

教科書評論

當代歷史教科書中的他者論述

王雅玄

壹、解構歷史文本

何謂歷史？在歷史教科書中，歷史是眾多史料與文本的匯集。然而文化研究對歷史的觀點不是從本真主義¹的立場，歷史不是既定、客觀、永恆的，而是永遠處在不斷建構的動盪過程中，透過語言符號跟話語牽扯到各種利益角逐的競合，因此，歷史是建構的、也是權力的。抽掉了語言符號話語系統、抽掉了文本，歷史便空無一物，因此，歷史是文本的歷史（李英明，2005）。

不同的文本，形成了不同的歷史。文本與史料，事實上就是一套套的意識型態，針對文本中語境的分析與話語的拆解，是文化研究的重點（李英明，2005）。而論述分析就是意識型態的分析（van Dijk, 1995），批判論述分析則是針對文本史料中的意識型態進行批判工作，與文化研究的精神相輔相成。著重於文本語境的分析與論述拆解，批判論述分析很適合作為歷史教科書的解構工具（王雅玄，2008）。歷史教科書的批判論述分析，就是對歷史文本的解構。而他者論述發生在相對文本中，分析時需著墨於文本產生的脈絡，從政治社會文化脈絡中循繹當代歷史教科書的歷史情境，從中探討教科書文本中己他論述之呈現。

王雅玄，國立中正大學教育學研究所副教授，E-mail: sunny.wang@ccu.edu.tw

¹ 李英明（2005）以「本真主義」一詞說明追求歷史的本真性（authenticity）是種信仰，本真主義者相信存在一種真真實實的歷史，相信可以找到歷史的真相與原貌。

本文評論臺灣現階段國中歷史教科書，樣本取自 2012 年使用之康軒版國中社會教科書六冊，針對各冊歷史篇圖文中可能出現「他者」意涵進行全面探討，觀看當代歷史教科書中的他者論述為何。

貳、他者理論

何謂他者？「他者」(Other) 是已被定義者之外的另一個、相對的、相反的、不被包含者、不同者 (different)、異形 (alien)，是相對於有主見者 (inner-directed) 的聽命他人者 (other-directed)。他者也是「相異者」，我們思想的限度之外的不可思者 (劉紀蕙，2006)。他者是文化研究中非常重要的概念。文化是一種他者思想，沒有任何一個文化群體的存在不需要藉由觀察另一個文化群體氛圍而生 (王振逢等人譯，1998)。因此，「他」與「我」的區分標準與內外疆界的設定界線，是他者論述中的深層問題，這涉及不同歷史與文本形式在區隔修辭或空間化操作的差異，在吸納與排除的歷史過程中必須壓抑清除異己，他者於焉產生，值得追問的是，我們何時渴望他者？這個被渴望的他者意象是否只是自我意識的反射 (劉紀蕙，2006)？

那麼，他者如何被稱呼呢？從地域層面來看，亞洲是歐洲的他者，第三世界是第一世界的他者，從屬階級是個沒有主體的他者。他者是地獄，絕對他者，大寫他者，神秘全能的他者，符號他者，他者之域，另一個場景，陰性他者，內在他者，內在親密的分裂。從文化層面來看，他者意識如亞洲他者，陌生人，外地人，異鄉人，殖民他者，邊緣人 (劉紀蕙，2006)。他者化的過程中會使得文化主體產生賤斥 (abjection) 的感受，賤斥是主體形成的開端，也是驅逐暴力的原型，此種象徵秩序的情感使人強烈排斥抗拒外在的威脅 (劉紀蕙，2003)。

他者會發生在哪些場域呢？劉紀蕙 (2001)《他者之域：文化身分與再現策略》一書中所闡述的他者主要發生在國家疆界。而西蒙波娃主張

他者主要亙古不變的場域是性別疆界，她認為有別於其他的己／他關係皆具有相互認定性，唯獨性別，女人永遠是他者，一向受制於男人，從無例外（引自鄭至慧，2000）。許光武（2006）以華夷思想透過朝貢體系來實踐傳統中國與周邊夷狄之邦的秩序體系，認為他者的場域在族群疆界。邱雅芳（2004）從文學作品中發現潛意識流露出進步／荒廢、文明／蠻荒，臺灣在日本殖民者長達半世紀的直接教化下，仍是殖民主體凝視中永遠的他者，此種最典型的他者論述主要發生在階級疆界。

參、誰是當代歷史他者

本文試以當代國中歷史教科書為例，分析「他者化」意涵的文本與圖片，觀看誰是當代歷史教科書中的他者。茲依臺灣史（國一 1-2 冊）、中國史（國二 3-4 冊）、世界史（國三 5-6 冊）進行評論。

一、臺灣史

從教科書文本的編排與結構來看，整體課文的文字敘述皆盡可能中立、少價值判斷或褒貶立場。唯各單元補充新知的「充電站」、「動動腦」、「課後閱讀」，是立場較為鮮明的部分。例如，日治時期的臺灣社會以蔣渭水的臨床講義「為名叫臺灣的病人而寫」，列出診斷書，診斷為「世界文化的低能兒」，病症為「智識營養不良症」，病歷描述如下：

幼年時（即鄭成功時代），身體頗為強壯，頭腦清晰，意志堅強，品行高尚，身手矯健。自入清朝，因受政策毒害，身體逐漸衰弱。至轉日本帝國後，接受不完整的治療，稍見恢復，唯因慢性中毒達兩百年之久，不易豁然而癒。（江筱婷等人，2012a：96）

其開列處方為「最大量接受正規學校教育」，以便提升臺人的文化素養。上述這份診斷書揭露了華夏中心主義（強壯幼年）與對異族滿清

的賤斥（清朝毒害），認為日治時期的臺灣文化遠不如日本文化（日本帝國）、不及世界文化。雖然蔣渭水與林獻堂成立臺灣文化協會試圖喚起臺人民族意識，但這樣的臺灣意識仍不脫離自我矮化、把臺灣他者化之嫌。臺灣史再現了以歐美日為主體，臺灣為他者的殖民秩序體系。

不過，臺灣意識仍是當代歷史教科書的核心，到了戰後時期，對臺灣的描繪則以對抗中共思想的方式，強調臺灣積極的外交關係、對峙的兩岸關係、完善的經濟建設與文化教育，最後以「壓不扁的玫瑰——楊逵」（江筱婷等人，2012a：106）和「唱我們的歌」（江筱婷等人，2012a：124）凸顯臺灣論述。綜上所述，歷史教科書始終懷抱著矛盾的雙重意識——貶己揚他的崇洋論述與揚己貶他的臺灣論述，而教科書中的「他者」也不斷地隨著臺灣主體性的變動而改變。

二、中國史

國中歷史二上的古代中國史，主要呈現各朝代對外邦的統治，如春秋戰國的尊王攘夷。而二下的近代中國史則主要呈現世界各國列強對中國的侵逼，賤斥對象為滿清與共產中國。國中歷史在「中國史」編排的組織結構上，大抵是「中國為主、外邦為蠻」的敵我關係，也可以說，外邦，是整個中國的「他者」，中國史再現了中國型華夷秩序體系。

三、世界史

國中歷史教科書中的世界史，除了「古文明的發展」提到亞非（西亞印度、北非埃及），整個世界史可以說是歐洲文明發展史。而三下的世界史可說是以美國為核心討論美國與其他主要國家（歐洲、中國、日本、俄國）關連性的美國史。

以三上世界史為例，其內容包括：一、「古典文明」呈現國家為「希臘、義大利」，人物為「亞歷山大、君士坦丁、蘇格拉底、柏拉圖、亞里斯多德、凱撒、耶穌」。二、「文藝復興」呈現國家為「義大利、英國、

西班牙」，人物為「但丁、佩脫拉克、薄伽丘、米開朗基羅、達文西、馬基維利、拉斐爾、喬叟、莎士比亞、塞凡提斯」。三、「王權國家」呈現國家為「英、法、西班牙」，人物為「諾曼第公爵、聖女貞德」。²四、「地理大發現」呈現「葡萄牙、西班牙」的海外殖民，人物為「哥倫布」。五、「科學革命」呈現歐洲科學人才輩出，如「哥白尼、伽利略、英國培根、牛頓、法國笛卡兒」。「啓蒙運動」呈現「英國洛克，法國孟德斯鳩、狄德羅、盧梭，沙龍聚會名流聞人」。六、「國家革命」呈現「歐洲民主政治、英國議會政治、美國獨立、法國大革命」，介紹「路易十四、華盛頓、林肯、拿破崙、梅特涅、伏爾泰、洛克、盧梭、培根」（江筱婷等人，2012d：87-142）。

上述顯見國中歷史在「世界史」編排的組織結構上，大抵是「歐美為主、亞非為奴」的主奴關係，也可以說，亞非，是整個世界的「他者」。整個世界史大量正面呈現歐美主流國家，幾乎沒有提及非主流國家，偶爾負面呈現少數弱勢國家，例如特別在「動動腦」單元引述羅馬教宗對教徒的一段話，並設計選擇題項指稱「伊斯蘭教＝異教徒」（江筱婷等人，2012d：110）。

而世界史在推崇西方文明的過程中，也透露出階級論述。例如，對英國工業革命的稱頌：

工業革命首先出現在英國，然後陸續傳播到鄰近的歐陸及美國。英國的政治相對安定，資金累積快速，煤鐵資源豐富，國內外商品市場廣大，皆是促進工業革命發生的因素。（江筱婷等人，2012d：128）

² 女性在歷史教科書中極少出現，聖女貞德雖被歌頌，但其出現是為了激勵男性，地位仍從屬於男性：「農家少女貞德的出現，成為激勵法軍士氣與擊敗英軍的關鍵」（江筱婷等人，2012d：114）。歷史教科書幾乎全負面呈現女性，如「諷刺凱薩琳二世」（江筱婷等人，2012d：132）、描述慈禧太后的惡行（江筱婷等人，2012c：97、103）、文成公主下嫁吐番和親（江筱婷等人，2012b：111）。顯見歷史教科書為男性中心論述，對女性的貶抑並未改善。

教科書中諸如上述將已開發國家與高階盛世相連的文字敘述與圖片屢見不鮮，唯在工業革命部分已做到正反陳述，如：

工業區旁的貧民窟。工業革命帶來繁榮與發展，也帶來貧窮與污染。污穢且過度擁擠的貧民窟，往往成為疾病與犯罪的溫床。（江筱婷等人，2012d：129）

儘管能夠正反論述工業革命，卻也流露出對下層階級的歧視。

整體而言，國中歷史教科書幾乎是高階盛世史，無論臺灣史、中國史、世界史都是對各朝代武功盛世的歌功頌德，這反映了正面呈現上層階級，負面呈現下層階級，教科書中將下層階級他者化的論述最顯而不隱，階級顯然是教科書中最為明顯的他者論述。歷史，就是一部階級進化史。

肆、他者論述的攀附情結

分析國中歷史教科書的他者論述發現：臺灣史再現了以歐美日為主體，臺灣為他者的殖民秩序體系；中國史再現了中國型華夷秩序體系；世界史再現了脫亞入歐的秩序體系。當代他者論述出現在族群、國家、性別、階級等場域，尤以族群與國家最被強調，而以階級他者論述最顯而不隱。在族群他者方面，教科書賤斥「漢族論述」之外的外邦蠻夷。在國家他者方面，教科書賤斥「第一世界國家」與「臺灣論述」之外的第三世界未開發國家。在性別他者方面，教科書賤斥「男性論述」之外的女性。在階級他者方面，教科書賤斥「高階盛世論述」之外的下層階級。上述皆以隱微不顯的論述策略流露當代他者的意識型態。

而這些他者論述可能隱含著「攀附情結」。中國華夏邊緣者對皇帝也有攀附情結，人們攀附皇帝的情感叢結是種模仿慾望，藉由模仿而獲得某種身分、利益與保障，這形成我族中心對異族他者的區分（distinction）。己他區分造成邊緣政治文化弱勢者的攀附動機。於是，

邊緣攀附核心，分枝攀附主體，從中流露出兩造之間在文化與歷史的歧視、誇耀與攀附，也造成不堪受歧視者的模仿慾望，於是那些文化社會界線相當模糊的群體會產生認同危機（王明珂，2002）。

總之，歷史教科書的他者論述形成己他區分，進而可能引發攀附情結，造成認同危機。認同危機的形成，不是與己群無法和平相處，就是與他群形成對立敵意，這也是戰爭的起源。因此，從歷史教科書的他者論述來看，若能以多元論述的相對論立場取代他者二元對立的絕對論立場，是邁向和平教育的契機。

參考文獻

- 王明珂（2002）。論攀附——近代炎黃子孫國族建構的古代基礎。中央研究院歷史語言研究所集刊，73（3），583-624。
- 王振逢等人（譯）（1998）。F. Jamesson 著。快感：文化與政治。北京市：中國社會科學出版社。
- 王雅玄（2008）。CDA 方法論的教科書應用——兼論其解構與重建角色。教育學刊，30，61-100。
- 江筱婷等人（2012a）。國中社會課本第二冊（一下）。新北市：康軒文教。
- 江筱婷等人（2012b）。國中社會課本第三冊（二下）。新北市：康軒文教。
- 江筱婷等人（2012c）。國中社會課本第四冊（二下）。新北市：康軒文教。
- 江筱婷等人（2012d）。國中社會課本第五冊（三上）。新北市：康軒文教。
- 李英明（2005）。方法論——研究途徑。載於國立政治大學中國大陸研究中心（主編），工作坊寫真（頁 28-32）。取自 http://ics.nccu.edu.tw/document/newsletter/05_05.pdf。
- 邱雅芳（2004，12月）。從旅人之眼到帝國之眼：佐藤春夫與中村地平的霧社印象。論文發表於國立交通大學文化社會研究所舉辦之「疆界／將屆：2004年文化研究學生論文發表會」，新竹市。
- 許光武（2006）。帝國之眼：日本殖民者與它的「他者」臺灣。國立政治大學東亞研究所博士論文，未出版，臺北市。
- 劉紀蕙（2003）。文化主體的「賤斥」——論克莉絲蒂娃的語言中分裂主體與文化恐懼結構。取自 <http://www.srcs.nctu.edu.tw/joyceliu/mworks/kristeva/abjection.htm>
- 劉紀蕙（2006）。他者的問題。取自 <http://www.srcs.nctu.edu.tw/joyceliu/mworks/mw-onlinecourse/2004CulturalOther/CulturalOtherIntro.ppt>

- 劉紀蕙（主編）（2001）。他者之域：文化身分與再現策略。臺北市：麥田。
- 鄭至慧（2000）。存在主義女性主義：拒絕做第二性的女人。載於顧燕翎（主編），*女性主義理論與流派*（頁 81-120）。臺北市：女書文化。
- van Dijk, T. A. (1995). Discourse analysis as ideological analysis. In C. Schäffner & A. Wenden (Eds.), *Language and pace* (pp. 17-33). Aldershot, UK: Dartmouth Publishing.

「我的家庭」，在教科書裡沒有位置……

楊恩慈

在傳統的觀點中，教育被賦予傳承「知識」及「文化價值」的使命，教科書可能只是一個「傳遞」的工具，而且是以指令性的、封閉的方式進行，對於學生身處的「真實情境」及「學習狀況」並未列入教科書的編寫考量。因此，教科書最重要的功能，是要能幫助學生吸收系統的、正確的知識，培養符應社會的道德觀及生活態度，因此教科書所使用的語言較偏向於「單向度」、「灌輸性」，也較符應主流價值。

到了 21 世紀，社會型態逐漸改變，「家庭」也呈現多元面貌，除了傳統觀念下「父母雙全」的「正常家庭」，還有「單親家庭」、「隔代教養家庭」、「新住民家庭」，甚至還可能出現「同志家庭」；學生身處的家庭生活，也並非都是「和樂融融」，更多的是父母忙於生計、孩子必須自己打理一切，又或者是家中經濟狀況不佳、孩子天天擔心家裡沒有錢等情境。但是打開國小三年級的社會課本，無論哪一個版本，觸目所見的教科書課文或圖片，都呈現出「幸福家庭」的意象：「生病時有家人在身邊照顧」、「家人陪伴我閱讀」、「家人共同分擔家務」、「假日全家人共同出遊」等等，呈現出的家裡的布置擺設也都是窗明几淨、整整齊齊，這些「家庭生活」的面貌，其實都偏向於「中產階級」的觀點；課文中所敘述的「家庭」概念——如「在家人細心的愛護下，我們才能平安長大」——傾向於「功能主義」或「系統理論」，把家庭定位為「任務導向型的社會組織」，著重於家庭裡每一個成員的角色、家庭內穩定平衡的重要性以及家庭人際、情緒的處理能力，而將「缺席的父親」（或缺席

的父母)、不勝任的母親視為一種破壞家庭穩定性及平衡性的「威脅」。然而在實際的社會狀況中，許多孩子在成長過程中，他們所屬的家庭之結構與家庭關係多少有明確的改變，父母親的缺席或不勝任也不能單純的視為一種破壞或威脅，更重要的是如何讓學生接受自己身處的情境，進而能夠培養在這樣的現實中如何安身立命、掙脫困境。

因此，教科書的內容若是一再強調「家人的功能」、「在家人的照顧下，我們才能平安長大」、「我們要接受父母的教導才能適應學校及社會的生活」等等觀點，其實已經不符合當今多元化的家庭狀況；再仔細推敲，更隱含一定要與父母同住才是正常家庭的觀念，而且此類的敘寫方式也傳遞了「如果我的家人不是『這樣』、沒有這樣的『功能』、那我的家庭就不是一個『好的』、『正常的』、『符合大家期望的』家庭」諸如此類的潛在課程，對於那些「非中產階級」及「家庭不幸福」的孩子而言，他的家庭型態在教科書中沒有位置，儼然是個被忽略的「他者」。

那麼，在教科書中傳遞「幸福家庭」的概念難道是錯的嗎？有關「家庭」的學習內容，各個版本都是放在國小三年級的社會領域教科書中，難道要讓三年級的孩子這麼早就去面對社會上醜陋、黑暗的一面嗎？其實，這牽涉到教科書編寫者的教育觀點。為了因應目前這個多元複雜的世界，教科書更應該讓學生成為自己學習的主人，讓教師成為指導者而非專家，因此教科書的設計，應該具有更大的「開放性」；換言之，教科書應該設計為一種可以讓學生按照自己的背景來加以補充或支持學習的形式，能夠讓教師激發學生共同去尋找和使用一些參考文獻，讓教科書成為學生學習的起點，而非讓教師教學生從第一頁唸到最後一頁這種「單線」、「單向」的設計模式。以「家庭」這個學習範疇為例，教科書大可以擺脫一大串直接鋪敘「家庭功能」、「家人可以為我們做什麼」的文字，而設計一個具有「真情實意」的故事情境，讓老師引導學生去探討這個家庭的結構、日常生活狀況、面臨的問題、如何解決及面對等等。21世紀的教科書若只是停留在「提供知識」的功能上，不能激發學

生對自己的已知的進行組織、對未知的進行探索，那麼學生素養及能力就沒有辦法真正的培養出來了。

現代學校自出現以來，就是以「歐美菁英」為主流文化，至少，無論是學校文化所呈現的價值觀、課堂上教師使用的語言、教科書裡的內容，都對出身中上階級家庭的學生較為有利，而其他「非主流族群」（包含少數族群、社經地位較低）的學生，想要在學校求得好表現，都必須「修正」自己的言行及價值觀以符應學校主流文化，否則就會陷入「成就困境」（achievement dilemma）。非裔美國教育家 Geneva Gay 所提出的「文化回應教學」觀點指出，造成某些弱勢族群學生學習困難的原因，主要是「文化差異未被看見」，學校的課程及教學無法反映學生的「母文化」，或是以學生的母文化架構教學的橋樑，這種「文化斷層」造成非主流族群的學生在適應與學習上的困難。除非學校教育能建立起學生的母文化與學校主流文化之間的對等關係，並將學生的母文化視為「學習利器」而非「學習阻力」，才能真正的提升弱勢學生的學習成就（王淑芬，2009）。

「家庭背景」是影響國小學生學習最重要的因素，因為在進入學校學習之前，學生的學習風格多半已經在家庭教育中養成；家庭更是一個人自我認同的根基。但是教科書中「幸福家庭」的圖像及闡述的家庭功能觀點，讓許多出身於單親、隔代教養、新住民家庭，或是父母不是白領階級、家庭經濟狀況困難的學生無法在教科書中找到自己家庭的位置，如果再加上教師不了解教科書裡的「文化盲點」（解志強譯，2006：39），而在教學過程中不斷強調家庭功能的重要性，聽在這些弱勢族群的學生耳中，甚至會感到困窘、羞愧、以自己的出身家庭為恥，有些會感覺忿忿不平，有些則會自怨自艾。試想，一位出身單親家庭的三年級學生看著教科書上一幅幅爸爸或媽媽指導孩子功課的圖畫，對照著自己身兼父職的媽媽每天工作到七八點累癱在沙發上的模樣，他／她的心中有何想法？

在此，並不是要建議教科書的編寫者把社會上所有的家庭樣貌全部放入教科書中以示面面俱到，而是希望教科書的敘寫方式能夠改變，讓教科書成爲發展自己生存態度的工具，而非停留在過去，僅僅幫助學生學會預設的內容。教科書的內容能夠和學生的真實經驗產生連結，進而幫助學生在家庭、學校、族群、社會、文化等背景中找到自己的位置，不至於讓自己感覺到被「邊緣化」。期待教科書可以打破封閉的疆界，提供給教師與學生更多樣的學習途徑，可以符應當代學生多元的學習風格與需求。

參考文獻

- 王淑芬，(2009)。文化回應教學：理論、研究與實踐。載於劉美慧（主編），*多元文化教育名著導讀*（頁 255-289）。臺北市：學富文化。
- 解志強（譯）（2006）。Geneva Gay 著。*文化回應教學法：理論、研究與實施*（*Cultural responsive teaching: Theory, research and practice*）。臺北市：文景。