

論壇

教科書中的社會差異及偏見與歧視

- 時間 2025 年 9 月 2 日 (星期二) 上午 10 時
地點 國家教育研究院 (臺北院區) 607 會議室
主持人 陳張培倫 國立東華大學民族事務與發展學系副教授
李涵鈺 國家教育研究院教科書研究中心副研究員
與談人 李岱融 國家教育研究院原住民族教育研究中心助理研究員
林素珍 國立東華大學族群關係與文化學系副教授
洪欣怡 國立屏北高級中學教師
馬子凡 龍騰文化事業股份有限公司執行編輯
陳莉婷 高雄市立明義國民中學教師
蔡明恆 臺中市明道中學教師 (依姓氏筆劃)

前言

陳張培倫：近年校園中有關社會差異歧視的事件頻傳，凸顯教育現場在多元文化敏感度的培養及落實尚有努力空間。教科書與教材是培養學生價值觀及觀念的重要媒介，其所呈現社會差異及偏見歧視，將直接影響學生對特定群體的理解與態度建構。

本次論壇聚焦對於原住民族的「差異、刻板印象、排斥、偏見、不公正」等議題，主題為「教科書中的社會差異及偏見與歧視」。九年一貫課綱處理的社會差異，多半跟性別有關；《十二年國教課綱》把社會差異往後延伸，進一步處理到族群。臺灣在談族群的，最多被提到的就是原住民族，所以《十二年國教課綱》多了很多跟原住民族有關的素材。從課綱的研究、審議到教科書

的編審，甚至到教學現場，我們都聽到不少聲音，覺得也有蠻多適應不良。不只是教科書，連在教學現場也出現類似的情況。

不過今天主要回到教科書這個核心。當然，其實我們原本設定這一期主題的時候，也沒有特別限定一定要談原住民族，因為社會差異其實包括階級、性別、年齡等。但我今天希望讓討論比較聚焦，也扣緊我剛剛講的《十二年國教課綱》凸顯的現象——與原住民族有關的學習內容大量增加——所以把焦點放在教科書，與原住民族有關的一些差異、刻板印象、排斥、偏見等議題。

以教科書作為核心，也可以把討論擴及到教科書的前端（課綱）和後端（教科書實際在教學現場的應用）。以原住民族的議題為核心，以教科書為一個軸線，擴散到前端與後端的運用這些問題，請提出各自的想法。討論提綱的部分，第一，教科書當中對於原住民族的呈現，存在哪些常見的刻板印象或偏見？這些內容會不會影響學生對原住民族的認知和態度？大家可以舉一些教科書的案例，或是教學現場的觀察。第二，關於教材的編撰，如何避免這些偏見和歧視的產生？教材的作者或出版社，在內容呈現如何兼顧歷史事實和多元觀點？第三，現有的制度是否足以辨識，並修正前面提到的那些問題？又有哪些改善的建議？第四，面對教科書當中可能存在的一些問題和限制。因為教科書畢竟篇幅、頁數有限，現場教師可以採取哪些教學方式或策略，來引導學生更深入地思考？最後，就是學生平常在接觸有關原住民族的教科書內容時，通常會有什麼樣的反應？要怎麼促進學生對社會差異議題的理解，以及態度上的轉變？這個也和現在教育部強調的全面研究是有關聯的。請從自己熟悉的經驗出發，可能從出版社的角度來提出一些想法，也有在現場使用教科書的教師，實際面對學生的經驗，也可以從這個角度來分享。

從社會爭議到教材檢視：原住民族議題的教科書再思考

李涵鈺：感謝各位與談人繁忙中遠道出席本次論壇。本期論壇的主題，主要源於近年來社會中屢見針對特定族群所引發的偏見與歧視爭議。事實上，課綱不論在學習內容設計或教材編選原則上，都有明確的原則指引或提醒。課綱實施至今大概近5、6年了，教科書也歷經兩輪的修訂，這使我們思考：課綱上路後，在族群議題上，尤其是原住民族的定位與實踐，以及現行課綱架構之下，教材內容是否存在值得檢視與反思的地方？又是否有進一步改善的空間？

《教科書研究》長期關注教材的知識呈現、價值取向與教育意涵，讀者群除學術研究者外，也涵蓋出版社編輯與第一線教師等實務工作者。過往紙本發行期間，有不少出版社主動索取刊物以作為教材研發與修訂之參考，論壇所提出的觀點、經驗與建議，都具有相當的實務影響力。我們希望透過本次論壇的對話，從教材分析出發，結合實際觀察與具體案例，分享對現行教科書中族群議題呈現的看法，希望對教材帶來反思性、前瞻性，為編選與修訂帶來突破或精進方向。

十二年國教課綱教科書的重要性、侷限與應對

洪欣怡：這幾年在教高中歷史的時候，很明顯可以看出來，整個原住民族的分量確實是有增加的。但也因為這個趨勢，就會變成不斷地在談各式各樣的重大事件，可是這些重大事件的結果，幾乎每一次都是——原住民族又輸了。然後他們就會被呈現成弱勢的一方。因為我自己是教原住民族專班的孩子，所以我也有跟他們懇談過。他們有時候甚至會有點排斥學這些內容，他們會說：「老師，為什麼我們永遠都是輸的？我們明明很強啊，為什麼永遠都是輸的？」這個「輸」後來會變成他們自卑的來源。所以為了這件事情，我後來還特別設計了一個課程，讓他們去

理解——原住民族的弱勢，其實來自於整個時代的無奈，以及科技發展上的落差和對立，還有在領土上他們如何在有限的資源裡努力保護自己。我希望他們能從這個角度去重新看待這段歷史，我會想從這幾個面向談。坦白說，我也是在真正接觸他們、認識他們之後，才發現自己以前多麼淺薄。原住民族的文化真的太豐富了，他不只是我們課本上說的16族而已。比如阿美族就又分成馬蘭阿美、海岸阿美、恆春阿美等，實際上他們各自都有不同的文化。但我們在教科書裡面，可能因為篇幅有限，或者怕學生覺得太複雜，常常會把這些差異「扁平化」。像各版本的課本地圖，就會讓人以為原住民族是一區一區分開居住著的，但實際上他們是混居的。而混居的狀況，常常會讓孩子們找不到自己。像我在屏東教書，我的學生裡常見的有布農族、排灣族、魯凱族和阿美族。他們自己在課本裡找對應的地點時，就會說：「欸，老師，為什麼我家不在這裡？」所以他們其實會覺得很困惑。還有他們有時候穿族服來學校，反而會被質疑：「欸，你的族服怎麼跟課本的不一樣？」但其實光是排灣族的族服，我知道的就有6、7種，還會因地區不同而略有差異，所以我覺得教科書的影響其實很大。它不只是讓非原住民族學生去認識原住民族的指標，也會變成原住民族學生「重新看自己」的途徑。因此，教科書在圖像或內容使用上，真的要更謹慎一點。

再來就是在說明的時候，也要再思考一下，有些教師其實是完全不瞭解原住民族的。我要說實話，除非是那種真的很認真備課、或是有積極參與研習的教師，否則很多漢人教師都是根據課本、或者他自己以為的去解讀，頂多再加上備課用書來認識並教導原住民族。關於這點，我最近又發現，備課用書也有它的問題。像有一本備課用書，居然把「福建起源論」放進去，結果某位教師上課就真的講「原住民族起源於福建」。然後就有學生說：「老師，我是中國原住民族！」那我就只好趕快提醒他們：「課本的南島語族有包含到中國嗎？大家要不要去看一下那個分布範圍圖？」其實以教科書來說，我們拿到的教材通常都是整個配套，那配套裡的每一個部分，只要孩子有在使用，都會是很重要的存

在。我自己的感覺是，第一，內容還是有一些「扁平化」的問題；第二，對孩子們來說，他們其實很容易就陷入「受害者」的角色。而這個「受害者」的身分，又會延伸出更多的刻板印象。像關於歧視的部分，孩子們其實很在意。例如，有些人會說「原住民族就是黑的」，可是明明阿美族就有很多人很白啊。還有我們在不斷講某些「審美觀」的時候，也會影響孩子。像我班上有些學生拍照時，會把自己調到最白才願意拍。我詢問他們的時候他們會自嘲：「可是老師，不調這樣我就看不到了。」我都會跟他們說：「沒有啊，你很美！你不需要變白，你本來就很漂亮。」這個問題其實不只是外界的眼光，還包括孩子對自己的自我形塑。他們有時候會誤把補償當成歧視，例如他們會告訴我：「老師，我不想要加分，我不想要用外加，因為那樣很丟臉。我又沒有比較弱，為什麼要用外加？」

所以「外加」這件事，真的是一個超大、超大的問題。我後來的做法是，會直接跟孩子們說：「我們學校是非山非市，算是鄉下學校，你們有些人住在更偏遠的地區，連診所都沒有，資源本來就不一樣。這和漢人學生使用繁星一樣，這其實就是一種補償，是因為資源分配不平等的結果」。我也會舉例說：「不然這樣好了，我們之後全部改族語，用族語考試，你們覺得可以嗎？」這樣他們就會理解，系統不同，本來就不能用同樣的標準去要求，他們就比較能接受外加或是加分。但這個問題的根本還是在於教師們自己的不瞭解。老實說，真的會深入瞭解原住民族的教師並不多。我們去參加研習的時候，常常看來看去都是那幾位熟面孔。甚至我覺得，在課綱或教材編審的專家群當中，也可能不見得那麼瞭解原住民族，導致領綱的寫法、課本的內容還有很多可以修正的地方，而孩子們有時候也會因為課本內容受到傷害。我自己能做的，就是盡量補充。像岱融老師很重視這些議題，所以後來我和素珍老師也合作製作一些動畫片，在教學時就會引用這些素材來補充。實際上在教學時，原住民族相關的課程分配時間有限，所以我都會刻意拉長來教。再來，我會把原住民族放在「多元族群」這個大的脈絡裡來看。因為歧視

這件事，其實來自於「你覺得只有你和我不一樣」。但我想讓孩子知道的是——大家都不一樣，而每個人都有自己的特點。所以在探究與實作、或地方踏查的課程裡，我會安排不同的學生介紹自己的文化。例如，客家人介紹客家文化、閩南人介紹閩南文化、原住民族介紹自己部族的文化。像「你是魯凱族代表」、「你是布農族代表」、「你是新住民代表」，大家都可以輪流介紹自己。這時候最有趣的是，反而閩南學生會說：「老師，我要介紹什麼啊？」然後我就會跟他們說：「我們漢人其實也有很多文化啊，只是我們平常不覺得需要說」。這時候他們才會發現，原來自己也不太會描述「自己是誰」。我覺得這就是原住民族存在的重要性——他們讓我們重新思考文化的價值。

原住民族不只是有各式各樣的智慧，也能幫助大家去釐清很多誤解。像「狩獵文化」，有學生就會說：「老師，那些小動物很可憐，為什麼獵人要殺牠們？我們兔兔那麼可愛，不要吃兔兔嘛！」我就會跟他們說：「其實獵人是山林的守望者，他們最清楚哪種動物太多、會影響生態平衡」。這其實是一種完全不同的觀念，還有像「共享文化」的概念，也跟一般社會的價值觀完全不同。正是因為有這些不同，我們才更需要去理解不同的文化。每一種文化都有它特殊的意涵，不代表誰比較好或誰比較差。今天你覺得別人「不一樣」，只是因為你是多數；但總有一天，你也會成為少數。當你是少數的時候，你要怎麼介紹自己？你要怎麼跟別人訴說你的不同？這是在課程中一直努力想讓學生去思考的部分。整體來說，我覺得臺灣的領綱已經開始用「多元族群」的方式來處理這些議題，這是好的。但在實際書寫的過程中，我覺得還可以更精細一點。例如，以北排灣為主的教材，下面就可以補一句：「其他地區的排灣族也有其他服飾樣式」。多幾個字，教師就能多補充一點，孩子也能知道原來還有不同版本。有時候不要寫得太絕對，因為教科書最麻煩的地方就是——它常常會變成「考試的唯一答案」。所以我覺得在教材編寫上，其實還有一些改進的空間。

「被看見」的原住民族：十二年國教課綱教科書書寫的進步與侷限

陳莉婷：首先，剛剛提到根據十二年國教課綱編纂的教科書，目前已經進入第三版了。第三版大多都是修訂版，沒有完全重寫的版本；只有南一出版了一個「南億版」。再來，我們今天的題目雖然是要找出教科書裡面對原住民族呈現的刻板印象或偏見，如果我們往前看，可能會覺得還是有不足之處；可是一旦回頭過去看，就會發現其實已經進步很多了。舉例來說，在「認識臺灣——歷史篇」的時期，大概是 1997~1998 年左右，甚至到後來九年一貫，教科書 7 年級的臺灣史部分，關於原住民族的書寫，其實大多是沿用「認識臺灣」那個版本。裡面一開始就會提到原住民族的分布、有幾族、生命禮俗、歲時祭儀等，結果考試都在考「阿美族的歲時祭儀是什麼？」、「布農族有何生命禮俗？」真的，考試都在考這些東西。這些其實都不是歷史性的主題。甚至早期的基測或會考也出現過類似題目，雖然不多，但確實有過。這樣一來，學生對原住民族的刻板印象就被強化了——在史前文化的介紹裡，提到原住民族，就想到祭儀、唱歌、跳舞。到了清帝國時期，就是「開山撫番」；最後在社會變遷下，才出現正名運動。大概從 1990 年代開始，教科書才慢慢加進這些內容，但也僅止於此。所以如果我們把時間拉長來看，一直到十二年國教課綱，其實已經可以看到相當大的進步，如表 1。

表 1 社會領域課程綱要學習內容原住民族相關條目（國民中學歷史）

主題	項目	條目
A. 歷史的基礎觀念		歷 A- IV -1 紀年與分期。
B. 早期臺灣	a. 史前文化與臺灣原住民族	歷 Ba- IV -2 臺灣原住民族的遷徙與傳說。
	b. 大航海時代的臺灣	歷 Bb- IV -2 原住民族與外來者的接觸。
C. 清帝國時期的臺灣	b. 社會文化的變遷	歷 Cb- IV -1 原住民族社會及其變化。
D. 歷史考察（一）		歷 D- IV -1 地方史探究（一）。 歷 D- IV -2 從主題 B 或 C 挑選適當課題深入探究，或規劃與執行歷史踏查或展演。
E. 日本帝國時期的臺灣	a. 政治經濟的變遷	歷 Ea- IV -3 「理蕃」政策與原住民族社會的對應。
F. 當代臺灣	a. 政治外交的變遷	歷 Fa- IV -3 國家政策下的原住民族。
G. 歷史考察（二）		歷 G- IV -1 地方史探究（二）。 歷 G- IV -2 從主題 E 或 F 挑選適當課題深入探究，或規劃與執行歷史踏查或展演。

從表 1 可以看到，除了「A 主題」之外（關於歷史學科特有的紀年、分期，沒有特別的學習內容），其他關於歷史的學習內容裡，每一個主題至少都放入一條與原住民族相關的條目。而且這些條目也比以前更符合歷史的脈絡。例如，第一條是介紹「原住民族的遷徙與傳說」。因為原住民族沒有留下文字資料，所以要找尋他們的足跡，主要就是靠考古資料和口頭傳說。以往像「認識臺灣」或「九年一貫」的課本，幾乎不太提傳說；但現在的課本就會加入這些內容。不過這裡也有一個需要拿捏的地方——因為族群太多，有的版本就羅列好幾族的傳說，結果學生又開始背：「哪一族是什麼傳說？」、「哪一族又是哪個故事？」但重點其實不是要學生背傳說，而是要讓學生理解那些傳說在原住民族歷史裡的意義。第二個條目提到「原住民族與外來者的接觸」，這部分和以前也非常不一樣。過去的教材給人的印象是：原住民族總是弱勢、總是被欺負。但在這次的課綱裡，已經放入更多面向，像是清帝國時期原住民族社會的變化、土地流失的問題、日治時期的理蕃政策，以及原住民

族如何面對國家政策、發展正名運動、追求權利復振等等。整體來說，可以看到課綱和教材在觀點上確實進步了不少。

雖然說十二年國教課綱，已經讓原住民族在每一個時代都被看見，但我們仔細看課本，還是可以發現有一些地方在不知不覺中傳遞出刻板印象或偏見。下面我舉 3 個例子來說明。

第一個，是原住民族被動的形象。在教科書的書寫裡，原住民族的敘事觀點往往比較單一，常常都是被衝擊、語言文化消失、土地流失，描寫的都是他們的處境，好像不管哪一個時代，他們都是這樣，好像永遠沒有自主性，永遠是「被影響的一群人」。我舉一個例子，在課綱裡面有一個條目叫「原住民族與外來者的接觸」，3 個版本的教科書都有這個單元，標題通常是「大航海時代——臺灣原住民族與外來者」。但我們會發現，有兩個版本雖然題目這樣寫，可是實際的敘事都在講荷蘭人怎樣、西班牙人怎樣、鄭氏政權怎樣，整段幾乎都是外來者的故事。標題是「原住民族與外來者」，可內容卻完全不符合。只有其中一個版本，會比較從原住民族的生活開始寫：他們原本過著怎樣的生活，外來者來之後發生了哪些改變。這樣的鋪陳才比較符合標題，也比較能讓學生從原住民族的視角去理解歷史。不然前面那種寫法，就好像原住民族一直都在那裡「等著被衝擊」，很被動。

以下舉教科書案例說明：

A 版教科書第 3 章為「大航海時代臺灣原住民族與外來者」，B 版教科書單元 3 是「大航海時代的原住民族與外來者」，雖然名稱略有不同，但小節名稱皆是將外來者放在前面敘事，比如 3-1 小節以歐洲人作為敘事的主角，包括族群關係、經濟活動、治理方式、傳教活動等。3-2 小節則以鄭氏政權作為敘事的主角。

不過相較於 A 版與 B 版，C 版的第 3 課「大航海時代臺灣原住民族與外來者」則比較合乎邏輯地鋪陳「原住民族與外來者」的關係、互動，雖然課文還是會流露出以外來者為主角的論述。

第二個，是把原住民族描寫成「落後的」。這在日治時期的單元特別明顯。3個版本在介紹「蕃人授產」和「理蕃政策」的時候，語氣都差不多。說明如下：

在A版教科書中，第1章第1小節「殖民體制的建立」有一張「南無警察大菩薩圖」，在警察工作項目之一的「蕃人授產」寫到：為提升原住民族的生產效率，警察也教授農、牧生產技術。第1章第3小節「理蕃政策與原住民族的對應」則寫到：總督府「安排原住民族頭目赴日觀光，使其見識現代化的成果，對原住民族加以籠絡」。

在B版教科書中，單元1第1小節「殖民統治體制的建立」有一張「警察職權宣傳圖」（南無警察大菩薩圖），在警察工作項目之一的「蕃人授產」寫到「警察指導原住民族農耕技術，取代傳統狩獵、游耕，以穩定糧食產量」。單元1第3小節「殖民統治下的原住民族」則寫到：總督府「招待部落首領前往日本參觀，以籠絡人心，並藉此向他們展示現代文明的力量」。

在C版教科書中，第1課第1小節「殖民統治體制的建立」同樣也有一張「宣傳警察工作的海報」（南無警察大菩薩圖），在警察工作項目之一的「蕃人授產」寫到「……向原住民族推廣現代農耕技術，以提高生產效率」。第1課第3小節「『理蕃』政策與霧社事件」寫到：「總督府設置學校教導原住民族，引進現代化文明，安排原住民族前往日本參訪」，並在搭配上述課文的圖片圖說中寫到：「西元1911年，總督府招待歸順的原住民族頭目前往日本參訪，讓其見識日本現代化的成果，並加以籠絡」。

從以上說明可以看出3個版本教科書在「蕃人授產」的敘述書寫皆隱含了一個預設立場：你原本是落後的，我教你現代的技術，你才進步。同樣地，在「理蕃政策」的部分，三個版本不約而同都寫到「安排原住民族頭目赴日參觀，讓他見識現代化成果，以籠絡其心」。三個版本用的詞都一樣——「籠絡」。這樣的語言，其實就在暗示原住民族是「未

開化的」，必須靠現代文明來啓蒙。這樣學生讀起來，自然就會用漢人文化或西方觀點作為標準，去衡量原住民族的「進步程度」，而忽略他們原本在自己文化脈絡下的智慧與生活方式，削弱了學生對原住民族文化多樣性的理解。

第三個，是把原住民族寫成「自願被同化的」。課本裡面經常會用「學習」、「接觸」、「融入」這些看似中性的字眼來描述文化變遷。舉例說明如下：

在 A 版教科書中，第 3 章第 2 小節「鄭氏政權與原住民族」寫到：「原住民族學習漢人的農耕技術，逐漸以耕種為務。文化方面，鄭氏在統治範圍內推行文教，在原住民族部落設立學校，使原住民族逐漸接觸漢人文化」。第 6 章第 2 小節「原住民族的社會文化變遷」中有關平埔族的社會文化變遷寫到：「平埔族群與漢人長期接觸，學習漢人的耕作技術及漢語，改用漢姓，傳統生活方式、語言與宗教信仰漸趨式微」。甚至總結「至今除了部分平埔族仍保留少數傳統外，多數已融入漢人社會，無法區分彼此」。

在 B 版教科書中，單元 3 第 2 小節「鄭氏政權與原住民族」寫到：「原住民族在文化、經濟生活上，都受到漢人移民影響。文化上，官方在部落設立學校，推行漢文教育，使部分原住民族逐漸接觸漢文化。經濟上，漢人的開墾範圍擴大，除了導致原漢衝突加劇，部分原住民族也逐漸學習漢人的農業技術，定居耕作，減少狩獵活動」。單元 6 第 2 小節「原住民族社會的變遷」中關於平埔族群寫到：「部分平埔族群與漢人因通婚、通商而頻繁接觸，學習漢人的耕作技術，也改漢姓、說漢語、穿漢服，逐漸融入漢人社會」。

在 C 版教科書中，第 3 課第 2 小節「原住民族與鄭氏政權的互動」寫到：「鄭氏在臺期間，部分原住民族子弟進入鄭氏設立的學校就讀，學習漢人文化」。單元 6 第 2 小節「原住民族社會文化的變遷」寫到「隨著來臺漢人移民不斷增加，原住民族與漢人接觸日漸頻繁，許多平

埔族學習漢人的水田稻作技術，使其傳統農作和狩獵的生活方式產生改變。……平埔族在與漢人互動的過程中，逐漸改漢姓、學漢字，更加速其漢化」。

由上述各版教科書的書寫看來，文字敘述雖各異，但大體上不脫：「原住民族學習漢人的生活方式、耕作技術……」、「與漢人接觸後文化逐漸融合/入」，甚至有一個版本還直接寫「雙方已無法區分彼此」。這些敘述雖然提及文化變遷，但將其歸結為「學習」與「接觸」，語氣上較為中性，可能淡化了漢人拓墾對原住民族生存空間的壓縮、以及文化同化政策所帶來的壓力與剝奪感。學生看到這樣的語氣，就會覺得好像這一切是自然發生的，是他們自己選擇融入的。這也導致許多學生以為平埔族「已經消失」。我還記得我剛開始教書的時候，那時候都市傳說很多，我講到平埔族的時候，學生都會看自己的手，說：「老師，我有那條線欸！」大家都會說：「我身上也有平埔族的血液！」可是這種「平埔血統認證法」其實並非事實。這樣的書寫方式，一方面讓學生以為平埔族「已經不存在」，另一方面又讓他們誤以為「大家都有平埔族血統」，模糊了歷史的真實脈絡，也掩蓋了文化被吸收、被壓制的過程，更會阻礙其對近年來平埔文化復振與正名運動努力的理解。

從第一線教學經驗探討教學知識的侷限與教材內容的不足

蔡明恆：以公民與社會科（下稱公民科）的角度來看，其實原住民族的議題主要是放在人權保障、資源分配這些近代的主題上。不過我覺得，不論是在國中還是高中，公民課本都忽略了一個最根本的問題——「什麼是原住民族？」我不太確定歷史課裡有沒有討論這個問題，或者在國小、國中的階段有沒有好好介紹過。因為每次我在講這個議題時，學生對「原住民族」這個詞都非常陌生。他們甚至會覺得原住民族就是「住在這裡的人」。所以我會認為，在讓學生學習這些內容之前，應該要先

讓他們理解「原住民族」這個概念的定義。我個人覺得蔡志偉老師提出的那個劃分標準還不錯，可以作為一個基礎。再進一步來看，以公民課本的編排來說，我在教國中時，原住民族相關的內容通常是放在國一的一個單元裡，主題是「部落」。但就像剛剛提到的，學生對「原住民族」的定義本身就不清楚，更不用說進一步理解「部落」這個名詞。那在這個單元裡，教材會講到很多內容，比如資源分配、文化保障等。可是學生聽完之後，往往還是只覺得「原住民族就是一群跟我們不一樣的人，文化不同而已」。所以我認為公民課本在設計上，應該更強調「原住民族是誰」、「為什麼會有原住民族這個稱呼」、「這個身分是怎麼被定義與建構的」，這樣學生才能真正理解後續人權與文化議題的重要性。

然後什麼叫「部落」？是不是只要聚在一起就叫部落？我會認為，整體在名詞的解釋或課文的脈絡安排上，不應該只是一味強調「文化上的差異」，而是要先把定義說明清楚之後，再去探討——為什麼我們要從「部落」的角度去看原住民族的議題。那如果帶到高中階段，「部落」這個概念也會再出現，像是在「部落公法人」這個主題。我自己去看了好幾個版本的課本，發現有一個地方寫得不是很正確。因為目前法律上，其實還沒有明確規範「部落公法人」要依據哪一部法律去登記。但為了讓「部落公法人」這個制度能夠運作，我們現在是「準用」公法人相關的法律。也就是說，在課本沒有特別說明這件事的情況下，很多學生、甚至教師，都會以為「我們已經有法律可以讓部落直接成立為公法人」。但實際上這還有待討論，未來還需要去制定一個專法，來讓部落能正式登記為公法人。

這部分課本目前都沒有明確論述，導致在教學上會出現很大的困難，因為教師要補充說明的地方就變得很多。誠如剛剛幾位教師提到的，教師的知識充足度確實是一個很大的挑戰。很多教師在自己受教育的過程中，其實缺乏這方面的學習經驗，現在反而要他們去教這些內容，就會變成「我們自己都不太懂，還要教學生」，壓力真的很大。所以課本有沒有寫清楚、備課用書有沒有交代清楚，這對教師來說都是關

鍵。我自己觀察下來，以國中和高中來看，主要有3個問題。第一個，是定義不清楚的問題。在定義不明確的情況下，我們就得去教「原住民族是什麼」、「部落是什麼」。學生常常一頭霧水，教師自己也要再額外找資料補充。第二個，是課綱與課本的脈絡與連貫性不足。我自己的經驗是：十二年國教課綱確實加入了很多原住民族的議題，但實際執行上遇到兩個挑戰。第一，有些課本爲了「每個單元都有提到原住民族」，結果變成幾乎每章都出現一點點，學生翻著翻著就說：「怎麼又是原住民族？好煩喔！」他們會覺得重複出現、太多、沒有重點。但也有一些課本反過來，只在特定單元才講原住民族，篇幅又太少。這樣就變成另一個問題——學生只知道某幾個片段，很難從多元的觀點探討。所以要怎麼取得平衡，是各家版本都要考量的地方。我發現高中課本很常用「狩獵」與「土地爭議」來談原住民族的人權與資源保障，這也形成了一種刻板印象。學生會以爲原住民族的議題就只有這兩個層面，好像只要狩獵和土地的問題解決了，其他問題就不存在。但事實上，還有很多更深層的文化、語言及認同問題。以狩獵來說，公民科教師之間就分成不同立場：有人支持、有人反對。如果沒有去透過研習、學習狩獵文化的意義，我們就很難理解爲什麼這對原住民族來說那麼重要。很多教師只會從「資源保育」的角度出發，就覺得應該限制狩獵。至於土地爭議，更多教師其實分不清楚「原住民族保留地」跟「傳統領域」的差別。連教師都不清楚的情況下，要教學生「土地權利保障」真的很難。所以我覺得，課本在這方面的連貫性和脈絡說明，問題很大。

第三個，是關於歧視與認同的處理。課綱一直強調要讓學生瞭解「原住民族被歧視」的問題，但對原住民族學生來說，他們真的覺得自己有被歧視嗎？如果課本一直舉歧視的例子，而學生的生活經驗中卻沒有這種感受，那他們反而會覺得困惑或被貼標籤。我們在教學生「不要歧視」的同時，卻沒有教他們如何辨別什麼才叫歧視，以及如果真的遇到歧視，要怎麼面對與處理。這個部分在課本裡幾乎是空白的。另外，高中課本雖然在身分認同的章節（通常是第1冊第1單元）有談到「多

元認同」，但實際上著墨比較多的，是新住民或性別認同，很少提到原住民族。我自己就遇過一些原住民族學生，他們否定自己的身分。原因有兩個：第一，是長期以來對原住民族文化的接觸太少；第二，是害怕承認自己是原住民族，因為怕被同學嘲笑、被放大檢視——「你是原住民族，怎麼不會這個？」這種微歧視的情況其實滿常見的。所以「身分認同」這個主題，在課本裡真的應該要被更重視。

最後，我想補充「考試加分」的議題，這是學生最有感的部分。課本裡寫了很多關於原住民族的內容，但對學生的生活經驗來說，其實很遙遠。非原住民族學生在學的時候常會說：「怎麼又是原住民族？好啦，我知道啦！」他們知道問題的存在，但感覺不到真實性，除非教師能用比較貼近生活的方式去教——這也再次回到教師的知識充足度問題。學生最直接的感受，就是「考試加分不公平」。但很少有人知道，這背後其實有歷史脈絡。我之前參加研習時，有講者提到「考試加分」最初的目的，其實與政治迫害與同化政策有關。在早期，希望藉由制度設計讓原住民族能更快「學習漢人文化」，某種程度上也是一種同化策略。但這樣的背景，課本裡幾乎沒有說明。學生只看到「加分」兩個字，就覺得不公平，完全不瞭解它的歷史原因與社會脈絡。

編輯在教材編撰階段如何展現多元、深化內容

馬子凡：我是編輯，主要負責公民科的教材，所以我的視角可能會比較限縮在公民科的知識背景這一塊。我今天帶來的資料裡，也擷取了幾張高中公民科課綱的部分內容。因為十二年國教課綱希望整體能有一種多元視角、多元族群的概念，所以在課綱裡，我們常常會看到原住民族被放在一個「處境不利的群體」的脈絡中。像是課綱裡會寫：「性別、原住民族、身心障礙者……」，這樣把幾個族群並列在一起。我覺得這本身是制度上的事實，它的確是現有社會中存在的平等情況。但問題是，當這樣的寫法長期被重複使用時——就像剛剛欣怡老師提到的——

會不會反而加深了大家心裡那種「原住民族就是比較弱勢」的印象？即使我們在編寫時已經盡量用很中性的語氣處理，但那個潛在的印象可能還是會慢慢被固定下來。我舉個例子，像在介紹《刑事訴訟法》某些政策時，裡面會提到「可由低收入戶、中低收入戶選任辯護人」，後面又加上「原住民族」，這聽起來就好像是一連串「弱勢群體」的列表。其實這個法條本身就是這樣寫的，教材只是照實轉述。在課本裡，焦點原本是放在「刑事訴訟法的規定」，如果我突然在這裡插入「為什麼原住民族會被列在這裡」的解釋，學生反而會覺得突兀、不知道為什麼要特別講。所以我們會考量，或許這樣的說明應該放在其他章節，例如，談「社會平等」或「族群關係」時，有更充足的脈絡背景再去補充，才不會顯得不自然。另外，有些版本在講歷史背景時，也會用到像「並非被中華民國殖民」這樣的表述。這的確是事實陳述，但我們也會思考：當我用「殖民」這個詞時，是否真的能達到避免歧視或偏見的效果？或者，反而會讓學生產生另一種固定的政治想像？這部分其實需要很小心拿捏。類似的狀況很多：像是教材裡把「原住民族、客家族群、同性戀、身心障礙人士」這些都放在同一頁、同一主題下，講「社會處境不利的族群」。再到《刑事訴訟法》那邊，又看到「保障原住民族、弱勢兒少、身心障礙者」這樣的並列。這些都是法律制度上既有的分類，我們在處理教材時，其實也知道這樣的呈現有可能在無形中加深偏見。那出版社這邊能不能做點什麼？我們也一直在思考：是不是能在其他章節或配圖說明中，用更細膩的方式去補充？讓學生知道這樣的歸類是法律或制度上的做法，而不是價值上的高低？我待會會再談談，我自己覺得出版社在這方面能嘗試的一些改進方向。

再來，我們剛剛提到課本，大家應該都很有感，像是「原住民族加分」、「傳統領域」、「部落公法人」這些議題。我們在課本裡介紹這些政策面與權利概念時，雖然都盡量用中性的方式書寫，但我自己看下來，還是覺得整體的呈現有點扁平。如果談到「歧視」這個問題，我相信每個出版社、每位編輯都已經很努力地在自己的理解範圍內避免這件

事。不過我最近看到一頁教材，就覺得有點困惑，那一頁是在講「原住民族運動」，配的是一些抗爭行動與衝突現場的照片，那一段文字最後一句寫著：「且容易產生不友善的想像」，我當下看到就有點問號。因為以公民科的角度來說，我們會認為：爭取權利、挺身而出是勇氣的展現，是爲了多數人的福祉去努力的事。爲什麼最後的結論會是「容易產生不友善的想像」？這讓我不太確定作者的立場或想表達的意思。

除了這一頁之外，大部分課本的書寫都還是以政策面爲主，語氣上算是中性。但我個人覺得，這樣的「政策導向」雖然安全，卻也容易讓整體內容顯得平面、缺乏生命力。就像前面幾位歷史老師提到的——好像少了一些原住民族自己的視角。所以如果我們要回到今天討論的題綱——「如何在教材編撰階段避免偏見與歧視的產生」——我覺得除了介紹他們的處境不利、法條或制度保障之外，也可以多著墨在「他們自己改變了什麼」。例如，這些政策推出之後，原住民族透過努力在什麼地方產生了具體成果？有沒有案例可以讓學生看到，他們不是只是被動地接受幫助，而是積極地行動、創造價值？我覺得如果課本能多呈現這些「原住民族的主動與成就」，而不只是「制度如何補償他們的不利」，會更能突破單向的弱勢框架，也讓學生看到一個更真實、更有力量的原住民族形象。

我自己看下來，我覺得蠻不錯、比較正面的書寫案例，像剛剛大家也有提到很多關於「狩獵」的部分，有一個出版社在那一頁的圖說，寫的是：「原住民族的生活與山林緊密連結，具有季節性的狩獵文化」。我覺得這樣的書寫就很好，因爲它沒有用價值判斷去描述狩獵，而是呈現出一種文化脈絡與自然共存的關係。而且公民科本來也會談到「永續發展」的議題，這樣的連結其實就非常自然。如果我們把狩獵文化放在「永續與生態平衡」的架構裡去討論，學生就更能理解它的正面意義，而不是只把它看成「保育與獵殺的衝突」。再來，像在講「媒體」這個主題的時候，有些版本會提到「客家族群有自己的電視臺」、「原住民族也有自己的電視臺」。我們就可以進一步帶學生去思考：擁有自己的

媒體平臺到底代表什麼？除了是「轉型正義」的一環之外，這也象徵著文化傳播與自我發聲的權利回歸。學生就能從這個角度去理解：原住民族不是被動被報導的對象，而是能透過自己的管道去呈現文化、講自己的故事。另外，像在談「社會運動」的單元裡，原住民族的抗爭、正名、土地運動等行動，也可以用更正面的語氣來呈現。這些其實都是「公民行動」的具體展現，是爲了捍衛權益與促進社會公平而努力的過程。我覺得教材如果能在這裡多一點正面的書寫，學生會更容易理解這些行動的意義。我自己負責選修二法律篇的教材，裡面有一章叫做「釋憲制度與人權保障」，我們通常都會選擇幾個司法院的釋字（現在叫做「憲法判決」）來討論人權議題，其中也包括原住民族的工作權、姓名權等等。我們的作者在那一節裡，除了談一般的姓名權，也有特別說明「恢復原住民族傳統姓名」的意義。他從比較專業的法律觀點出發，但我覺得文字很中肯，也寫得很有溫度。而我在找搭配的照片時，看到一張讓我印象很深的——就是「原住民族百人復名大行動」的照片。那張照片裡，大家舉著姓名的布條，神情堅定又帶著喜悅。我決定把那張照片放進去，也特別放大那個畫面，因爲我覺得那不只是法律權利的展現，更是一種文化與身分被重新看見的時刻。

當時我發現照片上面寫著某位抗議者的名字犁百·辛系（Lipay Sinsi），因爲我不想只是放一張照片，於是透過多方搜尋找到了那位抗議者，是一位教原住民族相關課程的教師。我跟他討論，進一步瞭解他的名字代表的意涵，因爲只透過抗議行動等論述瞭解「恢復原名」的意義，大家可能無感，我希望可以讓教材多一點溫度，讓大家更瞭解這背後的意思。Lipay Sinsi 是阿美族的族名，他們是親子聯名世襲制。Lipay 是自己的名字，Sinsi 是外婆的名字。這個名字代表的是長者對孩子的期許——希望孩子能承襲這個名字，保有名字裡所蘊含的特質。因爲要傳承這個名字，也希望他在做人處事時不要做壞事，不要讓家族蒙羞；希望這個名字世世代代都能被延續下去。我覺得，這是我們身為編輯，在編排或選圖的時候，即使不改動課綱內容，也可以讓教材更有溫度、

更細膩地處理這些事情的地方，用補充資訊的方式，展現原住民族的姓名文化。不過，我們在處理這些議題的時候，其實自己的背景知識也不太夠，需要做很多的功課。

教師是詮釋原住民族歷史和文化素養的關鍵角色

林素珍：其實剛才聽大家在講教科書的發展狀況，我有一個感覺——這些教科書其實都已經經過專家的審定，理論上錯誤應該已經降到最低。但為什麼在實際現場，還是會出現教師或學生在理解教材上的偏差？我所說的「偏差」，不只是學生的誤解，也包括教師。這就呼應到我之前提過的意見——有些照片或文字的論述，看起來都沒有問題，可是一旦進到課堂使用，就會出問題。那為什麼會出問題？其實就跟剛才幾位老師講的狀況很接近，我的感受也是一樣。這個問題的核心在於「詮釋」。教材的內容就擺在那裡，但現場教師要怎麼去詮釋它，會造成完全不同的結果。教師如果缺乏文化脈絡的理解，或是對文化、歷史背景不夠熟悉，就很容易在詮釋上出現問題。我舉個很簡單的例子，像「保留地」這個詞，課本上這樣寫，看似沒問題，原住民族從原本的傳統領域到當代最後只剩下保留地。可是學生在現場聽到時，往往會覺得那是「一種福利」，認為那是政府給予原住民族的土地，而不是殖民統治掠奪傳統領域僅剩下的土地。「保留」這本身就會引起很多想像，他們會以為原住民族群有很多好處：例如，55歲就能領老人年金、升學有加分、土地還有政府特別保留。當這些印象加在一起，就會慢慢形成歧視與偏見。但很少有人能在教學中仔細去說明政策的歷史脈絡——為什麼會有保留地？保留地的形成過程是什麼？這些政策背後的演變與補償意涵是什麼？沒有人細緻地去談這一段，學生自然就會以為「原住民族有特權」。這就是我想說的——如果教師沒有深厚的文化背景與歷史理解，那教材就只是「擺在那裡」的文字，任由不同教師去詮釋，就會出現完全不同、

甚至錯誤的教學結果。

剛才提到「加分」的問題，我就先接著這個部分來談。「加分」這樣的一項政策，我們都知道它的名稱是「原住民族升學保障制度」，這個制度背後的设计，其實是希望在族群比例上能夠達到相對公平。也就是說，既然原住民族的人口占全國大約 2%，那升學率也應該能夠達到相同的 2%，讓原住民族的學生在教育機會上，至少能與整體族群比例相符。不過，現實上很少有人會從這個角度去理解。大家看到的只是「原住民族加分」，卻沒有回過頭去看這個制度在國家政策設計上的初衷。而且，現在官方統計的「原住民族學歷達到 2%」這個數字，其實也有問題。我後來仔細去看那個資料才發現，這個「2%」是把所有學習的階段都一起算進去的——包含小學、國中、高中、大專，甚至碩士、博士。也就是說，整體平均達到 2%，但如果單看大專以上的就學率，其實遠低於這個數字。以目前的資料來看，即便有升學保障制度，原住民族的大專在學率只有 58%，而非原民整體社會的在學率則是 91%，這中間的落差其實非常大。但外界在看待的時候，往往不會去理解原住民族群與大社會在受高等教育機會的，其實落差還是相當巨大，只看到表面上的「加分」，於是就產生了很多偏見與誤解。我的意思是，我們要真正理解每一個政策設計的緣由、每一段歷史事件背後的原因與結果，並在教材與教學中給出足夠的詮釋。不然學生只看到結論，就會用錯誤的方式去理解。舉最簡單的例子：剛才欣怡老師提到的「重大歷史事件」，其實在很多事件裡，原住民族並不是完全處於被支配的狀態。像大港口事件、七腳川事件、牡丹社事件等，這些都可以看到原住民族「主動做出決定、選擇對抗」的能動性與行動力。他們在歷史的歷程中並不是被動接受命運的角色，而是在當時的處境裡做出強而有力的選擇。但在教科書裡，往往因篇幅有限，文字太過簡略，這些脈絡就被省略掉了。而當教師在課堂上解釋時，如果缺乏歷史素養或文化理解，就可能不小心講偏。例如，以大港口事件為例——歷史記載中，原住民族其實多次戰

勝，展現出強烈的主體性。但教科書最後的敘述常常收在一句：「原住民族戰敗後開始接受化番政策（同化政策）」，這樣一寫，就讓學生誤以為他們從頭到尾都是被征服的一方。所以，要能正確地引導學生理解，真的需要教師具備足夠的歷史素養與文化脈絡。教材固然重要，但詮釋的力量才是真正決定學生如何看待原住民族的關鍵。

我這邊要提的就是，如果授課教師沒有足夠的歷史或文化素養，那在解釋任何與原住民族處境相關的內容時，就很容易帶入他個人的偏見或錯誤認知。舉個例子來說，馬尼拉手稿（如圖1），教師在看到這樣的教材時，通常會怎麼解釋呢？一般來說，他們很難從文化多元、歷史發展、或是原住民族的生活智慧這些角度去談，去呈現這張圖片真正想要表現的意涵。多數人第一眼看到的印象，通常就是「落後」、「野蠻」，把其他殖民統治者帶來的東西看成「進步」、「文明」。但幾乎沒有教師會去說：其實這些人是在自然環境中尋找出最適合自己的生活方式，他們的生活方式本身就蘊含著與自然共生、順應環境的智慧，原住民族在當時是過著原始豐裕的生活，而那也是一種充滿原始風韻與人文深度的文化表現。換句話說，教材本身可能沒錯，但詮釋者的文化理解深度會讓學生看到截然不同的世界。



圖1 《馬尼拉手稿》（Manila Manuscript）的奇幻漂流與臺灣因緣

註：《馬尼拉手稿》的封面跨頁圖，表現拉得隆島（Ladrone Island）原住民族駕駛舢舨（邊架艇）圍繞一艘西班牙大帆船（注意每艘小船旁皆有三根延伸而出的支架與水中的浮筒），出自Boxer Codex（2025）。

我覺得我們教材裡的原住民族典範人物太少了。因為典範人物太少，所以每次課本提到的原住民族，幾乎都集中在幾個面向——歌舞、運動及音樂。這樣的呈現方式其實會造成偏見或歧視，讓學生對原住民族產生單一化的印象。事實上，現在臺灣有非常多原住民族的創業者、企業家、藝術家，甚至從歷史上來看，也有一些具備外交才能或政治智慧的原住民族人物。這些都代表著多元的文化貢獻與社會角色，卻幾乎沒有在教科書裡被呈現。我們看到的總是那些固定的、重複的幾個面向，顯得非常刻板。另外，在絕大多數重大歷史事件的處理上，教材往往集中在「殖民統治者如何形塑臺灣現代國家」。高中歷史也有專門的章節在講這一塊。可是實際上，臺灣現代國家的形成過程中，特別是在東部地區，原住民族付出了許多貢獻。像是交通建設、港口開發、鐵路鋪設、橫貫道路的開闢——這些過程中都包含了原住民族的參與、勞動與退讓生存空間的歷史，但這些從未被納入主流的歷史敘事。再者，我們在教材裡太強調「殖民統治者的文化作用」，而那個文化作用幾乎都被等同於「同化」。這樣的敘事框架，久而久之就會形塑出原住民族是被教化的、野蠻的、落後的形象。但其實他們並不是被動接受文明的對象，而是這段歷史裡的重要行動者與貢獻者。

教材呈現與教師條件的落差：原住民族教育的結構問題

李岱融：我想要談的內容，前面幾位師長其實都已經提過了，所以我就從我自己的角度，以及我在提綱中想回應的幾個重點，來談幾個我覺得需要注意的地方。第一點是用詞與敘述方式。在歷史的時空脈絡之下，課本裡難免會出現一些像「撫番」這樣的歷史用語。當然，現在課本多半會在這些詞加上引號或用斜體字標示，表示這是特定時代的用語。不過，除了這些已成爲「歷史名詞」的部分之外，我覺得在陳述的過程中，還是要盡量避免出現像「文明／落後」或「鎮壓／反叛」這類帶有價值

判斷的詞彙。這就涉及到「文本的觀點」問題。我記得以前有位前輩分享過一個例子：當時課本開始出現比較多原住民族的內容，裡面寫著「臺灣原住民族有九族，他們有的住在山上，有的住在海邊」。結果那本課本送到部落學校之後，學生看了就問：「老師，這裡的『他們』是指我們嗎？」這樣一個小細節，其實就反映出「他者化的書寫」。因為當課本在描述「他們」時，已經預設了「我們」與「他們」的距離。這種用語的細節，教師或審查委員在快速閱讀時，可能覺得沒有錯，也就不會停下來細看，但這正是可以再多注意的地方。

第二點是關於課綱結構與教材篇幅的限制。我們知道十二年國教課綱實施後，國中社會領域的課程只剩下3節課（也就是3學分），所以內容安排上會有壓力。但在這樣的限制下，很多課本在講「原漢互動」時，只談前段的事件或政策，卻忽略後續對原住民族造成的影響。例如，張達京開葫蘆墩圳，課本會提到「割地換水」，但卻沒有說清楚——割的是誰的地？換來的水流向哪裡？這樣的表述，學生只看到水利工程的成就，卻看不到背後土地流失與族群遷徙的問題。事實上，這項工程間接導致了臺中地區和平埔族群向埔里地區遷移，課本往往只多寫兩行：「因為這項水利工程，使荒地變成良田」。這樣的論述固然沒錯，但忽略了另一個層面——就像剛剛素珍老師提到的，原住民族在這些過程中土地不斷退讓，這也是歷史的一部分。第三點是我從國文科角度提出的補充。因為我自己是中文系背景，這幾年開始關注社會領域之外，以及其他科目對原住民族的書寫。十二年國教課綱之後，原住民族的內容在社會科裡確實增加不少，但整體課程時間被壓縮、主題分散，學生學到的知識反而更破碎。我就想——國文課有5節課，能不能在選文時做出更具代表性的安排？不要讓教師在進行原住民族文學教學時只是說：「這篇文章你們自己看就懂了」。結果花一節課講完作者生平，剩下就跳過，因為教師會想省時間去講文言文或他覺得更重要的篇章。舉例來說，課文選了瓦歷斯·諾幹的〈獵人〉。這篇其實是非常好的作品，描寫人與自然的關係，但課本插圖卻畫成一個拿著木矛的獵人，學生一看

就會問：「現在獵人還是長這樣嗎？」實際上，我們去山裡看到的獵人，早就都是背著獵槍了。這樣的圖像落差就會給學生一種新的刻板印象，彷彿原住民族仍停留在過去、生活在「原始」的狀態，再加上背景畫面乾淨整齊、像公路一樣平整，完全不像真實的山林環境——這樣的畫面會誤導學生對文化真貌的理解。所以我會覺得，如果國文課在選文時能更強調文化脈絡與現實對應，像〈飛魚的呼喚〉、〈獵人〉這類作品都很好，教師可以藉這些文章，帶學生認識狩獵文化或海洋文化，真正去理解「人與自然的互動」，而不只是當成一篇閱讀理解題。當然，這也會回到各位提到的問題——教師本身是否具備足夠的文化理解與轉化能力，能否把文本背後的文化意涵講出來。這部分，我覺得是未來在教師培育與教學支援上都需要再加強的。

還有一個部分，我想補充一下。我們在之前做一些訪談時，有幾位教師也特別提到一個問題——雖然課綱條目設計上，每個時期都有涉及原住民族的內容，強調原住民族從未消失於歷史舞臺，但在實際教學現場，因為時數不足與考試導向的現實壓力，這些內容常常變成「寫了等於沒寫」。也就是說，除非教師特別有意識地把原住民族的部分納入考試範圍，否則在趕課、備考的情況下，這些章節往往會被略過。有教師甚至跟我們分享說，他寧可回到「九貫課綱」時期，因為那個時候雖然整體的篇章不多，但至少有一整章在講史前時代與原住民族，教師不可能整章都不講。反觀現在的設計，每一章節裡面雖然都有涉及原住民族，形式上「被看見」了，但在實際操作上卻更容易被忽略。這其實反映出「考試領導教學」的現場現實：即使我們不願意這樣承認，但只要它不被考試重視，就會變成被教師和學生一起忽略的部分。接著，我想談的是教育現場的配課問題。尤其是在國中階段，我們在調查中發現，有些學校的配課方式真的很特別，例如，「數學教師配地理」這種情況真的存在。換句話說，原本不是社會領域出身的教師，被指派來教歷史或公民。這樣的狀況下，他們對文化與歷史的掌握度自然有限。有的學校甚

至整個社會領域只剩下一位教師，由他同時負責歷史、地理、公民三科。這樣雖然有個好處，就是可以跨科整合、彈性調整時間，比較符合社會領域「統整教學」的精神；但若是主科教師（如：數學、理化、英文）來支援社會科，那問題就會更嚴重，因為這些教師可能完全沒有文化脈絡的背景，也不具備原住民族議題的知識基礎。最後是學校區位的問題，例如，在雲林，教師要怎麼教原住民族議題？在澎湖，又要怎麼談原住民族文化？這些地方本身沒有原住民族社群的生活脈絡，所以學生學到的內容往往只是停留在課本的文字與想像中。這樣的落差其實也提醒我們：要讓學生真正理解「原住民族議題」，不能只靠課本，還要結合地方課程、在地案例，讓學生理解「原住民族」不只是山裡或遙遠的他者，而是與整個臺灣歷史、社會發展密切相關的一部分。

從課綱文本到教學現場：原住民族教材書寫的問題與轉化

李涵鈺：感謝各位的分享，我稍微綜合第一輪的發言，大致從制度面、教材內容、教學實踐，以及學生學習經驗 4 個面向來整理關注點。

首先，制度與課綱方面，課綱雖然大幅增加原住民族相關學習內容，但在一些用語與概念上，還可以再著墨。例如，課綱與教材中，易將原住民族與「弱勢」、「社會處境不利」畫上等號，這或許有現實基礎，但長期反覆出現，可能容易在無意間形塑出原住民族的單一而固著的理解。再來，對於「原住民族是誰」、「何謂部落」、「身分認同如何被定義與建構」等還可再加強，在不同學科與學段中可以有更清楚連貫、脈絡性的說明，以利在後續的人權、政策或文化討論上，更有理解基礎。

其次，教材內容方面，雖然現行教科書在歷史時序上「讓原住民族被看見」，但敘事重心多集中在衝突、失敗、被壓迫與被同化的結果。

這樣的書寫模式，容易對原住民族停留在歷史中的「受害者」或「被影響的一方」，而較少呈現在不同時代中的選擇、行動與能動性。而且歷史事件中的決策、抵抗與貢獻，或當代社會中的文化復振、典範與專業成就，較少是教材的核心敘事，這也導致學生在閱讀教材時，容易形成「原住民族總是輸的一方」、「文化正在消失或落後」的印象，而忽略了他們多元而持續變動的生命力。

在此同時，也必須重視教材圖像與語言的隱含意義。部分文字用語看似中性，如「學習」、「接觸」、「融入」，或部分圖像呈現看似客觀，卻可能在文化脈絡中傳遞出「進步／落後」、「文明／未開化」的隱性價值判斷，這涉及敘事視角與如何詮釋的深層議題，以及教師怎麼去批判性解讀那些文字或圖片的素養。

第三，教學與教師角色方面，教師的詮釋能力是教材能否轉化為理解與尊重的關鍵。即使教材本身存在侷限，教師若能引入補充素材、提供歷史與文化脈絡、不同立場觀點等，仍有可能將原本容易引發偏見的內容，轉化為促進思考的學習機會。討論中提到，將「狩獵文化」從被簡化為破壞自然的行為，轉化詮釋為山林守望與生態知識的展現，就是一個，增進互相理解的例子。然而，這樣的轉化仰賴教師自身的文化理解與專業支持，也凸顯出教師培育與教學資源不足的結構性問題。

最後，學生學習經驗方面，當教材內容與學生生活經驗缺乏連結時，容易產生疏離感，甚至反感。無論是非原住民族學生對議題的冷漠，或原住民族學生在教材中「找不到自己」、甚至因反覆接觸失敗敘事而產生自我貶抑，都顯示教材不只是知識傳遞工具，也影響身分認同與自我理解。再來，我們多半停留在「告訴學生不要歧視」，卻較少引導學生思考：若在現實生活中遇到歧視情境，可以如何回應與處理？這一塊仍有加強的空間。

上述所呈現的並非單一教材版本的問題，而是原住民族教育在課綱、教材與教學之間所形成的結構性張力，是原住民族教育可以加強的課題。

原住民族議題的多元觀點呈現

陳張培倫：其實大家剛才講的每個點我幾乎都想要回應，想要進一步瞭解，例如，欣怡老師提到的南島起源說、把福建說放進去，這其實牽涉到現在的政治態勢，不過學界其實有一派是支持那個觀點的，所以這會變得有點複雜。素珍老師是學歷史的，應該就蠻清楚的。對學生而言，這樣等於是一下子幫他選答案，也不太恰當。可是因著政治立場用放大鏡檢視這些材料的選擇，就會引起一些紛爭。包括先前我記得歷史科好像有一個應該是學習活動，放了兩個不同的起源說，後來出版社也就把它拿掉了，我雖然不是學歷史的，可是我也知道它原始的編輯用意是什麼告訴學生說，其實過去幾 10 年來學界有兩種不同的說法。剛才子凡講到選修，因為你大概知道選修的部分審查的力度低，但依提供資訊居然把那幾個釋憲案或憲法法庭判決跟原住民族有關者放進去，我也覺得很好奇，我回去把它找來看一看。不過我這邊把大家剛才在談的所關心的問題，或者舉的例子當中，我覺得有一個軸線，如果我們扣進教科書的話，當然我們今天講的比較多的是歷史或是公民的，不管原住民族的哪一段歷史或者是公民裡面在談哪一個原住民族權利議題，其實蠻複雜的，那個意思我不敢講。以我最擅長的，原住民族升學保障，在很多地方，現在在 YouTube 上也可以看到我的教學影片，我有一套自己的理論，但是教科書只有這麼一兩段而已，要怎麼把它帶出來，我們大概只能做到讓學生知道有這個制度，可是該制度的歷史脈絡及正當性的討論，這些議題太複雜了，所以知識的厚度，不管我們講縱的或橫的，不太容易在教科書呈現。至少在公民教學方面，我們可能需要留意的是，不同的議題有不同的立場，而這個不同的立場，是來自於大家各自預設不同的價值觀習慣，已經有不同的判斷，最後透過民主的機制解決。不只教學端很困難，尤其教師們到底有沒有足夠的知識背景給學生做解釋，教科書更是如此，就這麼一兩頁的篇幅。此外，剛才莉婷老師有提到，歷史教科書不太容易呈現原住民族自身的想法或有何主動性，因為

站在原住民族立場的歷史文獻非常少見。此一面向確實有其困難，只能透過教科書作者就僅有的史料反向推敲。當然，越晚近從原住民族立場發聲的材料就比較多了。公民教師可能知道有兩大冊《原住民族運動史料彙編》。如何在教科書的編撰，參考其中寶貴的原始資料，讓原住民族自己講話？

再來就是我剛剛講過的多元觀點。在公民科裡面，多元觀點的呈現，其實都要處理，不管是歷史或者是公民，很多時候不小心就會把它扁平化。我們如何把它拉回來？某些版本中，雖然還是很簡略，可是總好過只寫一句「法規上有規定要給原住民族升學保障」。有些版本會稍微帶出制度脈絡及正當性討論，指出以前是從同化政策出發，現在則是要協助原住民族。可是，明明有不同的意見，要怎麼呈現出來？我覺得有些教科書的學習活動就是很好的例子——把常見的不同意見稍微放進來，刺激學生去想一想。我覺得這個就是讓教材「去扁平化」的第一步。所以待會或許各位可以從這個角度，再把剛才彼此聽到的內容、或者各位原先準備的內容裡面，可以再深入探討的地方稍微聚焦在這個議題。我必須說，一開始我也聽過一些現場教師和同學，他們發現教科書中與原住民族有關的內容愈來愈多，可是教師就這樣唸過去，不多解釋。然後呢？教師好像覺得，反正這部分不太會考，因為容易有爭議、不太敢碰。可是大家應該都會緊盯一些會考或者學測的題目吧？以前我覺得最不能考的「升學保障」議題，今年竟然考了，雖然他出題的方式是打安全牌，你用猜的也能猜中。回到教科書這邊，以及教師們要怎麼處理，其實教育部也不是不知道，大家的背景知識真的不太夠，這也是審查制度上很現實的一個問題。

其實國教院也知道，怕原來審查委員的這群人裡面，可能會有一些知識的盲點，所以早就找了幾位原住民族學者協助教科書審定，也知道現場教師可能相關知識背景不太足夠，所以有好幾個計畫陪著大家去做一些補課，那也希望這些補課的工作也能夠慢慢回饋到不只是教學上，甚至在教科書的編撰。

素養導向學習內容應著重於「能讓學習者有共感」 為主軸

蔡明恆：我想要先針對剛剛岱融老師講到的，原住民族議題應該不要只侷限在社會課。我發現今天來參加的教師是歷史科與公民科的教師，沒有地理科，所以我不太確定地理在這方面是不是也有探討原住民族議題。因為我太太是英文科，之前我在帶原住民族課程的部分，有分享一篇文章給她，內容是在談聯合國有正名「部落」的英文還有「原住民族」的英文，應該要用哪一個英文名詞比較好。雖然只是看似一個單字的選擇，但那篇文章後面會去解釋這些單字之間的差異是什麼，我認為英文這方面其實也是很好的教學題材，因為我們在教英文的過程中，好像都很容易去教國外的文化，特別是像紐西蘭的原住民族，但臺灣原住民族這方面卻很少被探討。如果我們可以在不同學科裡都帶到這樣的議題，而不是讓這個議題只落在歷史學習它的歷史脈絡、或落在公民只講人權保障，那學生的學習就不會被侷限，原住民族的認識與理解應該是可以多面向的學習。包含剛剛提到的那篇聯合國的文章，我們也可以知道為什麼他們要這樣去正名、背後的原因是什麼。她看完那篇文章也覺得不錯，只是可惜課本裡沒有這樣的呈現。所以我會比較建議可以把這篇文章分享給編輯你們參考看看。

第二個是針對國中的部分。剛剛有講到「國一上的第六單元」，它就是原住民族部落這個主題，不過我覺得可能會有教師選擇跳過、不教。一來是因為他不知道怎麼教，二來是覺得考試不會考，三來是就算考了，也只會考得很簡單。就像剛剛講到的，有些題目一看就知道答案是什麼。而且也要探討一個重點，就是國中的授課時間非常少。那我今天如果把它排成一個單元，可是又想安排考試或補充其他重點的話，通常這個單元被犧牲的機率是最高的。我就覺得很可惜，這樣安排一個單元是不是就有點白費了，也沒有真正做到我們教學該盡的一個本分。

第三個就回到公民科本身。我會認為公民科的例子真的要「循序漸

進」。當同學還不瞭解原住民族的文化與一些基本定義時，我們就直接用狩獵或土地爭議去講，學生的疏離感反而會愈來愈多。其實每一個單元都有一些適合講原住民族議題的切入點。以第一單元為例，我建議可以放 2022 年憲判字第 4 號的案例，也就是「如果你媽媽是原住民族，但你沒有從母姓，就無法取得原住民族身分」。現在大法官已經釋憲認為這樣的限制違憲。我會認為，這個案例一來可以讓學生理解為什麼我們的社會普遍從父姓；二來，也能帶出原住民族其實也有從母姓的文化，並進一步探討為什麼他們會受到這樣制度的影響。這樣的內容不僅涉及文化層面的探討，也剛好符合公民第一冊中談到的「平權」與「文化保障」主題。如果直接用「狩獵」這類議題來講，教師常常不知道怎麼切入，而學生也會覺得那跟自己無關，所以我會蠻建議選擇更貼近文化或制度的案例。

第二個部分，我覺得在講到《民法》時，可以特別強調「集體權利」的概念。因為對原住民族而言，他們很多財產或文化的保障都是集體的，而我們民法所保障的則是個人的。這樣的差異其實非常值得在教材中被凸顯出來，比如「傳統智慧財產權的保障」就是一個典型例子。要找到「適合」的例子，而不是只是表面提到幾個看起來與原住民族有關的案例。更重要的是，教材要能反映學校現實生活中可能發生的狀況。我也不太確定是不是因為考量到學校名譽或其他原因，但我發現教材裡幾乎沒有提到「校園內的歧視事件」。像是之前臺中一中的歧視事件，我沒有看過任何版本有寫，我們並不是要特別針對哪一所學校，而是這些真實發生過的事件，才是最能讓教師願意去教、讓學生產生共鳴的教材。所以我認為，教材中的例子要能「循序漸進」，同時也要更貼近學校真實可能發生的狀況。

另外有些議題，我會覺得可以放在高三選修裡面。剛剛提到的狩獵議題，它其實也是大法官釋憲的案例。這個議題或許比較適合放在高三選修課本裡面，讓學生能夠更深入去看整體內容，瞭解哪些部分被認為是合法或違憲的，哪些部分仍有討論空間。如果在必修課中只是提到

「有這樣的爭議」，卻沒有全面去看釋憲的脈絡，學生對這個議題的理解也會變得片段。然後最後關於原住民族考試加分的部分，我蠻認同主編剛剛提到的，教師手冊真的要講這樣的歷史脈絡，因為教師之間也存在很多誤解。我自己在教學現場有一個明顯的感受：其實越容易對原住民族學生產生歧視的，有時候反而是教師有歧視的問題。那為什麼會有這樣的情況？確實是因為我們在成長與受教育的過程中，自己也缺乏相關的理解與學習。所以教師手冊在這方面應該多補充這些內容，讓教師可以先學習，也知道該怎麼教。

在課堂裡練習「看見」：原住民族議題的理解與教學

陳莉婷：我想要說的是，雖然十二年國教課綱跟之前的九年一貫當然是有延續性的教育改革，但它也有一些很不一樣的地方，如新增的原住民族相關的學習內容。可是我們會發現，各縣市輔導團辦了很多研習活動，但大多聚焦在「如何設計教學活動、讓學生上課動起來」。教師們的增能訓練，多半都集中在屬於教材教法的部分。後來疫情的關係，又轉向線上教學、數位工具，再加上這幾年 AI 的發展，所以其實現場很多教師的增能幾乎都往那個方向走，另外一種就是與會考相關的研習。相對地，在師培的過程中，我們職前受的有關原住民族歷史的專業訓練就比較缺乏。108 課綱加進一些新的學習內容，但在「增能」的部分，好像除了剛剛其他教師們提到的備課用書以外，其他支援並不多。如果出版社在這方面有用心，把很多補充內容放進去，教師們如果願意認真看備課用書，也許就能補上專業度不足之處。另外，如果某個主題在考試中不是重點，教師們可能就會想：「我就用我以前對這件事情的理解，隨便帶一下就好」。所以我會建議，在教師培訓的部分，針對這些「新增的內容」，真的需要再加強。

第二個部分就是剛剛岱融老師提到的兩個重點。我後來去看了 3 個

版本的教科書，確實有一些觀察。剛剛提到的「張達京」這個例子，課本大部分都強調他們的合作，但沒有去講到平埔族群土地流失。不過，我有看到其中一個版本把這個內容放在「課後閱讀」裡面，這點我覺得很不錯。

B版教科書的課後閱讀「『漢番』合作？岸裡社的割地換水」，在大部分教科書多以「割地換水」的例子來論述「清帝國時期的漢番合作」，卻忽略了「土地流失」的面向時，本篇提出另一個思考的視角：對阿里史社等部落的原住民族而言，此舉導致他們的土地進一步流失。

再來是第二個重點，就是提供不同版本的文獻。這個在C版教科書有做到，舉例來說，在提到「清帝國漢人移民的開發史」時，以前的敘述多是從「漢人開發」的角度出發，會出現像「蕃人出草」之類的說法，帶著既定的立場。不過我看到有一個版本在「探究活動」中提供了兩份不同的資料，讓學生自己去閱讀與比較。我覺得這是個很好的嘗試。

C版教科書的探究活動——「漢人開拓家園？原住民族離根失土」中直接並列了漢人與原住民族對土地開發截然不同的觀點。資料二明確指出「對漢人來說，他們眼中未開發的平原荒地，其實本是平埔族群的家園」，並提醒學生「原住民族的遭遇，在『漢人開發血淚史』的歷史書寫中，卻常常就這麼被忽略了，值得省思」。

雖然我們會說教科書在書寫上還是會有一些不自覺的偏見或刻板印象，編者也在努力讓學生能接觸到不同的視角。當然，教學現場最大的問題是：授課時數窘迫，課本放了這些東西，現場教師有沒有時間真的去帶？這又是另一回事。最後我想回到我原本提綱中的一個重點——教科書的審查機制能不能真正識別並修正這些問題。

目前的審查小組裡確實有具備原住民族身分的學者教授，所以我們在審查時會尊重他們的專業判斷。不過，有時候就算我們發現某些內容可能有隱含的刻板印象或偏見，也只能「提出建議」，而不能「以審代編」——意思是我們不能直接規定他要怎麼改、怎麼寫，只能以理由或引導的方式提醒。

再來，我自己也觀察到現在的教科書已經出到第三版了，其實各家之間愈來愈相似。一開始出版時百花齊放、風格各異，但現在幾乎都往「市占率高」的版本靠攏。結果就是：課本愈來愈「統一」、愈來愈像，甚至整體趨於「考試導向」。許多版本現在幾乎是爲了「讓學生做會考練習」設計，甚至在課本裡就直接整理出「重點」，這樣雖然方便，但也讓教材失去了原本應該有的多樣性與批判性。在教學現場，時間本來就很有有限，我這邊也整理了一些可能的教學策略給大家參考：

（一）問題導向提問的教學：這是最具體可行的方式。教師在講課時就能隨時拋出問題讓學生思考，不需要額外花太多時間。對社會領域教師來說，這點特別實用。

（二）角色互換／同理心扮演活動：這個方法會比較有感，但比較耗時。如果學校有「彈性課程」或主題探究課，或許可以嘗試。

（三）圖像與文字的批判性解讀：很多學生只會「看圖說故事」，例如，看到舊照片就說「好原始喔」、「妨礙風化」等。教師可以訓練學生從圖像、標題及段落文字中練習分析，學會歷史詮釋與文化理解。

（四）歷史同理與當代理解的結合：學生對原住民族的印象常侷限在唱歌、跳舞、運動等面向。教師可以補充「典範人物」的故事，或利用近期時事（如：之前的臺中一中事件）帶入討論，即使沒有時間設計完整活動，教師在講課時只要有意識地引導學生多角度思考，也會有幫助。

（五）多元影音教材的使用：有時候教材中提供的影片太單一，如果能找到原住民族自己拍攝、敘述的影片作爲補充，會更有真實性與溫度。教師常常想用但不知道去哪裡找，這部分其實也可以由出版社或官方平臺協助整理。這些方法不一定都能一次實施，但至少能讓我們在有限的課時內，找到一些具體可行的切入點。

再來就是地理的部分。剛剛有提到「地理有沒有涉及原住民族議題」，我去查了一下課綱，確實在地理科裡面有一個條目，它的問題探究主題是「原住民族文化生活空間與生態保育政策」。我覺得這個主題

就可以和剛剛大家提到的「狩獵者、守望者」觀點做結合，讓學生從地理與環境互動的角度去理解原住民族與自然的關係，而不是僅停留在文化描述的層面。那公民與社會的部分，剛剛也有提到，我這邊就不再重複。最後我想補充我自己教學現場的經驗。我的學生大部分都不是原住民族身分，有時候一個班問下去，可能一個都沒有，有時候頂多 1、2 個。如果有，我通常會關心他們，問他們有沒有去考族語認證。但學生聽到你問原住民族同學族語認證，第一個反應通常是：「喔！那個可以加分！」關於「加分」，學生的反應大概分兩種：第一個是羨慕，他們會問：「老師，我可以怎麼樣也有那個身分？現在來得及嗎？」我就會笑著跟他們說：「來不及了，只能重新投胎」。第二種反應是覺得不公平。這時候我就會跟他們解釋說：「其實加分的名額是外加的，並沒有影響你們」，讓他們知道制度背後的设计。

另外我也觀察到，現在的學生其實已經被教育得比以前更有「政治正確」的意識。像我們在談性平、新住民或原住民族相關議題的時候，有些學生如果聽到同學講話口無遮攔、帶有歧視語氣，他們會立刻糾正說：「你不可以這樣講！」雖然他們這樣的反應可能還停留在「知道不能講」這種層次，並不一定真的理解背後的文化脈絡。以國中生來說，能展現出這樣的態度，我覺得已經是很不錯的開始。最後，要如何進一步增進學生對原住民族的理解與態度？我覺得除了時間的累積，更需要教師自己持續增能，學會以更批判性、更多元視角的方式，引導學生發展真正的同理心。

挑選經典案例協助學生理解與思考

馬子凡：剛剛明恆老師有提到憲法法庭判決可以放在哪些單元。我覺得就課綱來說，選修課會有比較多空間可以運用。像在選修第 4 章，課綱條目是要我們挑選一些比較經典的釋憲案或憲法法庭判決，去講「人權

保障的重要里程碑」。所以在第4章的開頭部分，我們就用了2023年憲判字第4號，也就是剛剛提到那個關於「身分權」的案例。這個案例可以從血統制度談起——爸爸如果是非原住民族，孩子就不能登記為原住民族，這個不僅涉及族群的平等，也可以延伸到性別平權的討論。我覺得明恆老師剛剛講到「性別」這個面向真的很關鍵，我們未來也可以在教材裡多著墨這個部分。除了族群外，從父姓、從母姓這樣的文化與制度差異，也是很值得討論的社會議題。像這樣的章節就有比較多自由度，能從法律與制度面的改變來說明原住民族的權利保障。再來在第5章，我們也講到了西拉雅族的正名案（2023年憲判字第17號）。這個案例可以放在談「訴訟流程」的時候帶進來，同時扣合「法律保留」與「法律優位」等概念。我有持續關注修法進度，原本想更新教材內容，不過目前看起來修法還沒完成（其他與會者補充：十月才會完成），所以這個部分之後也可以再補上。另外，針對剛剛素珍老師提到的「封面圖像」的問題，我也想補充一點。

教材編製現場的困境與增能需求

其實身為公民科編輯，有時候也會很猶豫要怎麼呈現圖像。我們自己會覺得圖像也應該是教材論述的一部分，但實際上當我們把需求（如：原住民族人物繪製）交給美編，他們常常會很緊張，因為他們怕畫錯、怕不符文化細節，而編輯自己其實有時候也不確定哪裡畫得對或不對。這就變成教材製作過程中很微妙的一環——大家都想呈現尊重與真實，但在執行上又充滿顧慮。

我們想要去找，看看選出來的圖樣是否才是正確的。其實我跟岱融老師是研究所同學，我們有時候也會煩他，常常問：「欸，要去哪裡找資料？可以從哪裡得到正確的原住民族資訊？」我覺得這件事情也再次凸顯出「增能」的必要性。很多教師都需要這樣的資源，其實我們編輯

也一樣需要。不只是教學端，在教材端——無論是設計還是審稿——都非常需要知道有哪些可靠的管道可以提升專業素養。例如，我們應該要知道可以透過哪些官方或部落授權的網站、專業課程或文化講座，去瞭解相關的文化脈絡、用詞規範、圖像設計原則等等。這些不只是避免誤用或誤畫，更重要的是讓教材的內容與圖像能夠更具文化敏感度與正確性，真正做到尊重與理解。

面對公平正義議題的教科書編寫及教學策略

陳張培倫：因為現場有公民科的編輯，也有公民教師，我發現一個問題，就是在教學現場和教科書編寫端都會面臨到的一個共同現象——我們的學生普遍還停留在「什麼是公平、不公平」這個非常初階的概念上。他們的判斷標準往往是：「他有、我沒有」等於「不公平」，但照理來說，這樣的思考應該從國中階段就開始慢慢引導學生突破。也就是說，教師要帶著學生去想：「你認為的『公平』，它的標準是什麼？」不然到了高中，他們還是會卡在這種很表層的比較，沒辦法再往上去反思。像我就常聽到學生會問：「原住民族可以改名、可以加分，這樣不是不公平嗎？」這就回到一個重點——我們如何透過教學設計或教科書內容，去破除學生把「公平」簡化成「人人都一樣」的這種想法，這才是最關鍵的部分。坦白講，原本的課綱在「公平正義」這個單元，並沒有特別規劃要放「原住民族升學保障」的議題，所以當我們第一次看到出版社的初稿時，其實也蠻意外的。不過我覺得這也是很有意義的一件事，因為這正是學生最容易產生疑惑、也最值得去討論的地方。有趣的是，學生對「身心障礙者」的議題反彈就比較小，他們通常會說：「喔，他們真的比較辛苦，讓他們有一點優惠沒關係。」可是當換成「原住民族升學保障」時，反應就會很強烈，甚至會出現比較情緒化的討論，所以有時候教學策略或許最好先從身心障礙的案例切入。讓學生先理解「差別待遇不一定是公平，而是為了讓不同處境的人有相同的起點」。等他們

能理解這一層邏輯，再引導到「那原住民族的族群處境呢？他們是不是也有需要制度支持的地方？」這樣學生就比較容易理解「積極差別待遇」的真正意義，也比較不會停留在「他有、我沒有」這種直覺反應上。

理解與破解：教師增能面對學生原民文化政策迷思

林素珍：我接著培倫老師剛剛提到的，要讓學生理解原住民族的處境是什麼，我覺得這一點有點困難，因為大多數的學生都覺得他已經跟我們一樣在這個大社會生活，所以整個族群在殖民統治過程中集體權喪失，造成族群長期處境不利的狀況，教師並未有深刻的理解，更沒有機會在學校課程中充分解釋。因而，學生認為原住民族同學都跟我一樣生活，為什麼他要有升學保障。其實是要回應第5點，就是有關學生接觸到原住民族相關的議題或教材時，其實他們大部分的直覺反應就是：「他都跟我一樣生活了，為什麼要有這麼多保障？」他們看到的都是那些福利政策。

像這一類的問題，反而是教師需要被培訓的地方。因為學生已經會有一些基本反應，像是「狩獵」這件事。我曾經看過一個關於狩獵的議題，底下的留言讓我非常驚訝，有人說：「他們不知道量販店有賣肉嗎？」留言者就這樣講——他完全沒有去思考，狩獵其實跟原住民族的祖靈信仰、生命祭儀，以及整套文化系統是結合在一起的。外界的直覺反應只是：「為什麼不去量販店或市場買肉？為什麼還要狩獵？」所以我覺得，應該蒐集學生這一類的問題。像是「土地為什麼要保留給原住民族？」、「『保留』這個概念是不是政府給的恩典？」、或者「升學保障制度為什麼存在？」等，這些都是學生常有疑問的課題。現階段還是需要透過比較特別的課程，讓教師們持續進行增能與訓練，讓他們在課堂上具備足夠的文化與政策素養。這樣當學生提出各種問題時，教師就能即時、有根據地回應，而不是臨時去查資料，因為那樣太慢了。教師必須要先有這樣的訓練與素養，才能面對這些情境。所以我覺得，在

第5個部分，現階段我們還是要不斷蒐集學生的反應，把最常出現的問題整理成一套專門給教師使用的增能課程。我覺得這樣會是日前比較快速，也比較實際的方式。

教科書中原住民族議題的全局觀

陳張培倫：剛才有夥伴提到，其實原住民族議題是跨學習階段、跨科目的。原來社會領綱研修小組在處理此類議題時，似乎想法是：我們的下一代公民，不可能每個人都變成人類學家或原住民族專家，可是身為一個社會公民，他至少要知道原住民族有哪些議題，讓他未來在遇到與原住民族時事，能夠有足夠的知識進行判斷。當時是從這個角度去思考的，再把那些議題拆分到歷史、地理、公民之中，再按照知識的深淺程度分學習階段來規劃：有些是國小帶出相關知識或觀念，有些是國中、高中再接續。可是我們現在比較麻煩的是什麼呢？不只是教學端，在教科書撰寫上也出現同樣的問題。因為大家都是分科的，甚至不同學習階段也分開。就算是同一科，比如說明恆，你看得出來也會注意高中公民在教什麼，有一些夥伴會去看地理在教什麼。以前在審高中公民教科書的時候，最頭痛的情況就是——有些內容國中教了很多，但為什麼到了高中教科書又再寫了一次？銜接當然是可以的，可是相同內容或份量又重複了一次？有時候會發現某些內容應該是歷史課在講的，結果被搬到公民課。所以很麻煩的是，整個「原住民族議題」在課綱中的理想安排，到了教學端時，因為教師養成背景不同、教學實務分散，結果變成支離破碎。教科書編撰也是一樣的狀況，甚至有些地方會「重複學習」，例如「原住民族運動」這個議題——歷史在教，公民也在教。其實它應該拆開：某些面向當然是歷史在講沒錯，但一旦牽涉到權利訴求與憲政制度的互動，就應該是公民的範疇。可是講坦白話，在學校裡面，教師之間會主動跟同領域的同事討論這些事情嗎？不太容易，出版社其實也一

樣。這些問題都慢慢浮現出來，原來大家的「全局觀」、「系統觀」不見了。國教院或許可以做一個出版品，不管是針對教科書編撰，或者針對教學經驗的反思，把整個「系統性的觀點」重新整理出來，讓大家知道「全局到底是怎麼一回事」，現在大家看到的只是領綱而已，而研修小組也早就解散了。像我因為曾參與研修審查過程，還知道一些脈絡，但教學端、出版社端大多不瞭解這些背景，自然就會遇到困擾。剛剛也提到，大家其實都蠻期待出版社能在教師手冊裡多補充一些內容，可是講白一點，出版社自己也不太清楚——到底該在教師手冊，或在不同科目，加入哪些與原住民族相關的內容？與其這樣，不如讓國教院回過頭整理出一份可供參考的資料——讓教學端和出版社端都能運用，這樣對未來整體方向的帶領會更清楚。而部長也說了，不會再有 118 課綱，我們就把現有的狀況盡量優化，把能補的部分補起來。

探究課程有助於深化對原住民族議題的理解

馬子凡：剛剛講到教師用書手冊這件事，就我自己接觸到的高中教師來說，其實在補充課程資料這一塊是非常個人化的。通常只有第一年、第二年的新手教師會比較依賴教師用書手冊或教材附錄，但後來的教師幾乎都有自己的一套備課方式。我們其實也有提供像是電子版或紙本的教師用書手冊，但實際的使用率真的很低。教師們常常還是根據自己的經驗和教學風格來備課，不太會照著教師用書手冊走。所以我個人會覺得，現在既然課綱裡有「探究與實作課程」這樣的設計，如果我們真的能有一套可以綜觀全局的教材，並且把原住民族議題納入其中，讓學生透過探究課程去研究、去討論這些主題，應該會比單純放在教師用書手冊裡更有效。因為那樣教師和學生都能一起參與學習，而不只是「老師知道多一點」。透過探究課程的方式去理解整體脈絡，或許才能真正達到我們希望的目標。

正名運動背後的多元與尊重

洪欣怡：其實我在聽的過程中，有蠻多小小的震驚。因為大家舉的例子裡，有一些讓我覺得困惑，和現況並不太符合。像剛剛提到的「身分證中的命名文化」議題，好像還停留在「漢人的父姓與母姓」這樣的討論框架，但實際上很多原住民族的命名方式根本不是這樣。許多族群會加上族名，或採用親子聯名的方式，甚至雅美族人的名字會隨著身分變化而改變。例如，今天生了一個兒子，他的名字就會變成「某某的爸爸」；之後有了孫子，又會變成「某某的爺爺」。所以在談「姓名」這件事時，我們應該讓孩子知道——世界上有各種不同的命名邏輯，不能只用單一的漢人視角去理解。而且，「姓名」這件事背後其實有非常荒誕、卻又沉重的歷史。現在多數原住民族的「漢名」其實是在中華民國時期被迫接受的：有人是抽籤抽到姓氏，有人是被賜姓的。如果被突然告知「你姓張」，那他就只能姓張。這些姓氏的來源其實非常隨機，甚至可以說是荒謬。

那為什麼現在的原住民族孩子多半還是使用漢姓？一方面是因為這樣比較容易被社會接受；另一方面是語音的障礙——我們很多人其實唸不出他們族語裡真正的發音。即使轉成羅馬拼音，也常常被唸錯。像「布妮」（應該是 Bu-ni）、「巴蘇雅」（其實是 Pa-su-ya），這些名字在族語裡的原音常被扭曲，所以他們希望能建立一套更準確的拼音系統。我印象最深的是一次出國的經驗：我的中文名字是「洪欣怡」——「欣怡」這個音對外國人而言真的很難發音，因為全是平音。大多數人都唸不好，後來我乾脆就說：「you can call me by my English name」，但有 1、2 個外國朋友會很認真地說：「不行，我想知道你真正的名字怎麼唸。因為我想瞭解，你的家人在取這個名字的時候，懷抱的是什麼樣的祝福與期許」。他們真的會一遍又一遍地練習那個音。那一刻我才深刻感受到——被正確地稱呼，是一種尊重。而這樣的尊重，正是我們在教學現場裡要傳達給學生的。

我們這些在教學現場的人，或者在編撰教材與課綱的人，真的瞭解他們嗎？我們是帶著什麼樣的思考在看這些議題？我剛剛之所以強調「他們不弱勢」，指的是形象與典範上的不弱勢——但實際上，他們真的還是弱勢。大家談的多半是「都市原住民族」，因為你們接觸到的是都市原住民族；但我接觸到的是「部落原住民族」。部落裡的生活條件非常艱困，有的地方連一間7-11都沒有。疫情期間，他們甚至沒有醫院，只有巡迴衛生所。真的出事時，第一個被犧牲的，往往就是他們。為什麼他們從「土地的主人」到今天會淪落到這樣的困境？這正是我們要教的脈絡。我以前以為這些事大家都知道，所以覺得沒什麼好特別談的。但剛剛聽了一輪，我發現——原來我以為的理所當然，對很多人來說並不是理所當然的。他們真的是弱勢，那這些孩子要怎麼樣成為教育體系裡的那「2%」？《人權宣言》明明就寫著「每個人都有受教育的權利」，這不是理所當然應該被接受的嗎？那麼部落裡的孩子要怎麼樣才能進入大學？「小清華」當初會成立，就是因為清華大學在八八風災時發現：全清華沒有任何一位需要被補助的學生——因為那些孩子根本沒有資格上清華大學。如果沒有那些「個申」的「外加」制度，他們根本不可能讀大學，導致部落很多人最終只能當臨時工。在部落世界裡，他們真的就是弱勢。而都市原住民族也有自己的困境。他們在原住民族社群裡，可能又被認為「不像原住民族」——大家有族服，他連一件背心都沒有；可是在漢人社會裡，又被貼上「原住民族」的標籤。他的母語系統、文化根基正在流失。剛剛提到「為什麼要教傳說」，我覺得傳說的焦點不是細節，而是它所承載的——人對生命的想像、對自然的互動方式、對存在的理解。我們漢人也有我們的想像，外國人、基督徒都有他們的想像。那為什麼我們能教別人的文化，卻不能理解身邊僅僅2%的人口？對各位來說，今天談的可能是你一輩子遇不到10個人的族群，但對我來說，這是我每天生活中會接觸的幾百個生命。他們有各種樣貌、各種可能、各種生命故事。

例如，前陣子我才知道——桃園那起一家五口墜車的事件，那位學

生是我學生的好朋友，那孩子前陣子才剛出車禍，好不容易出院，結果整個家庭又出事。我只是想提醒大家：我們談的每一件事，背後都是一條生命，是每一個未來。我為什麼希望孩子不要覺得自己是弱者？因為唯有給他們「盼望」、給他們「典範」、告訴他們「日子可以怎麼走下去」，他們才有力量繼續前進，哪怕只是出於「政治正確」，至少也該給予尊重與平等。你可以不同理、你可以不認同，那是你內心的事；但至少表面上，你要尊重我，那是我應得的。我剛剛會一時說不出話，是因為我在想：我們到底在談什麼？為什麼教科書要談歧視？為什麼要談偏見？我也常常在問自己：我有資格談這些事嗎？我每年都在反省、在後悔自己前幾年做錯的事情。我第一年教書的時候，根本不懂原住民族加分。但我後來才發現，加分對原住民族的幫助是有限的，他們如果要考上好大學，主要靠的是「個申」的外加。我推了好幾個孩子上臺大、政大——全部都是靠個申，只有一位靠加分的考上頂大成為教師。所以，究竟是誰在乎加分？而且加分的前提還是要透過族語考試。那你考得過嗎？我都不好意思問那些漢人：「你考得過你的客語嗎？你的閩南語嗎？你會寫嗎？」你憑什麼覺得這些事是理所當然、不公平？我到底剝奪了你什麼？所以我覺得，我們要回過頭來思考，第一，國教院是否該給我們更多資源？這已經不只是「補充資料」的問題，而是要重新思考、重新學習——我們到底想要什麼樣的未來？對我來說，新住民、原住民族、漢人——大家都是我的學生，都是我族群的一部分，我都必須要去認識他們。此外如果教師或編輯們想要做補充，其實國教院之前有做一個「原住民族十大重要事件」的教材，在愛學網上就找得到，品質我覺得不錯。「臺灣吧」也有試著做，無論是「福建論」或其他論點，他們的結論都很好，都值得思考。我們不一定要替孩子做選擇，但至少要讓他們理解，例如，「福建論」背後可能有對岸的操作介入，這些都是孩子該知道的。因為現在的孩子深受抖音等媒體影響，容易產生偏向性的觀點。身為教育者、身為陪伴他們的成人，我們能給的陪伴與建議是什麼？這真的值得重新思考。

我也想補充一點：同樣是課文，我在教的時候，會特別請孩子思考——這篇課文是用誰觀點寫的？少了誰的聲音？後來我也加了「重大事件」單元，因為它能呈現完整的歷程，但只有5分鐘內完成引導。那5分鐘的影片裡，會呈現很多過程與階段性的「勝利」。孩子們看完之後常常會說：「原來原住民族不是一直輸」。像南岬之盟那個單元，孩子們的回饋讓我很感動。我問他們：「你看完後，對原住民族的看法有改變嗎？」他們說，有——因為在教之前，他們真的覺得原住民族「很野蠻」。我再問為什麼野蠻，他們說因為「獵人頭」、「出草」。我就再去解釋「出草」的意義，那其實是一種對生命的負責。至於能改變他們多少，我希望，能影響一個是一個。這就是我作為教育者，至今仍努力在做的事。我知道自己還不夠，但我仍然在努力中。

感知原民心境及跨科規劃

陳張培倫：欣怡這段發言非常有力量，既誠懇又具批判意識，從教育現場出發去談結構性的弱勢與文化理解的斷裂。其實我自己的學術背景，也讓我忽略掉很多事情。因為今天在場的，大多都是歷史和公民背景的教師，我們能夠帶給學生的主要是歷史知識，以及和人權、法律相關的內容。不過在學校裡面，談「引導學生認識原住民族」這件事，我想到前一陣子參加的一些研習，來的多半是國文教師和藝術領域的教師。

國文領域的部分，剛剛岱融也提到，其實出版社還是會「習慣性地」挑選原住民族題材。而藝術領域的教師就常常問我：「原住民族的藝術材料那麼多，我該怎麼帶？」那我就會反問他們：「你帶那些材料，是不是只讓學生覺得，『啊！原住民族的傳統藝術好美喔？』就這樣而已嗎？」這句話的意思是——不只學生，甚至我們這些教師、教材編撰者，往往也只是把「原住民族」當作一個名稱，一個課文裡被帶過去的符號。尤其是那些學生，他們一生中很可能從來沒有真正聽過一位原住民族親口說自己的故事，但透過國文課本的選文，納入原住民族當代作家的作品，讓學生

有機會聽看看原民作家如何自述自身文化、族群處境或甚至自身認同的歷程。就有可能讓學生透過故事或甚至畫面去「感受」原住民族的個人或集體心境。舉例來說，如果以某出版社為例，內部能不能建立一個協作機制？像是公民、歷史科能不能拜託國文科在選文時不要只從文學的角度出發？想想我們歷史課在教什麼、公民課在教什麼、學生在感受上可能缺什麼？如果國文科能從這樣的角度去選文，至少學生可以透過文章，稍微理解原住民族是什麼樣的群體，而不只是看到一堆法律名詞、歷史名詞。藝術也是一樣。出版社在選藝術素材時，雖然或多或少都會放一些原住民族題材，但那些素材能不能反映出「近代原住民族在歷史傷害與當代生活之間的掙扎與創作」？不要只看到那種熱鬧的阿美族舞蹈，其實像東華大學原住民族學院的舞團，他們的劇裡有很多都在講——原住民族如何在歷史創傷與現實處境中掙扎、生存。如果藝術課本在選材時能納入這些內容，就能和歷史科、公民科相互呼應。這也就是我剛才提到的「全局觀」。當然，學校其實也可以這麼做，只是還是會回到那個老問題：課與課之間的資源不均。偶爾像屏北那邊，因為比較多教師關心原住民族議題，跨合作的情況會比較多。或許我們可以鼓勵，讓那些已經在做原住民族教育工作的學校，嘗試更多跨科整合的做法。

都會原民生雙重不利的現象值得關切

李岱融：我這邊稍微回應一下欣怡老師剛剛提到的部分。我們院內長期都有在進行相關調查，針對原住民族學生——無論是在原鄉還是在都會區——他們的學習狀況與學業表現。如果以「學力表現」來看的話，確實仍然和一般學生有明顯的差距。我們現在也在討論一個現象：在都會區的原住民族學生，情況似乎出現了「兩極化」——一類是父母為軍公教人員，家庭經濟條件比較好、文化資本也比較豐富；另一類則屬於藍領家庭的孩子，他們面臨的情況就更複雜。這些藍領家庭的原住民族學生，常常處在一種「雙重不利」的狀態。一方面，他們在學業上得不到

肯定，難以建立自我認同；另一方面，由於長期在都會區成長，與部落的連結逐漸斷裂，當別人問起他的族群身分時，他反而陷入困惑或疏離。在這種雙重不利之下，他們其實是整個族群裡最需要被關注、卻最容易被忽略的一群。相對來說，如果是在部落裡，學生的學習表現即便不理想，至少還有部落文化能夠支撐、陪伴他成長。這是我們長期觀察下來的結果。另外，我也想呼應剛才提到的部分——目前已經有一些版本的教材開始試著做調整，我們也期待其他版本能夠陸續跟進，讓教材更貼近現實狀況與學生需求。以上是我補充的觀察。

從多元面向討論資源分配不平等問題

蔡明恆：我可以補充一個論述嗎？我剛剛會以 2022 年憲判字第 4 號，也就是關於「身分權」那個案子作為例子，是因為從我教學的經驗來看，學生在談「弱勢」時，通常會把重點放在「經濟弱勢」上。但我會提醒他們，原住民族所面臨的挑戰，不只是資源上的不足，更包含「制度性的迫害」。所以我在課堂上會用這個憲法法庭案例來說明：這不只是關於姓名或文化的問題，而是要去思考——我們的社會中，哪些制度其實對特定族群造成了傷害或不公平？而這樣的制度性壓迫，是否也是促成「弱勢環境」的一部分？我也非常認同剛剛欣怡老師提到的觀點。我剛才的說法可能有一點讓大家誤會，但我的意思其實是想透過這樣的例子，讓學生瞭解：「弱勢」的標準有很多層面，不僅限於經濟層面。剛好這個案例是我在課堂上會拿出來討論的，也想趁這個機會分享給在座的編輯參考。

結語

李涵鈺：感謝各位與談人的參與，討論時間已大幅超出原先規劃，但也反映出本次所觸及的議題，並非單一面向，而是牽動教材制度、教學專

業與教育價值的核心問題。

我提出兩點回應。第一點，關於教科書「版本趨同」與教材價值的再定位。我們確實可以看到，近年教科書在結構與選材上出現內容趨同的現象。若教材僅以「市場賣點」作為主要考量，勢必限制了在公共教育中的角色與可能性。多數教師在選書時，也並非只在意教材是否「安全」或「好教」，也會特別重視教材是否能提供多元視角、引導批判思考。因此，教材編輯與出版可以思考：如何從「賣點」轉向「亮點」，這會重新定位教材的價值。這不只是理想性的期待，也是回應現場教師專業需求的一種可能方向。

第二，是關於教學資源的可近性與教師轉化能力的支持。今日討論反覆指出，即使教材本身存在侷限，教師仍可以透過補充資源與詮釋方式，將教材轉化為促進理解與對話的學習經驗。然而，這樣的轉化不應完全仰賴個別教師的熱情與自我摸索。當前，原住民族教育實驗學校、地方社群與研究團隊，已累積相當豐富的教材與詮釋資源，例如，對重大歷史事件的不同敘事視角，這些資源如何有效進入主流教材與教學現場？若能針對十二年國教課綱實施後，教師在現場面臨的實際困難，發展可即時運用的教學指引、案例手冊或資源平臺，將有助於縮短課綱理念與課堂實踐之間的落差。

此外，教材與教學的最終應回到學生的學習經驗與主體性。如何理解歷史、如何面對差異，或是在生活中遭遇歧視時如何回應，重視學生的觀點與感受，是教材與教學設計的重要參照。

總結而言，原住民族議題同時牽涉課綱設計、教材書寫、教師專業與學生學習的整體結構，這四者是要一起思考、共同作用的，今天的討論只是個開端，希望我們持續發揮影響力，謝謝大家！

參考文獻

- Boxer Codex. (2025, September 1). In *Wikipedia*. https://en.wikipedia.org/wiki/Boxer_Codex