

國中臺灣史教科書政治意識型態之批判論述分析---以翰林（2013 版）教材內容為例

馮美滿*

摘要

本研究以翰林（2013 版）國中七年級臺灣史教科書之教材為例，分析政府在教科書所呈現的政治意識型態，採取批判論述分析的方式，試圖解構教科書中的國家霸權與政治意識型態，以揭露教科書中隱藏的政治意識型態，希望藉此研究瞭解教科書之意識型態，同時，喚起相關單位對教科書中政治意識型態的重視，也希望站在第一線的教師，能藉由批判論述分析策略，解構教科書政治意識型態，培養學生批判反思的能力，以開闊歷史視野。

其研究分析結果發現：國中七年級臺灣史教科書政治意識型態在「知識論的選擇」呈現「表現政府的知識旨趣」、「單面正向的漢文化知識呈現模式」、「忽視學生的主體性」、「教科書文本呈現片斷與偏頗的知識陳述」和「教科書文本編排嚴謹呆板，難與學生之生活經驗連結」；在「方法論的處置」上，則使用「政府至上」的語言表面結構、「使用強化/弱化論述：對不同族群厚此薄彼的再合理化」、「使用有利我群的專有辭彙」和「執政者為主、人民為輔、避重就輕」的基模結構；在「論述的引出」方面，則包含「強調漢文化為主體，強化學生的民族認同與國家認同」、「對文化不利者難以產生對自我文化之認同」和「強化政府之角色，弱化人民抗拒之可能」之政治論述。其結果發現國中七年級臺灣史教科書政治意識型態符合「負面描述他群、正面描述我群」的特色，也符合了國家統治團體的政治意識型態。

關鍵詞：國中臺灣史教科書翰林（2013 版）、政治意識型態、批判論述分析

* 第一作者(通訊作者)為國立中正大學教育研究所博士生
E-mail:f3704395@yahoo.com.tw

壹、緒論

隨著時代的進步，臺灣的政治走向民主化，教育也隨之改革，從九年一貫到今日的十二年國教，顯示政府對教育的重視與積極改革的決心，而教科書的內容與編排形式也呈現多樣化與本土化樣貌。在多版本教科書的時代，我們亟需採取批判的教科書分析，以協助我們檢驗社會政治勢力如何在課程知識上運作，視為一種「教科書政治」的分析（王雅玄，2005）。鑒於 2007 年王雅玄與其生余佳儒以批判論述分析國小教科書〈社會教科書的批判論述分析—以南一版國小五年級下學期教材內容之政治意識型態為例〉，經過多年的教改，研究者發現教育部之課綱幾番調整，其文本之論述仍未見修改，故特以國中臺灣史教科書作為論述分析，以瞭解教科書之意識型態是否有改變。本研究採取翰林（2013 版）國中七年級臺灣史教材內容為研究對象，主要根據翰林、南一與康軒三家出版社在 102 年國中七年級社會科教科書市場佔有率調查之結果，其中以翰林（2013 版）社會科教科書市場佔有率最高，高達 57.9%，該出版社並出示全國採用其教科書版本之國中，故本研究以市場佔有率最高，即以使用者最多為其研究對象；其次，翰林（2013 版）國中七年級臺灣史教科書通過教育部（2008）課綱之審查，完全符合教育部之課綱精神與基本知識需求，故本研究採用之。

課程與教科書反映的是國家霸權的支配，他們的內容不僅僅是一種知識體系，更代表政治社群中所共同具有的一套信仰與規範，是政治意識型態的灌輸（譚光鼎，2000）。尤其是社會領域的教科書，是教導學生認識國家社會制度、生活規範、民主素養與人際關係的範疇，更容易灌輸學生國家意識型態的文本，透過看似合理的社會結構，傳達統治的意識型態，以作為政治社會化的工具（王雅玄、余佳儒，2007）。而論述分析就是意識型態的分析（van Dijk, 1995），批判論述分析（Critical Discourse Analysis）則是針對文本史料中的意識型態進行批判工作，因此，著重文本語境的分析與論述拆解（王雅玄，2008）。本研究採取批判論述分析乃因它是從語言學的觀點，針對教科書的文本加以分析，能夠批判性的指出文本中的論述。特別是社會領域教科書的分析，更需要批判性的方法論，以便檢視教科書政治與意識型態，透過對於教科書的課程知識之解構，帶來社會重建的希望（王雅玄，2005）。

回顧過去有關教科書分析大多採用量化的內容分析法，僅能粗略以量的多寡呈現教科書表面上可能隱含的意圖與所欲傳達的意識型態，忽略文本的重要性與頻率的不同（周珮儀，2003）。後來加入質性的內容分析法，雖然較為深入複雜性的深層結構，

將文本置於社會脈絡下檢視，但也僅限於文本意義的詮釋與理解，並未針對文本進行批判（王雅玄，2005）。不管是量化內容分析法或質性內容分析法，基本上皆採用計量作為主要的研究方式，在研究上容易造成一些限制，例如：只關注文本明顯的外在內容，易忽略被遺漏、疏忽隱藏的地方；容易忽略文脈，造成斷章取義或過度簡化；容易將重要性與頻率畫上等號……等等（周珮儀、鄭明長，2008）。近年興起批判論述分析，但比較傾向於教科書的政策分析，例如：歐用生（2006）〈臺灣教科書政策的批判論述分析〉、詹美華（2008）〈教科書市場化議題之論述分析〉、〈臺灣課程本土化變革之批判論述分析—以社會學習領域為例〉（潘志煌、莊明貞，2011）等，將此方法運用在分析教科書內容上，除了少數幾篇未出版的碩士論文外，真正登在學術期刊上的僅有王雅玄與其生余佳儒所寫〈社會教科書的批判論述分析—以南一版國小五年級下學期教材內容之政治意識型態為例〉（陳家葳，2011）；另有，王雅玄（2005）〈社會領域教科書的批判論述分析：方法論的重建〉及〈CDA 方法論的教科書應用-兼論其解構與重建角色〉（王雅玄，2008），皆將批判論述應用於教科書，試圖解構教科書之意識型態；而趙素貞（2011）〈臺灣原住民族語教育政策之批判論述分析〉是以探討臺灣原住民族語教育為論述文本，無關教科書；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〉著重的是 Norman Fairclough 分析途徑；廖苑君（2014）〈2013 重構歷史教材—挑戰與契機工作坊〉，目標為尋找重構歷史教材的多元觀點，並無批判論述分析的應用。故本研究試圖以批判論述分析應用於今日國中臺灣史教科書，解構官方意識，同時，比較與〈社會教科書的批判論述分析—以南一版國小五年級下學期教材內容之政治意識型態為例〉（王雅玄、余佳儒，2007）之異同，以瞭解教科書中意識型態是否有改變。

本研究試圖運用批判論述分析，從國中七年級臺灣史教科書政治意識型態，以翰林（2013 版）教材內容為例，分析其政治意識型態之展現，試圖解構教科書中的政治意識型態，以揭露教科書中所隱含的政治霸權支配與意識型態之宰制，喚起相關單位對教科書中政治意識型態的重視，培養學生正確的歷史觀，同時也希望第一線教師，藉由批判論述分析策略，能解構教科書政治意識型態，以開闊歷史視野。

貳、文獻探討

一、教科書之政治意識型態

Apple (2000) 指出，教科書是官方知識的政治，是妥協折衷的而非強行主導，統治團體意欲創造何種型勢就會形成何種妥協，因此，妥協發生在政治、意識型態論述、國家政策、學校傳授知識等不同層面。教科書政治學關懷教科書中誰的知識最有價值，教科書中文本的管控與解放，以及教科書中再現文化團體的政治關係，這些都與時代脈絡下政治經濟文化角力的妥協過程息息相關 (Apple & Christian-Smith, 1991)。教科書的發行，使得課程知識產生合法性，也就是教科書知識是有效的、正確的、適當的、通常是沒有問題且不被質疑的 (Eggleston, 1977)。

教科書反映課程領域所欲涵蓋的旨趣與範疇 (Pinar, Reynold, Slattery, & Taubman, 1995)。近年來課程社會學者指出，課程不可能是中立知識的組合，而是權力競逐的結果，因此，教科書是政治性的，其內容知識必然符應某優勢社群的意識型態 (姜添輝，2002；陳伯璋，1988；詹棟樑，1989；歐用生，1985；Altbach, 1991；Apple, 1990；Aronowitz & Giroux, 1985)。教科書知識分析對課程研究的貢獻，在於能夠批判地檢視學校安排於課程中的知識基礎，從中可揭露當代課程研究的潮流與典範 (王雅玄，2005)。針對社會領域教科書政治的議題，需要透過系統性的方法來進行教科書批判分析，方能解構充斥於課程知識之中的文化偏好、意識型態與政治性意圖，喚起教科書使用者的意識覺醒，跳脫教科書的霸權，獲得社會重建的視野 (王雅玄，2005)。本研究試圖運用批判論述分析，從教科書之教材內容分析、檢視和解構其政治意識型態，喚起學生的意識覺醒，培養學生批判反思的能力，以期開闊歷史視野。

二、教科書之批判論述分析

(一) 批判論述分析之內涵

批判論述分析 (CDA) 的理論基礎部分來自後結構主義的觀點，認為文本對形塑人類認同和行動具有建構性功能，論述則採 Bourdieu 的社會學假定，提出文化資本之實踐與文本的互動，其中，新馬克斯主義的文化理論則假定論述在政治經濟中被生產和利用，並產生更廣泛的意識型態與社會建構 (Luke, 1997)。van Dijk (2001) 認為權力意味著「控制」，影響著他人的思維，所以理解和闡釋論述的目的就是要找出產生這些論述的社會過程和認知過程。Fairclough (1995) 認為論述是一種有意義、有組織的

陳述，呈現制度的意義或價值；論述不是產品，而是與社會生產、配置、消費、再生產有關的一個實踐過程。論述是社會、歷史、制度所構成的有意義產物，是在意識型態的運作下，知識正當性的規範，隱含權力關係，宰制人們對事物的思考（王雅玄，2005）。

根據 Foucault (1985) 的論述理論，論述不僅是用以表象的工具，它還選擇性的將某一事物納入對象領域，即是進入了某知識領域，在語言中得以陳述、表述、成為話題，進入論述領域，其中存在著一系列複雜的機制，這些機制的運轉真正使得事物得以被說出來。因此，論述是規範性的。C. Barker 將論述定義為語言與實踐，是一種被規範的談論方式，修飾、建構、產生了知識的客體（羅世宏譯，2004）。故 CDA 特重書寫與訪談的文本，對社會文化實踐進行批判性檢視，直接就語言要素與形式加以分析，而形成批判語言學，故 CDA 是挑戰社會如何再製與宰制的關係，是揭露文本再現他者的過程（Locke, 2004）。而論述是一種選擇性的管制所產生的知識，具有正當性，只包含具有正當性的人事物，排除或剝奪不正當的人事物，造成主體受論述的規範力量所支配。故本研究採用 CDA 之方法，直接對教科書之內容文本進行批判，以揭露文本中正當與不正當之論述，重現臺灣史觀。

許多研究（Blackburn, 1985; van Dijk, 1984, 1987）也發現，教科書會以不同的論述傳達出國家的控制、政治意識型態、偏見、族群中心主義和種族主義。因此，論述的旨趣在於「文本即現場」（text as sites），因為這樣有助於我們對於認同型構、霸權以及結構與行動間互動之瞭解（Gee, Michael & O'Connor, 1992; Howarth, 2000）。故批判論述分析能以論述的觀點，對社會文化實踐進行批判性的檢視。倪炎元（1999）認為透過批判論述分析，針對語言學諸要素的分析，可以揭露媒介文本中被界定為他者的角色係如何被塑造、產生或被汙名化，將對他者的誤現（misrepresentation）與歧視揭露出來，也就是揭穿教科書中的課程知識的選擇過程。本研究欲以 CDA 之方法論檢視現行國中七年級臺灣史教科書是否傳達出國家的控制與政治意識型態。

（二）批判論述分析在教科書的應用

CDA 是一個有系統的方法論，旨在研究文本和其社會條件、意識型態與權力結構之間的關係。van Dijk (1985) 的分析取向是從社會心理學中社會認知的觀點出發，關注人們如何生產與理解此文本的社會認知，直接介入了論述本身的產生與主體人對論述的理解。van Dijk (1985) 的分析架構包括文本結構、文本生產過程、文本理解過程，而且特別關注這三者間與社會脈絡的相互連結。故 van Dijk (1995) 批判論述的主要目標是說明論述與社會權力間的關係，提出九種策略來進行文本之解構：表面架構、語

國中臺灣史教科書政治意識型態之批判論述分析---以翰林（2013 版）教材內容為例

法、字彙用詞、局部語義、整體語義、基模架構、修辭、語用學和對話互動等。van Dijk 的分析架構為本研究提供文本解構之方法。

Fairclough（1995）將論述看作是與社會有關的生產、配置、消費和再生產過程。也就是說，論述與社會結構呈現辯證的關係：一方面論述的形成、塑造受社會結構制約，另一方面論述對社會亦有建構的作用。Fairclough 以社會學的路徑出發，其分析架構涉及交互論述（interdiscursivity）與霸權（社會中政治的、意識型態的和文化的支配）的概念，他將論述事件分成三個面向，這三個面向是同時存在的，分別為：文本、論述實踐以及社會實踐（Titscher et al., 2000：150）。這種三維的思考來源是受到 Firth 和 Halliday 對於語言的多層次系統觀的影響，Fairclough 認為論述分析不僅僅是語音層和詞彙一語法層次的分析，而是對文本的各層次如何在社會文化實踐中進行運作的考察（廖益清，1999：4）。Fairclough（1995）提出 CDA 分解的三個步驟：摘要、闡述、結構。本研究參考 Fairclough 摘要、闡述、結構的三個分解步驟，並修改自王雅玄（2005：89）所發展的「社會領域教科書批判論述分析架構」，以知識論的選擇、方法論的處置與論述的引出之三個階段為本研究的分析架構。

參、研究對象、方法與分析架構

本研究以國中七年級臺灣史教科書翰林（2013 版）教材內容為研究對象，採用 CDA 之方法，對教科書之內容進行檢視與解構。

一、研究對象

本研究分析題材為國中七年級臺灣史教科書翰林（2013 版）教材內容為例，分析其政治意識型態之展現，其課程分析重點為：臺灣歷史分期的探討、接著逐一分析每一單元政治意識型態之呈現。

二、研究方法與限制

本研究旨在運用批判論述分析的原理原則，結合質性內容分析方法，來重建一個可以解構社會領域課程知識的教科書分析架構。故以批判論述分析作為國中七年級臺灣史教科書政治意識型態的教材內容分析工具，對現行國中臺灣史教科書之政治意識型態進行解構與批判分析。

本研究限於使用 CDA 進行教科書意識型態之檢視與解構，欲揭露國中七年級臺灣

史翰林（2013 版）之教科書有問題的或負面的意識型態，尤其是教科書中政府權力的展現、文本符應官方知識，呈現大一統的漢文化意識，忽視學生的主體性等問題。而 CDA 的特色就是介入被支配的一方與被壓迫的團體，對抗支配的團體，而且它不會隱瞞這種解放的興趣，它不視自己為公平、客觀的社會科學，而是介入與堅定的（Fairclough & Wodak, 1997）。CDA 不像其它的學說，CDA 不但不否認反而明確地指出並支持它所擁有社會政治立場，也就是說 CDA 是有偏見的，並以此自豪（van Dijk, 2001：96）。故本研究使用 CDA，直指「文本」，進行批判語言學分析，以揭露國中臺灣史翰林（2013 版）教科書的文本所使用的語言與呈現之論述，而文本分析並非代表執筆者所欲傳達的論述，直接分析其文本已傳達的論述，至於此二者是否吻合或有出入，則不在本研究的範圍。

三、分析架構

本研究的分析架構修改自王雅玄（2005：89）所發展的「社會領域教科書批判論述分析架構」，在主題方面，係參酌本研究所欲分析的教科書內容予以修改；在方法論方面，係納入 van Dijk（1995）的策略予以修改，故本研究之分析架構為知識論的選擇、方法論的處置與論述的引出等三個階段。如圖 1 所示：

以下茲對本研究之分析架構中「知識論的選擇」、「方法論的處置」與「論述的引出」的三個階段進行說明（參考王雅玄，2005）。

第一階段為「知識論的選擇」，此階段乃是聚焦於分析教科書的知識取向，分析焦點是文本本身，而非是教科書的使用。Foucault（1972）指出：論述構成了知識的客體。王雅玄（2005）指出批判論述分析架構第一階段即是拓展意義政治的複雜議題，以及知識與權力的關聯，可以說是一種後設理論的（meta-theoretical）教科書分析，分析重點集中在學校教科書所依據的知識論基礎。故本研究之分析架構採用 Weinbrenner（1992）的五個知識論範疇作為重建教科書典範的結構，這五個知識論範疇分別是：知識論的研究旨趣、陳述分析、概念形成、價值判斷、意識型態。這五個知識論範疇構成本研究架構所欲檢視教科書知識論的選擇，因本研究所指的論述分析關心的不是語言學上文法語意之分析，而是關注於陳述的分析、口語表現的分析、主客體規則形成的分析等（Foucault, 1972）。因為這種語言學上特殊處置，係透過系統化的選擇，傳達了相當程度上的意識型態。

國中臺灣史教科書政治意識型態之批判論述分析---以翰林（2013 版）教材內容為例

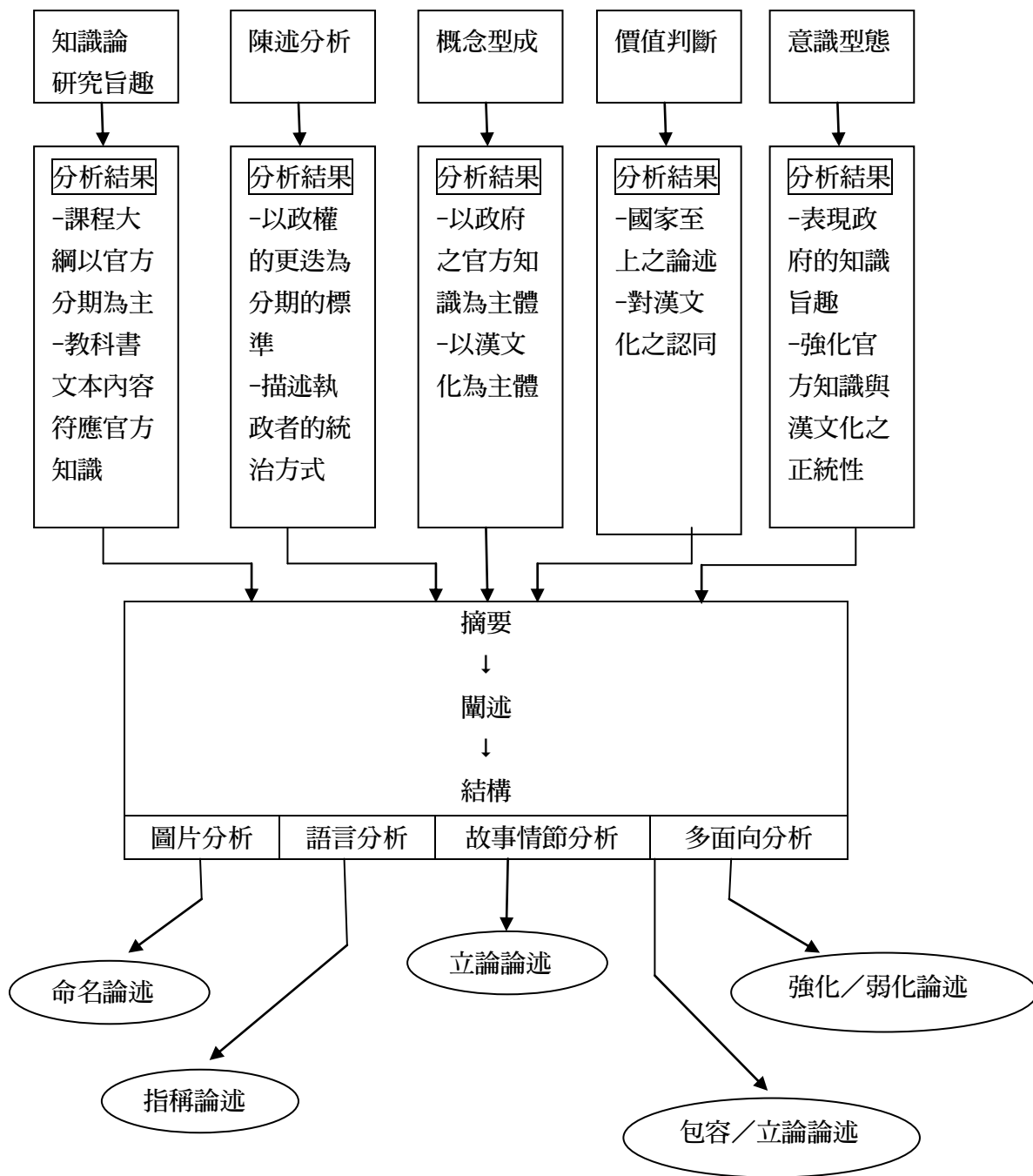


圖1 國中臺灣史教科書政治意識型態之批判論述分析架構

資料來源：修改自王雅玄（2005：89）

第二階段為「方法論的處置」，此階段的重點是要分析教科書的文本「如何說」(how to say)的問題。此方法論取向是合併質性內容分析與批判歷史取向的社會科學方法論，其內容分析模式的過程包括：摘要、闡述、結構。「摘要」即精簡文本、對文本進行釋義、系統的分析。「闡述」是先給予語義語法的定義，決定即將進行解析的內容，對摘要內容進行解釋、澄清並註釋，之後並進行狹窄的和廣闊的兩種脈絡分析，即微觀的／鉅觀的脈絡分析，再將以上文本的闡述與整體脈絡合併解釋。「結構」從內容中過濾出一個特殊的結構，這個結構使得文本的形成得以符應所要的內容、形式與規模（王雅玄，2005）。本研究透過教科書之內容的分析，對主題進行五大範疇的批判反思。除此，本研究希望結合 van Dijk（1995）的論述分析方式，以教科書內涵的政治與民主的態度分析來揭露背後的意識型態，其分析對象包含教科書中書寫的文字、照片與圖表。

第三階段為「論述的引出」，其目標為分析文本敘說的方式，欲建構出本研究教科書分析的五個論述：命名論述、指稱論述、立論論述、包容／排斥論述、強化／弱化論述。其中，命名論述指出在語言上人們如何被指名。指稱論述探測出這些人群如何被賦予特質、特徵、特性、形貌。立論論述則是去瞭解某些人或社會群體是透過何種論調或辯證基模來合法化對他者的排斥、歧視、壓抑或剝削。包容／排斥論述是以語言為工具來排斥或限制他者對於某些利益相關議題進行爭辯或協商的途徑（Dockery, 2000：100）。也就是說，教科書透過哪些觀點來傳達出對於這些命名、指稱、立論的接納或排斥，其核心概念是要檢視教科書是否具有「正面呈現自我，負面呈現他者」的論述（王雅玄，2005）。本研究藉由論述的引出，以檢視國中七年級臺灣史教科書政治意識型態是否具有「正面呈現自我，負面呈現他者」的論述。

肆、研究結果與討論

根據本研究分析架構的三個階段，分別依照「知識論的選擇」、「方法論的處置」與「論述的引出」逐一呈現研究成果如下：

一、知識論的選擇

根據本研究分析架構之第一階段的重要概念，逐一檢視國中七年級臺灣史翰林（2013版）教科書之教材內容中的政治議題，可以獲得以下幾項知識論的選擇：

（一）表現政府的知識旨趣

- 1.課程大綱以官方所訂定的歷史分期為主

國中臺灣史教科書政治意識型態之批判論述分析---以翰林（2013 版）教材內容為例

目前國中七年級臺灣史翰林（2013 版）教科書之課程大綱（表 1）以教育部（2008）97 年國民中小學九年一貫課程社會領域綱要為準，以官方所訂定的歷史分期為主，呈現政府之官方知識，即只能得知政府所欲傳達知識。

表 1

翰林版教科書（2013）課程大綱

課程大綱	翰林（2013 版）
歷史分期	1. 史前文化與原住民
	2. 國際競逐的時代
	3. 鄭氏治臺時期
	4. 清領時期
	5. 日治時期
	6. 戰後臺灣

資料來源：研究者彙整

2.教科書文本內容符應官方知識

教科書文本內容呈現出官方所給的知識，即只能知道官方所欲傳達的知識，其餘相關的知識難以得知，從歷史分期來看，除「史前文化與原住民」到「戰後臺灣」，皆以執政者的角度介紹官方知識。例如：

在沈葆楨、丁日昌、劉銘傳等人的努力下，臺灣很快就成為當時中國相當現代化的省分之一（翰林，2013 上冊：108）。

民國 38 年中央政府遷臺後，儘管面對中華人民共和國的威脅，但在國人的努力下，獲得了有目共睹的成就，昂然進入現代化社會（翰林，2013 下冊：75）。

在「日治時期」，則不斷強調日本的殖民統治，呈現政府之官方色彩。例如：

日人控制臺灣全島，展開為期 50 年的殖民統治（翰林，2013 下冊：7）。同時為了強化殖民統治及獲取臺灣資源，在民政長官後藤新平等人的主

持下，陸續展開各項基礎建設（翰林，2013 下冊：85）。

在「戰後臺灣」，則暗喻政府英明的領導，才使得臺灣更為現代化與進步之官方色彩。例如：

在國人共同的努力下，臺灣逐漸和平轉型為一個自由、開放的民主國家（翰林，2013 下冊：103）。

隨著局勢的演變，我國外交日漸艱難，轉而採取務實策略，力求突破外交困境（翰林，2013 下冊：104）。

政府宣布於民國 103 年推動十二年國民基本教育，以創造一個自由開放的教育環境（翰林，2013 下冊：115）。

從文本中只能得知執政者的立場與政府努力的成果。

（二）單面正向的漢文化知識呈現模式

從知識的表面結構來看，國中七年級臺灣史教科書政治意識型態之文本呈現以漢文化為主，透露出官方知識的單向論述特權，以一種正面、單向的觀點來看待教科書的知識，但這種官方的意識型態，可使人民認同其權力，而放棄抗拒的權利。從「史前文化與原住民」到「清領時期」則不斷強調漢文化之正統性。例如：

由於平埔族很早就與漢人接觸，因此漢人大量移民來臺後，已逐漸融入漢人社會（翰林，2013 上冊：78）。

後來鄭成功進攻臺灣時，得到部分漢人的支持，合力將荷蘭人逐出臺灣（翰林，2013 上冊：87）。

在鄭氏三代的經營下，將漢文化帶入臺灣，奠下漢人社會的基礎（翰林，2013 上冊：88）。

在官方與民間的積極推動下，為漢文化在臺灣的發展奠定了基礎（翰林，2013 上冊：90）。

隨著漢人大量移入臺灣，漢文化對臺灣的影響也更深（翰林，2013 上冊：102）。

蔣渭水臨床講義：

過去病歷：幼年期即鄭成功時代，身體頗為強健，頭腦清晰，意志堅強，品性高尚，動作敏捷，清代後，因政策中毒，身體日漸衰弱，意志逐漸薄弱，品性漸趨卑劣，節操日益低下……（翰林，2013 下冊：97）。

上述則明確陳述以鄭氏所建立的漢文化為主體，故文本中呈現一種單面正向的漢文化知識模式。

（三）忽視學生的主體性

從教科書文本中所呈現的知識，發覺教科書是將教師與學生視為政治決策與行動中的客體，不管在文字上或圖片裡皆看不到使師生賦權增能的可能途徑。故本研究建議在「戰後臺灣」邁向民主化的過程中，應描述近年來民主運動的抗爭活動，像民國 80 年學生的野百合學運，迫使李登輝政府召開國是會議，並於次年廢除動員戡亂臨時條款，使臺灣的民主化進入新階段（李西潭，2010）；民國 95 年倒扁事件，由前民主進步黨主席施明德於臺灣發起政治訴求運動，要求中華民國總統陳水扁應為國務機要費案、其親信及家人相關的諸多弊案負責，並主動下臺（蔡佳泓，2008）；2013 年的太陽花學運等公民運動。在今日國中臺灣史教科書中對於反政府的公民運動幾乎未曾論及，而公民運動只有在國中二年級上學期的社會篇第一章現代國家與民主政治的「政黨政治」中論及「民主政治絕非萬能，可能有行政效率不彰、易淪為多數暴力之缺失」（翰林，2013 二上：141），在其圖 3-1-15 示威遊行／獨裁國家的人民為了追求民主而走上街頭，要求政府改革中，以「2011 年埃及反政府的遊行」、「2007 年緬甸袈裟革命」為例，其課後閱讀則介紹「突尼西亞及埃及的民主革命」（翰林，2013 二上：180），其國中教科書不論是在歷史篇或社會篇中皆無介紹臺灣之公民運動，顯示政府將反政府的公民運動均排除於教科書之外，恐有消極抑制學生抗拒行動之可能性。

（四）教科書文本呈現片斷與偏頗的知識陳述

從教科書文本內容來看，學生也無法從教科書所陳述的內容瞭解社會脈絡與相關問題，因為許多片斷與偏頗的知識陳述，缺乏社會情境之連續性與完整性。例如：以歷史分期而言，在「史前文化與原住民」和「國際競逐的時代」之間約有一千多年的歷史皆無介紹，呈現歷史的斷裂；再者，特別強調鄭氏治臺所帶來的漢文化之正統性，讓學生自以為是漢文化之繼承者；而在「戰後臺灣」中，則不斷陳述政府之改革成果，提高學生之向心力與認同感。例如：「因政府的解嚴與開放民主的政策，才有民國 89 年的政黨輪替的成果，使臺灣逐漸和平轉型為一個自由、開放的民主國家」（翰林，2013

下冊：102-103)，這些陳述易使學生誤認為都是政府開放改革的成果，才有今日民主的成就，忽略了國民政府長期的威權統治，對過去的歷史無法做出批判性思考。綜觀因教科書文本之片斷與偏頗的知識陳述，使得學生無法了解全面性的社會發展脈絡，亦無法對歷史做出批判性思考與公正的評價，這種單向塑造的教科書情境，也讓學生無法產生興趣，使學生成為毫無批判意識的知識被動接受者。

（五）教科書文本編排嚴謹呆板，難與學生之生活經驗連結

教科書文本之陳述呈現呆板僵硬，在語法的使用上承襲傳統僵硬的形式，使學生認為歷史是死的教科書，只能死背，使學生難以產生興趣，更難以與學生的生命經驗作連結。例如：原住民文化著重於十七世紀的「史前文化與原住民文化」，難與今日之學生或原住民文化做連結，在「小幫手」部分雖介紹「不同時期對原住民的稱呼」及「正名後的原住民族群」（參見翰林，2013 上冊：78-79），其語句嚴謹呆板，學生只能死背；在「戰後臺灣的經濟與社會」，雖論及「朝向多元發展的文化與教育」，提出：

民國 70 年代以後，政治、社會逐漸開放，文化發展呈現豐富多樣的特色，本土文化與原民族文化尤其獲得更多的重視（翰林，2013 下冊：114）。

從上述的論述中可知，教科書之內容難與學生之主體經驗做連結，而教科書之論述呈現編排嚴謹呆板，只是告知學生政府即將推動某些政策，故難以引起學生之興趣。事實上，歷史乃是累積前人的生命經驗而成，應以活潑有趣的敘事方式，帶動學生的興趣，使學生主動學習，並與學生的生命經驗作連結，引領學生作批判反思的最好學科。

回顧臺灣史教科書的整體編排方式，乃採知識論的選擇模式，先以歷史事實的陳述取信於讀者，再以歸納的形式顯現民主的成果，人民的幸福乃是因政府之英明領導，使臺灣史教科書呈現正向積極的官方態度，同時隱含政府擁有至高無上權力的根本假設，顯現一種非正確、單向的知識呈現模式。

二、方法論的處置

根據本研究架構第二階段的方法論程序，逐一檢視本教科書中的政治議題，其結果如下：

（一）使用「政府至上」的語言表面結構

表面結構（surface structure），例如書中的標題，可以表達或掌控演說參與者解釋

事件的方式，也可以讓「潛藏的」意義以任何方式「揭露」（van Dijk, 1995）。文本的陳述，顯示語言表面結構呈現政府至上的概念，亦是一種階層化的權力結構。例如：

民國 38 年中央政府遷臺後，儘管面對中華人民共和國的威脅，但在國人的努力下，獲得了有目共睹的成就，昂然進入現代化社會（翰林，2013 下冊：75）。

隨著國內經濟、教育的迅速發展，人民要求政治參與的意願逐漸提升，民主運動因而崛起。解除戒嚴後，開放黨禁、報禁，臺灣的政治發展從此邁入一個嶄新的里程（翰林，2013 下冊：98）。

文本中只提到民主運動的崛起，但卻無近年來的民主運動或反政府的抗爭運動。再者，臺灣的政治發展能邁入一個嶄新的里程，乃是政府各方面措施得宜，才有如此的成就。故臺灣史教科書表面結構的安排，顯示出「政府至上」的表面結構，呈現政府的領導的成果，忽視人民主體，可能會讓學生產生人民應以政府為重的深層意識。

（二）使用強化／弱化論述：對不同族群厚此薄彼的再合理化

強化/弱化論述（the discourse of intensification/mitigation）透過語辭的修正，藉著強化論述的呈現或緩和論述的狀態，使之更為合法化、合理化（王雅玄，2008）。在臺灣史教科書中強化漢文化為主體，簡略敘述原住民早期的文化（翰林，2013 上冊：78-81）；在漢原關係上，略過漢人對原住民的欺壓，陳述雙方之友好；在面對外來統治者時，漢人與原住民皆是受壓迫者，同時弱化漢人對原住民欺壓之事，這樣的弱化論述有助於減緩和消除讀者對原住民曾被漢人歧視、欺壓的印象，強化漢原都是被壓迫的立場，而達到國族主義的認同。例如：在「荷蘭統治下的臺灣」，陳述荷蘭人對原住民的統治及對漢人的壓迫，表達出漢原都受外族的欺壓，其被壓迫的立場是一致的（參見翰林，2013 上冊：86-87）。在「清領時期」：

實施「劃界封山」：不過，漢人仍時常越界侵入原住民居住的區域，導致原住民的生存空間日縮小（翰林，2013 上冊：96）。

上述中，看不到原住民受到漢人欺壓的地方，且接著文本又陳述：

而且因漢人男多女少，漢人男子往往不顧禁令，和原住民女子通婚，出

現俗稱的「有唐山公，無唐山媽」的現象（翰林，2013 上冊：96）。

土地開墾與水利設施：漢人在興建水利設施時，有時需要利用原住民的土地，因此也會與原住民合作。例如：臺中的貓霧寮圳，就是漢人和平埔族共同修築而成的（翰林，2013 上冊：頁 98）。

從上述中，可得知漢原關係良好，呈現良好的族群關係與族群認同。

原住民政策：對原住民採取征討與安撫並行的策略，一方面征討反抗的原住民，另一方面對歸順的原住民，教導他們生產技術與漢語教育（翰林，2013 上冊：頁 115）。

在無形中，讓原住民接受漢語教育，這乃是在幫助他們，使其進步，加速原住民認同漢文化，同時也弱化了原住民自己的文化。

在「日治時期」則強化漢原受日本的欺壓，例如：「漢人的武裝抗日」與「原住民的抗日行動」，其反抗的立場是一致的，（參見翰林，2013 下冊：78-79）。而在課程的最後，則陳述原住民權益已取得保障（參見翰林，2013 下冊：117），強調多元文化的融合。例如：

近年來日漸增多的外籍配偶與外籍勞工，也為臺灣社會注入了新的生命力，如何結合多元族群的文化特色，使臺灣社會更為開放、更具包容力，將是國人有待努力的新課題（翰林，2013 下冊：117）。

課程的最後論述，則強化多元文化的結合，同時弱化族群差異，減緩漢原之衝突，使其認同臺灣。

（三）使用有利我群的專有辭彙

分析臺灣史教科書中，部分使用有利我群的辭彙（lexicon），此「我群」是以漢文化和政府為主，呈現「負面描述他群、正面描述我群」的效果，提供我群之合法性族群的認同基礎。例如：小幫手—不同時期對原住民的稱呼（參見翰林，2013 上冊：78），顯示漢文化是主流，有利於今日以漢文化為主流；在「鄭氏治臺」時期，不斷強調漢人文化的奠基：

在鄭氏三代的經營下，將漢人文化帶入臺灣，奠下漢人社會的基礎（翰林，2013 上冊：88）。

從此漢人的典章制度正式移植臺灣（翰林，2013 上冊：90）。

在官方與民間的積極推動下，為漢人文化在臺灣的發展奠定了基礎（翰林，2013 上冊：90）。

如此不斷的重複強調鄭氏在臺治理的成果，為其統治提供合法性，也加深其認同。在「日治時期」則強調日本的殖民統治，為中華民國政府的統治提供合法的基礎。在「戰後臺灣」，對於二二八事件，除承認當時行政長官及部分官員貪污腐敗外，提出因文化方面的誤解而造成。例如：

臺灣與中國大陸分隔已久，雙方民情、語言不盡相同，因而引起許多的誤解與衝突（翰林，2013 下冊：99）。

對二二八事件最後的處理是：

近年來，政府對當年處置失當公開道歉，展開賠償工作，並興建紀念碑等，才逐漸撫平歷史的傷痕（翰林，2013 下冊：100）。

這種減少我群不利之敘述，強調是誤解而造成，並已道歉賠償，顯示政府的負責，殊不知這種歷史傷痛豈能一筆帶過，而且是在事件發生過了 44 年（民國 80 年李登輝總統代表政府公開道歉）才公開道歉與賠償，這種減少政府負面的描述，會使學生認為政府是勇於承擔錯誤，而且是負責的，有利於政府的描述，增加學生對政府的認同感。

又政府的戒嚴體制的建立乃因「國共內戰」，是逼不得已的行為（參考翰林，2013 下冊：101），無形中加深學生對政府當時威權統治的認同。而解嚴時代的來臨，則強調政府民主政治的偉大成果（參考翰林，2013 下冊：101）。雖然沒有提出他者的負面描述，卻是減少不利我群的描述，並為自己錯誤的政策提出辯解，使學生被動的接受教科書中的知識，建構理想的政府形象，而無批判反思的能力。

（四）「執政者為主、人民為輔、避重就輕」的基模結構

基模種類可定議論述次序，標出重要性或相關性，它的結構由上到下分別是最先的摘要、主題及故事（van Dijk, 1995）。從臺灣史教科書內容來看，各時期的統治皆以執政者為主，強調執政者的英明措施，對於負面的問題則較少著墨，同時，也忽略人民在政治運作當中的主體性與抗拒之可能性，顯示其基模結構是以執政者為主、人民為輔。例如：

清代臺灣因吏治不良、官員貪污腐敗，加上民間秘密結盟風氣盛行，會黨林立，經常爆發人民以武力反抗政府的民變，……康熙 60 年的朱一貴事件、乾隆 51 年的林爽文事件及同治元年的戴潮春事件（圖 2-5-4~6）（翰林，2013 上冊：105）

從上述中得知，民變乃因吏治不良、官員貪污腐敗，忽視人民之民族意識與主體性的展現。

民國 36 年底，中華民國政府實施憲政，但受國共內戰影響，於民國 37 年制定動員戡亂時期臨時條款，擴大了總統的職權，後來屢經修訂，使總統可連選連任（翰林，2013 下冊：101）。

……總統李登輝繼續推動民主改革，於民國 80 年廢除臨時條款，終止動員戡亂……（翰林，2013 下冊：103）。

因一句「國共內戰」，導致臺灣長達 43 年的處於動員戡亂時期，毫無民主政治可言，此乃因政府是逼不得已的措施，顯示教科書呈現執政者為主、人民為輔、避重就輕的基模結構，為政府的不當措施提出辯解。

三、論述的引出

從上述批判論述分析架構的三個階段分析結果，我們可以具體歸納出三個存在於臺灣史教科書中國家霸權的論述：

（一）強調漢文化為主體，強化學生的民族認同與國家認同

從課程大綱來看，皆以漢文化為主體，對於「史前文化與原住民」只有簡略的敘述（參見翰林，2013 上冊：74-81），其對原住民「不同時期對原民的稱呼」（翰林小幫手，2013 上冊：78）亦以漢文化為主體來對原民的定義與稱呼，使學生認同漢文化，

減少抗拒。從「國際競逐的時代」到「戰後臺灣」皆以漢文化角度來看當時的統治，例如：

澎湖與臺灣逐漸成為漢人捕魚、貿易、走私的場所（翰林，2013 上冊：82）。

17 世紀前期，臺灣成為海商顏思齊、鄭芝龍的重要據點，他們掌控了臺灣與中國東南沿海的貿易；同時也招募漢人開墾今日雲林、嘉義一帶，這是漢人來臺拓墾的開始（翰林，2013 上冊：82）。

對漢人的壓迫：何蘭人雖借助漢人之力從事開墾，但對漢人的管制卻相當嚴苛，終於在 1652 年爆發郭懷一抗荷事件（翰林，2013 上冊：87）。

在「鄭氏治臺時期」，則讚頌鄭氏治臺偉績（參見翰林，2013 上冊：88-93）。在「清領時期」則強調移民所帶來漢文化（參見翰林，2013 上冊：106-107），清朝在臺灣的建設成果，使其成為當時中國相當現代化的省分之一（參見翰林，2013 上冊：108-115），增強學生認同漢文化的正統性。在「日治時期」則強調日本的殖民統治（參見翰林，2013 下冊：76-97）。在「戰後臺灣」，則強調政府領導的成就，才使得臺灣之現代化與進步（參見翰林，2013 下冊：98-117）。這種置入性的行銷論述，使學生被動的接受官方之知識，認同漢文化之正統性。

（二）對文化不利者難以產生對自我文化之認同

本研究乃是將臺灣鉅觀脈絡的教育論述分析下，在教育現場中的教科書論述，以 CDA 架構檢視教科書論述如何反應鉅觀社會價值，如何透過教育論述來再製或排除某些意識型態（王雅玄，2008）。即在教科書的文本中，使用相當排他的語言，這些語言使得許多利益相關者，如文化不利者無法辯駁或討論。而 Dockery（2000：100）指出：教育論述作為一種排除工具，可以排除掉那些不知道這些秘密語言或圈內人語言的人，而專業人員使用的術語與行話和讀者的日常用語無法產生交集，因而阻礙了對話可能性，更混淆讀者知覺。例如：從「史前文化與原住民」這一章節來看，教課書文本不斷強調是介紹 17 世紀之前的文化，並非是今日原住民文化的介紹（參見翰林，2013 上冊：74-81），使原住民學生無法產生對自我文化之認同，亦使歷史的延續性呈現斷裂。再者，往後的章節並無對原住民有任何的著墨。在最後「戰後臺灣」中雖有提及原住民，但並無任何的敘說，使原住民學生無法產生與自己過去的歷史文化對話。例如：

民國 70 年代以後，政治、社會逐漸開放，文化發展呈現豐富多樣的特色，本土文化與原民族文化尤其或的更多的重視（翰林，2013 下冊：114）。

民國 76 年解嚴以後，……在原住民方面，原住民文化長久受到忽視，民國 70 年代以後，原住民紛紛走上街頭，要求政府重視原住民的權益，終於在 94 年，政府制定「原住民族基本法」，原住民的權益取得法律保障（翰林，2013 下冊：114）。

這樣的論述使原住民學生不僅無法瞭解自身的文化，對自身的文化無法產生認同，且使原民學生被迫學習漢文化，認同漢文化，成為文化不利的學習者。

除此，臺灣史教科書對於近年來出現的新臺灣之子，亦無任何的敘述。例如：

另一方面，近年來日漸增加的外籍配偶與外籍勞工，也為臺灣社會注入了新的生命力。如何結合多元族群的文化特色，使臺灣社會更為開放、包容力，將是國人有待努力的新課題（翰林，2013 下冊：117）。

綜合上述，我們發現臺灣史教科書對文化不利者難以產生對自我文化之認同，且透過教科書易使其接受漢文化之官方知識。

（三）強化政府之角色，弱化人民抗拒之可能

在文本當中，我們必須去區分文本中的「我們」指的是誰。語言學研究通常得去區辨文本中「我們」的含義，無法認清文本中此人稱代名詞所指涉的對象為何，便無法辨明其所欲傳達的意義。「我們」究竟是包括閱聽者（接納閱聽者或排除閱聽者）？「我們」究竟是包括說話者（包含發言者或排除發言者）（參見 Wodak et al ., 1999: 45-47）？從臺灣史教科書來看，在「戰後臺灣」強調政府在民主化過程的努力與成果，將所有的群體都納入，採用說話者的立場，由他規定所有人都得符合支配群體的標準，利用我們都是國家人民之形式，建構出一種國家論述。例如：

在國人共同的努力下，臺灣逐漸和平轉型為一個自由、開放的民主國家（翰林，2013 下冊：103）。

我國原是聯合國的會員國，但在民國 60 年，中華人民共和國取代我國，獲得聯合國的「中國席位」……（翰林，2013 下冊：105）。

近年來，我國積極參與國際組織與活動，善盡國際義務，以拓展中華民

國的外交空間（翰林，2013 下冊：106）。

我方政府則強調「三民主義統一中國」的原則，堅持「不接觸、不談判、不妥協」的「三不政策」（翰林，2013 下冊：108）。

……這些舉動明顯侵犯了**我國**主權，使得現階段的兩岸關係發展，尚有許多問題有待解決（翰林，2013 下冊：109）。

民國 60 年代，**我國**的內政與外交面臨嚴厲的挑戰，而經濟起飛也造成城鄉差距擴大等問題……（翰林，2013 下冊：114）。

上述乃採「我國」和「我方政府」的論述形式，將學生納入國家體系，企圖建構學生的國家認同。其次，在「戰後臺灣」不斷強調「政府」的作為，以「政府」的字眼來論述，讓學生無法區辨自我個人的立場，而主動將自我納入「政府」這個國家體系。例如：

戰後初期的臺灣：**政府**設立臺灣行政長官公署，指派陳儀擔任行政長官，負責接收與治臺事宜（翰林，2013 下冊：99）。

近年來，**政府**對當年的處置失當公開道歉，展開賠償工作，並興建紀念碑等，才逐漸撫平歷史的傷痕（翰林，2013 下冊：100）。

在**政府**的戒嚴統治下，反對勢力的空間有限。……（翰林，2013 下冊：102）。

在這個時期，**政府**致力爭取友邦，以鞏固外交，謀求「確保臺灣，光復大陸」（翰林，2013 下冊：105）。

政府為了突破外交困境，改採彈性外交政策，仍堅持中華民國是中國唯一合法政府，……（翰林，2013 下冊：105）。

民國 76 年，臺灣解除戒嚴後，**政府**開放民眾赴中國大陸探親，正式揭開了兩岸交流的序幕。民國 80 年，**政府**成立「大陸委員會」，並委託民間的「海峽交流基金會」處理兩岸交流事務；另外，又終止「動員戡亂」。民國 97 年，**政府**正式宣布實施三通，使兩岸間的交流更加頻繁（翰林，2013 下冊：109）。

戰後初期，臺灣經濟混亂，政府為解決問題，採取因應措施，以穩定局勢（翰林，2013 下冊：111）。

從民國 38 年起，**政府**陸續實施三七五減租……

民國 40 年代：政府為了促進國內經濟發展，採取……

民國 50 年代：政府為了加速經濟發展……（翰林，2013 下冊：111）。

戰後，政府為了清除日本殖民統治所帶來的陰影，大力提倡中華文化……（翰林，2013 下冊：114）。

政府宣布於民國 103 年推動十二年國民基本教育，以創造一個自由開放的教育環境（翰林，2013 下冊：115）。

……其後政府遷臺帶來一百多萬的軍民，加上醫療衛生的改善，臺灣人口快速增加，政府開始積極推行「家庭計畫」，希望有效減輕人口壓力（翰林，2013 下冊：116）。

上述強調政府的施政措施得宜，才能造就今日臺灣的成就；臺灣史教科書亦採用「中華民國」一詞，來加強學生對國家的認同，建構國家論述。例如：

第二次世界大戰結束後，中華民國政府接收臺灣、澎湖……（翰林，2013 下冊：98）。

民國 36 年底，中華民國政府實施憲政，……（翰林，2013 下冊：101）。

民國 38 年底，中華民國政府因國共內戰失利，退守臺灣（翰林，2013 下冊：101）。

中華民國政府遷臺後，於民國 39 年起實施地方自治，……（翰林，2013 下冊：102）。

中華民國政府遷臺後，外交關係大致可分為鞏固外交、彈性外交與務實外交三個時期（翰林，2013 下冊：105）。

民國 38 年，中華人民共和國成立，中華民國政府播遷來臺，臺海局勢動當不安（翰林，2013 下冊：105）。

政府為了突破外交困境，改採彈性外交政策，仍堅持中華民國是中國唯一合法政府，……（翰林，2013 下冊：105）。

近年來，我國積極參與國際組織與活動，善盡國際義務，以拓展中華民國的外交空間（翰林，2013 下冊：106）。

綜合上述，在「戰後臺灣」的文本論述中，不斷讚揚政府的政治措施與民主成果的呈現，使學生完全接受這套論述，認同政府，難以培養其批判反思之能力。

伍、結論

本研究主要目的是以國中七年級臺灣史教科書政治意識型態之批判論述分析---以翰林（2013 版）教材內容為例，試圖分析政府透過教科書展現其政治意識型態，灌輸於學生，使學生無法反思並被動接受的過程。為了揭露教科書中隱藏的政治意識型態，乃採批判論述分析的方式，目的是為跳脫過去單純以量化內容的分析模式，試圖解構教科書中的國家霸權與政治意識型態。

本研究分析結果發現：國中七年級臺灣史教科書政治意識型態在「知識論的選擇」上呈現「表現政府的知識旨趣」、「單面正向的漢文化知識呈現模式」、「忽視學生的主體性」、「教科書文本呈現片斷與偏頗的知識陳述」和「教科書文本編排嚴謹呆板，難與學生之生活經驗連結」；在「方法論的處置」上，使用「政府至上」的語言表面結構、「使用強化／弱化論述：對不同族群厚此薄彼的再合理化」、「使用有利我群的專有辭彙」和「執政者為主、人民為輔、避重就輕」的基模結構；在「論述的引出」方面，則包含「強調漢文化為主體，強化學生的民族認同與國家認同」、「對文化不利者難以產生對自我文化之認同」和「強化政府之角色，弱化人民抗拒之可能」之政治論述。

綜觀前人研究，本研究乃是延續〈社會教科書的批判論述分析---以南一版國小五年級下學期教材內容之政治意識型態為例〉（王雅玄、余佳儒，2007）之研究，發現經過多次的教改與教綱的修訂，國小社會科與國中臺灣史教科書之意識型態並無改變，皆強調官方之知識；單面正向的漢文化知識呈現模式；忽視學生的主體性；使用「政府至上」的語言表面結構；使用有利我群的專有辭彙；「執政者為主、人民為輔、避重就輕」的基模結構；強化政府之角色，弱化人民抗拒之可能等特點。此外，本研究發現國中臺灣史教科書之文本呈現片斷與偏頗的知識陳述、編排嚴謹呆板，難與學生之生活經驗連結；強調漢文化為主體；強化學生的民族認同與國家認同；對文化不利者難以產生對自我文化之認同之政治論述。

綜合上述，本研究建議政府在編製課程綱要時，應考慮史前時代到國際競逐時代之間有一千多年的歷史斷裂，應予以補述其中的歷史發展；其次，歷史之描述應增添庶民文化，乃因庶民文化與一般大眾之生活息息相關，不應被忽視；再者，公民運動應介紹，以臺灣之公民運動為例，以喚起學生之民主意識，而不是以外國之公民運動為例；最後，應強化學生之主體性，培養學生批判反思的能力，建立學生之史觀，讓學生認同臺灣的歷史發展。除此，亦希望能藉此研究喚起相關單位對教科書中政治意識型態的重視，更希望站在第一線的教師，能藉由批判論述分析策略，解構教科書政

治意識型態，培養學生批判反思的能力，以開拓歷史視野。

參考文獻

中文部分

- 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-以南一版國小五年級下學期教材內容之政治意識型態為例。《國立編譯館館刊》，35 (4)，39-50。
- 李西潭 (2010)。野百合學運與臺灣民主發展。新世紀 76 智庫論壇。線上檢索日期：2010 年 3 月 30 日。網址：<http://www.taiwanncf.org.tw/tforum/49/49-15.pdf>
- 周珮儀 (2003)。教科書的意識型態批判途徑。《教育研究》，106，頁 132-142。
- 周珮儀、鄭明長 (2008)。教科書研究方法論之探究。《課程與教學季刊》，11 (1)，193-222。
- 姜添輝 (2002)。資本社會中的社會流動與學校體系：批判教育社會學的分析。臺北：高等教育。
- 倪炎元 (1999)。再現的政治：解讀媒介對他者負面建構的策略。《新聞學研究》，58。線上檢索日期：2004 年 12 月 17 日。網址：<http://www.jour.nccu.edu.tw/Mcr/0058/05.asp>
- 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。
- 教育部 (2008)。97 年國民中小學九年一貫課程綱要，國民教育社群網。線上檢索日期：2015 年 3 月 10 日。網址：http://teach.eje.edu.tw/9CC2/9cc_97.php
- 許瑜庭 (2005)。常態編班與教育機會均等之論述分析，新竹文教，32，6-8。
- 陳伯璋 (1988)。意識型態與教育。臺北：師大書苑。
- 陳家蕙 (2011)。試評王雅玄、余佳儒〈社會教科書的批判論述分析—以南一版國小五年級下學期教材內容之政治意識型態為例〉，南華大學。社會學研究所《網路社會學通訊期刊》，94 期，<http://mail.nhu.edu.tw/~society/e-j.htm>，自 102 年 4/15 止停刊。

國中臺灣史教科書政治意識型態之批判論述分析---以翰林（2013 版）教材內容為例

- 詹美華（2008）。教科書市場化議題之論述分析。《教科書研究》，1（2），1-28。
- 詹棟樑（1989）。教科書與意識型態。載於中華民國比較教育學會（主編），《各國教科書比較研究》，1-37。臺北：臺灣書店。
- 廖苑君（2014）。2013 重構歷史教材—挑戰與契機工作坊。《教科書研究》，7（1），115-130。
- 廖益清（1999）。批評視野中的語言研究。《山東外語教學》，75，1-5。
- 趙素貞（2011）。臺灣原住民族語教育政策之批判論述分析。《臺灣原住民族研究季刊》，4（2），77-96。
- 歐用生（1985）。《國民小學社會科教科書意識型態之分析》。臺北：教育部。
- 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。
- 潘志煌、莊明貞（2011）。臺灣課程本土化變革之批判論述分析—以社會學習領域為例。《教育研究月刊》，206，63-77。
- 羅世宏（譯）（2004）。Chris Barker 著。《文化研究—理論與實踐》（Cultural studies: Theory and practice）。臺北：五南。
- 蔡佳泓（2008）。反貪倒扁運動的支持度之多層次：貝式定理分析。《政治學報》，45，67-93。
線上檢索日期：2015 年 3 月 30 日。網址：
<http://www3.nccu.edu.tw/~tsaich/Anti-Bian.pdf>
- 譚光鼎（2000）。國家霸權與政治社會化之探討—以「認識臺灣」課程為例。《教育研究集刊》，45，113-137。

外文部分

- Altbach, P. G. (1991). Textbooks: The international dimension. In M. W. Apple & L. K. Christian-Smith (Eds.), *The politics of the textbook* (pp. 242-258). New York: Routledge.
- Apple, M. W., & Christian-Smith, L. K. (Eds.). (1991). *The politics of the textbook*. New York: Routledge.
- Apple, M. W. (1990). *Ideology and curriculum*. New York: Routledge.
- Apple, M. W. (2000). *Official knowledge: Democratic education in a conservation age* (2nd ed.). New York: Routledge.

- Apple, M. W., & Christian-Smith, L. K. (Eds.). (1991). *The politics of the textbook*. New York: Routledge.
- Aronowitz, S., & Giroux, H. A. (1985). *Education under siege: The conservative, liberal and radical debate over schooling*. South Hardley, MA: Bergin & Garvey.
- Blackburn, G. W. (1985). *Education in the third Reich: A study of race and history in Nazi textbooks*. Albany, NY: State University.
- Dockery, G. (2000). Participatory research: Whose roles, whose responsibilities? In C. Truman, D. M. Mertens, & B. Humphries (Eds.), *Research and inequality* (pp. 95-110). London: UCL Press.
- Eggleston, J. (1977). *The sociology of the school curriculum*. London, UK: Routledge & Kegan Paul.
- Fairclough, N. (1995). *Media Discourse*. London: Arnold.
- Fairclough, N., & Wodak, R. (1997). Critical Discourse Analysis. In T. A. van Dijk (Eds.), *Discourse as social interaction* (pp.258-284). London: Sage.
- Foucault, M. (1972). *The archaeology of knowledge*. London: Routledge.
- Foucault, M. (1985). *The history of sexuality : Vol. 2. The use of pleasure*. New York: Pantheon.
- Gee, J. P., Michael, S., & O'Connor, M. C. (1992). Discourse Analysis. In M. D. LeCompte, W. L. Millroy, & J. Preissle (Eds.), *The handbook of qualitative research in education* (pp.227-291). San Diego, CA: Academic.
- Howarth, D. (2000). *Discourse*. Buckingham: Open university press.
- Locke, T. (2004). *Critical discourse analysis*. London: Continuum.
- Luke, A. (1997). Critical discourse analysis. In L. J. Saha (Ed.), *International encyclopedia on the sociology of education* (pp.50-56). Oxford: Pergamon.
- Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P., & Taubman, P. M. (1995). *Understanding curriculum—An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. New York: Peter Lang.
- Titscher, S., Meyer, M., Wodak, R. & Vetter, E. (2000). *Methods of Text and Discourse Analysis*. London: Sage.
- van Dijk, T. A. (1984). *Prejudice in discourse: An analysis of ethnic prejudice in cognition and conversation*. Amsterdam: John Benjamins.

國中臺灣史教科書政治意識型態之批判論述分析---以翰林（2013 版）教材內容為例

- van Dijk, T. A. (1985). *Discourse and Communication: New Approaches to the Analysis of Mass Communication, Berlin*. New York: de Gruyter.
- van Dijk, T. A. (1987). *Communicating racism: Ethnic prejudice in thought and talk*. Newbury Park, CA: Sage.
- van Dijk, T. A. (1995). Discourse analysis as ideological analysis. In C. Schaffner & A. Wenden (Eds.), *Language and pace* (pp.17-33). Aldershor : Dartmouth.
- van Dijk T. A. (2001). Critical Discourse Analysis. In D. Schiffrin, D. Tannen & H. Hamilton (Eds.), *The Handbook of discourse analysis* (pp.352-371). Oxford: Blackwell.
- Weinbrenner, P. (1992). Methodologies of textbook analysis used to date. In H. Bourdillon (Ed.), *History and social studies—Methodologies of textbook analysis* (pp. 21-34). Berwyn, PA: Swets & Zeitlinger.
- Wodak, R., de Cillia, R., Reisigl, M., & Liebhart, K. (1999). *The discursive construction of national identity* (A. Hirsch & R. Mitten, Trans.). Edinburgh, UK: Edinburgh University Press. (Original work published 1998)

馮美滿

The Critical Discourse Analysis of Political Ideology on Taiwanese History Textbooks for Junior High School--Take Han Lin Edition for example (2013)

Mei-Man Feng^{*}

Abstract

This paper took Han Lin Taiwanese history textbooks for seventh graders as examples to analyze the political ideology adopted by the authorities on the textbooks. The researcher made use of critical discourse analysis to de-construct the national hegemony and political ideology on them. Secondly, the revelation of the hidden political ideology inside the textbooks was involved so that it's able to attract the attention of the authorities-related and school teachers. The other objective for teachers was to promote students' critical thinking and reflection. Overall, this paper aimed at examining the textbooks with a wide point of historical view.

The outcomes are as follows:

1. The choice of knowledge: the political ideology on Taiwanese history textbooks for seventh graders showed the authorities' knowledge and interests, a one-way and positive appearance of Chinese culture, the ignorance of students' subjectivity, and the arbitrary knowledge narration. What's more, the arrangement of the textbooks was so boring that the connection between students' lives and textbook content was weak.
2. Methodology: the language structure was mainly government-unrivaled, and the reinforcement and weakness discourse-- re-justification on unfairness to diverse

* The first author (corresponding author): PhD. student of Graduate Institute of Education,
National Chung Cheng University
E-mail: f3704395@yahoo.com.tw

ethnic groups was adopted. What's more, it used ruler-dominated, people-neglected schemes and many professional words which were favorable to our kin.

3. Discourse: there was emphasis on Chinese culture, reinforcement on students' ethnic and national identification. Certain political discourses were included: one is for people of culture deprivation to develop self-culture identification; the other was the emphasis on the rule of the authorities, and weakness on people's resistance.

The outcomes showed that the political ideology of Taiwanese history textbooks for seventh graders accorded to negative description of others and positive description of my groups, and it satisfied the political ideology of the authorities.

***Key Words:* textbook, political ideology, critical discourse analysis**