

書寫歷史——教科書中性別化 國族主義的批判分析

王雅玄 蔣淑如

本研究以批判女性主義分析國中歷史教科書中的國族論述，針對其中蘊涵的性別權力關係進行批判分析。樣本取自 2015~2016 年出版的翰林版七至九年級社會領域歷史教科書共六冊。綜覽臺灣史、中國史、到世界史，整個歷史教科書的編寫主軸是建國論述，從而發展出征戰論述、英雄論述、版圖論述與文明論述。從教科書圖文共同編織出歷史即國族建立史、戰爭史、英雄史、國界劃分史、文明興衰史。國族主義五大論述背後隱含著的男性中心慾望，凸顯出父權認同、黷武的雄性暴力、英雄敘事的領袖崇拜、男子氣概的陽剛空間。整體而言，歷史教科書利用了建國論述、文明論述與版圖論述來合理化征戰暴力，而自由與民主被視為是雄性暴力後的甜美酬賞。只記錄勝利，不記錄失敗；只記錄功名，不記錄傷痛；強化戰鬥心，缺乏憐憫心。這樣的歷史書寫實難達成非暴力和平教育的宗旨，值得深思。

關鍵詞：女性主義、歷史教科書、國族論述、批判教科書研究

收件：2016年6月13日；修改：2017年2月16日；接受：2017年3月10日

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

蔣淑如，國立中正大學教育學研究所博士生

Writing History: A Critical Textbook Analysis on Gendered Nationalism

Ya-Hsuan Wang Shu-Ju Chiang

This study is a critical feminist analysis on the discourse of nation and its gendered power relations in history textbooks used in secondary schools in Taiwan. A sample selection of six textbooks used by students in grades 7 through 9 was examined. A study of the texts on world history, Chinese history, and Taiwanese history showed that the primary focus of history textbooks is the discourse of nation founding that extends into the discourses of campaign, heroic narratives, territory, and civilization. Intertwined with illustrations and written texts, history is represented as a history of nation founding, of war, of border dividing, and the rise and fall of civilizations. Male-centered desires were hidden behind the five discourses of nation, disclosing patriarchal identity, militaristic male violence, the cult-hero worship, and masculine space. Overall, the discourses of nation founding, territory, and civilization were misappropriated for the rationalization of violence, yet democracy and freedom were seen as the sweet rewards of male violence. This so-called “history” in the textbooks makes notes of triumphs rather than defeats, fame rather than pain, strengthens the fighting heart rather than pity. Such writing makes the goal of non-violence promoted by peace education difficult to achieve.

Keywords: feminism, history textbook, the discourse of nation, critical textbook research

Received: June 13, 2016; Revised: February 16, 2017; Accepted: March 10, 2017

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

Shu-Ju Chiang, Ph.D. Student, Institute of Education, National Chung Cheng University.

壹、緣起

歷史教科書具有形塑共同記憶、建構國族認同與發展社會同理心的社會目的，但爲了勾勒出國族意象、認同我族，不免又衍生出強化敵我、加深隔閡的紛爭，因此，近年來全球開始出現跨國共構的歷史教材，旨在發展促進和平的歷史教育（甄曉蘭，2016）。換言之，在維持國家認同爲主軸的歷史教育之下，如何發展和平觀點的歷史教學，則是目前歷史教育的主軸。

國民中小學九年一貫課程綱要社會學習領域（2003）中揭示，培養對本土與國家的認同、關懷及世界觀爲社會學習領域的課程目標之一。而在社會領域中尤以歷史教育與歷史教科書的編寫最有爭議，特別是強調國族精神教育、如何呈現國家主體，一向是臺灣在歷史教育的重要議題（彭明輝，2002）。也正因爲國家認同在臺灣的歷史教育中的爭議紛爭不休，更顯示出培養本土與國家的認同的國族主義是歷史課程的主要核心，國族主義在歷史教科書中扮演至關重大的角色。

國家認同是個抽象的概念，誠如 Anderson（1991）所言，國族是一種想像的共同體，國家的概念是抽象的，國民未曾接觸全體國民但能想像出國家整體樣貌。也正因爲國家認同隸屬於此種足以想像建構的空間，Halbwachs 與 Coser（1992）表示，人們透過閱讀文字照片或聽人講述過往事蹟、共同回憶長期分離的群體成員之事蹟和成就，往往可以凝聚出集體的歷史意識。由此可見，國家認同的建構方式除了透過口耳相傳的社群力量，也可以透過學校教育中的歷史課程來呈現國家樣貌，這可形塑集體的歷史記憶，並從中產生共同的情感與共同體的想像。

國族的認同並非天生的特質，而是經由後天的教育去建構與形塑的，歷史教育變成形塑國族認同極爲關鍵的角色。瀏覽目前歷史教科書中國族主義的研究，可以發現大多數的研究焦點仍爲臺灣爭議的國家認

同，也就是關注臺灣本土認同與中國認同的轉變比較（宋佩芬、陳俊傑，2015；蔡佩如，2003）。教科書中的國族論述，就只能討論臺灣認同或中國認同嗎？國族主義是否帶入其他意識形態呢？這是研究者試圖了解國族論述是否兼具多重視角的初衷。

再者，性別與女性主義是如何嵌入本研究的呢？在歷史教育中教導國家認同是否衝擊了和平教育與人權問題？從蔣淑如與王雅玄（2016）的〈歷史渴望和平？〉一文分析國外歷史教科書中的爭議問題中發現，歷史教科書中經常呈現國族、宗教、族群、領土主權的爭奪與戰爭等爭議問題，如此不免強化己他區隔與敵我關係，歷史教育如何達到和平教育令人擔憂。黃春木（2016）的研究也發現，國族主義經常在教科書中被誤解、誤用或形成偏執，其在捍衛國家權益與傷人傷己之間成爲雙面刃。因此，這些關於歷史教科書中的暴力，成爲研究者對國族論述旨趣初衷的延伸，是否國族論述除了建構國家認同，還建構了其他非關國家的意識形態？是否雄性暴力是其建構國家認同歷程中的潛在力量？

因此，我們在國族論述中開始關注性別問題。由於民族／國家在政治上幾乎是凌駕於性別、階級、宗教等其他範疇之上，致使國族主義經常利用一套整合性的語法和修辭，把性別、階級、宗教等統攝在其敘述之下（陳順馨，2004）。在國族主義的巨傘籠罩涵蓋下，性別的問題常被略而不揚，忽略男（陽剛）／女（陰柔）的性別氣質之分、男主女從的性別階層，以及隨之延伸出男性特質優於女性特質的男強女弱、男尊女卑的權力關係及其象徵，其實無所不在地鑲嵌於國族巨傘的各面向之中，舉凡政治、經濟、軍事、社會、外交等諸多層面都可以看見性別關係擾動其中的權力關係，並且總是奠基在他者化女性及強化男性及相關特質的優勢等二元對立的分化上。

綜上所述，本研究嘗試透過批判女性主義的觀點，聚焦於國民中學歷史教科書中的國族論述，觀看教科書如何書寫歷史，針對其中蘊涵的性別化國族主義進行批判分析。

貳、國族與性別

一、性別化的國族主義

國族常被視為具有相同血緣、文化、語言、宗教的集合體，這一集合體反映在政治上就是國家。它結合政治國家與族群民族的意義，形成民族國家（nation state），含具了國與族，故也可簡稱為國族。Gellner 於 2001 年指出：「國族是由國族主義所產生」，不是先天存有的，而是被某群體在特定時空與歷史條件下，以共同的歷史、故事、民謠、小說等建構出來的「共同體」（李金梅、黃俊龍譯，2001）。換句話說，國族主義先於國族存在，它利用一套意識型態或論述作為凝聚與認同國族的方式，也作為抵禦外族侵略與殖民的手段。

在形塑國族為一個共同體的過程中，常會利用設定區別異己的疆界、描繪國家歷史特色及共同未來的願景等方式作為媒介。用 Nagel（1998）的話來說，國族認同常是奠基在強調內部的一致性，外在「他者」的存在。建立國族認同和文化界線時又往往傾向去強調民族的優越感，因此國族主義和沙文主義亦是密切相關，結果也致使國族主義在現代世界史中常呈現出一種不容異己的凶狠面貌。

McClintock（1995）從英國在維多利亞時代的殖民貿易，至當前在南非的權力鬥爭中，發掘出其中的性別、種族、階級、宗教與貿易保護主義、愛國主義等不同因素間存有複雜的關係，認為殖民權力本身就是一種性別權力的展現，他也進一步指出所有的國族主義都是性別化（gendered）、被創造的。在國家、國族認同建構的過程中有著明確的性別關係指涉其中，但多數探討國族主義、國族認同等問題的研究卻甚少從性別的角度加以關注，忽略性別與國族、種族之間可能產生的連結與交互作用，偏好以族群做為國族認同的基礎（Charles & Hintjens, 1998），這也使得國族研究經常存有性別偏差或性別盲的情形。Nagel（1998）進一步在〈陽剛性與國族主義——國族建構中的性別與性慾特質〉

(Masculinity and nationalism: Gender and sexuality in the making of nations) 一文表示，縱使以性別視角分析國族，多數研究的關注點常又僅聚焦在女性於國族建構中的從屬角色及檢討其在過程中被隱形、被消音的問題，缺乏系統性檢視在結構、文化和社會意象中國族主義與男性氣概交相作用的現象。她認為國家的建立通常導源於革命或反殖民的戰爭，也就是軍事的衝突。換句話說，國族主義與軍事主義總是緊密相關的。國族主義強調男性氣概的特質，如榮譽、愛國主義、怯懦、勇敢和責任等，國家與男性特質緊密結合，尤其在軍事領域中特別重視陽剛特質。男性除了被期待要具有愛國的榮譽心與責任感外，更畏懼被視為不像男人的膽怯懦夫。此外，把戰爭比擬成陽剛英勇的冒險也是吸引男性投入戰場的原因之一，霸權男子氣概的文化和意識型態與霸權國族主義的文化和意識型態息息相關。

即使在國族建立的奮鬥爭取過程中有女性參與，甚至可居於領導地位，但那樣的女性相對於男性是極少數的，且被提及的女性人物總是同樣的幾位。在完成國族的建立後，女性通常又會被放回私領域的從屬角色中。國族主義總是守舊的，而守舊經常意味著是父權的 (conservative often means patriarchal) (Nagel, 1998)。國族主義政治是達成男性氣概的主要場域，因為民族國家基本上就是一個陽剛的機構。

二、女性主義史學觀對歷史教科書的批判

由於女性主義的興起，女性主義史學研究也開始階段性的發展。從19世紀末興起「補償性歷史」(compensatory history)，基於傳統歷史忽略女性而要把女性的事蹟以添加的方式放入歷史中，含有補充與修補傳統歷史不足的用意(俞彥娟，2001)。接著，1970年代左右，受到第二波女性主義運動提出性別是社會建構的概念的影響，女性主義史學的研究開始運用「性別」觀念，強調要重新撰寫屬於女性的歷史(Her story)，重視女性的主體性，且將歷史研究從公領域移轉到對私領域層面歷史的

關注。到了 1990 年代左右，結構主義的理論擴大了性別的定義，性別史的研究可以不侷限於男性歷史或女性歷史的二元分類，Scott（1986）認為社會性別（gender）提供一個方法使人們能對意義進行解碼，理解人類多樣的互動形式中的複雜關聯，主張性別才是歷史分析的重點，研究的對象不只針對女性的經驗，也應該包羅所有的歷史對象，性別的權力關係其實潛藏在各個領域的歷史中，史學研究的功能之一是要能去解構歷史論述背後的權力關係，去探究不平等的性別關係是如何運作與維繫（蔣淑如，2016）。

隨著女性主義和女性主義史學的發展，1960 年代美國歷史教科書中性別平衡的問題開始被留意。但至 1980 年代止，女性在美國歷史教科書仍是不被看見的。直到 1990 年代，教科書出版商才嘗試以添加的方式將女性補充而非整合進歷史教科書中（Chick, 2006）。然而，Sewall（2005）發現許多教科書出版商僅是表面修改內容以達到簡化的「平衡」，出版者會迴避爭議的內容，也不關心學生將學到的是生硬的史觀。Osler（1994）曾檢視 36 本 1991~1992 年出版的英國小學和中學歷史教科書，發現目前教科書出版者和編者其實能取得許多當代圖像資源，女性也真的存在於這些圖像史料中，但在篩選過程中，卻經常被編輯者忽略。

國內相關實證研究中，以歷史教科書中的性別問題為研究主題者極少，包括：1975 年中小學歷史教科書傳達性別刻板印象且男女比例懸殊（婦女新知基金會，1988）；1997 年國中《認識臺灣（歷史篇）》教科書以漢人男性經驗為書寫觀點，內容偏政治史，缺乏女性圖文及女性在政治公領域的記錄（謝小苓等人，1998，1999）。1998~2012 年間國中所使用的臺灣史教科書——包括《認識臺灣（歷史篇）》、九年一貫課程《社會領域——歷史》——依然忽視女性主體、偏重政治軍事史及男性菁英史觀、再現男男女女的性別關係與黷武的男性互動、重視男性與公領域的歷史並忽視女性與私領域的歷史，不具權力的女性及非主流階層的男性被邊緣化成為歷史的客體（蔣淑如，2016）。

只是，目前針對歷史教科書的研究多半仍聚焦在男、女二元的分類與數量上比較，與對教科書缺乏女性記錄的檢討上，在研究建議上也常基於傳統歷史忽略女性，而停留在把女性的事蹟以添加的方式放入教科書的「補償性歷史」層次上。極少採行後結構主義性別史的理論基礎，認為性別問題其實是含括在所有權力關係之內，不是僅存在男、女兩性關係中，同時也隱藏在階級、種族、社會、經濟、勞工、外交和國族等各個領域之中，即使在政治史、經濟史及社會文化史中，性別都是歷史分析的一個有用的研究範疇。以性別的意象和象徵作為詮釋架構，除了能解釋女性的歷史，透過性別權力關係的延伸意涵亦能深入解構歷史教科書背後的權力論述，包括本文關注的國族論述。

三、國族論述相關意涵深究

當女性主義遇上國族論述，經常揭露出男性中心的慾望，因此與之相提並論的性別意涵如父權認同、雄性暴力、英雄敘事與陽剛空間，茲討論如下。

首先，國族主義幾乎等於父權主義，整個歷史等於是男人的歷史，也因此是父權認同的歷史。Nagel (1998) 指出，在面對其他國家時，一個國家狀態的維持時常透過武力競爭的方式存在，國族主義和黷武主義常常是相生相伴的，這造成了男性氣概和國族主義緊密地連結，形成國族霸權 (hegemonic nationalism) 和陽剛霸權 (hegemonic masculinity)，兩者的意識型態相互依存。¹當我們進一步分析社會領域教科書中的國家議題時，顯露出來的正是優勢族群的強權心態，例如，在九年一貫課程社會領域教科書的相關研究中，臺灣歷史教科書一向以漢人為論述主體

¹ Connell (1995) 將陽剛霸權 (或稱霸權式男子氣質) 定義為：「在一特定場所中處於文化宰制地位的男子氣概形式」。在性別秩序的內部中，陽剛性 (masculinities) 原是多樣而非單一的，但諸如崇拜身體強悍、運動技能、異性戀，乃至暴力戰爭等男子氣概卻經常被特別推崇，占據支配地位，故稱為陽剛霸權，也因此導致其他各種男性氣質處於從屬或邊緣化地位 (劉泗翰譯，2011)。而一個國家透過武力競爭此種具霸權陽剛特質的方式取得強勢的國際地位，形成國族霸權。

(王淑芬, 2010; 王雅玄, 2008, 2012; 馮美滿, 2014)。不論是歷史功績、文化傳承、開發建設, 乃至政權的正統性, 皆以漢人爲書寫重心。換言之, 臺灣史教科書中的國族認同實際上是一種獨尊漢人的國族論述, 加之漢人社會以父系血統的傳續爲基礎, 父權至上的體制下, 教科書中的國族認同被化約成對漢人父系的認同。

其次, 雄性暴力與英雄敘事在國族論述中的角色密不可分。國族運動經常是男性主導的工程, 男人被教導身爲社會中的優勢群體, 在道德上有義務透過社會支配和實質力量, 保衛他們的國家和「他們的」女人, 不論使用的是核武或肌力(王志弘、張淑致、魏慶嘉譯, 1997)。透過愛國主義式的認同凝聚國族內部的團結, 同時也劃分出我/他的界線, 非我族類即爲異邦, 人民(主要是男性)被引導去相信防衛國家的疆界、對抗「外人」, 是神聖的道德義務, 縱使喪命也是高貴的行爲(王志弘等譯, 1997)。歷史教科書形塑國族認同的同時, 經常挪用敵我較勁的暴力意識作爲手段, 傳達出黷武的軍國主義色彩。

Smith (1999) 表示英雄人物通常被視爲代表國家精神的祖先, 透過對英雄人物的尊崇, 可以促進共同的價值觀、安全感和歸屬感。因此, 英雄是國族的靈魂, 英雄化或神化歷史人物也是歷史教科書建構國族認同的重要手段之一。越南抗法革命領袖潘佩珠體認到近代民族國家得以建國獨立, 或完成政局與體制的轉型, 背後都有一些大人物推動, 這些英雄人物除了完成現世的功業, 也化身成爲寄寓國族想像與凝聚民族自信的象徵(羅景文, 2012)。因此, 教科書藉由「召喚英雄、想像國族」的英雄敘事, 鼓舞了民族意識、促進了民族團結, 並激發了愛國熱情。

最後, 在父權社會裡, 由於男人被界定爲支配群體, 因此整體空間的氛圍經常是男性經驗、男性意識和男性控制的產物(王志弘等譯, 1997)。空間除指涉日常身處的實質環境與空間外, 更包含在抽象層次的空間再現與空間認同等課題, 如國家、故鄉, 從空間角度來看, 除了包含具體的物理空間外, 更在於價值與認同上所想像的抽象範疇(殷寶

寧，2008）。國族空間代表的是在該空間安置宣稱屬於某人的特定身分認同的企圖，透過命名和固定化地方與空間的意義，來安置其專屬的國族認同（羅世宏譯，2004）。例如，教科書中通常呈現具有歷史記憶象徵意義的紀念碑，紀念碑以抽象有形物體的再現來達到治療與安撫，透過進入其所塑造之紀念空間，得以將民族創傷（national trauma）轉化（林蕙玟、傅朝卿，2008）。而這通常是陽剛性、男子氣概的，在民族國家的敘事裡，女性只有將自己的「陰性」特質（femininity）革除，呈現出如男性一般的陽剛雄渾（masculine）氣質，才能進入以男性空間為主的國族場域（辛金順，2015）。

參、研究方法

本研究為教科書分析，採批判教科書方法論，針對教科書文本中的國族論述，全盤檢視言說意識型態與解構策略。「批判教科書研究」（critical textbook research）在於批判分析教科書的立場、論述與內容，致力於對知識控制與主流社會文化意識型態的影響提出問題（王雅玄，2016）。至於國族論述之分析立場採取批判女性主義分析（critical feminist analysis），該取徑結合揭露宰制壓迫結構的批判理論與解放女性從屬地位的女性主義，提供了一個檢視結構性壓迫與女性關聯性的機會（Breitkreuz, 2005）。意即本研究藉由批判理論的精神與女性主義理論為論述分析的基礎，並以女性經驗與立場為詮釋之本，進行女性主義與陽剛化國族之間的辯證。

女性主義立場論（feminist standpoint theory）在認識論與方法論上傾向質疑一般科學背後負載的男性中心慾望、意念與價值觀（Harding, 1987）；同時也納入後殖民論述觀點，開始反思歐洲中心主義，主張含括不同的、多元的立場，以在地知識系統而非啓蒙科學精神所標榜的普遍性知識擴充立場論（Harding, 1998）。本研究以上述批判女性主義立場論

來進行教科書文本中的意識型態分析，著重於論述拆解，期能迫使研究者正視文本與敘事者言談中所反映出的男性中心慾望，以解構論述中的文化霸權與意識型態結構。

本研究分析樣本取自翰林版七~九年級社會領域（歷史）教科書，2015~2016 年出版，共六冊。翰林版社會領域教科書每冊的內容皆分為三篇，其中第二篇為歷史。七年級（即第一、二冊）的歷史聚焦在「臺灣的歷史」；八年級（即第三、四冊）的歷史以「中國的歷史」為主；九年級（即第五、六冊）的歷史以「世界的歷史」為重心。方法上採用論述分析來檢視潛藏教科書圖文脈絡中的意識型態。歷史教科書經常是多種意識型態角力、競爭的舞臺，其中的敘述可能反映著主流的價值觀，透過論述分析法的檢視與批判，可以深究其中知識生產與詮釋的過程。

肆、研究發現：國族主義五大論述

本研究分析國中歷史教科書與國族主義相關的議題，整理出國族主義五大論述——建國論述、征戰論述、英雄論述、版圖論述、文明論述，茲逐一分析如下。

一、建國論述

整個歷史教科書的主軸是建國，建國在歷史教科書中扮演了極為重要的地位，因為國族的建立從而得以劃清歷史的界線。歷史，就是國族建立史；而歷史教科書也鉅細靡遺地交代了國家的起源，遠自城邦、帝國、王國到民族國家。本研究彙整教科書相關的建國論述，整理如表 1。

依據表 1 的資料，可以看出世界歷史雖名為「世界史」，實則更近似「歐洲史」，特別著重西歐過去的歷史源淵與各民族國家的建立發展。其次，強權國家如美國、蘇聯和日本等國家建立與國際影響性也是描述

表 1 國中歷史教科書中世界史的建國論述一覽表

建國	內涵	出處
城邦	蘇美人城邦、希臘城邦政治	國民中學社會 第五冊
帝國	亞歷山大帝國、羅馬帝國、查理曼帝國、拜占庭帝國、阿拉伯帝國、鄂圖曼土耳其帝國、俄羅斯帝國、神聖羅馬帝國	
王國	西班牙王國、葡萄牙王國、法蘭西王國、亞拉岡王國、那瓦爾王國、薩丁尼亞王國、卡斯提爾王國、格瑞那達王國、伊斯蘭教王國、蘇格蘭王國、英格蘭王國、丹麥王國、瑞典王國、波蘭王國、威尼斯教皇國	
民族國家	美國獨立建國、拉丁美洲獨立運動、巴爾幹半島的建國運動、德國的統一建國、義大利的統一建國、日本的明治維新、歐洲新興國家、亞洲民族復興運動、非洲新興國家	國民中學社會 第五、六冊

資料來源：整理自王乃娟（2015d，2015e）。

重點。亞、非及拉丁美洲的歷史占極少比例，澳、紐歷史幾乎不存在。

世界歷史教科書將建國論述溯源自希臘城邦政治，「城邦是指以一個城市為中心，形成獨立自主的政治體，如同是一個國家」（王乃娟，2015d：95）。而，帝國與王國的出現，在於統一各城邦，擴張版圖，集大權於一身。這也是 Anderson（1991）認為國族主義的文化根基在於結盟，不是宗教共同體（religious communities）就是王朝國土（dynastic realm），而這些鉅型結盟的式微導致民族國家的興起。

民族國家是以相近血統、語文、風俗習慣為基礎，強化人民對王室的認同，逐漸形成一股建立「民族國家」的風潮。（王乃娟，2015d：126）

歷史教科書中表示歐洲的「民族國家」是出現在 14 世紀英、法百年戰爭，以及西、葡將伊斯蘭教的外族勢力排逐之後。然而，綜觀歷史教科書的世界史，儼然是不同時代脈絡下各類建國論述的總和。

在中國歷史部分，國族論述的發展也與世界史雷同，先是說國家逐漸形成於夏商周三代：

大約在新石器時代晚期，國家逐漸形成，發源於黃河流域的夏、商、周三代……禹繼舜即位，國號夏。禹死後，其子啟即位，開始了君位世襲的制度，夏因此被視為中國第一個朝代……遺址中發現的宮殿基址，說明夏朝已初具國家的統治力量。（王乃娟，2015b：72，75）

此種類似西洋史城邦治國的概念，後來演變到秦漢大帝國：

秦始皇滅六國之後，中國首次出現了大一統的帝國。在秦漢帝國統治的四百年間，中國確立了皇帝制度和疆域規模，也統一了文化思想。（王乃娟，2015b：82）

秦漢以後開始分裂成三國、五胡十六國等小國，但因為多為文化一統的漢民族統治，接近民族國家的概念。從史前時代到晚清變局，再推演到中華民國建立後的內外局勢，最後在國共內戰後發展成中華民國政府遷臺與中共政權建立的兩岸分治狀態。中國歷史同樣是以歷朝歷代被視為正統延續的政權興替為描述主軸。

在臺灣歷史中，統治政權的正統性和延續性被特別的強調。臺灣歷史的陳述基本上是以政權統治的輪替作歷史的分期，包括：史前文化與原住民族、海權競爭的時代（包括荷西的統治和鄭氏的經營）、清朝統治下的臺灣、日本統治下的臺灣與戰後的臺灣等不同政權統治階段（國民中小學九年一貫課程綱要社會學習領域，2008）。除了「史前文化與原住民族」之外，一律以介紹各殖民政權的行政建設、政治軍事事件、國家經濟發展或外交關係。藉由政權直線發展的歷史推衍，教科書最後進了中華民國在臺灣的本土國族論述，降低與中國的歷史關係（宋佩芬、張韡曦，2010）。

綜上所述，歷史教科書常藉由強調建國歷史和政權的延續性，來區劃出國族界線，凸顯自身的正統和凝聚認同。此種建國論述需要凝聚國族主義中的男子氣概，如榮譽、愛國主義、怯懦、勇敢和責任等（Nagel, 1998），透過建國論述，男子氣概得以彰顯。

二、征戰論述

以征戰革命手段來完成建國論述，是歷史教科書中最主要的也是必要的情節。征戰論述包括所有戰爭、戰火、死刑、格鬥、武器、暴力等與戰爭有關的描述。研究者彙整教科書中的圖文，整理如表 2。

表 2 征戰論述顯示，歷史教科書幾乎是戰爭史，戰爭是建國論述的基礎。歷史教科書內含許多軍事對抗、戰爭殺伐的描述，歷史教科書形塑國族認同的同時，經常挪用敵我較勁的暴力意識作為手段，傳達出黷武的軍國主義色彩。

Giddens 於 2002 年曾形容民族國家是現代最為傑出的「權力集裝器」，國族主義賦予國家行使暴力的正當性，使戰爭變成美麗的英勇故事（胡宗澤、趙力濤譯，2002）。歷史教科書由於十分缺乏女性經驗的記錄，以男性的活動事蹟為記錄的主軸，因此描述最頻繁的關係是在男性間的互動，而這些互動常指涉我族與異族男性政權間的統治與壓迫、反抗與犧牲。教科書透過對他族政權的抵抗反擊的描述，增進對自身國族的向心力與認同。例如在臺灣歷史教科書中對「霧社事件」抗日過程進行說明時，有如下的描述：

由於日本人不斷掠奪山區森林與樟腦資源，強迫原住民負擔沉重的勞役，加上日本警察的任意欺壓，導致原住民各族發起多次抗日行動，其中最著名的是 1930 年賽德克族（當時被日人歸為泰雅族）原住民頭目莫那魯道所領導的「霧社事件」（霧社位於今南投縣仁愛鄉）。事件爆發後，日人調派不少軍警鎮壓，造成原住民死傷慘重。（王乃娟，2015a：78）

另附有「鎮壓霧社事件的日軍」圖片，文字說明：「日軍利用毒氣、飛機轟炸等方式攻擊原住民，使原住民死傷慘重」（王乃娟，2015a：79）。

表 2 國中歷史教科書征戰論述一覽表

征戰	內涵	出處
戰火	珍珠港事變戰火圖片、美國 911 事件戰火圖片	國民中學社會第六冊
武器	武器圖片： 潛艇、飛機、坦克、毒氣、坦克車	
格鬥	羅馬圓形競技場人獸格鬥遺址、騎士戰鬥文化、日本武士畫像	國民中學社會第五、六冊
暴力	死後審判圖、路易十六斷頭臺死刑想像圖、屠殺想像圖、斷頭臺漫畫、抗日槍決	
戰爭	戰爭圖片： 波希戰爭、亞歷山大東征、十字軍戰士、英法百年戰爭、宗教戰爭想像圖、南北戰爭雙方交戰想像圖、法國大革命攻陷圖、法國七月革命抗暴圖、特洛伊木馬屠城記、紅衫軍征服義大利、壕溝戰	國民中學社會第五、六冊
	戰爭文本： 波希戰爭、亞歷山大東征、特洛伊木馬屠城記、十字軍東征、蒙古西征、英法百年戰爭、清教徒革命、光榮革命、(美國)獨立戰爭、南北戰爭、法國大革命、滑鐵盧之役、(法國)七月革命、二月革命 美國獨立、法國大革命、第一次世界大戰、普法戰爭、甲午戰爭、日俄戰爭、第二次世界大戰、(俄國)二月革命、十月革命、韓戰、越戰、以阿衝突、九一一事件	
出征	西域絲路、鄭和下西洋、蒙古西征	國民中學社會第三冊
內憂外患	管蔡之亂、楚漢相爭、黃巾之亂、赤壁之戰、八王之亂、永嘉之禍、玄武門之變、安史之亂、牛李黨爭、黃巢之亂、陳橋兵變、靖康之禍、靖難之變、東林黨爭、流寇之亂、三藩之亂、鴉片戰爭、太平天國之亂、中法戰爭、甲午戰爭、戊戌政變、義和團之亂、八國聯軍、黃花崗之役、武昌起義、五四運動、寧漢分裂、濟南慘案、西安事變、蘆溝橋事變、淞滬會戰、南京大屠殺、珍珠港事變、國共內戰、六四天安門事件	國民中學社會第三、四冊
	郭懷一抗荷事件、三藩之亂、閩粵械鬥、漳泉械鬥、朱一貴事件、林爽文事件、戴潮春事件、英法聯軍、牡丹社事件、中法戰爭、甲午戰爭、臺灣民主國抗日、苗栗事件、西來庵事件、霧社事件、國共內戰、二二八事件、雷震事件、美麗島事件、韓戰、古寧頭戰役、八二三砲戰	國民中學社會第一、二冊

資料來源：整理自王乃娟（2015a, 2015b, 2015c, 2015d, 2015e, 2016）。

課文以「掠奪」、「殺害」、「攻打」、「懲辦」、「出兵」、「鎮壓」和「死傷慘重」等字眼描繪衝突的過程及相互殺戮的結果，除了顯示與其他國家的敵對關係之外，也藉由這樣的對抗關係形成國族內一致對外的愛國主義，然而其中也表露出濃烈的雄性暴力與報復性的軍事思想，教科書在無形中合理化戰爭及武裝暴力，傳達出一種宰制與黷武的意識型態。即便是中華民國建國之後，內憂外患仍頻，北伐、八年抗戰、國共內戰，直到國民政府遷臺兩岸分治，一路的征戰紛擾，內容更是充滿濃濃軍事對立的色彩。

古中國在中國歷史教科書中通常被描述為文化深厚、地大物博的國家，為外邦學習模仿的對象，也是異族攀附朝貢的對象，但卻對中國自古以來向鄰國侵略擴張的行為採取淡化描述。在描述唐朝盛世時，寫道：

當時唐太宗擊滅東突厥，聲威大振，西北各族君長紛紛歸順，並向太宗上「天可汗」的尊號，意思是普天下的君主。(王乃娟，2015b：100)

中國的向外侵略攻擊外族的行為被美化成正義之事，營造出他族彷彿皆是誠心景仰主動歸順，而非震懾於大唐的軍事威勢。同時，中國歷史是依循政權更迭的線性歷史敘述，每個改朝換代的背後都是無數的征戰犧牲積累而成，商伐夏、周滅商、秦滅六國統一天下、楚漢相爭、赤壁之戰、永嘉之禍、靖康之禍等，直至晚清的中國開始遭遇西方帝國主義各國的侵略挑戰，中國從之前高高在上的天朝一轉成為受害者的角色，不論中國作為征服者或受害者的角色，歷史往往是蘸著鮮血寫下的故事。

世界歷史亦是一部征戰史。東、西方世界的爭戰，如十字軍東征、蒙古西征；西方帝國領土的擴張，如亞歷山大東征；乃至於 19 世紀之後隨著民族主義發展與西方殖民帝國的擴張，興起許許多多追求建國獨立的反殖民戰爭；以及近代兩次大規模的世界大戰。大大小小的征戰牽動了國族勢力的消長與世界秩序變遷。此種征戰論述反映出國族主義與男性掠奪特質的緊密結合，國家與戰事息息相關，軍事領域在國族主義

中的優先地位鞏固了男性化的國族主義 (Nagel, 1998)。

三、英雄論述

在征戰格鬥的歷史故事中，勝者為王、敗者為寇，因此，歷史教科書幾乎等於是勝利者的歷史。能夠史上留名的，必然是那些征戰凱旋歸來的英雄，他們的英勇事蹟也成了歷史教科書中的主要敘事。世界歷史中也有不勝枚舉的英雄領袖人物，作為其民族和國家的光榮象徵。世界歷史教科書中的名人英雄彙整如表 3。

表 3 國中歷史教科書中世界史的英雄論述一覽表

英雄	名稱	出處
政治軍事	漢摩拉比、圖坦卡門、亞歷山大、凱撒、屋大維、君士坦丁、狄奧多西、查士丁尼大帝、查理曼、鄂圖一世、貞德、伊莎貝拉一世、斐迪南二世、亨利八世、路易十四、彼得大帝、凱薩琳二世、腓特烈二世、拿破崙、約翰王、查理一世、克倫威倫、詹姆士二世、克倫威倫、瑪麗、威廉、華盛頓、林肯、路易十六、羅伯斯比爾、梅特涅、法蘭西斯皇帝拿破崙一世、路易拿破崙(拿破崙三世)、玻利瓦、門羅、威廉一世、俾斯麥、馬志尼、伊曼紐二世、加富爾、加里波底、明治天皇、斐迪南夫婦、威爾遜、勞合喬治、克里蒙梭、甘地、凱末爾、尼古拉二世、列寧、史達林、羅斯福、墨索里尼、希特勒、張伯倫、馬歇爾、戈巴契夫、葉爾欽、邱吉爾	國民中學社會 第五、六冊
文史哲人	荷馬、希羅多德、蘇格拉底、柏拉圖、亞里斯多德、歐幾里德、阿基米德、但丁、佩脫拉克、薄伽丘、塞凡提斯、莎士比亞、達文西、米開朗基羅、拉斐爾、馬基維利、馬克思、培根、笛卡爾、哥白尼、伽利略、牛頓、洛克、孟德斯鳩、伏爾泰、盧梭、亞當斯密、狄德羅、拜倫、哥德、貝多芬、狄更斯、米勒、莫內、梵谷、居禮夫婦、愛因斯坦、佛洛伊德、畢卡索、雷馬克、海明威、凱因斯、凱撒受難圖、馬丁路德、哥倫布、麥哲倫、狄亞士、達伽馬、釋迦牟尼、耶穌、穆罕默德、羅耀拉、馬丁路德、喀爾文	

資料來源：整理自王乃娟 (2015d, 2015e)。

如表 3 英雄論述顯見，歷史教科書幾乎等於一座龐大的英雄紀念館。世界史中充滿以名人英雄作為各個國族表徵的英雄論述，如英、法百年戰爭中激勵法軍士氣的少女貞德，是教科書極少數的女性英雄代表；被法國視為民族英雄的拿破崙因數度擊敗歐洲的反法聯盟，獲得法國人的擁戴；領導美國獨立戰爭的華盛頓，是美國史上的英雄人物；帶領拉丁美洲脫離西班牙殖民的玻利瓦和採取非暴力的不合作運動讓印度脫離英國殖民的聖雄——甘地，皆是各個國家在追求民族自決的過程中重要的指標人物，他們的事蹟或被神聖化或被英雄化，成為國族的榮耀，藉以凝聚國族的向心力。

在中國史方面，特別是對抗異族的排外英雄，經常被視作國族象徵。如抗金名將岳飛是中國歷史上的民族英雄；在臺灣歷史教科書中對鄭成功、沈有容、劉永福、羅福星、莫那魯道等人的英勇事績皆有清楚描繪。對鄭成功的描述為：

1661 年，鄭成功率軍自鹿耳門（今臺南市安南區附近）登陸，攻打荷蘭人，於 1662 年迫使荷蘭人投降，退出臺灣（王乃娟，2016：89）。

且「在驅逐荷蘭人後，建立臺灣第一個漢人政權」（王乃娟，2016：88），對鄭氏父子將漢人典章制度正式移植臺灣及對臺灣的建設開發多所肯定。並附有鄭成功的正面人像圖，及其出兵攻臺的路線圖，來補充其反清復明的英雄形象。此種英雄論述直指一夫當關萬夫莫敵的勇氣，男性唯一畏懼的是不像男人的膽怯懦夫，把戰爭比擬成陽剛英勇的冒險也是吸引男性投入戰場的原因之一（Nagel, 1998）。

四、版圖論述

從建國的立論基礎，透過征戰格鬥的歷程，英雄們擴展了隸屬於他們政權的版圖。因此，歷史教科書幾乎等於是版圖擴張史。能夠拓展越大的領土，表示握有越強的權力，流芳萬世的，必然是那些版圖廣大的

帝國，這些強國的版圖擴張與疆界爭奪，也成了歷史教科書中的主要繪圖。研究者彙整所有文本中的版圖地圖如表 4。

如表 4 版圖論述顯見，能夠往外侵略、掠奪他人領土據為己有者，才是贏家，才是歷史所欲表揚的事蹟。就好像，當英、法、西、葡等西

表 4 國中歷史教科書的版圖論述一覽表

版圖	圖片內涵	出處
臺灣	臺灣輿圖、臺灣番界圖、1895 東亞形勢圖	國民中學社會第一、二冊
中國	秦朝疆域圖、西漢與東漢疆域圖、三國鼎立形勢圖、兩晉與南北朝形勢圖、唐朝疆域圖、北宋、遼、西夏形勢圖、南宋疆域圖、蒙古西征路線及其疆域圖、明朝疆域圖、清朝疆域圖	國民中學社會第三冊
	古代西亞形勢圖、腓尼基人航路圖、波斯帝國疆域圖、古代埃及形勢圖、古代印度形勢圖、愛琴海地區與希臘城邦圖、亞歷山大東征路線與帝國疆域圖、羅馬疆域擴張圖、日耳民族遷徙與建國圖、查理曼帝國疆域及其分裂圖、查士丁尼時期的拜占庭帝國疆域圖、歐洲羅馬公教與希臘正教分布圖、阿拉伯帝國疆域圖、鄂圖曼土耳其帝國全盛時期疆域圖、歐亞交通圖、西元 15 世紀，伊比利半島形勢圖、歐洲地理大發現與鄭和下西洋路線圖、宗教改革後，新舊教分布圖、西元 18 世紀，歐洲形勢分布圖、北美 13 州殖民地圖、南北戰爭前美國疆域擴張圖、拿破崙時代的歐洲形勢圖	國民中學社會第五冊
西洋	拉丁美洲各國獨立形勢圖、第一次世界大戰前，鄂圖曼土耳其帝國受侵略圖、普魯士王國統一德國形勢圖、義大利統一形勢圖、日本擴張示意圖、西元 19 世紀列強侵略亞洲示意圖、西元 19 世紀末，歐洲列強瓜分非洲趨勢圖、三國同盟與三國協約形勢圖、第一次世界大戰歐洲戰場形勢圖、第一次世界大戰前後，歐洲各國形勢圖、德國併吞奧地利形勢圖、二次大戰過程示意圖、第二次世界大戰盟軍反攻示意圖、冷戰時代美國圍堵政策示意圖、美英法蘇分區占領德國圖、古巴危機形勢圖、韓戰形勢圖、南北越形勢圖、西元 1967 年以阿戰爭後，以色列占領區形勢圖、第二次世界大戰後亞非新興國家圖、前蘇聯疆域與獨立國家國協範圍比較圖	國民中學社會第六冊

資料來源：整理自王乃娟（2015a，2015b，2015d，2015e，2016）。

歐諸國進入海外拓殖的「地理大發現」時代，課文有如下的描繪：

西元 15、16 世紀，隨著造船技術的進步與羅盤的廣泛使用，海外探險活動蓬勃發展，此時歐洲探險家到達不少地區，史稱「地理大發現」。
(王乃娟，2015d：127)

內文中以「海外探險」近似英勇冒險的形容詞來潤飾西方帝國主義國家向海外擴張的行爲，而這些掠奪行爲，在教科書中被美化並正面肯定爲領先世界的「文明」成就。

Anderson (1991) 曾舉出人口調查、地圖與博物館三種制度說明殖民地政府如何透過制度化 (institutionalization) 和符碼化 (codification) 的過程將自身對殖民地的想像轉移到殖民地人民身上，並形塑了他們的自我想像。掌握政權者透過地圖的繪製呈現清楚的疆界和歸屬，例如，臺灣在康熙年間納入清朝版圖後，清廷即令人繪製「臺灣輿圖」(王乃娟，2016：95)，宣告清朝擁有臺灣的主權，也作為行政管治之用，也可見版圖的繪製在國族主義想像中的重要性。

在中國朝代史中，教科書透過不同朝代的疆域圖，如秦朝疆域圖、唐朝疆域圖等，描繪出不同時期中國王朝的帝國版圖，也區分出中國與周遭鄰國間的夷夏界線。形勢圖則是在分裂時期用以區隔出不同政權的領地範圍與對立情勢，如利用北宋、遼、西夏形勢圖來呈現出北宋前期與主要外患——遼、西夏兩國族間的敵我界線。因此，疆界和版圖的劃分表面上是建構出一個排他的空間，這個空間不僅是物理空間，也是心靈歸屬所決定出來的象徵空間。此種版圖論反映出雄性愛國主義式的疆界劃分，以保衛他們的國家和他們的女人 (王志弘等譯，1997)。歷史教科書中利用許多的疆域圖、形勢圖來呈現我族的版圖，藉以區分出與他族間的界線。然而，版圖論述背後支撐的帝國精神其實是文明。

五、文明論述

帝國之所以成爲帝國，王國之所以得以延續政權，國家之所以獲勝，除了透過戰爭格鬥，另一個拓展版圖的手段便是文明。文明的勝出是版圖得以拓展的文化根基。因此，歷史教科書幾乎等於是文明興衰史。

表 5 彰顯了世界史教科書所正視的幾個西方重要文明。特別是在科學革命之後，由於科技發展的加速，啓蒙運動帶領人們重新理性省思政

表 5 國中歷史教科書中世界史的文明論述一覽表

文明	圖片內涵	出處	
西亞古文明	蘇美人楔形文字、漢摩拉比法典、亞述浮雕	國民中學社會 第五冊	
埃及古文明	金字塔／獅身人面像、木乃伊／人形棺、古埃及象形文字		
印度古文明	摩亨約達羅遺址、濕婆雕像、種姓制度示意圖、大菩提寺、印度教寺廟		
希臘文化	文學、史學、哲學、藝術、宗教信仰		
羅馬文化	建築、法律、文字		
中世紀 歐洲文化	封建制度、莊園經濟、騎士文化、基督教信仰		
伊斯蘭文化	清真寺、天方夜譚		
文藝復興	文學、藝術、政治思想、米開朗基羅大衛像、拉菲爾聖母像、達文西蒙娜麗莎／最後的晚餐		
科學革命	望遠鏡、培根、笛卡兒、法蘭西科學院、哥白尼、伽利略、牛頓		
啓蒙運動	洛克、孟德斯鳩、伏爾泰、盧梭、亞當斯密		
工業革命	瓦特蒸汽機、蒸汽火車頭、汽船取代帆船、社會主義、馬克思		
19 世紀 歐洲文化	浪漫主義、寫實主義、印象派		國民中學社會 第六冊
20 世紀 歐洲文化	科學、心理學、藝術、文學、婦女研究		

資料來源：整理自王乃娟（2015d，2015e）。

治與經濟的制度，工業革命幫助人類促進了物質生活進步等，因此教科書大力稱頌西方文明：「17 世紀以後，英國、美國、法國民主政治的發展，是塑造西方近代政治發展的主要動力」（王乃娟，2015d：140）。

特別是「民主」的政治體制被頌揚的同時，「共產」和「極權」等政治體制則被描述為負面對立的形象，尤其在兩次世界大戰及冷戰後，共產政權逐漸崩潰瓦解，被視為民主勝利的象徵，隱含一種「邪」不勝「正」的意識型態。而不涉入冷戰對峙的新興國家，如亞洲、非洲及拉丁美洲中的「第三世界」國家則被形容為「這些新興國家，政治上雖然獨立，但內部政局動盪不安，經濟上貧窮落後」（王乃娟，2015e：96）。而未思考這些新興國家雖然表面脫離殖民地的處境，但實際上在內政財政卻仍不時遭受許多資本主義國家的後殖民。

中國歷史的起源是由史前時代的考古發現來描繪出早在五十萬年前中國大陸一地即有人類活動的遺跡，並且懂得製造石器，發明各種工具，教科書藉此說明中國是具有淵遠流長的文明古國。之後，文字曆法的發明、百家爭鳴的哲學思想，到了秦漢帝國更發展成為文物統一的大帝國，史學、科技更是有重大的發展，中華文化成為外邦學習景仰的對象。盛唐時期，中國不僅以武力征服鄰國，大唐文化也順勢向外擴張，新羅、日本、吐蕃等外族紛紛前來模仿朝聖。教科書以抬高中國文明的地位，建立國族的優越感，但古中國目空一切的天朝思想，卻因此守舊不思進取，迨鴉片戰爭後西方列強以船堅炮利挾帶科技文明強勢來襲時，才驚醒中國的天朝大夢。

臺灣曾經歷許多殖民政權的統治，文化中也有著多元的色彩，原住民的南島文化、荷西時代的西方文明、鄭氏清領的中國文化、日治時期的皇民教化、光復後中華民國政府大力提倡中華文化、美國流行文化的傳入，以及 1960~1970 年代發展出臺灣的鄉土文化。臺灣史教科書中將臺灣描繪為具有豐富多樣文化的國家，以形塑出臺灣獨特、有別與中國的本土特色。

文明，有時如同國族的華麗袍子。教科書藉由闡述不同地區、國家的文明特色，來凸顯其國族的獨特性與優越感。此種文明論述用 Nagel (1998) 的話來說，就是一種國族沙文主義，視「他者」為異己，藉此彰顯我族文明優越感。

伍、性別化國族主義論述的分析

本研究旨在從女性主義立場論批判分析國中歷史教科書所呈現的性別化國族主義，茲從上述國族主義五大論述討論男性中心的慾望，分為父權認同、黷武的雄性暴力、陽剛霸權的領袖崇拜與陽剛空間。

一、父權認同

社會性別經常以明顯或類比的方式被編碼運用到法律和歷史中，用以象徵統治者與被統治者的關係。若要合法化統治權，常見的形式則以如同兒子對領袖或（父）王應有效忠的責任來宣稱（Scott, 1986）。對父權的認同，被類比於兒子對父親宗系的效忠，進而以對父權的信仰比擬對國族王權的認同，並透過將此等英勇忠心的男性特質和國族力量相連結，父權認同和國族主義交織在一起。

臺灣歷史中，有近二百年的時間漢人女性是被排除在渡臺名單中，直到清領後期為加速對臺灣的開墾，才解除僅允許單身男性可以來臺的渡臺禁令。在此之前，有些漢人男性會違反漢原隔離的禁令與原住民女性通婚，課文中對此現象形容為：

而且因漢人男多女少，漢人男子往往不顧禁令，和原住民女子通婚，出現俗稱「有唐山公，無唐山媽」的現象。（王乃娟，2016：96）

這段過於簡化的描述中，似乎在表述在無法維持血統純潔的不得已的情況下，漢人男性退而求其次與原住民女子通婚，以求繁衍後代。女

性在國族的建構中經常淪為工具性的生育者，漢人女性被視為男性的附屬，原住民女性在尊漢卑原的種族歧見下，地位又更受貶抑，成為他者的替代品。當時的漢人男性通常與居住地相近的平埔族女子結婚，因為平埔族多為母系社會，原住民妻子擁有家產繼承權，但在漢原婚姻下又以夫為貴，因此與平埔族女性通婚的漢人男子則可順理成章享有妻家的田產。漢人男性依然是得利者，但這其中一方面既忽視原住民女子在族群併合底下的犧牲和付出，另一方面也淡化了臺灣漢人與原住民在血脈源淵上的關聯。

在中國歷史的部分，從夏朝到清代數千年中，除唐代曾有武則天一名女性君主外，皆為以父系血緣為繼承基礎的男性政權為主，對帝王的認同被建構等同於對國家的認同。在武則天之外，中國歷史的教科書中另有唐代的文成公主和楊貴妃，以及清末掌權的守舊派代表——慈禧太后等 3 位女性出現。這些女性能出現在歷史教科書中，主要是因為她們現身在以男性為主的政治軍事外交場域，但其形象不是僭取大權的女主和政治婚姻下的犧牲者，就是迷惑君主或顛預保守的誤國形象。中國歷史教科書中最多的人物角色依然是男性的帝王將相，開國君主與軍事領袖的歷史事蹟及人像圖，經常搭配各朝代的疆域圖共同陳列，一起用來強調開創國家的功績與表明國族的界線。對漢人父系的認同在臺灣歷史與中國歷史中皆為國族論述的主調。

在世界歷史教科書中的父權色彩也相當濃厚，極少數的女性人物中英法百年戰爭中的貞德是歷史上罕見的戰爭英雄；而卡斯提爾女王伊莎貝拉一世與亞拉岡國王的斐迪南二世的政治聯姻，使雙方王國合併為西班牙，至於伊莎貝拉一世的其他功績完全不見史冊；18 世紀的俄國女皇凱薩琳二世是開明專制政治的代表君主，實施司法改革、推廣教育，使得俄國走向國富兵強的盛世。這是世界歷史中僅見的 3 位女性人物，同樣是現身在以男性為主的政治軍事領域。且於此之外，世界歷史中所有的帝王領袖、文史哲思想家清一色皆為男性。歷史教科書在形塑國族認

同時偏狹地以男性作為國族楷模的人物代表，對女性過往的生活經驗與歷史貢獻未加以認肯，顯示父權認同式的國族主義。

二、黷武的雄性暴力

黷武的雄性暴力在面對外力入侵的時候用來統攝民族內部力量特別有用。例如，在臺灣史描述日本殖民時期，漢人與原住民皆是受壓迫者，英勇的抗日事蹟的描繪，營造漢人與原住民是生命共同體，是同仇敵愾的。教科書會藉由對抗外在殖民政權的壓迫以形塑國族之內一致的認同，但在面對國族內部的族群衝突時，對主流政權的高壓或同化作法也可能採取維護的書寫立場，例如在臺灣光復之初，臺灣人民殷殷期盼回歸祖國懷抱的夢想，立刻就為陳儀代表的行政長官公署和國民黨代表的國民政府所壓碎，兩者都是破壞性的男性暴力，最明顯的衝突即是「二二八事件」。教科書如此描述二二八事件之後政府的修補：

二二八事件後，中央政府為了彌補此次事件所造成的傷害，將陳儀免職、成立臺灣省政府取代行政長官公署，起用臺灣人擔任公職、放寬民間的經濟活動。……近年來，政府對當年的處置失當公開道歉，展開賠償工作，並興建紀念碑等，才逐漸撫平歷史的傷痕。（王乃娟，2015a：100）

在國族主義的大傘之下，差異分歧經常是不見容的，要不是壓平統一，要不就同化齊一，行政上和形式上彌補是否真能讓歷史傷痕被平撫或讓正義得到伸張呢？Anderson（1991：7）認為：「儘管每個國族內部普遍存在著不平等與剝削，國族總是被認為是一種深厚的、平等的同胞情誼」，因此，在國族認同底下，和平經常是一種被粉飾的假象。

中華民國建國之後內憂外患仍頻，北伐、八年抗戰、國共內戰，直到國民政府遷臺兩岸分治，一路的征戰紛擾，內容更是充滿濃濃軍事對立的色彩。臺灣歷史中對當前兩岸關係的描述如下：

近年來，海峽兩岸雖已從隔絕走向交流，但雙方的政治對峙及潛在的軍事衝突仍舊存在。中華人民共和國始終堅持一國兩制，將兩岸問題視為「內政」問題，仍不排除武力犯臺的可能性。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。（王乃娟，2015a：109）

歷史教科書在臺灣和中國的現代史部分，皆以中國大陸的共產政權作為當前建造臺灣國族認同下最顯著的他者，教科書一方面描述中共政權歷經大躍進時期的經濟潰敗、文化大革命的文化浩劫和六四天安門事件的暴力鎮壓等極權高壓的荒誕專制形象（王乃娟，2015c）。同時又呈現出臺灣在面對中共文攻武嚇及外交壓迫時，仍能堅忍發展經濟和政治民主化等進步開放的成就，一方面凸顯臺灣自身的優勢，另一方面又以對方不間斷的侵逼危機來凝聚臺灣內部的團結禦外的共識。

世界歷史中描述自古以來許多民族、國家、地區間的爭戰衝突，彼此間以武力作為擴張的手段，使不同國族間的勢力在歷史上常有消長變化。惟世界歷史教科書在描繪這些對抗過程不似臺灣歷史和中國歷史教科書中充斥不少暴力字眼，而以較為中性的文字來描述，例如，敘述第二次世界大戰後期，同盟國採取反攻時，教科書的描述如下：

美國參戰後，大力援助盟軍，開始展開反攻。義大利首先於1943年投降。1944年6月，盟軍在法國諾曼第登陸，向東反攻，與蘇聯共同夾擊德國。1945年，盟軍占領柏林，希特勒自殺，德國投降。（王乃娟，2015e：82）

世界史文本中描繪了雙方攻防的結果，較少以血腥激烈的文字形容戰爭過程的殘暴情景，這可能與教科書編寫者在書寫世界歷史的征戰對抗時是局外人立場，若在臺灣史和中國史教科書編寫時可能存有一種己／他的二元立場，容易以正面呈現我族，負面描寫他邦的方式來合理化自身國族的行動，貶低他族的作為。整體而言，歷史教科書總是以戰爭

掠奪的國族行動來統攝民族的內部力量，顯示黷武雄性暴力的國族主義。

愛國主義、民族主義往往成為發動戰爭的藉口，為致使戰爭是看似合理的，讓年輕人為保護國家犧牲生命有合法性，往往會訴諸於男人就應展現保護脆弱的婦女與兒童此種男子氣概的頌揚（Scott, 1986）。在這其中，顯示武力征戰的暴力形式和社會性別權力關係經常是相互建構的。

三、陽剛霸權的領袖崇拜

由於歷史教科書中少有女性人物，教科書彷彿等同男性英雄人物展演的專屬舞臺，尤其是對抗異族的排外英雄被視作國族象徵，如沈有容、鄭成功、劉永福、羅福星、莫那魯道、岳飛、貞德、拿破崙、華盛頓、林肯、玻利瓦、甘地和凱末爾等對抗異邦侵略，領導民族國家復興與建立的英雄人物，是國族過往榮耀的代言人，歷史教科書時常藉由神聖化這些領袖人物的英勇氣概與不凡事蹟，以強化國族自信與認同。

Benton（1998: 29）在論述國族主義神話的特點時曾說到：「國族神話往往抹去一些難以被接受的暴力，然後變成幾個英勇男人的傳奇故事。女人和那些被征服的種族則從國族故事中被刪去」。對國家民族的過往有所貢獻的男性英雄人物也特別受教科書青睞，在教科書內容中占有大半以上的篇幅。課文對待這些政治軍事人物，不僅以內文描述其事蹟，文字旁也多附有正面獨照或相關紀念碑或建築物強調佐證。例如，在世界歷史中以「拿破崙時代」為標題，整頁篇幅描述拿破崙的崛起、征戰功績與影響，文中敘述如下：

拿破崙曾數度擊敗反法聯盟，獲得法國人的擁戴，視他為民族英雄，拿破崙因此逐漸掌握政治大權。……此後拿破崙以軍事力量征服歐洲大部分地區，但也引起各國的反彈。……拿破崙稱霸歐洲期間，在其征服的地區頒行拿破崙法典，推動政治、教育等改革，將法國大革命

「自由、平等、博愛」精神，傳播至歐洲各地，並喚起各地的民族意識，影響歐洲的政局發展。(王乃娟，2015d：146)

課文旁甚至搭配三幅描繪「拿破崙的崛起與失敗」的圖片，包括：拿破崙在 1804 年稱帝時正面尊貴登基的圖像、拿破崙英姿颯爽坐在馬背上征服歐洲的圖畫、及拿破崙兵敗滑鐵盧遭流放落寞的圖片。這些圖文強化著拿破崙的領袖風範、英雄魅力及最後的不得志。反之，拿破崙稱帝的私人野心、軍事征戰背後的殺戮與動盪都被稀釋淡化。

社會性別秩序依賴於男性特質和女性特質之間的等級權力關係，並與這兩者處於相互建構的動態過程中，而位於這種權力關係頂端的是陽剛霸權（李英桃，2012）。歷史教科書中不斷出現的男性領袖及其在公領域的成就與事蹟，展現的正是對強悍、勇毅、機智的霸權式的男性氣質的景仰，反之，受貶抑的是私領域、和平及被統治等從屬於女性氣質的事件與人物。如在世界歷史中描述亞歷山大東征的開疆闢土，且在他的圖像下形容：「由於他功績卓著，因而被人稱為『亞歷山大大帝』，其所建立的帝國則被稱為『亞歷山大大帝國』」（王乃娟，2015d：105）。這其中也暗含著一種肯定主動向外征伐是英勇氣概展現的意識型態。

不論是臺灣、中國或世界的歷史中，都可以發現不同的國族面對的「他者」雖然不同，但卻都同樣渴望英雄。教科書透過英雄敘事凸顯國族的歷史榮光與他者加諸的苦難，以強化對國族的歸屬與認同。顯見在歷史洪流的文化意識形態中，陽剛霸權與國族霸權息息相關（Nagel, 1998）。然而，這樣的敘事安排也可能隨之建構出一個不斷排外的敵意，缺乏尊重欣賞差異與他者和平共存的精神。

四、陽剛空間

教科書是平面靜態的圖文，其中的空間象徵則連結自文字與圖片。在文字方面，臺灣歷史的章節編排以各個時期的政權建設為主，中國歷史也是以歷朝歷代的政權更迭為主軸，世界歷史則以歐洲文化的發展與

對國際局勢的影響為主，因此在內容空間上大部分都連結到國家政權與政治、軍事、外交等男性／公領域的主題。可見，在形塑國族認同時，教科書是以強調國家民族在政治發展和軍事武力上的成就為本。軍事政治領域在過去，乃至於現今，都是以男性為主的場域，因此歷史教科書在內文中呈現的即是一種陽剛的歷史。

Enloe (1990: 4) 表示：「國族主義往往生產於陽剛化的歷史記憶，陽剛化的恥辱，與陽剛化的希望」。為了凸顯陽剛的歷史，教科書中放置許多代表男性領袖功績及展現國家軍事武力及重大建設的地景圖片來加深對國族榮光的肯定。如政府設置的建築物，包括紀念碑、軍事設施、行政機構、大型公共建設，宗教性質的建築物如寺廟、教堂、禮拜堂等，呈現出陽剛空間風貌。「陽剛空間」是指呈現出象徵權力、位置和資源的公領域空間，通常影射了性別失衡現象。在傳統性別框架下，空間經常受父權體制編派，如在行政機構與現代建設體系，男性往往占有較多空間權力和資源。研究者整理象徵歷史教科書中出現陽剛地景如表 6。

建築城牆、劃分界線都意味著要建構一個排他的空間，這個空間不僅是有形的地理空間，也是無形的心靈認同所建構出的象徵空間。而這些空間的圖片雖然表面上只是一塊石碑、一座砲臺、一面城牆、一棟建築物，乃至只是一張地圖，圖片中並無出現任何人物，看似僅是中性的空間展現，但實際上這些建築、紀念碑或疆界圖卻經常指向對公領域與男性歷史人物（特別是政治軍事類身分的男性）功績的紀錄。以臺灣歷史中的「臺南市赤崁樓前的記功碑」為例，雖然圖片中呈現的是一排石碑，但圖片一旁的文字說明卻清楚地表示這個紀念碑是記錄清乾隆皇帝在位期間平定臺灣最大一場民變——林爽文事件，將事件的過程與結果刻於碑上展現乾隆的治績。從建國的立論基礎，透過征戰格鬥的歷程，英雄們擴展了隸屬於他們政權的版圖。因此，歷史教科書幾乎等於是版圖擴張史。

表 6 國中歷史教科書之陽剛地景一覽表

類型	圖片內涵	出處
紀念碑 (英雄論述)	顏思齊登陸紀念碑	國民中學社會第一冊
	沈有容諭退紅毛番韋麻郎等碑	
	臺南市赤崁樓前的記功碑	
	八二三砲戰勝利紀念碑	
	明思宗自縊殉國處	國民中學社會第三冊
軍事設施 (征戰論述)	臺南市赤崁樓	國民中學社會第一冊
	彰化縣鹿港鎮的隘門	
	臺南市億載金城示意圖與城門外貌	
	基隆市二沙灣砲臺	
	清末電報局	國民中學社會第四冊
	江南機器製造局	
	福州船政局	
	廣州黃埔軍校舊址今貌	
行政機構 (建國論述)	英國領事館官邸	國民中學社會第一冊
	臺灣總督府(今總統府)	國民中學社會第二冊
	日治時期設立的臺北地方法院	國民中學社會第三冊
	北京紫禁城太和殿	
	江蘇省南京市江南貢院	國民中學社會第四冊
	總理各國事務衙門	
	湖北軍政府	
	中華民國軍政府	

(續)

表 6 國中歷史教科書之陽剛地景一覽表（續）

類型	圖片內涵	出處
現代建設 (文明論述)	彰化縣八堡圳今貌	國民中學社會第一冊
	高雄市鳳山區曹公圳今貌	
	新北市新店區瑠公圳今貌	
	臺中市豐原區貓霧寮圳今貌	
	獅球嶺隧道	
	臺灣銀行今貌	國民中學社會第二冊
	日治時期的基隆港	
	日治時期的高雄港	
	日治時期臺北郵便局（今臺北郵局）	
	高雄橋仔頭糖廠	
	流經臺南市的嘉南大圳今貌	
	施工中的日月潭發電所	
	都江堰今貌	國民中學社會第三冊
京杭大運河		

資料來源：整理自王乃娟（2015a，2015b，2015c，2016）。

女性主義認為受到父權體制的主宰與社會傳統的建構下，公／私領域呈現出一種男／女二元的性別化空間形式，並因性別權力關係架構的存在，占有優勢和權力的男性經常能取得更多的空間資源（殷寶寧，2008）。而在歷史上占據優勢一方的，除了指涉掌控權力的男性菁英，也包含握有統治權和詮釋權的男性政權，及在世界版圖中的強權大國，致使不僅在家國之內，或放眼全球，多數的空間都充塞著陽剛色彩。歷史教科書在無形中透過這些圖片強化男性政治軍事人物的行政作為與軍事戰蹟，以及其曾經統治或占有的領地與場域。這些圖片不僅僅是對歷史人物建樹的影像佐證，且經常存在明顯強調歷史是男性活躍的領域，是陽性的空間，同時也形塑著陽剛化歷史記憶下的國族主義。

陸、結論與建議

本研究透過批判女性主義的觀點，解析國中歷史教科書中的國族論述，針對其中蘊涵的性別化國族主義進行批判討論。綜覽臺灣史、中國史到世界史，整個歷史教科書的編寫主軸是建國論述，從而發展出征戰論述、英雄論述、版圖論述與文明論述。從教科書圖文共同編織出歷史即國族建立史、戰爭史、英雄史、國界劃分史、文明興衰史。國族主義五大論述背後隱含的男性中心慾望，凸顯出父權認同、黷武的雄性暴力、英雄敘事的領袖崇拜、男子氣概的陽剛空間。整體而言，歷史教科書利用了建國論述、文明論述與版圖論述來合理化征戰暴力，而自由與民主被視為是雄性暴力後的甜美酬賞。只記錄勝利，不記錄失敗；只記錄功名，不記錄傷痛；強化戰鬥心，缺乏憐憫心。這樣的歷史書寫實難達成非暴力和平教育的宗旨，值得深思。

本研究針對教科書編輯提出建議，以期日後歷史教科書的編寫有所助益。首先，歷史教科書的編寫要參照史料的紀錄與課程綱要的指引，在審查過程中敏感的性別問題又可能遭受刪削或扭曲等處理，使得教科書成爲一種殘缺的文本（張盈堃，2001）。其中，史料是人爲撰寫的紀錄，本身也難以避免帶有作者的立場，史料並不是純粹中立的真理，而是經過選擇與再現。歷史教科書的編寫者選擇自己認同的觀點和文字表達歷史事件，然而如「掠奪」、「殺害」、「攻打」和「鎮壓」等文字背後傳達的卻是一種具煽動性、對立的暴力意識。因此，在史料的解讀上，教科書的編輯者應具批判和考證史料的敏銳性，編寫上應盡力在不偏袒單方的前提下呈現歷史。再者，多數史料本身的意識形態經常未經檢視，教科書在編寫時不能只是一味再製，應有轉化的能動。

再者，對教科書中性別問題的檢視與批判，應更深刻地建立在對社會性別建構的省思與挑戰上。一方面可減少政治軍事史等頌揚男性菁英功績的內容，增加常民史或社會史比例，或許可以緩和歷史教科書中陽剛霸權與男性中心色彩。另一方面增加女性或其他過去被視為「他者」

的歷史觀點與圖像資料，以多元史料並陳的方式來平衡不同立場的歷史詮釋，並且修改教科書中帶有價值判斷與雄性暴力意涵的文字、語詞，如「盛世」、「暴政」或「黑暗時代」等。史料圖文若本身隱含著男尊女卑的性別位階，在教科書中也能將其作為一種引導學習者反思的批判性教材來呈現說明，以使歷史教育朝更具性別關懷的目標邁進。

最終，或許該反思的是臺灣歷史教育的目的為何？是符應國族認同的建構和迎合政治目的之用？或是建立學習者獨立省思的能力，與看待世界不同文化、族群能擁有共融、尊重的胸懷？不可否認的，認同的凝聚對國家社會有穩定秩序的功能，但歷史的學習若僅餘單一的標準或固定的思維，不僅學生將因此喪失學習的主體性和創造性，認同建構中隱含的排他性也會被深化，形成一種對立的意識，以長遠觀之，對人類世界的發展是不利的，故兩相權衡時須更加審慎。

參考文獻

- 王乃娟（主編）（2015a）。國民中學社會（三版，第二冊，一下）。臺南市：翰林。
- 王乃娟（主編）（2015b）。國民中學社會（再版，第三冊，二上）。臺南市：翰林。
- 王乃娟（主編）（2015c）。國民中學社會（再版，第四冊，二下）。臺南市：翰林。
- 王乃娟（主編）（2015d）。國民中學社會（再版，第五冊，三上）。臺南市：翰林。
- 王乃娟（主編）（2015e）。國民中學社會（再版，第六冊，三下）。臺南市：翰林。
- 王乃娟（主編）（2016）。國民中學社會（三版，第一冊，一上）。臺南市：翰林。
- 王志弘、張淑致、魏慶嘉（譯）（1997）。L. K. Weisman 著。設計的歧視：男造環境的女性主義批判（Discrimination by design: A feminist critique of the man-made environment）。臺北市：巨流。
- 王淑芬（2010）。國小社會領域教科書中臺灣歷史人物及文本論述之批判分析。課程研究，5（1），101-127。
- 王雅玄（2008）。CDA 方法論的教科書應用——兼論其解構與重建角色。教育學刊，30，61-100。
- 王雅玄（2012）。當代歷史教科書中的他者論述。教科書研究，5（3），131-142。
- 王雅玄（2016）。「批判教科書研究」方法論探究。課程與教學季刊，19（3），27-54。
- 宋佩芬、張籟曦（2010）。臺灣史的詮釋轉變：國族歷史與國家認同教育的省思。教育科學研究期刊，55（3），123-150。
- 宋佩芬、陳俊傑（2015）。國中教科書之中國史敘述變動（1952-2008）。教科書研究，8（1），1-31。
- 李金梅、黃俊龍（譯）（2001）。E. Gellner 著。國族與國族主義（Nations and nationalism）。臺北市：聯經。
- 李英桃（2012）。女性主義和平學。上海市：上海人民。
- 辛金順（2015）。中國現代小說的國族書寫：以身體隱喻為觀察核心。臺北市：秀威資訊。
- 林蕙玟、傅朝卿（2008）。紀念場域、歷史的重新書寫與再現：228 事件紀念物設置於臺灣都市空間所呈現的歷史新意義。建築學報，66，119-144。
- 俞彥娟（2001）。從婦女史和性別史的爭議談美國婦女史研究之發展。近代中國婦女史研究，9，207-234。
- 胡宗澤、趙力濤（譯）（2002）。A. Giddens 著。民族——國家與暴力（The nation-state and violence）。臺北市：左岸。
- 殷寶寧（2008）。大學校園中的性別與空間課題：從校園空間視角切入的一些思考。取自 <http://www.ym.edu.tw/scc/sex/20080312.doc>
- 國民中小學九年一貫課程綱要社會學習領域（2003）。
- 國民中小學九年一貫課程綱要社會學習領域（2008）。
- 婦女新知基金會（1988）。我們都是這樣長大的——教科書的性別歧視系列。婦

- 女新知，71-73、76-78。
- 張盈堃（2001）。殘缺文本的還原——教科書性別知識的生產、審查與刪削。《婦女與兩性學刊》，12，139-165。
- 陳順馨（2004）。導言一：女性主義對民族主義的介入。載於陳順馨、戴錦華（選編），《婦女、民族與女性主義》（頁1-26）。北京市：中央編譯。
- 彭明輝（2002）。臺灣史學的中國纏結。臺北市：麥田。
- 馮美滿（2014）。國中臺灣史教科書政治意識型態之批判論述分析——以翰林（2013版）教材內容為例。《嘉大教育研究學刊》，33，81-108。
- 黃春木（2016）。從天朝到列國——歷史教科書中「國家」的形塑及其問題。載於甄曉蘭、楊國揚（主編），《歷史教育與和平——教材教法的反思與突破》（頁105-134）。新北市：國家教育研究院。
- 甄曉蘭（2016）。從和平教育觀點談歷史教材與教學的革新。載於甄曉蘭、楊國揚（主編），《歷史教育與和平——教材教法的反思與突破》（頁1-14）。新北市：國家教育研究院。
- 劉泗翰（譯）（2011）。R. Connell 著。性／別的世界觀（Gender in the world perspective）。臺北市：書林。
- 蔡佩如（2003）。中華民國中學歷史教科書的後殖民分析——以臺灣論述為核心（未出版之碩士論文）。國立臺灣大學政治學研究所，臺北市。
- 蔣淑如（2016）。女性主義史學視角下的國中臺灣史教科書。《中等教育》，67（2），67-81。
- 蔣淑如、王雅玄（2016）。歷史渴望和平——國外歷史教科書中的爭議問題。載於甄曉蘭、楊國揚（主編），《歷史教育與和平——教材教法的反思與突破》（頁37-58）。新北市：國家教育研究院。
- 謝小苓、李安莉、李芳玲、王佩芬、陳惠敏、游千慧、楊佳羚（1998）。「檢視國中一年級教科書是否符合兩性平等原則」專案報告書。臺北市：教育部。
- 謝小苓、李安莉、李芳玲、王佩芬、陳惠敏、游千慧、楊佳羚（1999）。「檢視國中二年級教科書是否符合兩性平等原則」專案報告書。臺北市：教育部。
- 羅世宏（譯）（2004）。C. Barker 著。文化研究：理論與實踐（Cultural studies: Theory and practice）。臺北市：五南。
- 羅景文（2012）。召喚與凝聚——越南潘佩珠建構的英雄系譜與國族論述。《成大中文學報》，37，159-186。
- Anderson, B. (1991). *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism*. New York, NY: Verso.
- Benton, S. (1998). Founding fathers & earth mothers: Women's place at the birth of nations. In N. Charles & H. Hintjens (Eds.), *Gender, ethnicity and political ideologies* (pp. 27-45). London, UK: Routledge.
- Breitkreuz, R. S. (2005). Engendering citizenship? A critical feminist analysis of Canadian welfare-to-work policies and the employment experiences of lone mothers. *The Journal of Sociology & Social Welfare*, 32(2), 147-165.

- Charles, N., & Hintjens, H. (1998). Gender, ethnicity and cultural identity: Womens 'places'. In N. Charles & H. Hintjens (Eds.), *Gender, ethnicity and political ideologies* (pp. 1-26). London, UK: Routledge.
- Chick, K. A. (2006). Gender balance in K-12 American history textbooks. *Social Studies Research and Practice*, 1(3), 284-290.
- Connell, R. W. (1995). *Masculinities*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Enloe, C. (1990). *Bananas, beaches, and bases*. London, UK: University of California Press.
- Halbwachs, M., & Coser, L. (1992). *On collective memory*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Harding, S. (1987). Introduction: Is there a feminist method? In S. Harding (Ed.), *Feminism and methodology* (pp. 1-14). Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Harding, S. (1998). *Is science multicultural?* Bloomington, IN: Indiana University Press.
- McClintock, A. (1995). *Imperial leather: Race, gender and sexuality in the colonial contest*. London, UK: Routledge.
- Nagel, J. (1998). Masculinity and nationalism: gender and sexuality in the making of nations. *Ethnic and Racial Studies*, 21(2), 242-269.
- Smith, A. D. (1999). *Myths and memories of the nation*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Osler, A. (1994). Still hidden from history? The representation of women in recently published history textbooks. *Oxford Review of Education*, 20(2), 219-235.
- Scott, J. W. (1986). Gender: A useful category of historical analysis. *The American Historical Review*, 91(5), 1053-1075.
- Sewall, G. (2005). Textbook publishing. *Phi Delta Kappan*, 86(7), 498-502.