

第一章 緒論

一、研究動機

教育部委託台灣歷史學會所做「教科書不當用詞檢核」報告最近出爐，提出修改五千個不適合用詞，外界認為這是「教科書去中國化」。教育部今天表示，研究結果提供教科書出版社、編纂者未來編輯時參考，統一國家認同相關用詞，才方便學生精準學習。台灣歷史學會所做的「教科書不當用詞檢核」計畫報告，總共建議修正五千個中小學教科書中的不適合用詞，像是「國父孫中山先生」應改為「孫中山先生」，「海峽兩岸」應改為「兩國」，「國劇」改為「中國京劇」，「古人」改為「中國古人」等。

—中央社 2007/07/21

教育部檢討教科書不當用詞，引發藍營質疑「去中國化」，國民黨更揚言要串連執政縣市編教科書反制，民進黨主席游錫堃抨擊，這凸顯國民黨的戒嚴史觀，這是早年的黨化教育，也是大中國的教育意識形態。

—自由時報 2007/07/23

2007年7月，教育部發表針對時下中小學教科書所進行的不適當用詞檢核報告，試圖釐清教科書中關於國家認同的相關用詞，作為出版社編輯教科書時的參考依據，但卻引發在野黨國民黨的不滿，認為這是教科書去中國化的政策，而揚言要結合十八個執政縣市，另行編輯及採用一套「合乎中華民國憲法、合乎中華民國體制」的教科書。¹就這個事件來看，我們可以發現無論是現在或過去執政的民進黨和國民黨，都相當重視教科書的詮釋權，因為掌握「教科書」的論述內容，就在某種程度上掌握了形塑意識型態和國族建構的權力；此外，如果民進黨政府此舉被解讀為教科書「去中國化」，那麼即表示過去曾經有過教科書「中國

¹ 《聯合報》，2007年7月22日，A1版。

化」的過程，教科書的「中國化」發生在戰後國民黨政府時期，本論文即以國民黨威權統治時期以學校教科書進行「中國化」教育為探討核心，檢視戰後台灣國民黨政權在教科書中的國族建構內容。

近現代國家常在教育層面扮演重要的角色，國家政府通常相當注重國民教育，一方面因為近現代的民族國家為了涵養國民性或培養健全的公民而介入教育、以教育作為強化國家體質的手段；另一方面，因為近代的人權觀念—人民受教權的保障，而使得國家必須保障國民的受教權，發展普及的國民教育體制。²國家機關介入教育跟近代民族主義、民族國家的發展潮流息息相關，現代世界的每個國家都有其民族主義（nationalism），這種對國族（nation）的認同似乎是現代國家不可或缺的精神，因此國家機關經常透過教育凝塑人民對民族／國家的認同。一般通說，民族國家是近二個世紀來才有的產物，³西方學者Benedict Anderson認為民族主義為現代建構的認同形式，且深刻地改變了人類意識；⁴另一位著名的民族主義研究學者Ernest Gellner也認為民族主義是現代建構的產物，同時也是現代國家依恃的統治正當性基礎之一。⁵近代教育體制由國家主導、掌控，其淵源與民族主義、民族國家的發展有密切的配合關係，而在戰後台灣學校教育的內涵中，國家如何建構人民的國族認同、如何形塑國家機器的統治正當性，是筆者欲探究的研究主題。

近現代國家以教育作為塑造國族認同的手段之一，為普世常見的情況，台灣的近代教育體制肇始於日治時期，由國家所主導的國民教育也始於這個階段，戰後台灣由中華民國接收後展開另一階段的教育體制，雖然在教育制度上有所差異，但兩者都是由國家機器強力掌控教育。而中華民國政府在接收台灣後的首要目標在於去日本化、行中國化，主要手段之一便是透過教育來實施，戰後台灣在

² 薛化元，〈戰後國家教育權發展的考察—「教育基本法」爭議的歷史思考〉，《現代學術研究》第7期（1995.12），頁20。

³ 民族主義的起源，一般認為是在法國大革命與拿破崙征服歐洲之後，在19世紀中葉引起法國、義大利、德國等第一批歐洲民族國家成立，一次大戰後形成的德、義、日等法西斯國家和民族自決風潮下的新興民族國家，二次大戰後亞、非等殖民地爭取獨立建國，到90年代蘇聯解體後境內民族紛紛爭取獨立；民族主義、民族自決、民族國家似乎成為緊緊相扣的環節，在近二個世紀之中，尤其是二十世紀，形成世界上諸多新國家建立的基礎與模式。

⁴ Benedict Anderson著，吳叡人譯，《想像的共同體：民族主義的起源與散佈》（台北：時報出版，1999），吳叡人導讀xi。

⁵ Ernest Gellner著，李金梅譯，《國族主義》（台北：聯經出版，2001），蔡英文導讀iii。

黨國體制的威權統治下，教育的特色包含黨化教育、軍國民教育與民族精神教育，⁶也就是學校教育的功能不只是傳遞知識與社會文化，更與國家機器的統治結合，用以塑造民族意識、凝聚對國家機器統治正當性的認同。

根據政治大學選舉研究中心在1992年所做的「台灣人／中國人認同」調查發現，認為自己是台灣人也是中國人的占45.4%，認為自己是中國人的占26.2%，所以廣義上來看，具有中國人認同的共占有71.6%強；⁷筆者認為此份九〇年代初期的調查資料所顯示中國人認同比率之高，與其調查對象大部分屬於戰後成長世代，歷經國民黨的威權統治，在「中國化」教育體制下成長的因素有關。另外，蕭阿勤的研究亦指出七〇年代部分的黨外人士其實是屬於「在戰後受國民黨體制教育，爛熟於中國民族主義歷史敘事」⁸的世代，因此有的黨外人士亦展現出某種程度的中國國族認同感，「他們對中國民族主義歷史敘事的內化，顯示國民黨統治與教育體制在教化戰後世代的成功」，⁹由蕭氏的研究可以發現戰後台灣在經過國民黨長達數十年的中國化教育後，對台灣人的國族認同產生相當大的影響。

現今台灣社會的國族認同紛亂現象，若欲尋求其歷史根源，則與學校教育脫離不了干係。官方的國族建構通常是透過學校教育、傳播媒體、社會教育等途徑，此外，個人的認同意識可能來自於家庭、學校或社會的經歷與經驗，無論是官方意圖建構意識型態的方式或個人認同經驗的來源，「學校」都是重要的環節之一，因此本論文以學校教育為探討主題，並以國民教育階段為中心，因為國民教育為義務教育階段，戰後台灣的國民教育就學率相當高，國民教育可以說是台灣人民的普遍共同經驗，而國民教育的教育內容通常對成長階段中的兒童具有相當的影響力，因此筆者以國中小學校教育內容的重心—教科書作為分析的對象，嘗試釐清戰後台灣人民在國民黨統治下所受的國民教育，其教科書內容如何灌輸官方意識型態和國族認同？在具體層面上，如何塑造民族意識？而塑造過程是否具有正

⁶ 參考薛化元，〈戰後台灣教育制度中國家權力問題的歷史探討〉，收入《台灣社會文化變遷學術研討會論文集》（台北：國立台灣師範大學歷史學系，2000），頁393-407。

⁷ 參考國立政治大學選舉研究中心網站資料「台灣民眾 台灣人/中國人認同趨勢分析」，網址：<http://esc.nccu.edu.tw/newchinese/data/TaiwanChineseID.htm>（2007.9.10瀏覽）。

⁸ 蕭阿勤，〈世代認同與歷史敘事：台灣1970年代回歸現實世代的形成〉，《台灣社會學》第9期（2005.6），頁1-58。

⁹ 蕭阿勤，〈認同、敘事與行動：台灣1970年代黨外的歷史建構〉，《台灣社會學》第5期（2003.6），頁195-250。

當性？在時代變遷之下，不同的歷史時空背景，是否也使得國族認同教育的內涵與結果產生質變？

每個人從小到大的求學經驗中，概認為學校是學習知識、技能、文化價值的場所，鮮少反思學校與社會、國家的關係，學校知識與文化霸權、國家權力如何互動，學校教育的內容反映出怎樣的意識型態（尤其是官方認可的意識型態），以及它如何被傳遞。¹⁰學校教育透過有形無形的方式形塑人們的認同意識，學童在自己未能知覺的過程中被灌輸了一套社會價值、形塑了一種民族認同，筆者希望透過此研究主題能夠更加釐清戰後台灣教育史的歷史脈絡，期望能有助於了解和反思台灣社會的現況及未來的教育改革。

二、研究回顧

由於筆者的研究主題關注國家認同與國族建構的問題，因此有關國家認同的研究成果對筆者而言具有諸多參考價值。目前關於台灣國家認同之研究成果非常豐富，陳翠蓮在〈台灣的國家認同研究近況〉¹¹一文中，回顧90年代以來台灣學界關於國家認同之研究，將台灣的國家認同研究分為七大類：二二八事件與台灣民族主義論述、1920年代台灣國家認同問題、1980年代以來的台灣民族主義、國家認同問題的實證研究、國家認同問題的政治哲學研究、後殖民與後國家論述、全球化與民族主義。台灣國家認同的研究論述有上述種種不同的取向，這顯示了國家認同議題在台灣的蓬勃發展。

另外，近年來有關國家認同教育的學位論文相當多，它們大多以政治意識型態、政治社會化或國家認同作為研究主題，大部分研究都採用單一學科教科書內容作為分析對象，社會科和國文科尤其成為研究焦點，¹²主要原因應是這些科目

¹⁰ 參考卯靜儒，〈個人的/政治的：艾波的權力、知識與教育〉，收入蘇峰山編，《意識、權力與教育—教育社會學理論論文集》（嘉義：南華大學教社所，2002），頁77-115。

¹¹ 陳翠蓮，〈台灣的國家認同研究近況〉，《國史館館刊》第33期（2002.12），頁10-17。

¹² 與國家認同教育相關的學位論文，如：劉定霖，〈政治意識形態與國民中學「公民與道德」教材之研究〉（台北：台灣師範大學教育所碩士論文，1989），以國中1988年版本之「公民與道德」教材為分析對象，探討意識型態與課程之關係；謝銘賢，〈國中公民與道德教科書之政治社會化內容分析〉（台東：台東師範學院國民教育所碩士論文，1998）以「政治社群」、「政治

特別能夠顯現官方對政治意識型態的形塑內容與方式。張期玲的〈國家認同的塑造：以國中的歷史教科書為焦點（1950-2000）〉¹³認為台灣族群權力的消長影響著國家集體記憶和國家認同的變化，作者使用集體記憶、民族主義、政治社會化等理論分析解嚴前後的國中歷史教科書，發現解嚴前的教科書以中國認同為主，解嚴後的教科書則綜合中國認同與台灣認同，而教科書內容的變遷反映了本省人與外省人權力互動關係，張氏認為此乃因為解嚴後本省人的政治權力逐漸提高，使得本省人的台灣民族主義逐漸能與外省人的中國民族主義競爭的緣故。筆者認為以本省人或外省人之省籍族群區分台灣的國家認同問題似乎是過於簡化之劃分，因為台灣之國家認同現狀頗為複雜分化，難以單就族群來作區別；而張氏的論文一方面認為歷史教科書為表現官方意識型態及塑造國家認同之工具，一方面又主張不同族群有不同的集體記憶與國家認同，這兩者似乎是互相矛盾的，無法看到國家教育對國家認同是否造成影響，固然政治、社會權力的消長會影響建構國家集體記憶的權力，但是解嚴前在同一的國家認同教育之下，本省人是否因其族群仍「自然而然地」屬於台灣民族主義而未受中國民族主義教育之影響是筆者認為值得商榷之處。

張榕庭的〈戰後台灣民族精神教育之研究1951-1996〉，¹⁴其論文架構採用分時期的方式，依序論述各時期的政經社會背景、民族精神教育的相關論述、相關政令、在國小的實施狀況以及呈現的趨勢。此篇論文一方面分析民族精神教育政策的時代背景，一方面也著重民族精神教育之實踐細節，申引諸多《臺灣教育》

典則」、「權威當局」、「政策傾向」為分析主題探討1968-1989年之間各版公民課本；尤玉文，〈台灣國小教科書中國家認同概念之演變—以1949年後之社會與音樂教科書為例〉（新竹：新竹師範學院國民教育所碩士論文，2001），比較戰後台灣不同時期各版本國小社會、音樂教科書中，所敘述的國家概念、國家認同論述及國家議題等概念；胡育仁，〈國小社會科教科書本土化之分析研究〉（台北：國立台北師範學院課程與教學研究所碩士論文，1999），旨在探討1975、1989、1993年版國小社會科教科書本土化過程中，如何處理國家認同、族群關係及本土文化的問題；李麗卿，〈國中國文教科書之政治社會化內容分析〉（台北：台灣師範大學教育所碩士論文，1989）以政治社會化為分析主題探討實施九年國教後1968-1983年各版本國中國文教科書的內容；陳貞臻，〈我國小學國語科課程標準之演變及其內涵分析(1902-1993)〉（台北：台灣師範大學教育所碩士論文，1998）則探討國小國語科課程標準的歷次變革，但並未針對教科書進行分析。

¹³ 張期玲，〈國家認同的塑造：以國中的歷史教科書為焦點（1950-2000）〉（台北：淡江大學公行所碩士論文，2003）。

¹⁴ 張榕庭，〈戰後台灣民族精神教育之研究1951-1996〉（台北：淡江大學歷史所碩士論文，2005）。

與《訓育研究》兩本雜誌之文章來描述各時期對民族精神教育的相關論述與國小裡的教學活動實況。張榕庭的研究和筆者欲研究的主題極為相關，但是張氏著重民族精神教育政策與政治社會的互動及實施實況，筆者則著重民族精神教育與國族建構、民族意識之實質內容，而張氏所作在國小階段民族精神教育實施之細節對筆者來說可謂有相當助益。

戰後台灣的國族認同與「中國化」脫離不了關係，關於「中國化」的議題目前已有一些研究成果，黃英哲《「去日本化」「再中國化」：戰後台灣文化重建（1945-1947）》¹⁵一書對戰後初期的中國化政策有詳細的剖析，分別敘述行政長官公署透過國語推行委員會、宣傳委員會、台灣省編譯館以及台灣文化協進會推行中國化的工作，再現了行政長官公署時期的文化重建過程，也探討台灣知識份子從日本殖民解放之後，如何摸索台灣文化出路的議題；黃氏的研究指出戰後初期的國語運動與學校教科書的編輯為將台灣「中國化」、台灣人「中國人化」的重要措施，對筆者的論文有相當的參考價值。楊聰榮，〈從民族國家的模式看戰後台灣的中國化〉¹⁶一文將戰後台灣的中國化分為三個時期：1945-1949年主要是透過語言、教育和符號進行去日本化、達成中國化；1949-1979年以中華文化復興運動為例，指出此時期的中國化政策不僅要使台灣更像中國，更重要的是要使台灣代表中國，國民黨政權以傳統文化作為中華民國及中國正統的代表與象徵；1979-1990年代以文建會的成立及其文化政策顯示此時期的中國化政策是把本土文化加以收編，台灣的本土文化由原本的民俗改被稱為「民族藝術」而收編到國家文化（中華文化）的體系。黃英哲和楊聰榮的研究皆針對戰後台灣的文化建構，指出戰後台灣所謂的中國文化乃國家機器所建構出來的，「中國化」與「中華文化」和中華民國的國族意識緊緊相連，是國民黨政權塑造出來的國家文化。教育作為文化建構之一環，在黃氏和楊氏的論述中皆有部分提及，筆者則希望能更深入探究「中國化」教育的實質內涵。

¹⁵ 黃英哲，《「去日本化」「再中國化」：戰後台灣文化重建（1945-1947）》（台北：麥田，2007）。本書的藍本是作者1995年在日本立命館大學的博士論文，1999年經過修改後以《台灣文化再構築1945-1947の光と影：魯迅思想受容の行方》在日本出版，2007年又增加兩個章節在台灣出版中文版。

¹⁶ 楊聰榮，〈從民族國家的模式看戰後台灣的中國化〉，《台灣文藝》，第138期（1993.8），頁77-113。本文可視為作者碩士論文〈文化建構與國民認同：戰後台灣的中國化〉（新竹，清華大學社會人類學研究所碩士論文，1992）的濃縮。

葉憲峻的〈二次世界戰後初期臺灣之中國化教育—以初等教育為例〉¹⁷以1945-1949年國府對台灣實施的「中國化」教育為主軸，探討內容包括教育政策、教育行政、課程教材以及師資，尤其對戰後初期台灣學制的改變有梗概的敘述。胡涵茹的〈台灣戰後初期的中學教育（1945-1952）〉¹⁸敘述戰後台灣中學教育去日本化、確立中國化的過程。因筆者欲研究的範圍為1949年政府遷台之後的教育情形，葉憲峻和胡涵茹的研究正可補足戰後初期的部分，作為筆者進行研究的先備基礎。

本論文以教科書為研究對象，因此需先瞭解台灣教科書研究之概況。關於近二十年來教科書研究的趨向，藍順德¹⁹以「中小學教科書研究」為範圍，搜尋出1984-2003年間之相關學位論文共272篇，作者將這272篇論文分為「教科書內容分析研究」與「教科書發展過程研究」兩大類，內容分析研究係指對教科書的文本內涵進行分析，發展過程研究係指對教科書的生產、發行、使用歷程進行研究；藍順德發現台灣的教科書研究有逐年增加的趨勢，1983年之前只有3篇有關中小學教科書的學位論文，1984-1993年之間僅有37篇論文，1994-1998年有46篇，1999-2003年有189篇，顯示近幾年教科書研究數量激增。272篇學位論文中，教科書內容分析研究占總數六成以上，尤其以分析教材內容（占內容分析研究半數以上）和政治意識型態者（占內容分析研究五分之一）最多；教科書發展過程研究占總數不到四成，這類研究包含教科書政策、編輯、審查、選用、使用、評鑑等類型，是在90年代以來才逐漸出現，尤其是近幾年此類研究論文大量增加，這應與教科書開放政策有直接關係。由藍氏的研究得知，近二十年台灣的教科書研究中討論政治意識型態的學位論文共有34篇，以教育階段分的話，大部分屬於國中小階段，其中研究國小教科書的有11篇，國中有13篇，中小學合併研究有3篇；以學科領域分的話，以社會學科18篇為最多，語文學科6篇為次多；以研究內容

¹⁷ 葉憲峻，〈二次世界戰後初期臺灣之中國化教育—以初等教育為例〉（台北：台灣師範大學教育所碩士論文，1993）。

¹⁸ 胡涵茹，〈台灣戰後初期的中學教育（1945-1952）〉（新竹：清華大學歷史所碩士論文，2005）。

¹⁹ 參考藍順德，〈國內教科書研究之分析〉，《教科書政策與制度》（台北：五南，2006），頁183-221。藍順德此篇文章只針對碩博士論文作分析，另有一篇周珮儀的研究，分析資料包括碩博士論文、期刊學報和國科會研究，其研究結果和藍順德的分析結果相似，兩人都提出近幾年來碩博士論文教科書研究的大幅增加的現象；可參考周珮儀，〈我國教科書研究的分析：1979-2004〉，《課程與教學季刊》，第8卷第4期（2005.10），頁91-116。

分析的話，教科書政治意識型態研究大多以單一學科進行分析，較缺乏跨越多學科及長時段的分析，因此，有關國民教育階段（包括國小、國中）跨社會與語文學科的通盤性研究仍顯不足，所以本論文嘗試全面檢視國中小國語文和社會類科目教科書，綜觀戒嚴時期台灣教科書關於國族建構內容在縱向的時間變化和橫向的科目比較。

歐用生的〈我國國民小學社會科「潛在課程」分析〉，²⁰以教育社會學的潛在課程理論分析1952-1975年各版本國小社會科教科書，他對教科書的分析方法既採用內容分析法的量化分析，亦以「質的研究方法」探討教科書內容，兼顧質化與量化分析之長處，以「日常生活、歷史、地理、政治領袖、思想教育、政府措施、學術文化、道德規範、自然科學、社會組織、社會問題和其他」等十二大主題對國小社會科各版本教科書進行內容分析，並歸納出國小社會科教科書主要包含六種意識型態：傳統導向、反共第一、國家至上、領袖崇拜、漢族中心和男性獨尊。歐氏發現國小社會科教科書的內容深受政治環境的影響，學校知識主要是由國民黨的黨化教育和漢族的男性建構而成，因此政治意識型態、種族意識型態和性別意識型態的色彩特別濃厚。歐用生的研究兼顧影響社會科課程的外部社會環境因素與教科書內容分析，特別點出台灣政治環境、國家機關與教科書的緊密互動，其研究方法對筆者頗有啟發，不過歐氏對於國小社會科教科書意識型態的探討是全面性的，並非特定針對國族建構或政治意識型態灌輸之層面，這一點是筆者可再著力之處，期能再深入探究。

許毓峰《解嚴前後國小社會科教科書中的台灣圖像》²¹，以台灣解嚴前後的外在環境、教育權理論和課程理論檢視1975年和1993年兩個版本之國小社會科教科書中的台灣意涵，作者意圖探討「台灣」在社會科教科書中所占的比重、呈現出何種台灣圖像及其定位，其研究結果發現課程標準、編寫者的背景與外在環境的變化是影響教科書中台灣圖像的重要因素，解嚴前後國小教科書雖由國編本改為審定本，不過教科書中的「台灣」並未因為解嚴或教科書開放政策而有較清楚的論述，雖然「台灣」自我定位的比例提高了，但是台灣歷史知識占整體社會科

²⁰ 歐用生，〈我國國民小學社會科「潛在課程」分析〉（台北：台灣師範大學教育所博士論文，1990）。

²¹ 許毓峰，《解嚴前後國小社會科教科書中的台灣圖像》（台北：稻鄉，2007）。本書改編自作者2004年於國北師社教所之碩士論文。

教科書的比例卻下降，作者認為這是因為過去「中國化」、「大中國」教育的影響力在解嚴後仍未立即消失，所以1993年版由民間出版的審定本教科書並未獲致應得的「台灣化」。以研究時間斷限來看，許毓峰的研究剛好接續了歐用生對國小社會科教科書的分析，許氏比較解嚴前後的教科書版本，發現即使在解嚴後改版的教科書中，「中國化」仍維持相當的穩固基盤，難以在一時之間改變，這也更顯現出國民黨政府的「中國化」教育影響之深之遠。許氏的研究專注於「台灣圖像」與「台灣定位」，筆者的切入點則在於「中國化」教育與「中華民國的國族建構」，希望可以補足戰後台灣教育發展的完整面向。

80年代後期、90年代初期，解嚴後的台灣正處於民主化過程，台灣的學界開始對威權時期的教育體制與教育內容提出批判與省思，產生諸多相關的論著。石計生等所著的《意識型態與台灣教科書》²²一書針對教科書制度、生產與流通過程、教科書內容的意識型態進行分析，此書針對七十九學年度國小、國中、高中的人文社會學科教科書作文本分析，歸類出教科書中的七類意識型態，包括：人物褒貶、兩性關係、國家觀念、階級意識、族群問題、文化價值和台灣意識等，而這些意識型態幾乎都趨歸於有利國民黨威權統治的方向；該研究指出雖然當權者以意識型態影響教育的情況在所難免，但是教育內容應合乎生活世界中人民的需要，而國民黨所建構的意識型態與國家認同並不符合台灣社會之實然及需求。由吳密察、江文瑜所編的《體檢國小教科書》，²³檢視1992年台灣國小使用的教科書（包括國語、生活與倫理與社會科），發現這些科目的共同點是皆以政治意識型態掛帥，目的在於培養國民黨所建構的國家認同；本書的作者群為台灣教授協會之成員，其檢視教科書的目的不只是剖析教科書中一些錯誤的知識或不利教學之處，更在呼籲教科書不應成為當權者傳播其統治意識型態的工具，可視為解嚴後民間團體對改革教育內容的一種看法。羊憶蓉的《教育與國家發展：台灣經驗》²⁴，分析50-80年代國中小的國文科與公民科教科書，發現教科書中充滿政治主題，而且大多以效忠國家和領袖為主，教科書的內容傳統取向強烈，以維護傳統文化為重心，這樣的教科書特色一直到1980年代才逐漸產生變化。

²² 石計生等著，《意識型態與台灣教科書》（台北：前衛，1993）。

²³ 吳密察、江文瑜編，《體檢國小教科書》（台北：前衛，1994）。

²⁴ 羊憶蓉，《教育與國家發展：台灣經驗》（台北：桂冠，1994）。

台灣的教科書研究，歷史科與社會科教科書一直是受到關注的焦點，因為歷史教育可培養歷史意識，而歷史意識又為國家認同的重要來源之一，所以自80年代後期以來有不少關於歷史教材的研究與論述。徐雪霞的〈光復以來初級中學歷史教科書變遷及歷史意識〉²⁵一文以教學目標、教材選擇、教材排比和四類歷史意識（傳統式、例證式、演化式、批判式）為標的檢視初中歷史教科書，但本文並未脫離大中國史觀，僅就歷史教科書的編寫水準提出建言。戴寶村的〈國民小學社會科台灣史教材之檢討〉²⁶一文針對80年代的國小社會科教科書進行檢視，指出當時台灣史知識在社會科中所占比例不多，而且其內容呈現多強調台灣和中國大陸的地緣和血緣連結，以貫徹反共復國之國家目標，戴氏特別為此舉出一些實例批判教科書中台灣史知識的謬誤，企望歷史教學可以符合台灣社會的實際需要。戴寶村的另一篇文章〈歷史教育與國家認同—國民中小學台灣史教育之檢討〉²⁷探討當時國中小的歷史教育，分析國小社會科和國中歷史科的課程標準和教科書內容，發現國中小的歷史教育，台灣史是比附在中國史之下，而且份量極少，無論國小或國中的教科書都有三個特色：藉教育強化中台關係、中國中心本位的史觀和泛政治化色彩濃厚；由於透過歷史教育產生的歷史意識會影響到國家認同的形成，在國民黨威權統治之下的歷史教育使得台灣人對現實的台灣產生疏離，導致國家認同的曖昧和迷惑。

施正鋒的研究以民族認同理論解析教科書的內容，〈台灣教科書中的國家認同—以國民小學社會課本為考察的重心〉²⁸一文以民族認同的原生論、結構論、建構論三個向度分析八十五學年度的國小社會科教科書，發現解嚴後的教科書仍維持大中國的知識型態，但是國家認同卻顯得抽象和不確定（例如：「我國」是指台灣還是包括中國大陸在內？），課本中缺乏「台灣和台灣人」的名詞，台灣仍在中國的位階下面，施氏認為國家認同在解嚴後教科書中是混淆、不清楚的，而這點在民主化的台灣應該進行多元的討論。彭明輝的〈台灣的歷史教育與歷史

²⁵ 徐雪霞，〈光復以來初級中學歷史教科書變遷及歷史意識〉，《台南師專學報》，第20期（下）（1987.4），頁201-220。

²⁶ 戴寶村，〈國民小學社會科台灣史教材之檢討〉，《台灣風物》，第38卷第2期（1988.6），頁33-49。

²⁷ 戴寶村，〈歷史教育與國家認同—國民中小學台灣史教育之檢討〉，收於氏著《台灣島.台灣省.台灣國—歷史文化評論集》（台北：台北縣立文化中心，1996），頁1-29。

²⁸ 施正鋒，〈台灣教科書中的國家認同—以國民小學社會課本為考察的重心〉，收入台灣歷史學會編，《歷史意識與歷史教科書論文集》（台北：稻鄉，2003），頁19-48。

教科書（1945-2000）》²⁹一文概觀戰後55年期間中小學的歷史教科書，發現解嚴後分別於1993、1994、1995年修訂的國小、國中、高中課程標準，和解嚴前的課程標準比較，意識型態在歷史教育中有所削弱，開始有以台灣為主體來看待台灣史的趨勢，但是以中華民國為主的國家主體性與民族精神教育的內涵仍繼續維持。綜合上述相關研究，我們可以發現台灣中小學教科書在解嚴之前具有相當濃厚的政治意識型態，而即使在解嚴之後社會逐漸開放多元，官方灌輸的國家認同意識型態並未能在一時之間產生極大轉變。

筆者認為關於戰後台灣的國家認同教育議題似乎仍需要更細膩的分析，才能釐清其複雜的面貌，綜觀目前的教科書研究成果多是以某一學科之教科書為主要分析對象，且大多是比較解嚴前後某幾個版本，時間則多集中在1968年實施九年國教後、甚至是更晚的1975年之後的教科書版本，筆者則希望能延伸對台灣教科書分析的時間縱深和科目廣度，從較長期的面向觀察50到80年代政府在教育方面對國家認同塑造的措施及內涵，釐清此一強調中國國族認同的教育政策之變遷過程、變革原因以及國族教育的實施方式與內容，期望可以由戒嚴時期的學校教育內容對台灣目前紛雜的民族認同問題的源由進行一歷史探討，透過課程與教科書內容的歷史演變，深入分析國民黨政權國族建構的深層結構：歷次修訂的教科書主要的內容和特色為何？教科書的修訂是否與社會歷史背景相呼應？教科書內容如何演變？呈現如何的國族建構內容？

三、研究方法與論文架構

(一) 研究範圍

國家認同的形成可謂是人們在從小到大的成長過程中所接受之政治社會化³⁰

²⁹ 彭明輝，〈台灣的歷史教育與歷史教科書（1945-2000）〉，收入氏著《台灣史學的中國纏結》（台北：麥田，2001），頁207-260。

³⁰ 政治社會化是指個人經由各種社會化媒介（包括家庭、同儕、學校、職業團體、大眾傳播媒體等），獲得與政治有關的知識、態度、價值與行為模式，透過這個過程，國家或社會的政治系統得以維持，政治文化也得以形成並傳遞。參考陳奎熹，《教育社會學導論》（台北：師大書苑，2001），頁106。

的結果，其來源大抵來自於家庭教育、學校教育與社會教育。在本論文中，筆者關注的是學校教育這個面向，學校教育的內涵包含正式課程與非正式課程，³¹本論文以正式課程為研究對象，主要針對國語文科與社會類科目（包含歷史、地理、公民）之教科書作分析，因為在國民黨威權統治時期國文、歷史、地理、公民這些為了加強民族精神教育、塑造國家認同的科目都統一由國立編譯館編寫發行（亦即統編本），成為當時所有中小學一致使用之教科書，官方的國族意識型態便可透過這些科目之教科書進行唯一版本的、單向的灌輸，由此可見國語文科與社會類科的重要性，這是本論文選擇國語文科和社會類科教科書作為分析對象之原因。本論文的研究範圍以國民教育為主，也就是國小、國中教育階段，僅以國民教育階段為研究主體，一方面是因為國民教育是最為普及的教育，作為人人有義務接受的國民教育，影響的範圍可謂最廣泛，另一方面，國民教育乃是在每個人生命歷程中兒童與青少年時期，也是心智在成長中、吸收知識的階段，此時所學習到的東西是印刻最深的，形成根深蒂固的認知；戰後台灣的國民教育原本僅及於小學階段，至1968年後才延伸至國民中學階段，但本論文將1968年之前的初級中學教科書亦納入教科書分析範圍，一來可以比較九年國民教育實施之前和之後，國中階段的教科書內容是否有所變化，再者也可涵蓋較完整的台灣戒嚴時期國民教育之內容。

研究時限以戒嚴時期所頒訂的課程標準及依據各課程標準編訂之教科書為主體而涉及50到80年代，戒嚴時期的課程標準分別在1952-1983年之間進行修訂，1952年為國民黨政府遷台後第一次修訂中小學課程標準及教科書，1983年修改國民中學課程標準為解嚴前最後一次修訂國民教育階段之課程標準，³²此時期

³¹ 學校課程可分為正式課程和非正式課程，正式課程是指課程標準、教科書、教學指引等學校有意計畫和教導的科目；非正式課程是指未排在課表內，學生參加的活動，如週會、升旗、社團活動、校外參觀等。

³² 此時期國小共修改過四次課程標準，分別在1952、1962、1968、1975年；國中共修改過五次課程標準，分別是：1952、1962、1968、1972、1983年，不過1983年國中課程標準公布後未久，又修改部分內容。於1985年再度頒布，1983年修訂的國中課程標準之主要特色，在於課程設計富有彈性，自第二學年起擴大選修科目及選修辦法以適應學生之個別差異，但部分人士認為國民教育階段宜加強學生基本學科能力，減少選修科目及時數，因而於1985年局部修訂課程標準，局部調整教學時數與科目教學目標，以加強基本學科能力；由於1985年的國中課程標準僅作局部課程設計上的調整，並未變動各科目的課程標準內容，而且根據1985年課程標準版改編之教科書，其內容與1983年版教科書內容幾乎完全相同，沒有多少變更，因此本論

台灣處於國民黨威權統治，教育政策與教育內容多屬於政府一言堂式的決定，具有濃厚的意識型態灌輸之目的，因此本論文以1952年到1983年之間歷次修改的課程標準及其後根據課程標準陸續編纂之教科書為研究對象，其中，1968年台灣開始實施九年國教，這可以說是一個影響層面相當廣大的教育政策，不只是台灣教育史上重要的里程碑，更進一步拓廣了官方意識型態灌輸的範圍與內容，可作為本論文研究時限的重要分水嶺。此外，本論文中所指的「民族」或「國族」皆是指涉英文的”nation”一詞，「國家認同」或「國族認同」皆指涉英文的”national identity”一詞，為顧及其他先行研究已採用的詞彙與行文方便，故如此使用。

(二) 研究方法

本論文的研究方法將採用一般歷史學的文獻分析法以及課程理論、教育社會學、教育權的相關理論。文獻分析法方面，目前可運用的史料包括：(1)官方資料：教育部相關檔案資料、歷次全國教育會議記錄、台灣省政府教育廳檔案；教育部歷年編纂之《中華民國教育年鑑》、《中華民國教育統計指標》；台灣省政府教育廳編印之一系列《台灣省實施九年國民教育文獻》、《台灣教育發展史料彙編》，台灣省文獻委員會編《台灣省通志：卷五教育志》，³³國史館出版之《九年國民教育資料彙編》等官方文獻；³⁴另也可應用總統府公報、行政院公報、台灣省政府公報等相關資料。(2)教科書：教育部歷次頒發的國小、國中課程標準與各版本國語文與社會類科教科書。教科書內容分析將是本論文的重要研究方法，筆者將就教科書中國族建構的內容進行整體的、全面的分析。

本論文以課程理論作為檢視台灣教科書的基礎。課程為學校教育的主要教育內容，課程理論便是在探討：應該教些什麼？能教些什麼？教誰？何時教？怎樣教？等課程問題。³⁵一種課程的設計、發展、實施或改革，皆有其哲學的、心理學的、社會學的和歷史的因素或基礎，因此哲學、心理學、社會學和歷史為課程

文對國（初）中的分析以到1983年版國中課程標準及其教科書為限。

³³ 台灣省文獻委員會編，《台灣省通志：卷五教育志》制度沿革篇、教育行政篇、教育設施篇，台北：眾文圖書印行，1970。

³⁴ 何鳳嬌編，《九年國民教育資料彙編》，台北：國史館，2000。

³⁵ 歐用生，《課程發展的基本原理》（高雄：復文，2001），頁3。

理論的基礎，以下分別述介之。

就哲學的基礎而論，課程乃某一社會對於教育目標、內容、方法、評鑑等要素的基本假設、價值觀和信念的產物，³⁶課程是處理教育內容或材料的問題，也就是「教什麼」或「用什麼來教」的問題，哲學的主要課題之一是在指出一些目標或原則，以決定將什麼包含在課程之內，將什麼排除在課程之外，所以哲學思想會影響課程的設計或發展。³⁷

心理學研究亦會影響課程發展，因為為了達到學習（教育）的目的，課程的釐訂必須對學習者與學習歷程有相當的認識，心理學在這方面的研究發現可作為課程設計的基礎。心理學研究領域分為許多不同的學派，主要有行為主義心理學、認知心理學和人本主義心理學三大學派。行為主義學派特別強調能直接觀察與客觀記錄的行為，認為人的行為是學習得來的，而且可以用行為改變技術（behavior modification）加以改變，依照行為主義學派的觀點，學生在教學活動中屬於被動學習的角色；³⁸行為主義學派把刺激—反應作為行為的基本單位，學習就是刺激反應之間連結的加強，他們側重的是外顯的行為，並要以一種可觀察到的、可以測量的形式來具體說明課程內容和教學課程，所以行為學派對學校課程的影響包括：（1）在課程與教學方面強調行為目標（2）在課程內容方面強調由簡至繁累積而成（3）強調基本技能的訓練。³⁹而根據心理學家布魯姆（B. S. Bloom）在1950年代的研究，他將教學目標分為認知、情意、技能三大類，並針對認知方面的教學目標進行系統的研究，將認知程度由簡至繁分為六個層次：知識、理解、應用、分析、綜合、評價；⁴⁰提供了課程設計時由簡入繁、由易入難的原則，也就是，在安排課程與教材內容時，不只要根據內容本身所涵蓋概念的難易度，也應考慮這些概念對於心智運作的挑戰度。⁴¹認知心理學派則強調人的主動認知功能及行為發展的連續性，相對於行為主義學派，認知心理學重視內心的過程，而不止於對外表行為的描述，以認知的發展來解釋個體學習與心智成

³⁶ 黃炳煌，《課程理論之基礎》（台北：文景，1984），頁59。

³⁷ 歐用生，《課程發展的基本原理》，頁103-104。

³⁸ 歐用生，《課程發展的基本原理》，頁123-127。

³⁹ 參考施良方，《課程理論》（高雄：麗文，1997），第一章「心理學與學校課程」。

⁴⁰ 張春興，《教育心理學》（台北：東華，2006修訂版），頁445-447。

⁴¹ 黃炳煌，《課程理論之基礎》，頁11。

長的歷程，在教育上比較注重學生主動探究求知，而認知發展理論也產生教材教法與個體發展程度互相配合的構想；⁴²所以認知心理學關注的不是外顯的行為，而是學生學習時的認知過程和認知方式，認知心理學者布魯納（J. S. Bruner）主張採用螺旋式的課程設計，讓學生一開始就學習各門學科的基本結構和基本概念，使這些基本觀念在以後的學習中不斷擴展、再擴展；皮亞傑（J. Piaget）的兒童認知發展階段，也讓課程工作者去思考：「什麼樣的課程內容最適合特定年齡階段的學生？」⁴³另外，因應行為學派和認知心理學派的缺失而起的人本主義心理學派，此學派關心的不是學生學習的結果，也不是學生學習的過程，而是學生學習的起因，及學生學習的情感、信念和意圖等，所以人本主義者認為課程內容必須與學生的基本需要及生活有密切關係，並對學生的情感和理智具有重要的意義。⁴⁴

如同上述教育心理學學者的討論，課程內容的選擇與安排應該符合學習者的身心發展以及認知學習的準備度，根據皮亞傑提出的認知發展論，將人的認知發展分為四個階段：感覺動作期、前運思期、具體運思期和形式運思期，顯示人類的思考乃由簡單到複雜、由具體到抽象的發展過程，因此循兒童認知發展順序設計課程是相當重要的原則，而且按兒童思維方式實施知識教學，才能獲得最大教育效果。⁴⁵至於哪些教材在何時施教最有效，以同心圓的課程內容組織方式的觀點來看，特別強調教材應以兒童最熟悉的環境為起點，隨著經驗的擴充，教材的範圍也隨著向外擴展，深度隨之增加，也就是所謂的「由近而遠，由易而難，由淺入深，由具體而抽象，由已知到未知，循序而上」原則。⁴⁶

課程發展的社會學基礎可分為結構功能主義、新教育社會學的相對主義和新馬克斯主義三種架構。結構功能主義最關心的是學校中的社會規範和價值的傳遞，強調學校如何將學生社會化，也就是說，課程必須傳遞社會需要的規範、價值和知識，使兒童成爲一個社會接受的成員，以維持社會的成長和穩定；新教育社會學乃相對於前述傳統的結構功能主義社會學，結構功能主義強調教育和整體

⁴² 歐用生，《課程發展的基本原理》，頁128-132。

⁴³ 參考施良方，《課程理論》，第一章「心理學與學校課程」。

⁴⁴ 參考施良方，《課程理論》，第一章「心理學與學校課程」。

⁴⁵ 張春興，《教育心理學》，頁85-112。

⁴⁶ 歐用生，《課程發展的基本原理》，頁236。

社會結構的關係，認為人是被動的存在，新教育社會學則強調人是主動的個人，重視過程和交互作用，認為學校知識、組織和意識型態等教育問題都是社會建構的、會變化的、相對的；新馬克斯主義的研究傳統有經濟再製理論，強調學校教育的社會關係和生產中的社會關係的符應，另外也有學者由社會文化的分析提出文化再製理論，批判學校教育隱含的意識型態。⁴⁷

除了教育哲學、心理學和社會學，課程發展亦不可缺少歷史的觀點或基礎，因為學校課程、教學和制度是特殊歷史條件的產物，學校既存於社會歷史脈絡中，要瞭解學校和政治、經濟、社會的關係時，最好要探討學校或教育內容在歷史上的變化，比如，從歷史上來看，學校課程與「社會控制」的意識型態息息相關，學校的主要功能之一就是進行政治社會化，所以探討學校教些什麼，課程具有哪些意識型態，分析課程形成的社會歷史背景，是課程研究不能忽視的一環。

48

本論文的研究旨趣可以說相當符合教育社會學的研究取徑，教育社會學作為教育研究領域的一個學門，是教育學與社會學的結合，將學校教育視為整個社會環境的一小部分，研究教育與社會之間交互關係，以分析社會結構中的教育制度和教育歷程中的社會行為為主的一門科學。⁴⁹教育社會學研究在1970年代之前大抵採「結構功能論」的典範，以整個社會制度的運作來解釋社會（教育）現象，著重於鉅觀的研究，注重較大群體之間的交互關係，較忽略個體的價值與行為；1970年代之後出現的新教育社會學受到現象學、詮釋學、符號互動論、俗民方法論、知識社會學、批判理論等思想的影響，逐漸展現微觀的研究取向，研究學校實際或潛在的教育內容、師生交互作用的過程、或課程如何經由社會權力分配和控制等問題。⁵⁰

新教育社會學興起後，才開展了課程社會學的研究領域，開始探討學校教育知識的選擇、組織、分配與傳遞等問題，課程研究因此成為新教育社會學的重點，課程社會學的研究重點包含：對於課程理論與課程概念的社會學分析、對於課程

⁴⁷ 歐用生，《課程發展的基本原理》，頁148-174。

⁴⁸ 歐用生，《課程發展的基本原理》，頁175-186。

⁴⁹ 林生傳，《教育社會學》（台北：巨流，2000），頁6。

⁵⁰ 陳伯璋，〈課程、教學與意識型態〉，收入陳伯璋編著，《意識型態與教育》（台北：師大書苑，1988），頁172-173。

或學科發展的社會歷史背景分析、對於課程的意識型態批判、對於師生在互動情境中建構課程意義的詮釋等面向。⁵¹由課程社會學的分析發現，課程本身不可能是價值中立的，從目標的決定、課程發展的程序、教材的選擇及評鑑的過程，都充滿價值判斷，也充滿了政治性活動與權力的衝突，艾波（Michael W. Apple）指出：「學校中的知識形式不論是顯著或隱藏的，都與權力、經濟資源和社會控制有關……知識的選擇，即使是無意識的，也都與意識型態有關。」⁵²新教育社會學的課程研究，特別是涉及檢視學校知識的合理性及其隱含的意識型態方面的研究，深受曼海姆（Karl Mannheim）知識社會學的影響，⁵³有關意識型態與教育的研究認為教育所認知學習的知識體系其實是受到文化社會權力結構的影響，而學校是進行政治社會化重要的機構，因此權力擁有者常透過國家機器對學校教育施以無形的控制，尤其是以其所認定的「合法性」的知識和價值體系作為教育活動的主體。⁵⁴在探討學校知識的意識型態時，必須留意潛在課程的影響，潛在課程乃相對於顯著課程，⁵⁵是指學生在教學過程中有意或無意學到與現存社會中的價值體系與權力結構相對應的知識與道德，⁵⁶因此潛在課程研究著重於檢視和批判課程發展的歷史背景、社會狀況及其背後的基本假定，⁵⁷也就是從「政治—經濟—社會—文化」的層面來分析學校教育過程中，知識、價值、態度和規範如何受到社會的影響，⁵⁸相當重視知識體系與歷史、社會條件的互動關係。新教育社會學的理论及研究成果對於本論文有相當多的啟發，所以本論文除了使用歷史研究的方法，也參考教育研究提出的相關理論和研究取徑，希望讓本論文的歷史文獻分析能呈現更豐富的面貌。

近代國民教育體制的展開，一則是經過市民革命與啟蒙運動，受教育成為人民的基本人權之一，亦有越來越多民眾有接受教育的條件與需求；一則是近現代

⁵¹ 陳奎憲主編，《現代教育社會學》（台北：師大書苑，1998），頁179-205。

⁵² 引自陳奎憲，《教育社會學導論》，頁216。

⁵³ 陳伯璋，〈課程、教學與意識型態〉，收入陳伯璋編著《意識型態與教育》，頁168-173。

⁵⁴ 陳伯璋，〈意識型態與教育—教育研究的另一面向〉，收入陳伯璋編著《意識型態與教育》，頁6。

⁵⁵ 顯著課程是指學校安排的一切公開的學習課程及活動，潛在課程是指學校有意或無意中傳播的文化、價值、態度或意識型態等對學生的潛移默化。

⁵⁶ 陳伯璋，《潛在課程研究》（台北：五南，1985），頁268。

⁵⁷ 陳伯璋，《潛在課程研究》，頁2。

⁵⁸ 陳伯璋，《潛在課程研究》，頁268。

民族國家的成立，使得國家機器能夠掌控國民的教育體系，公教育因而逐漸取代了傳統的私人教育，國家也逐漸掌控了教育，藉以培養一致的國民意識與強化國民體質，因此具有濃厚的國家教育權意味。⁵⁹國家教育權之主張便基於上述原因，形成兩項主要論點：其一，教育使國民知識水平普遍提昇，有助於增強國力，因此由政府機關來推動國民教育，國家亦視教育為其權限，要求國民有受教育的義務；其二，諸多近代國家的成立皆有其獨特之國家意識或民族精神，教育作為達成這些意識型態的主要工具或手段，國家當然試圖掌握教育權。⁶⁰

與「國家教育權」相對的主張是「國民教育權」，主張國民教育權的主要理論有二：一是，根據國民主權立場導出的國民教育權，也就是說，在民主立憲的國家，一切合法性的權威既由國民而來，國民教育權的主張便屬當然，換言之，以國民主權為依據產生的國家機關（包括政府機關與國會）並不意味著可以完全宰制教育的領域，因為國民對國家的託付未必是完全的，國民應有權利依類似直接民主的方式參與教育。二是，根據國民自由權（人權）立場導出的國民教育權，在民主憲政國家的憲法中，往往明文保障人民的學問和學術自由，在肯定學術自由的前提下，與學術有關的教育範疇，自不容政治力干預，更不用說由國家機關來壟斷教育內容的決定權了；此外，憲法肯定國民有受教育的權利，則國家機關自然有責任提供國民受教育的機會，但這並不意味國家有權介入教育內容，因為什麼是最有價值的教育內容、什麼是兒童學習（真理）的自由，似乎皆不應由國家的公權力來決定。⁶¹由上述可發現，國民教育權的主張並不認為必須將國家完全摒除於教育領域之外，由於現代社會中，國家機關在公教育體系上仍然扮演重要的角色，因此，國民教育權的論點主要在於要求國家權力退出對教育內容的掌控，但國家仍必須提供完善的教育設備，以保障國民受教育的權利與教育機會的均等。⁶²

台灣戰後由國民政府接收後，並未改變日本殖民統治時代由國家權力籠罩教育體制的特色，及至1949年中華民國政府由中國大陸撤退到台灣，台灣教育體制

⁵⁹ 馮朝霖、薛化元，〈主體性與教育權〉，《國家政策雙週刊》，第131期（1996年6月），頁7。薛化元，〈主權、教育權與教育服務〉，《國家政策雙週刊》，第159期（1997年3月），頁3。

⁶⁰ 林玉体，〈教育是權利還是義務？〉，《國家政策季刊》，第3期（1989年9月），頁61-62。

⁶¹ 薛化元，〈教師地位與權利義務〉（台北：業強，1997），頁18-19。

⁶² 薛化元、周志宏，〈國民教育權的理論與實際〉（台北：稻鄉，1994），頁79。

進入戡亂建國的非常時期，1950年教育部頒布「戡亂建國教育實施綱要」，台灣省教育廳也公布「台灣省非常時期教育綱領」，整個戒嚴時期皆呈現國家權力宰制教育場域的景象，亦呈現強烈的「一黨專政」色彩與「黨化教育」特質，由國家權力壟斷教育內容，⁶³因此台灣於國民黨威權統治時期的教育體制可謂是偏向以「國家教育權」為主的傾向，由國家機關全面控制教育場域，直到1990年代民主政治逐漸開展之後，才慢慢可以見到「國民教育權」理念之伸展。⁶⁴本論文在進行教科書內容的研究分析時，「國家教育權」和「國民教育權」理論正可用來檢視與批判戒嚴時期台灣的教育實況。

(三) 研究架構

根據前述研究回顧，目前探討台灣教科書與國家認同的研究大多僅用某一學科一尤其是與國族建構息息相關的國語文科和社會類科之中一個科目一之教科書為分析對象，研究時限則集中於比較解嚴前後教科書版本之差別，或是實施九年國教之後七〇年代的某幾個教科書版本，較缺乏全面性與長時間性的跨學科教科書分析，因此本論文試以涵蓋整個戒嚴時期之國語文和社會類科教科書為分析對象，期望釐清戒嚴時期之教育內涵。本論文主要研究方法乃針對教科書內容進行量的與質的分析，佐以課程理論、教育權理論、課程社會學之研究視角切入探討以及批判戒嚴時期，教科書內容與其分析之結果，除了嘗試呈現戒嚴時期實際的國族教育內容和其背後代表的意義，並且釐清戒嚴時期台灣教科書中有關國族建構內容產生的時空背景及其歷史脈絡。

研究架構方面，本論文的章節安排如下：

第一章為緒論，說明研究動機、目的與研究方法，並回顧相關文獻，探討教育與國家認同之關係。

第二章的目的在於先釐清戒嚴時期的時代背景，探討黨國體制下的國民教育，先勾勒威權統治的時代背景與教育政策擬定的互動關係，再敘述國民教育體

⁶³ 薛化元，〈戰後國家教育權發展的考察——「教育基本法」爭議的歷史思考〉，頁23-24。

⁶⁴ 許毓峰，〈解嚴前後國小社會科教科書中的台灣圖像〉（台北：國立台北師範學院社會科教育所碩士論文，2004），頁34。

制的變化，包括學制的變革與教科書生產過程，以求瞭解國民黨威權統治之下國家權力如何掌控教育。

第三章以國中小國語文科和社會類科課程標準為分析對象，針對台灣50-80年代國小、國中的課程標準作質的內容分析，提出國民教育中課程之變化及其意涵，以及其與時代互動的關係。

第四章針對教科書進行量化與質化的內容分析，以50-80年代國小、國中國語文科和社會類科教科書為分析對象，觀察教科書有關國族建構的內容之變化及其意涵，分析教科書中國族建構的實質內涵，及其內容是否隨著時代而有所變遷。

第五章為結論，整合第三、四章的教科書分析結果，兼以第二章的時代氛圍析論其演變，並以課程理論、教育權理論、課程社會學之視角審視戒嚴時期國家機器壟斷教科書之情形，總結本論文之研究發現。