

1

第一篇

緒 論

第一章 概說

概 說

壹 本書緣起

「本土」對於一個國家或地區的人們而言，其範圍可以包括本地、本鄉、本區域或本國，其內容涵蓋自身土生、土長的自然環境，及其與人們生活互動的社會環境。是以，「本土教育」的實施應是自然生成、切身需要的；任何「生於斯、長於斯、立於斯」的人們，應主動關懷、認識、教導有關本土的自然環境、歷史變遷及各種社會關係的發展，藉以獲取本土的重要知識、確立本土的認同價值，並進而與世界國際互動、交流，以期豐富全人類的文明和文化內涵。

自從15世紀「地理大發現」後，歐洲各國開始積極向外擴張勢力。16、17世紀形成帝國主義（imperialism）時期，18、19世紀成為殖民時期，歐美國家陸續占領非洲、亞洲、中南美洲、澳洲及紐西蘭等地做為殖民地。為達到政治、軍事及經濟控制的目的，殖民宗主國大多會配合實施一些教育措施，惟其教育內容多為讀、寫、算的基本課程，主要目的乃在於訓練當地人民具有基本的勞動知能，能提供勞役服務及忠誠效命，而非啟迪民智。

二次世界大戰後，被殖民者紛紛要求自決、自治與自由，並以各自的族群或民族為名，在政治上爭取民族解放與國家獨立，這些新興的國

家被泛稱為「第三世界國家」。然而，這些國家在表面上雖然脫離殖民統治，卻因為經濟貧困、政治動盪及學術文化落後，實際上仍處於原殖民國家的各種技術、制度和經濟優勢之下，未能真正獨立和自主（陳麗華等，2003a）。誠如廖炳惠（1998：13）所言：「此時西方的文化霸權（cultural hegemony）正以文化商品及學術研究行帝國主義利益與資本主義掠奪之實，實際上是政治、軍事及經濟殖民的一種變相延伸。」

為反省及批判上述現象，一些來自第三世界國家的知識份子在1990年代提倡「後殖民主義」（postcolonialism），隨後興起了一股反殖民和反知識霸權的力量（方永泉，2000）。例如非洲阿爾及利亞民族解放運動的核心人物法農（F. Fanon），1978年出版《東方主義》一書而聞名世界的薩依德（E. W. Said），以及研究第三世界國家如何面對西方文化與意識型態宰制問題的史碧娃克（G. Spivak）等人。其理論上的共同點在於：希冀喚醒人們過去被殖民、被壓迫的集體經驗和記憶，務求去除心靈上的殖民狀態並解決認同危機，期能藉此振興民族意識、恢復文化主體及自信心（廖炳惠，1998：16）。

至於國內，李永熾等（2004：24）指出數百年來臺灣歷史最大的特色是一直由外來政權所支配與殖民，包括荷蘭、西班牙、明鄭、滿清、日本及國民政府，這種殖民經驗比起上述第三世界國家是「有過之而無不及」的，因為其間充滿許多政治性的複雜因素與衝突。具體來說，由於統治政權的頻頻更替造成臺灣的歷史與文化產生斷裂，使得人們無法在前人的成果上持續地向上提升、創新，甚至於喪失對自身社會關係與自然環境的認識，漠視對本土的情感關懷。遺憾的是，以往過度強調「大中國意識」，導致人們「只知有中國，不知有臺灣」，無法產生共同的認同感，臺灣主體性應有的思維受到壓抑，從而對前途失去方向感。

為解除上述危機，於是開始有人在不同的時代脈絡下為「本土」尋求適當的理解與定義，並提倡「本土」的重要性；接著，由其中尋繹「本土化」的概念，並具體地反映到各種層面的「本土化運動」，包括政治本土化運動、社會本土化運動、文化本土化運動及教育本土化運動等。

早期興起的本土化運動，是受到日本長期的殖民統治，加上殖民後期

實施「皇民化教育」的影響，所激起反日、抗日的本土意識。1945年國民政府遷臺後，將各種統治制度幾乎全數加以移植。在教育方面，藉由「國語推行運動」和「黨化教育」等政策，灌輸學生「大中國」的意識型態；實施範圍包括課程標準的修訂、課程目標的訂定、教科書的編輯、課程內容的選擇、教學和評量的方式等，教導學生具有愛國意識與情操，結果卻嚴重地影響人民應有的本土意識與文化認同。

直至1970年代面臨國際外交的挫折，例如1970年與日本發生保護釣魚臺列嶼事件，1971年退出聯合國，1978年與美國斷絕外交，1979年發生「美麗島事件」等。影響所及，一來促使臺灣的定位問題成為當時重大的國際議題，二來政府為尋求人民對其政權的合法性認同，乃開始啟用臺灣本籍人士擔任政府要職（陳昭瑛，1998），並進行政治本土化的改革運動。

1987年政府宣布解嚴，1991年終止動員戡亂時期臨時條款，同年，國民大會進行全面改選。隨著威權政治的崩解，受到政治民主化、經濟自由化、社會多元化及科技現代化的影響，帶動社會各層面的快速變遷與發展，也開啟人們重新重視「臺灣意識」的意義內涵（黃俊傑，1999）。為強化士土斯民對本土的認識與理解，李登輝在1992年提出「生命共同體」的概念：「臺灣島上的居民，不分省籍、年齡、職業、信仰或政治立場，為一個生命或命運上的共同體」。1998年李登輝再提出「新臺灣人」的主張：「不論是四、五百年來的，或是四十年、五十年前從大陸來的，或是原住民，攏是咱們臺灣人，為臺灣，為了中華民國在這裡打拼，就是新臺灣人」。意即，人民彼此間具有休戚相關、禍福與共的密切關係（李登輝，1999，2005）。

於是，蓄積已久的民間力量獲得解脫。教育領域受其影響，開始修正過去以中國意識為主的課程目標及內容，轉而納入較多屬於臺灣及本土族群觀點的課程材料，而「教育鬆綁」更成為重要的教育改革方向，本土教育的需求也開始獲得若干地方縣市政府的重視，如臺北縣、宜蘭縣、屏東縣、高雄縣、臺北市及高雄市等均紛紛致力於推動鄉土教育、編寫鄉土教材、鼓勵民俗技藝、辦理鄉土藝術表演及實施母語教學等。惟此時期即使

開始關心臺灣本土的各種人、事、時、地、物，但所謂「本土」所隱指的對象仍是中國，而非真正的本土臺灣，故另以「鄉土」稱呼。

其後，教育部受到來自民間與當時政治環境的影響，改變過去中央集權式的教育政策，以「愛臺灣、鄉土情、中國心、世界觀」做為重要的國家教育政策指標，開始規劃國家層級的本土教育計畫，並訂定各項具體策略。例如1993年教育部修訂國小課程標準時，確立「立足臺灣、胸懷大陸、放眼天下」的教育理念；在修訂國小社會科課程標準時，也在課程目標上由原先「培養學生具有愛國意識」，修訂為「培養學生能愛自己、愛家、愛鄉土、愛國家、愛世界」。

1996年起，教育部於國小增加「鄉土教學活動」，1997年在國中開設「鄉土藝術活動」，並單獨設置「認識臺灣」（歷史篇、地理篇、社會篇）的學科，並主張在國語、美術、音樂等課程應增加具有本土性的內容，規定國中和國小的「團體活動」課程中得開設母語教學、民俗體育、鄉土音樂、鄉土美術等活動項目。另外，在高等教育方面也鼓勵國內各大學校院申請設立臺灣歷史、文學、語言、文化等相關系所及研究中心等。

當政府致力推動教育本土化運動時，表示在教育政策制定與執行方面已關注本土教育改革。由於教育改革的核心工作繫於課程改革，為具體落實本土教育的理念，必須將焦點置於本土教育課程改革，並從課程政策上制訂相關的配套措施。

以2001年正式實施的「九年一貫課程」為例，其中融入許多本土教育相關的理念與措施，自此不再使用鄉土來代表與臺灣相關的人、事、時、地、物。例如九年一貫課程強調「文化學習」的教育目標、學校本位及多元文化的課程設計等。此外，也主張將本土化的課程材料融入各學習領域，不再單獨設科，將原來國中階段的「認識臺灣」科、「鄉土藝術活動」及國小階段的「鄉土教學活動」融入九年一貫課程的「社會學習領域」。其後，教育部為因應後續課程修訂的需要，乃於2002年成立「本土教育委員會」以規劃未來推動方針及策略。凡此種種，顯見不同層級的教育主管機關在制訂教育政策或推動教育改革時，已越來越重視本土化的理念，能以本土做為教育的核心，藉以推動本土教育。

為求更進一步地落實本土教育，教育部在2004年公布「2005-2008教育施政主軸」，其中所規劃的四大主軸之一為「臺灣主體」，其目的期能藉由調整課程體系，培養學習者更加認識臺灣、深化認同，並具有主體性；另外，也主張在課程中強化臺灣主體的教育，使教育回歸到每個人所生活的時空環境，並具有臺灣主體意識（教育部，2004b：5）。

近年來由於朝野政黨的激烈競爭，使得過去的省籍問題演變成為族群問題，連帶促使人民對政治認同產生分裂，對文化認同產生焦慮。在教育方面，雖然早期有志之士提倡臺灣文學本土論，其後也有楊國樞（1999）、葉啟政（2001）等人在社會科學領域倡導學術本土化，但受到政治意識型態的影響，使得教育本土化的推展緩慢或受阻，甚至被質疑在概念上模糊不清。邇來受到「全球化」與「國際化」的高度影響下，從食、衣、住、行、育、樂等各方面大肆地仿效西方，追求西方所謂的時尚、流行。在語言教育上，九年一貫課程規劃自國小五年級起將英語課程納入正式課程，但許多縣市政府早已研擬如何將學習英語的階段下降至國小三年級，甚至是一年級。如此一來，似乎也引發許多人對於「全球化與本土化是否對立」的疑慮？因為全球化強調達成世界一體的目標，然而在此目標下卻使得各個國家的個別性和獨特性有逐漸消融之虞。值得反省的是：在全球化的過程中，到底是誰從中獲得最大利益？國民又要如何不在全球化浪潮下迷失方向？

為正視以上各項問題，本書認為必須強調本土教育的重要性，藉由實施本土教育喚醒人們在殖民統治及競逐全球化下被逐漸遺忘的身分認同。一方面，或許無法否認全球化所帶來的正面意義與重要性，追求與國際接軌當然必須學習國際語言和文化，自然不應「劃地自限」在本土的框架裡；另一方面，本土是人們生存、生活、生長、生計之所依賴，必須重視本土的重要性，找回自己的身分認同和主體性，如此才不至於迷失在全球化與本土化的爭辯之中。

有鑑於此，本土教育確有其重要性與需求性，只是真正落實到課程改革的實踐層面太少；加上改革的過程中容易介入政治因素或意識型態，動輒以族群問題、統獨爭議做為反對改革的理由。顯見的有以下兩個例子：

其一是1996年教育部在國中一年級設置「認識臺灣」科。該科教科書編寫期間即有批評者指出課文內容提到「臺灣意識」、「臺灣精神」、「臺灣魂」及「二二八事件」等史實內容，涉及反中國化、美化日本及宣揚臺獨等議題，結果引發社會各界相當大的爭論。根據估計，當時相關的新聞報導超過250則、社論18篇及專欄100篇（杜正勝，1998：158）。

另一例是高中課程綱要的修訂。根據教育部在2004年公布的高中歷史暫行綱要草案，高一上學期以「臺灣史」為主，一度被劃歸世界史的中華民國創建歷程，確定納入高一下學期的「中國史」；引人注目的是，以往被視為禁忌話題的「臺灣地位未定論」，將首次納入高中歷史課程，讓學生瞭解舊金山和約與開羅宣言等史實。高二以「世界史」為主，高三則為「選修歷史」。此草案公布前後，再度引發社會輿論。有人認為臺灣地位的爭議即使在學界都是「一人十義，十人百義」，其內容和關係太複雜、也太難懂，實不宜納入高中課程；有人則痛批「這不只是教材的改變，而且是思想的改造」，是有意圖地要導入「臺灣地位未定論」，恐造成學生的認知錯亂；但也有人認為教導學生認識貼近切身環境與事實才是歷史教育的目的，舊金山和約既是歷史事實就不應排除於教材之外（自由新聞網，2004；蘋果日報，2004）。

面對上述課程改革所引發的爭議，本書認為部分原因係人們對本土教育的歷史發展、背景脈絡及相關的理念內涵認識不清或異見太深所致。尤其每當涉及國土的疆域界限或國家定位等問題時，所引發的衝突和爭議就越加嚴重。事實上，本土教育在國際上早已蔚為潮流，教育內容亦未涉及太複雜的意識型態問題，誠如黃榮村（2005：159）舉例說明美國雖從英國的殖民下獨立，但在歷史和地理等相關課程並未因此將英國的歷史、地理和文化傳統加以排除，反而將之視為共同的資產，並適當地引入教材中。

臺灣長久以來歷經不同外來政權的統治，本土知識似乎一直未被重視，以致於國民不知自己是誰（who you are）？自己是什麼（what you are）？也因而欠缺對本土的認同與愛戀，以及為它奮鬥的精神。如今已進入全球化的21世紀，若不及時強化本土教育、增進認同感，國民將會傍

徨於五花八色的多元化世界裡，喪失方向感。「皮之不存，毛將焉附」，臺灣這塊土地，與每個人的命運、情感及生命緊緊相繫，如何愛護臺灣、守護臺灣，相信是所有人的共同責任。認同臺灣本土、臺灣優先、以臺灣為主體的教育目標，在近十餘年來已逐漸成為社會的共識，因此推動本土教育課程改革有其必要性。如何運作課程改革藉以落實本土教育理想的達成，如何幫助學生習得生活化與本土化的課程內容，教導學生愛護自己生長的土地，培養在地關懷的特殊情感，建立正確的本土認同，此為本書的緣起之一。

近年來已有學者及研究生（林蘭芳，2003；林靜芬，2006；胡育仁，2000；洪雯柔，2002；陳銘凱，2005；彭鴻源，2002；黃敬忠，2006）著手進行本土教育相關議題的探究，包括：國中音樂教材本土化的教學問題，國小教師本土意識融入課程實踐的方式與反思內涵，國小社會科教科書如何處理國家認同、族群關係及本土文化的問題，教育政策本土化的時代背景與影響情形，本土化的意涵及文化本土化運動對教育的影響，國小教師的本土化概念及其運作課程情形，高中國文教科書的臺灣本土化分析及臺灣文學師資培育問題，「全球在地化」對本土課程研究的蘊義等。在專書方面，鄭正煜等（2002）在〈建構臺灣主體性的教育〉一文中，針對國民教育如何以臺灣主體性做為課程規劃的原則進行探究，並提出相關建議。黃榮村（2005）在〈超越意識型態，推動本土教育〉一文中，闡述母語教學、中文拼音系統、鄉土語言標音、歷史教科書的編寫及臺灣主體性的主張等焦點爭議。莊萬壽（2003）在《臺灣文化論：主體性之建構》一書中，探討臺灣教育主體性與本土化的議題，包括：臺灣主體性教育、本土教育改革、中文教育的本土化及鄉土教學等。綜觀目前國內本土教育相關議題的研究及專書論述，大多針對教材本土化、本土教育內涵或課程運作與教學方式等層面進行點狀式的探究，未能進行有系統、深入且全面性的釐析探討，故此成為本書緣起之二。

貳 本書目的與範圍

依據上述，本書的目的有以下五項：

- 一、蠡探本土教育的實踐理念及其內涵；
- 二、瞭解本土教育課程改革政策的興革與發展；
- 三、分析本土教育課程改革的重要議題；
- 四、歸納本土教育課程改革的問題與影響因素；
- 五、提出本土教育課程改革的相關建議。

因此，本書除第一章為緒論外，分成三部分加以論述。「理論探究篇」分別闡述本土教育的意涵（第二章）、本土教育的背景與發展（第三章）、本土教育課程改革的立論依據（第四章）；「教育實踐篇」分別討論本土教育的實踐理念與內涵（第五章）、本土教育課程改革政策的興革與發展（第六章）、本土教育課程改革的重要議題（第七章）；「問題與展望篇」分別尋繹本土教育課程改革的問題與影響因素（第八章）、本土教育課程改革的發展趨勢與展望（第九章）。

自1987年政治解嚴後，本土化運動從政治領域吹起改革之風，逐漸影響到社會、文化及教育等領域。就教育領域而言，鄉土教學活動、鄉土藝術活動、母語教學、鄉土語言教學、編輯《認識臺灣》教科書、設立臺灣人文學門相關系所、成立教育部本土教育委員會、推動中小學教科書本土教育內容評鑑、修訂九年一貫課程綱要等，足見課程改革已逐漸朝本土教育理想目標的實現邁進。故本書討論的範疇，就時間上來說，是指1987年政治解嚴後迄今，針對臺灣本土教育進行歷史回顧與探究。

就內容上來說，本書所指的「本土教育」乃以「本土」作為教育的基礎或核心概念，幫助學習者認識本土的歷史文化、人文社會和自然環境，藉以培養學習者解決問題，激發關懷與認同的情感，並追求自主、創新與主體的自信展現。本書所指的「臺灣本土教育」，旨在回歸教育本質，重視「以學生為中心」的教育理念，幫助學生建立適切的本土觀。由於課程是教育的核心，故「本土教育課程改革」意即探討如何運作課程改革，藉

以落實本土教育理想目標的達成。因此，課程改革的焦點在於如何幫助學生習得生活化與在地化的課程內涵，強調教師進行課程設計與實施時須摒除不當的政治意識型態，課程改革的範疇可包括：課程綱要的修訂、學科內容的設計、教科書或學習材料的編輯、學校本位課程發展及相關配套措施的制訂等。

最後附帶說明，由於目前國內對於國家定位、統獨意識、省籍情結及族群問題等議題存有許多爭論，尚待未來進一步調和決定，故相關的政治問題凡涉及教育領域的討論時，本書乃持審慎、客觀的態度處理，儘可能將不同的意見並陳，藉以平衡觀點、進行分析。至於一些議題背後牽扯的意識型態或不同的政治立場，不納入本書討論的範圍。