

臺灣本土教育的發展背景、概念架構及其課程改革籌劃

吳俊憲

臺灣在 1987 年解嚴後，由於政治、社會、經濟等各方面日趨民主化、多元化、自由化，使國人的「臺灣意識」逐漸抬頭，因而興起一股本土改革風潮。教育界受其影響，開始由地方政府推動了一系列的本土教育改革運動。1990 年代以後，「愛臺灣，鄉土情，中國心，世界觀」已漸成為重要的國家教育政策指標，因此，教育部開始規劃國家層級的本土教育計畫，並訂定各項具體策略，包括修訂國小及國中課程標準、國小增設「鄉土教學活動」科、國中增設「認識臺灣」科及「鄉土藝術活動」等。最近教育部公布了「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。盱衡上述各項國家層級或地方層級的本土教育改革政策，乃希冀能致力於推動「臺灣本土化」，啓迪「臺灣意識」，並達成「臺灣主體性」的「臺灣本土教育」之目標。

基此，本文在研究方法上採文獻探討與文件分析，致力於探討以下三項目的：首先，探析臺灣本土化運動及臺灣本土教育的發展背景；其次，分別闡明何謂「臺灣意識」？何謂「臺灣主體性」？何謂「本土」？何謂「本土化」？何謂「本土教育」？等概念內涵，然後分析臺灣本土教育與臺灣本土化、臺灣意識、臺灣主體性之間的關聯性，並藉以建立臺灣本土教育應有的概念系統架構；最後，由於課程是教育改革的核心工作，本文認為必須進行臺灣本土教育課程改革籌劃，釐析課程改革的問題，並試圖尋繹出適切的課程改革途徑。

關鍵字：本土化、本土教育、課程改革

作者為國立臺灣師範大學教育學博士

壹、前言

一個人，一個集團，一個民族，到了忘記他的土生土長，到了不能對他土生土長之地分給一滴感情，到了不能從他的土生土長中吸取一滴生命的泉水，則他將忘記一切，將是對一切無情，將從任何地方都得不到真正的生命（徐復觀，1980：27）。

長久以來，臺灣社會受到威權政治體制的嚴密監控，使得教育成為政治發展的附庸（黃政傑、張嘉育，2004：2）。1987年政府解嚴後，由於政治、社會、經濟等各方面日趨民主化、多元化、自由化，使國人的「臺灣意識」逐漸抬頭，開始對自身文化的重新調整與認同問題產生覺醒意識，隨之興起一股本土改革風潮。教育界受其影響，從地方政府開始了推動一系列的本土教育改革運動，例如宜蘭縣、臺北縣、臺北市、高雄市等縣市政府，便開始著手研訂鄉土教學計畫、編輯鄉土教材、推廣鄉土技藝、實施母語教學等措施。

1990年代後，孕育多時的社會力量終於隨著1991年動員戡亂時期的結束而引爆，本土教育改革的風潮也逐漸遍及全國，教育部一改過去中央集權式的教育政策，轉向教育鬆綁政策導向，以「愛臺灣，鄉土情，中國心，世界觀」作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，其中拳拳大者包括：修訂國小及國中課程標準、國小增設「鄉土教學活動」科、國中增設「認識臺灣」科及「鄉土藝術活動」；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文學、語言、文化等相關系所及研究中心等。

最近教育部公佈了「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，也主張在課程中應強化臺灣主體的教育應使教育回歸到每個人所生活的時空環

境，使身為臺灣的國民能具有臺灣主體意識（教育部，2004：5）。盱衡上述各項國家層級或地方層級的本土教育改革政策，乃希冀能致力於推動「臺灣本土化」，啓迪「臺灣意識」，並達成「臺灣主體性」的「臺灣本土教育」之目標。

基此，本文採文獻探討與文件分析作為研究方法，研究目的與研究問題列舉如下：

- (一) 探析臺灣本土化運動及臺灣本土教育的發展背景。
 - 1-1 臺灣本土化運動的發展脈絡為何？
 - 1-2 臺灣本土教育的歷史演進階段為何？
- (二) 分析並建立臺灣本土教育應有的概念系統架構。
 - 2-1 「臺灣意識」、「臺灣主體性」、「本土教育」的意涵為何？
 - 2-2 如何建立臺灣本土教育的概念系統架構？
- (三) 探討臺灣本土教育課程籌劃時的問題及其改革途徑。
 - 3-1 進行臺灣本土教育課程改革面臨的問題為何？
 - 3-2 如何尋繹出適切的臺灣本土教育課程改革途徑？

貳、臺灣本土化運動與本土教育的發展

戴正德（2004：171）曾根據人類學家林登（Ralph Linton）的說法，認為本土化運動是一種文化運動、社會運動、或政治運動，它的發生是因為本土價值受到外來文化的衝擊而有消失之殆，當人們感受到自己的根快要被斬斷，為了搶救本土認同及保存文化命脈所做的一種努力。本土教育通常是一個國家或文化區域推動本土化運動時重要的一環，有其淵源背

景及影響因素。本節首先整理 1949 迄今發生在歷史上的重大事件，藉以闡述臺灣本土化運動發展的發展脈絡；其次，說明臺灣本土教育的歷史演進過程。

一、臺灣本土化運動的發展脈絡

談及臺灣的「本土化運動」的發展，與其歷史發展和特色有關，呂秀蓮（2003）認為臺灣歷史的特色有五：（一）求生意志的執著；（二）賡續不絕的開發史；（三）紅顏薄命的臺灣島；（四）拓荒抗暴養女命；（五）外來政權刀俎統治。然而在這長期的歷史演進中，究應如何劃分各階段的發展重點？陳昭瑛（1998：103-165）在「臺灣文學與本土化運動」一書中，將臺灣的本土化運動歸納為「反日」、「反西化」、「反中國」三個階段。

本研究認為，此乃以發展臺灣文學的脈絡作為前題下所作的劃分方式，對於臺灣本土化運動的發展脈絡未必能完全契合。因此，本研究依據本土化運動發生的重要概念、重大影響事件及年代順序，重新歸納成以下三個階段，即「本土化運動的蟄伏期」、「本土化運動的萌芽期」、「本土化運動的發展期」，各階段之間並不是截然劃分、毫不相關的，有時在某些概念、事件上仍可能出現重疊、類似或相關的情形，彼此互相影響。茲分述如下：

（一）本土化運動的蟄伏期：1895~1944 年

1895 年中國在甲午戰敗後，不顧及臺灣人民的意見下，即於馬關條約中將臺灣割予日本統治，使臺灣從此進入長達五十年的日本殖民時期。為了表示對滿清政府不尊重臺灣人民的權益以及對日本所作的抗爭，唐景崧和丘逢甲等結合了一些臺灣人共同成立「臺灣民主國」，只是旋即在日本強大的武力壓制下消滅殆盡。直到 1920 年以後，一些受過近代教育的臺灣知識份子由於自覺到「臺灣是臺灣人的臺灣」，在民族意識的激盪下開始集結起來，成為一群群有組織性與計畫性的抗日民族團

體，並展開各項抗日活動。後來為擴大影響力，更陸續創辦各種雜誌、刊物及團體，且紛紛冠以「臺灣」為名，例如《臺灣青年》（1920 年創刊）、《臺灣文藝》、「臺灣文化協會」（1921 年成立）、「臺灣民眾黨」、「臺灣文藝聯盟」等，一時之間使得「臺灣」已然成為抗日、反日，為追求民族解放、社會平等與文化進步等意義的符號（陳昭瑛，1998；游勝冠，1996；Lin，2003）。

此階段的本土化運動，其興起原因有二：其一係受到日本在政治、經濟、社會等各方面對臺灣進行各項高壓的殖民式統治；其二為日本在殖民後期對臺灣人民實施的「皇民化教育」。受到此二項原因的影響，臺灣人民受飽受壓迫與壓抑的情形下，終於激發出臺灣人形成一種命運共同體的相同感受，促使臺灣人在本能上對於這塊土生土長的土地付予更多的關愛意識。不過，處於這個階段的臺灣人，大多數人所認同的「本土」在概念上是指相對於日本文化而言的漢民族文化與中國文化，其推動各項本土化運動之目的，乃是認定臺灣是中國的一部份之前提下，期望有朝一日能重回中國的懷抱（陳昭瑛，1998；游勝冠，1996）。

（二）本土化運動的萌芽期：1945~1986 年

1945 年臺灣光復，陳儀當時奉國民政府之命在臺灣設立「行政長官公署」，結果卻以征服者與殖民者的姿態剝削臺灣人民的財產和資源，復因與先前定居的民眾在語言、生活、習俗等方面發生溝通不良的問題，終而引發省籍與族群間的衝突（江宜樺，1998：2）。在 1947 年 2 月 27 日晚上，公賣局緝私員毆打一位販賣私煙的老婦人，又槍殺了一位圍觀的路人，終而引發臺灣社會早就蓄積已久的怒火，隨而激起各地許多自發性的抗爭活動，後雖由地方民意代表及地方士紳組成「二二八事件處理委員會」居中斡旋和交涉，但最後國民政府軍隊仍奉命來臺展開鎮壓，結果在部隊捕殺與鎮壓之下，造成許多臺灣人死於非命，尤其當時社會菁英幾乎犧牲殆盡，此即為後人所謂之「二

專論

二八事件」的梗概。

1949年國民政府移轉來臺後，一些主張西化派的人士也跟著進入臺灣，使得土生土長於臺灣的知識份子開始產生文化保存的危機感。1950年政府頒行「檢肅匪諜條例」，實施「抓臺獨」、「抓匪諜」的高壓統治政策，使得人與人之間充滿猜忌和不信任，進入所謂「白色恐怖時期」，此時全國上下均瀰漫在一股官方意識型態的統治之下，「愛國」、「反共」、「懷鄉」成爲口號與主流意識（游勝冠，1996）。

六〇年代的臺灣受到美國及日本等資本國家的影響，開始步向工業化與現代化，國家經濟方面呈現逐步成長的繁榮景象，使得越來越多的臺灣人能接受教育。進入七〇年代後，有許多知識份子開始致力於倡導「反西化」的主張，爲促使臺灣人們重新關注自己生長的土地及生活經驗，於是紛紛創立了各種具有本土性的文學刊物，例如胡秋原在1963年創刊《中華雜誌》，成爲七〇年代反西化的重要論壇之一；其後，1964年吳濁流創刊《臺灣文藝》，1966年尉天驄等人創刊《文學季刊》等，影響所及，不但因此培養了許多鄉土文學作家，更使得七〇年代成爲臺灣鄉土文學的興盛期（游勝冠，1996）。

1970年臺灣與日本發生保護釣魚臺列嶼事件，首次引發臺灣知識份子熱烈地參與社會運動，並激起臺灣人的民族意識，也使得臺灣的定位問題成爲當時國際性的重大議題（陳昭瑛，1998）。此後，臺灣便在國際外交上開始遭到一連串的挫敗，包括1971年臺灣退出聯合國、美國總統訪問中國政府，1972年臺灣與美國斷絕外交關係，1977年發生「中壢事件」，1979年發生「美麗島事件」。

1977年葉石濤發表〈臺灣鄉土文學史導論〉一文後，引發了臺灣文學與鄉土文學的論戰。1983年葉石濤再度發表〈沒有土地，哪有文學〉一文，然後在1984年宋冬陽發表〈現階段臺灣文學本土化的問題〉後，從此確立了臺灣「本土」的文學論述，使臺灣文學逐漸取

代鄉土文學（游勝冠，1996）。

綜上可知，此一階段本土化運動的內容有以下幾項重點及影響，整理並說明如下：

1. 「反中國」的本土化運動

本階段的本土化運動主要受到政治層面變動的影響所致。五〇年代甫從大陸移轉來臺灣立基的國民政府，爲尋求政權的鞏固與正當性，乃大量地引進中國意識及中國傳統文化作爲主流，並施以嚴格、高壓的統治手段，引發臺灣人民對於來自中國政權的國民政府產生抗爭，終而爆發二二八事件，爲臺灣日後的政治和社會帶來深遠的影響：其一，爲了不敢違抗統治者意志也爲求安全自保，使臺灣人的性格受到嚴重的扭曲；其二，使人民對政治產生恐懼，對社會充滿失望；其三，造成長期的省籍分裂與族群矛盾的現象；其四，當時一些因「二二八事件」而流亡的臺灣人，則開始在海外推動臺灣獨立運動（李筱峰，2002：88-92）。

倘從支持臺灣獨立一派的人士立場而言，基於反對中國意識及外來國民政府的宰制，臺灣獨立運動可以詮釋爲臺灣的本土化運動。例如從史明的《臺灣人四百年史》的史觀來看，臺灣四百年來，歷經移民並迭遭外來政權統治，在歷次反抗運動中早已孕育了獨特的海島文化，雖與中國有部份重疊淵源，但在歷史發展、文化型態上均與中國大陸有別，臺灣已成一獨立完整之命運共同體（江宜樺，1998：150-151）。相反地，亦有一派人士（如陳映真）持相反看法，反對賦予臺灣獨立運動任何僭稱「本土化」的正當性，所持理由乃是因爲臺獨論者企圖將臺灣從中國這個種性的母體割裂出去，這是違反本土化精神的（江宜樺，1998：145）。

直至八〇年代初期的臺灣，由於在國際外交上遭逢挫折，加上政治上發生了幾次大變動，激起執政當局及臺灣人民不得不深切反省，於是開始有人主張應該讓臺灣人民擁有決定權，希望藉此找到臺灣在國際地位應有的地

位與尊嚴，政府本土化運動於焉興起。

2. 「反西化」的本土化運動

主要可從文學層面加以論述。一開始是六〇及七〇年代在經濟上受到西方資本國家的影響，然後在文學上逐漸有學者及作家致力於西化後的反省，於是開始重視文學的創作內容重點應在於地方性的鄉土文學，爾後到八〇年代中期興起了文學上的論戰，九〇年代初期才確立了臺灣文學的地位。

(三) 本土化運動的發展期：1987年~迄今

1987年政府宣布解嚴，由於臺灣政治與社會在長期的閉鎖下獲得解嚴，蓄積已久的社會力量開始一一爆發開來，隨著自由化與民主化的浪潮席捲下，隨之興起的是一股支持臺灣獨立的風潮。例如1989年鄭南榕為堅持臺灣獨立及百分之百言論自由的主張，而後拒捕自焚，1991年民進黨正式通過「臺獨黨綱」，1992年政府宣布終止動員戡亂時期並修正刑法第一百條的判亂罪，終使臺灣獨立論取得合法的發言地位。1996年通過總統可由人民直接選舉的法案，使李登輝成為臺灣首任的民選總統；其後，出身臺灣籍、民進黨的陳水扁更於2000及2004年連續當選兩屆的臺灣總統（Lin, 2003）。

在政治本土化運動席捲下，為加強推動社會自由化及政治民主化的改革，李登輝在政治主張方面由「中國認同」轉向倡言「生命共同體」、「中華民國在臺灣」，在領導理念方面由「中國意識」轉向「臺灣意識」，顯然已能深切地體認到臺灣未來的走向和定位問題，並致力推動各項具體作為，其中尤以立法保障人民有集會和結社的自由，以及人民可以直接選舉總統等為最（Lin, 2003）。後來李登輝更在1998年提出「新臺灣人」（new Taiwanese）的觀念，意即居住在臺灣，把臺灣看成家鄉的人，不論來臺先後都是新臺灣人（戴正德，2004：31）；而陳水扁則大力提倡以臺灣為主體性的國家認同，從「新文化論述」、制憲運動、正名運

動等可見一斑。

由此可知，臺灣的本土化運動確已自解嚴後獲得長足的發展，尤其在政治上的幾項大變動，不但引領社會各方面朝本土化轉型，也更加促使臺灣人民體認到臺灣是擁有主權的個體，激發其對於身為「臺灣人」主體意識的覺醒與主體性的建立。

二、臺灣本土教育的歷史演進階段

受到上述本土化運動的影響，教育領域自然無法置身事外，也連帶引起各項本土教育改革工作。以下研究者分成三個階段闡述教育上的發展概況，分別是「反殖民性的本土教育內容時期」、「反省性的本土教育計畫時期」及「發展性的本土教育推廣與實施時期」（李園會，1984；何清欽，1980；耿志華，1995；馬寶蓮，1997；張建成，2000：63-102；黃玉冠，1994：56；黃宣範，1993：99-117；詹茜如，1993；鄧運林，1995）：

(一) 反殖民性的本土教育內容時期： 1895~1944

日本在十九世紀末受到西方鄉土教育思潮的影響，開始重視在初等教育階段實施鄉土地理和歷史教學，但這僅是對於日本人為對象而實施的教育，對日本統治初期的臺灣人所接受的教育內容並無此類課程。直到1920年代前後，由於臺灣知識份子展開反抗日本的反殖民運動，並大力鼓吹「臺灣意識」，於是迫使日本政府決定對臺灣人民實施鄉土教育，表面上雖名為「鄉土」，骨子裡卻是以日本作為祖國的教育內容，其目的在於切斷臺灣與中國的血緣歷史與文化關係，強化對日本政府的認同；到了日本統治後期（1937年左右）則開始實施「皇民化教育」，更嚴禁任何帶有中國色彩的文化傳統，尤其不容許臺灣發展獨特的地方文化。

要言之，在這一時期裡，受日本殖民統治的影響，在教育上的教導內容大多只是生活與工作上的基本知識和技能，例如讀寫、算數、

專論

機械操作、簡單的科學知識及良好的工作倫理等，教育目的乃在教導臺灣人民尊崇日本天皇，並成爲日本的二級公民，希望透過教育來教導臺灣人民對日本忠誠。例如在 1898 年日本設置「共同學則」(Common School Regulations)，開始教導臺灣人民學習日本語、工作倫理和實用知識等，小學一至六年的課程包括了倫理、日本語、基礎中文、算數、音樂、體育等。其後雖然也有教導一些基礎中文，但是課程內容仍多以教導讀、寫日本語爲主，即便是教導儒家的倫理，也以呈顯日本的理念爲主，實際上並沒有專屬於臺灣人學習的課程內容(Lin,2003)。此外，在抗日的情緒下，激起臺灣知識份子所提倡的臺灣意識與關懷鄉土的教學，實際上所指涉的本土教育內容乃相對於日本而言，其教育目的乃在於認同中國意識與中國傳統文化。

(二) 反省性的本土教育計畫時期： 1945~1986 年

國民政府移轉來臺灣後，爲求政權鞏固運用了中華民族的民族主義意識來合法在臺灣的政權，運用孫中山先生的三民主義政治哲學作爲其在臺灣實施教育的基礎內容。這個階段的教育目標在於教導臺灣人民成爲中國人，學校教育重視教導學生認識中國的歷史和地理，希望藉以培養學生的愛國情操，在教育內容上則是教導中國傳統文化重視的「八德目」，即忠、孝、仁、愛、信、義、和、平。另外，在語言教育方面，規定禁日語、學校禁說方言(dialects)、推行國語運動，例如在 1946 年國民政府訂頒「臺灣省各縣市推行國語實施辦法」，1952 年頒布「各級學校加強民族精神教育實施綱要」，規定「各級學校應指導學生深切體認四維八德爲反共抗俄之精神武器，並藉以達成救國建國之使命」等(Lin,2003；李筱峰、李漢偉、曾貴海等，2002)。

1960 年代開始有學者倡議應該在課程中教導學生認識鄉土，1968 年公布的「國民小學暫行課程標準」裡，在低年級常識科及中、高年級社會科的教育目標在於「指導兒童認識鄉

土，培養其熱愛鄉土的心理」(教育部，1974)。只是旋即未久，受到 1970 年的釣魚臺事件、1971 年退出聯合國、1972 年臺灣和美國斷絕外交等重大事件的影響，引發臺灣人民對於臺灣本土文化的意識覺醒，也開啓了反省臺灣主體性與臺灣本土意識的問題。

簡言之，本階段爲本土教育計畫的反省時期，雖有學者提出國小階段的課程內容缺乏教導學生認識鄉土，也一度被納入國小課程標準裡，卻受到 1952 年政府頒布「臺灣省各級學校加強民族精神實施綱要」、1965 年臺灣省政府推行「各級學校加強推行國語實施計畫」及 1967 年「中華文化復興運動推行委員會」的成立，種種因素的阻礙下，本土教育改革計畫始終是徒具形式而沒有實質的改革成果，尤其在 1979 年發生「美麗島事件」後，整個臺灣的政風又漸趨保守，使得本土教育的推展工作更是雪上加霜。

(三) 發展性的本土教育推廣與實施時期：1987~迄今

1980 年代可以說是「臺灣意識」的發展時期，本土教育也正式進入了推廣與實施的階段。1988 年蔣經國過世後，李登輝繼任，其後在 2000 年成爲臺灣人民直選的第一任總統。李登輝執政時期在教育改革方面的主要重點有二：其一是教育政策的多元化，主張教導學生具有面對未來挑戰及國際競爭的課程內容並提出「十二年一貫」的教育改革計畫等；其二是提倡臺灣意識教育，開始推動課程本土化及母語教育等，以提昇學生對臺灣的國家認同(Lin,2003)。

此外，地方政府也在本階段開始推動一系列的本土教育改革運動，例如宜蘭縣、臺北縣、臺北市、高雄市等縣市政府，開始著手研訂鄉土教學計畫、編輯鄉土教材、推廣鄉土技藝、實施母語教學等措施。其具體活動包括有：(一) 宜蘭縣政府在文化立縣政策下擬訂本土語言蘭陽地理和蘭陽歷史等鄉土教學計畫；(二) 高雄市政府教育局在一九九二年編

輯《我愛高雄》與《高雄心、港都情》等鄉土教材；(三)臺北市政府教育局編輯有《臺北鄉情叢書系列》、《我家在臺北》、《臺北的故事》、《飛躍的臺北》、《臺北我喜歡》、《說我家鄉》等鄉土叢書；(四)臺北縣政府編輯泰雅族、臺語、客語等母語教材，編輯臺北縣鄉土教材，推動母語教學，舉辦傳統技藝、原住民育樂、田園教學等活動。

教育部在推動國家層級的本土教育改革工作上，其具體作為包括有：(一)現行教材中加重臺灣本土知識的分量；(二)國語文教材選輯臺灣鄉土作家的作品；(三)高中地理設置專章討論臺灣的人文及經濟現象；(四)國小社會科教材架構及內容朝向本土化；(五)1994年訂頒「國民小學鄉土教學活動課程標準」；(六)1993年修訂發佈「國民小學課程綱要」，1994年修訂發布「國民中學課程綱要」，課程目標明白揭示達成「愛家、愛鄉、愛國、愛世界的情操」；(七)國小三至六年級增設「鄉土教學活動」科，在國中一年級從八十六學年度增設「認識臺灣」科及「鄉土藝術活動」；(八)核准國內各大學校院申請設立臺灣人文學門相關系所及研究中心等，相關情形可區分為整合類系所、歷史類系所、文學類系所、語言類系所、文化類系所、及相關研究中心等六大類，茲依類別及年代順序羅列如下表一(教育部，2005)。

綜言之，臺灣本土教育的發展主要受到獨特的歷史背景與文化、政治意識型態的導引、經濟自由化、及社會結構轉變等因素影響所致。臺灣長期以來歷經荷蘭、西班牙、清朝、日本、及國民政府等不同政權的更易統治，其中尤以受到皇民化教育及黨化教育之影響下，臺灣人先是被迫成為效忠日本天皇的臣

民，其後被強加三民主義的思想教育。直到1980年代的晚期，諸如1986年民進黨成立、1987年戒嚴令解除、1989年民進黨在縣市長選舉中獲得佳績等因素影響所及，促使國內政治更加速朝民主化、本土化方向邁進。

另外，受到1970年代臺灣經濟的快速成長，加上七〇、八〇年代留學歐美及日本的學者相繼回國，於是造成中產階級興起、家庭結構改變、民間社團活動蓬勃等現象。反應到教育方面，不但使民眾的教育水準大幅提升，也使民間要求教育改革的呼聲四起，九〇年代前後民間教育改革團體相繼成立，諸如「教師人權促進會」(1988年)、「人本教育促進會」(1988年)、「人本教育基金會」(1988年)、「主婦聯盟教育委員會」(1988年)、「振鐸學會」(1989年)、「大學教育改革促進會」(1989年)、「四一〇教育改革聯盟」(1993年)等(張濬哲，2005)。這股來自民間的教育改革力量，除了向中央政府提出各種改革理念與措施外，也積極與地方縣市政府合作，並推動一系列的本土教育改革活動，像是鄉土教學、母語教育等。

政府受到民間及縣市政府的催促與壓力，開始以「教育鬆綁」(deregulation education)作為擬訂教育政策的方針，在1994年成立跨部會的「行政院教育改革審議委員會」，負責教育改革及教育發展之研究與審議工作，並陸續出版了四期的教育改革諮議報告書。惟深究其運作歷程與諮議報告書的內容來看，莊萬壽(2003:114-115)指出，未來應著力於「學校教育與人民生活、文化脫節」的教育問題，探討原住民、福佬、客家人母語及文化喪失的議題，積極考察臺灣的歷史因素，進而重視本土文化層面的教育改革議題。

表一、國內大學校院臺灣人文學門相關系所與研究中心一覽表

類別	系所或研究中心名稱	隸屬大學校院名稱	成立年代
整合類	臺灣文化及 語言文學研究所	臺灣師大	2003
歷史類	臺灣史研究所	臺灣師大	2004
歷史類	臺灣史研究所	政治大學	2004

專論

文學類	臺灣文學系	真理大學	1995
續表一、國內大學校院臺灣人文學門相關系所與研究中心一覽表			
文學類	臺灣文學系所	成功大學	2000 成立碩士班 2002 年成立大學部 暨博士班
文學類	臺灣文學研究所	國北師院	2002
文學類	臺灣文學研究所	清華大學	2002
文學類	臺灣文學研究所	中正大學	2004
文學類	臺灣文學研究所	中興大學	2004
文學類	臺灣文學研究所	臺灣大學	2004
語言類	臺灣語言與 語文教育研究所	新竹師院	1997
語言類	民族語言與傳播學系	東華大學	2001
語言類	臺灣語言學系	真理大學	2002
語言類	臺灣語言及教學研究所	高雄師大	2002
語言類	臺灣語文與傳播學系	聯合大學	2004
語言類	臺灣語文學系	臺中師院	2004
語言類	客家語文研究所	中央大學	2004
語言類	臺灣語文學系	中山醫學大學	2004
文化類	民族研究所	政治大學	1990
文化類	民族學系	政治大學	1993
文化類	族群關係與文化研究所	東華大學	1995
文化類	多元文化教育研究所	花蓮師院	1996
文化類	臺灣文化研究所 (前鄉土文化研究所)	臺南大學 (前臺南師院)	1996 成立 2003 改名
文化類	鄉土文化研究所	花蓮師院	1999
文化類	民族文化學系	東華大學	2001
文化類	民族發展研究所	東華大學	2001
文化類	客家社會文化研究所	中央大學	2003
文化類	南島文化研究所	臺東大學	2003
文化類	客家文化研究所	高雄師大	2003
文化類	客家政治經濟研究所	中央大學	2004
文化類	民族藝術研究所	東華大學	2004
研究中心	原住民教育研究中心	新竹師院	1991
研究中心	原住民教育研究中心	臺中師院	1991
研究中心	原住民教育研究中心	屏東師院	1991
研究中心	原住民教育研究中心	花蓮師院	1991
研究中心	原住民教育研究中心	臺東大學 (前臺東師院)	1994
研究中心	臺灣研究中心	臺北大學	1999
研究中心	原住民研習中心	東華大學	2001
研究中心	臺灣研究中心	中山大學	2001
研究中心	臺灣研究中心	靜宜大學	2001
研究中心	原住民教育及 產業發展中心	嘉義大學	2001
研究中心	國際客家研究中心	交通大學	2003

總之，誠如陳麗華(2003a)、游勝冠(1996)所指出，一個國家或地區若是隨之自然發展，各方面的「本土性」應不虞匱乏，當然也就沒有刻意強調的必要。但是，當一個國家「本土化」的議題被喚起時，往往也就表示可能正受到政治、經濟或文化方面的殖民統治，想藉由「本土化運動」衝擊殖民宗主國或外來政權的壓迫，然後再喚起其人民對自身文化的重新調整與認同。從上述臺灣本土化運動及本土教育發展的歷史演進與發展情形來看，亦可視為一種因著反殖民、反壓迫、反宰制而興起的解放歷程，同時也意謂著一種尋找自我身份認同與地位的歷程。

是故，臺灣本土化運動的歷史淵源與發展動力在哪裡，是今日身為每個臺灣人都必須知曉的事，當我們對臺灣本土的歷史、地理、社會、文化、族群、及生活等，均能有足夠的認識與瞭解後，自然能對這塊土生土長的地方產生愛護的情感，並能藉以產生自信心，只要有了自信心，不管面對來自彼岸的中國或強勢西方文化的衝擊，才不會被擊倒或牽著鼻子走，相反地，將更能突顯臺灣本土的獨特性與主體性。

參、建立臺灣本土教育之概念系統架構

臺灣在推動本土化運動的過程中，以政治領域為例，主要係受到政治自由化與政治民主化的影響，然後再落實到政治本土化的具體作為上，在這樣的歷程中，必然會指涉特殊的意識型態及主體性的概念，形塑成為「臺灣意識」與「臺灣主體性」的具體內涵。同樣的，由於政治經常脫離不開政治的影響，因此，當其影響及於教育領域時，則「臺灣意識」與「臺灣主體性」亦將形塑成為臺灣本土教育的核心概念。以下先闡明「臺灣意識」與「臺灣主體性」的概念，其次討論「本土教育」的意涵，最後探究如何建立臺灣本土教育的概念系統架構。

一、「臺灣意識」的概念

明朝鄭氏(1661-1683)與清朝(1683-1895)統治下的臺灣，當時居住於臺灣的人民擁有各種地方意識概念，包括漳州意識、泉州意識、閩南意識、客家意識等，這些都是屬於認同中國而產生的各種地方意識。進入日本統治時期後，各種地方意識開始退居，取而代之的是「臺灣意識」開始萌芽。只是誠如前述，這個時期的臺灣意識主要係為了反抗日本殖民而激發的一種民族意識，它實際上是指涉認同漢族文化及中國文化的「臺灣意識」(王前龍, 2001: 85)。

黃光國(1987)曾對臺灣意識與中國意識有非常深入的分析，他指出臺灣光復以來，在歷史上出現過的臺灣意識和中國意識都不只一種，因而提出分析的概念架構如下圖一所示，縱軸代表維繫代表中國政治體制的力量，「保守中國意識」表示臺灣人就是中國人，臺灣是中國的一部份；「民主中國意識」則是主張建立民主政治結構。橫軸代表的是反對中國政治體制的力量，主張臺灣獨立意識代表臺灣人不是中國人，臺灣也不是中國的一部份；「現實的臺灣意識」主張住民應有自決權，可以透過選舉方式來建立民主政治的革新；「鄉土意識」則是指個人對本鄉、本土和本地的認同。

此外，也常有人將臺灣意識視同「臺獨意識」，但陳昭瑛(1998: 141-147)指出，其實臺獨意識最早並非臺灣人意識的產物，而是美國人意識的產物，它是1942年由美國人柯喬治(George Kerr)提出來的，其目的係為保障美國在臺灣的利益而主張臺灣應該獨立。話雖如此，但國內的臺獨意識實際上在1950至1960年代仍早已發展出來，只是處於當時的時空環境背景下，反對當時國民政府的各項運動大多以政治民主、言論自由、及臺灣本土化作為主要訴求而非臺獨立場，大致說來是等到1979年發生美麗島事件後，激進的「臺獨意識」才逐漸取得地位，也跟著激起反中國的本土化運動或反中國的臺灣意識，其後也產生了所謂的「統獨之爭」。由於臺灣意識與臺獨意識間的

專論

論述涉及國內主張「統派」與「獨派」的不同觀點，其範圍既廣且複雜，故本研究在此不作延伸討論。

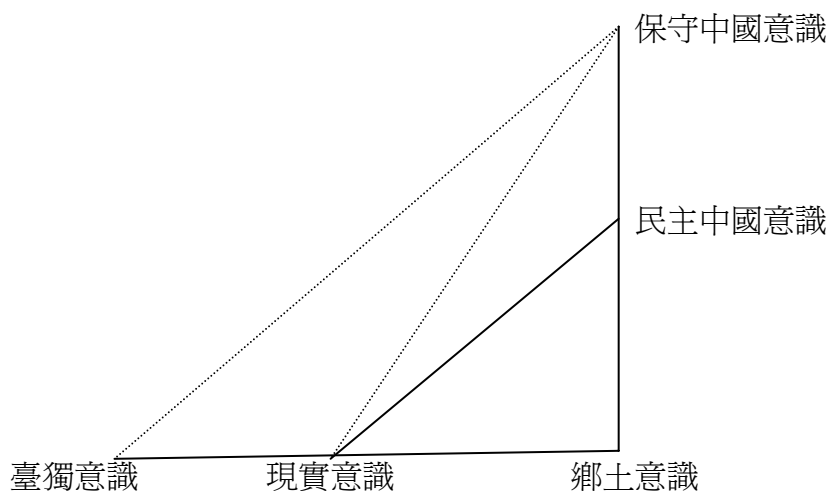
總之，臺灣意識出現在日本統治以前，指的是各種漢族移民的地方意識，在日本統治時期則是指涉認同中國傳統文化為內涵的意識型態，臺灣光復後的臺灣意識則是受到戒嚴體制及西方文化入侵下所激起的一種本土意識，與臺獨意識有若干程度上的關聯。惟本文認為，解嚴後的臺灣在社會自由及政治民主的環境條件下，所謂的「臺灣意識」乃應指身為臺灣人對於自己身份的意識及對於生活的土地的認同，它強調的是臺灣人對於自己的族群、歷史、地理、文化等方面應有充足的認識與瞭解，並藉以增進自己對於所生長的鄉土能付予關愛情懷。

二、「臺灣主體性」的概念

在闡明何謂「臺灣主體性」之前，首先必須明瞭何謂「主體」(subject)及「主體性」(subjectivity)? 莊萬壽(2003: 55)認為，任何人都是主體，是他個人思惟和認識的主體，經由認識的主體才能認識外在的世界。依據李永熾等人(2004: 64-79)指出，要成為主體必須具有以下三項特性：(一) 必須是能自給自

足的，而且要是具有能動性的，亦即自己本身就可以主動發生作用的；(二) 必須是非隸屬於其他存在的一部份；(三) 其三必須要能夠永續發展的。基於這三項特性，「主體性」係指具備成為「主體」的條件、特性、及品質等。是故，「個人主體性」代表的是個人在意識與身體兩方面都有自主的決定權；「社會或國家主體性」則表示一個社會或國家乃繫於人民相互訂約組織而成的構成體，其主權在於人民身上。

藉由上述可知，「臺灣主體性」亦可表示居住在臺灣的所有人民都有自主的決定權，具有自主的內涵與精神。從臺灣的地理環境來看，臺灣具有海洋地理的自然環境與生態，從臺灣的歷史與文化演進來看，除了原有的原住民族文化之外，早期荷蘭、西班牙及明朝鄭氏的海權文化、中國傳統文化、日本殖民文化、歐美等西方資本主義文化等，均不斷地加入而形成塑造出臺灣的多元文化特性。也因為各種外來的殖民與統治文化，在彼此不斷地衝擊和激盪下，反而使得臺灣人民在思想、意識、文化、社會等層面上產生不同程度的凝聚力量，於是促使臺灣邁向更為多元的文化整合，而不斷整合的結果就激盪出臺灣特有的主體性(李永熾等，2004: 28-64)。



圖一、臺灣意識與中國意識之動力關係圖(黃光國, 1987)

有關臺灣主體性的論述，在政治領域尚有許多學者著書討論，惟因不屬於本研究討論範圍，故在此不作深入探討。但值得注意的是，最近教育部訂定了「2005-2008 教育施政主軸」，其中明列「臺灣主體」作為教育部未來施政的四大主軸之一，其主要內容在於強調臺灣應建立主體性，而主體性的建構則應在於教導學生體認生命共同體及增進族群多元平等之基礎上，以達成強化「族群多元、國家一體」之教育目標（教育部，2004：5）。總之，臺灣主體性的主要概念是，由於臺灣具有獨特的自然環境、風土空間及社會民情，於是形塑出居住於這塊土地上的人群性格與特質，再加上臺灣的歷史演進脈絡產生的各種影響，促使臺灣人民在身體、思想、意識、文化、族群、社會等方面都能具有自主與自決的權力，其權力運作的過程應該是兼容並蓄而非排斥異己的，是多元的而非一元的。

三、「本土教育」的意涵

以下先闡述「本土」及「本土化」的意義，其次再討論「本土教育」的意涵。

（一）「本土」的意義

一般人常會將「鄉土」與「本土」在意義闡釋上有所混淆，本文認為，鄉土的意義可採用國內學者夏黎明的定義，他認為「鄉土是人們出生的故鄉，或幼年、少年成長的地方。」其概念源自於傳統社會對於「家」的觀念，於是鄉土便成爲一個人出生或生長的生活空間，也是個人感情和生命的發源地（夏黎明，1995：3）。

至於談及「本土」的意義，學者專家的定義相當分歧，但大都認為本土的意義及包含的範圍均大於鄉土。例如吳清山（1993）認為，本土具有本鄉、本地、本國故土或當地區域的意思；黃政傑（1995）認為本土是國家或文化區域；張則同（1995）認為本土即是「自然的本土」與「人文的本土」兩者的結合；湯志民（1995a）認為本土是指本國、本鄉、本地、

當地區域地域鄉里的意思；吳明清（1997）指出，本土的內涵可以從以下三方面加以說明：其一，就本土的來源而言，係指一個特定群體生活所依附的時空環境，其間包括地理的、歷史的、文化的、社經的、民情的；其二，就本土的意識而言，係指個體對於生活的脈絡產生「擁有」與「歸屬」的認知和情懷；其三，就本土的要素而言，包括瞭解我們生活當中的資源、問題、需求等；簡成熙（2002）認為本土是某一國、某一地區共享的一些價值信念及由之而成型的各種事物、制度與創說；陳麗華等人（2003b）認為本土是指特定的地方、區域或環境，或產生、生長、生活的地方。

本文認為，「本土」的定義應從以下二方面加以闡述（吳俊憲，2004）：

（一）從基本特性而言，本土與人們的日常生活息息相關，具有自然的、質樸的特性。

（二）範圍而言，又可分成以下二部份說明：

1.從靜態的地理層面而言：本土通常用來指涉本地、本鄉、本區域、或本國之意，或指特定的一群人所賴以生長、生活、生存、生計的特定地方或區域，有其固定的地域界限範圍，因此，其包含的範圍大過於「鄉土」。

2.從動態的形塑歷程而言：其意義通常涉及生活於該地方的人們對於斯土斯民的各種認知、情感、族群意識、及本土認同等。

（二）「本土化」的意義

至於「本土化」（indigenization）的意義亦是相當分歧。游勝冠（1996：7、45）認為本土化要大眾化，要關心社會大眾生活；洪雯柔（2003）認為，本土化強調的是本土族群與地方對本土傳統的重振與發揚；莊萬壽（2003：118）認為本土化是追求自主性、形塑主體性以及凝聚國家命運共同體的過程；另有學者（如葉啓政，1994：110；陳麗華等人，2003b）認為本土化即代表一種主體性彰顯的活動，它是一個地區的人們追求自主和肯定的歷程，關

專論

係到該地區住民的自我意識覺醒、積極尋求自我定位、及文化認同的實踐行動；也有學者（如廖仁義，1988：25-26；胡育仁，2000：7）認為本土化強調一切作為應根植於該區域的歷史、地理、文化、社會等情境脈絡，對於外來的知識體系予以互補、轉化及創造，以符合當地人們的需求，並進行本土自我的建構；此外，湯志民（1995a、1995b）則認為，本土化不僅有其獨特性，還有地域性和多元性，是一種內化和深化的過程，從教育的觀點而言是指將思維置於當地的社會、文化及歷史脈絡中，能掌握和反映本國、本鄉、本地、當地區域或地域鄉里的歷史、文化和社會特色之歷程。

綜言之，「本土化」的意義可從以下三方面闡述（吳俊憲，2004）：

1.就起源而言：本土化通常是根源於一個國家或區域有其需求性，而必須關切自己的歷史、地理、文化、社會、生活、生態、經濟等情境脈絡的演變與各項活動的發展。

2.就形成過程而言：由於個體對於自己所土生土長的土地具有密切關連性，因此在本能上對於自己的歷史脈絡與文化發展會不斷地溯源並尋求互動；另外，由於本文所認為的本土化意涵並非一種偏狹的、劃地自限式的地域觀念，因此在面對外來的文化或事物時，可以透過理解、吸收、融合、轉化、及創新等轉化歷程，去吸納外來文化與事物。

3.就目的而言：本土化的目的在於激發個體追求自主性與主體性，能掌握並符合當地的文化與社會需求以獲得本土知識，然後希冀能建構出一個具有多元、豐富、尊重、包容的世界。

（三）「本土教育」的意涵

關於本土教育的意涵，學者（如黃政傑，1995；張素貞，1997）認為本土教育是以「本土」作為教育的中心，教育的一切措施應符合本土的狀況和需求，在推動時必須以鄉土為基礎，以發展合乎本土的教育特色，建立完善的

本土教育制度，培養本土所需要的人才；張則周（1995）認為本土教育是將教育權力下放到地方層級，然後透過家庭、學校、社會，根據社區環境用心設計或選擇生動活潑又具整合性的教材教法；朱台翔（1995）認為，本土教育必須要有自己的教育目的哲學和方法，運用這塊土地上的特別的教育方法與實施；湯志民（1995a）認為本土教育是引導學生對其本國、本鄉、本地、當地區域或地域鄉里等生活空間的歷史文化、人文社會和自然環境，進行價值澄清與培養鄉土情懷之歷程；吳明清（1997）則認為，本土教育是基於我們自己的資源、問題、需求而實施的教育，亦即要我們從歸屬的地理、歷史、文化、社經、及民情等交織而成的生活脈絡結構中，發現問題，確定需求，並尋求資源，充分反應於教育活動中，並運用教育活動以解決問題及滿足需求。

本文綜合以上學者的說法，認為本土教育的意涵應可就基本定義與教育目標兩方面，作完整性的闡述（吳俊憲，2004）：

1.本土教育的基本定義：必須以「本土」作為教育的基礎或核心，幫助學習者認識自己所居住或生活的本鄉、本地、本區域、本國，其範圍應包括地理、歷史、文化、社會、族群、及生活，也包括範圍中的各項脈絡演變與活動等。

2.本土教育的目標有二：（1）尋繹屬於本土獨特的教育模式，發展本土的意識、知識、主體、及認同，然後形成一種新的教育認同與教育實踐；（2）培養學習者能解決本土生活中的各種問題，激發對於本鄉、本地、本區域、本國的關懷與愛，並能勇於追求自主性、創新性與主體性的自信展現。

四、建立臺灣本土教育之概念系統架構

綜合以上探討，本文認為未能如欲推動臺灣本土教育，勢必先建立一套概念系統架構，以提供政策領導者與推動者作為擬訂具體實施策略之參考方向。首先，該系統架構可視為

一個具調適性的系統架構，其架構內涵包括「組成要素」、「影響因素」及「運作及目的」三個部份，整個系統架構的內涵及運作情形可參見下圖二，茲說明如下：

(一) 組成要素方面

本文提出，臺灣本土教育概念系統乃由「臺灣本土化」、「臺灣意識」及「臺灣主體性」三元概念所組成：

1.「臺灣本土化」：是以本土作為主體性，教育的一切措施應符合本土的狀況和需求（莊萬壽，2003：119），或意指關切臺灣的歷史、地理、文化、社會、生活、生態、經濟等情境脈絡的演變與各項活動的發展歷程。

2.「臺灣意識」：意指身為臺灣人的意識覺醒，它包括對於臺灣土地的認識與認同，及對族群、文化、歷史等方面有充足的體察與關愛。

3.「臺灣主體性」：意謂臺灣人具有獨特的性格特質，強調臺灣人在身體、思想、意識、文化、族群及社會方面均具有自主與自決的權力。

(二) 影響因素方面

欲建構出臺灣本土教育概念，其背後主要受到二項影響因素：

1.外來因素：係指來自荷蘭、西班牙、明

朝鄭氏、清朝、日本、英美及國民政府等外來殖民與高壓統治所帶來的影響，包括殖民教育（如日本的皇民化教育）、西方資本主義教育、中國意識教育等。

2.內在因素：係指臺灣內部受到多元族群、省籍、風俗、習慣、語言等因素，經常會為臺灣社會帶來各種衝突與異見，進而影響臺灣人民對於臺灣本土的認同觀點有所不同。

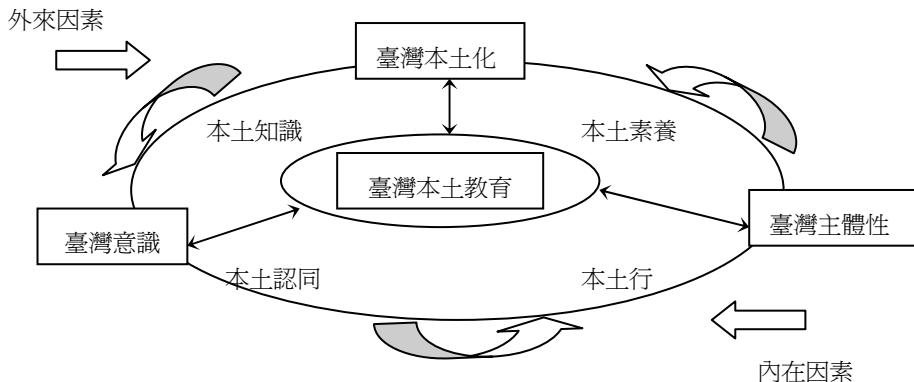
(三) 運作及目的方面

在運作過程方面，必須以推動臺灣本土教育作為核心工作，透過理解、吸收、融合、轉化、及創新的課程改革與籌劃，促使臺灣本土化、臺灣意識、及臺灣主體性三項主要概念產生循環互動及關連性。此外，推動臺灣本土教育之目的應在於：

1.以追求教育本土化作為核心任務，並配合推動教育自由化、民主化、及多元化，然後致力於尋繹出一套臺灣本土教育實施與推廣的模式。

2.希冀讓每位學習者都瞭解本土知識、培養本土素養、加強本土意識與本土認同，並落實於本土行動。

3.促使本土各族群與文化均能獲得尊重、包容及欣賞，並激發對於本土的關懷與愛。



圖二、臺灣本土教育概念系統架構圖

肆、臺灣本土教育課程改革籌劃：問題與改革途徑

根據「2005-2008 教育部施政主軸」的規劃，未來將針對中小學課程納入臺灣生活時空環境素材（例如社會領域不得低於 50%），加強臺灣海洋文化與特色的課程與教學，以健全並深化臺灣主體的國民教育，同時在社區教育方面亦鼓勵辦理認識鄉土、臺灣文學賞析、臺灣歷史導讀等課程或活動，讓社會大眾更加認識臺灣（教育部，2004：6）。由此可知，推動臺灣本土教育已成為國家既定的教育政策，由於課程改革是教育改革的核心工作，因此推動本土教育課程改革乃勢在必行，以下針對課程改革的問題及未來可行的途徑分別說明：

一、課程改革的問題所在

（一）課程設計理論與教科書本土化的程度不足

莊萬壽（2003）、陳麗華等（2003b）曾對臺灣所出版的教科書內容進行分析，結果發現多年來臺灣教科書內容及課程活動設計，大多仍未在課程內容、形式或結構上切實作到以本土為中心，無法符合臺灣本土的實際狀況與需求，即使近年來所推動的九年一貫課程改革也是如此。雖然 1997 年教育部曾在國中一年級增設「認識臺灣」科，並編輯教科書，但過程中始終充滿爭議，最後所完成的卻仍只是支離破碎的認識臺灣歷史篇、地理篇、公民篇，不但課程內容過少，且佔全部課程的比例也過低，很明顯地缺乏適切的課程設計理論依據。是以，課程內容如何與本土化密切結合？如何配合適切的課程設計理論？這是目前從事本土教育課程改革極需迫切關注的問題？

（二）缺乏教導正確的臺灣意識觀與臺灣主體性應有的課程內容

根據圖二可知，臺灣意識與臺灣主體性是推動臺灣本土教育的兩項重要內涵。然而，觀察臺灣社會所指稱的臺灣意識，真是「一人一義，十人十義」，尤其受到一些政治人物挾帶

各種不同的意識型態所主導或宰制，致使臺灣意識真正的內涵與意圖受到扭曲。未來在課程改革時應時時關注以下的問題，包括：如何導正臺灣意識並適切地融入課程裡？如何教導學習者對於自己土生土長的臺灣（包含族群、文化、歷史、地理等）有更深入的認識、瞭解、認同及關愛？如何藉由課程改革增進每一位身為臺灣人應有的臺灣意識覺醒？

由於臺灣受到長期的殖民、高壓統治、及西化的影響，一直以來位處於邊陲地位而缺乏主體性，一旦更臺灣人失去主體性，等於失去了對臺灣本土的歸屬感和擁有感，亦將容易導致個人的內在思惟和精神意志產生分裂（莊萬壽，2003：55），是以，目前課程改革的重要課題之一在於：如何培養學習者具有主體性和自主性的思惟與意志？

此外，現今的臺灣社會由於受到殖民、族群、省籍、語言等因素的影響，致使充滿衝突、攻訐、及猜忌，然而在學校課程中卻經常將這些現象視為「空無課程」（null curriculum），「應教而未教」，只知呈現社會的和諧面，卻隱藏了社會的衝突面向。因此，如何適切地在課程中呈顯不同的本土教育影響因素（包括內在及外來因素）亦是未來重要的改革課題。

（三）課程改革的運作缺乏系統性，課程目標不夠明確

本文認為，如何尋繹出一套適合臺灣的本土教育實施與推廣的課程改革模式，是當前的重大議題。惟從課程改革的運作過程來看，目前的問題包括有：

1.不同層級的方案規劃：國家層級、地方層級、學校層級、教室層級的本土教育課程改革應如何規劃？

2.改革過程的規劃：包括如何評估社會環境變遷？學生需求？知識發展需求？是否成立組織？人力調整為何？經費如何運用？資源及設備的支援情形？教材如何改革？課表如何安排？教學方法如何改進？課程綱要如

何修訂？如何進行課程評鑑？如何安排師資訓練？如何加強宣導活動？法令如何配合研修？等（黃政傑，1999：15）。

3.課程目標的訂定：如何以教育本土化作為目標？如何配合推動教育自由化、民主化、及多元化？如何讓每位學習者都瞭解本土知識、培養本土素養、加強本土意識與本土認同，並落實於本土行動？

二、課程改革的可行途徑

（一）重視課程內容的多元性，並強調課程的差異性與特殊性

臺灣是一個多元族群與文化的社會，除了文化主流的社群之外，尚有許多弱勢邊緣團體與新住民（如低社經條件下的外籍配偶及「新臺灣之子」）等。然而其邊緣知識（border knowledge）亦自有其存在的價值性與重要性，也是臺灣推動本土教育課程改革時所必須關切的重點。

因此，本文建議教育部及各縣市教育主管機關必須在課程改革上關切本土各族群與文化間的差異性，並分析其特殊性背後的權力運作，以避免因為差異及特殊的條件帶來更多的宰制與不公平、不正義的現象。課程內容上應儘量提供學習接觸、欣賞不同族群與文化內涵的機會，拓展每位學習者的多元文化胸襟，並加強其對於本土文化產生認同上及情感上的歸屬，不但能認同自己的族群和文化，也能尊重並向其他族群和文化學習，最後達到祛除不利條件及對弱勢族群的壓迫，並實現社會應有的正義與公平。

（二）本土教育課程設計應可參考「由近及遠，由具體而抽象」的設計原則

以社會學習領域為例，國小教育階段的課程內容應將重點放在個人、家庭、鄰里、鄉鎮、縣市、社會等本土課程的學習，包括這個範圍底下的地理位置、自然環境、風土民情、社區互動、歷史沿革等課題，提供國小階段的學習

者能對日常生活中每天接觸的人文與自然環境，及臺灣發展的輪廓有大致性的認識。然後，隨著學習者的認知能力成長，在國中教育階段，則可以開始在課程內容安排具有抽象成份的臺灣歷史與臺灣地理，再擴及與中國、亞洲、世界相關的課程（李筱峰等，2002）

（三）落實草根式課程改革與發展模式，並確立課程的主體性與整體性

近來課程改革強調運用學校本位課程發展模式，究其課程發展原理乃在於從學校在地及學生生活經驗出發，由近而遠、由具體而抽象設計教學活動，而此正符合前述本土教育的要義。因此，未來推動臺灣本土教育課程改革時，本文建議應運用草根式的課程改革模式，強調民主參與、民主決策、及「由下而上」的推行途徑。學校可先透過 SWOT 方式，就本身所處情境分析出各項優勢、劣勢、機會點、威脅點，找出學校、社區、家長及學生面對本土教育課程改革時的真正需求。

此外，本文亦提醒，必須重視課程發展過程中的主體性與整體性，因為學校本位課程改革與發展十分重視教師的專業發展，必須促使教師賦權增能（empowerment），有充分參與課程、決定課程的權力與責任，加強課程問題探究與解決方案建構的主體性，同時強調整體性、根本性的改革而非局部或片段的改變（張嘉育，2002：5-6）。總之，未來本土教育課程改革與發展必須要能紮根於本土的需求，發展課程改革的本土模式，以培養學生具有本土意識、本土知識、本土認同、本土素養及本土實踐行動力作為課程目標，教導學生認同臺灣，認識自己生活的世界，並擴大到與世界銜接，發展其國際觀。

（四）調整本土教育課程體系，並尋求課程中「認同」與「共存」的主體意識

由於臺灣長期以來受到外來殖民、西化、高壓統治、族群、省籍、語言、風俗、習慣及

專論

外來因素與內在因素的交錯影響，使得臺灣人民在尋求身份認同與定位時，容易產生模糊或徬徨的無助感受。為解決此一問題，本文認為，關鍵途徑之一乃繫於建立一套具系統性的本土教育課程改革體系，並擬訂各項行動策略，例如：成立本土教育課程改革與研究中心、修訂高中社會領域課程綱要、開放成立以臺灣為主體的大學校院學系或研究所、加強能教授本土教育課程專業師資之培養與訓練、落實母語教育及原住民教育工作、中小學語文教育課程中增加本土作家作品的份量等。雖然教育部及縣市教育局在近十年來已開始在此方面有所著力，並陸續推動各項課程改革措施，惟是否能永續經營並成為制度化？其推動成效如何評鑑？這些問題仍待後續關注。

伍、結語

教育部在 2004 年公布了「2005-2008 教育施政主軸」，等於是明白宣示未來在教育施政理念上將更強調尊重學習者的主體性與自主意識的啟發，在具體教育行動策略上則將進行微調九年一貫課程綱要，修改普通高中暫行課程綱要，並預計於 1996 年 8 月建置完整的中小學課程體系。在推動臺灣本土教育課程改革之際，這是我們所樂見的政策方向。

惟目前鑑於臺灣主權的問題如何解決？國父孫中山先生創建中華民國就應放在中國史，還是臺灣史？統獨爭議是否適宜放進課程內容？臺灣人所認同的歷史、文化或國家到底為何？族群問題和省籍問題是否將持續造成臺灣人們之間的分裂、對立與傷害？這些問題實令各級學校、教師、家長及學生身處十字路口，讓大家都陷於嚴重的文化認同的危機。因此，教育部、縣市政府教育局、各相關教育機構、及學校單位等，確實是該好好思考如何建立臺灣本土教育課程概念系統架構，以及如何建置系統化的本土教育課程改革體系。

臺灣這個寶島雖然不大，卻是我們土生土長並賴以生活、生存、生計及生長的地方，它實在是禁不起一而再的撕裂、對立和衝突。「家和萬事興」應該是所有臺灣人的心聲，如何建立一個具有多元性、包容性、拒絕壓迫的社會，應該是所有臺灣人的期盼，而這份艱鉅的工作必須從教育領域作起，尤其從學校裡最基本的課程改革作起，課程領導者與推動者實應把握中立的立場，祛除意識型態，好好地去教導學生認識自己族群文化和本土的價值，進行建立自我肯定和信心，並尋求應有的臺灣主體性認同，及命運共存的臺灣意識。

參考文獻

- 王前龍（2001）。國小道德實驗課程「愛國」德目教材中國家認同內涵之分析。國立臺灣師範大學教育系博士論文，未出版，臺北。
- 朱台翔（1995）。教育本土化。北縣教育，7，33-35。
- 江宜樺（1998）。自由主義、民族主義與國家認同。臺北：揚智。
- 何清欽（1980）。光復初期之臺灣教育。高雄：復文。
- 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。
- 吳俊憲（2004，10月）。建構本土化取向的課程改革途徑—後現代觀點分析。論文發表於國立屏東師範學院舉辦之「九十三年度師範校院教育學術論文發表會」，10月20-21日，屏東。

- 吳清山 (1993)。教育研究本土化的取化。**教育研究雙月刊**, 31, 15-21。
- 呂秀蓮 (2003)。**臺灣—過去與未來**。臺北：時報文化。
- 李永熾、李喬、莊萬壽、郭生玉 (2004)。**臺灣主體性的建構**。臺北：群策會。
- 李園會 (1984)。**臺灣光復時期與政府遷臺初期教育政策之研究**。高雄：復文。
- 李筱峰 (2002)。**快讀臺灣史**。臺北：玉山社。
- 李筱峰、李漢偉、曾貴海等 (2002)。建構臺灣主體性的教育。載於財團法人群策會主編，**邁向正常國家--群策會國政研討會論文集** (頁 353-630)。臺北：財團法人群策會。
- 洪雯柔 (2003, 11 月)。全球化與本土化辯證下知識全球本土化運動及其對本土教育的啟發。論文發表於臺北市立師範學院主辦之「**本土教育研討會**」, 11 月 22-23 日, 臺北。
- 胡育仁 (2000)。**國小社會科教科書本土化之分析研究**。國立臺北師範學院課程與教學研究所碩士論文, 未出版, 臺北。
- 夏黎明 (2003)。鄉土的範圍、內容與教育內涵。載於黃政傑、李隆盛主編，**鄉土教育**, 頁 3-9。臺北：漢文。
- 徐復觀 (1980)。**學術與政治之間**。臺北：學生書局。
- 耿志華 (1995)。臺灣教育本土化的回顧與前瞻。**北縣教育**, 7, 30-32。
- 馬寶蓮 (1997)。現階段國小語文教育政策之省思。載於吳森田主編，**臺灣永續發展研討會論文集** (頁 176-222)。臺北：國立中興大學法商學院。
- 張則周 (1995)。「識土」才能「惜土」--兼論中小學教科書的編寫及教學。**北縣教育**, 7, 22-25。
- 張建成 (2000)。臺灣地區的鄉土教育。載於張建成主編，**多元文化教育：我們的課題與別人的經驗** (頁 63-102)。臺北：師大書苑。
- 張素貞 (1997)。落實鄉土教育，實現教育本土化的理想。**北縣教育**, 17, 63-64。
- 張嘉育 (2002)。**學校本位課程改革**。臺北：冠學文化。
- 張濬哲 (2005)。九〇年代臺灣教育政策與法令變遷對國民小學教育發展之影響。
<http://www.twles.tpc.edu.tw/~f3504/p5.htm/2005/4/23>
- 教育部 (1974)。**第四次中華民國教育年鑑**。臺北：正中。
- 教育部 (2004)。**2005-2008 教育施政主軸**。臺北：編者。
- 教育部 (2005)。**我國大學臺灣人文學門系所現況調查彙編**。臺北：教育部。
- 莊萬壽 (2003)。**臺灣文化論--主體性之建構**。臺北：玉山社。

專論

- 陳昭瑛 (1998)。臺灣文學與本土化運動。臺北：正中。
- 陳麗華等 (2003a)。九年一貫社會學習領域課程本土化之研究。國立編譯館委託專案研究報告，未出版。
- 陳麗華等 (2003b, 11 月)。九年一貫課程七年級社會課程本土化之質與量分析。論文發表於臺北市立師範學院主辦，本土教育研討會論文集 (上冊) (頁 59-124)，11 月 22-23 日，臺北。
- 游勝冠 (1996)。臺灣文學本土論的興起與發展。臺北：前衛。
- 湯志民 (1995a)。學校建築的本土教育環境規畫。初等教育學刊，4，27-61。
- 湯志民 (1995b)。本土教育的學校環境規畫。教育研究雙月刊，46，20-34。
- 黃玉冠 (1994)。鄉土教材發展與實施之分析研究—以宜蘭縣為例。國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，臺北。
- 黃光國 (1987)。臺灣結與中國結—對抗與出路。中國論壇，289，1-9。
- 黃宣範 (1993)。語言、社會與族群意識。臺北：文鶴。
- 黃政傑 (1995)。教育本土化的理念。北縣教育，7，26-29。
- 黃政傑 (1999)。課程改革。臺北：漢文。
- 黃政傑、張嘉育 (2004)。臺灣課程研究的回顧與展望：1949-2000。載於中華民國課程與教學學會主編，課程與教學研究之發展與前瞻 (頁 1-24)。臺北：高教出版社。
- 葉啓政 (1994)。學術研究本土化的「本土化」。本土心理學研究，1，184-192。
- 詹茜如 (1993)。日據時期臺灣的鄉土教育運動。國立臺灣師範大學歷史研究所碩士論文，未出版，臺北。
- 廖仁義 (1988)。臺灣哲學的歷史構造。當代，28，25-26。
- 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。
- 戴正德 (2004)。非常臺灣—臺灣人的意識與認同。臺北：望春風。
- 簡成熙 (2002)。本土教育理論之建構：教育哲學工作者的反省。教育科學期刊，2 (2)，36-61。
- Lin, C.C. (2003). Political indoctrination in the curriculum during four periods of elementary school education in Taiwan. *The Social Studies, May/June*, 134-138.

The Study of Taiwan Indigenous Education: Its Development Backgrounds, Conceptual Frameworks and Curriculum Reform

Jiun-Shain Wu

After lifting the curfew 1987 in Taiwan, different fields, such as politics, society, economy, were democratized, pluralism, and liberalization day by day. It made Taiwan people have the consciousness for their identity. Therefore, a series of reforms for indigenization rised. The education field was influenced by it, the local government in Taiwan had promoted a series of educational reforms. After 1990, Ministry of Education began to plan national indigenous educational policies. The purposes were to teach learners: (1)to know Taiwan deeply,(2)to promote the educational goals of "the indigenization of Taiwan", " the consciousness of Taiwan ", and "the subjectivity of Taiwan". Indigenous education now had been acknowledged as one of the most important educational issues especially in Taiwan.

This essay aimed to study Taiwan indigenous education, including its development backgrounds, conceptual frameworks, and curriculum reforms. The main research methods were literature review and documental analysis. Three purposes were as follows: Firstly, to explore the development backgrounds of digenous movements and indigenous education in Taiwan; Secondly, to try to construct a conceptual system framework for Taiwan indigenous education and analyze some conceptions, including of: "what is the consciousness of Taiwan?" "What is the subjectivity of Taiwan?" "What is indigenous education?" ,and so on.; Finally, to support some deliberative works for indigenous curriculum reforms and offer some suggestions based on the research conclusions.

Keywords: indigenization, indigenous education, curriculum reform

Doctoral Graduate Student, Department of Education, National Taiwan Normal University

專論