

# 原住民文學閱讀教學對學生族群 意象發展之效應：以花蓮縣一個 國三班級為例

何縉琪\* 許木柱\*\* 江瑞珍\*\*\*

## 摘 要

原住民青少年的族群意象會因個人環境與經驗的差異而不同，但其獨特與多元的樣貌較少受到研究者的關注。由於許多原住民文學作品都反映出原住民的母文化與主體經驗，因而相當適合做為探討原住民學生族群意象之材料。本研究以東部一班太魯閣族國三生為對象進行原住民文學閱讀教學，透過原住民文化及語言的學習、結合個人族群身分的思考、省思原住民刻板印象，以及原住民的文化創新與楷模學習，逐步強化學生的自我界定、族群歸屬感與族群態度。從課堂觀察、訪談、學習單及作文資料的分析，發現原住民國中生的族群意象發展從「正向」到「無法歸類」間，有著不同類型的多元樣貌。這些結

---

\* 何縉琪，慈濟大學教育研究所助理教授  
電子郵件：yunchi@mail.tcu.edu.tw

\*\* 許木柱，慈濟大學人類發展學系教授  
電子郵件：mutsu@mail.tcu.edu.tw

\*\*\* 江瑞珍，花蓮縣秀林國中教師  
電子郵件：l8350326@yahoo.com.tw

投稿日期：2007年9月22日；修正日期：2008年1月4日；接受日期：2008年6月5日

果除例證原住民文學的應用價值，也對原住民學生的族群意象的發展有更為深入的認識。

**關鍵詞：**原住民文學、原住民學生、族群意象

Contemporary Educational Research Quarterly  
June, 2008, Vol.16 No.2, pp. 1-44

## The Effects of Aboriginal Literature Reading Instruction on the Development of Ethnic Images: The Case of a Ninth Grade Class in Hualien County

Yun-Chi Ho\* Mutsu Hsu\*\* Ruei-Jen Jiang\*\*\*

### Abstract

Whereas it has been widely agreed that aboriginal adolescent's ethnic images may dramatically vary due to individual's living environment and daily experiences, its unique and diverse scenarios are rarely touched upon. Since most aboriginal literature often reflected the mother culture and experiences encountered by many aborigines, it is an adequate tool to probe the aboriginal students' ethnic images and attitude. This study applied aboriginal literature reading to a ninth grade class mostly composed by the Truku in eastern Taiwan. The year-long teaching focused on

---

\* Yun-Chi Ho, Assistant Professor, Graduate Institute of Education, Tzu Chi University  
E-mail: yunchi@mail.tcu.edu.tw

\*\* Mutsu Hsu, Professor, Department of Human Development, Tzu Chi University  
E-mail: mutsu@mail.tcu.edu.tw

\*\*\* Ruei-Jen Jiang, Teacher, Siou-Lin Junior High School, Hualien County  
E-mail: 18350326@yahoo.com.tw

Manuscript received: Sep. 22, 2007; Modified: Jan. 4, 2008; Accepted: Jun. 5, 2008

students' learning of their mother language and culture, rethinking individual's ethnicity, ethnic stereotypes, aboriginal creativity in cultural expression, and positive models learning has gradually strengthened their ethnic self-definition, sense of ethnic belonging, and attitudes to their own tribe and community. The analyses of classroom observations, interview protocols, learning sheets and compositions by the students demonstrated the diverse ethnic images—ranging from “positive” to “unclassified.” This result not only exemplifies the value of aboriginal literature, but deepens our understanding of aboriginal adolescent's development of ethnic images.

**Keywords:** aboriginal literature, aboriginal students, ethnic images

## 壹、前言

在各種媒介或影響因素之中，文學作品對於某些族群或階級，通常具有激發或增強我群或地方認同的作用。例如獲得1962年諾貝爾文學獎的John Steinbeck，年輕時為生活所迫，一面寫作，同時也從事勞力工作，因而對勞工及移民的辛酸有深刻的體會，這種經驗反映在他的許多作品中，如1937年的《人鼠之間》(*Of mice and men*)，透過到處流浪的牧場工人倫尼和喬治的故事，述說當代工人夢想與現實的悲歌。1939年出版，翌年即獲得普立茲小說類文學獎的《憤怒的葡萄》(*The grapes of wrath*)，則呈現美國1930年代大蕭條時期，奧克拉荷馬州的農民移居到加州工作，但卻被果園主人剝削與壓迫的故事。臺灣原住民的文學作品，例如達悟族的作家夏曼·藍波安在1998年出版的《冷海情深》，也同樣呈現出原住民在臺灣漢人社會的困境，作者最後終於回歸到母文化而獲得心靈的舒坦。

細察臺灣原住民文學作品的內涵，認同焦慮是一個普遍的主題，因為近百年來文化的迅速崩解，族群認同的斷裂引發原住民個體適應的困難（孫大川，2000a），排灣族詩人莫那能（1989）曾經如此表達這種困境：

如果有一天，  
我們拒絕在歷史裡流浪，  
請先記下我們的神話與傳統。  
如果有一天，  
我們要停止在自己的土地上流浪，  
請先恢復我們的姓名與尊嚴。

莫那能所說的「神話與傳統」，是原住民口傳文學的核心要素，也是文化能否延續的重要指標。透過各種不同形式的文學「閱讀」，原住民學生得以獲

得自我與文化的肯定，而讓學生接觸不同文化的文學，則能提供學生有關差異性議題的對話，提升學生對自我與跨文化的理解與欣賞（Colby & Lyon, 2004）。我國九年一貫課程語文領域中閱讀能力指標之一為：「引導閱讀不同文化背景、不同族群的文學作品，培養學生對多元文化尊重的態度，以及對不同族群和文化的關懷」（教育部，2003）。目前國中課本所收錄的原住民文學作品，即是對這個精神的具體回應。

原住民文學作品通常呈現出作者對族群文學失落的感嘆、帝國壓迫的吶喊、文明與荒野的衝突，以及原住民山海文化的剝奪等主題（瓦歷斯·諾幹，1998）。許多原住民作家在書寫活動中，多半帶著強烈的目的和使命感，透過自身去彰顯臺灣原住民族過去及現在的民族命運，不僅重構了原住民的主體意象，也對這些意象所指涉的社會、民族、文化等各層面進行省思。因此，如果能在教學中融入少數族群本身的「聲音」，應該更能瞭解原住民學生的族群意象，此外，還可能幫助學生理解與尊重自己與他人的文化（Glazier & Seo, 2005）。

由於原住民作家的創作通常都顯示出對其族群命運的關懷，因此我們預期原住民學生在閱讀這些作品時，應該更能感同身受，進而啓迪個人對族群意識的思考向度。本研究在花蓮縣一所以太魯閣族學生為主的國中，以三年級一個班的學生為對象進行原住民文學閱讀教學，目的在藉由文學閱讀後的對話與討論，激發學生的族群敏感度，從而瞭解原住民學生在學習歷程中，族群意象發展的多樣面貌，以及方案的教學成效。

## 貳、文獻探討

### 一、族群意象與族群認同

本文所討論的「族群意象」也可稱為「族群刻板印象」(ethnic stereotype)，它意指一個人對我族及他族特徵所給予的整體評價；「族群認同」則是包含多面向而比較複雜的概念，指涉個人對某個族群團體的歸屬感，以及基於族群身分而產生的想法、知覺、情感和行為(陳麗華、劉美慧，1999)。人類學家認為族群認同包括下列五個重要指標：1.共同的族群起源；2.屬於同一文化或相同的習俗；3.共同宗教；4.同一種族或體質特徵；5.使用相同的語言(許木柱，1987)。這些指標就是Geertz(1963)所說的「天賦的連結」(primordial bond)，也是影響族群認同發展的核心要素。

不同領域的學者在研究族群問題時，著重的面向通常都略有差異。例如Phinney(1990)對族群認同的研究著重下列四個面向：1.自我身分界定；2.族群歸屬感；3.我族態度；4.族群投入。Hsu(1991)對泰雅與阿美二族的比較研究中，將族群關係區分為族群刻板印象與族群互動，其中族群互動包括經濟關係(含生意往來與財務借貸)、個人互動(含個人接觸與休閒交往)、群體互動、婚姻選擇及心理歧視。跨文化心理學家Berry、Poortinga、Segall與Dasen(1992)將族群認同和族群關係加以區分，族群認同涉及對一個族群的主觀感覺與喜好，族群關係則包括族群刻板印象、態度與歧視三個要素。而陳麗華與劉美慧(1999)則將族群認同更細緻地區分為族群知覺、族群接納、族群意象、族群辨識、族群身分認定、族群文化行為和族群距離等七個面向。

基於研究對象屬性的差異，學者對同一個概念所著重的內涵也可能不同。例如陳麗華與劉美慧(1999)的族群認同研究中，以4至11歲孩童為對

象，因此對族群意象的探討著重在「漂亮、好學生、善良」等三個問題；許木柱在對泰雅與阿美二族的族群關係研究中，以18歲以上的成年人為對象，而且先進行過一年的田野調查，因此對族群刻板印象的探討集中於正向及負向各五個特質。其中五個正向特質包括「優秀、聰明、誠實、謙遜、友善」，負向特質包括「依賴、懶惰、粗魯、自私、殘酷」(Hsu, 1991)。

綜合而言，族群認同的內涵可以概分為下列二個主要範疇：一為內在主觀的族群感覺與喜好，通常以「族群意識」(ethnicity)指稱，自我界定、族群歸屬感、刻板印象(或族群意象)及族群態度等概念都屬於這一個範疇；二為外顯的行為表現，可以用「族群關係」或「族群互動」涵蓋。很明顯地，族群意象(或族群刻板印象)可說是族群認同許多面向中的一個。

關於族群意象的族群差異，Hsu (1991)在上述泰雅與阿美二族的族群關係研究中，發現泰雅族人對本族有極高度的正面意象：在五項正向評價中，泰雅族受訪者認為自己族人具有這些正向特質的平均分數為3.91至4.50分(最高分5分)，給予漢族正向特質的平均分數則從3.00至4.00分。泰雅族人除了在「聰明」這一項認為漢人和泰雅族人(平均分數為4.00比4.14)沒有顯著差異外，在其餘的四個正向特質都給予自己族人明顯的高分，而且族群間的差異在統計上都達到 $p < .01$ 的顯著水準。相反地，在五個負面特質上，泰雅族人都給予漢人比較負面的評價，而且與對自己族群負面特質的給分相比，都呈現顯著的統計差異( $p < .05$ )。有趣的是，阿美族人認為自己族人具有這些正向特質的平均分數也不低，從3.47至4.18分，但對漢人則給予高低不等的正向評價，經過統計檢定，在具有顯著差異的三個正向特質中，給予漢族相當高分的特質為「聰明」(平均分數為3.94，相對於阿美族人的3.56分， $p < .05$ )，但在其餘二項正向特質(誠實與友善)，阿美族受訪者則給予自己族人較高的分數，平均分數為3.72分及4.18分，相對於給予漢人的2.94分及3.66分，統計檢定都達到



$p < .01$ 的顯著水準。

無獨有偶地，陳麗華與劉美慧（1999）在上述對4至11歲多族群兒童及學生的研究中，也發現阿美族及漢族兒童都給予漢族兒童及學生比較正向的意象，在受訪兒童眼中，漢族兒童都比阿美族兒童「更漂亮、善良，更是好學生」。這個研究另一個有趣的發現是：無論是阿美族或漢族兒童，對他族的意象有隨著年齡增長而減低的傾向。此外，在族群身分認同方面，她們發現阿美族兒童對漢族身分的偏好高於對阿美族身分的偏好。

至於阿美族對我族及他族的族群意象及身分認同的發展，陳麗華與劉美慧（1999）引述陳枝烈對排灣族的研究，以及傅仰止對原住民困境歸因的分析，將影響因素歸因於族群互動的多寡：「族群接觸較少，比較不會產生對少數族群的偏見和歧視」。相對地，與漢族接觸歷史較為長久的阿美族，則比較容易感受到族群歧視。但Hsu（1991）前述的研究中，卻發現阿美族受訪者雖然也表示感受到漢族的心理歧視，但是他們對阿美族與漢族的族群刻板印象的差距，反而比泰雅族的差距小。從另一個角度解釋，族群互動固然可能增加少數族群對自己的負面意象，但似乎也有助於縮短和多數族群間的心理距離，Hsu因而提出這樣的結論：來自多數族群的貶抑，無論是工具式或情感式的剝奪，都將導致少數族群的社會隔閡與心理疏離。

上述研究顯示，族群接觸僅是影響族群意象的歷史因素，更重要的是族群接觸的模式與內涵。對許多學生而言，學習經驗是影響族群意象的重要因素，劉美慧（2000）在花蓮縣一個多族群國小六年甲班進行總計20節的多元文化回應教學，結果發現實驗教學顯著提升學生的多元文化態度與較多深層的文化概念（如兩性平等、通婚、傳統思想等），同時有高達63.89%的學生認為這個教學使他／她們改變對某些族群的刻板印象。陳麗華（2000）以北部地區三個國小99名五年級學生為對象，進行為期10週20節課的原／漢族群關係課程方

案的教學，結果發現實驗教學使學生對原住民的族群意象更爲積極、與同班原住民學生的互動關係較密切、與原住民的族群距離較親近。

這兩個研究結果顯示，適當的教材與教學方式可引導學生從社會互動歷程中習得多元文化的知識，從而提升對原住民的族群意象與態度。由於上述研究對象多數爲國小漢族學生，對於原住民國中生而言，他們對自己的族群意象爲何？尤其經歷了較多的族群經驗，族群意象或族群態度的建構可能更爲成型，甚至是否形成「污名的認同」？而原住民文學的閱讀與討論，是否可以提升或改善族群意象，如果有更長期的教室觀察與教學資料做爲佐證，對於理解與協助原住民學生的發展，可以提供有教育價值的建議。

## 二、原住民文學與族群意象

在定義「原住民文學」時，葉石濤認爲原住民文學包括山地九族、平埔九族所寫的文學，但是不包括日本人、漢人所寫的原住民文學題材（引自瓦歷斯·諾幹，1998）。根據這個定義，原住民文學是指具有原住民血統的人所寫的文學作品。但是原住民文學是否侷限於以自己的母語創作出來的作品，孫大川（1993）認爲，這樣的侷限將使原住民的文學創作者不敢大膽地跨足其他題材或議題，而且也將選擇不同題材的原住民作者排除在外，反而限制了原住民文學的發展。

由於原住民作家長期與漢人社會互動，因而她／他們大多能以漢語寫出極爲優美而感人的文章，而且其中多數作品都能抒發出原住民的主體經驗，描繪原住民的過去、省思現在、展望族群的未來。浦忠成（1998）認爲，原住民作家文學獨樹一格的真正意義，在於族群意識的覺醒與族群文化的回歸，原住民文學創作者對於作品內容的構思與揮灑，對其族群歷史經驗及文化內涵之選擇與運用，都與其族群認同與文化詮釋息息相關。

原住民作家除了書寫原住民部落生活與山海自然主題之外，漢族與原住民的衝突也成為原住民文學的重要主題（洪士惠，2005）。這些作品固然點出許多原住民面對強勢文化的「黃昏」心態，但在書寫中也彰顯出勇於接受現實，並強悍地抗拒文化之死的事實（彭小妍，1994）。在原住民文化歷史的生機上，原住民作家藉著現有的結構、環境，以漢語訴說族群的經驗，舒展鬱積百年的創造活力，原住民族群試圖以獨特的文學和藝術想像，以他們厚實、質樸的生活智慧，從「山」上的石板屋、「海」裡的獨木舟，走向全世界（孫大川，2000b）。

原住民文學作品通常呈現出作者對族群文學失落的感嘆、帝國壓迫的吶喊、文明與荒野的衝突，以及原住民山海文化的剝奪等主題（瓦歷斯·諾幹，1998）。許多原住民作家在書寫活動中，多半帶著強烈的目的和使命感，透過自身去彰顯臺灣原住民族過去及現在的民族命運，不僅重構了原住民的主體意象，也對這些意象所指涉的社會、民族、文化等各層面進行省思。因此，如果能在教學中融入少數族群本身的「聲音」，應該可以幫助學生理解與尊重自己與他人的文化，並提升學生對本族的正面意象（Glazier & Seo, 2005）。

在探討文學閱讀與族群意象的關係時，Athanases（1998）在美國都會地區兩個十年級教室所做的多元文化文學課程研究，發現當文學作品中的人物和事件與學生的文化較接近時，學生會對自己族群表現出較多的驕傲與認同感。此外，多元文學作品也減少了學生的族群刻板印象與偏見。這個結果顯示，在課程中加入多元化的文學作品，特別是有關少數族群的文學著作，可能促進學生對多元文化與族群意識的進一步思考。相似的論點也出現在晚近的研究，例如Landt（2006）以「萬花筒」來形容多元文化課程所提供的多元文化發展之契機。

藉由多元文學的仲介，不僅可瞭解原住民的風俗、習慣、社會結構及他

們的問題與需要，更能從中學習尊重他族的語言文化，避免族群衝突，創造更和諧相依的生存空間（許俊雅，1999）。在美國亞裔高中生讀書會的研究中，Vyas（2004）發現，閱讀活動不僅讓學生對自己個人的行為與信念有所啓示，也提供一個窗口看到自己的決定與選擇，以及自己與家人、他人和世界的關係；而文學作品中的人物，也有助於學生看到自己雙重文化認同的發展歷程。

綜合而言，族群意象的形塑與發展是一個動態的過程，它不僅呈現出個人主觀的自我族群意象或族群刻板印象，而且可能影響個人外顯的族群互動行為。而在影響原住民族群意象與行為的各種因素中，對自己族群文化的瞭解與認知，是極為重要的參照架構。前述的研究文獻已經具體指出族群意識與文學作品的閱讀息息相關，孫大川（1993）進一步認為，原住民文化是延續、發展族群生命最根本的道路，而文學正是人類文化活動中最能展現個人或群體意識的一種形式。基於臺灣原住民文學蘊含豐富的族群意識內涵，本研究企圖透過原住民文學作品的閱讀與討論，探究原住民學生族群意象發展的面貌，同時在教學歷程中，藉由學生的觀點與學習經驗分析教學的成效。

### 參、研究方法

本研究以花蓮縣山野國中（化名）三年級一班學生為對象，其中男生15名（52%），女生14名（48%）；族籍方面，太魯閣族21名（72%），布農族2名（7%），漢族6名（21%）；家長職業方面，工人、無業與低收入戶共計26名（90%），有3名（11%）從事商業或公務人員。在家庭結構方面，與父母同住者有12名（41%），其餘17名（59%）為單親、隔代教養、依親或育幼院童。

本教學為一附加課程，利用自修課或補救教學課進行教學，第一階段從2004年12月至2005年1月，每週約2至3節，每節40分鐘，共計6週15節課；第二階段為2005年3月至5月，共計10週20節課。

本教學選擇原住民作家之作品為閱讀材料，教師教學時重視營造開放、尊重的學習環境，並與學生先備知識相連結，鼓勵學生依據自己的經驗發聲（譚光鼎、劉美慧、游美惠，2001）。教學重點以Phinney（1990）提出的族群認同的四個核心要素為參考：1.在「自我身分界定」方面，增進學生對原住民族群文化的認知與瞭解；2.在「族群歸屬感」方面，去除原先對原住民的偏見，增進其對原住民族群休戚與共的感覺；3.在「族群態度」上，涵養學生正向接納、積極看待自己的族群身分，為自己的族群身分感到自豪；4.在「族群投入」方面，著重反省當代主流社會的結構、尊重少數族群的人權，並透過原住民楷模人物的學習，建構未來服務原住民社群的責任感，教學活動設計如表1。

本研究使用的工具包括：1.教師札記：記錄教學歷程的重要事件與教學省思；2.訪談：教學結束後，訪談學生對閱讀方案，以及對身為原住民的感受；3.學習單：配合教學內容而設計，瞭解學生對文本的理解與想法；4.回饋單：教學結束後，請學生填寫對各單元的喜好程度與原因，並利用開放式問題探詢學生的學習心得；5.作文：教學前與教學後，學生以「我、家、親族、未來」為題書寫一篇文章，以做為蒐集學生的自我覺察與對族群的觀點；6.課堂觀察：透過錄影蒐集課堂學生與教師的對話資料，並謄成逐字稿，以供資料分析使用。

本研究所蒐集的資料主要採取質性分析方法，部分資料佐以量化百分比來呈現。有關原住民學生族群意象之分析，研究者先仔細閱讀每一位學生的訪談、作文、回饋單等文件資料，依據學生對自我族群身分、刻板印象、族群感受，以及教學對個人影響之說明加以摘述、編碼，然後歸類。在類別的命名上，以學生整體在「族群意象」趨於正向、負向，以及無法歸類三類先加以區分。教學之初，有學生明顯表現出對族群認同的矛盾，歸類為「矛盾型」；有

表 1 原住民文學閱讀教學設計

目標／概念	閱讀文本	教學活動
培養族群文化意識 (自我身分界定)	阿道·巴辣夫(1992): 走吧! 到曠野吃大餐。(阿美族)	1. 專題演講: 原住民與民俗植物的關係。 2. 討論: 原住民的生態智慧。
培養積極的自我意象 (自我身分界定)	太魯閣族傳統歌謠教唱—— 莫那魯道之歌。	1. 太魯閣族歌謠教唱。 2. 影片討論: 風中緋櫻。
族群刻板印象省思 (族群歸屬感)	乜寇·索克魯曼(2000): 1999年5月7日生命拐了個彎。(布農族)	1. 親友生命故事採訪。 2. 討論: 酒與原住民的關係。
勇於表現自我 (族群歸屬感)	里慕伊·阿紀(2001): 山野笛音。(泰雅族)	1. 「我」的特質大搜密。 2. 討論: 原住民身分是加分還是減分?
瞭解並培養珍視傳統文化的價值 (族群態度)	亞榮隆·撒可努(2002): 走風的人。(排灣族)	1. 角色扮演: 孩子, 我對你的期望是...。 2. 影片〈最後獵人〉討論: 原住民是動物終結者嗎?
欣賞與接納多元文化的態度 (族群態度)	利格拉樂·阿鳩(1996): 祖靈遺忘的孩子。(排灣族)	1. 分享: 當漢人還是原住民? 2. 討論: 族群融合。
培養理性溝通與相互尊重之民主素養 (族群態度)	波爾尼特(1989): 請聽聽我們的聲音。(達悟族)	1. 體驗活動: 人權熱氣球。 2. 討論: 太魯閣國家公園與原住民的人權。
培養個人參與社會的能力與意願 (族群投入)	1. 廖張京棣(1999): 原住民人士奮鬥歷程。 2. 時報文化(2002): 山海子民的心靈謳歌: 臺灣原住民族女性的奮鬥歷程。	1. 心得分享: 八位原住民人士的生命故事。 2. 體驗活動: 讓夢想起飛。
積極發揚族群文化 (族群投入)	原住民歌謠欣賞。	1. MTV 欣賞。 2. 討論: 原住民的驕傲。

資料來源: 本研究。

學生對族群的態度較溫和，有時正向，有時又不完全確定者，歸為「探索型」。接著再以學生在教學歷程中所呈現的觀點，細分為「探索轉趨正向」、「矛盾轉趨正向」、「矛盾轉趨探索」等類。遇到分類歧異時，三位研究者再依據個人的觀察與文件資料重新思考，以取得共識。本研究為顧及研究倫理，所有學生均以化名處理。

## 肆、結果與討論

下文首先說明原住民文學閱讀教學的歷程，接著呈現學生多樣的族群意象與教學成效、漢族學生的訪談分析，最後針對研究發現進行討論。

### 一、原住民文學閱讀教學之歷程

#### (一) 透過原住民文化及語言的學習可以增進學生的自我肯定，但不夠深入的文化理解也可能弱化族群認同

第一篇閱讀作品〈走吧！到曠野吃大餐〉一文中，阿道·巴辣夫藉由到郊外野遊的經驗，介紹自己族群的一套飲食文化。文中所描述的採食過程，可以體驗原住民傳統文化中尊重自然、愛護自然、與自然相互依存的文化智慧。為了增進學生對原住民野菜文化的認識，也邀請阿美族裔從事野菜研究的文化工作者到班級中演講「原住民與民俗植物的關係」。聽完演講，學生們紛紛暢談野菜的美食經驗與山中驚艷的趣聞，並比較兩族的異同：

小軍：不是只有阿美族會吃野菜，我們太魯閣族也會吃野菜，而且我們吃肉常會配樹豆，另外我們也是很重分享，獵到獵物都會與人分享，而不是自己用來慶功。(課堂紀錄，931103)

此外，同學還討論了太魯閣族將植物運用於織布纖維、竹屋搭建、藥用、洗滌等方面的用途，也提出太魯閣族人的分享與敬天觀，認為這是自己族

群很大的特色與優點：

小玲：不管到哪裡採，我們一定是少量地採，夠用就好，一部分留給別人，一部分留給昆蟲、動物，彼此分享大自然；另外，我們偶爾也會帶著酒灑向天，表示感謝上天、感謝自己的神。(課堂紀錄，931103)

原住民母語的學習，是族群教育相當重要的一環，部分原住民文學作品中也運用母語進行書寫。本研究邀請學校太魯閣族教師進行協同教學，介紹第二單元的作品「莫那魯道之歌」。相傳莫那魯道是一位充滿智慧、領導能力強、身體健壯的勇士，在霧社事件中有著不可抹滅的貢獻，這首歌曲主要表彰他的抗日功績，讓後輩予以追念。大意為：

我，我是馬赫坡部落的子孫，看我會不會讓日本兵通過這裡；我，我是天父的子民，我叫莫那魯道，看我的厲害；不管任何人，走過來看看，這一些日本兵，看我的厲害。

經過學校這位精通母語的資深音樂教師之指導，同學對於母語更為熟悉，而他深入淺出的解釋，也讓學生對歌曲的時代背景有更深的瞭解。教學結束後，學生表示更瞭解以前的祖先及Gaya<sup>①</sup>文化，知道祖先不畏強權的精神及歷史，要能唱出自己的歌，發揚族人的精神才不會被別人瞧不起。

運用歌謠學習太魯閣族的英雄人物以及族語，並藉由播放「風中緋櫻」影片、小組閱讀《霧社事件》後上臺報告，雖然激發部分學生的族群意識，以及學習族語的動機，不過，小曼表示：歷史已久、印象模糊，而且我最愛的國家就是日本(課堂紀錄，931111)。小茹也說：過去的歷史印象較模糊，母語也聽不懂，有點難去瞭解(學習單2，931111)。阿宗則對影片中出草的部分，

① Gaya在太魯閣語具有多重意義，但其中最為核心的意涵為「祖先的遺訓」，這個概念是太魯閣(及泰雅)族人傳統社會中最為重要的道德規範。



覺得：怪怪的，不希望把不好的事拿出來講（學習單2，931111）。漢族研究教師對族群長期發展所產生的文化邏輯該如何指導有很深的感受：如何回到當時的時空去解釋，並納入人性的觀點來思考，才不會因個人的文化認知不足，反而造成學生對原住民的誤解是相當重要的功課。（教師札記，931111）

## （二）結合個人族群特質的思考可提升學生的族群歸屬感，原住民身分是助力也是阻力

第四篇作品〈山野笛音〉的作者里慕伊·阿紀在一次回山上部落小住時，聽到委婉悠揚的縷縷笛音而懷想起童年的玩伴，雖然大家均有不同的才華，但卻有令人感慨的相同結局，作者悵然身為少數民族的悲情，摹寫出弱勢族群晦暗卑微的成長歷程。教學前，請學生以「我感覺你是……的人」為題，跟其他同學蒐集20個不同個人特質的描述，學生上臺分享時表示：

小楷：很驚訝！原來自己還有這麼多的優缺點，優點令人開心，缺點雖然令人難過，但我會將它視為目標，慢慢改進。（學習單4，931221）

閱讀完〈山野笛音〉後，讓學生討論原住民身分是助力還是阻力。

阿傑：原住民在社會上、學業上佔有福利，文化上也繽紛多彩……雖然會有外來的歧視，但是我們有自己的祖靈庇佑、保護，一點也不會覺得是世上的弱勢族群。（課堂紀錄，931221）

小菁：漢人人數較原住民多，因此原住民會受排斥，加上立足點較低，大家聚在一起喝酒，日子久了，人就變得沒骨氣，整天喝酒鬧事，看了還真惋惜。（課堂紀錄，931221）

族群意象在本質上反映出集體的族群評價，以及個人對我族獨特的情感依附或疏離。上述的資料顯示，原住民學生對自己族群特色的描述，雖然也有比較負面的刻板印象，但對自我與族群仍有正面的評價與期許，同時也隱約牽

動著族群的認同。在閱讀第六篇〈祖靈遺忘的孩子〉一文時，部分學生對於身為漢人與原住民混血後代的阿媽，從原先的「漢人認同」轉變為「原住民認同」的生命經驗感觸良多，小菁就認為：女性要勇敢活出自我（回饋單，940504）。

如果能選擇，你願意當漢人或原住民？當天上課的27人中，一開始有17位（佔全班63%）要當原住民，10位當漢人。透過議題中心討論，讓兩邊學生說明當此族群的優點，從中知覺該族群的想法、立場與感受，結果有23位（佔全班85%）學生選擇當原住民。小曼選擇當原住民，她說：

麥可傑克森一直說自己得到白子症，結果從黑人變成白人，會欣賞他的人還是會欣賞他，不是因為他是黑人或白人，但他太自卑了，整型整成那樣，看在別人眼裡，可以知道他沒自信才如此。（課堂紀錄，940318）

小曼的自信說讓一些原本選擇當漢人的原住民同學產生微妙的改變，以小姿為例：起先我在猶豫，但小曼那麼有自信，我想我應該對我脆弱的地方堅強起來。（課堂紀錄，940318）

阿媽看到母親因「原住民」身分所造成的處境，她意識到只要是人都有權利被平等對待，而這平等對待的基礎便是來自對族群文化傳統及血緣肯定的自信。

阿宗：原住民文化是很豐富的，但在客觀條件上我們人數少，……面對這些問題，要先讓原住民認識自己的文化以及自己的重要，把自己當種子吸收別人的優點，那些是不好的，就用來反省自己。（學習單6，940320）

### （三）結合生活經驗的打獵文化與文化創新引發學生參與討論，但有關生態、經濟與環境正義的思考則仍待深化

亞榮隆·撒可努的父親被族人尊稱為「走風的人」，意思是「大自然生命靈魂的溝通者和詮釋者」。撒可努跟著父親的腳步，觀察大地活躍的生命，而雲豹的出現與眼前生物鏈的演出，讓他更認識山林間各種生命環環相扣而互相依存。透過獵人父親的解說與實地勘查，撒可努瞭解原住民與山林共存共榮的文化不是理論，而是真實的生活實踐。

閱讀這篇作品時，一位常跟著父親上山打獵的學生特別感到興奮，他上臺逐一分享出發前的準備工作、如何看天象、上山後要如何藉由動物的足跡與糞便找到獵徑，以及要如何做陷阱和處理被捕獲的獵物。滔滔不絕的說明，很難想像平日從不發聲，而且個頭不高的他，卻是身懷絕技的小獵人。除了討論文本的內容，教學中還播放「最後獵人」的影片，介紹布農族和太魯閣族等高山民族在狩獵前的祭祀活動等傳統狩獵文化，並採訪老獵人的狩獵觀念與態度。片中提到動物的滅絕和原住民狩獵沒有直接關係，但是原住民卻背負「動物終結者」的罪名，引起學生的熱烈討論：

阿華：山上很多外省人種水蜜桃、高麗菜，還灑好多農藥，污染水源，動物都沒有棲息地，不是更破壞山林嗎？要談保育，不是只有原住民吧！

阿傑：像水泥廠炸山開礦、開蘇花高，都會破壞山林，讓動物滅種，這種問題不改善，卻只會說原住民，實在不公平！（課堂紀錄，940308）

將臺灣山林的脆弱歸咎給原住民，並視原住民為保育終結者，對於這些污名，同學有不平之鳴。研究教師接著引導學生從撒可努父親的「獵人哲學」，討論對萬物生命與自然理解的保育機制和永續利用的邏輯，並且思考現

代的「新狩獵文化」應如何順應普世價值與時代潮流而做適度的改變。

小馨：參加祭典呀！祭典中男的有爬樹、賽跑、抓豬、射箭，女的有抓雞、舞蹈等，從祭典中就可以知道以前祖先的生活，所以不打獵一樣可以知道傳統文化。

父親對撒可努的影響深遠，上課時也帶領學生分享重要他人對自己的影響。

阿偉：父母以勞力來換取金錢，看到他們綁鋼筋的身影，瞭解到身為原住民的經濟困境，也讓自己體會到人生的方向。

小艾：我媽、我阿公、阿嬤都叫我要讀書，將來賺錢養他們，可是自己卻經常在門口喝酒、大聲說話，影響我念書，一想到就氣，只會要求別人，自己卻很放縱。（課堂紀錄，940308）

看著小艾生氣的模樣，研究教師於是請學生透過角色扮演法，說出父母對自己的期望，接著並拿出事先請家長寫好的卡片發給同學。許多同學紛紛表示：好感動、好溫暖！小艾更是不發一語地掉下眼淚。

第七篇作品是波爾尼特〈請聽聽我們的聲音〉，本文敘述自己回到家鄉，發現蘭嶼在觀光發展下，無論生態環境或人文秩序都受到嚴重的摧殘與破壞，作者提醒部落深刻思考族群正被分化、矮化的局勢。課程中，研究教師引導學生思考面對時代變遷，原住民文化應如何重振與發展。

小惠：善用我們原住民的特色，如服裝、工藝品、歌謠、舞蹈、美食來發展民宿，或是像九族文化村、山地門之類的觀光，我想原住民文化不僅可以保存，也可以吸引別人來學習。

小玲：原住民文化可以藉著轉型來發揚，像是公視的卡通，用原住民的神話，超好看，建築物的設計，可以加入我們的圖騰，服裝設計也可以融入我們的色彩和味道。（課堂紀錄，

940401)

從學生的回答中，看得出來部分學生已想到在傳統文化中發揮加工技術，理解原住民文化的創新之道，也知道族群文化應積極推展，透過創意轉變成不容小覷的特色文化。

在傳統與現代間，學生閱讀了祖先們傳統的山林智慧，也探討生命與萬物應客觀對話的規律，課程中藉由陳麗華（2000）所設計的人權熱氣球活動，讓學生分組對話、澄清「什麼權利和生活福祉最為密切」。

阿逢：有一些生存的權利，是每個人活下去最基本的要求，每個人都要人權的保障才能生存，如果為了自己的利益去侵犯別人的生存權，或別人為了自己侵犯了我的生存權，都是不對的。(學習單7, 940402)

研究教師也帶領學生討論太魯閣國家公園在設置時，由於未考慮當地原住民的生活習慣與文化，並且未曾與當地原住民溝通、協調，因而曾導致與當地原住民的衝突。原本以為學生對這個議題應該會很有興趣，但學生的反應卻相當冷淡。

小甄：這些事是阿公、阿嬤才知道的事，我們沒什麼概念。(課堂觀察, 940401)

與國中生直接密切有關的升學考試加分、福利補助等「積極差別待遇」，學生較為熟悉，但包括原住民正名，或者像設立國家公園、興建蘇花高速公路等「環境正義」議題，對許多學生來說，的確較為複雜與陌生。因而，如何引導學生從少數民族及弱勢團體有免於遭受環境迫害的自由、資源的永續利用，以及每個人、每個社會群體對乾淨的空氣、水和其他自然環境都有平等的享用權之觀點，來思考兼顧自然保育與保障原住民權益的方案（紀駿傑、王俊秀，1996），除了時間，教師本身對此議題的理解也相當重要。

#### (四) 原住民的楷模學習可強化學生的族群態度，但學生在族群投入的實踐行動仍待引導

族群態度是對本族表現出正向與負向的傾向而言，持正向族群態度的人較能積極看待自己的族群身分，為自己的族群身分感到自豪；持負向族群態度的人則以悲觀的心態看待本族，有時甚至為自己的族群身分感到自卑（Phinney, 1990）。第八單元教學中，本研究藉由8位不同階層、不同職業的原住民之故事，與學生分享克服困難、堅持理想的生命圖像。像太魯閣族青年蔡耀星肢體雖殘缺，但是他踏實認真，在不斷的挫折下，以無畏的精神，坦然地面對自己的人生，小軍表示：看完這些故事後，不再覺得原住民是好吃懶做，反而很慶幸自己是原住民（回饋單，940504）。

布農族的八部合音，在法國國際音樂研討會上，令世界驚為天籟；阿美族的飲酒歌，被引用為亞特蘭大奧運會宣傳曲而國際聞名。在最後一次的教學中，藉由原住民歌手與音樂創作者的作品，讓學生感受原住民歌曲經由借用、轉用、變用的旋律曲調，豐富了音樂的廣度與深度。此外，原住民歌謠創作為文化注入了新的力量，在欣賞這些創作歌謠中，讓學生從文化中吸取養分，激勵學生認同與發揚自己族群的文化。

阿豪：我深深瞭解我們原住民不是笨，其實每個人都有自己的才華，只是因為環境和家庭因素，因而埋沒了才華（回饋單，940504）。

我們這些後一輩的族人，要珍惜、保存、推廣自己的文化，才不會讓古文明消失（作文後測，940510）。

每每聆聽飲酒歌時，對臺灣原住民因為長年與大自然搏鬥而產生對生命、對活力的崇敬之悸動力量感到震撼。對原住民學生而言，音樂拉近了他們對族群的距離，也提供了族群認同的路線，藉由音樂，原住民找尋到對土地的

依戀，更爲自己的族群找到展現的舞臺。

課程不只是書面文件，教學也不應只是傳遞學習內容的管道，而是一種具有課程效果的社會脈絡。本教學首先以族群認同的元素設計教學主題，利用原住民文學做爲媒介，從文本中設計討論問題與活動，讓學生從中學習運用不同的方式來建構知識及建立認同。由於課程爲附加模式，加上教學時間的限制，在討論的深度，以及引導學生實際參與的實踐行動上則較爲不足，像阿宗表示：我會用我的口才為原住民同胞爭口氣（回饋單，940504）；小楷也說：上完課讓我很想幫助原住民（回饋單，940504）。但是這樣的表達仍須透過引導並付諸實踐，才可能進一步發展社會意識與個人的效能，協助原住民學生與偏見或壓迫相抗衡（Gay, 2000），在族群投入行動上有真正實際的作爲。

彙整學生對本教學的感受，學生認爲閱讀方案的每篇文章都寫得很精彩，讓他們藉由學習與討論後瞭解族群問題，而課堂中的閱讀與討論，不僅深化族群意識，也引發學生傳承優良傳統文化的想法：

阿豪：希望這個課程能傳下去，讓學弟、妹也學習原住民的文化與精神，不要斷掉。（回饋單，940504）

不過，本教學仍有一些缺失值得改進，像阿逢抱怨：學習單太多，而且寫的時間好趕，無法好好思考（回饋單，940504）；小楷認爲：看到很多類似的文章比較單調（回饋單，940504）；小曼：希望可以看到社會人士奮鬥的影片（回饋單，940504）、阿瑟想：多玩一些遊戲與猜謎語（回饋單，940504），甚至小軍認爲：老師講太多了，會讓我覺得好像在唱睡眠歌曲（回饋單，940504）。不過，整體而言，學生認爲教材適當、課程有意義、教學活動多元有趣，可以培養自己多元的觀點。

## 二、原住民學生多樣的族群意象與教學成效

「族群」的主觀認定，是一種集體創造、一種關於「自我」，以及「他人」的集體想像的結果（張茂桂，2003）。從教學歷程的觀察、訪談、學生的文件所蒐集的資料加以彙整分析後，原住民學生所展現出對族群的特殊價值與情感相當多元，以下分別加以說明。

### （一）正向型

謝世忠（1987）指出，許多不同情境中，原住民都有著嚴重的自卑感，進而試圖拋棄自己原有的認同，而這些情境經常發生在與漢人的接觸過程上。阿宗對此有很深的感受：

我國一唸市區國中……，火車常誤點，我因此也常常遲到，雖然我有解釋，可是班導都不相信我，每次都叫我罰站。有一次火車翻覆，我沒去學校，班導打電話到家裡，媽媽一再解釋，班導卻認為媽媽在幫我說謊，還掛電話。……在班上，只有七位原住民，如果某某課要分組，常常是我們七個一組，因為同學會說：「番仔，走開！」後來受不了，就轉學回來這裡。（訪談，931130）

轉學回原住民學校後，教師溫暖的對待，以及學校課程強調族群勇敢與堅毅的特色，讓他覺得身為原住民相當光榮。在閱讀完〈山野笛音〉，分享原住民身分是阻力或助力時，他認為社會上雖然有各種歧異的眼光，那都是別人的問題，但是自己可以改變自己：

先決條件就是做好自己，認同自己就好，不必太管別人的態度與看法，因為我們沒辦法改變他人。……原住民本身開朗、熱情的民族性，我們可以讓自己在人生路上加分而不是負面的減分。（學習單4，931221）



上完原住民文學閱讀教學後，族群意象原本就較為正向的阿宗表示，自己對原住民更多了一份關懷及認同，會去關心一些有關原住民的時事新聞。至於族群投入的行動方面，阿宗期許自己能回到部落工作，有能力的話，讓原住民的生活得到改善，不再像以前一樣，過著痛苦的生活，而且要為原住民爭一口氣，並告訴大家我們是平等的（訪談，940516）。因為個人的生命經驗，讓阿宗對族群有更強烈的感受：這些原民作家最能表現自己的文化跟生命歷程，文章寫出原住民同胞的習性及故事。（回饋單，940504）

在教學歷程中，和阿宗一樣對於原住民身分抱持正向意象的還有阿豪、小楷、阿華、阿偉等人。他們在課堂的討論、作文或回饋單中，經常流露出身為原住民的驕傲。例如阿豪說：我非常喜愛我的族群，因為她擁有與眾不同的文化特色……，我希望未來這些文化都可以保留下去（作文後測，940510）。阿華在閱讀《走風的人》時，很欣賞作者的父親能成為山林的守護者與善良的心（學習單5，940308）。小楷表示：上完課，讓我更進一步認識自己的族群，我告訴自己不要被別人瞧不起，要證明身為原住民的我是不錯的（回饋單，940504）。阿華則表示：我希望能把族人的文化傳下去（作文後測，940510）。

## （二）由探索型轉趨正向型

在上課前屬於探索型的族群意象，但在教學歷程中不僅對身為原住民逐漸展現出較為正向感受，而且對自己的族群也表示較強的族群態度與投入的學生有小惠、小菁、小曼、小馨與小玲。例如小惠曾認為自己族人的缺點是喝酒、打架、不會控制自己的情緒，但從課程中學到了原住民堅強和有毅力的精神，並希望將來自己能發揚族群文化。

小惠：把自己的文化發揚光大，後代子孫能把自己的母語傳承下去，讓別人知道原住民是最好、最有品質的（回饋單，940504）。

小菁與小曼在上課前表示只知道有太魯閣族的親戚，有關族群的事並不清楚。但隨著課程的討論，小菁認為：太魯閣族人都是很善良、樂於助人；而且會告訴媽媽或奶奶關於族群的事情（作文後測，940510）。小曼則認為閱讀課程給她許多啓示，告訴她：要好好的活，做一個優秀的太魯閣族人（回饋單，940504）。小馨：小時候常被欺侮又無法發洩，常常會恨自己是太魯閣族（課堂觀察，931025），不過，在學習更多關於原住民的狩獵文化和傳統習俗後，自己變得更喜歡和親人在一起分享（作文後測，940510）。小玲的阿嬤很會織布，她小學時也拿到織布的第一名，但是以後也不知道有沒有用（課堂觀察，940315）。課程中她逐漸展現出對族群的正向感受：太魯閣族是強悍而不吝嗇的人，族人與族人的互動良好，每到感恩祭或祖靈祭時，都會一同分享族人的快樂（作文後測，940510）；而且她也發現原住民很堅強，可以比一般人更力爭上游、更勇敢表達自我。（回饋單，940504）

### （三）探索型

族群意象的形塑與發展是一種探尋與建構的過程。班級中有學生在上課前對身為原住民感到低人一等，例如：

小軍：以前族人有事沒事就會去山上打獵、種菜，現在不能打獵了，就在家裡喝酒、打小孩和老婆，因為自己沒能力像漢人一樣去上班，只會打獵，一點用都沒有，像電腦完全都不懂，好笨！（課堂觀察，931201）

除了不如漢人的感受外，由於不瞭解自己的族群和習俗，也讓小軍無法自信地說出自己是太魯閣族。不過，她也表示：太魯閣族的才藝很多、很特別、歌聲比漢人好聽，我以身為原住民為榮，會珍惜自己的身分（訪談，940515）。藉由課程的學習，小軍瞭解許多族群的生活和習俗，也更瞭解其他原住民，因而不覺得原住民是好吃懶做，反而很慶幸自己是原住民。

從她的課程回饋單中，可以看到原住民文學閱讀對她的族群歸屬感和族群態度都有所提升：我更肯定自己，比以前更有自信做自己想做的事，像穿族群的衣服、用原住民語聊天、欣賞原住民的音樂和舞蹈（回饋單，940504）。但對於回部落工作或與原住民結婚等「族群投入」的問題，她的回答則是語帶保留：

小軍：不會，因為其他族群也需要支援，而且我想獨立生活。（訪談，940515）

我不會嫁給自己的族群，因為我覺得嫁太魯閣族的話，我可能整天被打得受傷。（作文後測，940510）

小甄對有些老師上課故意學怪怪的腔，說原住民講話就是這樣，感覺他在歧視我們（課堂觀察，931210），因而不太想承認自己的族群身分。但經過教學後，她開始覺得不想讓族人丟臉，而且讀好書的心會更堅定（回饋單，940504）。不過，她的族群態度仍在摸索中：

小甄：我不太瞭解自己的族群和別人有何不同，而且現代人種族歧視的觀念不會很嚴重，他們不一定會排斥我們（學習單9，940427）。

#### （四）由矛盾型轉趨正向型

小姿是原漢雙裔，爸爸是客家人，她跟著太魯閣族的媽媽改姓。她曾表示自己是希望當漢人，因為大部分原住民不愛讀書，很愛喝酒，感覺很髒（學習單7，940401）。上過課後，她表示：以前對原住民有許多負面的想法，現在不會這麼想了（回饋單，940504）。小姿希望自己將來上了高中後，告訴同學太魯閣族的優點（團隊精神、人善良）和文化（織布、打獵），讓他們知道太魯閣族的厲害（學習單9，940427）。由此可發現，她的族群態度變得較正向積極。

族群通婚所形成的「混血」後代，即使父母親都是原住民，其族群態度有的也出現矛盾現象：

阿瑟：我阿嬪是阿美族，我阿公是太魯閣族，我媽媽是布農族，所以我不知道我是哪一族？我不知道特色有哪些？（學習單4，931221）

阿瑟認為這樣的課程讓他瞭解自己的族語和文化，在外打工時，有客人問他有關的族群或文化，他體認到：原住民可以發揮的空間原來這麼大，讓自己在遇到挫折或困難時，能更勇敢去面對。（回饋單，940504）

#### （五）由矛盾型轉趨探索型

族群意象雖然具有某種程度的穩定性，但有時卻可能出現矛盾性，這種現象經常發生在父母親為不同族裔的學生身上。以原漢雙裔的學生為例：

小茹：我長得很白，大家都說我很漂亮，……阿嬪幫我送便當，同學就會笑我怎麼有個黑黑的、會吃檳榔的阿嬪。……阿嬪辛苦地撫養我，跟他們在一起很安心、很自在，但聽到別人說原住民愛喝酒、愛打老婆時，我就會對別人說我才不是原住民，我是漢人、是外省人，我對自己的認同很矛盾。（訪談，940518）

課程中的分組合作，以及活潑有趣的教學讓混著外省跟山地原住民血統的她變得喜歡上課，而且對原住民文化有深刻的認識。教學結束後，她對自己的原漢血統呈現探索的興趣：原住民給我的感覺是熱情大方的，外省人則是熱情又愛逞強的，兩個配在一起生出來的子孫，可能含有這兩種個性吧！（作文後測，940510）

和阿瑟有著相似背景的小婉，由於住在漢人社區，覺得自己像平地人，但卻希望自己能當上一個真正的原住民（作文前測，931025）。這個課程讓她

更瞭解原住民的文化，也讓她發現自己親族好相處的特質，她想看更多有關原住民的文章（訪談，940520），不過，她卻不會向別人說自己的族群有什麼了不起，大家都是人，沒差別吧！（學習單9，940427）從矛盾型的族群意象轉為趨向探索型，也許當瞭解更多原住民的文化或看到更多優秀的原住民楷模後，會有更正向的轉變。

#### （六）矛盾型

政府實施原住民福利優惠政策，在更改為原住民籍上具有鼓勵作用。阿璋的父親是漢人，母親為太魯閣族。他原本以漢人自居，升上國三後，父母考量到升學加分的優惠才幫他更改族籍，他不避諱地表示自己是因現實的利益而認同原住民：

阿璋：會認同原住民是因為原住民跟漢人有差，差在有差別待遇，我們考基測有加分，買土地錢會少一點，學費也會少一點，有這麼好的福利，為何不說自己是原住民呢？（訪談，940516）

閱讀原住民文學讓他瞭解更多太魯閣族群與文化，也學到打獵的規矩與技巧、瞭解太魯閣族女性的堅強和溫情，不希望有人歧視她們（回饋單，940504）。但因長期缺乏文化脈絡和族群意識的聯繫，即使他因原住民歌聲優美、舞蹈特殊、會分享自己的東西、有傳奇故事、祭典、不一樣的部落文化（訪談，940516）而感到榮耀，對自己身為原住民更有自信，不怕別人知道我是太魯閣族！但他一方面認為自己的族群是一個充滿熱心、協助、樂觀的人，可是一方面又認為他們沒有一點點責任感，一件事會做成一半（作文後測，940603）。若問他未來是否會回到部落工作，他的回答是：不會，因為生活條件不好，但是假日會回來，大家聚在一起很溫馨、很熱鬧。（訪談，940516）

### (七) 負向型

在不同的環境下，族群意象與態度可能會被修正、增強，甚至整個改變，尤其當一個族群在社會發展的過程中，承認另一個族群的相對優越性，該族群便可能會接受並模仿對方的經濟體系，甚而放棄自己原有的文化認同（許木柱，1987）。從教學一開始，班上一位父親為漢族、母親為原住民的學生對原住民的族群意象就相當負向：

小艾：我認為村子裡的人很不衛生，吃飯……用手抓，……好噁！  
吃飯的同時不是嘴張大大的談話、大笑，就是不小心噎到在咳嗽，感覺菜裡面全是病毒。(學習單1, 931102)

小艾負向的族群意象一部分來自父親，因為爸爸告訴她，母親那邊的親戚不是喝酒，就是打架，不然就是搞外遇，叫她以後不可以告訴別人媽媽是原住民，也不可以交原住民的男朋友，否則會打斷她的腿。她的作品不時流露出對親族負面的評價：在我的印象中，我所看到的族人是墮落的、不求進步的，從出生到現在，絕對抹滅不掉的字眼——酒、菸（作文前測，931025）。她對原住民飲食文化沒興趣，也絕對不吃。閱讀這些原住民作家的作品時，有時她覺得：

小艾：這些作品寫出心裡真正想說出來的控訴，表達自己族人內心最深處的渴望，也給了我非常大的勇氣，讓我變得更愛自己的族群，更努力去求學、更愛惜生命、將來要為族人爭取權益。(回饋單，940504)

但，有時又會出現否定的想法：

小艾：讀著原住民書籍，看到有關太魯閣族的文化紀錄，上面寫著擅長歌舞、擅長狩獵、有熱情……，我打從心底否認，我倒認為太魯閣族的優點都已成過去。(作文後測，940510)

小艾很有自己獨特的思考，在她的作品中，同時從消極與積極的對立角色表達自己的族群觀點，從感慨、憂鬱、頹喪並思考族群發展的感情起伏變化中，更顯出自己對族群關懷，以及族群可以更有作為的看法：

小艾：原住民的生活模式必須做改變……，可以有程序、有計畫地去整理保護自己的族群特色，太魯閣族的存在與否，決定權在於族人的手上……，一個族群夠堅定、夠團結，不管怎麼改變，依然不會消失滅跡！（作文後測，940510）

成績不錯的小艾，有幾次研究教師問她是否想改變族籍，以獲得原住民在就業、就學上的福利，她斷然拒絕，甚至希望遠離部落：人是現實的，為了自己……，我想大部分的人都不想待在偏遠部落，因為取得知識不便，生活又無趣（訪談，940603）。雖然小艾的族群意象與態度呈現負向的狀態，但她極為肯定這個課程：上一代的原住民將文章、故事、歌曲傳遞給我們，我們也要像他們一樣，為原住民爭取榮耀，做個成功的人（回饋單，940504）。

在部落長大的阿傑，從小就看到有些親族們很可憐，每天只能吃一兩餐，我覺得很傷心，希望不要像他們一樣（作文前測，931025）。學習母語時，許多同學都興味盎然，但他卻表示：學母語是沒用的，現在用不上，以後也用不上，要學母語倒不如學英文（學習單2，931112）。這個課程讓他知道自己和其他族群的文化，以及原住民的共同問題（回饋單，940525）；課程中的原住民人物教導他碰到事情與困難時，要先好好的想，他也發現到族群人的活潑與開朗，但對於族人，他的結論是：

阿傑：愛喝酒、香菸、檳榔，他們的世界裡只有這三項，不是得了肝硬化，要不然就是肺結核，唉呀！他們就這樣過了一生。  
（作文後測，940510）

由於成功而有使命感的原住民會讓小艾和阿傑感動、敬佩，因而如果他

們有機會接觸不同於部落所見的原住民，有可能再建構他們的族群意象與族群態度。

### (八) 無法歸類

班級中有4位沈默寡言的學生，他們平時不太與人交往，個性內向、課堂中也鮮少發言，例如阿靚描述自己很內向，在學校很少講話（作文前測，931025）；小英形容自己傻傻的（作文前測，931025）；12歲母親就去世的阿清，形容自己是壞學生，只知道走一步算一步，未來一切交給命運來管理（作文前測，931025）；阿孝說自己是一個懶到不能再懶的人，對太魯閣族沒什麼意見（作文後測，940510）。

這些學生的作業經常缺繳，訪談的回答也相當簡短，透過家庭訪問後發現小英和哥哥、弟弟的父親都不相同，她的脾氣暴躁，甚至會毆打家人，讓媽媽很頭痛。阿清一家六口，只靠爸爸微薄的薪資養家，經常有一餐沒一餐的。而由阿公、阿嬤負責養育的阿孝，阿嬤經常為躲避拿她出氣的阿公而離家出走。這些學生家中的問題頗為複雜，可能因此導致他們對族群的態度呈現一種隱而不顯或者無所謂的狀態。

彙整上述23名原住民學生教學前與教學後的族群意象，結果如表2所示。從表中可以發現，本教學有助於協助探索型、矛盾型族群意象的學生，使之轉趨於較為正向的族群意象。

## 三、漢族學生的訪談分析

本研究於教學後訪談6位漢族學生對原住民的觀感，教學前學生對原住民的聯想相當負面，包括跳舞、喝酒、被歧視、不工作、老是跳殺人砍頭那種舞。教學後學生的態度趨向正面，例如阿軒認為原住民與漢人沒有差別、阿聰認為很多原住民比他優秀又聰明、阿逢則認為每一族都有豐富的故事與文化。



表 2 教學前與教學後原住民學生族群意象類型分布表 (N=23)

類型	教學前	教學後	
正向	5 (22%)	正向	5 (22%)
探索	7 (30%)	探索轉趨正向	5 (22%)
		探索	2 (9%)
矛盾	5 (22%)	矛盾轉趨正向	2 (9%)
		矛盾轉趨探索	2 (9%)
		矛盾	1 (3%)
負向	2 (9%)		2 (9%)
無法歸類	4 (17%)		4 (17%)

資料來源：本研究整理。

在與原住民的相處，以及族群身分的選擇上，學生的訪談結果如表3。藉由此次教學，學生不僅鬆動過去對原住民的刻板印象，而且還產生同理心，想瞭解他們的問題。教學後，漢族學生與原住民學生的相處，整體而言是較為積極正向的。

有關族群身分的選擇，有兩位學生選原住民，原因是福利多，以及想學習打獵；兩位選擇漢人或原住民都可以，因為族群不是問題；兩位選擇漢人，主要是原住民在社會上仍會受到排斥。從這樣的結果看來，多數漢族學生並不會因此教學而減低對自己族群的認同；但由漢族學生仍感受到原住民學生在社會上可能遭受排擠的現象看來，整體社會在族群的尊重與共榮上仍有待努力。

#### 四、討論

法國人類學家Bourdieu (1990) 從實踐理論觀點提出「習性」(habitus) 的概念，主張從人類日常生活的脈絡去考察人類的習性。他認為習性的形成受到多種因素的影響，而且是透過動態的人際互動，以及受到外在環境的影響。

表 3 漢族學生的族群態度訪談摘要表

本次教學對你與原住民的相處有什麼影響？	<p>阿瑋：比以前好，原住民沒有像我父母講得那樣。</p> <p>阿軒：比較能體諒原住民，不會看到醉醺醺的原住民就看不起他們，反而會想到他們背後的問題。</p> <p>阿毛：以前會認為原住民懶惰不做事，和他們交朋友會被傳染，也很怕交到原住民女朋友，現在不會這麼想。</p> <p>阿璉：只要人好，都可以成為朋友。</p> <p>阿逢：以前會很氣他們可以加分，現在不會了，覺得他們很好相處。</p> <p>小瑜：原住民比較好相處，比較不龜毛。</p>
如果可以選擇，你會選擇當原住民還是漢人？	<p>阿瑋：原住民，這樣我跟原住民結婚就不會受家人的警告，而且現在社會中，原住民福利很多。</p> <p>阿軒：漢人或原住民都可以，種族不是問題，重點是自己努力。</p> <p>阿毛：漢人，在社會上原住民會被排擠。</p> <p>阿璉：原住民，可以學習打獵。</p> <p>阿逢：漢人，社會上漢人佔大多數，不會受到排斥和不平等待遇。</p> <p>小瑜：漢人或原住民都可以，沒有差別。</p>

資料來源：本研究整理。

換言之，習性形成的過程實際上就是客觀的外在結構因素及主觀的內在動力（認知、態度、價值觀）的交互作用。一般而言，生活在同一個社會的人可能會形成比較接近的習性，從這個觀點而言，學生反映出頗為近似的認知圖像或行為反應，也就可以理解。

但是族群意象與認同的發展是一個動態而複雜的過程，從教育心理學家 Bronfenbrenner (1979) 的系統理論觀點，每一個人生活在特定的環境中，受到各種系統的影響，例如在微觀系統方面，家庭、學校、鄰里和社區等單位內部成員的互動，如親子或師生關係，對於學生的學習有顯著的影響。本研究的太魯閣族學生雖然來自同一個鄉，「文化」經驗應該相當接近，但是每個人的

家庭狀況多少有些差異，有部分學生在單親家庭中成長，有些學生則需面對父母離異或鬆散的家庭管教方式。換言之，表面上極為相似的太魯閣族學生，在主客觀環境上其實有相當大的差異，這個現象導致學生族群意象的殊異性。

有些研究探討族群互動模式對族群認同或適應的影響，特別是經濟剝削、政治對抗及社會不均對弱勢族群的負面影響（Burgess, 1978; Glazer & Moynihan, 1975）。某些社會情境也有可能導致負面的影響，例如Boyer與Boyer（1974）發現，就讀於美國白人學校的經驗，對Apache印地安人的價值、目標和族群認同，都形成相當負面的影響，不僅導致青少年學生們慢性的悲觀、沒有希望感及缺乏自重，而且也導致他們和白人文化疏離。在比較日本及臺灣少數族群的適應時，柏克萊加州大學的心理人類學家De Vos與Hsu（1985）也指出，社會歧視導致少數族群的成就動機低落及自我貶抑的負面影響。而臺灣原住民過去的污名認同，大多與上述因素有密切關聯（謝世忠，1987；Hsu, 1991）。

研究場域中的這群國三原住民學生，儘管有較為正向的族群意象與認同者，但以漢文化為中心的一元化融合政策，卻貶抑原住民傳統文化與知識的價值，致使原住民的語言及文化快速流失，在研究場域中不少學生由於族群偏見所形塑的刻板印象，逐漸對自己的文化喪失信心而產生「污名的認同」（謝世忠，1987），處於矛盾、甚至不願承認自己的原住民身分。小艾是這個極端的代表，原漢雙裔的族群身分，加上父親從小要她不必承認自己是原住民的耳提面命，讓她排斥認同原住民。

極為知名的族群認同研究的先驅人類學家Barth（1969）也指出，在多元族群的情境下，族群身分的歸屬或自我認定，具有利益團體（interest group）的屬性，經常因為當事人所處社會情境的不同而呈現多面性。例如居住在挪威的拉普族人（Lapps），在某種情境下會認同自己為拉普人，但在不同的情境下

(例如與挪威人做生意時)，則宣稱自己為挪威人，這種多重性顯示族群互動的情境會影響族群身分的自我承認。從這個觀點，就比較可以瞭解為什麼在本研究中有些太魯閣族學生在某些情況下企圖隱瞞自己具有原住民身分的事實，對於身分認定抱持較為現實的取向。不過，由於個人特質與面對生命的態度差異，也可能產生不同的結果，阿宗的例子印證了Quintana (2007) 所說的，在生活中所遭遇的歧視和偏見經驗，也可能提高當事者對歧視的敏感度，轉而強化其自我族群的意識。

在多元文化思潮的影響下，1980年代之後，許多臺灣原住民籍作家運用自優勢族群習得的語言文字做為表達與抒發的工具，將自身成長經驗中的邊緣身分與文化互動的離散經驗，以及在含混矛盾中所激發的族群意識，轉化為展現族群主體性的原住民文學作品。由於這些文學作品更能貼近原住民的心靈，因此學生在閱讀教學中，可以將其民族長久生活經驗所堆積與創造的結晶，在開放、接納、互動過程中的互相傾聽與理解，並在與文學作品的對話中豐富與拓展自己的視域，提升原住民學生的族群意識。

本研究選擇的作品包含討論原住民的重要價值觀及生活處境，因而讓學生在討論時得以和生命經驗產生連結。Dei (1994) 指出，在教導非裔美籍學生時，需強調有關傳統與自然的人性觀與和諧性：「凝聚、集體責任、分享、合作、敬重長者，以及精神生活」。本研究在文本的選擇上，著重原住民的生態智慧、母語、狩獵文化、歌曲創作等內容，並觸及原住民身分與文化傳承等議題的討論，讓學生有機會釐清自己族群文化的意義和使命，在尋求與本族連結中找到發展的契機。以課程中安排的母語學習為例，不太會講母語的小楷從文章中學到很多母語，雖然有點難，但多唸幾遍，就會印象深刻(回饋單，940504)。又如教學中學到的文化知識以及原住民的精神，小惠表示：我好想把自己的文化發揚光大，希望後代子孫能把自己的母語傳承下去，也把自己的

文化傳承下去（回饋單，940504）。

教學中也納入較具爭議性的問題，例如在讀完〈1999年5月7日生命拐了個彎〉這篇文章後，討論原住民的飲酒問題，由於問題相當複雜，因此也引起漢族學生阿毛直率地質疑：「我父母都說原住民做任何事情都離不開酒，只要有了酒，才能做事。」（課堂觀察，931206）雖然研究教師透過族群歷史，說明日治時代以及公賣局成立前後，原住民對酒的態度改變軌跡後，原住民學生小惠理解地表示：「難怪我們附近的人天天喝，還醉倒在路邊」，但是，她自己對這個問題的改善仍抱持懷疑的態度：「不可能的，沒有人能勸他們」（課堂觀察，931206）。

負面意象型的小艾或其他處於矛盾與探索型的雙裔原住民，或許可以選擇「拋棄」原住民的身分，但沒有任何一個人可以在破碎的族群圖像之陰影下，塑造健康、有利的人格。以青少年認同發展的契機來看，楷模學習或許可能讓他們從對自己所屬族群文化價值的肯定和美感經驗中，激發自我接受的動力，重新引發族群意象的想像力與可能性。誠如Landt（2006）所言，多樣的文化、獨特而沒有刻板印象的角色、反映真實的文化對話、社會議題與問題，以及呈現少數族群解決自己問題的方法，這些都能提供青少年省思與發展個人的管道，並擴展學生對自我與世界的觀點。

運用原住民文學進行教學的結果，和Athanases（1998）與Vyas（2004）的研究相同，我們認為主要的原因之一，是原住民文學作品提供了原住民學生比較熟悉或感覺比較貼近其文化經驗的地方知識（local knowledge），因此學習成效較佳。另一個原因是透過討論與發聲的觀點分享過程（Dong, 2005），學生被鼓勵開放討論不同文化的差異，並將社會生活中原住民會經歷的族群態度，包括族群刻板印象、偏見與歧視等放入教材中加以分析、批判，因而得以重新建構較積極的族群態度，這個發現也和陳麗華與劉美慧（1999）的研究相

同。

儘管如此，我們仍然需要進一步思考，除了文學閱讀之外，還有沒有其他因素或機制會影響學生族群意象與態度的改變？從 Bourdieu 及 Bronfenbrenner 的觀點而言，當然必須觸及閱讀以外的因素，特別是與他人的互動模式。對於這一個單純但卻複雜的問題，我們根據一個學年的教學經驗，認為主要的因素與教室內附加課程所營造的學習情境有關。語言人類學家 Cook-Gumperz (1983) 指出，教室脈絡中的師生溝通有助於少數族群學生的族群認同。多元文化教育學者 Gay (2000) 認為，少數族群學生在溫暖、關懷及支持的教室氣氛中將會有較好的表現。劉美慧 (2000) 在花蓮縣國小的研究中，認為文化回應教學的目標之一是要：

建立一個包容、尊重、民主的多元文化學習環境……在這個教學環境中，師生關係是平等的，學生的主體性受重視，不同的觀點受到包容與欣賞。

本研究的原住民文學閱讀在形式與功能上，和文化回應教學或多元文化課程相似，特別重視在教室中提供一個比較自由、沒有分數競爭或資源爭奪的學習環境，不僅營造出多元文化教學的開放氛圍，而且閱讀的作品與學生的生活情境極為接近（雖然閱讀的作品包括一部分其他原住民族的資料）。這樣的學習情境提升了學生的文化理解，而且學生在回饋單上對本課程多給予極為正面的評價，學生呈現的相關資料也顯示本課程對原住民學生的學習動機與投入，有相當正面的影響。總而言之，本研究的發現可以歸納為如下的結論：一個正向的族群學習情境可能形塑比較正向的我族意象，甚至導致較密切的族群投入或態度。

譚光鼎 (2002) 主張，原住民教育應採取「雙文化認同」策略，一方面強調族群文化的認知，確立自我的價值，另一方面是謀求現代化的適應。課堂

中透過原住民文學為題材的討論，可以使學生聚焦在族群議題的討論，尤其作者的原住民身分與生活經驗，讓不同族群的學生在面對問題時，有參照基準去思考族群的差異，也讓他們藉由共通的脈絡經驗，注入新的思考與動能，瞭解唯有族群間互相尊重與對待，才能和平共榮。逐漸遠離傳統部落生活的原住民青少年，無法避免面對「異己」文化，在族群間相互滲透的真實相遇裡，讓原住民肯定與認同自己的文化價值與族群身分，原住民文學的閱讀是一個喚醒美感意識、引發創造動能的有力途徑。

## 伍、結論與建議

文學在整個族群的集體記憶與認同上，扮演著重要角色，原住民作家在自身成長經歷的奠基下，面對族群歷史與文化傳承，用自我生命鋪陳出的篇章，有過去族人生活的記憶，更有對後輩子孫殷切的期許。這些作品中有關原住民主體形象背後對個人、社會、族群、文化的省察，相當適合做為原住民本身探尋族群意象，以及重構族群經驗的材料。

本研究從「自我身分界定」、「族群歸屬感」、「我族態度」、「族群投入」等概念，選擇十篇由原住民作家所創作的作品與歌曲，從2004年11月至2005年4月，利用空白課程、補救教學、班週會等時間進行教學，本方案共計實施35節課，每節40分鐘。教學對象為東部一所原住民學校的一個國三班級，本文以29名學生為對象（原住民23名，漢人6名）。在進行原住民文學閱讀與討論的教學歷程中，透過原住民文化及語言的學習、結合個人族群身分的思考、省思原住民刻板印象，以及原住民的文化創新與楷模學習，逐步強化學生的族群意象。藉由課堂觀察、訪談、學習單及作文等資料進行分析，結果發現原住民國中學生的族群意象包括「正向」、「由探索轉趨正向」、「探索」、「由矛盾轉趨正向」、「由矛盾轉趨探索」、「矛盾」、「負向」，以及「無法歸類」等多元樣貌。

從學生族群意象的轉變分布情形，本研究印證原住民文學閱讀對族群意象的發展具有正向的影響，這是由於本教學以原住民文化的瞭解與思考、對原住民的刻板印象與文化創新的省思為重心，透過原住民文學的閱讀、討論與發聲，讓學生對原住民有更清晰的族群意象與文化理解。此外，藉由文學作品中的議題討論，以及課堂多樣的體驗活動，學生感受到教師的關懷，以及學生同儕團體所形塑的溫暖氣氛，所以形塑出較為正向的我族意象與族群態度。

由於部分學生經過一學年的教學，其族群意象仍呈現矛盾或負向的情形，顯見教學仍有其侷限，值得教師與相關單位重視。此外，教學歷程中所呈現的問題，以及學生在教材與教學法的意見，也可提供後續教學與研究之參考：

### 一、爭議性議題之探討須從動態課程進行設計

有關多元文化牽涉的概念相當複雜，因而在設計課程時應慎選少數概念與議題，針對每一個概念和議題做深入的探討，使學生超越表面的學習，達到複雜的認知學習（譚光鼎、劉美慧、游美惠，2001）。本研究中，學生通常透過問題討論與經驗分享來學習，此固然可以增進對原住民文化與族群觀的認識，不過，礙於時間的限制，以及無法與其他課程統整聯繫，學生的負擔其實相當沉重。此外，許多具爭議性的問題，由於缺乏「動態課程」的設計（歐用生，1995），學生沒有從資料蒐集、彙整提出觀點、批判分析、進行價值選擇、到付諸行動的學習，在族群認同的認知、技能與情意的深度與內化有其侷限，因而未來在教學上應再加以強化。

### 二、增加原住民楷模學習以強化族群意象的發展

本研究以原住民文學為題材，與學生分享原住民作者生命追尋的歷程、



原住民社會的價值觀和信念及其面臨挫折時的力量來源，提供原住民學生在建構自我與族群認同的意義與省思。文學作品的閱讀與討論，固然可以成為連接個人內在與外在世界的窗口（Vyas, 2004），但是由於學生個人生命經驗的侷限，對處於「探索」、「矛盾」、「負向」族群意象發展的學生，如果能再增加原住民楷模的互動學習，讓學生看到部落外、不同世界的原住民正向積極的發展與表現，應該更能強化他們的族群意象。

### 三、探討原住民文學對族群關係態度的影響研究

原住民文學因其作者的特殊文化及寫作企圖與題材，可以幫助多數族群觀看到自己特定的價值觀，甚至進行反省與批判（方中士，2005）。在本研究中，漢族學生透過閱讀與討論，對原住民的文化有更多的認識，也形塑較為同理的關懷。原住民文學是否能成為改善族群關係的利器，甚至由於不同文化的激盪接觸，產生「價值轉換」而形成「文化的再生」（林正三，2002），未來可以持續探討原住民文學對族群關係態度的影響成效。

### 致謝

感謝匿名審查人極有價值的修改建議，特別是在研究發現的理論意涵與資料詮釋方面，對原住民文學閱讀方案的成效有更多思考。本研究獲得國科會支持（NSC94-2413-H-320-002），一併致謝。

### 參考文獻

- 乜寇·索克魯曼（2000）。一九九九年五月七日生命拐了個彎。載於孫大川（主編），  
原住民漢語文學選——散文卷（下）（頁163-176）。臺北：印刻。
- 方中士（2005）。從臺灣原住民文學的傳統文化與現代文明的對立談文學閱讀在通識

- 教育中的啟示意義。論文發表於高雄樹德科技大學主辦之「人文價值與生命關懷通識課程實施研討會」，高雄縣。
- 瓦歷斯·諾幹（1998）。臺灣原住民社會的去殖民。載於孫大川（主編），**臺灣原住民漢語文學選集——評論卷（上）**（頁127-147）。臺北：印刻。
- 利格拉樂·阿媯（1996）。祖靈遺忘的孩子。載於**誰來穿我織的美麗衣裳**（頁59-67）。臺中：晨星。
- 里慕伊·阿紀（2001）。**山野笛音**。臺中：晨星。
- 林正三（2002）。孫大川與臺灣原住民族文藝復興運動。載於孫大川（主編），**臺灣原住民漢語文學選集——評論卷（下）**（頁49-93）。臺北：印刻。
- 阿道·巴辣夫（1992）。走吧！到曠野吃大餐。載於孫大川（主編），**原住民漢語文學選——散文卷（上）**（頁47-95）。臺北：印刻。
- 洪士惠（2005）。壓迫與吶喊：都市反支配力量對原住民文學的影響。**中外文學**，33（9），143-160。
- 波爾尼特（1989）。請聽聽我們的聲音。載於吳錦發（編著），**願嫁山地郎**（頁13-20）。臺中：晨星。
- 紀駿傑、王俊秀（1996）。環境正義：原住民與國家公園衝突的分析。**山海文化雙月刊**，19，86-104。
- 亞榮隆·撒可努（2002）。**走風的人**。臺北：思想生活屋。
- 孫大川（1993）。原住民文學的困境——黃昏或黎明。載於孫大川（主編），**臺灣原住民漢語文學選集——評論卷（上）**（頁57-81）。臺北：印刻。
- 孫大川（2000a）。文學的山海、山海的文學。載於孫大川（主編），**臺灣原住民漢語文學選集——評論卷（上）**（頁82-92）。臺北：印刻。
- 孫大川（2000b）。**山海世界：臺灣原住民心靈世界的摹寫**。臺北：聯合文學。
- 浦忠成（1998）。原住民文學發展的幾回轉折——由日據時期已迄現在的觀察。載於孫大川（主編），**臺灣原住民漢語文學選集——評論卷（上）**（頁95-124）。臺北：印刻。
- 時報文化（2002）。**山海子民的心靈謳歌：臺灣原住民族女性的奮鬥歷程**。臺北：臺北市原住民事務委員會。
- 許木柱（1987）。**阿美族的社會文化變遷與青少年適應**。臺北：中央研究院民族學研究所。
- 許俊雅（1999）。山林的悲歌——布農族田雅各的小說〈最後的獵人〉。載於載於孫大

- 川(主編), **臺灣原住民漢語文學選集——評論卷(下)**(頁19-45)。臺北: 印刻。
- 陳麗華(2000)。族群關係課程發展研究。臺北: 五南。
- 陳麗華、劉美慧(1999)。花蓮縣阿美族兒童的族群認同發展之研究。 *花蓮師院學報*, 9, 177-226。
- 教育部(2003)。九年一貫課程綱要。2007年8月23日, 取自 <http://teach.eje.edu.tw/9CC/fields/2003/language01-source.php>
- 莫那能(1989)。美麗的稻穗。臺中: 晨星。
- 彭小妍(1994)。族群書寫與民族/國家。載於孫大川(主編), **臺灣原住民漢語文學選集——評論卷(上)**(頁279-302)。臺北: 印刻。
- 張茂桂(2003)。族群關係。載於王振寰、瞿海源(主編), **社會學與臺灣社會**(頁215-245)。臺北: 巨流。
- 廖張京棣(主編)(1999)。原住民人士奮鬥歷程。臺北: 長庚護理專科學校。
- 劉美慧(2000)。建構文化回應教學模式: 一個多族群班級的教學實驗。 *花蓮師院學報*, 11, 115-142。
- 謝世忠(1987)。認同的污名: 臺灣原住民的族群變遷。臺北: 自立晚報。
- 歐用生(1995)。國民小學社會科教學研究。臺北: 師大書苑。
- 譚光鼎(2002)。臺灣原住民教育——從廢墟到重建。臺北: 師大書苑。
- 譚光鼎、劉美慧、游美惠(2001)。多元文化教育。蘆洲: 國立空中大學。
- Athanases, S. Z. (1998). Diverse learners, diverse texts: Exploring identity and difference through literacy encounters. *Journal of Literacy Research*, 30(2), 273-296.
- Barth, F. (1969). *Ethnic groups and boundaries*. Boston, MA: Little Brown.
- Berry, J. W., Poortinga, Y. H., Segall, M. H., & Dasen, P. R. (1992). *Cross-cultural psychology: Research and applications*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Boyer, L. B., & Boyer, R. M. (1974). The effects of aggression on the vicissitudes of the aggressive drive among the Apaches of the Mescalero Indian Reservation. *Psychoanalytic Study of Society*, 5, 40-82.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Burgess, M. E. (1978). The resurgence of ethnicity: Myth or reality? *Ethnic and Racial Studies*, 1, 265-285.

- Colby, S., & Lyon, A. F. (2004). Heightening awareness about the importance of using multicultural literature. *Multicultural Education, 11*(3), 24-28.
- Cook-Gumperz, J. (1983). Socialization, social identity and discourse. In A. Jacobson-Widdings (Ed.), *Identity: Personal and socio-cultural* (pp. 123-133). Stockholm, Sweden: Almqvist & Wiksell International.
- Dei, G. J. S. (1994). Afrocentricity: A cornerstone of pedagogy. *Anthropology & Education, 25*(1), 3-28.
- De Vos, G., & Hsu, M. (1985). Minority status and coping strategies: An illustration from Korean Japanese and Taiwanese aborigines. In *Proceeding of the international conference on China border area studies* (pp. 1619-1640). Taipei: National Cheng-Chi University.
- Dong, Y. R. (2005). Bridging the cultural gap by teaching multicultural literature. *The Educational Forum, 69*(4), 367-382.
- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. New York: Teachers College Press.
- Geertz, C. (1963). The integrative revolution: Primordial sentiments and politics in the new states. In C. Geertz (Ed.), *Old societies and new states: The quest for modernity in Asia and Africa* (pp. 105-157). New York: Free Press of Glencoe.
- Glazer, N., & Moynihan, D. P. (Eds.). (1975). *Ethnicity: Theory and experience*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Glazier, J., & Seo, J. (2005). Multicultural literature and discussion as mirror and window?. *Journal of Adolescent & Adult Literacy, 48*(8), 688-700.
- Hsu, M. (1991). *Culture, self, and adaptation: The psychological anthropology of two Malayo-Polynesian groups in Taiwan*. Taipei: Institute of Ethnology, Academia Sinica.
- Landt, S. M. (2006). Multicultural literature and young adolescents: A kaleidoscope of opportunity. *Journal of Adolescent & Adult Literacy, 49*(8), 690-697.
- Phinney, J. S. (1990). Ethnic identity in adolescents and adults: Review of research. *Psychological Bulletin, 108*(3), 499-514.
- Quintana, S. M. (2007). Racial and ethnic identity: Development, perspectives and research. *Journal of Counseling Psychology, 54*(3), 259-270.
- Vyas, S. (2004). Exploring bicultural identities of Asia high school students through the analytic window of a literature club. *Journal of Adolescent & Adult Literacy, 48*(1), 12-23.