



美國著名和平主義推動者 A. J. Muste (1885-1967) 倡言：  
「沒有通往和平的途徑，和平即是途徑。」(There is no way to peace, peace is the way.) 的確，和平既是目的，又是手段，具有行動實踐的本質。那麼，如何有效推動和平理念？如何實踐和平教育？如何將和平教育納入學校課程與教學並深化於社會大眾生活之中？本書特別從「和平教育的理念與發展」、「歷史記憶的解構與和平教育」、「教科書的重構與和平教育」以及「推動和平教育的展望」四個層面，來鋪陳和平教育的重要性與推動方式，希望鼓勵更多教育研究人員與實務工作者，願意一起探討在臺灣實踐和平教育的可行課程方案與教學實踐策略。



國家教育研究院

National Academy for Educational Research

www.naer.edu.tw



和平教育——理念與實踐

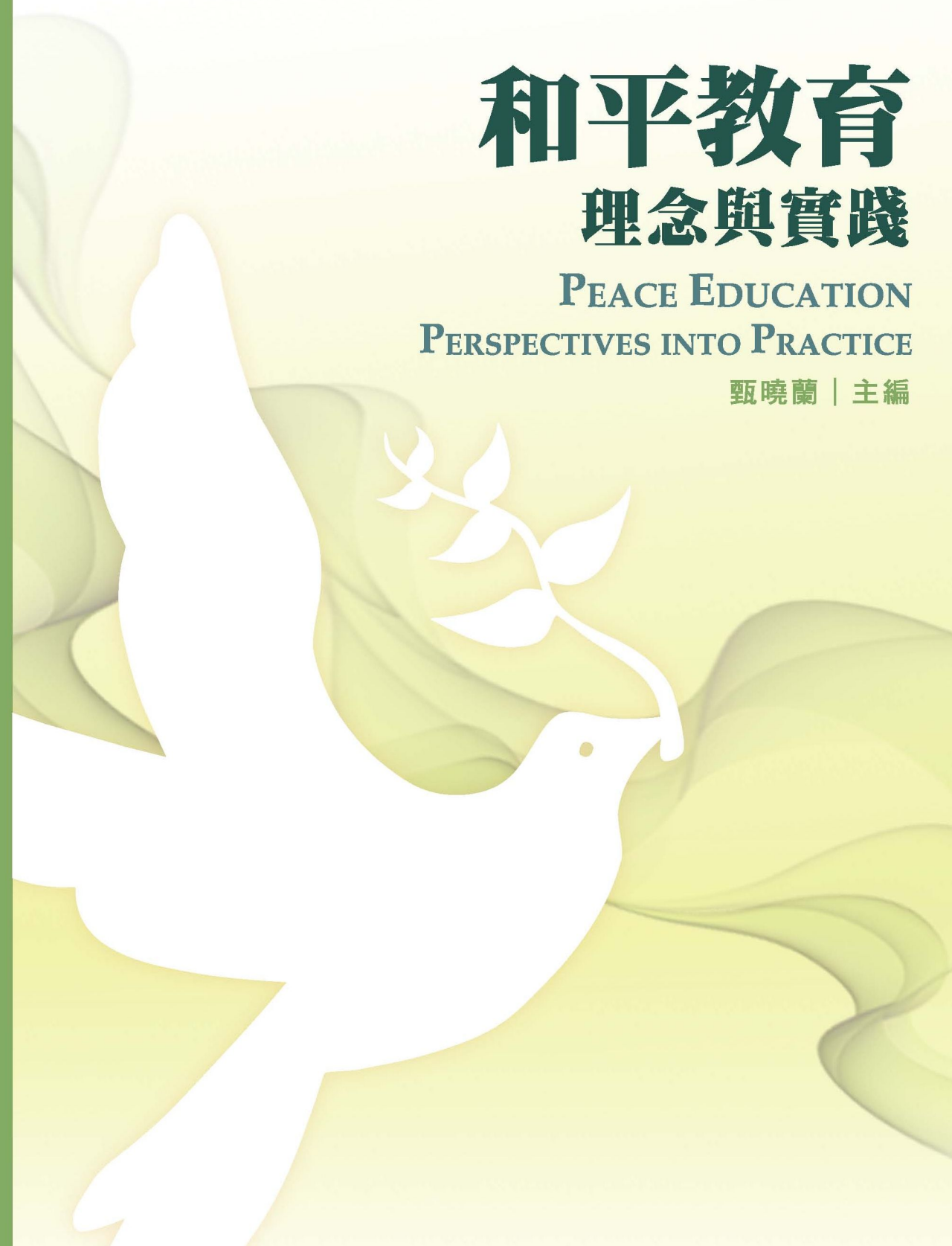
甄曉蘭 主編

國家教育研究院

# 和平教育 理念與實踐

PEACE EDUCATION  
PERSPECTIVES INTO PRACTICE

甄曉蘭 | 主編



# 和平教育

## 理念與實踐

Peace Education:  
Perspectives into Practice

甄曉蘭 | 主編



國家教育研究院 發行



# 作者

(依章節順序)

- |     |                                      |
|-----|--------------------------------------|
| 甄曉蘭 | 國立臺灣師範大學教育學系教授                       |
| 洪仁進 | 國立臺灣師範大學教育學系副教授                      |
| 林郡雯 | 國立嘉義大學師資培育中心助理教授                     |
| 王雅玄 | 國立中正大學教育學研究所教授                       |
| 詹美華 | 國家教育研究院教科書發展中心助理研究員                  |
| 黃春木 | 臺北市立建國高級中學歷史科教師；國立臺灣師範大學教育學系博士       |
| 王立心 | 國家教育研究院教科書發展中心助理研究員                  |
| 彭致翎 | 國家教育研究院編譯發展中心助理研究員                   |
| 陳佩璇 | 國立臺灣大學歷史學系碩士；前教科書文本與和平教育之論述與實踐研究計畫助理 |
| 黃文定 | 國立暨南國際大學國際文教與比較教育學系助理教授              |
| 詹寶菁 | 臺北市立大學教育學系副教授                        |
| 李涵鈺 | 國立臺灣師範大學教育學系博士                       |
| 宋明娟 | 澳門大學教育學院助理教授                         |
| 陳麗華 | 淡江大學課程與教學研究所教授                       |
| 黃嘉莉 | 國立臺灣師範大學師資培育與就業輔導處副教授                |
| 葉德蘭 | 國立臺灣大學外國語文學系教授                       |
| 田耐青 | 國立臺北教育大學初等教育學系副教授                    |

# 編者序

探討和平的真諦、論述和平的內涵、發表和平的宣言，並不困難，但要捍衛和平的價值、實踐和平的理念、建構和平的文化，卻相當不容易，必須要面對許多來自現實環境的挑戰與障礙——政治的、經濟的、生態的、人性的、甚至是教育的。

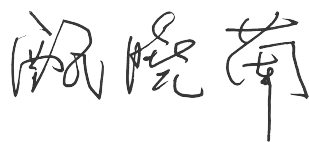
環顧周遭社會發展，讓人慨嘆遺憾的是，最能傳播和平思想、激勵和平行動的社會教育媒介——大眾媒體，卻是喜愛宣染暴力與八卦，並充斥著兩極化的立場論述，不斷激起壁壘對立，使得人心浮動不安，社會衝突景象層出不窮，不但破壞了族群關係，更妨礙了社會的和諧發展。而更讓人倍感諷刺的是，最應教導和平理念、培養和平價值的學校教育，卻是長期助長競爭文化，並傳遞著強調戰爭、我族中心、民族主義等「非和平」甚至是「反和平」的教材內容，尤其是歷史教材內容，更是受到政治意識型態的影響而爭議不斷。嘗想，跨越政治藩籬，消弭族群差異、化解歷史性衝突，談何容易，但卻是建構和平文化的重要關鍵。

推動和平教育、建構和平文化，是聯合國教科文組織及全球和平組織，長久以來的呼籲和努力。為鼓勵和平教育落實於學校的課程成與教學實踐中，聯合國教科文組織更是不遺餘力地支持和平教育課程的研發以及跨國共構歷史教科書計畫，希冀透過更平衡、無偏見、多元觀點的教科書編寫，來提升跨國、跨民族的文化認識與歷史理解，好讓和平的理念與價值紮根在年輕世代，並以和平的實際行動來改變充滿暴力與衝突的社會。

有感於臺灣在民主化過程中政治角力對社會和諧所造成的破壞，以及歷史課綱與教科書修訂過程中政治意識形態所引發的諸多爭議，深覺和平教育理念的推動甚為重要，於是與前國立編譯館同仁研討透過教科書訂定推展和平教育的可能性。因國立編譯館曾與德國國際教科書研究中心（GEI）簽訂學術合作協定，相當瞭解德法共構歷史教科書的理念與經驗，也就極為支持教科書與和平教育的研究探討，遂而在2010年展開初步探索規劃，並於2011年邀集了跨學術研究單位的研究夥伴共組讀書會，正式推動「教科書文本與

和平教育之論述與實踐——對話、研議和發展」合作計畫，兩年下來，參與讀書會、共同成長的夥伴，透過系統性的經典研讀與實務討論，累積了不少心得感想，於是決定彙整出版，希冀透過理論的探討與實務案例的分享，讓更多人瞭解和平教育的理念內涵與發展，願意進一步思索在臺灣實踐和平教育的可行方式。

本書的生成，要特別感謝國家教育研究院教科書發展中心的支持，讓一群對「教科書文本與和平教育」好奇的讀書會成員，有機會在定期的對話辯證中持續地學習成長；也要感謝計畫共同主持人潘文忠副院長、陳麗華教授以及楊國揚主任的協助，在計畫執行過程中一直提供最大的精神支持與實質支援；更要由衷感激所有作者的參與，願意在百忙中整理思緒、琢磨文章，讓讀書會的研讀成果得以整理成冊，以饗大眾。當然，本書能夠順利付梓出版，前後任計畫助理陳珮璇小姐與廖苑君小姐的辛勞催收與悉心校閱，以及教科書發展中心王立心助理研究員與詹美華助理研究員對相關出版事宜的指導與協助，更是功不可沒，在此同申謝忱。

A handwritten signature in black ink, consisting of three characters: 陳麗華. The characters are written in a fluid, cursive style.

謹識

# 目次

## 導論

---

推動和平教育的意義 甄曉蘭 1

## 和平教育的理念與發展

---

和平教育理念基礎與概念運用的解析 洪仁進 17

---

和平教育五問 林郡雯 35

---

和平教育的發展 林郡雯 51

——以美國為例

## 歷史記憶的解構與和平教育

---

解構 / 重構歷史記憶的和平教育意涵 王雅玄 65

——以南非TRC為例

---

國家認同的文化戰爭 詹美華 85

——以色列歷史教育的困境

---

我族中心的超越？ 黃春木 105

——由《賽德克·巴萊》反思歷史教育處理「和平」議題的挑戰

## 教科書的重構與和平教育

---

- |                                    |            |     |
|------------------------------------|------------|-----|
| 化結為解<br>——跨文化理解的教科書建構              | 王立心<br>彭致翎 | 127 |
| 從世仇到和解<br>——德法共構教科書的和平歷程           | 陳珮璇        | 145 |
| 邁向相互瞭解與仇恨化解之路<br>——以巴共構歷史教科書之探究    | 黃文定<br>詹寶菁 | 165 |
| 跨國共構歷史教材的問題與挑戰<br>——以《東亞三國的近現代史》為例 | 李涵鈺        | 187 |
| 檢視課程文本中的和平教育圖像<br>——從一項埃及教科書研究談起   | 宋明娟        | 207 |
| <hr/> <b>推動和平教育的展望</b> <hr/>       |            |     |
| 療癒分裂的國家<br>——借鏡「為和平而教育」的課程方案       | 陳麗華        | 221 |
| 和平教育的教學實踐<br>——教師教學的轉化角色           | 黃嘉莉        | 243 |
| 沿溪踏花去<br>——建構一個和平教育的文化             | 葉德蘭        | 265 |
| <hr/> <b>附錄</b> <hr/>              |            |     |
| 和平教育教學資源分享                         | 田耐青        | 281 |



導論



# 推動和平教育的意義

甄曉蘭

和平並不只是我們追求的遠大目標，更是我們達到該目標的途徑。

Martin Luther King, Jr.

如果我們要在世上達到真正的和平，我們必須要從孩子開始。

Mahatma Gandhi

## 壹、前言

追求和平、促進大同，企盼著友愛互助、安居樂業，沒有差異、沒有壓迫、沒有剝削、沒有戰爭的自由平等社會，不僅是古代中國思想家所憧憬的理想<sup>1</sup>，更是全人類長久以來所努力的目標<sup>2</sup>。然而，或源於資源的爭奪、權力的角逐，或起自信仰的差異、族群的衝突，古往今來人類世界總是紛爭不斷、戰亂不已。儘管人們殷盼大同世界，嘗試運用各種途徑尋求和平，避免暴力與戰爭的迫害，但各樣的努力似乎僅能導向趨近於和平的景象，難以全然地達到和平的境界。或許因為人心難測、世事難料，致使和平始終難以掌握和維繫，彷彿近在咫尺、指日可待，卻又瞬間即逝、遙不可及。透過歷史的殷鑑，不難看見許多致力和平的跨國組織、政府機構與民間團體，透過長期的多方努力，好不容易經營出和平協定與成果，但稍不警覺，一夕之間就毀於少數人的私慾與激情。

美國著名的和平主義推動者A. J. Muste<sup>3</sup>（1885-1967）就倡言：「沒有通往和平的途徑，和平即是途徑。」（There is no way to peace, peace is the way.）的確，和平既是目的，又是手段，具有行動實踐的本質。雖然持久的和平不易全然企及，但人們走在和平之路上所留下的「履行」足跡，

---

1 早在中國古代《禮記》之〈禮運大同篇〉，即已記載了孔子（552-479BC）所勾勒的理想和平社會圖像。

2 除了宗教經典教導和平思想外，許多著名教育思想家，諸如捷克教育家康美紐斯（Johann A. Comenius, 1592-1670）、德國哲學家康德（Immanuel Kant, 1724-1804）、義大利教育學者蒙特梭利（Maria Montessori, 1870-1952）等人，也都先後提出極具影響的和平思想論述（相關介紹參見 Harris & Morrison, 2003）。

3 A. J. Muste 1885年出生於荷蘭，6歲時移民美國，為知名的非暴力社會改革運動者，終其一生爭取公民的權利與自由，並反對武力與戰爭，他接納與反思不同的政治觀點，試圖消弭分歧促進溝通，在推動平權、正義與和平的社會運動中備受尊崇。他也是Martin Luther King, Jr.夫婦的好友與精神導師，影響後者以非暴力的示威與抗議手段，鼓吹反種族歧視的平權運動。進一步的介紹，可參見<http://www.ajmuste.org/>。

諸如冷戰結束、柏林圍牆倒塌、人權與環保意識覺醒等，總能鼓舞對和平所持有的信念與信心，讓人在面對各種戰爭禍害、暴力與恐怖威脅時，仍然懷抱希望地宣導和平信息、實踐和平理念，一步一步地繼續向和平願景邁進。誠如美國J. F. Kennedy總統（1917-1963）所指陳：「和平是每日、每週、每月，逐漸改變觀點，慢慢消弭舊障礙，平穩建構新結構的過程。」而這樣的過程，涉及了觀念的改變、成見的化解及關係的重建，是一種日積月累的漸進突破與更新，必得要藉由教育的方式及內容來傳播和平的種子，讓和平的理念與價值深植人心，並透過長期的耕耘來養成愛好和平的行動與態度，才有可能達到真正的和平。

無可否認地，透過教育來促進和平的主張，多少含蓄著天真的理想主義思維，但就現實運作層面來看，也唯有透過教育來奠定和平的基礎，才是化解暴力、抵制戰爭最有效、最具建設性的方式。畢竟，人類世界的問題極多，諸如環境的污染、自然資源的耗損、財富分配的不均、社會與政治上的不公不義，以及各種不同形式的種族、性別、經濟、政治、權力的壓迫等，在在都對人際和國際的和平造成極大的威脅。面對威脅和平的種種紛擾問題，無論是學校教育或社會教育都應該責無旁貸地積極發揮其功能，來喚起人們意識上的覺醒、激發大眾情感上的關注，進而產生實質行動上的改善作為，帶動和平的營造與建構。

## 貳、和平教育的緣起與發展

「和平」所蘊含的價值為普世共同珍視和努力以赴的目標，歷來為了化解衝突，實現沒有戰爭與暴力的世界願景，人們不斷用各種方法避免戰爭與暴力的禍害，各種宗教更是鼓勵愛與非暴力來推動和平。在十九世紀末到二十世紀初，由於帝國主義當道，列強競相擴張軍備與爭奪勢力範圍，為解決國際戰爭危機，當時即掀起許多國際和平運動，鼓吹和平裁軍、反對武力恫嚇，或透過列強會議進行協商，或依據國際公理、法律來仲裁解決國際爭端，甚或推展國際合作組織以維持國際和平，其中影響最大者，莫過於1899、1907年召開的兩次「海牙和平會議」（Hague Peace Conference, or International Peace Conference of the Hague），雖然海

牙和平會議的努力，未能防止大戰的爆發，但其強調公理正義、大國小國平等、法律仲裁等訴求，已為二十世紀以法律解決國際爭端、建立所謂「公民的和平」(civil peace)<sup>4</sup>，奠下了極為寶貴的理念基礎。

一次世界大戰後，面對經濟大蕭條、勞資衝突及國際間緊張關係，歐美雖成立了國際聯盟 (League of Nations) 與各種和平協會，嘗試遊說各國政府結盟、裁減軍備，但還是無法避免第二次世界大戰的發生。受到兩次大戰的慘痛教訓，1945年聯合國 (United Nations) 成立後，即致力於反對武裝暴力、解決國際衝突和維持世界和平，並積極鼓勵各國透過學校教育宣傳和平，減少貧窮、偏見、歧視、暴力和戰爭，以促進人類發展，「和平教育」遂而成為聯合國重要任務之一。其下，聯合國教科文組織 (UNESCO) 便以推動各國教育、科學與文化合作來實踐國際和平；聯合國兒童基金會 (UNICEF) 則著重於保護兒童權力，不受暴力威脅，並提供優質教育，建立一個「適合兒童」的平等、無歧視、和平、正義的世界；而在聯合國支持下所促成的「世界和平教育國際協會」(International Association of Education for World Peace, IAEWP)，更是致力於增進人類和平生活能力，教育世界公民和平共存與合作。

基本上，二次大戰後和平教育所關懷的議題，多以國際理解、避免戰爭及非暴力運動為主。在美國，由Martin Luther King等人所提出的「愛與非暴力」的行動訴求，不但喚起了社會大眾對種族歧視與不公平社會本質問題的關注，更有許多和平教育者開始關心弱勢族群、並闡述多元文化與族群的尊重與容忍等課題，希望藉由教育來降低種族間不公平所造成的社會衝突與矛盾。在冷戰時期，由於核武競爭激烈，和平研究的重點轉向國際衝突與核子戰爭，關注核武時代對世界的殲滅性威脅，在和平行動上積極訴求各國裁減軍備，指出沒有戰爭的社會並不代表其就是和平的社會，在和平教育方面則轉為更多關照解決衝突危機、防範地

---

4 不同於「友誼的和平」(friendly peace) 或「倫理的和平」(ethical peace) 建立於穩固互信或共同承諾的基礎上，亦不同於「依存的和平」(interdependent peace) 奠基於貿易或互利的因素，更不同於「報復的和平」(retaliatory peace) 是依靠武力來達到恐怖的平衡，「公民的和平」乃是透過法律、正義等途徑來予以維繫，如國際法庭、聯合國等 (參見Perkins, 2002)。

球毀滅等「全球敏覺」(global awareness)的積極和平課題，大力推展全球公民素養與國際人道關懷，好讓年輕一代覺知並肩負「全球安危，匹夫有責」的世界公民使命感。

冷戰結束後九〇年代的和平教育，則轉而著重國際政治與衝突產生的結構性暴力問題，關注各國內部因文化、種族衝突所產生的不同形式暴力與紛爭，並嘗試透過非軍事武力的社會力量對衝突地區展開人道介入。加上八〇年代女性主義的影響，和平教育對「安全」概念的論述愈益擴大，開始著重社會層面的和平，不但家庭暴力問題納入和平教育討論的範疇，尊重差異、包容多元文化、以及對自我、他者、環境的關懷亦成為和平教育的重要內涵，使得關懷倫理(ethics of care)與和平教育交織出一種密不可分的潛在連結，除了強調發展人我、群際間和諧與合作關係的重要外，亦積極鼓勵在文化差異、權力不等、資源分配不均的社會中，將關懷的態度與行動擴展至公領域與政治課題，運用和平手段來解決個人、群體或國家，面對經濟、政治、文化衝突所產生的不公平、不正義問題。

雖然透過教育來促進和平，早在聯合國教科文組織宣言中就獲得所有會員的認同，而長久以來也有許多宗教團體和非政府組織長期投入和平教育理念的宣導與推動，但經過數十年的努力，卻僅有少數教育機構真正實施和平教育，因此1995年聯合國教科文組織特別提出「促進和平、人權、民主的教育行動統合綱領」宣言(Integrated Framework of Action on Education for Peace, Human Rights and Democracy)，再次重申和平教育的迫切性與必要性，呼籲各國教育部、教育機構與政策制訂者，共同投入實現和平教育的使命。而1999年5月在「海牙訴請和平公民社會研討會」(Hague Appeal for Peace Civil Society Conference)所簽署的「全球和平教育公約」(The Global Campaign for Peace Education, GCPE)<sup>5</sup>，更進一步呼籲社會大眾透過不同組織網絡、教育協會和民間團體等，發揮影

---

5 相關和平運動的訊息與資源參見<http://www.haguepeace.org>。

響力要求各國政府和師資培育機構，將聯合國教科文組織的和平教育綱領融入正式與非正式教育，並在所有學習環境中都能應用現有之教材與教法實踐和平教育，以確保全球教育系統都能夠教導和平的文化<sup>6</sup>。

歷經多年的呼籲與努力，全球各地非政府組織、宗教團體及和平研究中心，推動和平教育的主要目標包括：瞭解衝突的本質與原因，積極降低衝突、並運用和平手段來解決紛爭；尊重與容忍差異，建立個人、團體與族群間的相互合作、依存關係；以及對全球瀕臨或陷入衝突與戰爭相關議題提出警訊等。整體而言，無論在衝突化解、暴力防範、多元文化理解、環境意識覺醒等各方面，都累積了許多令人欣慰的成果。理想上，二十一世紀應是一個邁向全球和平的年代，但實際上，全球的政經局勢還是動盪不安，各地大小不一的戰亂與暴力事件仍是此起彼落，依然面對高度毀滅性武器的持續研發、國家間或族群間的武裝衝突、種族主義的擴散、社區的暴力威脅、全球化經濟下的金融風暴與貧富落差變大、人權迫害加劇、環境嚴重惡化等挑戰。尤其在911事件發生後，讓全球社會毫無防備地陷入恐怖份子自殺攻擊的威脅中，許多國家以反恐、國家安全為名，進行許多以打擊恐怖份子為名卻是違反人權的行動措施，再加上國家主義與民族主義間的衝突，阿拉伯裔族群與伊斯蘭教國家普遍受到極為不公的敵意看待，使得過去和平教育所強調尊重差異的理念幾乎消耗殆盡，讓人不禁歎和平推動工作的難為。

畢竟，要建構和平文化、確保和平世界，並不容易，必須世界各國的公民都能理解全球問題，具備有效解決衝突的能力，能夠依據國際人權標準、性別與族群平等原則而生活，懂得欣賞文化差異，並且具有環保意識能尊重地球的生態原貌。而這些概念的體察與學習，絕對有賴於「由內而外、向下紮根」的教育實踐方式來推動。亦即，唯有透過有計畫、有系統、持續地推動和平教育，才能夠逐漸喚起「和平意識」、蓄積「和平能力」，幫助建立「全球公民」的素養，願意擺脫民族主義束縛、覺知國家安全與軍備競賽的本質、揭露隱藏在社會內部的族裔、權力、性別、

---

6 和平教育的重點在於建構和平文化。聯合國教科文組織在2000年宣佈當年為「國際和平文化年」，並指定2001-2010年為「世界兒童和平暨非暴力文化十年」。

經濟階級的不平等，進而積極透過行動實踐來追求社會正義與和諧。基於教育是倡導社會正義、推動社會和諧發展的重要機制，在追求世界和平的前提下，和平教育應是所有教育工作者應積極肩負的社會責任。

## 參、和平教育的本質與內涵

「和平」是一個多層次、多面向的概念，具有高度的變動性。從和平教育的緣起與發展來看，和平的內涵及其目標，隨著時空脈絡而有所不同，呈現出一種與時俱進的理念成長與內涵擴充，從傳統消弭戰爭和直接暴力的「消極和平」(negative peace) 概念，擴展到進一步消除結構暴力、文化暴力、甚至生態暴力的「積極和平」(positive peace) 理念<sup>7</sup>。換言之，和平不再只是指「沒有戰爭 / 暴力」的狀態，更是含涉了心理的、政治的、及道德的「價值意識」，醞蓄著挑戰權力結構、維持公義社會的「行動實踐力」。有關和平的研究與分析，除了宏觀探討族群、國家、國際體系層級的文化、政治、國防戰略、國際關係議題外，也深入到理解社區、家庭及個人層級的衝突暴力、社會心理、道德倫理、甚至內在心靈問題。由是，實踐和平的進程與途徑亦是不斷地演化發展，在推動和平目標的作法方面，逐步從原初武力維和、權力平衡、避免衝突等「維繫和平」(peacekeeping) 的消極和平作為，轉向透過溝通協商、建立制度、法律仲裁、締約合作等積極嘗試，致力於「營造和平」(peacemaking) 的努力，進而更推動「和平教育」的實施，以期透過教育的方式來傳播、形塑和平的理念與文化，達成「建構和平」(peacebuilding) 的積極和平目標——肯定生命價值與尊嚴，化解結構暴力、追求社會正義、促進永續發展。

隨著和平概念的變動與實踐途徑的演化，加上不同時空脈絡的問題情境因素，和平教育的內涵與推展方式呈現出相當多元的樣態。不同國家、不同和平組織，基於其所處社會脈絡結構的不同，以及所面對之公

7 消極和平所處理的多屬「直接暴力」問題，如戰爭、衝突所帶來的傷害或死亡。而積極和平所欲解決的則是間接的、卻常被用來合理化直接暴力的「結構暴力」問題，亦即因政治、經濟、社會制度、或文化體系所蘊藏的價值觀，而造成的壓迫、剝削、貧困、歧視、偏見、羞辱等（或源於菁英主義、種族主義、階級、性別、民族主義等）。相關議題與戰爭 / 和平的關係，可參見 Galtung (1969；1990) 對結構暴力及文化暴力的論述。

民文化、社會條件及問題需求的殊異性，對和平教育的性質、範疇、目標、內涵等，常常會出現不同的界定，若再考量可據以推動和平教育的社會協議，及可供宣達理念的社會機制與傳播媒介，在和平教育內容取材的規劃與實務取徑的選擇上，也會呈現極大的差異，衍生出各式各樣不同的和平教育方案。或與衝突管理、國際關係有關，或與人權教育、多元文化教育、道德教育相近，甚至與環境教育、全球教育也有所連結，相較於其他教育議題範疇，和平教育含括甚廣，具有難以定型捉摸的本質（*elusive nature*）<sup>8</sup>。然種種不同的和平教育方案，或多或少都反映出特定社會/國家所出現的政治、經濟或社會議題，雖是各自就其關注的問題焦點所協商發展出來的和平行動策略，卻都是希冀透過教育內化和平價值、培養相關知能，力求現狀的改善。

早期和平教育的推展，較多側重於闡釋暴力的根源、國際的關係及軍國主義的影響，所強調的學習內容，多以關注暴力、衝突、人權、公平、正義、民主議題的理解為主，希望透過傳授「和平的概念」（*education about peace*），以及教導「促進和平的方法」（*education for peace*），來幫助年輕學子及社會大眾學習到追求和平、非暴力生活的概念與能力。晚近，則有不少和平教育方案試著改變歷史中對敵人仇恨的刻板印象，創造機會讓衝突團體相互對話，以增進理解、消除偏見，減少種族和宗教仇恨<sup>9</sup>；也有不少方案從生態安全的角度來補充國家安全的概念<sup>10</sup>；更有許多關心公民暴力的和平教育者，主張「透過教育來實踐和平」（*peace through education*），認為和平教育是一種具轉化特質的教學實務（*peace education as transformative practice*）<sup>11</sup>，因此透過學校課程方案，在文化

---

8 每個群體、每位和平教育者，都有其所以堅持的理想社會及達到理想和平社會的方法，對學校在和平教育推動過程中的角色認定與期待，也有所不同，因而產生了各式各樣不同的和平教育，反映出和平教育的複雜多變、不易掌握的特質與風貌。（參見Bar-Tal, 2002的分析討論）

9 例如本書所介紹之德法、以巴、中日韓跨國共構歷史教科書之努力，及南非、埃及、加拿大等國之和平推動方案。

10 例如綠色和平組織之相關呼籲。

11 參見Fisk（1998; 2000）以及Brock-Utne（1994）的相關討論。在透過教育來實踐和平的概念下，基本上相當重視和平教育的轉化學習（*transformative learning*）的潛在影響，甚至會有「和平教育即是教育」的主張。

層級、人際層級、心理層級，提出和平教育的解釋，並教導情緒知覺與管理、衝動抑制、建立同情與自信等技巧，幫助學生以積極、具建設性的方式來處理衝突，建立學生尊重多樣、容任異己和永續發展的觀念，希冀由個人和平素養的培育，逐次轉化發展到家庭 / 人際的和平、社會 / 群際的和平、全球 / 國際的和平以及人與地球 / 資源的和平。

分析當前國外在學校教育階段所普遍推動的和平教育，許多方案都傾向以人為中心的和平概念架構 (person-centered conceptual framework)，強調「人與自己」、「人與他者」、及「人與自然」三個向度的整體和平，必得在倫理、心智、情感和行動層面，同時發展學生與自己、與他人及與自然間的健全、平衡、安全、和諧關係，才有可能建構所謂的「和平文化」。就此，圖1「和平教育整全模式的基礎價值與特質」所示之和平「曼陀羅」，或能呈現人與自己、人與他者、人與自然形塑和平所涉入的內在構成要素 (integral)，以及在倫理、心智、情感和行動層面發展和平所導出的外顯努力原則。

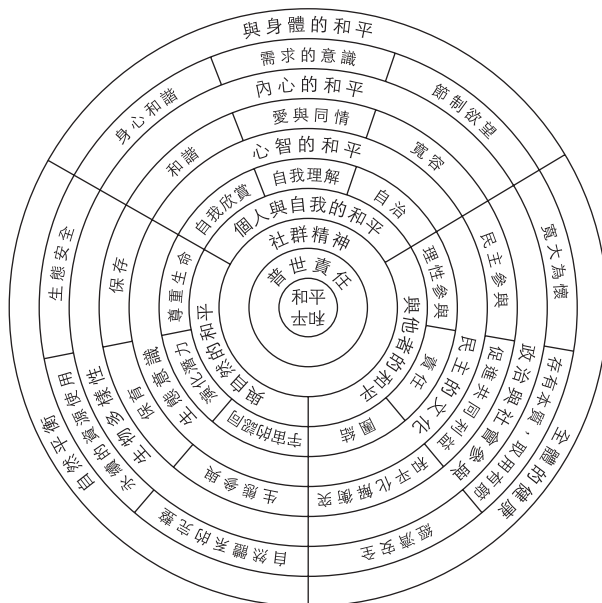


圖1 和平教育整全模式的基礎價值與特質  
資料來源：引自Brenes-Castro (2004: 83)。

從圖1所呈現的和平構成要素與力行原則來看，和平教育的目標是無法單單透過知識概念的傳授教導來達成，因其中許多不可或缺的要素涉及了價值觀、態度、技能、行為模式的內化，必得透過認知理解、情意培養、技能演練的互動過程，方能激發對和平議題的覺知與關懷，並產生具體的回應和行動實踐。換言之，和平教育並非一個「學科」，而是一把「跨領域大傘」；不單是一套和平「理念架構」，更是一種教育實踐「方向」，亟需融入學校之課程與教學，透過與和平目標相符的學習情境，在經驗性的學習方式中，幫助學生思辯和平議題，體悟和內化和平的價值，養成非暴力、平等、尊重、民主、寬容的態度與行動能力，來愛己、愛人、愛自然。

## 肆、和平教育在學校的實踐——寄望於課程與教學的更新

雖然和平教育的推動已成為全球和平運動的重點任務，但是如何有效推動和平理念？如何實踐和平教育？如何將和平教育納入學校課程與教學並將之深化於社會大眾生活中？還是充滿許多的挑戰與障礙，包括在社會心理層面，普遍存在著迴避衝突、苟且求安的心態；在社會文化層面，大多還是崇尚權威、追求經濟效益、鄙視軟弱協商、醜化假想敵；而在國家政治層面，更是難以擺脫灌輸愛國主義、信奉戰爭經濟的政治思維；甚至在教育層面，也都不斷出現形塑國家認同、強調戰爭、民族主義、科技競賽的教材內容，造成學校教育潛在課程所鼓吹的並非和平，甚至是反和平的。為因應可能面對的心理、文化、政治及最大的教育障礙，許多和平教育研究中心積極規劃和平教育相關課程，大力推展和平教育教材與教法的研發，也有許多知名大學和平教育推動機構，特別關注教師的養成及教科書的改寫，特別提供學位課程與進修研習課程培訓更多和平教育工作者，甚至嘗試從不的觀點重新書寫瀟灑好戰精神的歷史教科書<sup>12</sup>。

---

12 如1975年成立的德國國際教科書研究所（Georg Eckert Institute for International Textbook Research, GEI），曾推動德國與法國，以及德國與波蘭跨國共同編寫歷史及地理教科書，推展和平教育。

為鼓勵和平教育落實於學校的課程成與教學實踐中，聯合國教科文組織對提供國際間不同文化教科書的理解，更是不遺餘力地投入，認為教科書的編寫應是正確的、平衡的、更新的、無偏見的，需要以提昇不同民族間彼此的認識與理解為前提。針對和平教育課程的發展與教材的設計，聯合國教科文組織曾於1996年提出了三個課程設計原則，分別是：（一）教科書與其他教材應強調非暴力、和平文化、寬容與團結、人權、性別平等、積極公民，及環境保護等；（二）應將非暴力及和平文化的原則與策略，統整於所有學科領域和學校常規訓練之中；（三）在多元文化與國際性的課程架構中，納入在地的事實與傳統<sup>13</sup>。到了2007年聯合國教科文組織的區域專家會議，則提出透過創新教材設計來思考並建立和平的主張，會中討論的主題包括：不同文化與不同國家觀點對教科書、教材與學習媒材的影響；超越文本，藉由統整活動來思考與建立和平；跨文化與跨學科的和思考與學習，以具備永續世界發展所需的技能<sup>14</sup>。無不希望透過和平課程規劃與教學活動設計，讓和平的理念與價值紮根在年輕世代，並以和平的實際行動來改變充滿暴力與衝突的社會。

有感於臺灣在民主化過程中政治角力對社會和諧及族群關係所造成的破壞，以及社會學習領域 / 歷史科課綱修訂及教科書編審過程中，不斷出現政治意識形態所引發的諸多爭議，倍覺和平教育理念的推動深具教育上的意義，再加上面對社會急遽變遷所帶來的諸多結構瓦解、生態失衡、價值衝突、文化暴力等問題，和平教育的實踐更是倫理上的當務之急（*ethical imperative*）。無論是學校教育或社會教育都應該積極發揮其功能，來喚起大眾對和平議題產生意識上的覺醒、情感上的關注，進而激發實質行動上的改善作為，帶動社會和平文化的營造與建構。相較國外教育機構積極規劃和平教育課程方案、投入學校相關教材文本的修訂，臺灣在推動和平教育上的努力則明顯地不足。儘管「臺灣促進和平文教基金會」、「臺灣和平基金會」、「人權、和平與發展教師聯盟」等民間社運團體，在推動和平教育工作上著力甚多，但是受限於組織的屬性，較

---

13 參考Georgescu & Bernard (2007, May)。

14 參考UNESCO (2007)。

難系統性、持續性地發展和平教育的教材與教法，以致未能將和平教育落實在學校的課程與教學<sup>15</sup>。

鑑於此，國家教育研究院教科書發展中心（前國立編譯館）為探討教科書文本與和平教育之相關論述，並研議從促進和平的觀點建構歷史教材的可能性，特別於三年前（2010年）開始推展「教科書文本與和平教育之論述與實踐——對話、研議和發展」五年期計畫，希冀透過學校教育的教科書文本探究，研發有助於啟迪和平思想的教材，達成和平教育的理想。該計畫主要分為「規劃、預備階段」（2010）、「經典研讀與培訓階段」（2011-2012）及「研究發展階段」（2013-2014）。在經典研讀與培訓階段，係透過系統性地研讀和平教育經典文獻論述，探討與批判教科書和和平教育的爭議與困境，另外也提供教科書與和平教育研究方法之實作訓練，以厚實國內年輕研究者的教科書研究分析能力。在研究發展階段，則轉而關注教科書與歷史記憶及和平教育的議題，探討各國歷史教科書之爭議問題及跨國共構教科書與和平教育的問題，以期拓展國內對和平教育議題的辯證對話，促進教科書與和平教育的研究發展能量。本書即為該計畫經典研讀的部分成果，彙整出版，期能有助於瞭解和平教育的理念內涵與發展，認識透過學校課程文本與教學實踐推展和平教育的國際經驗，進而鼓勵更多教育研究人員與實務工作者願意一起探討在臺灣實踐和平教育的可行課程方案與教學實踐策略。

全書透過「和平教育的理念與發展」、「歷史記憶的解構與和平教育」、「教科書的重構與和平教育」、「推動和平教育的展望」四大單元，來鋪陳推動和平教育的意義。首先，在「和平教育的理念與發展」單元中，洪仁進教授透過辯證戰爭與和平的關係及闡述康德〈論永久和平〉的理路來解析和平教育的理念基礎，並藉由諾貝爾「和平獎」事例與釣魚臺「爭議」事件的闡發來說明和平教育概念的運用及其實踐之道。林郡雯教授則透過檢視推動和平教育的五大問題，包括正當性、誰來推動、

---

15 國內除相關民間社運團體外，僅輔仁大學、淡江大學等極少數大學，曾規劃和平相關議題之研討會議，並於學校通識課程開設與和平議題相關之課程。參見陳建甫（2005）有助於了解國內在推動和平教育方面的相關努力。

是否流於價值宣傳、評鑑困難及成效不彰等，來批判討論和平教育的實務挑戰與價值。進而，林郡雯教授以美國為例來介紹和平教育的發展，嘗試從和平教育的發展史，來呈現和平是一種「可行的烏托邦」，其理想可以促使社會的改善成為可能。

第二單元「歷史記憶的解構與和平教育」，主要以歷史記憶為主題，嘗試探討在和平教育的關懷之下，解構與重構集體記憶的意義與可能性。王雅玄教授以南非真相和解委員會為例，對其在歷史記憶的解構與重構過程中的政治目的提出批判質疑，指出歷史記憶的解構與重構對於和平教育的意涵在於開放記憶圖像的多元空間，並建議採取敘事法與拼圖法來重構集體遺忘的歷史記憶。詹美華研究員則透過以色列歷史教科書關於「猶太復國主義論述」的爭議及通史跟猶太史比重的問題，來討論以色列歷史教育在集體記憶、民族國家、國族主義與國家認同等議題上的困境。黃春木老師則以電影《賽德克·巴萊》霧社事件的歷史記憶為歷來探討反思歷史教育處理「和平」議題的挑戰，特別是對「認同」的不確定與「我族中心」問題的處理，認為如果能在歷史教育中塑造多元文化的和平圖像，或能對歷史研究及和平教育有所貢獻。

由於教科書是和平教育的兩面刃，其內容可以是反和平的，更可以是促進和平的，第三單元「教科書的重構與和平教育」，則延續第二單元對歷史記憶與和平教育的討論，進而引介國際上透過教科書設計來促進和平教育的實際案例。王立心和彭致翎研究員特別介紹聯合國的和平方案和宣言架構，藉之說明跨文化理解的教科書設計的意義與行動目標，而設計的類型包括了：跨國共構教科書、跨界多樣化的教學媒材資源、及跨領域以學生為主體之學習等方案。針對透過跨國共構教科書來促進理解與和平的案例方面，陳珮璇研究助理介紹了目前世界公認取得最高成就的德國與法國共構歷史教科書經驗；黃文定和詹寶菁教授則針對以色列和巴勒斯坦雙邊教育工作者共構歷史教科書進行深入的探究；李涵鈺博士對中國、日本、韓國三邊合作共構《東亞三國的近現代史》教材進行了歷程分析與議題探討。另外，宋明娟教授則從一份討論埃及教科書研究，來分析課程文本中「他者」的描述與和平教育圖像的關係，強調留意教科書文本的假設、引導學生建立和平概念的重要。

最後，在「推動和平教育的展望」單元中，陳麗華教授借鏡加拿大和平教育課程方案，來鼓勵發展具批判思考、情緒洞察、創新經驗及建設性行動取向的和平課程方案，透過統整的和平教育，以合一的世界觀來開創和平文化與療癒文化。黃嘉莉教授則以「K-12和平教育課程架構」為例，說明和平教育所含括的價值，期許教師以轉化型知識分子的角色，持開放的態度進行教學，幫助學生透過經驗產生轉化的學習。葉德蘭教授更進一步從建構和平教育文化的理念出發，整理當前和平學者提出的和平教學法，並以自身在大一英文的教學為例，討論將和平融入一般的教學中的經驗。另外，也特別附上田耐青教授所整理的和平教育教學資源，期望透過更多資源的分享交流，和平教育的理念能更多融入學校的教育實踐中。

畢竟，實現和平社會的未來願景，寄望於和平教育理念的向下紮根。期盼更多有志之士，透過教育過程將和平理念轉化成為課程與教學的內涵，培育年輕世代具備和平願景、信念價值與行動能力，落實「促進和平的教育」(educating for peace)，實踐「迎向未來的教育」(educating for the future)。

## 參考文獻

- 陳建甫（主編）（2005）。和平學論文集（三）和平、衝突與未來實踐。臺北縣：淡江大學。
- Bar-Tal, D. (2002). The elusive nature of peace education. In G. Salomon & B. Nevo (Eds.). *Peace education: The concept, principles, and practices around the world* (pp.27-36). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brenes-Castro, A. (2004): An integral model of peace education. In A. L. Wenden (Ed.). *Educating for a culture of social and ecological peace*. (pp. 77-98). Albany, NY: SUNY Press.
- Brock-Utne, B. (1994). The distinction between education about peace and development and value centered education intended to promote them. In D. Ray (Ed.). *Education for human rights: An international perspective*. (pp. 22-81). Paris, France: International Bureau of Education.
- Cortright, D. (2008). What is peace? In D. Cortright (Ed.). *Peace: A history of movements and ideas* (pp. 1-22). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Fisk, L. J. (1998). Underpinning a peace studies future. *Peace Research*, 30(4), 43-55.
- Fisk, L. J. (2000). Shaping visionaries: Nurturing peace through education. In L. J. Fisk & J. L. Shellenberg (Eds.). *Patterns of conflict, paths to peace*. (pp. 159-193). Orchard Park, NY: Broadview Press.
- Galtung, J. (1969). Violence, peace, and peace research. *Journal of Peace Research*, 6(3), 167-191.
- Galtung, J. (1990). Cultural violence. *Journal of Peace Research*, 27(3), 291-305.
- Georgescu, D., & Bernard, J.(2007). *Thinking and building peace through innovative textbook design*. Report of the inter-regional experts' meeting on developing guidelines for promoting peace and intercultural understanding through curricula, textbooks and learning materials. Paris, France: UNESCO.
- Harris, I. (2002). Conceptual underpinnings of peace education. In G. Salomon & B. Nevo (Eds.). *Peace education: The concept, principles, and practices around the world* (pp. 15-26). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Harris, I. M., & Morrison, M. L. (2003). *Peace education* (2nd ed.). Jefferson, NC: McFarland & Company.
- Perkins, D. (2002). Paradoxes of peace and the prospects of peace education. In G. Salomon &

B. Nevo (Eds.), *Peace education: The concept, principles, and practices around the world*. (pp. 37-54). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Wenden, A. L. (Ed.) (2004). *Educating for a culture of social and ecological peace*. Albany, NY: SUNY Press.

UNESCO. (1996, May). Guidelines for a plan of action for UNESCO international project for culture of peace and non-violence in educational institutions. In K. Savolainen (Moderator). *Guidelines for UNESCO interregional project*. Panel conducted at the International Forum on Education for Non-Violence, Sintra, Portugal. Retrieved from <http://www.unesco.org/cpp/education/pubs/sintra.htm#ANNEX>



# 和平教育的理念基礎與概念運用

洪仁進

和平是眾民的祈願，卻是極少數人的志業。

歐陽教（2010：1）

和平不會自然到來，教育才能引領其來到。

洪仁進（2013：30）

## 壹、前言

自有人類歷史以來，關於戰爭的發生，讚美者有之，譴責者亦有之，然戰爭並從未因讚美或譴責而終結不再出現，且仍持續出現於人類歷史進程之中，毀壞文明，傷害文化，卻也考驗著人性，究竟戰爭的正當性何在？能不能作為實現和平的唯一途徑？至於和平的維繫，雖人們想望之心明顯高過詰疑之惑，但衡諸史實，和平始終無法取代戰爭，或消弭戰爭，讓人類不再遭受兵戎相見的悲慘命運，於是我們不得不思問和平的期盼究竟能不能實現？能不能有效減少或降低發動戰爭的可能性？

平心而論，從人類歷史來看，戰爭與和平，不僅與人類歷史同其古老至今，甚且兩者之間的關係也是糾結難解，既彼此對反，卻又相互牽連。儘管如此，戰爭雖無法徹底根絕，但盼能越來越少發生；和平雖不能全然實現，但祈願和平愈來愈能持久，此乃「人性」（humanity）普同之心，也是「教育」應為且能為之著力處。

本諸教育應為且能為的人文價值，和平教育（peace education）係與教育和平（educating peace）的旨意相通，只是前者較強調和平的教育，而後者則較關注對和平的教育，唯兩者皆以「和平」為其鵠的，「教育」為其作為，彼此相連互契，方能體現「和平教育」的理念與價值。循此體察，關於和平教育的理念方面，擬先敘明戰爭與和平的關係，再以 Immanuel Kant 的永久和平之論來闡述和平教育的理念基礎；至於和平教育的價值方面，則擬以前此和平教育的概念運用，針對諾貝爾和平獎與釣魚臺爭議，藉對實例的解析，彰顯和平教育的重要性與可行性。

具體來說，本文擬以「和平教育的理念基礎與概念應用」為題，分為五個子題：（一）戰爭與和平的關係，（二）Kant〈論永久和平〉的釋明，（三）諾貝爾「和平獎」的闡發，（四）釣魚臺「爭議」的析論，（五）和平的實踐之道（結語），依序論述之。

## 貳、戰爭與和平的關係

不管是從常情來看，或者是從常理來論，甚或是從常法來說，若在戰爭與和平必須做一「選邊」(take a stance)，普同的人性應較傾向於和平，而較疏遠於戰爭。畢竟「和平」包含合作、欣賞、尊重、友善、存有、涵容、分享、關懷……等「正向」涵義；至於「戰爭」，則涉及競爭、敵視、貶抑、傷害、佔有、排斥、獨享、自私……等「負向」涵義。儘管如此，負向的戰爭不僅從未消失於人類文明進步之中，對於正向的和平造成極大的破壞，有時卻也不得不成為探求「和平」的必要手段或途徑，故有「凡有冀求於和平者，須先準備於戰爭」之說法 (Ben Porath, 2003: 531)。然則，就戰爭與和平的「理則」(logic) 觀察，戰爭只是獲得和平的「之一」(one of) 手段，絕非是「唯一」(only one) 途徑。此一理則之辨明，實為究明戰爭與和平之間關係的界石。

既然戰爭是不可避免的，也是難以迴避的歷史事實，關於發動「戰爭」的理由、時機及作法，也就成為人類必須正視的，且必須善加處理的歷史課題。大體來說，戰爭的發動，在不得不為或必須如此的考量之際，總是慮及對人民的感受和傷亡，希望傷亡的人數愈少愈好，並致力於降低傷及無辜，將人民的感受和傷亡也放入發動戰爭不得不為或必須如此的考量之中，一切以實現和平與人類福祉為依歸，此或可稱為師出公義的「正義之戰」(the just war)，正如所謂的「弔商伐紂」之戰。至於將戰爭視為侵犯、征服或佔領他國領土或主權的當然之舉時，不是鮮少將人民的傷亡置於不得不為或必須如此的考量，就是將人民的感受和傷亡置於度外，甚至反以「和平」為響亮口號，暗地裡卻以侵佔、左右交戰國的主權、政局及領土之割據或發展為實質利益，此或可稱為師出私利的「不義之戰」(the unjust war)，猶如所謂的「八國聯軍」之役。不過亦有介於「義」與「不義」之間的戰爭，兩者之間的糾葛，實須加辨明之，以為「正義之戰」優先於「不義之戰」的理據。

二次世界大戰期間，兩位美國總統不同的決定，正能用作說明戰爭的「正義」與「不義」之間的糾葛。1939年，Franklin D. Roosevelt嚴詞譴責聯盟國家轟炸交戰國城市，斥其為「不人道的野蠻行為」(inhuman

barbarism)；然至1945年，Harry Truman卻下令於廣島和長崎兩座城市投擲原子彈，儘管此舉係以「提早結束戰役，並消除直接入侵日本國土」為首要考量，但仍引其國際間的大力抨擊，斥責其傷及無辜的人民與設施 (Rachels, 1986/2003: 117-8)。這一前一後的差別，主要在於前者以轟炸城市為手段，試圖取得攻擊及毀損設施的功效；後者則雖以轟炸城市為手段，但其卻在縮短（或結束）戰役及避免直接入侵的毀壞。然其相同之處，均會造成無辜人民的傷亡或流離失所。儘管如此，對照兩者作法，不管是從意旨的欲求來說，或是從傷害的程度來看，前者還是較屬於不義之戰，後者則較接近於正義之戰。換句話說，前者「為戰而戰」，招致的負面評價較大，後者「為和而戰」，獲得的正面評價較大，亦即「正義之戰」須優先於「不義之戰」，方能有效減少或降低戰爭所引發的傷害。

然則，正義之戰和不義之戰，兩者似乎都無法否定戰爭的必要性。衡諸人類歷史事實，戰爭總是兼具毀壞和平與實現和平的「對反關係」(oppositional relation)，只是致力實現和平的戰爭，我們或多或少可以勉於理解；至於一味毀害和平的戰爭，我們一點兒都不能認可，畢竟戰爭所導致的傷害多是難以甚至無法挽回的苦痛，且所謂的正義之戰，竟有時淪為發動戰爭者的託辭或口號外，也常因不同的立場或各自的利益之盤算，各是其是，自非其非，陷入「義」與「不義」的泥淖之中，無辜人民仍是最大的受害者。正如Kant (1793: 29) 的警醒之言：「戰爭孵出的壞蛋遠比其要消滅的壞蛋還多。」(轉引自歐陽教，2010：1) 由此可知，儘管在人類的過去、現在與未來，戰爭不但發生了，且也還會再發生，但我們仍然希望戰爭不要再發生，或早點結束戰爭，至少要降低戰爭發生的機會，也要減少戰爭發生的次數，此為人類共同引頸企盼的願景。

除此之外，我們亦須重新思考戰爭與和平的關係，究竟是「戰爭才能實現和平」？抑或是「和平才能終結戰爭」？平心而論，前一個問題的答案應是：戰爭或許有時能促成和平到來，但絕非是唯一的方式，有時和平的到來，並非來自戰爭的發動；後一個問題的答案則應是：和平有時雖能減緩或抑止戰爭的發生，卻無法終結戰爭的來到，但至少能作為反思戰爭發動的必要性與正當性之憑依，阻止不必要及不正當的戰爭出現。

深入來看，前後兩個問題所呈顯出戰爭與和平的關係，應該相互連結並存，而非彼此分離獨存，應該相互參照，而非各自論述，此正與Zygmunt Bauman倡導的「正反相倚」(ambivalence)，相契互通。在Bauman看來，雖然猶太人曾在二次大戰期間遭受納粹大屠殺(the Holocaust)的殘暴殺害，可是若採「以暴制暴」或「以戰止戰」的報復行動，則暴力與戰爭此起彼落，永無寧日。對於人類尊嚴與生命的踐踏及毀傷，更為殘酷嚴重，甚至積重難返。因此Bauman(1991: 65)強調我們必須站在人類共同命運的基礎上，除透過國際法庭公平審判，彰顯正義與公道之外，尚須能學會接納彼此，和平相處，建立起「我們」的社會、國家與世界，同在一起且命運與共，同享和平世界的幸福人生。

由此推知，本諸人性普同的價值與共同命運的承擔，關於戰爭與和平之間關係的理則，「和平」應優先於「戰爭」，這是我們同有的共識。因為透過和平教育或和平運動的維繫與推行，至少可以減少或降低戰爭的風險及傷害，畢竟「談談」(jaw jaw)總比「打打」(war war)來得好(歐陽教，2008: 38)，只有當「談談」無法達成和平對待的共識，且出自於理性的與防禦性的自我防衛時，才有不得不發動戰爭的理由，然其目的不在於征服、侵略或殺戮，卻在於恢復、維繫及實現和平。具體來說，雖然「和平」不能消除「戰爭」，這是難以抹滅的現象，但我們仍祈願「和平」優先於「戰爭」，而非「戰爭」優先於「和平」，這也是確切不移的想望。

### 參、Kant〈論永久和平〉的釋明

1789年法國大革命爆發，在自由、平等及博愛的大纛揮舞中，直接動搖了當時歐洲君主政體的基石，鄰近的普魯士與奧地利兩國，尤感備受威脅。因此1791年普、奧聯手簽訂皮爾尼茲(Pillnitz)協定，公開干預法國內政，要求恢復原有的君主政體。這項協定激怒了法國官民，法國國民議會遂於1792年四月作出決議，向普、奧兩國宣戰。普奧聯軍先於同年八月揮軍進逼巴黎，然於瓦爾米(Valmy)交戰失利後撤退。戰局延續至1795年4月5日，交戰兩方簽訂巴賽爾(Basel)和約，奧地利失去了

尼德蘭（現今的荷蘭），普魯士則交出了萊茵河左岸之地，結束了這場戰爭。Kant對此項和約的簽訂極感欣慰，同時以哲學家的身分與關懷，著書立說，撰成〈論永久和平〉一文，針對戰後仍舊存在的敵對狀態，甚至還有可能衍發的戰爭，以法律性條文為經，哲學性論證為緯，提交一個永久和平的哲學規劃，猶如一份深富啟蒙精神的思想燈塔，照亮了人類邁向永久和平世界的康莊大道。

在〈論永久和平〉一文的開頭，Kant別有用心地引述這一段話：某位荷蘭旅館主人在繪有一個教堂墓園的店招上寫著一句帶有諷刺意味的題辭「邁向永久和平」，而這句題辭在德文中，同時也有「進入永恆安息」之意（李明輝譯，2002：169）。這句帶有諷刺意味的「雙關語」，其實正是Kant用以表達其心境的寫照：一是身處戰爭情勢，引致不少人民傷亡，進入永恆安息之地，似如教堂墓園之寓意；二是寄望和約簽訂，造福人民安全，邁向永久和平，恰如旅館主人之期盼。因此在這番心境的激勵或勸勉中，Kant乃著手撰寫〈論永久和平〉一文，希望能作為實現「避免戰爭」與「維持和平」同行並進的行動綱領。

相較於Kant夫子自道的大部頭論著來說，〈論永久和平〉的體例確實明顯的薄少，在篇幅上較接近「小冊子」（booklet），但不論是理論的立說，或者是實務的推動，皆屬義理深刻且影響深遠之力作。〈論永久和平〉的結構佈局，係由五部分組成：前言「邁向永久和平」、第一章「國家之間永久和平的預備條款」、第二章「國家之間永久和平的確定條款」、兩條附釋：「論永久和平的保證」和「論永久和平的秘密條款」及兩條附錄「就永久和平論道德與政治之間的分歧」和「依公法的先驗概念論政治與道德的一致」，兼容簡明且謹嚴於一書，學界將其列為和平研究（或稱「和平學」）的經典文獻。至於1948年12月10日聯合國決議通過並公諸於世的《世界人權宣言》（Universal Declaration of Human Rights），無論在宗旨、精神，或者是相關條文內容，皆與Kant的〈論永久和平〉，相互輝映，意趣相通，可說是〈論永久和平〉的實踐版本（Page, 2008: 145-146）。

綜觀Kant匠心獨運、精心規劃的〈論永久和平〉，不難發現其中的論述進路：從預備條款之消極排除永久和平的障礙為始；到確定條款之積極促進永久和平為終，可謂理則分明且連貫。前者（六條文）係以各國「不能秘密地為準備未來戰爭而儲備物質、不能藉繼承、交換、購置及贈與之名強佔他國為己有、應當逐漸地完全廢除常備軍、不該因發生對外糾紛時任舉國債、不得以武力強行干涉他國的政府與憲法、交戰之時不可逆行有礙於恢復和平的邪惡措施」（Kant, 1795/1992: 107-116）為重點，意在防範或消除戰爭之發生；後者（三條文）則以各國「公民憲法與政治體制應當是共和制、國際法應當奠基於自由國家的互聯合作、世界公民權利應當侷限於普遍的友善為其條件」（Kant, 1795/1992: 117-142）為論點，旨在增進或臻於永久和平之到來。至於附釋及附錄，可以視作為補充解釋和說明〈論永久和平〉之用。據此可知，關於戰爭與和平的關係，Kant明確地採取「和平」優先於「戰爭」的立場外，同時也針對戰爭提出防範於未然的具體主張，並對和平也提出合理且可行的明確建議，堪稱將「永久和平」體系化研究卓然有成的第一人（Gallie, 1978: 35）。

由此可知，Kant倡導的和平觀，跳脫Hugo Grotius「戰爭」優先於「和平」的傳統框架，亦即戰爭是和平的手段；和平則是戰爭的結果，是為「戰爭法權」的捍護。反之，Kant關注的是防範、消除戰爭的作法，並讓和平成為止息、消弭戰爭的憑藉，是為「和平法權」的弘揚（趙明，2006：59-60）。換句話說，Kant倡議的和平觀，兼容戰爭與和平的視域，不是非此即彼，而是相互觀照，其核心價值有二：一是雖戰爭依舊發生，但仍盼望不要 / 能再有戰爭，難為卻應為；二是和平狀態難以全然實現，但仍須待建立，應為卻難為。至於Kant的和平之道，具有循序漸進的精神，曾祥國（2012：11）對此進程便有一貼切的勾勒：在公民社會中，落實法治，保障人權；在國際社會中，消弭戰爭，和平共處；進而以世界公民的身分，友好地相互訪問，攜手邁向世界大同。在從國家經國際到世界的路途，循序漸進，攜手同行，終能抵達人類永久和平的境地，似與「止於至善」的理想，相互印證，彼此相通。

進一步來看，〈論永久和平〉呈顯的理念與作法，諸如：尊重國家主權、裁減軍備、訂定國際法、和平聯盟、世界公民、普遍的友善等，對於和平教育的規劃與推動，皆有豐富深刻的蘊義，可資衍釋與運用於和平教育之中。

## 肆、諾貝爾「和平獎」的闡發

「諾貝爾獎」是瑞典化學家Alfred Bernhard Nobel因有感於自身改良的炸藥被利用作為破壞與戰爭的用途，乃在即將辭世之際，特於遺囑所設立的世界級獎項。在遺囑中，Nobel將獎項分為五個項目：物理、化學、生理學或醫學、文學及和平，希能藉由前述獎項的頒發（包括一枚勳章、一張獎狀及一筆獎金），增進世界各國人民的共同福祉。至於獲獎的理由，前三項是頒給在該領域有最重要發現、發明或新改進之貢獻者；文學獎頒給能表現出理想主義的傾向並有最優秀作品之創作者；和平獎則頒給為國與國之間的友好、取消或裁減常備軍隊或武器兵力、為和平會議的組織與宣傳貢獻卓著者。具體來說，諾貝爾和平獎是針對國際社會發展的危機境況，諸如：飢荒、戰爭、內戰、暴政、疾病疫情、不人道事件及暴力凌虐等課題，親身參與或領導，撥亂反正，並作出卓越貢獻的個人或機構，所授與的獎項。

自1901年首次頒發諾貝爾和平獎以來，迄今已滿110年，期間獲獎的個人已達101人；機構已有22個，成就斐然，有目共睹。試以1950年代以後為例，在個人方面，舉世聞名者有1952年在非洲行醫濟人的Albert Schweitzer、1964年在美國推動黑人民權運動的Martin Luther King、1979年在加爾各達博施濟眾的Mother Teresa、1984年在南非推動解除族群隔離的Desmond Mpilo Tutu、1991年在緬甸以非暴力方式提倡民主與人權的翁山蘇姬（Aung San Suu Kyi）、1995年在國際推展減少武裝衝突與反核戰爭的Sir J. Rotblat、2007年在國際倡議正視並減緩地球暖化的Al Gore, Jr.；在機構方面，瑩瑩大者有1954年安置收容流離失所者的聯合國難民署、1963年推動世界慈善事務的國際紅十字總會、1977年從事各國司法人權維護的國際特赦組織、1985年推展反核戰爭的國際防止核戰爭醫生組織、

1999年從事醫療各國弱勢族群疾病或傳染的無國界醫生組織、2005年推動各國原子能安全維護的國際原子能總署。凡此個人與機構之卓越表現，正能證明諾貝爾和平獎的頒發，對於世界局勢的穩定發展，自有其不容忽視的正向力量。

綜括來說，諾貝爾和平獎與Kant的和平觀，均以不要 / 能再有戰爭與要 / 能建立和平世界為旨趣。惟因篇幅所限及聚焦主題之考量，在此僅擇以Rotblat與翁山蘇姬為分析的範例，前者的一生志業在於推動國際廢除核武運動，期盼戰爭不再發生；後者則奉獻一生在於推動緬甸民主與人權運動，盼望國家和平夢想實現，恰能與Kant的和平觀相得益彰，聲氣相通。

嶄露頭角的核子物理學家Rotblat於1944年二次大戰期間，應邀赴美參與「曼哈頓計畫」(Manhattan Plan)，從事原子彈的研發工作。後因得知德國並未研發原子彈，自覺沒有必要繼續參加此一計畫，乃毅然退出並返回英國，轉為投身於推展反核及反戰的活動。1955年，Rotblat參與《羅素—愛因斯坦宣言》(Russell-Einstein Manifesto)的簽署，終身以反戰與反核為職志。1957年，Rotblat邀集來自10個國家的22為科學家於加拿大創辦「帕格沃什科學與世界事務會議」(Pugwash Conference on Science and World Affairs)，並以廢除核武與戰爭，促進人類和平為宗旨。1967年，在訪問廣島時，Rotblat語重心長地盼望「不能再有廣島的悲劇」(創價學會譯，2007：65)，亦即不能再有戰爭，也不能再有核爆。1995年，Rotblat與「帕格沃什科學與世界事務會議」同獲諾貝爾和平獎，表彰其在反核、反戰及追求和平理想上的卓越貢獻。正如在與池田大作對談中，Rotblat自述其人生目標有二：短期的目標是「廢除核武」之實現；長期的目標是「非戰世界」之建構，兩者皆可視為Rotblat推動「要和平，就要做和平的準備」之具體行動。

1947年，當推動緬甸獨立運動的翁山將軍招到政敵暗殺身亡，似已預示了將軍之女翁山蘇姬將與日後緬甸政局密不可分的命運。1960年，翁山蘇姬離開緬甸，隨母出任印度大使。1964年，隻身赴讀英國牛津大學，直至結婚生子，定居倫敦。1988年，為照顧生病的母親，返回闊別近30

年的緬甸。同年九月，翁山蘇姬創建「全國民眾聯盟」(National League for Democracy)，倡導透過理解、同情、正義及愛心的非暴力方式，追求民主、人權、自由與平等能在緬甸逐步實現，並於1990年贏得國會議員選舉之勝利，惟在軍政府強勢壓迫下，翁山蘇姬自此便在軟禁、監禁和釋放的交替中，度過長達21年的悠悠歲月。1991年，儘管榮獲諾貝爾和平獎，因無法前往挪威領獎，翁山蘇姬只得請兒子代為發表答謝詞，重述其推動緬甸民主政治與國民人權的心志，非但沒有絲毫減損，反而更加從容堅定。

及至2010年11月13日，翁山蘇姬終於獲釋重獲自由，持續以非暴力的途徑來推動緬甸民主與人權運動。2012年6月16日，翁山蘇姬應邀在為她重辦的諾貝爾和平獎頒獎儀式中發表致詞，特別強調「高揚『人性的同一性』(the oneness of humanity)精神的諾貝爾和平獎，讓國際社會同感理解我對民主與人權的承諾與行動，已經超越了國界之限；同時也讓全世界關注緬甸民主與人權的發展狀況，將我們與你們同屬一個世界」。9月19日，美國總統Barack H. Obama (2009年諾貝爾和平獎得主)頒與翁山蘇姬「國會金質獎章」(Congressional Gold Medal) (2008年美國國會表決通過)，推崇她是民主改革英雄。9月29日，緬甸現任總統添盛(Thain Sein)接受英國廣播公司(British Broadcasting Corporation, BBC)專訪時指出，翁山蘇姬能否成為國家領導人(總統)，取決於人民的意志。如果人民接受她，則我也必須接受她。正如翁山蘇姬獲獎致詞末段強調「我們真正要爭取的獎賞，是一個自由、安全與公平的社會」，如此才能促使緬甸走向民主、和平及幸福的道路上。

2012年的「諾貝爾和平獎」，繼「醫學」、「物理學」、「化學」及「文學」等獎項陸續公布後，10月12日「挪威諾貝爾委員會」主席Thorbjørn Jagland宣布頒給「歐洲聯盟」(European Union：簡稱「歐盟」，EU)，得獎理由為「六十多年來，歐盟及其前身致力於推展歐洲和平、和解、民主與人權，導致歐洲泰半地區已由戰爭之陸轉化為和平之陸，歐盟居功厥偉。」(中國時報，2012/10/13: A1)對此高度的讚譽，歐洲議會主席Martin Schulz發表聲明說：「歐盟是獨一無二的和解方案，以和平取代戰

爭；以團結取代仇恨。」（聯合報，2012/10/13: A1）此外，Jagland進一步指出，儘管歐盟此刻正面臨極為嚴峻的經濟跌落（歐債）與社會動盪（失業），但也唯有在歐盟本於維護人性尊嚴、自由、民主、平等、法治與人權的核心價值，同舟共濟、互助合作，才能攜手同心化解危機，重返經濟穩定、社會安定的生活常道。此種深具正向性的肯定與期盼，正如德國總理Angela Merkel強調的，和平獎既是鼓勵也是鞭策，我們必須持續為和平、民主和自由奮鬥不懈。（聯合晚報，2012/10/13: A3）換句話說，「和平世界」猶如「止於至善」，同為我們永續探索的功課與志業。

歸結來說，諾貝爾「和平獎」倡導的理念與作法，諸如：國際友好、裁減常備軍或武器兵力、解除族群隔離、行醫濟人、反核反戰、維護司法人權、推行民主改革、收容國際難民等，對於和平教育的規劃與推動，具有極高價值的適用性，可供轉化與應用於和平教育之中。

## 伍、釣魚臺「爭議」的析論

觀諸前此論述可知，不管是「和平應 / 要優先於戰爭」的體察，或者是Kant力主的「不要 / 能再有戰爭」及「要 / 能建立和平世界」；甚或是諾貝爾和平獎以「推動國際友好」、「裁減常備軍或武器兵力」及「實現民主、人權、正義的和平精神」為宗旨，皆既有和平理念的闡釋；也有和平實踐的推行，更可視為和平教育的理念與實踐之體現。

在Kant的和平觀與諾貝爾「和平獎」的探討後，在此擬以當前國際矚目的「釣魚臺爭議」為例，分從「背景之述」、「爭端之起」及「和平之議」三方面，析論緩和或化解釣魚臺爭議的可行途徑。

首先，就釣魚臺爭議的「背景之述」觀之，1968年10月，聯合國亞洲暨遠東經濟委員會（the UN of Economic Commission for Asia and Far East）的調查報告指出，釣魚臺列嶼（Pinnacle Group）海底大陸棚為一大油田，經濟價值難以估算，立即引起臺灣、日本及中國大陸的關注。1970年美國介入，與日本達成協議，預計在1974年將自1946年起佔領的琉球（包括釣魚島）交予日本，然於1972年起，日本便自行將釣魚臺列嶼視為琉球群島的一部份，並稱名為「尖閣群島」（Senkaku Islands），惟釣魚臺的

法定地位實未確定，臺灣及中國大陸同聲抗議，並各自主張擁有釣魚臺的主權，不容日本強佔為己有。影響所及，自1970年起，全球華人發起保衛釣魚臺運動（又稱保釣運動），前後三波，歷時30載，蔚為風潮。在臺灣方面，後因較偏於漁業權益的談判，運動能量漸趨緩和。至於中國大陸方面，先是在1972年《中日聯合聲明》中，兩國並未觸及釣魚臺爭議之實質談判，只見日本自行表態；其後在《中日和平友好條約》中，雖日方極力爭取中方承認其治理釣魚臺的主權，但中方堅持有關釣魚島（此為中國之稱名）的主權爭議，須待時間來做適當的談判或處理。

然自1996年《聯合國海洋公約》修訂生效後，日本態度轉趨積極強硬，開始以艦艇與飛機守衛釣魚臺，多次與保釣人士發生衝突，強勢驅趕或迫離，甚或逮捕後釋回，其間雖有零星火花，但皆避免傷害發生。2010年9月，臺灣保釣人士前往釣魚臺宣示主權時，遇有日本艦艇強行攔阻，隨行護衛的海岸巡防署艦艇逕向日方宣示：「釣魚臺為中華民國海域，請勿干擾本國漁民活動，我們有保護漁民活動的義務。」（聯合報新聞網，2012/9/13）此一宣示的重點，既有漁業權益的維護，也有主權海域的主張，足見臺灣當局明確地將釣魚臺視為其領土，並將其劃歸為宜蘭縣頭城鎮大溪里管轄之地。至於中國大陸方面，在1992年頒佈的《領海法》中，正式將釣魚島列入中國領海範圍，日本雖提出嚴正抗議，但中國大陸不為所動。自2000年起，開始派遣海監船、漁政船巡航釣魚島臨近海域，藉以彰顯其主權與漁權。2010年9月，發生中日船艦相撞事件後，中國大陸乃將「巡航常態化」，更升高彼此對峙的局勢。由此可知，在臺灣、中國大陸與日本之間，所謂的釣魚臺主權歸屬，至今仍然懸而未決。此外，美國在其間所扮演的角色，也從未缺席，且不容小覷。

其次，就釣魚臺爭議的「爭端之起」言之，2012年4月，東京府知事石原慎太郎提出購買（又稱收購）釣魚臺的構想，除公開募款匯集民意外，也公開鼓吹透過購買才能落實日本完全治理釣魚臺的主權，引起國際的關切，也引發臺灣與中國大陸的嚴正抗議。9月2日清晨，日本以官方派遣的名義，組成所謂的「釣魚臺海上勘查團」，正式搭乘「航洋丸」前往釣魚臺，調查海岸地形、生態資源之餘，研議登島居住及搭建船隻

避難停泊碼頭可行性，欲圖實質佔有之心，昭然若揭。中國大陸方面，除嚴正抗議外，持續派遣海監船、漁政船巡航釣魚島附近海域外，還安排軍事艦艇巡航，展示國力。至於臺灣方面，8月15日，馬英九總統在「中日和約」60週年會中強調，釣魚臺是臺灣的附屬島嶼，也是中華民國固有的領土；國家主權無法分割，但天然資源可以共享，希望能以和平方式，尋求共識，營造雙贏的效益。此外，9月7日，在登上「彭佳嶼」視察中，他又再度明確指出，中華民國擁有釣魚臺主權，對於日本掀起一連串將釣魚臺國有化（佔為己有）朝野舉動，應訴請國際公法予以處理此一主權糾紛，此與Kant的和平觀，不謀而合。儘管有此善意的橄欖枝拋出，但在石原知事與國內政黨版圖的利益盤算下，9月11日，日本政府竟然召開內閣會議，確認釣魚臺「國有化」之政策方針，恣意以預備金「買下」釣魚臺，自此引發排山倒海的衝突、抗議及叫囂，內政不安，外交傾軋，瀕臨戰雲密佈的危險境區。

這種「先佔先贏」的蠻橫作法，除造成中國大陸與日本的對反衝突外，後來在9月下旬聯合國大會論壇中，兩國演說激烈交鋒，相互否定，緊張情勢高漲，難以化解。臺灣對此仍堅持維護釣魚臺的主權及漁權之立場不會改變，指責此次爭議的始作俑者是日本，希望日本要深刻反省，做出適切合宜的判斷和行動。尤有甚者，10月5日，日本外相玄葉光一郎透過日本交流協會發表聲明，首度將釣魚臺爭議稱為臺日之間的「懸案」，雖在立場上稍做讓步，但卻有意將爭議導向漁業權益的談判，刻意迴避領土主權的爭議。對此機關暗藏的政治動作，臺灣重申釣魚臺是中華民國固有領土，絕無讓步可能。換句話說，釣魚臺爭議仍舊持續，絕不因日本單方收購而終止，反倒因此而更加劇烈，衝突日益擴大，一發難以收拾。究竟應如何緩和或化解呢？著實考驗著臺灣、日本及中國大陸三方政府的政治智慧，避免戰爭，維繫和平，乃是不變的最高共識。

最後，就釣魚臺爭議的「和平之議」論之，面對戰雲密佈的緊張氛圍，在〈牆與蛋〉一文中，春上村樹（2012：74）曾以其父每日清晨「為死在戰地的人祈禱」，反思當年中日戰爭造成兩國人民大量死亡的悲慘命運，希望不再有戰爭發生。因此對於這次日本發動的釣魚臺國有化，

春上村樹以「如飲劣酒宿醉」為喻，警醒日人勿隨激進政治人物揮舞民族主義的狂熱情感，說話大聲，行動粗暴，論理窄淺，喧鬧過後，危機四起，反要保持冷靜，不受煽動，讓釣魚臺爭議趨於平靜後，才能理性對話，共謀化解之道。1994年諾貝爾文學獎桂冠大江健三郎參與市民連署活動，肯定馬英九總統提出的〈東海和平倡議〉（8月15日）及其〈推動綱領〉（9月7日），要求日本政府應反省侵略中、韓的歷史事實，停止釣魚臺領土問題不存在的虛構性認知，轉以非暴力、和平、尊重及對話來化解釣魚臺爭議。由此看來，春上與大江的主張，係與Kant的和平觀及諾貝爾和平獎的宗旨相契互合，皆以「防範戰爭」與「維繫和平」為職志。

事實上，有關釣魚臺爭議的討論，近來已有理性討論的趨向，試舉兩例說明之。一是10月17日在美國華府召開的「東海主權爭議升高—臺灣的政略」中，Randall Schriver指出，有關釣魚臺爭議，中、日兩國立場堅硬，且強調「主權為己有」，只有臺灣提出具體建議，主張透過〈東海和平倡議〉及其〈推動綱領〉的具體建議，化解爭議，尋求共識，才是正道。與會的臺灣代表陳錫藩也強調，在維持和平及避免戰爭的考量下，日本必須先承認釣魚臺的主權爭議仍舊存在，才能啟動對話，形成有效處理的方案。另一則是10月19日在臺北舉行的「第四屆釣魚臺問題學術研討會」中，加藤嘉一也指出，釣魚臺爭議摻和著政治主權與經濟利益，為能有效處理此一爭議，應先維持收購前的釣魚臺現況，再以〈東海和平倡議〉及其〈推動綱領〉為其參照，或能緩和並解決相關爭議。循此以推，馬英九總統提出的〈東海和平倡議〉及其〈推動綱領〉應可作為臺灣、日本與中國大陸展開理性對話、真誠溝通的基礎。

首先，就〈東海和平倡議〉的內容來說，重點有五：（一）應自我克制，不升高對立行動；（二）應擱置爭議，不放棄對話溝通；（三）應遵守國際法，以和平方式處理爭端；（四）應尋求共識，研訂東海行為準則；（五）應建立機制，合作開發東海資源。在這五項重點中，舉凡自我克制、對話溝通、遵守國際法、尋求共識及合作開發等，莫不皆與「和平」緊密相連，可見在政治緊繃的對峙態勢中，只要擱置爭議，依理對

話，據實溝通，則仍能綻放出和平的花朵，心平氣和，共存共榮。再者，就〈推動綱領〉來看，分為「和平對話、互惠協商」及「資源共享、合作開發」兩個階段，研商的主要議題包括漁業、礦業、海洋科學研究與海洋環境保護、海上安全與非傳統安全及東海行為準則，涵蓋面向務實、多元且豐富，至於推動目標，短期是「以協商取代對抗」及「以臨時措施擱置爭議」的方式，維持區域和平與穩定；長期則以現有之「臺日」、「兩岸」、「日陸」三組雙邊對話為基礎，邁向多邊協商，落實東海之和平與合作。較諸〈東海和平倡議〉的原則性規範，〈推動綱領〉毋寧較屬於具體實施的行動方案，關注的視野宏遠，從單一國家、國家之間、乃至東亞地區，皆有合宜可行的謀畫之策略。由此或可推知，〈東海和平倡議〉及其〈推動綱領〉的五項內容、兩個階段、五個主要議題及長、短期目標，皆富含和平的理念與實踐之意味，應能作為推動和平教育之參考。

## 陸、和平的實踐之道（結語）

和平的理念與實踐，孰輕孰重？如何兼顧？在此援引Avishai Margalit 所謂的「哲學家的風格」(the styles of philosophers)，做一扼要的衍釋。依Margalit之見，哲學家的風格有二：一是「解釋」(explication)；一是「例證」(illustration)。擅於「解釋」者，關注理念的定義及原理原則之闡析，可以i.e. (that is) 語型表之；善於「例證」者，則關心實踐的舉例及實際運用，可用e.g. (for example) 語型示之（引自Suissa, 2008: 189; Margalit, 2002: 4）。同理推知，和平的理念「解釋」及實踐「例證」，不僅同等重要，且也須同時顧及，如此才能有合理可行的和平教育。換言之，和平的實踐之道，不論是防範戰爭，或者是促進和平，既要有解釋較重視「文本」(text) 的闡析，也要有例證較強調「情境」(context) 的實用，兩者得而兼之，方為周全之論述。

basic 理路的脈絡，關於和平教育的實踐之道，試以學校教育為例，分就學校行政與教師教學兩方面說明之。就學校行政言之，包含防範戰爭與促進和平，大致可從三方面著手：一是比照七大議題（人權、兩性、

資訊、環境、生涯發展、家政及海洋) 融入教學之作法，鼓勵教師將「和平」融入領域或學科教學活動中，藉以增進學生對和平理念與實踐的理解及行動。二是以「和平」為主題，透過領域及學科的合作教學或協同教學，據以豐富學生的和平理念與實踐之視野及能力。三是結合學校行政資源，規劃和平教育的校務活動或班際活動，諸如：徵文比賽、影片賞析、戲劇表演、規劃和平教育的校務活動或班級活動，激勵學生的和平情懷與行動。

至於教師教學方面，為切合學生的生活經驗，並引發學生的學習興趣，和平教育的實施，除與學校行政一同推動前述活動外，在個人教學或與學生相處時，教師應能適時以與和平或戰爭相關的「歷史事件」(如：二二八事件) 或「當前事例」(如：釣魚臺爭議) 為切入點，講解說明前述事件或事例的來龍去脈，並經向學生提問及與學生對話的過程，或請學生個人發表，或採同學小組討論，或師生一同研究，既獲得「例證」的習得，瞭解戰爭的切身傷害，珍惜和平的人性價值，絕不輕啟戰端，禍害人類，亦可用以「解釋」和平優先於戰爭的理念或態度，進而互相接納，命運相連，禍福與共，同享和平世界的人類福祉。

和平不會自然到來，教育才能引領其來到，此或可作為學校與教師推動和平教育的神聖使命。

## 參考文獻

- 李明輝譯（2002）。I. Kant著。康德歷史哲學論文集。臺北市：聯經。
- 洪仁進（2008）。包曼哲學中的教師圖像。林逢祺、洪仁進（主編），*教師哲學：哲學中的教師圖像*。臺北市：五南。
- 創價學會譯（2007）。*探索地球的和平*。池田大作與羅特布拉特合著（2006）。香港：明報。
- 曾國祥（2012）。導論：從衝突競爭到和平對話。徐斯檢、曾國祥主編。*文明的對話：尋找兩岸和平之路*。臺北市：左岸。
- 趙明（2006）。*康德《論永久和平》的法哲學基礎*。上海市：華東師大出版社。
- 歐陽教（1978）。*德育原理*。臺北市：華視文化事業。
- 歐陽教（2008）。和平的饗宴——《21世紀的選擇》讀後。池田大作思想研究論文集，第四冊，邁向光輝的地球未來，頁27-44。臺北市：中國文化大學池田大作研究中心。
- 歐陽教（2009）。讀《對話的文明——談和平的希望哲學》。池田大作思想研究論文集，第五冊，人本主義與和平共生，頁115-127。臺北市：中國文化大學池田大作研究中心。
- 歐陽教（2010）。和平的展望——《探索地球的和平》讀後。池田大作思想學術研討會。臺北市：中國文化大學池田大作研究中心。
- 賴明珠譯（2012）。村上春樹著。*村上春樹雜文集*。臺北市：時報。
- Bauman, Z. (1991). *Modernity and ambivalence*. London: Polity.
- Ben Porath, S. R. (2003). War and peace (Review Article). *Journal of Philosophy of Education*, 37(3), 525-533.
- Gallie, W. B. (1978). *Philosophers of peace and war: Kant, Clausewitz, Marx, Engels and Tolstoy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kant, I. (1793/1960). *Religion within the limits of reason alone* (T. M. Greene & H. H. Hudson, Trans.). New York: Simon and Shuster.
- Kant, I. (1795/1992). *Perpetual peace: A philosophical essay* (C. Smith, Trans.). Bristol: Thoemmes Press.
- Page, J. (2008). *Peace education: Exploring ethical and philosophical foundations*. Charlotte: Information Age Publishing, Inc.
- Suissa, J. (2008). Teaching and doing philosophy of education: The question of style. *Studies in Philosophy and Education*, 27(2-3), 185-195.





# 和平教育五問

林郡雯

## 壹、前言

臺灣教育界對和平教育的介紹不多，數十年下來，也不到20篇強。究其原因，至少有三，而這三者與國外推動和平教育雖久，成效卻仍有限的原因可說大同小異。

第一，對和平的想像流於偏狹，譬如：臺灣沒有戰爭（absence of war），沒有戰爭，就是和平，既然和平，焉需和平教育？殊不知所謂和平，有積極的和平（positive peace）與消極的和平（negative peace）。前者係指「非暴力」（nonviolence），後者意指「無戰事」。大致而言，我國處於兩者之間，借語孫中山先生，就是「同志仍須努力」，方能成就非暴力，因此，我們當然需要和平教育。再者，若以Salomon（2002）的分類來看，臺灣該是偏向第三類。Salomon認為，和平教育依地區分，共有三類。第一，衝突難解的地區；第二，族群關係緊張的地區；第三，長期安定的地區<sup>1</sup>。亦即，關於和平教育，安定地區有安定地區的作法，並不是說己身安定足矣，無須/需關注他者和平與否。

其次，教育人員認為推動和平是政治人物的事，我們毋須、無從，甚至也不該置喙。如此主張的人並不少（Wintersteiner, 2010: 51-52）。有人說，透過教育要達到和平，是不可能的，必須政治介入才行。有人說，和平教育一旦收編到正式教育，其精神已死。還有人譴責，和平教育人員把大眾的注意力從真正可以改變世界的政治移走，根本是做越多，錯越多。只是，也有人持相反意見，譬如Salomon與Cairns（2010）便說，和平太重要了，不能交託給政治。蒙特梭利也曾說，永久和平是教育之職志，政治能做的，僅止遠離戰爭（引自Harris & Morrison, 2003: 48）。這麼看來，和平教育之正當性如何，實尚待釐清，莫怪某些教育人員態度保留。

---

1 當然，臺灣屬於哪類，實在見仁見智。就現況而言，要說偏向第二類，大概也不會遭到太多質疑。但臺灣的族群關係若有緊張，也多與選舉有關，而非日常生活的事實。故本文仍認為臺灣較接近第三類。

第三，教育人員對和平教育沒興趣，或者說，沒想過教育與和平有甚麼關聯。平心而論，和平從來不是學校教育的目的，學校有更重要的事要做。比如，中小學階段「以養成德、智、體、群、美五育均衡發展之健康國民為宗旨」（國民教育法）。若不細看，此教育宗旨與和平真是無關。但一經深究，會發現和平教育的概念早已鑲嵌（embed）、體現（embody）在課程裡。以九年一貫課程為例，其課程目標（六）為：「促進文化學習與國際瞭解。」相應的基本能力是：「認識並尊重不同族群文化，瞭解與欣賞本國及世界各地歷史文化，並體認世界為一整體的地球村，培養相互依賴、互信互助的世界觀。」（國民中小學九年一貫課程綱要總綱）易言之，課程雖不見和平之名，卻有其實，只是，或有失之零散之虞<sup>2</sup>。

本文聊舉上述三個可能原因，想要強調的是，若要推動和平教育——在臺灣也好，在其他國家也是，其首要之務，應是釋疑，釋一般人對和平教育的質疑。根據各國的實務經驗，這些質疑包括和平教育的：（一）「正當性不足」的問題，（二）「孰來推動」的問題，（三）「價值宣傳」的問題，（四）「評鑑困難」的問題，（五）「成效不彰」的問題。本文以「五問」稱之，逐點夾敘夾議，力求正反觀點俱陳。

## 貳、「正當性不足」的問題

一般皆假定，和平為人人所欲，這樣的說法卻是危險的，因為它意味著我們不需投入太多，反正，大家都愛和平，誰會破壞？然而，真是如此？恐怕軍火商第一個不同意，然後是軍隊。畢竟，沒了戰爭——真的、假的都好，他們將無以為生（Harris & Morrison, 2003）？此外，對某些國家而言，戰爭何其重要，它是支撐國家存在（statehood）（Harris, 2004）的必要之「惡」，因而有此一說，有甚麼比失去摯友更令人沮喪？或許，

2 再如普通高級中學課程綱要目標（六）為：「深植尊重生命與全球永續發展的觀念。」實施通則具體指出：「生命教育、性別平等教育、法治教育、人權教育、海洋教育、環境教育、永續發展、多元文化及消費者保護教育等材料宜適度融入相關科目教材之編選。」都是和平教育的概念已進入課程的明證。

是失去好敵人吧 (Barash, 1994)。當然，這種說法忽略了一般人對戰爭的反思。持平而論，戰爭之於國家認同，也許是雙面刃，或者，根本沒有關係。除了上述的假定，還有一個乍看當然的命題：和平（教育）很重要。問題是，流於口惠的「和平重要說」如斯，易讓人疏於分析和平（教育）<sup>3</sup>的本質為何、原理原則是甚麼。結果是，不只和平未被定義，該往何處教育也是十人十個說法，各彈各的調。偏偏，和平教育有其「易受責難性」——或說「脆弱性」(vulnerability) (Page, 2008: 16)。它代表了對現狀的不滿，在某種程度上，還是對既得利益者的挑戰，在這種情況下，不說明其本質、原理原則，無以得到社會的同意，自然就無成功的可能 (Bar-Tal, 2002: 30)。

即便上述兩個說法為真，亦即「人人皆愛和平」與「和平很重要」，也不代表和平教育有其正當性 (legitimacy)，事實上，更多人相信以武力「維和」，才是方便之道。職是，上至政府，提高軍備，下至學校，增聘保全<sup>4</sup>。在大部分的國家，和平教育被視為軟性教育（如果不是軟弱教育的話），許多人不敢擁抱它，因為他們害怕，害怕敵人——或假想敵、或真敵人——會傷害他們 (Harris, 2008: 22)。這牽涉到凡人心裡最深層的「傷人自保」(safe harm) 機制。這種機制警告我們，切勿落入他人可以任意傷我的境地，所以，要逃、要武裝、要先下手為強，因為，後下手極可能遭殃 (Perkins, 2002: 43-44)。

不過，這麼說又有兩個問題了。第一，和平的反義詞不只是「戰爭」，還有「暴力」。依照Galtung (2008) 的分類，暴力有直接暴力、結構暴力、文化暴力，順著這分類，和平教育之廣，斷非反戰爭教育而已，因此，傷人自保 / 先發制人並非通則。試問：怕人歧視我，於是，我先歧視人，有幾分道理？

3 當然，相較於戰爭，和平極難定義。戰爭很具體、有因果，可以被命名，透過命名，我們會知道戰爭的本質、日期、意識型態與源由。和平則相反，一來，它不太可能被命名，至多，被當作戰爭之間的一段時期，二來，我們很難說明或觀察到「和平的行為」，也因此，和平常被視為抽象的詞語 (Zamir, n.d.)。但是，這不代表我們可以不分析和平與和平教育的本質、原理原則。

4 當然，這是美國的狀況。根據Harris (2001)，光是為了「維安」（還不是維和呢），美國有一些學校，校內竟駐了警察局。實在令人難以想像。而沒有軍隊的國家，只有哥斯大黎加與冰島而已。

第二，誠然，在某些地區實施和平教育，有些「往海裡倒一撮糖，希望海變甜」的天真，因此，有此主張：應待衝突解決後，再推動和平教育，譬如Haavelsrud（2008）。然而，正如前述邏輯，這種「等等看策略」適用於歧視移民的社會嗎（Cairns & Salomon, 2010）？答案明顯為否。應該沒人會說，等社會沒歧視情事了，再實施多元文化教育吧。

綜合上述，本文以為，和平教育要成功，有賴於兩個正確的認識。首先，它不僅是反戰爭教育，其次，它不是成就和平的唯一方法。事實上，政治行動之重要，眾所皆知，即連推動和平教育者，也是承認這一點的，但和平教育之可貴，在於陶養人們以和平意識（peace consciousness）（Harris, 2008）。兩者實缺一不可。正如Salomon（2002）所說，衝突有兩條腿，一條是可見的、政治的腿，一條是不可見的、心理的腿，若要療育，必得同時行藥。

## 參、「孰來推動」的問題

確定了和平教育有其正當性之後，我們接著探討「孰來推動」的問題。亦即：在學校實施較合宜，或是由非正式教育機構推廣適當些。

有些和平教育人員認為，改變不可能由學校開始（Haavelsrud, 2008），因為：

一、學校本來就不和平。事實上，和平教育之所以艱鉅，起因於人類一開始接受的，便是戰爭教育，強調競爭、勝出（Danesh, 2006: 56）。此外，學校再製結構暴力，教師是控制者、施虐者，是以，說要在學校推行和平教育，是有一點虛偽的，猶有甚者，它只是空話，因為學校結構本身，就傳達了一個訊息，即上對下的宰制是正常的、可以接受的（Galtung, 1976），而學生處於過度考試的身、心壓力之中（Harber & Sakade, 2009），學習評量成了和平教育最大的阻礙（Haavelsrud, 2008）。Brock-Utne（1996）就曾說，成人教育者應該慶幸，一者，他們的學生一成人，是真有學習興趣的，二者，成人毋須考試，他打趣道，如果成人也要排名、分等次，Paulo Freire焉有可能發展受壓迫者教學論？

二、和平教育不易進入學校。首先，它不在國定課程內，其次，它難與其他學科連結。和平教育與其他學科有兩個不同（Bar-Tal, 2002）：（一）目標不同：和平教育無異於暗示，社會出了問題，必須革弊，準此，說它代表了某種社會計畫也不為過，並且，和平教育要發展的，是某種特別的心向（mindset），而非傳遞知識。（二）內容不同：其他學科皆有明確的、必須教授的內容，和平教育則否。和平教育即便目標雷同，其內容也會因當下議題、社會文化、與教育人員各自的發想而不同。復次，和平教育排不進課表。Sizer（2004）曾以「瘋狂的折衷主義」（frenetic eclecticism）指陳美國高中的課時安排：一節課50分鐘，這一節的英文與下一節的生物，沒有關聯，一天下來，七到八節課，下課10分鐘都在跑班，減課尚猶不及（但沒人敢說要減哪科），怎可能加科？放到本文的脈絡看，怎可能再加和平教育這一「科」？最後是師資的問題。先不談老師的信念與和平背離，也不論老師的訓練恐怕不夠（Harber & Sakade, 2009），事實是，即令老師受了訓練，也未必願意進行課程實驗，因為，怕被學生鄙為軟弱，況且，受了訓練不代表接受和平教育的價值（Harris, 2001）。前揭種種，在在顯示學校並未準備好實施和平教育。

三、是學校的相對自主性問題，這一點乃針對戰爭地區，比如以色列及巴勒斯坦。兩方之仇恨，似無化解之日，在這種情況下，能期待學校「背叛」它的使命，投入可能被斥為破壞，甚至顛覆的和平教學嗎？進一步說，學校可能又教導偏頗的我國族史觀，又合法化他者的歷史敘事嗎？恐怕是很難的。正因如此，Ardizzone（2001）才說，確實，某些和平教育進入了學校，但多半的和平教育是適合非正式部門的。相較之下，非正式教育不受政府監督、控制、阻礙，而有較多自由，得以支持、推廣和平教育價值。

順著上述的理路，我們或許要對學校推行和平教育感到悲觀。然而，即便有論者如Harber與Sakade提出，在某方面，學校是去人性化的機構（dehumanizing institution），但二人也未敢斷稱學校是反和平的，事實上，依二人之言，學校有些改革反而是促進和平的，譬如提倡合作學習、批判思考等等（Harber & Sakade, 2009）。此外，學校通常是唯一一個被正式

地、刻意地、廣泛地用來達成任務的機構（Bar-Tal, 2002），要推動和平教育，捨它其誰？因此，更該關注的是，和平教育與學校相容、共存的程度為何？學校實施和平教育還有一個根本的功用。Harris（2001: 8-10）曾以馬戲團表演明比教育，還說和平教育當為主秀，卻被貶作雜耍，偶爾串場，實不該矣，因為，被暴力困擾的學生無法好好學習，畢竟，有沒有未來，尚未可知，學習有何意義？換言之，光是為了提升學生學習，學校就該推動和平教育。

然而，這是否意味著由學校推行和平教育就夠了？當然不是。如果只在學校做，出了學校，又是另一回事，那麼，學生難免要誤以為，和平與生活無關，或者，自己努力學和平、做和平於實際無益，甚至更糟，與實際無關。學生必須覺得上、下，裡、外都在改變，而他們是參與這改變的一份子（Bar-Tal, 2002）。一言以蔽之，正式教育、非正式教育得並進才行，若再加上前文所提及的政治行動，和平教育就有了成功的可能。

## 肆、「價值宣傳」的問題

有人說，和平教育是一種價值宣傳，不應放入學校課程。然而，哪些課程不涉乎價值（Harris & Morrison, 2003）？因此，本文關心的毋寧是此價值宣傳傾向，是否恰恰揭露了和平教育的三個弱點。

弱點一，和平教育對戰爭、暴力無能為力（Page, 2008: 16）。有一說是，和平教育人員自以為是地對社會的不是說教，要人們朝向更好的方向去，卻只是告訴大家已知的事，這是非常無力的（disempowering），因為它徒然揭發了一事，那就是：說教之人，根本束手無策，於是，只能動動嘴皮，略表盡力。關於這一點，筆者以為，從正面想，說教——或說動之以情——似乎是和平教育必走的路子，因為，人們選擇和平，不是靠智力，也不是出自對外交的瞭解，相反地，所憑恃的，無非是態度與價值（Eckhardt, 2001），這麼看來，說教並無不該，將之推為「無能為力」，實有些過了。當然，這並不是說除了說教，再無其他努力可行。

事實上，Galtung（2008）曾臚列了發展和平教育的五步驟，頗有參考價值，在此略述。第一步是分析現況；第二步是設立目標。和平教育

的目標常被說成烏托邦，但正是這烏托邦，讓人發出偉大的行動，準此，只要是可行的烏托邦，有何不可？第三步是批判，揪出可能導致反面烏托邦（dystopia）的歹念歹事，以為警惕，也因此，和平教育者特別強調願景（vision）（Harris & Morrison, 2003），也就不足為奇了；第四步提出方案；第五步付諸行動。Galtung強調，和平教育不能光是描述偉大人物的信念、態度，而應著墨其行動、作為，如此，方利後人效尤。

和平教育的弱點二是：多針對小孩。一般而言，和平教育，無論是正式教育、非正式教育，對象多為未成年學生。因為這些學生，特別是幼童，容易控制，對教育的介入也較有反應。問題是，正因他們易受影響，同時會有其它力量左右其心向，而那些力量所追求的，常常不是和平教育。其次，即使這些和平教育成功了，未成年學生沒有發聲的餘地（遑論政治行動力），和平教育如是，有價值否？這一點頗值深思。因此，逐漸有論者——譬如Cairns與Salomon（2010: 317-318）提出，和平教育是否應以成人為對象，尤其是有政治力量的成人。

對於兩人的建議，筆者只能同意一半。首先，和平教育是點滴工程，自然要長期浸淫，效果最佳。試算小孩在校的時間：平均一天六小時，一週五天，一年九個月，至少十二年，就有13,000小時在校，如果再算上大學，就有17,000小時，而這還沒算進寫作業的時間（Brint, 1998: 3-4）。光從在校時間看，便知學校的影響會有多大。這麼一想，和平教育由學校實施，似乎是當然的選擇。其次，和平教育與其轉向成人，不如兩者並行，如此，上下一同教育，效果應該更好。

弱點三，和平教育是歐美國家的文化殖民。有論者指出，現代的和平教育是<sup>5</sup>西方國家的方案，或至少好一陣子是如此（Wintersteiner, 2010）。

McNiff（2003）還曾以恐怖主義直指和平教育。她認為，在某些地區，不管個人如何想要和平，終將學會合理化加害、受害等情事，因為，在這些地區，暴力是政治正確的，暴力甚至是生活，施暴不只為

5 斜體譯自Wintersteiner（2010: 45）的is，在此說明，而由斜體以及Wintersteiner自陳的「deliberate limitation to the Western discourse」可知，他並不認為和平教育獨有於西方國家。

洩憤（因為被不公平對待），還為自保。和平教育無視於此，硬要方枘圓鑿，強迫人人擁抱和平，與恐怖主義何異？價值有其不可共量性（incommensurability），歐美國家不該以為他們的人權概念，是放諸四海皆準的通則，更糟地是，把它們的落實當作補助第三世界的前提（Brock-Utne, 1996）。的確，和平是複雜的，或說，何謂和平？其實應視時地制宜，由外強加的和平，勢難長久。然而，也有人為歐美國家說話，比如 Ardizzone（2001）。

他舉了許多例子說明，和平教育不是一條鞭式的馴化，相反地，它是在地的、逐漸浮現的方案，也因此，方案各個不同。再者，不管在歐洲、在美國，多有抗拒和平教育進入學校的行動。連自己人民都不支持了，怎能說第三世界的和平教育是歐美的操弄？當然，Ardizzone（2001）的論證，是否充分，見仁見智，讀者可自行判斷。

## 伍、「評鑑困難」的問題

和平教育最大的挑戰是：說服主政者挹注經費（Harris, 2001），而要主政者出錢、出力，就得證明其有效。可惜地是，和平教育不管在研究部分，或是評鑑方面，都嫌不夠。Salomon（2009）認為，這種缺乏就像兩百年前的醫學：大部份活動立基於好意、假定、天真的信念，少有嚴肅的學問為引、作結。究其因，實在是和平教育的評鑑「本非易事」。

和平教育的評鑑有多難？Harris（2003）至少指出了四個難處。（一）要取得校方、教師與家長的同意，難。（二）要進行追蹤研究，難，特別是學生流動率高的地方。（三）要控制對照組，難。（四）要經費做評鑑，難，因為這類研究是很昂貴的。此外，教師無法跟著學生，確定他們是否發出「和平方動」，而即便學生真得發出「和平方動」，其成效或許要數年後才看到，準此以論，和平教育的有效性，不能以它是否帶來世界和平而定；再者，和平教育不會改變性格，最多影響態度，但不同的人對和平教育的回應不會一樣，學生在和平教育課堂上習得的態度，又易受外在事件影響，如此一來一往，效果就算沒有抵銷，也大概打了折扣。

最終，和平教育評鑑最能掌握的，是學生的認知部分，然而，這部分又常流於口惠。綜上所述，和平教育的評鑑有其根本上的困難。

Nevo與Brem（2002）曾簡單整理過和平教育的評鑑成果。他們蒐集了約1,000篇與和平教育有關的文獻<sup>6</sup>。其中，300篇有介入方案，僅108篇含評鑑，可惜地是，29篇全文或摘要闕漏，最後，可供分析者只有79篇。統計結果為：79個方案中，51個有效，18個部份有效，10個無效。乍看之下，和平教育成效不錯，但作者坦言，他們並未進行正式的後設分析，只是個人判斷而已，實際情形應該沒那麼樂觀。此外，此76個方案又呈現以下特色：（一）就目的而言：對於行為的關注不夠。（二）就參與者年紀而言：只有少數針對成年人。（三）就進行取向而言：大多訴諸理性，少有連結情意。（四）就方案時間而言：少有超過一年的。（五）就研究設計而言：延遲後測雖重要，但罕見（Nevo & Brem, 2002: 274-276）。最後，作者對於只有三分之一的方案含評鑑，提出了幾個解釋如下：未能察覺評鑑的重要性與用處、評量專業不足、預算考量、逃避策略（評鑑了，但成效不佳，故選擇性不呈現；或者，預知沒有成效，便真的不做評鑑）。

面對和平教育評鑑的困難，有許多學者提出建言，大多仍是原則的提點，有些還只是「信心喊話」。比如，Cairns與Salomon（2010）就說，總是有一種可能，那就是和平教育有深刻的心理效果，但目前因測量/觀察工具有限，而無法量測出，也或許，有某種睡眠者效應<sup>7</sup>。再如Bar-Tal（2002: 34），他指出，和平教育須要評鑑，才能選出最有效的策略、方法，也才能證明和平教育的某些目標確實是可以達成的。但是，傳統測驗只能檢測認知，測不出心向，所以，教育人員必須投入研發。相較之下，Ross（2000）的建議要具體地多。他認為，衝突有其脈絡，所以，指標要因地制宜。單一事件——如領袖互訪等，不宜作為指標，評鑑要多面向的、

---

6 範圍為1981年至2000年期間的論文、專書專章、機構報告、會議論文等。

7 意指和平教育的效果隨時間的推移不降反升。但Cairns與Salomon（2010）的說法，充其量就是推論而已，並無證據支持。

符合在地脈絡的，多重指標的，甚至受訪者的語言——具體而言，其用字遣詞——也可以是指標，譬如較之以往，是否更為正面、和善等等。

## 陸、「成效不佳」的問題

和平教育面對的另一個質疑是成效不佳，這可以從三個面向來看。

第一，參加人數少。平心而論，和平教育參加人數往往不多，如此，難免引來疑慮：只有少數人參加，有何意義？而且，參加者常是在政治上無聲之人？準此，和平教育人員應思考，如何擴大參與人數，尤有進者，如何影響沒參加的人，務求成效最大化，亦即創造漣漪作用（ripple effect）。這麼一來，根據Cairns與Salomon（2010）的說法，就算只有三分之一的人改變態度或行為，也都算好，因為這三分之一的人，可能會影響其他人，也因此，將有乘數效應（multiplier effect）。

第二，核心態度不易改變。Salomon（2009）提出一個問題：所有的態度、信念（conviction）都可能被和平教育改變嗎？答案是，較邊緣的態度或有可能，但核心的不會。再者，即便核心的態度改變，會影響信念否？研究顯示，信念的改變，是相當困難，並且罕見的。此外，和平教育能改變的，同樣容易被其他外力變回去，所以，和平教育面臨的，毋寧是「強化（效果），否則抵銷」的困境。

可見，和平教育的成效不只在量——亦即人數方面——要計較，在質——改變的程度與持續性——也要一併考量，由是觀之，和平教育的挑戰實在大矣。然而，這些挑戰再難，也沒下列將說的難。

和平教育成效不佳的第三個原因是：知易情（行）難。如果認知與情意之間有明確的連結，和平教育人員的任務就簡單多了。雖然，在某種程度上，認知常是情意轉向的前提，但情緒影響作為，卻是不爭的事實。意思是說，即使認知夠了，情意也建立了，但有時，負面的情緒偏偏半路殺出，阻止人將學到的容忍、同理等等和平技能提領出來。就這種情形來說，和平教育跟安全性行為宣導，有些類似：再怎麼知道保險套的重要，也徒然，因為興致來了，常常棄而不用，結果如何？可想而

知 (Harris, 2001)。因此，和平教育必須再做多一點 (Cairns & Salomon, 2010: 319-320)，那就是讓學員願意運用和平技能，任情緒再壞都無礙。

總合以論，成效不佳該如何？本文以為，有志於和平教育之士，需有兩個心理準備。一個是長期抗戰的心理準備。有人問，和平教育難道不是想改變人性嗎？坦白說，科學無法肯定地告訴我們，衝突、暴力是或不是人的本性。唯一可以確定的是，避免衝突、解決衝突並非不可能，只是需要很多心理工程。因此，和平教育要更努力，它是千里之行，是漫長、痛苦的歷程。第二個心理準備，乍聽有點怪，就是「夠好就好」(good enough)。和平教育人員應該實際一些，不要奢望世界和平成之在我，或說，世界有可能和平。踏出了一小步，就要欣賞這一小步的重要性，這麼一來，挫折會少一些 (Harris & Morrison, 2003)。就如Ross (2000) 說的，成功是連續體，部分成功不代表失敗。進展再小，也是重要的，改變未必一次到位，除非有外在的、更大的力量起了作用，否則，鮮少 (如果有的話) 有戲劇性的和平到來。唯有在這兩個心理準備的「保衛」下，和平教育人員才較有可能堅持下去。

## 柒、結語

本文以「和平教育五問」為題，試圖釐清和平教育常遭遇到的五個質疑。一是正當性不足的問題；二是孰來推動的問題；三是價值宣傳的問題；四是評鑑困難的問題；五是成效不佳的問題。乍看之下，除了第二個問題，其餘四者皆為負面表列，因而，容易給人和平教育困難重重之感。不可否認，和平教育是艱鉅的，但不是不可為。也因此，著名的和平教育學者Harris常借語老子的「千里之行」，要有志者一步一步走。筆者最後就仿他以老子為結。

合抱之木，生於毫末；九層之臺，起於累土；千里之行，始於足下。

有志於和平教育者，共勉之。

## 參考文獻

- Ardizzone, L. (2001). Towards global understanding: The transformative role of peace education. *Current Issues in Comparative Education*, 4(2), 16-25. Retrieved February 3, 2012, from <http://www.tc.edu/cice/Issues/04.01/41ardizzone.pdf>
- Barash, D. P. (1994). *Beloved enemies: Our need for opponents*. New York: Prometheus Books.
- Bar-Tal, D. (2002). The elusive nature of peace education. In G. Salomon & B. Nevo (Eds.), *Peace education: The concept, principles, and practices around the world* (pp. 27-36). N.Y., London: Psychology Press.
- Brint, S. (1998). *Schooling and societies*. California: Pine Forge Press.
- Brock-Utne, B. (1996). The challenges for peace educators at the end of millennium. *International Journal of Peace Studies*, 1(1), 37-55. Retrieved February 18, 2012, from [http://www.gmu.edu/programs/icar/ijps/vol1\\_1/Brock.htm](http://www.gmu.edu/programs/icar/ijps/vol1_1/Brock.htm)
- Cairns, E. & Salomon, G. (2010). Introduction. In G. Salomon & E. Cairns (Eds.). *Handbook on peace education* (xi). New York, NY: Psychology Press/Taylor and Francis.
- Cairns, E. & Salomon, G. (2010). Open-ended questions. In G. Salomon & E. Cairns (Eds.), *Handbook on peace education* (pp. 315-321). New York, NY: Psychology Press/Taylor and Francis.
- Danesh, H. B. (2006). Towards an integrative theory of peace education. *Journal of Peace Education*, 3(1), 55-78.
- Eckhardt, W. (1984). Peace studies and attitude change: A value theory of peace studies. *Peace and Change*, 10(2), 75-85.
- Galtung, J. (2008). Form and content of peace education. In M. Bajaj (Ed.), *Encyclopedia of peace education* (pp. 49-58). Charlotte, NC: IAP-Information Age Publishing.
- Haavelsrud, M. (2008). Conceptual perspectives in peace education. In M. Bajaj (Ed.), *Encyclopedia of peace education* (pp. 59-66). Charlotte, NC: IAP-Information Age Publishing.
- Harber, C. & Sakade, N. (2009). Schooling for violence and peace: How does peace education differ from 'normal' schooling? *Journal of Peace Education*, 6(2), 171-187.
- Harris, I. & Morrison, M. (2003). *Peace education* (2nd ed.). Jefferson, NC: McFarland & Company.
- Harris, I. (2001, April). *Challenges for peace educators at the beginning of the twenty-first*

- century*. Paper presented at annual meeting of American Educational Research Association. Seattle, WA. Retrieved February 18, 2012, from <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED451449.pdf>
- Harris, I. (2003, April). *Peace education evaluation*. Paper presented at annual meeting of American Educational Research Association. Chicago, IL. Retrieved February 7, 2012, from <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED480127.pdf>
- Harris, I. (2004). Book Review: The ideal of peace. *Curriculum Inquiry*, 34(1): 109-122.
- Harris, I. (2008). History of peace education. In M. Bajaj (Ed.), *Encyclopedia of peace education* (pp. 15-24). Charlotte, NC: IAP-Information Age Publishing.
- McNiff, J. (2003, April). *The tragedy of peace education*. Paper presented at the conference "Discourse, Power, Resistance: New Directions, New Moves", University of Plymouth, UK. Retrieved February 8, 2012, from <http://www.jeanmcniff.com/items.asp?id=33>
- Nevo, B. & Brem, I. (2002). Peace education programs and the evaluation of their effectiveness. In G. Salomon & B. Nevo (Eds.), *Peace education: The concept, principles, and practices around the world* (pp. 271-282). N.Y., London: Psychology Press.
- Page, J. (2008). The problems of peace education. In J. Page (Ed.), *Peace education: Exploring ethical and philosophical foundations* (pp. 1-22). Charlotte, NC: Information Age Publishing, Inc.
- Perkins. (2002). Paradoxes of peace and prospects of peace education. In G. Salomon & B. Nevo (Eds.), *Peace education: The concept, principles, and practices around the world* (pp. 37-54). N.Y., London: Psychology Press.
- Ross, M. H. (2000). "Good-enough" isn't so bad: thinking about success and failure in ethnic conflict management. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 6(1), 27-47.
- Salomon, G. & Cairns, E. (2010). Peace education: Setting the scene. In G. Salomon & E. Cairns (Eds.), *Handbook on peace education* (pp. 1-7). New York, NY: Psychology Press/Taylor and Francis.
- Salomon, G. (2002). The nature of peace education: Not all programs are created equal. In G. Salomon & B. Nevo (Eds.), *Peace education: The concept, principles, and practices around the world* (pp. 2-14). N.Y., London: Psychology Press.
- Salomon, G. (2009). Peace education: Its nature, nurture and the challenges it faces. In J. de Rivera (Ed.), *Handbook on building cultures of peace* (pp. 107-121). New York, NY: Springer.

- Sizer, T. R. (2004). *Horace's compromise-the dilemma of the American high school*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Wintersteiner, W. (2010). Educational sciences and peace education: Mainstreaming peace education into (Western) academia? In G, Salomon & E, Cairns (Eds.), *Handbook on peace education* (pp. 45-59). New York, NY: Psychology Press/ Taylor and Francis.
- Zamir, S. (n.d.). Universal obstacles to peace education. In A. Aharoni (Ed.), *Peace, literature, and art* (Vol. 1). Retrieved January 17, 2012, from [http:// www.eolss.net/Sample-Chapters/C04/E1-39A-04.pdf](http://www.eolss.net/Sample-Chapters/C04/E1-39A-04.pdf)





# 和平教育的發展

——以美國為例

林郡雯

## 壹、前言

和平是亙古長新的議題。亙古，乃因無論中西，早有先哲或提出概念，或發出行動，有要促成和平的，有要破壞的，幾千年來，人們對和平的關注——正面也好，負面也罷，可說未曾稍歇；常新，是因和平的意涵（what）、作法（how），常因時地制宜，隨人事更迭，雖稱不上推陳出新，卻是一直在變動的。和平教育亦復如是，既古且新，也因此，不易掌握其真義。事實上，一旦瞭解其發展的脈絡，便知其變與不變，自然也就不會心生疑慮。本文即在進行和平教育的脈絡化工作（contextualization），希望經由歷史的介紹，瞭解和平教育的發展。正如古訓：「以人為鑑，可以明得失；以史為鑑，可以知興替。」瞭解和平教育過去的人、事，或有助於未來的開展。如能達到這目的，也算稍稍體現了哈伯瑪斯所說的，文史學科的「實踐興趣」（practical interest）。

本文以美國為例的原因有二。首先，不可諱言，就文獻取得的便利性而言，美國——較之其他國家，要高上許多。其次，臺灣教科書對美國的陳述不少，所以，關於美國獨立戰爭、內戰、第一次與第二次世界大戰等等，吾人都有認識。在這個前提下，以美國為例，一可收事半功倍之效，二能突顯 / 彌補教科書對戰爭描述太多，對和平著墨不足的缺失。持平而論，在美國，和平教育是否值得研究，或和平教育的目的是否有正當性，一直是被質疑的。因此，即便和平教育家不少，且有所作為，卻不免兩個命運：要不，被「放入括弧，存而不論<sup>1</sup>」，要不，被掐頭去尾，一筆掠過。例如杜威，學生只知他是《民主主義與教育》的作者，曾赴中國講學，卻不知他其實是個和平主義者。再如愛因斯坦，每談及他，總不脫原子彈，卻不知他在1914年、1930年、1955年分別簽署了《告歐洲人民書》、《全世界裁軍宣言》、《羅素—愛因斯坦宣言》，呼籲反戰、裁軍、禁用核武。準此以論，美國和平教育的歷史是隱藏的（hidden）歷史<sup>2</sup>。而此隱藏容易誤導人，讓人以為：（一）沒有和平教育，（二）和平教育無用。然而，和平教育始終在，並且都發揮過影響力（Harris, 2008: 15-16）。

1 本文借語現象學，但意思不同，要指涉的是，和平教育長期被有意無意忽略的事實。

2 其實，不只美國如此，其他國家的情形也相去不遠。

在進入正文之前，筆者有兩點說明。

第一，談到促成和平的活動（activities），必然論及三者，分別是和平運動（peace movement）、和平教育（peace education）與和平研究（peace research）。和平運動與和平教育皆在追求和平，概無疑義，至於和平研究，正如Lynch（2011: 3）所言，若要在大學找一個跟它精神最接近的科系，非醫學莫屬。因為，醫學生不是對疾病本身有興趣，研究疾病是想要治療它、緩解它。同理可言，和平研究是規範性的研究，它偏愛和平、想要實現和平。準此，本文雖以和平教育為題，在適當處，也會提及和平運動與和平研究<sup>3</sup>，尤其是前者。原因是，原初的和平教育多以和平運動的形式出現（Harris, 1999）。

第二，本文提到一些有名的人，但這不是說，只有大人物在乎和平。相反的，大人物代表數百萬想要和平，並且努力追求和平的無名英雄，差別僅在，後者沒有變成歷史人物（Harris Morrison, 2003: 63），可若無後者的集結、參與，甚至拋頭顱、灑熱血，大人物能不能成功、會不會留名，尚在未定之天。如此來看，無名英雄的成就與重要性決不亞於大人物。在閱讀和平教育的歷史時，我們必須有這個認識才對。

以下，先簡述美國和平教育的發展<sup>4</sup>。基本上，以編年方式，由遠及近，分五個時期說明。最後，試圖提出省思，充作本文結語。

## 貳、十九世紀：發軔

美國和平教育的發軔要從拿破崙戰爭（1804-1815）說起。當時，拿破崙傾國家之力，投入戰爭，是史上頭一遭，造成之破壞，前所未見，西歐各國為之震驚不已。於是，持進步觀點的知識分子與政治人物組成嚴肅的學會，研究戰爭威脅，並提出反軍備主張。1828年，美國和平學

3 三者的關係如何，言人人殊。有說和平教育的發展與和平運動平行的（Stomfay-Stitz, 2008），有說三者其實相輔相成的（Harris, 1999）。也有說和平研究、和平運動蓬勃，而和平教育積弱，並呼籲應該把三者加以整合的（Galtung, 2008: 50）。無論看法如何，可以肯定的是，三者關係相當密切。正因如此，本文偶有提到和平運動與和平研究的情形。

4 在這部分，筆者仿歷史教科書的寫法，不詳列出處，以免可讀性降低。有興趣的讀者可參考Harris（1999; 2008）、Harris與Morrison（2003）、Howlett（2008）、Johnson（1998）、Stomfay-Stitz（2008）與Page（2008）。

會（American Peace Society）在波士頓成立，1850年之前，全美已有五十個相關組織。這些非政府組織是和平教育最早的倡議者。1899年5月18日，各國和平學會聚會荷蘭海牙，研討和平事宜，該日被訂為世界和平日。

美國內部促成和平教育的動因也是戰爭。1861年，美國內戰（1861-1865）爆發。戰時，使用現代化武器（也是史上頭一遭），包括機關槍、裝甲艦等等，導致哀鴻遍野，死傷慘重。有鑑於此，大學和平社團興起。這些社團常與上述之和平學會密切合作，學會贊助國際學者巡迴校園演講，講題有二，一是戰爭的邪惡，二是國際組織——如後來的聯合國——之必要性。

上述者皆為學會與社團，至於個人，十九世紀最負盛名的和平推動者是Horace Mann（1796-1859）與Elihu Burritt（1810-1879）。前者有「美國公共教育之父」的美名，後者被譽為「博學的鐵匠」。

特別值得一提的是，19世紀初期，美國脫離殖民不久，暴動、縱火與私刑事件頻傳，社會因此動盪不安。Mann以為，發展人們的德性德行，暴力問題便可緩解，而教育正是領頭機構。Mann直指，正因兒童教育無效，暴力才會發生，這也是Mann大力推動公共教育的原因之一。

十九世紀後半與二十世紀前半大部分美國校園與和平有關的活動圍繞在學生團體、客座講者、示威、課程。作為課程科目與學分位的學術課程在大學還沒出現。

## 參、二十世紀前半：關注國際戰爭

二十世紀前葉，有許多傑出女性投入和平教育。Jane Addams（1860-1935）就是其一。她反對傳統課程，因為它限制女性；她關心移民，所以呼籲學校同理他們的處遇；此外，她積極催生聯合國。不過，Addams最為人所稱道的，是在1889年成立霍爾館（Hull House）。霍爾館是一個睦鄰組織，專為移民與勞工婦女服務。Addams投身反戰運動，不遺餘力。她先是「婦女和平黨」（Woman's Peace Party）的主席，並主持「國際婦女大會」，一次戰後，也兼任「國際婦女爭取和平與自由聯盟」（Woman's International League for Peace and Freedom）的理事長，1930年，該聯盟發

表〈全世界裁軍宣言〉，聯名簽署者有愛因斯坦、羅素及巴夫洛夫等人。Addams在1931年獲頒諾貝爾和平獎。

Fannie Fern Andrews (1867-1950) 是另一位偉大女性。1907年，她草創「美國學校和平聯盟」(American School Peace League)，會員遍及全美，包含各級學校—包括大專校院—師生，基本上，凡有志於和平教育者，或即便只是感興趣者，皆可入會。1914年，該聯盟已有45個州分會，同年，出版了長達四百頁的八年一貫「公民素養課」(A Course in Citizenship) 課程綱要，內容涵蓋名人事蹟、市井小民懿行，還有印度本生經、中國儒學等異文化經典片段，人物則有白人盎格魯·薩克遜清教徒(WASP)、弱勢族群、移民與女性。其目的就是要將美國的公民素養從國家主義提升到國際主義。總括而言，該課綱所遵循的，是杜威的進步主義教育思想。

第一次世界大戰前，該聯盟發起了大規模運動，反對美國參戰。矛盾的是，美國宣戰之後，Andrews同許多知識分子—譬如杜威、巴特勒—一樣，相信美國乃為和平而戰。該聯盟在1918年推出課綱第二版，課綱改稱「公民素養與愛國精神課」(A Course in Citizenship and Patriotism)，聯盟本身更名為「美國學校公民素養聯盟」，以示對領袖的支持<sup>5</sup>。

一次戰後，或具體而言，戰間期(1918-1941)，美國反戰聲浪四起。除了參戰有損無益之外，國會議員奈伊揭弊也是原因。奈伊及其主持的委員會為揭發軍火商、銀行家如何為私利向政府施壓，導致參戰，在短短兩年間(1934-1936)舉行九十三場聽證會，質詢多達兩百多位證人。當時的反戰氛圍促使國會在1935年、1936年、1937年、1939年通過中立法案(Neutrality Acts)，嚴禁美國人民販售軍火、戰備物料，或貸款予交戰國。為了集結反戰力量，奈伊協組美國第一委員會(America First Committee)<sup>6</sup>。

5 然而，根據Harris與Norrison (2003)與Harris (2008)，聯盟改名是因和平二字在當時太過敏感，不得不然。兩造說法，孰是孰非，囿於目前蒐集的文獻不夠，筆者不敢斷言。

6 美國第一委員會是1940年到1941年間重要的政治壓力團體。該團體反對美國對第二次大戰同盟國的援助，據稱有八十萬成員，其中不乏知名人士，包括未來的美國總統福特。

1941年12月7日，日軍空襲珍珠港，當時，奈伊正準備在美國第一委員會演講。演講前，記者向奈伊報告空襲事件，但他未跟聽眾提及。演講中，記者再傳紙條，表示日本已經宣戰，奈伊不為所動。演講盡時，奈伊告訴聽眾，自己收到二十年來最糟的消息。隔天，他跟其他國會議員無異議通過向日本宣戰。

1945年，第二次世界大戰告終，死亡人數超過七千萬，受影響國家——包括參戰國家，接近百國。不管從哪方面數據來看，第二次大戰都是前所未有的恐怖戰爭。二十世紀因為有兩次世界大戰，總計超過一億人死亡，因此，被稱為最血腥的世紀（bloodiest century）。

有鑒於二次大戰的恐怖，Theodore Lentz（1888-1976）在1945年成立了林芝和平研究室（Lentz Peace Research Laboratory），延攬國際關係學者，研究戰爭的成因，集思衝突解決之道。從此，衝突解決進入和平教育。1948年，印第安納州的曼徹斯特學院首開先河，開設了全世界第一個和平研究學術課程。

50年代是和平科學的年代（對立與戰爭科學，例如武器、戰略的精進等）。科學家紛紛發聲，反對戰爭，支持和平。代表作是1955年的《羅素—愛因斯坦宣言》（Russell-Einstein Manifesto），有十一位科學家連署，其中十位為諾貝爾獎得主。

二十世紀前五十年間，和平教育遭遇不少挫折。

一次戰後，為促進國際理解，社會科教師開始教授國際關係。但是，就在1919年，美國共產黨成立，民眾倍感不安，由於不安，對「不愛國的」、「投降主義的」和平教育者暴力相向。一時之間，和平教育式微許多，或說轉為地下化。

二次戰後，和平研究興起，學術課程成立，和平教育似有新契機。不幸的是，50年代，麥卡錫主義（McCarthyism）突起，和平教育大受打擊。

時值冷戰期間，美蘇關係緊繃，麥卡錫（國會議員）妄稱蘇聯間諜、共黨分子滲透美國，不久，言而無據的麥卡錫受到責難，但傷害已成，許多人被懷疑、迫害，包括和平科學家如愛因斯坦。1950年之後，和平

教育進入黑暗期，所有含和平字眼的文件、計畫都被打壓，和平教育不得不改名求生，譬如全球教育改為國際教育，世界秩序研究改為世界事務研究等等。

更糟的是，1957年，蘇聯史波尼克人造衛星升空，震驚全美，隔年，國會通過「國防教育法案」，全力發展科學、數學等科，矢言在軍備競賽中扳回顏面。發展至此，和平教育只剩一息。不過，一息若存，希望不滅。60年代，和平教育因為改弦易轍，順利度過了黑暗期。

## 肆、60年代至80年代：轉向美國境內

60年代前，和平教育的主要目標是：預防或消滅國際戰爭，但這目標從未實現，再執著下去，恐啟「明知其不可為而為」憂疑，和平教育的正當性將大打折扣。因此，和平教育者開始研究美國國內社會問題，試圖揭露結構暴力（structural violence），追求社會正義。彼時，民權運動、反戰運動（以學潮為代表）、女權運動等等，一時之間，風起雲湧，並且保持競合，而相互作用的結果是：對美國社會產生深刻影響。

金恩博士是代表人物。他在阿拉巴馬發起長達一年的拒搭巴士運動，力圖以非暴力方式對抗暴力，時1955年。一年後，最高法院確立巴士種族隔離違憲，金恩搭上巴士，鄰座是他的白人戰友。1957年，金恩開始巡講，疾呼黑人以非暴力方式爭取權利，1963年，發表〈我有一個夢想〉，1968年，遭暗殺身亡。金恩身後留下的，除了〈我有一個夢想〉，還有1956年在法庭上所說的、發人省思的話：「我犯了三個罪。我是黑人，其一也；我對種族隔離感到厭煩，其二也；我有道德勇氣站起來，告訴大家我的厭煩，其三也。」十幾年下來，種族歧視雖有鬆動，但許多人付出了生命。就在1968年，公民暴力在超過七十五個城市爆發，一波未平一波又起，被暗殺的不只金恩，也有反越戰分子。是以，60年代有動盪年代（era of agitation）之稱。弔詭的是，暴力反而帶來兩個反效果。

首先，面對暴力，有些學者無畏無懼，有些學會甚至更加強勢，比如1972年蒙特梭利的《教育與和平》（Education and Peace），提點和平教育教學論的原理原則。1973年，「美國視導與課程發展學會」（Association

for Supervision and Curriculum Development) 出版《追求和平的教育：聚焦人類》(Education for Peace: Focus on Mankind)，進一步鼓吹，而社會學家Elise Boulding (1920-2010) 對於兒童教育的非暴力哲學紹述甚力。

最值一書的反效果是：正因動盪，人心思安，和平教育在1970年代變成有正當性的、可信的學門。其中，有幾個組織扮演重要角色。例如「和平教育委員會」(Peace Education Commission)，其成員為認同和平教育的教育人員，包括小學與中學老師，該委員會是「國際和平教育研究學會」(International Peace Education Research Association) 十七個委員會之一。還有「和平教育網」(Peace Education Network)，研究非暴力的衝突解決之道。在這十年裡，和平組織蓬勃發展，是其特色，也算是對60年代暴力的反動。

此外，60及70年代間，許多大專校院設置越戰相關輔學程，研究國際關係、戰爭問題與衝突解決，無形之中，促成了國際教育(international education)。之所以開授這些課，也是應學生要求：課程要與生活有關。那時的美國，外有美蘇冷戰(1945-1990)、越戰(1959-1975)，內有公民暴力，莫怪學生想要瞭解這些問題。

二次戰後，美國參與了一系列戰爭，教育人員幾乎要以為戰事不會休止。事實上，戰事真無休止，只是形式不同，從熱戰轉為冷戰。一方面美蘇緊張，另方面東歐陷入鐵幕，全球分為兩大陣營，惡果是：軍備競賽不止，和平教育受阻。

70年代中期伊始，面對核武威脅，教育人員呼籲廢核。因為憂心核武大戰，地球毀為一旦，相關的和平研究如雨後春筍，和平研究變成重要的學門，研討全球生存的新課程、學程大量湧現。為了避免地球毀滅，美國學前至中學階段的課程與教學加入新材料，教育人員不只視和平教育為內容，也是過程，是提升個人與社會福祉的生活方式。在公民運動方面，關心地球命運的和平運動，風靡雲蒸。和平研究、和平教育與和平運動三方匯流，推進了全球教育(global education)的實施。1979年後，聯合國助理秘書長Robert Muller (1923-2010) 的穆勒學校成立，推行「世界中心課程」(world core curriculum)，預備全球公民，參與地球村生

活。爾後，穆勒學校在全世界建成，超過三十所。Muller被稱為「全球教育之父」，有「聯合國的哲學家」的美名，1989年獲頒聯合國教科文組織和平教育獎。除了穆勒學校，還有蒙特梭利學校，它們都是小學，以兒童為中心，主張對兒童的關懷是和平教育的基石。

80年代的和平教育有幾個重要的進步。第一，以和平教育為辦學原則的學校——主要是私立學校、教會學校與蒙特梭利學校，成為示範學校，供公立學校實施和平教育時師法。第二，非正規教育方興未艾，包含芝加哥的和平博物館（歐亞國家和平博物館的原型）、社區和平中心等等。第三，和平教育者——有個人、有團體，開始撰寫網頁，並透過網路分享資訊。猶有甚者，由於科技及電信發達，跨國界友誼滋生，全球意識（global awareness）進入學校教育。若加上元文化教育（multicultural education）（源自60年代民權運動）、性別平等教育（gender education）（源自60年代女權運動），美國校園邁向多元。

只是，多元也帶來衝突，衝突解決（conflict resolution）<sup>7</sup>於是進入校園。當時，校園暴力頻傳，輟學率居高不下，為了解決這問題，學校開始教授溝通及協商策略、偏見察覺、跨文化訓練等等，俾利學生：（一）拓清衝突本質，（二）發展協商技巧，（三）進行有效調解（mediation），最初與最終目的就是要預防學生以暴力回應暴力。然結果不如預期，校園暴力已成文化，一時之間，難以變革。

## 伍、1990年後：多種路線並行

90代伊始，師範學院提供三類和平教育課程，一是暴力預防（peacekeeping 維持和平），二是衝突解決（peacemaking 營 / 締造和平），三是非暴力課程（peacebuilding 建構和平）。此外，鑒於太多學生曾受害於暴力，例如藥物、性與人際關係暴力等等，教育人員積極推動「恢復力教育」（resilience education），協助學生走出被害傷痛，或從根本上去除上述暴力。二十一世紀後，約有百分之十的中學開設同儕調解課程（peer

7 「衝突解決」是80年代和平教育的主要課題之一，只是，此衝突解決與以往聚焦「國際衝突」不同，強調的是「人際衝突」。

mediation)，課程重點有怒氣管理、衝突控制、情緒察覺、同理心發展、與問題解決。可惜的是，上列技巧固然助於緩解人我衝突，對校外的其他暴力，包括公民暴力、文化暴力，未必能產生作用。

此外，由於冷戰結束，人們開始相信：世界非以巨響作結，而是嗚咽（This is the way the world ends. Not with a bang but a whimper.）。換言之，不是轟轟大戰，而是漸漸頹圮的生態，包括氣候變遷、物種滅絕、水資源缺乏，不「衝突解決」是80年代和平教育的主要課題之一，只是，此衝突解決與以往聚焦「國際衝突」不同，強調的是「人際衝突」。一而足。於是，和平教育以環境教育（environment education）的形式進入校園，目前，益受重視中。

1993年，聯合國宣布1995年至2004年為「人權教育十年」，影響所及，人權教育（human rights education）成為和平教育的要項之一。這不是說聯合國對美國教育有多大指引作用，事實上，聯合國提倡和平教育甚力，但充其量，只有少數國家配合實施，退一萬步說，即便實施，也多是借聯合國之名，執行國家原本的教育政策，菲律賓跟烏干達就是例子。美國人權教育的發展，毋寧說是60年代民權運動、女權運動一路轉進必然的結果。

和平教育看似蓬勃，但遠遠不夠。許多學校忽略它，因為納入更多的數學、科學，以提高畢業生競爭力，猶嫌不及，焉有心力實施「軟性」（soft）課程如斯？再者，上世紀末的恐怖攻擊，驚駭美國上下，和平教育頓／暫失著力點。第三個原因是，和平教育非常複雜，要發展一共同的課程架構，難度太高，偏偏，如不能完成，其獨特性無以彰顯，也就無從說人實施之。幸好，晚近已有突破<sup>8</sup>。或許，在不久的將來，可進行課程實驗。

正如前言所敘，和平教育的內涵、做法一直在變動，但不管焦點為何，總是反映人們向善的意志。時至今日，和平教育仍多在社區非正式地實施，若要成為正式教育，尚待努力。但無論如何，從十九世紀早期

---

8 關於這整合的課程架構，筆者尚未蒐集到相關資料，在此致歉。或許有興趣者可自行尋找。

的〈橄欖葉〉，到現在的網路地球村，美國的和平教育一再以新穎的、有趣的方式進化。目前，和平教育者仍不斷嘗試、創新，企圖將和平教育帶到教育最前線。

## 陸、省思（代結語）

本文概述美國和平教育的發展。以時間為準，由古至今，共分為四個階段，分別是：第一，十九世紀：發軔。第二，二十世紀前半：關注國際戰爭。第三，60年代至80年代：轉向美國境內。第四，1990年後：多種路線並行。整體而言，美國和平教育的焦點，從國外（國際）到國內，從結構暴力到文化暴力，從社會到校園，可說越來越切身（*relevant*），但這不是說和平教育不再關切戰爭，事實上，反戰仍是重要議題，只是加入了更多元素，顯得包山包海，有時，反倒使人難以掌握和平教育要點。

此外，上述的發展點出了和平教育的弱點與強點。首先，和平教育非常脆弱，它的脆弱表現在兩個地方。一是其成功猶如以螻蛄之力，撼動大樹，甚為難得，卻往往因政治因素，前功盡棄。二是有些和平教育（者）禁不起試煉，或說有雙重標準。無戰事時，都說愛和平，甚至，四處奔走，教人以和平，一旦烽火起，波及家國，便拋富蘭克林的教訓：「沒有好的戰爭，沒有壞的和平。」於腦後，支持參戰。借用Harris（2001）的比喻，和平教育就如安全性行為宣導，即使能背會說，興頭一起，甚麼都放諸身後。同樣的，和平教育說的一口反戰，仇愾一起，也就昨非今是，「悔悟」到：要維和，唯有以暴制暴，然後，嚴以待人，寬以律己，說別人開戰是侵略，說自己為和平、為正義，不得不打，真是「和平，和平，多少罪惡假汝之名以行」。由是觀之，和平教育容易不和平，脆弱的很。當然，這麼說未必公允。有些人怕被妖魔化，於是，口是心非，跟唱戰歌，還有反對者，寧背不愛國污名，也要挺和平到底。

弱點之外，還有強點，強點是：和平教育是進步的（*progressive*）、有願景的（*visionary*）。乍看之下，和平教育沒有大進展。一百多年前要反戰、要環保、要以兒童為中心、要移民者教育等等，如今仍是，準此，和平教育之難，就算過了百年有餘，問題依舊，所以，有人說它是

烏托邦。平心而論，烏托邦正是和平教育美好之處。精確而言，它是可行的烏托邦（viable utopia）。事實上，和平教育一直在轉化：從正義戰爭理論（just war theory）到威嚇理論（deterrence theory），從環境保護（environmental protection）到生態正義（eco justice），從愛護動物到動物權，從大熔爐到沙拉碗到交響樂的多元文化云云，無一不是進步。說和平教育不可實現，是因為它止於至善，永遠投向未來，換言之，就是願景。有了願景，人們才集勇氣、付心力，願意且樂意改變（Harris & Morrison, 2003），若非如此，廢奴、解殖斷無可能。準此以論，和平教育的未來其實是樂觀的。

綜合上述，和平教育有成就，也有不足。這些好的、壞的，值得肯定的、需要彌補的，都要拉長時間看才清楚，此乃須閱讀和平教育史的原故。可惜的是，歷史教科書對和平教育鮮有著墨，遑論以和平教育為史觀的，幾乎付之闕如。行文至此，本文期勉有志者戮力，「把和平教育還給歷史，把歷史還給和平教育。」並進一步以史為鑒，俾利其推行。

## 參考文獻

- Galtung, J. (2008). Form and content of peace education. In M. Bajaj (Ed.), *Encyclopedia of peace education* (pp. 49-58). Charlotte, NC: IAP-Information Age Publishing.
- Harris, I., & Morrison, M. (2003). *Peace education* (2nd ed.). Jefferson, NC: McFarland & Company.
- Harris, I. (2001, April). *Challenges for peace educators at the beginning of the twenty-first century*. Paper presented at annual meeting of American Educational Research Association. Seattle, WA. Retrieved February 18, 2012, from <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED451449.pdf>
- Harris, I. (2008). History of peace education. In M. Bajaj (Ed.), *Encyclopedia of peace education* (pp. 15-24). Charlotte, NC: IAP-Information Age Publishing.
- Howlett, C. (2008). *The evolution of peace education in the United States from Independence to the World War I era*. Retrieved from [http://www.tc.edu/centers/epe/PDF%20articles/Howlett\\_evolution\\_21May09.pdf](http://www.tc.edu/centers/epe/PDF%20articles/Howlett_evolution_21May09.pdf)
- Harris, I. (1999). Peace education: Colleges and universities. In L. Kurtz (Ed.), *Encyclopedia of violence, peace, & conflict* (Vol. 2) (pp. 679-689). San Diego: Academic Press.
- Howlett, C. (2008). *American school peace league and the first peace studies curriculum*. Retrieved from [http://www.tc.edu/centers/epe/howlett\\_new/Howlett\\_american\\_school.DOC](http://www.tc.edu/centers/epe/howlett_new/Howlett_american_school.DOC)
- Johnson, M.(n.d.) Trends in peace education. *ERIC Digest*. Retrieved from <http://www.ericdigests.org/1998-3/peace.html>
- Lynch, J. (2011). *CPACS Working Paper 14/1: The political economy of conflict and peace*. Centre for Peace and Conflict Studies, University of Sydney.
- Page, J. (2008). The United Nations and peace education. In M. Bajaj (Ed.), *Encyclopedia of peace education* (pp. 75-83). Charlotte, NC: IAP-Information Age Publishing.
- Stomfay-Stitz, A. (2008). *A history of peace education in the United States of America*. Retrieved from [http://www.google.com.tw/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCUQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.tc.edu%2Fcenters%2Fepe%2Fhtm%2520articles%2FStomfay-StitzUnited%2520States\\_22feb08.doc&ei=YAc-UPSQBMMyWmQW95YD4AQ&usg=AFQjCNFr47\\_dyaBjo7qJCfdVqvGkOIHg&sig2=sN0o1zKo3cHAXjupWyHFdg](http://www.google.com.tw/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCUQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.tc.edu%2Fcenters%2Fepe%2Fhtm%2520articles%2FStomfay-StitzUnited%2520States_22feb08.doc&ei=YAc-UPSQBMMyWmQW95YD4AQ&usg=AFQjCNFr47_dyaBjo7qJCfdVqvGkOIHg&sig2=sN0o1zKo3cHAXjupWyHFdg)





# 解構 / 重構歷史記憶的和平教育意涵

——以南非TRC為例

王雅玄

## 壹、前言

一位作者怎樣編寫他的歷史，或一個政權如何編纂官方歷史，都隱喻著理想上希望成為什麼樣的社會或國家（王汎森，2008：126）。這意味著歷史不全然是歷史，而是篩選後的歷史，甚至是再生產的歷史。以臺灣為例，1947年的二二八事件，在歷史中的地位，隨著政黨而變遷，歷史受到政治的影響，二二八事件是最好的見證。該事件發生之後，由於族群之間的猜忌以及知識份子遭受的政府迫害，臺灣人民多數不敢談論政治或參與政府，該事件也成為政治禁忌，使得正義無法伸張、苦難無法排解、冤屈無法訴說（吳乃德，2008）。然而其引發的臺獨運動與左傾思想，並不被政治恐懼而澆熄，卻也嚴重影響臺灣社會的和諧及未來的發展。歷史沒有單一元素，不能簡化，因此我們需要深入探究歷史事件在歷史記憶的影響並從中記取教訓。

在和平教育的前提之下，本文針對歷史記憶提出幾個問題點。歷史記憶等於歷史事實嗎？歷史記憶的史學意義為何？集體記憶與集體遺忘在歷史記憶中有何重要性？什麼時候人們開始對歷史記憶會進行解構與重構？針對上述問題，本文以南非真相和解委員會（Truth and Reconciliation Commission, 簡稱TRC）為具體分析案例，針對其在歷史記憶的解構與重構過程中提出批判質疑，進而探索歷史記憶的解構與重構對於和平教育的意涵為何？

## 貳、歷史記憶的史學意義

歷史記憶對任何社會而言都是相當重要的。「社會」是一群可以對外壟斷、對內分享社會資源的人群，而這個人群是藉由共同的社會歷史記憶得以凝聚。共同的社會歷史記憶如何形成？Middleton和Edwards（1990）認為社會群體主要從社會文化方面來進行歷史記憶的建構，憑藉某種媒介包括文物資料及圖像紀錄、文獻記載或各種集體活動來強化群體性記憶。每個社會文化是否都有記憶的共識？王明珂（1997a）則認為歷史記憶其實是在許多代表不同族群、階級、性別與利益群體的分歧、矛盾的記憶中，透過不斷爭辯、妥協、消除異端之後而產生的「集體記憶」。延

續王明珂的看法，雷勇（2009）進一步直言，歷史記憶的建構雖然必須通過一些與該族群有著親密聯繫的社會歷史記憶形式來完成，比如象徵符號、語言文化、起源傳說、歷史事件、民族認同、社會習俗和宗教禮儀等喚起族群的回應和認同。但最重要的是，歷史記憶是透過族群菁英的動員與帶動，喚起那些與自身緊密聯繫的過去的回憶，並在基礎上自覺地認同所建構的社會行為。

那麼，歷史記憶就不全然是生活在該時代下所有人群生活的全貌。歷史記憶並非先天而是後天建構的。社會學和人類學的歷史研究都會發現，文明社會流傳下來的公認或主流的歷史知識，或多或少被那些不同位置關係上的人們根據特定社會條件和需要持續進行詮釋和重構（Foucault, 1998）。菁英份子或權力人士透過歷史記憶建立人群之間不對等的社會地位與資源分配關係。而在資源競爭中，外在社會也常干涉影響一個社會的歷史記憶。如此對於「過去」的爭辯，永遠在一個社會內外進行，也由於歷史記憶的重組與失憶，造成社會認同變遷，以重組社會資源分配關係（王明珂，1997a）。簡言之，隨著時代的變遷，歷史記憶也會不斷重組。但無論如何，歷史知識一旦被建構後，就具有某種程度的獨立自主性（autonomy）。然而，王汎森（2008）以常民歷史等多層次的歷史知識來源為例，說明歷史記憶並沒有最高的仲裁者。只要歷史記憶存在，並不能論證專業史學高於常民歷史，因為歷史記憶沒有真相。

歷史記憶雖然以歷史為素材，卻不等同於歷史，亦非等同於真相。王美玲（2011）以移民者永遠活在過去歷史陰影下受難的題材為例，說明記憶的不真實度：

每當他看到黑白色、過去的照片，馬上會聯想到自己的領土，他說：「戰後的廢墟世界」是他的出身地，從瑟巴爾特所說的，我們可以發現，視覺圖示植入在人的記憶裡所帶來的深刻影響，然而對作家來說，黑白照片所呈現出的背景並不完全是歷史的真相，而僅是歷史的殘痕，作品中照片的主題不離歷史遺物與記憶。……書寫對作家而言，是一種記憶，雖不是真實的文獻記載，也不是事實的真相（王美玲，2011：87）。

既然歷史記憶已不全然是歷史事實，它的存在有何意義呢？在史學上，研究歷史記憶的意義不在於釐清歷史的真相：

歷史記憶的意義在於證實一個族群的存在，闡釋和建構一個族群認同的歷史。……社會結構和資源環境變遷造成認同變遷，人們以集體遺忘、修正後重建歷史記憶來調整社區群體的範圍。……歷史記憶是一個文化生產、消費和再生產的複雜過程，這一過程體現了文化傳統的持續性、記憶生產者的能動性和記憶受眾的多樣性（李濱利、譚志滿，2010：59）。

歷史記憶的史學意義在於認同。歷史人類學意識到歷史和記憶的關係，不可否認地，歷史記憶是集體記憶的一種（趙世瑜，2006）。當代學者或以集體記憶（collective memory）或以社會記憶（social memory）概念來研究人們的群體認同以便維繫歷史和過去，這類歷史的研究事實上所討論的都是人類記憶與社會認同之間的關係（王明珂，1997b）。例如，馬成俊（2008）曾以中國撒拉族為例，探討如何透過族群歷史記憶維持其族群邊界並強化族群意識，研究發現族群建構需要基於歷史記憶來進行文化生產。雷勇（2009）以跨界民族為例，論證社會歷史記憶原本就是一種體現為民族認同的集體記憶，是對祖先的歷史追憶並在此基礎上形成的一種社會建構行為，其歷史記憶的建構摻染了記憶本身之外社會的、經濟的、政治的以及心理的多重因素。吳乃德（2008）也以臺灣二二八事件為例，說明歷史記憶必然受政治立場影響，同一國家不同的階級、族群或黨派對同一歷史事件或民族創傷，經常有不同甚至對立的記憶。歷史記憶必然是集體記憶，也必然是集體遺忘。

## 參、歷史的集體記憶與集體遺忘

多數國家的歷史記載著自古至今的英雄偉人。羅彩娟（2010）認為英雄祖先的崇拜受到歷史記憶的影響，而歷史記憶是有選擇性的，就像對社會記憶的內容亦有選擇性，人們有意識地選擇要記憶什麼、要遺忘什麼。記憶與遺忘同樣重要，在該人群社會過程中，什麼原因促使有些記憶被保存而有些記憶被刪除，這裡的討論便是集體記憶與集體遺忘。

不容否認，歷史需要集體記憶，因為歷史記憶就是集體記憶的一種。Maurice Halbwachs（1950）最先指出集體記憶是一種社會行為，各種社會組織與群體都有其自身的集體記憶。集體記憶並非先天賦予，而是一種社會性建構的概念，必須經過後天教育才會習得。人們因參與集體的社會活動而聚合，在此情境中回憶或再現過去，並從中汲取力量。而所謂的歷史記憶雖然是通過書寫紀錄和其他類型的紀錄而以表現，但是卻能通過紀念活動、法定節日等而存續下來。Connerton（1989: 36）則強調歷史記憶是「透過諸如親屬關係、宗教團體或所屬階級的社會群體成員所能獲得、在地化且能勾起回憶的記憶」。

由於Halbwachs師承涂爾幹，因此對社會群體格外關注，他認為集體記憶的重要性首要在於族群凝聚，「共同歷史」對族群的凝聚非常重要，但歷史起源不見得是客觀事實，也可以是主觀上重建的過去。其次是認同變遷，歷史記憶經由選擇性遺忘和記起而產生不同的認同。族群認同變遷也是以凝聚新集體歷史記憶與遺忘舊記憶來達成。最終是形成一個民族體，民族亦由集體歷史記憶來凝結傳遞，以創造和追溯共同的歷史記憶，維持、修正族群邊界。任何人都可藉由歷史記憶來遺忘集體記憶，進、退某民族體（引自翁秀琪，2001）。

從上述探討集體記憶的定義與重要性，不難看出集體記憶的特性：集體記憶有特殊性和普遍性，是過程的，而非固定不變；是部份的，不可能整體的；是有用的，可聯繫社會、政治和文化；是不可預測的，不盡然符合邏輯或全然理性，不同時代的人有不同的回憶；是物質的，也是思想的，不只存在人們的腦海中，也具體存在於論述、日記、紀念碑、儀式、服裝、博物館、大眾媒介報導（Zelizer, 1995）。

然而，范可（2011）認為媒體與權力的共謀使得許多承載歷史記憶的文本所反應的歷史事實，其實是人為主觀和武斷裁奪的所謂歷史性（historicity）部分，必然與民間的歷史記憶版本不符。官方版本的災難記憶話語往往體現國家「恩」的面向，以及面對災難時國家代理人所體現的英雄氣質，在威權體制下，媒體角色與權力共謀，對有關信息進行篩選與取捨，而民間的記憶則往往是最為刻骨銘心的片段與瞬間，但這樣

的歷史記憶有助於人們對再度發生災難的風險保持高度的警覺。以臺灣為例，臺灣的歷史記憶也經歷官方版本與民間版本：

一個族群之所以認同自己和其它人成為一個共同的「我族」，其最重要的元素，就是共同的歷史記憶。同一個民族的人，基於共同的歷史經驗才得以產生連帶的情感和共同的意志。而今天的臺灣，想要創造所有臺灣的住民成為一個共同的「臺灣人」，所面臨的最大的障礙，就是「分裂的歷史記憶」。過去威權政體透過國家佔領的力量，所加諸於臺灣人民的，是一套延續自中原正統的舊中國五千年華夏光榮，與冷戰結構下反共圖強、光復故土的歷史。為對抗這一外來的政權，以政治民主運動為主的傳統，在中原正統的中國歷史之外，建立另一套以四百年的臺灣人史觀為中心的歷史與認同（范雲，1996）。

集體記憶做為民間認知體系，總是存在於人們處理過去與現在關係的過程中，它曲折而且隱晦地反映著現實政治權力、經濟利益和社會定位的需要，而且被不斷地想像、虛構、敘事和重構（馬成俊，2008）。就像臺灣人民過去尊稱蔣介石為「民族救星」、「世界偉人」，今日則直呼其名諱或貶稱其「老蔣」。集體記憶也會藉助空間來建構，例如建二二八紀念碑，有時甚至會藉虛構的空間來建構集體記憶（翁秀琪，2001）。這種歷史記憶的虛構、建構與解構等現象，其實就是在在政體改變但國體不變的情況下，對於既有的歷史記憶、政治符號，根據自身立場重新詮釋、挪用，而非捨棄，也就是一種預設「結構性失憶」的「歷史省略」（周俊宇，2011）。這也可能是一種文化帝國主義進行文化滲透的過程，其過程往往帶有引誘、施壓、強迫和被收買的手段，而形成促使這個宰制體的社會價值和結構，這種觀念及策略往往改變原有的文化價值觀，形成社會變動的巨大轉換。誠如法國民族學家Ernest Renan認為民族／國家的要素是「遺忘」，只有遺忘建國時的暴力，甚至母語、族群差異，才能出於個人意願達到族群共榮（引自程予誠，1998：67）。

會造成歷史記憶的遺忘或健忘情形，經常是由於不刻意保存文獻及有關文物，或由於口頭傳承的扭曲與間斷所致，而其根本原因經常是現

實環境變遷導致的人群認同變遷（王明珂，1993）。就像日耳曼語系的文學課不提德國第二次世界大戰所造成的破壞以及戰後的創傷，很多作家亦不書寫戰爭時的真相。尼采承認遺忘的效用，只有試著遺忘，才能使人們停止被過去的經歷傷害（引自王美玲，2011：98）。

照片呈現過去曾經發生過的歷史，但並不一定是真實的真相。照片提供看照片的每一個人，從多方面的角度來詮釋過去曾經有過的事實。如此，也說明了攝影作為記憶媒體有其缺失與不真，因為照片不足以呈現歷史的真相。……照片總是遺忘曾經有過的事實（王美玲，2011：86）。

然而，失去家鄉在異地漂泊的人們經歷受難或是不堪回首的恐怖記憶，僅能藉由書寫記憶中的恐懼、被毀滅、迫害的悲傷經歷才能得到解脫與救贖（王美玲，2011）。於是，重新書寫集體遺忘的歷史記憶，正是一種後殖民主體性的發芽：

後殖民的主體要想抵制遺忘，就必須重新組合過去的經驗，回到過去，再次成為那個被統治的、蒙受屈辱的成員……，去講述自己的屈辱歷史就是被迫去挑戰一個人的局限，而迴避自己的屈辱歷史則無異於繼續甘受奴役，讓暴力繼續存在下去（陶東風，2000：11-12）。

為了找回失去的主體性，必須進行集體遺忘的重新書寫，而這等於是歷史記憶的解構與重建，具有相當程度的和平意涵。

## 肆、解構 / 重構歷史記憶的和平意涵—— 以南非TRC為例

既然人們對歷史記憶永遠不可能有共識，那麼對歷史記憶的解構與重構，有什麼用呢？會再次挑起彼此憎恨與敵意，還是可能具有和平意涵呢？本文以南非TRC的運作過程為例，茲分析解構歷史記憶的建構對未來的和平有何助益。

## 一、回憶研究與重建未來

首先我們必須承認，任何回憶研究的價值，看似回顧，實則前瞻，因而都具有未來改造的意圖。以臺灣為例，臺灣社會面對二二八事件如何進行歷史記憶的解構呢？吳乃德（2008）指出，第一階段的焦點是要求恢復久遭掩埋的記憶與治療歷史傷痛；第二階段的重點工作則是對二二八事件進行歷史理解和政治闡釋。解構既有的歷史記憶並重建遺忘的歷史記憶，是正式面對歷史傷痛，並暗示了未來應該用什麼心態看待這段歷史。以南非為例，經歷五十多年的種族隔離、敵對與奮鬥，南非政府透過真相與和解委員會尋求達成和解，TRC已公認成為建立和解的特殊工具，其存在於政治妥協與協商的氛圍中，期能帶來終止幾十年的政治動盪，以及社會與經濟上不平等。TRC的成就在於使得南非人沉澱已久的創傷得以搬上檯面（Soudien, 2002）。

歷史記憶的研究很接近重建未來工作，歷史記憶屬於公共事件，從傅柯式觀點來看，公共事件富涵說教性（pedagogical）。他們被包封並尋求調節某種特殊類型的真相，公共領域屬於那些免於爭論的主體得以建構真理的場域。然而，這些公共事務如何躍上公眾舞臺，他們選擇關鍵真相與這些真相的脈絡化總是有問題的。誠如Bundy在1999年一次公開演說聲明：「這些所謂的『真相』幾乎不是就在那裡被發現，故事被敘說的方式隨著年歲而不斷改變。真相存在於互為主體性的意義中，不可避免地總是片面的，我們不可能在故事的歷史之外去理解它」（引自Soudien, 2002: 155-156）。這段話說明了，我們需要回到建構歷史記憶的那個故事情境中去洞察故事是如何被建構起來的。

因此，儘管真相委員會有能力幫助創傷破碎者估計其黑暗心靈，有能力將那些不可言說、未被說出的禁忌帶出來開放討論，然而，Soudien（2002）仍是提醒我們要健康地懷疑真相調查委員會所建構起來的歷史記憶，他指出TRC作為和平教育的一種教育模式是有瑕疵的，該缺陷始於TRC之所以產生是有其政治目的，為了作為一個強而有力的醒世記錄冊，要讓大眾學習到某些「歷史教訓」，這種政治與教育的意圖，可能會使得TRC所欲調查的真相已有內隱定義。這個過程可以用Bernstein（1990）提

出的架構（framing）概念，在散漫資源（discursive resources）的再製過程中，去調節訊息傳遞者與訊息接收者其社會關係的溝通實踐原則。換言之，為了符合官方政府定義的歷史教訓，這個定義緊接著會調節出所期望的歷史正義，因此，歷史真相是調解出來的，而非就在那裡被發現的。

## 二、解構歷史記憶的建構——TRC和解的過程

為了能夠從TRC和解過程中看出南非如何「調解」出該段特殊的歷史記憶，我們需要瞭解TRC的和解架構是如何被形塑出來的。在南非，審判總是鎖定那些士兵，計畫者與政客都沒有被處罰，因此，領導者被允許脫逃法院的注意，種族主義並未被宣稱為犯罪（Gerloff, 1998）。權力做為社會力量順利地在大眾共識中運作，權力將街民串連成宰制者的共犯結構中，並且透過媒體完成示範與他者化，和平不可避免的是建立在當時有限的政治論述中。因此，TRC並沒有被允許將種族隔離訴諸審判，反之，TRC只能找出那些可恨的種族隔離追隨者，將之放置於眾目睽睽的審視之下。正因為TRC是在這種背景之下被形塑，使得種族隔離犧牲者的定義僅被窄化為那些因抗拒種族隔離的戰亂犧牲者，而非那些天天面對種族隔離的殘缺生命（Soudien, 2002）。TRC扮演一個架構機制，其緊密地控制其溝通的選擇、組織與步調標準，以及溝通者的地位、姿態與穿著，並且有意識地控制過程的位置。架構越強，傳遞者越明顯調節這些區隔特徵（Bernstein, 1990）。我們可以看見這些機制特徵如同儀式般非常明顯地呈現在TRC公聽會上。有位TRC委員向這位盲人解釋在公聽會上他無法看到的位置：

我跟你解說這個大廳的人員位置。在你的右方是大廳，你目前站在一個講臺上，這大廳內大約有200-250人。前方桌子擺設如馬蹄鐵形狀，在馬蹄鐵中央是Tutu主教，在他身旁是Boraine博士，我站在馬蹄鐵的另一端，而你在另一端，我們會相互對望。我們就要開始互相對談了（Krog, 1998: 5）。

Soudien (2002) 解讀這些事件的過程有固定的架構，以便瞭解受害經驗的生成。受害者進入TRC所陳設的言說空間，此位置乃宣稱其受害身份。大主教感謝兩位女士在健康部門公廳會上提供證詞，表達以下謝意：

我想表達深深的謝意，可能不足以表達……但乃發自內心……我曾說過，我們所獲得的自由，如果沒有我們女士所做的極大貢獻是無法做到的；這些證詞，乃人們遭受與付出極大代價所換得的 (Krog, 1998: 5)。

兩位女士如何告知主教故事的真相呢？上述兩位女士重述一位同樣是拘留者糖尿病患的故事，她們兩位作證人說那位病患是自願放棄醫生胰島素的治療。這裡所強調的是架構（控制），重點不是要把痛苦最小化，而是要強調所習得的教訓。由於南非官方的補償僅能提供給戰亂犧牲者——遭受坐牢或被逐出境者，而不是提供給遭受被迫勞動或破碎家庭者，用這種審判方式，TRC可以達到不補償卻符合正義的境界。Krog (1998: 7) 認為TRC很有可能是一種國家儀式 (national ritual) 的表演，這種儀式擁有「高度密集的行為形式，裡頭蘊含著隱喻與符號，其旨意在於強調群體的內在意圖」。

上述乃是南非和解的途徑。它使得受害者從原本的大多數人轉變成極少數者，留下南非多數人未陳述的傷害和所經歷的不公平，它冒著失望轉變成挫折與憤恨的風險。TRC的架構提供有限的與妥協的一課，和平得以成交 (transacted)。和平在此架構下乃是一種有限的和平，此種和平把原本活生生的壓迫與剝削經驗給瑣碎化了 (Henry, 2000)。

為什麼TRC會發展出這樣的和解途徑？因為TRC和解主要目的是在建構出所欲教訓。其調解過程分為兩部分，第一部分是傾聽歷史事實，第二部分是透過賠償來進行和解。和解過程的爭論點在於心理戰。TRC總是爭論相關的和解過程，但卻模糊與淡化內在心理存有的悔恨。Soudien (2002) 發現TRC和解過程中，自白者可能委婉指涉，因為犯罪者可能會評估自白時的懊悔程度對其審判的影響來決定其供詞。審判過程中需要犯罪者承認錯誤，但是，這種認錯是一種看手勢猜謎遊戲，如果行兇者尚未懺悔或自白呢？悔改是一種自願行為，不能為對手所強迫的。誠如

Holiday (1998) 指出，大主教Tutu以一種公開自白的方式調節歷史事實，然後對被法庭起訴定讞的犯罪者提出求償，然而，最困難的是如何面對種族隔離主義的擁護者與敵對者雙方，讓他們能全盤供出所犯的罪行。由於司法過程允許法院決定有罪與否，但無法給予原諒。自白是非常個人的，自白過程中的表達與審視，涉及某種親密性，是無法在法院下一覽無遺的。

因此，Moosa (2000) 認為TRC是一種「表演」，演員已經看穿戲碼的目標，會希望其他參與者與觀眾能理解所傳達的訊息。正義與自白都已有一定共識，因此，在這樣的運作下，理論而言，正義是不可能的。Soudien (2002) 指出，從Derrida 觀點而言，正義永遠是「再發明的過程」，而根據Moosa的論述，TRC的真相是來自內部 (within)，而非來自外部 (without)，換言之，真相乃是政黨說了就算。真相不可測量，但可製造。或許說真相是協商而來的，一方面，這種真相從革命深淵中拯救了南非，但另一方面，使得南非此一國家徘徊於不確定的未來。

Soudien (2002) 進一步批評，這種真相在TRC的和解過程中連本帶利的賭注，也建構了所謂教訓的實質內涵。在這種關頭，TRC只是一種說帖 (pedagogical package)，卻被冒充為多元文化教育，其所提供的內涵不足以解釋一個人如何從自白的特殊形式轉移到被給予的赦免。可能很多人會辯稱，很多的多元文化主義用這種相同的原則運作。學習者被邀請進入寫好的劇本中一起表演，在那裡，環繞在本質屬性中的「他者」被收編 (codified)，甚至被刻板印象化 (stereotyped)，還被邀請要容忍 (to tolerate)。Gutmann 與 Thompson (2000) 認為南非TRC給我們的警示是，為了達到政治和解或社會穩定，強迫整個社會接受既定的道德責任反省與追究，是違反民主精神的，民主社會中的公民應該可以接受不同的道德立場並學習共存共決的道德議題。

### 三、重構集體遺忘的歷史記憶

歷史重構可以與社會記憶產生互動，比如在國家機器強制性地消除或過濾歷史寫作時，社會記憶有可能有助於不同的歷史重構。歷史重構活動無論遭到系統壓制，還是到處開花，他都會導致產生正式的文成歷史

(Connerton, 1989)。以南非的TRC為例，我們需要重新思考TRC在此架構下其實際教訓是如何被建構出來的。真相委員會的重要目標其一為防止一再濫用人權，其二為對受損與受害者給予某些形式的賠償。但由於TRC已經框架好何謂受害者以便排除南非多數人，限縮於政治過渡時期的氛圍，TRC對正義的界定十分有限，由於TRC一再被置於促進南非新秩序的負荷之下，對於決定什麼樣的形式該是用賠償或正義並沒有太多的自主性。事實上，犯罪者應該被提供機會得以重新進入社會作為「建立新秩序的積極創造性成員」。這種承認、賠償與和解就是 Villa-Vincencio 與 Verwoerd (2000) 所謂的恢復正義 (restorative justice)，是一種把事做對的正義；它也是一個在追求和平的困境中最理想的方式，它超越司法程序或政治政策。

換言之，如何重構集體遺忘的歷史記憶呢？受害者的立場變得非常重要。然而，問題不在於誰能夠重建被遺忘的過去，而是被遺忘的過去是否能夠被記起？黃宗潔 (2011) 認為，再壓抑的記憶都可能透過夢境的敘述而回返，透過敘述的過程，個案與分析師可以共同建構並還原歷史記憶。然而，需特別注意的是，這樣的共構歷史乃是第二事實，最初的真相無從檢驗。敘述的確可以召喚過往的記憶，這對於填補遺忘的缺口有相當程度的意涵，但是我們必得承認，在修補戰爭記憶空缺的同時，也是創造新記憶的可能之所在。不過，黃宗潔 (2011) 也指出，有些大型的事件本身無從敘述，例如猶太大屠殺：

猶太大屠殺不可敘述、無法敘述、無能敘述，故記憶無法容納，因為記憶有限而遺忘無窮，大屠殺的記憶只有遺忘能夠容納，記憶從遺忘而產生，但都是不足的演練，每一次的敘述都是一次崩解，有待遺忘來修補 (阮秀莉, 1996: 31)。

關於長期以來被壓抑的、失憶的歷史，特別是戰爭下的大浩劫，這樣被集體遺忘的歷史事件，無從記起但也不代表已經完全遺忘。黃宗潔認為由於記憶可以經由暗示誘發，也因而可能將虛構事件植入記憶中，「那場戰爭恆為真，他活在每個人的記憶裡，但每個戰爭的倖存者，記憶他的方式都如此不同。……不同的戰爭記憶，悠悠訴說著各自罪惡的代價」(黃宗潔, 2011: 191-192)。此時有待補白的若不是一小塊的記憶缺

口，而是被一個世代壓抑甚至被下一世代遺忘的歷史，那麼，唯有回到歷史創傷的源起之地，建構記憶才成為可能。

除了敘事法可以重構歷史記憶，王美玲（2011）提出可以採用李維史陀的「拼圖」法，將分散的圖和文結合起來，以這樣的方式找到讓人想不到的關連性。拼圖裡所指的既有材料，並不是已經成形完整，而是事件的廢墟，垃圾及零散的文章，個體或是社會的古老歷史證物。而且所拼湊剪接、重新組合完成的材料，並不會失去原先隱藏的記憶，因為總會有一部份的材料會抵制新的結合，保留原有的記憶。因為圖文的互文性，就像歷史記憶與事實真相之間所造成的差距，給予讀者有足夠的想像空間。也就是說，以圖片所隱藏的記憶，找到尚未被敘述出來的那些可能的真實真相，這種拼圖互文性手法，運用零散殘留或發掘的文物來論述歷史，同時呈現生命的真相。

綜上所述，重構集體遺忘的歷史記憶成為可能，同時具有高度的和平意涵。書寫災難可以克服恐懼，可以期待真相，而不是平息不幸事件。對不幸的描述，是一種對不幸的抵抗（王美玲，2011）。又如吳乃德直指重建集體遺忘歷史記憶的價值，在於重現多元觀點與不同立場的互相理解，他說：

我們對歷史記憶或許永遠不可能有共識。可是各種不同的歷史闡釋得以公開論述，互相質疑、也互相豐富，對共同社區的形成應當有所助益。對立和質疑迫使每一個論述者提升視野，讓自己的闡釋更豐富。而更重要的，對立的闡釋、不同的歷史景觀，或許也有助於不同立場的互相理解及和解。……歷史記憶不止經常呈現政治優勢階級的觀點，同時也經常因為時代的不同需要而加以剪裁（吳乃德，2008：43-44）。

吳乃德（2008）以美國內戰為例，說明南北戰後因為和解需要，其歷史記憶抹滅了黑人歷史，刻意隱藏黑人在內戰中的貢獻與奴隸制度。到了1960年代黑人民權運動獲勝後，美國歷史才回復了黑人歷史。書寫民族創傷，是營造歷史記憶的重要工作。一個民族書寫歷史創傷，是為了向它未來世代傳遞著認同與奉獻的訊息，儘管民族所傳遞的訊息經常不

是客觀的歷史本身而是對歷史的主觀闡釋，但是仍須注意，闡釋並不能違反歷史真實。

## 伍、結論

本文以歷史記憶為主題，在和平教育的關懷之下，探索對於集體記憶與集體遺忘的解構與重構意義。歷史記憶以歷史為素材，但不等同於真相，歷史記憶的史學意義在於認同，人們透過歷史記憶建立群體認同以便維繫歷史和過去，因此，歷史記憶就是集體記憶，集結歷史記憶的關鍵人物通常是優勢群體或權力人士，因此，成文歷史必然也是某個部分歷史的集體遺忘。當人們開始尋找失去的主體性，也就開始了集體遺忘的重新書寫，亦為歷史記憶的解構與重建。本文進而以南非真相和解委員會為例，批判檢視歷史記憶的解構與重構對和平教育的價值與重要意涵。

南非的真相調查委員會在歷史記憶的重構上有著重要意義，特別是其賦予受難者重新面對歷史創傷的機會，使得南非人沉澱已久的創傷得以被認真的看到。然而，和平教育若採行真相調查委員會的形式，Soudien (2002) 批判地提醒我們，TRC模式僅能提供學生極有限的機會拓展真相叢林 (the thickets of truth)，對於究竟什麼使得人們分裂彼此敵對並無太大的助益。學生不可能從中發現真相，因為真相早被預購，「發現」事實上已被事先包裝好，卻又要年輕學子們去探索這些事先包裝好的真相，換句話說，這種探索，只是老師希望他們去學老師界定好的東西。在這過程中存在著禁止調查的區塊 (nonpermissible moments)，學生不被允許探索和平過程是採用何種方式框架出來的，同樣重要的，自白與赦免的神秘也是不被允許進入的空間。誠如吳乃德 (2008) 所言，一個社會要對其歷史記憶獲得共識並不容易。歷史記憶的沈澱和精鍊是一項複雜的工作。書寫民族記憶和創傷的工作牽涉許多政治、歷史和道德難題。任何社會對其歷史記憶的書寫都難免受到當代政治立場和政治利益的影響，也難免受到未來願景的影響。

綜上所述，由於政治氛圍的限縮以及司法程序的框架問題，透過法庭審判的正義終究無法真正伸張正義。自白也可能是偽裝，證據也可能是套裝。如何讓證據come from without而非come from within？反觀臺灣社會，也有許多法庭審判不公的問題，究竟公不公，要看事實真相，但事實真相在哪裡？真相叢林如何探索？或許透過歷時性的追溯可以尋找挖掘更多被隱藏的真相。但是，也有可能反而捏造出更多人為以假亂真的證據。因此，對於公共論述若能採取批判論述分析（Critical Discourse Analysis, CDA）取向，或許可以解構那些富涵意識型態的議題。光是訪談蒐集田野口說資料是不夠的，資料可以捏造，說詞可以造假，犯人可能為著自己的審判而改變事實真相，反之亦然。公共政策的論述權威性地分配價值與目標、規範我們的思想、決定我們的行動，因此，CDA藉由分析政策參與者的語言與權力揭露霸權形成的過程，可以解構許多富涵意識型態的議題如選舉（黃靖惠，2011）、全球化語境（倪炎元，2012）、教科書（王雅玄，2005，2007，2008）、政策（歐用生，2006）。

CDA對於既有歷史記憶的解構或既有霸權論述的批判上有所貢獻，然而，消失的論述或更多元的論述，則需要進一步以敘事法與拼圖法配合蒐集，方能重構那些被集體遺忘的歷史記憶。由於論述存在於敘事之中，敘事學本身涵蓋了故事與話語的符號學概念，使用敘事法是獲得論述的最佳管道，例如新聞敘事（黃蕙娟，2007）、歷史敘事（李鳳亮，2004）、文學反戰敘事（田鵬，2004）等。而拼圖法的特性在於著重文本的互文性，CDA在處理論述的過程最重要的便是文本之間的互文性，因此，使用拼圖法有助於整合歷史圖文之間所遺失的文本關連性，例如使用照片、地圖、口述、回憶、檔案、戶政資料等拼湊組合的歷史拼圖（黃克武、洪溫臨，2001）。敘事法與拼圖法分別深入補足CDA在重構多元論述與互文性的方法上之缺口。

整體而言，歷史記憶的解構與重構對於和平教育的意義有三。第一，解構 / 重構歷史記憶的和平教育意涵主要在於批判主流歷史記憶的宰制，亦即顛覆「歷史即勝利者的歷史」之霸權。第二，解構 / 重構歷史記憶的和平教育意涵更重要的是在於揭露非主流歷史記憶的遺忘，亦即重新書

寫集體遺忘的歷史。第三，解構 / 重構歷史記憶的和平教育意涵最終在於開放記憶圖像的多元空間，建構多元的歷史認同。誠如王明珂（1997a）所言，其最佳情況是能夠在社會容許多元的、矛盾的歷史記憶，避免個別群體對歷史記憶的壟斷，並為未來社會價值與認同變遷預設無礙的空間，於是，歷史教育政策與教科書制定者的個人史識與史德，則是歷史重構過程中是否邁向和平的重要關鍵。

## 參考文獻

- 王汎森 (2008)。歷史教科書與歷史記憶。思想，9，123-139。
- 王明珂 (1993)。集體歷史記憶與族群認同。當代，91，7-15。
- 王明珂 (1997a)。臺灣青少年的社會歷史記憶。國立臺灣師範大學歷史學報，25，149-182。
- 王明珂 (1997b)。華夏邊緣：歷史記憶與族群認同。臺北：允晨。
- 王美玲 (2011)。歷史記憶、憂鬱、視覺圖示——論述瑟巴爾特的作品《暈眩，感觸》。輔仁外語學報，8，79-104。
- 王雅玄 (2005)。社會領域教科書的批判論述分析——方法論的重建。教育研究集刊，51(2)，67-97。
- 王雅玄 (2008)。CDA方法論的教科書應用——兼論其解構與重建角色。教育學刊，30，61-100。
- 王雅玄、余佳儒 (2007)。社會教科書的批判論述分析——以南一版五下教材內容之政治意識型態為例。國立編譯館館刊，35(4)，39-50。
- 田鵬 (2004)。《五號屠場》與反戰爭敘事。河南師範大學學報 (哲學社會科學版)，31(2)，125-128。
- 吳乃德 (2008)。書寫民族創傷：二二八事件的歷史記憶。思想，8，39-70。
- 李鳳亮 (2004)。敘事與述史：多元重合的精神空間——文學敘事與歷史敘事比較的理論基點。河南師範大學學報 (哲學社會科學版)，31(2)，99-101。
- 李濱利、譚志滿 (2010)。歷史記憶與族群認同——對鄂西南一個移民村落的歷史人類學考察。湖北民族學院學報，28(3)，55-59。
- 阮秀莉 (1996)。敘述和記憶 / 遺忘：從D. M. Thomas的《白色旅館》論書寫猶太人的問題。中外文學，25(5)，30-43。
- 周俊宇 (2011)。光輝雙十的歷史——中華民國國慶日近百年的歷史變貌 (1912-2008)。國史館館刊，30，1-51。
- 范可 (2011)。災難的儀式意義與歷史記憶。中國農業大學學報，28(1)，28-39。
- 范雲 (2002)。分裂歷史記憶下的臺灣人認同——從族群政治的「大和解」談起。文化研究月報，15。2013年3月12日，取自[http://www.ncu.edu.tw/~eng/csa/journal/journal\\_park99.htm](http://www.ncu.edu.tw/~eng/csa/journal/journal_park99.htm)
- 倪炎元 (2012)。批判論述分析的定位爭議及其應用問題：以Norman Fairclough分析途徑為例的探討。新聞學研究，110，1-42。
- 翁秀琪 (2001)。集體記憶與認同構塑——以美麗島事件為例。新聞學研究，68，117-149。

- 馬成俊 (2008)。基於歷史記憶的文化生產與族群建構。《青海民族研究》，**19** (1)，1-5。
- 陶東風 (2000)。後殖民主義。臺北：揚智文化。
- 程予誠 (1998)。傳播帝國——新媒介帝國主義。臺北：亞太。
- 黃克武、洪溫臨 (2001)。悲劇的歷史拼圖——金山鄉二二八事件之探析。《近代史研究所集刊》，**36**，1-44。
- 黃宗潔 (2011)。遠方的戰爭：論《睡眠的航線》中的生態、夢境與記憶。《東華漢學》，**13**，173-194。
- 黃靖惠 (2011)。對美國《時代》臺灣政黨輪替報導的批判論述分析：以2000年及2008年總統選舉為例。《新聞學研究》，**106**，49-98。
- 黃蕙娟 (2007)。從「敘事學」到「新聞敘事」觀點論述體育新聞之適用性。《中華體育季刊》，**21** (3)，143-154。
- 雷勇 (2009)。論跨界民族的歷史記憶。《黑龍江民族叢刊》，**109**，24-29。
- 趙世瑜 (2006)。小歷史與大歷史。北京：生活讀書新知三聯書店。
- 歐用生 (2006)。臺灣教科書政策的批判論述分析。《當代教育研究》，**14** (2)，1-26。
- 羅彩娟 (2010)。歷史記憶與英雄祖先崇拜——以雲南馬關縣壯族「儂智高」崇拜為例。《廣西民族研究》，**102**，109-116。
- Bernstein, B. (1990). *The structure of pedagogic discourse: Class codes and control* (Vol. IV). New York: Routledge.
- Connerton, P. (1989). *How societies remember*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Foucault, M. (1998). *The history of sexuality, Vol. 1: The will to knowledge*. (R. Hurley, Trans.). London: Penguin.
- Gerloff, R. (1998). Truth, a new society and reconciliation: The Truth and Reconciliation Commission in South Africa from a German perspective. *Missionalia*, **26**(1), 17-53.
- Gutmann, A. & Thompson, D. (2000). The moral foundations of Truth Commissions. In R. I. Rotberg & D. Thompson (Eds.), *Truth v. Justice: The morality of Truth Commissions* (pp. 122-141). Princeton: Princeton University Press.
- Halbwachs, M. (1950). *The collective memory*. New York: Harper-Colophon Books.
- Henry, Y. (2000). Where healing begins. In C. Villa-Vicencio, & W. Verwoerd (Eds.), *Looking back reaching forward: Reflections on the Truth and Reconciliation Commission of South Africa*. (pp. 166-173). Cape Town: University of Cape Town Press and Zed Books.
- Holiday, A. (1998). Forgiving and forgetting: The Truth and Reconciliation Commission. In S.

- Nuttall & C. Coetzee (Eds.), *Negotiating the past: The making of memory in South Africa* (pp. 43-56). Cape Town: Oxford University Press.
- Krog, A. (1998). The Truth and Reconciliation Commission - A national ritual? *Missionalia*, 26(1), 5-16.
- Middleton, D. & Edwards, D. (1990). *Collective remembering*. London: Sage Publications.
- Moosa, E. (2000). Truth and reconciliation as performance: Spectres of eucharistic redemption. In C. Villa-Vincencio & W. Verwoerd (Eds.), *Looking back, reaching forward: Reflections on the Truth and Reconciliation Commission of South Africa* (pp. 113-122). Cape Town: University of Cape Town Press and Zed Books.
- Soudien, C. (2002). Memory work and the remaking of the future: A critical look at the pedagogical value of the Truth and Reconciliation Commission for peace. In G. Salomon & B. Nevo (Eds.), *Peace education: The concept, principles, and practices around the world* (pp. 155-164). N.Y., London: Psychology Press.
- Villa-Vicencio, C., & Verwoerd, W. (2000). Introduction. In C. Villa-Vicencio & W. Verwoerd (Eds.), *Looking back reaching forward: Reflections on the Truth and Reconciliation Commission of South Africa*. Cape Town: University of Cape Town Press and Zed Books.
- Zelizer, B. (1995). Reading the past against the grain: The shape of memory studies. *Critical Studies in Mass Communication*, 12, 214-239.





國家認同的文化戰爭  
——以色列歷史教育的困境

詹美華

## 壹、集體記憶、國家認同與教科書

記憶 (memory) 是一種心智活動，不但可以建構自我意識，甚至是人們形成認同的核心要素。認同 (identity) 則是個人或群體藉之與其他個人或群體區分彼此社會關係的方式 (Jenkins, 1996)。個人記憶不可能從社會脈絡中移開，因為沒有記憶可以不連結到社會、語言，和經由世世代代社會塑造的象徵系統 (Funkenstein, 1989)，而個人認同的建構也是以社會的人事物制度為參考依據。當我們談及一群人維持、發展和傳遞他們對過去經驗的共同記憶，形成一種集體認同的意識，並展開個別成員與集體之間相互關連的社會行動，即是一種集體記憶 (collective memory) 的運作，其中，集體記憶概念蘊含著對集體認同的特殊關懷 (蕭阿勤，2010)。在現代民族國家，鑄造國家的集體記憶成為國家建立過程中不可或缺的一部分，藉由集體記憶是發展和建構民族國家、國族主義和國家認同<sup>1</sup> (national identity) 所倚賴的象徵資源之一 (其他如慶典、儀式、宗教等)，用以表達一種認同，呈現這個認同對國家成員的意義，或者希望別人理解的意義。從定義的本質上看，尼采認為集體記憶是具有重大意義的歷史 (monumental history)，而且是由集體的人為形塑力量 (plastic power) 醞育而來，使得集體記憶能保持活力。不同於歷史記憶，集體記憶對於時間的週期與內涵之間的差異並不重視，就年代學而言是淺略的，完全是以局部地方為中心的 (topocentric) (Funkenstein, 1989)。惟集體記憶並不該被認為具有共同身分的人群都會「自動承載」對過去的認知而形成共識 (蕭阿勤，2010)，而是因為記憶具有深沉的元素，當這些元素發展為成熟的社會力，就會被要求透過國家教育系統來教導這些官方的、民族的認同敘事，進行一種由上 (from above) 建構而來的集體記憶<sup>2</sup>，並傳遞給後世子孫作為必然要接受的遺產。

---

1 民族國家、國族主義和國家認同是組織與認同的集體形式，並非是「自然」發生的現象，而是充滿偶然性的歷史文化形構。參見Chris Barker (2003)。Culture Studies: Theory and practice，羅世宏主譯。

2 Halbwachs (1992) 建議應分辨兩種集體記憶的不同，一種是自然而然由下 (from below) 匯聚而成的，另一種是從上 (from above) 建構而來的。學校教育即是後者。

關於記憶的分析牽涉到知識、渴望和認同，並與國家歷史息息相關。記憶不同於回憶，回憶是精神狀態的、內在的、受時間限制的，而記憶經驗卻是時間的度量衡。「過去」是被記得的現在（the remembered present），就像「未來」是被預期的現在（the anticipated present）：記憶往往源自「現在」和此刻內心的想法（Funkenstein, 1989）。而任何國家的歷史教科書，明顯最能體現「現在」記憶的內涵，同時具有一種「最高歷史法庭」（supreme historical court）的功能，其任務是從所有「過去事件」累積的「真實」集體記憶中，解釋哪些是適合被納入權威的國家歷史敘事（Podeh, 2000; Kimmerling, 1995）。於此，歷史教科書對於集體記憶的建構扮演了雙重角色：一方面，為過去與現在之間提供一種連續感，傳遞公認的（accepted）歷史敘事；另一方面，改變乃至重寫過去，以符合國家當代的需求（Podeh, 2000）。進一步而言，集體記憶的運作是政治的，透過國族文化與官方知識的再現系統，例如課程與教科書，用圖像、符號、故事與論述等，再現民族國家「共享」的意義，使國家認同成為一種對共享經驗與歷史再現的認同（Barker, 2003；羅世宏主譯，2010），而且這種認同強調的是社會集體認同的類似性（similarity），而非差異性（difference），亦即將國族文化與官方知識看作是一套把差異再現成統一的論述，藉由歷史教科書徐徐灌輸給年輕世代大一統敘事的國家認同。

曾經歷歷史上大離散（Diaspora）的猶太民族，在被強迫流離與不情願播遷下，離開故居巴勒斯坦（Palestine，古稱迦南Canaan）流落至他鄉居住，尤以歐洲各國居多，形成一種「外來」、「不歸屬」的猶太文化人口聚落。惟一千多年來，信奉猶太教的猶太民族一直受基督教徒歧視和排擠，發生反猶太運動，甚至遭到大屠殺。到了19世紀末，在反猶太主義於歐洲捲土重來的衝擊下，逐漸促成了猶太復國主義（Zionism，或稱錫安主義）與返回應許之地<sup>3</sup>（Promised Land）運動的興起。尤其到了希特勒上臺後對猶太人的種族滅絕式大屠殺（Genocide），使猶太人更覺醒地接受復國主義的召喚。二次大戰結束後，回到巴勒斯坦的猶太人已近60萬人，與居於當地的阿拉伯人之間的衝突日益加劇。1948年5月，就在

3 「應許之地」是猶太教經書中，上帝耶和華向猶太人的祖先亞伯拉罕的後裔和他的兒子以撒及以撒的兒子雅各，應許賜給他的後裔在中東從尼羅河至幼發拉底河的土地。

英國結束巴勒斯坦的託管而撤軍之際，猶太人旋即在巴勒斯坦宣布建立以色列共和國，並在成立國家不到24小時，遭受五個阿拉伯國家聯合軍隊的戰爭攻擊，在生死存亡中以色列打贏了。為防衛國家安全，以色列在建國第一年奉行「人民就是軍隊」(the people is the army)，舉國皆兵以為求存之道。隔年7月，根據停火線，與每個接壤的阿拉伯國家分別簽訂了停戰協定。在建國60多年後的今日，以色列與巴勒斯坦政治組織之間仍衝突不斷，復以阿拉伯世界對以色列的仇視猶在，使中東和平共存之路還是荊棘滿佈、坎坷難行。

建國以來，以色列國內除了猶太復國主義論述<sup>4</sup>之外，缺乏一套堅定的中心思想可做為全民共享的論述，而這個論述要能跟上60多年來以色列社會變革的發展，同時能提供國家未來認同的基礎。一般民族國家透過學校的歷史教育正可以提供不同世代之間一種生命的延續感，和形塑共享過去的集體記憶，因此學校的歷史教育成為一種知識的、社會的、政治的「實踐」；歷史課程成為一種關於集體記憶空間的「文化戰爭」，這個空間是基本國家認同和社會未來意象發生的「戰場」(Yogev, 2010)。許多文獻指出，建立政權後的以色列，開始對強制灌輸基本教義派的猶太——錫安主義論述作為統一的記憶感到厭煩(Yogev, 2010)；對於學校教科書所進行一種靜態而沉默的衝突(a silent conflict)——充滿神話、偏見、歧視和刻板印象的描述，雖不像暴力戰爭有具體傷亡，卻是一種持續性的心理影響感到憂心(Podeh, 2010)；也對於教科書用來作為種族隔離和思想支配工具提出批判<sup>5</sup>(Nasser & Nasser, 2008)。本文首先探討以色列歷史教育的特徵及歷史課程與教科書的發展，其次舉1999年以色列中學歷史教科書爭議事件為例，凸顯相互競逐的宗教和世俗意識型態在教科書文化戰爭中形成一種拉鋸戰，使國家認同和歷史教育雙雙面臨前所未有的困境。

---

4 亦即猶太—錫安主義論述(Jewish-Zionist narratives)，錫安山位於耶路撒冷，相傳猶太國王大衛在此建立聖殿；錫安山被猶太人視為聖山，是猶太復國的象徵。從「流亡返回故居建立政權」、「重返巴勒斯坦復國」成為猶太復國主義者完成猶太人求生存所建構的一種新歷史的敘事。

5 以色列的教育系統分為兩種，一種提供占20%人口的巴勒斯坦—以色列人，一種提供猶太—以色列人。兩個系統有各自課程，傳遞各自文化和民族訊息，但所有教科書都需要經過國家委員會審定。研究顯示，以色列教科書的國家敘事，使得巴勒斯坦—以色列人無法產生國家認同且失根，並使巴勒斯坦人與他們的過去分離，也與當前所在環境疏離。

## 貳、為國家大業服務的歷史教育

建國後的以色列成為一個動員的國家以因應各種生存挑戰，實際上，一個動員的國家是建基在個人、家庭、社會與國家之間模糊的界線。而那些猶太復國主義移民先鋒者的道德思想與精神仍被保留在國家教育的敘事——一種「新猶太人」的想像（the image of "the new Jew"）、反大離散（anti-Diaspora）的基本態度，認為新而更好的猶太人種已經誕生在以色列這塊土地上，歷史已經賦予他們關鍵性的角色。所以早期猶太教育系統標誌著「為目的而教育」（education for a purpose），團結的任務擺第一，排除任何暗示舒適和放縱的價值體系；必要的自我犧牲和遭受痛苦都是賦予生命意義；在鬥爭中連死都要有目的。所謂「從流亡返回故居建立政權」（returning from exile to sovereignty）是猶太復國主義完成猶太人求生存所建構的一種新歷史的敘事。因此早期以色列歷史教學核心是以猶太—以色列（Jewish-Israeli）的種族主義為中心，歷史課程完全地是為國家大業和動員社會的建構而服務，而且大部分歷史給大離散時期一種負面的觀點，而給猶太復國主義者一種獨特歷史的重要性。

然而，隨著歷史學科研究的發展，歷史逐漸從以往的道德說教轉向開展歷史知識的視野和增強研究的指標，於是歷史應該是對「過去」講究方法和批判的研究？亦或是同時對「過去和現代」形塑心智態度的培養工具？兩者之爭成為歷史學科內在的緊張關係（Yogev, 2010），當其轉化到學校歷史課程與教學時也隨之產生內在矛盾性，一方面，對國家共同體的定義及個人對國家共同體的認可與奉獻，歷史課程與教學扮演著一種形成性的角色——即形塑集體記憶與國家認同；另一方面，歷史課程與教學的目的是提供個人重要工具，以發展真實、獨立的理解，來挑戰當代社會和政治中不容爭辯與傳統慣例的一面。上述這些問題都挑戰著以色列的歷史課程及教科書的發展。

### 一、編寫歷史課程的普遍問題

以色列是一個移民社會，其歷史課程的出版向來引起國民密切關注，因為在以色列編撰歷史教科書不容忽視猶太復國主義脈絡的獨特性——歷

史根本問題和意識型態假設問題。歷史根本問題有二：一是，猶太人的歷史延展數千年而且發生在世界許多不同地方；二是，大多數猶太人的歷史是災難史（*history of disasters*），亦即長期的流離、被壓迫及蒙羞屈辱（*Hofman, 2007*）。而意識型態假設問題則包括：第一，猶太人不容質疑地擁有應許之地之地理政治疆域的權利；第二，建立獨立的猶太人國家是猶太復國主義解決所謂猶太人問題（*Jewish problem*）絕對且唯一正確的出路（*Kimmerling, 1995*）。*Hofman*（2007）指出，以色列歷史開始自聖經時期至今是令人質疑的，主要因為猶太人大離散後分居世界各地產生許多猶太「次文化」，每個文化都有其獨特的歷史，不僅從中選擇歷史主題是困難的，而且幾乎無法形成一個連續性的歷史敘事。所以建立以色列國家後要形成各種異質猶太文化者的集體認同，就必須在不同的「過去歷史」中搭起橋樑，不論是用修復、想像、捏造或意圖的建構。事實上，大部分的歷史課程發展者也是拒絕承認以色列存在的多元本質和不同傳統，並且不惜追求國家一統的敘事。

其次，猶太人散居世界各地的結果使其歷史與他國歷史產生緊密關連，致使在撰寫猶太歷史時區分兩種取向（*Hofman, 2007*）：一種是背景取向，聚焦在猶太歷史，把他國歷史當作猶太歷史的背景；另一種是脈絡取向，融合猶太和他國歷史，使猶太歷史在重要歷史事件中扮演小而較微不足道的角色，強調通史（*general history*）重於猶太史。再者，對於歷史課程撰寫者的主要問題在於，猶太歷史具有長期壓迫與相對地短期榮耀的特徵，這是使學生感到異化與疏離的主因。因為往往只有那些令人蒙羞的流亡歷史是猶太正統的、宗教的、傳統的文化，它嚴重缺乏政治領袖和英雄人物的事蹟，更重要的是大屠殺（*Holocaust*）災難的深遠影響，這些都成為阻礙當今以色列訴求國家精神與國族認同的絆腳石。

以色列在建國20年後始逐漸走出對大離散、流亡的矛盾歷史情結，而產生一種「新猶太人」的論述，學校教育中的通史也比猶太史更受學生歡迎；引人注目的猶太復國主義歷史和以色列建國史，這些光榮的章節也被加強。然而，對1950及1960年代的歷史課程發展者而言，他們渴望將整個猶太歷史連結到聖經時期，以解決歷史的連續性及流亡災難的問題，所以通史和猶太史之間的關係、比重，成了歷史教育的難題，這

種難題在許多國家比比皆是，但在以色列特別尖銳，因為在以色列的大學一直以來是將猶太史系所和世界通史系所（如中東歷史學系）分開單獨成立，這種學術分離使歷史系學生分別接受猶太史和通史的不同養成訓練，猶太史（後來的以色列史）和通史訓練科目的分離，產生中小學學校歷史課程整合「兩種歷史」需求的困難（Hofman,2007）。

## 二、以色列歷史課程與教科書的發展

### （一）1950年代——重建人民與「故居」的歷史意識和鄉土意識

第一個正式的歷史課程在1956年<sup>6</sup>出版，聚焦在「應許之地和這塊土地上人民的歷史」。特別是在人民與土地之間重建領土的聯繫和產生一種地方的意識（consciousness of place），使離開故鄉長期流亡各地的人民對猶太歷史有延續感、對以色列新舊故鄉有連結感。這時期的歷史課程以編年方式從古人類發展開始到1948年以色列的獨立戰爭，呈現猶太民族形成與發展的核心敘事，包括如何從偉大中衰亡，以及從猶太復國主義興起中重生。

以色列這塊土地在教科書中被一種神話、虛構的再現所形塑，不是投射出歷史領土的實體，而是基於聖經和所謂世代渴望的想像。藉由猶太復國主義來統合單一論述，焦點在復國主義的提出與國家政權的建立，都是征服非猶太人（即異教徒）的一種革命過程和歷史實踐的結果。如此一來，出自於聖經上以色列歷史所建構的事件與人物，被認同並連結到猶太復國主義大業，被當作是一種國家的文化使命。這種歷史連續感和共享猶太人命運的敘事，使得1948年以色列的獨立戰爭被視為是一種舊有傷痕的安定與沈澱。

此外，歷史中的戰爭總是被二元化為對立的兩派：光明之子與黑暗之子的戰爭。以色列獨立戰爭被視為「以寡擊眾」（the few [Jews] against the many[Arabs]）的完美典範並被變成一種十分重要的價值；以寡擊眾合法化那些勝利者、榮耀了那些犧牲者，並建立起團結和振奮人心的模式，

---

6 一說是1954年出版。

成為國家—社會的黏著劑，並利用這種「以少抗多」的基調來慶祝各種勝利，及建立起這個動員社會的集體記憶。此時期在發展新以色列人特質（the new Israeliness）的歷史共識時，更是排除了猶太殉教者的故事情節，或給他們投以負面的眼光；甚至對於二次大戰期間納粹對猶太人的大屠殺，也不被列為學校歷史教學的一個主題。因為在1950年代課程所揭示的國家精神和歷史教學方案中，許多不幸及恐懼時期的壓迫和死亡，最終都要以快樂做結局，並和這土地上以色列民族英雄的復興事蹟相連結。要言之，歷史上猶太人受難受罪的情感在此時期都必須被轉變成為一種向前發展的歷史。

## （二）1960年代——加強政治化的教育建制

不同於1950年代，60年代初的歷史課程設計了更多的主題，從49個增加到169個，並且70%的內容聚焦在猶太歷史，只有30%是通史（Hofman, 2007）。從教育部門編訂的歷史課程目標看來，首重在灌輸學生猶太民族過去偉大的歷史、流亡二千年來的民族、宗教、風俗和文化思想、培養學生忠於國家、崇敬以色列民族的偉大人物等。其次，學習重要的歷史事實、合作價值、容忍他國，和重要的國際組織等。很明顯地，這個時期的歷史課程目標充滿了意識型態，並要能符合國家文化旨趣，歷史教育是為政治目的而服務。在講求國際合作觀點時，也呈現出一種典型的國族中心主義，以猶太歷史為核心，對周遭國家的理解只是為了互惠關係下的學習。

這個時期的另一項重要革新是，將課程依照不同的道德價值目標，區分為「宗教學校系統」（National-Religious State school system）和「世俗學校系統」（General [Secular] State school system）兩種，且各具不同的歷史概念（Hofman, 2007）：一是強調關於神的歷史，另一是強調猶太人事蹟和行動的歷史。其中，宗教學校系統的傾向完全不同於一般歷史課程，這類學校的目的在於形塑學生心中共識：他們是神選擇的民族；歷史是神意旨的表現，猶太民族的生存是神授的奇蹟。相對的，世俗學校系統的重心在討論當時遍及世界的猶太人處境，特別是關於猶太復國主義和再興世代所開創的理想，整個歷史敘事在描述猶太民族的歷史命運，並視以色列建國為民族歷史敘事的高潮。雖然在以色列有這兩種學校系

統的區別，但是世俗（非宗教）學校系統的歷史課程仍保留了許多宗教價值對猶太人的重要貢獻，例如一神教、以色列先知的預言等。綜合言之，相較於50年代課程，還將聖經和歷史視為兩個分離但相輔相成的科目，到了60年代課程，歷史已抽離聖經時期，教歷史已不再是投入對聖經的研究了，而著重在世俗化、政治化觀點的歷史教育。

此外，60年代的學校教育系統仍延續50年代明顯區分「我們」是「好」的以色列人、「他們」是「壞的」阿拉伯人。歷史課程和教科書中對於猶太人—阿拉伯人之間的衝突是一種複雜、多邊的議題，並沒有提供整體性的解釋作為參考。「以寡擊眾」的口號仍被用來支持以色列得勝者社會的中心思想，認為勝利代表正義的必然結果。然而，到60年代末，也是見證了動員的以色列社會，獨石巨塊形象首次出現裂痕——從原本一個集體、目的取向的古老Yishuv社會<sup>7</sup>，逐漸被一個朝向歐美現代化特質、個人主義、成就取向的社會所取代。其中1967年的六日戰爭<sup>8</sup>（Six Day War）是以色列教育體系邁向成熟的開始，並延續到1980年代中期（Yogev, 2010）。尤其六日戰爭後出版的《The Seventh Day》小冊子，針對該戰事點燃公共討論與文化對話：我們參加的每場戰役和被告知的故事中，總被灌輸是以弱擊強、以寡擊眾，但事實上從不同觀點看，我們是強者面對弱者。

可以說，六日戰爭後，以色列國家共識開始摧毀（Yogev, 2010），人們對以色列和阿拉伯的衝突議題逐漸覺醒，也開始進行直接接觸，並相互研究對方的世界來加深彼此的認識和理解。其後陸續發生1973年安息日戰爭（Yom Kippur War）<sup>9</sup>以及1982年黎巴嫩戰爭（Lebanon War）<sup>10</sup>，這些戰爭的防衛性和正當性，在以色列境內都引起廣泛爭議和討論。而這種國家記憶與認同的鬆動，也開始反映到1970年代的歷史課程與教科書。

7 Yishuv社會泛指1948年以色列獨立建國之前的社會。

8 1967年的六日戰爭，以色列發動先發制人的攻擊，對阿拉伯國家的挑釁作出反應。

9 1973年安息日戰爭，以色列擊退阿拉伯郡國同時從三條戰線發動的全面攻擊。

10 1982年黎巴嫩戰爭，因加利利北部居民屢遭恐怖份子襲擊，以色列採取行動，摧毀巴勒斯坦解放組織在南黎巴嫩搞恐怖活動的基地。

### (三) 1970 ~ 80年代——歷史教育從傳統灌輸邁向批判分析

1975年出版的歷史課程，展現了革新的研究取徑，用小說的研究方法來研究歷史，並認真地想整合宗教學校系統和世俗學校系統，這兩種學校系統在歷史敘事上的歧異。這種新歷史課程的出現，緣於1970年代開始以色列學校系統有結構性的改變，成立所謂中級學校（the middle division）合併原本初級學校的7、8年級和後來稱為高級學校（the upper division）的9年級，亦即成為1-6年級（初級）；7-9年級（中級）；10-12年級（高級）。其次，1975年課程強調教學專業，猶太史和通史不再分離而結合成單一科目的兩個部分；課程內容也聚焦在許多基本的歷史概念，例如年表、事件、過程、歷史解釋等。最重要的是，1975年課程發展者被歷史學界影響，開始降低教材中關於國家間仇恨、種族和文化偏見的描寫。一部分原因來自1967年六日戰爭至1973年安息日戰爭期間，短短數年以色列參戰不下三次，許多和平倡議行動都終告失敗，乃是因為這期間許多政治領袖人物，往往運用強有力的戰爭常態化隱喻（war-normalizing metaphors）作為政治論述，讓以色列社會相信，那些持續性的政治衝突和軍事威脅所帶來的破壞性後果，都只是「人性本質」和以色列「軍民日常生活的一部分」（Gavriely-Nuri, 2009）。而隨著戰爭的結束，反省批判之聲四起，主張國家擴張主義政策遭受重擊，隨之對國家榮耀也進行反省，教育學者普遍認為，課程中關於國家擴張主義的精神應該予以克制、減少分量。

此外，1975年課程下的兩個主要的教育系統，都承認歷史是人類經驗的全部，學校歷史課程應該學習先人在成就上的知識，強調社會生活、文化和思想的多元本質。然而，在人文主義態度和愛國主義方面，兩個教育系統卻有顯著的差異。就宗教學校系統而言，歷史是神意的傑作，猶太民族的存在是神眷顧祂子民的證明。所以當世俗學校課程認為學生應該將「現在」看作是一種過程和過去發展的結果時，宗教學校課程卻堅信「過去和現在」是救世主對猶太民族和人文主義的救贖。另一方面，世俗學校課程強調歷史的研究應該根據「普世道德價值」（universal moral values），宗教學校課程卻認為道德是穩定不變的，研究歷史應該根據「絕對道德價值」（absolute moral values）。而至於愛國主義，世俗學校課

程強調對國家和民族的認同感，宗教學校課程則認為應該是對猶太教教律、民族和迦南這塊土地（以色列土地）的認同，傾向一種更複雜、更感知過往歷史之神授任務的態度。

相較於60年代的歷史課程，70及80年代的宗教學校課程，對猶太民族的歷史命運和猶太民族與神之間的關係，都能採取更溫和的研究和編寫方法，只是，仍有許多跡象呈現出神學的觀點。在猶太史與通史的比例上，通史已經明顯增加，因為研究通史有助於對猶太史獨特性的理解；再者，歷史研究不再是對聖經的研究，因為聖經處理的是道德、宗教和文學價值等範疇，歷史研究無法完全從聖經研究中找到幫助。相對地，在世俗學校課程方面，也呈現出55%是猶太歷史、45%是通史課程（Hofman, 2007）。這些轉變都異於60年代，甚至是50年代那種以猶太史為核心的歷史課程。

整體說來，1975年的新歷史課程強調思考、學科知識和價值，並且強調教育與學術社群合作，這種合作代表開放歷史教育朝向批判辯論的重要一步。1975年撰寫的歷史教科書包括對傳統猶太復國主義「事實」的某些改變，例如，開始在神話中出現裂縫：質疑當猶太復國主義的移民開始時，巴勒斯坦一直都是荒廢的空地，而且許多數據資料也挑戰了1948年以色列獨立建國戰爭是「以寡擊眾、以少抗多」的神話。到了1980年代末期，以色列社會在制度和文化方面也逐漸出現去軍事化（demilitarization）的徵兆，軍隊開始失去重要地位而其他社會單位日漸增加重要性，包括媒體、國家審計單位、人權擁護者、法律系統等。左派與右派之間對於爭議的戰事和意識型態的分裂，也加劇彼此在責任和承擔義務的道德思想上產生裂痕。這個裂痕包括建國以來的國家世代（statehood generation）不僅在國家記憶與認同上逐漸產生鬆動，更滋生世代失望，他們失望於無法提供一個安全保障的環境給他們的孩子，他們厭倦於生活在一個嚴格取勝作為中心思想的社會（Yogev, 2010）。

#### （四）1990年代迄今——轉向世俗意識型態的歷史課程觀

1995年出版的歷史課程可以說是世俗學校系統所預期的結果。在過渡到90年代期間，以色列社會歷經許多變遷，學校行政也有所變革，最

明顯的是1970年代中期建立綜合學校（integrative schools，取消種族隔離）的結果，導致中級學校（7-9年級）的歷史課程時數銳減、學生人口更加異質化。另外，這期間歷史學科知識也從注重政治史，轉向重視社會文化史，增加對各地區文化的關注。而更重要的是，1995年的歷史課程並不在兩個主流教育系統中併行，這反映出自1975年來的20餘年，世俗與宗教學校系統之間漸漸加深意識型態的裂痕——宗教系統逐漸被政治右派認同，希望保留自1967年以來的占領區，將國土從地中海延伸到約旦河，提倡大以色列思維，立場激進；相對地，大多數的世俗系統知識份子則受政治左派青睞，願意和巴勒斯坦人民和平共處，並追求多元和實用的教育，屬穩健派（Yogev, 2010）。就意識型態而言，1995年課程也被視為對猶太復國主義精神的背離，而完全走向世俗的觀點（Hofman, 2007）。

上述之外，1995年課程另一明顯的改變在於猶太史和通史之間關係的變化。新課程試圖去克服這兩種歷史論述之間的分離，並相信西方文化對猶太歷史具有關鍵性影響，故採用西方世界重要的歷史現象作為新課程選擇的主要來源。因此，歷史起源不再從聖經時期開始，而是從通史角度的古典極盛時期（如：希臘文化、雅典城等）開始，使1995年新課程完全與早期出自聖經研究的課程分離，而改以西方的興起作為歷史研究的起源，那些典型的猶太概念只有在西方脈絡中被提及，並沒有給予特殊的地位。例如，在7年級的教科書中有2個主題處理猶太教，但卻有9個主題處理伊斯蘭教和基督教，強調西方文化中的理性、科學和世俗思想。而在8和9年級教科書，用更多篇幅在猶太歷史，但主要是談反猶太主義<sup>11</sup>、猶太復國運動的興起和以色列的建國（Hofman, 2007）。基本上，這些編選的章節從不認為猶太歷史是在西方文化框架之外。

此外，有關當代史趨勢的影響，1995年課程很明顯地是討論以色列的猶太移民和阿拉伯國家的對立與抗爭，這些過程的討論在課程中定位為「兩個民族運動的衝突」，這種衝突在50年代課程未曾提到，在60年代

---

11 反猶太主義亦稱反閃族主義（anti-Semitism）。

標題為「阿拉伯對抗猶太移民和猶太復國運動的戰爭」，在70年代則稱為「以色列—阿拉伯衝突」，但到了90年代新課程成為「猶太復國運動—阿拉伯衝突」。這種觀點的改變是根據以色列的後現代思維，即所謂「新史學家」(new historians)的課程觀點。據此，1995年新課程被解讀是一種世俗、左派的政治思想宣言，這種幾乎「反猶太」的立場是因為以色列內在社會深刻地分裂成世俗人口和宗教人口所造成的。而新課程的作者正是反映了廣泛世俗猶太人的觀點——「猶太人或猶太教的」(Jewish)一詞被認為只是宗教正統的指稱，因此必須在學校課程中迴避之。新課程強調的是：現代以色列國家和歐洲歷史的緊密連結，凸顯以色列歷史和傳統不必然只有猶太人和猶太教，於是在教科書的編寫上形成43%是猶太歷史、57%是世界通史，首次在比重上有了翻轉 (Hofman, 2007)。

整體而言，1995年開始實施的新歷史課程，被視為一種轉變的課程 (a transitional curriculum)，大量降低種族中心主義的教材，提供文化的多元主義；將猶太歷史放入世界歷史成為其一部分，不再是分離和單獨的主題；從以往國家書寫及單一觀歷史敘事，努力走向對傳統國家記憶的批判觀點。其後，另一個由政府委員會完成的新課程（主要提供高級學校10-12級學生）在2007年提出，這個課程沒有任何講道、反覆灌輸，而是鼓勵學生和老師自己去判斷和評價歷史事實。然而，它幾乎不碰觸常見於猶太復國主義者敘事觀點中「問題的」、「破壞性的」歷史知識，雖然稱為「新史學家」的研究成果，但在處理以阿衝突和以色列獨立戰爭上，仍非常謹慎小心；至於論點更超前的一本教科書則審查沒有通過，它從阿拉伯的觀點描述1948年的以色列獨立建國戰爭，並且堅稱戰爭一直都不是以寡擊眾、以少抗多 (Yogev, 2010)。可以說，以色列歷史課程與教科書在90年代以來已有大幅變革，但是，整體看來它仍明顯地在衝突的傷痛之中游移，在傳統的歷史遺緒（訴求集體的國家記憶與認同）和批判的歷史素養（挑戰當代政治社會不容爭辯的禁忌）之間徘徊。

### 參、國家認同與歷史教育的十字路口

國族主義 (nationalism) 時期是普遍具有高文化的時期 (Gellner, 1983)，其中國家裡所有人民被教育成能讀、能寫、學會用共同和標準的

語言溝通；透過這種共同文化能再製人民成為工業社會中運轉的勞動力，因此，國家和文化彼此勾連在一起成為統一的認同，表現在國家的意識型態裡。然而，國家也是一個「想像的政治共同體」(an imagined political community)，國家建立的過程不僅靠政府的領導，更需倚賴教育體制進行有系統的國家意識型態滲透以鞏固國家凝聚力。這種國家意識型態的建立，方法之一是歷史敘事的發展，歷史敘事能生成國族想像(national imagining)，成為聯結和統一各世代、過去和現在的一種手段。弔詭的是，現代國家往往佈署一種有系統的歷史書寫戰略：以過去衝突和創傷的舊裂痕，作為建立國家新歷史論述的基石，卻又同時以當今國家一統為名義，試圖把這些特殊事件做選擇性的遺忘(Anderson, 1991)。

上述那種「納入」、「排除」的書寫策略，成為大多數國家龐大的教學工業(vast pedagogical industry)，透過教育系統企圖建立一種歷史敘事的連續感，隱匿斷裂的事實，為的是讓人民忘記曾有的斷裂而產生認同敘事(narrative of identity)，依國家的現在角度來解讀過去的歷史(Hofman, 2007)，使國家的歷史都成了現代史。在這樣的觀點下，以色列建國的歷史敘事不過是「古代宗教團體成為國家的再想像」(Anderson, 1991)；不過是猶太復國主義和以色列共和國以世俗的眼光，試圖重新設計聖經宗教的視野；不過是一種「大離散國族主義」(a diaspora nationalism)及其國家意識型態的結果，使一群沒有固有疆域的猶太人，成了具有世俗寺院秩序或封閉部落式的團體(Gellner, 1983)。換言之，猶太教的宗教概念被以世俗國族主義的語言方式呈現，藉由發展猶太人歷史敘事的連續性，大離散的故事被拿來重新設計並成為現代國家的基礎，而以色列的建國成了故事情節的高潮和最佳的結局(Hofman, 2007)。

在歷經三十年到了1970年代末，以色列社會受長期戰爭的威脅，境內以巴人民的衝突，國內外政治、外交的影響，及政治化教育建制的壓抑，人民開始質疑「作為以色列人」(being an Israeli)的本質，使國家陷入猶太教傳統和以色列文化之間嚴重的認同危機，對國家整體認同需求的強烈懷疑，對境內阿拉伯人與猶太人彼此之間關係再定義的必要，加上一些陸續被揭露的歷史檔案等，這些都促使歷史學者對世俗和宗教歷史的觀點有了新的評估和書寫。這種因為社會對國家認同危機而導致歷

史研究分裂為「新的、後現代的、後猶太復國主義」對立「舊的、正統」的兩派學者，他們對歷史解釋的爭辯不僅影響學術圈也影響到教育方法。

第一種教育取徑是將歷史當作一種維持國家神話以凝聚人民猶太復國主義意識型態和加強國家榮譽的工具，藉由絕對的國家價值，合法化以色列土地的猶太移民，將猶太人的國族主義描述為一種獨特的國族運動，以色列的建國是解決「猶太人問題」的唯一合理方法。第二種教育取徑是將歷史當作一種提升學生批判和理性思維的教育倫理角色，為與阿拉伯人和平世紀的到來做準備，是一種古典猶太復國主義的新紀元，在其中猶太人和阿拉伯人（廣泛說即是非猶太人）應該重新思考和認知敵人所承受的傷害並不少於我們遭受的痛苦（Hofman, 2007）。而這兩種教育取徑反映在學校歷史課程與教科書之中，並因此引爆1999年躍上國際媒體的歷史教科書爭議事件（Yogev, 2010）——凸顯以色列社會陷入國家記憶（其核心在國家認同）與歷史教育紛爭擾攘的十字路口。

1999年以色列三本新通過教育部審定的9年級歷史教科書被納入學校課程，此事經由〈紐約時報〉教育編輯Ethan Bronner以一篇名為〈以色列歷史教科書用事實取代神話〉（Israel's history textbooks replace myths with facts）當頭版新聞（1999/8/14）報導，引爆了以色列國內軒然大波。這篇報導引述並評論了新歷史教科書中關於猶太復國主義、猶太人與阿拉伯世界的衝突，及以色列獨立戰爭的一些看法。其報導內容在國際媒體造成轟動，引發如潮的評論與採訪，甚至後來這篇報導獲得SFCG非營利組織<sup>12</sup>新聞調查類的國際獎項。

爭議事件中的這三本新歷史教科書，在以色列國內被斥為挑戰了猶太復國主義運動路線的正確性，和那些被人們深信是「以寡擊眾、以少抗多」的戰爭神話。其中一本書名：《The 20<sup>th</sup> Century: On the Doorstep of Tomorrow》（作者Naveh, 1999出版），作者關於以色列獨立戰爭的描述「在多數戰區和戰役中，猶太人在戰略計畫、組織、軍備及戰士訓練上，

---

12 SFCG非營利組織（Search for Common Ground）1982年設立，專門在協助世界九個區域的對立衝突。

比阿拉伯聯軍占有優勢」，被Aharon Meged<sup>13</sup>在報上批評是「對真實的扭曲和欺騙性的圖片」，認為猶太人「以寡擊眾」的獨立戰爭是國家歷史教育的根本論調，不容質疑（Hofman, 2007）。Meged的評論一出刊，引發社會、學界、官方對歷史教學的討論，並引起一方社會輿論要求拒買教科書，以捍衛傳統（正統）思想；另一方輿論認為拒買新歷史教科書是打擊民主的價值和思想的自由。

Naveh教科書事件後約一年，另一本由教育部本身支持的新歷史教科書，書名：《A World of Change》<sup>14</sup>（作者Yaacobi, 1999出版），受到以Yoram Hazoni<sup>15</sup>為首的右派人士關切。該教科書試圖整合猶太歷史和通史，並且從以色列與阿拉伯世界和平進程的觀點來理解，因此書中提出了阿拉伯—以色列衝突的新解釋，包括：1993年奧斯陸的和平宣言<sup>16</sup>；1994年與約旦的和平協定<sup>17</sup>；第一次關注巴勒斯坦難民問題及國內左右派對此問題的緊張關係。教科書作者相信以色列社會已經可以民主地面對「他者」問題，並對社會上種族來源問題、政治上宗教正統與非宗教世俗兩極化問題，可以有批判性的討論。然而，評論家Hazoni強調，包括1995年歷史課程都是一種菁英的、精緻的高標準，展現的是「遙遠未開啟的歷史書寫革命」（a far-going historiographical revolution）（Hofman, 2007），在納入學校教科書之前應該獲得社會大眾充分的討論。

針對《A World of Change》這本教科書，Hazoni認為缺失包括：沒有政治領袖的照片、以色列獨立戰爭描述過於簡略、把猶太復國主義運動和巴勒斯坦建國運動相提並論、沒有1948年阿拉伯聯合入侵以色列的地圖而只有阿拉伯難民問題的地圖、極小化猶太人遭大屠殺的問題和缺少相關大屠殺的照片，甚至沒有提到華沙猶太人起義事件等（Hofman,

13 Aharon Meged是以色列有名作家，一直以來其立場是指責新史學家而捍衛猶太復國主義傳統。

14 《A World of Change》和上一本教科書《The 20<sup>th</sup> Century》一樣，都是依據1995年歷史課程編寫的。

15 Yoram Hazoni是在耶路撒冷Shalem Center的研究人員，該中心主要研究猶太和以色列社會及政治思想，政治上認同右派。

16 奧斯陸和平宣言（Oslo Peace Accord）1993年簽訂，概述巴勒斯坦人在約旦河西岸和加薩走廊的自治安排。

17 以色列與約旦於1994年簽訂和平協定，結束46年來的敵對並正式建立外交關係。

2007)。這本書在2000年11月以色列國會的教育委員會以該書被「大屠殺、猶太復國主義、以色列建國的負面教育意涵」困擾為由，決定延後其選用，直到該書經過修正和增補。這樣的決定引發史學界抗議，認為國會的教育委員會是無情的政治干預學界，學校教科書應該留給專業學術研究者和教育者空間，停用該教科書只是加強了「學校歷史教育是用來增進某種特定政治觀點」的印象。

這次以色列社會的歷史教科書爭議事件，事實上並不令人意外，因為自以色列建國以來，在應許之地的猶太復國移民運動及對阿拉伯人民帶來的嚴峻後果，一直是公共爭論的焦點，而1999年歷史教科書爭議事件可以說是猶太民族背負著昔日的歷史遺產，面對著未來世代的挑戰，在集體記憶與國家認同上公開論爭焦點的延伸。就長遠看來，這反映出作為外來移民之國的以色列，建國後面臨著生存挑戰，社會因此發展出一套信仰、立場和情感來適應各種外來挑戰，鞏固其立國合法性，並透過教育系統來教導這些國族的敘事，1950及1960年代歷史課程即是大膽嘗試建立一種延續性的歷史敘事，並將以色列建國視為猶太歷史的焦點、最佳解決方法和結局。如果誠如White（1974）指出：歷史文本是一種文學藝術品，則其典型的情節化過程（*plotment*）將給過去故事一些道德價值，因為人們總是依據目前呈現在面前的那些人物或過程的成功或失敗來判斷過去的歷史。然而，1970至1990年代歷史課程的發展已經打破了上述單一道德價值的歷史敘事模式，不再能提供情節化的過程及賦予整部猶太人歷史一種獨特的意義。尤其在1995年新課程清楚反映出當今以色列社會的國家認同危機和對未來的迷惑。換言之，除了猶太復國主義論述之外，以色列國內缺乏一套堅定的中心思想可做為現代全民共享的國家論述（Yogev, 2010）。因此，在對國家認同仍存有不安全感氛圍下，教育部門想要透過新歷史教科書書寫，強調批判性歷史思考，挑戰傳統國家記憶，甚至從「他者」（阿拉伯人）觀點出發書寫自己，這些歷史課程與教科書改革的企圖，想同時處理社會變革的過程和國家未來認同的問題，都不是一蹴可幾之事。

## 肆、培養批判的歷史素養是邁向和平共存的第一步

任何國家的歷史敘事是由複雜、充滿對立的角力者詮釋下的開放性對話，既受歷史批判研究的影響，也受當代政治考量和教育教導的影響。在學術派，強調歷史內容的客觀性（至少不偏見）；在官方派，強調歷史是灌輸國家價值和形塑認同的合法性工具；甚至出現綜合派，強調結合前述兩種衝突的取徑。Podeh（2000）指出，以色列的教育系統大部分時期為官方派所主導，強調歷史道德與教育目標之間的連結，歷史教育不是要培養歷史學家，而是要培養學生對未來的強烈責任感和對社會行動的重要信念，希望打造公民能製造和形塑歷史。而學術派則提出反對，反對以當前國家需求作為歷史教育的出發點，認為那樣背離了人文主義的教育。至於提倡中庸之道的綜合派認為，歷史教育不應只是為提升國家和社會目標，而應為引導和啟蒙學生增進普遍人性價值而努力。

在以色列的歷史老師應該相信學生不會是一張白紙等待著填滿，他們對於國家歷史的因果關係都會有一些立場和先入為主的判斷，雖然這將會影響歷史課的呈現方式和討論，但是歷史老師需要去澄清這些判斷以引導學生學習。亦即，老師必須清楚學生在「思考歷史」及形成歷史評論時的想法，幫助學生去思考，以引導學生理解所謂的歷史知識是被創造並流傳下來的，只有透過批判性歷史素養的洞察力，才能闡明歷史敘事的不完整性。

戰爭是人類歷史的悲劇，也往往成為各國歷史敘事的核心議題。相較於戰爭是一種動態、全面性、具體傷亡的衝突，那麼學校課程與教科書所傳遞的歷史與戰爭記憶，即是一種靜態、不完整性、片段選擇、無具體傷亡而沉默的衝突（a silent conflict），成為可能持續性影響學生心理成長的緊箍咒。比起殘酷的軍事戰爭，這些教科書所進行「沉默的衝突」被證明具有深遠的影響力，因為那些根深蒂固的意象是抗拒改變的，也不容易在宣布和平而簽署的文件中被期待消失殆盡。人們唯有對這樣的問題有所覺察體悟，並從各方面真誠努力地去消弭來自教科書的偏見、歧視和刻板印象，才能幫助學生克服這類沉默的衝突。

作為一個擁抱民主生活的國家，歷史課程與教科書的目的，不該是要徐徐灌入某一特定觀點或是嚴苛的意識型態立場，相反地，應該是象徵一種民主思維的教育，用來培養批判的能力和敏銳的觀察力，以便面對各種機會和出路時能有明智的、獨立的選擇。

## 參考文獻

- 蕭阿勤 (2010)。回歸現實：臺灣一九七〇年代的戰後世代與文化政治變遷 (第二版)。臺北：中央研究院社會學研究所。
- 羅世宏主譯 (2010)。文化研究：理論與實踐。臺北：五南。
- Anderson, B. (1991). *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism*. New York: Verso
- Barker, C. (2003). *Culture Studies: Theory and practice* (2nd ed.). London: Sage.
- Funkenstein, A. (1989). Collective memory and historical consciousness. *History and Memory*, 1(1).
- Gavriely-Nuri, D. (2009). Friendly Fire: War-normalizing metaphors in the Israeli political discourse. *Journal of Peace Education*, 6(2), 153-169.
- Gellner, E. (1983). *Nations and nationalism*. Oxford: Basil Blackwell.
- Gilroy, P. (1997). Diaspora and the detours of identity. In K. Woodward (Ed.), *Identity and difference*. London and Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hofman, A. (2007). The politics of national education: Values and aims of Israeli history curricula, 1956-1995. *Journal Curriculum Studies*, 39(4), 441-470.
- Jenkins, R. (1996). *Social identity*. New York: Routledge.
- Kimmerling, B. (1995). Academic history caught in the cross-fire: The case of Israeli-Jewish historiography. *History and Memory*, 7(1), 41-65.
- Nasser, R. & Nasser, I. (2008). Textbooks as a vehicle for segregation and domination: State efforts to shape Palestinian Israelis' identities as citizens. *Journal of Curriculum Studies*, 40(5), 627-650.
- Podeh, E. (2000). History and memory in the Israeli education system- The portrayal of the Arab-Israeli conflict in history textbooks (1948-2000). *History and Memory*, 12(1), 65-100.
- Podeh, E. (2010). Univocality within multivocality: The Israeli-Arab-Palestinian conflict as reflected in Israeli history textbooks, 2000-2010. *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, 2(2), 46-62.
- White, H. (1974). The historical text as a literary artifact. *Clio*, 3(3), 277-303.
- Yogev, Esther (2010). A crossroads: History textbooks and curricula in Israel. *Journal of Peace Education*, 7(1), 1-14.



# 我族中心的超越？

——由《賽德克·巴萊》反思歷史教育處理「和平」議題的挑戰

黃春木

## 壹、前言

1930年10月27日霧社事件爆發，2011年9月9日電影《賽德克·巴萊》上映，導演魏德聖秉持「多元文化」的立場與「和平」的理想來定位作品，重新詮釋了霧社事件和莫那魯道。然而社會各界，尤其賽德克族各部落間，對於這部電影所牽涉的史實與歷史記憶卻有分歧的見解，對於電影呈現手法與處理題材的成果，評價亦有不小差異；如果再放大視野來看，八十多年來，關於霧社事件的「詮釋史」其實也有所轉變，這應該要置於臺灣的社會和歷史變遷中方能掌握，尤其反映於歷史教科書的表現方式與內容，更加值得注意。

《賽德克·巴萊》並不因其多元文化或和平的宣稱，而獲得一致的認同或讚賞，作品如何產生影響、為人所詮釋或評價，其實在作品問世之後，已非作者所能左右。如何經由電影所開啟的討論而反思歷史、歷史教育、多元文化、和平等課題，顯然才是一個更重要的工作。

## 貳、凝滯的歷史記憶

### 一、「民族」主義論述一以貫之

《賽德克·巴萊》重新詮釋1930年「霧社事件」的經過與意義，自2011年9月上映之後，進電影院觀看頓時成為全民運動，票房成績斐然，兩個月後，更在第48屆金馬獎獲得「最佳劇情片」殊榮。導演魏德聖直言影片具體重現「霧社事件」史實，同時彰顯賽德克文化的深刻內涵。

在《賽德克·巴萊》之前，我們通常是在什麼樣的情況下知道「霧社事件」？仔細想一想，也詢問周遭朋友，大家的印象幾乎都是小時候從課本中讀到的。查閱歷年來國中小學教科書，在「國民教育」階段，臺灣的學生大致是在小學時初步學習了「霧社事件」這個課題。

在1993年國小課程標準做出重大修訂（教育部，1993；歐用生，2011）之前，「霧社事件」課題主要出現在《社會》第三冊（二年級上學期）的第四單元「鄉賢故事」第三單元，以「反抗強暴」為題，用三頁篇幅敘述（參見圖一至三），內容則以「日本人毒打、搶奪→山地同胞報

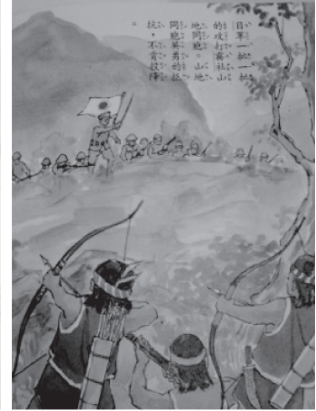
仇→日軍攻打，但山地同胞英勇抵抗不肯投降」直敘鋪陳。



圖一



圖二



圖三

至於比較詳細地探討「霧社事件」，首見於1997年國中《認識臺灣（歷史篇）》（一年級課程），第七章「日本殖民統治時期的政治與經濟」之第一節「臺灣民主國與武裝抗日」，將「霧社事件」與「義民」武裝抗日並列，敘述的理路與國小教科書沒有明顯差異，只是添增更多的史實細節，並以「抗日領導人」稱謂，附上照片，介紹「莫那魯道」。至於「一綱多本」之後，在本土意識發展下，國小、國中及高中歷史教科書都會交代霧社事件，但實際上均欠缺分析探究的設計，且依舊以漢人觀點為主（曾榮華、張雯秋，2011）。

對照《賽德克·巴萊》內容，若與現行教科書的敘述相較，確有不小差異，若與過往教科書對比，更是迥然不同。臺灣社會對於「霧社事件」的認識，教科書應是最主要的來源，《賽德克·巴萊》的上映，挑戰且轉變了相關認知。

歸納而言，長久以來在教科書中提及「霧社事件」，尤其是頭目莫那魯道，率皆緊扣著「抗日」形象，以「鄉賢」、「義民」來定位，再進一步言便成「民族英雄」。

「鄉賢」及「義民」的提示，都帶有中國傳統文化的深刻意涵。「鄉賢」意指生於斯長於斯、具備良善道德的典範人物；「鄉賢」的推崇，乃

至奉祀，旨在激發年輕一代見賢思齊、勵志成材、不忘于故的心向。而「義民」則更聚焦於為了保衛家鄉而壯烈犧牲的英勇志士，如同「鄉賢」，「義民」通常都會入祀，為後世所景仰與膜拜。

至於「民族英雄」的提示，意涵則更形擴展，「民族英雄」不再只是鄉土型、區域性的人物，而是成為全民族的典範，具備高貴情操，足以彰顯民族尊嚴與氣節。絕大多數的民族英雄都是壯烈犧牲、成仁取義的豪傑，「民族英雄」的推崇，主要目的在於凝聚人民的向心力，並且形塑國家認同。

在國民教育階段的教科書，「霧社事件」或「莫那魯道」做為一個抗日的代表，象徵意義十分顯明，意在表彰一種為正義公理獻身而英勇抗暴的精神，而且這樣的精神乃為全「中華民族」所共有共享。如此觀照下的「英雄」，總不脫浴血奮戰的形象與悲劇情節，其意義已超凡入聖，直如「神人」，立碑、設祠或建廟，理所當然。

## 二、日本是「他者」，所以賽德克也是「我們」

在過往「抗日」的大歷史敘事中，關於賽德克人的定位一直是從「中華民族」的觀點設定的。1953年4月，政府在南投縣仁愛鄉霧社風景區正式設置「霧社山胞抗日起義紀念碑」、樹立莫那魯道塑像，碑前牌樓題為「碧血英風」，碑聯則是：「百戰忠魂千秋恨事 一朝義憤萬古馨香」，紀念碑形式與「忠義」的歷史定位，整個內涵自然是十分「中華」的。

但當我們仔細檢視國民中小學教科書中的賽德克民族與文化，顯然是「靜默」的，而且也扭曲了，單從國小《社會》教科書課文中的插畫，無論服飾、武器的明顯錯誤，便可得知「賽德克」不曾是課程與教學的主題（主體），因此，「莫那魯道」是誰的民族英雄？是一個雖值得質問，但也可以不必多費唇舌的問題。

若同時衡量日本做為「敵人」注定僅能擁有「做為敵人應有的殘暴舉止」時，那麼我們似乎可以說，過往的中小學教科書，至少在「霧社事件」的篇章中是很「單調」的，交戰雙方沒有自己的聲音，這是一種比較罕見的雙重的靜默，唯一話語來自「中華民族」關於「祖國」的聲

張，一板一眼，做出確切的歷史定調，形塑鮮明的歷史記憶。

換個角度來看，也許大歷史敘事的邏輯實際上是這樣的：因為有個設定的「他者」——日本人，於是反抗殖民統治的山地同胞便成了「我們」，順理成章地納入一個共同的、集體的歷史記憶中。

《賽德克·巴萊》能否轉變如此定位，這是影片問世之後值得觀察的重點之一。

## 參、交疊的意識與歸因

### 一、關於「霧社事件」觀點的解放

近年來關於「霧社事件」的主流論述其實有一些轉變，教科書之外，許多坊間文史作品，例如陳渠川撰寫的《霧社事件》、邱若龍編繪的《霧社事件：臺灣原住民歷史漫畫》，特別是鄧相揚一系列作品，包括《霧社事件》、《風中緋櫻——霧社事件真相及花岡初子的故事》，與邱若龍合著的《莫那·魯道》，以及與公共電視合作製播的《風中緋櫻——霧社事件》電視劇等，莫那魯道名留青史的英雄意象，更為完備鮮活地透過文字、漫畫、影像傳達給社會大眾。不過，做為泰雅或賽德克人的身份已經開始被注視及強調，「莫那魯道是誰的民族英雄」這個問題因而逐漸浮現，而「莫那魯道是『英雄』嗎？」更是一個令人意外的「新」問題。

賽德克族是由德克達雅群（Sediq Tkdaya，人類學家稱為「霧社群」）、都達（SediqToda）、德路固（Sediq Truku）三個語群所組成，目前霧社事件的「主流」文本，都是從莫那魯道（霧社群馬赫坡社）領導抗日的Tkdaya語群立場書寫。至於Truku或Toda語群，不是被指涉為親日，就是被描繪成遭日本人操控策動，用來「以夷制夷」，攻擊Tkdaya語群。2004年，基督長老教會女傳道人Kumu Tapas（姑目·荅芭絲，平和部落的Toda人）出版了《部落記憶——霧社事件的口述歷史（I、II）》，主要透過春陽、平靜、平和、平生、眉溪等部落各語群族人的口述，呈現了殊異的觀點。

就Truku或Toda語群而言，在日本殖民統治來臨之前，長年面對人口、土地、物產等條件都佔優勢的Tkdaya語群侵奪獵區的強勢行動，其實積怨已深，形同世仇，Truku和Toda為了共同對抗Tkdaya的壓迫，求取生存，彼此結為同盟關係。日本人瞭解這樣的部落緊張情勢之後，善加利用，深化部落之間矛盾衝突的心理（Kumu Tapas，2004）。

日本殖民統治一方面以理蕃警察取代部落長老地位，橫征暴斂，過度役使部落人力從事各項殖民建設，嚴重妨礙部落的農業生產與伴隨而來的儀式活動。另一方面，早在1910年代之後，賽德克族的服飾、工藝、音樂、舞蹈、部落景觀，和自然生態等，便已逐漸出現在各式明信片上；1927年，在大規模的民眾票選與專業人士評鑑中，霧社名列「臺灣八景十二勝」，到了1935年10月「始政四十周年記念臺灣博覽會」上，霧社地區的異文化風、櫻花、溫泉、高山地景，以及新市街建設與新生活氣息等，也是殖民政府大力宣傳的一大政績，並做為觀光旅遊資源而積極促銷（呂紹理，2005；吳佰祿，2011）。「教化」和「進步」是日本殖民政府對於霧社地區與賽德克人所設定的主題，「臺中州能高郡霧社分室管區」（今南投縣仁愛鄉）正是「蕃界」中最為開化、富裕的模範。

1930年10月27日清晨霧社事件的爆發，起因即是頻繁嚴苛的勞役，這個事件使得日本自豪的理蕃事業遭受重挫，難以自圓其說。在殘酷鎮壓過程中，日本軍警脅逼利誘，策動Truku、Toda族人組成「味方蕃」襲擊隊投入戰事，造成各族群之間的仇怨擴大。1931年4月25日拂曉，為了替「霧社事件討伐戰」戰死的頭目及族人報仇，Toda語群在日警收回槍枝的前一夜，襲擊霧社事件餘生者集中看管的「保護蕃收容所」，殺害195人，獵取101顆首級，提回道澤駐在所向日警邀功，且公開展示拍照。此一「保護蕃收容所襲擊事件」即是所謂的「第二次霧社事件」。當時，日警歸因為部落之間的惡鬥，多年後才有一些文件出現和若干當事人的坦承，實際上是日警授權的報復行動（戴國輝，2002）。

1931年5月6日，日警將引發霧社事件的298名Tkdaya生還者強制移居到北港溪與眉原溪交會處之「川中島」（今臺中市和平區互助村清流部落），同時在部落後方高處設置由城牆保護的川中島駐在所，並配置教育

所（供部落孩童就讀的小學），加強教化撫育功能（林一宏，2011）。霧社事件餘生者在川中島過著極為艱困的生活，而其霧社原居地之處分，隨後即由殖民政府論功行賞，分割贈與Truku、Toda等部落。

在Kumu Tapas（2004）口述訪談中，引爆抗日事件的癥結，除了表面上大家共同的過度勞役經驗之外，還有一個流傳於部落底層記憶，不能公開言說的私密話題，那就是日本理蕃警察與部落女性的曖昧關係，這損及「顏面」（dqars hrmadan），破壞了傳統祭法（waya）原則，是所有倫理禁忌中最嚴重的事情。至於莫那魯道的角色，不少部落耆老們多指出莫那魯道及一些部落意見領袖曾由殖民政府安排進行「觀光見學」活動，親身見識日本的人多勢眾、國富兵強，所以反對抗日，唯恐遭致滅族命運；一開始主張抗日，且積極遊說各部落起事的，主要是莫那魯道的兩個兒子。至於Toda、Truku各部落沒有參與起事的原因，除了清楚知道與日本的實力相差懸殊之外，也毫不諱言是基於歷史恩怨的緣故；而事件之後協助搜捕抗日的Tkdaya六個部落餘生者，除了來自日本的壓力之外，也帶有明顯的報復心理，這樣才對得起良心與後代子孫。就Toda、Truku各部落而言，莫那魯道不是英雄，而是與他們敵對的人。

在戴國輝編纂的《臺灣霧社蜂起事件研究與資料》中，無論是上冊的現今學者研究，或下冊事件之後當時官方檔案文獻，也呈現多元觀點，不同於總督府始終堅持事件是突發性的、個人性的，或者源自蕃人殘忍殺伐的傳統本性等等卸責之說。譬如1930年時任拓務省管理局長的生駒高常來臺調查完成的報告，便批判總督府理蕃行政的錯誤；臺灣總督府警務局內部保密文件《霧社事件誌》詳細記載總督府和軍方向外隱匿的事實，也記載帝國議會關於政治責任的追究。關於1930年代因霧社事件而引發的日本政局變化，晚近學者春山明哲分從政府及帝國議會兩方面探討，試圖再現當時日本政界的論戰攻防，說明總督府與拓務省（中央政府官署）之間的權力折衝關係，以及政黨間與執政黨內部派閥的激烈角逐情況，並於結語時，從殖民政策特質而斷定事件本身絕非意外。此外，松永正義則運用事件爆發當時日本各主要媒體的報導加以分析，發現許多批判檢討在於歸咎當局，而非高山族，同時，霧社事件更激起

「殖民地放棄論者」的氣勢，也讓日本國內左派勢力抓住「勞動問題」及「民族性自覺」，對霧社事件起事者高度稱許。

霧社事件爆發的1930年，國際上已因1929年「經濟大恐慌」而瀰漫極度不安的氣息，日本也深受其害；除了外部因素影響，日本國內政治、社會、經濟情勢也趨於動盪，政黨惡鬥，右翼組織活躍，財閥勢力坐大，農民日益窮困，共黨活動興盛，這樣的昭和政局在面對重挫殖民體制與理蕃政績的霧社事件時，其所承受的衝擊自然更是在所難免。霧社事件之後，臺灣總督遭到撤換，殖民法規與保安組織有大幅調整，正足以顯示事件的影響頗為深重。

以上簡要地回顧關於事件的多方論述，可以知道事實沒那麼單一，既有立場的懸殊差異，也有不僅僅侷限於事件本身的前因後果、來龍去脈。種種意識交疊並生，關於歸因或究責，因而便不怎麼容易可以直截了當。

## 二、《賽德克·巴萊》呈現的仍只是一種歷史解釋

2008年，賽德克族由行政院公告，成為臺灣原住民族的第十四族。2011年9月，導演魏德聖醞釀十二年、拍攝十個月、後製一年的史詩鉅片《賽德克·巴萊》終於在萬眾期待中上映。所謂「賽德克·巴萊」，意指「真正的人」。短短幾年內，「賽德克」族群文化的獨立地位獲得政府承認，參與霧社事件的起事者且被一部金馬獎肯定的電影以「真正的人」重新定位，拋棄各種「想像共同體」的附會，回歸為生存及祖靈而奮鬥的勇者精神，並且透過「彩虹橋」的賽德克傳統意象，以「明知不可而為之」的悲壯與義憤形塑莫那魯道的英勇，將他置於另一種永恆不朽的偉大地位。

值得注意的是，電影上映之前的宣傳活動中，魏德聖在日本投降 / 二次大戰終戰紀念日（8月15日）次日接受媒體採訪時，明白地指出「和平」是《賽德克·巴萊》最主要的訴求，他希望藉由此片讓世界從不同的角度認識臺灣，也讓臺灣的人從不同角度來瞭解原住民族的想法和思考方式，同時讓原住民族重新理解這段歷史；最終，人們可以在歷史中找到教訓和平衡，不要將仇恨繼續延續（吳涇溪，2011）。

不過，誠如Kumu Tapas（2004）所記錄Toda語群的部落記憶與歷史解釋，他們幾乎在第一時間便批判電影將莫那魯道英雄化，誤導社會大眾，甚至醞釀以「賽德克民族議會籌備會」的名義，向電影公司抗議。

換個角度來看，如果沒有《賽德克·巴萊》這部電影，相關的歷史解釋爭議會消失嗎？答案很明顯：「不會」；相反的，正因為電影的出現，有關霧社事件的理解和爭議，以及對於賽德克等原住民族的歷史處境和當前景況，才出現異常熱絡的探究氛圍。而且，自莫那魯道死後，八十二年間，留給社會大眾最主要的印象，其實多來自於中小學教科書有限篇幅，在中華民族「抗日」立場的傳統敘事中稍稍著墨，不致於被眾人遺忘，現在才終於因為一位漢人導演的浪漫熱情，宛如再生，且形成一股風潮，一時之間，幾乎整個臺灣社會都在熱切討論他的故事。但是，能持續多久？就歷史價值，或多元文化、和平的追求等大目標而言，這一切有何意義與影響？

電影這種強勢語言可以用來解決歷史議題、傳達一種價值或規範，甚至化解爭議、達成共識嗎？長期深入研究霧社事件，對魏德聖拍攝《賽德克·巴萊》具有啟蒙之功，且又出任電影美術指導的邱若龍（漢人，妻子為Toda族人），不諱言地指出：「一部電影只是一部電影，一部電影不能解釋一段歷史、一個文化。」（林泰瑋，2011）他的態度顯然比魏德聖保守、低調許多。

在把複雜的史實、多元的歷史解釋「翻譯」為電影時，必然也同時涉及如何將這些他者（尤其是少數或弱勢族群）的文化「翻譯」，轉為投資者、消費者願意花錢、花時間加以瞭解的作品，這裡頭免不了得對史實、史觀進行取捨，並且也無可避免地要以主流的或流行的符號編碼原則創作，才能成功地得到資金，讓觀眾尤其在不景氣的年代還願意走進電影院。但這麼一個過程下來，歷史還保留多少「真相」？歷史學界早有著作，以實例檢討這個問題（王凌霄譯，1998）。

《賽德克·巴萊》與資本主義市場的關係，透過行銷公關操作，早在上映之前就已經綿密而盛大地勾聯。甚至於製作團隊中的語言顧問郭明正（Tkdaya人，清流部落馬赫坡社後裔），深知電影的作用不在於呈現真

相，而是引發人們對真相的興趣，搭著電影的熱潮出版了《真相·巴萊：《賽德克·巴萊》的歷史真相與隨拍札記》，試圖以自己的文字告訴人們正版（巴萊）的「霧社事件」。這本書在電影上映後一個月出版，時機點抓得極好，知名學者與電影的主要演員全都熱情推薦。事實上，類似的出版品或行銷商品在2011年年底已蔚為風潮，多數人都搶搭順風車，唯恐落後。

面對環繞電影而來的商業利益或歷史爭議，邱若龍不認為一部電影即足以解釋歷史，但也不排斥《賽德克·巴萊》所引發的爭議與各種現象，他對於做為史詩定位的《賽德克·巴萊》所抱持的態度是：「就像是二戰的納粹，有這麼多各種媒材的作品出現，我們不該只相信單一的哪一部，也不用去擔心他的爭議，因為他被說出來了，也出現不同角度的各種詮釋，之中的仇恨有所化解、而歷史也被記得了，能繼續下去瞭解。」（林泰瑋，2011）這顯然是比較偏於一種相對主義的樂觀態度，亦即：只要各種詮釋都可以存在，相互瞭解就能繼續，而仇恨就可以有所化解。邱若龍還特別就電影中引發爭議的賽德克「出草文化」加以詮釋，正好可以提供一個佐證。他認為這是因為漢人早有刻板印象，所以很難理解，不過，「殺戮是人類任何文明裡都有的元素，但賽德克人是對敵人最和善的民族，對於砍下來的頭，是當親友般尊敬，上祭臺又敬酒，而且就當作是自家人那般。」（林泰瑋，2011）

在「早有刻板印象」的前提下，漢人或當年的日本人因而是「誤解」了，恐怕連1931年Toda族人發起的「保護蕃收容所襲擊事件」獵取手無寸鐵的Tkdaya族101顆人頭，提回駐在所邀功且公開展示拍照一事，也因而需重新理解才成。不過，以這樣一種相對主義，將癥結歸因於「刻板印象 / 誤解」，並試圖由此啟動「相互瞭解」（mutual understanding）的行動追求和解，是否真能夠讓交疊的多元意識卸除其間存在已久的爭端衝突？

## 肆、歷史教育面臨的挑戰

### 一、「認同」的不確定與「我族中心」的凸顯

魏德聖導演對《賽德克·巴萊》用情極深，期許極高，言談間也有意無意地傳達了為其電影作品所設想的「教化」功能，然而，這部戰爭史詩片確實誠如他所宣稱，是有助於促進「和平」的作品嗎？如果電影連史實的呈現都引發賽德克族內部的爭議，無法關照各部落長久以來諸多糾葛壓抑的歷史記憶，只是更換過往慣性的角度，從「國族」(nation)轉而以「族群」(ethnicity)為依歸，重新塑造一個「英雄」形象，如此一來，這對於身為事件主角的賽德克族人有何意義？

相形之下，姑且，荅芭絲書寫兩冊的《部落記憶——霧社事件的口述歷史》，念茲在茲一個核心目的，希望在挖掘部落記憶中批判殖民體制、國族主義、男性文化的暴力，進而「砌造和解之路」，顯得深遠多了。又或許像戴國輝編著的兩冊《臺灣霧社蜂起事件研究與資料》，立意所在就是：「研究霧社蜂起事件，並不是研究昨天的事情，是研究今天的問題……。研究是為了要如何擋住自己心靈的荒廢與自我腐蝕的作用，要如何尋求保持自己人性的途徑而做的。」(戴國輝，2002：55)這也顯得切實多了。

電影的確比書籍、文字更可以引發宏大的效應，但一部電影勢必無法維繫一股風潮於不墜，的確，我們需要後續更多的電影，或者接引先前許多成功的電影，以不同的時代、不同的素材宣揚同樣的人道精神，以及對於和平的信念。從這樣的角度來賞析《賽德克·巴萊》，因而無須抱持過高期望，真正的關鍵在於臺灣社會本身文化反省的力量；欠缺這種力量，《賽德克·巴萊》至多就可能僅擁有一個電影史上的意義，無法在族群、人道、和平等方面，為歷史價值之厚實累積做出貢獻。這不是電影的問題，而是臺灣社會的問題。

基本上，臺灣原住民族的歷史記憶（或社會記憶）向來難以擺脫漢人的影響。有關霧社事件的歷史記憶，在傳統大中國觀點的抗戰論述中，

莫那魯道是義民、鄉賢、民族英雄，而在晚近臺灣著重民主化、本土化或多元文化的氛圍中，賽德克族群和祖靈逐漸成為被主流社會接納的認同內涵，這樣一種關於霧社事件不同詮釋的轉變，從凝滯的歷史記憶演變為交疊競逐的多元意識，追根究底而言，反映的其實是漢人歷史建構的變遷，相當程度上仍是漢人典範觀點的呈現（或再現）而已。這種現象，在王明珂（1997）或黃應貴（1999）的研究中早已多所分析。

臺灣目前最嚴重的政治挑戰，就在於以「中華民族」為深層文化內涵的舊「國族」認同已經不太容易成為共識，但是積極回歸各個族群為基礎的認同，受限於社會、經濟、政治，以及歷史記憶等條件的重大差異而顯得很不確定。於是在臺灣內部，由多元文化的信念及社會平等的價值所帶動的轉變，迄今展現出來的仍遠遠不是「尊重」與「和解」，而是迫切要求「補償」與「一致」，政府（尤其是中央政府）權力逐漸無法有效率地貫串各層面、各角落的生活領域以管理整體人民的生活事務，權力運作逐漸呈現出零碎化的現象。各區域或族群在試圖解消過往的等級差異中建構起自有的認同，這其實是一個個「我族中心」的強化，主要目的在要求正義，而非自由；他們傾向要政府做得更多，而非做得更少。於是，「政府失靈」的狀況，在如此社會情勢的挑戰與人民主觀感受中，益發嚴重。

另一方面，在臺灣的都會區，尤其是臺北市，其多元文化趨勢包含更多的國際性，而非在地性，同時，做為長久以來無論區域或階級的序階差異中享有優勢的歷史性主體，特別是臺北市及其中產階級以上的居民，面對這波大轉變，傾向以「民粹」理解之，顯得憂慮；他們未必否定各地區或族群的在地認同，但擔心的是國家整體競爭力和自身現有優勢的式微。

臺灣社會一方面強調本土化，另一方面則不可能迴避全球化走向，這都使得過往的中國傳統認同內涵及其歷史性呈現出不確定狀態，新的歷史建構正在逐步進展，新的歷史記憶亦正在重新形塑，臺灣社會因此產生不同歷史觀的競逐問題，少數族群的歷史記憶遂有機會加入一個新的集體記憶之中，但其歷史主體性能否就此彰顯，或者只是被整併落入另一個「結構性權力」中，還待觀察。

「多元文化」的倡導雖充滿弱勢族群抗拒的聲音與身影，但成功的關鍵仍繫於主流社會、優勢族群的反省與行動。「多元文化」的發展，通常是從一個強的「我族中心」的獨唱，過渡到許多強弱不等「我族中心」的眾聲喧嘩，最後才有可能逐漸形塑出一種混聲合唱，一種新的「國族」認同於是被「發明」了出來。國族認同通常是開展出來的，而非符應上去的。關於「國族」或「民族」諸多的歷史探究或概念分析，都可以發現這裡頭沒有什麼「先驗標準」或「客觀定義」可言（Anderson, 1983; Geller, 1983; Hobsbawm, 1990; Hobsbawm & Ranger, 1983）。孫中山在《三民主義》中論及「民族」是自然力造成的，是一種「王道」的團體，若回歸歷史的檢視，其實是一種浪漫而有所偏誤的想像；「中華民族」實際上仍不脫政治力的建構與發明。值得注意的是，十九世紀以來許多基於「客觀 / 先驗」的論述與宣稱，一方面促成了民族 / 國家的獨立或統一，另一方面則讓有心之士廣為濫用，造成惡果，族群的差異被泯除，矛盾被忽略，衝突被鎮壓。

臺灣歷經解嚴二十多年的變遷，目前已逐漸逼臨關鍵的轉型期，這是一個最好的年代，也是一個最壞的年代；是一個明智的年代，也是一個愚昧的年代。在攪動各個區域及族群的歷史記憶，並且面臨各個「我族中心」社會記憶的各自（再）建構之際，「相對剝奪感」益發彰顯，矛盾或衝突的情形隨之嚴重。如果政府、社會放任不管，或者無力抒解，甚至趁勢操弄，這便是一個最壞的處境、最愚昧的狀況。想要掙脫這樣的困境或危局，尋求各個「我族中心」的妥協、和解與合作的「和平」議題，予以重視和探究，因而顯得十分迫切且關鍵。

## 二、歷史教育的窠臼無力處理現實困境

探討「和平」課題很難不從切身的事件、生活經驗及其歷史記憶出發，對於年代久遠、充斥爭議的事件，則需進行地理、人事、文化的連結，予以揭露、反思和批判，同時也需透過重複的活動、紀念儀式、文字書寫與教育歷程，加以維繫、轉化與引導；換言之，即是經由繁複精細的社會記憶機制之運作及不斷的社會實踐予以支持，進行「複製」及「創新」，以達成趨向整體的涵納與共識。臺灣社會對於「二二八事件」

的探究與處理，儘管還有許多努力改進之處，但在尋求「和解」與「和平」的理想下所進行上述一連串的努力，視為範例，應無疑義。「霧社事件」亦應如是探究與處理，方能彰顯出重要的歷史意義及和平的價值。

在上述過程中，值得注意的是「創新」。創新並非無中生有，而是重新的發現與詮釋。社會記憶機制之所以具備創新的可能，相當重要的關鍵在於歷史經常是「通往未來的過去」，亦即，過去其實具有現在和未來之間媒介的特質。在抱持著「妥協、和解與合作」的意向中，發現、重溫與強調各個「我族中心」的關連，共同迎接一個更人性的未來，「和平」才可能降臨，新的「國族」才可能健康的誕生。有些人士關於歷史探究的主觀性，特別是針對不同歷史解釋的「南轅北轍」現象，始終不以為然。但是回到一個根本的狀況，人始終無法逃避選擇，這是事實，也是真相；歷史學自然得面對這個事實，歷史學及歷史教育關注的因而不是取捨本身，而是取捨過程是否合乎紀律與倫理，是否能夠通過「論據堅實、論證嚴密」的要求，確保被揀選出來的歷史事實沒有扭曲、偽造，以偏蓋全或無中生有。

回顧歷史和檢視自身的生活經驗，「和平」經常不是事實，或者說是一種經常面臨考驗的狀態，在性質上，和平更屬於一種價值觀與素養，它需要真相（包括撫慰人心的及令人激憤的），但不可能僅止於真相，還必須進一步建立於對未來的共同想像或願景之上，如此一來，才可能啟動社會記憶機制中的創新成分，回到歷史中發覺新的事實和新的解釋。

歷史研究對於「追求和平」的可能貢獻有二。第一種貢獻是相關的歷史記憶（或社會記憶）的建構，無論其歷史理解或歷史解釋，都必須建立在足堪公開考證的史料證據上，不可能任意為之，自以為是。不過，這只能確保一種「揭露」或「釐清」行動的開展，關於和平的內涵及願景，實際上需要的是一種社會共識，藉以形成「引導」及「實踐」的行動，歷史研究可以針對這個部分，在素材或知識方面提供歷史上的經驗與教訓，從而轉化為課程與教學行動，這是第二種貢獻。

可惜的是，臺灣社會目前雖有國家課程綱要，但歷史教育的定位卻一直不明，既著重知識內容，也強調核心能力，但兩者分立，難有關連，

在考試型態的引導下，核心能力聊備一格，較多的僅是宣示的意味。至於構成歷史課程主體的知識內容，依然是編年體式「通史」的傳統架構，堅持的是「完整的歷史」，完全無法理解在有限的教學時間中，「通史」架構未必保證（且經常干擾）時序脈絡、因果判斷等歷史思考能力的培養（林慈淑，2010）。另一方面，關於「正確的歷史」之堅持，基於臺灣社會目前欠缺對於未來的共同想像或願景的處境（困境），出現在歷史教科書的實際內容因此「莫衷一是」，存在著「臺灣史」、「中國史」、「世界史」三條平行線，或者進一步說，可以視為三種大小不等「世界史觀」的並立紛陳；甚至於也可視為歷史學術社群在長期漠視「歷史教育」主體性之下各個「我族中心」的展現。

在「完整的歷史」的權衡中，類如霧社事件的探究仍會是單薄、片斷的，因為相形之下並不重要；也因此，霧社事件不會成為「正確的歷史」要認真處理的議題，反映在教科書上的實況就是依然為凝滯的歷史記憶所主導，呈現貧乏狹隘的觀點（曾榮華、張雯秋，2011），與教科書外相關討論充滿交疊意識的競逐，落差極大。這些問題又在歷史學術社群主導教科書編寫及審查過程中，因為欠缺課程與教學行動轉化的視野和能力，而更形嚴重。

雖然國中或高中，包括歷史教育在內，晚近的國家課程綱要全面性地強調多元文化精神的目標，但落實到實際課程中，頂多只是外加一些過去罕見的區域或族群的零碎知識，傳統習慣的題材不曾減損，課程量因此暴增。「完整的歷史」模式未曾被挑戰，以往是基於傳統的「國族史觀」加以安排，現在則因多種史觀的折衝而造成內容更形龐雜，為了處理這種「暴增」，所以必須進行形式上的濃縮，以及引導思考設計的省略，但這樣類如「掩耳盜鈴」的自欺欺人做法，反而造成教學現場更為嚴重的困境。

另一方面，過去源於國族史觀「正確的歷史」論斷，是一致的、單一定調的，現在則因濃縮處理巨量素材的過程幾乎心力耗竭，因此已無心或無力處理；加上所有教科用書編寫者（包括歷史系教授及教學現場的老師）都是臨時、兼職的人員，在時間、心力、經驗有限之下，遂出

現同一版本不同冊次的主筆者不同以致於彼此各有定見的現象，「正確的歷史」不再被單一的堅持，但呈現的卻是各種「正確的歷史」，由於缺乏歷史理解的引導、史料證據的運用，教科書中的內容充斥著論斷式的歷史解釋，卻包裝成宛如歷史事實，讓師生耗竭心力地教與學。

整個編、審、教、學、考的過程，「多元文化」並未形成一種共識、一種史觀，或一種（歷史）教育哲學，身為歷史知識傳遞、灌輸下游的第一線授課教師，為了「教完」而疲於奔命，針對不曾位處「完整的歷史」中心位置的「邊陲」題材（那些晚近因強調多元文化而添加的「罕見」或「零碎」的內容），自然就是匆匆帶過，以致於「多元文化」仍然徒具形式。當然，比「多元文化」更為上位的「和平」目標的想望，就更難實現。簡言之，這樣的歷史教育對於「多元文化」或「和平」課題的引導與實踐，往往是無能為力的。

## 伍、以歷史教育做為一種和平教育的努力（代結論）

### 一、期待一種「多元文化的和平」

「和平」有很多種模式（Perkins, 2002），「各人自掃門前雪」或「河水不犯井水」，可以形成一種和平，玉石俱焚、同歸於盡的恐懼，也可能造就一種和平。「和平」充滿不同的類型、樣態及階段，追求和平是迂迴而艱辛的，因此必然得具備足堪實現的資源、能力與決心，並且隨時得面對現實條件的制約；徒有懸諸高遠理想的浪漫行動，不可能促成和平。

和平總是源自高遠的理想，但永遠必須經由現實的文化脈絡及社會情境尋求實現的可能，難以忽略或跳脫。不同模式的和平都可能有其存在的脈絡與合理性，身為外人不太容易批判其優劣，無論何時何地，追求和平總是一種按部就班、循序漸進、在地脈絡的長期行動。

就面臨關鍵轉型的臺灣社會而言，我們有可能選擇走向明智，完成一種「多元文化的和平」，開展一個最好的年代。但我們首先得釐清何謂「多元文化」。

「多元文化」不等同於文化多樣性。若單單強調文化多樣性，很容易陷於個體之族群、文化屬性之執守，可能會忽略與他者共處於一個更大社會與族群脈絡中所需要的溝通及運作的技能，因而難以跨越族群、文化的界域，無法充分廣泛地與更真實的世界接觸。

多元文化並非很多種文化，而是「一種」文化，是面對不同文化而能對等尊重，具備相互瞭解、可以妥協的意願及行動；因此，多元文化是一種值得欲求的文化處境，一種涵納與試圖超越文化多樣性的素養與生活方式。在這樣的理解中，「和平」因此是多元文化實踐的主要目標。

鑑於現實世界存在著諸多紛雜或糾葛，因此，「多元文化的和平」最首要的目標應是優先「解除武裝」，體認彼此可能難以獲得一種雙方都認可的共識，但願意試圖進一步對話、釐清現實世界存在的對立觀點，進而在一個更大的社會脈絡中營造「和解」氛圍與機會。或許，和平的終極目標不在於建立一種單一的敘事或評斷，而是在「彼此清楚地認知到對方與我之間的差異，不再主張對方應該跟我一樣」時，真正的和平即可初步達成。

## 二、歷史研究的可能貢獻

檢視歷史與實際生活經驗，「和平」時常不是事實，而是一種關乎兩人或兩人以上、兩個或兩個以上群體相處的價值觀，因此落實「和平」目標的和平教育行動，是一種教育哲學，亦是一種政治哲學，需要有足夠的政治力與社會力支持；一旦開始以「和平教育」啟動各種社會實踐（包括歷史研究與歷史教育在內），並以各種社會實踐回饋和平教育的規劃與實施之後，才有可能逐漸形塑一種適用於臺灣社會與歷史處境的「多元文化的和平」之共同願景，並逐漸激發一種實踐的集體行動。前文言及歷史研究對於「追求和平」的兩個可能貢獻，即能參與此一進程。

追求和平免不了得進行歷史回顧與研究，因為和平課題往往累積、充斥著紛繁的歷史記憶（或社會記憶），必須再理解、再解釋。歷史回顧或研究免不了主觀的影響，而這正好是受過嚴謹訓練的歷史研究者必

須（自我）超越的難題或限制，整個歷史研究的方法論最主要的目標就在此。但徒有紀律是不夠的，倫理導向的省思更是重要。

以霧社事件為例，我們現在若要用來發動對日本的抗議或引發賽德克族內部的衝突，歷史這個「資料庫」，有的是題材；反過來看，若要試圖在現實複雜的糾葛中釐清爭議衝突的根源，尋求和解，回到「資料庫」也可以找到資源。如果歷史研究者願意理解在殖民統治時代下的人們，無論原住民或漢人，他們有的人抗日，有的人親日，其實各有各的苦衷，這即是一種倫理導向的省思，也是一種可以公開接受檢驗的人道史觀。如此關照之下，或許也才可以有較為妥適的視野對比處理1930年「霧社事件」和1940年代的「高砂義勇隊」之間的矛盾現象，以及晚近包括「高砂義勇隊」在內的臺籍日本兵對日本的求償抗爭行動，或者關於「南京大屠殺」真相的追尋，甚至處理日本人民遭逢「原爆」的心境與處境，或者德國戰後婦女與兒童艱辛生活的歷程。

### 三、「歷史教育」是實踐和平的關鍵

目前處理戰爭議題，進行反省與批判的歷史研究其實很多，但充分回饋到歷史教科書的情形卻不是非常理想（Crawford & Foster, 2007；黃春木，2010）。這裡所顯露的一個事實是，歷史教育所面臨的考驗其實比歷史研究更大。不同於學術研究明顯的獨立性或學者的個別性，教育是一個社會制度，一個十分顯明、人人可以參與，但成效卻難以立竿見影的公共領域，尤其在具有爭議的課題上，相當容易遭受來自於政府和社會各方的影響。就「和平」課題而言，在歷史教科書中，國內各區域或族群間矛盾、衝突的歷史常被掩蓋，國際間敵對或戰爭的歷史則常依據己方利益而彰顯，因此歷史教科書恰恰好成為推動和平教育的首要障礙，成為實踐和平教育時必須優先反省和批判的對象。

歷史教育及其教科書的這種特性早已被多所探究與覺知，因此在實現和平理想之際，德國和波蘭、德國和法國、以色列和巴勒斯坦，或者中國、日本與韓國，紛紛尋求共同編纂歷史教科書（或類似文本），即是明證。

臺灣社會正面臨不同歷史觀的競逐，以及各區域、族群「我族中心」歷史記憶活化所帶來的折衝，造成整體歷史記憶面臨轉型與再建構的挑戰，歷史教科書或者其他歷史教育文本的編纂是否可以成為不同歷史觀之間、各區域及族群「我族中心」在地認同之間，尋求妥協、和解與合作的一個實踐之處？成為一個對話溝通與凝聚共識、形塑願景的所在？值得認真思量。

歷史教育或者相關教科用書的解放，意味著我們得重新批判「完整的歷史」與「正確的歷史」兩個歷史教育的迷思，將解放之後騰空出來的篇幅與釋放出來的心力，集中關切目前臺灣社會的核心關懷與重大挑戰而擇取相關歷史課題，以培養「歷史思考」的實踐行動將歷史研究與歷史教育貫串連結、轉化及整合，具體目標就在於回到歷史，正視國內各區域或族群間矛盾、衝突的歷史，以及國際間敵對或戰爭的歷史，探究其間的原委，批判各種政治動員對於歷史記憶的操弄，發現追求和平所經歷的曲折過程，分析重要人物的人道典範，以及各區域、族群互動與合作的歷史經驗等。

無論歷史研究或歷史教育，不可能迴避價值取捨，與其浪漫地或虛假地強調客觀中立，倒不如經由公開討論與檢驗，將一種合乎共識的倫理導向置於課程核心，並透過歷史研究的紀律加以規範，經由課程設計的轉化，落實為歷史教育實踐「歷史思考」能力培養的行動，以避免獨斷、灌輸式的教學。我們希望學生是經由思辨的歷程，在自我覺知的過程中理解多元文化的精神與和平的價值，並且深刻地瞭解實踐「多元文化的和平」之際，總得面臨各種歷史記憶的揭露、批判以及再理解、再建構的過程，這個過程沒有終點，也無平坦的捷徑，並且是一代代人永遠得堅強地不斷接受的考驗與承擔。

如果在一時之間，過往關於學校教科書文本的想像依舊無比凝滯而難以轉變，或許應該另外尋求可行途徑，先編纂類似的文本，做為補充教材，以實際的作品來開啟新的想像與討論。目前已經完成的各國教科書共同書寫的成果，許多都是由民間完成，其經驗可供參考。不過，在處理國內和平教育題材時，除了民間機構之外，由政府機構做出引導，

應該也是大有可為的方式，尤其處理的是有關「多元文化」或「和平」議題，在政治正確性上頗為穩固，阻力相對較小。

進一步而言，這種關注臺灣內部議題，以歷史教育做為一種和平教育的努力，可以較為容易地累積處理和平議題的經驗，並且能夠提供未來處理兩岸和平教育議題，或者更多國際和平教育議題的基礎。

歷史教育必須以歷史研究為基礎，但這個基礎不只是在於歷史研究成果的引用而已，更重要的是歷史研究紀律的轉化運用，具體落實之處即是關於歷史思考的訓練，這才是學生學習歷史的最重要目的，而這個目的的實現，我們才可能培養出民主社會的理想公民，具備歷史意識，以及講究證據和設身處地的理解，對於各種論斷始終保持開放與檢視的態度，有意願並且有能力從各個「我族中心」超越，為「多元文化的和平」奉獻心力。這樣的認同與承諾，才是構成臺灣的未來最為堅實之基礎，而其間所累積的信心與經驗正是創造更大區域和平最為珍貴的要素。

## 參考文獻

- Kumu Tapas ( 姑目· 荅芭絲) ( 2004) 。部落記憶——霧社事件的口述歷史 ( I、II) 。臺北市：翰蘆圖書。
- 王明珂 ( 1997) 。華夏邊緣：歷史記憶與族群認同。臺北市：允晨。
- 王凌霄譯 ( 1998) 。Mark C. Carnes著。幻影與真實：史家眼中的好萊塢歷史片 ( 上、下) 。臺北市：麥田。
- 吳佰祿 ( 2011) 。「勇者再現：賽德克·巴萊典藏展」拾遺——由臺灣博物館藏品看霧社地區的近代文化歷史情境變遷。臺灣博物，112，24-29。
- 吳涇溪 ( 2011，8月17日) 。終戰紀念 魏德聖：《賽德克》訴求和平。大紀元時報，2012年4月16日，取自<http://epochtimes.com/b5/11/8/17/n3346254.htm>
- 呂紹理 ( 2005) 。展示臺灣：權力、空間與殖民統治的形象表述。臺北市：麥田。
- 林一宏 ( 2011) 。總督的指尖：從霧社事件看警察官吏駐在所。臺灣博物，112，10-19。
- 林泰璋 ( 2011) 。【賽德克·巴萊】邱若龍：一部電影就只是一部電影、一次啟動。博客來，2012年4月16日，取自OKAPI [http://okapi.books.com.tw/index.php/p3/p3\\_detail/sn/770](http://okapi.books.com.tw/index.php/p3/p3_detail/sn/770)
- 林慈淑 ( 2010) 。歷史，要教什麼？——英、美歷史教育的爭議。臺北市：學生。
- 邱若龍 ( 1990) 。霧社事件：臺灣原住民歷史漫畫。臺北市：時報。
- 教育部 ( 1993) 。國民小學課程標準。臺北市：作者。
- 郭明正 ( 2011) 。真相·巴萊：《賽德克·巴萊》的歷史真相與隨拍札記。臺北市：遠流。
- 陳渠川 ( 1977) 。霧社事件。臺北市：地球。
- 曾榮華、張雯秋 ( 2011) 。臺灣社會教科書中的霧社事件——從多元觀點分析。教科書研究，4 ( 2) ，1-23。
- 黃春木 ( 2010) 。《戰爭、國家、記憶——學校歷史教科書中二次世界大戰的國際觀點》書評。教科書研究，3 ( 1) ，161-165。
- 黃應貴編 ( 1999) 。時間、歷史與記憶。臺北市：中央研究院民族學研究所。
- 萬仁 ( 製作、導演) ，鄧相揚 ( 原著) ，公共電視 ( 製播) ( 2004) 。風中緋櫻——霧社事件【DVD】。臺北市：沙鷗國際。
- 歐用生 ( 2011) 。國小課程標準修訂的課程史分析。載於國家教育研究院編，我國百年教育回顧與展望 ( 頁277-291) 。臺北市：編者。
- 鄧相揚 ( 1998) 。霧社事件。臺北市：玉山社。
- 鄧相揚 ( 2000) 。風中緋櫻——霧社事件真相及花岡初子的故事。臺北市：玉山社。

- 鄧相揚、邱若龍 (2006)。莫那·魯道。臺北市：行政院原住民委員會。
- 戴國輝編著 (2002)。魏廷朝譯。臺灣霧社蜂起事件研究與資料 (上、下)。臺北縣：國史館。
- Anderson, B. (1983). *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism*. London: Verso.
- Crawford, K. A. & Foster, S. J. (2007). *War, nation, memory: International perspectives on world war in school history textbooks*. Charlotte: Information Age Publishing.
- Geller, E. (1983). *Nations and nationalism*. New York: Cornell University Press.
- Hobsbawm E. J. & Ranger, T. (1983). *The invention of tradition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hobsbawm, E. J. (1990). *Nations and nationalism since 1780: Programme, myth, reality*. New York: Cambridge University Press.
- Perkins, D. (2002). Paradoxes of peace and the prospects of peace education. In G. Salomon & B. Nevo (Eds.), *Peace education: The concept, principles, and practices around the world*. (pp. 37-54). London: Psychology Press.



# 化結為解

——跨文化理解的教科書建構

王立心 彭致翎

## 壹、前言

衝突，在看似日益多元化與全球化的現代社會中，並未隨著「世界是平的」此種時空界線的模糊化而消緩，在現代化「時空壓縮」(time-space compression)與「疆域消融」(deterritorialization)的同時，世界不但是平的，而且變得又熱又擠(hot, flat, and crowded)，能源爭奪、糧食危機、貧富對立、恐怖活動、種族歧視等不正義的衝突事件，隨著文化、資本與人口的流動與遷移，如水銀洩地般不受控制地全球蔓延。

衝突，呈現出不同文化、種族或社會間的差異與猜忌。在這種差異與猜忌的氛圍中，相互的溝通是困難的，但，也是必要的。歷史進程中的戰爭與和平，社會文化間的威脅與調適不可避免，但伴隨戰禍與領土紛爭而結下的世仇，似已成為開展和平、互信的死結；不過，若由此處開啟理解與溝通，卻也可能帶來更深入、開放的瞭解。因此，由差異中嘗試化結為解，或許是消弭宗教、族群與文化爭議衝突的一種可能性。

教育，以及在教育制度中扮演重要角色的教科書，作為孕育下一代心靈，以及承載國家歷史記憶與詮釋的重要媒介，或可藉由探討彼此差異所帶來的問題而激發思考，孕育和平希望的種子。

## 貳、教科書——和平教育的雙面刀

人類由於歷史、地域、族群和社會的複雜，文化的差異性無可避免。Giddens (1999)認為文化是一套連貫的概念以決定哪些是重要、有價值、有需要的事物，擷取其中的價值觀，進而成為人們在文化環境中所依循的行為規範，因此社會行為規範和規則均是文化價值展現之表徵。不同文化相互交匯時，不同主體對異質文化常依己之制度傳統與思維模式進行解讀，而引發明顯或淺隱的矛盾與衝突。文化衝突既有歷史遺留不同民族或族群之間的各種矛盾仇恨之積累，也有由於思想、宗教、社會制度，及社會發展落差型態交流與溝通的困難；既有殖民主義、帝國主義時代留下所謂東方主義、後殖民主義的文化錯位影響，也有東西方冷戰時期留下來的階級、種族、政治體制等方面錯綜複雜的意識型態殘餘等。觀諸斑斑歷史，不同文明斷層線上的鄰接國家民族，往往為領土資源及

控制權而鬥爭，為相關軍事與經濟力量競逐，為散播各自的政治、宗教價值大動干戈。人類文明在規避戰爭、謀求和平的時候，總在技術、文化、精神變革的荒野中摸索出路，而經濟聯繫的拓展、人文意識的提升，曾是防止衝突、制衡暴力的重要條件（郭洪紀，2000），尤其在國際資源競爭與資本帝國主義熾烈的當代，為使人類文明永續發展，識者倡議「學習和平共處」（learning to live together），以作為21世紀重要的教育核心。

當多元文化理解與對話、避免衝突解決紛爭、培養永續發展技能、透過教育構築和平成為國際共識及努力的方向，教科書扮演的角色成為關注的焦點。教科書是支援學校課程教學的主要資源，其作為達成教育目標的工具，不僅轉化知識，還包括價值觀與態度，所謂「今日的教科書，孕育下一代的心靈」（Today's textbooks, tomorrow's minds），教科書形塑學童的心靈與國家的未來（Mikk, 2000），其重要性不言而喻。

教科書是學校教育使用最久，也是最主要、最易取得的教學資源與學習媒介，教科書的編輯撰寫影響學生學習（黃顯華、霍秉坤，2005），然各界長期以來對教科書仍有許多迷思，諸如就教科書編寫使用而言，以為教科書文本應該依據編輯作者的想法來使用、讀者能立即瞭解如何使用文本、文本應該適用所有人、大多數使用者均熟稔文本使用的語言、單純閱讀文本（而非透過觀察與討論）是學習最佳的方法，甚或教科書就等於權威的聖經等；就教科書內容而言，則以為視覺效果與象徵元素不會受文化或者是內文脈絡之影響、教學材料光鮮亮麗且銷售暢銷，即代表該教材對於學習有正面幫助等，這些迷思導致錯誤的假定與結果。此外，許多人認為教科書是設計給學生使用的，但實際上是成為教師的指導手冊；教科書選用應該是在獲得充分資訊後所做的決定，但經常只是外在形式上的翻閱擇選；教科書應該能促進學生結合抽象概念，與真實生活互動映證、解決問題及付諸行動，然多數案例顯示，因教師缺乏以不同方式運用教科書的能力，學習者僅會複製教科書的內文與重複練習而已（Georgesu & Bernard, 2007）。事實上，教科書提供各式的視覺刺激（圖、表、符號）、不同的呈現方式（排版、視覺與聽覺連結）與訊息，其內容已超越概念本身的意涵（抽象概念）以及語言的需求（單字、

術語、複合句)，故教科書內容呈現是誰的想法，值得不斷探索檢視。

就教科書中的文化面向言之，Hofstede（2004）有謂文化之「洋蔥」模式，其有許多層面，文化乃以價值觀為核心，而其他層面則為補充或反映價值觀，例如儀式、英雄、象徵等。人們透過遵循文化的行為規範，以簡化判識方便行事，但另一方面，卻反映人類在日常生活中逃避審慎思維的陋習，未依個人意見做出謹慎的抉擇，易流於成見或刻板印象之憾。而和平教育者即鼓勵學習者對抗成見，反對違背人權與尊嚴的規範規則。

進一步而言，教科書與社會文化變遷有密切關係，教科書的內容往往反映當代主流文化和價值觀念（Pingel, 2010），不僅含涉社會、文化、政治、經濟形構的縮影，同時其亦反映了一個國家文化的基本思路，透過其觸角之延展，作為學童理解自我與他者、形塑其如何看待自己與世界的重要媒介。Apple曾指出，國家意識型態透過學校教育的形塑，以凝聚人民的認同及共識；國家課程與教科書並非是個別知識的總合，而是透過某些擁有權力分配和社會控制的人士或團體，將選擇性知識合法化的過程（Apple, 1996; Apple & Christian-Smith, 1991）；而教科書所代表的，意味著「正確」、「標準」、「權威」的知識，即係透過精選知識的傳遞及合法化的過程，成為承載意識型態的工具，尤其諸如歷史、社會教科書更為顯見。許多國家往往透過歷史教科書對戰爭進行支配性的詮釋以傳播民族主義、愛國觀念與國家認同思想（羅志平，2009），Hein和Selden（2000）亦指出，「有關國家過去故事的選擇或撰擬總是具有規範性的，它指導人們如何以國家主體思考和行動，及如何看待與外界的關係」，藉由歷史教科書的敘事，國家選擇性的告訴人民有關於自己及和其他國家的故事，企圖劃定出「我們」和「他們」之間的界限，期能形塑集體記憶，以建立、維繫與發展國家政治和民族意識。然許多研究發現，歷史教科書經過刻意的設計，常為了彰顯自我，對異己選擇以失憶、弱化、乃至創憶、虛構等方式對應。這樣的敘事不但窄化了學童對歷史真相的理解，亦容易導致對「他者」負面的態度，從而產生偏頗的意識型態。

教科書中常見的意識型態包含政治、族群、性別、階級、地區、宗教等面向（藍順德，2010），這些偏頗的意識型態對於建構和平文化有不

利的影響，包括：（一）偏見及刻板印象：教科書對非主流文化進行省略、不實、扭曲、化約的編排；或只呈現某一方的觀點，對個人或群體帶有主觀判斷的態度，導致不同形式的歧視、成見和排斥。（二）誤解：諸如道德或科學上的族群或性別歧視。（三）不當語言與態度：可能冒犯個人或群體，或失衡的教學態度限制個人的發展，如智力、社會、情緒上等學習和平相處所需的技巧。（四）學習者不瞭解教材內容，無法適切回應。（五）過分重視認知學習，忽略理論文本與日常生活之對話，及其連結應用的重要性。（六）過度依賴國家教育系統及學校層級的品質控制機制，以及不合適的評鑑政策與方法等（Georgesu & Bernard, 2007）。由此可見，不當的教科書內容極有可能造成偏見、誤解、對立、分歧和爭議，成為和平的阻力與障礙。

建立對於不同文化之適切認知理解是學習和平互動交流的基礎，即將文化中規範化了的動機、情感與價值作為背景脈絡，認識其思維模式與其規範的可能程度，從他者的脈絡理解他者，有助於彼此的理解與和解。在文化差異與衝突問題上，藉由文化衝突擴大意識型態衝突是一種選擇；透過文化對話化解意識型態衝突又是一種選擇，而後一種選擇對保存各自文化殊異性及推進全人類價值的普遍性均有利，各個不同文化亦能帶領其特色匯入至人類價值得到普遍認同的主流文化中（郭洪紀，2000）。同樣地，教科書可以是衝突的來源，亦可成為和解的工具，可見其具有雙刃性的關鍵特質與深遠的影響。如何透過適切的教科書設計與使用，探索多元文化的兼容並蓄，增進學習理解的成效，以成為構築促進和平的方向與途徑，亦是近年來教科書研究與和平推展實務的新興趨勢。

### 參、和平教育教材設計的內涵

隨著經濟、科技與社會的快速變遷發展，不僅提高全球化連動與依存互賴程度，增加個人、人民與國家之間彼此合作的機會，另一方面也形成新的競爭模式、造成文化價值的崩解新生，引發個人、群體、社會，乃至於國際間更多潛在或外顯的衝突。

20世紀兩次世界大戰殷鑑未遠，讓世人體認和平的可貴，然21世紀的人類仍面臨國際恐怖主義、核武軍備競賽、環境日趨惡化等危機與威脅，此更凸顯和平的重要。2003年聯合國教科文組織（United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO）先後提出終身學習的五大支柱，以為21世紀教育的核心：學習認知（learning to know）、學習做事（learning to do）、學習共處（learning to live together）、學習發展（learning to be），以及學習改變（learning to change）。其中「學習共處」即是基於地球村的形成，人類相互依賴日深，彼此瞭解、交流、互動的需要日益迫切，故需學習尊重多元，以理智、和平的方式避免與解決矛盾衝突，藉由共同合作因應未來各種可能的風險和挑戰。

許多國家政府、國際組織及非政府組織等透過宣導與行動表達對和平的關注與實踐，而和平教育是重要可行的途徑。聯合國（United Nations, UN）自1945年創立後迄今，為解決國際衝突，推動發展與促進和平不遺餘力。1948年聯合國大會在《世界人權宣言》中即倡議「教育應朝全人教育的方向發展，維護人權與自由；教育應促進國家、種族、宗教間彼此瞭解、包容與友誼，更應促進支持聯合國維持和平的行動」。至於如何構建和平的具體作為，1999年《聯合國和平文化行動方案與宣言》（The UN Declaration and Programme of Action on a Culture of Peace）提出重要策略包括：（一）透過教育促進和平文化；（二）促進永續經濟與社會發展；（三）促進對所有人權的尊重；（四）確保兩性平等；（五）促進民主參與；（六）增進理解、寬容與團結；（七）支持參與性的傳播交流與資訊自由流通；（八）促進國際和平與安全（UNESCO, 1999）。另一方面，UNESCO亦致力推動各國教育、科學與文化合作實踐國際和平；希冀透過師資培訓、課程教材等改善，推展以和平與非暴力為核心的計畫。1995年《和平、人權與民主教育之行動宣言及統整架構》（Declaration and Integrated Framework of Action on Education for Peace, Human Rights and Democracy）闡述和平教育的目的如下：

1. 發展個人對普世價值與行為的覺察，以建立和平文化。
2. 發展重視自由和面對挑戰的認知、情意、技能與責任。

3. 發展承認和接受存在於個人、性別、種族和文化之間的差異與價值，以及和他人溝通、分享和合作的能力。
4. 發展非暴力之衝突處理的能力。
5. 培養明智抉擇的能力，兼具務實與前瞻性之判斷和行動。
6. 尊重文化遺產、保護環境、調整生產方法與消費型態，以永續發展。
7. 在國家和國際層級上，培養團結和公正的情感。

接著，為進一步踐履和平與非暴力的文化，UNESCO定2000年為國際和平文化年，2001-2010年為「世界兒童和平暨非暴力文化10年」。2000年所公布之《和平與非暴力文化宣言》(Manifesto 2000 for a Culture of Peace and Nonviolence)，揭示行動目標略以：

1. 尊重生命：沒有歧視、偏見地尊重所有人的生命與尊嚴。
2. 拒絕暴力：拒絕一切形式，包含實質的、性別的、精神的、經濟與社會等之暴力，尤其對於匱乏無助的兒童或青少年所施行的暴力。
3. 與人分享：與他人分享資源，終止排外、政治與經濟壓迫。
4. 傾聽體諒：促進對話與傾聽，捍衛表達自由與多元文化。
5. 保護地球：促進負責任的消費行為，發展尊重生命與保護地球的行動。
6. 團結參與：促進社區發展及女性的參與，提倡民主及創造新型態的團結。

近年來和平教育範疇逐漸擴增，其最根本的關切是避免戰亂、定紛止爭；第2個層次則是與和平教育概念相近的相關領域，例如發展教育、國際教育、人權教育、未來學、環境教育等；第3個層次發展，則在人類互動，包括個人及人際關係，如何認識自我及待人處世等。和平教育常含涉民主、性別，以及多元文化等議題，亦與健康、消費者教育、環保

意識、公民教育等有關，其為兼具理論實踐之全面性的變革，跨國界、跨領域以力求解決國際、人際間的衝突，以創造更為公平及永續的未來 (Hicks, 1988; Page, 2008)。和平教育涵蓋層面多元廣泛，如從認知、情意與技能的學習觀點，或可從概念圖瞭解其梗概：

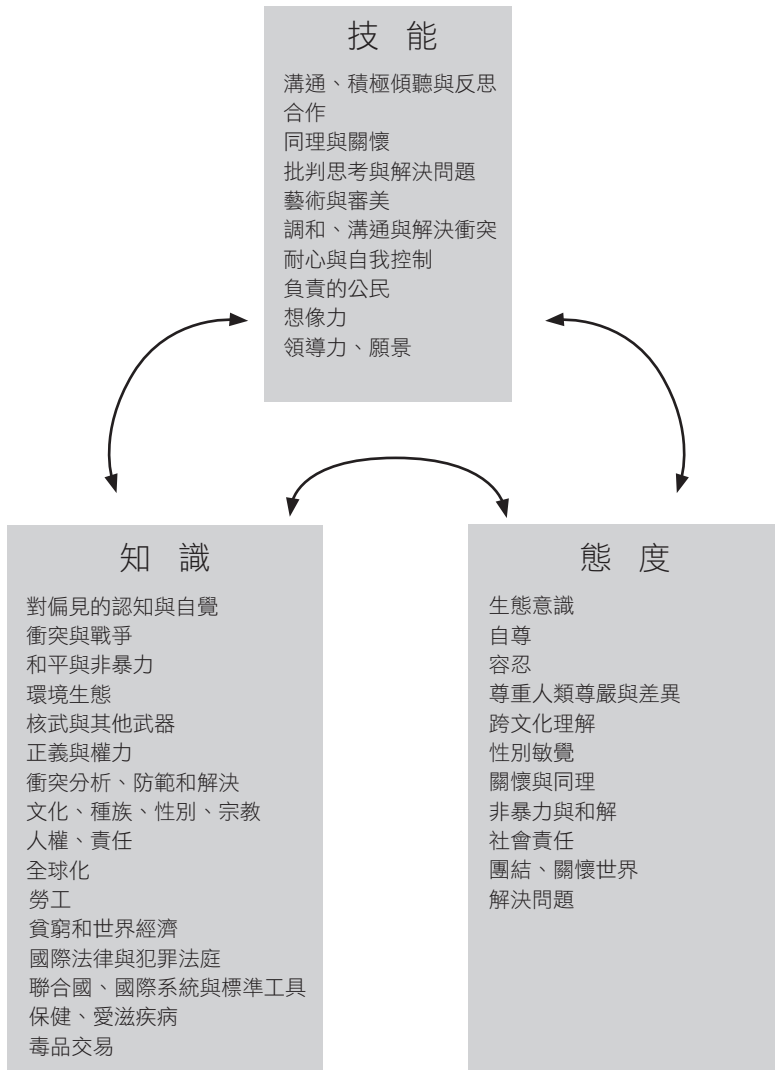


圖1 和平教育核心知識、態度與技能間的關係

資料來源：取自<http://www.un.org/cyberschoolbus/peace/frame.htm>

由圖1可知，和平教育所包含的知識、態度與技能之學習，彼此互動關連。在知識層面上，包括對於和平與非暴力、衝突與戰爭、環境生態、全球化、人權、責任等概念之理解分析，敏覺其間的偏見，並瞭解尊重文化、種族、性別、宗教等之異同，以防範、化解爭議和衝突；在態度層面上，包含自尊與尊重他人、容忍、非暴力與和解、關懷與同理、社會責任、具世界觀與生態意識等，以積極正向態度，將和平的理念融入於生活及付諸行動；在技能層面上，包含透過溝通、傾聽與反思、合作、批判思考與解決問題、耐心與自我控制、學習負責、培養藝術美感、想像力與同理心，及領導統合、調和與解決衝突的能力。整體言之，國際間對和平文化的理解與實踐，不僅強調人與人、人與團體、團體之間、國家之間的和平共處，亦重視人與自然環境的和諧共生，尤以透過教育，包括認知、情意、技能的學習，深化和平理念與實踐和平文化；和平教育的目的多集中在解決衝突、獲致均衡、穩定成長、接受差異、尊重包容、溝通分享、團結參與以及環境保護等方面，期建立民主、平等、正義、無歧視、和諧與永續發展的世界。

不同文化的理解和教育應當如何進行？UNESCO指出跨文化教育應該是「能提供所有人適切與優質的教育，以尊重學習者的文化認同，接受差異和尊重彼此」，而為達成此目標，可以透過改善教科書與教材內容品質，以促進國際間相互瞭解（UNESCO, 1974, 2005），即尊重所有人種及其文化、文明、價值以及生活方式，涵容各自國家的種族文化與其他國家的文化，排除可能造成誤解的因素。至於如何辨識判準多元化教育課程與教科書的品質（quality criteria），UNESCO主張應包括：（一）建立學習者知識與經驗的多元系統；（二）融入自身歷史、知識、科技、價值觀，以及社會、經濟與文化願景；（三）導引學習者理解、欣賞文化傳承；（四）培養學習者尊重文化認同、語言與價值觀；（五）妥善運用在地資源等。鑑於教科書在推廣和平教育、跨文化交流、多元文化中扮演舉足輕重的角色，教科書文本設計原則如下（Georgesu & Bernard 2007; UNESCO, 2006）：

1. 強調人、國家、文化的共通性及人道關懷（humanity）；特別是其概念已具體化為國際文件，如人權宣言（1948）、兒童權利公約

- (1989) 等。教科書應輔助學習者正面積極看待人群關係，而非專注於紛爭與衝突，或狹隘偏頗的個人或群體刻板印象。
2. 將社會正義、合作，與學習和平共處的概念構連，學習者應瞭解長期的和平仰賴公平的解決方案與平等的機會，透過對話協商以達成和解。
  3. 幫助教師與學生從學習與自己切身相關內容出發，進而關心全球議題視角。
  4. 具啟發性、問題導向的內容輔映互動教學，結合認知、情意、技能學習以創意合作解決問題。
  5. 學習內容與方法能反映學習者的生活經驗、文化價值與外在環境，加強學習者的信心與信任度。

當人們展望和平與文明永續發展之際，僅僅單純反映不同文化之差殊適不足以解決紛爭衝突，探索這個由不同的國家、不同的族群所構成的世界如何被各自合理化政治、宗教、道德、價值等深深分裂的困境，需仰仗由人類自身的文明程度，即人類共同特質的要求，包括尋求安全保障、維護環境的共同企盼，及對市場經濟、民主政治的體認，平等權利和法律秩序的認同，社會公平與正義的追求等（郭洪紀，2000），並進而建立共識合作解決問題。教科書是認識自己與他者的重要工具，用來降低對於未知的不安恐懼，並喚起深入瞭解與認識其他文化的動機；教科書不應僅呈現、辨識我者和他者之差異，也應彰顯相同之處——即為人類擁有的共通特質，並藉由合作，提升經濟、科學、科技或文化交流等分享交流，促進世界的和平。

## 肆、跨文化理解的教科書建構

根據前述和平教育教材設計之內涵與原則，藉由教科書建構設計推動和平與跨文化理解以化解衝突，結合理論實務見解分析，包括跨國共構教科書、跨界合作編製教學媒材資源，以及學生為主體之跨學科領域學習等之策略分述如下。

## 一、跨國——共構教科書的嘗試

為促進不同國家文化的相互理解，以教科書作為化解國家民族間衝突和仇恨的媒合，為當前國際推動和平教育的重要議題，亦是國際教科書研究所（The Georg Eckert Institute for International Textbook Research，簡稱GEI）之宗旨。目前GEI關切主要的研究領域，諸如比較分析各國教科書中之異同，及潛在衝突和解決的方法；分析教科書中有關歐洲的政治空間、歷史建構和文化認同；探討教科書中自我和他者形象訊息之傳達，以及集體詮釋和認同的建構形式；探究全球化下學術知識生產、傳遞和運用的社會文化脈絡（周珮儀，2011）。此外，GEI亦持續引導透過國際合作交流，讓各國以創新改進教科書修訂與發展投入建立和平的行列。

跨國共同書寫教科書係近年來國際合作交流推展和平的趨勢。例如德國與法國學者致力於合編高中歷史教科書，於2006年出版第1冊《1945年後的歐洲與世界》，2008年出版第2冊《維也納會議至1945年的歐洲與世界》，2011年出版第3冊《從希臘古典時代到拿破崙》，嘗試以多元的視角認識歷史，以促進兩國相互重新認識與理解；中國、日本、韓國學者亦合力編輯中學歷史教科書，作為三國中學歷史教材之補充，彼此審視爭執的議題，試圖超越民族偏執，建立彼此對東亞歷史的共識，於2005年出版《東亞三國的近現代史》，並接續出版《超越國境的東亞近現代史》，基於東亞的視角進行歷史的觀察、對話與分析，促進和平友好關係之重建，為東亞和解共生開啟新局。

此外，以色列與巴勒斯坦學者教師合作發展「學習雙方的歷史敘事計畫」（Learning Each Other's Historical Narrative）（PRIME, 2003, 2006）。教科書主要規劃設計以高中學生為閱讀對象，選錄以巴歷史上爭議較大的事件為題材，內容呈現為每頁分成三欄，左右兩欄分別列出以色列立場的敘事及巴勒斯坦立場的敘事，中間則為空白筆記欄，由學生與老師閱讀兩種敘事後，寫出自己認為的史實，透過差異併列「平行」或「雙軌」的敘事與對話，學習理解與尊重包容。

## 二、跨界——多樣化的教學媒材資源

教科書是「文本」的一種，是以多元出版形式（紙本、數位、多媒體）支援教學的資源工具，教科書內容相較於一般文本範圍更廣，較具權威性。除了正規教育學校教科書之外，非正規教育提供更寬廣多元的學習資源，豐厚和平教育的內涵，且相較於官方教科書，另類文本或能提供更多的選擇，反映符應在地脈絡、知識經驗，與學生特質的需求，以融入本土教學體系，發展獨具特色的教學策略。從本身關切之議題出發，由地方性組織（如出版社、協會、非政府組織等）編製教科書，或是由學校與校外組織合作發展教材，像是賽普勒斯學校即透過專業組織機構——歷史對話研究協會（Association for Historical Dialogue and Research, AHDR）及社區共同參與設計媒材提供師生教學討論衝突的議題，包括從歐洲與全球化觀點論述身分認同與合作協同關係、敵人、他者、差異、邊界、多重視角論述等（Georgesu & Bernard, 2007），導入教科書創新發展與實施，以深化推展和平文化的效益。

與教科書發展之利害關係人需要密切的協調合作，政府、學校、出版業者、非政府組織、教育機構、企業界等建立開放的夥伴關係，合作編印學習教材，教科書作者、編輯者、審查者、教師、學者專家等參與教科書設計發展，甚可邀請學生投入編寫歷程，並透過專業與社群的力量確保品質，輔以師資培訓有效運用教材，結合正規與非正規教育資源以發揮綜效。

隨著資訊科技演進，電子或數位教科書發展日新月異，教科書的本質與型態也多有轉變，可善用傳播與學習的新途徑，如網路社群、遠距學習、影音媒體等，凝聚教科書發展的集體思維，以教科書產製與實施過程為基礎，協助學習者突破並超越使用教科書傳統文本形式的限制，發展有關和平教育理念實踐互動參與式的教與學，並透過資訊平臺網絡交流共創共享資源，擴展發揮無遠弗屆的影響力。

## 三、跨域——以學生為主體之學習

和平含涉層面多元，不僅只是避免戰爭，反對任何形式的暴力，也積極地處理衝突；其理念與實踐於家庭、社群、國家、區域、世界中培

養學習和平共處，共享地球資源與解決問題、批判思考的能力。和平既是目標也是歷程，教什麼和如何教，應以學生為主體。如同前文敘及，偏頗的意識型態或刻板印常會造成歧視、不公平對待及暴力，而和平教育隱含挑戰權威與結構權力，其需發展學生批判性思考，以抵抗偏見與操弄。教科書應勇於挑戰敏感與爭議話題，鼓勵學生針對爭議事件進行對話，透過多元的角度批判思辯交叉檢視，理解爭議性的深層解讀，揭露教科書與政治、經濟、文化、歷史等之關聯性，省察在特定脈絡下被人們視為理所當然的事物，以及權力關係的運作。

和平教育可融入不同學科領域的學習目標、內容、方法及成果，連結整合不同課程領域的相關知識技能，以增其效益。建構和平可以藉由教科書傳達，然非僅限於文本，教科書作者及教師應意識教科書具有不同功能，教科書可以發展「近端」模式之認知技巧，及發展「遠端」模式之情意及態度面向（Georgesu & Bernard, 2007）。故除文字、圖像、聲音與影像訊息之外，教科書學習活動的設計也應以學生為中心，Chambliss和Calfee（1998）提出CORE模式，主張有效的教學要連結學生的知識（Connect），為學生組織新學習內容（Organize），提供機會讓學生反思（Reflect），及讓學生將所學的知識技能延伸到新的情境中（Extend）。此外，Georgesu和Bernard（2007）提出教學活動應透過6E：（一）Examples（舉例）：提供與學生經驗相關的案例；（二）Explanations（解釋）：提供促進意義建構的詮釋；（三）Exhortation（敦促）：引領學生瞭解、欣賞、實踐正直的行為；（四）Environment（環境）：提供友善學習（student-friendly learning）的環境；（五）Experience（經驗）：以實際生活為導向的活動輔佐認知與態度的發展；（六）Enjoyment（愉悅）：讓學生從快樂正向動機中學習道德與價值觀，滿足多元個別需求與興趣，培養世界公民所需的認知、溝通與社交能力。

## 伍、代結語——走出框架的勇氣與行動

教科書可以是衝突的來源，也可以是和解的催化劑，其重要性與影響力不容忽視。教科書的內容超越概念本身的意涵以及語言的需求，故需不斷探索檢視教科書內容呈現是誰的想法，教科書作者、出版者、教

師與學生應能辨識、避免教科書中，無論是論述文字、或者是圖像、符號等，所呈現或隱含的刻板印象和成見，並消弭教科書中偏頗的意識型態。

再者，教科書的編排設計與一般圖書設計裝幀有所不同，含涉學習心理、認知心理、版面編輯、視覺、美覺、印刷、資訊科技等層面（黃顯華、霍秉坤，2005），教科書設計與發展如何能以和平教育為前提下，兼顧不同文化及民族的整體性，多元殊異兼容並蓄，如何能適切符應使用者需求，激發學習的動機興趣，需要各方投入更多的關注，強化教科書品質、設計相關研究，以促進理論實務相互印證發展。

將和平教育的理念及實際操作轉化為課程與教科書實需教科書編審、選用、使用等利害關係人投入更多的心思與努力協同建構計畫。教科書應以學習者為主體，透過開放多元彈性的教科書建構設計，從單一領域到多元領域及跨領域整合的學習，結合正規與非正規教育學習資源，妥善運用資訊科技媒體，跨界合作編製教學媒材資源、跨學科領域學習理解和平教育的內涵，進而帶動和平文化學習和教科書設計相關領域的研究發展，以提升教科書品質，但高品質的教科書並不能保證良好的教學效果，尚須同時增進教師課程與教科書之專業知能與設計能力。教師應該瞭解和平教育之原則、概念、議題、方法取向，及教學、學習與文本的關係，並依學習者特性、需求以及教學策略適切改變，以創意、彈性的方式運用不同的教材，將和平教育融入於教學，引領學生多元批判思辨、建立跨文化理解性溝通能力。

教科書多元共構，不論是跨國、跨界、跨領域合作等是教科書研究的發展方向，藉由國際對於教科書共構促進和平的經驗為借鏡啟發，殊值為國內發展構建符合國情實務模式的參考。跨國共構教科書開啟彼此的對話與理解，促進認識自己及他者的歷史，明瞭背後不同的深層原因與癥結，包括政治、經濟、社會、文化、教育制度等，或有助於彼此更具寬容度；而跨越國界的歷史，更進一步將本國的歷史置放於世界歷史的脈絡下理解分析，從世界或區域性的視角認識自己及他者的關連，從而體認其發展變化，當有助於彼此視野與格局的拓展。再者，全球化、多元文化認同都是超越國家的認同，必須要以和平的概念為前提，否則也有可能產生反效果。

面臨世局紛擾多變，國際政治、經濟、社會文化等外在結構性因素影響，致使和平教育在實踐上面臨若干挑戰與考驗。透過教科書研究發展，以及跨界深度多重對話，從矛盾辯證中尋求彼此的視野交融，跨越差異的界限，超越衝突與仇恨的記憶，增進彼此的理解與寬容，對構築和平不失為有意義可行之途徑，以逐步落實和平理念與文化。

自20世紀中葉以來，國際上已有許多有識之士開始投入共構歷史教科書的努力，而臺灣似還陷在國家定位與統獨分爭的框架中。我們該如何定義自己？該如何處理與他者間的關係？如何參與表達詮釋的觀點？這個問題的答案，不在於冀望他者能拋開意識型態而體現善意與理解，而在於我們自己該對參與國際和平教育多些勇氣與行動。

## 參考文獻

- 周珮儀 (2011)。促進國際理解和交流的教科書研究之旅——GEI 短期研究心得。《教科書研究》，4 (1)，115-123。
- 郭洪紀 (2000)。文化民族主義。臺北市：揚智。
- 黃顯華、霍秉坤 (2005)。尋找課程論和教科書設計的理論基礎。北京市：人民教育。
- 藍順德 (2010)。教科書意識型態——歷史回顧與實徵分析。臺北市：華騰。
- 羅志平 (2009)。民族主義、歷史教育與國家認同。《朝陽人文社會學刊》，7 (1)，229-254。
- Apple, M. W. (1996). *Cultural politics and education*. New York: Teacher College Press.
- Apple, M. W., & Christian-Smith, L. K. (Eds.). (1991). *The politics of the textbook*. New York: Routledge.
- Chambliss, M. J., & Calfee, R. C. (1998). *Textbooks for learning: Nurturing children's minds*. Malden, MA: Blackwell.
- Georgescu, D., & Bernard, J. (2007). *Thinking and building peace through innovative textbook design*. Report of the inter-regional experts' meeting on developing guidelines for promoting peace and intercultural understanding through curricula, textbooks and learning materials. Paris, France: UNESCO.
- Giddens, A. (1999). *Runaway world: How globalization is reshaping our lives*. London: Profile.
- Hein, L., & Selden, M. (Eds.). (2000). *Censoring history: Citizenship and memory in Japan, Germany, and the United States*. New York: M. E. Sharpe Inc.
- Hicks, D. (Ed.). (1988). *Education for peace*. London: Routledge.
- Hofstede, G. J. (2004). *Cultures and organizations: Software of the mind*. New York: McGraw-Hill.
- Mikk, J. (2000). *Textbook: Research and writing*. New York: P. Lang.
- Page, J. (2008). *Peace education: Exploring ethical and philosophical foundations*. Charlotte, NC: Information Age Publishing Inc.
- Peace Research Institute in the Middle East. (2003). *Learning each other's historical narrative: Palestinians and Israelis* (Volume I). Beit Jallah, PNA: Author.
- Peace Research Institute in the Middle East. (2006). *Learning each other's historical narrative: Palestinians and Israelis* (Volume II). Beit Jallah, PNA: Author.
- Pingel, F. (2010). *UNESCO guidebook on textbook research and textbook revision* (2nd revised and updated edition). Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

- United Nations. (2012). *Peace education: Teacher as learner*. Retrieved from <http://www.un.org/cyberschoolbus/peace/frame.htm>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (1974). *Recommendation concerning education for international understanding, co-operation and peace and education relating to human rights and fundamental freedoms*. UNESCO General Conference Recommendation (18C/24, 1974).
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (1994). *Guidelines for curriculum and textbook development in international education*. Paris: UNESCO Section of humanistic, cultural and international education.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (1995). *Declaration and integrated framework of action on education for peace, human rights and democracy*. Paris: Author.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (1999). *The UN declaration and programme of action on a culture for peace*. Retrieved from <http://www.unesco.org/cpp/uk/declarations/20000.htm>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2005). *A comprehensive strategy for textbooks and other learning materials*. Paris: Author.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2006). *Guidelines on intercultural education*. Paris: Author.





# 從世仇到和解

——德法共構教科書的和平歷程

陳珮琄

德法共構歷史教科書經歷了兩國近六十年的籌畫，在2011年出版完整的三冊高中歷史教科書，並受到兩國高中的採用，其過程和成果是跨國共構教科書的典範。德法兩國能成功出版共構歷史教科書，是仰賴二次大戰以後兩國針對教科書議題長期的交流，兩國社會有邁向和解的共識，加上雙方有意從教科書達成兩國的和解才促成了德法共構教科書。

本文將分三個部分介紹，一是從德法共構歷史教科書的歷史背景、合作過程、和共構教科書的出版，二是從兩國使用情形、對教學的影響、師生的評價，三是討論德法共構教科書對其他跨國共構教科書的影響。期能較完整地介紹德法共構高中歷史教科書。

## 壹、德法兩國長期的教科書交流

促成德法共構歷史教科書的契機，仰賴2003年於法國史特拉斯堡舉行的德法青少年議會。兩國青少年議員在議會中表決十五個提案，最後通過十二個提案。其中一個是希望透過「消除偏見所產生的相互理解障礙，讓兩國採用同內容的歷史教科書」。2003年青少年議會的決議獲得法國總統席哈克跟德國總理施若德的贊成，隔年成立德法教科書共同委員會。共構教科書成為十二項青年議會決議中唯一實現的部份，於2006年出版共構教科書第一冊，成為全世界第一本正式的跨國共構歷史教科書，並在德法兩國高中實際使用。（劍持久木，2007）

在2003年德法青少年議會之前，德法兩國對於共同合作教科書已有長遠的努力，特別以德國Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung（GEI國際教科書研究所）與Franco-German Textbook Commission（德法教科書委員會）影響最大。

其實，跨國共同教科書的概念在一次世界大戰後就陸續提出：1920年，國聯的集會中就有日本的教師提出對歷史地理教科書審查的修正，希望消除教科書刻板印象民族主義式描述的傷害（Lässig, 2008）。1928年，法國年鑑學派史家Marc Bloch於Oslo舉辦的國際歷史學會，也提出「為了歐洲各社會的比較史」的想法，希望能從理解他國歷史達到相互理解的可能（Beauviois, 2007）。1931年，德國波昂大學的史家提案建立「德法關係

共通教科書」，試圖打破長年宿敵的印象，從雙方互相影響著手，但1935年，因接近二戰而中斷（Defrance, 2007）。

二戰之後，德法兩國史家認真檢討教科書中將他國塑造成世仇所帶來的傷害。1951年，德法教科書委員會成立，並訂出《法德歐洲史爭議議題協議》（Franco-German Agreement on Controversial Issues in European History），同年GEI前身International Institute for Textbook Improvement也成立，德法雙方的對話再開，希望針對雙方教科書中的爭議議題加以討論，改進彼此的教科書，並超越兩國宿敵的印象，達成精神的和解。1967年以前法德歐洲史爭議議題協議每年集會討論議題。到1970年代，因德法兩國都面臨課程的改革的需求，法德歐洲史爭議議題協議認為有必要促進兩國課程的轉化，因此把討論的主題從德法關係轉向兩國在共通議題上的見解交換，對爭議性議題進行更多角性的詮釋，此後轉向非定期集會（Defrance, 2007）。

法德歐洲史爭議議題協議也對GEI的研究產生影響。1975年，International Institute for Textbook Improvement改名為Georg Eckert Institute for International Textbook Research（Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung, GEI），希望透過教科書來達成相互的和平與理解。GEI的重要項目之一德法教科書委員會（German-French Textbook Commission），該研究持續三十餘年，以德法兩國教材的比較研究為中心，並在更廣泛的歐洲範圍內討論德法關係。GEI德法教科書委員會選定的比較主題有：「歐洲地區」、「第一次世界大戰」、「從死敵的合作夥伴」、「阿爾薩斯和洛林」、「現代化的途徑」等五個主要項目（Georg-Eckert-Institut, 2008）。

GEI德法教科書委員會的研究成果多發表於1999年的漢諾威會議。1999年的漢諾威會議以德法兩國的歷史和地理教科書為核心，計畫中很多針對舒曼宣言（1950）的研究。舒曼宣言是將法德的煤鋼共同生產，1951年法國外交部長舒曼草擬了歐洲煤鋼共同體的成立宣言，成為歐洲重要的跨國合作組織。1965年歐洲煤鋼共同體、歐洲經濟共同體、歐洲原子能共同體合併成歐洲共同體。漢諾威會議的成果集結成書：《工業化

和工業地區：德國和法國在歷史和地理教科書會議》。相關的專書以及論文總共有八篇（Georg-Eckert Institut, 2000）。茲整理德法共構教科書對話年表如下：

表1 德法歷史教科書對話大事年表

時間	事件
1951	GEI前身International Institute for Textbook Improvement成立
1951	德法教科書委員會成立，同年提出「Franco-German Agreement on Controversial Issues in European History」
1975	GEI成立（Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung），希望透過教科書達到和平對話和理解
1975	德國波蘭教科書委員會 Recommendations for History and Geography Textbooks in the Federal Republic of Germany and the People's Republic of Poland.（German-Polish Textbook Commission）德國波蘭教科書共同委員會

資料來源：整理自GEI網站

在2006年德法共構教科書出版後，GEI的德法教科書共同委員會計畫完成階段性任務。GEI德法教科書共同委員會的研究方向也做了一些調整，研究重點做了一些轉變，包括：歐洲的定義、德國和法國在歐洲、經濟轉型、遷移過程、跨界合作、地區差距、區域和區域主義。在GEI後續的研究中，《競爭與融合：1900年到今天德法教科書中的歐洲圖像》（Competition and Convergence: Images of Europe in German and French Textbooks from 1900 to the Present Day）成為重要的接續研究，重點放在二十世紀以來德法兩國教科書中的歐洲圖像，探討兩國教科書中關係的轉變。從GEI長期的持續研究，也可以看出德法雙方在化解衝突上的努力。

綜合以上的資料，可以發現德法兩國在2003年決定編寫雙邊共同教科書之前，已經有長達五十幾年的對話和意見交換，在雙方正式開始合作教科書之前已對爭議的議題有長年的對話，才有可能在兩國政府的同意下，以相當快的速度編完雙編共通教科書，並取得大眾的迴響。

## 貳、德法共構歷史教科書的出版經過與內容

### 一、出版經過

德法共構歷史教科書得以出版，與2003年1月23日兩國於法國史特拉斯堡舉行德法青少年議會（Franco-German Youth Parliament）有密切關係。2003年的德法青少年議會不僅是兩國青年合作的象徵，同時也紀念1963年簽署的德法友好條約滿四十週年。青少年會議中通過十二項決議，其一是希望能出版兩國共通的教科書，「希望在歐洲整合過程中，德法年輕人具有共通的歷史涵養。」（劍持久木，2007）。在德國總理施若德、法國總統席哈克的支持下，兩國政府成立共同教科書指導委員會來推動教科書的編寫。

德法共同教科書委員會於2004年1月首次召開集會，兩國委員的想法有很大歧見，德國希望這是教室中唯一使用的教科書，法國則希望是補充教材、且法德使用同一讀本譯成兩種語言。於2004年5月13日召開的德法閣僚會議，決定德法共構歷史教科書的大概念：

- 成為教室中唯一使用的歷史教科書，同一版本出雙語
- 歷史分野上是德法教科書，而非德法史教科書（不限於兩國歷史，是歐洲史教科書）
- 教科書共三冊，供兩國中學教育最後三年使用
- 尋求對法國教育課程與德國16邦教育課程最大的適合性
- 教科書以歐洲歷史為中心，但排除歐洲中心主義以及歐洲建設的目的論
- 教科書中執筆者寫的文本佔1/5-1/4
- 結果，教科書大部分引用原典和史料
- 德法共構教科書的附加價值：比較歷史、同一名詞不同使用及解釋的並陳、章節的例證（Beauviois, 2007）

從閣僚會議決定的大概念來看，德法的編輯委員在書的形式上採取雙邊折衷的立場，並尋求對兩國現行教育制度最大的適應性，成果也如閣僚會議的決議，結合德法兩國歷史教科書的寫法。最後的成書按照德國的期望，成為課堂中唯一的教科書，但形式的編排卻很接近法國的教科書，異於德國以原典和史料為優先的寫法。

共構的過程中，德法兩國在歷史敘述上有其困難，如何消除敘述上的對立成為重要的課題。比如對二戰後美國在歐洲的角色，法國以往的敘述會強調美國帝國主義式對歐洲的援助，德國則會強調美國的寬容及對歐洲自由化的貢獻。在處理社會主義的議題上，德國因東德的經驗更迫切地強調社會主義專制壓迫的性格，法國則因曾經對莫斯科中心有信賴感，連帶對社會主義社會有信賴感。德法共同教科書在處理雙方不同意見時的方法，採用「德法交叉視點」的方式，是取得最小的共通點，然後條列正反的資料，讓學生進行模擬歷史體驗實習（*pistes de travail*）。這樣的作法在方法論上也有附加價值。（Beuvoiris, 2007）

共通教科書中也面臨許多概念翻譯的困難。比如1945年後歐洲的發展，法國通常用中立的「歐洲建設」形容，德國則多使用「統一」或「統合」的字眼。又如*laïcité*一字，法文是有「非宗教性」的意思，德文則有「教會財產國家化、共有化」的意思。*mémoire*一字，法文有「想出」、「記憶」、「從祖先繼承的歷史」等含意，德文的使用上就沒有這麼廣泛的意涵。語言隱含的意思不同，背後想像的世界也不同（Beuvoiris, 2007）。

對兩國學生來說，共通教科書都提供新鮮的教育方法。法國學生對於「模擬歷史體驗實習」（*pistes de travail*）感到驚奇，這樣的學習法在德國卻很常用。此外，共同教科書在教到「鐵幕」時引用美國與蘇聯兩國外交官的文章，還有關於紐倫堡大審的文章，都異於以往兩國的教科書。共通教科書也提供大量圖片，透過一手檔案跟圖片資料提供異於傳統教科書的使用經驗。（Beuvoiris, 2007）

德法兩國的歷史教科書與自身的歷史學傳統有關。德國的歷史有科學性的定義，以文字史料分析為優先，認為歷史有倫理、政治的目標，最終批判納粹與集體主義。在德國的脈絡，歷史也是自由民主主義與議

會制民主主義教育的一環。法國的歷史則有文學和故事的特徵，歷史是表象與圖像，還有從祖先那裡繼承的現實，與德國相比法國的歷史更有文脈的野心。表現在教科書的寫作上，德國的教科書會有較抽象思考的特徵，法國則會喚起整體的體系。(Beauviois, 2007)

## 二、出版內容

德法共構教科書出版不是最早出版的跨國歷史教材，以色列巴勒斯坦雙邊教材在2000年左右就開始發行，中日韓三國歷史補充教材也於2005年出版，時間上都早於德法共構歷史教科書。但以巴版本並未採取同一種版本雙語的方式，而是並列兩國的歷史敘述；中日韓歷史補充教材是同一讀本翻成三種語言，但礙於三國的學制與教科書審查制度，沒有成為正式的教科書，德法共構歷史教科書因此成為世界第一本雙方政府承認的共構教科書，並實際在課堂中使用。

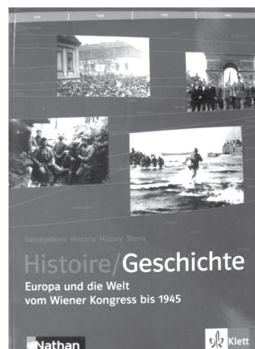
表2 德法共構歷史教科書《Histoire/Geschichte》的內容與出版時間

出版時間	出版順序	年代
2006	第一本共構歷史教科書	1945-當代
2008	第二本共構歷史教科書	1815-1945
2011	第三本共構歷史教科書	古代-1815

資料來源：整理自Klett出版社網站



1945-當代



1815-1945



古代-1815

圖1 德法共構教科書封面德文版

資料來源：圖片取自德國Klett出版社網站



1945-當代

1815-1945

古代-1815

圖2 德法共構教科書封面法文版

資料來源：圖片取自法國Nathan出版社網站

德法共構教科書是提供給兩國中學生最後三年的歷史課所使用。第一冊是1945年後的當代史，從第二次世界大戰之後講到當代的發展；第二冊由1815年開始，從拿破崙戰敗後決定歐洲大勢的維也納會議講到二次世界大戰；第三冊則由古代歐洲講到維也納會議。三冊中關鍵的斷代事件是維也納會議跟二次世界大戰終戰；維也納會議是許多討論近代史著作採用的分段點，Peter Gay《史尼茲勒的世紀》一書就是將維也納會議當成近代的起點，討論十九世紀的特色。

這樣的年代規劃其實是減少近代史的部份。以法國為例，共構版1814以後到近代會花大約高中生的一年半來上，但通常德法兩國的高中生會花兩年上1850後的歷史（以1848年為起點），所以共構版在近代史的授課時數相對減少（劍持久木，2007）。傳統以1848年當成分段點，關鍵在於1848是法國二月革命，並建立法蘭西第二共和，挑戰維也納會議後歐洲均勢的局面。在三冊均出完的今日，這樣的斷代特色也提供一套新的理解歷史的可能。

以最先出版的《1945年後現代史》為例，該書以二戰結束為開端，以教育文化的青年工作作為發展的核心，強調兩國青年的互相認識和合作。全書目錄如下，共分為五大部分：

第一部：二戰終戰直後（1945-1949）與戰爭的記憶：二戰結果與影響、二戰記憶、冷戰開始與歐洲的分裂 / 審判、猶太人、世界秩序

第二部：兩極世界中的歐洲（1945-1989）：東西對立、殖民帝國的終結、歐洲的分斷、歐洲的建設

第三部：全球化世界中的歐洲（1989-現在）：歐洲與冷戰的終結（1989-2005）、1989以降歐洲的統合、現代世界的紛爭和威脅

第四部：1945以降技術、經濟、社會、文化的變化：1945以降經濟的變化、世界人口——生活條件與生活方式急遽的變化、1945以降世界文化的變容

第五部：1945以降的德國人和法國人：法國政治的進展（1945-現在）、德國的政治進（1945-現代）、1945以降德國與法國一致的經濟社會動向、德國法國協力關係是成功的模範嗎？<sup>1</sup>

「兩極世界中的歐洲」提到二戰後去殖民地化的過程，與歐洲的建設。歐洲的建設提到了歐洲統合過程中幾個重要的大型國際組織，如 ECSC（The European Coal and Steel Community，歐洲煤鋼共同體）、NATO（The North Atlantic Treaty Organization，北大西洋公約組織）、EEC（The European Economic Community，歐洲經濟共同體），也提到冷戰時期西歐在軍事方面整合失敗、但在經濟上整合成功。唯獨對歐盟成立的過程介紹甚少，這可能與德法共構委員會一開始的定調，排除歐洲中心論與歐洲建設的目的論有關。

「全球化世界中的歐洲」提到冷戰結束後歐洲整合的過程，不只描寫成功的故事，也將南斯拉夫的內戰與土耳其加入歐盟的問題寫入。在土耳其與歐盟的議題中，將爭議雙方的說法並列，讓教師可以在課堂上引導學生討論土耳其是否因回教與亞洲的立場被排除在基督教為主的歐盟外。

「1945以降技術、經濟、社會、文化的變化」是將經濟史與社會文化史的部分獨立出來成為一個單元，這樣的分類異於傳統的教科書，並透過社會文化史的觀點將歐洲整體敘述出來，課文中也提到世界局勢的變化。

1 中文篇章譯名譯自《Histoire/Geschichte》第一冊日文版《ドイツフランス共通歴史教科書【現代史】》（福井憲彦 / 近藤孝弘監譯，日本：明石書局，2008）。日本版採用法文版翻譯，並參考德文版。

「1945以降的德國人和法國人」以德法兩國的政治史和社會經濟史作為描寫的主軸，從德法兩國政治上的和解討論佔領者與被佔領者的和解關係。

與法國2004年版的現代史教科書相比，共構版教科書在「二戰終戰直後」提到法國維琪症候群，甚至將「戰爭記憶」直接列入教科書中的標題，這與1990年以後直視過去、克服過去的浪潮有關；書中也提到1995-2005年德國內部產生自己是二戰犧牲者的論述，這也涉及到對第三帝國（納粹德國）的歷史解釋。

德法共構教科書在方法論也有相當的創新。教科書中關於問題意識的解說、並陳雙方的意見、第一手史料的文本分析（如德國詩人海涅對拿破崙的批判）、圖像分析等，都屬於大學史學訓練中「史料批判」的範圍，讓高中生學習史料分析的方法。（劍持久木，2007）

## 參、德法教科書使用的現況

德法共構教科書在規劃之初，就是要做出配合兩國教育體制的教科書，法國的高中學制是**baccalauréat**，德國則是**Abitur**，德法兩國還有一種通用學級，學生修完課後同時取得法國和德國的學位，不同於歐洲學級。法德通用學級跟歐洲學級本來沒有指定的專用教科書，德法共構歷史教科書在2006年出版後，採用的學校大多是提供德法共通學級或歐洲學級，第一冊在兩國共賣出七萬冊，銷售量超乎預期。

日本靜岡縣立大學劍持久木教授於法國和德國德法考察共構教科書使用的現場的情形，他的問卷提供了對共構教科書新的認識。他於法德二國各考察三個城市的中學，每間學校依各自的歷史背景和學級而有不同的差異，透過他設計的問卷，可以讓我們瞭解德法共構教科書使用的現況（劍持久木，2007）。

劍持久木於法國考察三個城市：巴黎（Paris）、漢斯（Reims）及史特拉斯堡（Strasbourg）。於德國則考察柏林（Berlin）、波昂（Bonn）跟薩爾（Saarland）。巴黎跟柏林同是該國的首都，漢斯跟波昂則都是首都附近的大城，史特拉斯堡與薩爾則是位於兩國交界處，從1870年到二次

世界大戰後都經過好幾次的國籍轉移。考察兩國共六個城市的使用現場可以發現區域的差別和國家的差別。以下用表格的方式表現統計的數據：

表3 使用德法共構教科書的國家、城市與學級

國家 / 城市	學級 / 使用版本
法國：史特拉斯堡 Strasbourg	同時取得法國baccalauréat（類似英國A-Level）與德國Abitur。因採德法共通學級，使用德文版。（一週共有十小時是德文授課）
法國：漢斯 Reims	採歐洲學級，以取得法國學位baccalauréat為主
法國：巴黎 Paris	19區的法語高校，以法文版授課，取得法國學位baccalauréat
德國：柏林 Brelin	德法共通學級，使用法文版（柏林訪查的學校前身是西柏林法國學校，該校兩國的學生都有收）
德國：波昂 Bonn	德法共通學級，使用法文版
德國：薩爾 Saarland	德法共通學級。在薩爾德法共通學級採用的語言與德國其他地方相反，歷史用德文授課、地理用法文授課。

資料來源：整理自劍持久木（2007）。**独仏共通歴史教科書の射程——使用現場調査と東アジアへの展望。**

德法共通學級的修習學生高中畢業後會同時取得法國baccalauréat與德國Abitur學歷。通常使用德法共通學級的學校，在歷史科會用外語授課，地理科會用本國語言授課。

## 一、法國的問卷與反應

關於德法共構教書現場的使用調查，法國版問卷挑選巴黎（Paris）、漢斯（Reims）及史特拉斯堡（Strasbourg）三個城市。巴黎為法國首都；漢斯是歷任法國國王加冕之地，也是二次世界大戰駐法德軍投降之地；史特拉斯堡隔著萊茵河與德國相望，歷史上曾多次易主。問卷的內容分成三大類，一是使用前知不知道共構教科書與德法青少年議會，二是詢問學生對哪裡最有歸屬感，三是對跨國共構教科書在全歐洲擴大使用的看法。法國版問卷結果如下：

表4 法國提問問卷

提問問題	史特拉斯堡Strasbourg	漢斯Reims	巴黎Paris
1. 使用前知不知道共構教科書與青少年議會	19人中12人使用前就知道教科書與議會	全部不知道	全部不知道
2. 歸屬感的優先順序	地區5人、法國9人、歐洲3人	地區2人、法國8人、歐洲3人	地區2人、法國3人、歐洲4人
3. 對共通教科書在全歐洲擴大使用的看法	肯定13人，否定5人	肯定10人、否定4人	肯定6人、否定3人

資料來源：整理自劍持久木（2007）。《共通歷史教科書の射程——使用現場調査と東アジアへの展望》。

從法國的問卷中，可以看出史特拉斯堡與其他地區在共構教科書相關的知識上有明顯的差距，史特拉斯堡除了自身特殊的歷史背景外（史特拉斯堡是亞爾薩斯的首府，亞爾薩斯於1870年普法戰爭後割給德國，一次世界大戰德國戰敗後歸還法國，二戰初期重歸納粹德國，二戰後歸還法國）。歐盟許多重要設施也設在史特拉斯堡，包括歐洲理事會、歐洲人權法院、歐盟反貪局、歐洲軍團（Eurocorps）、歐洲視聽觀察，同時也是歐洲議會的所在地，多少會影響學生的世界觀。

在歸屬意識的順序中，對法國認同的人數是大於對區域的認同。學生對共構教科書擴大到全歐洲使用大多持正面的意見，但也有反對的，理由是歐洲各國固有的歷史不可能放棄，必須維持語言的多樣性等，擔心共通教科書可能會消滅各國固有歷史。

現場使用的意見中，法國的教師有提出希望能增加教師手冊以助於教學的意見，因為共構教科書在爭議議題是採取雙方說法併陳的方式，如果能夠提供更多兩國歷史脈絡的資料，對教學的品質會有實際的幫助。較有爭議的部分是民族主義與歐洲認同衝突的部分，共同教科書中對歐洲認同的型塑，強調歐洲會不會造成對法國認同的弱化，連贊同共構教科書的法國學生都有這樣的疑慮。亞馬遜網站法文版的評價也有認為這是對單一文化的否定，甚至以歐洲的新危機來形容。

## 二、德國的問卷與反應

德國版問卷挑選柏林（Berlin）、波昂（Bonn）以及薩爾（Saarland）三座城市。柏林是現今德國首都，波昂是1949年到1990年西德的首都，薩爾則地處德法交界，與法國洛林（Lorraine）接壤，不少學生家族經歷了1870普法戰爭後亞爾薩斯（Alsace）、洛林由法國變為德國領土，因而改變國籍的經驗。薩爾於一戰後交由國聯管理，1935年公投回歸納粹德國，二戰後法國佔領，1957年公投再度成為德國領土。薩爾的歷史背景跟法國史特拉斯堡所在的亞爾薩斯很類似。問卷的設計與法國版相同，但因問卷回收的資料較詳細，和法國版相比更可以看出一些細節。德國版問卷結果如下：

表5 德國提問問卷

提問問題	柏林（兩校）	波昂	薩爾（兩校）
1. 上課前知不知道德法共構教科書	1/21人知道；1/21人知道	5/21人知道，因為授課老師是作者之一，在教科書出版前就看過部分內容	8/20人知道，因2006年7月在薩爾召開德法共構教科書發表會
2. 知不知道德法青少年議會	過半不知道；3/17人知道	5人不知道	近半不知道；近半不知道
3. 對共構教科書的印象	壓倒性肯定。但對構成的部分內容和書中的資料感到不充份，可能與某些主題授課教師使用補充教材有關。	壓倒性肯定。認為有較多的圖像資料，將兩國的資訊都列出來，有消除偏見的努力。但編者的教師也指出授課中容易出現簡化理解的情形，比如說把維琪法國單純理解成跟納粹合作，教師就必須回到脈絡講法國反猶的背景。教學上遇到事件時可能還是要回到各國自身的脈絡才能講清楚。	圖像豐富，呈現德法雙方觀點。但也有人認為原來的教科書比較好，法國學生則認為難得有德法共構為何不上法文版就好。
4. 感到親近的國家（這題因問卷翻譯失誤，學生變成回答自己的出生國家）	德國（壓倒性多數）；瑞士3人、奧地利3人、土耳其2人、義大利2人、波蘭1人、法國1人	法國14人，德國4人，瑞士1人、義大利1人、荷蘭1人、波蘭1人、比利時1人	德國10人，法國8人，義大利1人、西班牙1人；法國7人，德國3人，西班牙2人，瑞典1人，4人不知

表5 德國提問問卷（續）

5. 歸屬感的優先順序： 地域、國家或歐洲	地域（柏林）9人、 德國2人、歐洲2人； 地域（柏林）9人、 德國4人、歐洲3人	地域（波昂）6人，德 國6人、歐洲3人，法 國1人、非歐洲人類1 人	地域（薩爾）8人，德國 8人，歐洲1人；地域3人， 法國鄰鎮各1人
6. 歐洲共通教科書的 可能性	肯定12人、否定6人、 沒意見2人、其他兩 國可能性1人；肯定 10人、否定4人、不 強制2人、沒差1人	肯定12人、否定12人	肯定17人、否定5人； 肯定6人、否定4人

資料來源：整理自劍持久木（2007）。《共通歷史教科書の射程——使用現場調査と東アジアへの展望》。

德國版問卷的主題與法國版相同。在使用前知不知道德法共構教科書的問題上，波昂受訪學校剛好是編輯老師執教的班級，在共構教科書出版前就看過部分的內容，薩爾則是因為舉行過教科書的發表會，讓較多學生提前認識到共構教科書的存在。在德法青少年議會的問題上，德國三地的學生都不甚瞭解，也許是沒有地緣關係的緣故。

德國個別城市對共構教科書的評價也不同。前西柏林的法國學校的教師提到，教到第二冊普法戰爭時，因教科書的脈絡是從德法雙方不同的歷史敘述來談，教室中德國籍和法國籍的學生反應都很熱烈。但也有批判意見，認為共構教科書中對俄國介紹太少，俄國跟法國將來也有變成敵人的可能，另外書中指責德國的史料太多，可能會造成感情上無法接受。

波昂是考察共構教科書編寫者的教室，因採學校採德法通用學級，在歷史教科書上使用法文版。編者特別提到第二卷的編輯特徵：德國方面的主張希望加入歷史家的視點，這也實現在編輯上。原本法國教科書是以史料（一手資料）為原則，德國教科書則有加入歷史家見解（二手資料）的傳統。第二冊的書寫融合了德法兩國的特色。

在法國地域優先與歐洲優先的人數差不多，有國民國家相對化的傾向，德國則相反，地域的認同大於對國家的認同，這可能與德國的邦相對法國的省來得更有獨立性有關。（劍持久木，2007）

劍持久木的問卷應該是兩國設計一樣的問題，但法國少了問對教科書的評價、感覺親近感的國家（或者是作者整理的時候沒有提到）。造成德國部分得到的資訊較多，法國相對較少，學生的思考方式較不能呈現出來。

從教科書的現場反應看來，學生對於德法共構教科書大多是正面評價，但是在特定議題的理解上會有看法分歧的狀況。這樣的分歧從共構教科書一開始就存在，在使用現場上的討論又是另外一個問題。最大的問題，恐怕還是民族主義的衝突，以及擔心在統一的教科書下，即使內容是各國共構，單一文化也有被削弱或破壞的可能。另外兩國也都有今天合作，未來會不會成為敵國的疑慮。

## 肆、國際迴響與其他嘗試

德法共構教科書在兩國共賣出七萬冊，這樣的成功對其他跨國教科書有正面激勵的作用，不論是東亞三國歷史補充教材（中日韓）、以色列巴勒斯坦共構教科書、以及預計2015年出版的德國波蘭教科書。除了德國波蘭共構教科書發展歷程跟德法較相似外，其他跨國教科書都有各自的脈絡，東亞三國相當借重德國的經驗，在日本前後舉辦好幾次研討會，邀請德法參與共構的學者與中日韓共通歷史教材的編輯者一起討論彼此的經驗。

透過教科書達到跨國、跨區域的相互理解一直是GEI的目標。按照GEI網站的介紹，以往進行過的計畫有：以色列巴勒斯坦教科書計畫、中亞教科書的議題合作、德法教科書中的歐洲圖像。目前進行中的跨國教科書計畫包括：德國波蘭共構教科書（雙方預計於2015年出版）、德國捷克教科書委員會、德國以色列教科書委員會、Euroview: Europe in Textbooks、德俄教科書諮詢會等計畫（Georg-Eckert-Institut, 2012）。

除了GEI主導的相關研究外，東亞三國共通歷史教材也受到德法共構教科書很大的激勵，在日本舉行過好幾次的論壇，共同討論德法共構歷史教科書和東亞三國共通歷史教材的未來的發展。德法共構歷史教科書的成功相當程度激勵了其他的共構教科書。

日本於2007/10於東京舉辦「德法共通計畫：共通的歷史、公的歷史：關於歐洲與東亞現在的課題」論壇（仏徳共同プロジェクト：共通の歴史、公の歴史：ヨーロッパと東アジアにおける現在の課題），邀請法國德國跟日本學者一起討論德法共構教科書與東亞三國共構教科書的前景。該論壇的成果集結成《歷史認識共有的地平：德法共通教科書與日中韓的嘗試》（歴史認識共有の地平：独仏共通教科書と日中韓の試み）（劍持久木、小菅信子、Lionel Babicz，2008）。

2008年4月19日，朝日新聞社舉辦「歷史和解論壇」（シンポジウム歴史和解のために），主要以中日韓三國參與共構的學者為主，另外邀請德國Simone Lässig教授分享德法共構的經驗。Lässig提到雖然德法共構教科書是由兩國政治高層所主導，但沒有兩國的公民社會對於和解議題的認同，是不可能這麼大的影響力（Lässig, 2008）。

曾任德國GEI研究所所長的Wolfgang Höpken教授也對德法的模式發表意見。他認為1967年後德法雙方教科書改進計畫，是有共識地希望消滅教科書中原先德法死敵的刻板印象，把雙方歷史從「一千年以來萊茵河流域的衝突」中解放出來。德國跨國合作教科書的意圖，是要導正扭曲的歷史詮釋。最初德法跨國教科書計畫是嘗試在爭議歷史問題上尋求共識，這可以從兩國教科書對談一開始的名稱看出。在他看來，跨國共構要成功必須有三個要素：一是和解的政治氣氛，二是社會要有和解的需求跟共識，三是要得到政治菁英的支持跟接受，德法因為這三個因素都具備，才有可能達到如此的效果（Höpken, 2006）。

德國波蘭的例子是希望透過教科書成為和解的工具，在籌備期也面臨比德法共構更大的問題。教科書仍需要政治和解的大架構才能成功，教科書並不能直接取代政治對話的過程。跨國的和解不能只靠教科書，如果雙方沒有和解的共識，即使做出共構教科書，也很難有正面的成效。東亞缺乏這樣的條件，因此德國與法國、波蘭的成功經驗能否複製是一個大問題，關鍵恐怕還是民族主義（Höpken, 2006）。

2012年11月，由國家教育研究院與臺灣師範大學教育學系合辦的「跨國教科書共構經驗——和平教育之實踐」國際研討會中，德國GEI研究

所現任副所長Eckhardt Fuchs也指出，德法共構教科書面臨到最主要的問題是兩國課程的差異、實際課程中的使用與兩國課程改革的問題。共構教科書並不是為了兩國和解而寫，而是希望反應兩國在一些爭議事件上的共識，比如說1870年的普法戰爭、第一次世界大戰與第二次世界大戰。他也提到，跨國共構教科書的成功需要建立在很多條件上，包括雙方政府有沒有和解的共識、兩國的課程與議題能不能互相搭配等問題（Fuchs, 2012）。

和解的面向必須要從政治氣氛到公民社會都有這樣的認知，還要成為被提出來討論的政治議題，才這樣的狀況下，跨國共構教科書才有成功的條件。

## 伍、結語

截至今日，德法共構歷史教科書是目前已出版的跨國共構教科書中公認評價最高的作品。從兩國透過教科書對話的歷史，就知道雙方對話經歷漫長的過程，在正式的共構教科書編輯委員會組成之前，已有長達五十年的相互對話。歐盟成立後德法兩國合作的氣氛、公民社會有友善的共識、政治菁英對這樣的議題有認知，在這些背景下，德法共構教科書才得以成形。

雙邊共構對德法原先的歷史學與歷史敘述都造成衝擊，在編纂的過程中，雙方漸漸凝聚共識，尋求雙方都能接受的解決方案，共構教科書的完成，無疑是一大創舉。

在高中的歷史教育，究竟是要強化民族主義的國族式教育，還是要消弭彼此的仇恨，建立跨越國族或跨區域的認同，一直是共構教科書中最有爭議的地方。德法兩國歷經六十年的相互對話，彼此有消弭教科書中仇敵論述的意識，讓共構教科書有發展的可能。然而，民族主義不會消失，民族國家與民族認同也不可能消失。未來共構教科書最大的挑戰，恐怕還是在民族主義的框架下，兩個國家朝向彼此互相容忍、寬容的方向走。

## 參考文獻

- 劍持久木 (2007)。独仏共通歴史教科書の射程——使用現場調査と東アジアへの展望。載於劍持久木、小菅信子、リオネルバビッチ主編，*歴史認識共有の地平：独仏共通教科書と日中韓の試み* (頁13-49)。東京：明石書店。
- 福井憲彦 / 近藤孝弘監譯 (2008)。ドイツ-フランス共通歴史教科書【現代史】。東京：明石書店。
- 劍持久木、小菅信子、リオネルバビッチ (2009)。歴史認識共有の地平：独仏共通教科書と日中韓の試み。東京：明石書店。
- Beauviois, Y. (2007)。仏独歴史教科書の製作過程——2003-2008年 (家邊勝文譯)。載於劍持久木、小菅信子、リオネルバビッチ主編，*歴史認識共有の地平：独仏共通教科書と日中韓の試み* (頁105-118)。東京：明石書店。
- Defrance, C. (2007)。仏独共通の歴史教科書——フランスとドイツの歴史家の協力の要石 (高畑史譯)。載於劍持久木、小菅信子、リオネルバビッチ主編，*歴史認識共有の地平：独仏共通教科書と日中韓の試み* (頁80-118)。東京：明石書店。
- Fuchs, E. (2012, November). *International joint textbook: History-Challenges-Perspectives*. Paper presented at 2012 International Conference on Cross-National Joint Construction Experience of Textbooks: Peace Education in Action, Taipei, Taiwan.
- Henri, D., Le Quintrec, G. & Geiss P. (2011). *Histoire/Geschichte: Europa und die Welt von der Antike bis 1815*. Leipzig, Germany: Ernst Klett Verlag.
- Henrÿ, R. (2000). *German-French Textbook Commission*. Retrieved from <http://www.gei.de/en/the-institute/history/former-projects/bilateral-textbook-commissions-and-projects/german-french-textbook-commission.html>
- Histoire/Geschichte (2006). *Histoire/Geschichte: Europa und die Welt seit 1945*. Germany: Ernst Klett Verlag.
- Histoire/Geschichte (2008). *Histoire/Geschichte: Europa und die Welt vom Wiener Kongress bis 1945*. Leipzig, Germany: Ernst Klett Verlag.
- Höpken, F. (2007, March). *Textbooks and conflicts. Experiences from the Work of the Georg-Eckert-Institute for international textbook research*. Paper presented at World Bank, Washington D. C., United States.
- Kim, S. (2009). International history textbook work from a global perspective: The joint Franco-German history textbook and Its implication for Northeast Asia. *Journal of Northeast Asian*

*history*, 6(2), 75-101.

Lässig, S. (2007) 。歴史政策と市民社会の狭間で——教科書や教科書を巡る対話は国際理解への促進力となるのか(四戸陽子譯)。載於劍持久木、小菅信子、リオネルバビッチ主編、歴史認識共有の地平：独仏共通教科書と日中韓の試み(頁50-79)。東京：明石書店。

Lässig, S. (2008). *Multi-lingual Internet platform: Eurviews. Europe in Textbooks*. Retrieved from <http://www.gei.de/en/research/the-european-schoolhouse/trans-europe-external-borders/eurviews.html>

Lässig, S. (2008) 。独仏教科書半世紀かけ。取自<http://www.asahi.com/sympo/080505/12.html>





# 邁向相互瞭解與仇恨化解之路

——以巴共構歷史教科書之探究

黃文定 詹寶菁

教科書為學校重要的教學資源，是教師教學的依據及教學設計的主要參考來源，亦是學生學習的重要來源。教科書不純然為教育領域的產品，它承載了各式各樣的價值觀、意識型態、論述等等，直接或間接形塑教科書使用者的思想與行動，甚至創造族群共同的記憶和想像，如日治時期，殖民政府在臺灣公學校使用的歷史教科書，其中有關中國史的內容比臺灣史還來得多，並且「中國」是以外國的姿態出現（陳慧先，2011），形塑了學童對於中國或是「祖國」的想像。

教科書的影響力並不侷限於一國國界之內。對於同一國際事件，如二次世界大戰，各國教科書對該事件史實與史料的選擇和詮釋未盡相同<sup>1</sup>；一國教科書中對於歷史的選擇與詮釋，也能激起國際間的論爭與筆伐（如2005年日本扶桑社再版歷史教科書，引起中國、南韓和新加坡等國的抗議）；更甚者，教科書的爭議亦能成為軍事行動正當化的理由（如二次戰前引起中日爭議的滿鐵附屬地教科書，參見陳榮聲，2008）。教科書的影響力除了展現在教育領域之外，也擴及國際之間的相互理解與和平。

在眾多教科書成為國際爭端之重要因素的例證中，以色列和巴基斯坦兩國的教科書成為兩國對立與衝突的場域，即是一個明顯且發人深省的例證。由於歷史、宗教等諸多因素的影響，兩國之間的衝突在1949年以色列建國之後即不斷發生，尚未化解。學校使用的教科書即反應了兩國之間的衝突與對立，兩國對史實皆有意圖的簡化，而認定的史實也有差異，甚至在教科書中反映出對彼此的敵意。

1998年，以色列教授Dan Bar-on和巴勒斯坦教授Sami Adwan，在「法蘭克福和平研究所」（Peace Research Institute in Frankfurt, PRIF）的Harald Muller之資金支持下，結合了一群來自以色列和巴勒斯坦的研究人員，成立「中東和平研究所」（Peace Research Institute in the Middle East, PRIME），他們認為學校裡的教師和學生是改變根深蒂固以巴衝突的關鍵。因此，該所的目標之一即在共構一套以巴歷史教科書。這項努力是

---

1 可以參見Crawford和Charlotte（2007）《戰爭、國家、記憶——學校歷史教科書中二次世界大戰的國際觀點》（引自卯靜儒，2010；黃春木，2010）。

兩國邁向相互瞭解與仇恨化解之路的重要里程碑，深具意義。因此本文將以之為主題，進行探究。本文之目的有下列六點：

1. 瞭解以巴歷史教科書發展之背景；
2. 瞭解以巴歷史教科書共構之推動者的生平與背景；
3. 瞭解以巴歷史教科書共構之發展歷程；
4. 分析以巴共構歷史教科書之內容；
5. 瞭解以巴共構歷史教科書面臨之問題與挑戰；
6. 提出以巴共構歷史教科書對和平教育之啟示。

基於上述目的，本文分成六個部份。首先介紹以巴歷史教科書發展的背景，包括以色列的建國、兩國教科書的概況和教科書再現的問題，以瞭解兩國歷史教科書共構對邁向和平之路的重要性。針對第二個目的，本文對以巴歷史教科書共構的兩位推動者，和推動共構的主要研究機構進行簡要介紹；另外，針對第三個目的，本文說明參與人員共構這套歷史教科書的歷程。針對第四個目的，本文分析以巴共構教科書的內容，以瞭解該套教科書如何促進兩國相互理解和朝向和平之路。針對第五個目的，本文提出以巴歷史教科書共構歷程中，該團隊面臨的問題與挑戰。最後，從中東和平研究所推動的以巴歷史教科書共構之經驗中，思索其對於和平教育的啟示。

## 壹、以巴歷史教科書發展之背景

對於以巴歷史教科書發展之認識，必須置於兩國之歷史脈絡中，才能獲致較深入完整的理解。以巴之間的紛爭與糾葛由來久遠，限於篇幅，以下從以色列建國談起，為以巴衝突提供簡要的描繪，作為理解兩國教科書發展的基礎。之後，分別說明以巴兩國的教科書發展概況，並指出兩國歷史教科書的問題。

### 一、以色列的建國

猶太人建立國家的努力可以追溯至十九世紀末的猶太復國主義

(Zionism)。第一屆猶太復國主義代表大會於1897年由赫茨爾（Theoder Herzl）在瑞士的巴塞爾（Basel）召開，號召猶太人回歸以色列故土，恢復其民族的生活方式，且應為世人所公認。

1917年英國外交部發布「貝爾福宣言」（Balfour Declaration）支持猶太人建立民族國家。隨著奧圖曼帝國於1922年瓦解，第一次世界大戰後，國際聯盟授權英國托管巴勒斯坦地區（「巴勒斯坦」為古代羅馬人對現今以色列和約旦地區的名稱）。托管的巴勒斯坦地區包括約旦河的東岸和西岸，1922年英國將之分為兩部份，以便在其東部（現為約旦王國）創設位於約旦一邊的阿拉伯人移居區，而只將巴勒斯坦西部，即全部地區的四分之一，留作發展猶太人的民族家園。

1933年納粹黨在德國獲得政權後，歐洲猶太人的安全所面臨的威脅，並沒有對英國限制猶太人移居巴勒斯坦地區的政策產生影響。因此，猶太人的移居在五年期限內被限制於每年一萬人。成千上萬逃過大屠殺的難民，通過各種秘密而危險的路線，輾轉來到以色列境內（當時在英國的託管下），在1944年至1948年間，超過二十萬人以這種方式進入這塊土地。

在這個過程中，阿拉伯人越來越強烈地反對猶太人移民入境，而猶太人則堅決要求解除當時的移民入境限制，英國感到無法調停，遂將問題移交聯合國。聯合國大會先是建議成立一個聯合國專門委員會，即聯合國巴勒斯坦專門委員會（United Nations Special Committee on Palestine, UNSCOP），該委員會於1947年成立，並於同年11月表決在該地區（約旦河以西）成立兩個獨立國家——一個猶太國家和一個阿拉伯人國家。在與會國家中，有33國投票贊成，包括美國和蘇聯在內，13國投票反對，10國棄權。當時約有65萬人口的猶太人居民區接受該項分治計劃；阿拉伯人則反對。不久，阿拉伯人開始入侵和襲擊猶太人居住處，造成許多傷亡和破壞。這種情況可以說預示所有的鄰近阿拉伯國家將對猶太人進行全面戰爭。

1948年5月14日，英國從該地域撤軍完畢，猶太人宣佈在聯合國劃定的地區成立以色列國。不到24小時後，5個阿拉伯國家的軍隊入侵這個新

國家。一場獨立戰爭斷斷續續地打了年餘，並於1949年7月根據停火線與每個接壤的阿拉伯國家分別簽訂了停戰協定（以色列駐臺北經濟文化辦事處，2004）。

## 二、以色列教科書的發展概況

在建國前，居住在巴勒斯坦地區的猶太人就已經編輯自己的教科書。以色列5-16歲的教育（學前教育最後一年到10年級）是免費、義務和中央控制的（Center for Monitoring the Impact of Peace [CMIP], 2000），學校和教師從教育部核可的教科書中選擇適用版本。另外，也可從教科書市場中選用教科書，有超過20%的小學實際用書，和50%的高中用書是不在教育部核可的教科書清單中（CMIP, 2000; Manor, 2007）。

以色列歷史教科書的發展可以分為以下三個時期：（Yogev, 2010）

1. 1950~60 年代——學者和教師認同「政治化的教育建制」的觀點，即形成以色列國家的時期。在此時期中，歷史教育為國家服務，成為凝聚地方共識，建立動員社會之集體記憶的工具。
2. 1970年代——在此時期中，新的歷史課程逐漸融入批判分析的元素，有別於過去的傳統灌輸，兩種歷史教學的區隔隱約浮現。
3. 1980~90 年代——傳統歷史灌輸的教學取向，與大量降低種族中心主義與培養獨立批判與評價的歷史教學取向之間已有明顯的隔閡。

## 三、巴勒斯坦教科書概況

自1950年代早期，西岸和加薩走廊的巴勒斯坦人分別使用約旦和埃及的教科書，1967年以色列佔領這兩個地區後，仍然延用過去的教科書，但必須接受以色列政府審查。

1994年，根據奧斯陸協議，巴勒斯坦解放組織（Palestine Liberation Organization, PLO）在西岸和加薩走廊建立一個臨時行政組織，稱為「巴勒斯坦民族自治政府」（Palestinian National Authority, PNA），巴勒斯坦人開始著手編輯自己的教科書。在2000/2001學年度，一和六年級開始採用巴勒斯坦人自編教科書，之後每年陸續推出兩個年級的教科書。巴勒

斯坦國家境內的教科書則由國家編輯全國統一版本的教科書（Bar-on, & Adwan, 2006）。

#### 四、兩國歷史教科書的再現問題

非國家組織「學校教育和平與文化包容檢核協會」（Institute for Monitoring Peace and Cultural Tolerance in School Education, IMPCT-SE）<sup>2</sup> 長期分析以色列和巴基斯坦兩邊學校使用的教科書，在2000年研究發現所有的以色列教科書具有下列三項共同特徵（CMPI, 2000），後續的追蹤研究發現朝向更正面的發展（CMPI, 2002; IMPACT-SE, 2009）：

1. 以色列為獨立的猶太國家，在以色列的土地（Land of Israel）上建國，猶太人移民至以色列，其合法性未曾遭到質疑。
2. 教科書並沒有灌輸反對阿拉伯是一個國家，或是有關伊斯蘭的負面呈現。相反地，反而以正面的方式介紹伊斯蘭、阿拉伯文化和阿拉伯對人類文明的貢獻。
3. 沒有一本教科書認為需要暴力或是戰爭，許多教科書提出對以巴兩國間和平的呼籲。

但這些教科書對歷史事件的看法仍存有不一致，包括以巴衝突的原因和動機，以及事件的發展，或是結束衝突的方式，以及以巴兩邊為和平付出的代價，這反映了以色列社會包含了廣泛不同的認知、觀點和生活方式。

例如，就「1948年戰後巴勒斯坦難民」這個主題而言，兩國教科書對史實進行有意圖的簡化，也存在史實認定的差異（Bar-on & Adwan, 2006）。以色列在教科書中大力譴責巴勒斯坦人和阿拉伯人，而巴勒斯坦教科書則將過錯歸咎於以色列人和英國人；關於巴勒斯坦難民人數，以色列在教科書中提到約60到70萬人之間，巴勒斯坦教科書則指出有超過100萬難民（Bar-on & Adwan, 2006）。

---

2 前身為CMIP（Center for Monitoring the Impact of Peace）。

兩國教科書也反映出敵意文化（a culture of enmity），對同一事件賦予不同意義，一邊採用正向的描繪，另一邊則採取負面的解讀。例如對1948年戰爭的看法，以色列教科書稱之為「獨立戰爭」，巴勒斯坦教科書稱之為「大災難」（IMPACT-SE, 2009）。對第一批回歸巴勒斯坦的猶太移民，以色列教科書稱之為「先鋒」，巴勒斯坦教科書稱為「匪幫」或「恐怖分子」。更甚者，一邊的英雄人物，在另一邊的教科書中被描繪為惡魔。這樣的敵意也存在於對彼此的忽略，例如，在兩邊的教科書中，大部分的地圖看不到對方的城鎮地名（CMPI, 2002）；也看不到對方所遭受的苦難，最明顯的就是巴勒斯坦教科書對納粹屠殺猶太人這項重要歷史事件，幾乎隻字未提。最後，兩國教科書的敵意文化也顯現在對兩國曾有和平共處的歷史時期之忽略（Bar-on, & Adwan, 2006）。

## 貳、以巴教科書共構的推動者

Dan Bar-on和Sami Adwan是以巴教科書共構的主要推手，以下先簡介兩位生平，再介紹兩位主要推手所成立的中東和平研究所。

### 一、促進對話的心理學者Dan Bar-on

Dan Bar-on（1938-2008）是以色列本古里昂大學（Ben-Gurion University）教授。1938年在海法出生於說德語的傳統家庭，在他出生前，父親因醫務所被納粹毀壞而於1933年舉家遷到巴勒斯坦。年輕時，Bar-on決心斷絕與德國的關係，為自己取了一個希伯來名字，並於16歲時加入「基布茲」（kibbutz）（以色列獨特的人民公社），在其中生活25年，並參與1956、1967及1973年的戰爭（羅志平，2009）。

Bar-on在38歲時取得心理學碩士學位，隨後在基布茲開業，從事心理治療工作，病人主要為納粹屠殺事件（Holocaust）中倖存者的家庭；43歲時獲得耶路撒冷希伯來大學（Hebrew University）博士學位，4年後開始研究大屠殺對加害者後代在心理與道德層面的影響。其研究特色在於「對話」與「敘事」，54歲時，以「說故事」的研究方式創設了名為「反省與信賴」（To Reflect and Trust, TRT）的國際對話團體，利用小規模的聚會讓加害者與受害者的後代面對面談論他們的心境。這種聚會的進行方

式是，一邊詳細講述自己的個人經歷，另一邊用心傾聽，然後回應他們的感受。對話的進程不僅是一種解放，同時也是苦痛的過程，讓他們有機會發現與過去記憶相處的方式。這樣的聚會從1992年至1997年，每年聚會一次，主要的參與者是大屠殺的受害者和納粹的後代。1998年，該聚會進一步擴展對話參與對象，包括北愛蘭的天主教徒和新教徒、南非的黑人和白人、以及以色列人和巴勒斯坦人（羅志平，2009）。

## 二、教育學家Sami Adwan

Sami Adwan（1954-）為巴勒斯坦伯利恆大學（Bethlehem University）的教授，雙親務農，18歲時進入約旦大學就讀，主修教育和社會學，24歲時前往美國舊金山州立大學（San Francisco State University, SFSU）攻讀碩士學位，30歲時再次前往美國舊金山州立大學攻讀博士學位，曾撰書討論伊斯蘭教與基督教教育問題。由於猶太人搶奪了Adwan家族的田地，從小耳聞家族成員對猶太人的批評，他早期是反對猶太人，在美國就學期間不但不與猶太學生講話，甚至退掉有猶太學生的課，直到1993年入獄，聽見兩位以色列軍人為他是否該簽署一份Adwan看不懂的文件而爭執時，Adwan親眼見識到這位以色列軍人為他這麼一位陌生的巴勒斯坦人爭取權利，因而決定他應該去瞭解這個猶太國家（Chen, 2007, August 13）。

## 三、中東和平研究所的成立

1997年，法國「梅里埃基金會」（Foundation Marcel Mérioux）所資助的研究單位同時邀請以色列與巴勒斯坦學者，討論以巴教育問題，Baron和Adwan兩人在此聚會中首次見面。1998年8月，兩人在「反省與信賴」的聚會活動中再次見面，進一步溝通成立中東和平研究所的構想。1998年，在「法蘭克福和平研究所」（Peace Research Institute in Frankfurt, PRIF）的Harald Muller之經費支助下，兩人結合一群來自以色列和巴勒斯坦的研究人員，在巴勒斯坦的Talitha Kumi成立「中東和平研究所」。該所的目標為：（PRIME, n.d.）

1. 建立一種智識上的和平基底架構；
2. 影響以色列和巴勒斯坦的公共議題；
3. 提供意見與計畫，以克服阻撓和平發展的障礙；
4. 創新想法，如：如何宣揚長期的區域性議題；
5. 培植新一代領袖人物，致力於和平的共存與合作；
6. 促進公民社會的發展；
7. 成為各種合作活動的諮詢中心；
8. 鼓勵PRIME成員從事合作性質的學術活動。

二元敘事的歷史計畫（Dual-Narrative History Project）乃是該研究所所執行的計畫之一，該計畫之目標即在共構以巴歷史教科書。以下將進一步說明之。

## 參、以巴教科書共構的歷程

以巴教科書共構的進行主要以二元敘事的歷史計畫為核心，透過該計畫的運作，來尋找與組織教科書共構的團隊成員，選擇教科書內容題材，決定歷史教科書的呈現形式，並進行實際的討論與編寫。以下分述之。

### 一、教科書共構團隊的組成

以巴教科書共構的具體計畫名稱為「學習雙方的歷史敘事」（Learning Each Other's Historical Narrative），這也是其後所編輯教科書的書名。該計畫的主持人為Bar-on和Adwan，諮詢委員為Adnan Massallam（巴勒斯坦伯利恒大學歷史教授）和Eyal Nave（臺拉維夫大學歷史教授），另外有1至2位來自學術單位的觀察人員參與（Bar-on & Adwan, 2006）。

教科書編寫團隊人員是由主持人和諮詢委員參考其他教師的意見後挑選，包括數量和性別相等的以色列和巴勒斯坦中學歷史教師組成的教師團隊（第一冊為12位，第二冊有14位教師），希伯來語和阿拉伯語翻譯人員各一位，第一冊發展期間還有五位國際參與者（PRIME, 2003; 2006）。

本計畫從2002年至2007年共計6年，由德國外交部的經費支持，其後

由歐盟委員會再支應兩年的經費，以研究這套教科書在教室運用的實際成效（Georg Eckert Institut, 2011）。

## 二、歷史題材的選擇

敘事題材由以巴雙方的歷史教師共同討論並取得共識，內容以二十世紀的歷史為主，包含1917年的貝爾福宣言（Balfour Declaration）、1929與1930年的事件、英國在巴勒斯坦的角色、納粹屠殺對以巴雙方的影響、1948年的戰爭、巴勒斯坦難民問題、1967和1973年的戰爭、1976年的3月30日抗議事件（Land Day）<sup>3</sup>、黎巴嫩戰爭、反以色列抗爭（Intifada）、和平會談（如奧斯陸等）（PRIME, 2006）。

## 三、呈現形式

以巴共構教科書最具特色的地方之一，就是其呈現形式採取「平行」或「雙軌」的敘事，每一頁分別呈現以色列和巴勒斯坦對同一歷史事件的敘事。這種教科書呈現方式的目的是希望提供以巴雙方的師生瞭解對方歷史敘事的機會，而不以獲得一種可以被雙方接受的敘事為終極目標，因為以巴雙方仍處於衝突的現況，政府不允許也不可能達成一種共同認可的歷史敘事。換言之，瞭解對方的歷史敘事的目的是要「解除武裝」，加強民族之間的理解，認清現實世界存在兩種對過去的對立敘事，營造和解氛圍。Bar-on在一次受訪時指出：真正的和平應該是指認清對方與你的差異，而不是別人與你一樣（羅志平，2009）。因此，此種敘事取向的邏輯是，理解承認（recognition）將引領和解（reconciliation）的到來（Steinberg & Bar-On, 2009）。

## 四、編寫歷程

編寫團隊共進行至少12次會議，地點大多在東耶路撒冷的新帝國飯

---

3 1976年3月30日，許多阿拉伯人為了反對以色列在加利利（Galilee）奪取阿拉伯人的土地，而發生的抗議事件。在該事件中，有6名阿拉伯人遭到以色列軍警殺害，巴勒斯坦國土日（Land Day）即為紀念這些犧牲者而設立的紀念日。

店 (New Imperial Hotel)，另有一次為期5天的會議在土耳其舉行，以及三次為期一週的夏季會議德國舉行 (Naveh, 2012; PRIME, 2006)。因為三冊的編寫歷程相似，以下僅針對第一冊之編寫所舉行的會議說明如下：(Bar-on & Adwan, 2006)

- 第一次 (2002/3)：決定教科書撰寫內容，將團隊分為三組，每組由來自以、巴各兩位教師組成，負責一主題的撰寫。
- 第二次 (2002/6)：以巴兩國的團隊分別發展各主題的歷史敘事。
- 第三次 (2002/8)：每一組閱讀各自語言版本的兩邊敘述後，進行討論，並避免教科書內容有煽動刺激對方的語氣，並於討論結束後修訂各自所撰寫的敘述。
- 第四次 (2003/1)：撰寫教科書內容的教師在課堂運用所負責之主題的雙方敘事進行教學，蒐集教科書試教後學生的反應，並進行報告與修改。決定第二冊的內容主題。
- 第五次 (2003/3)：討論及修訂第二冊初稿，並根據第一冊後續試教結果修訂第一冊內容。

## 五、具體成果

在六年之間團隊共編輯三冊歷史小冊，由參與教科書發展的教師，分別在7所以色列人的學校和7所巴勒斯坦人（或以色列的阿拉伯人）的學校，進行實驗教學。

在第二冊的序論中，摘錄了學生們對第一冊內容的反應，有些是較正向、有些懷疑另外一方的敘事，或是依然相信自己的敘事才是對的：

能夠知道另一邊的敘事是好的。

我在想他們對我們的敘事有什麼反應？

在這兩種敘事中，有些不相同，也有些是相同的。

他們的老師會教我們的敘事嗎？我們能相信他們確實教這兩種敘事嗎？

我們的敘事是事實，他們的是政治宣傳。

能夠知道他們的敘事是好的，但還是我們的（敘事）才是真實的。

他們企圖扭曲現實和歷史。

現在我知道為什麼衝突難以解決了。（PRIME, 2006: Introduction）

## 肆、以巴共構歷史教科書之簡介與分析

如前文所述，以巴歷史教科書共構團隊共完成了三本歷史教科書，以下將簡要介紹其語言版本、形式與內容，並從教科書形式與內容進行分析。以下針對英語版的前兩冊教科書進行介紹，在教科書形式與內容的分析上，將以第一冊作為主要的分析對象。

### 一、語言版本

在撰寫教科書時，教師先以自己的語文進行，再譯成對方的語言，使以巴雙方教師和學生能夠瞭解對方的敘事，所以各有希伯來文和阿拉伯文版本，然後譯成英文，有助於國際理解。由於不少國家對此套教科書有濃厚的興趣，第一冊還有其他語言版本供他國瞭解和進行研究。目前三冊所出版的語言版本如下：（PRIME, 2006: Introduction）

- 第一冊（2003年出版）：希伯來文、阿拉伯文、英文、法文、義大利文、德文、西班牙文、加泰隆尼亞語；
- 第二冊（2006年出版）：希伯來文、阿拉伯文、英文；
- 第三冊（2008年出版）：整合這三冊內容之希伯來文與阿拉伯文單本教科書於2009年發行，而英文版亦已翻譯完成<sup>4</sup>。

### 二、教科書的形式和內容

第一、二冊教科書的使用學生為九、十年級學生（15和16歲）。教科書的每頁分成三欄，左右兩側分別列出以色列敘事和巴勒斯坦的歷史敘

---

4 英文版書名為《Side by Side: Parallel Histories of Israel-Palestine》。

事，中間則為學生們書寫心得或筆記的欄位。兩冊的內容第一冊以事件為主，第二冊則在填補事件間的歷史時期（1920年代、1930年代和1967年的戰爭）（如表1所示），第三冊的內容則橫跨1950年代、1970年代和1990年代（PRIME, 2006）。前兩冊的具體內容及架構，請參見表1。

表 1 以巴共構教科書內容架構（第一、二冊）

	第一冊（2003）	第二冊（2006）
前言（Introduction）		
第一章（Chapter 1）		
以色列敘事	從貝爾福宣言到第一次白皮書（From the Balfour Declaration to the first White Paper）	二十世紀的猶太社群與以色列領土（The Jewish community and the land of Israel in the twenties）
巴勒斯坦敘事	1917年12月2日的貝爾福宣言（The Balfour Declaration November 2, 1917）（pp. 1-19）	二十世紀的巴勒斯坦：從貝爾福宣言的執行到1929年的反抗事件（Palestine in the twenties: From the Balfour Declaration implementation to the events of the 1929 Revolt）（pp. 5-36）
第二章（Chapter 2）		
以色列敘事	獨立戰爭（The War of Independence）	1930-1947年間以色列領土內猶太人與阿拉伯人的關係（Relationships between Jews and Arabs in the land of Israel between the years 1930 and 1947）
巴勒斯坦敘事	1948年的大災難（The Catastrophe [An-Nakbeh] 1948）（pp. 20-36）	1930與1940年代巴勒斯坦與以色列之間的爭論：從1930年的白皮書到1947年的領土區劃（The Palestinian-Israeli dispute in the thirties and forties: From the 1930 white paper to the partition of 1947）（pp. 37-67）
第三章（Chapter 3）		
以色列敘事	從六日戰爭 <sup>5</sup> 到第一次反以色列抗爭（From the Six-Day War to the first Intifada）	1967年6月5-10日的六日戰爭（The Six-Day War June 5-10, 1967）
巴勒斯坦敘事	1987年的反以色列抗爭（Intifada 1987）（pp. 37-52）	以色列入侵阿拉伯與巴勒斯坦領土：1967年6月的戰爭（Israeli aggression on Arab and Palestinian lands: The June 1967 War）（pp. 68-92）

資料來源：整理自PRIME（2003, 2006）。

5 以色列臺拉維夫（Tel Aviv）大學歷史系教授E. Naveh在2012年來臺參與「跨國教科書共構經驗」研討會的演說中指出，2009年出版的教科書封面中的兩人則修改為面對面伸出手準備握手的樣子。

### 三、第一冊之形式分析

若觀察教科書中左右兩欄以色列和巴勒斯坦兩邊的歷史敘事形式，可發現兩者有相同之處，也有相異點。兩邊各章之後都有特定名詞的解釋，收錄的地圖也一致。相異的部份則說明如下：

1. 前導組體：巴勒斯坦的部份在各章一開始介紹該章的主要內容，列出所呈現的圖畫、地圖、照片、故事或詩，以及章節架構，以色列的部分則無；
2. 參考文獻：巴勒斯坦的部份在各章最後列出參考文獻，以色列的部分則無；
3. 各章標題的著重點：巴勒斯坦的部分特別強調事件及其年代（請參見表1），以色列的部分較注意事件本身及其背景或後續發展。
4. 篇幅：兩邊的篇幅並不等長，第二章在討論1948年之戰爭，以色列的篇幅比巴勒斯坦的部份少2頁，第三章討論反以色列抗爭的內容，巴勒斯坦的篇幅則較以色列的少約4頁。

### 四、第一冊之內容分析

關於內容的分析，以下分別從封面圖片、用語和詮釋角度進行分析。

#### （一）封面圖片分析

教科書的封面（如圖1所示）是由各自為自己大樹灌溉的兩個人所組成的，從中可以看到兩棵樹的根源是不同的，並且以柵欄圍著自己的大樹。兩位灌溉者背對背為自己的大樹澆水，但眼神似乎看著背後另一位澆樹者，而兩棵樹的樹冠卻交互相錯，好像兩支手在相握或兩個人相擁。

這張圖片可以解讀為以色列和巴勒斯坦各有自己的根源，兩邊的政府以邊界和檢查哨相互隔絕，也各自教育自己的人民，兩邊現有的緊張政治局勢展現在背對背的互動模式上。然而，兩邊人民期望瞭解對方的心理，卻也透露在期盼的眼神中，或許作為教科書編輯者和教育工作者這一代可能無法完全化解仇恨，相互握手言和，甚至展開雙臂，擁抱彼此。然而，他們所企求的，正是透過此套教科書傳遞兩邊對歷史的敘事，讓兩邊的下一代能彼此相互瞭解，走出化解敵意的第一步，終致達成和

平相處。正如Adwan與Bar-on在第二冊教科書的前言所指出的：「我們將建立兩方相互連結的選擇留給未來的世代」（PRIME, 2006: 4）。



圖1 以巴共構教科書封面

資料來源：PRIME (2003)

## (二) 標題用語分析

由闡述歷史事件的用語的分析可獲知歷史撰寫者對特定歷史事件的立場與評價。從第一冊第二章對1948年戰爭兩邊所採用的用語可看出，兩者對此戰爭的不同立場與評價。以色列以「獨立戰爭」來稱呼此次戰役，而巴勒斯坦則以負面的「大災難」來陳述這次戰事，並指出「以色列1948年的出兵是以色列復國暴力集團想要在阿拉伯中散佈恐怖和恐懼的行為……」（The behaviour of the Zionist gangs was meant to spread terror and fear among Arabs...）（PRIME, 2003: 26）。

## (三) 詮釋角度的分析

由教科書的內容可知，兩邊對同一事件之詮釋角度、方式與著重點不同。以兩邊對1948年戰爭之呈現為例，對以色列來說，該戰爭是關乎以色列能否獨立建國的聖戰，因此以色列的敘事角度為獨立建國，而詮釋方式則是圍繞著一次又一次的戰鬥行動，描繪自己如何打敗阿拉伯國家以贏得獨立，特別著重獨立的過程，並引用獨立宣言（請參見表2左欄）。相反地，巴勒斯坦則採取受害者的詮釋角度，其詮釋方式是將此戰爭描繪為大災難，不斷引述在戰爭中受害的巴勒斯坦人的陳述，及其家園在戰後變成斷垣殘壁的圖片（請參見表2右欄），強調這場戰事是以色列復國主義強行進佔的行動，以及此行動為巴勒斯坦人民帶來的苦痛。

表2 第一冊第二章關於1948年戰爭的章節標題

以色列歷史敘事	巴勒斯坦歷史敘事
<p>獨立戰爭 (The War of Independence)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· 背景 (Background)</li> <li>· 1948年5月的公民戰爭 (The Civil War: December 1947-May 1948)</li> <li>· Daled計畫 (Plan Daled)</li> <li>· 阿拉伯難民 (Arab refugees)</li> <li>· 第二階段：對抗阿拉伯國家軍隊的戰爭 (The second stage: The war against armies of the Arab countries)</li> <li>· 部分獨立宣言段落 (Passages from the declaration of Independence)</li> <li>· 十日戰鬥 (Ten-day battle)</li> <li>· 結局 (Denouement)</li> <li>· Horev和Uvdah作戰行動 (Operations Horev and Uvdah)</li> <li>· 戰爭的結束 (The end of the war)</li> </ul>	<p>1948年的大災難 (The Catastrophe [An-Nakbeh] 1948)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· 歷史背景：大災難的形成階段 (Historical background: Formative stages of the Catastrophe)</li> <li>· 1947年聯合國針對巴勒斯坦區劃的181號決議 (UN Resolution 181 on the partition of Palestine, 1947)</li> <li>· 1948年的災難事件與見證者的報導 (Events of the 1948 Catastrophe, including eyewitness reports)</li> <li>· 大災難的結果與見證者的報導 (Results of the Catastrophe and eyewitness reports)</li> </ul>

資料來源：整理自PRIME (2003: 20-36)。

## 伍、以巴教科書共構面臨的問題與挑戰

對比於中日韓三國與法德兩國的教科書共構，以巴教科書共構計畫在兩國仍然處於緊張關係的政治與軍事氛圍下，就顯得格外困難。雙方的共構團隊成員不僅要解決教科書編輯與實施的問題，更要處理兩邊緊繃關係所帶來的溝通與互信問題。更甚者，團隊人員自身在共構過程中對來自政治與軍事情境的心理壓力，也必須加以調適。以下分別針對平行敘事方式的爭議、教師的培訓與養成、政治情勢的壓力、以及雙方政府的支持，分析以巴教科書共構所面臨的問題與挑戰。

## 一、平行敘事方式的爭議

雖然以巴共構教科書編輯團隊認為雙方仍處於衝突的現況，政府不允許也不可能達成一種共同認可的歷史敘事，因此採用並列方式呈現以色列和巴勒斯坦對同一歷史事件的敘事，以提供雙方師生瞭解彼此歷史敘事的機會，而不以達成被雙方接受的敘事為終極目標。然而，平行的歷史敘事方式仍有其爭議。

爭議的一端來自於反對的聲浪，認為對於尚未成熟與具有的知識不足以吸收超過一種觀點以上之敘事的年輕人，多元觀點的方式會導致混淆。同時，在雙邊仍處於衝突的情況下，教導自己年輕人敵方的歷史敘事也會有不良後果，使年輕人對自己國家的認同與歷史正當性之辯護產生懷疑與不確定性（Naveh, 2012）。

贊成的專業人士則主張，應該讓學童從小就接受多元敘事與生活故事，這種方式可使學童更具開放性，也能刺激學童思考。多元敘事的方式也較貼近現實世界的情境，任何信奉民主與多元主義的社會都應為下一代引入多元觀點（Naveh, 2012）。

## 二、教師的培訓與養成

雖然Bar-on和Adwan所主持的計畫之核心目標在共構出一套呈現兩方歷史敘事的教科書，以打開雙方學生的視野，瞭解對方的歷史觀點。然而，他們兩位也一再強調教師在運用此教科書時對學生的影響力，遠遠大於這套教科書本身對學生的影響力（Bar-on & Adwan, 2006）。這是因為教師能否跳脫我族中心主義，具備多元歷史觀點，接納不同於自己傳統文化的歷史敘事，將影響他 / 她對該教科書的詮釋與運用方式，而其詮釋與運用方式也將進一步影響學生對這套歷史教科書的理解與對另一方歷史敘事的接納與否。因此，該教科書共構計畫亦設計了教師手冊，供使用此套教科書的教師使用（Georg-Eckert-Institut, 2011）。不過，雙方教師適當教學理念的建立與引導技巧的培訓在當今對彼此富有敵意的社會環境中仍是一大挑戰。

### 三、政治情勢的壓力

共構雙方政治情勢的緊張關係對教科書共構帶來兩方面的問題與挑戰，首先是聚會的難度增加，其次是參與者心理調適與認同的衝擊。

就兩邊人員的聚會而言，大部分的聚會還是在以色列及巴勒斯坦境內舉行，然而，受限於現有的軍事衝突與政治局勢，一方的人員赴另一方開會，總要經過重重關卡，特別是巴勒斯坦的編輯團隊成員能否得到允許進入耶路撒冷開會，受政治力影響很大。

此外，受到兩國和區域戰事擴大的壓力，有些參與的編輯團隊成員決定離開。一位以色列教師退出，因為是其家人擔心參加這樣的教科書共構計畫可能招致不幸的後果，另一位巴勒斯坦的教師指出，參與這項計畫對自己的身份認同產生極大的衝擊，一方面，他來參與此計畫是希望與一群以色列教師們見面，增進對彼此的瞭解，但是就在前來會場的路上，他在以色列的軍事檢察站受到羞辱，所以他最後還是決定退出（PRIME, 2006）。

### 四、共構教科書未獲雙方政府支持

教科書共構若能得到共構雙方政府的支持，則其推展將順利許多；反之，則困難重重。就以巴教科書共構而言，該計畫並未獲得政府的支持，導致教科書進行實驗與實際施行時，受到嚴重的限制。就教科書實驗而言，由於該計畫未獲政府支持，在以巴衝突仍持續發生的情況下，教師在介紹另一方的歷史敘事時，需要特別小心謹慎。有人將全班分成小組進行教學，有人則是在自己的家裡進行教學，也有人只影印部份內容，因為他們不確定是否可以將此書拿出來公開使用。甚至有位老師在教學時，受到學生的反問：「你相信另一方的敘事嗎？如果你不相信，為什麼要教我們這些呢？」。家長的反應也不一，有些家長歡迎這樣的教學內容，有些家長則認為時機還未到，有些則是抱持著抗拒的態度（PRIME, 2006）。

另外，在敵對雙方處於爭議與衝突的狀態下，學習雙方歷史敘事可能導致敵我份際的解體。就以巴的案例而論，以色列企圖強化其公民對

現有領土的合法性的認知，巴勒斯坦則希望強化其人民對以色列侵略自己領土之事實的認定，以取回失去的領土，雙方都希望藉由形塑歷史的共同記憶，來鞏固現有的領土（就以色列而言）或爭取更大的生存空間（就巴勒斯坦而言）。就此而言，採用雙方共構的二元歷史敘事，勢必減損各自領土或訴求的合法性，這將是雙方政府所不樂意見到的。因此，2004年以色列右派教育部長Limor Livant揚言懲處使用該教科書的教師，繼而以色列教育部宣布禁止教育人員使用這套書（Steinberg & Baron, 2009）。2010年以色列和巴勒斯坦政府也分別宣佈禁止使用此套教科書（Georg-Eckert-Institut, 2011）。以巴共構教科書在政府明令禁止的嚴格限制下，能對兩方學生產生多少影響，也就不無疑問了。

## 陸、以巴教科書共構的啟示—— 和平之路的甘霖與熱情（代結語）

在以色列和巴勒斯坦這個處於高度衝突的和平灰暗地帶，Bar-on和Adwan兩人所主持的以巴教科書共構計畫，點燃了這塊灰暗地帶邁向和平的亮光。這道亮光，不僅引發世人的關注，也是人類邁向相互瞭解與仇恨化解的重要里程碑。綜觀以巴歷史教科書共構的歷程與挑戰，茲歸納出以下兩點啟示，作為吾人未來致力於跨國教科書共構，追求相互瞭解與仇恨化解的參考。

### 一、達成教科書共構的條件

以巴歷史教科書的共構是從下而上（bottom-top），由非政府組織尋求以巴之間的和解，不僅研究計畫的經費是由國外資助，其發展出來的教科書最終被以巴兩邊的政府禁止於學校裡使用（Georg-Eckert-Institut, 2011），反倒是在兩國以外的地區受到較多的歡迎與重視。相較之下，德法歷史教科書的共構就受到兩國政府的肯定，學校也可以選擇使用該套教科書。

以巴的共構教科書經驗，讓人不禁反思，共構教科書以達成歷史的和解，是否需要先具備某些條件，尤其當兩國之間的衝突尚未化解時，

編出一套被政府禁止使用的教科書，其目的和任務是什麼？是不是需要先由上而下（top-bottom），兩國在政治上先達成和解（peacemaking）化解衝突，教科書再扮演和平建立（peace building）的角色？如同第二次世界大戰結束之後約50年，德法兩國才透過共構方式共同編撰歷史教科書，使兩國之間有機會互相瞭解對方的歷史，進而形成共同的歷史解讀。

## 二、教育工作者的社會行動

當2000年爆發第二次巴勒斯坦大規模抗爭時，在靠近伯利恆的一個以色列檢查崗哨，Bar-on和Adwan兩人分別站在崗哨的兩邊，懇求軍人讓他們可以互相靠近幾碼，使他們可以討論這個計畫（Chen, 2007, August 13）。當2004年以色列右派教育部長揚言懲處使用這套教科書的教師時，仍有教師在家裡教授這套教科書（Chen, 2007, August 13）。在邁向和平之路上，無知、漠視、懷疑、仇恨使得這條路充滿了荊棘和障礙。在以巴和平這條路上，Bar-on、Adwan和教師團隊披荊斬棘，他們共構歷史教科書的歷程展現了令人動容與佩服的毅力、勇氣和決心，這些努力與堅持將為兩國和平之路鋪上堅實的基礎，其精神值得我們學習與效法。

總而言之，追求和平之路，不僅需要甘霖，也需要熱情。甘霖，是指政治與社會環境對追求和平方動的支持，沒有這些支持，和平之路將佈滿荊棘，困難重重。然而，追求和平的行動也需要熱情的支持，沒有熱情，也就沒有前進的動力。

## 參考文獻

- 以色列駐臺北經濟文化辦事處 (2004)。以色列歷史。取自<http://www.iseco.org.tw/>
- 卯靜如 (2010)。書評：戰爭、國家、記憶——學校歷史教科書中二次世界大戰的國際觀點。《教科書研究》，3 (1)，157-161。
- 陳榮聲 (2008)。略論滿鐵附屬地的教科書問題 (1923-31)。《臺灣教育史研究會通訊》，54，2-16。
- 陳慧先 (2011)。華麗島看中國：日治時期臺灣公學校歷史、地理科的支那意象。《臺灣文獻》，62 (3)，93-124。
- 黃春木 (2010)。書評：戰爭、國家、記憶——學校歷史教科書中二次世界大戰的國際觀點。《教科書研究》，3 (1)，161-165。
- 羅志平 (2009)。以巴衝突的和解與歷史書寫——PRIME對中東和平的貢獻。《人文與社會學報》，2 (4)，51-85。
- Bar-on, D., & Adwan, S. (2006). The PRIME shared history project: Peace-building project under fire. In Y. Iram (Ed.), *Education toward a culture of peace* (pp. 309-323). USA: IAP.
- Center for Monitoring the Impact of Peace. (2000). *Arabs and Palestinians in Israeli textbooks*. Retrieved from <http://www.impact-se.org/docs/reports/Israel/Israel2000.pdf>
- Center for Monitoring the Impact of Peace. (2002). *Arabs, Palestinians, Islam and peace in Israeli school textbooks (update for 2000-2001 and 2001-2002)*. Retrieved from <http://www.impact-se.org/docs/reports/Israel/Israel2002.pdf>
- Chen, J. (2007, August 13). To get on the same page. *Newsweek*. Retrieved from <http://vispo.com/PRIME/newsweek.htm>
- Georg-Eckert-Institut. (2011). *The texts of "the Other": An Israeli-Palestinian textbook project on the history of the Middle East conflict*. Retrieved from <http://www.gei.de/en/research/textbooks-and-conflict/4-learning-in-post-conflictsocieties/schulbuchprojek-israel-palestina.html#c204>
- Institute for Monitoring Peace and Cultural Tolerance in School Education. (2009). *Arabs, Islam and Palestinians in Israeli textbooks: A preliminary update*. Retrieved from <http://www.impact-se.org/docs/reports/Israel/Israel2009.pdf>
- Manor, Y. (2007). *Arabs and Palestinians in Israeli school textbooks: Changing the perception of the "others"*. Retrieved from <http://www.impact-se.org/docs/articles/Arabs&PalestiniansIsraeliSchoolTextbooks-Y.Manor.pdf>

- Naveh, E. (2012, November). *"Successful failure"-Learning each other historical narrative in an Israeli-Palestinian textbook*. Paper presented at the international conference on Cross-national Joint Construction Experience of Textbooks: Peace Education in Action, Taipei, Taiwan.
- Peace Research Institute in the Middle East. (2003). *Learning each other's historical narrative: Palestinians and Israelis* (Vol. I). Beit Jallah, PNA: PRIME.
- Peace Research Institute in the Middle East. (2006). *Learning each other's historical narrative: Palestinians and Israelis* (Vol. II). Beit Jallah, PNA: PRIME.
- Peace Research Institute in the Middle East. (n.d.). *About PRIME*. Retrieved from <http://vispo.com/PRIME/about.htm>
- Steinberg, S., & Bar-on, D. (2009). The other side of the story: Israeli and Palestinian teachers write a history textbook together. *Harvard Educational Review*, 79(1), 104-112.
- Yogev, E. (2010). A crossroads: History textbooks and curricula in Israel. *Journal of Peace Education*, 7(1), 1-14.



# 跨國共構歷史教材的超越與挑戰

——以《東亞三國的近現代史》為例

李涵鈺

歷史教科書長久以來為不同權力抗衡的競技場，各黨各家各利益團體競逐「納入什麼知識」、「誰的合法知識」、「透過什麼方式形塑知識」等角力爭奪。一國之中對同一歷史事件或有觀點差異，當不同國家共同編撰歷史教科書或教材時，所處的政治社會脈絡與立場位置不同，對同一歷史的解釋觀點歧異更大，要展開對話並共同編撰歷史教材，也就有其難度與挑戰。

2005年5月東亞三國共構《東亞三國的近現代史》歷史教材，歷經3年的編寫與討論，在中、日、韓以三國語言出版，此倡議為非政府組織發起，由53位歷史學家、歷史老師與民間團體共同組成，希望能建立三方認可的歷史共識。

二次大戰結束60幾年了，但東亞各國之間仍為戰爭幽靈所縈繞，對過去歷史事件解讀分歧，更是邁向和平與和解的主要障礙。跨國編寫歷史教材有別於單一國家史的詮釋觀點，試圖提供多元角度或較為客觀的歷史，但這種跨國共構的努力有其難處及尚待思考之處。本文主要簡介東亞三國編撰的歷史教材，說明三國合作編撰的背景、目的與歷程，最後探討跨國共構歷史教材的特點、侷限及相關思考點。

## 壹、中日韓三方合作編撰之背景

日本在二戰的侵略問題，至今仍持續影響中國、日本和韓國間政治和情感上關係。Otsuki（2011）認為東亞最棘手的歷史爭議問題圍繞在日本歷史教科書淡化了日本在戰爭中的暴虐與侵略行為，尤其是1982年日本文部省修改教科書中對中國的「侵略」為「進出」等描述（Nozaki, 2008），造成1980年代以來日本與鄰國的外交事件，也引起中國與韓國的反日情緒。

1995年7月，以東京大學教授藤岡信勝為首的一群知識份子鼓吹「自由主義史觀」，並在這種史觀的基礎上成立了「新歷史教科書編撰會」，出版兩部右派思想與新民族主義觀點的《歷史》與《社會》教科書（羅志平，2009：245-246；Morris-Suzuki, 2001: 303），基本要點是將亞洲太平洋戰爭視為解放亞洲受西方殖民的戰爭，將日本的戰爭行為榮耀為為

國犧牲的英勇行為（Otsuki, 2011: 148），並認為日本在二戰中所犯罪行並不甚於世界上其他國家，通過經濟賠償，舊帳已經清算，日本人應該從自我否定和自我憐憫的對立中走出來，建立第三條出路，亦即自由主義的歷史觀（孫歌，2001：329）。

日本的文部省於2001年4月通過「新歷史教科書編撰會」所編撰的教科書，由扶桑社出版，反映戰後日本右翼與保守勢力的歷史認識，雖然2002年中學的選用率低於0.04%（Park, 2011），因為日本的教科書市場有政府審查機制，某種程度上暗示了此教科書內容是在政府許可範圍內，因而激起周邊國家區域的抗議及漣漪效應。

「新歷史教科書編撰會」及其歷史教科書出版並通過日本文部科學省的審定可說是促發三國學者共同編撰歷史教材的催化劑。東亞三國的部分學者與市民團體，他們意識到這一問題反應了日本政治發展的危險傾向，也是對亞洲及世界和平的嚴重威脅，於是決定聯合共同反對歪曲歷史事實的教科書，就歷史認識與東亞和平問題舉行討論（步平，2003：251），2001年日本、韓國與中國學者針對日本的歷史教科書問題共同商議對策，決定舉辦論壇，首屆論壇名稱為「東亞歷史意識與和平論壇：日本歷史教科書的問題」，2002年3月在南京舉行。在論壇會場上除了提議三國輪流舉辦論壇，有日本學者建議編寫共同使用的歷史教材，認為與其不斷批評日本右翼和扶桑社教科書，不如三個國家編寫一本正確的歷史教材（佘義文，2011：37）。這個提議也獲得其他學者的贊同。

## 貳、中日韓三方合作編撰之歷程

三個國家的學者、教師、市民團體，自2002年開始編撰《東亞三國的近現代史》，中文版以《東亞三國的近現代史》為書名，副標為「以史為鑑，面向未來」，由北京社會科學文獻出版社出版；日語版以《未来をひらく歴史》（開創未來的歷史）為書名，「東アジア3国の近現代史」為副題，由株式會社高文研出版；韓國版以《미래를 여는 역사》（開創未來的歷史）為書名，由韓民族日報社出版部出版，三種語言版本的封面如圖1所示。其性質為副教材、輔助教材、讀本。



圖1 中、日、韓三種語言版本的歷史教材

## 一、編撰團隊的組成

三國共同編寫委員會由53位委員共同組成，中國有17位、日本有13位、韓國有23位參與，每個國家各有代表1至3名，及主要執筆者數位，另有一些外部的審閱者和提供相關協助者，如翻譯協助或資料提供等，集結多人及多方力量而成。

中國參與者大多為歷史學者或歷史研究單位的資深研究員。在日本與韓國的代表除了歷史學者外，還包含中學歷史教師以及非政府組織與民間團體。針對中國的組成，因為參與者主要服務於國家機構及博物館的管理者，因此也招致具有官方色彩的批評（Minoru & Ryuichi, 2008; Otsuki, 2011; Park, 2011），質疑中方學者的歷史觀點代表政府的意識型態立場。韓國和日本的參與者，主要是學者、教師和市民團體；某些市民行動者的參與也有明顯的傾向，對於特定議題有明確的關心（Park, 2011: 238），這也充分說明教科書 / 教材是各方利益團體試圖角力的產物。

此外，日本的參與學者多為進步派學者，對日本的侵略戰爭較有反省與自覺；整體而言，三方參與者的共同點是對日本發動侵略戰爭有共同的認識，希望三國的人民從青少年時代就建立對歷史共同的認識，總結歷史的經驗和教訓，面向和解與和平。

## 二、編撰歷程

首屆論壇於2002年3月結束後，三個國家確定參與委員，並於同年8月在首爾召開第一次計畫會議。歷經3年11次國際會議，在對話磋商與協調中，就大原則達成共識，正如序言所說：

我們有過許多意見分歧，但是通過對話與討論，逐漸達成了共有的歷史認識，其中每一個概念的使用，每一個觀點的表述，都凝聚了大家的心血，以至今今天終於到了能夠刊行的程度。（東亞三國的近現代史共同編寫委員會，2005：2，226）

一開始的編撰，參與者先就編纂方針進行討論，因其初衷是針對日本教科書事件，因而決定聚焦在近現代史；接續，討論大綱和原則，並確定章節架構，再依此進行執筆分工，分頭進行撰寫；最後，就撰寫的初稿共進行6次國際討論，達成共識，並預定於2005年春天出版，因為日本教科書檢定為4年一次，2005年3、4月檢定結果將明朗化，希望能影響之後教科書的選用；另外，2005年是日本戰敗60年，中國戰勝日本60週年紀念，韓國從日本解放殖民統治60週年紀念（Obinta, 2006），2005年對三個國家有不同的歷史意義。三方基本上朝著2005年出版的目標去進行編撰。編撰歷程請見表1所示。

編撰歷時3年共開了11次國際性會議，最短有一個月開1次，最長也有7、8個月開1次，並搭配每年一次的論壇進行。舉辦地點為漢城3次、中國3次、東京5次，每次會議約2至3天。

表 1 中日韓編纂歷程表

日期	地點	會議名	內容
2002年 8月	漢城	第1次共同歷史教材會議	討論編纂方向：聚焦在近代史至今的歷史，主題式的內容，而非編年史，更廣泛的東亞觀點。
2002年12月	東京	第2次共同歷史教材會議	討論三個國家中學教科書的問題，討論提綱和確認原則。
2003年 3月	東京	第3次共同歷史教材會議	討論大綱和組織，對整體結構和主題、主次標題有共識。
2003年 9月	北京	第4次共同歷史教材會議	組織、執筆方法
2003年11月	漢城	第5次共同歷史教材會議	執筆分擔確認，每個國家進入各自的書寫工作。2004年3月繳交初稿期限。
2004年 5月	東京	第6次共同歷史教材會議	第1次原稿的討論。參與者根據章節（歷史階段）分成4個群體，聚焦在草稿的討論。
2004年 8月	漢城	第7次共同歷史教材會議	第2次原稿的討論。

表1 中日韓編纂歷程表（續）

2004年 9月	北京	第8次共同歷史教材會議	第3次原稿的討論。討論照片、圖版、注釋。
2004年11月	馬鞍山	第9次共同歷史教材會議	第4次原稿的討論。
2005年 1月	東京	第10次共同歷史教材會議	第5次原稿的討論。
2005年 4月	東京	第11次共同歷史教材會議	第6次原稿的討論。

參考來源：齋藤一晴（2008）、Obinta（2006）

## 參、《東亞三國的近現代史》內容簡介

此一合作是日本少數進步學者與周邊國家解決歷史理解分歧的嘗試，試圖批判日本自由史觀的教科書，美化日本侵略戰爭及篡改歷史的行為。與其他教科書不同的是，這本歷史教材不是官方審核認可的歷史教科書，而是提供教師和學生的另類輔助教材。根據作者所言，此書試圖克服傳統以單一國家為核心的史料編撰方式，相對於本國史為主的敘述，將三國歷史發展結合並置，在敘述任一個時期，兼顧到三國的社會和文化變遷等個別情況，從三國的視角建立共同的歷史認識。韓國的編纂者之一梁美康認為，追求「和平與人權」的價值觀，這一力量克服相互之間的差異，擺脫以前只停留在批判日本歪曲歷史，從三國的共同連帶活動共同進行歷史敘述（梁美康，2007：76），發展東亞和平視野，該書序言指出：

中、日、韓三國在地理與歷史上有不可分割的密切關係，希望在越來越逼近的「地球村」時代，三國之間能夠對鄰國的歷史與相互關係有正確的瞭解。（東亞三國的近現代史共同編寫委員會，2005：1-2）

在章節架構方面，《東亞三國的近現代史》由六章組成，分別為：

序 章 開港以前的三國

第一章 開航與近代化

第二章 日本帝國主義的擴張與中韓兩國的抵抗

### 第三章 侵略戰爭和民眾的受害

#### 第四章 戰後的東亞

#### 終章 為了東亞和平的未來

序章介紹三國之間的相互關係，特別提到近代以前，中、日、韓三國之間的交往，有朝貢與征伐關係，也有外交、貿易方面的交流，接著分析了三國國內的階級社會現狀，並簡要說明北京、江戶（現在東京）、漢陽（現在首爾）三個國家首都的歷史。

第一章「開港與近代化」，介紹了歐美列強的施壓及三國的對應，中國戰敗被迫開港通商，簽下不平等條約，雖進行洋務運動，仍處於封建體制統治；日本也因美國軍艦被迫開港，在急速近代化過程中，雖有反對行動，新政府仍主張向歐美學習，使得日本走向富國強兵之路；韓國最初採取與西方對抗，其後也被以西方為後盾的日本被迫開港，並簽下不平等條約。再者，述及19世紀後期，東亞三國發生了甲午戰爭、日俄戰爭，相互對立的情形，也介紹了此時期三國進行近代化的改革運動以及三國的民眾生活和文化。

第二章「日本帝國主義的擴張與中韓兩國的抵抗」，以第一次世界大戰前後的三國關係為經緯，含括日本統治朝鮮及朝鮮進行的抵抗、日本對臺灣的殖民統治，與辛亥革命和中華民國的成立；另外，欄目討論日本對韓國是強占還是合併，並詳述了日本對朝鮮的統治方式。最後介紹韓國的三一運動、中國的五四運動，與關東大地震時在日朝鮮人和中國人在日本被殺害的情形，及三個國家的社會和文化變遷，並介紹了東亞女性生活的變化。

第三章「侵略戰爭和民眾的受害」，首先介紹日本侵占中國東北地區，九一八事變、滿州國政權及東北人民的反滿抗日行動、中日全面戰爭及亞洲太平洋戰爭，也介紹日本的總力戰體制，國民投入戰爭，進行全體總動員；再者，敘述日本軍隊對中國民眾的殘暴行為，包括南京大屠殺、無差別轟炸、細菌戰與化學武器、慰安婦制度等；此外，還有朝鮮的戰爭基地化及被動員到戰爭中的受害情形，包括強制勞工與從軍慰安婦；最後是日本民眾的加害和被害，敘述日本民眾的戰時生活與反抗、東京大轟炸、沖

繩戰與廣島長崎的原子彈爆炸，以及日本侵略戰爭的失敗。

第四章「戰後的東亞」，敘寫三國戰後新的出發點，日本戰敗後進行戰後改革、朝鮮半島的解放與分裂，與中華人民共和國的成立為敘述主軸；再者，討論對日本「歷史清算」的質疑，如東京審判、舊金山合約與賠償補償問題、殖民地統治與戰爭遺留的社會問題以及東亞的分裂，包括東亞的冷戰與朝鮮戰爭及邦交正常化。

最後一章「為了東亞和平的未來」，著重介紹7個東亞和平課題，包括遺留的個人賠償、日軍「慰安婦」問題和女性人權運動、歷史教科書問題、靖國神社問題、東亞三國青少年的文化交流、反戰和平運動與市民運動以及為了東亞的和解和平等問題。

在後記寫道，日中韓三國共同編撰輔助歷史教材在歷史上是首次，為了和平的東亞共同體，應讓年輕人瞭解侵略戰爭與殖民統治歷史，藉此建立東亞各國對歷史問題的共同認識，反省過去、展望未來。兩國間要進行這樣的教材編寫有其難度，在三國間進行這樣努力也就更難，因為三方秉持對等、相互尊重的原則，而能夠三國以不同語言在同一時間出版共同的歷史教材（東亞三國的近現代史共同編寫委員會，2005：227）。

## 肆、出版與使用

這本書在出版時，受到三國民眾的注意，短時間內此書有很大的銷售量，並獲得出版類的獎項，但評價褒貶不一，且作為輔助教材在學校使用是屈指可數，與原本預期有相當落差，以下就出版情形及學校使用的情形說明之。

### 一、出版情形

中國方面，2006年人民日報評選此書為2005年最具影響的教育類書籍，2007年獲中國國家圖書館授予文津獎，這個獎在出版業是有官方背景，又有民間性質的具影響力獎項（楊群，2011：77）。韓國方面，2005年評選為「優秀教材輔助用書」，有媒體指出在東亞三國歷史矛盾日益深化的今日，此書出版具有現實意義，但也有犀利批判的聲音，認為是「三

國演義」(辛珠柏, 2011: 74)。在日本發行了88,000冊(俵義文, 2011: 40), 因其持批判日本政府跟文科省歷史教育政策的立場而呈現正反兩極化的反應, TBS 對此教材採取正面方式之報導, 而讀賣新聞跟產經新聞系列的電視臺都進行批判攻擊與否定的負面報導, 儘管如此, 日本新聞媒體會議在2005年仍然將JCJ 特別獎頒發給《東亞三國的近現代史》,<sup>1</sup>值得特別提出讚許(上山由里香, 2011: 68; 笠原十九司, 2012: 35-36)。

## 二、學校使用情形

《東亞三國的近現代史》是以初中、高中為主的輔助教材, 在日本僅有一所初中、少數高中私校及大學使用, 中國和韓國也是只有幾所個別高中使用, 要作為輔助教材廣泛在學校使用仍有困難性。在中國及日本, 學校教育體系係由教育部或文部省進行中央集權式的管理, 要成為課堂中的輔助教材, 需通過政府審議或向管理階層申請, 除非學校或教師自行購買使用; 因此, 其在學校使用的普及度有限。韓國有部分中學和大學課堂作為教輔書籍, 但沒有正式統計較無法瞭解使用狀況, 以下針對有運用此書的個別實例說明使用情形。

在中國方面, 天津實驗中學是一個國際化也是實驗性學校, 學校購買一批《東亞三國的近現代史》發放到各班作為選讀教材, 2006年9月該校歷史教師成立東亞三國近現代史教育課題小組, 透過課堂滲透、課外討論等方式對高一14個班600多名進行兩階段課程, 第一個階段選定7個主題, 各班組成7個小組各負責一個課題, 查閱大量資料, 以史實闡述歷史, 以文件或網頁方式呈現。第二階段也是分為7個主題, 以文件方式呈現, 並選出優秀主題登臺報告, 各班並選4個優秀成果在專門活動中展出(袁訓利, 2007)。袁訓利(2007)認為通過實踐, 學校進行有關東亞和平教育的效果明顯, 學生基本上瞭解中日歷史遺留問題, 比如慰安婦、強制勞工、細菌戰、無差別轟炸、大屠殺等, 另外對日本否認戰爭責任, 比如參拜靖國神社、美化教科書敘述等也有系統性的認識。學生開始瞭

---

1 受獎的理由為, 過去與現在長期以本國史為中心的歷史, 但日中韓三國的學者、教師、市民相互協力, 以跨國的觀點在三國同時發行, 值得讚揚(上山由里香, 2011: 68)。

解東亞國際關係格局，關注東亞的歷史糾葛和未來發展走向。

日本方面受限於「大學入學中心考試」的出題方向，人民對近現代史仍存有不同看法，所以學校教育各機關也往往以考試不會命題等理由刻意忽視近現代史教育，也就沒有必要將《開創未來的歷史》<sup>2</sup>作為輔助教材使用（上山由里香，2011：69；笠原十九司，2012：36）。此外日本有十幾所公私立大學將此書作為教材使用，笠原十九司自2005年起在都留文科大学文學部比較文化科「國際關係論」與文學部歷史學科「世界史特殊講義」兩堂課上使用《東亞三國的近現代史》作為教材，大學生的反應多數是驚訝然而大多接受史實，也有一部份大學生認為接受這樣的歷史是「自虐」而表示反對態度（笠原十九司，2012：37）。

此外，日本的立命館宇治高中，倡導「和平與民主主義」的教學理念。日本立命館宇治高中歷史老師以《東亞三國的近現代史》作為輔助教材實際在課堂中使用，課堂曾除了講解內容，也請學生收集並歸納《東亞三國的近現代史》相關的新聞報導，敘述感想，考試也根據本書相關內容進行出題，學生的感受是「從根本上改變以前對世界的認識，明白以前認為理所當然的其實只是以本國為中心所書寫的歷史」，此外學生最感興趣的是「關東大地震時期的屠殺」、「細菌戰」和「南京大屠殺」，讀完後多數學生表示「對於這樣的史實，過去一無所知」（森口等，2008：290）。

韓國對課堂的宣傳使用最為積極，針對此書編製教案設計手冊，透過市民團體力量印製，發送高中歷史教師做為課堂使用。良才中學教師朴中鉉（2008）利用此書中關於沖繩戰爭的部分資料和與此相關的影像、照片、證言，讓學生閱讀及感受。針對共同教材，朴中鉉的建議是有必要建立教育相關「資料化」，但是共同教材本身，有時會和課堂進度不符，因而有必要共同編寫新教材，使之做為課堂上的補充教材。

從這些輔助教學的實例，可以瞭解此教材提供教師另類選擇補充性的資料。但這些學校或教師的使用情形是一次性使用或積極運用，以及

---

2 日語版的書名為《開創未來的歷史》。

共構的歷史教材如何從教師或學生教學及學習的需求尋求改進，或許可進行長期追蹤評估作為修訂或改善參考。

## 伍、《東亞三國的近現代史》的特點與侷限

從1991年起，日韓學者之間進行歷史問題的跨國對話與共同研究，並分析彼此歷史教科書（Kazuhiko, 1998），1997年、1999年也有類似的跨國合作、2001年日韓兩國官方進行共同研究，建立「日韓歷史共同研究委員會」，韓日之間的跨國合作交流頻繁。但2002年中、日、韓的合作，是首次結合三方力量共同編撰歷史教材，希望從國家為導向的歷史朝向區域歷史的嘗試。從2005年出版後，除了作者對本書評述外，也有不少評論性文章，以下進行綜合分析，瞭解此書的特點及可能的侷限。

### （一）詳述日本的侵略戰爭及中韓民眾的被害，但也呈現日本的受害論述

有一半以上的篇幅講述日本的侵略戰爭，正面對抗新歷史教科書事件對歷史的淡化與稀釋，對扭曲敘事起到反擊作用，並詳述中、韓受害國的抵抗與受難歷程，提供感情上的同理基礎，但也造成圍繞戰爭的侵略與抵抗為主要敘事，有比重篇幅失衡的問題；另一方面，該書的特色，同時以日本「是加害者也是受害者」描繪日本人民在戰時遭遇的苦難，除東京空襲與廣島、長崎原子彈攻擊之外，也包含日本國內反戰聲浪與人民如何被動員的過程。

### （二）以三個民族國家為中心來看東亞史，東亞或世界的視角較為不足

此書的目標在書寫東亞三國的近現代史，但只以日、中、韓國為代表，Minoru & Ryuichi（2008）認為缺少東亞其它地區的歷史敘事，如朝鮮、臺灣、蒙古、越南、俄羅斯等立場與觀點，且仍在三個民族國家為單位下運作，忽略許多群體和種族特色的聲音。再者，日本對中國的侵略戰爭由中方撰寫、韓國的殖民地支配由韓方撰寫，這樣的書寫分配雖可讓學生瞭解受害國的受難圖像，但也易反映執筆者的民族意識和歷史觀，且因為較著重在三個國家的關係與比較，使得整體東亞的局勢及世界脈絡，也就顯得較為不足與薄弱。

### （三）運用實徵資料輔助說明，強調通俗易懂理解，但也造成自國歷史平庸化

全書大量使用檔案照片、圖表、目擊者說法等來幫助未經歷戰爭的年輕人瞭解60年前的狀況，降低歷史分歧事件的各自評述，圖照片的提供包含了三個國家官方與民間的力量，部分照片更是首見（Wang, 2009），除了圖照片輔助外，也採前導組體作為各章導言，章節後並有重點歸納提醒，提綱挈領幫助學生掌握要點，但全書偏向歷史事實的陳述與介紹，強調通俗易懂，因為定位為輔助教材，要達到相互理解的歷史，基礎知識的共有是非常重要的（大日方純夫，2006：27），考量自己國家的學生只熟識自己國家的歷史，他國學生可能不具備自己本國史的基礎知識，因此，三方併陳的編輯方式，顯得比各自國家歷史教科書的敘述還要平庸與簡淺，對於自己國家內部的問題、矛盾與對立，似乎較難處理及深化。

### （四）呈現戰爭中三國民眾的生活史，但力道與份量可以更為厚實

傳統一國史教科書通常較強調政治史、外交史，本書雖也強調，但也試圖提供三個國家民眾的社會文化及其變遷，有助於瞭解當時的民眾生活與文化面貌，但篇幅與份量上可以更為著墨厚實，藉此可深入同時期鄰國的社會處境與生活情況，達到相互理解；另一方面也可充分運用三方合作編撰的契機，激盪與深掘不同觀點，探索彼此間的社會與文化關係，從多重角度提供深度或不同面向的觀察。

### （五）雙重敘事呈現差異觀點，惟缺少就爭議敘述提出進一步說明

此教材在某些事件或議題處理上，有嘗試不只呈現一方的觀點，呈現彼此的差異觀點，例如中日之間爭議較大的南京大屠殺事件，在日本方面對南京大屠殺的研究仍有分歧，中國雖強調30萬人受害，但難以提供確切的實徵資料，因此這部分採用了雙重敘事表達，「南京審判日本戰犯軍事法庭調查，確認被日軍集體屠殺並毀屍滅跡的有19萬多人，被零散屠殺、屍體經過南京慈善團體掩埋的達15萬人。在東京審判的判決書中曾記載：在日軍軍隊佔領的最初6個星期裡，南京及其周圍被殺害的平民及俘虜就達20萬人以上。」（東亞三國的近現代史共同編寫委員會，2005：131），此歷史認知分歧的呈現，值得肯定，學生可以瞭解還有其

他敘事觀點，但缺乏呈現數字與不同觀點的爭議，難以理解受難人數的爭執考量，如受難人數如何推估、目前兩國的研究狀況，以及為何成為中日關係和解障礙的原因。

#### (六) 強調當代歷史認識的問題，懸缺二戰後的歷史與國際關係局勢

此書名為近現代史，但戰後的歷史僅著墨戰後三國的新出發、對日本歷史清算的質疑及東亞的分裂與邦交正常化，除了缺少同時期的國際脈絡，也對戰後東亞整體的局勢變化著墨有限。另一方面，該書選擇強調與現實環境相關的歷史議題，如靖國神社是什麼、為什麼要反對日本首相參拜、三國的歷史教科書中是怎麼描寫戰爭、三國青少年的歷史夏令營活動、最近關於強制勞工的判決（蘇智良，2005：4），有助於瞭解當代的歷史問題與現況，拉近與歷史的距離。

#### (七) 擱置部分爭議與敏感議題，另一方面也強調部分史實

三個國家針對不同的歷史認識試圖尋求共識，但也擱置部分問題，如文化大革命、領土爭議、臺灣議題等，這些涉及了國家層面及政治層面的考量，因而選擇暫時擱置；此外，本書重視慰安婦議題，在許多相關部分均有陳述，如第三章第三節日本軍隊對中國民眾的性暴力，第四節被日軍強迫充當慰安婦的朝鮮女性，並分別各再以欄目方式，加強說明，終章討論日軍慰安婦問題的解決及亞洲女性團體和市民團體的努力，並以欄目方式介紹民間女性國際戰犯法庭等。這與參與成員有很大的關係，某些市民行動者的參與也有明顯的傾向，對於特定議題有明確的關心（Park, 2011: 238），部分NGO團體曾推動如慰安婦、強迫勞動和其他訴訟的努力，也將其關懷的議題納入書寫。

### 陸、中日韓共構歷史教材的意義與相關思考

三個國家的歷史學者、教師及市民團體形成跨國的共同社群，自發性的討論對話及編撰歷史教材，2005年出版後，並於2006年繼續第二階段的合作。茲就此一階段共構歷程及成果，討論其意義及相關問題。

## 一、意義

儘管歷史分歧目前還難以消除，但侵略國與被侵略國能夠坐在一起共同研究那段不幸的歷史，意味著三國的參與者都有正視歷史，面向未來的使命感。此書在歷史性地締造了一個共同起點，即使存在若干缺點，編著之間仍有不少分歧，已建立的合作和對話機制（周佳榮，2005）。

笠原十九司認為共同編寫是迫切希望日本政府與文部科學省認真地修正歷史教育方針，為了使其改善，日本國民的運動與中國、韓國政府及國民攜手進行的批判與造成的壓力是很有必要的（笠原十九司，2005），此歷史教材是對日本右翼勢力的回擊，對日本進步勢力起到聲援的作用，制止日本右翼教科書進入教室，三國歷史學者、教師與市民團體的攜手合作。

另一方面，它也作為教師和學生課外輔助教材，朝向消除東亞分歧、走向和解及開闢未來的嘗試。梁美康（2007：78）提到對韓國人來說再熟悉不過的「太極旗」對日本和中國來說是陌生的，雖然是隔海相望的近鄰，但是對彼此的歷史不熟悉不瞭解，也沒有學習興趣，通過這次編寫反映出這樣的問題，例如韓國歷史科書中學過全瑋准是韓國的改革運動家，但是對中國的康有為和日本的中江兆民從未聽過也從未學過，這就是現實。所以透過相互間的溝通對話與討論，加強歷史知識交流，增進相互理解，也是解決日本與鄰近國家在歷史理解問題上存在反差的一種有意義的努力，有助促進東亞和平與和解。

Park（2011）認為他們在這個區域的歷史書寫上扮演重要角色，最重要的突破是促進歷史教科書對話和歷史和解；而Wang（2009）更進一步指出三個國家的中階意見領袖（mid-level leaders），其受過歷史學術訓練，也身負歷史學家的社會責任，相互討論傳達歷史事件新資訊及和解的觀點，是成為東亞地區和解與解決衝突的必要步驟。Pingel（2008）也認為這種跨國或跨文化活動的效果，對參與主體的影響比使用者更大，共同發展歷史教科書的經驗本身就有其價值性，它建立一個新典範，有別於符合各自國家歷史準則的敘事。

三個國家要能共同合作，需要理解三國之間實存的差異，包括侵略

者一方和被侵略者一方的差異、戰爭經驗的差異，殖民地體驗的有無、資本主義與社會主義、有無自由與人權、政治體制、社會體制差異（大日方純夫，2006：25）、國際的位置與關係、國家的民族課題、研究狀況、教育情況也都有差異，透過共同撰寫教材，彼此在差異的背景下討論磨和，澄清與擴大理解，從本國為中心的歷史敘述觀點，慢慢轉向含納不同國家的立場與觀點，從以往單面向的只承認自己的受害，到理情對方也有受害的一面，這種觀念的轉變需要跨國境學術共同體的持續努力，慢慢發酵、擴散，作為轉化社會與教育結構的觸媒，為東亞和平與歷史教育帶來契機。

## 二、延伸思考問題

雖然三國能夠合作與編者本身，甚至意見領袖的協調與視野有關，但環顧東亞社會的民主素養及公民社會的成熟度仍有差異，要進行跨國的對話與合作，需有相對應的環境與條件。因此，有幾個問題需要思考：三個國家共同合作編撰，是進步與文明化的過程，還是形成更窄化或標準化的歷史意識？有助於東亞的和解與和平，還是更鞏固民族主義的觀點？這是文本權力的雙重性，需要思考知識與權力的關係，也需要醒覺文本如何體現這種關係，更有意識的瞭解背後的權力政治。

再者，在實際的組織編寫問題，Obinta（2006）提到要讓三國的學生獲得共同的基本知識，因此採取教科書摘述的方式，但也會造成有關自己國家的敘述平庸化（mediocre）的結果，這確實是跨國合作編寫教材時會遇到的問題，因此如何拿捏難易度與考量不同國家學生先備經驗的問題，掌握深度又兼顧廣度，這也與教材本身的定位或性質有關。

此外，教科書的產製易受政府官方知識的束縛，共構教材提供多一點生產與設計的彈性與空間，提供較為豐富的史料資料及較反映鄰國的意見觀點，但還需政治情勢的支持與許可、教育體制的配合、學校環境的考量，及如何轉化為更有利於教師課程運用，這是共構教材推廣與使用的挑戰與侷限。

最後，需要思考歷史重寫所涉及的歷史記憶問題，如何處理已深植

的錯誤歷史記憶，或是新的歷史共識如何有效的傳達；及跨國共構歷史教材能處理或可處理的程度或深度，也就是所有的歷史爭議都可以透過共構教材或共同研究來解決嗎？它的侷限與可能的陷阱？另外，不同國家共構教材的組織結構問題，是要以什麼為主體、那個時間為論述主軸、如何有系統的重組與重寫歷史等等，這些都是需要進一步思考的問題。

## 柒、要超越什麼：談後續努力的建議

日本歷史教科書的爭議在2001年已經到達了頂峰，三國學者走向對話與合作的初衷是針對新歷史教科書編撰會及通過檢定的教科書所展開的相抗衡行動。從抗議、反對與反擊，三國學者選擇透過歷史對話與討論，編撰共同的歷史教材以正視聽，但在跨國合作過程中，不可避免以民族國家為中心的平行敘事，試圖追求與建立共同的歷史認識，也造成差異詮釋與敏感議題擱置處理，或僅呈現最終敘事，難以使讀者瞭解三國間歷史認識差異的癥結與相互磨合歷程。

針對這些問題，2006年三國學者繼續攜手合作，進行第二階段的「新書」編撰，分上下兩卷，以議題式的架構，試圖超越三國中心的批評，以東亞的角度來俯視歷史，對於這些學者的超越嘗試有其重要的學術與教育價值。另外，我認為確認了歷史問題的共同點與差異點，接下來如何超越這些歷史糾葛與遺緒，針對歷史問題進行具體且深入研究，及將共同編撰歷史教材的經驗轉化為現行歷史教科書敘寫的建議，是後續可以努力的方向。

## 參考文獻

- 大日方純夫（2006）。日中韓三国共通歷史教材づくりにおける議論点——歴史叙述歴史研究とかかわって。大阪歴史科学協議会，185，23-31。
- 上山由里香（2011，11月）。《東亞三國的近現代史》一書在日本國內的反應。載於中國社會科學院近代史研究所（主編），第10屆「歷史認知與東亞和平論壇」論文集（頁68-73）。北京：中國社會科學院近代史研究所。
- 步平（2003）。第二屆「歷史認知與東亞和平論壇國際研討會」綜述。抗日戰爭研究，2，251-253。
- 朴中鉉（2008，11月）。東亞的歷史和解與共同教材。載於中國社會科學院近代史研究所（主編），第7屆歷史認識與東亞和平論壇「東亞國際關係的變化與歷史認識」論文集（頁262-273）。北京：中國社會科學院近代史研究所。
- 辛珠柏（2011，11月）。對《東亞三國的近現代史》一書使用與影響的總結及「新書」內容和意義有關報告。載於中國社會科學院近代史研究所（主編），第10屆「歷史認知與東亞和平論壇」論文集（頁74-76）。北京：中國社會科學院近代史研究所。
- 周佳榮（2005，8月12日）。中日韓關係的回顧與展望——從《東亞三國的近現代史》說起。香港經濟日報。取自<http://www.hket.com/eti/article/0513189e-f764-4d95-be21-2120d3aed695-295381>
- 俠義文（2011，11月）。「歷史認識論壇」的10年以及日本歷史認識的變化與課題。載於中國社會科學院近代史研究所（主編），第10屆「歷史認知與東亞和平論壇」論文集（頁37-42）。北京：中國社會科學院近代史研究所。
- 袁訓利（2007，9月）。大力培養青少年的歷史意識和和平共建東亞美好未來——來自中國天津市實驗中學的實踐報告。載於東亞平和與歷史教育連帶（主編），第6屆歷史認知與東亞和平論壇「轉換期的歷史認識與東北亞和平」論文集（頁264-270）。首爾：東亞平和與歷史教育連帶。
- 笠原十九司（2005，7月19日）。中日韓學者談「東亞三國的近現代史」。光明日報。取自[http://news.xinhuanet.com/report/2005-07/19/content\\_3237203.htm](http://news.xinhuanet.com/report/2005-07/19/content_3237203.htm)
- 笠原十九司（2012，6月2日）。日中韓三国共通歷史教材「未来をひらく歴史」の作成の背景の反響。載於國家教育研究院、國立臺灣師範大學（主編），2012東亞歷史教科書共構工作坊（頁25-39）。臺北市：國家教育研究院。

- 森口等（2008，11月）。採用《東亞三國的近現代史》的歷史教育之成果與課題——旨在推進東亞歷史和解。載於中國社會科學院近代史研究所（主編），第7屆歷史認識與東亞和平論壇「東亞國際關係的變化與歷史認識」論文集（頁287-292）。北京：中國社會科學院近代史研究所。
- 東亞三國的近現代史共同編寫委員會（2005）。東亞三國的近現代史。北京：社會科學文獻出版社。
- 蘇智良（2005）。追求共同的歷史認知——中日韓學者合撰《東亞三國的近現代史》的前前後後。同舟視點，7，3-4。
- 梁美康（2007）。韓中日近現代共同教科書《東亞三國的近現代史》。東亞視野，2，77-79。
- 楊群（2011，11月）。三國共同編寫歷史讀本的一些思考。載於中國社會科學院近代史研究所（主編），第10屆「歷史認知與東亞和平論壇」論文集（頁77-78）。北京：中國社會科學院近代史研究所。
- 羅志平（2009）。民族主義、歷史教育與國家認同。朝陽人文社會學刊，7（1）229-254。
- 孫歌（2001）。亞洲意味著什麼：文化間的「日本」。臺北市：巨流。
- 齋藤一晴（2008）。中國歷史教科書と東アジア歴史對話。東京：花傳社。
- Kazuhiko, K. (1998). The Japan-South Korea joint study group on history textbooks and the continuing legacy of Japanese colonialism. *Bulletin of Concerned Asian Scholars*, 30(2), 47-52.
- Minoru, I., & Ryuichi, N. (2008). Writing history textbook in East Asia: The possibilities and pitfalls of "History that Opens the Future". In S. Richter (Ed.), *Contested views of a common past* (pp. 271-283). New York: Campus Verlag.
- Morris-Suzuki, T. (2001). Truth, postmodernism and historical revisionism in Japan. *Inter-Asia Cultural Studies*, 2(2), 297-305.
- Nozaki, Y.(2008). *War memory, nationalism and education in postwar Japan, 1945-2007*. New York: Routledge.
- Obinata, S. (2006). Historical consciousness and Japan, China and South Korea's shared history teaching materials. *Political Science*, 58(2), 3-13.
- Otsuki, T. (2011). A point of connection through transnational history textbooks? An examination of history that opens to the future, the joint history textbook initiative of China, Japan and South Korea. In J. Paulson (Ed.), *Education, conflict and development* (pp. 145-164).

Oxford: Symposium Books.

- Park, S. W. (2011). A history that opens to the future: The first common China-Japan-Korean history teaching guide. In G.-W. Shin. & D. C. Sneider (Ed.), *History textbook and the wars in Asia* (pp. 230-245). New York: Routledge.
- Pingel, F. (2008). Can truth be negotiated? History textbook revision as a means to reconciliation. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 617, 199-221.
- Wang, Z. (2009). Old wounds, new narratives: Joint history textbook writing and peacebuilding in East Asia. *History & Memory*, 21 (1) , 101-126.





# 檢視課程文本中的和平教育圖像

——從一項埃及教科書研究談起

宋明娟

## 壹、前言

人類過去的歷史與現下的生活當中，戰爭與衝突現象的發生層出不窮，未曾稍歇，而教育本是樹人大計，可能促成世界轉變成更為美好；和平教育之重要無庸置疑。教育實踐的施為，離不開課程材料的使用，課程文本承載教育內容，向來是學校教育的實況，而教科書常作為合法化的特定課程內容，是形塑學習者的知識、態度與行為的主要來源（Georgesu & Bernard, 2007）。課程的文本材料，尤其是教科書的影響力深遠，對於其內容的檢視不能等閒視之。本文旨在討論如何檢視課程文本中的和平教育圖像，並從一項埃及教科書研究談起（Groiss, 2004），從對其介紹、分析與評論當中，繼續延伸探討檢視文本中和平教育圖像之判準，以及相關反思問題。

探討教科書中呈現戰爭與和平概念的研究不只其一（如Fenton et al, 1998, Montgomery, 2006, Yogev, 2010），本文擇定某範例來探論的原因，乃取其一方面運用了國際認可的分析判準（詳第三節所述），其次則由於其簡明地表述了依據分析判準而獲得的研究結果，此外，還由於此一範例中所潛藏的分析思路，仍有些不適切之處，而加以總括地批判檢視，可擴展討論內涵的深度。

把教科書當作論述（discourse），是一種分析教科書的概念模式（Provenzo, Shaver, Bello, 2011），本文例舉的埃及教科書研究採行此觀點，分析了教科書中呈現「他者」（the Other）、「戰爭／衝突」及「和平」的樣貌，而本文的延伸討論，也延續此種將教科書視為論述的看法。後文從介紹一項埃及教科書研究談起，繼之以解析與評論的角度，探討該項教科書研究的分析標準以及撰作立場，最後就綜合討論的層次，提出檢視文本中和平教育圖像的要點。

## 貳、從一項埃及教科書研究談起

Arnon Groiss（2004）曾蒐集並翻譯整理一項埃及教科書研究報告——《埃及學校教科書中的猶太教徒、基督教徒，以及戰爭與和平》，該報告書由檢視和平之影響力的機構（Center for Monitoring the Impact of

Peace，以下稱CMIP）所出版。這篇研究報告分析了教科書呈現的對待「他者」的態度，在該研究的脈絡下，此即穆斯林（伊斯蘭教 / 回教徒）對異教徒（猶太教、基督教）的描述，此外，報告書中也探討教科書呈現的對於戰爭（中東衝突的問題）、和平的看法。其資料來源是103本使用中的官方版中小學、大學預科的教科書，以及16本宗教學校系統所使用的大學預科和中學的教科書，當中大部分的教科書在2002年出版，另一些則在1999至2001年出版。以下根據研究報告的發現（Groiss, 2004），梳理教科書中呈現「他者」、「戰爭 / 衝突」、「和平」的樣貌。

## 一、對他者的再現

從Groiss（2004）分析的埃及教科書的報告可見，教科書的撰作者支持穆斯林的立場，對於他者的態度，呈現出貶抑異教、隱蔽他我之間的衝突，以及忽視他者建立的主權國家，後文介紹其研究發現<sup>1</sup>。

### （一）貶抑他者

教科書中提到的猶太教和基督教，都被尊為一神信仰，但也都被貶抑。一方面，埃及教科書強調猶太教、基督教和伊斯蘭教皆為人類的共同遺產；另一方面，教科書作者以負面的語詞描述猶太教和基督教，視伊斯蘭教是唯一真的信仰，而其他宗教皆為謬誤。教科書雖然提到摩西五書和福音是來自天啟，但指出聖書卻被猶太教和基督教徒誤所傳。而伊斯蘭教有其支派，但並非所有支派都受到同樣的重視。在宗教學校系統（Azharite）使用的教科書裡，源於伊斯蘭教的教派當中，有兩個支派被以負面語詞描述。總之Groiss（2004）強調教科書沒有傳達適當和客觀的訊息。

此外，教科書對於過去與西方世界的衝突，主要包括十字軍戰爭和現代帝國主義等，則用以敵意的語言生動地描述，比如佔領和經濟剝削、分化阿拉伯世界、製造巴勒斯坦問題，還有支持以色列等。

教科書並使用負面的語詞描述猶太教，基本上猶太歷史很缺乏且被

---

1 以下內文的小標題為本文作者依據Groiss（2004）所提到的內容重點而歸納整理。

扭曲。例如，古代猶太人對抗羅馬入侵之事，被視為製造麻煩問題。猶太人被描述為具有這些特質：不懷好意、貪婪、背信、會剝削他人、煽動他人、種族偏見、欺瞞、傲慢、虛偽、擅用計謀，且具有敵意。猶太人發起的猶太復國運動是全國性質的，卻被指為是在少數場合，以負面方式發起，且被描述為具有恐怖主義傾向的擴張運動。

## （二）隱蔽他我衝突

埃及教科書中呈現了對於佔人口少數的埃及土著基督教徒（Copts）抱持正向態度。埃及土著基督教徒的文明，被視為埃及歷史的一部份，而其與早期穆斯林的友好關係被強調，書中並也提到其參與了站在埃及一方的戰爭。然而過去土著基督教徒在埃及社會中產生的衝突問題，並沒有被提到。

亦即，教科書的此部分顯示其營造「熔爐」的形象，忽略歷史上的衝突；這種情況誠如Shapiro（2002）所提到的，教科書呈現溫和的、消毒過的教學內容，會沖淡過去的歷史經驗，使得人們的熱情、承諾和勇氣等等能對抗壓迫、挑戰痛苦的積極特質未能彰顯。

## （三）忽視他者建立的主權國家

教科書沒有呈現關於以色列和其社會的適當和客觀訊息。以色列的意象是負面的；其被描述為佔領他人土地的篡位者，驅逐他人出境、毀壞他人家園。他們激起別人的痛苦，享有土地資源。以色列被指為在1956年攻擊埃及，與帝國主義的法國和英國合作，誘使阿拉伯國家在1967年參與戰事。雖然埃及和以色列有了和平協定，但是其間並未有真誠的和平。以色列在埃及教科書中，並沒有被視為主權國家。「以色列」其名並沒有出現在地圖上，僅有一本歷史書中，有兩張地圖，將其地標示為「猶太人的國家」。許多地圖在其地之上是以納入「巴勒斯坦」之名取而代之。

## 二、對戰爭與衝突的敘述

教科書中呈現的中東衝突，可見其片面呈現兩方的政治競爭、官方立場偏頗、堅持聖地的歸屬，而對於戰爭則呈現矛盾的看法，此外並將重要的相關概念予以限縮範圍的解釋。

### （一）片面呈現兩方的政治競爭

教科書中，中東衝突並不被客觀地呈現為兩個全國性的政治競爭，而是被指為某個國家聯合西方帝國主義而侵佔巴勒斯坦。埃及教科書無法提到巴勒斯坦的阿拉伯人發動反猶太人的戰爭，隨之破壞1947年聯合國建議分別建立一個猶太國家和阿拉伯國家的協議。他們公開宣稱阿拉伯人的軍隊進入巴勒斯坦，而英國的託管在1948年五月終止，把猶太人驅逐，除去其剛建立的國家。教科書對此戰爭結果的譴責，主要是使得巴勒斯坦失去額外的領土，並且造成巴勒斯坦的難民問題，而這都歸咎於猶太人。

### （二）偏頗的官方立場

教科書中指出，中東衝突的解除有賴於巴勒斯坦人實現其權利。教科書中反覆提到埃及官方的立場，指出1967年巴勒斯坦國在以色列所佔據的地方建立了，其地包括耶路撒冷以及巴勒斯坦難民的故鄉。埃及被描述為居中促進和平協定的角色。然而亦有其他的表述，雖則很少，卻提到了巴勒斯坦的解放並未完成，而戰爭的選擇並不是沒有問題的。

### （三）宣稱聖地僅歸屬巴勒斯坦

書中呈現所有阿拉伯人和穆斯林必須支持巴勒斯坦。埃及教科書詳細地描述埃及和以色列的戰爭，並且支持巴勒斯坦在以色列境內的武裝行動。

在巴勒斯坦問題的脈絡中，耶路撒冷備受關注。耶路撒冷是阿拉伯人和伊斯蘭教的精神象徵，此係由於其地在宗教方面的重要性，以及其原先住有阿拉伯人。而古猶太人被描述為試圖掌握其地的外國人，但被巴比倫和羅馬打敗，後來其城市被穆斯林的阿拉伯人解放。書中指出耶路撒冷對三個一神信仰的宗教來說是聖地，但是猶太人對此地無法行使權力。但事實上在其地，猶太人占人口的多數，而耶路撒冷是以色列的首都，這些訊息都沒有被提到。教科書中以為耶路撒冷是阿拉伯人所獨有，並也應回歸阿拉伯人，如果不是透過和平方式，就是透過伊斯蘭教的聖戰而取得。

#### (四) 呈現矛盾的戰爭形象

埃及教科書對於戰爭呈現矛盾的取向，一方面，戰爭雖被描述為負面的，但另一方面，更顯明地著重戰爭的價值和功能。書中給予埃及的軍隊和戰士許多讚揚，特別是透過語言運用（language exercises）的方式。例如有關過去的戰爭故事裡，埃及和穆斯林的一方被讚許，而敵人被貶抑；「敵人的失敗」也是個在語言運用上的循環主題。宗教學校的教科書尤熱中此道，談論著一系列伊斯蘭戰爭的規則，特別是關注如何對待戰俘以及所佔領地的人口等。

教科書中有關埃及和以色列之間戰爭的討論，遠多過二者為了達致和平的過程。特別是1973年10月的戰爭被描述為獲得了主要的勝利，因而解放西奈半島（Sinai Peninsula）；這是對事實的扭曲，因為西奈半島的大多數土地能回歸埃及，是透過1970年代許多協商的結果，包括了1979年的和平協定。

在推崇伊斯蘭聖戰的脈絡下，埃及教科書認定「殉教」是崇高的價值。教科書定義了何謂殉教的烈士，談到神賦予其崇高位置，並且烈士在天堂會得到回饋。教科書提供學生一些古今殉教英雄的事例，並且以有關殉教之準備度的表述，來號召學生。

#### (五) 限縮重要概念的解釋

「jihad」這個字詞在伊斯蘭傳統中有一些不同的解釋。在有些情境下，可用以解釋為為了和平服務。然而，在埃及教科書中，幾乎只被解釋為致力於護衛宗教的軍事活動，即伊斯蘭護教戰爭（聖戰）。在宗教層面上，那是為了反對神的敵人而戰。而在世俗層面上，那是對侵略家園者的戰爭，其立場是重視世上的穆斯林國家。總之教科書呈現其鼓勵護教戰爭，而不參與其中者則被貶抑。

### 三、對和平的構念

教科書中有關和平的概念，包括容忍異教徒、附帶條件的和平，以及達致和平的過程，但書中的呈現忽略了和平的精神。並且教科書對於恐怖主義抱持著戒慎但同時又姑息的態度。

### (一) 容忍異教徒

埃及教科書有致力於促進容忍，並反對宗教的極端份子。教科書強調在埃及的穆斯林和基督徒要維持良好關係，並制止穆斯林的極端份子。在這方面，書中談到宗教思想自由的重要，反對極端教徒對青年的影響，於此脈絡中，教科書強調伊斯蘭教對於非穆斯林的容忍特質，且伊斯蘭的歷史和法律也具有這樣的特質。

### (二) 附帶條件的和平

一般而言，和平的價值，在埃及教科書中是崇高的，是人作為人，以及作為伊斯蘭教徒應該維護的價值，其被宣稱為埃及的目標。但是更為深入地檢視，則可見其所謂的和平是附帶條件的價值，在政治和宗教層面皆是如此。在政治上，和平的條件，在於敵對一方的相互性，即敵對的一方要接受阿拉伯人的需求。在宗教上，和平的條件在於顧及穆斯林在任何時刻所享有的利益。因此如果穆斯林強過敵方，和平可能被合法化地拒絕。有關和平本身的價值，在教科書中呈現給埃及學生的部分，並不是排除戰爭，而這即顯示在某種情境之下，其可以和平之名宣揚戰爭。

### (三) 達致和平過程的論述忽略了和平精神

埃及的教科書中，有談到埃及和以色列之間試圖達致和平的過程。開始談到Anwar Sadat總統在1977年訪問以色列，接著是1978年的Camp David協議，然後是1979年的和平協定，當中的主要條文都被呈現出來。但是教科書並沒有認可協議和條約的精神，比如認可各黨派將促進在其地區的和平、穩定和發展。更甚者，以色列在中東的和平真誠被質疑，特別是認為和平的維繫，必須以以色列對阿拉伯人的順從為基礎。又甚者，有些埃及教科書的表述中，仍宣稱要為了反以色列而戰。

### (四) 片面地拒絕恐怖主義

埃及教科書原則上拒絕恐怖主義。其致力於讓學生對恐怖主義產生反感，並且以提高境內公民的合作，以及提升保安工作的權威，來對抗恐怖主義侵襲的疑慮。但是其對於恐怖主義的拒絕，呈現出自掃門前雪的片面態度。嚴格的伊斯蘭律令禁止盜匪行為，這樣的律令施行於上述

脈絡中，是便於在埃及的反恐陣營對抗在地恐怖份子（主要是極端的穆斯林）時，能具有其宗教合法性。但是教科書無法將此種標準應用於埃及之外的恐怖主義事例中，例如，巴勒斯坦的恐怖份子與以色列之間的戰爭或衝突，則被描述為是對他人佔領的抗拒，且是為聖戰。

## 參、文本中和平教育圖像的檢視判準

以上從他者的再現、對戰爭與衝突的敘述，以及對和平的構念，即教科書中涉及「他者」、「戰爭」、「和平」三個層面的處理，介紹Groiss（2004）分析的埃及教科書報告。而根據Groiss（2004）所述，該項研究報告除了使用上述出版該報告的機構（CMIP）的分析標準，也同時並用UNESCO（聯合國教科文組織）的分析標準。茲先說明其援用的分析標準。

CMIP的分析標準以兩個方面的問題呈現。其一，是有關其他人、宗教和社群的意象，即探討「他們是可識別的、被平等地接受和尊重嗎？或是被用以先入為主的成見或偏見的方式呈現？」。其二，是和平以及和平的過程（peace process），即探討「教育是否促進和平？教育是否支持和平的過程？還有沒有任何的改進空間？」。

而UNESCO的分析標準，為以下八個問題：（一）所提供的訊息是否正確和完整？（二）插圖、地圖和圖表是否更新且無誤？（三）他人的成就是否被肯定？（四）書中是否應用了平等的標準？（五）政治的爭論是否能客觀如實地呈現？（六）是否用語可能產生偏見、誤解，或是隱蔽了衝突？（七）是否主張自由、尊嚴和友愛的理想？（八）是否強調國際間共同合作之必須，藉以形成人類共同的理想、促進和平的成果，以及相關法律的實施？

CMIP與UNESCO的分析標準，是以問題項目的方式呈現，茲以下表整合此項研究對這些標準的應用，並以前節有關該研究報告結果的整理作為補充。

表1 Groiss (2004) 檢視教科書中和平教育的標準 (CMIP UNESCO)

項目	來源	檢視的問題
他人	C-1	可否識別？被尊重？有無偏見或成見？ * 他人的主權是否獲得認可？
	U-3	他人的成就是否被肯定？
戰爭 / 衝突	U-5	爭論和衝突可否客觀如實呈現？
	U-6	語言的使用是否產生偏見與誤解？ * 對戰爭的評價為何？語言的使用有何規則（比如反覆出現敵人的失敗）？是否以任何條件或情境合理化戰爭？
和平	C-2	教育是否支持和平的過程？是否促進和平？有否進步空間？ * 對和平的論述是否附帶僅利己的條件？
	U-4	是否應用平等的標準？
	U-7	是否主張自由、尊嚴和友愛？
	U-8	是否強調國際合作以促進和平的理想？
其他	U-1	訊息是否正確及完整？
	U-2	圖表是否更新、無誤？

註：「來源」欄位中，C代表來自上述CMIP的檢視標準，U代表來自UNESCO的檢視標準，數字表示上述的問題序號。未對應來源（星號標記）的檢視問題，則來自本文前節實質分析結果的整理。

資料來源：作者自行整理。

綜觀Groiss (2004) 分析的埃及教科書，可見到其批評教科書偏頗的伊斯蘭教立場，認為其是一面倒論述；然而，若跳脫出該研究報告，重新審視作為報告書作者的論述，也可發現其所執見解或有所偏，亦為一面倒的論述；比如由其使用「客觀」、「真誠」的用語脈絡可見一斑。報告書中力陳「客觀」的價值，例如認為中東的衝突應「客觀」地呈現為政治競爭，並且報告書的立場堅持以色列一方的「真誠」不容懷疑，但卻未省思什麼是應該且能夠「客觀」的？如何「客觀」地呈現衝突？誰是「真誠」的？如何判斷誰是真誠的？亦即，該檢視教科書的研究者，相當程度地忽略了自身觀點的合宜與否；至少未見其省思、保留、處理兩難議題和懷疑的空間。因應此部分不足之處，建議在檢視教科書的和平教育圖像時，除了發現「他者」如何被呈現、或如何處理「他、我」關係，作為檢視者，也宜釐析和反思檢視者本身的立場。

## 肆、課程文本中和平教育圖像之檢視與反思

和平教育的課程與教學，應使學生辨認衝突的來源，並且轉化衝突，學習不讓衝突形成暴力（Carter, 2010），而教師對於文本材料的運用，亦應掌握此方向。Carter（2010: 191）指出，美國過去十年和平教育的焦點，是在和平教育的課程內容中，納入和平的知識（knowledge）、多元的接受（pluralistic acceptance）、種族相對論（ethno relativism）、自我管理（selfmanagement）、和平的論述（peaceful discourses）、先行的參與（proactive involvement）、修復與重建（restoration）、管理工作（stewardship），以及展望（envisioning）。其對於和平教育課程內容焦點的分析涵蓋各項能力與要素，如表2所示。

表2 和平教育的課程內容焦點

能力	要素	寓含的目標傾向
知識	包容的歷史（inclusive history）、衝突的來源、人權、和平的歷史及策略	知識、認知
多元的接受	多元文化的參與和合作	情意
種族相對論	對於不同的文化模式能適應和調整	認知、情意
自我管理	能察覺並掌握自我對衝突的反應	情意
和平的論述	分析語言當中是否寓含暴力的或是同情的特質	認知
先行的參與	參與在地乃至全球的衝突化解活動	行動
修復；重建	投入人們對互動關係的重建	行動
管理工作	對環境的保護或重建負起責任	行動
展望	構築對目前和未來的和平社會之圖像	認知、情意

註：表中的「寓含的目標傾向」項目為作者加註。

資料來源：修改自Carter（2010: 191）。

若以教育目標的分類而言，這些和平教育的課程內容要素，有涵蓋知識 / 認知、情意與行動等領域的傾向（請見表2右邊欄位），其自然也有助於檢視課程文本 / 教科書中的和平教育樣貌，但若針對文本材料而言，未必能直接導向學習者付諸「行動」的結果（如重建人的互動關係、參與衝突化解的活動等），惟這樣的架構，仍可提示檢視者應留意觀察文本中是否呈現有助於導向和平的行動。

本文前節曾論及可從文本中的「他者」、「戰爭 / 衝突」，以及「和平」的再現，來檢視當中的和平教育圖像；若結合此處的討論，則課程中宜更拓展「和平」意涵之掌握，使之豐富與完整，比如涵蓋其導向知情意行等學習結果的成分。

此外，需留意和平的意涵有其弔詭。Perkins（2002）曾分析和平概念的複雜性質，諸如雙方欲求和平，卻因部分無法達成共識的衝突而爭鬥；又如實質有用的和平，可能比戰爭還不穩定，使得和平的維繫不容易；而促進和平的機制，往往製造另一戰爭；此外兩方和平的維繫勞師動眾；更甚者是朝向和平的行動反而可導致戰爭等。Perkins（2002）繼而分析和平的模型，考量各種模型在防範傷害以及維繫機制的特質，作為設想如何促進和平的基礎；這些模型包括友誼的和平（friendly peace）、倫理的和平（ethical peace）、依存的和平（interdependent peace）、公民的和平（civil peace），以及報復的和平（retaliatory）等。Perkins（2002）指出了和平關係的不穩定和脆弱，除了談到上述的一些複雜現象，也同時提到「貪婪」是其中的癥結。這般扼要的論點，提醒吾人探討衝突、戰爭和和平，亦可回到對人性的分析；人性的弱點、可貴之處、黑暗面以及光明面，或是製造問題也是解決問題的根源。

Shapiro（2002）曾語帶警示地提出，某些軍隊的將領知道，沒有良心的行動，可以透過教導而來，比如告知個人身為好公民的意義，就是聽從上級指令；他舉例Hannah Ardent曾提到「邪惡的例行化、常態化（banality of evil）」這個概念，並在納粹大屠殺中尋找事例；其意指將暴力和流血事件視為常態，這樣的想法是來自對於權威的絕對盲從，以致隨時能準備好且願意聽命對他人施加暴行。可見人性之惡，透過灌輸和洗腦而習得，其嚴重程度竟可幾近完全缺乏批判與反思的空間。

Harris 與 Morrison（2003）區分出達致和平的六種取向，亦談到其對應的人性假設：如透過武力來達致和平的取向，其預設強調裡人性是暴力的；主張透過正義達致和平，則預設人有應維護基本人權的需求；主張透過和平主義的轉化達致和平，則假設人有能力以愛克服仇恨；主張透過建立政治制度達致和平，是假設人有理性訴諸共同利益，調停和管理衝突；主張透過永續發展達致和平，是假設人我相依相倚，一人身心

之安適乃寄予與他人之間的共生關係；主張透過教育達致和平，則預設人有能力改變有關暴力的信念與行為。由此，分析文本中的和平教育圖像，在衝突之起源、和平維繫之不易、達致和平的取向與策略等內容上，對於人性的關注值得探討。教育本應是人性化的，而透過和平教育提升人性的可貴層面，適可以證實教育價值的發揮，可展現積極的能量。

綜合以上的討論，對於檢視課程文本中的和平教育圖像，茲提出兼具反思性質的檢視層面與相關問題如表3。檢視的層面包括「他者」、「衝突／戰爭」、「和平」的呈現；有關的問題項目，是檢視者可對於課程文本的探問，而省思部分所羅列的項目，則是檢視者可對自身提出的探問。基於訊息之完整、正確、更新、無誤等項目（前文提及UNESCO所提出），為非特定為針對檢視和平教育內容的要項，故此從略。

表3 課程文本中和平教育圖像之檢視（層面、問題與省思）

層面	問題	省思
他者	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 有否「他者」的圖像？他人可否被識別？被尊重？</li> <li>· 他人的成就能否被肯定？</li> <li>· 他我關係是否是特定的？</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 除了分析撰作者立場，相對而言我（評論者）檢視自身的立場，亦能較為清晰地勾勒從不同觀點出發的見解</li> <li>· 我怎樣看待文本再現的他我關係？</li> </ul>
衝突／戰爭	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 衝突的來源為何？</li> <li>· 衝突或戰爭如何被呈現？</li> <li>· 有關衝突或戰爭的語言使用產生了怎樣的效應？</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 檢視自己做為評論者，面對衝突或戰爭議題，若強調「客觀」，則背後的預設有無問題。在何種情境下強調「多元並陳」更甚於唯一的客觀標準？</li> </ul>
和平	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 教育是否支持和平的過程？有否進步的空間？</li> <li>· 有否關注和平教育的知情意行等層面？能否建立和平的文化？</li> </ul> <p>關注點如下：</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 知識／認知： 和平的歷史與和平的策略 和平的論述中的特質（暴力或同情）</li> <li>2. 情意／態度／價值： 和平的精神（平等、自由、尊重、友愛、正義、參與、合作、衝突管理等）</li> <li>3. 行動：促進參與化解衝突、重建關係</li> <li>4. 綜合：構築國際合作的和平願景圖像</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 若文本中的教育內容並沒有致力於將暴力的文化轉型、建立和平的文化，則作為使用該文本的教育者，能夠採取什麼行動？</li> <li>· 對於「戰爭／衝突」之再現的檢視，亦可與「和平」的呈現相互參照</li> <li>· 達致和平之策略與取向的論述有否偏頗，當中寓含怎樣的人性預設？身為有良知的教育工作者，是否認同這樣的人性預設？</li> </ul>

## 伍、結語

本文藉由一項教科書研究，探討檢視文本中所寓含的和平教育內容，提出一些層面與問題，以供和平教育工作者參考。文中所分析的層面，包括「他者」、「戰爭 / 衝突」與「和平」，實則亦可以兩組概念視之，其一是「他我關係」，其二是「衝突（ / 戰爭）與和平」，此係由於對「他者」的界定，實則常可對照出「我」的形象；而對於衝突與戰爭的描述，恰能影射是否關注和平、對和平的構念為何。要之，分析的構面如何劃分，並非絕對的，對於文本內容之檢視，在所關注的相對概念之間，使用交互參照的素材和視角，或許更形重要。

和平教育工作者旨在教導人們關於暴力帶來的威脅，以及達致和平之策略的過程，工作的焦點，是致力於將暴力的文化轉型為和平的文化（Harris, 2010）；文化的轉型是根基深厚的轉變，並非一蹴可幾。國際上有關於和平教育的研究與討論雖也行之有年，但是實際上和平教育的實施，鮮少受正式教育系統所重視（Harris, 2010）。未來依據一些檢視要項而編寫適切的和平教育課程文本，應能有助於和平教育之落實。然而，若或者理想的、現成的文本出於某種原因而無法取得，則可資活用的檢視工具亦為必須，亦即，假使教科書文本的編輯方式與內容欠當，而一位好的老師，也可能根據一些檢視項目與問題，從現有的素材中加以選擇與組織，帶領學生從批判與建構的角度，學習和平教育之精要內涵。

## 參考文獻

- Carter, C. C. (2010). Teacher preparation for peace education. In C.C. Carter (Ed.), *Conflict resolution and peace education: Transformations across disciplines* (pp.187-205). New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Fenton, T. P., Zarrow, P., Selden, M., Hein, L. E., Seddon, T. D., & Shalom, S. R. (1998). Textbook nationalism, citizenship and war: Comparative perspectives. *Bulletin of Concerned Asia Scholar*, 30(2), 1-88.
- Georgesu, D. & Bernard, J. (2007). *Taking and building peace through innovative textbook design*. Paris, France: UNESCO.
- Groiss, A. (compiled, translated and edited) (2004). *Jews, Christians, war and peace in Egyptian school textbooks*. New York: Center for Monitoring the Impact of Peace (CMIP).
- Harris, I. M., & Morrison, M. L. (2003). *Peace education* (2nd ed.). Jefferson, NC: McFarland & Company.
- Harris, I. (2010). History of peace education. In G. Salmon & E. Cairns (Eds.), *Handbook on peace education* (pp.11-20). New York: Psychology Press.
- Montgomery, K. (2006). Racialized hegemony and nationalist mythologies: Representations of war and peace in high school textbooks, 1945-2005. *Journal of Peace Education*, 3(1), 19-37.
- Perkins, D. (2002). Paradoxes of peace and the prospects of peace education. In G. Salomon & B. Nevo (Eds.), *Peace education: The concept, principles and practice around the world* (pp.37-54). London: Psychology Press.
- Provenzo, E. F., Shaver, A, N., & Bello, M. (Eds.) (2011). *The textbook as discourse: Sociocultural dimensions of American schoolbooks*. New York: Routledge.
- Shapiro, A. (2002). Toward a critical pedagogy of peace education. In G. Salomon & B. Nevo (Eds.), *Peace education: The concept, principles and practice around the world* (pp. 63-72). London: Psychology Press.
- Yogev, E. (2010). A crossroads: History textbooks and curricula in Israel. *Journal of Peace Education*, 7(1), 1-14.



# 療癒分裂的國家

——借鏡「為和平而教育」的課程方案

陳麗華

## 壹、前言

和平教育的焦點，在激發人們行動與能量，其光譜從「察覺—意識—投入—能力」，各有不同的定位（Harris and Morrison, 2003）。有的旨在喚醒意識，有的期待開發實踐能力；有的著重解決當下的衝突，有的注目在療癒歷史的傷痕。Close（2006）區分「和平教育」（peace education）及「為和平而教育」（education for peace, EFP）的意涵。和平教育指向人格陶冶，增進對人權與自由的尊重，促進不同國家、種族與宗教團體間的理解、包容與友誼，其課程方案側重建立信任、關懷與尊重的環境，舉凡衝突解決的訓練、民主教育，以及人權意識的教育皆屬之。為和平而教育旨在透過支持長期發展、衝突後重建，及避免衝突等方式，來創建永續的和平文化及療癒文化，其課程方案側重以「合一與多元」概念為根基，促進族群間的理解與和諧，培訓和平的衝突解決社群，建構無暴力的環境，協助戰後精神創傷的療癒與復原。

在臺灣有許多與和平教育精神相通的課程改革方案已在校園推動，例如，反霸凌教育、人權教育、性別教育、多元文化教育等。但是，對於根源於歷史傷痕的國家分裂與社會對立議題，尚無對應的課程方案，可能是政治敏感度高，也可能是欠缺借鏡的做法。眼見臺灣社會的藍綠對立每每因選舉的政治動員中日益升溫，對國家未來發展缺乏共識，分裂的國家已在形成中……。教育界的冷漠、忽視、逃避與無知，只有讓國家分裂的情勢更惡化。誠如甘地所言：「要在世界上教導真正和平，必須從兒童開始」，教育界推動「為和平而教育」是責無旁貸的。

加拿大學者H. B. Danesh創設了「為和平而教育國際研究院」（the International Education for Peace Institute）致力於開發「為和平而教育」（EFP）課程方案，並在巴爾幹半島的波赫地區實施（Bosnia Hercegovina，波士尼亞與赫塞哥維納，簡稱BiH，波赫），目前已經擴展到加拿大與美國等國家中推動，其成效顯著，波赫政府在2002年曾因此在聯合國大會中，極力推薦此課程方案，做為各國和平教育的典範（Danesh, 2008）。巴爾幹半島上族群複雜、宗教多元，向來被稱為歐洲的火藥庫，其中波赫歷經1992-1995的內戰，更造成內部分裂成三個政治實體。波赫政府在

2000年引進「為和平而教育」課程方案，試圖建構境內和平文化、療癒文化，以促進國家內部的和諧，意義深遠（Clarke-Habibi, 2005; Danesh, 2011）。對照臺灣社會的族群多元、政治對立現象，「為和平而教育」課程方案應有值得借鏡之處。以下先略述波赫的歷史背景；其次，說明為和平而教育的課程方案之內涵；復次，說明其實施狀況與效益；最後引伸對臺灣推動和平教育之啟示。

## 貳、波赫——因戰爭而撕裂的國家

波士尼亞與赫塞哥維納（Bosnia Hercegovina，簡稱BiH，波赫），是歐洲南部巴爾幹半島西部的多山國家，首都塞拉耶佛。波赫於1992南斯拉夫戰爭時期獨立，為組成原南斯拉夫的六個聯邦單位之一。就在歐洲共同體承認波士尼亞與赫塞哥維納獨立的當天，其境內5個塞爾維亞人自治區宣布聯合成立塞族共和國，獨立於波赫之外。塞爾維亞人的行動立即招致了波赫政府的鎮壓。衝突由首都塞拉耶佛向外蔓延，釀成全面內戰（Wikipedia, 2012）。

1995年11月21日各方簽署的《岱頓和平協定》，結束內戰，並把波士尼亞與赫塞哥維納分為波赫聯邦（Federacija Bosnei Hercegovine, FBiH）與塞族共和國（Republika Srpska, RS）等兩個政治實體。雙方各自統領一半的國土，擁有自己的首都、政府組織、旗幟、臂章、領導人、議會等。位於波士尼亞東北的布爾奇科特區（Brčko District）為一自治區，直屬雙方所組成的聯合政府。後者的地位等同於第三個政治實體，具有等同於其他兩個政治實體的相同權力（Wikipedia, 2012）。

在1992與1995年間，內戰年間有十萬公民與軍人被殺害，有兩百萬人流離失所或成為難民。內戰的後果對波赫人民的傷害不僅是身體層面的也是心理層面的（Close, 2012）。在2007年，荷蘭海牙國際法庭確認在1995年發生的瑟布雷尼卡（Srebrenica）屠殺事件，為對穆斯林的種族滅絕行動（Global Voices, 2012）。波赫戰後的歷史創傷猶新，其境內的對立撕裂與不信任，從其政治權力的精心計算與分配，可見一般。



圖1 淺灰為波赫聯邦，中灰為塞族共和國，深灰則是布爾奇科區

資料來源：Wikipedia, 2012

例如，在政治方面，波赫主席團由3人所組成，每人各屬一個民族（波士尼亞人、克羅埃西亞人、塞爾維亞人），任期為4年，4年中每人輪流就任8個月主席團主席的職位。主席團成員由人民直選，其中波赫聯邦選出波士尼亞人、克羅埃西亞人成員，塞族共和國選出塞爾維亞人成員。

波赫議會擁有立法權，分為兩院：人民院有15名成員，每個民族各5名；代表院有42名代表，三分之二來自波赫聯邦，三分之一來自塞族共和國。波赫議會憲法法院掌握波士尼亞與赫塞哥維納全國的最高司法權，由9名法官組成，其中4人為波赫聯邦所選出，2人由塞族共和國選出，3人由歐洲人權法院選出，並且不能是波士尼亞與赫塞哥維納或波士尼亞與赫塞哥維納鄰國的公民。

戰後波赫在政治經濟的重建，大量仰賴國際社會援助。EFP-International 在1999年曾在波赫試辦EFP工作坊，成功削弱參與者的族群對立、恐懼、憤怒與敵意，成為能分享與歡樂在一起的團體，這份成果引起廣泛注意（Clarke-Habibi, 2005）。2000年波赫政府正式透過其外交部和

教育部引進EFP在各級學校實施。在實施十多年後有關於波赫實施EFP方案的介紹、成果論文、評鑑報告，已經累積有十多篇（EFP-International, 2012）

## 參、「為和平而教育」的課程方案內涵

以下參考Danesh（2011a）編輯出版的《Education for Peace: Reader》一書，以及EFP官網和H. B. Danesh官網中的相關文章，針對「為和平而教育」的課程方案內涵，進行編譯與介紹，包括：方案願景、理論根基、概念基礎，以及課程取向等。

### 一、願景——邁向和平的文明

和平與教育是文明的兩個不可分割的面向。沒有教育，文明不可能是進步的；沒有教育系統是真正文明的，除非是根基於和平的普遍原則。在歷史上的今天，人類有充足的資源建立和平的文明——合一又多元，平等又公義，繁榮又慈善，科學進化又精神啟蒙，技術先進又環境健康。教育是成就這歷史機會的核心途徑。

然而，今日的學校中的衝突與暴力日增，充滿學習壓力與不安全的氛圍，教科書常從衝突與他者的角度書寫，學生沒有學到以和平的方法處世。為和平而教育的課程方案（EFP）是回應這些挑戰與機會的一項努力，希冀如圖2所示，建構和平文化與療癒文化，終而邁向和平的文明（Towards a Civilization of Peace）（Danesh, 2012b）。

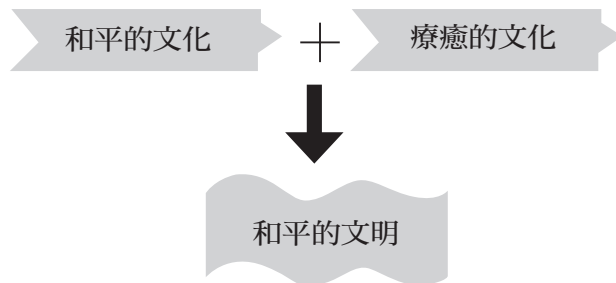


圖2 邁向和平的文明

資料來源：Danesh（2012b）

## 二、理論根基

為和平而教育的課程方案是採取統整的和平理論（Integrative Theory of Peace, ITP）為基礎，認為：和平是人類生活中個人內在的、人際之間、團體之間和國際之間所表述出來的心理、社會、政治、倫理與精神的狀態。這個理論主張人類存在的所有狀態，包括和平，是人類認知、情感與意欲的結果，其綜合結果決定了個人的世界觀。而世界觀是理解現實、人性、生命目的，以及掌管人類關係法則的架構（Denesh, 2008）。

統整的和平理論（ITP）包括四個次理論：

1. 和平是心理的、政治的、道德的及精神的狀態。
2. 和平是合一世界觀（unity-based worldview）的重要表述。
3. 合一世界觀是開創和平文化（culture of peace）與療癒文化（culture of healing）的先決要素。
4. 綜合的、統整的和終身教育，是讓人類從求生存世界觀（survival-based worldview）與認同世界觀（identity-based worldview），轉化為合一世界觀的最有效的途徑。

Danesh（2006）進一步提出有效的和平教育方案的先決條件和內容，如表1所示，EFP根基在四項前提之上：

1. 真正有效的和平教育只有在合一世界觀的脈絡中發生。
2. 和平教育在和平文化的脈絡中才有最佳展現。
3. 和平教育在療癒文化的脈絡中才有最佳展現。
4. 以所有的教育活動為架構，和平教育的成效最佳。

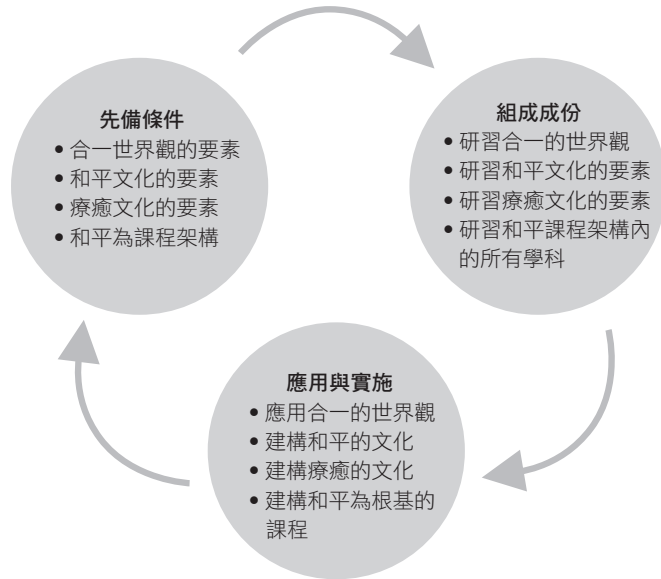


圖3 有效的和平教育先備條件與內容

資料來源：Danesh, H.B. (2006: 23)

和平教育的內容，包括課程組成成分與應用實施都是環繞在：透過統整的課程架構在各學科中研習與應用合一世界觀，以及研習與建構和平文化、療癒文化。

### 三、概念基礎

以下進一步闡述EFP課程方案的核心概念，包括：合一（unity）、世界觀（world view）、個別與群體發展（individual/collective development）（Danesh, 2008）。

#### （一）合一的概念

##### 1. 合一是開創與維繫生命的歷程

EFP課程方案的基礎假設為：「合一」而非「衝突」是開創和形成人類生活的主要力量，包括生物、心理、社會、道德與精神等層次的生活。在生物層次，合一是目的性的歷程，是有機體的基因特性。從以下兩方面再闡述之：

### (1) 生命是合一的 (life is unity)

生物性合一的例子，有生殖的動力、器官的和諧運作、化學荷爾蒙的協力運作、大自然中交織的生命網絡等。這些是形成與維繫生命所事先安排與設定的歷程；任何對這歷程的嚴重瓦解，會導致毀壞與死亡。

### (2) 合一是生命的 (unity is life)

合一的活潑生命力就是愛，以各種不同的形式存在。合一既是世俗性的也是精神性的，自始至終存在我們的意識中。合一的心理、社會與道德性的表述是一種具體的、目的性現象。我們有選擇權來建立合一，以開創生命生成的條件。

## 2. 合一是「同」(oneness, one in many) 與「異」(diversity many in one) 共存的狀態。

合一是有意義的、意識的歷程，以極度多樣的形式展現，既簡單也複雜、既易也難、既可接近又遙遠、既是同也是異、既是異也是同。似為相反的性質卻同時存在，因為同一與多樣乃一體兩面。合一是「同」(oneness, one in many) 與「異」(diversity, many in one) 共存的狀態。

(1) 多元中的同一 (one in many) 直指在人性的核心處人人皆同，因此，吾人實際上為「一」。

(2) 同一中的多元 (many in one) 是指聚集許多人不同觀點、特徵、需要與渴望，以便在統一且公平的架構中，追求合法的目標。

## 3. 衝突是欠缺合一，不合一為衝突的來源與結果

## (二) 世界觀的概念

世界觀是理解現實、人性、生命目的與關係法則的架構。世界觀的發展是建基於對許多議題的回應，包括出生地與出生家庭、受教育類型、周遭環境影響、特定生命經驗等。因此世界觀的形成，是根據個人生命故事，以及受宗教、科學、意識形態與環境條件等脈絡中的集體歷史影響。茲佐以表1，說明世界觀的類型 (Danesh, 2008b; 2011b)。

表1 世界觀的類型與相關概念

世界觀	人類需要	人權	衝突狀態	和平狀態
以求生存為基礎	求生存的需要 (食、住、健康、照顧) 初級需要	安全與營養的權利	恐懼性衝突 權力性衝突 壓制性衝突	以力量為根基的和平
以認同為基礎	連結的需要 (正義、公平、自由) 次級需要	公平、個人自由與幸福的權利	競爭性衝突 適者生存	衝突性和平 對抗性民主
以合一為基礎	精神需要 (超越意義/目的) 三級需要	真理、正義和精神自由的權利	多元中的合一 全部居中的關係	合一性和平 諮詢性民主

資料來源：Danesh (2008b: 66)

## 1. 世界觀的類型

### (1) 以求生存為基礎的專制世界觀 (survival-based, authoritarian)

是人類史中最普遍的世界觀。從生命的最開始，求生存與安全是最主要與立即性的挑戰。根據人的本能傾向，在面臨這些挑戰與危險時會尋求力量或依附於力量，來界定自己。在歷史經驗中，這些作為是無效的，反而遭致不信任、衝突與暴力，進而導致更深的的不安全感。

### (2) 以認同為基礎的對抗世界觀 (identity-based, adversarial)

隨著個人與社群中人們的逐漸成熟，伴隨著青少年期開始形成我們思想、感覺和行動。其中主要的心態--認同的世界觀--是形成個體與群體的認同，包括多變的衝突事件、權力衝突與競爭等。這種世界觀是對抗的，適者生存是個人與團體生活的準則。基本心態是強化了自我中心、個人主義、對抗性團體認同，以追求超越他人和要贏的目標。

### (3) 以合一為基礎的統整世界觀 (unity-based, integrative)

合一世界觀認為合一而非衝突是人類生活與關係的基本法則。衝突是缺乏合一的癥狀。它指出生物、心理與社會的各種衝突理論，可用以說明人性的多樣性表述，也可用合一的世界觀為架構

來加以理解。它足以指出在合一世界觀的架構中，求生存與認同世界觀的關注都被合法性接納，例如，個人與團體安全、認同的認可、從偏見與壓制中獲得正義與自由，都可以在合一的世界觀運作中來達成。

## 2. 世界觀的轉化

世界觀的形成是潛意識與自動化層次的課題，透過生命經驗與家庭教育來達成。故大多數人的世界觀是沿用自上一代，只有少數人是有意識嘗試不同的世界觀。世界觀只有在兩種情形中有改變可能：

### (1) 面臨災難式危機

例如：第一次大戰後建立UN；第二次大戰後建立EU。

### (2) 開創性的普世洞察力

例如：猶太教、印度教、佛教、基督教、伊斯蘭教，及巴海大同教（Bahai）等。

世界觀的轉化極為不易，但是一旦考量人類個別與集體發展的本質與動力，以及教育在這發展歷程中的關鍵角色，世界觀仍可被增進。

## (三) 個體 / 集體發展的概念

在統整的EFP課程方案中，隨著對自我和生命中他者的持續理解，人類的意識和成熟度獲得開展。人類發展的兩項動力是科學與宗教，前者在探索支配自然世界的基本法則，後者在闡述人類生活目的、意義與方向的精神法則。職此，統整的發展論同時考慮人類發展的科學、道德、倫理與精神的面向，以在多樣性脈絡中，創造更高層次的合一，導向真實發展的目的與結果。

## 四、課程取向

在考量合一、世界觀與個人 / 群體發展，EFP課程方案設計具統整性、脈絡合宜性，以及考慮人生發展時期等特性，並特別重視批判思考、情緒洞察、創造性經驗等重要學習面向。

### （一）批判思考

批判思考是科學探究的核心歷程。它是達成意識的客觀與自由的工具，是澄清理解、移除懷疑，及建立信任的途徑，是建立以和平為基礎的關係所必要的條件。批判思考與改變世界觀具相互回應的關係。

### （二）情緒洞察

世界觀的覺察與改變並無固定歷程。在EFP經驗中，最具效果的情緒洞察是從長期對抗衝突與暴力中獲得醫治與恢復。EFP建立全社區的療癒文化，不僅探討新理念與世界觀，也研討創造人際間與群體間的和平關係的新奇途徑。

### （三）創造性經驗與建設性行動

創造性、建設性與意義性的經驗與行動，是EFP的重要面向。只有激勵性情感、熱情與希望轉化為有意義與建設性行動，才有真正的學習發生。

創造性經驗是EFP課程的核心成分。學生透過音樂、舞蹈、戲劇、繪畫、詩詞、視覺藝術、影片等等，來表現他們新習得的智識與情緒的洞察。學生擔任教師角色，教導其他成人、其他學校學生，來釐清新的學習對他們自己與他人的影響。

## 肆、「為和平而教育」方案的實施與效益

從2000年開始推動EFP課程方案至今已超過十年，已經有數篇論文評估其實務與效益（如：Clarke-Habibi, 2005; Close, 2006; Danesh, 2008b），茲綜要其發現如下：

### 一、方案目標與實施情形

EFP課程方案曾在不同類型的波赫共和國小學與中學各三所實施，這些中小學反映出1992-95內戰中相互對抗的三種族群人口。

該課程於2000年發展，先在6所學校進行探索研究，之後在第二階段（2004-2008年）有112所波赫共和國的中小學，以及在一些北美的學校推動實施，參與的教育人員約5,000人，學生約80,000人，以及10,000位家長（Danesh, 2008b）。截至2011年目前，該課程已經逐步在超過2,200的學校

實施，約 150萬學生和11萬教育人員參與其中（EFP-International, 2012b）。

EFP課程方案的目標，摘要如下（Danesh, 2007）：

1. 在學校內及與社區間建立和平文化
2. 在學校內及與社區間建立療癒文化
3. 建立學校在學業和行為上的卓越文化
4. 確立有效的和平教育方案之四個先決條件
5. 確立有效的和平教育方案是建立在合一世界觀之上

該課程方案包括廣泛的和平議題，包括：

- 統整的和平教育課程（EFP）的指導手冊（第1冊）
- 和平運動（第2冊）
- 心靈世界的發燒——人類衝突與暴力的獨特面向（第3冊）
- 以合一為根基的家族（第4冊）
- 沒有衝突的衝突解決（第5冊）
- 和平的領導（第6冊）
- 青年和平締造者的網絡（第7冊）
- 和平讀者的教育——EFP 文章選輯（第8冊）
- IW的神秘案例（第9冊）

EFP課程方案是根據和平原則，融入所有的學科中，包括物理與歷史、生物與文學、社會與化學、心理學與數學、運動與藝術、地理與經濟、政治與宗教等。並邀請家長、教師與行政人員，批判地評估自己的不同世界觀對教學實務的影響（Danesh, 2008）。

## 二、建立和平社群

EFP課程的主要目的在試圖建立和平文化，伴隨著療癒文化與追求卓越的文化。在波赫（BiH）社會中主要衝突來自三個族群的歷史詮釋不同。若要建立和平與療癒文化，首先必須以和平原則改變學生、教師、

行政人員與家長的心態與世界觀。其次，才能讓他們回顧歷史、政治、宗教與文化課題。

職此，EFP課程方案由研討多樣中的合一、世界觀、人性與人類發展動力等概念著手，以協助參與者從和平的觀點，相互觀照彼此的歷史，而不是從衝突與敵意出發。以下所列的建構和平文化與療癒文化的要素與檢核項目，是檢核實施成效的指標，頗能點出EFP課程方案的核心內涵，以供借鏡參考。

表2 和平文化與療癒文化的要素檢核

和平文化的要素檢核	療癒文化的要素檢核	療癒過程中的要素
<b>合一的世界觀</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>合一存在的主要法則</li> <li>合一是和平的先決條件</li> <li>合一與多元不可區分</li> </ul>	<b>相互信任</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>信任是崇高的人性</li> <li>信任是合一的力量</li> <li>信任是美好真實的存在</li> </ul>	<b>知識獲得</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>尋求真相</li> <li>誠實性</li> <li>可靠性</li> </ul>
<b>人類共性的意識</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>人性是獨一的</li> <li>人類的獨一性表現在多元中</li> <li>人類的多元性是美與豐富的源頭</li> </ul>	<b>滿足人性基本需要與權利</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>求生存需要 / 權利 (安全、食、住)</li> <li>連結的需要 / 權利 (正義、自由、公平)</li> <li>精神需要 / 權利 (目的、意義)</li> </ul>	<b>關係形成</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>合一是多元</li> <li>相互信任</li> <li>相互接納與關懷</li> </ul>
<b>和平解決衝突</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>衝突是缺乏合一</li> <li>解決衝突是創造合一的過程</li> <li>和平是合一、正義與公平的結果</li> </ul>	<b>希望、樂觀及決心</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>希望能克服暴力的負面影響</li> <li>樂觀能適切平和地超越過往</li> <li>決心能避免未來的暴力與戰爭</li> </ul>	<b>行為轉化</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>在個人層級能合作與服務</li> <li>在學校層級堅守正義與法治原則</li> <li>普遍參與以建構和平文化</li> </ul>

資料來源：Danesh, H.B. (2008c: 174)

由表2中可知，要邁向和平的文明世界 (the civilization of peace)，須從雙管並進，同時建構和平文化與療癒文化。表2指出和平文化 (culture of peace)，包括：合一世界觀、人類共性意識、和平解決衝突等要素，屬於積極正向力量的涵育，在前文已多所著墨。至於處理社會上長年累積的歷史創傷、衝突傷痕的療癒文化 (culture of healing)，在此略作說明。

所謂健康 (health) 是一種整全、平靜、均衡與和諧的狀態，亦即是一種有機的合一狀態。世界衛生組織對健康下的定義為：是指生理、心理

和社會福祉的完整狀態，不僅是指沒有疾病或缺陷而已。這個定義涵蓋了健康的許多面向，獨缺精神面向。在療癒文化的脈絡中，療癒（healing）是創建個體和人類社群的整全性與和諧性的過程，包括生理、情感、社會與精神等各個面向。尤其是精神層面的健康，對於建立和平教育、創建和平獨具意義，因為和平一如健康一樣，是指個體或社群在生理、情緒、社會和精神上的完整與和諧。其中，正義、公平、同理、寬恕與關懷他人等是道德與精神層次的議題，對於療癒由衝突和暴力所致的心理傷痕，尤屬重要。表2指出療癒文化的要素，包括尋求相互信任、滿足人性基本需要與權利，以及培養希望、樂觀及決心的態度。這些要素涵蓋了促進個體與社群在生理、情感、社會與精神健康的基本需要、權利與態度（Danesh, 2008c）。

增進心理健康仰賴三個基本歷程：知識獲得、關係形成，以及行為轉化。表2即依此指出療癒的過程，先從獲得知識真相著手，其次，追求相互信任的關係，尋求同與異間的平衡和諧，最後要致力於行為轉化並建立和平文化（Danesh, 2008c）。

### 三、影響分析

Close（2006）曾對2005-2006年EFP課程方案進行評鑑研究，曾歸納出EFP方案具有若干原則與實務特色，Clarke-Habibi（2005）也曾對EFP進行個案研究，發現數個方案特性。茲綜合兩者研究發現，列出EFP方案的實務特色，如下：

1. 涵納地方知識：和社區教育人員與專家一同建構方案。
2. 普遍參與：教師、學校行政人員、教學助理、學生、家長、地方當局都參與EFP方案，尤其是廣泛邀請社區參與，曾家原先對立的社區間的交流，消彌敵友二分的氛圍。
3. 建造地方能量：密集培訓教師擔任種子教師，以協助其他學校實施。同時培植學區人士參與EFP方案的各個做決定與實施階段。
4. 與地方層級和國家層級當局協同合作：和地方當局合作，納入地方的目標與政策，盡可能提供和平領袖研習給政府或公民領袖。

5. 融入正式課程：先將EFP融入參與學校的正式課程中，再逐步爭取融入地方、區域以及全國等層級的課程中。並且採取統整取向確實融入每科學科以及每天的學習活動中。
6. 完整的師資培育課程：提供的師培課程全面而完整，例如：學科融入研討；合一的性質與動力；家庭、學校、社區、媒體中的暴力對兒童的影響與處置；世界觀轉化；民主與和平領導的原則與實務；精神受創者的心理需求等等。
7. 培訓與動員年輕人成立和平建造者網絡：在每個學校培訓學生成立「年輕人和平建造者網絡」(Youth Peace-builder Network)，扮演社區中積極改革的角色。
8. 建構療癒文化：EFP著重長期和解與發展，處理衝突與暴力的深層原因，並建構療癒文化，以避免過去的衝突重演。
9. 培育學生的創造性：透過視覺藝術、科學實驗、口頭發表、默劇、戲劇、詩歌、文學、音樂、媒體等創造性地探討與表達對爭議的看法。

Close進一步從四所學校中隨機抽出學校行政人員、教師、學生、家長、職員，每校各68人，共272人，請他們回答「從2005年參與EFP方案以來，在您身上發生最大的改變是甚麼？」每位參與者據此書寫一頁自己的敘事故事，作為質性評鑑的素材。參與者的回答涵括波赫的各個族群屬性：種族（波士尼亞人、克羅埃西亞人、塞爾維亞人）、性別、學生與成人等。Close分析所蒐集到的敘事故事，指出：參與者說寫的故事經常是令人屏息的坦白，有的是悲傷的，有的幽默。但都充滿自尊、批判和個人自省。整理Close質性評鑑的結果，大致上有幾點結論：

1. 參與者已經開始瞭解在多元尋求合一的原則。
2. EFP正向地改變參與者的家人、同儕和師生關係，且建立和諧地族群間的關係。
3. 每個EFP團隊成員都對於學生的敏覺性與感受性大表驚艷。學生能覺察到他人的角色示範，如何影響到自己的意義建構。
4. 敘事故事顯示，這類質性評鑑能促進參與者省察自己的學習，能指陳與記錄自己的改變。

5. EFP方案透過新的課程方法論，提供參與者思考和回顧自己的世界觀。
6. 參與者肯定教育對於建立和平扮演的重要角色。
7. 參與者分享的故事對參與其他地區EFP方案的人而言，具有教育、澄清、賦予希望等作用。
8. 從所有敘事故事中挑選出30個具有代表性的故事，能代表EFP的成功與挑戰，有助於瞭解EFP在波赫的實施情形。

Clarke-Habibi (2005) 的研究指出方案實施成果是全面性的，包括教與學實務提升、改善社區間的關係、已啟動療癒文化、政府逐步擴大推動方案意志、建立地方與國際組織的連結等。Denesh (2008) 的評估報告也顯示，EFP課程方案對支援性人員、家長、EFP學生會、校長、學生、教師等都有正向影響。

以下編譯幾個學生的敘事故事，以為具體佐證。

參與EFP方案，擴展了我的視野，讓我有不同的且更正面的思考。我把peace看成相片的框，書的封面。沒有相框，圖片流失部分的美感，沒有封面，書頁會散落。我體悟到：知道如何去原諒、去愛、去享受小事物的人是多麼富有。我瞭解到過去的錯誤不應該被遺忘，但也應該要教會我們如何繼續往前走下去。它已發生，但我們不要讓它重蹈覆轍！（Close, 2006: 278）

參加這方案之前，我對其他宗教有不同的看法，我認為波士尼亞人與塞爾維亞人是奇怪的，且無法溝通的。我有這樣的看法是因為受其他年長者影響，參加這個方案之後，我開始有機會形成自己的看法。（Close, 2006: 278）

這個方案鼓勵我去思考，在參加之前，我總是關注一個人膚色與宗教，對於他的內在價值完全不會去注意。現我已經體認到自己錯了，我們不應該注意國籍，而是要關注內在價值。每個人都應該要有和解的機會。以前我跟母親說，我遇到那個波士尼亞人、克羅埃西亞人、塞爾維亞人等，她會很沮喪；現在我回到家後跟她說我結交了一個塞爾維亞的朋友，她只是微笑不語。（Close, 2006: 279）

有一天，我內心忽然有一個奇怪的想法。我決定去我之前就讀的學校，拜訪我過去所愛的人們。他們都很高興見到我。我需要很多力量才能這樣做，我想EFP已經改變我過去的想法，以及我跟人的關係。我心充滿喜樂，因為我已經跨出步伐，打開心胸去表達愛。（摘自Close, 2006的報告）

## 伍、EFP對於臺灣推動和平教育的啟示

促進和平首要工作是消除暴力。根據一般的分法，暴力包括直接暴力、間接暴力。直接暴力有個人層次的強奪、蠻橫與攻擊等，以及組織層次的戰爭、群體間與國家間的恐怖攻擊、工業化環境破壞、殘殺動物等。間接暴力是結構性的，因政治、經濟、社會制度造成的性別、種族與階級不平等。

Galtung（1969）從結構暴力（structural violence）抽離出「文化暴力」（cultural violence）的概念，是指文化體系裡蘊含著合理化直接暴力與結構暴力的價值觀。而關於促進和平的途徑，一般區分為消極和平與積極和平等兩種手段。前者旨在消弭戰爭和暴力，後者旨在消除結構性暴力，實踐社會正義。

以上針對和平教育的相關論述，有兩點迷思。一是以消除暴力增進和平，傾向於追求外在的和平，但是個人內在的心靈和平也是和平的重要概念意涵。二是從歷史的教訓中，戰爭（暴力）與和平常是循環不斷的歷程。若只處理直接暴力或制度性暴力，未能先處理因暴力所造成的個人與群體的精神創傷，勢必鬱積成歷史仇恨，讓以暴制暴、冤冤相報成為歷史宿命。未經處理的精神與歷史傷痛，就像罹患風濕病一般，平日看來無異狀，一旦有風吹雨下，就攀緣在民族主義軍旗而舊疾復發。

「為和平而教育」的EFP課程方案的獨特性就在此。它處理到戰爭所造成的心靈創傷與歷史宿怨，也有關懷到個人與族群的內在心靈平和之需要。這也是臺灣在推動和平教育應該特別關注的地方。除了二二八事件帶來的族群問題，白色恐怖年代造成的世代壓抑與深沉對立，臺灣還有複雜的兩岸關係，以及親日與仇日恩怨情仇。近日一再發生的釣魚臺

爭議，甚至演變成有仇日份子騷擾臺中與臺北日僑學校的中小學生，除了暴力相向，還威脅謾罵不相干的小學生滾回日本去等情節，在在顯示未處理的歷史傷痕復發，再次引動仇恨的暴力。

EFP課程方案確實有值得我們借鏡之處，以下說明。

## 一、理論基礎

EFP 課程方案關注精神創傷的療癒與歷史宿怨的和解，其課程內容不是只在促進和平的策略、技術、活動、儀式等表面打轉，而以堅實深厚的統整的和平理論為基礎，從轉化個人內在深層的世界觀著手，以建立合一的世界觀，做為開創和平文化與療癒文化的基礎。

在華人文化中，不論儒家的「天人合一」，或老莊的「道法自然」、「心與道合一」都與EFP的合一世界觀有相通之處。若要發展適合本土的EFP方案，其理念基礎可從這些幽深精妙的華人文化中去尋繹養分，更能呼應泪流在我們體內，與我們更能相契合的合一世界觀。

## 二、課程設計

EFP方案在課程設計方面，使其具有在地性、統整性、情意陶冶等頗多值得學習之處。例如：引進國際資源，但是由在地的教育人員與專家參與課程設計；統整課程設計取向，融入每個科目與每天的學習活動中；課程取向重視批判思考、情緒洞察及創造性經驗，讓學生透過多元媒材與活動，真實體驗、感受及表達。

在設計本土的EFP課程方案時，臺灣在地的歷史傷痕與社會議題都可以融入。例如，臺灣的重要歷史事件——二二八事件及白色恐怖年代等造成世代壓抑與深沉對立等歷史傷痕。當前的重要爭議，諸如：新住民與本地人、原住民與漢人間的族群關係，工農階級與資本家的對立，勞工與軍公教間年金的公平爭議，臺日中間因釣魚臺主權的緊張關係等。以真實的社會議題及常民百姓的日常經驗為對象，引領學生進行批判思考、情緒洞察，並實踐創造性與建設性的改善行動，將有助於開創兼容和平文化與療癒文化的合一文化。

### 三、課程推動

和平議題存在於整個社會脈絡中，只在學校推動及著眼學生本身，其成效是有限的。EFP方案在課程推動與實施方面能注意及此，採學校、家庭、社區、社會全員普遍參與的模式，並培養年輕學生扮演社區中積極改革的角色。另外，在推動時積極尋求地方層級與國家層級的協同合作，厚植地方參與能量，讓教師和社區人士成為推動的種子。

有關歷史傷痕的療癒及當代社會爭議的消彌，常會牽動社會最敏感的神經，無端招來許多質疑抵制，甚至社會的內耗，加劇族群間的對立。過去若干教師在課堂上的校正努力，有些可能因教師本身立論偏頗而招質疑告終，但是大多數中途喊卡的，是因為家長的準備度不足，動員另一偏執價值觀來對抗所致。職此，若能把本土的EFP方案納入社會轉型正義的機制中，先取得合法正當性，並採行學校、家庭、社區、社會全員普遍參與的模式，形成社會普遍的合一世界觀，讓推動合一的能量來自各方的利害關係人，應可收事半功倍之效。

## 參考文獻

- Close, Sophia. (2006). Education for peace: An evaluation of four schools in Bosnia and Herzegovina. In Danesh, H.B. (Ed.), *Education for peace: Reader*. Victoria, Canada: EFP Press.
- Clarke-Habibi, S. (2005). Transforming worldviews: The case of education for peace in Bosnia and Herzegovina. *Journal of Transformative Education*, 3(1), 33-56.
- Danesh, H.B. (2002, September). *Breaking the cycle of violence: Education for peace*. In UNOSCAL, African civil society organization and development: Re-evaluation for the 21st century. New York, United Nations.
- Danesh, H.B. (2006). Towards an integrative theory of peace education. *Journal of Peace Education*, 3(1), 55-78.
- Danesh, H. B. (2007). Education for peace: The pedagogy of civilization. In Z. Bekerman & C. McGlynn (Eds.), *Addressing ethnic conflict through peace education: International perspectives*. New York, NY: Palgrave Macmillan Ltd.
- Danesh, H. B. (2008a). Unity-based peace education. In B. Monisha (Ed.), *Encyclopedia of peace education* (pp.147-156). Charlotte, North Carolina: Information Age Publishing, Inc.
- Danesh, H. B. (2008b). The education for peace integrative curriculum: Concepts, contents, and efficacy. *Journal of Peace Education*, 5(2), 157-173.
- Danesh, H. B. (2008c) Creating a culture of healing in multiethnic communities: An integrative approach to prevention and amelioration of violence-induced conditions. *Journal of Community Psychology*, 36(6), 814-832.
- Danesh, H. B., & Danesh R. (2002). Has conflict resolution grown up? Toward a new model of decision making and conflict resolution. *International Journal of Peace Studies*, 7(1), 59-76.
- Danesh, H. B., & Danesh R. (2002). A consultative conflict-resolution model: Beyond alternative dispute resolution. *International Journal of Peace Studies*, 7(2), 17-33.
- Danesh, H. B., & Danesh R. (2004). Conflict-free conflict resolution (CFCR): Process and methodology. *Peace and Conflict Studies*, 11(2), 55-84.
- Danesh, H. B. (Ed.). (2011a). *Education for peace: Reader*. Victoria, Canada: EFP Press.
- Danesh, H. B. (2011b). Education for peace: Towards a civilization of peace. In H.B. Danesh (Ed.), *Education for peace: Reader*. Victoria, Canada: EFP Press.

- Danesh, H. B. (2012b). *Education for peace: Towards a civilization of peace*. Retrieved July 18, 2012, from <http://www.hbdanesh.org/education-forpeace.html>
- EFP-International (2012a). *Public report: Selected articles*. Retrieved July 18, 2012, from <http://efpinternational.org/public-reports>
- EFP-International (2012b). *History of EFP*. Retrieved from <http://efpinternational.org/history>.
- Galtung, Johan (1969). Violence, peace and peace research. *Journal of Peace Research*, 6(3), 167-191.
- Harris, I., & Morrison, M. L. (2003). *Peace education* (2nd ed.). London: McFarland & Company.
- 波士尼亞與赫塞哥維納Bosnia Herzegovina. (n.d.). In *Wikipedia*. Retrieved on July 19, 2012, from <http://zh.wikipedia.org/wiki/%E6%B3%A2%E6%96%AF%E5%B0%BC%E4%BA%9A%E5%92%8C%E9%BB%91%E5%A1%9E%E5%93%A5%E7%BB%B4%E9%82%A3>
- 波士尼亞和赫塞哥維那Bosnia Herzegovina (n.d.). In *Global Voices*. Retrieved on July 19, 2012, from <http://zh.globalvoicesonline.org/hant/category/world/eastern-central-europe/bosnia-herzegovina/>





# 和平教育的教學實踐

——教師教學的轉化角色

黃嘉莉

本文為引導學校教師進行和平教育的教學實踐，特別針對教師應具有的和平教育理念、和平教育與九年一貫課程的連結進行說明，俾利教師進行和平教育的教學設計，繼而實施教學，本文最後提出可供教師進行教學反思之要點。

## 壹、和平教育的目標

學校中應教導學生何種和平教育理念？係為一個關鍵的議題，尤其是當全球化趨勢影響到任一國家社會時，要教導學生何種和平教育即應先被提出探討。Knip (1986) 指出全球議題具備五種特性：(一) 議題和問題是跨國的；(二) 問題無法由單獨一個國家就可以解決；(三) 衝突本身存在於問題中；(四) 問題和議題已經發展多年，且以某個形式存在著；(五) 問題與另一個相連結。從Knip的觀點出發得以瞭解，全球化的議題是彼此相關連結，問題的產生因素甚多，但卻由各種型式表徵出來，更重要的是問題是不斷延伸。因此，隨著全球化的發展，在多元文化的境域中，更需要包容文化差異以及積極面對與解決文化衝突的民主價值觀，而和平的議題在世界儼然成為全球性議題。誠如前章所提，和平議題在「聯合國教育科學暨文化組織」(United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO) 自1974年開始便持續推動「邁向和平文化計畫」、「國際和平文化年」、「世界兒童和平文化與非暴力的國際十年」等計畫或活動，強調必須透過教育促進和平文化，將和平的理念落實於學校的課程與教學中。而教育，不僅是一種促動和平的工具，更是建立和平的積極性策略 (Rose, 2011)。但是這並非意味著和平教育需要普遍化與標準化的取向和內容，而是一種能夠有計畫化與系統化的隨著兒童發展而規劃的教育內容，適合於任一科目、任一年齡的學習，以進行一場寧靜的社會化運動 (Reardon, & Cabezudo, 2002a)。

在全球化趨勢下，和平的概念必須深入人心，並存在於日常生活之中，形塑和平的文化，即如海牙呼籲全球和平教育聯盟宣言：

(和平文化) 即是可以讓世界公民理解全球的問題、具備解決問題的技能、知道且生活在人權、性別和種族平等的國際標準中、尊重文

化差異、對地球存有敬畏與誠信。這些學習都必須仰賴國際性、持續性、系統性的和平教育。(Global Campaign for Peace Education, 1999)

如同全球和平教育聯盟宣稱正向和平的和平文化所指，進行和平教育旨在建立一個所有人類都有共識之理想，能夠理解與尊重，且共同對和平有相同的承諾，並投入於維護和平。在此理想下，和平教育的目標誠如Harris 和Morrison (2003: 9)所提，「是一種包含傾聽、反省、問題解決、合作和衝突解決的哲學理念，同時也是一種過程」。和平教育不僅是一種哲學理念，也是一種過程。在哲學上，和平教育教導非暴力、愛、同情、對所有的生命表現敬畏；在過程中，包括彰權賦能、態度、知識都是被教導的內容，以建立一個安全且穩定的環境。過去對於和平的概念，往往聚焦於消弭戰爭、避免衝突，但這些都僅是「負面的和平」(施正鋒, 2003: 132)。在和平教育的哲學與教導過程中，和平的概念必須是多數人的觀點，也必須是經驗的普遍性法則，但也不是完全的自由放任，而是應該透過理性論辯的判斷後，被公眾所承認的價值觀(溫明麗, 2003)，必須是一種系統性、價值性的教育目標，而且也是問題中心的設計(Reardon & Cabezudo, 2002a)。因此，在和平教育的理想與目標引導下，教師可以針對各種內涵進行課程與教學的規劃。

## 貳、和平教育的教學設計

和平教育不僅是一種哲學，也是一種過程，因此在進行和平教育時，必須兼重理念與過程中學生可學習到的態度。以下說明和平教育教學設計的內涵：

### 一、和平教育的教學議題來源

「國際學校協會」(International Schools Association)認為教育是發展與傳遞兒童和平習性的主要媒介物，其提出《K-12和平教育課程架構》(Education for Peace: A Curriculum Framework K-12)，學校可設計包含普遍價值與態度的課程，且可讓學生成為積極的全球公民技能(International schools Association, 2012)。「K-12和平教育課程架構」係以

全球人權宣言的第26條條文作為依據：

教育應導向人格與本性的充分發展，強化人權與基本自由；應在所有國家、種族與宗教團體中推動瞭解、寬容與友情，且進一步提倡聯合國維持和平的各種活動。(Article 26[2] of the Universal Declaration of Human Right)

這一依據下發展出尊嚴、自由、責任、團結、平等、正義、安全與民主的八項引導原則、七項價值與態度、三項技能、主題領域以及行動等五個面向，如表1所示。

表1 國際學校協會主張K-12和平教育架構內容

引導原則	價值與態度	技能	主題領域	行動
1. 尊嚴 2. 自由 3. 責任 4. 團結 5. 平等 6. 正義 7. 安全 8. 民主	1. 與人權、民主有關 2. 與合作、團結有關 3. 與文化有關 4. 與自我、他人有關 5. 與國際主義有關 6. 與環境保護有關 7. 與精神有關	思考技能 溝通技巧 人際互動技能	1. 人權 2. 社會正義 3. 發展 4. 人口議題 5. 健康與習慣 6. 文化多樣性 7. 環境	社區服務

無論是議題或技能或和平教育的價值和態度，都可以是教師規劃教學的源由，而Kessel（2001）和平社會學的批判觀點（如表2）也可以作為和平教育的教學來源。

表2 Kessel和平社會學的批判觀點提出的問題

1. 什麼是和平？	10. 和平是一種反戰訴求嗎？
2. 和平是沒有衝突嗎？	11. 所有的差異可以被大家接受的？
3. 什麼是衝突？	12. 和平能很簡單說明清楚嗎？
4. 和平就是要獲得勝利嗎？	13. 和平能夠突然存在或被製造嗎？
5. 你能夠擁有和平嗎？	14. 和平能簡化成戰爭的相反詞嗎？
6. 和平就是一種容忍嗎？	15. 我們如何斷定和平的定義？
7. 和平就是一種解決方法嗎？	16. 和平就是我們所想像的嗎？
8. 我們經常會說什麼不是和平？而不是說什麼是和平？為什麼？	17. 什麼樣的條件能夠喚起和平？
9. 和平就是一種尊重差異嗎？	18. 和平是另一種「價值」？

表2 Kessel和平社會學的批判觀點提出的問題（續）

19. 什麼是和平所允許？	30. 如何讓世人社會化學習和平嗎？
20. 和平是否可以被接受或渴望在某個價錢裡？	31. 有誰會因為阻礙和平而獲益？
21. 和平是否能伴隨著正義？	32. 和平是一種秩序或準則嗎？
22. 正義是否就是和平嗎？	33. 和平是與自由有關的嗎？
23. 人性會限制和平的可能嗎？	34. 和平能夠達成人生基本需求嗎？
24. 和平能抵抗國家主義嗎？	35. 民族優越者如何阻礙和平？
25. 和平是否就是沒有暴力？	36. 有沒有任何標準可說明何謂和平？
26. 為達到和平，能夠使用暴力嗎？	37. 和平是一種目標？還是一種方法？
27. 和平是人性未來要發展的方向？	38. 和平究竟一種微觀或是鉅觀的理念？
28. 如果是，那麼為何要從現在去發展，而不是在未來去獲得？	39. 假如和平永遠不會發生，什麼才是我們可能面臨的未來？
29. 和平是能停止戰爭的方法嗎？	40. 會有一種叫做「真正和平」？

註：Critical Overview of the Sociology of Peace, by Kessel, D. H. (2001) . Published at "Peace, Justice and Globalization" Conference held at the University of Oregon on Oct. 20-22, 2001.

此外，日本岡本三夫（2000）提出對和平教育的看法，認為和平教育的內涵在盡可能網羅所有課題的同時，也要求教師與學生對廢棄戰爭、非暴力、尊重人權、環境保護等價值觀具有共識，並實現這些價值。真正的和平教育是要求教師能不斷自我啟發，並須一直保持「教師是學習者」的態度。同時岡本三夫認為和平教育應含括四個面向，並列舉各面向可以談論的議題：

### （一）關於戰爭與軍事的和平教育（批判以物理性紛爭為中心的暴力）

例如：廣島與長崎的原爆受災、非核地帶的擴大、核武器公約的締結、市民的防衛、校園暴力等等。

### （二）關於政治的、經濟的、文化的、宗教的、種族解放的和平教育（批判對弱者的暴力）

例如：經濟的獨立、平等主義、免除發展中國家的累積債務、廢除差別待遇、從軍慰安婦、霸凌等等。

### （三）關於重新省思生活方式的和平教育（批判對自然的暴力）

例如：廢核、資源回收、簡樸的生活、素食主義、可再生的替代能

源、對地球有益的科學技術與生活方式、與自然和平共處、生態保護、抽菸與毒品問題等等。

#### (四) 關於學習過程與態度形成的和平教育（批判心理的、教育的暴力）

例如：批判法西斯、克服沙文主義（過度的國族主義、主張排外主義）、重新省思「權威」，諸如強制起立唱「日之丸」、「君之代」<sup>1</sup>的問題、寬容性、柔軟性、創造性、批判性等涵養。

綜合國際學校協會K-12和平教育課程架構、Kessel所提出的40個問題，以及岡本三夫對和平教育的歸類，可瞭解教師得以進行教學的議題相當多元與多樣。

## 二、和平教育教學設計之歷程

教師在進行教學設計時，經歷思考、溝通與行動三個階段。思考階段是教師思考瞭解什麼是和平，透過對和平教育的定義、議題、問題的釐清，並覺知生活的周遭現況，尋找可資教學的概念與議題。第二溝通階段是教師思考如何以問題與學生討論，諸如現實生活中的正面衝突，語言、資訊等隱藏的暴力行為，透過何種溝通形式，與學生進行討論；第三階段即行動階段，則是教師將整體覺察、理解、反思等過程化為教學實踐，讓和平教育融入教學之中，並成為行動取向之設計。教師教學設計的歷程，即思考、溝通與行動，如圖1所示：

1 日之丸為日本國旗歌、君之代為日本國歌。由於日本《教育基本法》修正後，有強制教師學生起立唱國歌和國旗歌之規定，引起許多抗議。反對者認為這種強制性的愛國教育是軍國主義的復甦。

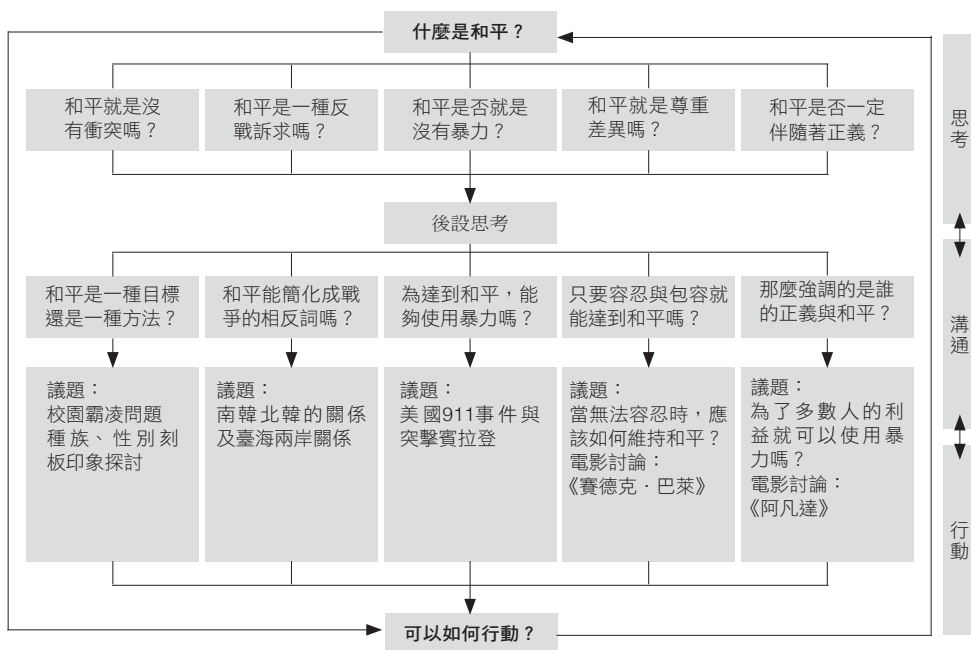


圖1 和平教育教學設計歷程

如圖1所示，以和平教育做為核心，教師首先引導學生釐清概念，思考「和平就是沒有衝突嗎?」、「和平是一種反戰訴求嗎?」、「和平是否就是沒有暴力?」、「和平就是尊重差異嗎?」、「和平是否一定伴隨著正義?」等議題，然後引導學生釐清自我概念中對「和平」、「戰爭」、「暴力」等想法，進行價值澄清：

1. 和平是一種目標還是一種方法?
2. 和平能簡化成戰爭的相反詞嗎?
3. 為了達到和平，能夠使用暴力嗎?
4. 只要容忍與包容就能達到和平嗎?
5. 世界不斷強調的是誰的正義與和平?

教師並非價值中立，因此在引導的過程中，應該注意「避免將個人信念加諸在學生身上」，應重視學生自我的覺知、反省與回饋，因此教師的角色無疑是和平教育過程中的關鍵人物。和平教育的教學實踐過程中，教師透過提問問題、引導學生以想像、假設、情境分析等方式思考各種解決問題的策略，覺察生活中的不平等、不和平，將自我的立場替換為「弱者」，從更多角度思考社會正義的價值所在，然後進行反思與回饋，最後學習如何將「和平」實踐於生活之中。而教師教學的過程中，對和平的覺察、理解，進而形成理性正義與感性關懷，然後反省與付諸行動，成為一個循環圈。

除概念的釐清外，如同岡本三夫（2000）對和平教育的內涵之分類與作法，引導的過程中可以藉由生活時事、媒體等媒材，帶領同學進行系統性思考。以我國生活時事或教學資源為例，可運用在設計和平教育課程如：

1. 校園霸凌、性別刻板印象等問題
2. 南、北韓問題以及臺海兩岸關係之問題
3. 911事件與狙擊賓拉登事件
4. 電影《賽德克·巴萊》分析探討
5. 電影《阿凡達》分析探討

從議題的探討，讓學生在情境中思考，辨識衝突的原因是文化差異或是種族差異，引發他們延伸瞭解個人與他人之間的關係，並從中學會對差異的尊重與包容。

## 肆、我國九年一貫課程和平教育的教學實踐

隨著全球化趨勢不斷發展，已無法用單一價值觀來面對世界，而世界只有在相互理解、信任與尊重中才能得以獲得並永續發展。雖然和平的理念是普世價值，但是和平教育也是相當具有高度脈絡，促使和平教育的教學得以配合國內外情勢，以及我國學校課程之規範，進行調整。下文便以我國九年一貫課程為範本，套用上述行動取向的教學設計模式，提供教師進行和平教育教學之參考。

## 一、九年一貫課程中和平教育類別

為將我國九年一貫課程中和平教育能力指標進行分類，本文以Harris和Morrison（2003: 11）主張解決衝突的維護和平（peacekeeping）、製造和平（peacemaking）、建立和平（peacebuilding）三種不同層級之類別，作為我國學校課程能力指標進行歸類。這三個概念是來自於Galtung（1976）的理念（Fisher, 1993），維護和平係指一種分開衝突的兩方且維持非直接的暴力之分離取向；製造和平則是一種嘗試解決阻礙人類進行不協調狀態的衝突；建立和平則是一種建立和平架構的協調取向（Fisher, 1993: 250-251）。運用在學校的教學上，維護和平係指教育者可以藉由活動產生有秩序的學習氛圍；而製造和平係指衝突可以作為學校成長，亦如Carter和Vandeyar（2009）所指，製造和平是透過溝通、協商而得到和平，促使彼此擁有和平的願景，以及維持勇氣以面對轉化過程或各種情境中的衝突挑戰；另外，建立和平係讓學生學習非暴力促進正向和平的環境。基本上，維護和平可以是一種消極和平的概念，而建立和平則是一種正向和平的概念，製造和平則是在兩者之間（Galtung, 1985: 145）。如借用三種不同層級的和平教育概念做為本文歸納學校課程類別，則維護和平可以視為是一般人與自己、人與人、人與自然、人與社會應有的自然與和平的相關概念；建置和平，乃是超越維護自然且穩定的關係基礎上，產生更為積極的關係；另外，建立和平，則是最廣或最高或更為抽象的概念。

本文以上述維護和平、製造和平、建立和平之類別架構進行歸類，在分類過程中，則以能力指標內涵與分類關鍵字作為分類依據，如表達、理解、認識、描述、感覺、熟悉、說明等等，因其和平概念的屬性雖未有消極和平概念，但卻較為一般日常生活中或僅趨向於自身的瞭解或對話，所以歸屬於維護和平一類；探討、接納、尊重、表達關心、體會、接近等等，則因屬於正向和平，且強調進一步自身對於人、環境、自然、社會有更為寬容的態度，則歸屬製造和平一類；選擇良好溝通方式、從多元文化觀點、為自己信念採取行動、關懷自然與生命、身體力行、展現自我、提出解決衝突的策略等等，係因其在寬容態度的基礎上，更進

一步採取行動或構想解決策略，且關懷面向已至國際層面，因此歸屬於建立和平層面。分類架構分如表3所示：

表3 和平教育概念分類架構

項目	Peacekeeping	Peacemaking	Peacebuilding
意義	藉由活動產生有秩序的學習氛圍	透過溝通、協商而得到和平	促進正向和平文化學習
和平概念分類	消極和平	正向和平	積極和平
分類關鍵字	表達、理解、認識、描述、感覺、熟悉、說明等等	探討、接納、尊重、表達關心、體會、接近等等	選擇良好溝通方式、從多元文化觀點、為自己信念採取行動、關懷自然與生命、身體力行、展現自我、提出解決衝突的策略等等。

依據表3分類架構所示，分析我國九年一貫課程綱要中能力指標可如表4所示：

表4 九年一貫課程能力指標和平教育概念分類

項目	維護和平 (Peacekeeping)	製造和平 (Peacemaking)	建立和平 (Peacebuilding)
語文領域	3-1-2-1 能愉快的與人溝通。 3-1-2-3 能表達自己的意思，與人自然對話。 5-2-13-2 能從閱讀中認識不同文化的特色。 5-4-5-2 能廣泛閱讀臺灣各族群的文學作品，理解不同文化的內涵。	3-2-3-1 他人與自己意見不同時，仍能理性的溝通。 3-2-3-2 能用口語表達對他人的關心。 3-4-3-1 表達意見時，尊重包容別人的意見。 5-4-5-1 能體會出作品中對周遭人、事、物的尊重與關懷。	3-4-2-2 能選擇良好的溝通方式，建立正面的人際關係。 7-2-3 能從多元文化觀點，瞭解並尊重不同的文化及習俗。
健康與體育領域	6-1-1 描述自己的特色，並接受自己與他人之不同。	6-3-5 理解道德、社會、文化、政策等因素如何影響價值或規範，並能加以認同、遵守或尊重。 2-2-3 瞭解、接納並尊重不同族群或國家的飲食型態與特色。	6-3-6 建立快樂、健康的生活與生命觀，進而為自己的信念採取行動。 7-1-5 體認人類是自然環境中的一部分，並主動關心環境，以維護、促進人類的健康。
藝術與人文領域	2-1-7 參與社區藝術活動，認識自己生活環境的藝術文化，體會藝術與生活的關係。 3-1-9 透過藝術創作，感覺自己與別人、自己與自然及環境間的相互關連。 2-3-10 參與藝文活動，記錄、比較不同文化所呈現的特色及文化背景。	2-1-8 欣賞生活周遭與不同族群之藝術創作，感受多樣文化的特質，並尊重藝術創作者的表達方式。	

表4 九年一貫課程能力指標和平教育概念分類（續）

藝術與人文領域	2-4-7 感受及識別古典藝術與當代藝術、精緻藝術與大眾藝術風格的差異，體會不同時代、社會的藝術生活與價值觀。	2-2-7 相互欣賞同儕間視覺、聽覺、動覺的藝術作品，並能描述個人感受及對他人創作的見解。	
綜合活動學習領域	2-3-4 熟悉各種社會資源與支援系統，並分享如何運用資源幫助自己與他人。 3-1-4 欣賞身邊不同文化背景的人。 3-4-1 參與各項團體活動，與他人有效溝通與合作，並負責完成分內工作。	1-3-1 欣賞並接納他人。 1-4-5 體會生命的價值，珍惜自己與他人生命，並協助他人。 3-3-1 以合宜的態度與人相處，並能有效處理人際互動的問題。 3-3-3 尊重與關懷不同的族群。 3-4-3 關懷世人與照顧弱勢團體，以強化服務情懷。 4-4-4 分析各種社會現象與個人行為之關係，擬定並執行保護與改善環境之策略及行動。	3-2-4 參與社區各種文化活動，體會文化與生活的關係。 3-3-5 尊重與關懷不同的文化，並分享在多元文化中彼此相處的方式。 3-4-4 探索世界各地的生活方式，展現自己對國際文化的理解與學習。 4-4-5 參與保護或改善環境的行動，分享推動環境永續發展的感受。
社會領域	1-3-2 瞭解各地風俗民情的形成背景、傳統的節令、禮俗的意義及其在生活中的重要性。 3-4-4 說明多元社會與單一社會，在應付不同的外在與內在環境變遷時的優勢與劣勢。 5-3-3 瞭解各種角色的特徵、變遷及角色間的互動關係。 5-3-5 舉例說明在民主社會中，與人相處所需的理性溝通、相互尊重與適當妥協等基本民主素養之重要性。 5-4-2 瞭解認識自我及認識周圍環境的歷程，會受主客觀因素的影響，但是經由討論和溝通，可以分享觀點與形成共識。 6-1-1 舉例說明個人或群體為實現其目的而影響他人或其他群體的歷程。 6-2-4 說明不同的個人、群體（如性別、族群、階層等）文化與其他生命為何應受到尊重與保護，以及如何避免偏見與歧視。	1-2-3 覺察人們對地方與環境的認識與感受具有差異性，並能表達對家鄉的關懷。 4-4-2 在面對爭議性問題時，能從多元的觀點與他人進行理性辯論，並為自己的選擇與判斷提出理由。 5-4-6 分析人際、群己、群體相處可能產生的衝突及解決策略，並能運用理性溝通、相互尊重與適當妥協等基本原則。 5-4-4 分析個體所扮演的角色，會受到人格特質、社會制度、風俗習慣與價值觀等影響。 7-4-8 分析資源分配如何受到權力結構的影響。 9-3-1 探討全球生態環境之相互關連以及如何形成一個開放系統。 9-3-2 探討不同文化的接觸和交流可能產生的衝突、合作和文化創新。	4-1-1 藉由接近自然，進而關懷自然與生命。 9-4-7 關懷全球環境和人類共同福祉，並身體力行。 9-4-4 探討國際間產生衝突和合作的原因，並提出增進合作和化解衝突的可能方法。

表4 九年一貫課程能力指標和平教育概念分類（續）

社會領域	<p>6-4-3 舉例說明各種權利（如學習權、隱私權、財產權、生存權、自由權、機會均等權及環境權等）之間可能發生的衝突。</p> <p>6-4-4 舉例說明法律與其他社會規範的差異及相互關係，以及違反義務或發生衝突時所須面對的法律責任。</p> <p>6-4-5 說明個人如何爭取保障及權利、紛爭解決的機制及司法系統的基本運作程序與原則。</p> <p>7-4-2 瞭解在人類成長的歷程中，社會如何賦予各種人不同的角色與機會。</p> <p>9-1-3 舉出自己周遭重要的全球性環境問題（如空氣污染、水污染、廢棄物處理等），並願意負起維護環境的責任。</p> <p>9-2-1 舉例說明外來的文化、商品和資訊如何影響本地的文化和生活。</p> <p>9-3-3 舉例說明國際間因利益競爭而造成衝突、對立與結盟。</p>	<p>9-4-1 探討各種關係網路（如交通網、資訊網、人際網、經濟網等）的發展如何讓全球各地的人類、生物與環境產生更緊密的關係，對於人類社會又造成什麼影響。</p> <p>9-4-2 探討強勢文化的支配性、商業產品的標準化與大眾傳播的影響力如何促使全球趨於一致，並影響文化的多樣性和引發人類的適應問題。</p> <p>9-4-3 探討不同文化背景者在闡釋經驗、對待事物和表達方式等方面的差異，並能欣賞文化的多樣性。</p> <p>9-4-5 探討當前全球共同面對與關心的課題（如環境保護、生物保育、勞工保護、飢餓、犯罪、疫病、基本人權、媒體、經貿與科技研究等）之間的關連性，以及問題可能的解決途徑。</p> <p>9-4-6 探討國際組織在解決全球性問題上所扮演的角色。</p> <p>9-1-2 覺察並尊重不同文化間的歧異性。</p>
------	---	--

如表4所示，本文進行我國九年一貫課程綱要能力指標的分類，其中發現語文領域、社會領域、綜合活動、體育與健康、藝術與人等學習領域，有較豐富促進和平教育之目標數量。雖其他領域在本文中尚未有與和平教育相關的能力指標，但不意味著無須進行和平教育，如Harris 和 Morrison（2003: 107）的建議，數學可以教導投入國防預算的成本以及對地區產生影響之計算，如有多少人在百萬噸或千萬噸的炸彈中身亡；生物可以教導輻射對於生態系統的影響，與生物和生態彼此的交互作用等等；化學可以探究原子、分裂、聚變，以及生化設備對人類的影響；物理可

以強調核子武器作用現象、替代性能原與污染、電力的發展等等。因此，各學習領域都是可以經由教師的行動取向模式進行教學設計，透過議題與教學資源的媒介，產生有意義及有價值的教學實踐。

## 二、和平教育教學實踐的示例

進行和平教育的教學，教師必須先讓學生意識到「差異」、「不公平」、「不和平」等現象，進而探究或分析其產生原因，理解到產生原因及其對日常生活所造成的影響。以電影《賽德克·巴萊》為例，規劃語文領域、社會領域、藝術與人文領域，教學內容如下：

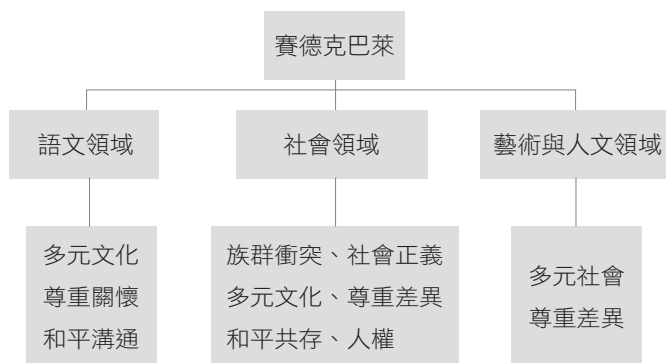


圖2 《賽德克·巴萊》和平教育課程與教學概念圖

配合上文和平教育教學發展階段以及九年一貫課程能力指標之規範，下表提供語文學習領域，作為示例。

表5 語文學習領域教學示例

課程階段	國中語文領域
教學資源	《賽德克·巴萊》影片，簡報、期刊、雜誌及網路資源
進行方式	講述教學、小組討論、問題分析
課程概念	多元文化、尊重關懷、和平溝通
教學目標	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 能認識不同族群之語言</li> <li>2. 能理解多元文化的意義</li> <li>3. 能接納並欣賞不同文化之差異</li> <li>4. 能瞭解和平的意涵與層次</li> <li>5. 能從多元文化觀點，瞭解並尊重不同的文化與習俗。</li> <li>6. 能善用溝通方式，建立正面的人際關係與和平的環境。</li> </ol>

表5 語文學習領域教學示例（續）

對應之能力指標	3-1-2-1 能愉快的與人溝通。 3-1-2-3 能表達自己的意思，與人自然對話。 5-2-13-2 能從閱讀中認識不同文化的特色。 3-2-3-1 他人與自己意見不同時，仍能理性的溝通。 3-2-3-2 能用口語表達對他人的關心。 3-4-3-1 表達意見時，尊重包容別人的意見。 5-4-5-1 能體會出作品中對周遭人、事、物的尊重與關懷。 3-4-2-2 能選擇良好的溝通方式，建立正面的人際關係。 7-2-3 能從多元文化觀點，瞭解並尊重不同的文化及習俗。
教學程序	1. 欣賞電影《賽德克·巴萊》。 2. 找出電影中出現的語言類型，並找出語言差異造成的誤解。 3. 請學生分組討論分析造成衝突的原因。 4. 請小組間交換分析出的原因，然後提出理想的解決方法。 5. 小組上網蒐集時事，找尋因文化差異與溝通不良而造成的衝突案例。 6. 針對時事案例提出理想的解決辦法。 7. 教師歸納與提示重點。

另外，在社會學習領域上，教師可以強調人與人之間的互動與溝通，理解不同族群間衝突的原因與解決衝突的方法，讓學生能夠學習欣賞不同文化，進一步培養對不同文化之尊重與包容力。教師可以《賽德克·巴萊》為例，說明引導學生針對衝突發生的原因、衝突發生的過程、社會正義等內涵進行小組討論；在藝術與人文學習領域上，教師可以安排欣賞影片中不同族群的服裝、音樂或安排參訪原住民建築、原住民博物館或是原住民部落，並且帶領學生討論不同族群的藝術特質，包含服裝、建築，以及特有之生活方式，引導學生認識與理解不同文化，然後包容，進而接納與尊重多元文化，透過對不同族群與文化的關懷，落實和平教育。

## 肆、和平教育教學實踐的關注焦點

傳統觀念裡往往將和平對比於戰爭，或者將戰爭視為界定和平與否的尺度，和平成為與戰爭相對的一個狀態。後來和平的參照由戰爭逐漸轉換為衝突與暴力，「積極和平」、「消極和平」、「文化和平」等概念的提出，打破了戰爭與和平二元對立的思維模式，開始從人與自我、人與他人等關係做為出發，更進一步擴展至人與社會、人與環境的關係。由於和平教育

目標與意義的擴增，使得教師在進行和平教育課程與教學規劃時，可以廣納學校、區域、國家，甚至到國際的各種議題，作為設計之來源。而且在教學實踐時，教師可以善用各種資源，進行多元途徑或多元活動的教學，促進學生得以在教學歷程中，學習到和平教育所欲達到和平文化之目標。教師在進行和平教育的教學實踐時，有下列各項議題，提醒教師在進行教學前或歷程中，加以關注的重點：

## 一、教師為轉化知識份子的角色思維

教師在進行和平教育的教學實踐時，必須考量到自身的角色，亦即批判教學論者所謂的轉化型知識份子（transformative intellectuals）的概念，尤其是教師在面對和平教育的理念時，必須擔負社會轉化的責任，透過教學歷程中的解放實踐，進而與學生共同創造一個共享價值觀的共同體（張盈堃，2002）。特別是在使用對抗記憶和對抗文本上，教師透過對衝突議題的辨識、關心與轉化（Carter, 2010），經由教學歷程協助學生找到有系統且有組織的對話題材，讓學生能在意識上與行動上產生轉變的可能，而教師將扮演如何讓學生內化與實踐和平精神的角色。

## 二、提供學生產生轉化學習的經驗支持

教師必須瞭解和平教育並非僅存在正式課程中，或是依附在課程議題中，而是在校園生活中對學生產生影響，教師必須瞭解到自己並非僅透過課程與教學影響學生，而是藉由平時與學生接觸的偶遇中，因學生當下的體驗，經由教師敏覺地知覺轉化社會的責任，去孕育學生未來的改革行動（許誌庭，2002）。除此之外，當學生產生對過去的意義觀點和當下事件不相符合之際，面對兩難情境的抉擇時，教師必須協助學生重新檢視或意識到反思過去的想法是否過時或落伍，由學生藉由自身過去經驗所架構的參照系統（frame of reference），藉由經驗難題的思考與反思，重新界定對問題的認知，俾便產生觀點轉化的學習（Mezirow, 1992）。因此，教師必須瞭解到任何時刻、任何與學生的相處機會，都可能促進學生產生轉化學習，使得身為轉化型知識份子的教師，也必須注意各種可以支持學生的學習契機。

### 三、教師持開放心態進行和平教育的教學

和平教育的教學實踐不同於其他學科的學習，也非旨在灌輸某種知識的累積，而是力求價值觀、態度、技能與行為模式的內化，俾便產生和平文化之氛圍。因此，教師在進行和平教育的教學時，重點在於提供學生所處的政治、社會、經濟、國際脈絡中，各種消極、正向、積極地和平概念的各種議題，使得學生可以透過理解、反思、調整而產生行動，養成和平文化所需的心態與習性。教師在進行和平教育的教學實踐時，必須在心態上保有開放的心態，避免僅是簡單或僵化地灌輸知識。教師面對學生各種不同的反應，應該持包容以對、強調懷疑精神、重視批判性的思考與和創造力，促進和平教育的實踐（Bar-Tal, 2002）。

### 四、和平教育的教學實踐力求經驗性的學習

由於和平教育是一種價值觀的內化過程，因此不能僅靠教師口頭傳遞，而必須設計得以讓學生體驗的經驗性學習方式（Bar-Tal, 2002）。和平教育中諸如寬容、合作、和平解決衝突、多元文化、非暴力環境、尊重人權等等概念，都仰賴教師設計得以讓學生體驗的學習機會。

### 五、強調整體性的課程與教學設計

誠如Galtung（1985）所提出，和平的概念應是學科內、跨學科、國家內、國家間，甚至是整體性或全球性的觀點，顯示出和平的概念非單一取向。雖然建立和平文化是和平教育最終的目標，但是國際間或人際間的衝突，往往出現在不同立場的詮釋，也往往有其歷史發展脈絡可尋。因此，教師在進行和平教育的課程與教學設計時，必須多面向地整體呈現不同的立場、聲音或意見，促使學生得以從不同的立場與處境，思考衝突或不公平或差異的來源，以期讓學生獲得多元的理解。

### 六、重視和平教育的概念思考

目前和平教育仍有許多理論問題值得探討，諸多概念尚待釐清，許多相關連的概念需整合，亦如Kessel（2001）所提，假如戰爭是從人心開

始，戰爭也可以藉由心靈與教育，以和平來平息。但是誠如此類具有共識的價值議題，在進行課程與教學的規劃之際，教師必須先持和平的概念究竟為何？方能思考不同觀點之和平概念。

## 七、實施和平教育需將重心放在本土實踐

世界不斷倡議和平，而通往和平的方式亦需經由教育來達成，和平教育是一需長時間紮根的工作，誠如1999年海牙舉辦的國際和平大會上所強調「沒有和平教育就沒有和平」(岡本三夫，2000)，透過教育可以在課堂上領導社會走向和平的路。和平教育的實施並不是全盤移植國外經驗與方法，而是應不斷探索適宜我國歷史發展脈絡的和平教育課程與教學，讓和平教育成為我國學校教育的核心概念之一。大至國家社會層面，小至友善校園，養成學生文化交流中應有的思辨能力，探索與人相處的理性溝通、相互尊重與衝突處理之能力等，都值得在課程與教學中實踐。

## 八、透過國際交流對國際衝突與和平關係進行反思

和平教育除區域，也可透過各種國際交流活動，讓文化傳遞無國界，透過國際交流機會反思國際衝突與和平的關係，亦能落實和平教育的理念，誠如Galtung (1985)所指，達到文化間相互交流的作用，才能讓社會趨近於「實質的和平」，而且我國身為地球村的一員，國際間對於各種國家間衝突之立場與意見，都是教師可以用來設計課程與教學的重要來源。

## 伍、結語

本文延續本書各章和平教育各種觀點與各個層面的討論，將和平教育的概念與理想具體融入於學校教育中，透過提供教師和平教育理念與具體內涵，並且提供教師課程設計的示例，讓教師在規劃和平教育課程與教學時，得以掌握落實和平教育的核心。由於和平教育相當重視各地的脈絡性，使得本文透過維護和平、製造和平、建立和平的架構，分類我國九年一貫課程綱要能力指標之內涵，促使教師更為容易掌握在我國

國情下，適合進行和平教育課程與教學的設計，同時本文也提供《賽德克·巴萊》為議題，從語文學習領域、社會學習領域、藝術與人文學習領域等提供教學的示例，讓教師得以參考用以規劃自身的課程與教學。最後，本文提供教師在進行和平教育課程與教學設計時，必須關注的重點，包括教師應是一種轉化型知識份子的角色，可以提供學生轉化學習的支持環境，並開放心態進行教學，且呈現經驗式的學習，讓學生在教師提供的整體性和平教育課程與教學設計下，學習各種不同和平的概念，且以我國本土為範疇，並不忘以國際性的和平議題，設計適合進行和平教育的課程與教學。和平教育的教學實踐，其理念即透過教育的途徑，讓社會、政治、生活中的衝突得以化解，建立一個和平的社會，以臻和平文化的世界，而教師的課程與教學設計便是落實和平教育的關鍵。

## 參考文獻

- 岡本三夫 (2000)。平和教育とは何か——平和を望むなら平和に備えよ。2000年12月宇都宮軍縮研究室発行『軍縮問題資料』。取自<http://www.okamotomitsuo.com/jpeacestudies/essays/05peaceeducation.html>
- 高熏芳 (2003)。全球教育在師資培育實施之研究——職前教師全球視野之培育(1)。(國科會專案報告NSC92-2413-H-032-002)。
- 張盈堃 (2002)。教師作為轉化型知識份子的教育實踐。《教育與社會研究》，創刊號，25-58。
- 許誌庭 (2002)。教師作為轉化型知識份子的可能性、限制與實踐方向。《教育研究集刊》，48(4)，27-52。
- 陳建甫 (2003)。美國和平教育歷程與課程設計——邁向多元文化主義與具社會批判的觀點。《教育研究月刊》，114，120-131。
- 溫明麗 (2003)。和平教育需要批判性思考。《教育研究月刊》，114，13-19。
- Bar-Tal, D. (2002). The elusive nature of peace education. In G. Salomon & B. Nevo (2002) (Eds.), *Peace education: The concept, principles, and practices around the world* (pp. 27-36). New York, NY: Psychology Press.
- Carter, C. C. & Vandeyar, S. (2009). Teacher preparation for peace education in South Africa and the United States: Maintaining commitment, courage and compassion. In C. McGlynn, M. Zembylas, Z. Bekerman, & T. Callagher (Eds.), *Peace education in conflict and post-conflict societies: Comparative perspectives* (pp. 247-262). New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Carter, C. C. (2010). Teacher preparation for peace education. In C. C. Carter (Ed.), *Conflict resolution and peace education: Transformations across disciplines* (pp. 187-205). New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Fisher, R. J. (1993). The potential for peacebuilding: Forging a bridge from peacekeeping to peacemaking. *Peace & Change*, 18(3), 247-266.
- Galtung, J. (1976). Three approaches to peace: Peacekeeping, peacemaking, and peacebuilding. In J. Galtung (Ed.), *Peace, war defense: Essays in peace research, II* (pp. 292-304). Copenhagen, DK: Christian Ejlertsen.
- Galtung, J. (1985). Twenty-five years of peace research: Ten challenges and some responses.

- Journal of Peace Research*, 22, 141-158.
- Global Campaign for Peace Education (1999). *Campaign statement*. Retrieved from <http://www.peace-ed-campaign.org/statement.html>
- Harris, I. M. & Morrison, M. L. (2003). *Peace education* (2nd ed.). London, UK: McFarland & Company.
- International Schools Association (2012). *Education for peace: A curriculum framework K-12*. Retrieved from [http://www.isaschools.org/images/ISA/education\\_for\\_peace.pdf](http://www.isaschools.org/images/ISA/education_for_peace.pdf)
- Kessel, D. H. (2001, October). Critical overview of the sociology of peace. Paper presented at "Peace, Justice and Globalization" Conference held at the University of Oregon, Eugene, OR. Retrieved from <http://www.angelfire.com/or/sociologyshop/peace.html>
- Kniep, W. M. (1986). *A critical review of the short history of global education: Preparing for new opportunities*. New York, NY: Global Perspectives in Education.
- McLaren, P. (2007). *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education* (5th ed.). London, UK: Pearson/A and B.
- Mezirow, J. (1992). Transformative learning: Theory to practice. *New Directions for Adults and Continuing Education*, 74, 5-12.
- Reardon, B. A. & Cabezudo, A. (2002a). *Rationale for and approaches to peace education* (Learning to abolish war: Teaching toward a culture of peace, Book 1). Retrieved from <http://www.peace-ed-campaign.org/resources/LTAW-ENG-1.pdf>
- Reardon, B. A. & Cabezudo, A. (2002b). *Sample learning unites*. (Learning to abolish war: Teaching toward a culture of peace, Book 2). Retrieved from <http://www.peace-ed-campaign.org/resources/LTAW-ENG-1.pdf>
- Reardon, B. A. (1999). Educating the educators: The preparation of teachers for a culture of peace. *Peace Education Miniprints*, 99.
- Rose, P. (2011). Education's hidden crisis: An overview of the 2011 Education for All global monitoring report. *Prospects*, 41, 185-190.
- Teachers without borders (2012). *What is peace education?* Retrieved from <http://teacherswithoutborders.org/page/what-peace-education>.
- UNESCO (1998). *Learning to live together in peace and harmony, values education for peace, human rights, democracy and sustainable development for Asia-Pacific region*. Bangkok, Thailand: UNESCO Principal Regional Office for Asia and the Pacific.

UNESCO (2012). Project "*Towards a culture of peace*". Retrieved from <http://www.unesco.org/cpp/uk/>

United Nations (1999). *The Hague agenda for peace and justice in 21<sup>st</sup> century*. Retrieved from <http://www.peace-ed-campaign.org/resources/HAP%20Agenda%20Chinese.pdf>

Wilson, M. & Daniel, Y. (2007). The preparation of pre-service teachers for a culture of dignity and peace. *Journal of Peace Education and Social Justice*, 1(2), 81-119.





# 沿溪踏花去

——建構一個和平教育的文化

葉德蘭

## 壹、前言

國內向於和平教育的概念並不熟悉，近十餘年來，已有不少學者及社會團體在此領域開始持續的關心並推動相關訓練及課程，歷年著力甚深者包括：臺灣促進和平基金會、張佛權人權研究中心、臺北利氏學社等，在公民社會層面舉辦了各式活動，提昇大眾和平意識，而限於人力及和平學本身跨領域之性質，正規課程僅零星散見於各大學<sup>1</sup>，得以修習的學生人數自然受影響，而由於課程多半僅限一學期或一學年，其教學效果之深度與持續性皆有限（莫大華，2006；Yeh, 2009）。2010年起，我國國家教育研究院與國立師範大學教育系合作，亟思發展以和平教育為訴求的教科書規劃，為國內第一個有系統進行和平教育研究的團隊，然在和平教育學程<sup>2</sup>或和平學研究提供經過設計規劃的系列課程之前，若冀望能夠落實和平理念並使之進入主流社會價值，可能還需要加強其他面向的教育策略。

一般大眾的觀念中，或認為和平論述偏抽象、「流於道德訓示」（魏明德 / 沈秀貞，2001：2），或認定其受野心政客利用、流於粉飾戰爭企圖之糖衣（葉德蘭，2002）。甚至於在某些學術場合中談起時，有些人對和平是否成「學」頗有疑問，有些人或問「和平」有什麼好學的，或直言「和平」不過是理想，多談高調只是給別人製造贏面。此一先入為主之看法，常常影響了學生選修以「和平」為名的課程之意願。雖然和平學程與學系將非常有助於和平學術研究及和平教育之推廣，然即便其能順利設立，亦可能面臨和其他progressive教育相同的困難，就是前來修習的學生多半皆已認同和平之重要性，而最需要和平教育的學生則根本不會選修。此外，學程與學系之人力將極有限，加之以大部分提供和平相關課程之教師，各有專業，面對和平學本身跨領域的特性，難免有力有未逮之嘆；中小學教師則需顧及部定課程綱要及升學壓力，在學科領域及重大議題教學之外實在無法再找出時間來進行和平教育。

1 如國立臺灣大學、東吳大學、輔仁大學、淡江大學、國立中興大學等（依開課時間先後臚列）。

2 淡江大學正推動和平教育學程（陳建甫，2002），亦有倡立跨校選修學程者（Yeh, 2002）。

此外，和平教育在主題課程（Subject Curriculum）之安排與揀選上，也面臨窘境。近二十年來教育界百家爭鳴，不斷推出多元教育、全球教育、全球公民教育、民主教育、兩性平等教育等新觀念，和平教育難以在正式教學課程中爭得一席之地；特別是和平教育之理念、內涵，多與主流當道不甚相合，更使得和平教育之推展困難重重。雖然在校園之內，仍舊存在相當數量的教師、行政人士，懷抱理想與熱誠，願意為和平教育貢獻心力，然受限於教學科目與所學領域，往往不得償願。若能由提倡和平學法（peace pedagogy），並與其他新式教育方法做聯結，則非但能進入一般非和平相關等專業學科之教學，更能正向加強國際社會近年所提倡的和平文化（UNESCO, 1996），深入培養學生與他人和諧相處、以合作取代競爭的和平價值觀與行為。

本文試圖自和平教育的理念出發，首先整理當前和平學者提出的和平教學法（peace pedagogy），其次將以作者自身經驗為例，討論將和平教學法推廣到一般非和平相關課程中之可行性，將和平落實於一般學科教學之課程設計及課堂互動之中，一則以期內化深化和平教育之理念，二則冀藉由和平教學文化將和平紮根校園，從而促使學子將其推之於社會，一同朝向和平文化而努力。

## 貳、和平教學法之內涵

畜之以道則民和，養之以德則民合。和合故能諧，諧故能輯，諧輯以悉，莫能傷之。《管子·兵法第十七》

西方和平教育雖可以追溯其淵源至希臘、羅馬時代，但真正蓬勃發展而普及，則在於1980年代。在核武戰爭的陰影下，北歐教師因關切軍備競賽所費鉅資擠壓了教育經費預算，而有解除軍備教育（disarmament education）之興起，而超過半數的美國及加拿大大學也提供社會暴力或國際安全等與和平議題相關的課程；許多中小學要求學生學習衝突解決及非暴力之溝通模式，拉丁美洲及非洲將其稱之為「發展教育（development education）」，而亞洲的泰國、日本、印度也逐漸發展出適合其國情的和平教育。這些教育課程認同透過教育來推動和平實踐的理念，並試圖在青

年人身上發展理性、寬容、公義等現代公民的特質，以期在今日多元社會中實現和平。卜蘿克額尼（Brock-Utne, 1994）分析了多位第一線教育人士與和平學者對和平教育的看法，把各式和平教育歸納為兩類：和平議題教育（education about peace）與和平實踐教育（education for peace）。前者著重探討和平相關議題如人權、發展、國防等國際現勢（fact-oriented）與各家社會理論，其教學目標多偏向認知智能之發展（cognitive-based）。此類正式學習課程（formal learning）多僅見於大學或研究所層級，因為和平學及相關研究之主力，卻未普及至中小學（Nordkvelle, 1987）。和平實踐教育（education for peace）包含範圍則較為廣泛，舉凡有助於達成和平解決衝突、泯滅暴力之學習實作環境皆屬之，如研習營短期訓練、工作坊、互援小組（support group）等。此類教育偏重價值觀之培養（value-oriented）與行為模式之塑造（behavior-based），多著墨於如何做一個和平的人、如何能與其他人乃至於其他生物甚或非生物和諧地生活在這個世界上。當然也有許多和平相關課程或訓練兼具兩者特色（葉德蘭，2005）。和平教育的定義與目標，不免令人聯想到教育本身的理想；和平教育的訴求，及其要求改變現況之努力，直接關係到個人與世界的層層關係，實是教育最基本的關懷之所在，特別是和平教育之核心價值如合作、非暴力、寬容、平權等，實與人格形成（character formation）教育之理念極為相近，後者包括多元化教育、公民教育、倫理教育及人文教育（Brock-Utne, 1994; Harris & Morrison, 2003; Rohrs, 1994）。

不少學者因此發現和平教育其實與當前的教育實際狀況並不相合。和平學研究先驅葛爾敦早在1970年代就直言：傳統正規教育體系中，不適合推行和平教育（Galtung, 1973 & 1975）。相對於和平教育所倡導之對話溝通、平等人權、合作寬容等特質，傳統教育不乏合法化暴力之傾向；體罰辱罵等具暴力性質的處罰及控制方式，雖在今日之學校已不多見，但依然時有所聞。此外，傳統正規教育有著一些不明顯也不易察覺的暴力本質，如知識與真理的獨占、層層競爭壓力，以及權力結構失衡等（Fisk, 2000; Freire & Shor, 1987; Harris, 1990）。傳統教育方式中，教師扮演著啟蒙者的角色，傳授知識並引導學生朝向真理，但在實際做法上，教師往往成為「正確」知識與「唯一」真理的決定者與宣揚者，而學生面對代

表「正確」與「唯一」的權威時，學習的方式自然傾向於模仿、服從與追求所謂「正確」且常常是「唯一」的答案。這就是弗雷勒（Freire）所謂的「囤積式教育（banking education）」，老師儲存知識與技能到學生腦中，以令學生日後運用。在如此單向而權威式的課堂上，學生不常主動發言，經常自我壓抑個別的看法，並且避免與教師或其他學生意見相左，僅求符合標準答案，而從不挑戰權威的學生則受到獎賞。

另一方面，這樣的傳統教學環境及評量方式鼓勵學生彼此競爭，每項比賽都立見高下、名次分明、有贏有輸，每次考試則公佈全班甚至全校排名；校際比賽時，校校彼此為敵，班際比賽時，班班彼此為敵，考試時，人人彼此為敵；贏則尖叫跳躍，輸則抱頭痛哭（葉德蘭，2005）。這樣的競爭文化，加上來自師長及同儕的壓力，使得「出人頭地」、「高人一等」、「光耀門楣」等想法被內化，成了個人自我期許，並深化了社會上人與人之間的隔閡，也正當化了為追求個人成就、不顧他人權益的自私行為。成功者洋洋得意，不必顧慮手段是否光明，且多半認為一切都是自己的功勞，而失敗者自尊低落、心生妒忌、憤憤不平，或怨天尤人、自我放棄，或改採惡劣手段以求扳回贏面，甚至不惜訴諸暴力行動。在這樣的教育體系中培養出來的人，就是未來家庭、學校、社會、國家的成員，教育體系中習得的心態與行為如此，欲於社會上推行和平文化，豈會容易。

在教學上，教學內容由教師或學校或更上級單位決定，考試出題，答案非黑即白、絕無灰色模糊地帶。在課堂上，老師主控全場，學生多半靜坐聆聽，不可打斷老師說話。海瑞斯（Harris, 1990: 259）認為，這就是一種結構暴力（a form of structure violence），因為學生對於教室互動或課程考試內容毫無置喙之餘地，只是被動地接收他人意志決定的一切安排。在這樣權力不平衡的學習情境裡，學生即使有個人想法，也不敢提出建議；冒險提出意見者，則被視為「不夠成熟」、「太過理想化」，甚至被扣上「匪夷所思」、「冒犯尊長」的帽子；老師若想所改革，也同樣遭受打壓，甚至賠上自己的事業前途。是以和平教育學者與現場教師逐漸傾向在不同學科的教學現場先改善目前習見的學習方式與學習情境

(Bjerstedt, 1990; Harris & Morrison, 2003)，特別是以與傳統教學情境幾成對比的和平教學法（pedagogy of peace）來改變課堂互動、作業設計與成績評量。

和平教育者與和平學者對和平教學法之內涵，看法大同小異（Brock-Utne, 1989; Fisk, 2000; Hurst, 1986; Kovalyova, 1994; Rohrs, 1994），綜合各家所言，可以區分為合作的（cooperative）、策略式的（strategy-based）、改革導向的（changeoriented）三種學習方式，期以建構出多元的、平權的、民主的學習情境。換言之，就是將和平教育的理念融入日常教學互動中，先打造出和平的教育環境，因為如此才能讓學生真正吸收和平議題教育（education about peace）所涵蓋的內容，而不致淪為紙筆測驗的記憶背誦，方有可能達致和平教育的實質目標。

## 一、合作的學習方式（Cooperative Learning）

通常在教學語彙中，「合作的學習方式」指的是學生需要和其他學生共同完成學習目標。歷年的各項研究指出，合作的學習方式可使得學習效果較佳、同儕關係融洽，而學生可從中練習到人際相處技巧，也更能體會到彼此相互依賴（interdependence）、支持、補強的重要性（Harris, 1990; Harris & Morrison, 2003; Johnson et al, 1984; Reardon, 1994）。和平教育推動者可適度鼓勵或指定學生進行分組研究或討論，並在評量給分標準上，不再完全以個人成就為評量對象，而是連帶考慮小組合作（葉德蘭，2003）的過程與成果，以期強化學生以合作方式學習的動機。

在和平教學法中，合作不僅只在學生與學生之間；學生與教師間也有合作的空間。包括課程內容、進度快慢、作業形式及評量方法，學生皆可參與，而教師得視情況而採納學生的建議。通常在上課第一天所發的課程大綱，可作為一種師生間的合約（contract），而合約的內容往往經過師生間的相互溝通與協商才決定，並非一字不可易。而在課堂上的互動方面，教師可以對話（dialogue）方式引導學生發表個別看法，由此培養學生相互尊重不同意見的態度、協調差異的習慣，與涵容異議的能力。

## 二、策略式的學習方式 (Strategy-based Learning)

就人類文明傳承的角度而言，教育機構（特別是大學）的確擔負著傳遞知識的重責大任。然而曾任美國哈佛大學校長多年的波克（Bok, 1971）不免感嘆：大學生所學到的知識，就算全部記得，大部分在五年內就已經落伍過時了！故而大學教育應該以培養學生的學習態度及學習策略為主，學生方能終身受用。和平教育正是要培養學生面對衝突、暴力、壓迫及不公義、不平等情境時的分析能力與解決問題的創造力，而非介紹詞彙、訓練學生記憶歷史上各個理論家的結論（Fisk, 2000; Reardon, 1994）。各學門領域皆可適用的策略包括：瞭解本科知識建構的方式、取得知識的途徑、主要學報期刊及各個研究重鎮的背景與側重之不同、研究方法與其結果之關係，以及發展研究課題的淵源。此類策略可讓學生意識到知識是由建構而成，而知識的演變與社會現象的形成，皆曾受到多種因素影響。有了這樣的認知，學生才不致簡化、平面化、甚至黑白化他們所獲得的知識以及所面臨的情境，才能做「世界的讀者」（readers of the world）（Fisk, 2000: 183）並如實地分析問題、追探源頭，進而尋求解決之道。

此學習方式與批判式知識理論（critical approach to knowledge）相當近似（Martin, 1998），也與七零年代以來教育界所提倡的批判式思考（critical thinking）及以問題為中心（problem-base）之教學法（Harris, 1990）有互通之處，亦是和平教育推動者可與其他教育學者相互聯結的一大基礎。

## 三、改革導向的學習方式 (Change-oriented Learning)

和平教育與人權運動、民權運動、環保運動、反核（武）運動及反戰運動等，有著長時間極深的淵源，而社會改革行動不但是和平教育中重要的動力來源，也是其最終的目標。如同其他的社會進步教育（progressive education）一樣<sup>3</sup>，和平教育的目標，不僅在於改變學生行為，還要試圖

3 參見《人權教育 教學研究研討會 會議手冊》，東吳大學，2002年9月14、15日。

改變他們的心態與價值觀 (Hurst, 1986)，希望學生能認識到社會上及日常生活中隨處可見的暴力或不公義，並秉持著相當的勇氣，企求發展和平而平等的文化。此一目標或許深具改革的 (reformist) 理想色彩，但卻絕非烏托邦式的幻想，因為和平教育提供了實際可行的途徑來體現和平，諸如情緒管理 (anger management)、衝突解決 (conflict resolution)、仲介調停 (mediation)、和平溝通模式的對話，以及觀察分析結構與文化暴力的方法。如果學生經由嘗試這些方法而使得自己的生活更為順利、人際關係更和諧，他們便能體驗到和平行為模式的利益及可行性，才會進而認同和平價值觀，也才會願意努力於和平文化的推展即以推展和平文化為目標的社會改造運動。不過，行為的轉變並非一蹴可及，也不意味著心態價值觀的轉變；外在大環境中競爭文化與暴力傾向的影響，使得心態與價值觀的轉變更形困難。因此和平教育還需要讓學生體驗彼此尊重、互相寬容、公平與正義的學習環境，而加強學生在情意 (affective) 層面上對和平文化的認同。

除了採用合作的、策略式的及改革導向的學習方式，和平教學法還著重發展多元、平權、民主的學習情境。在課堂上或其他師生的互動之中，教師除了在論述 (discourse) 中表明尊重多元文化族群、尊重性別差異、尊重各個不同族群的平等人權之外，也要身體力行，並鼓勵學生勇於表達自我認同、相互聆聽、交換角度觀點。同時師生應盡量使用含容性 (inclusive) 的語言，如指稱詞「我們」，或非絕對性副詞「多半」，而避免帶有威權或絕對意涵的排他性 (exclusive) 的語言，如「我告訴你們」及「男生就是這樣」(Richmond & McCroskey, 1992)。

而在互動模式或教室規矩的訂定上，教師可主動要求學生參與 (Harris, 1990)，並提供充份的自由討論空間，以力求達到共識。另一方面，在重視和諧的同時，也應注意到異音的存在；即使採用多數表決的結論，也要盡量納入少數之意見，或發展補救或配套措施，以求真正尊重少數。正如聯合國教科文組織於1999年9月所宣告的：「年輕人有能力在社會上扮演負責任並具決定性的角色。只要獲得機會與指導，他們就能證明此一能力。所以年輕人也和成年人一樣，對社會問題和解決方案有諸多看法。聽取他們的關切之處與意見，會對全體皆有裨益。」若能建

構一個多元、平權、民主的學習情境，正提供了這樣的機會與引導，讓學生能增強對和平文化的正面感受，並協助他們認識到此一環境確實有助於自己與他人，使得人人皆能有機會有空間來發揮個人特質及發展創造力，從而引生尊重人我、彼此依援的心態與行為，由是體會到和合的力量遠超過個別能耐，更樂於以和平、理性的溝通模式與人互動，協商解決歧異。

### 參、和平教學法融入一般課程教學舉隅

君子和而不同。《論語，子路第十三》

如上所述，和平教學法並非僅適用於和平相關課程，亦可納入其他一般課程當中運用，使課程、作業、師生互動各方面，皆符合和平教育理念，進而在校園中實踐和平的教育文化。

在建構和平文化的過程中，對話與合作實為重要的工具。對話與合作互動模式，亦可納入以訓練個人語言能力的課程裡，利用與語言必須存在於社會文化當中的特性，讓學生體驗到和平人際互動對於個人專業能力的助益。在課程目標方面，著重以人際與小團體中的溝通學習來達成。作業方面，則以分組協同合作為主，總成績的一部分可以要求必須與同儕合作，方有分數，例如小組教學、圖書館查資料、會話演出、分組共同作答小考（Group Quiz），希望學生在高度個人化競爭的考試文化中，有機會體驗相互解釋、相互觀摩之合作學習的好處，並且練習與人相處、共同協作的技巧。在成績評量方面，除傳統形式之考試及隨堂作業，每個合作性質的作業皆包括學生彼此互評表現的部分，學期末亦宜提供每個學生自我評量學習過程的機會，以期學生不致因為分組合作而減少自身的努力或削弱自己學習的動機。在課程內容方面，試圖以主題單元為契機，引入和平相關議題之討論（如「國民教育」相關說明中，可提到教育機會均等問題；英語課程中，可討論英語與其他語言權力消長的情況；經由網路與社會媒體的探討，可帶出經濟資訊平等的觀點。希望學生可以由相關議題的討論反省而練習發掘問題、分析緣由、進而尋求及聯結資源之潛能，而有培養社會改變的行動力。

囿於國內大環境仍然看重競爭勝出之個人，學生接觸到和平教學法為主的課堂可能會不大適應，根據筆者過去的經驗，學生不滿意的部分主要有三。一是學生擔憂即使個人投注了很多時間心力，恐怕老師也不知道自己在分組作業上的貢獻有多大，而偷懶的其他組員或許也將得到差不多的分數。二是有些學生自我期許甚高，擔心全組表現或共同成績不如自己個別來的優秀，會使自己無法爭取高分。三是懷疑同儕教學評量的可信度，也不想浪費時間聆聽他組同學的報告。這些回應相當程度地反映了此一學習方式，與目前教育界重視個人成就的競爭文化大異其趣；學生在和平教學法為主的課堂中的經驗，與過去或同時的其他學習經驗頗有距離，因此可能一時難以接受。另一方面，在未來能發展出配合和平教學法更理想的評量與管理模式之前，為了因應學生對評量公平性的質疑，教師除給予學生彼此互評及決議開除組員的權利外，通常可以在學期開始及中間，提醒學生避免落入「以和為貴」的傳統假相一迴避衝突、自我壓抑、委曲犧牲——讓學生理解真正的和諧需要經過對話，溝通彼此差異，方能建立，同時藉由學習活動培養學生相關的知能。教師也可以鼓勵學生在準備課業時，隨時以口頭或電子郵件與教師聯絡，即時反應該小組所遭遇之問題，並且在下課時間抽點同學，私下詢問所屬小組運作狀況。

由任教者的角度來看，採用和平教學法，則在準備課程與管理學生的工作上，須投入極大之心力與時間，可能會犧牲自身的專業成長空間。其次，和平教學法要配合本科學術特性，才能控制教學品質、提高學習效果。例如，在語文課程中，可適度採用與和平相關之人權、平等議題的文學作品；又如在社會及健康課程中，加入不同性別、族群、國家的平均營養狀況比較，以讓學生瞭解經濟富國的全球行銷手段實嚴重影響到其他國家人民的身體健康（Kent, 1998）。

和平教學法的原則，由各領域的教師應用在其學科 / 門課程中，自然風格各異，而教學重點或有不同。但是既然願意為建立和平文化盡一份力的心意並無二致，便會同樣著重於合作的、策略式的、改革導向的學習方法，並推動多元、平權、民主的學習環境。或問：要到何時才可能實現和平的教育文化乃至於和平文化呢？且容暫引王陽明的詩句：「不用

問漁家，沿溪踏花去。」世上只要有願意跨出第一步的和平教育者，就會有實現和平文化的一天。

## 肆、結論

*There is no way to Peace. Peace is the way.*  
H. J. Muste<sup>4</sup>

「國際二十一世紀的教育委員會」向「聯合國教科文組織」提交的報告《教育——財富蘊藏其中》之中，學會共生相處（learning to live together）是新世紀教育的四大主軸之一<sup>5</sup>，並為一切正式及非正式教育的指標。而學會共生相處，正是和平教育的重要內涵，足見和平實踐教育（education for peace）並不僅限於和平學的領域，而實為非和平學相關的當前所有教育所共通。在推動「和平學程」或和平學系及研究所教育的同時，本文呼籲由教育體系的各層面推廣和平教學法，在非和平相關課程中，深化和平文化的價值，實踐和平地課堂與師生互動，並更為廣泛地與不同領域學門的教學資源聯結，尋求與非和平學者和其他學科教師的整合，以期共同創造和平的教學文化與校園文化，朝向和平文化的社會願景而努力。

在教育體系的各層學校中，大學課堂，較諸其他，較有彈性，可供教師依據所長設計課程，也最容易引介新觀念、新作法。在個人教學經驗中，許多教學方法和活動設計是先由自己設想規劃出來，其後方在文獻中找到理論根據，再依之修潤改進（葉德蘭，2005）。同理可知，有許多教師已經著手進行和平教育之實，只是並不以和平為名。他們在各個專業課程中，關注到了人權、環保、平等、民主等議題，並且帶入了批判式教學及小組合作活動等。這正顯示出和平教育的深度與廣度，也顯示出目前已經存在的相當資源可供和平實踐教育引用。我們可設法聯結這些人脈及資源，形成相互支援的網路<sup>6</sup>。希望在hidden curriculum變

4 Nat Hentoff (Ed.). (1970). *Essays of A. J. Muste* (Abraham John Muste). Riverside, NJ: Simon & Schuster.

5 北京，教育科學出版社，1996年。

6 目前已成立者如「人權、和平、發展教育聯盟」、「東吳大學張佛泉人權研究中心」、「輔仁大學和平對話研究中心」。

成 prescribed curriculum之前，可以先舉辦工作坊或研討會，針對非和平學相關學科，討論如何將和平相關的價值觀與建構和平的能力納入教學過程、教科書選擇與評量標準之中<sup>7</sup>，從而能夠實踐和平教室（peaceful classroom）或和平校園文化，並就此相互觀摩、交換經驗，這樣才可能推廣和平教育成為常態，貫穿各個學科的教學。除了個別教師的創新努力與聯結網絡，若想使和平教育的推展長遠不間斷，更需要社會團體的支援（Yeh, 2009），若有足夠的教師、學者與社會運動相連結，就會更有力量，進而可能影響行政部門及決策單位將之納入正規課程中，1980年代美國之和平學與和平教育之建立，就是最好的例證<sup>8</sup>，而目前國內的發展，亦頗相似，如「臺灣促進和平基金會」及「臺灣國家和平安全研究學會」皆廣納教師、學者參與，共同推動本土和平學的研究與和平教育。

聯合國在全球推動之「和平文化的十年」（2001-2010）（UNESCO, 1996），雖剛結束，但新幕已然升起。自2011年開始，科教文組織（UNESCO）將和平教育重點置於文化多元與跨文化對話以協助合作發展與彼此理解，由日常生活教育入手，形成新的治理與共存模式，方能有效地落實和平文化之建立（UNESCO, 2011）。今（2012）年9月14日，聯合國大會召開了聯合國有史以來第一次高階講壇來討論和平文化（General Assembly High Level Forum on the Culture of Peace）（GA/11281），緊接著又於國際和平日（9月21日）舉辦了主題為「為永續未來的永續和平」（Sustainable Peace for a Sustainable Future）之UNESCO高階論壇（High-Level Debate）。講壇與論壇發言者多呼應教科文組織的新文化政策（new culture policy agenda）：不只從媒體、資訊科技層面推廣和平文化理念，更要強化和平環境的建立，包括主動合作、公義平等、互補發展等核心價值，如何透過正式與非正式教育<sup>9</sup>在社會生活中，尤其在年輕人的家庭與學校生活中，體現出來，人類世界才可能由現今的爭戰文化轉變形成

---

7 符合聯合國教科文組織1995年通過的《和平、人權與民主教育行動整合綱領》。

8 Martin（1998）。

9 聯合國秘書長2012年9月26日發起一項全球性普及兒童教育運動Education First!，呼籲教師及宗教師皆投入締造和平的努力。

和平文化<sup>10</sup>，此一「日常和平」(everyday peace) (UNESCO, 2012) 之國際共識亦與本文引介的和平教學法相當近似，希望與國內關心臺灣及世界和平未來的教育者共同努力，為我們自己與下一代創造永續的和平環境。

---

10 實況錄影參見聯合國網站：<http://webtv.un.org/watch/high-level-debate-on-contemporary-challenges-and-approaches-to-building-a-lasting-culture-of-peace/1854318901001/>

## 參考文獻

- 莫大華 (2006)。和平研究的理論研究趨勢與啟示。復興崗學報，86，115-140。
- 施正鋒 (2003)。和平研究與和平教育。教育研究月刊，114，132-142。
- 魏明德、沈秀貞 (2001)。締造臺灣和平文化。載於和平教育——面對衝突·建立和諧。(頁55-78)。臺北：光啟。
- 陳建甫 (2002，9月)。臺灣推動和平教育學程之行動策略。論文發表於東吳大學主辦之「人權教育教學研究研討會」，臺北。
- 葉德蘭 (2003)。傳播為和平之推手：論傳播學對和平研究之貢獻。中華傳播學刊，4，215-245。
- 葉德蘭 (2005)。和平教育融入大學課程之策略初探。載於陳建甫編，和平、衝突與未來實踐，(頁107-124)。臺北：淡江大學未來學研究所。
- Bok, D. C. (1971, September). *Have a good four years*. Speech delivered at Harvard University, Massachusetts.
- Bjerstedt, A. (1990). *Perspectives on peace education: Interviews with experts from fourteen countries*, Educational Information and Debate, 89. Malmo, Sweden: Department of Education and Psychological Research.
- Brock-Utne, B. (1994). The distinction between education about peace and development and value centered education intended to promote them. In D. Ray, (Ed.), *Education for human rights: An international perspective* (pp. 22-81). Paris, France: International Bureau of Education.
- Brock-Utne, B. (1989). *Feminist perspectives on peace and peace education*. New York: Pergamon.
- Curle, A. (1973). *Education for liberation*. London: Tavistock.
- Fisk, L. J. (2000). Shaping visionaries: Nurturing peace through education. In L. J. Fisk, & J. L. Shellenberg (Eds.), *Patterns of conflict, paths to peace* (pp. 159-193). Orchard Park, NY: Broadview Press.
- Freire, P. & Shor, I. (1987). *A pedagogy for liberation: Dialogues on transforming education*. South Hadley, MA: Bergin and Garvey.
- Galtung, J. (1973). Reducing structural might as a task in peace education. In C. Wulf (Ed.), *Friedenserziehung in der diskussion* (pp. 22-24). München, Germany: Piper/KNO.

- Galtung, J. (1975). Peace education: Problems and conflicts. In M. Haavelsrud (Ed.), *Education for peace, reflection and action* (pp. 80-87). Guildford: IPC Science and Technology Press.
- Harris, I. M. (1990). Principles of peace pedagogy. *Peace and Change*, 15, 254-271.
- Harris, I. M. (2004). Peace education theory. *Journal of Peace Education*, 1(1), 5-20.
- Harris, I. M., & Morrison, M. L. (2003). *Peace education* (2nd ed.). Jefferson, NC: Mc Farland & Co.
- Hinitz, B. (1995). Educating young children for peace. *ERS Spectrum*, Fall 1995, 22-27.
- Hurst, J. (1986). *A pedagogy for peace. World encyclopedia of peace*. New York: Pergamon.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., Holec, E. J., & Roy, P. (1984). *Circles of learning*. Washington, DC: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Kent, George. (1998). Nutrition education as an instrument of empowerment. *Journal of Nutrition Education*, 20(4), 193-195.
- Kovalyova, G. (1994). Peace education, social responsibility, and cooperation. In B. Reardon, & E. Nordland (Eds.). *Learning peace: The promise of ecological and cooperative education* (pp. 169-188). Albany, NY: The state University of New York.
- Martin, B. (1998). *Tied knowledge: Power in higher education*. First published on the web at <http://www.uow.edu.au/arts/sts/bmartin/pubs/98tk/>
- Nordkvelle, Y. (1987). *The role of the school as a reproducer of the will to engage in development cooperation* No. 12. Utkast, Oslo: Institute for Educational Research.
- Reardon, B. (1994). Learning our way to a human future. In B. Reardon, & E. Nordland (Eds.). *Learning peace: The promise of ecological and cooperative education* (pp. 21-44). Albany, NY: The state University of New York.
- Richmond, V. P., & McCroskey, J. C. (Eds.). (1992). *Power in the classroom: Communication, control, and concern*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Rohrs, H. (1994). *The pedagogy of peace as a central element in peace studies: A critical review and an outlook on the future*. Peace Education Miniprints No. 63. Malmo, Sweden: School of Education.
- Salomon, G., & Nevo, B. (2002). *Peace education: The concept, principles, and practices around the world*. New York: Erlbaum.
- Schugurensky, D. (2002). The eight curricula of multicultural citizenship education. *Multicultural Education*, 10, 2-6.

- UNESCO. (1996). *Culture of peace, guidelines for a plan of action for UNESCO international project for culture of peace and non-violence in educational institutions*. International Forum on Education for Non-Violence, Sintra, Portugal, 22 May, 1996.
- UNESCO. (2011). *A New cultural policy agenda for development and mutual understanding*. Paris, France: UNESCO.
- UNESCO. (2012). *"Sustainable peace for a sustainable future" High-Level Debate Concept Note*. Paris, France: UNESCO.
- Weiler, K. (1987). *Women teaching for change*. Westport, CT: Bergin & Garvey Publishers.
- Wolf, A. D. (1991). *Our peaceful classroom*. Altoona, PA: Parent Child Press.
- Yeh, T. D-L. (2003, September). *Peace as a way of life*. Paper presented at the Conference on Human Rights Education. Soo Chow University, Taipei.
- Yeh, T. D-L. (2009). Partnership toward a peacebuilding infrastructure: The first decade of peace education in Taiwan and beyond, *Peace Forum*, 24, 45-54.



附錄  
和平教育教學資源分享

田耐青

本附錄旨在提供各級學校教師進行和平教育時可參考之教學資源。由於篇幅限制，所列出之資源只是掛一漏萬的舉例，而非即時、完整的清單；教師宜發揮敏覺與轉化能力，運用各種資源豐富和平教育的教學。本附錄共分為五部份，探討和平教育有關的典範人物、歌曲、故事、電影及和平組織網站。

## 壹、典範人物

### 一、麥格塞塞獎「和平與國際理解」獎項華人得主<sup>1</sup>

自1958年起，拉蒙·麥格塞塞獎（Ramon Magsaysay Award）每年頒發給亞洲有傑出成就的人士或組織，被稱為「亞洲的諾貝爾獎」。麥格塞塞獎所頒發獎項共有六種：和平與國際理解（Peace and International Understanding）、政府服務（Government Service）、公共服務（Public Service）、社會領袖（Community Leadership）、報導、文學、創意傳達藝術（Journalism, Literature and Creative Communication arts）及新興領袖（Emergent Leadership）（2001年新設），但從2009年起已不再分類頒發獎項。

有兩位華人於1960及2007獲得麥格塞塞的「和平與國際理解」獎項，他們是中國的晏陽初及唐錫陽，其懿行簡介如下。

晏陽初（1893-1990），被譽為世界平民教育運動之父，與陶行知並稱「南陶北晏」。他於1920-1930年代在河北定縣的平民教育實踐，使得定縣成為河北省內唯一無文盲的縣；當年晏陽初引入的良種棉花、蘋果、白楊等作物和培育的良種雞等仍然廣受當地農民的歡迎；另外1970年代中華人民共和國在中國大陸農村普遍推行的「赤腳醫生」以及相關的培養計劃，皆承襲自晏陽初在定縣的實驗內容，1990年代後期在中國大陸部分農村推行的村官直選等政治體制改革的試點，也無不是在重複當年的定縣經驗。1949年中華民國政府遷臺後，在農村建設方面也大量借鑒晏陽初的定縣經驗。晏陽初移民美國後，致力於向世界推廣他的鄉村教育

---

1 以上資料來自<http://zh.wikipedia.org/wiki/%E9%BA%A6%E6%A0%BC%E5%A1%9E%E5%A1%9E%E5%A5%96>。上述兩位麥格塞塞「和平與國際理解」獎項華人得主的事蹟，揭示民眾福祉、環境保護都是有助和平的行為。

理念，並擔任聯合國教科文組織的顧問。在他的協助下，菲律賓、迦納、哥倫比亞等國家紛紛推行類似計劃。

唐錫陽（1930-），著名環保作家。他在北京自然博物館工作期間創辦《大自然》雜誌，任主編。他與美籍妻子曾週遊世界，考察了各國的環保問題，受到很多啟發並完成《環球綠色行》一書。夫妻二人後來組織了綠色營，招募了很多大學生志願者在中國宣傳環保活動。唐錫陽被稱為中國第一代環保主義者。

## 二、「全球和平聯盟」和平大使

「全球和平聯盟」（Universal Peace Federation, UPF）為一個全球性的非政府組織，總會設於美國紐約，具有聯合國經濟暨社會理事會特別諮詢之地位，於全球156國設有分會及辦事處。全球和平聯盟臺灣總會於2001在內政部登記成立，為一全國性之社團法人。作為聯合國非政府組織NGO（Non-Governmental Organization）的成員之一，也是一個由個人與機構共同組成的全球性聯盟；「全球和平聯盟」積極協助聯合國達成聯合國千禧年目標的角色，尤其在拉丁美洲、中東、東北亞、南亞等國際和平工作的推展、愛滋病的防治與人類發展等方面，由各區域的分會與和平大使團，站在第一線推動實務工作的進展。

「全球和平聯盟」於2001年開始頒發和平大使獎（Ambassadors for Peace）（<http://www.upf.org/ambassadors-for-peace>）。筆者因帶領學生赴尼泊爾羅納雪地之光教育學校（Snowland Ranag Light of Education School）進行服務學習，得以與學校創辦人祖古仁欽仁波切，也就是2011「全球和平聯盟」尼泊爾和平大使結識。祖古仁欽仁波切長期致力於弱勢扶助及跨國社會福利工作，在西元2000年為喜馬拉雅山區孤兒及貧童，創辦「羅納雪地之光教育學校」，免費提供貧童生活照顧及教育機會，因為仁波切深信只有教育才可能帶給貧困的孩子不同的未來。在學校網頁簡介上引述祖古仁欽仁波切的話：教育是人的眼睛，缺乏教育就像瞎子一樣，沒有辦法看清世界，沒有辦法走長遠的路；看不到現在，看不到過去，看不到未來；沒有教育就沒有希望。由臺灣媒體製作的祖古仁欽仁波切

簡介影片 ([http://www.youtube.com/watch?v=1CxGr9\\_7qdQ](http://www.youtube.com/watch?v=1CxGr9_7qdQ)) 中可看到祖古仁欽仁波切不僅關心貧童的教育與醫療，還致力於尼國境內佛教文化古蹟的保護與推廣。

### 三、諾貝爾和平獎得主

諾貝爾和平獎的宗旨是表揚「為促進民族團結友好、取消或裁減常備軍隊以及為和平會議的組織和宣傳盡到最大努力或作出最大貢獻的人(或機構與組織)」(<http://www.nobelprize.org/>)。筆者檢視自1901年來，超過百位的個人與近20個機構獲獎原因，發現可分成七大類。一是調解國際衝突，化解戰爭，促進國際和平，如：2002年得主美國前總統吉米卡特。二是企圖解決傳統上衝突區的問題，如2000年得主南韓金大中總統促成南北韓領導人會面，增進朝鮮半島與東北亞和平；1998年得主英國的約翰休姆及大衛特林布爾為北愛爾蘭衝突尋找解決方法。三是以非暴力方式爭取人權，如：2010年得主中國人權鬥士劉曉波。四是推進國內民主進程，如：1991年得主緬甸政治領袖翁山蘇姬，1993年得主南非的納爾遜曼德拉及弗雷德里克威廉德克勒克奠定南非民主政權。五是創辦、主持、領導和平組織、計畫或公約，如：1901年得主為創辦國際紅十字會的瑞士人瓊·亨利·杜南。六是對核武的限制，如：1974年得主為令日本加入〈不擴散核武器條約〉的佐藤榮作首相。七是以自己的專業、愛心奉獻以預防或改善世人痛苦，如：2007年得主美國前副總統高爾及政府間氣候變化專門委員會喚醒世人對全球暖化問題的重視、2006年得主孟加拉經濟學家穆罕默德尤努斯及孟加拉鄉村銀行由社會底層推動經濟、1979年得主印度德雷莎修女創建垂死之家等。

臺灣有些圖書、影音資料或電影也介紹了這些得獎者，可做為教師教導這些典範人物的教學資源。以下，筆者簡介其中兩位。

#### (一) 2006得主——尤努斯與葛拉敏銀行 (Muhammad Yunus & Grameen Bank)

##### 1. 得獎事蹟

穆罕默德·尤努斯是孟加拉經濟學家，葛拉敏銀行 (Grameen 意指鄉村，又稱鄉村銀行、窮人銀行) 創辦人，以微型貸款幫助

無數窮人擺脫貧窮，並因此獲頒2006年諾貝爾和平獎，以表揚其「在社會底層推動經濟和社會發展的努力，因為只有當大多數人突破貧窮，和平才可能持續，微型貸款是一種突破貧窮的管道，社會底層的發展有助於提升民主與人權」。(http://www.nobelprize.org/nobel\_prizes/peace/laureates/2006/presentation-speech.html)

尤努斯在1940年出生於孟加拉商業中心吉大港（Chittagong），於吉大港接受完整教育後，在傅爾布萊特（Fulbright）獎學金獎助下，負笈美國，在范德堡大學取得博士學位。1972年返國，出任吉大港大學經濟學系主任。1974年，孟加拉陷入嚴重饑荒，有感於貧窮根源於窮人無法從正規的金融機構取得信用貸款，只能任由高利貸業者宰制，啟發他提供微型貸款給窮人的念頭，並自1976年開始推行葛拉敏銀行計畫。

1976年，他和同事拉堤斐教授造訪吉大港大學鄰近的喬布拉村，看到年輕婦女蘇菲亞熟練的用竹片編凳子。蘇菲亞當年21歲，有3個小孩，全家靠她編竹凳過日。但她沒有錢買竹片，每編一隻凳子，必須借5塔卡（孟加拉幣）買材料。當天編好凳子，依約定必須賣給貸款人，價錢是5.5塔卡。辛苦一整天，只能賺到0.5塔卡（約新臺幣6.6角）。尤努斯心中有強烈的震撼。他盤算著幾個問題：蘇菲亞如何讓三個小孩獲得溫飽？如何有能力供他們上學？小孩長大之後，如何掙脫貧困的枷鎖？

尤努斯要學生進一步瞭解，村子裡究竟有多少個蘇菲亞？一週後，學生回報，有42位，這些人總共借了856塔卡，換算成美元，還不到27美元。這區區27美元，竟然可以把42個家庭困在貧窮的牢籠裡，不得翻身！尤努斯忍不住把手伸進口袋，掏出856塔卡，借給這42個人。後來這42個人都還了錢，高興的告訴尤努斯，少了高利貸的剝削，他們的生活已經大幅改善。尤努斯靈光一閃：把錢借給窮人，他們不但會還錢，而且邊際效用很高。如果27美元可以使42個家庭過得更好，為什麼不擴大舉辦，讓更多人受惠？

他一步一腳印的開辦微型貸款 (microcredit)。現在，他的葛拉敏銀行已經幫700萬孟加拉人，逐步脫離貧窮。葛拉敏銀行的理念後來輸出至美洲、歐洲、亞洲、非洲，全球40多個國家。葛拉敏銀行不僅改變了許多人的生活，也在商業上證明其存在的價值，償債率將近百分之百。高中公民或大學商管學院的教授可帶領學生思考經濟、貧窮、人權與和平間的關係。

## 2. 參考資料

諾貝爾2006和平獎公告[http://www.nobelprize.org/nobel\\_prizes/peace/laureates/2006/presentation-speech.html](http://www.nobelprize.org/nobel_prizes/peace/laureates/2006/presentation-speech.html)

曾育慧譯 (2007)。窮人的銀行家。臺北：聯經。

洪鑫譯 (2007)。尤努斯與鄉村銀行：創造免於貧窮的世界。臺北：寶鼎。

蔣士棋 (2008.7)。窮人也有借錢的權利。天下雜誌 400期。 <http://www.cw.com.tw/article/article.action?id=5002562&page=1>

尤努斯 (Muhammad Yunus)(youtube大愛新聞專題，共8段)

孟加拉貧窮宿命 尤努斯提供轉機<http://www.youtube.com/watch?v=rFicBxH3zKQ>

其餘七段的主題是：脫離貧窮的傳奇源自一念不忍心；葛拉敏銀行超簡陋借款機制超人性；尤努斯創微型銀行還款率達98%；乞丐也能貸款脫離伸手要錢；窮人天使尤努斯智慧圓滿脫貧夢；教育貸款額度高造福貧困學子求學；尤努斯設成衣廠協助同胞就業。

## (二) 2007年得主高爾 (Albert Arnold Gore, Jr.) 和政府間氣候變遷問題小組 (Intergovernmental Panel on Climate Change, IPCC)

### 1. 得獎事蹟

高爾 (1948-) 曾於1993年至2001年間任美國副總統，其後由於在環球氣候變化與環境問題上的貢獻受到國際的肯定，高爾成為一名世界著名的環境學家，他經常以全球暖化問題作為他在公開場合演講的主題。2006年，他推出了自己參與製作和演出的紀錄片《不願面對的真相》(An Inconvenient Truth)，講述工業化

對全球氣候暖化對人類生存的影響，引起廣大的迴響，並獲得第79屆奧斯卡金像獎的最佳紀錄片獎。高爾因努力「建立及宣揚因人類所造成的氣候變遷知識，並為對抗此變遷所需之方法打下基礎」而與政府間氣候變遷 專門委員會（Intergovernmental Panel on Climate Change, IPCC）共同獲得2007年度諾貝爾和平獎。（[http://www.nobelprize.org/nobel\\_prizes/peace/laureates/2007/](http://www.nobelprize.org/nobel_prizes/peace/laureates/2007/)）

臺灣於2010年通過環境教育法，其第19條規定「機關、公營事業機構、高級中等以下學校及政府捐助基金累計超過百分之五十之財團法人……所有員工、教師、學生均應於每年……參加四小時以上環境教育」。而節能減碳、減緩全球暖化正是環境教育的重要議題，可以在科學、科技角度外再進一步思考氣候變遷此一持續存在之全球議題與疾病、天災、貧窮、人權與和平間的關係。

## 2. 參考資料

諾貝爾2007和平獎公告[http://www.nobelprize.org/nobel\\_prizes/peace/laureates/2007/presentation-speech.html](http://www.nobelprize.org/nobel_prizes/peace/laureates/2007/presentation-speech.html)

An Inconvenient Truth Movie CLIP - Science of Global Warming (共10段)

<http://www.youtube.com/watch?v=NXMarwAusY4>

陳文茜 正負2度c紀錄片 (共7段) <http://www.youtube.com/watch?v=KbDDyi2xgWg>

# 四、國際非暴力日之肯定——印度聖雄甘地

## 1. 人物素描

莫罕達斯·卡拉姆昌德·甘地 (Mohandas Karamchand Gandhi, 1869-194)，是印度民族主義運動和國大黨領袖。他帶領國家邁向獨立，脫離英國的殖民統治，他的「非暴力」哲學思想，影響了全世界的民族主義者和那些爭取和平變革的國際運動。通過「非暴力」的公民不合作，甘地使印度擺脫了英國的統治。這也激發了其他殖民地的人們起來為他們的獨立而奮鬥，最終使大英帝國分崩離析。甘地的主要信念是「精神的力量」、「真理之路」、「堅持真理」等，這鼓舞了其他的民主運動人士，如馬丁·路

德·金，曼德拉等人。他經常說他的價值觀很簡單，那就是從傳統的印度教信仰演化來的：真理、非暴力。

雖然甘地沒有得到諾貝爾和平獎，但2007年聯合國大會通過決議以聖雄甘地的生日（10月2日）訂立為國際非暴力日（International Day of Non-Violence），希望各國反對任何的暴力行為。

## 2. 參考資料

謝維玲譯（2011）。無懼的英雄：莫罕達斯·甘地。臺北：維京。（註：注音繪本）

高紫玲譯（2012）。甘地與我。臺北：左岸文化。

電影《甘地傳》（Gandhi）：一部英印合製的1982年傳記電影，描述聖雄甘地怎樣透過和平抵抗運動將印度從英國殖民者手中解放出來。此片獲得包括最佳男主角、最佳導演及最佳電影等的八個奧斯卡獎。

## 貳、歌曲

筆者的父親出生於1925年的中國，成長時期經歷了中日戰爭（1937-1945）及國共內戰。1949年，24歲的父親隨政府播遷來臺，直至65歲才因解嚴返回故鄉。童年的記憶中的催眠曲是思念故鄉父親吟唱的「家在山那一邊」，等我們年齡稍長，纏著父親說故事，他講的不是白雪公主而是親身經歷的戰爭，如：搭船離開中國那日，許多沒有船票的人也擠到碼頭去。一位素昧平生的鄉親帶著她哭紅眼的閨女，要求父親帶她上船，鄉親說：「帶我的閨女走吧！她可以跟著你，做牛、做馬、做妾、做傭人都可以……。」但父親只有一張船票，實在無法幫忙……這些歌曲與父親的親身故事造成筆者對戰爭的恐懼與厭惡。

歌名：〈家在山的那一邊〉（歌詞請上網蒐索）

1980年代筆者留美，認識一些較年長的美國同學，他們唸大學時差點被徵召去參加越戰（1959-1975），也是對戰爭充滿恐懼與厭惡，1960年代一首著名的反戰歌曲〈Where have all the flowers gone?〉也表達了年

青人的心情。這首歌作者Pete Seeger從一首烏克蘭民謠而得到靈感。原來的歌詞是：*Where are the flowers, the girls have plucked them. Where are the girls, they've all taken husbands. Where are the men, they're all in the army!* 女孩們採走了花兒，獻給了他們的愛人們。那些年輕的軍人們長眠在安靜的墳地裡了。時間流逝，墳場上開出了一朵朵鮮花，下一代的姑娘們又來摘花，並沒有意識到花兒下面是墳墓，這些姑娘又嫁人，她們的丈夫又去打仗。人們什麼時候才能明白這個道理？

歌名：〈Where have all the flowers gone?〉(歌詞請上網蒐索)

另一首著名的反戰民歌〈Blowing in the wind〉是美國民歌史上最重要的作品之一，在1963年奪得全美排行的亞軍。原作者Bob Dylan對人們傳統觀念中「男子漢」的定義提出了質疑，希望世人能以和平而理性的態度來解決爭端，不要再對世間的不幸視而不見、聽而不聞，更不要再讓無辜的人們繼續喪生在戰火之中。1957年，越戰爆發，美國介入，投入大量人力、物力，還派遣子弟兵遠渡重洋，前往越南戰場，造成了慘重的傷亡，因此美國社會掀起了一股反戰的熱潮。在這同時，民歌也開始在全美各地校園流行起來，許多知識青年不僅利用他們所創作的民歌發表抗議的聲音，更積極的加入示威的群眾運動。

歌名：〈Blowing in the wind〉(歌詞請上網蒐索)

反暴力是和平教育的基本信念，不論是國家間、族群間甚至家庭內的暴力都是被譴責的。自1949年遷臺後，除早期的八二三等大型保衛戰外，臺灣民間近幾十年來較未受到戰爭的威脅，所以較少產生與戰爭有關的流行歌曲。但周杰倫的〈爸我回來了〉說出家暴目睹兒的心聲，也是和平教育可以參考使用的教學資源。

歌名：〈爸我回來了〉(歌詞請上網蒐索)

## 參、故事

故事具有感染力，最人的影響力最大，特別是真人真事的故事。

### 一、猶太少女的故事<sup>2</sup>

安妮·法蘭克於1929年誕生於德國法蘭克福，是猶太家庭中的老二。1933年希特勒掌權後，加深對猶太人的迫害，安妮一家人遷到荷蘭避難，1939年第二次世界大戰爆發，次年春天荷蘭向德國投降，荷蘭也開始逮捕猶太人。1942年，為躲避納粹的逮捕，安妮一家四口、范丹一家三口及後來搬入的迪賽兒總共八人，躲在一間倉庫的樓上密室內一起生活。1944年，密室遭到祕密警察突襲，所有人皆被逮捕。安妮與姊姊被送往貝爾根貝爾森集中營，最後死於傷寒。

密室的兩年歲月中，安妮以寫日記的方式留下生活記錄，展現出青春期少女在不安的歲月中，仍然不放棄希望的毅力與勇氣。安妮的日記不但是納粹罪行的真實記錄，更是對人性、和平和安寧的嚮往。自1947年出版以來，全球已有超過50餘種語言譯本，不僅曾被拍成電影，更於2009年獲聯合國教科文組織納入「世界記憶遺產名錄」。

### 二、國共內戰下中國百姓的故事<sup>3</sup>

身為播遷來臺的外省人第二代，龍應台在國共內戰六十年前夕，以她誠實、認真的筆，由庶民的角度記錄這段歷史，看到那個年代裡人們「隱忍不言的傷」，重新凝視關於人的尊嚴以及生命的價值。同為外省人第二代，深受父親影響的筆者展讀此書時頗有遙想當年之感，心中又覺可惜，又覺欣慰。可惜的是父親已不在人世，否則他一定會喜歡讀這本為他們這一代寫的書；欣慰的是在當事人逐漸凋零的六十年後，有人用歷史及文學的筆，記錄這大時代下卑微百姓的悲劇。雖然龍應台說「我再怎麼寫，都不能給他們萬分之一的溫情與正義」。但，或許這就夠了。

2 資料來源：金炫辰譯（2006）。《安妮的日記》。臺北：印刻。（註：漫畫）

李懿芳、張世均譯（2006）。《安妮的日記》。臺北：東雨文化。（註：兒童文學）

3 資料來源：龍應台（2009）。《大江大海一九四九》。臺北：天下雜誌。

### 三、戰爭相關繪本介紹

新北市國小教師江文芳（2010）以下表所列之繪本向四年級學生教導和平，成效頗佳。

繪本封面	書籍資料	內容簡介
	書名：巴斯拉圖書館員 作者：貞娜·溫特 / 著 出版社：格林文化 出版日期：2005/10/01	這是一個真實的故事，由一個在飽受戰爭之苦國家中的女圖書館員，敘述她如何保護圖書館中的書，藉由這一則故事，可以向孩子們解釋戰爭所導致的影響。
	書名：安娜的新大衣 作者：哈里特·齊飛 / 著 出版社：臺灣東方 出版日期：2003/3/26	這是一則二次大戰後的故事。安娜需要一件新大衣，但是媽媽沒有錢，手頭上只有四件東西，於是她就利用這幾樣東西想辦法創造了一件大衣。
	書名：歐先生的大提琴 作者：珍妮·卡特 / 著 出版社：維京 出版日期：2004/4/1	藉由故事中的小女孩為主角，述說著戰爭的無情，以及人們心中的恐慌，而大提琴家歐先生卻用音樂，化解人們心中的恐懼，帶來的無限的希望。
	書名：戰役 作者：艾立克·巴圖 出版社：米奇巴克 出版日期：2003/8/1	在一片美麗的土地上，一群人民建造了兩座城堡，兩位國王相處得非常融洽，兩國的小孩總是快樂地一起玩耍。有一天，他們竟然要發動戰爭！天真的孩子，在戰爭中想辦法發揮他們的力量。
	書名：爺爺的牆 作者：伊芙·邦婷 出版社：和英 出版日期：2002/9/15	從一個孩子的角度描繪父子倆參訪越戰紀念碑的經過，以孩子能理解的方式呈現是第一本以戰爭與老兵故事為題材的兒童圖畫書。
	書名：世界上最美麗的村子 作者：小林豐 出版社：小魯文化 出版日期：2008/11/1	亞摩由於哥哥被徵召上戰場，而代替哥哥幫忙父親到城市賣水果。這本繪本以戰爭為主題，卻沒有畫出任何一幅戰爭場景，書中傳達出戰爭的殘酷無情卻震撼人心！

繪本封面	書籍資料	內容簡介
	書名：走進生命花園 作者：提利·勒南 出版社：米奇巴克 出版日期：2005/4/20	故事發生在在一個童話逐漸消失的世界，這本書中的小孩勇於接受挑戰，說出人們心中對於和平的期待。
	書名：馬鈴薯啊，馬鈴薯！ 作者：安塔妮·羅北兒 出版社：道聲 出版日期：2006/5/5	在兩個國家間的山谷，住著一位不受戰爭影響的婦人。為了保護兒子和馬鈴薯田不受到戰爭傷害，她築了一道牆，把自己擁有的一切都圍起來……。有一天東邊和西邊的國家開始打仗，兄弟也參戰而敵對，經歷殘酷戰爭後才體會和平的可貴而重返和平家園。
	書名：大砲鐘，叮！咚！噹！ 作者：加尼·羅大里 出版社：大穎文化 出版日期：2005/8/4	這本以反戰為主題的繪本中，從頭到尾幾乎沒有對白，也沒有提及戰爭發生的原因。但從作者對戰爭情況的描述，我們可以清楚認識到戰爭對任何人都沒有好處。這個故事在教導孩子「愛好和平」的概念。
	書名：炸彈娃娃 作者：貝夫 出版社：大穎文化 出版日期：2006/2/7	在一些戰爭中的國家，正有一些美麗的娃娃被製造出來。沒想到，最後他們的肚子裡卻是被放入一顆又大又冰冷的炸彈，只要一有小朋友碰到他們，就會馬上爆炸。
	書名：敵人 作者：大衛·卡利 出版社：米奇巴克 出版日期：2009/2/5	戰爭開始，有兩個士兵躲在各自的壕溝裡，不時朝對方射擊。其中一個士兵不斷地想像「另外一個人」。而在另一個我們看不見的洞裡，敵人也在讀著手冊，疲憊困惑、不知所措…。在一個沒有月亮的晚上，士兵爬出壕溝準備去殺死對方，他找到了一個洞穴，洞穴裡的一切改變了他對敵人的看法。

## 肆、電影

好的故事如果拍成電影，加入影音效果，又有另一種不同的感染力。

### 一、《英雄教育》(Napola - Elite für den Führer) (2004)

劇情簡介：德國電影《英雄教育》的原片名Napola，指的是希特勒所創立的軍事寄宿學校。Napola分散於德國各地，專門招募18歲以下優秀純

良的日耳曼年輕人，授以傳統普魯士士兵的培訓課程，為希特勒的「納粹帝國」作先鋒。因此，「納波拉軍校」的學籍在當時被視為躋身納粹最高統治階級行列的敲門磚。

《英雄教育》演的是兩個加入Napola的年輕人的友誼，一位是出身工人家庭，期盼藉Napola爬到社會頂層的拳擊手；另一位是德軍統帥之子，被父親送入學校的敏感文學家。經過學校裡一連串的事件後，他們重新檢視自己的前程。

美國電影中的德國軍人總給人「裝備優良的殺人機器」負面形象。其實德國軍人也是有血有肉的平凡人，對戰爭也有迷惑與恐懼。這部電影讓我看到軍校中的德國年青人對戰爭的思考與行動，使人由多元的角度思考戰爭的影響，而不是單純的好人vs.壞人二分法。

## 二、《戰地琴人》(The Pianist)(2003)

劇情簡介：1939年華沙遭受德軍入侵，開始限制、迫害猶太人。為求生存，真人真事改寫波蘭猶太裔鋼琴家史匹曼(Wladyslaw Szpilman)逃出「猶太管制區」，躲藏在各個可藏身的廢墟中，晝伏夜出，冒著危險尋找食物與居所，只求能夠活命。戰爭末期，原為教師的納粹軍官歐森菲德(Wilm Hosenfeld)發現他，得知鋼琴家的身份並聽他演奏後，暗中提供他食物、衣服及資訊，直到戰爭結束(1945年)。

教育發想：戰後史匹曼表演過2500場以上的演奏，獲得多次的世界大獎，2000年以88歲高齡逝世。1950年代初期，史匹曼嘗試向波蘭共產黨當局申請營救歐森菲德，波共當局回覆說：「如果他在波蘭，我們可能給他自由。但是我們的蘇聯同志不願釋放他。」歐森菲德最終於1952年因惡劣的戰俘待遇而死於蘇聯史達林格勒的勞改營。史匹曼的兒子長期以來一直請求以色列官方大屠殺紀念館給予歐森菲德國際義人(Righteous Among the Nations，冒著生命危險救助猶太人的非猶太籍人士)的榮譽，紀念館於2009年追封歐森菲德為國際義人。

這部電影的迷人處在於它是改編自史匹曼(Wladyslaw Szpilman)的回憶錄，而且拍攝於德軍入侵波蘭一甲子之後，後續發展比起電影劇情

豪不遜色；在戰爭期間及戰後，納粹軍官與猶太鋼琴家間的相互救助令人欷噓。

## 伍、和平組織網站

表1 教師增能資源

網站名稱	內容簡介與網址
教科書文本與和平教育	中文網站。由國立臺灣師範大學教育學系、國家教育研究院共同合作進行的研究計畫，其中焦點議題、研討活動與相關連結等三選項下有許多可參考的內容。 <a href="http://tpestudygroup.naer.edu.tw">http://tpestudygroup.naer.edu.tw</a>
龍應台文化基金會	中文網站。透過思想論壇來培養年輕人的全球視野，提升深思論辯能力，促使他們關心全球議題，累積國際知識，亦即培養有寬闊全球視野、具世界公民氣質的二十一世紀「新青年」。基金會透過國際論壇、思想沙龍、講座討論的方式，讓「新青年」直接接觸國際的思潮和人物，直接聆聽不同語言的演講，深入探討攸關全球未來的議題常態性辦理演講， <a href="http://www.civictaipei.org/activity/">http://www.civictaipei.org/activity/</a>
香港樂施會	中文網站。香港樂施會長期關注「戰爭與衝突」議題，有「衝突離我們有多近」、「當代衝突的特點」、等教學方案及相關可供下載。 <a href="http://www.cyberschool.oxfam.org.hk/articles.php?id=53">http://www.cyberschool.oxfam.org.hk/articles.php?id=53</a>
The Nobel Prize Winner Archive / 諾貝爾和平獎得主列表	列出1901以來，獲得諾貝爾和平獎的個人與機構名稱與得獎事蹟簡介。 <a href="http://www.nobelprize.org/">http://www.nobelprize.org/</a> (英文網站) <a href="http://www.nobelprizes.com/nobel/nobel.html">http://www.nobelprizes.com/nobel/nobel.html</a> (英文網站) <a href="http://zh.wikipedia.org/wiki/%E8%AB%BE%E8%B2%9D%E7%88%BE%E5%92%8C%E5%B9%B3%E7%8D%8E%E5%BE%97%E4%B8%BB%E5%88%97%E8%A1%A8">http://zh.wikipedia.org/wiki/%E8%AB%BE%E8%B2%9D%E7%88%BE%E5%92%8C%E5%B9%B3%E7%8D%8E%E5%BE%97%E4%B8%BB%E5%88%97%E8%A1%A8</a> (中文網站)
International Peace Research Association (IPRA)	英文網站。IPRA 於1989獲聯合國教科文組織頒和平教育獎，其出版之期刊為The international journal of peace studies. 可透過網站全文下載1996-2010間的期刊論文。 <a href="http://faculty.human.mie-u.ac.jp/~peace/">http://faculty.human.mie-u.ac.jp/~peace/</a>
Teach Peace Now	英文網站。有許多學校教學案例的分享，適合中小學教師使用。 <a href="http://www.teachpeacenow.org/teachers.html">http://www.teachpeacenow.org/teachers.html</a>

表2 臺灣的和平組織及公民行動

和平組織名稱	內容簡介	公民行動
世界展望會	<a href="http://www.worldvision.org.tw/">http://www.worldvision.org.tw/</a> 照顧國內貧困弱勢，帶動國人投入關懷全球貧童與人道救援的行列，擴及全球70餘個國家。	飢餓三十 資助兒童計畫 助學行動
臺灣創價學會	致力於和平、文化、教育的團體；主張以和平對話，謀求解決人類所面臨的課題，期使世界早日歸於和平。	協助臺灣災區重建
和平卡打車	<a href="http://peacebicycle.blogspot.com/">http://peacebicycle.blogspot.com/</a> 喚醒臺灣社會大眾，關心隱藏社會或習以為常的不正義問題，並呼籲企業來履行社會責任，以及喚醒消費者關心國內產品、產業與生產者。	1. 申援印度童工 2. 對抗氣候變遷，推廣環保
世界和平會	<a href="http://kidshelp.worldpeace.org.tw/about.php">http://kidshelp.worldpeace.org.tw/about.php</a> 鑑於人類世界共同賴以生存的地球各方面狀況日益惡化，創會理事長長期望帶領大家共同發揮善心善行，期望重建一個祥和安定的社會、一個永無爭紛的和平世界。	「搶救受飢兒」貧弱家庭兒童愛心早餐計畫
綠色和平組織	<a href="http://www.greenpeace.org/china/ch/">http://www.greenpeace.org/china/ch/</a> 結合對地球的關注和遠離核武的期盼	1. 對抗氣候變化 2. 保護森林 3. 解決水汙染 4. 阻止電子廢物汙染
臺灣促進和平基金會	<a href="http://www.peace.org.tw/">http://www.peace.org.tw/</a> 結合時下最流行的網路科技，透過網站與年輕人溝通、向國際學習，提供兩岸知識份子交流對談的園地，將原本侷限於宗教的、政治的、嚴肅的和平理想變成全民運動。	公布《負面族群語言報告書》

資料來源：江文芳（2010）

筆者在師培機構擔任教材教法課程，經常對學生說When it comes to instructional resources, the sky is your only limit! 鼓勵學生發揮創意巧思，將身邊及雲端的人事物轉化成教學資源。文末我也用這句話與大家分享！

## 參考文獻

江文芳（2010）。全球教育教學方案發展之行動研究——戰爭與和平淡水篇。國立臺北教育大學教育事業創新經營碩士專班論文，未出版，臺北市。



國家圖書館出版品預行編目資料

和平教育——理念與實踐 / 甄曉蘭等著作；  
甄曉蘭主編。——初版。——[新北市]：  
國家教育研究院，2013.11  
面；公分 ISBN 978-986-03-8434-5(平裝)

1.和平 2.教育 3.文集  
542.2807 102021055

## 和平教育——理念與實踐

### Peace Education: Perspectives into Practice

主 編 甄曉蘭  
作 者 甄曉蘭、洪仁進、林郡雯、王雅玄、詹美華、黃春木、王立心、  
彭致翎、陳佩璇、黃文定、詹寶菁、李涵鈺、宋明娟、陳麗華、  
黃嘉莉、葉德蘭、田耐青（依章節順序）  
發 行 國家教育研究院  
地 址 23703 新北市三峽區三樹路2號  
網 址 <http://www.naer.edu.tw/>  
電 話 (02) 3322-5558  
傳 真 (02) 3322-1080  
展 / 銷 售 處 國家書店松江門市  
地 址 10485 臺北市松江路209號1樓  
電 話 (02) 2518-0207  
網 址 <http://www.govbooks.com.tw/>  
五南文化廣場  
地 址 40042 臺中市市區中山路6號  
電 話 (04) 2226-0330  
網 址 <http://www.wunan.com.tw/>  
美 編 設 計 朱墨形象設計廣告有限公司  
印 刷 者 上校基業有限公司

出版日期 民國 102 年 11 月初版

定 價 320元

ISBN 9789860384345

GPN 1010202300

本書無其他類型版本

本書保留所有權利

本書受著作權保護，請尊重著作權。欲利用本書全部或部分內容，需徵求著作權財產人或書面授權，請洽國家教育研究院教科書發展中心。