

報導

2013 重構歷史教材——挑戰與契機工作坊

廖苑君

壹、工作坊緣起

鑑於教科書能形塑世界觀與和平的價值，能傳遞民族仇恨，亦能闡揚和平真諦，潛移默化地影響各國世代子孫，緣此，國家教育研究院教科書發展中心與國立臺灣師範大學教育學系，自 2010 年底起合作進行「教科書文本與和平教育之論述與實踐——對話、研議和發展」5 年期研究計畫。奠基於 2012 年「跨國教科書共構經驗——和平教育之實踐」國際研討會會議子題之一「歷史記憶解構與和平教育」的探討，2013 年的研究方向將歷史記憶研究的焦點，從國際視野回歸到國內，透過教科書文本來解構及重構歷史記憶與和平教育的關係。2013 年 11 月 1-2 日舉辦「重構歷史教材——挑戰與契機」工作坊，邀請德國國際教科書研究所 (Georg Eckert Institute for International Textbook Research, GEI) 所長 Prof. Dr. Simone Lässig、美國印第安那大學 (Indiana University Bloomington) 課程與教學學系 Prof. Keith C. Barton，以及中央研究院臺灣史研究所許雪姬研究員進行專題演講。另外，根據國內歷史教科書中較常出現的爭議議題，規劃 4 個分組座談，邀集國高中歷史教師，透過公開論辯，進行理論探討與實務教學經驗的對話，解析教科書中糾結的歷史記憶，尋找重構歷史教材的多元觀點。

貳、重構歷史教材：從理論研究到教學實務

工作坊第一天，上午安排兩場專題演講，第一場由 Prof. Dr. Simone Lässig 主講「以歐洲觀點再思歷史共構教科書的契機與挑戰」(Joint History Textbooks Reconsidered: Opportunities and Challenges from a European Perspective)，以比較的觀點，談德國、波蘭如何處理跨國共構教科書中的爭議與挑戰；第二場由 Prof. Keith C. Barton 主講「學生在歷史教育過程中主動建構意義」(Students' Active Construction of Meaning: An Essential Consideration for History Education)，以跨國研究的經驗，分享學生對爭議歷史事件的理解與學習。下午則進行教科書議題分組座談，分為 4 組，每組皆擬有討論題綱，同步分場展開實務教學經驗的分享與討論。工作坊第二天，先由許雪姬研究員主講「教科書問題面面觀」，提出對教科書編寫及審查相關議題的經驗與看法，其後，針對第一天教科書的分組討論，由各組發表與分享其討論成果，並開放現場進行意見交流與回饋。

一、再思歷史共構教科書

Prof. Dr. Lässig 任教於德國布倫瑞克科技大學 (Braunschweig University of Technology) 現代史及當代史學系，同時為德國一波蘭共構教科書委員會的德方代表，她以親身參與共構教科書的經驗，說明共構教科書的挑戰與契機。Prof. Dr. Lässig 提到，二戰後，同盟國占領德國期間，支援德國的學校體系、教科書實施民主化及去納粹化，曾實施的幾項方案之一後來成為國際教科書組織的基礎。在政治、社會、經濟情勢相對穩定的環境下，德國與法國、德國與波蘭面對互為「宿敵」的彼此，針對近代史的爭議事件（如：大屠殺/Holocaust）在共構教科書的敘寫中達成共識，試圖超越狹隘的種族中心 (ethnocentric) 觀點。德一法共構教科書陸續在 2006 至 2012 年以德文、法文發行，而進行中的德一波共構教科書則面臨更大的挑戰，因為 1945 年後共產主義及資本主義陣營

意識型態的對立，加深兩國互不信任的鴻溝。直到 1969 至 1974 年，西德面對東方集團（East Bloc）採取新東方政策（Neue Ostpolitik），欲促進西德與東歐——尤其是東德——的關係正常化，1972 年，德一波教科書委員會在聯合國教科文組織（United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO）德國與波蘭雙方的委員會支援下成立，希冀透過跨國對話來縮減政治、社會分歧，為達成「和解」（reconciliation）奠定基礎。

Prof. Dr. Lässig 提到，德一波共構教科書意在透過納入非西方觀點（non-Western）來重新評估歐洲史、世界史，以多面向的德一波關係為教學的基礎，將西／東歐年輕人的歷史意識往東／西拓展，讓學生瞭解如何以多元觀點、不同的詮釋角度來面對相同的過去。然而，共構過程挑戰重重，如：兩國對國族（nation）及國族主義（nationalism）的見解；學生學習文化的差異（德國重反思，波蘭重記憶）；政治、社會上利害關係人的角力；德文、波蘭文的翻譯、詮釋；對共構教材的象徵主義（symbolism）與政治上的期待；教師對教科書的運用、課程的轉變，乃至於教材必須面對自由市場機制的汰留等，皆成為共構教科書的挑戰。

在共構教科書的情境下，「和解」應該被看待為因諸多不確定因素所形成的艱鉅、複雜、長期性的過程。若將和解視為「持續不斷的過程」（lasting process）而非具體目的，團隊合作的重要性似與象徵性的政治外交效益、共構教科書的教育用途可以相提並論。教師、學者、編者、教育部門官員等人參與共構教科書過程中改變本身的態度觀點，也可能在他們周遭發揮和解的影響力，使眼前看似失敗的計畫在中長期看來是成功的。然而，所謂的「成功」、「影響力」在建構和平、化解衝突、教科書計畫的效益方面難以量化測量，教師對共構教材的使用、反應或看待「他者」（other）的觀點轉換，也需要長期觀察研究，近來則實行關於學校中記憶建構與實踐的研究計畫。另外，共構教科書對政治、學界的重要性是否大於對師生的影響？網路等新興媒體跨越國境邊界，對建

構歷史、化解國族觀點的大敘事有什麼影響？「教科書」與「和解」之間的關係仍有許多待研究的問題。

二、歷史教育中，學生主動建構意義

Prof. Barton 的研究主要著眼於為學生進入公民生活作準備——尤其是歷史與社會科在民主決策中的角色；學生對歷史能動性（historical agency）、歷史意義（historical significance）、國家認同（national identity）、人權（human rights）等議題的瞭解。這次，Prof. Barton 以跨國研究的經驗，來瞭解、比較各國學生對爭議歷史事件的理解與學習，以及歷史課程的內容如何在課堂上產生意義。他提到，學校並不是學習歷史的唯一場所，電視或網路媒體、家庭及社群成員、博物館與史蹟、獨立閱讀等都會接觸到歷史，尤其是社會史與物質史方面；反觀國族中心（nation-centric）的政治、外交事件所構成的官方歷史大多不會在學校外學得。若學生在學校內外的歷史學習經驗是類似的，他們對這些重複出現的歷史相當熟悉；但若校內外的歷史學習經驗相衝突，學生會混合校內外的訊息來源，可能因此轉移課程的既定目標。學生對久遠的過去較能中立地看待，但與自己相關的事件則因為情緒／情感因素無法客觀以對，例如：在智利的研究，教師提出他們無法處理學生的情緒反應，因為他們對這些歷史帶有情緒依附。另外，課綱的要求、教師教學對學生產生的影響有限，學生會受過去累積的知識所影響，不同的宗教、種族、政治背景影響他們如何理解、詮釋同一事件；即使在同一國家，在不同社群、地區環境、宗教文化的情境下，也會以不同的方式理解歷史。

Prof. Barton 的研究發現美國、北愛爾蘭、紐西蘭等國對歷史有相當不同的理解，帶來不同角度切入歷史教育。在美國，學生將歷史視為敘事（narrative）、進步的故事（a story of progress），優越感提供美國國家認同的基礎，並忽視世界上還有其他地方，學生以詮釋的方式將其他地方的事件放到自己認知的框架中。但以詮釋的方式教導歷史可能會帶來

問題，使學生認為沒必要選擇其他觀點的歷史詮釋。在北愛爾蘭，學生從小就看歷史遺跡來學習詮釋，歷史並不是進步的故事，學校的歷史教學也不是要塑造認同。在紐西蘭，高中之前幾乎沒有歷史課，高中三年的歷史課是選修，主要談英國史、歐洲史、世界大戰、冷戰等，較少論及紐西蘭、毛利人、中國或印度移民等歷史，雖然一般課堂上有太平洋島國、中國、印度等多元文化來源的學生，但歷史課上幾乎都是白人學生，非英國、歐洲背景的學生很少選修歷史。Elie Wiesel 的《夜》(*Night*)一書敘述自己身處猶太屠殺集中營而失去信仰的經歷，但基督教信仰的學生無法理解為何信仰會遺失。上述實例可見宗教、種族、情感背景的不同都會影響歷史敘事。

學生一發現課堂上談論的人物與他們認知無關，是不會關心這些歷史，甚至不會深入去了解、詮釋。學校教的歷史若跟自己預期不同，學生可能會忽略、誤解／拒絕、表面上合理化，或者重新詮釋為與自己的信念接近後而接受，由此可見，學生是主動建構意義，透過自己的經驗詮釋學校所學。教師要理解學生先前的概念，在準備教材、教學時納入考量，否則不易使學生理解要傳達的概念；建構教科書時，要考量學生如何理解，才能說服學生透過新方式學習、思考，因此，Prof. Barton 提到要培育教師以不同方式詮釋教科書，深入瞭解學生及歷史，考量學生背景，用不同方式闡釋教科書、挑戰學生，並鼓勵教師以研究、教導、學習的互動來使學生建構歷史意識，帶領學生學習詮釋歷史。

三、解構既有認知到教學上嘗試重構：教師經驗談

(一) 誰的民族？誰的文化？

分組座談場次一「民族或多元文化的議題」，由國立中正大學教育學研究所王雅玄教授引言，臺北市立建國高級中學莊珮柔教師、臺北市立第一女子高級中學陳惠珠教師、新北市立竹圍高級中學洪惠檣教師 3 位參與與談，分享課堂上如何面對民族與多元文化課題。

爲因應民族與多元文化的議題，王雅玄教授首先從實然面切入，提出民族與文化 6 個爭議問題：(1) 族群認同與國族認同：兩者是否衝突，課本提到祖籍認同、地理認同，未特別強調族群認同，而族群認同僅承認原住民的族群認同，忽略閩南、客家、新住民等，此外，國族認同的變遷也被忽略；(2) 國族主義是否爲必要之惡：現在是移民的國家、社會，但國族主義仍能號召各地移民到某個國家來凝聚國家認同，而歷史教育是否要擔負民族教育的責任；(3) 族群位階與國家位階：歷史教材中隱含著世界各國的國族位階(富強／貧弱)、臺灣族群的族群位階；(4) 歷史教材的範疇：歷史教材史料的專業程度與真實性應如何掌握，與公民科是否重疊；(5) 族群教學的潛在爭議：教材中僅呈現無爭議的事實，教學中常遇到爭議但不處理，國族認同只談中性的臺灣未定論；(6) 學生的觀點：學生在意的不是教材，而是老師的推論過程；關心近代父輩的歷史，而非久遠的祖先。

莊珮柔教師綜理各版本教科書後，發現原住民與新住民相關的敘述、解釋及潛在的爭議有：(1) 不斷重複、添加的知識點缺乏教學理論依據，對學生無法產生意義；(2) 缺乏區域與東亞研究的概念，無法探究臺灣史是否應置於南島民族研究或東南亞／東亞歷史的部分；(3) 缺乏文化理論的架構，致使討論族群關係時過於著重漢番關係；(4) 社會學科破碎化，歷史、公民、地理很少針對文化、民族部分共同規劃設計；(5) 原住民的介紹著重在史前、明清時代，1949 年後的歷史多處理政治、經濟，缺乏民族政策介紹，學生對於原住民／新移民的現況不理解，族群爭議停滯無解。

陳惠珠教師以現行《普通高級中學歷史科課程暫行綱要》及之前的課本、國中課本來談教科書如何敘述國族主義，再以電影《A 級控訴》(Ararat) 談教科書未提到的土耳其對亞美尼亞人(Armenian)的屠殺，電影中討論到，身爲統治者，面臨族群人權的問題，到底要選擇國家利益還是人權？陳惠珠教師強調，歷史教育不只是傳授教科書的知識，更

重要的是引導學生情意上的思考。

面對教科書的限制，莊珮柔教師曾以排灣族詩人莫那能的詩〈恢復我們的姓名〉、陳第《東番記》、17 至 20 世紀繪製的原住民圖像，帶領學生思考原住民的境遇，發現這些圖像反映了繪者的自我形象，反思到也許並沒有所謂的「族群」。教科書中，漢人自以為在描寫原住民，但只是看到漢人的長相及設想看到的樣子。另外，透過資本主義的社會市場流動、跨國婚姻的方式製造出外籍配偶、越南新娘等「新移民」族群，社會上缺乏探討該議題的核心，使得教材無法處理新移民相關的議題。

洪惠檣教師以自身經驗出發，因參與登山活動認識許多原住民，取了布農族名字，婚禮也在布農聚落舉辦，他把這些親身體驗帶到教學中，或播放王宏恩的歌曲〈月光〉，成功地引起學生興趣、提出問題來討論，老師所言會影響到青少年，課文的資料讓學生自行閱讀，課堂上帶領學生體會這片土地上漢人文化之外的部分，希望學生能夠體會、接納。

該場次座談討論到，在師範教育的訓練下，歷史教育賦予教師承擔國族主義教育，教師能否跳脫，將歷史教育定位為歷史思維的啟發？臺灣的歷史教科書有文化族群歷史記憶斷裂的問題、國族主義的影子未消除；教材不重視歷史的思維方式，僅呈現本質上是國族主義的預設內容；國、高中課綱對原住民部分的規畫相同等，建議將臺灣史專題化來討論教材中族群的意義。另外，教科書避談民族與多元文化的爭議是因為還無法找到適切的理論來解釋移民及混血族群的認同，直接套用多元文化的理論卻是有問題的，如何超越多元文化主義還須進行集體記憶的研究，尤其是研究移民認同或是混血族群的認同磋商過程。舊移民或新移民都有跨國及集體記憶重構的問題，臺灣混血的人或移民的人不願談族群認同，卻選擇以國族認同來形成族群認同；雖然談多元文化，但忽略了文化混血的問題，忽略原住民活在現在。我們應試著肯定新族群建立出來的新認同，跳脫同化或多元文化的二擇一，以超越多元文化主義

的角度來因應民族與多元文化，否則永遠無法面對現在的族群問題。

（二）主權與領土，剪不斷，理還亂

分組座談場次二「主權／領土的爭議」，由臺北市立建國高級中學黃春木教師引言，新北市立板橋高級中學黃惠貞教師、高雄市立前鎮高級中學洪碧霞教師、國立臺中第一高級中學許全義教師與談，以 4 個問題為座談主軸：（1）在歷史教科書中，如何回歸歷史脈絡，重新理解較為妥適的「主權」概念？（2）歷史教科書中包含許多不同時代、「國家」的主權／領土課題，應該如何處理，較為合乎歷史學的規範？（3）面對與臺灣切身相關的主權／領土爭議，在歷史課堂上應該如何進行教學，較為妥適？（4）我們該如何回應主權／領土爭議的課題，在教科書編寫或課堂教學中，為「邁向美好的世界」做出貢獻？

針對主權與領土的議題，黃春木教師以莫札特、孟德爾頌在歐洲移動並不需要護照、過海關開啓討論，護照、邊界檢查是近 200 年不到的事，牽涉到國族國家領土及主權的範圍。中華民國與中華民族的概念有非常複雜的關係，現在也還是變動的概念。傳統疆域對外的區隔與對內的整合的過程是歷史教育的題材，面對現存的衝突，應如何教學生？面對別人的與自己的爭議，態度上有什麼差異？媒體報導遙遠的遠方爭議時會有人道關懷態度，但自己周遭的衝突如何面對？多元文化素養、國際觀、全球公民意識、人道關懷等素養在面對涉及我們的領土與主權議題時，如何落實？內部對自己的主權的定位還須很多討論，在對外時，要如何去伸張？培養學生對於切身議題有思辨的能力、歷史意識、公民素質，歷史課會扮演非常重要的角色。

黃惠貞教師提到主權一詞的概念不斷發展，有君主主權、國民主權、國家主權、主權否定說等，課本中出現了至少三種主權國家：上古的羅馬帝國、中古的封建邦國、近代的民族國家。民族國家的主權是近代的產物，以近代的民族國家概念推到上古、中古時代來劃分歷史課本中的地理區域是有問題的。黃惠貞教師提醒，在歷史教科書中，為回歸

歷史脈絡，重新理解較為妥適的「主權」概念，首先，在中國史中，一直以清代盛世疆域的界線來討論中國歷代疆域是需要調整的。再者，以現今民族國家來談的領土疆域，以國別史為基調的世界史，是向強國靠攏的史觀。課本書寫把西方強權國家個別化、國別化，美國史、法國史、英國史等占很多部分，把非洲、東南亞等區域化，這樣的安排是值得思考的。

歷史教科書中包含許多不同時代、「國家」的主權／領土課題，為合乎歷史學規範，應先把前提（各種概念）說清楚；此外，主權／領土並非本質性的，歷史課應表達強烈的時間感，例如：「中國」（國別史的概念）一詞，各朝代並非以中國稱現今的中國，或認為譯自古梵文的「支那」一詞是日本侵略、矮化中國的用語。此外，1912年中華民國的領土形成後，歷經馬關條約、二次大戰、國共內戰等事件後有極大的變化。「中國」一詞的變動在中國史一直缺乏討論。最後，回應到為什麼要討論主權與領土這麼政治的主題，是期望能邁向建構和平的歷史（課本）的那天。「沒有公理，沒有和平」，「沒有公理」著重是「公」的部分，怎麼樣是自己活、別人也活的歷史觀點，是我們討論主權／領土時的優先順位。

面對主權、領土爭議不斷，洪碧霞教師在教學上嘗試以多元觀點啓發學生的視野：（1）體會弱勢和小國的處境：談到西域和漢朝，帶學生體會西域小國夾在匈奴與漢朝兩大強權間的痛苦；談到拿破崙席捲歐洲，不是只歌頌法國的偉大，也讓學生看到弱國被侵略的無奈與悲哀，肯定其堅韌的民族性；（2）站在他國的立場思考：講述中國史時多強調鄰近諸國受中國影響，卻忽略了他們也要掌握自己。以唐朝的東亞文化圈來看，對朝鮮人民而言，用漢字好嗎？身為統治者，是效忠中國重要，還是關照百姓的教育比較重要？（3）強調以臺灣為主體，呈現貼近生活的歷史：帶學生反思，中國歷史以「統一為常態或主流」不完全是歷史事實，是不是政治意識，或是帶有統治者的政治目的？夏商周並存、

西周到東周、魏晉南北朝、五代十國、宋朝與遼、金、西夏並立，中國分裂至少 1500 年！若中國的統一疆域是以今天的版圖為標準，則中國大多處於分裂的狀態，大一統不過是元、明、清、民國乃至中華人民共和國這 733 年左右的狀態（西元 1280 年至 2013 年）。

許全義教師則討論到我們如何回應主權／領土爭議，在教科書編寫或課堂教學中，為「邁向美好的世界」做出貢獻。人力不斷進步，但歷史產業卻沒有升級，例如：以四選一選擇題來訓練歷史學習，也很難根據歷史課本衍生去討論其他議題。歷史老師要有熱情，若老師無法自己喜歡教學內容，很難讓學生感興趣。有一些爭議的內容，課本、課堂上不觸及其實是刻意系統性地抹滅、消失。政治或其他衝突中，產生了誠信的價值觀，無法面對真相時，社會就無法建立互信。此外，我們要如何能夠不裁斷（judge）？未來的方向還沒規劃好，卻已對過去的歷史抹煞、扭曲、修改。銷毀過去是需要有一些裁斷，否則就會發生文字獄之類的事。人死後不受任何人控制，我們是不是有必要在史學裡，對死人挫骨揚灰，歷史是否可能跳脫這些裁斷？

呼應到 Prof. Barton 所言，美國的歷史敘述就是談領土不斷擴大，不斷進步，全世界向他看齊。北愛爾蘭的歷史敘述羅列資料，讓學生體驗知識生產的程序，了解歷史學家處理爭議的過程，許全義教師認為，我們的處境比較像北愛爾蘭，種族多元、主權爭議、也有宗教問題，但我們的歷史敘述是偏向美國式的，歷史課中要教學生史學的過程、如何推論，教學生史學流程的運作。歷史課無法解決領土／主權的爭議，但老師要思考如何在歷史教科書及歷史教育中看待這些爭議，從教學中帶出歷史教育的內涵，正視爭議能讓我們找回教育的核心，進而認識自己是誰。

（三）戰爭事件的情意教學、和平意義

分組座談場次三「戰爭的敘寫與解釋」，由淡江大學課程與教學研究所陳麗華教授主持，國立中正大學歷史學系藍適齊教授引言，國立蘭

陽女子高級中學汪栢年教師、國立東石高級中學吳榮鐘教師、新北市立雙溪高級中學王治平教師，分別就臺籍日本兵、鴉片戰爭、牡丹社事件及教學上如何促進和平教育進行與談。

在如何理解與詮釋戰爭事件方面，藍適齊教授以由理論深入淺出，帶出「臺籍日本兵」的例子。1945 年戰後約 50 年的時間，臺灣的歷史教科書、公開的歷史記憶是以中國本土的戰爭經驗為主。從歷史方法學的角度來看，「臺籍日本兵」在二次大戰中對臺灣社會是非常重要的歷史主體，但在戰後的歷史書寫、教育中幾乎缺席；從中華／中國國族主義的角度，抗戰是形塑中國身分認同很重要的事件，塑造了相當同質性的中國國族認同。然而，從學術研究切入，臺灣人的歷史經驗卻無法納入以抗戰為主軸的歷史書寫中，因為臺灣在 1945 年以前是「被對抗的對象」。在 1990 年代解嚴、民主化、本土化運動的脈絡下，有關臺籍日本兵的口述歷史出現，被壓抑的聲音解放後，較為異質化的歷史書寫挑戰原本非常同質的中國／中華國族主義論述。此外，教科書開始出現跟臺灣人戰爭經驗相關的內容，開啓了新的歷史書寫觀點，提供比較普遍、全面性（cosmopolitan）、包含各種聲音的歷史，同時也帶來各種潛在的爭議。現今，學校教科書中提「抗戰」，也寫「臺籍日本兵」。從歷史記憶形塑、國族認同的角度來看，這兩個觀點是矛盾、相對的。1945 年前後臺灣兩個完全不同的歷史經驗放在一起，要如何面對？如何寫戰爭歷史？在學校應如何面對這個矛盾、可能會形成分裂的兩股力量？

汪栢年教師以鴉片戰爭為例，發現課本敘述鴉片戰爭有新帝國主義的脈絡及強調清廷治臺政策轉變的兩個脈絡。多數課本簡略描述鴉片戰爭與臺灣的關係，從臺灣感受到威脅開始有所警戒，戰爭期間俘虜了英國船隻，少數版本提到姚瑩因此事被賜官及免官。重建鴉片戰爭與臺灣的關係提到，英國相當瞭解臺灣港灣及海防，然歷史課本並未著重這點。教科書過於注重事實的陳述，很少講到人的心聲，使歷史只剩下骨架，沒有血肉。以人物的角度重建鴉片戰爭，課前準備、製作姚瑩生平

的學習單，課堂中以討論的方式、問題導向／主題的方式引導學生討論議題；以繪圖的方式，讓學生在地圖上標示英船被俘地點並陳述意見；讓學生以姚瑩的經歷為鑑，思考自己的人生；模擬道光皇帝、姚瑩、樸鼎查對殺戰俘事件的立場來演戲辯論，瞭解融入這段歷史，讓歷史深入到情感層面。

吳榮鐘教師則在教學中發現學生從教科書的敘述得到對牡丹社事件的印象是：原住民凶殘、滿清無能、官員無知等。於是，以「大日本琉球藩民五十四名墓」談牡丹社事件，以日本出兵的背景、受難船民的身分、遇難人數、遭原住民殺害的敘述、調停背景等 5 點課本的敘述來討論可能的爭議。課堂上帶領學生看待牡丹社事件的背景：日本明治維新後的士族、財政問題；琉球民與高士佛社原住民不了解彼此的語言、習俗；清廷對臺漢番隔離政策，同時面臨陝甘回變、新疆問題，以及各國利益交疊等角度，讓學生分組討論清廷處置、日本出兵、排灣族人的反省等面向。歷史事件未如教科書描述的化約，老師應思考在教學中重構教材內容以促進愛與和平，傳達給學生「歷史是可以選擇原諒，但是不能忘記」的觀念。

王治平教師也發現，學生處於太平盛世而對戰爭無感，而且青少年有叛逆衝動與情感認知障礙，情感也有性別上的差異。教科書受限於篇幅而刪除某些戰爭的描述，談戰爭大都不是為了和平教育，是為了談歷史的發展或事件的因果關係，也有版本是為了強調苦難、榮耀而納入某些事件。又如，中國大陸寫的抗日戰爭沒有中華民國國軍，臺灣寫的抗日戰爭沒有中國共產黨的行動。雙方敘寫完全沒有交集，缺乏對戰爭的批判，情意教育，各方不過是在陳述意識型態，呈現單邊觀點易成爲國族塑造的工具。我們教給學生的究竟「道理」，還是「意見」（意識型態／偏見）？國家賦予歷史老師的任務，可說是幫國家設立戰爭框架、意識型態，老師如何談和平？教科書及教學如何能超越意識型態，回歸到普遍的人性？在歷史課程理應進行和平教育，但直接敘寫的方式通常不

易讓學生體會及深入思考；若以反面切入的方式，理解戰爭的殘酷及不義，或許能帶領學生學習和平的理念。在講解課本中的史實時，藉由邏輯來推論、證明，讓學生認識知識之外，感受到和平的重要。

（四）宗教即生活

分組座談場次四「宗教的成見與誤解」，由東吳大學歷史學系林慈淑教授引言，高雄市立高雄高級中學戴麗桑教師、高雄市立明華國民中學黃麗蓉教師、高雄市立福誠高級中學謝家嫻教師擔任與談人。3位教師發現學生在課堂前就已經透過各種管道認識到宗教，以520份針對國三、高二、高三的問卷調查學生對宗教的認識，再根據調查結果針對佛教、伊斯蘭教等不同宗教設計不同觀點的課程，打破學生的刻板印象。

就宗教的成見與誤解的處理而言，林慈淑教授認為，歷史課談到各文明發展時無法迴避宗教的部分，要學生背誦課本羅列的宗教創始者、教義不難，但要學生深入理解宗教內涵，進而達到寬容實在不易。宗教成見或誤解並非故意造成，未必是人為故意的偏見（bias），而是長期累積下來的成見、刻板印象。教師、教科書編者、擬定課綱等相關人士要了解，從學生學習的角度來看，學生難以理解宗教課題的原因可能是：（1）宗教涉及超自然及抽象的教義，談生死、生存的意義與價值等，與青少年的生活經驗相差太遠，認知上不易跨越；（2）世俗化和理性化的今天，無論在東方或西方，宗教對於人們的影響完全無法跟中世紀相比，學生非常難體會宗教觀念是唯一的思考框架，無法想像生活各種層面受宗教支配；（3）身處多元信仰與宗教寬容的臺灣，很少有宗教造成的爭執、衝突，學生生活經驗裡面沒有相關的背景，很難理解一神論者為追求信仰的純正發生衝突，基督教和伊斯蘭教視對方為異教徒。我們可能要去思考教學如何呈現、教科書的書寫如何使學生理解宗教。

戴麗桑教師發現，教科書關於宗教的敘述可能（1）帶有武斷文字的書寫文句，讓學生很容易誤解，在應用上會容易產生偏失，例如：對伊斯蘭教什葉派（Shia）、素尼派（Sunni）的描述；（2）與事實現況不符

合的書寫內容，例如：可蘭經由阿拉伯文寫成不得翻譯，是因為一開始爲了伊斯蘭教徒之間的溝通和整合，但目前可蘭經被翻成 20 種語言以上；(3) 書寫的詞語從俗而不慎思，例如：1950 年世界佛教徒會議決定對於南傳佛教稱爲「上座部」，不稱「小乘」，但教科書仍用小乘；(4) 宗教對當時時代產生的作用常止於政治層面的敘寫，忽略對社會生活的影響，學生對宗教感到疏離。教學上以《天堂的孩子》(*Children of Heaven*)、《少女奧薩瑪》(*Osama*)、《禍水》(*Water*) 等電影的片段引導學生情意神入，去了解伊斯蘭教信徒並不是每個人頭上纏著布、手中拿著衝鋒槍，大部分是各行各業、老實的百姓。重要的是影片看完後，帶領討論跟想像。

黃麗蓉教師也發現，學生帶著對伊斯蘭教部分的知識來到課堂，如：包頭巾、不吃豬肉、中東人、衝突、教規嚴格等成見，再從這些誤解和偏見，用漫畫、影片、新聞來破除學生對伊斯蘭教的成見。學生的概念多來自媒體，針對言論自由去多加討論，提醒學生電視播的多是美國觀點，以美國的眼睛看新聞事件。例如：馬拉拉見歐巴馬時，跟他說不要派無人飛機，但我們的電視播阿富汗被飛機炸，塑造恐怖分子的印象。另外，帶來伊斯蘭的罩袍給學生體驗沙漠地區穿罩袍還滿涼爽，一定有歧視意味嗎？

謝佳嫻教師則認爲，以歷史的角度去認識宗教，較能看到宗教的原貌，較貼近宗教本身的內涵與哲思。宗教大部分是人爲的，剛開始可能是一種哲學，經過歷史的層層包裹後，變成一個複雜的概念，在歷史的脈絡中看清楚這些變化，掌握這些變化之後，減少誤解與成見。例如：儒家／儒教，學生對於三綱五常等很反彈，但孔子、孟子並不是這樣講的，漢朝有變化，宋朝又有變化。學生很需要被引導來了解因緣合和、什麼是空，學生覺得明明就有怎麼叫做空，佛教是在講因緣合和而成。以學生生活中的例子引發共鳴，讓他們對悉達多的苦很有興趣，悉達多把苦分爲三個層次：苦苦、壞苦、行苦。苦苦就是苦著的苦（考試考不

好所以很苦)；壞苦就是談戀愛覺得自己很快樂，但其實即將要分手，所以壞苦也可以叫做樂苦；行苦就是不會明顯看到，但你終將會死亡，你不斷的在走向下一個苦的狀態。

宗教是個很難的課題，所以應該從生活當中去體驗，而不是當作知識來認識。即使是面對不同於自己生活場域的一個異教，宗教是大家共同的一種精神力量，應該把宗教放回到社會，以將心比心的方式讓學生體驗，體驗宗教在生活中的作用。臺灣的教科書是通史式的寫法，大多敘述宗教的建立，站在國家、政治、軍事的角度在看問題，而不是從人民的生活去思考。短時間內恐怕不易撼動教科書的樣貌，但作為老師，教學不是只傳遞教科書內容，還要帶給學生情意；不只是理解，還希望讓學生因理解而寬容。

參、省思

教科書內容反映了國家文化的基本思想，但也通常是文化鬥爭和爭論的引爆點 (Pingel, 2010)，德國與法國、波蘭共構歷史教科書不僅呈現對爭議事件書寫的結果，更重要的是共構過程中雙方對爭議事件的詮釋、語言文化的隔閡、教育行政體系到教學環境的差異，乃至於政治的盤算考量等，都使牽涉在事件中的雙方嘗試以不同的角度思考，邁向和解。此外，在資訊、媒體多元的環境下，學生吸收知識的來源不僅只依賴教科書，也不是被動地接受老師教導，而是主動建構對歷史的認知，正式課程之外的先備知識、宗教文化背景、情感認知等都會影響學生的吸收與理解，鑑於此，教師該如何掌握這些因素教導歷史，課綱擬定相關人士與教科書出版業者，該如何在課程規劃及教科書編寫中將這些因素納入考量等，都有助於使教科書的發展更為周全。工作坊四組分組座談由引言人、與談人提供理論基礎、分享教學個案，為爭議議題提供公共論述的平臺，也瞭解到歷史老師在授課時數有限、教科書與課綱爭議

的窘境下，試圖以不同的史料、教學方式培養學生的歷史思維、相互理解的同理心，這些實務工作者的寶貴見解、因應相關爭議問題的具體教學策略，實可作為推動和平教育的建設性參考。

參考文獻

- Pingel, F. (2010), *UNESCO guidebook on textbook research and textbook revision* (2nd revised and updated edition). Paris, France: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.