

马来西亚小学历史课本里少数民族的位置及其象征性¹

The Representation of Minority Groups in History Textbooks Used by Primary Schools in Malaysia

安焕然*

(ONN Huann Jan)

摘要

自2014年开始，马来西亚教育部重新将历史纳入小学正课。新编课本一出版，其中尤在爱国史观“国族”建构下，过于强调主流族群的历史论述，甚受非议。今版小学四、五和六年级的历史课本不仅有常识性错误，内容选材上也缺乏多元性和世界观。少数民族的历史只具有象征性和陪衬的角色。历史视野格局太小，培养的公民素质实属有限。

关键词：马来西亚教育、历史教育、历史课本、少数民族

Abstract

History was made a subject taught in primary schools again in Malaysia in 2014. History textbooks approved by the authority caused some controversies because they put excessive emphasis on the history of the majority group to promote patriotism. In addition, these textbooks contain factual errors that may not help students gain better understanding of the world as topics covered are not diversified. In comparison, history about minority groups seems to be taking a back seat in the textbooks. On the whole, these textbooks are inadequate to promote quality citizens.

Keywords: Malaysian education, teaching history, history textbooks, minority groups

¹ 本文为2016年5月9-10日慈济科技大学主办“2016少数民族文化传承暨教学创新”国际研讨会宣读论文修订稿。

* 安焕然博士 马来西亚南方大学学院中文系教授兼华人族群与文化研究所所长。电邮地址：
hjonn@sc.edu.my

一、前言

历史课曾是马来西亚各源流小学的正课，惟在1980年代以后历史课被其他科目（如公民及道德教育课取代），但在2014年又重新纳入小学课程。从小学四年级开始教授，至于六年级的历史课则于2016年正式列入课程之中。

2014年马来西亚教育部重新将历史纳入小学正课，但与1980年代以前不同的是，新版的历史课程是采取“一课标 / 课纲一本”²的方式进行。马来西亚的小学虽言是多源流语言教学，各少数民族的语言学习都获得宪法上的保护。然而今次的小学新版历史课本，即使是华文小学和淡米尔小学也必须使用“一标一本”这唯一的马来文版本的翻译本教材。本文拟从马来西亚华文小学现用之四、五和六年级的历史课本，就其历史编撰探讨课本里少数民族的位置及其象征性，以探官方主流之历史教育思维。

二、新版小学历史课本的翻译、常识和内容编选问题

由于新版的历史课程是采取“一标一课本”的方式，因而华文小学的历史课本是直接翻译自国民小学的马来文版的历史课本，自2014年小四历史课本推出以来，在内容选材和翻译用词上，都有诸多的问题和争议。

据说华文小学使用的新版小四历史的华文译本教科书之推出，是在非常仓促的情况下进行的，其课本因其“一标一本”，得从马来文源流的国民小学马来文版的历史课本中，而且仅是凭“一人之力”，在很短时间内“直译”过来，在认知和翻译上存在相当多问题。例如在叙述马六甲苏丹和首相敦霹雳的一则对白，苏丹感谢首相的贡献，首相敦霹雳竟回说：“陛下，奴才谢恩。”（Akashah 2013: 125）君臣对话，把“臣下”自称为“奴才”，孰不知“奴才”这词实是来自某种原始的蒙古语，意思是“狗”。古代蒙古语称狗为“那孩”nokai，与汉语奴才的中古音一致。（钱文忠 2010: 11）在当代的语境里，这样的用语实有商榷之处。

其次，则是历史常识问题。一些史实论述和呈现，真让人费解。例如该书为了说明马六甲王朝及马六甲以前的马来古国之商贸地位，虽有提及中国商人的到来，但课本的插图却把中国商人绘成头戴瓜子帽，还加了一条“辫子”（Akashah 2013: 89、111）。把唐朝人、宋朝人、明朝人都当成了剃发留辫的清朝人，这种时空倒置，明显是一项低级错误。

除了翻译和常识问题，当下的危机还在于，教育部小学历史课标大方向已确定，但其带有主观偏见的选择性拟定课题纲要及课程编写内容导向，无疑是更大的问题。四年级新版的历史课本是根据马来西亚教育部制定的小学标准课程（KSSR）而作的。课本的〈前言〉指说：

“为了引起学生对历史学科的兴趣，此课本采用各种方法，寓教于乐，以便学生容易了解及珍惜本土历史及其光辉的一页。另外，本书也采用高层次

² “一课标”指的是一个课程标准，亦即一个课程纲要。“一本”指一本课本。

思维技能（KBAT, Kemahiran Berfikir Aras Tinggi），培养学生更具批判性、创意及创新的历史观。”

“课本当中也有一些活动要求学生通过专案研究来获取资料。”

但翻阅这新版所谓采用“高层次思维技能”的小四和小五历史课本，其多则“专案研究”，例如强调时间观念之个人时间表编写、强调乡土历史的“我居住的地方”等之举例，都是以马来族群的生活和历史背景为基准，完全忽略了少数民族的个案举引，凸显不了马来西亚的多元社会风貌和历史因缘。

另，小四历史课本的〈前言〉亦列明：

“此课本是要教育学生理解国家背景及其历史，书本的内容是根据年表来探讨历史及其特征，我国（按：指马来西亚）早期历史及其文化遗产，以及国家主权和国家的繁荣。”

历史这一科的教学宗旨则是“着重于实践道德价值观，爱国精神，公民元素及公民意识。”

很显然，这是一本国族史观建构的历史教科书。然而这强调“爱国精神”及“公民意识”的国族历史建构，马来西亚少数民族的位置是摆在哪里呢？这又是另一个必须正视的问题了。

三、印度文化不见了：少数族群被忽略

现举一例，以证其实。马来古代史的叙述，不能回避印度文化的影响。稍微涉猎东南亚古代史，应知道在岛屿东南亚尚未伊斯兰化以前，古代东南亚实是深受印度文化影响的地区。即使是在15世纪马六甲王朝创建以前的古代马来王朝，其文化型态亦大致如此。其中颇具代表性的即有吉打布秧谷遗址（Bujang Valley）的历史证物。

追溯吉打古代史，商船在马六甲海峡航行，吉打的日莱峰是印度商船渡海遥望登陆的重要地标，而且该地的慕达河（Sungai Muda）及玛莫河（Sungai Merbok）拥有天然的港口，吉打布秧谷一带遂成为古代东西贸易航道上的中转枢纽。又有一说，印度商人相信，有高山之处就有神明，选择山脚居住，能获得神明保佑。因而在布秧谷附近发掘的古迹，就有好几座的陵庙（candi），留下了印度文明的基石。实地到访吉打玛莫河布秧谷考古博物院，可看到古印度佛像、象神卡尼莎（Ganesha）、梵文铜镜等等，是兴都教和佛教的混合，是东南亚印度化遗址的典型。根据现有的考古数据，在吉打，有5世纪印度笈多（Gupta）式的铜佛像，4500余粒来自阿拉伯、印度的玻璃器皿和串珠，以及上万片的宋代青瓷出土。考古和文献二重印证，吉打实是马来半岛上

历史悠久的千年古国。³

这段精彩的马来古代史在过去的历史课本都有重点阐释的。例如在“一课标 / 纲多本”时代的华文小学历史课本（以1981年版为例），由大马出版供应社编辑的小学五年级《历史课本》就辟有一章节（第13章）专谈吉打〈布秧谷贸易及宗教的中心〉。当时的课文分“地理位置”、“发现古迹”、“贸易中心”和“宗教中心”等四标题，以大篇幅撰述吉打布秧谷历史。（大马出版供应社编辑 1981：38-40）课文提及布秧谷的发现：

“公元一九三八年，考古学家在这寂寂无闻的盆地中发掘出多座具有浓厚印度文化色彩的陵墓及寺庙，从发掘出来的文物中，考古学家认为大约在第六世纪到十四世纪之间，这静静的布秧谷是一个商业繁荣及文化发达的地方。”

在“贸易中心”一节，课本以下详尽的叙述：

“在布秧谷的布秧河畔，考古学家也发现了一个码头的遗址。他们在这里掘出中国宋、元两朝的瓷器碎片，也掘出印度、波斯和爪哇等地的玛瑙、陶器和玻璃器皿，这些物件的发现，证明布秧码头在马六甲王朝未建立前曾经是马来半岛的一个主要贸易中心，据说当时在布秧谷，印度商人以玛瑙、珍珠、棉布及玻璃器皿等物品与中国商人交换陶瓷器、丝绸等物，而本地产品如锡及香料等物，也是印、中商人所乐于交换的。”

在“宗教中心”一节更明确指说：

“布秧谷的商业繁盛及土地肥沃吸引了许多印度商人在此定居，于是他们也把他们所信奉的兴都教和佛教传播到此地来。他们在这里建筑了许多寺庙，本地的王侯及居民受了这班印度移民的影响，也纷纷信奉兴都教及佛教，甚至连他们的生活习惯，也深深地受了印度文化的影响，尤其是王族受影响更深，连他们的称号及庆典都模仿兴都教。这么一来布秧谷不但是马来半岛的贸易中心，也成为兴都教及佛教在东方的传播中心。”

然而，在今版2014年重新编写使用的小学四年级的历史课本，虽也以大篇幅在单元七中讲述〈早期马来王朝〉，并列有赤土、老吉打（即古吉打）、山都望（Santubong）、

³ 唐代文献记有一个叫“羯荼”的国家。高僧义净循海道远赴天竺（印度）求法时屡经此国。一般考证，“羯荼”就是今吉打一带。吉打曾是室利佛逝属国，并立为“北都”，与苏门答腊巨港遥相辉映，主扼马六甲海峡航道。11世纪至14世纪吉打的转口贸易发展更是达致巅峰。崔贵强《星马史论丛》记“吉打早期的贸易”，论说“在马六甲王国崛起之前，马来半岛的繁荣商港，首推吉打。远在七世纪下半叶，吉打已是东西商旅必经之地，碇泊之所。”崔贵强，1977，《星马史论丛》，新加坡：南洋学会，页133-151。

刚迦王国（Gangga）、淡马锡（Temasik）和木歪（Beruas）等马来半岛和东马来西亚的古国，认为那是“我国的文化遗产”。但其前言仅是如此叙述：

“在马六甲王朝成立之前，有几个早期马来王朝已经存在。这些坐落在海边的早期马来王朝被称为海事王国。这些王朝成立于不同的时期，是当时繁荣的贸易中心。”

（Akashah 2013：84）

提及“早期马来王朝的特点”，则言“早期马来王朝成为中国和印度商人的落地地，他们也收集本地产品作为买卖。此外，这些马来王朝也成为宗教发展中心。”

（Akashah 2013：89）但却只字不提是什么宗教的发展中心。即使是谈及古吉打王朝一段，全文仅如此叙述：“坐落在布秧河流域的老吉打王朝存在于公元五世纪。日莱峰成为外来商船停泊在老吉打的主要指标（按：应是“地标”，翻译不当）。老吉打出产稻米，这是当时主要的商品。”

好好的一个遗产丰富的历史文化古国，山、河、商船和稻米都提到了，却只字不提兴都教和佛教。不知是有意，还是无意，行文中，竟把真正的历史文化核心部份给完全抽除，印度文化不见了。

不能苟同一些西方学者指“印度化时代”的东南亚古国，是印度“殖民地”的说法。虽然也有学者批判“印度化”（Indianized）国家的概念。但无可否认的，东南亚具有“印度色彩”，这是历史事实。早年印度宗教的引入，并且融入当地社会，影响深远。而且东南亚土著对印度文化的吸收是具有选择性的。例如印度的种姓制度就没有被东南亚接受。而东南亚妇女人权及等级不明显的文化特色，仍被保留下来。这是东南亚人的智慧。（陈怡 2011：37-141）诚然，印度文化曾为东南亚的宗教、政治和社会组织提供一些文化元素，但这无损于东南亚“自主性历史”的文化根基。

事实上，对自己的历史文化建构，要有点自信。在马六甲王朝建国之前，经由海洋贸易带来的中国、阿拉伯和印度文化，都曾为马来半岛提供过丰富的文化养料。对马来半岛印度化千年古国的探索，不但不会对辉煌灿烂的马六甲王朝作为东南亚伊斯兰文明传播的历史地位构成威胁，反而将更为丰富这块土地历史的千年篇章。很可惜，马来西亚官方“国族史观”的建构，淡化早期印度文化的历史元素，无疑是弱化了马来西亚历史的丰富和多元性。

四、少数民族是“其他”：多元文化被忽略

马来西亚是多元种族、多元文化、多元语言、多元宗教的国家。各族之间需要相互了解、尊重，相互欣赏、学习，此乃基本的生活之道，也是促进社会和谐的重要事务。然而马来西亚官方国史建构，是怎么样的一部“正史”？它又会教育出怎样的公民素质出来？

为回应小学历史课本撰述和翻译的失当，2014年，马来西亚华文理事会等民间组织邀请本地中文学界历史专业的学术人员，召开“马来西亚华小历史科课本问题工作营”，

检讨这项历史教育的偏差，并向教育部反映新版历史课程标准 / 课纲和课本内容的问题。⁴

暂且不提现有小四历史课本在常识上的错误百出及各项偏差，也暂不谈华小历史课本粗糙“直译”问题。工作营的第一天，我们着重在检阅已贴于网站的教育部小学五年级历史课标（*Kurikulum standard sekolah rendah, Dokumen standard kurikulum dan pentaksiran*）。阅览其前半部，课标草稿之拟写相当精确，宗旨无非是培养公民意识和爱国意识。而且在其拟编出版的小五历史课本的“课程标准”的“公民教育”元素中，也清楚列明“官方国史”课本编写，必须包含尊重各种文化和尊重各宗教层面。⁵

然而，当我们检阅其课标后半部的内容时，却惊讶发现以上其前半部“公民教育”元素所强调的多元性，并没有适当地融入在其后半部之各“课题”（*tajuk*）内容之各项学习标准的聚焦（*fokus*）。尤其是课题六“国家文化遗产”（*Warisan Negara Kita*），其焦点只集中在君主制度、伊斯兰教和马来文这三个层面，以致在其后的内容细项标准也就完全忽略了本国的多元文化遗产。

基于此种严重疏漏，工作营成员一致建议将通过各方管道向教育部反映，在小五历史课标之课题六“国家文化遗产”的部份，理应加入“君主立宪制”、“其他主要宗教与信仰”，以及“各民族母语的使用与学习”等层面的焦点纲要及课本编写内容。这样才能与其自身拟定的公民教育课标元素“前后呼应”，也才符合马来西亚的国家宪法精神。

2015年，推出了新版的小学五年级历史课本。由于其整体的课程标准不改，小五历史课纲“我们的文化遗产”，就是三个：君主制度、伊斯兰和马来文。格局也就决定结局。但相较于四年级历史课本，在编辑撰写和翻译问题上，有了一些改善。例如小五历史课本单元二〈我们的伊斯兰遗产〉一节，说伊斯兰教是“联邦宗教”，同时也举例“其他可自由信奉的宗教”，贴图包括基督教堂、兴都庙和佛寺，以让学生参照。第16至17页的插画，有课堂老师和学生的一段对话（尤其对国小生而言），颇具教育意义。其对白如下：

老师解说：“马来西亚宪法提到伊斯兰教是联邦宗教，人民仍可以自由信奉其他宗教。这间接促进我国人民团结。”

学生A：“老师，这就是说，我的其他不同宗教信仰的朋友可以自由地信奉他们的宗教和信仰。”

学生B：“所以我和非穆斯林朋友们可以自由奉行我们的宗教和信仰。”

老师回答：“没错，我们必须尊重彼此的宗教和信仰。”

学生C：“现在我才明白，当我们尊重其他的宗教和信仰时，我们才能和谐共处。”

⁴ 本工作营的专业小组召集人是拉曼大学中华研究院院长张晓威，组员包括南方大学学院华人族群与文化研究所所长安焕然、新纪元大学学院马来西亚历史研究中心主任廖文辉、华社研究中心主任詹缘端和隆雪华堂执行长陈亚才等等。

⁵ 例如在“公民教育”元素之“共享价值”（*Perkongsian Nilai*）一栏，列明必须“尊重多元宗教与文化”；在“共同意识”（*Perasaan Kekitaan*）一栏，列明必须“尊重多元民族、文化和宗教的实情”；在“共享愿景”（*Perkongsian Masa Depan*）部份，列明必须“尊重多元社会”；在“公民责任”（*Tanggungjawab Warganegara*）部份，更是强调必须“接纳多元民族、文化、宗教的差异”。

插图之下，列有“分组讨论”栏目，要求学生分组讨论：“伊斯兰教与其他宗教在实现社会和谐的共同道德价值。”其下的“教学小笔记”还写：“引导学生说出其他宗教信仰的道德价值。”而其左下方则建议学生思考：“你如何尊重其他宗教以实现和谐的社会？”

小五历史课本的另一则引文，亦有意思。在其单元十一〈我国的国语〉（页140），课文指说“1957年马来亚联邦宪法将马来语定为国语。这个政策在1963年马来西亚成立后仍然延续”，并以马来西亚联邦宪法第152条阐明马来语作为国语的地位。但在引举之中，也列明该宪法之1(a)条文，亦即：“不得禁止或阻止任何人（于任何官方用途之外）使用、教导或学习其他语言。”换言之，各种语言的学习和使用，亦是在宪法上阐明的。因而，在同页其下的课文解说，更提问学生：“为什么人民可以学习与推广其他语言？”

国家宪法规定，马来语是国语及其在官方场合的地位。这不容挑战。但它同时也赋予各种语言的学习与使用的维护。这也是宪法阐明的，不应忽视。所以小五历史课本举引宪法152和152之1(a)，阐明马来语和“其他语言”的地位，看来这是历史课本编辑的“用心良苦”吧！然而，从另一个角度看，伊斯兰教是联邦宗教，非伊斯兰教则是“其他宗教”；而马来语是“国语”，马来西亚少数民族的语言就只能处在“其他”的位置，“主流”和“其他”，分得很清楚，少数民族的宗教和语言只能属于主流之外的“其他”栏目。

五、断章取义的历史荣耀：历史文献被扭曲

非马来、非伊斯兰的是“其他”，那“主流”的历史文化遗产又是一个怎样的荣耀光景呢？小五历史在强调马来语文的“文化遗产”地位时宣称：“全世界有37个国家使用马来语”（页33），除马来西亚，课本还列出这些“主要使用马来语的国家”包括印度尼西亚、菲律宾、越南（Malayu Champa）、柬埔寨、科科斯岛、文莱、新加坡、斯里兰卡、泰国南部和南非。并且在同页课文其下要求学生说明“若不认识马来语，就会被视为没有受过教育”的意思。

要求说明这句话的因由，其实是来自课本的前一页（即页32）“马来语使用者分布世界各地”一节，为强固“自马六甲王朝时代开始，马来语已成为通用语”的立论依据，课本编撰者引述了“荷兰作家”Francois Valentijn于1726年写的一段话：“马来语是国际语言。住在波斯与菲律宾之间地区的人若不认识马来语，就会被视为没有受过教育。”课文还指说，这文字的资料来源出自马来西亚国家档案馆。

这则所谓出自“马来西亚国家档案馆”的荷兰文献，其实可直接在网上搜得。但课本的引文有点古怪。是否由荷文翻译成英文，再转成马来文，又再转译成中文的“辗转翻译”过程中出了差误？为此，我特地把此问题贴告面子书，看看有谁识得荷兰文的朋友，求教依据荷兰原文直译。

经各方协助，很快地就有人请托荷兰朋友翻译了全文。果然不出所料，课本引文与荷兰原文有出入。其前段“马来语是国际通用语言”的叙述，没有太大问题。文指马来语在当地叫做“Bahasa Malajoe”，不但在海岸地区通行，也在与其东方作为互相交流

的语言，就像法语在欧洲或是拉丁语在意大利作为共同语言一样。听说这个语言与使用这个语言的地方，从波斯到菲律宾。但接续的文字，在翻译上就与原文有所出入。因为该荷兰原文所述，是说当时人在“东方”这个地域，如果不会马来语会很逊，说明你受教育水平很低（或是没什么知识）。“教育水平很低”和“没受教育”是两回事，不能等同。更有意思的是，若查原典上下文，其实作者还继续谈到：“如果学好了马来文，下一步想学更深的就得选阿拉伯语和波斯语，但最厉害的还是梵文——因为她是‘东方语言的根源’。”

就此而言，小五历史课本的引文，显然是断章取义了。又有网友告知，这位所谓的“荷兰作家”Francois Valentijn是一名牧师，也是18世纪荷兰东印度公司的雇员。课本的引文出自其著《新旧东印度》。这本书所叙之事，有部分夸大之辞，甚至对当时的马来人存有歧视和偏见。然而我们的历史课本却是选择性的“筛选史料”了。

挑指以上谬误，并非要置疑马来语地位。就历史事实面而言，马来语确曾是区域性的通用语言（lingua franca）。权威著作《剑桥东南亚史》亦指说：“马来语作为一种语言环绕婆罗洲沿岸和进入印度尼西亚东部的大量扩张，随着主要贸易国家如出现于7世纪的室利佛逝和马六甲而发展。”（Nicholas Tarling 1994: 114）在马六甲王朝全盛时期，作为东西商品的交易聚散中心，马六甲商人运走购买的商品，或在市场出售，或在桥上货摊，或者在屋前大街上，也可能将商品运到多岛海的各个地方，以货易货交换其他产品。正是马六甲商人扮演的这种中间人的角色，促进并加强了马来语作为一种贸易语言，流行于整个多岛海地区。马来语是一种室利佛逝王国的语言，可能已经随着商人的足迹传播到了多岛海的偏远角落。因而在马六甲王朝的全盛时期，马来语通过多岛海扩散，东到香料群岛，作为不容置疑的混合国际商用语言在那里立足。这在16世纪的葡萄牙人文献早有提及，马来语作为国际通用语言，由来已久。（Barbara & Leonard 2001: 45、57）我们不反对历史教育可以提高爱国意识，荣耀民族尊严。惟历史教育必须实事求是，何需曲解或断章取义，创造虚浮的历史证据？

六、“我们的英雄”攻击华人开埠者：华人先贤被否定

论及马来西亚天然资源的开发，不应忽略19世纪华人开垦拓殖的贡献。惟新版小五历史课本提及这课题却是放在单元四〈国家主权遭侵蚀〉中来论述的。其中，单元四之〈我国丰富的天然资源〉一节论及霹雳拉律（Larut）华人锡矿的开采，课文指说其时“矿工内部的两大帮会，即义兴公司和海山公司爆发了冲突，史称拉律战争。拉律战争导致海峡殖民地商人蒙受损失。”（见小五历史课本之页42）进而让英国殖民势力有机可趁，介入其事，而有1874年邦咯条约（Perjanjian Pangkor）的签订，是为马来半岛遭英国殖民干涉和统治之始。课文最后指说：“我国拥有天然资源，我们要感恩并充分利用它。因此，我们要团结一致，避免外来势力掠夺我国的天然资源。”（页43）很显然，其文论述华人之开采锡矿，不是赞颂华人先贤的南来开发贡献，而是凸显华人帮会械斗，进而导致英国殖民势力的入侵。

虽然在课文页42的最下端，辟有“你知道吗？”的辅助个例说明，提及了叶亚来。文中写：“吉隆坡的锡矿开采由拉惹朱马亚（Raja Jumaat）和拉惹阿都拉（Raja Abdullah）

经营。华人甲必丹叶亚来也从事锡矿开采。叶亚来更是发展吉隆坡的功臣。此外，他在华人、英国人和马来人社会中具有非凡的影响力。”然而，这位在课文页42被说成是“发展吉隆坡的功臣”的叶亚来，却在其后的单元五中被写成是“我们的英雄”攻击的对象，是与“我们的英雄”对立的人物。

新版小五历史课本之单元五〈地方领袖的抗争〉的“吾家斗士真英勇”一节，课本记载了督江谷（Tok Janggut，也译成“督央谷”）等多位反抗英殖民的“英雄”。惟这些“我们的英雄”的衡量标准究竟是什么？难道只要反对英国人的，就是“英雄”？他们反对的，是土地被侵占，还是说只是为了其既得利益？

尤其离谱的是，把吉隆坡争夺战中，结合华人采锡权利及马来王权内部纷争，小五历史课本推崇的“我们的英雄”竟然还包括了拉惹马哈迪（Raja Mahadi）这号人物（见小五历史课本之页65）。文中指说拉惹马哈迪（Raja Mahadi）反对英国人插手巴生事务，但他也不满东姑古丁（Tengku Kudin）被委任为苏丹的代理，而对吉隆坡发展有重要贡献的功臣叶亚来又是和东姑古丁（Tengku Kudin）合作的同盟，因而拉惹马哈迪（Raja Mahadi）攻击在吉隆坡的叶亚来。后来英国人成功逮捕拉惹马哈迪（Raja Mahadi）。课文解说：像拉惹马哈迪（Raja Mahadi）这些“地方领袖为了民族和国家牺牲自己，他们的抗争精神值得效法。”

问题来了。既然课本把Raja Mahadi说成是“我们的英雄”，那他攻击叶亚来，如此吉隆坡的华人开埠功臣叶亚来岂不成了“我们的英雄”的对立者？

七、传统节庆的展演：少数民族的象征性并列

少数民族的历史文化要在怎么样的历史篇章才可以和“主流”马来历史文化“并列”呢？这一些大致反映在2016年最新出版的小学六年级的历史课本上，包括“我们是马来西亚人”的单元四〈吾土吾民〉、单元五〈宗教信仰〉和单元六〈传统节庆〉这三个单元的内容。

小六历史之单元四〈吾土吾民〉之“独特的马来西亚社会”提及“马来西亚社会由多个族群组成，其中包括马来族、华族、印度族、半岛原住民、伊班族、马兰诺族、比达友族、比沙族、肯雅族、加央族、加拉毕族、本南族、卡达央族、姆律族、卡达山杜顺族、巴瑶族、伊拉农族、龙古斯族、双溪族、文莱族、苏禄族等”近20个族群（页66），我们的少数民族才在此历史位置上大量出台。罗列之细，相信很多马来西亚国民都很难“如数家珍”的。

同页课文还指说“各族群之间的关系十分紧密，这是马来西亚得以捍卫独立自主的关键原因。由此可见，国民团结对每一个自由和主权独立的国家十分重要。”显然，其所以罗列如此众多的族群，教学目的主要是强调“国民团结”的重要性。

而在同个单元里之“我们独特艺术”、“婀娜多姿的舞蹈”等也是尽量罗列各族群的表演艺术，例如砂拉越土著的传统乐器沙贝琴（sape）、沙巴土著的葫芦笙（sompoton）、马来人的弓弦琴（rebab）和贡邦鼓、华人的扬琴和大鼓、印裔同胞的塔布拉鼓（table）和维纳琴（veenai）等等。还有就是源自马六甲王朝的宫廷舞伊娘舞（Tarian Inang）、华人的“狮子舞”（舞狮）、印度传统舞蹈婆罗多舞（Tarian

Bharathanatyam)、砂拉越土著的英雄舞(Tarian Ngajat)、沙巴土著的苏马绍舞(Tarian Sumazau)、锡克教社群的邦戈拉舞(Tarian Bhangra)等等(页75-85)。每个传统乐器和传统舞蹈都给予近乎同等文字行数篇幅的介绍,而且不分先后,不分主次。

在“我们是马来西亚人”的单元五之〈宗教信仰〉,则强调“我国是一个多元族群的国家,宗教信仰也多元化。各族人民对各种宗教信仰的实践有所认识,有助于培养族群之间的包容与尊重。”(页100)而这些宗教的介绍,就包括了伊斯兰教、基督教、兴都教、佛教、锡克教和道教。

在单元五之〈传统节日〉,则介绍伊斯兰的哈芝节、基督教的复活节、兴都教的大宝森节、佛教卫塞节、锡克教新年等等。课文指说“马来西亚各族群都会一同欢庆每个节日。”并强调这些“各族共庆”节日的目的是“为了促进团结以及营造和谐的气氛。”(页120)

从正面意义来看,2016年小六历史课本的编写,注意和兼顾到了各族群的传统文化,但这些“多元文化”似乎也就是在强调“我们是马来西亚人”时,强调“促进国民团结”,建立“和谐社会”时,才获得与马来文化“并列”的位置,而且就各项举例来说,显然其“文化表演”的展演性的象征意义,甚于其历史遗产的实质意义。但就小四至小六的历史课本里,从马来西亚古代史的发展来看,这些多元性的展现却像是“突然”出现在当代“我们是马来西亚人”的内容里,间中存在“历史的断层”,看不到其多元文化的历史发展脉络和历史因缘。这些多元性是缺乏“历史”的,不知从何而来?如何扎根?更甭提其在地化的发展了。

八、结语：格局决定结局

马来西亚的多元性主要是凸显在“文化艺术”的展演性。少数民族与马来社群之所以能“并列”,是在促进“国民团结”上具备其象征意义。但在历史的论述上,学生无法从历史课本内容中了解这些多元性的历史因缘。新版小学历史(就以小四历史课本为例),就其目录框架来看,虽然也是近从乡土历史出发来认识“我们居住的地方”,远从冰河时代、史前时代畅谈历史的长河,但其以自己在地出生的乡土为中心的历史认知和历史铺成,却延伸不出一个“同心圆”。⁶就新版小学历史课本的举例和叙述而言,其乡土历史实是马来人的地方史。谈史前文化,亦仅限在马来西亚的史前遗迹。说早期的马来王国,却不提其印度基因。绘构东西交汇的商贸发达,竟把清朝以前的中国商人加了一条辫子,戴瓜子帽。而其后的历史就是大篇幅讲起马来民族的荣耀王朝:马六甲王朝。从马来西亚这土地说起,最终还是原地踏步,断章取义的夸夸其谈自我的荣耀。

今版小学历史课本内容选材缺乏多元性,这是一个问题,而其内容选材及编撰视角上的缺乏世界观,亦是严重缺陷。其历史叙事的推展,仅是“马来西亚—马来人一

⁶ 杜正胜“同心圆”的新史观是以自己生长的地方为中心,一圈圈往外认识世界,认识历史,那是一种由在地而往外伸展的世界史观体认。详见杜正胜,2004,《新史学之路》,台北:三民书局,页66-78。

马来西亚”，而非“马来西亚—东南亚—世界”。历史视野格局太小，培养的公民素质实属有限。

威尔·杜兰特（Will Durant）在《论历史，我可以学会什么？》一书中指出：“历史已经被那些全然相反的证据或存有偏见的历史学家蒙上一层薄雾，或者被我们自己的爱国心或宗教热情所扭曲”。（威尔·杜兰特、艾芮儿·杜兰特 2011：23-24）历史教育本身没问题。而真正问题是出在历史课程标准 / 课纲的宽度和广度。“定于一尊”的历史教育，会制造几种人。一种是傻傻完全接收，那是养成缺乏思考的“愚民”；一种是应付历史考试的人，但打从心里蔑视历史教育，造就一群缺乏历史感的新生代；另一种就是要靠历史课纲编写课本，为政治主流服务的所谓“历史专家”，如此而已。

在强调多元与强调“主权”（实则单元霸权思维的国族历史建构）之间，如何取得平衡？这是一项沉重任务。我们的力量有限，也知道要求教育部修改其课标课题内容不是一件易事。只能说，这不仅仅是官方国史建构的问题，它更应该是面向全民历史教育的一场醒觉运动。民间各界若不正视此问题，这种单元思维的官方国史教育国族建构，不仅无助于国民团结，更是破坏了社会和谐，压抑了国家遗产丰富的多元性。那些长期在象牙塔做研究的专家学者或知识份子，必须走出来，致力于社会教育工作。巡回讲解也好，评论舆论也行，即使是在“爱国”及强化“公民意识”的主导原则之下，民间社会必须启动历史教育的再思考，重新叙述我们的“国史”，以回应此官方霸权的国史建构。

参考文献

- Akashah Bin Ismail等著、Lau Ting Ting译，2013，《四年级历史》，吉隆坡：国家语文出版局（Dewan Bahasa dan Pustaka）。
- 陈怡，2011，《多民族与多文化的传统与未来：东南亚的智慧》，新北市：新潮社，页37-141。
- 崔贵强，1977，《星马史论丛》，新加坡：南洋学会。
- 大马出版供应社编辑，1981，《小学五年级历史课本》之〈十三、布秧谷贸易及宗教的中心〉，吉隆坡：大马出版供应社。
- 杜正胜，2004，《新史学之路》，台北：三民书局。
- 钱文忠，2010，《传统的再生：钱文忠演讲集》，北京：新星出版社。
- Shakila Parween Yacob等著、何财发译，2014，《五年级历史》，吉隆坡：国家语文出版局（Dewan Bahasa dan Pustaka）。
- Sivarajan a/l Ponnuah等著、何齐发和陈耀宗译，2015，《六年级历史》，吉隆坡：国家语文出版局（Dewan Bahasa dan Pustaka）。
- 威尔·杜兰特、艾芮儿·杜兰特合著，2011，《读历史，我可以学会什么？》，台北：大是文化有限公司。
- Barbara Watson Andaya and Leonard Y. Andaya. 2001. *A History of Malaysia*. Basingstoke: Palgrave.
- Nicholas Tarling (ed.). 1994 (Reprinted). *The Cambridge History of Southeast Asia Volume one From Early Times to c. 1800*. Cambridge: Cambridge University Press.