

國中歷史課綱中的歐洲意象

陳昫萱 甄曉蘭

本研究檢視我國自 1968 年九年義務教育統編本課綱至 2008 年九年一貫國中歷史課綱所勾勒的歐洲，以後殖民理論 Said 與 Bhabha 對於「他者」相關概念為起點，就歷經 10 次修訂的歷史課程標準或課程綱要進行分析梳理，發現歷年來課綱版本所勾勒的歐洲，其實反映出三個「我／他」關係時期，而這三個時期課綱對論述歐洲角度的遞變，也反映了 Said 與 Bhabha 對於後殖民情境下「他者」相關論述產生的背景與特性。

關鍵詞：歷史課程標準／綱要、後殖民、他者、歐洲意象

收件：2017年10月24日；修改：2018年6月4日；接受：2018年7月9日

European Images in Taiwan's Junior High School History Curricular Guidelines

Yun-Shiuan Chen Hsiao-Lan Chen

By examining discourses regarding Europe in curricular standards and guidelines from 1968 to 2011, this study investigated how Europe, as a type of Other, was delineated and how these discourses reflected subjectivity and a complex dynamism between China and Taiwan and Europe. Based upon Said and Bhabha's critical theories of the Other, this study followed Fairclough's method of critical discourse analysis and identified three approaches to presenting Europe in 10 curricular standards and guidelines over the past 40 years. The three approaches of illustrating Europe feature Said's and Bhabha's notion of the discursive Other produced in the postcolonial condition.

Keywords: History curriculum standards and guidelines, postcolonialism, Other, European images

Received: October 24, 2017; Revised: June 4, 2018; Accepted: July 9, 2018

Yun-Shiuan Chen, Associate Research Fellow, Research Center for Translation, Compilation and Language Education, National Academy for Educational Research.

Hsiao-Lan Chen, Professor, Department of Education, National Taiwan Normal University,
E-mail: sharon@ntnu.edu.tw

壹、前言

無論是在西方或我國，「他者」(the other) 或「異己」(李有成，2012) 都不是一個嶄新的概念。在教育領域，課綱與教科書中各種族群意象作為一種「他者」，同樣也引起許多關注。本質上，教科書中的族群意象其實也是知識、政治與權力議題，例如，Apple 與 Christian-Smith (1991) 所編經典《教科書的政治學》(*The Politics of the Textbooks*)，便解析了美國教科書編纂過程中處處充滿政治權力運作的現象；因此，教科書中被視為合法的知識，其實都是不同階級、族群、性別、與宗教間複雜的權力關係角力後的結果。

本研究源於與德國教科書研究院 (The Georg Eckert Institute for International Textbook Research, GEI) 之跨國合作研究構想 Multi-Lingual Internet Platform: Eur Views, Europe in Textbooks (EUR VIEW)。¹在初步檢視相關文獻過程中發現：國內外雖然有大量文獻在探討教科書中不同族群的意象 (溫琇斐、陳麗華，2013；楊景堯，2008；譚光鼎，2009；Baranovitch, 2010；King & Domin, 2004；Torsti, 2007；Tsuneyoshi, 2007)。然而這些文獻，大部分多為探討「少數族群」的意象，如「原住民」、「非洲」、「有色人種」、「外國人」、「非漢人」等，較少探討傳統以來相對強勢族群如「歐洲」，是如何被呈現的。尤其是在我國，教科書中這些強勢族群如「歐洲」所呈現的意象與相關論述，似乎已成為無須質疑反思的「真理」。然而，歐洲的意象與論述真的如課本所說的那樣嗎？我國不同時期的教科書中的歐洲，是否也如 Apple 所言，教科書的內容其實是權力運作的結果？經回顧相關研究文獻發現，檢閱教科書中歐洲意象之研究，大多集中於歐洲地區國家。例如，GEI 曾在 2000 年發表 *The*

¹ 這項跨國研究計畫邀請各國學者一起參與、探討各國教科書內的歐洲意象，透過跨國合作收集全世界 20 世紀初以後的歷史教科書，分析這些教科書中文字和圖像所傳達的「歐洲」概念，以揭示「歐洲」概念的多元性和易變性。

European Home: Representations of 20th Century Europe in History Textbooks (Pingel, 2000)，分析過去百年來 13 個歐洲國家義務中等教育教科書中歐洲歷史呈現方式的演變，該研究結果指出 (Pingel, 2000)，大部分歷史教科書內與歐洲相連結的議題包括：兩次世界大戰、蘇聯發展、美國、法西斯義大利、納粹德國、1945 年以後的國際關係與全球問題，整體而言，歐洲範圍被描繪成清楚的，相關特色卻是負面的；然而今日歐洲地理範圍已經不同於前，也沒有教科書處理這些歐洲內部多元文化、宗教、語言以及歷史傳統彼此間的緊張，僅有少數公民教科書提及這些歐洲公民日後所需面對的挑戰。而另一項由歐盟所贊助的研究 *Europe Representation in Textbooks* (Brennetot, Mendibil, & Rosenberg, 2011)，則比較了 12 個研究參與國地理教科書中的歐洲概念，研究發現，這些教科書若不是呈現「傳統共同想像界限的歐洲大陸」、或是「線性發展成爲民主和平的歐洲」、或是將歐洲與歐盟放在一起討論，每一種取向都可歸納成一種特定的意識形態，也因此歐洲概念仍是模糊的，並反映出許多刻板印象。簡言之，這兩項研究結論的共同處就是，歐洲教科書所陳述的歐洲概念，並非一個具共識性、「真理性」的概念，而是反映一種特定面向、模稜兩可的歐洲。

如果歐洲各國教科書對於呈現歐洲自己的意象都是模糊、僅呈現特定面向，那麼在我國教科書的歐洲又是什麼樣的意象呢？是否也隨著社會脈絡的變遷而有所改變？本研究分析 1968 年我國推行九年國民義務教育實施統編本教科書以後到 2000 年正式推行九年一貫課程之間，國中歷史課程標準／課程大綱的歐洲意象，一方面藉由檢閱分析這 40 餘年來國中歷史課標／課綱中關於歐洲歷史的單元結構以及語彙概念指涉，另一方面則以後殖民理論中關於他者的觀點作爲理解的參照架構，分析我國 1968~2008 年間中學歷史課標／課綱中所呈現的歐洲意象，及其形塑這些意象的時空脈絡。

本研究擇定 1968~2008 年期間的歷史課綱進行分析，主要是因爲

1968年推動九年國民義務教育，教科書開始實施統編本制度，直至2000年推行九年一貫課程，教科書則全面開放為審定制，由民間出版業者共同參與編寫教科書。因跨越不同社會脈絡與教科書制度變革，正適合觀察歐洲意象的呈現，是否會因為社會變遷所進行的課綱／課標改革而有所遞變。而以課程標準／綱要為主要分析的文本，主要是因為教科書編寫一向依循課標／課綱所訂的方向與內容，即使到了九年一貫課程轉變成為審定制後仍是如此，雖然課標／課綱的內容與教材大綱看似簡短與片段，但其所發揮的功能卻絕不可小覷。最後，以後殖民理論中對「他者」的討論作為本研究的理論參考架構，則是希望運用該理論與方法取向來反思我國課標／課綱內有關「異己」族群意象形塑的問題。由於目前探討教科書中族群意象的研究，大多是從「意識形態」的觀點出發，本研究則希望藉由後殖民研究中論述分析取向對「他者」的探討，來解讀課程標準與大綱文本所描繪的歐洲與所傳遞的意象。

意識形態分析取向與後殖民論述分析取向的差異性在何處？Stoddart（2007）在分析討論意識形態（ideology）、霸權（hegemony）、與論述（discourse）等概念的差異時曾指出，古典馬克思理論用意識形態這個概念來描繪主流社會觀念與想法中隱含的（經濟）統治階級利益，並認為權力聚集在統治階級手中。而源於後結構主義的論述研究，則反對僅強調經濟面的意識形態理論，指出文化論述面向的影響力，認為社會權力中心並非僅屬於某一個特定族群，而是流散於一個巨大的權力網絡當中。易言之，意識形態研究與論述研究之差異在於彼此是從不同角度理解社會權力的運作，前者專注經濟統治階級利益的權力、後者則更為強調知識與文化論述再生產的過程如何維持既有社會權力的運作。1993年 Purvis 與 Hunt（引自 Stoddart, 2007: 193）更直接指出，「論述與意識形態的分析過程雖然可分開，不過，意識形態經常是論述的結果」。因此，「論述不一定是意識形態性質的，但意識形態總是具論述性質的」。

基此，過去以意識形態取向來分析教科書，雖然可以幫助吾人理解弱勢族群是如何在政治經濟優勢階級的利益下被扭曲成爲一種「弱勢」；然而「意識形態」的概念，同時反映的是優／劣、統治／被統治等「二元對立」的分類與兩者間權力鬥爭的循環，只是，此種二元對立的概念並未深入理解殖民者或掌握權力者是如何運用文化論述來建構「對立」與「差異」。

最終，本研究希望可以自後殖民的論述分析取向，提供一個不一樣的反思視角來檢視吾人習以爲常的知識架構。藉由深入檢視分析我國教科書課標／課綱呈現歐洲的方式與意象，以及其相對應的社會歷史脈絡，據以解析課程標準／綱要中歐洲意象，嘗試釐清 18 世紀末以來不同時期的歷史社會脈絡，如何影響我國 40 年來歷史課標／課綱的「歐洲」意象，而教科書作爲一種文化論述，如何在不同階段投射出迥異的「我／他關係」。

貳、後殖民理論中的他者

源於文學評論的後殖民研究，最早可追溯至前英法殖民地文學領域學者對於殖民母國歧視殖民地的批判（McLeod, 2000），雖然不少左派學者，如 Dirlik（2007）、Hall（2006）、Shohat（1997）及 Young（2006）等，都對後殖民理論隱晦的政治立場提出討論與批判，然而本研究仍以後殖民理論來觀察思考我國國中歷史課標／課綱中的歐洲意象，除了前述研究方法取向的考量外，另外主要因素是後殖民理論學者對於「他者」的分析，指出文化知識論述如何合理化帝國與殖民主義、並持續成爲主宰論述，並模糊化帝國殖民論述所建立的西方／非西方、殖民者／被殖民者、文明／野蠻等二元對立界限，對於本研究試圖理解我國課標／課綱中的歐洲意象、以及其所潛藏的後殖民我／他情境應有幫助。

一、對於他者的想像、論述與宰制：東方主義與西方主義

Said (1978, 1993) 雖然並沒有以「他者」為名直接探討，然其經典著作《東方主義》(Orientalism) 與《文化與帝國主義》(Culture and Imperialism)，對於協助當代世界理解「知識」作為一種論述發揮力量形塑被殖民者成為一種「他者」的過程相當有幫助。Said (1993) 自陳葛蘭西 (Antonio Gramsci) 的霸權理論及傅柯的論述、知識／權力概念對於其分析帝國主義文化論述的影響。Said (1978) 指出，帝國論述在各類非政治性的文本 (如小說、戲劇、學術研究) 中，對於伊斯蘭世界的論述，與 18、19 世紀以來帝國主義的心態密不可分，這些看似中立的文化與科學論述，一方面闡揚歐洲啟蒙運動對於自由民主體制、科技發展、與冒險精神的積極貢獻，而這種文化優越、主導／宏大敘述 (masters narrative)，同時指出伊斯蘭文化的落後、不文明，因此需要西方文明來幫助與救贖；此種論述不僅影響了西方對於東方的知識建構，也與帝國主義共謀成為其侵略與統治東方的合理化論述。

簡言之，西方世界所謂的東方學研究，其實是一種想像的、建構的、權力 (包含政治、經濟、軍事與文化) 的集合體，這個集合體並非一種真實的存在、而是主觀意識與權力交織持續刻劃後的客體。在建構關於東方的知識的過程中，東方，是一個被帝國主義論述建構的「他者」：羸弱的、非理性的、幼稚的、未啟蒙的、不同的、隱晦不明的「他者」，即使有文化，也不如西方啟蒙主義與工業革命所達到的成就，而且其成就必須經由西方「科學體系」的分析、歸類、建構與認可，在所謂的「知識」架構下才能成為一種「理性」的存在，在此種過程中，西方則是理性、有力、成熟、正常的。簡言之，「東方主義便是為了支配、在結構並施加權威於東方之上的一種西方形式」(游美惠譯，1999：4)。經由這樣的分析，Said (1993) 也揭露了文化論述本身的力量、及其生產性 (productivity) 與政治性。

在 Said (1993) 指出西方世界所存的東方主義之外，東方世界事實上也存在著西方主義。2004 年 Buruma 與 Margalit (林錚鵬譯，2010) 即指出，西方論述所生產的東方主義，不僅持續在西方社會發展，也擴散促使東方世界發展出一種西方主義，在東方（主要如日本、俄羅斯、中國以及伊斯蘭世界）盛行的西方主義，是一種將西方（以美歐為主）妖魔化的想像，西方是貪婪邪惡、物質化且墮落、淺薄且傲慢、無人性而機械的，雖然西方精熟管理效率，卻無精神文明與靈性。當然，這兩位學者認為，西方主義的現象並不是同情這些反西方國家／文化的人與「恐怖主義」，而是藉由了解其現象與根源、阻止這些衝突的起點，進而開啓真正的對話。

二、他者的問題：歧視與差異

Bhabha (1994) 對於殖民者與被殖民者主體性形成的最重要論點之一，即為其所指出的「他者問題」。Bhabha (1994) 指出，殖民論述是建構在「他者」與「我」之間一種本質上固定既有差異的意識形態上，例如，文化、歷史或種族固定既有差異性的論述，矛盾地再現他者，這種矛盾地再現，同時暗示著一種固定性與無法改變的秩序、以及其失序、退步、與重複性，既有差異的固著性就像刻板印象一樣，是一種在已確定和未知之間擺盪的知識與認同形式，而這種含混矛盾 (ambivalence) 的過程與力量，讓刻板印象得以產生，並且繼續在不斷變遷的歷史與論述的緊要關頭可以一再反覆出現，產生了把被殖民者個別化與邊緣化的策略，「模稜兩可」(ambiguity) 的功能，作為歧視性力量 (discriminative power，如種族、性別或其他歧視力量) 中最重要的一種論述與心理策略，都需要被仔細地描繪與紀錄。Bhabha (1994) 認為，理清這種模稜兩可的功能與過程，可以提醒我們在理解並介入反抗殖民論述時，把焦點從這些被殖民者形象到底是被界定成負面或正面，轉移到刻板印象論述如何形塑被殖民者主體的過程 (processes of subjectification)。

對於 Bhabha (1994) 來說，他者性 (otherness)：作為殖民者所論述的對象，是殖民者渴望與嘲弄的對象，也是一種差異性的宣示，這種宣示其實也包含在自我認同與自我起源的幻想中。在論述中建構殖民主體性、以及經由論述行使殖民的權力，都需要一種「差異」（無論是種族差異或是性別差異）的宣稱；更重要者，殖民論述所生產的差異作為一種權力機制，其策略性功能是生產創造一個與「目標族群」（subject peoples）相關的知識空間，就這個空間而言，殖民者可以監視有關目標族群的知識、煽動一種複雜摻雜著愉悅與厭惡的知識。總之，殖民論述的目標，是把被殖民者建構成一種因種族差異性而低下的族群，以合理化殖民者對於被殖民族群的征服、管理與教化。

易言之，Bhabha (1994) 提醒我們，文化差異其實與刻板印象有密不可分的关系，刻板印象來自於文化差異的論述，而文化差異的論述又持續生產了刻板印象，這兩者互為循環間接解釋了：殖民者所生產「受殖民者文化有別於殖民者的論述」，如何合理化了殖民者對於被殖民者的主宰。這樣的觀點也明顯有別於 Said 強調西方論述製造了東方所呈現的對立性，在 Bhabha (1994) 看來，殖民者無法自外於被殖民者而存在，殖民者與被殖民者一種相對性的關係，一種你泥中有我、我泥中有你的連動依存關係。

三、歐洲作為一種「他者」？我／他、歧視與差異

無論是 Said 的東方主義、Buruma 與 Margalit 的西方主義、或是 Bhabha 對於他者問題的探討，雖然有其各自的重點、也各自遭受質疑與挑戰，然而其共同特點，都是探討政治上殖民統治過程中的文化論述所型塑的刻板印象、這些論述如何為帝國與殖民治理提供合法正當的基礎、以及與被殖民者主體相互刻劃的關係。因此，雖然這些關於他者的描繪來源主要是「被殖民者」或「被統治者」，然而後殖民理論所欲批判的更是一種二元關係：包括歐洲／他者 (Europe/Its Other)、殖民／被殖民者、

西方／非西方（West/the Rest）（Slemon, 2006），也是「我／他關係」中的矛盾敘述、模稜差異與歧視。尤其，本研究更希望凸顯課綱歐洲論述的雙重面向，也是殖民論述與反殖民論述相互滲透的呈現。

而這也是本研究期望藉用延伸後殖民中的他者，來觀察反思課標／課綱中歐洲意象之處，究竟歷史課標／課綱對於歐洲的描繪投射出何種「我／他關係」？「歐洲」雖然傳統上並不屬於「被殖民者」或「弱勢他者」，然而後殖民理論所欲打破的正是二元對立的人為建構界限與差異，指出主體性的模稜。尤其是我國儒家傳統素有華／夷思想，本質上即映現了一種以中華民族為世界中心的我／他關係（許光武，2005），王雅玄（2012）認為，國中歷史教科書中本國史的安排方式，其實也反映了「中國為主、外邦為蠻的敵我關係」，只是清末民初鴉片戰爭、中日甲午戰爭，以及一連串歐洲帝國主義侵略，顛覆了千年以來的華夷思維。張君玫（2012）指出了清末知識分子對於西方的想像，並存著「自我批判與自我提升的渴望，意欲『參與』強勢文化的改造意向」，挪移、穿越也轉化了西方與非西方的文化邊界（林芳玫，2012：208）。而在這樣歷史記憶猶存的背景下，國民政府遷臺後，又是如何在課程標準／課綱中描繪歐洲？這些關於歐洲的論述是否也是我國與當時歐洲帝國主義互動中所產生的結果？這些論述所產生關於歐洲的主題論述發展至今又是如何？

Hall（2006）曾言，世界上各種不同的後殖民情境需要細緻的區隔探討，避免一再重複把西方／歐洲當作唯一的殖民者，誤用了後殖民這個概念而不經意強化後殖民理論所要解構的二元性。張君玫（2009）也指出，當代日益複雜的主體界限呈現的即是後殖民問題意識的情境。本研究藉用後殖民理論對於「他者」的討論，並非希望直接套用歐洲作為一種殖民者、中國與臺灣為被殖民者而再次跳入帝國殖民論述的二元性。而是希望以此後殖民理論者的反思作為理解的起點，來分析 40 年來課標／課綱中的歐洲意象及其背後的論述角度，揭示課標／課綱文本

內的歐洲所涵蓋的範疇、主題與意象、以及這些相關論述所投射出的我／他關係的移轉與互動的複雜性、這些文本本身具備的歷史脈絡與政治性。最終，也希望可以經由這樣的分析，與後殖民批判對於他者的討論產生一些對話。

參、研究方法與步驟

由於 Said 的批判分析與其他後殖民理論學者深受傅柯的知識／權力觀點影響 (Moore-Gilbert, Stanton, & Maly, 1997)，因而本研究在方法學上承襲論述分析傳統，執行步驟上則採循 Fairclough (1995) 批判論述分析取向精神，其所發展的批判論述分析方法是一種綜合：「語言文本」(language texts)、「論述實踐」(discourse practice)，以及「論述事件作為社會文化實踐案例」的分析 (discursive events as instances of socio-cultural practice)。語言文本分析涵蓋者為書面文本，「論述實踐」包括了論述生產、傳播、消費、以及轉變的過程，而「論述事件作為社會文化實務案例」則包含了社會組織或機構的社會實踐與語言文本論述的互動。

限於篇幅，本文以 1968~2008 年之課程標準與課程大綱為主要文本。步驟上，首先檢視課程標準／綱要之目標、教材綱要單元內容、及結構分布、對於歐洲與我國的文字描述內涵。其次一方面歸納歐洲相關主題占外國史單元之比重，同時比較不同版本課標／課綱之內涵，檢視這些內涵之共同性與差異性、以及與各時期課標／課綱所交織的重要政治與社會脈絡，最後反映出關於歐洲陳述的週期與變化，理解是哪些關於歐洲的主題被呈現，是自誰的主體觀點在論述、以及這些主體觀點所相處的歷史社會脈絡。

肆、歷史課標／課綱的「歐洲」： 從歐洲即外國到全球中的歐洲

國中歷史課程標準／綱要自 1968~2008 年總共歷經 10 次的版本修訂變革，修訂課標／課綱的主要脈絡，分別是 1968 年開始推動九年國民義務教育、1983 年頒布國民中學法、1994 年增加《認識臺灣》系列之新課綱、以及 2000 年開始推動九年一貫課程。雖然課標／課綱修訂歷經以上四個階段，然而對照分析這十版國中歷史課標／課綱的課程目標、教材綱要結構內容對於我國與歐洲的文字則發現，與歐洲本身的主要內涵與重要事件大致在這 40 餘年間並沒有太大的改變，較為明顯的變化則是因為論述角度的移轉而產生。以下依各時期敘述。

一、1968~1985 年：現代化與文明歐洲即為外國

檢視 1968 年、1972 年、1983 年與 1985 年等四版國中歷史課程標準之目標，可發現基本上前兩項課程標準之課程目標是一樣的，而 1983 年與 1985 年之課程標準所涵蓋的目標也相同；共同表列（表 1）後可以發現這四個版本的課程目標其實是一樣的。這四項課程目標反映出當時編寫者認為歷史課程的主要目的：認識中華民族悠久歷史、歷朝政治制度、傳統社會與精神，以建立學生復興國家責任感的重要性。至於課程標準所指陳「世界主要民族」或「世界各民族」所指為何？則可進一步在教材大綱中找到答案。

1968 年與 1972 年課程標準的教材大綱指出，「……外國史部分為求脈絡清楚……，應以歐洲為骨幹，重點在於近世，單元力求縮減……」（國民中學歷史暫行課程標準，1971：89；國民中學課程標準，1982：99）。亦即，對於當時編寫課程標準的委員來說，外國史的重點就是歐洲近代發展史。觀察這四項課程標準內所列的教材大綱單元數量，更可發現歐洲相關的單元占有所有國外歷史課程比重至少六~八成以上。進一

表 1 1968~1985 年四項國民中學歷史課程標準之課程目標

課程標準名稱	課程目標
1968 年《國民中學歷史暫行課程標準》 1972 年《國民中學課程標準》	壹、使學生明瞭中華民族的演進及歷代疆域的變遷。 貳、使學生明瞭我國政治制度及社會生活的演進。 參、從建國悠久、文化燦爛的史實中，使學生認識民族的傳統精神，以啟發復興國家責任之自覺。 肆、使學生明瞭世界主要民族主要演進的大要、時代的趨勢、及我國在國際上的地位與責任。
1983 年《國民中學歷史課程標準》 1985 年《國民中學歷史課程標準》	壹、使學生明瞭中華民族的演進及歷代疆域的變遷。 貳、使學生就國民小學社會學科所學基礎，進一步明瞭我國政治、社會、經濟、文化的發展，以期增強其愛國家、愛民族的情操與團結合作的精神。 參、使學生從我國悠久歷史、燦爛文化的史實中，認識民族的傳統精神、國民的地位與責任。 肆、使學生明瞭世界各民族歷史的演進、文化的發展、時代的趨勢，以及我國在國際上的地位與責任。

資料來源：出自國民中學歷史暫行課程標準（1971：89）；國民中學課程標準（1982：99）；國民中學歷史課程標準（1983：91，1986：95）。

步檢閱這些教材大綱的內容，1968 年《國民中學歷史暫行課程標準》與 1972 年《國民中學課程標準》歷史科課程綱要中，單元名稱、內容、以及於教科書的分布架構是一模一樣，都將外國史內涵區分成爲 11 個單元，分配於國中歷史科第四冊與第五冊，第四冊內容包含歐洲從上古中世紀至 18 世紀工業革命的發展、第五冊則細談民族主義、帝國主義、兩次世界大戰、以及今日世界大致發展趨勢。

相較於 1968 年與 1972 年之課標，1983 年與 1985 年這兩項課標內歐洲單元相關內容雖有些許差異，然而主要差異仍只是在單元間的調整或整併。例如，在後兩項課程標準將近代歐洲的興起與向外擴張等相關論述統一納入同一個單元，形成對於近代歐洲興起的論述。整體而言，這四項課標的歐洲論述內涵，都鉅細靡遺說明西歐歷史的起源、發展、以及整體西歐發展史對於當時國際社會發展的影響。

對照同時期本國史對中國史歷朝各代發展的詳盡敘述，此時期外國史課程架構內容分配對於西歐近代歷史事件的敘述方式與強調，不僅投

射出一種簡化、源自帝國主義對於歐洲文明起源與「現代化過程」對於世界貢獻之主導／宏大敘事，也反映了當時我國知識界接受這些來自西歐現代化宏大敘事的矛盾情感。

雖然國民政府遷臺到 1985 年時已逾 30 年，然而這樣的課綱教材內容架構，仍然反映出當時知識界對於百年前西方帝國主義侵略中國的慘痛歷史記憶猶存，清末以來與西歐列強互動的經驗指出，挾船堅炮利的歐洲帝國主義代表的是一個「嶄新的世界與思維」、一種足以影響曾擁有輝煌歷史文化的中國的「現代化趨勢」。本國史所詳盡敘述的中華民族五千年發展史，對照於外國史詳盡敘述的歐洲為一種「他者」，這個「他者」曾經在歷史與文明發展進程遠遠落後於中國、然而因為啓蒙運動、知識與工業革命、民主化後的擴張與民族主義演變等一系列發展過程，進而強大到足以威脅中華民族的「他者」。

簡言之，這個時期四項課標對於歐洲的描繪反映了兩個特色：首先，這些西歐歷史事件多側重在對於世界與中國產生重大影響的事件，例如，古典希臘羅馬文明、基督教發展與文藝復興、西歐民主政治發展與向外擴張、工業革命、民族主義、帝國主義與世界大戰對於今日世界的影響。這些投射出西歐現代化發展的論述隨著帝國主義對 18 世紀中國的侵略，成為一種知識觀點進入我國當時的課程標準歷史記憶中，作為警醒與效尤的目標。而這樣的發展也繼而呈現出此時期課標的第二項特色：「以歐洲史為主軸的外國史」相對於「中國史」二元對立的態勢，這樣二元對立的課程標準源自當時歷史脈絡結構。當時國民政府時期主流知識論述對於西方帝國主義侵略中國的慘痛歷史記憶猶存，而「中國」過去曾為帝國的歷史榮光、作為二次大戰的戰勝國、以及遷臺後追求反攻大陸的時代政治任務，近代歐洲作為一種「他者」，既是侵略中國的萬惡帝國主義、卻也同時是「值得仿效學習的現代化榜樣」。

這兩項特色不僅凸顯出我國政府所處の後帝國時期脈絡，也符應 Said 的評論：西方帝國主義和知識與權力有共謀（complicity）的特性，

知識因其表面中立性，也得以滲透進我國當時的課程標準內涵，成爲一種本身即具形塑力量的論述。也如同 Bhabha (1994) 所指出的，刻板化的差異性論述正是帝國／殖民論述得以不斷重複的機制，強迫受侵犯者／被殖民者學習殖民者以成爲強者，卻忽略本質上「帝國與權力侵略」的問題，這也解釋了促進「中華民族」追隨學習西方的發展途徑的論述來源，Bhabha (1994) 的看法解釋了當時主流論述必須在中華民族自我認同與引進西學之間的矛盾之間擺盪，極力尋找一種可以讓中國重新認識「國際」、了解自身所處的位置、以確立參與國際社會的方式。

雖然 1980 年代的臺灣同時也歷經了政治自由民主與本土化浪潮、經濟與社會激烈的變遷，1987 年蔣經國廢除了歷經 38 年的戒嚴令，也進一步對教育體制與課綱本土化發生了潛在的影響。但是這些影響，仍然到下一時期 1994 年後才經由「認識臺灣」課程真正開始對課程標準發揮作用。

二、1994~1995 年：現代與文明歐洲作為國際勢力的代表之一

此時期正式開啓了臺灣政治史上的本土化時代，課程標準除了修訂原有的 1994 年《國民中學歷史科課程標準》，並在 1995 年修訂新增《認識臺灣》課程大綱，並在國中階段引入《認識臺灣》課程，這一系列引發空前爭論的教材，對於歐洲的論述，則是增加了臺灣與歐洲國家（如荷蘭與西班牙）16 世紀在臺殖民的歷史。

表 2 彙整 1994 年《國民中學歷史科課程標準》及 1995 年《認識臺灣》課綱的課程目標。相較於上一個時期，可以發現此時期的國中歷史課程目標有明顯的改變，不再強調「中華民族」相關知識與傳統的精神情操、而是重視「歷史知識的本質」、「學生個別興趣」、「臺、澎、金、馬的史實與資產」、凸顯「國家創建的艱辛」；不再凸顯熱愛「民族國家」歷史榮光，而是更重視「學生認識自身周遭環境」和「愛鄉愛國」的情

表 2 1994~1995 年間國民中學歷史科課程標準之課程目標

課程標準名稱	課程目標
1994 年《國民中學課程標準》歷史科	壹、引導學生了解歷史知識的本質。 貳、引導學生對歷史發生興趣，俾能主動學習。 參、引導學生認清國家創建的艱辛及個人的責任。 肆、培養學生具有開闊的心胸並成爲具有世界觀的國民。
1995 年《國民中學課程標準——國民中學《認識臺灣》（歷史篇）課程標準》	壹、認識各族群先民開發臺、澎、金、馬的史實，加強承先啓後、繼往開來的使命感，並培養團結合作的精神。 貳、認識自己生活周遭環境，培養愛鄉愛國的情操與具有世界觀的胸襟。 參、增進對臺、澎、金、馬文化資產的了解，養成珍惜維護的觀念。

資料來源：出自國民中學課程標準（1995：147，217）。

操；相較於上一個時期課程標準「讓學生了解世界各民族與其文化的演進發展、時代趨勢、與我國國際地位和責任」的目標，此時期則以「培養學生具備開闊心胸與世界觀的國民」爲目標之一。

因此，整體來說，這個時期的普通歷史科課程標準目標不再如往常高度強調「國家民族知識與民族榮光」，顯示逐漸擺脫冷戰時期與共產世界之間敵我分明的框架，而對於臺、澎、金、馬作爲生活周遭環境的認識與理解，則間接反映了對於「臺灣本體性」的重視，呈現出解嚴後政治與社會追求本土化與民主的主流趨勢。

進一步觀察 1994 年《國民中學課程標準》歷史科內歐洲史單元占歷史科全數單元的比重，雖然稍有減少，對描繪歐洲的主題與內容卻無明顯差異。對照上一時期的教材綱要，此時期主要的差異在於課程標準把外國史又區隔爲「上古篇」、「中古篇」、「近代篇」、與「現代篇」，但是與歐洲相關主要單元則大致與上一時期相同，主題仍然是以「古典希臘羅馬文化、歐洲中古時代基督教與莊園制度發展、近代民主政治發展、民族主義、工業革命、文化變遷及帝國主義、到近代兩次世界大戰」等爲主。

此時期歐洲相關敘述的改變主要來自此時期國一《認識臺灣》（歷

史篇)課程大綱,其中的教材綱要總共有9個單元,包括(國民中學課程標準,1995:148-150):「導論、考古遺址與原住民的部落社會、國際競逐時期(荷蘭、西班牙)、鄭氏治臺時期、清領時代前期、清領時代後期、日本殖民統治、中華民國在臺灣、與未來展望」。在第三單元的國際競逐時期,雖然未若其他單元還細分小單元以囊括重點,但是增加了「荷蘭」與「西班牙」兩個歐洲國家對於臺灣的短暫治理。

相較於1980年代以前的課標僅著重於與中國有關的歐洲發展史,《認識臺灣》(歷史篇)與歐洲相關的內容主要是荷蘭與西班牙在臺灣競逐的殖民歷史,類此內容並未出現在上一時期的歷史課標中,此段內容雖然不多,也反映出當時追求自由民主以及臺灣主體性的政治脈絡,因為以臺灣為主體,是以與臺灣相關的歷史進入課程,荷蘭與西班牙也因此進入課程。

究竟此時期這兩項課綱的目標與內涵反映的是臺灣何等複雜的後殖民情境以及所歷經的主體意識發展過程呢?陳光興(2001)分析了國民政府遷臺對臺灣的治理,指出臺灣內部所產生的認同差異(對日本認同與中國認同),讓臺灣的主體發展之更為糾結難解。這樣多重的認同危機,也促成當時政治領域重塑造臺灣政治本土化與文化主體性力量的崛起,而加入與臺灣有歷史淵源的「荷蘭」與「西班牙」等,這些並不屬於過去「主流」歐洲相關歷史,這兩個歐洲國家作為一種「殖民者」在臺灣競逐與統治的歷史,也構成臺灣主體論述的重要元素。

三、2000~2008年：全球多元文化中之歐洲

承續上一時期來自民間對於民主與教育改革的強烈呼籲,1990年代後期開始也是體制內許多不同面向正式發生調整的時候。而在教育政策範疇,1994年民間團體發起的410教育改革大遊行,行政院為了回應這波教育訴求,在1995年成立教育改革諮議委員會,開始對教育制度的總體檢,這波教育改革也促成了教育領域的許多改變,例如,教育部在1994年成立「研議擴大開放國民小學教科書審定事宜專案小組」,於1996年

開始逐年開放民間出版社編寫教科書（吳清山，2005）。2000 年第二次總統大選第一次發生政黨輪替，讓本土化力量正式開始體制化，造成了許多深遠的影響。例如，行政院依據教改諮議委員會的建議書，責成教育部於 1998 年發布《國民教育階段九年一貫課程總綱》，隨後於 2000 年發布《國民中小學九年一貫課程暫行綱要》。²

本時期九年一貫課綱共歷經 4 次修訂，基本上這四個版本的課程目標都相同（表 3）。由於前兩個版本（2000 年與 2003 年版）並未提供課程大綱內容，而 2005 年以後兩個版本雖然提供課程綱要，然而卻是整個社會學習領域合併發展，將歷史單元與地理與公民兩科統整呈現，因此難以估算歐洲史占外國史的比重。

相較於上一時期的國中歷史課程標準，九年一貫課綱最顯著的差異，除了在於其以更宏觀的角度來涵蓋社會領域的學習目標，歷史教育目標則以「本土與他區的環境與人文特徵、差異性及面對的問題」、「社會科學的基本知識」來取代上一時期課綱的「歷史知識」；不再強調「國家創建艱辛與個人責任」，而是更多融合「本土與國家認同與世界觀」。就此而言，歷史科融入作為社會學習領域的統整精神一覽無遺；而 1980 年代以前，課標所重視的「中華民族」與「歐洲史作為外國史」之二元觀點已然消失無蹤，而是延伸擴展第二時期對於「本土、國家與世界」的認同與關懷。

在九年一貫課程精神下，課程綱要已無強制的教材內容。例如，2000 年版的九貫暫行綱要以及 2003 年版的九貫正式課綱，都未直接列出九大軸線下應教授的內容，而是以附錄的方式列舉兩種各階段課程計畫的範例供參考。2000 年版九年一貫暫綱在附錄所列的課程安排範例剛好與歐洲相關。這兩個範例都將歐洲相關內容分別安排於第四階段（七~九年級）教授。

² 在九年一貫課程中，原來的歷史、地理與社會三科整併成為社會學習領域。此外，受到同心圓史觀（杜正勝，2000）的影響，在課程安排與論述架構上，社會領域課綱架構在以人為核心的四個向度發展，並建構出「人與空間」、「人與時間」、「演化與不變」、「意義與價值」、「自我、人際與群己」、「權力、規則與人權」、「生產、分配與消費」、「科學、技術、與社會」以及「全球關聯」等九條軸線，運用的是從個體—生活社區—臺灣—中國—世界的模式（國民教育九年一貫課程暫行綱要——社會學習領域，2001）。

表 3 2000~2008 年《國民中小學九年一貫課程暫行綱要》社會學習領域課程目標

課程標準名稱	課程目標
2000 年《國民中小學九年一貫課程暫行綱要》社會學習領域 2003 年《國民中小學九年一貫課程綱要》社會學習領域 2005 年《國民中小學九年一貫課程綱要》社會學習領域 2008 年《國民中小學九年一貫課程綱要》社會學習領域	壹、了解本土與他區的環境與人文特徵、差異性及面對的問題。 貳、了解人與社會、文化生態環境之多元交互關係，以及環境保育和資源開發的重要性。 參、充實社會科學之基本知識。 肆、培養對本土與國家的認同、關懷及世界觀。 伍、培養民主素質、法治觀念以及負責任的態度。 陸、培養了解自我與自我實現之能力，發展積極、自信與開放的態度。 柒、發展批判思考、價值判斷及解決問題的能力。 捌、培養社會參與、做理性的決定以及實踐的能力。 玖、培養表達、溝通以及合作的能力。 壹拾、培養探究之興趣以及研究、創造和處理資訊之能力。

資料來源：出自國民教育九年一貫課程暫行綱要——社會學習領域（2001：204）；國民教育九年一貫課程綱要——社會學習領域（2003：20；2008：22）。

這兩項範例內關於歐洲的論述，主要差別在於這些教材與不同單元的結合方式，範例一將所有國外發展列於世界史之單元下，範例二則另依概念所形成的單元分別講述歐洲。然而，兩個範例對於歐洲所包含的範疇都相當接近，基本上皆涵蓋：希臘與羅馬古文明、中古西歐（基督教文明）、東西文化交流、近代歐洲（文藝復興、啓蒙、工業革命、與海外探求）、帝國主義、兩次大戰與冷戰等主題。相較於 1980 年代以前時期之課程標準，這些歐洲相關的議題與內涵與過往相去不遠，但值得注意的是，在九年一貫課綱精神下，其不再以對立的觀點將歐洲代表「全世界」，而是傾向將歐洲相關論述融入九大單元軸線，雖然九貫課綱所舉兩項範例僅作為參考用，不過歐洲歷史比重還是明顯稍多於世界其他區域的歷史。而在 2005 年教育部所增列的七~九年級基本內容中，將歐洲相關敘事列在九年級「全球關聯」以及「人與時間」這兩個軸線下，前者以歐洲地理為主、後者則以歐洲歷史為主；而 2008 年版的九貫課綱也是承續這樣的基本內容。

由於九貫課綱鼓勵多元、因此課綱內容已不再如前兩個時期的課標／課綱一樣細列與歐洲相關的教材單元。只是在 2005 年以後教育部所增列的七至九年基本內容中，³仍隱約承續過去歐洲相關的意象，但是在列舉的議題上已明顯的濃縮，偏向以「概念化」的方式來呈現歐洲，不再以冗長敘事來描繪歐洲各種事件。舉例來說，2005 年九貫社會領域基本內容以「希臘文明的特色」這個單元，統括了 1994 年普通歷史課程標準的「古希臘文化」與「希臘化文化」等兩個教材單元下所包含的「愛琴文化、雅典與斯巴達、荷馬、蘇格拉底、柏拉圖、亞里斯多德、帕德嫩神廟、奧林匹克賽會」與「亞歷山大帝國、文化融合、歐基里德、阿基米德、亞歷山大城」等單元內涵。

此外，論述角度與方式也有所轉變。例如，1994 年普通歷史課綱以「地理發現與帝國主義」為題相關的內容，2005 年以後的九貫課綱基本內容以「歐洲從事海外探險的動機與背景，以及對美洲、亞洲地區人口和文化的衝擊」為題；而同樣是以「民族國家、文藝復興、宗教改革、地理發現與帝國主義」為內涵，1994 年課綱以「歐洲的興起」為題，2005 年以後課綱則以「西方文明的崛起與擴張」為主軸，將整個「啓蒙運動、知識革命、商業革命、民主政治與西歐諸國建國運動」等皆涵納進去。而在論述方式上，從過去 1994 年課綱用「歐洲的興起」一詞，涵蓋「歐洲」與「興起」，2005 年版「西方文明的崛起與擴張」則用「西方文明」及「崛起與擴張」，前者凸顯的是一種看似自然而然、中立的興盛概念，彷彿歐洲的興榮是水到渠成的自然結果；後者顯現的是西方世界的權力運作，反映的是一種人爲的企圖，這樣的立場改變也帶有對於歐洲在世界各地擴張的評判。而所增加的「從二元對峙到多元文明的並立」，以及「從大眾文化到文化差異的反省」等單元，其實也反映出對多元文明及多元文化差異的看法，這些都迥異於前兩個時期從中國或臺灣觀點陳

³ 詳參行政院公報第 11 卷第 150 期（教育文化篇）。教育部令：修正「國民中小學九年一貫課程綱要——社會學習領域」第柒點，增列七至九年級基本內容，並自 2007 年 8 月 1 日生效且逐年實施。

述歐洲的角度。亦即，此時期的課綱內涵其實已加入反思的角度。

以上這些論述角度與方式的轉變，除了回應 1990 年代末以來國內政治社會大幅度開放的環境變遷外，其實也間接反映了 1990 年代以來國際社會的急遽變化，無論是冷戰結束、網際網路高度發展、全球化速度加速、歐盟開始整合的過程，以及知識界對於帝國、殖民的後現代批判反思浪潮。直言這些變遷對於九貫課綱造成影響或有武斷之虞，然而歐美在政治殖民體系離開後對被殖民國的政治、經濟與文化領域仍持續發生的影響；這些對於西方強勢主導的反省以及世界其他地區文明的相同重要性，也為歐洲在世界歷史扮演要角的主因提出批判性的解釋，認為此種現象並非只是因為其優越的歷史發展條件，而是因為其運用「聲稱優越」的力量，對於其他世界文明進行滲透性的擴張，但是殖民論述的擴張其實並非單向、而是雙向的影響。

Hall (2006: 247) 曾指出，後殖民分析的重要性在於其指出「殖民與被殖民者的相互刻劃 (double inscription)」、彼此界限的模糊，強迫吾人重新解讀「殖民主義長久以來所建立的二元性 (binarism)」，將其視為一種「文化移轉 (transculturaltion)、文化翻譯 (cultural translation)」，因此，後殖民理論的價值在於其「拒絕了『當時／現在』、『那裡／這裡』、『家／海外』」，而是描述一種「移位 (displacement) 與離散 (diasporic)」，這樣的分析也適用於解讀此時期社會領域課綱所例舉的歐洲主題，一方面歐洲文明論述仍存，但是其也被視為全球多元文明中的一種，與其他世界各種文明併列、也彼此影響。

伍、討論

綜整 1968~2008 年間陸續修訂的十版歷史課程標準／綱要中有關歐洲的主題與描述如表 4，可歸納出以下兩項意涵。

表 4 1968~2008 年歐洲史相關中學課程標準與歐洲意象特性一覽表

課綱修訂脈絡	課綱名稱	科目名稱	歐洲意象	呈現的角度		
開始推行九年國民義務教育	1968 年《國民中學歷史暫行課程標準》	歷史	現代化與文明的歐洲即為外國	對立的中國與西歐觀點發展史		
	1972 年《國民中學課程標準》	外國史				
頒布國民中學法	1983 年《國民中學歷史課程標準》	外國史			1.現代與文明歐洲 2.歐洲為國際勢力的代表之一	臺灣觀點的歐洲
	1985 年《國民中學歷史課程標準》					
增加《認識臺灣》系列之新課綱	1994 年《國民中學課程標準》歷史科	歷史科（外國史）	歐洲文明作為全球多元文化中的一類	臺灣觀點之全球多元文化中的歐洲		
	1995 年《國民中學課程標準——國民中學《認識臺灣》（歷史篇）課程標準》	認識臺灣（歷史篇）				
九年一貫課程	2000 年《國民中小學九年一貫課程暫行綱要》	社會學習領域			歐洲文明作為全球多元文化中的一類	臺灣觀點之全球多元文化中的歐洲
	2003 年《國民中小學九年一貫課程綱要》	社會學習領域				
	2005 年修正《國民中小學九年一貫課程綱要》社會學習領域	社會學習領域				
	2008 年《國民中小學九年一貫課程綱要》	社會學習領域				

資料來源：出自國民教育九年一貫課程暫行綱要——社會學習領域（2001：204）；國民教育九年一貫課程綱要——社會學習領域（2003：20，2008：22）。

一、課標／課綱中大致定型的歐洲主題與後殖民情境

無論是在早期我國教科書所列的「外國史」、或是最近九年一貫課程「全球關聯」基本內容，關於歐洲的內容都占至少一半的比重，這樣的情形，似乎也反映出啓蒙時代以來，歐洲長達幾世紀以來在全球近代發展所發揮的影響力、以及對於「我族」（無論是存在已久的中華民族或是形成中的臺灣主體）的影響。

這十版課標／課綱對歐洲的描述，完整地涵蓋從古典到近代。從描述的主題範疇來看，普遍包括了：古典希臘羅馬文明、中世紀歐洲發展、

基督教發展及其對歐洲的影響、中西文化交流、近代的歐洲君主專制與民主政治的發展、歐洲的興起（文藝復興、啓蒙運動、科學與工業革命、商業發展、地理發現）與帝國主義、歐洲民族主義、及其在歐洲殖民地所誘發的民族主義、歐洲殖民地獨立運動與法國大革命、二次大戰與大戰期間與其後的社會文化發展、社會主義、以及近代科學的急遽變化等。整體來說，與歐洲相關的論述並無明顯改變，而是一直與「文明與現代化發展」的相關論述緊密連結。這樣的現象，不僅反映了優越的西歐現代化發展進程的論述經由帝國／殖民主義滲透入我國課標／課綱的現象。

同時，這些課標／課綱內關於歐洲歷史主題的論述也夾雜著負面論述，例如，西歐帝國主義在全世界的擴張、民族主義的問題、甚至是兩次世界大戰的破壞性，這樣的負面歷史材料其實也間接反映對於東方主義論述的對抗，如同西方主義者對於西方世界的刻板印象。特別是過去中國長久以來在亞洲的帝國地位，對抗歐洲帝國主義、參與兩次世界大戰勝利而參與世界秩序重整的角色，凸顯「中國」過去的榮光，也暗示了歐洲黑暗的一面，藉由在歷史教材中仔細深入呈現歐洲相關歷史的「來龍去脈」，反映了歐洲絕非十全十美的情況。

整體狀態則反映一種後殖民情境——是 Bhabha (1994) 所說的模仿 (mimicry)，要被殖民者學習模仿成爲殖民者，一方面帝國殖民論述滲透入課標／課綱，使得歐洲文明仍然是世界史發展的重點；但是被殖民者的主體性仍然試圖反映殖民帝國的問題。這也是 1994 年 Bhabha 對於 Said 的評論（引自 Moore-Gilbert et al., 1997），其指出 Said 雖然運用後結構理論批判帝國殖民論述將殖民者與被殖民者二元對立化，但是其不斷批判殖民者對於被殖民者的投射與統治，無意中反而強化了他自己當初所要批判殖民者／被殖民者這種二元對立的關係，Bhabha (1994: 130) 指出，「被殖民者的模仿，幾乎一樣、又不盡然 (almost the same, but not quite)」，其實就是一種間接的反抗。職此，歷史課標／課綱所呈現的歐

洲主題，其實也是一種模仿，同時也是對帝國殖民者的否定、也是間接主體性，將殖民論述中被形塑的客體轉化成爲對於殖民者的顛覆。

二、我／他關係與歷史課程內涵的移轉

三個不同時期課標／課綱對於不同歐洲歷史事件內涵的強調，同時也反映出不同時期我（中國或臺灣）／他（歐洲）關係的遷移。在第一個時期「對立的中國與西歐觀點發展史」時期的中學歷史課程目標清楚揭示「歷史課程的範圍」，包含的是中華民族的演進、與各族之間的互動、光榮偉大的史實與文化成就，以及世界各主要民族的發展史與相互影響、以及當代世界文化演進與國際大勢。這些課標／課綱所界定的課程範圍，其實反映出更早歷史記憶的脈絡：「中國」18世紀前作爲亞洲主要「帝國」對區域影響力，以及西歐帝國主義18世紀末以來對中國的侵略改變了中國長久以往的地位。這百年來的恥辱與悲憤，無可避免地形成一種「中國悲情」（汪宏倫，2012），而歐洲同時作爲侵略者與啓蒙者，成爲迫使中國學習發展現代化的「他者」。誠如清末許多知識分子所提「中學爲體、西學爲用」的概念，都試圖指出，中華民族作爲東方有其光榮傳統、並不總是落後的，而是因清末政府腐敗之故，經由向歐洲學習現代化的過程，以及兩次大戰與歐洲強國的交流與合作，中國還是追回和歐洲先進國家平起平坐的地位、對世界秩序扮演關鍵角色、對世界和平重要的貢獻，這樣的歐洲論述，對照出中華民族積極追求以歐洲典範現代化的努力、並藉參與國際社會重建民族光榮。這樣的論述，部分體現了法籍阿爾及利亞裔的後殖民理論學者 Fanon（1952）在《黑皮膚，白面具》（*Black skin, white masks*）一書中所描述，白人殖民者「教化」被殖民黑人、以及被殖民黑人的自卑並追求成爲白人的複雜心態。

當課標／課綱在1990年代進入「臺灣觀點的歐洲」時期後，課程目標明顯從強調「特定歷史知識內容」與「其功能性」，轉變成爲「理解

歷史知識的本質」、強調以學生為主體及其興趣，並以概念化中立的文字「國家」，來取代「中華民族」，即便國家的內涵在此並不明確，但是迥異於上一個時期僅從中國角度來看歐洲歷史的論述角度，此時期所開始的《認識臺灣》課程，增加了過去荷蘭、葡萄牙與西班牙人在臺灣墾殖的歷史，間接凸顯出課綱扭轉過去僅從中國角度單一視角理解歐洲的意圖，而也因為過去外國史課標鮮少討論到荷蘭、西班牙、葡萄牙等西歐小國的歷史，而《認識臺灣》（歷史篇）在加入與這些國家的互動史，也隱約凸顯出以臺灣為主體的意圖。

而 2000 年開始的九貫課綱則以多元與整合觀點融合社會領域範疇，並未提供基本教材單元內涵，一直到 2005 年社會領域課綱才以「基本內容」方式列出七~九年級教材單元。此時期九貫課程從認識學生自身生活社區環境、臺灣、中國、與全球的次序來安排課程，從臺灣史出發，增加「葡萄牙」、「西班牙」與「荷蘭」在臺灣歷史上的角色與影響，全然不同於過去自「中國」為單獨出發點的論述角度，而是呈現出一種「以臺灣為主體作為論述出發點」的論述角度移轉。而九貫課程中的世界史篇幅，相較以往已大幅增加世界各主要大陸的歷史文化，讓歐洲史成為世界多元文化中的一部分。只是，即便如此，歐洲史仍占世界史近一半的內涵，而與歐洲相關的歷史事件選擇，仍然不脫過去既有架構，雖然在單元的數量上已不如 20 年前那麼繁多且詳盡，但是許多耳熟能詳到幾乎已成真理的事件，仍然為九貫課綱社會領域基本內容中世界史的主軸。

陸、結論

綜言之，歷史課標／課綱內歐洲教材單元作為一種課程知識內涵在課標／課綱中所呈現的變化，反映出了我／他關係更迭，從過去以「中國」作為唯一論述歐洲的角度，逐漸轉變到以「臺灣」來敘述世界眾多

文化中的歐洲。這樣的發展，也彰顯臺灣在歷經不同政府更迭時，所試圖反映的多重帝國／後殖民歷史脈絡，從國民政府遷臺初期所承載 18 世紀以來中國遭受西歐帝國主義侵略的歷史記憶、到近期追求本土化過程中以「臺灣」為論述中心的歷史課程觀點，到最後九貫社會領域課綱對於歐洲帝國殖民主義所用的詞彙及新增對多元文明及文化的標題。雖然僅從課標／課綱的內容變化，難以證明課標／課綱內所呈現的歐洲相關議題，是為了藉著教育過程的論述力量來建立臺灣的主體性認同。然而可確認的是，我國課程標準與課程綱要之架構與內涵作為論述的一種樣態，其對於歐洲的描繪所產生之三種不同我／他關係的變化，間接呈現臺灣歷史與文化所面臨複雜的社會歷史情境。

以上分析的目的，並不在於嚴厲批判或否定西方文化，而是希望指出我國歷史課標／課綱中以歐洲文明成為文明的代表是有其脈絡的。在吾人習以為常的歐洲文明論述下，其發展過程與帝國殖民論述息息相關。陳光興（1997：193）在探討文明主義的想像時即指出，「文明主義的形成是殖民帝國主義的史的產物。殖民者以文明者自居來辯解它對『野蠻人』的入侵，帶給『本地人』進步的『文明』。從這個觀點來看，『文明』本身就是帝國主義的建構，是高度意識形態的字眼，暗示了『文明』的對應面」。因此，課綱／課標中以歐洲文明作為西方文明的代表，也反映了一種後殖民狀態。

在我國教育情境中，課標／課綱的內容對教科書編輯一向影響深遠。歷史課綱與教科書內涵近年來備受政治力量關注並且引發各項爭議情況下，後殖民批判學者 Said 與 Bhabha 對於「他者」所提批判分析觀點，確實有助於用來觀察思考我國課標／課綱之「他者」意象所潛藏的政治性與歷史脈絡。對於教育工作者，如課程政策制定者、課程編輯委員、與歷史教師來說，如何超越「知識的表象中立」，進一步探掘並認知自身既有觀點所鑲嵌的結構與價值，才能覺察學校課程知識所潛藏的意識形態、及其對形塑學生「我／他」意識和世界觀的影響，進而願意

在發展課程政策、編纂課綱、以及課室教學的過程中，呈現更多元的觀點、透過多元認知途徑，引領學生發展批判性思考、了解到教科書知識的侷限性與可能性，最終方得以較為宏觀的視野來理解並詮釋歷史，達到培養歷史思維的教育目的。

本文為行政院科技部補助專題研究計畫「百年中小學歷史教科書之歐洲意象初探」(MOST 103-2410-H-003-033)之部分研究成果，特此致謝。感謝審查委員指出各項疑義，讓本文得以釐清修訂諸多不清楚之處。

參考文獻

- 王雅玄(2012)。他者理論：當代歷史教科書中的他者論述。《教科書研究》，5(3)，131-138。
- 吳清山(2005)。中小學教科書開放：部編本與民編本之拔河。《師友月刊》，10，37-41。
- 李有成(2012)。他者。臺北市：允晨。
- 杜正勝(2000)。同心圓理論與教育文化的新思考。《新世紀智庫論壇》，10，68-73。
- 汪宏倫(2012)。淺論兩岸國族問題中的情感結構——一種對話的嘗試。載於曾國祥、徐斯儉(主編)，《文明的呼喚：尋找兩岸和平之路》(頁181-231)。新北市：左岸文化。
- 林芳玫(2012)。書評：後殖民的陰性情境——語文、翻譯和欲望。《編譯論叢》，5(2)，207-212。
- 林錚鵠(譯)(2010)。I. Buruma & A. Margalit著。西方主義：敵人眼中的西方(Occidentalism: The west in the eyes of its enemies)。臺北市：博雅書屋。
- 國民中學課程標準(1982)。
- 國民中學課程標準(1995)。
- 國民中學歷史暫行課程標準(1971)。
- 國民中學歷史課程標準(1983)。
- 國民中學歷史課程標準(1986)。
- 國民教育九年一貫課程綱要——社會學習領域(2003)。
- 國民教育九年一貫課程綱要——社會學習領域(2008)。
- 國民教育九年一貫課程暫行綱要——社會學習領域(2001)。
- 張君玖(2009)。關於知識全球化的一些思考：後殖民與知識社會學觀點。取自 <http://www.scu.edu.tw/artsoc/109celebrations/12-2-3.pdf>

- 張君玖 (2012)。後殖民的陰性情境——語文、翻譯和欲望。臺北市：群學。
- 許光武 (2005)。帝國之眼：日本殖民者與它的「他者」臺灣（未出版之博士論文）。國立政治大學東亞研究所，臺北市。
- 陳光興 (1997)。文明主義的想像：杭廷頓與南地。臺灣社會研究季刊，27，173-197。
- 陳光興 (2001)。爲什麼大和解不／可能？〈多桑〉與〈香蕉天堂〉殖民／冷戰效應下省籍問題的情緒結構。臺灣社會研究季刊，43，41-110。
- 游美惠 (譯) (1999)。E. Said 著。東方主義 (Orientalism)。臺北市：立緒。
- 楊景堯 (2008)。加拿大中學教科書「認識中國」分析——以 Across the Centuries 爲例。教科書研究，1 (2)，45-74。
- 溫琇斐、陳麗華 (2013)。小學社會教科書中的非洲與非洲人圖像。教科書研究，6 (1)，125-137。
- 譚光鼎 (2009)。被扭曲的他者：教科書中原住民偏見的檢討。課程與教學季刊，11 (4)，27-50。
- Apple, M., & Christian-Smith, L. K. (1991). *The politics of the textbook*. New York, NY: Routledge.
- Baranovitch, N. (2010). Others no more: The changing representation of non-han peoples in Chinese history textbooks, 1951-2003. *The Journal of Asian Studies*, 69(1), 85-122.
- Bhabha, H. (1994). The other question: Stereotype, discrimination, and the discourse of colonialism. In H. Bhabha (Ed.), *The location of culture* (pp. 94-120). London, UK: Routledge.
- Brennetot, A., Mendibil, D., & Rosenberg, M. (2011). *Europe representations in textbooks*. Retrieved from https://halshs.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/648767/file/ename/EWP_politics_ideology_textbook_analysis.pdf
- Dirlik, A. (2007). Contemporary challenges to Marxism: Post-modernism, post-colonialism, globalization. *Amerasia Journal*, 33(3), 1-17.
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis: Papers in the critical study of language*. New York, NY: Longman Group Limited.
- Fanon, F. (1952). *Black skin, white masks*. New York, NY: Groves Press.
- Hall, S. (2006). When was the “post -colonial”? Thinking at the limit. In I. Chambers & L. Curti (Eds.), *The post-colonial question* (pp. 242-260). New York, NY: Routledge.
- King, D., & Domin, D. (2004). The representation of people of color in undergraduate general chemistry textbooks. *Journal of Chemical Education*, 84, 342-345.
- McLeod, J. (2000). *Beginning postcolonialism*. Manchester, UK: Manchester University Press.
- Moore-Gilbert, B., Stanton, G., & Maly, W. (1997). *Postcolonial criticism*. New York, NY: Addison Wesley Longman.
- Pingel, F. (2000). *The European home: Representations of 20th century Europe in history textbooks*. Retrieved from <http://www.sissco.it/download/dossiers/eerooph.pdf>
- Purvis, T., & Hunt, A. (1993). Discourse, ideology, discourse, ideology, discourse, ideology. *British Journal of Sociology*, 44, 473-499.
- Said, E. (1978). *Orientalism*. New York, NY: Random House.

- Said, E. (1993). *Culture and imperialism*. New York, NY: Vintage.
- Shohat, E. (1997). Notes on the postcolonial. In P. Mongia (Ed.), *Contemporary postcolonial theory* (pp. 322-334). New York, NY: Arnold.
- Slemon, S. (2006). Unsettling the empire: Resistance theory for the second world. In B. Ashcroft, G. Griffiths, & H. Tiffin (Eds.), *The post-colonial studies reader* (pp. 102-116). Oxford, UK: Routledge.
- Stoddart, M. C. J. (2007). Ideology, hegemony, discourse: A critical review of theories of knowledge and power. *Social Thought and Research*, 28, 191-225.
- Torsti, P. (2007). How to deal with a difficult past? History textbooks supporting enemy images in post-war Bosnia and Herzegovina. *Journal of Curriculum Studies*, 39(1), 77-96.
- Tsuneyoshi, R. (2007). The portrayal of “foreigners” in Japanese social studies textbooks: Self-images of mono-ethnic pluralism. *Educational Studies in Japan: International Yearbook*, 2, 31-44.
- Young, J. C. R. (2006). Post-colonialism. In J. C. R. Young (Ed.), *Postcolonialism: An historical introduction* (pp. 57-69). Oxford, UK: Blackwell.