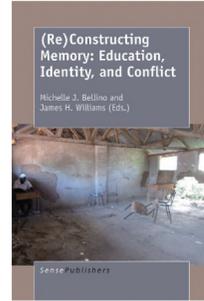


書評

（再）建構記憶 教育、認同與衝突

(Re)Constructing Memory
Education, Identity, and Conflict

by Michelle J. Bellino & James H. Williams (Eds.)
Sense, 2017, 340 pp.
ISBN 978-94-6300-860-0



林郡雯

壹、前言

在進入導讀之前，筆者想從兩個維度來為本書定位。首先，從縱線來看，本書是叢書《（再）建構記憶——學校教科書、身分認同以及想像共同體的教學與政治》（*(Re)Construction Memory: School Textbooks, Identity, and the Pedagogies and Politics of Imagining Community*）的第三本。

第一本是2014年的《（再）建構記憶——學校教科書與國族想像》（*(Re)Construction Memory: School Textbooks and the Imagination of Nation*）（Williams, 2014），編者為James H. Williams。¹彼時，許多國家的合法性受到質疑，特別是公共教育與國族興起之間盤

林郡雯，國立嘉義大學師資培育中心副教授，E-mail: linchunwen@mail.ncyu.edu.tw

¹ Bellino 是美國密西根大學（The University of Michigan）教育學院的副教授，Bokhorst-Heng 是加拿大克蘭德爾大學（The Crandall University）教育學院的副教授，Williams 是美國喬治華盛頓大學（The George Washington University）國際教育與國際事務學院的教授。

根錯節的關係，啓人疑思，因此，此書聚焦國家合法性面臨的挑戰，包含如何處理令人為難的過去（inconvenient past）、如何在全球化下保有國族認同等；第二本是 2016 年的《（再）建構記憶——教科書、身分認同、民族與國家》（*(Re) Constructing Memory: Textbooks, Identity, Nation, and State*）（Williams & Bokhorst-Heng, 2016），編者是 James H. Williams 與 Wendy D. Bokhorst-Heng。此書梳理與「一個民族一個國家」有關的建國迷思（founding myths），檢視國家如何納入或持續排除曾經被邊緣化的、被不義對待的族群。不只從人口組成上審視「誰是國民」、「我們是誰」，也從歷史層面追溯。與第一本相同之處在於：仍然不可避免地處理不名譽的過去（discredited past）；第三本（本書）是 2017 年的《（再）建構記憶——教育、身分認同與衝突》（*(Re)Constructing Memory: Education, Identity, and Conflict*），編者為 Michelle J. Bellino 與 James H. Williams。本書揭櫫許多國家尚待解決的內外衝突或某些面向的衝突。全書可分為四個部分，依次是：長久對立的兩造如何改變對自己與他者的描寫、如何呈現內在或外在的衝突、國家在衝突裡（包含內戰與種族滅絕）的角色、課程如何被用來解決衝突與促進和平。由此可知，本書的歷史跨度必定是不小的。

其次，從橫線來看，本書除去前言的第一章與充當結語的第十四章之外，短短十二章涵蓋了盧安達、柬埔寨、埃及、烏干達、墨西哥、阿根廷、祕魯、英國、中國、北愛爾蘭、以色列、厄瓜多共 11 個國家與 1 個地區，作者來自美國、日本、柬埔寨、加拿大、西班牙、英國、北愛爾蘭、以色列等國，即使各章文句簡明，可讀性極高，卻也不免令人望之卻步，又恐怕自己淺薄，流於泛談，實在頭痛。

然而，光是讀到第二頁的一段話，筆者便知，無論如何，這本書都要看下去的，這段話稱不上振聾發聵，但確實引人深省。這種心情，不是質樸的見苦知福，而是進一步，帶著悲憫，想要做點什麼，讓世界受苦之人少些。這段話是這樣的：

衝突的本質已變，它影響了更多的平民。年輕人的求學之路因暴力嘎然而止，教育桎梏於衝突。約有三千萬的兒童生活在衝突累累的地區，被迫尋求政治庇護，經年累月，深受無國家、無法律公民身分之苦，在校內外遭受社會排除與歧視；有一些身處社會及政治暴力雖不至制度化，但被視為正常的地區。（作者）想要詰問學校教育的目的與功能為何？如何抵抗校內外的暴力與區隔？如何鼓勵年輕人批判性地、誠實地檢視暴力的因與果？如何協助國家締造和平、促進公民參與、進行暴力防制？

在武裝衝突之中或之後，學校與教育工作者能在多大程度上、在何種條件下達成前述諸多期望？（Bellino & Williams, 2017, p. 2）

2020年，教育部公布了《中小學國際教育白皮書 2.0》，揭櫫目標之一為「善盡全球公民責任」，力求學生「體會國際弱勢者的現象與處境」（教育部，2020，頁 34），相較於以往向歐美取經的國際化教育，無疑已有了更全面的視野。值此之際，本書愈見價值。有志於國際教育的教師可將本書當作備課用書，累積對後衝突國家教育處境的理解。當然，若能進一步視本書為和平教育的文本，從中獲得啟發，那便是再好不過了。

貳、內容拾摘

以下，先呈現目次（表 1），協助讀者對本書有一梗概的認識。

接著，本文雖對編者將某些文章安排在同一單元感到不解，但仍將按照其順序依次拾摘。不過，由於筆者個人的興趣，章節之間，或有詳略之別，還請諸位讀者見諒。

表 1 《(再)建構記憶——教育、認同與衝突》目次

1. 引言	1
第一單元 內部衝突之後的國族建構方案	
2. 架構分析教會我們的歷史教科書、和平與衝突二三事：盧安達的例子	23
3. 教科書裡的意識形態：1980 年代柬埔寨政治教育中的越南化與高棉化	49
4. 埃及教科書中的國族建構：邁向對社會衝突的理解	75
第二單元 殖民主義、帝國主義及其持久的衝突遺緒	
5. 建構一個沒有過去的國族：烏干達的中等學校課程與國族歷史教學	101
6. 從「文明化的推手」到「倒退的始作俑者」：拉美學校教科書中的西班牙殖民主義	127
7. 英國歷史教科書（1799-2002）中的十字軍東征：教科書改良與衝突再現的準則	147
8. 中國的歷史教育、國內敘事與國際作為	171
第三單元 分裂社會中的互動與整合	
9. 透過課程看見衝突與寬容	191
10. 透過雙族群合作學習處理衝突習得歷史思維	209
第四單元 學校的民主角色：作為一個社會的調解制度	
11. 與幽靈活、以其他方式活：後種族滅絕時代柬埔寨的縈繞教育學	241
12. 當戰爭進入教室：一個哥倫比亞厄瓜多邊境學校社會關係的民族誌研究	269
13. 從真相到教科書：祕魯的真相與調解委員會、教育資源與晚近衝突教學的挑戰	291
14. 國家、超國家共同體與全球：歷史教科書中群體認同概念的統一與分化	313

資料來源：Bellino 與 Williams（2017, pp. v-vi）。

一、內部衝突之後的國族建構方案

如表 2 所示，第一單元包含三章。第二章作者是美國紐約大學（New York University）國際教育與政治的教授 Elisabeth King。她利用三個

表 2 第一單元各篇章研究設計概覽

國家	研究方法	範圍／說明
盧安達	教科書分析	國小歷史教科書及課程指引 分析內容： 殖民時期、兩個共和時期、後種族滅絕時期
柬埔寨	教科書分析	1980 年與 1986 年教育改革前後的國語教科書、道德與政治教科書（1979 年、1982 年、1986 年）
埃及	教科書分析	102~103 學年度 4~10 年級的歷史教科書（主），公民教科書（次） 分析內容：重大武力衝突事件 1. 拿破崙征戰（1798~1801） 2. 阿里掌權（1805） 3. 奧拉比起義（1881） 4. 1919 埃及革命（扎格盧勒領導） 5. 1952 七月革命（納賽爾） 6. 2011 阿拉伯之春革命

架構分析盧安達的歷史教科書，試圖找出教科書的連續性與變遷。其一是診斷的（diagnostic）架構，區分你我，抓出加害者與受害者；其二是預後的（prognostic）架構，描述衝突如何解決；其三是激勵的（motivational）架構，呼籲集體行動。當代的盧安達教科書雖引介了激勵的架構，強調追求民主與和平，但傳統的歷史教學仍立基於單一的權威性敘事，偏愛主流團體的視角，本質化、刻板印象化、汙名化他者。誠然，許多論者呼籲，呈現多重敘事，方能促進和平，宣稱如斯，卻仍停留在「坐而言」的層面。作者認為，架構的分析提供多元視角，協助學生了解爭議，知道歷史的架構在什麼影響之下、爲了達成什麼目的、因著時間有何變化。作者長期的分析顯示出，盧安達歷史教科書的架構是隨著政權更迭而改變的。

第三章作者是日本立命館大學（Ritsumeikan University）國際教育中心的 Saori Hagai、東京大學（The University of Tokyo）教育研究所

的 Yuto Kitamura、William C. Brehm 與柬埔寨國家永續發展委員會（The National Council for Sustainable Development）秘書長 Khlok Vichet Ratha。她們檢視 1980 年代的柬埔寨教科書，發現 1986 年之前，執政者透過教科書建構集體的社會想像——一個親柬埔寨人民共和國（越南化）、反民主柬埔寨（案：赤色高棉）² 的社會。不過，在 1986 年之後，教科書對民主柬埔寨的攻擊力道趨緩。箇中緣由，見仁見智，但大抵與柬埔寨國內與國際地緣政治的轉變有關。80 年代中期之前，柬埔寨經歷了相對安定的數年，當局放鬆對共產黨的圍堵，不令人意外，而科目名稱不再有政治二字，看似去政治化，但事實上，政治仍悄然運作於特定的道德與歷史記憶之中。

第四章作者是加拿大威爾勞福大學（Wilfrid Laurier University）全球研究學系的 Ehaab D. Abdou。作者直言在 2011 年「阿拉伯之春」後，埃及陷入極度的分化，輿論快速翻轉，人民對革命份子失去耐心，原因何在？表面上，是媒體操作恐懼，讓人民害怕混亂與外國勢力的介入，但究其本質卻是：長期以來的圖式敘事模板（schematic narrative templates）透過教科書已深入埃及人心。這個模板的要素³ 有：（一）敵人是外國勢力及其扶持的兒皇帝；（二）衝突是外國勢力介入的藉口，但衝突實乃其唆使導致；（三）軍方扮演維和的核心角色，人們必須跟軍方站在一起；（四）改變是由一個領導者主導。主流媒體不斷放送，缺乏競爭的視角，短期可能有效，但長期來說，是不會成功的，因為大部分的埃及人記憶猶新，如果官方一意孤行，不只將冒著失去公信力的風險，也使得埃及人可能從僵化的模板解放出來，擁抱不一樣的視角跟敘事。

² 作者直言他們在柬埔寨教育、青年與運動部的同意下，前往閱覽室收集教科書，然而，教科書置於昏晃，不只沒有分類，還布滿蟲蛀洞，加上濕氣、灰塵等，教科書質量皆有不足，受限於此，本文分析也相對有限。

³ 作者自陳，為了要建立模板，他或許在無意之間忽略了某些細節而造成分析的偏誤。

二、殖民主義、帝國主義及其持久的衝突遺緒

如表 3 所示，第二單元包含四章。第五章作者是美國基恩州立學院 (Keene State College) 大屠殺與種族滅絕研究學系的 Ashley L. Greene。她指出，烏干達從擴大教育管道開始，便推動「去非洲化」課程，轉向一個為國家目標而服務的課程。但政權更迭，藝術與歷史被認為是無用的科目，而歷史還是危險的，因為它會導致分化。但歷史老師覺得中學生有必要了解烏干達歷史，第一，歷史可為教訓，避免未來的暴力；第二，形塑個人與集體的身分認同；第三，開展政治辯論的空間。然而，教導課程之外的烏干達歷史是冒著風險的，因為底下可能有職業學生，是以，教師必須以有創意的、隱晦的方式進行之。此外，殖民時期的教科書充斥世界史，英人藉此展現自己對世界文明的貢獻，而獨立之後，雖有較為本土的歷史，卻囿於一個泛非洲、泛東非的架構。即便如此，仍有許多教師以自己的方式教導那些被噤聲的、敏感的議題，包含部落主義、權力濫用等。

表 3 第二單元各篇章研究設計概覽

國家	研究方法	範圍／說明
烏干達	檔案研究	
	半正式訪談	65 場訪談，退休與現職教師、課程專家、教育官員
墨西哥	口述歷史檔案	1920 年代、1930 年代
	訪談	45 場教師訪談，分析取自其中 13 場
阿根廷	半結構式訪談	4 位退休老師
	文獻分析	教師刊物 <i>La Obra</i> (1946、1949、1952、1954、1955)
祕魯	訪談	13 場教師訪談
英國	教科書分析	1799 年到 2002 年，每 10 年 1 本，共 22 本
中國	文獻分析	

第六章作者是西班牙巴塞隆納國際研究院（Barcelona Institute of International Studies）的 Matthias vom Hau。作者透過訪談發現，以前的墨西哥、阿根廷、秘魯皆以野蠻來形容前殖民時期，而殖民時期則被描繪為文明化的，但是，墨西哥在 1930 年代、阿根廷在 1950 年代、秘魯在 1970 年代，紛紛翻轉史觀，斥殖民主義為外來勢力，並歌頌前殖民時期是一個歲月靜好的時期。宗主國西班牙非但不是文明化的推手，反而是倒退的始作俑者。

第七章作者是英國倫敦大學（The University of London）教育學院的研究員 Fiona Kisby Littleton。2001 年之後，英國患了伊斯蘭恐懼症（Islamophobia），作者認為有必要了解教科書如何呈現「他們」。她發現，從 1790 年到 1980 年，伊斯蘭教徒被貶為一個有別於我們的他們，不只比基督教徒差，也是要被解決的問題，他們沒有過去、沒有內涵、沒有關心的事務（物），無法繼往開來，是不理性的、憤怒的攻擊者。1980 年代伊始，歷史教學有了新標準，相對平衡的、中立的、公平的、具體的敘述漸次浮現，值此之時，歷史學門強調「歷史思維」，指出歷史關乎詮釋，伊斯蘭教被放到主題式的、並且是全球的視角討論。不過，這也不是說比較新的教科書就一定是比較進步的，西方對伊斯蘭教的描述仍有必須加以檢視、改良之處，⁴而這種努力，可以是雙向的，甚或是合作的，包括了解東方如何形容西方。

第八章作者是美國薛頓賀爾大學（Seton Hall University）和平與衝突研究中心的主任 Zheng Wang。作者直言，若欲了解中國近年對外的外交作為，應該透過歷史（記憶）的透鏡，比如中日兩國的衝突與不同的歷史教育有關。對日本年輕人而言，教科書鮮少提及第二次世界大戰，之於他們，戰爭幾乎沒有發生過。再者，那些戰爭、侵略，是先祖幹下的，後代焉有置喙的餘地？退一步說，現在是現在，與過去何干？然而，中國的教科書大量涵蓋歷史傷痛，即所謂「屈辱的世紀」（century

⁴ 作者在 159 頁表 1 臚列了撰寫伊斯蘭教歷史教科書該符合的標準，160~161 頁的表 2 則對如何呈現衝突提出了建議。有興趣的讀者請自行參考。

of humiliation)，媒體也不斷放送，因此，在中國年輕人心裡，中日戰爭未曾結束，一旦日本有較具侵略性的行為，愛國情緒就會被觸動。南海爭議也是如此，中國人真心相信自己是受害者，並且應該風雨生信心，群起保全國家，免於侵略。國族主義是雙面刃，對內可剷除異己，對外卻易造成外交緊張。作者認為，天安門事件之後，許多人斷言中共必將倒臺，然而並沒有，原因正是 1990 年後的反西方國族主義歷史教育。

三、分裂社會中的互動與整合

如表 4 所示，第三單元包含兩章。第九章作者是北愛爾蘭皇后大學 (Queen's University Belfast) 社會科學教育與社會工作學院的 Tony Gallagher。作者指出，在北愛爾蘭，老師不願教導爭議歷史，原因有外、內之分。外部因素是社區暴力盛行，好資源與教科書付之闕如，內部因素包含學生興趣缺缺、不願與學生史觀對立、認為學生觀點不會改變、想讓歷史科受歡迎一些。⁵1960 年代後期，越來越多人期待學校課程能促進和解。然而，當重擔壓在教師身上，他們會傾向逃避，因為不想引起爭論、自覺沒有準備好、沒有能力處理、認為解決社會問題不是他們的事。1989 年官方課程上路，好壞參半，一來既是官方規定，教師別無選擇，只得直面議題，壞的是在此之同時，議題的範圍也受到限制。作者建議，教師可讓學生蒐集口述歷史，了解親友在衝突期間的經歷，並與其他學校的學生分享，只是，師生都必須做好準備，畢竟，批判的、多重的觀點碰撞可能會引發不舒服的情緒。

⁵ 在北愛爾蘭，14 歲以後的學生是不須要選修歷史的，換言之，歷史已非必修科目。

表 4 第三單元各篇章研究設計概覽

國家／地區	研究方法	範圍／說明
北愛爾蘭	文獻分析	
以色列	準實驗研究 (前後測 問卷分析、 錄音逐字稿 分析)	<ol style="list-style-type: none"> 1. 以色列大學修習教育科技的 2 組研究生，分別由 2 個猶太人、2 個阿拉伯人組成。 2. 組內網路合作式寫作 <ol style="list-style-type: none"> (1) 分配史料，各自閱讀並上傳摘要共同編輯： <ul style="list-style-type: none"> 主要史料：貝爾福文件； 次要史料：三個史家對貝爾福文件的分析（分別為以色列籍、英國籍、巴勒斯坦籍）。 3 個問題引導摘要寫作： <ul style="list-style-type: none"> 事件的重要性為何？ 英國人的目的為何？ 英國人是否察覺到可能的後果 (2) 組內撰寫共同答案或個人答案，但後者須分析何以有不同看法。組內成員要面對面討論 90 分鐘並全程錄音。

第十章作者是以色列耶路撒冷希伯來大學（The Hebrew University of Jerusalem）教育學院的 Yifat Ben-David Kolikant 與 Sarah Pollack。在以色列境內，猶太人與阿拉伯人有難解的衝突，歷史常被視為打造隸屬感的課程，既不批判自我，也不傾聽他人。然而，對話的能力在數位化世界愈形重要，因為在數位化世界可能遇到來自不同地區、甚或衝突地區的人。透過實作，作者指出，課程必須開發不同的方式，增加學生在對話時的安全感，覺得自己不那麼「暴露」，並且能較自由的表達己見。作者提供的做法是建立兩個平行的溝通管道，一個是組內同儕面對面互動，一個是組間成員線上對話，如此，就不會為了保持愉悅的氣氛而試圖避談敏感議題。

四、學校的民主角色：作為一個社會的調解制度

如表 5 所示，第四單元包含三個國家。第十一章作者是美國亨特學院（Hunter College）兼任助理教授 Cathlin Goulding。作者⁶認為，柬埔寨過渡時期聯合國權力機構（United Nations Transitional Authority in Cambodia）為了減少政治跟社會對立，對赤色高棉的歷史諱莫如深，但是，許多公民團體呼籲，少了這一段歷史，一來無法避免人們重蹈覆轍，二來無法進行社會的療傷與和解，因此，要求把這一段歷史放回課本。作者以「鬼」比喻那段大屠殺的歷史，並提出縈繞的教學（haunting pedagogy），主張透過教學，直面恐怖屠殺所遺留的不安與恐懼，她分三大段說明教學的可能性，包括正式課程（教材文本：與鬼和解）、非正式課程（紀念館之旅：與鬼相遇；小誌創作：寫鬼故事）。

表 5 第四單元各篇章研究設計概覽

國家	研究方法	範圍／說明
柬埔寨	教科書分析	民主柬埔寨歷史／民主柬埔寨歷史（1975~1979）教師手冊
	文獻分析	小誌創作課程
	參訪札記	吐斯廉大屠殺博物館
厄瓜多	教室觀察	厄瓜多鄰近哥倫比亞邊境一所天主教學校
	訪談	教師：20 位／學生：九、十年級共 51 位／家長：12 位
祕魯	文件分析	真相與調解委員會報告書
	教科書分析	Recordándonos 習作簿（6 本） 哥倫比亞 Editorial Norma 出版的社會科學教科書

⁶ 本章作者是一位日裔美籍教師，她在 2009 年參加了一個教師專業發展計畫，前往東南亞進行短期的教育參訪。依她所言，本文是她作為一個外來觀察者的研究心得。

第十二章作者是美國威斯康辛大學麥迪遜校區（University of Wisconsin-Madison）教育政策研究學系的助理教授 Diana Rodríguez Gómez 作者進行為期 12 個月的民族誌研究，檢視家長、教師、學生的關係如何受下列因素影響：（1）學生跟武裝分子的連結；（2）其他的社會成因，如性別與國籍。作者指出，學生若與武裝分子有所牽連，影響未必不好，相反的，可能是正面的，會帶來社會資本，其意義實乃複雜、動態、多重。此外，邊境學校集結厄瓜多公民、哥倫比亞難民、非法移民，可謂龍蛇雜處，雖然（非）政府組織習以「難民」指稱某些族群，但在這地區，人們的身分認同與互動毋寧較受信仰等因素左右，而這顯示了政策與學生的主觀之間有所落差。

第十三章作者是英國布里斯托大學（The University of Bristol）教育學院副教授 Julia Paulson。作者探討秘魯的「真相與和解委員會」報告書轉化為教科書內容的過程，點出轉型正義與教育改革匯流可能產生的問題。2002 年秘魯教育部同意報告書將成為歷史教科書編寫的來源，但因政黨輪替，教科書遭遇三個變更：第一、從「政府必須為侵犯人權負責」變成「面對暴力，政府不得不採取極端手段」；第二、從「原住民族不畏光明之路（共產黨），做出了積極抵抗」改為「原住民族是失能的、單純的、落後的族群」；第三、從「秘魯上下都該為衝突負責，特別是那些受過教育的都市菁英與中產階級」修成「秘魯人應該建立和平文化」，對於孰令致之囫圇帶過。而最後，教科書也只發送至最邊緣的地區。作者直言，委員會要磨合出一個共識的敘事已屬不易，內容基於受害者證詞，是否適合教學也受質疑，更實際的是，報告書長達千頁，要編寫成 6 本習作談何容易？最終只能抓大放小，截頭去尾，淺談即止。如此，正中有政治目的者下懷，用以削弱委員會的公信力，阻止關於衝突的教學。作者建議，委員會的運作過程可當作課程內容的一部分，讓學生了解委員會如何、為何被建立，透過什麼歷程、進行什麼任務、遇到什麼挑戰，如此才有助於學生脈絡化委員會的敘事。

參、結語

最後，筆者想從兩個層面來談本書最富啓發之處。一從小處談歷史教學，二從大處看臺灣現況。當然，本書仍有許多發人深省的重點，但囿於篇幅，筆者無法多談，在此先做說明。

關於歷史教學部分，本書第四章、第九章曾反覆提及，早在上學之前，學生對歷史便有一定的理解，此理解來自社區與家庭，是相當脈絡化的，其影響甚至大於學校的歷史教學，兩者若是一致還好，如有矛盾之處，學生會如何應對？從本書的例子看來，常是教師爲求相安無事，寧可避而不談，那麼，臺灣呢，教師會如何應對？實在值得探究。此外，即便學校不教授爭議的歷史，學生也可能已有定見，畢竟，學校並非親近歷史的唯一場域，比如芭樂人類學 (<https://guavanthropology.tw/>)、歷史學柑仔店 (<https://kamatiam.org/>)、故事 Story Studio (<https://storystudio.tw/>) 等，都是資料來源。在這種情況下，學生又是如何看待歷史教學？這些都是歷史教學者必須深思熟慮的。

另一方面，吾人可對照本書諸國，檢視臺灣現況。平心而論，國家之間情節雖有不同，但略作類比，大致還算合理。比如北愛爾蘭，內部有脫英入愛之爭，與臺灣所謂的藍綠甚或統獨之爭，似有雷同；再如埃及，過去幾年，在地協力者與外來勢力合謀造亂之說，甚囂塵上，臺灣亦復如此；另如祕魯，政權更迭，左右教育改革與轉型正義的存廢，與臺灣如出一轍；還有柬埔寨，對於如何處理過往的族群清洗、屠殺，莫衷一是，事實上，連是不是清洗、屠殺，都是言人人殊，這與臺灣有何不同？如是可知，臺灣遭遇的問題或許不如一般以爲地獨特，只是較之前述國家，我們在民主的路上已前行許久，很多爭議似有塵埃落定之勢。然而，書中各章仍對相關問題提出具體可行的解方，讀者不妨一讀，多少都有他山之石可以爲錯、可以攻玉之效。

參考文獻

- 教育部 (2020)。中小學國際教育白皮書 2.0。https://reurl.cc/GXdxZd
[Ministry of Education. (2020). *The white paper of international education 2.0 for primary and secondary schools*. https://reurl.cc/GXdxZd]
- Bellino, M. J., & Williams, J. H. (Eds.). (2017). *(Re)constructing memory: Education, identity, and conflict*. Sense. https://doi.org/10.1007/978-94-6300-860-0
- Williams, J. H. (Ed.). (2014). *(Re)constructing memory: School textbooks and the imagination of the nation*. Sense. https://doi.org/10.1007/978-94-6209-656-1
- Williams, J. H., & Bokhorst-Heng, W. D. (Eds.). (2016). *(Re)Constructing memory: Textbooks, identity, nation, and state*. Sense. https://doi.org/10.1007/978-94-6300-509-8