

文化資產教育與博物館

Heritage Education and Museums

江明親¹ Min-Chin Chiang

國立臺北藝術大學建築與文化資產研究所
Graduate Institute of Architecture and Cultural Heritage,
Taipei National University of the Arts

摘要

2014年臺灣的《文化資產保存法修正草案》中首度將「文化資產保存教育」納入中央政府法規。而歐美各國亦早已於90年代廣泛討論文化資產教育之議題，歐盟並於近年內陸續完成文化資產教育的政策與研究計畫。文化資產教育（Heritage Education）看似簡單易懂，然而當運用在言談中，往往涵蓋分歧甚或可能相互衝突的認知。究竟文化資產教育是什麼？和歷史教育有什麼不同？而臺灣90年代以來發展的鄉土教育，和文化資產教育指涉的內涵是一致的嗎？究竟文化資產教育在變動快速的當代社會中應該扮演什麼角色？而作為社會教育及文化資產最相關的文化機制之一環的博物館又應該如何應對前述文化資產教育的發展和需求？

關鍵字：文化資產教育、遺產教育、博物館、公民教育、鄉土教育

Abstract

In Taiwan, education regarding cultural heritage preservation was first included as part of central government laws and regulations when an amendment to the Cultural Heritage Preservation Act was announced in 2014. However, a number of Euro-American countries had already begun the discussion on cultural heritage education in the 1990s. For example, the Council of Europe has gradually established policies and research projects on this subject in recent years. The term 'heritage education' may sound straightforward enough, but when people apply this term in discussion their perception of this term may cause them to refer to different or even conflicting concepts. What is heritage education anyway? How is it different to historical teaching? Is the content of local culture education, which was started in the 1990s in Taiwan, consistent with the current concept of 'heritage education'? In our fast-changing contemporary society, what kind of role should heritage education play? How can a museum, the most relevant party within the macro-environment of social education and cultural heritage, address the development and demands for heritage education?

Keywords: heritage education, museum, historical teaching, civic education, local culture education

¹ 國立臺北藝術大學建築與文化資產研究所助理教授

壹、前言

1990年代，無論歐洲或臺灣同樣出現文化遺產的熱潮，前者是在冷戰結束，共產政權逐一解體的衝擊下，由歐洲理事會主導將文化遺產作為化解族群紛爭、自多元文化中取得歐洲認同的政策方針，啟動培養歐洲公民的文化資產教育計畫；而同樣在後冷戰結構下的臺灣，歷經長期禁錮的戒嚴時期，於此時重新建立斷裂已久的人與土地的關聯。1990年代以來的二十年，可謂臺灣的「地方時代」，中央政府推動社區總體營造政策，縣市政府開辦博物館、舉行各種文化節慶，各地方文史工作室蓬勃發展，文化保存得到前所未有的關注。1993年，鄉土教學活動正式納入小學課程，1994年頒布「國民中學課程標準」，使中學生需修習鄉土藝術活動等課程，2003年更頒訂「教育部補助直轄市縣（市）推動國民中小學鄉土教育要點」。總體而言，無論歐洲理事會的「遺產教育」（Heritage Education）或者臺灣90年代以來的「鄉土教育」，皆期待透過身邊的環境、人的生活與文化累積的物質紋理，讓新的世代得以更理解、貼近家園社群而產生共感，尊重多元文化，並且以此延展而與更廣大的世界連結，培育具有社會關懷和行動力的公民。同時，兩者在教學方法上皆強調跨專業領域的合作，尤其身為文化資產守護與詮釋機制的博物館更是扮演教育的核心角色。

距離鄉土教育啟動超過二十年，離文化資產保存法的發布施行也已邁入第四個十年，2014年，

《文化資產保存法修正草案》中首度含括「文化資產保存教育」²，而傳統藝術文化資產亦將納入十二年國民基本教育藝術領域課程綱要³。於此關鍵階段，應得檢視文化資產教育的內涵並了解他國發展狀況，以作為規劃推動的參考。本文並將以黃金博物館為例，討論博物館作為文化資產教育機構的潛力和挑戰。

貳、文化資產教育（Heritage Education）⁴的定義與內涵

文化資產教育的定義多元，參考1980年代晚期至90年代初期，美國歷史保存信託（The National Trust for Historic Preservation）對於文化資產教育的定義，大約如Kathleen Hunter(1988)所言，文化資產教育為「一種認識歷史和文化之教與學的方法，此方法將自物質文化與人文居住環境所獲得的資訊作為教學的主要資源」⁵Hunter在1992年發表的報告中，將上述定義作更完整的延展：「[...]此方法藉由自然與居住環境、物質文化、口述歷史、社區工作、音樂、舞蹈、文獻等所獲得的資訊，幫助我們認識我們的在地遺產，並且使我們和其他文化、區域、國家以及全世界產生連結」（Lambert 1996）。上述定義不認為文化資產教育應該被作為一項教學的主題（subject），而應該視為方法（approach），幫助歷史文化主題的學習。文化資產可作為一種更為活潑感性的方式，透過就在身邊的建築、可見的物件、人群的生活記憶等，拉近年

² 修正條文第11條：「為實施文化資產保存教育，主管機關應協調各級教育主管機關督導各級學校於相關課程中為之。」參考行政院官方網站：<http://www.cy.gov.tw/>（2015年6月9日連結）

³ 「適逢十二年國民基本教育課程綱要藝術領域的編擬與制定，藝術領域的內涵與教學不宜侷限於西方藝術內容與表現形式。衡量世界趨勢以及鄉土教育成果，將傳統藝術文化資產的守護觀念以及藝術核心價值，依學習階段分別融入學習表現與課程內容，引導教材編輯，讓孩子可以透過欣賞與體驗臺灣多元傳統藝術文化資產的表現形式及核心價值，培育人文關懷，社會參與及公民美學的涵養。」引自文化部文化資產局（2015），《傳藝再生入課綱，學習多元展新傳說帖》，頁10。

⁴ 本文的「文化資產教育」係譯自Heritage Education，並依我國法定名稱而訂，以探討在我國教育文化情境脈絡中實踐之可能性。Heritage Education原譯為「遺產教育」，涵蓋文化、自然、法定遺產、在地社群認同的遺產等廣泛面向，本文之「文化資產教育」以文化性資產為主，含括法定文化資產以及雖不具法定身分，然具有文化資產教育價值之各類項。論及歐美等國情境時，「遺產教育」與「文化資產教育」並用，而專指我國脈絡時以「文化資產教育」為主。

⁵ 作者自譯，原文為：Heritage education is an approach to teaching and learning about history and culture that uses information available from the material culture and the human and built environments as primary instructional resources (Hunter, 1988)。

輕世代與過去的距離，產生共感和連結。此定義的文化資產教育形式主要仍是以實地參訪文化資產以輔助歷史文化知識的吸收、建立情感的連結為主，進而產生守護的動機。

文化資產教育亦是 90 年代前後歐盟各國討論教育政策議題時關注的焦點，歐洲理事會 1998 年的政策建議，將文化資產教育定義為：「一種植基於文化資產的教學方法，融合積極主動的教育方法、跨學科教學法，在教育與文化領域間形成合作關係，並且運用最多樣的表現與溝通模式」⁶。由此定義來看，文化資產教育以文化資產作為教育資源，其教學特質在於「表現性」（performative）以及「跨域性」。前者基於文化資產包含有形、無形，得以觸發五感等豐富的素質，當代並已發展出各種詮釋手法，使運用文化資產的教育方式較為活潑多元；而後者則強調文化資產教育並非一門學科，而是能夠融合於各個學科中的教學方法，例如常見的歷史和地理教學融合建築和自然文化資產，美術教學融合傳統藝術等，甚至數學、天文學等亦可運用文化資產為教學資源。

Tim Copeland 在 2005 年歐盟委託的研究案中⁷，更進一步提出文化資產教育方法的三個層面：(1) 關於文化資產的教育（Education about Heritage）；(2) 透過文化資產的教育（Education through Heritage）；(3) 以文化資產為目的的教育（Education for Heritage），分別說明如下：

- (1) 關於文化資產的教育（Education about Heritage）：將認知能力應用於特定的文化資產範疇與地理空間，亦即對於文化資產項目本身的認識。
- (2) 透過文化資產的教育（Education through

Heritage）：運用認知與情意能力於特定的文化資產範疇與地理空間—亦即將文化資產作為跨學科（cross-curricular）的媒介，例如透過文化資產學習天文學和數學等；而同時間，跨學科的學習也能夠幫助學習者認識文化資產本身。

- (3) 以文化資產為目的的教育（Education for Heritage）：在特定地理空間範疇中運用認知、情意及行動導向的能力。學習者不僅能夠更為多元的與文化資產產生互動，發展保存管理策略，並且與自身的文化背景產生連結，甚而與其他人分享。

而在「遺產教育與公民權」（Heritage Education and Citizenship）一文中，Copeland（2004）亦指出遺產教育的意涵：

1. 遺產教育並非單一學科，而是一種教育的類型。
2. 使用跨文化的方法，希望使學生能夠認識並欣賞物質與非物質的文化資產，以達到：
 - (1) 能夠指認不同規模範圍（scale）內的文化資產，例如在地的文化資產有哪些，屬於國家的有哪些，世界上其他地區有什麼樣的文化資產；
 - (2) 能夠發掘不同人群之文化遺產的相似性，也能夠尊重和悅納其不同之處；
 - (3) 因而能夠反擊種族主義、仇外、暴力、激進的國族主義以及不寬容。
3. 而由於文化資產教育並非學科而是方法，因此必須運用各種不同的學科方法和專業：
 - (1) 文化資產教育本質上是建構式的，植基於原始資料和一手經驗以提出問題並進而解決問題。而其進行方式經常是合作式的活動，所以是社會建構式的；

- (2) 是一個動態的過程，因此是終身學習的；
- (3) 對於各種學科課程的發展有所幫助。

上述幾個定義，文化資產教育皆不被認為是一「學科」（subject），而是一種「類型」（type）或「教學方法」（approach）。第一個定義將文化資產教育視為歷史文化教學的輔助方法，歐盟於 1998 年的定義較其擴大並強調文化資產運用於教育上的豐富表現性。Copeland 則延續歐盟透過文化資產教育以養成歐盟公民的政策目標，分析文化資產教育與公民教育的構面，以及兩者在概念上的連結與學校教育內實踐的可能性。在教育現場，文化遺產提供的是第一手的接觸，立體的經驗，因此對於該遺產是怎麼被選擇成為文化資產的、誰決定的、決定的過程、目前面對的問題、可以怎麼解決等作討論，亦是公民教育中批判思辨與解決問題能力的培養。

參、歐盟與荷蘭文化資產教育的發展

1989 年起，歐洲政策建議（Recommendation）第 R (98)5 號議案為歐洲理事會（Council of Europe）正式通過，並以「歐洲遺產課程」（European Heritage Classes）計畫為首，開始推動一系列遺產教育計畫（Branchesi 2007）。此實反映後冷戰情勢的轉變和軍事衝突、歐盟範圍的調整和內部的人口與移民問題。歐洲各國面對殖民時期延續的移民與族群問題，歐盟亦面臨建立歐洲共同認同的焦慮：如何透過文化遺產「異中求同」，並且在相互理解彼此的族群文化中尋求對話與融合，遺產教育成為關注。1993 年歐洲理事會之維也納高峰會各國領袖共同宣布追求和平與人權，1995 年即於布魯塞爾舉行「文化遺產及其教育意涵：寬

容、好公民以及社會融合的一項驅動力」座談會（Council of Europe 1998），分享討論各國實行上述歐洲文化遺產課程計畫的經驗和所獲，而文化資產作為一種方法，輔助歐盟的年輕世代學習成為歐盟的好公民，亦即尊重人權與文化多樣性，並且有助於社會融合。2004 年非政府組織 Europa Nostra 在歐盟支持下舉辦的「遺產與教育：歐洲觀點」論壇亦延續其方向，尤其就同年歐盟於海牙之政府層研討會「文化與學校：跨歐盟藝術與遺產教育政策」（Culture and Schools: Policies for Arts and Heritage Education across the European Union）所觸及的議題，提供民間的觀點。而遺產教育受到焦點關注，與荷蘭擔任 2004 年歐盟主席國有密切關係。荷蘭自 1990 年代起即意識到遺產教育與歷史教育的關係，並於 2006 年正式將文化遺產相關機構如博物館和保存組織等納入其國民教育歷史課綱的配合教學資源，亦希望將此經驗在歐盟各國推動。

1986 年荷蘭修訂中學課程，將學生的生活環境（living environment）列為各科教學的義務，希望導引其更為認識身邊的自然和文化環境，以進一步了解相關物件和現象。這樣的目標也同樣含括於 1998 和 2006 年的初等和中等教育課程修訂中，而這兩次修訂直接明確指涉「遺產」（heritage）（Savenije 2014, 12）。尤其 1996 年起荷蘭政府的「文化與學校」（culture en school）政策正式啟動後，許多政府部門特別強調融合遺產於教育中，成為學校與博物館合作的動機，多項博物館和文化資產場址被列為歷史綱要各子題的配合單位。

2011 年，荷蘭學者對於文化資產教育的定義與上述並無太大差異，然而其在當代社會所面對的挑戰和衍生議題更為多元：一動態（dynamic）的定義更為強調。而當文化資產被納入正式學校教

⁶ 作者自譯，原文為：“‘heritage education’ means a teaching approach based on cultural heritage, incorporating active educational methods, cross-curricular approaches, a partnership between the fields of education and culture and employing the widest variety of modes of communication and expression.” (Recommendation No. R (98)5 of the Committee of Ministers to member states concerning heritage education)

⁷ 研究案名稱為：European democratic citizenship, heritage education and identity.

育課程時，如何在課堂裡回應文化資產所帶來的多元議題，成為挑戰（Van Boxtel, Klein and Snoep 2011）。不可諱言，上述對於文化資產教育的政策關注多半基於認同的建構，如歐盟對於歐洲認同—共享的歷史文化的強調。然而經過近三十年的討論，文化遺產的概念意涵早非靜態、單一：「文化遺產是動態的文化過程（cultural process）」、「文化遺產是現在的過去（the present past）」等已是當代研究者共同分享的前提。在此前提下，文化遺產皆是為現在服務，並且都牽涉到「選擇」的問題：誰選擇何者可列入值得保存？誰決定要呈現哪個過去、強調誰的認同？因此當政策制定者擬定歷史文化教育政策時，已不可能大大方方的強調乾淨單一的民族認同。荷蘭學者提出文化資產進入教育現場所面對的兩大挑戰：如何平衡認同（共同性的建立）和多樣性的需求；以及如何在融入過去和保持一點距離客觀看待過去間找到平衡。後者涉及文化遺產發展過程以來，歐洲傳統學界對於文化遺產的不信任態度。

肆、文化資產教育（Heritage Education）、歷史教育（Historical Teaching）與公民教育

「『歷史』和『遺產』以前被認為是對立的。在今天，很多人在討論歷史文化的時候，反而對於歷史再現的複雜多樣和兩個『領域』間的銜接比較有興趣。如果所謂的對立真的存在於教育脈絡中，那可能會導致『歷史教學』（historical teaching）和『遺產教育』（heritage education）之間—人為的（artificial）—區別：

—教室裡的歷史教學所教的過去是一連串原因和結果組成的抽象過程，而遺產教育所呈現的過去是人的故事的蓄積；

—歷史教室中使用教科書，而遺產教學則使用物質與非物質的過去集合；

—歷史教學鼓勵知識的延伸以及理性思辨，而遺產教育鼓勵過去的經驗和認同的發展。」（Klein 2011: 15）

荷蘭的歷史教學目標強調的是歷史學的方法與看待歷史的態度，前者為學習運用歷史學的方法以分析解決問題，後者則為學習以客觀批判的角度對於議題進行思辨。在這樣的教學前提下，文化資產教育往往顯得太過於感情用事，因此在文化資產納入歷史教學的過程中不乏質疑的聲音。如引文所示，一般認為文化遺產能夠牽動的是屬於人／人群故事與記憶的內容，因此比較引人入勝，同時牽動個人情感甚至導引情緒，運用於教育上較具表現性。如此一來，有其優點亦有潛在危機，優點在於較為活潑、能夠引發學習興趣，並且激起認同和守護的意願；但也同時，若某一過去的主觀認同和情感依附過於強烈，也可能對其他的多元認知和思辨產生排斥。然而在持續討論後，許多教育者能夠理解和認同歷史教學與文化資產教育相互援用的可行性和必然重疊性，但也因而時時保持警戒在教學現場尋求平衡，以更計畫性的方式運用文化資產資源。尤其在「困難的遺產」（difficult heritage）的教學方面（Van Boxtel, Klein and Snoep, 2011）。

除了運用於歷史教學，許多研究者亦關切文化資產教育與公民教育的關係，Tim Copeland（2004：71）提及遺產教育與民主公民教育之關係為：

1. 公民權包含對於文化資產的權利與責任；
2. 文化資產提供公民權一個文化的向度，（使學習者）：
 - (1) 對於當代的議題能夠理解，而此理解來自於不同文化的過去之相關經驗和知識；

- (2) 能夠切實理解每個人群的文化需求，以及如何以社會與族群平等思考其意涵；
- (3) 能夠了解在一個民主社會中，衝突的原因和可能的解決方法；
- (4) 能否對於文化資產決定過程有一批判性的認知；
- (5) 了解文化資產的價值和倫理觀如何影響人群的決定與行動；
- (6) 進而能夠發展出自身關於文化議題，以及這些議題如何影響政治、經濟和環境議題的理性觀點。

就此而言，文化遺產與公民教育是相互涵構的，文化遺產教育不僅只具有親近性，使學習者能夠「直觸」（touch）過去，感覺自己與過去的連結，在 Copeland 的討論中呈現幾個觀點：（1）理想的文化遺產教育還要能夠提供觀看的距離，讓文化遺產的接觸經驗是思辨的，也是包容參與的（inclusive），其教學並非單向知識傳遞，而是多元觀點的，學習者也參與其中的。（2）文化遺產必然是現在中心的，對文化遺產所代表的貫時性軌跡越了解，我們越能夠理解當代現象的緣由和發展脈絡，也能夠越了解看似不合理的文化現象有其原因，進而發展包容的態度和思辨的應對方法。

伍、博物館、文化資產教育與「困難的遺產」：黃金博物館的角色

博物館是文化遺產的保存守護機構，同時也因為具備詮釋的角色和任務，一則使過去和現在得以在特定空間範疇相遇，產生連續性（continuity）感受；二則亦提供觀看的距離，透過教育材料的設計，衍生思辨的可能性，因此博物館是學校進行文化資產教育最重要的合作夥伴。而黃金博物館區域性文化資產保存的特性，使其教育角色的獨特性更為凸顯。

黃金博物館位於新北市瑞芳區的金瓜石，於 2004 年開館，正值臺灣文化與在地意識蓬勃發展的時期，亦是民間和公部門共同投入文化資產保存的關鍵階段。1982 年《文化資產保存法》公告施行，1990 年代以來中央政府啟動社區總體營造政策，文化建設委員會推動地方文化館及世界遺產潛力點等計畫，金瓜石地區皆獲得補助。黃金博物館的發展理念，正反映了 1990 年代以來，文化保存與社區參與的脈絡。2004 年開館之初，以黃金博物園區為名，強調區域型態的「生活環境博物館」（或譯生態博物館，原文為 ecomuseum）理念，非屬一名一館之傳統博物館思維。此源於規劃顧問團隊的日本專業背景之影響，轉譯 1970 年代法國 ecomuseum 之概念，將其詮釋為文化資產（heritage）、社群（community）及博物館（museum）之三重複合模組。黃金博物園區發展計畫，正是文化資產保存（修舊如舊）、社群參與和生活文化以及以博物館經營作為保存發展策略的落實。因此，在發展主軸上，黃金博物館始終是區域文化資產的守護者和教育者。

「生活環境博物館」的規劃理念，也闡明黃金博物館有別於其他博物館的最重要特性——其守護的是「活的」(living)文化資產。博物園區的核心發展範圍內仍是居民活動的場域，郵局、警察局位在其中，居住聚落亦在咫尺。黃金博物館最吸引人的風味，在於日治時代就留存的紅磚牆、階梯、老樹以及穿越其中感受到的時間感。在這裡，處處能與過去相遇，這正是文化資產教育研究者所提到文化資產經驗的兩大質素：「連續性」(continuity)與「情感的介入」(emotional engagement) (Savenije 2014)——在這裡，過去與當下同時存在，使人直接體會到當下的我與過去的連結，這正是過去臺灣人始終斷裂的「歷史感」；而與物、與人的體驗，給予和「過去」直接接觸的親近感受，亦能夠激起情感的投入，提高學習和參與的動機。也因此，黃金博物館所守護的文化資產，不僅僅是被指定、登錄的法定文化資產，或者修復後作為詮釋教育導引的各館舍，也包含區域內的生活紋理，生活紋理和時間感越而減損，博物館的獨特性即越而消失。

此外，黃金博物館極為難得的保有、並置不同歷史階段的物質紋理，是發展多元文化教育的極佳場域。金瓜石地區主要發展自日本殖民時期(1895-1945)，是殖民政府極力經營的金礦產區。戰後礦業資產由國民政府國營企業接收，在銅礦生產方面亦為可觀。殖民時期以來逐步興築的礦業建築和相依發展的聚落型態，並且因為始終由國營企業管控，土地皆為國有，聚落紋理改變有限，物質和景觀風貌仍舊維持其完整性。也即因此，其文化資產貫時性的層理仍然可見，尤其在如何理解殖民歷史、建立多元文化及人權教育的層面上具備豐富的教學資源。

金瓜石的聚落發展依循日本殖民階級序列規劃，由礦業會社依據總督府規範主導整體發展(波多野想 2015)，而今日的建築與聚落紋理仍然保有其完整性：位於聚落最頂端的金瓜石神社以及核心區的太子賓館，屬於最上層階級，並已於 2007 年公告為古蹟；同屬於聚落核心區的管理階層宿舍——四連棟則以建築法紀念性建物的身分予以復舊並開放參觀；核心區以外，包含主要的礦業工作區和臺籍礦業人員生活空間、溫州寮等宿舍區，目前列為新北市古蹟的為 2005 年公告的「金瓜石礦業圳道及圳橋」。而曾被稱為「督鼻仔寮」的二戰戰俘營，則規劃為國際終戰和平紀念園區。如此完整的層理，反映金瓜石地區層疊而多樣的記憶：日籍管理人員與工作人員於日式宿舍區的生活記憶(戰後此結構為外省籍管理階層承接)、臺籍工作人員在蜿蜒山徑與坑道的居住和工作記憶、溫州人等外來移工的記憶、二戰戰俘的記憶等，無疑是文化資產教育討論多元文化的最佳場域，亦是臺灣歷史教育最豐富的教學素材。於此，不同社群記憶的發掘，挑戰了權威論述(authorised discourse)，並且以物質證據為基礎，我們更可思辨怎麼樣的歷史敘事更能解釋留存於在地的物質脈絡、哪些過去被選擇呈現、哪些過去是沉默的、為什麼。

在多元的記憶面向中，戰俘營遺址可說是「困難的遺產」(difficult heritage)的代表性議題。1942 年起，日軍將來自大英國協盟軍的戰俘(英國、加拿大、澳洲等)陸續送到金瓜石，在極惡劣的環境下強迫進行挖礦等勞役，許多戰俘喪生於此。然而這段記憶始終沉默，直到臺灣戰俘營協會持續的關切和努力，2005 年，在原戰俘營遺址處設立了戰俘營公園，近年來更在新北市府的支持下改為國際終戰和平紀念園區。然而即使硬體建設有成，每年十一月能夠回到遺址出席紀念儀式的戰

俘因年邁而越來越少。此外，如 BBC 記者觀察，即使數百公尺外的博物館園區訪客如織，戰俘營遺址卻極為冷清，其並以「差點被遺忘的二戰盟軍戰俘」為名(對應戰俘營協會及博物館內解說之 Never Forgotten)，玩笑式地提醒這段歷史仍舊沉默。⁸ 沉默的原因，或許我們可以透過 Sheppard (2010) 對於「敏感的歷史」(sensitive history)的說明加以理解，其認為「敏感的歷史」有三種特質：(1) 其內容和苦難的事件(traumatic events)有關；(2) 學習這段歷史的人和被呈現的這段歷史的主角有關聯；(3) 這段歷史主題受到某種道德的質疑(a moral response)。戰俘營的過去，在金瓜石不容易被言說，一方面是日軍曾建築地下坑道，嚴格隔離在地居民與戰俘；一方面則是，在當時的歷史情境下，許多在地員工亦是日人的雇員，曾參與控管戰俘。時空轉換，當選擇再現時，往往只有維持某種表面敘事以避免挑起敏感性。然而這也同時放棄了文化資產教育與人權教育的寶貴機會，而當戰俘皆年邁離開人世，究竟這終戰紀念園區能夠留給金瓜石和臺灣人的價值意義何在？

一位參與荷蘭奴隸交易文化遺產教學研究計畫的成員，就某位教師反映在教奴隸交易主題時不願意帶學生參訪阿姆斯特丹的相關遺址，因為會引起罪惡感時，他這麼回應：「對我而言，它(所引起的罪惡感和責任感)正強調了在教育系統中處理奴隸議題的重要性，在教育系統裡，學生被鼓勵以批判思考參與議題，並且尋找它在十八世紀經濟和社會脈絡中的位置。他們也能夠將這些感受到的情緒放在一個有意義和結構性的脈絡內來思考，例如，鼓勵學生思考過去和現在的關係，思考奴隸在社會記憶中的角色，打破本質主義裡受害者和加害者的二分法，因為其經常主導歷史意識並且導向分

離隔閡(divisiveness)。」(Van Boxtel, Klein and Snoep 2011:19) 博物館與歷史學者的合作，以更具意義脈絡的教學方式使戰俘營遺址成為真正的教育場域，真正反思二戰終戰對臺灣人／人權的意義，並與其他記憶面向共同發聲，此亦是金瓜石作為世界遺產潛力點最為獨特而重要的「普世價值」(universal value)之所在。

⁸ BBC 中文網(2015 年 7 月 7 日)：「臺灣的抗戰：差點被遺忘的二戰盟軍戰俘」。網址：http://www.bbc.com/zhongwen/trad/china/2015/07/150707_wwii_taiwan_alliance_pow_history (2015 年 8 月 13 日連結)

參考文獻

- Branchesi, L. (Ed.), 2007. *Heritage Education for Europe: Outcome and Perspective*. Roma: Armando.
- Copeland, T., 2004. Heritage Education and Citizenship. In *Heritage and Education-A European Perspective*. Proceedings of the Europa Nostra Forum, 1 October 2004, pp.67-72.
- Copeland, T., 2005. *European democratic citizenship, heritage education and identity*. Council of Europe.
- Council of Europe, 1998. *Proceedings of Cultural heritage and its educational implications: a factor for tolerance, good citizenship and social integration*. Brussels: Council of Europe.
- Hunter, K., 1988. *Heritage Education in the Social Studies*. Eric Digests.
- Hunter, K., 1992. *Heritage Education: What's going on out there?* Paper presented at the Annual Meeting of the American Historical Association.
- Lambert, C.A., 1996. *Heritage Education in the Postmodern Curriculum* (Unpublished MSc Thesis). University of Pennsylvania.
- Sheppard, M., 2010. *Difficult histories in an urban classroom* (Unpublished PhD Thesis). University of Minnesota, Minneapolis, MN.
- Savenije, G. 2014. *Sensitive History Under Negotiation: Pupils' Imagination and Attribution of Significance While Engaged in Heritage Projects* (PhD Thesis). Erasmus University Rotterdam.
- Van Boxtel, C., Klein, S. and Snoep, E. (Eds.), 2011. *Heritage Education: Challenges in dealing with the past*. Amsterdam: Erfgoed Nederland.

- 波多野想，2015，明治30年代瑞芳及金瓜石礦山之設施與空間配置的實際狀態。黃金博物館學刊。新北市立黃金博物館。
- 姚誠，2000，從意識到認同：談臺灣鄉土教育的建構。課程與教學季刊，3(3)：1-16。