

第二章 文獻探討

本章共分為四節，主要針對本研究之相關文獻進行探討。第一節到第三節分別由多元文化教育之理論、多元文化課程內容設計，到社會學習領域課程的內涵及其與多元文化教育的關係進行討論；在第四節中則對教科書中的相關研究進行探討。

第一節 多元文化教育之理論

本研究對國中社會學習領域教科書中原住民之內涵進行探究，其是以多元文化教育為理論基礎，因此必須對多元文化教育有所瞭解。在此先探討多元文化教育的興起背景、多元文化教育的意義和目標、台灣和美國多元文化教育的發展情形，以及多元文化教育之批判。

壹、多元文化教育的興起背景

多元文化教育是西方國家特殊歷史社會情境下的產物，例如：英國、美國等國家，他們除了境內原有的少數民族外，二次世界大戰後，因為移民等相關因素，讓這些國家逐漸成為多民族國家，由於這些民族各自擁有獨特的文化背景、特殊的心理需求與問題，使他們很難融入當地的大社會中（劉蔚之，1992）。在這樣的背景之下，多元文化教育逐漸醞釀、逐步形成，有關多元文化教育的興起，是由以下幾個原因所促成的：

一、多元民族國家的形成

隨著全球化的腳步，全國國民均屬於同一民族、同性質者幾乎已不可能。現今全世界約有一百八十餘個國家，其中只有二十多個國家勉強可算是「單一民族國家」(mono-national state)，其餘全是「複合民族國家」(multi-national state)，在這些複合民族國家，呈現的是一種由多民族所共同呈現的多元文化社會(multi-cultural society)(洪泉湖，1996)。每個國家多多少少都會有少數民族問題，只是在於問題嚴重程度不同。二次世界大戰後的移民潮、工商業發展所帶來

的外勞湧進，讓社會越是進步的現代化國家，產生愈多多元族群適應的問題，例如：瑞士、德國等，這些國家由於國家境內有不同民族的人口組合，因而產生了語言溝通、種族歧視等社會問題，在教育上也面臨許多考驗。以往十九世紀受民族統一運動影響所標榜的單一民族國家，似乎已經不大可能，儼然已成為一歷史名詞了！

以美國而言，美國早在獨立以前，就存在著多元種族共存的事實，有印地安原住民族群、來自歐洲的西班牙、盎格魯薩克遜、法蘭西、日耳曼、猶太等移民種族，以及非洲黑人族群；美國獨立後，也有亞洲等族群移民進入。這種現象讓美國成為一個多元種族、多元文化、多元語言的國家；一次大戰後，仍有中歐、東歐和南歐等移民，使美國境內更趨多元。然而盎格魯裔美國人仍居主導之地位，並且在「本土保護論」(nativism)的倡導下，壓制迫害新移民族群(呂枝益, 2000; Banks,1994)。

而在台灣，不同時期有不同族群的人口遷入，例如：荷蘭和西班牙的殖民等。從明清時期，漢人與原住民，或是福、客、漳、泉族群，因語言、習俗、信仰、經濟資源之不同而有所競爭與互動，民國三十八後，也一直有外省人和本省人的省籍情結問題，現今雖然省籍情結不再那麼明顯，但每當遇到選舉，往往成為政治炒作的話題。加以經濟發展達到一定水平，人們生活穩定，現階段引進許多外籍勞工，另外，有些人則選擇娶外籍新娘當配偶，如此觀之，台灣似乎也成為一個多元族群的國家。

由此可知，科學進步、交通工具發達，以及資訊的流通，地球上的每個國家，似乎無法自成一格，不管是在歷史上或是地理上都已顯示出，多元種族、多元族群國家的形成。這也造就了多元文化教育的興起。

二、民族熔爐說的理想無法解釋社會事實

同化論者的主張主要包含了兩種形式，一是盎格魯一致化(Anglo-conformity)，另一是熔爐說(the melting pot theory)(Banks,1988)。盎

格魯一致化假定維持英格蘭習俗的崇高性，因此，英格蘭語言和文化模式在美國生活中應作為一種支配和標準(Reagan,1984)。因而，十九世紀末至二十世紀初，在美國公立學校普遍存在著這種理論，擁護熔爐說者聲稱，所有的歐洲文化將是一種全新的「文化與生物的彼此交融」，許多民族在混合作用(amalgamation)下，會融合成一個不同的新鮮體，所有種族的差異會在此交融、混合，繼而孕育每一個個體成為優於原來所有種族的全新之人，並產生一個更為新穎優越的文化(呂枝益，2000；Banks,1985；Reagan,1984)。

熔爐說的三個假定為(一)各族群均能且願意放棄他們的族群特性，使各族群特性減少至能融合的地步。(二)各族群的力量大致相似。(三)各族群間幾乎完全沒有偏見和歧視的存在，能毫無障礙和自由的交談。很明顯地，這是主流文化一廂情願的說法，與事實不符的。少數民族在融入「共享文化」中時，本身的族群特性已被排除在外，甚至還因膚色因素(有色人種)而備受歧視。熔爐說過度理想化，忽略了文化的形成是一個族群長期下來的生活習慣所累積成的，並非容易(引自賴淑梅，1992)！

Guthrie 於 1985 年研究發現，學校採取同化政策不僅容易導致學童拒絕上課，甚至阻擾其正常的社會化(引自莊明貞，1993)。熔爐說的理想似乎無法解釋社會現象。學者 Grant 指出美國不是一個大熔爐，而且沒有機會成為大熔爐。例如：在企業界，阻止婦女和有色人種達到最高的領導階層，男女之間、有色人與白人之間待遇的不平等，政治制度將婦女、殘障及貧民排除，以及日漸將美國分為有與無兩個階級的社會，已使大熔爐假設失效(引自呂枝益，2000)。

三、黑人民權運動的興起

多元文化教育起源於 1960 年代美國的民權運動(civil right movement)(Banks,1993a)。在這個時期，非裔美人的意識覺醒，企圖爭取長期被忽略的權利，欲消除在居住、工作與教育等方面所受到的差別待遇。他們開始要求學校的課程必須反映他們的經驗、觀點、文化與歷史，並要求學校聘任有色人種的教師

或行政人員，使學生有不同的楷模和學習對象。接著，其他被疏離的少數族群，例如：墨西哥裔、亞裔、波多黎各人等，也激起意識的覺醒，紛紛加入爭取權利的行列，要求政府取消因種族因素而導致的不同待遇，認為各族群在工作權、政治參與以及社會控制上應具平等的地位（呂枝益，2000；劉蔚之，1998；Broudy,1985）。學校對於這一波的種族運動也迅速回應，在未詳細規劃的情況下，開設了許多單一族群研究的課程，這些課程大部分是選修課程，選修的學生大都以弱勢族群的學生為主。

民權運動興起之後，學術界的多元文化論者認為應立即從事課程修訂的工作，破除傳統以盎格魯文化、基督教義、歐洲中心以及男性中心的論調，他們主張少數民族的文化也有可取之處，而這促使黑人、婦女與其他種族的文學歷史和哲學成為課堂中講述的課程（引自賴淑梅，1992）。

四、文化多元主義對同化主義的質疑

同化主義的基本假定為，次文化群體的特質會使其成員在主流文化中難以生存，因此這些文化特質是有缺陷的，是需要改變的，同化主義認為族群區分是短暫現象，種族區分會助長分化、激發種族衝突，妨礙民主社會目標。欲達成社會的共同目標，發展成員的民主信念，最好的方式就是社會中的每一個成員都融入主流文化中，也就是所謂的熔爐政策（譚光鼎、劉美慧、游美惠，2001）。美國面對境內複雜多樣的民族，各民族皆有其特定的歷史文化資產下，便假定盎格魯薩克遜主流文化的優越性與合法性，試圖讓各民族融入主流文化，以維持一定程度的國家認同（呂枝益，2000；劉蔚之，1998；賴淑梅，1992）。

自二十世紀初至 1960 年代，同化主義便一直主宰美國的政策（Banks,1988），在同化論的影響下，學校被主流文化控制，課程與教學要強調國家內的共同文化，倘若過於強調族群差異，會造成分化的現象，影響國家團結與社會統合（譚光鼎、劉美慧、游美惠，2001）。也就是使各族群學生在接受教育期間能獲取身為美國國民所需的知識、態度和技能，期望學生能夠在未來社會運作

(Banks,1986)。

在同化主義主導下的美國教育，便是要達到同化目標，使少數民族放棄本身獨特的文化，學習盎格魯主流文化之主流價值和行為模式 (Banks,1994)，因此同化主義者所稱的共同文化，只是一種瞞騙的說詞，事實上其所代表的就是主流的國家文化 (Banks,1988)，其他次級民族團體的文化特質則被假定是有缺陷的、病態的而加以排除 (劉蔚之，1998)。

同化論很容易遭到批評，批評的觀點有 (一) 同化是單向的，被同化者很可能沒有選擇的機會和能力，就慘遭同化。(二) 同化很可能是運用強制，甚至高壓的手段來進行，要不然就是以「胡蘿蔔和棍棒」的兩面手法來實現，有違人性。(三) 即使同化是自願的，但人類社會也仍然會因此而消失一種文化形式 (洪泉湖，1999a)。

而文化多元主義 (cultural pluralism) 拒絕同化論的主張，他們認為儘管優勢團體企圖同化弱勢族群，但是族群的文化差異仍將繼續存在，若強迫同化則會使他們變成反對團體 (沈六，1993)。在二十世紀初期，許多學者提出反對同化主義者之看法，他們認為政治民主，文化也需民主，美國移民族群有權利維持他們的種族文化和制度 (林青青，1997)。文化多元主義強調文化民主，認為弱勢族群有權力維持他們的文化與制度，他們以沙拉碗 (salsa bowl) 為比喻，主張保存各族文化，豐富社會整體文化，共同呈現多元文化之美 (譚光鼎、劉美慧、游美惠，2001)。相對地，學校教育則應強調「差異性」的價值以及「相互尊重」的必要性，課程應以差異為核心，呈現出文化的多樣性，包括：個別差異、群體差異、文化差異等 (譚光鼎、劉美慧、游美惠，2001)。而課程教材內容的編排方式需呈現出不同文化的觀點，每個觀點均以不同角度切入、詮釋，多面向思考，如此一來，才能讓學生瞭解不同族群及其文化。

綜上所述可知，多元文化教育運動是反應各種不同族群的期望與需求，沒有任何一個族群可以代表所有族群，每個族群都是其他族群所無法取代的，正因每個族群都有其族群的文化特色，其與眾不同獨特之處，是不容許被歧視甚至抹

滅。在多元文化社會中，為了維持族群間的和諧，需藉由教育的力量來肯定文化多樣性的價值，尊重文化多樣性下的人權，促進各族群間文化的互相認識、學習、尊重、欣賞和接納各種文化，並教導國民所需具備的多元文化認知與價值觀，消除對其他文化的偏見和刻板印象，如此一來，才能真正落實自由、民主、平等、正義的國家，而這正是多元文化教育所強調的重點及所欲達成的目標。

貳、多元文化教育的意涵

多元文化的意涵這個部分，分別對多元文化教育的意義和多元文化教育的目標做初步基礎的介紹，提出學者的不同看法。

一、多元文化教育的意義

多元文化教育是一門新興的研究領域，是一個複雜的概念，它所包含的範圍相當廣。何謂多元文化教育？學者對多元文化教育切入的角度不同，因此，對多元文化教育的詮釋方式也就有所不同，以下先針對國內外學者對多元文化教育的詮釋分述之。

美國著名的多元文化教育學家 Banks (1989) 認為多元文化教育是一種概念，是一種教育改革運動，而且也是一種過程（引自陳枝烈，1997）。

（一）多元文化教育是一種概念。它認為所有的學生不論性別、社會階級、民族、種族或文化特質，在學校中應享有均等學習機會。

（二）多元文化教育是一種教育改革運動。它試圖改變學校和其他教育機構，使所有來自不同社會階級、性別、種族和文化族群能具有均等的學習機會。它所要改變的不只是課程而已，甚至還包含學校整體和教育環境。

（三）多元文化教育是一種繼續的過程。因為教育機會均等、自由和正義是人類社會的理想，但是永遠無法實現。不論我們多麼努力去消除種族主義、性別歧視、殘障歧視等問題，它仍然有某種程度的存在。由於多元文化教育的目標無法完全實現，所以應該持續地為所有學生促進其教育機會的均等。

Bennett (1990) 認為多元文化教育是建基在民主價值和信念上的教學途徑，

期望在文化多元的社會和交互依賴的世界中促進文化多元觀（cultural pluralism）。Bennett 認為綜合性的多元文化教育意義，應該包含它是一種運動（movement）、一種課程設計途徑（curriculum approach）、一種轉變過程，和一種承諾（commitment）等四個面向，而其意義如下。

（一）多元文化教育是一種運動。希望能使特定團體中的年輕人和兒童，特別是少數族群和經濟不利階級的，都能公平的接受教育，以達教育機會均等和公平。其目標在於改變學校整體的環境，特別是潛在課程，例如：教師期望、學校政策、班級氣氛等。

（二）多元文化教育是一種課程設計途徑。試圖將多元民族和全球觀點統合於以往為單一族群所設計的課程中，藉以期許學生能認識與瞭解各民族與國家間文化的差異、歷史和貢獻。

（三）多元文化教育是一種轉變過程。使個人具備多元文化能力並且發展多元的知覺、評鑑、信仰和行動；學習在不同國家或是自己國家內面對文化的多樣性，能接納和欣賞不同文化間的差異。

（四）多元文化教育是一種承諾。透過適當的理解、態度和社會技能的發展，來對抗族群、性別和其他各種形式的偏見和歧視。但事實面是，人們即使獲得民族知識及能欣賞多元的文化，不見得能夠消除偏見和歧視，或是不公平等基本問題。

Tiedt & Tiedt (1990) 認為多元文化教育的界定，關鍵在文化。每個人都生活在文化之中，唯有在遭逢其他文化時，才會開始觀察文化間之差異。因此學校必須補充學生的文化經驗、提高其文化素養，由認識自己的文化開始，進而理解和尊重其他文化。多元文化教育的整體目標是尋求世界和諧，使我們能夠和不同的人共存於世界中。

陳美如(2000)歸納多元文化教育為，正視並尊重每一種文化的價值與差異，更積極強調文化的主體性、相對性與互補性，主張學校教育的實施應掌握正義與公平，促使不同種族、階層、性別、宗教的學生能平等的接受教育，能發揮所長，並相互欣賞、包容、學習且豐富彼此。

江雪齡(1996)認為多元文化教育是一種教育哲學，包含宏觀及微觀的文化特徵。基本的哲學層面為：將宏觀與微觀的文化特徵調和到教與學的過程中；以文化的概念取代種族或人種學以做為所有教學活動的基本概念。

譚光鼎、劉美慧、游美惠(2001)則以為多元文化教育是多元文化社會下的產物，它希望藉由教育的力量，肯定文化多樣性的價值，尊重文化多樣性下的人權，增加人民選擇生活方式的可能性，進而促進社會正義與公平機會的實現。

綜上所述，多元文化教育是一種教育改革理念和活動，它透過持續不斷的課程改革和其他教育改革途徑，教導學生熟悉自己的文化，能自尊自信；並教導學生認識與瞭解各族群間的文化差異，使學生都能欣賞與接納不同文化間的差異與特質，且具備多元文化的知能，養成積極正取的態度，消除性別、種族、宗教、社會階級等方面所存在的偏見和歧視，讓人與人間、族群間之關係更加和諧，促進人類共存共榮，以達地球村之理想。

二、多元文化教育的目標

多元文化教育目標的建立，需要考慮的要件有受教者和施教者，兩方需相互配合、觀念一致，多元文化教育目標才容易達成。對於多元文化教育的定義不同，則多元文化教育目標的見解也就有所不同，以下整理國內外幾位學者的觀點。

Banks(1989)也指出多元文化教育的目標有四(引自陳枝烈,1997):

(一)多元文化教育是在改變學校，使男女學生、特殊學生，及來自不同文化、社會階級、種族與民族的學生有均等的學習機會。所以多元文化教育的重要目標之一，在於增進所有學生的學業成就。

(二)多元文化教育的目標之二，在於幫助所有學生對不同文化、種族、民族與宗教團體，發展出正向的態度。研究文獻指出，學生們從社會化過程與大眾傳播媒體中，對不同的團體已經產生負面的態度、信念與刻板印象。兒童們帶著許多錯誤概念、負面信念與刻板印象進入幼稚園，學校若不能幫助兒童發展對各種團體的正面態度，則這些負面的影響將隨兒童年齡的增加而逐漸加深。因此，這些

減輕偏見的策略應包含或統整於學校課程中。

(三) 多元文化教育應協助學生免於成為受迫害的團體，幫助他們對自己具有能成功學習的能力產生信心，以影響社會、政治與經濟機構。來自一些受迫害團體的婦女、少數民族及成員，常常具有一種對環境無法控制的感覺，所以較屬外控的性格，也缺乏政治或社會效力的感覺。Coleman (1966) 的研究指出，對環境控制的感覺與學業成就有最大的相關，學校可藉由提供他們成功的經驗、重新認知他們的文化、教導他們做決定與社會行動技能，以幫助這些邊際族群擁有這些感覺。

(四) 多元文化教育應協助學生發展建立前途的技能與思考其他種族的前途。學校中所教授的概念、事件與議題大多屬於主流的中上層白人男性的希望，學生們很少接觸女性、殘障、下層階級與少數民族族群的希望。因此，學生對國家與世界的發展所獲得的概念就有限。當學生能從各種不同族群的前途來看世界，則他們的視野是寬闊的，且對他們的行為有重大的啟示。

Gollnick & Chinn (1990) 從社會正義、人權、尊重的角度提出，認為多元文化教育的目標為。

(一) 提升不同文化的價值。

(二) 尊重與自己不同的他人，促進人權。

(三) 習得美國社會的歷史與社會實體的知識，藉以了解種族差別主義、男性中心主義與貧窮。

(四) 為人類生活提供各種方式的選擇。

(五) 主張社會正義與全民的機會均等。

(六) 促進各群體間權力分配的均等。

Tiedt & Tiedt (1990) 主張多元文化教育的目標共分為瞭解概念、獲得價值、發展技能與表現個人行為和社會行為等四大類。

(一) 瞭解概念。能瞭解自我、生活方式、文化、個人和團體的改變、個人的文化遺產、人和團體的異同、能力、職業多樣性、刻板印象等主題概念。

(二)獲得價值。培養自我尊重、欣賞自己與他人、尊重差異、接納文化多樣性、接納不同的生活方式、願意消除刻板印象、建立對學校生活的積極態度等。

(三)發展技能。能分析文化遺產的影響、分析異同、區別刻板印象和事實的不同、認識偏見的行為、確認媒體中的偏見、解釋個人的文化遺產、澄清個人的價值、運用解決衝突的技能等。

(四)表現個人行為和社會行為。能從事消除不平等現象、對抗偏見行為、與他人合作、參與學校生活、解決衝突、運用人際技巧等。

陳美如(2000)歸納認為多元文化教育的目標在發展一個更民主、更公平的社會,透過提供正確、完整的規範知識、學生學術成就以及批判思考能力的增進,用於解決社會問題。

方德隆(1998)認為促進教育機會均等和追求學業成就卓越是多元文化教育最主要的目標,提升弱勢族群和文化不利學生的學業成就,並增進學生對自身和其他文化的瞭解和欣賞,經由反省和付諸改革行動,以培養適應現代社會的能力。

詹棟樑(1993)認為多元文化教育的目標為透過教育的途徑,使學生瞭解不同族群的文化特質,以及其內涵的複雜性,進而培養學生尊重各族群文化的正確態度。

綜上所述,現今社會呈現出多元文化的現象,也因此多元文化教育的目標主要在於改善學校的整體環境,期許能使各種不同族群的學生都能獲得平等的學習機會,不但要提升所有學生的基本能力、培養其健全的自我概念和自信心、瞭解文化之多樣性,進而使學生以尊重、欣賞的態度看待不同文化之差異,消除偏見和刻板印象,發展出跨文化能力與世界觀的胸懷。

參、多元文化教育的發展

西方國家,美國具備了多元文化社會的特徵,因此成為多元文化教育發展的主要障地,這裡以美國和台灣為例,說明多元文化教育的發展情形。

一、美國多元文化教育的發展

美國多元文化教育的發展經歷了單一種族研究 (ethnic studies) 族群關係教育 (intergroup education) 多元文化教育 (multicultural education) 等三個階段 (莊明貞, 1993 ; 譚光鼎、劉美慧、游美惠, 2001)。

(一) 單一種族研究

美國在 1960 年代興起一股黑人研究運動 (Black Studies Movement), 這和非裔美人學者致力於發展黑人歷史與文化有關, 並提升了黑人的能力和地位。許多大學陸續開設非裔美人研究的相關課程, 而其他族群相關課程也接著進入大學殿堂, 例如: 墨西哥裔、波多黎各、印地安人、亞裔美人等。這些課程著重各族群的歷史、文化與其對社會貢獻的描述。

(二) 族群關係教育

族群關係教育起源於 1970 年代, 目的在於幫助學生與不同文化背景者溝通和相處, 培養學生正面積極的族群態度和價值, 進而促進族群間的關係。在這個時期發展出許多促進族群關係的課程和教材, 且大部分是以社會心理學為理論基礎。課程重點在理解族群關係的相關概念、培養族群敏感度、思考能力與經驗民主過程。這時期與單一族群研究不同的是, 提倡族群關係課程大都是白人學者。

(三) 多元文化教育

婦女和殘障團體覺知他們也是社會制度的受害者, 因而要求加入分享福利的行列, 此一發展擴大了多元文化教育的角色。

美國社會科教育學會 (National Council for the Social Studies, NCSS) 制訂「多元文化教育課程綱要」屬於全國性的多元文化課程原則。由於學者的提倡, 多元文化教育逐漸變成全國性的運動, 各州也開始實施多元文化教育。美國的教育採地方分權制, 各州可自行決定課程架構, 因此許多與多元文化教育有關的課程是由州政府支持與補助的, 而許多州也提出多元文化課程設計的重點和原則。

目前為多元文化教育發展的第四個階段, 重點在於和種族、階級、性別相關變數的理論與實務之研究。

二、台灣多元文化教育的發展

政治解嚴後，可以說是台灣多元文化教育的起源，社會逐漸多元化，族群意識抬頭、兩性教育等相關議題紛紛受到重視，為了因應社會的整體變動，多元文化教育的主張與其有關的改革也跟著展開。根據牟中原、汪幼絨（1997）、林清江（1997）、黃政傑（1993）、賴秀智（1998）、譚光鼎、劉美慧、游美惠（2001）等之探討，大體而言，台灣的多元文化教育發展可以整理成原住民族訴求與其他團體的成立、母語教學與外語學習、鄉土教育課程、婦女運動等四方面。

（一）原住民族訴求與其他團體的成立

近年來，原住民文化逐漸受到重視，教科書也加強了原住民相關文化的篇幅與深度探討，以反映社會的多元，並推動許多與原住民相關的政策和福利，以及原住民族教育等，例如：保障名額、就學補助等，這反映出台灣已由漢民族導向，轉而重視其他族群的文化。加以許多團體，例如：兩性平等委員會、原住民委員會的成立，為許多政策帶來擬定的空間。

（二）母語教學與外語學習

九年一貫課程的實施，其中政府推動母語教學措施，例如：閩南語、客家話、原住民語言等，鼓勵母語文化的傳承；另外，外語的學習也受到重視，尤以往從國中開始學習，向下延伸至國小開始實施，反映出國際化取向。

（三）鄉土教育課程

鄉土教育課程的實施，各縣市以當地文化背景開始編寫鄉土文化教材，積極推動鄉土教育，在國小部分，於民國 82 年開始實施鄉土教學活動課程；在國中部分，於民國 86 年開始實施認識台灣與鄉土藝術活動課程。使學生能夠從學習中，認識自己家鄉的文化特色並介紹給他人瞭解，培養人文素養情懷。

（四）婦女運動與性別教育

婦女團體要求改變以往教科書中所存在的性別偏見以及刻板印象，例如：「爸

爸早起看書報，媽媽早起勤打掃」等課文內容，或是與性別刻板印象相關的圖片，這類文字或圖片容易造成學生的誤解，傳達並造成學生刻板印象的觀念，甚至是形成偏見。除此，並針對性別不平等的意識型態、教育活動或現象進行批判，以期能逐步改善。另外，政府與教育相關單位也加強了性別教育的學習。

綜上所述，在美國的多元文化主義尚未影響到台灣前，台灣已有多元文化的意識、關注多元文化議題，並從事多元文化學術研究工作，隨著西方多元文化主義的提倡、多元文化概念的引進，台灣對於多元文化開始有了認識，尤以族群、性別和階級等議題，而多元文化教育相關的期刊文獻、專書，以及研究也越來越多。雖然台灣的多元文化教育仍屬於初步發展的階段，但從政策推展、學術研究以及課程發展面向來看，已有所發展也有其進步的空間，值得加以推動與努力。

肆、多元文化教育之批判

多元文化教育雖然是近二十年來教育思潮的主流之一，但是它並非沒有缺點，多元文化教育之主要議題，例如：種族主義與不平等，具有爭議性，加以不同背景的人對多元文化教育之基本哲學與目標理解有所差異，這些皆會造成不利的影響，以下將多元文化教育受到不同背景與不同觀點的批判進行探討，期能有更周全的認識，歸納如下（沈六，1993；劉蔚之，1998）。

一、多元文化教育強調群體、語言、宗教、文化等的差異，假若稍微不謹慎，很有可能引起社會的不合。

二、學校若投注於多元文化教育，給予學生較廣博的知識，目標轉移之後，容易使學生的基本能力降低；另外，讓學生瞭解各文化群體，如沒有加上人際互動學習的配合，種族偏見還是沒有消除。

三、只重視某些群體，例如：族群、婦女等，無法顧及到更多的群體。

四、要學生兼顧各種文化群體，無論在時間上、課程上，或是能力上之安排，皆不太容易達成。

五、多元文化教育的師資培育不足，不但理想難以實現，在實施上也造成困擾與

困難。

六、較少涉及不同的社會階級，且容易使受壓制的群體安於現狀，不再反抗社會結構的不平等。

七、太重視文化表象的問題，反而忽略了造成文化問題背後的社會結構不平等因素。

八、學校本身可能就是不平等的社會結構，因而不容易激發反種族主義，與追求社會平等的精神。

多元文化教育挑戰定於一尊的社會權威，質疑文化霸權的合理性，把過去受壓制，或是被忽視之文化搬上檯面，賦予價值，並置入課程與教學中。它打破傳統，因而對那些習於傳統文化思考脈絡的人而言，無非是難以接受。

伍、小結

因應社會發展與國際社會變遷的趨勢，多元文化教育將成為學校教育的重點之一，在學術研究上，可發展本土化的理論和實踐體系、建立專業的學術機構；在師資上，可多加開設多元文化相關課程、舉辦研討會，提供教師進修機會加強專業能力；在制度上，可針對各群體的需要修改適當的政策，例如：原住民團體或是婦女團體所提出的建議進入評估、研擬；在課程上，可以配合九年一貫課程，將多元文化融入各個學習領域，設計相關教學活動，培養學生多元知能，並將多元文化落實於生活中。

第二節 多元文化課程內容設計之理念

是否能達到多元文化教育目標，課程的結構與教學的方法相互配合是相當重要的（陳正芬，2004），在各個階段的教學過程中，課程的設計與運用常常是教學能否具有成效的重要關鍵之一。為落實教育的主張，學校必須有一種多元文化課程發展與之相呼應，也就是說，多元文化課程的實施與發展是秉持著多元文化教育的目標，將族群差異、歧見化解、社群和諧，與文化尊重等相關議題融入學校課程中，經由課程的規劃與實施，達成多元文化教育的目標。因此，審慎地設計課程，便是重要的課題之一。

這個部分分別從多元文化課程設計模式、多元文化課程設計的原則和教科書設計的盲點（族群偏見）等三個部分來剖析一項多元文化教育的教材應該具備何種內容？應該從哪些方面來檢視教科書中的偏見？以期使本研究的探討更加周全，也能為未來學校發展多元文化教材提供有效的建議。

壹、多元文化課程設計模式

在各個階段的教學過程中，教學是否具有成效的重要關鍵之一為，課程的設計與運用，為了有效地實施多元文化教育，就需審慎地設計課程。先前提到多元文化的領域相當廣泛，其課程設計不應被簡化為把一些族群觀點加入課程中的歷程而已，理想的多元文化課程應屬於統整課程。接下來分別說明 Banks、Grant 與 Sleeter，以及黃政傑等幾位學者所提出的多元文化課程設計模式，分述如下。

一、Banks 的主張

Banks 以課程架構改變的情形，主張以漸進的方式進行多元文化課程設計，其課程設計主要包含四個階段：貢獻模式（the contributions approach）、附加模式（the additive approach）、轉型模式（the transformation approach）與社會行動模式（the social action approach）等（林青青，1997；黃森泉，2000；Banks,1988,1993b,1994），其內容與圖 2-2-1 如下。

(一) 貢獻模式

貢獻模式，又稱為「英雄與節日模式」(the heroes and holiday approach)，是最常使用的一種多元文化課程設計模式，為將族群英雄人物加入課程中，而其主流課程則仍維持不變。也就是強調族群英雄的貢獻，主張在特殊的節日、節慶等將教科書所忽略的弱勢族群英雄、節慶與片段的文化加入主流課程中，或是透過教師課堂的講授、經驗安排和展覽活動，讓學生接觸少數民族的文化。課程仍以主流文化的人事物為核心，未將探討的人事物置於少數民族群體之脈絡，以探究其意義與重要性，例如：在奧運時，介紹阿美族的飲酒歡樂歌被選為奧運主題曲的背景過程。

這種課程模式的優點是 1、實施容易，省時省力。2、最受教師歡迎。3、使少數族群英雄也能出現於課程中。但其缺點為 1、仍使用主流文化的標準選擇弱勢族群的英雄與文化，未能真正達到多元文化教育的目標。2、只停留在膚淺的認識，不易達到減低族群偏見的目標。3、只介紹英雄人物和節日慶典易使學生對少數民族文化產生刻板印象和錯誤的觀念。

貢獻模式是多元文化課程改革的初步階段，但對於文化的探討深度不足，所以在實施與使用時即使簡便易行，也必須謹慎注意族群偏見的形成。

(二) 附加模式

附加模式不改變既有的課程架構，將族群的相關內容、文化、概念、主題，以一本書、一個教學單元或一門課的方式納入主流課程中，例如：在文學課中加入與少數民族有關書籍的探討。

Banks 認為附加模式的優點為，可以不改變原本課程結構與組織的情形下，使學生能學習少數民族的內容。另外，因附加模式可以在既有的課程架構中實施，因此比貢獻模式更具有深度。其缺點是學生依然是從優勢族群的觀點來看待弱勢族群的文化，無法瞭解優勢族群與弱勢族群的實質關係，因此，學生所存在的種族偏見仍未能降低。

採用附加模式進行多元文化教育時，需以循序漸進的方式，逐漸地增加其他族群的文化內容。

(三) 轉型模式

前兩種取向課程設計模式，少數民族的文化內容均是添加在主流的核心課程中，並未改變其基本的假定、本質與結構。而轉型模式強調課程結構、本質與基本假設的整體改變，從不同族群和文化團體的觀點，來探討概念、問題和事件，使學生能從差異的族群角度與立場來理解概念，探討各種族群爭議的議題。例如：社會科「台灣的開發」單元，是從漢族的觀點敘述台灣開發的過程，教師教學時，可以從不同族群的觀點來探討台灣開發的問題，讓學生瞭解不同族群的貢獻和觀點。

轉型模式的優點有 1、使學生瞭解不同族群文化如何參與整個社會文化的形成。2、讓學生能從比較持平的觀點看待整體的文化與社會發展本質，減低種族偏見。3、少數族群文化能出現在學校課程中，增加弱勢族群學生的心理與社會認同，鼓勵其自覺。而其缺點則為 1、實施不易，需大幅度地改變課程架構，重新規劃教師在職訓練，設立機構負責課程發展與修訂。2、這個模式一旦制度化後，人員發展也必須持續不斷的進行。

轉型模式是比較理想的多元文化課程設計模式，因其能有系統、深度、客觀地探究族群問題，但相對地，所牽涉的課程改革工程比較大，實施起來難度也較高。

(四) 社會行動模式

社會行動模式是轉型模式的延伸，除了要學生從不同族群觀點探討社會議題，並要求學生針對社會問題做決定，自行擬定學習計畫、資料蒐集、分析價值與信念、採取行動等。例如：在課堂中討論校園內的種族偏見問題，思考解決的方法，並決定身體力行以減少校園偏見的情形。

這個模式的優點在於可以培養學生對問題的批判思考、分析、做決定、團體

工作與社會行動等能力，並發展其政治效能感。然而，其限制為 1、教師與相關人員需要花較多的時間準備課程，故其意願不大。2、議題的選擇容易引起爭執，加以爭議性或敏感性議題，學校人員或是族群成員間也將會有爭議情形出現。3、有時候學生所提出採取的行動對問題解決實質幫助並不大。

社會行動模式強調學生批判思考和問題解決能力，這是多元社會中公民應具備的能力，因而在採用時，教師或是課程設計的人員是否具備這樣的能力值得加以思考。

貢獻模式、附加模式、轉型模式與社會行動模式，這四種課程設計模式均有其優點和缺點，在實際教學情境中，經常是交互混合使用。一種模式通常被用來作為到另一種模式的媒介，四種模式分屬不同層次，在實施上有其難易度，貢獻模式最為簡單，社會行動模式最為理想。在選用這些模式時，可依貢獻模式、附加模式、轉型模式與社會行動模式等循序漸進進行，倘若期望教師直接從高度主流中心課程轉變為社會行動模式課程，是不切實際的。

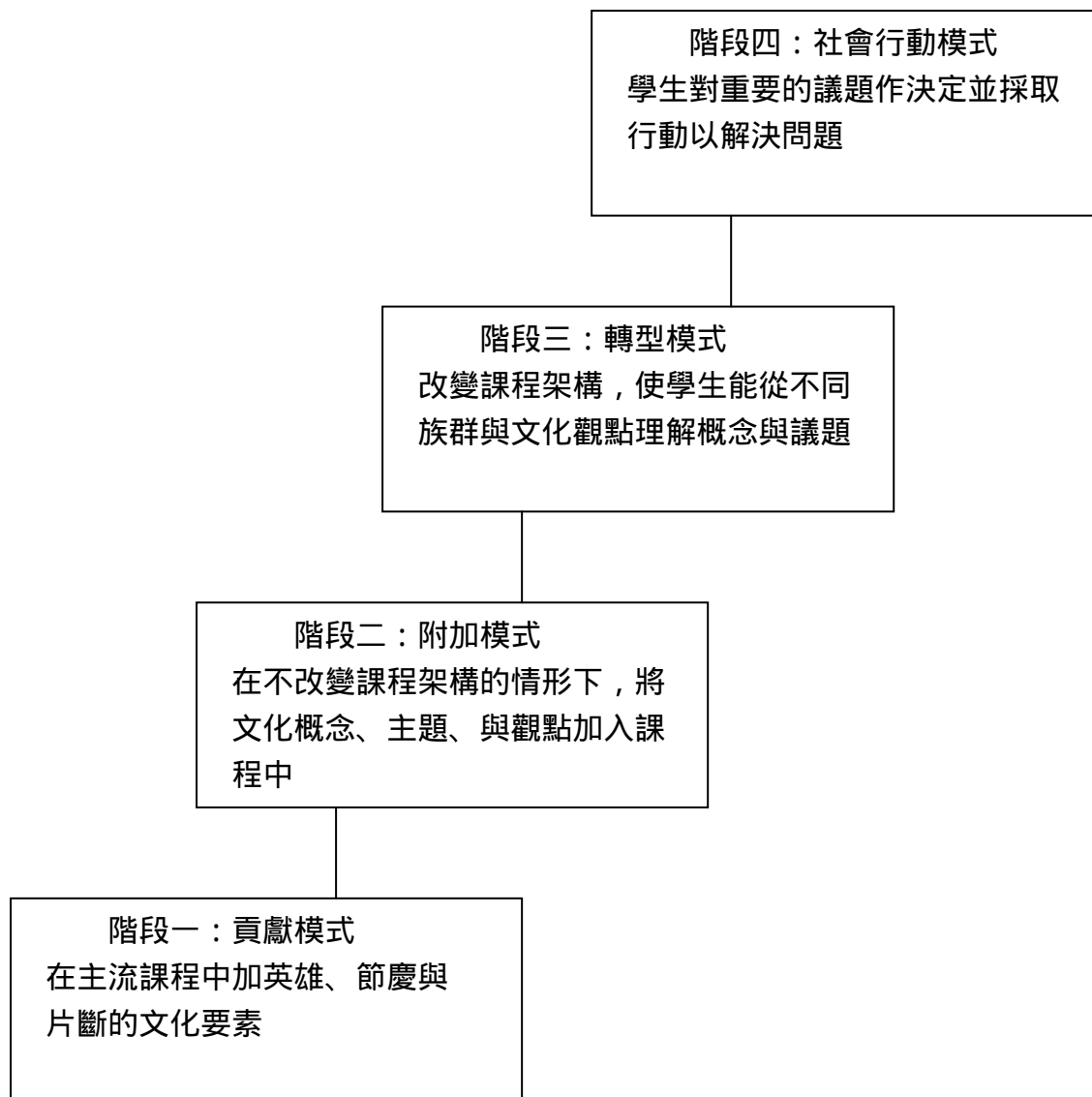


圖 2-2-1 Banks 多元文化課程設計四階段

資料來源：Banks, J. A. (1988). *Multicultural education: Theory and practice* (2nd ed.).

London: Allyn and Bacon.

二、Grant 與 Sleeter 的主張

Grant 與 Sleeter 從課程目標觀點提出多元文化課程設計的五種模式，此五種課程設計模式各有不同的課程目標，分別是文化差異模式 (teaching the culturally different)、人際關係模式 (human relations)、單一團體研究模式 (single group studies)、多元文化教育模式 (multicultural education)、社會重建模式 (social reconstructionist) 等五種模式 (黃政傑, 1993; Grant & Sleeter, 1985, 1994)。

(一) 文化差異模式

文化差異模式以低社經地位、弱勢、特殊或學業成績落後的學生為主要對象。以傳統課程為核心，不予改變，但對低社經地位、弱勢、特殊或學業成績落後的學生，加強其認知技能、概念、資源、語言和價值教育的教學，使他們能夠趕上其他學生的腳步，成功學習，以便未來能適應主流文化社會。

課程目的在於縮短學生表現和學校期望兩者之間的差距，與補救教學模式的目的相似，課程內容也盡量與學生的生活經驗相互連結，教導學生適應社會所需具備的基本知識和技能，較常採用的教學模式包括了雙語教學、補救教學和適性教學。

文化差異模式雖然有助於學生發展自我概念，但在實際上發展上卻不夠力，例如：有如何教導少數民族學生的具體策略不多、課程上的討論和建議不足等問題。

(二) 人際關係模式

人際關係模式的對象是每一位學生。主張世界越來越小，學校應該教導學生學習與他人和諧相處的能力，讓學生在現今社會中建立容忍和接納的態度。其課程目的在於提昇學生的自我概念，減低對他人的偏見和刻板印象，並培養容忍和接受之觀念，課程內容以刻板印象、個體的同質性和差異性、不同文化背景的人對社會之貢獻為主。而其採用的教學模式包括了合作學習、提供不同文化背景學生交往之經驗等。

這個模式主要焦點擺在情意目的上，有助於學生發展自我價值感，但人際關係模式仍有幾個問題，例如：教育相關人員是否真的能僅透過活動來降低不同群體間的刻板印象？缺乏長期的目標設定是否該考量社會目標？這些都是值得加以思考的。

(三) 單一團體研究模式

單一團體研究模式的對象也是每一位學生。以研究某一特定族群，強調對特定族群的認識、尊重和接納，擴大主流文化的範圍，以促進社會公平性和文化多元性。課程目的在促進學生對某一特定族群的瞭解、尊重、接納，進而促進社會結構的公平性，課程內容為鎖定特定族群，從該族群的觀點探討其文化或其所面臨的問題。教學模式包括該族群學生的學習型態，強調其在班級中的貢獻，並提供學生參與班級事務的機會。

這個模式缺乏對目的與理論的探討，不同學者對目的與理論的探討也偏重不同的方向。再者，此模式的提倡者以為只需要教導族群的貢獻和經驗，而無須喚醒對社會壓迫的覺知以及促進社會行動等。

(四) 多元文化教育模式

多元文化教育模式希望透過學校整體改革的過程，提供學校內均等的學習機會，維護正義與文化的多樣性。課程內容統整了不同團體的觀點和貢獻，強調批判思考和分析觀點之能力，而其教學策略包括了配合學生的學習型態、批判思考教學、合作學習等。

多元文化教育模式有助於使族群內容整合到整體的課程中，且在目的上也有明顯的指陳，學者間也有一定程度的共識，然而卻鮮少注意社會結構不平等的議題與社會結構之關係。

(五) 社會重建模式

社會重建模式希望培養學生促進社會結構均等的社會行動能力，以及促進學校學習機會均等。課程強調目前與種族主義、性別主義、階級主義等有關之社會

議題，以不同族群的經驗和概念為課程組織要素，培養批判思考、分析觀點與社會技巧能力。教學策略有提供學生參與民主決定的機會與合作學習。

但社會重建模式在課程與教學上的探討未提供任何模式，且在探討社會階層的改變時，其提供的理論略顯薄弱，故到目前為止，發展還未完善。

三、黃政傑的主張

國內學者黃政傑（1993）認為許多國外學者歸納提出的多元文化課程設計途徑有相當大的重疊性，且大都限定於正式課程方面，較未能涵蓋整體教育的設計方式，因此提出另一種分類，分別為補救模式、消除偏見模式、人際關係模式、非正式課程模式、正式課程附加模式、族群研究模式、融合模式、統整模式、社會行動模式和整體改革模式等，以下逐一介紹。

（一）補救模式

補救模式完全不改變傳統課程，課程是由優勢族群依其經驗、觀點和文化所界定的，其他族群都要拋棄自己族群的經驗、觀點和文化，融入主流課程中，而非優勢族群學生若不能跟上課程的要求，因此安排各式各樣的補救方式，以提升此類族群學生的能力和學習表現。補救模式認定課程內容是不必改變的，要改變的是學生不足之處。

（二）消除偏見模式

消除偏見模式是檢討傳統課程中各科內容的偏見和歧視，加以刪除或調整。基本上不改變傳統的課程結構和主要內容，只是就其中部分不當內容予以調整，以消除課程之偏見和歧視。例如：檢視教科書、習作簿、百科全書、故事書等。

（三）人際關係模式

人際關係模式是消除偏見模式的延伸，不單是消極地刪除課程內容之偏見，更要積極地納入人際關係的內容，以促進族群間彼此的尊重、關懷和和諧。例如：教師可以運用社交關係測量法，瞭解班級學生的族群人際關係，並運用合作學習

教學法的異質性分組，把不同族群學生安排於同一小組中學習，促進人際互動。

（四）非正式課程模式

非正式課程模式是最常用的多元文化教育模式，此種模式著重優勢族群之外的民族英雄、節慶，以及不相關聯的文化因素或產品，例如：食物、舞蹈、音樂、手工藝品等，把它們納入課程中施教，一般常採用正式課程之外的課外活動或學校活動方式辦理。

（五）正式課程附加模式

正式課程附加模式基本上沒有改變主流課程的基本結構、目的和特質，在時間上比較節省，不需要具備很高深的課程設計能力。它具備兩種主要方式，一為族群研究模式，另一為把族群有關的內容，分散到正式課程的相關科目或所有科目中，此種分散式的模式是採取單元或課的方式附加在各科的其他單元或其他課來施教，而非採取融合的方式。例如：在歷史課中加入亞裔美國人、勞工史等單元。

（六）族群研究模式

族群研究模式為獨立開設一門族群研究的課，探討特定族群的文學、歷史、文化及其所受之壓迫和未來展望等，例如：婦女研究、黑人研究等。

（七）融合模式

融合模式不同於附加模式仍可明顯看出族群內容和傳統課程內容的分野，它將族群內容融入各相關科目的各個單元之中。例如：音樂課可以納入各個民族或國家的民謠、樂曲、樂器；美術課可以融入各國家各民族的繪畫、雕塑、手工藝、照片等。

（八）統整模式

統整模式比融合模式更進一步，以社會事件或歷史事件為核心，替代學科知識的主題，然後探討各族群對該事件的觀點、經驗和感受。例如：美國的南北戰

爭，可以南方人和北方人、白人和黑人及其他種族的人、男性和女性等角度來看，而非由某一族群的人來支配。

（九）社會行動模式

以歷史或社會事件為焦點，來統合各族群的觀點、經驗和感受，不過更進一步由學生對此一事件作成相關決定，付諸行動，以便進行社會改革。例如：種族之爭，學生可以分析不同種族之觀點和感受，分析前因後果與可能的對策，作成解決種族之爭的行動決定並實施之。

（十）整體改革模式

整體改革模式在改變整體的學校教育過程及其中的相關因素，在課程教學方面要改變來教導每個學生，使其認識、接納和肯定文化多元性，協助每個學生都能成功地學習。此一模式也非常重視整個學校系統的改革，包含正式課程、教學材料、教學方法和策略、學校政策和政治、學校文化和潛在課程等。

從上述幾位國內外學者所提出的多元文化課程設計模式，可以看出，國外學者 Banks 的課程設計是從課程架構改變的情形區分；Grant 與 Sleeter 的課程設計是從課程目標觀點區分；國內學者黃政傑則整合多數學者之觀點。雖然這幾種模式設計的方式不同，但可以發現其共同之處在於能由淺入深，循序漸進，每一種模式都有其優點和缺點，後一種模式能從前一種模式中做修正並累積經驗，增強其強度，除此之外，也因為能循序漸進，因此優勢主流文化較不容易產生反彈，正可符合改革所需注意之事項。

雖說各位學者提出的多元文化課程設計模式中，越是簡便易行的方式，使用起來縱使容易達成，但也越容易產生較不好的結果，因此在運用上值得加以慎思使用，一般而言，大多是多個模式一起使用。有如此多種課程設計模式的提出，也因此設計上，就必須注意其限制之所在，以免產生不良的後果，此外，這些模式提供了研究者對課程設計之基本瞭解，以便能從中檢視課程的設計情形。

貳、設計多元文化課程的要點

多元文化教育觀點尚未提倡時，課程中的多元文化材料略顯得稀少，待多元文化教育實施後，也不能把所有多元文化課程都加入列舉出來，這樣會產生課程超載的情形，在課堂實際教學中是不可能實行的。為避免過猶不及的情形發生，設計多元文化課程時，應可把握一些主要的原則，讓課程符合多元文化教育的精神。研究者整理幾位學者的看法後，歸納整理如下(陳伯璋, 2001; 黃政傑, 1993; 譚光鼎、劉美慧、游美惠, 2001)。

一、教學目標應兼顧

多元文化課程設計應兼顧認知、情意和技能三大領域之目標。在認知方面，加強學生對自己文化和他者文化的瞭解；在情意方面，強調尊重其他文化多元，擁有包容的精神；在技能方面，培養與不同族群學生相處的能力。使學生具備正確的族群文化知識，養成多元社會應有的價值觀，以及適應多元生活的技能。

二、對象應為所有學生

多元文化課程應該以所有學生為對象而設計。多元文化教育不只是在教導弱勢族群或少數族群的學生認識自己的文化，也應教導主流文化的學生瞭解不同於自己的文化，因此設計課程時，需均衡取材，如此一來，藉由文化與文化間的交流、激盪，而產生新的共鳴，才是多元文化教育真正的使命。

三、相關人員的配合

設計多元文化課程時，教師、教育行政人員、學校行政人員的參與態度，對於課程的實施規劃扮演了重要的角色。在課程設計時，可以邀請不同文化背景的專業教師共同參與，尤以可以請原住民教師參與，讓課程設計的層面擴大，並正確且具體的呈現出原住民文化。

四、定期檢視課程

課程設計者必須對自己的偏見、刻板印象和意識型態有著高度的敏感性，避免將意識型態隱藏於課程之中。而在教材、教法、學校環境與行政等方面，對於

偏見和歧視的檢查，應該要全面持續定期的實行。也就是說，從課程設計開始，緊接著的實施、評鑑和改進都是要不斷進行的。

五、注重深度和廣度

多元文化課程的範圍不應只侷限於民族、種族方面，還需包含性別、社經階層、宗教等，才能看出其廣度，但值得注意的是，若因為要納入不同的主題和觀點，容易形成課程超載的情形，因此多元文化課程可以配合九年一貫課程設計，設計空白課程，讓教師在教學上能彈性靈活運用，針對當地文化特色，因地制宜教學。在深度方面，為了不使學生對學習內容只停留在表面淺顯的理解，因此可以慎選出幾個概念或重要議題進行探討，讓學生深入的認知。

六、選擇適合的設計模式

上述曾介紹過國內外學者對於多元文化課程設計提出的許多模式，這些模式並非只能單一的採用，應可互相包容採用，擇其優點，去其限制，以漸進式來設計多元文化課程，注重每個細節。

七、強調科際整合

多元文化教育涉獵範圍廣，其牽涉許多不同領域的知識，也並非只在社會科裡提及。在分析多元文化議題時，可從不同領域的觀點切入，以達到對議題有整體性的理解，例如：探討原住民祭典時，可以從音樂、藝術、社會、宗教等方面知識切入瞭解。強調學科間的關聯性在於，一方面可以經由不同學科領域的整合，凸顯知識的統整性和多元性，一方面可以避免不同科目教材內容過度重複的情形發生。

上述幾點多元文化課程設計之原則，基本上只是大架構的提供設計者幾個遵循的面向，要設計出一套適用的多元文化課程並非容易。就以現今九年一貫課程為例，雖然經過層層的設計關卡，但在學生或是教師使用上仍然出現了許多問題，使得政府需不斷改進，搭配相關的配套措施，逐年不斷改進才能有不錯的成績。

多元文化教育課程也是一樣的，它散佈在每個學習領域中，更需要謹慎小心設計，要考慮的面向是很廣的，不論在教材、編輯者、教育相關人員、學生上，都需要經過縝密的考量，從前置作業、過程，到後續工作都需要相關人員共同協商討論，不斷修正，也唯有如此環環相扣下，多元文化教育的目標才不容易淪為空談。

參、教科書設計的盲點 - 族群偏見

族群問題在人類文明歷史上是一直存在著。羅馬人以外地人為奴隸；猶太人因宗教與經濟因素被基督教排斥，接著無端遭人仇視；新大陸發現後，殖民者虐待土著，販賣非洲黑人當奴隸；美國黑人與白人的社會問題，這些均明白地顯示出種族歧視問題並非在古代或是西方才有，而是普遍發生在世界各地，從古至今。反觀台灣，學者譚光鼎（1998）指出，在台灣，漢人與原住民的關係，並非僅是一種「政治 - 經濟」上的霸權支配，更是一種「社會 - 文化」上的偏見、歧視和壓制。在這種族群關係中，原住民往往被貼上粗蠻、落後等負面的標籤。

不良的族群關係包括了偏見和歧視，偏見源自於刻板印象，發展成具體行動則成為歧視（陳枝烈，1999）。在教育面向裡，教室中的教學活動主要由課程所規範，教學活動最重要的工具為教科書，因其為學科知識的主要來源，影響深遠。然而，有許多教師對於教科書的內容，常常習焉不察，視之為理所當然的真理。事實上，教科書本身存在著許多的問題，它常把某一種獨特的觀點加以合法化而不去質問其內容的真偽（Giroux,1988）。課程、教科書和其他教學材料，往往反映出編輯者受意識型態之影響，或是編輯者獨特的、個人的觀點，教科書因此存在許多偏差的內容，進而影響學生對不同族群產生不正確的態度或想法。因而，可以說族群偏見最容易發生的地方就是教科書。教科書中常見的偏見，實際上可以分為消失不見（invisibility）刻板印象（stereotyping）過濾與不均衡（selectivity & imbalance）違反事實（unreality）支離破碎與孤立（fragmentation & isolation）和語文偏見（linguistic bias）等幾種類型（譚光鼎，1998；Gollnick & Chinn,1990；

Sadker & Sadker,1978), 分述整理如下。

一、消失不見

消失不見是指某些族群的文化在教科書中呈現的比例過低，略而不見或語焉不詳，也就是缺席和空白。這種有意的忽略在於顯示，社會中這些文化比較不重要 沒有價值 不具意義，這可視為一種不公平的族群態度。Sleeter 和 Grant(1997) 研究發現社會學教科書中亞裔、西班牙裔、印地安人等出現的比例很低，而白人出現的比例則超過 70%，很明顯地，白人以及有色人種出現的比例是不均衡的。同樣的，台灣也有相同的情形，根據學者陳枝烈(1994a) 的研究，原住民文化在教科書中所佔篇幅相當少。單以人口數量來決定某一種文化在教科書中的比例，並不是很恰當，因為這忽略了個別差異的情境。

若以多元文化教育的理想為基礎，在教科書中增加有關不同族群之文化描述，少數族群學生於學習過程中能從教科書看到自身文化存在並受到正確的描繪，不但可以促進該族群學生發展良好的自我觀念，另一方面，也可以增進其他族群學生對少數族群之認識。

二、刻板印象

刻板印象是把一種固執、不正確、長期不變的特質，強加於某一族群，它否定了文化的個別差異性、複雜性和多元性。刻板印象大多屬於職業、生涯角色和歷史形象的描述，刻板印象的檢視應可以從檢視插圖和檢視語句兩方面著手(呂枝益，2000)。例如：以台灣原住民而言，教科書不管是在圖片上或是文字敘述上，仍舊把他們描述成居住於偏遠地區的山地、穿傳統服飾、生活品質不佳、只會唱歌跳舞等，實際上，他們的生活方式已經脫離了漁獵農耕為主的型態，許多原住民已遷居都市地區，接受較高等的教育；假若認為原住民的樂舞只是一種休閒娛樂，顯示原住民的天真、活潑又懶惰，那就大錯特錯了，原住民的樂舞世界有宗教的層面、有文字傳遞的功能、有凝聚部落意識的力量，更有著人格陶成的意涵(孫大川，2000)，非外人表面所見而給予的膚淺意涵。這種刻板印象會妨

礙學生對族群的真實情況之瞭解，並忽略族群的個別差異。

刻板印象一旦在學生的心中養成，要去除談何容易，也因此，在學生的學習過程中，教學相關的教材在使用上更需謹慎小心。

三、過濾與不均衡

過濾與不均衡是指編輯者依據主流文化的觀點來選擇教科書的取材，因而教科書只傳遞從主流群體角度出發的單一價值標準。學校為強勢族群所控制的社會化機構，學校課程把宰制團體的觀點合法化，弱勢族群的相關事物在課程中的份量很少（官孟璋，2003）。例如：西方教科書常以白人的規範、科技技術代表文明程度來衡量族群文化的優劣，總是認為白人文化是進步的象徵，其他的外來民族、殖民民族和原住民等被視為落後的民族，教材內容理所當然以白人文化為學習內容，白人的歷史、語言、文學為主要的學習對象；台灣以往的教科書也大都以漢族中心主義的觀點來編寫，編輯者難以跳脫我族中心的立場來編寫內容，相對的原住民的文化內容也似乎淪為次等邊緣文化。讓人不禁深覺學校課程中所充斥的，是否是優勢族群的正統論述，以行內部殖民之實（張建成，2000）？

由此可知，教科書或是學校相關教材假如能脫離以主流文化為主的立場，考量以真實族群間的關係與現象之方向來編寫，必定能擁有嶄新的面貌。

四、違反事實

違反事實是指教科書對於歷史現象、現實社會的敘述和事實不符合。一些社會問題，例如：離婚、族群衝突、性別主義、勞資對立、平復差距等，教科書的內容可能粉飾太平、避重就輕，或是曲意維護（簡良平，1991）。Sleeter 和 Grant（1997）分析美國教科書發現在社會科中，亞裔的美國人通常被描寫成勞動者，或是缺乏真實的討論提及有關華僑的文化、貢獻和困苦等。而台灣原住民近百年來，在各政權統治時期的社會地位、族群關係，大多處於被壓制的處遇，這些族群間的強權壓制，也往往被認為是某一方的文明落後所致，以掩飾不公平的社會制度與種族歧視（鄭培凱，1991）。

教科書中的不真實印象，將會使學生形成錯誤的認知，無法適應真實社會，學生從教材中學習到的知識，也不容易與其真實社會做相關連結。

五、支離破碎與孤立

支離破碎與孤立是指教科書內容對於少數族群或是弱勢族群的相關說明，脫離了它的脈絡背景，而以單獨片段或孤立的方式展現。採用這個方式來編輯是因為把這些題材看成只是能輕描淡寫的現象，並非社會中重要的因素（黃政傑，1994）。例如：研究顯示美國教科書總是繞著白人為焦點，忽略其他族群和有色人種的貢獻，只有在白人有特殊貢獻時才順便提一下其他族群以及有色人種，例如：亞裔美國人在鐵道上工作的記載。至於黑人被奴役與在民權運動上的奮鬥、西班牙裔美國人在德州和西南部的戰爭、印地安人幫助英國移民和白種移民者的戰爭等，完全不曾在教科書上出現。台灣教科書中，單單以單元或課的方式介紹原住民禮俗慶典，亦或是在各單元中視情況的需要加入一些與原住民有關的文字，如此呈現不僅使課程知識和實際情節脫軌，更隱藏了負面的意義價值。

我們的社會是多元的，教育的目的在於幫助學生適應社會生活，而課程知識必然就要以多元方式來呈現，支離破碎的介紹族群文化，拼拼湊湊的結果，無法表現整體社會！

六、語文偏見

語文偏見是指用負面的、帶有歧視性的字眼，描述少數民族或弱勢族群。教科書所使用的語文、名稱，可能會傾向某一性別或某一族群，例如：教科書中以漢族的語言和文字來敘述內容，缺乏少數族群或是地方性方言的用語或名稱。性別方面，大多以男性的名詞和代名詞為主，忽略了女性；同樣地，族群方面，會使用對少數族群有負面偏見的語詞來稱呼少數族群，例如：稱呼原住民為山地人、或番等，且宣揚漢文化的優越性。

中國古代種族歧視表現在以一種貶抑的名詞稱呼其他族群，例如：東夷、西戎、南蠻、北狄等稱呼，審視其意涵，「夷」是指拿弓箭的人；「戎」是指動干戈

的人；「狄」是指狗；「蠻」是指蟲，都是貶低之意（謝世忠，1987）。

因此，檢視教科書中除了是否有以男性代名詞代替全體，或是檢視是否有以多數族群語言文字來描述以外，還需檢視是否避免了不適當的語詞、使用語文描述時是否造成不平等的情形、還有語文的使用是否難以理解等情形。

肆、小結

教科書是教師們最常使用的教材，因此在取材的內容方面要謹慎小心。由於偏見和刻板印象等錯誤概念經常在不知不覺中形成，進而影響學生。存有偏見和刻板印象的課程設計與教科書內容，經由學生的學習，將塑造學生的族群偏見、刻板印象與歧視，並破壞族群關係和諧的發展，更會不斷再複製出不公平的族群關係與社會結構。在少數族群的諸多問題中，最具關鍵性的問題之一為教育（洪泉湖，1999b），因此若希望在教育機構制度中能發揮多元文化的功能，需要教師對自我意識型態加以反省，擴充對多元文化知能的瞭解，不論是課程或是教學都應找出盲點之所在，予以改進。

此外，在一開始設計課程時，就必須思考多元文化教育目標之所在，以此為基礎進行課程的設計，遵循課程設計的原則，課程內容的選取應避免上述消失不見、刻板印象、過濾與不均衡、違反事實、支離破碎與孤立和語文偏見等幾種偏見類型，對於設計好的課程教材內容需進行持續不斷的檢討和改進，唯有如此，學生才能學習到完整的社會圖像，並培養出正確的價值觀來對待周遭不同的人事物，落實多元文化教育所欲達成的目標。

第三節 社會學習領域課程的內涵及其與多元文化教育的關係

這個部分首先探討社會學習領域課程的意義與沿革，其次討論社會學習領域課程之內涵，接下來分析九年一貫課程與多元文化教育之關係，最後探究國中社會學習領域課程與多元文化教育之關係，盼能說明此連結關係，讓本研究擁有說服力。此外，本研究所討論之社會學習領域課程採以國中部分為主，因此以下在分段能力指標等是以國中部分說明之。

壹、社會學習領域課程的意義與沿革

一、社會學習領域課程的意義

由於九年一貫課程實施的關係，社會科有了另一種稱呼，稱為社會學習領域課程。社會學習領域是在探討有關於人的學科，比起其他領域，與人類的關係更加地密切（陳國彥，2001）。九年一貫課程本著課程統整的精神，以領域的課程設計取代傳統課程的分科課程設計，將原本歷史、地理和公民等社會科，融合了道德規範、鄉土教育活動、經濟活動，以及兩性教育、環境教育、資訊教育、人權教育等當代議題，而成「社會學習領域」（游家政，1999）。因此，有關社會學習領域課程的意義，我們可以先從先前國小社會科的意義進行瞭解。

歐用生（1992）認為社會科是「教導兒童熟悉社會科學的知識結構（內容）和探究方法（過程），澄清價值，以作理性的決定，並依據這種決定採取行動。兒童在此過程中獲得的經驗之總和就是社會科」。

盧富美（1994）認為社會科是研究人的科學，其根本是在探討人與環境及其相互的關係，並與語文、藝能及其他學科相輔相成，共謀學生身心的健全發展及社會的繁榮與進步，陶鑄其成為民主社會中有責任、有效率的公民。

吳俊憲（2001）歸納社會科課程定義指出：「社會科乃是一個整合性的學習領域，包含社會科學的知識結構、概念與原理原則及探究方法，主要在探討人與

人、社會、自然、文化間互動的關係之一門系統性學科」。

黃博仁(2001)認為社會科應該教導學生如何去處理日常生活的問題，並且使其有能力解決社會問題，公民資質的培養成為社會科的主流觀點與重要目標。

綜合來說，社會學習領域可以歸納為：

(一) 社會學習領域以社會科學為核心

社會學習領域是以社會科學的知識、概念和理論等為基礎核心，再統整其他相關知識領域的一門學問。教育部所公布的課程綱要，社會學習領域包含了地理環境、歷史文化、社會制度、政治發展、經濟活動、人際互動、公民責任、鄉土教育、生活應用等，其中主要的社會科學學科都包含在內。

(二) 社會學習領域在培養公民資質

政府為了提昇國家的競爭力，必須培養能適應未來社會的公民，而社會科是探討人的科學，因此擔負起培育有效公民的職責(陳國彥，2001)。其目標除了培養學生具有豐富的知識、熟練的技能，以及高尚的情操外，更重要的是具備解決生活上問題能力的健全公民(陳延輝，2001)。

(三) 社會學習領域為具統整性學科

資訊技術快速發展，社會不斷變遷，因此以往單獨教導地理、歷史或是社會科學已經不能符合社會的要求，必須將傳統的內容與其他領域做有系統的統整，使學生能夠把所學各種課程貫串起來，瞭解不同課程彼此間的關連性，以增加學習的意義性、應用性和效率性(黃政傑，1997)，社會學習領域在這前提下，以統整為主軸，涵蓋各個領域的專業知識，而成一統整的學科。

社會科和社會學習領域關係密切，為了符應教育改革的理念，當社會科轉變成社會學習領域時，便產生些許的量變和質變的效應(吳宗立，2003)。社會學習領域是以社會科學為核心，並與人文、藝術、自然科學、數學等適當內容進行動態的統整課程，藉以培養學生適應全球化社會變遷的能力，而成為民主世界中能夠解決問題與參與改革活動的有用公民(陳國彥，2001)。也可說是從社會科

學中選擇統整個人、團體和社會的資料與研究模式，並利用這些資訊來達成公民資質教育（Martorella,2001）。

二、社會學習領域課程的沿革

我國自清末實施新教育以來，社會科的課程歷經變革（劉德勝，1987）。民國十一年我國仿效美國中學制度，突破學科本位的觀念，將初中歷史、地理和公民合併為社會科，採取混合教學，此為初中課程表出現「社會科」名稱之始（林本，1981）。民國十七年因學術即教育的觀念，將社會科分為歷史、地理和公民，採取分科教學，到了民國四十四年，把歷史、地理和公民三科的名稱冠上「社會研究」，雖然有科目統整的趨勢，但仍然維持分科教學，至民國五十一年之課程標準亦同（瞿立鶴，1979）。

民國五十七年配合九年國民義務教育的實施，課程設計採取九年一貫制，國民中學部份在課程標準中將公民改稱為「公民與道德」，並且和歷史、地理合稱社會科。在修訂原則中第四條規定：「課程編制應酌採合科精神，俾易於銜接並提高生活教育效果」、第八條規定：「國民中學將公民與道德、歷史、地理合併為社會科」（教育部，1968），但在實際上仍維持分科教學型態。

在民國六十一年、民國七十二年和民國七十四年，國民中學課程標準相繼修訂，其中基本科目的修訂原則雖明白規定：「應注重民族精神及生活教育之要求，而不遷就學科的系統知識和升學準備」，但歷史和地理的教科書仍採取系統知識為主的編寫方式（王秀玲，1996）。民國七十八年教育部成立「國民中學課程標準修訂委員會」，此修訂的五大基本原則為民主化、適切性、連貫性、統整性和彈性化（教育部，1994），欲將國民中學歷史、地理和公民與道德等併為社會科，使之與國民小學社會科銜接，並建議納入「九年一貫」精神與「合科統整」理念，以適應學生的身心發展、減輕學生課業的負擔，但是由於課程修訂委員會意見不同，加上史地學者反對而引起合科與分科的爭辯，於是教育部在民國八十二年國民中學課程標準修訂委員會第五次會議中，決議將國一的歷史、地理和公民與道

德合併為「認識台灣」一科，但分為歷史篇、地理篇和社會篇，採分篇教學方式。

民國八十五年行政院教育改革審議委員會在「教育改革總諮議報告書」中提出：「積極統整課程，減少學科之開設，並避免過分強調系統嚴謹之知識架構，以落實生活教育與學生身心發展的整體性，減少上課時數，減輕學生負擔」（行政院教育改革審議委員會，1996）。接著，民國八十七年教育部公佈「國民教育九年一貫課程總綱綱要」、民國八十八年公佈「國民教育階段九年一貫社會科課程綱要」、民國八十九年公佈「國民中小學九年一貫課程暫行綱要」。因此，把歷史、地理、公民與道德、認識台灣等合併為「社會學習領域」，其制定過程如表 2-3-1（引自莊秀鳳，2003）：

表 2-3-1 社會學習領域制定過程分析表

日期	組織	要項
1997 年 4 月	成立「國民中小學課程發展專案小組」	研訂「國民教育階段九年一貫課程綱要」
1998 年 7 月	成立「國民中小學各學習領域綱要研修小組」	確立國民中小學課程採「一貫統整」原則
1998 年 9 月 30 日	國民中小學課程發展專案小組	公佈「國民教育階段九年一貫課程總綱綱要」
1999 年 7 月	社會學習領域綱要研修小組	公佈「國民教育階段九年一貫社會科課程綱要」
2000 年 9 月 30 日	教育部	公佈「國民中小學九年一貫課程暫行綱要」

資料來源：引自莊秀鳳（2003）。國民中學社會學習領域教師對九年一貫課程的認知與態度之研究（頁 37）。國立台灣師範大學公民教育與活動領導研究所碩士論文，未出版，台北。

九年一貫課程的實施，為了配合九年一貫課程的整體發展，在社會科方面，以社會學習領域通稱，社會學習領域暫行綱要於民國八十九年公佈後，於民國九十年開始實施。九年一貫課程之社會學習領域課程是一全新的課程，為我國前所未有的，社會學習領域課程採用合科方式取代了公民、地理、歷史的分科教學，並包含有鄉土教育、民主法治等相關內容。

綜上所述，可知我國社會科課程歷經多次的改變，分科與合科的爭辯一直存在著，分科好亦或是合科好也無法給予價值性的正確論斷。九年一貫課程改革徹底改變了傳統的分科方式，採取課程統整的理念，整合相關課程讓課程內容能與學生學習經驗相結合，實施至今，雖仍有許多爭議與待解決的問題，這是需時間與相關人員加以探討和改善的。

貳、社會學習領域課程之內涵

社會學習領域課程之內涵以下分別對其基本理念、課程目標與分段能力指標加以說明。本文是針對國中社會學習領域教科書中的原住民內涵進行檢視，故在此的分段能力指標僅以國中部分做介紹。

一、基本理念

社會學習領域之基本理念主要說明學習社會領域的理由、社會學習領域的性質及統整的功能，分述如下（教育部，2001）：

（一）學習社會學習領域的理由

個人不能離群而索居，教育則是協助個人發展潛能、實現自我、適應環境並進而改善環境的一種社會化歷程，因此，社會學習領域之學習乃是國民教育階段不可或缺的學習領域。

（二）社會學習領域的性質

社會學習領域是統整自我、人與人、人與環境間互動關係所產生的知識領域。廣義而言，人的環境包括：

- 1、自然的物理環境（如山、川、平原等）；
- 2、人造的物質環境（如漁獵、游牧和農耕所使用的工具，商業用的貨幣，工業用的機器設備，交通用的車子、輪船等）；
- 3、人造的社會環境（如家庭、學校、社區、國家等組織以及政治、法律、教育等制度）；
- 4、自我（如反省與表達）與超自然的精神環境（如哲學、宗教、道德、藝術等）。

第一種環境屬於人生的「生存」(survival)層面，與自然科學、地理學有關。第二種環境屬於人生的「生計」(living)層面，從「縱」的方面來看，它與歷史學有關，從「橫」的方面來看，它與經濟學有關。第三種環境屬於人生的「生活」(life)層面，主要與政治學、法律學及社會學等學科 (disciplines) 有關。第四種環境屬於人生的「生命」(existence)層面，涉及每一個人存在的意義與價值，與哲學、道德、宗教、藝術等處理精神層面的學科有關。人的生存、生計、生活與生命四大層面彼此互有關連，而社會學習領域正是整合這幾個層面間互動關係的一種統整性領域。

（三）統整的功能

每一學科雖有其獨特的研究範疇、組織體系以及探究方法，但這些獨特性是來自研究角度的取捨；若就現象本身而言，人、時、空與事件卻是不可分割的。過去的分科設計可能利於「教」，卻不利於「學」。此次課程設計之主要考量乃在「協助學生之學習」，而不在「便利教師之教學」。教師需透過各種成長方式與進修管道，配合課程精神，改善教學，以協助學生之學習。

統整之功能主要有意義化 (signification)、內化 (internalization)、類化 (generalization) 和簡化 (simplification) 四項。

二、課程目標

課程目標是課程活動的方向，是教學的指標，也是教師彼此間或教師與家長間溝通的媒介（黃政傑，1999）。社會學習領域課程目標包括下列十項，其中第

一項至第三項目標偏重認知層面，第四項至第六項目標偏重情意層面，第七項至第十項目標偏重技能層面。分列如下：

- (一) 了解本土與他區的環境與人文特徵、差異性及面對的問題。
- (二) 了解人與社會、文化和生態環境之多元交互關係，以及環境保育和資源開發的重要性。
- (三) 充實社會科學之基本知識。
- (四) 培養對本土與國家的認同、關懷及世界觀。
- (五) 培養民主素質、法治觀念以及負責的態度。
- (六) 培養了解自我與自我實現之能力，發展積極、自信與開放的態度。
- (七) 發展批判思考、價值判斷及解決問題的能力。
- (八) 培養社會參與、做理性決定以及實踐的能力。
- (九) 培養表達、溝通以及合作的能力。
- (十) 培養探究之興趣以及研究、創造和處理資訊之能力。

三、分段能力指標

指標是指為了發掘系統或制度中的問題，發展出一套客觀且量化的規準(陳國彥、吳宗立，2002)。在課程實施、評量與評鑑等階段需要做指標的檢核，才不致悖離課程的理想(高新建，2000)。各個學習領域均有其目標，與分段能力指標，社會學習領域的分段能力指標是以九大主題軸做為建立社會領域知識體系的架構，然後再分別就九大主題軸發展出內涵，最後轉化為可實踐與評量的分段能力指標。並以「a-b-c」為能力指標編號，a代表主題軸序號，b代表學習階段序號(國中七到九年級為第四階段)，c代表流水號。在此的分段能力指標僅以國中部分做介紹¹。

參、九年一貫課程與多元文化教育之關係

社會不斷變遷，舊的社會秩序、傳統思維已逐漸崩解，繼之而起的是後現代

¹ 註4：請參考附錄一。

的多元文化主義（賴淑梅，1992），多元文化的社會型態於是產生。因此具備多元文化的能力已經成為一個現代公民必須具備的基本能力之一（江雪齡，1996）。九年一貫課程是在因應二十一世紀世界的趨勢與世界各國之教改脈動下，而提出的課程與教學革新（教育部，2002）。九年一貫課程綱要是課程實施的依歸，因此這個部分以九年一貫社會學習領域課程綱要為準，由其修訂緣起、基本理念、課程目標和十項基本能力觀之，皆呈現出許多與多元文化教育相關的觀點，以下將其中所具體提出的多元文化教育理念進行探討，並以表 2-3-2 呈現如下。

一、修訂緣起

如前所提到的，從九年一貫課程綱要的修訂緣起，即可發現修訂緣起中的（一）迎接二十一世紀的來臨與世界各國之教改脈動。（二）因應世界發展情勢與國際化社會的形成。順應社會快速發展，在與世界各先進國家交流下，教育政策跟著改革，吸取國外的成功經驗，配合國情加以修訂課程，國與國間如此的交流互動，正符合了多元文化教育的觀點。

二、基本理念

九年一貫課程在於培養具備人本情懷、統整能力、民主素養、鄉土與國際意識，以及能進行終身學習之健全國民。其中的「人本情懷」方面，指出以了解自我、尊重與欣賞他人及不同文化等的重要內涵；在「統整能力」方面，以理性與感性之調和、知與行之合一，人文與科技之整合等為內涵，「知與行之合一」面向，除了在課程設計上可以促成多元文化課程設計模式由「附加模式」提升到「社會行動模式」外，還代表著讓學生知曉後能身體力行，學生理解多元文化教育的意義後，更能實施之；在「民主素養」方面，著重與人溝通、包容異己、團隊合作，這與多元文化教育的意涵符合；在「鄉土與國際意識」方面，包括了鄉土情、愛國心、世界觀等，由培養鄉土情開始，進而陶冶愛國心，並塑造世界觀，這為多元文化教育所欲達成的目標之一。

三、課程目標

九年一貫課程以人與自己、人與社會、人與自然等三大面向為主軸，透過人與自己、人與社會、人與自然等人性化、生活化、適性化、統整化與現代化之學習領域教育活動，傳授基本知識，養成終身學習能力，培養身心充分發展之活潑樂觀、合群互助、探究反思、恢弘前瞻、創造進取、與世界觀的健全國民。

其課程目標，在「人與自己」面向上，強調需要增進自我了解，發展個人潛能，並培養欣賞和審美的能力；在「人與社會」面向上，主張培養表達、溝通和分享的知能，發展尊重他人、關懷社會、增進團隊合作，並促進文化學習與國際了解等；而在「人與自然」方面，養成獨立思考與解決問題的能力，能夠思考問題的脈絡並且對於社會中存有的偏見或歧視問題進行思考，並提出解決之道加以行動。

人與自己、人與社會、人與自然三個面向裡，明顯地嗅出多元文化教育之味道。

四、十項基本能力

九年一貫課程中提倡了培養十項基本能力，十項基本能力中，有半數以上具有多元文化教育的意涵，其相對應之多元文化教育理念如下。

(一) 了解自我與發展潛能方面：除了充分瞭解自己外，還需有自律自省的習慣、樂觀進取的態度與良好的品德，並形成正確的價值觀，不受偏見、刻板印象所影響。(二) 欣賞、表現與創新方面：培養感受、鑑賞、審美的能力，能用心感受、欣賞各種文化之美。(三) 生涯規劃與終身學習方面：因應社會與環境變遷，培養終身學習的能力。(四) 表達、溝通與分享方面：有效利用各種符號和工具，表達個人的思想或觀念、情感，善於傾聽且與他人溝通，並能與他人分享不同的見解或資訊。(五) 尊重、關懷與團隊合作方面：包容不同意見，平等對待他人與各族群，積極主動關懷社會、環境與自然，發揮團隊合作的精神。(六) 文化學習與國際了解方面：認識並尊重不同族群文化，了解與欣賞本國及世界各地歷史文化，並體認世界為一整體的地球村，培養相互依賴、互信互助的世界觀。

(七)獨立思考與解決問題方面：養成獨立思考及反省的能力與習慣，有系統地研判問題，並能有效解決問題和衝突。

表 2-3-2 九年一貫課程與相對應之多元文化教育理念

九年一貫課程	相對應之多元文化教育理念
修訂緣起	1、迎接二十一世紀的來臨與世界各國之教改脈動。 2、因應世界發展情勢與國際化社會的形成。
基本理念	1、人本情懷方面 2、統整能力方面 3、民主素養方面 4、鄉土與國際意識方面
課程目標	1、增進自我了解，發展個人潛能 2、培養欣賞、表現、審美及創作能力 3、培養表達、溝通和分享的知能 4、發展尊重他人、關懷社會、增進團隊合作 5、促進文化學習與國際了解 6、培養獨立思考與解決問題的能力
十項基本能力	1、了解自我與發展潛能 2、欣賞、表現與創新 3、生涯規劃與終身學習 4、表達、溝通與分享 5、尊重、關懷與團隊合作 6、文化學習與國際了解

從台灣當前所實施之九年一貫課程來看，可以看出課程所要追求的多元文化教育理念，隨處可見多元文化之強調，正可顯示出教育行政單位對於多元文化教育實施之決心，教育政策已走向多元文化教育的範疇，希望學生能從認同自己並尊重自己開始，接著尊重他人的族群與文化，與社會中的多元族群交流互動，互相認識與瞭解並增進彼此間的感情。同時強調族群的認同感，對國家產生認同，主動關懷世界，體認世界本一家之全球化觀點，與世界各國交流，交換彼此的看法，擴展視野和胸襟，並為地球村之世界公民盡一份心力。

肆、國中社會學習領域課程與多元文化教育之關係

欲瞭解多元文化教育和社會學習領域的連結，我們應可從社會學習領域蘊含的多元文化教育相關理念開始探討，故以國中社會學習領域課程綱要之基本理念、課程目標、分段能力指標等，來分析社會學習領域課程的多元文化教育相關意涵。

一、由基本理念檢視

社會學習領域是要協助個人發展潛能、實現自我、適應環境並進而改善環境，其性質是統整自我、人與人、人與環境間互動關係所產生的知識領域。以此理念觀之，社會學習領域是以「人」為主體的知識領域，重視的是人的生存、生計、生活與生命的連結。仔細深思每一個層次，都可以說是多元文化教育所重視、所欲引導的內容，甚至每一層次是環環相扣的。

生存層面的物理環境蘊含著對萬物的尊重，認識並關懷；生計層面引導學生省思人類間的切身問題與需求；生活層面進入了人類關係的和諧思考，討論人與人間的互動並追尋更理想的共生環境；生命層面探索了每個人與文化存在的價值與意義。

這四個層面皆觸及多元文化教育的本質，與多元文化教育的內涵吻合。

二、從課程目標分析

社會學習領域課程目標包括下列十項，其中第一項至第三項目標偏重認知層

面，第四項至第六項目標偏重情意層面，第七項至第十項目標偏重技能層面。偏重認知層面的第一項，了解本土與他區的環境與人文特徵、差異性及面對的問題，與第二項，了解人與社會、文化和生態環境之多元交互關係，以及環境保育和資源開發的重要性；偏重情意層面的第四項，培養對本土與國家的認同、關懷及世界觀；偏重技能層面的第七項，發展批判思考、價值判斷及解決問題的能力。，和第九項，培養表達、溝通以及合作的能力。

這些課程目標中都能看出社會學習領域與多元文化教育之重要連結。

三、從分段能力指標分析

社會學習領域分段能力指標可分為九大主題軸，九大主題軸中與多元文化教育相關理念彙整如下。

表 2-3-3 社會學習領域九大主題與多元文化教育相關之分段能力指標

社會學習領域九大主題	與多元文化教育相關之分段能力指標
人與空間	1-4-2 分析自然環境、人文環境及其互動如何影響人類的生活型態。 1-4-3 分析人們對地方和環境的識覺改變如何反映文化的變遷。
人與時間	2-4-1 認識臺灣歷史（如思想、文化、社會制度、經濟活動與政治興革等）的發展過程。 2-4-2 認識中國歷史（如思想、文化、社會制度、經濟活動與政治興革等）的發展過程，及其與臺灣關係的流變。 2-4-3 認識世界歷史（如思想、文化、社會制度、經濟活動與政治興革等）的發展過程。 2-4-4 了解今昔臺灣、中國、亞洲、世界的互動關

	<p>係。</p> <p>2-4-5 比較人們因時代、處境、角色的不同，所做的歷史解釋的多元性。</p> <p>2-4-6 了解並描述歷史演變的多重因果關係。</p>
演化與不變	<p>3-4-3 舉例指出人類之異質性組合，可產生同質性組合所不具備的功能。</p> <p>3-4-4 說明一個多元的社會為何比一個劃一的系統，更能應付不同的外在與內在環境。</p>
意義與價值	<p>4-4-1 想像自己的價值觀與生活方式在不同的時間、空間下會有什麼變化。</p> <p>4-4-2 在面對爭議性問題時，能從多元的觀點與他人進行理性辯證，並為自己的選擇與判斷提出好理由。</p>
自我、人際與群己	<p>5-4-4 在面對個體與個體、個體與群體之間產生合作或競爭的情境時，能進行負責任的評估與取捨。</p> <p>5-4-5 分析人際、群己、群體相處可能產生的衝突及解決策略，並能運用理性溝通、相互尊重與適當妥協等基本原則。</p>
權力、規則與人權	<p>6-4-1 以我國為例，分析權力和政治、經濟、文化、社會型態等如何相互影響。</p> <p>6-4-4 舉例說明各種權利（如兒童權、學習權、隱私權、財產權、生存權、自由權、機會均等權、環境權及公民權等）之間可能發生的衝突。</p>
生產、分配與消費	<p>7-4-1 分析個人如何透過參與各行各業與他人分工，進而產生整體的經濟功能。</p>

	7-4-2 了解在人類成長的歷程中，社會如何賦予各種人不同的角色與機會。
科學、技術和社會	8-4-1 分析科學技術的發明與人類價值、信仰、態度如何交互影響。 8-4-6 了解環境問題或社會問題的解決，需靠跨領域的專業彼此交流、合作和整合。
全球關聯	9-4-1 評估各種關係網路（如交通網、資訊網、人際網、經濟網、政治圈、語言等）的全球化對全球關連性所造成的影響。 9-4-2 說明不同文化之接觸和交流如何造成衝突、合作與文化創新。 9-4-3 說明強勢文化的支配性、商業產品的標準化與大眾傳播的廣泛深入如何促使全球趨於一致，並影響文化的多樣性和引發人類的適應問題。 9-4-5 舉出全球面臨與關心的課題（如環保、飢餓、犯罪、疫病、基本人權、經貿與科技研究等），分析其因果並建構問題解決方案。 9-4-7 關懷全球環境和人類共同福祉，並身體力行。

多元文化教育與社會學習領域的課程目標有極大部分是相符且重疊的，當我們在思索多元文化教育在社會學習領域可以用何種方式去落實的同時，相伴而生的是社會科教育的期許。社會學習領域更包含了多元文化教育相關的學習。詹志禹（1999）指出多元文化取向的價值觀是九年一貫社會學習領域課程的哲學觀之一，此種價值觀強調「差異性」的價值和「相互尊重」的必要性。陳浙雲（2001）表示，社會學習領域中的倫理、道德等內涵，可以引導學生建立起自尊尊人的觀

念，釐清社會正義的精神，發揮人道精神，關心弱勢族群。是故，社會學習領域課程既然能彰顯多元文化教育理念，倘若將課程內涵適當地運用於多元文化課程建構上，不但能依循學生心智能力發展，也能具體落實於設計之中，以增加課程實施的可能性。另外，社會學習領域課程在進行教學時，教師亦可就現代社會中多元的爭議議題，探討個人社會生活的關係。

伍、小結

整體而言，社會學習領域課程從向度、範圍、空間、地理、環境來看，都是先從瞭解個人開始，繼而家庭、學校、社會、國家，再到世界，有軌跡可循，恰如一個同心圓，由圓心向外擴大。從上面的討論中可瞭解，社會學習領域課程的基本理念與內涵均已完備，符合教育改革的建議，亦呼應了社會需求和世界變遷。但課程是否能充分發揮功效，學校、教育相關單位、老師是真正落實課程的關鍵。

教育部在行政院教改會的建議下，為避免過去學科數目多而複雜，使學生的學習流於瑣碎，遂以「領域」取代過去的「科目」(秦葆琪，2000)。九年一貫課程強調的重點之一為「統整」，而社會學習領域除了統整傳統社會科地理、歷史、公民三大學科外，還統整相關領域的知識，並以領域稱之。唯課程統整是九年一貫課程改革中最具爭議，也是最核心的概念(歐用生，2000)。因此，課程中的所有內容必定謹慎整合內容。

其實不論是九年一貫課程，還是九年一貫課程中的社會學習領域課程，多元文化教育理念都貫徹於其中，可見這個新課程創新改變之處。本研究將針對社會學習領域國中部分三個版本的教科書，分析教材中的原住民內涵，藉以瞭解九年一貫課程實施、教科書開放後，教科書中所傳授的原住民文化內容為何，是否有所改變更能趨近多元文化的社會發展。

課程實施並非固定不變的，而是不斷回饋與修正的過程(陳黎珍，2002)。多元文化教育的實施，正是一種不斷修正的歷程，從而改變，日趨進步。因此，

在連結性強的社會領域裡，社會學習領域課程在追求統整各科的同時，亦能重視知識的學習，別有一番深意(陳新轉，2002)，讓多元文化成為一種知識的學習！

第四節 教科書中的族群偏見相關研究

壹、國內有關「教科書族群偏見」之研究

在國內，以往都有許多學者針對教科書中的族群偏見進行質的、量的或是質量並重的研究分析，而在研究中也有許多發現，例如：出現了先前提到的「消失不見」、「刻板印象」、「過濾與不均衡」、「違反事實」、「支離破碎與孤立」、「崇洋情結」等偏見類型，其中「過濾與不均衡」偏見的表現是以「漢族中心」為主，另外，「語文偏見」在這些研究中並沒有特別明顯的提到，而另發現有「崇洋情結」的現象。這些研究讓日後的教科書內容有了改善的空間。研究者將這些相關的研究，依照研究者、年代、研究對象、和研究發現等項目繪製成表，接以下便對這些相關研究加以討論分析。

一、消失不見

國內教科書中的「消失不見」現象，主要呈現在處理少數族群人物與事蹟時，常常是缺乏的，甚至出現了對本土文化關懷的忽略。

歐用生(1990)分析國小社會科的潛在課程發現，教科書中原住民的「九族」名稱並沒有提及，更別說是對原住民的文化之認識和了解。因為當時教育政策強調愛國甚於愛鄉的理念，因此許多有關台灣的歷史、地理幾乎都從台灣與大陸的血脈相連來界定，導致教科書中嚴重缺乏本土教材，忽略了本土人民的文化。學生對於自己本身生長的土地之歷史發展與人文脈絡都不熟悉的情況下，也因而無法產生認同與關心。

孫大川(1994)發現教科書中對於身為主流文化的漢族文化有相當多的描述，例如：民族英雄鄭成功、張騫通西域等，表現出某種程度的種族優越性，與其他族群的文化認知相去甚遠。此外，在各個版本社會科「台灣開發」單元中，並沒有任何有關原住民在台灣開拓史上的貢獻內容，將台灣開發視為漢族開發史，有關原住民的圖片，各族的來源均有意無意地忽略了，把其籠統地涵蓋在「我們的祖先從大陸來」的命題之下。而生活與倫理科之德目也是以漢人的倫理價值

和生活經驗為中心，不同族群間對於德目之不同思考與文化模式皆被忽略、消失不見了。

呂枝益(2000)分析國小社會科教科書中原住民內涵時發現，國小社會科教科書對於漢族人物典範的呈現相當豐富，但對於原住民具體人物的描寫，不管是在國定本和審定本上，僅只有泰雅族的抗日英雄人物莫那魯道一個人，另外，有關原住民的事蹟部份，描述上也僅有莫那魯道所主導的霧社抗日事件，內容略顯缺乏。

無論是有意或是無意的省略、忽略教科書中少數族群的文化內容，將會使少數族群的學生對於課程教材的內容沒有興趣，進而使其缺少學習的信心與學習的動力。因此，教科書中若能適當地加入少數族群的民族文化事蹟與典範，重視各族群學生的需求，無疑地在學習過程中將會引發學生的衝力，使其擁有正確的族群觀念。

二、刻板印象

國內教科書常以主流文化的標準來衡量弱勢族群的文化，有時更給予不當的標籤，形成刻板印象。

歐用生(1989a, 1990)研究指出國小生活與倫理科、社會科教科書中對原住民的描述充滿了偏見，原住民被描寫成獵取人頭的野蠻人。這些描述引起原住民團體的抗議，於是後來便把「捨身取義的吳鳳」課程內容刪除，但因為吳鳳的故事已經流傳久遠，因此這對原住民族群造成相當大的傷害。原住民被貶為「用人頭祭神壞風俗」的族群，如此一來，深深地影響原住民學生的人格發展。

簡良平(1991)分析國小生活與倫理科、國語科、社會科教科書指出，國小教科書仍是屬漢族中心，少數民族在教材中所表現的，呈現出落後的、需要幫助的情形，易形成刻板印象，而教材呈現也並未重視各民族的文化傳承。

孫大川(1994)研究國小國語科、社會科、生活與倫理科教科書發現，教科書中的都會主義會有意無意的劣質化都市外的族群。以都會兒童的生活經驗為核

心基礎所建構出的價值體系將容易對少數族群產生誤解，把都市以外的族群視為落後的象徵，也因為如此，少數族群學生或是都市之外文化不利地區的學生，在心理上或是人格發展上易產生壓力。

另外，呂枝益（2000）研究發現倘若對弱勢族群加上負面的刻板印象，將會導致不當的族群偏見和歧視行動，對於弱勢族群學生的學校生活、學習成效，以及將來面對社會生活都將是一種危害。

刻板印象的產生源自於一種習焉不察的意識型態（康瓊文，1999），把弱勢族群隨意地描繪。也因此，教科書從主流文化的觀點看待少數族群文化，而非從少數族群立場和角度觀之，將看不到其對社會的貢獻，也窄化了學生認識其他族群的視野，封閉了學生的心靈！

三、過濾與不均衡

教科書中有關過濾與不均衡的偏見，表現在以「漢族中心」的錯誤認知上，以漢族為核心，突顯漢民族之優越性，不公平地對待其他族群。

歐用生（1989a）研究國小生活與倫理科教科書發現，在族群內容的呈現上，是植基於「大漢文化的沙文主義」與「漢族中心」兩者的意識型態，反而忽略了其他族群的生活和文化。

孫大川（1994）分析國小教科書發覺，教科書透過主流族群、優勢族群的眼光來看世界，例如：在國語科第五冊第十七課提到「英國的教授朋友」、第六冊第八課提到「在美國講學」等內容，亦或是對於自然環境的描述撰寫，都不是原住民等少數族群所能感同身受、切身體驗的經驗。

國語科共十三冊的教科書中，有關漢民族以及其文化描述的內容數量非常多，且強調漢民族的優越性，相對地，討論中國少數民族的內容卻顯得稀少，難以引起學生學習的共鳴。在社會科「台灣的開發」單元中、台灣史的介紹、中國近代史的描寫，大半也受到漢族中心主義影響。而生活與倫理科的中心德目部分之編纂亦是以漢人的生活經驗為主要內容，忽略了漢族外的其他族群所擁有的生

活方式和生活經驗，更不顧慮其感受。

另外，簡良平（1991）、呂枝益（2000）、胡育仁（2000）等人所進行的研究也顯示出相同的結果。教科書總以漢族中心文化為主，在旁再少許的提及少數民族及其文化，表達出來的意涵也朝向漢民族文化是歷史悠久的、完美無缺點的、具優越性的，而少數民族的文化則呈現出原始落後的、野蠻的、較無價值意義的。在這種意識型態下，似乎其他少數民族是被漢族所統領控制，因而使教材不重視原住民或少數族群，讓人有強烈企圖漢化的感覺。

石計生等學者（1995）研究發現，教科書中對四次的民族同化之編寫，都以胡夷各族漢化為內容，這是因為漢族繼承了華夏民族的正統，理應成為中國民族的核心點，胡夷等分散在華夏族的周圍，讓人感覺是野蠻、待教化與開化的，進而建構出合理的「中心 - 邊陲」或「正統 - 異端」的權衡關係。漢族優於胡夷的觀念，也將灌輸給學生，形成不正確的態度。

四一 教改聯盟也指出教科書裡面包含有以漢族為中心的族群觀，其認為以漢民族為主軸，漢化為主的民族融合史，似乎看不見社會中族群的多元性與文化的差異性，把台灣其他的弱勢族群同化於主流的漢文化下。特別是原住民，由於教材大量採用漢族的文化、習俗、歷史等，卻遺忘了原住民的一切文化脈絡（四一 教改聯盟，1996）。

教科書的作者蒐集大量資料而需要篩選時，其意識型態可能有所偏好，而忽略了其他的價值材料（黃鴻文，1989）。如此下來，學生在單一文化思考的影響下，不但主流群體的思考模式將變得僵化、唯我，而少數群體更可能因為偏差教材的關係，而產生不認同感，影響學習成效。

四、違反事實

國內教科書研究學者對教科書的批判之一為，教科書內容未能反映歷史過程中族群衝突的史實，原住民的社會困境也未加以深入探討，反而常常用完美和諧漢民族融合的假象加以鋪陳，此為一種偏見類型。

歐用生(1990)研究國小社會科教科書四十一年、五十一年、五十七年和六十四年版的內容,發現在教科書中歌頌民族英雄征戰的史實,只歌詠漢族群的偉大艱苦,而對於匈奴、東夷、南蠻、北狄等其他族群的災難皆未探討。

石計生等人(1995)研究發現,民族融合等議題在國小、國中以及高中教科書中的呈現,是在血統交融與婚姻交流的基礎上,由姓族到氏族,再由氏族結合至部落,接著由部落聯合成民族,掩蓋了族群間彼此殺伐征戰的衝突歷史過程,也忽略了族群間在具體的歷史互動中所展現的分歧性、複雜性和交疊性。

孫大川(1994)研究指出國小社會科教科書中有關台灣開發的描繪,被簡化成漢人先民的勤勞開墾,對於台灣原住民各族之來源則用「我們的祖先從大陸來」的標題籠統概括,與事實不符和。

林君穎(1998)指出教科書對於社會上普遍存在的社會問題,例如:族群衝突、貧富差距等未加詳細說明,亦或是兩性、少數民族在工作機會和酬勞上的不平等情形,不是省略不提就是和現實有所差距。

胡育仁(2000)研究六十四年國編本社會科課本發現,教科書竟然引用了尚具有爭議性與不合實際原則的史實,以古書上的記載,從血緣關係強拉台灣原住民和中國大陸的關係;描述荷蘭人的史實時,使用出「海盜行為」、「壓迫」等情緒性字眼,顯示出敵視外族的現象,不提荷蘭人的貢獻;除此,西班牙人更是完全沒有提到。以此觀點,學生便無法理解「紅毛城」為何出現在淡水、「荷蘭豆」為什麼會出現在我們本土的食物之中。承上的消失不見情形無法教導學生認清現實的史實,更何況教導使其有正確的觀念?

綜合來說,教科書中對於事實真相的扭曲,或許可以說是為了掩蓋歷史過程中族群的某些行為,例如:族群壓迫、征戰等,而製造出社會圓滿和諧的假象。在這樣的前提下,學生無法瞭解歷史過程中真正的史實為何,其正面與負面的意義何在,如此一來,學生將會喪失特定能力的培養,因而,在認知、情意和技能上的學習機會將大打折扣。

五、支離破碎與孤立

國內教科書對於原住民文化內涵的呈現略顯表淺，以原住民祭典為例，呈現出皮毛的圖片、照片欣賞或簡短的文字介紹，不僅在量的方面明顯不足，在質的方面亦只有達到課程設計的貢獻模式和附加模式階段，未能深入分析，內容的鋪陳分散，大多針對節目慶典或是祭典習俗等舞蹈文化表淺著墨。

陳枝烈（1994b）分析國小改編版第一冊到第十冊社會科教科書中的原住民文化內涵時發現，在十冊教科書中共有三十一個單元，其中真正討論原住民文化內容的只有在「我們的習俗」、「台灣的開發」、「民族與生活」和「中華民族的生活環境」等四個單元，佔有百分之十三的份量，由此觀之，量的方面似乎不差，但是這四個單元並不是以全部的篇幅介紹原住民文化，而只是佔篇幅中的一小部分而已，所以算起來實際的比例並不高。再者，原住民的圖片或是照片數量很少，佔不到百分之二。在質的方面，文字陳述的內容多為祭典習俗，有關原住民的社會制度、規範、宗教信仰、社會生活、經濟制度等皆未提到。無論是在量的方面或是質的方面教科書呈現明顯的零碎描述和片段介紹，無法深入描述原住民深層文化意涵。

孫大川（1994）以族群的角度分析國小國語科教材，分析後發現有關少數族群的文化都以獨立的課別來呈現，例如：在第五冊的第八課，介紹阿美族的豐年祭，是用較粗糙的手法與漢人的觀光心態鋪陳，實在無法讓學生真正的理解阿美族青年在「會所制度」下，所領受的社會化歷程和象徵其成年進階的精神意義。在第十一冊第十四課，介紹漢譯的蒙古歌謠，所給予的感覺是一般人對於北方人豪邁威武的刻板印象，無法對蒙古人有更深入的認識。

胡育仁（2000）研究民國六十四年國編版社會科教科書，發現內容裡提到原住民的相關材料很少，只有「排灣族的雕刻品」、「雅美族的木雕船」、「山胞的陶器」、「魯凱族的酋長」等四幅插畫，沒有任何的文字做進一步敘述。接著，七十八年改編版加入了原住民的服飾、祭典的文字說明部分，也只是提到「雖然活動

各有不同，但都是為了感謝神明、追念祖先，以及和家人團聚」，這個簡單的說明。

承上之研究可知，教科書中零碎的穿插族群教材內容，在沒有做統整的功夫下，學生不容易學習到一連貫的知識，學得的知識也會形成一幅社會中不完整的圖像。

六、崇洋情結

此外，在大陸教科書中，黃政傑等（1993）以國語科、社會科、音樂科和體育科為研究對象，對大陸初中教育政策和教育研究內容進行研究，研究中發現歷史科和體育科等教科書中，顯示出族群偏見的意識型態。除了有上述提出的情形，例如：在歷史科教科書中，以主流文化之人物介紹為主，缺少了少數民族英雄人物之撰寫；在體育科方面，除了顯示出中國人的自我優越感，另外，並對美國的體育成就表現出某種程度的諂媚心態，傾向於以美國為模仿對象。

孫大川（1994）認為白人中心主義亦是一種族群偏見，無形中表現出某種「媚白人情結」。例如：國文科以「愛迪生發明電燈」、「萊特兄弟」、「小人國遊記」、「電話的故事」、「愛麗斯夢遊奇境記」、「少年時代的史懷哲」等課文份量不少，而相對地，其他族群則略顯稀少。

表 2-4-1 國內教科書族群議題內容分析摘要表

研究者	年代	研究對象	研究發現
歐用生	1989	64 年版國小生活與倫理科教科書。	對台灣原住民的描繪刻板印象和偏見，扭曲了弱勢族群的文化，刻意突顯漢族中心之優越地位。
歐用生	1990	41、51、57、64 年版國小社會科教科書。	華夷一家說仍潛藏漢族中心的意識型態；原住民族群遭邊際

			化；也缺乏對台灣本土的人文關懷。
簡良平	1991	國小國語科、社會科、生活與倫理科教科書。	以漢族文化為標準區分各族文化之優劣，在漢文化優於一切的前提下，大一統的企圖明顯，漠視少數族群認同需求。
黃政傑	1993	大陸初中國語科、社會科、音樂科、體育科。	族群偏見的意識型態仍可看出，另有某種程度的崇洋心態。
陳枝烈	1994	國小社會科現行改編版 1 - 10 冊。	台灣原住民文化在量方面的乍看下尚可，實際上而言，多為零碎散落；在質方面只有祭典習俗，處於皮毛。
孫大川	1994	國小國語科、社會科、生活與倫理科教科書。	對台灣弱勢族群、原住民文化之理解只停留在表層，學生難以產生認同感；教科書的編寫以漢人經驗為主；教科書中並充斥著白人中心和都會主義。
石計生	1995	國中小及高中人文社會學科。	民族文化的形成植基於大中國論述；民族融合以血統交融掩去征戰衝突；族群關係由「中心 - 邊陲」、「正統 - 異端」展現不平等的權利關係。
呂枝益	2000	國小社會科教科書	1、消失不見：人物典範只出現莫那魯道一人；具體事蹟也只有抗日一筆。

			<p>2、漢族中心：文化經驗以漢族經驗統括；文化接觸之論述，仍可看見大漢色彩，原住民流於外緣性泛述。</p> <p>3、零碎孤立：傾向「走馬看花」、「意義概化」。</p> <p>4、不夠真實：未能反映衝突史實之真相，與社會困境之分析。</p>
胡育仁	2000	國小社會科教科書	<p>以漢族為中心編寫教科書，但在幾個方面已有些許進步。</p> <p>1、族群來源：原住民由 64 年版「來自中國大陸」轉為「漢人來之前已經在台灣定居」。</p> <p>2、族群關係：以從對「台灣開發有貢獻」角度取代以往「仇外」心態；「山胞」改稱為「原住民」。</p> <p>3、族群文化：提升原住民內容的質與量，並強調地方性文化。</p>

貳、國外有關「教科書族群偏見」之研究

在國外，也有學者對教科書進行檢視與研究，同樣地，也發現了「消失不見」、「刻板印象」、「過濾與不均衡」、「違反事實」和「支離破碎與孤立」等情形，接下來，針對國外學者所研究的發現進行討論，並依照研究者、年代、研究對象和研究發現等項目繪製成表格 2-2-2。

一、消失不見

在 Zimmerman (1975) 的研究發現，在小學教科書中黑人與印地安人出現的比例非常低，分別只佔了 2.8% 和 1.8%，而且假若有這些族群的出現，也都是以幾句簡單的話語快速帶過，印地安人大都以幫白人工作、白人附屬之身分在教科書中出現。

Sleeter & Grant (1991) 分析一年級到八年級的社會、語文、數學、科學等課程中所使用的四十七種教科書後指出，這些教科書對亞裔、西裔美國人的介紹方式簡單又模糊，似乎沒有呈現出與這些族群文化差異有關的教材，而在介紹印地安人時也只是一些歷史性的陳述。

另外，在 Moore (1975) 或是 Miles (1976) 等研究也察覺到教科書省略了有關族群的事實描述。是以，無論是有意的忽略或是無意的忽略，都提醒了我們是否應該重視教科書的內容了？

二、刻板印象

Moore (1975) 在其研究指出教科書有暗喻黑人是四肢發達、頭腦簡單的族群；印地安人是手持戰斧和尖刀的族群，教科書充滿了種族主義的論述，以許多負面的字眼來描述少數民族，例如：野蠻的、原始未開化的、好戰的等。

Garcia (1980) 研究發現美國歷史科教科書中，常以無知的、原始的等不適當的字眼描述印地安民族，無形中加深了學生的刻板印象。同樣地，在 Ferguson 和 Fleming (1984) 分析美國小學社會科教科書時，也發現教科書常常把印地安人描繪成野蠻無知的民族。

此外，Baker 在 1996 年分析 Jesse Olney 編寫的地理教材後發現，教材中描述的對象若非西方民族時，總是存有刻板印象，不管是描寫阿拉伯人、印度人或是非洲人時，出現的字眼皆以負面為主。

刻板印象影響學生甚劇，倘若編輯著不能體察其所編輯的教材是否存在著個人的或是傳統社會的刻板印象，對學生來說，無疑地是一大傷害。

三、過濾與不均衡

在過濾與不均衡方面的教科書有關研究顯示，在國外教科書大都是以白人為中心，正如同國內的教科書大都是以漢人為中心的情況一樣。

Klein 在 1986 年對學校教科書進行檢視時，便發覺了教科書中明顯地傳達以白人為主的資訊，認為只有白人的文化、白人的偉人有價值性可以推崇。Cope(1987)研究在澳大利亞普遍使用的歷史教材，同樣的，除了以白人文化以主體架構，加以描述，還出現了同化主義的意識型態，雖有出現原住民族的内容，但卻是對其工業化文明產品缺乏而給予的負面評論。

四、違反事實

國外的教科書對真實社會的描述往往與事實不符合。Arries (1988) 研究在美國有西班牙族群的州，這些州所使用的國小社會科教科書，對少數民族內容的陳述，出現了違反事實的情況，未把真實的歷史事件正確的描述出來，加以西班牙民族在教科書中的圖像為經過同化後，生活快樂、幸福成功的少數民族，這種作法實讓學生的認知產生了嚴重的錯誤。

另外，Lamott (1988) 分析美國歷史教科書後發現，教科書裡有意的避免說明社會中的族群衝突，進而把教科書塑造成族群大融合、和平共處的社會假象，這種違反社會事實描述難以想像學生學習後的後果。此外，Gracia 和 Tanner (1985) Ferguson 與 Fleming (1984) 等之社會教科書方面研究也都確實的發現了扭曲社會事實的情況發生。

五、支離破碎與孤立

Zimmerman (1975) 的研究發現，除了在上述消失不見中提及，在小學教科書中黑人與印地安人出現的比例非常低，分別只佔了 2.8% 和 1.8%，還發現黑人和印地安的出現的方式過於零散，並有一筆帶過的情形。Arries (1988) 研究國小社會科教科書時發現，許多州的教科書在描述少數族群文化內容時呈現表現皮毛的介紹，對於較深層的文化內涵皆未提及。

表 2-4-2 國外教科書族群議題內容分析摘要表

研究者	年代	研究對象	研究發現
Moore	1975	美國中學社會科教科書	教科書中有許多負面的字眼，並暗喻黑人、印地安人等為野蠻的族群。
Zimmerman	1975	美國小學社會科教科書	黑人與印地安人出現的比例非常低。
Miles	1976	美國各級學校的歷史教科書	忽略了 1960 年以前，關於非裔美國人以及美國印地安人的歷史之學習。
Garcia	1980	美國歷史教科書	教科書中的內容對於美國印地安民族存有刻板印象。
Ferguson & Fleming	1984	美國小學社會科教科書	對於印地安民族有刻板印象的描述，忽略了真實的歷史。
Gracia & Tanner	1985	美國歷史教科書	歷史科教科書中沒有真實地反應有關黑人的歷史問題。
Klein	1986	未提及	以白人為中心，推崇白人的文化價值，造成不均衡現象。
Cope	1987	澳大利亞的歷史教材	以白人文化以主體架構，並出

			現同化主義的意識型態。
Arries	1988	美國小學社會科教科書	對於少數族群的描述以皮毛的方式呈現，未能以有系統架構的方式撰寫。
Lamott	1988	美國歷史教科書	把教科書塑造成族群大融合、和平共處的社會假象，避免談及社會衝突。
Sleeter & Grant	1991	美國一到八年級社會、語文、數學、科學等教科書	1、簡單地帶過亞裔和西裔美國人的文化內涵。 2、忽略對少數族群的成功典範之描述。
Baker 1996	1996	Jesse Olney 編寫的地理教材	教材中描述的對象若非西方民族時，存有刻板印象，並出現負面的字眼。

參、小結

根據這些研究發現應該可以說是，清末國人在洋人肆虐下所產生的敬畏心理，在各個方面似乎總認為外國的人事物似乎比較優秀，但如果在教材內容有限的情況下，崇洋情結持續發生，學生對於非西方國家與民族將如何認識？

基於多元文化教育的理念，無論是在學生異質性高的能力編班班級中，或是學生同質性高的常態編班班級中，教師都有責任和義務讓學生瞭解我國與世界各種民族的文化和差異。以往教科書的編排內容通常是以一、兩個單元簡單地介紹少數民族，有時甚至是完全空白的。近年來教育改革的提倡，教科書的改革雖有改善，但大多也只是零星片段地附加在某些單元之中，缺乏進一步的統整，導致學生對少數民族圖像是拼湊不完整的，更是難以把其視為統整社會的一部份。因

而，教科書應特別檢視其課程綱要與相關教材內容，使其符合多元文化的理念。

國內教科書族群內涵的呈現，對於原住民族群或是其他少數族群的偏見，主要包含上述幾種偏見類型。而綜合多位學者的分析研究，教科書可改善的缺失有一、原住民文化在教科書中略顯貧乏，未能反映出台灣社會中族群的多元多樣性。二、社會科教科書中含有大量「漢民族中心」的色彩。三、教科書中對於原族民文化的介紹，僅止於表面皮毛的內容，並沒有深入的提及文化意義。四、有些教材的選用，極可能形成對少數民族的刻板印象。

除此之外，從歷年來的研究顯示，學者對教科書中的族群內涵檢視，大都偏向國小教育階段，國中部分似乎沒有，國小與國中階段同屬國民教育階段，任何的觀念塑造對於學生來說皆是影響深遠且重要的，因此國中教科書中的內涵檢視也是值得注意的。我們可知，針對原住民或是少數民族的研究不少，教科書開放民間編輯後，原住民和少數民族是否更能展現其文化特色，改善以往統編本教科書所產生的缺失，正是本研究所要探究的重點所在。