

主題論文

課程研究

5卷2期 2010年9月 頁109-135

國小社會課程本土化論述變遷歷程之分析

劉美慧、洪麗卿

摘要

本研究旨在探究解嚴後國小社會課程的本土化論述變遷之歷程，研究者依據1975年版、1993年版課程標準和九年一貫課程大綱編輯的教科書進行分析。研究發現：一、課程結構在「學校／家鄉／國家／世界」由近而遠的原則下，從原本「學校／臺灣省（中國一省）／中國／世界」的內容結構，轉變為「學校／臺灣各鄉鎮／中國、臺灣／世界」至「學校／臺灣各鄉鎮／臺灣／世界（包括中國）」，課程意識轉變為中國化／臺灣化／地方化。二、1993年版的課程論述仍是「中臺一體」，但開始逐漸加重臺灣本土事物的比例；維持不變的是仍以中華民族和中華文化為認同主體，但在政治疆界的界定，已具體指出「中華民國在臺灣」，以回應政治現實。九年一貫課程則聚焦臺灣本土，重視臺灣多族群與多元文化的特質，強調社會正義，以緩和社會對立性的現況。三、目前課程重視原住民文化，但對於新移民描述過於表淺，僅強調文化差異與尊重包容，未深入分析偏見與歧視的深層結構問題。

關鍵詞：本土化、社會學習領域、教科書分析

Journal of Curriculum Studies

Sep., 2010, Vol. 5 No. 2, pp. 109-135

The Issues of Indigenization in the Elementary Social Studies Curriculum

Mei-Hui Liu, Li-Ching Hung

Abstract

This study aims to analyze how the elementary social studies curriculum dealing with the issue of “indigenization” after lifting the martial law in 1987. This study analyzes three different curriculum standards/guidelines and the textbooks edited based on them. The following findings emerge from this study. Taiwan is described as a province of China then as a homeland and finally as ROC in Taiwan. The old editions emphasize the democratic systems starting from the establishment of ROC, however, the new editions describe it starting after lifting the martial law. The old editions emphasize the blood relationship between Taiwan and mainland China, while the new editions emphasize the diversity of multiethnic groups in Taiwan. The new editions put more emphasis on the indigenous people than on the new immigrants from South-East Asia. However, the textbooks emphasize the importance of cultural difference and harmony rather than analyzing the structures of prejudice and discrimination.

Keywords: indigenization, social studies, textbook analysis

Mei-Hui Liu (Corresponding Author), Professor, Department of Education National Taiwan Normal University. E-mail: lium@ntnu.edu.tw

Li-Ching Hung, Doctoral Student, Graduate Institute of Curriculum and Instruction, National Taiwan Normal University. E-mail: lindahung99@gmail.com

壹、前言

教科書具有法制化官方知識的功能，許多教師對教科書的依賴甚深，甚至視教科書為教材的唯一來源。姜添輝（2003）的研究發現，教師的思維體系呈現高度的工具理性色彩，關注課文內容的精確性，教師如同課程的忠誠執行者而非質疑者，因此教科書的影響力實不可輕忽。課程不是中立的，課程知識符應優勢族群的意識形態，使其優勢地位合法化，因此需透過批判性的檢視，以揭露不當的意識形態（Althusser, 1972; Bernstein, 1977）。教科書分析對課程研究的貢獻，就在於能夠批判地檢視學校課程的知識基礎，回應學界對課程進行「再概念化」的呼籲（王雅玄，2005）。

本研究旨在探究解嚴後教科書本土化論述形構的轉變歷程。由於臺灣在1895年割讓予日本，期間歷經50年的日本文化殖民，直至1945年才由中華民國政府接收，1949年國民政府來臺後，因承續「救亡圖存」的危機意識和「光復大陸」的國家政策脈絡，使得課程意識更加強調復興中華文化，課程充滿了契合政黨利益的歷史紀錄與文化意識，以鞏固執政者政權上的法統和維持文化上的道統，學校著實成為國家機器的一環。然隨著政治民主化的思潮，從1987年解嚴迄今，臺灣經歷了解嚴、本土政治意識的抬頭、民主制度的成型，在回應國內與國際政治、經濟與社會轉變之際，課程本土化的議題也受到關注，如1996年在國小設立「鄉土教學活動」，1997年國中設立「認識臺灣」與「鄉土藝術活動」等科目（卯靜儒、張建成，2005）。1999年教科書開放「一綱多本」，改變中央集權的課程決定模式，使課程內容逐漸多元化。

雖然課程的政治控制已減少，但不可否認的是，教科書仍然是一個政治角力的場域，知識轉化成教科書的內容是一個選擇和遺漏的過程，充滿了權力支配運作與社會控制的事實，而學校課程處於一個動態的論述情境，究竟實際反映在課程上的實質內涵為何？實值得檢視。緣此，本研究欲探究的問題有二：一、解嚴後國小社會課程本土化論述的變遷過程中，其轉變的認同參照點為何？二、教科書開放民間編寫之後，本土文化以何種面貌在教科書再現？哪些是對本土文化新的回應？哪些仍是被目前課程內容所忽視和遺漏的？期望本研究的分析結果能對社會領域課程提供本土化的新視野。

貳、文獻探討

學校課程奠基於社會的政治、經濟與文化等脈絡之上，課程無法超越時空脈絡而存在，而是要將課程嵌入背景脈絡中，課程研究才有意義（歐用生，1990）。課程研究需掌握社會變遷的事實與教育發展的脈絡，才能掌握教科書本土化發展的過程與特色。因此，本研究首先分析解嚴後臺灣教育本土化發展的過程，其次探討社會課程本土化的意涵與相關研究。

一、解嚴後臺灣教育本土化發展的過程

解嚴前的教育政策，反映在國民教育實務中，就是從教育目標、課程標準、教材編選、教學實施，以迄教學評量，都以「大中國認同」為內涵，少有「本土認同」和「臺灣意識」，利用「一綱一本」的方式，使權力擁有者的權力與知識得以合法化，以制度規範來約束人民表達不認同的方式，目的是為了防杜臺灣本土認同意識抬頭，以確保制度的安全（四一〇教改聯盟，1996）。但隨著1987年政治解嚴，和1994年「四一〇教改運動」要求公平的文化財分配之後，教改團體開始批判教科書中的意識形態，要求重視臺灣史和鄉土教材、開放民間教科書與回應多元文化，茲將其發展過程說明如下：

（一）臺灣史和本土教材的重視

以臺灣認同意識為基礎的課程本土化發展可溯及早期的鄉土教育。鄉土教育開展之初，是由少數縣市積極擊劃鄉土「復健」事宜，其中最引人注目的是，強調「文化立縣」的前宜蘭縣縣長游錫堃推行的本土語言、蘭陽地理、蘭陽歷史等鄉土教學計畫，之後各縣市熱烈跟進，教育部也因勢利導，積極規劃教育本土化的政策，1993年公布的國民小學課程標準，以及1994年公布的國民中學課程標準，立即反映此股教育新動向（張建成，1997）。在1993年課程標準修訂委員會會議中，決議國中一年級開設「認識臺灣」與「鄉土藝術活動」，在國小設立「鄉土教學活動」，期以設立專科的方式，確保課程本土化的落實。但是，由於未能全盤檢討課程架構，只是以附加課程的形式進行改革，教學內涵未能落實本土化的精神，雖暫時符應民意，卻加重了學生的學習負擔。而九年一貫課程則是將「鄉土教學活動」與「認識臺灣」納入社會學習領域，至此，「鄉土教學活動」、「認識臺灣」、

「鄉土藝術活動」等科目完成階段性任務。

（二）權力下放的課程決定

1968年實施九年國民教育開始至1989年間，國民中小學教科書皆統一由國立編譯館編印，單一的教科書編製系統，難以鬆動和重構教科書深植的意識形態。自1989年起，教育部逐年開放中小學藝能科、活動科和國中選修科教科書審訂本，其餘科目仍維持統編本的方式，至1991年國小部分先開放音樂、唱遊、體育、美勞等四科為審訂本，直至1996年，配合國小新課程之實施，各科教科書全面開放為審訂本。國中部分則因涉及聯考，1997年起只開放藝能學科及活動科目為審訂本，直至1999年教育部才宣布全面開放國中民編教科書，並公布教科書審查相關規定，2000年政府開始受理審查民間版本教科書（藍順德，2003）。至此，國內長期封閉式的教科書統編制度鬆綁，更多的學者專家和基層教師參與教科書編審歷程，透過傳播、對話、說服等知識流通的方式，使課程理念合理轉化為多元教材內容，間接促成教科書內容的多元化，和弱化主權者直接控制課程內容的權限。1997年，教育部開始規劃九年一貫課程，2000年公布「國民中小學九年一貫課程暫行綱要」，開啟中小學課程改革運動。課程綱要強調課程的連貫性與統整性，避免學習流於重複和斷裂；同時，並明列地方政府層級和學校本位的課程決定權，打破長久以來中央集權式的課程決定模式，反映以地方為主體的意識。這些改革成為進一步落實中小學課程本土化、在地化的重要機制。

（三）本土多元文化的肯認

臺灣在面對去中國化而強調本土化政治轉型之際，除了統獨和省籍情結等議題浮上檯面之外，原住民族的聲音也逐漸展現。臺灣原住民運動始於1983年間，1984年開始「正名」、表達反污名與歧視的訴求，一方面企圖解構主流文化霸權對「山胞」的論述形構，解構在「中央／邊緣」的既存分類架構下，居中心位置的漢族主體族群向弱勢族群（如：藏胞、蒙胞）進行收編的稱謂；另一方面企圖以「去殖民化」的召喚來建立自我認同。「正名運動」將山胞改為原住民，等於解構了「主從」分類架構，並以「重新自我命名」的稱謂，納入全球各地的「原住民族」一樣的分類架構中，而伴隨著「臺灣是生命共同體」論述的打造，以所謂閩、客、外省與原住民的說法，建立了新的分類架構。

原住民的正名運動不僅涉及了一種表意的政治（the politics of signification），要求透過「稱謂」與「定義」的置換，進一步顛覆其隱藏在後的分類架構；同時也涉及了一種認同的政治（the politics of identity），透過一種「自稱」或「自名」的

活動，來表達自我認同與自我再現，因而在1990年代初期，正名運動取代其他類型的泛原住民運動，成為代表臺灣原住民爭取政治、社會地位與權力的要求，以及對自己文化、族群再認同的主要運動。歷經10年的努力，直至1994年國民大會第三階段修憲，正式在條款中將山胞改為原住民（倪炎元，2003）。而在1997年「616原住民族上草山大遊行」中再度要求將「原住民」正名為「原住民族」，並爭取相關權利的保障，終於將原本《憲法增修條文》中第九條第七項，修訂成第十條第九項和第十項，並將「多元文化」明確納入「基本國策」中¹：「國家肯定多元文化，並積極維護發展原住民族語言與文化。」、「國家應依民族意願，保障原住民族之地位與政治參與，並對其教育文化、交通水利、衛生醫療、經濟土地及社會福利事業予以保障扶助，並促其發展，其辦法另以法律定之。對於金門、馬祖地區人民亦同。」

這樣的論述打破過去將所有族群融合成「中華民族」的論調，肯定臺灣族群論。同時，以「原住民族」一詞取代「原住民」，也正式認定臺灣是一個多民族組成的國家。再者，此一論述出現的「肯定多元文化」概念，也為臺灣政治、經濟、教育等各面向朝向多元文化發展，立下根本的方向。然而，多元文化體制形成並非全然歸諸於原住民抗爭運動，而是由於工業化、全球化而形成的社會分殊性，以及被殖民記憶、冷戰分裂、族群對立、省籍紛擾與統獨政治衝突等社會脈絡下，所促成了一種新思維方式的必要性。一方面透過重新構築的一個集體共善基礎，緩和社會的差異和對立性，另一方面建構族群間平等對待與族群尊嚴，使多元文化概念得以獲得迴響，成為一種進步政治論述、正確的優勝意識（張茂桂，2002）。

從上述可知，解嚴後的臺灣政治演變逐漸邁向民主化，隨著時空的轉變，在教育方面的改革逐漸從制度層面轉向教育內容的開放，要求課程需從本土社會出發，並且從一元化的思想控制中解放。但由於特殊的時空歷史脈絡，使得臺灣人有複雜的政治認同意識，編者如何在教科書中處理這個爭論議題，實值得探究。

二、社會課程本土化的意涵與相關研究

課程的編選和組織應以學生的生活經驗為中心，「由近及遠，從具體到抽象」是課程發展的基本原則，因此，國民教育階段的社會課程發展應從本土出發。陳麗華（1996）認為本土化教育目標為：增進學童瞭解和掌握臺灣這塊土地的特色，和

¹ 本文所列條文為1997年版，這條條文於2005年有做部分文字修訂。

生活在這塊土地上各族群的生活現實，包括各族群的需要與利益，以及族群的生態、歷史、文化和社會發展等，以凝聚學童對這塊土地的文化與情感認同，進而積極參與社會生活，發揮公民效能。

由於本土指涉的範圍是相對的、有差序性，可以指一個社區、地方、國家、區域，甚至全球，本土化教育指的是瞭解本土文化，以凝聚學生對這塊土地的文化與情感認同，進而積極參與社會生活，發揮公民效能。本土化是一種持續不斷地變動歷程，如何轉化至社會科課程內涵並不容易，陳麗華（1996）提出具體的課程內涵架構，她認為本土化教育的內涵需包含客觀的環境、主觀意識，與兩者交互作用影響所衍生的文化，具體來說，用「人」、「時」、「地」、「文化」等四個面向統整出來，以臺灣地區的空間為橫座標，以臺灣地區的時間為縱座標，形成理解的時空架構，用以回顧、探討和開創在這塊土地上的文化、族群關係與社會發展的過去、現在與未來。這個架構相當清楚具體，因此，本研究以此架構為基礎，從「人」、「時」、「地」、「文化」四個面向進行分析。

國內關於社會課程本土化的相關研究並不多，歐用生（1990）曾以1975年版課程標準編製的國小社會科教科書為對象，批判教科書的政治意識形態。石計生（1993）發現此時期的教科書具有將臺灣「中國化」、「工具化」和「典範化」之意圖。施正鋒（2003）分析1993年版國小社會科教科書的國家認同意識，發現教科書呈現不確定的國家認同觀。陳麗華等人（2003）則於九年一貫課程推行之初，探討社會學習領域課程本土化之程度，分析從分段能力指標轉化到整體課程計畫以及轉化成各冊教科書之本土化類目內涵比例，發現課程轉化後，三者在各類目分配比例差異大，國中階段的本土化程度低於國小階段。上述研究皆以針對特定課程標準所編製的國小教科書進行內容分析，較難以看出本土化論述的演變歷程。

Liu、Hung與Vickers（2005）探討1980年代之後國家認同在臺灣歷史教科書角色的轉變情形，研究發現，課程意識受到政治勢力所支配，課程內容經由選擇、傳遞、再製優勢者的文化和知識過程，以鞏固執政者的合法地位，藉此塑造穩固的邊界，因此，不同時期對歷史事件有不同的詮釋角度。尤玉文（2003）、胡育仁（2000）、劉信成（2000）等3篇論文，雖然跨越不同時期的比較，但內容以舊課程為主，未論及現行九年一貫課程的轉變。陳盈宏（2006）和黃啟瑞（2004）則是針對解嚴後至今三個不同課程標準所編製的教科書進行比較。前者以內容分析法探究教科書中鄉土教育的內涵，發現三個不同版本社會教科書在「主類目」以「歷史類」和「地理類」占最大比例，次類目則以「各期的經營和發展」、「產業與職

業」和「學校與家庭」這三項所占的比例最高。後者採用內容分析與對應分析法，發現1975年版課程呈現大中國的國族概念，1993年版則大中國與大臺灣國族概念交雜，呈現「政治臺灣，文化中國」內容，九年一貫課程呈現大臺灣國族論述。

上述教科書研究多以量化分析為主，其限制為拆解文本、進行分類與統計的同時，文本要素之間的結構關聯性與互動意涵常被忽略；且以單時期的教科書做文本的靜態面分析，難以展現跨時期轉變歷程之縱向差序。本研究採用內容分析的定質分析，將文本置於社會文化脈絡下加以分析，並強調不同時期版本的歷時性分析。

參、研究方法

本研究檢視不同版本教科書論述觀點的差異，再藉由差異的比較，凸顯關懷的主題。亦即，本研究處理的是解嚴後文本再現訊息的轉變歷程，以及探究隱藏在其中的意識形態變化歷程。本研究採用內容分析法中的定質分析，分析時強調二個層次：描述與詮釋。首先仔細閱讀教科書內容，將與本土化有關的內容分別歸入人、時、地、文化的分類架構中，其次比較各版本論述的差異，最後將論述置於脈絡中詮釋。描述是再現文本的內容，詮釋是探討文本與社會脈絡的關係。

解嚴後國小教科書一直沿用1975年版的課程標準，直至1993年才修正，後於2003年教育部公布九年一貫課程綱要，故解嚴後國小社會科曾採行之課程標準／綱要共有三套。本研究以此三套課程標準／綱要所編輯之教科書為研究對象進行分析，以探究解嚴後國小社會課程的本土化意識轉變的歷程。1975年與1993年的教科書為部編本，只有一個版本，2003年為審訂本，本研究以康軒版與翰林版為分析對象。由於教科書內容會依據需求或建議定期修訂，本研究選擇各時期的最新版本為研究對象，並分別以A、B、C康、C翰依序代表依據不同年代的課程標準／課綱編製的教科書，英文字母之後的數字代表冊別與頁碼，例如A9：44代表依據1975年課程標準編製的教科書第九冊第44頁。

肆、研究發現

本研究以「人」、「時」、「地」、「文化」四個面向作為本土化內涵架構，相對於不同的時代脈絡，分析社會領域教科書形塑的本土體系。「人」的面向強調

族群關係與定位，「時」的面向強調歷史遷移與解釋，「地」的面向強調本土範疇與家鄉圖像，「文化」面向強調文化認同和本土文化內涵等議題。茲將分析結果說明如後：

一、在「人」的面向

關於族群定位議題，1975年版和1993年版皆以「中華民族」作為族群認同的依歸，強調愛好和平、兼容並蓄的族群特質，並且企圖從數量和時代上幾次的民族大融合，藉以淡化族群差異，例如：

中華民族是我國各民族的總稱，包括漢、滿、蒙、回、藏、苗、傣、壯、維吾爾、臺灣山胞²等數十民族。（A9：44）

追溯「中華民族」一詞，可發現「中華民族」是二十世紀初的創作，在此之前中國歷史並無此一民族。吳密察（1994）認為，此係因近200年來世界各地紛紛成立「民族國家」，以一個民族形成一個國家是近代國家最有力的型態之故。由於中國並不似西方帝國經歷一次瓦解分裂而各自形成民族國家的過程，為了維繫中國境內各民族結合成一個集合體，於是創作了與帝國規模相同的「民族」，「中華民族」便是在這樣的脈絡下被創造出來，這樣的概念隱藏著「根在大陸，即為同一民族，同一祖先」的認同意識。例如：

幾萬年前，生活在我國北方的原始人，他們住在洞穴中……，在一萬年到三、四年前，我們的祖先逐漸會製作陶器、銅器和鐵器……（A8：6）

我們的祖先，在不同的時期，先後從大陸遷來臺灣。早期的居民是山胞，人數不多。大部分居民的祖先，先後從大陸沿海的福建省和廣東省遷來。（A7：51）

從上文可知，1975年版的教科書明顯指出我們的祖先均來自中國北方的原始人，且經過多次族群融合已成為一體。然而，這樣的論述與學界的說法不同，學界大多認為臺灣原住民屬於太平洋區域的南島語系，不屬於中國大陸「中華民族」的

² 本研究以「粗體字」凸顯欲分析的字詞，課本原文並未以粗體表示。

一支。此外強調「山胞人數不多」³，不但排除不同族群的存在，否定臺灣原住民血緣關係，也衝擊原住民自我認同、我群意識的建構與文化價值的肯定。而且形構「山胞」一詞，在意識上除了是區域性的區隔，也反映出其附屬在以漢人優勢族群為中心的分類架構下（倪炎元，2003）。

1993年版則以「原住民」取代「山胞」一詞，以回應原住民正名運動，並強調中華民族位居「中國境內」，以與「臺灣」原住民區分，尊重臺灣原住民的本土性。然而，此時期的課程意識仍難以脫離舊調，採淡化差異的策略，仍強調溯源臺灣的血脈與中國大陸息息相關，經過五千年的融合後，各族均為中華民族，並頌揚族群融合所帶來的貢獻。從論述脈絡亦顯示原住民依然處於邊緣地位，各族的名稱皆未被提及，僅以原住民總稱，可見此時課程仍存有族群減少論和避談臺灣本土意識。

中華民族是中國境內數十民族的總稱。數千年以來，各族之間透過各種方式互相學習，結合彼此文化特色，融合創造出璀璨的中華文化。（B10：52）

現今臺灣居民的祖先，有些從大陸移民而來的，也有居住很久的原住民……。早在明末清初，也就是距今將近四百年前，大陸沿海福建和廣東兩省的居民，就開始大量渡海移民到臺灣。後來，還有很多大陸其他各省居民陸陸續續遷徙到臺灣。這些來自中國大陸不同地方的居民，將大陸的語言、風俗習慣和生活方式等帶到臺灣，並為開發臺灣而貢獻了力量。（B7：91）

九年一貫課程從臺灣主體的角度描述各族群移入歷史，分為舊時器時代的臺灣先民、現代原住民的祖先、清代移民的漢人和1949年從大陸來的軍民，已明白指出臺灣是個移民的社會。因九年一貫課程開放各版本之編排架構，因此各版的深度和廣度有差異，如：康軒版以族群遷徙為脈絡做一單元的介紹，翰林版則以一冊隨著時間統整介紹臺灣各時期的經濟、文化等社會生活面向。

再者，九年一貫教科書以多元文化觀點取代傳統以主流單一文化的論述觀點，故而改變原住民在教科書中的地位，而隨著「原住民」族群類屬的出現，「漢人」身分也就以相對性區分概念之「他者」被標舉出來。其實「漢人」、「漢民族」、

³ 雖然1994年原住民正名運動已促使修憲去除「山胞」一詞的稱謂，但仍出現在1975年課綱，於1998年出版的教科書仍出現「山胞」一詞，可見這項變更在剛開始並未廣泛引起注意。

「漢文化」是中國歷史上長期演變的觀念，是中原民族與北方民族、中亞民族、平埔族等多種民族融合的結果，文化上的意義遠大於體質和血統的意義，因此在課文中多採用「泛漢人」認同，將從大陸渡海移民來臺者統稱為「漢人」；在文中思維架構則是採原漢分述的方式，以臺灣的先後移民身分為分野，在生活方式、文化習俗、傳統節慶等面向分別描述兩個族群。

原住民和漢人先後定居臺灣，營建家園，而使島上的地理景觀，不斷產生變化。

(C康7：74)

臺灣傳統的原住民，以農耕、狩獵或捕魚為生，過著自給自足的生活；早期來臺的漢人，則帶著原鄉的技能，選擇適合的地方定居發展。(C康7：64)

或許為了避免強化政治上族群的對立，也可能是商業考量，教科書立場保持「中間路線」，翰林版和康軒版皆避談目前本省和外省的敏感議題，不刻意區分客家人、外省人和閩南人，惟康軒版將「三十八年來臺的大陸軍民」特別標註為新住民，使得在漢人族群分類下，二分為新舊住民：

家鄉居民的祖先，有的是原住民；有的是明清時代，陸續從大陸福建南部、廣東東部移民來臺灣的漢人；有的則是民國三十八年前後，從大陸各地來臺灣居住的新住民。(C康4：6)

隨政府遷來臺灣的，還有大約二百萬左右的大陸軍民同胞。……這批新住民在臺灣落地生根之後，與舊住民之間，經過長期的同校學習、通婚往來、工作相處之後，彼此隔閡逐漸化解，進而融合成新時代的臺灣人。(C康5：61)

不過，九年一貫社會領域雖以臺灣為主體，但目前的本土化內涵以「臺灣島」為中心，在原漢並重的多種族意識論述過程，忽略了離島差異，除了蘭嶼因達悟族原住民文化被提及，其他如澎湖、金門和馬祖早期居民卻在課程中消失不見，唯有在界定國家領土時才會被納入。

其次，在兩岸人民的稱謂方面，1975年版和1993年版多以「臺灣人民」、「大陸人民」、「臺灣同胞」、「大陸同胞」交替使用，將臺灣與大陸人民視為一家，或以「中國人」為代表，對外、對西方顯現其差序性分別。九年一貫課程則廣泛使

用「臺灣人」一詞，與中國大陸有關的事物均在「大陸」之前冠上「中國」稱之，「臺灣同胞」、「大陸同胞」和「中華民族」等名詞均不復見。在描述臺灣早期先民時，從大陸渡海來臺者則以「漢人」為統稱，而不用「大陸人民」，用以與現居於大陸的人民作為區別。但是論及生活在臺灣這塊土地上的居民時，則尚未能反映跨國通婚或工作移居至臺灣的「外籍新移民」現象，換言之，「新移民之子」尚未正式納入「臺灣人」之列，只有在「全球關聯」的主題軸下關於文化多樣性和社會變遷等相關議題才會被提及。

二、在「時」的面向

在1975年版和1993年版，臺灣史皆是放在四年級第七冊「臺灣的開發」做單元介紹，中國史則是置於高年級課程。以課程架構來看，1975年版先談中華民族的融合、中華民族的建立，才談中華民國的建立，接著是中國人的成就，由此脈絡可知此時課程意識欲塑造出「中臺一體」的形象，且是「重中國輕臺灣」。然而，1993年版教科書有了微妙的轉變，改採「中臺分述」的方式，先由臺灣的建設、開發，民主政治的發展後，再談中華民國的建立，與「中國」相關的單元則另闢一章，如：中華民族文化、中華民族的融合等。這樣的課程脈絡容易造成學童在觀念上空間錯亂的混淆，雖然在課文中特別提到國父是在中國大陸推翻滿清政權，但是仍易使學生將事件時空背景與臺灣歷史連結，而誤以為在臺灣推翻滿清，在臺灣建立中華民國、奠定民主政權。

由於歷史可以代表民族的傳統，經由歷史教育可讓學習者擴展時間感的深度，使其瞭解個體與時間的關係，並使其理解自己與他人均繼承共同的歷史文化，有共同的歷史責任，達成與周遭社會交融互動，進而認同肯定的功效（戴寶村，1993），因此，從課文論述和歷史解釋可發現執政者隱含的規訓意識，從上述「中華民國建立」與臺灣歷史銜接點的轉變，便可發現原本「中臺一體」的課程意識已開始動搖。進一步分析對外來政權的論述轉變方面，1993年版將1947年之前的中臺視為一體，均用「祖國」、「根」來描述當時臺灣與中國的關係，如臺灣人民對日治時期的反應描述：

還有許多臺灣同胞心向祖國，暗中學習漢文化或到大陸求學，希望臺灣早日光復。（A7：77）

臺灣人民除了以武力和日本抗爭以外，也利用其他方式，如組織文化協會，暗中學習漢文化或到大陸求學，透過文學和藝術，喚醒民族意識，維繫中華文化的根。（B7：119）

然而，對其他外來政權統治的描述，兩個版本則出現差異。1975年版「臺灣的開發」單元先以「我們的祖先多從大陸來」為主題，而後談「早期原住民」，之後再以政權的轉移為主要脈絡，描述臺灣殖民與光復歷史，其各節標題如下：荷西占領時期、明鄭時期、清朝前期的治理、清沈葆楨治理臺灣、清劉銘傳建設臺灣、日本占據時期、日據時期的抗日運動、臺灣再次光復。由於1975年版較強調以中國為主體的正統性認同，並以中國的合法繼承者自居，因此在1975年版的臺灣歷史，若是他國，如荷蘭人、西班牙人和日本人在臺灣的統治史，便以「占據」、「占領」、「壓榨」之詞，以壓迫掠奪之負面殖民形象描述；但反之，來自中國大陸來的漢人統治，如：明鄭、清朝政府和國民政府來臺，則是以「治理」、「建設」、「光復」、「開發」等正向的動詞語態，取其積極從事各項建設的貢獻形象，藉此象徵中國正統主權統治臺灣的合法性和民胞物與的精神，並寄予未來以臺灣經驗統一中國的期許。而每次漢外政權輪替過程更是視為光復史，因此將「鄭成功趕走荷蘭人歷史」解釋為第一次光復、「西元1945年日本投降國民政府」為臺灣帶來再次光復，意指「臺灣同胞」樂於「非外來」的中國政權解救，如：

鄭成功為了取得反清的根據地，他決心以被荷蘭人占領的臺灣為目標。……荷蘭人不得已，終於在第二次投降，離開了臺灣，於是臺灣光復。（A7：60-61）

1993年版雖是「中臺一體」論述觀點，但此時期政府已體認反攻大陸之困難，改採人民對政治制度認同的方法，在第九冊第二單元「政府與人民」單元，先描述中華民國的建立，接著談民主與專制制度的比較，藉以喚起人民對國家的支持與認同，也因此相對弱化了中國執政的法統性，對臺灣外來政權的殖民描述也就客觀與完整：

荷蘭人在西元一六二四年，從臺南安平登陸，建立了根據地。他們占領臺灣三十八年，期間引進水牛、稻米和甘蔗，促進南部地區農業發展；傳播基督教，教平埔族人讀聖經；同時將當時臺灣生產的鹿皮、稻米、蔗糖等賣給日本和中國

大陸。但荷蘭人徵收重稅，剝削財富，引起臺灣同胞強烈的反抗。（B7：101-102）

不過，日本人基於本身的利益，在臺灣的殖民地政策倒也推動了不少建設，如在農工建設方面，興建了埤圳、糖廠，引進農作物新品種，施用化學肥料。……其他如土地調查、衛生措施等，也對臺灣的開發產生很大的影響。（B7：117）

並在文末結語，首度肯定臺灣「多族群」、「多文化」的文化特質：

在臺灣開發的歷史軌道上，許多族群如：原住民、荷蘭人、西班牙人、漢人和日本人都是先後在臺灣這塊土地上，留下不可磨滅的文化事蹟。因此多族群、多元文化就成為臺灣開發的重要特色。（B7：127）

不過，此時的多族群與多元文化偏重狹隘的中外文化，臺灣內部的原住民族尚未受到真正重視。從課文脈絡可知，原住民族只在臺灣先民時被提及，⁴納入「我們的祖先」架構之下，在臺灣發展史的角色仍被淡化。以日據時期原住民多次的武力抗日行動為例：

在日本嚴厲的統治下，臺灣同胞不斷地從事反抗運動，其中以霧社事件、大湖事件、玉井事件等規模最大。（A7：77；B7：118）

在文中「霧社事件」僅以一詞帶過，其餘只能從一張圖說「霧社事件領導人（莫那·魯道）」，得知事件的發起人是原住民，難以瞭解事件原委及其族群身分；相較於另一漢人抗日事件「臺灣民主國」的參與人物，則是具體指出唐景崧、劉永福和丘逢甲等人之貢獻，顯然在原漢對臺灣貢獻的面向上呈現失衡。

九年一貫課程則傾向弱化中國的五千年歷史，而是以臺灣人的四百年史為主體，並將臺灣歷史放在高年級「國家」的學習範疇，從臺灣的史前文化、原住民文化開始談起，而後接荷西統治時期、明鄭開發時期、唐山過臺灣、清末臺灣建省和日本統治時期，最後談到中華民國在臺灣的現代史。這樣的課程不僅擺脫傳統以中國歷史脈絡為主的思維體系，同時反映以成長地方為主體的意識。值得注意的是，

⁴ 將原本1975年版「我們的祖先多從大陸來」的標題作一修正，刪除「多從大陸來」一詞。

受到各族群主體意識抬頭的影響，課文較傾向客觀陳述，除了指出臺灣族群多樣性的事實，並且對漢人移民來臺改採正反兩面論述，例如，不避談移民過程中的原漢衝突：

時有漢人巧取強奪原住民土地，使原住民的生計和生命受到迫害。（C翰6：41）

或清朝、國民政府來臺統治對本土居民所造成的影響等，如：二二八歷史悲劇，符應社會現實與多元文化觀。

清朝政府統治臺灣後，由於官吏的剝削與壓迫，以及人民爭奪土地和水利等原因，社會常常發生暴力衝突。（C翰6：49）

最初，來自大陸各省的新住民，大多擔任軍人或公教人員，與本省的民眾接觸較少，加上語言不通、生活習慣、思想觀念相差甚大，使新舊住民之間的隔閡，持續了相當長的時間。（C康5：59）

進一步分析課程對政治事件選取的角度，可發現教科書強調政體的衍生過程，尤其中華民國民主政體的建立，多著重在「國民革命史」的部分。無論是1975年版或1993年版，其描述的因果脈絡多是以西方霸權侵略，滿清專制腐敗無法應付，孫中山先生革命救國，之後面臨內亂分裂，蔣中正北伐促使民族統一，並抗日解救民族，但抗日成功後，共產黨的背叛，讓民主制度無法順利推行，最後，國民黨播遷來臺力求復興。文中所隱含的意識形態是將國民革命推動者歸功於國民黨，藉此為國民黨在臺執政的正統性和合法性紮根，並將國民黨歷史化約成孫中山和蔣介石的個人歷史，潛藏領袖崇拜的意識形態。為了加強人民對「祖國」的認同，1975年版特別強調孫中山在「我國大陸」建立了中華民國，以增強臺灣附屬於中華民國的意念，對於臺灣與「中華民國」的政權關係描述如下：

在日本統治臺灣的五十年當中，國父孫中山先生在我國大陸領導國民革命，西元一九一一年推翻清朝，建立中華民國……民國三十四年（西元一九四五年）抗戰勝利，日本投降，將臺灣與澎湖歸還我國，臺灣同胞興高采烈的迎接光復，十月二十五日我政府在臺北舉行受降典禮，……臺灣重回祖國的懷抱。（A7：79-81）

1993年版關於中華民國建立的部分，全段與上述課文相同仍有「在我國大陸」一詞，唯一的差異是，新版為了增加國民政府統治臺灣的正當性，在文中強調：「日本投降，將臺灣與澎湖歸還中華民國」（B7：123），以區別中華人民共和國。由上可知，國民革命史與臺灣歷史相互銜接之處，在於國民黨對日抗戰勝利，使臺灣「重回祖國的懷抱」，藉此塑造國民黨為解救者。至於九年一貫課程仍重申臺灣為「中華民國的一省」、國民政府為「祖國政府」的概念，以目前憲法體制為依歸。

在日本統治臺灣期間，國父孫中山先生在中國大陸領導革命，……民國26年，日本侵略中國，中、日展開長達8年的戰爭。民國34年，日本終於失敗投降。10月25日，在今臺北市中山堂舉行受降儀式，臺灣正式成為中華民國的一省。（C翰6：86）

第二次世界大戰結束，日本無條件投降，臺灣、澎湖歸還中華民國，臺灣民眾獲悉消息後，無不歡欣鼓舞，迎接祖國政府的到來。但是，光復初期社會動盪不安，人民生活困苦，因而引發了二二八事件的衝突。（C康5：56）

然而，課程意識改變之處在於「歷史解釋」部分，先前課程脈絡較傾向歸功於「中華民國的建立」，使我國正式由專制政體邁向民主政體，為亞洲第一個民主國家：

西元一九一一年十月十日，……當時的民心普遍厭惡專制腐敗的清政府，使革命的浪潮一發不可收拾，終於推翻了滿清，建立亞洲第一個民主共和國——中華民國。（B9：73）

而九年一貫課程則將臺灣進入民主時期的時間點，拉到1986年「解嚴後的時期」，對政府戒嚴時期的措施改採批判的角度，指出其影響人民自由的事實。然而，目前課程對「國父革命推翻滿清」此一重大事件的詮釋，依舊傾向對專制制度、清朝腐敗的不滿所致，若能放在更廣的視野下詮釋，反思因身分差異在不同族群統治、不同文化價值下生活，可能帶來社會不平等、文化適應和族群歧視等問題，或許可提供以古鑑今，適時反思現今臺灣內部省籍情結和新移民議題的教育意

涵。

三、在「地」的面向

社會科課程一向採同心圓組織模式，採由兒童周遭生活出發，由近而遠逐漸外推的方式。換言之，低年級以家庭、學校、社區為主，中高年級再擴及家鄉、國家、世界。從課程架構的轉變過程，可以發現1975年版教科書中高年級同心圓的範疇從原本「臺灣／中國／世界」轉變為1993年版的「鄉鎮／臺灣、中國／世界」。1975年版教科書將鄉土的範疇界定在「臺灣省」家鄉層次，相對將臺灣的主體層次向下降級，因此在介紹鄉土時，僅有「臺灣省」的介紹，而與兒童更貼近的生活環境「縣市鄉鎮」的人文環境與歷史變遷皆被忽略。但至1993年版將認同意識從中國轉移至臺灣時，「家鄉」便縮小範疇，離島的地位也因而提升，故而在2002年改版中年級第七冊第一單元「臺灣的地理環境」變更為「臺灣與金門、馬祖的地理環境」，而「民俗與生活」單元，原本介紹中國的民俗與生活，也改變以臺灣的民俗和生活為主，開始走向本土化。要言之，此兩時期重要的改變，是將臺灣從「家鄉」／一個省的地位，轉變為「國家」／一個實體政權的界定，然而，相對於中國為「母國」角色，臺灣的地位仍處於模糊曖昧的階段。而九年一貫社會領域課程架構也是從自我、家庭、學校、社區、家鄉、臺灣、中國、世界一圈圈向外推，但已清楚區隔社區、家鄉、臺灣三者指稱不同範疇，且運用螺旋累進的課程設計原理，各階段的區別不在學習範疇做切割，而是在題材的深度和廣度上做區隔，以臺灣為國家主體，課程本土化程度高。

為瞭解教科書中「本土」範疇界定的轉變歷程，本研究以「國土疆域」、「家鄉圖像」為目標進一步分析。1975年版的教科書，在第九冊「我國的疆域」中，明白指出國家領土範圍：

我國的疆域包括大陸和臺灣等地區。民國三十八年，中央政府遷來臺灣，現在轄有臺灣、澎湖、金門和馬祖等地。（A9：16）

文中將「大陸」視為我國國土，因此關於中國大陸的自然環境，均以「我國的地理」、「我國的氣候」含括，並細分成各地方區域逐一說明。由於當時的課程以「秋海棠中國」為國家領土主體，同心圓的圓心放在中國大陸上，不僅將臺灣視為其中一省，地位被邊緣化，其他澎湖、金門和馬祖更是隻字未提。要言之，此時期

國家領土的意識包括中國大陸、臺灣、澎湖、金門和馬祖，因此，在教科書「中國大陸」的地圖印上「中華民國（大陸地區）」作為代稱，臺灣則為中華民國其中之一（臺灣地區）的代表。1993年版的教科書，雖然仍將中國大陸視為「我國」的一部分，但臺灣的主體地位已提升，開始區隔「中國大陸」與「臺灣」，將原本「臺灣位於我國東南方的海上」（A7：6），修正為「臺灣島位於中國大陸的東南方的海上，是我國最大的島嶼」（B7：6）。此外，刻意區隔「臺灣島」、「臺灣地區」或「臺閩地區」，不似1975年版皆以「臺灣」通論之，並且避開「中華民國」國名之敏感，以「大陸地區」、「臺灣地區」較少爭議的名稱來代表兩岸領土。

臺灣島、澎湖群島稱為臺灣地區，臺灣地區和金門、馬祖稱為臺閩地區。（B7：6）

在四年級上學期，我們對臺灣地區的地理環境，已經有了初步的認識。現在我們一起來了解大陸地區的生活環境。（B10：6）

至九年一貫課程，國家領土包括臺、澎、金、馬，而中國大陸則視為世界地理範疇，等同承認中國大陸非屬於我國領土之事實。但矛盾的是，在歷史時間脈絡所使用的中華民國或中華人民共和國國名，但在國土空間疆界卻不作為區分使用，而是以「中國大陸」、「臺灣地區」來代表兩岸領土。綜觀上述轉變，可發現國土疆界隨著同心圓的圓心轉變，其論述半徑也隨之調整。1975年版乃以「我國大陸」生活方式與地理環境為主，臺灣被列為邊陲之地；1993年版則處於臺灣、大陸擺盪時期，因此「臺灣地區」和「大陸地區」內容各半；至九年一貫課程則將軸心轉至臺灣本土，因此離島地位便顯得相對重要，如：康軒版本便將澎湖、綠島、蘭嶼、金門、馬祖逐一介紹。

進一步比較各時期對「家鄉圖像」的呈現方式，雖然1975和1993年版第六冊均闢有二個單元專文介紹家鄉，但此兩版對家鄉均採模糊化的敘寫方式，只教導社會科學的探究方法與通則，無實質內容探究，無法和「生長、活動、接觸和生活的地方」作連結，例如：

地圖可以幫助我們認識家鄉的位置：知道它在什麼地方？有沒有靠海？和哪些縣市相鄰？讀地圖，先要辨別地圖上東西南北的方位，也要知道山峰、河川、道路

等不同的符號。(A6:8)

我們生長和生活的地方就是我們的家鄉。這個單元要學習是以鄉(鎮、市、區)為範圍的家鄉.....我們要運用本鄉(鎮、市、區)的人、事、物、地等鄉土資料,了解家鄉的名稱、位置、環境,以及環境和生活的關係。(B6:6-8)

除了課文無任何與臺灣相關的風土民情介紹外,所附的地圖亦只是「中華民國臺閩地區行政區域圖」和「中華民國臺閩地區河川山峰圖」,僅看到臺灣大略的行政區域和地形,而輔助理解的照片亦是如此,如:介紹家鄉的地形和物產,僅照片下標示「平原」、「山地」、「蓮霧」等。相較之下,九年一貫課程,則全然以臺灣生活方式及地理環境為主,逐漸以地方深化的方式,介紹臺灣各地自然環境和各地風情民俗,其本土化脈絡轉變不僅為臺灣本土化,更為地方化,讓人感受對家鄉「歸屬」和「擁有」的親切感:

在家鄉開發的過程中,許多先民貢獻心力,領導眾人開墾,例如:施世榜建造了八保圳、吳沙開墾宜蘭平原、林秀俊開拓臺北盆地、曹謹建築曹公圳。(C翰3:36)

有名的地名和當地的生產活動有關。高雄市的鹽埕,是晒鹽的地方;彰化縣的芬園,是種植煙草的地方。有的地名和歷史適時有關。高雄市的左營,是三百多年前在這裡駐守及開墾的軍隊名稱.....。(C康2:63-64)

四、在「文化」的面向

1975年版和1993年版均可發現各朝歷史文化,從中國黃帝時期開始介紹;並以中華民族的融合(1975年版)／中華民族的文化融合(1993年版)的過程作為歷史時間感的書寫進線,換言之,是以「文化融合史」作為情感認同的依歸。

我中華民族在亞洲東部建國,已有近五千年的歷史,先後經歷了許多朝代。在這漫長的時間裡,許多不同的民族相互影響,彼此融合,中華民族就逐漸形成與擴大。其中以秦朝、漢朝、魏晉南北朝、唐朝和清朝等朝代的民族融合最為重要。(A9:48)

雖然兩版本在「編者的話」說明此單元目的在於：「了解我國歷史上民族融合的情形，養成尊重不同民族的態度，並發展運用歷史資料的能力」（A9：2；B10：2）。然而，文化融合的敘寫角度，卻片面強調游牧民族、邊疆民族被先進漢文化所吸引而「漢化」，以單向「同化」之姿描述族群融合，缺乏認肯文化差異的教育目標。而真正關乎臺灣本土文化的部分，1975年版教科書只有在結語時，提到臺灣原住民，片面以「歌舞」代表原住民文化，此舉反而更易造成學生對原住民「泛原住民化」和擅長歌舞的刻板印象：

在我國廣大的領土上，各種不同的民族已融合而成中華民族，但是各族在文化上仍保有各自傳統的特色，如藏族、蒙族、回族的宗教信仰和建築；苗族等族的服飾；維吾爾族和臺灣原住民的歌舞等，使中華民族的文化呈現多采多姿的風貌。（A10：69）

而在1993年版修訂後，在「清朝的文化融合」單元增列「滿族和漢族的文化融合」和「臺灣族群間的文化融合」兩個主題來分述，使得臺灣移民歷史夾雜在中國歷史之下，終於有了零星的介紹，但仍稍嫌不足。

清朝初年，臺灣仍為鄭氏父子所治理（稱為明鄭時期）。此時臺灣居民以原住民（平埔族和高山族）與漢族移民為主。……清滅明鄭之後，實施海禁政策，限制漢人來臺灣移墾，但因福建、廣東地區山多田少，謀生不易，仍有人冒險渡海來臺。當時，由於臺灣開墾的幾乎以單身男子為主，他們多與原住民平埔族的女子結婚。（B10：88-89）

至九年一貫課程，上述以黃帝傳說為始的文化史已被刪除，改從臺灣的史前文化、原住民文化開始談起，全然以臺灣歷史文化為主體。其中，與前兩個時期最大的課程意識差別在於，此時期在文化系統已與中國大陸做一明顯區隔，因此將中國大陸文化視為外來文化的傳入：

今日常見的傳統戲曲有布袋戲、平劇、皮影戲和歌仔戲等。布袋戲、皮影戲和平劇是從大陸先後傳入臺灣，而歌仔戲則是臺灣本土的戲曲。（C翰7：89）

同時在「去中國化」之際，不至變成「臺灣漢人化」，著重原漢從文化接觸、文化涵化和文化變遷的角度切入，而有更深層的理解：

高山族中，除了達悟族住在蘭嶼、阿美族分布在花東縱谷平原和海岸山脈東側外，其餘各族大多散布在中央山脈兩側的山地。他們與漢人接觸較少，現在仍然保有傳統文化。（C康5：43）

漢人男子與平埔族女子結婚，兩族的通婚有助於臺灣族群漢文化的融合。由於漢人主導臺灣政治與經濟活動，是強勢的族群，因此，平埔族人為了求生存，在與漢人接觸以後，紛紛學習漢人的語言、文化和耕作技術等，使得他們原有文化逐漸消失。（C翰6：51）

進一步分析各時期教科書之本土文化內涵則發現，1975年版以「中華文化」為主體，而在傳統文化當中，又以漢族文化的價值體系為中心，如在思想文化方面，側重於儒家文化；在道德規範方面，強調孝道和禮儀；在群己關係方面，闡揚「忠」、「恕」傳統價值。在科技發明、文學創作、藝術和醫學的表現，則是偏重古代且為大陸地區人物的成就。

我國面積廣大，人口眾多，由於地方的風俗和方言不同有著各種不同的傳統戲劇。今天在臺灣經常看到的有國劇、歌仔戲、布袋戲和皮影戲等。（A8：34）

中國人也講求人與人相處的道理，特別重視「孝道」與「忠恕之道」。「孝道」就是孝順父母和尊敬長輩，是中國倫理道德的基礎，也是中國傳統思想的最大特色。（A10：49-50）

李政道、楊振寧、丁肇中、李遠哲多位學者在科學上卓越的研究成就，先後獲得國際上最高榮譽的諾貝爾獎，為中國人爭光。（A10：54）

1993年版則增加一些對臺灣文化的描述，例如：在第八冊第三單元增列「臺灣的民俗與生活」，與第十冊「中華文化的內涵」形成對比，換言之，1993年版將兩者均視為本土文化內涵。此外，第十冊「中華文化的內涵」雖是以中華文化的內容和特色為主，但其與臺灣文化連結的部分，則是採「臺灣文化為中華文化之一」的

角度，以生活中常接觸的事物為例證：

中國傳統的宮殿式建築有臺基、樑柱和屋頂三個主要部分……，今日我們仍可以從現在大型公共建築物或寺廟中，看到這樣的建築特色，如臺北市中正紀念堂的國家音樂廳和戲劇院、澎湖馬公市的天后宮。（B10：96-97）

商店招牌上的文字是中國書法藝術的實際應用。（B10：102）

而在「臺灣的民俗與生活」單元，儘管和「中華文化的內涵」單元相同分為建築、戲劇、傳統精神等面向鋪陳，但卻不強調與中華文化的連結，而是以閩南、客家、原住民文化分別闡述方式，並且列舉不同族群的文化特色：

因此，臺灣地區人民隨著不同祖籍的移民，攜奉不同的神明和香火渡海來臺而有不同的信仰對象。如：泉州人奉祀清水祖師，漳州人祭拜開漳聖王，客家人祭拜三王國王。（B8：90）

臺灣地區常見的是閩南及客家的合院式民宅，而原住民也因各族習性和習俗的不同而有特殊的建築，如排灣族、魯凱族的貴族房屋（石版屋）、雅美族的地下住屋、卑南族的少年會所和泰雅族的穀倉。（B8：99-100）

然而，所描繪的文化充滿刻板印象，以第一單元「傳統的民謠」為例，便充斥「以地形環境區分族群和歌謠特色」的課程意識：

平原地區的閩南人，從火車過山洞的靈感，創作了丟丟銅仔，這些用閩南語唱的传统民謠，稱為「福佬系民謠」。居住在丘陵、臺地的客家人，愛唱山歌，在日常生活中無論是休閒、工作或男女之間的感情表達，都借重山歌讀曲調和歌詞，於是漸漸發展出「客家系民謠」。居住在高山、平原或濱海地區的原住民，發展出各自有特色的原著民謠，豐富而多變化。……居住在不同環境的各族群，隨著語言、生活和祭祀、慶典的不同，產生了各式的传统民謠。（B8：74）

九年一貫課程對臺灣的文化內涵的描繪，則是以臺灣這塊土地上的文化為主，逐漸朝向多元且豐富的面向，不僅課文內容加深加廣，並以圖片補述課文內容，加

深學習者印象。此外，文化內涵亦逐漸走向以地方特色為主軸，不僅列舉歷史人物，民間人物也逐漸抬頭，呈現平民化、貼近兒童生活經驗的課程：

中元節舉行盛大的普渡，部分沿海居民藉燒王船、放蜂炮祈求平安的習俗。這些節慶習俗有的已經發展成臺灣地區珍貴的文化資產。（C翰7：82）

修建廟宇的匠師身懷絕技，如木雕好手黃龜理、臺灣第一交趾葉王、剪黏翹楚何金龍及彩繪大師潘麗水等人，他們巧思構圖的藝術作品，使臺灣廟宇彷彿是一座民間的藝術博物館。（C翰7：85）

九年一貫課程之本土文化內涵除了「漢文化」要素外，亦包含「原住民族文化」和「外來文化」二大元素。在原住民族文化方面，採原漢分述的形式，在生活方式、文化習俗、傳統節慶等面向分別描述兩個族群的文化特色，如：翰林版「家鄉的傳統節慶」單元，分別列舉原住民各族傳統慶典和漢人傳統慶典。在外來文化方面，因臺灣特殊的文化殖民背景，亦具體舉出早期西方文化色彩，如：

早期的荷蘭人、西班牙人曾帶來許多西方文化，以及基督教文化、天主教信仰，揭開了本土外來文化接觸的序幕。（C康7：18）

西方的繪畫與雕塑，主要在日治時代，透過學校的美術課程和藝術展覽活動。逐漸傳入臺灣，並培育了不少人才。（C康7：20）

此外，受到全球地球村現象的影響，臺灣本土亦融入各種異國文化：

泰國菜、法國料理、韓國泡菜、日本壽司、印度甩餅、美式速食、越南小吃，在我們的生活中已不再陌生。（C翰4：45）

為了配合個人的口味需要，中式、西式餐館和各種速食店，隨處可見；客家菜和川、湘菜等條理方法，以和過去略微不同；薯條、漢堡、炸雞和可樂，則成為年輕人普遍的飲食。（C康7：26）

漢人傳統社會向來存有「萬般皆下品，唯有讀書高」的觀念；然而，在接觸到各種不同文化，……已有不少人相信，從事讀書以外的各種運動、舞蹈、戲劇烹飪

或其他工藝等工作，都能對社會有所貢獻，也應該得到他人的尊敬和平等的對待。（C康8：25）

儘管九年一貫文化內涵以原漢文化為主體，皆以「先民文化」、「傳統文化」稱之，但比例上仍偏向漢人文化為主，原住民文化多以附加方式獨立出來，並未融入主題中。此外，課程本土化雖然是朝向「文化多元」走向，然而卻又走向「漢文化一元化」的窄巷，以族群文化比例來看，客家文化特色偏低，閩客文化模糊處理之餘，反而多數是以「閩南文化」為漢人文化代表。再者，對「新移民文化」的描述，亦過於表淺，僅強調表面的尊重包容，未深入分析偏見與歧視的深層結構問題，對於多元文化精神之實踐，仍有一段距離。

伍、結論

課程的本土化是一種持續不斷的動態歷程，是透過不斷重新理解、吸納、創塑外來知識，以適合本土需求的過程，因此，本土化的概念和內涵與社會文化結構的變遷有密切關係。本研究旨在探究解嚴後臺灣社會課程的本土化論述轉變歷程，相對於不同的時代脈絡，社會科／領域教科書所形塑的本土體系，其所指稱的主體為何？

本研究獲致結果討論如下：首先，社會課程在「學校／家鄉／國家／世界」由近而遠的原則下，本土化概念從原本「學校／臺灣省（中國一省）／中國／世界」的內容結構，轉變為「學校／臺灣各鄉鎮／中國、臺灣／世界」至「學校／臺灣各鄉鎮／臺灣／世界（包括中國）」，課程意識轉變為中國化／臺灣化／地方化。其次，1975年版的課程意識因充斥解嚴前的威權政治控制意涵，故而強調1949年內戰後政權正統性、合法性和法統的延續，以排外向中、中國核心、臺灣邊陲的方式敘寫，刻意強化中臺一體的價值體系和中華文化的優越性。解嚴後面對國內本土認同意識高漲，政治向內支持性高度需求的壓力下，致使1993年課程改版時，開始將部分軸心轉移至臺灣，逐漸加重臺灣本土事物的比例，但採用文化民族疆界與政治疆界分離描述，不變的是仍以中華民族和中華文化為主要認同主體；在政治疆界的界定，已具體指出「中華民國在臺灣」，以回應政治現實。值得注意的是，這是一種「國家認同重新界定」的歷程，在認同上已不再追求將民族疆界和政治疆界之一

致性，此乃一大轉變，這樣的轉變是在現實面考量臺灣的國際地位和國際關係無法以「中華民國」作為「中國」之代表，隨著解嚴後的臺灣面對本土意識節節升高，「反攻大陸」、「促進世界大同」等愛國教育已不切實際，以致臺灣為「復興基地」的定位鬆動而使主體向上提升之情形。

伴隨著政治民主化與經濟自由化，過去被視為理所當然、合法的知識體系與價值信念備受挑戰，歷經開放民間編寫教科書和2000年九年一貫課程改革，終獲得解構官方課程意識的契機，以重構臺灣本土化課程。目前課程重視原住民文化，但對新移民描述過於表淺，僅強調文化差異與尊重包容，未深入分析偏見與歧視的深層結構問題。此外，儘管目前教科書已掙脫舊有的政治意識形態，但其所建構的「臺灣主體意識」，仍是直接鞏固新的統治階級的合法性基礎，換言之，目前的教科書其實又再製了一種當前政治結構中既有的權力關係。

如同前言所提，教科書是政治、文化角力下的產物，我國因為特殊的政治地位以及兩岸關係的影響，教科書本土化相關議題的編寫對編者而言是一大考驗，文本都是當時環境脈絡下多方考量與協商之後的結果。因此，本研究的目的並不在批判任一時期教科書的優劣，而是希望秉持客觀的立場，分析教科書如何論述本土化議題，忠實呈現本土化議題形塑與轉變的歷程，希望能從過去與現在的文本的經驗，思考未來編寫本土化議題時之方向。

參考文獻

- 尤玉文（2003）。臺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。國立新竹師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，新竹市。
- 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（2），67-97。
- 卯靜儒、張建成（2005）。在地化與全球化之間：檢延後臺灣課程改革論述的擺盪。臺灣教育社會學研究，5（1），39-76。
- 四一〇教改聯盟（1996）。民間教育改造藍圖。臺北市：時報。
- 石計生（1993）。意識形態與臺灣教科書。臺北市：前衛。
- 吳密察（1994）。社會科：歷史。載於吳密察、江文瑜（主編），體檢國小教科書（頁114-120）。臺北市：前衛。
- 施正鋒（2003）。臺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。載於臺北歷史學會（主編），歷史意識與歷史教科書論文集（頁19-47）。臺北市：稻香。
- 胡育仁（2000）。國小社會科教科書本土化之分析研究。國立臺北師範學院課程與教學研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 姜添輝（2003）。教師是專業或是觀念簡單性的忠誠執行者？文化再製理論的檢證。教育研究集刊，49（4），93-126。
- 倪炎元（2003）。再現的政治：臺灣報紙對他者的論述分析。臺北市：韋伯。
- 張建成（1997）。政治與教育之間——論臺灣地區的鄉土教育。載於國立臺灣師範大學歷史學系（主編），鄉土史教育學術研討會論文集（頁87-107）。臺北市：國立中央圖書館臺灣分館。
- 張茂桂（2002）。多元主義、多元文化論述在臺灣形成與難題。載於薛天棟（主編），臺灣的未來（頁223-273）。臺北市：華泰。
- 陳盈宏（2006）。解嚴後國小社會科教科書中國族概念之轉變。國立臺灣師範大學教育學系碩士論文，未出版，臺北市。
- 陳麗華（1996）。開創根深花香的本土文化。康橋教研學會雜誌，21，48-54。
- 陳麗華、鄭玉卿、徐世瑜、許佩賢、詹寶菁、沈映如等（2003）。九年一貫社會學習領域課程本土化之研究總報告書。臺北市：國立編譯館。
- 黃啟瑞（2004）。國小課程中鄉土教育內涵之研究以社會科教科書為例。國立嘉義大學國

民教育研究所碩士論文，未出版，嘉義縣。

劉信成（2000）。臺灣政治民主化對國小社會科課程影響之研究。國立臺北師範學院課程與教學研究所碩士論文，未出版，臺北市。

歐用生（1990）。我國國小社會科「潛在課程」之分析。國立臺灣師範大學教育研究所博士論文，未出版，臺北市。

憲法增修條文（1997）。

戴寶村（1993）。歷史教育與國家認同。載於現代學術研究基金會（主編），國家認同學術研討會論文集（頁115-138）。臺北市：現代學術研究基金會。

藍順德（2003）。教科書開放政策的演變與未來發展趨勢。國立編譯館刊，31，3-11。

Althusser, L. (1972). Ideology and ideological state apparatuses. In B. Cosin (Ed.), *Education: Structure and society* (pp. 243-280). England: Penguin Books.

Bernstein, B. (1977). *Class, codes and control* (2nd ed.). Boston, MA: Routledge.

Liu, M., Hung, L., & Vickers, E. (2005). Identity issues in Taiwan's history curriculum. In E. Vickers & A. Jones (Eds.), *History education and national identity in East Asia* (pp. 307-333). New York: Routledge.

（本篇已授權收納於高等教育知識庫，<http://www.ericdata.com>）

期刊徵稿：<http://www.edubook.com.tw/CallforPaper/JCS/?f=oa>

高等教育出版：<http://www.edubook.com.tw/?f=oa>

高等教育知識庫：<http://www.ericdata.com/?f=oa>