

社會領域教科書的批判論述分析： 方法論的重建

王雅玄

摘 要

在課程研究中，教科書分析的方法論是一個空缺的領域。本研究回顧教科書分析所使用的方法，予以優劣評估，發現社會領域教科書需要批判性的方法論，以作為檢視教科書政治與意識型態之工具。立基於批判論述分析，本研究擬重建教科書分析方法論，並建構出一個社會領域教科書的批判論述分析架構。目的有三：(1)評析社會領域教科書分析的方法論；(2)闡述批判論述分析的典範與內涵；(3)發展一個批判論述分析的社會領域教科書分析架構。此架構含三階段：知識論的選擇、方法論的處置、論述的引出；係以批判語言學為基礎，試圖回答問題為：教科書在語言上如何稱呼不同類別的群體？如何描述各群體的特徵、屬性與品質？使用哪些策略來合法化不同群體或給予不同的價值（排斥、歧視、壓抑或剝削）？關於課程文本中不同群體使用的名稱與描述，哪些不同的觀點被表達出來？如何強化或弱化這些不同觀點？

關鍵詞：批判論述分析、社會領域教科書分析、方法論

王雅玄，國立中正大學教育學研究所助理教授

電子郵件為：sunny.wang@ccu.edu.tw

投稿日期：2005 年 1 月 24 日；修正日期：2005 年 4 月 10 日；採用日期：2005 年 5 月 22 日

Critical Discourse Analysis for Social Studies Textbooks: A Methodological Reconstruction

Ya-Hsuan Wang

Abstract

There is virtually no methodology for social studies textbook analysis. Critically reviewing the methods used in examining social studies textbooks, the author argues that Critical Discourse Analysis (CDA) can serve as a critical methodology for textbook analysis by focusing on the complexity of the politics of textbooks and the submerged ideologies behind the texts. Based on the theory of CDA, the author works out an analytical framework for examining textbooks that comprises three stages: epistemological selection, methodological processing, and discourse induction. The goal is to answer the following questions: (1) How are persons in the social studies textbook named and referred to linguistically? (2) What traits, characteristics, qualities and features are attributed to them? (3) By means of what arguments and argumentation schemes do specific persons or social groups try to justify and legitimize the exclusion, discrimination, suppression and exploitation of others? (4) From what perspective are these acts of naming, these attributions and arguments expressed? (5) Are the discriminating utterances articulated overtly? To what degree are they intensified or mitigated?

Keywords: critical discourse analysis, social studies textbook analysis, methodology

Ya-Hsuan Wang, Assistant Professor, Institute of Education, National Chung Cheng University
E-mail: sunny.wang@ccu.edu.tw

Manuscript received: Jan. 24, 2005; Modified: Apr. 10, 2005; Accepted: May, 22, 2005

壹、前言

教科書分析的重要性，可以從許多教科書分析研究的結果得見（周祝瑛、陳威任，1996；柯華崑、幸曼玲、林秀地，1996），這些研究發現：教科書的使用幾乎主宰了教師所教授與學生所接收的課程知識。儘管教科書幾乎是學校教育的命脈，教科書研究在課程領域中並未受到應有的重視（歐用生，2000）。

近年來臺灣社會文化日漸多元，政治勢力與教育密不可分，更由於開放政策引導下的教育改革與課程改革，使得臺灣社會進入多版本教科書的時代，教科書的研發、編輯、使用、評鑑是目前課程研究中特別重要的課題（黃政傑，2003）。尤其臺灣的社會政治力量對教育改革有著相當的影響力，在此社會脈絡下重提教科書研究的重要性，並不意味著教科書仍是教育工作者的聖經，許多學者也紛紛從學理上解析教科書的霸權、控制、與意識型態批判，提醒教師批判地反思教科書內容，並鼓勵教師對教科書能夠進行「再概念化」（周珮儀，2001；范信賢，2001；錢清泓，2002）。在一個多元開放的社會，面對各種權力關係錯綜複雜的交織影響，不但課程學者應深入批判地探究教科書的知識結構、內容形式、價值、意識型態與研究範式，教師們也亟需一套「批判的」教科書分析方法，以便檢驗社會政治勢力如何在課程知識上運作。這樣的檢驗也就是一種教科書政治（the politics of textbooks）的分析。

教科書政治對師生的認同政治（identity politics）有著相當重要且複雜的影響力。教科書與其他課程產物一樣，都是優勢群體界定合法性知識，並部分透過國家審定來進行販售，這些內容與形式都將在學校內透過課程制訂與教學不斷被建構出來。因此，教科書與課程材料都是社會運動下，進行霸權爭奪的權力關係之結果，包括族群、社會階級、性別與宗教的文化產物（Johnson, 1986）。而這些內容與形式可能涉及某些群體的旨趣及其意識型態，亟需批判性的檢視，以解構課程中如何展現這些知識，將讀者置於何種地位，以及關於教科書文本如何敘說這些霸權論述。然而，職場上的教師，是否具備批判教科書的能力呢？許多學者根據研究指出，教師對教科書有著如影隨形的依賴（歐用生，2000），教師的思維體系呈現高度的工具理性色彩，關注課文內容的精確度，教師如同課程的忠誠執行

者而非質疑者，因而扮演著文化再製的催化者（姜添輝，2003）。這些研究結果反映了教師普遍缺乏質疑課程及批判教科書的能力。因此，如何讓教師批判性地地面對教科書中呈現的知識，便是個相當重要的議題。

本研究以批判社會研究取向（critical social research approach）為理論基礎來處理教科書政治的論述。此研究取向可以用來檢驗教科書政治，因為批判社會研究試圖使用批判辯證的觀點，來挖掘社會結構表面下的特殊歷史與壓迫性（Harvey, 1990），也就是對教科書政治中的權力牽制之分析。教科書政治的分析中，最有意義的是能夠揭露隱藏於社會事件背後的實體，因為，批判社會研究者拒絕將社會的結構、社會的過程、現有的歷史視為理所當然。因此，如何讓教師批判性地地面對教科書反映出的社會結構、社會過程與歷史，便需要一個批判的教科書分析方法論，藉以解構教科書中的課程知識與社會結構。

批判論述分析（Critical Discourse Analysis）可以作為教科書政治分析的方法，因為它從批判語言學的觀點，針對教科書的文本加以分析，能夠批判性地指出文本中的論述。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。因此，本研究旨在運用批判論述分析的原理原則，並結合過去使用的質性內容分析方法，來建立一個可以解構社會領域課程知識的教科書分析架構。研究目的如下：

- 第一，檢討教科書分析方法論；
- 第二，探討批判論述分析的內涵與應用；
- 第三，發展一個社會領域教科書的批判論述分析架構。

本文分為三部分，第一部分先探討教科書知識分析在課程研究中的重要性，並針對教科書分析的方法論逐一檢視，評析優劣；第二部分探討批判論述分析的重要內涵，從中論證批判論述分析適合用來進行教科書批判分析；第三部分綜合批判論述分析的理念與前人研究，以族群議題為例，提出一個社會領域教科書的批判論述分析架構¹。

¹ 關於使用「批判論述分析架構」進行實地分析，本研究者已採用此架構對「認識臺

貳、教科書分析：方法論的探析

本研究旨在建構一個「批判論述分析架構」，用以解構社會領域教科書中的課程知識，以拓展課程研究的知識分析方法論。因此，有必要先探討教科書分析在課程研究中的重要性，並針對教科書分析的方法論逐一檢視，評析優劣。

一、教科書分析在課程研究中的重要性

分析教科書知識，是瞭解課程的途徑之一，因為教科書是課程領域的一項重要指標（in important indicator），教科書反映了課程領域所欲涵蓋的旨趣與範疇（Pinar, Reynold, Slattery, & Taubman, 1995）。教科書分析對於當代課程研究的重要性，不在於重述教科書對教師教學的重要性，而是對學校課程的知識基礎進行反思，並從教科書分析來看出課程研究者的共識。Pinar、Reynolds、Slattery 和 Taubman（1995: 17）指出，由於近二十年來課程研究典範的遷移，從教科書研究中發現課程領域此一範疇的破碎分裂（fragmentation），極少有共識可言。過去傳統的課程理論如 Tyler 的工學模式認為，教科書係有系統地陳列所欲傳遞的客觀的、中性的知識，然而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了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）。在這樣的典範遷移之下，近二十年來的課程論述內涵已經傾向對於課程實踐的知識社會學進行批判，然而在質問「誰的知識最有價值」之後，並沒有對課程發展中的知識假設進行知識本質與來源的分析（甄曉蘭，2004）。

因此，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。許多實證研究指出，

灣」社會篇的族群議題篇進行批判論述分析，結果所淬取的五個論述之詳細內容與其他學者的分析結果之比較，將另闢專文討論之。

教科書受到優勢社群的操弄，而所謂優勢社群，則包括執政者於政治優勢、男性優勢、中上階級、多數族群、主流宗教等，教科書所納入的知識無可避免地符應這些優勢社群的生活世界、文化與價值觀（姜添輝，2000；Sleeter & Grant, 1991）。因此，教科書的分析與研究對於課程知識的檢視顯得特別重要，如何避免不當的性別、種族、宗教與政治意識型態的涉入，是教科書政治關注的問題（顏慶祥、湯維玲，1997）。本研究認為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。對於社會領域教科書分析，若能建立一套系統性的知識分析方法，也是對課程研究的一大貢獻。

二、教科書分析方法論的匱乏、借用及其演進

怎樣的分析方法，才能夠解構教科書中的課程知識並具有社會重建的功能？這是本研究關心的重點。本研究首先對國內外教科書分析研究進行檢視，發現教科書分析方法論的匱乏後，進一步探討教科書分析的方法論借用及其演進。

國內目前有相當多層面的教科書研究，例如，教科書編審過程、版本比較、教科書採用原則、教科書使用情況、教科書的編排與內容可讀性、教科書的內容分析、教科書的意識型態批判等，惟在教科書分析方法論方面缺乏研究。由於本研究的研究焦點為以教科書為主體的分析方法論，在針對社會領域教科書分析的論文進行檢索整理後，發現教科書分析所使用的方法，多數以內容分析法進行。但無論是量化的內容分析（宋銘桓，2004；黃婉君，1998；歐用生、李麗卿，1998）或質化的內容分析（王前龍，2000；呂枝益，1999；單文經，2000；譚光鼎，2000），大部分的做法是將課文內容分成若干類目，進行主題式的解讀與批判，藉著陳列教科書所選擇類目的屬性與多寡，來推估課程知識偏重何種文化與意識型態；亦有針對教科書中心思想予以批評（蔡清田、陳正昌，1989）。這些教科書研究惜未系統性的探討教科書分析方法論，對於所使用的分析架構亦未詳加陳述。此外亦發現，國內在教科書分析方法論的研究，並沒有專文探討。部分研究對教科書的意識型態批判分析途徑有側重介紹，然而，為教科書分析簡介方法論者（周珮儀，

2003) 卻無實證分析佐證之，而進行教科書實證分析者(王前龍，2000) 則沒有清楚交代分析的方法。直言之，教科書分析的方法論並沒有專文探討之。

國外研究亦然，回顧過去教科書分析的歷史，嚴格說起來，課程學者並不重視如何分析教科書。儘管事實上對於教科書的調查從來都不乏各式各樣的內容分析，例如：教科書的發展、銷售、應用、設計、學科知識、意識型態、以及潛在課程等 (Apple & Christian-Smith, 1991)，教科書分析卻一直是個邊緣領域，特別是在社會科學與教育研究中關於教科書方法論的英文出版品，非常匱乏 (Pinson, 2000)。由於社會不斷的變遷，教育改革的浪潮不斷，教科書因此經常推陳出新，對教科書進行評鑑與分析的研究也從來沒有間斷，然而，探討教科書分析方法論的研究卻非常稀少。最主要的原因是，傳統以來分析教科書的方法總是挪用社會科學的方法，最典型的方法論取向有三：量化的內容分析、描述解釋的分析方法、質化的分析方法。然而，這些都僅止於教科書評鑑的技術性借用，教科書分析始終缺乏方法論與理論上的合理性基礎 (Bourdillon, 1992; Johnsen, 1993)。Weinbrenner (1992) 綜論教科書分析，認為教科書的研究在三方面不夠嚴謹也不算完整。第一，目前並沒有廣為接受並且詳細的教科書理論；第二，關於教師與學生在學校上課與下課之後如何使用教科書的相關研究非常有限；第三，對於教科書評鑑尚未有可信的方法與工具。鑑於目前分析教科書的方法實則借用社會科學所發展的實證研究為基礎，Weinbrenner 的結論是：教科書分析缺乏方法論。

儘管如上所述，在面臨教科書分析的方法論匱乏的困境之際，內容分析倒是最為廣泛使用的教科書分析方法，以下茲從教科書分析方法的借用與演進分別說明之。傳統以來教科書的分析大半被量化內容分析的取向主導，內容分析係對於文本與內容加以記量的方法，主要是針對教科書整體加以計算某內容出現的次數，Gilbert (1989: 63) 批評這樣的取向不但在理論上有過度化約之嫌，在方法論上亦顯得膚淺。這種方法忽略了文本的特殊性與品質、以及究竟出現此內容含有何種意義。關於意義的探索，唯有透過分析文本呈現的型態與總體性，藉以瞭解各種詮釋多重含義的可能性，方能達成 (Titscher, Meyer, Wodak, & Vetter, 2000: 62)。因此，雖然量化的內容分析可以找出內容重複出現的類型與規則，但是文本與內容本身具有流動性質 (fluidity)，要能夠妥切地對於文化理解進行詮釋，則需

倚賴質化的內容分析² (Ericson, Baranek, & Chan, 1991: 50)。

特別是關懷文化政治的批判社會研究者，更應該重新辯證教科書中的合法知識，因為這些合法性的知識很可能僅僅是不同階級、種族、性別、性傾向和宗教團體之間複雜的權力關係與權力鬥爭的結果 (Apple & Christian-Smith, 1991: 1-2)。因此，要進行深入的教科書分析，不該過度簡化文本只分析文本的表面，而應該進入複雜性的層面，把文本置於原有的社會脈絡下去檢視。爲了清楚解釋教科書的內容與脈絡，P. Mayring 建立了一個包括三個分析過程九個階段的質化內容分析模式，其分析程序較重視文本意義的詮釋性理解，這對教科書分析的研究別具意義 (Mayring 模式詳見本文第肆部分)。然而，其質化內容分析取向僅止於文本意義的詮釋與理解，並未針對文本進行批判，也就是說，對於文本與權力關係、意識型態的操弄關懷不足。本研究關注的是教科書政治的分析，需要一種迫近文本本身，能夠在社會文化脈絡中提供批判的文本意義的教科書分析方法。誠如 Gordon (1988) 辯稱，學校與教育本身就是一種文化文本，這樣的文化文本具有相當的深層意義，而這樣的深層意義，則是在其所屬社會用它自己閱讀的方式來詮釋自己的經驗所形成的。因此，本研究認爲要在當代社會文化脈絡之下分析教科書，必須要兼具詮釋性與批判性，才能夠解構課程的潛在假設、揭露教科書論述中與政治、文化、歷史的關聯性。爲了達成此目的，批判論述分析或許是一種可行途徑。

參、批判論述分析的內涵

本研究之所以強調論述分析，主要原因之一是來自對目前教科書研究中意識型態分析方法的不滿，這種不滿係出自後現代主義對現代政治將意識型態作爲政治分析的基礎有過於簡化的缺陷之不滿 (孟樊，2001)。誠如前文所論，課程研究者並無發展出教科書分析的方法論，儘管有許多關於教科書的意識型態分析之研

² 比較爭議的是對於教科書分析的內容呈現同時採用質化與量化分析之取向，此種方法論的結合被認爲有爭議且懸而未決 (詳見 Weinbrenner, 1992)。

究，僅僅呈現課文內容遂直接加以解讀批評，卻未能交代其分析方法。K. Mannheim 認為知識社會學必須超脫以因果直覺與粗略論斷來做研究的階段（張明貴譯，1998）。因此，本研究根據上述對於國內外教科書研究的文獻分析整理批判之後，發現教科書知識分析的方法論取向可以運用批判論述分析的內涵，來建構一個分析課程知識的方法論與架構。

臺灣目前關於教科書分析的研究，並沒有直接以批判論述分析的取向來檢視教科書，不過，有些學者從 Foucault（1980）的知識／權力觀點來檢視教科書如何定義知識價值與使用何種論述呈現知識，此類分析的理論取向比較接近批判論述分析，例如張錦華、黃浩榮與洪佩民（2003）則從多元文化論的類型來檢視新聞採寫的教科書呈現何種多元文化觀點。然而，此研究僅呈現解構課程知識與社會重建的觀點，並未就教科書分析方面具體指出可用工具或架構。本研究試圖突破教科書分析方法論匱乏的困境，結合批判論述分析與內容分析法來重建社會領域教科書分析的方法論。本節主要闡述批判論述分析的重要概念、內涵典範與應用途徑。

一、文本、語言、論述

本研究關注教科書的課程知識所欲傳遞的價值觀、意義與知識形式。這些內容的分析必須透過教科書所使用的語言，也就是必然涉及文本及其語言分析，但最終是以論述為焦點。到底什麼是論述（discourse）？它跟文本（text）、語言（language）有什麼關係？文本最平常的用法是表示不同形式的書寫，在文化研究中則意指一種中心概念，文本是透過表意實踐產生意義的一切事物。因此，書、雜誌、衣著、電視節目、圖像、運動賽事、流行歌手都可以被視為文本（羅世宏譯，2004）。而如同 Barthes（1977）指出，一個文本並不是由排列出來的字詞、句子、或一段文字所表達出的單一絕對意義，而且，文本的意義也是不穩定的，因為文本的解讀需要讀者的文化經驗與社會符碼的知識，這些都隨著讀者的階級、性別與國籍而有所不同。據此，本研究所欲分析的教科書中所呈現的知識形式是一種文本，而分析教科書文本，需要透過語言以解釋文本中的論述。

語言並非中立的媒介，特別是對價值觀、意義與知識的形構和傳遞而言（羅

世宏譯，2004)。這樣的語言觀是 1960 年代以後所出現的重大轉折，傳統的語言觀視語言為客觀世界的具實再現，語言與其所指合而為一，也就是一種邏各斯中心主義 (logocentrism)。建構主義者開始認為語言並非反映真實世界，而是在建構真實世界。後結構主義者更認為語言終究會被用來實踐特定知識活動，變成某種特定歷史與權力支配下的論述 (倪炎元，1999)。

這種在特定權力關係的支配之下透過語言的操弄被生產出來的知識，通常稱為論述 (Hall, 1997)。根據 Foucault (1985) 的論述理論 (discourse theory)，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，也就是進入了某知識領域，於是在語言中得以陳述、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 (王志華，2003)。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)，換言之，論述就是一種被管制的說話方式。

論述也具有正當性。王祖龍 (2004) 將「論述」定義為「一種非正式的約束與指引，它規定了事物是什麼，以及該怎樣去談論它」。他舉日前染金髮的流行文化為例，將染金髮解釋為正當性的論述，而染鮮紅或純白色的頭髮則尚未得到其存在的正當性。因此，論述具有指導性與約束性，而此二功能共同賦予了那些合於論述的人事物具有所謂的「正當性」(legitimate) 的存在，在這樣的正當性之下，論述便包含了具有此正當性的人事物，相對地也排除了那些不具有此正當性的人事物，或是剝奪了他們的正當性。正如 Foucault (1981) 強調，論述是由一個塑造程序的複雜系統規範起來的：

在每個社會中，論述的產生是透過許多程序來控制、組織起來，並重新配置的。而這些程序原則是用來防止其他權力與危險，以獲得各種機會事件的優勢，並可規避有形實體。(Foucault, 1981: 52)

誠如 Foucault 所言，這樣看似建立在中立客觀原則之上的論述，便統一了語言與人的實踐作為，也就是說，人們透過有規範性的語言，管制性地產生了知識，這樣具有某意識型態的知識便可以賦予物質性的客體與社會實踐某種意義。論述

以一種可理解的方式建構、定義與產生知識的要素，同時也排除了其他被理性認為不可理解的形式。根據這些可理解的知識要素，與形式，論述規範了我們在一個社會文化情境下什麼是可以說的、誰可以說、什麼時候說、在哪裡說。一旦劃定了論述領域，人們便可在不同的地方討論同一個話題，還能夠帶入類似的主題、知識、實踐或知識的形式。因此，主體是受論述的規範力量支配的（羅世宏譯，2004）。這種論述的規範力量，在兩性論述中特別明顯，J. Butler 指出論述不只是我們用來瞭解有形物體的方法，且就某種意義上，論述也以特別方式為物質加入了觀點。例如，社會對男女兩性存有固定的性別角色期待，是被論述構成的，這種建構形塑了男女主體，並且化約了男女身體的性別社會化，因此具有生物性的男女身體並無法從這個歸約體系中抽離出來，無法逃脫此種性別化的表意狀態（Butler, 1993）。

簡言之，論述是社會、歷史和制度構成的產物，意義也是由這些制式論述中產生出來的（O'Sullivan, Hartley, Saunder, Montgomery, & Fiske, 1994: 93-94）。正因為論述帶有意識型態運作的功能，以及知識正當性的規範，它也隱含著一種權力關係，宰制了人們對於事物的思考、人們對於他者論述的看待、以及人們接受何種論述與意識型態。

二、批判論述分析的內涵及其典範

批判論述分析所謂的論述是什麼？批判又是什麼？儘管論述的定義有許多種，諸如書寫與口語的文本（Wood & Kroger, 2000），或是語言的產品、心理過程的結果，但是由於批判論述分析的理論根源於批判理論³，因此偏向將論述視為一種社會實踐，在社會動力學中扮演一個批判的角色（Fairclough & Wodak, 1997; Lemke, 1995; Potter, 1997; Reisigl & Wodak, 2001）。批判論述分析的批判有兩種意義，一為以 J. Habermas 為主的法蘭克福學派所謂的批判，意即，批判的科學要能

³ Titscher et al. (2000) 認為批判論述分析的理論架構衍生自 L. Althusser 的意識型態理論、M. Bakhtin 的文體理論、A. Gramsci 與法蘭克福學派的哲學傳統，並且融合了 M. Foucault 的思想。

反省其所奠基的旨趣 (interests)，另一層意義是批判語言學所強調的「在組織中的語言使用」，這意味著論述的存在不可能沒有社會意義 (Titscher et al., 2000)。因此，批判論述分析係以社會學觀點來解釋論述，將論述的意義依照社會習性 (social habits) 來解釋，而不是依照個人的心志，此種立基於文本政治的觀點也是一種互文性 (intertextuality) 的理論架構 (Lemke, 1995)。換言之，論述的意義是在文本之間相互作用關係之下的產物，而且是來自不同社會不同意義的脈絡。

書本作為一種論述的形式，其權威與意義是在一種磋商與使用的領域中被形塑而成 (Foucault, 1972)。許多研究 (Blackburn, 1985; van Dijk, 1984, 1987) 也發現，教科書會以不同的論述型態傳達出國家的控制、政治的意識型態、偏見、族群中心主義和種族主義。因此，使用論述觀點的社會政治分析，總體而言是要能夠仔細描述、理解、詮釋並評估所調查的對象 (Howarth, 2000: 139)。論述的理論主張個體本身就是一個現場 (site)，社會所生產的、歷史所建立的各種論述，都會在此個體現場中進行再製與規範 (O'Sullivan et al., 1994: 94)。論述分析的旨趣在於「文本即現場」(texts as sites)，因為這樣有助於我們對於認同形構、霸權、以及結構與行動間互動之瞭解 (Gee, Michaels, & O'Connor, 1992; Howarth, 2000)。

儘管許多論述分析的旨趣是在互動中的對話與言談，批判論述分析卻特別重視書寫和訪談的文本 (Wood & Kroger, 2000: 23)。批判論述分析係指一組論述分析的觀點，能夠對社會文化實踐進行批判性的檢視，而且整體而言，它是最為巨觀分析的一種論述 (Wood & Kroger, 2000: 21)。正由於文本具有各式各樣文類、論述與敘說的多樣性，文本間的分析重點在於將語言與社會脈絡連結 (Fairclough, 1992a: 195)。社會脈絡之所以重要，是因為每個人在學習語言的時候，都已經從自己身上挪用許多已經存在的社會性的論述。例如，我們的階級、性別、國家、種族、年齡、家庭、個體性等，都在我們學習語言之前就已存在，我們的生成是混雜了如此多種論述的主體性，透過這些論述，我們建構、經驗了我們自己 (O'Sullivan et al., 1994: 94)。因此，論述的理解特別與社會問題有密切相關，也就是說，論述總是關乎性別、階級、文化、族群團體、社會結構與權力的比較廣大的社會結構關係。

直言之，批判論述分析即是直接就語言要素與形式加以分析的途徑，有些學

者稱為批判語言學，其關懷核心主要是探究論述、權力、支配、與社會不平等之間的關係，也就是說，批判論述分析旨在分析論述如何再製了社會上的支配關係，或是如何挑戰這種宰制行爲（Fairclough, 1995; Fowler, 1991）。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、產生或被污名化，將對他者的誤現（misrepresentation）與歧視揭露出來。這樣的取向非常接近批判的教科書政治分析，也就是去揭穿教科書中的課程知識的選擇過程，倪炎元（1999）認為這些選擇過程可能包括：何者被包含在內而何者被排斥在外？何者是明示而何者又是暗示？何者是焦點而何者又是背景？何者是主題而何者是副題？誰／什麼被選擇出現在文本中？誰／什麼在文本中被刻意刪除，或根本就不存在？

批判論述分析有許多不同的典範，例如：以 N. Fairclough 等人為首的英國的傅柯式取向（British Foucaultian approach）；以 T. van Dijk 為代表的荷蘭認知取向（Dutch cognitive-oriented approach）；以 U. Maas、S. Jager 和 J. Link 為主的德國傅柯式批判論述分析學派（German Foucaultian Critical Discourse Analysis）；以及 R. Wodak 等人創立的維也納學派（Vienna School）。本研究採用的批判論述分析較接近維也納學派，故就維也納學派詳加介紹。

維也納學派的論述分析主要根源於 Bernstein 的社會語言學取向，此學派的論述分析自定為批判論述分析，以批判理論的哲學與社會學傳統為基礎。此學派重視文本的歷史分析，其歷史論述的取向整合了歷史的、政治的議題和文本的分析，並溯源至歷史的歷時性起源。使用維也納學派的論述分析實證研究如下，Wodak、Cillia、Reisigl 與 Liebhart（1999）曾使用批判歷史論述分析的傳統進行了一項紀念性演說的調查，同時使用焦點團體訪談與質性訪談，打算對認同情結進行概念化研究，特別要找出民族認同的論述建構。Reisigl 與 Wodak（2001）也對批判論述分析的實證研究有相當貢獻，他們廣泛分析政治演說、法律文件、電視新聞、媒體廣播以及生活會話中的種族主義、反種族主義、反猶太的相關論述。更有許多其他學者使用此取向的批判論述分析來分析教科書、兒童漫畫、政治宣傳與學術研究報告中的認同、族群偏見與種族主義（Reisigl & Wodak, 2001; Wodak et al., 1999; van Dijk, 1984, 1987）。這些實證研究都使用批判論述分析成功地解構文本中

的知識形構與意識型態，因此，本研究更確信批判論述分析足以勝任關於教科書政治的族群議題進行深度分析的工具。以下於本文第四部分將介紹如何使用批判論述分析理論來建立所欲解構社會領域教科書中課程知識的批判論述分析架構。

三、問題化在批判論述分析中的應用

本研究主要採用維也納學派的論述分析，其中問題化（problematisation）的方法主要沿用 Foucault（1985）的論述理論。問題化是一種策略，主要是在議題分析中，特別去分析社會中歷史學家對此議題所欲質疑的問題，接著檢查此社會中偶發性的歷史政治緊急事件（Howarth, 2000: 72-73）。使用批判論述分析的取向，使研究者能夠完成以下的問題化任務：第一，產生假設；第二，檢驗現有詮釋，解構有問題的假設與概念；第三，形成另一種理論架構來分析研究問題（Howarth, 2000: 140）。換言之，問題化的方法除了幫助研究者對原有論述所持的假設進行批判，還可以對原有的分析再從另一個架構去進行分析。

儘管批判論述分析可以對所欲分析的議題不斷進行問題化的質疑，但是，對批判社會研究而言，無論研究者站在哪一種立場，都會有立場上的盲點，也就是說，問題化的方法總是有問題的，批判所持的不同立場會造成研究者的偏見。如何減少批判的偏見並避免將議題分析政治化呢？Reisigl 與 Wodak（2001: 35）建議，與其精準地分析，不如在方法論上採取三角檢驗（triangulation）的原則。例如，批判歷史論述分析取向的三角檢驗可以是跨學科的合作，使用多種方法、同時對同一主題進行不同的實證研究、並且要進行背景資料的分析。

肆、社會領域教科書批判論述分析架構：方法論的重建

本研究旨在運用批判論述分析的原理原則，並結合過去使用的質性內容分析方法，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。根據上述所探討的論述理論與批判論述分析內容，本研究對於教科書分析採取批判觀點，並挪

用了 Bingham (2001: 35) 提出的公共映照 (public mirroring)⁴，試圖以此發現教科書的書寫文本如何映照出課程中「誰是重要的？」「誰是被肯定的？」以下將以族群議題分析為例，使用批判論述分析取向，建立一個脈絡化 (contextualised) 的社會領域教科書分析工具。所謂「脈絡化」是指，此分析架構整合了社會的、歷史的、政治的議題文本分析，並溯源族群議題的歷時性。這樣的脈絡化教科書分析工具，事實上已回應了 Pinar 等人 (1995) 對課程進行「再概念化」(reconceptualisation) 的要求與呼籲，因為本研究發展出來的「批判論述分析架構」所包含的三階段——知識論上的選擇、方法論上的處置、論述的引出——要求教科書分析者重新解構教科書所呈現的知識。茲將本「批判論述分析架構」三階段分述如下：

一、知識論的選擇

批判論述分析架構的第一階段是建立一個教科書分析的知識論取向，分析焦點是文本本身而非教科書的使用。本架構之所以聚焦於教科書知識論的選擇，最主要原因是：論述構成了知識的客體 (the objects of knowledge) (Foucault, 1972)，因此，所欲進行的論述分析，也就是對於知識客體形成的分析。

就知識論而言，此階段的研究取向主要是整合了兩個概念：一為 Weinbrenner (1992) 在其發展的社會學教科書研究中所關注的知識理論，一為 Fritzsche (1992) 在教科書分析中所使用的潛在假設 (underlying assumptions)。關於社會學對知識理論的關懷，其意義也是使用了 Apple (1999: 169) 的理念，旨在挖掘「誰的知識最有特權？」「足以與人競爭的知識基礎到底是建構在誰的根基上？」此種知識論關懷的教科書分析取向，也就等於關注教科書如何看待知識。因此，本研究所提出的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。

⁴ 公共映照的產生係透過書寫文本，屬於文本映照 (textual mirroring) 之一，能夠被呈現在課程中的人，在教室中很可能獲得相當受肯定的理解 (Bingham, 2001: 35)。

具體而言，本分析架構在知識論選擇的分析關注下列問題（參考 Weinbrenner, 1992: 25）：

1. 教科書中提出／忽略了哪些問題？
2. 教科書所呈現的知識，將學生視為社會政治決策與行動中的主體或客體？
3. 能否讓學生瞭解教科書中所陳述的社會脈絡與相關問題？
4. 能否讓學生對教科書中的情境有興趣？這些情境有沒有認肯青少年學生？

爲了納入以上問題的思考點，本分析架構採用 Weinbrenner (1992) 的五個知識論範疇作爲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 (epistemological research interest)、陳述分析 (statement analysis)、概念形成 (concept formation)、價值判斷 (value judgements)、意識型態 (ideologies)。第一，知識論的研究旨趣關心的是教科書內容與前提的研究旨趣之分析。第二，陳述分析關心的是以科學的廣泛分析系統來分析教科書之所指。第三，概念形成則是檢視概念的詮釋性觀點及其概念形成的路徑。第四，價值判斷關注學校想要教給學生的價值，也就是教科書中對待某些情境與終極關懷的態度與價值。第五，意識型態這個範疇則是對學校教科書重複灌輸學生某些一面倒的論述、傾向某種立場的社會觀做出批評。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，因爲本研究所指的論述分析所關心的不是語言學上文法語意之分析，而是關注於陳述 (statements) 的分析、口語表現的分析、主客體規則形成的分析等 (Foucault, 1972)，這些論述的形成過程就像 Fairclough (1992b: 27) 所稱，必然與觀念上的意義 (ideational meaning) 密切相關，因爲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。茲將分析這五個知識論範疇的基準列如表 1 所示：

表 1 教科書研究的知識論範疇及其基準

範 疇	基 準
知識論研究旨趣	– 研究旨趣作為教科書的前提與內容
陳述分析	– 語言形式（口語的敘說） – 語言學層次（事實陳述與概念） – 普遍化程度（特殊陳述與一般陳述） – 外在形式（決定性陳述與假設性陳述） – 可辯解性（解釋，可解釋的大綱與難解的說明）
概念形成	– 實際的或虛名的概念？ – 概念形成是歸納的或演繹的？ – 理想的或實際的概念？ – 定義、解釋、概念內容、範疇與使用頻率如何？ – 概念的使用是否前後一致？
價值判斷	– 對於權威、傳統、習俗、宗教、民族道德規範、憲法、法律規則，教科書呈現何種態度與價值？ – 對於家庭、族群、社群、學校、文化、社會、公共領域，教科書表現何種價值與態度？ – 哪類型的價值判斷被呈現於教科書：初級或次級的價值判斷、本體論述的價值判斷、無規範資訊內容的價值判斷（空泛的宣言）、有規範指導內容的價值判斷？
意識型態	– 是否兼具描述的陳述與指示的陳述？ – 結論所依據的前提是否被呈現的不夠完整或不夠正確？ – 根本假設是否隱含在前提裡面？ – 假設是否被宣稱如同斷言？ – 是否成立一種不正確的或單面的因果關係？ – 是否將個人旨趣呈現如普遍旨趣？ – 所發現的事實是否被類化成不可接受的類型？

資料來源：Weinbrenner（1992: 25-26）。

藉由上表所列五個知識論範疇的基準，可以衍生出哪些教科書分析的主題呢？本研究現以教科書中族群議題為例，藉以示範如何分析教科書關於族群與多元文化主義的知識論假設。首先，界定研究主題：教科書是否有意或無意地呈現族群偏見與刻板印象？接著，根據以上五個知識論範疇發展更具體的分析項目。本研究以族群分析為例，所擬定的教科書知識論分析的主題綱要如表 2 所示：

表 2 教科書族群分析的主題綱要

範疇	主題
知識論的研究旨趣	<ul style="list-style-type: none"> - 爭議性議題的呈現 - 歷史與政治的意識 - 根本假設
陳述分析	<ul style="list-style-type: none"> - 少數族群的呈現 - 移民的原因 - 母國的資訊
概念形成	<ul style="list-style-type: none"> - 多元文化社會的分析 - 預防種族主義並破解對少數族群敵意之策略
價值判斷	<ul style="list-style-type: none"> - 對少數族群產生敵意與種族偏見的原因（如，優越感／劣勢感情結、代罪羔羊、政治因素） - 少數族群的自我觀與社會觀
意識型態	<ul style="list-style-type: none"> - 少數族群於新社會中面臨的問題與困境（如，就業、成家、就學、日常生活） - 對少數族群敵意之批判與後果、對種族偏見之批判與後果 - 種族主義的歷史向度

資料來源：參考 Fritzsche (1992: 52-59)；Weinbrenner (1992: 25-26)。

上述所列的分析項目均聚焦於這些知識論的主題，以瞭解教科書的「發言者位置」，經由知識論上的分析，我們要彰顯的是：教科書所欲證成的論述究竟隱含了何種權力關係？因此，我們還要分析哪些論述被形成、這些論述如何形成、以及如何構成這樣的權力關係。

二、方法論的處置

本研究建立的「批判論述分析架構」的第二階段是發展一個社會領域教科書分析的方法論取向，主要焦點是屬於跨領域的流動邊界，介於批判社會學家與歷史學家的內容分析之間。這個方法論取向合併了質性內容分析與批判歷史取向的社會科學方法論。如前文所述，批判歷史取向由維也納學派所創，在許多方面已經超越了傳統社會語言學家所關心的問題。由於本研究所擬定的教科書分析核心為族群議題，可同時從微觀與巨觀的脈絡中來瞭解族群的意義，並透過教科書對待每個族群的態度之分析來揭露背後的意識型態。本研究中的文本分析不僅限於書寫的文字，並且包括了呈現於教科書中的照片、圖表與地圖。因為這些文本也有可能隱藏的族群意識型態，因此，本研究的教科書分析企圖兼具臺灣社會的微觀與巨觀脈絡之分析。

據此，第一階段所選擇的知識論主題，將在此階段依序進行方法上的處理。進行的方法論模式取自 Mayring 的質化內容分析的分析程序。Mayring 建立了一個包括三個分析過程九個階段的質化內容分析模式，茲簡介如下（Titscher et al., 2000: 6）⁵。

Mayring 的質化內容分析模式中的三個分析過程包括：摘要（summary）、闡述（explication）、結構（structuring）。第一個分析過程是摘要，也就是精簡文本、對文本進行釋義、系統的分析，但要能保留其精要內容，藉由對文本進行摘要以便創造出一份可以反映原始內容的文獻主體。第二個分析過程是闡述，也就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——微觀的／鉅觀的脈絡分析⁶，

⁵ P. Mayring 於 1988 年著有《質化內容分析：基礎與技術》一書，然此書為德文著作，本研究者限於語言能力，無法進行原文閱讀，僅能間接引自 Titscher et al. (2000) 書中的轉錄。

⁶ Cicourel (1992: 295) 區別了兩種脈絡：廣闊的和本地的脈絡（a broad and a local context）。Titscher et al. (2000: 27, 64) 將 Cicourel 的本地脈絡解釋為微觀的脈絡（micro-contexts），而將廣闊的脈絡解釋為鉅觀脈絡（macro-contexts）。狹窄的脈絡

再將以上文本的闡述與整體脈絡合併解釋。第三個分析過程是找出架構，也就是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。具體而言，Mayring 的質化內容分析模式包括九個階段：決定內容、分析文本最初的情境、內容的正式特性、決定分析方向、理論分化代答問題、篩選分析技術（摘要、闡述、結構）、定義分析單位、進行內容分析過程（摘要、闡述、結構）、詮釋（Titscher et al., 2000: 64）。

本研究在分析教科書內容的方法上擷取 Marying 模式的三程序⁷，另外在整體教科書分析的向度來說，也納入 Sleeter 與 Grant（1991）的分析路徑：圖片分析、語言分析、故事情節分析、多面向分析。第一，圖片分析包括檢視「誰在圖片中」，如何將族群分類、何種族群刻板印象、哪些社會階級背景、「哪些人」是解決問題者。第二，語言分析包括檢視文本中的語言是否具有我族中心主義的使用，是否有文化負載的用語，是否包含族群刻板印象，是否隱約透露出某種觀點或可能的衝突情境的字句。第三，故事情節分析包括分析哪個群體接受最多的支持（課本都在敘說誰的故事）？哪個群體最會解決問題？其他群體如何被呈現出來？這些群體製造問題或解決問題的程度如何？課本作者意圖要讀者去同情誰或向誰學習？最後，還需要從多面向來分析檢視教科書如何對待不同的群體。

三、論述的引出

「批判論述分析架構」的第三階段是論述的引出，目標為分析文本敘說的方式。特別質問以下五個問題（Reisigl & Wodak, 2001: 44）：

1. 語言上，教科書如何稱呼不同類別的文化群體？

分析（a narrow context analysis）收編文本並賦予脈絡上的意義。廣闊的脈絡分析（a broad context analysis）包括分析組織與制度上關於人與情境的額外訊息。社會學的調查試圖在社會複雜性之下統合這兩個向度。

⁷ 本研究擷取 Marying 模式的篩選分析技術與內容分析過程的三個重要程序——摘要、闡述、結構，來作為本架構第二階段「方法論的處置」。至於 Marying 提出的九階段中，前五個階段雖類似本研究架構第一階段「知識論的選擇」，惟其在決定分析的知識內容上缺乏系統性的篩選。

- 2.教科書如何描述各文化群體的特徵、屬性與品質？
- 3.教科書使用哪些策略來合法化不同文化群體或給予不同的價值（排斥、歧視、壓抑或剝削）？
- 4.關於課程文本中不同文化群體使用的名稱與描述，哪些不同的觀點被表達出來？
- 5.教科書如何強化或弱化對於這些不同文化群體的觀點？

以上五個問題的質問分別建構出本研究教科書分析的五個論述：命名論述（nomination）、指稱論述（predication）、立論論述（argumentation）、包容／排斥論述（inclusion/exclusion）、強化／弱化論述（intensification/mitigation）。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。強化／弱化論述則試著回答「上述歧視性的論述是公然表述的，是被強化或被弱化呢？」詳述這些論述形成的過程，可以讓我們瞭解論述如何建構出一個特定的概念領域，誠如 Foucault 分析「精神病」此一論述：

精神病是由所有陳述中所有所說部分所構成的，這些陳述命名之、區分之、描述之、解釋之、追溯其發展、表明其各種相互聯繫、判斷之、還可能通過從其名稱來表達被當作自身之言說的方式來賦予其語言。（錢俊譯，1995：79）

總而言之，以上五種論述均以一種批判的問題化方式圍繞著一個核心概念——檢視教科書是否具有「正面呈現自我，負面呈現他者」的論述。綜合以上的文獻探討所歸納的內容與步驟，本研究建構出一個社會領域教科書的「批判論述分析架構」，如圖 1 所示。

圖 1 顯示此架構將「知識論的選擇」置於最上方，意味著在進行教科書批判論述分析時，首先要決定論述分析的五大範疇：關於教科書的知識論旨趣、教科

書對於特定主題的陳述、教科書對於特定概念的形成本、教科書文本中流露出的價值判斷、以及教科書的意識型態。這五個範疇均反映出批判論述分析所關懷的面向，研究者乃根據此五個範疇的核心概念進行分析主題的選擇，主題類目的選擇關注教科書的文本表面上「說什麼」(what to say)，而從所選擇的主題類目進一步分析其背後的知識論旨趣、陳述、概念、價值、意識型態，則是關注教科書的文本深層面究竟要說的是什麼。第二階段「方法論的處置」置於主題的下方，意味著在五大範疇決定主題之後，開始進行分析過程，也就是處理教科書文本「如何說」(how to say)的問題，以「摘要、闡述、結構」三個分析程序來尋找論述的問題，並透過圖片、語言、故事情節與其他面向的分析對所選主題進行五大範疇的批判反思。經過上述一系列批判語言學的論述分析，最後「論述的引出」使用五組批判論述來揭露出教科書的潛在假設、陳述、概念、價值、意識型態，如何規範了中心主題作為論述的合法性與有效性。



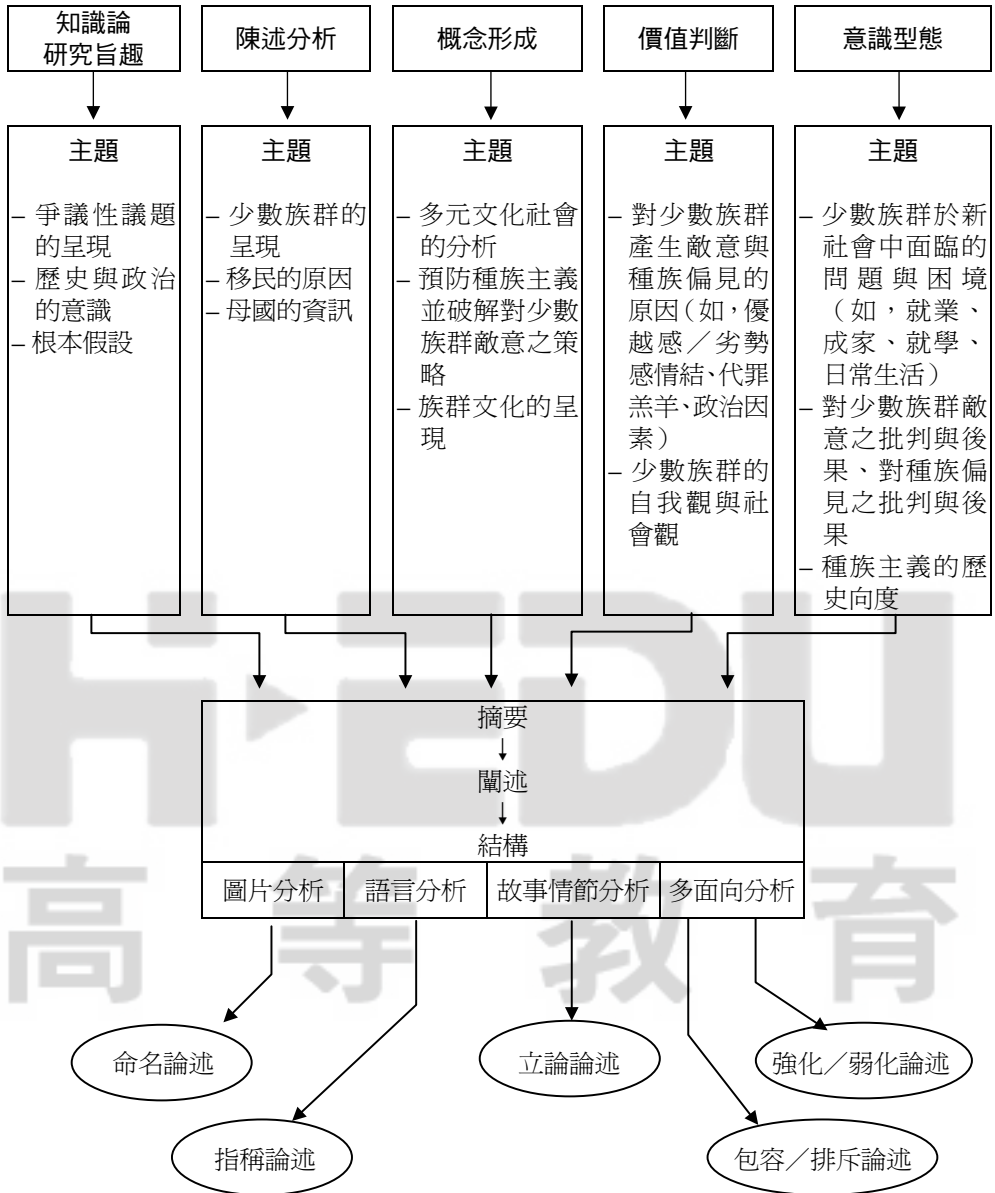


圖 1 本研究所建構的社會領域教科書批判論述分析架構

資料來源：整理自 Fritzsche(1992); Reisigl & Wodak(2001); Sleeter & Grant(1991); Titscher et al. (2000); Weinbrenner (1992)。

四、研究限制

本研究所建構的社會領域教科書「批判論述分析架構」有若干限制，分述如下。

第一，在應用範圍方面，由於批判論述分析的理論應用範圍廣泛，適用於媒體新聞文本，可以解構文本對於性別、種族、階級、宗教等各類團體的論述分析。至於本研究所建構的架構係以社會領域的族群議題為教科書知識分析對象，是否適用於其他領域與主題？是否在進行相同主題的不同教科書上的分析也同樣有效？以上這些關於研究工具的使用與信效度的問題，都是本研究未能探究之處，均值得未來以實證研究進一步探討。

第二，本架構從批判語言分析的取向來進行文本的論述批判，此處的論述批判並不象徵著陳述主體（speaking subject）本身的意識型態，本研究亦無訪問此教科書的執筆者，因為本研究的立場不在於追究執筆者所欲傳達的論述為何，而是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，並不在本研究範圍。

第三，本架構雖在知識本質的來源與假設的分析上重視歷史的影響，但無法揭露在臺灣脈絡中其他詮釋歷史的途徑，在這方面，J. Banks 提出兩個問題值得我們省思：現有歷史與過去發生的事實有怎樣的出入？當那些被排除在外的人們歷史開始在社會重構中扮演重要角色時，歷史該如何被重寫？（Banks, 1996: 343）。由於多數臺灣族群在不同階段均受到壓迫，因此在一個以臺灣為主體的新教科書中，探索重寫歷史的可能性或許非常有用，此舉有助於瞭解過去受壓迫的臺灣人如今擁有權力之後將會如何重寫他們的歷史。

本架構限於僅分析教科書文本，對於歷史的詮釋與重寫並無法全盤兼顧。然而，由於此點係批判歷史論述分析的核心概念，更由於本研究的教科書分析旨趣在於呈現不同族群之間的張力，因此，對於此一研究限制，本架構的補足方式是在語言分析方面納入人稱代名詞的分析，分析問題包括：是否在「我們—他們」的使用有無族群定位的區別？是否這種人我區別只是一種群體認同，在社會上是無可避免的（Fritzsche, 1992: 55）？從人稱代名詞「我們—他們」的使用，可以

檢視文本中是否含有包容／排斥的論述，亦可凸顯不同族群之間的對待關係，這樣的關係也就是各族群認同之間的張力關係，端視其如何在教科書中被反映出來。

伍、結論與建議

本文透過教科書研究的回顧與批判，試圖補足課程研究中空缺的部分——建立系統性的社會領域教科書批判分析方法論。本研究嘗試論證，批判論述分析可以作為社會領域教科書分析的批判方法論，特別是針對批判社會研究而言特別有用，因為此取向特別重視教科書政治的複雜性，以及文本背後潛藏的意識型態。回顧教科書分析的研究，本研究發現，在當代社會文化脈絡之下分析教科書，必須要能兼具詮釋性與批判性，以解構課程的潛在假設，揭露教科書論述與政治、文化、歷史的關聯性。因此，本研究綜合質的內容分析法與批判論述分析的內涵，發展出一個社會領域教科書的分析架構——批判論述分析架構，此架構的特色在於解構課程知識的假設與其論述的形成，包括三個階段，知識論的選擇、方法論的處置、論述的引出。

透過本研究所發展的批判論述分析架構，直接從語言使用切入，徹底檢查教科書中的教育論述。這樣的批判語言分析對於教科書檢視有什麼好處呢？誠如 Dockery (2000) 所言，教育論述可以作為一種排除工具，排除掉那些不知道這些秘密語言或圈內人語言的人。例如，教科書中是否使用排他性語言以建構某一論述領域。此檢視非常重要，因為透過排他性語言所建立出來的論述領域，使得許多利益相關者（如文化不利者）無法辯駁或討論。專業人員所使用的術語或行話，由於跟讀者的常用語言沒有交集，也就阻隔了對話的可能性，甚至混淆了讀者的知覺 (Dockery, 2000: 100)。因此，我們有必要檢視教科書是否呈現了孩童無法瞭解的專門術語。本架構初步以社會領域的族群議題為例，已經在本架構中，根據批判論述分析的知識論選擇階段，推衍出所應分析的主題與論述。由於族群論述整體而言很容易散播到各個不同的政治領域和歷史行動中，因此總是涉及許多不同的文本主題。而這些表面上給讀者看的文本，常會嵌入了許多排他性或接納性的語言，這些語言，事實上再現了作者各種不同的心理的、社會的、政治的目的

或利益 (Reisigl & Wodak, 2001: 47)。

總之，批判論述分析作為一種詮釋批判的教科書分析方法論，可以揭露教科書政治的複雜性，教科書政治係隱藏在文本背後，是被壓抑的、值得去懷疑的。本研究已經建構出一個解構教科書政治的批判論述分析架構，未來進一步研究需要拓展的是，使用此架構來分析教科書文本中可能具有哪樣複雜的教科書政治？以及教師本身是否可以使用此架構來檢視自己對教科書的批判意識與批判實踐。新版的教科書通常代表了政府社會改革後的理想實踐，例如在 1998 年推行的「認識臺灣」便是在多元文化潮流中為提昇臺灣四大族群被提出作為族群歷史廣泛瞭解的教科書，如今面臨多版本教科書的時代，教師必須能夠批判教科書所傳遞出來的意識型態，有了這層意識，才能夠批判地解讀文本。誠如 Manning 與 Cullum-Swan (1998: 252) 所言，「任何文本的符號都依詮釋而定，詮釋者改變了，符號的意義也就改變了」。因此，未來可以進一步研究教師如何解釋教科書中的論述，甚至可以試驗教師是否能成功地使用本研究發展出來的「批判論述架構」來解構課程知識，以驗證此架構是否能作為教科書詮釋與批判的工具，是否能將教科書政治的複雜性與文本背後隱含的意識型態呈現出來。

參考文獻

- 王志華 (2003)。Michel Foucault 知識考古學之教育科學蘊義。國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 王前龍 (2000)。國民中學認識臺灣社會篇教科書之國家認同論述—從自由主義與民族主義的觀點來解析。教育研究集刊，45，139-172。
- 王祖龍 (2004)。傅柯的歷史觀、方法論與重要觀念。2004 年 12 月 30 日，取自 <http://www.fgu.edu.tw/~communication/files/demo.doc>
- 呂枝益 (1999)。國小社會科教科書中原住民內涵之分析研究。國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 宋銘桓 (2004)。教科書政治意識型態之比較—以「公民與道德」和「認識臺灣」為例。國立中正大學教育學研究所碩士論文，未出版，嘉義縣。
- 周珮儀 (2001，10 月)。教學創新了嗎？文本權威的省思。論文發表於國立高雄師範大學

- 主辦之「九年一貫課程改革下創新教學研討會」，高雄市。
- 周珮儀（2003）。教科書的意識型態批判途徑。載於歐用生、陳伯璋（主編），**課程與教學的饗宴**（頁 86-100）。高雄市：復文。
- 周祝瑛、陳威任（1996）。**國中日常教學活動之生態研究**。臺北市：行政院教育改革審議委員會。
- 孟樊（2001）。**後現代的認同政治**。臺北市：揚智。
- 姜添輝（2000，12月）。臺灣教育發展的政治意識型態與階級意識型態：課程知識社會學的分析。載於教育部主辦之「八十九學年度師範學院教育學術論文發表會」論文集（頁 1129-1158），臺北市：教育部。
- 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**。臺北市：高等教育。
- 姜添輝（2003）。教師是專業或是觀念簡單性的忠誠執行者？文化再製理論的檢證。**教育研究集刊**，49（4），93-126。
- 柯華崑、幸曼玲、林秀地（1996）。**國小日常教學活動之生態研究**。臺北市：行政院教育改革審議委員會。
- 范信賢（2001）。「文本」：後現代思潮下對「教材」概念的省思。**國教學報**，13，169-183。
- 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。2004年12月17日，取自 <http://www.jour.nccu.edu.tw/Mcr/0058/05.asp>
- 張明貴（譯）（1998），Karl Mannheim 著。**知識社會學導論**（An introduction to the sociology of knowledge）。臺北市：風雲論壇。
- 張錦華、黃浩榮、洪佩民（2003）。從多元文化觀點檢視新聞採寫教科書——以原住民族群相關報導為例。**新聞學研究**，76。2004年12月17日，取自 <http://www.jour.nccu.edu.tw/Mcr/0076/05.asp>
- 陳伯璋（1988）。**意識型態與教育**。臺北市：師大書苑。
- 單文經（2000）。臺灣中小學公民教育與「臺灣人」意識的型塑。**教育資料集刊**，25，47-63。
- 黃政傑（2003）。重建教科書的概念與實務。**課程與教學季刊**，6（1），1-12。
- 黃婉君（1998）。**國小新版國語教科書性別意識型態之內容分析研究**。臺北市立師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 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**（頁 1-37）。臺北市：臺灣書店。
- 甄曉蘭（2004）。**課程理論與實務—解構與重建**。臺北市：高等教育。
- 歐用生（1985）。**國民小學社會科教科書意識型態之分析**。臺北市：教育部。

- 歐用生 (2000)。課程改革。臺北市：師大書苑。
- 歐用生、李麗卿 (1998)。海峽兩岸小學語文教科書政治意識型態之比較分析。載於歐用生、楊慧文 (主編)，*新世紀的課程改革—兩岸觀點* (頁 187-236)。臺北市：五南。
- 蔡清田、陳正昌 (1989)。國民小學教科書內容之檢討。*現代教育*，13，72-84。
- 錢俊 (譯) (1995)。Hubert L. Dreyfus & Paul Rabinow 著。傅柯—超越結構主義與詮釋學 (Michel Foucault: Beyond structuralism and hermeneutics)。臺北市：桂冠。
- 錢清泓 (2002)。從課程「控制」看教科書的再概念化。*課程與教學季刊*，6 (1)，43-60。
- 顏慶祥、湯維玲 (1997)。淺論教科書政治學。載於歐用生 (主編)，*新世紀的教育發展* (頁 109-128)。臺北市：師大書苑。
- 羅世宏 (譯) (2004)。Chris Barker 著。文化研究—理論與實踐 (Cultural studies: Theory and practice)。臺北市：五南。
- 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。
- 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. (1999). *Power, meaning, and identity: Essays in critical educational studies*. New York: Peter Lang.
- Aronowitz, S., & Giroux, H. A. (1985). *Education under siege: The conservative, liberal and radical debate over schooling*. South Hardley, MA: Bergin & Garvey.
- Banks, J. A. (1996). Transformative Knowledge, Curriculum Reform, and Action. In J. A. Banks (Ed.), *Multicultural education, transformative knowledge, and action: Historical and contemporary perspectives* (pp. 335-348). New York: Teachers College Press.
- Barthes, R. (1977). *Image, music, text*. Glasgow, UK: Fontana.
- Bingham, C. (2001). *Schools of recognition: Identity politics and classroom practices*. Oxford, England: Rowman & Littlefield.
- Blackburn, G. W. (1985). *Education in the third Reich: A study of race and history in Nazi textbooks*. Albany, NY: State University.
- Bourdillon, H. (Ed.). (1992). *History and social studies—Methodologies of textbook analysis*. Berwyn, PA: Swets & Zeitlinger.

- Bulter, J. (1993). *Bodies that matter*. London: Routledge.
- Cicourel, A. V. (1992). The interpenetration of communicative contexts: Examples from medical encounters. In A. Duranti & C. Goodwin (Eds.), *Rethinking context: Language as an interactive phenomenon* (pp. 291-310). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- 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.
- Ericson, R., Baranek, P., & Chan, J. (1991). *Representing order: Crime, law, and justice in the news media*. Milton Keynes: Open University Press.
- Fairclough, N., & Wodak, R. (1997). Critical discourse analysis: An overview. In T. van Dijk (Ed.), *Discourse as social interaction: A multidisciplinary introduction* (pp. 258-284). London: Sage.
- Fairclough, N. (1992a). Discourse and text: Linguistic and intertextual analysis within discourse analysis. *Discourse & Society*, 3, 193-217.
- Fairclough, N. (1992b). *Discourse and social change*. Cambridge, England: Polity.
- Fairclough, N. (1995). *Media discourse*. London: Edward Arnold.
- Foucault, M. (1972). *The archaeology of knowledge*. London: Routledge.
- Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge: Selected interviews and other writings: 1972-1997*. (C. Gordon, Ed. & Trans.). New York: Pantheon.
- Foucault, M. (1981). The order of discourse. In R. Young (Ed.), *Untying the text: A post-structuralist reader* (pp. 48-78). London: Routledge & Kegan Paul.
- Foucault, M. (1985). *The history of sexuality (Vol. 2): The use of pleasure*. New York: Pantheon.
- Fowler, R. (1991). *Language in the news: Discourse and ideology in the press*. London: Routledge.
- Fritzsche, K. P. (1992). Prejudice and underlying assumptions. In H. Bourdillon (Ed.), *History and social studies—Methodologies of textbook analysis* (pp. 52-59). Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Gee, J. P., Michaels, 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.
- Gilbert, R. (1989). Text analysis and ideology critique of curricular content. In De Castell, S. A. Luke, & C. Luke (Eds.), *Language, authority and criticism* (pp. 61-73). New York: Phila-

delphia.

- Gordon, D. (1988). Education as text: The varieties of educational hiddenness. *Curriculum Inquiry*, 18 (4), 425- 449.
- Hall, S. (Ed.). (1997). *Representation: Cultural representations and signifying practices*. London: Sage.
- Harvey, L. (1990). *Critical social research*. London: Unwin Hyman.
- Howarth, D. (2000). *Discourse*. Buckingham: Open University Press.
- Johnsen, E. B. (1993). *Textbooks in the kaleidoscope: A critical survey of literature and research on educational texts* (L. Sivesind, Trans.). Oslo, Norway: Scandinavian University Press. (Original work published 1993)
- Johnson, R. (1986). What is cultural studies anyway? *Social Text*, 16, 38-80.
- Lemke, J. L. (1995). *Textual politics: Discourse and social dynamics*. London: Taylor & Francis.
- Manning, P. K., & Cullum-Swan, B. (1998). Narrative, content, and semiotic analysis. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Collecting and interpreting qualitative materials* (pp. 246-273). Thousand Oaks, CA: Sage.
- O'Sullivan, T., Hartley, J., Saunders, D., Montgomery, M., & Fiske, J. (1994). *Key concepts in communication and cultural studies*. London: Routledge.
- 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.
- Pinson, H. (2000). *The role of citizenship education in multicultural society and nation-building state: The case of Israel*. Unpublished Master of Philosophy Thesis in Faculty of Education, Cambridge University, UK.
- Potter, J. (1997). Discourse analysis as a way of analysing naturally occurring talk. In D. Silverman (Ed.), *Qualitative research: Theory, method and practice* (pp. 144-160). London: Sage.
- Reisigl, M., & Wodak, R. (2001). *Discourse and discrimination: Rhetorics of racism and antisemitism*. London: Routledge.
- Sleeter, C. E., & Grant, C. A. (1991). Race, class, gender, and disability in current textbooks. In M. W. Apple & L. K. Christian Smith (Eds.), *The politics of the textbook* (pp. 78-110). New York: Routledge.
- Titscher, S., Meyer, M., Wodak, R., & Vetter, E. (2000). *Methods of text and discourse analysis*

- (B. Jenner Trans.). London: Sage. (Original work published 2000)
- van Dijk, T. A. (1984). *Prejudice in discourse: An analysis of ethnic prejudice in cognition and conversation*. Amsterdam: John Benjamins.
- van Dijk, T. A. (1987). *Communicating racism: Ethnic prejudice in thought and talk*. Newbury Park, CA: Sage.
- 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)
- Wood, L. A., & Kroger, R. O. (2000). *Doing discourse analysis: Methods for studying action in talk and text*. Thousand Oaks, CA: Sage.

