

報導

2014 歷史教材議題與和平教育之論述與實踐 研討會

詹美華 吳宣豫

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合作之「教科書文本與和平教育之論述與實踐」研究計畫（網址：<http://tpestudygroup.naer.edu.tw>），於 2014 年 11 月 22 日及 12 月 6 日，在臺北、臺南各辦理一日「歷史教材議題與和平教育之論述與實踐」研討會。會中邀請周樑楷教授（臺北場次）、周惠民教授（臺南場次）為大會進行專題演講。另邀集許多高中歷史教師加入本研究計畫，大家共發表 15 篇論文，從「民族／多元文化」、「領土／主權」、「戰爭」、「宗教」四個面向，以實務教學經驗出發作探討。研討會期能帶領大家一起思考：我們到底需要怎樣的歷史教材？歷史教學的另類可能是什麼？歷史爭議議題對教材發展、學生學習的意義何在？對跨文化理解的和平教育課程，又帶來什麼樣積極的意涵與啓示？

專題演講

——歷史意識、歷史教育與 1947 年的啟示

一、Nationalism 仍是現代史學與歷史教育的一道幽靈

周櫟楷教授指出，19 世紀下半葉史學界開始進入現代史學，現代史學的兩大特性，一是形成專業學術社群與活動，二是具有一套史學社群公認且嚴謹的研究方法。但弔詭的是，現代史學卻仍與 Nationalism 強烈結合在一起。今天我們的歷史教育若不是因為 Nationalism，恐怕也不會如此爭議而受重視。Nationalism 猶如一道幽靈 (spectre) 潛藏在現代史學與歷史教育，使人們像站在「歷史的蹺蹺板」上，需要看 (see) 現在、談現實意識，也需要看 (saw) 過去、談歷史意識，現在與過去就像蹺蹺板 (see-saw) 的兩端具不可脫節的關聯性與擺動性。特別是當民族國家 (nation-state) 紛紛建立後，Nationalism 這道幽靈盤繞在國家氛圍乃至個人情感中，像是人們在褲子上繫了「腰帶」，可以展現各顏各色的喜好，但任誰都不敢將腰帶解掉，否則褲子就會掉了下來！

二、從「正典的」走向「觀點的」、「參與的」、「反思的」歷史多元文化論

談歷史／國史離不開對「族群／民族——文化／傳統」的探討，周櫟楷教授將之分為五種理想類型，認為古文明至 19 世紀前，以血緣／地緣／族群為主，為類型一。19 世紀近代以來，因民族國家紛紛建立，國史的書寫在「科學實證性與縈繞不去的祖國崇拜之間相互貫穿」，集體記憶的形塑、文化意象或傳統的打造 (invented tradition)，都與 Nationalism、national identity、cultural identity 有關，這種以文化／傳統為主，為類型二。但自 1960 年代之後，以前那種為歷史而歷史、為學術而學術的「正典的」史學發展有了轉折，開始走向每個人都可以呈現歷史觀點且被鼓勵；大家都可以參與歷史 (making history) 成為記錄者或

被書寫的對象；人們也愈來愈注意任何知識背後的生產過程，強調反思性的歷史思維，因為「不要只是吃牛排就好，還要去想那道菜是怎麼做出來的」。這種「觀點的」、「參與的」、「反思的」新趨向促成了多元文化論（Multiculturalism）的發展。

在人類歷史邁向多元歷史發展之後，一股比較激進的多元文化思想產生，導致人類歷史文化思維變得支離破碎，稱之極端的多元文化論，為類型三。之後對極端多元文化論的調整，出現我們今日所見左派、右派之說，在自由主義／保守主義／社會主義，與集權主義／個人主義／極端個人主義之間移動的修訂的多元文化論：一體多元，為類型四。甚至受全球化、高度資本主義化、網路科技化的影響，產生另一股「不管天長地久，只在乎曾經擁有」更為激進、逃脫血緣族群與文化傳統的思維，稱之當下無厘頭的心態，為類型五。周教授借用中國傳統裡棋譜、劍譜的概念，將上述這些傾其畢生精力對史學理論、史學方法的研究與反思，融匯成一系列圖表稱之「史譜」。

如果上述五種理想類型是一條光譜，我們應該先問自己「我在哪裡？他（可能是教科書、教師、課綱制定者……）在哪裡？」然後再來思考面對 21 世紀，該如何學習歷史、書寫歷史及教育歷史？1993 年全球網路的出現，其影響力不亞於 15 世紀中葉古騰堡的印刷機給人類文明與文化的傳播所帶來的歷史意義。逢此時代，我們大多接受歷史多元文化的「一體多元」論，只是「一體」可能隱藏的是魔鬼也可能是神明，需要鼓勵年輕人自己去經驗與觀察，而我們所能提供的，也許是在史學、文學和藝術的表現方法上來一次革命，從人性的需要出發，重新挖掘激勵人心的世界，不光從歷史經驗也從當代經驗中，汲取那些拜網路科技之賜而垂手可得的電影、電視、錄影帶等，作為建構歷史多元文化論的素材來源。

三、從 1947 年世局看臺灣（史）與世界（史）的連結

周惠民教授認為目前臺灣史的教學內容並不討論世界史的相關議題；教世界史時，也很少回溯提及臺灣的發展，造成臺灣與世界歷史難以產生連結的困擾，也對臺灣推動國際化、地球村有一定程度的妨礙。他以「1947 年的啓示」為題，詳細陳述二戰結束後這個不平靜的一年，在世界主要國家內部都面臨來自政治、社會、經濟的問題，人民的生活普遍是困頓窘迫，這些戰後共通的經驗，不只發生在歐洲國家，臺灣也有類似景況，只是苦難相對少些。這一年也是「歐洲復興計畫」（即馬歇爾計畫）的提出，由美國提供經濟援助以協助西歐各國重建，但臺灣直到 1950 年韓戰爆發後才開始獲得美援，慢慢走向復甦。周教授提出，1947 年的臺灣比起歐洲並非最糟，但群眾認為與 1941 年以前的生活相比，已經非常糟，也對不斷上漲的物價感到不耐，才會因為一個小衝突，演變成巨大的社會騷動，加以民眾情感投射與認同等問題，帶來臺灣史上的時代悲劇。

論文發表與討論

——來自教學現場的聲音與回應

教師是課程轉化者，為瞭解教師看待爭議性教材的觀點與教學態度，詹美華、楊國揚以〈高中歷史教師對歷史教材爭議主題之調查分析〉一文提出初步結果：一、爭議教材分布——臺灣史與中國史，多集中於戰後臺灣的政治（主權）、兩岸關係及族群議題；世界史聚焦在伊斯蘭世界與西方衝突、聖戰等議題。二、教學態度——採「積極」或「選擇性」面對。三、主題選擇考量——以有助於學生學習及教學時間是否充分。四、教學方法與立場——以「問題探究式」、「講述式」為主；教師立場盡量保持中立。五、對學生的影響——以培養理性的歷史理解與態度，引導發展高層次與批判性思考。六、對教材設計的建議——不同歷

史詮釋觀點能多元並陳、尊重差異、不獨厚特定觀點。

以下為分組發表與討論的內容重點。

一、領土／主權議題

(一) 高中社會領域合科主題式教學與專題式學習的可能

黃惠貞以〈「領土」和「主權」——跨學科整合的可能性和嘗試〉一文指出，現行教材分「臺灣史、中國史、世界史」是以今日我們所處政治的空間來作為歷史研究的分期，就培養學生表達歷史時序能力、認識歷史分期而言，這樣的分法接近空間的概念而非時間，同時預設了一個未來主權國家的歷史與空間範疇，於是臺東長濱文化的歷史發展到後來會走到中華民國在臺灣的現況，這樣的書寫其實隱含政治服務的目的。縱使在中國史的書寫，對於歷代疆域地圖的變遷都依據今日「憲法上」的中華民國而非「現實上」的中華民國。加以用西方「主權國家」的概念來描述傳統中國「天下觀」概念下的歷代各朝，卻沒有清楚說明，中國歷代治權所及之處被「翻譯」為近代西方的領土概念，其中，不同時期所稱的「國家」完全是不同的概念。

經比較分析高中歷史與公民課本中關於主權國家的形成，兩種課本的寫法所依據的學理基礎和討論，因講法不同而令學生混淆也不利學習。因此黃惠貞呼籲，社會領域的政治性應先予排除和避免；其次，對社會領域進行合科主題式教學，並藉由專題式學習方式（PBL, Project-Based Learning）來深化學生的學習。但薛化元教授提醒，合科教學應戒慎以待，因為我們不能把教育現場當成是一片空白可以重構，它是既存的，雖然不一定合理，但是教育改革的提出都要面對既存教育現況的挑戰。楊瑞松教授也提出應「歷史化」主權領土的概念，而非以一種目的論導向，將過去發生的事作為現今討論所需的當然框架。

（二）以探討文化自我意象的變與常，取代傳統民族主義書寫的可能

有鑑於「民族主義」仍是晚近臺灣歷史教科書（尤其近代史內容）書寫的基調，黃春木在〈歷史教科書中晚清時期「國家」意象的形塑及其問題〉一文指出，晚清自鴉片戰爭後，「天朝」尊位形式上成爲「列國」之一，實則陷入殖民地處境。爲對付帝國主義，近代中國於是發展出「民族主義」，力圖學習西方以救亡圖存。從傳統「天朝」意象和天下秩序轉變至「國家」意象的形塑和國際社會的參與，過程中「天朝」意象終至不可避免地消亡，但這當中文化的自我意象如何在轉化過程中產生積極作用？

黃春木認爲，現行歷史教科書的敘事結構仍在國史、國恥、國族之間鋪陳，當作國族認同的建構，並以一種刺激——反應的敘事來凸顯國恥與外侮。如此敘事結構是輕忽晚清政府與社會自身的主體性與能動性，也落入西方中心論的思維，而漠視晚清知識菁英對「天朝到國家」的理解與轉化、對捍衛「主權與領土」所做出的努力與改變。他因此提出，晚清對於「國家」意象形塑所做出文化自我意象的轉變，應該成爲歷史教科書書寫的新嘗試，一則避免「民族主義」基調成爲教科書書寫的前提，而是將「民族主義」置於歷史脈絡中重新探索，成爲一個討論的議題；二則尊重與領會在大時代轉變下文化自我意象的變與常，並以民眾與人作爲歷史論述的主體，作爲開啓歷史教科書「和平」改造的起點。而薛化元教授提醒，人民作爲歷史的主體其最大的困難是，我們的人民是指什麼樣的人，是在怎樣時空環境下的人民，這是值得大家再思考之處。楊瑞松教授則提出思考：我們需要什麼樣的國族歷史，歷史記憶如何形塑可能的國族記憶，都值得進一步討論。

（三）在學生的學習回饋裡看見教師的重要與多元價值的意義

教師是教學的促進者，更是知識的轉化者。洪碧霞以臺灣高中生對兩岸教科書有關「德意志帝國統一」的討論作爲分析素材，提出「統一

是德意志發展的必然歷程？」及「是否真的給邦聯內的小邦自主權？」的思考，試圖檢討臺灣與中國大陸的兩岸教材中所隱含政治權威的問題，反省教師如何對學生的討論做出回饋與反思，來協助學生學會批判性思考，解放教材中權威而壓迫的觀點，而非盲目地學習與接受。反之，從學生學習的回應與反映，洪碧霞也領會到身為教師在教學崗位的重要。薛化元教授指出，大家都推崇韋伯的「價值中立」，實則韋伯強調的是「價值自由」，而唯有當我們對歷史教科書賦予「價值自由」時，才可能有「多元價值」觀點的教科書出現。楊瑞松教授也提到，「歷史，為了致知」，啟發學生透過歷史學習進行批判思考的重要，因為歷史教育應該是個「思考」的教育。

二、民族／多元文化議題

（一）史料教學的運用及其問題——歷史教育本身即是不斷「詮釋」的過程

「史料教學」是引導學生藉由解讀、詮釋史料並延伸批判思考的方式，從被動的知識吸收者，成為主動與知識、他人、多方觀點互動的角色，藉此習得歷史知識以外的能力、經驗與態度。王瑋筑、彭致翎與黃欣柔引述平埔族史料，發展以西拉雅族為例的史料教案，提出四個討論層次：一、利用豐富的民族誌史料；二、揭露被觀看他者與紀錄者的身分地位文化脈絡；三、解析紀錄者與被紀錄者的時代；四、跨時代的文獻比較，檢視時間軸上每一端點留下的影響或促成的長期性變化。透過閱讀 17 世紀西拉雅族史料，會發現它是站在異文化他者的紀錄視角，我們需慎思這些文字背後潛藏的意識型態。

張隆志教授指出，史料教學除了運用文字史料，是否還能擴及影視、動漫等媒體以吸引學生興趣，配合學生圖像式思考模式。再者，從文本選擇角度，是否一定選擇他者論述來呈現跨文化的特色？能否找到一些族群相遇且互動的史料，從不同角度提供脈絡性的資料，像「熱蘭

遮城日記」或「新港文書」這類中譯化史料，某種程度更能詳細陳述西拉雅族的背景。另外，學院研究成果與高中教學現場存有落差，編寫教科書者不一定有辦法反映最新的史學研究成果，但這不表示高中教師不需要知道這些有意義的研究成果，並實踐在教育活動中。

廖咸浩教授則指出，選擇陳第《東番記》作為史料教學材料，其內容及譯文將「倭寇」歸類為日本人。事實上自 15、16 世紀，倭寇的組織已漸由閩南、粵東沿海的漢人主導，這篇史料是直接複製過去對倭寇的刻板印象。我們多半以為在歷史課跟學生解釋事件的意義才叫詮釋，然而從我們挑選歷史素材給學生、進行文言到白話的翻譯，這一系列的過程都是詮釋，而此處舉例即是一個批判思考的重要起點，我們需要重新認識倭寇是什麼，那「倭寇組成」的轉變，絕對和當時（明朝）的內陸取向政策有關，因此歷史教育在呈現歷史「詮釋」時每一個步驟都需要審慎以對。

（二）多元視角下促進學生的歷史理解——文本閱讀與影視媒體的運用

高中世界史教材對猶太人的書寫篇幅雖多，但「百科全書」式的處理方式，真能促進學生對歷史的理解嗎？莊珮柔設計一學期的課程：第一部分讓學生閱讀與觀看影視媒體，並繳交心得報告；第二部分利用問卷學習單取得學生的反思。研究結果顯示，學生能對事件建立因果脈絡、找到發生的合理原因、體察時代的脈絡，甚至思考歷史事實是否擁有兩個以上的理解（例如，艾希曼大審判是為實踐正義？或是讓以色列藉此凝聚國家意識取得建國合法性？），藉此瞭解到歷史解釋的複雜性。

中國史教材對澶淵之盟的過度「知識化」書寫，可以如何透過教材教法的轉化，提供學生多元視角的學習？陳秋龍以「宋人角度」、「遼人角度」與「後人研究」等不同立場的材料，提供學生進行文本閱讀，寫下問答題闡述自己的思考脈絡。研究結果顯示，學生的作答情形可謂「分析有餘而自我建構不足」。許多學生具洞察力、同情理解能力，能用文本形式來判斷事件真偽，不受既有框架的束縛。但多數學生未能透過文

字來比較、彙整不同的文本材料，卻可以在檢討作業時用口語表現出豐富的反應。究其原因，應該是學生掌握文字能力（包括閱讀與書寫）不足，教師有必要重視學生此項基礎能力的培養。

朱瑞月則運用影視媒體教學，希望學生找出影片預設的觀點，瞭解日本現代化過程中，其傳統價值如何與西方文化衝突及融合，進而理解日本的歷史文化。研究顯示，透過學習單與問卷回饋：一、大多數學生因邏輯分析能力不夠而無法藉由文字敘述表達對影片的理解。二、學生能意識到影片中日本文化是出於外國文化的視角，產生「對史實驗證更加要求」的自覺，能分辨「歷史事實」與「歷史解釋」的不同。三、最重要的是，學生觀看影片時情意的神入及理性的思考，有助於培養對多元文化的理解能力。

（三）不同民族文化間衝突的深層原因，不是來自文化差異而是利益分配不均

廖咸浩教授提醒，當文化接觸甚至碰撞的時候，只討論某種族群、文化或宗教本身的差異是不夠的（例如，認為猶太宗教中的排他性及教義問題是導致猶太人被屠殺的原因）。文化差異常是藉口，背後的深層原因其實是利益分配有所衝突，引發紛爭的某方會期望能夠壟斷或獲得更多的利益。以猶太人為例，被認為生性較狡猾、取得較高社經地位、成為許多銀行家。然而爬梳歷史的演變，其實是因為猶太人被西方國家限制做任何的工作，所以只能放高利貸、借錢為營生，形同被迫成為銀行家。同樣的情形也發生在東南亞的華人族群，最終招來「剝削」的仇富罵名。這些倒果為因的謬誤，如果衝突的脈絡無法釐清，我們就沒辦法談多元文化的理解。瞭解文化彼此之間的差異，檢視當中的權力關係，除訴諸同理心外，更要懂得批判原先立足點較高的文化，才能尊重彼此存在的差異，不會被輕易挑起仇恨。

三、戰爭議題

(一) 猶太大屠殺教材缺乏對他者歷史殤慟的敘寫——歐洲脈絡？東亞脈絡？臺灣角度的思維是什麼？

猶太大屠殺 (Holocaust) 議題在各國教科書都有不同篇幅書寫。李涵鈺、王立心與陳麗華針對臺灣、中國大陸的中學教科書對此議題的書寫與教材設計進行比較與反思。研究發現：臺灣在國、高中教材對此議題的深度、廣度差異不大，敘述重點放在補充資料，課本文主僅點到為止，難以讓學生有完整而系統的學習；中國大陸在國中教材偏向塊狀討論，容易呈現議題脈絡，高中階段則在選修歷史有兩個專題深論之，並比較猶太大屠殺與其他大規模暴力事件間的獨特與差異性。其次，臺灣教科書多半能從人權角度、普世價值做討論；中國大陸教材則強調記取教訓、不再起釁端，對於反戰、平權、人道與和平精神等隻字未提。整體而言，兩岸在此議題的教材設計，不論是從課程組織、陳述角度、論述觀點等都有待改進，對於他者歷史殤慟的書寫與理解更是闕如，多由犯罪者的角度論述，將猶太人和其他受害群體當作學習的客體而非主體，建議未來教科書應可補充受害者的觀點或一手資料。

藍適齊教授拋出一個思考觀點：這個課題應該被定位成世界史？比較史？戰爭史？又或是臺灣史？由於歐洲中世紀以來持續存在反猶太主義，大屠殺多半被視為「人權教育」的普世教材，放在歐洲脈絡下理解確實有其意義。然而進入東亞脈絡，我們也許更應該思考：為什麼我們會採國際猶太大屠殺紀念聯盟 (International Holocaust Remembrance Alliance, IHRA) 的標準來討論此議題？IHRA 所談的正義與人道關懷是否存在特定政治考量？臺灣有沒有自己的史觀可用來思考大屠殺議題？編撰教科書時我們是否有屬於臺灣的理解來傳遞給下一代？這也許是歷史教育需要關切的面向。

（二）要不要丟原子彈——歷史教育的實踐與和平教育有所衝突？

許全義針對發動二戰的德、日兩國史料進行分析，發現他們對二戰的感受迥異：對照德國面對自己罪責的深切反省，日本的反省陷於「日本是世界上唯一遭受過原子彈攻擊的受害者」框架中，東亞變成沒有加害者，大家都是受害者。顯示東亞社會對二戰的反思經驗並不完整。許全義運用電影、史料、學習單，讓學生重新神入二戰決策者角度，審視「是否要對日本丟原子彈」。結果顯示，贊成者居多。反對者認為美國丟下未知影響力武器的行為造成重大傷亡，不符實質正義；決定使用原子彈前未先警告日本，不符程序正義；投彈無異屠殺平民，更殃及後代子孫與整體環境。也有學生提出對問題設計的批判，因為史實是丟了原子彈，該反思的是如何對二戰社會脈絡更多的理解，因為「橫梗著該不該丟原子彈的想法，已阻礙了我們理解當時人的動機與恐懼」。最後，許全義也坦言，歷史教育的實踐，可能與和平教育或倫理教育有些衝突，因為前者著重釐清歷史社會脈絡，過程要深入理解，避免價值判斷 (absence of judgment)；然而後者卻有某種價值判斷的堅持執著，恐會影響後人同理感受歷史行動者的意圖與恐懼。

藍適齊教授指出，德、日對於二戰及戰後經驗的截然不同，帶來各方對戰事理解的迥異。德國本土作為戰場，德國人親眼看到戰爭的發生，日本人除沖繩作戰外，唯一戰場就是長崎跟廣島，其餘幾乎都在海外；德國在德勒斯登受到地毯式的轟炸，造成大量平民傷亡，但其影響程度與日本受原子彈爆炸還是有所不同；戰後德國被盟軍占領瓜分，日本則被敵（美）軍占領。因此日本對戰爭反映出來的態度跟德國不同，其實肇因於諸多結構性的差異。若要探討雙方罪責，應從史料進行長期脈絡的爬梳。日本於戰後 1950-1960 年代教科書編寫受左派意識影響，不乏對戰爭罪行的討論，直到 1980 年代右派史觀反撲，認為以往過於「自我詆毀」，加上政治目的操作，才有今日的通盤否認。德國官方表現的自省與規範，較諸民間在雙德統一之後反映出的排外情緒，甚至新納粹

主義的出現，都是不容忽視的矛盾。只是日本的矛盾相較之下更為顯著。對於是否該丟原子彈議題，建議可利用在 1945 年投彈前的史料與 1995 年 Enola Gay（執行投彈的飛機）50 年特展時的爭議與討論，將文章觀點由日本延伸至美國，討論層次拉高至丟原子彈的爭議、正當性、對和平的影響等，相信可以為學生帶來更深度的思考。

（三）要不要去臺灣——挖掘影響抉擇的變數，讓教材內容變得更開放

翻過 1945-1949 年這段驚心動魄的扉頁，許多人面臨生死存亡的抉擇與故事，這段浩瀚的史料多半被淹沒在寥寥數行的教科書裡，因為敘事簡化而導致歷史集體記憶被粗糙地處理。汪栢年在〈要不要去臺灣？——國共內戰後的抉擇〉一文，首先指出現行高一（上）臺灣史學到「中央政府遷臺及臺灣國際地位確立的過程」，但到高一（下）才學到「國共決裂的原因及國共內戰」。就因果關係是先知其「果」再知其「因」，因果倒置使學生不易理解完整脈絡。他認為在「國共內戰」之後，應接著教「中華民國政府遷臺」；而「中華民國政府遷臺」應擺在「中共黨國體制的建立與發展」之前，這樣編排才能延續大時代的動盪故事，並與之後的「當代中國與臺海兩岸關係」產生聯繫，協助學生掌握歷史脈絡與課程的完整性。汪栢年也感慨，不論是大陸渡海難民、未成年學生兵，或是島上原先的六百萬居民，都在大時代抉擇下成了臺灣歷史記憶中的一道傷痕。隨著老榮民的凋零即將成為歷史名詞，我們的下一代接受現行教科書的傳統說法，將使歷史真相從此隨著老榮民的逝去而消失。我們唯有重新梳理這段歷史的演變，以同理心面對這段因大遷徙而改變命運的種種故事，從歷史記憶中獲得理解，才能在諒解與包容中領悟和平教育的真諦。

藍適齊教授認為汪栢年能以去迷思化的思維，不將政府到臺灣視為必然的選擇與結果，藉此將更能刺激學生思考的發展。論文中探究當時人們去臺灣的理由，什麼樣類別的人做出這樣的選擇，以及遷徙造成對臺灣戰後發展的影響。不過，若進一步從中國近代史脈絡下思考，「為

何大多數人選擇留下」？這個問題可協助我們瞭解中華人民共和國成立的背景與發展，將視野延伸至彼岸，甚至國際，更能內觀當時政府在臺灣能夠穩定發展的歷史因素。讓學生從歷史事件中發掘當時影響去留抉擇的變數，思索不同選擇間的可能性，這種歷史教育方式把課程內容變得更開放了。

四、宗教議題

(一) 跨文化理解、擁抱文化差異的美感，臺灣真的沒有宗教問題嗎？

臺灣作為尊重多元宗教發展的國家之一，宗教卻始終徘徊在中小學正式課程門外，宗教教材只是歷史課程中眾多課題之一。何思暉指出，即便歐美國家保留政教分離與宗教自由原則，但他們的歷史教科書也開始強調「跨文化理解」素養的培養。例如，德國小學教材在「宗教與哲學」主題，將多元宗教、族群題材納入；英國中小學教學大綱規定基督教為必修之外，尚須選擇其他宗教為選修，瞭解宗教之間共同性與差異性；美國也發起「面對信仰計畫」(face to faith) 支持中學教師參與宗教教材教法設計。歷史課程融入跨文化理解的概念，將能培養學生擁抱文化差異的美感，教導學生在宗教文化的普遍性和特殊性之間尋求平衡與和平對話的可能。

花亦芬教授指出，過去英、法、美國，不像德國有宗教教育，但受恐怖攻擊的頻率卻遠比德國高，近年來這些國家改弦易轍，在歷史教育裡加入宗教議題，讓學生學習面對宗教的衝突。反觀國內，一個長期存在的迷思：臺灣真的是宗教寬容多元的社會嗎？當宗教被拿來區別我者、他者，藉由定義我們自己是寬容多元所反映的潛意識心態是判定「別人的宗教不好」。相較部分國家因堅持宗教教義理想而造成政治及社會的衝突，臺灣宗教在表面上看來多元且包容，不似一神教的排他性，但神棍斂財害命時有所聞，宗教關係其實遠比想像中複雜混亂。張茂桂教授也指出，臺灣宗教內部多有不能共存的現象，宗教間有「正統」、「信

徒」的競爭，如大甲媽（祖）跟北港媽（祖）的正統之爭等。對於宗教我們需要更多的反省，而非假中立的態度。

（二）史料並陳改善對爭議性宗教題材的簡化判斷與可能偏誤

宗教涉及個人看待世界的思維模式與價值觀，常是執教者的難題。陳培文指出三類容易引發爭議的宗教題材：各宗教的形成與原始教義、受政權撻伐的宗教、宗教與宗教間的關係等。衍生的討論是：教科書中抽繹出的基本教義能否讓學生理解該宗教的核心價值？陳述是否符合事實？從既有政權的敘事角度所詮釋的宗教團體是否流於單一觀點？描述不同宗教間衝突時是否陷入某特定宗教的觀點？例如，某版本第三冊「耶穌被猶太人出賣」的內容與聖經記載不符且缺乏相關解釋；另一版本第四冊「以色列建國」的主題缺乏巴勒斯坦人的視角。

蔡源林教授指出教科書中關於伊斯蘭教的選舉制度、素尼派及什葉派對異教徒包容程度的比較等都易引起誤導，讓學生留存偏誤的刻板印象。花亦芬教授也提醒：1.宗教的內涵與教義會隨著時空轉換而變遷，非亙古不變；2.教科書宗教內容常予人簡化的判斷。理想的教科書應承認歷史上諸多的課題都存有爭議，宜以史料並陳的方式處理，而不是提供看似定論的敘事，與其給學生簡化但存有偏誤的概念，不如以多元文化角度啟發學生思考與討論。

（三）英國十字軍教材設計的啟思及學習從地緣政治角度觀看世界史

「十字軍抑或入侵者？」(Crusaders or Invaders?) 張百廷與陳惠珠比較臺灣與英國教材後指出，臺灣教材都用「十字軍東征」一詞，未考量用詞背後可能隱含的宗教立場（基督教中心史觀），且關於十字軍的成因、過程和影響，所有教材大同小異，都以歐洲中心論來理解，缺乏伊斯蘭世界的立場。而英國教科書值得借鏡之處：1.資料與問題的設計。自1980年代以來，英國教科書常將「問號」放在標題中，作為歷史學習的起點，將爭議議題設計成問題引導學生思考與討論。2.穆斯林的介紹。

教科書中會引用許多當時穆斯林留下的圖像與文字來認識十字軍。3.正反並陳的評價。以描述第一次十字軍行動為主，提及十字軍進入耶路撒冷後的屠殺行動，帶領學生質問：耶路撒冷是誰的聖地？此外，英國教科書從架構至行文、時間的表述（西元紀元與伊斯蘭紀元）都透過基督徒與穆斯林的史料來豐富歷史事件的解讀，更用問號來提醒學生思考是否有多重詮釋的存在。

花亦芬教授指出，「十字軍東征」一詞是長期存在錯譯的概念。深究十字軍發生遠因，要追溯至 7、8 世紀時伊斯蘭勢力滲入今日歐洲，使法蘭克人因不熟悉其宗教文化與生活方式而產生危機意識，並試圖趕走這股外來勢力，建構屬於歐洲群體的概念。然而解讀宗教問題不能僅停留在事件表面的衝突，尚須考量地緣政治的問題。西歐與伊斯蘭世界之間夾有一個立場搖擺不定的拜占庭帝國，導致當時世界情勢錯綜複雜，東征的對象其實不全然是伊斯蘭教。至於 Crusaders 在拉丁文指一群戴著十字架的人，意指基督徒往耶路撒冷朝聖的行為，教徒是不分老幼的大雜燴，為了朝聖成功，教宗號召有戰備的騎士參與，「軍」是借用伊斯蘭文化中聖戰的概念。然而宗教能喚起極大社會能量，卻很難進一步約束它，各式各樣人加入後，十字軍後續發展變得不再像原先動機單純，但也不純是軍事行動。就教學而言，學生須先破除對「十字軍東征」錯誤意識型態的認識，再建立起整體性的理解，才能掌握參與各方在當時的決策與行動脈絡。

（四）從太平天國事件反思外來宗教文明的衝擊

在〈以基督之名、行天國之實——太平天國之基督教義在高中歷史教學的理解與探討〉一文，王偲宇指出教材中太平天國事件的書寫，無形中會造成學生對「基督教」的誤解與刻板印象，視洪秀全的「拜上帝會」為中國的「基督教」。王偲宇指出許多基督教的教義名詞與核心價值在洪秀全的「拜上帝會」中遭到有目的曲解和利用，將之與中國傳統思想、地方民間信仰做結合，以實現其統治理想。太平天國事件反映出，

基督教在進入中國時產生在地化問題，在中國民間信仰與文化倫理傳統間進行取舍，實需更多的溝通與對話。

蔡源林教授指出，太平天國事件的意義在於西方文明第一次有機會如此深度與東方碰撞，讓中國適應一個全然相異的西方中心思想，並發展成在地化的宗教。花亦芬教授提出，應讓學生思考基督教傳到中國後，為什麼會被扭轉至截然不同的面向？譬如 1950、1960 年代全球學運、民權運動開始發展，但為何中國的文化大革命會演變成毛澤東的個人崇拜與十年浩劫，而非西方學運產生的一系列民主化效應？外來的文化與概念進入中國，何以很容易被扭轉到政治層面？甚至被當作領袖崇拜的理由？以歷史學的角度，這是真正需要被反思的議題。張茂桂教授則指出，由於宗教對於政權穩定性多半具負面影響，中國歷史政權不僅受無神論的影響，也對宗教心存提防，認為宗教會挑戰天子權威。然而當宗教團體開始變成政治力量的強大支持者，宗教資本轉換成政治資本的時候，是否會對我們的多元社會產生什麼樣影響？這是值得深入探討的問題。

提問與反思

——邁向價值自由與批判性思考的歷史教育

世界和平組織或機構對於和平教育的推動，雖有各種不同的課程方案，但仍以連結到仇恨國之間，對於共通歷史事件如何共構教科書的探究居多。對國內而言，長期以來歷史教科書的紛擾與爭議，關係層面複雜，除史觀與國家認同之外，與會者關心的課程與課綱問題：

一、小學、國中、高中課程銜接重複。螺旋課程的理想沒有達成概念的螺旋，反成為知識的堆積，導致高中歷史教學時間不足，學生也無暇思考、理解歷史。

二、課程結構問題。現行內容的臺灣史、中國史、世界史是三條平

行線，其實它們應交互論述，而且從中國史談晚清與從世界史談晚清，其實是不一樣。或許，我們可以改由世界史的觀點來談臺灣史與中國史，呈現另一種課程結構。

三、主題式或通史課程設計？例如十字軍東征在第三冊，但到第五冊才談迫害異端問題，難以提供學生一個完整的圖像與概念，建議塊狀呈現予以主題式的分析。

四、不同宗教的引介，分配比例不均，而唯一與一神教相關的題材在「太平天國之亂」提及，只是對學生而言這些外來宗教的接觸「不是『亂』就是『變』」。且介紹宗教迫害，從十字軍東征、女巫大屠殺到宗教裁判所的發展，在這個唯一提及世界各大宗教的章節，微調後的課綱卻完全以負面表述的觀點當作主題，從和平教育的角度來看，歷史教科書中的漢族傳統史觀，成了變相地製造宗教歧視。

又如與會者關於教師教學的建議：例如，歷史學科教師共同備課；每一學期挑選一個主題共同研究，追蹤學生的歷史學習與理解，並跟進史學新的研究成果等。

學校老師是歷史教學研究的主力（黃寬重、周婉窵、張元、杜正勝，2000）。本研討會邀集歷史教師從教材教法切入研究，或探討教科書的書寫、或進行跨學科整合的嘗試、或提供另類的教學、或從他國教材的敘寫提取經驗、或深入教材隱藏之刻板印象的分析，還有教師看待爭議性教材的觀點與教學態度的調查、學生對教材學習理解的調查等，共同思考教科書、教學與學生學習的關係。誠然歷史不是指過去，而是對過去的一種重構（Foster, 2014）、一種透過歷史記憶所展開的人為建構（叢日云，2012），也因此歷史課程與教科書幾乎無法避免與政治有一定的牽連，我們與其要求歷史教師堅守「價值中立」的教學觀，不如鼓勵他們邁向一種「價值自由」的解放作為帶動臺灣歷史教育改變的起點，迎向未來講求「觀點的」、「參與的」、「反思的」歷史多元文化論發展。

參考文獻

- 黃寬重、周婉窈、張元、杜正勝（2000）。歷史教科書與歷史教學座談會。
新史學，11（4），139-194。
- 叢日云（2012）。審查歷史——日本、德國和美國的公民身分與記憶（序）。
北京市：社會科學文獻。
- Foster, S. (2014). Teaching controversial issues in the classroom: The exciting potential of disciplinary history. In M. Baildon (Ed.). *Controversial history education in Asian contexts* (pp.19-37). New York, NY: Routledge.