

原住民族轉型正義的教育實踐—— 以社會科教師對教科書的意見分析為核心

周惠民 李岱融

本研究旨在探討原住民族轉型正義在教育領域的實踐，特別關注十二年國教課綱實施後，社會科教師對新版教科書的觀點與經驗。透過質性研究方法，以半結構式訪談法訪談50位來自全臺各地社會科教師，分析教師對教科書中原住民族教育內容之看法與教學挑戰。研究發現，教師以舊課綱教材的教學經驗為參照，普遍肯定新課綱教科書提高原住民族議題比重，有助提升族群敏感度和學生文化理解。然而，實務中仍存在教科書內容編排零散、輔助教材資源不足及教師專業知識缺乏等問題。此外，學校區位對教學成效影響顯著：原鄉學校教學效果較佳，都市及離島地區則面臨更大挑戰。教師建議強化專業培訓、提供系統化補充教材及調整課程設計，以深入傳達原住民族文化內涵。研究建議未來政策應持續推動教師文化回應教學能力，並全面改善教學支援系統，以促進族群和解及真正實踐原住民族轉型正義之目標。

關鍵詞：原住民族轉型正義、原住民族教育、社會科領域教學

收件：2025年4月2日；修改：2025年10月7日；接受：2025年10月27日

周惠民，國家教育研究院原住民族教育研究中心副研究員，E-mail: mayaw@mail.naer.edu.tw

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

Educational Practices of Transitional Justice for Indigenous Peoples: Analysis of Social Studies Teachers' Perspectives on Textbooks

Hui-Min Chou Tai-Jung Lee

This study explored the practice of transitional justice for Indigenous peoples in education, focusing on social studies teachers perspectives and experiences following the implementation of Taiwans 12-Year Basic Education Curriculum. Using qualitative methods, the study conducted semistructured interviews with 50 social studies teachers across Taiwan. The study analyzed their views on Indigenous education content in textbooks and the teaching challenges they faced. The findings indicated that, taking their experience of teaching with textbooks under the former curriculum as a point of reference, the teachers affirmed that increased coverage of Indigenous topics in the new curriculum improved ethnic sensitivity and students cultural understanding. However, challenges remained. For example, the arrangement of textbook content was fragmented, supplementary material resources were lacking, and teachers did not have specialized knowledge. The study also highlighted regional disparities: schools in Indigenous communities reported more favorable teaching outcomes, and urban and offshore island schools encountered greater difficulties. Teachers recommended strengthening professional training, providing systematic supplementary materials, and refining curriculum design to effectively convey Indigenous cultural content. The findings suggest that future educational policies should emphasize enhancing teachers culturally responsive teaching abilities and comprehensively improving educational support systems to foster reconciliation and authentically implement transitional justice for Indigenous peoples.

Keywords: transitional justice for Indigenous peoples, Indigenous education, social studies teaching

Received: April 2, 2025; Revised: October 7, 2025; Accepted: October 27, 2025

Hui-Min Chou, Associate Research Fellow, Research Center for Indigenous Education, National Academy for Educational Research, E-mail: mayaw@mail.naer.edu.tw
Tai-Jung Lee, Assistant Research Fellow, Research Center for Indigenous Education, National Academy for Educational Research

壹、前言

在臺灣的多元族群社會中，原住民族的歷史、文化與權利地位長期受到不同程度的忽視與壓迫。近年來，隨著原住民族意識的抬頭與政府推動的轉型正義政策，原住民族的教育議題逐漸成為社會關注的焦點。《十二年國民基本教育課程綱要》（十二年國教課綱，2021）雖對原住民族教育議題有諸多處理，但無論學生學習或教師教學，仍以教科書為主要載體。因此，教科書文本是否有適切地發揮傳遞原住民族轉型正義相關議題的功能，便成為課綱理念能否落實的關鍵。本研究即立基於此，以社會科教師對新版教科書的意見為基礎，深入探究教科書在第一線教學現場的實踐樣貌與挑戰，以反思當前教科書內容，並探索其在教育場域中更有效的傳遞方式。

原住民族轉型正義是追求歷史正義的重要部分，旨在修正歷史上對原住民族的不公待遇，並重塑族群平等的社會秩序。根據總統府所發布的相關文件（總統府原住民族歷史正義與轉型正義委員會【原轉會】，2018），轉型正義強調對於原住民族歷史傷痛的修復，特別是承認過去國家在政策和行動上對原住民族造成的傷害，並進行制度化的改革，以確保未來不再發生類似的侵害（總統府，2016）。在臺灣，教育體系作為重要的文化傳遞與社會價值塑造工具，對於推進原住民族轉型正義具有不可或缺的角色，特別是十二年國教課綱中納入的原住民族教育內容，提供了促進族群理解與尊重的重要契機。具體而言，新課綱在社會領域中，透過主題式設計，將原住民族的歷史、權利與文化議題融入各個學習階段，試圖打破過去將原住民族視為歷史附庸的邊緣化敘事（陳張培倫，2019），此舉標誌著官方課程對於族群議題的重視。

回顧臺灣原住民族教育歷史，可追溯至日本殖民時期的同化政策，當時試圖透過教育將原住民族同化為「皇民」。國民政府遷臺後則延續

漢化政策，忽視原住民族的語言與文化。在戰後的教育體系中，原住民族長期在「中華民族」的單一框架下被定位為「山地同胞」，其獨特的歷史文化在課程中被簡化甚至消聲。1980年代原住民族運動興起，權利與認同議題始進入公共視野；1987年解嚴後，隨著民主化與本土化浪潮，教科書逐步擺脫「吳鳳神話」式的刻板再現，轉向承認多元族群的現況（教育部，2020）；1998年《原住民族教育法》制定公布，原住民族教育首度取得專法地位，標誌政策層次的進展（蔡志偉，2023）。2019年進一步修正的《原住民族教育法》更將原住民族教育實施對象自原住民學生擴大至全體師生及國民，以促進族群相互尊重與多元文化發展。然而，政策落實需要更多實踐與調整，以真正達到轉型正義目標。十二年國教課綱的實施被視為臺灣教育史上的重要里程碑，強調多元文化教育和族群理解，但教師在實際教學中仍面臨課程安排、教材選擇與教學策略等諸多挑戰。

國際學者的研究對本議題提供了深厚的理論基礎。毛利學者 Smith（2012）在其解殖方法論中深刻批判了西方帝國主義對歷史知識的壟斷，主張原住民族應透過「重寫」（rewriting）與「重回」（rerighting）的過程，奪回對自身歷史與文化詮釋的主導權，以此作為教育場域中族群和解的起點。劉美慧（2005）則進一步指出，多元文化教育不應僅止於對異文化的讚頌，更應以「社會正義」為核心，透過文化回應教學（culturally responsive teaching）轉化主流課程結構，使弱勢族群的經驗被看見與肯認。在此基礎上，楊秀菁（2022）對社會領綱與教科書的分析則指出，當原住民族被置於主體史觀的敘事位置，其歷史能見度與詮釋權即隨之改變。這些觀點與 Freire（1970）的批判教育學（critical pedagogy）理論遙相呼應；Freire 主張教育應是「意識覺醒」（conscientization）的過程，反對傳統的囤積式教育，強調透過對話與反思，解放被壓迫者的意識，使其具備轉化現實與掌握自身歷史話語權的能力。因此，如何將上述理論轉化為教學實踐，有效呈現原住民族的

歷史與文化，已成為教育工作者的重要挑戰，這對教師專業能力與多元文化教學方法的要求也愈發提高。

本研究旨在探究學校社會科教師對新版教科書的觀點與經驗，以檢視原住民族轉型正義的教育實踐樣貌。誠如前述學者所論，課綱改革的理想與第一線教學實踐之間往往存在落差，而教科書作為課程理念具體化的主要載體，其編寫品質與教師的詮釋能力，直接影響轉型正義理念能否真正落地生根。本研究透過半結構式訪談 50 位來自全臺各地、不同學校類型的社會科教師，系統性地分析教師在使用教科書推動原住民族教育時所面臨的挑戰、因應策略，以及對教科書內容的具體意見。特別是在十二年國教課綱實施後，原住民族議題從過去的邊緣化敘事轉向主題式融入，此一變革如何在教學現場被理解、轉化與實踐，成為本研究的核心關懷。需說明的是，本研究受訪教師多具備跨越新舊課綱的教學經驗，其對新版教科書的評價，往往以舊版教材的使用經驗為參照而形成。因此，本研究所涉及的新舊比較，並非對兩套教科書文本進行內容分析，而是教師評價中內含的比較視角；分析單位仍是十二年國教課綱實施後的教學實踐。具體而言，本研究之研究目的有三：一為分析十二年國教課綱實施後，社會科教科書中原住民族教育內容的呈現現況，並就教師的使用經驗，辨識新版教科書相對於舊課綱版本在編排方式上的轉變及其衍生的教學挑戰；二為探討社會科教師對教科書中原住民族教育內容的看法，蒐集其對內容編排、文本呈現與教學實用性的具體意見；三為評估原住民族文化在現行教科書框架下的融入程度與效果，並依據教師意見提出促進教科書內容發展的具體建議。本研究期望透過教師視角，提供教科書編寫者、課綱研修者及教育政策制定者具體的現場回饋，為促進族群和解與實現原住民族教育轉型正義之目標提供實證基礎。

貳、文獻探討

一、臺灣原住民族教育的歷史背景與挑戰

從教科書的發展脈絡觀之，臺灣對原住民族的再現經歷了巨大轉變。在 1980 年代前的同化主義時期，教科書中的原住民族形象單一旦充滿刻板印象，其中最具代表性的即是「吳鳳神話」，將原住民族描繪為需要被漢人教化的野蠻族群（楊秀菁，2022）。隨著 1990 年代民主化與本土化的開展，九年一貫課程與高中暫綱時期，教科書開始納入更多元的族群文化介紹，但仍常以「點綴式」的文化櫥窗形式呈現，或將原住民族歷史置於漢人中心史觀的附屬篇章（周惠民，2019）。直至十二年國教課綱，才明確要求以主題式、融入式的方式，將原住民族的歷史與文化觀點貫穿於不同時期的敘事中，此一變革旨在打破過去的邊緣化處理，但其在教科書文本的實際編寫與教學實踐上，也帶來了新的挑戰，這正是本研究欲探討的核心。

十二年國教課綱將原住民族議題納入，使原住民族的歷史和文化能見度提高，並強調多元文化教育在促進族群理解中的重要性。然而，這些改革也帶來了新的挑戰，特別是在課程安排和教材選擇方面。Freire（1970）在其批判教育學理論中主張，教育應是「解放」而非「壓迫」的歷程，教師與學生應透過對話與反思共同建構知識，而非由教師單向灌輸知識、削弱學習者的主體性。他批判傳統「囤積式教育」會再製既有權力結構，使被壓迫者難以意識到不公義所在，因而喪失改變現實的能動性。就原住民族教育而言，若課程與教科書僅要求學生記憶既定知識，而缺乏對殖民歷史與權力關係的批判性理解，便難以成為轉型正義的實踐途徑。Nieto 與 Bode（2008）則從多元文化教育課程的角度出發，強調課程設計必須回應實際教學情境，提供教師足夠的制度性支持、教材資源與教學彈性，方能在教室中具體落實族群平等與文化多樣性的目標。他們指出，多元文化課程不應只是增加少數族群文本的「點綴式」

篇幅，而應透過系統性的課程架構與教師專業發展機制，使被邊緣化群體的經驗得以持續被看見與討論。在本文所關注的十二年國教課綱與教科書變革中，Freire（1970）的理論提醒讀者檢視教育是否持續再製壓迫結構，而 Nieto 與 Bode（2008）則提供評估課綱如何在課程設計與教師支持層面回應族群正義要求的重要指標。

教師在原住民族教育中的角色至關重要，他們不僅是知識的傳遞者，更是文化橋梁的建立者。Dee（2004）以隨機分派實驗發現，師生族裔背景相符對學生學業表現具正向效果；此一發現雖不能直接移植至臺灣脈絡，卻提示教師的族群背景與文化理解在教學歷程中的作用。劉美慧（2005）則進一步主張，教師需要具備深刻的多元文化知識，尤其是對原住民族文化的理解，這樣才能在課堂上有效地傳遞和尊重原住民族文化。Bishop 與 Berryman（2006）也指出，教師應能夠建立與學生的文化聯繫，理解學生的文化背景和需求。教師應該具備批判教育的能力，引導學生認識到自己的歷史與文化的價值，而不僅僅是被動接受知識。因此，專業培訓應涵蓋原住民族的文化背景、歷史以及如何將這些知識有效地融入教學中的方法，從而幫助教師成為促進文化理解與社會公平的重要力量（Freire, 1970）。

二、十二年國教課綱中的原住民族教育

十二年國教課綱中的原住民族教育內容與以往課綱相比，在理念與實施方面有幾個重大變革與突破。首先，新的課綱強調以學生為主體，主動促進學生的文化認同，並在課程中強化文化與生活的連結。彈性學習課程中加入原住民族知識與文化活動，使學校能因應地方特色規劃適合的文化課程。其次，原住民族語言教育的定位明確提升，尤其是在國小至高中階段，都明確規定原住民族語言為課程選修或必修，保障學生的語言學習權利。課程規劃不再僅侷限於語言本身，而是更整體性地涵蓋知識體系和文化脈絡。最後，教師專業發展方面也強化了對原住民族教育的支持，透過課程與教材的研發、專業學習社群的設立等措施，提

升教師對原住民族文化的敏感度與教學能力。

十二年國教課綱落實原住民族知識體系與文化脈絡融入各學習領域，主要透過彈性學習課程的設計來實現。學校課程發展委員會有權責依學校需求，規劃原住民族知識課程及文化學習活動。這不僅限於單獨的語言或文化課程，而是可以跨領域、跨科目進行統整，使原住民族的觀點與主流知識體系相互呼應。彈性學習課程特別安排具有相關專業的教師授課，落實教學品質。各學習領域的教材也須納入多元文化觀點，包括原住民族的歷史、文化與價值觀，形成真正意義上的文化融入。

具體而言，社會領域課程綱要在課程發展原則中，明確要求原住民族重點學校的社會領域課程應盡量結合原住民族歷史、文化、地理及公共議題，從族群發展角度規劃課程內容，並在教材編選上強調應回應不同族群與文化的特性，避免刻板印象、偏見、歧視與威權內容（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【十二年國教社會領綱】，2018）。此一規範試圖修正過去教科書以單一族群觀點再現原住民族歷史的問題，要求編輯者以更具多元文化與歷史敏感度的方式處理相關內容（陳張培倫，2019）。語文領域國語文課程綱要則在基本理念與課程目標中，強調透過閱讀各類文本理解並尊重多元文化、增進族群互動，並在核心素養「多元文化與國際理解」項目下，要求學生在閱讀歷程中認識不同文化的價值與差異（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——語文領域：國語文，2018）。因此，本文在分析社會科教科書與教師經驗時，除社會領域外，亦參照國語文領綱所揭示的多元文化教育取向，以補強課綱層面的整體理解。

從教師專業發展角度來看，十二年國教課綱的實施對原住民族教育提出了一些挑戰，包括教師需具備更多元的文化敏感性與跨文化教學能力。然而，教師專業發展的支持系統也相應強化，包括教師可透過跨領域或校內外專業學習社群進行備課、教學研究、課程研發等（蔡清田，2021）。此外，教育主管機關與學校應提供必要資源，如專業培訓、跨

科統整教學與研習進修的安排，並鼓勵教師進行創新教學實驗及行動研究，提供經費支持，協助教師適應這些新的教育實踐與要求（十二年國教課綱，2021）。

十二年國教課綱在教科書中顯著增加了原住民族歷史和文化的內容，這使得原住民族的議題在教室中的可見性得以提升。這樣的改變對於消除學生的偏見和提升文化認知至關重要，特別是在臺灣這樣一個多元族群社會中，教育應承載促進社會正義的使命（周惠民，2019）。然而，這樣的改革也帶來了教學實務上的挑戰。在教學現場的教師，往往因教材資源和教學支持不足，難以自由地發揮創意和引導批判性討論，導致解放性教學目標（Freire, 1970）的達成受到限制（蔡清田，2021）。

其次，原住民族教育面臨的另一項挑戰，是教師文化素養不足。Bishop 與 Berryman（2006）提到，教師在多元文化教學中的角色至關重要，他們需要具備足夠的文化知識，才能建立與學生之間的文化關聯（cultural relationships）。然而，根據學者的觀察（楊秀菁，2022），許多教師對原住民族文化的理解深度不夠，缺乏相應的培訓和資源，這限制了他們有效教授相關內容的能力。Durie（2001）在談論紐西蘭毛利教育的成功經驗時指出，提供充足的教師文化培訓是提升毛利學生學習效果的重要因素，這也啟發了臺灣在面臨同樣挑戰時應採取的措施。

此外，教材的編排和課程安排也成為教師面對的難處，許多教師都在「趕進度」的壓力中度過，無暇顧及重要的融入議題。何縉琪（2005）指出，教材中關於原住民族的內容雖然增加了，但在實際教學中，如何在有限的課堂時間內兼顧這些內容與其他教學目標，對教師來說是極大的挑戰。這些問題顯示，僅僅增加課綱中的文化內容是不夠的，還需要教育主管機關提供更多系統性的支持，包括教材資源的改善和教師的專業培訓。

十二年國教課程綱要的實施過程中，依照《原住民族基本法》（2005）及《原住民族教育法》（1998）等相關法令，十二年國教課綱

賦予原住民族地區及原住民重點學校相關權責，包括可依原住民族學生學習需求及民族語言文化差異進行彈性調整、規劃原住民族知識課程及文化學習活動等。觀察現行課程實施狀況，社會領域因其學科性質與內容特性，較能自然地銜接原住民族相關議題，呈現較高的融入比例；反觀其他學習領域，如語文、自然科學、藝術等，則因學科內容取向與教學時數限制，使原住民族教育元素的融入比例相對偏低（周惠民，2019；楊秀菁，2022）。此種不平衡的融入現象，不僅限制了學生全面理解原住民族文化與歷史的機會，也可能使原住民族教育在整體課程中淪為點綴式的補充內容，難以達成多元文化教育促進族群理解與社會正義的深層目標。如 Gay（2018）所主張，有效的多元文化教育應當是全面且貫穿的，而非零散的知識片段。

三、多元文化教育與社會正義

多元文化教育是促進族群和解與社會正義的重要途徑，尤其是在臺灣這樣一個多元族群的社會中，族群共榮應是民主社會發展的共同目標（原轉會，2018）。十二年國教課綱的改革試圖透過增加原住民族議題的教學來促進不同族群之間的相互理解和尊重。然而，多元文化教育在實施過程中仍面臨許多挑戰，特別是在讓被邊緣化的群體重新獲得尊重與理解，並擁有一定程度的話語權。

首先，多元教育的核心是讓所有群體在教育中找到自己的位置，並且擁有平等的話語權。Smith（2012）指出，教育應該賦予被邊緣化群體話語權，使他們能夠發聲並參與社會對話，這種觀點對於臺灣原住民族教育具有重要意涵。其次，如前節所述，教師的文化理解和尊重是增強原住民族學生學習參與感和自我認同的關鍵因素（Bishop, 2003）。Ladson-Billings（2009）指出，文化回應教學的關鍵不在教材增補，而在教師是否具備理解學生文化脈絡的能力；教師若欠缺此種理解，即使課程納入多元族群內容，實踐上仍難超越表層的文化展示。本研究訪談所見的教師困境，詳見「教科書內容的深化對教師專業的挑戰」一節。

此外，Freire（1970）主張教育本質上應是「解放性的」（liberating）過程，意即教育應當協助學習者覺察自身所處的權力結構與社會不公，透過對話與批判性反思，發展改變現實的能動性；相對地，「壓迫性」（oppressive）教育則透過單向灌輸、消音與邊緣化等機制，限制特定群體的認知自由與文化主體性。hooks（1994）進一步指出，種族、性別與階級的交織壓迫如何在教室中被再製。對原住民學生來說，教育應當成為他們重新掌握自己歷史與文化的重要途徑，課堂中應鼓勵批判性思維和自由討論，使學生能夠對歷史和文化進行深入理解，而非停留在表面的認知層次。最後，多元文化教育不只是課綱的改變，還涉及教師專業培訓與教學資源的整體配套。Durie（2001）分析紐西蘭毛利教育經驗時即指出，教師在文化教育方面的充分準備是成功的關鍵，此一經驗對臺灣同樣適用。

綜上而論，多元文化教育在促進臺灣族群之間的理解與和解方面具有重要作用。然而，這一目標的實現需要從政策、教師專業能力以及教育資源等多方面進行改善。特別是，當課綱與教科書的設計試圖回應Freire（1970）的解放精神與Smith（2012）的去殖民理念時，第一線教師的教學實踐便成為檢視此一改革成敗的關鍵。本研究即立基於此理論框架，探討教科書文本的理想與教學現場的現實之間是否存在落差，並分析其成因。只有在教育環境中真正實現文化平等，才能達成社會正義的目標，讓原住民族學生在學習中感受到尊重與認可，進而促進族群的共生共榮。

參、研究方法

一、研究設計與取向

本研究採用質性研究方法，透過半結構式訪談蒐集資料，旨在探究社會科教師對於新版教科書中原住民族轉型正義相關內容的觀點與經

驗。訪談過程經錄音後謄寫為逐字稿，再經審閱、編碼及歸納方式進行資料分析。質性研究取向能讓我們深入瞭解教師在實施十二年國教課綱過程中所面臨的挑戰、解決策略以及對原住民族教育內容的看法，從而獲得更為豐富且具脈絡性的資料。

二、研究參與者

本研究的研究參與者為全國各地區的社會科教師，共計 50 名。為確保樣本的多元代表性，以及豐富資料的內容，研究團隊在邀訪時特別考量教師專業背景、族群背景、學校類型、地理分布與學生組成等因素。

十二年國教課綱中的原住民族相關條目多集中於公民科、歷史科，本論文規劃訪談對象時，以邀請任教公民科、歷史科的老師為主。然實際訪談時，班級數較少的學校，因配課關係，有些受訪的社會科老師並非歷史或公民相關背景。計有公民教師 22 名、歷史教師 26 名、地理教師 2 名受訪。其中具原住民族身分的社會科教師有 8 名，非原住民族身分教師為 42 名。

本研究期盼能更多元呈現不同學習階段、學制的第一線教師回饋，是以在邀訪時，特別注意第四學習階段與第五學習階段學校數量的均衡。因此本研究受訪教師所服務的學校類型，計有普通高中 12 所，技術型高中 7 所，國中 21 所；前述學校中，認定為原住民族重點學校則有 15 所。受訪學校遍及全國各地：北部 7 所、中部 8 所、南部 9 所、東部 9 所，離島地區 7 所。前述學校之學生結構方面，未有原住民學生就讀的學校有 2 所，全校原住民學生占 50% 以上的學校則有 7 所。學校規模涵蓋了百人以下的小型學校至數百人的中型學校，足以反映不同規模學校的教學情境。

三、資料蒐集

本研究於 2021 年進行資料蒐集，共舉辦 45 場次諮詢會議，主要採用半結構式訪談法。為回應前述三項研究目的，訪談題綱聚焦於以下幾

個面向，尤其側重於與教科書相關之議題：（一）教師對十二年國教課綱實施後，社會科教科書中原住民族教育內容變化的觀感。（二）教師對於現行教科書在內容編排與文本呈現上的具體建議。（三）在實際教學中，教科書內容的深度與廣度是否足以支持教學？面臨哪些挑戰？（四）不同學校類型及地區，教師在使用教科書進行原住民族教育時的差異性。每次訪談時間約為 90-120 分鐘，訪談過程全程錄音並轉錄為逐字稿，以確保資料的完整性與正確性。

四、資料分析

本研究採用主題分析法（thematic analysis）處理訪談資料。具體的分析步驟如下：（一）資料熟悉化：研究團隊反覆閱讀訪談逐字稿，以熟悉資料內容。（二）編碼：針對資料中與研究問題相關的內容進行初步編碼。（三）尋找主題：將相關的編碼歸納整理，形成初步主題。（四）檢視主題：確認主題是否能夠反映整體資料的內涵，必要時重新調整。（五）定義與命名主題：明確界定各主題的核心內涵，並給予適當命名。（六）撰寫報告：根據分析結果撰寫研究發現。

為確保分析的信效度，本研究採用三角檢證法（triangulation），由多位研究者獨立進行編碼與主題歸納，再透過討論達成共識。此外，我們也將初步分析結果回饋給部分受訪教師進行成員檢核（member checking），以確保研究發現確實反映教師的觀點與經驗。

五、研究倫理

在進行訪談與座談前，我們向所有參與者詳細說明研究目的與過程，並取得其書面同意。參與者被告知可隨時退出研究，且所有個人資訊將被保密處理。為保護參與者隱私，研究中使用編碼代替真實姓名（如：1100623-T-TXJH-1），確保無法辨識出特定個人。研究資料僅供本研究分析使用，並妥善保存於安全的環境中。

肆、結果分析與討論

十二年國教社會領綱中可見明確納入原住民族教育的內涵，著手改善過去在教科書中所未能呈現的原住民族歷史觀點，藉此促進不同族群間的學生互相瞭解、學習與尊重。例如，課程發展第六項，指出：

原住民族重點學校的社會領域課程發展，應儘量結合原住民族歷史、文化、地理及公共議題，從族群發展角度規劃課程內容。（十二年國教社會領綱，2018，頁 47）

重視當前原住民族教育與原住民族學校之發展，規範課程規劃與教學應配合原住民族歷史與文化進行設計。另外，教材編選第四項指出，教科書編寫應該：

回應不同族群與文化的特性，避免刻板印象、偏見、歧視與威權內容，文字敘寫不應落入單一族群的觀點。（十二年國教社會領綱，2018，頁 47）

正視了過往教科書談及原住民族時，某些特定敘寫可能蘊藏的中華史觀之描述，例如，「開山撫番」一詞暗示原住民族落後不開明之歧視意涵。為瞭解十二年課綱施行之後，第一線教師對社會科教科書當中的原住民族及平埔族群教育議題，以及對於原住民族轉型正義之編寫意見，2021 年舉辦 45 場次 50 名社會科教師的半結構式訪談。經彙整社會科教師對於原住民族相關議題現場教學情況之回饋，其中涉及對教科書章節安排及編寫內容之意見分析如下。

一、新舊版教科書編寫模式各有所長

（一）新課綱理念符合歷史發展現況

就篇幅而言，原住民族相關議題在教科書中的內容占比的確較以往提升，根據統計，新課綱中的原住民族議題篇幅，以 2019 年通過審查

的版本為例，相較於以往的舊課綱編寫的版本，涉及原住民族的篇幅，約從 14% 上升至 21% 左右。¹ 在課綱的核心精神上，受訪教師對於教科書中議題敏感度的提升，多肯定此次的變革：「我覺得對於在族群議題的敏感度的教學成效，絕對是比舊課綱好很多的」（1100623-T-TXJH-1）。² 而過往以單一章節呈現史前臺灣與臺灣原住民族的編寫方式，也調整成不同的樣貌。並能兼顧到每個時期社會重要變遷的課題，對於認識學習原住民族社會、歷史、文化等變遷，在主題式課程編排架構下，的確呈現「原住民族的身影不曾消失」的歷史發展脈絡。受訪教師表示：

我們就按照課綱的精神邏輯，從最早的住民到各個階段對原住民的政策，然後，到土地，再到宗教文化的輸入，最後帶到最後一章的社會運動。（1101026-T-ZXSH-1）

這樣的編寫安排，的確較能呈現「原住民族在不同歷史時期、不同層面的參與」的歷史發展現況，也能夠帶領同學以宏觀的角度進行討論。有受訪教師特別以文藝發展的章節為例：

假設我今天講文藝發展、臺灣的文藝發展，我就原住民講、然後漢人的、還有外來的、全部就一起講，就是主題的方式在說這些事件。（1100608-T-NOSH-1）

教師可以帶領學生從同一個主題出發，看島上不同民族的文藝發展情況，引領學生提取不同族群的創作特色加以比較，也能夠訓練他們對於訊息的掌握與比較分析能力。

¹ 本統計以 2019 年通過審查之國中社會科教科書 A 版、B 版、C 版各冊次為對象，以「章節數」為計算基礎，統計各冊中涉及原住民族相關議題之章節數占全冊章節總數之比例，再取各版本之平均值。所謂「涉及」係指該章節之學習內容條目中，至少包含一項與原住民族歷史、文化、權利、社會議題直接相關之主題。14% 之數據係以同一出版業者 99 課綱版本為比較基準，採相同統計方法所得。

² 所謂「教學成效」係指教師在課堂中觀察到學生對族群議題的關注度、討論參與度及文化敏感度等面向之提升，而非量化測驗之分數表現。

受訪教師也認為，目前的社會環境與時空背景都較過往開放，大家對於教科書當中應該要放什麼內容，亦能有開放的討論，即使不同群體的觀點有所不同，但若要透過教育做為深化公民素養、落實轉型正義的工具之一，就應讓原住民族的身影重新回到整個歷史教育的框架中，讓歷史教材發揮其潛移默化的教育目標：「轉型正義裡面其實是要讓原住民的聲音出來，或者是歷史教材能夠真正發揮對於學生的影響」（1100914-T-JTCS-1），才能在教育場域，落實轉型正義的目標，亦是回應《原住民族教育法》於2019年全文修正的立法精神，為「全民原教」的教育方針奠定基礎。

（二）舊課綱編寫方式仍有可取之處

目前課綱的安排，在國中教育階段，仍維持通史架構，但在各時期都規劃有條目探討原住民族課題，並期望從原住民族的主體性或著重原住民族對於相關政策的回應來討論問題，而非僅是各政權推行相關政策的施行對象。此種編寫方式可較深入地帶領學生就相關議題進行討論及思辨，且若能在編寫教科書時確實以原住民族史觀呈現，對於落實原住民族轉型正義當有所助益。不過由於將相關訊息都分散在各章節，反而不利於聚焦於原民議題的深入探索：

講到轉型正義基本上就會談到原住民史觀，尤其是傳統領地的問題，但是我覺得可以再集中處理一點，不然教起來很零散。

（1100707-A-LDSH-1）

有些教師也同意前述看法，認為分散式的編寫方式，反而不易引導學生觀照歷史事件的全貌，對於歷史科教師的感受最為直接：

你順著時序教，他會在一個時間內得到1個很亂的訊息；但是你如果專題起來一起教，變成他時代會亂。（1101004-T-MGSH-1）

這種左右為難的教學情況，第一線的教師頗感無奈，若按照新綱的教法，往往學期初的推進是比較困難的，

主題式的教法，就會為了解釋前面就把後面的內容拿到前面來講，結果是前面教不完，到後面又忘了我到底有沒有講過？

（1101004-T-MGSH-1）

雖然新課綱確實呈現了「原住民族」不曾消失的歷史脈絡，但在教學上，教師卻感覺這樣的編寫方式反而造成知識破碎的結果：「每一個斷代史都加上原住民，對於學生來說，其實也會把他截的很片段」（1101005-T-XYJS-1）。主題式的教學法對學生來說，也會有「反覆提及相同歷史背景」之感，有時候還會跟老師抱怨，好像一直重複強調某些背景知識。對任課教師而言，在有限的教學時間中，一再強調相同的背景知識反而壓縮了不少教新課的時間，反而舊綱的編寫方式仍有可取之處。

我們還是覺得以前的那種課本編排方式會比較好，就按照時序，每到一個時序的時候，就講各類的問題。（1100914-T-FLSH-1）

至於同一個歷史時期不同族群的各自發展，此間橫向的整合與連結，受訪教師認為應該回到學生身上，老師搭起學習的鷹架，由他們自己去整合、串連成自己的解讀方式，而不是再讓老師告訴同學如何解讀相關議題。

有受訪教師從教學現場都必須面臨的課程進度壓力反推，分享有時候教師在教學現場，因主客觀因素，教學型態無法如課綱編修核心精神進行操作，以成績導向為主要目標，³ 舊綱將原住民族內容獨立成章的編寫方式，反而可避免以主題式撰寫的新綱，在教學上產生的流弊：

有時候有上課老師可能覺得主觀判斷這個不會考，可能就跳過不教，但如果是舊綱的編寫方式，你不可能整章都跳過。

（1101005-T-BSJS-1）

³ 此處「成績導向」係指部分教師在面臨升學考試壓力時，傾向以考試範圍為教學重心，對於非考試重點之議題融入內容，可能因時間限制而有所取捨。此一現象並非教師個人意願，而是結構性的教學環境制約所致。

此外，也有老師反映，新課綱的知識深度不若過往，「像以前還有介紹阿美族豐年祭、矮靈祭等相關的介紹，現在新課綱這樣把這些都刪掉了」（1101004-T-WKJH-1）。認為舊綱的編寫方式仍有可取之處，並且認為課本改動幅度不宜太大，對於新增的部分，以附加的概念提供老師彈性自由運用，一樣可以達到不錯的效果。

還是很多老師希望越像舊的越好，新增的部分放在補充資料、或者是額外贈送的教材裡面讓老師可以去運用。（1100608-T-NOSH-1）

某種程度上也呈現了教師對新課綱的理解，以及接受程度不一的實際情況，這也是新課綱在推行過程是否能夠落實原先設定目標的最大挑戰。

二、教科書的文字難易與編寫軸線：教師選本的關鍵考量

（一）教科書文字難易度，凸顯學生城鄉落差

部分教師表示，教科書商囿於篇幅與成本考量，編寫時所使用的文字敘述較為簡潔、凝鍊，然而時代改變，老師們注意到學生閱讀能力下降的問題，這種狀況在偏遠地區的國中端比較常見：

現在學生非常嚴重的問題，就是課文的編排用了我們可能認為不是艱深的字，但是就他們來講是很艱難的字。（1100928-T-KCJH-2）

不少詞彙對於學生來說較為吃力，教師必須要再花時間解釋給學生，教師有時候甚至會覺得「歷史課上到像國文課一樣」。根據研究團隊的訪談結果，教科書的選用，除了教材編寫是否符合課綱、書商後勤是否到位等主客觀因素外，也與該版本的文字難易度有關。「我們選擇的考量是閱讀難易度是否適合本校學生，我們這裡畢竟是偏鄉」（1100705-T-TYJH-1）。老師們在選擇版本時所面對的難題之一，就是理想的教科書，可能就會因為編寫時所使用的文字較簡潔，但考量到任教班學生的接受程度，老師做決定時也只好割捨：

其實 A 版是最符合課綱的編排，可是後來發現就是說它的文字對我們學生來講太難了，我們學生的閱讀能力沒有這麼強，然後他的有些用詞用語太論文式。（1101027-T-PSHS-1）

提及此一現象的教師，多服務於較為偏遠的學校，同學過去的閱讀能力基礎並沒有打好，致使在閱讀國中教材時較為吃力，閱讀能力的差距，也清楚呈現城鄉差距。但受訪教師也提及，此一狀況較常見於初升七年級的同學，透過精熟訓練，通常一學期後多能逐步適應；然而此一現象也提醒主管機關在教育資源分配時，應更細緻地理解第一線教師面臨的狀況並提出解決方案。

（二）經濟主題、技職系統教科書應被重視

任教於普通高中公民科的教師表示，目前公民課本的安排分成社會、政治、法律、經濟四大面向，目前教科書的內容編寫，在前三項有較多的說明，講述內容也能夠結合時事或相關案例，不過在「經濟」面向，對原住民族產業發展、經濟現況的書寫則未能呈現，未來調整教科書內容時，應該要增加此一面向的論述：

在 108 之前的版本，經濟幾乎你是看不到原住民的篇幅。我原先以為在這一次之後，經濟的部分會有比較多原住民的篇幅，但是我看還是沒有著墨到原住民，至少我目前所看到的這兩個版本裡面，經濟領域的這個部分幾乎是沒有的……領綱經濟那邊寫的那些相關的議題也沒有原住民，所以也可能跟這個有關係。

（1100708-T-LYSH-1）

原住民族的經濟樣貌多元，除了在 1960 年代，大量原住民移居都市工作外，還有為人所熟知的高山水果、蔬菜。近年青年返鄉者眾，更逐漸發展咖啡、紅藜、茶葉等高經濟作物；近年配合相關部門的林業政策，也逐步拓展養蜂等林下經濟的發展，這些原住民族多元的經濟產業都有很大的產值，甚至成為城市的主要農特產品，若能針對前述內容進

行說明，能更完備原住民族在公民教科書各個主題內容的完整度。

根據教育部（2022）110 學年度的統計資料，就讀普通高中之原住民學生，與就讀技術型高中、綜合高中及各特殊類型班級（含實用技能學程、藝才班、體育班、特教班、建教合作班、進修部、原住民實驗班及原住民藝能班）之原住民學生人數比，約為 1:1.938。⁴亦即在各類技術型高中有較高機會遇到原住民同學，如何透過教師的引導進行原住民族文化／多元文化議題的教學有其必要性。

受訪的國中老師，會顧慮同學們在國中所學的基本觀念，到下一個學習年段，是否能繼續延續：

我們部落型學校的學生，他的升學很少會到高中，很多到職業學校去。到職業學校去，他的歷史或是公民的部份，是不是有提到這樣子多的篇幅？（1101103-T-BMJH-1）

根據前述統計資料，技術型高中遇到原住民學生的機會幾乎是普通高中的兩倍，但服務於技術型高中的受訪教師則表示，相較於普高課綱有明確的條目，規範編寫者需要納入哪些原住民族內容，技術型高中的社會課綱並沒有類似的情況，加上在技術型高中，社會科並非主要考科，對老師來說壓力就沒有那麼大，「我們不是考科，又是高職的學生，說真的我們沒有什麼壓力，我可以上我要上的東西」（1101025-T-RAVS-1）。有些技高社會科教師自認對原住民族議題並不熟悉，所以就算提到公平正義部分，反而會提及較多移民、難民的內容，原住民族的部分相對來說反而比較少：

因為高職社會科沒有升學的壓力。所以老師自己準備的教材的比例蠻高的，在公平正義這個部份，其實也都沒有帶到原住民，它反而是帶到了比如說像移民、或是難民，反而都比原住民的議題還要來的多。（1100729-T-KSVS-1）

⁴ 根據教育部 110 學年度原住民學生概況統計資料，就讀普通高中之原住民學生為 7,002 人；就讀技術型高中、綜合高中及各特殊類型班級人數為 13,571 人。

因此教師在安排授課計畫時，反而會著重在自己本職學能較為熟悉、擅長的部分進行講述，不一定會特別講述原住民族議題的相關內容，但如此反而不利原住民族基本文化知識的推展。

技術型高中的歷史、公民課綱，對於原住民族文化內容的條目，主要關注於食、衣、住、行、科技的幾個面向，對於原住民族文化內容的說明相對薄弱，內容之呈現也較為浮泛。

哪個族群具有什麼樣的特色，我覺得算是比較少的部份，若可以增加進去，學生可以學到這個族群真正比較深入的文化層面。

（1100624-T-HCVS-1）

也較少論及當代原住民族所面臨的困境與挑戰，在教學過程中，教師較不易針對轉型正義議題進行相關教學活動。另外就是學生學習動機的問題，由於並非考科，對老師們的教學也是一項挑戰：

我覺得學生要以生活課題為主，所以我都要講重要的關鍵發展史，然後談到現在，他們的回應才會比較多。（1100914-T-CTVS-1）

對於技術型高中社會教科書中原住民族相關議題內容的不足與淺碟化，也有些老師會主動聯合社會科老師，採取協同教學的策略，讓學生仍能對原住民族相關議題有深入的瞭解：

110 學年我們想來做一個跨領域，就是歷史跟公民跨領域的原住民主題，可以同時在他的歷史課跟我的公民課進行。

（1100624-T-HCVS-1）

透過協同教學，可以從多方觀點來培養學生尊重多元文化的公民素養，並且能夠有效利用相對較少的授課時間，同時也因為非考科，授課教師可以完整而深入地帶領學生進行思辨的過程。

由於就讀普通高中以外的原住民同學比例較高，在學校場域當中，遇到原住民族學生的機會較高，但十二年國教技術型高中社會領域綱要

關於原住民族的條目並不多，綜合前述受訪教師的看法，在各類非普通高中的課程中，倘若教師不熟悉原住民族相關議題，恐無法對原住民族文化有延續性的議題融入教學，原住民族歷史正義與轉型正義的推進將變得困難；在無考試壓力下相關內容能否持續被關注與強調，仍需深入檢視。

三、教科書內容與教學時數的拉鋸：教學進度壓力下的挑戰

相較於高中階段，每週還有 2 小時的歷史、地理或公民，高三還有搭配的加深加廣、探究與實作的課程，國中端的社會科教師，進度的壓力相對大很多：

現在我真的就只有講書，我完全沒有辦法講背後的，我的歷史史觀，完全沒辦法，就是趕課趕課趕課。（1101013-T-HGJG-1）

受訪的教師咸認為以目前的每週社會科 3 節課的規劃（歷史、地理、公民各 1 節課），要談論的內容對教師負擔太大，

到了 108 課綱，就變成歷史地理公民都只有 1 節課，授課時數其實就是減半，但是有一樣的進度。（1100928-T-KCJH-2）

加上有時遇到國定假日、颱風、甚或如施打疫苗等，很容易就錯過了當週的上課時間，往往面臨趕課的窘境，遑論帶領同學進行討論、思辨的過程。「像最近斯卡羅很紅，可是如果我一個禮拜只有 1 節課的話，我就不會想要去處理這一個議題」（1100906-T-TSSH-1）。

受訪老師認為，時數縮減對教學品質的確造成很大的影響：

如果照著課本的內容來教，大概都還能教的完，但是缺點就是這邊補一塊，那邊補一塊，中間是不是能夠有很好的連結，這就是一個大問題。（1101103-T-BMJH-2）

有時候甚至會造成老師的心理壓力，如果沒有辦法按照進度教完，會有愧對於學生的感覺，雖然學生不一定會有所反映，但仍舊會有虧欠感。因此，在進度的壓力底下，許多值得深入討論的議題也只好被割捨。當問到若沒有進度的壓力，教師的授課態度為何：

如果我不要完全按照課本上的話，就不用擔心進度的問題，課本只是我的其中一個使用的內容，那我就不用全上它，如果我要上領綱的東西，我只會挑我覺得一定要上的，其他沒有那麼重要的事實知識我不會再去講。（1100608-T-NOSH-1）

歷史教育是個認識「過去」的學科，除了形塑民族意識與國家認同，也提供了歸屬感的脈絡與論述（楊秀菁，2022）；教科書除與國族認同建構相關聯，也反映意識形態的存在、更替與轉變。國中社會領域因時數減少，由歷史、地理、公民三科分立整併為「社會」一科，做為「樞紐」角色的國中社會科教科書該做什麼樣的調整？歷史教育並非單純的知識學習，也要讓學生理解如何分析不同文本及其背後所傳遞的史觀。從受訪教師的回饋來看，教材內容恐難「一個都不能少」，那麼各主題的教材比重該如何分配？原住民族的內容又該占多少分量，以向下銜接國小的先備知識、向上延伸高中職的分科內容，的確需要重新盤整與思考。

四、教科書內容的深化對教師專業的挑戰

（一）需持續強化文化回應教學能力

近年來，對於教學保持高度熱情的教師社群逐漸興起。教師們針對自己的需求，透過不同的人際關係、網路工具尋求志同道合者共同備課。但有受訪教師認為，十二年課綱實施後，社會科中的原住民族主題增加，對過去對原住民族議題不瞭解的教師而言，備課是一大挑戰：「老實說，捫心自問，我其實也不是那麼的熟。就有其他老師分享過，『上課我講的也很心虛』」（1100906-T-FKJH-1）。不難感受到他們面對此

一變化的焦慮。然而還是有些老師面臨這樣的轉變，可能出現抗拒的心理，因為不瞭解而避談，也擔心尺度拿捏不佳而略過：

有些都會區的社會科老師，碰到原住民的時候反而還會跳過去不講，因為他怕下面有原住民的同學，可是原住民的同學接觸到這個有時候這是很兩難的一件事情，老師擔心會變成一種標籤。就會說，原住民就是原住民的文化就怎樣比較落後，還是比較不先進，所以有些老師因為怕這種文化的敏感度的東西就簡單的就把他帶過去。（1101025-T-RAVS-1）

亦即在文化回應教學方面，有些老師可能會對自己的能力有所懷疑，擔心講出來的話可能造成某些方面的問題或影響，而對原住民族議題的教學就會有所保留，以免造成不必要的紛爭。另外在議題操作上，也需要老師費心安排，尤其對於青少年時期的學生來說，同儕間的互動是人際關係發展相當重要的支持，因此對於身分等較為個人的議題會顯得較為敏感，

原住民學生會敏感（對於加分制度），所以要很謹慎的去處理這樣子的議題，不能隨便帶討論，否則可能會有反效果。

（1101027-T-PSHS-1）

對於任何議題的開展，教師都必須仔細衡量過，若沒有進行準備，隨著教師興之所至的開啓話題，有時候可能反而造成同學之間不必要的紛爭。

又如對於公民科教師來說，面對社會、政治、法律的觀念轉變，以及近年來原住民族主體意識的抬頭，教師需要更積極自我提升與理解相關議題內容，才能帶領學生深入討論相關議題，並且養成良好的公民素養。受訪老師分享他自己的經驗：

我在社區裡面有時候也會帶導覽，有一次我帶導覽的成員，是在進修的一些國小、國中、高中的老師們，他們就有提到，新的教

科書裡面，原住民的篇幅、或者是原住民議題的討論好像忽然變得非常的多，從他們的談話中，我感覺到他們還沒有適應那個情況。（1100708-T-LYSH-1）

對非原住民族的教師來說，在過去的師培教育端並沒有「多元文化教育」、「原住民族文化」、「文化回應教學」此類科目，因此授課教師們都是開始教書後，才逐漸累積這方面的專業能力，但過去關於原住民族的教材內容並不多，有時甚至不是考試的重點，很可能在趕課壓力下就會略過原住民族的相關段落。但十二年國教課綱（2021，頁 33）上路後，在教材方面即明確指出「各級各類學校相關課程及教材，應採多元文化觀點，並納入性別平等與各族群歷史文化及價值觀，以增進族群間之了解與尊重」。如何在短時間抓到原住民族文化的基本內涵，並從當中提取適當的內容進行教學，對老師來說是個挑戰。

例如所有原住民族的信仰是最類似的，可是這就考驗老師本身對於原住民族的認識，要怎麼用很淺顯的語言，讓學生進入這一個這麼抽象的主題。（1100906-T-FKJH-1）

對資深教師來說，若未跟上時事變化並強化自我進修、調整教學方式與內容，適應上可能較為辛苦，這也是教師的壓力來源之一。

（二）各族文化內涵差異，造成老師焦慮

現行法定原住民族計有 17 個族群，依據新課綱編寫的教科書，歷史科以神話傳說來帶出原住民族文化，或是公民課綱當中提及「部落」的概念，若無相關先備知識的第一線教師，備課時將面臨跨文化教學的挑戰。

老師會有一些觀望或是擔心，比如「我與部落」這個章節，有其他學校公民老師打電話給我，問這怎麼教。他說，他又不是原住民，

那些文化、16 族⁵，他就不認識，要怎麼教？（1100909-T-ELJH-1）

且不同族群所呈現的文化脈絡有異，縱使目前學界已有豐厚的研究成果，但教師在短時間恐難消化龐雜資料，且資料之可信度也是教師關注重點，不少教師咸認為若能將可信賴的參考資料彙整，提供第一線教師、學生關於原住民族歷史、文化、社會議題的補充教材，讓各領域的教師可以配合課程加以應用，或是舉辦沉浸式的部落踏查研習課程，都對減輕老師的焦慮有所幫助。

我們自己去找的資源有一個很大的問題是，我根本不知道它對或不對，因為沒有人知道它對或不對。所以如果有一個官方的機構，或是比較中性的機構，能夠提供這樣的議題給我們的話，其實會很有幫助。（1100729-T-KSVS-1）

根據原轉會第三屆歷史小組公布的工作大綱，該小組已針對第一線教師這方面的需求進行原住民族相關議題補充教材的製作，對於要整合、製作哪種類型的參考資料，受訪教師也提出了建議：「現在的人比較不喜歡看文字，所以教材應該往活潑化、多元化，提供相關性的影片讓我們參考」。（1100928-T-KMSH-1）

由於網路資訊的多元性，線上或有些許文章、影片可資參考，但若對此議題理解不深的老師，在辨別這些網路資源是否可用，或評估是否將其納為教學補充之用時亦將遭遇困難。因此，倘若原轉會所整理的相關議題補充資料能以多元形式、甚至是貼近教材編寫的內容，對於原住民族文化較陌生的老師來說，應能降低教師跨文化教學的門檻，學生亦可據此自學、深化相關議題的理解，亦有助於推進原住民族歷史及轉型正義的進程，進而落實「全民原教」的目標。

⁵ 本研究訪談於 2021 年（110 學年度）進行，當時官方認定之原住民族為 16 族，故受訪教師語彙為 16 族。2026 年 7 月行政院核定西拉雅族為法定原住民族，現為 17 族。本文正文採現行認定，引文則保留受訪者原語。

（三）學校區位影響原住民族議題教學成效

另外，除了教材上的編寫外，學校區位也是影響原住民族內容教學成效的重要原因。以公民科來說，當談到部落時，都會區的學生對部落是疏遠的，即便是住在都會區的原住民同學，若與原住民族文化連結不深的話，恐也無法理解部落對族群的重要性為何。例如在都會區學校服務的受訪教師提到：

新課綱只講部落和家庭，沒有社區。對老師來說，他根本搞不清楚部落是什麼？也不知道部落的重要性的價值是什麼？那對學生更是……特別是都會區的孩子更不理解。（1100911-T-ZGJH-1）

不過學校若位於原住民族集中分布區域，教師能適切地將學校周邊的原住民族文化融入在教學中。

比如說什麼叫傳統領域，什麼叫做部落領袖，這些概念，其實是同學就在文化裡面，自然容易吸收。（1101014-T-SLJH-1）

對學生而言，因為身處有原住民族環境的場域，或是本身就是在部落裡或鄰近部落的學校，這些內容都是他們生活的一環，也是理想的沉浸式教學環境。

他們對文化的理解都比我還要熟……我後來的做法是，譬如講土地或傳統領域，可能就近在南投找一個例子來談，這樣學生會比較有感。（1101027-T-PSHS-1）

具體而言，部落學校的教師在講授傳統領域時，可直接帶領學生訪問部落耆老，或進行田野調查，教材即是生活本身；相對地，都會區的教師則可能需要藉助紀錄片或線上資源，引導學生進行專題報告，從間接的資料中建構對原鄉的理解。由於所舉例子就在同學的生活範圍內，學生確實能快速進入狀況，對教材的吸收與轉化也較為理想。這些與部落連結較強的學生，文化力的內涵也比較強，有時可在相關章節以同儕協力

的方式幫助同學的學習：

每一屆都有學生，改回傳統的名字。這有一個好處，就是當他上課的時候，可以跟同學介紹說，他的名字的故事是怎麼來、怎麼唸，之類的。（1101026-T-CHSH-1）

前述的案例也可窺知學校區位對於學生學習原住民族文化內涵有很大的影響。

反之，對於原住民學生就讀人數較少、或無原住民學生的學校（如：離島等非原住民族區域）的教師，對於教科書中原住民族相關議題的學習就顯得較為吃力。

因為其實講真的，講任何一個原住民事件，或是講任何一個地方，對我們來說都是陌生的。我們這邊很少原住民，所以我們認識原住民族文化更困難。（1101004-T-MKJH-1）

要如何協助非原住民族地區的同学將教材內容的原住民族文化、知識內涵轉化到現實生活中，則成為教師的一大挑戰。有老師認為，

多一點有關於原住民的東西，我覺得是比較好，老實說，澎湖的小孩子有看到多少原住民？他們其實也沒接觸過。
（1101004-T-MKSH-1）

離島地區的同学對於教科書當中的地理觀念是疏離的，他們所熟悉的環境及地理空間感，迥異於臺灣本島的同学，老師除了談歷史內容以外，需要先重新協助離島學生架構起地理概念，才有辦法進行講述：

我上課跟他講，賽夏族在苗栗，他們也沒辦法跟地圖結合在一起。
這是我這幾年在我們這邊教書發現的情況。（1101005-T-PSJH-1）

但一來一往間，原訂的教學進度就會受到影響，倘若又遇到學校較小，

需要配課才能滿足基本時數的情況，對於其他科目配社會科的教師壓力更大。

受訪教師認為，關於原住民族的相關議題，在不同區域的操作上面必須有所區別。教師擔憂，在非原鄉地區的學校，教學內容可能流於片段化：

如果你在原鄉教社會科的老師，你必須一定要融入部落的議題，或是要去結合原住民的本體，所以那個課本內容絕對是不夠的。但是在非原鄉的學校，如果是教那種很片段的東西的話，倒不如不要教。（1100623-T-TXJH-1）

可見學校的區位影響原住民族課程內容的教學成效頗大，在原鄉區域或原住民重點學校，同學們對於教科書中所提到的內容較容易在生活當中得到印證，所以在理解方面相對於非原鄉或離島地區同學來得好一些，未來如何協助在非原鄉地區的教師精進相關內容的教學，考驗著老師的專業與文化回應教學能力，仍是未來落實全民原教時的重要關鍵之一，也是教育主管機關在推動全民原教的過程當中，需要特別留意之處。

伍、結論

本研究探討原住民族轉型正義在教育場域的實踐，透過深入探究社會科教師的教學經驗與觀點，反思現行教育政策、課綱及教科書內容，以期提供未來政策調整的參考依據。回顧臺灣歷史教育發展脈絡，不同政權的統治影響了歷史教育的面貌與史觀的塑造，社會科教科書對原住民族歷史與文化的呈現，正是形塑學生族群認同與多元文化價值觀的關鍵。本研究的學術貢獻或許不在於提出全新的革命性洞見，而在於為長期以來教育現場普遍認知卻缺乏系統性證據的議題，提供厚實且細緻的經驗性資料。透過教師的深度觀點，本研究具體呈現課綱改革在不同脈絡下（城鄉、學校類型、教師背景）的多元樣貌與挑戰，將過去較為零

散的個人經驗，提升為具有普遍性與差異性意義的學術分析，此即本研究的核心價值所在。

根據本研究的分析，十二年國教課綱與教科書在原住民族教育內容呈現上有顯著進展。相較於舊課綱，新課綱中原住民族議題的篇幅從約 14% 上升至 21% 左右，內容編排方式也從單一章節呈現轉變為貫穿各時期的主題式安排。這樣的變革使「原住民族的身影不會消失」的歷史發展脈絡得以彰顯，讓學生能夠從宏觀角度理解原住民族在不同歷史時期、不同社會層面的持續參與。受訪教師肯定此次變革提升了對族群議題的敏感度，認為這不僅符合當代社會的開放性與多元性，也有助於實現「全民原教」的教育方針。

然而，研究也發現新課綱實施過程仍存在多項挑戰。其一，主題式編排雖能凸顯原住民族持續參與歷史的事實，但部分教師認為此種編寫方式易使知識碎片化，不利於學生形成完整的歷史認知；在有限的課堂時間內重複鋪陳背景知識，也壓縮了新內容的教學空間，部分教師因而認為舊課綱獨立成章的安排仍有可取之處。其二，教科書文字對偏鄉學生而言較為艱澀，教師選書時往往必須在內容深度與學生閱讀能力之間取捨，凸顯城鄉教育資源分配不均的問題。其三，就讀技術型高中等非普通高中學制的原住民族學生比例幾乎是普通高中的兩倍，但其社會科課綱對原住民族內容的規範相對薄弱，授課內容多取決於教師個人專長與興趣，不利於原住民族文化知識的普及，也不符合「全民原教」的目標。

其四，國中社會科每週僅有 3 節課（歷史、地理、公民各 1 節），教師在沉重的進度壓力下，難以引導學生進行批判性思考與深度討論，許多值得深入探究的議題被迫割捨。其五，新增的原住民族內容對教師專業能力提出新挑戰，許多非原住民教師坦承對原住民族議題理解不足，部分教師甚至因擔心觸碰敏感議題而迴避相關內容；加以現行法定原住民族計有 17 個族群，各族文化內涵差異顯著，更增添教師備課的負擔。最後，學校區位顯著影響教學成效：位於原住民族集中地區的學校，學生較易於生活經驗中印證教科書內容；非原住民族地區與離島學

校的師生則對原住民族文化較為陌生，教學效果相對受限。

綜合研究發現，教師們期望未來教科書能更全面呈現多元史觀，促進族群間的理解與和解。受訪教師建議，教科書應納入原住民族的觀點與聲音，避免單一族群的敘事角度。教師普遍認同課綱改革的方向，但同時呼籲需要更全面的配套措施，包括教師專業培訓、教材資源充實以及課程時數調整等。

教育是百年大計，也是實現轉型正義的重要手段。本研究顯示，十二年國教課綱在促進原住民族教育方面已有顯著進展，但實施過程仍面臨諸多挑戰，這些挑戰不僅來自教材內容本身，也涉及教師專業能力、教學時數安排、學校區位差異等複雜因素。未來的教育改革應更全面考量這些因素，提供更完善的支持系統，使原住民族文化能在教育場域中得到充分展現與尊重。歷史教育的目標不僅是傳授知識，更在於培養學生的批判思考能力與多元文化素養；唯有透過重構教科書內容、提供更多元的歷史視角，幫助下一代培養包容開放的胸襟，使原住民族歷史正義與轉型正義成為社會共識，才能真正實現族群和解與多元共生，為臺灣社會的和諧發展奠定基礎。

陸、政策建議

基於研究結果，本研究提出以下政策建議，以促進原住民族轉型正義在教育場域中的實踐：

首先，建議強化教科書配套補充教材的系統性開發。針對教師普遍反映教科書內容零散、深度不足的問題，建議主管機關應以現行各版本教科書為基礎，開發官方的線上資源平臺。訪談中發現，教師雖熟悉原住民族委員會出版的《原住民族重大歷史事件系列叢書》，但這些資源與教科書內容缺乏有效連結，難以直接應用於課堂教學。建議以教科書提及的原住民族重大歷史事件為基礎，如麻豆社事件、沙轆社事件、大甲西社事件等，開發針對性的教學資源套件，並以多元形式呈現（如：

虛擬實境部落踏查、互動式數位地圖、情境式線上遊戲或部落耆老紀錄片等），幫助教師特別是非本科系配課教師降低跨文化教學的門檻。

其次，強化師資培育中的教科書文本識讀與轉化能力。研究顯示，非原住民教師對原住民族文化的理解普遍不足，影響教學效果。建議教育主管機關擴大辦理「沉浸式文化體驗研習」，讓教師能親身體驗原住民族文化，提升對相關議題的敏感度與教學信心。應將「原住民族議題教科書分析與教學應用」納入師資培育的必修或核心課程，有助於激發教師自主學習的動機，進而提升教學品質。

第三，鼓勵教師開設原住民族主題的加深加廣課程。受訪教師普遍反映，所在區域可供選擇的原住民族相關多元選修課程有限，且開課學校多為原住民重點學校。建議教育主管機關提供誘因，鼓勵教師參加相關培訓後回校開設原住民族歷史正義與轉型正義課程。在師資不足的過渡期，可與大專院校合作，讓學生赴大學選修相關課程，既能填補教師人力缺口，也能促進大學落實社會責任。

第四，建議調整師資培育系統架構，從源頭強化原住民族教育的推動。以 110 學年度為例，全國 115 所原住民重點中等學校中，社會科原住民籍教師僅 28 人（原住民族委員會，2022）。建議鼓勵更多原住民籍師培生選修社會科或加註社會科為第二專長。同時，應將原住民族文化相關課程納入所有師資培育學生的必修課程，而非僅限於原住民族語文專長學生。參考過去推動性別平等、人權等議題的經驗，調整相關職前訓練課程，方能真正達成「全民原教」的目標。

最後，針對不同學校類型與區位的差異性，提供差異化的支援措施。研究顯示，技術型高中與非原住民族地區學校在原住民族教育實施上面臨特殊挑戰。建議強化技術型高中社會科課綱中的原住民族內容，並為非原住民族地區的教師提供更豐富的視聽教材與虛擬實境資源，彌補學生缺乏直接文化接觸的不足。此外，應重視國中端教師面臨的時數壓力，考慮調整課程架構或增加彈性教學時數，確保教師有足夠空間引導學生進行深度學習與討論。

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).]

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——語文領域：國語文（2018）。

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

十二年國民基本教育課程綱要總綱（2021）。

[*Curriculum guidelines of 12-year basic education: General guidelines.* (2021).]

何繼琪（2005）。文化回應教學——因應文化差異學生的課程設計與教學策略。國立編譯館館刊，33（4），30-41。

[Ho, Y.-C. (2005). Culturally responsive teaching: Curriculum design and instructional strategies for culturally diversified students. *Journal of the National Institute for Compilation and Translation*, 33(4), 30-41.]

周惠民（2019）。臺灣原住民族教育發展。國家教育研究院。

[Chou, H.-M. (2019). *The development of Indigenous education in Taiwan*. National Academy for Educational Research.]

原住民族委員會（2022）。110學年度原住民族教育調查統計。原住民族委員會。

[Council of Indigenous Peoples. (2022). *Survey and statistics on Indigenous education (2021 academic year)*. Council of Indigenous Peoples.]

原住民族基本法（2005）。

[*The Indigenous peoples basic law.* (2005).]

原住民族教育法（1998）。

[*Education act for Indigenous peoples.* (1998).]

教育部（2020）。中華民國原住民族教育年鑑（1945-2018）。

[Ministry of Education. (2020). *Indigenous education yearbook of the Republic of China (1945-2018)*.]

教育部（2022）。110學年度原住民學生概況統計。教育部統計處。

[Ministry of Education. (2022). *Statistics on Indigenous students (2021 academic year)*. Department of Statistics, Ministry of Education.]

陳張培倫（2019，2月27日）。原住民族人權議題現況。教育部人權及轉型正義教育資源網。<https://hre.pro.edu.tw/article/3838>

[Chen-Chang, P.-L. (2019, February 27). *The current state of Indigenous peoples' human rights*

- issues. Ministry of Education Human Rights and Transitional Justice Education Resource Network. <https://hre.pro.edu.tw/article/3838>]
- 楊秀菁（2022）。原住民族的轉型正義——社會領域課程綱要與教科書中的原住民族書寫。《教科書研究》，15（3），1-46。 [https://doi.org/10.6481/JTR.202212_15\(3\).01](https://doi.org/10.6481/JTR.202212_15(3).01)
- [Yang, H.-C. (2022). Transitional justice for indigenous peoples in Taiwan: Indigenous content in social studies curriculum guidelines and textbooks. *Journal of Textbook Research*, 15(3), 1-46. [https://doi.org/10.6481/JTR.202212_15\(3\).01](https://doi.org/10.6481/JTR.202212_15(3).01)]
- 劉美慧（2005）。多元文化師資培育——一位師資培育者的敘事探究。載於中華民國師範教育學會（主編），教師的教育信念與專業標準（頁 203-230）。心理。
- [Liu, M.-H. (2005). Multicultural teacher education: A narrative inquiry of a teacher educator. In Association of Teacher Education, R.O.C. (Ed.), *Teachers' educational beliefs and professional standards* (pp. 203-230). Psychological.]
- 蔡志偉（2023）。走過兩個十年——原住民族教育法的回顧與展望。《政大法學評論》，172，171-231。 <https://doi.org/10.53106/102398202023030172003>
- [Tsai, C.-W. (2023). Walked through two decades: Review and prospect of indigenous peoples Education Act. *Chengchi Law Review*, 172, 171-231. <https://doi.org/10.53106/102398202023030172003>]
- 蔡清田（2021）。十二年國教新課綱與教育行動研究。五南。
- [Tsai, C.-T. (2021). *The new curriculum guidelines of 12-year basic education and educational action research*. Wu-Nan.]
- 總統府（2016，8月1日）。蔡英文總統代表政府向原住民族道歉全文。 <https://www.president.gov.tw/NEWS/20603>
- [Office of the President. (2016, August 1). *President Tsai apologizes to Indigenous peoples on behalf of government*. <https://english.president.gov.tw/NEWS/4950>]
- 總統府原住民族歷史正義與轉型正義委員會（2018）。總統府原住民族歷史正義與轉型正義委員會 2017 年工作報告書。總統府。
- [Presidential Office Indigenous Historical Justice and Transitional Justice Committee. (2018). *2017 work report of the Presidential Office Indigenous Historical Justice and Transitional Justice Committee*. Office of the President.]
- Bishop, R. (2003). Changing power relations in education: Kaupapa Māori messages for “mainstream” education in Aotearoa/New Zealand. *Comparative Education*, 39(2), 221-238. <https://doi.org/10.1080/03050060302555>
- Bishop, R., & Berryman, M. (2006). *Culture speaks: Cultural relationships and classroom learning*. Huia.
- Dee, T. S. (2004). Teachers, race, and student achievement in a randomized

- experiment. *Review of Economics and Statistics*, 86(1), 195-210. <https://doi.org/10.1162/003465304323023750>
- Durie, M. (2001). *A framework for considering Māori educational advancement*. Massey University.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.
- Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (3rd ed.). Teachers College Press.
- hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203700280>
- Ladson-Billings, G. (2009). *The dreamkeepers: Successful teachers of African American children* (2nd ed.). Jossey-Bass.
- Nieto, S., & Bode, P. (2008). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education* (5th ed.). Allyn & Bacon.
- Smith, L. T. (2012). *Decolonizing methodologies: Research and indigenous peoples* (2nd ed.). Zed Books.