

# 從後殖民觀點分析國小社會領域教科書中 「全球關聯」內容

章五奇\*

## 摘 要

本研究旨在利用後殖民觀點分析國小六年級下學期社會領域教科書「全球關聯」主題中所呈現的全球樣貌。透過論述分析的研究方法分析國內教科書、教學手冊及習作書面資料。

主要研究發現結果為：一、教科書企圖建構全球公民社會，但反思性和關懷性不足；二、能認同本土，呈現全球的多樣化，卻隱藏國際權力的不平等；三、未教導學生轉變社會結構及參與政治決定所需的技巧和態度；四、未將學生視為主體，未能提供對話、質疑、批判、慎思的空間及主動想像、比較、建構、分享的機會。

**關鍵詞：**後殖民、全球教育、全球化、反思的教育

---

責任編輯：楊龍立

投稿日期：2010年6月14日，2010年9月27日修改完畢，2010年12月2日通過採用

\*章五奇，國立臺北教育大學課程教學研究所博士候選人，E-mail: wuchi5625@gmail.com

## 壹、緒言

隨著地球村時代的來臨，世界各國在課程上也相繼反應全球相互依賴的國際情勢，為全球化衝擊做準備。各國所建構的世界圖像不盡相同，但都是基於人類慾望、理論、信念而建構，並藉著學校課程、教材形塑年輕人對世界的理解及參與世界的行動。

經歷兩次世界大戰，西方強國統治下的新興國家紛紛尋求獨立自主，帝國霸權的統治似乎瓦解，然而放眼世界，仍可見帝國霸權藉著教育、文化、經濟等各種形式借屍還魂。獨立後的新興國家對歐美思維亦步亦趨，安於現有的國際秩序，本土文化與需求受到壓抑，這些都意味著帝國不死。

2002年政府積極參與WTO，2003年臺灣發生「白米炸彈客」事件，出生彰化農村的楊儒門以激烈手段，抗議臺灣加入WTO後政府忽視農民的問題，他提醒我們去思考：在歐美主導的國際組織下，能不能有其他途徑來解決國際的問題？在全球化與反全球化之下要如何達成平衡？在國際的競爭遊戲裡，我們可不可能贏得勝利，或至少和強國平起平坐呢？

臺灣脫離日本統治後，在國民黨一黨獨大下，一直未曾真正脫離殖民統治，即使經歷經濟奇蹟、民選總統，殖民的意識型態仍揮之不去，國內課程改革歷經十年推行，教室裡仍是教師中心、講求競爭疏離的關係，弱勢族群更加弱勢，權力不均衡的現象不僅存在世界，也存在日常生活中。

強調抗拒霸權的後殖民觀點的教育在這全球化時代更顯重要。隨著科技網路的發達，全球政治、文化、社會趨向一致性，我們更需要有批判的覺醒，鼓勵多元與差異的聲音，才能避免在全球化下喪失自我，而後殖民觀點的教育可以幫助人們覺知日常的霸權，進而轉化霸權及行動改善世界（Doyle-Wood & Sefa Dei, 2006; Smith, 2006）。當國內高唱與世界接軌、全球視野的教育改革時，應審視學校課程是否成了殖民教育下培養「中介翻譯」者的工具，忽略對既存世界加以質疑、批判、慎思。

教科書是師生理解和建構世界的重要來源，因此有必要檢視隱藏教科書背後的世界圖像，能否協助年輕一代跳脫殖民限制。國內近年來有不少探討全球化或全球教育的研究，針對社會科教科書「全球關聯」內容分析的有陳昀嬋（2008）、許雅婷（2006）、嚴朝寶與莊明貞（2008）、張嘉勳

（2007），以及王錦蓉（2003），前兩篇偏向從圖表、印刷樣式、文本編寫格式分析指標內容分佈情形，後三篇論文則分析教科書中的全球知識內涵，他們分析向度和結果都大同小異，而從後殖民觀點分析教育的研究，多以理論分析為主，例如劉潛挺（2002）與蘇唯鳳（2002），從後殖民觀點分析教科書的有蔡佩如（2003）對國中「臺灣史」的分析，至今尚未有研究者從後殖民觀點分析社會教科書的「全球關聯」內容，因此本研究相信對學術界與教科書編寫將有所貢獻。本文研究目的是：

- 一、利用後殖民觀點分析國小六年級下學期各版本社會領域教科書「全球關聯」主題中所呈現的全球樣貌，是否落入殖民化的偏見？
- 二、要達成後殖民的全球教育，各版本社會領域教科書還有哪些需要加以修正？

本文所界定的「後殖民主義」不只是去中心、解構的，而是能對日常文化具有批判反思及對抗殖民的觀點，以Said及Bhabha主張的雜匯（hybridity）、交織（in-between）、雙重中心的論述來重構本土性，藉著再解讀與再書寫產生新的文化意義，不再是殖民/被殖民、邊緣/中心那種二元論或單一主宰，筆者相信這才是打通全球/本土、東/西方及臺灣/中國文化政治藩籬，平等對話的途徑（周素鳳與陳巨擘譯，2006；蔡源林譯，2001）。

本文所指之「全球關聯」是指九年一貫課程社會領域課程綱要中的第九主題軸有關全球為一體，共存共榮的全球關係，本文並未探討「全球關聯」主題軸能力指標裡所闡述的全球意涵，而是探討教科書轉化「全球關聯」能力指標後所傳達的全球概念是否落入殖民的思維。

## 貳、文獻探討

### 一、殖民、新殖民與後殖民

所謂殖民主義，是指二次世界大戰前以武力決定地位的國際發展情勢，擁有強大軍事武力的宗主國利用政治、軍事直接統治，強迫被殖民國家貢獻該國原料、勞力，以滿足宗主國需求及榨取財富，同時強迫改變當地居民信仰，以洗腦方式減弱反抗力量，殖民活動是宰制與剝削的，雖然Young（周

素鳳與陳巨擘譯，2006）曾細緻的區分殖民主義與帝國主義的差異，他認為兩者都是藉助政治機器操作制度和意識型態，以實踐其權力壓迫，但是殖民主義較偏向經濟剝削，而帝國主義較偏向思想觀念的宰制，然而殖民主義和帝國主義常是相伴而來，難以劃分。

即使二次大戰後，被殖民國家雖然脫離宗主國的政治和軍事壓迫，成為獨立的新興國家，這種情形仍未停止，因此受到新殖民主義的批判，二次大戰後到1960年代，強大的前宗主國仍利用國際貨幣、國際組織、跨國企業掌控國際市場與價格，主導國際經濟局勢，使得新興國家在經濟上仍處於依賴與邊陲的國際地位不得翻身，新殖民系統「換湯不換藥」，巧妙銜接傳統殖民。

1970年代以後，新興國家藉助學習西方宗主強國的現代化、科學化、語言文化，以脫離對強國的依賴，卻使殖民關係由政治經濟轉為思想文化的殖民，透過媒體文化和主流消費文化、教育等形成論述，使新興國家在強勢文化下主動放棄其本土文化主體性，呈現扭曲而不平等的全球權力關係，後殖民主義就是檢視西方強國與新興國家間的文化關係，因此也被稱為「文化殖民主義」。後殖民主義的「後」，所代表的並不是時間或事件的斷裂、分割，事實上，後殖民與殖民是同時運作的，充斥雜匯、交融的情形，例如英、法等強國自身雖不曾被殖民過，但是他們國內的工人和弱勢族群，和那些因為貧窮被迫遷離自己國家或鄉土的居民，與被殖民國家人民同樣經歷了文化貶抑與勞力剝削，成為從屬地位。而美國雖然聲稱自己在歷史上是被殖民國，今日卻轉身成為輸出美國文化的超級帝國，承續傳統帝國侵略的心態（周素鳳與陳巨擘譯，2006），後殖民情境就是混雜歷史、物質狀況和主觀基礎，加上雜匯的文化對人民認同認知影響而形成。

後殖民也受到後現代、後結構主義的影響，1980年代社會運動頻起，女性主義、保護生態運動、種族與人權運動的推波助瀾下，一股由下而上，由邊緣推向中心，強調多元、永續等跨學科、相互雜揉的知識論述形成後殖民理論的獨特面貌。後殖民主義與新殖民主義同樣批判殖民情境中的霸權壓迫，但是與新殖民主義相較之下，後殖民主義更強調在壓迫的情境下，個人具有主動介入，爭取主權、改變宰制處境的能動性。Said（王志弘等譯，1999）從Gramsci的文化霸權及Foucault的知識與權力論述獲得啟蒙，「東方

主義」即是指東方在「論述—知識」網絡中被他者化，建構西方與東方不平等的權力關係，東方如何跳脫這種箝制獲得解放呢？Said和Bhabha都認為文化有如一個劇場，各種政治、意識型態在此相互競逐、交涉，而成為創新與昇華的場域，今日全球化的境況如同後殖民情境的雜匯、混種特質，在全球化過程中，殖民者與被殖民者彼此相互依存、相互戰鬥，互為涉入，本土文化已非原來的本土文化，因此那些歌頌傳統、否認多樣性及毫不批判的防衛式教育都應受到質疑。Said還提出對位式閱讀，認為在閱讀文本時，應建立兩個或多個作品間的對話，也就是鼓勵學生至少閱讀兩種以上的文本，再以自身境況與之對話，延伸比較文本中什麼被納入，什麼被排除，鼓勵學生跳脫預設的文本，批判性的閱讀，重新書寫自身歷史與文化處境，才能脫離宰制（周素鳳與陳巨擘譯，2006；陶東風，2000；蔡源林譯，2001）。

## 二、全球化脈絡下的教育殖民化

後殖民情境裡，文化霸權取代以往直接的經濟政治剝削，透過學校課程、媒體傳播、政策討論使不平等的文化、階級、性別得以合理化，將霸權隱藏在各種論述中，形成另一種殖民。Said（王志弘等譯，1999）和Dirlik（王宁譯，2004）都曾深刻的探討征服者如何結合知識與權力、資本與文化而得以延續殖民統治。尤其今日時代，霸權更得以藉由科技媒體、消費網路行遍全球，隨著全球化的腳步，夾帶進行政治、文化、教育的殖民化，全球年輕人大量接受歐美文化、學習歐美語言與體制，不自覺也接受歐美的科學主義、物質主義、二元對立、市場邏輯的意識型態，本土原有的文化優勢與生活脈絡受到忽視，因而無法形塑自我概念，而甘受支配（Gough, 2000; Doyle-Wood & Sefa Dei, 2006），像辛巴威等新興國家在教科書裡常引用歐美白人、中產階級的觀點與歷史，而忽略在地生活脈絡與權力。在殖民時代，統治者需要培育一群「中介傳譯」的菁英代替殖民者管理被殖民者，這些菁英只需要學習服從與技術，不需批判反思的能力，因此在教育上強化記憶背誦，同時借用效能及資本管理概念，大幅刪減預算、增加更多測驗、強化官僚體制，使教育淪為技術生產的操控（Apple, 2000）。

殖民者也善於將殖民語言隱藏在政令、媒體、教科書及日常規則中，成



為不可動搖的定律，限制個人的思維、身體與慾望（Cannella & Viruru, 2002; Olsson & Petersson, 2008）。殖民的概念，不只針對歐美國家對殖民國家的壓迫，也指向主流族群對非主流族群的壓迫及學校教育對學生的單向灌輸（Doyle-Wood & Sefa Dei, 2006），這些不平衡的權力關係正是形塑我們生活的關鍵，處處顯示我們正處在教育的殖民化。臺灣在戰後仍未脫離殖民處境，一黨獨大的國民黨利用「動員戡亂時期臨時條款」限制民主憲政的實行，並利用政策、媒體、教育嚴禁說母語，臺灣文化全面中國化，保障特定族群利益，以鞏固政權，本地居民只有納稅義務，沒有發聲權力。自從臺灣政治民主化以後，人民當家作主的呼籲蜂擁而來，亟欲找回自己的文化主體，因此掀起「本土化運動」，在教育上也強調本土化，除在課程中加入鄉土語言外，教科書也全面更新，本土文化從邊緣移向中央。

### 三、反思的教育

「後殖民論述」一方面批判重新包裝後的帝國主義，一方面尋求民族主體的重建，提供全球化與本土化辯證的基礎。面對外在殖民化，更可怕的是內在的殖民化，如何反轉箝制？「庶民」的本土性如何在殖民論述中建構起來？後殖民論述希望搭建一個文化場域，能批判的看待我們所熟悉的傳統知識和社會秩序，提供不同文化背景和弱勢族群得以發聲，鼓勵人們從土著/在地的文化及本體生存的知識去質疑現存社會，敢於認識並反應大眾生活的多樣性，思考主流論述以外的其他可能途徑，以解構殖民文本中的權力論述與意識型態符碼，重新拿回「主述權」（Cannella & Viruru, 2002; Kincheloe, 2006），而抗拒就是「由這樣一點一滴的小行動累積而成，最後形成改變社會的重大力量。」（Doyle-wood & Sefa Dei, 2006: 165）。

Kincheloe（2006）及Doyle-wood與Sefa Dei（2006）都認為「他者」始終沒有被「他者化」，即使「他者」被迫沈默，也未曾馴服，相反的，他者能反映出帝國世界的自我矛盾與歷史斷裂。頻繁的跨國移民及人力流動帶來文化混雜的現象，難以阻擋跨越邊界的一切流動，全知全能的巨型理論失去權威性，多元與開放才能避免主流中心的專斷性，解放知識的壟斷。因此後殖民論述鼓勵非主流者、受歧視者發聲，他們的聲音可以帶領我們跨越邊

界，更新那些未經深思的殖民思想。

傳統教育裡，教師是灌輸零碎知識給學生的壓迫者，學生只是順從的角色。Smith（2006）認為需重新解構習以為常的教育才能反轉這種壓迫，Kellner（2000）稱這種具戲劇性轉變特質的教育為「反思的教育」，教師應警覺自己是一壓迫者，留意學生才是學習的主體，不可以灌輸、填塞的方式教導，即使面對殖民化的教育環境，教師也能選擇不成為霸權的幫兇，因為教師也是知識生產的主體，有能力安排教學的情境，讓學生成為活躍的知識生產者。出身巴西的Freire，為了幫助人民脫離殖民思想，提出對話式教學幫助學生覺醒到自己的殖民處境，讓學生從自己生存的社區出發，討論社會議題，勇於對權威質疑，透過親身的呼吸與感受，用自己的方式認知世界，從傾聽多元聲音修正自己對世界的詮釋（Olsson & Petersson, 2008: 69）。

要激發後殖民的能動性，需要創造一個合作、互為流動的開放空間（Smith, 2006），允許人們去挑戰傳統、規範所累積下來的知識，所謂「土著/在地知識」是包括在地環境下所產生的信仰、概念和經驗，學生每日面對可見、不可見的歧視與疏離，正好可以幫助其他學習者銜接在地與全球，將傳統的、既有的知識重新概念化，「反思的教育」裡，教室的關係是對話、參與的，日常生活經驗流露於言談間；透過相互分享、對話來理解世界，而不是由單方面「宣示」世界的未來。

Gramsci的文化霸權論裡提到，學校教育要不斷揭露與持續批判權力支配，以挑戰殖民化的教育結構（Bacchus, 2006; Cannella & Viruru, 2002）。以此來看，全球教育裡，不是讓學生背誦教科書裡歐美觀點的世界秩序、外國歷史文化或已有的國際組織，而是鼓勵學生挑戰教科書或教師的觀點，發展其他觀看世界的觀點，不同觀點能累積成進步的力量，使個人超越狹隘觀點，進而參與他所理解的世界，抗拒霸權的支配。

#### 四、後殖民觀點的全球教育教材設計

全球教育是基於全球相互依賴、共存共榮的關係，希望培養學生能有全球一體的意識，進而能以全球視野思考、探究及解決全球所面臨的共同議題（林天佑與吳清山，2009）。然而，要慎防「全球一體」的背後可能暗藏霸

權，只提供單一文化觀點。要避免如此，學者提供了意見：

### （一）教材內容應提供全球公民社會的認同

Strauss（2007）認為全球教育不只是新語言或資訊技術的變革，而是人類認同的革新，過去忠誠於單一國家將轉變為對全球的認同，因此教材應增加對世界的認同，使全球公民社會透過課程型塑而成。我們需意識到自己屬於全球整體的一部分，每個人對世界都有一份責任。

全球認同無法像傳統認同，可以透過面對面或擁有共同歷史記憶而產生，只能透過擴展學生的體驗到全球層次，提供自我和全球的連結，才能產生認同感。因此教科書裡不只是以文字陳述「牽一髮而動全身」的全球一體概念，更要提供「問句」讓學生思考自己是否有過與全球產生一體的關係，提供具體的「活動」讓學生有機會參與及連結其他國家人民的生活，或提供「圖片」讓學生想像其他國家文化居民與自己生活的關係，圖片裡沒有具體的答案，每個人都可以從自己生活經驗出發加以詮釋，避免了單向灌輸，也將發言權留給了學生。例如越南爆發禽流感，教科書可以提出「問句」：「禽流感是如何擴展散播到全世界？」、「各國可以採取何種措施預防禽流感的擴散？」、「自己可以如何避免感染禽流感？」這些問句有助學生探討落後國家貧窮、健保福利、醫療等問題，學生會發現世界其他地方所發生的人權不彰，可能會影響到全球每個人（Osler, 1994: 18-21）。教科書提供具體「活動」，讓學生分組討論如何解決禽流感擴散的問題或可能遇到的阻礙，以及蒐集世界各國預防禽流感的措施及防疫困境，各國間是否有彼此衝突的作法？衝突的原因可能是什麼？在蒐集資料的過程，可以發現個人的自私可能影響到他人、他國的安危，讓學生設計海報、利用部落格宣導防疫措施，或向家人傳播正確防疫措施，這些都有助全球認同。

### （二）教材內容應提供辯證的場域

後殖民觀點的教育中，學生才是主體，要鼓勵學生從土著／在地的經驗質疑和批判既有的社會秩序，Gough（2000）認為學校課程應該成為一種「雜音」，去回應資本主義的全球化及文化霸權，而不是視學生為「容



器」，不斷填塞。Odora Hoppers (2000) 也認為課程應成為促進對話和增加視野的橋樑，提供教師部署差異的機會，讓多元觀點「擾動」主流論述，使我們對霸權更加敏銳。因此教科書內容不能太多，應留下師生對話、質疑、論辯的空間。Parker (2004: 442-446) 認為教材中應含有：

1. 後設的知識：教材不能只是陳述事件，讓學生被動接收訊息，而要讓學生從自己經驗出發，對事件提出反駁，學生除了聽別人所建構的知識，也可以自己建構知識，協助來自不同社會背景的孩子將想像力延展到教科書以外的世界，教材也要對矛盾處提供多元詮釋的機會，才有助破解霸權密碼 (Parker, 2004)。
2. 比較性的教材：在全球化效應下，歐美國家的觀點經常超越國際和文化而被視為普遍性的觀點，因此比較不同國家、族群的生活、觀點、價值和意義，除了可以幫助我們瞭解世界存在差異，也可以藉此來學習他人及反思自己，探討形成差異的原因及背後不同的價值觀 (Osler & Vincent, 2002: 23)，解開「本然如此」的迷思。
3. 慎思的教材：在陳述問題時，每個人可以從自己的社會立場、關注焦點提出對問題的不同觀點，當中有意見衝突之處，就透過協調，提煉出變通方案以做決定，因為經過分享與慎思，使人更能對正義的價值加以認同。

### (三) 教材內容能將全球知識與在地知識連結

教材中的全球知識和國際問題需要連結在地的知識，在課程中要創造一個讓在地與全球知識並存的「空間」，才能產生混種的活力 (Gough, 2000: 90-92)。如何使全球知識與在地知識並存？如同Beck (孫治本譯，2003: 125) 所說的：國際社會的問題，通常也出現在區域、國家、在地各層級，例如國際衝突，如同日常生活同儕相處及家庭成員間的衝突一樣，面對衝突的處理模式，不只有發動戰爭，「非征服對方不可」，而是可以有其他解決國際衝突的方法，如調解、協商、仲裁、談判、適應、和解。從日常學生間產生衝突時的處理方式，引出對全球衝突、兩性問題、國家內亂等爭議問題的探討，讓在地與全球能相互連結 (Boulding, 1990)。

#### （四）教材要允許想像和發展其他可能途徑

Boulding（1990）和Midwinter（1994）認為教材應採用圖片或影像鼓勵「想像」，每個人都可以從自己的立場自由想像，複雜的認同與理解隱含其中，Midwinter在研究中指出：小學教師利用教科書中非洲飢荒的圖片幫助學生想像，學生帶著自己和他人的經驗，一起關注政治、文化、歷史各面向，透過報告，使自己與他人產生關連性，他們討論了「西方帝國主義的施捨」、「狹隘的種族主義」、還討論「他們應該如何自己幫自己」。想像可以引出很多議題的討論。

有關國際組織型態和全球未來，也需要有更多想像空間，Boulding（1990：113-115）認為現在的國際組織型態不一定是最好的，也不一定能解決問題，因此他利用想像讓學生探討新的世界秩序，先讓學生想像未來三十年後世界可能的改變，並利用文字或圖畫記錄下來，再讓學生說明所想像的新秩序、新的國際組織功能是什麼？澄清自己這樣建構的理由，最後再建構一個「未來的歷史」，不管學生是建構了美好的未來還是毀滅的未來世界，都能幫助學生以積極的方式去理解、移情及學習參與世界。

## 參、研究方法

### 一、研究方法

本研究主要參考Fairclough的論述分析立場，他的論點源自Foucault，認為語言和意義之間的關係並非任意或中立的，而是受到社會脈絡、歷史條件下所決定，同時也形塑社會行動與秩序，因此語言論述的形成和運作也必然與權力有關的，Foucault的論述分析是依知識/權力/主體三條主軸進行，其論點廣為影響後現代、後結構和後殖民理論。論述分析法不同於內容分析或其他量化分析方法能以系統化、客觀化計量呈現，難免被視為主觀判斷，然而融合語言學、社會學和文化理論發展出來的論述分析法，可以探討文本中難以計量呈現，且隱而不顯的權力關係、意識型態和價值傾向如何透過語言論述被建構出來，以影響人的認同與行動，因此近年來逐漸受到國內研究界的重視，有的研究者以教科書為分析文本，也有的以政策制訂或媒體為分析

文本（王雅玄與余佳儒，2007；吳孟芬，2008；詹美華，2008；潘志煌，2009）。

本文採用Fairclough（1995）的分析架構，其分析模式包括三個交互關聯的分析方法：描述、詮釋和解釋，及與之相互連結的分析向度：文本、論述實踐以及社會實踐三個向度，一是文本的語言形式特徵，如語詞、語法、語氣的分析，第二向度是文本的生產和消費過程，三是論述事件所屬的社會實踐與歷史條件。其分析方法：描述是針對文本的形式性質進行分析，詮釋是探討文本與互動的關係，而解釋則是研究社會脈絡與互動的關係。其分析架構如下：

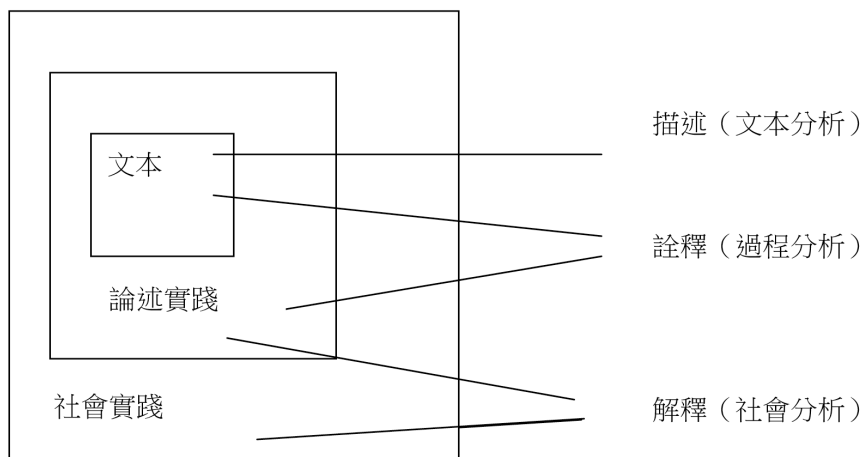


圖1 Fairclough的論述分析架構

資料來源：Fairclough, 1995: 98

文本分析：從微觀面分析教科書中的詞彙、語法、連結性和結構性，其描述蘊含何種預設及價值判斷？可以看出教科書「說什麼」。

過程分析：包含教科書「說什麼」和「如何說」，透過何種敘述形式和傳播類型，其詮釋產生何種偏見與意識型態？符合誰的利益？

社會分析：從鉅觀面瞭解論述所形成的社會脈絡和權力關係。本文限於篇幅，僅作書面分析，不含教科書使用者分析及教科書編輯歷程之分析。

## 二、研究對象

92課綱中，國小社會領域「全球關聯」主題軸的第一階段和第二階段各有3條，第三階段有5條，第一階段沒有社會課本，併入生活領域，各版本在處理第二階段的3個指標時，並沒有一致的看法，散佈在不同單元，較難做比較，並且這3個指標在98課綱微調後，已經被刪成1條，分析第二階段較不具代表性，而第三階段有關「全球關聯」的內容，各版本教科書都集中在六下，因此本文之分析範圍限於國小六年級下學期社會科教科書，其能力指標僅侷限在第三階段的5個指標，雖然因此難窺「全球關聯」主題的全貌，卻使筆者有餘力對教科書進行更細緻的分析。本文以市面佔有率最高的翰林、康軒、南一版本的教科書圖文為主，教師手冊和習作為輔，並選擇在教師手冊中標明有針對「全球關聯」主題軸能力指標做設計的課次分析。各版本教科書常會因市場需求而調動課次，所以僅以97學年度版本作為分析對象。其課程內容為全球關聯之課次分別如下：

表1 國小六下各版本社會學習領域教科書中「全球關聯」相關課次

翰林（全冊4個單元）	康軒（全冊3個單元）	南一（全冊5個單元）
無	第一單元科技與社會 第4課科技管理	第一單元打開世界之窗 第1課從臺灣看世界 第2課世界的連結
第二單元瞭望國際社會 第1課文化交流看世界 第2課國際社會變化多 第3課漫遊國際組織	第二單元從臺灣走向世界 第1課臺灣與亞洲 第3課國際組織 第4課多元文化的地球村	第二單元經貿全球化的挑戰 第1課經貿全球化 第2課適應經貿新時代
第三單元人文科技新世界 第3課科技危機與立法	第三單元世界一家 第2課全球關聯 第3課環境課題	第三單元我們只有一個地球 第1課全球性的環境問題 第2課永續發展的地球村
第四單元永續經營地球村 第1課世界地球村 第2課全球問題大追擊 第3課讓地球生生不息	無	第四單元愛與關懷的世界 第1課全球性的社會問題 第2課世界一家
無	無	第五單元臺灣再出發 第1課臺灣的國際努力 第2課臺灣的努力

資料來源：研究者整理

## 肆、教科書分析結果與討論

### 一、文本分析

可分成詞彙、語法、連結性和結構性，詞彙可以從字義、替代性語詞分析；語法從及物性、語氣、情態、稱謂分析；連結性從句子的連結方式、句子功能分析；結構性從編排架構、內容組成方式來分析，分析的主要核心在瞭解編寫者預設的價值立場。

#### （一）詞彙、語法

檢視各版本教科書，發現所使用的詞彙都能以「全球公民社會」做為未來世界的願景，並且強調全球人民應具有的道德價值與責任，所以教科書裡不難發現「責任、義務、公平、正義、民主、包容、多元」，或是「天涯若比鄰」，「我們只有一個地球」、「地球村」、「牽一髮而動全身」等語詞，以「我們」代表編寫者和讀者，以「人們」、「大家」代表地球上所有的人類，是將全球視為一整體，每個人都應該負起維護世界永續生存的責任。例如

「...我們都是家庭的一份子，也是社會、國家和世界的一份子，因此，我們應該培養互相關懷的情感，尊重不同的族群文化，努力扮演世界公民的角色。」（康軒p. 69）

「我們對於不同文化的人，應該學習相互尊重、關懷弱勢、重視公義、珍惜生態環境與資源；同時需要培養運用資訊科技、解決問題、充實外國語文等能力，以便成為一個具世界觀的公民。」（南一p. 74）

不過，有關如何關懷、如何相互尊重及永續地球的具體作法或行動過程，各版本都未具體說明，也未提供學生討論日常生活中如何實踐的機會。例如：



「...要解決全球性問題，要有『全球化思考、本土化的行動』，每個人可以從愛護環境、珍惜資源做起。」（翰林p. 73）

「身為e世代的公民，應該要具備什麼知能和涵養呢？學習新知：...

●動手學習...●學習與人相處...●學習自我實現...」（翰林版p. 37）

「隨著國際化的快速發展，...，跨國企業的經濟活動逐漸擴大，...，臺灣經濟面對全球企業的競爭，許多企業由原先的代工，轉而研發新技術，...，來增加競爭力。」（南一p. 67）

不僅流於呼口號，且複雜、抽象的句法，使教師必須花更多時間解釋名詞，以免語言能力不強的學生難以理解。這些理解艱澀詞彙的時間應該用來比較、慎思各種行動方案。

分析課文中的詞彙、語法，也發現當中不適切的描述，例如南一版在「全球性的社會問題」一課舉了一個柬埔寨街頭遊童的故事。

「柬埔寨的家庭大多生育很多子女，來協助家中的農事；但是當家庭經濟困難或是發生問題時，許多未成年小孩很容易成為街頭的遊童。所法那就是柬埔寨的兩萬個街頭遊童之一。」（南一p. 49）

將遊童流落街頭，過著貧窮無依的生活歸因於「父母生太多孩子」，其實造成貧窮的原因多重而複雜，包括柬埔寨長年政治權力爭奪加上戰爭頻仍，剝奪人民生活基本權利，政府缺乏推動節育觀念、沒有安置及福利措施的照顧等因素，過於簡化問題，將使學生無法多元面向的思考，此外，該文中對於新興國家的貧窮所表達的語氣是殖民式的同情憐憫，例如

『所法那只能靠著乞討、撿拾垃圾為生，...，幸好透過善心人士的幫助，所法那進入世界展望會的「街頭遊童收容中心」，...提供他們生活上的協助...避免他們被利用為犯罪的工具。』（南一p. 49）

善心人士有如天使般的解救了遊童，語氣是施捨的，而不是「人飢己飢」的精神。這種描述，就像西方世界視東方世界為落後、貧窮、可悲，有

待照料與教化的對象，有如臺灣版的「東方主義」，似乎是透過西方世界的鏡頭在看世界。

有關語法中的語氣類型，一般可分敘述句、疑問句、祈使句和驚嘆句四種，從各版本來看，課文90%以上採用說明式的敘述句（描述現象和事實，句尾為句號），少數有疑問句，以南一版為例，六下共有十課，每課提供二到六個不等的疑問句，但都是放在主文以外的「想一想」裡；康軒版共有六課，每課提供零到三個疑問句，也都放在主文以外的「動動腦」；翰林版六下共七課，課文中會加入虛擬的人物對話，所以疑問句、祈使句和驚嘆句多於另兩個版本，但是其疑問句的形式並非對讀者提出，而是像：「爸爸，什麼是NGO？」（翰林p. 37），「『綠建築』是什麼啊？是不是在建築物周圍多栽種植物？」（翰林p. 49）這樣封閉式的問題，或是每課提供一個主文以外的「問題討論」做補充。而這些「想一想」、「動動腦」、「問題討論」都在版面的角落，明顯是文章的配角，可有可無，如果老師因為趕進度，沒有保留教學時間討論「想一想」、「動動腦」、「問題討論」的問題，學生就很難有機會可以有判斷、思考、解決問題的機會，易流於灌輸教學，成為殖民時期的「中介傳譯」者的教育。



圖2 教科書中「問題討論」的位置和比例

資料來源：翰林六下社會科教科書p. 39

## （二）連結性分析

從主句和子句間的擴展和延伸功能，能看出文本所要傳達的概念和預設價值。各版本教科書均強調國際間的合作，例如

「透過國際的合作，共同來解決」（翰林p. 30）；

「個人需要依靠團體支持，才能成長，...，國際社會現在也很重視各國的合作，以改善人類的生存環境。」（南一p. 54）；

「為了讓我們生活的世界生生不息，不論是哪一種組織，都需要成員間遵守共同的規範，並且相互協助、分工合作，才能有效發揮功能。」（康軒p. 69）

至於是否以臺灣為中心、從本土出發，從各版本的文句及句子間所顯示的關係，各版本略有不同，例如：

康軒版：在提到國際關係時，「立足臺灣，放眼天下」（康軒p. 69），以「臺灣與亞洲」、「臺灣與世界」說明臺灣在世界的地理位置及與世界其他國家交流的情形，提到國際組織時，也會有一頁提到臺灣在參與國際組織的困境，提到國際文化的交流，則會以臺灣本土文化結合不同文化創新的例子，提到全球貧窮、人口、環保等議題，也是以臺灣在地的例子開始去說明全世界的情況。

南一版提到臺灣國際地位的挑戰：「臺灣已是國際社會的一份子，不應該被拒於聯合國或其他國際組織之外...」（南一p. 65），並以「從臺灣看世界」、「臺灣再出發」的標題說明臺灣在世界的地位，課文中臺灣和世界的例子彼此交雜說明，比例各佔一半，例如：「世界各地的國際貿易活動興盛，讓我們不必出國，就可以買到許多國家的商品；另一方面，即使身在國外，也可以買得到臺灣製造的商品。」（南一p. 8）

翰林版：在提到國際文化交流、國際社會局勢、國際組織、全球議題時，都是先舉其他國家例子（占三分之二以上），最後再附加一小段說明臺灣的現況。例如提到全球文化的標題是：「文化交流看世界」，內容介紹了在印度的國際速食店將牛油炸過的薯條賣給不吃牛的印度人，還有以色列和阿拉伯因宗教產生衝突，柬埔寨藉助國際合作修復吳哥窟，還有中國故事

「花木蘭」以現代科技拍成電影，全課課文完全沒提到臺灣本土的例子，只以一幅蘭嶼達悟族的椰油教堂的照片做說明，顯然是從世界來看臺灣。

依照能力指標，第三階段的「全球關聯」的指標內容包含：生態、文化、國際關係、國際組織及全球課題，康軒版和南一版都平均分配在課文中，翰林版花費較多篇幅在探討全球文化、科技、國際關係、國際組織、生態環保（各占1-2課），對全球飢餓、人口、人權、犯罪等議題的探討，集中在比例不到二分之一的課文，對全球弱勢族群問題顯然較不關心。而且在全球人口問題上，翰林版的說明過於簡略，全冊只有四行字，南一有三頁，康軒則以一課共四頁來呈現。

在課文描述中，南一版和翰林版傾向將問題簡化，康軒版較能呈現全球問題的複雜性，例如：南一版將貧窮問題歸於落後國家的家庭生育太多孩子，翰林版則歸於人口增加和資源分配不均造成貧窮，康軒版則從臺灣過去到現在的人口及觀念的變化，探討全球人口問題的複雜性：

「世界上的人口快速增加，增加了自然資源的消耗量。而資源分配不均，使得少數工業化國家消耗了全球大部分的資源，...交互影響下...，產生貧窮、飢餓...。」（翰林p. 66）

「有些貧窮國家因為經濟困難，若遇到天災禍戰爭時，...再加上家庭生育子女數較多，使得他們容易面臨飢餓問題。」（南一p. 50）

「從全世界的角度來看，世界人口面臨成長快速，需要提倡節育；但是從不同的國家、地區和家庭來看，...，採取的人口政策也會有所區別，例如：中國...，臺灣...。」（康軒p. 57）

南一版將人口和貧窮問題過於簡化的情形，就像數年前，臺灣教育部常務次長周燦德公然提出「外籍配偶少生一點」的話一樣，隱藏著族群歧視。相較之下，康軒版對於這些意識型態的問題處理得較為謹慎。

有關國際組織的介紹，翰林版「漫遊國際組織」以粗體字標題「維護世界和平，促進國際合作的聯合國」，屬正向肯定國際組織，康軒版則中性的介紹八種國際組織的名稱、目的，南一版除在「經貿全球化」一課介紹加入WTO組織，有正面和負面的效應外，介紹聯合國、WHO的成立目的採中性



描述。然而從文獻探討中可以得知，現在的國際組織並不是最好的型態，也不一定能解決問題（Boulding, 1990: 113-11），實際上，要加入聯合國，必須準備高額入會費，已經排擠窮國的參與，且組織成立以來尚未能有效排解任何國際紛爭，國際秩序與制度仍是由強國決定，迫使對世界具貢獻的小國，如臺灣，難與強國平起平坐，南一版和康軒版都提到臺灣無法加入國際組織的困境，但是卻不敢挑戰國際組織潛藏的問題及既定的國際秩序。在後殖民的全球教育裡，不是讓學生背誦既定的國際組織或國際秩序，而要鼓勵學生挑戰和批判，發展其他觀看世界的觀點（Cannella & Viruru, 2002; Bacchus, 2006）；Odora Hoppers（2000）也認為課程應成為促進對話和增加視野的橋樑，提供教師部署差異的機會，讓多元多樣的觀點「擾動」主流論述，而Said則建議提供兩種文本以上讓學生「對位式閱讀」，他們都告訴我們教科書對國際組織的介紹不應只是從正向或中立的角度來陳述。彰顯國際組織的不足，才能提供學生思考解決之道及想像未來的世界圖像，不是滿足於既有系統，而是培養學生能參與政治決策過程，改變政治結構的技巧和態度。

### （三）文本的結構性

六下各版本教科書的編寫主要是依尋第三階段能力指標而發展，包括：

- 9-3-1 闡述全球生態環境之相互關連以及如何形成一個開放系統。
- 9-3-2 舉出因不同文化相接觸和交流而造成衝突、合作與文化創新的例子。
- 9-3-3 舉出國際間因利益競爭造成衝突、對立與結盟的例子。
- 9-3-4 列舉全球面臨與關心的課題（如環保、飢餓、犯罪、疫病、基本人權、經貿與科技研究等），並提出問題解決的途徑。
- 9-3-5 列舉主要的國際組織（如聯合國、紅十字會、WTO等）及其宗旨。

以上9-3-1是與全球生態一體有關，9-3-2是與全球文化的交流、合作、衝突、創新有關，9-3-3和9-3-5是與國際組織及國際互動有關，包括衝突、對立和合作，9-3-4則與全球議題與困境有關，指標顯示全球是交流互動，彼此息息相關的，互動過程中會有合作、創新，也不可避免的會產生衝突，因此在9-3-4中希望能對這些困境「提出問題解決的途徑」，可見能力指標中並未視衝突對立為負面因素，而是視為必然會發生的情況，不過當我們再進一



步分析教科書轉化能力指標所呈現出的內容，卻會發現有淡化衝突的情況，在下面的「過程分析」中再詳述。

此外，從文獻探討中Parker（2004）認為教材中應該加入後設性知識、比較性知識、慎思性知識，Boulding（1990）和Gough（2000）建議教材應注意全球與在地知識的連結，Boulding（1990）和Midwinter（1994）則建議教材應鼓勵想像以發展其他可能途徑。這些學者重視的不是全球關聯的知識，而是關心促成全球公民社會的技能與情意的培養，是重視學習的過程，而不是學習到的知識結果，以目前課綱裡能力指標為架構形成的教科書內容，當然不容易發展學生改變世界及社會既定結構的技能與心態，這個結果可以從本文的「詞彙、語法」及「連結性」分析中獲得驗證。

再看各版本的教科書文本的編輯架構，都是以文字為主，圖片為輔，編排的風格都是由大標題到次標題，再由次標題延展出標題中的概念，豐富的圖片只是補充說明，用以驗證主文，這種層層而下階梯式的嚴謹架構，符合理性邏輯的編寫方式，雖能在最短時間最少空間中提供最多知識，但是過多的文字描述填滿教學時間，減少師生對話辯證的時間和空間，為了完成教學進度，學生的發聲權輕易的就會被犧牲，如果要進行Kellner（2000）所說的反思的教育，或是Freire的對話式教學，教材內容就不應過多，要留下師生對話、分享、建構的空間和時間，才得以擾動主流論述，發展出解決問題的變通方案（Odora Hoppers, 2000）。Boulding（1990）和Midwinter（1994）建議採用圖片或影像為主的教材可鼓勵學生「想像」各種可能性，也是國內可嘗試的編寫方式。

## 二、過程分析

這部分是分析教科書透過何種敘述形式和傳播類型來作詮釋，而其詮釋又產生何種偏見與意識型態？符合誰的利益？歐用生（1985）曾以「增刪」、「改寫」、「隱藏」、「歪曲」、「省略」等作為分析策略，筆者整理後，發現教科書是採取下列手法詮釋全球關聯：

### （一）淡化處理，避免衝突議題

教科書中常會對較具爭議性、衝突性的議題淡化處理，或是避重就輕。例如翰林版提到國際組織，雖然介紹許多國際組織，像WTO、WHO、NGO等，稱聯合國為「促進國際合作的聯合國」，也說了：「雖然臺灣不是聯合國、WHO的會員國，但臺灣有許多NGO團體在國際扮演著重要角色」，不管是教科書內文或習作、教師手冊裡完全沒有讓師生討論臺灣為什麼不是國際重要組織會員國的原因。對聯合國協調各國紛爭則是：

「第二次世界大戰後，世界各地雖然還是不斷的發生中小規模的紛爭，但聯合國一直努力的扮演著調停、防止戰爭擴大的角色！」（翰林p. 33）

既然聯合國宗旨是促進國際合作，排解紛爭的，那麼為何屢屢爭取進入聯合國、世界衛生組織的臺灣卻屢屢不得其門而入呢？課文中沒有告訴學生的是：目前國際組織仍是由強國決定遊戲規則，各國基於各自利益糾葛，缺乏制約強權力量的聯合國的功能一直是受到質疑的，其中的衝突議題被淡化處理，文獻中，Parker（2004）建議教材要對矛盾處提供多元詮釋的機會，才有助破解霸權密碼，而Said的「對位式閱讀」裡則建議提供不同版本或矛盾衝突的文本，才有助批判性閱讀，如果課文中不能提供不同價值的文本，在教師手冊或習作中的教學活動也該提供這一類的批判閱讀。

另一個例子是有關貧窮地區的描述：

「世界上的貧窮地區，居民常因糧食不足，而陷入營養不良、體弱多病的困境……，使這些地區的貧窮狀況更加惡化，而且也無力改善環境問題，容易成為傳染病孳生的溫床，因此，一旦爆發傳染病，容易迅速向外蔓延，釀成國際問題。」（康軒p. 59）

此描述雖然說明全球一體的概念，卻暗示貧窮地區是傳染病的禍首，而未探討是什麼使貧窮國家無力改善貧窮、醫療及環境衛生，個人能為這樣的困境盡什麼心力？弱勢族群的貧窮與疾病不應該被呈現為一種「罪」，它是

受到社會不正義所致，並非「本然如此」，但課文卻對此議題避重就輕，彰顯這個議題，才能連結到學生日常所面對的權力不平等和歧視疏離的生活。

相較起來，南一版比較能呈現臺灣在世界的矛盾處境，例如在「經貿全球化的挑戰」中提到加入WTO的好處：

「臺灣加入WTO以後，產品的來源更多樣化，消費者有更多的選擇，同時，國外進口的產品也會...，價格因而下降；同樣的，臺灣的產品出口...也提昇了外銷的機會。」（南一p. 26）

不過也提到了：

「並不是每個人或每個國家都喜歡自由貿易，...造成本國傳統產業和文化...面臨生存危機。」（南一p. 25）

兩面俱陳，較有利於學生瞭解全球互動的複雜性，也避免單一價值的灌輸。

## （二）強調本土化，刻意忽略與中國的互動

教科書在描述全球經驗時，各版本都可以從兒童周遭生活來說明全球事務，例如翰林版六下提到文化創新時，舉西方漢堡遇上東方米食創出米堡為例，康軒版舉電腦科技帶來的社會衝擊，像電腦病毒的侵害、網路詐騙等。南一版則從米奇玩具從製作到購買流程，說明個人與世界經貿的關係，還有南一「從臺灣看世界」，及康軒版「從臺灣走向世界」，都能以臺灣角度探討國際事務。綜合來看，各版本在設計全球關聯教材時大多能連結在地知識，雖然各版本連結的程度有些許不同（參考本文的「連結性分析」），卻都明顯的看出教科書從中國中心（蔡佩如，2003），轉為臺灣本土為中心的敘述方式，不過下面一段要特別釐清的是「本土」的定位是什麼？

教科書不乏提到全球的文化多樣性，臺灣無論在經貿、文化的交流都受到各國影響，但是在探討臺灣與其他國家的互動時，雖提到臺灣受漢文化影響，卻少將臺灣與中國大陸現在互動的情況納入教科書中，翰林版中完全沒

有提到臺灣與中國的關係，南一有關臺灣的經貿全球化，提到臺灣與美國、巴拿馬的合作，卻沒有提到臺灣與中國的經貿關係；比較難得的是康軒「臺灣與亞洲」有一頁版面在談臺灣與大陸的交流，但是提到越南、泰國、菲律賓的移民，卻未提到來自中國大陸的新移民。在兩岸日漸頻繁的互動中，為什麼會刻意不談與中國的經貿合作及中國移民呢？是否有政治的意涵在其中呢？從歷史來看，臺灣本土文化一直都是多國文化所形成，沒有所謂「純種的」臺灣文化。本研究之結果與潘志煌（2009）和葉素菱（2006）的研究發現結果是一致的，潘志煌以批判論述分析國小社會課程綱要的變革歷程，葉素菱以內容分析法探討國小社會科臺灣史教材，二者都發現在執政的民進黨強力推動本土化，卻將本土論述過於政治窄化，未能擴展視野與世界接軌，忽視中國文化已經成為臺灣文化的一部分，反而落入過度防衛及排他性的民族主義（周素鳳與陳巨擘譯，2006；陶東風，2000；蔡源林譯，2001），筆者也同意潘志煌（2009：332）所說的應採取「更寬容、融合性、多元性和實踐性的方式融入更多的臺灣在地新元素。同時，本土化論述的視野，也不應該侷限在臺灣的範疇，除了要與中國積極接觸和瞭解外，更重要的是擴大視野，…而不是劃地自限。」，正確認識臺灣/中國的關係，及臺灣的殖民背景，才能使本土文化更有活力。

### （三）頌揚政府，單向肯定政策

後殖民的教育觀點是要培養具批判性的學生，教導學生具有回應政策的能力。但是教科書卻是一面倒的頌揚政府，淪為政策的傳聲筒。翰林版幾乎未談到政府的政策。康軒版提到政府的相關政策，則是全面肯定與頌揚，例如對於日漸增加的東南亞外籍人士，會舉辦各項活動，幫助他們適應本地生活，臺灣進入少子化、高齡化社會，政府採取鼓勵生育和照顧老人政策等，在「全球關聯」一課「動動腦」更明白的寫著：

「除了課本提到的例子外，政府也會扮演維護公平正義的角色，統一制訂店價、水價等。你還知道政府有哪些為了保障民眾權益，而介入經濟活動的措施嗎？」（康軒p. 61）

告知政府扮演的是正義的角色，不需質疑批判，難以引出學生的慎思決定，容易培養順民，而非有思考及判斷能力的公民。

南一「承先啟後新主張」中認為政府為保存傳統文化而獎勵文化有功人員、設博物館、訂定法律，頌揚政府的措施，卻未提傳統文化為何仍在沒落中？這些政策對不同文化團體或族群來說有何助益？一般的民眾或學生是否能感受到政策的美意？這些不僅課文未提及，學習活動和習作，也是一致呼應課文，未能質疑政府，或鼓勵慎思重建可能的政策。

#### （四）限制式問答，強化背誦

教科書所提供的知識常是孤立片面的，缺少脈絡化的背景讓學生理解與判斷，在教學手冊和習作活動裡則以限制性問答呈現，例如康軒版介紹國際組織的單元，出現八個國際組織名稱，增加學生背誦的困擾。



圖3 教科書中的問答形式

資料來源：康軒六下社會科習作p. 16



在教師手冊中的教學活動設計雖然大量運用問答法，但是問答的功能在提醒學生注意教材中的敘述，例如在南一「承先啟後新主張」中認為政府為保存傳統文化所制訂的政策，其教學活動中的討論題目是：「你曾經參觀過傳統文物館嗎？看到哪些東西？」「政府為什麼要舉辦傳統文化活動與設立文物館？」這些答案就在課文裡，只是幫助學生記誦課文，而沒有延伸討論。同樣的，圖3康軒版有關「全球關聯」談到貧窮問題，不僅課文裡缺乏具反思性的「問句」和「活動」供師生討論，在教師手冊和習作裡所提的問題也都是在課文裡就可以找到答案，未有進一步慎思反省。

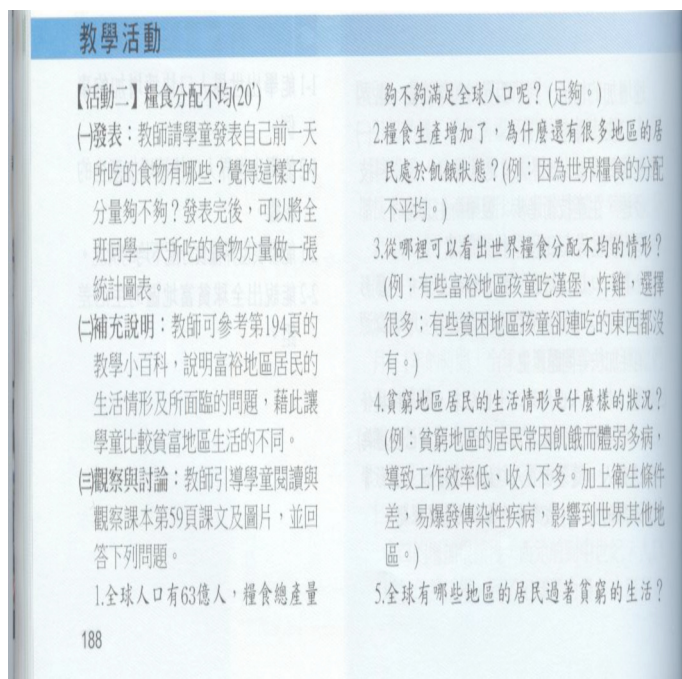


圖4 在課文裡就可以找到答案的問答

資料來源：康軒六下社會科教師手冊p. 188

### 三、社會分析

社會論述不僅對社會結構產生影響，本身也是受社會結構所決定，因此在分析教科書論述時，也要對當時的社會情境脈絡做瞭解。

臺灣從戒嚴時期的「大中國」意識到民國86年後將「認識臺灣」納入教科書裡，學校納入鄉土語言、鄉土教育，臺灣已經走向本土化運動，歷經政

黨輪替，推動以「臺灣」之名申請進入聯合國。到了民國96、97年國內仍持續推動「深耕臺灣」政策，以建立臺灣的主體性，所以可以看到各版本教科書都強調本土化，削弱了歐美思維和大中國思維。本研究所分析的教科書出版的時候，也正值全球經濟景氣下滑，股市動盪，國內失業率攀高，亟需提昇國家競爭力，及面臨轉型經濟的時候。政府為拓展對外關係，除推展國際文化交流與合作，在貿易方面，打出「行銷臺灣」、「品牌臺灣」、「佈局全球」的思維，加強投資招商，鼓勵臺商回臺發展，為促進兩岸良性互動，也逐漸開放大陸來臺觀光的限制（行政院經濟建設委員會，2009），可是又限於執政黨的本土化訴求，佈局全球始終處於尷尬的局面，加上中國大陸雖然表面釋出善意，但在臺灣積極推動參與聯合國、世界衛生組織、APEC及OECD，及國際各項文化、運動的會議與活動上，對臺的打壓未曾停止，由此也可理解為何教科書會以模糊曖昧的方式呈現兩岸關係，不過也是因為這樣的局面，教科書更需要探討像臺灣這樣的小國，如何突破大國限制，在國際發聲，但從本文前述分析，教科書的處理方式似乎難以達成。

近年來臺灣開始要面對經濟開發歷程中的環境保育問題，而國際燃起全球暖化議題，也對國內有所影響，政府不僅在政策上推動綠色消費、垃圾分類、海岸濕地復育等，教科書對於全球問題的探討，也著重全球環境保護，以六下社會教科書為例，各版本都單獨成立一到兩課探討環保，對其他全球議題，像人權、飢餓、貧窮、犯罪社會正義等問題則比例偏低。臺灣當代社會狀況顯然影響教科書的編寫，然而教科書的編寫卻又未能啟發學生思考臺灣可以如何開拓新的局面、走出困境，而僅限安於現況。

綜上所述，從文本分析和過程分析來看，教科書雖然在字面上呈現對全球公民社會的認同，彰顯全球休戚相關，但是用語艱澀，文字過多，多採用敘述句，能引起師生互動對話的「問題討論」只屬次要角色。在「文本的結構性」分析，教科書以理性編輯原則，及過多的文字敘述和教材內容，使教科書缺乏想像、對話的空間和時間，難以培養學生思考解決問題及發展多元思想的能力。從本文「文本的結構性」的分析，九年一貫課程「全球關聯」能力指標並未視衝突為負面，但是未能重視促成全球公民社會所需的技能和情意。「詞彙、語法」、「連結性分析」的分析中，南一版和翰林版對全球貧窮、人口問題造成的原因顯得過於簡化，翰林版對全球議題，弱勢族群的

探討，課文比例偏低，而南一版對貧窮國家看法存在偏見，康軒版則對意識型態的處理較為謹慎。關於國際組織方面，各版本皆以正向或中立方式介紹，南一版較能呈現臺灣在國際的矛盾，但是三個版本都缺乏鼓勵學生挑戰現有秩序。在「過程分析」中，發現教科書的詮釋手法是「淡化處理，避免衝突議題」、「強調本土化，刻意忽略與中國的互動」、「頌揚政府，單向肯定政策」、「限制式問答，強化背誦」，顯示隱藏某些意識型態。從全球在地化觀點來看，三個版本都能將全球與在地臺灣做連結，只是南一和康軒是由臺灣看世界，而翰林版則是由世界看臺灣，三個版本都有去中國化的現象，呼應「社會分析」的結果。

## 伍、結論與建議

要避免教科書成為服務文化霸權的白手套，就要檢視教科書文本背後的知識/權力是否形成片面的支配，允許多元文化並存，相互尊重與學習，學習批判任何排他的語言，鼓勵學生勇於叛逆、敢於說真話，才能幫助學生瓦解既定的意識型態。

呼應本文研究目的，可以發現：

### 一、教科書「全球關聯」主題中所呈現的全球樣貌部分落入殖民偏見

- (一) 教科書企圖建構一個民主多元的全球公民社會，但是卻未提供具體作法，語詞艱澀而流於口號，對全球議題和弱勢族群較為忽略。
- (二) 扭轉大中國中心的臺灣，認同本土，能從兒童日常經驗連結到全球事務，呈現全球的多樣性，卻忽略國際組織及臺灣、中國間不平衡的權力關係。
- (三) 教科書對衝突與矛盾，常刻意淡化，對國際組織和國家政策採正向或中立立場，容易培養順民，未能教導學生轉變社會結構及參與政治決定所需的技巧與態度。
- (四) 教科書未能將學生視為學習的主體，教材填塞過多知識的陳述，習作與教學活動設計只有助記誦，未能幫助學生批判質疑，也缺乏師生想像、對話、分享、及發展其他可能性的空間。

### 二、要達成後殖民的全球教育，對於各版本社會領域教科書的編寫上有以下建議

（一）共同修正的部分：

1. 提供多元多樣觀點要能幫助學生「擾動」主流論述，鼓勵眾聲喧嘩；
2. 教科書需發覺矛盾與衝突點，提供比較論辯、批判、質疑和慎思的機會；
3. 增加圖片和反思性問題在課文中的比例，減少課文文字敘述，避免限制性問答，把空間和時間留給師生去批判及發展其他觀點；
4. 增加臺灣與中國互動的描述，探討臺灣如何突破現有的國際困境。

（二）個別修正部分：

1. 翰林版應

- （1）加強對全球議題、人口問題探討的比例，從實際的生活例子去探討弱勢族群遇到的困境。
- （2）避免簡化造成貧窮的原因。
- （3）課文之編寫應該由臺灣看世界，從臺灣的例子擴展到說明世界的情況，而不是由世界看臺灣。

2. 南一版

- （1）對貧窮國家的詮釋應站在貧窮國家立場詮釋，避免以悲憫的西方觀點詮釋。
- （2）避免簡化造成貧窮的原因。

比較起來，康軒版除了共同修正的部分外，能較謹慎處理對於全球教育的內容和意識型態，而翰林版則對全球教育的敏銳度最低。

本文由後殖民觀點分析九年一貫課程的「全球關聯」的內容，當然也可以後殖民觀點檢視教科書中的臺灣歷史、兩性議題或人權議題，或擴展到語文等其他學習領域，本文之分析僅限教科書書面資料，未擴及教科書編寫歷程、立場分析及使用者分析，其他研究者可再進一步發展。

## 參考文獻

- 王宁（譯）（2004）。Arif Dirlik著。跨國資本時代的後殖民批評。北京：北京大學。
- 王志弘、王淑燕、郭苑玲、莊雅仲、游美惠與游常山（譯）（1999）。E. W. Said著。東方主義。臺北縣：立緒。



- 王雅玄與余佳儒（2007）。社會教科書的批判論述分析—以南一版國小五年級下學期教材內容之政治意識型態為例。國立編譯館館刊，**35**（4），39-50。
- 王錦蓉（2003）。國民小學社會科教科書世界觀教育知識之內容分析。國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，屏東市。
- 行政院經濟建設委員會（2009）。國家建設計畫。2009年12月6日，取自 <http://cepd.ec-media.com.tw/m1.aspx?sNo=0000186>
- 吳孟芬（2008）。國小社會教科書族群意識型態之批判論述。國立臺北教育大學課程與教學研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 林天佑與吳清山（2009）。全球教育。教育研究月刊，**184**，130。
- 周素鳳與陳巨擘（譯）（2006）。Robert J. C. Young著。後殖民主義—歷史的導引。臺北市：巨流。
- 孫治本（譯）（2003）。U. Beck著。全球化危機。臺北市：商務
- 陶東風（2000）。後殖民主義。臺北市：揚智。
- 陳昀嬋（2008）。國小高年級社會教科書之文本設計研究：以六年級全球教育單元為例。臺北市立教育大學課程與教學研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 許雅婷（2006）。國民小學社會學習領域教科書全球化概念的內容分析。國立中山大學教育研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 張嘉勳（2007）。九年一貫國中教科書全球教育內容—以社會領域為例。國立彰化師範大學教育研究所碩士論文，未出版，彰化市。
- 葉素菱（2006）。國小社會學習領域教科書臺灣史教材之內容分析。國立花蓮教育大學國民教育研究所碩士論文，未出版，花蓮市。
- 詹美華（2008）。教科書市場化議題論述分析。教科書研究，**1**（2），1-28。
- 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，**12**，91-125。
- 蔡佩如（2003）。中華民國中學歷史教科書的後殖民分析—以臺灣論述為核心。國立臺灣大學法教分處政治學研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 蔡源林（譯）（2001）。Edward W. Said原著。文化與帝國主義。臺北縣：



- 立緒。
- 潘志煌（2009）。社會學習領域課程綱要本土化變革之批判論述分析。國立臺北教育大學課程與教學研究所博士論文，未出版，臺北市。
- 劉潛挺（2002）。薩伊德後殖民論述及其對教育之啟示。國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，屏東市。
- 蘇唯鳳（2002）。Edward W. Said後殖民主義論述及其在比較教育上的啟示。暨南國際大學比較教育研究所碩士論文，未出版，南投縣。
- 嚴朝寶與莊明貞（2008）。國小社會學習領域教科書「全球關聯」知識內涵之分析。教育研究月刊，170，44-58。
- Apple, M. W. (2000). Between neoliberalism and neoconservatism: Education and conservatism in a global context. In N. C. Burbules & C. A. Torres, *Globalization and education: Critical perspectives* (pp. 57-78). New York: Routledge.
- Boulding, E. (1990). *Building a global civic culture: Education for an interdependent world*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Bacchus, M. K. (2006). The impact of globalization on curriculum development in postcolonial societies. In Y. Kanu (Ed.), *Curriculum as cultural practice: Postcolonial imaginations* (pp. 260-279). Toronto, Buffalo, London: University of Toronto Press.
- Cannella, G. S., & Viruru, R. (2002). Education of children (and adults) around the world: A postcolonial critique. In G. S. Cannella & J. Kincheloe (Eds.), *Kidworld: Childhood studies, globalization, and education* (pp. 265-287). New York: Peter Lang.
- Doyle-Wood, S., & Sefa Dei, G. J. (2006). Is we who haffi ride di staam: Critical knowledge/ multiple knowings—Possibilities, challenges, and resistance in curriculum/ cultural contexts. In Y. Kanu (Ed.), *Curriculum as cultural practice : postcolonial imaginations* (pp.151-180). Toronto, Buffalo, London: University of Toronto Press.
- Fairclough, N. (1995). *Media Discourse*. London: Arnold.
- Gough, N. (2000). Globalization and curriculum inquiry: Locating, re-presenting,

- and performing a transnational imaginary. In N. P. Stromquist & K. Monkman (Eds.), *Globalization and education: Integration and contest--Ation across cultures* (pp. 77-98). New York: Rowman & Littlefield Publishers.
- Kellner, D. (2000). Globalization and new social movements: Lessons for critical theory and pedagogy. In G. A. Torres (Ed.), *Globalization and education: Critical perspectives*. New York: Routledge.
- Kincheloe, J. L. (2006). Critical ontology and indigenous ways of being: Forging a postcolonial curriculum. In Y. Kanu (Ed.), *Curriculum as cultural practice: Postcolonial imaginations* (pp. 251-258). Toronto, Buffalo, London: University of Toronto Press.
- Midwinter, C. (1994). Watching the world: Curriculum strategies for teaching about the media. In A. Osler (Ed.), *Development education: Global perspectives in the curriculum* (pp. 113-133). London: Cassell.
- Osler, A. (1994). Introduction: The challenges of development education. In A. Osler (Ed.), *Development education: Global perspectives in the curriculum* (pp. 1-10). London: Cassell.
- Osler, A., & Vincent, K. (2002). *Citizenship and the challenge of global education*. London: Trentham Book.
- Odora Hoppers, C. A. (2000). Globalization and the social construction of reality: Affirming or unmasking the “inevitable” ? In N. P. Stromquist & K. Monkman (Eds.), *Globalization and education: Integration and contestation across cultures* (pp. 99-122). New York: Rowman & Littlefield Publishers.
- Olsson, U., & Petersson, K. (2008). The operation of knowledge and construction of the lifelong learning subject. In A. Fejes & K. Nicoll (Eds.), *Foucault and lifelong learning: Governing the subject* (pp. 61-73). London: Routledge.
- Parker, M. (2004). Diversity, globalization, and democratic education. In J. A. Banks (Ed.), *Diversity and citizenship education: Global perspectives* (pp. 433-458). San Francisco: Jossey-Bass.
- Smith, D. (2006). Postcolonialism and globalization: Thoughts towards a new hermeneutic pedagogy. In Y. Kanu (Ed.), *Curriculum as cultural practice:*



*Postcolonial imaginations* (pp. 251-258). Toronto, Buffalo, London:  
University of Toronto Press.

Strauss, L. M. (2007). *Worldview construction: International relations concepts  
embedded in elementary social studies textbooks*. Unpublished doctoral  
dissertation, State University of Miami, Miami, Florida.

# A Postcolonial Perspective on the Content of "Textbooks" in Social Fields Associated with Globalization

*Wu-Chi Chang\**

## *Abstract*

This study adopts a post-colonial standpoint to analyze textbooks in various fields of social sciences dealing with topics related to "global connections". We sought the means by which to amend such textbooks to cultivate the civic literacy of democratic pluralism in students. Our research methods involved analysis through discussion, without any indication of the level for which textbooks were intended.

We discovered that textbooks attempt to construct a global society of citizens, but the reflection and the care are not enough. Second, these textbooks provide a good account of the country of origin and present topics related to global diversification, but tend to hide the inequality of international power. Third, these textbooks do not provide students with the skills or attitudes required to affect change in social structures or participate in politics. Fourth, these textbooks do not regard students as subjects, and fail to provide a forum for discussion, raising questions, or criticism. In addition, they fail to provide opportunities for actively imagining, comparing, constructing, or sharing the information with which they are provided.

**Key words:** postcolonial, global education, globalization, reflection of education

---

Section editor: Long-Lih Yang

Received: June 14, 2010; Modified: September 27, 2010; Accepted: December 2, 2010

\* Wu-Chi Chang, Ph. D. candidate, National Taipei University of Education, E-mail: wu