

「批判教科書研究」方法論探究

王雅玄

教科書研究的正當性已獲官方承認，從過去的「國立編譯館」主事中小學官方教科用書的編撰，到今日的「教科書研究中心」主事審查研發出版各類教科書及研究。教科書研究的價值不僅在於提升教科書品質，更重要的是提升教科書使用者的批判能力。本研究基於教科書研究方法論的匱乏與借用弊病，借用 Foster 教科書研究的批判傳統立場，提出「批判教科書研究」，期能針對教科書研究提供新穎實用的見解與批判之道，並回答以下研究問題：1.教科書何須批判？教科書有哪些問題？ 2.教科書批判什麼？教科書批判的內涵為何？ 3.教科書如何批判？教科書批判方法有哪些細節？ 4.教科書何處批判？教科書批判的範疇為何？ 5.教科書批判之後？教科書批判之後可以有哪些建設性效益？「批判教科書研究」方法論不但能延伸教科書批判的研究範疇，也能深化教科書批判的研究質地，不僅侷限於文本批判，而是論述批判，論述是時代思想產物，教科書之外的教學言說、公共言談都可能與教科書之內的意識型態相輔相成。

關鍵詞：批判教科書研究、批判論述分析、教科書方法論、教科書批判

作者現職：國立中正大學教育學研究所教授

通訊作者：王雅玄，e-mail: sunny.wang@ccu.edu.tw

壹、「批判教科書研究」之緣起

「教科書為何需要研究？」有多少學生於十數年求學生涯中會想過這個問題？因為教科書是經過國家審查與學校選用，像是被掛保證的優良產品；它又是考試基礎用書，彷彿是毋庸置疑的。又有多少教師在數十年的教學生涯中也不曾質疑過教科書，因為教科書是自身教學最主要且最信賴的工具，或許教科書內容常被簡化，但精簡的內容容易授課，與進度搭配，所以，教科書是便利的。

隨著時代氛圍開放，許多師生都逐漸察覺到教科書中似乎有種幽靈（ghosts）主導著我們的思想，特別是歷史教科書文本已被廣泛關注，無論如何敘寫總會有知識篩選的問題、隱含政黨立場的問題、忽略時空脈絡的問題（王雅玄，2008；Doll, 2002）。教科書係人為篩選後的內容，通常會精簡呈現、盡量避免爭議內容，使得學生對事實只有片面的瞭解，無法認識事件的真相；而人為篩選過程中則容易外加政治目的或其他意識型態而不自覺，因此教科書無法客觀中立。當教科書未能完整呈現史實，又不被審視檢討的時候，偏狹知識則可能被教學者照單全收地傳授給學生。

教科書研究的正當性已獲官方承認，從過去的「國立編譯館」主事中小學官方教科用書的編撰，到今日的「教科書研究中心」主事審查各方出版的教科用書並研發出版各類教科書研究。這些關於教科書研究的價值不外乎提升教科書編纂者改善教科書的嚴謹程度，但對於教學者與受教者而言，既定的教科書究竟包含哪些內容並非師生足以決定，更重要的一環是針對既有的教科書內容進行批判。批判學者指出，教科書是一種文化傳播媒體，而媒體是一種全能的宣傳工具，也隸屬於那類無可懈擊的洗腦的公共領域，人們操弄媒體，媒體也操縱人類；媒體提供了文化架構，維持其特殊的世界觀；媒體是社會文化架構的創造者，為好壞是非刻板印象定型；媒體提供文化共識的定義，製造全國共識的假象與控制了我們的意識型態（Billington, Strawbridge, Greensides, & Fitzsimons, 1991）。

批判學者開啟了教科書研究的另一扇窗，使我們開始批判教科書文本，不再完全服膺於教科書的官方正當性，教科書批判成為教科書使用者的重要線索。那麼，如何才能看穿教科書中的意識型態？何種研究方法論才是批判教科書的基礎？或許從批判理論來發想，可獲致各種批判教科書的研究方法。Foster（2011）指出，教科書研究有兩種傳統，懷柔政策的融合傳統（Conciliatory Tradition），以及批判傳統（Critical Tradition）；前者符應官方政府的政策，後者提出獨立學院派的看法。本研究挪用 Foster 在教科書研究的批判傳統的立

場，針對教科書研究方法論提出「批判教科書研究」(critical textbook research)，期能針對教科書研究提供新穎實用的見解與批判之道。自有教科書以來，國內外教科書研究方法論的匱乏與借用一直為人詬病，廣為使用的教科書分析方法為量化內容分析、質化內容分析、描述解釋分析，但這些都缺乏方法論與理論之合理性基礎（王雅玄，2005；Bourdillon, 1992; Pinson, 2000; Weinbrenner, 1992）。特別是針對教科書的批判，早期多採用理論批判，屬於上述的描述解釋分析，理論批判可用來批判教育政策、教育現場、教育問題，也可批判教科書文本，但這些套用西方理論來詮釋教科書文本的研究，由於缺乏明確具體的研究方法論，因此無法滿足教科書研究方法論的需求。

「批判教科書研究」(critical textbook research) 運用批判理論取向於教科書研究中，這類的相關研究方法論在人文社會領域中頗為常見，例如「批判社會學」(critical sociology) 是社會學領域中的批判取向；「批判質性研究」(critical qualitative research)、「批判社會研究」(critical social research) 和「批判俗民誌」(critical ethnography) 都是應用批判理論取向於質性研究、社會研究與民俗誌。在教科書研究領域中，研究方法論的探討較無系統，關於教科書的批判也無定奪，中文慣用說法多以「教科書批判」統稱對教科書的批判，但這並非學術領域中既定的研究方法論，為正其名，本文特別提出「批判教科書研究」進行方法論之探究。「批判教科書研究」的旨趣，套用 Foster (2011) 的話，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——是誰篩選教科書知識？在這些不同利益團體中，其彼此之間的意識型態、經濟、智性關係為何？教科書中誰的聲音被聽見？誰的知識被包含？哪個群體最受關注？誰的故事被書寫？歷史、地理、政治、文化等觀點如何影響著教科書中的書寫口吻？

本文以文獻分析為方法，瀏覽文獻包括以批判取向進行的教科書分析之文獻，研究範疇為批判教科書研究方法論相關之議題，不只是談教科書分析的批判方法步驟，而是包括問題意識，因為何種問題決定了何種方法，批判取向的教科書分析有其特定的研究問題，如果僅限於討論方法的優缺點與適切性則是僅止於技術性操作的問題。至於教科書批判的內容、範圍、效益與價值也都牽涉到要不要使用批判研究方法論，如果僅僅討論批判方法論的本質與哲學取向則是僅止於理念上的美感，常常讓研究者陷入批判理論直接的套用，走不出教科書分析的實務取向。綜上所述，本文試圖從以下 6 個問題描繪出「批判教科書研究」方法論的完整圖像：

- 一、教科書何須批判？教科書有哪些問題？
- 二、教科書批判什麼？批判教科書研究的特殊性為何？

主題文章

- 三、教科書如何批判？批判教科書研究的方法有哪些？
- 四、教科書何處批判？批判教科書研究的設計為何？
- 五、教科書批判之後？教科書批判之後有哪些建設性效益？

貳、何須批判？

何謂批判？批判不同於批評，批判需有個客觀的立足點，亦即在某段時間、空間、背景、條件下，它應該如此或它不該如此，找出事物中之疑點，而嘗試提出改進(Freire, 1970)。何須批判？批判，就是揭露問題。如果教科書沒問題，就無需批判。所以，「批判教科書研究」的假設是，教科書必然有問題。那麼，教科書會有哪些問題呢？

一、時代脈絡的問題

無論教科書是由專家學者或國家政府編寫，其中必然包含主觀的意識或目的，教科書無法客觀中立。教科書的內容常是為配合社會、政治、經濟、文化發展的需求，例如，爭議不休的國文課本中白話文和文言文的比例分配、歷史課本中臺灣史與中國史的比例分配、鄉土語言課程中閩南語、客家語、原住民語或東南亞語言的教學，這些議題除了與時代變遷會有不同學習需求有關，也可能與政黨輪替下執政黨的政策有關。

二、價值篩選的問題

教科書是篩選過的教材，它可以過濾掉違反善良道德的觀念，也可以淘汰不正確或過時的知識，但它同時也反映著社會主流的價值觀、優勢階層的利益，及國家意識的傳達等。Apple (1999) 提醒我們要質疑，教科書傳達的是誰的知識？又，誰的知識最有價值？教科書中的知識是如何分類及分配？其中隱含哪些意識型態的問題？教科書存在著許多有形無形的價值色彩，需要不斷地被檢視。例如，性別觀點的差異是價值篩選偏頗的根本原因，如課本中的敘述或插圖常見醫生、司機等職業是男生，而護士、幼稚園老師是女生；歷史課本中的楷模人物幾乎是男性，女性的成就和貢獻才被忽略或隱而不提。另外，教科書也常以多數族群的觀點來詮釋事情，如臺灣的漢人觀點、美國的白人觀點，或以西方霸權的觀點看世界，以臺北觀點看臺灣等等，這些都會讓少數民族及相對弱勢的地區的權利和歷史幾乎在教科書中靜聲。這些偏狹的價值色彩皆會對學生產生潛移默化的影響，因此教科書的批判更形重要。

三、知識簡化的問題

早期人們從生活經驗獲得知能，以適應生活所需，於是後來有了學校的設立，由教師選擇最適合生活需要的、有價值的經驗來教導學生。所以，教材是人類生活、學習經驗的精華，也是人類文化遺產的結晶（陳嘉陽，2004）。然而，當我們從生活經驗的精華轉化為知識的過程中，簡化是其中的一個步驟，Apple（2000）指出，知識的轉化以三種方式進行：其一是文本改變與其他文本間的位置；其二是文本藉由選擇、簡化、減縮和精煉化而被修正；其三是文本被重新定位和確立重點。Bennetta（1997）進一步發現，教科書簡化（dumb-down）的過程是漸進的，教科書經常會簡化那些費時費力理解的概念，其次會簡化一些原本比較複雜的句子或詞彙，盡量讓文辭顯得簡單文句較短、簡化風格，最後還會使用圖照來取代一些書寫的材料，但這些圖片通常成了裝飾點綴。甚至，近年來更發現，為了讓美國學生顯得聰明些，於是必須簡化教科書，簡化教師所教的內容，好讓學生表現得還不錯。然而，Tanner（1999）認為簡化使得教科書僅剩下那些看似絕對客觀的知識內容，為了避免抗爭而逃避有挑戰性的爭議議題，教科書通常呈現普同性共識，知識內容限縮於安全範疇。即便如此，仍有學者發現簡化課程政策根本不管用，建議教科書編寫宜以作者自身專業為主，有助於增加深度並呈現多樣性的選擇（王雅玄，2012）。總之，無論從課程制定實施，到教材內容的編審與選用，教科書面臨著時代脈絡變遷、知識篩選與簡化的時局調整與修訂問題。

四、文化再現的問題

另一個更深層的面向是文化再現的問題，教科書確立時代脈絡所需並選定知識之後，究竟再現了怎樣的文化意識？例如，張恆豪、蘇峰山（2009）分析國小教科書如何再現身心障礙意象，發現多呈現肢體障礙缺乏心智障礙；指稱方式從「殘廢」轉變為「(身心)障礙者」；課本呈現強弱兩極化的障礙者意象，不是可憐需要幫助就是勵志超越常人；障礙被定義為個人問題，忽略社會問題；缺乏身心障礙者的聲音與世界觀，也缺乏障礙者的異質性及多元文化觀點的討論。又如，王韶君（2014）發現日治時期國語教科書將具有漢文化身分的中國人物如孔子與鄭成功編寫成符合皇國精神的忠孝真諦；隨著日本在中國戰事的擴張，又將中國再現為被日本國境收編的北方邊界—滿洲國。而王雅玄、彭致翎（2015）也發現美國中小學社會領域教科書將臺灣地理再現為「依附中國」論述、臺灣歷史再現「分裂中國」論述、臺灣政治文化再現為民主自由開放多元的「脫離中國」論述、臺灣經濟再現為「超越中國」論述；整體臺灣意象則多蘊含殖民、邊陲、奴僕、排除等「他者論述」。這種針對文化再現的問題反思有助於抵抗西方霸權的集體認同，進而有機會進行重構。

主題文章

綜上所述，教科書可能隱含時代脈絡的問題、價值篩選的問題、知識簡化的問題、文化再現的問題，所呈現出來的是非中立的課程，是由知識上位者利用其優勢主宰教科書內容，透過合法化轉化為知識上的霸權。因此，教科書批判有其價值存在，教科書研究特別適合運用批判理論於「批判教科書研究」的方法論中。

參、批判什麼？批判教科書研究的特殊性—意識型態

教科書批判的研究對象是教科書本身，舉凡教科書文本編寫、制定、選用，都是可以聚焦的重點，然而，無論是文本編寫、制定過程、選用過程，所涉及的焦點都是一樣的，也就是意識型態。

一、教科書中充滿文本符號、文本符號傳遞論述

沒有符號，無法互動。人類的互動藉由符號，舉凡面部表情、肢體語言、口語圖片或書寫文字都是符號。教科書就是各類符號的集合，因此，教科書充滿足以互動的文本符號，文本符號串聯成論述進一步向人們傳遞思想。意識型態常常被表述或再製於溝通與論述中，包括非口語的符號訊息，例如圖畫、照片、電影；意識型態也被以行為或互動的形式演出，意識型態的再製經常嵌入組織機構脈絡中。在這樣許多不同形式的再製與互動中，論述在意識型態命題扮演了顯性、口語形式與說服溝通中最主要也最常有的角色（van Dijk, 1995）。因此，教科書中的文本符號傳遞了形形色色的論述。

教科書研究者應當深度看待口語或文本的作用。van Dijk（1995）相信口語或文本都具有受意識型態控制的論述結構，呈現在字形語音學上的表面結構與語法語義結構，並且在有偏見的心智模式中有類似的表達類型與策略。表面結構暗含主要信念，語法組織可能傳達出社會成員組織角色的偏見心智模式。語義方面的形式則會強調我群的善意行為與他群的負面行為。這種我們與他們的意識型態衝突的論述展現在很多方面，如說話聲調與強調、語法、字彙順序、語義否認。

教育脈絡中充滿論述，教科書尤然。每個論述代表一種或多種意識型態，作為規範人們社會實踐背後的文化政治。Luke（1997）指出，社會機構如學校都是由論述構成的。論述決定了在這樣的領域中什麼可以被述說、被思考、被進行。後結構主義者的論述理論檢驗論述如何形塑人類主體的認同與實踐；傅柯的歷史作品分析論述的歷史形貌如何建構人類新主體；論述不是那麼顯而易見，而是被制度化了的，其包含特殊性的類別，能夠分類規定人們的認同、形

體、公私領域的空間以及在不同知識權力關係中的社會實踐。所有社會科學研究取向的本體論與認識論，都是論述的一種形式，都是從某個特殊歷史知識論觀點針對一系列文本的閱讀與重寫，也都是研究者自己的論述與命名結果。

Giroux (1997) 也認為教育通常被置入很多意識型態，特別是科技宰制模式主導了主流改革與教育計畫結構，教育課程多為實務性，少啟發性的課程，傳統以來均重視學校管理議題，強調規範與文憑，因此，教師行為逐漸標準化，這使得教師忽略身為公共知識份子，教師應當具備教育學生成為批判公民，也更需具備敏感的政治和倫理角色。社會上的主導勢力傾向將文化差異的現象給同化，罕少注意學生承載不同社會的記憶，忽略了給予學生權力去追求自我決定與再現。過去教育者為了維護自己的專業性、科學性、客觀性，於是不願碰觸文化、知識與權力關係的問題。學校預設好了什麼是學生的文化認同與民族認同。學校教育是某些特權的空間，助長了不平等、他者的隸屬性，嵌入了主流文化資本的形式，肯定歐洲中心、父權主義、中產階級的歷史、社會認同與文化經驗，充滿了歧視與壓迫。

總之，沒有任何教育真理或實踐可以不研究論述。所有政策宣言、教科書或教室中面對面的談話，都是為了社會權力資本奮鬥的不同歷史階級文化旨趣所做的異質性解說，這些類似象徵暴力的複雜過程需要進行論述分析 (Luke, 1997)。

二、教科書文本承載文化意義、文化意義潛藏意識型態

教科書文本潛藏了意識型態，在此前提之下，教科書研究者需要分析意識型態，因為它是作為群體關係的社會結構與個人思想行動論述之間的社會認知介面。教科書分析中，類目架構是個關鍵工具，類目之所以重要，因為它會決定了分析的方向。由於教科書中的意識型態通常是刻意篩選的社會價值，或是由群體的個人基模不自覺所組織而成，在此基模中，類別 (categories) 扮演非常重要的角色，例如認同、任務、目標、規範、地位、資源。這些意識型態有其社會功能，影響社會互動與合作、群體凝聚力、社會成員朝向共同目標的組織行為 (van Dijk, 1995)。因此，類別左右了社會成員的行動方向，類別就是類目，不同類目的意識型態各有其重要認知功能，其組織了社會成員的集體態度、監督其學習與改變。

論述的意識型態透過心智模式的控制來運作。要進行足夠的意識型態分析，我們需要考慮論述結構與意識型態結構的不同介面，特別是論述與社會之間的關係。意識型態透過模式「間接」控制人們的知識與態度，模式為個人經驗這些社會實踐的心智再現。這些模式受控於社會成員的生命經驗以及其他成

主題文章

員的社會認知。模式控制著人們如何行動、說話、寫作、理解他人的社會實踐，這就連結了所謂個人與社會、微觀與鉅觀的分析，如表 1 所示(van Dijk, 1995)：

表 1 意識型態與論述：分析的層面

1. 社會分析

- 整個社會性結構，如：國會民主制度、資本主義
- 機構組織結構，如：種族主義的政黨
- 群體關係，如：歧視、種族主義、性別主義
- 群體結構：認同、任務、目標、規範、地位、資源

2. 認知分析

2.1 社會認知

- 社會文化價值，如：智商、誠實、團結、平等
- 意識型態，如：種族主義、性別主義、反種族主義、女性主義、生態學的
- 態度系統，如：關於肯定行動（affirmative action）、多元文化主義
- 社會文化知識，如：關於社會、群體、語言

2.2 個人認知

2.2.1 普遍性（無脈絡）

- 個人價值：個人篩選社會價值
- 個人意識型態：群體意識型態的個人詮釋
- 個人態度：個人觀念的系統
- 個人知識：傳記史資料、過去經驗

2.2.2 特殊性（脈絡中）

- 模式：特殊時事事件的事後回溯再現
- 脈絡模式：演說脈絡的事後回溯再現
- 演說行動與論述的心智計畫和再現
- 模式文本意義的心智結構：文本基礎
- 論述結構的心智策略性篩選（風格等）

3. 論述分析

- 文本與話語的各種結構
-

資料來源：整理自 van Dijk (1995)。

換言之，意識型態位於社會成員心智結構與社會結構之間，使社會成員可以將自己的社會特質轉譯成作為日常生活經驗模式的知識與信念，也就是行動與論述的再現。因此，意識型態藉由控制個人對於社會實踐的計畫與理解，也就控制了文本與話語。然而，意識型態僅能界定解釋社會成員共同的社會實踐，

在變異性方面，非主流群體或反對群體也有共享的意識型態，由於個人同時屬於不同群體，擁有許多不同或有衝突的意識型態，所以個人的群體基模是動態的、辯證性的。意識型態部分控制了人們的言行，但是具體的社會實踐與論述本身需要透過人們建構他人社會實踐的模式來獲得優位的社會知識態度與意識型態。意識型態不僅意指信念系統或個人心智特質，也不只是意識規準或假意識，而是意指在特定脈絡中大家所共享的認知基模結構（van Dijk, 1995）。心智再現與模式都是平日我們生活經驗中一貫的社會實踐，人們總會重複習慣性的反應模式，這再現了人們的心智狀態，形成了特定脈絡下集體的內化結構與社會認知功能。

三、教科書中形形色色的意識型態

從上述我們可以瞭解為什麼許多教育社會學家紛紛指出教科書意識型態分析的重要性。具體而言，教科書中有哪些形形色色的意識型態呢？最廣為人知的是階級意識型態，舉凡英國 Bernstein、法國 Bourdieu 都認為學校教育中的課程教材與內容通常只反映優勢階級的文化資本與語言形式；美國社會學家 Bowles 和 Gintis（1976）在《資本主義美國的學校教育》（*Schooling in Capitalist America*）提出符應原則，說明教科書再製社會階級不平等。美國批判理論家 Apple（1999）在《意識型態與課程》（*Ideology and Curriculum*）一書中，提出教科書不是客觀的材料，而是價值認定的範例，也就是意識型態的製造廠或競技場，他指出教科書不僅充滿了階級意識型態，更有政治、種族、族群、性別、宗教等形形色色的意識型態。除了文本所夾帶的意識型態之外，關於文本生產的教科書編纂者、官方政策、教師的口語表達教學論述，也都是教科書意識型態的來源，例如，編纂者無論有意或無意都無法避免意識型態的作用，藉由政策主導而形成的官方知識，則透過各式明確的分類使這些意識型態變成各類有規則、標準、機械化的知識。這些內容再透過教師的教學論述，引導學習者完成預設的成果與僵化的知識。所有的教育形式，包括正式課程設計與潛在課程的傳輸，都是讓學生在一個封閉的跑道按路徑完成目標，這當中得權力支配造成意識型態的宰制，阻礙學生對真實知識的獲得，也造成權力決定知識的範圍及發展。這就是為什麼 Doll（2002）說，教科書暗藏無形宰制的幽靈。

肆、如何批判？批判教科書研究的方法

假設教科書中必然存在某些意識型態，那麼它就需要被批判。分析意識型態等於是分析論述，也就是分析社會實踐規約背後的文化政治。通常，教科書批判並不使用量化分析，因為量化分析主要是統計特定的詞彙、名稱、地點或

主題文章

日期出現在文本的頻率，涉及特定主題、事件的空間分配，提供一個廣度的分析，但本身沒有深入去解釋文本的價值觀，因此，教科書批判多使用質性分析，以深入了解資訊在文本中呈現的方式。

使用質性方式進行教科書批判的方法也有相當多種類。Pingel (1999) 指出多種分析方法，例如，解釋學分析可以用來發掘教科書中潛在意義和訊息；語言學分析用來檢測字詞和術語意義的爭論；跨文化分析用來進行兩國或多國教科書的比較檢驗研究以找出偏見；話語分析可以解構教科書內容以識別那些資訊、團體或事件被作者視為理所當然或不重要的價值觀；可能性分析結合質性和量化技巧去分析代表性的文字和圖像。Nicholls (2003) 補充了以下幾種教科書質性分析方法：史學分析探討教科書以何種方式傳達歷史學科；圖像分析評估影像、圖表、地圖使用的方式；問題分析評估文本的問題是否能促進學生的記誦或批判性思考；批判分析識別並揭露教科書描繪的不平等社會關係；結構分析探討歷史事件和過程是如何被構成或傳達沒有被提及的事物；符號學分析識別文本中標示和示意符號以做文化上的推論。

其中，批判分析算是進行教科書批判的最主要方式，其運用批判理論對教科書進行批判。Nicholls (2005) 指出，教科書文本的批判分析會依研究者採取的哲學取向而有差異，究竟甚麼訊息被視為重要知識、甚麼被鄙棄為不重要，也是根據研究者的哲學光譜而定。研究者與被研究的教科書之間的關係，以及教科書對於廣大脈絡的重要性，皆取決於研究者的知識論與本體論之理解。因此，他提出教科書研究的五種哲學立場：實證主義 (positivism)、批判理論 (critical theory)、後現代主義 (postmodernism)、詮釋學 (hermeneutics)、新詮釋學 (neohermeneutics)。其中，批判理論欲了解主客體之間的壓迫、疏離、張力、階級鬥爭等關係。真理僅能透過意識覺醒而獲得，因為誠如Lukács所言，批判哲學源自於意識。批判理論對於學校教科書研究的啟示為：教科書可能如Louis Althusser所言扮演著意識型態的國家機器 (引自Nicholls, 2005)。最經典的教科書批判實例為，Sleeter和Grant (1991) 系統檢視美國教科書中的種族、階級、性別與障礙者圖像，運用批判理論作為分析視角，來探討教科書在教育場域中，如何透過權力進行知識窄化與篩選性的詮釋，這構成了知識的正當性與主宰性，也達到了社會控制。然而，眾多理論批判的運用仍依研究者本身詮釋立場而有相當程度的差異，教科書批判因而落入理論片面詮釋、自由心證、缺乏具體化系統化等詬病。

在眾多教科書批判研究方法中，批判論述分析 (Critical Discourse Analysis, CDA) 的發展最為顯著，從 1950 年代發展於歐洲，近十年才引進臺灣，迄今已經發展出詳細而具體的研究步驟 (王雅玄, 2013)，其研究立場特別關注論述

如何結合歷史脈絡來再製社會上的支配關係，抑或如何去挑戰這宰制行為。CDA 可說是針對教育文化的研究方法論，能批判解構充斥於教育文化場域中的意識型態，揭穿滲透於教育脈絡中的論述之知識選擇過程與價值信念系統。Luke (1997) 說得好，學校這種機構就像控制論述資源的守門人，每天在話語、文本、風格、語彙及語法建構上的語言使用，都可能與社會平等息息相關。論述和語言在每天的生活中被意識型態所運作，他們被使用在促進非對等的權力社會。因此，CDA 的任務兼具無建設性和有建設性的。無建設性的時刻裡，CDA 意圖回報並干擾我們每天說和寫當中難決的主題，使之和權力關聯；建設性的效果則彰顯在批判讀寫課程的發展，期能擴展學生在批判和分析論述及社會關聯的學習能力，並有助於論述資源的公平分配。

批判論述分析最主要的單位是文本。文本是存在於社會性活動、有目的性、前後一致的或說或寫的語言使用，確切的文本風格型式提供約定俗成的社會使用和功能。所以 CDA 適用的分析範圍相當廣，包括正式寫作（商業用書信、體裁、政策及教科書）、面對面互動（臨床交流、服務交流、教室課程）以及多模式的、視覺的、電子的、手勢的文本（互聯網頁）。伴隨諸如與社會或文化有關的活動、風格，充滿精力並且持續地對革新產生臣服作用（Luke, 1997）。

以歷史教科書分析為例，重點是如何透過「我們」對外來者（如英國和歐洲殖民者）之於讀者所產生的定義和定位，帶著問題指引讀者分析和行動（如在閱讀後試著回答問題）。這些介於讀者和作者、及學生和教科書之間的詞彙和語法的選擇，建造權力和政府特殊機構的不同關係。CDA 運用在文本分析的不同學科之間的技巧，可以觀察出文本是如何建構其對世界的呈現、社會一致性和社會關係。CDA 可分析政策文本、官方文件、教科書、教師指引和學生的寫作，也已被運用在觀察正式和非正式說話文本的範圍，包括教室裡的言談、行政的公開談話、參謀室的談話和父母與教師之間的訪談。一些學校知識的社會建構研究嘗試越過學校系統的文本範圍，以追蹤不一樣的論述（Lee, 1996）。此種 CDA 研究設計已被許多歐美國家研究者運用，在文本分析過程可能會使用不同的分析工具，但都融入於整體的社會理論架構和社會學問題之中。

伍、CDA 研究--批判教科書研究的實例

瀏覽目前教科書分析的相關研究中，以批判取向進行者並不多，方法論宣稱以批判取向進行的教科書分析只有 CDA，除此之外，並無其他教科書批判方法有具體研究步驟。在 CDA 引進臺灣之前，教科書的批判都是理論的批判，理論批判可以用來批判教育政策、教育現場、教育問題，也可批判教科書文本，

主題文章

但這些套用西方理論來詮釋教科書文本的研究，由於缺乏明確具體的研究方法論，故不列入本文討論範疇。本節的重點在於教科書批判研究方法論的使用問題，CDA 研究方法本身的特性、理論預設與優缺點已有多篇文章深入討論，本文從更寬廣的批判論述研究來縱觀教科書分析。

一、教科書 CDA 研究類型

回顧國內以 CDA 分析教科書文本的研究中，其操作方式大致有四類：1. 採納 Fairclough (1995) CDA 三向度分析—文本分析、過程分析、社會分析，此方式最廣為使用；2. 採用王雅玄 (2005)「社會領域教科書批判論述分析架構」；3. 採用 van Dijk 的 CDA 原則與策略；4. 採內容分析步驟，取 CDA 精神。以上四類被採用的原因可能是擁有具體步驟，CDA 尚有許多流派（見王雅玄 2005）但由於沒有提出具體的分析步驟，難以應用。

(一) Fairclough 的 CDA 三向度分析

Fairclough (1995) 提出「文本分析」、「過程分析」與「社會分析」三個向度作為 CDA 的研究架構，採描述、詮釋和解釋三個分析策略對文本進行解，如圖 1 所示：

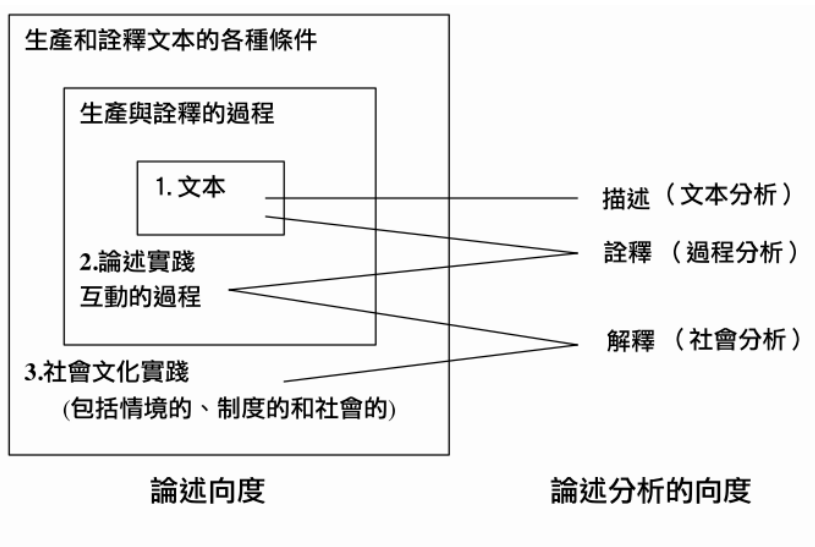


圖 1 Fairclough 的 CDA 三向度 (Fairclough, 1995, p.98)

整體而言，採用 Fairclough CDA 三向度的研究通常著重在第一層級的文本分析，而較為忽略過程分析與社會分析。研究者通常先對教科書作微觀的文本描述，從中發掘論述中隱含的威權思想與意識型態，但對教科書論述的生產與運作過程的詮釋，以及其與社會條件的辯證關係則往往簡略呈現（黃書祥，2007；吳孟芬，2008；江佩璇，2008；曾曉昱，2008；褚天安，2009；李世達，2010；陳家葳，2011a；陳思尹，2012；江佳玫，2013；李宜珈，2013；賴桂玲，2014；連家萱、陳昱名，2014）。

完整完成三向度歷程分析的典型如江佩璇（2008）對中等教育社會科教科書中同性戀議題之探究，其透過「描述-詮釋-解釋」歷程，首先詳細描繪文本內對同性戀的相關敘述，並專注於編者所採用的字彙、句型與文本的整體脈絡性，從中發覺編者對同性戀議題的價值判斷與意識型態；爾後進一步著重文本生產過程，從編者對同性戀議題的詮釋角度推演文本生產者所欲傳遞的觀點及背後可能蘊含的假設；最後以前述分析內容與社會脈絡（如同志社團、同志運動、同志電影...）相互連結，探究社會文化與教科書可能的互動情形，以期反映出教科書內容和現實生活之關聯性。

通常研究者宣稱採取 CDA 三向度，但在詮釋與解釋的歷程研究偏弱，例如吳孟芬（2008）分析教科書中的族群意識型態側重於「文本分析」，對「過程分析」與「社會分析」的闡述則較為不足，原因在於缺乏進一步的資料與證據，例如過程分析需要文本生產與修訂過程，但此資料通常難以取得。為了克服「過程分析」的操作，黃書祥（2007）、陳家葳（2011a）和李宜珈（2013）則加入教師或教科書編、審者的訪談，藉由教師及教科書編、審者對教科書內容的認知與詮釋來探究教科書的意識型態如何再製或轉化。

批判論述分析將論述視為一種社會實踐，與其他社會要素互為文本，因此強調分析上應更深層地探究教科書內容與社會脈絡相互建構關係。然而，社會脈絡廣大複雜又環環相扣，要全部包羅確有困難，所以在實證研究中多將所謂的「脈絡」化約成少數面向，有時更只是單向地對社會現象作介紹，而少與教科書進行對話。如江佩璇（2008）研究國高中職社會科教科書中的同志議題，僅將社會脈絡鎖定在同志社團、同志運動、同志電影等媒介；褚天安（2009）探討高中美術教科書中的「世界美術」的概念時，在社會實踐分析部分僅就「企業贊助的特展」、「網際網路」、「世界美術叢書」三個面向闡述，缺乏更鉅觀的政治、經濟、文化等社會條件的探討。也有研究僅挪取文本描述和社會分析兩個向度，例如賴桂玲（2014）利用文獻分析、歷史研究輔以 CDA 探討戰後國（初）中公民教科書社會議題內涵的演變，其所採用的 CDA 近似 Fairclough

主題文章

模式，但僅止於透過內容分析出教科書意識型態，並直接與社會變遷作對照。

誠如倪炎元（2012）指出，國內不少研究生採用 Fairclough 模式時，有理論引述不完整或出現「誤讀」或「誤用」的情況，如將之視為內容分析法附帶性的補充，或只挑選其架構中一兩個向度進行操作，且多半引用早期著作提出的架構，未進一步了解他後期著作的修正。上列 12 篇研究都是引用他早期 1990 年代發展的三向度：文本、論述實踐和社會實踐，此架構後來在理論定位上受到不少批評；2000 年以後 Fairclough 陸續修正自己的論點和架構，改成從具體到抽象階梯遞升之社會事件／社會實踐／社會結構三層次，社會事件是指社會生活的具體事件，社會實踐是行事的制度化模式，而社會結構則指的是長期的社會條件。不過，倪炎元（2012）也建議若有以單一文本為個案進行 CDA，是可選擇早期發展的「文本／論述／社會」三向度模型；但若想透過語言文本的範例去探討一個宏觀議題或總體社會政治的變遷，則不妨參考「社會事件／社會實踐／社會結構」三層次的分析途徑。

（二）王雅玄的「社會領域教科書批判論述分析架構」

王雅玄（2005）提出「社會領域教科書批判論述分析架構」，該架構包括「知識論選擇」、「方法論處置」和「論述引出」三層次分析階段如圖 2 所示。採用此法的研究者大多根據此三階段針對研究主題分層檢視分析教科書的文本論述，並批判解析出其中隱含「正面呈現自我，負面呈現他者」的意識型態（王雅玄、余佳儒，2007；王雅玄，2008；王淑芬，2010；謝婷妮，2013；馮美滿，2014）。

此架構雖然有三層次的分析，但採用者多數著重於最後階段論述的引出，因為如此得以滿足教科書批判研究者以揭露不平等論述為核心，所以通常會從文本的批判語言學角度中獲得新論述。例如，王雅玄（2008）分析國中社會領域教科書獲得五個族群意識型態的批判論述：命名論述提供不同族群合法化的分類與認同基礎；指稱論述對不同族群進行優劣標籤化；立論論述建立各族群相對地位與屬性、認肯優勢族類；包容與排除論述建構出接納與排斥的論述空間，顯示臺灣社會面對多元族群的矛盾；強化與弱化論述給予不同族群厚此薄彼的再合理化，揭露了未能認肯多元族群的意識型態。王淑芬（2010）分析國小社會領域教科書中的臺灣歷史人物，歸結幾種意識型態論述：排斥外族統治之正當性、推崇漢族政權的合法性、歌頌漢人開發臺灣的貢獻、避談原住民的智慧與貢獻、強調原漢族群及文化大融合而粉飾壓迫的史實、外族和女性是歷史中沉默的他者。

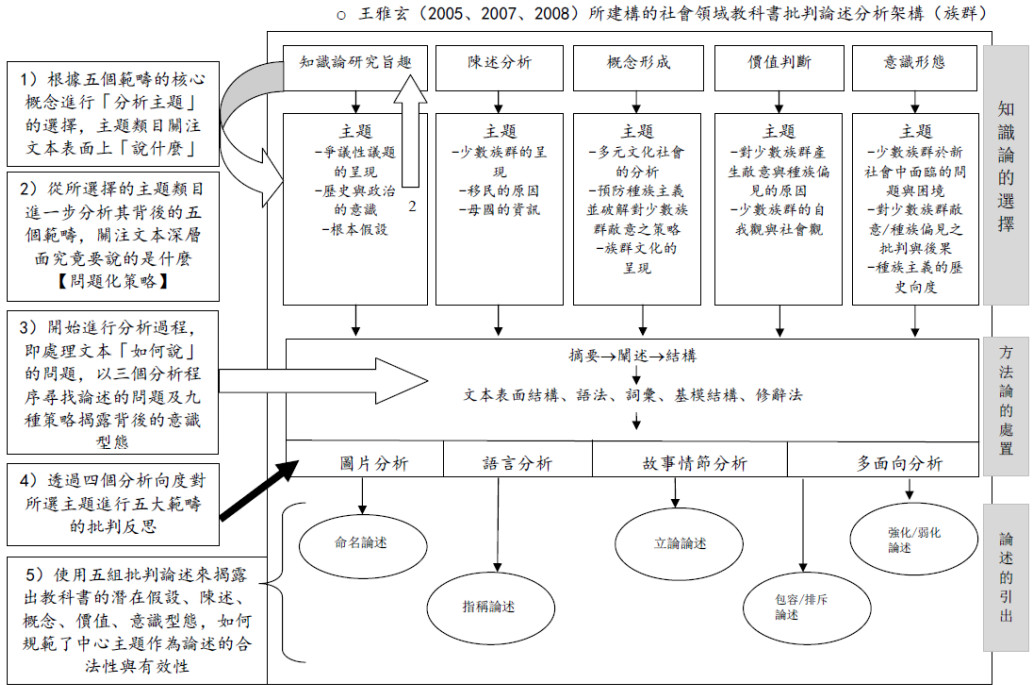


圖 2 王雅玄的社會領域教科書批判論述分析架構 (王雅玄, 2013, 頁 246)

更為精準採用此架構三階段分析的研究者則會分別在知識論、方法論與論述引出獲得三層次的研究結果。例如，王雅玄、余佳儒（2007）分析國小社會領域教科書政治意識型態發現，知識論選擇充滿「表現政府的知識旨趣」、「單面正向的知識呈現模式」、「忽視學生的主體性」；方法論處置使用「政府至上的語言表面結構」、「呼口號的語法」、「有利我群的專有辭彙」、「政府為主、人民為輔、避重就輕的基模結構」及「誇張與委婉說詞的修辭法」；論述引出包含「充斥政策置入性行銷之立論」、「強化政府之角色，弱化人民抗拒之可能」、「排斥過去政府、褒揚今日政府」之政治論述。謝婷妮（2013）分析馬來西亞小學公民教科書的國家認同發現，知識論選擇以表現馬來西亞各民族傳統文化認同與社會文化認同的知識旨趣、強調尊重與維護多元文化的概念、呈現文化共榮意象但隱含各民族文化刻板印象；方法論處置使用「呈現高位階族群文化的故事情節」、「陳列各族傳統文化櫥窗般的多面向策略」、「形塑五大民族傳統文化為主的表面結構」、「塑造馬來西亞多元文化特色的文本基模結構」；論述引出包含

主題文章

「五大民族文化認同的命名論述」、「馬來西亞五大民族刻板文化產物的指稱論述」、「建立五大民族地位的立論論述」、「接納文化傳承排斥文化交融的論述」、「強化文化共榮削弱文化衝突的論述」。

採用此模式進行分析的研究，因有一個具體的參照架構，在操作有便於依循的指引，能分別透過「知識論選擇、方法論處置與論述引出」這三階段獲得三類不同的研究結果，提供了「說什麼、如何說、論述樣貌」的具體批判策略，可以看到別人所看不到的批判面向。然而，由於使用如此具體的分析架構，倘若研究教材內容或主題相同，極有可能得出相同的研究結果，例如，馮美滿（2014）研究國中臺灣史教科書的政治意識型態，其獲得的結論與王雅玄、余佳儒（2007）研究國小社會領域教科書的政治意識型態幾乎一致。比較這兩份研究，同為臺灣史教材，且皆以政治意識型態為分析主題，接採納王雅玄（2005）CDA 三層次分析之後，兩者的研究發現幾乎是一樣的，這有兩種可能性的解釋，第一，不同的研究者使用相同架構分析相同主題獲得相同結果，顯示此架構具有分析信度。第二，近幾年臺灣的社會領域教科書中的政治論述並無明顯改變，其中所篩選的政治意識型態、使用的描述手法、潛藏的政治論述都雷同。第三，此法預設教科書中存有明顯的他者論述，因此引導研究者往「正面呈現自我，負面呈現他者」的方向分析，較難涵蓋更為寬廣的論述。

（三） van Dijk 的 CDA 原則與策略

荷蘭學派 CDA 學者 van Dijk（1985）的分析架構包括文本結構、文本生產過程、文本理解過程，且特別關注三者與社會脈絡的連結。文本結構就是在對文本進行語言性的分析，而文本生產過程、文本理解過程則涉及論述在文本中的微觀情境與在真實社會中的宏觀脈絡，以進一步了解論述、權力、意識形態和社會間的關係（陳家葳，2011b）。van Dijk（1993）特別指出 CDA 關注的四個向度，第一，社會權力（social power）：CDA 關注的是社會權力而非個人權力。社會權力是指對於社會價值資源有特權的進路，如教育、知識、群體會員、力量、地位、位置、收入、財富。第二，權力濫用（power abuse）：CDA 特別關注權力濫用。若無受到挑戰，支配似乎是自然的，就像男人對女人的宰制、白人對黑人的支配，富人對窮人的宰制。如果受支配者的心靈已經能夠接受這種支配，那就是霸權。支配性的論述具有使宰制獲得同意、接受、合法性的功能。第三，權力階層（a hierarchy of power）：權力與宰制通常是有組織的、制度化的。群體支配除了受到其他群體成員的支持之外，還受到法庭的批准、法律的合法化、警方的強化、媒體或教科書在意識型態上的維持與再製。這種支配的政治社會文化組織影射了權力的階層化。第四，權力菁英（power elites）：權力菁英擁有論述的特殊管道，菁英為擁有象徵性權力的人，依據所擁有的論

述資源和溝通規模的程度而定。

van Dijk (1995) 進一步發展 CDA 的原則與策略，主張意識型態的分析，因為意識型態的概念允許我們建立鉅觀層面的分析與微觀層面的研究的重要連結。鉅觀分析是指群體、社會慣例、與社結構，微觀研究是指被界定的個人互動與論述。因此他偏好從微觀的語言學批判分析中影射鉅觀社會結構。他提出九種語言學上的論述分析策略：表面結構 (Surface structures)、語法 (Syntax)、辭彙 (Lexicon)、局部語義 (Local semantics)、整體語義 (Global semantics)、基模結構 (Schematic structures)、修辭學 (Rhetoric)、語用學 (Pragmatics)、對話互動 (Dialogical interaction)。林世傑 (2013) 採用功能語言學分析方式對教科書文本進行解析，進一步以 van Dijk 的 CDA 原則搜尋國小教科書課文深層結構底下不利原住民形象的論述，但在研究的執行上並未明確說明如何採行 van Dijk 策略以得出結論。目前國內使用此法的研究論文還有開展的空間。

(四) 採內容分析步驟，取 CDA 精神

對於教科書研究者而言，內容分析法結構嚴謹鉅細靡遺但令人乏味，而批判論述分析結構鬆散漫無邊但令人著迷，因此想要結合兩者進行研究的大有人在。這類的研究以內容分析或文件分析先取得基本系統化的資料作為討論的基礎，再針對所得資料進行批判論述分析。批判論述的方式有修改自王雅玄 (2005) 發展的「社會領域教科書批判論述分析架構」(王淑芬, 2010)，或採用近似 Fairclough 的分析模式 (賴桂玲, 2014)，或僅取 CDA 精神而無依循既定分析架構 (林慧文、游美惠, 2010; 王雅玄、彭致翎, 2015; 柯保同, 2015)。除王淑芬 (2010) 和賴桂玲 (2014) 二文有明顯的分析架構之外，其他可說是立基於 CDA 精神，但並無遵循哪一派的步驟。何謂 CDA 精神？van Dijk (1993) 指出 CDA 加強對社會議題的興趣，希望透過論述分析獲得較好的理解，其採取明顯的社會政治立場，希望對社會不平等與宰制的再製有較深入的貢獻。不過他也指出，CDA 是否成功視其分析的有效性與關連性，也就是對於改革的貢獻。

王雅玄、彭致翎 (2015) 以他者論述分析美國教科書眼中的臺灣意象，在文本分析方面，先總體描繪其所再現的臺灣意象歸納八個主題：臺灣地理、國共政爭、臺灣民主、臺灣文化、臺灣經濟、中臺關係、臺美關係及亞洲比較；再針對文本中對於臺灣意象係「說什麼」與「如何說」的向度，全盤檢視言說意識型態與解構他者論述之策略。王淑芬 (2010) 批判分析國小社會領域教科書中臺灣歷史人物及文本論述，先以內容分析法針對歷史人物的論述作探究，歸結其類型及特色；其次根據 CDA 就文本論述進行檢視及批判，參考王雅玄 (2005、2008) 提出的社會領域教科書批判論述分析之三層次架構，檢視教科

主題文章

書文本論述，並批判、解析其意識型態之特色。林慧文、游美惠（2010）進行中年級國語教科書家庭概念的內容分析，並輔以 CDA 及教師訪談，在分析過程及結論之論據主要來自圖文內容分析與教師訪談，其所稱的 CDA 並未說明根據何理論或分析架構，但採取 CDA 精神獲得家庭是幸福美滿的象徵以家務分工充滿刻板的性別分化兩項結論。柯保同（2015）分析日治時期公學校國史教科書意識型態，同時採用內容分析法了解國史教科書中意識型態於類目中的分布情形，並輔以文獻分析及 CDA 要義，就此類目進行各種量化比較及質性探究，同時採半結構訪談法，探詢相關耆老的觀點，以作為結果檢證之參考。

此種研究方式底下，有些文章雖指明採用批判論述分析以挖掘出教科書的意識型態和威權關係，並且強調將研究發現置於社會脈絡中一併觀察，但卻比較像是精神上宣稱目標如此，實際操作上反而接近質的內容分析法或論述分析，闡述過程和結論停留在「揭露」權力的存在，而未更進一步探索權力是如何在社會情境間運作。

二、CDA 教科書批判的使用問題

CDA 在教科書批判運用中的問題，大致可分為三大問題：步驟問題、脈絡問題、批判問題。

(一) CDA 的步驟問題

有些文章宣稱採用批判論述分析，側重 CDA 精神旨在挖掘教科書意識型態和權力關係，且強調將研究發現置於社會脈絡中觀察。但實質上缺乏具體操作步驟，僅止於精神上的宣示，與質的內容分析法或論述分析並無差異。

(二) CDA 的脈絡問題

與論述主題相關的「脈絡」那麼廣大複雜，即使有些做了選擇，例如研究教科書中的同志議題，研究者選擇將社會脈絡鎖定在同志社團、同志運動、同志電影等），但這樣是否就足夠把社會脈絡包羅？批判論述分析特別強調的「脈絡」要怎麼設定？如何選擇？如何界定脈絡的範圍？

(三) CDA 的批判問題

批判論述分析本身並非步驟方法論，隨著各研究者詮釋能力不同，對研究主題的「批判」力道也各有差異。陳家葳（2011b）綜合法蘭克福學派、批判語言學派及 Fairclough 對「批判」的定義，認為批判論述分析的「批判」概念至少包括：「反省語言與社會關係、揭露並呈現現況表面、改變現狀等三種基本含

義。」可見，CDA 的目的除了要揭露文本潛藏的不平等，進而激發批判意識，最終還是希望能達到實踐與改變的目標，以期能協助弱勢者增權賦能，提升社會正義（張芬芬，2012）。綜觀目前針對教科書進行的 CDA 研究，多數都還停留在文本的描述和論述表面結構的詮釋上，對教科書論述與社會認知與社會脈絡間的辯證分析則較為缺乏。或許在基礎的分析外，也可運用多元的策略予以輔助，如訪談法、觀察法、系統功能語言學、互文性分析、對話分析...等等，透過採集更多元的觀點以擴充分析的深度與廣度，並減少先入為主的盲點。

陸、何處批判？批判教科書研究的設計

教科書何處批判？隨機抽樣批判一本教科書能夠彰顯所欲批判議題的價值嗎？怎麼做才能凸顯出批判意味？也就是說，教科書批判需要有範疇嗎？需要進行妥善的研究設計嗎？需要嚴謹的研究架構嗎？以上問題的提出在於揭示教科書批判方法論的應用，超越了研究方法論本身的討論，但一個研究方法論若沒有適切的研究場域、沒有應用於合宜的研究範疇與問題，就無法彰顯其效益。

試想，倘若一份研究僅僅批判一本教科書會有何問題呢？通常進行教科書批判就是要指出問題，如果研究設計本身缺乏系統性的規劃，那麼批判將可能冒著斷章取義或以管窺天的風險而降低教科書批判研究的價值與意義。教科書批判研究設計需考量以下四個問題：

考量知識簡化的問題，教科書批判範疇通常是系列的、成套的教科書。當研究者批判一本教科書缺乏某種知識，那麼這類知識可能呈現在同系列的另一本教科書，因此，教科書分析最好鎖定成套教科書。成套系列教科書意味著完整的知識系統，教科書批判的基本範疇是成套教科書，在此原則下，教科書批判範疇的設計尚可參照既有課程綱要或能力指標進行學科專業知識內容核對。

考量時代脈絡變遷的問題，教科書批判範疇很適合設計為綜覽教科書出版時間的縱軸分析，例如分析臺灣百年教科書國族論述的變遷、臺灣解嚴前後教科書族群論述的變遷、臺灣近五十年來教科書性別意識型態的批判，教科書批判需要完整理解意識型態的立場，進行較為宏觀資料的分析更能凸顯其中的意識型態。

考量價值篩選的問題，教科書批判範疇可以設計為群體對照的橫軸分析。教科書進行價值篩選的檢視時必須考量不同群體，例如進行不同出版社的比較，以及教科書中如何篩選不同性別、階級、族群、宗教、國家、特殊性者的

主題文章

價值 (Bank, 1999), 這些都符合 Apple (1999) 提醒我們必須質疑教科書傳達的是誰的知識? 誰的知識最有價值?

考量文化再現的問題, 教科書批判範疇可以設計為理論驗證與語言學的深度分析。文化再現所欲表達的意識型態會透過一系列符號的選擇與組合而表現出來, 因此, 思維地圖彰顯在語言系統中, 語言系統則化身於所選的圖片、文字、形象中 (Hall, 1997)。例如, 教科書批判文化再現的研究可以針對某些特殊群體的形象如肥胖者, 驗證是否文本再現的形象具有 Goffman 的污名理論 (王雅玄、陳亮君, 2010); 或者站在批判的立場檢視文本是否充斥他者理論或後殖民理論等等。

綜上所述, 由於教科書批判就是找問題, 由於教科書本身存在著時代脈絡的問題、知識簡化的問題、價值篩選的問題、文化再現的問題, 因此, 建議教科書批判研究者根據研究焦點考量的核心, 嚴謹規劃出一個系統性的教科書批判範疇與設計, 才能從完整的分析架構中進行合理的批判。

柒、批判之後?

許多教科書研究者在尋找論文題目過程中常被詢問:「你批判這些教科書文本, 然後呢? 還不是要教?」這句問話背後正是懷疑批判教科書研究的價值, 顯見批判教科書研究的地位尚未穩固。教育領域對於教育行政、教育哲學、教學實驗... 這些傳統主題的探索視為理所當然。其實教育哪能立竿見影, 學生有學習效益也不盡然是教師任一教學置入產生的成效。可是, 針對教學最核心的教科書進行批判, 卻常有遲疑, 批判自己使用的教材要做甚麼呢? 我們必須找出批判之後的建設性行動。

很多學者批評批判理論家總是破而不立, 只拔草不種花的隱喻暗示批判理論缺乏建設性效益 (Eisner, 1992)。教科書批判算是一種文本解構的層次, 教師若能進行教科書批判, 才有機會成為轉化型知識份子, 除了有能力在教學中轉化課程知識, 也能夠鼓勵學生成為批判的知識份子。教科書批判之後有哪些建設性效益呢?

首先, Giroux (1997) 深信教育研究就是文化研究, 它反對教學科技宰制教育, 因為教學是一種文化實踐, 唯有透過歷史、政治、權力、文化才能夠理解。因此, 他認為教師需要將學習議題與文化差異、權力、歷史相連結, 也需要進行語言與權力之分析、語言使用與階級優越, 揭露教科書中系統性的沈默、排斥、從屬團體, 重定課程疆界, 建立新學科甚至發展學生經驗為主的脈絡學

習，教師應提供各種差異與各種可能性的語言以便因應複雜性。因此，教科書批判之後，教師可以發展後現代公民身份論述（A Discourse of Postmodern Citizenship），指導學生成為一個活在歷史之內而不是歷史之外的公民，進而將民主、邊緣、邊境予以重寫，重寫歷史將帶來多樣認同與文化的文化創生，是激進的民主社會所必要的一種的社會形式。可以教導學生自我批判、質疑公共形式、指出社會不正義、突破過去暴政；教師可以教導學生發展批判與可能性的語言（A language of imagination as a language of democratic possibilities），使他們能夠重新思考結構、運動、當代事物秩序，避免野蠻與暴政。教科書批判可以讓教學者了解知識與權力的關係，學習與可能性的關係，重振公共生活。教學者若能透過教科書批判進一步理解文化差異在教科書文本的作用，便能夠提升教學批判素養，進行一種了解正義、公平與社群的較寬廣的論述（Giroux, 1997）。

其次，教科書批判主要著墨點是文化意識型態的批判。批判文化再現有何效益呢？Eliot（1948）曾在其文化研究筆記中討論區域的統一性與多樣性時表達對異質文化的重視，他說：

如果要文化能蓬勃發展，人們就不應過度分化也不應過度統一。過度統一可能由於野蠻主義（barbarism），會導致暴政；過度分化可能由於墮落（decadence），也會導致暴政（Eliot, 1948, p. 50）。

Eliot（1948）的文化生態學主張文化共生的觀念。文化不應統一，也不應完全疏離，應該交流、互惠。社會衝突的重要性在於衝突能夠帶來創造與進步。人類的發展依賴著人們生命相遇的差異性與共同性，衝突與交感。兩個文化的關係必然是由兩種相對的力量來互相制衡：相吸（attraction）與相斥（repulsion）。單單是一個統一文化的世界文化必然將沒有一點文化。所謂共通文化唯有在多樣性的局部表徵才是實際的，我們應該邁向一種不會消滅其他地區特殊性的全球文化。

最後，教科書不僅教導了所欲傳遞的知識，其知識也彰顯了所欲宣揚的價值，其價值則提升了符應該價值的文化認同。換言之，教科書也是認同的產物。Rutherford（1990）主張教育上應採取差異的文化政治，也就是反對同質性，批判本質主義（essentialism）的單一文化性，承認認同的不可共量性以及具有自主性的政治權利，更承認認同彼此之間的互相依賴與關係。因此，教科書批判另有檢視差異文化認同政治的價值性。教科書批判可以提供教科書編輯者相當多元的認同檢視，特別是教科書經常會迴避具有文化政治意涵的爭議問題，迴

主題文章

避了爭議問題而納入政治正確的論述難免有失公允，具體而言，教科書編輯者可以採用議題討論的方式列入爭議問題以引導學生思辯批判，而非全以避而不談的消極方式處理。例如，歷史教科書缺乏女性意識未能加入女性貢獻事蹟、女性在歷史中淪為陪襯附屬角色（蔣淑如，2012），女性被社會輕忽這件事本身就是一個史實，但教科書從來沒有試著這樣正面誠實地陳述或說明。

綜上所述，「批判教科書研究」不僅批判了文本，也批判了結構。就好像批判論述分析事實是要分析論述結構與權力結構的關係，例如直接的言說行動如命令或指示用來行使權力，並用來執行宰制或再製宰制。研究者可能要檢驗文本策略中所使用的風格、修辭、或意義，以便揭露社會權力關係，看究竟再現於文本中的事件如何隱諱地賦予有權力的社會成員責任與能動性，或如何矮化他者。然而，宰制關係的再製過程是相當複雜的，社會不平等並非僅僅是由言說行動的命令論述就可以再製成功，有可能還要經過個體對於日常權力關係的同意與接受，例如在老師與學生之間、家長與孩子之間、上位者與附屬者之間、政府官員與市民之間，所有文本脈絡（text-context）關係都可能有權力濫用的情形或是執行權力的負面效果（van Dijk, 1993）。因此，「批判教科書研究」除了重點放在批判教科書之外，也可以關注教科書使用者的教學言說、教科書政策的公共言談，這些都很值得進行批判分析，這不但能夠延伸教科書批判研究的範疇，也能夠深化教科書批判研究的質地。因為藉由批判教科書文本，也批判了結構與時代脈絡思想，論述不會只彰顯在教科書，也在人的思想當中，職是之故，「批判教科書研究」最終並非侷限於文本的批判，而是論述的批判，論述是時代思想的產物，教科書之外的教學言說、公共言談都可能與教科書中的意識型態相輔相成。

參考文獻

- 王淑芬（2010）。國小社會領域教科書中台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（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*，51，67-97。
- 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）。透視官方知識之生成—高中生活科技教科書政治脈絡分析。*教育研究集刊*，58（2），109-145。

- 王雅玄(2013)。批判論述分析。收錄於蔡清田主編，**社會科學研究方法新論**(頁229-258)。臺北：五南。
- 王雅玄、余佳儒(2007)。社會教科書的批判論述分析--以南一版國小五年級下學期教材內容之政治意識型態為例。**國立編譯館館刊**，**35**(4)，39-50。
- 王雅玄、陳亮君(2010)。肥胖污名認同的形成與受壓迫經驗。**教育與心理研究**，**33**(2)，61-87。
- 王雅玄、彭致翎(2015)。美國教科書眼中的臺灣意象—他者論述分析。**教科書研究**，**8**(1)，33-61。
- 王韶君(2014)。從漢文化流域到北方國境線：日治時期臺灣公學校國語教科書中的「支那」言說與再現。**文史台灣學報**，**8**，75-112。
- 江佳玫(2013)。**國民中學 K 版英語教科書全球教育內涵之論述分析**(未出版之碩士論文)。淡江大學課程與教學研究所，臺北。
- 江佩璇(2008)。**中等教育社會科教科書中同性戀議題之探究**(未出版之碩士論文)。國立嘉義大學教育學系研究所，嘉義。
- 吳孟芬(2008)。**國小社會教科書族群意識型態之批判論述分析**(未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學課程與教學研究所，臺北。
- 李世達(2010)。**台灣化與去中國化—高中歷史教材中台灣史書寫的批判話語分析**(未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學大眾傳播研究所，臺北。
- 李宜珈(2013)。**國小國語教科書典範人物意識型態之批判論述分析-以 N 版為例**(未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學國民教育學系，臺北。
- 林世傑(2013)。**國小國語教科書課文意識型態與原住民族形象扭曲之批判論述分析：以南一版三下國語第三課〈超級人民保母〉為例**。載於行政院原住民族委員會主編，**全國原住民族研究論文集**(頁1-28)。臺北：行政院原住民族委員會。
- 林慧文、游美惠(2010)。小學中年級國語教科書中的家庭。**課程與教學季刊**，**13**(2)，47-76。
- 柯保同(2015)。**日治時期公學校國史教科書意識型態之分析**(未出版之博士論文)。國立屏東大學教育行政研究所，屏東。

主題文章

- 倪炎元 (2012)。批判論述分析的定位爭議及其應用問題：以 Norman Fairclough 分析途徑為例的探討。**新聞學研究**，**110**，1-42。
- 張芬芬 (2012)。文本分析方法論及其對教科書分析研究的啟示。載於國家教育研究院主編，**開卷有益：教科書的回顧與前瞻**（頁 161-197）。臺北：高等教育出版社。
- 張恆豪、蘇峰山 (2009)。戰後台灣國小教科書中的障礙者意象分析。**臺灣社會學刊**，**42**，143-188。
- 連家萱、陳昱名 (2014，11 月)。國中健康教育領域教科書性教育圖像與身體意象之符號分析。「回顧與前瞻—性別平等教育立法十週年學術研討會」發表之論文，高雄市。取自 <http://gender.nknu.edu.tw/2014GEEA10th/all/C1-2.pdf>
- 陳思尹 (2012)。國小社會教科書族群議題之分析—後殖民論述觀點（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學課程與教學研究所，臺北。
- 陳家蕙 (2011a)。國小社會學習領域「人權」概念的論述分析—以教科書中「人民基本權利與義務」為例（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學社會與區域發展學系，臺北。
- 陳家蕙 (2011b)。試評王雅玄、余佳儒〈社會教科書的批判論述分析—以南一版國小五年級下學期教材內容之政治意識型態為例〉。**網路社會學通訊期刊**，**94**（自 102 年 4 月 15 日止停刊）。取自 <http://mail.nhu.edu.tw/~society/e-j.htm>
- 陳嘉陽 (2004)。教育概論。臺中：教甄策略研究中心。
- 曾曉昱 (2008)。國小社會課程中上階級意識型態之研究（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學教育學系，臺北。
- 馮美滿 (2014)。國中台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。
- 黃書祥 (2007)。國小社會教科書家庭概念之批判論述分析—以 K 版第一冊第一單元為例（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學課程與教學研究所，臺北。
- 褚天安 (2009)。高中美術教科書「世界美術」教材文本分析（未出版之碩士

- 論文)。國立臺灣師範大學美術學系在職進修碩士班，臺北。
- 賴桂玲（2014）。戰後國（初）中公民教科書社會議題內涵演變分析（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系在職進修碩士班，臺北。
- 謝婷妮（2013）。馬來西亞公立小學公民教育教科書國家認同之批判論述分析（未出版之碩士論文）。國立中正大學課程研究所，嘉義。
- 蔣淑如（2012）。國中臺灣史教科書性別意識型態之演變：女性主義史學觀點（未出版之碩士論文）。國立中正大學教育學研究所，嘉義。
- Apple, M. W. (1999). *Power, meaning, and identity: Essays in critical educational studies*. New York, NY: Peter Lang.
- Apple, M. W. (2000). *Official knowledge: Democratic education in a conservation age* (2nd ed.). New York, NY: Routledge.
- Banks, J. A. (1999). *Teaching strategies for the social studies* (5th ed.). New York, NY: Longman.
- Bennetta, W. J. (1997). A dumbed-down textbook is “a textbook for all students” [Editor’s File]. *The Textbook Letter*, May-June. Retrieved from <http://www.textbookleague.org/82dumbo.htm>
- Billington, R., Strawbridge, S., Greensides, L., & Fitzsimons, A. (1991). *Culture and society*. Macmillan UK: Palgrave.
- Bourdillon, H. (Ed.). (1992). *History and social studies – Methodologies of textbook analysis*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger B.V.
- Bowles, S., & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Doll, W. E. (2002). Ghosts and the curriculum. In William E. Doll, Jr. & Noel Gough (Eds.), *Curriculum visions* (pp. 23-70). New York, NY: Peter Lang.
- Eisner, E. (1992). Curriculum ideologies. In Philip W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum: A project of the American Educational Research Association* (pp. 302-326). New York, NY: MacMillan Publishing Company.

主題文章

- Eliot, T. S. (1948). *Notes towards the definition of culture*. London: Faber and Faber.
- Fairclough, N. (1995). *Media discourse*. London: Edward Arnold.
- Foster, S. (2011). Dominant traditions in international textbook research and revision. *Education Inquiry*, 2(1), 5-20.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. London: Penguin.
- Giroux, H. (1997). Is there a place for cultural studies in colleges of education? In H. Giroux (Ed.), *Education and cultural studies: Toward a performative practice* (pp. 231-248). London: Routledge.
- Hall, S. (1997). *Representation: Cultural representations and signifying practices*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lee, W. O. (1996). The cultural context for Chinese learners: Conceptions of learning in the Confucian tradition. In D. A. Watkins & J. B. Biggs (Eds.), *The Chinese learners: Cultural, psychological and contextual influence* (pp. 25-41). Hong Kong: Comparative Education Research Centre.
- Luke, A. (1997). Theory and practice in critical science discourse. In L. Saha (Ed.), *International encyclopedia of the sociology of education* (pp. 50-56). New York, NY: Pergamon. Retrieved from <http://pages.gseis.ucla.edu/faculty/kellner/ed270/Luke/SAHA6.html> .
- Nicholls, J. (2003). Methods in school textbook research. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 3(2), 11-26.
- Nicholls, J. (2005). The philosophical underpinnings of school textbook research. *Paradigm*, 3(1), 24-35.
- Pingel, F. (1999). *UNESCO guidebook on textbook research and textbook revision*. Hanover: Hahnsche Buchhandlung.
- Pinson, H. (2000). *The role of citizenship education in multicultural society and nation-building state: The case of Israel* (Unpublished master's thesis). University of Cambridge, UK.
- Rutherford J. (1990). *Identity and the cultural politics of difference*. London:

Lawrence and Wishart.

- Sleeter, C. E., & Grant, C. A. (1991). Race, class, gender and disability in textbooks. In M. Apple & L. C. Smith (Eds.), *The politics of the textbook* (pp. 78-110). New York, NY: Routledge.
- Tanner, D. (1999). The textbook controversies. In M. J. Early & K. J. Rehage (Eds.), *Issues in curriculum: A selection of chapters from past NSSE yearbook, part II*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- van Dijk, T. A. (1993). Principles of critical discourse analysis. *Discourse and Society*, 4(2), 249-83.
- van Dijk, T. A. (1995). Discourse analysis as ideological analysis. In C. Schäffner & A. Wenden (Eds.), *Language and peace* (pp. 17-33). Aldershot: Dartmouth Publishing.
- van Dijk, T. A. (Ed.). (1985). *Handbook of discourse analysis*. London: Academic Press.
- Weinbrenner, P. (1992). Methodologies of textbook analysis used to date. In H. Bourdillon (Ed.), *History and social studies – Methodologies of textbook analysis*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger B.V.

Critical Textbook Research: A Methodological Exploration

Ya-Hsuan Wang

With the legitimization of research on textbooks, *National Institute for Compilation and Translation*, which used to be in charge of managing the official compilation for school textbooks, has been transformed into *Development Center for Textbook*, which not only takes over the examination of all the published textbooks but also conducts all sorts of textbook research and development. Textbook research is valued for improving and promoting the quality of textbooks for writers as well as the use of textbooks for teachers and students. Although teachers and students cannot decide the content of textbook, they should develop a good sense of textbook critique. Based on a review of literature, this paper intended to explore the methodology of critical textbook research and aimed to answer the following questions: 1. Why critique a textbook? What are the problems in textbook itself? 2. What to critique a textbook? What are the contents of a textbook critique? 3. How to critique a textbook? What are the methods of critical textbook research? 4. Where to critique a textbook? What is the scope of critical textbook research? 5. What is the next step after a textbook critique is written? What is the constructive efficiency after a textbook critique is written?

Keywords: Critical Textbook Research, Critical Discourse Analysis, Textbook Methodology, Textbook Critic

Ya-Hsuan Wang, Professor, Institute of Education, National Chung Cheng University

Corresponding Author: Ya-Hsuan Wang, e-mail: sunny.wang@ccu.edu.tw