除了展示中國歷史文化的淵遠流長，也紀錄著中華民族的起源。台灣教科書的第一單元主題是商周至隋唐時期的國家與社會，學習重點在於透過歷史資料理解商周至隋唐時期國家維繫政權的方式及其影響，以及不同時期的社會面貌與影響；側重於不同朝代政權特色與社會文化。

（中國教科書）

中國廣袤的大地，曾孕育早期的人類，北京人就是其中的典型代表。從北京人遺址的考古發掘中，我們可以看出早期人類的生產、生活情況，以及他們在進化過程中的特點。大約在一萬年前，中國境內的人類逐漸懂得了耕種農作物、飼養家畜、磨製工具和燒製陶器，開始

了定居的生活。距今約四五千年時，一些部落逐漸結成聯盟，並推出首領，傳說中的炎帝和皇帝就是這一時期的傑出代表，被後人尊奉為中華民族的人文始祖[27]。

（台灣教科書）

根據考古資料，東亞土地上最早的王權統治者是前 16 世紀的商朝，他們主要的統治地區在黃河流域的中下游，直到前 11 世紀被周朝取代[28]。

另一方面，台灣教科書上設有「巧思辯」的環節，旨在鼓勵師生間針對歷史問題的交流。在台灣教科書的第一單元中問及古代的「中國」與現代的「中國」是同一中國嗎？從教科書上的答覆可以看出教材編纂者期許中學生可以在看待問題時避免張冠李戴的情況發生，用古代的思維去理解古代的問題，用當代的視角去解讀當代的矛盾。如同近來越來越多學者提倡東亞文化論，以東亞自身的標準來評判東亞的文化，而非以西方的標準來作為世界統一的準則。

（台灣教科書）

歷史上的「中國」，其意義、範圍是變動的。因為不僅各個王朝分分合合是常有的事情，歷代王朝中央政府所控制的空間邊界，更是常常變化。由此可得知，我們在學習過去歷史的時候，不能簡單地以現代中國的疆界來看待歷史上的中國，但是也不能簡單地以歷史上的中國來看待現代的中國，才不會發生時空錯亂的問題[29]。

二是關於清朝末年到中華民國建立的過程。中國教科書的依序是洋務運動、甲午中日戰爭與瓜分中國狂潮、戊戌變法、抗擊八國聯軍、革命先行者孫中山、辛亥革命、中華民國的創

建；台灣教科書則是自強運動、甲午戰爭與瓜分危機、戊戌變法、庚子拳亂與八國聯軍、庚子後新政與立憲運動、革命運動與民國成立。在內患與外亂之下，清政府在軍事、教育、民生經濟方面發動改革，中國教科書稱之「洋務運動」，描述在洋務派官員的帶領下進行的改革；台灣教科書稱之「自強運動」。

（中國教科書）

第二次鴉片戰爭後，清朝統治集團內部一些比較開明的官員，主張利用西方先進技術強兵富國，維護清王朝的統治。這些官員被稱為「洋務派」。洋務派在中央以恭親王奕訢為代表，在地方以曾國藩、李鴻章、左宗棠、張之洞等人為代表。從 19 世紀 60 年代到 90 年代中期，他們掀起了一場旨在「自強」、「求富」的洋務運動。...洋務運動是中國歷史上第一次近代化運動。經過 30 多年的建設，中國近代化的軍事工業、民用企業、交通運輸等逐漸發展起來，在客觀上促進了中國民族資本主義的產生，對外國資本的入侵起到了一定的抵制作用。但由於洋務運動的根本目的是維護和鞏固清政府的統治，再加上其內部的腐敗和外國勢力的擠壓，它沒有使中國走向富強的道路[30]。

（台灣教科書）

鴉片戰爭後，有識之士提出「師夷長技以制夷」的想法，但未獲得重視。恭親王奕訢、曾國藩、左宗棠、李鴻章等官員在英法聯軍與太平天國等事件中，體認到西方的軍事優勢，逐漸推動許多建設，學習西方技術，後人稱為「自強運動」或「洋務運動」。...自強運動的目的是富國強兵，然而，由於領導者缺乏完整的規劃，由地方官員自行推動。加上守舊派的反對與阻撓，導致改革成效

有限。光緒二十一年(1895年)，中國於甲午戰爭中戰敗，證明自強運動未能達到預期的效果。自強運動雖未達到使中國富強的目標，但對日後中國發展仍有許多貢獻，...[31]。

除了洋務運動、戊戌變法之外，台灣教科書還提到了「庚子後新政」，又因為日本在日俄戰爭中打敗俄國，使中國朝野認為「立憲打敗了專制」，各地仕紳發動請願，要求清廷召開國會、制定憲法。1911年（宣統三年），清廷公布內閣名單，但多為皇親貴族，部分立憲派人士認為清廷並非誠心改革，遂而紛紛轉而支持革命[32]。

（台灣教科書）

八國聯軍與日俄戰爭的衝擊，迫使清廷再次進行改革，展開庚子後新政與立憲運動。八國聯軍後，慈禧太后為籠絡人心，同意推行改革，史稱「庚子後新政」。改革內容包括編練新軍、改革官制、提倡實業、建立新式學堂等。光緒三十一年(1905年)，清廷更下詔廢除科舉制度[33]。

中國教科書在八國聯軍後直接銜接革命先行者孫中山、辛亥革命、中華民國的建立，而關於清末革命運動，台灣教科書裡記載的內容有同盟會的成立、保路風潮與辛亥革命、民國成立；書中提及孫中山則以其本名「孫文」表示，對孫文的描述僅有四句：清末另一派主張以武力推翻清朝的革命黨，以孫文最為知名；孫文受甲午戰爭失利的刺激而組織興中會；改組為同盟會，推孫文為總理；1912年元旦在南京成立中華民國臨時政府，推選孫文為臨時大總統。中國教科書則從其早年的革命活動、同盟會與三民主義進行詳細的描述，原因在於展示中國共產黨人是孫中山革命事業的繼承者，以及凸顯中國的革命史觀。這點與中國教科書

在講述民國初期，記載多場抗戰內容的意圖雷同，皆是通過教科書論證革命的合法性。台灣教科書在敘述民國時期歷史時，承認中華人民共和國的存在的同时，強調中華民國的成就，維護自身的正統性。

在世界史方面，中國與台灣都將世界史設計於九年級階段學習，內容大同小異，但仍有些許差異。舉例來說，在九年級上學期，中國教科書提及古代日本（六世紀前的日本、大化革新、武士與武士集團）、馬克思主義誕生與國際工人運動（馬克斯與恩格斯、《共產黨宣言》、第一國際）；台灣教科書並未提及古代日本與馬克思主義等內容，而是補充了宗教改革（路德教派、喀爾文教派、英國國教派、耶穌會的改革）、科學革命（新工具的發明、新方法的使用、科學研究機構的成立、天文學、物理學）、啟蒙運動（理性原則、洛克天賦人權、伏爾泰言論自由、孟德斯鳩三權分立、盧梭主權在民、亞當斯密自由放任）以及維也納會議後的歐洲等內容。

另一方面，台灣的三個版本教材儘管差異不大，但經過比較後仍可發現各版本的特色。七年級上學期對台灣史的介紹中，翰林版教材介紹了晚清對台灣政策；康軒版教材則是在行政體系、經濟商業上著墨較多，特別的是記載「中法戰爭與台灣建省」的內容；南一版教材重視台灣原住民（起源與傳說、與外來者的互動、生活空間的變動）以及外來移民與社會的交融。在七年級下學期的課程中，翰林版教材重視當代社會問題，康軒版教材聚焦於抗爭議題（漢人抗日、原住民抗日），南一版教材更為強調基礎設施建設、產業發展的內容。八年級進入中國史階段，上學期的課程主要介紹中國史前文化與中國古代史，翰林版教材重視社會脈絡的變化，康軒版教材的類線性歷史特色相當清晰，南一版教材內容更為簡明扼要；下

學期的課程主要介紹中國近代史，翰林版教材僅在清末革命單元中提及「中華民國臨時政府成立」，且在中國內戰期間也未提及「國民政府」，具有迴避中華民國成立與國民政府的事蹟之疑慮；康軒版教材的內容更為聚焦，南一版教材在時代背景鋪陳較為完備，如庚子拳亂與八國聯軍後銜接庚子後新政與立憲運動。

總體而言，中國教科書並不特別突出台灣史，也不會單獨地講解某特定地區的歷史，與台灣相關的介紹多放在課後閱讀的部分，且多為自古以來中國對台灣的控制。對台灣的詳細介紹放在地理教科書且多為自然與人文的介紹，但是地理教科書中對台灣的稱呼為台灣省則傳達出一絲別樣的意味。從文本知識內容來看，中國與台灣對歷史事件的評價有著明顯的不同，以北伐戰爭之後的歷史為例。北伐戰爭之後中國教科書是「黨史」，即中國共產黨黨史，而台灣教科書是「國史」，即中華民國史，直到中華人民共和國成立之後，雖然講述了相同的歷史事件，但是評價的立場並不同。中國教科書的立場是社會主義建設過程中的成就與挫折，以及對社會主義的道路探索。而台灣教科書則是從另一個角度看待中國的社會主義建設。

從價值傾向來看，中國的教科書仍然有著較強的意識形態色彩，比如在中國近代史上對封建制度的批判比較強烈，著重介紹中國共產黨的統治與成就；世界史方面則特別介紹國際工人運動與馬克思主義的誕生的課程，而且傾向於以馬克思主義的角度看待歷史。台灣的教科書在台灣史教材方面著重以台灣為主體並切斷與中華民族之間的連結；中國史教材方面，特別是中華人民共和國成立之後的內容，雖並未過多著墨中國在外交與國際方面的發展，卻給予中國肯定且承認兩岸分治；意識形態上更傾向於自由民主且中立客觀陳述。

表二 義務教育歷史教科書摘要[34]

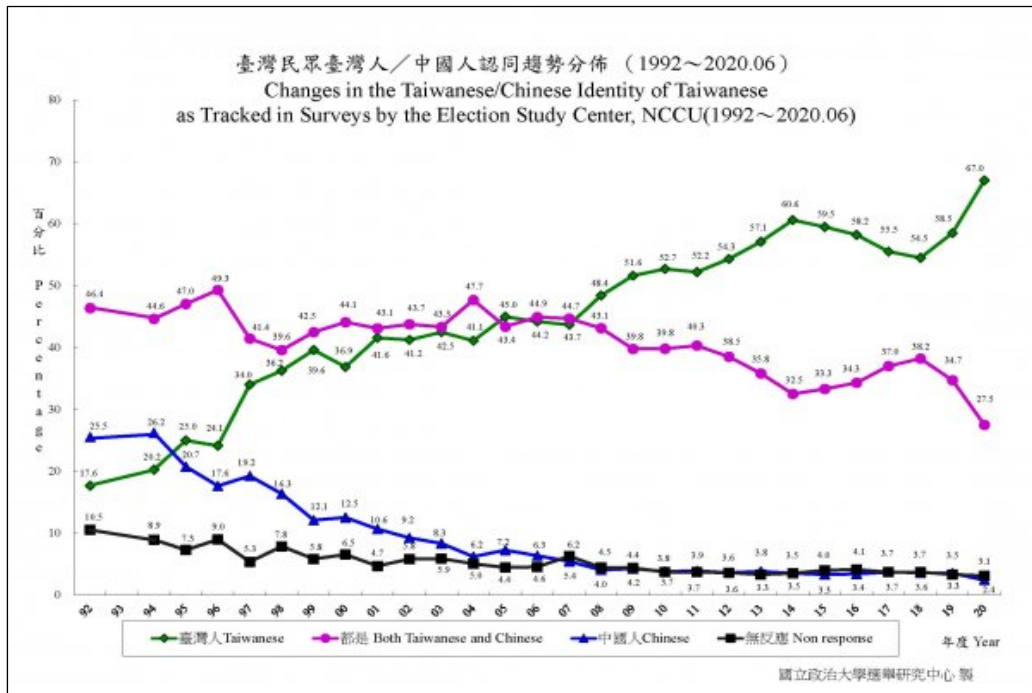
年級	版本	台灣		
	中國 北京人民教育版	翰林版	康軒版	南一版
七年級 上學期	1. 史前文化（北京人、半坡人）。 2. 炎黃傳說到魏晉南北朝。 3. 各王朝的經濟政治與文化科技等。	1. 台灣的史前文化與原住民傳說。 2. 大航海時代各方勢力在東亞、台灣的競爭（宗教、貿易等）。		
		晚清對台政策。	台灣行政體系變化、中法戰爭。	重視台灣原住民。
七年級 下學期	1. 隋朝至清朝初期。 2. 各王朝的經濟政治與文化科技等。	1. 殖民體制下的台灣建設。 2. 國民政府時期的台灣建設。 3. 台灣民主化、兩岸關係、當代台灣經濟。		
		當代社會問題。	重視抗爭議題。	基礎建設。
八年級 上學期	1. 兩次鴉片戰爭至中國內戰。 2. 中國土地改革、社經文教的變化。	1. 中國古代史：三皇五帝至明清時期。		
		重視社會變化的脈絡。	類線性歷史特色清晰。	內容簡明扼要。
八年級 下學期	1. 中華人民共和國成立、建設、改革。	1. 中國近代史：中西衝突、鴉片戰爭至中國改革開放。		
		迴避中華民國的成立與國民政府的事蹟。	內容集中性強。	時代背景鋪陳完備。
九年級 上學期	1. 古代埃及、兩河流域、印度。 2. 希臘、羅馬、基督教。 3. 中世紀西歐社會、拜占庭帝國。 4. 古代日本、阿拉伯帝國。 5. 文藝復興、大航海時代。 6. 英國的君主立憲、美國獨立、法國大革命、第一次工業革命、馬克思主義誕生。	1. 古文明：兩河流域（蘇美、巴比倫、加爾底亞）、地中海東岸（腓尼基、希伯來）、小亞細亞（西台）、伊朗高原（歐亞非三洲帝國）、埃及、印度。。 2. 希臘、羅馬、基督教。 3. 中世紀西歐社會、拜占庭帝國。 4. 伊斯蘭世界。 5. 文藝復興、大航海時代、宗教改革、科學革命、啟蒙運動。 6. 英國議會政治、美國獨立、法國大革命、工業革命、維也納會議後的歐洲。		
		1. 拉丁美洲獨立運動、建國運動（巴爾幹半島、德意志、義大利）、日本明治維新。 2. 新帝國主義、第一次世界大戰、亞洲民族復興運動、蘇聯共產政權。 3. 經濟大恐慌、歐洲極權政治、第二次世界大戰、聯合國。 4. 冷戰時期、區域危機與衝突、新興國家與第三世界。 5. 歐洲共產政權崩潰、區域統合（歐盟、東南亞國協、APEC、NAFTA）。 6. 全球化時代（大眾文化、多元文化）。		
九年級 下學期	1. 殖民地反抗鬥爭、俄國改革、美國內戰、日本維新。 2. 第二次工業革命、近代科學與文化。 3. 第一次世界大戰、列寧與十月革命、蘇維埃社會主義建設。 4. 亞拉非民族民主運動、羅斯福新政、法西斯國家。 5. 第二次世界大戰、冷戰、戰後資本主義變化、社會主義發展與挫敗。 6. 亞拉非國家發展、國際組織（UN 和 WTO）、冷戰後世界格局、現代社會（網路社會、婦女地位、生態與人口問題）。	1. 殖民地反抗鬥爭、俄國改革、美國內戰、日本維新。 2. 第二次工業革命、近代科學與文化。 3. 第一次世界大戰、列寧與十月革命、蘇維埃社會主義建設。 4. 亞拉非民族民主運動、羅斯福新政、法西斯國家。 5. 第二次世界大戰、冷戰、戰後資本主義變化、社會主義發展與挫敗。 6. 亞拉非國家發展、國際組織（UN 和 WTO）、冷戰後世界格局、現代社會（網路社會、婦女地位、生態與人口問題）。		

V. 態度與認同

在接收訊息後，經由認知過程會產生對一事物的基本認知與態度，此認知再經過時間與環境的刺激與影響，進而會生成較為穩定的「認同」。先前提到認知分類的原則之一，即藉由認知分類在所身處的現實社會中得以生存；此概念在社會認同理論中也適用。當個體認為自身所屬於某個團體（group）時，此處「團體」的概念變升級為一種「分類」，用來區分自己與他人的不同。一般來說，團體並不會為了個體成員而與其他團體發生衝突，團體與團體之間並無優劣之分；團體與個體的關係在於，個體作為團體成員會積極爭取或維持強烈的社會認同，團體成員會依據此社會認同來區分所屬團體與其他團體的差異，甚至是優劣，當團體成員認為目前所屬的團體無法滿足自己時，便脫離團體或加入新團體[35]。

1990 年代台灣進行一連串的教育改革，從以中國史、中國文化史為主的義務教育課綱轉

變為台灣史、中國史、外國史，授課時起比為 1: 1: 2。1996 年台灣史成為義務教育的重點內容，除了正視中華人民共和國在中國的實質統治，接受兩岸分治的事實，甚至也甚少提及「中華民族」一詞，教科書不再稱呼台灣人為中華民族；中國史的部分保留自遠古傳說至民國的線性敘述架構。不論台灣史或中國史，在義務教育教材的部分皆以類線性敘述方式陳述[36]，換言之，目前台灣義務教材提供兩種國族意識，即以台灣為主體的歷史意識及以中國為主體的歷史意識[37]。依據政治大學選舉研究中心的民意調查數據，1992 年至 1996 年認同自己是台灣人也是中國人者為多數；1997 年至 2007 年認同自己是台灣人 認同自己是台灣人也是中國人的兩個群體不分秋色，且認同自己是中國人者明顯減少；2008 年之後認同自己是台灣人者不斷增加，認同自己是台灣人也是中國人者儘管減少卻仍佔有一定的比例。這樣的現象可解釋為，目前在台灣，認同自己是台灣人的群體仍屬多數，但也有部分認為自己既是台灣人也是中國人。



圖二 台灣民眾台灣人/中國人認同趨勢分佈 (1992 年至 2020 年) [38]

對於台灣學生來說，經過義務教育的知識洗禮後，對兩種國族意識都有基本認知，再經過時空等因素影響下，在社會認同過程中可能產生以下幾種態度，這些態度又影響著台灣人的認同意識。1940年代中國爆發內戰，1949年國民政府撤退到台灣，至此揭開中國與台灣兩岸分治的局面。由於20世紀初期戰爭連連，中國與台灣皆屬於重新整頓的階段，又因資訊流通不便，對於外在環境的感知並不敏感，個體身處於這樣的環境下，積極彰顯所屬團體的優勢。1950年韓戰爆發，美國把台灣納入圍堵中共體制的一環並開始援助台灣，使得台灣經濟狀況明顯改善，位於台灣的國民政府認為自身屬於美國、英國等自由民主之列，又因視中國共產黨為異端，故認為自身屬於國民黨一員或認同國民黨的人，會貶低所屬團體以外的其他團體，以維持強烈的認同感，即「I型態度」。1960年代國民政府推動外匯改革、訂定「獎勵投資條例」、在高雄港設立加工出口區等政府政策，搭配越戰等國際有利因素以及大量工資低廉且素質高的勞動力，台灣經濟開始起飛，以勞力密集型出口產業為主。進入1970年代，國際上爆發兩次石油危機，與此同時，台灣正積極推動「十大建設」，面對馬來西亞、泰國、印尼等地區更低廉的勞力競爭，台灣在國際逆勢中促進產業升級；1979年政府頒訂「經濟建設十年計畫」，選定機械工業、電子資訊工業等「策略性工業」，並於1980年設置新竹科學工業園區。換而言之，在十大建設與經濟十年計畫的基礎上，資訊工業帶動台灣1980年代與1990年代經濟發展。與此同時，自1958年開始中國在大躍進與文化大革命等運動的衝擊下，經濟狀況並不樂觀；1978年改革開放後以市場經濟體制為主，1980年代廢除集體耕作、設立經濟特區、國有企業改革重組，整體處於農業和工業快速增長時期。對已發展至資訊工業的台灣而言，仍是領先於從重工業轉向輕工業的中國；在這樣的環境氛圍下，支持自身屬於台灣這個團體的人，會滿足於所屬團體給予的榮

譽感，也會積極推廣與維持認同感，也因為認為所屬團體優於其他團體，並不一定會批評其他團體，即「II型態度」。

1997年亞洲金融風暴與2000年美國網際網路泡沫危機皆使得台灣經濟受到嚴重衝擊，2001年出現了自戰後以來首次的負成長，使得台灣央行被迫以非常低的利率水平來挽救營建業與金融業，並設置「金融重建基金」(RTC)，使台灣經濟得以隨著全球經濟回溫逐漸恢復成長。與此同時的中國持續發展，2001年中國加入世界貿易組織，經濟高速增長；在此階段，中國與台灣之間的投資額度不斷攀升且貿易開放幅度擴大，台灣取消限制對中國投資產業類別、准許部分中國大陸觀光客來台、實施特定節日兩岸包機直航等經濟政策，中國與台灣之間形成友好且密集的經濟雙向循環。故此階段雖有感於非所屬團體勢力增強，卻不影響對所屬團體的認同感，仍然積極爭取與維持團體的認同感，同屬「II型態度」。2010年6月中國與台灣簽署兩岸ECFA，可謂兩岸經濟關係正常化與制度化的重要突破，在金融海嘯、歐債危機、通貨膨脹等國際因素，使得台灣經濟陷入瓶頸，經濟負成長，但因兩岸關係冷卻，儘管蔡英文政府推動前瞻基礎建設計畫，以及中美貿易戰與新冠疫情使資金轉移至台灣，但台灣經濟實則仍低迷。2010年之後，中國經濟增長雖明顯減速，在中國政府積極應對國內貧富差距與國外對人民幣的質疑等問題而全面建設之下，其經濟發展依舊氣勢如虹，現階段的中國屬於全方位的產業升級階段，包括中高端製造業、電子科技、人工智慧等產業。當所屬團體無法滿足自己，成員有可能會脫離團體、加入新的團體，也有可能為了繼續積極強調所屬團體的優點，而過分批評其他團體的缺點，即「III型態度」。舉例來說，2020年上半年新冠疫情爆發，中國採用封城政策搭配科學數據推動防疫，歷時2個月疫情得到有效控制，經濟復甦方面也有明顯成績，同樣也受到新冠疫情影響的台灣，卻有「中國釋放新冠病毒」等未

經證實且帶有污名意涵的訊息廣為流傳在台灣媒體網絡，亦忽略在 2020 年下半年開放邊境的國家向台灣通報的確診個案訊息。

表三 感知與態度四類型[39]

		台灣	
		強	弱
中國	強	II 型 (2000 年至 2010 年)	III 型 (2010 年至今)
	弱	II 型 (1960 年代末期至 2000 年)	I 型 (1949 年至 1960 年代初期)

VI. 結語

台灣問題是個歷史問題，如同日本與俄國的北方領土問題至今仍未有定論。關於台灣認同或中國認同，一直是台灣民意調查問卷中常見的題目，甚至在香港民意研究所的民意調查問卷中也存在類似的問題。從中國與台灣的義務教育制度、課綱與教科書進行分析，發現中國將中國式社會主義置入課綱，再搭配教科書將中國共產黨的歷史知識傳遞給學生，使學生群體產生對中國共產黨、中國的認同感；台灣的課綱是以「適性揚才、終身學習」為宗旨，教科書多以中立客觀的方式來敘述「敘述」歷史事件。但因為中國與台灣在兩岸分治以前擁有共同的歷史文化，故台灣學生除了台灣史與世界史之外，中國史也是必要學習的項目，這樣的安排使得台灣學生具有兩種國族意識，也因此台灣學生有可能會產生三種社會認同感——台灣人、中國人、兩者都是。經過長期的民意調查追蹤發現，「認同自己是台灣人」以及「認同自己是台灣人也是中國人」在台灣佔多數，「認同自己是中國人」的比例明顯地相對較少。會造成這樣的結果的原因有二，一是義務教育教科書使個體對事物產生認知，但並不一定會產生「態度」或「態度」並不穩定；也就是說，並不一定教科書中記載台灣原住民的傳說與發展，台灣學生就會立即對「台灣人」這個團體產生認同感，僅是理解台灣島最初在史前文化

時代就有台灣原住民存在。

二是政府當局與新聞媒體有助於深化個體對事物的「態度」。以 2014 年太陽花學運為例，學運發起主因是強行通過《海峽兩岸服務貿易協議》法案的審查，即程序正義的問題，但在媒體的傳播下則衍生為反中國、反國民黨、反民主、反自由貿易等訴求；也是在太陽花學運後，台灣社會出現「天然獨」這個名詞且迴響熱烈。至於政府當局與新聞媒體是如何深化「態度」，使之趨於穩定，屬於政治傳播學專業，非本文重心，但不可否認的是，在政府當局與新聞媒體的渲染下，再加上現今網絡的發達，個體在尋找所屬團體更加快速，甚至連假消息傳遞的速度也相當快速。至於個體對另一個體的感知，可以是依據對方的政治實力或經濟實力或各個方面的綜合實力，並非絕對實力；換而言之，當自身認為對方是友好的或具有威脅性，主要在於個體的主觀認知，並不一定是對方個體「確實」做了某種行為。而政府當局與新聞媒體就是利用這點來營造「氛圍」，加速個體尋找「合適」於自己的團體，也是助長個體對特定事物「態度」生成的一種方式。總體來說，對中國來說，對台灣的態度只有一種，即台灣是中國的一部分；而對台灣來說，對中國的態度則可能有三種（請參考表三）。

自 1949 年以來至今，中國與台灣之間不論是政治實力或經濟實力等各方面確實發生了變化，台灣人民因為對兩岸關係或東亞國際局勢的感知，因而產生不同的態度。相較於中國方面從 1949 年之後便沒有停止對台灣主權的聲索，台灣人民的態度則是從 I 型態度之下對中國主權的勢在必得，到 II 型態度之下中國與台灣和平共處，直至現在的 III 型態度之下台灣獨立傾向，根本原因可能在於台灣人民對兩岸各方面的實力或東亞局勢的不安所造成的。因而在觀念上通過義務教育教材來強化對台灣本土意識的宣導，實則亦是一種團體自我防衛策略，即是 III 型態度中所提及的一繼續積極強調所屬團體的優點。台灣島內同時也存在兩岸統一的

聲音，這則是選擇「脫離團體、加入新的團體」的現象，且這一類的聲音甚至有可能隨著中國權力的增強而增強。綜合國內政治與國際因素來看，短期間內要改變中國與台灣之間的關係較為困難，但相較於朝鮮與韓國，中國與台灣之間和平共處，共創經濟奇蹟並不是妄想。

注释*

- 1 河南師範大學博士科研啟動項目(5101079171137)。
- 2 河南師範大學政治與公共管理學院副教授，日本愛知大學中國研究科博士候選人。
- 3 河南師範大學法學博士。
- 4 2020年8月26日台灣教育部宣布開放所有境外學生來台就讀，包括中國學生。
- 5 一是增進自我了解，發展個人潛能；二是培養欣賞、表現、審美及創作能力；三是提升生涯規劃與終身學習能力；四是培養表達、溝通和分享的知能；五是發展尊重他人、關懷社會、增進團隊合作；六是促進文化學習與國際瞭解；七是增進規劃、組織與實踐的知能；八是運用科技與資訊的能力；九是激發主動探索和研究的的精神；十是培養獨立思考與解決問題的能力。
- 6 「十二年國民基本教育課程綱要總綱」於西元2019年正式實施，同年為中華民國108年，故又稱作「108課綱」。

***参考文献**

[1] BBC 中文網.肺炎疫情：世衛組織解釋正式命名新冠肺炎為「COVID-19」緣由 [EB/OL].<https://www.bbc.com/zhongwen/trad/world-51471935>,2020-02-12.

[2] 陳至中.境外生來台政策調整，陸生學位生暫

不 開 放

[EB/OL].<https://www.cna.com.tw/news/firstnews/202008055010.aspx>,2020-08-05.

[3] Karen A. Cerulo. Identity Construction: New Issues, New Directions[J]. *Annual Review of Sociology*,1997,23(1):385-409.

[4] Charles Taylor. *Source of the Self: The Making of Modern Identity*[M]. Cambridge University Press: New York,1989:3.

[5] 許志嘉.認同轉變：兩岸關係的結與解[J].*東亞研究*,2009,40(1):39-74.

[6] 石斌.初中歷史教學中的文化認同培養研究 [D].福建省:福建師範大學,2019.

[7] 程若微.初中歷史教學中的國家認同培養研究 [D].江西省:江西師範大學,2019.

[8] 鄭夙芬.族群、認同與總統選舉投票抉擇[J].*選舉研究*,2009,16(2):23-49.

[9] 林濁水.年輕世代的「自然獨」(一) [EB/OL].<https://www.thinkingtaiwan.com/content/2275>,2014-07-25.

[10] Bullock Alan, Oliver Stallybrass. *The Harper Dictionary of Modern Thought*[M]. Harper & Row: New York,1977:109.

[11] Cottam, Martha L., et al. *Introduction to Political Psychology*[M].New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. pp. 38-39., 2004:38.

[12] Rosch Eleanor. *Principles of Categorizations*[C]. *Cognition and Categorization*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates,1978.27-38.

[13] Tversky, A., D. Kahneman. Availability: A Heuristic for Judging Frequency and Probability[J]. *Cognitive Psychology*,1973,4: 207-232.

[14] Fiske, S., S. Taylor. *Social Cognition*. 2nd ed.[M]. McGrawHill: New York,1991.

[15] 康德.純粹理性批判[M].世界圖書出版公司:北京,2011:1.

- [16] 古斯塔夫·勒龐.烏合之眾:大眾心理研究[M].中央编译出版社:北京,2004:3.
- [17] 古斯塔夫·勒龐.烏合之眾:大眾心理研究[M].中央编译出版社:北京,2004:88.
- [18] Henri, Tajfel, John C. Turner. The Social Identity Theory of Intergroup Behavior[C]. Psychology of Intergroup Relations. Chicago: Nelson-Hall,1985.7-24.
- [19] 筆者自行繪製.
- [20] 林羿佑.輿論與九年國教之改革(1967-1981)——以《自立晚報》為中心[D].台北:台灣師範大學,2006.
- [21] 劉良初.我國義務教育階段兩種主要學制比較分析[J].邵陽學院學報(社會科學版),2006,5(1):103-105.
- [22] 劉良初.我國義務教育階段兩種主要學制比較分析[J].邵陽學院學報(社會科學版),2006,5(1):103-105.
- [23] 中華人民共和國國家教育委員會.九年義務教育全日制小學、初級中學課程計畫(試行)[EB/OL].<http://www.ruiwen.com/news/1487.htm>, 2017-10-23.
- [24] 台灣教育部.九年一貫課程綱要[EB/OL].<https://cim.moe.edu.tw/Guidline/index.aspx?sid=9>,2015-12-31.
- [25] 台灣教育部.十二年國教課程綱要[EB/OL].<https://cim.moe.edu.tw/Guidline/index.aspx?sid=11>,2015-12-31.
- [26] 筆者整理繪製.
- [27] 課程教材研究所歷史課程教材研究開發中心.中國歷史 七年級 上冊[M].人民教育出版社:北京,2016:1.
- [28] 歐陽鍾玲等.社会課本二上[M].南一書局出版社:台北,2020:80.
- [29] 歐陽鍾玲等.社会課本二上[M].南一書局出版社:台北,2020:81.
- [30] 課程教材研究所歷史課程教材研究開發中心.中國歷史 八年級 上冊[M].人民教育出版社:北京,2016:20-22.
- [31] 王秋原等.社会課本二下[M].南一書局出版社:台北,2020:96-99.
- [32] 王秋原等.社会課本二下[M].南一書局出版社:台北,2020:109.
- [33] 王秋原等.社会課本二下[M].南一書局出版社:台北,2020:109.
- [34] 筆者整理繪製.
- [35] Cottam, Martha L., et al. Introduction to Political Psychology[M].New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. pp. 38-39., 2004:45-46.
- [36] 宋佩芬、張韞曦.台灣史的詮釋轉變——國足歷史與國族認同教育的省思[J].教育科學研究期刊,2010,55(3):123-150.
- [37] 宋佩芬、陳俊傑.國中教科書之中國史敘述變動[J].教科書研究,2015,8(1):1-31.
- [38] 台灣政治大學選舉研究中心.臺灣民眾臺灣人/中國人認同趨勢分佈(1992年06月~2020年06月)[EB/OL].<https://esc.nccu.edu.tw/PageDoc/Detail?fid=7804&id=6960>,2020-07-03.
- [39] 筆者自行繪製.