

霸權的轉移：高中歷史課綱 微調事件之論述與再製

黃彥文

國立台南大學教育學系

姚明俐*

愛丁堡大學社會學系

公民社會的論述挑戰官方處於知識論述的位置，使知識產生的過程與內容多元化。本研究以台灣教育部 2014 年 1 月 17 日公布〈普通高級中學歷史科課程綱要部分修正表〉所引起的歷史課綱事件為例，採用批判論述分析，並以期間的報紙內容為資料，探究當時知識分子如何發展論述，在此基礎上論證社會論述如何建構合法性與合理性的觀念，從而引起公共參與。本研究發現：知識分子在論述事件的過程中，塑造官方論述為不合法與非理性，隨着論述開展，將該事件由教育議題再製為涵蓋層面更廣的社會和國族議題。這個現象展示了知識分子的論述如何塑造公共輿論，並影響教育決策，說明教育經由上層與下層溝通的實踐特徵，標示當代台灣教育進展的里程。

關鍵詞：課程改革；高中歷史科；批判論述分析；知識分子

前言

課程發展或政策制定始於官方決策，同時還包含社會參與，這可從官方權力塑造社會的宏觀框架理解。正如 Foucault (1980) 「真理政權」(regime of truth) 的觀點 (pp. 131-133)，闡釋知識的產生涉及陳述的生產、規訓、散布、傳播和運作，經由合法化的過程建構知識系統；其中更藉由教育內容，規範公民的責任和義務，達成

* 通訊作者：姚明俐 (s0930143@gmail.com)。

統治的目的 (Apple, 2004, 2012; Foucault, 1980; Weis, McCarthy, & Dimitriadis, 2006)。然而，社會變遷的因素（如學生與教師的互動、多元族群共存的教室環境、外來人口與日俱增、社會團體與官方行政部門之間的對話等）挑戰官方主導的位置（dominant position），變動課程制定的過程，改變官方所圈畫的知識疆界（歐用生，2006，2010；Gopinathan, 2013; Priest et al., 2016; Robertson, 2006; Slattery, 2013）。

回顧台灣「高中歷史課綱微調」事件，起於教育部於 2014 年 1 月 17 日公布〈普通高級中學歷史科課程綱要部分修正表〉後所引發的社會爭議。初期僅是歷史學者、高中歷史科教師、學術研究人員或政黨民意代表批判政府決策，沿着時序進入 2015 年 5 月，高中學生團體開始串聯，並藉由講座、馬路上發宣傳單、抗議等社會運動方式，批判課程綱要（下稱課綱）內容的制定不符合程序正義。同年 7 月，學生闖進教育部，遭警方逮捕，之後社會團體陸續加入。教育部與社會民間團體經歷一年多對談，政策最終撤回。這是否能說明在當代台灣教育，官方已非唯一論述者，而需與社會共同參與？

本文分析「高中歷史課綱微調」事件的論述，展示歷史課綱事件的爭議過程中，社會論述如何製造和再製本事件，當中又如何引起廣泛的社會關注和參與。研究方法為批判論述分析（critical discourse analysis），研究問題為：知識分子的論述如何呈現「高中歷史課綱微調」事件，包括起源、過程、用例與評析、書寫本事件的內容？經由這個過程，如何再製本事件的內容，建立群眾與本事件的關聯，逐步引起更廣泛的讀者群，形成所謂的社會實踐？

「高中歷史課綱微調」事件背景

「高中歷史課綱微調」事件可回溯至 2008 年課程綱要審議委員會通過《高中歷史 98 課綱》（下稱《98 課綱》），當時教育部擱置這個課綱，2009 至 2010 年間，課程發展專案小組修訂課綱，發展為《高中歷史 101 課綱》（下稱《101 課綱》）。2011 年 5 月，教育部通知歷史教科書審定委員有關「民眾建議意見書」，回應社會團體和學者要求，建議以中華文化為書寫原則，於 2012 年正式頒布《101 課綱》。教育部於 2013 年依據《高級中學法》，以進行「錯字勘誤、內容補正，以及符合憲法內容」為理由，於同年編制檢核小組，重新檢視《101 課綱》（薛化元，2015，頁 73-74）；檢核小組擁有提供建議和退回課程發展專案小組修正的權限。2014 年 1 月 16 至 17 日，教育部舉行公聽會，說明微調課綱的內容、審查和程序。1 月 23 日，社會團體（包括台灣教師聯盟、公投護台灣聯盟等）至教育部前抗議，質疑編輯委員政治立場不中立，要求教育部撤換課綱總召王曉波和課綱委員謝大寧，並加開公聽會。教育部則回應，

此次修定以維持課綱教學時數為前提，制定內容主要在錯字勘誤、歷史書寫補正，以符合憲法內容等。而於 1 月 25 日舉行的高中課綱分組會議中，以臨時動議方式修改內容後定案，通過《高中歷史 103 課綱》（下稱《103 微調課綱》），並於 1 月 27 日由 12 年國民基本教育課程審查委員會正式通過（薛化元，2015，頁 74）。

課綱微調事件經媒體陸續報導，社會大眾對本事件關注持續提高，而焦點集中於行政程序合法與否和課程內容等議題。歷史課綱微調方案於 2014 年 1 月 27 日通過後，政府與社會對事件的辯論持續，學者開始連署反對「違背專業」的微調課綱。台灣有 13 個縣市地方政府杯葛《103 微調課綱》，公開媒體亦有「支持新課綱」或「反對新課綱」的批判（吳俊瑩等，2015；張方遠，2013）。2015 年 5 月 1 日，台中有中學生社團蘋果樹公社透過講座抗議課綱微調，號召串聯學生，引發 277 所高中生集體抗議（林曉雲，2015）。教育部於 8 月 1 日宣布「新舊課綱並行實施，且教師有選擇新舊課綱之自由」的意見，並提議處理原則：第一、新舊教科書並行；第二、新舊教科書有爭議部分不入大學入學考試命題；第三、啟動課綱檢討程序，推動大家一起寫教材計畫（林志成、洪欣慈，2015）。8 月 3 日，教育部長與 7 名反課綱學生代表、3 名教師展開對談，並堅持除非證明不合法，否則不能談撤銷（許秩維，2015）。

隨著社會成員加入抗議行動，教育部與社會上反對本事件的陣營衝突持續增加，立法委員開啟政黨協商，社會多方團體亦持續聲援（曾盈瑜，2015），教育部於 8 月 7 日宣布「延後公布十二年國教課綱」及「新舊課綱版本教科書並存」，並於 8 月 28 日召開課程審議大會，決議將成立「高級中等學校歷史課綱專家諮詢小組」，經教育部長選出 17 名專家，討論新舊課綱修訂爭議的十七點內容，並將結果公布於教育部國民及學前教育署網站「高中課綱微調專區」。至 2016 年 5 月 31 日，教育部公布廢止《103 微調課綱》及《101 歷史課綱》（教育部國民及學前教育署，2015）（見表一）。

表一：台灣「高中歷史課綱微調」事件背景

日期	重要事件
2008	課程綱要審議委員會決議通過《98 課綱》。教育部擱置於 2009 年實施《98 課綱》。
2011	教育部通知歷史教科書審定委員，建議以中華文化為書寫原則。
2012	專案小組調整課綱，頒布《101 課綱》。
2013	課程檢核小組以臨時動議方式，修改內容後定案。
2014	高中課程綱要審議委員會中的課綱分組會議，通過高中歷史課綱微調之決議。 「檢核小組版之課程微調綱要」決議通過。
2015	高等行政法院一審判決：教育部應提供課程綱要審議委員會相關信息。 教育部通過高中課綱微調引起社會爭議。 教育部宣布，新舊課綱版本的教科書並行。社會反對聲浪增加。
2016	教育部公布廢止《103 微調課綱》和《101 歷史課綱》。

台灣高中課程制定的變遷： 「課程標準」至「課程綱要」的時代意涵

戰後台灣的初等和中等教育課程，皆依據教育部頒布的課程標準。「課程標準」具有引領課程發展的功能，引導課程目標、內涵規劃和實施通則，以達預期教育結果（楊順富，2002）。台灣立法院在 1997 年審查教育部預算時，提出附帶決議：「教育部必須於民國 88 年 9 月以前，完成國民中小學九年一貫課綱之研訂，並在 90 學年度起全面實施」，教育部因此在 1998 年 9 月 30 日公布《國民教育階段九年一貫課程綱要總綱》，2004 年發布《普通高級中學課程暫行綱要》，2010 年發布《普通高級中學課程綱要》，台灣由「課程標準」邁入「課程綱要」時代。

就法規制定程序而言，課綱發展機制涉及常設的二層次課程修訂單位「課程綱要審議委員會」和「課程綱要研究發展小組」，以及臨時的「總綱、領域、及重大議題的研修小組」，兩者負責研究、歸劃、設計、試辦、實施、評鑑和修訂等任務。課綱的制度旨在提供民間編輯教科書的權力；雖然此時期教科書內容依然按照教育部頒布的法規編寫，但相較於前時期（「課程標準」時期），已給予學校實施課程時較大自主性，傳遞多元發展的空間，以實踐在地知識的學習和建構。

對於課綱的制定機制和目的，學者批判其教育民主化的效率和可能。由制定課程的程序而言，例如周淑卿（2008）和歐用生（2010）指出，一綱多本制度的實施引發後續問題，這些問題並非出於審查制度本身，而在於教科書審定制度。實際上，這項政策給予社會（例如老師、出版社）更廣泛的論述權，但亦因此，訴求和論述立場多元，導致課本內容詮釋的分歧。即使知識主導權不再只限於官方論述，卻未必能達成政策所預期的社會參與。此外，地方政府選擇教科書版本時以投票方式進行，雖具有民主社會的決策特徵，卻忽視教師專業和教師自主權。這些狀況皆說明課綱政策的實踐之中，政府依然主導教育結構和知識內容。再者，當前的課綱發展和修訂依然由教育部主導，由於缺乏在實際場域中的研究和實驗，雖有舉辦諮詢、公聽會、座談會等活動，社會可參與課程制定，但學校基層的訴求依然被忽視，因此課綱的實施能否引導並支持學校發展具特色的課程內容，始終受到質疑（劉欣宜、洪詠善，2013）。

課程論述的構成：多元詮釋的發展與實踐

從課程設計的角度而言，課程領域的開創者 Bobbitt（1918）、Charters（1923）和 Tyler（1949）主張透過科學方式（例如哲學和心理學的篩選方法），分析出有價值的知識，提供予生活及職業所需。然而，落實教育知識和政策，一方面牽涉知識，另一方面則牽涉權力，因而超越了他們所主張的教育理想。正如 Apple（2004, 2012）指出，課程知識是官方和權力階級的理念展現。Giroux（1994）批判課程大多由政府 and 上層

階級決定，提出「跨越邊界」和「差異政略」觀點，強調教育工作者是「轉化型的知識分子」，具有社會論述能力，抗拒主流立場。此外，知識和政策又與利益、抗爭、權力、正義議題相關；財團、政黨、學術團體與政府部門之間的對話都可能影響政策內容，形塑教育結構。於是，教育知識和政策制定牽涉到知識內容和權力結構，以及後者如何將前者及相關程序理性化的過程（Gopinathan, 2013; Robertson, 2006）。

以批判教育學理論觀點反思戰後台灣教育，課程多由政府規劃，然而，當社會進入後解嚴時期至今，在政治社會變遷的氛圍下，教育部雖然主導教育政策制定和課程編寫，但官方已非課程的惟一論述者。社會論述的內容，可能超越課程內容本身，再製官方知識，影響課程制定的預期成果。例如在課程講授、教科書使用過程等實踐上，教師本身的因素、老師和學生彼此之間互動的過程（周淑卿，2008）、課程內容於實際場域落實的狀況（洪若烈，2003）等，都可能有所影響。蘇苑瑜、劉美慧（2015）論證公民科教育的課程內容受教師性別影響，以性別教育內容為例，男教師講授課程內容經常由性別不均等的角度出發，而女教師大多贊同教科書內容，並強化性別歧視的觀點。張淑怡（2014）研究數學教師的教學，討論教師的個人觀點、教學方法、專業知識如何塑造教學風格，並影響課程內容的展示。宋佩芬、吳宗翰（2013）更強調官方知識的局限，以歷史事件牡丹社事件在國中教科書中欠缺重要脈絡的介紹而影響學生理解課程內容為例，藉此彰顯教師角色的重要。

上述研究探討課程實踐，呈現社會論述、社會行動者如何影響課程內容，說明社會如何再製官方論述。然而，反思過往研究的成果，縱使實踐課程改革，教育部（官方）論述依然主導課程內容的制定。在這個前提下，即使身為教育領域中行動者的教師，本身具有論述再製的能動性，但與課程制定的主軸、源頭、官方權力仍然保持某種距離，而這次歷史課綱微調事件的結果卻超越以往官方與社會對話的情形。事件起始於知識分子（包括學者、高中教師等），後更廣及社會成員，圍繞「合法性」和「合理性」的主題，教育部與社會展開一系列辯論。本事件呈現觀察當代台灣課程制定的實證視角，反映公民社會某程度上影響官方意識的可能。從理論而言，推動論述的方式經常藉由法理動員（legal mobilization）——即建構與推行合法化觀念的策略而凝聚共識，其中強調政治本質（political nature）經常是其策略，包括：（1）法規經常是出於非大眾預期的行政作業；（2）強調缺漏的程序（absent legislation）；（3）公民訴諸新觀念，召喚和動員群眾，以推動政策改革、追求更廣泛層面的社會利益為目標（McCann & Silverstein, 1993, pp. 132–133; Robertson, 2006）。資訊交換和群體互動為其傳輸管道，信息在這個流動的過程中，事件及新信息於事件中的關聯性不斷建立，因此不斷再製情節內容，吸引更多成員加入，拉高社會對事件的關注，達到更廣泛的動員（Urry, 2007），使觀念和論述超越止於思辨或論談的層次，達成社會實踐的具體行動。

方法論與研究方法

對於「高中歷史課綱微調事件」的觀察，本研究以批判論述分析為研究方法，以本事件起始皆居於重要角色的知識分子論述為研究題材，論證該群體如何架構論述、辯解知識合理性的本質、批判課綱修正程序的不合法，以達成社會實踐。

「論述」這個概念得到普遍使用，源於 Foucault (2002a) 在 *The Archaeology of Knowledge* 一書中，將「陳述」(statement) 視為意識形態的立場與規則，透過陳述的布局發展，而架構起「論述」(discourse) 的內涵，展示知識內部層次的規則與秩序 (displacing and dispersion of concepts)。Foucault (2002a) 說明，論述不僅表達，而且型塑現實和認識，在句子與句子的連結之間、概念與概念關係的建立之間、脈絡與脈絡的轉折之間等文本呈現 (p. 27)。信息之間的關聯並非一如呈現般理所當然，透過篩選、組織、詮釋信息，建構起兩個不相關概念之間的關聯，建構出事實。這種論述操作策略，說明文本構成是個動態過程，涉及與其相關的種種因素的組織 (Schwandt, 2007, p. 73)，而重新發掘深藏在各種思想、制度運作下的關係法則。在這個運作邏輯下，「論述」這個詞使用於對公開議題所使用的文字 (包括口說、書寫) 甚至行動，以及呈現議題本身所使用的各種素材 (王雅玄, 2005; Wodak & Meyer, 2009)。卯靜儒、張建成 (2005) 和 Fairclough (1992) 進一步指出，論述對應特定的說話對象，會傳送說話者的特定理念和信息、特定的運作策略，包括說者和聽者的認知過程、社會動態關係，揭示了論述建構的社會意涵和實踐途徑。

以論述分析為研究方法，本身有許多理論取向，例如英國 Fairclough (1992, 1995) 的「社會符號取徑」(social-semiotic approach)；維也納學派 Wodak (2013) 的「論述歷史取徑」(discourse-historical approach)；荷蘭 van Dijk (1993) 的「社會認知取徑」(socio-cognitive approach)。對應本文的研究目的——探究知識分子的論述如何達成社會實踐，挑戰官方的權力地位，本文以 Fairclough 的論述分析要點出發，討論論述如何再現社會。

根據 Fairclough (1992, 1995)，「論述」在分析使用上具兩種方法：一為分析語言使用，即「論述事件」(discursive event)；另一與此相連結，是「論述秩序」(order of discourse)，即脈絡構成。Fairclough 曾透過「互動的方式」(ways of interacting)、「表徵的方式」(ways of representing) 和「存在的方式」(ways of being) 闡釋「論述秩序」所包括的類型。分析的層次規模分為文本 (text)、互文性 (intertextuality) 和社會實踐 (social practice)。「文本」廣泛涉及語言、聲音、影像等形式，分析重點在信息如何構成意涵的過程。「互文性」意指文本如何配置成脈絡，傳達比單一文本更複雜的信息，就如交互論述性 (interdiscursivity) 指多樣互異的論述或類型間所共構的運動狀態。互文性的研究又包括三種不同的分析策略：(1) 論述再現 (discourse representation) —— 被論述者如何得到呈現，包括給強調、隱去、直接或間接報導了

哪些部分；(2) 文類分析 (types of text) —— 各類型文本在論述中如何組織，例如放置於標題、正文、背景或例子中；(3) 文本分析 (discourse of texts) —— 文本中主題的構成，包括描述、詮釋、信息與信息之間如何組成主旨。

批判論述分析的方法論 (methodology)，既是分析文本的技術，亦是評析文本組成的思維。藉由解析文本之間的內容，區分出論述中不同面向的意識形態、疆界和組織，投射出對應的對象 (例如讀者、官方)，以及與之對話的模式。因此，論述分析的功能不僅在文字自身，還超越文字而呈現思想脈絡，達成社會實踐。在這個邏輯下，批判論述分析的進行方式，進而展現出「文本分析」，即「文本」的內容和象徵意涵呈現 (what to say)；「過程中的分析」，即各種場合「論述實踐」的過程 (how to say)；以及「社會的分析」，即情境脈絡下社會意義的產生。圖一顯示這三者及其交互作用的關係。論述分析在分析脈絡中的文本 (text in the context)，使論述本身與社會之間呈現一種辯證關係，論述的主旨來自於社會議題，同時又對社會產生影響，再塑社會議題 (reshape the society)，超越文本本身，得以再製社會意義 (見圖二)。

本研究資料來源主要為教育工作和研究等相關人員的公開言論，以新聞報導內容為主，包括報紙上的個人書寫或公開言論。由於新聞媒體是製造輿論的工具，可視為影響社會意識的重要工具，本研究引用的資料主要為台灣發行人量最大的報社《蘋果日報》，以「蘋果新聞搜尋系統」為搜尋起點，資料範圍為 2013 年始，教育部依據《高級中學法》，以進行「錯字勘誤、內容補正，以及符合憲法內容」，重新檢視《101 課綱》事件公開於媒體，至 2015 年 8 月，教育部公開與社會協商共同制定課程內容為止。研究對象為知識分子 (即本事件首要發聲群體) 在此期間於報紙上的相關論述。根據研究目的和問題，本文聚焦於文本、互文性的組織、社會實踐三個研究面向，藉資料主要分類項目進行：(1) 知識分子呈現本事件脈絡的方式 (書寫中的單一文本)；(2) 知識分子論證本事件的脈絡 (多文本之間互相指涉)；(3) 文字論述如何建立與教育範疇以外的讀者對話，達成更廣泛的社會動員，而形成所謂的社會實踐。

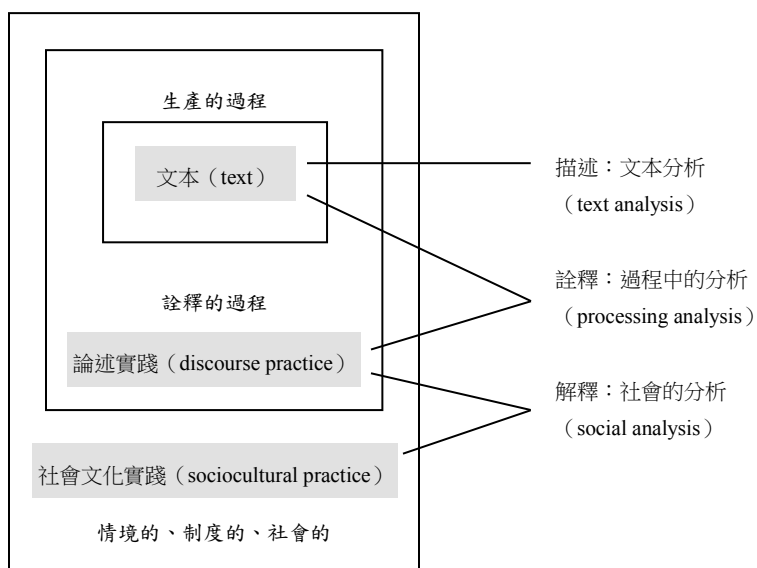
研究發現與討論

高中歷史課綱微調事件，始於 2008 年，至 2016 年 5 月底終，跨越多年，學者多有批判，尤其至 2015 年，社會參與持續增加，教育部最後以政策制定的合法性和歷史課程之合理性為由，宣布撤回決議。知識分子的論述，如何界定合法性和合理性的意涵？如何再製本事件的內容？又如何引起社會參與？

社會文本再現之「高中歷史課綱微調」

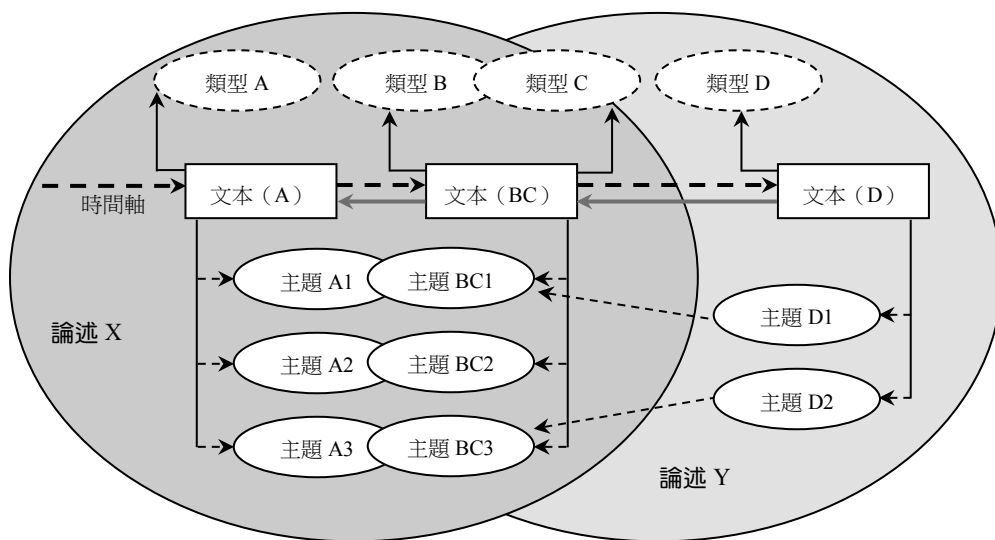
在本事件中，知識分子強烈批判歷史課綱微調的程序正義，指出本事件制定的

圖一：論述與論述分析的面向



資料來源：修改自 Fairclough (1995)。

圖二：文本之間的互為關係



不合法性程序，這類觀點可見於文字直述中，例如郭復齊、周威同、黃益中、李佳法 (2015) 說：

教育部沒有真正尊重學生，更不尊重 12 年國教「全人教育」的宗旨。教育部應該即刻公開現有 12 年國教領綱草案及相關資訊，且建立課綱審定的公共參與機制。

上述字句的表達指出當前制定課綱的程序，具排除公民參與的霸權和獨裁特徵。文本中，在文字構成的概念、概念構成之間，除了傳達字面本身的意思，句子之間傳遞的具體與抽象意涵等構成論述的要項卻可能超越於文字之上，例如花亦芬（2015a）的論述：

去年教育部以不合程序的手段，通過高中歷史與公民課綱微調案；但在今年農曆年前，被高等行政法院判決違法。教育部長仍表示，微調後的課綱將於今年八月上路。

上述引文起於談論教育部通過課綱微調一事，作者文字敘述它不合程序；文中所說的不合程序，不僅是行政程序上的爭議，而受高等行政法院判決定案，屬於非法事件。從事實方面而言，反課綱微調學者曾以「行政程序」及「政府資訊公開」為由提出訴訟，法院判決教育部應該公開會議委員名單。但在之後要求「暫停實施課綱」的訴訟中，高等行政法院以「授權命令不能藉由行政法院判決」為由駁回。教育部在接獲判決後，基於「決策過程資訊不公開」為由反對公開課程編審名單，在上訴過程中亦提出「如果公開可能會造成無法挽回的後果」為由並延遲公開。

若從法理層面而言，《政府資訊公開法》並未明確界定官方資訊公開的程度和方式，在法規的實際操作層面存在詮釋空間，然而這些於法規條文中存在的爭議並未出現於上述引文。論述沿着時間序列，展現事件情節，書寫中重複本事件的非法特點（如不合程序、違法、教育部長仍堅持）。部分信息給隱去，部分信息則得到書寫、組織、強調，在文字展現（*appearing*）與消失（*disappearing*）的相互交錯中（Fairclough, 1995; Foucault, 2002a）組織文本內容，建構本事件的違法意涵，呈現於讀者面前。

文本論述亦批判教科書內容歷史編寫的知識合理性，圍繞國家教育研究院（2015）公布的歷史課程書寫「17 項爭議整理」所構成的討論範疇之中，辯論史觀立場與歷史書寫。鄧鴻源（2015）指：

正確的文史教育應該與自己生長的土地有密切的連結，這樣才能培養真正的鄉土情與同胞愛，進而孕育出深厚的國家認同……

透過論述史實書寫的價值，批判官方教科書書寫立場，與現行課綱中所持依憲法和中華文化的書寫立場，實為違反當下台灣社會多數認同的事實。這不僅是書寫教育資料的專業度問題，亦是官方霸權意識與公民社會多數相左的展現，如徐歆惠（2015）曾寫：

此次課綱微調的爭議不僅在於程序問題（高等行政法院今年一審判決教育部敗訴），更凸顯了大中國漢人中心統派史觀的不合時宜與不切實際。

文本中又經常以更複雜的論述技巧組成，例如對史料的詮釋、中國史與台灣史之間編寫的結構議題。因此，文本內容中的主張具強烈批判官方知識的筆觸，彰顯知識分子論述競爭的優勢，從李筱峰（2013）的評論可理解這個現象：

台灣史與中國史性質迥異，發展軌跡也不同，兩者之間不是「上下」或「涵蓋」的關係，而是「平行」的關係。打個比方說，河北的歷史、四川的歷史，可以看成中國的地方史或鄉土史，但台灣史不同。台灣史無法完全納入中國史來觀察，反倒是可以納入世界史來觀察。

引文中，李筱峰（2013）以四川和河北的例子相較於台灣，說明台灣史和中國史應是平行關係，而非從屬關係。這種論述邏輯，藉由詮釋歷史的策略，架構起其論述要點，劃分台灣史與中國史的界線。因為，從國家與疆域的觀點而言，「中國」政權幾經更替，而疆域範疇亦隨之變遷。若從信史時期起算，商朝中期（公元前 1300 年）主要於黃河流域中下游的中原地區，包括今日河北、河南省。商朝之後，周朝分為西周和東周（春秋戰國時期），戰國時期（公元前 476–221 年）的秦國於公元前 316 年南滅蜀國（地理上的四川盆地），自此四川開始寫入秦國歷史。從這個角度而言，河北和四川之間政治關聯的建立，期間已經跨越一千年，但在引文（李筱峰，2013）論述中，一千年的時間被壓縮在同屬「中國」的地理情境與國族想像裏，使「四川」、「河北」兩者的歷史區別消失。

延伸自引文中的文字表達，「中國」一詞在文中被論述成國族代稱。然而，中國指稱哪裏，代表什麼概念，是國家或地理？從時間或空間的角度看會給予不同答案，正如 Duara（1995）和 Shih（2012）論證，中國概念的基礎主要指認同，而領土、歷史等事物則用以彰顯中國國族的存在。這種觀點就如社會建構論者的觀點，認同國族共同體是人為和權力運作下的產物（Hobsbawm & Ranger, 2012），以解釋中國國族之構成原理；區別中國史和台灣史的本質亦基於這個邏輯。沿着這個邏輯發展的論述，隱去某些歷史情節，同時彰顯某些情節，建構起台灣歷史的本質，物與物、台灣史與中國史，是從屬或平行關係被合理化。

論述中的互文性：再製教育事件的範疇與邊界

論述開展之中，學者的論述文本建構「歷史課綱微調」的不合法性和非理性特徵，這些內容往往超越探討教育事件本身的邊界，就如在書寫的互文性內容中，尚潔梅（2015）由政治的面向切入討論本事件：「台灣目前的國家機器和社會，藍綠傾軋不已，統獨壁壘分明，竟然也殃及教育和學術」，更將視角延伸至公民社會的倫理與民主議題：

現在的台灣，已經不是威權時代了，任何公共政策的形成，都有一大堆機制盯著討論著批評著，沒有誰可以說了算！因此歷史也不致於成為謊話！……希望，今後不會再有誰，為了要捍衛甚麼而輕生了！

尤其沿着本事件時序進展，在新聞資料中，可以理解讀者如何接收到與本事件相關的資訊，並且書寫相關議題，進一步將本事件由教育議題，再製成覆蓋範疇更廣的歷史、政治或社會議題。就如曹思漢（2015）的評論，除了討論本事件中發生的學生自焚案（2015年7月30日），已經架構起本事件與台灣政黨政治的關聯：

反課綱微調學生林冠華，為了阻止教育部粗暴通過微調課綱，用自殺的方式結束寶貴的生命，然而自始自〔至〕終支持微調的國民黨，卻仍把學生的自主行動矮化為謀取政治利益的「前鋒」、「棋子」，甚至用「政黨打手」來形容林冠華與他的夥伴。

使本事件中學生自焚案超越學生個人、家庭、學校的人際網絡範圍，使教育議題變成社會議題與政治議題。

這些論述中的互文性，不僅建立起教育與政治或社會議題之間的關係，還包含了更大時間和空間情境的社會與國族議題，例如陳翠蓮（2014）：

教育部宣稱這是合法的課綱「微調」，但是，無論就程序言、就實質言，教育部的說法完全禁不起檢驗。……在各種民意調查都已顯示「台灣人認同」高達 7、8 成的今天，教育部透過課綱調整，強行灌輸「台灣是中國一部分」的史觀，完全忽視台灣社會多數人的看法。

文章起始於談論歷史課綱微調的不合行政程序，以及內容不合理性的教育反思，從這個主旨出發，以時下「『台灣人認同』比例」、「教育部微調課綱」、「強行灌輸中國主義」、「忽視多數公民認同」四個概念，組織成對於課綱微調事件的非理性特質。

「『台灣人認同』高達 7、8 成」的概念該如何理解？數據顯示的「台灣人認同」持續上升，與「中國人認同」持續下降趨勢，本身包含數個脈絡，就如 Chen（2013）論證台灣意識的提高牽涉到教育、政黨、經貿、個人心理等個別因素，都可能造成這種變遷。從引文論述當中引發另一個問題，即「台灣認同」是否等同於國族意識？例如 Corcuff（2002）分析「台灣人認同」升高的趨勢，可以由族群面向理解，外省人與非外省人在台灣長期生活居住，外省人自身的中國認同立場變遷。Shih（2012）論證「台灣人認同」的上升，與在地文化的發展和對本土文化的認同相關。隱藏在數據背後的「台灣人認同」，牽涉到多元議題和脈絡，皆與台灣國族、中國國族認同議題相關，卻未必等同於或化約為台灣國族認同。然而，亦因為數據包含多元脈絡，當

作者引用此數據來支撐其觀點時，教育部微調歷史課綱事件的討論範疇已經由教育跨越到與政治、經濟、文化、族群相關的社會與國族議題，而牽涉於事件中的成員亦由教育相關等人士（例如歷史老師、高中學生），變成與脈絡相關的政治、商業、文化各界；歷史課綱微調事件因此由教育事件再製成社會事件，由教育議題拉提成國族議題。

論述之中互文性的組成，引起了教育界以至更廣泛的社會各界人士關注，而論述的內容除了在爭議課程制定的過程，亦在於歷史書寫的專業議題。黃盟勝（2015）回憶自己中學時期的歷史課程，當時的台灣史尚未從中國史的歷史書寫脈絡中分離之時，而撰文：「唸了那麼多年的史地，……到了中國看過之後才覺得，那裡的人情地理文化，早就全都不是我們當初所念的中國」，提出台灣史與中國史書寫的差異，表達反對課綱微調內容。然而，這種論述，出於對歷史書寫的反思，並進一步探究政黨政治與本事件的關聯：

國民黨口口聲聲說他們已經是台灣的政黨，要對 228 道歉，卻在課本修改裡刪除 228，並且處處透露出念念不忘他的中國舊情人。而且還總是想將與自己結縭已久的台灣打扮成中國的樣子。

使歷史課綱調整事件涉及到政治範疇和教育界以外的政黨團體，亦使論點由教育和歷史轉換成對政治文化價值觀和意識形態的社會意義探討。

知識分子的論述，在探討歷史書寫的課程內容書寫專業之中，結合更多元的論述技巧，將此事件再製成台灣國族的書寫正當與否的議題。以花亦芬（2015b）的論述內容為例：

從 1951 年西德開始推動與法國中小學老師討論教科書問題以來，直到 2010 年代德法聯合出版歷史教科書，一共走過了六十個年頭。而且是以「反省認錯」為出發點，在符合兩國各地地方政府所訂課綱框架下（不受教科書合寫計畫影響）進行。長達六十年的對話過程中，二戰後的德法也各自將自己國家的民主制度確實打造得穩固。

如果國民黨夠成熟，願意誠實處理不當黨產，並積極轉型成民主政黨，筆者深信，六十年後，不論他們想跟誰合編課綱或教科書，台灣公民會像德法那樣，在公開透明的民主體制下，寄予他們理應得到的祝福。

學者引法國與德國合寫教科書的例子，強調政治民主與歷史反思的價值，批判教育部課綱微調事件。在這段書寫中，若從 Foucault（2002a, 2002b）分析論述的關注出發，探究概念出現，以及概念間的關係如何建立，反思引文中德、法合寫教科書的用例，以探究其論述構成的原理：第一、德國與法國為何選擇彼此為夥伴，而不是與歐盟其他國家，或英國共同書寫教科書？莫非僅是為了追求民主的價值？第二、若是

為了追求民主的價值，則其所謂民主的意涵為何？出於上述引文中的資訊，德、法兩國為何進行長達六十年的對話於歷史書寫實踐之中？

從德、法兩國的往來簡史，兩國之間的文化關係可追溯至曾經同屬法蘭克帝國，公元 843 年法蘭克帝國分裂成西法蘭克王國和東法蘭克王國，亦即今日的法國和德國。除了文化淵源，兩國的政治競爭關係使它們互相鑲嵌在對方的國家歷史之中，例如 1806 年，法國軍隊攻進柏林，拿破崙佔領布蘭登堡（Brandenburg Gate）；1870 年，德軍打敗法國，威廉一世俘虜拿破崙三世，並於 1871 年 1 月 18 日在巴黎凡爾賽宮登基為德意志皇帝，建立德意志帝國。德、法兩國的國族認同，鑲嵌於對方的歷史榮辱之中（MacGregor, 2014）。歷史紀念遺跡是用以標示國族光榮、強化國族認同的物件，柏林布蘭登堡、巴黎凡爾賽宮的歷史，卻不像倫敦海德公園（Hyde Park）的威靈頓拱門（Wellington Arch）那樣，象徵英國在拿破崙戰爭中勝利的永恆意義。

德、法兩國的文化與政治情結，是書寫歷史的挑戰，當這些細節在引文內容中被隱去，兩國合作書寫歷史的行為被賦予了民主與反思的價值。引文中，描述德、法書寫歷史的行動，除了建構起民主和歷史正義的價值，支撐起論述立場，論證歷史課綱微調的不專業，作者並用這觀點解釋和批判教育部編修課綱的過程和內容等同於教育部和執政黨（國民黨）的政治爭議。在這個書寫脈絡中，書寫歷史課綱編修的教育議題，由於納入這項文本，再製成政治議題；歷史課綱編寫之非理性、非專業的註腳，已經再製成國家霸權的社會議題。

結 論

在歷史課綱微調事件中，沿着討論課程制定的標準程序、課程中的史學詮釋等事項，根據學者的論述內容，本事件持續被討論，歷史課綱微調事件有兩大備受關注的焦點，即程序合法性和歷史書寫的合理性。在論述這些焦點的過程，知識分子書寫文字所表達的文本中，建立信息與信息之間的關係，透過強調某些資訊、隱去另一些資訊，事件在論述中與其他脈絡相互連結（Fairclough, 1992；Foucault, 2002a, 2002b），被塑造成違反程序正義和違反理性書寫歷史的教育問題，亦逐漸被再製成政治和社會問題。

據事實而言，《高中課程綱要》的法律位階不明，當前課程綱要研究發展小組和課程綱要審議委員會，實屬教育部內部及外延單位，加上按教育部解釋，《高中課程綱要》並非法律授權命令（行政命令），不用送立法院確認，只是對機關下屬及公務員有效的行政規則，屬於灰色地帶機制。政府決策資訊不公開，成為法定程序中的疏漏步驟（absent legitimation）（McCann & Silverstein, 1993）；經學者論述，本事件的程序議題被再製成批判教育部違反程序正義的批判，議題的再製過程形塑和定位本事件的特質。

延續批判行政程序的議題，知識分子的視角轉移至官方書寫的歷史課程。對於書寫台灣歷史的方式，學者出於各種歷史詮釋的角度（如台灣史與中國史的本質差異、台灣史的在地發展觀點），在論述中展開自身史觀的合理性，而提高與官方知識競爭的優勢，又把書寫歷史的史學議題跟社會現象結合（如現今台灣社會的「台灣人認同」與「中國人認同」），將本事件由教育議題升高至國族議題。在這個論述再製的過程中，教育部微調歷史課綱事件的性質已經超越教育範疇，再製成與政治、文化、相關的社會與國族議題。由於脈絡的轉換，牽涉於事件中的成員和讀者由與本事件相關的教育人員，擴大為與政治或文化相關的各界人士，達成更廣泛的社會動員。

本文經由探討歷史課綱微調事件的起點、過程和結果，說明課程發展與制定、知識與合理化等教育實踐，是國家與社會交互作用的產物。戰後台灣的教育制度雖然由政府（教育部）主導，然而當社會論述隨着媒體報導，逐漸發展至把與之相關的社會、政治、文化等脈絡牽引至論述之中，事件的討論範疇被建構成更廣泛的討論脈絡，吸引更多成員加入（Fairclough, 1992, 1995）。這個現象，展示了知識的產生是對話的結果。本研究更說明社會由下往上的動力（bottom-up driving force），變動官方所圈畫的知識疆界，挑戰官方主導教育的權力地位，甚至超越官方地位，使之尋求協商與對話，顯示當代台灣公民社會與教育實踐的關係，以及霸權轉移的實證觀察。

參考文獻

- 王雅玄（2005）。〈社會領域教科書的批判論述分析：方法論的重建〉。《教育研究集刊》，第 51 輯第 2 期，頁 67-97。
- 卯靜儒、張建成（2005）。〈在地化與全球化之間：解嚴後臺灣課程改革的擺盪〉。《臺灣教育社會學研究》，第 5 卷第 1 期，頁 39-76。
- 吳俊瑩、吳密察、李筱峰、周婉窈、金仕起、祝平一、……薛化元（2015）。《我們為什麼反對課綱微調》。台北，台灣：玉山社。
- 宋佩芬、吳宗翰（2013）。〈歷史脈絡性思考與國際視野：以國中社會教科書「牡丹社事件」為例〉。《當代教育研究季刊》，第 21 卷第 1 期，頁 83-120。doi: 10.6151/CERQ.2013.2101.03
- 李筱峰（2013，7 月 26 日）。〈台灣史是中國史一部分嗎？〉。《蘋果日報》。擷取自 <https://tw.appledaily.com/headline/daily/20130726/35175754/>
- 周淑卿（2008）。〈豈是「一本」能了？——教科書概念的重建〉。《教科書研究》，第 1 卷第 1 期，頁 29-47。
- 尚潔梅（2015，7 月 31 日）。〈歷史是一堆謊話 別為了捍衛甚麼而輕生！〉。《蘋果日報》。擷取自 <https://tw.news.appledaily.com/forum/realtime/20150731/659454>
- 林志成、洪欣慈（2015，7 月 31 日）。〈新舊課綱並行 明起實施〉。《中國時報》。擷取自 <http://www.chinatimes.com/newspapers/20150731000416-260102>

- 林曉雲（2015，6月5日）。〈反黑箱微調課綱行動 227 校站出來〉。《自由時報》。擷取自 <http://news.ltn.com.tw/news/life/breakingnews/1340475>
- 花亦芬（2015a，2月23日）。〈沒有反省的歷史不值學習〉。《蘋果日報》。擷取自 <https://tw.news.appledaily.com/headline/daily/20150223/36401330/>
- 花亦芬（2015b，6月12日）。〈別用政治話術面對學生〉。《蘋果日報》。擷取自 <https://tw.news.appledaily.com/headline/daily/20150612/36604740/>
- 洪若烈（2003）。〈國小教師之教科書使用方式及其影響因素之探討〉。《國教學報》，第15期，頁175-192。
- 徐歆惠（2015，7月27日）。〈國民黨無法再哄騙千禧世代〉。《蘋果日報》。擷取自 <https://tw.news.appledaily.com/forum/realtime/20150727/656128>
- 國家教育研究院（2015）。〈新舊課綱變動差異之說明〉（國家教育研究院新聞稿）。擷取自 http://www.naer.edu.tw/files/14-1000-9474_r13-1.php?Lang=zh-tw
- 張方遠（編）（2013）。《高中歷史課綱烽火錄：從98課綱到101課綱的變革與爭論》。台北，台灣：海峽學術出版社。
- 張淑怡（2014）。〈數學教師教科書使用之個案分析：以多面體單元教學活動調整為例〉。《當代教育研究季刊》，第22卷第2期，頁133-175。doi: 10.6151/CERQ.2014.2202.04
- 教育部國民及學前教育署（2015）。《高中課綱微調 QA 相關訊息》。擷取自 <http://www.k12ea.gov.tw/cur/>
- 曹思漢（2015，7月30日）。〈我們不需要這種冷血政黨！〉。《蘋果日報》。擷取自 <https://tw.news.appledaily.com/forum/realtime/20150730/658885>
- 許秩維（2015，8月3日）。〈吳思華：除非證明不合法才能撤銷課綱〉。《中央通訊社》。擷取自 <http://www.cna.com.tw/news/firstnews/201508035008-1.aspx>
- 郭復齊、周威同、黃益中、李佳宏（2015，6月26日）。〈課綱審議的民主程序何在〉。《蘋果日報》。擷取自 <https://tw.news.appledaily.com/headline/daily/20150626/36631696/>
- 陳翠蓮（2014，1月29日）。〈黨國幽靈仍在宰制台灣〉。《蘋果日報》。擷取自 <https://tw.news.appledaily.com/headline/daily/20140129/35610108/>
- 曾盈瑜（2015，8月4日）。〈立院不開臨時會 建議教育部檢討課綱〉。《中央通訊社》。擷取自 <http://www.cna.com.tw/news/firstnews/201508045011-1.aspx>
- 黃盟勝（2015，8月2日）。〈我的課本有秋海棠，去了中國才知是他鄉〉。《蘋果日報》。擷取自 <https://tw.news.appledaily.com/forum/realtime/20150802/660779>
- 楊順富（2002）。〈我國三十年來政治教育課程目標之變革：以高中課程標準為例〉。《三民主義學報》，第24期，頁174-199。
- 劉欣宜、洪詠善（2013）。〈高中職學校發展特色課程之課綱問題分析〉。《課程研究》，第8卷第2期，頁1-22。doi: 10.3966/181653382013090802001
- 歐用生（2006）。〈台灣教科書政策的批判論述分析〉。《當代教育研究季刊》，第14卷第2期，頁1-26。
- 歐用生（2010）。〈建構「三峽」課程發展機制〉。《課程研究》，第5卷第2期，頁27-45。

- 鄧鴻源 (2015, 7 月 15 日)。〈從龍應台的小鎮地圖談起〉。《蘋果日報》。擷取自 <https://tw.news.appledaily.com/forum/realtime/20150715/648380>
- 薛化元 (2015)。〈高中課綱爭議的歷程及教科書問題——以高中歷史為中心〉。《新世紀智庫論壇》，第 69 期，頁 72–75。
- 蘇苑瑜、劉美慧 (2015)。〈性別化的課程轉化：高中公民與社會科教師的性別議題教學〉。《當代教育研究季刊》，第 23 卷第 3 期，頁 1–37。doi: 10.6151/CERQ.2015.2303.01
- Apple, M. W. (2004). *Ideology and curriculum* (3rd ed.). New York, NY: Routledge.
- Apple, M. W. (2012). *Education and power*. New York, NY: Routledge.
- Bobbitt, J. F. (1918). *The curriculum*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Charters, W. W. (1923). *Curriculum construction*. New York, NY: Macmillan.
- Chen, R. L. (2013). Taiwan's identity in formation: In reaction to a democratizing Taiwan and a rising China. *Asian Ethnicity*, 14(2), 229–250. doi: 10.1080/14631369.2012.722446
- Corcuff, S. (2002). Taiwan's "mainlanders," new Taiwanese? In S. Corcuff (Ed.), *Memories of the future: National identity issues and the search for a new Taiwan* (pp. 163–195). New York: M. E. Sharpe.
- Duara, P. (1995). *Rescuing history from the nation: Questioning narratives of modern China*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge, England: Polity Press.
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis: The critical study of language*. New York, NY: Longman.
- Foucault, M. (1980). Truth and power. In C. Gordon (Ed.), *Power/knowledge: Selected interviews and other writings 1972–1977* (C. Gordon, L. Marshall, J. Mepham, & K. Soper, Trans.) (pp. 109–133). New York, NY: Pantheon Books.
- Foucault, M. (2002a). *The archaeology of knowledge*. London, England: Routledge.
- Foucault, M. (2002b). *The order of things*. London, England: Routledge.
- Giroux, H. A. (1994). *Border crossing: Cultural workers and the politics of education*. New York, NY: Routledge.
- Gopinathan, S. (2013). *Education and the nation state: The selected works of S. Gopinathan*. London, England: Routledge.
- Hobsbawm, E., & Ranger, T. (Eds.). (2012). *The invention of tradition*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- MacGregor, N. (2014). *Germany: Memories of a nation*. London, England: Penguin.
- McCann, M. W., & Silverstein, H. (1993). Social movements and the American state: Legal mobilization as a strategy for democratization. In G. Albo, D. Langille, & L. Panitch (Eds.), *A different kind of state? Popular power and democratic administration* (pp. 131–143). Toronto, Canada: Oxford University Press.
- Priest, N., Walton, J., White, F., Kowal, E., Fox, B., & Paradies, Y. (2016). "You are not born being racist, are you?" Discussing racism with primary aged-children. *Race Ethnicity and Education*, 19(4), 808–834. doi: 10.1080/13613324.2014.946496

- Robertson, C. (2006). *Policy matters: Administrations of art and culture*. Toronto, Canada: YYZ Books.
- Schwandt, T. A. (2007). Discourse analysis. In T. A. Schwandt (Ed.), *The SAGE dictionary of qualitative inquiry* (3rd ed., pp. 72–73). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Shih, F. L. (2012). Taiwan's subjectivity and national narrations: Towards a comparative perspective with Ireland. *Taiwan in Comparative Perspective*, 4, 6–33.
- Slattery, P. (2013). *Curriculum development in the postmodern era: Teaching and learning in age of accountability* (3rd ed.). New York, NY: Routledge.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Urry, J. (2007). *Mobilities*. Cambridge, England: Polity Press.
- Van Dijk, T. A. (1993). Principles of critical discourse analysis. *Discourse & Society*, 4(2), 249–283. doi: 10.1177/0957926593004002006
- Weis, L., McCarthy, C., & Dimitriadis, G. (Eds.). (2006). *Ideology, curriculum, and the new sociology of education: Revisiting the work of Michael Apple*. New York, NY: Routledge.
- Wodak, R. (Ed.). (2013). *Critical discourse analysis. Volume Four: Applications, interdisciplinary perspectives and new trends*. London, England: Sage.
- Wodak, R., & Meyer, M. (2009). Critical discourse analysis: History, agenda, theory and methodology. In R. Wodak & M. Meyer (Eds.), *Methods of critical discourse analysis* (2nd ed., pp. 1–33). Thousand Oaks, CA: Sage.

**The Shift of Hegemony: The Discourse and Reproduction of the
“Minor Revision of the Senior High School Curriculum Guidelines of History Study”**

Yen-Wen HUANG & Ming-Li YAO

Abstract

This study argues that civil society challenges the official hegemony in knowledge production and the domination of education, by investigating the discourses of intellectuals with regard to “Minor Revision of the Senior High School Curriculum Guidelines of History Study” of 2014. Newspapers were analyzed using critical discourse analysis. Focusing on the discussion on the legitimacy of policy and the rationale of historical narratives of textbooks, intellectuals not only depicted this case, with its social meaning, as illegitimate and irrational, but also from an educational perspective to encompassing broader issues of state hegemony and Taiwan’s national identity. This resulted in the reshaping of this case as a social and political issue. Research findings suggest how social discourse influenced the official power in policymaking and knowledge production, marking the progress of educational modernization of contemporary Taiwan.

Keywords: curriculum reform; senior high school history; critical discourse analysis; intellectuals

HUANG, Yen-Wen (黃彥文) is Assistant Professor in the Department of Education, National University of Tainan, Taiwan.

YAO, Ming-Li (姚明俐) is PhD in Sociology, The University of Edinburgh, Scotland, U.K.