

我們培育孩子成爲全球公民嗎？ —從全球教育觀對國小社會教科書的論述分析

周珮儀

國立中山大學教育研究所

鄭明長

國立屏東科技大學技職教育研究所

摘要

本研究針對國小社會教科書的全球化論述進行論述分析並提出改進建議，研究結果如下：

- 一、雖然主流論述在字面上強調在地與全球連結，但是並未從學生的生活世界理解全球化的基本概念和發展歷程。
- 二、雖然主流論述注意到「時空壓縮」轉變空間概念，但是其全球空間往往指涉國外而排除台灣，並缺乏全球地理的基本概念和生態相互依存的系統觀點。
- 三、主流論述敘說台灣如何受到外來殖民的壓迫，呈現台灣歷史事件時並未提供相對參照的全球歷史發展，傾向單面向的台灣歷史意識，缺乏過去、現在、未來互動的全球史觀。
- 四、主流論述關注文化議題而忽視經濟議題。

關鍵詞：全球教育、教科書、社會科

周珮儀 國立中山大學教育研究所教授兼任通識教育中心人文與社會科學教育組組長，研究領域包括課程理論與設計、教科書研究、批判教育學、全球教育。

鄭明長 國立屏東科技大學技職教育研究所助理教授，研究領域包括自我概念與認同、動機與學習、教科書研究、全球化與教育。

壹、前言

課程是各種政治、經濟和文化論述戰爭與妥協的競技場，教科書是這種論述競逐過程最終的產物。簡言之，教科書定義了學校課程。教科書知識的建構是一種政治性的活動，其中的種種辯論、爭議和張力涉及形成和控制大眾記憶的鬥爭。學校教科書建立在主流團體的文化、意識型態和政治權力之上，並透過建構共同的態度和歷史記憶而強化了文化霸權，傳播主流文化形式（Crawford, 2004）。

因此，教科書不只是一本書，教科書中的論述也不只是文字。教科書中各層面的論述組合起來就成爲一個縝密的網絡，如同Foucault（1972）所說的「論述形構」（discursive formation），是駕馭社會成員思維、行動和組織的規範或條例鑄成的有形或無形的結構，反映該時代對外在世界的特定認知模式，使該社會的所有活動皆受其定義和限制。

社會教科書標記了學生所屬社會的界線，爲學生創造了時間和空間的參照點，告訴他們：我們從哪裡來？我們住在哪裡？爲何和如何我們住在某些地方？這些地方如何被描述其特性？換句話說，我們究竟是誰？然而，這些問題的回答並非固定而統整，而是會隨著時空、隨著不同的參照架構而差異。

十九世紀以來，隨著民族國家的興起，國家被界定爲「建立在地理領土以及擁有相同的文化和民族背景的政治基礎」。教科書經常反映出國族主義與我族中心主義（ethnocentrism）的色彩，教科書的陳述傾向「正面描述我群，負面描述他群」（van Dijk, 1995:18），光耀本國和貶低蔑視他國，重視國家或社會的統治族群而忽視弱勢族群。因此，學生透過教科書所形成的認同是民族國家的國民（Pingel, 2010:38）。

然而，到了二十一世紀雖然民族國家依然擁有權力，但是世界的動態發展似乎開始超越國家界線，各種跨國性組織的影響力也不斷成長，像歐盟、世界衛生組織、世界銀行、國際貨幣基金會、經濟合作發展組織等組織，都透過跨

國工作對在地的權力和國家的政策產生複雜的影響，區域和全球的實體也正在改變和重塑政治的界線。人們不再那麼強調國界，各種超國家主義也在激增，因而對民族國家的未來造成衝擊。其中最受矚目的是全球經濟的密切連結，如同Reich（1992:8）所言：「幾乎每種生產因素—金錢、科技、工廠和設備，都不停地跨越國家的疆界。」人們在日常生活中也感受到全球化的影響，他們看到、從媒體聽到、從食物中品嚐到、從所購買的產品中感受到全球化的影響，也體會到全球金融風暴、失業、移民、飢荒對生活的嚴峻考驗。這一再提醒我們，各個族群、各個國家並不是孤立的生活在這個世界上，也無法避免全球相互依存的本質（Waters, 1995）。

上述種種趨勢使得過去一段時間以來參照民族國家架構所形成的認同開始產生鬆動，當人們要回答「我是誰？」時，開始意識到他們是處在一種全球場域中，自我認同的形成，除了參照民族國家、還要參照各社會組成的國際體系和普遍化的人（humanity）的觀念進行相對化（Robertson, 1992）。

因此，在這個政治、經濟、環境、社會、文化日益互連結的世界中，無論在K-12或高等教育階段，都日益重視「全球教育」（global education），強調教育應培養對全球議題的知能，讓學生透過相互關聯的系統理解世界和多元文化的觀點。來自社會、科學、文學、環境教育、多元文化教育、批判理論、和平教育、人權教育、發展教育等這些相關但是不同領域的學者和組織都呼籲一種以全球爲焦點的課程。許多企業、意見領袖、政治人物和非政府組織等也都積極參與和影響全球教育的內涵。在教育上培育這種新的全球公民，一方面向外要引導學生認識生活的地球村，另一方面要向內提升學生對自我和潛能的理解，引導他們形成一種新的「想像的理解」，以新的方式來想像自身的認同和公民身份，在這個快速變遷而且互賴的世界中達成自我實現，並善盡社會責任（Heilman, 2010; Pike and Selby, 1995, 1999; Smith, 2003）。

正如Gough（1999）所言：「課程」是我們所告訴孩子有關我們的過去、現在及未來累積的集體故事，以及透過跨越國際的想像所表現出來的當代文化

產物中的一種形式。那麼學校課程要如何透過「理解視野的分享」(a sharing of the horizons of understanding)，重建全球公民「想像的理解」(Smith, 2003)? 教科書的研究與發展將是一個關鍵。近年來歐洲國家在聯合國教科文組織的重要機構Georg Eckert Institute (以下簡稱GEI) 和歐洲審議會的支援下，積極地改革歐洲教科書，從國家本位的意識形態轉向增進國際合作與理解，用更寬廣的心態去面對許多教科書中的衝突問題，希望能培養學生的全球意識 (Pingel, 2010)。換言之，「教科書已經從國家『政治社會化』的工具，擴展到『促進國際理解的教育工具』」(Pingel, 2010:7)。

正如Heilman (2010) 所言，對全球教育課程的理解不只是包含外顯與正式課程，也包含潛在課程 (hidden curriculum) 和懸缺課程 (null curriculum) 之中蘊含的訊息。此外，近年來國際教科書研究在方法論上也有許多提昇。正如GEI (2004:11) 的宣稱：「今日的教科書已經比較少公開宣稱負面刻板印象和偏見，因此研究教科書時必須採取更精密的研究方法與策略，分析文本潛在的假設，檢視那些尚未明言的事物和詮釋性的描繪。教科書研究必須要開始邁向另一個階段，超越傳統內容分析法的限制，加入新的研究方法，提升教科書研究的創見與完整性」。為了解上述教科書中全球化相關論述的錯綜複雜微妙，本研究依據Pike及Selby (1995) 提出全球教育的四個層面：內在、時間、空間、議題四個層面，對國小社會教科書中主要的三個版本進行論述分析，從正式的官方課程 (official curriculum)、潛在課程和懸缺課程等三重課程的角度，分析社會教科書在這四個層面呈現的各種論述，具體研究目的如下：

- 一、從官方課程探討教科書文本在各層面意圖傳遞的主流全球化論述。
- 二、從潛在課程探討主流論述中的預設立場與在全球教育上的衍生涵義。
- 三、從懸缺課程探討教科書中排擠、忽略與淡化的論述及其運作策略對學生的影響。
- 四、綜合分析以上三種論述的斷層、隙縫與矛盾，以及所形成的論述形構對學生全球公民認同的影響和提出相關建議。

貳、文獻探討

以下首先分析我國的社會學習領域課程與全球教育相關的成份，探討各家全球教育的課程架構，說明為何要採取Pike及Selby（1999, 2000）的架構分析我國社會學習領域教科書。其次，本研究亦將探討全球化相關理論，因為這些理論可以幫助我們進一步了解全球教育課程架構中許多要素的發展脈絡和意義，幫助這些課程要素「概念化」。

一、全球教育的課程架構與我國的社會學習領域課程

社會學習領域一直持續關注全球化議題及其在教育上的因應。全球教育的相關議題，最早追溯自1920年代，自1970年代以來有更具體的發展，例如：和平教育、未來教育、發展教育、多元文化教育、人權教育、全球環境教育、發展中國家的工業化等不同的議題本位教育，均涉及全球教育的某些層面，而近年來這些議題本位教育更彼此學習和擴展各自涵蓋的層面，逐漸顯現殊途同歸於集其大成的全球教育的趨勢（Hicks, 2008）。近三十年來全球教育發展的概念架構已經相當完備，還有許多具體方案的規劃和實施，也有許多國際組織透過跨國的課程發展或教師專業發展方案促進學校推動全球教育（Cambridge and Thompson, 2004; Hicks, 2003; Pinar, et al., 1995）。

我國的九年一貫課程比較起之前的課程也更強調全球關連的重要性。特別是社會領域綱要的九大主題軸有「全球關連」一項，並且在能力指標的說明中敘述完前面八個主題軸之後說：「最後，所有的生活都關連在一起，彙整成地球村的生活，歸結到第九軸『全球關連』」。可見第九軸『全球關連』是集前八個主題軸大成的總結。依照97課綱，在國小社會學習領域的能力指標包括以下九條（教育部，2008b:9）：

- 9-1-1 舉例說明各種關係網路（如交通網、資訊網、人際網、經濟網等）如何連結全球各地的人。
- 9-1-2 覺察並尊重不同文化間的歧異性。
- 9-1-3 舉出自己周遭重要的全球性環境問題（如空氣污染、水污染、廢棄物處理等），並願意負起維護環境的責任。
- 9-2-1 舉例說明外來的文化、商品和資訊如何影響本地的文化和生活。
- 9-3-1 探討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 探討不同文化的接觸和交流可能產生的衝突、合作和文化創新。
- 9-3-3 舉例說明國際間因利益競爭而造成衝突、對立與結盟。
- 9-3-4 列舉當前全球共同面對與關心的課題（如環境保護、生物保育、勞工保護、飢餓、犯罪、疫病、基本人權、經貿與科技研究等）。
- 9-3-5 列舉主要的國際組織（如聯合國、紅十字會、世界貿易組織等）及其宗旨。

在九年一貫課程之前的課程標準，一直到小學六年級才開始出現世界領域的項目與主題，而九年一貫課程社會學習領域的「全球關連」主題軸，從國小低年級開始到國中的各個學習階段都具有「全球關連」的能力指標，其實已經意味著個人、家庭、學校、地方、國家、世界都是在一個全球關連的體系中。九條能力指標從第一階段開始先建立關係網路的概念架構，引入文化與環境議題；第二階段則提到外來文化與生活對本地的影響；第三階段除了文化和環境議題，更強調國際組織、國際交流與全球議題等。整體而言，呈現一種螺旋式課程的結構，比起之前的課程更具有全球意識，可謂一大進步。但第二階段只有一條指標，第三階段激增為五條指標，此種分佈是否合宜尚待進一步探討。此外，參照以下Held等人（1999）提出三派不同的全球化研究取向：超全球論、懷疑論和轉型論，能力指標內容的敘述並未充分探討轉型論所關心的全球化與在地化的辯證關係，只有第二階段提到外來文化與生活對本地的影響，此種單面向的觀點不免讓人擔憂教科書中會潛藏某些西方文化霸權的意識型態，

忽略在地力量可以透過行動參與改變全球化的影響。再者，相較之下，各階段偏向文化與環境議題，而較忽略其他議題。指標中沒有提及全球化與使個人認同、國家權力與世界政治經濟的互動。超全球論所提及的經濟全球化的面向，懷疑論所提及的國家在全球社會、政治與經濟中的立場，轉型論所提的時空特質的改變和社會關係的重組，在綱要中都是不甚清晰的。

事實上，全球教育的概念不應侷限在「全球關連」主題軸。然而，如果我們再進一步去審視社會學習領域第九軸與前八軸的關係，會發現全球關連的架構與精神，並未真正融入或轉變前八軸的內容，偏向一種「附加取向」的課程，而非「轉型取向」的課程。例如：「人與空間」的內涵侷限於家鄉、地方、區域，而未及於地球村的範圍；「權力、規則與人權」的內涵侷限於我國政府與人民，而未及於世界人權議題，也未提及「世界公民」的概念；「生產、分類與消費」的內涵在個體經濟方面未論及個人消費與全球資本主義的關係，在總體經濟方面也只有一條能力指標約略提到國貿的進出口會影響國家經濟發展，但是並未提到「全球經濟體系」等概念，上述疏漏在「全球關連」的第九軸也並未補足（周珮儀，2006）。

因此，九年一貫課程綱要雖然開始意識到全球關連的重要性，但是尚未充分闡述全球化的內涵，這種侷限很可能會影響到根據綱要發展出來的教科書。雖然國內有關教育和全球化研究近年來蓬勃發展，已經累積數百篇，但是其研究與全球化有關的教育現象，舉凡高等教育的擴充到教育政策的聚合，從全球受新自由主義影響的課程共相到地方性的存在，都是討論範圍（宋佩芬、陳麗華，2008）。相較之下，全球教育的訴求較明確，範圍也不那麼大，研究仍屬於一種方興未艾的情況。目前以全球教育爲主題的碩博士論文部份約有二十餘篇，大都是設計一個有關全球教育的教學方案的行動研究；以全球教育議題進行教科書內容分析很少，僅有蔡依倩（2009）之《高中英文教科書全球教育知識之研究》，陳昫嬋（2009）之《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爲例》，以及張嘉勳（2008）之《九年一貫國中教科書

全球教育內容分析—以社會領域為例》。陳昀嬋（2009）發現各版本全球教育內涵以「覺知與關懷」以及「探究與增能」為多，以「公民行動」為最少。張嘉勳（2008）發現國中各版本集中於「世界地理」、「世界歷史」、「經濟體系」、「政治體系」等相關的全球教育知識內容。由於國內對國小社會學習領域教科書的全球教育研究仍然很少，全球教育期刊文獻雖然約有三十餘篇，但是主要偏重引介國外全球教育理念，因此以下本研究主要藉諸國外的全球教育課程架構，形成分析當前教科書的理論架構。

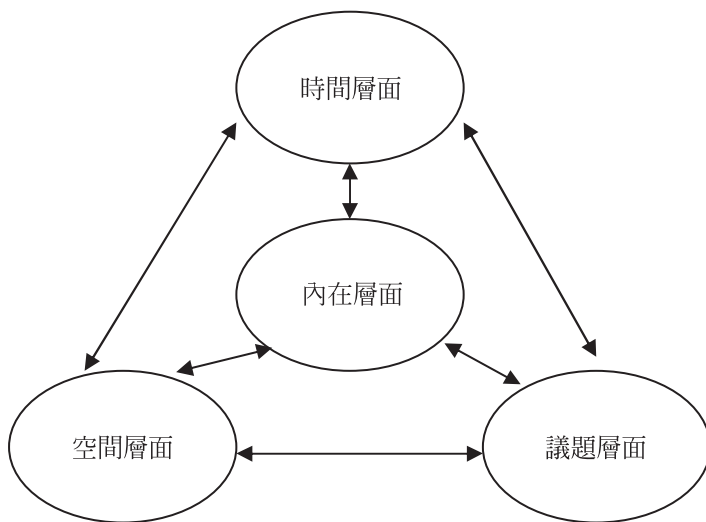
Pike與Selby是知名而深具影響力的全球教育學者，他們早在1988年的《全球教師、全球學習者》（Pike and Selby, 1988）就已經發展出全球教育的基本架構，本書為英格蘭和威爾斯三分之二的地方教育當局使用，並廣泛推展到海外各地。他們後來轉移到加拿大的多倫多大學創設了全球教育國際研究所（International Institute for Global Education，簡稱IIGE）（Hicks, 2008），發表《全球教室》兩冊，修訂全球教育的四個層面如下（參見圖一）（Pike and Selby, 1999, 2000）：

- （1）議題層面：課程應該提出各種和學生生活和需求相關的議題，涵蓋從在地到全球的各種層次，包括：政治和經濟發展、環境、性別和族群平等、健康、和平和衝突解決、權利和責任、社會正義、環境關懷等。這些議題的探討要有內在連結（interconnected），要配合學生的知識和情感發展，讓各年級的學生都可以探討。要讓學生了解他們對任何議題的觀點只是眾多觀點之一，從不同的文化、社會和意識形態的立場思考各種不同的觀點。
- （2）空間層面：探討與上述議題有關的在地—全球連結，包括相互依存和依賴的本質，從生態學立場關心自然的循環和系統。
- （3）時間層面：將時間階段視為互動的，過去、現在和未來並非分隔的，而是互相交融而統整的。課程要提供機會讓學生體驗各種未來，探討這些議題過去、現在和未來的相互連結，包括：依循現在趨勢會發生的未

來、如果某些情況改變會產生的未來、學生自己想要其發生的未來。透過這些變通方案可以幫助學生從個人到全球層次對自己和地球的未來做出適當的選擇和行動，創造他們想要的未來。

- (4) 內在層面：內在層面是這個模式的核心。全球教育是同時進行的雙向旅程；一端向外引導學生發現生活的世界，一端向內提升學生對自我和潛能的理解，在這個快速變遷而且互賴的世界中達成自我實現，並善盡社會責任。教師要透過豐富多元的教學策略，幫助學生對不同價值觀的參與和體驗，對全球體系的了解和未來的想像，培育本土—全球的公民素養。這既是探索一個全球村，也是探索一個全面的自我。

Pike與Selby（1999）從上述四個層面進一步發展全球教育課程的核心概念，和知識、技能和情意的要素如表一。



圖一 全球教育的四個重要層面

資料來源：修改自Pike and Selby（1999, 2000）。

表一 全球教育課程及核心概念表

	核心概念	知識	技能	情意
空間層面	<ul style="list-style-type: none"> ● 相互依存 ● 本土↔全球 ● 系統 	<ul style="list-style-type: none"> ● 本土 / 全球的聯結與互賴 ● 全球系統 ● 系統本質與功能 ● 知識領域的聯結 ● 所有人類及其他物種的共同需求 ● 以全人看待個體 	<ul style="list-style-type: none"> ● 關聯性思考 (看見類型與連結) ● 系統思考 (瞭解在系統中改變產生的影響) ● 人際關係 ● 合作 	<ul style="list-style-type: none"> ● 彈性地適應變化 ● 願意向他人學習並教導他人 ● 願意在團隊中共同合作 ● 考量公共利益 (common good) ● 與他人的團結及其問題知覺
議題層面	<ul style="list-style-type: none"> ● 本土 / 全球議題 ● 議題之間的相互聯結 ● 觀點 	<ul style="list-style-type: none"> ● 在全球層級人際關係間之批判性議題 ● 議題、事件及取向中的相互聯結 ● 從各種觀點探討議題 ● 觀點形成的過程 	<ul style="list-style-type: none"> ● 研究與探究 ● 評估、組織及呈現資訊 ● 分析取向 ● 個人之判斷與決定 	<ul style="list-style-type: none"> ● 對於議題、取向及全球情況具有好奇心 ● 對於其他的觀點及論點能接受並批判地檢視 ● 對於他人及其他文化能具有同理心並予以尊重
時間層面	<ul style="list-style-type: none"> ● 時期之交互影響 ● 可變通的未來 ● 行動 	<ul style="list-style-type: none"> ● 過去、現在及未來之關係 ● 各種可能的及想要的未來 ● 永續發展 ● 個人到全球層次行動的潛能 	<ul style="list-style-type: none"> ● 處理變動與不確定 ● 推斷與預測 ● 創造力與從不同角度思考問題 ● 問題解決 ● 採取個人的行動 	<ul style="list-style-type: none"> ● 對於模稜兩可與不確定之狀態的包容性 ● 準備好考量長期性結果 ● 準備好運用想像力與洞察力 ● 對於個人及社會化行動的承諾
內在層面	<ul style="list-style-type: none"> ● 內在之旅 ● 教學 / 學習歷程 ● 媒介與訊息 	<ul style="list-style-type: none"> ● 個人的認同、優勢、劣勢及潛能 ● 個人的觀點、價值及世界觀 ● 個人宣稱信念與行為之不一致 	<ul style="list-style-type: none"> ● 個人的省思與分析 ● 個人成長—情感的、智力的、生理的、精神的 ● 學習彈性 (在各種背景脈絡下學習並採用各種方式學習) 	<ul style="list-style-type: none"> ● 自我能力與潛力的信念 ● 確認終身學習歷程 ● 真誠—展現真實的個人 ● 對於冒險的準備 ● 信任

資料來源：修改自Pike and Selby (1999)。

樂施會（Oxfam）是一個強調人道援助的全球性機構，目前在全球近百個國家 / 地區推展工作。樂施會出版的《全球公民教育：學校指引》（*Education for global citizenship: A guide for schools*）（Oxfam, 2006）主張推動全球教育來培養負責任的全球公民，使他們具備改善社會不正義、消滅貧窮和發展永續世界的能力，這些能力包括知識與理解、技能、價值和態度等三個層面：

1. 知識與理解：社會公義與公平性、多樣性、全球化與相互依存、永續發展、和平與衝突。
2. 技能：批判思考、有效論辯之能力、挑戰不正義與不公平之能力、對人與事物的尊重、合作與衝突解決。
3. 價值與態度：認同感與自尊、同情心、對社會正義與公平性之承諾、尊重多樣性、對環境的關心與永續發展的承諾、人們可以改變現狀的信念。

樂施會也針對學前到十九歲全球公民，分別列出知識與理解、技能、價值和態度等三個層面需要的課程，並發展許多生動活潑的教學範例，也提供許多可供參考的教學資源和網站。以國小階段爲例，適用的全球教育課程如表二。

Kniep（1989）主張以全球教育觀點而言，社會科課程應該涵蓋四個要素：

- （1）系統研究：包括主導我們這個相互依存的世界的經濟、政治、生態和科技系統。
- （2）人類價值研究：包括定義人類的普遍一致的價值，以及源自各族群成員、促進獨特世界觀的不同價值。
- （3）持續性議題和問題研究：包括和平和安全議題、國家和國際發展議題、本土和全球環境議題、人權議題。
- （4）全球歷史研究：普遍和差異的人類價值的演化、當代全球系統的歷史發展、今日全球議題發展的先前條件和成因。

表二 國小階段適用的全球教育課程表

知識與理解 (Knowledge and understanding)				技能 (Skills)				價值與態度 (Values and attitudes)							
社會公義與公平性	多樣性	全球化與相互依存	永續發展	和平與衝突	批判思考	有效論辯之能力	挑戰不公義與不公平之能力	對人與事物的尊重	合作與衝突解決	認同感與自尊	同情心和普遍人性	對社會公義與公平性之承諾	對多樣性之評價與尊重	對環境的關心與永續發展的承諾	改變現狀的信念
族群間的公平性	對生活中不同文化、價值及信念之貢獻	國際貿易	人與環境間的關係	衝突的原因	察覺偏見、意見、刻板印象	證據之搜尋與選擇	辨識及挑戰不公平	做出選擇並了解選擇後產生之結果	接受團隊決定並採取行動	對個體價值之重要性有所覺察	從本土及全球角度展現對他人的同情心	對於世界事件有興趣	尊重差異性與多樣性	對環境及資源運用的責任感	相信事物可以更美好及個體可以改變現狀
不公平的原因與結果	偏見的本質與弭除的方式	公平交易	對有限資源的覺察	衝突的影響	評估不同的觀點	發表經推理後之例子			進行協商			正義感			
			人類改變事物的潛能	處理衝突與預防衝突之策略											

資料來源：修改自Oxfam (2006: 5-7)。

他提出全球教育的社會科目標包括知識、能力、價值和社會參與四個部分：

(一) 知識

- (1) 提供一種史觀：理解普遍人類價值和各種獨特世界觀的演化、當代全球系統的歷史發展、今日全球議題發展的先前條件和成因。
- (2) 了解形式和系統：使學生從行動者的角度，看待他們自己、社群和國家在全球經濟、政治、生態和科技系統的情況。
- (3) 提供社會參與的基礎：除了歷史和系統的觀點，還包括了解當前重要議題的因果和可能的解決方案。

(二) 能力

- (1) 全球觀點：定義觀點、發現形式、追蹤連結和因果關係、擴展解決問題的選擇方案。
- (2) 批判思考：提供學習機會、內容和實作情境，讓學生分析關係、運用資訊到新環境、預測、綜合多方訊息、做出判斷。
- (3) 探究和學習能力：透過觀察、訪談、調查、閱讀等方式蒐集資料，運用圖表、模式和其他工具組織資料，透過各種表達方式溝通。

(三) 價值

- (1) 看見自己與他人的連結，以及全人類共同的人性。
- (2) 關懷生命、人權、個人的責任和生態平衡。
- (3) 具有參與、合作、接受多樣性、和平解決衝突的性向。
- (4) 具有正義、平等、自我決定、個人自由、人類尊嚴和誠實的規範。

(四) 社會參與

- (1) 負責且有效地參與所生存的各系統。
- (2) 對民主制度、權利和責任的參與。
- (3) 作出個人和社會利益極大化的經濟決定，並了解這些決定對社會上其他人的影響。
- (4) 在考量社會和生態利益和成本之下，作出增進個人福利和樂趣的生活型態的決定。

英國的教育和技能部 (Department for Education and Skills, DfES) 出版《發展學校課程的全球層面》(DfES, 2005)，這是一套給地方教育當局和學校教師與行政人員的全球教育課程和手冊，它解釋全球層面的重要性和對學生的好處，並透過八個關鍵層面說明全球教育的內涵，包括：全球公民資質、衝突解決、多樣性、人權、相互依存、社會正義、永續發展、價值和知覺。它從知識和理解、技能和態度等層面探討在地和全球的連結，顯示如何將全球層面融入國家課程，如何在現有學校課程架構發展全球教育層面以充實學校教育，以及如何改善學生在國家課程標準的表現和提升師生動機。

此外，Merryfield (1998) 提出全球課程概念架構包括：(1) 人類信念和價值；(2) 全球體系；(3) 全球議題與問題；(4) 全球歷史；(5) 跨文化的理解與互動；(6) 覺知人類的選擇；(7) 發展分析和評鑑的能力；(8) 參與和涉入的策略。Ellis (1991) 指出「相互依存」(interdependence) 是全球教育的關鍵概念，而且是構成其他基本概念的基礎；在這個基礎上的相關主要概念包括：變遷、體系、衝突、合作、寬容、問題解決、文化差異、適應、改變、責任、分配、多元和技術等。美國知名的Iowa全球教育協會 (Iowa Global Education Association) 發展的Iowa全球教育課程則包括五個基本主題：(1) 全球相互依存；(2) 人類資源、價值和文化；(3) 全球環境和自然資源；(4) 全球和平和衝突管理；(5) 變遷和各種可能的未來 (轉引自Pinar, et al., 1995: 800)。

在本研究中將採取Pike及Selby的架構進行論述分析，原因有兩方面：首先是因爲與目前九年一貫課程綱要社會學習領域的架構較爲相符，適合用來分析社會教科書的主要內涵。九年一貫課程綱要中以第一軸「人與空間」與第二軸「人與時間」構成人類的座標系統，而全球教育也同時包涵時間和空間的層面。綱要第三軸的「演化與不變」即是一發展的過程，可與全球教育的內在過程層面對應，至於第四到八軸，牽涉人類對自我、社會、政治、經濟、文化與整體生活世界的看法，可與全球教育的各項議題相對應。最後，所有生活都關連在一起，彙整成地球村的生活，歸結到第九軸「全球關連」，也統合完成全球教育的各層面。

第二，從與上述全球教育各家的銜接而言，Pike及Selby的內在層面可以和Kniep（1989）和Merryfield（1998）的人類價值研究、Iowa全球教育課程（轉引自Pinar, et al., 1995）、Oxfam（2006）、DfES（2005）和Ellis（1991）強調的「相互依存」特質相互呼應；時間層面可以和Kniep與Merryfield（1998）的全球歷史、Ellis（1991）和Iowa全球教育課程（轉引自Pinar, et al., 1995）的變遷和未來等層面相互呼應；其空間層面可與Iowa的全球環境與自然資源（轉引自Pinar, et al., 1995），Merryfield（1998）、Ellis（1991）的全球體系等層面相互呼應；其議題層面可以和Kniep（1989）的持續性議題和問題研究，Merryfield（1998）的全球議題與問題、Iowa的全球和平和衝突管理（轉引自Pinar, et al., 1995）、DfES（2005）和Ellis（1991）的衝突、合作、寬容、文化差異、適應、責任、分配、多元和技術等觀點，Oxfam（2006）的社會公義與公平性、多樣性、永續發展、和平與衝突等知識內涵相互呼應。

綜合上述提出分析我國社會教科書的全球教育課程的架構與內涵如下：

- (1) 內在層面：全球化的發展過程，在地與全球的相互依存本質，學生對全球化的想像與理解。
- (2) 空間層面：全球化造成的空間特質的改變、在地與全球相對的空間意識、全球環境的相互依存、全球資源運用的永續發展。

- (3) 時間層面：全球化造成的時間特質的改變、在地與全球相對的時間意識、當代全球系統的歷史發展、全球意識的整體史觀、全球議題過去、現在和未來的相互連結，特別是我們想要的未來願景。
- (4) 議題層面：各種和學生生活和需求相關的重要全球議題（政治、經濟、文化、生態、科技等）的探討與解答。

二、全球化理論

正如Hicks（2008）所言：目前全球教育的方案雖然已經發展許多學校和教師可用的教材，但是仍需對它的本質強化深度的學術分析和省思，加強其理論化。全球教育在最近受到重視與全球化的趨勢有密切關聯，而其課程架構中的許多要素，例如：全球與在地的關係、時空特質的改變、全球議題的浮現等，也可藉由全球化理論深入理解其脈絡，有助這些課程要素的「概念化」。

全球化是多面向的複雜概念，而且目前仍處於一種不斷「理論化」的過程。Held等人（1999）將當前有關全球化的論述分為三派不同的研究取向：超全球論、懷疑論和轉型論，每一種取向對全球化都有不同的界定。

超全球論者將全球化的問題設定在全球資本主義的經濟現象，主張經濟全球化正逐步建構新的社會組織型態，取代（或終將取代）傳統民族國家，成為全球社會的主要政治與經濟單位。因此，全球化被視為整合全球經濟體系的現象，迫使各國政府接受新自由主義的經濟原則，並將這種經濟形式推展到各個層面，即使政治也變成只是一種「充分經濟管理」的實踐（Burchell, 1993）。例如：Wiseman對全球化的定義描繪全球化時代中「自由化、市場化、遠距管理」的特質：在地、國家、超乎國家之上的經濟和社會的互賴，國際貿易、投資、生產和資金的流動、區域貿易聯盟和貿易協定的重要性增加、國際金融機構和跨國公司的角色日趨重要，資本—特別是金融資本的流動性大增；以及高度商品化和個別化的經濟、社會和文化關係全面擴展到各項人類活動（Wiseman, 1995:5）。

強大的新自由主義經濟意識形態不只重組了全球經濟，也衝擊了全球的公共政策與教育改革，以經濟術語建構各項改革，大量出現標榜「管理」、「競爭」、「績效」、「效率」、「測驗」、「選擇」、「自主事業」、「人力資源發展」等語言，制定政策以全球市場爲考量，將公共領域私有化、市場化或準一市場化，大規模解除管制的市場、削減公共支出。例如：在我國的九年一貫課程綱要的總綱中，第一句話即是：「迎接21世紀的來臨與世界各國的教改脈動，政府必須致力教育改革，期以提昇整體國民之素質及國家競爭力」（教育部，2008a:1）。

儘管超全球者似乎成爲當前主流的全球化意識形態，懷疑論者對他們提出許多批判和省思，認爲超全球化論將全球化視爲一個完全整合的全球市場並不正確。Bourdieu（1998）從左派觀點質疑：新自由主義全球化不是既定事實、不是必然法則，而是一種「迷思」。相較於世界帝國時期，從地理涵蓋的範圍而言，現代國際經濟體系的全球化程度已大不如前。懷疑論主張當前所謂的全球化事實上突顯的是國際化與區域化。在經濟方面，世界經濟活動正歷經明顯的「區域化」發展，主要分成歐洲、亞太與北美三大經濟區。在文化方面，全球文化與文化同質性是另一種迷思，因爲全球不平等現象的惡化，文明集團的對立與種族文化分裂的趨勢日趨嚴重。在政治方面，政府並非國際化潮流的消極受害者，而是國際化的基本架構，國家統治權力反而強化或提高；此外，文明的衝突也突顯「全球治理」的虛幻本質。

轉型論者將全球化議題設定在時空特質的改變，進而轉變了社會關係，引發社會、政治與經濟變遷，以及國際關係與遠距行爲的重新配置，讓當前的國家政府權力、社會與世界秩序，在一個往來聯繫日趨密切的世界裡重建或重組。儘管轉型論者多半同意全球化的過程形成一種快速發展、日趨緊密的連結網絡，強化當代社會最重要的依存關係，但對引起這種現象的時空特質的改變看法卻不盡相同。Held等人（1999）認爲：這種時空特質的改變包括：全球網絡的擴張性、全球交流的速度、全球往來聯繫的程度與所造成的衝擊。這種網

絡為全球空間帶來一種鄰近感和整體性。Giddens強調全球化的「時空延伸」，將社會關係從在地的互動脈絡去鑲嵌化（disembedding），並在時空中加以重構：「全球化可視為全世界社會關係的強化，將距離遙遠的在地聯結起來，在地發生的一切會受到遠方事件的影響，反之亦然。這是一種辯證的過程，因為這些局部發生的事物會受到非常遠方的關係所影響。隨著跨越時空的社會連結的擴展，在地的轉型成為全球化的一部份。」（Giddens, 1990:64）Waters（1995:5）也從「地域性」—社會與文化生活的組織原則的消失，將全球化概念化為「一種社會過程，其中地理對社會與文化安排的束縛降低，而人們也逐漸意識到這種束縛正在降低」。

Robertson（1992:8）則認為：全球化作為一種概念，同時指涉世界的壓縮，以及增強世界作為一個整體的意識，這兩者形成二十世紀的全球互賴與全球整體意識。「全球壓縮」（global compression）與「全球意識」的增強相伴發生。「全球壓縮」與當代科技的發達、交通的便利、媒體傳播技術的快速發展以及旅遊的盛行等客觀因素息息相關，伴隨著物質互賴程度的增加，人們不得不意識到世界上其他地方的存在，並把這個世界當成一個整體或「一個地方」（one place）來看待，對於整體世界有更廣更深的理解與體驗；此即「全球意識的增強」，也就是地球上的住民將全球概念化為一個整體進行全球性思考。例如全球化引起的各種風險，如全球暖化、美國911恐怖攻擊事件、核戰等全球議題，這種議題具有全球性的影響和關係到人類根本利益這兩種基本的特性（辛旗，2002）。另外，網際網路、電視等大眾傳播媒體也能提供各式各樣的機會讓人們體驗全球性經驗，如此也將提升人們對於世界一體化之意識或全球相互依賴感。換句話說，此定義意味著一系列導致世界空間的壓縮和縮短，也就是越來越豐富的全球連結，以及我們對於此一關係的瞭解（Barker, 2000:111）。

Waters（1995）更指出，「全球意識的增強」會使人們從全球觀點對所有議題重新界定或相對化。譬如，我們用「世界秩序」的觀點重新界定經濟議

題，或用「世界產品」（例如世界車）角度重新界定行銷議題，或用「普世主義」觀點重新定義宗教議題，或用「人權」觀點重新界定公民權議題，或以「拯救地球」觀點重新定義污染議題。

本研究主要採取轉型論的立場解讀教科書文本的呈現，基於時空特質的改變是當代社會關係轉型的重要關鍵，因此本研究將分析教科書中的時間層面和空間層面的論述。此外，時空特質的改變引發一連串社會關係的發展與重組，形成一系列越來越豐富的全球連結，因此本研究亦將分析教科書中的內在過程層面的論述。再者，研究者雖不贊同超全球論將全球化化約爲全球資本主義的經濟現象，並將這種具有霸權的同質性經濟形式推展到政治、社會、文化各個層面，但同意全球經濟資本跨越時空的快速流動、全球經濟系統日趨緊密的內在連結與全球經濟意識的興起將是當代極爲重要的議題。懷疑論者突顯區域與國家政治權力的強化和文化差異、分裂與衝突的現象也是我們必須審慎以對的議題。因此本研究亦將分析教科書中的議題層面的論述，探討政治、經濟、文化等重大議題如何在時空特質改變的社會中發展。研究者以Robertson（1992:25-31）的「全球場域」觀點，認爲「全球、區域、國家、地方、個體本身均是相對化的參考點。教育的對象是學生，在教育上重要的是如何透過個人認同的建構與想像的理解，培育在全球場域中促進社會轉型的未來公民」。這又回到Pike及Selby（1995, 1999, 2000）模式核心的內在層面—既是探索一個全球村，也是探索一個全面的自我。

參、研究方法

爲了解上述教科書論述中錯綜複雜微妙的現象，本研究將採取Foucault（1972, 1980）的論述分析途徑。論述分析感興趣的不只是教科書中呈現的是什麼論述？是誰的論述？更在於忽略誰的論述，以及運用何種策略和技巧產生支配（Foucault, 1980:102）。論述宰制著我們的思想，設定了什麼是進步，

以及區分合理和不合理的看法。教科書中的知識更以制度性力量及早並長期塑造官方文本的意識型態，透過一種主流霸權（dominant- hegemonic）的立場傳遞其定義，以自身的術語定義了意義和社會或文化整體關係的範圍，或隱或顯地將事件整體化，結合到廣大而結構性的世界觀，結合到諸如國家利益等鉅觀的事件；並將自身正當化，視為是社會秩序中「自然的」、「無可避免的」、「理所當然的」。其實，這種連結常常是簡化、轉化、神秘化的（Hall, 1980:136-138）。論述內觀念的置換或逆轉，主題的銜接或表露，以及策略的選擇與應用，沒有前後連貫的內在必然法則，各種論述間的斷層、隙縫與矛盾，很可能是反映出一個時代面貌的契機；若能找出這些矛盾現象散佈的法則，而不刻意化約它們，就可能進一步了解它們形成的論述結構。

如果我們把教科書視為一種「論述形構」，首先，運作其間的論述有「特殊性」（specificity），論述是人們有意強加於事物上的一套特殊意義，是運用語言排比出的「事物的秩序」。主流團體總是透過「真理政體」（regimes of truth）預設了一套有利自己的思想體系，希望可以天下景從（Foucault, 1979）；因此，教科書中主流霸權的全球化論述是以主流團體的立場詮釋的「官方課程」。其次，論述有其「稀有性」（rarity），隱藏在每一種論述下的意義結構千頭萬緒、指涉龐雜，但只有少數的意義被說出來，而說出來的事物被孤立化和簡單化。因此，有關全球化的事物眾多，但是在教科書中只有少數事物透過某種篩選原則被挑出來說明，多數未被挑選出來的事物就變成一種「懸缺課程」。第三，論述有其「累積性」（accumulation），論述中的陳述都是在不斷消長的過程中暫時淘洗出來的結果，負載著可以追溯到當初它們表述意見時的標記。在台灣的歷史發展上曾經承載了不同的霸權，這種種歷史的積澱與政權的轉移如何反映在教科書的論述中？是否也再現了台灣社會當前在全球化與本土化之間的擺盪？從荷西日本的殖民、國民政府反共復國的強烈國族主義色彩、到解嚴之後釋放出的本土化能量、西方的文化殖民、乃至於近年來產業在激烈的全球競爭中的優越表現、又到面對全球金融風暴的迷惘，過去的並未

消逝，這些事件累積在我們不斷形成的歷史，沉澱到我們的教科書，孕育出幽微而深遠的「潛在課程」。第四，論述有其「斷續性」(discontinuity)，同一論述形構下的各論述並非是和平共存的，每一論述有其界限範圍，往往互相排斥競爭，因此，論述本身也不斷的分化演進，有些被突顯與美化、有些被扭曲、有些被削弱與淡化、有些被空白與根除，隨著霸權轉移的遺跡形成層層疊疊的「論述形構」，其間四散紛立的聲明反映出各種事件、制度、體系的相互排擠、重疊、並列與衝突。

在這種研究旨趣的驅使下，研究者參照Pike及Selby (1995)的全球教育課程架構，從全球教育的四個層面：內在、時間、空間、議題層面，在以下問題意識的導引下對國小社會教科書進行論述分析：

- (1) 教科書在全球教育的各相關層面呈現的主流論述是什麼：論述的主題是什麼？有哪些主題或關鍵字一再出現？哪些陳述佔有教科書中多數的內容或文本中的主要位置，例如：單元名稱、標題與主題句等？這種「正式課程」呈現了何種「官方知識」(official knowledge) (Apple, 1993)？
- (2) 潛藏在主流論述之下的預設立場或隱含意義是什麼：教科書透過何種修辭、何種策略正向或負向評價主流論述中呈現的事物？這些修辭與策略是否反映出某種意識形態？形成某種「潛在課程」？
- (3) 教科書陳述的「稀釋化」：參照全球教育課程的架構，以及比較現有社會教科書中的主流論述，有哪些論述被排擠、忽略與淡化？爲何可表達的領域中，只有少數的意義被說出來？「懸缺課程」會對學生的學習造成什麼影響？
- (4) 正式課程、潛在課程和懸缺課程之內和之間是否呈現一套一致符應的中心思想？或是論述之間的斷層、隙縫與矛盾？這對學生的認同有何影響？

研究分析的樣本爲95年度國民小學所使用的社會領域教科書一到八冊，涵蓋使用率最高的三個版本：康軒版（以下簡稱K版）、南一版（以下簡稱N版）

和翰林版（以下簡稱H版），總共二十四冊。現行社會學習領域教科書的撰寫方式，通常每冊包含三個單元，單元之下分為若干「課」或「小單元」，其下再依據課文內容性質分為若干的主題，並標以「小標題」。本研究為顧及語意與段落的完整性，以「小標題」做為分析單位，依版本小標題順序和頁數進行編碼，分析範圍以課文內容為主，圖片說明為輔，例如N4-B4P70~73-C9-2-1，代表南一版第四個小標題段落，在第四冊70-73頁，對應能力指標9-2-1第九主題軸。在此對應的能力指標為92課綱，因為這是所分析版本送審時參照的課綱。

由於本研究方法為論述分析，分析與推論範疇只限於國小社會教科書中與全球教育有關的論述，此為本研究的限制。

肆、研究結果與討論

一、教科書中的全球化想像：時空脈絡與發展過程模糊的在地與全球連結

在九年一貫課程社會領域的第九大主題軸即是「全球關連」，並且強調前八個主題軸中所有的生活都關連在一起，彙整成地球村的生活，歸結到第九軸「全球關連」。在過去的社會教科書中當學生沿著家庭、學校、社區、家鄉、台灣、世界的範圍學習，這些範圍似乎是相互分隔，一直要到六年級才開始提到世界，各個層次之間缺乏「全球關連」。相對地，在九年一貫課程社會學習領域綱要的指引下，現在的社會教科書從社區、家鄉到台灣，在各個層次都不斷提到與全球化的連結，有利學生及早從自己的日常生活中理解在地與全球的連結。例如：在第四冊家鄉的範圍各版本都提到全球化對家鄉的影響。

◎全球化後的家鄉（N4-B4P70~73-C9-2-1）

P70

家鄉與世界各國互動密切，帶給家鄉什麼影響呢？爸爸說加入WTO之

後，我們家鄉生產的產品可能會面臨更多的競爭。王伯伯失業了，他說有些工廠只要雇用工資低廉的外勞，因此他遲遲找不到工作。全球化帶給家鄉許多進步，但也讓家鄉必須做一些改變，來面對來自世界各國的競爭。

P71

奶奶說我整天滿口ABC，泰雅族的母語都快忘光了。爺爺說現在年輕人喜歡過西洋的節日，對家鄉的傳統慶典反而不太重視。爲了保存家鄉原有的文化，政府及民間團體正不斷的努力著。

P72

家鄉爲了提升國際競爭力，還會推行許多新措施。

◎行行出狀元（H1-B4P32~33-C9-2-1）

P32

隨著資訊科技的發達，家鄉和全球各地區互動的機會增加，各行各業和各地人群接觸往來的機會也大爲提高。在全球緊密關聯的趨勢下，家鄉居民不但要學習和各地人群分工合作，同時也要面臨激烈競爭的挑戰，以及更多元複雜的人際關係。

P33

家鄉的各行各業透過快速的網路和便捷的交通，將產品的各項資訊傳到全球，和世界各地的人群進行便捷的互動和分享，不但提高家鄉的知名度和競爭力，也豐富各地區民的生活與需求。

在第六冊提到台灣與世界的接軌，包括臺灣在世界地理的位置、臺灣在世界舞臺的表現，以及臺灣積極參與國際事務等。

◎臺灣在世界地理的位置（K80-B8P34-C9-3-5）

P34

我們居住的地球表面有海洋也有陸地。海洋主要區分爲太平洋、大西洋與

印度洋；陸地則主要畫分為亞洲、歐洲、非洲、美洲、大洋洲等五大洲。臺灣位在太平洋和亞洲東部的交界處，自古以來就是亞洲東部與世界其他地區海上往來的交通要衝。因此，臺灣很早便與世界上許多國家發生密切的關係。

◎臺灣在世界舞臺的表現 (K81-B8P35-C9-3-5)

P35

臺灣雖然是地球表面上的一個小島，但是在與世界各國的經貿交流中，卻有許多傑出的表現。民國九十三年，臺灣對世界各國的貿易總額，居全球第十五名，在出口的產品中，筆記型電腦、液晶顯示器、主機板等多項高科技產品，產量都高居世界第一，使得臺灣生產的資訊產品在世界各地都可以見到，也讓臺灣的科技競爭力，名列世界前茅。

P36

除了資訊產品以外，臺灣生產的自行車、螺絲螺帽等工業產品，也都高居世界第一。這些傲人的成就，都歸功於政府用心培養科技人才，以及臺灣人民長期努力，不斷追求創新的精神。

◎臺灣積極參與國際事務 (K82-B8P37-C9-3-5)

P37

爲了善盡國際一分子的責任，臺灣也運用自身的經驗，積極協助其他國家的發展。例如：派遣農業技術團協助友邦發展農業，增加當地的糧食生產；派遣醫療團隊，遠赴世界許多貧困的地區，從事醫療救助和協助環境衛生改善。

P38

民國九十三年南亞大海嘯，死傷慘重，臺灣的志工團體，也立即主動投入國際賑災、救難等行列。臺灣這種充分發揮人飢己飢、人溺己溺的精神，讓世界各國的人民留下深刻的印象。

因此，社會教科書主流的全球化論述在字面上一再強調全球與本土的連結，似乎偏向轉型論的立場。然而，在這種主流論述之下也潛藏著兩種截然不同的次要論述，一是對全球競爭失利的擔心與西方強勢文化的惶恐，難超脫全球論的強力制約；另一方面卻又過度強調台灣對世界的貢獻（例如：許多國家皆參與南亞大海嘯的救援，世界各國是否對台灣特別有深刻印象不得而知）。這兩種矛盾的陳述不斷交織出現在教科書的論述中，形成一種在我族中心主義（ethnocentrism）與崇他中心主義（xenocentrism）之間參差雜沓卻又糾纏不清的論述形構。

此外，論述形構中原本指涉龐雜的意義結構要看起來像一套有中心思想的論述，讓訊息或知識的傳遞具有明顯的開端和收尾，便必須將所指涉的事物孤立化、簡單化，亦即Foucault（1972）所謂的「稀釋」。教科書中對全球化主題的突顯，伴隨著對全球化形成過程的化約，全球化彷彿變成一組未經仔細分析內涵的標籤，隨意貼在某些當地事件與活動發生的廣大而模糊的情境，卻沒有說明形成全球化的過程、關聯和流向（Monkman and Baird, 2002）。換句話說，教科書中的全球化論述經常落入單點事物的描繪而缺乏事物發生的時空脈絡，彷彿全球化就是這樣發生了而不明緣由。全球與在地之間晦澀不明的連結形成了一個黑箱，沒有提供一個完整的架構讓學生知其然也知所以然。要打開這個黑箱必須了解教科書在全球化的空間、時間和議題的呈現與未現；由於缺乏這些參照座標與內容，讓學生對全球化的理解與想像顯得很模糊、薄弱和抽象，更難以產生後續的行動，透過參與全球化的過程達成自我實現。以下將就這些層面進一步加以分析。

二、教科書中的全球化空間：指涉國外的全球化空間

全球教育在空間層面旨在培養學生對全球環境與資源的認知與關懷，了解全球與在地的連結和相互依存的本質，並致力維護整體環境資源的永續發展。目前社會科教科書已經注意到全球化造成空間的轉型，突顯出「時空壓縮」形

成快速發展、日趨緊密的連結網絡，為全球空間帶來一種鄰近感和整體性，也促進遠距行為和相互依存的發展，加強與學生生活需求相關議題的在地—全球連結。這種現象在各版本第三、四冊描述家鄉的生活時最為明顯。例如：在中年級教科書中出現次數最多的能力指標是「9-2-1說明各種關係網路（如交通網、資訊網、人際網、經濟網等）的全球化對全球關連性所造成的影響。」以下課文是對於9-2-1的闡釋：

◎經濟網（N1-B4P60~63-C9-2-1）

P60

有好多水果喔！有我最愛吃的紐西蘭奇異果！這裡除了家鄉生產的貨品外，還有好多東西是從國外進口的呢！

P61

這麼多貨品，要怎麼分辨識家鄉自己生產的，還是外來的商品呢？貨品上會標示產地啊！還有售貨人員也會為你介紹呢！

P62

我們從外國進口這麼多物品，那麼國外也可以看得到家鄉生產的東西嗎？是啊！不只是外國貨品可以運送到我們家鄉來販賣，我們家鄉的貨品也可以銷售到國外去。臺灣出口的電子及資訊產品在世界各國都非常有名呢！

P63

家鄉與世界各地所生產的各種貨品，可以互相交流，形成全球的經濟網。

◎交通網（N2-B4P64~65-C9-2-1）

P64

我們家和其他國家相隔那麼遠，貨品要怎麼流通呢？利用各種交通措施，國外的貨品就可以運送來家鄉，家鄉生產的東西也可以運送到外國去。

P65

透過便利的交通，使得國際間的距離縮短，家鄉和世界的互動也增加了。

◎生活網 (N3-B4P66~69-C9-2-1)

P66

家鄉利用各種網路和其他國家聯繫，這些網路和生活密不可分，形成了廣大的生活網。例如透過跨國合作，交換彼此的資源，促進家鄉的發展。

P67

資訊的交流，讓我們不用出國就可以得到來自世界各地的訊息。

P68

透過資源的分享、資訊的交流，人與人的互動也更密切了。因此有更多的人會到外國旅遊，不但可以增廣見聞，還能了解各地的民情風俗。我們家鄉的景觀，也吸引了不少外國遊客。

P69

家鄉還有許多其他人會到其他國家念書。有不少人會到我們家鄉來學習我國的文化。環環相扣的經濟網、四通八達的交通網、快速便捷的資訊網、息息相關的人際網，家鄉與其他國家透過這些網路緊密相連，彼此影響，這就是全球化的現象。

◎異國風情話 (N6-B4P46~49-C9-2-3)

P46

我們身旁有許多事物其實是從國外引進來的，但是在本地流傳了一段時間後，就會融入我們的生活。

P47

隨著世界交流的頻繁，使得國外的商品、文化與資訊紛紛進入家鄉，因此在家鄉也能看到各式各樣國外的的事物。

◎傳統生活的改變 (N7-B4P50~51-C9-2-3)

P50

我們可以看看，以前和現在的生活有什麼不同，就知道國外事物對我們有哪些影響了。

P51

我們的生活和文化受到外來商品、資訊和文化的影響，而有所改變。

然而，從另一個層面來看，上述論述在空間意涵也潛藏著一種另有他指的預設。這些論述內容中的導言和主要段落在說明「國外」對台灣的影響，至於家鄉為提升競爭力而推動的措施僅在附屬段落帶過，或是迫於外來勢力而被動因應；其中蘊涵著一種國外/本地、現代/傳統、豐富/貧乏、創新/保守、主導/跟隨的二元對立，不斷強調前者的優越性，形成一種將全球化等同「現代化」、「西化」、「美國化」，甚至「麥當勞化」的刻板印象，孕育一種全面移植西方進步思想的意識形態，正當化西方文化和資本主義社會的擴散（Waters, 1995）。

因此，在教科書的空間座標中，全球化經常被視為來自國外的現象，來自本土以外的空間。例如：各版本在「家鄉的生活」的描述均很類似，生活在科技的進步、資訊的發展與交通的便利帶來的外來文化中，使用處處可見外來的商品（H2-B4P44~47-C9-2-1），過著受外來文化影響的節日（K1-B3P75-C9-2-1）。事實上，家鄉應該是與本土連結最強的，而教科書的陳述可能會讓學生誤以為家鄉已被外來文化殖民而喪失本身的主體性，從而認同這些外來文化。如果學生對自己的本土與在地特質都不了解，要如何參與「全球在地化」的過程？又如：受到外國「男女平權」觀念的影響，現代女性也能選擇自己喜歡的職業，並且積極參與公共事務（N-B4P51-C9-2-3【圖】）；意味著本土女性之所有能有職業選擇和公共參與，是因為受外國觀念的影響，而不去探討普遍人權的發展、全球公民的責任與自我實現的需求。由於外國餐廳經營方式傳入，使得許多本土小吃的經營也產生了改變。例如臺南有些著名的本土小吃，餐廳內所採用的自助式點餐和餐前付費等作法，都是參考外國的經營手法（N-B4P54-C9-2-3【圖】）。然而，台南小吃之所以歷久不衰，最重要的是它源自特定地方無可取代的文化底蘊與傳統特質，這是比經營的手段更有價值的特

點，也是全球在地化的利基。課本的敘述方式可能誤導學生西式產業優於傳統產業，陷入一種超全球化論的迷思。

切割掉本土之外的全球不是真正的全球；相對地，基於本土的全球化才不會失去重心。如同Beck（孫治本〔譯〕，Beck〔原著〕，1999:125）所言：「世界社會不是什麼發生在外面的事，而是觸及自身生活的根本。」如果把全球化視爲外來的現象，忽略國家和當地社區的中介影響，將無法解釋全球化過程中國家和在地的參與和互動的本質。參照97課綱在中年級唯一的能力指標「9-2-1舉例說明外來的文化、商品和資訊如何影響本地的文化和生活」。不禁讓人擔心未來在新課本中是否仍然潛藏著超全球論西方文化霸權的意識型態，以同化壓抑差異，以外來指引本土。

此外，相當弔詭的是，教科書雖然在描述全球化空間時暗含「崇他文化中心主義」，但是教科書實質內容卻很少提到「國外」的地理環境與空間。即使學生從這種論述中很容易把全球化誤解爲來自國外的物事，但是教科書也無法說清楚這種來自國外的全球化過程是基於何種空間脈絡而發展的。儘管全球化過程加速了「去領土化」（deterritorialization），人們逐漸意識到地理對社會和文化安排的束縛降低（Waters, 1995），但是這並不意味著隨著全球化我們就可以對全球議題發生的空間缺乏認知。相對地，「全球壓縮」使人們除了本土還必須意識到世界上其他地方的存在，才能發展「全球意識」，把這個世界當成「一個地方」（one place）來瞭解，當成一個整體來看待。因此，如果社會教科書對世界上其他地方缺乏概要的呈現，如何讓學生了解「全球作爲一個地方」的意義？相較於第五冊整冊是在介紹台灣的地理環境，我們發現在所有課本中對世界地理現況的介紹很貧乏。相對地，英國的DfES（2005）在國小地理方面就強調讓兒童比較他們自己和其他城市人們的生活，了解各個地方是在一個更廣泛的地理脈絡中，並且彼此相互依存，學習環境變遷和永續發展。這並不是說我國當前飽和的國小社會課程內容中還要預先加入之後國中會學到的世界地理，而是教科書設計應該打破過去從家庭、學校、社區、社會、國家、世

界逐步發展卻彼此切割的同心圓設計原則，採取一個「全球化」與「本土化」互動的系統，在國小階段就對全球主要區域有基本的空間概念，敘述台灣地理時也要將其置於更廣的地理脈絡中去連結和比較，掌握全球整體系統的概觀，才能提供學生一個較清楚的全球空間座標去安置與思考全球議題，加深與加廣對於整體世界環境的理解與體驗。

三、教科書中的全球化時間：缺乏全球史觀的單面向台灣意識

全球教育在時間面向，旨在協助學生發展一種具有全球意識的整體史觀，理解當代全球系統的歷史發展、今日全球議題發展的前因後果、普遍人類價值和各種獨特世界觀的演化；希望幫助學生以批判性和創造性的態度，探討全球議題過去、現在和未來的相互連結，思考如何建構更合乎正義和永續性的未來（Hicks, 2003; Kniep, 1989; Pike and Selby, 1995）。要達到這個目的，教科書應該提供學生對世界主要歷史與文化系統的基本認識，以及它們彼此的連結及其形成的整體全球系統的歷史發展。

在我國國小社會教科書中比較清晰的時間座標是台灣歷史的發展，在各版本第六冊整冊均以極為相似的內容陳述台灣從原民、荷西、明鄭、清領、日治、中華民國的歷史發展。雖然三個版本在字面上強調在地與全球的互動，但是實際上有關全球的部分僅壓縮在第八冊處理，內容都是在介紹當前的全球議題與國際組織，而缺乏當前世界主要政經文化系統的基本介紹，也缺乏對全球重大歷史事件發展的了解，只有H版第八冊提到「過去」的古文明（H68~73-B8P12~17-C9-3-5），其他兩個版本完全沒提到。

這樣的課程不易讓學生獲得基本的全球時間意識，難以從時間座標理解當代全球系統的歷史發展，推論今日全球議題發展的先前條件和成因，以及本土與全球系統在歷史上的互動關係。雖然在後續的國中社會教科書學生也會學到世界史，但是相較之下，DiES（2005）在國小階段歷史方面就強調讓兒童學習英國和世界社會的多樣性，並將不同國家的事件加以連結，比較本國與外國在

歷史上生活方式的異同。因此，建議未來國小教科書在敘述台灣歷史時，能同時提供台灣歷史與世界歷史的對照年表，並適時提供其重大事件的連結，讓全球史觀在我們的國小社會教科書中不再是「懸缺課程」。

此外，教科書中的本土歷史論述潛藏著我族中心或文化本位主義的「潛在課程」，篩選與台灣相關的外國歷史事件作爲臺灣歷史的一部分，對於外國侵略臺灣或是與臺灣貿易的原因，只有提及臺灣的位置重要以及物產豐富所以引起外國的覬覦，對外國退出台灣之後的發展也未多加以說明。例如對於清朝割讓臺灣給日本的描寫：

清廷與日本爆發甲午戰爭，清廷戰敗，被迫簽訂馬關條約，將臺灣、澎湖割讓給日本。(K6-B5P54-C9-2-3)

在西元1894年（清光緒20年），清朝和日本發生甲午戰爭，清朝戰敗。第二年，簽訂馬關條約，將臺灣和澎湖割讓給日本。(H6-B6P66-C9-3-1)

我們可以發現，這些論述大多只提及簽訂馬關條約之後，清廷割讓臺灣，卻未提及日本當時因爲明治維新而從過去清朝的藩屬國變成強國的背景；也未說明當時全球正經歷民族國家擴展、海外殖民的浪潮、現代化的洗禮，而造成劇烈變化；事實上這些全球重大事件對台灣本土的知識份子和領導人物，乃至台灣後來歷史文化發展也有影響。簡言之，教科書的歷史發展皆偏重以臺灣的角度看全球，而忽略以全球的角度看臺灣，呈現一種單面向的台灣意識。

其實就歷史上的台灣而言，在原民時期，即與南島民族關係密切；荷西、明鄭時期，即所謂的大航海世紀中，也與西方世界經貿、文化交流互動；清領末期在開港通商後，與西方列強互動頻繁；日治時期則台灣與滿州、朝鮮、日本、東南亞各地實屬一氣；戰後台灣與世界之關係，也呈現高度互動（鄭政誠，2003）。社會教科書中對此並非沒有著墨（例如：各版本大致都提到荷西時期海上貿易的擴展與殖民、清末開港對貿易與外來傳教士的影響、日本對台

灣現代化的影響)，但是只有聚焦在與台灣直接相關的歷史事件，而對全球歷史發展的前因後果缺乏背景的認識，學生因而不清楚台灣發生的事件在全球歷史背景的意義，例如：台灣被殖民的經驗與其他國家的類似經驗在當時的殖民主義浪潮中的意義。

在教科書有關台灣歷史的敘述中，主要的論調是對抗殖民，敘述荷蘭、西班牙和日本統治的歷史時期，皆是在強調殖民壓迫與抗拒。學習台灣歷史的主要目的是激發與培養民族意識。統治和抵抗成了最常見出現的標題與內文語詞，例如：

◎荷蘭人統治臺灣（K13-B6P14-C9-3-2） ◎臺灣住民的反抗（K14-B6P15-C9-3-2） ◎西班牙人統治臺灣（K15-B6P16-C9-3-2） ◎荷蘭人佔領臺灣（H43-B6P28~30-C9-3-5） ◎層出不窮的武力反抗事件（H47-B6P68~69-C9-3-5） ◎專制的殖民統治（H49-B6P72-73-C9-3-5）。

◎荷蘭人佔領臺灣

荷蘭人不但利用漢人開墾土地發展農業，也徵收各種租稅，壓迫漢人。由此可見荷蘭人以利益為主的統治心態。因此，漢人郭懷一領導了一次大規模的起義抗暴活動。雖然這次活動失敗，但漢人對荷蘭人更加痛恨，在後來鄭成功進攻臺灣時紛紛響應，合力將荷蘭人逐出臺灣（H43-B6P30-C9-3-5）。

◎經濟發展基礎的建立（H52-B6P78-C9-3-5）

日本為了從臺灣掠奪利益，統治初期，就積極展開各項經濟改革和建設的工作。改革土地制度方面，調查耕地面積，確定土地所有權，使得田賦稅收大增。

同樣類似的事件在不同的論述中反映出不同的旨趣而產生不同的意義，例

如：荷西日本也爲台灣引入早期的現代化，然而，相對於前述空間論述中對西方現代化的崇拜，在歷史論述中對這些過去殖民台灣的國家類似的作爲不是避重就輕，就是強調其不當的動機，例如：在H43-B6P29~30-C9-3-5與H52-B8P78~79-C9-3-2段落，每一個政權都會開墾與徵稅，以這些作爲正當化荷蘭與日本對台灣的壓迫與剝削不盡合理。若將H52-B6P78~7-C9-3-5的主詞代換爲代表「我群」(we group)的政體，所作所爲可能是一種功績。因此，重點不在理解這些句子所指涉的內涵，而是聲明主體的位置所發揮的功能(Foucault, 1972)。這些標題和內容都是爲了要發揮「敵我之辨」的功能，形成另外一組本土/外來、正當/不正當、抗拒/壓迫、傳統/現代的二元對立。

我們不能漠視殖民歷史的痛苦與悲劇存在的事實，從歷史傳統中召喚對「我群」的認同也是民族國家重要的教育目的之一。然而，如果從Robertson的「全球場域」來看，除了民族國家之外，其他國際社會和具有全球意識的普遍人的概念，也逐漸成爲自我形成認同的重要參照架構。當代隨著各種超國家主義的激增，人們越來越不那麼強調國界(Waters, 1995)。這種現象值得我們省思與檢討現有教科書是否仍然侷限於狹隘的地域觀念或劃地自限之民族主義史觀，而忽略從歷史實證角度出發，檢視過往台灣與中國、東北亞、東南亞、歐洲或整個世界的互動(鄭政誠, 2003)。教科書的歷史論述所顯示的連貫的正統遮蔽了歷史演變中存在著一連串的鴻溝，並且交雜著差異、代換和轉型的交互作用。除了各時代的代表人物，許多名不見經傳的人或事也以各種不同的型態參與一個時代的論述建構(Foucault, 1972)。如同McCarthy等人(2003:461)所言：「課程知識是來自各種異質資源的科際整合產品，環繞所有知識建構的敘事而組織。這不是一種線性或單一的過程，而是基於多元探究的方法論和策略，透過後殖民的想像指向更廣的文化和認同，以『雙重編碼』(double encoding)的方式嫁接對立。」

台灣是一個多元族群的社會，然而，我們的社會課本似乎還是傾向以一種危機的語言界定「文化」和「認同」，敘說想像的統一、單一的來源和祖先、

侷限的國籍等。教科書應該要讓學生能從全球歷史的發展架構來看在地生活的發展，理解、詮釋和連結曾經在這塊土地上生活過的各種本土或外來知識文化，從論述壓抑的張力和矛盾中釋出差異和多元，讓傳統彼此論辯，讓學生與多重歷史進行開放的探究與對話（McCarthy, et al., 2003），從新的全球史觀了解他們的過去、現在與未來，透過參照架構的轉移比較檢視自己的價值觀和態度，發展出對抗偏見和歧視的能力，尋求互相對話、學習、合作與永續發展的機會，將本土歷史連結到更廣的全球歷史，發展一種具有全球意識的整體史觀。

四、教科書中的全球議題：缺乏政治經濟學根基的多元文化論調

Pike and Selby（1999, 2000）認為：全球課程應該提出各種和學生生活和需求相關的議題，包括：政治和經濟發展、環境、性別和族群平等、健康、和平和衝突解決、權利和責任、社會正義、環境關懷等。Kniep（1989）建議全球議題要探討和平和安全議題、國家和國際發展議題、本土和全球環境議題、人權議題等。此外，我國國小社會學習領域的能力指標多次提到環境和文化議題，而9-3-4則列舉當前全球共同面對與關心的課題，如環境保護、生物保育、勞工保護、飢餓、犯罪、疫病、基本人權、經貿與科技研究等。綜合與學生相關的全球議題，可參照表三的五個主類目十三個次類目（周珮儀，2007）。從全球化議題的層面來看，主流論述是文化議題，特別是多元文化的論調，比較缺乏的是經濟議題的討論。在五項全球議題的分布上，整體而言，「全球文化」的議題比重最高，而且遠超過其他各項議題，兩個版本接近四成，有一個版本甚至超過五成。其中有兩個版本「全球經濟」議題出現最低，僅N版對經濟議題著墨較多，提到國際貿易與國外投資。

三個版本對文化議題呈現的方式，都是先介紹日常生活中常見的外來文化，再來提及日本殖民統治時期皇民化運動對臺灣文化的影響，最後再從國際交流角度針對多元文化進行探討。例如：

N版第2冊「4-2社區面面觀」、第4冊「2-4異國風情話」、「2-5多變的生活」與第6冊「2-1家庭生活的變遷」透過概略說明的方式，來呈現日常生活中常見的文化融合與文化變遷；第6冊「4-2殖民的社會」則是介紹日本殖民時

表三 全球議題的分布比例

主類目	次類目	N版本	K版本	H版本
1. 全球政治	1-1 全球人權	9 (8.49%)	3 (3.53%)	3 (4.05%)
	1-2 衝突與和平	0	1 (1.18%)	2 (2.70%)
	1-3 合作與參與	10 (9.43%)	9 (10.59%)	7 (8.11%)
	小計	19 (17.92%)	13 (15.29%)	11 (14.86%)
2. 全球經濟	2-1 市場與消費	15 (14.15%)	2 (2.53%)	5 (6.76%)
	2-2 國際分工	4 (3.77%)	1 (1.18%)	0
	小計	19 (17.92%)	3 (3.53%)	5 (6.76%)
3. 全球文化	3-1 歷史	*27 (25.47%)	17 (20.00%)	*17 (22.97%)
	3-2 傳播與互動	9 (8.49%)	12 (14.12%)	12 (16.22%)
	3-3 宗教與信仰	3 (2.83%)	3 (3.53%)	10 (13.51%)
	3-4 族群互動	1 (0.94%)	1 (1.18%)	1 (1.35%)
	小計	*40 (37.73%)	*33 (38.82%)	*40 (54.05%)
4. 全球科技	4-1 資訊與交通	8 (7.55%)	*19 (22.35%)	3 (4.05%)
	4-2 科技倫理	3 (2.83%)	8 (9.41%)	4 (5.41%)
	小計	11 (10.38%)	27 (31.76%)	7 (9.46%)
5. 全球生態	5-1 生態與環境	15 (14.15%)	6 (7.06%)	9 (12.16%)
	5-2 人口與糧食	2 (1.89%)	3 (3.53%)	2 (2.70%)
	小計	17 (16.04%)	9 (10.59%)	11 (14.86%)
總計	次數 (%)	106 (100%)	85 (100%)	74 (100%)

資料來源：修改自周珮儀 (2007)。

期，在殖民政府強迫灌輸而造成的文化融合；第7冊「3-1美化人生說藝文」則是說明台灣與各國藝術文化交流的情形。

K版第3冊「1-3老街」、「3-4現代的節日」介紹現代的節日與建築風格都受到外來文化的影響；第6冊「2-4日治時代的社會變遷」、「3-3社會文化的變遷」介紹過去環境的影響而發生文化融合的情形；第7冊「1-4文化的交流與融合」、「1-6文化的傳承與創新」從藝文方面介紹臺灣文化與外來文化的接觸；第8冊「2-1臺灣與亞洲」提到日韓文化對台灣文化的影響。

H版第2冊「2-2認識多元的社區」與第4冊「3-2生活中的外來文化」都是介紹生活中的外來文化；第6冊「5-2日本的殖民統治」、「5-3殖民經濟的發展與社會變遷」介紹日本殖民時期臺灣文化的改變；第7冊「5-1多元的社會」、「5-2互動與調適」介紹臺灣文化的多元性，並指出要以尊重和包容的心面對多元的文化和社會；第8冊「1-3今日世界文化面面觀」提及平權的觀念，「2-1文化交流看世界」則探討文化的衝突、合作與創新。

文化當然是全球議題的一個重要面向，而社會學習領域課程綱要中文化相關能力指標也是最多的。正如以上分析，在不同的論述中教科書對「他者」的文化的態度其實是有差異的。教科書中在陳述當代時空的文化論述蘊含「崇他中心主義」，在陳述過去文化議題時又蘊含「我族中心主義」，這兩種過度簡化的單面向論述都缺乏尊重差異與多元的文化素養，文化發展的意義上都有失偏頗，無法適應日趨互賴的全球化社會（McCarthy, et al., 2003）。唯有在陳述多元文化和文化交流等議題時稍微具有「文化相對論」（cultural relativism）色彩，提到多元文化的尊重與包容。惟前兩者在性質上都屬於「潛在課程」，幽微而深遠，而後者則屬於「正式課程」，在標題與內文中都不斷出現，屬於一種政治正確的主流論述與官方文本。

然而，我們必須注意目前教科書中對經濟議題的低度代表（underrepresented）會產生什麼影響。正如Waters（1995:6）所言：「全球化滲入文化和政治領域在本質上與資本主義的發展形態有關，這並不是說世界各地

都得西化和資本主義化，而是每一組安排都得建立其相對西方資本主義的位置」，用Robertson（1992）的話來說，就是它必須把自己相對化。目前教科書中這種缺乏經濟根基的多元文化論調，並沒有質疑不平等的全球權力關係和批判跨國資本主義（Heilman, 2010），避談各文化族群相對於西方強勢資本主義的生產與分配位置，忽略各種文化的發展空間都無法脫離全球經濟整合的方式，不免偏向一種過度浪漫的修辭，無助於全球化浪潮衝擊下的弱勢族群真正的覺醒與解放。

目前的教科書對全球經濟相關內容相當忽略，三個版本的重點集中在國際貿易、加入WTO的優缺點上，並略提及臺灣廠商到外國投資的概況。然而，教科書也應該概述目前全球經濟系統的現狀和發展過程，以及台灣在這種發展過程的立場，除了國際貿易和臺商到外地設廠的現象之外，讓學生也能了解其原因和後續影響，並思考個人、家庭、社區、國家的本土特質在這種新的經濟型態下可以發展的未來。相較之下，國外全球教育對經濟議題的討論較爲深入多元，例如：樂施會（Oxfam, 2006）爲國小階段設計的課程「香蕉的故事」，用影片紀錄香蕉從加勒比海到英國的旅程，詳細地告訴學生來自海外的食物從栽種到食用之間經過許多人的手、許多階段和過程，並強調在這個過程中誰獲得了利潤。透過這個過程討論全球化造成的貧富差距，批判富裕國家主導WTO的遊戲規則，以及公平交易的重要性。又如Pike及Selby（1999, 2000）的《全球教室》有專章討論「經濟、發展和全球正義」，在國小階段設計許多活動探討金錢、價值、成本、發展、消費、需求和欲望、正義和平等、貧窮、援助、債務、工作、付款、生活品質、貿易系統等概念。例如：四到六年級就有一個活動「圖像連結」，探討生產和消費的循環過程及其中的優缺點。這些與全球經濟相關的課程活動可供我國未來教科書修訂之參考。

伍、結論

從上述社會教科書的論述分析中我們可以看見，從正式課程的角度而言，教科書編輯者已經體會到全球化的重要性與影響，並企圖去融入或改寫局部文本，例如：強調社區與全球、台灣與全球的關係，但是仍然偏向單點列舉代表全球化的事項，尚缺乏有系統的全球關連的參照架構，讓學生從生活世界中理解形成全球化的內在過程，以及如何透過公民參與的社會行動去改變這些過程。字面上單面向強調台灣要與全球互動，卻沒有提供足夠的全球時間、空間、議題的相關知識。學生對我們要互動的對象缺乏實質的理解，知己而不知彼，如何與其互動？更遑論從一種整合性的全球系統的參照架構思考台灣的立場與未來。

本研究發現社會教科書論述的斷層、隙縫與矛盾，再現了台灣當代社會面對全球化衝擊的矛盾與莫一是衷，讓學生徘徊在我族中心主義與崇他中心主義之間，造成認同的矛盾。社會教科書的時間架構潛藏著「我族中心主義」，敘說著台灣如何受到外來殖民的壓迫。弔詭的是，在這些論述中，台灣雖然實質上受到壓迫，在論述的立場卻是對抗殖民英雄式主角，即便殖民過程為台灣引進現代化的潮流，也被輕輕帶過。在空間架構的論述潛藏著「崇他中心主義」，台灣常不經意地被切割全球外的空間之外，彷彿來自國外的才是全球化。相對西方文化，台灣的意義變得很鄉土與傳統，而對立於全球化所代表的現代與進步。相較於歷史層面對過去殖民的慷慨激昂的抗拒論調，教科書中對於當代西方的文化殖民卻是充滿仰慕的論調，在論述中成為西方現代文明的跟從，主體性反而不彰。

社會教科書中對各種全球議題的不均衡展現，對文化議題的陳述最多，主流論述是多元文化的論調，但是在涉及過去歷史記憶的文化論述常潛藏著對抗殖民的我族中心主義，而對當代世界的認知時又潛藏著崇他中心主義，各種文化議題的陳述立場不太一致。無論如何，如果弱勢學生僅沉溺在

多元文化的修辭，對全球經濟的影響缺乏足夠的認識，將不利於增權賦能（empowerment），無法在全球資本主義社會中找到自己族群的相對位置與改善方案，達成實質的解放。

事實上無論是我族中心主義或崇他中心主義，都是一種強調同質性的「集權中心」（centralization）論述，形成壓抑「他異性」（otherness）的集體記憶。在一個快速變遷而緊密連結的全球社會中，教科書應該讓學生在尊重多元與差異的立場上，從各種文化、社會和意識形態，從與自己截然不同的觀點省思各種不同的觀點，並了解他們對任何議題的觀點只是眾多觀點之一，這將有助個人的判斷更有遠見和公正，重建個人的世界觀並促進社會的轉型。

人們往往藉由論述來體現與確定「事物秩序」（the order of things）（Foucault, 1973），教科書的論述更是反映出官方版本「事物秩序」，常被主流團體定義爲「再現真理」的場域。儘管課程綱要中敘明全球關連應該是集各主題軸的大成，社會教科書中對全球化卻缺乏一貫的中心思想，透過不同層面的論述分析，我們看到的是一片片不相連貫的獨立片段，每個片段有其不同的中心思想、敘事結構、主角和情節，各種四散分立、矛盾斷裂的論述顯示教科書在全球化架構中的「事物失序」，讓學生找不到確定的參照位置去形成他們的認同。

雖然本研究指出國小社會教科書在全球層面仍然存在許多「懸缺課程」，包括對基本的全球歷史與地理以及經濟議題的缺乏認識，但是並非建議在篇幅有限的國小社會教科書中再擠進這些內容，透過論述分析我們了解教科書的內容不只是「說什麼」，更在於「如何說」，調整敘說的方式也是一種課程改革的方向。最後對培育學生成爲全球公民提供以下建議：

一、在內在層面，教科書可提供國家公民與全球公民的雙重參照體系，讓學生透過「雙重編碼」的想像發展更廣的認同；並透過參照體系的轉換，進行意識型態的批判，以尊重差異和多元的立場取代我族中心或崇他中心的課程論述。

- 二、在時間層面，歷史內容的敘述應同時提供台灣歷史與世界歷史的對照年表，並適時提供其重大事件的連結，讓學生了解過去、現在和未來本土事件與全球趨勢的互動關係，並透過適當的選擇和行動，創造他們想要的未來。
- 三、在空間層面，應提供學生全球主要區域基本的空間架構，敘述台灣地理時也要將其置於更廣的地理脈絡中去連結和比較，了解全球整體環境系統和各子系統的相互依存關係。
- 四、在議題層面，應注意各種全球議題的均衡展現以及內在連結，可以參考國外全球教育課程的設計，將以往受到忽視的經濟議題轉化成適合國小學生學習的內容，並可將目前最常見的文化議題連結到其他各種議題進行綜合探討。

參考文獻

- 宋佩芬、陳麗華（2008）。〈全球教育之脈絡分析—兼評台灣的全球教育研究〉，《課程與教學季刊》，第11卷，第2期，頁1-26。
- (Pei-fen Sung, and Li-hua Chen [2008]. "Making Sense of Global Education with Comments on Taiwan's Global Education Research." *Curriculum and Instruction Quarterly*, Vol. 11, No. 2:1-26.)
- 辛旗（2002）。《百年的沈思—回顧二十世紀主導人類發展的文化觀念》。台北：生智。
- (Qi Xin [2002]. *One Hundred Years of Deliberated Thought: Reviewing the Dominant Cultural Ideas of Human Development in the 20th Century*. Taipei: Sheng-Chih Books Co., Ltd.)
- 周珮儀（2006）。〈從全球化浪潮看我國社會學習領域的課程綱要〉。中華民國課程與教學年會（主編），《課程教學的本土化與全球化》，頁139-56。高雄：復文。
- (Pei-i Chou [2006]. "Reviewing the Social Learning Areas in Grade 1-9 Curriculum Guidelines Under the Trends of Globalization." In Association for Curriculum and Instruction [eds.], *The Localization and Globalization of Curriculum and Instruction* [pp. 139-56]. Kaohsiung: Fuwen Publisher.)
- _____（2007）。《全球化浪潮中我國國小社會學習領域課程的批判與重建》。國科會專題研究成果報告（NSC95-2413-H-110-002），未出版，臺北市：行政院國家科學委員會。
- (_____ [2007]. *Reviewing and Reconstructing Social Studies Curriculum in Taiwan's Elementary Schools Under the Trends of Globalization*. [National Science Council Research Plan NSC 95-2413-H-110-002]. Taipei: National Science Council.)
- 陳昫嬋（2009）。《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：臺北市立教育大學課程與教學研究所碩士論文。
- (Yun-chan Chen [2009]. *A Study of Textbook Design for Elementary Social Studies: Taking the Unit of Global Education as an Example*. Unpublished Master Thesis, Graduate School of Curriculum and Instruction, Taipei Municipal University of Education, Taipei.)
- 孫治本（譯），Beck, Ulrich（原著）（1999）。《全球化危機—全球化的形成、國際與機會》。台北：台灣商務印書館。
- (Beck, Ulrich [1999]. Chi-pen Sun [trans.]. *Was Ist Globalisierung*. Taipei: The Commercial Press, Ltd.)
- 教育部（2008a）。《國民中小學九年一貫課程綱要總綱》。國民教育社群網。http://teach.eje.edu.tw/9CC2/9cc_97.php。2011/03/01
- (Ministry of Education [2008a]. *General Guidelines of Grade 1-9 Curriculum for Elementary and Junior High School Education*, Taiwan Elementary and Secondary Educator Community. http://teach.eje.edu.tw/9CC2/9cc_97.php[accessed March 1, 2011])

- _____ (2008b)。《國民中小學九年一貫課程綱要社會學習領域》。國民教育社群網。http://teach.eje.edu.tw/9CC2/9cc_97.php。2011/03/01
- (Ministry of Education [2008b]. *Guidelines of Grade 1-9 Curriculum for Elementary and Junior High School Education: Social Learning Area*, Taiwan Elementary and Secondary Educator Community. http://teach.eje.edu.tw/9CC2/9cc_97.php[accessed March 1, 2011])
- 張嘉勳 (2008)。《九年一貫國中教科書全球教育內容分析—以社會領域為例》。彰化線：國立彰化師範大學教育研究所碩士論文。
- (Chia-shin Chang [2008]. *The Content Analysis of Global Perspective Education In Social Study In Junior High School*. Unpublished Master Thesis, Graduate Institute of Education, National Changhua University of Education, Changhua.)
- 鄭政誠 (2003)。〈國小社會科教科書內容本土化之形成與省思—以台灣歷史文本為例〉。《台灣教育》，第624期，頁2-8。
- (Cheng-chen Cheng [2003]. “Reflecting on the Trend of Localization on the Content of Social Studies Textbooks in Taiwan’s Elementary Textbooks.” *Taiwan Education*, No. 624:2-8.)
- 蔡依倩 (2009)。《高中英文教科書全球教育知識之研究》。嘉義市：國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文。
- (I-chien Tsai [2009]. *The Knowledge of Global Education in English Textbooks of Senior High School*. Unpublished Master Thesis, Department of Education, National Chiayi University, Chiayi.)
- Apple, Michael W.(1993). *Official Knowledge: Democratic Education in a Conservative Age*. New York: Routledge.
- Barker, Chris (2000). *Culture Studies*. London: Sage.
- Bourdieu, Pierre (1998). *Acts of Resistance*. New York: New Press
- Burchell, Graham (1993). “Liberal Government and Techniques of the Self.” *Economy and Society*, Vol. 22, No. 3:267-82.
- Cambridge, James and Jeff Thompson (2004). “Internationalism and Globalization as Contexts for International Education.” *Compare*, Vol. 34, No. 2:161-75.
- Crawford, Keith (2004). “Inter-Culture Education: the Role of School Textbook Analysis in Shaping a Critical Discourse on Nation and Society.” Paper present in Pacific Circle Consortium 28th Annual Conference, The Hong Kong Institute of Education, Hong Kong, April 21-23.
- Department for Education and Skills (2005). “Developing the Global Dimension in the School Curriculum.” Global Dimension. http://www.globaldimension.org.uk/uploadedFiles/AboutUs/gdw_developing_the_global_dimension.pdf/ (accessed November 8, 2010).
- Ellis, Arthur K. (1991). *Teaching and Learning Elementary Social Studies*. Boston: Allyn and Bacon.
- Foucault, Michel (1972). *The Archaeology of Knowledge*. Trans. by Alan Sheridan. London: Tavistock and New York: Pantheon.

- _____ (1973). *The Order of Thing: An Archaeology of Human Sciences*. New York: Vintage Books.
- _____ (1979). *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*. New York: Vintage Books.
- _____ (1980). *Power and Knowledge: Selected Interview and Other Writings*, C. Gordon. (Ed.). N. Y.: Pantheon.
- Georg Eckert Institute (2004). *Georg Eckert Institute for International Textbook Research*. Braunschweig: Georg Eckert Institute.
- Giddens, Anthony (1990). *The Consequences of Modernity*. Stanford: Stanford University Press.
- Gough, Noel (1999). "Globalization and School Curriculum Change: Locating a Transnational Imaginary." *Journal of Education Policy*, Vol. 14, No. 1:73-84.
- Hall, Stuart (1980). "Encoding/ Decoding." In Stuart Hall, Dorothy Hobson, Andrew Lowe and Paul Willis (eds.), *Culture, Media, Language* (pp. 107-16). London: Hutchinsson.
- Heilman, Elizabeth E. (2010). "Global education." In Craig Kridel (ed.). *Encyclopedia of Curriculum Studies* (pp. 408-12). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Held, David , Anthony McGrew, David Goldblatt and Jonathan Perraton (1999). *Global Transformations*. Oxford: Polity Press.
- Hicks, David (2003). "Thirty Years of Global Education: A Reminder of Key Principles and Precedents." *Educational Review*, Vol. 55, No. 3:265-75.
- _____ (2008). "Ways of Seeing: The Origins of Global Education in the UK." Paper presented at the Conference of UK Initial Teacher Education Network for Education for Sustainable Development and Global Citizenship, London, UK, July 10.
- Kniep, Willard M. (1989). "Social Studies within a Global Education." *Social Education*, Vol. 53, No. 6:385-99.
- McCarthy, Cameron, Michael D. Giardina, Susan Juanita Harewood and Jin-Kyung Park (2003). "Afterword: Contesting Culture: Identity and Curriculum Dilemmas in the Age of Globalization, Postcolonialism, and Multiplicity." *Harvard Education Review*, Vol. 73, No. 3:449-65.
- Merryfield, Merry M. (1998). "Pedagogy for Global Perspectives in Education: Studies of Teachers' Thinking and Practice." *Theory and Research in Social Education*, Vol. 26, No. 3:342-79.
- Monkman, Karen and Mark Baird (2002). "Educational Change in the Context of Globalization." *Comparative Education Review*, Vol. 46, No. 4:497-508.
- Oxfam (2006). *Education for Global Citizenship: A Guide for Schools*. Oxfam.http://www.oxfam.org.uk/education/gc/files/education_for_global_citizenship_a_guide_for_schools.pdf (accessed December 7, 2010)
- Pike, Graham and David Selby (1988). *Global Teacher Global Learner*. London: Hodder and Stoughton.

- _____ (1995). *Reconnecting: from National to Global Curriculum*. Guildford: World Wide Fund for Nature.
- _____ (1999). *In the Global Classroom 1*. Toronto: Pippin Pub.
- _____ (2000). *In the Global Classroom 2*. Toronto : Pippin Pub.
- Pinar, Willliam F., William M. Reynolds, Patrick Slattery and Peter M. Taubman (1995). *Understanding Curriculum: An Introduction to Study of Historical and Contemporary Curriculum Discourses*. New York: Peter Lang.
- Pingel, Falk (ed.) (2010). *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision (2nd Revised and Undated Edition)*. Paris:UNESCO.
- Reich, Robert (1992). *The Work of Nations: Preparing Ourselves for 21st Century Capitalism*. London: Simon and Schuster.
- Robertson, Roland (1992). *Globalization-Social Theory and Global Culture*. London: SAGE.
- Smith, David Geoffrey (2003). "Curriculum and Teach Face Globalization." In Willliam F. Pinar, William M. Reynolds, Patrick Slattery, and Peter M. Taubman (eds.), *International Handbook of Curriculum Research* (pp. 35-51). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- van Dijk, Teun A. (1995). "Discourse Analysis as Ideological Analysis." In Christina Schaffner and Anita Wenden (eds.), *Language and Peace* (pp. 17-33). Aldershot: Dartmouth Publishing.
- Waters, Malcolm (1995). *Globalization*. London: Routledge.
- Wise man, John (1995). "Globalization is not Godzilla." *Frontline*, No. 26:5-6.

Will Our Children Become Global Citizens? Discourse Analysis on Social Studies Textbooks in Taiwan's Elementary Schools from the Perspective of Global Education

Pei-i Chou and Ming-chang Cheng

Abstract

This study applies Foucault's discourse analysis to illuminate what is said and is not said, and what the superficial and deeper meanings is of each social studies textbook currently used in elementary schools in Taiwan. The findings are as follows:

1. The discourses in these textbooks superficially touch on the linkage between globalization and localization, but do not explain clear enough how the process has been developing.
2. The discourses state that the networks of globalization have changed the meaning of space. However, they also strangely imply that Taiwan is passively shaped by the process of globalization while not actively contributing anything significant to it. Besides, they lack necessary geographical knowledge for students to cultivate basic global consciousness.
3. The discourses concerns history events only related to Taiwan, without explaining what those events meant in context to the development of global history. In addition, the they also fall short in terms of offering a comprehensive part of global history.
4. The discourses emphasize the importance of multiculturalism, but economic issues have been largely ignored.

Keywords: global education, textbook, social studies.

Pei-i Chou is professor in the Institute of Education, National Sun Yat-Sen University, Her specialties include curriculum design and development, textbook research, critical pedagogy and global education.

Ming-chang Cheng is associate professor in the Graduate Institute of Vocational and Technical Education, National Pingtung University of Science and Technology, His specialties include self-concept and identity, motivation and learning, curriculum design and development, and globalization and civic literacy.

