

教科書研究

JOURNAL OF TEXTBOOK RESEARCH

第十八卷 第三期
2025年12月

Volume 18 Number 3
December 2025

國家教育研究院

NATIONAL ACADEMY for EDUCATIONAL RESEARCH

教科書研究

JOURNAL OF TEXTBOOK RESEARCH

發行人 Publisher	林從一 Chung-I Lin	
總編輯 Editor-in-Chief	甄曉蘭 Hsiao-Lan Chen	
主編 Editors	陳張培倫 Pei-Lun Chen Chang	李涵鈺 Han-Yu Li
編輯委員 Editorial Board	王立心 國家教育研究院教科書研究中心主任 Li-Hsin Wang, Director, Center for Textbook Research, National Academy for Educational Research 吳俊憲 國立臺南大學教育學系教授 Chun-Hsien Wu, Professor, Department of Education, National University of Tainan 李仰桓 國家教育研究院教科書研究中心助理研究員 Yang-Huan Li, Assistant Research Fellow, Center for Textbook Research, National Academy for Educational Research 李涵鈺 國家教育研究院教科書研究中心副研究員 Han-Yu Li, Associate Research Fellow, Center for Textbook Research, National Academy for Educational Research 林吟霞 臺北市立大學學習與媒材設計學系教授 Yin-Hsia Lin, Professor, Department of Learning and Materials Design, University of Taipei 張俊彥 國立臺灣師範大學科學教育研究所講座教授 Chun-Yen Chang, Chair Professor, Graduate Institute of Science Education, National Taiwan Normal University 許育健 國立臺北教育大學語文與創作學系教授 Yu-Chien Hsu, Professor, Department of Language and Creative Writing, National Taipei University of Education 許慧玉 國立清華大學數理教育研究所教授 Hui-Yu Hsu, Professor, Graduate Institute of Mathematics and Science Education, National Tsing Hua University 陳世文 國立東華大學教育與潛能開發學系副教授 Shih-Wen Chen, Associate Professor, Department of Education and Human Potentials Development, National Dong Hwa University 陳張培倫 國立東華大學民族事務與發展學系副教授 Pei-Lun Chen Chang, Associate Professor, Department of Indigenous Affairs and Development, National Dong Hwa University 陳麗華 淡江大學教育與未來設計學系退休教授 Li-Hua Chen, Retired Professor, Department of Education and Futures Design, Tamkang University 甄曉蘭 國立臺灣師範大學教育學系教授 Hsiao-Lan Chen, Professor, Department of Education, National Taiwan Normal University 劉美慧 國立臺灣師範大學教育學系特聘教授 Mei-Hui Liu, Distinguished Professor, Department of Education, National Taiwan Normal University 賴協志 國家教育研究院教育制度及政策研究中心研究員 Hsieh-Chih Lai, Research Fellow, Research Center for Education Systems and Policy, National Academy for Educational Research 顏慶祥 國家教育研究院學術副院長 Chin-Hsiang Yen, Vice President, Executive Office, National Academy for Educational Research	
執行編輯 Managing Editor	張菡芯 Wan-Shin Chang	
助理編輯 Assistant Editor	郭軒含 Hsuan-Han Kuo	

教科書研究

JOURNAL OF TEXTBOOK RESEARCH

第十八卷 第三期
2025年12月

Volume 18 Number 3
December 2025

主編的話

近年來，隨著課綱的實施推動，及社會議題的多元性在教育現場中日益凸顯，教科書不再只是知識傳遞的工具，而逐漸成為回應社會變遷、促進批判思考與深化公民素養的重要媒介，特別是在性別、轉型正義及本土教育等具高度敏感性與轉型意義的議題上，教材如何呈現觀點、建構敘事並引導學習，已成為教育研究與實務現場共同關注的核心課題。

本期三篇專論文章，分別從課程實踐、理論建構與歷史論述層次，深化教科書研究的學術對話。第一篇由郭孟蓉、楊佳羚合著〈交織性融入高中性別史課程的設計與教學實踐——以「纏足」主題為例〉，透過行動研究，回應性別融入歷史教學中常見的「添加式」問題。作者以交織性觀點與歷史思維為核心，重新脈絡化纏足議題，引導學生理解女性經驗的異質性與能動性，為高中性別史教學提供具體的實踐示例。

第二篇鄭英傑〈轉型正義教育研究的另一塊拼圖——學生「經驗課程」之理論視角、研究框架與真實想法初探〉，關注轉型正義教育中較少被系統討論的學生學習經驗。作者從課程理論與學生觀點出發，提出「經驗課程」作為分析視角，對理解學生如何感受、詮釋並回應轉型正義議題，具有啟發性。

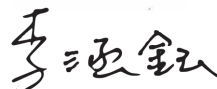
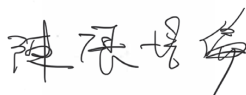
第三篇陳麗華〈臺灣推動本土教育的必要性與正當性——歷史演變、社會脈絡與學理基礎的整合論述〉，從歷史發展、社會條件與教育理論層面，系統梳理本土教育在臺灣課程政策與教材論述中的定位。本文不僅回顧本土教育的發展脈絡，也進一步回應相關爭議，為教科書與課程設計中本土知識的正當性提供學理基礎。

此外，本期論壇以「教科書中的社會差異及偏見與歧視」為題，聚焦於呈現原住民群體經驗時可能隱含的偏誤。多位學者從多元視角檢視教科書中潛藏的敘事取向與再現問題，期能促進教科書內容更具文

化回應性與社會正義意識。書評專欄則由黃家凱撰寫《解殖澳洲歷史教育——超越「歷史戰爭」的嶄新視角》（*Decolonising Australian History Education: Fresh Perspectives from Beyond the 'History Wars'*），評介近年澳洲歷史教育中關於解殖與和解的重要研究成果，也提出對臺灣教育改革的啓示，思考如何在教學與教材中實踐更具包容性與正義性的歷史敘事。

整體而言，本期收錄文章展現教科書研究在回應當代社會議題上的多元可能。期盼本期內容能促進更多關於歷史教育、性別觀點與社會正義的深入討論，並為教材研究與教育實務帶來持續的反思與啓發。

主編



謹識

教科書研究

第十八卷 第三期

2008年6月15日創刊

2025年12月15日出刊

專論

- 1 交織性融入高中性別史課程的設計與教學實踐——
以「纏足」主題為例
郭孟蓉 楊佳羚
- 37 轉型正義教育研究的另一塊拼圖——學生「經驗課程」之
理論視角、研究框架與真實想法初探
鄭英傑
- 75 臺灣推動本土教育的必要性與正當性——歷史演變、社會
脈絡與學理基礎的整合論述
陳麗華

論壇

- 119 教科書中的社會差異及偏見與歧視
陳張培倫 李涵鈺 李岱融 林素珍
洪欣怡 馬子凡 陳莉婷 蔡明恆

書評

- 165 解殖澳洲歷史教育——超越「歷史戰爭」的嶄新視角
黃家凱

JOURNAL OF TEXTBOOK RESEARCH

Volume 18 Number 3

First Issue: June 15, 2008

Current Issue: December 15, 2025

Articles

- 1 Integrating Intersectionality into High School Gender History Curriculum Design and Teaching: An Example Using the Topic of Footbinding
Meng-Rong Kuo Chia-Ling Yang
- 37 Another Puzzle Piece in Research into Transitional Justice: Preliminary Analysis of the Theoretical Angle, Research Framework, and Student Perspective of an Experiential Curriculum
Ying-Jie Jheng
- 75 The Necessity and Legitimacy of Promoting Taiwan-Centric Education: An Integrated Discourse on Historical Development, Social Context, and Theoretical Foundations
Li-Hua Chen

Forum

- 121 Social Differences, Bias, and Discrimination in Textbooks
Pei-Lun Chen Chang Han-Yu Li Tai-Jung Lee Su-Chen Lin
Shin-Yi Hung Tzu-Fan Ma Li-Ting Chen Ming-Hean Tsai

Book Review

- 165 Decolonising Australian History Education: Fresh Perspectives from Beyond the 'History Wars'
Chia-Kai Huang

交織性融入高中性別史課程的設計與 教學實踐——以「纏足」主題為例

郭孟蓉 楊佳羚

本研究為纏足議題的性別史教學行動研究，旨在回應教學現場以「添加式」進行性別融入與「同質化女性為受害者」的問題。本研究於高中多元選修課結合交織性觀點與「跨國／在地」位置性，將纏足置於歷史脈絡、國族階序與性別化種族歧視中，凸顯女性異質性與能动性。研究發現學生修課後能跳脫二元對立史觀，從性別觀點反思男性主導的解纏足運動，並運用交織性概念與歷史思維，將纏足論述置於更大的脈絡，檢視歷史意義建構及既有對纏足之評價，關注女性差異與主體性，並發展同理纏足女性處境之能力。教師亦透過本研究深化對纏足議題與學生知識背景的理解，調整教學策略，並轉化性別史觀點，發展貼近學生的教材。本研究主要貢獻乃展現交織性融入性別史教學的實踐潛力，呼應學界對交織性的重視，並連結歷史教育、性別平等教育與性別研究。

關鍵詞：性別融入教學、纏足、交織性、歷史思維、行動研究

收件：2025年4月1日；修改：2025年10月9日；接受：2025年10月27日

Integrating Intersectionality into High School Gender History Curriculum Design and Teaching: An Example Using the Topic of Footbinding

Meng-Rong Kuo Chia-Ling Yang

This action research examined the topic of footbinding in a high school gender history course, addressing two persistent issues: treating gender as an “add-on” and flattening women into a single category of victims. An elective course was designed around intersectionality and translocational positionality to analyze oppressors and the oppressed within national and global hierarchies and to examine differences within each group. The curriculum situates footbinding within historical contexts, national hierarchies, and gendered racism, foregrounding women's heterogeneity and agency. After the course, students moved beyond binary framings and critically assessed the male-dominated antifootbinding movement through a gendered lens. Using intersectionality and historical thinking, students located footbinding discourse within a broader context, interrogating both its historical meanings and prevailing evaluations. Students recognized women's differences and subjectivity and empathized with the choices and circumstances of women who practiced footbinding. Through the action-research cycle, the teacher deepened her understanding of the topic and students' prior knowledge, refined her pedagogy, and translated gender history into student-centered materials. This study demonstrates the promise of intersectionality in secondary history education, responds to calls in gender history to integrate intersectional perspectives, and helps bridge gender studies with gender and history education.

Keywords: gender-integrated teaching, footbinding, intersectionality, historical thinking, action research

Received: April 1, 2025; Revised: October 9, 2025; Accepted: October 27, 2025

Meng-Rong Kuo, Teacher, Kaohsiung Girls Senior High School.
Chia-Ling Yang, Associate Professor, Graduate Institute of Gender Education, National Kaohsiung Normal University, E-mail: clyang@mail.nknu.edu.tw

壹、前言

現行性別融入歷史教學多半為「添加」模式，強調歷史中的名女人，或以貞節牌坊、纏足作為女性遭受壓迫的例證。但這樣的教學忽略女性群體內部的差異與文化脈絡，與性別史學者提醒的「不應將女性視為受害化的單一群體」（衣若蘭，2017，頁 210）之交織性觀點形成落差。後殖民女性主義者亦指出，應在特定文化脈絡檢視性別議題，以免將某些社會歷史文化「他者化」（Mohanty, 1984; Narayan, 1997）。因此，「如何運用交織性概念補足既有性別融入教學的不足」乃本研究的核心問題。

上述教學現場的問題植基於兩大脈絡。首先為課程改革與教學實務的落差：自 1998 年教育部公布《國民教育階段九年一貫課程總綱綱要》即納入兩性平等教育，2004 年《性別平等教育法》將「兩性」改為「性別」，明定應將性別平等教育融入課程。2018 年公布的《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》（簡稱十二年國教社會領綱，2018），「歷史選修課程一」主題為「族群、性別與國家的歷史」，在「性別」章節明列「女性與政治」、「性別與社會」兩個子項，同時在「族群」章節納入殖民國如何面對殖民地性別習俗的討論。這些改變顯示課綱對性別議題的重視，然如游鑑明（2023）所言，許多高中教師未曾修習性別史課程，長期教學也多為「沒有性別的歷史」，在面對新教材時能否理解與接受性別議題，仍是一大挑戰。

其次為學術研究與教學實務的斷裂。雖然性別史學者呼籲以交織性觀點檢視不同社會群體的歷史處境（衣若蘭，2017；李貞德，2009；劉靜貞，2021），但具交織性觀點的研究與教學實踐仍較常出現在學術討論或大學課堂，在高中以下幾為空缺。不僅性別與歷史教學缺乏交織性觀點，整體性別教育亦存在此不足。這一方面呼應王秋絨等人（2002）的批評，即國內性別平等教育多以自由主義女性主義為主；另一方面也

印證了楊巧玲（2022）指出的，性別平等教育缺少女性主義與性別研究學術養分之問題。

本研究起源於教師在教學現場覺察的問題。第一作者在修習後殖民女性主義理論後，反思自己以加拿大籍印度裔女導演 Deepa Mehta 的電影為素材之教學經驗。她發現這類電影再現印度婦女為傳統文化的受害者，使得課堂討論容易出現「落後野蠻的印度文化習俗」之認知，甚至讓學生不自覺地認同「需要『文明』的西方拯救『落後』的東方國家」的想法。這樣的教學經驗使其構思以行動研究解決實務現場問題的可能，在與第二作者討論後，設定本研究的問題如下：一、如何發展具交織性觀點的纏足議題性別史教學？教學過程的學生回饋與教師反思如何影響課程設計與教學？二、教師進行課程研發與教學的反思與收穫為何？三、學生在此課程的學習經驗與回應為何？此行動研究嘗試在高中場域實踐具交織性觀點的性別史教學，一方面企圖回應新課綱與新課程的挑戰以及性別史學者的呼籲，連結性別教育現場與性別學術研究，以填補既有研究的空缺；另一方面希冀能解決教學現場以「添加式」進行性別融入教學的問題，提供教師設計具交織性觀點之性別史課程與教學的具體參考。

貳、文獻回顧

本節分為兩部分，一為梳理交織性理論，以此回應本研究問題（一），作為兩位作者發展具交織性觀點之性別史教學的理論基礎。二為性別與歷史教學相關研究，一方面呈現既有研究版圖與缺口，為本研究定位；另一方面則以此回應研究問題（二）與（三），試圖從既有研究理解「教師」在本研究應具備的條件，並以「歷史思維」分析學生於本課程之學習經驗與回饋。

一、交織性理論

（一）以交織性反思社會差異及女性的異質性

過往探討社會差異往往聚焦單一類別，並視其為壓迫的主要來源，諸如馬克斯主義強調階級、女性主義強調性別。然而，社會差異並非固定、同質的類別，其社會政治意涵亦因不同歷史脈絡而異（Yuval-Davis, 2006）。交織性的觀點強調這些社會差異並非像堆疊樂高一樣地層層累加（McClintock, 1995），而是在複雜、矛盾的權力關係之中交織集結，造成個人或群體的不平等物質處境與特定經驗（Crenshaw, 1995）。例如，黑人女性會因種族、階級、性別、性傾向等社會差異的交織，而被置於交織的宰制體系中（interlocking systems of domination）（Collins, 2000）。

交織性概念亦可被用來反思性別史研究。李貞德（2009）指出，1990年代後的婦女史挑戰視婦女為單一群體之觀點，劉靜貞（2021）提到交織性概念著重性別、種族、階級、性取向、年齡、政治認同、宗教信仰等類屬及其背後的權力關係，以修正獨尊性別因素的性別史研究盲點。衣若蘭（2017）則認為中國性別史研究除了應注意性別、階層與族群，亦應注意長幼、嫡庶與性別的交織。她以清朝寡婦研究為例，指出旗人寡婦再嫁與否涉及贍養銀與搶婚、收繼婚俗，難以直接套用過往的守節概念，亦難以直接比較漢人與旗人誰更重視貞節。只有在細緻分析這些軸線的相互交錯，才能凸顯中國性別史交織性之特殊性。

以交織性觀點重新檢視女性主義理論，亦會發現只聚焦性別之論述將部分女性的經驗普同化（universalise）為所有女性的經驗。例如，基進女性主義者常將中國的纏足、印度的娑提（sati/suttee，指寡婦殉葬）與童婚，或非洲的女性性器官割除（genital mutilation）視為女性普同受到父權壓迫之明證，因而倡議所有女人必須共同對抗父權壓迫（Daly, 1978）。

然而，後殖民女性主義者認為，這類第一世界女性主義者的論述，不但將第三世界女性當成同質化的整體，亦去文化脈絡地錯誤解讀第三世界女性的社會位置、將第三世界女性建構為當地傳統文化的受害者，並且消解了第三世界女性的主體性與能動性（Mohanty, 1984; Narayan, 1997）。

與此相似的，衣若蘭（2019，頁 18）檢視陳東原《中國婦女生活史》，發現該書旨在「藉由梳理中國婦女被壓迫的歷史、揭發舊道德的虛偽，以喚起女性走向新生活」。在此脈絡下，這些五四男性知識分子將自己定位為啓蒙者、教育者與拯救者，書中的「婦女」則欠缺主體性與能動性（頁 54）。

衣若蘭（2017）發現，中國性別史研究發展至今，仍有不少研究仍限於女性是「受害者」或「能動者」的兩端解釋。針對此類問題，高彥頤（2005 / 2007）提醒我們應該運用「雙焦」（bifocal，受害與能動）的方式，以理想化理念、生活實踐、女性視角的三重動態模式理解婦女處境。例如，李貞德（2010）認為鄭雅如的魏晉母子關係研究不但凸顯女性的行動者角色，亦呈現該行動的社會文化限制，此分析取徑即呼應婦女史從既有著重女性的受壓迫者形象轉為探討女性在既定框架中的行動者角色之重大轉向。

（二）以交織性探討性別化的種族歧視

以交織性觀點分析種族歧視，亦可見性別與種族的交織。性別化的種族歧視（gendered racism）由 Essed（1991）及 Brah（2001）提出。Essed（1991）以交織性的方法檢視美國日常生活的種族歧視，發現黑人女性經歷的種族歧視與性別歧視往往密不可分。Brah（2001, p. 211）提到殖民帝國用「文化的種族歧視」聲稱被殖民地文化野蠻落後，以合理化殖民帝國統治的必要性。她指出，「種族歧視向來是性別化的與性化的現象」（a gendered and sexualized phenomenon）。

上述 Daly（1978）這類「將第三世界女性建構為當地傳統文化受

受害者」的論述，亦有可能落入性別化的種族歧視。Mohanty (1984, p. 337) 指出，此類論述將第三世界女性建構為「無知、貧窮、沒受教育、被傳統束縛、為家庭所害」的他者，並塑造西方女性為「受教育、現代、能掌控自己的身體與性、自由自決」的解放形象，以此強化第一／第三世界、西方／東方的高低位階。

針對第三世界被再現為他者的性別化種族歧視之問題，後殖民女性主義建議應避免將文化本質化 (Phillips, 2007)。研究者必須將宰制者與受壓迫者放在國家與全球的位階，細緻分析宰制者與受壓迫者群體的內部差異，才能產生「跨國／在地之位置性」(translocational positionality) (Anthias, 2002)。據此方法檢視特定文化與習俗的轉變，可以看到不同國家之位階，亦可分析群體內部如何受不同社會差異交織的權力作用，並呈現受壓迫者的能動性，以避免在談論性別議題的過程中再製種族歧視或合理化帝國主義的侵略或殖民。

上述文獻啟發兩位作者在課程設計時以交織性及跨國／在地之位置性為基，在課程中揭示纏足文化的轉變如何鑲嵌在當時的國族論述及不同國家之權力位階中，並探討女性纏足如何受到階級、族群與區域等差異的影響，以雙焦觀點來分析纏足／解纏足婦女的能動性與局限性。

二、性別與歷史教學相關研究

婦女史與性別史在數十年間已有許多發展。然而，李貞德 (1996, 2010)、劉靜貞 (2021) 都提到女德 (尤其是貞節)、婚姻、母職仍是探問女性歷史時最常切入的議題；才女名媛、女性與政治及婦運課題亦受到關注。相較之下，雖然漸有研究關注女性身體、女性勞動營生、女性與醫療或宗教活動等議題，但李貞德 (1996, 2010) 認為研究仍較忽略女性的階級差異，關於纏足或娼妓等女性負面經驗的研究興趣較少。

性別與歷史教學研究主要出現在碩博士論文，多為著重武則天、秋瑾等「名女人」的性別融入教學，且數量有限。蔣淑如 (2021) 發現不論是九年一貫課綱或十二年國教課綱，皆呈現國族認同史與線性進步史

觀。但她亦發現新課綱與教科書逐漸看見女性和其他非主流群體的主體性，並能對優勝劣敗的性別權力關係加入歷史省思。

性別史教學相關研究之場域則以大學通識課為主，例如，邱秀香（2022）以臺灣女性人物拓展學生對女性歷史的認知；王心美（2010）開設的「中國歷史上的婦女與社會」則著重前述性別史常見議題，教學方式以問答、影片討論使學生將歷史與自我經驗連結，並引導學生進行歷史思維訓練。

所謂歷史思維（historical thinking）乃 Seixas（2017）提出的概念，核心內涵包括相互關聯的六個面向：（一）「歷史意義」（historical significance）並非固定不變，必須質問史料如何被選擇、被賦予意義。（二）「原始資料證據」（primary source evidence）要求學生能細讀多重來源的史料並將之脈絡化，用以印證歷史的解釋。（三）「連續與改變」（continuity and change）探究讓歷史看來連續的預設為何、在鉅變中又潛藏哪些連續性。（四）「因果關係」（cause and consequence）涉及對歷史事件的多層次解釋，必須考慮當時個人如何於特定歷史結構與情境的限制下進行選擇。（五）「歷史視角」（historical perspectives）乃貫串於歷史思維的其它面向，應在當時的價值與脈絡中檢視史料、以過去人們的立場理解其行動與思維，並思考過去與現在的關連以及變與不變。（六）「道德面向」（the ethical dimension）則聚焦如何評價歷史人物的行動與不正義，避免以現代觀點評價過去。

性別議題除了出現在性別融入式教學外，多元文化教育亦為可能之場域。然而劉美慧與洪麗卿（2018，頁 16）檢視高中教科書，發現多元文化教育議題比例以族群最多、社會階級次之、性別最少；雙重交集之議題則以「族群和性別」或「族群和社會階層」較為缺乏。在實踐方面，王大維（2024）在大學以交織性觀點，運用真人圖書館聚焦性別、族群、階級與障礙進行多元文化教育課程，是較少見的交織多重議題之教學實例。

既有研究指出，教師的性別意識及其對性別平等的詮釋與理解會影響其性別教育實踐。例如，李淑菁（2011）發現教師仍以兩性本質化的

差異及「去性別化的平等」詮釋性別與平等，以致學校的性別平等教育仍以兩性關係的教學內容為主。蘇苑瑜與劉美慧（2015）的研究也發現教師對教科書性別議題的理解與詮釋因其生理性別及性別經驗而異，如男教師認為教科書太偏女權，在教學時著重分享男性經驗與處境；女教師則批判性別歧視，以生理差異強調女性的自我保護。李雪菱（2011）提到，具性別意識的教師較能創造資源、融入性別議題，反之則容易直接套用既有教材，甚至進行傳遞性別刻板印象的教育。詹美華（2020）的研究雖非關性別教育，但她建議教師應研讀最新歷史研究，以多重歷史閱讀文本打破教科書單一文本的主導地位。

本研究亦認知到教師為此行動研究之關鍵。在進行以纏足為主題的性別史教學時，我們將研讀交織性與後殖民女性主義理論、重新思考性別議題，以構思跳脫「落後東方 vs. 進步西方」、「壓迫 vs. 解放」二元預設之性別史課程。我們認為，既有性別融入歷史教學較屬於性別史學者所謂的「加入歷史」或「補充歷史」（李貞德，2009；劉靜貞，2021），僅增加對於歷史女性之認識，卻沒有改寫既有婦女史論述與既有史觀。與既有研究不同，本研究希望提供學生多重文本，考察纏足相關論述在何種特定社會環境與歷史脈絡中產生，並關注纏足婦女在性別、階級、族群及不同國家位階的交織下如何被再現。我們將帶領學生重新評價纏足並理解纏足婦女的主體經驗與能動性，以期能超越只著重名女人或視女性為受害者的歷史性別融入教學，並深化學生的歷史思維。

參、研究方法

行動研究是一種自我批判、反省的活動，乃實務工作者為解決在工作遭遇之問題，以研究改進實務工作的歷程（甄曉蘭，1995）。Ebbutt 強調在每個步驟都可根據實際情境加以補充修正，在行動中邊修訂計畫邊進行教學，亦可在課程結束後整體修正課程內容，再一次重新教學（Ebbutt, 1985，引自吳明隆，2001）。由於本研究想要解決教學現場「添

加式」、未打破既有史觀的性別融入歷史教學，以及性別平等教育未能結合性別研究之問題，因此本研究採取行動研究為研究方法。

本研究場域為第一作者於 108 學年度及 111 學年度在其任教的女子中學，開設的「女性主義觀點讀歷史」多元選修課程。我們選定在歷史融入性別教育常見的纏足議題，先閱讀纏足相關研究，再由第一作者自編課程與教材，並搭配教科書與纏足相關之內容進行教學。我們參考 Ebbutt 的行動研究歷程圖，透過教師以課堂筆記記錄的師生討論與教師教學省思、學生學習單回饋，以及兩位作者的共同討論，以反覆修正、再行動的模式來完成教學與研究（Ebbutt, 1985，引自吳明隆，2001）。本次研究設計與歷程如圖 1。

第一作者開設的「女性主義觀點讀歷史」多元選修課程，108 學年度有 31 位高一學生選修；111 學年度則有 22 位高一學生選修。第一作者認知到身為教學者與學生之間的不對等權力關係，因此在學期初向學生介紹本研究時，特別說明若有學生及家長不同意參與本研究，基於維護學生受教權，該生仍會共同參與修習課程，只是不會使用該生的課堂

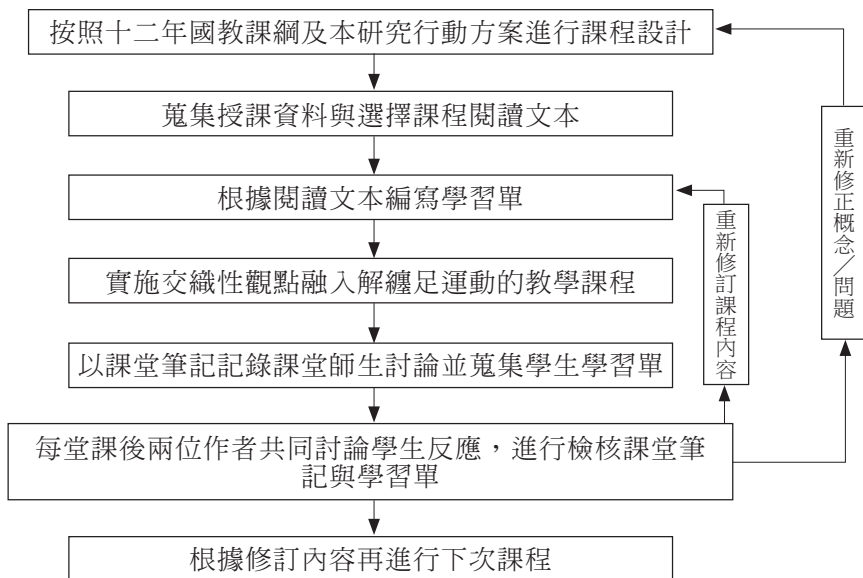


圖 1 研究設計與歷程

發言與學習單作為研究內容，並向學生保證其成績不受影響。在取得學生認可與口頭同意後，第一作者再發放研究說明及家長知情同意書給選修學生。所幸最後所有學生及家長均同意學生參與本研究，使這兩次的修課學生均成為研究參與者。

與現有教科書對照，本課程可結合歷史第二冊（林桶法等人，2023）東亞史課程提及清末民初中國的解纏足及興女學運動之內容，以及選修一在「傳統社會中的性別角色」章節「對女性的身體與服飾的束縛」之討論（王世宗等人，2023；王維資等人，2023），與在「國族主義下的女性」章節中，於「中國強國保種」（王世宗等人，2023；王維資等人，2023；楊維真等人，2023；戴寶村等人，2023）或「興女學」、「做運動」（戴寶村等人，2023）脈絡中述及的纏足相關內容。由於考量修課學生以高一為主，本研究僅使用第二冊的相關內容做為課程素材。

與教育部國民及學前教育署性別平等教育資源中心（無日期，頁4，頁5，頁7）的《高級中等教育階段領域性別平等教育課程地圖示例——社會領域：歷史》對照，本研究之教學主要對應三個面向的學習內容例舉：（一）「語言、文字與符號的性別意涵分析」（U6），呈現中國政府面對西方帝國主義入侵時的回應與變革，反映於國家體制的轉變及現代性文化的傳入，隨現代性文化傳入發生質變的性別意涵及其性別權力關係；（二）「性別權益與公共參與」（U9, U10），包括日治時期的婦女團體、讀書會、臺北天然足會；（三）「性別與多元文化」（U13, U14），探討西方文化東來後民間社會的反應，如知識分子的論述、家族倫理與女性地位的變遷。

肆、行動研究歷程

一、以交織性理論及纏足相關研究發展課程

纏足論述長久以來受兩種論述主導，一為19世紀末以來「野蠻／

文明」、「壓迫／解放」二元對立的國族主義鉅型論述；二為 20 世紀後期女性主義論述，認為纏足乃父權體制對婦女的壓迫，反纏足運動則解放女性。直至 1990 年代後，才有新興的論述出現，包括「聚焦纏足婦女的身體感覺及其做為文化執行者之主體位置」、「探究傳統上具正面意涵的纏足為何會轉為國族與文化污名」、「以社會變遷解釋纏足文化興衰」之研究（苗延威，2013）。

在研讀纏足相關研究後，我們決定課程設計以交織性著重的女性異質性及性別化的種族歧視兩面向為基礎，將課程設計分為兩大面向。課程內容以教科書與既有研究做為多重文本，帶領學生反思苗延威（2013）所提的前兩種較常見的纏足主導論述，並補充新興纏足論述。

（一）以交織性觀點檢視女性的異質性與能動性

運用交織性觀點，我們發現選修一教科書除了三民版提及「俗諺中有『小腳是娘、大腳是婢』」（王世宗等人，2023，頁 59），點出只有上層階級女性能纏足，其它三版均未提及女性的異質性。我們想運用既有研究提到的女性內部差異，細緻討論性別、階級、種族等各式權力關係對女性產生的壓迫及女性之能動性。

相關研究指出，纏足在過去漢人社會具有標示社會階層的功能。高彥頤（2005／2007，頁 329）發現對於因迎合男性凝視而纏足的婦女而言，「纏足不是一種負累，而是一種特權」。纏足逐漸發展成婦女能夠「嫁得好」，使其保持上層階級或藉此向上社會流動的身體符碼。洪郁如（2009）亦指出，纏足為充滿階級性的標誌，明清時期中下階層的家庭為了階級翻身開始讓女兒纏足，但仍不代表所有女性都能纏足。

若以其它社會差異再加以細分，林維紅（1991）提到中國纏足現象多在都市，鄉村較少，且集中在富有的社會階層；以地區而言，多在黃河以北或福建、廣東；以宗教來說，穆斯林（回教）婦女不纏足；以族群而言，則是漢人為主、客家人不纏足。與此相似的，葉高華（2011）發現臺灣的纏足婦女主要分布在福建籍人口的密集區，但在客家人與原

住民的居住區則較難看到纏足風俗。

此外，即便是纏足女性，亦不表示她們全都「不事生產」。林維紅（1991）提到在甘肅、陝西、山西、內蒙常可見纏足農婦跪著農作。Gates（2004）指出 20 世紀初的四川纏足婦女雖可免除粗重工作，但她們在出嫁前仍從事相對輕鬆的紡棉紗工作，以增加家庭收入。臺灣女性口述史的紀錄亦可見受訪者的母親雖曾纏足，但在放足後從事各種經濟活動（張茂霖，1994；游鑑明等人，2005）。以這些研究對照下述清末男性知識分子批評纏足婦女無生產力且為社會負擔的論述，可以看到如果只採用這些男性的觀點，就會造成對歷史的誤讀。

再則，洪郁如（2001 / 2017）指出過去的解纏足研究常忽略被放足之臺灣漢人女性的主體觀點及其因階級而來的差異。例如，日治時期臺灣社會解纏足的上層婦女轉而以學歷取代纏足作為階級識別的象徵，但中下階層婦女並無相關社經背景得以接受近代教育，這些婦女如何應對政治社會變遷卻鮮少被討論。

本課程將選用上述研究文本，著重女性的異質性與能動性。我們企圖讓學生看到女性的階級與族群差異，不見得所有女性都能纏足。纏足女性能從事不同的生產工作，而解纏足則對不同階級女性造成不同的影響。另一方面，女性身體雖被父權社會限制，但纏足亦成為維繫階級或促成上嫁之文化資本。我們希望呈現母親在幫女兒纏足時之母女連帶，以探討當時女性的行動策略，複雜化纏足女性之受害者形象。

（二）以交織性觀點將纏足論述置於國家的位階關係及性別化的種族歧視中

選修一教科書（王世宗等人，2023；王維資等人，2023；戴寶村等人，2023）述及晚清知識分子受列強威脅及西方進化觀的影響，認為纏足造成女性體力低落、不事生產與國族衰弱，強調放足是「振興中華」的起點。翰林版第二冊（林桶法等人，2023）亦提到女子因纏足無法上學，沒有足夠的聰明德性教導兒子。

透過相關研究，我們想指出上述強國保種論述屬於苗延威（2013，

頁 132) 所稱的「國族主義鉅型論述」。如顏健富 (2013) 提到, 當時知識分子把弱勢中國比擬為病體中國, 並將中國衰敗歸因於纏足與吸食鴉片陋習。

三民版選修一教科書第 59 頁 (王世宗等人, 2023) 亦選用約 1870 年拍攝摘掉裹腳布的裸足照片。我們希望將此照片脈絡化, 點出這是西方人運用視覺科技攝影技術觀看、揭露並且獵奇地呈現中國女人的小腳, 乃「帝國凝視」(imperial gaze) 之產物 (苗延威, 2007)。

我們想以此更深化教科書提到的「傳統審美觀」。一方面, 這樣的審美觀並非只存在於過去的「傳統」中, 而是父權社會男性凝視 (male gaze, Mulvey, 1999) 下形成的審美觀。另一方面, 我們想運用交織性的概念, 進一步點出此凝視乃性別與國族的交織, 使東方纏足女性成為西方帝國凝視的客體。這呼應了 Brah (2001) 對性別化種族歧視之分析, 亦即, 歧視常伴隨著欲望——透過「打開中國」及窺視被性化的小腳, 侵略者展現其兼具歧視與窺探欲望的矛盾情感。

同時, 我們也想補充臺灣在日本殖民脈絡下, 不同於中國的解纏足過程。日本身為亞洲第一個西化之現代化國家, 視纏足、吸食鴉片與男性辮髮為臺灣「前清國人」的三大陋習, 卻又在萬國博覽會期間派遣臺灣纏足女子參與日本的展示攤位, 讓纏足成為具異國風情的商業賣點 (苗延威, 2007)。在此我們看到中國或臺灣男性如何以「具有女性化的特質」的方式被種族化為「東亞病夫」, 以及臺灣女性如何成為被日本帝國凝視的客體。我們想選用這些研究成為纏足議題教學之補充教材, 進一步點出強國保種論述是如何植基在性別化的種族歧視的帝國凝視中。

此外, 我們也想指出相關論述呈現受西化的知識分子為進步改革者之問題, 因為這類論述看似「為女性請願」, 卻如衣若蘭 (2019) 所言, 這些知識分子將婦女視為被觀看、被檢討、被憐憫的受害客體, 因此婦女議題只是他們欲改革社會、振興國家的工具, 同時亦過度簡化婦女的性別問題。

綜上所述，本課程另一面向乃強調清末解纏足運動並非單純的女性解放或女權運動，而是由那些因受到列強殖民入侵而倡議國族主義的男性知識分子主導，女性處於被責難與被動的位置。當時知識分子對纏足女性的污名乃因延續帝國凝視的視角，看到視覺科技下纏足變形小腳的「醜陋面」，進而將纏足視為中國野蠻落後的象徵。這裡我們依據的是文獻提及的 Scott 之婦女史觀點，企圖在沒有女性身影的歷史文獻和場域中分析性別權力關係 (Scott, 1986, 引自李貞德, 2009)，將史料解讀置於特定的社會環境和思想體系及當時不同國家間的位階關係中，以理解性別與國族的交織。

二、歷史性別融入教學

(一) 課程教學與省思修正

基於上述兩大面向的理論與文獻閱讀，我們將 108 學年度課程設計為教師講述簡介後殖民女性主義，再補充教科書因受限於篇幅而無法細論的纏足與解纏足論述及其中的多元面向，包括閱讀洪郁如 (2001 / 2007)、夏曉虹 (2014) 文本探討「解纏足的政治化」；透過苗延威 (2007) 文章討論「纏足淪為野蠻」；以洪郁如 (2001 / 2007)、高彥頤 (2005 / 2007) 文本理解女性主體性與能動性；最後透過檢視課本相關段落再回到「解纏足的政治化」之主題。111 學年度的課程設計則基於對前次課程之反思，修正為以影視文本認識後殖民女性主義與理解女性主體性與能動性，並以學習單帶領學生閱讀相關文本，包括以林淑慧 (2004) 的研究探討「解纏足的政治化」、閱讀苗延威 (2007) 討論「纏足淪為野蠻」，最後同樣透過檢視課本回到「解纏足的政治化」之主題。其中「女性主體性與能動性」回應第一部分之文獻，「解纏足的政治化」則回應第二部分之文獻。雖然在兩次課程亦安排分週學生主題報告，限於篇幅，本文僅聚焦於這兩次課程與纏足有關之教學。兩次選修課程的教學方法為課堂講述與分組討論，學習單的設計都採開放式

提問。學習單的設計都以發展課程的纏足相關研究為基，旨在反思常見的纏足主導論述、補充新興纏足論述，讓學生運用課堂學到的重要概念（如父權、交織性）分析纏足論述並對纏足女性產生同情式的理解，以深化學生歷史思維。以 108 學年度第七週學習單為例，關於纏足反映的父權社會審美觀、纏足者的社會階級之問題，呼應「女性主體性與能動性」之課程主題，讓學生反思纏足女性在特定歷史文化下的有限選擇及女性的內部差異，以交織性思考解纏足運動對不同女性的影響。關於清末解纏足運動及西方帝國凝視之問題則呼應「解纏足的政治化」課程主題，企圖讓學生跳脫「壓迫／解放」二元觀點，以跨國／在地的位置性，將纏足論述置於不同國家的位階關係及性別化的種族歧視中（20191021 學習單）。111 學年度則因教材修正，除了與前述相似的問題提問外（如 20230221 學習單），亦透過關於紀錄片及網路短文多重文本之閱聽心得學習單，讓學生理解纏足當事人的時代限制、有限的能動性與處境（20230307 學習單）。修正前後的課程大綱及兩次課程的學習單詳見附錄 1、2。

第一作者省思在 108 學年度課程，因為太急切想補充「女性啓蒙」、「國家權力」、「國族主義」、「西方文明 vs. 野蠻東方」、「女性主體性與女性能動性」等關於纏足議題的多元觀點，反而忽略太多的學術論文閱讀對高一學生而言難以負擔，以致從第三週（20190916）起必須調整教學方式，先由教師講述文本，儲備學生知識，再設計問題讓學生課堂討論。

這樣的教學過程反映了 Ebbutt 提到的行動研究過程中可能出現的失敗與修正（Ebbutt, 1985，引自吳明隆，2001）。兩位作者討論後，111 學年度再度開課時的重要改變首先為增加影片教材，協助學生認識後殖民女性主義（20230214）及理解纏足女性的觀點（20230307），以降低理論門檻、激發學習興趣。其次為減少學術論文閱讀量並搭配學習單，由教師導讀核心概念，並透過問題討論引導學生建構多元觀點。

（三）學生回饋

在兩次教學中，我們發現學生最容易有感的是從性別的軸線關注纏足女性的異質性，並能以當時的價值觀與觀點理解這些纏足女性的行動與選擇。此外，她們亦分析「男性凝視下的審美觀」之改變與連續，發展對不同時期女性之同理心。其次，學生能將纏足／解纏足置於更大的社會脈絡來解讀，包括國族主義論述及西方／東方的位階關係，並透過多元史料重新評價纏足／解纏足的意義。

1. 關注女性異質經驗與有限的能動性並發展同理能力

學生在上這門課之前，往往視纏足為「病態」，且無法理解纏足女性的行動。如芝妘提到「不瞭解以前的中國女性為何都接受而不反抗」（20191021 課堂筆記）。¹欣勻則比較上課前後想法的轉變：「以前我也認為纏足者無法行走且是一種病態的風俗，並未考慮其背後蘊含的文化」（20230228 學習單）。透過纏足研究、紀錄片及網路文章等多重歷史文本之閱讀，學生開始理解當時社會賦予纏足的文化意涵，並能重新理解纏足女性的行動與決定：

古代中國婦女……為了追求社會上的審美與婚嫁標準，（在幫女兒纏足時）覺得是為女兒好，……因為她們自己也是這樣長大的。（20191021 課堂筆記，芝妘）

上述課堂討論展現了學生能將纏足置於當時的歷史文化脈絡與道德標準中，瞭解纏足符合當時的美學標準與女性婚嫁的必要條件，而使女性代代相承纏足習俗。這顯示學生能以特定時代脈絡理解當時行動者的文化視角，並看見母女連帶。

其次，學生開始關注女性的異質性與能動性，看到不同階級女性文化資本的差異：

¹ 本文出現的學生名字均為化名。

當時主要會裹小腳的家庭，就只有上流社會與中產階級，貧窮的人家甚至連裹小腳的機會都沒有。只有家庭經濟夠富有的家庭才有可能在減少女性勞動力的情況下生存下去。（20230221 學習單，慧文）

慧文的觀察揭示裹小腳乃鞏固階級的策略，貧窮女性並無此機會，體現了女性經驗因階級差異而呈現的異質性。

再則，學生也體認到纏足女性的能動性與局限：「婦女之所以『主動』選擇纏足，……更準確的說法應是『婦女不得不主動選擇了纏足』」（20230307 學習單，瑞安）；「（纏足女性）因為被所屬的父權『接納』而獲得快樂」（20230307 學習單，卉晴）。這兩位學生的回饋凸顯所謂「主動選擇」並非出於女性真正的意願，而是結構壓迫下的有限選擇，而所謂的「快樂」也是在父權規範中，被迫尋求的短暫慰藉。

學生的性別觀點更進一步展現在分析持續於不同歷史時空的男性凝視。如語恩提到：

空服員的制服並未以工作者的實際工作舒適度為主要考量，反而是以顧客看起來覺得美觀與否來設計，而且對女性也有某種特定的刻板想像，彷彿另一種纏足的再現。（20191021 課堂筆記）

在此段發言中，學生點出當代職場制服設計乃以凝視者為主，並再製對女性的刻板想像與女性身體的規訓，隱然呈現 Mulvey（1999）的「男性凝視」及 Foucault（1977 / 1995）規訓「順服身體」（docile body）的概念。另一方面，她們並非把性別不平等視為只存在過去傳統社會的現象，而能超越「從傳統舊時代到進步現代」的線性進步史觀，指出纏足與當代職場制服背後的共通機制，看到不同歷史社會脈絡中性別權力的延續。

而慧文的回饋更進一步想像未來：

我們也沒有什麼資格去評論這段歷史。雖然女性因為解放纏足而得到了身體的自由，但我們何嘗又不是把自己塞入了另一個框架呢？……或許一百年後的未來，又會出現一個正在打著女性主義觀點報告的女孩子，評論著我們這代女性的病態審美。
(20230307 學習單)

慧文以未來的視角預見自己可能成爲下個世代的他者，就像在修課前的她們將纏足女性視爲傳統、落後的他者一樣。她的前瞻式批判想像呈現出過往自己「以現代觀點解讀過去現象」的反省。正如兩位學生提到的：

我一直以來都是用現代人的角度解讀纏足，將其視爲陋習。
(20230307 學習單，于蓓)

時代的審美會隨時間改變，裹小腳是屬於過去時代的習俗，以現今的角度去看待必然會存有現代的偏見而無法窺視全貌。
(20230307 學習單，鈺虹)

上述這些回饋都顯示學生上課後的轉變，她們反省現代觀點的局限，更能「以當時的女性角度來看」(20230307 學習單，巧穎)，運用歷史視角理解歷史現象如何深植於該時代的價值與文化。這一方面顯示學生不再視纏足女性爲同質的「受害者」並看到女性間的差異，回應了苗延威(2013)提及的新興纏足論述中關注女性異質經驗及身爲文化執行者的主體位置；另一方面，學生則重思對歷史事件與當時人物行動之道德評價，發展對歷史現象當事者的同情與理解。

2. 以西方／東方的位階及國族主義論述解讀男性主導的解纏足運動

透過教學回饋，我們發現高一學生對纏足的先備知識普遍認爲「纏足殘忍」且「解纏足即解放婦女」，如芝妘：「上這門課前的想法比較接近西方觀點，只覺得纏足很殘忍」、筱琪：「會覺得這(廢纏足)是

西方對中國好的影響，至少解放了纏足婦女」（20191021 課堂筆記），這呼應了苗延威（2013）整理的主導纏足研究之女性主義論述。

這些回答顯示學生在未接觸本課程前，僅以「受害 vs. 解放」的二元視角看待纏足，認為纏足是壓迫女性的明證，並認為西方影響下的解纏足有利女性解放。但學生提到的「上這門課前」，點出本門課帶來的轉變。在課堂中，學生雖仍肯認解纏足運動為女性帶來行動便利，認為「解纏足使女性不再受限。……論文作者稱其為『女性解放的先聲』，我認為完全不為過」（20230221 學習單，欣勻），卻也開始批判男性主導的解纏足運動。例如，亞萱觀察到，「女性都只是順服」（20191021 課堂筆記）、「女性在身體自主權的議題上都缺乏主張自己真實意願的空間和聲量」（20230307 學習單，卉晴）。學生也指出男性主導下的「解放」實為對女性的新規訓：「解纏足不代表父權主義不再限制女性，也許不過是換了別的標準」（20230221 學習單，欣勻）。學生指出，解纏足運動「把女性當作繁衍後代的工具」（20230307 學習單，于蓓），「婦女似乎仍只被當成負責生出並教出成功小孩（甚至可能專指男孩）的工具」（20230221 學習單，瑞安）。這些觀察呼應了衣若蘭（2019）對五四運動男性知識分子的批評，呈現女性在這類男性主導的「解放」運動中欠缺主體性與發言權，並成為強國保種的工具。

學生亦開始主動查找資料，反思國族論述：

我在國中的歷史講義上也曾看過「梁啟超等人透過解纏足來達到保國強種的目標」的描述，卻沒有覺得有何怪異和隱含女性刻板角色及義務的地方。直到（多元選修課）老師在課堂上與我們說，我才再透過網路搜尋得知很多知識分子、政府官員等都是這麼認為及宣傳的。（20230228 學習單，于蓓）

于蓓的回饋顯示學生過去學習歷史偏向直接接受課堂的教科書論述，但透過本研究，學生開始在不疑處有疑，並能進一步獨立查找不同來源的資料，解決對課本敘述產生的疑問。

除了性別權力的軸線，學生更將解纏足論述置於西方／東方的權力位階關係中。例如，在課堂討論中芝妘提到，「古代中國以纏足為女性美麗的象徵，覺得『落後殘暴』是近代西方觀念影響了中國傳統價值」（20191021 課堂筆記）。這段關於「纏足從正面意涵轉為國族污名」的描述回應了苗延威（2013）提及的新興纏足論述所欲探討的「女性在執行文化期待的主體位置」如何在清末迅速被貼上「落後／殘暴」的污名標籤。

同時，學生也開始質疑西方對纏足的去脈絡化批評及西方中心的價值標準：

西方勢力對於纏足多有片面的看法以及「去脈絡化的解讀」，來源於西方自認為先進文明的傲慢。他們所宣揚的纏足的可怖有部分其實並非真實，但卻流傳甚廣。（20230228 學習單，欣勻）

正如後殖民女性主義者對部分第一世界女性主義論述的批評（Mohanty, 1984; Narayan, 1997），這段回饋顯示學生開始反思關於第三世界國家的詮釋乃基於西方「去脈絡的解讀」。她們思考歷史意義的建構，質疑所謂「纏足殘忍、可怕」這類普遍論述的真實性。

此外，學生也設身處地瞭解纏足女性所經歷的困境，想像自己在審美觀的流變中完全沒有自主權的感受：

今天突然有一群男性出國後回來告訴我們：「抱歉，我們現在喜歡『溜肩、水牛腰、大餅臉』，請妳們馬上變成這個樣子，不然嫁不出去！」一夕之間我們的審美就這樣突然被否定，還被定型要變成另外一個樣子，光是想想就覺得不是很舒服。（20230221 學習單，慧文）

上述學生回饋一方面呼應前述的性別觀點，指出女性在男性主導的運動中被動順服的客體位置，另一方面亦以「男性出國後」點出男性審美觀如何受到西方觀點影響，並以此評斷女性。

宇藁亦提到：「已經被纏足的女性，在這個社會變遷的過程反而會從被肯定淪為被歧視」（20191021 課堂筆記）。學生發現纏足的污名化使這些女性成為被指責的對象：「因為被殖民者的身分，中國對此並無反駁的理由，於是把纏足變成國辱的根本原因，推究給女性」（20230228 學習單，巧穎）。學生的回饋清楚分析殖民權力與國族主義論述透過貶抑纏足，使「解纏足」成為西方「文明使命」或中國菁英男性「救亡圖存」的基礎，卻讓纏足女性成為被歧視的對象、弱國的代罪羔羊。這些回饋都展現學生能將多重來源的史料脈絡化，重思纏足及纏足婦女被賦予的評價與意義，進而質疑國族論述的錯誤歸因，並能理解纏足女性在歷史鉅變中經歷的困境。這正是本研究欲培養的深層歷史思維。

伍、結語

本研究嘗試結合交織性理論及跨國／在地的位置性，將纏足議題置於具體歷史脈絡中，關注女性的異質性及有限的能動性，並檢視西方／東方位階關係及其中性別化的種族歧視機制。

透過行動研究設計的纏足主題之性別史教學，我們發現學生展現 Seixas (2017) 的歷史思維，透過閱讀多重史料將纏足置於特定歷史文化、性別權力與西方／東方權力的脈絡中，檢視纏足之歷史意義建構。學生一方面跳脫「過去／現代」、「傳統／進步」、「壓迫／解放」的二元觀點，從男性凝視與帝國凝視的角度，看到不同歷史時期的審美觀規訓女性身體之連續性；亦看到原本受社會尊崇的纏足文化如何受到西方對纏足去脈絡的解讀與視覺科技再現小腳的影響而被貶抑的改變過程。另一方面，學生批判「以現代性詮釋過去」、「以西方標準評價他者文化」的局限，對纏足文化與其行動者重新評價，並在特定歷史情境下理解當時個人的行動選擇，發展同理纏足女性的動機與處境之能力。

從交織性檢視，則可發現學生能理解女性的階級差異，並以雙焦觀點分析纏足女性的結構限制與作為文化實踐者的主體性。此外，學生亦

能看到性別、階級與國族的交織如何對不同歷史時期的女性造成影響。

對身兼教師與研究者的第一作者而言，本研究解決其在教學現場的疑惑，並拓展理解歷史與性別議題的視野。本次行動研究讓教師整理教學經驗，除了更能辨識學生的先備知識、發現自己教學與學生能力之落差且時時調整，亦從學生的回饋與教師的自我成長中得到增能。

本研究回應了教學場域常見性別議題流於「添加式」與「受害者同質化」的問題，以交織性觀點進行高中性別史教學。本研究挑戰對於纏足之主導論述與評價框架，不僅回應性別史學者對交織性的重視，亦連結性別學術理論與性別平等教育，填補既有研究缺口。此外，本研究將學生學習回饋置於歷史思維之不同層面分析，亦連結性別平等教育與歷史教育。此即本研究之主要貢獻。

其次，透過行動研究歷程及研究成果之分享，可提供教學現場教師學習如何閱讀相關理論與研究，以選擇多重文本做為性別史教材。本研究具體呈現教師在教學過程中如何敏察學生先備知識、調整文本與教學方式，將複雜理論轉化為可進行課堂對話與省思的教學資源，進而發展出更具性別理論深度及適合學生程度的具體教學實踐，此為本研究在應用層面的重要貢獻。然而，本研究為高中多元選修課程，修課者為自主選修，可能較一般課程學生具備更強烈的性別史學習動機；且教學場域在女子中學，學生歷經入學考試篩選，且在單一性別課堂，具有較高的同質性，此研究場域之特殊性可能造成本研究的應用限制。建議未來研究可針對一般國高中歷史課堂進行行動研究，使具交織性的性別融入教學能有不同主題及適合不同程度學生之可能。

本研究建議欲實踐性別融入歷史教學之教師在實施相關教學時，宜提升自我的性別意識，在教學前先審慎評估學生的先備知識，輔以學術研究、紀錄片、口述歷史與傳記等多元材料挑選適切教材，以多重文本具體化呈現不同背景女性的經驗與能動性。在教學時，則應設計課堂討論問題與學習單，掌握學生學習成效與回饋，方能即時修正教材教法。我們亦建議教育部可參考《女性世界史》（三成美保等人，

2014 / 2023) 的形式編纂補充教材，以提升性別史教學資源的多樣性與可用性，發展深化歷史思維之歷史教育，並促進性別平等教育實踐。

致謝

感謝兩班選修課學生的參與及回饋，亦感謝審查委員提出寶貴的建議，使兩位作者在修改過程中獲益良多。

教科書參考書目

王世宗、衣若蘭、楊翎（主編）（2023）。高級中學選修歷史（再版，第一冊，三上）。三民。

[Wang, S.-Z., Yi, R.-L., & Yang, L. (Eds.). (2023). *Senior high school elective history* (2nd. ed., Vol. 1, 3rd grade 1st semester). San-Min.]

王維資、吳燕秋、徐文路、郭美芬、蕭道中（主編）（2023）。高級中學選修歷史（再版，第一冊，三上）。翰林。

[Wang, W.-T., Wu, Y.-Q., Xu, W.-L., Guo, M.-F., & Xiao, D.-Z. (Eds.). (2023). *Senior high school elective history* (2nd. ed., Vol. 1, 3rd grade 1st semester). Hanlin.]

林桶法、陳識仁、劉文賓、沈宗憲、李君山、陳進金、郭雅馨、李美慧（主編）（2023）。高級中學歷史（再版，第二冊，一下）。翰林。

[Lin, T.-F., Chen, S.-J., Liu, W.-B., Shen, Z.-X., Li, J.-S., Chen, J.-J., Guo, Y.-X., & Li, M.-H. (Eds.). (2023). *Senior high school history* (2nd. ed., Vol. 2, 1st grade 2nd semester). Hanlin.]

楊維真、李道緝、方志強、王良卿、王偲宇、楊可倫、高小筑（主編）（2023）。高級中學選修歷史（再版，第一冊，三上）。南一。

[Yang, W.-C., Lee, T.-C., Fang, C.-C., Wang, L.-C., Wang, S.-Y., Yang, K.-L., & Kao, H.-C. (Eds.). (2023). *Senior high school elective history* (2nd. ed., Vol. 1, 3rd grade 1st semester). Nan Yi.]

戴寶村、陳正國、陳登武、藍適齊、朱明希、陳秀珠、黃郁惠、葉至齡（主編）（2023）。高級中學選修歷史（再版，第一冊，三上）。龍騰。

[Tai, P.-C., Chen, C.-K., Chen, T.-W., Lan, S.-C., Chu, M.-H., Chen, S.-C., Huang, Y.-H., & Yeh, C.-L. (Eds.). (2023). *Senior high school elective history* (2nd. ed., Vol. 1, 3rd grade 1st semester). Lung Teng.]

參考文獻

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
(2018)。

[*Curriculum guidelines of 12-year basic education: Social studies domain for elementary, junior high school and upper secondary school education.* (2018).]

三成美保、姬岡壽子、小濱正子 (2023)。女性的世界史——理解性別意識與歷史變遷，開啓性別史的新視野 (李瑋茹、鄭天恩譯)。八旗。(原著出版於 2014 年)

[Mitsunari, M., Himeoka, H., & Kohama, M. (2023). *A world history of women: Understanding gender consciousness and historical change: Opening new perspectives on gender history* (W.-J. Lee & T.-E. Cheng, Trans.). Gsa. (Original work published 2014)]

王大維 (2024)。聽與說性別、族群、階級與障礙的故事——一個以交織性教育學為基礎的多元文化教育課程之實踐探究。課程與教學季刊，27 (2)，63-96。https://doi.org/10.6384/CIQ.202404_27(2).0003

[Wang, T.-W. (2024). Listening to and telling stories about ethnicity, gender, social class, and disability: A praxis inquiry of a multicultural education course based on intersectional pedagogy. *Curriculum & Instruction Quarterly*, 27(2), 63-96. https://doi.org/10.6384/CIQ.202404_27(2).0003]

王心美 (2010)。性別思考的歷史教育——以「中國歷史上的婦女與社會」課程為例。全人教育學報，7，59-90。https://doi.org/10.6272/JHE.2010.07.3

[Wang, H.-M. (2010). Historical education of gender sensitive thinking: Chinese women and society. *Journal of Holistic Education*, 7, 59-90. https://doi.org/10.6272/JHE.2010.07.3]

王秋絨、潘慧玲、黃馨慧、楊幸真 (2002)。臺灣婦女教育政策實施方案研究。教育研究資訊，10 (5)，163-178。

[Wang, C.-R., Pan, H.-L., Huang, S.-H. & Yang, H.-C. (2002). Implementation programs of women education policy in Taiwan. *Educational Research & Information*, 10(5), 163-178.]

衣若蘭 (2017)。論中國性別史研究的多元交織。近代中國婦女史研究，30，167-230。

[Yi, J.-L. (2017). Intersectionality and Chinese gender history. *Research on Women in Modern Chinese History*, 30, 167-230.]

衣若蘭 (2019)。陳東原《中國婦女生活史》與「五四婦女史觀」再思。近代中國婦女史研究，34，1-69。

[Yi, J.-L. (2019). Rethinking the “May fourth view of women’s history:” Social trends and a historiography of Chen Dongyuan’s the history of Chinese women’s life. *Research on Women in Modern Chinese History*, 34, 1-69.]

- 吳明隆（2001）。教育行動研究導論——理論與實務。五南。
- [Wu, M.-L. (2001). *An introduction to educational action research: Theory and practice*. Wunan.]
- 李貞德（1996）。超越父系家族的藩籬——臺灣地區「中國婦女史研究」（1945-1999）。*新史學*，7（2），139-180。
- [Lee, J.-D. (1996). Research on Chinese women's history in post-war Taiwan (1945-1995). *New History*, 7(2), 139-180.]
- 李貞德（2010）。最近臺灣歷史所學位論文中的性別課題——從三本中古婦女史新書談起。*新史學*，21（4），203-237。
- [Lee, J.-D. (2010). Women and gender in history theses and dissertations of Taiwan. *New History*, 21(4), 203-237.]
- 李貞德（主編）（2009）。中國史新論——性別史分冊。聯經。
- [Lee, J.-D. (Ed.). (2009). *New interpretations of Chinese history: Gender history volume*. Linking.]
- 李淑菁（2011）。性別教育的論述角力——教師的詮釋與想像。*教育與社會研究*，22，39-92。https://doi.org/10.6429/FES.201106.0039
- [Lee, S.-C. (2011). The discursive conflicts of gender education: Teachers' interpretation and imagination. *Formosan Education and Society*, 22, 39-92. https://doi.org/10.6429/FES.201106.0039]
- 李雪菱（2011）。教師性別意識與教學困境——反思中小學教師的性別課程設計與教學實踐。*女學學誌*，28，133-174。
- [Lee, S.-L. (2011). Teachers' gender consciousness and difficulties in teaching: Reflection on gender curriculum design and teaching practice of elementary and secondary school teachers. *Journal of Women's and Gender Studies*, 28, 133-174.]
- 林淑慧（2004）。日治時期臺灣婦女解纏足運動及其文化意義。*國立中央圖書館臺灣分館館刊*，10（2），76-93。
- [Lin, S.-H. (2004). The anti-footbinding movement and its cultural significance among taiwanese women during the Japanese colonial period. *Bulletin of the National Central Library Taiwan Branch*, 10(2), 76-93.]
- 林維紅（1991）。清季的婦女不纏足運動（1894-1911）。*國立臺灣大學歷史學系學報*，16，139-180。https://doi.org/10.6253/ntuhistory.1991.16.06
- [Lin, W.-H. (1991). The anti-footbinding movement in late Ch'ing (1894-1911). *Historical Inquiry*, 16, 139-180. https://doi.org/10.6253/ntuhistory.1991.16.06]
- 邱秀香（2022）。大學生對臺灣女性歷史的認知與思維能力研究——以「臺灣女性歷史圖像」課程為例。*通識學刊——理念與實務*，10（1），57-97。https://doi.org/10.6427/JGEC.202203_10(1).0002
- [Chiu, H.-H. (2022). College students' historical cognition and thinking ability on taiwan women: Using the course of "historical images of Taiwan women" as an example. *Journal of General Education: Concept & Practice*, 10(1), 57-97. https://doi.org/10.6427/JGEC.202203_10(1).0002]

- 洪郁如（2009）。學歷、女性、殖民地——從臺北女子高等學院論日治時期女子高等教育問題。載於李玉瑾（主編），*臺灣學研究國際學術研討會——殖民與近代化論文集*（頁 157-183）。國立臺灣圖書館。
- [Hung, Y.-J. (2009). Education, women, and the colony: A study on women's higher education during the Japanese colonial period through the case of Taipei women's higher school. In Y.-C. Li (Ed.), *Proceedings of the international conference on Taiwan studies: Colonialism and modernization* (pp. 157-183). National Taiwan Library.]
- 洪郁如（2017）。*近代臺灣女性史*（吳佩珍、吳亦昕譯）。國立臺灣大學出版中心。（原著出版於 2001 年）
- [Hung, Y.-J. (2017). *A history of modern Taiwanese women* (P.-C. Wu & Y.-H. Wu, Trans.). National Taiwan University Press. (Original work published 2001)]
- 苗延威（2007）。從視覺科技看清末纏足。近代史研究所集刊，55，1-45。
<https://doi.org/10.6353/BIMHAS.200703.0001>
- [Miao, Y.-W. (2007). Visual technologies and the representation of footbinding in Late-Qing China. *Bulletin of the Institute of Modern History Academia Sinica*, 55, 1-45. <https://doi.org/10.6353/BIMHAS.200703.0001>]
- 苗延威（2013）。從「天然足會」到「解纏會」——日治初期臺灣的女體政治（1900-1915）。臺灣社會研究季刊，91，125-174。
- [Miao, Y.-W. (2013). From “natural feet societies” to “footbinding liberation societies:” The politics of female body in early colonial Taiwan (1900-1915). *Taiwan: A Radical Quarterly in Social Studies*, 91, 125-174.]
- 夏曉虹（2014）。*晚清女性與近代中國*（第二版）。北京大學。
- [Xia, X.-H. (2014). *Women in Late Qing China and modern China* (2nd ed.). Peking University.]
- 高彥頤（2005）。*閨塾師：明末清初江南的才女文化*（李志生譯）。江蘇人民。（原著出版於 1995 年）
- [Ko, D. (2005). *Teachers of the inner chambers: Women and culture in seventeenth-century China* (J.-S. Li, Trans.). Jiangsu people's. (Original work published 1995)]
- 高彥頤（2007）。纏足——金蓮崇拜盛極而衰的演變（苗延威譯）。左岸。（原著出版於 2005 年）
- [Ko, D. (2007). *Cinderella's sisters: A revisionist history of foot binding* (Y.-W. Miao, Trans.). Rive. (Original work published 2005)]
- 教育部國民及學前教育署性別平等教育資源中心（無日期）。高級中等教育階段領域性別平等教育課程地圖示例——社會領域：歷史。https://friendlycampus.k12ea.gov.tw/API/GetPublicFile?Route=FileManagement&Method=download_PublicFile&OID=7117
- [Gender Equity Education Resources Center, K-12 Education Administration, Ministry of Education. (n.d.). *Sample gender equality curriculum map for senior high school-social*

- studies field-history*. https://friendlycampus.k12ea.gov.tw/API/GetPublicFile?Route=FileManagement&Method=download_PublicFile&OID=7117]
- 張茂霖（1994）。林莊季春女士訪問紀錄。載於游鑑明、吳美慧、張茂霖、黃銘明、蔡說麗（編），*走過兩個時代的臺灣職業婦女訪問紀錄*（頁 101-120）。五南。
- [Chang, M.-L. (1994). Interview with Ms. Lin Chuang Chi-Chun. In C.-M. Yu, M.-H. Wu, M.-L. Chang, M.-M. Huang, & S.-L. Tsai (Eds.), *Oral histories of Taiwanese career women who lived through two eras* (pp. 101-120). Wunan.]
- 游鑑明（2023）。推薦序——如何不再「瞎子摸象」。載於三成美保、姬岡壽子、小濱正子（編著），*女性的世界史——理解性別意識與歷史變遷，開啓性別史的新視野*（頁 4-7）。八旗。
- [Yu, C.-M. (2023). *Preface: How not to “grope an elephant.”* In M. Mitsunari, H. Himeoka, & M. Kohama (Eds.), *A world history of women: Understanding gender consciousness and historical change: Opening new perspectives on gender history* (pp. 4-7). Gsa.]
- 游鑑明、黃銘明、鄭麗榕（2005）。春蠶到死絲方盡——邵夢蘭女士訪問紀錄。中央研究院近代史研究所。
- [Yu, C.-M., Huang, M.-M. & Cheng, L.-J. (2005). *The silkworm spins until its last breath: Interview with Ms. Shao Meng-Lan*. Institute of Modern History, Academia Sinica.]
- 楊巧玲（2022）。性別平等教育議題融入課程與教學之意義與爭議及對師資培育之啓示。《課程與教學季刊》，25（2），1-27。 [https://doi.org/10.6384/CIQ.202204_25\(2\).0001](https://doi.org/10.6384/CIQ.202204_25(2).0001)
- [Yang, C.-L. (2022). Meaning and controversy of integrating gender equity issue into curriculum and instruction and their implications for teacher education. *Curriculum & Instruction Quarterly*, 25(2), 1-27. [https://doi.org/10.6384/CIQ.202204_25\(2\).0001](https://doi.org/10.6384/CIQ.202204_25(2).0001)]
- 葉高華（2011）。解讀日治時期臺灣統計地圖。《臺灣學通訊》，59，8-9。
- [Yeh, K.-H. (2011). Interpreting statistical maps of Taiwan during the Japanese colonial period. *Taiwan Newsletter*, 59, 8-9.]
- 詹美華（2020）。高中歷史教科書爭議議題教學的挑戰——教師的課程覺知與教學詮釋。《教育研究與發展期刊》，16（2），63-94。 [https://doi.org/10.6925/SCJ.202006_16\(2\).0003](https://doi.org/10.6925/SCJ.202006_16(2).0003)
- [Chan, M.-H. (2020). The challenge of teaching high school history textbooks concerned with controversial historical issues: Teachers' awareness and interpretation of the curriculum. *Journal of Educational Research and Development*, 16(2), 63-94. [https://doi.org/10.6925/SCJ.202006_16\(2\).0003](https://doi.org/10.6925/SCJ.202006_16(2).0003)]
- 甄曉蘭（1995）。合作行動研究——進行教育研究的另一種方式。《嘉義師院學報》，9，297-318。

- [Chen, H.-L. (1995). Collaborative action research: An alternative approach to conducting educational research. *Chiayi Normal College Journal*, 9, 297-318.]
- 劉美慧、洪麗卿 (2018)。高中公民與社會教科書多元文化議題之分析。《教科書研究》，11 (2)，1-25。https://doi.org/10.6481/JTR.201808_11(2).01
- [Liu, M.-H., & Hung, L.-C. (2018). Analysis of multicultural topics regarding “civics and society” textbooks for high schools. *Journal of Textbook Research*, 11(2), 1-25. https://doi.org/10.6481/JTR.201808_11(2).01]
- 劉靜貞 (2021)。性別史研究的回顧與展望。載於耿立群 (主編)，深耕茁壯——臺灣漢學四十回顧與展望 (頁 369-394)。漢學研究中心。
- [Liu, C.-C. (2021). A review and prospect of gender history research. In L.-C. Geng (Ed.), *Deep cultivation and flourishing: Forty years of Taiwanese sinology: Review and prospect* (pp. 369-394). Center for Chinese Studies.]
- 蔣淑如 (2021)。拆解國中課綱史觀與歷史教科書的性別論述 (未出版之博士論文)。國立中正大學。
- [Chiang, S.-J. (2021). *Deconstructing gender discourses in historical perspectives of junior high school curricula and history textbooks* [Unpublished doctoral dissertation]. National Chung Cheng University.]
- 顏健富 (2013)。「病體中國」的時局隱喻與治療淬煉——論晚清小說的身體／國體想像。《臺大文史哲學報》，79，83-118。https://doi.org/10.6258/bcla.2013.79.03
- [Guan, K.-F. (2013). The images of “body” and “nation” in Late-Qing fiction. *Humanitas Taiwanica*, 79, 83-118. https://doi.org/10.6258/bcla.2013.79.03]
- 蘇苑瑜、劉美慧 (2015)。性別化的課程轉化——高中公民與社會科教師的性別議題教學。《當代教育研究季刊》，23 (3)，1-37。https://doi.org/10.6151/CERQ.2015.2303.01
- [Su, Y.-Y., & Liu, M.-H. (2015). Gendered curriculum transformation: The teaching of gender issues of high school’s civics and society teachers. *Contemporary Educational Research Quarterly*, 23(3), 1-37. https://doi.org/10.6151/CERQ.2015.2303.01]
- Anthias, F. (2002). Beyond feminism and multiculturalism: Locating difference and the politics of location. *Women’s Studies International Forum*, 25(3), 275-286. https://doi.org/10.1016/S0277-5395(02)00259-5
- Brah, A. (2001). Re-framing Europe: Gendered racisms, ethnicities and nationalisms in contemporary western Europe. In J. Fink, G. Lewis, & J. Clarke (Eds.), *Rethinking European welfare: Transformations of European social policy* (pp. 207-230). Sage.
- Collins, P. H. (2000). *Black feminist thought: Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment* (2nd ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203900055
- Crenshaw, K. W. (1995). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. In K. Crenshaw, N. Gotanda, G. Peller,

- & K. Thomas (Eds.), *Critical race theory* (pp. 357-383). The New. <https://doi.org/10.2307/1229039>
- Daly, M. (1978). *Gyn/ecology: The metaethics of radical feminism*. Beacon.
- Essed, P. (1991). *Understanding everyday racism: An interdisciplinary theory*. Sage.
- Foucault, M. (1995). *Discipline and punish: The birth of the prison* (A. Sheridan, Trans.). Vintage. (Original work published 1977)
- Gates, H. (2004). "I can't read, but I can reckon:" Work, emotion, and calculation among early twentieth-century Sichuan girls. *Taiwan Journal of Anthropology*, 2(1), 119-139.
- McClintock, A. (1995). *Imperial leather: Race, gender, and sexuality in the colonial contest*. Routledge.
- Mohanty, C. T. (1984). Under western eyes: Feminist scholarship and colonial discourses. *Boundary 2*, 12(3), 333-358. <https://doi.org/10.2307/302821>
- Mulvey, L. (1999). Visual pleasure and narrative cinema. In L. Braudy & M. Cohen (Eds.), *Film theory and criticism introductory readings* (pp. 833-844). Oxford University.
- Narayan, U. (1997). *Dislocating cultures: Identities, traditions and third world feminism*. Routledge.
- Phillips, A. (2007). *Multiculturalism without culture*. Princeton University.
- Seixas, P. (2017). A model of historical thinking. *Educational Philosophy and Theory*, 49(6), 593-605. <https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1101363>
- Yuval-Davis, N. (2006). Intersectionality and feminist politics. *European Journal of Women's Studies*, 13(3), 193-209. <https://doi.org/10.1177/1350506806065752>

附錄 1 課程大綱與閱讀文本說明

108 學年度（第二週至第七週）

週次日期	主題屬性	課堂大綱	課程概念	選讀文本
第二週 20190909	認識後殖民女性主義	女性主義觀點	後殖民女性主義簡介	教師以 PowerPoint 講述式簡介後殖民女性主義
第三週 20190916	解纏足的政治化	「興女學」：看見國家權力運作下女性啓蒙的工具化操作	女性啓蒙	「女權」優先還是「女學」優先（夏曉虹，2014）
			國家權力的操作	「足」以有別、以放足爭興學（夏曉虹，2014）
第四週 20190923	解纏足的政治化	殖民者利用解纏足解放女性的運動或政策，奪取殖民地男性統治權	父權社會	仕紳階層所見的解纏足、改造作業、解纏足論中的新女性形象（洪郁如，2001 / 2017）
			國族主義	纏足的終結、徐珂與湯頤瓊：「天足」的國族主義化、從「天足」到「放足」、纏足罪責化（高彥頤，2005 / 2007）
第五週 20191007	纏足淪為野蠻	「天足為野蠻」轉變為「小腳為野蠻」	「文明西方」觀點	從視覺科技看清末纏足（苗延威，2007）
			「野蠻東方」（兼談東方主義的由來）	從視覺科技看清末纏足（苗延威，2007）
第六週 20191014	女性主體性與能動性	從女性觀點出發的纏足歷史	女性主體性	從女性一方所見的解纏足、女性纏足觀的變化（洪郁如，2001 / 2017）
			女性能動性	婦女能動性、疼痛的身體、頑強的身體（高彥頤，2005 / 2007）
第七週 20191021	解纏足的政治化	課本論述檢視	國族主義論述	檢視高中歷史課本第二冊解纏足相關段落

111 學年度版本（第二週至第六週）

週次日期	主題屬性	課堂大綱	課程概念	選讀文本
第二週 20230214	認識後殖民女性主義	女性主義觀點介紹	後殖民女性主義簡介	影視文本：動畫片《愛×死×機器人——祝妳順利》、紀錄片《月事革命》
第三週 20230221	解纏足的政治化	1. 「興女學」 2. 殖民者政策（同 108 學年度第三、四週課堂大綱）	1. 女性啓蒙的國家權力操作 2. 父權社會 3. 國族主義	1. 論文閱讀：日治時期臺灣婦女解纏足運動及其文化意義（林淑慧，2004） 2. 學習單：論文導讀與問題討論
第四週 20230307	纏足淪為野蠻	「天足為野蠻」轉變為「小腳為野蠻」	「文明西方」觀點 「野蠻東方」（兼談東方主義的由來）	課堂導讀文本：從視覺科技看清末纏足（苗延威，2007） 1. 課堂導讀文本：從視覺科技看清末纏足（苗延威，2007） 2. 學習單：論文導讀與問題討論
第五週 20230314	女性主體性與能動性	從女性觀點出發的纏足歷史	女性主體性與能動性	1. 影視文本：紀錄片《最後的三寸金蓮》 2. 網路文章：關於纏足的另一種觀點〈纏足之苦痛入心扉「三寸金蓮」為何屢禁不止？〉 3. 學習單：纏足紀錄片與對立觀點的對話
第六週 20230321	解纏足的政治化	課本論述檢視	國族主義論述	檢視高中歷史課本第二冊解纏足相關段落

附錄 2 課程學習單

一、108 學年度

(一) 第七週課堂討論單

1. 纏足成為西方世界觀看中國女性的主題，是正確的？
2. 纏足在中國文化當中，全然是落後、殘暴的象徵嗎？
3. 自宋至近代，提出反對纏足言論的人們，自性別的角度觀察，可看出什麼樣的特色？
4. 纏足文化中的母女關係
 - (1) 「纏」與「被纏」之間
 - (2) 刺繡工藝的傳承
5. 歷代提出反纏足言論的人，皆為男性。
6. 女性身體的痛，卻由男性來發聲。
7. 所謂女性時尚追求，在古代是一種自由選擇嗎？進一步反思在現代追求高跟鞋時尚的風潮，到底是自我選擇還是價值束縛？

(二) 第七週學習單：關於纏足歷史的反思



中國女性纏足歷史包含哪些議題？



父權



階級與階級流動



殖民主義
(帝國主義)



西方衝擊與西方化



解纏足運動
是解放婦女嗎？



「學歷」取代纏足
婦女真的解放了嗎？

1. 纏足成爲習俗文化的歷史演進
 - (1) 男性在文學中想像小腳爲美：文學先創作出小腳爲女性美。
 - (2) 女性迎合父權審美而纏足：纏足成爲女性在父權社會求生存工具。
 - (3) 上層女性視纏足爲資產：母輩成爲父權壓迫的協力者（協助女性晚輩纏足）。
 - (4) 解纏足運動以「學歷」取代纏足：興女學表面解放女性，實際又陷入另一種父權壓迫。
2. 在課堂上聽了與看了這麼多關於纏足的多元觀點，再回頭來看歷史課本有關於纏足段落的書寫，請思考以下問題：
 - (1) 爲何古代女性需要迎合男性審美觀？纏足是女性的錯嗎？
 - (2) 纏足爲何是階級象徵？所以纏足是「上流美」？
 - (3) 清末民初解纏足與興女學是真的在提升女性地位嗎？
 - (4) 清末列強如何將纏足視爲中國文化的野蠻象徵？
 - (5) 「學歷」爲何可以取代纏足？

二、111 學年度

(一) 第三週文獻導讀與問題討論

這次的作業是將課堂上閱讀的論文〈日治時期臺灣婦女解纏足運動及其文化意義〉與課堂討論單提問的內容運用「後殖民／跨國女性主義」觀點去摘要論文內容——也就是從國族／殖民者、階級、性別壓迫等角度「摘錄」林淑慧老師的看法，最後再加上「你的觀點」（也就是你是否認同論文作者的觀點）。

1. 思考寫作內容時，請先回答提問，作為後面完整文章寫作的草稿：

知識分子提倡解纏足的理由	<ol style="list-style-type: none"> 1. 背後動機？ 2. 理由合理嗎？ 3. 你怎麼看待由男性主導到婦女團體主導解纏足運動？
殖民政策主導放足的理由	<ol style="list-style-type: none"> 1. 總督府先鼓吹再以公權力強制的政治動機？ 2. 日治臺灣民間原本是如何看待放足？ 3. 民間團體後來是順應還是反抗？你怎麼看？
日治臺灣解纏足的文化意義	<p>你對作者的結論是否認同？</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 解纏足 = 婦女解放？ 2. 解纏足 = 女性有身體自主權？ 3. 解纏足 = 殖民同化？

2. 本週作業：請以 1,000~1,500 字寫出你摘錄論文的内容與綜整的心得與分析。

3. 請以 1,000~1,500 字寫出你的論文摘錄與綜整心得：論文〈日治時期臺灣婦女解纏足運動及其文化意義〉讀書摘要與心得。

(二) 第五週學習單：纏足紀錄片與對立觀點的對話

1. 閱讀文本：關於纏足的另一種觀點

纏足之苦痛入心扉「三寸金蓮」為何屢禁不止？上述文章裡所提到纏足女性的「快樂」，你認同嗎？請說明你的理由（請以 800 字以內作答）。

2. 紀錄片〈最後的三寸金蓮〉觀影摘要與心得

- (1) 請寫出 3 個紀錄片裡導演想要傳達的觀點，並說明你對其觀點的看法。
- (2) 請運用你在課堂上所學到的知識（父權、後現代主義、後殖民女性主義），還有上週林淑慧老師的論文〈日治時期臺灣婦女解纏足運動及其文化意義〉內的論點，寫下你的看完紀錄片的綜整心得。

轉型正義教育研究的另一塊拼圖—— 學生「經驗課程」之理論視角、研究框架 與真實想法初探

鄭英傑

轉型正義理念已受到世界各國的討論，對於曾歷經威權統治的國家而言，更希望藉由學校教育推動轉型正義，以便能「面對過去、承認錯誤」，並建立一個民主與和平的社會。只不過，教育政策或改革能否成功，實不容忽視學生的想法與感受。揆諸臺灣過往文獻，側重於轉型正義學生經驗之研究仍舊不多。據此，本研究旨在從學生「經驗課程」的觀點出發，首先，試提一個「理論視角」與「研究框架」；次者，則據以進行實徵研究，即分別透過量化研究（問卷）以及質性研究（訪談），並以臺北市及新北市的高中3年級學生為研究對象，進行資料之蒐集，以便初步瞭解臺灣高中生的轉型正義教育經驗。藉由本研究，一方面，或能增補臺灣轉型正義研究之「學生觀點」；二方面，盼能提供研究同好之參酌與共同鑽研此議題。

關鍵詞：轉型正義、經驗課程、學生觀點

收件：2024年1月30日；修改：2024年10月4日；接受：2025年3月5日

Another Puzzle Piece in Research into Transitional Justice: Preliminary Analysis of the Theoretical Angle, Research Framework, and Student Perspective of an Experiential Curriculum

Ying-Jie Jheng

Debates over transitional justice have unfolded worldwide. For societies emerging from centralized authoritarian rule, integrating transitional justice into education is widely viewed as vital for acknowledging past wrongs and cultivating democratic, peaceful futures. Yet policy and curricular reforms cannot fully succeed without incorporating students' perspectives, emotions, and responses. A review of the literature reveals a notable gap: few studies have foregrounded students' views on transitional justice. To address this gap, the present study adopted an experiential curriculum approach to construct a theoretical lens and research framework. The study then elicits student perspectives, employing a mixed-methods research design. Using questionnaires and interviews, the study collected data from third-year senior high school students in Taipei and New Taipei, offering a preliminary portrait of how Taiwanese students encounter and make sense of transitional justice in school. The findings both insert the voice of students into the research agenda on transitional justice and draw attention to an overlooked dimension of educational reform.

Keywords: transitional justice, experiential curriculum, student perspective

Received: January 30, 2024; Revised: October 4, 2024; Accepted: March 5, 2025

壹、前言

「轉型正義」(transitional justice)係指社會從威權政體移轉至民主體制後，藉由反思過去威權統治對人權迫害行為，進行追訴、究責與賠償的司法機制，希冀藉此落實社會正義，一方面，達到民主、和解、共存的社會(United Nations, 2004)；二方面，則不再重蹈覆轍(never again)(李怡俐, 2016; Teitel, 2005)。若審視臺灣社會，學者專家們也逐步引入轉型正義理論，試圖處理過去侵害人權之國家濫權行為。只不過，雖然臺灣已於2018年成立「促進轉型正義委員會」(簡稱促轉會)，這一段建制過程，乃至於促轉會實際處理過去那段「歷史記憶」時(國內學界較常討論者為「二二八事件」與「白色恐怖事件」)，仍充滿著矛盾與挑戰(施正鋒, 2014a; 薛化元, 2006)。

但不管如何，臺灣推動轉型正義已然法制化(如頒布《促進轉型正義條例》)，促轉會更於2022年5月依法提出《任務總結報告》並解散。只是，若檢視臺灣過去相關文獻，可發現至少有兩個不足之處。第一，雖然教育部已逐步在課程納入二二八事件與白色恐怖事件等政治事件的內容，但過去對轉型正義的討論，多集中於法律與政治研究領域；反觀教育研究領域，學術文獻似仍不多，應有增補之必要。

第二，在臺灣有限的轉型正義相關教育研究裡，亦多集中於「歷史教育」(如李仰桓, 2019; 陳君愷, 2015)以及「原住民教育」(如施正鋒, 2014b; 撒丰安·瓦林及那, 2016)。若反觀國外轉型正義相關教育研究，已有愈來愈多的學者，關注到「學生經驗(觀點)」在推動轉型正義之重要性(Bentrovato, 2018; Cole, 2007)。此種重視學生學習經驗的思維，如學生「經驗課程」(experiential curriculum)，於學理上，也已廣受國內外學者看重(如黃光雄、蔡清田, 2015; 黃政傑, 2004; 黃鴻文、湯仁燕, 2005; Glatthorn et al., 2019; Goodlad, 1979)。只不過，

在臺灣有限的轉型正義教育研究中，從學生經驗與觀點來檢視轉型正義之研究則更顯稀少，目前應僅有一篇劉麗媛（2020）。

綜上，持平來說，臺灣目前轉型正義的教育研究，至少體現出兩個有待彌補之處，一者，數量的不足；二者，主題仍待擴充。鑒於前述研究缺口，本研究的目的主要有二：第一，透過整理國內外對於轉型正義的實踐、討論與研究成果，從中增補從學生經驗課程出發的轉型正義教育研究之理論視角，並進一步提出以捕捉學生觀點為主的研究框架；第二，植基於該理論視角與研究框架，實際進行實徵研究，瞭解學生想法。據此，於後文中，首先鋪陳轉型正義之相關概念與臺灣發展現況；爾後，則詳述本研究的研究設計與研究發現；最後，則輔以討論與結論。

貳、轉型正義之相關概念與臺灣發展現況

一、轉型正義之相關概念

（一）轉型正義之定義與目標

有關轉型正義的定義，或可從幾個重要的國際組織之定義著手。例如，根據國際轉型正義中心（International Center for Transitional Justice [ICTJ], 2021）於網站上所揭櫫的定義，轉型正義為一種對大規模人權迫害的回應，主要目的在於尋求與肯認受害者，進而促進和平、和解及民主之可能；再者，根據聯合國於《戰後社會中法治與轉型正義報告》（*Report of the Secretary-General on the Rule of Law and Transitional Justice in Post-Conflict Societies*）中，對於轉型正義的描述，如處理過去威權統治造成人權迫害制度、協助社會恢復與重建與檢討過去所為、推動如個人刑事責任審判、受害者賠償、真相調查等（United Nations, 2004）。由上可見，不難看出，所謂轉型正義，很重要的共同要素，主要包括：政權移轉（從威權到民主）、面對過去、承認錯誤、責任追訴、賠償彌補。

在初步理解轉型正義的定義之後，下一個須追問之處，即為轉型正義的目標。若審視過去文獻，概可區分出兩種不同的目標層次，包括「整體性目標」與「階段性目標」。就整體性目標來說，如根據聯合國的說法，包括兩項：1.「向過去看」：彌平歷史傷痕及促進社會和解；2.「向未來看」：健全民主法治與憲政人權的發展（United Nations, 2004）。至於階段性目標，Davies（2017）認為應該包括：1. 建立機制與專責單位；2. 過渡角色的確定（如專責單位多是為了推動轉型正義而臨時任務編組）；3. 尋求真相與化解仇恨；4. 新社會契約（social contract）的型塑（即讓當前的社會大眾在民主與和平的共識機制上共榮共存）。

（二）轉型正義之機制

所謂的「機制」，係指透過轉型正義對受害者進行賠償與彌補的手段，主要是為了處理在前政權或武裝衝突中受到某些形式傷害的人（也就是受害者）的需要或要求（García-Godos, 2017）。有關具體的賠償機制，如Ramírez-Barat與Duthie（2015）認為包括成立委員會（如歷史委員會、真相委員會）來調查真相、政府公開道歉、成立紀念碑／紀念館、邀集公眾進行辯論、製作過去事件的影像紀錄片、修改教科書內容等。李怡俐（2012）亦指出轉型正義在實際運作上，可區分成6種主要機制，分別是刑事追訴、真相調查與和解、權力淨化（即當結束威權政府高壓統治後，所採取一連串政治轉型與重新分配各行政階層的權力之作爲）、賠償、大赦（即赦免舊政權統治時代的人權侵害罪行，但被大赦者必須先對某些行爲自首）與遺忘過去。

二、轉型正義之實踐：臺灣推動轉型正義教育之情形

（一）臺灣推動轉型正義之主要機構

臺灣過去主要官方專責單位為2018年成立之促轉會。除此之外，亦有民間於2007年即成立之「社團法人臺灣民間真相與和解促進會」

（簡稱真促會）。以下依照成立時序，分別介紹真促會與促轉會於推動轉型正義之努力。首先，真促會為推動臺灣轉型正義的一股民間力量。具體來說，真促會（2021）認為轉型正義是一個社會在民主轉型之後，對過去威權獨裁體制的政治壓迫以及因壓迫而導致的社會分裂所做的善後工作。這些工作包括：對遭受政治迫害的人給予正義、被沒收的財產必須歸還、遭受肉體、自由和生命損失的人或其家屬予以賠償、於法律上和道德上究責從事政治迫害的人、呈現過去政治迫害的真相和歷史。

至於促轉會，該會的法定地位與職權，主要是依據《促進轉型正義條例》規定，隸屬於行政院，為二級獨立機關，並依法律獨立行使職權。最重要的任務，包括規劃、推動開放政治檔案、清除威權象徵和保存不義遺址、平復司法不公且還原歷史真相、不當黨產之處理及運用（促轉會，2021）。在2022年5月完成與公布的《任務總結報告》（促轉會，2022，頁5）中（該組織亦於2022年5月依規定宣布解散），該會重申總目標為「促進轉型正義及落實自由民主憲政秩序」以及處理「威權統治時期違反自由民主憲政秩序之不法行為與結果」。

（二）臺灣教育場域落實轉型正義之正式課程

臺灣於落實轉型正義較明顯之教育作為，主要與課程綱要和教科書內容的編寫有關，其中，又可以當前《十二年國民基本教育課程綱要》（簡稱十二年國教課綱）為代表。教育部於2014年制定與公布十二年國教課綱，且於2014年至2021年間，亦歷經多次修正（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，2021）。其中，有關與轉型正義相關的內容，主要見諸於「社會領域」。舉例言之，就國中歷史部分，如課綱主要以「當代臺灣—政治外交的變遷」為題，架構於「歷 Fa-IV-2：二二八事件與白色恐怖」；而國中公民與社會部分，如以「國家與政府」為題，架構於「公 Bd-IV-1：國家與政府的區別」，並以「法律的位階、制定與適用」為題，架構於「公 Bf-IV-1：法治與人治的差異」。

於普通高中歷史科，如以「現代國家的形塑 - 追求自治與民主的軌跡」為題，架構於「歷 Db-V-2：戰後的民主化追求與人權運動」；而於普通高中公民與社會科，則如以「公民身分」為題，架構於「公 Aa-V-2：我國的公民權利如何發展與落實？」。再者，於普通高中加深加廣的選修課程中，亦以「現代戰爭與國家暴力」為題，架構於「歷 Rb-V-2：轉型正義的追求與反思」，並以「行政行為與法律救濟」為題，架構於「公 Hb-V-3：什麼情況下人民可以請求國家賠償？什麼情況下國家應對人民補償損失？國家為什麼要賠償或補償人民？」。此外，十二年國教課綱亦強調將各類新興議題融入於課程，其中，課綱指出人權教育議題，即可適時地融入課程內容之中。

從前述內容，可以清楚看出，於十二年國教課綱中，同樣使用二二八事件與白色恐怖之字眼，亦同時於必修與選修課程中，規劃與轉型正義相關之課程內容（如國家、法治、民主、人權等），俾供學生加深加廣學習。

三、推動轉型正義的另一塊拼圖：學生「經驗課程」的補足

至此，已闡釋了轉型正義相關概念以及臺灣實際推動轉型正義之教育作為。不過，無論是學理辯證或教育變革，都是大人們的觀點。學生們，是否同樣關心？各種教育改革，不僅牽動著教師的課程與教學，更將連帶地影響學生學習經驗。因此，有關學生的經驗課程，勢須予以重視方顯周全（黃鴻文、湯仁燕，2005；黃鴻文等人，2016）。是以，以下先鋪陳學生經驗課程之相關學理概念；次者，則說明過去轉型正義研究中與學生觀點有關之研究成果；最後，從中建構以學生經驗課程為主的理論視角與研究框架。

（一）學生觀點：經驗課程之相關意涵與重要性

於 Goodlad（1979）主編出版的《課程探究：課程實踐之研究》

(*Curriculum Inquiry: The Study of Curriculum Practice*) 中，將課程區分為五大層次，包括：理想課程 (ideal curriculum)、正式課程 (formal curriculum)、知覺課程 (perceived curriculum)、運作課程 (operational curriculum) 和經驗課程 (experiential curriculum)。其中，經驗課程尤指學生在教學過程中，所實際經驗到的課程。無獨有偶，Goodlad 強調學生經驗課程的觀點，於國內教育領域中，也受到學者們的認同 (黃光雄、蔡清田，2015；黃政傑，2004)。例如，黃政傑 (2004) 即曾評析 Goodlad 的課程層次說法，並指出即使是學生本身，亦有其決定的力量，但學生層次一向比較受到忽視，故教育人員宜納入學生的意見與想法。

(二) 轉型正義議題中有關學生觀點之研究成果與討論

1. 國外相關研究

(1) 學理討論

過往已累積不少學者從理念上 (如教育目標與教育實踐) 闡釋學生於實踐轉型正義教育之重要性。就教育目標而言，如 Murphy (2017) 認為轉型正義若能結合學校教育進行實踐，則可以進一步影響後代子孫，型塑民主的公民社會，故與未來的年輕學子有密切關係；又如 Cole (2007) 認為學校可以是維持不正義的場所，也可以是轉型正義實踐的場所。因此，學校必須將所有利害關係人 (如教育決策者、師培單位、家長、學生等)，都納入轉型正義進程之中。

至於教育實踐方面，如 Bentrovato (2018) 透過分析南非所採取的教科書，認為其所採取的教育學模型，主要是以「提問」為本，並兼採「眾聲喧嘩的場域」 (heteroglossic spaces) 過程，鼓勵學生理解與評估不同的聲音；另外，Rocha (2018) 以哥倫比亞共和國為例，指出「國家歷史記憶中心」 (Centro Nacional de Memoria Histórica, CNMH) 於 2012 年著手研發轉型正義之教師教材補充包 (teacher's toolbox)，協助教師於課堂中推動轉型正義。透過該案例，Rocha 認為在開發轉型正

義補充教材時，必須掌握 3 個原則：幫助學生和過去的歷史產生連結、恢復學生的主體性及發展有助於培養學生批判性思考與同理心之教材。

除教科書外，亦有學者認為須結合各類校外機構的延伸課程／活動（outreach class/program），方能竟其功。如 Paulson 等人（2020）認為「記憶」不單純只是歷史教科書、教材的問題，而應該結合博物館、紀念碑等公共設施，型塑學生獨有的學習經驗；同樣地，Hoque（2017）以孟加拉共和國的「解放戰爭博物館」（Liberation War Museum）為例，論述該機構幫助年輕世代認識發生於 1971 年的血腥屠殺戰爭之歷史，協助青少年涵詠良知。

（2）實徵研究

除前述的原則性討論，不乏有學者直接透過實徵研究，探討學生的轉型正義學習經驗。如 Nølgård 等人（2020）以英國、印度、紐西蘭、南非、瑞典與美國 6 個國家的學生為研究對象，指出學生皆將種族滅絕與大規模暴力視為人權侵害；再者，學生也能援引不同公約所保障的社會、政治與文化權利。不過，該研究也發現學生較傾向於關注自身國家的人權議題，恐不利於促進國際理解與普世人權。呼應著人權教育理念，Barton（2020）則透過訪談 116 位曾修習過人權教育的學生（包括美國、北愛爾蘭、愛爾蘭共和國、哥倫比亞共和國），發現學生普遍認識人權與社會制度之間的關係，但多半停留在個人層次（如個人行善或街頭抗議等）。因此，作者主張學校教育課程應提供更複雜、抽象與可通則化的人權知識。

同樣的，除學校教育外，亦有學者針對社會教育機構進行研究。如 Hamber 等人（2010）分析位於孟加拉的解放戰爭博物館、義大利的蒙地索羅和平學校及智利的格里馬爾迪和平公園 3 個紀念場所對參觀學生的影響。根據研究發現，該類場館對學生的影響較為短期，因此，未來必須要與其他社會重建機構進行整合，並且要規劃讓學生持續參與之相關活動。

2. 國內相關研究與討論

反觀臺灣的轉型正義教育研究，目前仍以廣泛討論轉型正義教育理念與實踐為大宗，且集中於歷史教育（李仰桓，2019；施正鋒，2014b；陳君愷，2015）以及原住民教育（李明政，2016；撒丰安·瓦林及那，2016）兩個部分。有關特別聚焦於學生轉型正義經驗的研究，似仍不多。根據搜尋結果，目前以劉麗媛（2020）的研究較直接相關。該研究旨在從自身（公民教師身分）的轉型正義教學經驗出發，透過實際的案例教學，如引導學生討論二二八事件與白色恐怖事件，並規劃以全校學生為對象之人權教育活動週（包括參觀國家人權博物館特展、人權故事分享講座、邀請受難者家屬分享心聲等），藉以彙整教學成果以及高中學生經驗回饋。根據研究發現，前述種種做法，確實有助於提升學生對於人權的敏覺程度與同理心。

（三）以學生經驗課程為基礎之轉型正義理論視角與研究框架

1. 理論視角：學生的轉型正義學習經驗範疇

（1）轉型正義學生經驗相關研究之聚焦面向

若要探究學生的轉型正義學習經驗，勢必先處理一個重要問題：如何定義學生的學習經驗範疇？一般而言，學界普遍從「認知」、「情意」與「技能」3個部分來掌握學生學習經驗（黃政傑，2004）；又或者，根據研究旨趣予以定義與切割。不過，學生的學習經驗終究是整體的，仍必須予以還原（黃鴻文等人，2016）。今若檢視學生學習經驗之轉型正義教育研究，同樣有此「切割」情形，即先聚焦於某個教育面向，再從中探討轉型正義教育的推動。

因此，若彙整這部分研究，應有助於初步拼湊學生於轉型正義學習經驗。依照國內外研究所聚焦的面向，本研究認為或可從「學校教育」與「社會教育」兩個主軸予以統整（表1）。¹其中，就學校教育而言，

¹ 同樣的，此仍是為了整理過去研究而做的截然二分法，在本研究所蒐集到的研究中，實不乏同時含括兩個主軸之研究（如劉麗媛，2020），此乃折衷作法，特此說明。

表 1 轉型正義學生經驗研究之聚焦面向與主軸

研究聚焦面向			相關研究舉例
校內	學校教育	正式課程	Bentrovato (2018)、Cole (2007)、Murphy (2017)、Rocha (2018)
		非正式課程	Barton (2020)
校外	社會教育	政府宣導	Nolgård 等人 (2020)
		大眾傳播	劉麗媛 (2020)
		博物館	Hamber 等人 (2010)、Hoque (2017)、Paulson 等人 (2020)

可再細分為正式課程與非正式課程。具體來說，「學校教育 - 正式課程」包括正式學校教育目標之調整 (Cole, 2007; Murphy, 2017)、學校教科書 (如歷史科或公民科) 之補充 (Bentrovato, 2018; Rocha, 2018)；「學校教育 - 非正式課程」則如人權教育活動週之設計 (Barton, 2020)。

至於社會教育的探討主軸，則至少包括政府宣導、大眾傳媒與博物館 3 個部分。其中，於「社會教育 - 政府宣導」部分，如 Nolgård 等人 (2020) 提到的國際組織或政府的各類人權宣示與主張對學生之影響；至於「社會教育 - 大眾傳媒」，則如劉麗媛 (2020) 引導學生省思各種與人權相關的媒體報導之意識形態；最後，於「社會教育 - 博物館」方面，則如 Hamber 等人 (2010)、Hoque (2017)、Paulson 等人 (2020) 所言，可安排學生參觀各類博物館、和平紀念館與遺址。

(2) 學生轉型正義學習經驗範疇之界定

如上所述，無論是學理討論或者是實徵研究，很顯然地，若要落實轉型正義目標，必須同時兼顧學校教育以及社會教育，才能完整且持續地讓學生參與和熟悉轉型正義議題。植基於此兩大主軸，涵蓋學校教育與社會教育兩個主要學習經驗範疇 (如圖 1)。²

² 若教師安排學生於校外參訪各類博物館與不義遺址，本研究仍傾向於將其視為是「社會教育」的一環，畢竟學校是透過借用校外的資源，讓學生於校外獲得學習經驗；但是，若教師於課堂中引導學生分享與討論其參訪經驗，則可視為是「學校教育」的一環。特此說明。

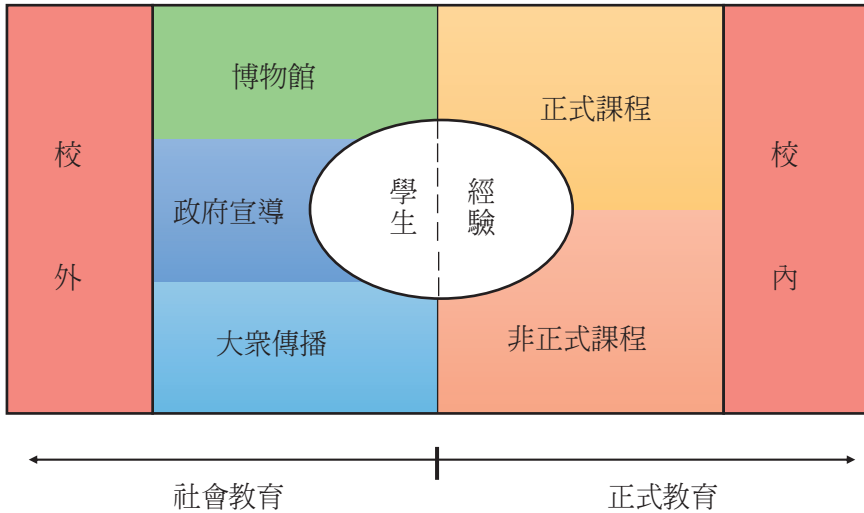


圖 1 學生轉型正義學習經驗範疇之界定

註：學生經驗中間分隔軸線以「虛線」表示，代表僅因研究需要而切割，但仍具完整性。

2. 研究框架：學生轉型正義圖像之分析架構

(1) 「鉅觀」視角與「微觀」視角的整合

依循著學生轉型正義學習經驗範疇之理論視角，本研究試提一個研究框架，嘗試透過不同的研究方法，整合出學生腦海中的轉型正義圖像。具體言之，不同研究方法（包括鉅觀量化與微觀質性）以「學生轉型正義學習經驗」為共同主題，在此主題下，再進一步細分出幾個面向與議題，作為資料探究、蒐集與比較之基礎（表 2）。

就面向來說，若連結前述之學生轉型正義學習經驗範疇，無論是量化研究（如實施問卷調查）或質性研究（如進行訪談或觀察），首先，至少皆需納入學校教育與社會教育；次者，則再從中進一步細究學校

表 2 研究框架：不同研究取徑的學生轉型正義學習經驗之研究基礎

共同主題	學生轉型正義學習經驗				
面向	學校教育		社會教育		
	正式課程	非正式課程	政府宣導	大眾傳播	博物館
議題	對下列議題的理解與想法： 1. 轉型正義目標 2. 轉型正義賠償機制 3. 新版教科書		對下列議題的理解與想法： 1. 轉型正義目標 2. 轉型正義賠償機制 3. 臺灣政府單位的相關作為		

教育的正式課程與非正式課程，以及社會教育的政府宣導、大眾傳媒與博物館等面向對學生學習經驗之影響。

當聚焦於共同主題與面向後，更可進一步結合過往文獻，深入探詢與轉型正義相關聯之議題，作為發想量化調查與質性訪談之題項。例如，根據前述文獻指出，轉型正義的主要目標在於「面對過去、承認錯誤、彌補賠償、邁向和平」；而賠償機制，較常見者，包括成立真相調查委員會、成立紀念館、金錢賠償、政府公開道歉、追溯責任等。在臺灣的社會脈絡中，政府業已成立促轉會、設立二二八紀念日、設置白色恐怖紀念園區－國家人權博物館，更於新改版的教科書中，納入對二二八事件及白色恐怖事件等歷史事件的介紹。因此，未來的教育研究（無論量化研究或質性研究），若欲擬定題項來探究學生轉型正義學習經驗，即可納入學生對下列議題的想法：轉型正義目標、轉型正義賠償機制、臺灣政府單位相關作為、新版教科書。

(2) 學生腦海中的轉型正義圖像之探究

綜上所述，在此研究框架的引導下，即可逐步描繪出臺灣學生轉型正義圖像（如圖 2 所示）。具體言之，當政府與學校推動各種促進轉型正義之相關教育政策作為後，教育研究者可分從量化研究和／或質性研

究方法進行研究，並在共有的基礎上，透過資料的交互循環辯證（以循環箭頭表示之），探討學生腦海中之轉型正義圖像（包括學校教育與社會教育），共構出學生經驗課程。尤其，若回到學術研究來說，當透過不同方法對同一現象進行檢視，即猶似質量混合設計一般，這些研究成果間，可能是彼此拮抗卻又合作，唯有透過不斷的交互辯證，待量化研究與質性研究兩者，都指向同一個研究結論時，研究結論才有堅實的立論基礎（宋曜廷、潘佩好，2010；Teddlie & Tashakkori, 2009）。

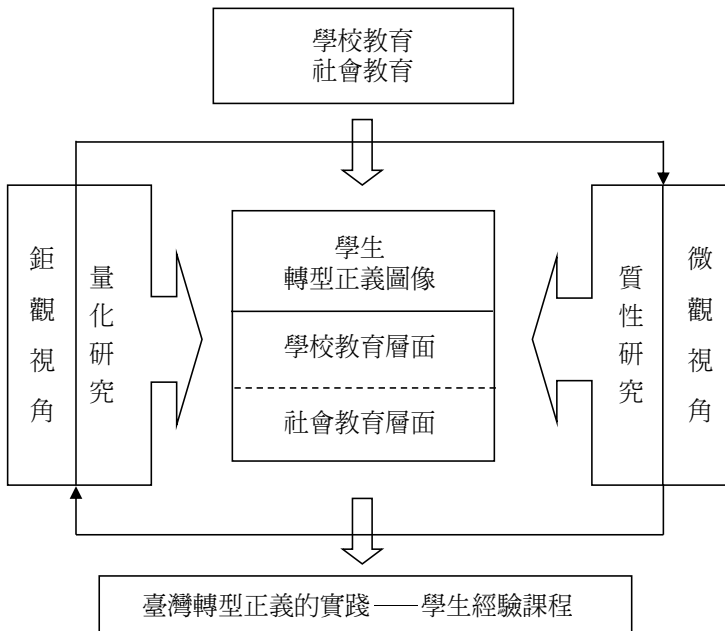


圖 2 學生轉型正義圖像之探究

註：學生轉型正義圖像中間分隔軸線以「虛線」表示，代表僅因研究需要而切割，但仍具完整性。

參、研究設計與實施

植基於文獻探討之成果，本研究試從先導性之角度，以1年時程（自2022年8月至2023年7月）同時實施「鉅觀：量化研究問卷調查」與「微觀：質性研究訪談」，以便初步探索臺灣學生轉型正義教育經驗。茲說明如後。

一、鉅觀：量化研究問卷調查

（一）研究對象

鉅觀的量化研究問卷調查旨在回答下列研究目的：「臺灣高中生對轉型正義的看法」。依地利之便，調查對象設定為大臺北地區（包括臺北市與新北市）普通公私立高中3年級學生。做此設定，在於轉型正義議題的內容，同時見諸於國中與高中，故透過調查高三學生，應能瞭解其國中與高中階段的轉型正義學習經驗。

（二）研究架構與研究工具

本研究的研究架構，如圖3所示。其中，個人基本資料屬於自變項，³包括性別、公私立學校、學校區域；依變項則為學習經驗，涵蓋學校教育及社會教育。此外，為進行依變項之測量，學習經驗係從認知、情意與行動三個層面加以評估，其中認知層面以「是否知道」衡量，情意層面以「是否贊成」衡量，行動層面則以「是否參與」衡量。詳細變項內涵如下，1. 自變項：（1）性別：生理男生、生理女生。（2）公私立學校：公立學校、私立學校。（3）學校區域：臺北市、新北市。2. 依變項：（1）學校教育：包括正式課程與非正式課程，前者主要在於詢問學生對下列三個方面的轉型正義相關訊息的學習經驗，包括教育政策與法令（如課

³ 因國內於這方面研究仍少，故研究者將這篇研究定位為「探索性」之研究，並援引教育學界較為常見之人口背景變項（如性別、學校所處行政區域與學校教育類別等）予以分析。

綱修訂)、課程與教科書(如教科書內容敘寫)、教師教學(如教師對二二八事件的講解);後者則在詢問學生對學校辦理之人權教育相關活動的學習經驗。(2)社會教育:探討學生對校外3個與轉型正義有關之訊息的學習經驗,包含博物館(如是否知道人權博物館)、政府宣導(如是否贊成政府針對二二八事件道歉)及大眾傳媒(如是否贊成媒體對白色恐怖事件有客觀中立的報導)。再者,本研究採用 Likert 3 點量表設計選項,初步探究學生對特定轉型正義教育施為是否「知道」(知道 = 2 分、稍微知道 = 1 分、不知道 = 0 分)、「贊成」(贊成 = 2 分、稍微贊成 = 1 分、不贊成 = 0 分)及「參與」(參與 = 2 分、有時參與 = 1 分、不參與 = 0 分)。

於依變項部分,本研究有一個重要嘗試與轉折需特別說明,即本研究試圖依照「學理邏輯+學生主體」,重新整合學生轉型正義學習經驗。

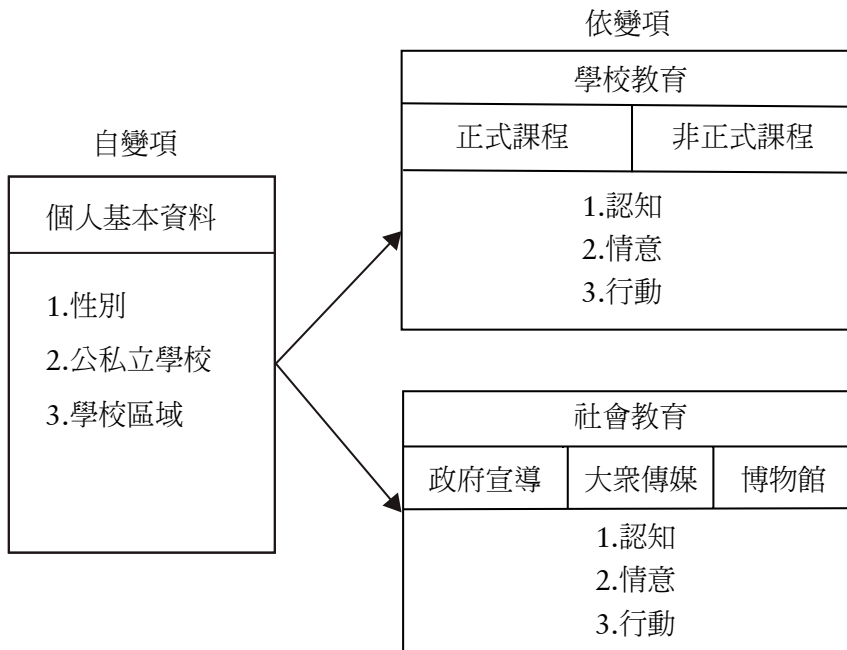


圖 3 研究架構

如前所述，過往研究者不得不從學理邏輯零碎切割學生的學習經驗，但是，本研究認為，最終仍須回到學生主體進行整併為宜。據此，本研究同樣先從學理邏輯（正式課程與非正式課程）彙整學生的轉型正義經驗；爾後，再從學生主體，將前述層面重組為學界普遍熟知之認知（知道）、情意（贊成）與行動（參與），⁴ 以此代表學生轉型正義經驗（黃政傑，2004；黃鴻文等人，2016）。

詳言之，本研究以兩個步驟還原學生轉型正義學習經驗（表3）。第一，以學生主體角度，從認知、情意與行動重新整合學校教育與社會教育層面；第二，為避免過度零碎切割學習經驗，再將學校教育與社會教育層面所包含的面向，合併至認知、情意與行動，並獲得6個新範疇（從I至VI）。例如，就學校教育層面的「認知I」而言，係為整合正式課程與非正式課程之題項而來，這類題項諸如：「請問您知道目前臺灣教育的課程，有加入『轉型正義』的內容嗎？」、「請問您知道學校有舉辦與『轉型正義』相關的活動嗎？」等，旨在調查學生身處於正式學校教育體制中，是否覺知到與轉型正義有關的人事物；又如社會教育層面的「情意V」，同樣係重組政府宣導、大眾傳播與博物館的題項而得，包括：「請問您贊成臺灣設置『促進轉型正義委員會』嗎？」、「請

表3 「學理邏輯 + 學生主體」之學生轉型正義學習經驗

學生主體	學理邏輯				
	學校教育		社會教育		
	正式課程	非正式課程	政府宣導	大眾傳播	博物館
認知	I		IV		
情意	II		V		
行動	III		VI		

⁴ 因轉型正義經驗並非是一種「技能」，較屬於是否願意為實踐轉型正義而「行動」。因此，本研究改以「行動」謂之，特此說明。

問您贊成大眾傳播媒體（如電視新聞、報章雜誌等）報導人權迫害事件（如二二八事件或白色恐怖事件）嗎？」、「請問您贊成臺灣設置『國家人權博物館』嗎？」等，意在瞭解學生於校外情境中，是否支持與轉型正義有關的人事物。

研究工具部分，本研究依照前述研究架構進行問卷設計，主要包括問卷內容以及個人基本資料兩個部分。其中，題項 1 至 18 題屬於學校教育範疇，整體 Cronbach's α 係數為 .83。至於各分項，認知 I（題號 1~9）為 .81、情意 II（題號 10~15）為 .88、行動 III（題號 16~18）為 .85；題項 19 至 36 題則屬於社會教育範疇，整體 Cronbach's α 係數為 .85，其中，認知 IV（題號 19~25）為 .82、情意 V（題號 26~31）為 .92、行動 VI（題號 32~36）為 .83。整體而言，問卷的信度尚稱完善。

（三）研究假設和統計檢定方式與步驟

1. 研究假設

（1）第 1 組：自變項與學校教育

H0（虛無假設）：性別、公私立學校、學校區域對學校教育的認知、情意和行動沒有顯著影響。H1（對立假設）：性別、公私立學校、學校區域至少對學校教育的認知、情意和行動其中一個有顯著影響。

（2）第 2 組：自變項與社會教育

H0（虛無假設）：性別、公私立學校、學校區域對社會教育的認知、情意和行動沒有顯著影響。H1（對立假設）：性別、公私立學校、學校區域至少對社會教育的認知、情意和行動其中一個有顯著影響。

2. 統計檢定方式與步驟

因自變項為類別變項、依變項為連續變項，故本研究採取變異數分析（包括單變量變異數分析（ANOVA）和多變量變異數分析（MANOVA））為統計檢定方式（吳明隆、涂金堂，2005）。前述統計，

乃使用統計軟體 SPSS22 版進行計算。統計檢定的具體步驟如下：（1）先使用 MANOVA 分別檢驗第一組與第二組的研究假設，以便探究 3 個自變項是否影響學校教育與社會教育之 3 個依變項；若無影響，停止分析；若有，則進一步使用 ANOVA 分析；（2）承上，再使用 ANOVA 進一步檢視自變項對每個依變項的影響，包括主效果及交互作用效果。

（四）調查對象與問卷發放方式

在斟酌人力下，本研究以大臺北地區為研究場域，並設定 700 人為研究樣本，並平均從臺北市及新北市中，各抽取等比例之樣本 350 人，其中，公私立學校又各占 175 人。至於具體抽樣方式，兩個區域的公立與私立學校預計各抽 5 間學校，每間學校再各抽 1 個班級數，總計將有 20 個班級，若依照每班 35 人估算，預計達到 700 人的目標。爾後，本研究與抽樣學校聯繫，徵詢願意參與研究之導師，再直接寄發問卷至學校，請導師協助發放與回收問卷。最終，本研究收到 670 份問卷，回收率為 95.71%。

二、微觀：質性研究訪談實施

（一）研究場域、訪談對象招募與訪談大綱

在考量研究人力，同樣聚焦於大臺北地區之普通高中 3 年級學生。為盡量兼顧研究對象之多元性，本研究再依照學校公私立與學生性別選擇訪談對象。總共選取 3 所公立學校、3 所私立學校，每間學校各訪談自願參與之 1 位男生與女生，共計 12 名。本研究係採取半結構深度訪談（semi-structured interview），並植基於前述理論視角與研究框架以及量化研究，設計訪談大綱作為指引（表 4）。除前述題目，當依照當下情境予以追問。

（二）訪談實施與資料整理

研究者於 2022 年 10 月起，便與高中端學校聯繫，於取得同意後，

並在學生及家長詳閱與簽署知情同意書下，順利完成深度訪談工作。訪談主要是運用午休時間，並於徵求同意後，進行訪談錄音。每位研究參與者都接受 1 次訪談，每次訪談 1 小時（大約 12：00~13：00）。另外，並對完成訪談之學生予以編號，例如，「20230105 北市公立男 1」代表於 2023 年 1 月 5 日受訪之編號 1 號臺北市公立高中 3 年級男學生。

表 4 訪談大綱

面向		訪談問題
學校教育	正式課程	<ol style="list-style-type: none"> 1. 請問您對於教育部將「二二八事件」和「白色恐怖」納入課程大綱的政策，有什麼感覺？ 2. 請問您對於目前教科書中，對有關「二二八事件」、「白色恐怖」與「轉型正義」主題的課程內容敘寫方式，有什麼感覺？ 3. 請問您對於學校教師在講解「二二八事件」、「白色恐怖」與「轉型正義」主題的課程內容時，有什麼感覺？
	非正式課程	<ol style="list-style-type: none"> 1. 請問學校是否有宣導與辦理轉型正義議題相關活動嗎？若有，有無意願參加？ 2. 請問您對學校辦理或未辦理轉型正義議題相關活動，有什麼感覺？
社會教育	博物館	<ol style="list-style-type: none"> 1. 請問在參與這個研究之前，您聽過臺灣人權博物館嗎？ 2. 您有去過／或想去參觀臺灣人權博物館嗎？為什麼？ 3. 您知道政府設置臺灣人權博物館的理由與目的嗎？有什麼感覺？
	政府宣導	<ol style="list-style-type: none"> 1. 請問您知道政府為何訂定「二二八紀念日」嗎？有什麼感覺？ 2. 請問您對政府於「二二八紀念日」時，跟受害者道歉的舉動，有什麼感覺？
	大眾傳媒	<ol style="list-style-type: none"> 1. 請問您有沒有看過與「二二八紀念日」、「白色恐怖」或「轉型正義」主題的相關新聞報導？有什麼感覺？ 2. 就您所知，新聞媒體都怎麼報導這些過去歷史事件？有什麼感覺？

肆、研究發現與討論

一、量化研究發現

本研究先使用次數、百分比、平均數與標準差，呈現學生於自變項與依變項的數據情況（表 5）。其中，男生為 271 人（40.4%）、女生為 399 人（59.6%）；公立學校學生為 458 人（68.4%）、私立則為 212 人（31.6%）；臺北市區域學生為 454 人（67.8%）、新北市則為 216 人（32.2%）。「學校教育」包括認知、情意與行動三大部分，分數各為 1.38、1.52 與 1.81（中間參考值同為 1），高於參考值；至於「社會教育」，同樣包括認知、情意與行動，分數各為 1.07、1.65 與 0.33（中間參考值同為 1），可看出「社會教育—行動」部分，明顯低於參考值。

表 5 基本資料

自變項	類別	次數（人）／占比（%）	
性別	男	271（40.4%）	
	女	399（59.6%）	
公私立學校	公立	458（68.4%）	
	私立	212（31.6%）	
學校區域	臺北市	454（67.8%）	
	新北市	216（32.2%）	
依變項	題項	平均數	標準差
學校教育—認知	知道	1.38	.37
學校教育—情意	贊成	1.52	.67
學校教育—行動	參與	1.81	.34
社會教育—認知	知道	1.07	.46
社會教育—情意	贊成	1.65	.45
社會教育—行動	參與	.33	.23

本研究進一步使用 MANOVA 檢視自變項對其轉型正義教育經驗可能造成的差異。其中，模型一所檢驗的變項為「自變項與學校教育」；模型二所檢驗的變項為「自變項與社會教育」。再者，若 MANOVA 顯示有顯著差異，則進一步輔以 ANOVA，逐一檢視具顯著差異之處：

(一) 模型一：自變項與學校教育

首先，根據 MANOVA 分析結果顯示（表 6），自變項確實會對學校教育造成影響，且主要是「性別」因素導致差異（Wilks' Lambda = 0.97, $F = 6.09$, $p < .01$ ），故拒絕虛無假設。今進一步透過 ANOVA 分

表 6 模型一：學生背景在轉型正義學校教育經驗之差異

自變項：性別、公私立學校、學校區域					
依變項：學校教育－認知、學校教育－情意、學校教育－行動					
自變項	Wilks' Lambda	多變量 F	依變項	單變量 F	比較
性別	.97	6.09**	學校教育－認知	10.41**	男>女
			學校教育－情意	8.99**	男>女
			學校教育－行動	0.78	男女無差異
公私立學校	.99	2.08	N. A.		
學校區域	.99	1.73	N. A.		
性別 × 公私立學校	.99	1.42	N. A.		
性別 × 學校區域	.98	3.72*	學校教育－認知	2.11	無交互作用
			學校教育－情意	4.07*	臺北市男生>臺北市女生
			學校教育－行動	0.53	無交互作用
公私立學校 × 學校區域	.99	2.15	N. A.		
性別 × 公私立學校 × 學校區域	.99	0.93	N. A.		

* $p < .05$. ** $p < .01$.

析，發現男生在「認知」 ($F = 10.41, p < .01$) 與「情意」 ($F = 8.99, p < .01$) 部分，皆顯著高於女生；至於「公私立學校」，則顯示並無顯著差異 (Wilks' Lambda = 0.99, $F = 2.08, p > .05$)，在此前提下，便不做後續分析；就學校區域來說，同樣顯示無顯著差異 (Wilks' Lambda = 0.99, $F = 1.73, p > .05$)。再者，本研究進一步探究自變項對學校教育是否有交互作用影響。根據數據顯示，「性別與學校區域」對學校教育有交互作用效果 (Wilks' Lambda = 0.98, $F = 3.72, p < .05$)，而透過進一步分析得知，主要是不同性別學生於「學校教育—情意」上的得分，會受到學校區域的影響 ($F = 4.07, p < .05$)，其中，臺北市男生的得分高於臺北市女生。

(二) 模型二：自變項與社會教育

依據 MANOVA 分析結果 (表 7)，自變項亦會對社會教育造成影響，包括性別因素 (Wilks' Lambda = 0.95, $F = 10.87, p < .01$) 與公私立學校因素 (Wilks' Lambda = 0.97, $F = 6.34, p < .01$)，故同樣拒絕虛無假設。根據 ANOVA 分析，發現女生在情意部分，顯著高於男生 ($F = 27.51, p < .01$)；至於公私立學校，公立學校學生在情意部分顯著高於私立學校學生 ($F = 8.14, p < .01$)；有關學校區域，則顯示並無顯著差異 (Wilks' Lambda = 0.99, $F = 1.65, p > .05$)。此外，本研究同樣進一步探究自變項對社會教育是否有交互作用影響。根據數據顯示，「公私立學校與學校區域」對社會教育存有交互作用效果 (Wilks' Lambda = 0.98, $F = 4.02, p < .01$)，藉由進一步分析，主要是就讀公私立學校學生在「社會教育—情意」的表現上，會受到學校區域的影響 ($F = 10.78, p < .01$)，具體而言，私立新北市學生高於私立臺北市學生，而臺北市公立學校學生高於臺北市私立學校學生。

表 7 模型二：學生背景在轉型正義社會教育經驗之差異

自變項：性別、公私立學校、學校區域					
依變項：社會教育－認知、社會教育－情意、社會教育－行動					
自變項	Wilks' Lambda	多變量 F	依變項	單變量 F	比較
性別	.95	10.87**	社會教育－認知	0.41	男女無差異
			社會教育－情意	27.51**	男<女
			社會教育－行動	0.01	男女無差異
公私立學校	.97	6.34**	社會教育－認知	5.07	公私立無差異
			社會教育－情意	8.14**	公立>私立
			社會教育－行動	0.15	公私立無差異
學校區域	.99	1.65	N. A.		
性別 × 公私立學校	.99	0.34	N. A.		
性別 × 學校區域	.99	1.03	N. A.		
公私立學校 × 學校區域	.98	4.02**	社會教育－認知	3.56	無交互作用
			社會教育－情意	10.78**	私立新北市> 私立臺北市 臺北市公立> 臺北市私立
			社會教育－行動	1.25	無交互作用
性別 × 公私立學校 × 學校區域	.99	0.96	N. A.		

* $p < .05$. ** $p < .01$.

(三) 量化研究主要發現與未解釋之處

根據量化研究結果，有幾個值得注意的研究發現。第一，普遍來說，大臺北地區高三學生對於轉型正義的想法與態度，大致上，傾向於正向與肯定（即高於題項中間參考值），不過，學生較少主動接觸／參與轉型正義之相關訊息／活動。此意味著，藉由各種學校教育或社會教育管道，確實能讓學生們更瞭解與感受轉型正義的意涵與精神；但是，此是

否代表能真正的投身於轉型正義相關活動，則未必盡然。第二，高三學生的背景因素確實會對其轉型正義經驗產生差異。一者，大抵而言，公立學校學生的轉型正義經驗，有較高於私立學校學生之現象；二者，男生和女生對轉型正義的關心程度有明顯的差別，其中，若細看校內經驗（認知與情意部分），男生有比女生來得高的趨勢，反觀校外經驗（情意部分），卻是女生比男生高；三者，臺北市與新北市高三學生的轉型正義經驗，於統計數據中，並沒有顯著差異；不過，若從交互作用效果來看，可以發現不同性別或公私立學校學生會因為就讀臺北市或新北市，而有不同的轉型正義經驗。前述種種細微差異，皆值得進一步尋求解釋。

二、質性研究發現

植基於文獻探討與量化研究成果，質性研究主要呈現兩個部分。第一個部分為學生對轉型正義的觀點；第二個部分則為補充量化研究未解釋之處。茲說明如後。

（一）學生對轉型正義的觀點

1. 學校教育—正式課程：「一段必須知道但卻又說得不夠的歷史」、「別人的故事」與「考點很少的內容」

根據訪談結果，對於學校正式課程中的轉型正義內容，學生傾向於認為是一段必須知道但卻又說得不夠的歷史、別人的故事與考點很少的內容。首先，學生多半認為二二八事件或白色恐怖，都是臺灣人必須知道的一段歷史，但學校又說得太少。因為：

都是之前真正發生過的歷史，臺灣人應該都要知道，但現在教科書和社會的討論都太少，明顯不足夠。（20230105 北市公立女1）

如果能透過課本介紹這些內容，才能：

讓下一代都知道過去發生過什麼事情，不過學校講的很少，我會跟學校反映，我也因為這樣被老師「關心」過。（20221107 北市公立男4）

由此可見，對某些學生來說，不僅覺得學校這方面教得不夠，也曾因為向學校或教師反應而遭致非議。更甚者，於訪談過程的言行舉止中，不時透露出忿忿之情。

就別人的故事而言，或可以 20221031 新北公立男3 之說法為代表，他提到不管是二二八事件或白色恐怖，都是以前發生的、別人的故事，感覺很遙遠：

知道你說的那些事件，在課本裡面也有大概的介紹啦……但我就覺得比較像是別人的故事，都已經好久以前了，對我來說，都是很遙遠的事情啦……我都是當作故事來聽。

至於考點很少的內容，主要是受到升學考試之影響。有不少位受訪學生皆認為課本裡的這些內容，很少成為考題，不僅老師不會在上面花太多時間，自己也不會太留意這些章節。20221026 北市私立女2 就提到：

這些章節我都用跳的看耶，因為考點很少，如果看過去的考古題，考得很少……只要讀熟一下考古題，就可以應付這些章節了……老師也是很快就帶過了。

2. 學校教育—非正式課程：「偶爾會有」與「不敢碰」

學校教育—非正式課程係指校方所舉辦的各種與轉型正義議題有關之活動。根據訪談結果，甚少學生有這些學校經驗，只有零星幾位學生提到學校偶爾會舉辦，例如：「在我高中3年裡，好像也只有找過一個

外校的人來演講，印象沒有很深刻」（20221109 北市私立女5）。大部分的受訪者多認為學校傾向於不敢碰此議題：

可能是不敢碰吧，我在這間學校兩年多了，沒有印象有辦理過這些活動……學校不是都說要保持中立嗎？不太可能辦這些活動吧。（20221111 新北私立男6）

3. 社會教育－博物館：「頂多一次」與「聽過但沒去過」

學生普遍較少造訪博物館，總的來說，大致為頂多一次與聽過但沒去過兩大類。就頂多一次者來說：

頂多去過一次吧，之後也沒有再去了……記得是跟家人一起去的，去了人權博物館……好像是有免費的票。（20221026 北市私立男2）

受訪學生多屬於聽過但沒去過者：

偶爾會在電視上聽到這些名稱，但是沒有真正的去過……可能距離也有點遠吧，不容易到的了……我自己是很少出門啦，不太會到處跑。（20230105 北市公立女1）

4. 社會教育－政府宣導：「需道歉與賠償」與「一種政治手段」

有關「社會教育－政府宣導」，旨在詢問學生對於政府設置二二八紀念日、向受害者道歉等作為之想法。學生們的回應大致包括需道歉與賠償與一種政治手段：

我覺得有必要，政府必須對受難者和受難者家屬道歉和做出一些賠償。我媽媽的親戚是白色恐怖的受害者……以前有聽過他們會去馬場町紀念公園那邊辦追思會。（20221031 新北公立女3）

此外，亦有不少受訪者提到這是一種政治手段。此或可以 20221111 新北私立男 6 的說法為代表：

我其實沒有很愛政治議題，但我爸很愛在吃飯的時候講，啊我就聽……轉型正義這個我有聽他說過，就是什麼「促轉會」要來清查不當黨產之類的，大概是政黨互鬥的手段。

5. 社會教育—大眾傳媒：「一種選舉議題」與「從網紅／網媒頻道得知」

最後，有關學生如何評論大眾傳媒報導二二八事件、白色恐怖等歷史事件？總的來說，學生的回應大致包括一種選舉議題與從網紅／網媒頻道得知：

媒體不都有政治立場嗎？每台說的都不一樣吧……選舉的時候特別明顯……我自己覺得轉型正義大概也是一樣，選舉就會被拿出來炒。（20221031 新北公立女 3）

此外，有為數不少的受訪者提到，自己會知道或關心某政治議題（包括轉型正義），主要受到網路紅人的影響。例如，觀看「視網膜」的影片：

我其實是隨機看的啦，並不是特別關注政治議題，轉型正義也是隨機看到的。我會看視網膜的視頻，因為很好笑。他講什麼我就聽什麼。（20221107 北市公立男 4）

（二）補充量化研究未解釋之處

1. 公立與私立差異之可能原因

公立學校學生的轉型正義經驗比私立學校學生高的可能原因，或許在於公立學校屬於公立體制，教師對政府所推動的政策，會比較「亦步亦趨」的施行。20221031 新北公立男 3 於受訪中曾提到：

當然是公立學校吧，私立學校哪會管這些議題……公立學校領國家的錢，大概才會比較在意這種議題……公立學校老師也不能說不教就不教吧。

前述說法，其實也呼應受訪的私立學校學生經驗：

我覺得是公立學校吧，轉型正義應該不是私立學校的招生重點吧……學校沒有在講這些事情，只在意我們能不能考到好成績、好學校。（20221109 北市私立女5）

2. 男生與女生差異之可能原因

根據量化結果顯示，男生的校內經驗（認知與情意部分）比女生來得高；但女生的校外經驗（情意部分）則高於男生。經仔細檢視訪談資料，目前仍未獲得很充分的證據予以佐證與解釋；但其中有幾筆較為有關之訪談內容，或可做為後續研究持續關注與深究之處。就前者而言，20230105 北市公立男1 的分享，或許點出一個重要議題：「不同性別於學校公開談論轉型正義之意願」：

如果老師在教轉型正義的時候，我其實都蠻感興趣的，會想要和老師討論……班上男生也都會討論的頗熱烈的，女同學大概不喜歡這個話題吧，都是我們男生在講比較多！。

就後者來說，是否透露若出了學校脈絡，女生會因為接觸比較多社群媒體的關係，而傾向於較關懷社會公益、憐憫受難者家屬。此都有待進一步探討：

在學校比較不愛談那些跟政治有關的話題，都要顧著上課和考試。回到家，有空滑手機的時候，會注意到那些社會上的受害者，尤其是二二八紀念日靠近的時候，IG 上面會有一些影片分享……男生唷，我猜大概都忙著打電動吧，哪會去看這些內容。（20221107 北市公立女4）

3. 因學校區域所產生的交互作用影響之可能原因

至於不同性別或公私立學校學生，因就讀臺北市或新北市而有不同的轉型正義教育經驗之現象，於目前所獲得的訪談資料中，尚未有充分且具體的理由予以解釋。然若真要找到些蛛絲馬跡，似乎和「學校位置是否鄰近不義遺址」有所關聯？因有幾位就讀公私立學校受訪者的學校位置，較為靠近「國家人權博物館」（該場館位處於新北市新店區），其對轉型正義的知覺與認識，似乎顯示出不同的動機與意願，但這部分，仍需要有更多資料予以佐證與比較為宜。其中，20221031 新北公立女 3 的說法可供參考：

大概是常常經過國家人權博物館吧，會注意到轉型正義的議題。之前那個美國官員裴洛西來臺灣的時候，不是還有來這裡參觀……新聞也都在一直報，所以想說瞭解一下。

三、綜合討論：量化與質性研究成果的彙整與檢證

本研究旨在從學生的經驗課程出發，檢視當大人們大力推動轉型正義教育之時，對學生的所知、所感與所為，究竟帶來哪些影響（甚或有無影響）？畢竟，學習成效能否發生，深深繫於學生的意願與感受。是以，以下即根據本研究的量化與質性研究成果，試著回答前述問題：

（一）不對稱的光譜：有講有差 vs. 沒講也沒差

綜整本研究的量化與質性研究成果，可肯定一事，即大臺北地區高中 3 年級學生普遍認同轉型正義的重要性，也認為當前政府必須對那段威權體制而生的往事負責，確有助於實踐學者所關切之轉型正義目標（如李怡俐，2012；Davies, 2017）。此應可歸功於學校教育與社會教育雙重管道交織而生的教育效果。很顯然地，透過刻意的轉型正義教育施為，確實可對學生經驗課程產生影響，此亦為教育決策者與教育實務工作者所樂見之事。然而，雖可「樂見」，尚無法「樂觀」。

主要原因，在於轉型正義教育僅讓學生廣泛地「知」，但未能深入地「道」。詳言之，當政府大肆闢斧地成立轉型正義相關單位、於課綱中納入相關內容，在此震天價響下，社會大眾（包括學生）很難不聽到這股聲音。但重點在於，是否有意願深入瞭解？根據訪談結果，答案可能是否定的。畢竟，高中生受到升學主義束縛，不免帶有幾分工具性價值思維（林郡雯、張建成，2008），面對學校課程內容，孰輕孰重，了然於胸。無奈之處，在於轉型正義內容多半不涉考試（非考點），在忙碌的高三學生心中，老師有講，也行；沒講，也沒差。就算不知道這麼多，似乎也談不上損失。遑論當此議題被蒙上政治意識型態，學校可能也不敢多談，自然而然，學生就更不甚了了。據此，於臺灣社會文化脈絡下所推動的轉型正義教育，在學生的腦海裡，呈現出弔詭不對稱的光譜兩端，一端是「有講有差」，另一端則是「沒講也沒差」。

（二）「那個世界」與「這個世界」的型塑與連結：冷熱度與遠近感

在高三學生的腦海裡，轉型正義的重要性或許不若其他有考點的內容，但學生們至少認同人權價值，是以，教育工作者仍有著力點。一直以來，推動轉型正義的挑戰之一，在於如何引起學生的共鳴。畢竟，人事已非，如何讓學生感同身受，始終是能否落實轉型正義教育之關鍵（Rocha, 2018）。本研究發現，雖然教師沒講轉型正義，學生不覺損失，但教師多說一些，確實可發揮作用。因此，教師實扮演著打造／再現過去那個世界與連結至當前這個世界之角色，並能左右學生對轉型正義議題之冷熱度與遠近感。

就那個世界的型塑而言，學生對轉型正義的理解多侷限於二二八事件與白色恐怖。因此，重塑學生腦海中的那個世界，並拉抬至人權共善基礎，確為首要之務。如果「那個世界」的打造，是屬於抽象層次，「這個世界」則較屬於具體層次。詳言之，如過去研究所言（Hoque, 2017; Paulson et al, 2020），本研究同樣發現當學生置身於轉型正義氛圍較多的環境（如學校刻意營造），確實有助於提升對該議題的關注（冷熱度）

與同理（遠近感）。據此，對於這個世界的型塑，第一，繫於校內人權教育活動的推廣；第二，則是引導學生認識所處區域內的各種轉型正義博物館／紀念碑。前述作法，皆能幫助學生連結那個世界與這個世界。

（三）推動轉型正義教育之矛盾情結：當學生「愈教愈不滿」？

最後值得討論的一點，在於學生愈教愈不滿之現象。具體而言，在推動轉型正義教育後，確實開啓學生對轉型正義的知覺，關心社會上不公不義之人權迫害事件，此印證劉麗媛（2020）之研究。但是，本研究發現此似乎也讓一些學生掉入迷惘甚或不滿之中。如有些學生於課堂習得轉型正義學習經驗後，會覺得現行教材內容不足、學校推動不夠、政府執行不力等，頓生不滿甚或要求改進。平心而論，這何嘗不是過往在推動轉型正義常常出現之矛盾情結？一如正向作用，培養學生批判思考能力；又如負向作用，恐撩撥當前學校乃至於社會之穩定運作。是以，一方面，如何培養學生正義感，二方面，如何引導學生使用正義感，端賴於學校與教師的抉擇智慧。

伍、結論

各種教育理念或改革能否成功落實，牽涉的因素往往錯綜盤雜。但是，其中犖犖大者，或繫於學生身上，而轉型正義的推動，自無例外。近年來，臺灣已制定轉型正義相關政策與機構，處理臺灣過去那段歷史；在教育領域中，更透過重新編寫教科書，盼能讓學生們重新認識這一段過去。只不過，當大人吵得震天價響時，似乎該緩一緩，改問另一個重要問題：學生是否買單？

一直以來，教育學界普遍肯認學生觀點的重要。只不過，若就轉型正義相關教育研究來說，國外已有不少研究開始關注學生經驗課程，但國內似仍甚少。爲此，本研究透過梳理國內外轉型正義的相關學理討論與研究成果，試圖從中建構學生轉型正義學習經驗之理論視角與研究框

架，並據以進行實徵研究，以便增補轉型正義研究中之學生經驗課程。詳言之，於理論視角部分，本研究認為學生轉型正義學習經驗範疇至少可包括學校教育與社會教育兩大範疇。其中，前者可再細分為正式課程與非正式課程，而後者則至少包括政府宣導、大眾傳媒與博物館；至於研究框架，本研究進一步試著提出串結量化研究與質性研究取徑之構想，即透過建構共同的轉型正義探究主題、面向與議題，捕捉學生腦海中的轉型正義圖像；最後，於實徵研究部分，本研究發現在當前轉型正義教育施為下，大臺北地區高三學生普遍認同轉型正義的價值，但也發現學生們多停留於較為淺薄且窄化之認識。因此，必須重新建構與連結轉型正義所指涉的過去那個世界與當前的這個世界，才能引起學生的共鳴而買單。

本研究的主要價值，或在於增補轉型正義中的學生經驗課程，亦在於指出當轉型正義的重要內涵與工作項目，一路從專家學者心中的理想狀態逐漸轉換至學生的真實經驗之時，其中可能產生的落差。只不過，至少有兩個力有未逮之處。一者，本研究試提之理論視角以及研究框架，主要植基於過去轉型正義學生學習經驗之研究，但是無奈這類研究仍舊不多（尤其臺灣）。因此，若再企圖從有限的文獻中，試圖歸納出理論視角與研究框架，立基仍嫌不夠厚實。二者，鑒於國內對於轉型正義學生經驗的探究仍屬起步階段，本研究分兩頭進行：一方面，建構理論視角與研究框架；二方面，則據以進行實徵研究。平心而論，顧此失彼，仍較屬於是探索式研究。有感於學術貴在累積，此不僅是本研究後續須戮力之處，亦期盼能有更多研究同好一起加入探討，諸如學校辦學成果與績效、學生同儕文化（如讓學生致生不滿／矛盾之處）、家長管教或網路媒體使用經驗等中介變項的加入與分析，都是未來研究可著墨之處。

參考文獻

- 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 (2021)。
- [*Curriculum guidelines of 12-year basic education: Social studies domain for elementary, junior high school and upper secondary school education.* (2021).]
- 宋曜廷、潘佩妤 (2010)。混合研究在教育研究的應用。教育科學研究期刊，55 (4)，97-130。
- [Sung, Y.-T., & Pan, P.-Y. (2010). The application of mixed methods research in educational studies. *Journal of Educational Science Research*, 55(4), 97-130.]
- 李仰桓 (2019)。從轉型正義的觀點反思高中歷史教科書對二二八事件的編寫。市北教育學刊，64，67-94。
- [Li, Y.-H. (2019). A reflection on the portrayal of the February 28 Incident in high school history textbooks from the perspective of transitional justice. *Journal of Beisbi Education*, 64, 67-94.]
- 李怡俐 (2012)。轉型正義的機制及脈絡因素——以臺灣為例。臺灣人權學刊，1 (2)，145-176。https://doi.org/10.29733/THRJ.201206.0009
- [Li, Y.-L. (2012). Mechanisms and contextual factors of transitional justice: The case of Taiwan. *Taiwan Human Rights Journal*, 1(2), 145-176. https://doi.org/10.29733/THRJ.201206.0009]
- 李怡俐 (2016)。當代轉型正義的制度與規範脈絡——兼論南韓與臺灣的經驗比較。元照。
- [Li, Y.-L. (2016). *Contemporary institutions and normative contexts of transitional justice: A comparative analysis of South Korea and Taiwan.* Yuan Zhao.]
- 李明政 (2016)。原住民族社會生活發展與轉型正義。臺灣原住民族研究學報，6 (1)，97-121。
- [Li, M.-J. (2016). Indigenous social life development and transitional justice. *Taiwan Indigenous Studies Journal*, 6(1), 97-121.]
- 吳明隆、涂金堂 (2005)。SPSS 與統計應用分析。五南。
- [Wu, M.-L., & Tu, J.-T. (2005). *SPSS and statistical application analysis.* Wu-Nan.]
- 林郡雯、張建成 (2008)。不同階級國中生之文憑意象的探究。當代教育研究，16 (4)，199-235。https://doi.org/10.6151/CERQ.2008.1604.06
- [Lin, C.-W., & Chang, C.-C. (2008). A study on diploma perception among junior high school students of different social classes. *Contemporary Educational Research*, 16(4), 199-235. https://doi.org/10.6151/CERQ.2008.1604.06]
- 促進轉型正義委員會 (2021)。執掌與組織。https://web.archive.org/web/20211231084645/https://www.tjc.gov.tw/index.php/about

- [Transitional Justice Commission. (2021). *Functions and organization*. <https://web.archive.org/web/20211231084645/https://www.tjc.gov.tw/index.php/about>]
- 促進轉型正義委員會（2022，5月17日）。任務總結報告。 https://gazette2.nat.gov.tw/EG_FileManager/eguploadpub/eg028098/ch01/type7/gov01/num2/Eg.htm
- [Transitional Justice Commission. (2022, May 17). *Summary report on mission*. https://gazette2.nat.gov.tw/EG_FileManager/eguploadpub/eg028098/ch01/type7/gov01/num2/Eg.htm]
- 施正鋒（2014a）。臺灣轉型正義所面對的課題。 *臺灣國際研究季刊*，10（2），31-62。
- [Shih, C.-F. (2014a). Issues facing transitional justice in Taiwan. *Taiwan International Studies Quarterly*, 10(2), 31-62.]
- 施正鋒（2014b）。歷史教育、轉型正義及民族認同。 *臺灣國際研究季刊*，10（4），1-25。
- [Shih, C.-F. (2014b). History education, transitional justice, and national identity. *Taiwan International Studies Quarterly*, 10(4), 1-25.]
- 陳君愷（2015）。民主時代所需要的歷史教育——以臺灣高級中學歷史教科書為中心的探討。 *臺灣國際研究季刊*，11（4），89-110。
- [Chen, C.-K. (2015). The history education needed in a democratic era: A study on Taiwanese senior high school history textbooks. *Taiwan International Studies Quarterly*, 11(4), 89-110.]
- 黃光雄、蔡清田（2015）。課程設計發展與設計新論。五南。
- [Huang, K.-H., & Tsai, C.-T. (2015). *New perspectives on curriculum development and design*. Wu-Nan.]
- 黃政傑（2004）。第十一章——課程。載於黃光雄（主編），*教育概論*（頁241-262）。師大書苑。
- [Huang, C.-J. (2004). Chapter 11: Curriculum. In K.-H. Huang (Ed.), *Introduction to education* (pp. 241-262). Lucky.]
- 黃鴻文、湯仁燕（2005）。學生如何詮釋學校課程？*教育研究集刊*，51（2），99-131。 [https://doi.org/10.6910/BER.200506_\(51-2\).0004](https://doi.org/10.6910/BER.200506_(51-2).0004)
- [Huang, H.-W., & Tang, J.-Y. (2005). How do students interpret school curricula? *Bulletin of Educational Research*, 51(2), 99-131. [https://doi.org/10.6910/BER.200506_\(51-2\).0004](https://doi.org/10.6910/BER.200506_(51-2).0004)]
- 黃鴻文、鄭英傑、王俐蘋（2016）。為何不傾聽學生的聲音？學生課程觀及其對課程研究的啟示。 *臺灣教育社會學研究*，16（1），127-152。
<https://doi.org/10.3966/168020042016061601004>
- [Huang, H.-W., Jheng, Y.-J., & Wang, L.-P. (2016). Why not listen to students? Student perspectives on curriculum and its implications for curriculum research. *Taiwan*

- Journal of Sociology of Education*, 16(1), 127-152. <https://doi.org/10.3966/168020042016061601004>]
- 臺灣民間真相與和解促進會 (2021)。什麼是轉型正義。 <https://taiwantrc.org/transitional-justice>
- [Taiwan Association for Truth and Reconciliation. (2021). *What is transitional justice?* <https://taiwantrc.org/transitional-justice/>]
- 劉麗媛 (2020)。轉型正義的教與學。 *臺灣人權學刊*, 5 (3), 139-154。
- [Liu, L.-Y. (2020). Teaching and learning transitional justice. *Taiwan Human Rights Journal*, 5(3), 139-154.]
- 撒丰安 · 瓦林及那 (2016)。臺灣社會面對原住民族的轉型正義之恐懼分析。 *臺灣原住民族研究學報*, 6 (4), 171-178。
- [Valincinan, S. (2016). The fear of Taiwan society in the process of indigenous transitional justice. *Taiwan Indigenous Studies Journal*, 6(4), 171-178.]
- 薛化元 (2006)。「轉型正義」問題的意義及歷史考察。 *新世代智庫論壇*, 36, 104-106。
- [Hsueh, H.-Y. (2006). The significance and historical review of transitional justice issues. *New Generation Think Tank Forum*, 36, 104-106.]
- Barton, K. C. (2020). Students' understanding of institutional practices: The missing dimension in human rights education. *American Educational Research Journal*, 57(1), 188-217. <https://doi.org/10.3102/0002831219849871>
- Bentrovato, D. (2018). Mediating transitional justice: South Africa's TRC in history textbooks and the implications for peace. *Global Change, Peace & Security*, 30(3), 335-351. <https://doi.org/10.1080/14781158.2018.1438386>
- Cole, E. A. (2007). Transitional justice and the reform of history education. *The International Journal of Transitional Justice*, 1(1), 115-137. <https://doi.org/10.1093/ijtj/ijm003>
- Davies, L. (2017). *The power of a transitional justice approach to education: Post-conflict education reconstruction and transitional justice*. https://www.ictj.org/sites/default/files/Transitional_justice_edudcation_Davies.pdf
- García-Godos, J. (2017). Reparations. In O. Simić (Ed.), *An introduction to transitional justice* (pp. 177-200). Routledge.
- Glatthorn, A. A., Boschee, F., Whitehead, B., & Boschee, B. F. (2019). *Curriculum leadership: Strategies for development and implementation* (5th ed.). Sage.
- Goodlad, J. I. (Ed.). (1979). *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice*. Macmillan.
- Hamber, B., Ševčenko, L., & Naidu, E. (2010). Utopian dreams or practical possibilities? The challenges of evaluating the impact of memorialization in societies in transition. *International Journal of Transitional Justice*, 4(3), 397-420.

- <https://doi.org/10.1093/ijtj/ijq018>
- Hoque, M. (2017). Outreach and education at the Liberation War Museum in Bangladesh. In C. Ramírez-Barat & R. Duthie (Eds.), *Transitional justice and education: Learning peace* (pp. 290-305). Social Science Research Council.
- International Center for Transitional Justice. (2021). *What is transitional justice?* <https://www.ictj.org/what-transitional-justice>
- Murphy, C. (2017). *The conceptual foundations of transitional justice*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316084229>
- Nolgård, O., Åström Elmersjö, H., & Edling, S. (2020). A global history in a global world? Human rights in history education in the Global North and South. *Historical Encounters: A Journal of Historical Consciousness, Historical Cultures, and History Education*, 7(1), 24-49.
- Paulson, J., Bellino, M. J., & Venn, D. (2020). Education as site of memory: Developing a research agenda. *International Studies in Sociology of Education*, 29(4), 1-23. <https://doi.org/10.1080/09620214.2020.1743198>
- Ramírez-Barat, C., & Duthie, R. (2015). *Education and transitional justice: Opportunities and challenges for peacebuilding*. <https://www.right-to-education.org/resource/education-and-transitional-justice-opportunities-and-challenges-peacebuilding>
- Rocha, M. A. (2018). Creating classroom materials: Efforts to open up a debate about Colombia's armed conflict. In C. Ramírez-Barat & M. Schulze (Eds.), *Transitional justice and education: Engaging young people in peacebuilding and reconciliation* (pp. 45-65). V&R Unipress GmbH.
- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research*. Sage.
- Teitel, R. (2005). The law and politics of contemporary transitional justice. *Cornell International Law Journal*, 38(3), 837-862.
- United Nations. (2004). *The rule of law and transitional justice in conflict and post-conflict societies*. <https://digitallibrary.un.org/record/527647?v=pdf>

臺灣推動本土教育的必要性與正當性—— 歷史演變、社會脈絡與學理基礎的整合論述*

陳麗華

本文採取立場論文與概念性分析特徵的混合取徑，整合臺灣的歷史軌跡、社會脈絡與學理基礎，援引跨學科與多元資料，論證持續推動「臺灣本土教育」作為建構臺灣主體性、民主公義與文化多元的重要基礎。研究顯示，在殖民統治與威權體制之下，臺灣本土教育主要透過草根覺醒與對抗性實踐而浮現。進入民主化時期後，多數臺灣人民逐漸認同自由民主的價值與制度；然而，來自外部的主權、認同與歷史詮釋壓力仍持續存在，使得推動本土教育在當代情境中仍有必要性與正當性。隨著臺灣積極參與全球民主與人權的論述，文化平權、民主價值、社會正義與知識重構等課題，仍與臺灣本土教育的深化發展密切交織。本文亦以多元學術觀點，檢視不同歷史時期所出現的不正義現象與爭議，凸顯推動本土教育的長期迫切性。文末提出具政策與實務意涵的建議，特別在課程與教科書設計層面。

關鍵詞：臺灣本土教育、臺灣主體性、本土化運動、公民素養教育、
立場論文

收件：2025年7月23日；修改：2025年10月22日；接受：2025年10月27日

陳麗華，臺北市立大學學習與媒材設計系、淡江大學教育與未來設計學系退休教授，
E-mail: newcivichope@gmail.com

* 本文增補修改自作者發表於2025年9月26至27日教育部國民及學前教育署舉辦「2025年本土教育論壇」之論文——〈臺灣推動本土教育的必要性與正當性〉。

The Necessity and Legitimacy of Promoting Taiwan-Centric Education: An Integrated Discourse on Historical Development, Social Context, and Theoretical Foundations*

Li-Hua Chen

This paper adopts a hybrid approach that integrates the characteristics of a position paper with those of a conceptual analysis. It integrates Taiwan's historical trajectories, social contexts, and theoretical foundations, drawing on interdisciplinary scholarship and diverse sources to argue for the continued advancement of Taiwan-centric education as a foundation for Taiwanese subjectivity, democratic justice, and cultural pluralism. The analysis demonstrates that under colonial and authoritarian rule, Taiwan-centric education emerged primarily through limited grassroots awakenings and oppositional efforts. During the period of democratization, the majority of Taiwanese came to identify with liberal democratic values and institutions; nevertheless, persistent external pressures on sovereignty, identity, and historical interpretation have rendered the promotion of Taiwan-centric education both necessary and legitimate. As Taiwan participates in global discourses on democracy and human rights, ongoing educational challenges such as cultural equity, democratic values, social justice, and the reconstruction of knowledge remain closely intertwined with the advancement of Taiwan-centric education. By incorporating scholarly perspectives to examine historical injustices and controversies across different periods, this paper underscores the enduring imperative to promote Taiwan-centric education. The paper concludes with policy-oriented and practical recommendations, particularly with regard to curriculum design and textbook development.

Keywords: Taiwan-centric education, Taiwanese subjectivity, localization movements, citizenship education, position paper

Received: July 23, 2025; Revised: October 22, 2025; Accepted: October 27, 2025

Li-Hua Chen, Retired Professor, Department of Learning and Materials Design, Taipei Municipal University; Department of Education and Futures Design, Tamkang University, E-mail: newcivichope@gmail.com

*This article is an expanded and revised version of a paper titled "The Necessity and Legitimacy of Promoting Taiwan-Centric Education", presented by the author at the "2025 Taiwan-Centric Education Forum" hosted by the K-12 Education Administration, Ministry of Education, on September 26-27, 2025.

壹、前言

從「由近及遠、由具體到抽象、連結自身與生活世界」等課程設計的普遍性原則出發，教育本土化在多數國家是再自然不過的社會現實（reality），原本毋須特別強調。然而，當社會或國家因為遭受外來文化強大而難以抵禦的衝激力量，足以使該社會原有的情感表現、個體的身心狀態，甚至思考認知理解模式，受到明顯而嚴重的威脅，本土化這種具有特定意識指向的實踐行動就會產生（葉啓政，2001）。本土化可說是一個地區或國家追求自主性、形塑主體性，以及凝聚生命共同體的過程。在此過程中，居住其土地上的住民經歷意識的醒覺，並積極尋求自我定位與認同的實踐行動（陳麗華等人，2003），而本土教育就是其中一個關鍵的場域。

本文界定臺灣本土教育的範疇與意涵，是由「空間」和「時間」交織架構出「人間」等三個向度來考察（詳見圖1）。其一，空間向度，從住民落腳的地方為根基，逐步擴大地域尺度到全國疆域及世界。其二，時間向度，涵蓋臺灣過往的歷史，到當代現實，以迄未來前瞻的發展思維。其三，在時間、空間交織成的人間向度中，扎根其中的住民構築出具臺灣主體性思維的本土教育。¹ 在人間向度之下，主要含括兩個主題軸線。第一個主題軸線是臺灣主體性思維：住民以臺灣為中心的觀點，重構涵納本土特性的知識體系，重建契合本土需求與自主發

¹ 「主體性」具有三項特性：其一必須能自給自足、具有能動性，即自己就可以主動發生作用。其二必須非隸屬於其他存在的一部分。其三必須能永續發展。個人主體性代表個人在意識與身體有自主的決定權。社會或國家主體性代表一個社會或國家係於人民相互訂約、組織而成的構成體，其主權在人民（李永熾等人，2004）。由此衍伸釋義，「臺灣主體性」表示臺灣的所有住民所組成的國家與人民，具有自主的決定權、能動的行動力及永續的創發力。臺灣過去經歷外來及內部的殖民與統治文化的影響，以及當代文化全球化的衝擊，卻在不斷碰撞、激盪、融合中形構成特有的、以臺灣為主體性的思維，以開展出具本土契合性的多元創新文化。

展的民主社會，以及連結自身與本土生活世界之自我定位與國家認同。第二個主題軸線是本土契合性創新：住民發展出連結本土生活世界的知識體系，融合與臺灣主體性契合的外來文化與移民文化，並接軌在地全球化的路徑，讓臺灣從文化立國到文化大國，邁向文創大國（李川信，2021；陳麗華等人，2003）。基於以上臺灣本土教育的釋義，本文採取相應的英文關鍵詞為“Taiwan-centric education”，²彰顯從臺灣中心出發、奠基於臺灣主體性的課程內容與觀點，而非相對地較狹義的“local education”。

臺灣的本土教育從來不是自然生成的，而是從日治時期至今 130 多年來，歷經不同歷史時期的本土化與民主化運動所逐步喚醒與建構出來的。因著殖民歷史交織著社會政治動態的影響下，臺灣本土教育長期處於意識形態角力之中，曾是教育場域中一個政治敏感而被刻意迴避的議題，也延宕了臺灣主體意識與國家認同的建構。根據陳麗華等人（2003）所做的跨國社會課程本土化之比較研究顯示，美國、日本、新加坡、中華人民共和國與中華民國（臺灣）等 5 國在國中小社會課程綱要（標準）的本土教育內容百分比，分別為 25.4、86.2、63.6、50.25，皆遠高於臺灣的 11.7，³可見多數國家的國教課綱重視取材本土化的普世通則。臺灣歷經日本的殖民統治、國民黨威權統治，影響國人的國家認同非常深遠，雖歷經多次政黨輪替與社會變遷等新形勢，持續檢視及推進各級學校本土教育內容的質與量仍屬必需。

² “Taiwan-centric education” 及 “Taiwanese identity-based education”、“Place-based education with Taiwanese subjectivity” 等英譯，都能表述出臺灣主體性教育的意涵。然而，綜合語法自然性、語意明晰性、學術慣用性等角度，前者更簡潔、易於理解傳播。尤其是在教育哲學、後殖民教育、多元文化研究、比較教育等文獻中常見類似用法，諸如：“Euro-centric education”、“Afro-centric education”、“China-centric education” 等。

³ 這份研究分析的是 2002 年剛實施的九年一貫社會領域課綱，並非 2019 年實施的課綱。

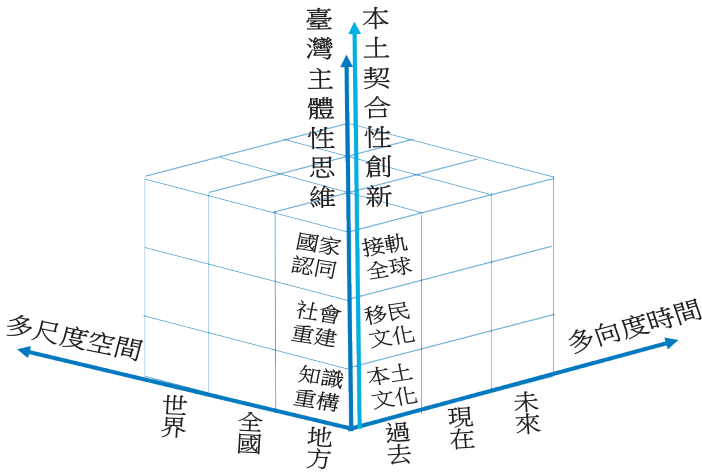


圖 1 臺灣推動本土教育的範疇與內涵

本土教育也有來自境外敵對勢力介入的挑戰。例如，中國聯合其協力者對臺灣發動島內滲透、認知作戰、軍艦與飛機繞臺等脅迫併吞活動，惡意曲解聯合國第 2758 決議文，在每個國際場合宣稱臺灣是中國的一部分，否定臺灣的主權及國際生存空間。若臺灣的國民未建立起臺灣主體性的思維，隨著時間推進如溫水煮青蛙，逐漸麻木而喪失警戒心和自我定義的能力，則臺灣的民主體制與文化多樣性將毀於旦夕。賴清德總統在 2025 年 3 月指出對臺灣發動各種統戰手段的中國，已經是我國《反滲透法》所定義的「境外敵對勢力」，並提出 17 項因應中共滲透策略（中央社，2025）。此舉好比揭開遮蔽國人的暗黑眼罩，引導國人勇敢面對國家安全的真實處境。教育部也配合編寫識讀中國的教材（林曉慧、沈志明，2025），重構新世代公民的認知觀點。這是近期臺灣推動本土教育的新軸線，是維繫臺灣民主繁榮的重要防護措施。

有鑒於此，本文以一般的公民素養和中小學的教育內容為關懷，揭櫫「臺灣有必要持續推動本土教育，藉以建構一個奠基於臺灣主體性、民主公義與文化多元的社會」的立場。本文採取融合「立場論文」

(position paper) 與概念性分析特徵的混合取徑，著眼於論述的理論厚度、論據的嚴謹性和社會說服力，以多元學科與多重來源的論據，進行支持這個立場的論述與分析。首先，在第壹節闡釋本土教育的概念意涵與範疇（如圖 1），再以此為基底，開展其後各節「推動本土教育的必要性與正當性」的論述。所謂「必要性」涉及推動一項政策與實務，在現實條件、問題情境或功能需求上是否「不可或缺、非做不可」（Is it necessary to do it?）；而「正當性」則關注推動一項政策與實務，在倫理、價值、社會共識或民主原則上是否被認可為「合理的、可接受的」（Should it be done?）。其次，在第貳、參節，將上述這個立場置於臺灣的歷史與社會脈絡中表述「為什麼此時此地需要這樣的立場」，亦即為本立場建構歷史演變與社會脈絡的基礎（contextual grounding）。復次，在第肆節，導入可運用於不同社會脈絡、具有相對地普同性的學術觀點，來建構臺灣推動本土教育的學理基礎（theoretical grounding）。本文引用來支撐本立場的文獻與論據，包括學術研究與論述、課程綱要文本、政府政策文本、法律條文、調查統計數據、國際評比、時事輿論議題與課程教學實踐案例等。為增進資訊引用的可靠性，會交叉檢證不同資料來源及內容正確性，以增進論述的嚴謹性與說服力；同時，對於不同立場的觀點亦經審慎檢驗後，再做出資料的決斷。最後在第伍節，根據上述論述與分析，提出結論及對本土教育政策與實務的建議。

貳、臺灣推動本土教育的歷史演變

臺灣很早就是原住民族定居的家園，400 年來逐漸積累發展出由原住民族、少數西方海商船員與傳教士、漢人移民與政權、日本殖民統治與移民及戰後國民政府與新移民等互動交流，形塑出獨特的社會結構與文化。這樣的文化多樣性成為臺灣本土教育的重要課程內涵。以下分為

殖民統治期、威權統治期及民主轉型期等 3 個時期，探討各時期的本土化運動、民主化運動及其與臺灣推動本土教育的關聯與演變。

一、殖民統治期（1895~1945）：皇民化政策與臺灣人的文化抵抗

日本在臺灣的殖民統治時期，導入明治維新以來向西方習得的法政制度，開啓臺灣走向殖民化與近代化。在國民教育方面，透過國語傳習所、公學校、番人公學校等教育制度與措施，開啓「國語（日語）普及運動」，以日語作為文化與國家認同的媒介，進行思想控制與民族同化。在文化方面採取「內地延長主義」的同化政策及皇民化政策，鼓勵臺灣人採用日式習俗、改信神道教，並編輯漢文讀本，把漢民族意識從教材中剔除，供公學校及民間書房使用，接著要求民間書房加授日文和算術，其後甚至禁設書房，許多公學校也廢除「漢文科」。凡此之目的在壓制本土的漢文化，及臺語、客語和原住民族語的使用，意圖以皇民化意識取代臺灣意識（黃宣範，1994）。

1920 年代受過近代教育的臺灣知識分子面對日本殖民統治，在政治權利、語言與文化遭壓抑的背景下，透過創辦臺灣青年、臺灣民報、臺灣文藝等刊物及臺灣民衆黨等組織，來表達思想、啓蒙民衆、爭取權益與文化自主。其中林獻堂、蔣渭水、蔡培火等成立的臺灣文化協會，就是當時反日語普及運動、反殖民統治最重要的組織。臺灣仕紳與知識分子爲了維繫與中國傳統文化的連結與傳承，展開文化抵抗路線的「漢文復興運動」，要求公學校恢復漢文教學，並創辦漢詩文社團、漢學講堂以培養文學人才，刊行族譜與地方志以傳承漢文化根基，凡此可謂當時的臺灣本土化運動與本土教育。當時臺灣的知識分子在文化抗日的本土化運動中開始追求自我認同，蔡培火提出「臺灣是臺灣人的臺灣」啓發臺灣人的共同體意識，成爲當時臺灣知識分子的重要理念（何義麟，2021）。

二、威權統治期（1945~1987）：大中國主義與臺灣意識的抗衡

戰後國民政府接收臺灣後，急切清除日本殖民統治的影響，推行「去日本化」和「中國化」政策，以強化中國民族認同，為其統治的正當性奠基。首先，日治時期被定性為殖民統治，刻意不談對臺灣近代化的貢獻，或以殖民的負面動機嚴加指控，全面禁用日語，查禁日本教材、歌曲、戲劇和電影。其次，在社會文化領域，成立「臺灣省國語推行委員會」，限期普及「國語」（北京官話），以同化本地居民。成立「臺灣文化協進會」，倡導藝文、歌舞和戲劇展演等中國傳統文化。訂定《廣播電視法》箝制本土臺語流行音樂與戲劇的發展，迫使臺語歌手改以國語演唱，布袋戲和歌仔戲改成國語配音，導致臺語歌曲產業和民間劇團迅速衰退（黃宣範，1994）。在學校教育方面，重新編定以大中國史觀為基調的課程標準，扭曲臺灣本土歷史文化經驗，將臺灣定位成「反共復國的跳板」，蓄意抹除「臺灣人」作為主體的地位。學校教科書完全以中國歷史與地理為本位，臺灣文化傳統被定性為中華文化的支流，甚至原屬南島語族的原住民族被定調為源自中國南方。

在禁制人民思想方面，政府公布實施《戒嚴法》與《動員戡亂時期檢查出版品辦法》等法令嚴格管控輿論，禁止宣揚臺灣主體意識或臺獨傾向的內容，違者查禁或以思想犯論處。長期的威權統治塑造出「黨國一體」的歷史觀與國族想像，人民難以公開發聲質疑，逐漸產生被內部殖民（internal colonialism）剝奪的疏離感（吳叡人，2008；周婉窈，2016；顧恒湛，2019）。

綜上，政府透過內部殖民式的大中國主義敘事，全方位壓制臺灣主體性，反而引發抗衡，催生了以本土認同為核心的臺灣意識（吳叡人，2008；陳芳明，1995；陳翠蓮，2008；周婉窈，2016；顧恒湛，2019）。例如，1960~70年代引爆的「鄉土文學論戰」，公開抨擊鄉土文學帶有臺灣民族主義和左傾思想（林苡乾等人，2004），反而促發文

學界與知識界反思：臺灣是臺灣人的鄉土，還是中國的邊疆？直到解嚴前後政治管制較鬆動，以及本土菁英在政壇崛起，在 1980 年代有一些縣市教育局呼應民意走向率先編輯地方教材，⁴ 以糾正長久以來臺灣意識與文化在教科書中被邊緣化的現象。

三、民主轉型時期（1987~ 迄今）：國族話語權的競逐與認同政治的對抗

解嚴以來，在威權統治鬆動和民主化浪潮下，臺灣社會的國族認同版圖經歷深刻轉型，調查顯示 1990 年代初期認同自己是「純臺灣人」者僅約兩成。2024 年 2 月政大選舉研究中心的調查顯示：自認為是臺灣人有 61.7%，中國人的有 2.4%（賴于榛，2024）。同年 12 月財團法人臺灣民意基金會（2024）發表「臺灣人民族認同新發展」的調查顯示：自認是臺灣人有 76.1%，中國人的有 10.1%，既是臺灣人也是中國人的有 9.0%。學者 Li（2023）指出，北京當局對強推中國認同及對臺灣的種種威脅，反而加速臺灣社會尋求自身身分定位。然而在臺灣的民主政治中，「中國認同 vs. 臺灣認同」的國族話語權仍充滿爭奪，教育領域成爲認同政治角力的主戰場之一，圍繞著課綱、教科書、語言政策等的鬥爭未曾止歇。

（一）教育政策與課綱改革：本土化與再中國化的拔河

臺灣民主先生李登輝前總統在《亞洲的智略》（李登輝、中鳩嶺雄，2000）一書述及：臺灣民主化的目標就是臺灣本土化。他主政時（1988~2000）開始推動課程本土化，1997 年導入國中《認識臺灣》課程，編撰成歷史篇、地理篇和社會篇等三冊。這一變革突破了過去「中國史就是本國史」的框架，招致統派人士猛烈抨擊爲「搞臺獨」、「去中國化」乃至「美化日本殖民統治」、「違憲」（芋論，2018）。儘管

⁴ 例如，1984 年宜蘭縣縣長陳定南率先推動「鄉土教育實驗計畫」。其後在 1989 年起民進黨執政的臺北縣、宜蘭縣、新竹縣、彰化縣、高雄縣、屏東縣，及無黨籍之嘉義市結盟爲民主縣市聯盟，陸續將本土語言及鄉土教育納入學校課程。

爭議不斷，《認識臺灣》教材的出現，以及當時中小學課程標準揭示國小開設「鄉土教學活動」，國一開設「鄉土藝術活動」（林瑞榮，2012），在在標誌著中小學課程邁出以臺灣為中心的本土化步伐。影響所及高中課程亦開始強化臺灣史和本土文學比重。這一系列課程本土化改革背後，是李登輝在政治上推行民主化及本土化路線的反映。年輕世代開始與臺灣家園及人民有聯繫，他們的臺灣主體意識逐漸成形，對臺灣的歸屬感與認同漸增長。

2000年民進黨陳水扁總統執政後，積極推動本土化教育政策。自2001年起，全臺小學實施每週一節的本土語言課程，顯示官方語言政策從威權時代壓制族群語言文化轉向積極保存及復振。在2004~2006年間制定的「95暫綱」，將高中歷史課程架構及份量按比例調整為臺灣史：中國史：世界史為1：1：2。採取「由近及遠、詳今略古」的編纂原則；臺灣史首次單獨成冊，不再只是中國史的從屬章節。各教育階段教科書的本土化幅度擴增，引發泛藍陣營指控為「去中國化」。然而，論者駁斥：課程中並未廢止中國文化內容，只是同步加入臺灣本土與現代化素材，旨在平衡課程結構（Taipei Times, 2017）。總體而言，陳水扁總統執政時期教育改革是在民主框架下重新定義「我們是誰」，推動本土化課程，建構新的集體記憶，強化臺灣主體性的國家認同。

2008年馬英九擔任總統，國民黨重新執政，認同政治在教育領域的角力出現逆轉：試圖扭轉前朝課綱的本土化取向，高舉「反去中國化」大旗，重新審訂國文和歷史兩科內容，被視為教育的「再中國化」。統派學者主導課綱小組，極力強化高中歷史科的中國史份量，將臺灣史：中國史：世界史的課程比例調成1：2：1。最終在周婉窈（2008）等史學教授揭露下，十二年國教課綱妥協定案為1：1.5：1.5的比例。然而，馬政府並未就此滿足。2014年教育部繞過正常課審程序，展開課綱「微調」，大幅修改高中歷史和公民科的課綱內容，導入強烈的「大中國史觀」，例如，淡化二二八事件與白色恐怖等議題為國共內戰的餘波，以減輕國民政府統治責任。公民科刪除人權與民主運動相關章節，強推

「解嚴是政府主動恩賜」的論調。馬政府昧於兩岸現實，強行主導所謂「符合中華民國憲法的課本」，激起高中學生、學界與民間全面抵制浪潮，蔚為反黑箱課綱運動，最終因參與學生林冠華不幸自殺，而引發社會更大同情和憤慨（黃政傑，2016），在 2015 年 8 月被迫宣布暫緩實施微調課綱。綜上，可見認同政治在教育現場的直接對撞，統派試圖透過教科書重塑青少年的中國認同，而本土派與學生則以街頭行動守護多元民主價值。

（二）本土文化運動的深化與制度化

2016 年蔡英文總統上任後，教育文化政策再度向本土意識推進，先廢止前朝有爭議的微調課綱。接著配合十二年國民基本教育的新架構，教育部重組課程審議委員會，研訂十二年國教課綱，在歷史科的設計上延續先前本土化脈絡，凸顯臺灣主體性與全球觀點的結合（行政院教育改革審議委員會，1996）。高中中國史比重回復為 1 冊，課綱設計打破傳統王朝編年體例，將中國歷史置於東亞互動的脈絡、以主題式跨區域方式加以探討。這些調整主流民意多能接受、少有爭議聲音，可見經過 20 多年的課綱本土化與去威權化洗禮，本土取向的歷史教育已成爲臺灣教育的新常態。在語言文化方面，蔡政府大力推動多元本土文化的復振和制度化。2016 年蔡總統正式對原住民族道歉，2017 年通過《原住民族語言發展法》，將 16 族原住民族語確立爲國家語言，著手編纂字典和培訓師資，以挽救瀕危語言。2019 年《國家語言發展法》上路，各族群語言在法律上獲得與普通話同等的地位，政府編列預算支持落實語言文化平權。各級學校每週都有本土語教學課。

（三）小結

整體而言，自 1987 年解嚴至今近 40 年，臺灣教育與文化政策的變遷清晰地折射出國族認同政治的此消彼長。不同政黨執政下課綱內容與用詞的拉鋸、更替和爭論，以及民間社團、街頭抗爭領袖進入體制參與教育決策等，都彰顯出「誰有權定義國家認同」的激烈競逐。慶幸的是，

隨著民主機制鞏固和本土意識深化，任何想讓歷史倒轉、強推單一國族敘事，都將遭遇來自公民社會的強大反彈。可以說，臺灣的認同政治仍在延續，但也逐步走向以多元開放、正視歷史與現實的成熟局面。本土教育與文化政策的演變，正是臺灣社會尋找自我定位、形塑集體記憶的見證與縮影（Duan, 2023）。

參、臺灣推動本土教育的社會脈絡與課題

在臺灣邁向本土化與民主化道路上，持續接軌國際民主與人權思潮，藉以應對在不同歷史時期國內浮現的各種相關課題。以下選定其中與本土教育內容密切相關的五大課題。簡要分述其社會脈絡、意涵與現況，藉以彰顯持續推動本土教育之必要性與正當性。

一、語言文化保存與復振

過往的殖民統治與全球化浪潮，引發臺灣本土語言、文化與在地記憶逐漸衰落的危機。推動本土教育遂成為落實語言生活化與現代化，以達成歷史文化保存與復振的重要途徑（文化部，2023）。因著民意及課綱改革，2001年將臺灣的族群語言與民俗文化納入中小學正式課程中，意在保存瀕危的本土語言，重建集體記憶。2019年通過的《國家語言發展法》明定臺灣各固有族群使用之自然語言及臺灣手語為國家語言，以保障其法律地位與學習權利。文化部（2023）進一步提出《國家語言發展報告》，根據其調查結果顯示，目前除臺灣華語外的國家語言，包括：臺灣原住民族語言（16族）、平埔族群語、臺灣客語、臺灣台語、馬祖語（閩東語）、臺灣手語皆面臨不同程度的傳承危機，亟需須積極復振與發展。這是語言平權的具體實踐，反映出臺灣將尊重多元語言文化視為民主社會的普遍價值（Ng, 2024）。

綜上，臺灣正視全球化下語言文化流失的挑戰，積極推動本土教育，傳承、復振和發展不同族群的語言文化，藉以凝聚出具有臺灣主體性的文化實體，打造臺灣成為有多元包容性、能保障文化人權的國家。

二、民主價值與公民參與

本土教育被賦予培育民主素養與公民參與的功能。透過社會行動取向課程，學生學習本土歷史、地方知識及社區議題，學生更能認同自己所處的土地，關心社會公共事務，進而採取公民行動讓社會更美好（陳麗華，2011；陳麗華等人，2004）。臺灣8年級學生參與「國際公民與公民素養研究」（International Civic and Citizenship Study, ICCS），在公民知識（civic knowledge）及情意態度（civic attitudes）的測驗表現，連著三屆（2009年、2016年及2022年）名列前茅，甚至在2022年登頂世界第一。然而，在公民參與意願與行為（civic engagement behaviors）等相關表現，連三屆都不盡理想，例如，臺灣國中生很少自行參與過任何校外公民活動，且對人權議題的參與率最低；參與社團或社區組織的比例皆顯著低於國際平均（教育部國民及學前教育署，2023）。總之，臺灣國中生較少實際投入公民社會活動，是值得關注的弱項。

教育部積極回應 ICCS 國際評比的結果，在2017年公布《教育部人權及公民教育中程計畫（2017~2021年）》明確指出，教育應促使學生建立人權觀念與公民素養，積極參與在地與國際的公共事務，同時培養對民主價值的實踐力（教育部，2017）。徐明莉與莊文忠（2020）的研究顯示，公民意識對個人的社團活動參與、慈善行為、政策參與，以及整體公民參與有顯著影響。應鼓勵臺灣年輕世代透過學校與媒體接觸本土論述和民主制度，以增進對臺灣身分的認同感，並樂於參與社會運動、公共討論以表達公民意見。由此可見，青少年的公民教育應持續強化與本土社會的連結，透過本土化的公民教育，引導學生對自由平等與人權的重視，願意積極參與民主社會生活，以鞏固臺灣的公民社會基礎。⁵

⁵ 臺灣的本土教育長期關注「民主價值與公民參與」的主題軸線，是維繫臺灣民主韌性的重要環節。諸如：太陽花學運、青島行動，以迄近期主要由公民團體自主發動的大罷免行動，皆是由公民自主、自發維護民主價值的公民參與行動。

三、轉型正義與社會平等

轉型正義是近年來開始被重視的本土教育課題。國內轉型正義概念涉及兩類範疇，其一為原住民族在歷史過程中，遭受歷來統治者及墾殖者之各類集體傷害（包括荷蘭時期至民主化之前）。其二為威權體制下國家暴力對於個人基本權利的傷害（戰後至民主化之前）（李涵鈺、陳麗華，2024）。首先，關於原住民族教育權的保障，政府在1998年制定《原住民族教育法》、2005年制定《原住民族基本法》、2016年公布《總統府原住民族歷史正義與轉型正義委員會設置要點》等法令，全面檢視歷來國家和社會對原住民族造成歧視或不公義的情事，並且透過原住民族實驗教育計畫，修補過去不平等教育措施的結果，傳承及復振原住民族的語言文化，藉以落實《聯合國原住民族權利宣言》與各項人權公約（劉美慧等人，2022）。

其次，社會該如何面對與修補過往威權體制的國家暴力惡行，如何重塑人權、法治、民主制度與文化，也是社會正義與平等的重要課題。臺灣邁向民主化後，1995年通過《二二八事件處理及賠償條例》。2007年「臺灣民間真相與和解促進會」率先成立，對於轉型正義更有行動力，包括積極推進賠償受害者、追尋真相、追訴加害者或反省加害體制、檢討集體記憶等任務。政府直到2017年公布《促進轉型正義條例》，次年成立「促進轉型正義委員會」，處理威權統治時期違反自由民主憲政秩序之不法行為與結果。

為呼應轉型正義的立法，教育部公布的十二年國教課綱，在普通型高中歷史科加深加廣選修課程中，增列「國家暴力與轉型正義」內容項目，探討現代國家暴力及轉型正義的追求與反思。這是本土教育之價值導向（value-driven）課程，象徵著反省過去的過錯，期許未來永遠不再發生人權侵害，實踐 Never Again 的跨世代正義原則，藉以扎根深化新世代公民的民主素養（李涵鈺、陳麗華，2024）。行政院（2024）核定推動《國家轉型正義教育行動綱領（2023年至2026年）》，設定轉型

正義教育推動範疇為全民，包含各級學校、現執行國家公權力之公務人員等，期以透過教育傳達其重要性，經過理解、平復與反省，締造永續的和平。

綜上，改革歷史教育，對於所謂「正統」的歷史重新加以詮釋（施正鋒，2014），實現社會平等與歷史正義，回復及保障不同族群獲得應有的尊嚴與權利，成為臺灣推動本土教育的重要價值與情意課題。

四、本土文化與全球競合力

推動本土教育不僅具文化與社會價值，也是提升經濟發展與全球競合力的策略之一。在知識經濟時代，在地知識與文化既是地方社會的象徵性資產，更可轉化為文化資本，驅動文化創意產業的創新與加值。文化創意產業被視為推動經濟發展的「第四波」動力，能創造財富和就業機會，並促進全民美學素養。透過「挖掘意義」、「產生創意」、「帶動生意」等步驟，運用和創新本土智慧財產（洪震宇，2019），諸如，支持部落、城鄉各類地區的文化保存與復振，活化運用於文創產業、設計文創商品、規劃文化體驗園區等，將具有在地特色的文化推向全國和全球，以提升經濟效益。

從本土化與全球化的關係來檢視，有論者認為本土化容易走向井蛙效應，實施本土教育終將走入偏狹、窄化的死胡同。其實，本土化和全球化是兩條各自向前、但相互交織的發展路線，其間或有相互牽制消長的衝突現象，也有交會互補的統合效益（陳麗華，2006）。從「在地全球化」的觀點，本土文化藉著由近及遠的向外擴展，與更多、更寬廣的全球其他地區文化相遇碰撞後，更能客觀、清晰地由遠再轉回到近、回到自身，反復回溯省察本土的侷限與潛力，進而強化本土文化教育與產業發展（陳麗華，2006）。另一方面從「全球在地化」的觀點，本土教育培養學生成為「立足本土、胸懷全球」的人才：涵養其在地創新能力、對國際變局的應變適應力，以及跨國競合力。將來人才能回流社區深耕

本土文化，能鑑賞及融合外來文化與價值，產出具本土特色與普世價值的文創產品，藉以布局行銷國際，在全球化時代脫穎而出。

綜上，本土文化教育、文化創意產業與地方經濟發展之間的關係密不可分。文化傳承不僅是維護族群身分的基石，更是驅動在地經濟活力的強大引擎。本土教育透過學校與社區的緊密協作，使在地文化生根發芽，轉化為具市場潛力的文創產品與觀光體驗，終能為社區、為國家帶來實質的經濟效益。

五、重構本土知識體系與世界觀⁶

臺灣歷經外部與內部殖民政權的統治，管控人民思維、壟斷教科書編纂，壓制任何本土題材，這種知識權力結構導致臺灣的在地知識邊緣化，人民以殖民者強加的單一知識體系與觀點，框限自己與臺灣的未來想像。解嚴後推動的本土化教育改革，終結了外來政權與意識形態對本土知識的壓制，嘗試重建屬於臺灣社會的知識體系，形塑以臺灣為主體的新世界觀（Nesterova & Jackson, 2018）。

然而，時至今日，中國對臺灣發動認知戰（cognitive warfare），企圖洗腦臺灣民眾，侵蝕臺灣的民主體制、本土知識體系與世界觀（臺灣資訊環境研究中心，2025；Davidson, 2024；Lee & Pomfret, 2024），為本土教育的推動帶來前所未有的挑戰。根據瑞典哥德堡大學發布的研究報告，臺灣連續 10 年蟬聯全球受境外假訊息影響最嚴重國家的榜首，而攻擊的假訊息主要來自中國（中央社，2022）。日本防衛省智庫報告：中國認知戰對臺灣威脅大，在 2019 年 9 月至 2020 年 8 月，臺灣的政治、經濟和軍事重要機關遭到超過 14 億次網路攻擊（陳柏諭、黃嫻涵，2023）。中國利用媒體、網路、社交平臺散播虛假訊息帶風向，意

⁶ 本文以整體臺灣學為尺度進行論述，篇幅有限，未能著墨不同族群尋回族群智慧、建構其教育文化知識體系的各種努力與成就。其實，原住民族知識體系的建構議題發端得很早，原住民族委員會（2020）更積極推行《建構原住民族教育文化知識體系中長程計畫（2021-2025 年）》，有高度參考價值。

圖改變臺灣民衆之意識、認知、作為或決策，因著與在地協力者綿密配搭，多有成功發揮影響的事例，諸如，臺灣新世代長期在 TikTok、小紅書的陪伴下長大成為重度使用者，明顯有親中傾向、對臺灣的民主制度有敵意，在未來 10~20 年他們有權主導臺灣的國家走向時，恐危及民主存續（沈伯洋，2021；臺灣資訊環境研究中心，2025；馨娜，2025；Davidson, 2024; Lee & Pomfret, 2024）。

面對中國強力推動認知戰，本土教育應及時因應調整策略與內容，以強化臺灣的民主韌性來守護臺灣認同與世界觀，如同楊双子獲得 2024 年美國國家圖書獎的感言，在 100 多年前臺灣人相應於日本人的殖民統治，喊出「臺灣是臺灣人的臺灣」（鍾佑貞，2024），及至今日臺灣人仍然這樣勇敢宣告我們的國家認同，只是對話對象改成 100 年來一直在身邊、強大、具侵略性的中國。

的確，回應國家認同、本土知識體系與世界觀的課題，臺灣仍須持續推動本土教育，引導學生反思及回答：「臺灣人我們究竟是誰？」當前在臺灣各地崛起的臺灣學、地方學的研究成果，即為本土知識系統的重要養分（陳麗華，2022）。就本土教育的對策而言，在認識論層面，要持續矯正知識權力的不對稱，以 Sobel（2004）的地方本位教育（place-based education）的理念出發，向自己的土地、文化與人們學習，重視在地經驗中孕育的實踐智慧與知識。在課程與教學層面，可導入 Bruner（1996）之社會文化型庶民教學論（folk pedagogy）及 Gay（2010）之文化回應教學（culturally responsive teaching）等理念，以理解、尊重並善用學生家庭與社區之文化背景、日常信念與生活經驗，做為課程與教學資源，培養學生成為民主社會的文化參與者。此外，重中之重，應該以本土知識體系為本，強化學生的臺灣主體意識，識讀中國的虛假訊息，破除其影響力。

綜上，本土教育應強化知識學習與文化情境、生活世界的聯繫，挑戰傳統以主流文化為中心的知識論假定，以重構具有臺灣主體性的知識

系統，引導學生能自信地以臺灣主體性的世界觀，認識自己、理解外在世界與自己的關係，識讀中國假訊息的詭計。

六、小結

綜整本節的要點如下：首先，綜觀臺灣在不同歷史時期追求本土化與民主化的過程中，逐步推進本土教育。然而因著不同黨派執政對國家定位與未來發展存在著立場差異，尙未達成各方皆滿意的共識。雖然近期民調顯示統獨光譜有明確傾向臺灣主體性發展的趨勢，然而，隨著社會變遷與議題擾動，以及中國強推認知作戰等外力介入，臺灣的民意愈趨詭譎多變。其次，上述五項本土教育的關鍵主題，嵌入各級學校正式課程與議題融入課程的程度不一，例如，「重構本土知識體系與世界觀」就是一個須持續建構的浩大工程，要常態化嵌入各級學校課程或研究中，尙有大幅的努力空間。

總之，第貳節的論述旨在支持「臺灣有必要持續推動本土教育」，以目前推動的進展，要「藉以建構一個奠基於臺灣主體意識、民主公義與文化多元的社會」，尙未達到讓人安心滿意的結果，甚至是否走在吾人切盼的大道上，尙需更多的意識醒覺與校正回歸。畢竟我國雖積極在國際社會善盡責任做出貢獻，但是中國不斷打壓臺灣的國際空間，導致臺灣在國際上尙未獲得正常國家該有的尊重與完整的權益，故持續推動本土教育有其必要性和正當性。

肆、臺灣推動本土教育的學理基礎

本文選定從教育哲學、認知心理學、社會學、語言學習和文化研究等多重學科觀點來支撐與彰顯「臺灣有必要持續推動本土教育，藉以建構一個奠基於臺灣主體性、民主公義與文化多元的社會」的立場。理論選定的標準是：能適切嵌入臺灣本土教育的課程、教學、學習、評量等政策脈絡與實踐場域的理論或關鍵概念，並能對臺灣推動本土教育的脈

絡與實踐場域，產出多面向的理解、創新性的詮釋與前瞻性的啓發者。

一、教育哲學的觀點

教育哲學中的主體性概念，以及實用主義與經驗主義、人文主義與全人發展，以及社會重建論與批判教育學等思潮，皆能提供推動本土教育的核心價值取向，指引課程內容的在地化、教學方法的創新以及學習經驗的重構。

根源於社會轉型與民間力量的集體期待，1996年《教育改革總諮議報告書》即強調教育政策須擺脫威權體制的意識形態與統治工具性，形塑臺灣主體性的教育取向。所謂主體性包含個體與群體層面（李永熾等人，2004；吳俊憲，2009）：前者在培養學生成為學習的主角，在意識與身體上有自主的決定權；後者涉及主權在民的集體認同，形塑整個國家社會以臺灣為中心的主體性思維。對臺灣推動本土教育而言，須先確立本土價值與文化具有自主性與能動性地位；培養每個學生作為國家社會的公民，具備以臺灣主體性為核心的文化自覺與革新實踐的能動性。

其次，美國哲學家 Dewey 的經驗主義與實用主義，為本土教育提供了重視經驗、行動與問題解決的理念基礎。杜威主張「教育即生活」，認為學校課程應該與兒童的經驗世界緊密相連，透過「做中學」來促進思考、好奇心及真正的深層理解。他強調知識的價值在於實用性，教育應引導學生從真實有意義的情境中主動探索、建構知識及應用出來（約翰·杜威，1938／2015）。臺灣近期的課程改革深受杜威思想的啓發：課程設計注重探究與實作，導入本土社區與議題等在地化教材。在地化教育蘊含實用取向，將課堂知識與在地經驗連結，培養學生在民主社會中溝通合作及公共參與的能力，發展社會責任感，並實際參與在地問題的解決，進而內化成為有民主素養的公民。

復次，本土教育與人文主義與全人發展觀有關聯。人本主義心理學者如 Maslow 和 Rogers 主張教育應滿足人的基本需求、實現自我，強調有意義的學習須以學生為中心，尊重學習者的自主性與內在動機，

教材與活動須與學生的個人興趣和生活相關（亞伯拉罕·馬斯洛，1970／2020；Rogers, 1969）。這類理念在臺灣的本土教育改革中有所啓發與共鳴。課程上逐漸增加了本土文化、藝術欣賞、生命教育、鄉土教育等內容，目的在滋養學生的人文素養、人文關懷和生命意義感。教學方面，重視每個學生的興趣、需求與情感表達，鼓勵師生積極互動，建立關懷尊重的氛圍，讓學生在探索中發展自信和價值觀。例如，推行實驗教育三法，因應學生特性、學習需求，推行差異化教學，營造自主學習的空間。總之，人文主義為本土教育注入了「以人為本」的溫度，使教育回歸關照學習者身心靈全面成長的初衷。

最後，社會重建論與批判教育學為本土教育提供了批判意識與社會公義的視野。社會重建論者 Counts（1932）在其名著《學校敢於建立社會新秩序嗎》（*Dare the School Build a New Social Order?*）中，主張學校教育應積極參與社會改造，培養學生關注並回應現實社會問題。巴西教育哲學家 Freire 的批判教育學深化這一觀點，他在《受壓迫者教育學》（*Pedagogy of the Oppressed*）中批判傳統的「囤積式教育」，提倡對話式教育與意識覺醒，強調教育是解放受壓迫者的政治行動（保羅·弗雷勒，1970／2019）。保羅·弗雷勒（1970／2019）主張師生應互為主體，在平等對話中共同探尋知識。教師是能看見、回應學生生命與情感的「文化工作者」，會導入學生的生活經驗、生命經歷，讓人性價值在課堂中再現，以真正提升教育的意義。這種理念對臺灣追求本土自主與民主化的教育改革產生深刻啓發。本土教育改革被視為社會轉型與改造的重要途徑。在此進程中，本土教育應透過對話、反思與行動，讓師生共同進入「恢復人性的實踐」（*praxis of humanization*），能勇於質疑既有的教育框架和意識形態（李奉儒，2003），並在課程內容中導入本土的生活經驗與社會議題，鼓勵學生關心社會不公並思考解決之道。

綜上，上述教育哲學觀點共同構築了臺灣本土教育的學理基礎，並轉化為推動歷程的思想養分，使教育朝向更加尊重主體、多元關懷、探究實踐的方向發展，真正體現本土教育為個人和社會帶來轉化與創新的力量。

二、認知心理學的觀點

從認知心理學的視角探討臺灣推動本土教育的學理基礎，可以清楚地理解本土教育的學習機制及其對學生認知發展的正向效益。認知心理學從 1950 年代至今經過 3 次學術轉向，反映出對「心智如何運作」理解的深化與轉變，亦即學習理論由「個體心智」到「身體行動」再到「社會互動」等 3 個世代的拓展。首先，傳統（第一代）認知心理學（1950~1980）的特徵是「心智≡電腦」，將個體心智比擬為電腦的符號處理系統，學習被定義為資訊的接收與儲存。其次，第二代認知心理學（1980~2000）的主要理論包括具身認知（*embodied cognition*）、情境學習（*situated learning*）、延伸心智（*extended mind*）。強調身體參與思考與概念的形，學習要嵌入於真實情境與活動中，透過身體與情境互動來建構知識（Varela et al., 1991）。此一認知心理學的身體轉向（*the corporeal turn*）為本土教育提供堅實的學理支持。具體的案例如宜蘭縣大同國中轉型為「宜蘭縣 Llaqina Llyung Mnibu Ta Tayal 民族實驗國民中學」後，⁷在理化等一般學科方面，融入文化元素，分析「醃肉」、「釀酒」的化學反應式，學生從中認識泰雅族傳統知識裡的自然科學。在泰雅文化課程方面，則以燒壚生活與技能、gaga 家庭與彩虹編織及山林文化等主題為主，學校教師與部落耆老協同教學，讓學生瞭解泰雅族農耕智慧及其在祭儀上的文化意義，增進泰雅文化傳承和族群認同，成為 Tayal balay（真正的泰雅人）。此類本土教育的教學策略體現上述第二代認知心理學的三大理論，能活化學習者的多感官通道，促進深層理解與長期記憶形成，增進學生的專注學習力，擴展學生的創造力與想像力（安妮·保羅，2021 / 2022），更為原住民族的文化創意產業注入新動能。本土教育因此不僅是文化傳承的手段，更是激發學生認知發展的學習環境。

⁷ 泰雅語“Llaqina Llyung Mnibu Ta Tayal”，意即蘭陽流域泰雅的孩子。

其三，第三代認知心理學（2000~迄今）在第二代「具身性」與「情境性」認知的基礎上，進一步導入「社會互動」、「情感體驗」與「文化參與」等認知要素，相關的理論包括：行動生成論（enactivism）、參與式意義建構（participatory sense-making）、分布式認知（distributed cognition）等，強調身體是參與社會互動與文化實踐的主體，認知是與他人、工具物件、環境等共同建構意義的歷程，學習是在參與社群與文化實踐中不斷共構、生成意義的行動。以淡江大學與鄰近多所中小學協作的「流域課程」為例，致力於發展淡水河、公司田溪、興仁溪、下圭柔山溪等流域課程，將學生帶到真實生活場域的溪流，進行具身性、情境性的踏查，探索河溪流域從古至今的歷史脈絡及所乘載的文化底蘊。利用水質檢測、溪流生物描繪紀錄等工具物件，進行分布式認知，從而親身感受到學區附近河流溪畔獨有的美感與生物多樣性，並繪製流域地圖標示地景、事物與觀點，以梳理人類與自然的共生關係。師生以愛鄉土的情懷從中發掘問題，參與問題解決的行動方案。此流域課程的學習經驗，呼應了第三代認知心理學的理論，透過「社會互動」、「情感體驗」、「文化參與」、「分布認知」等學習策略，整合文化、身體及情感經驗產生有深度與溫度的在地知識重現。

綜合而言，第二、三代認知心理學強調學習的具身性、情境性與文化性，在腦神經科學的研究中也多有證實（安妮·保羅，2021 / 2022）。認知並非抽象孤立的運算，而是在身體行為、環境線索、情感驅動與文化經驗的交織下不斷生成（becoming）意義的活動。Gallagher（2017）提出4E認知整合的模型，可說是涵蓋第二代和第三代認知心理學的內涵，包括：（一）具身性（embodied）：心智根源於感知—動作系統與身體結構。（二）嵌入性（embedded）：心智嵌入實際社會文化與環境互動脈絡。（三）行動性（enactive）：心智是透過行動表徵發展的，是在與環境互動、文化實踐中生成的。（四）延伸性（extended）：心智可以延伸至外部物件與工具，如筆記本、電腦等（Gallagher, 2017; Kiverstein & Clark, 2009）。這個整合並未特別強調

第三代認知心理學的情感體驗元素，基於情緒是人類如何與世界產生意義連結的根本方式（Immordino-Yang & Damasio, 2007），情緒與身體、感知、行動一起運作，共構心智對環境的感知、理解與應對模式。換言之，我們如何關心、在意、投入某件事，會決定我們怎麼理解與學習它。職此，可以加上第 5 個 E，亦即（五）情感性（emotions）：透過情感、情緒性的投入與回應來構成對世界的理解。如此 5E 認知模式，更能完整涵蓋認知心理學的發展趨勢（陳麗華，2025）。囿限於篇幅，5E 認知模式在本地教育的教學實踐與多元動態評量案例，請參閱陳麗華等人（2021）設計實施的〈尋訪馬偕足跡〉課程。

三、社會學的觀點

臺灣推動本土教育亦有來自社會學的理论視角，特別是社會建構論、文化資本與社會再製理論，以及多元族群社會中的社會正義論述。這些理論有助於理解：本土教育之所以重要，不只是一要教授地方知識，更關乎知識的來源、誰能定義文化價值，以及誰有權利在教育體系中發聲。

首先，社會建構論（social constructionism）提醒我們：知識並非中立、普世客觀的存在，而是透過社會互動、歷史經驗和文化脈絡所建構出來的（彼得·伯格、湯瑪斯·盧克曼，1966 / 2005）。在此觀點下，教育系統中呈現的社會現實和知識內容並非自然存在的真理，而是特定歷史與權力關係的反映，透過制度化與合法化過程，成為理所當然約束師生的行為準則或生活的意義與價值。因此，本土教育強調要反思在地社會中的知識建構歷程，並質疑主流教育中所呈現的「單一真實」。臺灣歷經長期殖民與政權轉移，教育內容常帶有特定國族敘事與文化偏向，忽視了臺灣多元族群的歷史、在地知識與生活實踐。從社會建構論出發反省知識的選擇與排除機制，本土教育的推動得以積極挖掘、肯定、創造並傳承在地知識和文化，引導學生形塑深刻的本土認同，並培養他們批判性地理解和參與社會建構的能力。

其次 Bourdieu (1986) 所提出的文化資本與社會再製理論，為本土教育揭示了教育與階級再製之間的隱性關係。Bourdieu (1986) 指出，家庭所累積的文化資本，諸如語言風格、文化參與、審美趣味等，對學生在學校中的表現影響深遠。然而主流支配階級掌握教育制度中的文化標準，他們定義了什麼是「正統」、「合法」的文化與價值觀，進一步鞏固自身地位，無形中強化了社會階層的延續與再製。謝志龍與莊致嘉 (2016) 以臺灣的全國性教育長期資料為基礎做分析：父母的文化資本透過閱讀活動、藝術參與、對子女教育成就的期望與行動等形式，影響學生的教育表現，證實文化資本的代間傳遞與學業成就具密切關聯。該研究也發現，在臺灣傳統以「智育」為主的教學模式下，學生若無主流文化背景所支持的學習策略與知識類型，往往會陷入學習困境。這凸顯了推動本土教育的必要性，在設計本土課程時，應該擴大學校教育內容的包容性，把不同社經背景學生所承載的文化資源納入課程及評量中，建立每位學生學習的自尊自信和參與感，以實踐文化平權的理念。

再者，理解族群間的社會正義議題，也是社會學的關鍵視角。臺灣為多元族群社會，在歷史發展中因著族群間的文化差異及複雜的權力關係，導致族群衝突與壓迫等社會正義議題。約翰·羅爾斯 (1999 / 2009) 在《正義論》中提出「正義即公平」(justice as fairness) 的理念，兼容自由與平等兩大正義原則：第一原則強調每個人享有平等的基本自由；第二原則涵括公平機會原則與差異原則，要求社會與經濟的不平等分配須對最不利者有利。Rawls 對正義所涉分配問題有著深刻弱勢關懷，為本土教育的內容奠定了一個重要的正義框架。然而，Rawls 的分配正義，訴諸「無知之幕」(veil of ignorance) 的理性判斷，常被衍伸用「文化盲」(cultural blindness)、「差異盲」(difference blindness) 來批判其理論忽略族群間的具體差異、漠視結構性壓迫等缺陷。艾瑞絲·楊 (1990 / 2017) 即質疑：當 Rawls 要求人們在無知之幕後「看不見」具體差異時，就可能忽略或最小化了真實社會中，因特定文化、種族、性別等差異而導致的系統性壓迫和不平等。

他提出「差異政治」(politics of difference)的主張，承認並肯定社會群體間的差異性的重要性和價值，正視和理解弱勢群體的需求，要求社會決策過程中以包容(inclusion)和代表性(representation)原則，確保所有受影響的群體有機會參與和發聲，特別是弱勢群體的觀點和經驗必須被納入考量。綜合 Rawls 和 Young 的觀點，臺灣推動本土教育應在確保所有學生基本教育權利和機會公平的基礎上，深入看見並承認各族群的獨特差異，肯認及包容其文化、經驗和觀點成爲學習內容；積極挑戰教育體制和社會結構中存在的各種壓迫形式；最終，培養出瞭解自己文化、尊重他人，具備批判意識和實踐能力的公民，以共同推動一個更加包容、公平、正義的多元社會。

綜合而論，社會學的觀點強化了本土教育對結構性不平等的理解、批判與回應，使教育不再僅是文化保存的工具，更是轉型正義實踐的場域。唯有在課程、教學與學習各層面，深刻回應社會建構、文化再製與族群正義等議題，包容不同族群的聲音，含納不同區域的知識、文化和價值，臺灣的本土教育就能成爲實現民主與多元文化共榮社會的關鍵力量。

四、語言學習的觀點

本土語言教學是本土教育的重要範疇，Kiliç (2025) 歸納許多實證研究的結果指出，母語學習不僅是溝通能力的基礎，更是對兒童在認知、語言、社會、心理等面向的成功發展有關鍵的影響。強大的母語基礎有助於兒童建構思維與情感框架，提升執行功能，增進思維適應性、創造性及任務切換能力，並可提升記憶力與問題解決能力。在社會情感層面，母語學習能增進兒童的整體幸福感與情感智能，強化其文化連結與身分認同，並養成包容與多元的社會態度 (Barbaran et al., 2025; French American Academy, 2024)。此外，母語習得爲學業成功奠定穩固的識字基礎，並能顯著促進第二語言的習得。神經科學研究亦揭示：以母語爲基礎的雙語教育，對大腦結構和功能有積極重塑作用，甚至能延緩認知衰退 (Kuhl, 2011)。鑑於母語學習的深遠影響，以及當前本

土語言瀕危的處境，臺灣推動本土語言教育，須由學校教育積極介入，激勵教育工作者和家庭共同努力，為兒童創造有利於本土語言發展的教育措施，以期培養具備全球競爭力與跨文化理解能力的下一代。

在語言學社會學的視角下，語言不僅是溝通的工具，更是文化的重要載體及權力資源，與族群的存在息息相關。每個族群的世界觀也都是透過其語言得以完整呈現。當兩種語言相互接觸之後，可能發生雙語並存但在不同情境分化使用，或者征服者的語言消滅了被征服者的語言（黃宣範，1994）。這種語言遷移或消失的現象，本質上是一連串錯綜複雜的象徵權力運作，強勢族群的語言獲得「正統語言」的地位，即取得象徵資本。此一觀點提示我們，臺灣在日治及威權統治時期都各自「推行國語運動」，強制課堂語言使用「國語」，這不僅是教學語言的選擇，更是關乎哪種語言被判為「正統」或「次等」，進而影響社會階級與資源分配。更深一層來看，未取得「正統語言」的族群，其語言文化和族群必然逐步走向衰亡。United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization（2022）明確指出，語言權利是基本人權，原住民族語言是其文化、歷史、傳統知識、世界觀和身分認同的載體，若語言消失不僅是互動功能流失，更是文化認同和傳承的危機。然而多達 40% 的世界語言瀕臨滅絕，使得其承載的文化與知識體系岌岌可危，族群文化與自信心面臨長遠的威脅，顯見本土語言教學的重要性。

最後，語言不是中立的，而是主體認同的載體，要復振語言，必須恢復其棲地，提供該語言能被講的環境（許慧盈，2025）。臺灣推動本土語言教學還須警覺的是：如何防衛中國對臺灣的語言汙染。對擅長操控語言的中共政權而言，語言不是用來傳遞事實，而是透過語言「重寫現實」（嶼明，2025）。諸如：中國在國際場合反覆扭曲聯合國第 2758 決議，宣稱臺灣是中國的領土，以「統一」淡化「併吞」與「侵臺」。中國也常將「人權」與「法治」等普世概念套入共產的黨國邏輯，使國際社會誤解其本質。中國還透過 TikTok、小紅書、微信、微博等影

音平臺及社群媒體，正向臺灣甚至全世界的年輕世代滲透（陳鈺馥，2025；Hille, 2025; Ting & Cohen 2025），形塑語言與敘事上的親中化形勢，好為「統一」、「解放臺灣」、「依法治臺」鋪路。當我們照單收下中國精密算計的政治語言滲透戰，我們的語彙、思想結構和思考邏輯就被改造，在不知不覺中喪失自我定義的能力，導致臺灣的思想主權邊境被攻破，國家意識的根基被侵蝕（嶼明，2025）。綜上，本土教育和本土語言教育應該主動面對語言戰爭，建立語言防衛體系，避免讓話語主權在無聲中淪陷。這不只是話語正義，更是國家安全。

從語言學習的觀點，本土教育課程與教學設計應遵循多項原則：首先，課程規劃「母語優先」，兼顧語言發展與文化學習。其二，教學設計要鏈結家庭、社區與學校資源，形成「母語防護圈」，協同推動本土語言學習。其三，對教學及日常用語保持警覺，避免掉入中國操弄語彙與扭曲的邏輯中。其四，語言教學內容需深度融入本土文化元素，呈現族群故事、傳統知識、藝術表現等，並運用多感官教具和在地經驗，以增進學生興趣和認同感。最後，教師培訓方面，須強調語言平權與文化尊重，建構包容的教學場域，避免壓抑學生的母語身分與族群自信。

五、文化研究的觀點

臺灣威權統治時期緊密連結文化認同與民族主義的關係。Hall（1990 / 2015）指出，文化認同並不是某種穩固與共同本質的存在（being），而是透過表徵（representation）與敘事（narration）不斷被生產與再現的生成（becoming）過程。過去威權統治以大中國為格局設計治國方針，鋪排中華文化為立國道統，藉由操弄「權力—知識」關係與各種運作機制，形成「真理體制」（regime of truth），建立認定「真理」的「標準作業」，並以合法性的話語或敘事，傳布被認定的「真理」與「道統」（米歇爾·傅柯，1975 / 2020）。例如，透過制定課程標準、法規政策與研究補助來指定官方敘事；媒體和出版單位則通過審查

機制，傳播其所謂的「真實的世界樣貌」。這些機制經由選擇性揭露與掩蓋資訊，將某些觀點正常化為常識，把其他觀點標籤為異端、謬論。「真理體制」還包括「哪些人或機構有權說真話」，例如選定附從的專家、學者和媒體等，透過制度賦權他們產出並傳播「真實」。此外，在省籍分化與考試選才的運作下，臺灣本土的族群被不公平對待，本土的語言文化與知識體系被排除、貶低為粗鄙野言，導致在學校裡學生跟著優勢族群鄙視自己的父祖、鄉土、語言和文化。綜上，臺灣社會在省籍、族群、語言、文化隱然有位階高低之分，形成知識生產、教育機會、人才選用及瀕危語言文化等公平正義的議題。

此外，隨著全球主義（globalism）而產生新形式的文化殖民現象（cultural colonization）是後殖民主義特別關切的議題。其一是在資本主義全球化、媒體及社群平臺的推波助瀾下，某些強勢文化透過商品、媒體、教育等形式，滲透他國社會，逐漸取代或邊緣化當地語言文化與思維。例如，歐美國家主導的流行文化與價值體系，以「普世」的姿態進入各國各地的社會，造成各國語言政策的趨同、在地文化的削弱、教育制度的改編，甚至引用西方世界的東方主義觀點，貶低自己的文化，形成一種「文化霸權」的結構性壓迫（約翰·湯姆林森，1999／2003；愛德華·薩依德，1978／1999）。

其二是滲入學校教育和課程中。例如，OECD 主導的 PISA 測驗及 IEA 主導的 TIMSS、ICCS 測驗，皆成為全球學校教育政策制定的指標，促使許多非西方國家調整其教育課程，以符合國際評比的邏輯（Sellar & Lingard, 2014）。此外，英語作為全球化體系中最通用的語言和媒介，臺灣中小學推動本土語言教學受到這種英語文化霸權的衝擊。儘管政府透過政策、立法、投入資源復振本土語言，但因應國際化、家長對英語競爭力的期待及學校招生考量，許多學校仍以強化英語能力為優先，許多縣市競相增設雙語教育學校，導致本土語言的學習與使用受到排擠，愈趨邊緣化。

其三，在文化再現方面，全球媒體體系往往以消費與觀光視角，再現在地文化為「他者」、為詭奇的異國風情，使在地文化淪為表演化的商品。例如，臺灣原住民族文化在媒體與旅遊產業中，常被以「自然」、「熱情」、「神話」等觀光話語包裝，卻忽略其現代處境與政治訴求。這種再現方式加深了原住民族文化的主體性缺席、能動性受限等問題，使地方文化僅能在全球話語中被動地「被看見」與「被消費」，而非主動發聲（謝世忠，1994）。

正如 Schiller（1976 / 2019）所指出，文化帝國主義是一種透過全球媒體與經濟體系，強化不對稱權力關係的治理方式，產生對文化多樣性與在地認同的壓制。臺灣面對大中國單一敘事的遺緒、全球化的語言霸權及文化同質化趨勢，如何守護本土文化主體性，成為重要的教育政策議題，包括：（一）強化在地文化主體性：本土教育的核心在於建構學生與土地、歷史、語言之間的深層連結，透過課程設計與語言政策，主動扶植本地文化資源進入主流教育體系，實踐文化正義。（二）教育制度作為文化主體建構的關鍵場域：推動本土教育不是增補地方教材，而是全面檢視教育體系中的價值導向、知識選擇與語言文化優序，培養具批判意識的新世代公民，以對抗無形的文化宰制。（三）警覺推動本土教育是對抗單一文化霸權的教育行動：須涵育學生本土文化認同與判斷力，抵抗無意識的被殖民式吸收。

六、小結

綜整以上，本節主要發現顯示：本土教育的課程、教科書、教材、教學、學習、評量設計與實踐，皆可連結特定的學理與概念，顯現本土教育具有喚醒新世代身分定位與國家認同的價值性，亦有緩解社會公平問題之功能性。凡此彰顯了臺灣推動本土教育有堅實的學理根基（如圖 2），足以支撐臺灣推動本土教育有其必要性與正當性，不應以狹隘的黨派操作加以汙名化。



圖 2 臺灣推動本土教育的學理基礎

伍、結論與建議

一、結論

綜整本文的論述與分析，歸結出以下結論：

其一，殖民統治期與威權統治期的本土教育萌芽於民間在野。臺灣在殖民統治期和威權統治期，其政府的國家治理意圖，與本土教育意圖建構一個具有臺灣主體性、民主公義和文化多元社會的意旨有所扞格，並沒有推動本土教育的思維或規劃。然而，過度壓制引發反彈，召喚出散落各地的少數覺醒的反抗者，投入本土化運動和本土教育，其作為有如傍晚閃爍的螢光，雖是稀少、微弱的抗衡行動，但帶出文化傳承、人民作主的盼望。

其二，本土教育是涵育學生具臺灣主體意識的公民素養教育，是守護臺灣民主體制與國家認同的認知防衛系統。在民主轉型初期，民主化

的路標就是本土化。中小學推動本土教育是以新世代為對象，陶冶其民主公義價值、確立臺灣主體性身分認同的公民素養教育。在民主轉型近期，自我定位為臺灣人者以懸殊比例超越自認為中國人者。絕大多數臺灣人選擇認同自由民主體制與生活方式，而非以血緣、民族為基礎的國家認同。然而，各種境外敵對勢力在國際上抹煞臺灣的主權與國際地位，在臺灣內部發動各種形式之歷史詮釋權與認知的爭奪戰，侵擾與危及臺灣的民主體制與國家認同。在在顯示為了守護臺灣民主體制、人權價值與生活方式，臺灣都有持續推動本土教育的必要性與正當性，藉以建立國民與國家的認知防衛系統。

其三，臺灣持續接軌國際民主與人權思潮，當前中小學教育面對的文化平權、民主價值、社會公義、文化創新、知識體系與世界觀等課題，皆與推動本土教育的深化發展密切交織。目前中小學教育應對處理這些課題各有不同的進展，其落實與推進的成敗的關鍵，繫於臺灣社會的共識與公民素養的建立，而本土教育是其不可或缺的環節。

其四，本土教育的課程、教科書、教材、教學、學習、評量設計與實踐，皆可連結特定的學理與概念而獲得印證與啟發，顯現具有堅實的學理基礎。本文導入具有普同性的多元學科的理論、概念和觀點，連結至臺灣的歷史演變與社會脈絡中，藉以揭露、剖析、詮釋當時臺灣社會面對的不公義處境、問題與爭議，顯現臺灣有必要持續推動本土教育，藉以建構具備臺灣主體性、民主公義與文化多元的社會。同時，藉著學理觀點的亮光，促使本土教育走得更扎實穩健、創新有效。

其五，臺灣推動本土教育已見成效，但尚未達到功成身退的階段。臺灣從 1990 年代推動本土教育以來，在歷盡波折中踏實耕耘，基於教育本應連結學習者自身與生活世界的常理，臺灣本土教育的推動已略見成效：從年輕世代幾番自主發動公民運動，號召國人關懷本土議題、守護臺灣的民主體制，可見一般。那麼，什麼時候臺灣也可以像大多數國家一樣，根本毋須討論教育本土化的議題呢？我認為當中華民國臺灣在

國際上獲得正常國家該有的尊重與權益，「本土教育」與「教育本土化」自然地嵌入課程教學中成為學校教育的日常，就是這兩個名詞功成身退的時刻。

二、建議

茲以本文之論述和分析為本，對臺灣本土教育之政策面與實務面，提出未來持續推動的建議。

（一）就本土教育的政策面

1. 對內全面持續深耕

本土教育重視的臺灣主體性思維及重要課題／議題，應更有前瞻規劃及執行力的嵌入課程綱要、教科書等學校正式課程中。以中小學校為對象的教學卓越獎、活化課程與教學計畫、精進教學品質計畫等各類補助辦法中，應將本土教育列為重要 KPI（key performance indicator）或 OKR（objectives and key results）。同時，基於「教師即研究者」的理念，教育部應增辦以中小學教師和學校為對象的本土教育教學實踐計畫，重點補助本土教育教材發展、臺灣學、地方學等相關的基礎性與應用性研究。

2. 對外行銷臺灣意象

本土教育的範疇包括在國際／全球空間中，也是我國尋求國際理解與支持的重要場域。獎勵各級學校及各地的臺灣僑校進行國際交流、國際教育時，當以臺灣主體性思維出發，善用臺灣多元文化、民主人權、產業成就等作為文化資本，同時師生能展現尊重、包容及負責任的公民素養，傳遞友善進步、民主公義及文化多元的臺灣意象。

3. 警覺及應對境外敵對勢力的認知戰

本土教育旨在培養新世代具有臺灣主體意識的公民素養與世界觀，能自信驕傲地說出屬於自己的臺灣故事。然而，如此簡單的期待，在境

外敵對勢力對新世代綿密精巧的認知作戰下面臨極大挑戰。不少臺灣新世代重度使用中國掌控的社交平臺，習以為常的接收各種統戰訊息，而跟著美化中共、醜化民主。許多國內外媒體的調查報導，美國、英國、印度、澳洲、歐盟已有所警覺而對中國掌控的社交、娛樂平臺採取禁令、封鎖及調查，因其侵蝕年輕人的認知與觀點，造成國安危機。臺灣除了強化識讀境外各種敵對勢力的認知戰之外，建議參酌他山之石，規劃即時反制澄清虛假訊息的平臺，研訂對境外敵對勢力掌控的平臺採取有效的禁制防堵措施。這是當前推動本土教育不能迴避的挑戰！

（二）就本土教育的實務面

在數位科技時代，藉著精密實驗設備與研究工具的開發，關於大腦與心智如何運作、認知和學習如何發生等研究有長足進展，可謂打開大腦裡的「學習」開關！有鑒於此，茲根據本文歸納而得的5E認知學習模式，提出對推動本土教育的課程、教科書、教材、教學、學習與評量等實務的原則性建議。

1. 文化情境化學習

將學習內容植根於地方語言、歷史與社群網絡，從地方故事、重要事件、歷史記憶及文化儀典中，引導學生建構自己的定位與意義。

2. 具身參與及實作導向

以學生的在地經驗和參與式學習為出發點，設計身體化學習活動，強調手作感知、角色展演、田野實察與地方經驗的結合。

3. 合作與互動式學習

鼓勵學生同儕與師生共創教材，在實作和討論中建構知識意義；利用多元媒材和學習場域，引導學生進行向族群長輩、社區耆老與家庭成員間的互動學習活動，展開知識共構的行動。

4. 重視情感與身分認同

讓學習內容與教材連結文化認同和價值，以陶冶學生的同情共感心與愛鄉情懷，成為探究地方的驅動力，以形塑歸屬這地的身分認同感及重建地方的行動力。

5. 善用外部物件與思考工具

本土教材與學習活動設計要善用描繪寫生器具、黏土模型、影音設備，以及使用促進探究與知識統整的思考工具等，把大腦中所思所想，展演分布到實體空間中，以延展和深化學習。

6. 整合在地智慧與學科知識

本土教材與活動設計要引導學生向在地人物與文化學習，採集或欣賞地方的歌謠、口訣、俚語、傳說或故事，探索其中的在地智慧，並要與相關學科知識做連結、比對、驗證等，以建構具有在地思維的知識體系。

7. 形構「整全的學習體驗」

本土教育的實踐應涵括上述 6 項建議，以構成整全的學習體驗，同步支持學生的認知發展、國家認同與文化公民身分的形成。引導學生從文化情境與知識系統中汲取創造的養分，讓學習的過程與成果更深刻、多元、創意，並將所學實踐出來，成為改革創新的公民力量。

參考文獻

- 中央社（2022，11月25日）。日防衛省智庫報告——中國認知戰對臺威脅大 1 年逾 14 億次網攻。https://www.cna.com.tw/news/aip/202211250286.aspx
[Central News Agency. (2022, November 25). *Report by Japan's ministry of defense think tank: China's cognitive warfare poses a major threat to Taiwan, with more than 1.4 billion cyberattacks in a single year.* https://www.cna.com.tw/news/aip/202211250286.aspx]
- 中央社（2025，3月13日）。賴總統做廳談話全文——中國是境外敵對勢力 恢復軍事審判因應滲透。https://www.cna.com.tw/news/aip/202503135005.aspx
[Central News Agency. (2025, March 13). *President Lai's remarks in the reception hall: China is a hostile foreign force; restoring military trials is a response to infiltration.* https://www.cna.com.tw/news/aip/202503135005.aspx]
- 文化部（2023）。國家語言發展報告。https://www.moc.gov.tw/News_Content.aspx?n=167&s=95744
[Ministry of Culture. (2023). *National language development report.* https://www.moc.gov.tw/News_Content.aspx?n=167&s=95744]
- 行政院（2024）。國家轉型正義教育行動綱領（2023年至2026年）。https://www.ey.gov.tw/File/7EF4EA8B5AB8DD0E?A=C
[Executive Yuan. (2024). *National action plan for transitional justice education (2023~2026).* https://www.ey.gov.tw/File/7EF4EA8B5AB8DD0E?A=C]
- 行政院教育改革審議委員會（1996）。教育改革總諮議報告。https://teric.naer.edu.tw/wSite/ct?ctNode=645&mp=teric_b&xItem=2048389&r
[Executive Yuan Education Reform Review Committee. (1996). *Comprehensive report on educational reform.* https://teric.naer.edu.tw/wSite/ct?ctNode=645&mp=teric_b&xItem=2048389&r]
- 米歇爾·傅柯（2020）。監視與懲罰——監獄的誕生（王紹中譯）。時報。（原著出版於1975年）
[Foucault, M. (2020). *Surveiller et punir: Naissance de la prison* (S.-Z. Wang, Trans.). China Times. (Original work published 1975)]
- 安妮·保羅（2022）。在大腦外思考——各領域專家如何運用身體、環境、人際關係，打破只靠大腦思考、決策、學習、記憶的侷限（龐元媛譯）。真文化。（原著出版於2021年）
[Paul, A. M. (2022). *The extended mind: The power of thinking outside the brain* (Y.-Y. Pang, Trans.). True. (Original work published 2021)]
- 艾瑞絲·楊（2017）。正義與差異政治（陳雅馨譯）。商周。（原著出版於1990）

- [Young, I. M. (2017). *Justice and the politics of difference* (Y.-X. Chen, Trans.). Business Weekly. (Original work published 1990)]
- 何義麟 (2021) 臺灣是臺灣人的臺灣——從個人覺醒到共同體之訴求。臺灣學通訊, 123, 14-16。
- [He, Y.-L. (2021). Taiwan is the Taiwan of its people: From personal awakening to the aspirations of a shared community. *Newsletter of Taiwan Studies*, 123, 14-16.]
- 吳俊憲 (2009)。本土教育課程改革 (增訂版)。五南。
- [Wu, J.-X. (2009). *Curriculum reform for local education* (Rev. ed.). Wu-Nan.]
- 吳叡人 (2008)。國家建構、內部殖民與冷戰——戰後臺灣國家暴力的歷史脈絡。載於李禎祥、林世煜、曹欽榮、胡慧玲、鄭純宜、林芳微 (編), 人權之路——臺灣民主與人權回顧 (頁 168-173)。財團法人陳文成博士紀念基金會。
- [Wu, R.-R. (2008). Nation-building, internal colonialism, and the cold war: The historical context of state violence in postwar Taiwan. In Z.-X. Li, S.-Y. Lin, Q.-R. Cao, H.-L. Hu, C.-Y. Zheng, & F.-W. Lin (Eds.), *The road to human rights: A retrospective on Taiwan's democracy and human rights* (pp. 168-173). Dr. Chen Wen Chen Memorial Foundation.]
- 李川信 (2021, 11 月 27 日)。本土教育的回顧與前瞻 (論文發表)。本土三十, 前瞻踏實——本土文化教育研討會, 新北市, 臺灣。
- [Li, C.-X. (2021, November 27). *A retrospective and prospective look at local education* [Paper presentation]. Thirty years of localism: Forward-looking and grounded: Local cultural education symposium, New Taipei City, Taiwan.]
- 李永熾、李喬、莊萬壽、郭生玉 (2004)。臺灣主體性的建構。群策會。
- [Li, Y.-C., Li, Q., Zhuang, W.-S., & Guo, S.-Y. (2004). *The construction of Taiwan's subjectivity*. Taiwan Advocates Introduce Film.]
- 李奉儒 (2003)。P. Freire 的批判教學論對於教師實踐教育改革的啓示。教育研究集刊, 49 (3), 1-30。https://doi.org/10.6910/BER.200309_(49-3).0001
- [Li, F.-J. (2003). P. Freire's critical pedagogy and its implications for teachers implementing educational reforms in Taiwan. *Bulletin of Educational Research*, 49(3), 1-30. https://doi.org/10.6910/BER.200309_(49-3).0001]
- 李涵鈺、陳麗華 (2024)。建構高中歷史教科書中的轉型正義教育學習內容之項目與條目初探。教科書研究, 17 (1), 111-155。https://doi.org/10.6481/JTR.202404_17(1).04
- [Li, H.-Y., & Chen, L.-H. (2024). Preliminary study on learning content regarding transitional justice education in high school history textbooks. *Journal of Textbook Research*, 17(1), 111-155. https://doi.org/10.6481/JTR.202404_17(1).04]

- 李登輝、中鳩嶺雄（2000）。*亞洲的智略*（駱文森、楊明珠譯）。遠流。
- [Li, D.-H., & Nakajima, M. (2000). *Asia's strategic intelligence* (W.-S. Luo & M.-Z. Yang, Trans.). Yuan-Liou.]
- 沈伯洋（2021）。中國認知領域作戰模型初探——以 2020 臺灣選舉為例。遠景基金會季刊，22（1），1-65。
- [Shen, P. (2021). The Chinese cognitive warfare model: The 2020 Taiwan election. *Prospect Quarterly*, 22(1), 1-65.]
- 芋論（2018，8 月 20 日）。歷史教育的在地化、去威權化與國際化是不可逆的趨勢。鯨魚網站。https://www.hi-on.org/article-single.php?At=58&An=171237
- [Yu Lun. (2018, August 20). *The localization, de-authoritarianization, and internationalization of history education are irreversible trends*. Hi-On. https://www.hi-on.org/article-single.php?At=58&An=171237]
- 彼得·伯格、湯瑪斯·盧克曼（2005）。*知識社會學——社會實體的建構*（鄒理民譯）。巨流。（原著出版於 1966 年）
- [Berger, P. L., & Luckmann, T. (2005). *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge* (L.-M. Zou, Trans.). Giant Flow. (Original work published 1966)]
- 周婉窈（2008）。被壓抑的臺灣意識與內部殖民體制。思想，13，1-35。
- [Zhou, W.-Y. (2008). The suppressed Taiwanese consciousness and the system of internal colonialism. *Si Xiang*, 13, 1-35.]
- 周婉窈（2016）。*臺灣歷史圖說*（三版）。聯經。
- [Zhou, W.-Y. (2016). *Illustrated history of Taiwan* (3rd ed.). Linking.]
- 林仍乾、莊萬壽、陳憲明、溫振華、張瑞津、張炎憲、曾曬淑、顏娟英（2004）。*臺灣文化事典*。國立臺灣師範大學。
- [Lin, R.-C., Chuang, W.-S., Chen, X.-M., Wen, Z.-H., Chang, R.-J., Chang, Y.-X., Tseng, S.-S., & Yan, J.-Y. (2004). *Encyclopedia of Taiwanese culture*. National Taiwan Normal University.]
- 林瑞榮（2012）。我國鄉土教育沿革與發展趨勢。教育資料與研究，105，161-184。
- [Lin, R.-R. (2012). The evolution and development trends of Taiwan's local education. *Educational Resources and Research*, 105, 161-184.]
- 林曉慧、沈志明（2025，4 月 17 日）。教育部編識讀中國補充教材，國教署：教師可選用非強制。公視新聞網。https://news.pts.org.tw/article/747194
- [Lin, X.-H., & Shen, Z.-M. (2025, April 17). *The Ministry of Education has compiled the reading China supplementary materials; the K-12 education administration states that teachers may use them at their discretion, and they are not mandatory*. PTS English News. https://news.pts.org.tw/article/747194]

- 約翰·羅爾斯(2009)。正義論(何懷宏、何包鋼、廖申白譯)。中國社會科學。(原著出版於1999年)
- [Rawls, J. (2009). *A theory of justice* (H.-H. He, B.-G. He, & S.-B. Liao, Trans.). Social Sciences Academic. (Original work published 1999)]
- 保羅·弗雷勒(2019)。受壓迫者教育學——五十週年版(方永泉、張珍瑋譯)。巨流。(原著出版於1970年)
- [Freire, P. (2019). *Pedagogy of the oppressed* (50th anniversary ed., Y.-Q. Fang & Z.-W. Zhang, Trans.). Giant Flow. (Original work published 1970)]
- 約翰·湯姆林森(2003)。文化與全球化的反思(鄭榮元、陳慧慈譯)。韋伯。(原著出版於1999年)
- [Tomlinson, J. (2003). *Globalization and culture* (Q.-Y. Zheng & H.-C. Chen, Trans.). Weber. (Original work published 1999)]
- 約翰·杜威(2015)。經驗與教育(單文經譯)。聯經。(原著出版於1938年)
- [Dewey, J. (2015). *Experience and education* (W.-J. Shan, Trans.). Linking. (Original work published 1938)]
- 施正鋒(2014)。歷史教育、轉型正義及民族認同。臺灣國際研究季刊, 10(4), 1-25。
- [Shi, Z.-F. (2014). History education, transitional justice, and national identity. *Taiwan International Studies Quarterly*, 10(4), 1-25.]
- 洪震宇(2019)。風土經濟學——地方創生的21堂風土設計課。遠流。
- [Hung, Z.-Y. (2019). *Feng tu economics: 21 local design lessons for place-based revitalization*. Yuan-Liou.]
- 原住民族委員會(2020)。建構原住民族教育文化知識體系中長程計畫(2021年~2025年)。https://www.cip.gov.tw/zh-tw/news/data-list/F6F47C22D1435F95/2D9680BFECBE80B6A5B2D15904623144-info.html
- [Council of Indigenous Peoples. (2020). *Medium- to long-term plan for constructing indigenous education and cultural knowledge systems (2021~2025)*. https://www.cip.gov.tw/zh-tw/news/data-list/F6F47C22D1435F95/2D9680BFECBE80B6A5B2D15904623144-info.html
- 徐明莉、莊文忠(2020)。臺灣民衆的公民意識與公民參與。人文及社會科學集刊, 32(3), 333-366。
- [Hsu, M.-L., & Juang, W.-J. (2020). Citizen consciousness and citizen participation in Taiwan. *Journal of Social Sciences and Philosophy*, 32(3), 333-366.]
- 亞伯拉罕·馬斯洛(2020)。動機與人格——馬斯洛的心理學講堂(梁永安譯)。商周。(原著出版於1970年)
- [Maslow, A. H. (2020). *Motivation and personality* (Y.-A. Liang, Trans.). Business Weekly. (Original work published 1970)]

- 財團法人臺灣民意基金會 (2024)。臺灣人民族認同的新發展。https://www.tpof.org/wp-content/uploads/2024/12/20241230-「台灣人民族認同的新發展」TPOF- 十二月即時民調之 5.pdf
- [Taiwanese Public Opinion Foundation. (2024). *New developments in Taiwanese national identity*. https://www.tpof.org/wp-content/uploads/2024/12/20241230-「台灣人民族認同的新發展」TPOF- 十二月即時民調之 5.pdf]
- 教育部 (2017, 1月6日)。教育部人權及公民教育中程計畫 (2017~2021年)。https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=0217161130F0B192&s=69A7581E93395E82
- [Ministry of Education. (2017, January 6). *Ministry of Education mid-term plan for human rights and civic education (2017~2021)*. https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=0217161130F0B192&s=69A7581E93395E82]
- 教育部國民及學前教育署 (2023, 11月28日)。我國參加國際公民教育與素養調查研究 (ICCS) 2022 成果表現。教育部。https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=F6147F23FFB6FD3E
- [Ministry of Education, K-12 Education Administration. (2023, November 28). *Taiwan's performance in the ICCS 2022 international civic and citizenship education study*. Ministry of Education. https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=F6147F23FFB6FD3E]
- 許慧盈 (2025, 5月31日)。臺灣客人不能講台語？從東北移民到德國正妹陳雪兒。自由時報。https://talk.ltn.com.tw/article/paper/1709282
- [Xu, H.-Y. (2025, May 31). *Taiwanese guests not allowed to speak Taiwanese? From northeast China migrants to German influencer Chen Xue Er*. The Liberty Times. https://talk.ltn.com.tw/article/paper/1709282]
- 陳芳明 (1995)。殖民歷史與臺灣文學研究——讀陳昭瑛〈論臺灣的本土化運動〉。中外文學, 23 (12), 110-119。https://doi.org/10.6637/CWLQ.1995.23(12).110-119
- [Chen, F.-M. (1995). Colonial history and the study of Taiwanese literature: A reply to prof. Chen Chao-Ying. *Chung Wai Literary*, 23(12), 110-119. https://doi.org/10.6637/CWLQ.1995.23(12).110-119]
- 陳柏諭、黃佩涵 (2023, 4月2日)。瑞典研究——臺灣境外假訊息全球最嚴重連 10 年榜首。公視新聞網。https://news.pts.org.tw/article/630354
- [Chen, B.-Y., & Huang, P.-H. (2023, April 2). *Swedish study: Taiwan ranks as the world's most severely targeted by foreign disinformation, holding the top spot for ten consecutive years*. PTS English News. https://news.pts.org.tw/article/630354]
- 陳鈺馥 (2025, 6月1日)。國臺辦培訓臺青，教小紅書直播帶貨。自由時報。https://news.ltn.com.tw/news/politics/paper/1709415

- [Chen, F.-Y. (2025, June 1). *China's Taiwan affairs office training Taiwanese youth to run Xiaobongshu livestream e-commerce*. The Liberty Times. <https://news.ltn.com.tw/news/politics/paper/1709415>]
- 陳翠蓮 (2008)。臺灣人的抵抗與認同 (1920~1950)。遠流。
- [Chen, C.-L. (2008). *The resistance and identities of Taiwanese (1920~1950)*. Yuan-Liou.]
- 陳麗華 (2006)。課程本土化與全球化的辯證——以社會重建主義課程的實踐為例。載於陳麗華 (主編)，*社會重建課程的理念與實踐——覺醒、增能與行動* (頁 3-24)。五南。
- [Chen, L.-H. (2006). The dialectic between curriculum localization and globalization: A case study of social reconstructionist curriculum practice. In L.-H. Chen (Ed.), *The ideas and practices of social reconstructionist curriculum: awakening, empowerment, and action* (pp. 3-24). Wu-Nan.]
- 陳麗華 (2011)。公民行動取向全球議題客程設計模式與實踐案例。臺灣民主季刊, 8 (1), 47-82。 <https://doi.org/10.6448/TDQ.201103.0047>
- [Chen, L.-H. (2011). A civic action model for global-issues curriculum design and some exemplary cases. *Taiwan Democracy Quarterly*, 8(1), 47-82. <https://doi.org/10.6448/TDQ.201103.0047>]
- 陳麗華 (2022)。108 課綱的「探究與實作」與「地方學」。在地：本土教育半年刊, 3, 6-7。
- [Chen, L.-H. (2022). "Inquiry and practice" and "local studies" in Taiwan's 2019 curriculum guidelines. *ChaiTe Homeland Education*, 3, 6-7.]
- 陳麗華 (2025)。聚焦探究為本的身體化學習策略。載於新北市立忠山實驗小學 (編)，*應用因材網社會領域影片進行迷你課程之教學設計工作坊手冊* (頁 1-23)。新北市立忠山實驗小學。
- [Chen, L.-H. (2025). A focus on inquiry-based, embodied learning strategies. In New Taipei Municipal Zhongshan Experimental Elementary School (Ed.), *Workshop handbook for designing mini-courses using Taiwan adaptive learning platform social studies videos* (pp. 1-23). New Taipei Municipal Zhongshan Experimental Elementary School.]
- 陳麗華、彭增龍、張益仁 (2004)。課程發展與設計——社會行動取向。五南。
- [Chen, L.-H., Peng, C.-L., & Zhang, Y.-R. (2004). *The curriculum of social action approach*. Wu-Nan.]
- 陳麗華、葉韋伶、林月梅、鄭詔月、范惠美 (2021)。以實境體驗遊戲融入校外教學深化學生多面向的參與式學習與理解——以〈尋訪馬偕足跡〉為例。教育研究集刊, 67 (1), 65-106。 <https://doi.org/10.3966/102887082021036701003>
- [Chen, L.-H., Ye, W.-L., Lin, Y.-M., Zheng, S.-Y., & Fan, Y.-M. (2021). Using reality games in off-campus teaching to deepen students' engaged learning and understanding:

- The case of “inquiring after Mackay’s footprints.” *Bulletin of Educational Research*, 67(1), 65-106. <https://doi.org/10.3966/102887082021036701003>
- 陳麗華、鄭玉卿、徐世瑜、詹寶菁、許佩賢、沈映汝、林俐君（2003）。九年一貫社會學習領域課程本土化之研究。國立編譯館。
- [Chen, L.-H., Zheng, Y.-Q., Xu, S.-Y., Zhan, B.-J., Xu, P.-X., Shen, Y.-R., & Lin, L.-J. (2023). *A study on the indigenization of the social studies domain for grade 1-9 curriculum*. National Institute for Compilation and Translation.]
- 黃宣範（1994）。語言、社會與族群意識——臺灣語言社會學的研究。文鶴。
- [Huang, X.-F. (1994). *Language, society, and ethnic consciousness: Studies in the sociolinguistics of Taiwan*. Crane.]
- 黃政傑（2016）。高中課綱微調的關鍵問題——臺灣史課程的爭議焦點。課程與教學季刊，19（1），1-26。 [https://doi.org/10.6384/CIQ.201601_19\(1\).0001](https://doi.org/10.6384/CIQ.201601_19(1).0001)
- [Hwang, Z.-J. (2016). The key issues in the adjustment of senior high school curriculum: The focus of the controversy over Taiwan history content. *Curriculum & Instruction Quarterly*, 19(1), 1-26. [https://doi.org/10.6384/CIQ.201601_19\(1\).0001](https://doi.org/10.6384/CIQ.201601_19(1).0001)]
- 葉啓政（2001）。全球化與本土化的搓揉遊戲——論學術研究的本土化。社會理論學報，4（1），41-69。
- [Ye, Q.-Z. (2001). The interplay of globalization and localization: On the localization of academic research. *Journal of Social Theory*, 4(1), 41-69.]
- 臺灣資訊環境研究中心（2025，1月21日）。2024臺灣資訊環境調查報告——IORG年度全國民意調查。 <https://iorg.tw/a/survey-2024#h2-10>
- [Information Operations Research Group. (2025, January 21). *2024 Taiwan information environment report: IORG annual national survey*. <https://iorg.tw/a/survey-2024#h2-10>]
- 愛德華·薩依德（1999）。東方主義（王志弘、王淑燕、莊雅仲譯）。立緒。（原著出版於1978年）
- [Said, E. W. (1999). *Orientalism* (Z.-H. Wang, S.-Y. Wang, Y.-Z. Zhuang, Trans.). New Century. (Original work published 1978)]
- 劉美慧、陳麗華、董秀蘭、陳玫樺（2022）。新世代的民主素養與公民教育。載於黃昆輝（主編），新世代·新教育——社會變遷中的人材培育（頁215-328）。財團法人黃昆輝教授教育基金會。
- [Liu, M.-H., Chen, L.-H., Dung, X.-L., & Chen, W.-H. (2022). Democratic literacy and civic education for the new generation. In K.-H. Huang (Ed.), *New generation, new education: Talent development amid social change* (pp. 215-328). Huang Kun-Hui Education Foundation.]
- 賴于榛（2024，2月23日）。政大調查——民衆自認中國人比率創新低，自認臺灣人近4年都逾6成。中央社。 <https://www.cna.com.tw/news/aip/202402230063.aspx>

- [Lai, Y.-Z. (2024, February 23). *NCCU survey: The proportion of people identifying as Chinese has hit a record low, while those identifying as Taiwanese have exceeded 60% for four consecutive years*. Central News Agency. <https://www.cna.com.tw/news/aip/202402230063.aspx>]
- 嶼明 (2025, 5月27日)。語言即主權，攻心爲上／中共語言體系全盤浸潤臺灣。自由時報。 <https://talk.ltn.com.tw/article/paper/1708652>
- [Yu, M. (2025, May 27). *Language is sovereignty: Winning hearts comes first. The CCP's linguistic system has fully saturated Taiwan*. The Liberty Times. <https://talk.ltn.com.tw/article/paper/1708652>]
- 謝志忠 (1994)。山胞觀光——當代山地文化展現的人類學詮釋。自立晚報。
- [Xie, S.-Z. (1994). *Indigenous tourism: An anthropological interpretation of contemporary mountain cultural displays*. Independence Evening Post.]
- 謝志龍、莊致嘉 (2016)。文化資本的代間傳遞與轉換對國中學生教育成就的影響。教育科學研究期刊, 61 (3), 163-195。 [https://doi.org/10.6209/JORIES.2016.61\(3\).06](https://doi.org/10.6209/JORIES.2016.61(3).06)
- [Xie, Z.-L., & Zhuang, Z.-J. (2016). Effects of intergenerational transfer and conversion of Cultural capital on the educational achievements of junior high school students. *Journal of Research in Education Sciences*, 61(3), 163-195. [https://doi.org/10.6209/JORIES.2016.61\(3\).06](https://doi.org/10.6209/JORIES.2016.61(3).06)]
- 鍾佑貞 (2024, 11月21日)。《臺灣漫遊錄》獲美國國家圖書獎，楊双子：我書寫是爲了回答臺灣人是什麼人。中央社。 <https://www.cna.com.tw/news/acu/202411210062.aspx>
- [Zhung, Y.-Z. (2024, November 21). *Taiwan travelogue: A novel wins the U.S. national book award; Yang Shuang-Tzu: I write in order to answer the question of who Taiwanese are*. Central News Agency. <https://www.cna.com.tw/news/acu/202411210062.aspx>]
- 馨娜 (2025, 8月25日)。抖音製造臺灣分化／研究示警，何時才要行動？自由時報。 <https://talk.ltn.com.tw/article/paper/1721499>
- [Xin, N. (2025, August 25). *TikTok is manufacturing division in Taiwan. Researchers warn: When will action be taken?* The Liberty Times. <https://talk.ltn.com.tw/article/paper/1721499>]
- 顧恒湛 (2019)。再殖民、地緣政治與抵抗：戰後臺灣原住民族形塑之研究 (1945~1984) (未出版之博士論文)。國立政治大學。
- [Ku, H.-Z. (2019). *Recolonization, geopolitics and resistance: The formation of Taiwanese indigenous peoples in postwar era* [Unpublished doctoral dissertation]. National Chengchi University.]
- Barbaran, M. A., Huamán-Romaní, Y.-L., Lipa, R. C., Mamani, J. C. M., & Vásquez-Alburqueque, I.-L. (2025). The effect of mother tongue education on social performance and happiness of bilingual students in Peru. *International*

- Journal of Society, Culture, & Language*, 13(1), 72-82. <https://doi.org/10.22034/ijscsl.2024.2008405.3118>
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241-258). Greenwood.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Harvard University.
- Counts, G. S. (1932). *Dare the school build a new social order?* The John Day.
- Davidson, H. (2024, January 9). *Cognitive warfare and weather balloons: China accused of using 'all means' to influence Taiwan vote*. The Guardian. <https://www.theguardian.com/world/2024/jan/09/taiwan-presidential-election-china-influence>
- Duan, L., (2023). Contested memories of the past: The politics of history textbooks in Taiwan. *A Journal for Asian Studies in the Liberal Arts*, 28(2). <https://doi.org/10.16995/ane.8155>
- French American Academy. (2024, October 29). *The cognitive benefits of being bilingual*. <https://faacademy.org/the-cognitive-benefits-of-being-bilingual/>
- Gallagher, S. (2017). *Enactivist interventions: Rethinking the mind*. Oxford Academic. <https://doi.org/10.1093/oso/9780198794325.001.0001>
- Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (2nd ed.). Teachers College.
- Hall, S. (2015). Cultural identity and diaspora. In P. Williams & L. Chrisman (Eds.), *Colonial discourse and post-colonial theory: A reader* (pp. 392-403). Routledge.
- Hille, K. (2025, January 17). *Is TikTok pushing Taiwan's young people closer to China?* Financial Times. <https://www.ft.com/content/e25ee12b-3a4a-4a15-bd5e-0f5fb410e856>
- Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain, and Education*, 1(1), 3-10. <https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x>
- Kiliç, M. N. (2025, March 20). *The essential role of mother tongue in children's educational development*. Botan Times. <https://botantimes.com/the-essential-role-of-mother-tongue-in-childrens-educational-development/>
- Kiverstein, J., & Clark, A. (2009). Mind, embodied, embedded, enacted: One church or many? *Topoi*, 28(1), 1-7. <https://doi.org/10.1007/s11245-008-9041-4>
- Kuhl, P. K. (2011). Early language learning and literacy: Neuroscience implications for education. *The Official Journal of the International Mind, Brain, and Education Society*, 5(3), 128-142. <https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2011.01121.x>
- Lee, Y., & Pomfret, J. (2024, April 1). *Chinese state media stoked allegation Taiwan's president would flee war*. Reuters. <https://www.reuters.com/world/asia-pacific/chinese-state-media-stoked-allegation-taiwans-president-would-flee-war-2024-04-01/>
- Li, Z. (2023, December 25). *The evolution of identity in Taiwan*. The Diplomat. <https://thediplomat.com/2023/12/the-evolution-of-identity-in-taiwan/>

- Nesterova, Y., & Jackson, L. (2018). Understanding the “local” in indigenous Taiwan. *International Education Journal*, 17(3), 55-66.
- Ng, S.-L. (2024, February 16). *Improving native language policy*. Taipei Times. <https://www.taipeitimes.com/News/editorials/archives/2024/02/16/2003813609>
- Rogers, C. (1969). *Freedom to learn*. Charles E. Merrill.
- Schiller, H. I. (2019). *Revival: Communication and cultural domination*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315179162>
- Sellar, S., & Lingard, B. (2014). The OECD and the expansion of PISA: New global modes of governance in education. *British Educational Research Journal*, 40(6), 917-936. <https://doi.org/10.1002/berj.3120>
- Sobel, D. (2004). Place-based education: Connecting classrooms and communities. *Education for Meaning and Social Justice*, 17(3), 63-64.
- Taipei Times. (2017, August 30). *Editorial: The fallacy of desinicization*. <https://www.taipeitimes.com/News/editorials/archives/2017/08/30/2003677415>
- Ting, F., & Cohen, D. (2025, January 18). *TikTok refugees are pouring to Xiaohongshu. Here's what you need to know about the RedNote app*. The Associated Press. <https://apnews.com/article/tiktok-refugee-xiaohongshu-rednote-855692624aa52825b30afc5474af881d>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2022, December 9). *UNESCO celebrates the international decade of indigenous languages*. <https://www.unesco.org/en/articles/unesco-celebrates-international-decade-indigenous-languages>
- Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. (1991). *The embodied mind: Cognitive science and human experience*. MIT.

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」。比如各版本的課本地圖，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。

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

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。

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，有些課本為了「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。學生會以為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，我們就很難理解為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内容，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為主，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，因為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」，這個制度背後的設計，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。

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



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）。

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的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爲，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，教師手冊真的要多講這樣的歷史脈絡，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「新增加的內容」，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設計。

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族文化政策迷思

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。我覺得這樣會是目前比較快速，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「身分權中的命名文化」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」，我覺得傳說的重點不是細節，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

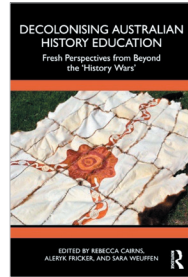
- Boxer Codex. (2025, September 1). In *Wikipedia*. https://en.wikipedia.org/wiki/Boxer_Codex

書評

解殖澳洲歷史教育 超越「歷史戰爭」的嶄新視角

Decolonising Australian History Education
Fresh Perspectives from Beyond the 'History Wars'

by Rebecca Cairns, Aleryk Fricker, & Sara Weuffen
Routledge, 2024, 228 pp.
ISBN 978-1-032-56454-8



黃家凱

壹、前言：澳洲歷史教育解殖的當代語境

當代全球教育改革不僅關注知識內容的補充，更逐漸意識到課程背後的文化政治與歷史權力結構。近年來「解殖教育」（decolonising education）議題受到教育界的廣泛關注，特別是在原住民族歷史長期遭邊緣化、去政治化甚至扭曲再現的脈絡下，歷史教育的轉型成爲實現知識正義與社會關係修復的關鍵場域。然而早期論述遺留的思想與結構性影響依舊持續存在（Fogarty et al., 2018），尤其，當教育領域的解殖實踐僅止於將原住民族知識與觀點「嵌入」既有課程中，而未對西方教育體系中根深柢固的所謂「公理」（axioms）進行批判，將難以動搖固有知識權力的核心結構（da Cunha et al., 2024; Lowe & Weuffen, 2023）。例如，歐洲殖民的「歷史事實」在澳洲教育中如何被建構與自然化（Fricker, 2017）、教育體系沒有納入原住民族的觀點，導致原住

民身分不被重視 (Lowe et al., 2021)，再到原住民族知識被視為次等知識甚至偽科學 (Hooley & Ryan, 2008; Lowe & Weuffen, 2023)，皆凸顯教育日常如何再現殖民權力並削弱原住民主體性 (Burgess & Cavanagh, 2016; Moodie, 2017)。

當學校教育否認、貶低或強化對原住民族身分的負面刻板印象時，原住民族學生往往被迫同化及疏離其自身文化，並失去族群意識與認同 (Lowe & Weuffen, 2023)。學校應被視為文化實踐與身分建構的場域，不只是傳授知識，而是延續族群記憶與價值觀 (Braulio, 2024)。解殖教育在各脈絡中的實踐雖各有差異，然將原住民族觀點與知識論置於課程核心位置，而非僅作為既有課程的補充，乃是回應原住民族自決權與知識主權的關鍵取徑 (Abotossaway & Pitt, 2024; Cook et al., 2024)。因此，推動以原住民族主導、耆老參與的教育方案，有助於提升教育的文化相關性與實踐的有效性，也有助於打破殖民敘事在教育場域中的持續性 (Tarisayi, 2024; Torres Cuevas & Quilaqueo Rapimán, 2024)。唯有誠實面對殖民主義持續的種族論述與教育結構，方能實踐具回應性的歷史教育改革 (Weuffen et al., 2023)。

「歷史」一直是澳洲教育中最具爭議的領域，作為建立於「未割讓土地」(unceded land) 上的殖民國家，澳洲的歷史教育發展深受其殖民歷史的影響。不僅在教材設計與教學語言上再製主流敘事，系統性忽視與邊緣化原住民族歷史的觀點與經驗，也在教育制度與政策層面鞏固白人中心的國族建構。即使《澳洲課綱》(*The Australian Curriculum*) 將「原住民族歷史與文化」列為優先議題，實務上仍面臨知識資源匱乏、教師培訓不足等多重挑戰，導致教師在實踐原住民族知識融入教學時，常淪為形式性納入或文化奇觀式的現象，難以觸及殖民權力再現的核心議題。

澳洲原住民族運動的當代脈絡始於 1990 年代「歷史戰爭」(history wars) 的公共論述。「黑色臂章觀點」(black armband view) 致力於揭露殖民暴力與歷史創傷，而「白色眼罩觀點」(white blindfold view)

則傾向維護國族榮光與統一敘事。這場爭辯深刻影響教材內容、歷史教學與公共記憶的塑造，使得歷史教育成爲殖民與解殖、權力與正義之間激烈碰撞的關鍵場域。1993年，保守派歷史學者 Geoffrey Blainey 提出「黑色臂章觀點」，隨後當選的保守派總理 John Howard 反覆使用「黑色臂章」一詞，貶抑承認原住民族被剝奪土地與「被偷走的世代」（Stolen Generations）的歷史敘事。此後歷經多次政黨輪替，原住民族教育政策在進步與保守勢力之間擺盪（Fricker et al., 2024）。2023年10月14日，澳洲舉行「原住民之聲」（Voice to Parliament）憲法公投，提案承認澳洲原住民並建立原住民族諮詢機構以對國會與政府提供建議，然而全國投票結果最終未獲通過（National Indigenous Australians Agency, n.d.）。本書前言作者 Gundijtmara 族耆老暨 Deakin 大學副校長 Mark Rose 教授即以此身分表達對澳洲原住民族未來發展的深切憂心。Rose（2024）在本書前言中指出，公投失敗後，原住民族運動者與支持者面臨集體焦慮，擔憂原住民族權利倡議的倒退。本書正是在此政治氛圍下成書，試圖透過歷史教育的解殖實踐，回應澳洲原住民族與定居者（settler）殖民政府之間持續且未竟的抗爭。

然而，關於解殖民的主體究竟是誰？這是一個必須嚴肅面對的問題。如北美原住民學者 Tuck 與 Wayne Yang（2012）在〈解殖民不是隱喻〉（Decolonization is not a metaphor）一文所提醒，解殖民對原住民族而言，終究指向土地歸還（repatriation of land）與生活方式的正常化，必然涉及抗爭與權力重組，而非僅是知識論層面的覺醒。教育解殖民若未能嚴肅檢視其主體之需求，恐淪爲定居者的「無辜化」（moves to innocence）策略，進一步鞏固殖民特權。本書前言作者 Mark Rose 教授以 Gundijtmara 耆老身分爲先、大學副校長身分爲次的發言位置，即清楚標示解殖民教育的主體應爲原住民族自身，而非僅是教育專業者或體制內改革者。此提醒對臺灣原住民族教育具重要啓示，臺灣雖在政策文字上強調「原住民族爲主體的教育」，但實際上如課綱制定、教科書編審、師資培育等建制內部權力關係方面，仍由主流教育專業者主

導，原住民族社群參與程度有限。因此，解殖民教育的主體性問題不僅是理論探問，更是實踐上必須面對的權力重組。誰有權定義何謂「原住民族教育」？誰的知識被納入課程？誰的聲音在政策制定中被聽見？唯有將這些提問置於教育改革核心，方能避免解殖民淪為象徵性修辭。

在此脈絡下，《解殖澳洲歷史教育——超越「歷史戰爭」的嶄新視角》（*Decolonising Australian History Education: Fresh Perspectives from Beyond the 'History Wars'*）（Cairns et al., 2024）（以下簡稱《解殖澳洲歷史教育》）即為回應此一議題的重要著作。全書由 Rebecca Cairns、Aleryk Fricker 與 Sara Weuffen 共同主編，匯集多位教育學者、課程設計者、教學現場實務者與原住民族耆老，從理論、實踐與倫理等層面提出具批判性之觀點，展現澳洲歷史教育如何走出對立式的歷史戰爭辯論，邁向更具關係性、位置性與批判性的教學實踐。書中不僅批判殖民知識的延續與教材再現的偏狹，並進一步提出具可操作性的解殖教學策略，展現歷史教育如何回應主權、真相與正義的當代訴求，並朝向更公平、多元與包容的方向發展。

本文梳理《解殖澳洲歷史教育》之核心論述與章節結構，說明其對歷史教育轉型、原住民族主體性重建以及課程倫理實踐的貢獻，並從臺灣當前族群教育與課綱改革脈絡出發，評析其所提供的理論視角與實務經驗，作為深化原住民族教育與實踐轉型正義的可能參照與對話基礎，探索歷史教育敘事的另一種視野與觀點。

貳、本書綜覽與各章概述

《解殖澳洲歷史教育》匯集原住民族與非原住民族的教育學者與實務工作者，以多元觀點及教學經驗共同回應殖民遺緒對教育的深層影響。全書共 12 章，涵蓋課綱與教材分析、教師位置性與倫理反思、課程共構實例、數位技術應用等主題。以下進行綜合整理與分析說明。

一、對課綱與教材的殖民結構批判

本書主編 Rebecca Cairns、Aleryk Fricker 與 Sara Weuffen 共同撰寫之第 1 章，從澳洲「歷史戰爭」的公共論述出發，批判課綱改革雖納入第一民族（First Nations）內容，實則延續殖民者觀點，將原住民族歷史邊緣化為文化補充或悲情敘事。作者透過「黑色臂章觀點」與「白色眼罩觀點」二元爭論，指出教育政策如何迴避土地主權、殖民暴力與轉型正義等議題，並凸顯「澳洲的集體沉默」（the Great Australian Silence）在教育現場重現的事實。由 Mati Keynes 撰寫的第 2 章則延續此批判視角，指出即使課綱已增加第一民族內容，教材與教學仍多沿用殖民者視角，無形中鞏固殖民知識體系的合法性。

由 Aleryk Fricker 撰寫的第 4 章則聚焦於教材設計者的實務反思。作者指出，歷史教材絕非中立載體，而是知識與權力的再現空間。教師與教材設計者若未進行關係性與位置性的反思，維持集體沉默而未挑戰教材背後的知識架構與敘事邏輯，便容易落入去政治化或象徵性納入的陷阱。由 Rebecca Cairns 撰寫的第 10 章則是將批判視角延伸至亞洲相關歷史教材，揭示教育／教材如何藉由強化「我們」與「他者」的國族邊界敘事，進一步掩蓋原住民族的主體地位與歷史經驗。作者強調歷史教育應幫助學生學會識讀歷史中被壓制的聲音與隱蔽的權力，理解自己在當代社會與歷史中的位置。

綜合而言，解殖不只是關注歷史事實內容是否納入教材中，更強調教材與課綱背後的敘事邏輯、語言策略與政治位置。教材不只是教學工具，而是殖民敘事再製或解構的關鍵點。因此，解殖歷史教育須從批判既有課綱與教材出發，挑戰其再現方式與知識架構，轉向具關係性與回應性的敘事重構。

二、倡議教師位置性與教學實作的自我解殖

在對課綱與教材進行批判之外，教師的角色在解殖中扮演關鍵角色。由 Danielle Hradsky 撰寫的第 3 章指出，透過戲劇式學習的課程設

計，強化學生在殖民歷史中的倫理情境與情緒參與，也促使教師反思其在教學中如何重構知識與關係。這樣的課程強調歷史學習並非只是內容傳授，更涉及情感、倫理與敘事方式的選擇。而由 Sara Weuffen 撰寫的第 5 章則從個人教育經驗出發，指出位置性（positionality）是進行解殖實踐的重要起點。作者強調，教師需對自身文化、種族與歷史位置進行覺察，才能理解其如何影響教學內容與師生互動，並承擔教育的倫理責任。Lucinda McKnight 撰寫的第 7 章以一位白人女性教師書寫參與教材開發過程的反思，指出教師即便具備進步意圖，若未理解自身作為殖民教育受益者的角色，將無法真正與第一民族共構知識與課程。

由 Kate Harvie 撰寫的第 8 章則是針對小學教師的教學焦慮提出反思，並提出基於第一民族教學原則的“Maroondah”框架，結合“Yarning”（對話交流）、“Dadirri”（深度聆聽）與“Ganma”（知識交融）等實踐策略，協助教師建立文化安全的教學場域。作者指出，唯有在文化安全與關係建立的基礎上，教師方能引導學生進入原住民族觀點的理解與尊重。此一框架不僅回應教師的教學焦慮，也提供具體的轉化策略，使第一民族觀點得以在課室中實踐而非流於口號。

整體而言，這些篇章共同指出教師不僅是知識的傳遞者，也可能是再製壓迫結構的關鍵者。因此，要實現解殖歷史教育，教師必須先處理自身的知識位置與倫理責任，並在課堂中創造回應歷史創傷與多元經驗的可能空間。

三、深化課程共構與教學策略的在地實踐策略

由 Carolyn Briggs、Karen Anderson 與 Ann Slater 共同撰寫的第 6 章，其記錄幼教機構與第一民族耆老 10 年合作歷程，透過故事、儀式、土地互動等方式，實踐歷史「學習、去學習、再學習」的教學歷程，將歷史教學由文本轉化為關係實踐，凸顯長期關係建立對課程共構的重要性。由 Kerri Anne Garrard 撰寫的第 9 章中，作者強調跨文化教學應具有批判意識與反思能力，並提出「從事跨文化歷史教學」的四種教學實踐立場——重現、典範、批判與轉化——協助教師辨識自身教學所處位

置，進而引導學生進行文化多樣性與歷史再現的批判性理解。

由 Will King 撰寫的第 11 章，則是結合 VR 技術與在地知識，共同建構具沉浸式的歷史學習場域。學生透過虛擬實境與第一民族耆老製作之內容互動，重建歷史與土地的連結，並轉化歷史學習的感官經驗，體現「在地歷史的解殖實作」。作者指出科技作為歷史教育媒介的可能性，並強調內容製作的共構性與倫理責任。

整體而言，這些篇章展現瞭解殖教育如何在不同教育階段與教學情境中被實踐與創造。解殖不僅是觀點的轉換，更是教學設計、方法選擇與課程倫理的全面重組。

四、強調歷史教育的倫理責任與關係轉向

Will King 撰寫的第 11 章從第一民族觀點深入闡述關係性概念，說明學校如何透過責任（responsibility）、尊重（respect）與互惠（reciprocity）等文化協定，與在地原住民族社群建立真誠的協作關係，進而共同設計在地歷史課程。而由 Sara Weuffen、Rebecca Cairns 與 Aleryk Fricker 共同撰寫之第 12 章則以「心靈、頭腦、四肢」（hearts, heads, limbs）的整全框架總結全書，指出解殖實踐需整合倫理反思（對應「心靈」）、知識批判（對應「頭腦」）與行動策略（對應「四肢」），而關係性正是貫穿此三者的倫理基礎。整體而言，解殖教育的實踐需從表面內容的納入跳脫，轉而關注與第一民族社群的長期合作，以及整體教育制度的改革行動。作者呼籲教育者需以「關係性」作為歷史教學轉化的核心原則，實現教育作為社會正義的實踐場域。

五、走出歷史戰爭的對話實踐

全書雖以「歷史戰爭」作為批判起點，但其企圖並不在回應黑與白的二元對立觀點之爭，而是嘗試超越政治兩極，展開具關係性、反思性與多元聲音的歷史教育實踐。全書作者來自多族群、跨學科與不同教學階段，展現出多聲道（polyphonic）的知識實踐，呈現出知識共構與合

作轉化的可能圖像。書中各章交織形成從政策批判、課堂實踐到倫理召喚的多層次敘事，展現歷史教育不僅是知識傳遞，更是政治行動與關係重建的場域。整體而言，《解殖澳洲歷史教育》以其理論深度與實務廣度，建構出一個以關係為核心、以位置為起點、以行動為導向的歷史教育圖像。其對教材批判、教學轉化與制度改革的全面呼籲，為當前處於轉型正義與教育改革交織時期的各國提供了寶貴的參照依據。

參、綜合評析與啟示

《解殖澳洲歷史教育》不僅呈現了豐富多元的解殖實踐樣貌，更迫使讀者重新思考「歷史教育到底在服務誰」這個根本問題。相較於僅將解殖視為課程內容的補強，本書更明確指向歷史教育作為重構權力關係與回應原住民族主權訴求的政治場域，要求教師、教材編寫者與政策制定者都重新檢視自身在殖民體制中的位置與責任。從這個意義上來說，本書的關鍵貢獻不在於提供單一的教學方法，而是在於提出一套審視歷史教育的批判視角，使讀者難以再以「中立」之名迴避殖民遺緒與知識不正義的問題。

首先，就知識權力的揭露而言，本書深刻指出歷史教育從來不是中立的知識傳遞，而是國族敘事與殖民結構運作的核心場域。透過對課綱、教材與教學實務的分析，各章展示了「和解」語言如何在表面包容的姿態下，持續迴避土地、主權與暴力等關鍵政治議題。這種對「去政治化包容」的批判，對正處於轉型正義與課綱改革交織處境中的社會（包括臺灣）而言，具有高度參照價值，同時提醒教育改革若只停留在內容加法，反而可能鞏固既有權力結構。

其次，本書強調「位置性」與「關係性」作為解殖教育的倫理基礎，也對臺灣具有重要啟示。澳洲多位非原住民族教師與研究者在書中展開自我書寫，誠實檢視自身作為殖民體制受益者的歷史位置，並嘗試透過長期關係建立，與第一民族耆老、社群共同建構課程與教材。這樣的實

踐提醒臺灣，原住民族教育若要超越「象徵性納入」，不能只依賴政策文本宣稱「以原住民族為主體」，而須在課綱制定、教科書編審與師資培育等層面，實質調整權力結構，創造原住民族知識與社群主導的條件，讓課程從「關於原住民族」轉向「與原住民族共同書寫」。

然而，本書在研究範圍、理論取徑與適用情境上亦有其侷限，讀者在運用時亦需留意。其一，本書幾乎完全立基於澳洲學校體制內的歷史教育情境，高度依附澳洲課綱架構與政策語彙，案例也集中於特定社群經驗，對其他國家或族群脈絡而言，若未經過在地歷史與制度條件的重新梳理，直接移植書中模式，容易忽略各自不同的殖民型態與法律架構。其二，本書多採質性與行動研究方法，重視深描與關係脈絡，較少提供長期量化或系統性成效評估，因此在評估其對整體教育系統的長期影響時，仍需結合其他研究加以補充。

在理論取徑上，本書立場明確地植根於解殖理論與批判研究，有助於揭露殖民權力，卻也使其與其他理論傳統（如：自由主義公民教育、多元文化教育或較為保守的歷史教育觀點）之間的對話較為有限。對於希望在多元理論框架間進行比較的讀者，本書提供的是一個立場鮮明的參照點，而非兼容並蓄的綜合性論述。再者，雖然書中多次強調「第一民族」聲音的重要性，實際論述仍多由教師與學者主導，原住民族青少年、家長或社群內部對「解殖教育」的多元觀點呈現則相對有限。

綜合而言，《解殖澳洲歷史教育》最可貴之處，在於以具體教學實踐與倫理反思，迫使讀者正視殖民遺緒在歷史教育中的持續運作，並提供一套以關係性、位置性與行動為核心的解殖視角。若能在充分意識其情境侷限與理論立場的前提下閱讀與轉化，本書將有助於各地教育工作者發展出真正立基於本土歷史脈絡與原住民族主體性的解殖教育實踐。

參考文獻

- Abotossaway, N., & Pitt, J. (2024). The need for decolonized education: A textual analysis of existing literature in the public domain in support of the Canadian national inquiry documents calls for education. *Journal of Studies in Education*, 14(4), 31-48. <https://doi.org/10.5296/jse.v14i4.22202>
- Braulio, O. B. (2024). *Indigenous school education*. Our Knowledge.
- Burgess, C., & Cavanagh, P. P. (2016). Cultural immersion: Developing a community of practice of teachers and Aboriginal community members. *The Australian Journal of Indigenous Education*, 45(1), 48-55. <https://doi.org/10.1017/jie.2015.33>
- Cairns, R., Fricker, A., & Weuffen, S. (2024). *Decolonising Australian history education: Fresh perspectives from beyond the 'history wars'*. Routledge
- Cook, B., Cook, R., Walker, G., Walker, M., Sutherland, F., Sutherland, F., Swanson, D., & Thomas, C. (2024). Kiwētōtētan: Ininiw kiskinomākēwin a framework for decolonial education. *International Journal of Indigenous Health*, 19(1), 1-13. <https://doi.org/10.32799/ijih.v19i1.41253>
- da Cunha, J. da S. M., Machado, V. de M., & da Cunha, A. C. (2024). *Indigenous teacher training: Strategies for teaching science and biology*. Our Knowledge.
- Fogarty, W., Lovell, M., Langenberg, J., & Heron, M. J. (2018). *Deficit discourse and strengths-based approaches: Changing the narrative of aboriginal and Torres Strait Islander health and wellbeing*. The Lowitja Institute & National Centre for Indigenous Studies.
- Fricker, A. (2017). Indigenous perspectives: Controversy in the history classroom? *Agora*, 52(4), 4-12. <https://doi.org/10.3316/aeipt.219178>
- Fricker, A., Cairns, R., & Wuffen, S. (2024). The thin veneer of 'the history wars' on unceded lands. In R. Cairns, A. Fricker, & S. Weuffen (Eds.), *Decolonising Australian history education: Fresh perspectives from beyond the 'history wars'* (pp. 1-15). Routledge.
- Hooley, N., & Ryan, M. (2008, March 24-28). *Community knowledge in formation, narrative learning for Indigenous children* [Paper presentation]. American Educational Research Association, New York, United State.
- Lowe, K., Tennent, C., Moodie, N., Guenther, J., & Burgess, C. (2021). School-based Indigenous cultural programs and their impact on Australian Indigenous students: A systematic review. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 49(1), 78-98. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2020.1843137>
- Lowe, K., & Weuffen, S. (2023). "You get to 'feel' your culture:" Aboriginal students speaking back to deficit discourses in Australian schooling. *The Australian Educational Researcher*, 50, 33-53. <https://doi.org/10.1007/s13384-022-00598-1>

- Moodie, N. (2017). Decolonising race theory: Place, survivance and sovereignty. In G. Vass, J. Maxwell, S. Rudolph, & K. Gulson (Eds.), *The relationality of race in education research* (pp. 33-46). Routledge.
- National Indigenous Australians Agency. (n.d.). *Culture and empowering communities*. <https://www.niaa.gov.au/our-work/culture-and-empowering-communities>
- Rose, M. (2024). Foreword. In R. Cairns, A. Fricker, & S. Weuffen (Eds.), *Decolonising Australian history education: Fresh perspectives from beyond the 'history wars'* (pp. x-xi). Routledge.
- Tarisayi, K. S. (2024). Integrating indigenous knowledge in South African geography education curricula for social justice and decolonization. *E-Journal of Humanities, Art and Social Sciences*, 5(7), 1195-1206. <https://doi.org/10.38159/ehass.20245711>
- Torres Cuevas, H., & Quilaqueo Rapimán, D. (2024). Indigenous socio-educational recognition in the construction of intercultural knowledge dialogues in education. *Cogent Education*, 11(1), Article 2396187. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2396187>
- Tuck, E., & Wayne Yang, K. (2012). Decolonization is not a metaphor. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 1(1), 1-40.
- Weuffen, S., Lowe, K., Moodie, N., & Fricker, A. (2023). Doing decolonisation: Cultural reconnection as political resistance in schooling. *The Australian Educational Researcher*, 50, 147-165. <https://doi.org/10.1007/s13384-022-00603-7>

徵稿簡則

一、發刊宗旨

《教科書研究》（以下稱本刊）為國家教育研究院定期發行之專業期刊，登載與教科書及教材相關之議題、政策及實務興革等研究成果。希冀透過本刊之發行，建立對話平臺，促進教科書研究者與實務工作者之互動交流，發展教科書制度與實務研究，作為本院推動教科書相關政策之學術研究基礎，以提昇教科書及教材之品質。

二、出刊方式及頻率

本刊自第 16 卷起採數位出版品形式發行，每年發行 3 期，於 4 月、8 月及 12 月出刊。

三、徵稿主題

教科書及教材發展之政策、制度、內容分析、使用、評鑑、比較研究、歷史分析、研究方法論等，包含國中小、高中、技職及大學等教育階段，旨在促進教科書政策與實務興革之發展。

四、徵稿簡則

1. 稿件類型及字數：

- (1) 專論：未經發表過且具原創性之學術論文。接受中、英文稿件，中文稿件以 15,000 字為原則，至多不超過 20,000 字；英文稿件以 8,000 字為原則，至多不超過 10,000 字；另應提供中文摘要（350 字內）、英文摘要（200 字內）及中英文關鍵詞（各 3 至 5 個）。
- (2) 研究紀要：即時重要的實徵研究結果，以及創新的理論、概念、研究方法或工具之論文。接受中、英文稿件，中文稿件以 10,000 字為原則；英文稿件以 5,000 字為原則；另應提供中文摘要（350 字內）、英文摘要（200 字內）及中英文關鍵詞（各 3 至 5 個）。
- (3) 論壇、書評、教科書評論、報導：接受中文稿件，以 5,000 字為原則。

2. 引註及書目格式：

- (1) American Psychological Association. (2020). *Publication manual of the American Psychological Association* (7th ed.).

- (2) 教科書及課程標準（綱要）引用格式請參據本刊「撰稿格式」。

3. 來稿一經採用，作者應提交英譯之中文參考文獻（範例 3-1），如中文參考文獻無英譯，請同時提交音譯（漢語拼音）及意譯（範例 3-2）。

範例 3-1：

楊深坑（2005）。全球化衝擊下的教育研究，教育研究集刊，51（3），1-25。

[Yang, S.-K. (2005). The impact of globalization on educational research. *Bulletin of Educational Research*, 51(3), 1-25.]

範例 3-2：

余英時（1976）。歷史與思想。聯經。

[Yu, Y.-S. (1976). *Lishih yu sixiang* (History and thoughts). Linking.]

4. 文件格式：

- （1）內文：電子檔案格式須為 MS Word（.doc .docx）或開放文件格式（.odt），並請同時提供稿件 PDF 檔作為比對之用。
- （2）圖片：內文如有圖（照）片，須另提供清晰圖片或高解析數位照片，引用圖片應符合本刊著作利用授權規範。

5. 投稿方式：

- （1）投稿者請將「稿件電子檔」及「稿件基本資料表」上傳至「線上投稿系統」，網址：<https://ojs.lib.ntnu.edu.tw/index.php/JTR>
- （2）本刊收件後，將於 2 個工作日內 E-mail 回覆投稿者收件訊息；如未收到相關訊息者，請來電確認，以避免漏失郵件。

6. 稿件隨收隨審，歡迎各界踴躍惠稿。

五、稿件審查、修改及刊登

1. 本刊採雙匿名審查制度，稿件將送請相關領域之學者專家進行審查。
2. 審查結果及意見將個別 E-mail 通知投稿者，投稿者應於本刊通知日起 1 個月內 E-mail 回覆修改、答辯或說明，並於稿件標示修正處；除特殊情況事前經本刊同意展期者外，逾期回覆修改、答辯或說明者，概以退稿處理。
3. 凡接受刊登之稿件，本刊得視編輯之實際需要，對稿件文字及圖片刪修調整，並得決定其刊登卷期。
4. 請勿有一稿多投、違反學術倫理，或侵害他人著作權之行為，違者除自負相關行政及法律責任，本刊 2 年內不受理其稿件。
5. 本刊不接受退稿者以同一文稿再次投稿。

六、著作權規範、個人資料蒐集使用及相關權益

1. 獲採用刊登者，作者（著作人）應簽署著作利用授權書，授權國家教育研究院得以不同方式，不限地域、時間、次數及內容利用著作物，並同意「姓名標示—非商業性—禁止改作」之創用授權條款；國家教育研究院並得將相關權利再授權第三人。完整授權條款請參考本刊最新版「著作利用授權書」。

2. 作者（著作人）同意國家教育研究院基於著作利用與期刊發行及行政業務目的，蒐集使用個人相關資料。完整個人資料蒐集使用規範請參考本刊最新版「稿件基本資料表」。
3. 不同意或不符合本刊著作利用授權與個人資料蒐集使用規範者，請勿投稿，違者本刊 2 年內不受理其稿件。
4. 獲採用刊登者，本刊提供該論文 PDF 電子檔。

七、編務聯絡

1. 電話：(02) 7740-7787
2. 信箱：ej@mail.naer.edu.tw
3. 官網：ej.naer.edu.tw/JTR
4. 地址：106011 臺北市大安區和平東路 1 段 179 號 4 樓
《教科書研究》編輯會

《教科書研究》稿件基本資料表

篇 名	(中文)			
	(英文)			
字 數	稿件全文(含中英文摘要、正文、參考書目、附錄等) 共_____字			
姓 名	(中文)	最高 學歷	(畢業學校)	
	(英文)		(學位)	
任職機構 (就讀校系)	(中文)	職稱	(中文)	
	(英文)		(英文)	
E-mail				
通訊地址				
電 話	聯絡電話：()		分機	
	行動電話：			
主題徵稿	是否為主題徵稿？ <input type="checkbox"/> 否。 <input type="checkbox"/> 是，主題：_____			
屬 性	是否為學位論文或研究計畫所改寫？ <input type="checkbox"/> 否。 <input type="checkbox"/> 是，指導教授(或計畫主持人)姓名：_____			
如為共同著作，請詳填以下共同著作人欄位，非共同著作則免填。(以下欄位不敷填寫時請自行增加)				
共同著作人	姓名	任職機構(就讀校系)	職稱	貢獻度 (%)
第一作者 (<input type="checkbox"/> 通訊作者)	(中文)	(中文)	(中文)	
	(英文)	(英文)	(英文)	
第二作者 (<input type="checkbox"/> 通訊作者)	(中文)	(中文)	(中文)	
	(英文)	(英文)	(英文)	
第三作者 (<input type="checkbox"/> 通訊作者)	(中文)	(中文)	(中文)	
	(英文)	(英文)	(英文)	
<p>1. 著作人保證所填基本資料正確，投稿稿件未曾以任何方式出版或發行，且無一稿多投、違反學術倫理，或違反著作權相關法令等情事。</p> <p>2. 著作人了解並同意《教科書研究》著作權授權規範，並保證有權依此規範進行相關授權。</p> <p>3. 著作人因投稿《教科書研究》而提供中英文姓名、最高學歷、任職機構(就讀校系)、職稱及聯絡方式等個人資料；著作人同意國家教育研究院或國家教育研究院委託之第三人，基於行政業務或本著作出版發行目的而為蒐集、處理、揭露、國際傳輸及利用前開個人資料。著作人就所提供之個人資料，得依法行使請求補充或更正，請求停止蒐集、處理或利用，以及請求刪除等權利。</p>				
填表人：_____ 日期：_____年____月____日				

註：

1. 投稿時請檢附「稿件基本資料表」電子檔，不需郵寄紙本。
2. 若稿件通過審查確定刊登，著作人應提供「稿件基本資料表」及「著作利用授權書」簽名正本(紙本)。

國家教育研究院期刊雜誌著作利用授權書

本院 102 年 8 月 13 日第 58 次院務會報修正通過
本院 110 年 11 月 30 日第 158 次院務會報修正通過

作者（即撰稿人）於《教科書研究》所發表之

論 文：_____

，同意下列所載事項：

- 一、作者擔保對本著作有授權利用之權利，並擔保本著作並無不法侵害他人著作權或其他權利之情事；本著作如屬研究計畫成果加以改寫者，也已依所屬機關學校規範取得發表權利。
- 二、作者同意全部內容無償授權國家教育研究院作無期限、地域、方式、性質、次數等限制之利用，國家教育研究院並得再授權第三人利用，本授權非專屬授權。
- 三、國家教育研究院得於不破壞著作原意之範圍內自行修改或同意再授權之被授權人修改稿件。
- 四、作者同意對國家教育研究院及其所再授權之人不行使著作人格權。
- 五、作者同意國家教育研究院基於本論文刊載之期刊雜誌著作利用與發行等行政業務之特定目的蒐集下列之本人之個人資料，供國家教育研究院與再授權第三人，不限期在我國境內使用。國家教育研究院應依個人資料保護法、相關法令及國家教育研究院相關法規於此業務範圍內進行處理及利用。同時應盡個人資料保護法保障個人資料安全之責任，非屬本授權書個人資料利用情形或法律規定外，應先徵得作者本人同意方得為之。本人就所提供之個人資料，依個人資料保護法，得行使查詢或請求閱覽、請求製給複製本、請求補充或更正、請求停止蒐集、處理或利用及請求刪除等權利。

立書人

第一作者 _____（請親筆簽名）

身分證字號 _____

戶籍地址 _____

聯絡電話 _____

E-mail _____

第二作者 _____（請親筆簽名）

身分證字號 _____

戶籍地址 _____

聯絡電話 _____

E-mail _____

中 華 民 國 _____ 年 _____ 月 _____ 日

教科書研究

徵稿

JOURNAL OF TEXTBOOK RESEARCH

CALL FOR PAPERS

19 卷 3 期 主題：AI 驅動的數位學習與 STEM 教育創新
(2026.12 出刊，截稿日 2026.01.31)

隨著人工智慧 (artificial intelligence, AI) 技術的發展，數位學習與 STEM (科學、技術、工程、數學) 教育正迎來前所未有的變革。本期主題旨在探討 AI 如何賦能數位學習與 STEM 教育，提升教學成效與學習體驗。歡迎理論研究、實證研究、系統開發與應用案例等相關論文，探討 AI 在數位學習與 STEM 教育中的關鍵技術與影響，包括：AI 時代的教育治理、數位學習領導與創新教學成效；AI 輔助的個別化學習與自動評分系統；AI 支持的教師輔助系統與自動化教材／測驗題生成等。



徵稿辦法及相關文件

本刊收錄於臺灣社會科學核心期刊 TSSCI，
常年徵稿，稿件採雙匿名審查制，隨到隨審。
徵稿相關文件請至本刊官網查詢及下載。

華 文 世 界 第 一 本
教 科 書 研 究 專 業 期 刊

教科書研究

JOURNAL OF TEXTBOOK RESEARCH

2008年 6月 15日創刊

First Issue: June 15 2008

2025年12月 15日出刊

Current Issue: December 15 2025

第十八卷 第三期

Volume 18 Number 3

出版者 國家教育研究院
地址 237201新北市三峽區三樹路2號
電話 (02)77407890
網址 www.naer.edu.tw
E-mail ej@mail.naer.edu.tw
刊期 一年三期，於四月、八月及十二月出刊
定價 新臺幣150元
GPN 44811400025
ISSN 1999-8864 (online)

Publisher National Academy for Educational Research
Address No. 2, Sanshu Rd., Sanxia Dist., New Taipei City 237201, Taiwan (R.O.C.)
Tel 886 2 77407890
Website www.naer.edu.tw
E-mail ej@mail.naer.edu.tw
Frequency Triannually in April, August and December
Price NTD.150
GPN 4811400025
ISSN 1999-8864 (online)

TSSCI
臺灣社會科學核心期刊
第二級



月旦法學知識庫

除另有註明，本刊內容均依據創用授權「姓名標示—非商業性—禁止改作」條款釋出。
Unless otherwise noted, all of the articles published in this journal are licensed
under the Creative Commons "Attribution-Noncommercial-No Derivatives" license.



專論 Articles

交織性融入高中性別史課程的設計與教學實踐——以「纏足」主題為例
郭孟蓉 楊佳羚

Integrating Intersectionality into High School Gender History Curriculum Design and Teaching: An Example Using the Topic of Footbinding
Meng-Rong Kuo Chia-Ling Yang

轉型正義教育研究的另一塊拼圖——學生「經驗課程」之理論視角、研究框架與真實想法初探
鄭英傑

Another Puzzle Piece in Research into Transitional Justice: Preliminary Analysis of the Theoretical Angle, Research Framework, and Student Perspective of an Experiential Curriculum
Ying-Jie Jheng

臺灣推動本土教育的必要性與正當性——歷史演變、社會脈絡與學理基礎的整合論述
陳麗華

The Necessity and Legitimacy of Promoting Taiwan-Centric Education: An Integrated Discourse on Historical Development, Social Context, and Theoretical Foundations
Li-Hua Chen

論壇 Forum

教科書中的社會差異及偏見與歧視

陳張培倫 李涵鈺 李岱融 林素珍 洪欣怡 馬子凡 陳莉婷 蔡明恆

Social Differences, Bias, and Discrimination in Textbooks
*Pei-Lun Chen Chang Han-Yu Li Tai-Jung Lee Su-Chen Lin
Shin-Yi Hung Tzu-Fan Ma Li-Ting Chen Ming-Hean Tsai*

書評 Book Review

解殖澳洲歷史教育——超越「歷史戰爭」的嶄新視角
黃家凱

Decolonising Australian History Education: Fresh Perspectives from Beyond the 'History Wars'
Chia-Kai Huang



GPN 4811400025
定價 150元



ej.naer.edu.tw/JTR