

中小學社會課程本土化之 跨國比較分析

陳麗華*、鄭玉卿**、徐世瑜***、許佩賢****
詹寶菁#、沈映汝##、林俐君###、楊明華####

摘 要

本論文旨在以定量內容分析法與比較教育研究法，針對我國、美國、英國、日本、新加坡、中國（大陸）等六國的中小學社會課程進行分析。主要研究發現如下：

1.各國社會課程綱要本土化程度的差異相當大，日本、新加坡和中國的本土化程度比較高，美國、我國和英國的本土化程度較低。

2.我國的社會教科書本土化程度，在小四時的本土化程度跟其他國家相當。但是，在國一時則顯著偏低，遠遠落在各國之後。

3.各國社會課程綱要和教科書的本土化之層級，大體分布在「國家」層級。其中，新加坡和中國的情形最明顯。美國其教材內容在各級的分布情形，比其他國家更均衡，其社區層級的教材比例，也比其他國家來得高。我國小四上本土教育內容落入「縣市鄉鎮」層級的比例，比其他國家來得高。

本文最後根據研究結果，針對教育人員、教育部主管單位、教科書編輯者、教科書審查者等方面提出若干建議。

關鍵字：課程、本土化、社會科課程

* 臺北市立師範學院課程與教學研究所教授兼所長

** 臺北市立師範學院教育系助理教授

*** 臺北市立師範學院教育系助理教授

**** 新竹師範學院助理教授

臺北市立師範學院教育系講師

金門縣金湖國小教師

花蓮市中華國小實習教師

台北縣新埔國小實習教師

中小學社會課程本土化之 跨國比較分析

陳麗華、鄭玉卿、徐世瑜、許佩賢
詹寶菁、沈映汝、林俐君、楊明華

壹、前言

課程的編選和組織應該從學童週遭的生活經驗出發，「由近及遠，從具體到抽象」，此乃課程發展的基要原則。職此，國民教育階段的課程發展需從本土社會出發，乃是普世通則，考察當代世界各國教科書的組織原則，亦未見悖乎此者。而從國立編譯館典藏的教材資料顯示，早在清末民初，上海地區即有本土化教材（徐迴千、錢選青，1934）。可見期待中小學課程本土化並非始於今日，也非限於台灣一地。

在台灣，「國民教育階段的課程應該本土化」這一原則，之所以成為議題，跟這一百多年來的教育政策有密切關係。一八九五年馬關條約開啟了台灣的日本時代，台灣人民被要求日本化。一九四五年國民政府接收台灣後，即以「中國化」取代「日本化」，作為施政的主線（葉憲峻，1993）。一九四九年政府轉進台灣以後，更因「救亡圖存」的危機意識，和「光復大陸」的國策，承續此一政策脈絡，特別強調復興中華文化的教育政策。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、評鑑，都以「大中國認同」為內涵，鮮少「本土認同」和「台灣意識」之陶冶。

直到一九七〇年代以降，國家遭遇退出聯合國等一連串外交挫折，兩岸形勢丕變，反攻大陸的可能性日趨渺茫，民間和政府漸漸體認到關懷台灣現狀和地位的必要性和迫切性，但是這樣的省思並未立即反應到教育政策的調整。迨一九八〇年代末期，國民黨政府開始由中國認同，轉而倡言「中華民國在台灣」，朝野均已體認到台灣未來的走向，必須重新加以評估和定位。而透過教育凝聚二千二百萬人，禍福與共的生命共同體意識，即成為首要工作。最初，由少數縣市積極擊

畫鄉土「復健」事宜，其中最引人注目的是，強調以「文化立縣」的宜蘭縣縣長游錫堃所推行的本土語言、蘭陽地理、蘭陽歷史等鄉土教學計畫，成效彰著深獲民心，之後全台各縣市莫不熱烈跟進，教育部也因勢利導，更積極規劃教育本土化的政策，以因應凝聚全生命共同體的新使命，因而在一九九三年公布的國民小學課程標準，以及一九九四年公布的國民中學課程標準，立即反應此股教育新動向（張建成，1997），在國小設立「鄉土教學活動」一科，在國中設立「認識台灣」與「鄉土藝術活動」等二科，從一九九六年開始實施，期以設立專科的方式，確保課程本土化的落實。但是，課程專家對於這種增設科目式的課程改革，也迭有批評，認為未能全盤檢討整體課程的詮釋架構，各科的教學內涵亦未落實本土化的精神，只是以「附加課程」的形式進行改革，雖能暫時符應民意的呼求，但也加重了學生的學習負擔。

二〇〇一年教育部公布「國民中小學九年一貫課程暫行綱要」，進一步推動中小學課程改革。這部課程綱要強調，國民中小學九年的課程應具有一貫性和統整性，避免學習流於重覆和割裂，以減輕學生負擔，增進學習效率。除此之外，這部課程綱要（教育部，2001a）破天荒地明列地方政府層級和學校層級的課程決定權，打破長久以來中央集權式的課程決定模式。而這正進一步落實中小學課程本土化的重要機制。

只是社會大眾和民意代表尚未鑒察於此，卻見實施九年一貫課程後，國小的「鄉土教學活動」，以及國中的「認識台灣」、「鄉土藝術活動」等科目都消失了，因此難免憂心廣大民意所支持的中小學課程本土化的理念恐有落空之虞。由於「鄉土教學活動」和「認識台灣」基本上是劃歸社會學習領域，因此要解答這項疑惑，自然須從社會學習領域的課程綱要和教科書著手。平心而論，在九年一貫課程改革剛啟動的此刻，能提出「九年一貫社會學習領域課程是否有足夠的本土化教材」此一質疑，是相當有價值的。因為愈早探究和解答這個問題，正可以愈早釋眾疑，也可以及時對這波課程改革進行形成性評鑑。

具體來說，要回答這個問題可以從下列四個面向來檢核：(1)課程總綱意圖透過地方政府和學校課程決定權的保障，以落實課程本土化的機制是否已確實啟動，其成效為何？(2)社會學習領域課程綱要究竟蘊含哪些本土化內涵和精神？(3)出版商根據課程綱要所編定的社會教科書是否含納本土化的教材？其所占比例為何？(4)教科書編輯者在落實教科書本土化的編寫過程中，所持的理念、獲致的成果與面臨的困境為何？

上述四個面向中的第一項，需從評鑑地方本位和學校本位課程的發展與實施

去著手了解，非本研究所要探討的範圍。本文作者曾受國立編譯館委託針對第二、三、四項面向，進行專案研究。基本上這三個面向的問題是屬於九年一貫社會學習領域課程的範疇，也是事實性的問題，當探討完畢得到事實真相以後，接著要問的是評價性的問題：究竟課程綱要中的本土化內涵和教科書中的本土化教材是否足夠？足夠與否的評價標準何在？

由於台灣社會的價值相當多元，文化和政治認同也相當分歧和複雜，要獲得一致性的評價標準幾乎不可能。所幸跨國性的研究和比較，可以讓我們獲得相對客觀的評價標準。因此，前述的專案即進一步拿我國的研究結果跟五個主要國家的社會課程進行跨國比較，包括美國、英國、日本、新加坡和中國（大陸）。本文即針對跨國比較的結果做報告，有關我國社會教科書編輯者在落實教科書本土化的編寫過程中，所持的理念、獲致的成果與面臨的困境為何等課題，則另文報告。

本論文旨在以定量內容分析法與比較教育研究法，針對我國、美國、英國、日本、新加坡、中國（大陸）等六國的中小學社會課程，包括課程綱要與教科書，先進行定量分析，以瞭解各國社會課程的本土化程度與分布層級；再進行跨國比較，以作為對比與評價我國中小學社會課程本土化程度之適切性的參考。

由於每個國家的歷史脈絡不盡相同，不是每個國家都有「本土化」的議題存在，即使某些國家有本土化的議題存在，但也不是在歷史發展的每個時期中都有本土化的議題存在。因此，在進行跨國比較時，要從各國的歷史脈絡中，去找出社會課程本土化的共同比較點，誠屬不易。本研究嘗試從教育原理與課程設計原理的角度，來進行課程本土化的跨國比較。因為即便各國過去的歷史經驗殊異，從「教育即生活」、「做中學」等教育原理，以及「由近及遠」、「由具體到抽象」等課程設計原理觀之，在在顯示每個國家的社會課程都必定有相當份量的本土教育內容；而課程中本土教育內容的比例，恰可視為各國課程本土化的共同指標，也是跨國比較可依循的客觀比較點。

以下先概述本土化之相關概念及理論基礎，以此作為研究發展之基礎，再就各國社會課程綱要以及社會課程教科書之本土化程度及分布層級，加以比較說明。

貳、文獻探討

文獻探討分為兩個部分，首先為本土化之立論基礎，再闡述課程本土化之意涵，依次簡述如下。

一、本土化之立論基礎

在全球化趨勢日益增強的同時，強調差異性的論述也紛紛成立，希冀能在追求正義的原則中尋求本土的特殊性。其中多元文化主義（multiculturalism）、後現代主義（postmodernism）與後殖民主義（postcolonialism）等哲學論述由於強調特殊、尋求差異、避免壓迫，因此可作為本土化之立論基礎。就多元文化主義而言，本土化議題關切的重心為正視各種文化或族群之間的「差異性」，並強調分析特殊性背後的權力運作，以真切了解特殊性與差異性的面貌，進而面對差異，避免差異產生的宰制現象，並在差異之間處理「認同」的議題。就後現代主義而言，本土化思維必須是一種多重主體的呈現，是跳躍的、流動的、高度的，它應該建立在開放體系的世界，那不是一個實體的、靜態的物質世界，而是一個動態的人文生活世界，如此才能超越其所要突破宰制人類生活世界知識之界限。就後殖民主義而言，「本土化」是一種具有著特定意識指向的實踐行動，它是社會或國家因為遭受外來文化強大而難以抵禦的衝擊力量，這股力量大到足以使的該社會原有的感情表現、個體的身心狀態，甚至思考認知理解模式，受到明顯而嚴重的威脅，而被提出的一種行動指標（葉啟政，2001）。換言之，本土意識的復甦，抵觸了無孔不入的西化（全球化），這股本土復興的力量，加深了全球化推動者的疑慮。本土化的概念並非指涉實質的空間或區域的定位，以劃分若干土地為文化保護區的思維形式加以運作。因此，更積極的做法不是在於否定主流優勢文化，而是以「觀光旅行」（tourism）的模式，作為跨文化互動的最佳橋樑，自我提醒每個人多重重視認同共存的特性，建立一個具包容性的主體意識，拒絕自我壓迫，從而能舒緩征服或排外的情緒，建構互相依存的世界。此即在「本土全球」的趨勢下，建構「全球本土」的文化生命之契機（林耀盛，1997；馮慧瑛，1997）。

二、課程本土化之意涵

（一）本土的意義

吳清山（1993）認為本土具有「本國故土」或「當地區域之意」。吳明清（1997）則認為是指一個特定群體，群聚生活所依附的時空環境。根據國語辭典，「本土」中文的意義為當地、本區域或指原來生長的地方。英文為 *indigenous*，意義與中文解釋類似，指特定的地方、區域或環境，或產生、生長、生活的地方。

不過本土涉及的範圍是一種相對的概念，「隨著情境不同而有不同的指認」（夏黎明，1989）。相對有兩種情形，一是相對於更大的區域，這種相對是差序性的，兩者之間的關係屬於「包含」，如相對於地方，社區就是本土；相對於宇宙，全球即為本土。二則為相對於外來，沒有大小之分，只有內外之別，兩者之間的

關係屬於平行，如相對於歐美，東方就是本土；相對於西亞，東亞就是本土；相對於日韓，台灣就是本土。由上可知，本土指涉的範圍是相對的，可以指一個社區、地方、國家、區域，甚至為全球。

（二）國內各學術領域之本土化意涵

學術知識本土化的意識上升，與目前知識之國際化和全球化趨勢有關，基於知識之實踐必須考慮其文化背景的切合性，因此反對作西方理性思考或心靈狀態的移植；且文化的接觸需是一種平衡的互動，即為「成功的涵化」，而非「文化滅絕」——逐漸從物質層次的滅絕走向精神與象徵層次的「族的滅絕」，因此主張學術知識應當根植於本土化(楊深坑,1999)。以下就社會科學界(如,朱偉志,2000;張維安,2001;蕭全正,2000)、政治學界(石之瑜,2000;翁明賢、王崑義,2001;陳芳明,1996)、心理學界(葉啟政,1994;葛魯嘉,1997;楊國樞,1999)、文化藝術學界(游勝冠,1987;梅丁衍,1997;林惺嶽,1993)等不同學術領域的本土化意涵,加以比較整理如下:

1.相同點

在於對自身社會脈絡的重視,其目的在揭示和瞭解本身的資源,以求解決本身的問題,滿足本身的需求目標。另外,也反對任何殖民現象,包括政治殖民與文化殖民,所尋求的是一種自我定位,是一種解放的過程,以求免於成為殖民主的附庸。

2.相異點

在於本土的概念不同,政治界、文化界所形成的本土化,乃是以台灣為本土,相對於中國。台灣的本土化成為一種運動,由政治所萌發,進一步影響文學、藝術各界;而學術知識的本土化較與統獨意識無關,而是擺脫西方學術壟斷或優勢的一種反應,但是其所謂的本土,所指涉的對象卻不一而足,有些學者的本土化指的是台灣,有些則是中國,產生差異的主要原因,在於提出論點的時空背景不同所造成。

（三）本土化的界定

綜觀上述各學界所定義的本土化意涵、台灣本土運動的歷史脈絡,以及研究者的教育觀點,本研究對「本土化」的意涵界定如下:

本土化是一個地區追求自主性、型塑主體性,以及凝聚生命共同體的過程。在此過程中,該地區住民的意識覺醒,積極尋求自我定位與認同的實踐行動。包括:

1.在一切作為和措施方面，強調植基於該地區的歷史、地理、文化、社會、經濟、政治等情境脈絡，以切合該地區的需要和自主發展。

2.與外來文化或知識體系接觸方面，強調以平衡的互動，尋求成功的涵化，或予以創造性轉化，以確保主體性。

3.在族群關係的經營方面，極力走出狹隘排他的族群意識，強調住民生命共同體的凝聚，在各族群平等和多元融合的基礎上，逐漸發展出健康的族群間連帶關係和新族群共識。

4.在本土文化的開創方面，反對一元的、中心的霸權論述，強調文化的包容性與多樣性。珍惜不同族群文化，將之視為本土文化中特殊且不可取代的構成部分，期待透過各族群文化的平衡互動、交融、相互影響，展現活潑創意的生命力，以開創多采多姿和根深花香的本土文化。

(四) 教育本土化之意涵

1.教育本土化的目標

由於學校課程奠基於社會的政治、經濟、文化等環境脈絡上，社會環境的發展和變化，如實地反映在學校課程上，因此課程是不能超越時空脈絡而存在，而是要將課程嵌入社會、經濟、政治和文化脈絡中，課程研究才有意義（歐用生，1990），是故課程需掌握台灣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及其特色。以下茲各學者對教育本土化之解釋介紹如下：

吳明清（1997）認為本土化教育是基於我們自己的資源、問題需求而實施的教育，相對於移植的教育而言，就是要我們從所擁有與歸屬的地理、歷史、文化、社經、以及民情等所交織的生活脈絡結構中，發現問題、確定需求，並尋求資源，充分反應於教育活動中，並運用教育活動來解決我們的問題，並滿足我們的需求。

陳麗華（1996）提出本土化教育目標為：增進學童瞭解和掌握台灣地區這塊土地的特色，和生活在這塊土地裡的各族群的生活現實，包括各族群的需要、利益，以及台灣本身族群的生態、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。

鄧運林（1995）提出本土化教育目標則為：本於「生命共同體」的理念，促進不同族群相互尊重與和諧，重視母語教育，辦理鄉土教學活動，如：鄉土歌謠、鄉土民俗活動、鄉土技藝等能喚起鄉土感情的活動、促進鄉土認同、消彌族群隔閡的活動；就其目標來看，活動中參與團體帶來的歸屬感，是情意的認同。

2.教育本土化的屬性

歸納上述各方論點，以及本研究對「本土化」意涵的界定，本研究認為教育觀點所談的「本土化」，具有以下特性：

(1)相對性：本土化是相對的概念，從台灣本土化運動的歷史脈絡考察之，「本土化」是指相對於日本化、中國化，以及相對於西化、全球化而言。本土化不排斥中國化、全球化，相對的兩端雖互有牽制，但也是可以共存的、並行的發展（陳麗華，1996；夏黎明，1989）。

(2)草根性：本土化是起於草根性的發展，反對由上而下的推動。

(3)批判性：本土化是對政治、知識、學術的殖民主義所做的一種批判與省思過程。

(4)多元性：本土化是反中心、反霸權和反一元的論述，重視局部性、地方性和多元性。

(5)脈絡性：本土化措施的推動並無固定的發展模式，強調社會脈絡的契合性，例如，楊國樞（1999）主張的本土契合性觀點。

(6)主體性：本土化對文化接觸強調平衡的互動、成功的涵化（楊深坑，1999），以及創造性轉化（林毓生，1996）以確保本土的自主性和主體性。

(7)認同性：本土化強調對該地區的情感歸屬和認同。

(8)實踐性：本土化是由自我認同到社會改造行動的過程。

(9)外展性：本土化是由本土向外開展的概念，重視本土在世界的角色和定位。

(10)回溯性：本土化是由近及遠，由遠再回到近，以便更客觀、更清晰的了解本土，強化本土。

3.社會課程本土化的內涵

社會課程本土化的內涵，可以用「人」、「時」、「地」、「文化」等四個面向統整出來，以台灣地區的空間為橫座標，以台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。而橫座標依地理上的由近至遠可以細分為鄉鎮、縣市與台灣地區；縱座標依時間上的由遠至近可以細分為過去、現在與未來（陳麗華，1995、1996）。

承續以上論點，本研究認為社會課程「本土化」的範疇，在地理上係以台灣地區——台澎金馬為範疇；在歷史和社會發展上，以台灣主體性為思考主軸，詮釋台灣地區的過去、現在和未來的發展；在文化上，則強調以台灣地區為根基的

傳統文化與文化創新。

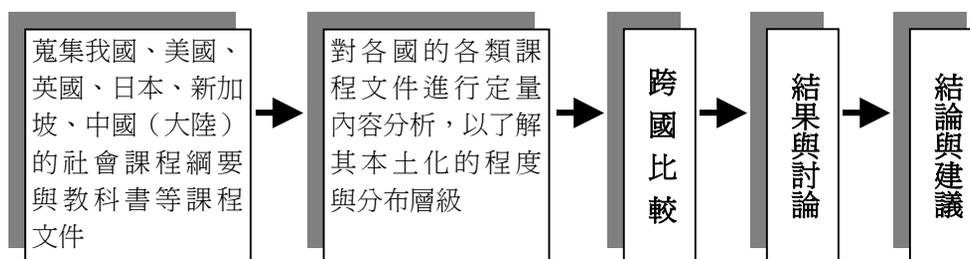
具體而言，本土化社會課程內容，需包括台灣地區人民在不同時空（地理、歷史）座標中，人與人間互動所形成的族群關係，以及社會、文化、政治、經濟等活動。此外，為避免劃地自限於狹隘的地域主義，並拓展世界觀，也將本土與世界的關係納入課程中。

參、研究方法、設計與實施

一、研究架構與流程

本研究主要採定量內容分析法，針對我國、美國、英國、日本、新加坡、中國（大陸）等六國的中小學社會課程，包含各國的課程綱要與教科書，分析本土教育內容的比例和分布層級，以作為對比與評價我國中小學社會課程本土化程度之適切性的參考。

根據上述之研究設計，研究具體實施步驟如下圖所示：



圖一 研究流程圖

二、研究對象與方法

（一）研究對象

本研究主要針對我國、美國、英國、日本、新加坡、中國等國的中小學社會課程，包括課程綱要與教科書，進行本土化程度與分布層級之比較分析。由於各國中小學社會課程的綱要，在名稱上相當不一致。美國稱為「社會課程綱要」，英國稱為「國定課程教師手冊」，日本稱為「學習指導要領」，新加坡稱為「社會科

教學大綱」，中國稱為「課程綱要」，我國九年一貫的課程稱為「課程綱要」。以下為了敘寫和比較的便利，將各國的社會課程的指導文件，一律統稱為「社會課程綱要」。

其中，我國之研究對象包括部頒之分段能力指標以及各版本教科書等課程文件，說明如下：

1.分段能力指標

以教育部（2001b）所頒佈之「九年一貫課程暫行綱要－社會學習領域」之分段能力指標（145條）進行定量內容分析，以瞭解其本土化程度。

2.教科書

本研究之國內研究對象為我國民間各出版社（康軒、南一、光復、仁林、翰林）依據「九年一貫課程暫行綱要－社會學習領域」編輯，並通過九十一學年度審查之社會教科書。由於九年一貫課程實施至今（91年7月）僅滿一年，各出版社尚未出齊全部教科書。其中，仁林版僅出版第九冊，康軒、南一、光復、翰林亦僅出版國小第三冊（國小四上）和第九冊（國中一上）兩冊教科書，故本研究僅能以此九本教科書進行定量內容分析¹，以瞭解教科書內容之本土化程度與本土化層級分布。

其他各國研究對象則因研究限制，僅就各國之不同狀況加以評估，以較具代表性之版本做為研究對象，加以分析、比較²。

由上述說明得知，我國的研究對象涵蓋五種民間版本，其他國家則各選一個版本分析。因此在計算我國社會教科書本土化程度及層級時，係採累計五種版本之得分結果來計算，亦即採「累計具本土化的分析單位，再除以總分析單位」的方式來計算。

（二）研究方法

1.內容分析法

內容分析法（content analysis）乃指兼採量化與質化之技巧，將文件內容進行分類、統計與分析，以歸納的原理，研究該文件內容之環境背景和意義的研究方法，可分為「定量分析」與「定質分析」兩類，其中特別重視定量分析（歐用生，1990）。前者係指以頻率分配（frequency distribution）為基礎，適用於分析「顯著內容」，即「構成文件之非推論性材料」；後者適於小型或不完整之選樣，適用於

¹ 詳細資料請參考陳麗華等（2003）

² 所分析之各國課程文件，請參考陳麗華等（2003）

分析「潛在內容」，即「構成文件之推論性材料」（楊孝濬，1989）。

本研究採用定量之內容分析法，針對各國之課程綱要與中小學社會課程教科書進行本土教育內容之分析。有關我國社會教科書本土化的質性分析部分，限於篇幅無法於本文中呈現，讀者若有興趣，可參見陳麗華等（2003）的完整報告。

2.比較教育研究法

由於台灣社會的價值相當多元，文化和政治認同也相當分歧和複雜，進行教科書本土化的分析，要獲得一致性的評價標準幾乎不可能。透過跨國性的研究和比較，可以讓我們獲得相對客觀的評價標準。因此，本研究規劃我國與其他五個主要國家間之跨國比較。

本研究參考貝瑞德（George Bereday）所提出的比較教育研究法（王家通，1998：113-138），並依研究需求修正部分的研究步驟。之所以採貝瑞德比較研究方法的原因，是因為其所提出的四步驟「描述、解釋、併排、比較」模式，目的在於發展一個可供分析與比較的邏輯型式，依此步驟進行比較研究，可以減少因文化偏見或我族中心主義所帶來的誤解，以期獲得更客觀、正確的結論。

貝瑞德指出：在描述與解釋的階段，應廣泛蒐集與整理有關該國教育事實的第一手資料，以瞭解其教育特徵（王家通，1998：116-120）。然而，本研究限於時間與人力種種因素，在進行跨國比較時，無法深入蒐集有關各國的相關資料，來輔助分析其教科書的內容。針對此一限制，本研究的因應方式為採取較為中立的角度，從教育原理與課程設計原理，作為課程本土化比較的切入點。

其次，貝瑞德的模式在併排與比較的階段，如果蒐集的各國資料出現不齊全或不對稱的現象時，會導致判斷的不均衡（王家通，1998：134）。資料不對稱的原因，往往是因為各國的資料本來就很難對稱，再者，研究期間可能無法將相關資料完全蒐集齊全。因此，本研究就第四步驟的比較部分加以修正，於併排後並不形成假設，而是直接找出相似、相異點，進行說明式的比較，將各國的資料隨時穿插引入，藉以加深深度與充實內容。

三、研究工具與研究信效度

（一）研究工具

本研究之分析對象包含各國社會課程綱要以及社會教科書。針對此兩個面向，進行定量之內容分析，其焦點有二，分兩個步驟依序進行：

首先，分析這些課程文件的本土化程度與本土化的層級分布。

在進行本土化程度之內容分析時，由於各國間社會課程發展背景不同，因此在本土化程度以及層級分布之劃計標準的發展上，將隨各國情況而略做調整。此外，各國本身之社會課程綱要和社會教科書，亦各具不同屬性，需做個別標準之訂定，才能適切掌握其內涵。

因此，本研究遂因應分析對象的屬性不同，分別發展出適用於不同國家之「社會課程綱要之劃計標準」（如表一）、「社會教科書之劃計標準」（如表二），以作為分析這些課程文件之本土化程度的內容分析工具。之後，再根據「社會課程本土化分布層級之劃計標準」（如表三），分析其本土化的教育內容主要分布在哪些本土的區域層級。

（二）研究信效度

1. 信度

內容分析中，所謂信度係指測試研究者內容分析之類目及分析單位，是否能夠將內容歸入相同類目中，且使劃計所得結果一致。一致性愈高，內容分析之信度亦愈高；一致性愈低，則內容分析之信度亦愈低。一般而言，內容分析之信度應在 0.8 或 0.9 以上（楊孝滌，1989）。本研究之劃計標準，所採用之信度計算方式有二：一為評分者信度；二為研究者信度。「評分者信度」意指不同評分者是否能將內容歸入相同類目中，其間所得結果之一致程度；「研究者信度」則指研究者在不同的時間進行分析類目工作，將同一內容歸類至同一類目之程度（楊孝滌，1989；張美紅，1997；蔡州宙，1999）。

依據上述內容分析法之信度定義及計算方式，本研究於各國進行內容分析之前，皆各由四位評分員針對所抽取之信度檢測樣本進行評分者信度考驗。

除了英國小學教科書本土化層級之評分者信度為 0.77，略為差強人意之外，本研究的評分者信度和研究者信度大抵介於 0.88 至 1.00 之間，對照楊孝滌(1989)所做 0.8 或 0.9 以上的建議，結果應該是令人滿意的。英國小學注重教師專業自主，並無社會教科書，故本研究以社會教學指引作為分析的文本。而教學指引的敘寫風格比較籠統、簡略，讓教師有比較大的運用和發揮的空間。因此，各評分者的解讀空間較大，所以教科書本土化層級之評分者信度稍低。

2. 效度

本研究針對各類課程文件進行定量的內容分析，所採用的研究工具，共有適用於不同國家之「社會課程綱要之劃計標準」、「社會教科書之劃計標準」、「各國社會課程本土化分布層級之劃計標準」（見表一、二、三）。其發展過程，乃透過

表一 各國社會課程綱要之劃計標準

國家	分數	劃 計 標 準
中 華 民 國	0分	*以自我、家庭內、學校內或中國、世界其他地區為敘述範疇者。 *無須以本土個案為說明範例之通則。
	1分	*可能以本土個案為說明範例之通則。 具發展本土化課程之可能性。
	2分	*以住家及學校附近、社區、鄉鎮縣市、台灣為敘述範疇者，包含『本土』、 『當地』、『當代政府』。 *提及個人與群體之互動者。
美 國	0分	*以自我、家庭內、學校內或世界其他地區為敘述範疇者。 無須以本土個案為說明範例之通則。
	1分	*可能以本土個案為說明範例之通則。 具發展本土化課程之可能性。
	2分	*以住家及學校附近、社區、州、美國全國為敘述範疇者，包含『本土』、 『當地』、『當代政府』。 *提及個人與群體之互動者。
英 國	0分	*以個人、家庭、學校內或世界其他地區為內容範疇之論述。 文字描述內容偏向於通則性介紹，而且圖的補充說明不是以英國作為實例者。
	1分	*可能以本土個案為說明範例之通則。 具發展本土化課程之可能性。
	2分	*以住家及學校附近、社區、郡、地區、英國全國為敘述範疇者。包含『本 土』、『當地』、『當代政府』。 *提及個人與群體之互動者。
日 本	0分	以自我、家庭內、學校內或世界其他地區為敘述範疇者。
	1分	*具發展本土化課程之可能性。
	2分	*以住家及學校附近、社區、市町村、都道府縣、日本全國為敘述範疇者。 *提及個人與群體之互動者。
新 加 坡	0分	*以自我、家庭內、學校內或世界其他地區為敘述範疇者。 無須以本土個案為說明範例之通則。
	1分	*可能以本土個案為說明範例之通則。 具發展本土化課程之可能性。
	2分	*以住家及學校附近、社區、新加坡為敘述範疇者。 *提及個人與群體之互動者。
中 國	0分	*以自我、家庭內、學校內，或世界其他地區為敘述範疇者。 無須以本土個案為說明範例之通則。
	1分	*可能以本土個案為說明範例之通則。 具發展本土化課程之可能性。
	2分	*以住家及學校附近、社區、鄉鎮、縣市、省，或中國全國為敘述範疇者。 *提及個人與群體之互動者。

表二 各國社會教科書之劃計標準

國家	分數	劃 計 標 準
中 華 民 國		課 文 與 圖
	0分	*以個人、家庭、學校、中國或世界其他地區為內容範疇之論述。 *文字描述內容偏向於通則性介紹，而且圖的補充說明不是以台灣作為實例者。
	1分	*文字描述內容偏向於通則性介紹，但是圖的補充說明能以台灣作為實例者。
	2分	*以家庭外、學校外、社區、鄉鎮縣市、台灣為內容範疇之論述。
		教 科 書 中 的 學 習 活 動
	0分	*模擬性、想像性活動
	2分	*真實性、操作性活動
美 國		課 文 與 圖
	0分	*以個人、家庭內、學校內、世界其他地區為內容範疇之論述。 *文字描述內容偏向於通則性介紹，而且圖的補充說明不是以美國作為實例者。
	1分	*文字描述內容偏向於通則性介紹，但是圖的補充說明能以美國作為實例者。
	2分	*以家庭外、學校外、社區、州、區域、美國全國為內容範疇之論述。
		教 科 書 中 的 學 習 活 動
	0分	*模擬性、想像性活動
	2分	*真實性、操作性活動
英 國		課 文 與 圖
	0分	*以個人、家庭內、學校內、歐洲或世界其他地區為內容範疇之論述。 *文字描述內容偏向於通則性介紹，而且圖的補充說明不是以英國作為實例者。
	1分	*文字描述內容偏向於通則性介紹，但是圖的補充說明能以英國作為實例者。
	2分	*以家庭外、學校外、社區、郡、地區、英國全國為內容範疇之論述。
		教 科 書 中 的 學 習 活 動
	0分	*模擬性、想像性活動
	2分	*真實性、操作性活動
日 本		課 文 與 圖
	0分	*以個人、家庭、學校或世界其他地區為內容範疇之論述。 *文字描述內容偏向於通則性介紹，而且圖的補充說明不是以日本作為實例者。
	1分	*文字描述內容偏向於通則性介紹，但是圖的補充說明以日本作為實例者。
	2分	*以社區、市町村（鄉鎮）、都道府縣、日本全國為內容範疇之論述。
		教 科 書 中 的 學 習 活 動
		無
新 加 坡		課 文 與 圖
	0分	*以個人、家庭內、學校內、新加坡或世界其他地區為內容範疇之論述。 *文字描述內容偏向於通則性介紹，而且圖的補充說明不是以新加坡作為實例者。
	1分	*文字描述內容偏向於通則性介紹，但是圖的補充說明能以台灣作為實例者。
	2分	*以家庭外、學校外、社區、新加坡為內容範疇之論述。
		教 科 書 中 的 學 習 活 動
	0分	*模擬性、想像性活動
	2分	*真實性、操作性活動
中 國		課 文 與 圖 、 閱 讀 材 料
	0分	*以自我、家庭內、學校內，或世界其他地區為敘述範疇者。 *文字描述內容偏向於通則性介紹，而且圖的補充說明不是以中國作為實例者。
	1分	*文字描述內容偏向於通則性介紹，但是圖的補充說明能以中國作為實例者。
	2分	*以家庭外、學校外、社區、縣市、省、中國全國為內容範疇之論述。
		教 科 書 中 的 學 習 活 動
	0分	*模擬性、想像性活動
	2分	*真實性、操作性活動

表三 各國社會課程本土化分布層級之劃計標準

層 級	1	2	3
中 華 民 國	國 家	縣市鄉鎮	社 區
美 國	國 家	區域和州	社 區
英 國	國 家	地區和郡	社 區
日 本	國 家	都道府縣和市町村	社 區
新 加 坡	國 家	無	社 區
中國（大陸）	國 家	省和縣市	社 區

相關理論與研究之文獻分析，以及本研究成員之焦點團體座談，形成初步之內容分析類目，進而針對初步之內容分析劃計標準與類目，編製專家效度問卷，並廣邀 26 位專家學者（包含教科書編輯者、社會學習領域相關學科專家、課程專家，中小學社會輔導團成員等）加以檢視審查，以建立各研究工具的專家效度。研究成員再逐步根據回收問卷中所呈現之修正意見進行討論與修改，並依各研究對象（不同國家、不同課程文件）之個殊性，予與調整，做最後定稿，使其更符合本研究之需要。

肆、研究結果³

由於各國課程指導文件的稱謂多元而分歧，正透露出其敘寫風格和教科書制度的差異。例如：英國、美國和我國的「教師手冊」、「課程綱要」和「課程綱要」以教學目標或能力指標形式呈現通則式的規範。其中，英國非常尊重教師專業自主，雖然近來推動國定課程，但仍無固定的教科書，出版社通常不出版教科書而只出版教學指引。美國採自由制的教科書制度，出版商通常綜合參考學科專業組織出版的課程綱要，以及幾個市場較大的州所出版的課程架構或教科書選用標準，來編輯教科書，但實際上，美國教師專業自主性亦高，不採用教科書而自編教材的亦不在少數。我國採用審定制的教科書制度，由數家民間出版社根據課程綱要編輯教科書，經過國立編譯館審查通過，即可出版。

³ 因篇幅有限，內容分析之詳細數據請參見陳麗華等（2003）研究報告。

日本、新加坡和中國的「指導要領」、「教學大綱」或「課程綱要」則比較具體的規定教科書的內容大要或內容標準，這三國的教科書都是採用審定制，由數家出版社根據課程綱要編寫教科書，經過官方機構審查通過，即可出版。其中，新加坡可能由於國土幅員小，市場小，事實上只有一家出版社教科書。

以下就各國的社會課程綱要和教科書加以分析比較。

一、各國社會課程綱要本土化之跨國比較分析

(一) 各國社會課程綱要本土化程度之跨國比較分析

各國中小學社會課程綱要中具有本土化內涵的程度(得分2者)，歧異頗大。例如：英國、我國和美國呈現低度本土化(分別為6.0%、11.7和25.4%)；中國和新加坡呈現中度本土化(分別為53.3%、63.6%)；而日本則呈現高達84.5%的高度本土化情形。各國社會課程綱要本土化程度的歧異現象，正是其敘寫風格，以及國家對教科書控制程度的反映。日本、新加坡和中國在社會課程綱要中，相當具體地敘寫社會科教育的內容大要或內容標準，這種敘寫風格比較能與各國的脈絡結合，故其展現的本土化程度會比較高。至於美國、我國和英國的社會課程綱要，傾向於以通則式的能力指標或教學目標呈現，此種呈現方式比較抽離脈絡，故本土化程度較低。

其次，在不具本土化的內涵方面(得分0分者)，除了日本的百分比較低(約只有15.5%)之外，其餘美國、新加坡和中國的比例都有三成之譜，我國和英國稍低，但也有二成以上。因此，可以說各國中小學的社會課程綱要中，具有本土化內涵和具有發展本土化內涵者(即2分+1分)，大抵在七、八成之間；其中日本的中小學社會學習指導要領的本土化，更高達八成五。可見各國的社會課程綱要都有相當大的空間發展本土教育內容。

(二) 各國社會課程綱要本土化分布層級之跨國比較分析

以下進一步比較各國社會課程綱要之本土化在區域上的分布層級。各國社會課程綱要之本土化分布層級的數據，是將具本土化內涵的分析單位(得分為2者)，進一步分析其所探討的區域層級。本研究分析之六個國家的規模差距頗大，大從由各州組成的美國聯邦，小至由一個城市構成的新加坡，因此各國行政層級的劃分不一，企圖找出一套適用各國的行政層級劃分方式誠屬不易。因此，各國社會課程本土化的分布層級，原則上依其行政劃分，分為三級。例如：美國分為國家、區域和州、社區等三級；英國分為國家、地區和郡、社區等三級；日本分

為國家、都道府縣和市町村、社區等三級；中國分為國家、省和縣市、社區等三級；我國分為國家、縣市鄉鎮、社區等三級。但是，新加坡由於幅員較小，為典型的城市國家，故只能區分為國家和社區兩級。

從分析資料得知，各國社會課程綱要本土化之層級大體分布在「國家」層級。其中，除了我國的國家層級內涵占全部本土化內涵的 52.9%，相對來說較低以外，其他各國的本土化內涵落在國家層級上，均達其全部本土化內涵的八成以上，例如：美國為 86.6%，英國為 80%，日本為 78%，新加坡為 90%，中國為 87%。這點發現的意義何在，實在值得進一步深究，是不是因為我國國家的定位人言人殊，因此，課程綱要撰寫者刻意抽離國家意識，採取學術中立的角度呈現？

二、各國教科書本土化之跨國比較分析

(一) 各國社會教科書本土化程度之跨國比較分析

在社會教科書本土化程度的跨國比較方面，由於我國九年一貫社會教科書截至本研究進行為止只出版到小四上和國一上，故另列出版商所提中小學整體課程計畫的分析結果，作為比較的參照資訊。另外，英國由於特別強調教師專業自主的傳統，因此，中學階段以上，大抵由教師依照課程綱要，自行參考與主題相關的資料，設計教材內容，並無較有系統的教科書之類的出版物。所以中學階段的教科書本土化的資訊從缺。

以下針對跨國比較結果，列出幾點重要發現：

1.各國社會教科書的本土化程度，在中小學整體方面依序為：美國（83.4%）、日本（75.9%）、新加坡（66.6%）、中國（58.7%）、中華民國（54.9%）和英國（25.2%）。在小學整體方面依序為：中華民國（82.5%）、日本（82.0%）、美國（81.0%）、新加坡（68.8%）、中國（60.6%）、和英國（25.2%）。在中學整體方面依序為：美國（85.4%）、日本（72.0%）、新加坡（63.3%）、中國（57.5%）和中華民國（41.5%）。

2.上述數據顯示我國和英國的社會教科書本土化偏低，唯解讀時必須站在我國和英國的教科書的背景知識上去理解，才不會過度推論：

(1)由於基本上英國沒有教科書，所以英國的數據，實際上是分析「教學指引」所得的數據。而教學指引的內容主要是教學活動設計的相關資訊，包括：活動的背景資訊、活動簡介和發展活動等三部分。教學指引比較是在尊重教師專業自主的前提下，提供活動說明，其內涵迥異於一般的教科書，並未規範太多的內容知

識和脈絡知識。而本研究分析方法主要是針對「文本」，不對「文本」背後的脈絡做任何推測與延伸，故英國的本土化的程度數據，相較於教師實際的運作課程而言，必然會偏低。但是，如果將「本土化教材（得2分者）」加上「具發展本土化教材可能（得1分者）」，英國社會教科書本土化的程度，也有72.1%，並不低。

(2)我國的數據，只是針對小學四上和國一上等兩冊進行分析，無法展現將來的事實全貌，而課程計畫雖然涵蓋小三至國三的全部，但由於課程計畫的敘寫以精要、綱目為主，不易看出其實貌，故只能作為分析比較參考。

3.我國的社會教科書本土化程度，在小學與美國、日本相當，但比新加坡、中國和英國來得高；在中學方面則遠低於其他各國；在中小學教科書整體方面僅達54.9%，中小學社會課程計畫更是偏低，只有36.8%。

4.我國社會教科書本土化程度的研究結果，是以目前僅出版的小四上和中一上等兩冊，跟其他國家的中小學整體教科書做比較所得。由於這項比較的立足點差距頗大，故尚不足以做出我國社會教科書本土化程度的結論。因此，研究者進一步從各國社會教科書分析的數據中，儘可能整理出各國能和我國小四上和中一上相當的年級數據，作為較貼近的比較參照點。小學四年級方面，我國社會教科書本土化程度是82.5%，比中國的98.9%，美國的90.7%，日本的89.7%來得低，但是比新加坡的65.7%稍高。在中學一年級方面，我國社會教科書本土化程度是41.5%，遠比美國的85.4%，中國的85.4%，日本的83.2%，新加坡的77.1%等來得低。

5.總之，我國的社會教科書本土化程度，在小學四年級時的本土化程度跟其他國家相當。但是，在中學一年級時的本土化程度，卻遠遠落在各國之後，本土化程度顯著偏低。而從中小整體來看，無論是累計小四上和中一上的教科書之分析結果，或從整體中小學的課程計畫的分析結果來看，都呈現本土化程度顯著偏低的現象，值得深思與警惕。

(二) 各國社會教科書本土化分布層級之跨國比較分析

各國社會教科書本土化之分布層級比較，主要在了解本土化的教育內容是放在哪個區域層級去探討，並進行跨國比較，以了解其差異，各層級名稱詳見表三。

經分析比較後，可見以下幾點發現：

1.我國中小學教科書中的本土教育內容，大抵是從「國家」和「縣市鄉鎮」等兩個層級切入去探討，各約占五成。

2.美國中小學教科書的本土教育內容，落入「國家」、「區域和州」的比例相

當，各約在四成五左右；另有一成落入「社區」層級，此一層級的比例明顯比其他各國來得高。

3.英國小學教科書的本土教育內容；84.9%落入「國家」層級；日本為77.6%；新加坡中幾乎百分之百(99.7%)落入「國家」層級；中國的比例也很高，達90.3%。

進一步進行跨國比較的發現如下：

1.各國中小學社會教科書的本土化教育內容，大抵是從「國家」層級出發進行探討，以培養學生國家認同。其排比結果，由高至低，依序為新加坡(99.7%)、中國(90.3%)、英國(84.9%，此為小學的數據)、日本(77.6%)、我國(教科書51.0%、課程計畫66.6%)、美國(46%)。

2.各國中小學社會教科書的本土化教育內容，「社區」層級的比例都不高，其排比結果，由高至低依序為美國(9.7%)、英國(2.8%)、日本(2.2%)、中國(0.9%)、新加坡(0.3%)。我國小四上和中一上教科書完全無社區教材內容，整體課程計畫則有8.4%。

3.各國中小學社會教科書整體的本土化教育內容，落入第二層級的比例，由高至低依序為我國(教科書49.0%、課程計畫25.0%)、美國(44.4%)、日本(20.2%)、英國(12.3%，此為小學的數據)、中國(8.9%)。

綜合上述發現，可進一步發現幾點意義：

1.新加坡和中國透過「國家」層級的本土教育內容，以培養國家認同的情形最明顯，可能與其中央集權的政治運作模式有關，其中，新加坡更因為國家幅員小，其本土教育內容落入「國家」層級的現象，甚至比中國明顯。

2.美國是重視地方分權的國家，故其本土化教育內容在四個層級的分布情形，比其他國家更均衡，其社區層級的教材比例，也比其他國家來得高。

3.我國可能因為國家定位分歧，提供縣市鄉鎮層級的本土教育內容比較是各方能接受的共識，所以無論是從小四上和國一上的教材內容，或中小學整體課程計畫來看，本土教育內容落入「縣市鄉鎮」層級的比例，都比英、日、新、中等國家來得高。

伍、結論與建議

一、結論

本研究旨在針對我國、美國、英國、日本、新加坡、中國（大陸）六國的中小學社會課程，包含各國的社會課程綱要與社會教科書，分析本土教育內容的比例和分布層級，並與我國之相關研究結果進行比較。茲將研究結論摘要如下：

（一）各國社會課程綱要的本土化程度，以及轉化成教科書的情形，有以下主要發現：

1.各國社會課程綱要本土化程度的差異相當大，日本、新加坡和中國的本土化程度比較高，美國、我國和英國的本土化程度較低。但是，若累計具有本土化內涵和具有發展本土化內涵者（即得2分者+得1分者），大抵在七、八成之間；其中日本的中小學社會學習指導要領的本土化（得2分者），更高達八成五。可見各國的社會課程綱要都有相當大的空間發展本土教育內容。

2.各國社會課程綱要的本土化程度差異頗大，這種歧異的現象，正是其敘寫風格，以及國家對教科書控制程度的反映。

3.日本、新加坡和中國在社會課程綱要中，相當具體地敘寫社會科教育的內容大要或內容標準，這種敘寫風格比較能與其國家的脈絡結合，故其展現的本土化程度會比較高，同時在轉化成教科書時對教科書內容的規範性較高，所以其教科書的本土化程度，基本上和課程綱要相當。

4.美國、我國和英國的社會課程綱要，傾向於以通則式的能力指標或教學目標呈現，此種呈現方式比較抽離脈絡，故本土化程度較低。相對地，由於這三國的課程綱要較精要，所給予教科書編輯者發揮的空間和彈性較大。因此，在轉化成教科書時，本土化程度明顯提高，尤其以美國的教科書最為明顯。

（二）各國社會教科書的本土化程度，排序如下：

1.在小學整體方面依序為：中華民國（82.5%）、日本（82.0%）、美國（81.0%）、新加坡（68.8%）、中國（60.6%）、和英國（25.2%）。

2.在中學整體方面依序為：美國（85.4%）、日本（72.0%）、新加坡（63.3%）、中國（57.5）和中華民國（41.5%）。

3.在中小學整體方面依序為：美國（83.4%）、日本（75.9%）、新加坡（66.6%）、中國（58.7）、中華民國（54.9%）和英國（25.2%，無中學教科書，此為小學的數據）。

(三) 我國的社會教科書本土化程度，和各國比較結果如下：

1. 在小學教科書方面是 82.5%，整體小學課程計畫方面是 67.6%，和美國（81.0%）、日本（82%）相當，但比新加坡（68.8%）、中國（60.6%）和英國（25.2%）來得高。

2. 在小學四年級方面是 82.5%，比中國（98.9%）、美國（90.7%）、日本（89.7%）來得低，但是比新加坡（65.7%）稍高。

3. 在中學教科書方面是 41.5%，整體中學課程計畫方面是 13.1%，遠比美國（85.4%）、日本（72.0%）、新加坡（63.3%）和中國（57.5%）來得低。

4. 在中學一年級方面是 41.5%，遠比美國（85.4%）、中國（85.4%）、日本（83.2%）、新加坡（77.1%）來得低。

5. 在中小學整體方面只有 54.9%，中小學整體社會課程計畫方面更是偏低，只有 36.8%，遠比美國（83.4%）、日本（75.9%）、新加坡（66.6%）和中國（58.7%）來得低。

6. 總之，我國的社會教科書本土化程度，在小學四年級時的本土化程度跟其他國家相當。但是，在中學一年級時的本土化程度，卻遠遠落在各國之後，本土化程度顯著偏低。而從中小整體來看，無論是累計小四上和中一上的教科書之分析結果，或是從中小學的整體課程計畫的分析結果來看，都呈現本土化程度顯著偏低的現象，值得深思與警惕。

(四) 各國社會課程綱要本土化之層級分布，主要發現如下：

1. 各國社會課程綱要本土化之層級大體分布在「國家」層級。其中，除了我國的國家層級內涵占全部本土化內涵的 52.9%，相對來說較低以外，其他各國的本土化內涵落在國家層級上，均達其全部本土化內涵的八成以上，例如：新加坡為 90.4%、中國為 87.8%、美國為 86.6%、英國為 80%、日本為 78.3%。

(五) 各國社會教科書本土化之層級分布，主要發現如下：

1. 各國中小學社會教科書的本土化教育內容，大抵是從「國家」層級的角度出發，以培養學生國家認同。其排比結果，由高至低，依序為新加坡（99.7%）、中國（90.3%）、英國（84.9%，此為小學的數據）、日本（77.6%）、中華民國（教科書 51.0%、課程計畫 66.6%）、美國（46%）。

2. 新加坡和中國透過「國家」層級的本土教育內容，以培養國家認同的情形最明顯，可能與其中央集權的政治運作模式有關，其中，新加坡更因為國家

幅員小，其本土教育內容落入「國家」層級的現象，高達 99.7%，甚至比中國明顯（90.3%）。

3.美國是重視地方分權的國家，故其本化教育內容在三個層級的分布情形，比其他國家更均衡，其社區層級的教材比例，也比其他國家來得高。

4.我國可能是因為國家定位分歧，提供縣市鄉鎮層級的本土教育內容比較是各方能接受的共識，所以小四上的教材內容，本土教育內容落入「縣市鄉鎮」層級的比例，都比美國、英國、日本、新加坡、中國等國家來得高。但是在中一上卻為 0%。

二、建議

根據本研究結果，茲對教育人員、教育部主管單位、教科書編輯者、教科書審查單位，以及後續研究，做出以下建議：

（一）教育人員可從教育專業角度來解讀本土化的意涵

在台灣，本土化運動之所以成為議題，與其過去遭遇不同型式殖民的歷史脈絡，密切相關。又由於台灣的住民先來後到的時間不同，成長的生活經驗迥異，對於本土化此一議題的態度，自然立場仁智互見，對於本土化的內涵和重點，也是充滿爭議。

職此，教育人員在探究教育或課程的本土化議題時，若未能持平中立，極容易捲入各方爭議中，而不能就事論事地實踐教育或課程本土化的精義。其實，從教育專業的角度考察，課程本土化是理所當然、毫無爭議的趨勢。教育原理強調「教育即生活」、「做中學」，課程設計原理重視「由近及遠」、「由具體到抽象」，這些原理的實踐和「課程本土化」是殊途同歸的。在對於本土化議題和內涵紛爭不已的台灣社會，本研究建議教育人員在探討和落實課程本土化的議題時，除了站在我國的歷史脈絡中來界定和考察以外，更積極主張站在教育工作者的專業角度，從教育原理和課程設計原理，來考察課程本土化的議題。

（二）對教育部主管單位之建議

我國的社會教科書本土化程度，在小學四年級時的本土化程度跟其他國家相當。但是，在中學一年級方面我國社會教科書的本土化是 41.5%，整體中學課程計畫方面是 13.1%（數據請參考陳麗華等，2003），都遠比美國（85.4%）、中國（85.4%）、日本（83.2%）、新加坡（77.1%）來得低。也就是說，沒有一個國家

像我國這樣，提供如此少的本土教育內容給七年級或七至九年級的國民學習。

在社會科課程中，部頒之課程綱要以及課程計畫示例，為各版本課程計畫與教科書編輯方向之指引，故欲改善課程計畫與教科書本土化程度偏低的情形，便需由課程綱要與課程計畫示例著手。

1.課程綱要之修訂重點

「國民中小學九年一貫課程暫行綱要——社會學習領域」中，對教科書的編寫具有絕對規範效力的是 10 條課程目標和 145 條能力指標，其餘的附錄是建議性質，並不列入審查教科書依據。其中「課程目標」中涉及「本土教育內容」的有兩條，分別是：第 1 條「了解本土與他區的環境與人文特徵、差異性及面對的問題」，第 4 條「培養對本土與國家的認同、關懷及世界觀」。此兩條目標明顯揭發國民中小學社會學習領域，必須培養學生對本土的了解與認同，可謂允當。

在能力指標方面，根據本研究發現：由於能力指標具有簡約概括等性質，故在 145 條能力指標中明顯具有本土化的有 17 條，占 11.7%。其中，主題軸「人與時間」占 6 條，居最多。但是，現有「人與時間」軸的能力指標中，前十條（2-1-1 至 2-4-3）所規範的主要是學生必須學習的空間領域：從住家及學校附近、鄉鎮城市到台灣、中國乃至世界。基本上這些條項規定的是學習的範圍而非能力指標（林慈淑，2001）。故衍生出一些問題，最明顯與教科書本土化有關的問題就是，台灣史壓縮至第二、三階段（國小中高年級）學習，國中階段則學中國史和世界史，不再教台灣史。這也是目前我國國中一上社會教科書本土化程度偏低的重要因素。

進一步分析，任何一個地方的歷史發展中都有許多十分複雜的概念，台灣史亦然，而以學習空間來界定「人與時間」軸的能力指標，將使一些重要概念的學習落空。例如，「殖民地統治」是台灣史的重要概念，以小學高年級的學童認知能力，根本無法深入理解其中許多重要概念和次概念，其結果便只能要求學生背下他們根本不了解的名詞或乾脆省略不教。

綜合言之，「人與時間」軸無論是從歷史教育的學理或本土教育來看，都有相當大的修訂空間。所幸本研究在進行期間，有兩次機會對教育部本土教育委員會報告我國教科書本土化的分析結果和和跨國比較的結果，適時呈現若干重要問題。因而，在多位歷史學者和教育學者的努力下，教育部國民中小學課程修訂審議委員會已針對「人與時間」軸的能力指標，進行修訂定案。此一修訂受限於教育部正式公布九年一貫課程綱要的時程緊迫，而未能有充分的時間完全按照歷史

教育學界的指正做全盤調整，但是上述諸多衍生的問題，已獲致初步解決（參見陳麗華，2003）。

2.課程計畫示例之修訂方向

課程綱要中的課程計畫示例，將九年社會課程分為四個學習階段：第一階段乃指國小 1-2 年級；第二階段乃指國小 3-4 年級；第三階段乃指國小 5-6 年級；第四階段乃指國中 1-3 年級，各階段有其主要重點（以 A 表示）、次要重點（以 B 表示）與再次要重點（以 C 表示），作為課程內容規劃的依歸。

然而，第四階段僅學習「中國」與「世界」等兩個重點似乎不足。原因有三：首先，第四階段涵蓋 3 個年級，比前三階段都多 1 個年級，僅學「中國」與「世界」似乎不足。再者，就學生的認知發展能力而言，國小（第三）階段所學習的「台灣」，較淺顯易懂，但對於要使學生了解斯土斯民而言，國小階段的學習仍不足。此外，國中（第四）階段學生身心發展臻至較為成熟階段，可適時加深加廣以台灣為主題的相關教材，以擴展學生的土地認同和歷史縱深。

是故，建議從螺旋累進的課程設計原理來考量，使第四階段的課程應延續第三階段，在「中國」與「世界」的重點之外，加入「台灣」為重點，形成「台灣」→「中國」→「世界」三年的課程架構。這就如同「家鄉」都是第二、三學習階段的學習重點一樣，兩個階段的區別不在學習範疇上做切割，而是在「家鄉」題材的深度和廣度上做區隔。建議課程計劃示例往此方向修訂，以符合課程設計原則以及學生認知能力發展，達到幫助個人形塑自我定位與本土認同的目標。

3.延攬本土教育專家參與課程綱要之修訂

據聞教育部已請國立教育研究院主持下一波的課程綱要修訂工作。建議教育部在課程綱要修訂委員的延攬上應該除了兼顧學科專家、教育與課程專家、國中小教師代表之外，也應該延攬具本土教育專長的學界或民間學者參與，以使國民教育階段的學習能配合學生的認知發展，適度扣緊土地和生活經驗。

（三）對各出版社的教科書編輯者之建議

首先，各出版社的編輯人員應深入探討課程本土化的精義，待形成共識後，於編擬課程計畫或編輯教科書時，融入本土化之理念。同時，在編寫教材內容時，能夠從教育專業角度來考察課程本土化精義和做法，秉持「由近及遠」、「由具體到抽象」、「做中學」、「教育即生活」等教育與課程設計原則，加入學生生活週遭的重要議題和實例，讓學生在實作和社會參與中，親近鄉土，並有效率的學習。再者，在課程本土化的同時，各出版社的教科書編輯者，應該充實「本土與世界

的關係」的相關教材，引領學生不僅從台灣觀點出發，看全世界；也要在認識世界各國時，思考台灣在世界舞台上的位置和角色。

（四）對教科書審查單位之建議

教科書審查者對民間各版本教科書通過審查擁有決定權，對於教科書能否落實本土化理念具關鍵的影響力。因此，建議教科書的審查者應該持較專業、中立的角度，來看待課程本土化議題，不可以泛政治化的態度，來抵制或主導教科書的本土化。首先，建議教科書審查者先形成本土化理念之適切共識，鼓勵課程設計由近而遠原則，從學生生活環境出發，增加「本土」的實例或議題，以幫助個人實現自我、參與社會生活並進而改善環境，以達成社會領域學習的目的。

其次，審查委員應節制自己的意識形態，對於涉及台灣史實、兩岸關係、國家認同等敏感議題，雖不易齊一審查標準，但要能協商訂出更務實、更能反映兩岸分治現況的開明原則。

復次，在審查教科書時，兼重教科書之本土化程度與層級分布，使九年一貫社會學習領域課程更能落實本土化之目標。

最後，教科書審查者也應該注意教科書的本土化教材和設計是否適切，鼓勵「當本土化就本土化」的設計，防範「為本土化而本土化」的設計。如此，使教科書能適切反映本土觀點，但也能向外擴展寬廣的世界觀。

（五）對後續研究之建議

1.未來可針對各年級教科書進行本土化分析

由於本研究進行時，民間各出版社編擬完成，並通過九十一學年度審查之教科書僅國小四上第三冊與國中一上第七冊之教科書，故本研究僅能以此教科書進行內容分析，以瞭解教科書內容本土化之程度，此乃本研究的限制。建議未來針對各版本各年級編輯完成並通過審查之教科書繼續進行本土化之分析研究。

2.進行其他學習領域的課程本土化之研究

本研究是針對社會學習領域課程進行研究，其他領域如語文、人文藝術、綜合活動等領域的學習也應該適度落實在學生生活的脈絡中，才能有成效，故其教科書的本土教育內容比例，也應該進行探究。另外，自然與科技、數學等領域的學習，雖然比較是可以抽離文化脈絡，但如果完全脫離學生所處生活和 cultural 脈絡，其實不利於生活應用與創造發明，對於自尊、自信的培養也有害，故亦可進行相關研究。

致 謝

本論文為國立編譯館委託之專案研究——「九年一貫社會學習領域課程本土化之研究」的部分研究成果，特此誌謝。

本文刊登時，作者之一徐世瑜老師已仙逝。徐老師美國哥倫比亞大學教育博士，在研究、教學與服務方面均有傑出表現，奈何天不假年，正值青壯年即離開她最愛的教育工作，令人悵然，特以此文紀念之。

參考文獻

- 王家通（1998）。**比較教育論叢**。高雄：麗文。
- 石之渝（1999）。為誰推動政治學的本土化。**中國大陸研究教學通訊**，10，34。
- 朱偉志（2000）。香港社會學研究的社會科學本土化意義。**社會理論學報**，3(2)，241-272。
- 吳明清（1997）。發展本土化教育特色的概念架構。**北縣教育**，17，58-62。
- 吳清山（1993）。教育研究本土化的取向。**教育研究雙月刊**，31，15-21。
- 林惺嶽（1993）。美術本土化的釋疑及申論。**雄獅美術**，264，94-107。
- 林慈淑（2001）。學歷史與歷史學之間——九年一貫人與時間領域規劃與商榷。**東吳歷史學報**，7，139-172。
- 林毓生（1996）。中國傳統的創造性轉化。**歷史月刊**，99，72-82。
- 林耀盛（1997）。社會心理學本土化：後殖民主義與後現代論述之間。**本土心理學研究**，8，285-310。
- 夏黎明（1989）。鄉土的空間特性。**台東師院學報**，2，63-77。
- 徐迴千、錢選青（1934）。**上海市鄉土教本全四冊**。大川書店。
- 翁明賢、王崑義（2001）。新世紀以來兩岸的全球擴展：全球化與本土化的思辯與行動。**國防政策評論**，2(1)，47-79。
- 張建成（1997）。政治與教育之間－論台灣地區的鄉土教育。載於國立中央圖書館台灣分館主編：**鄉土史教育學術研討會論文集**。臺北：國立中央圖書館台灣分館。
- 張美紅（1997）。**國小國語科教科書中人際關係之內容分析研究**。臺北市立師範學院國民教育研究所碩士論文。未出版，臺北市。

- 張維安 (2001)。社會鑲嵌與本土化研究—以關係網絡與經濟活動研究為例。**教育與社會研究**，6，67-90。
- 教育部 (2001a)。九年一貫社會學習領域課程綱要。臺北：教育部。
- 教育部 (2001b)。國民中小學九年一貫課程暫行綱要——社會學習領域。臺北：教育部。
- 梅丁衍 (1997)。「本土化」V.S「國際化」——文化功能論的意識型態探討。**藝術家**，265，354-359。
- 陳芳明 (1996)。台灣研究與後殖民史觀。**歷史月刊**，105，41-46。
- 陳麗華 (1995)。國小社會科課程本土化的內涵與途徑。發表於 84 年 6 月 14 日教育部主辦，臺北市立師範學院承辦：國小課程發展與鄉土教學研討會。
- 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 (2003)。「國民中小學九年一貫課程暫行綱要——社會學習領域」中「人與時間」軸修訂始末。**人文及社會學科教學通訊**，雙月刊，13(6)，86-95。
- 陳麗華、鄭玉卿、徐世瑜、許佩賢、詹寶菁、沈映汝、林俐君、楊明華 (2003)。九年一貫社會學習領域課程本土化之研究 (總報告書)。國立編譯館委託，臺北市立師範學院初等教育系執行專案研究報告。
- 游勝冠 (1987)。台灣文學本土論的興起與發展。東吳大學中國文學研究所碩士論文。未出版，臺北市。
- 馮慧瑛 (1997)。加拿大後殖民主義與後現代主義的交界與衝突：譯介何金恩與布萊登的論戰。**中外文學**，25(12)，9-25
- 楊孝滌 (1989)。內容分析法。載於楊國樞等編：**社會及行為科學研究法下冊**。臺北：東華書局。
- 楊國樞 (1999)。社會科學研究的本土化與國際化。載於國立臺灣師範大學教育學系教育部國家講座：**教育科學的國際化與本土化**。臺北：揚智。
- 楊深坑 (1999)。教育知識的國際化或本土化？——兼論台灣近年來的教育研究。**教育學報**，26(2)，361-381。
- 葉啟政 (1994)。對社會學研究「本土化」主張的解讀。**香港社會科學學報**，3，52-78。
- 葉啟政 (2001)。全球化與本土化的搓揉遊戲：論學術研究的「本土化」。**社會理論學報**，4(1)，41-69
- 葉憲峻 (1993)。二次世界戰後初期台灣之中國化教育：以初等教育為例。國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文。未出版，臺北市。
- 葛魯嘉 (1997)。心理學研究本土化的立足點。**本土心理學研究**，8，187-196。

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

蔡州宙（1999）。臺北市國小中高年級學生漫畫人物認同之研究。臺北市立師範學院國民教育研究所碩士論文。未出版，臺北市。

鄧運林（1995）。臺北縣教育本土化的現況與展望。北縣教育，7，7-11。

蕭全政（2000）。社會科學本土化的意義與理論基礎。政治科學論叢，13，1-26。

A Cross-Country Comparison on the Indigenization in the Social Studies Curriculum

Li-Hua Chen^{*}、Yu-Ching Cheng^{**}、Shih-Yu Hsu^{***}、Pei-Hsien Hsu^{****}
Poa-Jing Chan[#]、Ying-Ju Shen^{##}、Li-Jing Lin^{###}、Ming-Hua Yung^{####}

ABSTRACT

This article reports the analysis and comparison of the social studies curriculum among six countries, Taiwan, America, United Kingdom, Japan, Singapore, and China. It was found that the degree of indigenization in the curriculum guideline quite varied, in which Japan, Singapore, and China have higher degree of indigenization, while American, UK, and Taiwan have lower degree of indigenization. Taiwanese indigenization degree in the textbooks for the fourth grade is similar with the other five countries, but it is significantly lower in the seventh grade textbooks. The content of the curriculum guideline and textbooks mostly focused on the country level for these countries, especially for Singapore and China. American has a more balanced coverage among country, state/county, and community level. However, Taiwanese coverage on the county level was much higher than others. This article concluded with several suggestions for the teachers of social studies, textbook compilers, textbook censors, and educational administrators in charge of textbooks.

Key words: curriculum, indigenization, social studies

* Professor, Taipei Municipal Teachers College

** Assistant Professor, Taipei Municipal Teachers College

*** Assistant Professor, Taipei Municipal Teachers College

**** Assistant Professor, National Hsin-chu Teachers College

Lecturer, Taipei Municipal Teachers College

Elementary School Teacher

Elementary School Teacher

Elementary School Teacher

