

## 教科書評論

---

# 小學社會教科書中的非洲與非洲人圖像

溫琇斐、陳麗華

## 壹、前言

Rossmiller (1992) 宣稱教科書是某種需要被知道的知識。Crawford (2003) 進一步表示教科書是「年長一輩期望孩子必須知道的事。」教科書有保證書的力量，傳達了成人認為孩子只要擁有了教科書，就等於擁有了知識。教科書除了傳遞知識外，在文化傳承中也傳遞了下一代關於國家的歷史圖像、特定的意識型態與主流的政治及社會價值(藍順德、王立心，2005)。古今中外，多數書籍裡的群我關係，大多主張我族本位的概念。例如：社會教科書中讀過的東夷、西戎、南蠻和北狄，這些都是指稱異族，貶低意味濃厚，顯示教科書仍是漢族中心。教科書透過教育的方式傳承複製，根深蒂固於世人心中。

我國教科書對非洲與非洲人的描繪也有貶抑的情形，例如在民國 63 年出版的臺灣高中歷史課本第四冊第五章中提到「非洲的廣大內地，還是蠻荒地區，有『黑暗大陸』(Dark Continent)之稱」(國立編譯館，1974)。經過 40 年，非洲持續在進步中，我國過去教科書中以「黑暗大陸」來描繪非洲的視角是否還持續呢？楊艾俐 (2008) 在報導中指出，非洲自 2001 年開始連續好幾年，每年平均經濟成長率高於 6%，經濟開始起飛的非洲逐漸嶄露頭角，成為新興市場中閃亮的鑽石。關於非洲新進發展的訊息，教科書是否更新了當前非洲的描繪呢？

鄧雅楠 (2009) 主張圖像有深入人心的力量，學生透過通俗易懂的

---

溫琇斐，桃園縣中壢市中正國小教師，E-mail: croponly@hotmail.com

陳麗華，臺北市立教育大學學習與媒材設計學系教授

圖像進行直觀學習，很容易產生身歷其境的氛圍，協助學生瞭解教科書所要傳遞的內容。既然圖像具有強大的述說力量，為探討教科書與真實現況是否有脫節情形，本研究將透過實證性之質與量的檢視，分析小學社會教科書的圖像是否仍對非洲存有刻板印象。

綜合上述，本文針對民國 64 年課程標準初版（以下簡稱 64 年版）、民國 82 年課程標準正式本初版（以下簡稱 82 年版），以及根據民國 92 年九年一貫課程綱要編製且通過教育部審查的翰林版<sup>1</sup>（以下簡稱翰林版）之小學社會教科書，探討下列問題：

- 1.教科書中非洲和非洲人圖像有哪些種類？
- 2.教科書中非洲和非洲人圖像的角色定位為何？
- 3.教科書中非洲和非洲人圖像反映誰的立場或觀點？

## 貳、研究方法與實施

### 一、研究對象

本文所探討的非洲與非洲人圖像，是針對三個不同版本的國小社會課本為對象，不包含教師手冊和習作。64 年版共十二冊，82 年版共十二冊，翰林版八冊，合計共三十二冊。非洲與非洲人圖像則是指教科書中，凡是出現與非洲相關的人、事、物之插圖和照片都列入分析的研究對象，詳見表 1。

### 二、研究工具

#### （一）分析類目表

研究者自行參考三個教科書版本的相關非洲教材後，列出教科書中

<sup>1</sup> 翰林版本說明：翰林版選擇方式為通過 92 年課程正式綱要的初版或修訂版教科書。

和非洲與非洲人圖像的主類目，「非洲國家概說」和「非洲文化內涵」與「其他」。接著，再按照非洲相關教材的呈現，列出了次類目，如表 2 所呈現。

**表 1 教科書中非洲相關教材分布表**

版本	發行者	非洲相關教材 (版本-冊-章節)	非洲與非洲人圖像 (幅)	總計 (幅)
64 年版 1-12 冊	國立編譯館	1-7-1	1	34
		1-9-1	2	
		1-12-1	7	
		1-12-2	21	
		1-12-3	3	
82 年版 1-12 冊	國立編譯館	2-9-1	1	34
		2-10-1	2	
		2-10-3	1	
		2-11-1	9	
		2-11-2	16	
		2-12-2	2	
		2-12-3	3	
翰林版 1-8 冊	翰林出版事業 股份有限公司	3-1-2	1	20
		3-5-1	2	
		3-5-4	1	
		3-5-5	1	
		3-7-5	1	
		3-8-封面／封底	2	
		3-8-2	7	
		3-8-4	5	

表 2 非洲與非洲人圖像的分析類目表

題目名稱	說明	
非洲國家概說	國家分類	非洲各國的國名
	區域分布	非洲各國地域分布、地理位置和人口數
	地理環境	非洲各國地理景觀、地理面貌、交通狀況和經濟發展過程
	自然資源	非洲各國自然資源、觀光資源和物產
	生態保育	非洲各國的生態保育
	社會困境	非洲各國貧窮、飢餓和疫疾問題，以及提供改善困境的國際援助
非洲文化內涵	人類起源	與非洲的人體骨骸化石有關的內容
	尼羅河文化	與非洲古埃及文化相關的遺物、遺跡和遺址
	生計文化	與非洲人民生計有關的技術、器物等文化
	服飾	非洲各國的服飾與特色
	歌謠舞蹈	非洲人民在歌唱、音樂或舞蹈方面的呈現
其他	附帶介紹	不屬於上述但仍在非洲教材相關者

## (二) 分析步驟

本研究先找出三個版本的所有非洲相關教材，先瞭解教科書中呈現非洲與非洲人圖像的分布情形；再者將教科書中的非洲相關教材予以分類，藉由分類細目來瞭解教科書中的非洲印象；接著，運用視覺圖像分析的方法，探究教科書中是否仍然存在非洲是黑暗大陸的教材內容；最後，根據本研究歸納之結果，提出建議。

## 參、分析與討論

### 一、教科書中的非洲與非洲人圖像的量化分析

#### (一) 非洲與非洲人圖像的分布情形

非洲與非洲人圖像主要集中出現於中、高年級的教科書。出現最多非洲與非洲人圖像的章節、幅數和種類依序如下（詳見表 3）：根據民國 64 年課程標準出版的初版教科書，在第十二冊的第二章「今日的世界」出現最多，出現了 34 次，其中非洲以「地理環境」和「附帶介紹」的種類最多。依據民國 82 年課程標準初版的正式本初版教科書，則是第十一冊的第二章「文明與生活」為數最多，出現了 34 次，內容著重於

表 3 教科書中非洲與非洲人圖像呈現的分布表

類目名稱 \ 版本		64 年版 (幅)	82 年版 (幅)	翰林版 (幅)
非洲國家概說	國家分類	2	0	0
	區域分布	1	1	0
	地理環境	11	9	2
	自然景觀	0	0	0
	社會困境	3	2	6
	生態保育	0	2	2
非洲文化內涵	服飾	1	0	0
	生計文化	1	2	0
	歌謠舞蹈	1	0	0
	尼羅河文化	4	12	0
	人類起源	0	2	0
其他	附帶介紹	10	4	10
總計 (幅)		34	34	20

介紹非洲的「古文明」。根據民國 92 年課程綱要，通過教育部審定出版的翰林版教科書，則是第八冊的第二章「瞭望國際社會」最多，出現了 20 次，以「附帶介紹」和「社會困境」為主。

## (二) 局部的、片面的呈現非洲與非洲人圖像

從表 4 的統計中可發現非洲 54 個國家中，提到了 8 個國家，占非洲國家總數的 14.8%。城市只介紹了埃及的首都開羅和通往東方航路的門戶好望角。一般而言，教科書中提到非洲河川，只談論到尼羅河（7 次）和剛果河（1 次），未曾出現過尼日河。

九年一貫課程綱要裡提及的「文化學習與國際理解」基本能力，強調著尊重並學習不同族群文化（教育部，2003）。然而，從表 3 和非洲文

表 4 教科書中非洲國家、城市及河川出現的次數<sup>2</sup>

名稱		版本	3 版本合計（次）
國家	埃及		15
	南非		6
	衣索比亞		2
	剩比美		1
	史瓦濟蘭		1
	烏干達		1
	塞內加爾		1
	肯亞		1
城市	開羅		2
	好望角		1
河川	尼羅河		7
	剛果河		1

<sup>2</sup> 劃記次數：凡是在圖說中出現的非洲相關文字才納入分析範圍。

化內涵相關的非洲與非洲人圖像之分布情形，先能看出教科書主要仍是介紹尼羅河文化；次則瞭解相對於近代人類較為關注的東非人類起源、舞蹈和服飾；翰林版甚至未曾出現任何非洲文化內涵的介紹。教科書對非洲文化的粗略介紹，讓學生無法對非洲文化有通盤性的瞭解。

## 二、教科書中非洲與非洲人圖像的質性分析

### （一）非洲被擺放在不被重視的角落

圖 1 和圖 2 都是視覺場域大的圖像。張明傑（2008）認為視覺場域小而圖像大時，學生容易注意到細節；而視覺場域大，圖像小時，學生比較容易注意到整體。圖像若呈現圓形式構圖，如圖 1，人的視覺較易專注於擺放中央的圖像主題（鄧雅楠，2009）。此外，相較於歐洲、亞洲和中東文明，圖 1 中的非洲圖像被放置在較不被視覺留意的左下角。圖 2 則是將視覺專注於世界圖像說明的資訊區塊，反而較不會去關注四大文明的分布。此外，在並列世界四大文明時，每一種文明的資訊區塊在規劃時大小等分應一致。然而，古埃及的壁畫和神殿卻顯然比其他文明的資訊區塊更小。

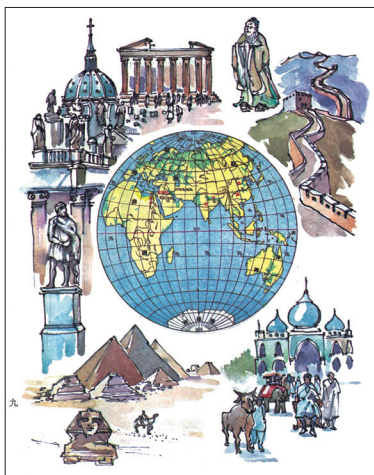


圖 1 1-12-1

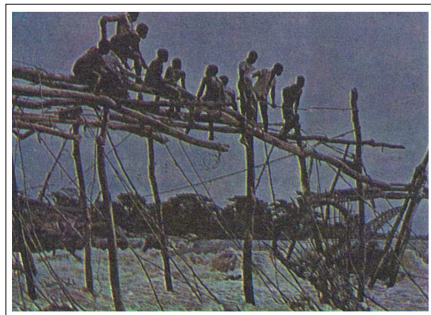


圖 2 2-11-1

圖像中如果沒有任何水平線、垂直線與對角線的平面來組織資訊，如圖 3 和圖 4，讀者就會以由左而右，由上而下的閱讀順序閱讀，所以最重要的資訊多擺放於圖片左上方，其次是右上方，接著是左下方，最後是右下方。圖 3 和圖 5 等兩張圖片中的非洲人圖像就擺在比較不重要的位置，尤其是圖 5，不僅是處於右下方的位子，而且還是以背對的方式呈現。



圖 3 3-8-封面



剛果河上的瓦格尼亞族捕魚情形

圖 4 1-11-2



圖 5 1-11-2

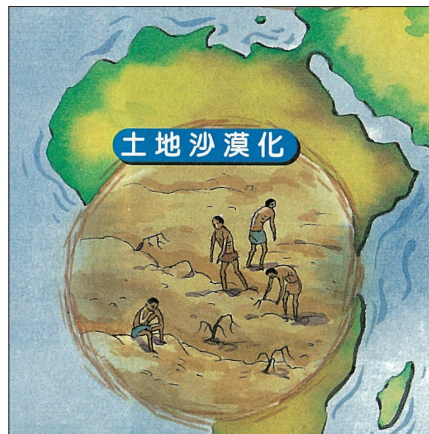


圖 6 3-8-2



從教科書的版面編排可以發現，非洲往往是被擺放於不重要的資訊區塊、視覺易忽視的位置或邊緣角落。這顯示非洲是不被重視的角色。

### （二）非洲是蠻荒、落後的地區

教科書中多以一級產業描繪非洲人的生活型態。圖 4 可看出非洲人運用簡單的材料搭建不穩固的棧道，而滔滔河水述說了瓦格尼亞族人為滿足最基本的生存需求，不得不冒著生命危險，在隨時可能倒塌的棧道上捕魚。翰林版編輯部繪製了圖 6「休戚與共的世界」，對於非洲的描述是「土地沙漠化」的生態與環境問題。土地沙漠化是近代因為氣候變遷與人為因素所帶來的自然災害。從時代性的考量，圖 6 非洲人的衣著彷彿史前人類，顯現教科書中對於非洲人的描繪，仍停留在非洲是原始的、落後的、貧窮的蠻荒地區。

### （三）非洲是貧窮的地區

顏色不但使人產生情感上的反應，也同時具有象徵意義。圖 7 和圖 8 不管是主題或是背景都帶有黑色調和棕色調。圖 7 的黑色調，搭配「難民爭領糧食」的主題，傳達出黑色所代表的「沮喪」、「悲傷」、「陰暗」、「死亡」、「罪惡」、「病態」等意涵（張明傑，2008）。而圖 8 使用棕色調，搭配「等待分配食物的兒童」這個主題，棕色系代表的「無裝飾」和「貧



圖 7 1-12-3



圖 8 1-12-3

窮」的意涵就更流露出來了。若以彩度的角度觀察會發現，深色系的颜色會往前，而淺色系的颜色會後退。圖 8 小孩身體下方那塊黃色布料被視覺忽略了，再加上小孩「皮包骨」的身形，反而更強調了小孩飢餓的狀態，強烈突顯了非洲貧窮而且糧食不足的問題。刻意透過黑、棕等單一色調的視覺渲染，來傳達非洲人生活的黑暗面，其背後隱含著非洲是絕望的非洲大陸，擁有的只是黑暗、病態和死亡，因為貧窮的關係，無法看見光明的未來。

#### （四）非洲是臺灣展現愛心援助的地方

臺灣在 50 年前曾經接受國際援助，因此當臺灣有能力提供國際援助時，理應回饋世界。由於非洲的衛生及經濟條件相對落後，臺灣於 1961 年派遣了第一支農耕隊駐紮賴比瑞亞，隔年又派了第一批醫療人員前往利比亞，開啓了臺灣與非洲友邦的互動。從一開始單純、直接的農業（圖 9）與醫療（圖 10），到目前多元發展的畜牧、水產、職業訓練、太陽能、光電，甚至是教育援助等，都是為了協助非洲國家穩定且持續成長，並提供人民更好的生活品質。

臺灣受限於國際局勢，推展外交可以說窒礙難行。藉由非洲這個舞臺，讓國際看見臺灣的能力，見證臺灣各方面的實力，透過國際合作和技術援助等形式的外交活動，鞏固與友邦的關係。因此，教科書中多數的非洲與非洲人圖像都隱含著非洲是生活困頓的、糧食不足的、醫療落後的、文明落後的，並且極度需要被援助的國家。



圖 9 2-11-1



圖 10 3-8-2

### 三、教科書中隱含著對非洲與非洲人的刻板印象

非洲的現況改變了，從黑暗大陸一躍成爲新興市場閃亮的一顆星。然而，三種不同版本教科書仍舊停留在非洲過去光榮的文明歷史、非洲的地理環境以及社會困境，對於非洲的進步情形、市場的潛力等展望卻避而不談。

綜合量化與質性的分析教科書，發現非洲與非洲人圖像在教科書中的呈現，是被扭曲的、是被標籤化的，甚至是被污名化的刻板印象。教科書多數提及的是對於非洲的負面敘說，忽略非洲的商機無限、經濟崛起，及未來的潛力與展望。

### 四、教科書中對非洲與非洲人的描繪，反映臺灣的觀點與西方資本國家的利益

教科書是社會文化的產物，自然是反映了臺灣的觀點。例如：教科書中反覆強調臺灣提供非洲農耕技術，對非洲進行救濟服務。除了基於扶助弱小的善念之外，也彰顯某種屬於臺灣的政治觀點，包括臺灣有能力在國際社會盡責任，尤其是在國際外交處處受打壓的情況下，臺灣還是有能力走出去。而對非洲採取的敘寫角度，其實也投射出編寫者透過顯著課程與潛在課程想給臺灣小孩的世界觀：包括臺灣人是有能力、優越的，臺灣是和平的、能扶助弱小的國家。我們從這樣的教材中，稍微抒解外交的挫敗感，重新建立國族的自信心。

如本文前述之分析，不同時期臺灣社會教科書對非洲的描繪多半是呈現被篩選過的非洲與非洲人圖像，顯現非洲的劣勢，透過教科書的片面描繪，使非洲被邊緣化、邊陲化，甚至是消失於教科書中。臺灣的教科書雖是反映了臺灣的觀點，但它同時也投射出全球化脈絡下的全球社會的權力結構，亦即反映了西方資本主義國家的觀點。從 19 世紀的「黑暗大陸」，到「絕望大陸」（“Uncaging the Lions,” 2010），再到「希望大陸」

（“The Hopeful Continent,” 2011），人們對於非洲的認識持續改變，但是教科書的內容觀點卻如影片定格不前，這其實是反映出教育界資訊更替緩慢的保守性格。無論教科書以「黑暗大陸」、「絕望大陸」或「希望大陸」來描繪非洲，都是西方資本主義國家依照是否能夠從非洲獲得利益而賦予的印象。這顯示教育文化常被經濟和政治所導引，缺乏自己全面與獨到的觀點，這是教科書設計與編寫最該被省察反思的部分。

## 肆、結論

教科書對於非洲的定格式描繪，與當今的非洲發展現況大相逕庭，不談論非洲現在的進步與未來的展望，意味著非洲是看不見光明、看不見未來的黑暗大陸。

教科書是教師傳授知識的重要工具，也是學生和生活世界連接的重要管道及途徑，更是文化再製的重要關鍵。從教科書的著作過程來看，大部分的編者都不是研究非洲領域的專家，因此編寫材料時，應多增加正向的、正確的非洲相關內容，不但可以增進學生對非洲文化的瞭解，也可避免偏見與歧視的產生。除此之外，教師是轉化型知識份子，未來除了應該培養多元文化素養之外，在傳遞知識給學生之前，透過有意義的多元觀點及批判視角，檢視教科書的內容是否隱藏族群偏見，傳遞正確的資訊和描述，避免學生產生我族中心或是對立的觀點。

## 參考文獻

- 國立編譯館（主編）（1974）。高級中學西洋文化史（初版）。臺北市：編者。
- 張明傑（譯）（2008）。L. L. Lohr 著。視覺圖像與教學設計（*Creating graphics for learning and performance: Lessons in visual literacy*）。臺北市：心理。
- 教育部（主編）（2003）。國民中小學九年一貫課程綱要社會學習領域。臺北市：編者。
- 楊艾俐（2008，4月）。非洲崛起臺灣機會在哪裡？天下雜誌，394。取自

[http://www.dgnet.com.tw/articleview.php?article\\_id=1541&issue\\_id=323](http://www.dgnet.com.tw/articleview.php?article_id=1541&issue_id=323)

鄧雅楠 (2009)。插圖設計。濟南市：山東美術。

藍順德、王立心 (2005)。國際教科書研究資源的發展。教育資料與研究，  
67，23-36。

Crawford, K. (2003). The role and purpose of textbooks. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 3(2), 5-11.

Rossmiller, R. A. (1992). Textbooks: What's at stake? *Focus in Change*, 6, 2-18.

The hopeful continent: Africa rising. (2011, December). *The Economist*, 401(8762).  
Retrieved from <http://www.economist.com/node/21541015>

Uncaging the lions: Business is transforming Africa for the better. (2010, June).  
*The Economist*, 395(8686). Retrieved from <http://www.economist.com/node/16317978>



## 教科書與臺灣原住民族：一個歷史的反思

吳明勇

### 壹、誰的歷史教科書？

歷史的一個核心價值是人在時間和空間的變動中，找尋自我在人群中的主體位置，自我意指個人、族群甚或國家，而這些個人、族群甚或國家歷史經驗的找尋，往往透過書寫揭露自我主體之存在，但問題在於，由誰書寫？

近代史學史顯示，最具力量的書寫者往往是政權、國家及其意志執行者。國家是一個透過一套共同想像的體制形塑出來的世界，它必須維護主權疆域內所有人的共同經驗，透過國家歷史的書寫提供想像的基礎，以維持這個世界的存在與運作。問題是，這些被納入同一國家的人和族群，並不必然具有共同歷史經驗，如此，國家便認為有義務透過教育形塑這種共同經驗，讓國家想像的經驗成為國民具體的記憶，因此，本國歷史教科書的撰寫便是在這套思維和機制下所出現的產物。本國歷史教科書是一種甚具政權中心化思維的書寫，它會選擇有利於共同體想像的歷史經驗，因而教科書的本國歷史書寫便具備修飾、隱藏甚至刪除不合或不利於共同體歷史記憶的性格，這樣的書寫往往在有意無意間，成為那些遭修飾、遭隱藏、遭刪除的不合或不利於共同體歷史記憶者之「他者」，「他者」具有強作主體的意味，有時不經純粹知識的協商，而有別於知識之外的權力附以知識的形式，主導書寫的脈絡和體制，其顯現在國家教科書的製作上，更展現其龐大的存在。

## 貳、「番俗」／「文化」

臺灣原住民族是臺灣土地上最早建立土著社會的族群，土著具有落地生根、土生土長的涵意，其繁衍的歷史意味著他們是最早取得這片土地的使用權和生活權的族群。然而在往後的歷史發展上，他們卻成爲最弱化的文化體，失去政治發言權力的人群，他們幾乎不具有在臺灣土地上出現過的各個政權書寫國家歷史的文字能力。也因此，當近代政權與國家在編製並將其納入歷史教科書時，一個明顯的「他者」書寫者便開始修飾、隱藏甚至刪除原住民族存在於臺灣的歷史身分。自清代以降經日治時期迄戰後，政權透過原住民族名的再命名與再分類，逐步地將原住民族歷史拉入漢人與日人的歷史認知；一方面漢人與日人對原住民族的「番俗」文化圖像書寫愈來愈穩固，但同時，原住民族也在「他者」的歷史認知中逐漸失卻原本作爲人群的主體位置。亦即，在單一文化主義的年代，原住民族是被以「番俗」的路徑編入他者的「文化」中，「番俗」成爲次格的「文化」，被定義框箍在他者文化的邊緣位置，失去自我中心的歷史脈絡，而被編入另一套文化論述的書寫中，次格的「番俗」唯有透過承認「同化」的機制，才能被理解而成爲合格的「文化」，這是有口難言的失語狀態。

## 參、吳鳳神話傳說

「文化」對次格「番俗」的定義在於渲染其具有曠野不馴不安難制的非文明暴力習性，而賦予「文化」擁有馴化「番俗」的道德性義務。日治初期臺灣總督府獲知嘉義阿里山間流傳清代通事吳鳳「殺身成仁」的傳說，乃逐步將傳說中原住民族的獵首簡化爲「野蠻習性」，顯然的，原住民族獵首的歷史文化脈絡在此被刪除了。殖民者將此「番俗」轉化爲一種不合於近代文明的「惡德文化」，而清朝人吳鳳的歷史身分亦遭隱藏，殖民者將其設定爲儒家道德的因「公」殺身成仁，吳鳳慘烈的身



死，爲的就是馴化如此惡德的「番俗」，唯一期待的是「番俗」的提升。在殖民者編造的他者「文化」訓斥下，原住民族最終竟也悔悟此「番俗」爲一惡德，進而馴服終止並集體悔悟接受新的文化道德。這一連串深具他者文化邏輯的神話編造完成後，1914年吳鳳神話開始編入《公學校用國語讀本》、《公學校修身書》成爲歷史與道德教材，此後，1917年編入《第二種尋常小學讀本》、1921年編入《尋常小學國語讀本》、1922年編入《尋常小學讀本》、1924年編入《公學校用國語讀本》、1929年編入《公學校修身書》、1933年編入《公學校用漢文讀本》、1936年編入《小學國語讀本》、1940年編入《公學校用國語讀本第一種》（駒込武，1996：54-97）。在殖民者單一文化主義的視角下，其所編製的教科書長年綿密的穩固的將位於其文明邊區的「番俗」惡德進行文明矯正的教化事業，原住民族的形象與習性即被定格在失去時間與空間座標的位置上，吳鳳殺身成仁所救贖的惡德成爲定義化的故事，亦成爲代代教科書裡道德悔改的文化知識，沸沸揚揚的文明人的文化修身啓示，其歷史故事的主角已被定著在他者安排的文明邊區角落，同時喪失主體。

## 肆、戰後餘波

戰後，教科書裡吳鳳神話傳說餘波盪漾，依舊以歷史故事的敘述，長期成爲單一文化主義觀點壓縮下的小學社會教科書倫理道德教材，更形加強學童蔑視原住民族「番俗」的低落形象。進入1980年代，隨著多元文化主義興起，一波波清除搗毀教科書中吳鳳神話的運動成爲原住民族奪回歷史主體位置的支點，這項積累跨時代的歷史幽怨所凝聚出的主體意識力量，是要向國家奪回自己的文化命名與正確的歷史位置。1988年9月，國立編譯館終於決定廢止小學教科書吳鳳故事教材，1989年臺灣原住民權利促進會先行決議會內組織文書廢止「山胞」之名，改稱「原住民」，1994年第三次修憲後增修條文，「原住民」名稱取代了「山胞」

成爲了國家用語，正式由國家接受原住民族的自我定名，1996 年行政院原住民委員會成立，2002 年改稱行政院原住民族委員會，歷經近百年的曲解，一場國家他者的誤解，終至有了初步政治形式的文化和解（若林正丈，2008：303-365）。

政治形式的文化和解之後，原住民族亦以重定之自我命名重返國家教科書。今日在多元文化主義的架構下，原住民族亦已成爲臺灣四大族群之一，屬於國家主權認定的文化體。然而，在國家觀點與種族主義的視角下，原住民族即使稍微平復其歷史身分，然其在現實角色的認定上，仍時時展現出不合於國家認知規格的限制。以目前行政院原住民族委員會對臺灣原住民族的定義，其基礎是建立在政府的認定上，目前認定的 14 族，僅涵蓋了 1 族傳統歷史認知的平埔族群，也就是說，傳統歷史脈絡下的「高山族群」皆已納編認定爲原住民族，而多支平埔族群的歷史身分仍遭放逐游移於現實政治秩序之外。國家政權是資源利益的分配體，而原住民族如何以其文化身分進入體制內得以受贈國家權益，似乎被引誘爲一種競賽，此也顯示，至今臺灣原住民族其歷史文化身分與政治公民身分仍存有一道疏離的界線，究其本質，仍是有著他者作祟的陰影。這個遺存至今的現實陰影，仍影響著目前教科書中對臺灣原住民族如何描寫、如何放置的曖昧性。

### 參考文獻

- 駒込武（1996）。植民地帝國日本の文化統合。東京：岩波書店。  
若林正丈（2008）。台湾の政治：中華民国台湾化の戦後史。東京：東京大学出版会。