

國立台灣師範大學

台灣文化及語言文學研究所在職進修專班

碩士論文

指導教授：莊佳穎博士

台灣與中國意識在國中歷史教科

書中的角逐

—以台灣歷史為例

研究生：陳怡伶 撰

中華民國九十九年十一月

台灣與中國意識在國中歷史教科書中的角逐－以台灣歷史為例

論文摘要

本文基於台灣歷史在教科書中，從過去依附於中國歷史之下的邊陲地位到今日獨立於中國史之外的主體性發展，以及歷史教育對於一個國家人民「民族想像」的重要性，而展開研究。研究的目的是在探究台灣主體意識與大中國意識兩者在國中歷史教科書中的拉距角力關係；探討的面向包括歷史教科書對於兩者意識型態的敘事表現手法，更對報紙媒體與台灣教科書意識型態議題的報導間的對話關係有進一步的討論。

語藝觀點的敘事批評方法所關心的焦點是「故事如何或意圖達到某些語藝功能（如：說服或論辨）」以及如何透過任何敘事內容或形式達到說服的目的。本文以教科書政治以及歷史做為一想像共同體所必要使用的手段為出發點，認為教科書為一有目的且欲說服使用者服膺某思想的印刷產品，故以語藝觀點的敘事批評為主要的研究方法。

透過「敘事忠實性」的檢驗，觀察台灣的歷史背景、政治環境及政策的轉變與社會中發展而出的共同經驗等線索，研究者在分析過程中發現，歷史教科書中的台灣主體意識發展就是台灣社會中台灣主體意識發展的縮影，而媒體對於教科書改革後產生的意識型態爭議也能一反解嚴之前的大中國意識獨霸情況轉為兩造均衡報導的局面，甚至也有偏重台灣意識的報導，顯示台灣主體意識穩定且成熟的發展趨勢。

【關鍵詞】：台灣主體意識、大中國意識、語藝批評、敘事批評、歷史教科書。

The Contention between Taiwan and Chinese Consciousness in Junior High School History Textbooks – A Case Study of Taiwan History

Abstract

The thesis is based on the textbook about Taiwan history which was originally attached to Chinese history and then gradually independent of it nowadays. In addition, history education plays an important part in forming “national imagination”, hence the importance of history education attract my attention to start this research. The research wants to investigate the competition between Taiwan and Chinese Consciousness in Junior High School History Textbooks; the dimensions of the research include the narrative methods in representing the two Consciousness in Junior High School Textbook, and it also has a further discussion about the dialogue relationship between the press and its report of ideological issues in the textbooks.

The narrative criticism of perspectives in rhetoric is concerned about “the story of how or intends to achieve certain semantic features” and how to persuade through any narrative content or form. The thesis starts from the necessary means of regarding the politics and history in textbooks as imagined communities, and the text thinks that textbooks are treeware with a specific purpose of persuading others to obey some thought, and that’s the reason why the research select the narrative criticism of perspectives in rhetoric as the main approach.

Through the examination of “narrative fidelity” and observations in Taiwan historical background, political environment, policy shifts, and the common experiences orientated from social development, the research found that the development of Taiwan Consciousness development in history textbooks is an epitome of that in Taiwan society. Besides, in dealing with the ideological dispute which came from the reform of the textbooks, the mass media turned to adopting balanced reporting rather than obeying the domination of Chinese Consciousness, and some Taiwan-Consciousness emphasized reports may even appear on Taiwan mass media.

【 Keywords 】 : Taiwan Consciousness, Chinese Consciousness, Rhetorical criticism, Narrative criticism, History Textbooks

謝辭

從決定念師大台文所到完成論文口試，轉眼間已經三年半。想當初要從台中北上到台北念研究所的掙扎，幸運的我一路上有好家人、好老師、好朋友、好同事、好同學的相伴與鼓勵，才能順利的完成學業。

首先，謝謝莊佳穎老師的大力栽培與指導，讓一開始對論文題目與內容毫無頭緒的我，能夠漸漸找到寫作風格與方向。透過老師的耐心引導，除了論文內容外，自己的人生觀、社會觀與國際觀也開闊不少。也謝謝林芳玫老師、林靜伶老師在論文口試的過程中，給予忠懇實用的建議以及點出許多個人在寫作過程中看不到的盲點。

再者，我一定要好好、用力的感謝我最愛的家人們。因為台文所只開辦夜間的課，平時在台中上班的我必然免不了一週二到三次的奔波，家中媽媽便為此時常擔憂與不捨。家住新竹的大姐與大姐夫熱心的供我中繼站度過一夜，隔日再開車回台中上班，大姐也時常幫忙代購車票，卻不收錢。大嫂孜洳和二姐東海大學與中興大學的學生證，讓不能時常北上借書的我照樣能夠享有豐富的論文參考資源；而來自爸爸、大哥阿柱、三姐阿君、二姐夫、三姐夫的關心無形中縮短了南北奔波時程以及漫長三年半的求學歷程。還有閔靖、宥嘉、榕兒、睿驊、品妤、品妍，雖然你們可能不知道阿姨（姑姑）在做什麼，但也謝謝你們可愛的笑容與天真的童言童語。

另外，在求學期間新增的另一群家人。我的公公、婆婆體諒我北上求學的辛苦，時常殷切慰問。我最最愛的好老公、好同學、好朋友小曾先生，在台北念書的第一年也他能夠下課時載我到客運站坐車，當我需要北上尋求參考書目資源時，也不覺麻煩的擔任司機伴我而行，在生活中安排輕鬆的娛樂行程、工作和課業上給予我理性的建議與不時督促漫不經心的我能在論文的進度再往前。也謝謝婆家大姐惠君，在我師大借書快逾期時，能及時替我歸還書籍，而免於被罰款。

我在石岡國中的好同事、好朋友們（盈辰、佩宜、柔婷、everybody），因為有多場歡樂、輕鬆、美味的美食之旅與飛遜的血拼行程，一面工作、一面上課的壓力頓時幻化為無形，平時大家的噓寒問暖也甜蜜在心頭；學校行政的協助，更讓我沒有課務的壓力進而能夠提早請假舟車北上。

研究所在讀期間，遇到了許多好同學在學業上的互相扶持，你們體諒我從台中北上求學的時空限制，在課業、交通等都給予我莫大的協助。

我的好朋友，在澳洲的家琪鼓勵、給我讀書方向的筱婷，謝謝。

以上，致我的好家人、好老師、好朋友、好同事、好同學們最深深深的謝意。

20110118，于台中石岡

第一章 序論	
第一節 本文源起	1
第二節 本文主旨	5
第三節 文本的重要性與範圍	9
第四節 論文架構	17
第二章 與本文對話之語藝觀點及其他相關文獻	
第一節 語藝觀點中的敘事批評	19
第二節 敘事批評與相關文獻的對話	29
第三節 霸權與教科書	32
第四節 歷史、意識與教育	36
第三章 台灣意識與中國意識、教改與教科書	
第一節 台灣主體意識與中國意識的論述	41
第二節 台灣主體意識的發展	48
第三節 政治變遷與教育政策	56
第四節 國中教科書版本演進	63
第四章 國中歷史教科書台灣與中國主體意識的消長	
第一節 「二二八事件」與台灣主體意識	67
第二節 「台灣與中國關係」與台灣主體意識	80
第三節 「日治時期台籍精英角色描述」與台灣主體意識	89

第四節	台灣主體意識在課文敘事的表現	96
第五節	教科書中台灣主體意識發展之敘事評估	103
第五章	大眾傳播媒體與教科書中台灣意識的對話	
第一節	媒體－社會真實的敘事者	109
第二節	新聞報導教科書改寫的立場	114
第三節	對立？協力？媒體與台灣主體性	123
第四節	媒體與教科書的對話	130
第六章	結論與建議	
第一節	結論	135
第二節	反省與建議	145
	參考文獻目錄	150
	附錄一	157
	附錄二	158

第一章 序論

第一節 本文源起

筆者擔任國中歷史教師今年已屆第六年，還記得大學時期的歷史教學實習課中，對於手中教科書的陌生感，記憶猶存。在國中階段的求學過程的經驗中（1993 年到 1996 年），所使用的歷史課本，從第一冊開始，是以中國上古史引領我們進入艱深的歷史世界。說艱深，不為過，畢竟當時的我，對於最親近的土地—台灣，歷史知識相當淺薄，與台灣相關的歷史人物最熟悉的是孫中山、蔣中正、蔣經國等人，而對其餘台灣的歷史發展知識則是相當模糊。所以，當時所謂的「本國歷史」就是「中國歷史」，對於歷史課本一開始的中國史前時代，北京人、山頂洞人雖然是背誦即懂的知識，但總覺得離自己所生活的環境—台灣相當的遠；而其後夏商周等朝代的演變，也覺得遙不可及。

在大學的教學實習課中，再度與教科書接觸。由於 2003 年「九年一貫課程」的實施，已經沒有所謂的歷史課本、地理課本或公民課本，而是以社會課本取代之，且國中一年級的歷史內容，是以「台灣歷史」的內容為主，取代了中國歷史，教科書的大變革已經不同以往的求學經驗。從教科書的改革來看，以台灣為主體的教育內容在教科書的編排上可見一斑。過去，在還沒有專門講授「台灣歷史」的教科書中，所教導的是以大中國意識為主的「本國歷史」； Benedict Anderson（1999：125）在其著作《想像的共同體》中寫到：

「我們常常會在新國家的『建造民族』(nation-building)政策之中同時看到一種真實的、群眾性的民主主義熱情，以及經由大眾傳播媒體、教育體系、行政管制等手段進行有系統的，甚至是馬基維利式的民族主義意識形態的灌輸。」

在過去國民黨主政的過程中，透過學校教育宣揚大中國意識，尤其是歷史教育，國民黨舉出無數的理由來作為黨化教育的藉口，基本原因是台灣處於動員戡亂時期，戒嚴令乃是黨化教育的合法基礎（林玉體，1991）。但自解除戒嚴後，隨著民主運動與教育改革的訴求，教科書中的黨化色彩濃厚的大中國意識與台灣主體意識開始互有消長。基於此，筆者將本篇論文的研究動機，分列兩個方向，詳述如下：

壹、基於對台灣歷史的重視

筆者目前為國民中學歷史科教師，在課堂的授課過程中常與學生分享筆者求學時代的教科書與現行教科書內容的異同，或是在教科書得到的知識經驗。舉例而言：筆者在就讀國中時，對於台灣歷史的知識可以說相當淺薄，求學過程中並沒有「台灣歷史」這一專門單元，與今日教科書的內容相較差異非常大。當時的學生們對中國歷史朗朗上口而且背誦無誤，卻對自己所生長的土地—「台灣」歷史的了解一無所知；台灣歷史有多長（原來不是五千年）、來來往往甚至定居台灣的民族有哪些（一定不是北京人與山頂洞人），甚至關於台灣的歷史只有第四冊最後一章中的極小篇幅；課本中的知識則著重於國民政府如何積極建設台灣為一「復興基地」，以期「三民主義統一中國」。除此之外，地理課本中的知識：黃河或長江流經哪些省份，對身處台灣的莘莘學子們，即便是如此遙遠而陌生的知識，為了升學考試，也背的滾瓜爛熟；尤有甚者，在地理科中，台灣地理知識的部分亦歸為中國「華南地區」單元中的一部分，甚至課本中所謂的「我國」疆域，除了台灣本土之外，竟涵蓋整個「秋海棠葉」；即令中國有「上有天堂，下有蘇杭」，有天險壯闊的長江三峽，有廣大的沙漠…，但學生無法身歷其境，只能望圖興嘆，印象可謂相當模糊。但台灣也有墾丁的珊瑚、有玉山的雄偉、有橫貫公路的綺麗風光…；教材為何捨近求遠，「大中國主義作崇而已（林玉體，1990）」。綜上所述，似乎與當時國際時勢或是現今局勢都有一段落差。

然而，現行的教科書內容，在台灣政治變遷帶動的教育改革之下，教改訴求在一九八〇年代終於實現，伴隨多次國民中學課程綱要的修改後，以往教科書的大中國意識漸為台灣主體意識所取代，現行的國小、國高中社會科，不僅社會課本中有獨立的「台灣歷史」、「台灣地理」，更有許多關於台灣本土意識的內容，甚至以前舊歷史課本所稱的「我國歷史源遠流長五千年」至今改為「台灣歷史四百多年」的敘述方法，代表台灣主體意識漸在教科書內容中居於主體地位。反觀過去幾十年來，國民黨政府透過文化霸權，將學校教育視為國家的機器，教科書內容對於台灣主體的論述，甚或是台灣主體意識的思想存在是微乎其微。從教育目標、課程標準、教材編選、教學實施等，無不以大中國意識為方向，較少關懷台灣的歷史、社會、地理、文化等本土教學內容與本土意識。從當時的情況看來，中國是主體，而台灣只是附屬的、邊陲的。西元 1997 年起，國中教材新增《認識台灣》，分為「地理篇」、「歷史篇」、「社會篇」；1998 年，由試用版邁向正式版本，雖然課本中對於台灣史的敘述觀點、用字遣詞甚或詮釋方法在當時掀起一股爭議風潮，¹但若正面

¹ 舉例而言，《中時晚報》在 1997 年 7 月 11 日，第 4 版「反《認識台灣》，李慶華率眾抗議，赴教育部丟數箱雞蛋，強調 9 月會出大亂子」新聞報導或前教育部長杜正勝於 2004 年 5 月

思考，這顯示了台灣教育改革方向將台灣地位由處於邊陲漸漸導向核心、台灣主體意識在教科書上逐漸嶄露頭角。若以國中歷史教科書中對「二二八事件」的敘述為例，此一鎮壓行為深深影響台灣長達數十年的事件，在歷史課本上從無到有、從簡述到詳述的過程，顯示出國中歷史教育課程對於台灣主體意識的論述越顯重視。

貳、歷史教育對於培養公民意識的重要性

歷史教育對於培養公民意識、認同，甚至所謂的集體記憶是歷史學界中有志一同的看法（戴寶村，1992；王仲孚，2001）；歷史教育甚至常成為國家操弄國民意識的手段。歷史學者以為公民教育不能完全從國外移植，必須在本國歷史文化的基礎上生根，是無庸置疑的，這樣的主張應落實在現行國、高中課程綱要，並擬定成規準（王仲孚，2001）。其次，社會科中的歷史教學，不論是教科書內容或是教師的教學活動，對於培養學生的「歷史意識」有著關鍵性的形塑作用。不僅是歷史科，在公民科或地理科教學方面，對於培養學生的「認同意識」也有相當的重要性。所以，如何將台灣過去的歷史融入教育之中，讓台灣人，更甚者是國家棟樑的學生瞭解台灣這塊土地以及先民所創造的歷史，是非常重要的。要之，筆者認為，在教育的過程中，學生不僅能培養認同鄉土、國家的情懷，並且對於產生「認同意識」、「集體意識」的公民素養，是有正面的相關。

王仲孚（2001）以為，忽視歷史教學和公民教育的惡果，早已呈現在我們的眼前，如：青年人的國家觀念、民族意識日趨薄弱、國民道德日趨墮落、社會風氣敗壞等現象的出現，而社會科教學對於公民所應具備的國家認同意識的重要性是無庸置疑的。歷史教育可分為三個層面，從知識面來看，歷史是人文科學當中基礎的學能，所以每一個人有必要學歷史，就像學政治要了解政治史、研讀人文要學人文史的道理是一樣的；從感情面來看，歷史讓一群人，從個人、家庭、社會到國家，了解從個人到周圍乃至整個群體的歷史，才能與人相處。甚至是國際間的往來，了解自己，才能向別人介紹自己；歷史並非灌輸民族主義，只因民族國家是整個社會的潮流，建立一個民族國家（nation states）一定要以歷史作為基礎，依現今台灣的現況，最大的問題就是很多人對台灣不了解，甚至造成對台灣認同的錯亂，對國家定位混淆，如果大家對歷史都有一定的認知並且對國家看法有統一的共識，就可以有共通的基礎去看台灣的問題（戴寶村，1993）。

反之，若將教科書視為是政府的宣導工具，用以灌輸施政需要的意識，

提出「換角度看台灣」的「新地圖論」，引起各界的討論（聯合報，2004）。

會造成教科書具有過度的政治社會化、國家主義、領袖崇拜與權威單一化的政治意識形態特徵（莊淑琴，2002）。因此，筆者盼能在歷年的國中歷史教科書（現行國中歷史教科書應為「社會科教科書歷史篇」）中，分析教科書的敘事內容與目的。莊淑琴（2002）指出，政治意識形態常出現國中「公民與道德」的教科書，但筆者以為不同學科呈現出的政治意識應會有所不同，故以歷年歷史教科書為分析目標，盼能抽絲剝繭以釐清大中國意識和台灣意識在教科書中的消長情形。此外，台灣新聞媒體對於教科書議題的報導角度，是否會因為執政當局的立場，或是媒體本身立場對於台灣教育中主體性課程的報導有所偏頗，亦或以目前台灣當前大眾集體意識為依歸，則是本文探討的另一重點。

第二節 本文主旨

壹、敘事批評與教科書內容

基於上一節所述的理由，若要了解教科書中台灣主體意識的發展，以社會科歷史部份為文本分析的對象是再適合不過了。本研究除了探討國中社會科教科書歷史篇的台灣主體意識發展外，並且分析過去教科書與現行教科書「台灣主體意識」的表現，進而比較、了解「台灣意識」發展，最後總和分析社會科教科書中台灣主體意識發展所代表的意涵。語藝批評方法中的敘事批評嘗試探討人如何透過說故事達到目的，敘事內容的分析指的是對敘事實質（substance）的分析，也就是敘事者意圖傳達的訊息，或提出的主張是什麼（林靜伶，2000）。若以歷史教科書為文本進行敘事分析，探討課文的敘事手法如何達到或意圖達到說服、辯論的功能，以及透過什麼樣的敘事內容與敘事方式來達到「某些目的」，是語藝批評關心的重點。再者，進一步把分析焦點集中在國中社會科教科書當中台灣重要歷史事件或人物描述，如：「日治時期台籍精英在教科書中的闡述方式」、「二二八事件」或是「台灣定位」等主題在教科書中的敘事手法，是否隨著台灣的政治、社會一同變遷，亦或如 Antonio Gramsci 所言，教科書中的意識型態為國家「智識和道德上的領導」，值得一探究竟。筆者將以國中歷史教科書為研究文本，藉由語藝批評中的敘事批評方法，嘗試探討教科書如何透過「有目的的講故事」（Hart，1997）達到說服的目的，欲傳達什麼訊息或什麼主張？職是之故，在本文中，欲了解教科書中所表達或隱喻的意識型態—台灣意識與中國意識，以及分析教科書對於兩種意識型態的敘事手法，甚至教科書是否「有目的」選擇或描述某些事件，都將以語藝批評觀點中的敘事批評角度切入進行探討。

關於文化霸權（hegemony）的探討，近來由於受到新馬克思主義思潮、批判性理論以及對教育、文化方面研究增加的影響，其概念已經超越了社會學上的討論，概念之解析也廣泛被使用（譚光鼎，2000）。因此，涉及文化霸權與教育領域間關係並進一步分析其中意識型態表現的研究成果越來越多。正如 Gramsci 所言的文化霸權（hegemony）定義：「透過教育宣導與文化傳播建立之統治與支配關係。」經由學校教育或教科書柔性的教導、宣導、陶冶，霸權的意識型態得以控制日常生活對話的意義，施行它的統治，設定社會生活的程序與規則，並排除對立與矛盾的意義。譚光鼎（2000）引述 Fontana 對葛蘭西文化霸權手段的解釋為：「Gramsci 根本就把『教育關係』（educational relationship）視為『政治關係』（political relationship），也就是『霸權關係』（hegemonic relationship）。」以 Gramsci 的觀點就是：「所有霸權關係，都必須是『教學關係』（pedagogical relationship）。」（Gramsci，1988）。

此外，因台灣特殊的歷史背景，1949年國民政府遷台初期，為記取大陸淪陷的「教訓」，在教育政策明確表達「反共」的基本立場，以及在1970年代台灣一連串的外交失利背景下，教育部即在1973年將原本重視的品德教育政策轉而以培養民族精神為重。基於不同政治環境或社會變遷而採取不同的教育政策是國家不可避免的做法，也是政治領導者為了延續其政權於不墜所作的必然措施。石計生（1995）探討1995年以前行於國小、國中、高中社會科教科書：「不論哪一階段的教科書，對於台灣的論述佔著相當低的比例」，而在這相當低的比例當中，「絕大部分又都經過了當局的刻意扭曲與誤解」。是故，教育受到政治力的介入與操控顯而易見。

綜上所述，筆者欲透過語藝觀點的敘事批評方法分析歷史教科書的內容，比較教科書的改版和內容變化與台灣的政治、社會等各環境的變遷有何關連性。過去教科書內容台灣史部分如何由大中國意識立場為主的敘述，趨而以台灣主體意識為主的變遷；是否與葛蘭西以為的霸權即「智識與道德的領導」有關聯。基於此，執政者藉由學校教育，在教科書上所欲灌輸學生的某些特定意識，在教科書內容的敘事方法、陳述角度或切入觀點，所代表的意涵是什麼？目的是什麼？與國家政策的關聯性是如何？這些問題，也將以語藝批評中的敘事分析觀點一探究竟。

貳、媒體對於教科書發展的報導角度

日本殖民統治台灣五十年的過程中，不僅改變台灣社會經濟的面貌，此殖民過程中，也使台灣人漸漸覺醒，意識到作為台灣主人的重要性。1960年雷震試圖結合外省人和台灣人，共同組成政黨、1964年，彭明敏、謝聰敏、魏廷朝等人發表「台灣人自救運動宣言」等政治行動所發展出的台灣意識在社會上雖仍是隱藏性的，但證明台灣自戰後以來，台灣意識依舊持續發展（張炎憲，1992）。自1970年代起，一連串的外交挫敗導致台灣政治運動發展趨於激烈且頻繁。²1980年代以後，台灣文化界與知識界對於所謂「台灣結」與「中國結」的討論，由文學領域延伸到其他領域，包括歷史與社會科學（王甫昌，2001）。因此，一連串的政治、社會領域的分庭抗禮之下，與社會脈動關係密切的媒體對於變遷中的教科書，特別是涉及台灣主體意識議題的報導立場又是如何？

報社（媒體）報導態度往往與媒體特定立場相關（王洪鈞，2000）；但對於台灣教科書的發展，各報社對於教科書發展報導趨於「台灣主體性」的相關議題，是否是因媒體本身所抱持的政治理念而決定採取附和或對立的立

² 以1975年「台灣政論」；1977、1978年「台灣鄉土文學論戰」；1977年的「中壢事件」；1979年「美麗島雜誌」發行等行動證明。

場？台灣新聞媒體（報紙為主）對於「台灣意識」議題的報導，是否會因報社所秉持的政治立場書寫？亦或以當今台灣社會普遍趨勢而書寫？值得討論。

客觀性代表一種理想或信念。在新聞報導中，「事實」與「意見」有所區別，排除個人的價值，使新聞報導僅限於客觀的事實（黃新生，1992）。換句話說，所謂的新聞事實，是以大眾客觀觀點為主，而非偏頗某一政黨或某一政治人物信念；它應是以超黨派的、價值中立的方式報導新聞事件。茲就翰林出版社編纂教科書中「二二八事件對台灣政治社會影響」的相關報導為例，說明如下。

《中國時報》在 2009 年 4 月 28 日報導「翰林出版社在國中一年級下學期的社會科教師手冊以『間接促成台獨思想的崛起』為『二二八事件』的『負面影響』。」的相關新聞：

二二八事件的「負面影響」是間接促成台獨思想崛起？這不是大陸官方的報告，卻是台灣翰林出版社編印給國中老師備課用書的教師手冊內容。

而《自由時報》（2009）也在同一天報導相關新聞事件：

北北基「一網多本選一本」所指定的翰林版社會教科書又爆爭議。去年翰林版的參考書把台灣標為「台灣特區」引發議論，現又傳出翰林版國一下歷史備課用書，把台獨思想崛起列為二二八事件的負面影響，還用負面詞彙描述本土意識、政黨輪替。綠營痛批，一網一本的政治效應已浮現。

由此兩報社對於此新聞事件的報導可知，對於侵犯台灣意識的事件，媒體仍會秉持以台灣大眾立場為主的切入觀點。因此，台灣新聞媒體對於教科書議題的報導角度，是否會因為執政當局的立場或是媒體本身立場對於台灣教育中主體性課程的報導有所偏廢，亦或是以目前台灣當前大眾集體意識為依歸，是筆者欲探討的另一重點。

由上觀之，對於筆者撰寫本論文的動機已在前文敘述，而筆者欲研究探討的主題總結如下：

- 一、過去到現在，國中歷史教科書中的對於台灣歷史事件的陳述是如何表現？
- 二、比較國中過去（國立編譯館編）與現行社會科教科書（康軒、翰林、南一共三種版本）中台灣歷史的台灣主體意識內涵的表現。

- 三、 以語藝分析手法探討政治變遷與教科書中台灣歷史事件的敘事手法。
- 四、 以文化霸權觀點論述教科書內容和敘事方式是如何被影響？
- 五、 新聞媒體於解嚴後對於教科書意識型態議題報導的立場如何？

第三節 本文的重要性與範圍

本文針對過去國中歷史教科書以及現行國中社會教科書《認識台灣（歷史篇）》，以文化霸權概念為理論基礎，配合語藝觀點的敘事批評理論進行「台灣主體意識」敘事的分析，針對上述之研究動機與目的加以研析，擬探討的範圍和對象如下：

壹、 國中社會科教科書

1981年以前，教科書國定制一直是政府堅持的教育政策，但隨著政治民主化和教育的自由化，尤其在民間業者的要求和立法委員的壓力下，教育部開始開放教科書的審定制；1996年國小教科書全面開放，2002年國中教科書也全面開放，就國民中學社會科來說，教科書的名稱也有所改變；1998年起，學校開始教授《認識台灣》歷史篇、地理篇以及社會篇；緊接著，2003年國中九年一貫課程正式施行，原本的歷史、地理、公民合為「社會科」。教育改革本來就是崎嶇顛簸、處處陷阱的過程；尤其教科書政策被鑲嵌在複雜的政治、經濟和文化網絡中，每一步都像走在高空鋼索，舉步維艱（歐用生，2006）。而台灣教科書的變革，一路走來，更是支持與反對的聲浪相互交雜；1997年6月，在《認識台灣（歷史篇）》即將公佈採用之前，立法委員李慶華發表〈認識台灣？或誤解台灣？一對國中「認識台灣」教科書內容的質疑〉聲明稿，並與反對者透過公聽會指出，關切歷史篇與社會篇教材內容的「適切性」與「正統性」（王甫昌，2001）。這一次教科書爭議的內容，學者王甫昌（2001）總結：《認識台灣》教科書主要的爭議點在於它代表了官方歷史的一個巨大的轉變。誠如爭議風波一開始時，新聞媒體（中時晚報，1997）在第一次報導這個事件時，以「《認識台灣》教科書顛覆大中國意識」的標題為爭議所下的定位，新版教科書代表著一種看待台灣過去的觀點（王甫昌，2001）。因此，教科書改版與新課程實施的過程當中，雖然一度引起喧然大波，但以國中歷史課程來說，以台灣意識為觀點的歷史教科書（《認識台灣（歷史篇）》），首度能進入國家文化與教育體制中，代表的意義不只是台灣主體意識的抬頭，更是社會潮流的趨勢。以下，茲就本文的重要性與範圍，詳做討論：

一、 歷史教科書與社會科教科書

為了改善台灣史教材偏頗疏漏的窘境，落實本土關懷並培養學生對於周遭環境與文化資產的珍視和了解，教育部於1994年修訂發布「國民中學課程標準」，新編《認識台灣（歷史篇）》教科書，於1997年（86學年度第一學期）

起，全面從國中一年級實施。這也是政府遷台四十多年來，台灣本土歷史首度成為國民中學社會科的正式教學科目，在中學歷史教育的改革上，具有重大的時代意義，更象徵著台灣國民教育階段中的歷史教育，將不再只灌輸中國歷史知識，而開始著重與學生密切相關的台灣歷史（呂實強，1996；吳文星，1997；張勝彥，1997；黃秀政，1996）。再者，自2002年8月（即91學年度第一學期）「歷史課本」這個稱呼在形式上已是過去式，由於實施九年一貫課程，在社會科課程的編排將以往的歷史、地理、公民三科合併，納入「社會科課程」。

二、 教科書版本

如上所述，因教科書變革與課程政策的關係，教科書的面貌、編排與內容也大幅的改變。以下先就教科書的封面、排版等作細部比較：

教科書	歷史課本	認識台灣歷史篇	社會課本
年份	1997	1998	2007
內容 排版	1.直書 2.彩色圖片	1.橫書 2.彩色圖片	1.橫書 2.彩色圖片
出版商	國立編譯館	國立編譯館	民間出版公司 1.康軒 2.南一 3.翰林
圖示	 <p>（《歷史》第三冊，國立編譯館，1997）</p>	 <p>（《認識台灣（歷史篇）》，國立編譯館，1998）</p>	 <p>（《社會》第一冊，南一，2007）</p>

在就本文所欲研究的國中歷史教科書，在選用上因擬探討與台灣史有關的重要事件課文陳述的角度與方式，除了選用的冊別優先考量有台灣史敘述者，另還有兩個主要考量：

(一) 重大課程變革：如前所述，台灣自解嚴以來，從國立編譯館的統一教科書、《認識台灣（歷史篇）》的正式使用到今日九年一貫課程的實施，歷史科的課程內容有突破性的改編。諸如：「本國歷史」改為「中國歷史」的名稱演變；台灣史在歷史的教學中，課程自以往中國歷史中獨立出來，甚至獨立成一完整單元，顯現台灣歷史的主體性已逐漸建構完成。

(二) 重要台灣歷史事件的陳述：解嚴以前，有關台灣史在歷史課本的陳述，其篇幅是極為有限，甚至理所當然地被劃歸為中國史的範疇。但隨著台灣主體意識的逐漸抬頭，「身為台灣人不可不知台灣事」，在教育政策改革之下，台灣史不僅篇幅大增，同時也獨立於中國史之外。如：「二二八事件」在國中課程從無到有的編排、台灣歷史的分期、台灣地位由以往反共復國地位的色彩漸漸淡出等等，二十年來的課程改革變化之大，值得一探究竟。

基於以上的考量，筆者選定符合本研究的版本，以探討本文預定的研究目標。包含1990年至1997年國編版的「歷史課本」第三冊以及1997年國民中學開始使用《認識台灣（歷史篇）》教科書與目前（2009年）正式實施九年一貫課程的「社會科教科書」一、二冊。其中目前國中所使用的教科書，因為開放民間編輯的關係，所以主要有三個版本，分別是康軒、翰林和南一，此三版本是目前發行教科書的三大出版商，因此筆者以為，各出版社循著同一課程綱要編寫的教科書，同時在學校教授給學生，應不能偏廢任何一版本，故本文擬以三個版本同時並用以交互比對、驗證。

在此，筆者所選用的「歷史課本」版本由1990年延伸至1997年之考量為「二二八事件」之課文敘述。如前文筆者已提過教科書中的「二二八事件」在歷史教科書中從無到有的情形，茲就1990年到1997年歷史課本中的「二二八事件」內容整理如下：

教科書版本	冊別章節	頁數	課文內容
1990年國編版	第三冊第二十六章中華民族的怒吼—神聖的對日八年抗戰第三節 勝利與還都	86	無描述
1991年國編版	第三冊第二十四章戰後的動亂第一節復員與行憲	86	前略。不幸三十六年發生「二二八」事件，至今國民政府與民間視為憾事，並以為戒。

1992 年 國 編本	同1991年	同 1991 年	同1991年
1993 年 國 編本	第三冊第二 十四章戰後的動 亂第一節復員 與行憲	86	前略。不幸由於戰時的破壞，戰後的動亂，致在光復初期，生產停滯，物價高漲，失業眾多，形成社會不安和人心動搖，適以政府取締私菸，遂致民國三十六年發生「二二八」事件，使本省籍翰外省籍無辜同胞多人罹難。爲了平息這一事件留下的創傷，行政院特在七十九年成立「二二八專案小組」，研究事件真相，並向死難者致哀和建立紀念碑。
1994 年 國 編本	第三冊第二 十四章戰後的動 亂第一節復員 與行憲	87	民國三十六年，因爲政府取締私菸，造成官民衝突，使眾多本省籍和外省籍同胞無辜罹難，史稱「二二八事件」。爲了平息這一事件留下的創傷，行政院特在民國七十九年十一月成立「二二八事件專案小組」，研究事件真相，並向死難者致哀和建立紀念碑。
1995 年 國 編本	同1994年	同 1994 年	同1994年
1996 年 國 編本	第三冊第二 十四章戰後的動 亂第一節復員 與行憲	86	* 有專屬「二二八事件」標題 台灣光復初期，由於戰時的破壞，戰後的動亂，以致生產停滯，物資奇缺，物價高漲，失業人口眾多，形成社會不安和人心動搖；加上陳儀擔任台灣省行政長官，集軍政大權於一身，有關政經措施未能贏得台灣同胞普遍的諒解與支持，更助長了社會的不安與人心的不平。民國三十六年，因爲政府取締私菸，造成官民衝突，使眾多本省籍和外省籍同胞無辜罹難，史稱「二二八事件」。爲了平息這一事件留下的創傷，行政院特在民國七十九年十一月成立「二二八事件專案小組」，研究事件真相，並向死難者致哀和建立紀念碑。由李登輝總總向死難加者家屬致歉，政府發給補償金。
1997 年 國	同1996年	同	同1996年

編版		1996 年	(* 1997年《認識台灣》適用版發行)
----	--	-----------	-----------------------

資料來源：參考1990年到1997年國立編譯館國中《歷史教科書》；筆者自行整理。

貳、 研究焦點

由於歷史教科書內容多且繁雜，爲了讓研究效果與結果更精確，且不致偏離主題，除了將上述所選定的版本爲研究範圍之外，本文針對台灣意識在教科書中的變遷，選定筆者先行比較之下，認爲某些歷史事件與歷史演變的敘事，在不同年份、版本有較爲突出且明顯變遷，並且可能蘊含某些目的與涵義的，爲主要聚焦的研究對象，筆者將選定的研究焦點，分別描述如下：

一、 二二八事件

台灣的歷史一向被統治者扭曲。解釋不都是歷史。統治者利用歷史美化自己，而不能利用時，就要人民歷史的創傷，但人民的記憶已是深痕的歷史（許達然，1988）。

「二二八事件」是台灣於1947年2月至5月間發生的大規模衝突流血事件。該事件的導火線是1947年2月27日在台北市的一件私煙查緝血案，翌日引發台北大批市民的暴動、示威、罷工和罷市。同日，居民包圍台灣省行政長官公署抗議，遭駐署的衛兵攻擊，從此，該事件由請願轉變爲對抗公署的政治性運動，並引發由國民政府接收台灣後所累積的省籍、族群衝突。抗爭與衝突在數日內蔓延全台灣，最終導致國軍部隊鎮壓。此事件中，造成許多傷亡；而死亡人數有少於一千人至萬餘人乃至數萬人的概估。「二二八事件」的發生原因與戰後台灣的政治、經濟等制度的風氣、民生經濟的動盪凋敝以及本省人與外省人間的摩擦有關，甚至對往後台灣各方面包含政治、經濟、文化、族群與社會風貌等都有深鉅的影響。正如李筱峰（1998）所說：

對於「台灣光復」，台灣人民歡欣鼓舞，並以中國大陸其他地區未有的熱烈心情，迎接來自中國的國民政府。然而在慶祝「光復」的一年四個月後，卻爆發了全島性的反抗事件，進而引來了國府軍隊的鎮壓與屠殺，史稱「二二八事件」。為何在短短一年多之間台灣的民心向背會有如此大的轉變？這是一個極為嚴肅的歷史課題。

只是，在過去的歷史教科書中，關於台灣史的描述僅是依附在中國史之下，更甚者，篇幅微乎其微。對於「二二八事件」的記載，在1990年以前的

國中歷史教科書中，全然未提及；至 1991 年國中歷史教科書第三冊始有「不幸三十六年發生『二二八事件』，此一事件，至今政府與民間視為憾事，並以為戒。」的短暫敘述。二二八事件在教科書中從無到有，敘述篇幅由簡略到詳述。二二八事件標誌著島嶼文化與大陸文化在戰後接觸的第一個悲劇，在台灣現代史上，這事件始終是一個沉重的陰影；無論是身歷其境或是渾然未覺者，都是在這個陰影下活過來的（陳芳明，1988）。

在國中歷史教科書中，「二二八事件」在課文中所占篇幅、描寫角度、詳細與否都值得探討；教科書中出現「二二八」，確實喚醒了「外省人壓迫本省人」的集體記憶（林文賢，2007），是較偏向台灣意識的記憶。是故，本研究以「二二八事件」在課文中的表現方式為研究教科書中台灣主體意識表現的首要選擇；原因除了在於歷史事件應該要客觀存在，而非主觀意志便可以擦拭掉的，更因為此事件對於台灣政治、社會、文化產生深遠影響，牽連了台灣島內眾多的受害者，是「一道深刻的傷痕」（陳芳明，1988）。

二、 台灣與中國關係

四十年來，我們在復興基地大力推行三民主義，獲致了政治民主，經濟繁榮，社會安定和諧，民生樂利富足。這些成就，不僅符合中國人的思想文化與生活方式，更能迎合中國發展的需要，證明三民主義是中國向自由、民主、進步、繁榮的唯一途徑。（國中歷史教科書第三冊，1990：97）

從上述引文來看，1990 年的歷史教科書視台灣為「復興基地」，以教科書的敘事目的來說，「三民主義統一中國」不僅是國家政策的方向，也是全民應該共同努力的目標。1987 年，台灣宣佈解嚴，1990 年的教科書卻仍然將台灣標榜為所謂的復興基地，可見，社會運動如風起雲湧般迅速發展，但政府政策與教科書的改寫卻僅是以漸進的步調進行緩慢的解凍，無法與社會變遷的速度接軌。直到 1997 年國民中學全面實施「認識台灣」課程，才被視為是自 1945 年以來政府在台灣實施之「大中國教育政策」的一個轉折徵象（譚光鼎，2000）。可以說在這一年（1997 年），雖然整體的課程架構與課程大綱並無徹底的翻轉，但其所嘗試建立台灣主體模式，是以台灣個別發展的觀點來詮釋台灣的。

國家建立一個社會政治秩序（sociopolitical order），藉此將特殊的文化和道德信念注入人民意識之中，始能確立它既長且久的霸權（譚光鼎，2000）。若以文化霸權理論分析歷史課本中台灣定位的演變，期以印證 Gramsci 認為文化霸權的傳播與意識型態的建立，主要都在學校進行，並將「教育關係」

視為「政治關係」，也就是「霸權關係」(譚光鼎，2000)。多少年，台灣的國中生所學習到歷史，總是缺少「台灣」兩個字的歷史、甚至是台灣依附中國的歷史。林玉體在1977年提到，要建立「台灣意識」，首先教科書必須全面改寫，告訴下一代，台灣不僅只是個復興基地，她也是有文化、有長久未來，需要細心經營的家。解嚴後，歷史教科書中對台灣歷史的書寫從簡短帶過到今天有「台灣歷史」的完整篇幅，從中探討台灣定位在歷史教科書中演變的過程中，台灣意識與中國意識的糾葛究竟是如何？學校真是文化霸權的再製場所？教科書是文化霸權的手段嗎？

三、 日治時期台籍精英角色描述

所謂「精英」，指的是「傑出優秀的人才」(教育部國語線上辭典，2010)。他可能是社會上受人器重景仰的人物，如：醫生、律師、政府官員、知識份子等；也可以是在某一領域有出類拔萃的表現者，如：警界的精英、教師界的精英等。在這裡，筆者所界定的「日治時期台籍精英」，不論是在1990年的歷史教科書，亦或是2009年的社會課本，在進行日治時期的敘事過程中，將某些特定人物著墨於致力台灣社會中的革命行動或是社會運動等。這些人物，在日治時期，對台灣人利益做各種努力；且當中有些人不論在政治、經濟、文學或醫學等領域，在當時都相當活躍。以下，是1990年國中《歷史教科書》第三冊對日治時期台灣人物的一段敘述：

台灣割讓給日本以後五十年間，台灣同胞反抗日本殘暴統治的壯烈行動，屢仆屢起；像羅福星，曾加入同盟會，參與廣州三二九之役，且身受重傷……其後，林獻堂、蔣渭水等人繼起從事反日運動，都充分顯示我台灣同胞嚮往回歸祖國不屈不撓的決心(國中歷史教科書第三冊，1990：85)。

在此，先對上述課文中的「羅福星」、「林獻堂」、「蔣渭水」等人的生平，特別是在日治期間的活動，做一簡略的介紹：

羅福星(1886—1914)，別名東亞、中血、國權，祖籍廣東嘉應鎮平縣，客家人。羅福星為中國同盟會會員，曾經參與黃花崗之役，亦為台灣日治時期著名的抗日志士，曾策劃苗栗事件。因苗栗事件被日軍逮捕，1914年被處以死刑。

林獻堂(1881—1956)，名朝琛，號灌園。霧峰望族。林獻堂於日治期間倡導台灣民族運動，長期從事對於日本帝國主義的抗爭行動，藉由台灣文化協會的活動推動議會設置請願運動，貢獻卓著，贏得「台灣民族運動先驅者」

「台灣議會之父」殊榮（黃富三，2004）。戰後曾出任台灣通志館長，病逝日本。

蔣渭水（1890—1931），字雪谷，宜蘭人（今宜蘭縣宜蘭市）。為台灣文化協會與台灣民眾黨的創立者，被視為重要的左派非暴力抗日運動領導領袖之一。從醫病的醫生，到醫國醫民的政治社會運動家，從創辦臺灣文化協會，到組成臺灣史上第一個政黨—臺灣民眾黨。曾被《臺灣新民報》形容為「社會運動第一指導者」、並在《新高新報》上被尊稱為「臺灣人之救主」（黃煌雄，2007）。

依上述本文引用的課文敘事，諸如羅福星、林獻堂、蔣渭水等人，應是在日治期間的「抗日」領域中有所作為的代表人物。這些「日治時期台籍精英」，在不同年份與版本的教科書中皆被編入教材，且因為年份、版本的不同，課文中的敘事呈現也大不相同。因此，為何固定挑選此三人編入教科書，似乎是「有選擇性的」；而描述這些人物作為角度的切入，「目的」是什麼？。舉上述的引文為例，「台灣同胞反抗日本殘暴統治的壯烈行動，屢仆屢起」、「充分顯示我台灣同胞嚮往回歸祖國不屈不撓的決心」，似乎過於偏袒當時台人抗日的真實情境，以「殘暴統治」或「回歸祖國不屈不撓的決心」也過於以偏概全日治時期統治台灣的措施以及台灣人在日本殖民下的心理層面。教科書做為一個敘事者，欲藉敘事傳達什麼訊息或什麼主張？是否如柏克所言「語言符號的使用是一種有目的的行動」（林靜伶，2000）？

在 1997 年之前，倘未有重大變革的教科書中，對於日治時期簡短的課文敘事中究竟蘊藏著什麼意識型態、課文訴說敘事的立場以及選擇性的陳述事實的目的，是本文欲探討的重要問題。

第四節 論文架構

民族想像的重要性，在於它提供了一套原則去決定了哪一種文化或歷史記憶將得到國家或人民的認可，以及國家制度性資源與力量的保護、提倡，並傳給後代。如果社會中，存在著不同群體的文化與歷史記憶，國家將會在同質化或多元化的原則之間，有所抉擇（王甫昌，2001）。本文以歷史教科書作為建構「民族想像」的重要一環；牽涉到對於一個民族（國家）的人民與領土範圍，以及民族（國家）歷史與未來發展的看法。以此為中心，發展出本文架構：

本文的架構，依章節排序為：第一章「序論」、第二章「與本文對話之語藝觀點及其他相關文獻」、第三章「台灣意識與中國意識、教改與教科書」、第四章「國中歷史教科書台灣與中國主體意識的消長」、第五章「大眾傳播媒體與教科書中台灣意識的對話」以及第六章的「結論與建議」。

第一章的「序論」的部分，主要是先將本論文的緣起、及論文研究當前台灣社會氛圍以及教育環境做一概要說明，並且陳述筆者的研究動機與目的。

第二章「與本文對話之語藝觀點及其他相關文獻」部分，在本章，筆者將回顧歷年來關於「課程意識型態」、「台灣社會意識型態發展」以及「文化霸權與教育關係」等相關研究議題。此外，對於本文所使用的研究方法－語藝觀點中的「敘事批評」方法做一具體而微的介紹。

第三章是「台灣意識與中國意識、教改與教科書」部分，台灣教科書版本的演進與教育政策的制定有正面相關，而教育政策的制定又必須將當時的社會變遷、時空脈絡置入並談。本文以台灣的歷史脈絡、政治與社會變遷等外在環境探討台灣主體意識的發展，並將台灣主體意識的發展延伸至台灣人生活場域以及台灣意識的特殊性上探討。

第四章「國中歷史教科書台灣與中國主體意識的消長」。本章將以語藝觀點的敘事批評方法，探討歷史教科書中台灣主體意識與大中國意識的敘事表現手法，並期望能追尋兩者在教科書中的角逐情形。語藝是關切語言做為說服工具的藝術，而語藝視野中敘事批評的對象通常是針對某一敘事，其具有目的性並且有透過語言傳達某一意念的意圖。基於此概念，筆者欲藉由此分析方法探討的面向包括：台灣與中國主體意識敘事表現的概念釐清、台灣主體意識與大中國意識發展的國家、社會與歷史脈絡追尋以及兩者在教科書中的敘事呈現方式等；究竟教科書中的論述具有什麼樣的目的與性質，是合理的表現，或是國家操控教科書為一政治工具，以利統治者的「霸權統治」施

行，亦或是台灣內部社會潮流所驅使，期望能在抽絲剝繭的分析過程中豁然開朗。

第五章「大眾傳播媒體與教科書中台灣意識的對話」一章，則是想藉由傳播媒體對於台灣教科書發展的報導實例，了解媒體對於台灣社會內部的國家意識型態糾葛是以何種報導立場呈現。再者，大眾傳播媒體身為一個敘事者，如何處理也身為敘事者的教科書中的教科書政治議題，是順從台灣社會的主流民意亦或是遵奉媒體本身的政治立場而報導呢；本文將列舉關於教科書，尤其是歷史教科書，在改寫的過程中，所涉及國家意識、歷史觀點等關於意識型態爭論的相關新聞報導，以了解媒體如何處理台灣主體意識由隱而顯的社會現象？是對立亦或是協力，有待本章進一步釐清。

第六章「結論與建議」的部分，則是在對教科書中國家意識的發展以及媒體對於教科書中報導的立場審視與討論之後，做一綜合的回顧與說明。本章將針對敘事批評過程的討論敘以及事忠實性的評估、媒體與教科書政治發展等面向反省本文不足之處。再者，在建議的部份，將提出對未來學術研究方向以及對歷史教學與新聞現場的工作者實質的建設性意見。

第二章 與本文對話之語藝觀點及其他相關文獻

筆者在本文將以語藝觀點的敘事批評方法觀看台灣主體意識與大中國意識的消長情形。如第一章所述，筆者已概略說明本文研究主旨與研究目的，除此之外，筆者進行本文的另一個重要原因即是目前已發表的教科書研究當中，尚無採用語藝觀點的分析方法進行教科書內容的研究；故本章，除了將解釋語藝批評以及語藝觀點中的敘事批評的內涵外，也將說明教科書內容分析運用語藝觀點的分析方法的適用性。其中，語藝觀點中的敘事批評是特別針對「有目的的故事」文本進行分析，因此歷史教科書中的「歷史」是否符合敘事批評所要求的基本條件，將在本章中詳加說明。此外，筆者也援引了過去相關領域的研究成果，如：應用語藝批評為研究方法的相關研究以及社會科教科書內容意識型態的研究論文等，期勉本文在教科書意識型態研究的領域中能有所突破。

本章的第一節「語藝觀點中的敘事批評」，將本文採用的分析方法做具體而微的介紹，並且說明敘事批評方法用於分析歷史教科書的適切性。第二節「敘事批評與相關文獻的對話」，討論語藝觀點的敘事批評方法運用在學術領域上的研究成果。第三節與第四節則分別是「霸權與教科書」、「歷史、意識、教育」則是探討關於課程中台灣主體意識發展、台灣社會台灣主體意識發展以及霸權與教育關係論述等相關研究成果以及文獻探討。

第一節 語藝觀點中的敘事批評

本文所欲使用的教科書分析方法—敘事批評，並非傳統分析文學的「敘事批評」，而是「語藝批評理論中的敘事批評」，因此在介紹「敘事批評」之前，必先要了解何謂語藝（rhetoric）和語藝批評（rhetorical criticism），以釐清「語藝批評理論中的敘事批評」概念。

壹、語藝批評理論

在談語藝批評之前，必須先界定與瞭解何謂「語藝」。以下是節錄林靜伶（2000）對於古典到當代，一些具代表性的定義：

- 一、語藝是在特定情況下，發覺可運用說服方法的藝術（Aristotle, 4th Century B.C.）。
- 二、語藝是有效的說服藝術（Cicero, 87 B. C.）。
- 三、語藝是擅於言說的好人的行為（Quintilian, A. D. 95）。

- 四、傳遞與詮釋權威的藝術（St. Augustine，A. D. 426）。
- 五、語藝是為達特定目的的論述藝術（I. A. Richards，1983）。
- 六、語藝是指人使用語言文字以形塑他人的態度或引導他人的行為（Kenneth Burke，1950）。

綜合上述定義，我們可以歸納出幾個交集的論點。首先，多數學者贊同語藝是一種藝術，它容許想像、創意與表現的空間。其次，語藝是一種說服的行為，包含詮釋權威、表達或隱含特定目的或是引導的意涵。最後，語藝以「語言」來達到說服的目的，而語言的使用包括公開的演講、教師的授課、文字的使用、議題的選擇等等，藉由多元化的將語言工具化的使用，以達到說服的目的，這就是語藝。

林靜伶（2000）對語藝的定義，與上述眾家看法相去不遠，以下即是她在《語藝批評理論與實踐》一書中對語藝所下的定義：

- 一、語藝是一種藝術，它容許想像、創意與表現的空間
- 二、語藝行為基本上是一種說服行為
- 三、語藝的說服工具是語言

因此，語藝是一種關切語言作為說服工具的藝術（林靜伶，2000）。現以本文鎖定的文本－教科書為例，探討教科書與語藝的五大要素³相容性的切合度，如：創作可以視為教科書的內容以及特定歷史事件描述的角度是如何篩選與切入的角度、組織則是教科書內容書寫的順序或結構安排、文字風格指的是文字的運用與修飾，當在描述特定事件時，以文字來擺佈讀者的閱讀的角度等。除了記憶與演述／發表較難察覺與教科書中的關聯，但整體來說，教科書的文字表現與內容選擇的目的可以視為語藝表現的一個形式。

瞭解語藝後，「語藝批評」又是如何被界定（轉引自林靜伶，2000）？

- 一、語藝批評是對語藝論述（rhetorical discourse）的批評，語藝論述就是試圖影響他人的論述（布萊克，Edwin Black，1965）。
- 二、為瞭解語藝過程，對符號行為與符號產物做系統性的檢視與解釋的過程（佛斯，Sonja Foss，1996）。
- 三、發覺語藝的複雜性，並以整體且有效的方式加以解釋（哈特，Roderick Hart，1997）。

³ 語藝的五大要素包括：創作（invention）、組織（arrangement）、文字風格（style）、記憶（memory）、演述／發表（delivery）等的討論。其中創作是指演說題材的決定、與相關資料／議題的蒐集與篩選過程。組織是指演說內容的組織順序與結構。文字風格是指語言文字的選擇，比較接近修辭的概念。記憶是指演說內容的記憶方式。演述／發表是指實際發表演說時對聲音、表情、手勢、肢體語言等的掌握。

而要如何進行語藝批評呢？

首先，要以「語藝觀點」進行分析。語藝批評的方向通常主張在一個理論觀點與預設立場上提供一個思考的方向，而非是一般具體的、有按部就班行動步驟的研究方法；語藝批評方法為研究者提供瞭解事物、觀察事物的觀點，研究者在這個觀點之下設計其具體的分析步驟。因此，與其說是「語藝方法」，倒不如說是「語藝觀點」。大多數實踐語藝批評的方法是以質化分析為主；它看重人的論述如何具有說服力，也關心這個論述是如何表現人的思考或價值觀。前者關心的是論述的形式（form），包括組織架構和文字修飾；後者，關心的論述的實質（substance），也就是論述欲傳達的主題、意念或思想（林靜伶，2000）。

再者，語藝批評的對象是「人的論述」（語藝產物，rhetorical artifact），實際分析的內容稱之為文本（text）。人的論述包括文字性論述和非文字性論述，文字性的論述又可分為口語的論述（演講、記者會的聲明與答詢等）與書寫的論述（宣傳手冊、報章雜誌上的言論、印刷出版物上的內容、私人日記等）；非文字性論述指的是非語文的符號表達的訊息，例如：圖片、繪話、手勢、黨徽、國旗、服裝等。總之，凡是具有說服意涵，不論是明顯的或是潛藏的，亦或是自覺或不自覺的，這些訊息都可以是語藝批評的對象（林靜伶，2000）。例如國民中學社會科教科書中，有課文（文字性論述）與圖片（非文字性論述）的安排，儘管大部份的語藝批評分析對象都以文字性論述為主，但因為非文字性的論述非常多元，諸如此類的訊息也必須是語藝批評過程中應掌握的重要線索。

最後，語藝批評的過程必須要「有系統」，而有系統便是「方法」的選擇與使用。研究者必須對所選擇的方法與分析的過程，甚至結果，做理性且有系統的整理與解釋，提供精確的觀點；而非破散與支解的描述一切。大多數的語藝批評實踐是以質化的分析為主，方法有幻想主題批評、比喻批評、敘事批評、戲劇五因批評等等。一篇好的語藝批評文章應將文本置於它的時空脈絡來了解它；批評的過程應包含兩個層面的分析：內在分析與外在分析。內在分析指的是文本內容的分析，外在分析是對文本相關背景過程的分析，若要讓語藝批評結果兼顧實用性與可靠性，兩個分析必須要密切互動，缺一不可。值得注意的一點，畢竟語藝批評的對象主要是文本，外在分析的目的是要讓我們對文本分析的詮釋更深刻，若外在分析的比重高過內在分析，這便不是一篇好的語藝批評文章。

總而言之，語藝批評是指以語藝觀點對人類論述做有系統的分析（林靜伶，2000）；關心人的論述如何具有吸引力和說服力、或分析一段話反映說的人的思考和價值觀甚至目的。此外，語藝批評所集中的焦點，不僅僅是文字

性的論述，非文字性的論述也在其關注的範圍；這些論述的組織架構、文字修飾以及內含的思想、主題和意念透過「有系統」的分析以應證某一現象存在的原因或是提供某一現象的解釋觀點。

貳、敘事批評方法

一、敘事的概念

語藝觀點中的敘事批評與文學或傳播領域的敘事批評不同，前者所關心的焦點是「論述中的故事如何達到某些語藝功能(如說服、論辯)，或意圖達到什麼語藝功能，以及透過什麼樣的敘事內容與敘事方式來達到某些目的」(林靜伶，2000)；而後者則是所關心的焦點則是美學角度，包括故事如何進行、使用怎樣的敘事策略、結構，或是隱含什麼樣的象徵意義、美學藝術，用怎樣的故事類型以及人們如何將這些元素整合為一個整體加以理解，此部分在文學批評與電影理論上最為常用。

講故事是人類歷久長存的重要文化活動。故事是人類表情達意的形式之一，羅蘭·巴特稱之為「敘事」：「世界上的敘事多的不勝枚舉。……神話、寓言、童話、小說、史詩、歷史、悲劇、喜劇、戲劇、丑角表演、電影、漫畫、會話等等，都屬於敘事。」既然故事是人類古今以來表達意識的普遍媒介，人們講故事在於寄情託意，經常意在言外，頗值得深入研究。從語藝的觀點來看，人是說故事的動物，而說故事本身就是一種推論的過程；所謂的「故事」經常包含幾個基本的要素：背景、人物、情節、行動、時間序列等，這些因素與戲劇中的基本因素幾乎一致，因此敘事批評也是戲劇觀點的分析取向。Hart（1997，轉引自林靜伶，2000）指出，當言者藉由某種故事來闡明論點，或說服聽眾時，故事的描述就是一種推論的過程。以這種不明顯的、間接的「有目的的故事（story-telling with a purpose）」，即為「語藝的敘事（rhetorical narrative）」。

Walter Fisher（1984）提出了敘事典範的五個預設，他的目的在於「批評自柏拉圖、亞里斯多德、培根、笛卡爾、洛克以來的理性典範影響下，價值的重要性被貶抑、邏輯推論與日常生活分開、『專家』被賦予論述的優勢位置」（林靜伶，2000）。他認為說故事雖然看似說情，是一種「非論述性（nondiscursive）」的論述，但是敘事背後仍存在一個理性判準的基礎，而這才是敘事是否說服人的核心。敘事典範的五個預設如下（轉引自林靜伶，2000）：

(一) 人是說故事的動物。

- (二) 人決策與溝通的典範模式是「好的理由」(good reasons)。所謂「好的理由」在形式上因情境、類型、傳播管道等方式而異。
- (三) 好的理由的產生與實踐受到歷史、文化、人物特性等因素的影響。
- (四) 理性(rationality)決定於人作為敘事的動物的本質。此一本質包含兩個特性：敘事可能性(narrative probability)與敘事忠實性(narrative fidelity)。前者指構成完整故事的可能性，後者指故事與真實生活經驗相符的程度。本質上，人有潛藏的對敘事可能性的自覺與測試敘事忠實性的習慣。
- (五) 我們所認知的世界是由一連串的故事組成，這些故事必須被篩選以使我們在生活中能持續地再創造(continual re-creation)。

我們已經知道，敘事是一種說故事的方式。最早可追溯到古希臘羅馬時期，而後發展到文學理論。然而真正開始為語藝領域的敘事批評提供主要的理論基礎，乃始於 Fisher 所提出的「敘事典範(Narrative Paradigm)」(林靜伶，2000)。廣義來說，敘事典範是一種關於推論、價值與行動的哲學思維。

而所謂「敘事」，是指一種有時間先後次序的描述，亦在紀錄某些事件發生的過程；敘事批評作為一種語藝批評，它所訴諸的功能及社會意義在於檢視敘事背後所蘊含的動機及目的。敘事有其結構的形式，而其所說的故事則有助於解釋這個世界的諸多面貌；雖然故事的形式很多，涉及形形色色的人物角色、主題與敘事結構，但不論如何，所有的文本都是在向我們說故事(C. Barker, 2004)。Fisher也定義敘事為：「一種符號行動—包括語言和行為，這種符號行動對那些生活其中、創造或詮釋它們的人們具有意義。(Fisher, 1987, 轉引自林靜伶，2000)」

二、敘事批評的實踐

語藝批評中的敘事批評關心的問題有：敘事的實質內容是什麼？敘事如何被呈現？敘事者透過故事意圖傳達什麼訊息或主張？敘事如何具有說服力(林靜伶，2000)？以下分就如何實踐敘事批評加以論述。

(一) 敘事實質與敘事形式

敘事者意圖傳達的訊息或提出的主張內容就是敘事實質(substance)；敘事形式就是敘事呈現，是指敘事如何被呈現或被描述。因此，敘事實質關心「是什麼」、敘事形式是關心「怎麼說」的問題。

Foss (1996) 建議在進行敘事分析時，可以從幾個敘事元素進行分析，包括：

1. 場景。
2. 角色。
3. 敘事者：包括文本外的敘事者（說這個故事的人）及文本內的敘事者（敘事中引用的他人言語）。文本外敘事者在敘事的過程中引用他人言語可能包含某種用意或意圖。
4. 事件或情節。
5. 因果關係：探討敘事中的主要事件與次要事件如何被連結、因果關係如何被呈現或暗示。
6. 敘事對象：指的是敘事者意圖說服或打動的對象。因此對於敘事對象的分析須就其背景、組成份子做討論，以探討敘事之於敘事對象是否具有合理性或說服力。
7. 主題。
8. 時間關係：屬於敘事形式需關心的面向，他將被用來探討時間序列如何被鋪陳。

此外，在分析個別元素之後，研究者應就分析過程與結果、或研究問題的本身，考慮哪些是關鍵性的元素，再進行更深入的分析 and 探討。

（二）敘事意涵

Hart建議三個在敘事批評過程中應思考的問題（轉引自林靜伶，2000）：

1. 文本中的敘事是否源自社會文化中某一個主要的敘事（master narrative）。
2. 敘事企圖提出什麼主張。
3. 敘事企圖遮蔽什麼主張。

敘事意涵指的是敘事者藉由敘事傳達什麼訊息或提出什麼主張？這是敘事批評主要的內容。因此，在分析文本過程中，將上述列為必要思考的面向，以求面面俱到的分析結果。

（三）敘事評估－敘事忠實性與敘事可能性

敘事是否成功？敘事是否有效？敘事如何具有說服力？這是敘事評估要探討的問題。Fisher以敘事理性的觀點，建議兩個敘事評估的理性判準：敘事可能性（narrative probability）與敘事忠實性（narrative fidelity）的評估。

敘事可能性是指，故事中元素的連貫性，亦即故事形式的一致性，如：敘事鋪陳的過程與理由、角色的特性與轉變、題材一致等。敘事可能性評估的是敘事的「形式」（form），評估其完整性與一致性。敘事可能性指的是敘事呈現的角色、行動等元素的一致性；費雪討論三類主要的一致性：論辯或結構的

一致性、物質／題材的一致性、角色塑造的一致性。

敘事忠實性是指，敘事中的實質元素與我們生活經驗的貼近性，也就是對於故事背後的「意涵」，如價值、自我、事實與社會的檢視。敘事忠實性評估的是敘事的「實質」(substance)，包括故事的可信度與真實度；Fisher認為敘事忠實性的評估是「對推論的檢測及對事實、價值、自我、與社會的檢視。(轉引自林靜伶，2000)」敘事忠實性的評估有兩種可能，一種是真實發生的故事，研究者必須評估敘事的過程是否忠於真實故事。另一種是杜撰的故事，基本上，歷史就是真實發生的事，但經過「篩選」後進入教科書中的歷史則涉及了歷史觀點與歷史解釋等主觀意識，因此，教科書中的歷史有些可能被放大發揚，有些則是被隱蔽不談。研究者得評估故事的敘事是否符合常理？是否符合人的生活經驗？是否符合當時的社會文化、時空背景？這是在進行敘事忠實性評估時所要注意的面向。

能夠符合敘事忠實性便算是提供了一個「好理由(good reason)」。好理由可以說是敘事理性的邏輯中心。如何評估一個好理由？Fisher提出了五個評估元素。然而必須注意的是，好理由邏輯並不是用來解決有關價值的爭議，而是用來評估敘事中的價值是如何被推論的。以下是好理由的評估元素(林靜伶，2000)：

評估元素	說明
事實 (fact)	訊息中明顯呈現或隱含的價值是什麼？
相關性 (relevance)	這些價值對訊息所主張的決定是適當的嗎？
結果 (consequence)	依循這些價值的可能結果是什麼？
一致性 (consistency)	這些價值可以被個人的生活經驗確認與接受嗎？
超越的議題 (transcendent issue)	這些價值構成人類行為的理想基礎嗎？

綜而觀之，Fisher的敘事典範，除了讓我們明白敘事與我們日常生活貼近，其好理由邏輯提供作為檢測敘事忠實性的方式，它也更關心價值是如何被推論的，這代表我們可以依據敘事的觀點，來檢視敘事文本的價值觀。然而，依循「好理由邏輯」的過程中，也許會涉入越來越高的主觀性評估；但是Fisher認為，主觀性的涉入並不是一種錯誤，而是對人類溝通及語藝論述主題本質的認可。

敘事理性是敘事批評過程中，必要發覺且說服大眾的基礎，而論證敘事理性的重要檢驗元素就是敘事可能性與敘事忠實性。敘事理性的觀點在於敘事為一種推論的過程、一種論辯的方式，這種推論必須建立在歷史文化脈絡下，被特定時空背景下的人們接受或不接受的理由檢測上。Hauser（2002）以「敘事框架（narrative frame）」揭露出敘事曾隱含價值的觀點；因為人類心中都有一個敘事框架，這個框架是人類佈局故事情節與情境要素的方式。人在框架的過程中會呈現出兩種特性，重複性與選擇性。同樣的敘事若重複論述，會增強聽者的印象與概念，這便是框架的重複性；另外，即使是同一個故事框架，也會隨著觀眾的文化背景或社會經驗不同，被詮釋為不同的故事，就是框架的選擇性。但敘事更常以令人不設防的方式下進行說服或說理，其間所包含的語藝功能（如，說服、論辯）或意圖達到的語藝功能，以及透過什麼樣的敘事內容與敘事方式達到目的，有待在理性的敘事評估過程中論證。

參、敘事分析的限制

敘事批評的最大挑戰可能在於敘事忠實性的評估（林靜伶，2000）。敘事忠實性必須由敘事與外在真實世界的接近程度、與人們生活經驗的貼近程度、與歷史文化脈絡下的主要敘述相符程度等面向來檢驗；故研究者除了對文本的敘事進行分析之外，也必須對文本所從出或所在的環境有所了解，以利對文本敘事做最佳的詮釋。有些情況下的文本中的敘事有比較清楚的出處與淵源、但有些則不然。敘事批評的文本對象諸如處理事實的新聞、較有想像空間的電影與小說、甚至介於事實或想像間的公共演說，範圍相當廣，但不論是那一種文本，面臨的敘事者、情節、時間關係等都會有不同的關注點甚至不同的問題。不論如何，研究者都不應將敘事批評方法侷限於單一面向、單一方法，因為這樣可能造成對文本較狹隘的認知，進而在求證敘事忠實性過程的困難。

肆、教科書做為敘事批評文本適切性

如筆者在前一章中指出，本文研究目的在於分析國中歷史教科書中，台灣意識與中國意識的消長情形。在這樣的前提之下，筆者已經預設了教科書中必然隱含或顯示了某種固定立場的目的或意識型態；也就是說，教科書的內容，是「有目的」的選擇特定內容或是訴說某種意識型態。語藝批評方法中的敘事批評嘗試探討人如何透過故事達到說服的目的；本文以語藝觀點的敘事批評方法，視教科書為文本進行分析，而筆者便是基於前面所舉的眾多構成語藝的基本理由，將教科書內容視為有語藝觀點的敘事。以下筆者列出構成語藝的基本

原則，以檢視教科書做為敘事批評文本適切性：

一、 語藝是一種藝術，它容許想像、創意與表現的空間

如前所述，多數學者贊同語藝包含了想像、創意與表現的空間，而教科書內容的文字述說方式與選擇內容過程中，可能涉及某些群體的旨趣及其意識型態，教科書便是訴求某些「目的」或「旨趣」的表現空間。

二、 語藝行為基本上是一種說服行為

Gramsci 曾將資本主義社會的上層結構區分為政治社會與公民社會兩部分，前者指的是國家及其強制性機器，如軍隊、警察、監獄等，後者則指的是政黨、教會、家庭和教育中之私領域部分。國家為遂行其控制，對前者是使用暴力，對後者則主要係透過意識型態（蔡璧煌，2008）。故教科書的內容與編輯的過程中，是否隱含某些意識型態或意圖，或是藉由統治者文化霸權的意念，選擇了特定的「敘事框架」呢？這便是一種說服的政治意圖。顏慶祥（1997）在比較完台灣與中國國（初）中歷史教科書後，認為任何一方的教科書都有涉及政治思想，都期望學生經由歷史教育學得諸如愛國精神、民族情操、國家認同等意識型態，這樣的研究結果顯示教科書的內容是藉由國家政策性的制定並選擇教科書內容，教科書終是「說服」的工具。

三、 語藝的說服工具是語言

國中社會科教科書的內容大抵為文字與圖片的編排，而文字便是「語言」的表達方式。誠如 Chris Barker（2004）所言，文化認同如今涉及了「命名」（naming）的鬥爭，以及用羅遜（Rorty, 1989）所謂的「新語言」（new language）來重新描述我們自己的權力。也許我們可以在分析教科書的「語言使用」，發現超出歷史表面陳述中的意涵；更甚者，分析出文本裡隱含的政治目的與意識型態。

敘事觀點得以用來檢視國中歷史教科書的原因，除了將歷史教科書內容視為是故事形式的一種之外，課文內容中要進行的觀念倡導得以在進行敘事結構的耙梳中顯露出來。教科書（文本）的敘事內容，意圖傳達的訊息或提出的主張是什麼？敘事形式如何被鋪陳或描述？教科書中的意識型態表現是「怎麼說」或「是什麼」？或是教科書用什麼樣的文字來描述特定的歷史事件或歷史人物？教科書是否刻意強調某些因素卻忽略某些因素？這些問題將藉由敘事批評方法逐步分析且需要批判性的檢視以解構課文中如何展現這些知識或意

識。

前面所言教育政策的演變與台灣政治環境、社會變遷而影響教科書版本或內容的增刪、選擇等的假設，我們可以從「去神話」的過程中發現，在教科書中，將一些與我們息息相關的隱喻，與政治、價值觀、目的、利益與偏見的關聯，圖譜出來。「去神話」的過程足以彰顯，我們不應只言單一的大歷史或有偏見的歷史，而是要強調多元的歷史（Barker, 2004）。故，若要分析教科書對某一歷史事件的描述，而不看或不探討台灣大環境各方面的變遷，則有失真或過於膚淺之虞；因此，探討教科書所處時空背景與教科書本身發展之間的關係是有其必要性的。如莊淑琴（2002）所言，課程設計不是中立價值，而是意識型態有意義的安排；學校組織與學校課程，是所處社會脈絡下的產物，是權力結構運作的一環，難以保持中立，是具有政治性的。是故，在敘事者分析中，將教科書的發展置於社會發展、教育政策、國家政治變遷的脈絡下檢驗，以了解教科書內容「為什麼而寫」、「如何書寫」以及「寫了什麼」。

此外，除了教科書是一具有說服目的的工具之外，媒體在社會上做為一個敘事者的角色，對於某些意識型態或是社會共識的發展上，也具有推波助瀾的作用。有關公共議題的辯論以及關於人類社會所發生事實的共同認知，沒有媒體幾乎是難以想像的（蔡璧煌，2008）。因此，媒體，特別是解嚴後的媒體，在教科書意識型態發展的過程中扮演什麼角色，是某意識型態的「再製者」，亦或是「挑戰者」，也有待之後的章節再進行更深一層的討論。

第二節 敘事批評與相關文獻的對話

在第一節的「語藝觀點中的敘事批評」中，主要是在探討語藝觀點的本質以及以敘事批評方法分析教科書中意涵與目的適切性；此外，對於研究結果的評估—「敘事可能性」與「敘事忠實性」的重要性，前一節也已經有所說明。在本節，筆者認為以語藝觀點中的敘事批評方法為主軸進行文本分析的相關研究，是本文在正式分析文本前所必要蒐集的相關知識，探討敘事批評應用在各學術領域的研究內涵與成果，並觀摩敘事批評的分析過程以讓日後進行文本分析過程能更得心應手。

壹、語藝分析實踐與相關研究

如前一節所述，語藝批評關心的是人類言說的目的，而言說的形式，可以是一本書、一場演講、一部電影或一句口號...，透過這些形式甚至以其他敘事表現的方式，語藝批評者就是要探求言說者在文本中或演說中所欲表達的意涵與目的。至今，應用語藝批評方法分析的相關研究有關於公眾人物（包含政治人物、演藝人員等）個人魅力風潮現象、演說內容與公開辯論、⁴作家與文學作品的敘事內容⁵或傳播媒體（電視節目、廣播內容等）的論述⁶等。

而近幾年來以語藝觀點的敘事批評為主要方法來分析文本的研究有：張瑋容（2005）的《由 Michael Moore 的敘事策略看紀錄片的語藝意涵》、林欣誼（2007）的《共構生存與成功的敘事：從語藝觀點看實境節目『誰是接班人』的故事敘說》等。前者以當代的語藝觀點檢視紀錄片中所蘊含的動機與目的，並以 Fisher 所言的敘事理性檢視紀錄片所處時代、社會背景，進而發掘其敘事可能性與敘事忠實性。而後者則同樣是以敘事批評方法分析九〇年代的真人實境電視節目《我是接班人》，以 Fisher 所提出的敘事典範為主要方法，分析此類戲劇節目製作的語藝企圖。語藝觀點的分析方法可以適用於分析一本書、一齣電視劇、一部電影、一場演說甚至一則新聞，但是用在分析教科

⁴ 以語藝分析觀點探討公眾人物的魅力風潮、演說內容、參選策略或公開辯論的相關研究有：李登輝總統言論之戲劇觀—從柏克戲劇五因語藝觀點分析（施懿珊，2001）、電視選舉辯論之語藝分析—以 1998 年台北市長選舉電視辯論為例（楊迺仁，2001）、阿扁的異想世界---以幻想主題分析方法閱讀陳水扁風潮（莊佳穎，2002）等。

⁵ 以語藝分析觀點探討作家與文學作品的敘事內容的相關研究有：女性主義觀點的語藝批評--以幻想主題分析希代『言情小說』系列（鄭伊雯，1995）、優良兒童讀物中兒童形象之敘事分析（葉紋陵，1997）等研究。

⁶ 以語藝分析觀點探討傳播媒體論述的相關研究有：政論節目之論辯語藝分析：以 2100 全民開講與大話新聞為例（黃莉雅，2006）、廣播賣藥節目主持人之語藝策略分析-以豐蓮廣播電台為例（林國新，2005）、媒體建構反貪腐倒扁運動之語藝視野研究—以《聯合報》、《中國時報》為例（李曉青，2008）等研究。

書內容敘述，則尚未有相關研究的問世。筆者以為在進行紀錄片、電視節目等類型的敘事分析在於了解「導演」或「製作人」要向閱聽人傳達某種特定觀念的意圖，其目的是建構某種特定的意義與議題；而進行教科書內容敘事分析也是在了解編輯教科書的一方（如：編輯者、課程綱要制定者更甚是國家政策等），企圖傳達何種觀念或建構何種想像的共同體。

基於上一節本文所探討的運用語藝觀點中的敘事批評方法分析歷史科教科書的適切性中已經討論，運用在教科書上的各種敘述，是有目的的、是別有涵意的；甚至是有說服意味的、傳達某種意識型態意圖的。將教科書視為是國家傳達的特定意識型態的「意識型態家機器」之一，教科書中所表達或隱含的意念與目的，是否與國家政治方向、社會變遷內容有所關聯，在本文中，這些疑問如何解答？便是以語藝批評中的敘事批評分析，探討本文所假定的各種問題。

貳、語藝分析與新聞報導

新聞媒體如何形塑關於教科書發展的相關議題，是本文欲探究的另一個重點。正如 Sparks (1987) 認為大眾媒體的產物是經過系統性的組織，因此他們所代表世界圖像，幫助複製社會既存的主導關係。Ralph Negrine (2001) 認為新聞必然有其「偏見」，報社也持有其政治立場；有些偏見是難以避免的，畢竟新聞記者和每個人都一樣，有某種意識型態上的包袱，所以也就無法以絕對客觀的方式來報導事件。因此，在一則新聞的產製過程中，是一種高度斡旋的過程；包括文字、影像等的選擇。媒體由於報導的性質使然，本身就是議題的設定者，透過報導的取捨，媒體可以強調某事，也可以忽略某事，並非政治人物所能掌握 (Brain McNair, 2001)。此外，蔡璧煌 (2008) 以為政府領導人或政策決定者與當代媒體間存在著一層微妙的共生關係；媒體需要政策公關人士提供第一手資訊，教育政策決定者也需要媒體對政策的報導或解釋，如此可對學校有利，也符合政策所欲求的方向。

媒體的民主角色落實於新聞記者在報導公眾事務時堅守客觀的專業倫理，客觀性原則隱含新聞的處理應該和政治爭論保持適當的距離，而且堅持信守將意見的表達和事實報導分開。基於媒體本身就是一個議題設定者為前提，前一章筆者以翰林出版社所出版社會科教科書中對於「二二八事件對台灣政治社會影響」的相關報導，大略說明報紙對於社會科教科書書寫角度，媒體對教科書的報導「偏見」或「報導角度選擇」中，對台灣意識的發展而言，究竟是「對立」或「協力」的角色？McNair(2001)在《政治傳播學》一書中以一九六〇年代末期和一九七〇年代初期美國媒體對於越戰報導的研究，以為「媒體扮演霸權維繫的重要角色」一說的反例：「美國媒體一開始的

報導的確扮演霸權的角色，但在一九六〇年代末期、一九七〇年代初期，美國政府的政策開始受到質疑與批判。」他發現，大部分時候，媒體確實都出以與美國政府同樣的觀點看待越戰，只是當輿論轉而反對戰爭時，媒體也開始質疑官方的解釋。即是說，媒體的民主角色落實於新聞記者在報導公眾事務時堅守客觀的專業倫理，客觀性原則隱含新聞的處理應該和政治爭論保持適當的距離，而且堅持信守將意見的表達和事實報導分開。Gramsci 認為將統治階級的霸權文化予以普遍化的管道之一便是透過傳播媒體；但 McNair 提出對霸權模式的質疑。筆者以此理念反映在新聞媒體關於教科書議題的報導中，究竟媒體是屬於統治者亦或是社會意念的說服工具、是客觀忠實報導亦或秉持定偏頗立場；教科書、台灣意識與媒體間會摩擦出什麼樣的火花，有待研究之後一窺究竟。

再者，教科書也可能落入政治糾葛的漩渦中，以下是 2007 年 7 月 23 日《自由時報》關於教科書的另一則報導，標題為「藍想自編教科書 綠批大中國意識」：

教育部檢討教科書不當用詞，引發藍營質疑「去中國化」，國民黨更揚言要串連執政縣市編教科書反制，民進黨主席游錫堃抨擊，這凸顯國民黨的戒嚴史觀，這是早年的黨化教育，也是大中國的教育意識形態。

姑且不論報社所站立的政治立場，但閱讀這篇新聞後，明顯的教科書已經成爲了政治人物宣示自身政治立場或是有政治力量介入的另一個場域。更甚者，如前所舉李慶華在 1997 年對於「認識台灣」教材的不滿所召開的記者會，是否如王甫昌（2001）所言，具有中國意識者擔心台灣本土意識成爲國家文化體制指導原則之後，自己的文化與歷史亦將被一筆勾銷。如此，教科書、台灣意識與媒體間並不是三條不相干的平行線，而是能產生交互影響、產生對話的共同體。不論是教科書中「台灣歷史」的篇幅，或是媒體報導關於台灣意識的議題，甚或是媒體報導教科書發展與演變的立場，便是顯示教科書、媒體、台灣意識三者間的交互作用。

語藝批評中的敘事批評方法已被應用在許多傳播相關研究當中，如：口頭詮釋、媒體形式、政治傳播、語藝研究等。本研究不僅以敘事批評分析新聞媒體，特別是報紙的教科書報導中的敘事意涵（敘事者所欲傳達的訊息）。對於教科書的意涵，筆者也以此方法探索分析其內含的意識主張以及課文敘事的企圖，教科書或新聞報導的內容是誰選擇的、內容所呈現的知識是誰的知識等問題，透過語藝觀點，以敘事批評分析文本中有目的並且有說服力的符號使用，將在其後的章節做更細部的討論。

第三節 霸權與教科書

無須說，瓦其拉武當然也動用了一切官方民族主義的政策手段了：國家控制下的初級義務教育、國家組織的宣傳活動、官方的歷史重寫、軍國主義—不過此處意在展示，而非真正實施軍國主義—以及沒完沒了地再三確認王朝和民族本為一體（班納迪克·安德森，1999：105）。

壹、霸權與意識型態

意識型態是一種潛在的假定與習焉不察的理論，或是理所當然的世界觀，而這一種假定、理論或世界觀往往代表某一團體的利益，並且將這一團體的利益合法化、正當化的過程，而這就是筆者在這一章節欲探討的「文化霸權」的核心概念。所謂的核心概念包括：「哪些觀點被呈現出來，便是哪些團體擁有權力？」、「什麼知識最有價值？」、「教科書隱藏了某些事實，淡化了某些觀點，增刪了某些史實」，凡此種種都是意識型態的作用，而主導著強勢意識型態的背後推手便是「文化霸權」。

Gramsci（1988）的「霸權」並非專指文化霸權，但因其文化霸權理論上有較多獨特的見解，再加以一九二〇年代以後逐漸興起的西方馬克思主義特別關注文化問題，因此，Gramsci 的文化霸權理論就受到特別多的闡發（陳昭瑛，1995）；在這裡，筆者引用 Gramsci 意指的「文化霸權」，本意便是「智識與道德上的領導」，其涵義可以細分為：

- 一、就過程而言，文化霸權是取得統治（支配、宰制）權力的歷程。
- 二、就結果而言，文化霸權是統治與被統治者之間諸種關係的總和。

就第一種涵義來說，統治團體建立一套「社會的—道德的」（social—moral）語言，使個人對某事實或某事件的認知逐漸被該使用語言的方法與意義引導，藉由此種方法，來達到支配的目的。因此，統治者經過學校與媒體的教導與報導，社會大眾將逐漸改變他們對於社會事實認知的態度（譚光鼎，2000）；也就是說，文化霸權經由特定機構（如：學校、媒體、圖書館、宣語等）將特定意識型態內化於人民心靈，逐漸消除了社會內部的矛盾與對立，使社會中的個體自動順從。

第二種涵義則是「智識與道德的統合體」。經過教育的融合與鑄造，文化霸權成為「政治的、宗教的、經濟的與藝術的綜合體」（譚光鼎，2000），此涵意強調文化霸權是一個不斷運作的權力結構，與社會階級或社會團體間形成一種「有機關係」；意指文化霸權建構了社會的權力關係，同時也是運作於

其間的強勢權力。總而言之，文化霸權是統治階層建立的權威，擁有支配與領導的能力。

再依文化霸權行使的模式來解釋，其模式之一便是必須掌握教育和法律制度；國家在行使文化霸權並非全然靠著強制性的力量與軍隊，文化霸權也在民主的議會政治中，發揮很大的影響力。準此，即使是民主國家，它也可以透過「民主的過程」，以「國家」的名義，推廣「正確的」知識與思想；而這便是 Gramsci 所言，國家的教育體制會想把「集體的意識」「硬塞」給現在的「民族」成員（波寇克，1991）。即使國家教育體制所「硬塞」的知識並不完全等同於一般人在社會中所獲得的文化或是民族認同等普遍觀念，但對葛蘭西來說，文化霸權的領導會生產一種其他從屬團體或社會大眾都能接受的世界觀、哲學和道德看法，如此該知識會自然而然、理所當然為大眾接受。進一步言，他將資本主義社會的上層結構區分為政治社會和公民社會，前者指的是國家強制的機器，如：軍隊、警察、監獄等暴力手段，後者則是指政黨、教會、家庭、教育等意識型態的掌控。上述即為國家為達到控制人民所使用的兩大利器（蔡璧煌，2008）。就 Gramsci 的觀點，意識型態在公民社會中，必須建構在「同意」（consent）與「勸誘」（persuasion）上，透過意識型態的信念體系，明確表達霸權的概念，這就是所謂「智識與道德上的領導」；經過統治者使用的手段（教育、媒體等）的融合與鑄造，文化霸權的意識型態得以控制日常生活對話的意義，設定社會生活的程序與規則，並排除對立與規則（譚光鼎，2000）。

貳、霸權與教科書

然而，文化霸權與教科書之間的關係是如何？

教科書是政治的產物，也是經濟的產物；教科書政策不僅是經濟政策，也是文化政策（Apple，1993：44）。

霸權是統治階級建立的權威，且擁有支配與領導的能力。準此，在一個國家裡，便是要透過某種管道與手段建立他專屬的文化和意識型態；Gramsci 認為，如果一個國家想要創造並維持某種型態的文明與市民，想要消除某些風俗習慣而鼓吹其他風俗習慣，那麼，法律和教育是最有效的工具（陳昭瑛，1995）。文化霸權意味著統治者使被統治者心悅誠服的接受一套價值或是意識型態，被統治者在其中受到影響與感化；文化霸權也在先進國家中，透過教育與大眾傳播管道或隱或顯的影響與宣導。Gramsci（1988）進一步強調，統治者施展文化霸權以及建立特定意識型態的場所，主要都在學校中進行，他把「教育關係」（educational relationship）視為「政治關係」（political

relationship)，也就是「霸權關係」(hegemonic relationship)；所有的「霸權關係」都必須是「教學的關係」(pedagogical relationship)。基於「文化霸權」的基本理論，眾多學說與學者對於學校活動中不可或缺的教科書，尤其是義務教育階段的教科書，大都傾向其是一「非中立的」產物(石計生，1996；譚光鼎，2000；莊淑琴，2002)。因此，探索教科書的深層結構——也就是藏身於中的「意識型態」，便能了解國家灌輸意識型態的霸權過程。

就現代國家而言，國家為了獲得統治權力的正當性，促使國民順從，大多深化教育(學校、課程、教科書等)和文化機構(媒體、圖書館、博物館等)的操控，其作用無非是進行意識型態的灌輸，目的則是在於把分歧的意識化為熱切認同的情感，把相異的態度化為一致的共識。從「霸權與教科書」的角度來看，我們可以說文化霸權與知識間的關係是一種政治社會化的關係(譚光鼎，2000；蔡璧煌，2008)；易言之，課程與教科書內容必須有目的地選擇特定文化符號來反映文化霸權所欲傳達的意識型態，而文化霸權也就關鍵性決定了知識的範疇。再進一步言，文化霸權一面設定文化材的價值判準編制課程與教科書，另一方面則是運用教學、評量、生活常規，教導霸權文化與意識型態。意識型態在文化霸權巧妙合理的運作下，轉化為圖文形象而成為「教科書」，課程就是意識型態的再製工具。因此，不論是教科書的內容、形式、語法等都不再是價值中立的原因，因為是意識型態的有意安排，其中都充滿了價值的判斷。以 Gramsci 的觀點而言，國家必須透過教育關係而建立一個「倫理—智識」的領導，而這便涉及到政治社會化的觀點。譚光鼎(2000)綜合多位學者的共識，觀照台灣的國民中學教科書，以語文科教科書與社會科教科書的政治社會化功能最明顯。也就是說，上述類型的教科書，受文化霸權宰制與遭灌輸某些特定意識型態最為突出。

林偉立(2004)透過歷史資料之蒐集，了解政治與教育密不可分的關係；對於漢文化在台灣歷史環境演變過程中占主導地位之原因是否全由統治階級所支配的、台灣政治主導教育政策發展是受世局多變的影響抑是統治階級的霸權心態使然、台灣在逐漸進入後現代政治環境中，統治階級更須落實文化霸權思想，始能在領導權上取得正當的權力等探討皆有所見解。其認為台灣在解嚴前的霸權統治意圖甚為明顯，為塑造統治的正當性，動員與教育民眾投入反共抗俄的行列，教育為政治服務是必然的趨勢；而如何強化民族精神教育以及國家認同等意識型態的灌輸是首要之務。依據文化霸權的觀念，討論歷史教科書與意識型態間的關係的過程中，官方的宰制是決定教科書中意識型態的重要推手，歷史教育是增強愛國家、愛民族的情操及強化團結合作精神的重要手段。例如教育政策的制定、教科書內容的變化與改寫，便是統治者行使文化霸權灌注或宣揚特定意識型態的手段；統治者在教科書中「有目的的述說」或是「意有所指」，其如何呈現則是本研究的重要目的。誠如語

藝批評概念所言，如何進行敘事忠實性的評估，便是將研究文本置於歷史演變、社會脈絡等時空背景中判讀，以有利於研究者更能釐清與解釋。職是之故，分析教科書內容演變就必須將台灣特殊的政治背景、歷史發展與融合的文化特色同時考慮進去，才不致使研究結果失去信度與效度。

經過上述的討論，可以得知：文化霸權穩定的基業須靠教育的運作，而教科書是教育過程中不可或缺的要角。還值得探討的是，文化霸權是如何運作，以形成一股能左右教科書內容的力量，其所必要的促成條件，包括：群眾的應許、知識份子的協助等。文化霸權係透過群眾之同意而獲得它的正當性，而群眾的同意又是經由意識型態的作用而促成。國家傳播文化霸權必須透過教育管道，運用各種象徵符號（語言、圖文）去揭示意識型態，因此，使此類意識型態取得教科書中合法化的地位，便有賴選取教科書內容以及編輯教科書的知識份子。霸權既是一種教育關係，文化霸權在教育活動中就得以呈現為「知識」。若從政治社會化的角度而言，一個社會的政治價值、規範與秩序，因而得以持續與傳遞（蔡壁煌，2008）；換言之，知識依附於霸權，霸權決定了知識的範疇。故不論是「台灣主體意識」或「大中國意識」，依照文化霸權的角度看來，是否為統治者權力的使用與分配，在歷史教科書的敘事批評分析中，盼能得到解答。

第四節 歷史、意識與教育

針對關於社會領域教科書的敘事批評分析，王雅玄（2005）以為課程應深入批判地探究教科書的知識結構、內容形式、價值、意識形態與研究範疇。分析教科書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，以及關於教科書如何敘說這些霸權論述。也因此，既然語藝是一種關切語言做為說服的工具的一門學問，教科書中隱含的意識型態，如何透過課文敘述呈現，以說服或使讀者相信、屈服是必要兼顧的部份。此外，文本的分析重點在於將語言與社會脈絡連結；社會脈絡之所以重要，是因為每個人在學習語言時，都已經從自己身上挪用許多已經存在的社會性論述（王雅玄，2005）。亦即，論述的理解與社會問題特別密切相關，探討文本決不能將社會結構與權力屏除不談。

羊憶蓉（1994）分析台灣國中小教科書的變遷，發現一九八〇年代以前的教科書不僅充滿政治主題，而且政治主題偏狹到多半只與效忠國家、政府與領袖有關，其他對於民主政治觀念，並不強調。課程和政治經濟大環境之間的關係，如果放在教科書出版的議題上來考量，檢驗其內在運作的社會關係和組成，可以看出教育中存在的有關知識分配的政治力。政治與教育密不可分，那麼統治者必然以其所掌握之資源來延續其政權，其中包括以教育方式實現統治者文化霸權的世界觀以及形塑統治者的政治理念（林偉立，2004）。如：台灣在日治時期，總督府集權力於一身，配合其日本本國的南進政策，嚴格實施皇民化的軍國意識教育，以培養服膺日本軍國主義之順民。因此，就敘事批評觀點，對於文本所屬的社會環境與歷史發展應有所了解是必要的；如何掌握外在環境與文本中的敘事有關的資料是一大挑戰（林靜伶，2000），但以教科書的發展來看，統治者的政策方向、教育政策走向（教科書開放、課程大綱等等）、國際環境、社會運動、媒體報導都可以列入考量，則教科書發展的外在環境分析便不那麼困難了。更甚，也可以在以敘事批評教科書之時，對於統治者如何將文化霸權鑲嵌在教育環境內（包含教科書內容）並透過主導教育政策的落實或對教育政策做調整來傳遞霸權意識，以維持統治者既有的權力與慾望，將之考慮進去

台灣意識的發展，已經不再是台灣人「愛鄉土」這樣單純的情懷，它更是居住在這一片土地的居民，更高一層的追求台灣地位的自主性以及共同建構出台灣願景的集體意識。如此的發展，不僅密切影響政府施政的走向，連帶也影響了眾多領域，包括：文學、教育、兩岸關係、社會學等，都有相關研究探討台灣主體意識發展與表現。以下所引用的相關學術研究，筆者將之分為兩個部分說明：

壹、關於課程中台灣主體意識的研究

針對社會科教科書中台灣意識的研究，自 2000 年之後，眾多研究如雨後春筍。《二二八歷史教育的回顧與展望》（柯怡禎，2005）以「二二八事件」為研究主軸，分析各級教科書對「二二八事件」的描述並比較昔日與現今教科書中的「二二八事件」敘述內容的差異。「二二八事件」對於台灣意識的發展必然有其指標性的地位，在歷史教科書中從無到有，在課文中描述方式由隱瞞到真相清晰的歷程代表教科書中以台灣為主體的意識抬頭。除此之外，林文賢（2007）針對國小社會科教科書進行台灣主體意識變遷的研究，並且建立一套辨識台灣主體意識在課文中敘述的指標工具。林文賢並在論文中，針對台灣社會運動、政治發展與教科書中台灣主體意識的相關性，持有必然因果關係的觀點。翁耀裕（2008）也對於戰後國小教科書內容演變有詳細的探討，針對台灣社會中愈趨強烈的台灣主體意識與教科書的發展作連結，並且討論了國家政策影響教科書內容的走向。李世達（2010）在其論文中，針對近幾年的教科書改革，透過批判話語分析並檢視高中歷史教科書中關於台灣史敘事的變遷過程，並試圖探究政治力量對於台灣史呈現方式轉變的影響。其將教科書書寫視為話語爭奪的場域，採用批判話語分析（critical discourse analysis, CDA）的方式拆解、釐清教科書中各種勢力競逐的過程。該研究成果拆解了高中歷史教材在教科書的數次改革中，國家在面對社會內、外部各方面的變遷以及受台灣意識抬頭的影響，逐步增加台灣史的份量與台灣化的敘事方式。透過研究者的觀察，其認為高中歷史教材中的中國歷史書寫雖受到壓迫，但仍具有相當的地位，在關於台灣史的描寫中，雖然敘述方式以台灣為主體，卻並未排除中國在台灣史中扮演的重要角色，提供一個盡量除去意識型態的客觀史觀。

上述幾篇關於台灣意識與教科書發展的相關論文，每一篇都是研究者嘔心瀝血的研究成果，筆者學習效法的重要成果；只是上述研究成果皆較偏重於教育課程的量化分析，與筆者所欲以語藝觀點中的敘事批評探討教科書課文中隱含或顯示的意識型態方向有些不同。而李世達（2010）使用的批判話語分析對於文本的解析較偏重於社會事件面，視文本為社會結構的產物，將社會歷史脈絡納入分析的範圍內，能夠確切地指出文本中的權力關係；但缺點則是較少關心到文字敘事細節處的分析以及文字與社會脈絡的關聯性。本文使用的敘事批評方法，關心的是「為什麼而說」、「如何說」以及「說了什麼」等內容，文字與敘事的呈現目的是「說服」。透過敘事可能性與敘事忠實性的評估，除了評估基本的敘事形式外，並能以敘事本身所處的歷史脈絡與社會背景再次檢驗敘事本身合理與否。

整體來說，本文所引述的研究成果，不論是在教科書意識型態的演變或是

台灣教育改革、課程發展的系統整理等，都有獨到的研究視野，因此，這些成果將讓筆者如虎添翼、能更無後顧之憂的以語藝觀點進行教科書分析。

貳、關於社會中台灣意識發展研究

近四百年來，台灣政權變動頻繁，主要是受到中國大陸的變局和東亞局勢改變的影響。上述所說的變局與局勢指的是，台灣曾遭鄭氏、清朝的治理甚至因中日甲午戰爭中國戰敗，台灣割讓給日本，進入日治時期。這些政權對台灣而言，都是外來政權，從上而下，掌控台灣；不是由台灣民眾，由下而上，決定自己的歸屬和政府（張炎憲，1996）。時至現代，由於國共內戰，國民黨政府失利輾轉至台灣，1947年二二八事件的爆發，驚醒了台灣人對祖國的美夢。1979年美麗島事件之後，黨外運動再度出發，博觀、深耕、鐘鼓鑼、關懷、前進、開創等雜誌紛紛出爐。台灣意識經過這些雜誌的鼓吹，禁也禁不了。總而言之，眾多學者（陳芳明，1988；張炎憲，1996；賴建國，1997；莊萬壽，2004）以為台灣意識早在漢人移民來台已經隱然或顯然的萌生，至台灣受日本政權統治及戰後二二八事件的發生，台灣意識不容質疑的存在於社會中。美麗島事件後，此趨勢如雨後春筍般紛紛出頭，除了黨外運動的推波助瀾，與雜誌社的鼓吹、兩岸關係和國際局勢的催化也息息相關。

賴建國在1997年以「台灣主體意識對兩岸關係之影響」為研究主題，以歷史脈絡了解台灣主體意識的發展，並分析戰後影響台灣意識的內外因素（包括二二八事件）；儘管此論文的研究目的在於研究台灣意識對於兩岸事務發展的影響，但其對於台灣主體意識在台灣的發展歷程，是本研究所亟欲取經的部分。馬駿義的《當代「台灣意識」之研究--兼論台灣地區之「國家認同」》（2004）與孫玉平《台灣民主化與國家意識：影響國家意識轉變之內外在因素》（2005）的論文也精闢入裡的以歷史發展為縱軸，研究台灣意識的真正內涵，並探討台灣意識與國家認同的相關性。

了解台灣意識發展的社會背景，並綜合台灣歷史和社會背景的内外在因素，結合國中教科書課程發展並深入探討，便可以避免在敘事批評過程中失去其忠實性；評估教育政策的決定，背後往往隱含有相關社會背景與意識型態的因素（蔡璧煌，2008）。而教育改革牽動教育政策或教育結構的巨大變遷，其發動、支持或反對的所有動力，更常常涉及上述所提及的種種因素；因國家政治力或社會運動變遷所產生的集體意識，也連帶影響了台灣各級教科書內容的變革。

參、小結

上述所提及的相關研究文獻，眾家針對教科書的分析都有兼顧到「寫了什麼」，但以敘事分析質化的方法探討教科書「為何而寫」的部分較為薄弱。筆者發現，絕大多數的教科書研究，大都以內容分析配合計量的量化統計，例如：某種事件呈現的篇幅大小、某種用詞出現的次數等，以解釋某種意識或某種議題或某些用詞等在教科書中出現的比例情形。但這些研究成果，不可諱言的，能讓筆者更快的深入了解教科書變遷的內外因素與情形；如從《二二八歷史教育的回顧與展望》(柯怡禎, 2005)中可以一窺「二二八事件」在教科書中呈現方式的發展歷程，在這歷程中，我們若更深入探究其發展的社會背景以及執政者的政策走向，必定能夠更兼顧到敘事批評最重要的步驟—「敘事忠實性」的評估。而林文賢的《國小社會科教科書中的台灣主體意識變遷之研究》發展出關於社會科教科書課文中台灣主體意識與大中國意識敘述的辨別性指標工具，並能在教科書中，探討教科書中台灣意識與中國意識所佔比例消長的分水嶺。儘管，林文賢的研究建立了一套辨別教科書中意識型態的工具，但在批判論述部分仍有不足之處。

針對此盲點，以語藝視野出發的敘事批評方法可以提供一個較適切的觀點彌補其他研究方法的缺漏。而想要精闢入裡的解構教科書中的課程知識，除了課文敘事的探究之外，教科書所屬的社會脈絡更絕對不可忽視。語藝批評方法針對社會脈絡提供一個完整的檢視，Fisher 所言的「好理由邏輯」(a logic of good reasons)，便是一個檢驗社會脈絡的方法。所謂的「好理由」是故事的內涵，以及關於支持某些主張或價值判斷的陳述；也就是說，一個「好理由」必須與價值判斷結合，因為在評估敘事理性的過程中，價值判斷是無可避免的。Hart (1997, 轉引自林靜伶, 2000) 認為敘事是否有效，除了從 Fisher 的敘事理性加以評估，也可以從言說者的角度進行評估，及評估言說者是否達成其言說目的。舉例來說，歷史教科書中，對於特定事實的描述有「選擇性」，選擇性包含「歷史故事的選擇」、「關鍵字詞的使用」等。因此，教科書中台灣與中國意識內涵發展的過程，教科書內容中「選擇性」的比較是筆者分辨台灣意識與中國意識演變的線索。教科書的敘事方法上的轉變，也是 Fisher 所說，其欲說服使用者所持的「好理由」內涵有哪些？這便是區分兩種意識的重要關鍵。若以 Hart 的說法為出發點，言說者即「國家政策」或「教科書編撰者」，其在編纂教科書的過程中，考量到社會環境、政府政策主張或社會上多數集體意識等因素的影響，有可能以「片面強調」、「刻意擷取」、「刪除」、「重組」等改變敘事角度的方式，透過教科書為媒介，表達某一特定意識型態或欲帶給使用者（教師、學生）什麼樣的經驗與歷史角度。是故，「好理由」的評估能夠合理解釋敘事為何而寫，以及敘事是否合乎邏輯

性，如此便能解釋教科書書寫的目的以及其所身處社會脈絡間的關聯性；「好理由」的評估也將是「敘事忠實性」評估的最佳佐證依循的重要證驗。

第三章 台灣主體意識與大中國意識、教改與教科書

本文研究的中心主旨是歷史教科書中台灣主體意識與大中國意識發展的情形，因此在進行研究之前，尚有一些重要概念需要釐清；包括：台灣在 1949 年後的重要教育政策，特別是教科書政策，以及台灣主體意識、大中國意識等意涵的釐清，都將在本文中說明。

第一節 台灣與中國主體意識的論述

分析國中歷史教科書中台灣主體意識與中國主體意識的消長情形，是本文所欲探討的主題之一，因此，在正式分析教科書內容之前，必需先界定何謂「台灣主體意識」、何謂「大中國意識」，釐清本文中幾個重要的概念後，以俾接下來文本的分析。

壹、主體

「主體」(subject)一詞最早源於「近代哲學之父」笛卡兒(R. Descartes)的理論，是一種哲學用語，其理論基礎為「我思，故我在」(I think ,therefore I am)；人類必須不斷的以「懷疑」的方式，以證明「主體」的存在。德國哲學家黑格爾(G. W. F. Hegel)則認為「主體性」不只是一種含義，更重要的是它還有自由、獨立自主、能動性、自我、自我意識、個人的特殊性、發揮個人的聰明才智以及個人的自由意志和才能為根據。因此，個我主體是由與場所相關的身體和與時間流動相關的意識所構成(李永熾，2004)。只要作為「主體」就代表有一種獨立自主的意味，他本身可以是主觀的，也可以客觀的進行認識、建構、反思、自由思考。

國內學者廖朝陽(1995)對於主體的解釋提出個人見解，提出了所謂的「空白主體論」。空白主體論有兩種含意。第一，主體的觀念通常是以自由(自主、自律)為基礎；第二，空白不是虛無，主體空白也不是「主體的死亡」。廖朝陽(1995)所認為的主體是一個空間層次，能夠接納外部、並非固定不變的內容，正因為主體的內容具有流動性，因此其本身擁有容納、創造的本質。

貳、台灣意識

一、意識

「意識」(Consciousness)不論在宗教學、心理學、哲學、形而上學等領域，皆有不同的定義。若依據心理學的定義，「意識」指的是知道某種「觀念與感受」(Awareness of ideas and feelings)，此即是個人與外在世界關係的心理狀況；而在哲學中的解釋則為「說明自知、自覺(self knowledge)的歷程和活動」。但根據黃國昌(1995)的看法，所謂的意識即「認同」(Identity)與「聯繫」(Affiliation)，正因如此，個人即在團體中產生「歸屬感」。另外，黃國昌也強調，同一環境、同一情境，不一定產生相同的意識，有時甚至產生相反的意識。因為人對環境的反應，可能出自本能反射，也可能依感情，或由理智決定，凡此都造成意識的多元性。然而，儘管意識有其多元性、不統一性，但造成一個社會的重要元素「集體意識」，就是意識的統一性。一群人共同生活在一個環境，未必是一個社會，為什麼？因為若彼此間缺乏一個共識，或情感的投射，甚或認同的目標，缺乏這樣的「集體意識」，很難創造出社會共同的價值。職是之故，本文所欲討論「台灣意識」或「中國意識」中的「意識」一詞，筆者毋寧認為是一種「集體意識」，而不是一個「個別化的觀念」；因為「台灣」與「中國」是一個包含無數個體的集合名詞觀念。

本文中的「意識」又與「意識型態」(Ideology)意涵相近。「意識型態」一詞是法國思想家迪崔西(Destutt de Tracy, 1754—1836)所創用，原是意指積極的意義，指的是「觀念的科學」(science of ideas)，依迪崔西之見，希望以系統正確觀念的建立，探索內在思維與觀念起源，進而形成促進社會進步有用的知識。只是，在拿破崙(Napoleon Bonaparte)的解釋下，「意識型態」開始有貶抑之意。馬克思(Karl Marx)更賦予了「意識型態」持久性的負面意涵，他將意識型態視為「統治階級的觀念，用來護衛其階級體系以及永恆的剝削」(蔡璧煌，2008)。在這樣的解釋下，意識型態成爲一種封閉的思想，它壟斷了對真理的詮釋，拒絕反對的意見且不能容忍異端思想。

在恩格斯的筆下，所謂「意識型態」指的是一套思想(彭懷恩，2005)，這是屬於較爲中立的觀點。晚近開始，眾多學說對於意識型態有更開放的想法與詮釋，自由主義、保守主義、社會主義人士，皆以不一樣的角度和立場對意識型態訂下有別於貶低意味的解釋，而更趨向於中立、客觀。海沃德(2002)認爲，應該放棄對意識型態好或壞、真實或虛假、解放或壓迫的刻板觀念；把意識型態作爲中立的觀念，來分析政治權力關係，這是較爲中肯的看法。

不同的民族、文化、社會階級和種族的人因不同的經驗而形成一種思想，這就是意識型態，其包含了多元性的特色。學者界定義的意識型態指的是「一套基本上前後一貫的、全面的思想觀點，他能解釋並評估社會環境，幫助人們認識自己在社會中的位置，並為社會和政治行動提供一個綱領（彭懷恩，2005）。」此外，每一種意識型態提供了一個群體一普遍的目標，都要對社會和政治世界的狀況以及理想狀況提出自己的看法，希望啓發人們採取行動去追求、維持或改變他們的生活方式。

二、台灣意識

台灣意識基本上就是以「台灣」為「認同」對象的意識型態。關於台灣意識的發展，筆者將在下一節做進一步探討，但基本上，以近百餘年來台灣特殊的歷史發展的過程而言，歷史上的台灣意識本質上是一種抗爭的意識：反抗日本帝國主義、反抗國民黨威權統治、反抗中國的打壓等。但台灣意識不應僅僅是一種政治上的「反抗意識」，台灣意識應該是一個多方解釋的觀念，它可以細分為「文化認同」與「政治認同」兩個組成部分。其表現是由「住民意識」、「鄉土意識」、「省籍意識」、「命運共同體意識」、「住民自決意識」、「台獨意識」等共同交融、相互交纏而成的（郭洪紀，2002）。黃俊傑（2000）以為「台灣意識」的核心關鍵便是在於「認同」（identity）的問題。台灣意識的發展過程中，「文化認同」與「政治認同」間的關係應是緊密結合且相互依存的，但因台灣特殊的政治發展，因此「文化認同」與「政治認同」間亦存在著緊張的辨證關係。

一種意識的生根與萌芽，端賴該意識是否與現實環境密切結合而定。一個台灣人，與他的土地命運緊緊結合，他能感受到自己對於台灣的使命感與責任感，這便是最基本的「台灣意識」。「台灣意識」是居住在台灣這個地方的人對台灣這個空間的認識及其所呈現的意識型態（李永熾，2006）。筆者以為所謂的「台灣意識」，指的是生存在「台灣」的人民，認識並能解釋他們所生存的時空環境，也就是以「台灣」為「認同」的對象，個人或社會與「台灣」間的聯繫，對這「台灣」這一塊土地所產生的「歸屬感」；此外，生存在「台灣」這個空間的全體人民，對於過去共同經歷的歷史、文化，和現在一起感受的處境以及未來所要共同追求的目標有極大的一致性，這便是以台灣為中心的「台灣意識」。

參、台灣主體意識

一、台灣主體性

依上述對於「主體」與「意識」的解釋定義，「主體」是相對於「客體」的概念，由「主體」產生的「主體意識」，便是主體性；並且要注意的是，主體的概念非固定性，是具有流動與創造的本質。那麼，什麼是「台灣主體性」呢？李喬（1995）主張，「台灣主體性」即是指台灣是獨立自主的，非其他存在的一部分而且擁有永續發展的可能性，「台灣主體性」並非自然形成的，而是經由台灣人透過反省和覺醒所創造實踐的結果。因此，在「台灣主體性」的思考範疇中，不應將台灣主體性的形成視為是一固定不變的意涵，應將台灣主體性的存在視為是一種不斷界定、不斷創造的過程。而台灣主體性的建構過程，除了台灣本身特殊的歷史背景、政治發展、以及台灣內部社會的自我省思的產生的結果之外，尚有因為台灣內部日常生活場域所塑造出的共同社會經驗或共同生活方式，形成自成一格與中國主體性相區別的「台灣主體性」。

在台灣民主化的過程中，「集體認同」（collective identity）的糾結一直左右著政治與社會的擺盪。檢視台灣的歷史脈絡，台灣人在集體認同的型塑過程中，逐步產生了台灣主體意識，因此，所謂台灣主體意識便是台灣人對於自身所處環境、社會、國家所產生的認同意識。筆者以為，台灣人民在台灣島內歷經相同的歷史、接受共同的文化洗禮，並且建構共同的奮鬥目標，認為台灣是獨立於中國之外的「個體」，且經過不段的反省、磨合而建構出的自主觀念便是「台灣主體性」。

二、台灣主體意識

李登輝（1999）對於所謂「新台灣人」的定義：「包括原住民、四百年前開始來台的大陸移民、五十年前方始來台的新移民。也就是說，凡是居住在台灣、心繫台灣，願意為台灣犧牲奮鬥的人，就是新台灣人。」換言之，李登輝所主張台灣主體意識，是要全台灣人共同建立以台灣為主體的「生命共同體」。而建構「台灣主體意識」的必要條件，還需要認同台灣是一個獨立自主的個體，不需依附於中國，並且能依照島內人民的自由意志讓台灣在各方面永續發展的一套信念或價值系統（林文賢，2007）。要之，儘管「台灣主體意識」常常與「大中國意識」相對應，但真正構築出所謂「台灣主體意識」的關鍵因素，還需仰賴台灣全體國民對台灣的認同與執著的信念。

楊鎮吉（2008）在《論「台客搖滾」的後殖民與次帝國意涵》論文中提及「台灣性」與「台灣意識」發展的差異性。他認為「台灣性」是標示台灣與其他國家間的文化差異，具有突顯出台灣特色的用意，是純文化的概念；而「台灣意識」發展則是傾向個人與群體的主觀信念，是一種意識型態，包含「文化認同」與「政治認同」，甚至可說其發展是相對於「中國意識」，與政治脫離不了關係。基本上，「台灣性」雖是一種與他者區分、凸顯出台灣特別性的文化概念，但是其在台灣的存在方式，不論願意不願意，或多或少都會受到意識型態與政治的干預。本文所探討的歷史教科書中台灣主體意識發展的情形，當中的「台灣主體意識」既具有文化性也具有政治性。

此外，筆者在此認為必要說明的觀念是：「台灣主體意識」與「台灣意識」是相同的概念嗎？一方說法是「台灣意識」與「台灣主體意識」未必相同，「台灣意識」不必然是政治上的意涵，它還包含風俗習慣、宗教信仰、社會文化等；而「台灣主體意識」則是帶有更強烈的政治意涵，強調以台灣為主體的政治建構（王致堯，2002）。但也有人以為，「台灣意識」與「台灣主體意識」兩者的概念是相同的（賴建國，1997）。的確有很多學者對於「台灣意識」與「台灣主體意識」定義是非常相近似，因「台灣意識」常被誤認為只是地方意識或只是單純熱愛生長環境的鄉土情懷。筆者在本文所意指的「台灣主體意識」與「台灣意識」的意涵傾向於是一致的。本文選擇「台灣主體意識」的用意在於強調「以台灣為主體的意識型態」；是台灣人民共同思考以台灣為主體，「有共同奮鬥目標的意識型態」。故在題目用詞的選定上，以「台灣主體意識」取代「台灣意識」用法。而依王甫昌（2001）對的「台灣意識」定義是傾向於戰後台灣社會中所發展出來、具有現代社會中民族想像（national imagination）意涵及對抗性作用（對抗大中國意識）的兩種政治性的意識型態。筆者欲強調的是，雖然台灣主體意識在定義上具有文化性也具有政治性，依本文欲分析教科書中台灣主體意識與大中國意識的角逐情形而論，此兩種意識型態的爭奪勢必含有較多的政治、國家認同的版圖糾葛，因此，台灣主體意識的意涵在本文中，「政治性」的意味較為濃厚。

肆、中國意識

本文所討論的「中國意識」，是指在台灣發展出來的「中國意識」。筆者要特別指出的是，依照台灣歷史發展，中國意識可以說是一直與台灣意識存在於台灣的社會中。嚴格來說，在台灣發展的中國意識是一種「外省意識」（黃國昌，1992）；此種說法的歷史背景是1949年國民政府因國共內戰失利而遷至台灣，台灣在這樣的背景之下，成為固守與宣揚「中國意識」的「反共復國」基地。

依楊清（1989）的說法，中國意識在台灣的發展，有以下幾種特色：

- 一、民族情感：台灣與中國同樣是漢民族，同樣是華人，不應彼此對立與敵視。
- 二、鄉土情感：所謂的「外省人」，多數因為戰亂的關係來到台灣，生於中國、長於中國，就算大多數的他們都已在台灣生根或是成家立業，但鄉土情感仍向著中國。
- 三、國土意願：是指台灣為蕞爾小島，然相對的中國毫無疑問的是泱泱大國。
- 四、政治因素：國民政府遷台後，國民黨統治台灣超過半世紀，來到台灣之後的國民黨，其施政目標之一便是期望有一天能光復中土，因此在統治的過程中，以掌握台灣各項資源的霸權之姿，宣揚國家政策。
- 五、歷史因素：其理論基礎來自台灣曾為中國領土，許多居民來自中國，是中國的一部份。

上述是關於中國意識本質的解釋，我們可以以上述列舉的五點說明，「中國意識」的發展實則與台灣這塊土地息息相關，但又存在著對立與競爭的關係。筆者在下文，將繼續討論中國意識在台灣的發展情形。

第二次世界大戰甫結束，台灣人無不歡欣鼓舞的準備迎接前來接收台灣的國民政府官員與軍隊，此一時期台灣人學習說國語（北京話）的動機積極且樂觀，並且熱切的努力學做中國人。黃國昌（1992）認為，儘管1947年發生的「二二八事件」造成本省人與外省人的政治鴻溝，但大部份的本省人仍然自許為中國人，努力學習中國文化，此時期的本省人打從心底願意成為中國人，此動機是他們學習中國文化的最大原動力。

1949年國民黨政自國共內戰中挫敗撤退來台，來台後，對外須抵禦中華人民共和國的侵略，對內則實施相對高壓的統治，透過戒嚴體制，將黨、政、軍、特的控制階層觸鬚延展到社會的每一角落。國民黨控制了大部分的政治權力、社會資源與經濟財富，並且也形塑意識型態，以大中國意識為官方意識型態，貶抑台灣本土文化為粗鄙野俗。文化的霸權反映的是政治上的支配，執政當局欲鞏固大中國意識的地位明顯可見。莊佳穎（2006）認為因國共內戰失利來台的國民黨政府，對台灣人民施以由上而下的全面滲透（國家敘述→公共敘事→個人敘事）的論述體系；此體系便是藉由官方體系的規訓實施訓導式敘事，藉由國家機器，灌輸人民，使之歸化。因此，在戰後初期，除了本省人本身內心想望成為中國人之外，執政當局也以媒體、教育、宣語、文化政策等管道灌輸、說服或是強制台灣人接受大中國意識。因此，「台灣是中國的一部分」、「台灣人是中國人」，這兩句話絕不是口號，在此時，它們已完全內化為住在台灣的人的「中國意識」（黃國昌，1992）。

基本上，第二次世界大戰後在台灣發展而出的「中國意識」，是一抽象且遙遠的想像（莊佳穎，2006）。國民黨政府撤退來台後，將中國（人）國族主義植入法律、教育以及軍隊的控制和規訓的方式，將其鄉愁投射在台灣社會之上。在國民黨專政的體系中，國家敘事與公共敘事幾乎重疊在一起，對於台灣人來說，關於「中國」的一切，包括：地理概況、歷史淵源、民族想像等，都是一種必須「被學習的知識」（learned knowledge）（Wilson，1970，轉引自莊佳穎，2006）。國民黨政府在政治上將台灣塑造成反共基地以及在文化上將台灣社會化為「真正的中國」，不僅正當化其在台灣的正統性，也使大中國意識不疑有他的與台灣社會並存著。

如此反覆、與日常生活形影不離的大中國意識氛圍，將隨著各方面的「斷裂」，而遭到來自台灣社會內部多方的質疑。但不可否認的，戒嚴期間的官方是規訓確實成功的讓「台灣人」「理所當然」的認為自己是「中國人」，內心充斥著「中國意識」（黃國昌，1992）。

其實，曾經在台灣是絕對權威的「大中國意識」，自一九八〇年代開始，隨著國際民主化浪潮的衝擊、兩岸關係上中國對台灣國際生存空間的打壓與反攻大陸神話的破滅，以及台灣內部中產階級逐漸的壯大、本土台灣人在長期不公平政經資源壓抑下不滿的能量日漸高漲，反對運動挑戰國民黨威權體制，展開以「本土化」與「民主化」為主要政治目標，故大中國意識漸漸式微，台灣主體意識則漸漸抬頭。台灣主體意識與大中國意識角逐的場域不僅在政治領域（如：2000年總統大選）、文學領域（如：鄉土文學論戰）、外交領域（如：近年來兩岸交流議題）中可見兩種意識的明爭暗鬥，更甚者，在歷史教科書、新聞媒體等敘事空間裡也少不了彼此競賽的痕跡。本文所著重的焦點是台灣主體意識與大中國意識在國中歷史教科書中的競逐情形，筆者將以語藝觀點的敘事批評分析兩者勢力消長的狀況，屆時將可一探究竟在台灣內部意識型態的糾葛一但躍上教科書場域中，將如何發展。此外，如何使教科書敘事與兩意識型態發展脈絡相呼應，則更有賴「敘事忠實性」的評估策略了。

第二節 台灣主體意識的發展

已故的司馬遼太郎先生訪問我時，我曾經提到「台灣人的悲哀」。我想讓司馬遼太郎先生了解的是，生為台灣人，卻有一種對台灣無能為力的悲哀。回顧台灣歷史，台灣人有很長一段時間不能治理自己的家園，而我個人也曾經歷過身為台灣人，卻不能為自己同胞做些什麼的痛苦（李登輝，1999：34）。

一種意識的生根與萌芽，端賴該意識是否與現實環境密切結合而定（陳芳明，1988）。意識是依據一個特定社會的特定政經條件而產生的，沒有台灣這樣的歷史條件、歷史命運和歷史發展，就不可能有今天的台灣意識。這裡所謂的台灣意識，包含兩個很重要的組成部分—「文化認同」與「政治認同」，是以「鄉土情懷」為情感基礎所建立對台灣主體的認同意識，也可以等同於屬於臺灣人的「國族意識」，卻不等同於「台獨意識」。基本上，台灣學者對於台灣主體意識的發展，多傾向於臺灣人的四百年歷史發展、共同悲傷的記憶、共享的語言文化以及公民意識的共同精神為立論基礎並進一步探討；也有以日常生活場域為主要出發點，以台灣人的「生活實踐」為分析目標，研究台灣人國族意識發展的軌跡（莊佳穎，2006）。

本文則是以較普遍的歷史視角將台灣主體意識的發展分為四個階段（黃俊傑，2001），分別是：（一）明清時期，尤其是清領時期由大陸渡海來台的移民所發展出來的「原鄉意識」，例如「泉州意識」、「漳州意識」等；（二）日治時期台灣人終於出現了類似民族意識的「台灣意識」，出現原因在於對日本政權的反抗；（三）1945年，台灣光復後，尤其是「二二八事件」之後，台灣意識作為是一種反抗當時政權的「省籍意識」，台灣意識又更加速發展；（四）1987年台灣解嚴後，此階段被視為是台灣民主化過程的重要里程碑，台灣意識不僅是對於本土文化、主權的「認同意識」，更是台灣人集體爭取國際舞台與政治地位的「政治意識」。

事實上，若以「鄉土情懷」視為對台灣意識的起源，則可以更早追溯到自台灣有人類生活之始。但在本文，所指的「台灣意識」基本上已經是超越「鄉土意識」，其更具有「文化認同」與「政治認同」，甚至是「國家認同」的意識型態。基於此，本文將採用黃俊傑（2001）「台灣意識」的歷史發展分期，而略去「台灣史前時代」、「荷西時期」在台原住民與在台漢人的台灣意識的探討，直接以鄭氏來台為起始探討台灣意識的發展。

以下分就各歷史時期台灣意識的發展進行說明：

壹、明鄭與清朝統治台灣時期（1662—1894）

在明鄭政權與清朝統治下的台灣，對於初從唐山渡海來台的漢人移民來說並未有強烈認同台灣的政治意識。在此時期，促成漢人接踵至台灣的原因可能是原鄉生活較困頓或是因為政權轉移的關係等。故在這一時期所表現比較明顯的是「漳州意識」或是「泉州意識」等偏向以移民祖籍為主的「地方意識」。

漢人移民台灣的起源在歷史上的記載固然很早，但真正較大規模移民至台灣的時期應是荷蘭人統治台灣時期招攬大批漢人到台灣開墾時期，接著是鄭氏政權移師台灣將台灣視為反清復明基地，直至清朝統治台灣，雖然有渡台禁令的頒布，但漢人偷渡來台的數量有增無減。在此時期台灣移民主要是從福建、廣東兩省而來，來到台灣的他們或依原鄉的風俗習慣生活著或開創有別故鄉的新生活。這些使用不同語言、來自不同原鄉的族群在台灣建立了與原鄉相同的地名，甚至為了農地、水源與貿易範圍爭執而發生了多起祖籍、職業械鬥事件。⁷此外，尚有隨著移民來到台灣而逐漸根深柢固的宗教信仰，⁸這些漢人移民至台灣的認同感尚未成形，顯然是依循著原鄉生活以及認同原鄉的「地方意識」。

到了一八六〇年代，這些移民漢人對於認同祖籍多過居住地——台灣的「地方意識」逐漸淡化。正如陳其南（1998）表示的，從1863年到1899年兩百多年中，是來台漢人從「移民社會」（Immigrant Society）走向「土著化」（Indigenization）變成「土著社會」（Native Society）的過程。初期來台的漢人，在台灣的生活模式或是對國家的認同意識可以說是中國大陸傳統的連續或延伸。台灣的漢人開始「土著化」之後，社會群體的分類原則也跟著開始轉變，他們開始以本地的宗教信仰以及新興的宗族組織為信仰與認同的對象。「土著化」的最大證據便是「械鬥」的消長（陳其南，1998）。械鬥的消弭具有指標性的意義，這代表台灣從一八六〇年代以降，台灣的漢人已經逐漸形成以認同台灣的集體意識；儘管此意識中的台灣尚未是一個國家，但卻是居住在台灣的居民對於鄉土的集體認同感。

尤有甚者，此一初萌芽的「台灣意識」將隨著日本統治台灣而更加快速發展。

⁷ 按作《淡水廳志》的作者鄭用錫對於清朝統治台灣時期的械鬥頻繁現象：「有分為閩、粵焉，有分為漳、泉焉，閩、粵以其異省也，漳、泉以其異府也，然同自內地播遷而來，則同為台人而已，今以異省、異府苦分畛域...」

⁸ 隨著渡海來台的漢人的宗教信仰分別有：客家潮州人的三山國王信仰、福建泉州府的保生大帝信仰、以及福建漳州人信仰的開漳聖王。

貳、日治時期（1895 年—1945 年）

宰相有權能割地，孤臣無力可回天。
扁舟去作鴟夷子，回首河山意黯然。
捲土重來未可知，江山亦要傳人持。
成名豎子知多少，海上誰來建義旗（丘逢甲，1895）。

1895 年台灣因爲中日甲午戰爭失敗之後的馬關條約必須割讓給日本，而成爲日本帝國的殖民地，這場牽動之後歷史發展的重要變局，使台灣意識進入到一個嶄新的發展階段。由於日本帝國統治台灣，使台灣人不分祖籍你我的抗日集體意識出現；「台灣人」是相對於「日本人」的一群社會政治群體，相較於前一階段區分漳、泉、客家等地方意識則退居其次（黃俊傑，2000）。被日本統治的臺灣，在這 51 年間的「台灣意識」的發展，既爲抗日情懷與反帝國主義者的「民族意識」，卻也是一種相對於統治者日本人地位的「階級意識」。進一步言，日治時期台灣民族意識的興起因素，可以分爲兩個原因：一是由於殖民壓迫，二是在文化部份，由於台灣人面對壓迫逐漸凝聚出社會生存意識，以抗拒壓迫劣勢才不至於在現代文明中節節敗退，所以區隔出他者與自我的關係是維護種族與個體尊嚴有利的防線，台灣民族意識遂在此時期逐漸形成。

在日治時期，作爲民族意識的台灣意識，表現在台灣人文化生活的許多方面，其中最明顯的是漢文書房與詩社（黃俊傑，2000）。不過，此一時期的書房與詩社對於漢文化的認同遠超過對於國家的認同，而這裡指的國家則是當時的大清帝國。此時期的台灣社會所發展出來的台灣意識之基本內涵，顯而易見的是「文化認同」的成分遠超過於「政治認同」之成分，我們可以從吳濁流（1988）在《無花果》中了解到當時台灣人對於台灣意識的解釋：

思慕祖國，懷念著祖國的愛國心情，任何人都有。但是台灣人的祖國愛，絕對不是清朝。清朝是滿州人的國，不是漢人的國，甲午戰爭是滿州人和日本人作戰遭到失敗，並不是漢人的戰敗。台灣即使一時被日本人所佔有，總有一天會收復回來。漢民族依定會復興起來建設自己的國家。...。台灣人的心底，存在著『漢』這個美麗又偉大的祖國。

由上可知，台灣人當時所認同的是源遠流長的漢文化，而非當時統治中國的政權；這是日治時期「台灣意識」內涵中關於「文化認同」的部份。

但是，日治時期台灣意識內涵中，尚包含著另一層的面向，那就是「階

級意識」。之所以會有這一層面的發展，其原因在於絕大多數的台灣人處於日本殖民者的政治經濟地位之下，都劃歸為被統治的階級。大體而言，日本統治下的台灣，官吏公務人員、資本家及其從屬人員（如公司職員、銀行員等）均由日本人獨占；他們的背後又有在日本國內的政府以及資本雄厚的資本家當強而有力的後盾。相對於日本人在台灣享有獨占利益，勞動階級則大多屬於身為「先住民」的台灣人；至於中產階級則是台灣人與日本人互相競爭。換言之，在經濟上，日本人與台灣人是對立的，這樣的對立是從「政治上的對立」衍生至「經濟上的對立」，而此種對立關係便是筆者所謂的「階級意識」表現。

綜而觀之，日治時期是「台灣意識」發展的第二階段，此時期「台灣意識」的表現既是「民族意識」，也是「階級意識」。內涵包含「文化認同」、「民族認同」與「階級意識的抗爭」，這樣的發展趨向則是與當時台灣是日本帝國殖民地的歷史事實有密切不可分的關係。

參、戰後台灣（1945年—1987年）

1945年8月15日第二次世界大戰結束，日本無條件投降，爾後至台灣解嚴之前的時期中，台灣意識進入第三階段的發展。眾多研究一致認為此時期發生的1947年的二二八事件、1949年國民政府因國共內戰失利播遷來台、一九七〇年代的一連串的外交挫敗與1987年的解嚴對台灣意識的發展有深遠且重要的影響（王甫昌，2001；黃國昌，1992；賴建國，1997；黃俊傑，2000）。以下筆者將分論這幾件影響台灣意識的重要事件，以對台灣意識的發展做更清晰的脈絡整理：

一、戰後台灣（台灣回歸中國至一九七〇年代外交失利時期）

甫脫離日本殖民統治的台灣，其台灣意識的發展在於當時台灣社會在「台灣人—外省人」的相對脈絡中形成一種所謂的「省籍意識」（黃俊傑，2000）。會形成以省籍意識為主的台灣意識表現的主要原因在於：

（一）歷史斷裂所造成的文化隔閡

台灣受日本殖民統治長達51年，而這51年已足夠使台灣與中國間的隔閡形成產生，長達半世紀的歷史斷裂與文化隔閡、語言差異，畢竟不是久別重逢的振奮與欣喜所能立即縫合無痕的。在民間社會與公司機構裡，台灣人與外省人間的隔閡處處存在；而存在的不僅是語言亦或長久受日本統治後的文化隔閡，甚至是對於國家的認同認知問題。以下是引自《1947台灣二二八

革命》(王建生、陳婉真、陳湧泉, 1991: 5) 中, 關於二二八前夕正在旅行台灣的中國記者唐龍賢寫下的一段遭遇, 此段經驗讓我們了解當時的台灣人對於「中國」主權認同的不以為然:

有一次, 我曾笑問旅館中的一個台灣年輕的下女:「你們為什麼老叫我們為『中國人』? 難道你們不是『中國人』嗎?」

「不是。」她很肯定地回答我。接著便又說:「我們是台灣人。」

「台灣是中國的一省, 你們既然是台灣人, 自然也是中國人。難道台灣不屬於中國的嗎?」我接著又問一句。

「不是。」她依然很肯定的回答我。並且說:「我們台灣不屬於中國的!」

「為什麼? 難道台灣屬於日本嗎?」我感到她底回答的很奇怪, 便更加緊地追問了一句。

「我們台灣也不是屬於日本的。台灣是台灣人的台灣!」她說了這一句, 便不願再跟我談話似地, 掉轉頭, 大踏著木屐走開了。

(二) 戰後權力資源分配不公

造成光復之後作為省籍意識的「台灣意識」之快速成長, 與權力分配對台灣人極度不公平有直接相關(黃俊傑, 2000); 這些潛在的權利分配問題, 直接或間接的形成「外省人」的優越感以及「本省人」(台灣人)的忿忿不平。也因此, 無怪乎台灣人漸漸感受到這種待遇和日本統治時期沒有什麼兩樣, 因之誤解台灣雖然脫離日本統治, 卻又落入另一個「新的統治者」手中。

戰後台灣人所期待的是什麼? 一言以蔽之, 不外乎就是自由與平等, 只是台灣人在當時失望了。陳儀的行政長官公署中, 重要幹部職缺有 21 個, 其中外省人就佔了 20 個。這樣政治資源分配不均的偏頗印象, 久而久之深植於台灣人心中。當時, 台灣人普遍將外省人稱為「阿山」,⁹則是這種省籍意識為內涵的「台灣意識」具體表現(姚隼, 1946)。

因此, 此階段的台灣意識的思維方式, 大抵是一種二分式的思維方法: 台灣人/外省人、本土的/外來的、統治者/被統治者。這樣的台灣意識所要對抗的是以「反攻大陸」為目標的國民政府; 基本上, 在這個階段裡, 國民黨政府有絕對的政治資源與強勢手段建立所謂的「大中國意識」機制, 透過法律、教育與軍隊等國家機器為強力後盾, 一方面有效的去除日本的皇民化現象(去日本化), 另一方面則成功的將台灣文化與台灣地位邊緣化、邊陲化(賴建國, 1997)。

⁹ 姚隼在《人與人之間及其他》中歸納當時的「阿山」意涵有四種: 1. 「阿山」含有非本地人的意味, 已是與台灣人有別; 2. 「阿山」是指「特殊階級」; 3. 「阿山」也有蔑視的成分; 4. 「阿山」又帶有「洋盤」、「冤大頭」的意味。

明顯地，國民黨政府藉由在政治與文化上的優勢，以「官方的訓導式敘事（莊佳穎，2006）」將台灣塑造為反共復國的基地以及營造充滿「中國味」社會氛圍（如：將台灣許多街道名改為中國地名、強調民族血統的一脈相承等），因此台灣意識在此時期與中國意識的角逐幾乎沒有勝算的空間。但 1947 年的「二二八事件」以及 1964 年的「台灣自救宣言」事件，¹⁰算是這一股強勢意識的氛圍下，台灣社會內部少見的具體反彈的聲浪與運動。只是在當時威權政治的統治之下，台灣意識的表現空間是有限的，這種情況要一直到一九七〇年代，台灣遭逢一連串的外交危機，才開始有所變化。

二、一九七〇年代外交失利至解嚴之前

此時期所謂的「外交失利」，是指一九七〇年代我國不再受到國際的支持。1971 年退出聯合國之後，許多邦交國紛紛與台灣斷交，轉而以中共建交；接著，美國也在 1979 年也與台灣結束了邦交關係。一連串的外交情勢逆轉，可說是「足以動搖國本的毀滅性的衝擊」（葉石濤，2003），不僅使台灣社會上掀起了波瀾洶湧的覺醒運動，也使得國內的大中國意識受到前所未有的挑戰。此一時期，漸漸產生了台灣主體與中國主體間的「斷裂」關係（莊佳穎，2006）；也就是說，在台灣人日常生活各種面向的實踐中，發覺到親身的生活經驗已經與官方體系的規訓（教育體制、官方宣語等）漸行漸遠，台灣與中國間的裂縫就此產生。台灣主體意識的形成不僅是歷史發展的因素，甚至來自於多種生活經驗、地理空間的想像出現落差後產生與大中國間的「斷裂感」。

正因如此，此時期的歷史變局真正促成台灣主體意識的蓬勃發展，眾多的領域開始對台灣意識與台灣地位等的重新探討，如鄉土文學論戰、校園民歌風潮、亦或是黨外運動推動民主改革的聲浪，如雨後春筍般紛紛而起。依循歷史與社會發展的脈絡，台灣內部社會產生「我們（台灣人）」與「他們（中國人）」區隔，此區隔來自於歷史、社會、文化、甚至生活的疏離感，而台灣主體意識與大中國意識的對立與矛盾也漸趨在台灣社會內部蔓延開來。

三、解嚴後—迄今

1987 年 7 月，時任總統的蔣經國宣布解除戒嚴，台灣的社會與政治越形開放，開始進入歷史的嶄新階段。戒嚴令的廢除，將過去四十多年來被壓制

¹⁰ 彭明敏在 1964 年擔任台灣大學政治系主任期間，與學生魏廷朝、謝聰敏三人，共同起擬了一份「台灣自救宣言」，宣言中指出：「一個中國，一個台灣...；我們的目標：一、確定反攻大陸絕無可能...。二、重新制定新憲法...。三、重新加入聯合國...。」這些內容便是台灣主體意識的表現。

的社會力與經濟力一併被釋放出來，從前被壓抑在社會底層的反感與抗爭隨著政治的解放、民主化的腳步中，個人自由與群體意志都得到舒展的空間，台灣主體意識的發展柳暗花明，有更開放的環境充足發展。

翌年，蔣經國病逝李登輝繼任總統，在存在著反對聲浪的壓力之下，國民黨政府繼續進行著政治民主、開放社會的改革，最終在 1991 年終止動員戡亂時期，廢除動員戡亂時期臨時條款。這些政治上的重要變革，對於台灣主體意識的發展意義在於，終止動員戡亂意即不再視中共為叛亂團體，具體放棄「反攻大陸」、「三民主義統一中國」與中國爭正統的地位的政策，從而肯定「中華民國在台灣」¹¹是具有政治的主體性。台灣必須先取得國際間的認同與地位，如果台灣本身的認同不明確，又如何能考慮大陸的問題（李登輝，1999）。毋需等到兩岸統一後才能獲得國家主體性，台灣主體的地位也因此獲得確認（賴建國，1997）。

1992 年通過刑法 100 條修正案，人民的言論自由獲得更好得保障，法律已無法制裁台獨的主張，在此之前被壓抑的台獨主張，也如雨後春筍紛紛出現，民間本土意識的主張以及對本土意識的接受程度也越來越普遍（王甫昌，2001）。同一年，李登輝也發起「加入聯合國運動」，以行動尋求國際社會重新承認在台灣的中華民國。到了 1999 年，李登輝接受德國之聲訪問，當中更進一步提到台灣與中國是「特殊國與國關係」，兩岸關係並非「內部的」問題。

在一九九〇年代，所謂「新台灣人」論述，蓬勃興起。「新台灣人」的論述之核心在於對台灣的「認同」(identity)，也就是台灣主體意識的基本概念。將「新台灣人意識」解釋的最為清楚的仍是李登輝；在前一節，筆者已有引文自李登輝 1999 年出版的《台灣的主張》，其在書中所定義的「新台灣人」，便其是對「台灣主體意識」的鄭重定位。

肆、小結

關於台灣主體意識的發展—「戰後台灣（1945 年—1987 年）」裡，對於台灣主體意識發展的主要認知是「省籍意識」，但這個內涵直到 1988 年李登輝擔任總統而大幅轉向。所謂的「台灣人／外省人」、「本土的／外來的」、「被壓迫者／壓迫者」這樣的二分對立，在台灣民主腳步越趨穩定的環境下，變的失去其說服力。進入此階段，台灣意識被賦予新的內涵；出現了「新台灣人」、以及傾向以為台灣是一個整體、擁有獨特性與驅動性的認同意識。

¹¹ 「中華民國在台灣」這個用詞儘管很便出現，但具備重大意義的開端是在 1995 年，時任總統的李登輝赴美國康乃爾大學公開演講，首次以官方身分的立場提出「中華民國在台灣」的概念，將台灣的統治權限制在台灣、澎湖、金門和馬祖，暗示不及於中國大陸。

總觀前論，我們可以歸納出台灣主體意識發展的特色：

（一）台灣主體意識的發展隨著政治腳步相互呼應：自 1985 年日本統治台灣以降，百年來「台灣意識」就是在具體而特殊的歷史脈絡中醞釀、形成、發展、轉變，有其強烈有跡可循的歷史「脈絡性」。

（二）台灣主體意識的發展有其明顯的針對目標，其代表是一種抗爭論述：例如日治時期的「台灣意識」，是針對帝國主義與台灣內部民族主義自醒而發展；戰後的「台灣意識」是針對外來政權不公平的權力分配與資源、階級的壓抑；到解嚴後，「台灣意識」做為一種對內追求團結與認同，對外則是表現對中國政權的對抗立場。

（三）台灣主體意識不只是一種「政治論述」，更也代表是「文化論述」：台灣意識中的文化認同與政治認同之間關係甚為複雜，兩者間既有關連性，又存在著緊張性。文化認同雖說落實在政治活動中才能具體化，但在台灣內部的社會中，存在著台灣人透過日常生活實踐經驗的過程中，逐漸形成與中國意識劃分感的斷裂現象。

解除戒嚴後的台灣，台灣主體意識的發展已然深刻而鮮明的方式被置入社會，成為一個身處在台灣社會的人民所共同要認知與參與的一個重要議題。在戒嚴令廢除後，過去台灣朝野所問的「中國往何處去？」的問題，已漸被「台灣往何處去？」這個問題所取代。就 1987 年國民中學一年級的《認識台灣》教科書所引發的社會爭議，更甚引起媒體大篇幅的關注，以及其後連帶引起的一連串社會關注可以得知，台灣社會對於「認同」、「台灣意識」、「國家定位」等問題尚還有爭執；這個因為教科書內容問題引發的「台灣主體意識」與「大中國意識」的爭論，也反映出「台灣主體意識」在發展的過程中必須面對的社會認同問題。

第三節 政治變遷與教育政策

壹、 教育與政治

教育與政治之間的界線，一直難以釐清。教育曾經是掌權者達成其政治目的，或者是政治思想家尋求建構政治理想的工具；民主政治也一直被認為是當代教育意圖實現的主要功能之一（蔡璧煌，2008）。儘管有來自社會的聲音，要求教育與政治應該劃分界線，喊出「教育中立」的口號，以杜絕錯誤的政治示範或是某依特定的意識型態強行介入教育活動。只是，若要教育與政治絕然分立為兩個不相干的個體，實則困難；現實面中，有關教育目標、教育政策、課程、教科書、教育評鑑等還是必須透過政治運作，始得以推行。在台灣，經歷了權威的黨國體制到現今的民主政治，甚至也實現了第一次政黨輪替歷史的一刻，隨著民主政治愈趨明朗，此二十年間的政治劇烈的變動必然也帶動了台灣教育一連串的改革。例如：在國民黨統治期間大中國意識掛帥的灌輸隨著社會開放與第一次的政黨輪替，轉變為趨向於「本土化」與「台灣主體」的教育方針；教科書也從國編本到審定本、從一綱一本到一綱多本，各方面的教育政策隨著政治環境改變而有所變遷，顯示教育與政治間難以分割的關係，「教育非政治化」（education as apolitical）事實上是一種神話（蔡璧煌，2008）。

貳、 台灣政治發展與教育政策（戰後至解嚴前）

（一） 戰後台灣的黨國體制

1945年8月15日，日本宣佈無條件投降，結束了第二次世界大戰多年來的摧殘，台灣受日本的殖民統治也終告結束。台灣在結束殖民地的角色之後，緊接著歡欣鼓舞的迎接國民政府的接收；當時國民政府在台灣成立台灣省行政長官公署，負責接收與統治台灣的各項事宜。大多數的台灣人對於國民政府的來臨是充滿期待，只是接踵而來的種種政治、治安的混亂與不定，還有社會上語言、文化等各方面的隔閡，逐漸導致中國人與台灣人間的衝突不斷。在此時空背景之下，便發生了「二二八事件」，不僅造成日後本省人與外省人間隔閡的後遺症，也使國民政府以更嚴厲的手段統治台灣。

1949年因國民黨與共產黨間內戰的緊張態勢，台灣地區於1949年5月20日宣佈實施戒嚴令，隨即1949年12月國民政府全面撤退台灣，漫長的戒嚴時期，直到1987年7月15日使告解除。因國共內戰失利的國民黨，將政

權轉移至台灣之後，所建立的統治型態是一種黨國體制；所謂的黨國體制是透過黨政軍的控制體系維持以政府運作的一種集權政治體系。更由於「動員戡亂時期」，國家處於內戰的狀態，憲法已被「動員戡亂時期臨時條款」取代，復職的總統蔣中正高唱「反共復國」，並堅持中華民國為中國的正統政權，更進一步建構國民黨在台灣正統且法理上的地位。

也由於戒嚴令的實施，台灣人民的權利受到許多限制。戒嚴期間，政府對於知識份子的活動與言論也毫不留情的嚴格取締，尤以一九五〇年代的「白色恐怖」為大規模，以政治動機逮捕知識份子與政治活動份子，遭逮捕的人士常被以意圖反叛政府等重罪起訴，被處以終身監禁或死刑，由此可見，人民對於政治的意見表達遭到絕對的壓抑。

經過上述討論，不難發現戰後台灣在黨國合一的政府體制之下，只要是政治涵蓋所及、攸關國家發展的重要政策，都一手掌握在國家威權統治之下，而教育，毫無疑問，更是政府欲灌輸其國家政策、霸權政治的重要手段了。

（二） 黨國體制之下的教育目標

如筆者在「戰後台灣的黨國體制」中所述，國民政府在動員戡亂時期塑造一種危機緊張的氣氛，對內對外國家都處於非常狀態，統治者在治理上多了一個可以對內壓制的正當理由。首先，為了合理化台灣為復興基地的關鍵角色，自一九五〇年代起，文化認同的訓練除了「去日本化」，更積極的灌輸「中華文化」，以強化台灣人的民族文化與愛國情操。接著，1966年起，中華文化復興運動委員會成立，其目標便是更集中火力的深植「中華文化」，除了藉由與「三民主義」的結合以強化台灣在中華文化的正統性外，更藉由強調台灣與中國間的歷史、文化間的淵源期以進一步宰制人民的認同意識。國民政府以國家力量將中華文化深植台灣以及擺佈人民的文化認同，做為鞏固在台灣的正統性政權的意圖至為明顯。

在威權統治的浸淫之下，教育便是一個國家展開霸權宰制不可或缺的工具。台灣的教育在此背景之下，不僅必須配合政策嚴厲推行「國語運動」，教科書中也處處可發現「三民主義統一中國」、「中華文化正統」、「反共復國」等中心思想標語的蹤影，教育環境被塑造成只有「中國」而無「台灣」的單純且專一（林玉体，2003）。明顯至極的，人民普遍認同的是虛幻的「心底的中國」而非台灣本土的文化。

綜合以上，台灣教育內容在黨國教育體制之下，必須配合國家發展政策發揚大中國文化，不僅教育本身缺乏主體性甚至也失去台灣本土文化的主體性。然而，一九七〇年代開始的內外環境變動，包含外交受挫、台灣內部對

政治改革、文化認同等輿論聲浪逐漸由隱而顯等，使得威權體制逐漸鬆動，台灣開始自由開放的發展。然而，教育體制與內容卻顯然跟不上台灣社會變遷的速度，於是教育改革成爲台灣社會改革的重要議題。

參、 台灣政治發展與教育政策（解嚴後）

所謂的教育政策就是將教育的議題，以書面文字或實際行動，對某些想要達成的目標作規範或描述一個動態的過程（蔡璧煌，2008）。在台灣，教育的內容與國家政治、經濟、社會等發展息息相關；因此，各方面都在持續變動中的台灣，教育政策必然也改變，只是台灣的教育政策的改變往往落後於政治、社會變動的速度。一般來說，1987年解嚴後的台灣是社會運動的起點，但這個說法其實應該修正爲，先有民間社會的自我動員，才會進而鬆動中央長久以來的威權體制，進而帶動政治上的解嚴，最後再是另一波民間社會運動的興起（蕭新煌，2002）。所謂解嚴前的社會運動則是包括：一九七〇年代表現在文學變革的「鄉土文學論戰」、校園民歌風潮、學術界的「本土化訴求」，在政治上也有本土政治菁英改革運動陸續展開（蕭新煌，2002）。至於教育改革運動，則是在各項民主風潮引領之下，先有民間的訴求，進而使中央不得不進行教育改革。以下，筆者將整理解嚴後民間訴求以及政府教育政策的改革，以更了解台灣教育改革的背景。

一、 來自民間的本土化教育訴求

（一）來自民間的本土化力量

本土化的教育改革是從台灣住民所擁有與歸屬的生活脈絡結構中，發現問題，確定需求；並尋求多元資源，充分反映於教育活動中，並運用教育活動來解決目前的問題，引發對這塊土地的關愛（莊萬壽，2003）。而影響本土化教育活動的進展，關鍵則在於台灣意識的凝聚，並進而展現在社會運動的各項訴求中。關於台灣意識的內涵與發展等相關論述，筆者在本章的第一節與第二節已經有所討論，而台灣意識的凝聚對於本土化教育間關係，應是相當密切，這一層因果關係，將在下文中探討。

一九七〇年代，由於國際情勢的轉變，台灣意識在此背景之下，開始突破黨國體制的桎梏，漸漸的凝聚起來，也成爲足以與大中國意識抗衡不容小覷的堅定力量。受台灣意識抬頭影響，受到矚目且有深遠影響的有文學上的「台灣鄉土文學論戰」和政治上的「黨外民主運動」。前者指的是文學界中台灣意識對於非鄉土文學的批判，以葉石濤爲首的作家認爲所謂鄉土文學應

以「台灣」為中心，而非以「大陸」為敘述主體；台灣在文學世界中應是一個實際、客觀的實體。在文化上的本土化運動之後，後者－政治上的本土化運動持續推動著。在同一國際局勢為背景下，以「本土化」為訴求的黨外勢力陸續挑戰中央的威權統治，一波又一波的黨外訴求民主改革聲浪中，使得威權體制不得不讓步妥協，而一九八〇年代末期至一九九〇年代便是台灣政治轉型與民主發展的關鍵轉變時期。

不論是政治、文化或經濟，台灣都有明顯的轉變，此一背景之下，教育的改革也成爲一種趨勢，自 1987 年解嚴之後，從民間到各地方政府的文教活動，大都以「本土化」為訴求（陳昭瑛，1995）。

（二）民間教育改革運動

伴隨著威權體制鬆動，台灣民間團體也趁勢高呼教育改革的訴求。關於教育解嚴的呼聲，最早起於一九八〇年代的大學校園，此波校園運動帶動了台灣高等教育的民主化與自由化。自此之後，自 1984 年到 1994 年，十年之間，民間呼籲教改的運動、訴求從不間斷，其中以 1994 年的「四一〇教育改革全民大結合運動」達到最高潮，爲了因應民間社會的反動，政府不得不正視教育問題，進而催生出關乎國中、小課程的重要教育政策－「九年一貫課程」。

1987 年，台灣解除戒嚴，長久以來受到禁錮、隱藏的民間力量獲得釋放，過去禁止的言論、集會、結社等自由經過修法後，得以解除限制，也因此，人民透過組織團體的方式表達對政府施政的不滿。其中，以教育訴求為立社宗旨的組織有：「振鐸學會籌備會」（1987）、「教師人權促進會」（1988）、「人本教育基金會」（1988）、「主婦聯盟」（1988）等。這些團體關心台灣教育，或針對教師、或針對學生、或針對整個台灣教育環境提出問題，並研擬出合適的改革方案；而為達到訴求，民間教改團體以集會遊行、發行會報甚或舉行研討會議以期政府正視台灣教育問題。至 1994 年 4 月 10 日，以台灣大學數學系教授為首發起、210 個主辦單位共同參與的「四一〇教育改革全民大結合運動」，此運動堪稱台灣教育史上參與人數最多、民間團體參與最熱烈的教育改革運動（薛曉華，）。活動訴求幾乎總結了過去各民間團體提出的改革需求，累積而來的力量不容政府再三忽略。四一〇教改運動冀求教育的根本改造，所涉及的層面非常廣泛，最關鍵的提議在於「直接」針對「國家」，要求體制面的根本變革，因為政治是「教育權力與資源分配的關鍵」（薛曉華，1995），而台灣的教改明確需要從「教育權力與資源分配」著手¹²。故此波教改的行動，除了集結過去眾多民間團體的意見外，更有突

¹² 「四一〇教育改革全民大結合運動」對台灣教育的批判、想法與理念可歸納如下：一、台灣教育在威權政治下的管理主義：台灣教育所面臨的第一個問題是威權政治。由威權政

破先前民間團體所提出的改革問題，可說是奠定教育走向民主、開放與多元化的重要推手。

二、 國家重要教育政策改革（國中課程改革）

台灣的教育政策在戒嚴期間的變動幅度可說是微乎其微；在黨國體制之下，制式化的教育政策，是統治者灌輸人民國家中心思想的重要手段。至戒嚴後，隨著社會、經濟的進步，教育政策才在民間大力的訴求之下，始有重大的改革。以下，筆者以解嚴為分水嶺，探討台灣在解嚴前後教育政策的重要變革，尤其是國中的課程改革，其社會、政治等環境背景的各项變遷，攸關筆者在分析教科書的過程中，敘事忠實性的評估依據。

（一）解嚴前的國家重要教育政策

戰後至戒嚴前的重要教育改革首推 1967 年的九年義務教育的推動，為了因應義務教育的延長政策，政府也針對課程做通盤性的檢討與增修。配合中華文化復興運動與反共復國的國策，此次的課程編修仍以加強民族精神、生活教育以及職業陶冶為宗旨。基本上，此時期政府以教育為手段，強調、灌輸民族精神與三民主義的重要性，說明了黨化教育主導了此階段的教育中心思維。此外，國民黨政府在此時期更將語言視為一種政治工具，藉由推行「國語運動」來強化中國人的權力，形塑大中國意識（黃宣範，1993）。

（二）解嚴後的國家重要教育政策

台灣教育改革的推動，來自民間的改革訴求力量功不可沒。一九八〇年代「本土化」教育的改革訴求首先由民間發聲，再加上1989年民進黨在地方選舉中贏得六個縣市長席次，隨後在自身掌管的縣市推動中小學母語教學與鄉土教學¹³。此一連串民間與地方的教育思維進而影響中央，教育政策不得不進行自我修正。故，1993年，國小新課程標準中增加一門新科目－「鄉土教學活動」，

治所掌控的教育控制人民思想言行，將學生型塑成統一的公民，已行統治之便；教師沒有專業自主權，只有一元化的教材，教育過程缺乏自主性。二、台灣教育在專制文化和管理主義下的升學主義：戰後台灣「專制文化」受到日本遺留的軍國主義影響加上漢民族原有的專制主義和國民黨獨裁混合而形成。執政者因此以培育精英、規劃人力、實施分流、講究投資報酬率等想法在辦教育。在升學壓力下，人民並非在享受權利，而是遭到被升學主義所荼毒的畸形教育。三、台灣教育在資源不足下的粗廉主義：戰後政府較著重國防與經濟的發展，以較低的投資在辦教育，在大班大教室的環境下，學生缺乏適性的發展空間。參見：四一〇教改聯盟，1996，《民間教育改造藍圖：朝向社會正義的結構性變革》，台北市：時報文化。

¹³ 六個縣市包括：台北縣、宜蘭縣、新竹縣、彰化縣、高雄縣、屏東縣）及無黨籍執政的嘉義市。

內涵包括鄉土地理、鄉土歷史、鄉土自然、鄉土藝術和鄉土語言等五大類；隔年1994年，國中課程標準也增加了「認識台灣」課程。這顯示執政當局不僅因應國際局勢、政治現實面以及認同本土化的價值，終於讓步，不再堅持以大中國為中心的教育政策。此外，母語教學與台灣史課程的實施更應額外關注，這些內容在過去極權體制之下，是統治者控制不談的；不只是教育層面，甚至對台灣社會，著實有劃時代的重大意義。

四一〇教改運動反映民間要求教育改革的強烈要求，政府面對民間與朝野政治力量的壓力，在1994年成立行政院教育改革審議委員會，由時任中央研究院長的李遠哲擔任召集人。委員會的目標是研究台灣教育問題，規劃教育改革藍圖，其中「中小學課程」也是被討論的重點之一。其中值得注目的建議是：「訂定課程綱要取代課程標準，強化課程的銜接與統整，減少學科數目和上課時數（行政院教育改革審議委員會，1996）」；此建議便是推動「九年一貫課程」誕生的重要依據。

教育部於2000年，頒布國民中小學九年一貫課程暫行綱要，並自九十一學年度自國民小學一年級開始實施。九年一貫課程的基本理念為：「跨世紀的九年一貫課程應該培養具備人本情懷、統整能力、民主素養、鄉土與國際意識，以及終身學習之健全國民。」此基本理念正是政府在國家持續發展與社會深切期待之下的積極回應。

肆、 小結

經過上述討論，可以得知以下結論：

- 一、 教育為政治服務：此論點最明顯在解嚴以前，威權統治之下，不論是政治、經濟、甚至是教育，都受到政府需求的擺佈。因此，如筆者在本節最初的討論，教育與政治之間的界線實則難以釐清，統治單位為了行霸權統治，教育確實是上行下效的關鍵所在。
- 二、 社會輿論期待加速教育改革腳步：解嚴後的社會運動如火如荼展開，其中關於教育改革的訴求明顯的針對解嚴前僵化、缺乏「本土化」的「過氣」教育政策。但社會運動的力量非一朝一夕即可促成政府政策鬆動，他可以溯及到一九七〇年代台灣內外環境的劇烈變動以及一九八〇年代末期解嚴後的開放言論，至一九九〇年代累積起來的民眾力量自是中央不容忽略。這股強大的能量，使政府承受壓力進而推動改革。
- 三、 台灣主體意識興起的課程改革：「復興中華文化」、「振興民族精神」、「闡揚三民主義思想」與「反共抗俄」等政治目標，是戰後國民政府透過教育手段所欲宣傳的政治目標；教育系統是國家塑造意識型態

的機制。但自從民間發起「本土化」教育的訴求、1993年國小「鄉土教育課程」正式出爐、1994年「認識台灣」課程綱要也問世，至今日九年一貫課程實施所強調的多元智能，以台灣為主體的課程需求變得重要，過去大中國意識教育理念式微。

第四節 國中歷史教科書版本演進

從教育的觀點而言，教科書政策的爭議性往往涉及意識型態的涉入問題以及家長所關切的考試範圍問題。前者指的是教科書的內容編纂牽涉到所謂的意識型態的再製，教科書是「國家機器」；後者則是教科書決定了考試的範圍，是台灣父母所熱切關切的問題。因此任何版本的改變，均引來各界的熱切關心。台灣教科書的變革，要以 1995 年以來各項政策的決定與實施以及所帶來的變動最為明顯；首當其衝便是統編本的消失，國立編譯館搖身一變為「審定者」的角色。教科書政策從制定到施行也有所謂的過渡期，各種問題諸如：內容錯誤、學校選書糾紛、版本間的銜接問題甚至關乎學生的升學考試等，都對國家或社會帶來了或大或小的衝擊。以下，筆者整理了台灣教科書的相關內容，包括：戰後台灣教科書政策發展以及國中歷史教科書版本演進，進一步瞭解本文所使用的重要文本—教科書的發展。

壹、 戰後台灣教科書政策發展

一、戰後台灣（1945 年）至九年國教前（1968 年）

台灣脫離日本統治之初，因情況特殊，教育上一切設施均須從根本做起，尤其是語言文字方面障礙最多。因此，1945 年台灣省行政長官公署教育處擬訂了「台灣省中小學教材編印計畫」，作為編印中小學教材的依據。同一年進而成立「台灣省中等及國民學校教材編輯委員會」，負責中小學教材編輯事項。1949 年，中華民國政府播遷來台，國立編譯館也隨之移駐台灣，因此小學以及中學的各項科目教科書從編輯到印行，都由國立編譯館籌劃編印。此時期的教科書屬於「編審並行制」，國立編譯館的工作內容除了編訂教科書，尚有審定教科書的職責所在。

二、九年國教實施（1968 年）至解嚴（1989 年）

1968 年，九年國民教育正式實施。教育部配合 1968 年公佈的「國民中學站行課程標準」、「國民小學站行課程標準」，決定將國民中小學教科書，一律交由國立編譯館統一編輯。此時期國中小教科書全權由國立編譯館編輯與刊行，屬於「統編制」。

三、解嚴後（1989 年）至九年一貫課程實施（2002 年）

1977 年，政府宣布解嚴，中小學教科書是否開放始成爲討論的議題。在此一階段，各界對於統編本教科書的建議排山倒海而來，眾多學者與社會輿論大都趨向教科書應全面開放審定。自 78 學年度起，教育部逐步的開放部分教科書由民間出版業者參與編輯並付諸國立編譯館審查，通過後始得發行。然而逐步發行的步調並不符合民間的需求；時代的劇烈變遷、教育自由化的呼聲不斷，學界、立法院、民間團體等各界要求政府開放教科書的聲浪愈趨積極。在此一背景之下，自 1999 年起，高中教科書率先展開審定本教科書的使用；國民中小學則是配合九年一貫課程分別於 90 學年度（2001 年）由國小一年級率先使用，91 學年度（2002 年）始由國小二、四年級，國中一年級實施。至 2002 年，國立編譯館完全退出中小學教科書編輯的工作，「統編本」不復存在，中小學教科書市場進入完全由民間業者自由競爭，全面開放審定時期。

貳、 國中歷史教科書版本演進

一、歷史教科書（1948—1996）

如上所述，在戒嚴時期，教育體制採取國家主義中央集權，各項教育制度、課程內容以統一管制爲原則。1968 年，配合九年國民教育之實施，教育部規定國民中小學教科書一律由國立編譯館統一編輯，此即所謂統編制時期（藍順德，2006）。國（初）中歷史教科書曾歷經 7 次修訂，其中 1948 年爲國民政府尚未遷台前在大陸時期所編輯之教科書，正式在臺灣編寫共計有 6 次，其中 1952 年所修訂公布的《中學課程標準》，是 1952 至 1996 年間國（初）中歷史教科書的主要內容；但其間 1968 年實施九年國民教育，國民中學的歷史課程略有修訂（即 1967 年版的《國民學中學課程標準草案》）。因此，筆者在此欲分析對象中的「歷史教科書」，出版年份雖爲 1990 年至 1996 年，台灣政治已然解嚴，但由於其編寫依據—1983 年的課程標準制訂背景仍在戒嚴期間，且 1952 年始至 1996 年間的歷史教科書內容變動不大。

二、歷史教科書、認識台灣（歷史篇）教科書（1996—2001）

歷史教育所要形塑的國家意識是什麼？在一九八〇年代以前，這個問題並不存在，從教育和宣導的內容來看，「大中國意識」顯然是惟一的答案。

1987年解嚴以後，這個被視為「理所當然」的國家意識型態有了急遽的轉變，最大的轉變是社會中臺灣主體意識的加強（如「臺灣獨立」言論不再是禁忌），多元化的社會聲音與學術浪潮開始倡導提出重視臺灣本土歷史研究的重要性。執政當局重新思考過去受到壓抑的社會聲音後，開始進行一連串的本土改革。其中關於教育政策最受矚目的當屬歷史課程的劃時代變革，即是1994年修訂的《國民中學課程標準》中，訂定了「認識臺灣」的必修課程。認識台灣課程中，包含了「地理篇」、「歷史篇」與「社會篇」，其中最主要的關鍵是加入臺灣史內容，這是台灣國中歷史課程第一次的大變動。1945年以後，臺灣歷史教育以國家立場的主體性為依歸，中華文化、儒家思想、中華民族等「大中國意識式」的思維，早已深入人心，在這種強調民族精神教育的意識型態下，「中國史」等於「本國史」的觀念形成，透過教育手段也使此觀念在學生心中根深蒂固。因此，1997年「認識台灣」教科書出爐在即，引發了朝野，不論是政治人物或是民間團體，對於此教科書內容論點不一的風波，這是一場「台灣史觀」與「中國史觀」的論戰，且透過媒體燃燒蔓延教育界與政治圈；關於教科書與媒體報導的關係，本文將在第五章中探討。

「認識台灣（歷史篇）」的內容將以往依附、穿插在「本國史（中國史）」的台灣史抽離並獨立為一本，是台灣教科書首本的「台灣史課本」，著實加強了台灣歷史的主體性地位。隨著「九年一貫課程」的推動，「認識台灣教科書」也邁入歷史，歷史課程將併入「社會科教科書」。

三、社會科教科書

1997年教育部規劃國民中、小學九年一貫課程七大學習領域，並委託各領域規劃小組進行專案研究，開啓臺灣地區國中、小學九年一貫課程的新頁；但九年一貫課程在臺灣學術界、教育界，甚至整個社會，卻引起各種不同程度的回響。在歷史相關課程中，比較引起討論的主要有兩個部分：一、合科與分科的爭議；二、歷史教學應有幾次螺旋。筆者就前者所引發的質疑特別討論，後者因牽涉課程與歷史教學的領域，本文就不多加贅述。

最引起歷史學界討論和疑慮的是歷史課程併入社會學習領域中，而沒有獨立的歷史科目（彭明輝，2002），因此引來喧然大波。部份歷史學者和社會科教育專家反對的理由主要可分為三點：一、歷史是一門獨立而完整的學科，不能被割裂，而且就學術的分類而言，也沒有一種叫做社會科的學門，合科的教材無法編寫；二、歷史教育是民族精神教育的重要環節，放在「社會學習領域」無法彰顯其重要性，亦無法培養國民愛國家愛民族的情懷；三、歷史在「社會學習領域」中所占分量太少，以「社會學習領域」的九個主題軸而言，只有第二個主題軸「人與時間」屬於歷史學，僅占「社會學習領域」的

九分之一，將來學生的歷史程度將大為低落（彭明輝，2002）。

但以筆者觀點來看，九年一貫課程實施至今的歷史課程內容，「台灣史」、「中國史」、「世界史」的內容比例各是三分之一；台灣史的內容比例已與中國史一致，此點已經改變過去中國史比例高於台灣史的情況，是台灣史主體地位的明顯提昇的指標。

第四章 國中歷史教科書台灣與中國主體意識的消長

國民及國民意識的形塑是現代國民教育的內涵之一，而國民意識的形成則是受到歷史意識，包括藉由歷史教育所傳遞的歷史知識，與經由其他管道所獲得的歷史記憶所構成的影響（鄭欽仁，1980）。由於歷史可以賦予人民認同感，人民的認同感也是來自於歷史事件的觸發，進而締造每個人對於歷史的解釋；因此，當官方歷史觀點產生變化時，便可能會觸發關於捍衛某些歷史觀點的爭論。例如，發生於 1997 年的國中《認識台灣（歷史篇）》教科書的爭議，其主要的爭議點便是在於官方歷史觀點的巨大改變，產生了所謂「大中國史觀」與「台灣史觀」間歷史觀點的論戰，並吸引各界的關注。本章將以語藝觀點出發，探討教科書內容中台灣主體意識與大中國意識消長情形的蛛絲馬跡；依照課文敘事觀點的改變，了解教科書中的意涵、目的與主張，並探索教科書敘事變化的歷史與社會脈絡。

本文在第一章即已鎖定教科書文本的範圍，分別是 1990 年至 1997 年國立編譯館編的《歷史課本》第三冊、1997 年國民中學開始使用《認識台灣（歷史篇）》教科書，以及目前（2009 年）正式實施九年一貫課程的「社會科教科書」一、二冊。¹⁴接著，本文以國中歷史教科書為文本，進行課文中：（一）「二二八事件」、（二）「台灣與中國關係」問題、（三）「日治時期台籍精英描述」等議題分析，期望進一步了解台灣主體意識與大中國意識在歷史教科書中競逐的態勢。最後，本文在分析文本內容的過程中，也會將課程變革的外部環境變化納入分析之中，如：政治政策變化、社會重大事件等外在環境因素與敘事分析過程扣連一起，以達到「敘事忠實性」評估的完整性。

第一節 「二二八事件」與台灣主體意識

壹、「二二八事件」之敘事評估

依據 Foss 建議，敘事分析的步驟首先必須檢視構成敘事體形式與內容的八大要素，分別為：「場景」、「角色」、「敘事者」、「事件」、「時間序列」、「因果關係」、「閱聽人」、以及「主題」等。筆者整理教科書記載之「二二八事件」與 Foss 建議評估敘事的基本要素，符合程度如下：

¹⁴ 因九年一貫課程的實施，教科書政策為「一綱多本」，現有國中社會科教科書的三家出版社為康軒、南一、翰林等版本，筆者在研究的過程中，為求研究結果的可信度，將不會偏廢任何一版本。

教科書版本 參考要素	1990 年以前版本	1991 年版本	1997 年認識台灣歷史篇版本	2009 年社會課本
場景	無	無	台北市街頭	台北市街頭
角色	無	無	陳儀、菸酒專賣局緝私員、台北市市民、全台民眾、國軍、社會菁英等。	陳儀、菸酒專賣局緝私員、台北市市民、全台民眾、國軍、社會菁英等。
敘事者	國立編譯館（官方）	國立編譯館（官方）	國立編譯館（官方）	民間出版社（民間）
事件	無	二二八事件	二二八事件	二二八事件
時間序列	無	民國 36 年	民國 36 年 2 月 27 日、同年 2 月 28 日、同年 3 月 8 日。（順列）	民國 36 年 2 月 27 日、民國 36 年 2 月 28 日。（順列）
因果關係	無	無	一股不滿政府的暗潮（事件背景） + 查緝私菸（導火線） → 爆發全島性反抗和省籍衝突事件（二二八事件）。（結果） 陳儀建議中央緊急派軍鎮壓（原因） → 政府武力掃蕩、清鄉等行動（結果）。	1. 人民對政府不滿情緒升高、社會隔閡（事件背景） + 查緝私菸（導火線） → 二二八事件 2. 陳儀以台人叛變為由建議中央派兵處理（原因） → 國軍各地鎮壓、錯殺民眾（結果） 3. 二二八事件（原因） → 對政治、族群產生不良影響（結果）
閱聽人	學生、教師	學生、教師	學生、教師	學生、教師

主題	無	二二八事件	1.「二二八事件」發生前的政治、社會背景。 2.「二二八事件」發生的過程、結果與影響。 3.當前政府對於「二二八事件」的善後處理態度。	1.「二二八事件」發生前的政治、社會背景。 2.「二二八事件」發生的過程、結果與影響。 3.當前政府對於「二二八事件」的善後處理態度。
----	---	-------	---	---

資料來源：筆者自行整理

基本上，1990年以前的國中歷史教科書中，關於「二二八事件」的敘事組成元素是完全隱藏不見的，但這不代表「二二八事件」不存在於歷史中，可能涉及到官方政策或意識型態等考量因素。1991年，「二二八事件」名稱始成為教科書內容，除了名稱，還有時間的記載；至1997年版的國中歷史教科書中，「二二八事件」有標題、有因果關係、有角色—陳儀、有主題（如戰後社會背景、官民衝突、罹難者眾多等）等基本必要的敘事元素，算是具體而微。殆《認識台灣（歷史篇）》發行後，「二二八事件」的敘事元素臻於完整，今日「一綱多本」的民間出版社會科教科書，對於此事件的敘事手法，便近乎《認識台灣（歷史篇）》所採用的歷史觀點與敘事策略。以下，筆者再就本文所分析取材的來源，列表呈現：

教科書名稱	冊別	出版年	章	節	備註
歷史教科書	第三冊	1990年	第二十四章戰後的動亂	第一節復員與行憲	無任何關於「二二八事件」名稱。
歷史教科書	第三冊	1991年	第二十四章戰後的動亂	第一節復員與行憲	「二二八事件」名稱，首度出現於國中歷史教科書中。
歷史教科書	第三冊	1992年	第二十四章戰後的動亂	第一節復員與行憲	有關於「二二八事件」簡略的背景、過程、結果以及政府善後措施的敘事。
歷史教科書	第三冊	1993年	第二十四章戰後的動亂	第一節復員與行憲	同1992年。
歷史教科書	第三冊	1994年	第二十四章戰後的動亂	第一節復員與行憲	同1992年。

歷史教科書	第三冊	1995年	第二十四章戰後的動亂	第一節復員與行憲	有「二二八事件」標題出現，以及較為詳盡的背景、過程、結果以及政府善後措施的敘事。
歷史教科書	第三冊	1996年	第二十四章戰後的動亂	第一節復員與行憲	同1995年。
歷史教科書	第三冊	1997年	第二十四章戰後的動亂	第一節復員與行憲	同1995年。
認識台灣（歷史篇）	全一冊	1997年	第九章中華民國在台灣的政治變遷	第一節初期的政治	以三段標題鋪陳「二二八事件」，分別為：「台灣省行政長官公署的設立與台灣的接收」、「行政長官公署措施失當」、「二二八事件」。
社會教科書（康軒版）	1下	2009年	第4課戰後台灣的政治發展	一、日本戰敗與戰後的政經狀況	沒有「二二八事件」的標題；但基本上，事件的背景、過程、結果、影響以及政府善後措施的敘事內容沒有缺漏。
社會教科書（南一版）	第2冊	2009年	單元4戰後台灣的政治	「一、二二八事件」	有完整的「二二八事件」標題、背景、過程、結果、影響以及政府善後措施的敘事內容。
社會教科書（翰林版）	1下	2009年	第4章戰後台灣的政治變遷	光復初期與二二八事件	有完整的「二二八事件」標題、背景、過程、結果、影響以及政府善後措施的敘事內容。

資料來源：筆者自行整理

貳、 「二二八事件」敘事意涵分析

語藝觀點的敘事批評分析關心的問題包括：敘事的實質內容是什麼？敘事是如何被呈現？敘事者透過敘事意圖傳達什麼訊息或提出什麼主張？敘事如何具有說服力？因此，透過敘事內容與敘事形式的分析來了解敘事過程的敘事意涵便是敘事批評的實踐。在了解「二二八事件」的敘事評估分析之後，以下將進行「二二八事件」在國中歷史課本中的敘事表現的變化；即是說此事件在課文中的敘事變遷過程中意有所指的「意涵」是何種意識型態的表現，是筆者在下文欲探討的問題。

一、 消失的「二二八」

自1947年，「二二八事件」發生後，官方一面長期監視和追捕與該事件相關的人員，另一面則是嚴格禁止民間談論此一話題。因此，在解嚴前的台灣，「二二八」，是當事人與受難家屬噤聲避談與畏懼的夢魘，但這也是在其心中永遠無法抹滅的悲慟回憶。想當然耳，當時官方控制之下的國民義務教育體系中的歷史教科書，必然找不到關於此事件的任何蛛絲馬跡，或一字一句提到「二二八事件」名稱，更遑論詳細介紹此事件發生的始末與詳細經過。查閱戒嚴時期臺灣主要媒體《臺灣新生報》、《中國時報》與《聯合報》三報後發現，自1948年到1987年近四十年的戒嚴期間，臺灣主要新聞媒體中關於「二二八事件」的新聞竟然只有15則，尤其1948年到1983年之間，「二二八事件」相關資訊幾乎在公共輿論空間完全消失（陳翠蓮，2000）。官方以強制的法令手段，強力管控不論是公共媒體或是民間出版，乃至掌控國家意識型態的機器－教育，此欲將「二二八事件」抹滅拭淨的意圖，再明顯不過。

原本應在台灣歷史中佔有一席之地的「二二八事件」，應不至於在歷史教科書中被忽略；不過，當事件發生的過程、結果與影響和官方政策、利益相抵觸時，歷史便不再單純。由於整個事件始末，涉及到「省籍意識」、「文化衝突」等敏感論點，因此「二二八事件」甚至成爲「台灣主體意識」對抗過去的官方意識－「大中國意識」的重要爭端，也被視爲是「台灣主體意識」發展的重要關鍵點。它在歷史教科書中的出現與否，便可視爲是「台灣主體意識」在課文中發展的指標。1987年，解嚴之後，台灣內部的民主改革浪潮以及破繭而出的人民意見自由，使得「二二八事件」的平反運動、公開真相的相關書籍、相關學術研究等如雨後春筍般相繼問世。來自於社會內部的訴求聲浪，也反映在官方的政策制定，而在義務教育體系下的歷史教科書，也在總統李登輝陸續公開的政治動作中，始有所回應。

二、「二二八」漸露曙光

如上所述，因解嚴後的言論、出版趨於公開、自由，過去曾經是禁忌的話題的「二二八事件」，也逐漸被攤在陽光下檢視與探討。一九八〇年代中後期，政治民主化、經濟自由化、社會多元化等潮流的陸續發展，此時期的台灣，普遍被認為是邁入威權轉型的嶄新階段。原被劃歸為禁忌話題之一的「二二八事件」，從一九八〇年代末期到一九九〇年代初期，不論是海外或是台灣內部，成為社會上沸沸揚揚、如漣漪般擴散開來的熱門議題。沉寂近四十年的「二二八事件」，受到社會大眾的矚目，真相、平反、立碑、賠償、道歉等民間、官方動作頻頻不斷。

不過，儘管言論風氣漸開，論述「二二八事件」的出版刊物、公共論壇也隨之解禁；但在教科書的書寫敘述內容卻無法即時跟上外在環境變遷的腳步。自1987年，「二二八」事件始得以公開談論；民間有陳永興、鄭南榕、李勝雄等少數知識份子成立「二二八和平促進會」，推動「二二八公義和平運動」。促進會的目的在於要求公開紀念「二二八事件」，公佈真相、平反冤屈。陳翠蓮（2002）以為，正是因為「二二八和平促進會」發起的公義和平運動在海內外引起社會共鳴，當時由國民黨執政的政府才改變對「二二八事件」的態度。而官方，應是在一九九〇年代才有具體的政策展現；1990年5月20日，總統李登輝就職，隨後組成專案小組，對「二二八事件」進行初步探討。除了成立「二二八專案小組」、其後也陸續調整國高中教材內容、公布官方版的「二二八事件」研究報告、1995年2月28日官方第一個二二八紀念碑在台北新公園落成、李登輝代表政府對受難者家屬與全民道歉、立法院通過〈二二八事件處理及補償條例〉、1997年2月立法院通過2月28日為國定假日，以官方為名義的平反動作不間斷。

前述，自1990年，高中歷史教科書首次納入「二二八事件」¹⁵；而國中歷史教科書更是到1991年，終於有「二二八事件」的相關歷史描述。以下是1991年，國中歷史教科書第三冊關於「二二八事件」的敘述：

開羅宣言發表後，蔣主席預料台灣光復之期已近，乃設立台灣調查委員會，以為接收的準備。及至日本投降，台灣同胞欣喜若狂，政府派軍政人員來臺，於三十四年十月二十五日舉行受降典禮，是為台灣光復節的由來。不幸三十六年發生「二二八」事件，此一事件，至今政府與民間視為憾事，並以為戒（國民中學《歷史教科書》第三冊第二十四章〈戰

¹⁵ 高中歷史教科書首次納入二二八事件，其描述為：「...惟陳儀擔任行政長官期間，因取締私煙引發衝突，至釀三十六年的『二二八』事件。政府迅速撤換陳儀，改組省政，並宣慰民眾。」高中《歷史教科書》第三冊，1990。

後的動亂》，1991：85—86）。

一連串的民間訴求與官方動作不斷，連帶影響了教科書內容的變遷；上文所引述的1991年國中歷史教科書「二二八事件」的課文內容，有事件的時間與主題，但仍缺少了構成敘事的更重要的要素「角色」、「因果關係」等。但就「二二八事件」與「大中國意識」的關係而言，雖然教科書中只披露「二二八」事件的「主題」，但卻有「台灣主體意識」逐漸在官方教科書中逐漸抬頭的實質意義，「主題」的呈現具有「拋磚引玉」的效果—即是說，關於「二二八事件」在教科書中的敘事表現會有更清楚明朗的發展。1992年與1993年的教科書內容，事件敘事內容的完整性漸漸增加。以下是筆者引述1993年的國中歷史課本第三冊第二十四章關於「二二八事件」的描述，描述方式雖仍稍嫌簡略，但相較於1991年「主題式」的概略內容，以下的課文敘述起碼可以看出事件簡略的因果關係、角色等敘事必要條件的呈現：

...。不幸由於戰時的破壞，戰後的動亂，致在光復初期，生產停滯，物價高漲，失業眾多，形成社會不安和人心動搖，適以政府取締私煙，致民國三十六年發生「二二八」事件，使本省籍和外省及無辜同胞多人罹難。為了平息這一事件留下的創傷，行政院特在民國七十九年成立「二二八專案小組」，研究事件真相，並向死難者致哀和建立紀念碑（國民中學《歷史教科書》第三冊第二十四章〈戰後的動亂〉，1993：86）。

在一九九〇年代初期的台灣社會，雖然在形式上已經解嚴了，但在社會上依舊還有許多不明朗、不透明的「官方禁忌」有待釐清；包括許多在戰後（第二次世界大戰之後）發生的歷史事件，如「二二八事件」、「白色恐怖時期」等關係到政治與意識型態的敏感過去。像「二二八事件」這樣死傷慘重的歷史悲劇，受難者遺族與整個台灣社會都可謂遭逢重大創痛，但在解嚴之前，卻鮮有考證精審的史料彙編與見解精闢的論述。學者戴國輝與葉芸芸（2002）以為多數的著作仍停留在粗糙的感性認知階段，尚未提升作為深刻理性的認知，因此在許多史實尚未釐清之前，陷於政治與社會的錯綜糾葛，久久不得其解，遺族的傷痕也就難以癒合。但在歷史教科書中，「二二八事件」的描述，選擇以較「中立」理性角度的敘事手法列入課程內容，至於較感性的族群情結則是避而不談。順帶一提，教科書並不避諱宣揚政府「德政」，理所當然的成為國家政策的宣揚工具，對於「二二八事件」的善後態度，也不忘在教科書中多加著墨，以示官方欲彌補此道傷痕的立場態度。

1997年，是國中歷史教科書發展的重要時刻；《認識台灣（歷史篇）》成為國中歷史教育的正式課程，此課程變革不只是「台灣歷史」在歷史教科書上的名稱改變，內容上的增刪改寫也算得上是官方歷史觀點的重大突破。過去的台灣歷史，近乎是一個地方方志的概念，學生所認知「本國歷史」事實上就是

「中國歷史」，「台灣歷史」則是依附於大中國歷史的架構之中，且關於台灣歷史的內容，較集中在歷史教科書第三冊「第二十四章戰後的動亂」與「第二十五章復興基地的成就與展望」中，其餘少數零星的台灣歷史則散布在其他章節中，台灣史不論是篇幅或是歷史的主體性地位都相當薄弱。因此，《認識台灣（歷史篇）》的問世，不僅使台灣史擺脫以往依附於中國歷史的次等地位，進而成為具有主體性地位的正式課程；這也是台灣義務教育體系中，首度出現以「台灣歷史」為名的重要課程變革。至於，「二二八事件」在《認識台灣（歷史篇）》的呈現更是有別於過去「中國歷史」教科書，不僅有「臺灣省行政長官公署的設立與台灣接收」、「行政長官公署措施失當」（《認識台灣（歷史篇）》，1997）等相關背景的鋪陳，「二二八事件」也以主題式的方式呈現，有更完整的「因果關係」，更強化了歷史敘事的強度與完整性。以下筆者引述1997年《歷史教科書》與1997年《認識台灣（歷史篇）》兩本課本對於「二二八事件」的敘事比較：

教科書名稱	出版年	冊別	章節	內容
歷史教科書	1997年	第三冊	第二十四章戰後的動亂第一節復員和行憲	〈二二八事件〉 臺灣光復初期，由於戰時的破壞，戰後的動亂，以致生產停滯，物資奇缺，物價高漲，失業人口眾多，形成不安和人心動搖；加上陳儀擔任臺灣省行政長官，集軍政大權於一身，有關政經措施未能贏得臺灣同胞普遍的諒解與支持，更助長了社會的不安與人心的不平。民國三十六年，因政府取締私煙，造成官民衝突，使眾多本省籍與外省籍同胞無辜罹難，史稱「二二八事件」。為了平息這一事件留下的創傷，行政院特在民國七十九年十一月成立「二二八事件專案小組」，研究事件真相，並向死難者家屬致哀和建立紀念碑。由李登輝總統向死難者家屬致歉，政府發給補償金。
認識臺灣歷史篇	1997年	全一冊	第九章中華民國在台灣的政治變遷第一節	〈二二八事件〉 由於行政長官公署措施失當，使得臺灣民眾深感失望；加以經濟方面，物價飛漲，百業蕭條，失業嚴重，民眾生計困難；社會方面，語言隔閡，治安惡化，以致臺人由滿懷期望而轉為失

			<p>初期的政治</p> <p>望，遂因偶發事件而爆發一場全島性的反政府行動。</p> <p>民國三十六年（一九四七年）二月二十七日，菸酒專賣局緝私員在台北市查緝走私香菸，處理失當，傷斃民眾，引起群眾憤怒，包圍警察局要求懲兇，但得不到滿意的答覆。翌（二十八）日，臺北市民罷工、罷市，並聚眾向行政長官公署請願。不幸又因行政長官公署衛兵開槍造成傷亡，民眾情緒激昂，因而爆發全島性反抗政府和省籍衝突的事件。</p> <p>事件擴大後，各地領導人進而組織處理委員會，要求全面改革臺政。然而，陳儀誇大事態的嚴重性，以臺人「叛亂」為由，建議中央緊急派軍前來鎮壓。</p> <p>三月八日，國軍登陸後，以武力在各地掃蕩鎮壓，造成嚴重的傷亡；並實施清鄉，進行清查戶口、搜捕案犯，收繳武器、辦理自首自新等，許多社會精英被捕殺或遭冤枉下獄，無辜眾生命財產遭受嚴重損害，形成一大悲劇，對其後臺灣政治發展、社會融合等產生不良的影響。近年來，政府陸續採取一連串的善後措施，藉以弭平此一事件的傷痕</p>
--	--	--	--

資料來源：筆者自行整理

在「二二八事件」之後，值得注意的一個後遺症就是「認同危機」（戴國輝、葉芸芸，2002）。這樣的「認同危機」其實在《認識台灣（歷史篇）》教科書內容中即有藉由課文敘事強調的意圖；例如：「由於行政長官公署措施失當，使得臺灣民眾深感失望」、「語言隔閡，治安惡化，以致臺人由滿懷期望而轉為失望」，以兩次「失望」表示民眾對於當時政府措施的不滿，這是對抗「大中國意識」的一股文字勢力。脫離日本統治後的台灣，台灣人已存在著認同危機，在戰後，亟思回歸認同中國，但這一認同在尚未善加建構成熟前，就因發生了「二二八事件」，而使台人遭受到認同的挫折，而教科書將此「認同危機」，以「順勢」、「客觀」的手法帶入課文敘事中，此部分與過去官方敘事立場形成強烈對比。

三、「二二八事件」不敗的地位

教科書是國家權力的一種表現，教科書知識從建構的過程到呈現在我們眼前的型態，是因為國家權力機制將它合理化、合法化；但是，這並不同於教科書內容的正確性或客觀性。「二二八事件」在歷史教科書中消失的這一段時間，並不代表從未發生此事件或是事件發生時無人知曉，而意義是在於這是過去官方急於遮掩的一段過去。在過去國民黨宣揚的「反共復國」教育理念之下，認為「二二八事件」代表著抗爭與不認同，在政府欲透過黨國教育凝聚民族意識的當下，「二二八事件」成為禁忌話題便是理所當然的事。

《認識台灣（歷史篇）》至 2002 年便走入歷史，原因和「九年一貫課程」的實施有關。以往由國立編譯館官方編輯出版的教科書，在「一綱多本」的教科書政策之下，改由民間出版社依據「課程大綱」自行編輯出版；目前現行的國民中學社會科教科書版本有南一、康軒與翰林等三家出版社。基本上，這些民間出版社所發行的社會科教科書，在台灣歷史的部份，不論是歷史分期、重要歷史事實陳述、重要人物引用等，已近乎雷同。筆者引述 2009 年南一、康軒以及翰林三家出版社對於「二二八事件」的課文敘事，比較之後，雖然出自於相異的版本，但基本上，其敘事的方向與內容差異不大，足見「二二八事件」在國中歷史課程中的地位已不容變，更是代表「台灣主體意識」在歷史教科書中的穩固地位。

版本	南一	康軒	翰林
標題	二二八事件	日本戰敗與戰後的政經狀況	光復初期與二二八事件
事件背景	1945 年（民國三十四年）日本無條件投降後，國民政府成立台灣省行政長官公署，負責接收與治台事宜。行政長官陳儀集行政、立法等大權於一身，儼如日治時期的台灣總督；而政府的重要職務大多由「外省人」擔任。因部分接收官員趁機貪污，加上戰爭破壞、日資撤出，政府徵調台灣的糧	民國 34 年（1945 年），日本戰敗，天皇宣佈無條件投降（2-4-2），中華民國政府接收台灣，並隨即成立台灣省行政長官公署，命陳儀為行政長官，負責台灣地區的接收事務。 行政長官集軍政等大權於一身，幾乎與日治時期的總督無異。當時台灣地區的官員與地方首長多由大陸來台人士擔	當時行政長官大權在握，相當於日治時期的台灣總督；行政長官公署的高級官員與地方首長等職位，多由大陸來台人士所擔任；不少軍警、官員貪污腐化，濫用特權。這些現象讓民眾逐漸對政府感到失望與不滿。 另外，在文化方面，台灣與中國大陸分隔已久，雙方民情、語言不

	<p>食、物資運往大陸，導致「米荒」與物價飛漲現象趨於嚴重，引起民眾的不滿。此外，台灣民眾與外省人之間，也因為語言、文化與生活習慣等差異，時常發生誤解與爭端。</p>	<p>任，加上政府機關用人浮濫，冗官充斥，不少官員的貪污與官僚作風，使人民對政府不滿的情緒逐漸升高。此外，語言、文化、生活習慣等差異，也形成當時本省人、外省人相處上的隔閡。</p> <p>戰後台灣百業蕭條，經濟困窘，而政府有實行經濟統治措施，壟斷民生物資，造成物價飛漲，私人企業難以發展，失業問題嚴重，人心惶惶不安。</p>	<p>盡相同，因而引起許多誤解與衝突；在經濟方面，行政長官公署實施統制經濟，限制民間的經濟活動。加上中國大陸國共內戰的影響，台灣物價飛漲、社會秩序不穩。在這樣的背景之下，民怨一觸即發。</p>
<p>事件過程</p>	<p>民國三十六年二月，緝菸人員取締私菸時誤傷民眾，造成流血衝突。由於長官公署對事件的處理失當，引發日後一連串的罷工、罷市、罷課等群眾運動，是為二二八事件。各地士紳為調解衝突，組成「二二八事件處理委員會」，並提出縣、市長民選及起用台灣人擔任政府官員等改革省政的要求。陳儀卻電請國民政府派軍隊來台，進行武力鎮壓，導致許多臺民無辜喪命，不少社會精英亦遭殺害。</p>	<p>民國 36 年 2 月，因查緝私菸爆發警民衝突，遂引發「二二八事件」(2-4-5~2-4-7)。衝突發生後，陳儀以台人叛變為由，建請中央派兵處理。不久國軍在各地展開鎮壓，不少民眾遭錯殺，造成民怨。</p>	<p>民國 36 年 2 月 27 日傍晚，由於政府查緝私菸處理不當，誤殺民眾，引起民眾憤慨。28 日起，全台各地陸續發生衝突(圖 2-4-2)。此時，各縣市民意代表等人士紛紛組成「二二八事件處理委員會」，維持社會秩序，並希望政府進行改革。但政府自中國大陸派來軍隊強力鎮壓，接著實施清鄉，造成許多知識分子和無辜民眾傷亡。</p>

結果與影響	二二八事件後，外省人與本省人之間的省籍情結，影響了族群的融合。	二二八事件結束後，中央派員來台進行調查與宣撫工作（2-4-8），並成立台灣省行政長官公署。在省府的安撫措施下，台灣社會才逐漸平息紛亂。這個歷史悲劇，造成當事人及家屬的長期傷痛，也對日後台灣政治及族群關係，產生不良的影響。	二二八事件後，政府將陳儀免職，調離台灣。為彌補此次事件所造成的傷害，政府將行政長官公署改為省政府，啓用台灣人擔任公職，放寬民間的經濟活動。但二二八事件對台灣日後的 <u>政治發展和族群關係</u> 已產生重大的 <u>負面影響</u> 。
現今政府作為	近年來，政府除了公開承認當年處理失當，造成無辜人民死傷外，也積極進行各項補償措施、興建紀念碑及紀念館等，以化解這場歷史悲劇所造成的遺憾。	近年來，政府曾為當時的處置失當，進行道歉與補償，以誠意和追思來撫平歷史的傷痕（2-4-9、2-4-10）。	民國 80 年代，政府公佈「二二八事件研究報告」，建碑紀念（圖 2-4-3），並對當時的處置失當公開道歉，為受難者進行賠償，才逐漸撫平歷史的傷痕。
章節／年份	單元四戰後台灣的政治／2009 年	第四課戰後台灣的政治發展／2009 年	第四章戰後台灣的政治變遷／2009 年

資料來源：筆者自行整理

參、小結

一、「二二八事件」與台灣主體意識

筆者在第一章中，曾對「二二八事件」對於台灣歷史和台灣主體意識之間的關聯性與重要性作一簡短的論述和連結；從歷史發展的角度來看，「二二八事件」被視為台灣主體意識發展的重要指標。儘管關於「二二八事件」的研究、著作、論述等已經趨向多元化與完整化，但在台灣卻時常將「二二八事件」以「泛政治化」的角度視之。本文在第三章探討關於台灣主體意識的本質時，提到台灣主體意識包含某一程度的抗爭意識，例如：日治時期台灣人的武力或非武力的抗爭，甚至是「二二八事件」前的原因及其後造成的認同問題，若以此抗爭意識論及「二二八事件」，莫怪在事件發生之後，它成為官方控管避談的一段隱晦史篇，但卻又是台灣歷史中一段不可抹煞的血淋淋

事實。

故，撇開其政治利益間的糾葛與一些趨於浮濫、形式化的平反紀念活動，單純就歷史教科書中對於「二二八」的處理而論。筆者觀照「二二八事件」在課文中從無到有、從精簡到敘事結構漸明、從中國歷史的一部分到成為台灣歷史（《認識台灣（歷史篇）》）中不可或缺的重要事件；這一連串的課程演變歷程中，改變這一切的除了政府的民主政治、教育政策等重要改革之外，來自於台灣社會中訴求和平與公義的聲浪也是不可或缺的幕後推手。基本上，「二二八事件」影響所及不僅對當時的台灣社會甚至直至今日，都淵遠流長。在國民義務教育的過程中，以正式課程的內容教授予學生，深切且正確地認知曾經發生在台灣這塊土地的過去，這應當是歷史教科書中「台灣主體意識」具體且真實的表現。

二、「二二八事件」在課文中的「敘事策略」

就語藝觀點看來，課文對於「二二八事件」的處理態度可視為是「說什麼」以及「為何而說」的意涵。在分析完「二二八事件」的敘事演變後，筆者歸納出其在課文中的敘事策略，正因「二二八」事件的發生與影響，時常牽涉到台灣政治敏感話題以及喚起台灣社會深處的族群意識，因此觀察歷史課本中敘事內容變化的蛛絲馬跡之後，更可證明台灣主體意識實力漸強。1990年以前（包括1990年），「二二八事件」作為台灣現代史上的重要社會事件卻遭官方隱蔽不談，這是表現「大中國意識」的敘事策略；而1991年開始，歷史教科書開始初步提及「二二八事件」，並且透過敘事結構愈趨緊密的形式，代表源於台灣社會的台灣主體意識不僅影響官方對「二二八事件」的政策處理態度，連帶的，對教科書內容變化的影響也甚為明顯。最顯著的變化便是《認識台灣（歷史篇）》問世後所立下的劃時代指標。此教科書不僅詳細的分期敘述台灣歷史，屬於「中華民國在台灣」時期的「二二八事件」不但有標題、敘事結構的完整性也趨於完善（見壹、二二八事件的敘事評估表格）。

總之，敘事者（官方、國立編譯館）必須透過完整的「敘事策略」，藉由角色、事件、時間、因果關係等敘事元素的安排，進而達到訴說某種意識型態的目的。若說1991年以前「消失的二二八」為「大中國意識」作崇導致的結果，那麼，1991年後的「二二八事件」地位在教科書中趨於穩固，敘事結構漸明的策略安排便是台灣主體意識的漸進抬頭的過程展現。

第二節 「台灣與中國關係」與臺灣主體意識

自 1987 年解嚴以來，政府接著開放除特殊身分外的廣大國人赴中國大陸探親，自此以後，台灣與中國之間的互動、交流越來越頻繁。1991 年，「動員戡亂時期臨時條款」終止，其具體象徵意義是台灣已不將中共視為叛亂團體，換句話說，政府實際上已經逐步放棄中華民國為「中國唯一合法政府」或是所謂「漢賊不兩立」的思維。此一情勢的轉變，究其根本原因，在於「台灣與中國關係」認知的轉變；也由於政府的認知與政策的轉變，教科書中對於「台灣與中國關係」的描述，也產生變化與重新論述之勢。以下，筆者將以教科書中「台灣與中國關係」的演變，探討其中的意識型態轉變。

壹、「台灣與中國關係」之敘事評估

教科書版本 參考要素	1990 年以前版本	1991 年版本	1997 年認識台灣歷史篇版本	2009 年社會課本
場景	台灣、大陸	台灣、大陸	台灣、大陸	台灣、大陸
角色	蔣中正、台灣、中共等。	蔣中正、台灣、中共等。	台灣、中共、李登輝等。	台灣、中國、李登輝等。
敘事者	國立編譯館 (官方)	國立編譯館 (官方)	國立編譯館 (官方)	民間出版社 (民間)
事件	台灣定位	台灣定位	台灣定位	台灣定位
時間序列	民國 34 年迄今	民國 34 年迄今	民國 34 年迄今	民國 34 年迄今
因果關係	國共內戰→兩岸分治→復興基地的成就→三民主義統一中國	國共內戰→兩岸分治→復興基地的成就→三民主義統一中國	國共內戰→兩岸分治→復興基地的成就→三民主義統一中國(過去)→突破外交困境→建立兩岸正常關係	國共內戰→兩岸分治→外交困境→務實外交→強調兩岸為對等的政治實體
閱聽人	學生、教師	學生、教師	學生、教師	學生、教師

主題	1.從危機到轉機 2.各方面的建設成就 3.未來的展望	1.從危機到轉機 2.各方面的建設成就 3.未來的展望	1.落實民主法治 2.推動經濟、文教、務實外交等實質建設 3.建立兩岸正常關係	1.外交關係 2.兩岸關係
----	-----------------------------------	-----------------------------------	---	------------------

資料來源：筆者自行整理

基本上，「台灣與中國關係」在歷史教科書中的呈現，通常與近代台灣特殊的歷史發展，如：國共內戰，以及近年來台灣政治、外交、社會變遷等主題合成為一共同章節。從上一節探討「二二八事件」與「台灣主體意識」關係的過程中，可以得知台灣主體意識在課文中的表現，並非固定不變；此改變受解嚴以來的政治、社會變遷等影響深遠，且連帶的，台灣內部的「民族認同」、「國家意識」也產生變化。筆者認為以同樣的立意，針對課文中「台灣定位」的敘事過程與內涵抽絲剝繭，必然可以獲得「台灣主體意識」與「大中國意識」消長的情形。附帶一提，不論是過去或現階段的教科書，「台灣與中國關係」的相關論述的相關議題雖然並非單指課文中的某一專門或單一的歷史事件，但經過筆者比對與初步閱讀過教科書內容之後，關於「台灣與中國關係」的敘事內容可以從以下相關單元中一探究竟，其分別為：

教科書名稱	冊別	出版年份	出版社	章節	單元名稱
歷史教科書	第 3 冊	1990 年至 1997 年	國立編譯館	第二十五章	復興基地的成就與展望
認識台灣(歷史篇)	全 1 冊	1997 年	國立編譯館	第十一章	未來展望
社會科教科書	1 下	2009 年	康軒出版社	第五課	海峽兩岸與外交關係
社會科教科書	第 2 冊	2009 年	南一出版社	單元 4	戰後台灣的政治
社會科教科書	第 2 冊	2009 年	南一出版社	單元 6	解嚴後的新局勢
社會科教科書	1 下	2009 年	翰林出版社	第 4 章	戰後台灣的政治變遷
社會科教科書	1 下	2009 年	翰林出版社	第 5 章	戰後台灣的外交與兩岸關係

資料來源：筆者自行整理

以下，筆者將以上述課文章節為分析文本，進行台灣定位演變與台灣主

體意識消長的分析。

貳、「台灣與中國關係」敘事意涵分析

若說「台灣與中國關係」是一個「歷史事件」，其實有點牽強，其敘事結構或方式與「二二八事件」單一歷史事件的敘事方式相較之下是有差異的。但本文依舊將「台灣定位」的敘事內容依角色、因果關係、時間序列、主題等敘事元素進行初步的敘事評估，再將文本置於台灣歷史的政治與社會發展的特色與脈絡中，以期探求大中國意識與台灣主體意識角逐的情況。

一、復興基地的成就與展望

大陸淪陷後，政府遷至台灣，總統 蔣公復行視事，民族復興基地因此得以鞏固、壯大。...。四十年來，即由於我們一直有著強固的領導中心，所以能夠徹底推行三民主義，無論政治、經濟、軍事、文教、社會等各方面，都成就卓著，獲得國際間的讚譽。最近幾年，中共對我們發動和平攻勢，但政府洞察其陰謀，除非中共放棄共產主義，決不與其接觸談判。我們展望未來，以三民主義統一中國實為台灣海峽兩岸人民共同的願望。唯有如此，中國才能富強，中國人才有真正的幸福可言（《國民中學歷史教科書第三冊》第二十八章〈民族復興基地的成就與展望〉，提綱，1989：129）。

四十年來，我們在復興基地大力推行三民主義，獲致了政治民主，經濟繁榮，社會安定和諧，民生樂利富足。...，證明三民主義是中國邁向自由、民主、進步、繁榮的唯一途徑（國民中學《歷史教科書》第三冊第二十八章〈民族復興基地的成就與展望〉第三節未來的展望—三民主義統一中國，1989：143）。

教育的大中國政治化，是自國民政府播遷以來在台灣實施的中心教育政策（林玉体，1998）。1949年，國民黨政權退居到台灣後，在台灣陸續開放地方自治、加強經濟建設，目的便是試圖建立台灣為「三民主義模範省」，以期有朝一日「三民主義統一中國」。在當時的黨國體制之下，「大中國意識」便成為教育的中心思想。因此在歷史教科書中，舉凡民族淵源、領土範圍、歷史脈絡皆以大中國為「正統」，這樣的教育內容，在解嚴之前，也幾乎沒有甘冒大不諱的反對聲浪。

上文為筆者引述自1989年國中歷史教科書第三冊第二十八章〈民族復興基地的成就與展望〉一章提綱的內容。就台灣定位的發展而論，明顯可看出

敘事的「主題」以「民族復興基地」為中心，進而宣揚「三民主義統一中國」是身為「三民主義模範省」的台灣必達成的目標，中華民國政府突破座落台灣的困局總有一天即將實現。關於台灣的地位，僅是從屬中國；相較於大中國「故國山河」，位處「邊陲」的「反攻踏板」台灣，沒有主體地位可言。

依 1989 年的國中歷史教科書第三冊而論，編輯大意中有著明文敘述，「本書教材的選擇與敘述...尤其強調悠久的歷史和民族的融合，藉以增強愛國家、愛民族的情操與團結合作的精神，並認識民族傳統精神、國民的地位與責任。」1949 年國民政府播遷來台後，向以中國政權和文化的正統自居，在此意識之下，不論是政治、人文社會所關懷的面向都是隔著台灣海峽的「大中國」故土。也因此，課文敘述中所傳達的意識型態便理所當然的趨向「大中國意識」，而台灣的地位只是相對於「大中國」的「邊陲」；政府將以「三民主義復興基地」之姿，反攻大陸解救中國數億受難的「同胞」。許毓峰(2007)認為，台灣人民的歷史知識大多來自學校教育，教科書的內容決定了多數人的歷史意識；因此以「兩岸統一」為未來光景的「大中國意識」，必也透過國家教育機器影響人民的認知與情感。正是如此，正統論、統一觀，以及以漢民族沙文主義為核心的民族論與文化論，不只在政治上與文學上極為強勢，甚至在官方的教育領域也是如此。

一九八〇年代末期開始，在官方抵擋不住反對勢力、社會運動風起雲湧之際，執政當局開始具體制定改革關於民主政治、兩岸關係政策上的方向，一連串的社會訴求與政治變革衝擊著台灣當時的社會。1987 年，「戒嚴令」正式解除與兩岸開放探親、1988 年總統蔣經國先生去世。隨之李登輝繼任總統；在其任內有如下的重要施政攸關台灣主體意識的發展：1991 年終止「動員戡亂時期臨時條款」、國民大會代表與立法委員全面改選、1992 年廢除刑法一百條、1993 年提出「生命共同體」、1998 年提出「新台灣人」主張、對兩岸關係更提出「特殊國與國關係」論述。一連串在社會呼聲與期盼之下的改革，一再威脅著過去國民黨長年執政之下打造的民族目標、正統論述與「大中國意識」等基礎，更帶動台灣社會內部的「民族」、「國家」想像上的發展趨於多元化。

儘管，一九八〇年代末期來自社會推動改革的聲浪排山倒海而來，也快速的在政府政策上產生了具體改革的效應，1994 年教育部也修定並發布〈國民中學認識台灣（歷史篇）課程標準〉，到 1997 年《認識台灣（歷史篇）》試用版問世。在這一段期間中，政策的制定與社會聲浪風起雲湧之際的時間差前後估算將近有十年之久，在等待新教科書制定完成的期間，《國中歷史教科書（第三冊）》中，台灣依舊是「復興基地」，顯然，執政當局對於兩岸關係政策的制定依舊小心謹慎，教科書敘事內容並沒有重大的變化：

目前海峽兩岸民間接觸日趨頻繁，中國的和平統一當是所有中國人所衷心期盼的。只要台灣更安定、繁榮、開放，而中共如能毅然放棄一黨專政，步向民主，並保證不以武力犯臺，必將大有助於此一共同期盼早日實現。為了表示和平統一的誠意，李登輝總統於八十年二月召開國家統一委員會，通過「國家統一綱領」，以增進全體中國人的福祉為目的，在自由、民主、均富的原則下，實現中華民族的和平統一。（國民中學《歷史課本》第三冊第二十五章〈復興基地的成就與展望〉，1997：109）。

儘管在社會大環境中，台灣主體意識逐漸抬頭，一股足以與「大中國意識」相抗衡、實力堅強的力量之姿，左右著社會意識的擺動。只是，課文中「復興基地的成就與展望」、「中國的和平統一當是所有中國人所衷心期盼的」、「實現中華民族的和平統一」等蘊含「大中國意識」民族想像的用語與國家願景的敘述，依舊洋洋灑灑，舊官方意識濃厚。

然而，「大中國意識」是否能在教科書中持續屹立不搖，亦或搖搖欲墜？隨著《認識台灣（歷史篇）》的問世並且正式施行於國中課程，「台灣主體意識」與「大中國意識」在歷史課程中的角逐拉距局勢漸浮上檯面。

二、「中國的台灣」或「台灣的台灣」

一九九〇年代，民間發起的教改訴求排山倒海而來，政府也展開教育改革，其中，教科書的改革是重要的一環。1997年，國民中學《認識台灣》¹⁶教科書編輯完成，同一年，教育部在各國民中學推行試用版，預計1998年在國中歷史課程中正式施行。此教材依據1994年10月教育部修訂之〈國民中學認識台灣（歷史篇）課程標準〉編輯，供國民中學一年級上、下學期之用（認識台灣歷史篇編輯大意，1997）。《認識台灣》教科書的推行，加強國中社會課程中關於台灣地理與歷史的課程比重，此舉固然是國民中學歷史教育的重大變革，但也引發政壇、學界與媒體等領域兩極的評價與討論，尤其是「歷史篇」的部份（許南村，1999；王甫昌，2000）。《認識台灣（歷史篇）》引發的爭端，多數集中在質疑教科書的內容與編輯，是否在政治干涉之下、偏頗某特定意識型態的非中立產物。關於此教科書引發的，不論是學界亦或是媒體間的爭議論點，因超出本文探討的範圍，在此便不多做討論。但就《認識台灣（歷史篇）》問世的意義而論，該教科書可說是官方第一本「台灣歷史教

¹⁶ 《認識臺灣》是由中華民國國立編譯館所編撰的一套國民中學教科書，分為社會、歷史、地理篇共三篇。於1997年（民國86年）開始於台澎金馬各國民中學試行實施教學。2000年，九年一貫課程實施後，將臺灣歷史、臺灣地理內容編於七年級（國中一年級）的社會領域課程，認識臺灣教科書的階段性任務也已結束。

科書」，「台灣歷史」終於脫離「中國歷史」的「庇蔭」，主體地位明顯提升。

接著，筆者就本節討論的主題－「台灣與中國關係」，引述與重點節錄 1997 年國中歷史教科書第二冊與《認識台灣（歷史篇）》中課文內容，探討課文中的「台灣與中國關係」是否有轉變：

政府遷臺之初的三十多年，政權是由執政的國民黨所壟斷的，黨的勢力滲透到政治、軍事各層面，政治的制衡力量不易集結。為鞏固領導中心、延續法統，中央民意機構不能改選，因此有「萬年國會」之譏。蔣中正總統時代以「反攻大陸」、「反共抗俄」為國策，因此施政也以大中國的構想及政權的安定作考量。民國六十七年，蔣經國掌政後，提出「往下紮根，向上發展」，以及「臺人治臺」的口號，本土化加深，政權也逐步開放。這一改革方向其後為李登輝總統所繼承。李總統的施政，內政上要革新保臺，逐步推行政黨政治；外交及大陸政策上，要以政治實體開拓國家生存空間、重返國際社會（國民中學《歷史教科書》第二冊，第十五章〈戰後中國〉，1997：179—180）。

以上為 1997 年國中歷史教科書中對於國共內戰之後，國民政府播遷來台後的內政、外交等的政治發展敘述。接著是，《認識台灣（歷史篇）》中的課文內容：

民國七十七年，李登輝繼任總統後，進而採取務實外交政策。其主要的理念是不再堅持中華民國是代表中國唯一的合法政府，強調中國處於分裂分治的兩個對等政治實體，中華民國是一主權獨立的國家，以經濟實力打破中共的外交封鎖，確保中華民國的國際地位（國民中學《認識台灣（歷史篇）》，第九章〈中華民國在台灣的政治變遷〉，1997：94）。

由於海峽兩岸的長期分裂分治，使得雙方的政治、經濟、社會及文化制度產生莫大的歧異和差距。因此，應促使中共確認這一客觀的現實，放棄對臺、澎、金、馬使用武力，而在理性、對等、互惠的原則下，建立兩岸和平友好的關係，廣泛進行文化交流和經貿往來，如此一來，將可望開創雙贏的局面，迎向二十一世紀（國民中學《認識台灣（歷史篇）》，第十一章〈未來展望〉，1997：112）。

由於政府對於兩岸關係的政策轉向，教科書內容也改變了；雖然這個改變不能說是立即，但也反映一九九〇年代以來執政當局在兩岸政策上轉變後的基本方向。課文章節的變化也是明顯的指標，過去「復興基地的成就與展望」是中華民國政府在台灣發展的政績表揚專屬章節，含有大中國意識的「三

民主主義統一中國」的國家目標成爲過去式。最後，課文中出現「本土化」、「臺人治臺」、「革新保臺」、「政治實體拓展外交」等字詞；且新教科書將國民黨政權分爲過去與現在等兩階段，「自然而然」的與過去做切割。顯然地，「台灣主體意識」不僅嶄露頭角，台灣地位在教科書中也逐漸擺脫「邊陲」與「被扁平化」的地位，向獨立的「政治實體」邁進。

三、「台灣」、「台灣主體性」

2003 年起，九年一貫課程的正式施行，由於課程的合科與整併，因此歷史、地理、公民三科合併在《社會科教科書》中，亦即社會課本中包含「歷史篇」、「地理篇」、「公民篇」三部分。故，國民中學「歷史教科書」正式邁入歷史，而 2003 年之後在國中施行的歷史課程則是含括在「社會課本」中的。關於「台灣與中國關係」內容的取材，因國中一年級的歷史是以「台灣歷史」爲主要授課內容，加上目前各版本對於台灣歷史分期漸趨一致¹⁷；因此本節主要取材部分大多源自於一年級下學期教科書中的章節，筆者在分析的過程，將交互比對三家出版社課文的敘事過程，避免有所疏漏或偏廢之嫌。

時至今日，在翻閱比較關於台灣定位論述字裡行間的過程中，筆者發現，不論是哪一家版本，都能夠使用明確表達台灣主體地位的文字敘述，對於台灣主權的定位已然是以更確切的論述呈現，一反過去的附屬地位。筆者也發現，當課文主題在討論台灣與中國間的外交關係時，較其他主題更能深刻強調台灣的主體地位。以下引述的是 2009 年康軒版本第二冊課文：

民國 77 年，政府為突破中共的封鎖，採取務實外交的政策，不再堅持中華民國是中國唯一的合法政府，強調兩岸分裂分治是兩個對等的政治實體。同時，積極加強與友邦的雙邊關係，提升與無邦交國的實質關係，並希望藉由參與國際事務，確立台灣的國際地位（國民中學《社會（歷史篇）》第二冊康軒版本，第五課〈海峽兩岸與外交關係〉，2009：117）。

康軒版本以「中國」取代過去歷史教科書中的使用的「共匪」、「中共」用法，與「台灣」成爲對等關係；「三民主義統一中國」的「復興基地」臺灣是過去式，取而代之的是對等的「政治實體」－台灣。

筆者再列出翰林與南一版本對照康軒版本的相當章節（第五章戰後台灣

¹⁷ 截至目前（2010 年）爲止，通行於國民中學社會科教科書版本有康軒、南一、翰林等三家出版社，而三家出版社對於台灣歷史的分期趨於一致，大都將台灣歷史分期列爲六期，分別是：史前時代、荷西時期、明鄭時期、清領時期、日治時期、戰後台灣。

的政治發展)，交互比較內容的異同：

... 中華人民共和國政府始終堅持一國兩制，將兩岸問題視為「內政」問題民國 94 年 3 月，中國制定「反分裂國家法」，仍不排除武力統一的可能性。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（國民中學《社會（歷史篇）》第二冊翰林版本，第五章〈戰後台灣的外交與兩岸關係〉，2009：101）。

在國際外交上，政府除了維持與邦交國間的關係、發展與無邦交國的貿易、文化等實質關係外，更以經貿實力為後盾，加入各種國際組織，突破中國對我國的各種外交封鎖。近年來，朝野更積極推動重新加入聯合國的事務，以拓展更大的國際發展空間（國民中學《社會（歷史篇）》第二冊南一版本，單元六〈解嚴後的新局勢〉，2009：110）。

綜合三個版本對於「兩岸關係」論述的文字用語雖非完全相同，但對於台灣地位主體性的闡述，實則相去不遠。惟南一版本依舊採用「中共」一詞，其他兩版本則是使用「中國」；「中國」一詞的使用，與台灣對照有強調「兩個政治實體」的涵義，更能彰顯出台灣主體性的地位。

大抵而言，現階段國中歷史教材裡，關於「三民主義統一中國」的政治目標或是關於「復興基地」、「反攻大陸」富有「大中國意識型態」的文字標語已經消失，取而代之的是「台灣」是一「政治實體」，在社會、政治、外交、經濟等面向的務實永續發展。不論是現行的那一版本，關於「戰後台灣」的正式發展內容中，有「在國人的努力之下，台灣逐漸和平轉型為一個自由、開放的民主憲政國家（翰林國民中學《社會（第二冊）》，2009）」以及「臺海兩岸為現階段處於分裂、分治狀態的兩個對等政治實體，在此前提下，我國政府有權開創主權應有的國際空間（南一國民中學《社會（第二冊）》，2009）」等敘事型態的出現。自一九九〇年代初期以及中期對於台灣「復興基地」的認知，至今日使用「我國」、「台灣」等傾向台灣為一獨立的政治實體的用法，不僅只是因應政府政策，更多應是符合社會的期待。由教科書內容的分析中，可看出「台灣主體意識」凌駕「大中國意識」之上的過程，且課文中台灣主體地位的論述越是肯定，越是具體描繪出台灣主體意識的意象。

參、「台灣與中國關係」之「敘事策略」

1953 年，國民政府正式「昭示」以「三民主義」、「國父思想」化為台灣正式教育課程的重要內涵，使這些思想成為歷史教育的大傳統（謝政論，2007）；這所謂的「黨化教育」，一直是一九八〇年代黨外人士即欲提倡去除

的。事實上，在教育過程中所灌輸的思想內容，就是一種政治社會化的過程，形塑國民特有的價值觀與認同體系，教育是不可或缺的重要環節。因此，當課程在描述「三民主義統一中國」的國家願景時，同時也以文字與圖片帶領學生想像著實現三民主義就是意味「政治安定」、「經濟均富繁榮」等「大中國式」的意象。因此，在 1997 年以前，身為「復興基地」的台灣，將以「三民主義」帶領國民前往「大中國」，在此「大中國意識」下，台灣主體地位未明。

然而，隨著台灣意識型態的變遷，社會輿論由對「中國」的關懷與認同，轉為對「台灣」的關懷與認同，這樣的社會聲浪，不僅成為台灣政治民主化的重要推手，當然也連帶改變教科書內容；《認識台灣》教科書便是在這一波浪潮中應運而生的。在教科書中，「台灣與中國關係」擺脫「復興基地」成為一「政治實體」的過程，足見台灣主體意識成為台灣社會的主流意識的軌跡。

第三節 「日治時期台籍精英角色描述」與台灣主體意識

在探討教科書中關於台灣主體意識表現之前，必須先行評估本文使用文本或主題的合宜性與適切性。筆者曾先嘗試挑選歷史課本上的若干事件與主題，先行比較其間敘事觀點之差異性。在比對的過程中，發現了有趣的敘事角落：筆者認為它可以隱而不顯的合理存在，也可以是在探討台灣主體意識與大中國意識差異的關鍵鑰匙。在此動機的驅使下，筆者將歷史課本中所取材的日治時期「台籍精英」，視為是探討台灣主體意識與大中國意識變遷的重要材料。

壹、「日治時期台籍精英角色描述」之敘事評估

教科書版本 參考要素	1990 年以前版本	1991 年版本	1997 年認識台灣歷史篇版本	2009 年社會課本
場景	台灣	台灣	台灣	台灣
角色	羅福星、林獻堂、蔣渭水	羅福星、林獻堂、蔣渭水	羅福星、林獻堂、蔣渭水	羅福星、林獻堂、蔣渭水
敘事者	國立編譯館 (官方)	國立編譯館 (官方)	國立編譯館 (官方)	民間出版社 (民間)
事件	武裝抗日(苗栗事件)、反日事件。	武裝抗日(苗栗事件)、反日事件。	苗栗事件、台灣議會設置請願運動、成立台灣民眾黨。	苗栗事件、台灣議會設置請願運動、台灣文化協會。
時間序列	日治時期	日治時期	1913 年、1921 年	1913 年、1921 年
因果關係	台灣割讓給日本，引起台灣同胞反抗日本殘暴統治的壯烈行動。	台灣割讓給日本，引起台灣同胞反抗日本殘暴統治的壯烈行動。	1.日本統治台灣的暴行，引發更多民眾加入抗日行列。 2.不合理的殖民政治，促使知識分子推動社會運動。	1.受中國革命運動影響，發生了數起具有民族革命性質的抗日事件。 2.因武裝抗日犧牲人數多卻無法推翻日本統治，加上受民族

				自決的影響，於是知識分子展開政治社會運動。
閱聽人	學生、教師	學生、教師	學生、教師	學生、教師
主題	強調大中國意識：台人抗日是回歸祖國不屈不撓的表現。	強調大中國意識：台人抗日是回歸祖國不屈不撓的表現。	殖民地人民的反動：強調台人行動，不論武裝或社會運動，是爲了反抗日本不合理的統治措施。	強調台灣主體意識：台人爭取政治、文化的權利。

資料來源：筆者自行整理

在敘事評估之後，可以看出人物與時間敘列並不會因爲時間、版本演進而變化，但明顯地在「因果關係」與「主題」的切入角度大相逕庭；此一體兩面的敘事方式，應與政策變遷以及台灣社會內部的主流意識改變有密切關連，而詳細的說明與分析，將在以下的篇幅討論、說明。在進行敘事批評之前，筆者就分析文本的取材來源以表列出，如下所示：

教科書名稱	冊別	出版年份	出版社	章節	單元名稱
歷史教科書	第 3 冊	1990 年至 1997 年	國立編譯館	第二十四章	第二十四章戰後的動亂
認識台灣（歷史篇）	全 1 冊	1997 年	國立編譯館	第七章	日本殖民統治時期的政治與經濟
社會科教科書	1 下	2009 年	康軒出版社	第 1 課	日治時期的政治發展
社會科教科書	1 下	2009 年	康軒出版社	第 3 課	日治時期的社會與文化
社會科教科書	第 2 冊	2009 年	南一出版社	單元 1	日治時期的政治
社會科教科書	第 2 冊	2009 年	南一出版社	單元 3	日治時期的社會與文化
社會科教科書	1 下	2009 年	翰林出版社	第 1 章	日治時期的殖民統治
社會科教科書	1 下	2009 年	翰林出版社	第 3 章	日治時期的社會變遷

資料來源：筆者自行整理

貳、「日治時期台籍精英」敘事意涵分析

一、民族復興英雄

1894年，中日甲午戰爭中國戰敗，隔年雙方簽訂馬關條約，內容規定臺灣、澎湖應割讓給日本；同一年，日軍自澳底（今台北縣貢寮鄉）登陸，預備由北而南漸進接收台灣。日本在接收台灣的過程中，陸續有台灣人抵抗接收的英勇事蹟，即便日本最終統治台灣的事實底定，但台人的抗日行動，或以游擊武裝、或以結社號召、甚至是後起的非武力訴求，都可說是台灣民族精神的表現。不論是過去的歷史教科書亦或是現行的社會科教科書，所寫照、收錄的日治時期台灣人表現，不外乎羅福星、林獻堂與蔣渭水等人，可見其在日治時期必有一定的活躍程度。但同樣的角色，卻在不同的時代、不同的版本有不一樣的敘事觀點，所謂「歷史的一體兩面論述」大概就是如此；日治時期台人的抗日動機毫無疑問是民族意識的表現，但在課文的敘述過程，卻可以看出同樣的人物但是以不一樣的敘事觀點呈現。執政當局在教科書中，所欲形塑的「官方式民族主義」民族意識，在這些歷史人物上應可發揮淋漓盡致。

在《認識台灣》教科書使用之前（1998年以前，1990年—1997年），施行於國中的歷史教科書對於日治時期台灣人的抗日行動敘事方式與切入面向大致如下：

臺灣割讓給日本以後五十年間，臺灣同胞反抗日本殘暴統治的壯烈行動，屢仆屢起。像羅福星，曾加入同盟會，參與廣州三二九之役，身受重傷；民國初年，他奉命返回台灣，發展組織，招募同志，圖謀大舉，光復台灣，但不幸被日本當局探知，被捕殉難。其後，林獻堂、蔣渭水等繼起從事反日運動，都充分顯示我台灣同胞嚮往祖國不屈不撓的決心。更有許多台灣同胞展轉前往大陸，參加對日抗戰，並致力於光復台灣的活動（《國民中學歷史教科書》第三冊，第二十四章〈戰後的動亂〉，1990：85—86）。

「反共抗俄」及「戡亂建國」是官方的政策。此一政策若落實在課程中，便轉化成「強調國土統一」與「排斥分離意識」的主張，因此在上述引文中，對於羅福星、林獻堂與蔣渭水事蹟的描述，中心理念是「國家統一」。不僅暗示台灣、中國一體不可分割的關係，更有以「台灣同胞嚮往祖國不屈不撓的決心」意指兩岸統一是台灣人民所共同嚮往的。

二、抗日英雄與台灣文化啓蒙者

而在 1997 年之後，原來國中歷史教科書中關於台灣歷史的論述，移轉到獨立成本專門介紹台灣歷史為主的《認識台灣（歷史篇）》，在第七章介紹關於日治時期的政治經濟活動中，羅福星、林獻堂、蔣渭水等人在教科書中，有不同以往的論述點呈現：

...這一時期，臺灣各地先後發生十餘起具民族革命性質的抗日事件，各事件都密謀一舉消滅並驅逐在臺日人。不過，參加人數除了苗栗事件、西來庵（在今臺南市內）事件稍具規模之外，其餘的僅約十餘人到百餘人。...一九一三年，涉嫌苗栗事件被判處死刑者，有羅福星等二十人，在刑場上均表現出從容赴死的氣魄，而使現場的日本官員為之動容（國民中學《認識台灣（歷史篇）》，1997：58）。

一九二一至一九三四年，在林獻堂等人的領導下，臺人發動十五次的連署請願，爭取民權，要求設立自治的「臺灣議會」，民選議員。另一方面，蔣渭水所領導的台灣民眾黨，蔡培火、楊肇嘉等倡組臺灣地方自治聯盟等政治團體，要求實施完全的自治，...（國民中學《認識台灣（歷史篇）》，1997：81）。

一九二一年，有識之士成立臺灣文化協會，推林獻堂為總理，刊行台灣民報，展開各種文化活動，致力提高臺灣文化，扮演啟迪民智、喚醒民族意識及加強社會觀念的角色（國民中學《認識台灣（歷史篇）》，1997：81）。

關於歷史教科書中內容的敘述架構，就史學觀點而言，可以分為「歷史事實」與「歷史解釋」。「歷史事實」是指由史學家從一般歷史中挑選出他認為重要的並且成為歷史事實，而「歷史解釋」則是闡明歷史發展的軌跡及其意義所在；前者是客觀事實，後者則是主觀詮釋。但不論如何，歷史必須是兩者綜合其中交叉呈現，方能算是完整的歷史。以「歷史事實」詮釋關於「歷史教科書」與「認識台灣（歷史篇）」中對於「日治時期台籍精英」描述的切入點，差異在於一樣的歷史卻造成兩種「歷史解釋」，兩種版本切入觀點實有差距。又以 Grmasci 的「文化霸權」理論解釋之，課程與教科書內容有目的地選擇特定文化符號來反映文化霸權所欲傳達的意識型態，而文化霸權也因此關鍵性的決定了知識的範疇，此種有目的的選擇，背後意義圍繞著某訴求。

基於上述論點，1997 年之前的歷史教科書中，林獻堂、蔣渭水等人在日治期間從事的政治、文化、文學等社會運動動機為：「都充分顯示我台灣同胞

嚮往祖國不屈不撓的決心」、「更有許多台灣同胞輾轉前往大陸，參加對日抗戰，並致力於光復台灣的活動」等心向祖國「中國」的「大中國意識」敘事觀點，與在《認識台灣（歷史篇）》中，偏向於「台灣主體意識」的「要求實施完全的自治」、「致力提高臺灣文化，扮演啓迪民智、喚醒民族意識及加強社會觀念的角色」等的敘事角度是有差異的。「嚮往祖國」、「光復台灣」有「兩岸統一」、「思念中國」的意味，反映執政當局將「統一中國」的意念，加諸在日治時期活躍於反日活動的台籍人士身上，並暗示國家上下一致應努力的方向就是「兩岸統一」；而後者則是以「自治」、「臺灣文化」等用語表達台灣主體性的地位，就算是提及「民族意識」，也是預留想像空間，並不刻意偏重哪一種意識。

在歷史教科書中，有關於「民族」相關詞彙與概念的使用，確實是能建構出「民族想像」的。Anderson (1999) 在《想像的共同體》中，探究歷史學與民族主義的密切關係，指出民族的歷史敘述，是建構民族想像不可或缺的一環；而在上述引用課文中，所謂「台灣同胞¹⁸」的使用，是否就是意味著中國人與台灣人不可切割的密切關係，此敘事用法有加強台灣與中國間的「認同」關係。

在「一綱多本」課程政策之下施行的教科書，對於日治時期活躍於社會的知識份子，其敘述角度又是如何？筆者以表格並列比較之。

版本 人物	南一	康軒	翰林
羅福星	日本當局為壓制層出不窮的反抗活動，採取鎮撫兼施的策略，一方面以武力鎮壓，另一方面制定招降辦法，誘降抗日份子，但各地仍有反抗。例如：羅福星發動的「苗栗事件」（1913年）及余清芳領導的「西來庵事件」（1915年）（國	西元1913年，羅福星在苗栗號召義軍抗抗日人統治，不幸失敗。...。西來庵事件後，武裝抗日的行動大致已經停止，後來由於受到新式教育的影響，台灣的知識份子轉而以政治、社會運動的方式，來爭取台人自身的權益（國民中學康軒《社會課本》第1課〈日治時期的政	西元1907到1915年為後期，此時期由於受到中國革命運動的影響，發生了數起具有民族革命性質的抗日事件，其中以羅福星的「苗栗事件」較為著名（國民中學翰林《社會課本》第1章〈日治時期的殖民統治〉，2009）。

¹⁸ 依照教育部國語推行委員會編纂的《重編國語辭典修訂本》，對於「同胞」的釋義為：「同國的人。如：『解救大陸同胞。』」詳見網址：<http://dict.revised.moe.edu.tw/>。

	<p>民中學南一《社會課本》單元 1〈日治時期的政治〉，2009)。</p>	<p>治發展〉，2009)。</p>	
<p>林獻堂、 蔣渭水</p>	<p>社會運動方面，林獻堂、蔣渭水等人與 1921 年成立台灣文化協會，發行台灣民報，舉辦文化演講，致力於傳播新知、啓迪民智。</p> <p>政治運動方面，林獻堂等土紳在 1921 年至 1934 年間，共發動十五次的連署請願，呼籲日本政府在臺成立民選議會，藉以爭取台灣人民的權益，但始終未獲其接受。1927 年，蔣渭水成立了臺灣民眾黨，主張確立民主政治，革除不良制度，爲臺灣史上第一個政黨(國民中學南一《社會課本》單元 3〈日治時期的社會與文化〉，2009)。</p>	<p>1921 年，林獻堂等人發起「台灣議會設置請願運動」，爭取設立「台灣議會」，歷經十餘年的努力，雖然無法得到日本政府的同意。卻也喚起台人對政治的關心。另一方面，蔣渭水等人認爲臺人得了「缺乏知識」的營養不良症，因而創立台灣文化協會。他們舉辦各種文化活動，啓發民智，改良風俗習慣，並喚起台灣人的民族意識(國民中學康軒《社會課本》第 3 課〈日治時期的社會與文化〉，2009)。</p>	<p>這些運動中，林獻堂、蔣渭水等人所領導的「台灣議會設置請願運動」影響最大。從西元 1921 到 1934 年間，該運動的成員先後提出 15 次請願，要求設立「台灣議會」。雖然日本政府都不採納，但該運動已喚醒臺灣人民政治、社會、文化意識。</p> <p>當臺灣議會設置請願運動展開後，林獻堂、蔣渭水等人也於西元 1921 年成立「台灣文化協會」，其宗旨爲「謀台灣文化之向上」，積極推行各項啓迪民智的工作，例如：發行台灣民報、設立讀報社及舉辦演講會等，在喚起民族意識及改良社會風氣等方面，均有相當大的貢獻。</p> <p>西元 1927 年，蔣渭水等人組「臺灣民眾黨」，這是臺灣歷史上第一個合法的政黨，曾舉辦多次演講會，討論民權、自治等觀念(國民中學翰林《社會課本》第 3 章〈日治時期的社會變遷〉，2009)。</p>

資料來源：筆者自行整理。

由上述表格，可以「主題」、「因果關係」了解教科書內容的敘事角度。過去認定的「民族復興英雄」用法改變為「純粹」的「抗日英雄」、「文化啓蒙者」、「社會運動者」的角色。既然教科書是經過篩選的產物，儘管在教材內容上，步調跟不上一九八〇年代社會運動已經蓬勃發展的事實，但就文化霸權角度觀之，執政者與政策意識型態轉變，是影響教科書敘事觀點角度切入的強烈原因。

參、「日治時期台籍精英」在課文中的「敘事策略」

權力可以將知識合理化，尤其是人文社會學科（陳柏璋，2001）。在教科書中，所傳授的知識與當時主流的意識型態關係是密切的。當羅福星、林獻堂、蔣渭水等人的反抗運動敘事策略趨向於「屢仆屢起」的「不屈不撓嚮往祖國的決心」，是政策與社會潮流使然，畢竟反共復國是執政當局基本的國策，國家未來的重要遠景。因此，主要的敘事者（官方、國立編譯館）理所當然視教科書為官方意識的代言人。

至於今日，在教科書上所看到的羅福星、林獻堂、蔣渭水等人，一樣是「抗日英雄」，但少了一分「中國味」。從現今施行的教科書看來，純粹由敘事內容觀看羅福星等人發起的「民族抗日」動機，是否是因為「心向祖國」而採取的行動已不得而知。顯示過去歷史教科書採取以「大中國意識」為中心的敘事策略不再；而從《認識台灣（歷史篇）》到現階段的社會課本，論及林獻堂、蔣渭水等人的事蹟，主要著重在「非武力的抗爭行動」，目的在於爭取「台灣人」的文化、教育、政治等權利，敘事重心著重於台灣人的民族意識啓發與台灣人文化、知識等權益的維護，此敘述策略的主軸更增添濃厚的「台灣味」。

第四節 台灣主體意識在課文敘事的表現

一個巨大的教育工業 (pedagogical industry) 不停運轉地在迫使年輕的美國人將 1861 年到 1865 年的相互仇視記憶／遺忘為一場「兄弟」之間的「內」戰，而非一如同在一段簡短時間內確實是如此的一兩個主權的民族國家之間的對立 (Anderson, 1999: 220)。

壹、記憶與遺忘

基本而言，統治者為灌輸國民特定意識型態、建構自身統治合理性的氛圍與認同感，方式之一便是宰制文化霸權工具—教科書 (印刷品)，其內容制定與意識型態方向便是統治者施行的智識控制手段。Anderson (1999) 認為，統治者在合理化其統治地位，建構的民族認同感與民族意識，事實上是一種以服務當權者利益為目的的「國族主義」，此即「官方民族主義」；他更指出，歷史與民族主義的關係密不可分，民族歷史的「敘述」是建構民族想像不可或缺的一環。在義務教育階段的歷史教科書終究是一門被以特定方式所安排的學科，情結、人物、敘說目的、歷史意義也被賦予特殊意涵。

不論是「大中國意識」或是「台灣主體意識」，都是某一程度的「官方民族主義」，對於統治者而言，在歷史教科書中形塑歷史形象以合理化自身統治地位是必要的意識型態工作。以教科書中的「台灣定位」而言，在「反共復國」的國策之下，將台灣定位為「民族復興基地」是再合理不過，將台灣與中國間的臍帶賦予「一家人」的意義會更堅韌，並且更正當化「三民主義統一中國」的目標。接著，物換星移之後，復興基地是過去式，社會上強調台灣主體性的意識逐漸高漲，兩岸的關係不再是單純的「共匪竊據大陸」，更包含重要的民族認同意識問題、文化斷裂與更複雜的政治糾葛，因此，歷史課本的敘事方向開始出現質變，自《認識台灣 (歷史篇)》問世後，對於台灣歷史的史觀角度挑戰了 1997 年之前的「歷史教科書」的官方式史觀，相較起來更是南轅北轍，「台灣主體意識」在歷史教科書中的抬頭，甚至成為主流意識，除了是符應社會民間的訴求，更與官方政策方向轉彎息息相關。

羅福星或是林獻堂、蔣渭水，在過去的歷史課本中，被敘述為「民族復興英雄」，對於抵抗日本統治的英勇行動「屢仆屢起，堅忍不拔」。然而過去的「民族復興英雄」角色將逐漸被「遺忘」，在當前的教科書中應要「記憶」的是這些日治時期的知識份子致力於啓迪台灣文化、闡揚民族意識的精神。接著，長時間在教科書中被「遺忘」徹底的「二二八事件」，得要等到解嚴之後，始在台灣歷史中成為學生「歷史記憶」的一段過去。現今，要「遺忘」

台灣是「民族復興基地」，應「記憶」的是台灣具有「主體性」的政治實體。基本上，歷史是「記憶」與「遺忘」的過程；而歷史在編輯成教科書後，成為「官式歷史」更是如此。毫無疑問的，當前教科書中主流的意識型態、所訴說的且應被「記憶」的重要中心思想是「台灣主體意識」。只是，不論過去或現今，爲了達到「官方歷史記憶」的目的，「令人悲慟的殉難、暗殺、處決、戰爭、以及大屠殺。只是，爲了要配合敘述的目的，這些激烈的死亡必須被記憶／遺忘成『我們自己的』（Anderson，1999）。」

貳、歷史教科書中權力的角逐

關於過去教科書文本的分析方法，有的以量化統計方式研究也有的採用質性研究的文本分析法，而筆者在本文中所使用的是有別於以往的分析方法——語藝觀點中的敘事批評方法。正如筆者在第二章中的所討論的敘事批評對於分析教科書的適用性中提到，教科書爲「說故事」的文本，其所納入的題材、文字、圖片等內容皆是經過「選擇」後的產物。這個「產物」，除了可稱爲是「文化產物」、「教育產物」、「社會產物」之外，也可以稱爲是有強烈意圖的「政治產物」。

以教科書爲文本，分析其中的意識型態現象，除了分析文本本身，教科書所處的外在種種環境因素是必須納入評估的重要一環。筆者依據Foss（1966，轉引自林靜伶，2000）提出敘事結構的八大要素：場景(setting)、角色(characters)、敘事者(narrator)、事件(events)、時間關係(temporal relations)、因果關係(casual relations)、聽眾(audiences)、主題(theme)等元素分析後，認爲著重在「敘事者」、「事件」、「主題」、「因果關係」等元素的分析更能了解教科書意識型態發展的脈絡。以下筆者先就本文分析的重點元素討論：

- 一、「敘事者」是敘事策略的主導元素。目前國中教科書編纂的依據是「課程大綱」，而「課程大綱」的制定又須經過層層「政治程序」。在教科書未開放民間編纂時，統一由國立編譯館編輯發行，而現階段雖然是「一綱多本」民間發行，但仍然有政府與審查機構主觀介入的「陰謀」存在（盧建榮，2002）。
- 二、「事件」是構成敘事的重要元素。歷史本來就是事件所構成，本文所篩選的三個分析目標，是筆者認爲能反映出台灣主體意識與大中國意識變遷的指標事件。
- 三、「主題」是文本敘事所表達的意義或觀點。故事中，常會以一個重要的主題或數個並列的主題來貫穿整個敘事。其中，所強調的某一「主題」必然

有其目的性，指的是課文敘事嘗試表達何種意識型態（意義或觀點）的意圖。

四、「因果關係」，是構成足以說服閱聽人敘事不可或缺的要素。在敘事過程中透過強烈與緊密的因果關係或情節的安排，可以強化說服的目的。

說明完上述本文分析要素的關鍵性與切合度之後，筆者以表格整理列出本章分析的結果，解構敘事批評的過程與重要性以利於了解台灣主體意識以及大中國意識的消長情形。附帶一提，此表格中，筆者將台灣主體意識與大中國意識兩者視為是一段敘事的「主題」，也就是該敘事所蘊涵的中心思想。

事件 (events)	因果關係 (casual relations)	主題 (theme)	教科書版本／年份
二二八事件	無	大中國意識	歷史教科書／1990
	國民中學歷史教科書首度出現「二二八事件」名稱。	台灣主體意識漸起	歷史教科書／1991
	除了「二二八」名稱外，尚有簡單的背景、結果的陳述以及政府的善後工作描述。	台灣主體意識漸起	歷史教科書／1993
	「二二八」成爲「單元主題」，相較於《歷史教科書》時期，在《認識台灣（歷史篇）》中能更完整的呈現事件始末。	台灣主體意識趨於穩固	認識台灣（歷史篇）／1998
	現今，任何一版本的社會科教科書，「二二八」事件是臺灣歷史中必定納入教科書的重要事件。	臺灣歷史地位與台灣主體意識穩固	南一版社會科教科書、康軒版社會科教科書、翰林版社會科教科書／2009
台灣與中國關係	1.「民族復興基地」 2.「三民主義統一中國」 3.「中華民族的和平統一」	大中國意識	歷史教科書／1990－1997
	1.「政府遷台之初的三十多年，政權是由執政的國民黨所壟斷的」 2.「蔣中正總統時代以『反攻大陸』、『反共抗俄』爲國策」、「蔣	大中國意識式微，台灣主體意識抬頭。	歷史教科書／1998

	經國掌政後，…，本土化加深」		
	3.「李總統的施政，…，要以政治實體開拓國家生存空間、重返國際社會」		
	1.「不再堅持中華民國是代表中國的唯一合法政權」		認識台灣（歷史篇）／1998
	2.「中華民國是一主權獨立的國家」		
	3.「建立兩岸和平友好關係」		
	1.「中國」取代過去「共匪」、「中共」用法，強調兩岸是對等政治實體。	台灣主體意識穩固	南一版社會科教科書、康軒版社會科教科書、翰林版社會科教科書／2009
	2.「台灣」、「我國」為一政治實體，擺脫「復興基地」或是「台灣省」的名稱。		
	3.「在國人的努力之下，台灣逐漸和平轉型為一個自由、開放的民主憲政國家」。		
日治時期 台籍精英 描述（羅福星、林獻堂、蔣渭水）	1.「充分顯示我台灣同胞想往祖國不屈不撓的決心」	大中國意識	歷史教科書／1991－1997
	2.「致力於光復台灣的活動」		
	1.「要求實施完全的自治」	台灣主體意識抬頭	認識台灣（歷史篇）／1998
	2.「致力提高台灣文化，扮演啓迪民智、喚醒民族意識及加強社會觀念的角色。」		

	1. 「成立台灣文化協會，發行台灣民報，舉辦文化演講，致力於傳播新知、啓迪民智。」 2. 「舉辦各種文化活動，啓發民智，改良風俗習慣，並喚起台灣人的民族意識。」 3. 「該運動以喚醒台灣人民政治、社會、文化意識。」	台灣主體 意識穩固	南一版社會科教科書、康軒版社會科教科書、翰林版社會科教科書／2009
--	---	--------------	------------------------------------

資料來源：筆者自行整理。

筆者在這裡必須為敘事結構中的主要主導因素－「敘事者」做一補充說明。在上文中，筆者以國立編譯館（官方）與民間出版社（民間）做一個籠統的敘事者分類，事實上，現今教科書雖然已是民間編輯的態勢，由各家出版社延攬專家學者編輯、撰寫，但編輯過程與結果卻不如想像中的自由與開放。盧建榮（2002）指出，高中教科書的編審制度，不僅操縱在少數教授手中，壟斷了歷史知識的詮釋權之外，在將編寫好的教科書內容送至審查者解讀的過程中，卻又遭遇到審查者干涉作者寫作自由表達權的處境。易言之，即使已經開放民間出版的教科書，其在產製的過程中，也免不了權力的運作與杯葛，教科書的產出在層層「把關」中，呈現出的知識也不再中立抑或也僅是迎合某些人的歷史觀點。因此，本文中的敘事者是一個多方角力之後所呈現的集體敘事者，特定意識型態以及利益的引導之下，所謂的「敘事者」便不再是單純的官方／民間的對比關係，教科書的製程涵蘊更深、更複雜的權力角逐關係。

當歷史出自於教育思想，成為「歷史課程」時，便涉及到權力與意識型態的領域。「歷史從不是為其本身存在，它總是為了某人」（Kenjins, 1996），意味歷史經常受到各種權力關係影響的人重新製作和安排，企圖藉由此一作法使某意識型態得以藏身其中亦或達到鞏固某一政權或合理化其執政立場的目的。故，「歷史是為了誰」而產生了「說服的目的」，歷史教科書的內容在權力的運作之下，以特定安排好的章節、主題、文字敘事等途徑來「說服」使用者接受某特定意識型態，這就構成了教科書敘事的「目的」。

參、歷史教科書作為國家意識型態機器

基本而言，教育是一種「政治社會化」的過程，而國民教育的目標之一

便是塑造一個國家「人民」基本的「公民」素養；在國民教育體系之下的教科書編寫，訓練國家認同與意識型態是其一的目的。再依 Gramsci 的霸權理論，教育為國家意識型態宣揚的工具之一，在國民教育中不可或缺的教科書中所選擇的、所敘述的內容便是一種「有所圖」的過程。在教科書為「文化霸權」與「政治社會化」施展的必要手段的立論之下，再觀看教科書敘事角度的變遷，便不足為奇了。1997 年以前的歷史教科書，可以稱為是「認識中國」的教科書，關於台灣歷史的記載，大多在「本國歷史」的「戰後的動亂」與「復興基地的展望」等章節裡，所謂的本國歷史是「中國歷史」，其中的歷史敘事便是圍繞著「大中國意識」，台灣歷史沒有主體性且地位邊陲。不論是「二二八事件」被埋沒、台灣定位邊陲化亦或是林獻堂等人積極希望台灣「回歸祖國」的行動，都明確的顯示當時國家政策的意圖與目的。

不管是日本統治下的台灣所教育的「認識日本」、1997 年以前的國民黨政府統治下的「認識中國」甚至是後來趨於本土化執政當局的「認識台灣」，歷史教科書皆以或明顯，或隱含的方式，與政府政策及某意識型態的宣揚相扣連。因此，以「意識型態國家機器」作為歷史教科書分析過程與結果的敘事忠實性檢驗，其合理性與必要性是敘事批評過程中，最重要的步驟。

再回到 Kenjins (1996: 34) 所言的歷史：

歷史是存在於主觀之中且在意識型態上有立場的；客觀性和無偏見的說法是妄想；神入是有毛病的；「原件」並不表示「純正」；歷史不是一門藝術或一門科學，而是別的，是自成一格的，一場追求真實的世俗和文字遊戲。歷史是科學或藝術的隱喻，反映了權力的分布—這種權力使隱喻成真。

肆、大環境變遷下的台灣主體意識

關於語藝觀點中敘事批評的敘事忠實性評估，尚有關於歷史背景、社會脈絡亦或其他相關因素有待檢驗，因此筆者將這些待評估的要素稱之為「大環境變遷」；此「大環境的變遷」上至國家政策的改革，下至市井小民文化、生活場域的體會，都是影響台灣主體意識在台灣發展的重要線索。依據台灣特殊的歷史發展背景，歷史上有不同政權的遞嬗、有近代台灣外交處境的艱辛，也經歷威權體制與民主政治的交鋒與過渡，甚至社會內部關於國家認同的激論—有些是政權的轉移（政黨輪替）、有些是社會意識的改變也有些是生活場域實踐後的斷裂感，而教科書中，大環境的變遷不論是立即或緩慢，也反映在教科書書寫角度的變動。

縱觀本文分析的過程與結果，台灣社會的變遷、權力結構版圖的重組以及國家政策的方向與教科書內容的調整是呈正向且直接相關的。從國民黨政權統治台灣到 1997 年以前，歷史課本中塑造的想像是以大中國為中心，文字或圖片都是進行大中國意象想像的必要元素。然而自 1997 年始，台灣歷史首度單獨成冊－《認識台灣（歷史篇）》的問世大大衝擊了過去教科書裡的大中國意識，新教科書中對於台灣歷史的書寫推翻過去的大中國史觀。在《認識台灣（歷史篇）》中，不論是「二二八」、「台灣定位」甚至是「日治時期台籍精英的敘事」是完全異於過去「歷史課本」所呈現的史觀角度。「台灣主體意識」因為台灣特殊歷史與社會的背景，也隨著兩岸－中國與台灣，不論是文化、語言、政治等各方面漸行漸遠或稱「斷裂」，而逐漸抬頭甚至成為現今社會主流的意識。在國中現行的社會科教科書中的表現也是如此，台灣主體意識不論在課程或是課本內文的敘事表現，未因為政治上的政黨二次輪替而走向回頭路，其地位愈形鞏固是有跡可尋的。

不論是台灣主體意識亦是大中國意識在教科書中的意義，都是含有某種目的的語藝觀點的敘事，筆者在搜尋教科書中某種說服意味的一字一句的過程中，便是以懷疑主義與語藝視野的邏輯在「不單純」的歷史課本中，發現教科書知識背後的權力角逐。

第五節 教科書中臺灣主體意識發展之敘事評估

教科書從醞釀、製造到出版成冊是一種霸權宰制的過程，因為其中牽涉到「意識型態」的灌輸，因此這過程是「有企圖」與「有目的」的。只是，光了解故事中的「企圖」與「目的」的敘事批評並不足以成就一完美的語藝分析，好的分析過程與結果尚需要「好理由」的撐腰；「好理由」涉及了歷史、文化、人物等影響到文本敘事的外在因素，是檢驗敘事批評結果是否有效的最後步驟。基本上，語藝觀點的敘事分析步驟並沒有一定規則，但為了讓分析結果立場更可靠堅定，進行「敘事可能性」與「敘事忠實性」的評估是必須進行的步驟；前者指的是構成完整故事的可能性與一致性，後者是故事與真實生活經驗相符的程度。

儘管 Fisher 對於敘事批評，並沒有提出具體可行的分析步驟，但卻提出「敘事理性」（即「好理由」）作為評估敘事內容與結果是否具有說服力或有效性的判準，那就是「敘事可能性」和「敘事忠實性」；而評估的過程必須在歷史文化脈絡下敘事被特定時空下的人們接受或不接受的理由的檢測上（林靜伶，2000）。以下將就這兩方面來評估教科書形式與內容所呈現的一致性和真實性。

壹、敘事可能性

敘事可能性的評估是評估其敘事「形式」（form）的完整性與一致性；即是指敘事呈現的角色、行動等元素的一致性。Fisher 提供可評估敘事可能性的三個一致性：「論辯或結構」、「物質／題材」、「角色塑造」等三個一致性（林靜伶，2000）。本文所篩選提取出來的研究分析目標，分別是：「二二八事件」、「台灣定位」問題以及「日治時期台籍精英角色定位」等三個歷史主題。以下筆者將就三個主題的特性，分別論述其敘事形式，並加以解釋其足以成為分析台灣主體意識與大中國意識的「一致性」。

一、「二二八事件」的「敘事可能性」

「二二八事件」在國中歷史教科書中的角色，因處在比較敏感的歷史地位上，故其在課文中的敘事手法相對的更能表現出台灣主體意識與大中國意識的消長情形。事件發生的時代背景為：第二次世界大戰結束，台灣甫脫離日本統治，而國民政府旋即與中國共產黨展開「國共內戰」，一連串的新舊人、事、物交接後的不穩定現象使台灣社會內部漸漸累積了怨懟與不滿，終究發

生了悲劇—「二二八事件」。至 1949 年，國民政府因國共內戰失利遷移入台，面對當時台灣不穩定的政局與社會結構，執政者使用高壓統治、民族策略及文化認同等方法以期台灣「內外部」都能「穩定和諧」；因此，牽涉到敏感政治話題、文化衝突與族群分裂的「二二八事件」，便成為官方刻意隱瞞、民間封口不提的禁忌話題。在國中歷史教科書中，「二二八事件」從一字未提到有「二二八事件」一詞的出現，再到人、事、時、地、物等事件本身要素漸漸明朗的敘事；過去噤聲不談的禁忌話題，在官方出版的教科書中顯示教科書中由隱而顯的浮上檯面，官方採取正面迎戰的態度正視「二二八」。

因此，就「二二八事件」的敘事可能性評估結果，是合乎一致性的。畢竟在歷史上確實是發生過「二二八事件」，只是過去教科書刻意忽略避而不談，隨著政治環境的解放，構成事件的重要要素也都一一浮現；即是說，事件本身也許一直存在於歷史課本編寫的脈絡中，只是在「外在力量」的介入下，「二二八事件」被「透明化」了。

二、「台灣與中國關係」的「敘事可能性」

關於歷史教科書中的「台灣與中國關係」，事實上，將之稱爲是「歷史事件」，似乎有點勉強。基本上，筆者所認定的「台灣與中國關係」敘事內容，大都是文本中關於「國家展望」、「國家現況」等較貼近「時事」的內容；在歷年歷史教科書中，有關「台灣與中國關係」的論述，因爲與國家政策變遷間的關係更密切，因此在教科書文本的比較中，是敘事方向變化甚爲明顯的主題。關於此類主題，主要是分布在「復興基地的成就與展望」（1997 年以前的歷史教科書第三冊）、「未來展望」（《認識台灣（歷史篇）》，1997）以及「戰後台灣政治發展」（現今民間出版社教科書）等相關章節中。因章節屬性的關係，這些單元便輕易成爲國家過去到現在現況與各政策方向的「容身之處」，更是特定意識型態鎖定的施展舞台；筆者認爲 1997 年以前的「復興基地的成就與展望」，不僅以課文敘述國家政策的發展，更毫無疑問的是爲執政當局正統地位背書的專門單元。

1990 到 1997 的歷史教科書中，關於「國家定位」相關論述的內部結構也許較難以一個歷史事件視之，但是此主題呈現出一個中心思想與「目的性」，那就是「三民主義統一中國」與「復興基地」間的絕對連結。到了「認識臺灣（歷史篇）」問世後，前述的國家目標與國家定位開始轉變，直到今日強調台灣爲「政治實體」與「國家」的用法，已是常態。兩個階段教科書有各自的訴求呈現；其敘事本身也存在著合理的邏輯，以當時時代背景、國家政策制定之下，教科書中國家定位會如此走向便不足爲奇。

三、 「日治時期台籍精英」的「敘事可能性」

至於「日治時期台籍精英」的敘事「形式」，「一致性」的差異更是明顯。本文所取材的日治時期人物是教科書中有較多著墨的角色，如：羅福星、林獻堂與蔣渭水等人。這些人物的敘事差異分界年份依舊以 1997 年為分野，在 1997 年以前的歷史教科書，課文敘事將這些人物的作為著重在於「民族氣節」的表現，以「革命」、「反抗」的方式表示「台灣同胞」欲「回歸祖國」的心情並付諸行動的勇敢情操。而 1997 年之後的「認識臺灣（歷史篇）」甚至於今日的「社會科教科書」，反而對羅福星未多加描述，但關於林獻堂、蔣渭水等人致力「啓迪民智」、喚起台灣人「台灣文化」的認知則是佔有相當篇幅。正因為 1997 年以前課文敘事展現出的敘事角度至 1997 年以後延續至今的敘事角度，兩個時期所展現的差異，才能更確實的了解台灣主體意識與大中國意識的敘事手法之別。

以上三個自歷史教科書中篩選而出的主題，不僅在固定的時間脈絡中，都可觀察出明顯的敘事角度改變，且大幅度的改變年份大抵都以《認識臺灣（歷史篇）》問世後為分野。基於歷史敘事目的性的前後差異性，以此三個主題分析台灣主體意識變遷的過程與結果，是有相當理由足以被採信的。

貳、敘事忠實性

敘事批評最大的挑戰可能在於敘事忠實性的評估（林靜伶，2000）。敘事忠實性的評估是對閱聽人而言，敘事內容與生活經驗貼近的程度、敘事與外在世界的接近程度以及歷史文化脈絡下的敘事的真實程度；這也就是敘事的「實質」（substance），即是說，敘事忠實性關心的是閱聽人對於文本所傳達的意念與所處生活經驗、社會文化相符合。關於敘事忠實性的評估，Fisher（1987，轉引自林靜伶，2000）提供了五項檢驗敘事內容是否具有敘事忠實性的指標元素，即：「事實」、「相關」、「結果」、「一致」、與「超越」。在本文中，關於敘事忠實性的評估，筆者不以上述五項元素一一評估，而是針對教科書使用過程以及教科書內容改變時，當時的政治、社會背景與文本內容所欲傳達的意識型態相互映照，以證實教科書內容的改變並非毫無依據，是否依著歷史、文化、政治、社會等脈絡而有所改變。

一、 台灣政治發展與台灣主體意識發展

本文針對國中歷史教科書中的「二二八事件」、「台灣與中國關係」以及

「日治時期台籍精英表現」在課文中敘事內容改變，以瞭解台灣主體意識在教科書中發展的趨勢與情形。基本上，筆者在第三章「政治變遷與教育政策」一節中，便探討教科書的變遷不只與國家政策的制定有關，尚有政策制訂的背後重要力量－源自社會民間的龐大力量。因為這一股強大力量的催促與訴求，才有教科書內容重新思考的可能性，特別是國家意識型態立場的表現。

本文在對「二二八事件」敘事批評的過程中，強調了「二二八事件」特殊的歷史地位以及其曾經處在敏感政治地帶上的時空背景，因此，欲強調「二二八事件」的敘事過程在教科書中演變的過程，首當以政治上的「解除戒嚴」為重要的解放力量。台灣脫離政治戒嚴不僅是民主政治發展重要的里程碑，更是助長民間力量蓬勃復甦的主要推手。故伴隨大環境的開放，執政者不再將過去積極掩蓋的「二二八事件」視為機密，並且在官方的開放態度與民間的決心之下，漸漸釋放過去的機密檔案、主動追究事件背景原因，並且正視此正等待彌補的歷史創傷。

再者，不論是「二二八事件」、「台灣與中國關係」以及「日治時期台籍精英」三者最明顯的敘事角度改變莫過於在《認識台灣（歷史篇）》中的表現了。其中，「台灣定位」因關切到台灣與中國間的外交關係且與政府的兩岸政策制訂走向息息相關。故，在「動員戡亂時期」已然成歷史的當時，對於台灣角色的轉換有與過去絕然不同的解釋；例如：「復興基地」與「政治實體」等。

至於，「日治時期台籍精英」的敘事手法，則是以一體兩面的呈現手法，形成明顯的對比。1997年以前的歷史教科書傾向於彰顯日治時期的台籍知識份子，特別是林獻堂、蔣渭水等人「回歸祖國」努力不懈的行動與不屈不撓的精神；現今的教科書則是著重彰顯兩人對於台灣文化的不遺餘力。此演變，只有以台灣政治發展為原因不足以解釋，更不容忽視台灣內部對於台灣主體意識發展的努力程度。

二、 台灣社會變遷與台灣主體意識發展

承上。筆者論及台灣主體意識的發展趨勢僅以台灣的政治環境發展解釋是無法概括所有原因的，尚有來自社會內部的龐大力量，與台灣主體意識的發展關係密不可分。這股龐大力量指的是民間動員力量，有些從戒嚴時期甚或更早即已悄悄萌芽；在面對台灣與中國越發難以磨合的政治環境、文化斷裂、相異的生活經驗、歷史記憶等，再加上一九七〇年代一連串的外交失利（1971年退出聯合國、1979年台美斷交等），更催促了台灣主體意識的發展。

此外，一九七〇年代的「鄉土文學論戰」也是一場台灣主體意識與大中國意識在文學界中重要的攻防戰。自國民政府播遷來台後，在國民黨的威權統治之下，反共文學與中國舊文學是一九五〇、一九六〇年代的文學主流；而一九七〇年代初期文學界掀起台灣文學寫作方向與路線探討的論戰。表面上，這是一場關於文學之本質應否反映台灣現實社會的文壇論爭，但是在實質上，這場論戰卻是台灣戰後歷史中一次政治、經濟、社會、文學的總檢驗（陳明成，2002）；更進一步言，論戰也反映出台灣主體意識與大中國意識在台灣內部出現勢力角逐的情況，如此也可觀察出端倪。

當然，社會變遷是影響台灣內部國家認同意識走向的大環境因素，但若縮小範圍詳細觀察台灣內部人民每日生活的實踐現場，也可以更透視台灣主體意識的細部發展，並且是與大中國意識有所區隔的台灣主體意識。依莊佳穎（2006）所言，台灣學者多以歷史記憶、共享文化來解釋台灣（人）國族主義論證的基礎；當中大多強調台灣人的四百年歷史、共同悲情記憶、共享語言文化、公民意識的共同體精神和作為台灣人的主觀一體感為論述的主要立基點。此外，楊鎮吉（2008）針對「台客搖滾精神」所討論的「台灣性」，也代表當代的「台灣主體意識」，除了政治面向（國家認同）的發展之外，強調的是台灣文化發展的「在地化」，意圖發展出本質是「純台灣」的文化觀。是故，在台灣，不論是何種場域中，台灣意識發展的精神是沒有界線的，各種領域的發展都欲展現出台灣各方面的獨特性與本質性。

目前，學術領域中對於台灣主體意識的發展研究雖已俱細靡遺，但卻缺少真正的行動主體—台灣人為論證立場的書寫角度。因此，筆者引用了兩種對於台灣意識發展的不同角度的研究成果，不論是以每日實踐的生活場域來進行具體而微的觀察，亦或是近年來對於大眾文化台灣性的研究角度，都能夠發現台灣意識發展的獨特性愈加強烈，且與中國之間的斷裂感，不論是政治或文化上，也愈加深刻。

筆者進行教科書中台灣主體意識發展的敘事忠實性評估的同時，台灣主體意識發展的趨勢不僅與政府政策性的開放有關，更與現代台灣社會內部不論是自發性的、亦或是內省式的，當然也有少部分可能是隨波逐流的風氣，但無論如何，這些社會現象都足成為敘事忠實性評估有力且有利的強大後台，並且支持本文敘事分析的結果。

第五章 大眾傳播媒體與教科書台灣意識的對話

當一個政權要同化另一個族群的時候，語言的控制是必要的手段之一，透過教育、印刷品與媒體的實施來執行國家語言統一則是稀鬆平常的事。Anderson（1999）認為，透過語言所形成的文字可以進一步創造所謂的「國族主義」，在《想像的共同體》一書中，他便已經強調了一件重要觀念：當不同國家使用著不同的語言時，印刷文字的使用對一地或一國的意識型態的形成，發揮決定性的影響。在上一章關於教科書內容意識型態的討論之中，印刷文字在國家教育體制的使用，是國家宣揚特定意識型態的宰制過程，此一意圖是無庸置疑的。

二十世紀以來，大眾傳播媒體控制了印刷文字的使用權而具有號召影響力並且受到廣泛的關注與討論。因此本章討論的主題，將聚焦在印刷媒體－報紙；將觀察報紙做為一個敘事者，在解嚴後的自由風氣中，如何行使所謂第四權，報導過去同樣遭到禁錮的敘事者－教科書中台灣主體意識的發展情形。筆者以為，歷史教科書做為一個敘事者，內容述說著台灣主體意識與大中國意識的角逐情形，而報紙媒體做為另一個敘事者，如何與教科書意識型態發展產生對話關係，並且如何形塑教科書發展的形象也是本文關切的重點。

本章主要藉由報紙媒體對於教科書變革受到廣泛討論的事件（焦點主要集中在《認識台灣（歷史篇）》問世引發的爭論），探討教科書報導的立場取向以及媒體如何建構國家認同意識的書寫角度等面向。

第一節 媒體－社會真實的敘事者

壹、媒體的主觀性與客觀性

臺灣自解嚴以來的社會變遷，除了往政治民主化的正向發展之外，在戒嚴期間所謂的「黨禁」、「報禁」也隨之走向歷史；因此，自一九八〇年代後期開始，不但是臺灣政治民主化的里程碑，更是大眾傳播媒體蓬勃發展且充分展現新聞自由發展的重要階段。

媒體雖然常被冠上抱持某特定政治偏見或社會立場的刻板印象，但在理想狀況之下，追求彰顯社會事實，才是媒體最終追求的目標。大眾媒體對於社會大眾價值觀影響之間的關係，在二次世界大戰之前的眾多研究呈現出，大眾媒體能夠運作出強而有力的勸服（persuasive）影響，具有影響力的宣傳媒體能對疑惑且無抵抗力的大眾「洗腦」，媒體影響社會價值觀是絕對成立的

關係。¹⁹但自一九四〇年代末至一九六〇年代，另一派學者對於媒體絕對的影響大眾思想表示存疑的立場，此一學說認為閱聽人具有選擇的權力，是主動汲取的角色，並非全然被動吸收。²⁰接著到了一九七〇年代，又興起另一派新的媒體研究挑戰前述的兩種學術派別；此一派學者認為媒體在「某特定」的情況之下，確實是具有說服力的。²¹因此，關於媒體對社會大眾影響力的看法，不論是何種學派，或多或少都承認媒體具有強化、穩固態度與價值的功能存在；其之間的差異在於早期對於媒體影響力的「萬能性」的觀點與今日多數傾向媒體的「選擇性」影響觀點之間的差別。

雖然在二十世紀以前的媒體（報紙為主），時常被賦予「權力的宣傳者」的工作，掌握媒體就是掌握權力；但自二十世紀開始，媒體似乎不再為權力背書。以英國為例，早期以報導政黨政要的報紙紛紛脫離當時主要政黨而獨立，報紙對於政治新聞的報導立場傾向「平衡報導」，出現不特定偏向某一方政治主張的趨勢。但當國家政治力量的角逐陷入非理性的狀態，報紙對於這樣的政治現象也會拋棄平衡報導，取而代之的是以「反感」的報導反映當時的政治現象。因此，筆者在此將媒體設定為社會真實的呈現者與敘事者，觀察其是否能明確的反映社會真正的趨勢或意向。

貳、媒體、政治與認同

媒體與政治的關係，一直以來都是傳播與媒體的領域研究中，最富疑義的主題之一（倪炎元，2005）。媒體組織是政治傳播的必要要素之一（McNair，

¹⁹ James Curran, Michael Gurevitch, Janet Woollacott 等學者表示，在第二次世界大戰之前，多數學者認為媒體之所以能形成強大的說服力原因在於：一、透過新傳播科技製造出的大量傳播訊息，生產出前所未有的閱聽大眾；二、工業化、都市化的劇烈社會變動，社會出現不穩定、失根、疏離等容易被操弄的現象；三、人類生活脫離農村、投向都市，在脫離既有的生存體系後，只得無助的投向大眾傳播媒體；四、大眾傳播媒體在第一次世界大戰期間發揮宣傳洗腦效果等。參見：Michael Gurevitch, Tony Bennett, James Curran, Janet Woollacott 編，唐維敏等譯，《文化、社會與媒體：批判性觀點》，（台北：遠流，1996），頁 9。

²⁰ 此一觀點是由 Joseph Klapper 所提出：「大眾傳播一般來說並非閱聽眾效果的充分必要條件。」其立場傾向於人類會依據以往的經驗對傳播選擇性的瞭解與記憶；此即媒體缺乏影響力之研究。參見：Michael Gurevitch, Tony Bennett, James Curran, Janet Woollacott 編，唐維敏等譯，《文化、社會與媒體：批判性觀點》，（台北：遠流，1996），頁 10。

²¹ 此一派別集 Jay Blumler 提出的「新觀點（new look）」。其認為媒體在某些情況之下，是具有說服力的。例如：閱聽眾注意力不全然集中時；媒體訊息不攙入態度、意見而純以資訊為內容時；媒體消息來源具有相當聲望、值得信賴時；媒體能完整地獨占整個社會空間時；發生的事件與閱聽人的經驗、關心面之間有一段距離時；人際接觸的訊息與媒體訊息方向一致時；以及媒體訊息的接收者面臨外來壓力時。參見：Michael Gurevitch, Tony Bennett, James Curran, Janet Woollacott 編，唐維敏等譯，《文化、社會與媒體：批判性觀點》，（台北：遠流，1996），頁 11。

2000)；²²在民主政治體系中，媒體一方面扮演政治傳播傳輸者的角色，讓政治組織的訴求、政策計畫與廣告宣傳和民眾的意見在媒體上流通，另一方面是發揮傳送者的功能，透過報導、社論、評論、分析等途徑，將各種政治信息傳播給閱聽大眾。學者們將媒體與政治之間的關係研究大多著重於傳媒對政治所發揮的影響力、媒體政經關係背後的意識型態、媒體報導背後的政治意涵等；這些問題意識的假設與研究的歷程，並非全然著重於將媒體視為是上層結構的意識型態機器或文化霸權，更多時候，媒體報導的過程是一個「再現」(representation)的歷程(倪炎元，2005)。

在科技發達的日新月異的今天，媒體的種類與傳播方式也日益多元，從較傳統的印刷媒體到電子媒體，媒體資訊與閱聽者的選擇性愈加目不暇給。但依 McNair (2000) 的觀點看來，媒體中，尤其是印刷媒體，和政治過程最直接。媒體雖然並不是單純的客觀、中立的報導政治周遭所發生的種種，但有一點是無庸置疑的結論，那就是媒體在政治過程的樞紐角色 (McNair, 2000)。政治訊息從媒體送到閱聽人的過程中，會有各種變化，不論是生產過程的選擇與報導角度，到報導結果對閱聽人的意義與影響，顯示媒體與政治間不可分割的關係。

媒體也是將人民意見傳遞給政治領導者的重要媒介。依照 Habermas (1989) 所言的「公共領域」定義，便可說明媒體、民意與政治(特別是民主政治)之間環環相扣的關係：

所謂的公共領域，首先是指社會生活領域中民意得以形成的地方...當人們以一種不受限制的方式參與其中時，所有的公民形成一個公共的共同體。在其中，集會、結社的自由，以及表達、出版意見的自由受到保障 (McNair, 2000: 78)。

Habermas 認為公共領域興起於十八世紀的英國。當時的第一批報紙已經開始發揮其提供資訊、意見、評論和批判的功能，並且成為資本主義社會中中產階級施展政治關心與辯論的場所。因此，公共領域是「中產階級的政治領域」；這也是民主國家中，媒體提供人民參與政治的重要途徑之一。媒體提供的政治資訊並非單面向的傳播者，而閱聽人也可以反向的將自身看法向上傳輸於媒體版面，使之成為輿論；一來一往的過程，媒體成為閱聽人關心政治並且有所互動的公共空間。再者，在媒體上報載的或是發表的言論，因其在公共輿論的一部份，通常是代表資產階級的，對於政治，也具有促進改革與監督的功能。

²² 依照 Brian McNair 的看法，達成政治傳播目的的要素有：利益團體、受眾與媒體。參照：Brian McNair 著，林文益譯，《政治傳播學》，(台北：風雲論壇，2000)，頁 7-10。

既然媒體在民主國家中的發展不僅有較多的自主權，也擁有與閱聽人自由互動的權利，依此論點便能支撐本章欲討論「媒體、教科書與意識型態發展」的議題。本章所關注的重點在於報紙媒體在民主國家中做為第四權、同時也是一個敘事者的角色，如何報導教科書中意識型態的發展，甚至這些議題時常衍生至政治領域勢力角逐的戰場上。既然媒體是塑造與促進公共認同不可或缺且佔有一席之地的重要角色，當媒體在處理關於台灣主體意識發展的相關議題時，報紙媒體所立基的報導面向是支持或持相反意見；做為一個敘事者（報紙媒體），如何處理另一個敘事者（教科書）中的意識型態變遷的議題，是接下來筆者深感興趣的領域。

關於媒體與意識型態的建構，涉及了「勸服」（*persuasion*）與「操控」（*manipulation*）的過程（McNair, 2000）。「勸服」被認為是民主政治過程中普遍的政治行為，「勸服」的過程也是一種人為、刻意的技術；而「操控」則往往蘊含負面的含意，便是所謂的宣傳與欺騙。媒體結構主義者通常採用意識型態觀點來分析媒體，並指出媒體做為一個「意識型態機器」持續進行著複製社會關係的工作；他們將媒體文本與閱聽人之間視為是一種「召喚」（*interpellation*）的過程。傳播媒體提供給閱聽人某種理念以及能夠讓他們找到認同對象的體制，如：國家主義、特定意識型態、道德主義等思想與意念，社會大眾在傳播與接受的過程中，逐漸找到一套自我認同的特定形式。這個「召喚」的過程，也與 Gramsci 的霸權理論相接合；在霸權的過程中，人民對於某理念如「常識」般「理所當然」的去接受，意識型態在此時並非是一種由上而下的強迫過程，而是一個不斷贏得人們對社會認可的潛移默化過程。這個認可的過程，是社會大眾對於整體生活的期望與實現，它是涵蓋意義與價值的一套系統，其具有建立社會上多數人判斷現實能力的重要功用（朱全斌，1998）。

過去，台灣在戒嚴時期中，「媒體」與「認同」間的關係是密切不可分的。在「意識型態國家機器」中，傳播媒體扮演特別重要的角色；傳播媒體能夠向廣大的社會群眾散布特定理念，並且排除一些相左的言論，因而能使統治者贏得政權並且協助奠定國家認同的大方向。戒嚴時期的台灣，統治者一方面，嚴格控制言論、集會、結社與出版等自由，另一方面，則以媒體作為左右民眾認同意識的霸權工具，此時期發揮的淋漓盡致。解嚴後的台灣，以往相異的言論終於得以在媒體上獲得發展的機會，過去種種限制的規定也一一放寬，在自由民主體制下的傳播媒體，由為國家政策發展背書的角色轉型為以民意為依歸的「第四權」角色—監督者，傳播媒體對於國家、社會等各方面的發展的報導角度，一如往昔，對閱聽人的思維有著相當程度的影響，不同的是，執政當局欲透過傳媒宣導與附和其政策或施政也越顯艱難。

近年來，媒體會就牽涉到「意識型態」的教科書內容爭議做較大篇幅的

報導與評論，而這類的報導往往已不是單純的刊登在「教育文化」版面，而是被定位為「政治」類的議題處理。客觀性代表一種理想與信念，在新聞報導中，「事實」與「意見」是有所區別的；排除個人價值，使新聞報導僅限於客觀的是「事實」。所謂的「新聞事實」，是以大眾客觀觀點為主，而非偏頗某一政黨或某一政治人物信念；應以超黨派、價值中立的方式報導新聞事件。在台灣，多數政治相關的新聞事件切入的角度常常與該媒體特定政治立場有關聯；而與「台灣主體性」有關的相關議題，媒體的報導立場是傾向於普遍意志的趨勢，亦或是執著於單一政治立場，則是本章所要探討的。

現今台灣社會上對於國家認同的意識型態雖然並非完全一致，但就前一章已討論過的關於台灣主體意識在歷史教科書中發展的情形，可以了解：不論是政策或是課文內容的變遷，台灣主體意識為社會上的主流意識是無庸置疑的。接下來，筆者想藉由文本分析方法探討報紙媒體對於教科書涉及國家意識型態爭論的相關報導，其選材與報導角度所欲傳達的「認同」意識是那一方？對於台灣主體意識是助長或是背道而馳？都是筆者所關心的重點。

第二節 新聞報導教科書改寫的立場

1997年，《認識台灣》教科書甫問世，便引發一連串各方的爭論；這個因教科書編寫的過程與結果所引發的爭議，在政治人物、民間社團與學者的相繼關心，再加上媒體報導的推波助瀾，使教科書與意識型態間的糾葛關係的議題浮上檯面，且也顯示台灣社會內部一直存在著大中國與台灣主體性兩造意識型態勢力彼消此長的問題。事實上，關於教科書議題，尤其是歷史科，陷入政治議題的討論本不是第一遭，但也絕對是最後一次，此前即有1994年的國民中學歷史課程綱要的編定以及之後的2003年高中歷史課程綱要「去中國化」爭議等等。歷史教科書的編寫經常遭影射是否被某特定意識型態操弄，甚至時常延伸至政治人物統獨的口角。是故，關於教科書議題的報導，鮮少刊登在「教育文化」類別的版面，報社反而是「有志一同」的將相關報導以「政治新聞」處理。本節的重心在於分析新聞報導對於教科書意識型態議題立場有無偏頗，以及報紙媒體對於教科書報導的處理態度，是純粹教育角度亦或泛政治化。採用的文本以1997年6月發生的《認識台灣》教科書爭議為主，再輔以2003年9月高中歷史課程綱要草案等相關新聞以及自國中教科書開放「一綱多本」民間編印後，陸續發生的歷史教科書內容與編寫的爭議問題，進一步探討新聞與台灣主體意識的關係是互助協力或是對立立場。

貳、 1997年《認識台灣》與新聞報導

1994年5月，教育部委託學者專家所研訂的第一本台灣史教科書課程綱要出爐，當時預定快則85學年度、慢則86學年度納入國中一年級名為「認識台灣」的正式課程。此本教科書除了歷史篇之外，尚有地理篇與社會篇，其受矚目的原因，除了它是台灣第一本以台灣歷史為主軸編纂的教科書外，也是教科書中第一遭有系統性地將台灣史發展階段明確劃分。²³新教科書中的多數內容更是以往在「本國歷史」中前所未見的，如：台灣的考古遺跡、荷蘭人與西班牙人統治台灣、甚至是打破禁忌的「二二八事件」詳細始末等。《認識台灣》教科書本是官方出版教科書劃時代的重要突破，但自1997年問世之後，引發一連串政治、意識型態等議題的爭論，其中引來最大風波的便是「歷史篇」的部分。依據黃甫昌（1997）的整理，此次的教科書風波共導致了相關報導、專欄、社論、投書等共多達341則的「媒體事件」，堪稱是台灣有史以來最沸沸揚揚的教科書事件。

²³ 依據1994年教育部訂定的「國民中學認識台灣課程標準」，將台灣史分期為：「考古遺址與原住民部落社會」、「國際競爭時期」、「鄭氏治台時期」、「清領時代前期」、「清領時代後期」、「日本殖民統治」與「中華民國在台灣」等六個階段。

在進行台灣報紙媒體對於教科書意識型態發展論點的看法之前，筆者先行解釋本文以報紙為分析目標的主要原因在於，報紙做為一文字敘事者，較能展現出電視媒體所沒有的深度、廣度以及文字的洗練程度；反之，電視電子媒體則較著重於畫面與時效性的呈現。其次，本文選用《中國時報》、《聯合報》與《自由時報》三大報做為分析文本的原因以 1997 年當年報紙的訂閱率為準。在解嚴之前台灣有一段時間實施報禁，當時《中國時報》與《聯合報》並稱「兩大報」，但解嚴之後《自由時報》在 1992 年至 1994 年間經過三次大規模的訂報促銷活動，最高時曾將發行量達到 120 萬份，讓台灣一舉進入三大報的時代。故，依訂閱率為優先考量，以此三報做為筆者進行分析的文本來源。

一、《認識台灣》與新聞報導

筆者就《認識台灣》教科書問世所引發的一連串新聞報導，依版名與報導標題為分類項目，在按照時間將報導依序整理，表格如下：

時間	報紙名稱	版名	新聞標題
19970605	中國時報	政治新聞	國一新課程遭質疑 延後編印 副標題：李慶華及學者抨擊「認識台灣」系列教科書過於親日、反華、捧李 吳京指示延後一個月進行 如有必要 願作調整
			編譯館反駁：應以教育與學術角度看待 趙麗雲表示 若負面批評居多 願辭職負責 編審楊國揚稱已辦過公聽會 並包容各方意見
19970606	中國時報	政治新聞	吳京：認識台灣課程 如期出書
			杜正勝：若有實證願接受指正
			建國黨：未堅持台灣主體性立場 應重編
		時論廣場	讓編審客觀中立 政治干預可以休矣(黃秀政投稿) 史實不容扭曲 回歸學術面無關統獨(王曉波投稿)
19970606	聯合報	焦點	認識台灣教科書廣徵修正意見 副標題：吳京確定開學前印製 希望給孩子看的書「範圍可粗略用字應正面」 吳文星：日治合史實 副標題：不能忽略日本現代化帶來的光明面

			李慶華：錯誤百出、美化日人 副標題：指教科書「假認識台灣之名，行為台獨鋪路之實」
			杜正勝：不要抬出統獨帽子 副標題：召集人遺憾：編審委員努力擺脫意識形態
19970606	聯合晚報	話題新聞	認識台灣李慶華繼續開砲 副標題：編譯館長：編審委員採共議制 不論省籍館方尊重學者 北市教局：教科書有爭議 要改 課本新習題 統獨是非題（記者特稿）
19970606	自由時報	綜合新聞	「認識台灣」國中教材 下學期如期試用 副標題：李慶華批評台灣歷史描述太悲情 籲延後使用 吳京表示用字錯誤會立即修改 教育部不干涉教材內容 趙麗雲 為編輯委員抱不平 副標題：指教材模本內容用字有疑義可隨時修訂 落入政治爭議則難解決 杜正勝：編審委員未受尊重 副標題：指教材引發泛政治爭議「是台灣的不幸」 認為教科書編訂須擺脫意識形態之爭 民進黨：肯定認識台灣課程內容 副標題：指李慶華、建國黨批判泛政治化 籲政治勿污染教育 建國黨：新課程缺乏台灣主體性 副標題：李筱峰則認為整體而言已有進步 值得肯定
19970606	自由時報	自由廣場	認識台灣應以事實為準 別教台灣小孩做中國人
19970606	自由時報	焦點新聞	政治力不容介入教科書的編印工作（社論）
19970607	中國時報	政治新聞	「認識台灣」編印 將廣徵意見 副標題：編譯館設傳真專線 建國黨要求統派人士調整心態
19970607	聯合報	焦點	認識台灣吳京強調如期殺青
19970608	自由時報	綜合新聞	建國黨／台教會 要李慶華「認識台灣」！ 副標題：指過去教科書充滿大陸中心觀 新課程已有進步 「想把台灣變中國」？是大中國情節作祟

19970614	聯合晚報	話題新聞	李慶華問認識台灣 李登輝代表台灣精神？ 副標題：國中教科書 不提大陸臍帶 不提日劇傷痕 立委罵 背離史實 淪為認識台獨 李慶華犯了李登輝病？ 副標題：社會篇主委杜正勝指李斷章取義
19970615	自由時報	綜合新聞	學者痛批：現行歷史教材 缺乏台灣觀點 副標題：本報舉行座談會 咸認應重新檢討教材編輯大綱及編寫原
19970624	中國時報	政治綜合	認識台灣教材 修正後試用
19970624	自由時報	綜合新聞	認識台灣 趙麗雲：如期實施
19970625	中國時報	政治綜合	認識台灣教材 定稿 副標題：編審字斟酌「日治」字眼修正為「日本殖民統治」 避開統獨爭議 「中華民國在台灣」取代「戰後」 修訂後教材 下月初付印 副標題：國立編譯館：各界有「異見」 可再溝通 「中華民國在台灣」編入教科書 副標題：「認識台灣」歷史篇定稿 日據、日治、戰後、光復等用語一律刪改
19970625	自由時報	綜合新聞	「認識台灣」教材爭議用字 改了 副標題：「日治」改成「日本殖民統治」 以「中華民國在台灣」替代「光復」或「戰後」
19970625	自由時報	自由廣場	害怕「認識台灣」？
19970630	中國時報	政治新聞	部分學者肯定認識台灣新教材 認識台灣 爭議聲中的 65 年館慶
19970704	中國時報	社會動脈	編審委員：認識台灣社會篇教材 用語不獨特 副標題：外界質疑的「神社」、「台灣魂」、「日治」等爭議性用語決定維持原文字 杜正勝：認識台灣不玩文字遊戲 副標題：社會篇部分爭議用語維持不變 盼外界勿亂扣親日帽子
19970705	中國時報	政治新聞	認識台灣 教科書爭議擴大 副標題：多位立委學者促暫緩時施教學 吳京表示九月照常試用
19970713	中國時報	政治新聞	認識台灣課程存廢 民調決定 副標題：吳京重申教科書不可能停印 但將對國一師生、家長進行意見調查

			「認識台灣」大辯論 民進黨叫陣 李慶華應戰
19970713	自由時報	綜合新聞	辯論認識台灣 民進黨下戰帖 副標題：陳文茜質問外省政治權貴未尊重多數族群歷史文化 李慶華願意應戰
19970721	中國時報	政治新聞	民進黨 新黨 舌戰認識台灣 火爆 陳文茜：新教材提供認識台灣史 段宜康：愛挑內容毛病心態可議 王拓：先實施一年再來改缺點 陳昭瑛：無法培養下一代國際觀 尹章義：新編教材內容令人失望 李慶華：錯誤多失去歷史主體性 教材編審會觀戰心得：雞同鴨講 副標題：陳文茜另類挑戰 想檢驗中國史 李慶華自認透過辯論已指出教材多處錯誤 意識型態掛帥 真理愈辯愈濁（記者新聞分析）
19970721	自由時報	綜合新聞	認識台灣教科書 民、新兩黨大辯論 「台灣歷史」 應該如何定位 陳文茜：珍惜機會認識台灣 陳昭瑛：取材角度直得商榷 段宜康：部分人士拒絕台灣 尹章義：真正歷史未獲重視 王拓：目前教材令人失望 李慶華：新的教材錯誤百出 教材編纂原則 雙方攻防激烈 陳昭瑛觀點：外省人歷史 應受尊重 陳文茜觀點：選擇性史觀 雙重標準 尹章義觀點：沒有試教期 違反程序 段宜康觀點：以前的教材 才應禁用 李慶華觀點：歷史主體性 已遭抹殺 王拓觀點：統治者史觀 必須消除 如何認識台灣 兩黨各自表述 陳昭瑛：沙文主義充斥教材 陳文茜：政治立場不應強調 尹章義：部分內容必須修正 段宜康：外省族群重新定位 李慶華：先人努力不容抹殺 王拓：台灣觀點非常正確

19970727	中國時報	社會動脈	認識台灣又引爆漢番衝突 副標題：台灣的主人是「番」？杜正勝開講惹反彈 場面一度失控流彈四射
			杜正勝：「番」沒有政治意味 副標題：感嘆教科書糾紛 不知何時休
19970816	自由時報	座談會紀實	呈現台灣真貌 正確教授下一代—本報「歷史教科書探討座談會」
			張勝彥：台灣部份 比重太小 鄭瑞明：課程大綱 一成不變 鄭欽仁：文字艱澀 不應忽略 陳錦忠：角度不對 認知錯亂 張炎憲：中國架構 呈現偏頗 俞國基：反省角度 應當加入

資料來源：筆者自行整理

關於《認識台灣（歷史篇）》的問世所引發的一連串論辯與報導，始自1997年6月4日立法委員李慶華的公開質疑，其質疑的內容有：過於親日反華、吹捧當時總統李登輝、企圖斬斷台灣和大陸的臍帶以及族群問題等（中國時報，1997年6月5日）。在此過程中，媒體一路如火如荼的追蹤報導，大抵能正反兩面的「客觀」取材（支持者與反對者、官方與民間）。解嚴以後，台灣主體意識逐漸發聲、大中國意識的迎敵與還擊，兩造勢力僵持與拉距的場所不只是在文學領域、政治場合甚至是教科書、乃至媒體的報導立場，都可見目前台灣內部是民族意識與國家認同熱切討論的過渡時期。因此，《認識台灣（歷史篇）》實屬台灣第一本「台灣史教科書」，此本書的問世，必然受到高度的關切；而不論是政治人物亦或媒體關點，熱烈注目的當屬意識型態議題。一連串的媒體關切，至1997年的8月16日始告尾聲；但從上述筆者整理的表格中可以看出，自由時報對於歷史教科書的探討報導仍然延續到八月中旬，可以看出該報對於台灣主體意識議題的執著。

長達兩個多月的媒體關切，足見台灣主體意識與大中國意識在台灣社會內部的競逐是「進行式」的。

二、各家媒體的報導處理

筆者在前述章節中，時常穿插說明教科書與意識型態不可分割的關係。教科書的內容與語藝批評中的「有目的的述說」相吻合，更是統治者在施行霸權統治過程中必要掌控的工具；意識型態與教科書間密不可分的關係，也

成了媒體報導教科書議題的重要新聞點。教科書新聞媒體對於此議題的報導過程中，顯現出自解嚴後台灣內部的意識型態－台灣主體意識與大中國意識間的角力戰，不僅是在政治領域，甚至在文化教育的區塊都能觀察到過去佔有政治、教育、文化等各方面優勢的大中國勢力，也憂心自身逐漸式微的趨勢，且開始展現動作捍衛自身地位。以下是筆者對於媒體報導角度與處理方法的歸納：

（一）泛政治化議題為重要新聞點

1997年6月4日，立委李慶華公開質疑認識台灣教材內容的合理性與適切性，並強調新教材內容充滿「台獨意識」，也有「親日反華」的思想影射其中（中國時報，1997）。中國時報在同一篇的報導中，引用反對《認識台灣（歷史篇）》內容的立場，如：「試圖斬斷台灣和大陸的臍帶（中國時報，1997）」、「內容充滿『仇恨、清算』以及『我不是中國人』的色彩（中國時報，1997）」等泛政治化的討論與意識型態的爭論。

自6月5日後，媒體陸續追蹤報導相關議題，從「泛政治化」、「台獨」、「台灣、大中國意識型態」等，都是媒體報導切入的角度。但這也說明了教科書難以擺脫與政治間的糾葛，以及媒體偏愛放大檢視台灣內部種種立場矛盾，如「台獨議題」、「意識型態之爭」的相關議題。

（二）教科書報導時常置於「政治新聞」版面

由於報導內容涉及政治、意識型態立場的爭論，故明顯將教科書議題放置於政治版面的是中國時報，另兩報則較「中性」的處理在「話題新聞」、「焦點」或是「綜合新聞」等版面。在上述對於教科書報導角度的探討後，更可以理解這一連串的報導置於「政治類」的版面的適宜性，早已不再是單純的「文化教育」類別的新聞了。

（三）教科書議題與台灣內部民族想像

《認識台灣（歷史篇）》教科書爭議事件可以說是1990年以後，台灣社會內部民族想像爭議的具體表現（王甫昌，2001）。事實上，台灣社會經過長期與中國在社會或政治體制的實質分離，以及與中國長期處於對峙的立場之下，加深社會內部對於台灣主體性的民族認同感，對於過去強調的民族國家認同的對象－中國，因為觸手不及反而逐漸疏離。就此波爭議的主題中，立法委員李慶華在質問教科書的內容中，以大中國意識觀點出發的問題意識中提及教材中灌輸學生「我不是中國人」的「台獨思想」（《中國時報》，1997），依據媒體報導，比較少見支持者的迴響，反而更激發出大眾支持該教科書的熱切反應。況且，「台灣未來如何走」以及「應該如何詮釋與理解台灣歷史」

應該是本次爭議的重點。伴隨輿論的加入、政治人物的質疑以及意識型態立場對立，此議題不再只是單純的「台灣第一本歷史教科書」。因此自六月以來，媒體的追蹤報導到八月才算正式終止；近兩個多月的報導也算是教科書有史以來最引起媒體關注的例子了。

貳、2004 年到 2009 年新聞報導的教科書爭議

自《認識台灣（歷史篇）》引發媒體及各界的關注後，「教科書與政治」或是「教科書與意識型態」的議題持續是大眾所關切的焦點。基本上，媒體所關注的明顯不是教科書的基本功能—知識傳遞，其念茲在茲的是更深一層的意識型態議題，不論是那一階段的教科書，泛政治化的報導更能吸引讀者的注意，增加新聞性。因此不管是 2003 年，教育部針對高級中學課程綱要進行修訂動作，歷史部份彰顯出台灣史與中國史的比例調整問題，或是 2009 年翰林國中社會科教師用書將「台獨」列為「二二八事件」的負面影響的議題，都因切合台灣社會長久以來的意識型態角逐趨勢，因此媒體更願意處理和報導。

一、高中歷史課程綱要調整

繼國中歷史教科書的修訂引來各界密切的關注後，2004 年的高中歷史課程綱要的調整，也引來各界廣泛的討論。教育部在該年大幅修訂高級中學課程綱要，其所公佈的「暫時綱要」（暫綱）也引來熱烈的討論，其中最引起軒然大波的是國文科與歷史科。當時，歷史科主要的爭議焦點有：（一）中國史與台灣史的比例調整問題；（二）台灣史內容的爭議，如：可能引起「台灣地位未定論」爭議的舊金山和約與中日和約、使用「竄政」、「威權」等負面詞彙形容國民黨政府以及中華民國創建史放在中國史之上等等。前者的主張在於中國歷史有五千年之久，而台灣的歷史大約四百年，所以中國史的教學時數以及教科書的篇幅應高於台灣史；有學者以為不應以歷史的長短為授課時數依準，應以歷史的主體性為出發點，再決定授課比例。至於後者，則是關切台灣歷史教科書內容因將過去歷史課本不談的議題置入，可能影響學生認同意識的混淆，甚至讓大中國意識在過去教科書佔有的優越地位因此喪失。諸如此類的問題，在高中歷史課綱調整的同時，逐一浮現。教科書問題也再次吸引各界關注，同樣地，媒體以「泛政治化」、「意識型態」等教科書政治議題為中心，刊載一連串的追蹤報導；一旦教科書與政治被聯想在一起，再也不只是單純的教育問題。晚近幾年的「九八課綱」編訂，同樣引起眾人注目，媒體仍偏好以教科書政治的觀點處理新聞。

二、其他教科書政治的相關報導

至於其他關於教科書的爭議事件，透過媒體的報導，比較有意識型態的爭議事件有：2009年，國民中學翰林版社會科教科書教師手冊中以「促成台獨運動興起」為「二二八事件」的「負面影響」，遭到政治人物與媒體的側目，引發一陣躡伐；2010年6月教育部馬不停蹄的修訂高中歷史課綱，針對台灣史的修訂結果，因諸位學者間的主張不一，也引起熱烈的討論，例如自由時報的標題即為「高中歷史課綱修訂草案強銷統派史觀」（《自由時報》，2010）。高中歷史課綱的修訂經歷了九五課綱、九八課綱的紛紛擾擾，至2010年再針對遭擱置的九八課綱實施續訂的動作，卻依舊免不了受到意識型態、政治立場的監督，教科書終究難以走入教育與政治本應截然二分的理想境界。

由以上媒體對於教科書的相關報導中可以發現：媒體對於教科書議題處理的新聞性在於能引起廣泛討論、閱聽眾感到興趣以及目前台灣社會正關注的議題，那便是意識型態的爭論－台灣主體意識與大中國意識。

第三節 對立？協力？媒體與台灣主體性

每一份報紙在到讀者手中時，都是一系列選擇的結果，包括什麼應該付印，印在哪個位置，每則新聞應佔多大空間，以及各應以什麼為重點。這裡面並沒有客觀的標準，只有傳統的慣例(Ralph Negrine, 2001: 156)。

筆者在本章之初即提及媒體與某特定立場的關係；「某特定立場」分別是政治立場、意識型態立場亦或是對某新聞的處理態度等。本章所討論的媒體對於教科書政治的處理立場，已然不是純粹的教育問題，當媒體涉及複雜、龐大利益的意識型態或政治的領域，早已不再是「中立」的。一般吾人都同意，新聞必然受到某種影響，因此必然有其「偏見」(Negrine, 2001)；媒體除了傳遞新聞的價值，以及對於價值的判斷之外，還會引導我們朝著被媒體定位為「重要」的方向思考。既然沒有客觀的存在，對於某意識型態的報導態度，便不可能持著超然的立場；隨著解嚴後的台灣社會變遷，媒體與教科書中台灣主體性間的關係，發展趨勢是支持呼應亦或是對立不贊同。實際上存在著「主觀」判斷的新聞報導，媒體對於相關事件的立場表現，是本節中欲討論的重點。

壹、傳播媒體與台灣主體意識

一、台灣媒體與意識型態

從 Gramsci 的觀點來看，透過對政治與意識型態工具的運用，一個階級壓過其他階級並獲致統治權，就是「霸權」的過程。Gramsci 認為，政府是形成壓制力量的始作俑者，統治者透過對市民社會的掌控，如：家庭、學校、教會等各種社會組織的運作，才能使被統治者在意識型態上與統治者一致。但若以媒體結構主義者的論點出發，其對於媒體與意識型態間的關係是以「意識型態國家機器」的方向來研究；媒體與觀眾間的關係被視為是一種召喚 (interpellation) 的過程 (朱全斌, 1998)。該學派認為，傳播媒體提供特定的理念與思想讓閱聽眾找到認同對象與中心思想。每天媒體都注入像國家主義、沙文主義、自由主義、道德主義等思想或理念給人民，因此人民會被「召喚」，形成一種自我認同的特定形式。

在「意識型態國家機器」的觀點中，傳播媒介扮演特別重要的角色 (朱全斌, 1998)。傳播媒介能夠向廣大的群眾散布特定的理念，同時排除掉一些

相左的言論，因此能夠幫助統治階級順利的鞏固既有的霸權地位。當人們只能接觸單一的意識型態論述時，自然就會傾向於認同當權的統治者，因為多數人們缺乏可以吸收其他相左的意識型態以及反抗政府的途徑。這樣的思考邏輯，可以與戒嚴期間的國民政府在台灣的統治型態相對照。

1949年，國民政府播遷來台之後，國民黨政府為了增強所謂「中國意識」的意識型態，傳播媒體在國民黨的掌控之中，擔任著「潛移默化」的任務，包含中國歷史、地理或是儒家道統、民族淵源等，藉由傳播的管道，經年累月影響人民的意識。此時，日本文化、共產主義與台灣本土的地方方言，被視為是威脅國民政府繼承中國文化與在台灣統治的正統性，於是，做為政府政策代言人的媒體，總是壓抑或是將之排除於民眾的認知之外。過去的國民黨政府為了合理化的持續掌權，建構了一個有關國家的歷史論述，同時透過「意識型態國家機器」，將中國意識滲透到人民的生活經驗當中。「意識型態國家機器」除了教育之外，尚有本單元欲討論的媒體機構，在臺灣人民權利與權力遭到壟斷的極權時期，媒體合理的型塑「我是中國人」的思考邏輯，在戒嚴時期是不容質疑的存在。

在解除戒嚴以前，政府與政黨的控制，是臺灣新聞自由的最大威脅。解除戒嚴前，雖然政府並未對報紙實施出刊前新聞檢查，但鼓吹台獨、批評國家元首及宣揚共產主義等題材卻是新聞報導的禁忌，因此報紙的報導自由是受到若干限制的（羅文輝，1993）。戒嚴時期的媒體自由不僅受到壓抑，在大環境之下，不但無法扮演監督政府、政策的「第四權」角色，更多時候卻是在為領袖、政府形象、某特定意識形態（如：民族意識、政治意識等）做正面的形塑行為。當然，此時期的媒體的確無法施展「中立」與「客觀」的報導立場，向閱聽人反映真實世界；它向我們呈現的是它所理解的世界，亦或說是執政當局強迫媒體或閱聽人「應該理解的真實世界」。解嚴後，報紙享有的新聞自由顯著提昇，報紙有鼓吹台獨與批評國家元首的自由，且對中國大陸及其他共產國家的報導等過去的各種政治報導的禁忌均已不存在。

因此，「霸權」不是單獨不變的個體，它具有非常複雜的內在結構，而且需要不斷的更新、再創與辯護（朱全斌，1998）。透過台灣政治環境的大移轉，這樣的情況產生兩種可能的變化：其一是當相左的言論或思想出現時，媒體會將它融合，用來取代原本的主流意識型態；其二是原本堅固不移的當權者統治地位受到質疑，不再處於權威的地位。因此，統治者必須不斷的努力以取得人民的認同，才能維持霸權的地位。過去國民黨政府也面臨到如此窘境。國民政府從一九五〇、一九六〇年代的「絕對中國意識」演變成一九七〇、一九八〇年代的「變通的中國意識」，直到一九九〇年代的「變通的台灣意識」（朱全斌，1998），隨著政府統治方針的調整，以及台灣在一九七〇年代所面臨的前所為有的內外局勢的衝擊，儘管時值戒嚴期間，國家對於媒體的控制

並沒有解除，但隨著前述三個時期國家統治手腕的變動，媒體遭受控制的強度有不一、也有逐漸鬆綁的趨勢。

回顧自一九七〇年代起，台灣民間開始有雜誌出刊，訴求民主自由，但真正媒體完全鬆綁的情況，始自解嚴之後，過去嚴禁的言論、出版、集會與結社等自由，不再禁錮於過去牢固的黨國體制與戒嚴令，民主國家的自由體制愈趨開放。戒嚴期間與國民政府密切合作的「意識型態國家機器」，是否仍合作無間？答案可能不再是絕對的。此時的媒體，對於台灣民主政治的貢獻不在話下；媒體開始提供民眾公共領域，發表、交流，使民眾的政治生活活絡起來並且產生了變化，政府體制必須透過媒體系統，得以推廣政策、宣揚文化，相對的，也受到媒體的監督。總之，在台灣自由化與民主化的氛圍之下，媒體因擁有推動社會內、外部的決策力量，不僅賦予某事件的特別意義，還可以設定公眾辯論的議題以及形塑某種政治氛圍。媒體所呈現出來的意象，是「真實」而非「虛構」；對於媒體本身立場而言，其報導的視角可信度也許會受到挑戰，但對於報導事件發生的過程，則是較少受到質疑的（Negrine，2001）。不過，媒體所擁有的獨立支配社會體制變動的力量倒也不是絕對的，通常媒體還必須與當權者、社會上某強大力量或是某主流民意互相合作，才能進而影響與改變社會的運作。當今台灣媒體的角色便是如此，既具有對社會潮流影響的力量，卻也相對尊重主流民意並受其影響；既是宣傳政府政令、政策的有力工具，卻也扮演監督政府的第四權關鍵角色。

二、台灣媒體、教科書與意識型態

就本章分析的教科書改革引發的風波來看，爭論的焦點與媒體報導的主要重點在於史觀與意識型態的差異，且爭論的原點是原本就存在於台灣內部社會的「本省人／外省人」、「台灣主體意識／大中國意識」等對立的分類意識。從筆者在第三章所論及的台灣主體意識發展的沿革脈絡裡，可以發現台灣本土意識自一九七〇年代開始挑戰主流的中國意識；而1997年，第一本有台灣主體意識觀點的「台灣史教科書」始正式進入國家文化與正式的教育體制中。台灣意識與中國意識的抗衡過程並不是具體、有實際犧牲者的流血衝突，兩造在角力的過程也非一朝一夕便可高下立判；但卻在一些領域中，可以嗅出兩種勢力互不相讓的火藥味。《認識台灣（歷史篇）》引來媒體的持續追蹤報導，象徵兩股勢力的消長是台灣內部近年持續熱切的進行，而教科書則是繼「鄉土文學論戰」後，成為兩派陣營擁護者互相攻訐的重要場域之一。

對於媒體報導台灣中學歷史教科書改革過程中，不論是教科書本身或是課程綱要制訂過程中引發的各界質疑，其中隱含或彰顯出來的台灣主體意識與大中國意識的角逐或拉扯，媒體報導的「視角」（也就是報導切入的角度），

佔有相當大的影響力。傳播媒介對於一國之文化認同感的建立特別有幫助(朱全斌, 1998); 爲了達成這個目標, 媒體形塑與人民形影不離的「公共生活」, 提供閱聽人一個共同的經驗。如此, 具有相同記憶的人們也傾向於擁有相似的歷史記憶, 這在一個國家中的人民認同感的形成上是很重要的。

當政治人物與學者等各界人物熱切關注《認識台灣(歷史篇)》出版的過程, 台灣媒體也熱切的以意識型態、教科書政治等新聞視角切入報導。透過各家媒體以不同報導立場的過程中, 喚醒閱聽人的「歷史的記憶」, 只是以台灣特殊的歷史背景, 這個「歷史記憶」可能不是單一和諧的記憶, 而是兩股不相容的對立立場。以當時台灣的社會來說, 媒體公開報導與討論「台灣主體意識」與「大中國意識」兩種意識型態間對立關係, 且紛擾持續近兩個月之久, 應是教育界、政治界與媒體界的頭一遭。《認識台灣(歷史篇)》的問世, 對過去國家在社會、由上而下所塑造的「大中國意識」更是一大打擊; 單一意識型態在此時此刻終究只是假像。媒體在對教科書的報導所持的是公開討論的立場, 不論是何種意識型態的發言, 不見強制的打壓或是壓迫的隱藏, 此時媒體應是提供閱聽人一「公共領域」, 自由的選擇符合自身「歷史記憶」的一方。媒體這樣的轉變, 與過去國民黨政權意欲合理化地持續掌權, 強制建構利於己的歷史論述, 同時透過「意識型態國家機器」, 將大中國意識灌輸於人民生活、思想的手段, 很明顯的有所不同。這樣的轉變, 除了與台灣政治的變遷有關之外, 更與台灣社會內部早已存在異質思想息息相關。

貳、對立? 協力? 媒體與台灣主體性

自從《認識台灣(歷史篇)》造成媒體爭相報導之後, 往後教科書與意識型態間的糾葛便成爲媒體報導的焦點, 也是大肆炒作的關鍵新聞點; 而媒體的相關報導之所以引起廣泛的討論, 符合台灣社會的實情是原因之一。因爲台灣內部台灣主體意識的高漲, 使得來自各界, 更多的聲浪主張應該對台灣歷史的發展與教科書的編寫, 應該取得共識, 但是幾次的歷史教科書的爭議當中(例如:《認識台灣(歷史篇)》爭議、高中歷史課綱爭議等), 透過媒體可以了解一旦牽涉到對於台灣歷史如何定位或是如何書寫的討論時, 不同的族群因爲歷史經驗的差異, 反而沒有共識, 甚至引發台灣內部的辯論與分裂。本文引用了近十年來部分的相關議題報導, 觀察媒體報導相關新聞所持的立場以及報導角度的切入, 對於台灣主體意識的發展是否有促進的作用, 原因討論如下。

一、媒體描繪的教科書形象

媒體究竟能否客觀中立的報導社會真實，在新聞倫理上一直是個辯論的主題（倪炎元，2005）。姑且不論媒體的表現是否客觀或主觀，重要的是媒體是否有明確的「反映」出社會真實；或者媒體並非反映社會，其所做的是「建構」社會真實。但不論媒體是客觀的「反映」或主觀的「建構」，其論述的立基點一定能在社會上有跡可尋，也就是說，社會上有足夠支撐媒體報導的論點的支持者。

筆者注意到，媒體報導《認識台灣（歷史篇）》的過程中，除了自由時報外，基本上是兩造平衡的觀點兼顧，茲以 1997 年 6 月 6 日三家報紙標題為例，可見一斑。一般以為中國時報對於此教科書應會採取大中國意識觀點來處理，但以當天新聞標題來看，卻不是如此；如「杜正勝：若有實證願接受指正（《中國時報》，1997）」、「建國黨：未堅持台灣主體性 應重編（《中國時報》，1997）」。《中國時報》在這天的報導不僅有編審委員之一的杜正勝的言論，也引用了主張台灣獨立的建國黨言論，為李慶華以為新教科書有主張台獨之嫌緩頰。再者，當天刊載的民意投稿為「讓編審客觀中立 政治干預可以休矣（黃秀政，1997）」、「史實不容扭曲 回歸學術面無關統獨（王曉波，1997）」；黃秀政時任編審委員，認為教科書應脫離政治，不該被以政治角度過度解釋，而王曉波則是當時反對新教科書的學者之一。《聯合報》與《中國時報》，對於此次爭議也是正反兩面的引述，標題如下：「吳文星：日治合史實（《聯合報》，1997）」、「李慶華：錯誤百出 美化日人（《聯合報》，1997）」、「杜正勝：不要抬出統獨的帽子（《聯合報》，1997）」，編審委員與反對者的言論都引用。相對於前面兩家報社趨向「中立」，自由時報對於教科書出版則明顯以正面的態度支持，對於反對者的言論較不以為然；如：「認識台灣 下學期如期試用（《自由時報》，1997）」、「趙麗雲：為編輯委員抱不平（《自由時報》，1997）」、「杜正勝：編審委員為受尊重（《自由時報》，1997）」、「民進黨：肯定認識台灣課程內容（《自由時報》，1997）」、「建國黨：新課程缺乏台灣主體性（《自由時報》，1997）」。

6 月 6 日當天三大報的新聞標題，的確可以明顯看出三報報導立場。《認識台灣》教科書對於堅持「大中國意識」史觀與立場的學者，充滿威脅，但《中國時報》與《聯合報》對於此爭議選擇儘量持平的報導觀點；而自由時報則是以此教科書爭論為一良好時機，支持台灣主體性的論點。媒體與教科書的形象，因各報報導尺度與角度不一，留下讓讀者接收不一樣的意識型態或議事角度的判斷空間。

二、媒體是助力或阻力

解嚴之後，台灣民主化的進展大為明顯。過去媒體是國民黨政府監控的「意識型態機器」，大中國意識在台灣因此可以屹立不搖；反觀今日的媒體，不僅不受政府嚴厲的控管，更因本著言論自由、新聞自由，對於政策、政治立場也大有空間得以公開討論。筆者在本章第一節引述 McNair (2000) 的主張，他認為媒體與意識型態間的關係，是一種「勸服」與「操控」的過程；因此媒體對於某意識型態的立場，不論是贊成或反對，都具有一定的影響力。此外，現今台灣的媒體，更是一自由的「公共領域」，提供閱聽人接受新知也參與新聞製造，閱聽人自由表達言論，也可以對報導持懷疑立場加以辯駁。

以自由時報對教科書的報導立場來說，其對台灣主體意識有一定堅持的立場，透過文字報導，閱聽人不僅接受「勸服」，也會無形中同意相關的思想。中國時報與聯合報既不偏向大中國意識，對於台灣主體意識也無明顯的立場，因此筆者以為此兩報的報導立場為「多方呈現」。此報導手法是一種對台灣真實反映，顯現台灣社會內部台灣主體意識與大中國意識糾葛、並存的狀況。此一作法使報紙形成一「公共領域」，閱聽人擁有自由意志，自行解讀與選擇所需要的訊息，與過去政府操控媒體強制灌輸某一意識型態的作法大相逕庭，這也代表台灣社會中的台灣主體意識趨向鬆綁與解放的過程。

參、小結

自台灣民主政治的步伐邁向正軌後，與人民言論自由息息相關的媒體成為社會大眾吸取時事以及發表意見的重要場所。也因為媒體不再受到政治的桎梏，對於任何事件的處理擁有絕對選擇立場的自由，基於如此的社會背景，媒體對於教科書意識型態的報導立場是有其主導權的。附帶一提，今日社會的媒體，在考慮報導立場的同時，也將社會輿論趨勢納入報導立場的考量，發揮身為「第四權」的角色。

基於上述，筆者針對媒體在報導教科書政治的過程中，其立場對於台灣主體意識的影響是助力是無庸置疑的。原因之一在於媒體開放的報導態度，不偏狹地進行「多方」報導，提供閱聽人選擇所支持的特定理念，與過去黨國體制的社會，灌輸唯一意識型態的報導方式完全不同。原因之二則是，也有媒體是對於台灣主體意識是明顯表態支持的，此與過去台灣主體意識受到壓制的情況則是完全相反；由此可以證明台灣社會中台灣主體意識是持續發展的，媒體報導立場來源並不會空穴來風。總而言之，不論是「多方呈現」亦或「偏向台灣主體意識」的報導，與過去「大中國意識」占絕對優勢的態

勢比較，台灣主體意識勢力的抬頭，不僅驅使媒體的報導立場轉向，同時也反映出原先強行灌輸於台灣人民的大中國意識的式微。

第四節 媒體與教科書的對話

想像的「民族」最重要的媒介就是語言（Anderson，1999）。報紙與教科書同為印刷品，同樣有以語言塑造認同意識的召集力。在戒嚴時期，教科書的修改如憲法一般，因受錮於台灣當時處於嚴謹的國家控管體制，不僅難以修改，且教科書自然而然成為國家、民族意識型態的宣傳品，教科書內容的實際掌控權在國家。同樣地，媒體不僅沒有自由伸張的餘地，對於國家政策或國家領袖的一舉一動，需抱持正面的報導視角，且三不五時宣傳政令。此時期的媒體無法擔綱「第四權」的監督角色，也是國家霸權宰制的宣傳工具。

戒嚴後，台灣民主政治的發展駛向正軌，過去受到宰制的意識型態機器解除束縛，台灣媒體與教科書的發展，趨向民之所欲，反映社會內部的需求，開始因應潮流有所變革。本文討論至此，發現兩者不僅是台灣政治民主化的發展指標，同時兩者在邁向自由的過程中，也有相互牽成的跡象。筆者整理媒體與教科書間密切的關係如下：

壹、媒體與教科書發展

隨著民主化的腳步，台灣在政治、社會等各方面趨於開放，而台灣中小學教科書也逐步由統編走向開放審定；在這一個趨勢潮流中，不僅教科書的內容趨於解放，與過去教科書內容大相逕庭，著實是台灣教育的重大突破。然而，教育的各項制度開放至今，過程必然也面臨到諸多困難，例如：部分家長與民代提出恢復統編本的呼聲，或是關於教科書意識型態的爭議問題等，都是教科書開放過程所衍生出來的問題。

教科書改革開放的背景為：政府遷台以來，政治實施戒嚴，教育在威權體制之下，採取國家主義中央集權的模式控管，到 1968 年，配合九年國民教育的實施，國民中小學的教科書一律由國立編譯館統一編輯；到 1988 年，政府宣布解除戒嚴，在各界的輿論督促之下，台灣社會開始轉型，各層面的改革呼聲不間斷，其中，要求教育改革的聲音自然也浮上檯面。同時，媒體也因為戒嚴令的廢除，能夠較過去自由的發揮言論、出版自由，漸能成為與閱聽人互動的「公共領域」角色。相較解嚴之前，媒體受桎梏的力量一舉爆發，此後更能有自由意志選擇報導立場，也更能對公共事務抱持相反意見，當然，對於重要新聞事件，更能完整的跟隨報導。

因此，對於解嚴後的教育政策的變革，不論是民間訴求遊行、重大政策變革，甚至是教育改革後浮現的問題，如：政治意識型態議題等，媒體大抵

都能即時報導。尤其是過去絕對敏感的問題－教科書政治的議題，媒體截至目前為止的報導趨向，不見過去受到國家掌控情況般小心翼翼，而是以自由意志或是順延社會潮流報導類似議題。

綜上所言，筆者以為媒體與教科書發展的趨勢是息息相關的。不論是教科書政策的制定程序、教科書發展的趨勢，甚或是教科書內容的各方面討論，都能透過媒體報導，進而使閱聽人即時跟隨國家政策脈動。而媒體所提供的公共論壇討論空間，更能讓閱聽眾抒發己見，以自由意志討論以及發表正反面言論，此一互動關係，確實也讓民眾透過媒體為媒介，更貼近國家政策的發展。

貳、媒體與教科書政治

教育政策的決定，背後往往隱含有意識型態的因素（蔡璧煌，2008）。寄託在教科書中的意識型態，不僅是在為某一群體服務，而且也是整個權力結構為了達到合法化與社會控制等目的而必要施行的手段。解嚴前的國民政府對於教科書意識型態的操控，的確有明顯的意圖灌輸人民固定的思想型態，當然，整個教育體系如國家機器，既不接受人民公開討論、辯論，也難以因應時代潮流有政策上的重大變革。當然，解嚴期間，統治階級擁有絕對強大的力量控制社會上的眾多霸權機器，將其意識型態灌輸到公民社會，以限制社會各方對政府權威的挑戰；但如葛蘭西的看法，他認為即使統治者對社會進行單一且嚴厲的思想或行動控制，卻很難保證或有自信能夠完全壟斷其他意識型態的活動，或是能完美的掌握其所宣揚的意識型態擁有絕對不敗的地位（蔡璧煌，2008）。

在戒嚴期間，同樣淪為霸權工具的還包含媒體；在黨國威嚴體制掌控下，幾近沒有機會伸展所謂的新聞自由，更遑論刊登質疑政府的相關意見。是故，在只能附和執政當局的情況之下，媒體少有批判，也就「自然而然」的迴避敏感的政治議題。但自從台灣政治展開劃時代的變革之後，媒體所扮演的角色完全與台灣閉塞嚴肅的時代不一樣；媒體開始有選擇報導立場的自由。因此，解嚴後的台灣，媒體對於事件的報導角度是否中立客觀，在新聞倫理上一直是一個爭論的主題（倪炎元，2005）。也因為媒體擁有主導報導立場的絕對主權，不只是「反映真實」，甚至是「建構事實」的「再現」模式，過去敏感的政策議題、意識型態議題，得以在媒體建構的公共場域中，獲得檢驗與批判。

基於上述論點，過去所謂的「敏感話題」在台灣社會逐漸解禁，時至今日，媒體是影響台灣社會動向的重要推手，也可說是影響台灣社會對於政治

或意識型態特別關注的潮流趨勢。要之，針對教科書議題，什麼內容是教科書主要關注的新聞點，自然就是教科書與政治間的糾葛；糾葛的爭論點包含教科書政策、教科書意識型態等等。筆者在本章所引用的媒體關注教科書變革的報導，凡是涉及到意識型態的辯論，教科書便很難只是純粹的教育問題，更廣泛的討論到台灣特殊的歷史共業、社會內部的意識型態結構、甚至是政客所炒作的議題。尤有甚者，媒體透視了台灣內部種種的差異性，針對諸如此類的報導，便能輕而易舉的引起喧然大波。

對於媒體對教科書政治的報導面向，還有一點必須討論的，就是媒體的報導立選擇。基本上，媒體在處理新聞的過程，容易將不再擁有優勢的新聞對象污名化、刻板印象化甚至標籤化（倪炎元，2005）。以目前台灣社會內部對於大中國意識與台灣主體意識看法仍有分歧意見的情況之下，媒體明顯不再絕然歌頌大中國意識的好，相對的，透過媒體，台灣主體意識反而多了更多討論與發展的空間。

參、媒體、社會與教科書

對於處在自由民主時代的台灣媒體，相較過去黨國時代的密切控制，媒體著實取回更多的自主權，不論是在取材或報導角度上面。除此之外，在資本主義社會之下，媒體對於「利潤」的考量是更斤斤計較，在吸引閱聽人的注意力以及「廣告」的青睞，也是一個重要的課題。是故，關於媒體與社會的關聯，則不免俗的考量何種領域的報導將會如何吸引廣大的閱聽眾；在政治報導領域中，媒體會認為某些機構比較「重要」，較具有「新聞價值」，於是經常環繞在某些機構或議題周遭並且伺機而動（Negrine，2001）。這些較重要的機構與議題，諸如：政治機關、司法機關、警察局等；較重要的政治議題則是：國家意識型態的爭論、政黨口角或是議會過程的重大糾紛等。同時，媒體對於某些政治議題的關注程度，也負有將社會大眾與政治議題串連的重要任務。

在媒體關注教科書意識型態議題報導的過程當中，表面上，媒體「天性」對於政治意識型態議題本來就具有高度的興趣，但本質上，媒體可是有教育大眾的使命。誠如 Negrine（2001：8）所言：

政治不應被看成是大眾傳媒從外面加以「影響」的制度，因為大眾傳媒事實上在其間扮演了某種決策性的角色，如付予事件特別的意義，設定公眾辯論的議程，以及形塑某種社會氣氛等。

回顧媒體對於《認識台灣》教科書（特別是歷史篇）的一連串報導，媒體所

要表達的不僅是事件本身的過程，更多時候強調的重點在於台灣社會意識型態的多元發展；過去一元獨霸的大中國意識型態感到危機感，此威脅是來自於另一股發源且成形於台灣本土內部的意識型態。媒體藉機教導社會大眾更多不同的可能性，社會不再奉過去教科書所教導的大中國意識型態為圭臬；多數媒體（《中國時報》、《聯合報》）傾向於以「多方呈現」報導兩種認同意識，如此的報導手法也承認台灣內部存在著異議。不只是 1997 年的國中歷史教科書中意識型態的爭議，其後的高中歷史課綱變動也掀起另一波教科書意識型態熱烈的討論；其針對台灣史與中國史的課文敘事手法（歷史觀點）、授課時數等問題有多方的討論，爭議的出發點則是如處裡《認識台灣》教科書新聞事件手法般的以教科書政治觀點切入。

基本上，媒體在對任何一個政治議題的討論過程中，其所影響的對象不只是社會大眾，更甚者，其更擁有某一程度的政治影響力。同時，媒體做為一個敘事者，以第三者的分析觀點，賦予社會大眾知的權利以及提供大眾參與教科書內容討論的公共空間。故，近年來陸續上演的國中歷史教科書內容更改以及高中歷史課程綱要的修訂過程中，甚至一些零星的課文內容的意識型態爭議事件，都可以透過媒體的報導，使閱聽人更能接近社會、掌控政治發展的脈動。媒體抓住了社會、政治變遷的步調，再進而使閱聽人透過媒介更接近社會以及政治生活。

肆、小結

從媒體對於教科書政策發展和教科書政治的報導趨於開放、自由的態勢看來，當然也就讓人自然聯想台灣社會內部思想的蓬勃發展。重點是，媒體與教科書政治的發展以及對意識型態的熱切關注，也反映出時下台灣社會內部的矛盾、衝突與不確定性。從媒體研究的面向看來，透過探究特定媒體對於教科書事加以分析，可描繪出媒體對於特定人、事、物、意識型態等的相關報導是如何立論、如何形構的；其中可以察覺到關於教科書中知識中的「權力」、「優勢」等角逐關係。

在《認識台灣（歷史篇）》教科書引起的一連串爭議當中，筆者以為當時媒體報導對於教科書編輯與教科書知識議題大抵中立，只有自由時報較偏向台灣主體意識的報導立場；不過，依據媒體的批判論述，媒體在當時的論述畢竟也只是各種權力交鋒下，所形成的暫時性論述。隨著國際局勢的變遷、台灣社會內部思想、言論的自由化，媒體對於教科書政治的報導面向，最終將如何發展，則是不得而知；但可以肯定的是，媒體對於社會大眾所關注的議題，能夠提供開放的討論空間以讓閱聽眾參與討論。

第六章 結論與建議

行文至此，筆者將就前文的分析結果進行結論與建議的部分。基本上，根據教科書自身的性質，其變化都帶有深刻的特性，因此，歷史教科書美其名為歷史教科書，基本架構是歷史的，但任何變化之下的背景都是社會學的。本章主要探究語藝分析方法與教科書內容間的適用性、媒體與教科書間的對話關係，以及就本研究不足之處或尚有修正空間進行結論與建議。

第一節 結論

壹、國中歷史教科書的敘事批評

關於歷史教科書與課程的問題，論述者甚多，其中教科書與政治意識型態的關聯，應是解嚴後伴隨而來的自由學風才蓬勃發展的研究方向。筆者在本文中，以語藝批評領域中的敘事批評方法為分析工具，試圖找出關於歷史教科書中台灣主體意識與大中國意識間角逐的任何蛛絲馬跡。以敘事批評的觀點出發，筆者將課文文本視為一種有目的的工具，訴說著特定的意識型態、抱持某一特定想法或是灌輸某一民族思維路線，設定歷史教科書內容的「不單純」。以此為出發點，筆者以敘事批評的分析步驟：敘事評估、敘事分析以及敘事批評成果最重要的檢驗步驟－敘事忠實性的評估，以了解台灣主體意識在文本中的發展。

筆者以 1990 年到 2009 年的國中歷史教科書為文本而分析，主要是因為考量台灣的現實政治環境因素；自 1987 年台灣解除戒嚴後，政治上的禁忌解除，來自社會各界的多元思維解禁並有長足的發展，長久以來，被視為宣揚官方教條的民族主義教育，開始產生空間與機會重新思考國家主體性的問題。準此，既然歷史教科書是一「有目的」的「說故事」文本，便能以 Foss 的建議，分別以「場景」、「角色」、「敘事者」、「時間序列」、「因果關係」、「閱聽人」以及「主題」等構成敘事的八大元素套用在歷史教科書所講述的某些特定事件。「二二八事件」、「台灣定位的論述」和「日治時期的台灣知識份子」是筆者反覆比對 1990 年以後的歷史教科書中，認為這些歷史人物或歷史事件是能夠發揮與宣揚國家政策與意識型態的關鍵，故以此三大主題為主軸，擔綱本文分析台灣主體意識與大中國意識消長關係的「主角」。

「二二八事件」發生的背景與過程具有其特殊的歷史意義，反映出政治上的敏感度，在過去的歷史教科書當中，由於政府以大中國意識為中心的歷

史教育（台灣地位邊緣化）以及對台灣民間的強硬掌控，「二二八事件」遑論教科書，就連民間出版品也噤若寒蟬。1991年，國中歷史教科書才首度提及「二二八事件」，但也僅限提及該事件的「名稱」。觀察「二二八事件」在歷史教科書中的發展，由隱而顯，由簡單帶過到越趨詳盡的敘述，這樣的演變便足以了解過去官方對於歷史教科書內容嚴厲控制之程度。畢竟在過去的執政當局的眼中，台灣不僅是中國的其中一省，更是反攻大陸的復興基地。在學校教育中，除了歷史，地理和語文教育都是官方掌控意識型態的重要工具與手段，而歷史教育更是形塑民族精神不可或缺的一環，強調國家主體的重要性不可言喻。綜觀「二二八事件」在教科書的發展，可知過去官方宰制的大中國意識型態在台灣內部出現相左的言論，並且反映在教科書政策的制定與教科書內容的編寫上，以台灣主體為出發的歷史觀點逐漸抬頭。

再者，本文所分析的另外兩個歷史教科書中的主題，「台灣與中國關係」以及「日治時期台籍精英角色描述」，同樣也有大幅度的改變。與「二二八事件」不同之處是，「二二八事件」在1991年以前的教科書中，完全沒有任何的蛛絲馬跡；而後兩個主題，在教科書中一直存在著，但經過幾次政府對於教科書政策的改革與民間的訴求，過去以大中國為中心的教科書書寫的思維模式，大幅度的逆轉為以台灣主體性為主的歷史思維；其中最顯著的改變就是《認識台灣（歷史篇）》教科書的問世。

基本上，敘事批評是在分析敘事本身（教科書）書寫立場以及所呈現出「為什麼」的過程；依據教科書政治以及文化霸權觀點切入，「有目的」的敘事意涵確實存在於教科書中。因此，本文在分析的過程中，對於「歷史事實」質疑不多，主要能夠呈現政治意識態差異的關鍵點是在「歷史解釋」的部份；畢竟，歷史解釋牽涉到主觀的意識，包含敘事者對於歷史事實的主觀認定，或是為了迎合執政當局而編輯，甚至是國家所宰制的意識型態工具。因此，時至今日，歷史教科書中的「歷史解釋」與過去的「歷史解釋」呈現兩種不一樣的立場，前者回歸台灣主體性，後者則是官方宰制的國家立場。

一、教科書分析與敘事可能性評估

在敘事批評的過程中，為了避免筆者主觀的過度解釋，最重要的步驟就是敘事評估；評估的面向包括敘事可能性與敘事忠實性。前者是關於敘事形式的完整性與一致性的分析，探討敘事的過程是否完整構成一個故事或符合敘事邏輯；後者則是檢測敘事與外在真實世界的接近程度、與人們生活經驗的貼近程度以及與歷史文化脈絡下的主要敘事的相符程度（林靜伶，2000）。

敘事可能性是指，故事中元素的連貫性，亦即故事形式的一致性，如：敘

事鋪陳的過程與理由、角色的特性與轉變、題材一致等。敘事可能性評估的是敘事的「形式」(form)，評估其完整性與一致性。本文分析的「二二八事件」、「台灣與中國關係」以及「日治時期台籍精英角色的轉變」等三個主題，因為在歷史教科書中有非常明顯的變化，儘管其中的「台灣與中國關係」的敘事形式的完整性也許不甚足夠，但是依照歷史版本的敘事內容與意涵的前後差異，便有足夠的理由讓筆者援引此三個「歷史主題」來探討台灣主體意識在國中歷史課本中的變遷情形。

就敘事可能性的評估面向而論，其兩大評估主軸包括：針對事件本身在不同版本間（不同時空背景出版）的敘事陳述做比較以及敘事本身的敘事基本元素的分析與評估。在第二章中，筆者認為歷史教科書是由時間、歷史事件、歷史人物、甚至主觀的歷史觀點堆疊成冊的角度，而歷史教科書的敘事內容大抵符合語藝觀點對「故事」的要求，因此就歷史敘事的基本構成元素而論，筆者不再此多做贅述。

這裡，筆者主要著重在課文變遷內容所意含的「目的性」探討敘事可能性的評估。下文中，筆者將以「解嚴」做為敘事可能性意涵評估的時間分野。解嚴前的台灣社會普遍認同大中國意識的合理存在和以大中國意識為宗旨的國中歷史教科書，彼此間存在著一致性。而解嚴後的台灣，政策開放以及各方面的解禁使得台灣社會思想趨於百家爭鳴，是故，以往一元發展的國家認同意識—大中國意識存在的正當性不僅容許公開討論並且也逐漸遭到崛起的台灣主體意識來勢洶洶的挑戰著。只是，解嚴初期的台灣社會內部思想活躍與多元，尚且無法立即的扭轉與改變複雜的政府機器的運作，因此，民間社會對於大中國意識的質疑並未即刻反映在歷史教科書的內容，其依舊照著大中國意識的理念運行，教科書與台灣社會思想產生了不一致性。

以下，筆者就解嚴前後教科書與社會思想的發展趨勢進行進一步的討論：

（一）解嚴前：歷史教科書中一致的大中國意識

教科書，尤其是義務教育期間的教科書，內容會輕易的受到國家威權所掌控，其可能是為了當權者欲宣揚某一意識型態而存在，教科書內容淪為「為了某種目的」而書寫的狀態。筆者在第三章曾就「大中國意識」的意涵做一具體而微的討論；此部分的大中國意識意指在台灣發展的大中國意識，特別是1949年以降，在強勢國家機器的主導之下，更加強宣示大中國意識不容質疑的地位。因此，在戒嚴期間，台灣人被規訓如何當個中國人，中國文化的位階性遠遠高於台灣文化，這樣的傾中思想深植當時人民心中。

在第四章中，筆者就教科書內容分析的過程中，知悉教科書在官方嚴格控

管的階段期間，其中的意識型態宣揚方向，必然依循著國家政策，因此，不論是隱晦不論的「二二八事件」、「反共復國的基地－台灣」亦或是在日治期間一心一意欲「回歸祖國」的林獻堂、蔣渭水等人，其在課文中的敘事表現，中心思想不難發現貫徹「大中國意識」思想的意圖。

（二）解嚴後：歷史教科書中台灣主體意識與大中國意識並存的矛盾

1987年解嚴之後，台灣的多元思想頓時重現生命力，過去受到禁錮的各項自由重歸人民，民間各種多元的思想擺脫牢籠，形成大鳴大放之姿。透過民間力量的活躍與動員，台灣主體意識漸由民間內部擴展至大社會再衝擊到執政當局，此由下而上的影響力不僅讓人民漸進的理解「大中國意識」不再是單一規準，並且形成一股不容執政者小覷的力量。由於台灣內部對於國家意識認同思想的翻轉，「大中國意識」地位不再穩固；歷史教科書也開始產生微伏的變化，最明顯的就是「二二八事件」開始進入教科書內容，雖然起初僅只簡短的文字敘述，卻有「台灣主體意識」在教科書中漸漸抬頭的趨勢。

1997年《認識台灣（歷史篇）》教科書問世，雖然無法與解除戒嚴同步，但此一教科書在歷史教育上的意義在於：台灣歷史終於擺脫附屬中國的邊陲地位，正式劃入歷史的主體性。自此之後，關於台灣歷史的敘事觀點也改變了，例如：「二二八事件」已然不再是禁忌，敘事的內容趨於鉅細靡遺、過去「反共復國」基地朝向台灣做為一「政治實體」邁進、而林獻堂與蔣渭水則是致力於宣揚、保存「台灣文化」，而非「回歸祖國」的志業。由此可見，台灣主體意識在教科書中不但佔有不容忽視的一席之地，截至目前為止，教科書的敘事方向與台灣社會思想的脈動也呈現這樣的一致性。

二、教科書分析與敘事忠實性評估

敘事忠實性是指，敘事中的實質元素與我們生活經驗的貼近程度，也就是對於故事背後的「意涵」，如價值、自我、事實與社會的檢視。敘事忠實性評估的是敘事的「實質」（substance），包括故事的可信度與真實度；Fisher認為敘事忠實性的評估是「對推論的檢測及對事實、價值、自我、與社會的檢視。（轉引自林靜伶，2000）」敘事真實性的評估有兩種可能，一種是真實發生的故事，研究者必須評估敘事的過程是否忠於真實故事。另一種是杜撰的故事，研究者得評估故事的敘事是否符合常理？是否符合人的生活經驗？是否符合當時的社會文化、時空背景？這是在評估敘事忠實性時要注意的面向。

在進行語藝觀點的敘事批評過程中，能夠讓分析結果更信服於人的關鍵

在於敘事忠實性的評估。綜觀教科書的發展，不難發現台灣教科書不論是政策或是內容演變，都與台灣特殊的時空背景息息相關，因此將歷史教科書的發展置於台灣歷史發展、政治環境以及長久以來存在於台灣內部的意識型態衝突等脈絡中，便可檢視出歷史教科書內容與台灣內外環境發展有諸多相符合之處。

筆者在本文中，援引關於台灣主體意識發展的歷史脈絡，也對台灣社會內部環境的變遷做了一番探索；此外，也針對台灣主體意識發展做一細部觀察，如：台灣人每日生活場域的實踐情形（莊佳穎，2006）、或是擁有「台灣性」的「台客文化」（楊鎮吉，2009），也是支持本文重要的敘事忠實性評估的重要憑藉。因此，筆者在敘事忠實性的評估中，認為也可以解嚴前後做一細部的探索整理：

（一）解嚴前：台灣人習作成爲一個中國人的矛盾情形

學者林玉体（2008：46）曾言：

台灣學生過去深受「中國文化基本教材」教育的影響，對中國文化產生幾乎千篇一律的刻板印象，一談起中國，即不遲疑的與「悠久文化」、「博大精深」、「愛好和平」詞句相連。其實那都是空洞、抽象、且不合乎史實的欺騙性情緒文字，經不起冷靜、獨立、及客觀事實的檢證。

上述文字娓娓道出過去在「大中國意識」之下，官方式的訓導規準不但不容質疑，且理所當然的充斥於國家機器中，諸如：法律、軍隊、教育、宣傳標語等各個角落。在研讀歷史教科書的過程中，學生首要之務便是優先熟識「本國歷史」，但諷刺的是，「本國歷史」離學生的生活經驗又相當遙遠。在過去教育政策的教條之下，多數人只認得大中國的美好，足見過去教育塑造而出的國家想像非常成功。基本上，今日多數台灣公民內心的台灣主體意識，幾乎不在官方的正式教育中吸取學得，而是透過台灣人本身的內省歷程、與國際環境互動中、解嚴後的民主開放，甚至是在日常生活場域中親身體驗台灣與中國間逐漸產生的斷裂感等經驗中逐漸萌芽的。因此，解嚴前因為受到執政當局的壓抑，台灣的社會內部無法如實的表達中國與台灣漸漸斷裂的事實。對於台灣人來說，中國國族主義和中國性是受制於國家機器而反映在國家敘事和公共敘事上的，一種必須「被學習的知識」（learned knowledge）（Wilson，1970，轉引自莊佳穎，2006）。因此，台灣人只能依循著國家的要求，學習如何當個「堂堂正正的中國人」。

（二）解嚴後：歷史教科書表現台灣主體意識，與社會接軌

回頭檢視台灣主體意識的萌芽與發展的過程，黃俊傑（2000）認為「臺灣

意識」在歷史觀點的發展過程中，基本上是一種抗爭論述；反抗日本帝國主義、反抗國民黨威權統治、反抗中共的打壓等。但若以台灣主體意識的未來展望觀之，「臺灣意識」的本質應該從抗爭論述轉化為文化論述，才是一個較為健康穩固的發展方向。又如李登輝（1999）以為的新台灣人定義；「新臺灣人」不再意指任何族群，而成為一個新概念，是透過包容與關懷來凝聚、整合全體力量的新人文觀。

筆者分析歷史教科書中台灣主體意識與大中國意識的發展立意之一，便是認為教科書是國家、社會現象的縮影，從教科書內容的發展過程可以延伸出兩造勢力在台灣內部的發展情形，依此為出發點，更可提供本文敘事忠實性可依循的脈絡軌跡。從歷史教科書敘事策略的變遷，顯示近幾十年台灣文化與民族認同意識的過程轉變方向。儘管台灣主體意識在發展的過程中，不免與政治領域牽連一起，但過去受到政治力量壓抑的態勢已然過去，目前為止，即便政權再次輪替，台灣主體意識依舊是一股不容執政當局輕忽的強勢力量。

語藝是一種說服的行為，包含詮釋權威、表達或隱含特定目的或是引導的意涵，語藝使用「語言」來達到說服的目的，而語言的使用包括公開的演講、教師的授課、文字的使用、議題的選擇等等，藉由多元化的將語言工具化的使用，以達到說服的目的，這就是語藝。歷史教科書內容既能成為國家灌輸某特定意識型態的工具，且能形塑民族想像與國家想像的集體記憶，因此，歷史教科書中的政治目的性與意識型態目的性便是筆者好奇之處。國民政府接收台灣之初，在政治機制的運作之下，台灣是中國的固有領土，教育方針也以「大中國觀點」為中心。一九八〇年代後期開始，國家體制不斷轉型，台灣意識也越普遍，逐漸用新的視角解讀歷史及歷史中不同統治者的定位。高喊「去中國化」、「本土化」的台灣主體意識與大中國意識形成兩造勢力。在這兩種意識的衝突之下，歷史教科書的內容就成了兵家必爭之地，易言之，歷史教科書內容不僅擁有構成語藝產品的基本要件—文字與敘事，更具有「目的性」以及含有「說服」的意圖。

語藝批評領域曾經遭受到關於研究過程與結果的信度和效度的質疑（蔡鴻濱，2009），但林靜伶（2000）以其過去多年進行語藝批評的經驗、反思、閱讀以及與他者的對話的經驗後認為，語藝批評品質的保證在於舉證與論證的合理性，以及批評者必須「提供理由」、「解釋理由」；即批評者必須舉出文本中的例證，並闡述這樣的文本證據透露哪些值得關注的現象或問題，而闡釋就是一種論證的過程。因此，本文在進行敘事批評的評估過程中，對於敘事忠實性的評估一直抱持小心謹慎的態度，僅可能不遺漏任何一筆能夠佐證教科書內容變遷的內外因素，包含教科書發展的脈絡、國家政策的演變、台灣特殊歷史的發展與思維以及台灣社會內部的環境、生活場域的發展特色等面向的探討，都是在追求一種台灣主體意識在社會上發展的普遍性與邏輯性，以求支撐

本文研究過程與結果的完整性與可靠度。

貳、教科書與媒體

隨著政治禁忌的解除，教科書趨於開放多元，關於國家意識型態的討論，也隨之解禁；近年來媒體對於教科書與意識型態的相關議題亦著墨甚多，不僅突顯台灣社會開放多元性，也明確顯示出台灣內部對於國家認同的矛盾與拉扯。從《認識台灣（歷史篇）》的爭議便可以看出一斑，除了政治人物、學者、民間團體投注莫大的關心之外，媒體針對此一新聞的追蹤報導也堪稱是台灣史上第一遭。曾有學者統計關於認識台灣教科書的爭議，新聞報導超過 250 則，社論 158 篇以及專欄有 100 篇（彭明輝，2002），以上雖為初步的統計，但依據這一概略的數字，便可以了解《認識台灣（歷史篇）》所引發的軒然大波。

筆者想要表達的是，台灣主體意識與大中國意識以歷史教科書為舞台，爭奪角逐的結果是推翻了過去大中國意識唯我獨尊的優越地位。故本文的第五章，援引解嚴開放後的媒體，對於台灣內部意識型態的報導是否也因社會變遷以及台灣內部國家認同感的解放趨勢，能夠掌握媒體報導的自主權，以社會民意潮流為主的報導觀點處理相關新聞。其中，對於教科書改寫過程引發的意識型態爭論，媒體報導多元、開放的報導立場，不僅能夠表現出台灣民主社會的開放程度，也使得台灣內部長久以來的國家認同的爭議，使之浮上檯面滿足社會大眾知的權利也提供公共領域空間讓閱聽人參與討論。依據 Anderson（1999）的看法，報紙身為資本主義下的印刷產品，具有時效性的快速印刷品，在短暫的時間可以影響大批群眾的「想像」。因此，報紙不只為一個時事的敘事者，也是一部能製造社會普遍共識（想像）的快速機器。

在本文中，筆者主要以 1997 年的《認識台灣（歷史篇）》引發媒體熱切的關注為探討媒體與教科書間對話關係的主軸，再輔以近年來的高中歷史課程綱要修訂以及其他陸續發生的教科書意識型態爭議，來探討媒體對於教科書意識型態的關注力，以及媒體是否對台灣主體意識的發展有相當程度的支持。基本上，戒嚴期間的台灣媒體，在黨國體制的嚴厲控管中，並無所謂的立場表態，因其較常是國家霸權所控制的意識型態工具，既無法掌握新聞自由的報導權利，也無法適切的反映民意的歸屬。反之，解嚴後的台灣，除了政治上的解禁外，民間禁錮已久的聲音也紛紛出現，關於國家認同的看法呈現百家爭鳴的局面。時至今日，媒體對於開放的民間言論不僅可以採取較自由的處理態度報導新聞，也可以不受政治力量的壓迫處理新聞，對於政治、意識型態等過去較敏感的議題，也能以「第四權」角色發揮監督的功能。

媒體配合著台灣民主化的腳步，以更開放、自在的態度呈現台灣主體意識的發展，它可以公開討論、公開批評或是公開支持，因為媒體提供了閱聽人大鳴大放的公共領域，而這對於台灣主體意識的發展，無疑起了推波助瀾的效果。

參、台灣主體意識的發展趨勢

過去爲了配合國家政策，政府以黨國合一的體制斲傷人民的自由意志，中央以一貫的、上對下的訓導機制灌輸人民大中國意識，手段包括教育與媒體的控制；如 Anderson 所意味的，好像理所當然的以「正當管道」將官式的民族主義與國家認同意識強加在人民身上。以解嚴前的國中歷史教科書爲例，所謂的「中國歷史」就是「本國歷史」，在課文內容重覆的以「我國疆域」、「我國歷史」或「我中華民族」等規訓用語強調大中國意識式的國家認同，使接受到訊息的學生有著「中國」便是「我國」的錯誤想像。筆者認爲台灣主體意識能夠獲得解放，解嚴後台灣政治的劇烈變遷絕對是最重要的關鍵，當時的台灣，不但民主政治獲得長足的發展，民間社會也大解放，思想、言論呈百家爭鳴狀；民間力量的解放使執政者不再漠視民意，逐漸放棄過去堅持的大中國的思維模式，關於國家的認同論點不僅能多方討論，且有著多元的可能性。在過去嚴禁公開討論的國家認同問題，現在不僅能公開暢所欲言，甚至形成一股龐大勢力影響到政府各方面政策的制定，而教科書政策便是一明顯的事例。

本文依據歷史教科書在不同時空背景的發展，依循時間與歷史脈絡了解台灣主體意識與大中國意識的消長情況，再輔以報紙媒體對教科書意識型態的報導趨勢，探討媒體對於台灣主體意識發展間的關係是正面支持亦或漠視。大抵而言，分析兩類文本後，所獲得的結論是正面樂觀的。

就如本文所分析的文本中，《認識台灣（歷史篇）》教科書是國民中學歷史史觀的最大轉變，以歷史課程的部份來看，也是台灣第一本以「台灣史」命名的教科書。就內容來看，除了「二二八事件」有更完整的敘事呈現，關於「台灣與中國關係」與「日治時期台籍精英表現」的敘事方式則是有更大的轉變，過去反攻大陸或是遙想祖國的大中國敘事模式被現階段台灣對外所面臨的國際問題以及對內的社會潮流趨勢與實際的政策面所取代，可見過去的霸權統治已不合時宜且抵擋不了台灣社會內部和國際現實面的趨勢。

歷史教科書如是發展，新聞媒體亦復如此。報紙在戒嚴時代深受政治箝制，解嚴之後又受到經濟力量越來越強大的影響，經常淪爲政治或商業宣傳工具，很少斷然無視執政當局要脅而勇於承擔社會責任，並且超然、公正、

深入、全面地報導公眾所需訊息。不過，本文在觀察報紙媒體對於教科書政治的報導態度，發現除了《自由時報》有較明顯的偏向台灣主體意識的立場外，《聯合報》和《中國時報》則是採取較中立的觀點。筆者認為，後兩報的「平衡報導」並不代表台灣主體意識的發展受到打壓，以另一個角度看，比起戒嚴期間對於國家認同議題完全噤若寒蟬的時代相比，當今部分媒體「保守」與「多方」報導兩造勢力，與過去相比，已是一大突破。現今，媒體對於任何一個新聞處理的態度基本上是自由的，擁有戒嚴期間所沒有的自主性，因此在針對教科書意識型態的相關報導中，媒體的處理無須再侷限於國家嚴密的掌控，反而能夠更自主的選擇立場，或是順應民意成為社會輿論交流的公共領域。媒體能夠訴諸公共民意的作為，對於台灣主體意識也算是一種正面的助力。

肆、終極關懷

解嚴後的台灣社會，解放了台灣內部的生命力。臺灣自一九九〇年代開始展開一連串的社會運動以及本土化運動，而反應在國中課程政策上就是《認識台灣》教科書的使用以及九年一貫課程中對「本土與國家之認同」的課程目標。為了達到這樣的目標，教科書運用了特定的詞彙（祖先、家鄉、家園、臺灣人）以及分類（歷史的分類、族群的分類）等策略，提升了「臺灣本土意識」，取代過去獨霸一時的「大中國意識」，不求祖國化，而強調落地生根的本土化。

筆者在國中擔任歷史老師今年已經邁入第七年，在未接觸到教科書政治與語藝觀點領域之前，並未深入思考教科書內容變革背後的涵義，也鮮少有機會了解教科書背後的意識型態糾葛問題。藉由本研究的展開，漸進的了解教科書內容不僅受到政治的演變的影響，與社會潮流也息息相關。語藝視野提供了以文字敘事為主的歷史教科書足夠的關懷，它關心文字背後的目的與意圖，也關心敘事如何使用以及為了什麼而說，其呈現的方式也許是開門見山一針見血的道出重點，也有可能隱而不顯的隱藏文字背後。透過敘事批評分析教科書中的歷史敘事，可以了解歷史教科書中，「論述中的故事如何達到某些語藝功能（如說服、論辯），或意圖達到什麼語藝功能，以及透過什麼樣的敘事內容與敘事方式來達到某些目的」（林靜伶，2000）。

基本上，歷史教科書中的論述與敘事是不可能與國家、社會立場等外在環境脫節的，其關係是交叉、重疊的，不是互不相關的平行線。準此，透過敘事可能性與敘事忠實性的評估，探討教科書敘事與外在環境對話關係便具有其合理性。過去大中國意識充斥於歷史教科書的原因是台灣特殊的政治環境使然，教科書中台灣史的篇幅甚少，通常只有在提到台灣與中國的關聯性時才會被提出來。從 1949 年國民黨政府退居臺灣，一直到 1987 年解除戒嚴

以前，臺灣的歷史教育基本上架構於兩個主要範疇，即中國史與外國史。以中國為主體的歷史詮釋方式，根本與現實不符，使多數的台灣人歷史意識產生明顯的斷裂。台灣人的歷史意識在戒嚴期間受制於官方的規訓機制，全體國民皆學習如何成爲一個「中國人」，此時的歷史教育是形塑國家意識的重要手段，把「中國歷史」作爲「本國歷史」是再理所當然不過的事。

1987年解嚴之後，這種情形卻有了急遽的轉變，其中最大的原因就是所謂「臺灣主體意識」的增強。臺灣在政治禁忌解除後，所謂多元化文化的發展，就是以多元取代過去的「一個中國」思維。台灣主體意識的萌芽並非在解嚴後才蠢蠢欲動，基本上，台灣內部關於國家認同的矛盾現象早在國民黨威權統治時期的社會內部，就已經醞釀、發芽，而在解嚴以後便迅速發展起來，並逐漸成爲臺灣社會意識型態中的主導力量。台灣主體意識常常被外界以單一思維—政治思維討論，但筆者認爲，台灣主體意識的發展必須要有文化性的思考才完整。因此，在筆者進行教科書意識型態分析時，以莊佳穎（2006）以及楊鎮吉（2008）等人的論著提供本文台灣主體意識中文化性意涵的發展，更充實了本文敘事忠實性評估的部分。

本文在進行教科書分析的過程中，並非通盤的將所有歷史敘事內容列爲分析的文本，而是以篩選抉擇後的主題爲分析目標；儘管如此，筆者對於歷史教科書版本間的異同，仍有一定的認識，尤其對過去歷史教科書中台灣史晦澀不明的階段更是有感而發。Anderson（1992）呼應相對史學的觀念，認爲歷史是一種個人／集體的記憶，是想像的共同體。他認爲，民族主義／帝國主義都是特殊的人造文化，它是透過對特定的集體記憶引發出來，經過模式化或完型化後，會吸收更多成分，並以想像的虛假意識，加強形象，創造出一個團體普遍認知的社會事實，進而形成一種受到大家接受的民族意識，過去崇高大中國的歷史教育政策便是如此。相對的，「失落的台灣」卻被有目的的遺忘；在官方民族主義的主導之下，歷史能使人記憶，當然也能使人遺忘。關於台灣史在教科書中的邊陲、無主體性的一段過去，有令人不勝唏噓之感。

第二節 反省與建議

自解嚴後有眾多關於教科書意識型態的研究紛紛問世，²⁴尤其是對台灣主體意識發展的領域，在民主開放的環境中，已成為學術研究能夠深入關懷的領域。本文所研究的台灣主體意識與大中國意識在歷史教科書中的消長情形，並非學術界首開先例的研究，但若以語藝視野的敘事批評角度探討教科書內容敘事的意涵，卻鮮少在應用在教科書意識型態研究領域。因此，筆者在分析教科書內容的過程中，必然遇到一些侷限與不足，在此提出反省與建議，以期彌補本文的缺漏或是能夠提供後進相關領域的研究方向。

壹、反省與不足

一、敘事批評之研究限制

任何一種研究，若以敘事批評為途徑，必須將敘事批評視為一種彈性可調整的分析方法，而不是一成不變的應用工具。若能掌握敘事批評方法的靈活度，在分析文本的過程中，將更能注意到分析目標的特別性或是更微小的細節面。筆者在進行文本分析的過程中，必須不時的考量敘事元素，如：敘事者、情節、時間關係等，其各項元素在不同的敘事中會有不同的重要性，且因為文本產出於不同時空脈絡，敘事觀點也有所不同。因此，研究過程中，筆者所著重的元素與關注的重點得依分析事件的不同而有所調整。例如：筆者在分析「二二八事件」在教科書中的呈現方式，採取全面性的角度分析，畢竟「二二八事件」發生時的時空背景有濃厚的政治敏感度，故其事件由刻意忽略、簡寫到詳盡便存在著台灣主體意識抬頭的意味。而若提到「台灣與中國關係」問題，研究過程則較著重於「因果關係」與「主題」的解讀，因為過去台灣「復興基地」的角色以及現在教科書中著重的「主體性」地位與兩岸歷史發展、國家政治變遷有密切的相關。筆者以上述兩項主題的比較，說明敘事批評過程彈性的應用以及須隨時注意敘事忠實性評估的重要性。

敘事忠實性是敘事批評的最大挑戰。採用敘事批評分析的最大風險在於容易淪為主觀的個人見解。是故，敘事忠實性的評估非但必要，更是敘事批評過程中極為重要的環節。敘事批評的功用在於反思文本和分析結果與外在實際環境的接近程度、與人們生活經驗的相關程度、與歷史文化脈絡下敘事的相符程度；也就是說，慎重考慮以及交互比對文本所產出的時空背景、歷史脈絡、國家政策甚至是社會文化、日常生活等層面，將能使分析結果在信效度上更讓人

²⁴ 相關研究介紹參見本文第二章第三節〈敘事批評與相關文獻的對話〉。

信服。因此，本文除了將台灣歷史脈絡的發展以及政治變遷等因素列為敘事忠實性的必要評估項目之外，尚有來自台灣社會基層、更貼近台灣人，較「文化性」的發展充實敘事忠實性的評估，以提高本文敘事批評結果的可信度。

敘事忠實性檢測的內容除了檢驗文本與所從出的社會環境吻合的程度外，尚還需驗證文本與主要使用者生活經驗的符合程度。本文所分析的教科書，是國民中學階段的教科書，主要使用者便是「學生」，此階段的多數學生，台灣史知識是由學校教科書中獲得，而汲取知識的能力也與學生本身的心智年齡、生活經驗、學習背景以及學習態度、城鄉差距等內外因素有關，故在檢測文本使用者生活經驗與文本產出是否謀合，都需將上述因素考量在內。但因為教科書本身是國家機器運作之下，有意識產出、具有強烈言說目的並且企圖影響讀者認識世界和社會觀點的一種文類。因此一般讀者（這裡指的是學生）多數會在教科書的閱讀過程中被其敘事形式與意圖所影響，而認識和接受了與官方立場相同之社會真實。因此，在教科書此種文類的研究裡，反映了敘事批評之敘事忠實性評估的可能侷限性。基於此論點，在本文中產生一個反思，即是，作為義務教育體系下的歷史教科書，從其產出的過程與結果中，包含歷史本身的發生、政府政策的制定到編輯教科書過程中均涉及了權力主觀的運作。因此，論及與教科書使用者生活經驗的符合程度，是令人質疑與費解的，畢竟多數學生對於歷史事件的解讀與理解多數是由教科書中獲得，而教科書內容又是經過多層權力與利益交涉的運作或杯葛，對於敘事忠實性欲評估文本與讀者生活經驗的切合性，確實是受到了限制。

基於上述所討論的，筆者認為敘事批評與社會真實面的貼近程度尚有不足之處，而欲對於台灣國家意識的探討，建議可以以焦點團體或深度訪談等研究方法彌補本文敘事忠實性評估疏漏的部分，包含更貼近不同社會面向的台灣主體意識發展的趨勢或是更關心市井小民的實際生活體驗或是教科書使用者的國家認同感，這些方式都是敘事批評較難處理，但可以以其他研究方法深入探討的面向。

二、關於媒體與教科書政治發展的分析

本文除了探討台灣主體意識與大中國意識以歷史教科書為舞台的角逐情形外，更延伸教科書政治的影響，探討「第四權」－媒體在面對台灣內部國家認同意識型態矛盾時，究竟是像過去依舊以大中國意識為依歸，亦或是報導趨勢隨著開放社會的腳步，開始重視台灣主體意識這股強大的勢力。本文藉由媒體與教科書間的對話關係，了解台灣主體意識在台灣社會內部的發展情形。然而，此部份尚欠缺的是，本文所援引的報導資料並非所有的教科書報導，所引用的報紙出版品也僅以台灣目前市占率較高的三家為主，無法比

較所有媒體報導內容的細部差異，僅能就大方向觀察媒體報導的趨勢，故仍有很大的空間進一步細部討論此一議題的意涵。

此外，本文僅單就報紙媒體探討台灣主體意識與大中國意識消長的情形也仍有偏狹之處，關於台灣媒體與台灣主體意識發展間的關連性，本文只是大略且粗淺的分析。筆者以為電視、網路等其他大眾媒體在台灣的使用率與普及率應有超越報紙媒體的趨勢，因此，大眾媒體與台灣主體意識間發展的關係或許可以是另一個了解台灣主體意識發展的研究途徑，甚至也可以依照媒體的節目型態，如：新聞節目、政論節目、談話性節目等細分歸類後，進行深度探討。

貳、建議

針對此一部分，筆者將以實際教育現場的工作者，觀看教科書編纂過程的問題、對進行歷史教學的基層老師、對媒體等實務工作者以及未來研究者等進行相關實務與研究的建議。

一、教科書編纂過程

筆者因為探討媒體與教科書意識型態發展的關係而接觸到關於教科書編纂過程與政治或意識型態爭議的問題。過去，臺灣因為現實政治、特殊的時空背景與歷史經驗，在歷史教育與歷史教科書的編寫上，特別強調民族精神教育與國家立場的主體性，惟此亦為當代世界各國歷史教育的共同內涵。但自解嚴後，過去禁止公開討論的議題浮出檯面，如本文所討論的《認識台灣（歷史篇）》受到各界關注的過程，就是一明顯的例子。《認識台灣（歷史篇）》引發的爭議，雖然部分基於歷史事實的敘述，但大部分的焦點集中於歷史解釋，而這裡所謂歷史解釋又涉及「統」、「獨」之爭，這是臺灣現實政治與歷史教育最糾結難分的部分。

因此，筆者在依循教科書發展的脈絡中提出反思，認為歷史學家在編纂教科書的過程中，應恪守歷史真相的呈現，若陷入改朝換代或是政治爭奪的權力鬥爭中，則可能使歷史教科書的呈現失去其專業性與可信度。

二、 對實務工作者的建議

如上文所述，教科書在生產到製成的過程中，是一個權力爭奪角逐的競賽，而關於歷史教科書中，「不單純」的文字敘述，教育工作者應該照本宣科，亦或抱持批判理念進行教學，實則是教學現場的人員所要深思的問題。因此，身為歷史教學現場的工作者，對於歷史教科書內容必然須要精熟，所憑藉的歷史知識來源不能僅依賴教科書，而需廣泛的閱讀與汲取，以訓練對於歷史本身的批判能力。

現今在教育現場的老師們，學生時代所受的教育大多是所謂的大中國意識式的官方訓導準則，因此，不自覺的會受到過去特殊的政治環境影響，畢竟有些知識已經內化於多數人潛意識中。此潛意識表現在其歷史教學上，其中的可能隱憂包括對台灣歷史的極度輕視與扭曲；再者是對中國歷史的渲染與美化。因此，筆者在此建議教學第一線的現職教師，不僅應大量接受來自大眾媒體的多元資訊，了解社會脈動，更應廣泛的增進本身史學的知識，以彌補教科書或顯偏狹的部分。

至於筆者對報紙媒體的觀察，認為當媒體處理關於國家意識型態發展的相關新聞，並非僅能以政治類別新聞處理之，也應避免以二元劃分法看待台灣主體意識與大中國意識間的消長關係，也許媒體可以跳脫二元分法的政治視野，以文化角度或是更超然的多方報導態度處理相關新聞，以減少台灣社會內部的衝突與矛盾。

三、 對未來學術研究的建議

文末，筆者認為本文在進行的過程中，因受限於時間、篇幅、研究方法以及文本等的限制，未能就所關心的焦點面面俱到與窮究所有問題。在此提出本文所囿限以及未突破之處，以供後續研究發展之參考。

首先，關於本文文本範圍設定的問題。本文取材的教科書僅自 1990 年起至 2009 年，而 1949 年後台灣教科書內容的意識型態表現手法，本文並未多加贅述。原因在於本文將焦點著重在台灣主體意識在歷史教科書中發跡後形成與大中國意識對抗的一股勢力，對於 1990 年以前全然的大中國意識內容的教科書暫且忽略不談。基本上，1949 年後的歷史教科書，是研究台灣內部大中國意識發展的重要文本，以語藝觀點中的敘事批評方法去探討當時的政治環境與國際局勢對於當時教育政策與教科書的影響，勢必成為另一個有趣的研究題材。而若以教科書使用者的觀點出發，如過去曾使用過某一時期歷史

教科書版本的教師或學生，以焦點團體或深度訪談等方法探討過去在學校接受的歷史教育與實際生活經驗間的關係是接合的或是斷裂的，值得一探究竟。

再者，關於本文探討的媒體與台灣主體意識發展間的關連性。本文所採用的主要分析對象是 1997 年《認識台灣（歷史篇）》出版引發媒體關注的報導，但媒體對於台灣主體意識報導的持有立場除了可以從教科書政治議題切入探討之外，筆者以為尚有更多元的題材能更精闢的了解兩者間的關係。

最後則是關於歷史教科書的分析方法選擇。筆者在文中曾言，分析教科書中意識型態的發展筆者並非開路先鋒，但以語藝觀點進行研究分析，則本研究屬於少數。研究未了，筆者認為本文應更加強敘事忠實性與文本間的連結性；畢竟影響教科書內容變遷以及台灣內部國家認同意識發展的原因非常多元，筆者僅可能的多方涉獵相關文獻，但定有遺漏之處，因此，若有研究者欲以敘事批評方法進行台灣內部國家意識型態的變遷議題，應可旁徵博引更多的社會脈絡與軌跡，以進行更有力的敘事忠實性評估。而筆者在上文中，對於歷史教科書研究、媒體研究以及語藝觀點的研究途徑也提出了未來研究上衷心的建議，盼能對相關研究領域有所助益。

主要參考文獻目錄

一、期刊與雜誌類

王甫昌（2001）。〈民族想像、族群意識與歷史--《認識臺灣》教科書爭議風波的內容與脈絡分析〉。《臺灣史研究》，8（2）：145-208。

王雅玄（2005）。〈社會領域教科書的批判論述分析：分法論的重建〉。《教育研究刊集》，51（2）：67-97。

史英（2005）。〈臺灣主體性教育的主張〉。《國家政策季刊》，4（3）：49-76。

朱煜（2007）。〈中華教育改進社與歷史教育改革〉。《歷史教育》，11：169-203。

吳國基（2005）。〈建立臺灣教育的主體性〉。《學校行政》，35：201-211。

吳密察（2000）。〈歷史教育的危機與轉機座談會〉。《臺灣歷史學會通訊》，10：78-83。

李永熾（2006）。〈中國意識、臺灣意識與歷史思惟〉。《當代》，106：18-31。

林玉体（2003）。〈欠缺台灣心的教改〉。《台灣教育》，624：24。

林玉体（2006）。〈臺灣五十年來主體性的教育建構〉。《教育資料與研究》，69：1-14。

林玉体（2008）。〈台灣主體意識的延續與發展〉。《新世紀智庫論壇》，44：44-49。

姚隼（1946）。〈人與人之間及其他〉。《台灣月刊》，2：75-96。

洪筱琦（2003）。〈談歷史教育與歷史教學〉。《教育文粹》，32：62-69。

莊佳穎（2006）。〈國族主義的再寫——崛起於每日實踐生活現場的台灣（人）國族主義？〉。《台灣國際研究季刊》，2：4，169-201。

莊淑琴（2002）。〈從文化霸權與意識形態反思教育改革〉。《初等教育學

刊》，11：295-318。

莊淑琴(2002)。〈課程意識形態之分析〉。《國民教育研究學報》，9：253-272。

莊萬壽(2003)。〈本土化的教育改革〉，《國家政策季刊》，2(3)，2003，29。

莊萬壽、林淑慧(2003)。〈本土化的教育改革〉。《國家政策季刊》，2(3)：27-62。

許毓峰(2006)。〈解嚴前後國小社會科教科書中臺灣圖像與定位的變化〉。《國立編譯館館刊》，34(2)：15-36。

陳其南(1998)。〈台灣本土意識與民族國家之歷史研究〉。《傳統制度與社會意識的結構----歷史與人類學的探索》，台北：允晨。

陳冠華(2003)。〈實現歷史教育價值的關鍵--培養歷史科核心能力〉。《歷史月刊》，186：117-122。

陳昭瑛(1995)。〈論台灣本土運動：一個文化史的考察〉，《中外文學》23(9)，6-43。

陳惠珠(2000)。〈淺論臺灣意識的變遷--以高中本國歷史教科書中的「文化發展」為例〉。《歷史教育》，7：27-39。

陳翠蓮(2007)。〈歷史正義的困境—族群議題與二二八論述〉。《國史館學術集刊》，16：179-222。

黃淑英(2000)。〈國中「認識臺灣(歷史篇)、(社會篇)」教材內容分析--以族群關係教育觀點為中心〉。《歷史教育》，7：119-163。

虞義輝(2004)。〈轉型中的臺灣意識〉。《展望與探索》，2(8)：65-83。

詹棟樑(1989)。〈教科書與意識形態〉。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，台北：台灣書店。

廖朝陽(1995)。〈再談空白主體〉，《中外文學》，23(12)：105-109。

歐用生(2006)。〈台灣教科書政策的批判論述分析〉。《當代教育研究》，14(2)：1-26。

蕭全政(2000)。〈社會科學本土化的意義與理論基礎〉。《政治科學論叢》

13： 1-26。

蕭新煌（2002），《台灣社會文化典範的轉移》，台北縣：立緒文化。

簡宗修（2000）。〈文化的臺灣主體性〉。《臺灣歷史學會會訊》，11：53-55。

顏慶祥、湯維玲（1997）。〈淺論教科書政治學〉。歐用生主編，《新世紀的教育發展》，109-128，台北：師大書苑。

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。

關紹箕、馬英九、莊德仁（2004）。〈歷史要怎麼看、怎麼教、怎麼學〉。《歷史月刊》，203：82-110。

二、書籍類

Apple, M. W. (1993). *Official knowledge: Democratic education in a conservative Age*. New York:Routledge.

Brian McNair 著，林文益譯，2001，《政治傳播學》，台北：風雲論壇。

Chris Barker 著，羅世宏等譯，2004，《文化研究—理論與實踐》，台北：五南。

Habermas, J.(1989). *The Structural Transformation of the Public Sphere: An inquiry into a Category of Bourgeois Society*.

Hauser, G. A. (2002). *Introduction to Rhetorical Theory*. (2nd ed). Illinois: Waveland Press.

Michael Gurevitch 等著、唐維敏等譯，1996，《文化、社會與媒體：批判性觀點》，台北：遠流。

Sonja K. Foss, Karen A. Foss and Robert Trapp 著，林靜伶譯，1996，《當代語藝觀點》，台北：五南。

王仲孚，2001，《歷史教育論集》，台中：大同資訊。

王明珂，1997，《華夏邊緣：歷史記憶與族群認同》，台北：允晨文化。

王洪鈞，2000，《新聞報導學》，台北：正中。

石計生，1994，《意識形態與臺灣教科書：我國中小學人文社會學科之研究》，台北：前衛。

吉田莊人著，彤雲譯，1995，《從人物看台灣百年史》，台北：武陵。

朱全斌，1998，《媒體、認同與傳播新科技：關心本土傳媒發展的文化研究》，台北：遠流。

羊憶蓉，1994，《教育與國家發展：台灣經驗》，台北：桂冠。

行政院教育改革審議委員會，1996，《教育改革總諮議報告書》，台北市：行政院。

吳濁流，1988，《無花果》，台北：前衛。

李登輝，1999，《台灣的主張》，台北：遠流。

李筱峰，1995，《台灣我的選擇》，台北：玉山社。

李筱峰，1998，《解讀二二八》，台北：玉山社。

孟樊，2001，《後現代的政治認同》。台北：揚智。

林玉體，1991，《台灣教育面貌 40 年》，台北：自立晚報。

林安梧，2004，《台灣解咒：克服「主奴意識」建立「公民社會」》，台北：黎明文化。

林美容，1996，《台灣文化與歷史的重構》，台北：前衛。

林靜伶，2000，《語藝批評理論與實踐》，台北：五南。

波寇克著，田心喻譯，1991，《文化霸權》，台北：遠流。

施正鋒，1994，《台灣民族主義》，台北：前衛。

倪炎元，2003，《再現的政治——台灣報紙媒體對「他者」建構的論述分析》，台北縣：韋伯。

夏潮基金會，1999，《中國意識與台灣意識》，台北：海峽學術。

徐國源，2008，《傳播的文化修辭》，台北：文史哲。

班納迪克·安德森（Benedict Anderson）著，吳叡人譯，1999，《想像的共同體：民族主義的起源與散布》，台北：時報文化。

翁秀琪等著，1997，《新聞與社會真實建構》，台北：三民書局。

張旭成，1990，《台灣·中國與世界》，台北：前衛。

張炎憲、李筱峯、戴寶村，1996，《台灣史論文精選》，台北：玉山。

現代學術研究會，1993，《國家認同學術研討會論文集》，台北：稻鄉。

莊萬壽，2003，《台灣文化論》，台北：玉山。

許毓峰，2007，《解嚴前後國小社會科教科書中台灣圖像》，台北縣：稻香。

陳伯璋，1988，《意識形態與教育》，台北：師大書苑。

陳芳明，1988，《台灣人的歷史與意識》，高雄：敦理。

陳鴻圖，2004，《台灣史》，台北：三民書局。

凱斯·詹京斯著，賈士蘅譯，1996，《歷史的再思考》，台北：麥田。

彭明輝，2002，《台灣史學的中國纏結》，台北市：麥田。

黃俊傑，2000，《台灣意識與台灣文化》，台北：正中。

黃宣範，1993，《語言、社會與族群意識——台灣語言社會學的研究》，台北市：文鶴。

黃國昌，1995，《中國意識與台灣意識》，台北：五南。

黃富三，2004，《林獻堂傳》，台北：國史館台灣文獻館。

黃新生，1992，《媒介批評：理論與方法》，台北：五南。

黃煌雄，2007，《蔣渭水傳》，台北：時報文化。

葛蘭西（Gramsci Antonio）著，谷風出版社編輯部譯，1988，《獄中札記》，台北縣：谷風。

蔡璧煌，2008，《教育政治學》，台北：五南。

盧建榮，1999，《分裂的國族認同 1975~1997》，台北：麥田。

盧建榮，2002，《從根爛起—階穿學閥、舊體制操弄教改的陰謀》，台北：前衛。

盧建榮，2003，《分裂的國族認同 1950—2000》，台北：麥田。

戴國輝、葉芸芸，2002，《愛憎二·二八》，台北：遠流。

藍順德，2006，《教科書政策與制度》，台北：五南。

羅文輝，1993，《新聞理論與實證》，台北：黎明文化。

羅爾夫·葛奈林（Ralph Negrine）著，蔡明燁譯，2001，《媒體與政治》，台北：木棉。

三、其他研究報告或論文

呂建和，1996，《國族·神話：台灣國認同之霸權論述》，輔仁大學大眾傳播研究所碩士論文。

李世達，2010，《台灣化與去中國化—高中歷史教材台灣史書寫的批判話語分析》，國立台灣師範大學大眾傳播研究所碩士論文。

林文賢，2007，《國小社會科教科書中的台灣主體意識變遷之研究》，國立台北教育大學課程與教學研究所碩士論文。

林志旭，1996，《知識遊戲場的誕生—從台灣文學論戰到台灣文化主體性的探討》，輔仁大學大眾傳播研究所碩士論文。

林偉立，2004，《從文化霸權觀點論台灣政治變遷與教育政策之關係》，國立中山大學中山研究所碩士論文。

柯怡禎，2005，《二二八歷史教育的回顧與展望》，國立台北教育大學社會科教育學系碩論。

翁耀裕，2008，《戰後國小社會科臺灣史教材之演變》，國立台北教育大學社會科教育學系碩士論文。

莊佳穎，2002，《阿扁的異想世界—以幻想主題分析方法閱讀陳水扁風潮》，

輔仁大學大眾傳播研究所碩士論文。

陳明成，2002，《陳芳明現象及其國族認同研究》。國立成功大學歷史學研究所碩士論文。

楊鎮吉，2008，《論「台客搖滾」的後殖民與次帝國意涵》。國立中正大學電訊傳播研究所碩士論文。

葉素菱，2006，《國小社會領域教科書台灣史教材之內容分析》，國立花蓮教育大學國民教育研究所碩士論文。

蔡鴻濱，2009，《語藝批評之反思與建議》，發表於 2009 中華傳播學會年會，7 月 6-7 日，新竹：玄奘大學。

賴建國，1997，《台灣主體意識發展與對兩岸關係之影響》，國立政治大學東亞研究所碩士論文。

薛曉華，1995，《八〇年代中期後台灣民間教育改革運動：「國家－社會」的分析》，國立台灣師範大學教育研究所碩士論文。

羅梅芳，2009，《訓育研究中的民族想像》，國立台灣師範大學台灣文化及語言研究所碩士論文。

四、報紙、教科書與網路資料

洪榮志（2009.04.28）。〈教師手冊 228 有爭議 翰林重印〉，《中國時報》。

曾韋禎、陳宣瑜、林相美（2009.04.28）。〈翰林備課書 將台獨思想列負面〉，《自由時報》。

附錄一：教科書

教科書名稱	冊別	出版年份	出版單位
國民中學歷史	第三冊	1989	國立編譯館
國民中學歷史	第三冊	1990	國立編譯館
國民中學歷史	第三冊	1991	國立編譯館
國民中學歷史	第三冊	1992	國立編譯館
國民中學歷史	第三冊	1993	國立編譯館
國民中學歷史	第三冊	1994	國立編譯館
國民中學歷史	第三冊	1995	國立編譯館
國民中學歷史	第三冊	1996	國立編譯館
國民中學認識台灣（歷史篇）	下冊	1997	國立編譯館
國民中學歷史	第三冊	1997	國立編譯館
國中社會	一下	2009	康軒文教事業公司
國中社會	第 2 冊	2009	南一書局
國中社會	一下	2009	翰林出版事業公司

附錄二：報紙資料

時間 (年月日)	報紙名稱	版名	新聞標題
19970605	中國時報	政治新聞	<p>國一新課程遭質疑 延後編印 副標題：李慶華及學者抨擊「認識台灣」系列教科書過於親日、反華、捧李 吳京指示延後一個月進行 如有必要 願作調整</p> <p>編譯館反駁：應以教育與學術角度看待 趙麗雲表示 若負面批評居多 願辭職負責 編審楊國揚稱已辦過公聽會 並包容各方意見</p>
19970606	中國時報	政治新聞	<p>吳京：認識台灣課程 如期出書 杜正勝：若有實證願接受指正 建國黨：未堅持台灣主體性立場 應重編</p>
		時論廣場	<p>讓編審客觀中立 政治干預可以休矣(黃秀政投稿) 史實不容扭曲 回歸學術面無關統獨(王曉波投稿)</p>
19970606	聯合報	焦點	<p>認識台灣教科書廣徵修正意見 副標題：吳京確定開學前印製 希望給孩子看的書「範圍可粗略用字應正面」</p> <p>吳文星：日治合史實 副標題：不能忽略日本現代化帶來的光明面</p> <p>李慶華：錯誤百出、美化日人 副標題：指教科書「假認識台灣之名，行為台獨鋪路之實」</p> <p>杜正勝：不要抬出統獨帽子 副標題：召集人遺憾：編審委員努力擺脫意識形態</p>
19970606	聯合晚報	話題新聞	<p>認識台灣李慶華繼續開砲 副標題：編譯館長：編審委員採共識制 不論省籍館方尊重學者</p> <p>北市教局：教科書有爭議 要改 課本新習題 統獨是非題（記者特稿）</p>
19970606	自由時報	綜合新聞	<p>「認識台灣」國中教材 下學期如期試用 副標題：李慶華批評台灣歷史描述太悲情 籲延後使用 吳京表示用字錯誤會立即修改 教育部不干</p>

			涉教材內容
			趙麗雲 為編輯委員抱不平 副標題：指教材模本內容用字有疑義可隨時修訂 落入政治爭議則難解決
			杜正勝：編審委員未受尊重 副標題：指教材引發泛政治爭議「是台灣的不幸」 認為教科書編訂須擺脫意識形態之爭
			民進黨：肯定認識台灣課程內容 副標題：指李慶華、建國黨批判泛政治化 籲政治 勿污染教育
			建國黨：新課程缺乏台灣主體性 副標題：李筱峰則認為整體而言已有進步 值得肯 定
19970606	自由時報	自由廣場	認識台灣應以事實為準
			別教台灣小孩做中國人
19970606	自由時報	焦點新聞	政治力不容介入教科書的編印工作（社論）
19970607	中國時報	政治新聞	「認識台灣」編印 將廣徵意見 副標題：編譯館設傳真專線 建國黨要求統派人士 調整心態
19970607	聯合報	焦點	認識台灣吳京強調如期殺青
19970608	自由時報	綜合新聞	建國黨／台教會 要李慶華「認識台灣」！ 副標題：指過去教科書充滿大陸中心觀 新課程已 有進步 「想把台灣變中國」？是大中國情節作祟
19970614	聯合晚報	話題新聞	李慶華問認識台灣 李登輝代表台灣精神？ 副標題：國中教科書 不提大陸臍帶 不提日劇傷 痕 立委罵 背離史實 淪為認識台獨
			李慶華犯了李登輝病？ 副標題：社會篇主委杜正勝指李斷章取義
19970615	自由時報	綜合新聞	學者痛批：現行歷史教材 缺乏台灣觀點 副標題：本報舉行座談會 咸認應重新檢討教材編 輯大綱及編寫原
19970624	中國時報	政治綜合	認識台灣教材 修正後試用
19970624	自由時報	綜合新聞	認識台灣 趙麗雲：如期實施
19970625	中國時報	政治綜合	認識台灣教材 定稿 副標題：編審字斟酌「日治」字眼修正為「日 本殖民統治」 避開統獨爭議 「中華民國在台灣」 取代「戰後」

			修訂後教材 下月初付印 副標題：國立編譯館：各界有「異見」 可再溝通 「中華民國在台灣」編入教科書 副標題：「認識台灣」歷史篇定稿 日據、日治、戰後、光復等用語一律刪改
19970625	自由時報	綜合新聞	「認識台灣」教材爭議用字 改了 副標題：「日治」改成「日本殖民統治」 以「中華民國在台灣」替代「光復」或「戰後」
19970625	自由時報	自由廣場	害怕「認識台灣」？
19970630	中國時報	政治新聞	部分學者肯定認識台灣新教材 認識台灣 爭議聲中的 65 年館慶
19970704	中國時報	社會動脈	編審委員：認識台灣社會篇教材 用語不獨特 副標題：外界質疑的「神社」、「台灣魂」、「日治」等爭議性用語決定維持原文字 杜正勝：認識台灣不玩文字遊戲 副標題：社會篇部分爭議用語維持不變 盼外界勿亂扣親日帽子
19970705	中國時報	政治新聞	認識台灣 教科書爭議擴大 副標題：多位立委學者促暫緩時施教學 吳京表示九月照常試用
19970713	中國時報	政治新聞	認識台灣課程存廢 民調決定 副標題：吳京重申教科書不可能停印 但將對國一師生、家長進行意見調查 「認識台灣」大辯論 民進黨叫陣 李慶華應戰
19970713	自由時報	綜合新聞	辯論認識台灣 民進黨下戰帖 副標題：陳文茜質問外省政治權貴未尊重多數族群歷史文化 李慶華願意應戰
19970721	中國時報	政治新聞	民進黨 新黨 舌戰認識台灣 火爆 陳文茜：新教材提供認識台灣史 段宜康：愛挑內容毛病心態可議 王拓：先實施一年再來改缺點 陳昭瑛：無法培養下一代國際觀 尹章義：新編教材內容令人失望 李慶華：錯誤多失去歷史主體性 教材編審會觀戰心得：雞同鴨講 副標題：陳文茜另類挑戰 想檢驗中國史 李慶華自認透過辯論已指出教材多處錯誤

			意識型態掛帥 真理愈辯愈濁（記者新聞分析）
19970721	自由時報	綜合新聞	<p>認識台灣教科書 民、新兩黨大辯論</p> <p>「台灣歷史」 應該如何定位 陳文茜：珍惜機會認識台灣 陳昭瑛：取材角度直得商榷 段宜康：部分人士拒絕台灣 尹章義：真正歷史未獲重視 王拓：目前教材令人失望 李慶華：新的教材錯誤百出</p> <p>教材編纂原則 雙方攻防激烈 陳昭瑛觀點：外省人歷史 應受尊重 陳文茜觀點：選擇性史觀 雙重標準 尹章義觀點：沒有試教期 違反程序 段宜康觀點：以前的教材 才應禁用 李慶華觀點：歷史主體性 已遭抹殺 王拓觀點：統治者史觀 必須消除</p> <p>如何認識台灣 兩黨各自表述 陳昭瑛：沙文主義充斥教材 陳文茜：政治立場不應強調 尹章義：部分內容必須修正 段宜康：外省族群重新定位 李慶華：先人努力不容抹殺 王拓：台灣觀點非常正確</p>
19970727	中國時報	社會動脈	<p>認識台灣又引爆漢番衝突 副標題：台灣的主人是「番」？杜正勝開講惹反彈 場面一度失控流彈四射</p> <p>杜正勝：「番」沒有政治意味 副標題：感嘆教科書糾紛 不知何時休</p>
19970816	自由時報	座談會紀實	<p>呈現台灣真貌 正確教授下一代——本報「歷史教科書探討座談會」</p> <p>張勝彥：台灣部份 比重太小 鄭瑞明：課程大綱 一成不變 鄭欽仁：文字艱澀 不應忽略 陳錦忠：角度不對 認知錯亂 張炎憲：中國架構 呈現偏頗 俞國基：反省角度 應當加入</p>