

# 族群關係與國小社會科教學—— 一個多元文化課程的設計與實驗<sup>1</sup>

譚光鼎、林君穎

本文主要目的是在探討以族群關係為主題之多元文化教育，對於增進國小學生之原住民社會文化認知、並改變其族群關係態度的功能為何。在教材設計方面，作者採附加模式編製一套族群關係教材，包括介紹原住民各族社會文化、以及消除族群偏見與刻板印象。在實驗教學方面，作者選取台北縣板橋國小六年級學生 78 人，分實驗組和控制組。經過八個單元的教學之後，依據前後測結果以及教學過程中的發現與反省，本研究發現多元文化教育確實有助於增加國小學生對原住民社會文化的認知、降低對於原住民的偏見。作者建議未來國民小學社會科應採取多元文化教育的各種模式，修正課程教材並改進課堂教學，以增進和諧的族群關係。

關鍵字：多元文化教育、多元文化課程設計、多元文化教學、族群關係、社會科、原住民、偏見、刻板印象

Key words: Multicultural Education, Multicultural Curriculum Design, Multicultural Instruction, Ethnicity, Social Studies, Aborigines, Prejudice, Stereotype

## 壹、緒論

由於歷史上經濟拓墾與移民遷徙的影響，現代社會大多都是多元族群的組合。但是因為「政治--經濟」地位和文化本質上的差異，亦衍生出少數族群與多數族群之間「強勢--弱勢」的關係結構，以及「支配--被支配」

<sup>1</sup> 註：本文係摘自譚光鼎主持之 87 年度國科會補助專案報告，計畫編號 NSC 87-2413-H-026-001。

的地位階層。以致多元族群社會常存在著傾斜、不平衡的族群關係，甚至伴隨著仇恨、壓制與滅絕行動。已往歐洲白人殖民地（美洲、澳洲、紐西蘭、南非），大多都存在此一現象，台灣原住民亦有相同遭遇。

然而，由於社會民主化以及少數民族自覺運動的發展，現代國家大多已改變過去偏差的族群政策。不僅正視少數民族的社會地位和權利，也強調包容、尊重的精神，鼓勵少數民族文化發展，以創造一個多元、和諧、開放而統整的社會。唯在多元文化發展的趨勢中，雖然形式上之不平衡的族群政策已被放棄，但由於某些歷史、文化經驗的影響，族群關係中仍存在許多負面的觀念和行動，阻礙族群間良性的互動。

所謂「不良的族群關係」，主要包括偏見和歧視。偏見源自於刻板印象（一種過度分類而固著不變的看法），偏見若發展為具體行動，則成為歧視，它們共同構成族群中心主義(ethnocentrism)。具有族群中心主義的人，通常對「異族」缺乏認知，也缺乏認知的意願(Sleeter & Grant, 1991)。他們「唯我獨尊」，以本族的觀點去斷定其他族群不如我族(如野蠻、落後)，並習慣於把負面特質加在異族上(酗酒、愚笨)(Parsons, 1982)。

在一項對花蓮玉山神學院學生的調查中，發現許多原住民學生普遍認為漢人會看不起原住民，認為漢人對原住民有許多負面的想法，這些想法包括「生活水準低，又很笨」、「是落後民族」、「頭腦簡單，四肢發達」、「沒有知識」、「沒有智慧」或是「蠻夷」等（謝世忠，1987）。孔文吉（1994）指出，傳播媒介處理原住民社會問題，往往流於一種刻板式的無知，這些不正確的認識，嚴重貶抑了原住民的形象和尊嚴。一般而言，台灣整體社會對原住民族群的刻板印象，仍然沒有脫離文化與生活落後的主觀偏見（許木柱，1992）。

除了電視、報紙、和雜誌等大眾傳播媒體，或明或暗傳遞出對原住民具有偏見的負面刻板印象外，傳統的學校教育多少也潛藏著漢族較優越的一元化色彩。在教育活動中，教師可能對少數民族學生存有族群偏見，給予較低的期望；測驗內容可能具有文化上的偏見，誤判或曲解少數民族學生的心智能力與教育成就。而族群偏見最容易發生的所在則是教科書，教科書中常見的偏見有幾種類型：消失不見(invisibility)、刻板印象

(stereotyping)、過濾和不均衡(selectivity & imbalance)、違背事實(unreality)、支離破碎和孤立(fragmentation & isolation) (Gollnick & Chinn,1994)。

當前社會許多人對原住民仍有負面又不夠正確的刻板印象存在，這樣的刻板印象有很多是從小就建立的觀念，而在學校教育中也沒有給予學生正確的知識，導致兒童長大成人之後仍持續這樣的想法。陳麗華（1996）在研究中也指出，學校教育的內容或教師，若散發出對原住民的刻板化印象或偏見訊息，將微妙地影響平地學童對原住民學童的認知和接納，也將使原住民學童在師生互動和同儕互動中，感受到強烈的族群與文化認同之內在衝突。因此，爲了改善這樣的現象，最根本的做法應該從小學教育中著手，增進學生與老師正確理解原住民文化，建立學生正確的族群觀，做爲發展良好族群關係的基礎。

職是之故，本研究之基本動機乃是在探討多元文化教育的課程設計與教學方法，以分析現階段最適合於國民小學推動族群關係教育的模式，並爲國民小學社會科教學設計一套多元文化式的族群關係課程，以改善學童對於原住民社會文化之認知，並促進族群關係的發展。

基於以上的背景與動機，本研究的主要目的如下：

- 一、設計族群關係與原住民社會文化之多元文化教材，進行實驗教學。
- 二、探討族群關係實驗教學對於國小學童之原住民社會文化認知的影響。
- 三、探討族群關係實驗教學，對於國小學童之原住民印象、族群接納和互動關係態度的影響。
- 四、據實驗教學結果，提出改進國小社會科課程內容的建議。

## 貳、族群偏見與族群關係

### 一、族群偏見與族群關係

所謂偏見（prejudice）在 Ellis Cashmore（1994）所編的種族和族群關係字典中（Dictionary of Race and Ethnic Relations），定義是一種學習而來的

信念和價值，這種信念與價值會導致個人對特殊團體中的成員產生偏見，而在種族和族群關係中，通常是指對他人評以敵對觀點和否定的態度，這些概念常常起源於對其他團體不正確或不完整的資訊。Allport (1954) 認為偏見一定包含二個要素：(一)它不是有喜好就是有厭惡的態度，(二)它必須是錯誤的看法。因此在歸納所有偏見的定義之後，他提出了一個最簡約的定義：偏見就是在理由不充足之下，認為別人是不好。

另一個和偏見有關的名詞是「歧視」(discrimination)，被界定為「對某一社會群體成員的差別待遇」(Williams, 1947, 引自謝世忠, 1987)，係指以具體的行為剝奪某一族群的權力、機會和利益。偏見僅是一種態度，歧視則是實際的行動。偏見是一種專斷的觀感，但是當偏見發展成為歧視的行為之後，就可能對某些族群產生傷害。在教學活動中，教師的觀念和行為、教科書的內容、課程的安排等如果存在著族群偏見和歧視，便會使學生也同樣的產生族群偏見的意識型態，可能使少數民族學生失去均等的教育機會，受到不公平的待遇。

刻板印象是指社會對於某些事物的判斷，經過長時間的累積而變成一種根深柢固的思想觀念，這種觀念的形成往往是因為將特徵過度概化的結果，常常忽視了團體成員中個別差異的存在，強迫將某些人的人格特質或行為加諸在整個團體的所有成員身上。Allport (1954) 認為刻板印象無論是關乎喜好或厭惡，都是一種與分類有關的誇大信念，它並不等於分類，但卻對分類的方式有著固定的看法。

謝世忠 (1987) 指出，普存於漢人想法之中的原住民負面特質，已經造成台灣原住民存在著強烈的認同污名感，使原住民有著嚴重的自卑感，進而試圖拋棄自己原有的認同。而使原住民對自己身分具有污名感的因素之一，就是從漢人我族中心意識發展出來的對原住民的刻板印象、偏見及歧視等所造成的。這些對原住民的負面刻板印象包括：原住民被認為喜歡酗酒、生活水準低落及懶散等，這種刻板印象一旦形成，且沒有加以更正，則會在族群的互動關係上，產生了一種優劣之分，而使得少數族群處於更加弱勢的地位，沒有公平的對待和尊重，這使得族群間呈現出壓迫、剝削

的不和諧關係，對整個社會的發展也會產生不良的影響。

## 二、學校課程中的族群關係

過去的學校教育並不強調族群關係這部分，排除了有關台灣少數民族的教材，只強調以「國家」為中心，認為中華民族是由漢、滿、蒙、回、藏、苗、僛各族融合為一體，以一種「同化」的觀點來傳遞族群關係的價值，而不是以「多元」的觀點來認同少數民族，這也是權力意識型態的一種展現。

從眾多反省的文獻中（吳天泰，1993；孫大川，1995；陳麗華，1995；張佳琳，1993，譚光鼎、湯仁燕，1993 等），可以指出原住民教育與文化處境的一個關鍵點：原住民始終處於被漢文化「霸權」宰制的不對等地位。

以小學社會科為例，當前中小學社會科課程的知識選擇方式，充分反映出強勢族群的意識型態和價值觀，這是最值得我們批判反省之處。到目前為止，社會科改編版教材已發行了十二冊，從一年級到六年級的教材中，真正論及台灣原住民的內容，可說是少之又少，而這些內容在社會科所有教材中到底佔了多少比例份量呢？依據陳枝烈（1995）就質和量二個層面的分析指出，在量方面而言，第一冊到第十二冊共有三十五單元，其中只有四個單元介紹原住民，佔 11%，而且這四個單元並不是以整個單元的篇幅介紹原住民，而是單元中的一小部份，所以實際而言比例並不高。十二冊中，有關原住民的圖片共有十八幅，佔所有一二九 0 幅的 1.4%，文字部分的比例也是相當的少。歸納來說，就質量而言，現行社會科改編本教材在關注台灣原住民文化方面仍相當不足。要使台灣社會各族群了解彼此的文化，以目前的課程來看是十分困難的。

## 參、多元文化課程設計

### 一、多元文化教育理念

Banks（1993）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。Tiedt & Tiedt (1990) 認為多元文化教育的界定，其關鍵在於文化，文化是個複雜的信念和行為系統，每個人都生活在文化之中，唯有在遭逢其他文化時，我們才開始觀察文化間的差異。Bennett (1990) 認為多元文化教育是建基於民主價值和信念上的教學途徑，希望在文化多元的社會和交互依賴的世界中促進多元文化觀 (cultural pluralism)，多元文化觀和文化同化觀或熔爐觀是不同的，後者要求少數民族放棄自身的傳統而融入主流社會和文化之中，前者則容許少數族群保存許多文化方式，只要求他們能夠學會社會和諧共存的必要措施。Bennett 認為一個綜合性的多元文化教育，應該包含四個面向：它是一種運動，一種課程設計途徑，一種轉變過程和一種承諾。

## 二、多元文化課程模式

有關多元文化課程改革的民族課程發展模式，Banks 的課程統整模式被認為較為周延，故常被提出應用，此一課程模式分為四個階段 (Banks 1995: 12-13)：

### (一) 貢獻模式 (the contributions approach)

以主流文化的標準來選擇少數民族英雄人物、節慶及其他相關聯的文化因素，將之插入課程中。但僅是片斷地研究少數族群的歷史文化，較少關心這些文化內容在少數民族社區中的意義與重要性。

### (二) 民族添加模式 (the ethnic additive approach)

不改變現在課程的既有結構，另增加與少數民族有關的概念、主題在課程之中。這種取向的最大缺點是，被選擇出來作為研讀的事件、議題與問題，均是採主流文化或歐洲中心的標準和觀點。

### (三) 轉換模式 (the transformation approach)

改變課程的基本目標、結構與觀點，並使學生從不同民族和文化團體的觀點來看概念、議題、主題與問題。加入各種團體的觀點、參考架構與內容，以擴展學生的思維。

### (四) 社會行動模式 (the social action approach)

此一課程模式除了包含轉換模式的所有內容外，並要學生對少數民族文化相關的概念、議題與問題，作出決定並採取行動。這個取向的主要目標，乃是幫助學生獲得參與社會變遷所需的知識與技能，教導學生認識社會批評，瞭解理想與實際的差距。作決定的過程能使學生綜合自己的知識與各種價值觀，而決定應採取何種行動，也可減少在學校中的偏見與歧視。

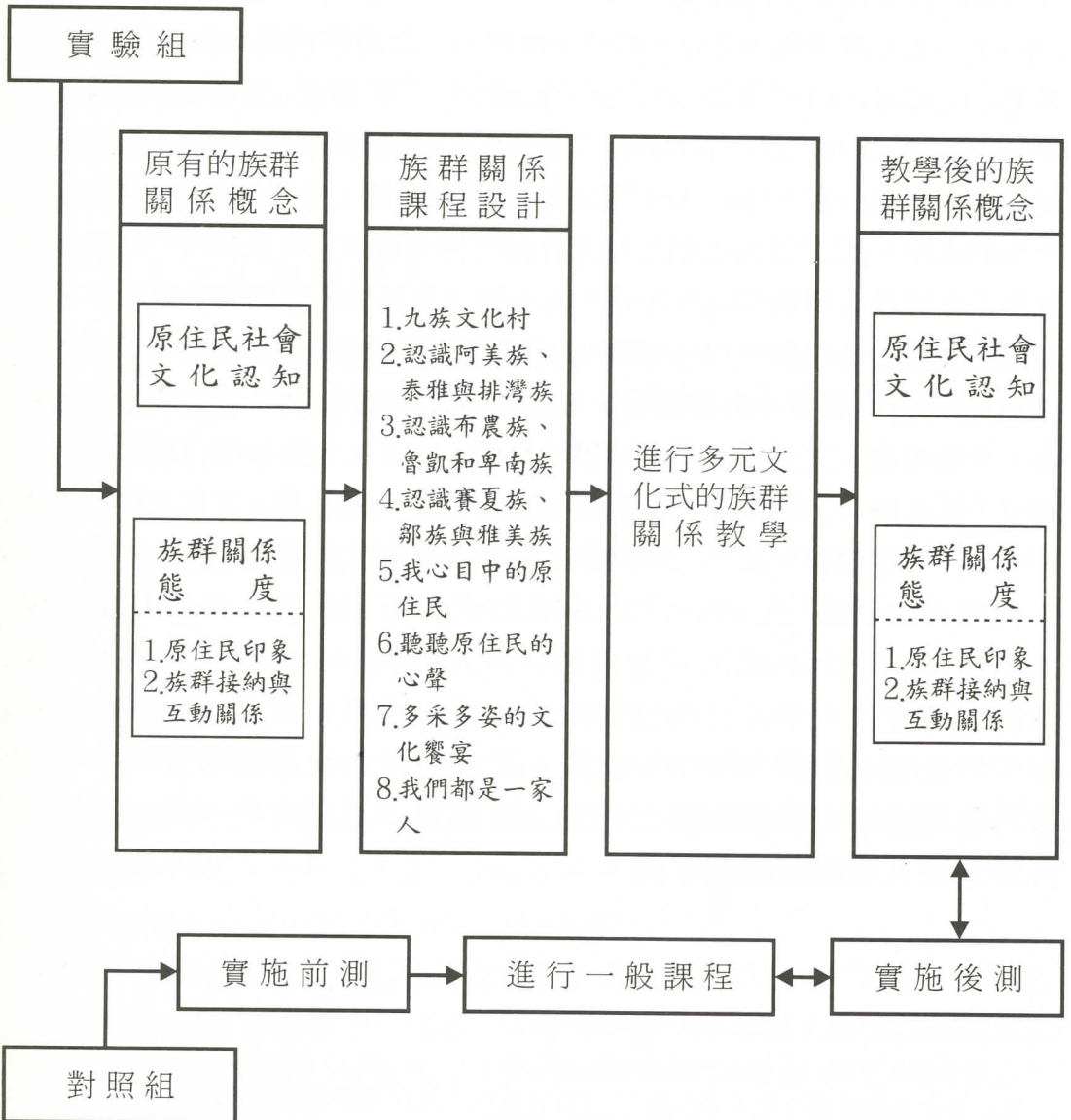
除了上述課程模式之外，另有三種課程設計策略值得介紹，分別是「F 類型」(For-Them)、「B 類型」(By-Them)和「M 類型」(Mixed)(國立花蓮師範學院，1997)<sup>2</sup>。”For-Them”代表的是根據居於高位的他者對於原住民族群所作的決定，”By-Them”則是根據教育主體（是指原住民族群本身）所作的決定。至於”Mixed”類型則在於標明兩者皆含，或是某種不易區分的狀態。根據花蓮師範學院所做的「國小原住民課程規劃研究」來看，其中屬於F類型的是數學科和自然科，B類型包括了音樂科、體育科和美勞科，M類型則包括社會科與國語科。社會科的學習材料實際上包含著語言習慣、社會規範、文化價值、世界觀等範疇，除了文化發展演化問題之外，還有「觀念融合」的問題需要考慮。具體而言，「原－漢」文化之間有些衝突存在，若將材料併置，一定會產生矛盾，因此教育設計者還必須先具有文化融合的視野。但是，文化融合的視野不能只用「互相尊重」來達成，在觀點上必須使用互為主體的（intersubjective）觀點，也就是說在社會科中牽涉到價值衝突時，只以「族群自主」的原則來編製教材就容易流為族群中心主義，所以使用族群混合的方式來進行教材編製就是鼓勵編製者之間交互討論而形成融合的視野，這樣的M類型便具有更積極的意義。

<sup>2</sup> 此種分類的想法，是來自於國立花蓮師範學院的「國小原住民課程規劃研究」計畫案，第二年度計畫總報告中（未出版），在發展原住民課程時綜合討論所歸納出的三類策略模式。

## 伍、研究設計與方法

本研究之設計係以族群關係教學方案為實驗設計，實驗組的學生進行多元文化之族群關係課程教學，對照組的學生則進行一般正常教學。

茲根據本研究的內容，畫出本研究之架構圖如下：





本研究在實驗教學前後分別以修正的「族群關係態度問卷」和新編的「原住民社會文化知識問卷」為研究工具，來進行前後測。所使用之研究工具係先參酌相關文獻後編製問卷初稿，經過預試篩選出適當的題目，之後並徵詢專家意見，修改問卷內容，最後成為正式的研究工具，茲將問卷內容簡單說明如下。

## 一、族群關係態度問卷

「族群關係態度問卷」係來自本研究第一年度之計畫（譚光鼎，1998）所設計之問卷，研究者選取其中部份內容。本問卷之目的主要是在測知學生的族群關係態度。問卷內容共分二大部分，包括：（一）原住民印象：此部份主要在瞭解國小學生經由認知台灣原住民社會文化後，對原住民的印象為何？是否存有一些刻板印象？藉此瞭解國小學生對於原住民特質與文化現象所形成的綜合理解。（二）族群接納與互動關係：這一部份的主要目的是探討國小學生的族群關係態度為何？是否能肯定原住民的文化價值與原住民的貢獻？學生對於原住民的接受態度如何？

## 二、原住民社會文化知識問卷

「原住民社會文化知識問卷」是研究者參考相關資料，自編題目以瞭解學生對於原住民社會文化的認知情形。問卷主要內容包括：原住民族群類別、居住與分佈地區、社會體系、風俗習慣、祭典禮儀、傳統文化等。是非題、選擇題各十一題，總共二十二個問題。本部份問卷的目的，主要是瞭解國小學生對於原住民社會制度、文化特色是否有足夠的認識，而且其認知是否正確。

本研究之研究對象是針對都市中沒有（或少於十人以下）原住民學生的學校，希望藉由研究者所設計的族群關係單元課程，能夠幫助漢人兒童對台灣的少數族群有最初步的認識。因此，基於研究需要，採用目的性取樣，選擇台北縣板橋國小為實驗學校。研究者經由和該校數位老師進行深入訪談後，選擇六年級一班學生做為實驗組，由研究助理進行族群關係課

程教學。另外隨機選取一班為對照組。實驗組與對照組分別都是 39 人，兩個班級共 78 人，其中實驗組班級男生 18 人，女生 21 人，對照組班級男生 20 人，女生 19 人，男女生的比例相當，差距不大。

本研究於八十七年三月下旬進行前測，接著連續八週實施族群關係之實驗教學，在實驗教學進行的同時，也進行教室內的觀察並蒐集相關文件資料。族群關係課程教學於八十七年五月結束，在實驗教學結束後一週，以相同的研究工具進行後測。前、後測所得資料經統計分析、整理後，統整歸納為研究結論。

## 陸、族群關係課程設計

族群關係課程設計是本研究的重點所在，研究者參考國內外的文獻資料，綜合多方學者所提之多元文化課程設計的原則，提出本研究多元文化之族群關係課程設計的理念：

- 一、本研究採用附加課程模式來進行課程設計。由於最初建立多元文化的經驗，通常發生在附加的、知識獲得與文化貢獻的層次，而且附加模式對現有的課程結構影響最小，也是目前進行多元文化教育最容易的切入點。
- 二、多元文化的課程設計應以文化多元觀的教育哲學為核心，拋棄熔爐觀的教育哲學，課程內容應並陳不同族群的觀點，且納入不同族群的文化讓學生學習。
- 三、呈現出多元族群、文化遺產、生活經驗、族群觀點與貢獻，以發揚多元文化的觀點，並且呈現出多采多姿的文化樣貌，讓學生明白原住民文化是豐富的文化資產，並培養學生建立平等、尊重的族群態度。
- 四、介紹各個族群文化時，並陳文化的差異性與相同點、文化變遷的情形，並引導學生思考差異的內在意義，避免形成學生對族群文化的刻板印象和偏見，以文化相對觀的態度來面對文化差異。

五、在教學材料與教學過程中，說明刻板印象與偏見的概念，並全面檢討族群偏見、歧視與刻板印象的現象，以建立學生正確的族群觀念。

依據上述課程設計的理念，此課程架構分為兩大部份，第一部份為第一至第四單元，課程內容主要為介紹台灣九個原住民族群的社會制度與文化、祭典禮儀、生活習慣、藝術等。研究者參考各種介紹原住民文化的書籍，綜合其內容而編寫完成。編寫的目的在於幫助學生瞭解原住民各族特色，並使學生可以多次閱讀，不致於在課程結束之後失去了印象。這部分的教材內容以知識性為主，目的在於讓學生對台灣原住民族群有初步的認識，著重在知識獲得的層次。

第二部份為第五至第八個單元，著重在建立正確的族群態度與族群關係的互動。從消除兒童的族群偏見與刻板印象，進而能夠欣賞各種不同文化之美，並更進一步肯定不同族群對社會的貢獻，以及明白在社會上我們是和各種不同的族群生活在一起，彼此應該互助合作、互相尊重、接納，以發展出良好的族群關係。第二部分的教材內容多半是用實例來呈現，大部分是取自報章的報導，也有一小部分是書籍內容。研究者希望透過生活中真實的經驗，讓學生可以瞭解到原住民心中的感受、知道原住民的貢獻和成就，以及欣賞原住民多樣的文化內容，藉由這些真實的小故事，使學生從中學習到該用何種態度去面對原住民，同時也反省在社會中，漢人和原住民之間應該建立什麼樣的互動關係。在最後的一個單元中，研究者運用分組討論、心得分享的方式，瞭解本研究的族群關係課程對學生的影響，以做為將來改進課程與教學的參考。

茲將各單元的主要內容概述如下：

- 一、九族文化村—台灣原住民簡介：本單元的目的在於使兒童明白「原住民」稱謂的由來及其意義，並簡單介紹九族的分佈地，讓學生對於台灣原住民的特色以及分佈有一個正確的概念。
- 二、認識阿美族、泰雅族與排灣族：深入的介紹阿美、泰雅、排灣三族的特色，將其社會制度、祭典禮儀、神話傳說等文化做簡單的介紹。
- 三、認識布農族、魯凱族與卑南族：深入的介紹布農、魯凱、卑南三族的

特色，將其社會制度、祭典禮儀、神話傳說等文化做簡單的介紹。

- 四、認識賽夏族、鄒族與雅美族：深入的介紹賽夏、鄒、雅美三族的特色，將其社會制度、祭典禮儀、神話傳說等文化做簡單的介紹。
- 五、我心目中的原住民：介紹刻板印象與偏見的概念，並請學生說出心目中對於原住民的印象，瞭解學生是否有族群偏見與刻板印象，並給予學生正確的族群觀念，培養其正面的族群態度。
- 六、聽聽原住民的心聲：藉由閱讀原住民遭受到族群偏見與歧視的感受，以及看到原住民的努力，讓學生給予原住民正面的肯定，並能夠以尊重、平等的積極態度去對待原住民。
- 七、多采多姿的文化饗宴：強調多元文化之美在於豐富了我們的社會生活，讓兒童懂得欣賞原住民族群所呈現的不同文化，並且包容文化間的差異，明白文化無高下之分，並且接納與尊重社會中文化的多樣性。
- 八、我們都是一家人：藉由瞭解原住民對社會的貢獻，以及在社會中良好族群關係互動的實際例子，使學生對於原住民族群能夠有尊重、接納的態度。讓學生瞭解我們與原住民族群共同生活在一起，應該互助合作，發展和諧的社會關係。

## 柒、研究結論

本研究綜合族群關係實驗教學與問卷調查統計結果的分析與討論，提出以下四項主要結論：

### 一、多元文化之族群關係課程與教學確實有助於增加國小學生對原住民社會文化的認知。

本研究的實驗結果發現，國小學生在族群關係實驗課程與教學後，經過前後測 t 考驗的檢定，對照組學生在前測與後測的分數上，並未達到顯著差異，而實驗組學生在前測與後測的分數上，則達到顯著差異。其次，從實驗組與對照組學生的後測考驗結果中發現，實驗組與對照組學生的差

異達到顯著水準。綜合各種統計結果的分析比較來看，族群關係實驗課程與教學確實可以增加學生對於不同族群之社會文化的認知和瞭解。質言之，社會科的族群關係課程教學會改變學生對原住民社會文化的認知。

## 二、多元文化之族群關係課程與教學確實有助於國小學生建立良好的原住民印象。

在族群關係實驗課程與教學之後，本研究的調查結果發現，對照組學生在前後測 t 考驗上，對原住民的印象並未達到顯著差異，並且後測的平均數略低於前測，顯示對原住民的印象反而趨向消極。而實驗組的學生，經過前、後測 t 考驗之後，其差異不但達到顯著水準，其後測的平均數也比前測高出許多，顯示在經過族群關係課程教學後，提昇了實驗組學生對原住民特質、族群與文化價值的判斷與評價。質言之，多元文化之族群關係課程教學確實會改變國小學生對於原住民的整體印象。

## 三、多元文化之族群關係課程與教學確實可以增進國小學生對原住民族群之接納與互動的態度。

經過族群關係實驗課程與教學後，實驗組前、後測分數經過 t 考驗的結果顯示，實驗組學生在族群接納與互動關係的表現，其差異達到相當顯著水準，而對照組學生在前、後測的 t 考驗中，並未達到顯著差異。再就實驗組與對照組學生後測 t 考驗的比較中發現，其差異不僅達到極顯著水準，從平均數來看，實驗組學生後測的平均數（97.77）也比對照組學生（85.26）高出甚多，顯示實驗組學生經過了族群關係課程教學之後，明顯地強化接納原住民的意願，拉近和原住民之間的距離感，並且增加和原住民之間的互動動機。而對照組的學生不僅沒有太大改變，對原住民的接納態度也較為消極。綜合以上結果可知，多元文化之族群關係課程與教學確實會改變學生對原住民族群的接納與互動態度。

#### 四、國民小學社會科適當地融入多元文化教育，將有助於消除族群偏見與歧視，並促使學生增進良好的族群關係。

在族群關係課程教學中，研究者除了將原住民文化設計為實驗教材，同時也注重培養學生正確的族群觀念，因此在課程中也設計了消除族群偏見與刻板印象的單元，除了增進學生對原住民的瞭解之外，也使學生在學習的歷程中，改變對原住民所存有的族群偏見與刻板印象，並經由體會原住民受到歧視所造成的心理傷害後，能夠以更公平、更尊重的態度和原住民族群相處。而從學生作業單以及課程教學意見調查表中可以發現，學生接受族群關係實驗課程與教學之後，對原住民族群均有更深入的瞭解，也改變了原有的印象，認為原住民文化是珍貴的文化資產，不再排斥原住民，反而對原住民更尊重，更想去親近原住民。由此可見，族群關係課程有助於消除學生對原住民的偏見與歧視，並提高學生和原住民相處的意願，有助於發展良好的族群關係。

### 捌、建議

本研究依據上述綜合結論，對於國民小學社會科課程教學，多元文化教育，師資培育以及改進多元文化課程設計等方面，提出以下幾項建議。

#### 一、師資養成教育和在職進修應納入多元文化教育課程，以增進教師之多元文化專業知能。

本研究建議，國內各師資養成機構，應在教師的職前教育和在職進修教育中，增列多元文化教育的課程，例如：多元文化教育、多元文化課程設計、多元文化教學、原住民教育等。此類課程從改善族群關係面向來看，至少有三方面的功能，一是提升學校教師對於原住民社會文化的認知，消除其刻板印象；二是改善學校教師的多元族群概念，減低其族群偏見或歧

視；三是培養多元文化課程設計與教學的專業知能，以協助學童發展正確的族群概念與族群關係態度。

## 二、國民小學社會科教學應充分採納有關原住民的文化事物，並運用多媒體來充實教學內容。

由於社會大眾的關懷，目前報章媒體對原住民的報導增加很多，教師可以選取與原住民有關的時事，編製成教材和學生一起討論，促進學生深入思考。從本研究實驗教學的過程中發現，教師如果能夠利用相關報導以及錄音帶、錄影帶等多媒體做為輔助教材來進行教學，多元化的教學方式不但可以幫助學生對原住民的瞭解，也可以減低學生對原住民的不良印象。以往的教科書很少呈現有關原住民的知識內容，以致於學生對原住民感到相當陌生。如果在現行的教育制度下，無法立即改善目前的課程結構，或在教科書中增加有關原住民的內容，那麼教師便可以利用自編的輔助教材來進行補充教學，運用多元化的教學活動來彌補教科書之不足。

## 三、國民小學社會科應多方進行多元文化課程設計與實驗教學，以增進學生的族群概念與族群關係。

在現行課程與教科書尚未改變之前，學校教師亦可嘗試運用各種課程設計方法，設計有關族群關係的多元文化課程和實驗教學，以發展出各種有助於增進學童族群概念與族群關係的教學模式。本研究提出以下幾種方式，供國民小學社會科在發展多元文化教育時之參考：

- (一)在近代史與現代史的篇幅中，加入原住民的歷史，或原住民與其他族群之社會關係的教材。
- (二)在社會科教科書中，增加以原住民生活事物為例的題材。
- (三)蒐集原住民傳奇人物、英雄、領袖等之傳記，以及現代社會中成功的原住民人物，設計補充教材，融入適當的單元或利用非正式課程加以介紹。
- (四)蒐集近代原住民同胞在台灣建設方面的貢獻，融入適當的社會科單元

加以敘述，或以補充教材方式供學生研習參考。

(五)在社會科教學活動中，採用與原住民有關的文學、音樂、藝術作品及生活文物為教材。

(六)設計「原住民傳統文化」的廣域單元，融合語文、傳說、歷史、故事、服飾、音樂、舞蹈、藝術等文化，以及原住民社會現況和成就等素材，兼採靜態教學與活動設計方式(如：原住民文化週)，開放各族群學生參與學習，以增進學生對原住民文化的認知，消除族群偏見與歧視。

## 參考書目

- 孔文吉(尤稀、達袞)(1994)。原住民與傳播媒介之批判—建構原住民自決的反論述。載於**原住民文化會議論文集**，行政院文化建設委員會編印。
- 吳天泰(1993)。小學的多元文化教育。載於中國教育學會主編，**多元文化教育**。台北：台灣書店。頁375-386。
- 孫大川(1995)。族群觀。載於吳密察、江文瑜編，**體檢國小教科書**。台北：前衛。頁179-186。
- 陳枝烈(1995)。排灣族文化之田野研究及其對國小社會科課程設計之啓示。**國立高雄師範大學教育學系博士論文**。(未出版)
- 陳枝烈(1997)。**台灣原住民教育**。台北：師大書苑。
- 陳麗華(1995)。台灣社會的意義性結構及其在國小社會科教育的體現分析。**台北市立師範學院學報**，第26期。
- 陳麗華(1996)。減低族群偏見課程與教學。**多元文化與原住民教育課程發展學術研討會論文集**。國立花蓮師範學院。頁121-155。
- 許木柱(1992)。**山胞輔導措施績效之檢討**。台北：行政院研考會。
- 張佳琳(1993)。台灣光復後原住民教育之語言政策分析。載於中國教育學會主編，**多元文化教育**。台北：台灣書店。頁319-342。
- 國立花蓮師範學院(1997)。**國民小學原住民課程與教材規劃研究八十五學年度研究報告—總結報告**。花蓮：花蓮師範學院多元文化教育研究所。
- 謝世忠(1987)。**認同的污名—台灣原住民的族群變遷**。台北：自立晚報。
- 譚光鼎、湯仁燕(1993)。台灣原住民青少年文化認同與學校教育關係之探討。載於中國教育學會主編，**多元文化教育**。台北：台灣書店。頁459-500。
- 譚光鼎(1997)。族群關係與教育，**花蓮師院學報**，7，265-288。



譚光鼎 ( 1998 ) 。小學社會科族群關係單元課程設計之研究 ( 第一年度研究報告 ) 。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告。NSC 86-2413-H-026-002-F7。

Allport, G. W. ( 1954 ) . **The Nature of Prejudice**. Cambridge, MA: Anderson Wesley.

Banks, J. A., & Banks, C. A. M. ( Eds. ) ( 1993 ) . **Multicultural Education: Issues and Perspectives**. Boston: Allyn & Bacon.

Banks, J. A. ( 1994 ) . **An Introduction to Multicultural Education**. Boston: Allyn & Bacon.

Banks, J. A. ( 1995 ) . Multicultural education: historical development, dimensions, and practice. In J. A. Banks & C. A. M. Banks ( Eds. ) . **Handbook of Research on Multicultural Education**. New York: Simon & Schuster Macmillan. pp.3-24.

Bennett, C. I. ( 1990 ) . **Comprehensive Multicultural Education: Theory and Practice**. Boston: Allyn & Bacon.

Cashmore, E. ( Ed. ) ( 1994 ) . **Dictionary of Race and Ethnic Relations**. London: Routledge.

Gollnick, D. M., & Chinn, P. C. ( 1994 ) . **Multicultural Education in a Pluralistic Society**. (4<sup>th</sup> edition) New York: Merrill.

Parsons, J. ( 1982 ) . **The Nature and Implication of Textbook Bias**. Opinion papers. Alberta, Canada.

Sleeter, C. E., & Grant, C. A. ( 1991 ) . Race, class, gender, and disability in current textbooks. In M. W. Apple & L. K. Christian-Smith. **The Politics of Textbooks**. New York: Routledge. pp.78-110.

Tiedt, P. L., & Tiedt, I. M. ( 1990 ) . **Multicultural Teaching: A Handbook of Activities, Information, and Resources**. Boston: Allyn & Bacon.

Williams, R. ( 1976 ) . **Keywords**. Oxford University Press.

譚光鼎，現任國立台灣師範大學教育系副教授

林君穎，現任桃園縣立林森國民小學教師

附表 1 多元文化族群關係課程教學評量結果統計表

分量表 名稱	組別	人數	平均數	標準差	自由度	t 值
原住民 印象	對照組前測	39	89.76	7.95	38	0.61
	對照組後測	39	88.74	10.93		
	實驗組前測	39	88.34	9.47	38	-3.12**
	實驗組後測	39	93.92	7.32		
	實驗組後測	39	93.92	7.32	76	2.59**
對照組後測	39	88.74	10.93			
族群 互動 接納 關係	對照組前測	39	88.92	12.29	38	1.60
	對照組後測	39	84.95	15.04		
	實驗組前測	39	89.18	18.49	38	-2.76**
	實驗組後測	39	97.66	10.76		
	實驗組後測	39	97.66	10.76	76	4.24***
對照組後測	39	84.95	15.04			
原文 住化 民認 社知	對照組前測	39	14.77	3.36	38	-0.84
	對照組後測	39	15.33	3.11		
	實驗組前測	39	14.95	3.30	38	-3.19**
	實驗組後測	39	17.15	3.66		
	實驗組後測	39	17.15	3.66	76	2.37*
對照組後測	39	15.33	3.11			

\*P<.05 \*\*P<.01 \*\*\*P<.001