

書評

(重) 建構記憶 學校教科書與國家的想像

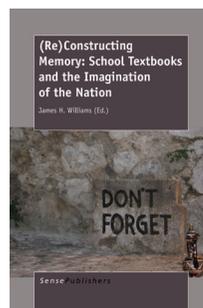
(Re)Constructing Memory

School Textbooks and the Imagination of the Nation

by James, H. Williams (Ed.)

Sense, 2014, 343 pp.

ISBN 978-94-6209-654-7



黃瑄怡

壹、國家、課程，與教科書（前言）

觀察近代史，不難發現，現代國家的建立是一個艱苦、費力的過程，歷經衝突、戰爭、修復與重建。有些民族脫離殖民勢力後獨立建國（如後蘇聯國家），有些民族或黨派在境內獨裁專政被推翻後須重建政治秩序（如阿根廷、土庫曼、柬埔寨，或衣索比亞），有些地區族群或黨派間之衝突未決，仍飽受內戰與社會動亂之苦（如瓜地馬拉），這些處於不同政治與社會處境的民族對於「自我」、「過去」、「國家」，或「國族」，有著怎麼樣的想像？面對眼前的動盪與急迫，夾雜著殘餘的創傷與記憶，他們將如何瞭解自我，定位自我，如何共同努力，建立共識，創建共同的和平、穩定的國家。《(重) 建構記憶——學校教科書與國家的想像》(*(Re) Constructing Memory: School Textbooks and the Imagination of the Nation*) 一書即試圖了解不同國家在建國時期面對外來威脅或歷經急遽政治變

遷時，如何想像國家，如何（重新）建立國族概念與意象，透過學校課程與教科書分析，此書欲了解民族／國家形象如何地描繪與呈現，以用來合法化政權或鞏固國家認同。

此書顯示，在國家創建與重建過程中，促進族群團結、凝聚國家意識，以及培育愛國公民便成為國家教育的主要目的，學校教育作為國家教育其中一項機制也就被賦予重大責任，其中用來傳遞合法、官方認可知識的課程與教科書更成為形塑國家形象與國家認同的重要媒介（可參考 Apple, 1993; Vickers, 2005）。由此可見，學校課程與教科書和國家的建立與發展有著密不可分的關係，課程與教科書內容的變化反映了政權的遷移與政治立場的轉換，尤其是歷史教科書中國家／國族歷史的變化（持續不變或斷裂）更意味著歷史的建構性與政治性，其中牽涉了複雜難解的衝突、權力運作與政治目的（Chen, 2008）。準此，教科書的建構性與政治性值得我們深思，教科書這樣的特性對於課程制定、教科書編撰、教育的本質，以及歷史教學，有著什麼樣的啟示？本文將簡要概述此書各論文所探討的國家案例與運用教科書建構國家想像的模式，最後針對論文集做整體評析與反思。

貳、教科書與國家變化（內容概述）

《（重）建構記憶——學校教科書與國家的想像》一書是「（重）建構記憶——學校教科書、認同，與想像共同體的教學法與政治學」（(Re) Constructing Memory: School Textbooks, Identity, and the Pedagogies and Politics of Imagining Community）系列叢書中的第一卷，由美國喬治城大學教授 James H. Williams 主編，共收錄 15 篇論文，其中 13 篇探究 14 個國家案例，包括阿根廷、衣索比亞、新加坡、土庫曼、亞美尼亞、拉脫維亞、烏克蘭、瓜地馬拉、柬埔寨、以色列、美國、加拿大、蘇俄與立陶宛（依出現順序排列），接著為 2 篇評論。Williams 教授則於文集開頭

介紹此書的研究目的與焦點，並簡要介紹每篇論文的研究發現，最後於文集末篇做全書議題的綜合分析。本書分為四部分，前三部分呈現三種教科書依國家變化而改變的模式，第四部分為評論與討論，茲分述如下。

一、教科書與國家正統性的挑戰

第一部分的主題為「支撐國家」(Shoring up the State)，主要探究國家正統性遭受威脅時，教科書如何用來支撐或強化國家正統性。此部分共收錄 5 篇文章。

第一篇作者 Friedrich 在〈阿根廷最後獨裁政權敘事中歷史意識的運用〉(The mobilization of historical consciousness in the narratives about the last Argentine dictatorship)一文，以傅柯的知識／權力理論以及「論述」(discourse)概念為基礎，分析阿根廷近代教科書(1978~2008)中最後一個獨裁政權的敘事，探究這個歷史敘事是基於什麼理念(reasoning)來形塑歷史意識，目的為使學生成為一個負責任的公民。Friedrich 發現近代阿根廷教科書一貫地以進步(progress)來呈現阿根廷歷史，教科書內容主張民主為阿根廷既有的傳統，並描繪一個樂觀的前景，亦即阿根廷這個「民主」國家是在進步的軌道中前進。基於這樣的理性思考與民主知識，教科書詮釋阿根廷最後一個獨裁政權為阿根廷進步史的「例外」(exception)，是非理性的罪惡，對於民主的阿根廷，是不可想像的「他者」。這樣的史觀形成民主—極權二元對立的概念，學習獨裁政權歷史是為了避免重蹈覆轍，也形塑了民主政體下負責任的公民應有的民主觀念，也就是厭惡獨裁。Friedrich 最後則提醒，任何敘事模式都會限制我們所能想到與所能做到的，這樣的進步史觀所形成的極權—民主二元對立概念亦是如此，阿根廷教科書所聲稱的民主與所保護的民主，可能導致無法接納民主社會中多元的聲音與思考。

第二篇為 Yamada 以〈馴化民主？民主化中的衣索比亞之中學公民與道德教科書〉(Domesticating democracy? Civic and ethical education

textbooks in secondary schools in democratizing Ethiopia) 爲題，探究衣索比亞自 1994 年軍政獨裁政權瓦解以來，新的民主共和政體如何透過公民教育傳遞關於新政治體系的知識與民主理念，以期在多元民族與文化的社會中穩固政權。Yamada 分析公民與道德課程與教科書，發現其中所主張的民主概念深刻地受到衣索比亞各種處境影響，包含國內複雜多元的民族及文化相關問題、國家發展與政治議程，與過去獨裁專制的遺緒與記憶，再加上國際社會勢力的介入等。分析指出，隨著國家政治發展，公民與道德教科書所介紹的民主概念愈來愈貼近社會議題與人民生活，雖然如此，教科書中所主張的法治與民主仍圍繞著權力的控制，法治被視爲解決衣索比亞長期以來權力濫用與民族衝突問題的解藥，民主概念也仍受到先前軍政時期馬克思主義影響，對於殖民主義與全球化抱持批判的態度。此外，Yamada 強調，重複出現於教科書中的法治、權力、愛國主義與寬容等概念是爲了培養愛國的衣索比亞公民，然而，這樣的愛國主義凌駕於境內多元族群的文化價值之上；再者，複雜的文化、政治情勢，以及教科書中呈現民主法治與權力控制的矛盾，顯示衣索比亞政府長期的不安。

接著 Chia 在〈透過教育建立國家與國族——新加坡國家教育課程的起源與實施〉(State formation and nation building through education: The origins and introduction of the “national education” program in Singapore) 一文，追溯新加坡公民教育的起源，並主張公民教育並非仔細規劃的教育改革，也並非純粹教育性的公民教育，而是因應國家發展與政治目的而逐步廣泛推動的。Chia 指出，新加坡自 1965 年建國以來，爲凝聚國家團結，強化生存本能與信心，以及提升憂患意識，國家教育（亦即學校課程的公民教育）應運而生，首先在國防部的軍人教育中推動，進而在學校教育的社會科課程中實施。Chia 在本篇中特別聚焦於新加坡政府在 1984 年與 1998 年舉辦的「國家教育展覽」，他發現，此展覽敘說一個「國家版本」的新加坡歷史，勉勵新加坡青年以國家存亡爲己任，該歷史強

調新加坡在二次世界大戰之後到獨立期間所經歷的各種磨難與逆境，最後終於成功地建國。因此，Chia 主張新加坡的公民教育並非純粹是爲了傳遞民主理想，而是因應建國需要的國家教育。

第四篇爲 Dolive 一文〈宣傳國族主義——透過總統 Niyazov 所著之 Rukhnama 合法化土庫曼國家〉(Publicizing nationalism: Legitimizing the turkmen state through Niyazov's *Rukhnama*)，主要分析 *Rukhnama* (中譯《靈魂之書》) 一書內容與傳播，此書爲後蘇聯國家土庫曼建國後的第一位總統 Niyazov 所著。Dolive 認爲此書內容爲土庫曼建國時期重要的公民教育思想，團結土庫曼各部族與土庫曼國家，也定義土庫曼國族的意涵。Dolive 指出，Niyazov 總統於 1991 年上任後即以「國家／國族復興」爲目標，發展土庫曼國語，創立新的國家象徵與標語，也散布總統肖像在各個公眾場所與媒體，更於 2002 年出版 *Rukhnama*，以詩歌、傳奇與佈道的形式敘說土庫曼民族的系譜與歷史，不僅彰顯土庫曼民族的價值、榮耀與精神信仰，更強調身爲土庫曼國民應有的生活方式與世界觀。作者認爲，在混沌、不安的建國時期，這本充滿詩性的民族故事充斥於中小學與大學課程、清真寺與公眾生活中，灌輸特殊的國族思想，無形中形塑土庫曼國家認同。儘管後來 Niyazov 退位與接續之專制政體瓦解，這本書仍舊長存土庫曼人民心中，持續地影響土庫曼人民的國家想像。

此部分最後一篇爲 Silova、Yaqub 與 Palandjian 在〈空間教育學——後蘇聯教科書中(重新)繪製的國家領域、界線與認同〉(Pedagogies of space: (Re) Mapping national territories, borders, and identities in Post-Soviet textbooks) 一文中，以「空間教育學」(pedagogies of space) 爲理論基礎，分析後蘇聯國家亞美尼亞、拉脫維亞與烏克蘭三國在脫離蘇聯政權後所出版的初級教育語文讀本，探究此建國時期的教科書如何描繪與建構「國家空間」(national space) 以形塑國家認同。此三位作者提出「國家空間」這個概念，由三種型態組成：國家景觀(內部空間)、國家邊界

（區分其他的界線）與國土（homeland）敘事，並以此概念作為分析架構，同時採用批判論述分析法，檢視教科書中此三種相互關聯的國家空間型態如何相輔相成地形塑學童對國家領土上的社會文化認同。此篇論文的分析指出，首先在國家景觀方面，此三個後蘇聯國家的初級教育語文讀本皆不約而同地呈現富足、優美的鄉村景色與生活，帶著懷舊的色彩，緬懷亞美尼亞、拉脫維亞，以及烏克蘭民族傳統的生活方式。作者們說明，這樣大篇幅的自然景觀，相對於教科書中極少數的現代都市景觀，似乎是刻意忽略之前的蘇聯統治與其所帶來的工業化、現代化與都市化。接著在國家邊界方面，此三國則以不同的方式來呈現，拉脫維亞語文讀本描繪清楚、明確的政治與天然邊界，但同時幾乎完全忽略界線外的國家；烏克蘭語文讀本則呈現無界線的國界以凸顯其無限廣大的疆界；亞美尼亞語文讀本所勾勒的國界除了政治邊界，還包括想像的界線，例如，亞美尼亞人心中的聖山，亞拉拉山（Mount. Ararat），此山實際上位於土耳其境內，卻重複地出現在亞美尼亞語文讀本中，這座超越政治與天然界線的聖山已被納入亞美尼亞孩童心中所想的國家邊界。最後關於國土概念的描繪，此三個國家皆呈現一種天生、原始的民族與土地之關係，他們皆認為自身的民族處於現在的土地為天生的，在這塊土地上形成一脈相承、永恆不朽的世系，這樣的敘述凸顯該土地的豐饒與生命力，也建構出民族與土地之間「根深蒂固」（rootedness）的關係，更形成民族對於國土與國家的認同。作者群最後則強調，「空間教育學」研究方法除了可以了解後蘇聯國家建國所牽涉的複雜因素，也可凸顯國家認同建構中所潛藏意識形態的、默許的國家空間範疇。

二、教科書與戰爭

第二部分的主題為「戰後重新想像民族／國家」（(Re) Imagining the nation after war），檢視戰爭對國家的挑戰與分析教科書中所解釋的國家戰爭，共收錄 4 篇論文。

第一篇為 Bellino 以〈誰的過去？誰的現在？瓜地馬拉戰後世代的歷史記憶〉(Whose past, whose present? Historical memory among the “post-war” generation in Guatemala) 為題，探究現今處於暴動中的瓜地馬拉政府如何處理維持 36 年之久的內戰歷史——「武裝衝突」(Conflicto Armado, 1960~1996)，以及當代歷史課程、歷史教學，不同族群（馬雅、拉丁民族）如何處理與詮釋這段內戰史。Bellino 以俗民誌研究方法進入歷史教學課堂與不同族群社會，觀察歷史教學，訪談社會科教師、學生與家長（父母與祖父母），同時分析社會科教科書中與「武裝衝突」相關之內容。作者發現，官方課程，包含教科書與歷史教學，以歷史靜默的方式將「武裝衝突」的緣由與責任靜音，教科書中將國家與游擊隊這二個「惡魔」之間的衝突視為瓜地馬拉人民不可避免的宿命，迴避討論衝突發生的原因，並以「和平協議」(peace accords) 作為瓜地馬拉國家近年來的成就，呈現戰後的瓜地馬拉為一個民主、和平、進步的多元文化國家。歷史教學亦然，歷史教師對於「武裝衝突」之歷史也保持緘默，他們所持的理由眾多，包含學生對於這段歷史缺乏興趣或者學生已具備部分歷史知識與觀點，教師缺乏教學資源與訓練，教師認為應由馬雅族 (Maya) 教師（「武裝衝突」主要受害者）來敘說這段歷史比較適合，他們不願意揭開歷史瘡疤或者擔心被牽連（安全考量）。至於不同族群或社區的家長與學生，對於「武裝衝突」這段歷史則有不同的理解，部分族群對於「武裝衝突」缺乏了解，部分族群認為過去與現在緊密相關，有一族群則認為過去與現在無關，或是過去會對現在造成傷害。作者最後則感嘆，學校課程無視於過去的暴力及其歷史責任，社會與族群中對「武裝衝突」的看法如此分歧，學生將因此對於眼前的暴力與失責的政府感到無力與失去信任，瓜地馬拉的轉型正義與改變將遙遙無期。

第二篇論文為 Ngo 在〈為權利修正？透過柬埔寨戰後 1979~2009 年期間社會科教科書建立國家〉(Revision for rights? Nation-building through post-war Cambodian social studies textbooks, 1979~2009) 一文分析柬埔寨

中學歷史課程中的「紅色高棉」(the Khmer Rouge) 政權歷史，尤其是該政權在 1975~1979 年間所發動的大規模種族屠殺歷史事件。作者認為課程是一個國家在國家衝突後建國的有力政治工具，因此以「建國」的視角檢視中學歷史教科書以及課程改革論述，探究柬埔寨建國 30 年來國家課程與教科書中大屠殺教育與人權相關論述的變遷。作者發現，柬埔寨中學歷史課程隨著不同的政治議程歷經三次改革，反映不同時期的建國目標、政府意識形態，與政治狀態（穩定或緊張）。第一時期為「柬埔寨人民共和國」創建時期（People's Republic of Kampuchea, PRK）（1979~1991），柬埔寨政權當時受到在柬埔寨的越南顧問之影響，以反紅高棉與親越南的政治立場為主，作者主張此時期的教科書為政治宣傳工具，詳細地描繪紅高棉政權的暴政與種族屠殺，目的為使柬埔寨學童仇視破壞建國的敵人；教科書同時灌輸學童愛國、愛鄉、愛傳統的思想，以建立與越南、寮國相同的社會主義導向的國家意識；最後，此時期教科書也強調婦女的人權，以彰顯社會主義的人權主張。第二時期為「柬埔寨過渡時期聯合國權力機構」（United Nations Transitional Authority Commission, UNTAC）介入期間（1991~2002 年），在聯合國權力機構監督之下，1993 年的選舉讓紅高棉政權前領導人得以復活，再次執掌柬埔寨政權，在此時期，種族屠殺教育因政治穩定而犧牲，教科書皆以「國家和解」為考量除去紅高棉暴政歷史，也禁止教師在課堂上提及該主題。直到 2000 年初，柬埔寨教育部才在九至十二年級歷史教科書加入簡短的紅高棉暴政歷史，之後，由於各政治黨派爭議，十二年級歷史，也就是柬埔寨國家現代史，包含紅高棉暴政史，卻完全從歷史課程中移除，十二年級學生在沒有歷史教科書的狀況下學習歷史。第三個時期為司法審判紅高棉時期（2003~2009 年），柬埔寨與國際法庭組織審判與處決紅高棉暴政的領導人，柬埔寨王室許可「柬埔寨紀錄中心」（Documentary Center of Cambodia, DC-Cam）撰寫、出版與傳播紅高棉暴政歷史，於 2007 年出版教科書《民主柬埔寨的歷史，1975~1979 年》，

2008 年該中心也得到教育部許可，發展種族屠殺教育計畫，培訓教師使用該教科書，同時，教育部也定期地檢查教科書內容的正確性與爭議性。

第三篇為 Yogev 在〈以現在研究過去——衝突不斷地區歷史教科書的困境〉(Studying the past in the present tense: The dilemma of history textbooks in conflict-ridden areas) 一文，藉由分析以色列歷史教科書中所描繪的 1967 年第三次中東戰爭，探討歷史教育的意義。Yogev 主張歷史教育的目的在於訓練學生批判性思考與像歷史學家一樣建構知識的能力，她提醒教科書中潛藏意識形態與特定的敘事軸線，強調歷史學習包括學習如何詮釋、吸收歷史知識，以及解讀教科書裡明示與潛藏的訊息。她分析以色列 1990 年代中期到 2009 年期間的歷史教科書，注意到教科書對於以色列造成重大的政治、社會與文化影響的 1967 年戰爭只是輕描淡寫。Yogev 指出，實際上，以色列各式媒體、文學、紀錄片與學界等皆激烈地討論此戰爭爭議性的影響，也指出以色列進退二難的困境，以色列在這場勝戰中取得土地，成為宰制者，原土地上的居民成為被宰制者，他們的創傷與生活經驗也被熱烈地討論。教科書與現實生活中所描繪的 1967 年戰爭呈現明顯的落差，教科書並未提及與討論此戰爭，以色列自身的處境，與其所占領土地上的居民所造成的影響。Yogev 基於社會心理學家 Bar-Tal 所分析的四項以色列社會心理特徵，進一步解釋此落差，以色列心理特徵包括（一）感於迫害的恐懼；（二）阿拉伯人的負面刻板印象；（三）受威脅的孤立感；與（四）以色列軍隊正面的自我形象。作者指出，教科書迴避與學生討論 1967 年戰爭的爭議是因為此戰爭的爭議影響還持續到現在，以色列與鄰近阿拉伯國家的衝突關係至今也尚未解決，再者，因為與鄰國的衝突，以色列長期處於恐懼與孤立，所以此戰役是為了自衛的不得已選擇。此外，教科書描繪的阿拉伯國家為攻擊性強的好戰族群，此種描繪也為其參與戰役提供合理的理由。教科書也強化以色列人愛國、為國犧牲的崇高價值，書中敘說 1967 年戰役為英雄式的勝利，並以此戰役為傲。最後，作者在文末仍強調歷

史教學應該是體現民主思考的教育，也就是培養批判與複雜思考的能力以做出獨立、聰明的抉擇，唯有如此，以色列才能使其社會茁壯，有能力接受歷史的黑暗面與面對現今的焦慮，也才能成熟、理性地改善其未來。

此部分最後一篇論文為 Faden 之比較研究，〈歷史教師想像國家——美國與加拿大的二次世界大戰敘事〉(History teachers imagining the nation: World War II narratives in the United States and Canada)，Faden 比較美國與加拿大歷史教師在「落實的課程」(enacted curriculum)中如何實施國家認同與公民教育。Faden 認為，教師為課程教學的把關者，在歷史課堂中扮演關鍵角色帶領學生「想像國家」，而且，落實的課程為一個重要的場域，可以觀察到各種不同的國家觀念互相競逐，包括普羅大眾的、教科書中再現的，以及教師所詮釋的國家觀念。Faden 採用俗民誌的個案研究法，訪談 12 位來自美國馬里蘭州與加拿大安大略省的歷史教師，並觀察其中 5 位教師以「第二次世界大戰」為主題的教學。此研究聚焦於第二次世界大戰的教學，Faden 解釋可從此觀察到民主國家的公民如何在戰時表達愛國主義與獻身於國家的作為，而且，此二個國家的歷史學將此戰爭視為「好戰爭」，為對抗法西斯主義與種族屠殺的正義之戰，此戰爭使得美國在戰後取得長期的經濟、軍事與外交上的霸權，也使得加拿大經濟突飛猛進。探究的問題包括美國與加拿大歷史教師在落實課程上如何使用第二次世界大戰的敘事來想像國家？教師如何再現國家？教師使用什麼敘事來再現國家，這些敘事與大眾敘事差別為何？這些敘事在培育良好公民方面有哪些啟示？

Faden 的分析顯示，課程與教科書、大眾想法及歷史教師在「國家」概念上表達不同的觀點。在課程方面，美國歷史課程爭議圍繞在傳統史觀與修正史觀上，傳統史觀視美國為一進步的國家，是經濟、政治與軍事上的強國，而修正史觀則強調美國史為大眾史，是中下階級、非白人與女人等弱勢族群的歷史；但美國的史學界與大眾普遍認為卓越主義

(exceptionalism) 為美國立國的基石，美國為尊重個人自由、權利與包容多元的國家。關於歷史教師的觀點，多數的美國歷史教師重視個人權利，而對於國家主義與愛國主義教育則顯得興趣缺缺；在公民教育方面，他們則強調個人應享有極大的自由，包括參與社會的自由，公民參與的價值則由學生自行定義。歷史教科書也回應了美國為卓越強國的觀點，第二次世界大戰的歷史主要是政治敘事輔以軍事敘事，人物則以政治領導者為主，如羅斯福、希特勒與張伯倫，敘事也描述美國參與第二次世界大戰的決策與經過，最後以對日本投下原子彈結束二戰。Faden 解釋，這樣的政治史是為強調美國參與第二次世界大戰的重要性以及將美國參戰的理由正當化，同時，這個敘事加入了美國向日本投原子彈的歷史，證明了美國在核能發展的進步以及塑造之後美國在冷戰中仁慈的超級強國的形象。而且，教科書中的政治史並沒有提供足夠的個別人物參與政治的事例，政治領導人的故事只顯示出歷史只是總統、將軍、國會與政府官員所寫的故事。

相對來說，加拿大歷史學與歷史課程所呈現的國家認同則是變動、模糊不清的。Faden 指出，加拿大建國的歷程不同於美國的軍國主義，而是採取保守、和平的方式來調解與團結境內不同族群，包括英國人、法國人與原住民族，並且尊崇多元文化主義與在地認同，維護和平與社會安全，強調共識的建立與整體的社群主義。基於以上價值，加拿大認同便顯得模糊不明確。多數的加拿大教師對於國家概念與認同的想法與前述的價值一致（共識的建立與整理社群主義），也重視歷史教育中的國家教育。雖與美國教科書一樣，在加拿大的教科書中，第二次世界大戰是屬於政治史的範疇，但它包含了一般士兵的經驗，教科書與教師都藉由士兵犧牲的故事來說明戰爭的可怕，Faden 認為這樣的故事凸顯了愛國主義與凝聚全國團結。Faden 的分析也指出，這部戰爭史並沒有特別提到加拿大的政治人物與戰爭領導者，加拿大參與二戰為全國人民共同的行動。

三、教科書與新政治秩序

第三部分以「重建民族／國家」(Re) Constructing the Nation) 為題，關注於國家獨立或是新政治秩序產生後，教科書中國家的再想像，共收錄 4 篇論文。

第一篇論文為 Yaqub 之〈重新（學習）烏克蘭語——後蘇聯烏克蘭語文讀本的語言神話與文化修正〉(Re(Learning) Ukrainian: language myths and cultural corrections in literacy primers of Post-Soviet Ukraine) 一文，Yaqub 在文中主張，國家教育體系透過教科書形塑「國家」概念與集體認同，教科書的內容因此經過特殊的知識選擇與排除機制所建構，也隨著急遽的政治與社會變遷而被大量修改，甚至重新編寫，而 1991 年蘇聯解體後獨立的新興國家（即後蘇聯國家），包括烏克蘭，也不例外。Yaqub 檢視烏克蘭獨立後的小學識字讀本 bukvars，分析其中所描繪的國家（烏克蘭），由三個要素組成，烏克蘭本土地域（native homeland），在這片土地生長的原始民族（native people），以及他們所說的語言（原生語言）。作者指出，這樣的國家概念其實承襲了烏克蘭 19 世紀的語言哲學，認為民族和語言的關係是天生存在且不可分割的，直至 20 世紀末建立現代國家之際，烏克蘭獨立的疆界融入了民族——語言關係，形成三位一體的神話，更在烏克蘭化的國家教育與語言政策的推動下，形成主流意識，儘管面臨當代全球公民教育（多元化）的趨勢，烏克蘭學童在語文讀本中所認識的烏克蘭國家，主要是獨特的單一烏克蘭民族，自古以來即在烏克蘭這片土地生根，說著此民族既有的語言——烏克蘭語，此三要素（民族——語言——土地）組成獨立的烏克蘭「民族國家」。

第二篇為 Palandjian 以〈成為亞美尼亞人的語文讀本——後蘇聯教科書中的回歸國家認同〉(The ABC's of being Armenian: (Re)Turning to the national identity in Post-Soviet textbooks) 為題，也分析小學語文讀本，她認為小學語文讀本為學童最早接觸歷史、文化與政治的媒介，將為學童未來的國家認同發展奠基，因此有助於其研究亞美尼亞國家認同形成的

基礎。作者分析比較 6 本小學一年級語文讀本，其中 3 本在蘇聯時期出版（1970 年代至 2000 年），另外 3 本在後蘇聯時期出版（1990 與 2000 年代），目的是瞭解學校教科書如何描繪脫離蘇聯後歷經轉型期的亞美尼亞；此外，有鑑於世界文化理論（world culture theory）強調全球模式引導各國教育改革趨向一致性的目標，忽略個別國家的地方文化與特色，以及引進亞美尼亞的西方教育論述，作者特別檢視教科書中的「全球與在地」、「蘇聯與後蘇聯」的相互影響，並以此四個課程主題為分析架構：（一）亞美尼亞在全球與地方社區的會員身分；（二）天然與環境的意識；（三）差異性的概念；（四）全球議題與地方歷史。

分析指出，亞美尼亞小學語文讀本以嚴格的民族國家主義詞彙來表達亞美尼亞認同，它追溯亞美尼亞國家概念的歷史根源，也讚頌民族中心的國家認同，蘇聯與後蘇聯時期的讀本皆不受世界文化理論與全球化教育趨勢影響，一致地以民族國家理念建構亞美尼亞認同。首先在全球與地方的身分方面，教科書只強調亞美尼亞本土的特色，以及想像那座不在亞美尼亞政治國界中，卻在亞美尼亞民族心中的聖山（Mount Ararat），也幾乎沒有提及國際社會；在天然與環境意識方面，教科書沒有特別提及亞美尼亞獨立後的政治國界，而是強調亞美尼亞民族原始的居住地，亞美尼亞土地認同因先祖在此地深根而產生；此外，差異的概念在讀本中並不存在，讀本沒有提及移民、文化和語言弱勢族群，反而是描繪亞美尼亞民族為一單一族群，亞美尼亞語言、宗教和文化為亞美尼亞國家認同的主要指標；最後，語文讀本只強調亞美尼亞歷史與英雄，並沒有包含其他國家的歷史與人物。

第三篇為 Beresniová 之論文，〈一個不被想像的共同體？檢視立陶宛教科書中的猶太大屠殺敘事〉（An unimagined community? Examining narratives of the Holocaust in Lithuanian textbooks），討論立陶宛在蘇聯瓦解後所面臨的國家定位與認同問題，Beresniová 指出，立陶宛在獨立後不僅要在國內重新建立立陶宛國家認同，還要在國際社會，如在北大西

洋公約組織和歐盟，重新定位。尤其是近年來立陶宛其中一項教育改革為應西方組織要求實施猶太大屠殺歷史教育，目的為培養立陶宛民主的公民素養，以及推崇西方民主國家的價值，包括多元與包容。作者亦指出，立陶宛受蘇維埃極權統治與立陶宛境內的猶太大屠殺這二個歷史事件常為引發立陶宛歷史課程爭議的內容，因此，作者分析立陶宛語的歷史教科書與學生作業本，探究教科書如何呈現第二次世界大戰與猶太大屠殺，以瞭解這二個歷史敘事如何形塑立陶宛國家認同。分析顯示，立陶宛教科書在描繪二次世界大戰時，強調立陶宛民族正面的形象，該民族在二戰中勇敢反抗蘇維埃政權是民族獨立的正義之戰；而在敘說猶太大屠殺時，則聚焦於蘇維埃集中營生活與納粹占領地的集中營生活之比較，目的是凸顯蘇維埃政權的殘暴與立陶宛受蘇維埃統治的受難經驗，雖偶有譴責德國納粹在立陶宛執行大屠殺之罪行，對於立陶宛本身為猶太大屠殺之共犯之事卻避而不談，處理猶太人受難事件也只是以統計數據來呈現。Beresniova 指出，儘管猶太人在立陶宛定居已有 600 年之久，猶太大屠殺歷史在教科書中只是一個客觀的歷史事件，與現代立陶宛人民的經驗或身分無關，教科書這樣的忽略是基於民族概念來建立國家認同，而非基於公民概念。作者因此質疑，這樣的國家認同基礎，這樣的教科書，在幫助教師連結猶太大屠殺與現代公民社會的論述，例如包容、人權或民主公民素養等概念，如何作為有用的教學資源？

最後一篇為 Korostelina 之〈合法化一個獨裁政權——蘇俄獨立後的歷史教育之動能〉(Legitimizing an authoritarian regime: Dynamics of history education in independent Russia)一文，Korostelina 提及，歷史敘事在俄國近 20 多年來的政治論述中占有愈來愈重要的地位，而且學校教科書的歷史內容也受到俄國政府日趨嚴格地控制與主導，作者分析 13 本 1990 年迄今經由俄國教育部審查與推薦的中學歷史教科書，檢視蘇聯瓦解後的蘇俄在建國過程中如何運用（操控）歷史教育來合法化其趨向專制的政權。本研究所分析的教科書分為三個時期，第一期為俄國獨立初期

1990~1994年，第二期為1994~2000年，第三期為2004年迄今，分析指出俄國歷史教育的發展，從批判思考的訓練朝向盲目的愛國主義與集權國家主義思想的灌輸。俄國建國初期的歷史教育以建立文明國家為目標，培養負責任、具批判思考能力的公民，同時抨擊過去蘇聯社會主義政權的腐敗與侵略性的外交政策。第二期教科書中的歷史教育以培養愛國主義為目標，歷史敘事以俄國為中心，強調俄國的獨特性、民族歷史，以及國家的角色，歷史教育以背誦歷史知識為主，其中所呈現的俄國是一個世界強國，蘇維埃政權疆域拓展是國家偉大成就，因此俄國人民對於侵略白俄羅斯與烏克蘭應該感到光榮。為了維持學童的國家忠誠度與榮譽心，教科書避而不談蘇維埃政權時期經濟的落後（顯示政府無能），對於國家領導者則是特別讚揚，例如彼得一世與凱薩琳二世，教科書描繪其為強而有力的領導者，一統俄國，也使俄國屹立於強國之林。第三期的教科書則以「抹滅歷史」為歷史教育的目標，希冀培養學童對於國家的希望感，強化其愛國心與忠誠度，其抹滅歷史的方式為將俄國的過去重新詮釋，過去被抨擊的蘇維埃政權在此時期的教科書中被描繪為世界強權，過去的10月革命與法國大革命一樣，是自由、正義之戰，而史達林專制政權是提升蘇維埃經濟成長的必要手段，這種光榮化歷史的手法是為了使俄國學童對於國家充滿榮譽與希望。

四、評論與總結

第四部分包含2篇評論與1篇主編Williams的結論，以「反思與結論——那又怎樣？」(Reflections and conclusions: So what?)為題，綜合析論本專書論文之特色、貢獻，與民族主義理論的相關性，以及綜整特殊建國時期教科書運用策略與作用。

第一篇評論為Sobe以〈教科書、學校、記憶與國家想像的技術〉(Textbooks, schools, memory, and the technologies of national imaginaries)為題，簡要地評論此本論文集的貢獻。Sobe首先說明此論文集受到

Anderson《想像的共同體》作品影響甚大，Sobe指出，Anderson認為人口普查、地圖與博物館為三個權力制度（institutions of power），呈現想像的共同體中的組織型態，讓以民族情感為基礎的共同體成為社會事實。Anderson認為學校教育制度，由小學到大學階梯式的運作機制，為形成想像的共同體的重要元素，也就是形成同伴之誼（comradeship），學生在階梯式的學習階段逐步培養民族主義。此外，Anderson也認為教科書中標示與鄰國清楚界線的地圖（Sobe稱為標誌化 logoization），教科書中的記憶與遺忘（納入與排除）也會形成特殊的民族想像。因此，透過Anderson，Sobe強調教科書為重要的權力制度，教科書分析與歷史教學分析可以用來想像國家；再者，Sobe也認為學校不僅僅是再製社會關係與文化價值的機制（reproduction），學校也是生產的場域（production），更是治理的技術（governing technology），他以Nog（柬埔寨）與Beresniova（立陶宛）的論文說明，歷史或公民教科書規範社會歸屬感與生活常規，也是管理國家想像的一種治理技術。最後，Sobe指出此專書的貢獻在於，除了介紹教科書在各國被建構的各種方式，也呈現新的議題，例如Silova、Yaqub與Palandjian的「空間教育學」一文指出，疆域畫界與標誌化（logoization），並顯示國土意涵與歸屬政治（politics of belonging）；此書的論文也點出與歷史作為一門學科與歷史作為一個學術領域的異同，此書的論文關注歷史教育，對於歷史教學提供討論的方向，包括學術歷史、學校歷史與在地的關聯，歷史的真假（veracity）、可靠性（reliability）與可信度（authenticity）議題，如何概念化過去與現在的連結，探究過去與評論過去的目的為何等；Sobe也強調此本論集顯示集體記憶的重要性，他建議我們應探究學校在建構與轉變人們想像過去的角色，特別是課程和學校科目。

第二篇評論為Brehm〈策略性的語言共同體——學校中民族主義的政治鬥爭〉（Strategic “linguistic communities”: The political struggle for nationalism in school）一文，以本論集中5個國家教科書與民族主義的

研究成果為例，包括以色列、柬埔寨、瓜地馬拉、美國和加拿大，探討學校與民族主義之關聯，他綜合三個民族主義理論（包含 Anderson 的民族源自於文化（語言），Balibar 的民族主義為排他（exclusion）的語言共同體，與 Breuilly 的民族主義為政治鬥爭），並指出民族主義為「政治鬥爭」的結果，在政治鬥爭中獲得國家主權的政府運用學校與教科書「納入及排除」某族群，建構一套民族的語言和思想系統，形成策略性的「語言共同體」，學校即作為策略性的機構灌輸這一套民族語言與思想，與維持這個語言共同體。他強調 Yogev 論文中以色列教科書所描繪的 1967 年第三次中東戰爭即為官方策略性地控制維持 30 年之久的語言共同體；此外，在目前政權不穩的柬埔寨（Ngo，見本論文集）與瓜地馬拉（Bellino，見本論文集），也可見到官方教科書中「納入與排除」機制的運作以建立特殊的語言共同體。此外，Brehm 指出，前述三位民族主義學者的論點並沒有提到其他影響學校教育的勢力，例如非政府組織（世界銀行、聯合國）影響學校課程或編寫不同民族版本的教科書（如以色列——巴勒斯坦共構教科書），在 Brehm 眼中，這些影響勢力與教科書代表另一種語言共同體，在學校與官方語言共同體競逐。再者，隨著政權遞嬗，官方的民族主義語言與思想系統因此轉變，教科書的語言共同體與歷史敘事也隨之改變，因此，Brehm 認為，學校中民族的想像與再想像其實是不同理念的語言共同體的政治鬥爭。

最後，本書主編 Williams 則以〈學校教科書與國家的狀態〉（School textbooks and the state of the state）一文作為總結，首先分析本論文集所研究的教科書之特徵，據此特徵與此論文集之研究成果為基礎進行綜合分析，歸納出國家所面對的各種不同的困境與挑戰，以及運用教科書來協助國家因應這些挑戰與困境之策略。Williams 指出本論文集教科書的五項特徵，包括（一）正當化民族；（二）將敘事簡單化；（三）根據政治環境變遷而改變敘事；（四）隱藏與蒙蔽敘事為建構的與可變的事實；以及（五）賦予符合潛在敘事架構的事實意義。依據這些教科書的特徵

舉出十項國家面臨的困境與挑戰與十三種教科書因應國家困境的策略。國家面臨的挑戰諸如合法化政權（如衣索比亞）、處理不願面對的過去（如立陶宛處理猶太大屠殺事件）、道德複雜性（如立陶宛同時為加害者與受害者）、模糊不清的民族性（如烏克蘭），或者內部衝突與爭議等。教科書的因應策略，如阿根廷教科書為了呈現阿根廷歷史為民主進步史，將過去「骯髒戰爭」（dirty war）解釋為「例外」，美國教科書以歐裔為主的敘事「忽略」原住民族的歷史，以及後蘇聯的土庫曼教科書、拉脫維亞、烏克蘭、亞美尼亞的讀本，還有加拿大教科書都是描繪該民族為「我們是多麼高貴的民族啊」等，都是為了回應不同的國家挑戰而採用的策略。

Williams 最後總結，學校教科書的政治性顯而易見，但仍須承認學習者的社會與政治動能（agency），期許社會科與教育書成為公共的討論空間，教師提供分析、反思與行動的工具，學習者在學校共同努力，處理他們所處於的社會與政治秩序中真正的困境。

參、回應與省思

本論文集分析學校課程或教科書在不同政治與社會脈絡中所想像的國族與國家，探究形塑教科書建構國族想像的因素與策略，幫助我們理解其他國家建構國家認同的困境以及教科書服務政治目的所可能造成的後果。此外，本書最後一部分的評論與綜合討論亦豐富我們在教科書與國族研究的視野與理解，Sobe 的評論基於 Anderson 的「權力制度」概念，提供「治理」的角度幫助我們理解學校課程與教科書「規訓」與「治理」的力量，亦提醒我們教科書形塑集體記憶的重要性；Brehm 的評論解構民族主義的形成所摻雜的因素與影響，亦提供一個新的視角——語言共同體，探究教科書背後的影響因素及與其競逐的其他勢力，強調對於課程與教科書的政治運作層面的警覺性。本論文集主編 Williams

最後則對全書論文所檢視的教科書與研究發現做綜合性的分析，歸納五項教科書的特徵，十種國家面臨的困境與挑戰，以及十三個教科書回應國家困境的策略，這些特有的成果可增進我們對於國家立場與困境的理解，覺察教科書中國家敘事的建構性與政治性，開啓學校課程與教科書實踐不同歷史教育的可能性。

整體而言，本論文集複雜、多樣的研究方式與結果啓發課程與教科書研究方法的思考，更幫助我們再思學校課程與國家之關係，以及與歷史教育的本質與目的。本書論文廣泛地分析各國教科書生產的脈絡以探究形塑教科書中國家形象的因素，包括政治環境、社會動能與文化傳統等，同時對應政治、社會變遷的走向與教科書內容的變化，將教科書置於脈絡中探究國家與教科書的關聯，以及教科書內容的變化成因。書中幾篇論文（可參考 Friedrich、Faden、Bellino、Silova、Yaqub 與 Palandjian）亦明確指出其研究的理論基礎與研究方法，解釋其觀照的角度與廣度，其使用的理論與方法除了可作為未來教科書研究之參考，亦可補足研究者主動詮釋可能造成的偏見與缺漏。在研究素材方面，除了公民與歷史課程與教科書，多篇論文分析小學語文教科書，或分析地理空間的想像，或觀察歷史教學課堂，訪談教師與家長，或分析國家教育相關的出版物，如國家領導人演說內容、國家教育展覽文物等，以上材料與訊息來源皆可補充教科書作為分析的素材。此外，多篇論文亦顯示人們對歷史教育與教科書的期望，如轉型正義，免除政治影響的歷史教育，與促進理解、化解衝突。本論文中 Bellino 期待教科書能作為瓜地馬拉轉型正義的有力工具，Yogev 批判以色列教科書長期受到政府控制，迴避錯誤與對境內其他民族的壓迫，強調歷史教育的民主思考與批判能力，而主編 Williams 也在序中指出，本論文集最終目的為理解與和平，呼應 Hoepken（2005）所主張的，透過教育與教科書達到和解與和平。

最後，此論文集亦提供我們幾點啓示。儘管國家力量如霸權式地控制學校課程與教科書內容，國家教育在學校實施的過程中卻摻雜許多其

他因素可能影響學生想像國家與建立國家意識，例如社區與家庭流傳的民族／國家歷史、教師對於民族／國家歷史的詮釋，以及學生再詮釋與建構的動能。借用 Brehm（本論文集）的「語言共同體」的概念，這些學校外的語言共同體皆是形塑學生想像自己、想像國家的力量，可能並肩協力建立單一國家認同，可能與學校衝突，激發學生更多樣的想像。而教師教學與詮釋亦在課程實施中增添複雜度，教師的理解與理念在批判性思考、國家認同，與學生主體性之間扮演關鍵角色，亦值得我們深入探究。最後，此書也能幫助我們從不同的角度回顧臺灣課程發展的社會與政治脈絡，探究教科書回應政治困境的策略，並深思處於全球化的現代臺灣社會，學校與歷史教育的目的除了回應國家需求，我們還能帶給學生什麼樣的視野與歷史思考的刺激？對於目前歷史課綱的爭議與歷史教育的疑慮，教科書為學校內之語言共同體，是否可利用校外其他的語言共同體來補充學生對於自身、國家與世界的瞭解？我們可以如何利用教科書來化解內部衝突，達到理解與共識？這些均是可以激發吾人持續探討的重要議題。

參考文獻

- Apple, M. (1993). The politics of official knowledge: Does a national curriculum make sense? *Teachers College Record*, 95(2), 222-241.
- Chen, H.-L. (2008). A critical reflection on the reform of high school history curriculum in Taiwan. In D. Grossman & T. Y. Lo (Eds.), *Social Education in the Asia-Pacific: Critical issues and multiple perspectives* (pp. 87-110). Scottsdale, AZ: Information Age.
- Hoepken, W. (2005). History-textbooks in post-war and post-conflict societies: Preconditions and experiences in a comparative perspective. In the center for information of Korean culture (Ed.), *Nationalism and history textbooks in Asia and Europe* (pp. 15-45). Seoul, Korea: The Academy of Korean Studies.
- Vickers, E. (2005). Introduction: history, nationalism, and the politics of memory. In E. Vickers & A. Jones (Eds.), *History education and national identity in East Asia* (pp. 1-29). New York, NY: Routledge.