

南華大學社會科學院國際事務與企業學系公共政策研究碩士班

碩士論文

Master Program in Public Policy Studies

Department of International Affairs and Business

College of Social Sciences

Nanhua University

Master Thesis

現行國民小學社會領域教科書關於原住民教材編寫與內容
之分析—以三至六年級為例

An Analysis of the Compilation and Content of Indigenous People
of Elementary School Textbooks--An Example of
Grades Three to Six

朱水欽

Shui-Ching Chu

指導教授：彭安麗 博士

Advisor: An-Li Peng, Ph.D.

中華民國 108 年 6 月

June 2019

南華大學

國際事務與企業學系公共政策碩士班

碩士學位論文

現行國民小學社會領域教科書關於原住民教材編寫與內容之分析
—以三至六年級為例

An Analysis of the Compilation and Content of Indigenous People of Elementary
School Textbooks--An Example of Grades Three to Six

研究生：朱水欽

經考試合格特此證明

口試委員：陳希宜

彭文麗

徐千偉

指導教授：彭文麗

系主任(所長)：鍾志明

口試日期：中華民國 108 年 06 月 26 日

摘要

本研究係以國民小學三到六年級社會領域康軒、南一和翰林三家出版社 107 學年度之教科書作為研究原住民教材內容在「主題概念」和「族群主體」兩方面於不同冊次編排與分布之情形。在內容分析上以兩項類目表的頻次與百分率統計結果作為定量分析之依據，文字與圖片內容意涵之剖析則為輔助定質分析之用，所得之結果可作為版本修訂與後續研究及使用教科書的教師教學時之參考依據。研究所得之結果如下：

- 一、三個版本之原住民教材內容在文字與圖片所佔的總頻次與百分比率上以康軒版為最高、翰林版其次、南一版則略少一些，但在均衡度上則以南一版為最佳。
 - 二、各版本在四個主類目間之分量安排都是以「生活文化」為最多，「族群概論」與「發展史蹟」居次，差異不大，「規範思想」最少，為最亟待加強之項目。
 - 三、主類目間分量之高低差異程度以康軒版為最明顯，翰林版較均衡；而在冊別分布上，都以五上第五冊為最多、不同冊別都有明顯差異，且以翰林版最顯著。
 - 四、16 個族群分量的分布極不平均，多以舊有九族為主、且多聚焦在某幾個族群，後續加入者不僅分量極少，並且有不少族群在八冊中只有見到一次而已。
 - 五、各版本在教材份量與敘述用語、章節鋪排方面已有明顯進步，但「漢族中心」思想仍依稀存在，類目與族群分布有明顯差異、教材統整不夠完善有待改進。
 - 六、原住民教材內容總量部分仍可再增加，但類別和族群的比例均衡問題需留意，質的方面則應改善選擇性、不均衡、表象化、以及未能全面觀照整體的問題。
 - 七、可考慮增加原住民籍的編輯或諮詢、審定人員，增加原住民文化內容之比較研究或增加其他輔助研究方法。
 - 八、擴大研究範圍：年段可包括中學部份、也可比較 97 與 108 課綱下教材之差異、領域則可延伸至國語文、藝術與人文、健康與體育、綜合活動或鄉土語言等。
- 關鍵詞：社會學習領域、教科書、原住民族、內容分析法、類目表

Abstract

In this research, the textbooks of 107 academic years published by Kangxuan, Nanyi and Hanlin publishing house in the third to sixth grade of elementary school were used to study the arrangement and distribution of the contents of indigenous textbooks in different volumes in terms of "theme concept" and "ethnic subject". In content analysis, the statistical results of frequency and percentage of the two catalogues are used as the basis for quantitative analysis, while the analysis of the meaning of words and pictures is used as a supplementary qualitative analysis. The results obtained can be used as a reference for revision and follow-up research of editions and for the use of textbooks in teachers'teaching. The results are as follows :

1.Among the three editions, Kangxuan edition was the highest in the total frequency and percentage of words and pictures, Hanlin edition was the second and Nanyi edition was a little less, but Nanyi edition was the best in the balance.

2.Among the four categories, the most important component of each edition is "life culture", "introduction to ethnic groups" and "development history". There is little difference between them, and "normative thinking" is the least, which is the most urgent item to be strengthened.

3.Among the main categories, Kangxuan edition is the most obvious one, while Hanlin edition is more balanced. In the distribution of categories, the fifth volume is the most, and there are obvious differences among different volumes, and the Hanlin edition is the most significant.

4.The distribution of 16 ethnic groups is very uneven. Most of them are the old nine ethnic groups and focus on a few ethnic groups. The follow-up participants not only have very few components, but also many ethnic groups have only seen one in eight volumes.

5. Each edition has made remarkable progress in textbook weight, narrative terms and chapter arrangement, but the idea of "Han nationality centralism" still exists vaguely. There are obvious differences between categories and ethnic distribution, and the integration of textbooks is not perfect enough to be improved.

6. The total content of indigenous textbooks can still be increased, but the balance of categories and ethnic groups should be noticed, while the qualitative aspects should improve the selectivity, imbalance, visualization, and failure to take a comprehensive view of the overall problem.

7. We may consider increasing the number of editors, consultants and validators of indigenous nationality, comparative studies of indigenous cultural content or other auxiliary research methods.

8. Expanding the scope of the research: the year may include the middle school part, or compare the differences between the textbooks under the 97 and 108 syllabuses. The field may be extended to Chinese, arts and humanities, health and sports, comprehensive activities or local languages.

Keywords: social learning field, textbooks, indigenous peoples, content analysis method, catalogue

目 錄

摘要.....	I
Abstract.....	II
目錄.....	IV
圖目錄.....	VI
表目錄.....	VII
第一章 緒論.....	1
第一節 研究背景與動機.....	1
第二節 研究目的與待答問題.....	11
第三節 名詞釋義.....	13
第二章 文獻探討.....	15
第一節 社會領域與課程.....	15
第二節 族群與多元文化教育.....	37
第三節 認識台灣原住民族.....	52
第四節 相關研究結論分析.....	75
第三章 研究設計與實施.....	87
第一節 研究架構與流程.....	87
第二節 研究方法與對象.....	89
第三節 研究工具.....	96

第四節 資料處理與研究限制.....	110
第四章 研究結果分析與討論.....	113
第一節 主題概念分析類目表的結果與分析.....	113
第二節 族群主體分析類目表的結果與分析.....	144
第三節 文本內容探究.....	153
第五章 結論與建議.....	179
第一節 結論.....	179
第二節 建議.....	194
參考文獻.....	201
壹、中文部分.....	201
貳、西文部分.....	211

圖目錄

圖 2-1-1 核心素養的三大面向、九個項目關係結構圖.....	34
圖 3-1-1 本研究之研究架構圖.....	88
圖 3-1-2 研究流程圖.....	89



表目錄

表 2-1-1 社會領域學習表現的構面及項目共同架構表.....	32
表 2-3-1 台灣原住民平埔族的分類與族名.....	57
表 2-3-2 高山族原住民的分類與命名.....	58
表 2-4-1 歷年社會科教科書中原住民教材的研究成果一覽表.....	76
表 3-2-1 本研究之研究對象（三種版本，共計 24 冊不同年段社會領域教科書）.....	95
表 3-3-1 歷年從事原住民教材內容分析者所設計之研究類目表.....	100
表 3-3-2 原住民教材內容主題概念分析類目表.....	102
表 3-3-3 原住民教材內容族群主體分析類目表.....	105
表 3-3-4 主題概念分析類目表評分員相互同意度表.....	109
表 3-3-5 族群主體分析類目表評分員相互同意度表.....	109
表 4-1-1 三版本教科書在原住民主題概念教材分析單位數統計表...	114
表 4-1-2 三版本相關文字與圖片分析單位分冊統計表.....	115
表 4-1-3 三版本單冊教科書在原住民主題概念類目下文字與圖片之分析統計表.....	116
表 4-1-4 三版本教科書原住民主題概念主類目分類分冊分析統計...	119
表 4-1-5 「族群概論」主類目下之子類目各版本與冊別分布之分析.	126

表 4-1-6 「生活文化」主類目下之子類目各版本與冊別分布之分析.	130
表 4-1-7 「規範思想」主類目下之子類目各版本與冊別分布之分析.	134
表 4-1-8 「發展史蹟」主類目下之子類目各版本與冊別分布之分析.	137
表 4-2-1 康軒版原住民教材內容族群主體分析類目表.....	146
表 4-2-2 南一版原住民教材內容族群主體分析類目表.....	147
表 4-2-3 翰林版原住民教材內容族群主體分析類目表.....	149
表 5-1-1 各版本原住民教材內容主題概念分析統計簡表.....	179



第一章 緒論

台灣是多元種族與文化並存的地方，這是前人傳承下來全民共同擁有的資產。其中有一群人，散發著迥異於漢民族的炫麗色彩光華，被公認為是台灣真正的主人，也就是本研究所要探索的主角，有著不同族群特色的原住民族。而學校教育是建構整個國家社會的重要環節，教科書更是課堂上最為重要的教材，那麼在我們現行國民小學所使用的社會領域教科書中是如何描述介紹我們的原住民同胞？又是用什麼樣的形式與內容來做介紹？這些都是本研究想要一探究竟的目標。

本研究將由此開始，循序探究社會領域教科書中原住民教材內容的安排與編寫方式。本章一共分為三個小節：第一節是闡述研究背景與動機，第二節是說明研究目的與研究問題，第三節則是重要的名詞釋義。茲分述如下：

第一節 研究背景與動機

壹、研究背景

106 學年度，我擔任專職的社會領域教師。那是下學期的某一天，在上完五年級關於「台灣開發史」課程中，談到「為了開發拓墾，漢人移民一再入侵原住民族（indigenous people）的生存領域，因而爆發無數次的大小衝突；而後，清廷官府為了消弭此一狀況，只得設置了「土牛溝」等的漢番界線作為分隔，以求漢、番之間能劃區分治，相安無事。課後，一名有著排灣族血統的原住民小朋友走過來，他以一種難過、帶著不解的口吻問我：「老師，我們原住民是最早住在台灣的，為什麼現在我們卻要到處搬來搬去；而且，爸爸也經常換工作，還說有些老闆都會欺負我們原住民？」一時間，我望著他那疑惑又哀傷的眼神，不知該從何向他解說這中間如此複雜的「台灣大歷史」。是的，誠如他所言，原住民的祖先原本是「福爾摩

沙」(Formosa)的先住民，為什麼如今卻會主客易位，成為被邊緣化的族群，這中間究竟發生了什麼事？這些猶如走在現代社會十字路口的族群，又該何去何從？政府與民間、學校又可以做些什麼事來協助他們？這些問題在我的心中打轉不已。因此，在決定論文研究的主題時，便決定從這方面著手，希望從現行學校所使用的社會領域教科書中，了解裡面所呈現的內容，究竟讓我們國家未來的主人翁，包含原住民與非原住民，對原住民這個族群建構了什麼樣的形象與概念。

台灣一直是一個被稱為「移民社會」的地方，主要原因當然是由於在不同的時期都有從外地移居至此的族群，這些族群除了於大約在 400 年前陸陸續續從「唐山」(即中國大陸)遷入的漢人，包括閩南人(或稱為福佬人)、客家人，以及在 1949、1950 年間隨著政府播遷來台的大陸各省移民，也就是一般俗稱的「外省人」之外，還有近 30 多年來，從中國大陸及東南亞，甚至其他各國因為婚姻或經商、工作等因素而遷居台灣的新移民。然而，除了這些目前占了總人口數約 97% 的主要人口外，其實台灣還有一群早在 6000 多年前，甚或更早時期，就開始活躍在這廣袤土地上的諸多少數民族，也就是本文所要探討的主角「原住民族」。相對於其他各大族群，原住民的總人口數其實相當少，目前大約只有 56 萬 7000 多人，只佔總人口數的 2.38% 左右(根據「行政院原住民族委員會」原住民人口數的統計資料，2019 年 3 月)。這些族群不僅構成了今日台灣社會的主體，也共同承擔著這片土地過去與未來的發展與命運。

說起「原住民族」，相信對台灣大多數人來說應該都不會感到陌生；然而，若再進一步詳加探究、追問，多數民眾對於這一群曾是台灣主人的群體，我們同胞的一部分，這些台灣原住民族又有多少的了解？而這些族群正是本研究中的主角，也是我們每一個生活在這片土地上的人都應該去認識與了解的。

其實台灣的原住民族，他們遠在 17 世紀漢人開始移入之前，便早已定居在此蕃衍生息。然而，在台灣居住、生存繁衍達數千年之久的台灣原住民族，為什麼會從原本縱橫全島、非常活躍的臺灣主人，轉而淪落成為瀕臨滅絕的弱勢族群？若要

探究原因，就如同研究者難以一言以蔽之的告訴那位學生的答案一樣，是由千縷萬絲的各類繁複因素交織而成，然簡要歸結其原因，就是島上種族部落雖然繁多，但因為山川阻隔、聚落分佈零散、交通不便，以致語言、文化、風俗等皆未能互通，加上沒有文字的發明與使用，以致難以凝聚組織與力量，形成強固的國家與政府。因此，除了在清初之前，出現於台灣中部，北起苗栗以南，南至嘉義以北，由以平埔族拍瀑拉族及數個平埔族部落所組成的「大肚王國」，以及位於南台灣，由南排灣族為主體，建立於屏東的「大龜文王國」外（翁佳音，1992），幾乎就沒有其他粗具國家雛形的政權或組織。而且，這兩個所謂的「王國」，若以現代國家的觀點來看，與其說它們是一個「國」，倒不如稱它們為多部族共同組成的聯盟，或許會更為貼切；而他們的「王」，其實也就是聯盟的共主罷了。因此，當其他民族，包括西班牙、荷蘭、中國大陸的漢人，以及後來的日本人紛至沓來時，這樣零散的組織、少量的人群與相對落後的裝備文明，瞬間即成為時代洪流下的犧牲者，成了異族腳下的被征服者，隨後，由於生存空間受到宰制和剝削，被迫在島內不斷流離遷徙，逐漸成為臺灣社會中生活在「夾縫中的族群」，也因為缺乏文字的記載，遂失去了在台灣歷史上的話語權，族群的發展與文化的存續都受到了忽視與限制。

此外，人類天生就具有「他人與我」的分類概念，繼而衍生成為「排他性」，甚或「敵我意識」，因此習慣性地會將被征服者以及相對於己方的人「他者化」，也就是以本位主義、主宰者的立場，以主觀的視角論點來評述有別於自身的其他族裔，將其貶低、邊緣化，甚至虛無化；過去中國古人有云：「非我族類，其心必異。」正是這種心態的最佳寫照。這樣的論述、記載，也在西班牙、荷蘭、日本、清朝與民國政府時期的諸多官方或民間學者的著述中經常被看見，因為這些著述都是以土地主人、征服者、掌握權力者的立場來看待這些所謂的「化外之民」。

其實，這樣的情況並非台灣所獨有，這樣的情況也出現在世界各地的原住民境遇中，案例更是屢見不鮮，即便是當今高舉民主人權、嚴禁種族歧視的美國，一般的歐裔白人，不管是位居高層的精英份子，抑或是平凡的升斗小民，仍舊對包含原

住民印地安人在內的其他人種存在著根深蒂固的狹隘刻版印象、偏見，甚或是仇視。例如：最近美國 CNN 播送的一段新聞畫面中就出現了一名白人男性中學生，他模仿川普總統對待意圖穿越美墨邊境進入美國的非法墨西哥移民所推行的政策，以極其輕蔑的口吻對著身旁的印地安裔同學大喊：「築牆」，就是一個鮮明的例證，哪怕是這些白人的祖先（或者稱為「入侵者」更為恰當，至少對他們口中的「紅蕃」而言的確是如此），他們與印第安人間為了爭取土地、水源所發生的流血生存爭鬥早已畫上了休止符，但是這些接受現代文明教育的民眾，卻依舊如他們的父祖輩般鄙視或敵視他們所謂的同胞。那麼，跟美國移民開拓史有著強烈類似性的台灣，這一個大半由移民所組成的社會，又和美國這個所謂的「民族大熔爐」有什麼不同嗎？

當年大批移民的漢人，挾著強勢的文明與人數的優勢大舉向台灣進發，雖然在渡過「黑水溝」（台灣海峽）時有「十去六死一回頭」的天險阻障和毒蛇猛獸、荒煙瘴癘的襲擊侵擾，但是這些移民先驅就如同當初那些從英國出發前往美國「五月花號」上的新教徒移民者一樣，發揮冒險犯難、與人爭、與天爭的大無畏精神，秉持置之死地而後生與破釜沉舟的決心、毅力，經過一、二百年胼手胝足的四處屯墾開荒，終於在這塊土地上站穩了腳步，而後持續經營、發展，最終不僅足跡遍及整個台灣，也完全取得了政治、社會、經濟等各方面的主導地位，成為台灣的主宰，統治著這一群曾經頑強抵抗他們的先住民。然而對於這些在人類學上和他們截然不同，屬於南島語族的人們，這群自認為文明高人一等的掌權者隨即發揮自私的排他性，將這些人「他者化」，甚至積極想以自身文化「教化」這些他們眼中的低等落後民族。1949年國民政府遷台後，也積極希望藉由國家政策與國民義務教育，讓原住民接受主流文化，也就是從外部的生活適應與內在的文化認同都逐漸脫離原本生根成長的固有文化與傳統，徹底地「漢化」。

推究其原因，從漢人移入台灣開始，漢人就將原住民想像塑造成頭腦簡單、四肢發達、草率魯莽又沒有文化的一群人。他們被視為野蠻的「番人」，背負著原始、野蠻、落後，甚至血腥的罪名，官方文件中稱他們為「山地人」、「山胞」，也正意

味著漢人自始至終把他們看做是「深山野地未開化之人」的意思。這樣的民族當然不能見容於充斥在整個島上的「漢人沙文主義」，漢人的優越感與排他思想遂即凌駕於各原住民族的族群意識之上，窮盡所有力量也必欲改變之。清朝時的文人及思想家龔自珍在《古史鈎沉二》一書中，就曾寫到「欲滅人之國、絕人之材、湮塞人之教，必先去其史。」由此可知，一個民族自身傳統文化的傾頹毀滅對這個民族命脈的傳承傷害至鉅。然而整個來看，從荷蘭人開始，以迄國府遷台後的各種看待原住民的政策，這些做法無一不在使原本就非常脆弱的原住民文化面臨更大的危機。

身處在邊陲地位的原住民族，本來在社會中就是屬於社經地位相對較弱勢的一群，他們面臨諸多的問題，其中一項至關重要者，便是傳統文化的沒落。吾人需知，一個國家或民族是否能興盛壯大，文化的發展與傳承居於關鍵的地位，所以對原住民這類少數族群而言，這是關乎族群興亡的迫切問題。因此，凝聚共識、提昇原住民對傳統文化的認同感，加強其他族群對原住民及其文化的認識與尊重，就成了當前教育文化上一件非常重要的任務。根據聯合國 2019 年最新的統計資料顯示，全世界目前至少尚有 3.7 億的原住民族人口，分為 5000 多個族群，散布在世界各地共約 70 個國家的境內。20 世紀以來，原住民族的人權漸漸受到重視，地位也慢慢獲得提升，聯合國下轄的教育科學文化組織（UNESCO）與眾多先進國家也同步高舉重視原住民傳統文化與多元文化的價值，但仍有眾多原住民的處境卻並未明顯獲得真正的重視與改善，其主要原因就是掌握權力的主流優勢族群，仍然依照過去傳統「上對下」的方式，來規劃公權力與原住民之間的關係，以致原住民仍被強制性的被整合於優勢族群所制定的社會規範架構中。因為大家都認為，在民主時代，少數原本就應該要服從多數，於是放棄原有的傳統生活方式，甚至被迫遠離自己傳統的居住地，去學習優勢族群所營造的一切事物，認同所謂「多數人」所制訂的社會價值、規範與生活方式，就成了這些少數族群不得不然的選擇。

貳、研究動機

對一個民族而言，特別是瀕臨危機的時候，要想讓自己的族群文化能繼續傳承

下去，讓後輩子孫都能認同自己的文化、珍視自身的傳統、以自身所屬族群為榮，繼而成為一個身心靈健全的人，並且願意傳承給下一代，可運用的方式，在現代國家社會中，「教育」是一個不可或缺，也是具有舉足輕重地位的管道，可以說現代社會文化的傳承、國民素質的養成，學校教育是極其重要的一環。而且，我們也都知道，教育包括了家庭教育、學校教育，以及社會教育，而在一個人的成長過程中，知識基礎的建立，品格、情意、道德的型塑，最重要的階段正是國民教育時期。而既然是學校教育，不用說，教科書就是必然會使用到的教材，而且是分量極為重要的教育工具，這也正是我們今天要深入探究此一主題的緣由。

研究教育者都同意教科書的編寫通常傳遞了當代社會的價值觀與主流的意識形態，它不僅擔負著文化知識遞嬗的任務，更在教學過程中擔負著形塑國家幼苗、培育國家未來公民的重責大任。教科書是學校中重要的教學資源，因為大多數的學校教師都會以教科書作為教學的主要參考依據，畢竟教科書是經過政府審定核可的，既能免除謬誤與爭議，又省去了自編教材時精力與時間的耗費，因此自然成為最普遍被選用的課程材料，是故，教科書編定的良莠與否，自然影響教學成果甚鉅。事實上，國外在這方面早有學者研究指出，百分之九十教室內的教學活動其實是受到教科書內容所安排的（鄭世仁，1992；周珮儀，2003；藍順德，2006），而教師們也常藉由教科書來決定課程內容的進行以及後續的教學策略（黃政傑，1995）。

由此可知，教科書對於學生的知識取得和態度培養都深具影響力，至少從過去到現在都是如此。然而，目前我們的孩子所使用的教科書內容是不是真能實現符合現階段教育學者所主張「多元文化教育（multicultural education）」的理想目標、關注到社會中各個不同的團體，符合課程綱要的標準與原住民族期盼受到平等重視與對待的呼聲；抑或只是呈現優勢族群人們所認同的思想觀念及意識形態，只是意圖灌輸所謂的「主流價值」，對於少數族群的內容不僅著墨不多、範圍有限、內容空泛，甚至是有意無意地忽略？

在一般人的認知中，人文社會學科的教材內容往往會比有客觀科學事實或數

據支持的自然學科更容易存在對於某些議題的刻板印象、偏見、歧視，或是不正當的想法，例如：種族、同志、文化差異等。回想從西元 1662 年鄭成功渡海來台、驅走荷蘭人，奠定漢人文化成為日後台灣社會主流的基礎後，這四百年來，我們習慣性的以優越的漢人文化立場去看待事情，事物的價值取舍也經常以此為準，極少能關注到少數族群的立場，更忽略了原住民族群的文化傳統與認同需要（呂枝益，2000；賴淑梅，2004；蔡宜倩，2004；陳東真，2006），與此觀點相類似的研究，同樣也出現在孫大川 1994 年的研究結論中。

另一位學者謝世忠（1985）則對近代台灣史的研究做了一番評述，他認為大部份對台灣史的研究似乎都著重在漢人移民、荷西統治、明鄭治台、清領台灣以及日治時期等五個階段，但在內容中所論及的，不外乎是各個不同時期的外來族群遷移台灣的過程及領有台灣時期的各項活動史實，有關台灣本土原住民族的部分可說是付之闕如，所以這些研究其實只可說是一部「台灣的殖民史」。因為在這些敘述中，少數提及原住民族的，往往也只是片面、零碎的、或是附帶的，且多著重在宗教、社會和物質文化等方面的研究，對於原住民族史或民族文化可謂毫無建樹；而在歷史教材的呈現部分，更全然以漢族史觀來陳述，對臺灣原住民文化的理解通常也僅單從漢人的經驗出發，以漢人的角度來看待、評斷原住民，整套教科書中可說是充斥著「以漢人為中心的沙文主義與同化主義思想」。所以對於早期原住民族的學童而言，國民教育階段有關台灣歷史的部分，充其量只是一篇篇事不關己的他族歷史；更甚者，有時還會在教材中看到自己的族群在教科書中被描述、貶抑為落後、野蠻且沒有文化的，就這一點來看，在過去國中、小學所使用的國立編譯館版本的教科書內容裡，類似這種高高在上的漢人天朝上國思想，以及對原住民各族從生活習慣到風俗文化種種錯誤的理解、批判，甚至是蘊含鄙視與不屑的口吻所在多有：例如：對泰雅族、賽德克族特殊的紋面（在嘴唇上下或腮邊刺青）的習俗，漢人便常以過去官府對犯人的「黥面」處刑方式來嘲弄類比之；又例如「殺身成仁的吳鳳」故事，更是一個極其明顯，以漢人的高尚品格來對比落後野蠻原住民族的杜撰教材

例證，這些無疑都是對原住民族的一種公然歧視與侮辱。

另外一個在過去教科書中普遍存在的現象是編者經常習慣性地將台灣現存的各族群原住民籠統地視為一個整體，習慣性地以概括性的語氣「原住民…」來描繪原住民的形象，卻忘了截至目前為止，經過政府認可並宣告的原住民已經有 16 個不同的族群，忽視了原住民族群之間各自具有的獨特性與主體性；更嚴重的，則是可能會在受教育者心中形塑出錯誤的概念、形成偏見或既存的刻板印象，這才是最需要被全體國人，特別是教育工作者所重視與關切的問題。

不容否認的，學校本身就是社會的一環，它擔任協助學生社會化的角色，自然無時無刻都難以避免會受到社會文化或是政治時尚潮流的影響，當然也就難以完全避免漢文化霸權的影響。而不只是所使用的教材是如此，就連教學者本身的思想意識和行為模式恐怕也是這樣，遑論是教材的編輯者。雖然 Banks (1989) 也認為教科書中的歧視現象是無法完全消弭的，可是如果就以這樣有缺陷的教材去教育我們下一代，必然會帶來極大的後遺症。我們都知道一個基本的道理，那就是要想得到完美的成果，必先正本清源，而後才能成長茁壯；有了適當優良的教學素材，才能培養出優秀的下一代國民。能夠讓我們的下一代了解他們的生命源泉來自何處，成長的養分又從何處吸取，才能期望他們擔當起承先啟後、繼往開來的任務。

根據陳枝烈在 1997 年所做的研究顯示：學生學習跟自身族群相關的教材，對於他們以後的自我概念、學習成就和社會適應是有很大的相關性的，因此教育單位與學校必須設計安排與原住民等少數族群（包含新住民）相關的課程與教材，才能協助他們得到正常的學習機會與意願，同時也能讓這些原住民的文化內涵獲得社會多數人合法性的認可。若不能如此，則非原住民裔的學生依然在不知不覺間承襲了漢民族的沙文主義思想，對原住民族的一切難以窺其全豹，更嚴重的是原住民裔的學童在書中看不到跟自己血肉相連，能和自己生活產生實質連結的事物，就會形成文化認知上的斷層，進而形成學習挫敗感而放棄學習，如此週而復始，慢慢積累而成為挫敗的人生，看似果然符合「同化主義者」認為必須消滅次文化，使所有人

同歸於主流文化之下的主張，然而這是「應然」的結果嗎？當然不是，這是由於所謂的主流社會沒有提供他們一個公平的條件和機會所「使然」的結果。

再根據陳枝烈（1997）所做的研究並結合國外學者的看法，他認為在小學各類學科中最能傳遞或融入族群文化的學科就是現在被稱為「社會領域」的「社會科」。前面我們曾經提到：文化對於凝聚一個民族的向心力、認同感，乃至於延續民族的生命，居於樞紐的地位，承擔著無比的重責，所以若要延續台灣這些少數族群的未來與發展，呈現多元文化的美好，就必須先讓生活在這裡的每個孩子都能客觀深入地認識我們這些居於少數的同胞，尤其對原住民本身的後裔更為重要；而根本之道，當然就是先從審視傳遞知識、情意、態度與素養的教材，也就是「社會領域教科書」著手。此外，人類的文明必須與時俱進，方能不被時代洪流所淘汰，所以我們編訂教科書的標準或綱要與內容都必須隨著時代演進，每隔一段時間便進行修訂。最新的《十二年國民基本教育社會領域課程綱要》也甫於 2018 年的 10 月 26 日由教育部正式公布施行，並將在下一個學年度，也就是 108 學年度起開始逐年實施，是以各出版社必將因應此項變革，配合新的課程綱要而進行教科書內容的全面審視與修訂、編寫。然而，如此至關重大的根本要務，固然截至目前為止，與原住民其他方面有關的研究仍陸陸續續有相關文獻、論文的產出與發表，但以「國小社會領域教科書」為主要研究標的的相關研究卻已多年未再有人延續前人的成果與建議，更深入地進行剖析與發掘，而這也是研究者想要進行此項研究的另一項重要理由。

台灣大約從 1990 年開始啟動了一場史無前例的教育改革浪潮，「改革」、「開放」、「本土化」是其中被主要揭櫫的標的，教科書編印的權力由國家轉移至民間，便是這一股潮流推動下的結果之一。按理來說，編訂教科書的出版單位增加了，所聘用徵詢的專家學者不僅人數擴增，涵蓋的專長領域層面也擴大了，在各家競逐、互爭長短多年以後，我們的社會領域教科書理應更臻完備，原住民的相關內容介紹在質與量上也應比國編或統編本時代更進步，但事實真是如此嗎？依照譚光鼎（2008）的研究結果，對於臺灣地區檢討教科書內容的相關研究，無論時間先後，

結論大致都指出教科書中仍具有某種程度的族群偏見、隱約透露著主觀的意識。具體來說，他歸納出三項的缺失：其一、教科書中有關原住民族的介紹內容不論從質或量方面來看，都不夠適當反映出目前臺灣社會族群的多元性。其二、教科書裡仍然隱含著「大漢民族中心」的思想，容易造成學童對原住民族的刻板印象與偏見。其三、漢人來台拓墾之前的原住民族歷史和移民初期原漢族群之間的衝突等，常因過多的考慮而被刻意忽略或淡化，猶如半空白一般。

近二十年來，臺灣社會從外到內各方面均產生了極大的變化，代表社會的價值觀也從單一走向多元，多元文化教育的概念已然擴及並已具體施行，但代表國家意識、深具影響力的中小學教科書卻仍和數十年前的做法相差無幾，無法充分反映臺灣多元族群並存的歷史與現況，並實現族群平等的理想；現今在教科書中的原住民形象，仍舊有不少是在「他者化」異己塑造概念下的產物，某些教科書內容從選取材料開始，是在經由有意識的運作後而產出一個個經過篩選、過濾後所拼湊出來的原住民圖像，所能反映出的只是當前社會經濟、政治、文化漢民族霸權的再複製而已（譚光鼎，2008）。當了解目前學校教育對原住民的不公與傷害之後，今後我們應調整過去的偏頗與缺失，戮力充實社會領域教科書中有關原住民族教材的內涵，從質與量上提升，並盡可能做到完整真實的呈現，補足台灣全貌拼圖下缺少的那一塊，讓今後的原住民不再成為「失根的蘭花」。身為教育工作者的我們，經由分析、檢討教科書的內容，對於所使用教材的思辨、批判、選擇，與自我的反思，正是一個能夠幫助原住民族重拾自信心的重要管道與良機。

本小節結語：

綜合以上所述，研究者認為我們必須關注在社會領域原住民教材內容的編寫，歸納起來，有以下幾個重要原因：

一、多數人對原住民的認識與了解，並非來自於真實接觸，其實許多是來自於由外界所接收到的錯誤訊息而形成的「以偏概全」刻板印象，而國民養成的學校基礎教育和大眾傳播媒體，更是其中的兩大主要來源。

二、學校是正式的社會化機構，未來國民的素質和國家社會的發展取決於此。而「社會領域」是學校教育中的一門重要學科，它與多元文化教育、族群教育、文化的傳承、社會制度的運作等都有密切的關係，是幫助個人完成全人教育、適應生活環境的主要科目。

三、教科書在意義上是屬於公權力所認可的具體課程，具有權威性與正當性，甚至被認為是「正確的知識」、考試的標準答案（譚光鼎，1998），因此對中、小學生影響甚鉅。然而根據學者的研究，過去台灣地區的社會科（領域）教科書普遍呈現出以漢民族為中心的偏頗族群意識型態，關於原住民的部分不僅只是零星點綴、分量有限，甚至出現違背事實的偏見與歧視（歐用生，1989、1990；孫大川，1995；陳枝烈，1995；張耀宗，1996）。長期浸淫於這些書本的學子，在這樣的偏狹知識引導之下，又如何能建構出對原住民同胞的正確印象和態度？再者，前述的編寫缺失，在目前各校所使用的三種版本社會領域教科書中是否已有改善？情況又是如何？這些關係重大的結論，都是吾人急欲了解，也是本研究的動機、重點與目的。

第二節 研究目的與研究問題

基於前一節所談到的問題背景與研究動機，研究者透過對現行教科書的內容分析，希望能夠對教科書中關於原住民的描述與形象在不同版本間的異同點，做出比較與結果，本小節第一部分為陳述研究目的，第二部分則是提出研究問題。

壹、研究目的

依據本章第一節研究者所發現的現象與產生的疑問，本研究的主要目的如下：

一、探究現行國民小學社會學習領域，康軒、南一和翰林三種版本教科書在原住民題材的選擇、編配與呈現之方式。

二、比較現行國民小學社會學習領域，康軒、南一和翰林三種版本教科書在「原

住民教材內容主題概念」編寫安排的差異性。

三、比較現行國民小學社會學習領域，康軒、南一和翰林三種版本教科書中在「原住民教材內容族群主體」編寫安排的差異性。

四、藉由研究所得的結果，提供給出版廠商作為未來版本修訂時的參考資料，也作為第一線社會領域教師教學時審酌教材、調整教學策略與內容的依據。

貳、研究問題

由以上所述的研究目的，以下分別列出本研究所要回答的問題：

一、現行國民小學三至六年級社會學習領域，康軒、南一和翰林三種版本教科書有關原住民題材的介紹內容，包含文字和圖片篇幅總量，在不同年段編配的頻次與百分比例、分布的情形是如何？

二、現行國民小學社會學習領域教科書，康軒、南一和翰林三種版本關於原住民的論述內容，在「族群概論」、「生活文化」、「規範思想」與「發展史蹟」這四項主類目中，不同冊別與總計數量中所出現的頻次、百分比例、分布的情形是如何？

三、現行國民小學社會學習領域教科書，康軒、南一和翰林三種版本在「族群概論」、「生活文化」、「規範思想」與「發展史蹟」這四項主類目下的各子類目中，不同冊別與總計數量中所出現的頻次、百分比例、分布的情形又是如何？

四、現行國民小學社會學習領域教科書，康軒、南一和翰林三種版本在「原住民教材內容族群主體」內容分析中，各個族群所出現的總頻次、百分比例與分布的情形又是如何？

五、現行國民小學社會學習領域，康軒、南一和翰林三種版本教科書，包括圖片與文字部分，關於原住民題材的選擇、編配與描陳述方式，是否有安排不當、謬誤失真或比例偏頗等需要改進之處？

第三節 名詞釋義

壹、社會學習領域

係指教育部在 2018 年 10 月 26 日所公布的《十二年國民基本教育社會領域綱要》中所界定的，包含：社會制度、地理環境、歷史文化、道德規範、政治發展、人際互動、經濟活動、公民責任、生活應用、愛護環境與實踐、鄉土教育等方面知識、技能與情意培養的學習範疇，所肩負的是培養未來國家公民與「關懷在地、放眼國際」教育目標的綜合性學科。

貳、教科書

是指學校課堂教學上的一種主要學習工具，是課程的具體化，能作為教師教學所用，並提供學生學習內容與學習機會的相關制式圖書，在我們國內，通常包括課本、習作、學習附件與教學指引等工具書。雖然《十二年國民基本教育社會領域課程綱要》已由教育部正式公布施行，並將在 108 學年度起開始逐年實施，但因各出版社因應新版課程綱要的教科書尚在編印當中，還未上市，且社會領域第一冊的教科書（三年級上學期用）預計尚需兩年時間才會出版使用，因此本研究文中的「國民小學社會學習領域教科書」是指依據 2008 年《九年一貫課程綱要社會學習領域綱領》編輯而成，且經過教育部審查合格，於 107 學年度在學校中所使用的社會學習領域教科書，是屬於九年一貫學習中的第二與第三學習階段，也就是三到六年級上、下學期，包含康軒版、南一版和翰林版三個版本，共計 24 冊書籍，以此作為研究對象，研究內容以課本為主，進行文字與圖片內容的分析研究。

參、原住民族

本研究所稱的原住民族，是指在 400 多年前漢人移民開始移入前，就已經定居在台灣及其附屬島嶼上，諸多語言、文化和生活方式各異的諸多部族，在國際間人類學的研究上一般被劃分為「南島語族」的人種。他們從有文字記載開始，在不同

的時代被賦予了各種不同的稱呼，近期則於 1994 年經由國大修憲程序，將名稱由當時的「山胞」正名為「原住民」，後於 1997 年再度修正改為「原住民族」。截至目前為止，經過「行政院原住民族委員會」正式承認公布的共有 16 個族群，除了自 1948 年起就由國立台灣大學人類學研究室劃分出的阿美族、泰雅族、排灣族、鄒族、布農族、雅美（達悟）族、魯凱族、賽夏族、卑南族，即所謂傳統的九族之外，還有 2001 年自鄒族分出的邵族、2002 年從阿美族分出的噶瑪蘭族、2004 年從泰雅族分出的太魯閣族、2007 年自阿美族分出的撒奇萊雅族、2008 年從泰雅族分出的賽德克族、以及 2014 年由鄒族分出的拉阿魯哇族和卡那卡那富族。

在總人數上，以阿美、排灣和泰雅三部族為大宗，大約占了現今原住民族總人口數 56 萬 7000 多人的八成（根據 2018 年 2 月行政院原住民族委員會依據「原住民族身分法」登記所做的統計資料）。這些原住民族曾經是臺灣島嶼上的主體族群，但是在外來移民數量增加以及勢力大幅擴張之下，生活空間領域受到壓迫排擠，逐漸縮小；目前居住分佈的區域大都在臺灣本島東、西部的山區以及蘭嶼等離島，這些居民所賴以生存的保留地，部分已由官方劃定為原住民族地區，稱為「原鄉」，原住民族在其間享有憲法保障的自治權利。

第二章 文獻探討

本章將根據研究的主題、目的和問題，廣泛蒐集、閱讀前人的研究和相關的著述、理論，整理、歸納出系統性的脈絡，藉以對後續的研究提供相關的理論支持與研究的助力。以下一共分為四個小節，第一節是社會領域與課程，第二節是族群與多元文化教育，第三節是認識台灣原住民族，第四節則是相關研究結論分析。

第一節 社會領域與課程

壹、社會領域的意涵

自從近代歐美國家的國民義務教育制度興起後，幾乎絕大多數國家在學校都設置有「社會科 (social studies)」的學習課程，那麼究竟什麼是「社會科」？「社會科」又該學些什麼呢？要回答這些問題，我們不妨先來了解一下社會科的歷史。

綜觀東西方，初期學校設置社會科課程，主要目的大都著重在修養個人品格、學習待人接物的禮節和社會規範的培訓，以符合社會期待，並為將來融入團體組織預做準備，也就是比較偏重在道德層次的教育功能上。而後到了十九世紀，民族主義勃興，藉由統一或獨立的民族國家愈來愈多，列強的海上帝國主義也方興未艾，因此這時候的社會科教育目標轉而以培養兒童愛國情操、民族意識、強化愛國行為、成為守法守紀的好國民為主流。1950年後，科技文明日新月異，生活型態轉趨多元，各地居民往來密切、互動頻繁，社會規範與價值觀也不再只有唯一圭臬，因而衍生的各種社會問題與亂象層出不迭，更有深層化、普遍化、複雜化的情況，這時傳統以齊一同質化方式灌輸主流價值觀，卻缺少社會科學其他相關知識作為支持的社會科便顯得窮於應付、不符時代所需了（呂愛珍，1993）。

1992年美國社會科協會（National Council for the Social Studies；NCSS）給予

「社會科」的定義是：「社會科是社會科學和人文科學的統整性研究，旨在增進公民能力，學校中的社會科課程乃是對人類學、考古學、經濟學、歷史學、地理學、法律學、哲學、政治學、社會學、心理學、宗教學等各學科的材料，結合人文科學、自然科學和數學中適當的內容，進行關聯性和系統性的研究。」多數的社會科研究者和教育人員都認同這樣的看法（Banks, 1990；呂愛珍，1993；歐用生，1999），許多學者也都認為包含政治學、人類學、地理學、歷史學、社會學和經濟學等內容的社會科學都應該是社會科課程的基本知識，這些知識更是人類為因應社會變遷實際狀況實際且不可缺少的知能（劉德勝，1987；何福田，1992；Jarolimek & Parker, 1993）。

在國內部分，台灣省國民學校研習會（1986）曾指出：小學的社會科課程應該包括生活領域、知能學習、社會行為、個體行為與學習社會科所需的基本能力。其中，在生活領域和知能學習方面，「民族與文化特質」的學習應該是國小社會課程的要點之一；而在社會行為學習方面，主要的學習內容應該包含人際關係與團體內的群己關係、養成尊重他人的態度，並培養文化生活等。劉德勝（1987）研究小學社會科課程的結構與內涵時表示：國小社會科的內容除了社會科學外，還可以包含時事、生態、種族遺產、法律教育、生涯教育等。呂愛珍（1993）則認為社會科是經由倫理的研究，藉由不同文化途徑，以發展兒童與他人交往的技巧，協助兒童分析群體之間所存在的問題，以增進良好的人際關係。整個來說，社會科是一門研究人類在環境中相互活動的人群關係，這一個環境包括了各種不同的文化類型、價值體制、社會機構及人類所活動的範圍。

除此之外，社會科課程學習的過程也可以作為培養學生國家認同、增進公民素質能力、提升國家競爭力，以及涵養價值判斷標準的重要管道。洪若烈（2003）的研究就認為社會科教育常被用來作為建立民主社會的基礎，並且培養可以在民主社會中承擔個人權利與義務的優秀公民，所以社會科在國家整體發展和社會諸多問題的解決方面，擔任教育人民的重要地位，也提供解題的辦法。另一位研究者李

緒武（1991）也認為：社會科是培養國家認同感和人際關係學習最有效的途徑；此外，陳國彥（2001）則主張社會學習領域是建構一個國家社會秩序的有效機制，而這個機制的功能，當然就是在建立集體認同和社會適應，特別是在國民教育階段所產生的效果最好。因此，社會科的教育功能也包含了讓學生能在多元化與人性化、生涯化的二十一世紀中，具備正確價值判斷、批判思考、解決問題以及了解社會組織和運作的基本能力，而這些能力的培養，也正是社會科學習的重要目標，亦是社會領域的主要意涵（教育部，2003）。

其次，我國教育部（2003）也認為「個人不能離群而索居，而教育是協助個人發展潛能、實現自我、適應環境，並進而改善環境的一種社會化歷程。」社會領域的教育在國教階段的學校課程中，一直佔有極其重要的地位。二十世紀末，各國為了提高國民的素質，提升國家競爭力，紛紛進行教育體制和課程學習內容與方式的變革，我國當然也不能自外於這一股堪稱「教育革命」的洶湧浪潮中。因此，教育部自2001年起，便著手開始推動「國民中小學九年一貫課程」的巨大變革，將原本獨立設科的「社會科」，在小學部分，結合生活與倫理課程，統整而為「社會領域」學科；國中部分，則是結合原本各自獨立的公民與道德、歷史、地理三門課程，合併成為「社會領域」，從而達成學科間的橫向聯繫，並在縱向課程的銜接與連結方面，達成小學六年加國中三年，同一門領域能夠緊密連結的目的。

這是因為未來的世界，必然是變化快速、超乎人類學習速度和適應能力，甚至是超乎想像力的時代。為此，下一世代的公民必須要有宏觀的視野及與人溝通合作的胸襟，更要具備統整和應用的能力，也就是所謂「帶得走」的能力，方可應對各項的情境與挑戰。畢竟，社會學習領域是以協助兒童學習的立場，將領域知識中關於自我、人與人、人與環境之間的關係進行統整，在內涵上是有關人類關係經驗與知識的統整，主要目的則是在完成公民資質的培育，所以社會學習領域的主要學習內涵包羅萬象，取材範圍涉及歷史文化、地理環境、社會制度、道德規範、政治發展、經濟活動、人際互動、公民責任、鄉土教育、生活應用、愛護環境與實踐等方

面的學習。所以，我們可以這麼說：社會學習領域之學習乃是國民教育階段不可或缺（教育部，2003），它是一門重要的基礎學科，是依據兒童自身與自然環境、人文環境的關係而產生的生活經驗；以學習興趣、適應社會所需要的能力和生活規範與團體價值作為基礎，並融入資訊、環境、人權、兩性、生涯發展與家政教育等六大社會議題，同時加強時事生活議題的學習，以增進多元社會中公民的能力。

2018年教育部正式頒佈實施《十二年國民基本教育社會領域課程綱要》，其中又再次談到社會領域的主要教育功能為傳遞文化與制度，培養探究、參與、實踐、反思及創新的態度與能力；其理念在於涵育新世代的公民素養，以培育公民面對各種挑戰時，能做出迎向「共好」的抉擇，並具備社會實踐力的概念（教育部，2018）。也可以說，「社會科的基本目的，是要幫助年輕人在互相依賴、多元文化和民主的社會中，發展周全而合理決定的能力，以增進公共福祉。」（陳麗華、王鳳敏，1996）。而這個概念，也完全符國家可以透過教育來培養下一代兒童具備獨立思考和分析的能力，且為了回應全球化教育改革的趨勢，更需培養學生有足夠的應變與求生能力，才能幫助他們面對未來瞬息萬變的全球社會的理念；能夠適應多變、複雜的生活環境，才有利其未來生存競爭，同時也具備能夠改善生存環境、創造人類更大福祉的積極能力。此外，洪若烈（2003）也結合國內外學者的研究指出：全球化觀念的強調，是社會科課程的發展趨勢，尤其處在變遷日趨急遽及相互依賴愈深的社會，我們未來的公民，除了必須具備良好的民主素養及正確的價值觀外，更要有廣闊的世界觀胸懷，因此國小社會科的教學，應該要強調認識各民族文化及與整個世界的關係，如此方能有助於學生承擔起未來世界公民的重責大任。

誠然，社會科的內涵與範疇，雖因各國的國情互異與對國民品格學識的養成和公民素質的要求不一而有所不同，但是從前述學者的研究或論點中，仍然可以看出其實還是擁有頗高的相關和一致性。以下就以中外多位學者關於社會科的學習內容研究所得（Banks, 1989；Savage & Armstrong, 2008），綜合歸納敘述如下，大體上來說，社會科所涵蓋的領域，不外乎：

一、文化人類學：人類學是研究人類的科學，主要在探討人類文化，人類在生活環境的適應過程中，便產生了文化；人類學的概念包含了種族文化、傳統、風俗習慣、信仰和法律等。Jarolime. k & Parker (1993) 的研究主張人類學關注的是社會制度、人類語言、藝術、宗教、手工藝品、身體與心智特性的發展，還有文化的共通與差異性等。Maxim (1991) 更明白說人類學就是對人類文化與文明所有面向的綜合研究，涵蓋古今各地人類文化、文明的起源、發展歷程和影響、不同文化之間的交流、同化與衝突，文化的遞嬗、傳播和創新，還有傳統社會的結構、民族主義、比較文化等。

二、政治學：包括古今中外各種類型的政治組織其起源與制度、人民與政府的關係、政府與政策、個人的權利與義務、政治角色或是態度與信念，還有現代國家政治社會化、政府的角色與正義、衝突的管理與解決等。

三、社會學：社會學是一門內容廣泛的社會科學，主要在研究各種社會組織與制度、人際與群體間的互動關係、還有影響團體或個人行為的多樣性社會及文化現象 (Maxim, 1991; 呂愛珍, 1993)。也可以說，社會學就是對各種族群間的文化同化、涵化與順應現象及它們的互動關係做科學性的探討，並適切地對這些現象給予合理的分析與闡釋。一般來說，每一個社會都會各自發展出適合自己文化的一種「角色、規範、價值與認可體系」，以引導社會中個體與團體的行為 (Jarolime. k & Parker, 1993)，而團體就是一種社會，所以社會學就是研究人類在團體中互動行為的一門科學，所涵蓋的重點，包括：人與團體或團體內的成員以及團體間的關係、團體成員或團體與團體間的溝通和互動、人類社會的制度與規範、團體階層的概念、還有社會變遷的過程與產生的問題等。

四、歷史學：是專門研究橫跨時間長河人類行為的學科，它的重點包括年代事實的客觀敘述和因果關係的說明解釋、不同時代、區域文明和文化的散播與創新、人類與環境的互動、對事物的價值、信念、人類重要的歷史發展比較、政治理念與制度、衝突與合作、以及社會和政治互動的型態等。劉德勝 (1987) 的研究也發現「意

識型態」與「相對性」是歷史學的主要概念之一，甚至 Maxim (1991) 更認為「衝突」是人類長遠發展歷程之中不可避免的現象與事實。廖雪華 (1992) 認為透過對歷史事件和所有資料與史實的分析，我們可從而了解過去人類活動的情形與成就，更可以經由對過去事件的反省與評析，對不合時宜的部分加以改變，進而達成促進人類社會進步的目的。因此，藉由歷史學的內容探究，可以幫助發展中的兒童與青少年建立自我的思想體系、培養分析批判與反省的能力。

五、法律學：主要內涵包括法律的制訂、裁決與執行的原理原則、法律的變遷與社會發展背景的影響、公民權利保障和損害救濟的行為、法規的執行單位與方式、懲罰與處分、社會道德規範與法律之間的關係等。

六、地理學：和歷史學不同，它所探究的是跨越空間的人類行為，學科內涵集中在：同時間或不同時間裡，人類空間與區域的移動行為、人類與空間的關係等。

七、心理學：內容主要在探究並解釋在不同的先天遺傳或後天學習的因素影響下，個人的心智歷程和行為，探究的重點集中在人類的個別差異、自我觀念、情緒與困擾、認知學習模式和道德認知發展歷程等。

八、經濟學：這是和人類生活、社會型態、國家發展關係最為密切的學門，探究的主題放在「需求」與「供給」的問題處理，設法解決從「生產」到「消費」流程中所衍生出的各種問題、貨幣政策、金融市場與總體經濟的關聯、不同經濟體制下的發展方式與利弊得失的分析、還包括人民生活、社會生計、國家生存的多方目標等都是經濟學的研究範疇。

本段結語：

伴隨著二十一世紀全球化的發展，世界各國從政治、經濟到社會上的問題，或是國際間國家、民族的競合與衝突，不僅愈趨複雜，也愈趨頻繁、嚴重，而這些問題，無一不是前述社會領域所包含的學門範圍。另一方面，隨著資訊科技的進化與交通工具的進步，整個世界不僅形成了緊密相連的「地球村」，也因為國界藩籬的虛化，他國個別的問題往往也會影響到我們日常的生活，甚至形成席捲全球、翻天

覆地的「蝴蝶效應(Butterfly effect)」,例如 2008 年的美國雷曼兄弟(Lehman Brothers)次級信貸危機,卻形成了全球性的金融風暴就是一個極具代表性的例子。所以,在順應全球化趨勢的前提下,在國民教育階段實施社會領域的學習,確實有其必要性與積極的意義。此外,就以個人在社會的發展而言,傳統團體中的群己關係、社會規範及溝通的方式,也正面臨重新解構、悄悄轉變的情境中,而教育對我們來說,正是可以幫助個人發展潛能、實現自我、適應環境,並進而改善環境的社會化歷程,這也正是國民教育階段社會學習領域課程主要的學習目的之一(王淑芬, 2001)。蓋因社會領域的學習可以發揮結合學生的心智發展能力,由近而遠、由淺入深,且教材的內容大都以貼近學生的生活經驗為原則,其所涵蓋的知識體系,除了核心的社會科學,還結合了人文、藝術、自然科學等學科內容,實施過程還可以藉由動態統整的歷程,融入參觀、觀察、訪問、調查、蒐集資料、分類歸納、欣賞體驗、討論、發表報告、比較分析、實際練習等活動,與實際生活相結合,引領學生在探索人類過去社會生活的過程中,學習適應現在與未來人類的生活,並培養學生適應全球化社會變遷的能力,成為民主世界中能夠參與改革活動的有用公民。

貳、社會領域課程的設計

一、他山之石—借鏡外國：

社會領域課程的意涵與重要性已在上一段概述,而「意涵」有如動物軀體的外殼,而充實軀體的骨肉,就是這一部分所要繼續探討的「課程架構(framework)與內容」了。我們都知道近代教育學的理論與概念幾乎都是源自西方國家,而從上個世紀末開始的教育改革浪潮也起自歐美,加上近年來世界各國公認教改有成的芬蘭亦在歐陸,因此在細究我國社會領域課程架構的得失良窳,並做檢討建議之前,我們有必要先對他國當前的國民教育階段社會領域課程的設計概念、目標,以及實施方式有基礎的認識,所謂「知己知彼,百戰不殆」,誠之謂也。特別是在全球化來臨,國際交流頻繁,人與人往來快速密切的「網路無國界」時代,要想不落人後、

迎頭趕上「提升國家與國民競爭力」的這班單程特快車，參酌他人的經驗是有其必要性的；擷取他人成功的做法，規避已被證諸失敗的案例，以免重蹈覆轍，即是我們為何需要探究別人課程經驗的主因。以下將分別從較具代表性的四個國家依序探討，分別是：執世界牛耳、當前科技與人文巨擘的美國，傳統歐洲列強、工業革命起源地的英國，同樣是東亞國家、文化背景相似的日本，以及目前各國競相仿效取經、國際間教育績效評比第一的芬蘭。

（一）美國：

美國的社會科課程標準並不是一套官方制定的課程依據，而是可以作為各州、學區或學校編定課程的規準，所以它是被定位在參考的位置；至於它最主要的特色，就是打破了傳統以學科藩籬作為課程架構的模式，改以十大主題軸（**thematic strands**）為課程的支架，並列舉出相當具體的參考活動實例。這十大交互融合的主題軸，貫穿了數個不同的學習階段，從幼稚園直到高中的整個課程，它們取自於包含社會科學、人文科學、數學與自然等相關領域中所萃取出的重要概念，作為各學習階段社會科課程的組織架構，這些主題彼此間可以進行學科互動（**discipline interaction**），它們是相互密切關聯的領域（**NCSS, 1994**）；它們在不同的年級階段會重複出現，而它的抽象性、複雜性和概括性，則依照低、中、高不同階段的學校課程而逐步加廣、加深。它所呈現的課程，在類型上是屬於以議題（**issues**）為中心的動態課程，這種主題軸中心式的課程（**thematic strands-centered curriculum**），具備了統整課程（**integrated curriculum**）的主要精神（**陳麗華, 1998**）。

雖然我國近幾年來的教育主軸是走向鬆綁分權，看似與美國的教育氛圍有所歧異，但是 **NCSS** 在《社會科課程標準：追求卓越》一書中所揭櫫的諸多主張仍是我們學習的對象，這一點從我國 2003 年所頒布施行的《九年一貫社會領域課程綱領》來看就可明瞭：不論是基本理念的定義與內涵，或是課程目標中標示的「九大主題」、「十大基本能力」，在在都與前述美國的社會科課程標準存在著高度的相似性與雷同；而在實施要點方面，我們也如同美國重視課程彈性（小學每周有二至四

節不等的彈性課程)和採用分級制(從國小到國中分成四個學習階段)的做法(陳麗華,1998;王淑芬,2001),課程之間追求統整、也鼓勵合科教學(教育部,2003),這些也都在我們目前的實施方式中具體呈現出來。

(二) 英國：

英國的課程架構設計與內容，一般都是與他們的國家教育目標相互呼應的。例如，二戰前英國的教育目標在維持社會的運作秩序，因此歷史方面就以了解英國歷史文化變遷，而地理科的內容就以人們生活的舞台為主，包括：認識地理位置、氣候、物產、交通等。待戰爭結束，大英國協正式解體，前殖民地紛紛完成獨立，國家體制和社會結構面臨前所未有的巨大轉變，這時地理科就轉而成為以系統化、科學化的知識為主。到了 1980 年代，因應全球化時代的來臨，教育重心則轉向了全球化後的社會適應，也就是兼具了生活教育的功能，課程內容以主題式的問題導向為主(洪若烈、王浩博等,2010)。

至於公民教育原本不屬於英國小學的國定課程範圍，但國會在 1988 年成立了「公民教育委員會」(commission on citizenship)，並且在 1990 年由「國家課程委員會」正式發佈「課程指引」，提倡公民教育的重要性，從知識、態度、技能、價值觀念與道德規範等方面明訂了公民教育的具體目標，並提出了八項內容重點(湯梅英,1998)，民主多元社會中的尊重歧異、理解包容，也包含在其中。英國小學公民教育所要培養的一項重要公民特質或能力就是：能體認民主多元社會中團體成員或社會組成的複雜性，與隨之而產生的族群問題與影響，並擴及群己間所存在的文化差異性；學生能從多元文化觀點了解不同個體和族群文化在整個國家社會中的角色與定位，並由此而瞭解彼此間互相依存的關係。蓋英國本身即是多樣種族、多重信仰、多種文化的社會，其他國家或社會文化的歧異性、國際和全球的共同問題、英國與其他國家種族歧視的產生與其影響，都可以藉由公民教育課程引領學生從多種觀點或立場去研究(湯梅英,1998)。

(三) 日本：

日本社會科課程在學習指導要領中的總目標曾說明：小學社會科的目標是「能夠了解社會生活，並養成對領土及歷史的了解與熱愛，以培養出作為生活在國際間，塑造和平、民主的國家與社會所必需的公民資質基礎。」以這項社會科目標來說，它明白的指出社會科學習的兩大任務，分別是「了解社會生活」和「塑造促進社會發展的知識與技能」，最後並期望能夠達成培養優秀有用的「健康公民」為訴求的總目標。

根據現行的日本社會科「小學校學習指導要領」，日本小學階段的社會科在一、二年級時與另一門「理科」結合，稱為「生活科」，從三年級到六年級以迄中學階段為止，則命名為「社會科」，每個階段都有明定的教學目標、學習重點和實施方式。因為日本社會科課程編製的基本原則是採取「同心圓」式逐步向外擴大的方式，由近到遠，由內而外，所以在一、二年級時的生活科是以貼近小朋友實際的家居生活為本，以自己家庭和附近社區的了解為主；到了三、四兩個年段，學習的重點就放在「鄉土學習」，三年級開始學童要開始認識大一點的地方，例如：區、町、村（相當於我們的鄉、鎮、村、里），而後到了四年級再擴大到都、道（相當於我們的省和直轄市）、府、縣（相當於我們的縣與省轄市）等；五年級的學習內容則是以認識日本各地的產業與地理環境為主，加上六年級所學的日本史、政治與國際和平，就已然擴及到全國，甚至全世界了（楊思偉，1997）。

因此，基本上，日本小學階段的社會科課程組織模式和美國頗為近似，同樣是採用從社區出發，擴展式的合科課程組織。而從中年級起，在「社會科」廣泛的統整概念下，分別再加入包括：公民、地理、歷史與其他社會科學的相關概念，使學生能夠獲得有系統的、生活化的社會知識，從小培養認識社會的知識和技能。綜觀日本近三十年來所做的幾次重要課程變革，無一不是配合國內外環境情勢的變化所做的調整，而地理相鄰及文化背景相近的我們，歷次的教育與課程改革，也經常在裡面看到日本的影子；然而過去我們在修改課程時，往往由於時間倉卒、急就章的結果，常常未能真正體會他們課程修訂的真正意涵，甚至於是有所誤解與扭曲。

（四）芬蘭：

芬蘭的教育成效一直深受世人肯定，在仔細審視芬蘭的國定核心課程設計之後，我們會發現芬蘭人對於社會課程的規劃確有其獨到之處，他們把社會課程的規劃大致分成兩大階段：第一階段是從小學一到四年級，以整合式的「自然與環境」課程為主，它所包含的領域很廣，有：地理、自然環境、物理、化學、生物和健康衛生等；而第二階段則是從小學五年級一直到九年級，開始分科學習公民、歷史、社會、地理和生物等科。

綜觀芬蘭新課綱的理念與規劃方向之梗概，和我國即將正式上路的十二年基本教育課綱的精神可說有異曲同工之妙，我們可從幾個面向來觀察。例如：作為一位終身學習者，十二年國教課綱認為學生必須具備自主行動、溝通互動和社會參與三個面向的核心素養，並作為統整連貫各領域課程與教學的主軸。新課綱以八大學習領域學習作為基礎，為促成跨領域的「教」與「學」，在總綱中特別明訂國民小學的彈性學習課程可以規劃跨領域的統整性主題或議題課程；此外，學校也可以視情況需要，彈性調整或重組部定課程的領域學習節數，以便實施各種形式的跨領域統整課程。而在學習過程中，學生也必須同時做到能夠分析、分辨並善用各項知識、資料與訊息，在體驗、實作過程中進行深度的高層次學習，這些也都與目前我們正在實施的九年一貫課程中的九大主題軸與十大能力指標有相似之處。

然而各國國情畢竟不盡相同，自然在課程上也會因時、因地而制宜，例如芬蘭的社會課程在前四年是採取合科學習的方式，直到後面五年才進行分科教學。而且比較特別的是，因為芬蘭是深受傳統基督教文化影響的國家，所以芬蘭在第一學習階段的前四年，學生還必須學習與社會科學有關聯的宗教與倫理課，而他們後來的所謂「社會科」，則專指公民素質的教育與訓練，與其他的歷史、地理與生物等科目都在第二階段各自成科學習，和我們合科統整而成的社會領域顯然有所不同（洪若烈等，2010）。

（五）本段結語：

了解了美國、英國、日本與芬蘭這些過去與現在影響我國社會領域教育目標與課程發展至關重要國家他們的課程發展與結構之後，我們發現各國新課綱主要的目標皆是為了培育有足夠能力面對未來生活挑戰的新世代，為國家造就合格的優秀公民。站在傳統學科的基礎上，強調跨領域以及以現象為本的學習儼然是當前的時勢所趨，我們自然也不能自外於此。然而，值得注意的是，我國與他國的社會傳統文化本就有所不同，而各國的社會領域課程綱要，當然都是植基於各自的國情需求而制定，因此各國在進行課程改革時所關注的焦點自然也會有所不同。所謂「橘越淮為枳」，不同的文化背景、地理環境、社會結構等都是我們在設計課程標準與內容架構時必須詳加考慮的因素，看見好的東西，不管風土民情與制度的差異，就全盤移植過去，不見得是正確的作法，正如「盡信書不如無書」之意也；不考慮自己的需求、忽視現實的差異，也就難以達成「他山之石，足以攻錯」的目的。是以課程改革的成功，不光只是模仿他人的皮毛，而是要汲取別人的精髓；不只是在於課程的標準、內容和教學方式的改變，更為重要的是教育體制、國人思想觀念與社會內外環境的配合。因而，我們若想迎頭趕上先進國家的教育改革與課程革新腳步，不僅要了解他國課程改革的歷史、社會文化等背景因素與經驗，在課程綱要方面，更應該順應社會變遷與國情文化的不同而適時加以調整、修訂，以符合學生的實際需求，也才能更穩健踏實地進行改革，讓我們的學子真正的受益。

二、我國社會科的課程現況：

在瞭解前面四個各有特色，且對我國社會科課程發展具有啟發與引導作用的國家他們的社會科課程之後，接下來，我們將回過頭來審視我們自己的社會科課程的內容與發展，並了解當中族群與文化教育的實施情況。2001（民國 90）年不僅是新世紀的開端，九年一貫課程的公布實施更是一劃時代的分水嶺，整體的哲學思想、邏輯概念，全然不同於過往。所以以下的部分，我們將分別探討現今正在實施的九年一貫課程以及預定於 2019 年 8 月就要上路的十二年國民基本教育課程在社會領域的課程設計概況：

(一) 2001 年~2019 年(「九年一貫課程」社會領域時期):

在九年一貫課綱中，一、二年級廢除了以往的社會科，改置「生活領域」，內容涵蓋了原本的自然與生活科技、社會、藝術與人文三大領域；而從三年級開始直到九年級，則學習「社會領域」。我國在規劃九年一貫課程社會學習領域時，曾參考了包括：美國、英國、日本等先進國家的社會科課程實施經驗，雖然從以前到現在，社會科課程在不同的時空環境下名稱與內容略有變化，但基本上還是維持社會科中整合公民、地理和歷史等相關學科的合科學習方式，本質上是屬於領域不分科的統合課程，與美國和日本的情形是相似的。

1.九年一貫課程的發展過程：

九年一貫課程的實施，肇基於世界各國掀起的改革浪潮，在衡量國家發展的方向與社會的需求後，為了回應社會的期待、提升公民的素質與國家的競爭力，於是政府開始大刀闊斧進行教育的改革。九年一貫課程第一次嘗試將傳統各自分科的課程進行合科統整，《國民中小學九年一貫課程暫行綱要》的公布，可謂是我國國中、小學課程改革的重要里程碑，它具有三大意義：

(1) 它將以往的「社會科」改為「社會學習領域」，代表社會科學習內容豐富，是一個整合相關學科的廣泛領域，不只是單純的學術科目課程而已。

(2) 名稱從課程「標準」改為課程「綱要」，從統一制式的標準改變為自主多元的綱要，符合開放鬆綁、創新多元、專業自主的時代潮流。

(3) 重視個體的差異，開發學生的潛能，提昇學生的生活能力，培養能「面對問題」、進而「解決問題」的學生。

具體來說，九年一貫課程以人文關懷為出發點，透過七大領域的統整教學模式，期望培養學生具備民主法治素養、鄉土關懷與國際化的觀念，達成終身學習的目標。也可以說，此次社會課程最大的改革即是以「人」作為學習中心、發展起點，以個體差異作為基礎，強調多元文化觀點、重視高層次的思考能力(劉美慧，1999)。另外，此次課程的改革亦強調以學生的生活為中心，配合其身心能力的發展歷程；

尊重個別發展，激發個人的潛能；涵養民主精神與態度，並尊重多元文化的價值；培養科學的知能，以適應現代生活所需，使其成為具有國家意識與國際視野之現代國民。

本質上，教育是開展學生潛能、培養學生適應與改善生活環境的學習歷程，因此，九年一貫課程目標就在於培養具備人本情懷、統整能力、民主素養、鄉土與國際意識，以及能進行終身學習之健全國民。其次，九年一貫課程對於族群文化教育也相當重視，在課程目標和十大基本能力中都提到要認識、尊重、欣賞和了解不同族群的文化，能體認世界是一個相互倚賴的地球村，培養出互助與互信的世界觀。而且台灣原本就是多種族群共存的社會，社會學習領域中的族群文化教育對於培養學生平等對待、體認與欣賞多元性的族群文化，對於族群文化的保存、以及社會的發展都是極有助益的；不僅如此，這些學習內容對於發展自我了解、尊重他人、關懷社會、促成團隊合作，及文化間的相互認識和學習，更是有效的手段和方法。

2.九年一貫課程的基本理念：

根據九年一貫課程綱要的說明可以得知，人與環境包含了「生存」、「生計」、「生活」以及「生命」以上四個層面，這四大層面都是「人生」的重要概念，在實際生活中是息息相關，並且交互作用的，而社會學習領域的學習正是以整合這幾個層面間的互動關係為目的（教育部，2003）。所以說社會領域是從各種學科中選取有助於人生經營及培養公民能力所需能力作為課程學習內容的學科，統整是必然的屬性之一。

雖然說社會領域是屬於統整性質的學科，含蓋的範圍甚廣，擴及了政治發展、道德規範、歷史文化、公民責任、社會制度、人際互動、地理環境、生活應用、經濟活動、鄉土教育、愛護環境與實踐等方面的學習（教育部，2008），幾乎是無所不包，但為了達成跨越學科分際、落實學科間統整連結的目標，所以《九年一貫課程社會領綱》在內容上放棄以往依照學術領域各自設科的方式，而採用了「九大主題軸」的模式，來凸顯課程設計的內涵，這九個主題軸分別分別為：(1)人與空間；

(2) 人與時間；(3) 演化與不變；(4) 意義與價值；(5) 自我、人際與群己；(6) 權力、規則與人權；(7) 生產、分配與消費；(8) 科學、技術和社會；(9) 全球關連。除此之外，也配合課程融入了環境、資訊、人權、兩性、家政教育、生涯發展等六大議題（教育部，2003）。

前述社會領域的統整概念與課程內涵，相當明顯的是參照美國社會科協會（NCSS）於 1994 年出版的《追求卓越：社會科課程標準》所提出的十大主題架構：(1) 文化；(2) 時間、持續與變遷；(3) 人民、地方與環境；(4) 個人發展與認同；(5) 個人、團體與制度；(6) 權力、職權與管理；(7) 生產、分配與消費；(8) 科學、技術與社會；(9) 全球關連；(10) 公民的理想與實踐（陳麗華、王鳳敏譯，1996），在衡量配合我們的國情與社會需求後，修改成為這九大主題軸。

九大主題軸之代表意涵為：人類所熟知的世界是一個三度空間的世界，而時間可以被視為是生活世界的第四個向度，故第一軸「人與空間」與第二軸「人與時間」構成了人類生活的基本座標系統，宇宙萬物的變化皆發生在此一座標系統當中，但變化之中又有其穩定與規律之處；因此，第三軸「演化與不變」就構成了基本的宇宙觀，此一宇宙觀自然會影響人類對自我、社會、政治、經濟、文化、與整體生活世界的看法。而當座標和宇宙觀定位之後，我們再從人類的主體性出發，首先探索「意義與價值」（即第四軸），然後踏出自我，進入一般社會生活層面思考「自我、人際與群己」之間的互動關係（即第五軸），接著就進入政治與法律等生活層面，探討「權力、規則與人權」（即第六軸），而後再進入經濟與商業等生活層面，探討「生產、分配與消費」（即第七軸），接著進入當代文化生活的重要層面，探討「科學、技術、與社會」（即第八軸），最後，所有的生活都關連在一起，彙整而成地球村的生活，即歸結到第九軸「全球關連」（教育部，2003）。所以這九大主題軸並非是各自單獨存在的，它們理應是交錯融合的，它是統整自我、人與人、人與環境間互動關係所產生的知識與價值的信念，從個體本身生活時空的理解作為起點，跨出自我，進而思考人己之間的互動關係，而後再引領學生進入政治、經濟、文化等組

織層面，最後將所有涉獵的範圍結合起來，成為整體地球村的概念。

3.社會學習領域的課程目標：

「國民教育的目的在透過人與自己、人與社會、人與自然等人性化、生活化、適性化、統整化與現代化之學習領域教育活動，傳授基本知識，養成終身學習能力，培養身心充分發展之活潑樂觀、合群互助、探究反思、恢弘前瞻、創造進取、與世界觀的健全國民（教育部，2003）。」綜合來看，這些目標幾乎與《九年一貫課程總綱》的「十大基本能力」大致相同，同時兼顧了認知、技能、情意和社會參與等面向的均衡（陳國彥，2001）。

整體而言，九年一貫課程社會學習領域相較於舊課程，確實展現了不同的特色（王淑芬，2001；陳新轉，2002）：

- (1) 以學生為學習主體，跨越學科框架，實現課程統整。
- (2) 連貫性的設計，解決國小與國中階段銜接的問題。
- (3) 擴大內容的取材範圍，配合並呼應時代的需求。
- (4) 由知識的學習轉為公民能力的培養。
- (5) 教師必須改變教學模式與提升專業課程設計知能，才能回應領綱的要求。

4.本段結語：

綜合以上所述，九年一貫課程以「綱要」取代「標準」，以達到教育鬆綁、尊重專業的目的，給予民間教科書業者、教師與學校在課程實施時有較大的自主性和彈性。目前中、小學社會領域所使用的課程設計皆是採取九年一貫設計的原則，以達到課程連貫的要求，學校中分別也成立了「課程發展委員會」與「學習領域課程小組」，由不同的「學習領域課程小組」從事學校本位課程的設計與發展，再交由課程發展委員會審查，以確定全校各學習領域課程的計畫與實施的內容和方式。

我國社會領域課程對於綱要、目標、內容、實施方式等各次的調整都在於回應當時時空環境的條件與需求，因為課程是屬於動態發展的，教育改革也是延續不斷的歷程，非一朝一夕可以達成（教育部，2003）。而研究課程目標，對於學校課程

的發展和教材的編選更具有關鍵性的影響；課程改革不但應該要有前瞻性、國際觀，且需具備對家鄉本土的關懷，所以研究當前的社會科課程目標，順應社會變遷而與時俱進，確實有其必要。

在九年一貫課程之前，我們課程的編定相當程度聚焦在「總目標」，因為有了具體明確的指導方向和目標，方可發揮提綱挈領的功能，而從總目標的條文內容，也可窺知當時社會的現況與課程的取向；但在 2003（民國 92）年之後，因為教育改革、鬆綁開放的呼聲愈來愈高，學者普遍認為不應該再維持以往制式的規定、齊一的標準，應該給予教師更大的專業自主權，所以從九年一貫課綱起，已經沒有總目標，取而代之的是「十項課程目標」和「十大基本能力」，成為以能力指標為發展方向的模式。

由早期社會科的課程標準到九年一貫的課程綱領，改變的幅度之大、影響之深，稱之為「革命」亦不為過；對於教師的教學內容、教室內的學習模式、以及校園內的生態，都有一番嶄新的氣象。其實，就課程的方向而言，不論是統一的標準，抑或是概括的綱領，都像是教育汪洋中的燈塔，引領著未來我國國民教育的發展方向；而社會領域涵蓋面廣，且關注的是個人的人生，關係的是社會的發展與國家的未來，影響面不容小覷，這就是我們之所以要研究社會領域課程內涵的重要原因。

（二）2019～（「十二年國民基本教育」社會領域時期）：

1.課程修訂的理念：

社會領域的主要教育功能為「傳遞文化與制度，培養探究、參與、實踐、反思及創新的態度與能力，其核心理念在於涵育新世代的公民素養。」為了因應未來世界的生態、人文、科技、經濟與社會發展勢，因此社會領域課程願景在於培育公民面對挑戰時能做出迎向共好的抉擇與實踐。《社會領域課程綱要》（以下簡稱「社會領綱」）是植基於《十二年國民基本教育課程綱要總綱》，以人文與社會科學相關知識為基礎，循階段整合發展（教育部，2018），課程內容包括「歷史」、「地理」及「公民與社會」三學科的旨趣與探究方法，並經由「學習表現」與「學習內容」二

面向共同組成。實施上以學生為學習主體，必須考量不同背景學生的多元生活經驗，並顧及不同地區、族群及學校類型的特色，提供課程發展的彈性，採取多重策略進行整合（教育部，2018）。

2.十二年國教社會領綱的內涵：

(1) 學習重點：

十二年國教課綱的「學習重點」包含「學習表現」與「學習內容」二部分，：「學習內容」比較偏向學習素材的層面，而「學習表現」則如以下「表 2-1-1 社會領域學習表現的構面及項目共同架構表」所示，比較偏向認知、技能、情意和態度的層面。

表 2-1-1 社會領域學習表現的構面及項目共同架構表

學習表現			
學習重點構面	理解及思辨	態度及價值	技能、實作及參與
學習重點項目	覺察說明 分析詮釋 判斷創新	敏覺關懷 同理尊重 自省珍視	問題發現 資料蒐整與應用 溝通合作 規劃執行

資料來源：教育部，2018

學習重點不只提供課程設計、教材發展、教科用書審查及學習評量的架構，並需透過教學加以實踐。學習表現架構的建構，分為「理解及思辨」、「態度及價值」、「技能、實作及參與」三個「構面」，約略與 Bloom 教育目標分類系統中的「認知」、「情意」、「技能」三面向相互對應，每一構面下分別再列出三至四個「項目」，做為各教育階段及各科目轉化課程內容、發展學習目標及評估學生學習表現的基礎。學習表現及學習內容是學習重點的兩大主軸，二者具有交織性及可對應性，因此不論教科書編寫、教學設計及學習評量均可從這兩大主軸同步思考，不宜偏重單一主軸（教育部，2018）。

(2) 核心素養的意義：

十二年國教課綱中的主要靈魂就是「核心素養」，核心素養是指人類為了適應目前生活及面對未來的挑戰，所應具備的相關能力、知識和態度。也可以說是一個人在經過教育學習獲得能力、知識和態度後，能夠回應個人或社會生活需求的整體狀態。核心素養的學習模式關注在與生活的結合，不特別強調學科的知識與技能，並透過具體實踐的社會參與而成就學習者的全人發展。

「核心素養」不只延續過去課綱裡面的學科知識、基本能力，也重視情意態度的培養和學習的策略以及知能活用與整合等層面。換句話說，素養是一種可以看到「學習遷移」效果的學習，是在真實生活當中，可以用出來的能力，因為真要解決現實生活的各類瑣碎事情，是不能分科目來處理的，而是必須將所有相關的知識綜合起來一起運用的。所以，以素養為導向的教學，應注意到學習必須是完整的，要把技能、態度和知識整合在一起，不能只偏重在知識方面；並且要配合現象、案例、情境進行學習活動，朝向意義感知和理解的學習，因此特別強調學習歷程的策略與方法（教育部，2018）。關於核心素養的整體架構，如以下「圖 2-1-1 核心素養的三大面向、九個項目關係結構圖」所示：

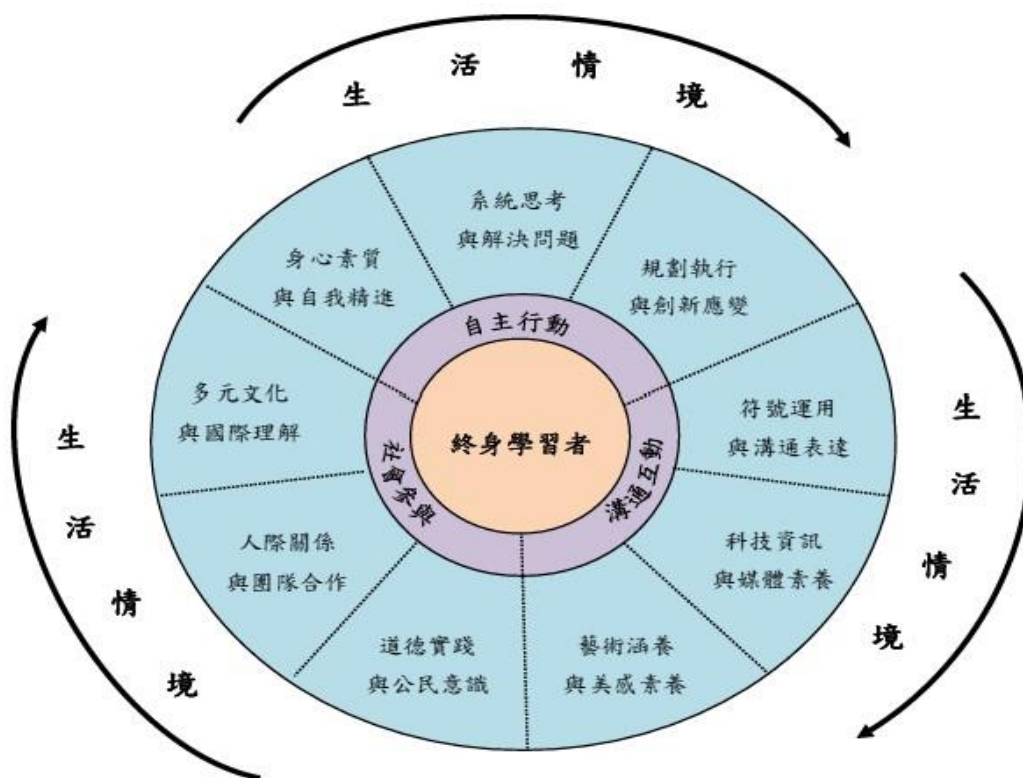


圖 2-1-1 核心素養的三大面向、九個項目關係結構圖

資料來源：教育部，2018

(三) 本段結語：

仔細分析《十二年國民基本教育課程綱要社會領綱》，可以得知其重點為：

1. 「學習重點」包括「學習表現」與「學習內容」兩大部分：「學習表現」包含「認知歷程」、「情意態度」與「技能行動」等三面向，以「理解及思辨」、「態度及價值」以及「技能、實作及參與」作為領域的共同架構，再依照教育階段及領域的特性加以展現。「學習內容」則強調領域的知識內涵，陳述其學習內容，注重階段間的縱向連貫，以「互動與關連」、「差異與多元」、「變遷與因果」及「選擇與責任」等四個主題軸為統整架構，其目的在闡釋社會領域是統整有關自我、他人與環境之間相互產生關連的知識，引導學生自主學習，探究社會事物與環境間的互動情形及其關聯性，並比較與辨別其差異現象，尊重其多元性，進而了解在不同時空環境下，各種社會事物與環境間的變遷過程與因果關係，同時在多元的價值下，於個人發展及社會參與的行動中做出合宜的選擇並負起應盡之責任。

2.以「核心素養」為主軸，支援各教育階段之間的連貫以及各領域之間的統整，核心素養的三大面向與九大項目是：(1)自主行動：包含「身心素質與自我精進」、「系統思考與解決問題」、「規劃執行與創新應變」；(2)溝通互動：包含「符號運用與溝通表達」、「科技資訊與媒體素養」、「藝術涵養與美感素養」；(3)社會參與：包含「道德實踐與公民意識」、「人際關係與團隊合作」、「多元文化與國際理解」。

3.素養導向課程設計的策略與元素，可簡稱為「自、動、好」，其課程理念的落實涵蓋在：(1)自發：以學習者為主體，引發興趣與動機；(2)互動：有效與他人及環境做正向的互動；(3)共好：能改善團體與生活的環境；(4)跨領域/科目：能考量與其他領域之互動關係。至於實施策略，則是：(1)整合知識、技能與態度；(2)注重情境、脈絡化的學習；(3)兼顧學習歷程、策略及方法；(4)強調實踐、力行的表現。

參、本小節總結

比較十二年國教課綱與九年一貫課程，在走向、策略及內容上當然都有相似、相異之處：相似之處是課程的發展是動態延續的歷程，目的都是在發展自我、為國家培養能面對未來挑戰的國家公民，而比較顯明的差異，則在：其一是學習階段從四個階段改為五個階段，新增加了高中三年的第五階段；其二是將原本的七大學習領域（語文、健康與體育、數學、綜合活動、藝術與人文、社會、自然與生活科技）微調為八大領域（語文、健康與體育、數學、科技、綜合活動、藝術、社會、自然科學），除了將「藝術與人文」更名為「藝術」，並將原來的「自然與生活科技」分設為「自然科學」與「科技」兩個領域，顯見政府將科技的教育，例如 A.I.人工智慧、程式設計等列為未來迎向新時代國民教育的一個重點發展項目，科技的運用當然是屬於社會領域中個人與自然、社會環境的生活問題；其三是將九年一貫課程「總綱」當中的「九大核心主題軸」、「十大基本能力」改為「領域核心素養的三面向、九個項目」；並將「分段能力指標」和「核心能力學習」的內容更改為「學習重點」的「學習內容」和「學習表現」，其次則是將總綱實施要點明確規定的學習

節數改為彈性較大、可跨領域的「時間分配與科目組合」。

除了以上所述，這次的新課綱在有關本研究的社會領域和原住民議題，有關族群平等和原住民的教育上多所著墨，明確指出各領域課程都不應存在對原住民族的偏見與歧視，特別是在國中階段歷史的台灣史部分，更首次在各時代都有單獨列舉原住民族的條目，顯見我們的社會領域課程發展人員已經大幅重視與提升原住民族在課程中的分量，承認他們為台灣的主人之一、台灣開發過程中的共同分子，而不是扈從陪襯的角色；另外也特闢主題單元，探討原住民族在「權利復振行動」中關於土地正義、自治權、狩獵權等議題的探討。東華大學「原住民族課程發展協作中心」計畫主持人陳張培倫（2019）就明確點出：「這次的課審委員規定裡面要有原住民代表，課綱也多了很多原住民的議題。」在多元文化面向上，「國中小社會領域要求要介紹原住民族的命名文化、傳統祭儀等，引導學生尊重生活當中使用傳統族名的原住民同學，並學習在參與各部落傳統祭儀活動時如何做個有禮貌的客人。」國中小學的社會領綱也明白規定教科書內容必須注意「避免刻板印象、偏見、歧視與威權內容，文字敘寫不應落入單一族群的觀點。」等字語。

而在國中歷史部分，除了引導學生認識台灣各時期原住民族的文化、土地生活空間受衝擊的情形，還要「教授原住民族現在對於政府統治政策的回應及權利復振的行動、當前台灣原住民族權利訴求所涉及的重要議題，包括：原住民族自治、部落諮商同意權、狩獵權、土地權、族群平等相關法律與政策（例如：原住民族基本法、原住民族教育法）等」幾乎都明列在國中小社會領綱的學習內容中。他認為「新課綱的改變，有利於未來社會的公民理解，並有能力重新共同思索原住民族議題的解決方法。」甚至，關於原住民族轉型正義的概念，包括重新認識原住民族在這塊土地歷史過往中的傷痛，以及當代社會應該如何建構一套彌補與恢復原住民族權利體系所受的傷害這兩類知識與態度，也都在這次十二年國教課綱研定過程中，被巧妙的融入在各領域中，尤其是社會領域，使得原住民的轉型正義不再只是空泛的口號而已。

特別是立法院也甫於 2019 年 2 月 17 日經聯席會議初審通過《原住民族教育法修正草案》，規定各機關、公營事業機構、學校及政府捐助基金累計超過 50% 的財團法人，每年都應實施至少 4 小時的原住民族及多元文化教育相關課程或活動，顯見對於原住民與多元文化的重視，以及給予他們應有的地位、權利與尊重、重新認識我們國人的重要組成夥伴，已經是社會與全民的共識了。

面對當前變化複雜的世界，各國皆盡力於人才的培養，在學科的學習方式上，以橫向整合、跨領域的統整學習引導學生探究生活中的種種現象，進行創新且有深度的學習是目前的趨勢。十二年國教新課綱啟動了學習的革命，從課綱的規劃到學校本位課程的發展、教材的編選，乃至於教學方法和工具的改革，甚至於學習評量方式的調整，各個環節都足以影響學生是否能夠在跨領域的學習上獲得成功、得到成就。

第二節 族群與多元文化教育

壹、族群關係和意識形態

「族群 (ethnic group)」一詞依據《種族、民族和社會百科 (Richard T. Schaefer, 2008)》的定義是指在社會化過程中，一群可能因為歷史及時空環境，基於地域、宗教、文化、語言、歷史、行為、血緣與祖先認同、或是生物與外貌特徵而形成一群與他者有所區別的群體，而這些區別他者與我者的族群性特質可能包括客觀條件及主觀認知情感的成分在內。王甫昌 (2002) 則認為「族群」超越了生物以及國族的區隔，指一群因為擁有共同的來源、祖先或語言文化，而自認或被他人認為足以構成一個獨特社群的一群人，他們通常使用文化或歷史素材來區分自己與別人。

一、族群關係的重要性：

多元族群和不同文化並存是當前我國與其他各國普遍存在的現象，多元化的

存在並不是問題，未能將族群關係予以公開且制度化的妥善處理才是引發族群問題的關鍵（李廣均，2004）。當族群個體與其他族群成員進行人際互動時，不同的族群會因為社會區隔的差異產生不良的互動關係或爆發衝突，而這種不良關係大多是導因於「偏見（prejudice）」與「歧視（discrimination）」，偏見與歧視則大都來自於「刻板印象（stereotype）」。一般所謂「偏見」是指沒有事實根據的態度或意見，而「歧視」則是社會上的某個群體成員，因為其所屬的特定群體而受到不同或不公平對待的過程。譚光鼎（1997）認為「歧視」是藉由具體的行為，來剝奪某一個族群成員的機會和權益。至於所謂「刻板印象」，林君穎（1998）指稱是一個社會對於某些事物，經過長時間的累積後，而形成的一種根深柢固觀念或判斷；譚光鼎（1997）則認為刻板印象是把一種不正確、長時間，且固執不變的特質強加諸於某一族群身上的意思。所以換句話說，刻板印象是一個人對於某個特定群體的特徵所抱持的一種信念，它可能是正面的，也或許是負面的，它通常扮演著「簡化」的功能，幫助人們在複雜紛擾的社會中能夠有條理的面對所接觸的人、事、物。但是這些既存的信念，不管是正面或負面，它或許是正確的，也有可能是謬誤的，即使是正面的刻板印象，也有可能產生負面的後果（陳麗華，1998）。例如：很多人都認為原住民學生應該都是歌聲優美的運動好手，就是一例。再者，若是對某人所屬的族群及成員給予不合理、不公平、負面觀點的判斷與態度，那就形成了「族群偏見（ethnic prejudice）」。族群偏見可能只是單純下意識的反感，但也可能發展成為偏狹的種族主義意識型態；若是以更具體的行為來限制、剝奪其他族群的權益與機會，就構成了「種族歧視（racism）」。像這類強勢或多數族群對於弱勢或少數族群的歧視與偏見，經由不正確的信念或認知，都有可能進一步催生或強化「我族中心主義（ethnocentrism）」的思想（譚光鼎，1997；陳麗華，1998；陳奎熹，2003）。

社會上若存在著這種不健康的族群關係，在實際生活中，那就不是互相尊重、學習和溝通，而是偏見、歧視和暴力相向的負面關係（譚光鼎，2001）。而在教育體制內，就有可能會在學校教學活動課程設計或教科書中，隱約反映出強勢族群的

族群意識形態，這不僅會使弱勢族群兒童面對不公平或非友善的教育學習環境，更可能會影響他們的學習態度與成就，甚至逃避學習、遠離學校（譚光鼎，1997）。國外也曾經針對少數族裔學生做過研究即發現：若學校採取強制性較高的同化政策，不但會使學生拒絕上學，甚至會妨礙其社會化的過程。而教科書中的內容或立場，也可見到許多是反映主流族群的意識型態，至於少數或弱勢族群的文化、歷史，則常是被忽視、省略，或是完全消失不見，這樣的結果，常導致族群關係更加惡化、難以修補。因此，我們需要透過適當的族群關係教育，使各族群能相互尊重、接納、並互相學習，除了增進對不同文化的了解與反省，也能提升對自身所屬族群的歸屬認同與榮譽感，培養追求社會公義的行動能力，這對於不同族群關係走向和諧與公平是極有幫助的（陳麗華，1998），而最能符應這種教育精神的策略就是多元文化教育。

二、教科書中的意識型態與原住民形象

（一）教科書中的意識型態：

所謂「意識型態（ideology）」，依據陳奎熹（2003）的解釋，是指某種思想或信念，個人可以據此了解社會上的事物，也可說是一種受到社會文化因素影響而形塑的價值系統或觀念，它可以作為個人行動依據的標準，它可能是扭曲現實的錯誤意識，也可能是價值中立的觀念。教科書中常出現的意識型態，依照多數學者的研究，大約會有以下數種：族群、政治、宗教、性別和階級文化等。本研究所探究的主題是原住民教材在教科書中的呈現情形，因此與族群意識形態較有密切關係。而所謂教科書中的「族群意識形態」是指在教材的編選上，以強勢或多數族群的文化與價值取向為「主」，其他弱勢或少數族群為「輔」，或為「附」，甚至是直接省略不提，因此而導致少數族群對於文化歸屬認同與自我概念產生衝突，而主流族群也對少數族群產生困惑、誤解與歧視。雖然近年來社會進步，民智已開，學校使用的教科書也是百家爭鳴，都可以攤在陽光底下供社會大眾審視評比，然而有些出版商或編輯者極有可能會在通過審定的前提下，避免碰觸一些較敏感的議題（例如：第

一章提及的原漢衝突的族群議題等)，或是為了符合多數人的需求，譬如使用的學生和評審教科書以及實際教學的老師大都是漢人，甚至我們的社會領域課程綱要也說過「要結合兒童的生活經驗」，於是在有意或無意間，會偏向從主流強勢族群的生活經驗裡取材，像這些隱藏、隱諱不明或經過刻意包裝的族群意識型態才更是我們應該注意探討的（周珮儀，2003）。

（二）教科書中的原住民形象：

人類對未知事物的印象，大多是來自於所接收的訊息。雖然漢人身為台灣社會中的主流族群，但其實多數人並沒有和原住民廣泛實質接觸的經驗；他們對原住民的概念或意象，幾乎是來自於大眾傳播媒介（譚光鼎，1997），因而，媒介中所呈現的形象好壞，往往就左右了多數人對原住民的看法，甚至形成了刻板印象（陳麗華，1997）。那麼孩童接觸到了這些訊息後，又是如何將它們轉化成相關的知識呢？對於原住民族知識形成的理論基礎，茲列舉 Aboud（1988）和 Warzel（1988）的兩種看法以資參酌：

1. Aboud 從皮亞傑（Piaget）的認知發展和高爾博（Kohlberg）的道德發展理論歸納出三類族群認知發展的型態：

（1）族群身分的可變異性：在具體運思前期的孩子認為人可因為改變外表的形象（例如換上不同族群的代表性服飾）而改變其族群的身分，但是到了具體運思期之後，就知道族群身分是不會因為這些而改變的。

（2）族群認知彈性的發展：了解不同的屬性，可以存在於相同的族群成員中；而相同的屬性，也可以在不同族群的成員身上看見，這樣的能力會隨著認知發展與年齡增長而增加。

（3）族群屬性認知的分化：屬於低道德層次發展階段的孩童大多以外表可見的形象或行為來形容該族群的成員，而高道德層次發展階段的孩童則會以文化、風俗等內在屬性的特徵來描述族群的特徵。

2. Warzel 他從多元文化的觀點，將族群認知發展分成七個階段：第一階段是認

知單一文化時期，認為只有自己的文化是唯一優越的，其他都是奇異、不可思議的；第二階段經由和不同文化群體成員的接觸，察覺到其他文化的存在；第三是能開始根據我者與他者的概念來區別彼此；第四是在教育歷程下，逐步降低對於相異文化的衝突感；第五是個人面對既有知識受到挑戰與懷疑後，重新思考自己的信念，進而產生調適文化差異的知能；階段六是在經過衝突的心理失序歷程後，重新取得平衡；最後第七則是個人能承認並欣賞相異文化的價值。

學校裡最具體化的知識形式便是課程，而教科書正是課程的主要媒介，對學生的影響力不容小覷，所以對原住民學童而言，如果學校的教育和傳播媒體塑造出的形象與家庭教育以及成長過程的感受差異過大時，可能會使其族群意識變得鮮明、對主流族群抱持抗拒排斥的心理，形成自我和族群認同的迷失與衝突(陳麗華，1997)。Apple (1989) 曾指出教育體制中傳遞的知識都是社會控制、經濟資源和權力支配交互作用的結果；也說明知識的選擇脫離不了意識型態。教育系統及學校課程的意識型態都以或明或暗的方式呈現在教科書中，所以書中的文字、圖片，甚至是標點符號，都是可作為教科書意識型態批判的主體素材。

教科書不僅是課程內容的具體化、是教師上課的主要教材，更佔據了課堂上教學活動與學生課後學習大多數的時間，重要性當然不言而喻(鄭世仁，1992；藍順德，2006)。所以，如果教科書中夾藏了不適當的意識型態與族群形象，就會透過教師的教學，直接或間接經過正式和潛在課程的安排與學習，而使學生接受到這些扭曲、不健康的意象，甚而形成偏見與歧視，而造成族群對立與衝突，族群關係也會變得敏感和緊張，造成國家社會的動盪不安，影響國家的進步。因此，檢視現行社會領域教科書對於原住民教材內容的編排，對於減少不應存在的族群偏見與歧視，培養漢人學生對待原住民正確的認知與態度，以建立和諧的族群關係，是有積極正面的意義。

(三) 原住民族群形象的塑成：

「形象」是指個人對於外在事物的主觀認知，相信其為事實，個人為了處理生

活中的大量資訊，通常就會對於所接觸的相關事物產生形象，並從而建立資訊與形象的關聯；簡單來說，形象是訊息簡化的結果，而資訊的質與量則會影響形象的轉變。換言之，形象是後天學習而來，是可以受到從生活環境中所接收的資訊而改變的。原住民的形象對優勢族來說，不但是他們心中既存的認知，更可能反映在行為層面，影響主流族群對原住民族的態度和行動，進而影響雙方的關係，因此我們有必要對原住民形象的塑造做一番系統性的探究與了解。從學者的分析與研究中，吾人可將漢人對於原住民的形象概念形塑過程概述如下：

1.特徵理論：人類外觀的特徵往往是給人的第一印象，它既是客觀的敘述，也可能帶有某種程度主觀的評判。當接觸到不同族群時，例如：遇到外國的黑人或白人，這些生物性的特質常是吸引人們目光與注意力的焦點，也直接形成了初級的形象，這對於尚未完全社會化的幼童尤其明顯。

2.社會學習理論：人類對於某些事物的刻板印象不是來自親身觀察了解的結果，而是源自社會的影響，譬如：同儕、父母，尤其是大眾傳播媒體。理論認為人類會從觀察某一群體從事某些特定活動，而認為實行該項活動所需的特質或能力是屬於該群體特有的特徵（Stroebe & Insko, 1989）。然而這些偏頗的意象常常反映的是過去的現實情況（Eagly, 1989），卻未隨著時代轉變而遞移，反而更強化了原先的錯誤形象。

3.認知歷程理論：謝世忠，（1985）認為人類是由於對特定族群的生活信念不了解和相對於己身的差異，在訊息不夠充分的情形下，就以扭曲的方式進行認知與歸納，進而發展出一套有系統的特定族群形象。人們常以簡單的歸類方式來處理每天接觸的人，所以就算某個人從沒接觸過原住民族群，也可以輕易的理解與原住民相關的事物。

4.衝突理論：當兩個群體為了某種資源進行競爭時，常會因為對方造成的威脅，而使彼此產生負面的印象。例如美國白人之於印地安人、清朝時期閩南人之於客家人和原住民等。特別是當弱勢族群視對方為入侵的掠奪者，而優勢族群卻認為少數

民族的原住民是妨礙國家社會進步的阻力時更是如此。

三、原住民形象和知識的研究

林明幟在 1997 年對國小五年級學生進行降低族群偏見的多元文化教案教學後，發現不僅降低了對原住民的偏見，也提升了正面的印象；林君穎於 1998 年對於台北縣板橋地區國小六年級學生所做的「多元文化課程對缺乏接觸原住民機會的漢人學生之影響」的研究結果也證明：多元文化的族群關係教育有助於漢人學生建立正確的族群認知、消除偏見歧視、建立正面的原住民印象和接納互動的態度。

譚光鼎在 1997 年對台灣地區國小高年級學生進行抽樣調查，以了解學童對於原住民的印象時，結果顯示整體上來看，在都會地區、大型學校的高社經地位家庭對原住民的態度較為正面積極，推究其原因，應該是因為這些條件的家庭學童擁有較多的多元文化接觸經驗；另外，在這份研究中，也顯現多數學生的原住民知識是來自於非正式的教育活動或課程，也就是從家庭、同儕或大眾傳播媒體所得來的。

四、本段結語：

各國優勢族群相對於弱勢族群普遍存有優越感和刻板印象是不爭的事實，然而這些負面的印象多是個人的經驗判斷，並非實際經驗，且人類對於事物的形象，是可以經由後天學習和資訊收集、吸收而轉移的，因此若放任不管，一般人的錯誤印象將隨著年歲增長以及大眾傳媒的推波助瀾而更加根深柢固。所以，若能及早在課程中加入更多的原住民教材，並融進現有的教學過程與活動中，將會有利於學童對於原住民知識的增進與對原住民正面印象的建立。

貳、多元文化教育

一、多元文化教育的興起：

我國和多數國家一樣，都是由複數民族所構成。原本這些國家的文化面貌應該是豐富且多元的，然而早期或為了便於主流族群的統治，又或者是受到同化論（assimilation theory）者融合一統的美麗夢想所影響，從二十世紀初期同化論便主

宰著這些多元民族國家的內政 (Banks, 1988)。為了「協助」移民者或少數族裔融入主流社會中，教育成了工具，在學校教育的刻意運作之下，少數與弱勢族群的文化被鄙夷、被輕視，甚至是被汙蔑壓制。然而，這種文化霸權式的作法，終究只是影響了表象而已：主流文化不僅無法同化異族，反而讓少數族群陷入熔爐的底層，更加邊緣化，也使得族群之間的矛盾日益嚴重 (Bennett, 1990)。1960 年後，從黑人運動而起，在各國少數民族起來爭取公民權利的同時，重視少數民族文化，爭取教育質量均等的呼聲也鵲然而起，特別是在聯合國於 1994 年通過訂定每年 8 月 9 日為「世界原住民日」之後，一時間，「多元文化教育」成為各國所揭櫫的施政重點。分析起來，多元文化教育的興起，主要是受當時代「美國民權運動 (civil rights movement)」所影響，甚至也可說是民權運動下的產物 (Broudy, 1985; Britzman, 1993; Banks, 1993)，它既是哲學思想，也是一種教育歷程。我國學者研究後，認為是以下三大因素促成了多元文化教育的興起，包括：弱勢族群意識覺醒、多元文化對同化主義的質疑、後現代主義教育的反思 (劉美慧等, 2001)。

(一)、弱勢族群意識覺醒：

由於民權運動興起，來自各地移民的美國少數族裔開始注意到他們在各方面所受到的差別待遇，這些少數民族認為各族群在政治參與、社會控制以及工作權方面應該要有平等的地位，遂起而要求改善因種族條件所造成的不平等待遇 (Broudy, 1985; 陳膺宇, 1998; 劉蔚之, 1998; 呂枝益, 2000)。少數族群因民權運動使政治影響力抬頭，進而也同步要求學校教育與課程的改革，這項舉動起因主要是他們認為當時學校的教育間接強化了主流支配族群的反平等意識型態及單一民族國家的理論 (Banks, 1989)，他們具體主張學校應該聘用更多的少數族裔行政人員和教師，以便給予少數民族學生更多成功的角色示範；同時，學校裡的課程設計也應打破一元化的種族 (指歐裔白人) 觀點，反映不同民族的歷史文化特色與差異性 (Banks, 1997)，呈現更多元化的課程架構與內涵。

(二)、多元文化主義者對同化論的質疑：

掌握權力的「多數人」過去會依據「同化主義」(assimilationism)者所主張的「熔爐論(melting pot theory)」，試圖同化其他少數族群，因為同化論者認為種族區分會助長分化，阻礙民主社會的發展，而且次文化更是隱含著缺陷，會使其成員在主流社會中難以立足，例如：聚集在新北市三鶯橋下的三鶯部落原住民，就彷彿都市中的邊緣人，又或是在都市中難以生存下去的山地原住民又被迫返回部落中謀生等現象都是支持這項理論的例證，所以必須加以改變，因而提出了「熔爐」政策(劉美慧等，2001)，希望把所有族群的人「同質化」。也就是說，同化主義者認為要達成社會共同的目標，發展成員共同的信念，最好的方式就是讓社會中的每一個成員都能完全融入於主流文化之中(譚光鼎等，2001)。於是，在同化主義海嘯般的潮流下，弱勢族群與其文化隨即被強勢傳播媒介與社會體制淹沒於主流價值之下，逐漸被漠視、扭曲，被邊緣化，甚至社會上的主流族群也對這些少數民族產生了偏見與歧視，不同族群之間更產生了隔閡、猜忌與摩擦。因此，世界各地反而漸漸衍生出了反對同化論的主張，也就是「多元文化主義(multicultural pluralism)」，他們認為優勢族群不應企圖同化其他的弱勢團體，各種族群的文化都有其獨特性，當然也都深具其存在的價值。多元文化主義者主張一個國家或社會中，不同的文化群體和不同的族群之間，彼此都應能保持其獨特的文化，和諧共處、互相尊重，並欣賞其中的差異，而且該國家的社會也不會以任何一種文化作為主流性的文化，而是促進並強調文化的多樣性。多元文化主義者常以「沙拉盤」跟「馬賽克」作為比方，來說明社會中的人群組成方式：一個國家或社會常是由各類不同文化背景的人所組成，這些來自不同文化背景的人群沒有必要「熔」化成為同一種顏色，而是可以藉由不同、多元的文化展現，來共同豐富一個國家或社會的文化內涵；「同時也透過對不同族裔文化傳統的理解，促使人們能進一步尊重不同文化的傳統，並消除對其他族裔文化的誤解，以克服、消弭因為彼此不了解而產生的文化衝突、減少對其他文化與種族的偏見，培養對於群體差異欣賞的態度(王振寰、瞿海源，2009)。」而如此的理想狀態，當然需要藉由適當的社會學習來推動，使得各個族群與團體之

間能互相容忍，並了解不同的文化各有其獨特性，進而尊重、欣賞彼此的異同。

（三）、後現代教育的反思：

後現代主義者對於多元文化教育的興起與發展，也提供了以下幾個概念：

1. 重視學習者的主體性：後現代教育主張重視學生的興趣和能力，強調一元化的師資、教材與課程，無法尊重並提供學生的個別差異及需要。

2. 尊重多元化價值：後現代主義期望居於社會主流的團體能摒棄主宰的行為，去除我族中心的霸權意識，在教育上容許差異、拒絕獨斷專行，讓不同種族、地區等特質的學生都能得到均等合適的教育，而得以自我實現，尊重多元化的價值，以因應未來的時代潮流。

3. 注重批判思考的能力：學校教育應該要以培養具備理性判斷、思考能力的學生為要務，因此應打破普遍、權威、刻板化的傳統思想，培養學生建立自我意識和批判現實的能力，擁有開闊的視野，而不是只會盲目跟隨。

4. 強調人性、人本的概念：後現代教育認為學校不應只限於知識教學和考試，道德價值的釐清和情感的陶冶更應受到大眾的重視，將科學知識結合人文、情感，才是完整的教育，才能成就一個「全人」。總之，後現代教育重視人的整體性、開放性與非恆定性，能夠接受多元價值，採多方角度來探討社會的各種現象，而多元文化教育也因為這些因由而蔚然成風。

具體而言，多元文化承認社會本是多元化的，因此格外重視各族群文化的差異性，也強調所有成員都應擁有均等的受教機會，故而要求學校進行改革，以因應各族群文化的需求。Vaughan（1987）也說：學童愈能覺察文化的差異性，就愈能正確認知和接納自己所屬的族群，並培育出雙文化的能力，以適應未來多元社會的生存挑戰。所以，增進強勢民族對弱勢原住民族的瞭解，建立正確的原住民形象，對於族群的和解和建立友善的關係是有莫大助益的。

二、多元文化教育的意涵：

（一）多元文化教育的定義：

1.以《教育大辭書》(劉真等,2010)的定義來看,「多元文化教育」是一種關於確認、接受和肯定人類性別、種族、殘障、階級和性別偏見的差異與相似性的教育實踐,其目標是確認文化差異的價值與力量、發展對於多元文化的尊重、並促成社會正義,以及保障所有人的平等機會,而其核心宗旨則是跨越多元族群的文化藩籬,確保所有學生在教育產出的平等原則(國家教育研究院,2019)。

2.依據《多元文化教育辭典(Dictionary of Multicultural Education, Carl A. Grant Gloria Ladson-Billings, 1997)》的解釋:多元文化教育是建立在自由、平等、尊嚴和正義等概念的哲學思維下,希望藉由學校及各類教育機構,供給學生不同文化團體的文化、歷史與貢獻等方面的知識,期使學生能了解、認同自身的文化,也能尊重及欣賞他人的文化(Grant & Ladson-Billings, 1997)。

3.Banks 的定義: Banks (1989)認為多元文化教育是一種概念,也是一種持續的教育改革歷程。所有的學生不論其背景,都應享有均等的學習機會;需要改革的,不只是課程,還包括了整體教育環境,終極目標在消除差別待遇與歧視,實現社會公平與正義。

4.Bennett 的定義: Bennett (1990)主張多元文化教育應該是一種期待達成教育機會均等理念,及所有群體都能被平等對待的運動;多元文化教育是幫助學生認識及瞭解族群間文化差異的課程設計途徑;多元文化教育也是一種經由認知態度和技能培養,而後能對抗各種偏見與歧視的具體承諾;多元文化教育更是協助個人發展出具備多元文化知覺概念與能力的所有歷程。

5.小結:

綜合前述各家的定義,我們可以歸納出:「多元文化教育」是一種反對同化理論,主張多元文化共存,主張不同文化的相對性、互補性和主體性,基於個人文化認同的學習權,讓學習者能接觸不同的文化,經由學習而接納彼此、消除各種不公義的現象,企望藉由教育改革而促進社會平等與正義的持續性歷程。更細言之,多元文化教育是源自於對人類理性、人權尊嚴與民主價值的根基,以學校的改革作為

出發點，透過改變學校整體環境，特別是潛在課程，包括：教室氣氛、課程組織的方式、教師的教育方法、期望與態度、學校的行政舉措、與社區的關係等方面的共同改善，追求教育機會的均等，以增進全體學生對自身文化的全面了解與自信心的提升，提高其學習成就並協助發展潛在能力（錢克瑋，2008）；透過不同族群的相互合作與共同學習，引領學生體認、尊重、接納與欣賞不同的文化，並積極發展多元文化的認知與溝通能力（Banks, 1993；Tiedt. & Tiedt., 1995；黃政傑，1997；陳枝烈，1998；劉美慧，2001）。而這也是從九年一貫教育，以迄十二年國民基本教育社會領域所積極強調的一項素養與能力。

學校實施多元文化教育，可以提供學生各種機會學習以瞭解各種不同族群的文化內涵，培養學生欣賞不同族群文化的積極態度，是一種避免種族衝突與對立的教育。除此之外，多元文化教育也重視培養學生反省思考與批判的能力，能關心生活中的社會不公現象，透過協調合作，陶冶公民責任感與參與行動所需要的技能、態度與知識，共同創造出一個符合公眾利益的民主社會，希望經由教育的力量，來實現對人權價值與公平正義信仰的承諾。因此，我們更需要關注學校所使用的教科書，其中理應包含各個不同族群的歷史與文化精髓，才能讓學生更加了解、包容與欣賞各文化間的差異性，藉以豐富學生的社會文化素養。

（二）多元文化教育的目標：

各種教育的方法或策略，必有其欲達成的目標，對於攸關族群和族群關係教育的多元文化教育亦然，茲將較重要的幾位學者其主張簡述如下：

1. Banks (1993) 的主張：(1) 改變學校內的結構與教學活動，使來自不同文化背景的學生享有均等的學習機會，以提升所有學生的學習成就。(2) 幫助所有學生對不同的文化團體發展出積極正向的接納態度。(3) 協助弱勢團體學生建立自我概念與信心。(4) 協助學生發展角色替換的能力，使其能在相同情境下考慮不同族群的觀點。

2. Tiedt. & Tiedt. (1995) 的主張：(1) 能了解自我、個人和團體的異同、文化接

觸和改變、刻板印象等概念。(2) 培養尊重自己和他人，能接納多元不同方式的生活和文化。(3) 能分辨事實和刻板印象的差異，培育認識偏見、澄清價值和解決衝突的技能。(4) 能消除偏見、對抗不公平的現象，積極建立和諧的人際關係，並參與社會生活。

3.小結：結合以上所述，多元文化教育的目標誠如國內學者劉美慧(1999)所言，是經由支持文化多樣性與維護教育機會的均等、降低偏見和刻板印象，使學生能了解自身族群的文化、提升自我認同、增進學習意願與成就，並培養多元文化概念和社會行動能力，以建立合適的族群關係和適應現代民主的社會。

(三) 多元文化教育的課程設計模式：

課程設計的目的是為了達成學校所設立的教育目標，因此在學校教師的安排與指導下，由學生進行相關的活動以獲得學習經驗(黃政傑，1995)。在多元社會中，各種文化是並存的，而主流優勢族群和弱勢族群的文化也不是相互排斥的，所以，兩者在課程的設計中是可以相互為用，同時安排給學生的(Banks, 1993; 譚光鼎, 1998)。為了達成將弱勢民族的文化內容融入課程中，以達成上述多元文化教育的目標，學者提供了以下幾種課程的安排方式：

1.Banks 的方式：Banks (1993) 認為要反映文化的多樣性，要將各族群的歷史與文化融入課程之中，可以採用以下的幾種作法：(1) 貢獻模式 (the contributions approach)；(2) 附加模式 (the additive approach)；(3) 轉換模式 (the transformation approach)；(4) 社會行動模式 (the social action approach)。其中，「貢獻模式」也稱為「英雄節日模式」，因為它常被應用在遇到特殊的節慶或紀念日時，加入其他族群的一些文化或人物作為教材，是最簡單，也是最被廣泛使用的方式。「附加模式」和「貢獻模式」一樣，是在不變動課程主要架構之下，加入較多、較獨立完整的少數族群教材內容。而「轉換模式」是一般認為最理想的形式，但牽動課程改革幅度較大、實施難度也較高。「社會行動模式」需要變動課程的整體結構，重新賦予新的思維，讓學生進行較深層的探究，甚至是處於文化衝突的情境中，藉以澄清

價值，並落實在實際生活行為上，所以，和轉換模式一樣，都是比較不容易在學校課程中實施的。此四種形式，可循序推進，也可單獨或混合使用。

2.我國學者黃政傑(1995)則是提出了十種的課程形式：分別是「人際關係形式」、「消除偏見形式」、「族群研究形式」、「補救形式」、「統整形式」、「融合形式」、「整體改革形式」、「社會行動形式」、「非正式課程形式」以及「正式課程附加形式」等。根據實際研究觀察，學校的多元文化教育很多是以「正式課程附加形式」來進行，這是因為它並不需要改變主要課程的架構和目標，因此不需太高深的課程設計能力，而且省時、方便、機動性高；另外，它還可以將課程內容附加在正式課程的不同科目、或非正式課程進行中進行統整教學，彈性極高。

3.小結：要具體呈現多元文化教育的目標，需要可行的教學方式來實踐，而在實踐的過程中，我們也必須體認學校傳授的知識乃是經由呈現在教科書、指引，和其他形式媒材中的概念和事實予以普遍化而形成，並經由教師的轉介和詮釋所構成，因此，不僅學校提供的教材必須包含不同類型的社會文化內涵，教師本身也必須具備多元文化的素養和編輯、轉換課程設計的能力，方可協助學生順利進行跨越族群的學習。

(四) 多元文化教育與族群關係：

多元文化教育的精神之一就是提升對自身所屬族群的歸屬與認同感，並協助不同族群彼此相互了解與尊重，所以族群關係的改善，有賴族群關係教育，也可說就是多元文化教育。

原住民的教育問題和台灣各族群之間的族群關係教育一直是我國教育現場的兩個重要主題，雖然其目標、重點和實施對象並不相同，但是在多元文化教育的總體目標之下，兩者是相輔相成的：因為對弱勢族群來說，多元文化教育有助於他們發展多文化認同能力，不僅可以認同自身族群的傳統價值、加強自我概念與信心，同時也可學習主流社會族群的文化與價值觀，降低族群認知失調的衝突與迷失感，提升社經階層向上流動、成就自我的機會；而對於強勢或多數族群來說，也是省思

自身是否陷於「我族中心主義」，對現存的社會不公義現象，或是存在對於其他族群的偏見、歧視與壓迫而不自知、或視而不見，從而了解要想解決族群問題，改善強、弱勢族群間的關係，並非只是弱勢或少數族群自己所要面對的事情，繼而使全體受教育者都能在熱愛自身文化之餘，也能欣賞、接納別人的文化，認可其他族群對社會的貢獻，並積極培養多元觀點、廣大視野與內省的能力（廖明潔，2008；錢克瑋，2008）。此外，在與其他族群互動時，也能避免不當的意識型態，積極反省各種的偏見態度與歧視行為，發揮公民行動的能力，這些都有助於社會公義的實現與族群真正的平等（陳麗華，2000）。

雖然多元文化教育並非萬靈丹，但至少是一個解方、一個開端，主張實踐者希望經由教室而後學校，以至於社會，共同營造出一個充滿不同族群文化特色，卻沒有歧視、不公與壓迫的生活環境。

三、本小節結語：

在行政院「教育改革審議委員會」1985年的總諮議報告書中，明確說明了多元文化教育的理念，是在於肯定所有人的價值，重視個人的潛能發展，使個人不僅能珍視自身族群的文化，也能欣賞並重視各族群和世界不同的文化。同時，在社會正義的原則下，對於弱勢族群或身心障礙者的教育需求，給予特別的考量，協助其發展（行政院，1985）。這清楚揭示了我國政府對於多元文化教育的理念、目標與實踐的原則是符合時代潮流與人們的期望的。

我們也相信，多元文化教育是一種追求社會正義、公平和民主的運動：經由學校整體環境的重新建構，和對於教材內容賦予新觀點的審視選擇，可使所有受教者都能保有對自己所屬族群文化的歸屬感，同時也獲得維繫國家和族群繁盛與進步所需的多元文化知能與條件；而最終的理念和目標是弭平、消除不同族群的社會隔閡，創造出深具差異文化包容力與多元文化涵養的社會，更重要的是，能夠把不同族群文化間的差異視為國家的力量與資源，而不是需要透過同化來克服和解決的族群問題。本研究的目的正是要藉由對國小學生建立原住民族形象深具影響力的

社會領域教科書內容，從「主題概念」和「族群主體」兩方面，檢視是否仍存在著上述教科書隱藏的不當族群內容編述，期使經由教材多元化的落實，引領社會走向正面族群關係的建立。

第三節 認識台灣原住民族

壹、台灣原住民的起源與分類

一、原住民定義和台灣原住民起源：

(一) 原住民的定義：

1. 聯合國 (United Nations, U.N.) 的定義：「聯合國原住民議題常設論壇 (United Nations Permanent Forum on Indigenous Issues, UNPFII)」在有關原住民族問題的特別報告中，把重點放在原住民族被殖民者侵略和殖民前就存在的歷史，也就是他們的先住性和持續性，從而對於原住民族提出以下的定義：所謂「原住民族」是指在「被侵略和殖民地化之前就在其領域上發展的社會，且目前在該領域中不同於支配的社會或其中一部分的其他階層者；他們在當前並未處於統治階層，但保有其固有文化傳統及宗法體系，並以此作為民族存在的基礎，且決心保全、發展其祖先的領域及種族認同，並將其傳承給未來的世代者 (UNPFII, 2001)。此定義與「聯合國人權委員會 (United Nations Human Rights Council, UNHRC)」定義的「少數民族」(minorities) 是相同的。此外，文中也提到了「什麼人是原住民？」的概念，在該報告中指族群的成員需具有身為原住民族一部分的自我認同 (self-identification as indigenous)，且擁有屬於該集團的意識，而該集團也承認其成員資格並加以接受者。從這一點來看，意謂著原住民族的社會具有決定自己所屬成員的權利。

2. 國際勞工組織 (International Labour Organization, ILO) 的定義：ILO 在其一〇

七號條約中對「原住民」的定義如下：「其社會文化及經濟條件不同於該國社會其他階層的國民，而且其所處地位中的全部或一部分，是依照自身的傳統習慣或由特別法令所規範者；並且在被征服成為殖民地，或確定目前的國境、國籍之際，就居住於該國或隸屬該國的地域內之住民子孫。同時，該條約中也同樣強調「原住民族的自我認同意識」為決定該條約規定所適用集團的根本條件（ILO, 1989）。」

綜合以上兩大國際組織所言，當前台灣的原住民族遠在優勢族群的漢人移居（或是「侵略殖民」）之前即已久居於此，並且保有迥異於漢民族的自身文化傳統延續至今，現存的族人也具備認同自我族群的強烈意識，希望能保有祖先的生活文化並傳承至後代子嗣，完全符合聯合國所強調應受尊重與保障的原住民定義。不過，因為台灣原住民族群繁多，而早期散居在平原丘陵地區的平埔族幾已被漢化殆盡，因此本研究的重點將聚焦在目前經「行政院原住民族委員會」正式宣告認可的 16 個原住民族群。

（二）台灣原住民族的起源：

台灣原住民族的文化明顯不同於亞洲的其他三大文化——中國、印度與阿拉伯，顯示台灣的原住民族應該早在接受這些文化以前便已經遷移至台灣（台灣省文獻委員會，1997）。根據人類學家從出土文物的考證與推究，台灣島上人類活動的足跡最早可以追溯到一萬、甚至五萬年前的舊石器時代；至於現在台灣地區的原住民族究竟從何而來、何時來到，目前尚未有科學上確切的定論。但依據人類學者的研究，在距今五、六千年前，與目前原住民族有直接血緣關係的人種已陸續由東南亞地區、中南半島或中國大陸華南地區遷移至台灣；或者先由中國大陸南方、中南半島先到南洋群島，而後再渡海來台，例如：台灣東海岸的阿美族、卑南族和雅美族等即有祖先來自南方海上的傳說。不過，由於台灣原住民族的多元化特性，因此多數的學者傾向認為「南島民族」是先以台灣為基地，而後才逐步擴散到南洋群島（台灣省文獻委員會，1995；李壬癸，1998），台東縣政府每年所舉辦的「南島文化節」即是基於此而來。因為這些民族全都使用類似的南島語言，所以學者統稱之

為「南島語族 (austronesian linguistic family)」(齊莉莎, 2002; 徐雨村, 2006)。因此, 台灣的原住民族是屬於廣布在南太平洋地區的南島語族其中的一支(森丑之助著、宋文薰編譯, 1994; 李壬癸, 1999、2000), 應該是沒有疑問的。

在文化特質方面, 早期的台灣原住民族他們習慣使用手網或魚筌捕魚、在腰間佩掛腰刀、衣飾或建築物上懸掛獸骨、燒墾輪耕、運用貝類裝飾、使用木杵臼舂搗穀物、拔齒或涅齒(指將牙齒塗黑)、紋身、室內蹲葬或屈膝葬、長老統治、親族外婚、祭典輪舞、使用鼻笛、使用雙杯與並口飲具等, 這些都與東南亞文化系統中的「古老印度尼西亞 (Indonesia) 文化」特質類似(台灣省文獻委員會, 1997; 王嵩山, 2001); 而在遺傳學和語言學方面, 也都與南島民族、語系有著緊密的連結, 所以我們的原住民族委員會才會在說明台灣原住民族與南島語族關係時稱「台灣原住民族屬於南島語族、馬來人種, 是南島語族分布的最北端(原住民族委員會, 2019)。」

自從 1896 年第一個史前遺址台北市的「芝山岩文化」被發現以來, 台灣的史前文化受到了人類學者的關注, 研究者將這段漫長的時期大致區分為三個時代:

1. 舊石器時代: 距今約三萬至五千年前, 台東的「長濱文化」遺址和台南的「左鎮文化」遺址為主要的代表。

2. 新石器時代: 距今約五千至二千年前, 著名的遺址有前述的台北市「芝山岩文化」、「圓山文化」和台東的「卑南文化」(現在台東的「台灣史前文化博物館」即以此文化發掘遺址與文物為主要展出內容)等。由於從遺址挖掘出土的器物與過去原住民傳統生活上所使用的器具有近似之處, 因此學者認為這些文化的締造者與南島民族應該有某種程度的關連, 而台灣的原住民可能就是這些史前文化的繼承者。

3. 金屬器時代: 距今約二千至四百年前, 此時期的代表性文化, 如: 新北市八里區的「十三行文化」(現在建有「十三行博物館」作為文物展出和呈現遺址開發過程的場所), 已被認定是居住在北台灣平埔族凱達格蘭族祖先的文化; 花蓮縣豐濱

鄉的「靜浦文化」則是阿美族先祖創造的文化；而台南市永康區出土的「蔦松文化」則是當地平埔族西拉雅族祖先所創造的文化（劉益昌，1996）。

二、台灣原住民族稱呼沿革：

由於早期原住民各族都沒有文字，因此關於他們的一切，在歷史上都需要借助他人以第三者的眼光來描述，以致不僅失去了種族的主體性，也往往在事實的呈現方面有偏頗失真之處。關於原住民的稱呼，最早首見於明朝陳第的《東番記》一書，「東番」一詞即是指當時居住在台灣的原住民族；到了清代，官員郁永河奉派到台灣採集硫磺，在他的《裨海記遊》書中不僅記錄了從南到北一路上的所見所聞，也將他看到的原住民概略區分為「生番」和「熟番」。當時清朝官府係根據原住民的漢化程度來稱呼他們：「熟番」也稱「化番」、「平埔番」或「土番」，就是不出草、接受招撫歸化、納租繳稅、服徭役的原住民，通常就是我們今天所說的「平埔族」；而「生番」又稱「野番」或「高山番」，就是凶猛剽悍、未受漢化、不受官府管轄的「高山族」（黃逢昶，1960；芮亦夫，1994）。隨後到了日治時期，此時日本人統稱台灣原住民族為「蕃族」或「高砂族」（「高砂」意指台灣，表示日本人認為原住民就是標準土生土長的「台灣族」之意）。待至二次大戰結束，中華民國政府正式接收治理台灣後，改稱原住民為「山胞」。這時候大多數的人們已將平埔族視為與漢人無異，因此此時的「山胞」即是指「高山族」原住民，之後政府再依其居住的地區細分為「山地山胞」（指仍居住在山區部落裡的高山族原住民）與「平地山胞」（指散居在都會地區的高山族原住民）；而民間百姓一般則仍習慣俗稱為「山地人」（孫大川，2000；陳雨嵐，2004）。此後一直到了「臺灣原住民族權利促進會（簡稱原權會）」於1984年成立後，由歌手胡德夫等人帶領島上原住民各族群積極爭取復權正名，才由國民大會通過修憲，在1994年將「山胞」一詞改為「原住民」，嗣後於1997年7月21日再修改為「原住民族」，沿用至今（戴寶村，1990）。

三、台灣原住民族的分類與族名：

現在台灣地區的人大都知道以往我們習慣將原住民族約略區分為「平埔族」和「高山族」，然而這只是一個粗略廣義的說法。事實上，即使是幾乎消失不見的平埔族也可分為許多不同的族群；而現存的高山族，各族之間更有著諸多相異之處（森丑之助、宋文薰編譯，1994；李壬癸，2000）。所以近二十年來，許多原先被劃分在九大族之內的族群，紛紛要求獨立正名，也陸續獲得政府的正式認可，截至目前為止，已有 16 個族群（原住民族委員會，1994）。

那麼這些原住民的族群區別究竟是如何開始劃分的呢？1896 年，日本人鳥居龍藏和森丑之助來台進行土俗人種研究，伊能嘉矩和栗野傳之丞隨後繼之，他們以體質、語言、風俗信仰、部落組織等項目進行族群分類識別，初步將台灣當時的原住民分為 4 群 8 族 11 部，並將研究所得發表於 1899 年出版的《台灣人事情》及 1900 年的《台灣蕃人事情》書中。在當時，台灣的原住民幾乎都是以部落型態的「社」為生活與運作的單位組織，可說完全沒有整體族群的概念，也就是各有「社名」（例如大肚社、麻豆社等），卻未有同種族的統一族名。像現在台灣各地仍有很多地名還保留著當時原住民的部落社名繼續沿用，或稍作雅化繼續使用，便是由此而來。從伊能嘉矩和栗野傳之丞等人的分類開始，台灣的原住民對於自身的整體族群觀也有了極大的轉變，各地方的原住民逐漸形成了超越部落的族群認同，而這個最初的分類體系也在經過多位學者不斷的增補修正後，沿用至今。

（一）平埔族的調查與分類：

對於日治時期已經多數受到漢化影響的「平埔蕃」，研究的學者仍不乏其人，較重要的有伊能嘉矩和移川子之藏等，其研究和發現概略如「表 2-3-1 台灣原住民平埔族的分類與族名」所示：

表 2-3-1 台灣原住民平埔族的分類與族名

發表年代	研究者	劃分方式	族群名稱	附註
1935 至 1944	小川尚義	以語言區分為 10 個族群	(1)噶瑪蘭(Kuvalan)或卡瓦蘭(Kuvaran) (2)凱達格蘭(Ketagalan) (3)邵(Sau)或邵(Sao)(4)拍瀑拉(Papora)或武普鑾(Vupuran)(5)貓霧揀(Babuza)或波阿佛沙(Poavosa)(6)道卡斯(Taokas)(7)雷朗(Luilang)(8)洪雅(Hoanya)(9)西拉雅(Siraya)(還包括馬卡道 Makatao)(10)巴宰(Pazeh)	參照伊能嘉矩與粟野傳之丞的研究修改，是在台研究 10 年的日本人類學者
1985	土田滋	概分為 12 個族群	(1)噶瑪蘭(Kavalan)(2)凱達格蘭(Ketagalan)(3)龜崙(Kulon)(4)馬賽(Basay)(5)馬卡道族(Makattao)(6)洪雅(Hoanya)(7)拍瀑拉(Papora)(8)巴布薩(Babuza)(9)巴宰(Pazeh)(10)大武壠(Taiwoan)(11)道卡斯(Taokas)(12)西拉雅(Siraya)	近代日本著名語言學者
1992	李壬癸	分為七大族、十四支族	(1)邵(Thao)(2)噶瑪蘭(Kavalan) (3)凱達格蘭(Ketagalan):可細分為哆囉美達(Trobiawan)、馬賽(Basay)和雷朗(Luilang)等三支(4)洪雅(Hoanya) (5)西拉雅(Siraya):可細分為西拉雅(Siraya)、大武壠(Taiwoan)以及馬卡道(Makattao)等三支(6)巴宰(Pazeh)(7)巴布蘭(Baburan):可細分為巴布拉(Papora)、道卡斯(Taokas)、費佛朗(Favoran)及貓霧揀(Babuza)等四支	中央研究院民族學研究所研究員
2019	中華民國原住民族委員會	分為 9 個族群	(1)噶瑪蘭(Kavalan)(2)凱達格蘭(Ketagalan)(3)道卡斯(Taokas)(4)巴宰(Pazeh)(5)拍瀑拉(Papora)(6)巴布薩(Babuza)(7)洪雅(Hoanya)(8)西拉雅(Siraya)(9)馬卡道(Makatao)	為官網目前已列舉出者，仍有諸多族群正積極申請政府正式認可

資料來源：李壬癸，1992；馬淵東一，1994；森丑之助，1994；呂枝益，2000；張恩銘，2008；原

(二) 高山族的調查與分類：

對高山族原住民的調查與分類，從日本據台後即開始，但是直到 1911 年才由當時的「台灣總督府蕃務課」依照文化習俗、語言和社會組織等分類條件，將這些高山族人概略區分為九個族群，這就是國人熟悉的高山族原住民「九族」概念的最早由來。其後，九族的名稱和概念雖逐有細部更迭，但大致仍維持九大族群的概念。

下面表 2-3-2 是現有高山族的分類命名沿革概略：

表 2-3-2 高山族原住民的分類與命名

發 布 年 代	研究學者 或單位	族群的分類及命名	附 註
1899 年	伊能嘉矩、 栗也傳之丞	Atayal、Vunun、Ami、Pasou、 Paiwan、Puyuma、	高山族最早的劃分 方式，當時只有六族
1911 年	台灣總督府 蕃務課	Atayal、Puyuma、Tsaou、Saisiat、 Yami、Piyuma、Tsalisien、Ami、 Bunun	修正日本學者鳥居 龍藏的分類方式，首 見「九族」概念
1948 年	國立台灣大 學民族學研 究室	泰耶魯 (Atayal)、阿美 (Ami)、 布農 (Bunun)、魯凱 (Rukai)、 賽隆特 (Saisyat)、耶美 (Yami)、 畢瑪 (Puyuma)、鄒 (Tsou)、 排灣 (Paiwan)	參考原「土俗人種研 究室」移川子之藏等 人的分類方式修訂 而成
1954 年	行政院內政 部	泰雅 (Atayal)、卑南 (Puyuma)、 雅美 (Yami)、賽夏 (Saisyat)、曹 (Tsou)、魯凱 (Rukai)、排灣 (Paiwan)、阿美 (Ami)	延續以往九族分類 方式，但修改部分族 群的漢語翻譯名
2000 年	行政院原住 民族委員會	泰雅 (Atayal)、布農 (Bunun)、鄒 (Tsou)、賽夏 (Saisyat)、魯凱 (Rukai)、雅美 (Yami)、卑南 (Puyuma)、阿美 (Ami)、排灣 (Paiwan)	將「曹族」再改回「鄒 族」，其他維持不變

資料來源：李壬癸，1992；馬淵東一，1994；森丑之助，1994；衛惠林等，1997；呂枝益，2000；
張恩銘，2008；維基百科，2019；原住民族委員會，2019；本研究整理

迨至原住民權利促進會成立後，各個族群的後裔開始起而尋根探源，並積極要求恢復自身的族群地位與權利，從 2000 年起，以迄 2014 年陸陸續續增加至 16 個族別。

(三) 後續增加的族群及由來：

1. 2001 年首經原住民族委員會認可，將原本認為是居住於平地的鄒族人獨立成為第十族「邵 (Thao) 族」。

2. 2002 年原先和撒奇萊雅 (Sakizaya) 族同樣為了躲避「達固部灣 (加禮宛) (Takubuwa akawaw)」事件之禍而被歸併在阿美族的「噶瑪蘭 (Kavalan) 族」獨立正名成為第十一族 (康德培, 2004)。

3. 2004 年原本被歸類為泰雅族一支的「太魯閣 (Truku) 族」獨立成為第十二族。

4. 2007 年在清朝時期因「達固部灣 (加禮宛)」事件而隱藏在阿美族之下，被稱為「奇萊阿美」的「撒奇萊雅族」正名成功成為第十三族。

5. 2008 年原本被認為是泰雅族其下亞族的「賽德克 (Seediq) 族」獲得承認，獨立成為第十四族。

6. 2014 年原先被劃分為「南鄒」，居住在高雄市桃源區和那瑪夏區的「拉阿魯哇 (Hla'alua) 族」及「卡那卡那富 (Kanakanavu) 族」同時各自獨立，成為第十五及第十六族原住民。

貳、原住民族十六族概說

一、阿美族：「阿美」一詞有「北方民族」的意思，有些族人則自稱為「邦查」，則含有「人」的意思。阿美族傳說祖先是神降生而來，也有另一種是由石頭誕生而來的說法。阿美族是目前台灣人數最多的原住民族群，分為北部、中部和南部三個群落。

阿美族人傳統產業為農業與漁業，農業以小米為主，清領時代才接觸到水稻，之後稻米成為族人主要糧食之一。糯米在阿美族文化中具有重要的地位，他們將蒸

熟的糯米飯舂打後作成麻糬，現在都已成為當地的代表性特產；阿美人還會將高熱的石頭，丟入以檳榔葉做成的鍋子當中，用以烹煮魚蝦，這項風味獨特的石頭火鍋烹飪法與他們醃肉以及以檳榔待客都非常具有文化特色。

阿美族傳統村落是以集會所為中心，屬於聚居型部落，部落建有瞭望臺以維繫部落安全。服裝方面，偏好紅色，形制則搭配顏色的運用。阿美族的頭目和巫師地位特殊，在重要場合與儀式都會穿著長袍，配上檳榔袋與帽子；檳榔袋也稱為「情人袋」，是最實用、常見的服裝配件；頭目與各年齡階級可藉由帽飾來分辨不同的身分地位與所屬階級。阿美族的社會組織中以母系婚姻、領袖制度和年齡階級會所最具特色，藉由領袖制度、年齡階級來維繫部落的縱向政治關係，橫向家族關係則由母系婚姻制度來連結。母系婚姻制度的特色主要為從妻居，以及財產與家系繼承為母女相傳兩項。阿美族的年齡階級制度，主要肩負著部落的軍事、行政與政治功能，每個階級都有專屬的名稱，可分為「襲名制」與「創名制」兩類型。部落的男子在青少年時期，就會進入集會所，以 2 至 5 歲為一個年齡層級，共同居住生活與學習，並分擔不同類別的任務。

在阿美族的傳統信仰中，相信天地萬物都有靈性，以「靈魂」為核心概念，也因為屬性不同，而有天上、地下靈不同層次的分類。阿美族傳統信仰中的巫師，是專職的宗教人員，除了幫族人招吉避凶外，也會在各項儀式中向天神祈福或感謝。阿美族著名的祭儀以每年的「豐年祭」和「漁撈祭」最為著名，豐年祭是阿美族人在小米收穫後，為感謝神靈而舉行的祭典；而漁撈祭則是在每年 5、6 月間祭祀海神或河川神的活動，族人藉此祈求出海平安或漁獲滿載而歸。阿美族在近代史上所發生的較大事件有 1877（清光緒 3）年的「大港口事件」和 1908（日明治 41）年的「七腳川事件」以及 1911（日明治 44）年的「成廣澳事件」等（鄧相揚、許木柱，2000；鈴木作太郎著、陳萬春譯，2003；葉憲俊，2003；丹鳳國小原住民族教育資源網，2019；行政院原住民族委員會，2019）。

二、泰雅族：泰雅族名譯自「Atayal」，是「人」、「真人」之意，分為「賽考列

克」與「澤敖列」兩個族群，他們不僅是臺灣原住民族中分布領域最廣的民族，也是人數第三多的原住民族群。據說在遠古時代，一顆大石頭迸開後，走出了泰雅族的男、女祖先，之後族人遷徙到中、北部各地漸漸繁衍；另外，也有來自老樹根的不同說法。

傳統泰雅族的經濟活動是以農耕與狩獵為主，盛行紋面文化與織布。在服裝的圖樣上，衣服正面多使用菱形紋，背面則用複雜花紋，傳說菱形紋象徵眼睛，代表祖靈的庇佑。傳統泰雅族以織布來評定婦女的地位與才能，所以女性從小就要參與織布；而紋面更是代表傳統的文化價值，也是泰雅族人成年的標示，同時具有美觀、避邪等功能。男子需在出外獵得人頭後才能紋面，女子則是在學會織布後，才能在臉上刺上圖紋。

泰雅族家庭是從夫居的父系社會，傳統的部落是在同一地區內，以血緣親族為基礎，加上以「祭祀、狩獵、勞動、負罪牲團」等各種不同功能的組織團體所組成；部落具有首長、長老會議與土地的主權，頭目的繼承與更替則有世襲制與選舉制兩種。泰雅族的傳統信仰觀稱為「utux」，其中最重要的就是「祖靈」觀念，他們認為祖靈是運勢興衰的守護者，所以必須嚴守祖先「gaga」的訓示，並以「祖靈祭」和「播種祭」為一年當中最重要祭儀活動。播種祭是由前一年的兩位豐收者擔任主祭，攜帶小米糕與小米酒前往耕地；而祖靈祭則由頭目主持獻祭，呼請祖先名字來共享族人準備的祭品，並保佑族人狩獵耕作都能豐收，祭祀結束後供品需留在當地，並在回部落前跨過火堆以示與祖靈分開。

在泰雅族的近代史上，於二十世紀初期發生了大豹社抵禦日軍進入的「大豹社事件」、「石加路事件」與「大科崁群事件」等重大抗日戰役（王梅雪，1990；鈴木質著、王美晶譯，1999；吳天泰，1999；王嵩山，2001；張順妹，2009；丹鳳國小原住民族教育資源網，2019；行政院原住民族委員會，2019）。

三、排灣族：「排灣」是排灣族發源地大武山的地名，可分為「拉瓦爾」跟「布曹爾」兩大群系。其起源傳說有多種，大致如下：（一）太陽神降臨生下紅、白卵

各一，由百步蛇孵化出的男女二神，其後裔就是頭目之家；而由青蛇孵化出的男女二神，就是平民之祖。(二) 太陽神在大武山上白色石屋的陶壺內生下兩個卵，不久便孵化出一男一女，而後繁衍生息。(三) 東排灣的族群則有「竹生」和「石生」的兩種傳說。排灣族以家名、家族的觀念和嚴謹的階級體系，貫穿社會中的政治、婚姻、宗教與藝術，是目前人數第二多的原住民族群。

排灣族人會在小米收成後舉行「小米收穫祭」，另外，布曹爾群則每隔五年會舉辦「五年祭」，迎請祖靈前來探視子孫，又稱為「人神盟約祭」。排灣族在荷蘭與清領時代，即與外界有貿易來往，文化中以階級社會、長嗣繼承以及男女平權的制度為特色。排灣族的階級社會分為頭目、貴族、祭司、士族與平民五個階級，每個階級的權利、義務都不同。頭目與貴族社會地位較高，身體可刺人頭和百步蛇花紋，也擁有俗稱「排灣族三寶」的古陶壺、琉璃珠與青銅刀；排灣族的貴族男子非常重視工藝創作，在木雕與石雕作品上面表現出色(潘英，1995；鈴木質著、王美晶譯，1999；張恩銘，2008；丹鳳國小原住民族教育資源網，2019；行政院原住民族委員會，2019)。

四、布農族：「Bunun」是布農族人的自稱詞，關於他們的起源有糞生、石生、葫蘆生等多種不同的神話傳說，流傳較為廣泛的是葫蘆生與糞生故事。葫蘆生是說從天上掉下的葫蘆裂開之後，從葫蘆裡走出一對男女，這一對男女就是現今布農人的祖先；而糞生則是傳說古代有兩個洞穴，一隻蜘蛛將糞便投入兩個洞裡，其中一個洞出現一位男人，另一個洞出現一位女人，兩人結為夫妻，繁衍成為各社群的祖先。布農族是分布區域海拔最高的民族，分為六個亞群，以父系大家庭為基礎，並從一個家形成一個家族，再由數個父系家族組成「亞氏族」，即「氏家族」，彼此共有獵場、共同承擔氏族榮辱。

布農族人早年傳統的生產方式是以燒墾式的農業耕種為主，以稻米、地瓜為主食，樹豆是最重要的副食之一。布農族人向來有「精靈」的觀念，他們相信人類擁有兩個精靈，各在左右肩上，而且個人的能力、疾病與災禍，都跟精靈有關係。布

農族也相信「天神」，天神是一切的源頭，更是族人心靈的依靠。

他們的祭典以「射耳祭」最具代表性。射耳祭亦稱「打耳祭」，一般是在 4、5 月間舉行，是一項同時具有薪火相傳、教育競技、促進族人團結等多種意涵的活動。而在農業祭儀中，布農人舉行「小米播種祭」時，為了祈求小米能夠豐收，會在祭典結束前，於家屋前面選擇符合資格的家中男子圍成一圈，一起合唱「祈禱小米豐收歌」，其繁複的「八部合音」震驚國際，是目前世界上獨一無二的和音方式。在布農族的發展歷程中，發生於日治時期的重大反抗事件有 1914（大正 3）年的「大分事件」、1916（大正 5）年的「丹大事件」與 1932（昭和 7）年的「大關山事件」等（謝繼昌，1999；鈴木作太郎著、陳萬春譯，2003；張恩銘，2008；張麗香，2014；丹鳳國小原住民族教育資源網，2019；行政院原住民族委員會，2019）。

五、卑南族：族名由來是因為居住在卑南平原而被如此稱呼，但族人有時也自稱為「Puyuma」。關於卑南族的起源有「竹生」和「石生」兩種說法：「竹生」傳說以卑南社為中心，而「石生」則以知本社為中心，卑南族的勢力曾經在十七世紀的卑南王時代達到巔峰。卑南族的男性社會關係主要表現在年齡階級與會所制度，會所分為少年與成年會所兩種，男子從青少年起就進入會所生活，接受教育訓練，直到結婚才能離開會所。卑南族人在祭典活動時，會編織花環送給族人，或是為會場中的來賓戴上，但進入成年會所服役期的男子，就只能戴上蕨類的草環。

卑南族人巫術相當興盛，因為他們認為天地之間到處都存在著「神靈」，包含大自然的神、天地之神，以及祖先與死者之靈等，而神靈又分為善靈與惡靈，所以在進行耕作與狩獵前，卑南族人都會先告知神靈，而各種祖先祭祀與生命禮俗的祭儀都會在特設的「祖靈屋」內進行。卑南族的頭目、祭司與巫師，各在不同領域扮演政治、祭儀與疾病醫療等生活照護的需求。他們的家庭以母系大家族制為原則，重視母系家系傳承的本家與宗家觀念。卑南族現在尚存在的年度慶典包括：「小米收穫祭（感恩海祭）」、「少年年祭（猴祭）」、「年祭（大獵祭）」等，其中尤以「年祭」規模最為盛大（王嵩山，2001；鈴木作太郎著、陳萬春譯，2003；張恩銘，2008；

張順妹，2009；丹鳳國小原住民族教育資源網，2019；行政院原住民族委員會，2019）。

六、魯凱族：「魯凱(Rukai)」一詞是魯凱族人的自稱，指「住在高冷山上的人」，也有說是意指魯凱族的居住地或是緊鄰山腳的聚落。關於其來源有三種說法：一種是東魯凱群的外來說，相傳祖先是海外登陸東海岸後，落腳在中央山脈東、西兩側；另一種流傳在西魯凱群中，認為先祖是由太陽、陶壺或石頭創生；還有高雄茂林區部落的口傳歷史，認為祖先是發源自茂林區的在地起源說法。魯凱族社會的特色是分工縝密的階級制度，並融入於婚姻、政治、宗教、祭祀與藝術各領域。在傳統文化中，社會階級分為頭目、貴族、士和平民，階級主要是來自世襲，各階級的權利義務各不相同，但可因嫁娶或入贅而讓子女階級產生改變。家庭是魯凱族最重要的親族單位，一般家庭採用的是偏向長男繼承的雙系繼承法則，由家中的長男繼承家屋、家名，其餘子女在婚後就必須遷出，若是家中沒有男性，就由女性招贅繼承。

魯凱族以百合花為「族花」，且以百合花的配飾權最富特色，具有表彰聖潔、勇氣與尊榮的意義。配戴百合花對於男性而言，是英勇、能力的象徵；而百合花對於女性更為重要，象徵女性的純潔無瑕。魯凱族的經濟生活以小米種植為主體，小米在魯凱族人的生活中相當重要，歲時祭儀都以小米為中心，「小米收穫祭」也是最重要的祭典。傳統衣飾中，按照階級各有不同的限制，以服裝的紋路為例，有頭目專屬的百步蛇、太陽、人頭、陶壺等圖案。此外，魯凱族的雕刻也十分著名，可分為木雕、皮雕與石雕；而在建築方面，西魯凱群和茂林下三社以石板作為建材的「石板屋」，具有冬暖夏涼的功能，更是一大特色（衛惠林等，1997；潘英，1995；張恩銘，2008；張順妹，2009；丹鳳國小原住民族教育資源網，2019；行政院原住民族委員會，2019）。

七、鄒族：鄒族名稱來自於族人自稱「Tsou」，並以此為族名，其意思是「人」，

目前大多居住在阿里山山區，過去因為教科書的宣傳誇大而造成原住民被誤解歧視的「吳鳳事件」就是發生在鄒族的故事。在鄒族傳說中，最高的神明是管理天地的「哈默」大神，大神用楓葉創造了鄒族人跟瑪雅人，再用茄苳葉創造了平地人，而後從玉山逐漸遷徙到現在所居之地。

鄒族傳統經濟生活包括採集、農耕、狩獵和漁撈，竹筒飯相當有名。「會所（庫巴）」為男性學習與訓練的地方，仍以傳統建築方式存在，是鄒族政治、教育及文化傳遞的中心。男性傳統服裝以皮革為主，還會在皮帽插上數根羽毛，女性則使用棉布，男子盛裝時多喜愛穿著紅色。鄒族傳統上是父系家族，子女與父系親族一同生活，並由數個父系家庭組成一個「亞氏族」，亞氏族是鄒族親屬中最基本的單位，擁有共同的姓氏、共同進行小米祭儀、耕種、共有河流漁獵區，並且在大社中擁有共同「家屋」，但彼此不准通婚，家屋裡有代表各亞氏族的聖物：祭粟食與獸骨架。

鄒族傳統上是多神信仰，除了大神哈默，也有各種不同領域的神，族人常藉由巫師跟超自然力量溝通。自 1960 年代起，鄒族普遍接受基督宗教，主要作物也從小米轉為稻米，祭儀方面有「小米收穫祭典」，在小米收割結束後進行，主要是感謝小米神的照顧；另一個則是「凱旋祭」，也稱為「戰祭」，是祭拜天神跟戰神、司命神的祭典，通常稱為「瑪雅斯比」，因部落不同，分別在春季或秋季進行（李壬癸，1992；衛惠林等，1997；王嵩山，2001；張恩銘，2008；張麗香，2014；丹鳳國小原住民族教育資源網，2019；行政院原住民族委員會，2019）。

八、賽夏族：賽夏族的社會以氏族為基礎，從清朝時期開始，共分為 18 個氏族，與漢姓觀念相結合。賽夏族的創生傳說中說他們的祖先來自於在洪水時期，倖存的兄妹結婚後所生下的小孩，這對兄妹將小孩的身體分解後投入海中，成為各部落與民族的祖先。賽夏族傳統的代表性食物有米糕、生醃肉與糯米酒。賽夏族傳統服裝以麻為主材料，常用白、紅、黑三色，服裝又分為日常服裝與慶典服裝，「巴斯達隘」祭典中可以見到的「臀鈴（又稱為背響）」、「肩旗（又稱月光旗）」是賽夏族最具特色的祭典物品。賽夏族人有紋身、穿耳、鑿齒等多種身體裝飾風俗，男子

會紋在前額、下顎和胸部，女子則在前額刺紋；胸紋僅限於對部落有貢獻或具有獵頭功勞的勇士，所以胸紋越多，在部落地位越高。

織布是賽夏婦女的工作，紋路常見幾何風格，有菱形紋、線條紋等，由紅、黑、白三色交織而成。賽夏族為從夫居的父系制大家庭，在日治時期以前流行交換婚，由具有共同父系祖先的家庭組成氏族，再組成政治、軍事和宗教上的互助團體。賽夏族的文化中，主要有祖靈信仰與矮靈信仰兩大類別，並分別衍生出「祖靈祭」與「矮靈祭」。祖靈祭以往是由主祭的男性戶長將祖靈籃內的祭匙裝滿水，以右手食指將清水點觸於家人的嘴唇上，但現今多已改為以酒、肉祭品祭祀，並由長老代表向東方獻給祖先。而矮靈信仰則與古老的歷史傳說有關，以「巴斯達隘矮靈祭典」最具知名度。賽夏族人對於矮靈傳說與觀念相當重視，祭典時間長達一個多月，按照儀式階段，可略分為祭典前、祭典中與祭典後三個階段。目前時代大幅改變，在賽夏族人中出現了傳統信仰、漢族佛道信仰和基督宗教多元並存的信仰現象。在賽夏族的發展過程中，影響較為重大的兩個事件分別是發生在日本殖民統治時期，1902（明治 35）年的苗栗南庄事件和 1907（明治 40）年的新竹北埔事件（衛惠林等，1997；謝繼昌，1999；朱鳳生等，2001；賴盈秀，2004；張麗香，2014；丹鳳國小原住民族教育資源網，2019；行政院原住民族委員會，2019）。

九、雅美族：雅美族分布於蘭嶼島上，「雅美（yami）」一詞是「我們」的意思，由人類學家鳥居龍藏開始使用，但部分族人則使用「達悟（tao）」一詞，意思是「人」。雅美族的來源包括石生與竹生：傳說南方的神觸動巨大的岩石，巨石落入海中後分裂成兩半，有一位男神從裂石中走出，並往山中走去搖撼巨竹，竹中出現了另一位男神。後來，分別從兩位男神的左、右膝蓋各生出了一男一女，兩神的子女結為夫婦，開始發展出雅美人的社會與文化。根據實際出土的資料顯示，蘭嶼早在史前時代就與臺灣本島和南邊的菲律賓有文化上的關係，而雅美人也提到祖先曾經在菲律賓北部的巴丹島居住過，數百年前才遷居到蘭嶼。

雅美族人主要生計為農業與漁業，農業從業者為女性，主要作物有芋頭、地瓜

等。芋頭除了提供日常食用外，也在重要祭典作為祭祀物或餽贈親友的見面禮；漁業工作則為男性職責，以撈捕迴游性的飛魚為主。在雅美族人魚類食用的禁忌中，有「好魚」和「壞魚」的分類，女性優先食用好魚，男性則優先食用壞魚。雅美族的服裝由麻、香蕉葉等植物纖維製作而成，日常服裝常是單色系。過去雅美族男子平日穿著丁字褲，遇到重要喜慶儀式與場合時，則會穿著白底夾織藍紋的典禮服；男子頭戴銀盔或藤盔，女子則戴八角禮帽或椰鬚帽。

蘭嶼四面環海，舟船是不可或缺的謀生與交通工具。雅美族獨特的「拼板舟」，船舟的色彩以紅、黑、白三色為主，常見的圖案有同心圓紋、人形紋、波浪紋與十字紋等。同心圓又稱為「船之眼」，像是船的眼睛，具有避邪、指引方向與保佑平安的意思，常畫在船頭和船尾左右兩側；人形紋則是象徵神話中最早的男人，手腳深入海中捕魚；波浪紋是代表波浪的幾何圖形；十字架紋則是近代受到天主教的影響，也具有避邪祈福的功能。雅美族家庭的主屋常建於地穴中，依照山坡的高低，挖成階梯式的地面，並將挖出的土壤堆於四周，只露出屋頂於地表，成為半地下式的屋體。在雅美族的社會中，有「漁船、農作和灌溉」三個共同勞動作業組織；而家族組織則是屬於父系家族，父母與未婚子女共同生活。在雅美人的傳統信仰中，分為神、鬼、人三個範疇，但自 1960 年代開始，基督、天主教紛至蘭嶼傳教，西方宗教已成為雅美族主要的信仰。

雅美族的歲時祭儀相當豐富，較盛大的是「飛魚祭」。相傳雅美人的祖先遇到黑翅膀的「飛魚王」後，不僅族人不再因吃飛魚而生病，漁獲也更加豐盛，從此就有了飛魚祭，而與飛魚相關的祭典儀式還有「招魚祭」、「飛魚收藏祭」和「飛魚終食祭」等。「收穫祭」是在小米收成與飛魚祭結束時舉行，「祈年祭」則是雅美族人少數可以談論天神的時機，儀式結束後五天內，不能到深山伐木，也不可以唱禮歌，更不能舉行落成禮。「落成禮」是在新屋、新船完工時所舉行的正式啟用典禮，在雅美族人的生命禮俗中，落成禮是個人成就的具體表現，更在社會文化價值中佔有重要的象徵意義。在雅美人的新船下水典禮中，常可見到眾人抬起船隻拋向空中數

次，一面驅逐惡靈，一面合力把船抬到海邊，直到新船下水，才算完成整個儀式(董森永、余光弘，1998；鈴木質著、王美晶譯，1999；張恩銘，2008；張麗香，2014；丹鳳國小原住民族教育資源網，2019；行政院原住民族委員會，2019)。

十、邵族：日本學者引用族語「人」的「Thao」作為族名。據說邵族祖先原本居住在嘉南平原，因為追逐白鹿而發現了日月潭，就定居於此，清朝時稱為水沙漣六社，以「拉魯島(舊稱光華島)」為最高祖靈地，他們的傳統祖靈信仰，以「祖靈籃」為供奉對象，具體象徵祖靈之存在，供奉於各家戶內。邵族的傳統祭祀主要有播種祭、狩獵祭及祖靈祭等重要祭儀。農耕祭儀反應出早期農業生活的節令和族人的生活型態；狩獵祭時，族人會以白鰻造型的麻糬做為祭品，表現重視漁獵的生活文化。而一年之中的祖靈祭是最為熱鬧莊嚴的，每年農曆8月1日開始，就是邵族人的「祖靈祭(過年)」。期間族人會在祖靈屋前吟唱歌謠與舞蹈，等祖靈祭完成後，祖靈屋隨即拆除。

稻米是邵族人主要的農耕作物，也是族人的主食；當捕獲大量魚蝦時，則會以醃漬方法來保存。早期邵族人會剝空整棵樹幹來製作獨木舟，作為部落對外的交通工具。每年農曆7月的最後一天晚上，婦女們會聚集在袁姓頭人家進行「舂石音」儀式，召喚在山上狩獵的男性回部落。邵族為傳統的父系社會，以氏族為單位進行通婚，伊達邵部落目前仍保有兩位頭人系統，分別為袁氏和石氏家族，頭人為長嗣世襲製，在傳統歲時祭儀中扮演主持儀式的重要角色。邵族宗教以「祖靈」信仰為核心，包括「最高祖靈」與「氏族祖靈」：最高祖靈住在拉魯島的茄苳樹上，而氏族祖靈則是每一個氏族的始祖，邵族現仍有七個漢族姓氏。邵族人相信祖靈存在，所以家家戶戶都有一個祖靈籃，內有祖先遺留的衣物，負責祭拜祖靈籃的女性祭師，被稱為「先生媽」，先生媽便是作為族人與祖靈之間的媒介，負責服侍最高祖靈和氏族祖靈。他們主導各項傳統歲時祭典與其他的儀式，是邵族社會最重要的文化傳承者；邵族人於新居落成時，都要慎重的邀請女祭司到家中祭拜祖靈籃，而後祭請該戶祖靈入屋(伊能嘉矩著、楊南郡譯，1996；謝繼昌，1999；鄧相揚、許木柱，

2000；張順妹，2009；丹鳳國小原住民族教育資源網，2019；行政院原住民族委員會，2019）。

十一、噶瑪蘭族：噶瑪蘭族自稱為「kavalan」，意思是「平原的人類」，早期曾擁有蘭陽平原土地的主權。噶瑪蘭族的住屋屬於半開放空間的高架建築，稱為「干欄式」建築，具有古東南亞文化的特徵。1878（光緒4）年噶瑪蘭族人與撒奇萊雅族人反抗清朝軍隊，史稱「達固部灣（加禮宛）戰役」。戰後，噶瑪蘭族與撒奇萊雅族勢力銳減，為了避難，族人隱匿在阿美族部落超過一世紀。

傳統噶瑪蘭族人的經濟生活以農作、漁獵為主。服飾方面有獨特的香蕉絲方布編織技術，顏色以黑、白色為主。噶瑪蘭族的傳統歌謠依照功能，可區分為儀式性、休閒工作與社會歌謠三大類。噶瑪蘭族社會屬於母系社會，以家中女性長者為尊，男性於成年結婚後隨同妻子居住，並以族內的通婚為主。

噶瑪蘭族人會按照年齡區分階級，年齡階級制度是維繫部落的重要力量，負責統籌規劃與執行部落裡的各項事務。部落內的公眾事務由長老共同決定，並由頭目擔任召集人。噶瑪蘭族人相信「萬物有靈」，可分為善靈、惡靈與自然靈，噶瑪蘭族人還從萬物有靈的觀念發展出祭祖儀式、產業祭典、以及宗教醫療等，這些儀式都由祭師主持進行。噶瑪蘭族人會春夏之間進行「海祭」，海祭就是在海邊祭祀祖靈的儀式；而「豐年祭典」則是屬於農業祭典，用意是在感謝上天、神靈與祖靈保佑一年來農作順利與豐收的慶典。另外，在噶瑪蘭族人的神靈觀念中，「祖靈」具有相當重要的地位，新年前夕，全家人會聚在一起進行團圓祭拜祖先的儀式，主要是在祈求來年平安順利（詹素娟，2004；劉壁榛，2012；丹鳳國小原住民族教育資源網，2019；行政院原住民族委員會，2019）。

十二、太魯閣族：太魯閣族人相當重視織布與紋面文化、信仰祖靈，並遵守祖先訓示「gaya」，「祖靈祭」為族人重要的祭儀。傳說太魯閣族的祖先在史前時代由南洋一帶乘坐獨木舟在西南沿海登陸，後來經歷數次的遷徙，才定居在現住地，至

於族群現在的稱呼，則是受到日文漢字「太魯閣」發音的影響。在日治時期 1914（大正 3）年的「太魯閣事件」曾對族群發展造成極大的影響。

太魯閣族人的傳統產業是以燒墾的農業和漁獵為主。太魯閣族的服裝有袖套與貝珠衣兩種，織布是太魯閣族女性重要的技藝。服飾顏色以白色為主，紋飾為多變化的菱形花紋，因為他們認為菱形花紋代表祖靈的眼睛，有保護族人的作用。紋面在太魯閣族傳統文化中佔有重要地位，也是最具特色的身體裝飾。太魯閣族男子在成年後，才可以紋面；而女子則要在織布技巧受到長老肯定後，才能在臉部刺上紋面。太魯閣族的半穴居式家屋，牆面以橫木堆成、屋頂上覆蓋石板是其特色；木琴是太魯閣族獨特的樂器，常用於召喚親友共享美食或作為舞蹈伴奏，而另一種常見樂器口簧琴則常被用來表達感情與愛意。

太魯閣族的家庭組成是屬於小家庭的父系社會，家產由男性繼承。而在族群傳統觀念裡的「部落」，則是指生活在同一個區域內的居民，具有共祭、共獵與共負罪責，以及維護同一群人的生存與財產的組織。換句話說，部落就是指同一個家族團體的生活領域。太魯閣族的「gaya」是指祖先留下的生活規範，是太魯閣族人一切行為與道德的規範準則。一個 gaya 團體是以一個或兩個近親族群為核心，再加上其他遠親族或姻親所組成；gaya 成員共同耕作、祭祀與遵守禁忌，是一種同時具有親屬、經濟、宗教和地域功能的組織。太魯閣族人相信若是違反 gaya，祖先就會降禍給族人，所以若是有成員違反 gaya，其他成員就會要求觸犯 gaya 者贖罪。

太魯閣族群的傳統信仰是以「utuxrudan（祖靈）」為中心，形成自成一格的族群信仰觀念，生活上諸事都可藉由歸因於祖靈系統而獲致解決，所以也可以說在實際的生活情境中，遵守 gaya 的驅動力量是來自自己家族的祖靈。祖靈信仰至今仍然存在於生活中，像是族人在辦理婚、喪、喜、慶各種活動時，殺豬共食與供祭祖靈仍然是重要的儀式。太魯閣族的「祖靈祭典」是在小米收割之後，由頭目或長老討論後決定。祭祀時會將祭品綁在竹子上，由長老呼請祖靈前來享用，供品則在祭祀後共同食用。當離開祭祀地點時，沒食用完畢的供品不帶回家，並且要跨過火堆表

示與祖靈分離(劉瑞超,2004;王梅霞,2014;丹鳳國小原住民族教育資源網,2019;行政院原住民族委員會,2019)。

十三、撒奇萊雅族：在整個撒奇萊雅的民族發展歷史中，以 1878（清光緒 4）年的「達固部灣（加禮宛）事件」影響最大。在這次的抗清戰爭中，造成多數族人傷亡、部落遷徙，可說幾乎面臨滅族的命運；也因為一百多年來隱匿在阿美族之下，與阿美族互動密切，原有的主體文化、語言、風俗等逐漸模糊，將近不復記憶。因此 2007（民國 96）年發起的「撒奇萊雅文化復振運動」中所設計的族人服飾色彩與象徵撒奇萊雅族精神的「火神祭典」中，就富含憑弔先祖、不忘歷史和感謝友族襄助的多重意義。

在撒奇萊雅族的古老傳說中，祖先是從海外遷入東部，定居在濱海的花蓮平原，傳統產業包括農業、漁業和狩獵。農業以小米最為重要，十九世紀後因為與噶瑪蘭族人接觸，開始了水稻耕作。撒奇萊雅族擁有不同類型的歌謠與舞步，聚會時常由長者帶領吟唱，年輕人跟隨進行應聲答唱，並變化舞步。撒奇萊雅族人所唱的歌謠，有祭典儀式時的「祭儀歌謠」，有娛樂與教育多方功能的「工作休閒歌謠」，以及具有民族時代意義的「社會歌謠」。撒奇萊雅族的社會制度，主要是母系婚姻與年齡階級制度，母系婚姻維繫家族的關係，在日本殖民統治時期之前，撒奇萊雅族人是族內通婚為主。年齡階級則是連結男子的社會關係，撒奇萊雅族的年齡階級名稱採取循環使用制度，男子依照年齡分成兒童、青年、成年與老年幾個不同的年齡階級，而進入青年階段年齡階級的成員，需要負擔防衛、產業與勞動等較重要的族中事務。

撒奇萊雅族相信萬物有靈，且這些超自然力量無所不在，可分為萬物神、守護神、祖靈與自然界的靈，各有不同執掌跟祭祀方式，近代因為族群接觸與宗教傳播，也有族人信仰漢族宗教和基督宗教等。撒奇萊雅傳統的神靈觀念不僅關係族人的生活，也相應發展出配合四季節氣運行的農耕相關祭典，諸如：播種祭、收成祭、豐收祭、收藏祭和祈雨祭，還有祭祀河川與海神的祭典等。其中最盛大、重要的是

屬於全族的紀念性活動「火神祭典」，目的是祭祀弔唁遇難的頭目夫婦以及在加禮宛事件中犧牲的族人，所以除了歷史紀念之外，更具有凝聚民族認同的深層意義（陳俊男，2010；黃宣衛、蘇羿如，2008；蘇羿如，2018；丹鳳國小原住民族教育資源網，2019；行政院原住民族委員會，2019）。

十四、賽德克族：主要分布在中部山區，盛行織布與紋面文化，以「gaya」祖訓為生活準則。賽德克族相傳起源於中央山脈的「白石山」，後來才遷徙到「德鹿灣」這個地方定居、繁衍，目前分為三個群系。1930（昭和5）年馬赫坡社頭目莫那·魯道率領族人發動襲殺日人的抗日武裝事件，震驚了總督府與國際社會，歷史上稱為「霧社事件」。事件後，不僅族人被屠殺殆盡，殘餘的族人也被迫遷徙，以便日人管理監視。

賽德克族過去以農業與狩獵為主，服飾以苧麻為主要材料，偏好紅色，男女傳統服裝都有苧麻製作的披肩。賽德克族的編織可分為編與織兩類：「編」屬於男性傳統編製技能，以製作生活用具為主；而「織」則是屬於女性傳統織布技術。織布在賽德克文化中具有重要地位，女子必須在織布技巧和耕作技術受到長老肯定後，才能在臉部刺上紋面；而男子則是必須獵得敵首，或是通過狩獵考驗，才可以紋面。此外，賽德克族人也相信，當族人離開人間到達祖靈居所時，祖靈會依照紋面來判定是否為賽德克族人子孫，所以也具有宗教方面的意義。賽德克族的傳統住屋主要為半穴式的木造住屋，在親屬家庭關係上屬於父系社會。賽德克族的「gaya」一樣是指祖先制訂的制度與規範，其具體觀念、作法，甚至重要的「祖靈信仰」模式，皆與太魯閣族、泰雅族相仿（沈明仁，2006；林文德，2018；丹鳳國小原住民族教育資源網，2019；行政院原住民族委員會，2019）。

十五、拉阿魯哇族：「拉阿魯哇（Hla'alua）」是族人的自稱詞，目前在高雄桃源區共分成四個社。拉阿魯哇族擅長狩獵，也精熟揉皮技術，因此發展出皮製工藝和皮革製品。女性常以傳統頭巾纏髮，而後插上公雞羽毛的髮飾，其典故是為了紀

念「射日傳說——頭目的由來」神話中幫助族人與太陽談判成功的公雞。拉阿魯哇族是屬於父系的氏族社會，家是社會中的最基本單位，以相同的祖先為中心，共同組成父系氏族。拉阿魯哇族的傳統農業生產方式是以山田燒墾為主，土地繼承以男性為限，族內的事務由頭目、長老會議和祭司分別管理。

拉阿魯哇族的神靈信仰，包括有生靈、物靈和神祇等，而歲時祭儀則包括小米耕作祭儀、稻作祭儀、敵首祭和聖貝祭等。「聖貝祭」是拉阿魯哇族最重要、也是最特別的祭儀，通常每隔兩、三年舉行一次，為期為六天。相傳拉阿魯哇人曾與「小矮人」一起居住在東方，「聖貝」是小矮人的寶物。有一天，拉阿魯哇人的祖先要離開了，小矮人很難過，就把他們最珍貴的寶物贈送給他們，並交代拉阿魯哇人，要把聖貝當作自己的神來祭拜，於是聖貝就成為拉阿魯哇族的神，更是目前的圖騰代表。由於族人將聖貝視為太祖之靈的居所，因此需舉行祭儀以饜饗太祖之靈，並祈求平安豐收和族群興盛。

目前貝神共有 12 個，各有祂們的名稱與職掌。平常這些貝神是由頭目保管，頭目會把貝神放在甕中埋起來，在祭典前一天晚上，頭目會將貝神帶到祭場的聖火中間，並放在固定好的洞裡，然後用石板蓋起來，接著再依序開始迎神、初祭等儀式。而祭儀中最重要的部分是「聖貝薦酒」儀式：就是將聖貝浸在酒裡，觀察顏色的變化，如果變成紅色，就代表太祖有酩酊之狀，表示祭典圓滿成功(廖聿婕，2018；行政院原住民族委員會，2019)。

十六、卡那卡那富族：卡那卡那富族族名的由來，依據學者推測是來自族語，他們為了區辨我群與他群，自稱為「Kanavu」，意思是「居住或屬於麻竹林區的人」，至於先祖的來源，則有東來說及西來說兩種。有一則神話說到有一對母子，有一天母親在長吁短嘆，兒子就安慰母親將來會讓她有安樂的生活。說完後他站起來，一腳踢向長滿紅葉的枷檀樹樹幹，掉落的樹葉紛紛相疊，瞬間疊成了一棟棟的房子；而後再一踢，落葉都變成人，形成了一個聚落，於是他就成了卡那卡那富族最早的領袖。

卡那卡那富族傳統的經濟生活是以燒墾為主，狩獵捕魚為輔。部落內的建築除了家屋，還有瞭望台與「聚會所」，聚會所是族內進行祭祀、政務、軍事、教育與社交等族群議題討論的場所，嚴禁女子進入。卡那卡那富族的青年滿十八歲後，就會被帶到聚會所參加成年儀式，長老們會贈送小刀以及束腰帶，並給予訓誡，顯示卡那卡那富族人對人格的養成也十分在意。

卡那卡那富族男性傳統服飾有獸皮帽，遇有重要活動時必須盛裝，帽沿前額還要繫上紅布條，並插上老鷹和藍腹鵝的羽毛，它有識別階級和功勳的作用。卡那卡那富族是由數個地位平行的家族所構成的一個族，在卡那卡那富族的社會中，每一個家庭都有家長，傳統上家長一律由男性擔任，即所謂的父系氏族，族內事務則由領袖、副領袖、祭司、征帥和長老會議共同處理。

卡那卡那富族傳統的信仰有「靈界」之說，在右肩者為「善靈」，在左肩者為「惡靈」，與布農族的觀念相類似。卡那卡那富族人視靈界為平行的關係，所以初到新的地方或場所，尤其是進到深山叢林裡，進食前會拈一小塊食物沾黏到木頭或石頭上，飲酒前會用食指沾酒往外彈撥，還要唸出祈福的話，這些都是表示要與靈界分享，有祈福庇佑的意義。

卡那卡那富族的傳統祭儀分為三大類，最主要的是與小米有關的祭儀，其次則是獵祭與敵首祭，另外還有以家族為單位的河祭與嬰兒祭等。「米貢祭」及「河祭」是現代族人每年必辦的祭儀活動。據傳小米種籽是「小矮人」給卡那卡那富族人的，卡那卡那富族祖先依照約定每年在小米收成後邀請他們、招待他們，雖然他們後來沒有再出現，族人仍然依照傳統來祭祀，沒有忘記在每年的「米貢祭」為他們準備食物（林曜同，2006；陳英杰等，2015；周浩祥，2017；行政院原住民族委員會，2019）。

參、本小節結語

原住民族不只是台灣的先住民和台灣土地的主人，多而不同的族群在長遠歷史發展歷程中所創造的文化內涵與貢獻事蹟，更是現今這一代人與未來所有台灣

子民都應善加珍惜的美麗瑰寶。然而這些前人創造的璀璨文明現正一點一滴地在流失消滅中，其中的因素錯綜複雜，包含：過去不當的族群同化教育、推行單一的漢文化思想價值，使得原住民族後裔產生了族群認同的錯亂，甚至不以自身的族群為榮、為傲；現代工業化社會的來臨，民眾謀生方式的改變，更是一大殺手：法令禁獵、農作不易，原住民不得不放棄家園、遠離部落，落腳在都市打工維生，部落所見盡是老人與孩童，那些過去維繫部落社會組織的「年齡階級、會所制度」隨即土崩瓦解，平時部落裡的事務與歲時祭儀的籌備工作也乏人從事；此外，從傳統九大族獨立出來的新部族，不僅人數較少，也因為長久受到他族的影響，多數傳統文化也或已淡忘、或被同化；再者，西風東漸之後，絕大多數的原住民族都已改信基督宗教，在禁止崇拜偶像的教條下，許多包括祖靈祭在內的祭典也都停辦或消失了，雖然現在有些祭典已恢復舉辦，但有些已經失去過去儀式的意義與精髓，甚至淪為促進觀光的表演餘興節目了。所幸，在「原住民族權利促進會」與有識之士的奔走呼籲之下，國人已多能了解並重視多元文化的可貴與必要性；除此之外，「原住民族委員會」成立後，在原住民族文化的保護與推廣方面，陸續推動了不少振興的措施與政策，例如各族族語傳承認證的推廣與實施即為一例，蓋語言與歷史文化都是一個民族賴以存續的根基，而語言既是最普及，卻也是最重要的族群區別與認同的要件。相信在原住民族自身覺醒以及政策(例如社會領域的多元文化教育)推行之下，台灣各原住民族文化的再興應是指日可待的。

第四節 相關研究結論分析

對於社會科(領域)教科書中原住民族教材的探究，歷來有多位研究者提出過不少的結論與報告。由於他們的努力，不僅使教育主管機關與出版社注意到此一部分的重要性，也發揮了督促鞭策的效果，使我們教科書的編輯品質朝向良性的進展，

也間接嘉惠了我們的子弟，對於多元文化教育與健康族群關係的建立更具有實質上的助力與意義。茲將相關研究概要臚列如表 2-4-1：

表 2-4-1 歷年社會科教科書中原住民教材的研究成果一覽表

年代／研究者	研究主題	研究對象	結論與發現
1989／歐用生	國民小學生活與倫理教科書的檢討與改進	1975（民國 64）年版國民小學生活與倫理教科書	1.對原住民充滿偏見和歧視，忽視他們的文化，充滿以偏概全的主觀印象。 2.以漢民族的我族中心主義意識形態去看待與詮釋課文中的原住民歷史與生活。 3.將原住民視為與漢族相對的一個整體族群，缺乏各族群間的差異性。
1989／黃鴻文	教科書中的成見	國編本國語、生活與倫理及社會三科教科書	1.在教科書中存在著種族與階級的偏見，在漢民族文化為主體的思想論述下，原住民的歷史、文化、風俗及現存的困境大多被省略或忽略，原住民只是「似乎曾存在過」的群體。 2.原住民的風俗是低層次、落後的，甚至算不上是文明。
1990／歐用生	我國國民小學社會科「潛在課程」分析	1952、1962、1968、1975年版的國編本社會科教科書	1.以大一統的中華民族觀為中心、貫穿全局，強調「華夷一家」，實則以漢族沙文主義來貶斥原住民的文化傳統。 2.充滿偏見、歧視與象徵性點綴的情況充斥在文本中，且有將原住民族視為「他者」的意涵。 3.胸懷中原故土，本土化的題材著墨不多，範圍也有限。
1991／簡良平	國小教科書中「漢族中心」意識型態	國編本國民小學國語、生活與倫理及社會三科教科書	1.以漢族為中心的意識型態相當明顯，以漢人的思想、價值觀去衡量、批判過去原住民的歷史與生活方式。 2.忽視原住民族的族群認同情感，假裝大家都是認同中華（漢族）文化的。 3.明喻或暗示原住民族文化是落後的，是需要提升與拯救的。
1993／石計生、李	意識型態與台灣教科書	1990年印行的國編本修訂版國民小學	1.在大中國的一統論述下，以民族熔爐來說明原住民和漢人的組合，以婚姻、血統的自然同化，避去侵略征伐的衝突事實。 2.族群間的關係是不平等的，以「優劣」和「主

健鴻		國語、生活與倫理及社會三科教科書	從」的二分方式作為敘述架構。
1993／吳天泰	小學的多元文化教育	國民小學社會科教科書	1.原住民教材在文本中的比例仍嫌不足，應再予以擴增。 2.文化融合過程多次使用「漢化」一詞，顯現漢民族的文化霸權和族群間強弱勢的不平等關係。
1994／周水珍	海峽兩岸國民小學社會科教科書意識型態的取向分析	台灣地區的國編修定本社會科教科書7-12冊及中國大陸小學的歷史教科書上、下兩冊	1.台灣地區的教科書雖然仍以漢族文化為中心，但在字裡行間仍隱約透露是以民族熔爐「大家庭」的思想來包容與接納其他不同的少數民族，大家都是此家族的一份子，盡量避免使用爭鬥殺伐等較負面的字眼。 2.大陸地區的教科書以「勝者為王」的思想，營塑漢族是優秀且為各族表率的中心概念，也不避諱在史實的敘述中，使用較貼近事實的族群鬥爭性字句。
1994／孫大川	體檢國小教科書	國民小學國語、生活與倫理及社會三科教科書	1.教科書僅單從漢人的經驗與角度出發，充滿漢民族中心思想。 2.教科書中對原住民的敘述與理解僅見初淺的表層、未深度探究，內容則如走馬看花觀賞博物館的陳列物般表面化。
1994a／陳枝烈	排灣族文化之田野研究及其對國小社會科課程設計之啟示	排灣族古樓部落	1.多元文化教育的目的在於促進族群的相互了解，消除偏見、歧視，並加強彼此的尊重與接納，但小學教科書對於少數民族文化的描述，不但有失偏頗，而且在質與量方面均有明顯不足之處。 2.原住民有強烈的族群認同感，卻在文化認知上發生了斷層，因此未來國小社會科教科書的多元文化教材可以採取附加模式，並加強鄉土教學的活動。
1994b／陳枝烈	從多元文化教育分析小學社會科的原住民	1993年國編修定本國小社會科教科書1~10冊	1.原住民教材內容的課程設計架構是屬於 Banks 的「貢獻模式（英雄節日模式）」，因此雖然份量尚可，但流於零碎、片段，缺乏整體課程設計邏輯，不僅影響兒童的學習，也難以建構完整的概念。 2.教材所涉及的内容仍多以祭典風俗或服裝歌

	文化內涵		舞等較為表面的主題為主，猶如奇風異俗的陳列介紹，不僅未能深入族群文化的廣大主體部分，更有歧視、貶低的意涵。
1995 / 陳麗華	台灣社會的意義性結構及其在國小社會科教育的體現分析	1975 年版起始的各版本社會科課本、習作和教學指引	1.傳統中華文化和大一統國家意識是以往版本社會科教科書內容選材的主軸，傳遞的是「國家至上、民族至上」的概念。 2.解除戒嚴後，台灣本土的鄉土意識逐漸萌芽，雖然仍難以與主流意識抗衡，但已有啟迪而成未來主流的趨勢。
1997 / 吳宗雄	我國國小補校教科書意識型態之研究	國小補校國語、常識、社會、生活與倫理教科書	1.雖然強調各族群應和諧相處、和平共榮，但仍是以漢族中心主義的意識型態為主軸。 2.補校的教材編成亦是以國小版本的內容為依據，傳遞官方的史觀與國民教育意識型態，未能融入多元文化教育的精神。
1998 / 程建教、黃森泉	原住民兒童族群社會化內涵分析	1993 年國編修訂本社會科教科書、國小鄉土教材	1.教材內容大多屬於藝術文化與節慶題材，對於人物與歷史源流等著墨太少。 2.未能整體性完整編輯、安排教材。
1998 / 林君穎	小學社會科多元文化之族群關係課程設計研究	介紹原住民九族的社會文化知識之族群關係課程內容	1.多元文化之族群關係課程與教學的確有助於增加國小學生對原住民社會文化的認知、建立良好的原住民印象，並增進國小學生對原住民學童之接納與互動的態度。 2.國民小學社會科課程適當地融入多元文化教育，有助於消除族群偏見與歧視，並進而增進良好的族群關係。
1998 / 陳枝烈	國定本與審定本國小教科書原住民文化內涵之比	國編本與審定本 1~3 冊國語、社會、道德與健康教科書	1.審定本的原住民教材內容比國編本明顯增多了不少。 2.原住民族群繁多，也各有文化上的差異，如此多樣性的風貌，可選為教材者極多，是以教科書在這方面的比重應該再提高。 3.關於科目間的比較結果，以社會科的原住民內容比例最高，國語次之，而健康與道德則幾乎沒

	較		有提及。
2000 / 胡育仁	國小社會科教科書本土化之分析研究	1975、1989及1993年版的國編本社會科教科書以及1993年的「康軒」版社會科教科書	<ol style="list-style-type: none"> 1.教科書本土化需能夠反應台灣各族群的生活、歷史、文化和族群發展等，應以多元、尊重差異的宏觀角度為標準。 2.國家認同主導了教材內容的選擇與詮釋的角度，以這個標準來看，審定本康軒教科書比國定本有更大的揮灑空間。 3.對原住民的了解與態度已改善，在遣詞用字方面，已盡量減少負面刻板印象，修正為較中立化的字眼。
2000 / 呂枝益	國小社會科教科書中原住民內涵之分析研究	國編本與各版本審定本社會科教科書	<ol style="list-style-type: none"> 1.不論開放前後，社會科的原住民教材編輯多是以 Banks 課程模式裡的「附加模式」為主，缺乏整體性的課程設計思維，成效有限。 2.各版本的內容普遍缺少「價值探究」、「反省、批判思考」、「解決問題」及「採取行動」等較高層次的能力訓練，大多停留在記憶和了解的低層次領域。 3.各審定本的原住民教材分量雖已有大幅增加，也各具特色，但份量仍顯不足。此外，在內容上仍存在著消失不見、膚淺表面、違背事實、以漢族為中心等偏見。
2000 / 游進昌	國小兒童圖畫書原住民內容之分析及國小非原住民學生的原住民知識與原住民印象之研究	中華兒童叢書內含原住民內容的兒童圖畫書	<ol style="list-style-type: none"> 1.大部份國小兒童圖畫書內容缺乏對原住民事物的介紹，而在有限的含有原住民內容的兒童圖畫書中，1990年以後出版的比例比以前高。 2.對原住民事物的介紹，多偏重在「神話故事」、「部落歷史」及「經濟生活」三方面。 3.國小兒童圖畫書內對各原住民族群人物的介紹數量太少，而且在有限的原住民人物中，偏重在男性；此外，在書本中，大多沒有交待該原住民人物的族別。
2000 / 曾瀟瑩	國民小學低、中年級	1999 的牛頓版、南一版、康軒	<ol style="list-style-type: none"> 1.各版本均偏重在「地方領域」的內容。 2.各版本皆以「家鄉」主題的內容為重點。 3.除少數內容外，大致符合社會科課程標準的精

	社會科新課程教科書之內容分析	版、翰林版、新學友版和國編本等六個版本社會科課本	神，著重於本土化與生活化的教材內容。 4.課本中仍有性別意識型態的問題和性別、職業與能力的刻板印象等。 5.族群意識型態方面：對於少數民族的描述仍以習俗慶典和婚禮等生活情形為主，其次，對於老人安養與殘障者的問題，有些版本圖文皆有，有些則付之闕如。
2004 / 賴淑梅	國小教科用書中族群、性別偏見評鑑規準建構之研究	國小教科書	1.以國內學者意見來說，以「刻板印象」偏見類型最受重視，而最不受重視的是「消失不見」。 2..「質」的分析重要性高於「量」的分析，且需注意重要程度與可行性的衝突等。 3.在族群與性別偏見評鑑規準分別建立項目以作為衡量的依據。 4.以本研究的族群、性別偏見規準評鑑國小生活課程，發現在「族群偏見」中，以「消失不見」較不符合；而「性別偏見」方面則大多數達到「符合」程度。由此可見，國小的性別平等教育已初見成效，而族群教育則仍有待努力。
2006 / 蔡宜倩	從多元文化教育觀點論國中社會學習領域教科書中之原住民族內容	南一、康軒和翰林版三個版本的國中社會學習領域教科書一到六冊，共 18 冊	1.各版本教科書原住民教材的課程設計都是採取 Banks 提出的「附加模式」，所佔比例都達到 1% 以上。 2.各版本教科書關於四大主題類目的呈現與分佈情況略有不同，各有特色，也各有不足，不夠平均是普遍的現象。 3.統計發現，現今國中社會領域教科書仍是以傳統九族出現的次數較多，新增加的太魯閣族、邵族和噶瑪蘭族比例偏低。 4.內容的缺失： （1）消失不見：原住民族的人物楷模僅有莫那·魯道，而事蹟也只有抗日一件。 （2）過濾與不均衡：以漢族為主軸，原住民族淪為配角。 （3）支離破碎與孤立：文化內涵展現表淺，流於走馬看花。 （4）違反事實：未能反映真實族群衝突，未見敘述原住民的困境。 （5）原住民族未能全部提及，且教材幾乎集中

			<p>在歷史科目。</p> <p>5.以上問題的成因，歸納如下：</p> <p>(1) 缺少完備的相關史料。</p> <p>(2) 囿於傳統的編輯方式。</p> <p>(3) 避免爭議的心態。</p> <p>(4) 不自覺的漢族立場價值觀。</p> <p>(5) 原漢人口比例的思維。</p>
2006 / 陳束真	多元文化論在國中社會學習領域歷史教學上的應用——以台灣史教科書中有關原住民的論述為例	審定本南一版、康軒版、翰林版、仁林版與國編本「認識台灣歷史篇」教科書	<p>1.教科書開放前後，各版本關於原住民相關內容的編排皆屬於多元文化課程設計模式的「附加模式」；戰後台灣的歷史發展，皆以漢人為主，不見原住民的蹤影。</p> <p>2.各版本教科書的教學活動設計大都偏重於記憶性的問答，缺乏對族群相關議題的思辨。</p> <p>3.關於原住民文化價值探究的活動設計，多數版本都只是讓學生背誦外在、表面的文化特色而已。</p> <p>4.偏見檢視與分析的結果：</p> <p>(1) 消失不見：原住民的事蹟只有「霧社事件」和「高砂義勇隊」，人物也只出現一、二人，忽略原住民在台灣開發史上的貢獻。</p> <p>(2) 選擇與不平衡：從漢族觀點說明歷史事件，出現「漢族中心」的偏見。</p> <p>(3) 不夠真實：對族群接觸的衝突予以淡化處理，未能突顯現今原住民所面對的困境。</p> <p>(4) 零碎孤立：有關原住民的介紹都是「點狀」式的出現。</p> <p>(5) 表面功夫：對於原住民祭典文化介紹趨於表淺化，只關注儀典特色，忽略文化的內涵。</p> <p>5.教科書雖然開放，但因社會科節數被縮減，所以審定本教科書對原住民相關內容的介紹分量普遍不增反減。</p> <p>6.經由量化統計發現，國編本以社會歷史類的介紹為主，而審定本則較偏重於文化內涵類的介紹。</p> <p>7.經由實驗教學發現增加學生對原住民歷史文化的了解，是可以改變學生對原住民族群的態度的；而且越了解弱勢族群的歷史文化，學生就越</p>

			能接納與尊重不同的族群。
2007 / 陳淑華	國小社會學習領域教科書中族群文化教育之內容分析	2006 年南一、康軒及翰林三家審定本教科書，第一至第八冊，共二十四冊。	<ol style="list-style-type: none"> 1.各版本教科書中原住民族群教材約有二至三成的比例，主因在於其文化的豐富性，各版本能破除以人口比例制定內容比例的迷思，值得肯定。 2.南一版原住民文化在三項主類目的分布上較平均，康軒版與翰林版原住民文化均較為偏重「知識技能理解」主類目。 3.「族群發展探究」主類目在各審定本教材的呈現主要是以「文化消長」、「傳承與創新」次類目為主，避免落入主流族群的觀點。
2008 / 張恩銘	現行國民小學社會學習領域教科書中關於原住民內容之研究	康軒、南一、翰林與仁林版四個版本之國民小學社會學習領域教科書一至八冊，共 32 冊。	<ol style="list-style-type: none"> 1.各版本教科書在各主題類目的比較結果，比例與分布情形均有差異，也各有特點與不足之處。 2.在主角類目上的統計結果發現，國小社會領域教科書仍是以傳統九族出現的次數較多，新增加的族別比例相當低。 3.教科書內容之缺失分析： <ol style="list-style-type: none"> (1) 消失不見：原住民人物楷模甚少，事蹟也只提到抗日一事。 (2) 選擇與不均衡：漢族中心色彩明顯，原住民多是附屬角色。 (3) 違反事實：未能真實描述反應族群衝突的史實與原住民族真實的生活現況。 (4) 零碎與孤立：缺乏全面系統性的介紹，難以感受對於原住民存在與貢獻的肯定。 (5) 表面功夫：原住民教材內容的描述偏於表淺，對文化儀式祭典的介紹像是走馬看花。
2008 / 廖明潔	國民小學社會科教科書中的原住民族形象研究	包括 1975 年課程標準的統編版、1993 年課程標準的國編版，以及 2006 年九年一貫課程綱要的康軒、	<ol style="list-style-type: none"> 1.從統編版、國編版到審定版，原住民族形象在整體數量上有明顯增加的趨勢。 2.三個時期教科書內容方面在「主類目」頻次以「傳統文化」及「族群關係」較多，而「當代生活」與「外表」則較少。 3.在「傳統文化」主類目下，三個時期教科書以「習俗制度」出現頻次均高，「工藝器物」與「營生方式」則是持續成長；「居住建築」以國編版最多，統編版則幾乎沒有呈現。 4.在「外表」主類目下，三個時期教科書的次類

		南一、翰林審定版，共計五種版本教科書。	<p>目出現頻次從沒有到少量增加，並由「外貌」而漸及「服飾」。</p> <p>5.在「族群關係」的主類目中，三個時期教科書都以「同化涵化」出現最多，至於「族群楷模」，從國編版到審定版都只有極少份量。</p> <p>6.在「當代生活」主類目中，統編版只提到了「部落發展」，國編版則是談「社會困境」，而審定版則著重在「部落發展」，兼及「文化創新」與「社會困境」。</p> <p>7.«九年一貫課程綱要»教科書中的原住民族形象質性分析的結果：</p> <p>(1) 原住民族缺乏現代形象，而且過於偏狹。</p> <p>(2) 忽略了原住民族文化的變動性。</p> <p>(3) 隱微中仍呈現出「漢族中心」意識型態。</p>
2009 / 張順妹	國(初)中歷史教科書中臺灣原住民族教材研究(1952--2007)	1952~2007年國(初)中歷史教科書	<p>1.以「中國」或「漢族」的史觀來編寫歷史教科書，將原住民族的歷史放在臺灣開發歷史的邊陲，忽略原住民族的觀點和立場，容易造成學子對原住民族產生誤解與刻板印象。</p> <p>2.從教科書的文字與圖表分佈資料「量」的部分來看是單薄的，且呈現方式偏重於傳統文物與慶典等，予人傳統與原始的印象；從「質」的方面來說，編寫觀點明顯呈現的是「漢族」開發臺灣的史觀，許多內容是原住民族被降服與教化的過程，忽視並貶低了原住民族奮鬥的事蹟與貢獻。</p>

資料來源：研究者整理

綜合上表所述，我們可以歸納出過去社會科領域教科書對原住民的敘述，這些研究篇章所呈現出的現象大致如下：

壹、從「研究對象」來看

1996年教科書開放審定版之前，研究的對象只有統編本或國編本，因此研究的重點除了內容的編排之外，主要就是比較不同年份的版本，或是比較不同科目書本所呈現的差異性，當中仍是以社會科為主，其次再輔以相關的國語或生活與倫理課本；而自從開放民間書商送審的版本之後，因為版本種類增多，而各出版社的編纂重點也不盡相同，因此後來的研究者多將目光放在個別出版廠商的版本內容差

異比較上。

貳、從「研究年段」來看

大多數的研究都是著重在小學階段，特別是中、高年級，只有少部分延伸到國中或高中階段。

參、從「研究結果」來看

不同的研究主題與研究對象所發現的結果自然應有差異，然而在這 20 年的多篇研究中，我們不難歸納出研究者在教科書中所發現的數項缺失，有不少是明顯雷同的、持續出現的，有些或許是出於主觀的編者意識，有些可能是難以克服的客觀難題，以下分為六大類詳述之：

一、刻板印象 (stereotype)：是指在字裡行間給予某些族群負面僵化的價值評斷，忽視個體與群體之間的差異性，影響閱讀者對於這些族群的看法，且這樣子的印象一旦形成就不容易改變 (歐用生，1990；賴淑梅，2004；張恩銘，2008；廖明潔，2008；張順妹，2009)。

二、消失不見 (invisibility)：指某些族群在書中出現的比例過低，或是其歷史、文化在書中被含糊帶過，甚至是略而不提，間接似乎也暗示著這些族群在國家與社會的地位與貢獻是不重要的 (黃鴻文，1989；石計生、李健鴻，1993；周水珍，1994；呂枝益，2000；游進昌，2000；蔡宜倩，2006；陳束真，2006；廖明潔，2008；張順妹，2009)。

三、選擇性與不均等 (selectivity & imbalance)：指各族群在書本中所占比重的差異過於明顯，並且對於族群內容的取材方面偏向強勢族群，只傳遞單一的主流族群思想價值，將造成弱勢族群受教者族群文化認同的衝突與挫敗感，而在社會教科書中最常見的就是「我族中心思想」的漢人觀點與大中華文化的思維。以當前現狀來說，由於原住民族群人口數佔總人口的比例甚低，因此在考量內容比重分

配、編輯者出身族群背景、或是顧慮使用教科書的學生與教師多是屬於非原住民的顧客需求傾向，原住民的教材內容在質與量上一直難以達到合適的比例或足夠的份量（黃鴻文，1989；歐用生，1989、1990；簡良平，1991；石計生、李健鴻，1993；吳天泰，1993；孫大川，1994；陳麗華，1995；吳宗雄，1997；呂枝益，2000；賴淑梅，2004；蔡宜倩，2006；陳束真，2006；張恩銘，2008；廖明潔，2008；張順妹，2009）。

四、零碎孤立（**fragmentation & isolation**）：是指不能將某一特定族群的教材內容做一全盤完整的設計，斷斷續續穿插於不同單元、段落之間，因而影響學生整體概念的建立與學習，例如上表中的結果顯示社會領域教科書對於原住民的教材內容幾乎都是以 Banks 多元文化課程設計裡的「貢獻模式」和「附加模式」為主，因此，若有實施不當，即有可能流於這樣的缺失（吳天泰，1993；陳枝烈，1994b；呂枝益，2000；蔡宜倩，2006；陳束真，2006；張恩銘，2008）。

五、表面工夫（**cosmetic bias**）：對於族群的文化、歷史描述太過膚淺，或僅是走馬看花式的約略提及、敷衍帶過，未能進行深入的思考、探討與研究（歐用生，1989；陳枝烈，1994b；孫大川，1994；程建教、黃森泉，1998；呂枝益，2000；曾灝瑩，2000；蔡宜倩，2006；陳束真，2006；張恩銘，2008；張順妹，2009）。

六、違背事實（**unreality**）：指書本內容為了某些因素，不能真實反映族群衝突的史實與社會真實生活的一面，刻意營造族群和諧的假象，忽視或隱瞞社會的不公和弱勢族群的困境等（簡良平，1991；周水珍，1994；呂枝益，2000；賴淑梅，2004；蔡宜倩，2006；陳束真，2006；張恩銘，2008；張順妹，2009）。

肆、本小節結語

我們都了解，各種教學的內容或實施方式都是人類的設計，因此要完全跳脫人為的意識型態其實並不容易，而根據國內外學者的研究結果顯示，教科書就是教育現場最容易出現「族群偏見」的教材，而其中最為常見的型式正是前述的這些類

別 (Sadker, 1982; 賴淑梅, 2004; 譚光鼎, 2008)。我們之所以要從事這些研究的主因,正是需要辨識並提出教科書常見的族群內容編述不當之處,列舉出教材內容的缺失與問題,以提供出版商作為改進的依據,以造福我們的學子。

由前面的成果顯示來看,雖然已有多位研究者發現的結論可作為參考,但常見的問題仍始終環繞在那些偏見與刻板印象等意識形態的處理上,由此也更可顯現實施多元文化教育、並培育學生多元文化學習與接納的能力,正是當前社會領域教學之要務,也是改善社會族群問題的鎖鑰。教科書的編輯始終隨著時代演進而更新,因此對於教科書的研究與檢驗自然也應當持續進行;然而殊為可惜的是,關於此一主題的研究,在 2009 年之後就未再有相關的研究成果出現,這正是研究者會以原住民的教材內容在社會領域教科書所呈現的情況作為研究主題的主要原因。



第三章 研究設計與實施

本章共分成四個小節，第一節先說明本研究的研究架構與流程，第二節為研究方法與對象，第三節為研究工具，第四節是資料處理與研究限制。茲分述如下：

第一節 研究架構與流程

壹、研究架構

研究者根據本研究的目的與待答問題，結合文獻探討中前人的成果與意見，發展編製出「原住民教材內容主題概念分析類目表」與「原住民教材內容族群主體分析類目表」，採取對文本的內容分析，以進行國民小學社會學習領域教科書「原住民教材內容」的探究。

「原住民教材內容主題概念分析類目表」目的在於瞭解原住民教材在「族群概論」、「生活文化」、「規範思想」與「發展史蹟」四大主類目及其下分出的 17 個子類目中各版本的呈現狀況；而「原住民教材內容族群主體分析類目表」建立的目的則在於了解現有的 16 個原住民族群在社會學習領域教科書中出現的頻次與分佈狀況，最後經由資料統計與整理後，分別進行定質與定量的分析，並提出結論與建議。下圖 3-3-1 即是本研究之架構圖：

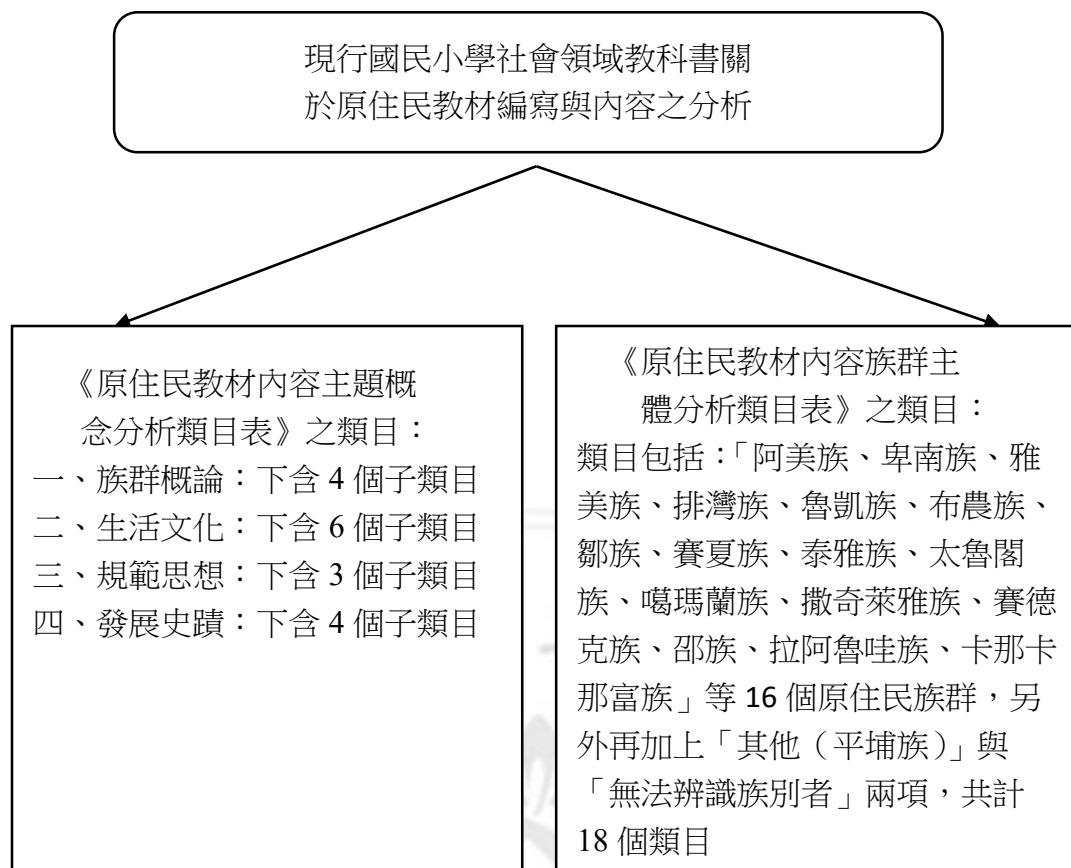


圖 3-1-1 本研究之研究架構圖

資料來源：本研究

貳、研究流程

本研究先從確立所要研究的問題與對象開始，接著是廣泛地蒐集相關的文獻並詳加閱讀、紀錄與分析，由於研究的對象是國民小學社會學習領域的教科書，因此在蒐集到三家（康軒、南一和翰林）出版社第一至第八冊（國小三年級上學期至國小六年級下學期）的社會領域教科書後，即進行初步的檢視與分析，準備先行建立文本內容分析時需用到的兩項類目表。接著，初稿的類目表在經由信度與效度的檢測確認之後，正式的內容分析類目表即定稿完成。之後，開始進行教科書的內容分析，再從內容分析所產生的結果進行討論與修正。最後，針對討論修正後的結果

提出結論與建議。下圖 3-1-2 為本研究之流程圖：

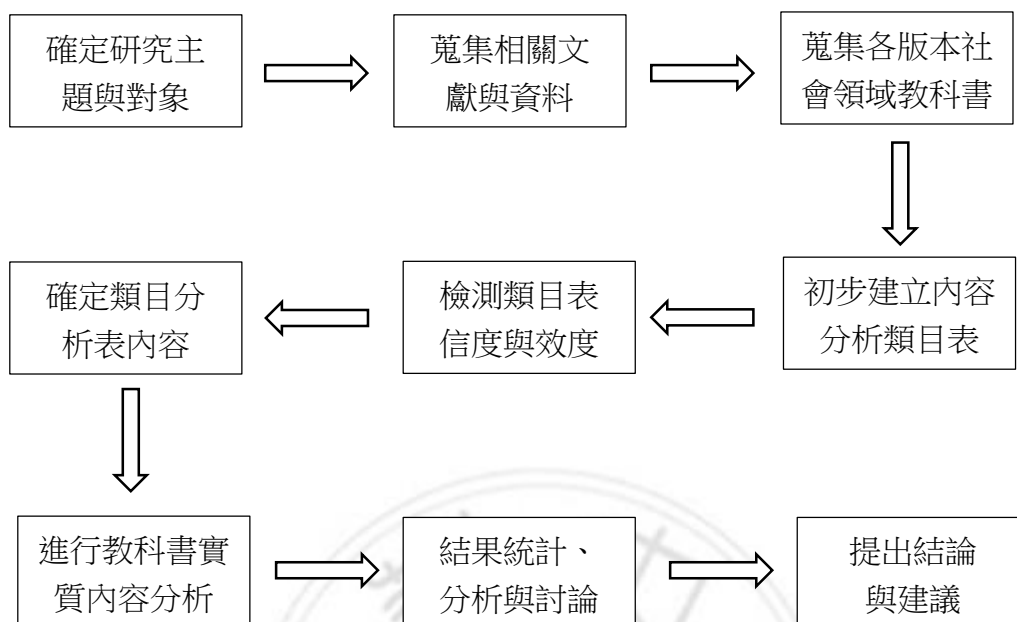


圖 3-1-2 研究流程圖

資料來源：本研究

第二節 研究方法與對象

壹、研究方法

本研究主要目的在於分析國民小學社會學習領域教科書原住民教材的相關內容，因此，為了有效達成研究目的，採用社會科學廣泛使用於資料研究的「內容分析法」，應該是較為適當的。關於內容分析法，以下酌予敘述之：

一、內容分析法的意義：

「內容分析法 (content analysis method)」依據 1995 年《圖書館學與資訊科學大辭典》的解釋是一種對於傳播媒介傳達的訊息，例如：報章雜誌、書籍等做客觀而有系統的量化及描述的研究方法，可用來發現資料中的相關事實。內容分析法可以有系統的整理紀錄中明顯與暗藏的內容，不只可用於敘述性的解說，也能推論

傳播過程的背景與所發生的影響，因此它不只是資料的蒐集而已，而是一種完整的研究方法。它特別適用於無法做直接觀察的研究主題，而其量化的方法是藉由計算各種不同主題所占的比例，而後再做統計分析；雖然它是一種量化分析的過程，但並不表示是純粹的定量研究，它也可從量的變化來推論質的變化(楊孝潔，1989)，是一種兼具「質」與「量」的研究方法。

它的優點包含使用簡便與節省費用、適合研究過去的紀錄、以及沒有人為干擾性等；而其缺點則是：它只能應用於有紀錄可查的事件、研究者對內容意義之解釋不一定與閱聽人的解釋相同、以及引據的資料可能影響結論的正確性等。本研究的對象「教科書」當然是人類所創造出的傳播文件，因此使用客觀、系統化、質量並重的內容分析法對教科書內容進行客觀的量化分析，以設定的分類條目作為分析統計的規準，最後於統計完成，析論結果時再以質性的敘述解釋隱含於其中的意義，以之作為研究的方法應該是合宜的。

內容分析法原本是在「溝通研究」中作為分析傳播內容的主要方法，但也因相當適合於處理文件和檔案的資料，所以分析的對象也從單純的報紙和雜誌的文字內容，逐漸被社會科學的其他領域所採用，逐步被廣泛運用於諸多人文社會學科的研究範疇，成為一種主要的資料分析方法(王石番，1989；楊孝潔，1989)。而在教育學的研究上，教科書等課程材料的內容是最常被使用在內容分析的方法上(歐用生，1990；黃琇屏，1995)。

在實施上，它與「歷史研究法」有些類似，也需透過文獻獲得資料，只不過歷史研究法常以探討較為久遠的過去紀錄為主要標的，而內容分析法則著重在描述或解釋某一特定時間內某種現象的狀態，以及在某一段期間內該現象的發展情勢。例如：以本研究的主題與對象來說，即是針對在一段時間內，這些版本教科書中在原住民教材與課程的編輯與發展的情形，是否有任何的變化而予以探究與分析。

一般而言，內容分析的程序，常是由以下幾個步驟組成：確定研究目標、蒐集與選取分析資料、界定分析類目、決定分析單位、選擇呈現方式、進行實質分析等，

這些步驟都必須按部就班、依序進行，不宜有遺漏，本章第一節所述的研究流程即是依照此程序而擬定。

此外，內容分析法最重要的精神是藉由「量的變化」來推論「質的改變」，是一種兼具「質」與「量」二者的研究方法，它必須被以客觀及系統性的態度來探究文件內容的潛在涵義。然而，一般文件的內容雖然常是由「外顯」與「潛在」兩種層面共同組構而成，然而一般單純只使用定量的分析，實難以明確的區分外顯與潛在的內容；因此近年來，使用內容分析的研究常同時兼用定質的分析，以便深入探究傳播文件深度的內容與意涵（楊孝滢，1989；陳淑華，2007）。再者，內容分析的目的既然是以弄清或檢測文件本質的事實和趨勢，揭露文件所隱含的情報內容，並對事物的發展作出預測，所以其基本的作法便是將媒體上的文字、非量化而有交流價值的訊息經由轉化成為量化的數據，建立有效的類目分析交流內容，並以此作為根據來分析訊息中所要傳遞的特點。

二、定質與定量分析：

「內容分析」可概分為「定質」與「定量」兩類；所謂「定質分析」是對於文件內容潛在意義的探討，藉由精讀、理解文本內容而後解讀文件意圖的方法；而且所謂的「解讀」，不單只是停留在對於文件內容的事實進行單純的解釋，而是從整體或更高的層次上掌握住文本內容的思想結構與背景，繼而發掘出文本內容的真正意涵，這種方法能夠客觀、真實、全面地反映文本內容的含意，具有相當的深度，很適用於以客觀描述事實為目的的個案研究中。但也因為在對文本內容的解讀過程中，難以規避研究者的主觀性和研究對象單一性的顯著困境，甚至其分析結果有時也會被認為是隨機、不客觀、且難以實證的，因而較缺乏普遍性的使用。

而「定量分析」則是以文件的頻率分配（frequency distribution）作為基礎，事先擬定一套程序，針對文件內容進行量化的分析（歐用生，1990）。一般定量內容分析法，常根據文本內容規劃出某些特定類目，而後計算每種類目出現的頻率，

並描述明顯的內容特徵，所以，該方法通常具備了三個科學性探究的基本要素，即是：「客觀」、「系統」和「定量」。

所以，若是從文件內容的組成性質來看「定質」和「定量」兩者的差異：「定質分析」主要是針對文本中各類概念要素之間的連結和結構組成，進行現象描述和推理性的分析，因此，與「定量分析」直觀數據化最大的不同就是，「定質分析」需要透過對於分析的文本內容達成全面而深刻的理解和嚴密的邏輯推理，才能傳達文本的潛在意涵。因此在一般的社會科學研究上，除了定量分析外，大致也都包含了一定程度的定質分析步驟。例如：研究開始前，要先明確主題和研究對象、確立相關概念、制定研究計劃步驟，到了最後，還要解釋實驗研究的結果。可是單純的定質分析缺乏客觀的依據，總是存在著一定的主觀信念和不穩定性，實證力相形有限。因此，近來諸多學者主張將定質和定量分析做一結合，截長補短，使研究結果更形完備（楊孝滌，1989）。那麼，要進行定質和定量相互結合的內容分析法，需具備的要項又有那些呢？

- （一）對研究問題先有深入的理解基礎和邏輯概念。
- （二）能客觀的選取適當的樣本並進行複審核覆。
- （三）在研究過程中，能發展出具備可靠信度與效度的分類系統。
- （四）能正確完成定量分析的實驗數據，並提出明確有意義的解釋。

本研究之主旨在對社會領域教科書進行實質的內容分析，目的是了解原住民教材的各個面向在不同版本內容中呈現的情形與所佔的比例分配狀況，因此以頻率分配作為統計基礎的定量分析法是可行且有意義的；然而，教科書的編著者對於文字、圖片等教材在書本中的安排、敘述或呈現方式，也都具有其潛在課程的意義與影響力。所以如果以本章第一節中研究者的研究架構與流程對照來看，應該是符合前述內容分析時四項定質和定量相互結合的原則的，故後續研究中搭配對於文本內容的定質分析，方可兼收主、客觀兼具的研究成果，對後續的研究與建議也較具啟迪之意義。

三、分析單位 (units of analysis) 與分析類目 (categories of analysis) :

內容分析法的成敗癥結在於分析單位與分析類目的擬定，它們是內容分析的兩大靈魂，因此對於它們的定義必須相當明確，方能使研究進行順利，結果也才具有一定的可信度 (歐用生，1990) :

(一) 分析單位 :

「分析單位」指的就是用來作為文本研究中的最小計算單位，其選擇因人、因事而異，一般是以研究對象的特徵及研究的主要目的而決定：它可以是單字、語詞、句子、段落、人物、主題、字義或符號、章、節、幅、或課與單元等大小不同的定義種類，甚至也可以是一些項目或時空單位的概念，只要這些可作為計數單位的內容是客觀存在，而其出現的頻率也是可以明確計數的即可。只是這樣的客觀研究方式仍舊不能完全保證分析結果的有效性和可靠性，主因之一就是前面第二段所說的，關於統計方式、選用類目單位的制訂仍是由分析的「人」所決定，所以人為的影響還是難以完全免除；另一個原因，則是能被計算頻次的對象僅限於文本中有明確內容呈現的部分，對於隱諱不明的潛在含義或動機背景、或是對讀者的暗示影響等，這些方面就只能利用定質的探討再來另做解析了 (楊孝滌，1989；歐用生，1990)。

本研究的分析單位，在文字部份是以「段落」為主，而圖片則是以「幅」作為分析單位。所謂的「段落」，指的是課文中的一個完整「自然段」。之所以如此選擇，是因為以「課」、「單元」或「章」、「節」、「時空背景」作為分析單位的話，有時會過於籠統，因為社會領域的課文內容通常簡短有限，一課或一單元中所提及的主題概念可能有多種，而其中有關原住民的內容，可能只有順帶提到的一個句子或一個名詞而已，因此若以比較大的單位 (例如「課」) 來做計算恐易於失真；而若是以「單字」、「語詞」或「句子」等這類較為細緻的單位來計數，則又可能流於斷句困難、語意不清、組織支離破碎、繁複紊亂的窘境，徒增資料分析的謬誤與困擾。

另一個分析單位則是圖片的選擇，以「幅」作為量計單位，大致上是沒有什麼疑義，唯一需強調的，是書本中附上的相關圖表、照片或插圖，其周圍有附加的文字或說明，只要是與圖片相關且居於輔助地位，有助於師生教與學所用、以增進瞭解者，皆列為圖片（幅）的計算部分，不另做文字類的計算，也不另予劃記。

（二）分析類目：

所謂「類目」就是內容分析時的分類項目，也就是分析依據的準繩，更是決定該項研究成效的重大因素。內容分析的類目大致分成兩類：一是「說什麼（what is said）類目」，用以分析內容的「實質」部份，包括主題、人物主角、特性、來源、方法、標準、目標、權威、方向以及價值等十類；另一種類目則是「如何說（how it is said）類目」，常用來分析內容的「形式」部份，包含情感的強度、傳播的策略、傳播的類型和敘述的形式等（王石番，1989；歐用生，1990）。

本研究對於研究主題的屬性，採用前述實質分析中「說什麼」項目中的「主題」和「主角」兩項類目作為分析教科書中關於原住民教材文字與圖片內容兩項類目表的分析歸類標準。至於所用類目表的製作依據和內容涵蓋的部分，將在下一節的研究工具中再做進一步的說明。

貳、研究對象

本研究分析的對象是107學年度依據2003年教育部頒訂的「九年一貫課程綱要社會學習領域綱領」所編印的國民小學社會學習領域學生用教科書第一至第八冊（即從三年級上學期以迄六年級下學期所用），計有康軒、南一和翰林三個不同版本，每一版本都有8冊，共計24冊，且都經過教育部審定合格，發給審定執照在案。茲將各版本教科書之基本資料，臚列於下表 3-2-1：

表 3-2-1 本研究之研究對象（三種版本，共計24冊不同年段社會領域教科書）

版本名 冊 別	康軒本教科書 出版年次與版別	南一本教科書 出版年次與版別	翰林本教科書 出版年次與版別
第一冊 (三年級上學期)	國審字1433號 2011年9月初版 2017年9月四版	國審字1448號 2011年8月初版 2018年8月五版二 刷	國審字1425號 2011年5月初版 2018年5月四版二 刷
第二冊 (三年級下學期)	國審字1434號 2012年2月初版 2018年2月四版	國審字1449號 2012年2月初版 2019年2月四版二 刷	國審字1426號 2012年2月初版 2018年2月四版
第三冊 (四年級上學期)	國審字1582號 2012年9月初版 2018年9月四版	國審字1614號 2012年8月初版 2018年8月四版	國審字1568號 2012年3月初版 2018年3月四版
第四冊 (四年級下學期)	國審字1583號 2013年2月初版 2017年2月三版	國審字1615號 2012年8月初版 2019年2月四版	國審字1569號 2012年2月初版 2018年2月三版二 刷
第五冊 (五年級上學期)	國審字1703號 2013年9月初版 2018年9月三版 二刷	國審字1893號 2016年8月初版 2018年8月再版	國審字1681號 2013年4月初版 2018年4月三版二 刷
第六冊 (五年級下學期)	國審字1726號 2014年2月初版 2018年2月三版	國審字1900號 2017年2月初版 2019年2月二版	國審字1682號 2014年2月初版 2018年2月三版
第七冊 (六年級上學期)	國審字1827號 2014年9月初版 2018年9月三版	國審字1829號 2014年8月初版 2018年8月三版	國審字1788號 2011年8月初版 2018年8月五版二 刷
第八冊 (六年級下學期)	國審字1828號 2015年2月初版 2018年2月再版 二刷	國審字1830號 2015年2月初版 2019年2月三版	國審字1789號 2014年3月初版 2018年3月三版

資料來源：本研究

第三節 研究工具

壹、研究工具類目表的擬訂

前面述及對內容分析法而言，選擇適當的分析類目和分析單位對於一項研究的結果，攸關著成敗且佔有舉足輕重的地位。本研究的主旨是對教科書的內容以定量的分析作為基礎，而後再輔以定質的分析，敘述其中蘊含的意義。是故在進行正式的分析前，研究者根據文獻探討的結果，以及對於教材文本初步審閱的心得，先行建構完成研究分析的工具：「原住民教材內容主題概念分析類目表」和「原住民教材內容族群主體分析類目表」。「原住民教材內容主題概念分析類目表」是將教科書內容中所有提及有關原住民的教材知識部分，分別歸類在四大主類目和各子類目中；而「原住民教材內容族群主體分析類目表」則用於分析統計經政府認可的16個族群，其族名在教科書中出現的頻次和分布情況。這兩項類目表的訂定來源與原則，概如以下所述：

一、文獻探討的收穫：

大凡一項主張或研究必有其主要的理論或思想架構作為依據，也就是其骨幹，本研究類目表的形成，所依據的立論主要來自於第二章文獻探討的部分：

(一) 第二章第一節「社會領域與課程」：

1. 教育部在「九年一貫課程綱要社會領域綱領」清楚界定社會學習領域是協助兒童學習，將領域中有關人類關係經驗與知識的統整，所以社會學習領域的內涵包羅萬象，取材範圍涉及：歷史文化、地理環境、社會制度、道德規範、政治發展、經濟活動、人際互動、公民責任、鄉土教育、生活應用、愛護環境與實踐等諸方面的學習。台灣省國民學校研習會也曾指出，小學的社會科課程，應該包括「生活領域、知能學習、社會行為、個體行為與學習社會科所需的基本能力」。其中，「民族與文化特質」的學習應該是國小社會課程的要點之一；而在社會行為學習方面，團

體內的群己關係、文化生活與尊重他人態度的培養也是必要的。

2.「九年一貫課程社會領綱」採取「九大主題軸」來凸顯課程設計的重要內涵，這九個主題軸分別分別為：（1）人與空間；（2）人與時間；（3）演化與不變；（4）意義與價值；（5）自我、人際與群己；（6）權力、規則與人權；（7）生產、分配與消費；（8）科學、技術和社會；（9）全球關連（教育部，2003）。

在本研究所設計的「原住民教材內容主題概念類目表」各主類目和子類目中即分別包含了這些社會領域所欲學習的基本概念。例如：族群的分布與生存區域和環境是屬於「（1）人與空間」的範疇；族群的起源、傳說與歷史發展文化的遞嬗是屬於「（2）人與時間」以及「（3）演化與不變」；多數族群在傳統上都有自己的一套家庭與社會的組織階層與社交結構的規範，那是屬於「（5）自我、人際與群己」以及「（6）權力與規則」；至於祭典、禮俗與傳統信仰則是屬於「（4）意義與價值」；而傳統的謀生技能可歸類於「（7）生產分配與消費」；生活中所用在食、衣、住、行的各種技能與工藝創作即是「（8）科學技術與社會」；而原住民中所傳承者被列為文化資產、甚或是世界人類文化遺產者，如獨特的各族語言、祭俗，或是如布農族的「八部合音」等，即可視為「（9）全球關聯」的一部份。因此可以說，本類目表的類目取決皆與社會領綱環環相扣。

3.根據美國社會科協會（NCSS）對學校社會科課程內容所下的定義，應該要包含人類學、考古學、經濟學、歷史學、地理學、法律學、哲學、政治學、社會學、心理學、宗教學等學科，並結合人文科學、自然科學和數學中適當的內容，以此，即可概略理解關於原住民的課程教材：族群歷史、發展行為、生活文化、傳統制度規範、部落的組織運作、經濟與民生等都應包含在其中。

（二）第二章第二節「族群與多元文化」：

不同的族群會因為隔閡而產生不良的互動關係或爆發衝突，而這種不良關係多來自於「偏見」、「歧視」或「刻板印象」。研究顯示：增進對不同文化的了解與反省，能提升對自身所屬族群的歸屬認同與榮譽感，培養追求社會公義的行動能

力，這對於不同族群關係走向和諧與公平是極有幫助的，而最能符應這種教育精神的策略就是「多元文化教育」；實驗結果也發現：增加學生對原住民歷史文化的了解，可以改變學生對原住民族群的態度，而且越了解弱勢族群的歷史與文化，就越能接納與尊重不同的族群。

Banks (1998) 研究族群文化時曾提出了幾個重要的多元文化教育概念，包含：「起源與移民」、「文化價值和象徵」、「群體認同感」、「人口和社會經濟狀況」、「歧視和差別待遇」、「文化認同與涵化」、「知識建構與觀點」等概念。也就是說，在多元文化的族群教育上除了「生活器物」、「歌舞祭儀」這些平泛表面的記載敘述外，也應加入一些「族群的信仰價值觀」、「對於相異族群的認知與想法」、「社會的參與能力」等這些議題，對於提升學童的多元文化認知能力，也更有實質上的助益。因此，欲全面性的了解我們的原住民朋友，本研究類目表中即加入了關於族群的過去、現在和未來、價值文化的傳承、困境與定位等高層次思考性的類目。

(三) 第二章第三節「認識台灣原住民族」：

從第三節所介紹的「台灣原住民族的起源與分類」與「原住民族十六族概說」的詳細內容描述裡，我們明顯發現：即使台灣並不大，族群的規模大小也不一，但其中所涵蓋的各族特色的確是包羅萬象，有些是截然不同，卻也有些是相近類似的。不論從「族群的分類、起源傳說」、「族群生活的區域與環境」、「謀生的方式與產業經濟」、「飲食」、「建築居所」、「手製器物」、「藝術創作」、「音樂舞蹈」、「祭典儀俗」、「禁忌信仰」、「家族組織」、「特殊的社會組織、社交場所」以及「部落間對外的重大事件」等，皆有足供研究、參考與記述之處，這也是本研究「原住民教材內容主題概念分析類目表」各類目設計的重要依據來源。

(四) 第二章第四節「相關研究結論分析」：

依據過去相關的原住民教材分析研究所得結果，可發現以下幾個相仿的結論：

1. 教科書開放前後，各版本原住民相關內容的課程編排方式多屬於 Banks 多元文化課程設計模式的「附加模式」，或是黃政傑主張的「正式課程附加形式」，極

少有完整一貫的統整性教材。且從「質」的方面來說，隱約中仍透露出「漢族中心」的意識型態，明顯呈現「漢族」開發臺灣的歷史觀，甚至還有原住民族被「降服」與「教化」的字眼，忽視且貶低了原住民族在這片土地上耕耘奮鬥的事蹟與貢獻。

2. 從「量」來看，教科書中關於原住民族教材的文字與圖表，雖已有大幅度的成長，但是在分布上仍是以傳統九族出現的次數較多，有些主題類目或是後續才新增列的較少數族群，其相關內容常是乏善可陳，甚至是付之闕如；且呈現方式仍多如以往，過於偏重傳統文物與慶典歌舞儀式等粗淺表象內容的介紹，有可能會留給學童原住民族仍停留在傳統、原始生活，與現代存在著距離感的刻板印象。

3. 關於原住民文化價值的教學活動設計，多數版本仍停留在背誦外在、表面的文化特色，偏重於文化內涵類的介紹，流於記憶性的問答，缺乏對族群相關議題的深層思辨與反省或行動解決問題能力。

4. 對於內容編寫偏失分析的結果：從1989年以迄2009年這些年間，各項研究均顯示有以下之缺失，只是程度略有不同而已：

- (1) 消失不見：原住民的事蹟大都只有霧社事件、牡丹社事件和高砂義勇隊等，人物也只出現一、二人，忽略原住民在台灣開發史上的貢獻。
 - (2) 選擇與不平衡：常從漢族觀點說明歷史事件，出現「漢族中心」的偏見，原、漢之間的取材量仍有懸殊的差別。
 - (3) 不夠真實：對族群接觸的衝突予以淡化處理，未能突顯現今原住民族所面對的困境與歷史成因。
 - (4) 零碎孤立：有關原住民的介紹大都呈現「點狀」式的出現，未能有完整，系統化的呈現方式。
 - (5) 表面功夫：對於原住民的文化介紹趨於表淺化，只關注祭典歌舞、服儀食物，忽略文化的深層意涵。
5. 各研究在不同版本間的統計結果幾乎都以傳統的祭典儀俗、工藝製作、服飾衣著以及習俗制度最為頻繁，其次是族群的區分、分布地區、與族群的營生或發展；

至於重要的人物與事件、或族群的起源則少之又少。整體而言，若要認識一個族群的全面形象，這樣的內容與比重的分配應該是不適當的。

二、教科書內容閱讀後之心得：

在擬定類目表的主類目和次類目前，先行精讀了解這些文本的內容是必須的首要工作。研究者依照康軒、南一、翰林等三種不同版本，依序從第一冊（三上）研讀至第八冊（六下），透過精讀方式以求完全瞭解編著者所要表達之意圖，同時在閱讀中，利用畫線、圈點、筆記、附註、浮貼說明等各種方式以避免有所疏漏。之後，依照同樣過程，在詳讀熟悉學生習作以及給予教師參考的教師手冊之後，根據筆記歸納所得，列出可作為各類目的預備選項。

根據分析歸納，發現各版本在取材方面雖已漸有改善，但與過去仍相去不遠：題材上依然是以文化祭儀為最大宗，呈現極高的比例，而後再搭配一些族群分布與分類、社會組織架構、手工製品與生計、部落采風等類別。

三、參酌前人的設計：

一般內容分析所使用的類目表，其來源除了自行編製外，其次就是參考前人所做的研究，而後依照自己的研究主題、目的、對象，予以改編成為適合自己所用。

本研究「教科書中的原住民教材內容探究」，歷年來也不乏有相關之論文與研究成果發表，除了前章第四節的相關研究結論分析之外，以下表3-3-1特別將1998年至2008年在研究主題與研究方法與本研究有相似取向與目的的六位研究者其所擬定的研究類目並列於此，以資參酌分析之用。

表 3-3-1 歷年從事原住民教材內容分析者所設計之研究類目表

研究者與年代	陳枝烈 (1998)	呂枝益 (2000)	游進昌 (2000)	陳淑華 (2007)	張恩銘 (2008)	廖明潔 (2008)
研	國定本與審定本國小教科書	國小社會科教科書中原住民	國小兒童圖畫書原住民內容	國小社會學習領域教科書中族群文	現行國民小學社會學習領域	國民小學社會科教科書中的

究 主 題	原住民文化內涵之比較	內涵之分析研究	之分析及國小非原住民學生的原住民知識與原住民印象之研究	化教育之內容分析	教科書中關於原住民內容之研究	原住民族形象研究
分 析 之 類 目 (分析的類目數)	部落的歷史 家庭制度 親屬制度 生產方式 祭典習俗 社會規範 個人生命禮俗 原住民形象 神話故事 藝術 (共計10個類目)	民族起源 民族認定 族域分佈 名稱族類 地理環境 人工技藝 生計文化 居住建築 歌謠舞蹈 祭典信仰 生命禮俗 語言文學 價值體系 社會體系 漢化 涵化認同 文化傳承 部落歷史 台灣開發 與外關係 民族楷模 當局政施 社會困境 其他 (共計24個類目)	家庭制度 親屬制度 部落地理 部落歷史 個人生命禮俗 經濟制度 社會規範 宗教、祭祀與慶典 藝術 神話故事 原住民形象 現代生活 (共計12個類目)	基本文化生活 工藝器物製造 生產活動型態 傳統經濟與消費模式 藝術成就特色 交通運輸發展 人物典範楷模 社會結構關係 社會空間倫理 收穫與資源分享 民間信仰與節慶祭典 文化辨識與欣賞 族群起源與影響 族群衝突與解決 族群偏見與歧視	民族起源與遷徙 民族界定 民族分類 族域分佈 地理環境 工藝技術 生計文化 居住建築 祭典信仰 歌謠舞蹈 生命禮俗 語言文學 價值體系 規範系統 社會體系 漢化 基督宗教化 涵化與認同 文化傳承 部落歷史 臺灣開發 族群關係 其他(共計23個類目)	外貌 服飾 工藝器物 習俗制度 居住建築 營生方式 族群源流 同化涵化 族群衝突 族群楷模 文化創新 部落發展 社會困境 (共計13個類目)

				多元面向探討 文化消長、傳承與創新 (共計16個類目)		
--	--	--	--	-----------------------------------	--	--

資料來源：陳枝烈，1998；呂枝益，2000；游進昌，2000；陳淑華，2007；張恩銘，2008；廖明潔，2008；本研究整理

統觀上列各研究的分類方式，可看出內容當然仍是以研究的主體，也就是教科書中所述及的內容為本，所涵蓋的層面不僅包括了美國社會科協會（NCSS）所主張的八大領域學科，更連結了九年一貫課程的九大主題軸與十大基本能力。此外，為了彌補以往教科書中最被詬病的缺失，只有膚淺表面、敷衍應付、點綴式的祭典歌舞介紹，以及在台灣的發展過程中，原住民從主角而成為配角，甚至是被隱形的重大現象之缺憾，前人之研究皆盡力在探討的內容類目表中加入一些諸如探討族群發展、文化傳承、當代生活困境等一些較深層的思考問題，藉以引發讀者與社會以及教材編輯者的迴響與回應等。

四、本研究類目表的制定：

如上所述，在探究過第二章文獻探討的四個小節與研讀、分析並歸類教科書教材文字與圖片的內容、附以思辨過去前人所訂定的類目表之優劣得失後，初步擬定完成了下面「表 3-3-2原住民教材內容主題概念分析類目表」和「表3-3-3原住民教材內容族群主體分析類目表」的內容，以下分述之：

(一) 原住民教材內容主題概念分析類目表各類目與其內涵及定義：

表 3-3-2 原住民教材內容主題概念分析類目表

主類目	子類目	涵義或定義說明
族	族群分類與界定	說明原住民的分類標準與現況，例如：高山族與平埔族、現經政府認可的16個族群列述，或是標明、介紹族群之間的差異性等。

群 概 論	族群起源、 發祥與傳說	根據考古發現或史實記載，對於原住民各族的起源考證、或是神話傳說的內容，也包含一些原先部落居住地和現今地名的淵源等。
	分布區域與 生活環境	說明原住民族各族群目前分佈的狀況、居住生活的區域，以及當地的地理與自然環境、景觀特徵等。
	外貌特徵	指顯著的原住民外貌特徵，例如：深邃的五官、黝黑健壯的體格、或是特殊腔調的口音，甚至是紋面刺青，特別是身著明顯的原住民族傳統服飾與配飾的人等。
生 活 文 化	生計與經濟	指各類與原住民利用生活區域內各項自然資源所做的謀生或與家族生計有關的活動與文化內涵，包括漁獵、農耕、勞動，或其他與經濟相關的生產、分配與交易等行為。此外，特殊的物產（如檳榔）與居民常吃的食物（如芋頭、石頭烤肉、稻米、甘藷、小米食品等）也包括在其中。
	手工技術與 器物製作	介紹傳統原住民手工製成的各類生活器物或藝術作品，如利用竹、籐製作的魚簍（漁筊）、桌椅，或是使用其他天然材料（如：棉、麻，甚至是獸皮、魚皮等）編織的衣物、雕塑和陶藝、皮雕作品、樂器與刀具製作等。
	居住形式	意指原住民傳統居住的屋舍形式、格局配置與建築材料，或所選擇建居的地方條件等。
	交通工具	指原住民在日常生活中所自行創建的實用水陸交通工具（如雅美族的拼板舟等）。
	祭典禮俗	一年中為了祈求豐收平安或祭祀神靈祖先、避除邪惡，在特定時節，以豐盛的祭品奉獻、並搭配誠摯的歌舞娛神活動等一切進行的各類特殊儀典，大都有其源流意義與保存的價值，是原住民族文化中極具民族的特色且相當重要的部分。
	音樂歌舞或 語文紀錄	原住民繁複的歌唱方式（如八部合音的祈禱小米豐收歌）、不同時期與用途的眾多獨唱或合唱歌曲，以及充滿活力或肅穆的各類舞蹈（如戰舞、長髮舞等）、以及各類自製樂器的演奏（如口簧琴與鼻笛的音樂等），都是極具獨特文化特質與傳承意義的。此外，某些原住民的語言傳承、或口傳紀錄影片等，也都有其留傳後世的價值。
規	社會家庭 組織	原住民社會的各種傳統制度或組織結構，包含家族的組成方式（如：氏族、亞氏族等）、共同耕作、狩獵與共負罪責組織（例如：「gaga」、「gaya」等組織）、長老領導、會所制度，父系、母系或貴族社會，氏族內或族外通婚，族群姓名的命名方式等都是。
	價值信仰	是指傳統以來在族人間相互認同並遵行的信念與觀點（例如：遠

範 思 想		反規範者必須由本人或共負罪責組織者進行贖罪、生病或穀物歉收是得罪神靈的處罰、不能讓外人進入小米倉或祖靈屋等神聖場所；而表現優異者可獲得特殊獎賞，例如：可佩戴百合花、可使用貴族專用的圖案飾品，或是紋面刺青等）。成年的男女，必須經由一定的活動過程，才能被認可為族人的一分子，才有其族中之地位，是多數原住民族的共同信念。
	規範與禁忌	原住民對於泛自然神靈、精靈，特別是天地神靈與祖靈信仰的代表，有極其崇高的敬畏、與不可冒瀆的觀念，特別是先祖與神話中的訓示內容與規範禁忌或處罰（例如：聖地的守護、漁獵的特殊規矩等），常見於對祖靈屋或巫師與祭司的尊崇，以及一年中漁獵活動和祭祀儀式的安排等。
發 展 史 蹟	族群的發展	指過去原住民各族群與其他族群的互動，以及在社會時代脈動中所採取的應對方式所達成的成就或結果。例如：有成者如阿里山鄒族達娜伊谷的社區部落共同營造，或是如六龜、荖農因為城鄉落差、資源不足，而形成人口外流、幾乎滅村的窘境等。
	文化傳承與變遷	在時空演變歷程中，因為與世界接觸，與其他族群相互交流互動，各原住民族群自身流傳的文化風貌與形式在面對變遷中的變與不變，其應對之道和所面臨的處境，主要如：母語的保存傳承、文化的斷層與振興等。
	政策與法令	指各時代不同的統治階層對於原住民族的對待方式與實際的治理政策、態度與措施等。
	重要人物與事件	指原住民在有文字記載的歷史中曾發生過、與族群生存發展或興亡有關的重大事件（例如：牡丹社事件、霧社事件、清領時期諸多的原漢衝突等），以及重要的領導人物（例如：莫那·魯道等），或是造成的影響等。

資料來源：本研究

（二）原住民教材內容族群主體分析類目表的內容：

「原住民教材內容族群主體分析類目表」係以族群族名作為主類目，出現的項目與頻次為統計主體，主要目的是為了瞭解在全部的16個族群中，教材對於個別族群取捨的標準與取向是如何，因此除了參酌2008年張恩銘在「現行國民小學社會學習領域教科書中關於原住民內容之研究」中所規劃使用的第二項類目表「國民小學社會學習領域教科書原住民內容主角類目表」中所列的13族原住民族群之外，再根據官方與教科書中皆已新增的另外3個新族群，共16個族群的族名以之作為類目。

此外，在之前從教科書文本的閱讀分析中，也發現有相當多的文字與圖片皆是以「原住民...」作為開頭，這樣的方式雖然能傳遞簡略的概念，但卻難以界定其族別所屬，因此研究者在表中增設了一個「無法辨識族別者」，以及另一個「其他（平埔族）」類目，用於統計非屬前述16個族群，但卻為過去確實存在於這片土地上之平埔族群之一者（例如凱達格蘭族、西拉雅族等），詳如下表3-3-3：

表 3-3-3 原住民教材內容族群主體分析類目表

項目	阿 美 族	泰 雅 族	排 灣 族	布 農 族	雅 美 族	魯 凱 族	賽 夏 族	卑 南 族	鄒 族
畫計 次數									
百分 率(%)									
項目	邵 族	噶 瑪 蘭 族	太 魯 閣 族	撒 奇 萊 雅 族	賽 德 克 族	拉 阿 魯 哇 族	卡 那 卡 那 富 族	其 他 （ 平 埔 族 ）	無 法 辨 識 族 別 者

畫計									
次數									
百分									
率(%)									

資料來源：張恩銘，2008；本研究

五、畫記原則：

本研究的對象，包含課文中的文字與圖片皆需各別依類畫記。文字方面是以「段落」為分析單位，而圖片方面，則以「幅」為單位。文字方面，除了課文本文之外，各單元的前言、附錄穿插的「小說明」（各版本有不同的稱呼，例如：小辭典、社會 FUN 輕鬆、南博士時間、社會放大鏡、觀點小視窗、歷史小字典等）都算在其中；圖片方面，除本文插圖之外，單元前的附圖、小圖表、單（多）格漫畫，只要是與單元學習相關者，也都列在統計畫計之列，都需依照原則分別記錄，實施方式如下：

（一）分析單位（指文字段落或圖片，以下同）中如果提到類目表中的某一類目，則在該類目之下畫記一次；但同一分析單位中，若重複提到相同類目的內容，則不再畫記。

（二）本研究類目的畫計是採取可複選的方式，因為同一分析單位中可能分別涵蓋了不同的主題類目，這時即可依其所屬類別分別在各相關類目上分別畫計。

（三）若在不同的冊次、不同的單元間提及類似的內容，仍可在各冊別與所屬類目中再予畫計。

（四）前已述及，圖片所附加之註解或說明文字，屬於同一分析單位，故無需於文字部分再另行畫記。

（五）在畫計「原住民教材內容族群主體分析類目表」時，若在同一分析單位的段落文字中不只一次提及某一族群族名，如果是涉及不同的類目事項，則可以重複畫計；但若是指同一事件類目，則僅能畫計一次。

(六)若是分析單位中沒有特別提及族名或無法辨識及歸類者，則畫計於「無法辨識族別者」；至於內容為提及其他尚未經政府認可之平埔族群者，則畫計於「其他(平埔族)」這一項。

(七)兩項類目表皆先行依照文字與圖片各別畫記，之後於資料處理時再共同予以統計分析。

貳、類目表的信度與效度

一、信度的取得：

使用內容分析法的研究，分析結果的信度是相當重要的。本研究檢定信度的方式是採用「評分者信度 (scorer reliability)」，由研究者另外邀請三位評分員，連同研究者本人一共四人，進行「相互同意度」的檢定。「相互同意度」檢定的意義，在於測試不同的評分員，面對相同的文件內容時，是否能有相近似的歸類方式，也就是畫記結果若是越趨近一致，則表示信度較高；反之，若不同的評分者其畫計結果差距甚大，則表示信度可能不足，一般認為有效的取信範圍應該在0.8以上為宜(楊孝滌，1989；王文科，1998)。以下為實施流程的說明：

(一)延請評分員；為使研究順利進行，並獲得較高之信度與研究成果，研究者延請了三位現職的國民小學教師協助研究者進行類目表信度之測度：其中一位李姓女老師，畢業於國立台北教育大學社會科教育學系，並於五年前獲得該校社會與區域發展研究所碩士學位，教職資歷已超過20年，可說是極富經驗、頗為適當之人選；另一位黃姓男老師，則是畢業於台北市立大學歷史與地理學系，目前正就讀私立輔仁大學歷史研究所二年級，教學年資亦將近十年。且為了取得更好、更宏觀的認知觀點，擇選的兩位評分員，一位任教於中年級的社會領域，另一位則是教授高年級的社會領域，他們和研究者三人間，因在相同學校，故可隨時溝通觀念、破除盲點迷思。至於第三位評分員陳姓女老師，是研究者就讀屏東師院時之學妹，20多年前便已取得國民教育研究所碩士學位，不僅教學資歷豐富，也曾教授社會領域達

6年的時間，現任職於北市某高社經地區的國小，她的加入，或可收不同社經區域教學經驗觀點差異之效。

(二) 溝通與說明：在洽約的時間、地點，先將本研究之目的、兩項類目表各類目的定義與前頁第五項之「畫計原則」分別印出紙本交與三位評分員，並當面進行詳細解說後，針對有疑義或不清楚之處即時進行溝通與討論，以取得一致之概念與做法，避免因爭議而影響信度取得結果。

(三) 選取信度考驗樣本：為確定三位延請的評分員都已確實了解作業方式，並初步探尋三人畫計結果的相近度，研究者採取「立意抽樣 (purposive sampling)」的方式，分別選取了「康軒版第五冊五上『第五單元台灣的先民』」、「南一版第五冊五上『第三單元台灣早期的歷史』」以及「翰林版第五冊五上『第六單元台灣傳統社會與文化的形成』」共三冊、三版本、三個不同單元進行初步之測試。之所以採「立意抽樣」的選樣方式，且刻意選擇這三個單元，是因為本研究的特定主題是原住民的教材，而這幾個單元在研究者事前的研讀中，發現它們可說是全部24冊教科書中最具代表性者：不僅涉及的內容文字、圖片多、族群種類多、所提及的類目別也不少，故以此來作為三位評分者初步協同作業，並進行歧異之處協調溝通的工具應是較為適切的。

(四) 將教科書與兩項類目表分別交與三位延請之評分員，並給予五天左右之時間請他們各自依照類目表進行畫計，之後由研究者收回畫計完成之類目表後，進行信度之計算，信度計算之步驟及公式如下：

1. 評分員間彼此之相互同意度： $P_i = \frac{2 \times M}{N_1 + N_2}$

其中： M 是兩位評分員彼此共同同意的題數， N_1 是某位評分員作答的題數，而 N_2 則是另一位評分員作答的題數。

2. 平均相互同意度之計算： $P = \frac{\text{各評分員間相互同意度數值總和}}{\text{相互比較之次數}}$ ，也就是 $P = \frac{\sum P_i}{n}$ ($i=1$ 到 n ， n 表示相互比較之次數)。

3. 評分者信度： $R = \text{評分員總人數 (含研究者本身)} \times \text{平均相互同意度} \div$

$[1 + (\text{評分員總人數} - 1) \times \text{平均相互同意度}]$ ；也就是 $R = n \times P \div [1 + (n - 1) \times P]$ 。

4. 研究者信度： $R_i = 2 \times \text{平均相互同意度} \div (1 + \text{平均相互同意度})$ ；也就是 $R_i = 2 \times P \div (1 + P)$ 。

(五) 進行信度檢測計算：

1. 「原住民教材內容主題概念分析類目表」的信度計算：

依據信度抽樣測試回收的「主題概念分析類目表」畫計結果統計後，其結果如下表3-3-4所示：

表 3-3-4 「主題概念分析類目表」評分員相互同意度表

評分人員	李姓女老師	黃姓男老師	陳姓女老師
研究者本人	0.85	0.87	0.83
黃姓男老師	0.79		0.78
陳姓女老師	0.82		

資料來源：本研究

因此獲得本研究之

(1) 評分者平均相互同意度之計算 = $(0.85 + 0.79 + 0.82 + 0.87 + 0.83 + 0.78) \div 6 = 4.94 \div 6 = 0.82$

(2) 評分者信度： $R = 4 \times 0.82 \div (1 + 3 \times 0.82) = 3.28 \div 3.46 = 0.95$

(3) 研究者信度： $R_i = 2 \times 0.82 \div (1 + 0.82) = 1.64 \div 1.82 = 0.95$

2. 表 3-3-5 「原住民教材內容族群主體分析類目表」的相互同意度：

表 3-3-5 「族群主體分析類目表」評分員相互同意度表

評分人員	李姓女老師	黃姓男老師	陳姓女老師
研究者本人	0.89	0.81	0.88
黃姓男老師	0.83		0.85
陳姓女老師	0.94		

資料來源：本研究

所以本研究之

$$(1) \text{ 評分者平均相互同意度之計算} = (0.89+0.83+0.94+0.81+0.88+0.85) \\ \div 6 = 5.20 \div 6 = 0.86$$

$$(2) \text{ 評分者信度} : R = 4 \times 0.86 \div (1 + 3 \times 0.86) = 3.44 \div 3.58 = 0.96$$

$$(3) \text{ 研究者信度} : R_i = 2 \times 0.86 \div (1 + 0.86) = 1.72 \div 1.86 = 0.92$$

3. 由前兩項信度檢測計算之結果顯示，兩項類目表的「評分者信度」和「研究者信度」都達到0.9以上，因此其信度應該是可以相信的。

貳、效度的取得

本研究所使用的兩項主要研究工具「原住民教材內容主題概念分析類目表」和「原住民教材內容族群主體分析類目表」其制訂方式已如本章第三節第壹部分「研究工具類目表的擬訂」所言：包含了文獻探討、教科書文本內容的閱讀思索、更參考了前述六位相關研究者所做的研究工具類目表的擬定與結果的探究。期間，在透過出版社業務員的居中協助下，也分別與編輯群的一些老師取得聯繫，利用電郵、電話等聯繫方式邀請他們提供改進之意見，這些教材編者們的具體意見對於類目表的修訂也有相當重要的意義與助益，因此在歷經這些程序之後，修改完成的正式類目表應可相信有其代表性。

第四節 資料處理與研究限制

壹、資料處理

本研究所得的資料處理分為「定量」與「定質」兩部分。在研究工具兩項類目表完成信、效度的檢測之後，隨即進行研究對象24冊教科書的內容判讀與分類畫計，待全部完成後，再分別列表統計比較各版本教科書在主題類目表上所出現的「頻次」與

「百分比」的結果，這是定量分析的部分；其次，為了彌補定量分析難以深入剖析深層意涵或潛藏課程意義的限制，研究者將利用解讀各年段與各版本教科書中對於原住民教材內涵的實際論述與意象內涵，對其優劣之處輔以個人的觀察意見與疑問批判，此為定質的分析部分。

貳、研究限制

一、就研究對象而言：

人文社會學科，不是只有社會科而已(陳枝烈，1997)，除了社會學習領域外，其他的學習領域，諸如：綜合活動、語文、藝術與人文、甚至數學、自然與生活科技等領域，也或多或少與多元文化、原住民族有一些的相關性，譬如：鄉土語言課的族語教授、音樂課原住民傳統歌曲的教唱、體育或綜合活動課原住民祭典舞蹈的學習、美勞課原住民版畫、雕塑的欣賞創作等，都是大家早已熟知的例子，它們對於培養學生高尚的品格和「肯定自我、欣賞他人」價值觀念的建立，以及適當的群我觀念與族群間「相互包容、和諧共存」的多元文化概念等，均具有相當的影響力。

但是為避免因研究主題過於繁複、失去重心，而產生成效不彰或疏漏的結果，同時受限於時間與能力，研究者只聚焦於社會學習領域，並把重點放在三到六年級的社會領域課本做實質的內容分析。是故，對於研究所得，不宜對其他領域或學科，以及其他未設置社會學習領域的年段(例如一、二年級目前是以「生活」取代社會、綜合、藝術與人文三個領域)做過多的推論。此外，本研究目的是在針對教科書所具體呈現的教材內容做實質分析，因此僅針對課本中的文字及圖片部分進行研究，其他諸如：緒論、編輯大意、索引、單元目次，甚或顏色、字體大小、印刷精美與否等項目，俱不在討論之列。

二、就分析內容而言：

本研究中主要使用的兩大評比類目：「原住民教材內容主題概念分析類目表」和「原住民教材內容族群主體分析類目表」，是根據《九年一貫國小社會領

域課程綱領》架構內容、課本習作和教師手冊文本內容，並參考前人相關研究及學者文獻理論，而後再經研究者彙整、修改設計而成。然而，社會領域內容包含層面甚廣，教科書在編輯時，又多單元主題呈現方式為主，所以在使用分類細目表作為界定與統計的方式時，有時難免會面臨被分析資料同時屬於兩個以上主題類目，而產生劃分不易的情形；或因受到研究者主觀因素的影響，以致產生判斷不周的缺失，所以，若有其他後續研究者在引用本研究結論時，也不宜作其他過度的推論。



第四章 研究結果分析與討論

本章之目的係根據第一章第二節所提的研究目的與研究問題，利用第三章所設計的兩項研究工具類目表，將實際分析、判讀所有研究對象之教科書，所得出的結果以文字說明並搭配圖表，一一呈現出來。依據研究的結果，本章區分為三個小節：第一節是「原住民教材內容主題概念分析類目表」統計結果之分析與討論；第二節是「原住民教材內容族群主體分析類目表」的結果分析與討論；第三節則是以定質分析的方式分析文本內容，即社會學習領域教科書中三個不同版本所呈現的原住民族教材之樣貌，並做一總結。

第一節 主題概念分析類目表的結果與分析

依照第三章所陳述之研究方法，本節以定量內容分析文字段落數與圖片的幅數，作為分析統計之資料，探討的重點包括原住民教材在不同版本的教科書中所佔的份量為何？各版本教科書在不同主類目、子類目以及不同年級、冊別中的分布情形，其中的差異比率又是如何？而後分別依照不同類目、年級、版本和總分析單位數做出比較，以顯現其中之差異性。

壹、整體比較分析

從表 4-1-1 「三版本教科書在原住民主題概念教材分析單位數統計表」呈現出的結果，約可看出以下端倪：

一、從版本來看：

（一）數據呈現部分：三個版本全部八冊的總分析單位（包含圖片與文字）數分別是康軒版文字 869 個，圖片 1323 個，合計 2192 個；南一版文字 853 個，圖片 1273 個，合計 2126 個；翰林版文字 809 個，圖片 1400 個，合計 2209 個。而三個

版本中，涉及原住民族內容的教材分析單位（包含圖片與文字）數，分別是康軒版文字有 57 個，圖片部分 86 個，合計 143 個；南一版文字部分 62 個，圖片部分 59 個，合計 121 個；翰林版文字部分有 62 個，圖片部分 79 個，合計 141 個；計算之後，三個版本佔整體教材分析單位的百分率分別是 6.52%、5.69%和 6.43%。

（二）項目比序部分：在文字的百分率部分，從康軒、南一到翰林，分別是 2.60%、2.92%和 2.81%，南一是最高的，翰林其次，而康軒則較少；圖表的百分比率部分，從康軒、南一到翰林，分別是 3.92%、2.78%和 3.58%，排序正好和前述文字排比部分相反，以康軒最高，翰林依然居次，而南一反倒是最低。所以，整體比較來說：南一版在文字敘述部分著墨較多，而康軒則以圖片見長，其所占百分比率甚至遠高過南一達 1.14%之多，因此在加總合計之後，康軒反倒後來居上，以總百分率 6.52%拔得頭籌，翰林 6.43%居中，也可以說，在文字段落數和圖片的安排篇幅數方面，翰林似乎是較為平均的，至於南一，則以 5.69%成為第三。

二、從整體分布來看：

康軒、南一與翰林三個版本，在原住民族教材文圖總單位數的排序和所佔的百分率排序情況，從以下表 4-1-1 來看大致上是類似的，因為三個版本的文字和圖片加起來的總單位數皆在 2100 至 2200 之間，相差其實很小，所以算出來的比率最高和最低也只相差約 0.83%。也可以說，在關於原住民族教材的選編比重和安排方面，各家相差並不多，幾乎都達到了相近的水準；若以原住民族總人數只佔全台地區總人口數的 2.38%而言，能有這樣的佔比應該不算低了，可見在重視原住民族權益呼聲日高和多元文化教育的多方鼓勵推動之下，至少在社會領域教科書內容編纂這一部份，較之以往，已經可說有長足的進步了。

表 4-1-1 三版本教科書在原住民主題概念教材分析單位數統計表

版本與 類別	康軒版			南一版			翰林版		
	文字	圖片	合計	文字	圖片	合計	文字	圖片	合計

項目									
課本總分 析單位數	869	1323	2192	853	1273	2126	809	1400	2209
原住民教 材單位數	57	86	143	62	59	121	62	79	141
所占類別 百分比%	2.60 %	3.92 %	6.52 %	2.92 %	2.78 %	5.69 %	2.81 %	3.58 %	6.38 %

資料來源：本研究

貳、從版本冊別來看

由表 4-1-2「三版本相關文字與圖片分析單位分冊統計表」與表 4-1-3「三版本單冊教科書在原住民主題概念類目下文字與圖片之分析統計表」的結果顯示：

表 4-1-2 三版本相關文字與圖片分析單位分冊統計表

冊別 / 項目	康軒版			冊別 / 項目	南一版			冊別 / 項目	翰林版		
	文字數	圖片數	文圖總數		文字數	圖片數	文圖總數		文字數	圖片數	文圖總數
第一冊單位數	3	5	8	第一冊單位數	1	3	4	第一冊單位數	1	2	3
第二冊單位數	4	5	9	第二冊單位數	5	11	16	第二冊單位數	4	6	10
第三冊單位數	9	20	29	第三冊單位數	5	3	8	第三冊單位數	4	16	20
第四冊單位數	4	7	11	第四冊單位數	6	6	12	第四冊單位數	0	1	1
第五冊單位數	31	33	64	第五冊單位數	34	27	61	第五冊單位數	46	40	86
第六冊單位數	4	5	9	第六冊單位數	7	5	12	第六冊單位數	7	12	19
第七冊單位數	2	10	12	第七冊單位數	0	0	0	第七冊單位數	0	1	1
第八冊單位數	0	1	1	第八冊單位數	4	4	8	第八冊單位數	0	1	1
第一冊百分率	0.14%	0.23%	0.36%	第一冊百分率	0.05%	0.14%	0.19%	第一冊百分率	0.05%	0.09%	0.14%
第二冊百分率	0.18%	0.23%	0.41%	第二冊百分率	0.24%	0.52%	0.75%	第二冊百分率	0.18%	0.27%	0.45%
第三冊百分率	0.41%	0.91%	1.32%	第三冊百分率	0.24%	0.14%	0.38%	第三冊百分率	0.18%	0.72%	0.91%
第四冊百分率	0.18%	0.32%	0.50%	第四冊百分率	0.28%	0.28%	0.56%	第四冊百分率	0.00%	0.05%	0.05%
第五冊百分率	1.41%	1.51%	2.92%	第五冊百分率	1.60%	1.27%	2.87%	第五冊百分率	2.08%	1.81%	3.89%
第六冊百分率	0.18%	0.23%	0.41%	第六冊百分率	0.33%	0.24%	0.56%	第六冊百分率	0.32%	0.54%	0.86%
第七冊百分率	0.09%	0.46%	0.55%	第七冊百分率	0.00%	0.00%	0.00%	第七冊百分率	0.00%	0.05%	0.05%
第八冊百分率	0.00%	0.05%	0.05%	第八冊百分率	0.19%	0.19%	0.38%	第八冊百分率	0.00%	0.05%	0.05%
八冊總單位數	57	86	143	八冊總單位數	62	59	121	八冊總單位數	62	79	141
八冊總百分率	2.60%	3.92%	6.52%	八冊總百分率	2.92%	2.78%	5.69%	八冊總百分率	2.81%	3.58%	6.38%

資料來源：本研究

表 4-1-3 三版本單冊教科書在原住民主題概念類目下文字與圖片之分析統計表

項 目 冊 別	文字	圖片	文 圖	文字	圖片	文 圖	文字	圖片	文 圖
	頻次 與百 分率 %	頻次 與百 分率 %	合 計 頻 次 與 百 分 率 %	頻次 與百 分率 %	頻次 與百 分率 %	合 計 頻 次 與 百 分 率 %	頻次 與百 分率 %	頻次 與百 分率 %	合 計 頻 次 與 百 分 率 %
三上 (1 冊)	3 0.14	5 0.23	8 0.36	1 0.05	3 0.14	4 0.19	1 0.05	2 0.09	3 0.14
三下 (2 冊)	4 0.18	5 0.23	9 0.41	5 0.24	11 0.52	16 0.75	4 0.18	6 0.27	10 0.45
四上 (3 冊)	9 0.41	20 0.91	29 1.32	5 0.24	3 0.14	8 0.38	4 0.18	16 0.72	20 0.91
四下 (4 冊)	4 0.18	7 0.32	11 0.50	6 0.28	6 0.28	12 0.56	0 0.00	1 0.05	1 0.05
五上 (5 冊)	31 1.41	33 1.51	64 2.92	34 1.60	27 1.27	61 2.87	46 2.08	40 1.81	86 3.89
五下 (6 冊)	4 0.18	5 0.23	9 0.41	7 0.33	5 0.24	12 0.56	7 0.32	12 0.54	19 0.86
六上 (7 冊)	2 0.09	10 0.46	12 0.55	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	1 0.05	1 0.05
六下 (8 冊)	0 0.00	1 0.05	1 0.05	4 0.19	4 0.19	8 0.38	0 0.00	1 0.05	1 0.05
8 冊合計總單 位數與百分率	57 2.60	86 3.92	143 6.52	62 2.92	59 2.78	121 5.69	62 2.81	79 3.58	141 6.38

資料來源：本研究

一、由各版本分析：

(一) 康軒版：將康軒版從三上第一冊到六下第八冊整個來看，文字頻次與百分率最高的是在五上第五冊，共有 31 個分析單位、1.41%，四上第三冊也有 9 個、0.41%，最低的則是在六下第八冊，出現 0 個分析單位；在圖片部分，頻次與百分率最高者一樣是在五上第五冊，計有 33 個分析單位、1.51%，六上第七冊也不低，有 10 個單位、佔 0.46%，最低的仍然是六下第八冊，只有 1 個分析單位、0.05%。而文圖合計比較後之結果，五上第五冊果然獨樹一幟，達 64 個、2.92%，另外四上第三冊也有 29 個、1.32%，也不算低，但到了六下第八冊，就只剩 1 個分析單位、0.05%，份量顯然過低。

(二) 南一版：從南一版三上第一冊到六下第八冊整體而言，文字頻次與百分率最高的同樣是在五上第五冊，計 34 個分析單位、1.60%，五下第六冊也有 7 個、0.33%，而最低則是在六上第七冊，0 個分析單位；至於圖片部分，頻次與百分率最高一樣是在五上第五冊，有 27 個分析單位、1.27%，其次是三下第二冊，有 11 個單位、佔 0.52%，最低者還是六上第七冊，還是 0 個分析單位。而文圖合計比較後的結果，五上第五冊果然最為突出，達 61 次、2.87%，另外，三下第二冊有 16 個單位、0.75%，四下第四冊和五下第六冊都是 12 個單位、0.56%，也不算低，至於六上第七冊，0 個分析單位、0.00%，也就是說在這一學期中，完全沒有原住民的相關教材，不只是南一版本中各冊排名最末者，且是本表所有版本冊次中唯一一冊整本都沒有提及原住民的教科書，感覺似乎忘了他們的存在。

(三) 翰林版：若從三上第一冊到六下第八冊整個看來，翰林版在文字頻次與百分率最高的冊次和另外兩版本都相同，一樣是在五上第五冊，有 46 個分析單位、2.08%，其頻次與百分率不僅是在這一項目比較中最高的，也是在三個版本所有冊次文字和圖片項目的比較中第一高的，而後排次的是五下第六冊，但單位數驟減為 7 個，百分率也降為 0.32%，最低者則是六上與六下的第七冊與第八冊，都是 0 個分析單位，也就是沒有原住民的文字介紹；在圖片部分，頻次與百分率最高的仍然

是在五上第五冊，其頻次與百分率也是相當高，達到 40 個分析單位、1.81%，在圖片的項目評比中是所有版本冊次中最高的，同時也是本統計表中頻次與百分率評比第二高者，僅次於同版本翰林版五上第五冊的文字部分，此外，四上第三冊和五下第六冊的比重在八冊中也不算低。而文圖分析單位合計比較之結果，五上第五冊果然高居三版本之榜首，總共 86 次之多，百分率更高達 3.89%，其次則是四上第三冊和五下第六冊，也分別有 20 個單位、0.91%和 19 個單位、0.86%，其他除了三下第二冊之外，則都顯得相當的低，至於最低者仍然是六年級的第七冊與第八冊，都只有 1 個分析單位，只佔 0.05%。

二、綜合評析：

從以上表中明顯的顯現出某些現象，先從相似之處來說：（一）關於原住民族的教材內容，三版本同樣都高度集中在五年級，尤其是五上的第五冊，其次都一樣是三下的第二冊和五下的第六冊；（二）最前面和最後面的冊別一般比重都不高，也就是三上第一冊和六下第八冊普遍都不高。而不同之處則是：六年級上下兩冊普遍比重都甚低，唯有康軒六上第七冊很獨特，還高達 12 個單位、0.55%，而中年級比例的安排大都在適中範圍，少有過高或過低者，唯有翰林版較特別，它的四下第四冊竟只安排了 1 幅圖片，只佔 0.05%。

所以，三個版本所呈現出的共同現象，是在原住民教材的安排上，在冊次上約略呈現由少漸次增多，而後在六年級又驟然減少的現象，這當然是因為社會領綱規定影響單元教材安排分配的結果：因為從不同年級單元的安排來看，六年級已脫離認識本土自身生活環境的範疇，將視線觸角延伸轉向國際地球村，自然也就難以再關照到本土的原住民族；同樣的，也因為單元安排分配的關係，所以各版本也都顯現出不同冊別比率高低分布極度不平均的現象，例如：各版本都將相關題材超量集中在五上第五冊，因為康軒版在該冊的五-1 和五-2、南一在三-2 和三-3、翰林則在該冊的三-2 和三-3 以及六-2 都以專章專節介紹原住民族，而其他冊別則都只以附加模式加入一部分的內容；而且其高低落差甚為明顯，例如：有高到如

翰林五上第五冊，單冊所佔的分量即超過版本八冊合計分量之半者，但低者也有如南一六上第七冊，竟然全冊連一個單位也沒有；此外，不僅如此，從表中也發現三版本中單冊合計只有一個分析單位、百分率只有 0.05% 者竟也有四冊之多。

參、版本主題概念主類目分項分冊分析

本類目表在內容主題概念下分成四個主類目，包括：「族群概論」、「生活文化」、「規範思想」、「發展史蹟」等四大主軸，搭配不同冊別，由第一至第八冊分別做出各項分析統計結果，表格內容依舊分別呈現該項目的頻次單位數以及所佔的百分率，以茲作為比較。依照表「4-1-4 三版本教科書原住民主題概念主類目分類分冊分析統計」之統計，研究者分析出以下之結果：

表 4-1-4 三版本教科書原住民主題概念主類目分類分冊分析統計

版 本	分 冊 別	原住民教材內容主題概念分析主類目				主類目各 冊總合計
		族群概論	生活文化	規範思想	發展史蹟	
康 軒 版	第一冊	2, 0.09%	1, 0.05%	5, 0.23%	0, 0.00%	8, 0.36%
	第二冊	9, 0.41%	0, 0.00%	0, 0.00%	0, 0.00%	9, 0.41%
	第三冊	3, 0.14%	24, 1.09%	0, 0.00%	2, 0.09%	29, 1.32%
	第四冊	9, 0.41%	1, 0.05%	0, 0.00%	1, 0.05%	11, 0.50%
	第五冊	10, 0.46%	44, 2.01%	4, 0.18%	6, 0.27%	64, 2.92%
	第六冊	0, 0.00%	0, 0.00%	0, 0.00%	9, 0.41%	9, 0.41%
	第七冊	1, 0.05%	4, 0.18%	0, 0.00%	7, 0.32%	12, 0.55%
	第八冊	0, 0.00%	0, 0.00%	0, 0.00%	1, 0.05%	1, 0.05%
主類目 8 冊 合計排序		34, 1.55% (項排 2)	74, 3.38% (項排 1)	9, 0.41% (項排 4)	26, 1.19% (項排 3)	143, 6.52% (總 1)
	第一冊	2, 0.09%	0, 0.00%	1, 0.05%	1, 0.05%	4, 0.19%
	第二冊	3, 0.14%	12, 0.56%	1, 0.05%	0, 0.00%	16, 0.75%

南 一 版	第三冊	7, 0.33%	0, 0.00%	0, 0.00%	1, 0.05%	8, 0.38%
	第四冊	2, 0.09%	10, 0.47%	0, 0.00%	0, 0.00%	12, 0.56%
	第五冊	8, 0.38%	31, 1.46%	6, 0.28%	16, 0.75%	61, 2.87%
	第六冊	3, 0.14%	4, 0.19%	0, 0.00%	5, 0.24%	12, 0.56%
	第七冊	0, 0.00%	0, 0.00%	0, 0.00%	0, 0.00%	0, 0.00%
	第八冊	2, 0.09%	2, 0.09%	0, 0.00%	4, 0.19%	8, 0.38%
主類目 8 冊		27, 1.27%	59, 2.78%	8, 0.38%	27, 1.27%	121, 5.69%
合計排序		(項排 2)	(項排 1)	(項排 4)	(項排 2)	(總 3)
翰 林 版	第一冊	1, 0.05%	2, 0.09%	0, 0.00%	0, 0.00%	3, 0.14%
	第二冊	4, 0.18%	6, 0.27%	0, 0.00%	0, 0.00%	10, 0.45%
	第三冊	3, 0.14%	11, 0.50%	4, 0.18%	2, 0.09%	20, 0.91%
	第四冊	0, 0.00%	0, 0.00%	0, 0.00%	1, 0.05%	1, 0.05%
	第五冊	15, 0.68%	30, 1.36%	19, 0.86%	22, 1.00%	86, 3.89%
	第六冊	5, 0.23%	1, 0.05%	0, 0.00%	13, 0.59%	19, 0.86%
	第七冊	1, 0.05%	0, 0.00%	0, 0.00%	0, 0.00%	1, 0.05%
	第八冊	0, 0.00%	0, 0.00%	0, 0.00%	1, 0.05%	1, 0.05%
主類目 8 冊		29, 1.31%	50, 2.26%	23, 1.04%	39, 1.77%	141, 6.38
合計排序		(項排 3)	(項排 1)	(項排 4)	(項排 2)	% (總 2)

資料來源：本研究

一、康軒版之分析：

(一) 從主類目別分析：

1. 「族群概論」：由表中資料可看出康軒版在此類目中，以五上第五冊 10 個單位、百分率 0.46% 最高，三下第二冊和四下第四冊都以 9 個、0.41% 居次，但同時也有五下第六冊和六下第八冊兩冊都是 0 個單位，沒有任何資料。八冊累計後，得

出本項主類目共有 34 個單位，百分率是 1.55%，在本版本的四項主類目中居第二位，整體比重上是四項中較為均衡者。

2.「生活文化」：由表中資料可看出在此類目中，以五上第五冊 44 個單位、百分率 2.01%最高，其次則是三上第三冊以 24 個、2.09%居次，但同時也有第一、二、四、六、八等五冊都只有 0 或 1 個單位數，顯示編配情況並不平均。經八冊累計後，得出本項主類目共有 74 個單位，百分率是 3.38%，在本版本的四項主類目中居第一位，且百分率甚至超過統計表本版本總百分率 6.52%的一半以上，在材料的選擇編配上似乎過度偏重於此。

3.「規範思想」：在此類目中，以三上第一冊 5 個單位、百分率 0.23%為最高，其次是五上第五冊，有 4 個單位、佔 0.18%，而掛「0」沒有任何資料者，竟也有第二、三、六、七、八等五冊之多。經由八冊累計後，得出本項主類目共只有 9 個單位，百分率是 0.41%，在本版本的四項主類目中居最末位，且份量實在過低，全部加總後都還不到 0.5%。

4.「發展史蹟」：由表中資料可看出康軒版在此類目中，是以五下第六冊 9 個單位、百分率 0.41%居最高，六上第七冊和五上第五冊則以 7 個、0.32%和 6 個、0.27%分居二、三名，但第一、二、四、八等四冊卻都只有 0 或 1 個單位數。經由八冊累計後，得出本項主類目共有 26 個單位，百分率是 1.19%，在本版本四項主類目中居第三位，比重上算尚可。

（二）從冊別分析：

1.第一冊：在本冊四項主類目教材的分布中以「規範思想」5 個、佔 0.23%最高，而「發展史蹟」為「0」，則是最低；整體合計，四項主類目的頻次和百分率為 8 個、0.36%。

2.第二冊：除了「族群概論」有 9 個、0.41%之外，其他三項均為「0」，所以整體合計後，四項主類目的頻次和百分率仍是 9 個、0.41%。

3.第三冊：在本冊四項主類目教材的分布中以「生活文化」24 個、佔 1.09%最

高，而「規範思想」為「0」，則是最低；整體合計之後，四項主類目的頻次和百分率共為 29 個、1.32%。

4.第四冊：在本冊四項主類目教材的分布中以「族群概論」9 個、佔 0.41%為第一，而「規範思想」為「0」，則是最低。整體合計，四項主類目的頻次和百分率為 11 個、0.50%。

5.第五冊：在本冊四項主類目教材的分布中以「生活文化」44 個、佔 2.01%最高，而「規範思想」佔 4 個、0.18%，則是最低；整體合計，四項主類目的頻次和百分率為 64 個、2.92%。

6.第六冊：在本冊四項主類目教材的分布中除了「發展史蹟」9 個、佔 0.41%最高之外，其他三項均為「0」，因此整體合計後的頻次和百分率仍為 9 個、0.41%。

7.第七冊：在本冊四項主類目教材的分布中以「發展史蹟」7 個、佔 0.32%最高，而「規範思想」為「0」，還是最低。整體合計，四項主類目的頻次和百分率為 12 個、0.55%。

8.第八冊：除了「發展史蹟」有 1 個、0.05%，其他三項均為「0」，因此整體合計後的頻次和百分率也僅為 1 個、0.05%，是所有八冊中分量最少者。

二、南一版之分析：

(一) 從主類目別分析：

1.「族群概論」：由表中資料可看出南一版在此類目中，以五上第五冊 8 個單位、百分率 0.38%最高，三上第三冊以 7 個、0.33%居次，而六上第七冊則是最低，0 個單位。經八冊累計後，得出本項主類目共有 27 個單位，百分率是 1.27%，在本版本的四項主類目中居第二位，整體比重尚稱均衡。

2.「生活文化」：由表中資料可了解在此類目中，以五上第五冊 31 個單位、百分率 1.46%最高，其次則是三下第二冊和四下第四冊分別以 12 個、0.56%以及 10 個、0.47%分居二、三名，但同時也有第一、三、七等三冊都是 0 個單位數，編配情況亦不算很平均。經八冊累計後，得出本項主類目共有 59 個單位，百分率是 2.78

%，在本版本的四項主類目中居第一位，其百分率也超過本研究類目總百分率 5.69% 的一半以上，所以，南一在課程內容材料的選擇編配上在本項著墨亦甚多。

3.「規範思想」：此類目中，以五上第五冊 6 個單位、百分率 0.28% 為最高，至於其他七冊則都是 0 或 1 個分析單位、0.05% 而已。經由八冊累計後，得出本項主類目總共只有 8 個單位，百分率是 0.38%，在本版本的四項主類目中是份量最少者，而且其份量也和康軒版一樣，實在過低，也是連 0.5% 都不到。

4.「發展史蹟」：南一版在此類目中，還是以五上第五冊，合計 16 個單位、百分率 0.75% 為最高，五下第六冊和六下第八冊雖也都稍有提到，但單位數都只有 5 個和 4 個，比例不算高。經八冊累計後，得出南一版在本項主類目中 27 個單位，百分率是 1.27%，在本版本四項主類目中與第一項的「族群概論」同樣並居第二位，比重上而言尚稱合適。

(二) 從冊別分析：

1.第一冊：在本冊四項主類目教材的分布中以「族群概論」2 個、佔 0.09% 為最高，其他各項都是 1 個或 0 個，整體合計之後，四項主類目的頻次和百分率也只有 4 個、0.19%，分量極低。

2.第二冊：在四項主類目教材的分布中以「生活文化」12 個、佔 0.56% 居首，「發展史蹟」為 0，是最低；四項主類目整體合計頻次和百分率是 16 個、0.75%。

3.第三冊：在本冊四項主類目教材的分布中以「族群概論」7 個、0.33% 為最高，其他三項均為 0 或 1 個，整體合計，四項主類目的頻次和百分率僅 8 個、0.38%，比重不高。

4.第四冊：在本冊四項主類目教材的分布中以「生活文化」10 個、0.47% 居第一，而「規範思想」與「發展史蹟」兩項均為「0」。整體合計，四項主類目合計的頻次和百分率為 12 個、0.56%。

5.第五冊：在本冊四項主類目教材的分布中以「生活文化」31 個、1.46% 為最高，最低是「規範思想」6 個、0.28%；整體合計，四項主類目的頻次和百分率高

達 61 個、2.87%。

6.第六冊：在本冊四項主類目教材分布中最多的是「發展史蹟」5 個、佔 0.24%，最低仍是「規範思想」，為「0」。整體合計，四項主類目的頻次和百分率為 12 個、0.56%。

7.第七冊：南一版在這一冊中全無安排任何原住民相關教材，四項均為「0」，為各版本中僅見者。

8.第八冊：四項主類目教材的分布中以「發展史蹟」為最高，但也僅有 4 個、0.19%，「規範思想」為「0」，屬最低。整體合計，四項主類目的頻次和百分率共有 8 個、0.38%，分量亦不高。

三、翰林版之分析：

(一) 從主類目別分析：

1.「族群概論」：由表中資料可看出翰林版在此類目中，同樣是以五上第五冊 15 個單位、百分率 0.68% 為最高，居次的五下第六冊為 5 個、0.23%，其他三上第一冊、四下第四冊、六上第七冊與六下第八冊等四冊都只有 0 或 1 個單位。八冊累計之後，得出本項主類目共計 29 個單位，百分率是 1.31%，在本版本的四項主類目中位居第三，整體比重稱得上均衡。

2.「生活文化」：由表中資料來看，仍是以五上第五冊 30 個單位、百分率 1.36% 為最高，雖然和其他兩版本一樣，這一項主類目所佔的比重也相當高，但不至於高得太過度；居次的三上第三冊則有 11 個、0.50%，而頻次、比率較低者亦有四冊，分別是第四、六、七、八等四冊，都只有 0 或 1 個單位數，顯示在這一冊的分布情況並非很平均。經八冊累計後，得出本項主類目共有 50 個單位，百分率是 2.26%，在本版本四項主類目中居首位，顯示翰林版在原住民教材的選編上，在這一主類目中仍佔大宗。

3.「規範思想」：由表中資料可了解在此類目中，以五上第五冊 19 個單位、百分率 0.86% 為最高，其次則是四上第三冊，也有 4 個單位、佔 0.18%，但同時也有

第一、二、四、六、七、八等六冊在這一個類目中均為 0 個單位。經由八冊累計後，得出本項主類目共有 23 個單位，百分率是 1.04%；雖然同樣是同一版本四項主類目中的第四名，但卻是三個版本中唯一一個百分率超過 1%，比率不致太低者，這是較顯著的優點。

4.「發展史蹟」：由表中資料可看出翰林版在此類目中，是以五上第五冊的 22 個單位、百分率 1.00%居冠，其次是五下第六冊也有 13 個、0.59%，而只有 0 或 1 個單位數的教科書亦有五冊，分別是第一、二、四、七、八冊。經八冊累計後，得出本項主類目共有 39 個單位，百分率是 1.77%，在本版本四項主類目中居第二位，比重上不算低。

（二）從冊別分析：

1.第一冊：在本冊四項主類目教材的分布中以「生活文化」2 個、佔 0.09%為最高，而「規範思想」和「發展史蹟」均為「0」，同為最低；整體合計，四項主類目的頻次和百分率僅有 3 個、0.14%，與另外兩版本類似，這一冊的內容普遍都偏少。

2.第二冊：和第一冊相似，在本冊四項主類目教材的分布中只以「生活文化」6 個、佔 0.27%為最高，而「規範思想」和「發展史蹟」均為「0」，同為最低；整體合計起來，四項主類目的頻次和百分率為 10 個、0.45%。

3.第三冊：在本冊四項主類目教材的分布中以「生活文化」11 個、佔 0.50%為最高，「發展史蹟」有 2 個、佔 0.09%為最低；整體合計，四項主類目的頻次和百分率為 20 個、0.91%。

4.第四冊：本冊四項主類目教材的頻次和百分率，僅有「發展史蹟」這一項 1 個單位、百分率 0.05%。

5.第五冊：在本冊四項主類目教材的分布中以「生活文化」30 個、佔 1.36%為最高，而「族群概論」雖為最低，但亦有 15 個、0.68%，所以翰林版在這一冊中安排了相當多的原住民相關教材；經整體合計後，四項主類目的頻次和百分率高達 86 個、3.89%，遠超過本版本總頻次與總百分率的半數之上，更是所有版本冊次中比

率最高者。

6.第六冊：本冊四項主類目教材的分布中以「發展史蹟」13 個、佔 0.59%居首，其次的「生活文化」與「規範思想」均為 1 或 0 個，相差甚大，整體合計，四項主類目的頻次和百分率共為 19 個、0.86%。

7.第七冊：本冊四項主類目教材的頻次和百分率，僅有「族群概論」的 1 個、百分率 0.05%。

8.第八冊：本冊四項主類目教材的頻次和百分率僅有「發展史蹟」的 1 個、0.05%，和第四冊與第七冊情況類似，同為翰林版三冊內容並列最少者。

肆、各主類目下子類目之分析

一、族群概論：

在「族群概論」之主類目下共分成「族群分類與界定」、「族群起源、發祥與傳說」、「分布區域與生活環境」以及「外貌特徵」等四項子類目，以下依據表 4-1-5 「『族群概論』主類目下之子類目各版本與冊別分布之分析」對三個版本編配分布之情況分述討論之。

表 4-1-5 「族群概論」主類目下之子類目各版本與冊別分布之分析

版本別	冊別	族群概論				各冊別 本主類 目合計
		族群分類 與界定	族群起源、 發祥與傳說	分布區域與 生活環境	外貌特徵	
康 軒	第一冊	1, 0.05%	0, 0.00%	0, 0.00%	1, 0.05%	2, 0.09%
	第二冊	0, 0.00%	3, 0.14%	5, 0.23%	1, 0.05%	9, 0.41%
	第三冊	0, 0.00%	0, 0.00%	2, 0.09%	1, 0.05%	3, 0.14%
	第四冊	2, 0.09%	2, 0.09%	2, 0.09%	3, 0.14%	9, 0.41%
	第五冊	3, 0.14%	1, 0.05%	4, 0.18%	2, 0.09%	10, 0.46%
	第六冊	0, 0.00%	0, 0.00%	0, 0.00%	0, 0.00%	0, 0.00%

版	第七冊	0, 0.00%	0, 0.00%	0, 0.00%	1, 0.05%	1, 0.05%
	第八冊	0, 0.00%	0, 0.00%	0, 0.00%	0, 0.00%	0, 0.00%
子類目合計 與項目排序		6, 0.27% (項排 3)	6, 0.27% (項排 3)	13, 0.59% (項排 1)	9, 0.41% (項排 2)	34, 1.55% (版排 1)
南 一 版	第一冊	0, 0.00%	0, 0.00%	0, 0.00%	2, 0.09%	2, 0.09%
	第二冊	0, 0.00%	1, 0.05%	2, 0.09%	0, 0.00%	3, 0.14%
	第三冊	0, 0.00%	4, 0.19%	3, 0.14%	0, 0.00%	7, 0.33%
	第四冊	0, 0.00%	0, 0.00%	0, 0.00%	2, 0.09%	2, 0.09%
	第五冊	2, 0.09%	3, 0.14%	3, 0.14%	0, 0.00%	8, 0.38%
	第六冊	0, 0.00%	0, 0.00%	3, 0.14%	0, 0.00%	3, 0.14%
	第七冊	0, 0.00%	0, 0.00%	0, 0.00%	0, 0.00%	0, 0.00%
	第八冊	0, 0.00%	0, 0.00%	0, 0.00%	2, 0.09%	2, 0.09%
子類目合計 與項目排序		2, 0.09% (項排 4)	8, 0.38% (項排 2)	11, 0.52% (項排 1)	6, 0.28% (項排 3)	27, 1.27% (版排 3)
翰 林 版	第一冊	0, 0.00%	0, 0.00%	0, 0.00%	1, 0.05%	1, 0.05%
	第二冊	0, 0.00%	1, 0.05%	0, 0.00%	3, 0.14%	4, 0.18%
	第三冊	0, 0.00%	0, 0.00%	2, 0.09%	1, 0.05%	3, 0.14%
	第四冊	0, 0.00%	0, 0.00%	0, 0.00%	0, 0.00%	0, 0.00%
	第五冊	4, 0.18%	5, 0.23%	4, 0.18%	2, 0.09%	15, 0.68%
	第六冊	0, 0.00%	0, 0.00%	4, 0.18%	1, 0.05%	5, 0.23%
	第七冊	0, 0.00%	0, 0.00%	0, 0.00%	1, 0.05%	1, 0.05%
	第八冊	0, 0.00%	0, 0.00%	0, 0.00%	0, 0.00%	0, 0.00%
子類目合計 與項目排序		4, 0.18% (項排 4)	6, 0.27% (項排 3)	10, 0.45% (項排 1)	9, 0.41% (項排 2)	29, 1.31% (版排 2)

資料來源：本研究

(一) 康軒版部分：康軒版將「族群分類與界定」的內容安排在第一、第四和第五冊，以第五冊為最高，共有 3 個單位、0.14%；「族群起源、發祥與傳說」這一項子類目則安排在第二、第四和第五冊，以第二冊 3 個單位、0.14%為最高；「分布區域與生活環境」子類目的內容則在第二、三、四、五冊均有，且以第二冊 5 個單位、0.23%為最豐富；至於「外貌特徵」這一項是分布較廣者，除了第六和第八冊之外，其餘六冊均有涉及，而且以第四冊 3 個單位、0.14%為最高。經過加總計算之後，四項子類目的排序，依序為：「分布區域與生活環境」第一，13 個單位、0.59%；其次是「外貌特徵」，有 9 個單位、0.41%；第三則是「族群分類與界定」和「族群起源、發祥與傳說」，兩者同樣是 6 個單位、0.27%。而在冊別的分布上，四項子類目加總之後，得出在「族群概論」這一主類目中頻次、百分率分量最多者是五上第五冊，佔 10 個分析單位、0.46%；其次是第二冊和第四冊，同樣有 9 個單位、0.41%；至於分量最少的，就是最後的六、七、八三冊，都只有 0 或 1 個單位而已。

(二) 南一版部分：南一版「族群分類與界定」的內容只有出現在第五冊，2 個單位、0.09%，其他七冊均無出現；「族群起源、發祥與傳說」這一項子類目則安排在第二、第三和第五冊，以第三冊 4 個單位、0.19%為最高；「分布區域與生活環境」子類目的內容在第二、三、五、六冊均有，分量幾乎都是 3 個單位、0.14%；至於「外貌特徵」這一項出現的有第一、第四和第八冊，分量均是 2 個單位、0.09%。經過加總計算之後，四項子類目的排序，依序為：「分布區域與生活環境」居第一，11 個單位、0.52%；其次是「族群起源、發祥與傳說」，有 8 個單位、0.38%；第三則是「外貌特徵」，有 6 個單位、0.28%；最後則是「族群分類與界定」，只有 2 個單位、0.09%。而在冊別的分布上，四項子類目加總之後，在「族群概論」這一主類目中頻次、百分率分量最高的冊次和康軒一樣，仍是五上第五冊，佔 8 個分析單位、0.38%；其次是四上第三冊，有 7 個單位、0.33%；分量最少的，則是第七冊，完全沒有任何原住民教材內容。

(三)翰林版部分：在翰林版中，「族群分類與界定」的內容只有在第五冊出現過，計 4 個單位、0.18%，其他七冊均為 0；「族群起源、發祥與傳說」則是在第五冊有 5 個單位、0.23% 為最高，其他除了第二冊之外，另外六冊均為 0；「分布區域與生活環境」子類目的內容在第三、五、六冊均有，以第五和第六冊的 4 個單位、0.18% 較高；至於「外貌特徵」這一項分布的狀況較為廣泛平均，除了第四和第八冊沒有之外，其他六冊均約略有出現，且以第二冊的 3 個單位、0.14% 為最多。經過加總計算之後，四項子類目分量高低排序，依次為：「分布區域與生活環境」仍居第一，10 個單位、0.45%；其次是「外貌特徵」，有 9 個單位、0.41%；第三則是「族群起源、發祥與傳說」，有 6 個單位、0.47%；最後則是「族群分類與界定」，有 4 個單位、0.18%。而在冊別的分布上，四項子類目分冊加總之後，在「族群概論」這一主類目中頻次、百分率分量最高的還是五上第五冊，而且高達 15 個分析單位、0.68%；其次是五下第六冊，有 5 個單位、0.23%；分量最少的，則是第四冊和第八冊，同樣都沒有安排原住民的課程教材。

(四)綜合分析：從表中各項統計之結果可以看出：

1.在「族群概論」這一主類目中各子類目的排序大致上是差不多的，都以「分布區域與生活環境」居首，而「族群分類與界定」則在三版本中一樣都居末，且份量最多、最突出的冊次，同樣都是五上第五冊。

2.三個版本在本項主類目中總計之頻次與百分率，由高至低，依序為：康軒版 34 個、1.55%，其次為翰林的 29 個、1.31%，南一版則是略少，有 27 個、1.27%。但整體來說，「族群概論」這一項主類目在各版本的內容分量安排上，應該都算是較為均衡合宜者。

二、生活文化：

在「生活文化」主類目下，共計區分有：「生計與經濟」、「手工技術與器物製作」、「居住形式」、「交通工具」、「祭典禮俗」、「音樂歌舞或語文紀錄」等六個項目的子類目，依據以下所附表 4-1-6『生活文化』主類目下之子類目各版本與冊別分

布之分析」結果，分述如下：

表 4-1-6 「生活文化」主類目下之子類目各版本與冊別分布之分析

版 本 別	冊 別	生活文化						各版別 本主類 目合計 (%)
		生計與 經濟	手工技 術與器 物製作	居住 形式	交通 工具	祭典 禮俗	音樂歌 舞或語 文紀錄	
康 軒 版	一冊	1, 0.05	0, 0.00	0, 0.00	0, 0.00	0, 0.00	0, 0.00	1, 0.05
	二冊	0, 0.00	0, 0.00	0, 0.00	0, 0.00	0, 0.00	0, 0.00	0, 0.00
	三冊	2, 0.09	3, 0.14	6, 0.27	0, 0.00	10, 0.46	3, 0.14	24, 1.09
	四冊	1, 0.05	0, 0.00	0, 0.00	0, 0.00	0, 0.00	0, 0.00	1, 0.05
	五冊	16, 0.73	12, 0.55	6, 0.27	2, 0.09	4, 0.18	4, 0.18	44, 2.01
	六冊	0, 0.00	0, 0.00	0, 0.00	0, 0.00	0, 0.00	0, 0.00	0, 0.00
	七冊	1, 0.05	0, 0.00	0, 0.00	0, 0.00	1, 0.05	2, 0.09	4, 0.18
	八冊	0, 0.00	0, 0.00	0, 0.00	0, 0.00	0, 0.00	0, 0.00	0, 0.00
子類目合 計與排序		21, 0.96 項排 1	15, 0.68 項排 2	12, 0.55 項排 4	2, 0.09 項排 6	15, 0.68 項排 2	9, 0.41 項排 5	74, 3.38 版排 1
南 一 版	一冊	0, 0.00	0, 0.00	0, 0.00	0, 0.00	0, 0.00	0, 0.00	0, 0.00
	二冊	0, 0.00	3, 0.14	0, 0.00	0, 0.00	9, 0.42	0, 0.00	12, 0.56
	三冊	0, 0.00	0, 0.00	0, 0.00	0, 0.00	0, 0.00	0, 0.00	0, 0.00
	四冊	2, 0.09	4, 0.19	4, 0.19	0, 0.00	0, 0.00	0, 0.00	10, 0.47
	五冊	9, 0.42	9, 0.42	2, 0.09	1, 0.05	6, 0.28	4, 0.19	31, 1.46
	六冊	3, 0.14	0, 0.00	0, 0.00	0, 0.00	0, 0.00	1, 0.05	4, 0.19
	七冊	0, 0.00	0, 0.00	0, 0.00	0, 0.00	0, 0.00	0, 0.00	0, 0.00
	八冊	0, 0.00	0, 0.00	0, 0.00	0, 0.00	0, 0.00	2, 0.09	2, 0.09

子類目合		14, 0.66	16, 0.75	6, 0.28	1, 0.05	15, 0.71	7, 0.33	59, 2.78
計與排序		項排 3	項排 1	項排 5	項排 6	項排 2	項排 4	版排 2
翰 林 版	一冊	0, 0.00	0, 0.00	0, 0.00	2, 0.09	0, 0.00	0, 0.00	2, 0.09
	二冊	1, 0.05	0, 0.00	2, 0.09	0, 0.00	3, 0.14	0, 0.00	6, 0.27
	三冊	1, 0.05	3, 0.14	1, 0.05	0, 0.00	6, 0.27	0, 0.00	11, 0.50
	四冊	0, 0.00	0, 0.00	0, 0.00	0, 0.00	0, 0.00	0, 0.00	0, 0.00
	五冊	17, 0.77	5, 0.23	4, 0.18	1, 0.05	3, 0.14	0, 0.00	30, 1.36
	六冊	0, 0.00	0, 0.00	0, 0.00	0, 0.00	1, 0.05	0, 0.00	1, 0.05
	七冊	0, 0.00	0, 0.00	0, 0.00	0, 0.00	0, 0.00	0, 0.00	0, 0.00
	八冊	0, 0.00	0, 0.00	0, 0.00	0, 0.00	0, 0.00	0, 0.00	0, 0.00
子類目合		19, 0.86	8, 0.36	7, 0.32	3, 0.14	13, 0.59	0, 0.00	50, 2.26
計與排序		項排 1	項排 3	項排 4	項排 5	項排 2	項排 6	版排 3

資料來源：本研究

(一) 康軒版部分：康軒版在「生計與經濟」這一子類目中，以五上第五冊 16 個分析單位、0.73% 為最突出，其他各冊均只有 1 或 0 個單位；而「手工技術與器物製作」項下亦以第五冊的 12 個單位、0.55% 為最高，其他除了第三冊之外，全都為 0；而在「居住形式」這一項，則只有第三冊和第五冊各 6 個、0.27%，其他仍然為 0；「交通工具」這一子類目中，除了第五冊有 2 個、0.09%，其他也都沒有相關內容；而在「祭典禮俗」這一部分，則以第三冊的 10 個、0.46% 為最高，第五和第七冊也有些許提到，其餘則都是 0；最後，「音樂歌舞或語文紀錄」這一項，在第三、五、七冊均有出現，以第五冊的 4 個、0.18% 為最高。所以在所有子類目的頻次和百分率高低排序方面：「生計與經濟」這一項以 21 個、0.96% 高居第一；「手工技術與器物製作」和「祭典禮俗」同樣以 15 個、0.68% 居次；「居住形式」則有 12 個、0.55% 居第四；「音樂歌舞或語文紀錄」以 9 個、0.41% 居第五；最後是「交通工具」以 2 個、0.09% 位居第六。至於從不同冊次來看，在分冊加總計算

之後，果然以五上第五冊的 44 個分析單位、2.01%獨佔第一，分量極高，位居其次的第三冊也不少，有 24 個、1.09%，但同時也有第二、六、八等三冊都以 0 個單位並列最末位。

(二) 南一版部分：南一版在「生計與經濟」這一項，以五上第五冊 9 個分析單位、0.42%最高，其次是第六冊和第四冊，各有 3 個、0.14%和與 2 個、0.09%，其他五冊則都是 0；而在「手工技術與器物製作」這一項中同樣是五上第五冊為最多，有 9 個單位、0.42%，其次是第四冊和第三冊，各有 4 個、0.19%與 3 個、0.14%，其他五冊也都是 0；至於在「居住形式」這一子類目中，第四冊有 4 個、0.19%，第五冊有 2 個、0.09%，其他六冊也均為 0；而在「交通工具」這一子類目中，只有第五冊有 1 個、0.05%，其他各冊都沒有任何相關內容；「祭典禮俗」這一部分，則以第二冊的 9 個、0.42%和第五冊的 6 個、0.28%分居一、二位，其他六冊也都沒有資料；「音樂歌舞或語文紀錄」這一項目中，在第五、六、八冊三冊均有一些內容，且以第五冊的 4 個、0.19%為最高，但其餘另外五冊則都掛 0。在六項子類目的頻次和百分率總排序方面：「手工技術與器物製作」這一項，以 16 個、0.75%高居第一；其次是「祭典禮俗」，有 15 個、0.71%；「生計與經濟」位居第三，有 14 個、0.66%；「音樂歌舞或語文紀錄」則有 7 個、0.33%居第四；「居住形式」以 6 個、0.28%居第五；最後是「交通工具」以 1 個、0.05%位居第六。至於從不同冊次來看，加總計算之後，還是以五上第五冊的 31 個分析單位、1.46%居最高，分量仍然頗重，位居第二和第三的分別是第二冊的 12 個、0.56%和 10 個、0.47%，第六和第八冊也有些微提及，不過也有第一、三、七等三冊在這一個主類目下完全沒有任何課程題材。

(三) 翰林版部分：翰林版在「生計與經濟」這一項，以五上第五冊 17 個分析單位、0.77%為最高，其餘七冊當中，有兩冊只有 1 個，另外五冊則為 0；而在「手工技術與器物製作」這一項，依然是五上第五冊居多，有 5 個單位、0.23%，其次則是三上第三冊，有 3 個、0.14%，另外其他六冊也都是 0；至於在「居住形式」

這一項目中，在第二、三、五等三冊均有涉及，仍舊是以第五冊的 4 個、0.18% 為最高，另外五冊仍舊是 0；至於在「交通工具」這一子類目中，只有第一和第五冊有提及，份量都不多，以第一冊的 2 個、0.09% 為最高，其他六冊則都沒有任何內容；而在「祭典禮俗」這一部分，第二、三、五、六等四冊均有安排內容，以第三冊的 6 個、0.27% 為最多，其餘的一、四、七、八等四冊內容頻次則均為 0；最後，「音樂歌舞或語文紀錄」這一項，在翰林版的教材內容中完全沒有任何安排，八冊均是「0」，是最為特殊之處。將六項子類目的頻次和百分率加總之後，得出在「生活文化」這一主類目下，六項子類目的高低排序次第為：第一是「生計與經濟」，合計有 19 個、0.86%；第二是「祭典禮俗」，有 13 個、0.59%；再來是「手工技術與器物製作」，有 8 個、0.36%，位居第三；「居住形式」以 7 個、0.32% 居第四；「交通工具」，以 3 個、0.14% 位居第五，第六則當然是完全沒有任何內容安排的「音樂歌舞或語文紀錄」。至於從冊別、頻次排序來看，同樣是以五上第五冊的 30 個分析單位、1.36% 高居第一，其次是第三冊的 11 個、0.50%，第一、二、六等三冊各有一小部分的相關內容，其餘第四、七、八等三冊都是 0 個單位，沒有安排任何內容。

(四) 綜合分析：從表中統計與分析之結果，可以看出以下現象：

1. 在「生活文化」這一主類目中，三個版本各子類目在每一冊安排的情況都不是很平均，一般大都安排在第三、四、五這三冊，光是這三冊的頻次數和百分率即分別達到 78 個、3.15% 和 41 個、2.93%，以及 41 個、1.86%，而且明顯都集中在五上第五冊，第一和第二前兩冊分量都不多，而最後的第六、七、八三冊，各版本幾乎都是呈現掛「0」的情況；再者，三家版本雖然在子類目的總排序方面不盡相同，但也有其近似處，也就是大都以「生計與經濟」、「手工技術與器物製作」以及「祭典禮俗」這三項所占份量較多，而「音樂歌舞或語文紀錄」和「交通工具」這兩項子類目則都是六項中份量較少的。

2. 三個版本在本項主類目下各子類目之頻次與百分率總和，由高至低，依序為：

康軒版 74 個、3.38%，位居第一，其次是南一的 59 個、2.78%，最後是翰林版的 50 個、2.26%，但即使是最低，分量比率亦接近 2.30%，顯然各版本在此一主類目中均安排了最多的內容，因此整體所佔比重均甚高，而康軒與南一版更是超過或接近其總內容頻次與百分率的一半以上。

三、規範思想：

在「規範思想」這一項主類目下，區分為「社會家庭組織」、「價值信仰」、「規範與禁忌」等三項子類目作為分析統計之依據，依照以下所附表 4-1-7「『規範思想』主類目下之子類目各版本與冊別分布之分析」分別敘述之。

表 4-1-7 「規範思想」主類目下之子類目各版本與冊別分布之分析

版本別	冊別	規範思想			各冊別 本主類 目合計
		社會家庭組織	價值信仰	規範與禁忌	
康軒版	第一冊	4，0.18%	1，0.05%	0，0.00%	5，0.23%
	第二冊	0，0.00%	0，0.00%	0，0.00%	0，0.00%
	第三冊	0，0.00%	0，0.00%	0，0.00%	0，0.00%
	第四冊	0，0.00%	0，0.00%	0，0.00%	0，0.00%
	第五冊	0，0.00%	4，0.18%	0，0.00%	4，0.18%
	第六冊	0，0.00%	0，0.00%	0，0.00%	0，0.00%
	第七冊	0，0.00%	0，0.00%	0，0.00%	0，0.00%
	第八冊	0，0.00%	0，0.00%	0，0.00%	0，0.00%
子類目合計 與項目排序		4，0.18% (項排 2)	5，0.23% (項排 1)	0，0.00% (項排 3)	9，0.41% (版排 2)
	第一冊	1，0.05%	0，0.00%	0，0.00%	1，0.05%
	第二冊	0，0.00%	0，0.00%	1，0.05%	1，0.05%

南 一 版	第三冊	0, 0.00%	0, 0.00%	0, 0.00%	0, 0.00%
	第四冊	0, 0.00%	0, 0.00%	0, 0.00%	0, 0.00%
	第五冊	1, 0.05%	4, 0.19%	1, 0.05%	6, 0.28%
	第六冊	0, 0.00%	0, 0.00%	0, 0.00%	0, 0.00%
	第七冊	0, 0.00%	0, 0.00%	0, 0.00%	0, 0.00%
	第八冊	0, 0.00%	0, 0.00%	0, 0.00%	0, 0.00%
子類目合計 與項目排序		2, 0.09% (項排 2)	4, 0.19% (項排 1)	2, 0.09% (項排 2)	8, 0.38% (版排 3)
翰 林 版	第一冊	0, 0.00%	0, 0.00%	0, 0.00%	0, 0.00%
	第二冊	0, 0.00%	0, 0.00%	0, 0.00%	0, 0.00%
	第三冊	2, 0.09%	2, 0.09%	0, 0.00%	4, 0.18%
	第四冊	0, 0.00%	0, 0.00%	0, 0.00%	0, 0.00%
	第五冊	7, 0.32%	7, 0.32%	5, 0.23%	19, 0.86%
	第六冊	0, 0.00%	0, 0.00%	0, 0.00%	0, 0.00%
	第七冊	0, 0.00%	0, 0.00%	0, 0.00%	0, 0.00%
	第八冊	0, 0.00%	0, 0.00%	0, 0.00%	0, 0.00%
子類目合計 與項目排序		9, 0.41% (項排 1)	9, 0.41% (項排 1)	5, 0.23% (項排 3)	23, 1.04% (版排 1)

資料來源：本研究

(一)康軒版部分：在「社會家庭組織」這一子類目中只有三上第一冊有 4 個分析單位、佔 0.18%，其他七冊均是 0；而在「價值信仰」這一子類目中只有五上第五冊有 4 個、0.18%，三上第一冊有 1 個單位、0.05%，其餘六冊也都是 0；至於「規範與禁忌」這一項，康軒版沒有任何教材內容，全部八冊均是 0。總計之後，在子類目的頻次和百分率排序方面，以「價值信仰」合計 5 個、0.23%排第一；而「社會家庭組織」共計 4 個、0.18%排第二；至於「規範與禁忌」全都沒有，自然居末。

而從冊別的安排來看，以三上第一冊的 5 個單位、0.23% 為最高，五上第五冊的 4 個單位、0.18% 為次，其他六冊則全為 0。

(二) 南一版部分：南一版在「社會家庭組織」這一子類目中，只有三上第一冊和五上第五冊各有 1 個分析單位、佔 0.05%，其他六冊都掛 0；而在「價值信仰」這一子類目中，只有五上第五冊有 4 個單位、佔 0.19%，其他七冊也都是 0；至於「規範與禁忌」這一項，在三下第二冊和五上第五冊各有 1 個、0.05%，其他六冊也仍舊是 0。總計之後，在子類目的頻次和百分率的排序方面，以「價值信仰」合計 4 個、百分率 0.23% 居第一，而「社會家庭組織」與「規範與禁忌」同以 2 個、0.09% 並列第二。至於從冊別的安排來看，最高的是五上第五冊的 6 個，0.28%，其他如三上第一冊和三下第二冊各有 1 個、0.05% 之外，其餘五冊也全都為 0。

(三) 翰林版部分：翰林版在「社會家庭組織」和「價值信仰」這兩項子類目的分布情形是相同的，都以五上第五冊 7 個、0.32% 為最高，其次是四上第三冊的 2 個、0.09%，其他六冊都掛 0；至於「規範與禁忌」這一項，只有五上第五冊有 5 個、0.23%，其他七冊也全都是 0。加總計算之後，翰林版在子類目的頻次和百分率的排序方面，「社會家庭組織」和「價值信仰」這兩項子類目同以合計 9 個、百分率 0.41% 並列第一；而「規範與禁忌」以 5 個、0.23% 居末。至於從冊別的安排來看，最高的依舊是五上第五冊，高達 19 個、0.86%，其次則是四上第三冊，有 4 個、0.18%，其他六冊則還是全都為 0。

(四) 綜合分析：

1. 以「規範思想」這一主類目來說，三個版本份量都不高，康軒和南一甚至至少得過度，因為即使是翰林版分量比重最少的子類目「規範與禁忌」這一項，也比得上前兩版本任何一項子類目的頻次、百分率總和，同時也因為三個版本的總份量都不高，所以在冊次的比例分配上更顯得懸殊不均。

2. 將三項子類目加總合計之後，在「規範思想」這一主類目中，三個版本的頻次與百分率排序依次為：翰林版 23 個單位、1.04% 居第一，也是各版本比重分配

上尚稱合格者，其次是康軒版，有 9 個、0.41%，最後則是南一版的 8 個、0.38%。

四、發展史蹟：

「發展史蹟」這一個主類目下共區分「族群的發展」、「文化傳承與變遷」、「政策與法令」以及「重要人物與事件」等四項子類目。茲依照表 4-1-8 「『發展史蹟』主類目下之子類目各版本與冊別分布之分析」表中之統計資料，分別敘述之。

表 4-1-8 「發展史蹟」主類目下之子類目各版本與冊別分布之分析

版本別	冊別	發展史蹟				各冊別 本主類 目合計
		族群的 發展	文化傳承 與變遷	政策與 法令	重要人物 與事件	
康軒版	第一冊	0, 0.00%	0, 0.00%	0, 0.00%	0, 0.00%	0, 0.00%
	第二冊	0, 0.00%	0, 0.00%	0, 0.00%	0, 0.00%	0, 0.00%
	第三冊	0, 0.00%	2, 0.09%	0, 0.00%	0, 0.00%	2, 0.09%
	第四冊	1, 0.05%	0, 0.00%	0, 0.00%	0, 0.00%	1, 0.05%
	第五冊	2, 0.09%	2, 0.09%	2, 0.09%	0, 0.00%	6, 0.17%
	第六冊	4, 0.18%	0, 0.00%	2, 0.09%	3, 0.14%	9, 0.41%
	第七冊	0, 0.00%	1, 0.05%	4, 0.18%	2, 0.09%	7, 0.32%
	第八冊	0, 0.00%	1, 0.05%	0, 0.00%	0, 0.00%	1, 0.05%
子類目合計 與項目排序		7, 0.32% (項排 2)	6, 0.27% (項排 3)	8, 0.36% (項排 1)	5, 0.23% (項排 4)	26, 1.09% (版排 3)
南一	第一冊	0, 0.00%	1, 0.05%	0, 0.00%	0, 0.00%	1, 0.05%
	第二冊	0, 0.00%	0, 0.00%	0, 0.00%	0, 0.00%	0, 0.00%
	第三冊	0, 0.00%	1, 0.05%	0, 0.00%	0, 0.00%	1, 0.05%
	第四冊	0, 0.00%	0, 0.00%	0, 0.00%	0, 0.00%	0, 0.00%
	第五冊	1, 0.05%	7, 0.33%	6, 0.28%	2, 0.09%	16, 0.75%

版	第六冊	0, 0.00%	1, 0.05%	2, 0.09%	2, 0.09%	5, 0.24%
	第七冊	0, 0.00%	0, 0.00%	0, 0.00%	0, 0.00%	0, 0.00%
	第八冊	0, 0.00%	4, 0.19%	0, 0.00%	0, 0.00%	4, 0.19%
子類目合計 與項目排序		1, 0.05% (項排 4)	14, 0.66% (項排 1)	8, 0.38% (項排 2)	4, 0.19% (項排 3)	27, 1.27% (版排 2)
翰 林 版	第一冊	0, 0.00%	0, 0.00%	0, 0.00%	0, 0.00%	0, 0.00%
	第二冊	0, 0.00%	0, 0.00%	0, 0.00%	0, 0.00%	0, 0.00%
	第三冊	1, 0.05%	1, 0.05%	0, 0.00%	0, 0.00%	2, 0.09%
	第四冊	0, 0.00%	1, 0.05%	0, 0.00%	0, 0.00%	1, 0.05%
	第五冊	6, 0.27%	11, 0.50%	5, 0.23%	0, 0.00%	22, 1.00%
	第六冊	1, 0.05%	0, 0.00%	5, 0.23%	7, 0.32%	13, 0.59%
	第七冊	0, 0.00%	0, 0.00%	0, 0.00%	0, 0.00%	0, 0.00%
	第八冊	0, 0.00%	1, 0.05%	0, 0.00%	0, 0.00%	1, 0.05%
子類目合計 與項目排序		8, 0.36% (項排 3)	14, 0.63% (項排 1)	10, 0.45% (項排 2)	7, 0.32% (項排 4)	39, 1.77% (版排 1)

資料來源：本研究

(一)康軒版部分：康軒版將「族群的發展」這一子類目的教材分別安排在第四、五、六冊，以五下第六冊的 4 個單位、0.18% 為最高，其次則是第五和第四冊，至於另外的五冊則均為 0；在「文化傳承與變遷」這個子類目中，教材在第三、五、七、八等四冊中均有出現，而且第三和第五冊同樣是 2 個，0.09%，而第七和第八冊同樣是 1 個單位、0.05%，剩下的其餘四冊也還是 0；而在「政策與法令」這一項，則是以第七冊的 4 個單位、0.18% 為最高，其次才是第五和第六冊，同樣是 2 個單位、0.09%，其餘五冊一樣是 0；最後，在「重要人物與事件」這一項中，以第六冊 3 個單位、0.14% 為最高，其次是第七冊的 2 個、0.09%，另外五冊仍然是 0。依照子類目別分別合計之後，康軒版在「發展史蹟」這一個主類目下，以「政

策與法令」8 個、0.36%為首；第二是「族群的發展」，有 7 個、0.32%；第三是「文化傳承與變遷」，有 6 個、0.27%；最末則是「重要人物與事件」，共計 5 個、0.23%。若以冊別來看，以五下第六冊的 9 個分析單位、0.41%為最高，其次是第七冊，以 7 個單位、0.32%居第二，第五冊 6 個單位、0.17%居第三，但八冊中也還有第一和第二兩冊仍然為 0。

(二) 南一版部分：子類目「族群的發展」在南一版中只有五上第五冊的 1 個單位、0.05%，其他七冊均為 0；而在「文化傳承與變遷」這一項中，教材分布較廣，在第一、三、五、六、八等五冊中均有安排，依舊以五上第五冊為最高，有 7 個單位、0.33%，其次則是六下第八冊，有 4 個單位，0.19%，至於第二、四、七冊則都是 0，而第一、第三和第六冊則都只有 1 個單位、0.05%；而在「政策與法令」這一項，排第一的是五上第五冊的 6 個單位、0.28%，其次是五下第六冊的 2 個單位、0.09%，其餘六冊都同樣是 0；最後，在「重要人物與事件」這一項中，五上第五冊和五下第六冊同樣都是 2 個單位、0.09%，其餘的六冊則都是 0。接著，依照子類目分別合計之後，在「發展史蹟」這一個主類目下，南一版比重最高的是「文化傳承與變遷」，計 14 個單位、0.66%；第二是「政策與法令」，有 8 個、0.38%；第三是「重要人物與事件」，有 4 個、0.19%；最後才是「族群的發展」，只有 1 個、0.05%。若以單冊統計來看，以五上第五冊的 16 個分析單位、0.75%為最高，其次是五下第六冊，以 5 個單位、0.24%居第二，第三是六下第八冊，有 4 個單位、0.19%，其餘五冊份量大都不多，也都只有 1 個、0.05%或 0 個分析單位而已。

(三) 翰林版部分：子類目「族群的發展」在翰林版中以五上第五冊的 6 個單位、0.27%為第一，第三和第六冊則各有 1 個單位、0.05%，其他五冊均為 0；而在「文化傳承與變遷」這一項中，教材也是較集中在五上第五冊，計有 11 個單位、0.50%，另外在第三、第四和第八冊中各有 1 個、0.05%，其餘四冊則均為 0；而在「政策與法令」這一項，五上第五冊和五下第六冊同樣都是 5 個單位、0.23%，其餘六冊都同樣是 0；最後，在「重要人物與事件」這一項中，只有五下第六冊有

7 個單位、0.32%，其他七冊全都是 0。在依照子類目別分別統計之後，在「發展史蹟」這一個主類目下，翰林版比例、頻次最高的是「文化傳承與變遷」，共計 14 個單位、0.63%；其次是「政策與法令」，有 10 個單位、0.45%；第三是「族群的發展」，有 8 個單位、0.36%；第四是「重要人物與事件」，共有 7 個、0.32%。若以冊別的分布情形來看，還是以五上第五冊的 22 個分析單位、1.00%為最高，其次是五下第六冊，也有 13 個單位、0.59%，第三是三上第三冊，有 2 個單位、0.09%，其餘冊次份量、比例皆甚低，都只有 1 個、0.05%或 0 個分析單位而已。

（四）綜合分析：

1. 整體而言，三家版本在這一項主類目下各子類目的安排方式與比重，在各子類目、各冊都不大一樣，但在某些方面仍有類似點：第一、它們的主類目總百分率都在 1.00%以上，差距不算過大，而且其編配比例是僅次於「族群概論」，另一個較為適宜者；第二、除了康軒以外，南一和翰林在子類目的頻次、百分率排序上是較為近似的；第三、這三家出版社同樣將這一項主類目的各類教材內容幾乎都集中在五年級的第五冊和第六冊，特別是五上第五冊依然是一枝獨秀。

2. 將各子類目或將各冊次的頻次、百分率合計之後，結果發現在「發展史蹟」這一個主類目下，各版本所佔的頻次和百分率的排序次序：最高的是翰林，有 39 個分析單位、1.77%，其次是南一，有 27 個、1.27%，最後則是康軒的 26 個、1.19%，這一個序列和前三項主類目版本的排序別有明顯不同，而且是除了「規範思想」這一項主類目之外，另一個翰林版獲得比序第一者。

伍、綜合評析與小結

一、以版本而言：

（一）就康軒版而言，康軒版在全部八冊的教科書中所出現的相關分析單位總數是 143 個，總百分率是 6.52%，是三版本中最高的；而按照主題概念主類目之頻次、比率相比之後，由高至低，分別是「生活文化」、「族群概論」、「發展史蹟」和

「規範思想」。然而在仔細檢視之後，研究發現：最高的「生活文化」類和最低的「規範思想」類，兩者相差達 65 個單位、2.79%，落差不小，至於其他兩項「族群概論」和「發展史蹟」則尚稱均衡。若以冊別來看，比率和頻次最高者為五上第五冊，最低則是六下第八冊，兩者相差亦不小，達 63 個單位、2.87%。

(二)就南一版而言，南一版在全部八冊的教科書中所出現的分析單位總數是 121 個，總百分率是 5.69%，在三版本中其頻次數和比率都是敬陪末座，而且在總百分率方面，甚至和最高的康軒版本差距達 0.83%，不能算少。而依照主題概念主類目之頻次和所佔比率相比，由高至低情況和康軒版相同，一樣分別是「生活文化」、「族群概論」、「發展史蹟」、而後是「規範思想」。從細項分析來看：最高的「生活文化」和最低的「規範思想」相差頻次仍達 51 個，百分率相差達 2.40%，雖比康軒略佳，但比重差距仍大；不過，另一方面，南一版的「族群概論」和「發展史蹟」這兩項主類目其頻次數和百分比率不僅相同，而且其所占百分比顯然在主類目的分配上是較為均衡恰當的，不致過高或過低，為其明顯優點。再以冊別來看，最高者亦為五上第五冊，而最低則是六上第七冊，只有「0」個單位，兩者相差亦達 61 個單位、2.87%的明顯落差。

(三)就翰林版而言，翰林版的總分析單位數是 141 個，百分率 6.38%，居第二。按照主題概念主類目之頻次、比率相比較，最高仍是「生活文化」這一項，其次是「發展史蹟」，「族群概論」則居第三，而「規範思想」一樣是最低。不過，其獨特之處，不僅在排序上和另外兩版本略有差異，而且最高的「生活文化」和最低的「規範思想」相差頻次也有顯著縮減，僅差 27 個單位、百分率相差亦縮小為 1.22%，也就是由整體編配情形來看，翰林版相關教材類目的分配似乎較能均衡關照到各個面向，在頻次多寡和比率高低差距上不若前兩版本那麼顯著，此為其顯著優點。而以冊別來看，比重最高者同為五上第五冊，最低則有四、七、八等三冊並列，都只有一個單位、0.05%，高低相差遠達 85 個單位、3.84%，冊次分布的不夠均衡反倒是翰林版的明顯問題。

二、從主類目別來看：

本類目表所設計的主類目，包括：「族群概論」、「生活文化」、「規範思想」、「發展史蹟」等四大主軸，茲分別依據數據比較之。

（一）族群概論：

康軒版在「族群概論」這一個類目下八冊合計的總單位數是 34 個，百分比率是 1.55%；而翰林版在這一個類目下八冊合計的總單位數是 29 個，百分比率是 1.31%；至於南一版在此一類目下八冊合計之總單位數是 27 個，百分比率是 1.27%。故康軒版在「族群概論」這一個類目下所佔比率最高，翰林版居次，而南一版則是最低；另外，相比之後，我們也發現「族群概論」這一個主類目可算是各版本在四個類目中比重較為接近的一項，也是較為接近平均數的類目。

（二）生活文化：

康軒版在「生活文化」這一個類目下八冊合計總單位數是 74 個，百分比率達 3.38%，不僅高居本類目各版本的第一位，而且其比重已超過該版本所有主類目百分率總和 6.52% 的一半以上，可見康軒將教材重點放在這一部分相當多；而南一版在「生活文化」這一個類目下居第二位，八冊合計的總單位數是 59 個，百分比率是 2.78%，比重一樣很高，也是接近其版本主類目百分率總和 5.69% 之半數；至於翰林版在這一個類目下八冊合計的總單位數是 50 個，百分比率是 2.26%，居於第三。在這一個類目中，我們發現三個版本比重都頗高，均佔了教材的大部分內容，而且經過計算差額之後，發現在這一項主類目中康軒的百分比率竟比翰林版還高出 1.12%，兩者差距如此懸殊，是相當值得注意的現象。

（三）規範思想：

翰林版在「規範思想」這一個類目下八冊合計的總單位數是 23 個，百分比率達 1.04%，不僅在三個版本中高居第一，而且也是三個版本中唯一一個超過 1% 以上者；居於第二的康軒版在這一個類目下八冊合計總單位數是 9 個，百分比率是 0.41%；而南一版在「規範思想」這一個類目下的八冊合計總單位數是 8 個，百分

比率僅 0.38%，位居最末。再繼續分析，雖然三個版本在這一個類目中所佔的整體百分比都是四項主類目中最低的，但居於二、三位的康軒和南一版其頻次數和所佔的百分率不僅遠低於第一名的翰林版，甚至都不及其一半，即使兩者相加也低於翰林甚多，顯然在這項主類目的教材分量安排上，兩版本皆有偏低之實。

（四）發展史蹟：

翰林版在「發展史蹟」這一主類目下八冊合計總單位數是 39 個，百分比率是 1.77%，居三版本中的第一名；南一版在這一個類目下居次，八冊合計的總單位數是 27 個，百分比率是 1.27%；而康軒版在「發展史蹟」這一個類目下八冊合計的總單位數是 26 個，百分比率是 1.19%，居於第三。細部分析來看，三個版本的教材內容在此一主類目中除了翰林版的份量上較為適切，同時也是在四個主類目中除了「規範思想」之外，另一個居於三版本中的第一位者，另外的康軒和南一版在這一項類目中是有些偏低，只是其中的高低差距不若「生活文化」和「規範思想」如此明顯就是。

（五）本段小結：

1.在四個主類目中的教材分析中，三個版本皆以「生活文化」類的頻次為最高，「規範思想」類為最低，然而即使是同一版本的四項主類目和各子類目，在各項分布中也是明顯難以做到均衡，似乎是同樣難以避免之現象，其主因當然與取材方向和單元安排有關。

就「原住民教材內容主題概念分析類目表」各項主類目和子類目分析結果而言，單以排序來看：康軒版在「族群概論」和「生活文化」這兩項皆在三家版本排序中獲得第一，顯然康軒版選擇的教材內容較偏重於此，特別是「生活文化」這一項；而翰林則在另外兩個主類目「規範思想」和「發展史蹟」這兩者取得第一位，表示在康軒和南一較為忽視的這兩個區塊，翰林是較有注意且將之選輯作為教材者。

2.依照各主類目的百分比率差距來做比較：康軒版最高的「生活文化」和最低的「規範思想」高低差達到 2.97%，南一版是 2.40%，而翰林版則相差 1.22%，所

以翰林版在四項主類目的比例分布較之其他兩者，顯得較為均衡，差距較小，這是其優點；而康軒則在主類目的差距過大，在四項主類目教材的選擇編配上較有輕重偏失、疏於均衡的現象；至於南一雖然在四項主類目的份量與排序上都在二、三名之間，看起來似乎沒有過高或過低的現象，應該是較為適中者，然而在整體各類目之間分配的比例上也並非就是最適宜者。

如果以各冊別所統計出的原住民教材百分率來看，將所佔百分率最高和最低的兩冊互相作為比較，康軒版在第一至第八冊中，高低相差 2.87%，南一相差也是 2.87%，而翰林則高達 3.84%，顯然存在高低落差、難以做到均衡是各出版社共有且相似的現象，但在八冊中的分量安排差距之大，成為其明顯缺失的，卻也是翰林。

第二節 族群主體分析類目表的結果與分析

壹、各版本族群主體類目表統計結果與分析

本節係依照第三章第三節研究工具所言，是為了實際進行社會領域教科書中相關原住民族教材之研究所設計的第二份類目表。「原住民族教材內容族群主體分析類目表」係以目前正式經過行政院原住民族委員會認可的 16 個族群族名作為類目，實際統計各個族群的族名在八冊教科書中被提及或出現的文字與圖片其頻次與百分率，主要目的是為了瞭解在全部的 16 個族群中，各家版本選擇的教材對於個別族群取捨的取向是如何，其頻次與百分率各是多少？是否能盡量兼顧到各個族群，特別是新近加入或人數較少的族群？在進行各版本的結果分析之前，研究者有需要針對以下三個表格均有出現的特殊現象做一說明，之後即不再重複贅述討論：

各版本教科書在第一至第八冊中所有關於原住民族的圖片與文字，在經由研究者分別研讀內容、畫記單位數之後，統計做成表格，結果顯示：扣除非本研究主體 16 個族群之外的「其他（平埔族）」不算的話，不論在文字、圖片以及文圖總數的頻次和百分率，出現最多的都是「無法辨識族別者」。

而這正是前面第三章研究者在說明研究工具時所提到為何要增列此項類目的原因，因為在現行的社會領域教科書中常會出現「…原住民…」之類的概括性敘述文字，沒有明確點出是哪一個族群，有些固然是因有其共通性，有些則或許有其他之因素（例如：存在爭議、或不確定等），這類文字出現頻次相當高。而在圖片方面，這類「無法辨識族別者」，有些固然是照片，但旁述文字未明確寫出，因此即使能夠約略判斷是哪一個族群，為保持客觀公正，研究者還是將之歸類於「無法辨識族別者」這一項；另一種情況，則是使用插圖、插畫，但繪圖者有時未明確畫出可辨識族群特徵之重點，或者插畫者本身並不具備對原住民的深刻了解，所繪之圖片，有時難以辨識，有些甚至有失真、或是張冠李戴的情形，因此若旁述文字沒有特別說明，同樣將之歸類於「無法辨識族別者」。基於以上因素，才會出現在三種版本分別做出的三份圖表中，皆出現「無法辨識族別者」幾乎佔了半數的誇張情況。因為「無法辨識族別者」並不能呈現不同族別所佔的頻次、比重，與「其他（平埔族）」都並非此類目表統計之重點、主體，因此在以下各版本結果分析與討論的部分，研究者都將略過「其他（平埔族）」和「無法辨識族別者」這兩部分，只針對能明確判斷族別的文字和圖片分析單位做討論。

另外，因為研究中發現，在文圖中明確提到族名的頻次數整體而言並不高，譬如出現頻次最高的康軒版阿美族也只有 11 次而已，換句話說，若是再依照八冊來做分析統計，可能將會出現許多是「0」的情況，因此在這項「原住民教材內容族群主體分析類目表」中的數據，研究者是以各族群在八冊中的總出現頻次與百分率來做為計算標準。

一、康軒版的部分：

由表 4-2-1「康軒版原住民教材內容族群主體分析類目表」之結果，可據以分析得出以下之結果：

表 4-2-1 康軒版原住民教材內容族群主體分析類目表

統計 族名	項目 文字 單位 總數	圖 片 單 位 總數	文字與 圖片總 單位數	文字數佔 原住民教 材文字%	圖片數佔 原住民教 材圖片%	文圖總數 佔原住民 教材總%
阿美族	4	7	11	7.02	8.14	7.69
泰雅族	4	5	9	7.02	5.81	6.29
排灣族	1	4	5	1.75	4.65	3.50
布農族	1	5	6	1.75	5.81	4.20
雅美族	1	7	8	1.75	8.14	5.59
魯凱族	0	3	3	0.00	3.49	2.10
賽夏族	0	2	2	0.00	2.33	1.40
卑南族	3	6	9	5.26	6.98	6.29
鄒族	0	3	3	0.00	3.49	2.10
邵族	0	2	2	0.00	2.33	1.40
噶瑪蘭族	0	1	1	0.00	1.16	0.70
太魯閣族	0	1	1	0.00	1.16	0.70
撒奇萊雅族	0	1	1	0.00	1.16	0.70
賽德克族	1	2	3	1.75	2.33	2.10
拉阿魯哇族	0	1	1	0.00	1.16	0.70
卡那卡那富族	0	1	1	0.00	1.16	0.70
其他（平埔族）	6	7	13	10.53	8.14	9.09
無法辨識族別者	25	35	60	43.6	40.70	41.96

資料來源：本研究

（一）文字部分：以阿美族和泰雅族為最高，各有 4 頻次，佔全部原住民相關文字分析單位的 7.02%；其次是卑南族，共有 3 次、5.26%；排灣、布農、雅美和賽

德克族，各有 1 次、 1.75%，其餘 9 族則全都沒有提到。

(二) 圖片方面：阿美和雅美族同樣以 7 次、8.14% 位居第一；其次仍是卑南族，有 6 次、佔 6.98%；第三是泰雅和布農族，同樣是 5 次、5.81%；就連最少的也都有 1 次、1.16%，包括噶瑪蘭等 5 個較後被認可的族群。

(三) 在文字圖片合計方面：仍是由阿美族以 11 次、總百分率 7.69% 拿下第一，其次是泰雅和卑南並列第二，都是 9 次、6.29%；第三是雅美族，有 8 次、5.59%；之後才是排灣族，亦有 5 次、3.50%；其餘則都在 3 次、2.10% 以下，不再臚列。

二、南一版的部分：

依據表 4-2-2「南一版原住民教材內容族群主體分析類目表」得到的結果，可以得知：

表 4-2-2 南一版原住民教材內容族群主體分析類目表

統計 族名	項目	文字 單位 總數	圖片 單位 總數	文字與 圖片總 單位數	文字數佔 原住民教 材文字%	圖片數佔 原住民教 材圖片%	文圖總數 佔原住民 教材總%
阿美族		0	5	5	0.00	8.47	4.13
泰雅族		2	2	4	3.23	3.39	3.31
排灣族		1	4	5	1.61	6.78	4.13
布農族		0	3	3	0.00	5.08	2.48
雅美族		1	4	5	1.61	6.78	4.13
魯凱族		0	1	1	0.00	1.69	0.83
賽夏族		0	3	3	0.00	5.08	2.48
卑南族		3	6	9	4.84	10.17	7.44
鄒族		1	2	3	1.61	3.39	2.48
邵族		1	3	4	1.61	5.08	3.31

噶瑪蘭族	3	1	4	4.84	1.69	3.31
太魯閣族	0	3	3	0.00	5.08	2.48
撒奇萊雅族	0	1	1	0.00	1.69	0.83
賽德克族	1	2	3	1.61	3.39	2.48
拉阿魯哇族	0	1	1	0.00	1.69	0.83
卡那卡那富族	0	1	1	0.00	1.69	0.83
其他（平埔族）	5	5	10	8.06	8.47	8.26
無法辨識族別者	35	27	62	56.45	45.76	51.24

資料來源：本研究

（一）文字部分：卑南族和噶瑪蘭族同樣以 3 次、4.84%居首，特別是噶瑪蘭族能受到重視，成為文字類最多頻次者，以新近才加入的族群而言，真的不容易；其次是泰雅族，有 2 次、3.23%；再其次，則有排灣、雅美、鄒族、邵族和賽德克族各有 1 次、1.61%，其他 8 個族群則沒有見諸文字敘述的部分。

（二）圖片方面：以卑南族的 6 次、10.17%為最高；其次是阿美族，有 5 次、佔 8.47%；第三則是排灣族和雅美族的 4 次、6.78%；接著是布農、賽夏、邵族和太魯閣族的 3 次、佔 5.08%；其他除了泰雅、鄒族、賽德克族均各有 2 次、3.39%之外，剩下的五族皆只有 1 次、1.69%。

（三）在文字圖片合計方面：仍是由卑南族以合計 9 次、百分率 7.44%居第一；其次由阿美、排灣和雅美族，各以 5 次、4.13%並列第二；泰雅、邵族和噶瑪蘭族同樣位居第三，都是 4 次、3.31%；之後是布農、賽夏、鄒族、太魯閣和賽德克等五族，皆為 3 次、2.48%；噶瑪蘭、太魯閣和賽德克族都屬於後來新近加入的族群，在頻次分配上都能有 3 到 4 次，值得稱許。

三、翰林版的部分：

依據表 4-2-3「翰林版原住民教材內容族群主體分析類目表」統計後之結果，可得出以下之結論：

表 4-2-3 翰林版原住民教材內容族群主體分析類目表

統計 族名	項目 文字 單位 總數	圖 片 單 位 總數	文字與 圖片總 單位數	文字數佔 原住民教 材文字%	圖片數佔 原住民教 材圖片%	文圖總數 佔原住民 教材總%
阿美族	3	4	7	4.84	5.06	4.96
泰雅族	2	6	8	3.23	7.59	5.67
排灣族	2	5	7	3.23	6.33	4.96
布農族	1	3	4	1.61	3.80	2.84
雅美族	2	6	8	3.23	7.59	5.67
魯凱族	1	4	5	1.61	5.06	3.55
賽夏族	0	1	1	0.00	1.27	0.71
卑南族	1	8	9	1.61	10.13	6.38
鄒族	0	2	2	0.00	2.53	1.42
邵族	1	2	3	1.61	2.53	2.13
噶瑪蘭族	0	2	2	0.00	2.53	1.42
太魯閣族	0	1	1	0.00	1.27	0.71
撒奇萊雅族	0	1	1	0.00	1.27	0.71
賽德克族	1	4	5	1.61	5.06	3.55
拉阿魯哇族	0	1	1	0.00	1.27	0.71
卡那卡那富族	0	1	1	0.00	1.27	0.71
其他（平埔族）	3	22	25	4.84	27.85	17.73
無法辨識族別者	38	27	65	61.29	34.18	46.10

資料來源：本研究

（一）文字部分：以阿美族為最高，計有 3 次，佔全部原住民相關文字分析單位的 4.84%；其次是泰雅、排灣和雅美族，共有 2 次、3.23%；再其次，則有布農、

魯凱、卑南、邵族和賽德克族，各有 1 次、1.61%，其餘仍有 7 族完全沒有被提到。

(二) 圖片方面：以卑南族的 8 次、10.13% 為最高；其次是泰雅和雅美族的 6 次、佔 7.59%；第三則是排灣族的 5 次、6.33%；接著是阿美、魯凱和賽德克族的 4 次、佔 5.06%；其他除了布農族尚有 3 次、3.80% 之外，其餘皆只有 1 或 2 次而已。

(三) 在文字圖片合計方面：由卑南族以合計 9 次、百分率 6.38% 居冠，其次由泰雅和雅美各以 8 次、5.67% 並列第二；第三是阿美族和排灣族，同樣都是 7 次、4.96%；之後是魯凱和賽德克族，亦有 5 次、3.55%，賽德克族也是屬於新近加入的族群，能分配到較多的單位頻次亦頗為難得；緊接著，後面除了布農族有 4 次、3.80% 之外；邵族也有 3 次、2.13%；其餘則都在 2 次、1.42% 以下，包括鄒族、噶瑪蘭族等，就不再一一詳列。

貳、綜合評析與本節小結

一、綜合評析：

若單從文字頻次數來看，康軒在 16 族的總數中有 15 次，南一有 13 次，而翰林則是 14 次，基本上相差無幾；而在 16 族的圖片總頻次上，康軒和翰林都是 51 次，南一在這一方面略少一些，是 42 次。也就是三個版本都呈現出文字出現次數較少，而圖片較多的情形，主因應該是對國小階段，特別是中、低年級的小朋友來說，圖片淺顯易懂，且豐富的色彩或情節較能引起孩子們的閱讀興趣。

若從分布的情形來看：康軒版在文字和圖片的分布上都明顯呈現出「重前輕後」的極端不平均現象，也就是對於各個族群的介紹，偏重在前面我們較為熟悉的早期九族，而之後近二十年來方才陸續加入的七個族所分配到的份量，就明顯少了很多。舉例來說，在文字方面完全沒有被提到的族群，康軒、南一和翰林三個版本分別是 9 個、8 個和 7 個，看似相差不多，然而康軒在前面的九個族中只有 3 個沒有，後面新的七族就有 6 個；南一版則是前、後各 4 個，較為平均；而翰林則是前面九族佔了 2 個，後面七族也有 5 個。再繼續仔細分析，以總頻次數來看：文字方

面，康軒版在 15 個頻次中，前面九族就佔了 14 次，後面新加入的族群只有 1 次；圖片方面，前九族佔了 42 次，後七族只有 9 次；所以文圖合計之後，前九族就佔了總頻次 66 個當中的 56 次，合計百分率占原住民教材總百分率的 39.16%，而後七族則只有 10 次，百分率低到只有 7.00%。南一版在前九族的文字頻次數是 8 次，後七族是 5 次；而圖片數方面，前九族有 30 次，後七族是 12 次，雖然仍有一段差距，但感覺似乎拉近了一些，較能兼顧到新加入的族群，分布情形也較為均衡一些，所以文圖合計後的結果，前面九族佔了 38 次，百分率是 31.41%，而後面七族則比康軒多了近一倍，達 17 次、14.07%。至於翰林版在文字、圖片的分布方面，和康軒頗類似，前後的的比例相差相當懸殊：文字方面，前九族是 12 次，後七族是 2 次；而圖片方面，前九族是 39 次，後七族是 12 次，因此文圖合計之後，前面九族共計有 51 次、36.16%，而後七族則是 14 次、9.94%，比例的差距雖不若康軒那麼明顯，但差距亦不小。

接著再以各版本所佔分量比重的排序情況來看：康軒版居前五名的族群，依序是：阿美族 11 次、7.69%，泰雅和卑南都是 9 次、6.29%，第四是雅美族的 8 次、5.59%，第五則是布農族的 6 次、4.20%，這前五名的族群頻次、百分率合計起來即高達 43 次、33.27%。南一版的前五名，依序是：卑南族 9 次、7.44%為第一，阿美、排灣和雅美族都以 5 次、4.13%並列其次，第五則是泰雅族的 4 次、3.31%，在頻次和百分率的總和上，這前五名的合計數稍微降了一些，為 28 次、23.14%，和其他另兩版本相較，顯然有縮小的情況。翰林版排序的前五名，依序是：卑南族的 9 次、6.38%，泰雅和雅美都是 8 次、5.67%並列第二，阿美族和排灣族都是以 7 次、4.96%同列第四。將三個版本的前述五名統整分析後，即可很明顯看出族群的重疊性相當高，也就是不管是哪一個版本，內容分量比重最多的就是這幾個族了，只是不同版本次序有些差異罷了。經過頻次加總和計算百分率平均數之後，可得出最後的結果：卑南族在三版本中一共出現了 27 次，以平均百分率 6.70%居冠，緊接著，阿美族以 23 次、5.59%居次，而雅美族則以 21 次、5.13%排第三，接著是

泰雅族的 21 次、5.09%，以些微百分率的差距屈居第四，最後，排灣族則以 17 次、4.19% 成為第五。

二、本節小結：

從以上分析之結果可以得知：以三個版本的族群主體類目分析之後所呈現出來的結果來看，顯然在原住民教材內容的取材上仍是以早期就已被歸類劃分出的九族為主，甚至相當程度聚集在某幾個族群，而那些也幾乎都是一提到原住民，大多數民眾較能立刻聯想、列舉出來的族群。其中以康軒最為明顯，南一和翰林則稍有改善，仍在一些新近加入的族群加進了一些內容，例如：賽德克族、噶瑪蘭族等也有不低的百分率。推究其原因，傳統的九族不只各有其傳統富有盛名的祭典或文化特色，印象深植民眾腦海中，其人數也往往是原住民族群中較多者，譬如：阿美、排灣和泰雅族這三個份量在前五名當中的三個族，人數分別是原住民人口數中的前三名，一共佔了原住民總人口數 56 萬 7000 多人中的 40 萬，是絕大多數，因為人數較多，所以能收集到的資料或課程材料較為豐富，收集的管道與範圍也較為廣泛容易，在大眾傳播媒體上出現族群相關資訊或與其族人實際接觸的機會相對也較多；而新近加入的族群，有不少是從其他傳統九大族再細分獨立出來的，不只是族群獨立正名的時間很短，一般民眾根本不易完全弄清楚其差別不同之處，更往往因為其語言、文化傳統、生活風俗習慣的近似性（這通常即是當初會被劃分在其他大族的主要原因），或是因為生活族域與他族鄰近，在長久相互影響下，較難以顯示其獨特之性質，因此難以獲得編者青睞；另一個更重要、也是極為急迫的原因，就是因為族群人數過少，例如拉阿魯哇族和卡那卡那富族，根據 2019 年 3 月份的原住民族委員會統計資料顯示，全族登記在案的人數皆不足五百人，在耆老尚存有限，周圍又有其他漢民族或人數較多的其他原住民族群包圍，更面臨著現代化的衝擊，其語言和文化習俗等的傳承可能在族裡都難以為繼，或者因為已經過度被同化影響，教材編輯者當然也就面臨材料來源有限、資料收集不易的困境，同時又囿於篇幅有限，在僧多粥少的情形下，也只能做一取捨，在衡量族群的影響力和文化的

復原、保留、重現上，可能還是以較大的這幾個族群比較容易處理、被接受。但無論如何，相較於十年前研究者張恩銘在這一方面的研究上，十年中教科書在這一方面還是跨出了一步，有了一些改變，特別是南一版盡量想在新舊族群間取得最大的平衡點，其立意和實際成果的確是有其象徵意義的。

除此之外，在本研究中另外兩個也值得一提的現象，其一是翰林版在八冊內容中，總計有 25 次、17.73%提及平埔族，遠高於康軒與南一版的頻次、百分率，或許也是為將來原住民族可能納入更多要求被政府承認與正名的原住民族群預先開路，另一項則是在三個版本中都有幾個族群（特別是後面新加入的七個族群），其文圖總頻次數都只有 1 次，原因大都同樣是只出現在各版本都有的「16 族原住民的分布圖」中，是唯一被提及族名的一次，顯然對這些族群來說，這樣的分配比例與份量，未免太過貧乏與薄弱，這或許是三家出版社的編輯群可以再思索調整之處。

第三節 文本內容探究

本章前兩小節是分別針對兩項類目分析表「原住民教材內容主題概念分析類目表」和「原住民教材內容族群主體分析類目表」定量分析的結果，本小節將從文本的實際內容，對三個版本從四個主類目分別以質性分析的方式略做比較評述：

壹、族群概論

一、康軒版：

在三上第一冊中第 84 頁中附有傳統鄒族勇士的服飾圖片，在三下第二冊 51 頁的圖片則是一個穿著布農族傳統獸皮製衣服的孩童，在 67 頁則是介紹「北投」地名由來是因為那是早期平埔族北投社居住的地方，並且說明其硫磺味和瀰漫的煙霧很像「女巫的住所」，故得其名。另外，屏東縣的牡丹鄉是因為那是早期排灣族牡丹社居住之地，並略述了「石門古戰場」；而嘉義民雄舊名「打貓」，則是以平埔族洪雅族社名的發音，翻譯為漢文後之寫法讀音，最後在日治時期才改名為民雄，

藉此說明此地是由原住民、日本人和和漢人共同開發的，引入族群共榮和諧發展的理念，也隱含台灣的開發並非是一族一人之力，早居的原住民亦有其貢獻的概念。四上第三冊部分，提到泰雅族人會選擇在山地平緩處建立聚落，四下第四冊在第 8 和第 9 頁「一一1 家鄉的居民」這一課講述了台灣原住民族定居在台灣已很久，也略述了過去平埔族和高山族的分類方式，及他們的分布區域和受漢民族漢化影響的不同結果；底下附上的一幅平埔族婦女穿著漢人服飾的照片，固然能顯現平埔族受漢化頗深的概念，但是否也同時隱約顯現漢族沙文、我族中心主義的思想？五上第五冊「五-2 原住民族文化」是專課介紹原住民族文化，其中就更詳細談到了現今台灣的原住民族是在大約四、五千年陸續遷移到台灣的，而且因為和漢人接觸較久，所以平埔族文化幾乎已難見到，而高山族則保留了較多的傳統生活方式與文化特色，底下則附上了一幅一位賽夏族的長者穿著傳統服飾正專注做竹籐編織的照片以證明其說法；另外，在第 85 頁的文字上有特別說明，現在政府已經不再區分平埔族或高山族，一律稱為「原住民族」了。在 86 頁所附的「原住民族各族分布示意圖」中，各族的代表雖然是一個動漫化的可愛插畫式人物，不過各族的服飾特色大抵是正確的，且能清楚的顯現其特色。

二、南一版：

三上第一冊的第 8 頁一開始是以圖片中的小朋友介紹自己家的傳統服飾，並以賽夏族語打招呼作為開頭，讓小朋友知道除了漢人之外，身邊還有很多不一樣的老師；第 54 頁談到城鄉交流，畫面呈現的是穿著原住民傳統服飾的女孩正在教導兩位身穿一般現代服裝的女孩敲打傳統的樂器，從正向方面看，編輯者傳達了原住民族亦有自己的傳統文化，包括服飾和樂器等，但從圖片中學生可能難以了解原住民小朋友是平常就會這樣穿，還是因為要讓其他參訪的小朋友認識原住民才特地穿上的？而且照片中的人只有兩種穿著方式，是否可能造成既存的刻板印象，即一般的漢人都像我們穿著常見的普通服裝，而穿那種傳統衣服的人就是原住民；甚至漢人都是住在現代都市裡，而原住民則都住在偏遠鄉下或山上的想法，這或許是教

材編輯者和教學的老師都應稍微留意的。四上第三冊在 14 頁文字和圖片都說明台東縣「卑南鄉」地名是來自於久居於此的卑南族，第 15 頁的圖片則介紹嘉義舊名「諸羅山」，就是因早年其為諸羅山社聚居之地，下一頁 16 頁則繼續介紹清朝嘉慶年間，官府將宜蘭定名為「噶瑪蘭廳」，即是因為此地早期是噶瑪蘭族的生活領域。在「三一 家鄉的先民」第 37 頁，課文最後和以下的圖片突然說到「『白石山』是賽德克族的發源地，也是他們的傳統獵區、神聖之地。」其安排與敘述的方式似乎有些突兀，在無前言後語的情況下突然提到這個，感覺上只是為了跟前文提到漢人的「堂號」代表著族群的來源根據和標誌，於是也提個原住民作為代表，以示每個族群都是有其起源的，並有族群均衡的意思，但卻未在說明中交代其根據說法來自何處，甚至連白石山在現在的什麼地方也沒寫到，給人有滿頭霧水的感覺，倒不如換成「原住民各族都有自己祖先是怎麼來的，又是從什麼地方來的傳說故事。」這樣概括性的說法或許會比較合適一些，之後則在第 46 頁處談到淡水曾是昔日凱達格蘭族的聚居之地。四下第四冊的 63 頁以文字說明，並搭配布農族老者穿著傳統衣飾的照片，介紹原住民常會以貝殼、鳥類羽毛和獸牙在傳統服飾上做裝飾，同時用以表示其身分和地位。

三、翰林版：

在三上第一冊的 66 頁說到小朋友可多參加學校的團體活動，例如合唱團等，所用的是一張穿著看似傳統原住民服飾的小朋友站在一起練習合唱的圖片，不知編者其意是表示那是以原住民學生為主的社團，抑或是他們本身不一定是原住民，但正在演唱表演原住民的傳統歌謠，不論其意喻為何，是否會造成學生依照衣飾來區別原、漢民族的刻板印象？在三下第二冊第 18 頁的插圖中，一位男孩指著牆上的服裝說明那是他們家的傳統衣服，並順便介紹泰雅族語的問候語。第 23 頁圖片是一位穿著阿美族服飾婦女的照片，文字部分說明阿美族有色彩鮮麗的傳統服飾，但為何不用「原住民…」作為主詞呢？或許編者只是想舉一個例子，但因為很多族群的原住民也都一樣有著色彩鮮麗的傳統服裝，若教師沒有適時以其他族群的圖

片附加搭配說明，會不會使小朋友產生一種狹隘的認知印象呢？在「五-1 居住地方的故事」裡，從 66 到 67 頁，以文圖並茂的方式提到了「噶瑪蘭公主和龜將軍」的傳說故事，介紹蘭陽平原、龜山島和和平島的由來，以原住民的神話故事來介紹認識居住的地方，亦是一種不錯的方式，能兼收提升學習興趣和認識原住民族傳統文化一部份的雙向功能。在四上第三冊的 11 頁提及新北市「烏來區」地名是泰雅族語「Ulay」的漢語譯音，也就是「溫泉」的意思。另外，在課本最後面的附件部分有配合 78 頁文字內容的阿美族豐年祭、鄒族戰祭和魯凱族小米祭的照片；在四下第四冊的 33 頁第三單元開頭，搭配一張台鐵普悠瑪列車的圖片，旁邊文字說明「普悠瑪」本身是卑南族語，有「團結一起」的意思。而在五上第五冊「三-3 探訪台灣原住民族」這一課，是專節介紹台灣原住民族的一課，其中「早期以居住地區將原住民分成『平埔族』與『高山族』」的說法與另兩版本並無二致，但較為特別之處是：第一，它不特別強調平埔族因漢化而文化幾近消失，而高山族則尚能保留一些傳統文化的差異性；第二、關於原住民的來源，文中只說到在十七世紀漢人來台之前，原住民族即已陸續遷居來到台灣各處定居，但未特別說明是在多少年前（因為第二章文獻探討部分也曾說到此方面目前尚有爭議）；第三、也是最不一樣的，就是在底下附圖「早期台灣族群分布圖」中，翰林版依照族域，分別詳列了包括：「道卡斯、巴則海、巴布拉、貓霧揀、和安雅、西拉雅、噶瑪蘭、凱達格蘭」等當時在沿海平原處居住之較大的八個平埔族群（請參看第二章文獻探討第三節壹、平埔族之分類部分），此為與其他兩版本最不同的地方，也是在上一節「原住民族教材內容族群主體分析類目表」關於翰林版的分析結果中，曾說到「翰林版在八冊內容中，總計有 25 次、17.73%提及平埔族」這一個現象的原因之一。接著在第 47 頁和其他版本都相同，也是一幅一整頁依照 16 個族群和分布區域所繪製的可愛卡通人物版「現今台灣原住民族分布圖」，但很顯然，插畫者並未特別關注各民族服飾的樣式、花紋、顏色、綴飾的不同點，所以謬誤之處頗多；此外，在族群分佈的區域上，康軒、南一版相差不大，但翰林則有明顯的差別（經查「原住民族

委員會」在居住區域這一部分亦僅有文字大略說明，沒有繪圖顯示，其正確性尚有待出版社於之後改版時再次考證)。接著，在第 48 頁處，以魯凱族「巴冷公主與湖神」的傳說故事同時引入族群起源傳說與禁忌崇拜有著關連性的觀點。在第 52 頁處，安排了一幅十七世紀時漢人與原住民的交易想像圖，因此時已有漢人與原住民同處雜居的情況，第 64 頁文字則說到當時台灣原住民散居各地，以農耕、漁獵維生，主要目的除了說明早期居民的生活經濟之外，亦兼有表示原住民曾是台灣的主要民族和主人，其後是因為那些原因，使得他們必須遷居到高山或被同化、消失，應是值得老師帶領學生探索、思考的深層問題。五下第六冊在 52 頁的地方說到原住民會在海邊或山谷地勢平緩處建立聚落，而在第 70 頁「五-1 北中南東看台灣」這一單元的文字裡說到「花東地區曾是原住民族生活的山海家園」，並提出了一個問題：「如果你是 1000 年前喜愛狩獵、熱愛編織的少年，沿著海岸航行，你會選擇在哪裡定居？」固然編織和狩獵是多數原住民族群都具備的生活技能，這個問題也是個能激發學生思考生活謀生需搭配生活環境與資源來源等開放性、高層次、邏輯性分析的好問題，但是否亦可能造成傳統上「男的拿弓射鹿打豬、女的坐在地上於織布機前勤勉織繡」的傳統原住民族刻板印象就不得不慎了。最後在第 79 頁的圖片，附註文字說明娜魯灣「Na-Lu-Wan」是傳統原住民打招呼的方式，也可以當作是「故鄉」或「家人」之意。

四、本段小結：

從三個版本在「族群概論」這個主類目的陳述表現方式來分析，有以下之結論：

(一) 關於族群分類與界定方面，雖然最早時期能上推至何時沒有確切結論，但基本上大家都認同遷徙說，只是到底是「西來說」，或者是「南來說」尚無定論而已；而早期根據居住地區粗略將原住民分為「平埔族」與「高山族」的分類界定方式，三個版本的說法都是一致的，也都特別說明現今政府已經統一稱之為「原住民族」，但可能因為篇幅的關係，三家出版社在 16 族都沒有個別的文字介紹說明，都是採取搭配「原住民族 16 族族域分布圖」，認識各個族群名稱和分布區域，順帶介

紹認識其他較沒被提及的新加入或較少數的族群，只在內容上稍有若干出入而已。而翰林版最為特出之處，就是還另外介紹了一般人們較不熟悉、但也曾散居台灣各地的八大平埔族群的族名，或許能引起學生的好奇心與學習興趣。

(二) 關於族群起源傳說方面，三家剛好分別各提了「賽德克族的發源自白石山傳說」和「噶瑪蘭族的噶瑪蘭公主」以及「魯凱族巴冷公主」的三段傳說，讓小朋友從故事中體會台灣原住民諸多族群的豐富、多樣與特殊性。

(三) 在分布區域與生活環境上，貫穿古今，除了說明過去原住民會選擇海邊或山地平緩處建立聚落，也說到他們曾散居各地，現今則大多居住在中央山脈或東海岸一帶，使花東成為原住民的山海家園，充滿原住民文化特色，甚至是觀光旅遊的好去處。此外，各出版社也都以一些現存地名，搭配古地圖來舉例說明這些地方都曾經是原住民的聚居地，這些先民們也都曾為這塊土地奉獻過心力，並藉此反思為何今日的原住民卻成為最弱勢、生活領域最被壓縮的族群？

(四) 在外表特徵方面：三個版本都慣以文字敘述，搭配穿著傳統原住民族服飾的照片或插圖（不管是單人獨照或多人的祭典）以呈現原住民鮮明的外表形象；有時也會以語言，例如：南一與翰林版即不約而同以賽夏族與和泰雅族的問候語作為課文起頭，另外，課文中也提到了大家都很熟悉的「普悠瑪」和「娜魯灣」，讓大家知道其實這也是原住民語。但需注意的，就是在教學上要避免將這些特點與原住民身分畫上等號，成為根深柢固的刻板印象。

貳、生活文化

一、康軒版：

三上第一冊的 85 頁有談到現在台灣有各式各樣不同族群的傳統食物，其中也包括原住民的傳統食物；在四上第三冊第 24 頁的課文提及原住民族為了方便取得材料，並配合地形、氣候，發展出多樣化的住屋型式，有的用茅草、竹子和石板作為建屋材料，並以屏東瑪家鄉的排灣族石板屋照片作為輔助說明；有的為避風採取

低矮的屋舍，有的則為了適應濕熱、躲避蟲蛇入侵，將屋腳架高，底下也搭配了一幅台南大內區傳統高腳屋的照片。在第 46、47 頁呈現的是原住民過去傳統生活的想像圖，屋舍內擺設著各種原住民自製的各種生活用品，例如：阿美族的陶器、竹簍等，旁邊還有布農族的傳統樂器弓琴和邵族表演「湖上杵音」的照片。第 55 頁說到原住民族也會配合自然界的運行而進行農耕、狩獵、捕魚等祭典和活動，下面有一幅相關的蘭嶼雅美族的飛魚祭活動照片；接著從 68 到 69 頁，全文搭配照片介紹在台灣幾個較為人熟知的大型祭典活動，例如：布農族的播種祭、阿美族的豐年祭、排灣族的五年祭、卑南族的大獵祭等，文中提到這些祭典之目的除了祈求平安豐收之外，更包含有敬天、惜物、愛人的生活智慧。而在五上第五冊「第一單元台灣在哪裡」即以蘭嶼傳統的拼板舟作為開場引導，在第 33 頁則有一幅蘭嶼傳統低矮的半穴居屋照片，旁邊有文字說明其功能；第 86 頁說到原住民在舉行祭典時，都會穿上傳統服裝載歌載舞，藉由優美的歌舞表達對神靈的崇敬；第 87 頁則是以圖文並陳方式，介紹泰雅族的祖靈祭祭儀活動。第 88 頁文字內容說到原住民的住屋是就地取材，型式多樣，還會在牆壁或柱子上做雕刻、裝飾，風格獨特，此外，原住民族在器物雕刻上常能顯示其身分地位和特殊的族群風俗信仰，底下雖然搭配了阿里山鄒族的服飾照片、屏東魯凱族頭目家屋的牆壁裝飾圖樣、台東蘭嶼雅美族的拼板舟、屏東三地門鄉排灣族的琉璃珠，以及新北烏來區泰雅族的傳統生活器物編織，但是感覺以 16 個各具生活文化特色的相異族別而言，這樣的敘述內容還是有點過於籠統，難以清晰了解文中之意涵，對各族不僅了解有限，甚至可能反而產生「原住民都是這樣…」的一致性錯誤認知，失去了各族的主體性。第 89 頁文字部分則說原住民常以歌舞表達情感，以拍打肢體、配合變化的曲調，加上從生活周遭取得材料自製的樂器，不但能抒發情感，也能表現文化特色，以下所附的圖片是布農族有名的「八部合音」照片和一位屏東霧台鄉魯凱族老人吹奏傳統樂器鼻笛的照片。另外，在課後補充的「動動腦」部分，編者提問說：「除了音樂、舞蹈和手工藝品之外，你還知道那些具有特色的原住民文化？」研究者認為就算是對一般

的成人民眾來說，這也是一個值得深思的好問題，因為除了我們所熟悉的這些較常見的物質和精神文明之外，我們對原住民朋友還了解那些呢？

二、南一版：

三下第二冊「二－1 居住地方的民俗」在第 22 頁處有一張阿美族傳統樹皮衣的照片，因其模樣看來甚為簡陋，所以老師在教授時，應特別強調過去先民充分利用自然資源，並且愛物、惜物的優點，避免多數小朋友陷入原住民都住在山裡，過著簡陋、破舊且難看、落伍的錯誤印象中。第 24 頁搭配一幅阿美族舞蹈的圖片，在課文文字部分談到舞蹈對原住民的意義和功能，另外再加上一幅泰雅族人織布的照片。「二－2 居住地方的慶典」在第 26 頁談到豐年祭舉辦的意義和重要性，並在 27 頁以文字和圖片詳細介紹了泰雅族的豐年祭、排灣族的五年祭、雅美族的飛魚祭和阿里山鄒族戰祭它們舉辦的意義和功能。在第 38 頁「三－1 地方的資源」這裡也有一幅雅美族飛魚祭的照片，而 41 頁的照片則是台東卑南鄉民為了慶祝小米收成所舉辦的豐年祭照片。四上第三冊第 29 頁的照片介紹蘭嶼為了防風，有半穴屋的設計；四下第四冊「第四單元家鄉的古蹟與名勝」在第 51 頁處有一幅照片是屏東七佳舊社部落一戶保存良好的石板屋，旁邊文字說明在現場會有當地的排灣族人引領講解，從該幅照片中看來，不但石板屋構造尚稱完善，具有代表性，還可見到在旁講解說明的族人身穿現代普通服裝，在腰際還掛著一把傳統番刀，這不也是傳統與現代相互結合的簡單例證，可以讓學生（特別是都市裡的孩子）了解現代的原住民也過著與其他非原住民族的人相似的日常生活，並非每天都穿著傳統服裝在打獵、或是舉辦歌舞慶典，類似此種錯誤的刻板印象或認知。第五單元主要是「介紹家鄉的生活」，裡面當然介紹了一些原住民族早期在食、衣、住、用各方面的文化，其第 62 頁「五－1 家鄉的古早味」，這裡放置了一幅雅美人曬飛魚乾的照片；而在第 64 頁，課文部分提到了石板屋，底下還附有一幅排灣族「祖靈屋」的照片，這是較為特殊少見的，祖靈屋對排灣族人相當重要，但只有在南一版有見到，它是由石頭建造，並以雕塑和彩繪來裝飾。五上第五冊的 54 頁則是說明原住

民的傳說、歌謠和舞蹈具有的功能，第 55 頁則輔以太魯閣族男子的口簧琴求偶舞、阿美族的豐年祭慶典、賽夏族的矮靈祭祭典與布農族在播種祭祭典活動中，由年輕男子圍成圈合唱的八部合音「祈求小米豐收歌」加強說明，並在「動動腦」處又提出了一個問題：「你知道那些原住民的傳說故事嗎？」老師可藉此讓小朋友收集、講述原住民各族的各類傳說故事來認識與了解不同的族群與其特點，了解原住民族多樣的文化內容，也是一個頗為有趣的學習方式。

三、翰林版：

在三上的第一冊「一—2 我的家庭生活」第 28 頁的圖片說明中說到「可以利用假日全家人一起去參加豐年祭」，可讓小朋友從三年級起即知道在台灣還有一群很有特色的同胞，在三下第二冊的第 9 頁也提到了原住民的石板屋。第 18 頁「一—2 居民的生活」這一課單元開頭所用的圖片正是阿里山鄒族為祭拜天神和戰神所舉辦的「瑪雅斯比」祭典活動照片，在第 18 頁有原住民的傳統食物小米粽的照片。而在第 66 頁「五—2 地方的特色」關於「居民族群」這一部份，就提到了原住民族部落有自己的建築和慶典內容，旁邊搭配了一幅台東蘭嶼鄉雅美族的船祭活動照片，但其文句的敘述過於精簡籠統，難以看出其必要性。在四上第三冊第 35 頁「三—1 家鄉開發的文物」這一幅插圖所呈現的是一間「原住民文物館」，裡面自然出現了不少過去原住民傳統日常生活當中常見常用的器物，這一個想法和康軒版是相似的。第 40 頁則介紹當時原住民主要仍是以漁獵和採集生活為主，而在第 74 頁「第六單元家鄉的節慶與民俗」這一課中，是以魯凱族的豐年祭，族人穿著華麗傳統服飾、以盪鞦韆大賽和歌舞活動慶祝並感謝上天賜予豐收作為例子；接著在第 78 頁再以文字搭配圖片來介紹雅美族的飛魚祭、阿美族的豐年祭、泰雅族的祖靈祭、排灣族以長竿刺球的五年祭等較為常見的各族慶典，並詳細說明這些祭典都以祈求族人平安、來年豐收、避免災禍、獲得好運與遵守祖訓等為主。在第 86 頁講述「家鄉的民俗藝品」中，以實際照片呈現了排灣族的木雕作品和布農族人以麻線編織製成首飾等。在五上第五冊「五—1 傳統社會生活」中第 79 頁談到原住民的祭

祀，以一幅一位布農族的長者正在教導一位族裡的孩子握弓射箭的照片來介紹布農族傳統的打耳祭，它不僅是用來祭祀祖靈，也傳承射箭打獵的技藝與精神；另外一幅照片介紹的是邵族人會將祖先的衣物放在俗稱「公媽藍」的竹籃內，代表祖先在裡面庇佑子孫，以此認識這些原住民的祖靈信仰。此外，在第 86 頁以圖片附加文字說明的方式特別講到有些平埔族有「浴兒」的習俗，即在嬰兒出生後，抱到河中洗浴以祈求平安長大（這一點與卡那卡那富族的「嬰兒祭」非常相似）；還有另一幅花蓮吉安鄉阿美族的成年禮活動，文字說明阿美族人會以長跑、爬竿等體能活動來證明自己已具備足夠的勇氣，並感謝祖先賜予力量。還有在第 88 頁處，說到原住民的傳統飲食是與自然相結合，若在山林，則以採摘、獵捕維生；若在海邊，就以捕魚與農耕維生，在底下附加說明的圖片，就以兩位原住民正以弓箭瞄準獵物的照片敘明狩獵在過去對原住民生計與經濟的重要性，另一幅圖片則以文字說明以往小米是原住民的傳統主食，而搗小米在過去更是生活中重要的一部分，現在則已有些改變。

四、本段小結：

（一）生計與經濟部分：各版本的重點大致類似，都以原住民會依照歲時節令進行農耕、狩獵、捕撈與相關祭典，並且也能充分利用身邊的自然資源，也就是俗諺「靠山吃山，靠海吃海」的概念：住在山區則以捕獵維生，例如泰雅族、布農族等；住在湖畔海濱則以捕魚為主，例如雅美族、邵族等。他們具備豐富的生活經驗，但同時也有自然保育的概念，幾乎都有禁獵、禁漁的時節或一些相關的禁忌規定，也有類似現在生態保留區的禁地、聖域，儘管當初的來由並非如此，卻也達成了類似的成效，而在各版本中最常出現的原住民傳統食物大概就是飛魚乾和小米了。

（二）手工技術與器物製作部分：在這一部份，三個版本都有一定的分量，有的是以插圖配合文字說明呈現，有的則以實際照片展現。例如：康軒版就以原住民過去「傳統生活的想像圖」來同時呈現較多樣的原住民自製生活器具，也包括布農族的弓琴和魯凱族的鼻笛等自製的樂器，製作拼板舟、琉璃珠、編織竹簍等傳統的技

藝。此外，也提到了在實用器物上的雕刻有時能代表主人的身分與地位。南一版在這方面介紹的內容分量不多，只有約略介紹泰雅族的傳統織布、祖靈屋外的彩繪與雕塑，以及傳統樂器口簧琴等。而翰林版和康軒類似，一樣藉由「原住民文物館」的圖片來介紹傳統原住民日常生活當中常用的器物，至於為何都使用插圖繪畫，可能是因時代遷移，有些物品蒐羅較為不易的緣故。此外，翰林在「家鄉的民俗藝品」中，則以實際照片呈現了排灣族引以為傲的木雕作品和布農族人以麻線編織製成首飾等技藝，在這些傳統手工製作的器物中，難免有些器物構造材質會較為簡陋粗糙，但教師可適時讓小朋友體會前人有效利用自然資源，並且愛物、惜物的習慣。

(三) 居住形式部分：康軒版有提到原住民選擇建造住屋的主要原則是就地取材，並配合氣候、地形，有各種不同的形式，有利用茅草、竹子、石板蓋的通風住屋，也有為了躲避蟲鼠入侵、並免除燠熱濕氣而蓋的高腳屋，而排灣族常見的石板屋和蘭嶼雅美族人為了避風採用低矮屋舍的半穴居屋大概是三個版本幾乎都會提到的。此外，還提到了有些族群還會在牆壁或柱子上做彩繪和雕塑，除了美觀效果外，也兼具有代表身分地位的象徵作用

(四) 交通工具部分：這一個部分是本項主類目中分量最少的子類目，但在三個版本中都一定能見到雅美族人在大船下水祭或捕魚時都能用到的拼板舟。

(五) 祭典禮俗部分：幾乎各版本都將此項子類目列為最重要的部分，重點都在祭典舉行的目的並舉出一些常見的例子。文中除了說明一般原住民的祭典大都會配合時令進行，藉由優美的歌聲表達對神靈的崇敬或感謝上天的恩賜，並祈求平安來年豐收、消災避禍、也有傳達祖訓規範等各種的意義，更表現出了先民敬天、惜物、愛人的生活智慧，由此凸顯祭典舉辦的重要性、必要性與神聖性。至於祭典的主要祭祀對象和儀式當然各有不同，各版本所列出的幾個例子通常都是大家耳熟能詳的，例如：阿美族的豐年祭、泰雅族的祖靈祭、賽夏族的矮靈祭、排灣族的五年祭、卑南族的大獵祭…等，特別是布農族赫赫有名在播種祭所演唱的八部合音祈禱小米豐收歌及雅美族飛魚祭的拼板舟和飛魚乾，更是各版本有志一同都會擇取

的材料；其中比較特別一點的是：翰林版在這裡還另外介紹了一項多數人較不了解，但卻還尚存的早期平埔族原住民祭祀祖靈的「祀壺」文化。而康軒版在五上第五冊附錄的 108 和 109 頁處有「原住民族祭典導覽」，編者將 16 個族群較為重要的祭典，各列舉一個詳細說明其由來、祭儀與意義整理成表格，雖然每個族群都有極具象徵意義的重要祭典，但畢竟篇幅有限，因此這一個表格也深具參考的價值，是一個滿不錯的整合性做法。

(六) 音樂歌舞或語文紀錄部分：三家出版社在單純談論歌舞或族中語文紀錄這一塊著墨都不多，康軒版有說到原住民常以歌舞表達情感，他們以拍打肢體、配合變化的曲調，加上從周遭環境中取得材料自製的樂器，既能抒發情感，也能表現自身的文化特色，而且這些從小就熟悉的歌謠或舞蹈對於原住民都有特殊的意義與功能，不僅常見諸於慶典祭祀活動中，也能在日常生活娛樂中見到，例如：太魯閣族的口簧琴求偶舞等即是一例。

參、規範思想

一、康軒版：

三上第一冊第 8 頁有說到原住民族的命名方式各有不同，有以長輩命名者，也有仿效族裡表現優異的勇士或擅長織布者命名，也有像泰雅族人是「父子連名」者(之後會提到的賽德克族頭目莫那·魯道，他的命名方式也是屬於「父子連名制」者)。另外，則在第 82 頁談到傳統的阿美族是屬於母系社會，男方婚後會住到女方家裡，由女性擔任家長，掌管家中一切大小事務。

二、南一版：

五上第五冊「三一3 探尋台灣原住民」第 54 頁說到傳說歌謠與舞蹈之功能時說到原住民的神話與傳說中往往也包含了需要嚴格遵守的禁忌與祖靈訓示，一方面告誡子孫要遵守自然法則，一方面也傳承文化傳統與祖先生活經驗；此外在 55 頁說到早期原住民普遍相信「萬物有靈」，所以他們要以祭典歌謠與舞蹈來避開惡

靈災禍的襲擾，並感謝祖靈庇佑豐收與平安，並以阿美族感謝神明祖靈庇佑農作物豐收的豐年祭、賽夏族慰藉矮人靈魂的矮靈祭、布農族圍唱八部合音祈求小米豐收歌的播種祭照片作為說明引證。

三、翰林版：

在四上第三冊的 43 頁有談及原住民的自然信仰與祖靈崇拜習慣，較特別的是附加的圖片並非一般常見的高山族那些著名的盛大慶典祭祀活動，而是一般民眾較不了解的平埔族常見的祖靈祭祀儀式「祀壺」照片，也就是將枝葉插在裝有清水的壺瓶裡，這是滿能呈現多元文化教育特色的做法。接著在第 44 頁談到在原住民部落裡有一些聚會場所，男子族人到達一定年齡後會在那裏接受生活技能的訓練，也同時傳承部落的文化與責任，底下就是一幅一位卑南族少年在卑南族會所「巴拉冠」的照片。在第 47 頁「尊重自然的原住民族」這一段裡，特別強調原住民的神話傳說、禁忌以及宗教儀式等，都包含著前人的生活經驗與智慧，告誡子孫要敬畏自然，與自然和諧共處，這裡的內容陳述方式和南一極為相似，但不同處是在接著的 48 頁說到魯凱族「巴冷公主與湖神」的傳說，使得當地的大、小鬼湖成了聖域、禁地，無形中反而成了當地動植物的最佳生長棲息地，也保育了自然生態；另外，在第 49 頁則說到雅美族人飛魚的規定捕捉季節，同時又嚴格規定男女老少必須吃不同的魚類，顯見原住民祖先早有生態保育的觀念，底下搭配的是一幅飛魚和拼板舟捕魚的傳統雅美族照片。五上第五冊「第六單元傳統社會生活」提到了相當多的原住民家庭社會組織規範，在課文部分說到：原住民會以許多有血緣關係的家族組成部落，部落裡的成員在祭典、狩獵和禁忌遵守上都有共同之責任（此即第二章文獻探討第三節「認識台灣原住民族」中 16 族概說裡所提到的「gaga」、「gaya」等類似的社會組織），而且在原住民部落中有依照不同年齡區分階級，接受嚴格訓練，並承擔不同的部落事務的責任（也就是原住民常見的「會所」制度）；下面所附的照片，一幅是排灣族的頭目帶領整個部落，另一幅是噶瑪蘭族的照片，文字部分說明他們也是母系社會，但沒有階級之分，第三幅則是現代泰雅族的長老，會象

徵性地在族人臉上敲打鐵釘，代表「紋面」儀式的成年禮。接著在第 89 頁「原住民族的分享文化」這一段，說到因為生活艱辛，所以許多原住民族在食物取得、兒童教養和婚喪重要事務上都有互助分享的模式，例如泰雅族的共勞合作「共食團體」，或是排灣族將出生的孩子都視為部落的小孩，大家共同負起教養的責任等，而且這種共有同享的文化，無形中也成為穩定與凝聚部落的力量；底下所附的三張插圖，即是用以輔助說明：一幅是泰雅部落中，大家正在分切狩獵所得的獵物肉插畫，另一幅是族人共同幫忙建屋及打理結婚事宜，第三幅感覺就像排灣族的森林小學一般，有大人教族裡的孩子學習射箭技巧，也有人教導其他的孩子練習雕刻。

四、本段小結：

（一）社會家庭組織部分：在這一主類目的教材內容中，康軒如同本章第一節的定量分析結果所述，份量極少，只有在這一個子類目中提到阿美族是屬於母系社會，還有各族的命名方式也有很大的不同。而翰林在這一部分內容則頗為詳實，包括：許多部落是由有血緣關係的家族所組成（包括氏族和亞氏族等，請參看第二章），而有些族群部落的成員在祭典、狩獵、或共勞合作與禁忌遵守等都有共同遵守、共負責任之義務（例如第二章裡提到：泰雅族、太魯閣族和賽德克族都有的類似團體組織「gaga」或「gaya」）。另外，不少族群在部落裡都有功能性質相近的「會所」組織，到達一定年齡的男子需在此接受不同的訓練，有些還有階級分別，他們在這裡學習各項生活技能，並擔負起特定的族內事務之責任。

（二）價值信仰部分：南一和翰林版本都提到了自然崇拜與祖靈信仰、相信「萬物有靈」是早期原住民相似的信仰行為，所以他們要以虔敬的心，以祭典、歌謠、舞蹈、豐盛的酒食等來感謝上天、神明、祖靈的庇祐，或是撫慰、避免惡靈的騷擾侵襲，亦或是祈求作物與漁獲能夠豐收。

（三）規範與禁忌部分：南一和翰林版都提到了原住民的神話傳說、禁忌以及宗教儀式等，都包含著前人的生活經驗與智慧，這些傳承的內涵都在告誡子孫要敬畏自然，與自然和諧共處，不只傳承了族群的文化，甚至還常在無形中對生態保育提

供了貢獻。

肆、發展史蹟

一、康軒版：

四上第三冊第 28 頁圖片提到傳統原住民的住屋，現今有的轉型為民宿，而在 29 頁的文字和圖片，則說到有些則是由政府成立「原住民族文化園區」以保存裡面的住屋、服裝和器具。在第 82 頁以圖文說明豐年祭的活動可以搭配當地的觀光活動；在四下第四冊第 11 頁的一幅插圖中，出現三位分別穿著代表漢人、原住民，以及新住民服飾小朋友的插圖，表示今後各族應不分你我、攜手同心。五上第五冊第 86 頁說明原住民的祭典相當具有文化特色，能吸引不少外地觀光客。第 94 頁課文談到荷蘭人在台期間，推廣基督教、教授原住民「新港語文」，還設立教堂和學校。五下第六冊「一一1 清代的統治與開發」這一課，在 14 頁有述及原、漢衝突，常導因於漢人屢次侵犯劃分的界線，嚴重影響原住民的生存空間，底下附圖是一幅清代「漢番界線地圖」，旁邊附加文字即說明漢人經常越界開墾，使得界線越來越向後退，漸往高山移動。第 30、31 頁以圖片搭配課文說明西元 1871 至 1874 年「牡丹社事件」的始末，但底下所附的當時日軍與排灣族人的戰鬥想像圖實在過於簡陋，若無實際照片或當年隨軍畫者所畫下的寫實內容，研究者覺得實在可以捨棄不用；另外，在談到清廷後續的處置上，說到沈葆楨奉命興建恆春城，「加強」對原住民的管理，還開闢了貫通東西的八通關古道，鼓勵漢人入山開墾等措施。六上第七冊「六一1 日治時代的殖民統治」在第 12 頁說到了「霧社事件」，第 13 頁更利用插畫圖片搭配文字，詳細地說明當時事件起因、過程、結果及影響。在第 26 頁有一幅教導原住民孩童刷牙、注意衛生習慣的照片；另外在第 29 頁，則是一幅桃園「角板山蕃童教育所」泰雅族原住民孩童上課的照片，教室後面是一幅很大的日本國地圖，而圖中的小朋友都穿著乾淨整齊的日式和服正襟危坐的專注上課，依照當時原住民的生活習慣與物質生活水準，顯然是一幅在當時負有濃厚宣傳意

味的照片。而在 43 頁「三一2 政府組織」這一課裡，以圖片附加文字的方式說明為了落實保障原住民參與政治的精神，政府一共設立了 6 個「直轄市山地原住民區區民代表會」這個特有的機構；接著在第 62 頁的文字和圖片也提到了為尊重原住民族文化，依據「姓名條例」的規定，原住民可以依其文化習俗來登記或回復其傳統姓名。在「四—2 文化傳承與發展」這一課，第 66 頁所附的照片是雅美族原住民的拼板舟，其下文字說明拼板舟除了是傳統捕魚工具，也兼具有豐富的文化內涵（詳見文獻探討中雅美族篇有關拼板舟的相關祭典文化及船板彩繪部分的介紹部分）；另一張則是舞蹈班的小朋友正在跳著原住民的傳統舞蹈。93 頁「第六單元台灣城鄉與區域」開頭多元樣貌的地方特色所使用的圖片，右下角即是蘭嶼雅美族婦女常跳的「長髮舞」；在 109 頁也提到了花蓮的原住民祭典，可以結合觀光旅遊，呈現在地多元文化風貌。

二、南一版：

在三下第二冊「三一3 珍惜地方資源」這一課，以一幅一位太魯閣族老者正在專注做著竹編的照片談及傳統竹編技術失傳的危機；而在另一方面，在第 47 頁則是介紹了花蓮光復鄉阿美族馬太鞍部落保護濕地、維繫生態資源，還有「巴拉告」的傳統生態捕魚法。四上第三冊第四單元 75 頁以邵族「湖上杵音」的照片，說明日月潭國家風景區正以人文特色搭配自然風光來推動觀光。在四下第四冊「第六單元家鄉新願景」的 71 頁以文字和圖片談到母語納入課程內容的問題，在 81 頁則是一幅原住民長者教授傳統技藝給年輕一代（包含原住民與非原住民）的照片，另一幅 82 頁的照片，顯示的是觀光客在屏東三地門鄉參觀選購琉璃珠的照片。五上第五冊第 63 頁以圖片提及荷蘭人以新港文「教化」原住民學習聖經、並設立教堂傳播基督教，但也在第 64 頁說到因為對漢人與原住民課徵重稅，引發漢人反彈，卻沒提到原住民的反應，甚至段落標題還訂為「漢人的抗荷行動」；然而根據史實記載，事實上是有的，只是很快就被荷蘭人強大的軍力所弭平，甚至當時荷蘭人還藉此召集當地各社領袖集會宣誓效忠。在第 65 頁，簡短以文字介紹西班牙人在台

灣北部推廣天主教。在第 78 頁「五—1 清領前期的消極統治」中說到漢人侵占原住民的土地而引發衝突，後來官府雖然有設立「漢番界碑」（圖片部分附有一幅現存在北投的石碑照片）作為區隔，但漢人仍以通婚、購買、租地，或明目張膽以蠶食鯨吞的方式，侵占了不少原住民的傳統生活區域，嚴重影響他們的生計。接著在第 89 頁說明因為清初禁止攜帶家眷來台，使得不少漢族男子與當地原住民女子通婚，也就是「有唐山公，無唐山媽」俗諺的由來。接著在第 95 頁，說到南台灣的傳教士馬雅各藉由治療原住民，也順便推廣拼音語言。在「六—2 積極治台與現代化建設」96 頁處，以文字說明牡丹社事件的起因，底下也一樣搭配了一幅日軍進攻原住民的想像圖，雖然比康軒略好一些，但仍然難以看出放置此圖的必要性。後續在第 97 頁一樣談到了在牡丹社事件之後，沈葆楨興建恆春城、開闢橫越東西的八通關古道，並「招撫」原住民的諸項措施，內容上與康軒無多大差異。接著在五下第六冊「一—1 台灣人民的抗日運動」中，在第 8 頁以文字敘述「霧社事件」的始末，並在第 9 頁放上了當時和現在霧社地區的照片，以及賽德克族頭目莫那·魯道的照片。在第 16、17 頁，以文字介紹日治時期的教育，圖片是一幅「蕃童教育所」的照片（和康軒版一模一樣）。在「三—2 台灣文化傳承與創新」的 48 頁處，一幅是台北市政府舉辦活動，阿美族人正在歡樂舞蹈的照片，在下一頁則是現代原住民賣烤山豬肉串的照片。六下第 36 頁的圖片是一位穿著阿美族服飾的少女，和世界各地其他民族的小朋友站在一起宣揚人權理念與族群平等概念的插圖；而在第 55 頁則有兩幅照片：一幅是原住民青少年正在表演並介紹他們的傳統舞蹈，而另一幅則是「賽德克·巴萊」電影的海報，旁邊文字說明因為這部電影揚名國際，使台灣的原住民受到了國內外的注意。

三、翰林版：

在四上第三冊 36 頁的圖片，是以漢文和新港文並列的土地買賣契約書代表當時原、漢之間土地買賣的情形不在少數，並且有一些原住民是能使用新港文的；另有一張附圖是「番社采風圖—捕鹿」，呈現的正是當時原住民獵鹿獲取鹿皮的照片，

但文字未註明是捕鹿繳稅或是賣給外人外銷。第 40 頁介紹當時的通事張達京為了開發葫蘆墩，他先學習巴宰族語言，並為族人治病，後來與頭目女兒通婚，始能和原住民和平相處並開墾土地，以及後來巴宰族人為了水源，協議以土地換取灌溉水源的故事。第 65 頁是以照片介紹原住民傳統部落新竹的司馬庫斯現在已經成為生態觀光旅遊的新景點。在四下第四冊第 54 頁課文部分談到荷蘭人與原住民買賣、交換貨物；第 55 頁則是荷蘭人教導原住民新港文，並附有圖片，也是一幅漢文與新港文並列的土地買賣契約書，另一幅則是一所教堂，表示荷人對原住民傳播基督教，此外，還說明當時曾因為統治不當，引起漢人與原住民的反抗，這一點略較南一版詳盡、且貼近史實；在第 57 頁則說到西班牙人學習原住民語言，以便溝通和傳教。第 66 頁介紹漢人吳沙學會原住民語後，向官府申請，召集百姓開墾宜蘭的故事。接著在 67 頁的課文中談到漢人屢屢侵入原住民的生活領域，影響他們的生計；底下所附的三幅圖片：一幅即是北投現存被列為古蹟的「漢番界碑」照片，一幅是「平埔族獵鹿圖」，旁邊並以文字說明因漢人侵佔土地，使獵場減少而影響原住民的生計，另外一幅「清代漢番界線地圖」和另兩版本是一樣的，明顯地顯示漢人蠶食鯨吞原住民傳統生活族域的事實，逼使原住民持續向山區退卻，即使官府明令禁止也不怕，使得原住民只好再更往高山區移動。第 73 頁「原住民族的漢化」這一段說到平埔族因為較常與漢人通婚以及土地買賣，幾乎融入漢人的生活中，加上清政府鼓勵讀漢文、用漢姓，使得平埔族人傳統文化和語言消失，所附的圖片中即有當時清政府和平埔族社內設置，以讀漢文四書五經為主的「社學」插畫以資佐證，還有一幅當時原住民婦女與孩童穿著漢族服飾的照片；而相對於平埔族受到漢化影響頗深，旁邊則另外放了一幅早期卑南族猴祭時以長矛刺球之照片以作為對照，表示高山族尚能保有自己的一些文化，所受影響較小，附加的文字也說明這項祭典的目的在訓練族人膽識，且延續至今。在底下的「問題與討論」，編者也提出了一個問題：「如果你是一個平埔族人，你對族人漢化的態度是什麼？」研究者認為這正是翰林版獨樹一幟要專節談論原住民漢化問題的主因，希望大家都能來思

考「同化」與「多元文化」之間的差別與意義。接著在五下第六冊第 12 頁介紹了「牡丹社事件」，附上的圖片有一張是現在當地鄉公所為紀念事件所設置的馬賽克壁畫照片，和一幅當年日軍攻打原住民的想像圖，但內容卻更加粗糙簡陋，若無文字說明，可能根本不知那到底在畫些什麼？接著談到事件後，沈葆楨允許人民（當然主要是漢人）開採山地資源，並加強向原住民「推廣政令」、興建恆春城等。第 40 頁「二-1 英勇的抗日事蹟」部分以文字說明「霧社事件」，附圖有當時台灣民兵反抗日軍的畫報，而下面「歷史名人堂」圖片中，則將首領莫那·魯道的照片和其他漢人抗日者，如：羅福星、余清芳等人並列在一起，應該是有表示不分原、漢，都為保衛家園、一致抗日的意味在內。第 21 頁以圖片附加文字詳細說明當年事件的起因，主要是日本政府不尊重原住民的信仰與傳統，包括：禁止紋面、限制獵場、隨意開發山林、強行徵召服勞役等，使原住民苦不堪言、心生不滿，而莫那·魯道的兒子得罪了日本警察則成了事件最後的導火線，在三個版本中算是說明最詳細的。在第 23 頁有一幅照片，旁附文字說明是一位警察首長視察山地區，卻由原住民幫他抬著轎子上山，凸顯出日人對原住民的輕蔑與壓榨。接著在「二-3 殖民統治下的台灣社會」底下有一幅當時「蕃童教育所」的照片，照片內容和另外兩版本一致，呈現當時的原住民的基本教育。後面在第 75 頁，有一幅現代霧社地區賽德克族人祈求小米豐收的小米播種祭照片，圖片文字說明這些祭典能重現傳統文化風貌；課文中也提到中部地區的苗栗、台中和南投一帶，群山環繞，有豐富的閩南、客家和原住民等多樣文化，是一個極富文化觀光旅遊資源的地區。

四、本段小結：

（一）族群的發展部分：這一部分各個版本所述及的內容大致上相異處並不多，大多以清領時期漢人大量渡台後為取得更多的土地資源，有些是以租地耕種、買賣，或者通婚的方式合法取得，其中也包括官府許可，由墾首帶領開拓者，例如：宜蘭的吳沙和台中的張達京等人，但即使看似合法，在漢人眼中的墾荒闢地，在原住民眼中是否會成為侵佔、掠奪呢？更不用提還有不少巧取豪奪者，屢屢違反官府與原

住民劃定的漢番線界約定，越界開墾，不僅引發不少原、漢之間的衝突，甚至逼使原住民族逐次向後退卻，失去了原先賴以為生的生存領域與獵場，常使得其生活變得愈加困難，但編者在這裏往往一筆帶過，不會特別強調說明。另一個敘述的重點就是「牡丹社事件」後，清廷派沈葆楨來台善後，其措施除了興建恆春城之外，另外的幾項做法其實都與原住民的家園與生活有極大之關聯，卻都未見編者著墨於此。譬如：開闢貫通東西部的八通關古道及允許人民（通常是漢人）開發山林資源，這不會嚴重影響原住民的傳統生活領域和方式嗎？其次是對原住民的管理態度和方式，三個版本使用的用語分別是「加強管理」、「推廣政令」和「招撫」，或許用詞不同並無關宏旨，但卻未說明此時原住民的心態及實施後之結果。例如在第二章文獻探討關於 16 族概述的部分，即曾言及撒奇萊雅族之所以幾乎面臨滅族之禍的導火線，就與清廷為了國防與資源取得需求，亟欲開發後山而起的「達固部灣事件」有關。最後，雖然所占篇幅不多，但也都稍有提到的，就是荷、西時期對待原住民，大都屬於恩威並施，就是有「教化」之功，但亦有苛捐雜稅等壓迫情事，使得原住民也因此起而反抗。

（二）文化傳承與變遷部分：這一部分在三個版本中大致有兩個重點：第一是在荷蘭與西班牙統治時期，原住民因為學習新港語文，不僅有了文字，能以此和漢人、荷人進行交易，同時也漸漸接受了他們傳播的基督教和天主教，且延續至今，甚至影響了他們的傳統自然與祖靈信仰。另一個更重要的，就是各版本都分別從不同的角度來看原住民的文化（例如：祭典、器物、習俗等），大都認為極具有豐富的文化內涵，應該盡量予以保留並傳承下去，但也需與時俱進，配合時代的改變而調整或創新。例如：以國家力量成立「原住民族文化園區」以保留大規模的文物或舉辦類似「南島文化節」等與原住民文化相關的活動；也可以結合政府、社會公益組織與族群，或是利用社團與學校傳承歌謠、舞蹈、手工藝技術等，將自己的文化內涵，以介紹推廣、傳授、或結合觀光的方式來呈現在地的特色文化。譬如：賽夏族的矮靈祭以往是不許外人參與的，但現在他們已能接受讓遊客以肅穆的心情共同參與，

此外，花蓮阿美族的豐年祭更是現今花東國家風景區推展觀光旅遊的活招牌，甚至屏東三地門鄉的琉璃珠飾品等也都能吸引觀光客前來。除此之外，也可以是由族人自覺性的發起守護傳承自身族群文化的運動，例如阿美族人在花蓮馬太鞍濕地的復育和阿里山鄒族在達娜伊谷封溪護魚等，都是守護自己家園並維繫傳統族魂、凝聚族群團結意識的具體例子。在這一子類目中，南一版較特別之處是除了正面的內容取材外，也特別提出了某些人數較少的族群（例如太魯閣族）正面臨了傳統技藝和母語傳承後繼無人的負面實際問題。

（三）政策與法令部分：除了沈葆楨與劉銘傳等治台的諸項措施之外，各版本都有提到的就是荷、西時期的治理政策，以及日治時期的教育概況，為了強調日本治台時對台民的差別待遇，三家出版社甚至不約而同都放上了同一張蕃童教育所的照片，只是康軒版另外多了一張原住民孩童學習潔牙的照片，而翰林版則是有一張警察首長乘坐原住民壯丁抬著的轎子前往山上巡視的照片，在在都顯示日人眼中的原住民是較為落伍、未開化，甚至是較低等的印象。此外，研究者認為康軒版在這一子類目中最為難得之處，是配合時代演進，在課文中特別提到了「直轄市原住民區區民代表會」的設置和「姓名條例」的相關修訂，因為此後原住民將可自由選擇使用傳統族名，或者繼續使用漢式姓名，這是一大突破，代表尊重原住民文化已不再只是口號而已，甚至教師在談到這一部份時，也可以順便帶領小朋友認識原住民各族群的獨特命名方式。

（四）重要人物與事件部分：在這一部份，三家出版社同樣都以「牡丹社事件」及其後續影響清廷治台態度為一個重點，另一個就是日治時期莫那·魯道所領導的「霧社事件」，基本上，各家說法大同小異，以翰林的敘述較為詳盡。現在各出版社為了實現多元文化共存和族群平等的理念，大多會將此部分和漢人的抗日運動相提並論，此種安排方式本無不當，只是當時原住民反抗的外來者，可能並非只有日本人，這個觀點和漢人眼中的外來殖民統治者不一定能劃上等號；更何況史實顯示，當時在日人威逼利誘之下，參與圍剿賽德克族的也有日人的「味方部隊」（即

日語中的「友軍」之意)，也就是有一些與馬赫坡社早有嫌隙的其他族群或部落也參與了此次戰鬥，所以其原因應該是錯綜複雜，而編者則依據編輯時的觀點與篇幅所限將之簡化了。

伍、本小節結語

一、總結評述：

由以上四個主類目在各版本文字與圖片所呈現的實際內容歸納整理的結果來看，儘管三家出版社在內容的選材取舍重點與教材分布配置的情況不盡相同，但整體看起來，介紹的內容幾乎可說是差異不大的。最主要的原因就是因為有「社會領域課程綱要」的框架在，諸家廠商自然會以此為圭臬進行編印，而這也正是當年決定開放教科書給民間廠商編輯出版時，即使面對社會大眾質疑：若是版本內容差異太大時，學生是否會有窮於應付、無所適從的問題時，教育部卻仍認為不會有多大問題的主要根據，揆諸本研究所得之結果，似乎也能印證此項說法，至少在國民小學階段是對的。雖然國小階段尚無升學考試之問題，但因為九年一貫的連貫性，所以編輯的出版社自然也需要考量到國中階段銜接與接受度的問題，也正由於此項因素，為了讓不同學習階段（共四個階段），尤其是國中端在面臨更換版本時，不致產生太大之問題，各家出版社大都會採取較為保守、風險較低的策略，甚至也有可能互相參考別家的做法，避免自家作品太過特殊，反而影響了被接受度，也就造成研究者在文中曾談到的，不僅取材內容盡量大眾化，以符合一般多數人的需求，甚至在某些文字的敘述也非常近似，有時連選取的圖片都是一樣的。例如：之前所提及的「角板山蕃童教育所」照片，三家都是一樣；以及「牡丹社事件」中，明明沒有相關真實的照片，各家出版社也都一定要在底下相同位置放上一張極其類似且構圖粗糙的「日軍進攻原住民」想像圖；還有就是在談到現今的原住民族群時，各出版社也都不約而同放上了一幅全台的「原住民族分布圖」，藉此一併介紹所有的 16 個族群，也同樣以卡通化的人物插圖來標示各族群的人物與生活區域。

其實，對於基礎重要概念的了解，尤其是人數與影響力較大的幾個主要族群，在相關的介紹方面著墨較多，在三個版本都有類似的情況，本即是常理，亦可以理解。可喜的是，在多元文化教育漸漸普及的今天，各出版社也兼顧到了一些新近加入的較少數新族群，甚至包括一些尚未被正式認可正名的族群，各出版社也都在某些層面別出心裁地建立了有別於其他版本的特出之處。另外，在現行所使用的三家版本教科書中，原住民族的教材安排方式大多已漸漸擺脫以往 Banks 所提的最簡單「貢獻模式」，逐漸改變為「附加模式」，甚或是我國學者黃政傑所提的「統整」、「融合」模式，也就是從單純次要、附屬的角色，漸漸也能適當融入於整體課程當中，成為主體的一部份，特別是在食、衣、住、用等基本生活層面上的內容，課文和相關圖片經常將原住民和漢人、甚或新住民族群共同並列，一起分析相互討論；若基於特別的需要，間或有獨立成篇、專章介紹的部分，也都盡量做到不以「漢族中心」的心態和將原住民「他者化」的態度與用詞來敘述，相當程度避免了排他性和族群的歧視問題。這些正式與非正式課程的改變與影響，對照十年前所做的相關主題之研究結果，雖然尚不能稱臻於完善，但已經有了令人欣喜的進步。

再者，綜觀這些教科書，另一個值得稱許的部分是除了課文直白敘述的知識性文字外，在課文文後所提問的一些「動動腦」或「問題與討論」的問題，誠如之前在這一小節中所列出的幾個問題，譬如：「除了歌舞、祭典外，你還知道那些原住民文化？」、「如果你是一位平埔族人，你對族人『漢化』的看法是什麼？」等，從問題內容、發問方式而言，都是屬於綜合、分析、比較的高層次問題，它能帶領小朋友對教材內容有更深入，或從不同角度認知與了解的效果，只是要達到這個目的，就需要教師有技巧的課程設計與提問引導。

二、疑問與反思：

在這一段，研究者將針對各版本呈現出來的教材內容提出個人的疑問與看法。首先是關於康軒版五上第五冊「第三單元生活中的規範」，文中內容是以生活中存在著某些需要遵守的規範，包含宗教、道德與法律，沒有特別針對某族群或某時代，

但既然有些規範習俗是從古至今仍被遵守的，是否也能在此酌予介紹原住民的一些傳統規範，因為這部分是較少被談及、小朋友較不容易接觸到的。另外在五下第六冊「一一2 清代的社會與文化」這一課，內容涵蓋宗教、建築、音樂與戲劇，但內容全都是漢人的部分，既然清領時期原住民也是台灣土地上的一份子，適當的調整其他單獨介紹原住民這些文化的單元內容，將一些原住民傳統的宗教信仰、建築特色與歌舞音樂安排於此，與漢人並列共習，是否會較恰當一些？

接著是南一版，在談到南台灣的傳教士馬雅各時，提到他曾藉著治病的機會向原住民宣傳拼音文字，事實上，北部的馬偕經常往來於台北與宜蘭之間，在這麼長的時間中，他曾接觸以及治療過的凱達格蘭族人數更是不勝枚舉，但可惜的是三個版本都未提到這件事。其次，在六上第七冊第五單元談到台灣的人口問題時，雖然課文主要定位在當前整個台灣地區，不特別針對某個族群，但其中曾特別提到了新住民的人口漸漸增長，但全文卻未曾提到「原住民」。其實，原住民的人口問題應該是最值得重視的迫切問題，不僅因為原住民總人數占全台人口數比例甚低，而且部落裡年輕人口外流、年齡老化嚴重，隔代教養的情況更是到了不能不管的地步。其所牽涉者不只是文化傳承，甚至連整個族群的存續都快成了問題了（譬如前面曾經提過的拉阿魯哇族和卡那卡那富族，依據目前原住民族委員會的資料顯示，目前登記在案的人數都還不到五百人）。接著，在四下第四冊中「第二單元家鄉的交通」這一單元中，既然主題是家鄉的交通，因為早期原住民平常都以步行為主，所以理應放進唯一最具有代表性的原住民傳統交通工具「蘭嶼的拼板舟」才對，雖然其他各冊也都有機會提及並呈現照片，但既然所占篇幅不大，卻沒有在這最合適的單元放入，著實有些可惜。此外，在五下第六冊「第四單元規範面面觀」這裡，情況和康軒一樣，沒有順勢融入傳統原住民的一些思想規範或禁忌等，又少了一次介紹原住民特殊規範制度的適當時機。只是兩版本都在同樣的單元內容，做出同樣的安排選擇，究竟是無意間又陷入以漢人觀點為中心的思考模式，抑或只是因為重點是放在現代社會，所以較傳統的東西只好就乾脆略去不提？

至於翰林版在四上第三冊第 59 頁「行行都能出狀元」這一段的圖片說明中，列舉了戴資穎、吳寶春等人做例子，說明只要肯努力，就有機會成功。研究者認為其實這裡應該可以酌情放進貢獻卓著，或在某個領域表現傑出的代表性原住民人物，藉由實際的例子，以作為族群的楷模、學習仿效的對象。增加少數民族成功的案例以作為學子努力的方向，這也是當初多元文化教育興起後，在美國學校進行整體教育改革中即曾被特別提出的一個重點項目，然而在看完全部 24 冊教科書後，令人感到有些失望的，就是早些年有些版本還曾經以郭英男（阿美族馬蘭部落 1996 年奧運會宣傳曲演唱者）、張惠妹（卑南族著名女歌手）或一些傑出的運動員作為範例，但不知是為了避免另一種的標籤化刻板印象（即在文獻探討中曾探討過的，許多人都認為原住民天生就應該很會唱歌、很會運動），抑或只是因為篇幅有限，所以現在在這三個版本中唯一能見到的又只剩下莫那·魯道一個人、又只剩下唯一一件和台灣發展過程有聯結的偉大事蹟，彷彿時光又再度回到二、三十年前的統編本時代，這一點是較令人感到有些惋惜、慨嘆的。



第五章 結論與建議

本章分為兩小節，第一節係依據第四章所做的分析統計之結果，歸納結論並探究其所代表之意義，第二節則據以提出建議，以資後續研究或出版社編修教科書以及第一線教師教學時之參考。

第一節 結論

此一部分將比照前一章的分段方式，分成三個部分做出結論：第一部分是依據「原住民教材內容主題概念分析類目表」對研究對象社會領域教科書所做的結果之總結討論；第二部分則是對於「原住民教材內容族群主體分析類目表」分析所得結果之總論；第三部分則是對教科書文本內容的安排與呈現方式做總體之討論。

壹、主題概念分析類目表的總結與討論

一、總括分析：

由以下「表 5-1-1 各版本原住民教材內容主題概念分析統計簡表」中所呈現出的數據可以概括得知：

表 5-1-1 各版本原住民教材內容主題概念分析統計簡表

類目 \ 版本	康軒版	南一版	翰林版	單項類目合計
族群概論	34 個，1.55%	27 個，1.27%	29 個，1.31%	90 個，4.13%
生活文化	74 個，3.38%	59 個，2.78%	50 個，2.26%	183 個，8.42%
規範思想	9 個，0.41%	8 個，0.38%	23 個，1.04%	40 個，1.83%
發展史蹟	26 個，1.19%	27 個，1.27%	39 個，1.77%	92 個，4.23%
各版本總計	143 個，6.52%	121 個，5.69%	141 個，6.38%	405 個，18.61%

資料來源：本研究

(一) 康軒版在全部八冊教科書中所出現的相關分析單位總數是 143 個，總百分率達 6.52%，是三版本中最高的；翰林版的總分析單位數是 141 個，百分率 6.38%，位居第二；而南一版在全部八冊的教科書中所出現的分析單位總數是 121 個，百分率是 5.69%，在三版本中，其頻次數和比率算是比較少的。

(二) 從各版本教材內容在四項主類目的分布情形來看，主類目間比例相差甚大，所呈現出的共同現象是：三個版本中佔比最多的都是「生活文化」這一項，其總頻次就佔了所有教科書原住民教材單位數的將近一半，百分比率甚至還超過了 1/2；而「族群概論」和「發展史蹟」在各版本的分配比例算是比較適切的，所占頻次和比率都較為平均，不致過高或太低；而「規範思想」這一項不僅是所有版本中頻次數和比率最低者，其三家合計的總頻次數也只佔了總和 405 個單位的 1/4 而已，是明顯有可以再加強的部分。

(三) 各個版本雖然在頻次數和百分率都不盡相同，但在四個主類目的排序順位大致上是相似的：以次序來說，都是由「生活文化」這一項居首，其次則是「族群概論」或「發展史蹟」(略有小差異，但差距甚小)，最後則是「規範思想」。其中，康軒版因為「生活文化」占比太高，而「規範思想」又過低，以致成為同一版本主類目間差距最大者，而翰林版則因為在「規範思想」的分布量略高一些、「生活文化」類稍低一些，因此是高低落差較小者；這也意味著康軒版在教材的取捨上過度偏重於「生活文化」這一項，較忽略了「規範思想」的取材，另外的南一版也有類似的情況。

(四) 各版本在「生活文化」這一項主類目間都呈現過高比例的現象，其中康軒和南一甚至都達到了統計單位數的半數左右，主因都在於其中包含了「生計與經濟」、「祭典禮俗」這兩大子類目。「生計與經濟」是從古至今，所有族群人類每天都必須從事的行為，即使因為時代更迭，內容與方式或許有變異，但仍是明顯且易於收集觀察到的教材；至於「祭典禮俗」就更不用說了，幾乎一般的台灣地區居民，不管是不是原住民，多多少少都能說出一些原住民的祭典，即使族名和祭典名稱不

見得記得起來，但不可否認的，當一說到原住民族，絕大多數人們腦海眼簾中立刻呈現的，不外乎就是華麗多樣的特色傳統服裝和盛大歡愉的歌舞慶典；甚至一些以原住民為主的地區居民也常以此作為宣傳觀光、行銷家鄉的重點，宛如一塊活招牌，所以自然而然，在教材易得、接受認可度高這兩大重要影響因素下，編者在此就會多做一番描述與安排了。

（五）「規範思想」這一項，從結果看來，是當前各家版本普遍較弱、安排量較少的項目，原因應該是這裡面所談到的都是屬於非物質性的制度或思想觀念，甚至是與當前原住民本身生活方式也有些矛盾與衝突的，所以不僅外人難以窺其堂奧，甚至在某些部落或較少數的族群中也因為現代化生活方式與觀念改變、青壯年人口大量外流、少子化人口減少等問題，已面臨部落本身社會組織制度瀕臨崩解、自身文化都難以傳承的窘境。面對資料收集可能受限，也可能是編輯者認為這些制度或規範禁忌因為族別繁多、過於複雜，在課堂上難以完全消化、跟小朋友解說清楚，而課文份量又極其有限，所以就只有稍微談到在原住民族群中較為普遍的自然崇拜與祖靈信仰、以及家族部落的組成（包含一小段落的母系社會和各族命名的不同等）、還有互助合作的「共食團體」等。這些內容在翰林版中敘述較廣、也較多，康軒和南一其百分率卻各只有 0.41% 和 0.38%，以八冊的份量來說，這樣的比率未免太低了。

（六）從表中數據可知，若以最後總計之 405 個分析單位數、16.61% 的百分率，除以三個版本之後所得之平均數是 135 個、6.20%，所以若單從分量觀點來看，其實各家差距都不算大，也可以說都達到基本的水準了。而且以百分比率來說，雖然在類目表中是可以在同時談到不同類目時重複畫記的，但除去這些情況，6.20% 的數據也是滿不錯的比率，表示經過這些年來的努力與呼籲，各出版社都已能重視並認真看待這一部份的教材選編了。不過，從待改進的角度來看：最高和次高頻次，以及次低和最低頻次，這樣明顯的高低落差都同時出現在康軒與南一這兩版本上，明確顯示這兩家出版社應該在「規範思想」和「生活文化」這兩大類目的取材

比例上稍做調整。

二、不同版本間主類目的差異：

(一) 康軒版：在全部八冊教科書所選擇的原住民教材中，以主類目作為取材判別標準，康軒版選擇最多的是「生活文化」類，有 74 個、3.38%，其次是「族群概論」，有 34 個、1.55%，第三是「發展史蹟」類，有 26 個、1.19%，最少的就是「規範思想」，只有 9 個、0.41%。

(二) 南一版：在全部八冊教科書所選擇的原住民教材中，主類目取材標分量最高的也是「生活文化」，有 59 個，2.78%，接著是「族群概論」和「發展史蹟」，一樣是有 27 個、1.27%，最少的還是「規範思想」，並且也是三版本中分量最少的，只有 8 個、百分率 0.38%。

(三) 翰林版：在全部八冊的原住民教材中，以主類目份量比較：最高的依舊是「生活文化」，有 50 個、2.26%，雖然仍然很高，但已較前兩版本降低不少，其次是「發展史蹟」，有 39 個、1.77%，接著是「族群概論」，有 29 個、1.31%，然後即使是最少的「規範思想」，也還不錯，有 23 個、1.04%，這不僅是三版本中比例較高的，也是唯一一個超過 1.00% 的，這意味翰林編輯群在選擇教材方面，已經漸次減少大家都比較熟悉且熱門的「生活文化」那些表象的祭典歌舞或手工藝品，轉而將目光投注在以往較被忽略、冷門的「發展史蹟」和「規範思想」這兩大類目了。

三、各版本主類目之下子類目的排序和分布：

(一)「族群概論」：

康軒版在「族群概論」的四個子類目中，其高低排序依次為「分布區域與生活環境」，佔 13 個、0.59%，其次是「外貌特徵」，有 9 個、0.41%，第三是「族群分類與界定」和「族群起源、發祥與傳說」，這兩項同樣都是 6 個，0.27%。

至於南一版在「族群概論」的四個子類目中排序，第一名同樣是「分布區域與生活環境」，佔 11 個、0.52%，其次是「族群起源、發祥與傳說」，有 8 個、0.38%，

接著是「外貌特徵」這一項，有 6 個、0.28%，最後是「族群分類與界定」，只有 2 個，0.09%。

翰林版在「族群概論」子類目中的排序名次：為首的仍然是「分布區域與生活環境」，佔了 10 個、0.45%，其次是「外貌特徵」，有 9 個、0.41%，第三是「族群起源、發祥與傳說」，有 6 個、0.27%，而最少的是「族群分類與界定」，只有 4 個、0.18%。

所以總結來說：在「族群概論」這一個主類目中，總頻次數和百分率佔比最高的是康軒版的 34 個、1.55%，其次是翰林版的 29 個、1.31%，最後則為南一版的 27 個、1.27%。

(二)「生活文化」：

康軒版在「生活文化」的六項子類目中，其分布與排序情形：最高的是「生計與經濟」這一項，有 21 個、0.96%，其次是「祭典禮俗」和「手工技術與器物製作」，這兩項同樣都是 15 個、0.68%，接著是「居住形式」，有 12 個、0.55%，第五名則是「音樂歌舞或語文紀錄」，有 9 個、0.41%，最後是「交通工具」，這一項只有 2 個、0.09%。

南一版在「生活文化」的六項子類目中，排序第一的是「手工技術與器物製作」，有 16 個、0.75%，其次是「祭典禮俗」，有 15 個、0.71%，第三是「生計與經濟」，有 14 個、0.66%，第四名則是「音樂歌舞或語文紀錄」，有 7 個、0.33%，接著是「居住形式」，有 6 個、0.28%，最後是「交通工具」，只有 1 個、0.05%而已。

至於翰林在這六個子類目的分布情形和排序，也和另兩版本都不同，比重最高的第一名是「生計與經濟」，有 19 個、0.86%，其次是「祭典禮俗」，有 13 個、0.59%，接著是「手工技術與器物製作」，有 8 個、0.36%，第四名是「居住形式」，有 7 個、0.32%，第五名則是「交通工具」，有 3 個、0.14%，最後一名則是「音樂歌舞或語文紀錄」，完全沒有任何教材內容。

整個來看，「生活文化」這一個主類目共有六項子類目，包含最廣，所以各家

取材的重點與方向略有差異，呈現的情況也比較沒有一致性；但雖說如此，仔細分析三個版本的統計結果，仍可發現各家出版社還是有一些共識或相似性：也就是他們幾乎都把主要的內容放在「祭典禮俗」、「手工技術與器物製作」、以及「生計與經濟」這三大類中，因為這是最基本的食、衣、住、用事物，都是屬於物質性或可顯而易見的，取材簡易、也比較沒有爭議性；至於「交通工具」這一項大概都是最少的，原因是除了蘭嶼的雅美族有大家熟知的拼板舟和阿美族、邵族捕魚用的漁船外（可是它們並沒有特別標註的名稱或功用），其他原住民幾乎都以步行為主，沒有其他顯著的交通工具，而一般教科書大都會將拼板舟放在「祭典禮俗」或「生計與經濟」這一個子類目中，以致有此結果。

總結來說，在「生活文化」這一個主類目中，合計以康軒版 74 個、3.38% 位居第一，南一以 59 個、2.78% 位居第二，最後是翰林的 50 個、2.26%。

（三）「規範思想」：

這一項雖然同樣都是各版本較少觸及的區塊，但各版本間仍然有其差異性：在三項子類目中，康軒版以「價值信仰」5 個、0.23% 位居第一，而「社會家庭組織」則以 4 個、0.18% 排第二，至於排最後的「規範與禁忌」，則完全沒有內容提及。

南一版的情況和康軒差不多，同樣是以「價值信仰」4 個、0.19% 位居第一，而「社會家庭組織」和「規範與禁忌」則同樣是以 2 個、0.09% 排第二，份量也都不多。

翰林在這一項主類目中表現是最特出的，因為它不但在內容分量上較其他兩版本多了一倍以上，而且分布也還算均勻：其排序第一名是由「價值信仰」與「社會家庭組織」同樣以 9 個、0.41% 並列，其次的「規範與禁忌」也有 5 個、0.23%，比另兩版本的任一單項子類目都還多。

總結比較結果：翰林版以 23 個、1.04% 居首，第二名是康軒的 9 個、0.41%，最後則是南一的 8 個、0.38%。

（四）「發展史蹟」：

在這一項的四個子類目中，康軒版教材的分布與排序是以「政策與法令」8 個、0.36%排第一，「族群的發展」有 7 個、0.32%居次，而「文化傳承與變遷」則以 6 個、0.27%排第三，最後是「重要人物與事件」以 5 個、0.23%位列最後。

至於南一版的分布與排序狀況與康軒就有很大的不同，它的「文化傳承與變遷」以 14 個、0.66%排第一，「政策與法令」則以 8 個、0.38%排第二，至於第三名則是「重要人物與事件」，有 4 個、0.19%，最後才是「族群的發展」，只有 1 個、0.05%。

而翰林版的狀況和南一有些近似：它的第一名也是「文化傳承與變遷」，有 14 個、0.63%，「政策與法令」以 10 個、0.45%排第二，至於第三名則是「族群的發展」，有 8 個、0.36%，殿後的則是「重要人物與事件」，總數是 7 個、0.32%。

總結來說，「發展史蹟」這一項主類目中，頻次與百分率最高的是翰林的 39 個、1.77%，其次是南一的 27 個、1.27%，最後是康軒的 26 個、1.19%；在前面也曾提過「發展史蹟」這一項主類目，也是翰林版除了「規範思想」外，另一個超越另外兩版本，位列三版本之冠的主類目之一。

貳、族群主體分析類目表的總結與討論

針對「原住民教材內容族群主體分析類目表」分析所得結果的總結與討論，具體如下：

一、整體概論：

從統計文字頻次數來看，康軒版在 16 族的總累計次數有 15 次，南一版是 13 次，而翰林版則是 14 次，這方面相差不多；而在 16 族的圖片總頻次數上，康軒和翰林都是 51 次，南一在這一方面則略少一些，是 42 次，但可看出一個共同的趨勢：就是三個版本都呈現出文字出現次數較少，而圖片呈現較多的情況。

二、從族群教材的分布情形來看：

(一) 康軒版不論在文字和圖片的分布上都明顯呈現出「重前輕後」的不平均現

象，也就是對於個別族群的介紹，偏重在前面我們較為熟悉的早期「九族」，而在後來才漸次加入的七個族群所分配到的份量，就明顯少了很多。若以總頻次數來看就很清楚：文字方面，康軒版在 15 個頻次中，前面九族佔了 14 次，後面新加入的族群只有 1 次；圖片方面，前九族佔了 42 次，後七族只有 9 次；所以文圖合計之後，前九族就佔了總頻次 66 次當中的 56 次，百分率占原住民教材總百分率高達 39.16%，而後面新加入的七族，總計只有 10 次，百分率就只有 7.00%。

(二) 南一版在這方面較之另兩版本表現略微好些：累計前九族的文字頻次數是 8 次，後七族是 5 次；而圖片數方面，前九族有 30 次，後七族是 12 次。所以文圖合計後的結果，前面九族佔了 38 次，百分率是 31.41%，而後面七族的頻次數和百分率則比康軒多了近一倍，達 17 次、14.07%。雖然仍有一段不小差距，但感覺拉近了一些，算是較能兼顧到新加入的族群，分布情形也較為均衡一些。

(三) 至於翰林版在文字、圖片的分布方面，和康軒版頗類似，前後的比例相差相當懸殊：文字方面，前九族是 12 次，後七族是 2 次；而圖片方面，前九族有 39 次，後七族則是 12 次，因此將文圖合計之後，前面九族共計有 51 次、佔 36.16%，而後七族則是 14 次、比率是 9.94%，兩者比例的差距雖不若康軒那麼明顯，但差距亦不小。

三、選材的共趨現象：

若將三個版本份量最多的前五名統整分析後，就能明顯的看出族群的重疊性相當高，也就是不管是哪一個版本，內容分量比重最多的大概就是那幾個族群，只是版本不同，次序有些差異罷了。經過頻次加總和計算百分率平均數之後，所得出的結果也顯示，最被編輯者青睞的前五個族群，依序是：第一名的卑南族，在三版本中一共出現了 27 次，以平均百分率 6.70%居冠，緊接著的第二名阿美族是 23 次、5.59%，接著雅美族以 21 次、5.13%排第三，第四是泰雅族的 21 次、5.09%，只以些微百分率落敗，最後則是排灣族，以 17 次、4.19%成為第五。

顯然從統計結果來看，各版本在原住民教材內容的取材上不單是以早期的九

族為主，甚至相當程度聚焦在某幾個族群，而那些也幾乎都是大多數民眾耳熟能詳的幾個族群。編者在考量族群的影響力和文化的復原、保留與重現上，顯然還是以這幾個傳統較大的族群為首選，其做法是可以理解的。

四、版本間的獨特處：

(一) 從南一版在「原住民教材內容族群主體分析類目表」所呈現的數據來看，編者意圖在早期九族和新近加入的七個新族群間，做到兼容並蓄、盡量兼顧，除了常見的舊有族群材料外，也酌量加入一些新族群的教材，盡力取得最大的平衡點，其立意和努力的成果是有其象徵意義的。

(二) 翰林版在八冊的內容中，總計有 25 次、17.73%提及平埔族，遠高於康軒與南一版在這方面的頻次和百分率，能夠同時兼顧到這一方面，是值得肯定的，甚至或許也是為將來原住民族可能納入更多被政府認可的新族群而預先鋪路、打下基礎。

(三) 在三個版本中都有幾個族群，尤其是後面新加入的七個族群，其文圖總頻次數都只有 1 次，其唯一出現的一次幾乎都是出現在各版本都有的「16 族原住民的分布圖」中，除了被提及族名和標示其生活區域外，一概都沒有其他的文字附加說明與介紹，對這些族群來說，這樣的分配比例與份量，明顯太過貧乏與薄弱，也未免太過於輕忽這些族群了，這或許是三家出版社的編輯群應該再思索調整之處。

參、文本內容的質性總論評析

在第二章文獻探討「第四小節相關研究結論分析」裡，研究者就曾提到根據學者的研究顯示，在一般的社會領域教科書中常存在一些易見的缺失，諸如：選擇性與不均等、刻板印象、消失不見、零碎孤立、表面工夫、違背事實等，以下是研究者在檢視康軒、南一和翰林這三家現行國民小學社會領域所使用的教科書後，所總結的一些問題與想法：

一、選擇性的差別：

審視教科書的內容，雖然現在各家的編輯者已經比以往更加用心與注意，避免在遣詞用字上使用以前常見的「他們…」這種將原住民區別分割成「他者化」的族群中心主義敘述方式，改以較中性的「原住民…」替代，著實有相當明確之進步與善意，但是最重要、實際上也是最難克服的是「史觀」的問題。因為現在社會上具壓倒性多數優勢與強勢地位的族群依然是漢民族，且出版社的執筆者也大多是漢人，因此自然難以擺脫以漢人思想為中心的「漢人史觀」，亦即關於台灣過往四百年的發展歷程，各項史實的詮釋權仍由人數佔有優勢的漢民族所掌控，但試想若是將這些書籍全部委由原住民族的代表們共同來編輯，他們又會寫出什麼樣的內容呢？想必應該會有翻天覆地般的極大改變吧。這種不自覺隱藏在教科書文字、圖片中的漢族史觀，仍持續左右著各個版本的內容基調，同時也不難在一些教材內容中實際察覺到。例如：在台灣的開發過程中，從荷蘭人進入台灣開始，原住民就已然失去了決定自身命運的主體性，繼之而來的漢人、日本人也是如此，在各版本的內容中可以見到荷蘭人、顏思齊、鄭芝龍等人招募漢人來台開墾的文字，也有明鄭時期大量漢人軍民屯田駐軍的敘述，也見到了清朝開放渡台禁令後，多少漢人冒著九死一生的風險渡海來台移墾。甚至到了清領後期，在「牡丹社事件」之後，清政府一改以往態度，沈葆楨和劉銘傳等官員大力鼓勵漢人入山開發山林、開闢橫越東西部的八通關古道，加強招撫、管理原住民；此外，還敘述了民間墾首，如吳沙開墾噶瑪蘭（宜蘭）、張達京開發葫蘆墩（台中豐原一帶）、姜秀鑾設置「金廣福公館」，開發新竹、苗栗一帶，以及漢人為了發展農業所興建的三大水利設施等，教科書對於漢人官民在台灣所做的重要建設幾乎都盡可能一一列舉。

而後到了日治時期，也談到日人為了獲取更大的經濟效益，積極開山伐林、挖礦修路，這一些歷程成就了現今台灣建設的基礎，所呈現的具體印象是這些成果都是來自於漢人的努力。但在漢人來台之前就生存在這片土地上的原住民呢？就算因為原住民本身只有較鬆散的組織，沒有積極的建設主導權，但至少他們也曾在自己生存的領域建立家園、有過一些建樹，再不然也曾不同統治者之下被徵調服過

勞役、參與過在台的一些建設吧？也就是說，在過去的幾千年中，原住民各族為了自身的生活，在這片土地上一定有過某種程度的發展與建設，只是或許幅度不大、進展速度較緩，加上當時沒有文字記載，以致彷彿是一片空白，但並不能因此就忽視、甚至否定原住民族在台灣開發史上的貢獻與地位。

然而在漢人踏上這片土地後，不但掌控了不少土地的所有權，也得到了發展方向的主導權，而這些漢人們引以為傲的「開發」，被開發的不正是這些原住民族的傳統家園？這對於原住民族會沒有絲毫實質利益與情感的傷害嗎？研究者認為這正是之前為何總統要代表政府與國人向原住民各族正式道歉的原因所在。只是，現行的教科書在這方面似乎不是那麼重視與在意，只有南一版在荷蘭人對原住民課徵重稅部分，有幾個字提到了「原住民的反抗」，但是在該頁的標題卻還是寫著「漢人的抗荷行動」。而在漢人越界開墾、侵犯原住民生存領域這件事上，其嚴重性不只是影響原住民的生計，也造成雙方不少的傷亡，但課本也大都以「引發和原住民之間不少的衝突」幾個字輕描淡寫的帶過，未曾稍微詳細說明，或以一、二次較著名的事件來凸顯當時族群間的生存競爭、族群關係緊張的問題。

其次是明鄭時期，雖然在台時間不長，但為了屯蓄軍糧，大量開闢土地，這必然會引發漢人軍民與原住民之間的矛盾與衝突（前陣子政府與民間也曾因祭祀「國姓爺」鄭成功的問題而對其在台功過有過一番論戰即導因於此），但三個版本卻大都將重點放在鄭氏家族的建設「奠定了以漢人社會為主體」的基礎，並沒有提到當時官方對原住民採取的措施和態度，更沒有說到當時原住民的態度和反應。所以即使小朋友上完這些課程，腦海中也可能對那段時期原、漢族群的關係夾帶著模糊的印象而已。

因為相較於其他的歷史事件，不管是對抗日人的漢人或原住民抗日事件（包括牡丹社和霧社事件），或是漢人之間的三大民變、閩粵械鬥、漳泉械鬥等，其分量與之相比顯然差距太大，這樣的差別待遇似乎也意味著原住民對抗其他族群，或者說是外來侵略者的事蹟，其重要性與份量對於教材選編者而言，是需要視其對抗者

是何人而定，於是原、漢之間的衝突在基於族群和諧的大前提下就只得適可而止，然而存在的傷口真是靠著遮蓋就能自然完全痊癒的嗎？

其實研究者並非全盤否定現在的史實陳述與教材內容的安排方式，因為優勢族群掌控歷史的詮釋權古今中外皆然，也難以避免，且看待歷史有時也應從大格局與大方向來考慮，只是在現今標榜多元文化教育的改革中，我們當然希望能多加入一些原住民的視角，至少讓原住民的心境與心聲也能被其他族群了解與重視，藉由同理、相互瞭解，進而促進族群關係的改善，這不正是推展多元文化教育的目的？

二、教材安排方式的缺失：

現今教材內容的安排，多數單元都是盡可能以融合統整的方式來編寫，但有些部分明顯可感覺是為了達到這樣的目的，而刻意將某些相關內容打散、融入到各個不同的單元中，表面上看起來是達到了族群教材融入統整的大原則，但這種為統整而統整，勉強置入的結果，有時反而會失去了整體的系統性而變得孤立、零碎、雜亂，既不利於教，更困擾了學習者。例如前面曾提過的例子：為了配合漢民族的「堂號」族群起源介紹，編輯者順勢放入了一張圖片，並在旁邊的文字上附帶說明「白石山」是傳說中賽德克族的發源地，在沒有上下文完整說明之下，這樣的安排方式會令人感覺很突兀。研究者認為原住民的起源，不管是考據或傳說都是重要的，應該要有完整的安排與說明，而不是隨意放進一張圖片、交代一下，就算是融入了；再譬如在康軒版三上第一冊第 8 頁中曾提到原住民有自己的命名方式，但內容卻是三言兩語帶過，並沒有較為詳盡的原則歸類或說明，類似這樣沒有經過整體系統性規劃、孤立、零碎的點狀式教材，以附加或貢獻模式間或出現在現行各版本的部分冊別、單元中還是有的，這也是當前教材中有待改進的部分。

其實，研究者認為各種編輯模式都有其優劣與適用性或限制，因此可視需要而定，與其架構不全、變成一知半解，毋寧視需要，將較為複雜或原住民較為獨特需加以特別說明的內容，以單獨成段或成課的方式來安排，以建構學童完整的概念亦無不可。例如康軒版五上第五冊的「五-2 原住民族文化」、南一版五上第五冊的

「三一3 探尋台灣原住民」，以及翰林版五上第五冊的「三一3 探訪台灣原住民族」及「六一2 傳統文化的展現」，這幾課都是以完整的內容架構，詳細介紹了原住民的族群意象、生活文化、或是規範信仰與制度等，其引領學生進入原住民文化領域的成效，研究者以自身的教學經驗也覺得相當不錯。

三、取材比例與深度：

現階段各家版本的教材，誠如第四章結論所述，有太多的篇幅都集中在「生活文化」類目裡的「祭典禮俗」和「生計與經濟」這兩項子類目，尤其是過多穿著各族傳統服飾載歌載舞的圖片，唯恐無形中會在小朋友心中形塑出一種錯誤的刻板印象：原住民總是穿著傳統服裝在慶祝祭典，似乎與現代生活完全脫節，這方面除了前面已談過的應由出版社略做調整之外，因為祭典禮俗也是原住民族一項極為重要的文化表徵，故也不能忽視不談，因此教師應適時引導說明這些祭儀在現代的意義與實際的情形，並著重在文化精神與意義的體認，而非走馬看花似的圖片瀏覽。

此外，針對研究結果中各版本教材較為不足的部分，當然應該廣泛蒐集、盡量納入，包括：在「規範思想類」中的社會家庭組織、價值信仰、規範與禁忌，在教科書裡面可以增加一些原住民家族的組成和部落的結構、親屬制度、命名方式、需遵守的規範、或是傳說與禁忌等，其實是有不少極富特色的內容是可以在教科書中讓學生認識學習的。另外，在「族群概論」中，對於各族群的起源幾乎都沒有談到，族群的分類與界定也顯得過於籠統、敘述不夠清楚，而分布區域與生活環境也只有部分提到而已。關於族群起源的部分，各族群其實都有一些精彩的神話故事，不僅各具特色，也相當能引發學童的學習興趣；而「發展史蹟」中的族群的發展這一項，則可在從過往到現代族群部落的轉變多做些說明，而重要人物與事件這一部份，所要呼籲的仍舊與過去的相關研究結論與建議一樣：除了可歌可泣的「牡丹社事件」、「霧社事件」和英雄人物代表「莫那·魯道」之外，是否能盡可能再加進一些其他具有指標楷模意義的人物或事蹟，特別是在時代已然改變，且又加入了更多新族群之後，這些內容將是原住民學童建立情感連結、避免社會課本成為純漢族歷史

記載本的重點之一。

而在「生活文化」中的歌舞與語文紀錄這部分，內容比較上是較為貧乏的，除了知道「原住民常藉由歌舞表達情感、參與祭典以感謝上天」外，就只剩下「八部合音的祈禱小米豐收歌」了。其實原住民的歌舞不僅各族有別，甚至在不同的時機、不同的場合也都各有相襯配合的歌舞，在這方面的材料，也是編者可以多予考慮的。另外，「生活文化」類的內容在目前看來，除了傳統服飾、工藝製品、屋舍等各方面的介紹外，也應加入一些當代文化創新的部分以充實其內涵。當然過去傳統的事物，若有其時代的價值與意義、有介紹給新世代學童認識的必要，自然就應該將它放入教材中，但也需留意不可一味固著在傳統的描述，而忽視了現代的原住民族群與其社會也已跟隨時代在轉型改變中。

然而這些改變，在目前的教材中，大都只擇取成功、有名的案例，例如：花蓮馬太鞍濕地、阿里山達娜伊谷保育的成就等，幾乎看不到現代原住民面臨的處境或提出待解決的問題，諸如：人口流失、部落老化、母語和文化的斷層等，是這些問題並不存在嗎？抑或只是編輯者不想將它們放入教材中？需知當前原住民在台灣社會中的處境並不只是人數上的弱勢而已，更嚴重的是因為社會適應困難造成的失業、貧窮，進而形成資源匱乏和社經地位低落、文化教育的不利等問題，如此周而復始的惡性循環與階級複製再造。

或許有人（甚至包括某些出版社的編輯委員）會覺得在小學階段提這些，對小朋友太過沉重，但面對社會多元真實存在的一面，不也正是我們學習社會領域的重要目的之一嗎？況且在九年一貫社會領綱中，也「強調面對與解決問題的能力」、「藉由批判到行動的歷程，提升社會參與的能力，以實現社會正義。」甚至在去年（2018）甫公布的《十二年國民基本教育課程綱要社會領綱》的學習重點中也談到要「引導學生自主學習，探究社會事物與環境間的互動情形及其關聯性，並比較與辨別其差異現象，尊重其多元性，進而了解在不同時空環境下，各種社會事物與環境間的變遷過程與因果關係，同時在多元的價值下，於個人發展及社會參與的行動

中做出合宜的選擇並負起應盡之責任。」這正是研究者提出前述問題最佳的解答。所以，面對問題、思考批判，而後採取行動、培養解決問題的能力，可說是社會領域學習的重要目的之一，而這也正是 Banks（1993）和黃政傑（1993）所主張的多元文化教育模式當中的「社會行動模式」，故我們無需規避問題，而是要真實呈現事實，只是該如何選擇、描述，涉及的廣度與深度，就要由編輯委員再去斟酌了。

最後，另一個較為迫切也相當明顯的缺失，也在前一章有說到：就是三版本中除了少數新近加入的族群有部分的教材被選入外，對照於傳統早期的九族，各版本在新加入族群的教材資料都呈現相當程度的不足與失衡，不論是由於教材蒐集困難、或是編輯者的取捨判斷，甚至是出版社自身的商業考量，出版社都有責任加緊網羅、蒐集材料，並擇取適當、重要者作為新版教科書之內容，萬不可因為其族群人數較少，或相關資料難以收集，便以此為藉口不做改進，這種齊頭式的假平等將使學童失去認識這些族群的機會，也可能形成「強恆強、弱恆弱」現象的複製與循環。

對於課程的革新，教科書提供了實際可行且具明確效能的管道，因此編輯一份涵蓋多元文化精神、平等珍視少數族群的教材內容，自然有其深重之意義。具體而言，可改善之處，前面已臚列不少，包括：增加原住民族的代表人物與事蹟，藉以提升原住民學童學習的興趣與認同感；增加更多族群的特色內容，在整體規劃下加強深度與廣度，藉此增進非原住民學生對原住民族的了解與重視；還有在臺灣開發史中體認原、漢民族並肩共處，也各有貢獻的事實；在課程整體規劃下，適時融入相關的原住民文化和漢族以外的視角，使學生能在有脈絡可循的整體課程設計下，了解並認同不同族群的文化、體認這些文化都是我們整體文化中一部份，就像馬賽克拼圖一樣，每個族群對於社會和國家都有其貢獻與必要性，缺一不可，讓我們原住民族的文化能在這片土地上世代傳承並發揚光大。

第二節 建議

壹、對教材部分的建議

一、提升內容廣度與深度：

廣度增加當然是指納入更多的族群、更廣泛的題材範圍，特別是對於新近加入的族群，在容納範圍有限的情況下，應可考慮酌予刪減教材中重複的部分。這一部分，其實各出版社若再仔細檢視，應該會發現在不同冊次中，不管是原住民或非原住民，有些教材的內容其實是相仿，甚至是一樣的，譬如阿美族豐年祭的文字和圖片、蘭嶼雅美族的拼板舟圖片，其實都不只出現過一次，若非基於所謂「螺旋式」的教材編纂和教學方式，其實是可以審慎考慮是否有保留之必要；刪減一些非必要者以容納其他新的族群，尤其是一般人較不熟悉的少數族群，若錯失了利用國民教育階段讓學童有學習認識這些族群的機會，那日後可能就更難了。當然，即使是這樣，也斷不可能把 16 個族群（日後或許還有更多）全部都做個完整詳細的介紹，所以研究者認為新教材的加入可以從兩個方向去考量：

（一）選取重要或具備代表性的題材：例如前面我們曾提到過不只一次的，這麼多的族群可資記述的重要史蹟絕不會只有「霧社事件」、「牡丹社事件」而已。就以撒奇萊雅族和噶瑪蘭族在西元 1878（清光緒 4）年所發生的「達固部灣（加禮宛）事件」為例，在這次的抗清衛土戰鬥中，不僅造成多數族人傷亡、部落被迫遷徙，兩個部族都幾乎面臨滅族的命運，後來為了生存，只得隱匿在阿美族之下達一百多年之久。這項史實不僅牽涉到兩個族群的發展存亡，也和它們後來為何會各自獨立正名也有直接關係，這不正是一件在原住民史上相當重要的事件嗎？但在現行的三個版本教科書中卻都隻字未提，若是將這一段史跡放入「族群發展」教材中，學生不就同時了解了這兩個族群的發展史，也對在台灣開發歷程中原住民族與其他族群（包括漢人或其他原住民族群）的關係有了更深入的了解了。

(二) 依據主題或類別善用歸納整併的方式：雖然在這塊土地上有不少的原住民族群，看似全然不同，但其實有些族群、有些部分是有著相似或共通性的，因此為了兼顧廣度又不致佔據過多篇幅，在不妨礙各族群主體立場的情形下，編輯者不妨以歸納整併方式分類做統一說明，就無需一一個別說明介紹。譬如以下文為例：「原住民中會舉行豐年祭的有：阿美族、邵族等；舉行播種祭的有：布農族和賽德克族；至於進行祖靈祭的有：泰雅族、太魯閣族和賽德克族等，他們也都有兼具親屬、經濟、宗教等功能的傳統組織，共同耕作、祭祀、嚴守祖訓、互助合作；而邵族人和賽夏族人祭拜『公媽籃』，以及一些平埔族人的『祀壺』習俗，也是另一種形式的祖靈祭祀行為。」再譬如：「有『會所』制度的族別有：阿美族、卑南族、鄒族等；在族群神話傳說中有提及矮人的不只有賽夏族，拉阿魯哇族和卡那卡那富族也有類似的故事；另外，在家庭社會組織方面，屬於母系社會的有：阿美族、噶瑪蘭族、撒奇萊雅族等；而鄒族和布農族、雅美族他們則有共享獵（漁）場、共勞共食的習慣等。」

至於在深度方面，大致如同前面所提過的，對於原住民的介紹不能只滿足於走馬看花的表面化功夫，編輯者需能藉由文字與圖片吸引小朋友願意進一步接觸、了解原住民。舉例來說，現在各版本對於原住民的族群概論部分，其說法大都採取「早期依其居住地分成『平埔族』和『高山族』，平埔族多已漢化，文化語言多已亡佚，而高山族則尚能保有一些文化傳統……」以及「除了雅美族之外，高山族目前多居住在中央山脈兩側和東部一帶。」這樣簡略、含糊籠統的說法，在說明有限、概念不清的情況下，如何讓學生能清楚的了解。再說，即使是份量比例最多的祭典文化內容，也大多是以諸多圖片搪塞，只有少許文字輔助說明，對於原住民族的文化部分，常不自覺流於博物館式的陳列瀏覽而已。因此未來在內容上，不論是關於族群的起源、祭典的內涵與意義，或是需要增加最多的「規範思想類（包含家庭社會組織、價值信仰、規範與禁忌）」等，都要能帶領學童進一步去探究思考其意涵與價值，勿流於貧乏的記憶背誦而已。

再者，對於過去原、漢之間衝突的議題，雖不必大張旗鼓來強調說明，但亦無需隱諱、略而不提，這才是真實的公平正義、民主多元文化教育。因為已然存在的問題，並不會因為閃避就自動消失；至於教材的內容，也應適度考量比例分配，不宜再過度停留在傳統原住民社會的描述，應該留下適當篇幅，將部分目光拉回現代，真實看待並了解現在原住民的生活處境，並加入一些原住民族文化方面的創新與改變。即使仍然必須使用過去的圖片時，也應視情況加註說明，以免學生產生錯誤的認知，例如：避免學童看到前面曾提到過的阿美族樹皮衣照片，還以為現在山上的原住民還過著這麼原始窮困的生活，類似此種時光停留的錯誤印象。

二、內容應有更宏觀、更多元的視野：

(一) 取材範圍應擴大、分配宜均衡：為使多元文化教育能夠持續內化，相關教材不宜過度集中在某些年段，應該盡可能在不同年段、不同單元適時融入，避免過度分配不均（目前的教材各版本均有此現象）。舉例來說：在南一版三上第一冊「第一單元家庭與我」即可設計以一個原住民（最好是較少聽聞的族群）的家庭做為範例，再例如三下第二冊「第一單元居住的地方」，在第二部分「居住地方的改變」這一段，除了介紹目前已都市化的舊原住民地名方式外，也可藉由某一個原住民部落的今昔改變，從地形地貌、人為自然環境的改變，到居民生活習慣、生計的改變等做說明，讓漢人學生也有認識不同於自身族群生活的機會；而到了四上第三冊「四—2 家鄉產業的變遷」，這裡除了談論家鄉從過去到現代，在農、漁、工、商、服務業的轉變外，也會介紹一些新興的行業，其實也可利用這個機會適時介紹一些在各行各業有所成就的原住民代表。總之，若有意願，其實可努力處還是有的。

(二) 善用多元化的資源：教科書只是教材的一部份而已，善用教科書以外的資源也是可收輔助之效的，例如各類相關圖書、影音教材等即是。當然，網路無遠弗屆的力量更是不容忽視，除了有官方的「行政院原住民族委員會」之外，很多縣市政府（例如：新北市、台北市、高雄市、台東縣、花蓮縣等）也都設有「原住民族事務委員會（局）」之類的機構及網站，更有許多熱心民眾自行建立之網頁，例如

本文亦有參閱的「丹鳳國小原住民教育網」等，也都可以提供學生及教師更多可資參考的教學資源。除此之外，若是學生中有原住民學童，也不妨商請他（她）將家中珍藏之文物、照片帶來展示，甚或請他本人或家長現身說法介紹族內的事物，也是一項深具意義的教學方式。

（三）增加了解原住民事務的人員：為了使教科書的內容能更加精緻、傳達正確的知識與概念，出版社在選聘編輯委員時，除了選擇對原住民領域學有專精之學者外，也可適度考量增聘一些原住民籍的學者或代表作為編撰或諮詢委員。此外，除了廣泛蒐集材料外，編輯者本身也應加強在多元文化教育與原住民相關領域的涉獵。另外，基於教科書對於國民教育之重要，出版社對於自身的作品，更應負起企業的社會責任，對於所選擇的教材應負起把關的責任，詳加考證、確認，避免出現有爭議的文字或圖片。例如在本研究的第四和第五兩章都曾指陳南一版和翰林兩版本所附的「台灣原住民族分布圖」，插畫者或因疏忽，或因未具備正確的認知，其卡通動漫式的人物服飾因而出現了一些謬誤，而且三個版本所描繪的「16族分布區域圖」也有些歧異之處、尚有待考證，類似這些情形，理應都要在出版之前再次詳加比對、考證確認才是。

貳、對後續研究的建議

一、對研究主題方面：

一如前段所提到的，在研究過程中，研究者發現在如此多的原住民族群中，有些族群其文化內容、風俗傳統或思想制度、神話傳說等，其實有不少是相類似的（詳細內容請參看「第二章第三節認識台灣原住民族」，在此不再贅述）。除了有些是較不足為奇的，例如多數較原始的民族都會有自然崇拜或多神信仰，但也有一些滿有趣的現象，這樣的情況有些可以解釋為因為生活區域相近、或是同族的分支、或者是依附於他族之下長久下來產生文化涵化的現象，但也有一些是較難以解釋的。譬如：相隔遙遠的賽夏族、拉阿魯哇族和卡那卡那富族，其文化背景差別甚

大，但在久遠的傳說中都有「小矮人」的故事，這只是單純想像力的巧合嗎？還是有其他原因呢？再譬如，有不少民族學或研究民俗的專家都認為在現存的閩南風俗習慣或祭儀內涵中有不少是來自於平埔族的習俗，這類民族間相互涵化影響的例證或事實也所在多有，因此，對原住民各族文化做比較與分析，這應該也是一項材料豐富、領域廣闊，適合對原住民文化有興趣者可做的研究主題。

二、對研究方法部分：

本研究的對象是文本類的教科書，因此係以一般常用的「內容分析法」作為研究方法，從「量」與「質」兩方面共同對各版本教科書進行分析與研究。然而若想對教學現場的老師能提供更進一步的有用資訊，譬如學生對教材的了解、接受、反應、或教學成果等，就並非只從內容分析便可得知，因此針對研究的目的與問題，後續研究者也可利用觀察、訪談、行動研究和問卷調查等不同方式，選擇合適之方法，多方蒐集可用的資訊，以增加研究的深度、廣度與成果。

三、對研究對象部分：

本研究與其他之前參閱的諸多研究相仿，都是以國民小學階段的社會領域教科書作為研究對象。然而九年一貫課程之精神，當然係指教材的整體規劃與設計需要延伸至國中九年級，特別是以往國中部分在這項主題的研究資料並不多，建議後續的研究者可以將研究年段擴及至中學階段。另外，本研究的主題和對象是社會領域教科書，然而涉及到原住民的教材，在國民教育階段並非只有這一個領域，其他諸如：「國語」的課文、「綜合活動」的主題活動、「藝術與人文」的音樂和美勞、「健康與體育」的體育活動，以及「鄉土語言」的原住民語教學等，研究者可以將觸角擴及這些領域，選擇單一領域研究、或綜合比較檢視都無妨。此外，從 108 學年度開始即將正式實施新的《十二年國民基本教育課程綱要》，後續研究者也可嘗試對新的課綱與教材做研究，或是將新舊不同課綱下編纂的教科書內容做為比較研究之對象。

再者，研究的對象也不一定僅限於教科書，相關的學生習作或教師手冊也是可以作為研究之對象。以研究者自身教學經驗為例，學生對於同樣課程習作內容問題的理解、想法和作法通常也都各有千秋，應該也是一項值得深入探究的領域。

參、結語

在這一章所提到的諸多問題與建議，有一些是存在已久的陳年沉痾，有可能是因為結構性難以克服的原因、或基於其他因素考量下而未獲得重視所造成，所幸這些前輩們的辛苦研究成果，在有心人士的奔走呼籲之下，終於獲得了政府正面的回應，在這次十二年國教課綱研定過程中，課審委員規定裡面要有原住民代表，課綱中也多了很多有關原住民的議題，這些原住民的議題都被巧妙的融入在各領域中，尤其是社會領域。這次的修訂不僅在領綱中明白規定「教科書內容必須注意避免刻板印象、偏見、歧視與威權內容，文字敘寫不應落入單一族群的觀點。」等字語，也特別在國中階段的歷史部分，於各時代都有單獨列舉原住民族的條目，意味承認原住民也是台灣的主人之一、是台灣開發過程中的一分子，而非陪襯的配角。

而在多元文化的課程內容面向上，國中小社會領域被要求要介紹原住民族的命名文化、傳統祭儀等，引導學生尊重使用傳統族名的原住民同學，並學習在參與各部落傳統祭儀活動時如何做個有禮貌的客人，除了引導學生認識台灣各時期原住民族的文化、土地生活空間受衝擊的情形，還要教授原住民族對於現在政府治理政策的回應及當前台灣原住民族權利訴求所涉及的重要議題，包括：原住民族自治、部落諮商同意權、狩獵權、土地權、關於族群平等的法律與政策（例如：原住民族基本法、原住民族教育法）等幾乎都明列在國中小社會領綱的學習內容中。這些內容許多都與本研究之結論與建議不謀而合，顯見這些亟待解決的問題是真實存在於現在國民中小學的社會領域教科書中，經由這些具體的變革，相信在十二年國民基本教育新課綱的帶動之下，原住民族族群與文化的再興應是指日可待的。



參考文獻

壹、中文部分

- 土田滋（1989）。アミ語，收錄於龜井孝等編著《言語學大辭典》第一卷，世界語言編（上），頁 447-448。
- 王石番（1989）。傳播內容分析法。台北：幼獅文化。
- 王甫昌（2003）。當代臺灣社會的族群想像。台北市：群學。
- 王美晶譯（1999）。台灣原住民風俗。台北：原住民文化。
- 王振寰、瞿海源合著（2009）。社會學與台灣社會（第三版）。台北市：巨流圖書。
- 王梅雪（1990）規範信仰與實踐：一個泰雅族聚落的研究。清華大學大社會人類所碩士論文，新竹市。台北市：行政院原住民族委員會。
- 王嵩山（2001）。台灣的原住民的社會與文化（頁 117-123）。臺北市：聯經。
- 王梅霞（2014）。「人的感情像流動的水？太魯閣人的家和情感」。「21 世紀的家：臺灣的家何去何從？」研討會論文集，黃應貴主編。台北：群學出版社。
- 丹鳳國小原住民教育資源網：http://163.20.170.200/aboriginal/new_page_2.htm。
- 石計生、李健鴻（1993）。肆、教科書的文本分析。意識型態與台灣教科書（初版一刷）（頁 33-88）。台北市：前衛。
- 行政院原住民族委員會編（2004）。台灣原住民族統計年鑑---九十一年。臺北市：行政院原住民族委員會。
- 行政院教育改革審議委員會（1996）。教育改革總諮議報告書。台北市：行政院研考會。
- 伊能嘉矩著（1991）。臺灣文化志（中譯本下卷），6，頁 410。南投縣：臺灣省文獻委員會。
- 伊能嘉矩著、楊南郡譯註（1996）。平埔族踏查旅行。臺灣通信選集（頁 253-257）。

- 臺北市：遠流。
- 朱鳳生等(2001)。以巴斯達隘(矮靈祭)祭典活動探索賽夏族文化精髓(頁9-10)。
台北市：順益台灣原住民博物館。
- 李壬癸(1992)。台灣平埔族的分類及其相互關係。台灣風物，42(1)，(頁211-238)。
- 李壬癸(1998a)。台灣平埔族的歷史與互動。台北：常民文化。
- 李壬癸(1998b)。台灣原住民文化基本教材(上冊)(頁9-13)。台北市：國立編譯館。
- 李壬癸(1999)。南島民族的史前文化概況。台灣原住民文化教材(上冊)(頁26)。
台北市：行政院原住民族委員會。
- 吳天泰(1993)。小學的多元文化教育。中國教育學會主編，多元文化教育(頁375-386)。台北市：台灣書店。
- 吳天泰(1999)。泰雅族：台灣原住民文化教材(上冊)(頁63)。台北市：行政院原住民族委員會編印。
- 余光弘、董森永撰(1998)。臺灣原住民史：雅美族篇。南投：臺灣省文獻委員會。
- 余光弘(1999)。雅美族：台灣原住民文化教材(下冊)(頁132-135)。台北市：行政院原住民族委員會編印。
- 沈明仁(2006)。豐美的賽德克族文化：「崇信祖靈的民族—賽德克人」，未出版。
- 呂枝益(2000)。國小社會科教科書中原住民內涵之分析研究。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文，台北市。
- 吳俊憲(2001)。九年一貫課程國中社會領域教科書發展之研究。國立臺師範大學教育研究所碩士論文，台北市。
- 呂愛珍(1993)。國民小學社會科課程與教材。臺北：五南。
- 何福田(1992)。國小社會科內涵之探討：高屏教師對理想課程內涵看法的探討。
教育部國教司委託研究。

- 李緒武（1991）。英國中小學社會科課程與教學。人文及社會科教學通訊，2（2），頁 45-51。
- 李廣均（2004）。族群問題在政治：不在文化。中國時報：2004/04/17：時論廣場。
- 林文德（2018）。賽德克族的世界觀。新北市：空中大學。
- 林君穎（1998）。小學社會科多元文化之族群關係課程計研究。國立花蓮師範學院多元文化教育研究所碩士論文，花蓮縣。
- 林明幟（1997）。減低族群偏見方案在國小實施成效之研究。台北市立師範學院國民教育研究所碩士論文，台北市。
- 芮逸夫（1994）。台灣土著各族劃一命名擬議。台灣蕃族圖譜（頁 37）。臺北市：南天。
- 周水珍（1994）。海峽兩岸國民小學社會科教科書意識型態的取向分析。國立花蓮師範學院初等教育學報，3，頁 107-130。
- 周珮儀（2003）。教科書的意識型態批判途徑。教育研究月刊，106，頁 132 - 142。
- 林曜同（2006）。建構與分類：「南鄒族」Kanakanavu 的族屬論述。考古人類學刊，頁 23-27。
- 原住民族委員會（2019）。官網：<http://www.apc.gov.tw/>。
- 胡述兆主編（1995）。圖書館學與資訊科學大辭典。台北：漢美。
- 胡育仁（2000）。國小社會科教科書本土化之分析研究。國立台北師範學院課程與教學研究所碩士論文，台北市。
- 洪若烈（1990）。社會科課程的修訂與改編。人文及社會學科教學通訊，1（1），頁 130-137。
- 洪若烈（2003）。國小教師之教科書使用方式及其影響因素之探討。國教學報，15，頁 175-192。
- 洪若烈等（2010）。各國近期中小學課程內涵與取向研析。台北市：國家教育研究院。

- 孫乃茹 (2011)。國民小學社會學習領域教科書的知識意識型態之研究——以一個版本為例。淡江大學課程與教學研究碩士班，新北市。
- 孫大川 (1994)。族群觀。吳密察、江文瑜編，體檢國小教科書。台北市：前衛出版社。
- 孫大川 (2000)。山海世界 (頁 220)。臺北市：聯合文學。
- 行政院原住民族委員會 (2016)。原住民族文獻雙月刊，28，頁 5-18。
- 徐雨村 (2006)。台灣南島民族的社會與文化 (頁 3-12)。台東縣：國立台灣史前文化博物館。
- 翁佳音 (1984)。平埔族漢化史略。台灣風物，34 (1)，頁 15-21。
- 馬淵東一 (1994)。台灣原住民族的分類-----學史回顧。台灣蕃族圖譜 (頁 34-38)。臺北：南天。
- 陳東真 (2006)。多元文化論在國中社會學習領域歷史教學上的應用——以台灣史教科書中有關原住民的論述為例。國立臺灣師範大學歷史學系在職進修碩士班論文，台北市。
- 教育部 (2003)。九年一貫課程社會領域課程綱要。台北市：教育部。
- 教育部 (2008)。九年一貫課程社會領域課程綱要 (修訂)。台北市：教育部。
- 教育部 (2018)。十二年國民基本教育課程綱要國民中小學暨普通型高級中等學校社會領域綱要。台北市：教育部。
- 陳枝烈 (1994)。從多元文化教育分析小學社會科的原住民文化內涵。教師天地，70，頁 67-73。
- 陳枝烈 (1995)。排灣族文化之田野研究及其對國小社會科課程設計之啟示。國立高雄師範大學教育學系博士論文，高雄市。
- 陳枝烈 (1997)。台灣原住民教育。台北市：師大書苑。
- 陳枝烈 (1998)。國定本與審定本國小教科書原住民文化內涵之比較。八十六學年度原住民教育學術論文研討會論文集 (頁 153-174)，台中市。

- 陳雨嵐（2004）。台灣的原住民（頁 12-14、20-22）。臺北市：遠足文化。
- 陳俊男（2010）。撒奇萊雅族的社會文化與民族認定。國立政治大學民族學系博士論文，台北市。
- 陳英杰等（2015）。臺灣原住民聚落、祭儀與文化創意之研究：以卡那卡那富族河祭為例。德霖科技大學通識教育暨跨領域學術研討會論文集，頁 199-224。
- 陳英杰等（2016）。臺灣原住民聚落、祭儀與文化創意之研究：以卡那卡那富族米貢祭為例。德霖科技大學通識教育暨跨領域學術研討會，頁 95-120。
- 陳奎熹（1996）。教育社會學研究。台北市：師大書苑。
- 張恩銘（2008）。現行國民小學社會學習領域教科書中關於原住民內容之研究。國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系碩士論文，台北市。
- 陳國彥（2001）。九年一貫社會領域課程研究。高雄市：復文。
- 康培德著（1991）。鄭氏王朝（明鄭時期）與臺灣原住民族。台灣原住民史---政策篇（一）（頁 269-270）。南投縣：臺灣文獻館。
- 陳奎熹（2003）。教育社會學導論（初版三刷）。台北市：師大書苑。
- 陳淑華（2007）。國小社會學習領域教科書中族群文化教育之內容分析。國立台南大學教育學系課程與教學碩士班論文，台南市。
- 陳張培倫（2019）。深化原民議題 12 年國教新課綱大躍進。聯合電子報 2019/02/17 馮靖惠報導，<https://udn.com/news/story/11320/3649430>。
- 張順妹（2009）。國(初)中歷史教科書中臺灣原住民族教材研究（1952---2007）。國立台灣師範大學歷史學系在職進修碩士班論文，台北市。
- 陳新轉（2002）。九年一貫社會學習領域課程發展——從課程綱要與能力指標出發。臺北市：心理。
- 陳膺宇（1998）。批判思考在多元文化教育上的意義。中國教育學會主編，多元文化教育。台北市：臺灣書店。
- 陳麗華（1995）。台灣社會的意義性結構及其在國小社會科教育的體現分析。臺

- 北市立師範學院學報，26，頁 163-198。
- 陳麗華、王鳳敏譯（1996）。美國社會科課程標準。美國社會科協會編（頁 3-20）。
台北市：教育部。
- 陳麗華（1998）。族群意象與族群距離：都市小學班級裡的原漢族群關係探討。初
等教育學刊，6，頁 81-110。
- 陳麗華（2000）。族群關係課程發展研究（初版一刷）。台北市：五南圖書。
- 程建教、黃森泉（1998）。原住民兒童族群社會化內涵分析。國立台中師院學報，
12，頁 303-331。
- 國家教育研究院（2019）。官網：<https://www.naer.edu.tw/bin/home.php>。
- 張耀宗（1996）。教科書中的原住民圖像。原住民教育季刊，4，頁 43-49。
- 張麗香（2014）。國小社會學習領域教科書傳統節慶之內容分析。南華大學國際暨
大陸學系亞太碩士班論文，嘉義縣。
- 森丑之助著、宋文薰編譯（1994）。台灣蕃族圖譜（初版）（頁 16-19）。臺北：南
天。
- 黃政傑（1995）。教科書的正用與誤用。多元社會課程取向（初版）（頁 167-179）。
台北市：師大書苑。
- 黃政傑（1997）。多元文化課程的架構。黃政傑主譯，多元文化課程（初版一刷）
（頁 57-89）（原作者：J.Lynch, 1983）。台北市：師大書苑。
- 童春發（2001）。排灣族史篇（頁 7）。南投縣：台灣省文獻委員會。
- 黃宣衛（1998）。區域歷史、族群關係與文化變異。東台灣社會與文化的區域研究
研討會論文集。花蓮縣：東華大學。
- 黃宣衛（2005）。語言、社會生活與田野工作：評介 Maurice Bloch 有關認知人類學
的一些觀點。國立台灣大學考古人類學刊，62，頁 12-15。
- 黃逢昶（1960）。台灣生熟番紀事（頁 5-12）。台北市：台灣銀行經濟研究室。
- 黃琇屏（1995）。國民中學公民科法律科書內涵分析之研究。國立台灣師範大學

- 公民訓育研究碩士碩文，台北市。
- 黃淑英（2000）。國中認識臺灣歷史篇、社會篇教材內容分析—以族群關係教育觀點為中心。歷史教育，7，頁 119-163。
- 游進昌（2000）。國小兒童圖畫書原住民內容之分析及國小非原住民學生的原住民知識與原住民印象之研究。國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文，嘉義縣。
- 湯梅英（1998）。英國社會科課程簡介。教育研究雙月刊，62，頁 65-70。
- 程健教、黃森泉（1998）。原住民兒童族群社會化內涵分析。國立台中師院學報，12，頁 303-331。
- 曾靜瑩（2000）。國民小學低中年級社會科新課程教科書之內容分析。國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，屏東縣。
- 黃鴻文（1989）。教科書的成見。現代教育，4（13），頁 55-71。
- 鈴木作太郎著、陳萬春譯（2003）。臺灣蕃人的口述傳說（頁 51-58）。新北市：口傳學會。
- 鈴木質著、王美晶譯（1999）。台灣的原住民風俗（頁 68-70）。臺北市：原民文化。
- 楊孝滌（1989）。內容分析法。楊國樞、文崇一、吳聰賢、李亦園編，社會及行為科學研究法（頁 809-831）。台北市：東華出版社。
- 董森永（1997）。雅美族漁人部落歲時祭儀（頁 100）。南投縣：台灣省文獻會。
- 董森永（2002）。雅美族漁人部落歲時祭儀。美麗福爾摩沙月刊，16，頁 54-55。
- 楊思偉（1997）。日本中小學有關鄉土教育之教材概念與教學實施之分析。中華民國台灣史蹟研究中心出版，史聯雜誌，30 及 31 合訂本。
- 詹素娟（2004）。日治初期臺灣總督府的「熟番」政策--以宜蘭平埔族為例。臺灣史研究，11（1），頁 43-78。
- 葉憲俊（2003）。台灣原住民的歷史與文化。國教輔導雙月刊---自然與生活科技，43（2），頁 7-12、56-59。
- 齊莉莎（2002）。台灣南島語言概論。九十一年度原住民族語言支援教學人員研習

- 泰雅語研習手冊（頁 12）。台中市：台中師院。
- 潘英（1995）。臺灣原住民族的族群分類。臺灣文獻季刊，46（4），頁 9-12。
- 廖聿婕（2018）。拉阿魯哇族的民族邊界－透過記憶與系譜的了解。國立政治大學民族學系碩士論文，台北市。
- 廖明潔（2008）國民小學社會科教科書中的原住民族形象研究。臺北市立大學課程與教學碩士班論文，台北市。
- 廖雪華（1992）。歷史教育工作者應有的歷史意識與教學態度。人文及社會學科教學通訊，3（3），頁 137-151。
- 歐用生（1989）。國民小學生活與倫理教科書的檢討與改進。中華民國比較教育學會主編，各國教科書比較研究。台北市：台灣書店。
- 歐用生（1990）。我國國民小學社會科「潛在課程」分析。國立臺灣師範大學研究所博士論文，臺北市。
- 歐用生、楊慧文（1998）。新世紀的課程改革－兩岸觀點。台北市：五南。
- 鄭世仁（1992）。揭開教科書的面紗。國立教育資料館館訊，18，頁 1-7。
- 蔡宜倩（2006）。從多元文化觀點論國中社會學習領域教科書中之原住民族群內容。國立台灣師範大學公民教育與活動領導研究所碩士論文，台北市。
- 潘英（1998）。台灣原住民族的歷史源流（初版）（頁 147）臺北市：台原。
- 劉真主編（1990）。教育大辭書。台北市：文景出版。
- 劉益昌（1996）。台灣的考古遺址。台灣史論文選（頁 29-42）。臺北市：玉山出版社。
- 鄧相揚、許木柱著（2000）。台灣的原住民史：邵族篇（頁 12-14、33-36、72-75）。南投縣：台灣省文獻會。
- 劉美慧（1999）。國民小學多元文化社會科課程設計與評鑑（Ⅲ）。國科會專題研究計畫成果報告，台北市。
- 劉美慧（2001）。多元文化教育的基本概念歷史發展。譚光鼎、劉美慧、游美惠主

- 編，多元文化教育（初版二刷）（頁 1-31）。台北縣：國立空中大學。
- 衛惠林、余錦泉、林衡立編纂（1997）。綜說篇-----親族組織。臺灣省通志稿：卷八同胄志（第一冊）（頁 15950-15952）。南投縣：臺灣省文獻委員會。
- 衛惠林、余錦泉、林衡立編纂（1997）。綜說篇——部落組織與領袖制度。臺灣省通志稿：卷八同胄志（第一冊）（頁 15966-15975）。南投縣：臺灣省文獻委員會。
- 劉瑞超（2004）。太魯閣族（Truku People）。國立台灣史前文化博物館台灣原住民數位博物館計畫。
- 劉德勝（1987）。小學社會科課程結構與內涵。台北：復文。
- 劉蔚之（1998）。多元文化教育思想之研究。中國教育學會主編：多元文化教育。台北：台灣書店。
- 劉璧榛（2012）。第三章、噶瑪蘭族的歲時祭儀。改寫自《認同、性別與聚落—噶瑪蘭人變遷中的儀式研究》一書。
- 錢克瑋（2008）。Peter McLaren 革命性多元文化主義及對臺灣多元文化教育的啟示。國立中正大學教育學研究所碩士論文，嘉義縣。
- 賴盈秀（2004）。賽夏族。國立台灣史前文化博物館台灣原住民數位博物館計畫。
- 賴淑梅（2004）。國小教科用書中族群、性別偏見評鑑規準建構之研究。國立台北師範學院課程與教學研究所碩士論文，台北市。
- 戴寶村（1990）。台灣是台灣史研究的重心。中國論壇，29（2），頁 10-12。
- 謝繼昌（1999）。平埔族：臺灣原住民文化基本教材（上冊）（頁 43-47）。台北市：行政院原住民族委員會。
- 謝繼昌（1999）。布農族：台灣原住民文化教材（上冊）（頁 105-108）。台北市：行政院原住民族委員會編印。
- 簡良平（1991）。國小教科書中「漢族中心」意識型態之批判。現代教育，24（6），頁 153-162。

藍順德 (2006)。教科書政策與制度 (初版一刷)。台北市：五南圖書。

譚光鼎 (1997)。族群關係與教育。花蓮師院學報，7，頁 265 - 288。

譚光鼎 (1998)。原住民教育研究。台北：五南。

譚光鼎 (2008)。被扭曲的他者：教科書中原住民偏見的檢討。課程與教學季刊，
11 (4)，頁 27~50。

蘇羿如 (2008)。撒奇萊雅族 (Sakizaya) 的生成歷程--族群團體、歷史事件與族群
性再思考。國立花蓮教育大學多元文化研究所碩士論文，花蓮縣。

蘇羿如、黃宣衛 (2008)。族群邊界、族群意識與文化建構—Sakizaya 的例子。會議
論文發表於「文化創造與社會實踐學術研討會」。台北市：中央研究院。



貳、西文部分

- Aboud, F. (1988). *Children and Prejudice*. New York, NY : B. Blackwell.
- Apple, M.W. & Christian-Smith, L. K. (1991). The politics of the textbook. In
Apple. M.W. & Christian-Smith, L.K. (Eds.), *The politics of the textbook*.
New York: Routledge.
- Banks, J. A. (1986). Multicultural education and its critics: Britain and United States. In
S. Modgil, G. Verma, K. Mallick, & C. Modgil (Eds.), *Multicultural education: The
interminable debate*. London: The Falmer Press.
- Banks, J. A. (1989). Integrating the curriculum with ethnic content: Approaches and
guidelines. In J. Banks & C. Banks, (Eds.), *Multicultural education: Issues and
perspectives*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Banks, J. A. (1993). Multicultural Education: Characteristics and goals. In J. A. Banks &
C. A. M. Banks (Eds.), *Multicultural Education: Issues and Perspectives*.(pp.1-
27)(2nd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Bennet, C. I. (1990). Comprehensive multicultural education: *Theory and practice*.
Boston: Allyn & Bacon.
- Britzman, D. P. (1993). Beyond rolling models: Gender and multicultural education. In
S.K. Biklen & P. Pollard (Eds.), *Gender and education: Ninety — second year book
of the national society for the study of education*. Chicago: University of Chicago
Press.
- Broudy, H. S. (1985). Cultural pluralism: New wine in old bottles. In J. M.Rich (Ed.),
Innovations in education reformers and their critics (4th ed.). Boston: Allyn &
Bacon.
- Eagly, A. (1987). Sex differences in social behavior: *A social-role interpretation*.
Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Grant, C. A., & Ladson-Billings, G.. (1997). *Dictionary of multicultural education*.
Phoenix, AZ : Oryx Perss.
- Guthrie, James W. (2003). *Encyclopedia of education*. New York: Macmillan Reference
USA.
- Jarolimek, J., & Parker, W. C. (1993). *Social studies in elementary education (9th ed)*.
New York: Macmillan Publishing Company.
- Maxim, G. W. (1991). *Social studies and the elementary school child (4th ed.)*. New York:
Macmillan Publishing Company.
- Nieto(1996). Affirming diversity : *The sociopolitical context of multicultural education*
(2nd ed.).New York : Longman.
- Savage, T. V., & Armstrong, D. G. (1992). *Effective teaching on elementary social studies*
(2nd ed.). New York: Macmillan Publishing Company.
- Skeel, D. J. (1995). *Elementary social studies: Challenges for tomorrow's world*. Orlando,
FL: Harcourt Brace & Company.
- Sleeter,C.E., & Grant,C.A.(1987).An analysis of multicultural education in the United
States.*Harvard Education Review*,57(4):421-444.
- Stroebe, W. & Insko, C. (1989). Stereotype, prejudice, and discrimination: *Changing
conceptions in theory and research*. In D. Bar-Tal, C. Graumann, A. Kruglanski, &
W. Stroebe (Eds.), *Stereotyping and prejudice: changing conceptions*. New York:
Springer-Verlag.
- Tiedt, P. L., & Tiedt, I. M. (1995). *Multicultural teaching: A handbook of activities,
information, and resources*. Boston (4th ed) : Allyn & Bacon.
- Vaughan, G. (1987). A social psychology model of ethnic identity development. In M.
Rotheram & J. Phinney (Eds.), *Children's ethnic socialization*. London: SAGE
Publications.

Wurzel, J. (1988). *Multiculturalism and multicultural education*. In J. Wurzel (Ed.)

