

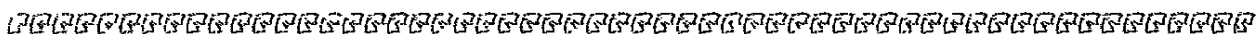
# 尋覓國小原住民社會科之課程與教學

白亦方

## 壹、研究緣起

以臺灣國小學生的學習來源與學習對象來說，學校教育扮演著舉足輕重的角色。其中的課程部分，更普遍受到學者專家、行政人員、家長與社會人士的重視。課程不僅指引著兒童學習經驗的選擇與分配，也影響了教師教學的成功與有效。就臺灣的原住民教育研究領域而言，現有的研究不管在理論探討、教材補充、實徵調查或政策分析上，已經累積了不少的成果。在國小階段的社會科方面，更有學者從降低族群偏見（陳麗華，民85）、設計多民族課程（陳枝烈，民85）等角度來豐富原住民教育研究的園地。

年前，個人獲邀參與一項研究專案（註1）（陳伯璋主持，民85），對於原住民教育開始有比較多的接觸機會。本文定名為：尋覓國小原住民社會科之課程與教學。在既有的研究成果與經驗吸收上，希望自我定位在一種普遍性、兼攝各族群社會與文化的理念。亦即，本文並不局限於單一族群，而是汲取多元文化教育（multicultural education）的精神，強調包容與尊重的理念，用以進行國小原住民社會科課程與教學的探討工作。希望經過文獻整理與資料分析的工作，找出符合前述精神的課程編製理論基礎及相關原則，供落實原住

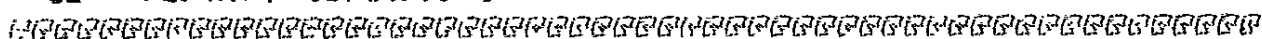


民教育所需。

在眾多的國民小學學科中，社會科應該是最適合落實原住民課程的學科之一。理由有三：首先，社會科的內涵包括了歷史、地理、政治、經濟、心理、社會、文化人類學等學門，是一種科際整合的學科；其次，社會科的核心概念是人群所構成的社會，而且是由形形色色、不同觀念、態度、價值體系、性別、社經階層、語言型態、宗教信仰的人所組成的社會；最後，在所有學科中，社會科更是最能反應國家發展、政經局勢與時代脈動的學科。就第一個理由來說，科際整合的特質賦予社會科納入原住民文化的合理地位，也提供各種學科的理論與假設，用以思考原住民課程的功能與本質。既然社會是由人群所構成，很顯然的，形形色色的社會的組成份子也會有一定程度的歧異性，他（她）們的生活行為模式、價值觀、人格類型也都擁有各自的特色，從文化相對論的觀點來看，社會科（social studies）在這方面便當仁不讓的呈現不同社會文化（尤其是少數族群）的特色，以作為對自身世界觀（world-view）的省察。由社會科發展歷史的角度，我們也可以很清楚的找到社會科處理政治爭議、經濟發展、族群衝突、社會價值的方式，透過這些方式，我們更可以釐清原住民課程在九〇年代臺灣所扮演的角色，評估與想像它的眼前與未來定位。

以下本文嘗試由分析相關文獻著手，整理出一些國內外現有的研究成果及作法，分析國小原住民教育與社會科課程與教學的彼此關係，釐清其理論基礎與內涵架構，進而提出個人淺見，供未來實際的課程設計與教學實驗工作的參考。





當參與，以便保障基本技能程度的精熟；

- 在學業表現與行為服從方面應給予適度的挑戰；
- 在特殊教育方面，有必要在轉介、評估、安置、與教學等四種過程間建立一種功能性關係（註2）；
- 在功能上必需界定清楚何謂學習障礙；
- 提供職前和職業訓練以加強中等教育學程；
- 在一般教育和特殊教育之間，有必要改進、增加彼此的合作與協調；
- 在教育系統上加強家長的參與；
- 消除教師的孤立感；
- 降低教職員流動率或者該流動率所導致的後果；
- 在學生的個別教育方案（IEP）與教室教學間建立一種功能性關係；
- 改進在職訓練的效果；
- 降低學生學年間的轉學率；
- 提供英語教學；
- 加強對教師的輔導以確認教學與教室管理能夠反應出科學上合理的行為原則及教學科技。

過去的研究指出，多元文化教育的課程設計可以循四種取向來進行：貢獻取向、附加取向、轉型取向及社會行動取向（Banks, 1993）。貢獻取向主張配合特殊節日或時機來進行各族群英雄人物、祭典與節慶的教學，以便學生熟悉少數民族的文化。由於新課程的實施必須考慮與既存教材的銜接，爲了避免困擾，附加取向主張不改變現有的課程結構，而以教材附加或選修的方式，將相關的內容、單元、概念呈現於既有的教材中。轉型模式則比較強調文化相對論的觀

點，認為課程結構與基本假設的改變是必需的，而且從各族群或不同文化團體的角度來處理教材，會比傳統的模式更增加教師教學與學生學習的深度與廣度。至於社會行動取向則較前一種更重視學生的作決定能力與歷程；認為學習不僅止於知識，更要緊的是將所學到的東西轉化為解決問題、思考判斷及作出決定、採取行動的實際作為。以上談到的四種取向各有其出發點與優缺點，也各有適用的時機。如果從課程發展的角度來說，可能原住民課程的定位不在於孰優孰劣的問題，而應該從課程及教材的發展過程中，視單元性質、理論基礎、及實施地區進行彈性調整，務期兼採各取向之長，發展出切合實用、具體可行的國小社會科課程與教學。

多元文化的呼聲，固然在理念上提供不少的助益，然而如何兼顧多元與統一，如何在促進國家統一、社會安定之餘仍能保持文化的多樣性，如何在囊括各族群文化的同時也儘量避免反社會文化充斥與學校教材超載的弊端，也是教育界所一致關心的課題。隨著教科書政策的開放，空中樓閣似的理論探討已經無法滿足各族群、利益團體與社會大眾對原住民教育的需求，具體教材的編製與符合多元文化教育精神的課程安排乃成爲九〇年代臺灣原住民教育的當務之急。

在教學層面，莊明貞引用Sleeter & Grant等人的研究，認為以下原則值得參考（民82，頁238-240）：體認並了解學生獨特的認知能力、學習型態與母語系統，建立彼等適當的期望水準，進行小組合作思考教學，秉持兩性平等原則，發展學生積極的自我概念。由於學生的文化經驗、族群、社經地位、性別有異，適性教學（adapting instruction）的必要性應該與前述之課程設計原則彼此呼應，以便落實多元文化教育之尊重、包容、欣賞、接納的精神。

陳伯璋等人的研究（民85）指出，國小原住民教育目標應該涵蓋

以下五點：維護教育機會均等、提昇原住民學童之學業成就、改善原住民學童的自我認同、增進原住民學童對傳統文化的了解與欣賞、培養適應現代社會的能力。擔任落實目標任務的教師們則應該確切掌握原住民教育的性質，了解原住民學生的特性，並具備政治社會的敏感度，佐以合作學習、師徒制、建構取向與批判取向等教學策略。回顧民國82年公布的國小社會科課程標準中，也列舉了四個目標：

一、培養兒童適切的自我概念，建立和諧的群己關係，養成良好的生活習慣，以發展健全的人格。

二、輔導兒童了解其生活環境及本國歷史、地理和文化，以培養其愛鄉土、愛社會、愛國家的情操。

三、輔導兒童了解世界大勢，擴充其視野和胸襟，以培養平等、互助、合作的世界觀。

四、培養兒童批判思考、價值判斷及解決問題的能力，以奠定適應民主社會生活的基礎，並發展積極的人生觀。

揆諸上述二套目標，固然各有其著重點與紛歧處，然而就原住民教育的理念來說，很顯然的它們都提出了自我認識與健全人格的養成、我族文化的認同與異族文化的欣賞、現代社會生活能力的提昇等呼籲。

過去的研究指出，對於異民族的「刻板印象」（或不正確的認知態度）可能是常期累積的結果，也可能是道聽途說，缺乏證據的支持。然而根深蒂固的觀念和一知半解的了解經常構成族群間溝通、接觸的重大障礙；不但主流文化的民族（或種族）團體無法正確理解少數民族的社會文化，更甚者「認同的污名」於焉產生（謝世忠，民76），對於族群融合與國家社會的整體發展有不良的影響。針對族群偏見，陳麗華綜合許多學者的見解後，提出了幾種教學策略：合作學

~~~~~

習、訓練思考方式、教導族群文化、案例教學、戲劇教學、直接挑戰族群偏見的教學、價值探究、社區人力資源的利用、多元文化教學環境的布置與增進族群關係規範的訂定等（民85，頁147-151）。同樣的，不管課程設計取向的選擇、原住民教育的需求評估、或者降低族群偏見的教學策略，都是互相關聯，必需整體規劃的；而參與人員方面，也不應侷限於專家學者、特定族群、或者某一單位，否則提倡多元文化主義非但未蒙其利，反受其害，對教育困境的解決與社會正義、公平的維護，只恐是徒勞無益。

### 叁、社會科與原住民課程

就目前的相關文獻來看，以往的社會科探討多半集中在教育目標、課程內容的意識型態與歷史演進、課程發展模式與組織演變等課題的探討上；有的則針對某一族群文化，進行鄉土教材的編擬與既有課程內涵的批判（陳枝烈，民84）。就後者而言，研究者指出，在國立編譯館的社會科改編本一到十二冊35個單元中，有4個單元（11%）是介紹原住民的，不過，這些單元並非以整個單元的篇幅來處理，有關原住民圖片的出現比例只佔1.4%；在質的方面，這些單元與圖片大都屬於祭典或習俗，對於原住民文化的其他層面（如家族親屬制度、出生命名、社會階層、經濟結構、財產制度、社會規範、宗教信仰等）著墨不足。

例如，第四冊「我們的習俗」單元中，有五幅圖片介紹了原住民的祭典及結婚慶典；第七冊「台灣的開發」單元中，在搭配九族圖片之餘，教科書向小學生介紹：「早期到台灣的居民是山胞，人數不多……（這些山胞）散居在台灣各地，以種植小米、玉米、甘薯或芋頭

等作物，並從事打獵、漁撈等活動維持生活……（他們）的傳統服飾各不相同，舉行的慶典和祭祀活動也各有特色。」第八冊「民俗與生活」單元中，則進一步強調這些山胞：「各有不同的慶祝和祭祀典禮，如阿美族的豐年祭、排灣的五年祭、雅美族的漁船下水典禮等。雖然活動的方式各有不同，但是向感謝神明、追念祖先，以及家人團聚等意義，和我國其他各族都是一樣的。」到了第九冊「中華民族的生活環境」單元，中華民族的定義於焉出現：「中華民族是我國各民族的總稱，包括漢、滿、蒙、回、藏、苗、傜、壯、唯吾爾、臺灣山胞等數十個民族。」（陳枝烈，民84，頁84-85）。有鑑於此，研究者遂提出一種所謂的「多民族教育觀點的小學社會科課程方案」，其中列舉了以Banks添加取向為主的十項原則：（陳枝烈，民85）

- 1.目前一年級到三年級的教材都以圖片為內容，所以在三年級以前的內容多以加入有關原住民的圖片。
- 2.部分無法於教材中呈現的，應在教學指引中提供補充資料，以供老師應用。
- 3.在教材中增加「給家長的話」、「給老師的話」提供一些有關原住民的問題與提示，使教學內容更符合多民族的取向。
- 4.在所加入的內容中，並不是每一單元都得加入各族的文化，而是將各族的文化依單元特性及該族文化特色分配在各單元中，大約是每一單元有二、三族的內容。
- 5.在此教材中應加入各民族文化內容，甚至可包括閩南、客家文化。
- 6.不要過分強調漢族文化，而應平衡各族文化的內容。
- 7.加強說明原住民文化的主題與意義，而不是表面的圖象。
- 8.採取由近及遠的教材編撰原則，重視兒童周遭的日常事務。



~~~~~

9.引導學生將對原住民文化的認知轉化為行動。

10.掌握多民族教育的目標，指導學生接納、欣賞、尊重各族群文化，以促進社會和諧。

在目標方面，黃政傑（民82，頁353）介紹了Tiedt & Tiedt（1990）所構想的多元文化教育目標，其中可以供社會科參考的有以下幾點：能夠列出個人的長處、指出自己需要成長的領域、表現對他人的積極情感、在團體情境中與他人合作、說出家族起源的事實、指出自己所屬的各種團體、列出社區中的民族團體、演出民族團體的民間傳說、描述多元文化社會中不同族群的貢獻、界定「種族偏見」和「性別偏見」兩個名詞、並說明人類相互理解對世界和平的重要性。這跟我國社會科課程標準中的健全自我概念、體認群己關係、認識本國文化、開拓視野與胸襟、培養平等的世界觀等描述，其實是有異曲同工之妙的。

美國社會科審議會（National Council for the Social Studies, NCSS）在1976年時，提出了所謂的「多民族教育課程指引」，對於課程內容、教學策略、理念提倡等與原住民教育多不謀而合。這套指引主張民族多元主義（ethnic pluralism）應該推展到整個學校環境中，學校的政策及程序應該加強這方面的正向互動；更要緊的，多民族課程（multiethnic curriculum）應該反應出學校、社區內學生的學習型態，不斷提供學生培養良好自我概念的機會，讓他（她）們了解美國各族群的整體經驗以及永遠存在於人類社會中理想與現實的衝突，促進有益於民族多元主義的價值、態度、和行為，培養學生作決定的能力、社會參與的技能、及政治效力感等，使具備有效公民資質的根基；此外，多民族課程也需要協助學生培養有效的人際互動技巧，練習從不同角度和民族觀來理解事件、情況和衝突，它在範圍和

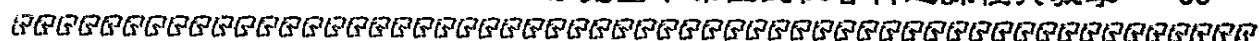
順序上是綜合性、整體觀的，在學校課程中是統整的；它必需持續的研究文化、歷史經驗、社會實際、族群現狀與種族的構成；在整套課程的設計和實施上，可以採取學科內和跨學科的取向，用比較的方式來從事民族和族群研究，在地方社區資源方面更應該作最大的利用。

(Connecticut State Department of Education, 1992, 71-72)

14年後，NCSS所出版的一份名為「美國原住民教學」(Teaching about Native Americans)的專刊中，以四大概念群作為課程設計中通則組織的依據：環境與資源、文化與歧異性、適應與變化、衝突與歧視(p.4)。對於教師的教學，它提供了一份備忘錄，可以作為吾人日後從事實際原住民社會科課程規劃時，預先防範之用：

(Harvey et. al., 1990, p.6)

- 不要使用字母A是蘋果 (apple) 的A、B是球 (ball) 的B、而I是印第安人 (Indian) 的I的那種字母卡。
  - 不要討論到印第安人時，就覺得他們應該屬於過時的產物。
  - 不要討論「他們」和「我們」。
  - 不要將美國原住民一概而論。
  - 不要期待美國原住民看起來像好萊塢電影中的印第安人一樣。
  - 不要將電視的刻板印象視為理所當然。
  - 不要讓學生認為，一些「勇敢」的歐洲人在戰役中打敗了數百萬的「印第安野蠻人」。
  - 不要教導學生：美國原住民就像其它的種族和民族少數團體一樣。
  - 不要假設美國原住民的孩子對他們的傳統習俗非常熟悉。
  - 不要讓學生認為，固有的生活方式到了現代毫無意義可言。
- 進行教學時，教師要注意下列事項：



- 要求學生主動而非被動的參與
- 呈現相關於學生需求與興趣的重要內容
- 吸引學生投入獨立的大、小群體活動
- 運用各式各樣的教材
- 運用不同的教學策略
- 提供學生運用基本技能（如思考技能、社會技能、和評價技能）的機會
- 製造學生溝通、審美表達的機會
- 提供學生探索和建立個人社會、道德、和倫理價值的機會
- 邀請學生投入有意義的社會探究和行動

儘管教導有關印第安人生活方式的知識與事實資料很重要，但是更重要的，應該是一種尊重其生活方式的態度教學。除了消極性的提醒外，Harvey等人也設計了一些積極性的教學活動，來促進上述的態度教學。以下引述一個適合小學社會科性質的示範性教學計畫（註3）：（p.30-31）

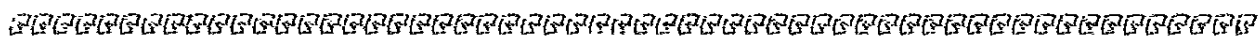
基本概念：文化與歧異性

組織通則：過去的印第安人擁有不同的生活方式。比起現在，印第安人以往生活方式的差異性是比較大的。

文化區：東北（註4）

時間：後歐州接觸---1840年代或目前

背景：本課提供一個有關感恩節的變通性教學策略。許多典型的感恩節活動加強了醜化美國原住民的刻板印象。大家習以為常的歌曲（「十個小印第安人」）、活動（校內的感恩節晚餐）、及服裝（印第安頭飾）卻不是正確的，而且對印第安人來說，更是一種侮辱---在過去，美國原住民部落各有其特色，雖然現在他們在許多方面已經有



所改變，但是仍然保有他們特有的語言和文化。當你計畫於教室內進行感恩節活動時，以下的三個問題不應逃避：

- 1.提議的活動是否有可能加深或增強美國原住民形象的負面效應與貶抑？
- 2.這些活動會不會暗示或確認那些歷史上有關歐、美人的錯覺？
- 3.所有涉及的人群的經驗，都予以忠實的呈現了嗎？

本課是用來教導有關感恩節，不是用來增強美國原住民的負向刻板印象的。

目標：

知識（內容）

學生將：

- 1.知道Wampanoag族人在第一次感恩節時如何打扮；
- 2.體認出在過去，不同的印第安部落會有不同的穿著；
- 3.就印第安人彼此之不同進行討論；
- 4.找出印第安人今昔的不同；
- 5.就今昔印第安人的類似處進行討論；
- 6.體認目前對於首次感恩節描述中的刻板印象。

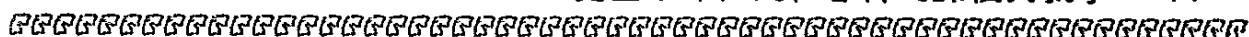
技能

學生將：

- 1.運用觀察技能來比較、對照今昔不同文化團體的衣著樣式；
- 2.比較同一時期Wampanoag族與平原印第安族的服飾；
- 3.比較Wampanog族與清教徒的服飾；
- 4.比較Wampanog族首次感恩節與現代印第安人在衣著上的差異。

異。

價值（系統的）



學生將：

- 1.知道印第安人就像所有人一樣，是各具特色的；
- 2.感受印第安人和清教徒間的合作。

活動：

1.向學生朗讀；第一次感恩節之宴：（Anderson 1984）。提供充份的時間讓學生去檢視其中的圖案。以下的每一本書代表著不同的觀點，有些的語言可能對小孩子困難了些。老師可以參考它們，用其中的圖片來向孩子們說故事。

2.計畫一頓校內的感恩節共享晚餐。其中應該包括學生的討論，如何以正確的服裝及食物，模擬真正的首度感恩節。

3.引導學生討論以下問題：

- a.誰會出席這次的餐會？
- b.清教徒長的什麼樣子？他們穿什麼？
- c.印第安人長的什麼樣子？他們穿什麼？
- d.他們在首次感恩節吃什麼？
- e.清教徒和印第安人說的是同一種語言嗎？
- f.你認為他們是一樣的嗎？
- g.他們在第一次感恩節晚餐時怎麼樣彼此分享、幫忙？

4.觀察過Wampanoags族人的服裝後，討論一下平原印第安人部落的照片（通常是刻板化的印第安人）。他們相像嗎？不同嗎？請解釋。

5.介紹目前美國原住民穿著西裝、牛仔褲等的照片。他們都一樣嗎？還是不同？請解釋。

由上述的教學活動設計，其實我們可以歸納出該單元的幾個特色：



~~~~~

學者與課程學者必需多下心思，糾集人力、物力，共同合作，促使系統、有機的學習經驗的統整與教材品質的保障。

另外一份由Archer, M.L.J.所設計的美國原住民；七日課程：（A seven day curriculum, 1994），其中的社會科部份也頗值一提（註7）。這分專供六年級學生的課程指引，它的第一天是這樣設計的：（p.6）

目標：學生將分析他們對美國原住民的感覺和態度，他們將回答有關的13個問題。學生們將以書面方式寫下他們對以下敘述的感覺：哥倫布來到美國並「發現」那些早已屬於原住民的新事物。

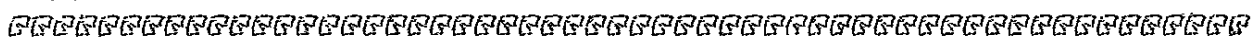
活動：

1.向學生解釋，未來的七天內他們將研究美國印第安人---過去與今日---在社會上受到的壓迫。先發給他們一份非正式問卷，問問他們對於美國原住民的看法、意見、與態度。學生不需要在問卷上署名。告訴學生他們的答案將在明天進行討論，問卷是讓學生思考原住民課題，也讓你（教師）在還沒有深入本課程之前，先行了解學生的想法。

2.向學生大聲朗誦活動3「一份感恩節教案」的故事。把學生、故事及有關哥倫布與美國原住民的真實狀況加以聯結。

3.表演一段短劇：你「發現」一個學生書包或鉛筆盒以及所有內裝的東西。問問學生你剛剛的舉動是否公平？有沒有道理？你有沒有權利拿走那些東西？問問那個被你拿走東西的學生他/她的感覺。問問其它學生，如果這件事發生在他們其中一名同學身上，會有什麼感覺？

4.要學生們用一兩段話來解釋他們的感受：假設1492年哥倫布到達美洲，而他們是美國印第安人。為什麼他們會這樣想？



評鑑：閱讀那些問卷，看看學生們對他們的答案是否進行深思與仔細分析。

閱讀學生們的文字，看看他們是否了解美國原住民在1492年的感受。

傾聽課堂上的討論。學生們是否主動的參與？他們是否看起來把握住一個基本的了解：不利於美國印第安人的壓迫。

雖然，這套七日課程略嫌粗糙，但是用意跟上述的NCSS專刊或是陳枝烈的多民族課程並無二致：承認他種文化的存在，並學習從其它角度來理解事物、解釋歷史。

誠然，社會科是落實原住民課程的極佳出發點，在閱覽文獻之餘，在思索臺灣的原住民課程發展與定位之際，有待突破、有待充實的地方的確不少，以下再闢一節說明之。

## 肆、迷思的立與破（代結語）

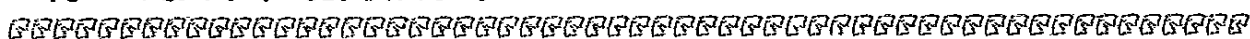
在我整理文獻、閱讀資料及個人一年多來參與委託研究專案的「尋覓國小原住民社會科課程與教學」的路途上，發現到以下一些迷思；這些迷思的建立與破除不但關係著未來原住民課程的命運，也涉及課程與教學在消弭族群偏見與刻板印象、促進族群認同與擬情理解、及維護社會公平正義原則上扮演的角色；此外，我要說明的是，雖然這些迷思不盡然與本文主題直接相關，但卻是一些教育現象、政策底層值得大家共同關切的課題。

一、多元文化教育、原住民教育、多民族教育、原住民社會科課程與教學是彼此獨立、不相關聯的：抱持這種迷思的人認為這些概念



各具特殊意涵與實施策略，因此不可混而言之。其實，深入理解這些概念就可以發現其共通點的存在，例如社會的歧異性與文化的廣包性。而教育的目的與哲學更是上述名詞概念的基礎所在，把握住吾人接受教育的理由，相信無謂的爭執可以減少到最低。跟這個迷思相關的另一個可能誤導的觀念是這些概念的優位性問題。易言之，多元文化教育優於原住民教育，或者，多民族教育比原住民社會科課程好。這些應該是名詞（概念）範疇的問題，而不是孰優孰劣的問題。就好像臺灣目前對Banks的四大多元文化課程設計取向，似乎也有優位性的迷思（例如社會行動模式優於貢獻模式）。如果考慮深層的問題核心，把上述概念當成殊途同歸的策略，而不是宰制附庸的關係，那麼原住民課程的發展才有春天。

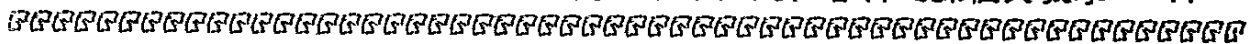
二、原住民課程與教學優於既存的教材：其實這跟教育改革的迷思有直接的關係。許多人的常識中，常常認為比較新、比較多的東西就是好的，就是進步的，忽略了課程的時代性與價值性，忘了課程與教學是時空塑造的產物，是眾人在特定環境下角逐、社會建構的結果。一昧的追求最新、最多、最快，並不代表學習者就能有效學習、就會按圖索驥、如設計、教學者所願。從另一種角度，我的意思不是說原住民課程不足取，而是強調，原住民的存在事實不是高喊多元文化主義後才有的，也不是採用某一套教材或某一種教學策略後，族群衝突、我族中心就會消失。課程改革不是口號，而是行動。單調、種族歧視的教材在具有反省性思考的教師手下，可以化腐朽為神奇；多樣、正確、挑戰性的課程傳遞到充滿著被動、僵化學習氣氛的教室內，頓時了無生機，遑論促進族群的平等？所謂的原住民社會科課程與教學到底是要取代目前的六大套，還是成為第七套、或前六套的補充性教材，在這個階段尚言之過早。可以肯定的是，沒有那一套是完



美無瑕的，也沒有那種放諸四海而皆準的課程與教學，在抉擇、實施的旅程上，行政決定者與教學者不斷挑戰著自己的價值觀，不斷的思索那些利害關係人（stakeholder）的權益與受教的目的，探討所處社區、所屬族群的需求與地位，相信對優劣、取替的疑惑可以稍獲紓解。

三、原住民課程與教學無法兼顧深度與廣度：以社會科而言，臺灣的原住民族群不只九族，如何在教學、課程上兼顧各族群的貢獻、文化遺產、與生活方式？（註9）其實，在考量國小學生的認知能力後，這樣的疑慮可以用教師的專業能力與行政支援來稍解燃眉之急。前者指的是教材的深度可以讓教師來決定，班級學生的個別差異、社區的需求與特色只有教師最清楚；而行政支援指的是教育主管單位聘請有關人士從事原住民教育的資料彙整與課程編纂工作，再讓實際進行教學工作的教師擔任篩選、補充的任務。當然，伴隨而來的自然是評鑑與追蹤的工作。原住民教育固然千頭萬緒，但不代表毫無著力點；而且，原住民社會科的課程與教學，不是某一族群的專屬責任，也不一定要原住民籍教師才能從事設計、落實的工作，投入與自省才是根本之道。深度與廣度需要時間與資源，等待不等於止步，教育工作不就是如此麼？

四、鄉土教材就是原住民社會科：從前面的文獻探討可以看出，鄉土文化教材有時會被當作社會科的替代品，或者原住民教育等同於特殊教育（例如Latham的需求歸納）。造成這種迷思我認為最大的問題可能是大眾仍然找不到一個理想的原住民社會科，一種「典範」。如果深入一點去了解鄉土教材，其地域性與文化性應不容質疑，但是問題出在教材的轉化問題：深具歷史意味與豐富人文色彩的地方活動到了小學教室（或中學教室）卻「變質」為呆板、記誦之

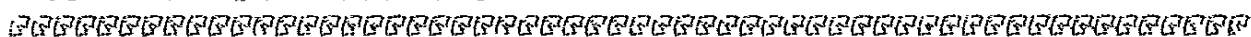


學，或者被視為主流語言的「兵家必爭之地」。國小原住民社會科課程與教學必需具備它自己的特色（但不代表獨立自存），它不等同於鄉土教學、母語教學、或傳統的生活倫理、公民道德。它可以跳脫從前歷史、地理、公民範圍的羈絆、它可以超越保守課程標準的規約，在小學課程中扮演更積極、更開放、領導的角色。

本文從臺灣的原住民教育發展始，探討了中外對原住民課程與社會科任務的建議與策略，最後並以迷思的建與立，提出個人在實際原住民社會科課程發展工作與文獻整理上的經驗與偶感。原住民課程與教學的任務非朝夕之功可竟，需要各方人才、資源的投入與主客觀條件的配合。撰文之餘，期望臺灣的多元文化教育、原住民教育能繼續茁壯，讓福爾摩莎島上的命運共同體能更加凝聚、未來的一代享受更公平正義的教育環境。

## 附 註

- 註 1：此受教育部國教司委託之專案，刻正進行第二年之原住民課程與教材之實際編纂工作，在總綱小組下計分七小組，分別進行國小階段之國語、數學、社會、自然、體育、音樂、美勞等七個科目。
- 註 2：這裏所謂的功能性關係意指這四種歷程之間必需加以緊密的聯結，它們之間的互動關係必需加以監督，而不是鬆散、各自為政的。詳見原文第16頁。
- 註 3：原文中尚有衍伸活動、評鑑活動及參考教材，限於篇幅並未列入，詳見p.31。
- 註 4：NCSS的這份專刊將美國的生活環境畫分為九大地理文化區



(region)，詳見該文第二章。

註5：最近報載台北市行政首長\*指示\*將鄉土教材納入聯考範圍，引起多方爭議，應該稱得上是蠻貼切的例子。

註6：這裏我所謂的主流學生是指美國社會中的盎格魯薩克遜人 (Anglo-Saxon)，主要相對於少數民族的學生而言。

註7：早期由明尼蘇達大學 (Minnesota University) 社區學程訓練中心 (Training Center for Community Programs) 邀集一群公立學校教師於1971年所發展出來的一系列美國原住民課程單元，其中社會科低年級部分主要介紹美國印第安人的食、衣、住、行、部落分布位置等。詳見Scholger, P.M (1971) 及 Bloberger, S.R.等人 (1971)。其重點似與近年之社會科發展有所不同。

註8：這裏指的是目前獲得教育部國小社會科教科書 (第一冊) 審定通過，包含國立編譯館在內的六個出版單位的六套教科書。

註9：在我所參與的專案分區座談會中，這是最多與會者提出的疑問之一。

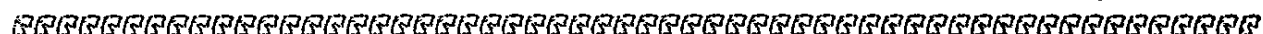
## 參考書目

尹建中 (民81)。臺灣地區外少數民族教育政策研究 (一)。台北：教育部教育研究委員會。

中國教育學會主編 (民82)。多元文化教育。台北：臺灣。

李亦園、歐用生 (民81)。我國山胞教育之方向定位與課程內容設計研究。台北：教育部教育研究委員會。

李建興、簡茂發 (民80)。縮短山地與平地學校教學效果差距之改進方案研



- 究。台北：教育部教育研究委員會。
- 呂若瑜（民83）。我國國民小學社會科課程發展之研究。國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文（未出版）。
- 莊明貞（民82）。美國多元文化教育的理念與實施。載於中國教育學會主編：**多元文化教育**，台北：臺灣，頁225-249。
- 莊仁實（民83）。對原住民教育的期許與展望。宜蘭：武塔國小。
- 國立花蓮師範學院主編（民84）。原住民教育學術研討會論文集。
- 國立花蓮師範學院主編（民85）。多元文化與原住民教育課程發展學術研討會論文集。
- 教育部（民82）。國民小學課程標準。台北：台捷。
- 張嘉育（民85）。多元文化教育的兩難困境。輯於國立花蓮師範學院：**多元文化與原住民教育課程發展學術研討會論文集**。頁1-14。
- 陳枝烈（民84）。排灣族文化之田野研究及其對國小社會科課程設計之啓示。國立高雄師範大學教育學系博士論文（未出版）。
- 陳伯璋主持（民85）。原住民課程發展模式及其理論基礎之探討。教育部國民教育司委託，國民小學原住民課程與教材規劃研究八十四學年度研究報告。
- 陳枝烈（民84）。排灣族文化之田野研究及其對國小社會科課程設計之啓示。國立高雄師範大學教育學系博士論文（未出版）。
- 陳枝烈（民85）。多民族教育觀點的國小社會科原住民族群關係教材之探討。輯於國立花蓮師範學院：**多元文化與原住民教育課程發展學術研討會論文集**。頁156-175。
- 陳麗華（民85）。減低族群偏見課程與教學。輯於國立花蓮師範學院：**多元文化與原住民教育課程發展學術研討會論文集**。頁121-155。
- 黃政傑（民82）。多元文化教育的課程設計途徑。輯於中國教育學會主編：**多元文化教育**。台北：臺灣。頁343-373。
- 楊孝榮（民80）。臺灣地區山胞教育資料蒐集、整理與問題分析研究。台北：教育部教育研究委員會。

蔡敏玲 (民84)。國小一年級原住民學童在校及在家互動模式之詮釋性研究。

輯於國立臺灣師範大學教育研究中心編印，國科會教育學門研究計畫成果發表會論文集，頁227-264。

謝世忠 (民76)。認同的污名--臺灣原住民的族群變遷。台北：自立晚報社。

譚光鼎主持 (民83)。臺灣山胞青少年文化認同、成就概念與學習行為關係之研究。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告。計畫編號：NSC 82 - 0301-H-260-001-T。

Banks, J.A. (1994). *An Introduction to Multicultural Education*. Boston: Allyn and Bacon.

Banks, J.A. & Banks, C.A.M. (1989). *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. Boston: Allyn and Bacon.

Bloberger, S.R. & Peter, S.K.(1971). A Native American Curriculum Unit for the Second Grade. NATAM II. Minnesota University, Minneapolis. Training Center for Community Programs.

Connecticut State Department of Education (1992). A Guide to Curriculum Development in Social Studies.

Harvey, K.D. et al. (1990). Teaching about Native Americans. National Council for the Social Studies, Bulletin No. 84. NW: Washington DC.

Latham, G.I. (1984). Fifteen Most Common Needs of Indian Education. Paper presented at the 6th National Indian Child Conference, Albuquerque, NM, October 29.

Lynch, J. (1986). *Multicultural Education: Principles and Practice*. London: Routledge & Kegan Paul.

Scholberg, P.M. (1971). A Native American Curriculum Unit for the First Grade.

NATAM I. Minnesota University, Minneapolis. Training Center for Community Programs.