

國家霸權與政治社會化之探討

——以「認識台灣」課程為例

譚光鼎

【摘要】

霸權為統治權力的一種表現形式，國家為達成其統治的目的，在壓迫性力量之外，也進行意識型態的灌輸。在各種意識型態國家機器之中，學校的功能最為明顯。國家可以規劃課程教學，使統治意識型態獲得合法化並得以複製。因此，學校課程教學便成為一種政治社會化工具。歷來我國政府大都運用語文及社會學科進行政治社會化，近年來由於本土化意識興起，「認識台灣」成為新興的政治社會化課程。本文即以「認識台灣」課程為例，探討國家霸權和政治社會化的關係。經由本文之分析，「認識台灣」具有三種霸權性格：作為政治社會化工具、為霸權意識型態之產物、建構新霸權文化。本文並在結論中提出四項建議，供未來改進「認識台灣」課程與教學之參考。

關鍵字：國家霸權、政治社會化、意識型態、意識型態國家機器、認識台灣

壹、前言

現代資本主義國家所進行的社會統治，主要是由宰制階級（dominant class）操控國家機器（state apparatuses），使被宰制階級（dominated class）順從資本主義社會秩序及其權力層級關係。社會學者批判這種階級物化現象，並揭露現代社會之「統治－順從」關係的本質。此一本質使科技工業與資本主義經濟制度結合為一個權威體系，其宰制的意識型態建構一套生活哲學，內化於個體心靈，達成權威體系的統治支配。同時藉著學校教育的繁衍再生，完成資本主義之社會再製（social reproduction）和文化再製（cultural reproduction）。這種透過教育宣導與文化傳播而建立之統治與支配關係，西方馬克思學者A. Gramsci稱其為霸權（hegemony）。而社會再製或文化再製，也就是一種由統治階級所支配之「霸權的再製」（hegemonic reproduction）。

Gramsci從古典社會學理論發展出霸權關係理論。他認為霸權是一套複合的權力系統，也是一種精神層面的導引。社會基於霸權的領導而統整，而階級之間或權力團體之間的衝突，亦即霸權之合法化與解除合法化（de-legitimation）的輪替過程。一方面解除原有霸權的合法化，另一方面則建立並鞏固新的霸權。所有統治階級都必須運用教育手段，透過意識型態的教導與傳播，取得霸權所需要的基礎——群眾的自動順從（Gramsci, 1971）。而此一過程，實即國家霸權所支配的政治社會化歷程。

本文之主要目的，乃是透過對文化霸權之本質的探討，分析政治社會化與教育的關聯，並以國民中學最近實施之「認識台灣」課程為例，討論課程、教科書和國家霸權之間的深層關係，並論述國家如何操控意識型態機器以進行國民之政治社會化。

貳、霸權的基本概念

一、霸權的意義

Gramsci把霸權定義為「智識和道德上的領導」，它的主要建構元素乃是「同意」(consent)和「說服(勸誘)」(persuasion)。一個社會階級或社會團體之所以具有「霸權」的角色，乃是它透過社會文化和意識型態信念體系，明確表達它的霸權概念，並且透過這些體系擴增它的霸權。而在這個文化和信念的教導過程中，社會大眾普遍一致地接受它的概念。所以霸權的內在基本要素包括了意識型態、文化、哲學和知識份子(霸權的組織者)。Gramsci認為，透過「道德的、文化的、意識型態的」濾光鏡，感知到「實在」並且獲得知識，而社會也透過這個濾光鏡而獲得它的形式和意義。霸權就是「一個特殊知識架構和特殊價值體系」的產物(Fontana, 1993: 140)。

從Machiavelli到Pareto之傳統義大利政治思想的分類法，大都把權力歸類在「武力統治」和「同意」這兩端之間。Gramsci依據這個傳統，認為一個社會團體或階級係以兩種方式展現它的統治，一為宰制(dominio)或強制，另一個則是「智識和道德領導」(direzione intellettuale e morale)，也就是「霸權」(Femia, 1981: 24-25)。

Gramsci觀念中的霸權，不含有暴力的性質，也非強迫的宰制。他認為霸權純粹就是一種意識型態的領導(ideological leadership)，並且刻意把霸權和武力相區隔。即使他提出所謂的政治霸權(political hegemony)或政治領導時，他無疑地乃是指政治控制中柔性的型態——同意——而言。當一個社會團體或階級能建構它獨特的知識和價值體系，並且把它轉變為普通和普遍可應用的概念並加以傳播時，這個團體或階級實際上就是在運作智識和道德上的領導。

綜合Gramsci的觀點(Gramsci, 1971: 12, 52, 170-182)，霸權的涵義應可分為二：

- 1.就過程而言，霸權是取得統治(支配、宰制)權力的歷程。
- 2.就結果而言，霸權是統治與被統治者之間諸種關係的總合。

就第一種涵義言，統治團體建立一套「社會的一道德的」(social-moral)

語言，使個人對事實的認知逐漸被該語言的意義所引導、左右，從而達到霸權支配的目的。霸權語言所建構的世界就是「霸權文化」，它改變個人心靈的意義世界，使之認同統治階層（Mouffe, 1979）。因此，就過程而言，霸權即宰制階層所建立的生活文化，是一個「意義與價值」組成的世界觀。透過學校與媒體之傳播與教導，社會大眾改變他們對自己以及對生活世界的知覺。因之個體的意義被霸權文化所重新塑造或鑄造（Gitlin, 1979; Mouffe, 1979）。社會群體接受統治者的期望與統治的事實，信服霸權的正義性（Finley, 1973）。所以，霸權在取得宰制權力的過程中，經由意識型態之內化於心靈，成功地消除了矛盾與對立，形成共識，使個體自動順從。

其次，就霸權的第二個涵義（結果）而言，霸權是「道德和知識的統合體」。經過教育的融合與鑄造，霸權成為「政治的、宗教的、經濟的與藝術的綜合體」（Pellicani, 1981）。在外觀上，霸權使群體表現一致且順從的行為；在實質上，霸權是一個不斷運作的權力結構，是社會階級或社會團體之間的一組「有機關係」（Foucault, 1977）。因此，霸權既是統合的社會整體，也是社會的有機生命；它既建構社會的權力關係，同時也是運作於其中的權力。

綜而言之，霸權是統治階層建構的權威，擁有支配與領導的能力。它是一種生活文化，由各種知識、道德、價值、態度與實際行動所組成，充分反映統治階層的利益。經由學校教育的教導，霸權的意識型態得以控制日常生活對話的意義，設定社會生活的程序與規則，並排除對立與矛盾的意識。是故社會群眾在霸權的操縱之下，讓渡自己的權力，自動同意且順從霸權的支配和領導。

二、社會與權力的兩種型態

爲了探討霸權和社會的結構關係，Gramsci把政治統治、社會控制、社會型態三個概念，作了相對應的二分法區別。首先，他以「武力」（force）和「同意」（consent）二個概念去探討政治的統治關係。他認為統治團體以兩種方式顯示其統治權：1.強制性統治或壓迫；2.智識與道德上的領導。Gramsci指出：「『強制性統治或壓迫』是對於敵對團體所施予之宰制或武力爭服，以清除或鎮壓它；但對於已經有所關聯的團體，則以『智識與道德之領導』展現其霸權即可。」（Fontana, 1993: 141）相應於這種統治支配的概念，社會控制也有兩種形式：1.獎勵與懲罰（外在控制手段）；2.在心靈裡

內化社會規範與倫理信條（內在控制手段）。前者對應政府之武力脅迫，後者則對應民眾之教導化育。

依據以上兩個概念，Gramsci在分析社會時也提出兩種社會型態的觀點，他認為社會分為政治社會（political society）和公民社會（civil society）兩部分。政治社會，又稱獨裁統治、壓迫機器，其目的是約束群眾行為，使之合乎統治階級利益（Femia, 1981: 24）。公民社會，又稱霸權，係經由各種社會組織（教會、學校、商號等），把某一社會團體的霸權播散到整個社會之中（Femia, 1981: 26）。

因此，霸權並非強制壓迫與獎懲機制，而是「知識與道德上的領導」。它所運作的領域是認知、價值、道德、動機的心理空間。Gramsci認為，階級間的支配關係不能化約為單一的壓迫性關係，「統治—被統治」或「統治—順從」的社會關係乃是「指引方向」式的關係網路（Pellicani, 1981）。亦即統治階級建構一種普遍之「社會—道德」對話秩序（規則），鼓吹合乎它精神的各種思想和行為（Femia, 1981: 24）。而霸權就是經由這種柔性的教育、宣導和陶冶，施行它的統治。

對國家而言，當它意欲發動一種不同的行動或政治時，它就必須創造一種適合的、妥當的、公開的意見。亦即是必須組織並集中公民社會的某些特定元素（如自由民主、愛國精神、民族大義、憂患意識、多元文化等），透過學校、大眾傳播媒體和其他意識型態機構的支持，使社會精英享有共同的世界觀和生活方式。同時，國家也可藉此建立一個「自由、開放、民有」的外觀，巧妙地經由教導群眾認知布爾喬亞階級（bourgeoisie）政治，進而制約他們自願接受現有的社會地位（Femia, 1981: 28）。

職是之故，Gramsci並不把國家僅僅視為是「執行統治階級之宰制」的強制工具，他的觀點更為廣闊。一個統整國家社會政治秩序，乃是一個以「武力和同意」為共同基礎的「霸權的平衡」（hegemonic equilibrium）。國家通常在運用壓迫式機器實現其宰制之後，接著就運用公民社會進行智識和道德領導。經由教育、宗教和其他相關機構的共同運作（無論直接或間接的），塑造群眾之內在的認知和情感架構，徹底改變他們的世界觀，使他們據以知覺並評量社會實際的問題。換言之，霸權知能運作，是因為兩個階級（統治—被統治）之間有所關聯和連結。這種關聯和連結，是以「相似的興趣和共同的價值」為其基礎。由於被統治者的價值信念和生活意義被同化，因此展現其願意、同意、樂意被領導的態度。

所以，依據Gramsci的分析，國家一詞可以作三種定義（Fontana, 1993:

143)：

(一)〔國家＝政治社會＋公民社會〕。「國家」就是以武力壓迫為甲冑的霸權，前者為外在武裝，後者為其內涵本質。

(二)以統合的觀點說，國家就是「獨裁統治＋霸權」的集合體。前者代表武力，後者代表同意。

(三)國家就是「政治和理論活動之整個複合體」，統治階級不僅運用它來證明並維持其宰制，並且藉它而成功地獲得被統治者之主動的同意（順從）。

綜而言之，任何一個社會團體或階級，若僅以強制性國家機器為其權力的唯一基礎，它將無法長治久安。只有當它建立一個社會政治秩序（sociopolitical order），並藉此將特殊的文化和道德信念注入人民意識之中，始能確立它既長且久的霸權。換言之，欲掌握統治權力的某一社會團體，必須展現它智識和道德的領導，使群眾接受一種特殊的道德意識，被灌輸以一種特殊的文化，或是被建立一種特殊的世界觀。其結果，國家便建構了一種「倫理的領域」，透過它而把原來強制的、壓迫的、階級的本質，轉變為一種教導的、道德的、普遍的本質。所以Gramsci的國家不是只以純粹的武力為本，反之，「鎮壓暴力和強制統治」也必須假手於「同意和說服」這兩種合法化形式。

參、國家霸權與政治社會化

Gramsci的國家和權力觀念具有雙重性質（武力／同意、暴力／說服、獨裁／霸權），無論國家或某一社會團體（在野政黨），都需要建立它專屬的文化和意識型態。就國家而言，Gramsci認為其「統治－從屬」的關係不斷在創造擴張，並經常動員各種國家機器以取得群體的順從。國家機器種類很多，學校是其中最重要的機器。霸權文化的傳播與統治意識型態的建立，主要都在學校教育中進行。因此，Gramsci根本就把「教育關係」（educational relationship）視為「政治關係」（political relationship），也就是「霸權關係」（hegemonic relationship）（Fontana, 1993: 145）。因為，「所有霸權的關係，都必須是『教學的關係』（pedagogical relationship）。」（Gramsci, 1971: 350）。

一、霸權與意識型態

霸權係經由社會群體的「同意」而獲得正當性，「宰制—順從」的關係亦即「領導—同意」的關係。同意乃是一種心理狀態，表達個體對統治團體之意識型態的順從與接受。這種「同意」能產生全體的共識，消除對立與矛盾。

霸權具有正當的權力系統，系統內的權力運作與權力平衡皆源自權力關係的公契（implied contract）（Pellicani, 1981），此一公契乃是公民社會的基礎。當社會群體主動表達對統治團體及其權力關係的「同意」之後，雙方因而建立權力讓渡的「公意」（opinion）。換言之，群體在「公意」中表現順從的態度與行為，使統治的公契獲得正當性。社會群體的同意，既為霸權提供強有力的公意基礎，也抗衡分離力量，征服矛盾對立。

霸權能取得群體的同意，主要是透過意識型態的活動，因為霸權文化係以統治的意識型態為其核心。在此，霸權的意識型態可以從三個角度分析（Pellicani, 1981）：

- (一)意識型態是霸權的通俗化形式，傳播霸權文化，導引群眾行動，統合社會，樹立霸權的權威。故任何統治階層都必須掌控意識型態。
- (二)意識型態以各種符號描述「實在」（reality），設定集體生活規範，把霸權的原則、目標和價值加以制度化。因此霸權的意識型態支配社會生活的實際，決定層級化的人際關係。
- (三)文明和學校教育都是工具性過程，負責教導霸權的意識型態，繁衍霸權文化，以鞏固統治的霸權。而學校教育是製造「同意」的最有效工具。

基於這三種涵義，「同意」可謂是「對統治意識型態的同意」。它顯示社會群體主動與統治階層在精神上緊密相連，不但在權力上讓渡，也在心靈中內化統治的意識型態。現代國家為了獲得權力關係的公契，促使國民順從，大多深化對於教育（學校）和文化機構（博物館、新聞媒體）的操控，其作用無非是進行統治意識型態的灌輸。所以，國家的公共教育，實則是一種政治社會化行動，以營聚共同利益。其「化民成俗」的神聖目的，乃是把分歧的意識「化」為熱切認同的情感；把歧異的態度「化」為順從一致的行為。所謂「同意」，意即「以統治團體之憂為憂，以統治團體之樂為樂」的態度，亦即與統治階級「憂戚與共、禍福相倚」的社會集體意識。

二、政治社會化與教育

Gramsci關於霸權和意識型態的分析，實則可以從近四十年來政治社會化的相關研究中獲得佐證。所謂「政治社會化」，是透過社會互動以學習政治態度和政治行為的歷程。此一概念最早由社會心理學家H. H. Hyman與政治學家L. W. Pye於1959年提出（Hyman, 1959: 18; Pye, 1959: 27）。Hyman（1959）認為，政治社會化是指一個人透過各種社會機構去學習各種符合其社會地位之行為模式的過程。Pye（1959）則強調政治社會化過程在國家建立時，對國家政治穩定與變遷影響的重要性。D. Easton和J. Dennis（1969: 7）解釋政治社會化為：「個人獲取政治的行為定向及行為模式之發展過程。」

政治社會化一詞雖自1959年才出現，但政治社會化現象普遍存在於古今一切政治社會中，並且自古以來幾乎所有統治階層都會利用各種管道來培養群眾對政治系統的認同感，傳遞共同的社會價值和規範，以維持系統的安定與發展（張雪君，1995：1）。在現代社會中，政治在教育中的功能以及學校進行政治社會化的方式，仍是判斷一個國家民主程度的重要指標（Tarrant, 1989）。

負有政治社會化功能的機構非常廣泛，包括家庭、學校、同儕團體、大眾傳播媒體。但學校是其中最正式化、制度化、有計畫的政治社會化機構。由於兒童與青少年多處於義務教育的形式化階段，因此大部分的政治社會化是透過中小學校來進行的。教育在各國社會的主要功能之一，是合法化並維持現有的政體。對於一個統整的社會而言，教育不僅在維持社會體系的穩定，並且應把「正確的」政治思想傳輸給年輕一代，使他們順從權威。因此教育過程強調教條的記誦，學校成為社會和政治控制的機制（Braungart & Braungart, 1997: 522）。

政治社會化的功能可以從兩方面探討，就個人而論，政治社會化乃是對統治意識型態的認知與接受，樹立政治認同感，並培養政治態度與行為（呂亞力，1993）。這也就是霸權的內化過程，其結果是促使個體信從霸權文化所描述的「實在」，並產生對霸權的「同意」。若就國家而言，政治社會化是透過學校對下一代灌輸政治觀念與態度，激發並誘導學生的民族意識、愛國心與責任感（李文政，1997）。這就是統治意識型態之灌輸，或霸權文化的傳播。國家透過學校教育而奠定統治意識型態的優越性地位，促成其意識型態的普遍化，以獲得社會群眾順從的「公契」。

三、霸權與知識

霸權關係既是一種教育的關係，霸權文化在教育活動中就得呈現為「知識」。從政治社會化的角度而言，課程與教科書的內容，必須反映霸權意識型態的文化符號。換言之，知識依附於霸權，霸權決定了知識的範疇。

Gramsci認為，霸權乃是文化和群眾的統一體，也是哲學和政治的統一體。因為哲學的具體實踐等同於霸權在整個社會中的繁衍，霸權可視為「哲學與知識」在一個「社會政治與歷史之主體」（即群眾）中的具體化（Fontana, 1993: 160）。所以，霸權的發展就是「特定之哲學和知識」灌輸給群眾的過程。在這種「新世界觀」的建構過程中，霸權在「知識」和「人民」之間建立一個直接且親密的連結，使人民在道德上無可避免地、必須地順從一個文化優先（culturally superior）團體。這一個由知識份子設計的教化歷程，首先使統治團體取得「道德—智識」的領導地位，接著則是樹立其「政治」上的自主地位。

職是之故，霸權所欲建立一種知識的、文化生活的新形式（行動和思想），其目的是使群眾產生「倫理—智識」之轉變，揚棄現有的世界觀，順從並接受霸權的目的和價值，也就是促成個體轉變為「新社會之政治、文化實體」的一部分。當霸權知識在向社會群體宣導時，它僅是原型的；當社會群眾成為霸權知識的具體實踐時，它就獲得「倫理—智識」的特徵。因此，Gramsci認為，如果向群眾宣導等同於介紹新的知識，那麼「知識與群眾的關係」就是一種「教育—政治」（pedagogical-political）的關係（Fontana, 1993: 162）。因為知識和群眾彼此互動的目的，乃是建立一個政治和社會領域，教導群眾使之成為這個領域中的「倫理—智識」（ethical-intellectual）之自主體。在平等的對話中，群眾一方面接受新的知識，內化新的價值體系，另一方面，霸權的價值體系或世界觀則成為一種倫理，使霸權知識的實踐成為道德的實踐，約束群眾的行為以符合統治意識型態。

具體而言，霸權知識的教導是以語言符號為工具，經由語言所負載的意義，霸權得以把知覺概念限制在它的意識型態裡。霸權文化支配學校教育的事實，不僅在於對話形式的制度化（師生關係、生活規範），也包括對話內容的制度化（課程教學）。霸權文化必須先貫徹於學校的日常生活，其意識型態才能轉化為學生的實際經驗。因此，教科書、各種圖文教材、生活常規都是霸權的具體實踐。這些圖文符號傳播霸權的「意義世界」，學生運用學

到的語言意義去理解真理（霸權所界定的真理），認知事實（霸權所界定的權力關係），建立生活哲學（霸權文化的世界觀），並導引其實際行動（遵守霸權的倫理規範）。

所以，霸權的意識型態一面設定文化材的價值判準，編製課程和教科書。另一面則運用教學、評量、生活常規，教導霸權文化（Gramsci, 1971: 94）。質言之，霸權設定學校教育的實質內容，學校文化則服務霸權。霸權的意識型態精巧而細緻地轉化為圖文形象，使學校成為再製霸權的工具。

四、霸權、知識份子與教育

霸權雖然是在意識型態中運作，但是主要的運作者卻是知識份子。知識份子的範圍不僅包括思想家，也包括公僕、政治領導人、牧師、經理、科技專家等。大體而言，知識份子分為兩類：傳統的、有機的。傳統的知識份子（traditional intellectuals）係指：1.有創意的藝術家和學者（文化的組成者），他們傳統以來就被視為知識份子；2.早期社會型態所遺留的知識份子（如：教士），他們和藝術家、有學養的人相互結合，並且共同認為自主、獨立於社會宰制團體之外。有機的知識份子（organic intellectuals）則與當下的經濟、政治結構有關，他們和所代表的社會階級有緊密的關聯，他們的功能是傳播霸權文化，塑造社會的同質性（Femia, 1981: 131）。

Gramsci認為，知識份子居於霸權階級和被統治階級之間的中介地位，他們的作用是組織社會並教育群眾，使雙方得以相互關聯，並產生生機的連結。他們解決統治階級和被統治階級之間的文化矛盾和對立，促使後者接受並順從前者的權力結構。所以，社會之所以是一個穩定、功能如常的有機體，正是因為知識份子運用他們精心設計的「文化組織」（課程教學、傳播媒體、宗教組織、政黨組織），把統治階級的霸權文化予以普遍化。換言之，知識份子的作用不僅是在「創造」一個特殊的生活方式和特殊的世界觀，並且是把某一社會團體的興趣和價值觀「詮釋」為通俗的、共同的興趣和價值觀，建構為一個「永久同意」（permanent consent）體系，使現有統治關係合法化（Fontana, 1993: 140-141）。

Gramsci認為宰制團體的核心就是知識份子，他們精心擘劃統治意識型態，引導社會行動。因此，知識份子具有「政治—教育」的角色功能。為了達到公民社會的目的，他們精心設計學校課程教學，教導統治階層的文化。甚至教師也都是知識份子，他們參與意識型態的塑造與教導，賦予學校「傳

國家霸權與政治社會化之探討——以「認識台灣」課程為例

播霸權意識型態及其文化」的性格。因此在知識份子的操弄之下，學生的心靈被霸權意識型態所駕馭，脫離原屬階層的知覺世界，轉而認同並順從統治團體的世界觀，並且成為新的知識份子（Gramsci, 1971: 3,12）。

綜而言之，公民社會的建立係透過知識份子的參與，公民社會的維持也需要不斷再製知識份子。由於學校具有「政治—教育」的霸權功能，知識份子得以將統治意識型態轉化為教育內涵（政治社會化），使學生成為霸權的實踐，建構霸權統治的領域。因此，學校是再製知識份子並再製宰制支配權力的機構。任何一個霸權的建立，或是爭取霸權的過程，都必須掌握學校，教育群眾，建立新的意識型態。霸權文化的傳播，包括它的意識型態、語言、價值、道德、法律、理想、動機和感情等，都倚賴知識份子和學校。在公民社會裡，心靈的啟蒙或教化，可視為霸權文化與知識份子的再製，也就是政治意識型態的再製。

肆、我國政治社會化課程的發展與轉折

依據Gramsci的觀點，國家必須透過教育關係而建立一個「倫理—智識」的領導，以達成其公民社會的統治。若從政治社會化的角度觀察，學校的課程教學大都具有政治目的，其政治社會化的方式包括正式課程（社會學科、語文科）、非正式課程（班會、週會、社團活動）、潛在課程（班級組織、集會儀式、典章規範）等。以我國國民教育階段而言，小學語文科、社會科的課程與教科書，大多具有政治社會化的目標與功能（王浩博，1997；歐用生，1985；謝清德，1987），中學社會學科與語文科教科書的政治社會化功能也頗為明顯（李麗卿，1988；余霖，1985；林清江等，1980；陳敏華，1994）。

在中小學各種正式課程中，政治社會化色彩最明顯的應屬高級中學「三民主義」，但此一課程的地位與性質，已隨社會變遷而逐漸式微。有趣的是，在同一個時代背景的消長趨勢之中，國民中學階段卻產生另一個新興的學科——認識台灣。此一學科雖然標榜客觀中性的立場和嚴謹的撰寫過程（呂實強，1996；吳文星，1997；張勝彥，1997），但就課程大綱結構、教科書之實質內容而言，本學科實際上所反映的是台灣地區近年來「本土化」的沛然趨勢（松金公正，1999；葉煬彬，1995）。並且就教育行政主管機關制定本課程的動機和立場、以及後續所引起的各種爭議而觀之，本學科十分明顯地牽動

了政治意識型態的鬥爭，或者更確切地說，本學科乃是霸權意識型態的產物，進行一種新國家霸權—台灣主體模式一的合法化。

「認識台灣」課程產生的背景相當長遠，其遠因應溯自1945年台灣光復。由於政治環境的改變，光復後台灣中小學校所教的歷史、地理課程，都是以大中國主義為其基礎，其目的方面是要肅清「日本皇民化」教育的遺毒，另一方面則是為了建立「中國化奠基教育的宏規」。所以教科書在取材及解釋上，對「台灣地區」便頗多隱瞞和扭曲（葉煬彬，1995：4,16），使台灣隱晦在「中原化」課程意識型態的覆蓋之下。縱使教科書確有關於台灣的記述，也只限於與中國有關連的部分。

大體而言，目前的「認識台灣」課程，過去係埋藏、分散在社會學科之中，各自零星發展。中學生對於自己家鄉的認識，只能透過中國史的架構來學習，學生能接觸到的關於台灣的教材，只有其在大格局中的意義，沒有作為自己的主體性的意義（許倬雲，1993）。其結果，學生對中國掌握了很多的知識，但是對台灣卻「什麼也不知」。也因此促使有關認識台灣的教育，成為有識之士所追求的精神生活目標之一（張勝彥，1997）。

再就「認識台灣」產生的近因而言，由於1970年代以來，台灣地區經濟、政治、外交環境的急遽變動，進入1980年代以後，政治民主化及自由化並行，同時也帶動教育的同步改革。而在此一發展趨勢中，特別明顯的一個特徵乃是對台灣自身之重新認識的「本土化」運動。教育本土化的動向，在1980年代初期即已見其端倪。由於縣市長選舉後之政黨政治版圖發生改變，標榜改革進步的地方政府，率先開始編纂國民小學「鄉土教材」，協助兒童認識所生活的環境。此一行動逐漸蔚為趨勢，終而促使教育部於1988年檢討「國民小學課程標準」，並於1993年9月公布新增「鄉土教學活動」的新課程標準，自1996年開始實施。

在這一股教育本土化趨勢之中，國民中學也隨著小學而產生相同的變化。1989年起教育部開始檢討國民中學課程標準，1993年6月28日國民中學課程標準修訂委員會全體委員會議宣示，基於「立足台灣、胸懷大陸、放眼天下」理念，並為落實鄉土教育之實施，決議自民國86學年起增設「認識台灣」課程，分為歷史、地理、社會三部分，於國一開設，每週各授課一節，以代替原修習的國一歷史、地理、公民與道德（教育部，1996）。1994年10月教育部公布「認識台灣」課程標準，1997年8月發行教科書，9月起各國民中學正式開設此一新課程。

就整個發趨勢來看，1997年國民中學全面實施「認識台灣」課程，可以

視為自1945年以來政府在台灣地區實施之「大中國教育政策」的一個轉折徵象。雖然國民中學整體的課程架構和課程大綱並無徹底的翻轉，但「認識台灣」課程大綱所稱之「立足台灣、胸懷大陸、放眼天下」理念，以及教科書所呈現的內容，乃是一種台灣優先、以台灣為本之「重視台灣的立場」，並且嘗試建立台灣主體的模式，以台灣個別發展的觀點來詮釋台灣（葉煬彬，1995：34-40）。質言之，「認識台灣」是一個突破中原化大蠱的本土化課程，它反映從大中國主義轉換成重視台灣教育的趨勢，並且也隱約顯示國家意識型態和立足點的修正和轉變。

伍、「認識台灣」課程之霸權性格的分析

由於「認識台灣」課程產生在當前特殊的時空交錯背景中，觸及到政治、族群之極為敏感的問題，因此此一課程之架構與大綱的制定、教科書編撰和審查過程，都引起相當多的討論與爭議。事實上本課程的意識型態色彩相當濃厚，所引起的爭論也大多與意識型態有關（吳密察，1997；張靜茹，陳妙齡，1997；當代雜誌編輯室，1997；國立編譯館，1996b）。但無論其在政治爭議中被如何定位，也無論其基本理論架構為何（杜正勝，1997；葉煬彬，1995：23-46），若從教育與國家的關連觀之，本課程無可避免地帶有政治社會化的色彩。雖然「認識台灣」反映多元化社會的價值觀，但以台灣當前特殊的時空背景而言，本課程也顯露國家霸權支配的斧鑿痕跡。本文以下即運用Gramsci的霸權概念，針對「認識台灣」課程及其教科書的霸權性格，嘗試作一分析。

一、「認識台灣」作為一種政治社會化的工具

學校課程的決定是一個文化財的選擇過程，它牽涉到權力和知識之間的共生性（Foucault, 1977）。課程大綱和教科書並非中立的，也不可能是中立的，其內容所呈現乃是價值判斷。甚至課程本身的定位、課程的必要與否，都是一種價值判斷。而價值判斷的背後所隱藏的乃是意識型態——國家的意識型態（教育政策）、統治階級的意識型態（課程決定）、知識份子的意識型態（教科書撰寫與審查）。這三個意識型態必須相互一致且三位一體，而貫穿其中的乃是國家霸權。

質言之，課程與教科書反映的是國家霸權的支配，它們的內容不僅僅是一種知識體系，它更代表政治社群中所共同具有的一套信仰與規範（霸權文化），是政治意識型態的灌輸（黃政傑，1983；歐用生，1986）。因為「教科書可以告訴我們什麼是核心團體的成人們希望兒童擁有的態度。」（R. Wilson）（朱雲漢等譯，1981：13）

以當前的政治環境而言，權力核心團體之所欲的態度，應是台灣優先、以台灣為本位、以台灣為立場的態度（吳文星，1997；教育部，1996；國立編譯館，1996a, 1996b）。而「認識台灣」課程與教科書所呈現的中心價值——台灣本土化，就是執政團體所欲傳達的一套訊息，甚至也有學者直接道出這一門課程是「為了迎合近年……台灣獨立化趨勢的政治目的……的教學科目」（潘朝陽語）（鵝湖月刊社，1998a）。因此，本課程可以視為反映台灣當前政治文化內容的一個指標，也是作為影響下一代青少年，「激發其認同台灣，愛惜台灣進而喜歡台灣」（杜正勝語）（國立編譯館，1996a）的一個工具。職是之故，一如傳統的三民主義、公民與道德、歷史、軍訓等正式課程的政治功能，「認識台灣」作為一門新知識的學科，其編者雖試圖保持教科書內容的中性化或中立化，但本課程作為政治社會化工具以及受霸權文化支配的事實，至為明顯。

二、「認識台灣」為霸權意識型態之產物

霸權係透過群眾之同意而獲得它的正當性，而群眾同意又是經由意識型態的作用而得以為之。國家在取得意識型態的控制之後，即可以取代暴力壓迫的統治，樹立一種以霸權文化的意識型態為基礎的「宰制—順從」關係。而意識型態的宰制，主要是透過學校教育，因為Gramsci認為，政治上的霸權關係就是教育關係。國家傳播霸權文化必須透過學校教育，運用各種象徵（symbols）（語言圖文符號）去揭示意識型態的座標，去描述霸權的世界觀，去論示霸權文化價值所判斷的真理。換言之，學校教育傳輸一種精心設計的「文明」，使霸權意識型態經由通俗化形式而得以合法化、制度化。

依據Gramsci的觀點而言，「認識台灣」課程乃是統治意識型態宰制下所產生的新學科，作為台灣主體意識的詮釋和宣揚工具。本課程不但在產生背景上有濃厚的意識型態主導，在課程標準和教科書內容上也完全反映意識型態的支配，甚至是意識型態鬥爭的場合。就如以「取得意識型態之主導」為例，在歷史組課程標準的制定過程中，編輯委員們的見解存在不少歧異，也

國家霸權與政治社會化之探討——以「認識台灣」課程為例

就是「傾向儘量將台灣與大陸的關係摒隔或淡化」和「認為這種關係不應分割，也無法消滅」的二分對立觀點（呂實強，1996），也就是「對於台灣的定位確有『台灣的台灣』與『中國的台灣』之爭論」（黃秀政語）（國立編譯館，1996b）。雖然編輯委員能「決議以客觀中性的用詞來解讀台灣歷史」，或是「終能完成一項……大體中庸不偏的教材大綱」，但編輯委員們的「共識」仍無可避免地座落在國家霸權範圍之內。上述二種對立觀點的妥協或協商，並未減損「認識台灣」作為霸權意識型態之通俗化形式的功能，它乃是國家霸權所製造之「新文明」的表徵。

而這個新文明之圖文符號的目的似乎是在「拋開過去所謂『中華民族』的政治神話和政治圖騰」（李筱峰。台灣需要這種歷史教材嗎？）（轉引自呂實強，1996），意欲終結「中華民族、中華文化、中華民國三位一體的架構」（戴寶村，1996）。因為，「『認識台灣（歷史篇）』具有突破性的、劃時代的意義，象徵著台灣的國民教育中的歷史教育將不再只灌輸中國歷史知識，而開始重視與學生密切相關的台灣歷史。……其教科書為今後培養中學生鄉土認同和『國民意識』的重要憑藉」（吳文星，1997）。

再者，雖然教科書的編者群們努力編寫一本多元化的教科書內容，但批評者卻強烈地指出「其內容基本上卻是非常的意識型態化」、「一直不斷地想要建立一種狹窄而且不實的主體意識，……就是具有分離傾向的『台灣意識』」、「明顯地是一個以政治力量與意識型態主導下而寫成的教科書」（吳展良語）（鵝湖月刊社，1998a）。以下這段話則批評得更為尖銳：

……（社會篇）似乎不是要學生「認識台灣」社會，而是教導青少年要如何凝聚編者心目中的所謂「台灣意識」。……說是「我們正在營造新台灣」，……該書提供了這項「工程的藍圖」。……不像教科書，而像是政治文宣，……像是「政治行動綱領」。由於編者強烈的意識型態灌注到這本教科書中，以致完全扭曲了「認識台灣」新課程的設立宗旨（王仲孚，1997）。

綜而言之，這三本「認識台灣」教科書，「刻意淡化與中國歷史文化的關連」（劉述先語），「是以『去中國文化之統以立台灣』（去離中國）的精神指導下所編成的教科書，這都是這種時代的一種精神反映」（林安梧語）（鵝湖月刊社，1998b）。從編輯者和批判者的各種對話觀之，「認識台灣」的課程標準和教科書內容的價值取向不證自明。它是活生生意識型態的產物，

是國家霸權及其知識份子意識型態相互為用的結果。任何人若宣稱它是客觀中性、中庸不偏的，則不是無知於「知識—權力」的共生關係，就是刻意隱藏其中霸權意識型態的本質。

三、「認識台灣」課程建構新霸權文化

依據Gramsci的觀點，霸權的關係就是教育關係，因為霸權中的「統治—被統治」關係，需經「教導—學習」或「說服—接受」的關係而建立。霸權文化包括價值判準、倫理規範、意義和真理，係符合統治階層意識型態的「特定之哲學和知識」。霸權的發展便是這一套知識體系灌輸給群眾的過程，以形成一個特定的世界觀，也就是一套新的「智識、行動和思想」。群眾不但在智識上除舊佈新，並且新的世界觀成為一種倫理，支配群眾的行為。因此，霸權文化須透過學校教育而達成一種「倫理—智識」轉變，以體現國家統治的目的。

就「認識台灣」的課程目標而言，其思考主軸卻與其他相關的課程頗不相同，並且明顯地是一種政治立場和問題思考起點的轉換。例如，本課程的理念基礎是「立足台灣，胸懷大陸，放眼天下」（教育部，1996），社會篇召集人杜正勝教授（歷史學者、中研院院士）也揭示其獨到的「本土、中國、世界」三環的理論架構概念（杜正勝，1997；國立編譯館，1996a）。因此，本課程改變了傳統「以中原本土為主體」的思維，顛覆了「以大中國為主軸」的脈絡，轉而採取「以台灣為主體」的思維，回歸「以台灣為核心」的脈絡。一旦從台灣的立場出發時，台灣、大陸、世界和其中各種錯綜複雜的關係就會有迥然不同的意義和價值，進而導引個體或群眾在思考問題或抉擇行動時，採取不同的態度、動機和行動。前者是智識的轉變，後者是倫理的轉變。因此，就課程理念基礎而言，「認識台灣」確實企圖建立一個新的霸權文化，發展一個與傳統課程截然不同的世界觀。

其次，就教科書的內容而言，雖然教科書（社會篇）取材的適當性與公平性受到質疑（林青青，1998）。但是基本上「認識台灣」教科書的內容，十分明顯地呈現一種新霸權文化。尤其是各方猛烈的抨擊和詆議，更反襯出本課程所依附的國家霸權立場，及其所欲合法化之新霸權文化的本質。批評者主要批判教科書的取材偏向本土化而拋棄過去慣有的立場，例如「……『認識台灣』這本身就是一種目的，也就含有一種價值觀，即『台灣史觀』」（侯立朝，1997）；「以前國民政府的教科書是『有中無台』，現在的教科書是

國家霸權與政治社會化之探討——以「認識台灣」課程為例

『有台無中』」（陳癸淼語）（鵝湖月刊社，1998b）；「兩書（歷史篇、社會篇）最嚴重的問題是『遠離北京、走向東京』，割裂台灣與中國的歷史與文化傳承關係的問題。書中處處流露將中國史『外國史化』的傾向」（尹章義語）（海峽評論編輯部，1997）；「就全書（歷史篇）來看，實難掩其政治意識介入的痕跡，且有重新打造國民意識的鮮明用意。……表面上說是胸懷大陸，實際上自外中國的意圖昭然若揭。」（黃麗生，1997）而以下這段對於歷史篇的評論，更可視為一個代表：

這套教科書想要塑造「台灣民族主義」的用心是很明顯的，……該教科書迴避了台灣社會係以原住民與漢人為主體的事實，撰寫者無意站在一個漢人或中國文化傳承者的立場上寫史。……淡化了台灣與中國的關係，……卻毫不保留的承認日本對台灣的殖民統治。……這套教科書不提儒家或儒家文化的影響，……這是因為會突顯漢人在文化的大傳統中所具有的主體意識，……（使）「台灣民族主義」建構不出來了。（黃麗生語）（鵝湖月刊社，1998a）

綜而言之，「認識台灣」課程無論在理念基礎或教科書取材，其立足點都與傳統的思維不同。從霸權的角度觀之，這種立足點的改變突顯了統治團體建立新霸權文化的企圖心。藉由教育關係的運作，霸權文化既能獲得合法化，國家亦得以巧妙地說服群眾，發動其「智識—道德」的革命，翻轉群眾的世界觀。從大中國的立場轉為台灣的立場，從過去慣有的「中國的台灣」觀點，轉變為「台灣的台灣」觀點。而這個塑造台灣主體的過程，也隱含著國家立場的重新定位。學校教育藉此陶冶新定位的國民意識，培養具有新霸權意識型態的知識份子，並為公民社會營造新的權力契約，促使個體自動並樂意順從國家霸權的領導。

陸、結 論

本文之主要目的，是以國民中學「認識台灣」課程及其教科書為例，分析國家霸權和政治社會化的關係。筆者嘗試以這一門新穎且旗幟鮮明的課程，討論台灣地區之統治意識型態和學校教育的關聯。由於極為特殊的歷史背景和政治文化環境因素使然，台灣地區各級學校之課程教學帶有較強的政治社

會化功能，已是不爭之事實。高級中學三民主義、軍訓課程是最佳例證，其他如中學的歷史、地理、公民科，也都具有明顯的政治社會化功能。而中學的國文科、國小的國語科，其內容編入相當多教忠教孝、忠孝節義的文章，以及政治偉人的傳記和文選，也早已使得國語文被譏評為政治教材。

這些例證在在都顯示國家統治霸權運用學校教育的事實，也反映出霸權文化倚仗課程教學的必要性。Gramsci所謂「霸權關係必須是教育關係」的觀點，在此獲得佐證。然而，關於國家霸權或統治意識型態和學校教育之間的關係，若運用Foucault（1977）之「權力—知識」共生關係的概念來解析，可能更為適當。因為國家霸權決定了知識之價值與真偽的判準，而知識之獲得可以使個體分享統治權力。換言之，統治意識型態劃定了知識範圍，知識的內化使個體進入權力結構。因此，作為政治意識型態的「三民主義」成為社會成員必備的「知識」，是由於國家霸權的支配。而經由國文、社會學科而習得政治社會化知識的個體，與霸權意識型態融為統一體，自動行使其統治權力。

傳統的學科具有上述政治社會化的功能，新設置的「認識台灣」亦何嘗不是？「認識台灣」課程和前述傳統學科的歷史背景其實是相同的，但它卻有一個截然不同的思考定點。在台灣政治、經濟、文化與對外關係的變遷過程中，中原意識和本土意識呈現一個此起彼落的不同方向，而「認識台灣」正反映出這一個消長趨勢。在兩岸相隔數十年，政治與文化漸行漸遠之際，在兩岸關係錯綜複雜，政治角力與經濟關聯糾葛不清之際，「認識台灣」課程的出現，恰如其分地呼應台灣當前政治的走向。雖然它遭遇對立霸權（counter-hegemony）強烈的批判和挑戰，但就課程標準和教科書內容的立場和價值取向而言，「認識台灣」作為政治社會化的一個教育工具，殆無疑義。

其次，就與政治的關聯而言，「認識台灣」課程吻合國家統治團體的意識型態，也可以說，本課程完全是在統治意識型態支配下所發展出來的學科。因為課程理念基礎和教科書編者的基本概念架構相互符應，而這二者又與統治團體當前的意識型態相符應。統合起來，這三者恰也形成一個「國家霸權—課程意識型態—教科書作者理念」之三環的符應。因此，「認識台灣」課程內容實即國家霸權的再製，顯示統治階層操控學校這個意識型態國家機器（ideological state apparatus），再製其霸權文化，並予以合法化。

若從另一個角度而論，本課程不僅僅是再製國家霸權，它也是在營造一個新的霸權文化。從課程、教科書與統治團體理念之間的符應關係來看，「認識台灣」是在配合近年來統治意識型態的遞嬗，針對統治團體的利益，為其

國家霸權與政治社會化之探討——以「認識台灣」課程為例

量身訂製一套新知識系統，塑造一個新的世界觀，並建構一個「倫理—智識」的領導。因此台灣本土歷史、社會、產業和文化，得以突破大中國意識的屏障，成為一組有價值的「知識」；而「愛護台灣、珍惜台灣」的態度，和「台灣為主體、台灣為核心」的立場，也得以掙脫「中原主軸」的束縛，成為一套新的倫理規範。從而改變國民的價值觀和意義，鑄造新的國民意識。因此，若說本課程在為新的國家定位而佈樁立基，並不為過。

隨著台灣社會多元文化及本土意識的發展，「認識台灣」納入國民基礎教育，成為培育新國民意識的工具，實為一莫可遏逆的趨勢。然而，為使這一個新興課程的目標和內涵更為合情合理，促使其發揮更有價值的教育功能，未來仍有一些問題值得我們注意與檢討。本文爰提出以下數點看法，並藉為全文之總結。

- (一)就發揮政治社會化的功能而言，「認識台灣」教學宜超越傳統之講述和知識記誦的教學方法，而應注重批判思考教學，以培養學生問題解決、公民參與和處理政治與社會問題的能力。
- (二)就國民中學各科課程的整體架構而言，「認識台灣」的思考主軸與其他相關的學科並不一致。目前的語文學科（國文）、社會學科（本國歷史、地理）是以大中國文化為主軸，而「認識台灣」的出發點卻是台灣。雖然歷史篇、社會篇、地理篇三本教科書之間已注意到協調和搭配，但這一門課程與其他課程之間卻並無任何統整和銜接，實施之後是否會造成各學科知識間的矛盾或衝突，不無疑問。同時，學生學習的結果如何自我統整，也是懸而未決的問題。遺憾的是，本課程在實施之前，大部分的爭議都集中在教科書內容意識型態以及取材是否允當的批判，卻不見教育學者對於課程統整的問題提出討論。本文認為，未來在「課程與教學」的研究領域裡，「認識台灣」應置於國民中學整體課程架構中來重新檢視，檢討它在青少年認知和認同發展過程中的定位（縱向的）、檢討它和其他課程教材之間的統整（橫向的）。
- (三)就課程之前瞻性而言，本課程應參考世界各國政治社會化教育的趨勢，在強調本土認同之外，也應該著重「全球化公民」（global citizen-ship）意識的培養（Eveslage, 1993; Remy, 1980）。本文認為「認識台灣」不宜侷限在「中國的台灣—台灣的台灣」之對立框架當中，而應該有一個更宏觀的理念—「世界的台灣」觀點。如果本課程確實要呼應它的理念基礎——放眼天下，則未來無論在課堂教學或編修教科

書時，教師和學者專家都應該跳脫意識型態爭議，從一個較宏觀的立場和一個具有前瞻性的觀點，把台灣放在亞洲、太平洋，乃至於整個世界的脈絡中，來檢視台灣的主體意識並思考與台灣有關的問題。如或不然，則「認識台灣」的結果只能達到「關懷本土、擁抱小我」而已，充其量也不過是培養一種「我族中心」之狹隘的新民族主義罷了。

四從多元文化教育理念而言，本課程亦應自我批判其一貫所強調之主體性及其隱含之分離的意識型態。多元文化教育的基本精神不僅在凸顯文化的相對性、異質性，它更強調相互了解與尊重的態度，甚至強調透過教學而培養學生跨文化的行為能力。也就是基於「互為主體性」（intersubjectivity）的精神而達到「同中有異、異中有同」的理想文化境界。由於台灣和中國傳統文化的淵源既深且遠，如今欲以一種三環同心圓的歷史文化概念割裂雙方關聯，至為不易，也難以將台灣本土文化作完全合理的詮釋。本文認為，面對目前台海兩岸「剪不斷、理還亂」的複雜關係，一味地在「你主我從」或「我主你從」之二分對立概念中爭辯，並無意義。認識台灣之道，不僅在於知道「台灣的台灣」，更在於知道「中國的台灣」。如果認識「台灣的台灣」是一種「倫理」，則認識「中國的台灣」更是一種「智識」。「倫理—智識」二端均衡統整，始得稱之為霸權。統治團體如欲國民有處理兩岸關係及其問題的適當能力，就不僅是在灌輸「以台灣為本位」的片面知識，而更需要立足於「大中國政經文化脈絡」之中來認識台灣的意義和價值，以陶冶下一代寬闊的胸襟和戰略性的視野。

參考書目

- 王仲孚（1997）。對於「認識台灣」教科書之應有的認識。《海峽評論》，第81期，頁50-51。
- 王浩博（1997）。改編本社會科教材中之政治社會化內容的探討。《國教學報》，第9期，頁279-299。
- 朱雲漢、丁庭宇譯（1981）。《中國兒童眼中的政治》。台北：桂冠。
- 呂亞力（1993）。《政治學》。台北：三民。
- 呂實強（1996）。國中新課程——「認識台灣（歷史篇）」科設立的經過與教材教學有關的幾項問題。《國立編譯館通訊》，第9卷2期，頁17-24。
- 杜正勝（1997）。一個新史觀的誕生。《當代》，第120期，頁20-31。

國家霸權與政治社會化之探討——以「認識台灣」課程為例

- 李文政（1997）。兒童的政治社會化。國教世紀，第176期，頁19-26。
- 李文政（1999）。教科書在學校政治社會化中的功能。國教世紀，第185期，頁35-41。
- 李麗卿（1988）。國中國文教科書之政治社會化內容分析。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文。
- 吳文星（1997）。國民中學「認識台灣（歷史篇）」科教材編寫的構想與特色。人文及社會學科教學通訊，第7卷5期，頁36-41。
- 林青青（1998）。國民中學「認識台灣—社會篇」課程之分析——從多元文化教育觀點。國立台灣師範大學公民訓育研究所碩士論文。
- 林清江等（1980）。我國中小學公民教育內涵及實施成效之研究。行政院研考會委託台灣師大教育研究所專案研究報告。
- 松金公正著，劉孝春譯（1999）。採用新教科書「認識台灣」所引發的問題。海峽評論，第103期，頁54-55。
- 施運強摘譯（1979）。中華民國與中共兒童的社會化：小學教科書比較分析。八十年代，10月號，頁32-34。
- 胡寅生（1995）。小學教育學程。人民教育出版社。
- 侯立朝（1997）。正視「認識台灣教科書」的問題——給吳京部長的一封信。海峽評論，第79期，頁53。
- 袁頌西（1969）。政治社會化——政治學中一個新的研究領域。思與言，第7卷4期，頁2-8。
- 海峽評論編輯部（1997）。台灣不能自外於中國和亞洲——「認識台灣」國中教科書總檢討記者會。海峽評論，第80期，頁23-29。
- 張雪君（1995）。國小學生政治社會化成效之研究。國立台中師範學院初等教育研究所碩士論文。
- 張勝彥（1997）。國中「認識台灣」歷史篇教材綱要之研訂與編寫。人文及社會學科教學通訊，第7卷5期，頁32-35。
- 張靜茹、陳妙齡（1997）。如何認識台灣？——新版教科書的意識之爭。光華（中英文版），第22卷7期，頁60-61。
- 教育部（1996）。中華民國教育年鑑（上）。台北：文芳。
- 許倬雲（1993）。台灣研究的幾個特點。載於宋光宇主編：台灣經驗——歷史經濟篇。台北：東大。
- 黃政傑（1983）。課程改革。台北：漢文。
- 陳敏華（1994）。國中公民課程中政治意識型態傳遞之研究：一個教室的實地觀察。國立台灣師範大學公民訓育研究所碩士論文。
- 陳義彥（1978）。台灣地區大學生政治社會化之研究。台北：嘉新水泥文化基金會。
- 國立編譯館（1996a）。談國中「認識台灣（社會篇）」科新課程——專訪教科用書編審委員會主任委員林正勝教授。國立編譯館通訊，第9卷2期，頁46-48。

- 國立編譯館（1996b）。談國中「認識台灣（歷史篇）」科新課程——專訪教科用書編審委員會主任委員黃秀政教授。國立編譯館通訊，第9卷2期，頁43-45。
- 黃麗生（1997）。人民主體何在？文化主體何在？評「認識台灣」教科書。海峽評論，第79期，頁46-47。
- 葉煥彬（1995）。國民中學「認識台灣」課程架構研究。台中：台灣省中等學校教師研習會。
- 歐用生（1985）。我國國民小學社會科教科書意識型態之分析。新竹師專學報，第12期，頁91-125。
- 歐用生（1986）。課程發展的基本原理。高雄：復文。
- 戴寶村（1996）。歷史教育與國家認同。載於原作者：台灣島・台灣省・台灣國——歷史文化評論集，頁1-29。台北縣立文化中心。
- 謝清德（1987）。我國兒童政治社會化之研究——有關小學教科書的內容分析。文化大學政治研究所碩士論文。
- 鵝湖月刊社（1998a）。「認識台灣」教科書問題評議座談會記錄（上）。鵝湖，第271期，頁44-56。
- 鵝湖月刊社（1998b）。「認識台灣」教科書問題評議座談會記錄（下）。鵝湖，第272期，頁49-55。
- Braungart, R. G. and Braungart, M. M. (1997). Political socialization and education. In Lawrence, J. Saha (Ed.), *International encyclopedia of the sociology of education*, 521-527. Oxford: Pergamon.
- Easton, D. & Dennis, J. (1969). *Children in the political system: origins of political legitimacy*. New York: Mac Gran-Hill Book Company.
- Eveslage, T. E. (1993). The social studies and scholastic journalism: Partners in citizenship education. *Social Studies Education*, 57, 82-86.
- Fara, T. E. & Kuroda, Y. (Eds.) (1987). *Political socialization in the arab states*. Boulder, Colorado: Lynne Rienner Publishers.
- Femia, J. V. (1981). *Gramsci's political thought : Hegemony, consciousness, and the revolutionary process*. Oxford: Clarendon Press.
- Finley, M. I. (1973). *Democracy, ancient and modern*. New Brunswick, N. J.: Rutgers University Press.
- Fontana, B. (1993). *Hegemony and power*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Foucault, M. (1977). *Discipline and punish: The birth of the prison*. New York: Pantheon.
- Gitlin, T. (1979). News as ideology and contested area: toward a theory of hegemony, crisis and opposition. *Socialist Review*, 9 (6), 11-54.
- Gramsci, A. (1971). *Selections from the prison notebook*. (Edited and Translated by Q.

國家霸權與政治社會化之探討——以「認識台灣」課程為例

- Hoare and G. Smith.) New York: International Publishers.
- Heater, D. & Gillespie, J. A. (Eds.) (1981). *Political education in flux*. London: Sage.
- Hyman, H. H. (1959). *Political socialization: A study in psychology of political behavior*. New York: The Free Press.
- Hyman, H. H. (1963). Mass media and political socialization: the role of pattern of communication. In Lucian W. Pye (Ed.), *Communications and political development*. Princeton University Press.
- Kellner, D. (1978). Ideology, marxism and advanced capitalism. *Socialist Review*, 8(6), 30-65.
- Kwong, J. (1985). Changing political culture and changing curriculum: an analysis of language textbooks in The People's Republic of China. *Comparative Education*, 21(2), 197-208.
- Mouffe, C. (1979). Hegemony and ideology in Gramsci. In C. Mouffe (Ed.), *Gramsci and marx theory*, 168-204. London: Routledge and Kegan Paul.
- Pellicani, L. (1981). *Gramsci: An Alternative communism?* Stanford: Hoover Institution Press.
- Pye, L. W. (1959). Political modernization and research on the process of political socialization. *Items*, 13 (3).
- Remy, R. C. (1980). Handbook of basic citizenship competencies. *Association for supervision and curriculum development*. Alexandria, Virginia.
- Tarrant, J. M. (1989). *Democracy and education*. Aldershot: Avebury.

The Analysis of State Hegemony and Political Socialization — exemplified by "Getting to Know Taiwan" curriculum

Guang-Ding, Tan

Abstract

The purpose of this paper is to analyze the meaning of state hegemony and its relationship with political socialization. Social control usually takes two basic forms: the first is influencing behavior externally through rewards and punishment, the second is affecting people internally by means of molding personal convictions into a replica of prevailing norms. Hegemony is the second kind of social control. Its function is to transform the political ideology of those whom are being governed. In all aspects of ideological state apparatuses, school is the most important. The dominant group usually conditions people by educating them through schooling to accept the culture of hegemony and to share similar world-views and life-styles with the dominant class. Dominant ideology thus acquires its legitimacy through curriculum and instruction which, elaborately designed by state government and intellectuals, enables the dominant social group to exercise their power. Such process occurring within a school is the so-called political socialization.

It has been a quite long time since the Taiwan government has dominated common education to practice the purpose of political socialization. However, in following the current social change of the recent 20 years, a new subject titled "Getting to Know Taiwan" was initiated in junior high schools. The main ideology of this new subject is rising up from Taiwan localism. Its purpose is wholly differ-

國家霸權與政治社會化之探討——以「認識台灣」課程為例

ent from those traditional curriculums. After analyzing its ideology and policy background, the author presents three main characteristics of this new subject as follows: being an instrument of political socialization, being a product of dominant ideology, and focusing to construct a new culture of hegemony. At the conclusion of this paper, four suggestions are proposed to revise curriculum outline and textbook content in the future.

Key Words: state hegemony, political socialization, ideology, ideological state apparatus, Getting to Know Taiwan