

他者的語言與圖像：

國小社會領域中年級教科書本土意念之解構

甘文淵

新北市國小社會領域輔導團深耕輔導員 / 新北市新店區雙城國小教師

摘 要

依現行國小社會領域能力指標，第二學習階段主以學生在地本土作為教材核心，其重點約可化分為「自然環境、人文特性、生活方式、人口向度、交通狀態、歷史探討、地圖使用、差異理解與家鄉關懷」等九個面向。

對此，筆者就目前三家出版業者所編寫之教科書予以分析，其編排順序大致為三年級上學期「家庭與學校」、三年級下學期「居住的地方(社區、鄰、村里、鄉、鎮、市)」、四年級全年度介紹「縣、市內的自然與人文景觀、活動與特色」，由此可見本土的定義，在此並非恆定，而是不斷向外擴充的概念，將隨學生年級的漸增而越趨放大，從三上最根本的家庭與學校逐步向外延伸擴展到縣、市。

教科書所呈現的意念與內容，儘管是從敘寫家鄉做出發，但所呈現之照片或例證卻無法貼近學生的生活經驗，主因在於課本舉證元素擴及全國各地，各版本著重區域各不相同，康軒與翰林以雙北市為主，南一則以高雄市為首要；基隆市、嘉義市與連江縣受舉案例過低實有檢討之必要；各縣市國小學生人數與各版本引用例證成顯著相關。

因此，本文旨在從解構霸權的角度做出發，分析三大版本六本教科書中的圖片與舉證例子，以此為論述核心，試圖引領教科書編輯者與現場教師正視此一課本素材分佈不均的缺點與可能產生的問題。

關鍵字：教科書、本土教材

壹、日出之道：原鄉、緣鄉，從熟悉、解構到看見

學生對於居住地區的熟悉度在哪？有感覺嗎？有觀察嗎？有體悟嗎？有了解嗎？當軟性的地方故事、老舊的傳統建物、深具情感與溫度的地方文化，變得陌生之時，就如外星語一般在空氣中形成客體與冷硬的他者，「原」鄉雖近，但「緣」鄉卻是淺薄與無意的，取而代之的是網路與電視所報導的主流文化，學生對環境的認識是具像裡的抽象、模糊中的散亂解構與認識。「愛鄉、愛土、愛臺灣」似乎僅是政治選戰下的口號，不易看見學生對這塊土地的熱情與關懷，畢竟，假若真是如此，他，一位 10 歲的孩童，似乎已被注定，終將成為這塊土地的過客與失根的蘭花。

於此，本土教育有它推動的必要與重要性，承如杜威(John Dewey)所主張的「教育即生活」觀點，認為教育的內容應該與學生的日常生活有所關係，換言之，我們無時無刻都在接受本土教育的薰陶，本土教育不應該只是學校教育當中的一門科目，而應該是一股靜默的力量與教學當中的必然元素，在生活當中潛移默化，因而，所有學校的活動都應該詮釋其文化脈絡，與學生的生活及切身的經驗做聯繫(方德隆，1998；張雋婷，2004)，如此，本土教育才能具體落實，也才能看見它存在的價值與必要性。

就目前國小社會領域來說，當以中年級教材內容與學生最為貼近，其談論的主軸線即以學生的生活環境做出發，概括班上所有學生的居住處所與可能到過的風景區，教師所教將不是抽象的語彙或圖騰影像，而是學生從小與之接觸最深的生活環境，在這樣深具安全且熟悉的環境底下，當可表現出較佳的學習成果，亦可實踐社區有教室的理念(余安邦，2004；陳美如，2001)。

貳、官方跑馬道：能力指標中的本土教材圖像

學校中所教授的課程，不會也不該是中立的知識，課程中具合法性與合理性的知識內容安排，實際上是不同團體彼此之間互相角力與妥協下的結果(Apple,1992)。本土教育之所以被重視與開展即是 1987 年政治解嚴後的歷史產物與對先前大中國教材的反動，於今，即便「鄉土教學活動」已在課表中消失，

轉而將大部分的元素融入九年一貫課程的社會領域能力指標之中，但既存的價值性與意義均維持不變，並因曾大力推廣與正視過，教師均已普遍存有此一課程意識並將之轉化入課室教學之中(吳忠宏、呂淑芬 2004；周梅雀，1999；單文經，1997)，所以，那怕教科書已開放由民間編撰與出版，但教育部仍透過課程綱要的規範和教科書的審查機制，來形塑學生對於這塊土地的認同(董秀蘭，2008)。

九年一貫課程以培養學生帶著走的能力為主要目的，學生從日常體驗的生活空間即實感的區域作出發，透過區域內經濟、社會與文化等現象的實際觀察，體會了社會的組成、變動與問題解決策略，並在此一基礎下學習到區域社會的結構與原理，並從此延伸至更大的區域如國家與世界(郭金水，1992)，換言之，我們當可從小結構裡體驗大結構的思維，並因有所學習與體悟，生活能力自然能夠養成與建立。

而今國小社會領域能力指標，第二學習階段主以學生在地本土作為教材核心，其重點約可化分為「自然環境、人文特性、生活方式、人口向度、交通狀態、歷史探討、地圖使用、差異理解與家鄉關懷」等九個面向。其論述的核心與起始點為學童所居住的地區，但考量此一教材不易被教科書所完整編輯，所以特別在能力指標的註解中詳述「**應協調主管教育行政機關協助授課教師取得以當地居民的生活方式為主要內容的補充教材**」，由此可見得學校或教師當要有轉化能力指標的能量，並在此一脈絡規範下，蒐羅或適時編輯本地教材，以與所選用的教科書作完整的教學搭配。

如此，才能回應能力指標所期盼的教學核心，即應以學習者做為主體，教師所設計與實踐的課程當要滿足與調適每位學生的需要，而非由學生去適應制式化的課程內容系統(黃嘉雄，2007)。尤其本土教材的屬性是具個殊化兼具情感性的內容知識，也為社會共通意識下的產物，若未能以學生所居住的處所做為出發點，那麼教材內容彷彿仍是客觀性與中立性的假定，「愛我家鄉」也就成為命定式的官方語彙，學生終究無法走入家鄉的時空情境之中。

官方跑馬道既已劃定了所欲奔走的大致路徑圖與方向，騎士當要帶著馬匹順風而行，如此，馬匹在幾經訓練之後，才能了解固中含意，將之轉化為自身的能力，以在未來適切的場域中有所發揮。

參、陌生的寬廣大道：中年級教科書本土教材「齊步」走

自 97 學年下學期到 99 學年度，兩年半的時間裡新北市國小社會領域輔導團陸續於全市九大分區辦理教學輔導座談，於正式會議召開之前，本團會先邀請與會教師針對平時授課情形提出問題，經整理後列舉重要議題，供所有在場伙伴思索、討論其可行解決之道。於今 27 場次辦理下來本團共蒐羅並回應 655 道題目，探究其中尤以現行教科書不符學生生活經驗並與生長環境脫勾以致無法理解最常被提及，於此，筆者以 99 學年度為例，整合並歸納教師所提問題於後，以供閱讀者了解現行教科書在教育現場推展所遇瓶頸與問題。

一、課程內容無法與學生生活經驗相結合

雖說九年一貫課程希望學生擁有帶著走的能力，但是我們卻不難發現課程內容和學生既存的生活經驗有著些許的差距，例如課本當中所提及的早期物品、外縣市鄉鎮、各種農具的用途等等……，對此，僅能強迫學生記憶(重陽國小 991013；蘆洲國小 991013；成功國小 991013；白雲國小 991201；北峰國小 991201；青山國中小 991215；秀峰國小 991215；安溪國小 1000330；民義國小 1000413；三芝國小 1000525)。

二、教科書出版商未能提供在地的素材以協助教學工作

教科書業者所提供的教材，未能適用於不同區域之學校，所以內容不專攻於某一地區，在顧此失彼的狀況下，無法完全切合各生活地區的特性，需自行找尋資料補足，就以四年級社會課程「家鄉的地圖教學」為例，必須要有一份，包含位置、地形、名勝古蹟與特產的統整式地圖，來做教學上的使用，假若沒有對於任課教師而言是不便的，也會帶來教學上的壓力(蘆洲國小 991013；秀峰國小 991215；桃子腳國中小 1000330)。

三、在地特色不足難以彰顯影響教學工作推行

家鄉特質的不明顯，在社會科教學上，很難有著墨之處，說服力不足恐難引起學生的共鳴(蘆洲國小，991013；秀峰國小，991215；育英國小，1000518)。

四、部分地方鄉土資料難以蒐集影響課程推展

對於教科書中所應配合的在地課程，因沒有現成的教材，再加以無論是政府或是民間各單位的資料皆僅止於文字上的記載，較缺乏適合融入小學社會領域教學使用的資料(三和國小，991119；光榮國小，991124；白雲國小 991201；青山國中小，991215)。

五、教師背景知識不足、課務繁多備課不易

多數學校無社會領域專任教師，課程由導師授課或行政人員兼任，專長不一，對於社會領域不一定具有相關背景知識，課程設計深度不足，無法做到精熟教學(永福國小，991124；白雲國小，991201；青山國中小，991215；桃子腳國中小，1000330；山佳國小，1000413；文化國小，1000427；昌福國小，1000504；中泰國小，1000518；屯山國小，1000518；乾華國小，1000525)。

六、地方特色或重要仕紳安排不易無法有效建構學生課程經驗

結合社區產業文化進行相關教學，受限於節數，行程較為緊湊，教學時間不足而拖延課程，或因交通工具安排不易，故難確實成行，甚為可惜(蘆洲國小，991013；秀峰國小，991215；三多國小，1000413；建安國小，1000413；文化國小，1000427；中湖國小，1000504；鳳鳴國小，1000504)。

七、小結：他者的語言、他者的空間、他鄉的情懷與感受

學校是一個給予時間與空間來培養學生各種能力的地方，所欲強調的不能僅是單純的認知層面(Noddings,1992)，更包含情感的投入與自我對於生長環境的認同情懷。

然而，就上述的摘要中可以發現，由於目前教科書主要是委由民間書商編撰，所欲銷售的對象是全國而非單一縣市或鄉鎮，因此多半僅提供認識家鄉的「方法」，而無法呈現適合當地家鄉的「內容」，因此，無論是偏遠亦或都會地區，教材內容對於教學者與使用者而言，的確會在家鄉的認識部分產生困難。

所以，在看似「不陌生」的教學路途上，教師應以「陌生」的角度細看並反芻自己的教學歷程(歐用生，2003)，作一位轉化型的知識份子(transformative intellectual)(Giroux,1988)，試著以在地的角度去體察、去發現、去傾聽教學場

域周遭的鄉土民情，將之整理轉化為個殊性的在地教材，以貼近學生的生命經驗，並對書中內容加以轉化並思考，此些內容究竟隱含著是誰的知識？而此些知識又何以具有價值性(Apple,2003；甘文淵，2010a)？而非侷限於教科書中的內容，成為教科書編輯者與課程政治學下的執行者。

肆、誰的道路？誰的圖像？數字底下的藏鏡人

長期以來許多教師將教科書視為等同於全部的授課內容，即便九年一貫課程推動以後仍是如此(黃嘉雄，2007；楊雲隆、徐慶宏，2007)，其主要原因為教科書提供了結構性的知識為教師節省不少準備教材的時間，也提供學生閱讀的便利性，再加以多數學校都會安排定期評量，因此更凸顯出教科書的重要性，因為教科書是同年級所有教師轉化課程的「共同文本」，以致教科書更成為大家一定得上的課程內容(郭金水，2009；楊雲隆、徐慶宏，2007)。

對此，凸顯出教師在教學的過程中明顯缺乏自身應有的課程意識與目的，而是跟著教科書的內容隨波逐流，所以依臺灣目前的現況，真正決定知識內容並非教師或能力指標的編撰者，而是教科書的編輯者，教科書也就被視為唯一的教材，教師授課內容等同於教科書，學生學習等同於背誦並理解教科書(周珮儀，2002；黃政傑，2002)

教科書開放，委由民間出版社編輯與發行，其原意在於希望藉由多元的教材內容和呈現形式及彼此的競爭，激勵教材和教科書品質的不斷提升(黃嘉雄，2007)，但出版社終究需要營利，為求全國能夠一體適用，在這樣的考量之下，實無法針對個別縣市、各種文化背景的學校與學童設計教材內容，致使教材與學生的生活經驗無法密切的配合，不僅學生的學習興趣降低，也導致學習成就下降(王秋蘭，2007；楊雲隆、徐慶宏，2007)，再者，在有限的版面之下，教科書裡所呈現的論點會是誰的論點呢？它所引用的素材會偏向那個地方呢？實值得我們加以關注與探討。

所以，筆者針對市售三家出版社(康軒、翰林與南一)中年級教材加以探討，發現當中內容所呈現的意念儘管是從敘寫家鄉做出發，但所呈現例證卻有集中於部分縣市之感，所以，乃將教科書課文內容所舉縣市例子與照片逐一統計於

附件一、二、三表格，以反應目前現狀。其統計單位以頁計算，假若該頁重複出現兩次以上臺北市圖片，仍記一次，課文當中所舉例子亦相同。

由附件一至三統計表格，我們可以看見幾項出版社編輯取向與市場區隔要點：

一、所引例證康軒與翰林以雙北市為主，南一則以高雄市為主

從統計表格中可以清楚發現康軒與翰林所引例證主要以雙北市為主，前者佔全部例證的 21.5%，後者更高佔 24.22%；但南一卻以高雄市為主佔 12.77%，新北市佔 10.58%，臺北市更僅佔 5.84%，低於嘉義縣的 6.20%，此點編輯手法與其他二者有很大的不同，也可見得不同出版社所著重的縣市類別不同，也可看出不一樣的市場取向，但是否有同步反映在該教科書的市場銷售狀況實有繼續探討之必要。

二、部分縣市編輯比例過低實有檢討之必要

按教育部「99 學年度國小學童按縣市別」統計資料顯示，基隆市、嘉義市與連江縣學生佔全國比例分別為 1.55%、1.39%與 0.03%，但就三大版本所引例證統計表格中卻可發現基隆市所佔比例僅為 0.36-0.47 之間；嘉義市與連江縣在翰林與康軒版中更不見所舉例證，僅有南一稍有提及，就居住在當地的學生來說，課本仿若就是介紹他縣市的文化圖書，實難產生有效的共鳴，在學習上更難以產生有效的學習遷移，對教師而言，更需花費心力予之準備，否則很難達到有效的教學成果。

三、各縣市國小學生人數與各版本引用例證差異比

縣市 比例	基隆市	臺北市	新北市	桃園縣	新竹市	新竹縣	苗栗縣	臺中市	彰化縣	南投縣	雲林縣
99學年度 學生比例	1.55	9.60	16.34	10.23	2.12	2.61	2.45	12.78	5.93	2.27	3.10
康軒例證 比例	0.47	8.88	12.62	5.14	1.40	2.34	2.80	3.27	8.41	5.61	4.67
康軒 異比 (%)	-69.93	-7.56	-22.79	-49.76	-33.73	-10.62	14.52	-74.41	41.88	146.57	50.96
翰林例證 比例	0.45	11.66	12.56	1.79	1.79	2.24	1.79	3.59	2.69	6.73	5.83
翰林差 異比 (%)	-71.14	21.40	-23.17	-82.47	-15.21	-14.22	-26.73	-71.93	-54.61	195.77	88.33
南一例證 比例	0.36	5.84	10.58	5.47	3.65	4.01	5.47	4.38	4.38	3.28	4.01
南一差 異比 (%)	-76.52	-39.20	-35.23	-46.49	72.52	53.58	123.61	-65.73	-26.12	44.43	29.70
差異比 總計	-217.59	-25.36	-81.19	-178.72	23.58	28.74	111.4	-212.07	-38.85	386.77	168.99
縣市 比例	嘉義市	嘉義縣	臺南市	高雄市	屏東縣	宜蘭縣	花蓮縣	臺東縣	澎湖縣	金門縣	連江縣
99學年度 學生比例	1.39	2.13	7.57	11.30	3.60	1.96	1.43	0.98	0.35	0.26	0.03
康軒例證 比例	0.00	6.54	7.48	8.88	7.48	4.67	1.87	3.74	1.87	1.87	0.00
康軒差 異比 (%)	-100.0	206.65	-1.27	-21.46	107.68	138.84	31.10	282.40	430.37	606.85	-100.0
翰林例證 比例	0.00	5.38	7.62	7.17	5.83	7.62	5.38	5.38	3.59	0.90	0.00
翰林差 異比 (%)	-100.0	152.23	0.67	-36.53	61.93	289.64	277.44	450.45	917.92	239.16	-100.0
南一例證 比例	1.09	6.20	4.74	12.77	4.01	5.11	3.65	5.47	3.28	1.46	0.73
南一差 異比 (%)	-21.26	190.82	-37.35	12.99	11.52	161.16	155.99	460.00	832.01	452.06	2028.78
差異比 總計	-221.26	549.7	-37.95	-45	181.13	589.64	464.53	1192.85	2180.3	1298.07	1828.78

筆者試以 99 學年度各縣市國小學童比例做為基礎線，作各版本差異比分析(中年級版本出現比例 - 該縣市國小學童佔全國比例 / 該縣市國小學童佔全國比例；差異比越高代表與基礎線差距比值越高)，發現康軒版教科書在編輯上雖引自新北市比例最高，但差異比卻為負數的 22.76%，澎湖縣與金門縣在編輯引用上雖僅佔全部例證的 1.87%，但在差異比上卻很高；翰林版教科書關於新北市的教材比例與差異比反應與康軒版差不多，但在臺北市的差異比上卻是成正數的 21.4%，由此可知翰林版相較其他兩個版本更著重臺北市的鄉土教育素材，在高差異比部分以澎湖縣與臺東縣最高；南一版教科書相較其他兩個版本在臺北市與新北市差異比均較大，此點與上述論點一結論相吻合，而在高差異比部分則更為著重連江縣、澎湖縣、臺東線與金門縣，由此可知南一版教科書並未忽略學生人口比例佔全國最低的四個縣市，亦可看見南一版教科書在取材上的多元面貌。

若就三大版本差異比加以統計，以嘉義市最低，基隆市其次，此二者統計結果亦可佐證論述二的觀點，但臺中市何以負數差異比排在倒數第三且與基隆市相去不遠實值得後續作探討。

四、各縣市國小學生人數與各版本引用例證積差相關統計

筆者就「99 學年度各縣市國小學生人數比例」與「各版本引用各縣市素材所佔比例」兩項因子進行皮爾森積差相關(Pearson Correlation)統計，其結果如下方表格所示，以康軒版最高，翰林版相對較低，但三者均成顯著差異，由此可見，各出版社為讓該教科書適用於全國各地，因此在取材上均有兼顧，但畢竟本土教材有強烈個殊差異性質，各校在選用上均應詳加審查，以挑選出較為適切之教科用書。

版本名稱	相關系數
康軒版	0.726**
翰林版	0.562**
南一版	0.705**

**在顯著水準為 0.01 時(雙尾)，相關顯著。

伍、山不轉路轉：保留共項、改變殊項

為避免課本所談論的範疇與中年級學生的生活經驗無法相結合，教師應適時轉化當中的課本內容，看見各版本的差異與不適切之處，保留課本裡在地化的精神即共項，改變在地化的區域例證即殊項，如此，教科書對於學生而言將是在訴說與詮釋自己生命的讀本，而非淪為他者的語言及圖像。

試以康軒三下單元一家鄉的生活第一節敦親睦鄰為例，該課內容先以桃園縣做為例子，如行政區域圖、身份證、門牌等，對此，教師應善用電子或紙本地圖，讓學生看見自己的鄉鎮、村里位在該縣市、鄉鎮的哪裡，也以學校門牌或街坊鄰居的門牌號碼做為例證，告訴學生地址的意義與行政劃分的階層關係，如縣以下可區分為鄉鎮市，之下有村里鄰等等，透過在地化的地圖與舉例，學生當可對於課本所欲傳達的知識架構有所理解；該課後半段則談到「遠親不如近鄰」、「鄰居應有的禮貌與態度」等情意層面，此點，因屬基本概念且可適用於全國各地，所以教師得依課本所撰寫的內容進行教學，無須更改與調整。

概括言之，如何將在地化的素材「轉化」進入課本現有的框架裡，應該是多數教師所應思考的，畢竟，在有限的時間裡，若教學的內容既包含他鄉的知識也包含在地的故事與內容，那麼不僅課堂時數不夠使用，對於學生的學習也是一大負擔，所以，轉化式的課程，並非在堆砌與累加知識，而是在既有的脈絡裡，重構並刪減原本的不適宜教材，如此，不僅增強了教師的課程意識，也讓學生思考的面向更為真切，看見更為真實的在地文化(甘文淵，2010b；莊明貞，1999)。

陸、我的思索、我的路：多一些用心與體悟、少一點記憶與背誦

居住場域是客觀的自然結構，與之接觸是人與環境的情感培養與互動，當學生知悉其所生長的环境，他才可帶著意識的鏡頭回頭探究陪伴他已久的居住場域，然後加以思考與反思，進而轉化與改變其慣習的生活環境，於此，一個人才算達到完全的解放，並重新建構其思想體系與行動。「人生何處不問題」，只是看你有無打開那個習慣的假定罷了，若有且願意揭發自己的固定假想，則

真能也就達到「人生何處不問題」的境界，然而，此一以懷疑為基礎的思考觀點，若過渡的被使用，則容易流於多慮的困境裡頭，因此，儘管問題意識是重要的，但需夾雜著理性的感知在裡頭，以好奇的「情感」為探知的起始點，然後帶著大膽冒險的思緒做出最大的假設，但卻也小心的求證，意識將可不斷的洗鍊直至永遠，而這樣的生存也才能不被習慣所過度的制約。如是，學生從深具安全感的場域裡作出發，他學會了帶著自我的意識與懷疑的假定探索這世界，其所知、所覺、所感將是具有厚度的本土意像，而非僅是課文裡的片段知識記憶。

教科書所扮演的角色，不僅是教學的主要資源，更是傳遞了文化的精華，形塑了社會的價值，對於個人的知識發展及文化素養扮演了不容忽視的重要角色(鄭世仁，1992)，但假若其提取的素材刻意或不經意的忽略了部分地區，又或強化了部分地區的繁榮與特色，那麼對少數弱勢文化的學生而言，因文化衝突或不被認同，容易形成社會與心裡的需求無法滿足，對主流文化的學生而言，這樣的課程設計，不但養成錯誤的優越感，也容易導致他錯誤的概念(吳美娟，2005)

反思上述探討教科書引用各縣市例證表格，我們更可清楚看見「本土教材」不再是地域性的，學生對此的學習是有距離感的、是陌生的、是不易學習的，致使課本的內容盡是「他鄉」的地理空間與歷史情感，他者的知識藉由教學場域的強勢導入，主客之間因而異位，從所謂的主流意念(臺北價值或高雄價值)去解構自己所生處的地方，自我對於家鄉的認同因而不易被建立，所以，學生對於臺灣這個地域的認識，將會是由家庭直接跳至全國的範疇，中間應存有的村、鄉鎮市區與縣市將形成一個巨大的斷層，此點將會讓他少卻對自我家鄉應有的全然認同感。

面對此，唯有教師從課程綱要著手，深切了解能力指標，思索本土教育在小學社會領域中的真實圖像，如是才能確切知道什麼才是在小學社會領域中所應表達的課程內容，而不被教科書內容所綑綁(吳月鈴，2005)，再者，教師應以文化研究者、差異發掘者及公共的知識份子自居，在教學的歷程當中應不斷的思索著「應促進誰的文化？」、「有所謂共同文化的東西嗎？」、「學生是帶著什麼樣的文化進入教室當中？」、「教室在引領學生認識在地文化時又是扮演著什麼樣的角色？」，於此，教師在如是的反問當中，將可有效度的澄清教科書當中的意識型態或雜亂素材，擴張學生應有的視野，將在地的議題同步帶入教室當中，

讓學生得以有機會釐清自己的認為、看見屬於自己的文化根源。

參考文獻

- 方德隆(1998)。國民中小學多元文化教育之課程設計模式。國立高雄師範大學學報，9，187-205。
- 王秋蘭(2007)。嘉義縣國小四年級鄉土教材實驗教學之我見。嘉義文獻，33，166-173。
- 甘文淵(2010a)。何以要寫課程計畫？形塑教師成爲轉化型知識份子之理路。北縣教育，70，73-75。
- 甘文淵(2010b)。從國際化與本土化編織國小社會領域海洋教育的圖像。北縣教育，73，18-25。
- 余安邦(2004)。再回首是一種鄉愁—北縣「社區有教室」的課程經驗。國民教育，44(6)，56-61。
- 吳月鈴(2005)。「一綱多本」你選哪一本？：從「教材自主」權談起。研習資訊，22(6)，53-56。
- 吳忠宏、呂淑芬(2004)。鄉土教育融入學習領域之主題統整教學設計。國教輔導雙月刊，44(2)，44-49。
- 吳美娟(2005)。鄉土教材歷史發展與課程組織之探析。國民教育集刊，14，109-12
- 周珮儀(2002)。國小教師解讀教科書的方式。國立臺北師範學院學報，15，115-138。
- 周梅雀(1999)。鄉土教育在教育改革中的角色與不變的意義。國教之聲，33(4)，2-6。
- 張雋婷(2004)。探討鄉土教育問題。師友月刊，450，45-48。
- 莊明貞(1999)。性別議題與課程改該—以台灣九年一貫課程爲例。收錄於自主

與卓越九年一貫課程的變革與展望。臺北：國立臺北師範學院。

郭金水(1992)。社會科的區域教學。**駝鈴集**，**2**，315-321。

郭金水(2009)。擇宜論模式應用於社會學習領域學習者觀點的校本鄉土區域教材研發。**國民教育** **49**(3)，9-26。

陳美如(2001)。多元文化課程在九年一貫課程改革中的。**國立高雄師範大學教育學系教育學刊**，**17**，233-253。

單文經(1997)。美國中小學實施鄉土教育的作法。**人文及社會學科教學通訊**，**8**(2)，139-162。

黃政傑(2002)。重建教科書的概念與實務。**課程與教學季刊**，**6**(1)，1-12。

黃嘉雄(2007)。國民中小學九年一貫課程綱要該增訂課程內容要素嗎？**教育研究集刊**，**53**(4)，33-69。

楊雲隆、徐慶宏(2007)。社會學習領域教師轉化教科書之研究。**新竹教育大學教育學報**，**24**(2)，1-26。

董秀蘭(2008)。漂泊的靈魂：臺灣中小學國家認同教育的擺盪與挑戰。**基礎教育學報**，**17**(2)，47-75。

歐用生(2003)。誰能不在乎課程理論—教師課程理論的覺醒。**教育資料集刊**，**28**，373-386。

鄭世仁(1992)。揭開「教科書的面紗」。 **國立教育資料館館訊**，**18**，1-7。

Apple,M.W.(1992).The text and culture politics.*Educational Researcher*,21(7),4-19.

Apple,M.W.(2003).*The state and the politics of knowledge*.New York:RoutledgeFalmer.

Giroux,H.(1988).*Teachers as intellectuals- Toward a critical pedagogy of learning*.N.Y.:Bergin & Garvey.

Noddings.N.(1992).The challenge to care in schools:an alternative approach to education.New York : Teachers College Press.

附件一：國小中年級康軒版課文與圖片例證統計表格

縣市 出版社	基隆市	臺北市	新北市	桃園縣	新竹市	新竹縣	苗栗縣	臺中市	彰化縣	南投縣	雲林縣
康軒三上 課文例證	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
康軒三上 圖片例證	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
康軒三下 課文例證	0	0	1	1	0	1	0	1	2	3	0
康軒三下 圖片例證	0	8	15	6	2	1	2	3	6	5	4
康軒四上 課文例證	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0
康軒四上 圖片例證	1	8	9	4	0	3	2	3	7	3	5
康軒四下 課文例證	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
康軒四下 圖片例證	0	3	2	0	1	0	1	0	2	1	1
總數	1	19	27	11	3	5	6	7	18	12	10
比例(%)	0.47	8.88	12.62	5.14	1.40	2.34	2.80	3.27	8.41	5.61	4.67
縣市 出版社	嘉義市	嘉義縣	臺南市	高雄市	屏東縣	宜蘭縣	花蓮縣	臺東縣	澎湖縣	金門縣	連江縣
康軒三上 課文例證	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
康軒三上 圖片例證	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
康軒三下 課文例證	0	4	0	2	1	0	0	0	1	1	0
康軒三下 圖片例證	0	8	4	8	7	4	2	1	1	2	0
康軒四上 課文例證	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0
康軒四上 圖片例證	0	2	8	5	6	4	2	4	0	0	0
康軒四下 課文例證	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
康軒四下 圖片例證	0	0	3	3	2	2	0	2	2	1	0
總數	0	14	16	19	16	10	4	8	4	4	0
比例(%)	0.00	6.54	7.48	8.88	7.48	4.67	1.87	3.74	1.87	1.87	0.00

附件二：國小中年級翰林版課文與圖片例證統計表格

縣市 出版社	基隆市	臺北市	新北市	桃園縣	新竹市	新竹縣	苗栗縣	臺中市	彰化縣	南投縣	雲林縣
翰林三上課文例證	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
翰林三上圖片例證	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
翰林三下課文例證	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
翰林三下圖片例證	1	2	4	1	0	1	1	1	1	2	2
翰林四上課文例證	0	3	0	0	0	0	0	0	1	1	1
翰林四上圖片例證	0	13	18	3	3	1	2	5	3	9	4
翰林四下課文例證	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
翰林四下圖片例證	0	8	5	0	1	3	1	1	1	3	5
總數	1	26	28	4	4	5	4	8	6	15	13
比例(%)	0.45	11.66	12.56	1.79	1.79	2.24	1.79	3.59	2.69	6.73	5.83
縣市 出版社	嘉義市	嘉義縣	臺南市	高雄市	屏東縣	宜蘭縣	花蓮縣	臺東縣	澎湖縣	金門縣	連江縣
翰林三上課文例證	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
翰林三上圖片例證	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0
翰林三下課文例證	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
翰林三下圖片例證	0	3	0	3	0	4	1	1	1	1	0
翰林四上課文例證	0	0	1	2	0	1	1	0	1	0	0
翰林四上圖片例證	0	1	12	7	7	5	6	10	3	1	0
翰林四下課文例證	0	3	0	0	0	1	2	0	1	0	0
翰林四下圖片例證	0	5	3	4	5	6	2	1	2	0	0
總數	0	12	17	16	13	17	12	12	8	2	0
比例(%)	0.00	5.38	7.62	7.17	5.83	7.62	5.38	5.38	3.59	0.90	0.00

附件三：國小中年級南一版課文與圖片例證統計表格

縣市 出版社	基隆市	臺北市	新北市	桃園縣	新竹市	新竹縣	苗栗縣	臺中市	彰化縣	南投縣	雲林縣
南一三上課文例證	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
南一三上圖片例證	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
南一三下課文例證	0	2	0	0	0	0	0	0	2	0	0
南一三下圖片例證	0	4	1	0	1	2	1	3	5	3	1
南一四上課文例證	0	2	3	2	0	2	1	1	1	0	0
南一四上圖片例證	1	2	10	9	0	4	6	2	1	3	5
南一四下課文例證	0	0	3	2	4	0	1	2	0	0	0
南一四下圖片例證	0	6	12	2	5	3	6	3	3	3	5
總 數	1	16	29	15	10	11	15	12	12	9	11
比例(%)	0.36	5.84	10.58	5.47	3.65	4.01	5.47	4.38	4.38	3.28	4.01
縣市 出版社	嘉義市	嘉義縣	臺南市	高雄市	屏東縣	宜蘭縣	花蓮縣	臺東縣	澎湖縣	金門縣	連江縣
南一三上課文例證	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0
南一三上圖片例證	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
南一三下課文例證	0	0	0	0	0	1	0	0	2	0	0
南一三下圖片例證	0	5	2	10	1	2	2	5	3	2	0
南一四上課文例證	0	2	0	3	0	0	1	1	0	0	0
南一四上圖片例證	1	5	3	10	8	5	3	6	2	1	0
南一四下課文例證	0	1	1	0	0	1	0	1	0	0	0
南一四下圖片例證	2	4	6	11	2	5	4	2	2	1	2
總 數	3	17	13	35	11	14	10	15	9	4	2
比例(%)	1.09	6.20	4.74	12.77	4.01	5.11	3.65	5.47	3.28	1.46	0.73