

107.12

正 / 式 / 上 / 線

電子期刊

教育脈動

Pulse of Education

國家教育研究院 發行

16 原住民族
教育

Aboriginal education



教育脈動電子期刊第 16 期 目錄

主題：原住民族教育

從自決權與身分權論原住民族大學的定位與招生對象／王前龍.....	1
原住民族教育在學校萌發與推展——以賽夏族重點學校為例／高清菊.....	7
一堂博屋瑪的泰雅文化課／李惠珍.....	16
都達國小數位學習偏鄉教育創新——讓世界看見賽德克文化／余秀英（KumuRasang）、洪蕙芝（Away Uya）.....	21
南王 Puyuma 花環實驗小學文化課程設計與教學／洪志彰.....	33
教育名詞——新南向教育／吳清山.....	40
教育哲語——蒙特梭利的智慧／溫明麗.....	41
教育法令／國家教育研究院教育資源及出版中心（彙整）.....	48
成為 Bunun：布農族的童年與養育／陳張培倫.....	51
品德 拓展更有自信新未來／高于婷（彙整）、教育資源及出版中心同仁.....	55
書類資料／傅雅蘭.....	57
小華的上學之路／林明助、高理忠、李杏媛.....	60
社區產業文化特色課程規劃／呂翠鈴、吳景州、張碧華、劉從義、陳秀玲、羅國基、林逸松、李哲明.....	63

主編的話

賴協志 國家教育研究院教育制度及政策研究中心副研究員

劉欣宜 國家教育研究院課程及教學研究中心助理研究員

李台元 國家教育研究院原住民族教育研究中心助理研究員

原住民族教育依據憲法之精神，尊重原住民族意願，提供原住民族平等與多元的教育環境。教育部及原住民族委員會於2015年12月發布「發展原住民族教育五年中程計畫（105年-109年）」，即以「培養具原住民族文化內涵與族群認同為本體，並結合民族智慧與一般教育形塑社會競爭力之下一代」為主軸，希望達成「回歸法制基本權利、堅固基礎學習素養、開創民族教育新局、實踐多元文化理想」的目標。

基於上述目標，本院於2017年8月成立原住民族教育研究中心，做為國家級的原住民族教育研究專責單位，於既有的研究成果基礎上，針對原住民族教育相關課題，廣續進行長期性、整體性、系統性的研究，力求逐步累積原住民族教育研究成果。

十二年國民基本教育課程綱要的十九項議題，亦包含原住民族教育議題，議題的適切融入不同的領域或科目，可以協助學生追求尊重多元、同理關懷、公平正義、永續發展等核心價值。

展望未來，目前正在修法的《原住民族教育法》以及正在擬訂的《原住民族學校法草案》，對未來原住民族教育政策實施及體制改革，均有重大的影響。

有鑑於此，原住民族教育的理念與現階段的實踐行動，成為全體社會的必備認識，本期以「原住民族教育」為主題，基於原住民族主體性探討這項課題，應可讓讀者耳目一新。

「教育專論」分為「專題論文」及「教學分享」兩類文章。「專題論文」方面，王前龍教授撰寫《[從自決權與身分權論原住民族大學的定位與招生對象](#)》一文，剖析原住民族大學的設置理據及未來可能的定位及發展。

「教學分享」的文章共收錄4篇。高清菊校長撰寫《[原住民族教育在學校萌發與推展—以賽夏族重點學校為例](#)》一文，基於原住民族重點學校課程的實務經驗，以賽夏族為主的東河國小為例，探討該校如何透過民族教育融入校本課程的規劃，建構一套民族教育課程發展策略。李惠珍老師撰寫《[一堂博屋瑪的泰雅文化課](#)》一文，透過我國第一間泰雅族實驗小學的課程規劃經驗與親身觀察，探討該校在泰雅族文化課程的設計上，如何以跨領域學習的主題式統整策略，引導學童從文化脈絡當中進行深度學習，引發學生的學習興趣，並尋回學生的民族文化自信。余秀英校長及洪蕙芝主任撰寫《[都達國小數位學習偏鄉教育創新—讓世界看見賽德克文化](#)》一文，分享這間賽德克族的國小如何在賽德克民族實驗學校的籌備過程中，透過數位學習與行動學習的運作機制，提供偏鄉學童不一樣的學習，試圖找回孩子自主學習權，更讓世界看見賽德克文化。洪志彰校長撰寫《[南王Puyuma花環實驗小學文化課程](#)》一文，分享這間賽德克族的國小如何在賽德克民族實驗學校的籌備過程中，透過數位學習與行動學習的運作機制，提供偏鄉學童不一樣的學習，試圖找回孩子自主學習權，更讓世界看見賽德克文化。

[設計與教學](#)》一文，分享這間卑南族第一間實驗小學，今年以卑南族文化課程設計與教學為主題入選親子天下主辦的教育創新100的經驗，述說當初為何走向原住民族實驗教育之路，進而闡述學校正在實施的民族文化課程的主題教學方式。

原住民族教育的發展與落實，除了需要原住民族意識的覺醒之外，整體社會對於原住民族的認識也相當重要。

本期除上述專題論文及教學分享外，尚收錄[書評](#)、[教育名詞](#)、[教育哲語](#)、[教育法令](#)、[教育櫥窗](#)，以及[議題分析](#)等專欄，透過各類文章呈現原住民族教育趨勢與實務，引導讀者掌握教育脈動。

從自決權與身分權論原住民族大學的定位與招生對象

王前龍*

摘要

政府近日提出「原住民族教育法修訂草案」，擬由原住民族委員會設置「獨立學制」的「原住民族大學」，旨在發展民族知識體系。然基於原住民族的「自決權」，應納入培育民族自治人才的目標，並應考量由族群自治區自主興辦大學的可能性。另外，原住民族大學招生不宜局限在「部落」成長的學生，而應基於「身分權」廣納占相當比率之原漢通婚家庭子女，並納入非原住民學生，共同學習原住民族知識體系，應用於民族自治的發展。

關鍵詞：原住民族大學、自決權、身分權



壹、前言

2007年通過的《聯合國原住民族權利宣言》將原住民族自決權界定為對內部或地方事務的自主權或自治權，而第14條對於教育權的規定將「建立和掌控 (control) 教育體系和機構」列在第一項，彰顯出其在自決權下的重要性。原住民族權利相關國際人權法的適用對象除了「部落人民」之外，也包含殖民開始時原住當地人口的「後裔」，而且「自我認定」是基本標準 (Joona, 2012; Montes & Cisneros, 2009)。在臺灣，夷將·拔路兒 (1994) 很早就依據該國際觀點，定義原住民族運動是原住某地而被外來政權殖民者的後裔，以集體行動追求政治、教育、經濟、社會地位的提升，終極目標是「自決」。原住民族委員會 (以下簡稱「原民會」) 近日也基於自決權，指出原住民族將有從幼兒園到大學的教育體系，並已對設置「國立原住民族大學」進行評估，提出中程計畫報請行政院核定 (原視新聞，2018年1月2日)。教育部與原民會 (2018) 近日在各地舉辦「原住民族教育法修訂

草案(以下簡稱「草案」)公聽會」,提出的具體修法方向是由原民會設置各級各類原住民族教育之「獨立學制」,並以原住民族大學培養熟習原住民族知識體系的專門人才;惟其另訂專法與課程綱要的構想,不符憲法與國際人權法上的平等權,使獨立學制學生所受教育不在同等的國家標準之上。若能依《原住民族基本法》(以下簡稱《原基法》)成立準用縣(市)權限的族群自治區(以下簡稱「自治區」),較能基於平等權並以國家法規與地方自治條例,使教育成為內部或地方事務,實質掌控區內各級學校。另外,「草案」中主要將原住民族大學做為成長於部落的獨立學制學生之升學進路,然其實應改採開放式招生,先整合政府補助多所大學附設「原住民專班」的名額,再以全體具原住民身分的學生為招生對象,包含四成以上依《原住民身分法》陸續登記身分的原漢通婚戶子女,使多樣的原住民學生與一般生共同學習。綜上所述,本文將基於自決權與身分權,探討原住民族大學的定位與招生對象。

貳、自決權與原住民族大學的定位

基於Imai(2009)所區分四種自決形式,原住民族大學可能有不同定位。在臺灣所採取的自決形式是「參與公共治理」和「共同管理」,由憲法保障六席原住民立法委員參與政策制定,另在行政院下設置原民會統合各部相關政策。《原住民族教育法》(以下簡稱《原教法》)也規定教育部與原民會分別主管原住民的一般教育與民族教育,使「草案」中隸屬原民會的獨立學制與大學謹守民族教育之權限;然其另訂法律與課程綱要的構想已涉及「主權與自治」的自決形式,惟臺灣原住民族與國家間實無「政府對政府」的法律關係。從《原基法》來看,掌控學校教育的關鍵不在自訂課程綱要,而在於成立縣級自治區,以「自我管理」的自決形式,依據國家法規、課程綱要與地方自治條例,興辦與管理區內包括大學在內的各級學校。因而,本節討論由原民會或自治區設置原住民族大學的可能定位。

一、由原民會設置原住民族大學的定位

「草案」中的原住民族大學隸屬於原民會,基於其主管「民族教育」的權限,以「研究、教學、發展原住民族知識體系,培育原住民族專門人才,促進原住民族永續發展」為宗旨(教育部、原住民族委員會,2018),並以獨立學制學生之升學為主要考量。獨立學制的規劃大致延續原民會在民國102至106年間曾推動「以部落自己的方式來教育下一代」的「部落學校」(李月華,2013),並擬將之納入正式學制且銜接原住民族大學,供重視部落文化的家長選擇讓子女就讀;隸屬於原民會的規劃,就像中央警察大學隸屬於內政部、軍事院校與中正預校隸屬於國防部,但相關法律皆強調須依《大學法》等相關教育法令之規定,且兼受教育部指導。然而,該獨立學制在中、小學階段擬不適用《國民教育法》、《中等學校教育法》與《教育人員任用條例》等多項法規,而由原民會另訂法律與課程綱要(教育部、原住民族委員會,2018),恐不符憲法上的平等權、以及國際人權法中設置原住民族學校體系仍須在國家標準之上的法理。在原住民族大學階段未排除《大學法》之適用,似已慮及須據以授予學士學位。對照美國實例可知,教育自決的關鍵在於自治權,567個印地安部落自治政府各依其固有主權,依據《印地安自決與教育支援法》與聯邦政府簽訂契約來管理「部落掌控學校」(Newton, et al., 2004);而34所重視部落主權與自治發展的「部落掌控學院或大學」皆採不限原住民的開放式招生,亦皆通過高教認證機構之認證,所開課程包含印地安語言文化、社會科學、教育、健康照護、商業以及電腦科學等多樣領域(Nelson & Frye, 2016; Postsecondary National Policy Institute, 2016)。因而,原住民族大學不應限於培育維護部落文化的「原住民族專門人才」,而應結合國家以教育積極賦權措施保障培育未來民族自治人才的理念(陳張培倫,2013),依據《原基法》明定的兩項自治途徑來設定培育重點,包括:

(一) 部落公法人:基於原住民族知識體系所培育的人才,未來可投入原民會核定為公法人的部落,執行政府補助的專案計畫。

(二) 族群自治區：針對興辦與管理中小學、文化資產保存、都市計畫以及經濟服務等縣級自治事項進行人才培育，使學生能超越現有鄉級自治的視野，並以原住民族知識體系充實自治區各項制度的文化底蘊。

基於文化維護與自治發展的雙重目標，原住民族大學至少應有研究原住民族知識體系的人文藝術學院、在國家體制中建構自治藍圖的法政學院、以及促進部落產業發展的商管學院，且不應限於只招收出身部落的學生來維護文化，而應廣招多樣背景的原住民學生與一般學生，共同參與民族自治的發展。原住民族大學培養未來自治人才，就像中央警察大學與軍事院校培養警察與軍事人才，三者所包含的「一般教育」皆受《大學法》規範，而且依法都是「國立大學」。

二、由自治區興辦原住民族大學的定位

民國94年頒行的《原基法》規定國家應依原住民族意願施行民族自治，並準用縣(市)相關規定，且依該法所定期限，應於三年內通過「原住民族自治區法」，惟經十餘年未能實現。若能完成立法並由各族群成立自治區，可依《地方制度法》所列縣級自治事項，興辦與管理區內各級學校，再依《原教法》將之正式更名為「原住民族學校」，形成從幼兒園到高中的教育體系，以及設置原住民族大學的基礎。近年中央政府雖補助多個縣市依「實驗教育法」推動原住民族實驗教育，然各參與學校仍為國民中、小學，並未正式更名為民族學校，無法串連至未來的原住民族大學。依《原教法》將原住民重點學校轉型為原住民族學校的權限在地方政府，中央政府無權介入；「草案」中未來隸屬原民會的「獨立學制」與原住民重點學校無關，仍無法以「自治權」突破民族教育的困境。

自治區辦學雖須依據《國民教育法》等全國性法規，但可以地方自治條例以及課程綱要的彈性規定，從幼兒園到大學整體納入民族文化。另外，自治區可直接向中央政府爭取較多統籌分配稅款，以較優辦學條件吸引原住民學生就讀民族學校，進而爭取專款來興辦「自治區立原住民族大學」。《大學法》將公立大學分成國立、直轄市立與縣(市)立等三種，而《原教法》規定「各級政府得視需要設立各級民族學校」，皆指出縣級自治政府興辦原住民族大學的空間，其規模雖然較小，但組織運作、教師聘用及學生事務等皆須遵循《大學法》。事實上，「各原住民族自治政府」一詞出現在「草案」中有關決定民族學校原住民族籍師資比率之條文中(教育部、原住民族委員會，2018)，可見研擬過程中已考量自治的可能性，但尚未基於《原基法》考量主管各級學校的縣級自治權限，而仍謹守於獨立學制。

在觀念上，可將歷史上漢人較晚移入的花蓮縣或臺東縣構想為自治區，具原住民身分的民選首長可以等同於縣長的權限，將位居原住民鄉的中、小學轉型為民族學校體系，再以中央政府的專款興辦原住民族大學，強調結合民族文化與現代知識，使有別於東部的東華與臺東等國立大學。惟東部兩縣原住民人口僅約有三成，難以直接成立自治區，可另構想由屏東縣排灣族人口較集中的8個鄉成立自治區，將境內27所國小、4所國中與1所完全中學轉型為排灣族學校體系，進而爭取興辦原住民族大學，對全國各族群招生。

由自治區設置原住民族大學的目標和課程，相當於前述由原民會設置的情況，區別在於自治區可串聯起從幼兒園到大學的民族教育體系，而由原民會另行創設獨立學制的成果無法預料，恐難獨力支撐原住民族大學。然而，原住民族自治雖規定於《原基法》，但實未曾納入《憲法增修條文》，導致推動力道微弱；而且，相較於美國印地安部落大多地處偏遠，臺灣山地鄉的部落相對較近，平地鄉更是原漢混居，加上原住民族傳統領域占國土比例甚高，難以成立自治區。因而，原住民族大學未來可能仍由原民會設置，而且即使沒有獨立學制，在現有原住民的人口結構與升學管道下仍能運作。

參、身分權與原住民族大學的招生對象

原民會設置原住民族大學應採取開放式招生，以全體具原住民身分的學生與一般學生為對象，以下討論之。

一、整合現有原住民專班名額以形成大學規模

依據聯合國《反對教育歧視公約》的精神，設置原住民族大學必須「符合主管當局所核准的最低標準」，而且「入學是由人自由選擇」。政府自101學年度起為保障原住民學生就學機會而在各大學設置「原住民專班」，至107學年度已增加到24校31班共667人（教育部高等教育司，2017），但有評論者指出應改為正規科系並提供經費、空間、人力與專任師資（原視新聞，2016年6月3日；莎瓏·伊斯哈罕布德、馬躍·比吼，2018）。因而，設置原住民族大學可先整合全部專班的名額，使四個年級共可招收約2,600名原住民學生，形成大學的規模，並依《大學法》提供正規科系資源以提高吸引力，且招生應符合的公平、公正、公開原則，不限原住民身分而採開放式招生，就像美國印地安部落學院非原住民學生平均約占16%，最高者更達47%（Nelson & Frye, 2016）。具體做法上，可先以一般升學管道招收原住民學生與一般生，使多樣背景的學生能共同學習；再將部分名額進行單獨招生，保障弱勢原住民學生的就學機會，並縮短原漢大學生比率的差距。

二、兼重扶助弱勢學生與培養自治人才

從原民會（2017）的統計資料可知，高級中等以下原住民學生家庭屬低收入與中低收入者各有1萬人、4,700人，各占近9萬原住民學生的13%、6%，占比高於全體學生的3%、3%。而且，大學生占比1.86%低於原住民人口占比2.37%，亦為設置原住民族大學的理由。必須注意的是，原住民家戶雖相對弱勢，但並非全為中低收入戶，實際上可能有不少軍、公、教家庭，也可能從事各行各業。陳張培倫（2013）強調原住民升學保障部分受惠學生非經濟弱勢的合理性，在於培育能參與國家建設與未來民族自治的原住民人才。《原住民族教育法》的適用對象包含所有依《原住民身分法》而登記身分的學生，其中包含不少被認為經濟條件較佳的原妻漢夫通婚家庭，其子女必須「從母姓」方能取得身分（鄭川如，2015）。無論通婚情形為何，具有較佳家庭社經背景的原住民學生應為原住民族大學重要的招生對象，以促進他們學習民族發展所需知能，成為未來的自治人才。

三、廣招原漢通婚家庭子女並促進其民族認同

目前17歲以下的原住民學生，就法律上而言，皆為依據民國90年施行《原住民身分法》的「從姓原則」而登記身分。直系血親在臺灣光復前的戶籍登記屬於原住民的學生皆有該身分權，而歷經70餘年、3個世代的原漢通婚已使原住民學生非常多元。從內政部的戶數統計可知，民國88年時原漢通婚戶已占10萬原住民家戶的39%（林修澈、王雅萍、黃季平、王鈺婷，1999）；其中占21%的「原妻漢夫通婚戶」的子女或後裔可依「從姓原則」改從母姓而取得身分。民國89年原住民人口有40.8萬人，至106年已增至55.9萬人，增幅高達37%；其中因登記身分而增加者超過10萬人，且約有5萬人是在5~19歲就學期間登記（王前龍，2017）。在美、加、紐、澳等英語系國家，亦可見通婚漸增與社會開放使原住民人口大幅增加（Johnstone, 2011）；加拿大更同時統計出具原住民身分、認同與血統的人口數各有56、95、132萬人，且有登記身分者中有2萬人自陳無原住民認同（Guimond, Kerr, & Beaujot, 2004）。臺灣大增的原住民人口實為登記身分的人數，但未必有原住民族認同，而具有血統者應更多於此數。

再從內政部「原住民人口數按單齡組分」的統計表來看，民國89年次生身屬龍的男、女性原住民在0歲時登記身分者各為3,238、3,138人，至17歲時陸續增至4,976、4,992人，增幅各為53%、59%，與同齡一般學生皆為107年度大學的招生對象。90年次在《原住民身分法》頒行同年便登記身分者有6,219人，16歲時已增至9,116人，增幅為47%。另外，從原民會（2017）的統計資料可見，原住民學生在國小占3.65%、在國中占3.49%、在高級中等學

校占3.07%、在大學占1.86%；4.3萬原住民國小學生有59%分布在一般地區、平地鄉與山地鄉各約有20%；2.4萬國中生有64%分布在一般地區，平地鄉有26%、山地鄉有10%。原住民中、小學生人數占比高於原住民人口占比2.37%，且主要分布在一般地區，除了出生率較高和遷徙之外，不應忽視通婚戶後裔登記身分人數持續增加。

由上可見，居住於部落的原住民學生已是少數，而《原教法》之修訂應考量全體具原住民身分的學生，且其中有四成以上出身原漢通婚戶，部分更已是第三、四代同時是閩南、客家或外省等族群的後裔，原住民的外貌特徵可能已不明顯，成長於主流文化中，未必發展出族群認同。家長對於子女升學的期望可能就像一般家庭，因而取得升學保障是為登記身分的重要契機，惟後續族群認同的發展端視個人機緣。不過，他們成年後都將自動列於原住民立法委員選舉人名冊，成為「參與公共治理」的自決權運作之一員。因而，設置原住民族大學應打破「部落」的單一參考架構，納入多樣通婚家庭的家長對於子女升學的需求，以及「參與公共治理」應有的公民責任。

四、兼採各種升學管道以招收多樣的原住民學生

原住民升學保障自96學年度起改採「外加名額制」已超過10年。從107年度的大學招生簡章可知，「繁星推薦」有16,993個名額，原住民外加名額有1,825個，學生必須先決定以「一般生」或「原住民生」報名；「個人申請」有56,060個名額，外加名額有3,142人，學生選填這些校系時，第一階段先以一般生的原始成績篩選，若未錄取方在第二階段以原住民身分的加分成績篩選；「考試入學」的兩階段分發程序亦同（大學考試入學分發委員會編印，2018；大學甄選入學委員會編印，2018）。從原民會（2017）的統計資料可知，104學年度共有6,277個外加名額，包括：45所公立大學提供1,773個名額，實際就讀人數931人；71所私立大學提供4,158個名額，就讀人數1,003人。此制度設計反映出部分原住民學生已非弱勢而能以原始成績來競爭，但仍比一般生多出外加名額的機會考上理想校系。然而，外加名額招生時並未考量學生對原住民族文化的了解程度（陳張培倫，2018），升大學後仍無機會學習文化，個別學生單打獨鬥也難使學業有突出表現（莎瓏·伊斯哈罕布德·馬躍·比吼，2018），可見有必要設置原住民族大學，以集體力量來培養熟習民族文化與主流知識的人才。原住民族大學應是符合《大學法》的正規大學，再加上原住民學生的多樣性，不宜全採單獨招生。因而，各院系的課程設計應能考量廣大學生的興趣與就業需求，使能與一般大學競爭以吸引報考。進而採取「個人申請」與「考試分發」等一般升學管道，期望原住民學生能在第一階段便以一般生身分錄取，必要時才用到「外加名額」。不過，從前述「原住民專班」眾多的名額可見，原住民族大學仍需以部分名額進行單獨招生，保障弱勢的原住民學生就讀大學。

肆、結語

臺灣由於地狹人稠且原漢混居，原住民族自決採取的是「參與公共治理」與「共同管理」的形式，因而「草案」研擬由原民會規劃獨立學制的原住民族大學，且應由教育部兼管，惟其另訂專法與課程綱要的適法性亟待釐清。基於原住民族自決的終極目標，若能依《原基法》而成立縣級的自治區，則可依《原教法》與《地方制度法》實質掌控區內各級學校，使之成為族群內部或地方事務，自主建構成民族學校體系，進而依《大學法》興辦縣級的原住民族大學，提供結合民族文化與現代知識的高等教育。不過，由於自治區成立的難度甚高，原住民族大學仍可能由原民會設置，惟其目的應結合原住民族知識體系與自治發展，並應採取開放式招生，招收具原住民身分的學生與一般生，廣泛培養《原基法》所明定未來「部落公法人」與「自治區」所需的人才。

未來原住民族大學應解決目前在各大學設置原住民專班之限制，使學生能享有正規科系的完備師資與設備，並整合每年約650人左右的名額，發展成2,600名學生以上的規模。不過，所擬招收有原住民身分的學生皆在民國90年《原住民族身分法》實施後出生，各單齡組人口數在0歲時登記身分者有6千餘人，到17歲升大學時陸續增至近萬人，反映臺灣光復以來原漢通婚家庭增加，故不應只以「部落」與「弱勢」來含括之，而應考量成長於一般地區、

通婚家庭、非經濟弱勢的原住民「後裔」及其家長的教育需求，並將家庭經濟狀況良好者納為重要招生對象，引導其參與民族自治的發展。目前原住民學生透過「個人申請」與「考試分發」等管道報名有外加名額的校系，皆先以一般生身分與原始分數篩選或分發，未錄取者再以原住民加分來爭取外加名額，可推知應有不少原住民學生以原始分數進入理想校系。因而，原住民族大學應以現有升學管道，招收多樣背景的原住民學生與一般生，再以部分名額單獨招收弱勢原住民學生，使多樣的學生能共同學習原住民族知識體系，並應用於促進原住民族自治的發展。

參考文獻

大學法 (2015)。

大學考試入學分發委員會編印 (2018)。107 學年度大學考試入學分發招生簡章。

取自<https://www.uac.edu.tw/107data/107recruit.pdf>

大學甄選入學委員會編印 (2018)。107 學年度大學「個人申請」入學招生簡章。

取自https://www.caac.ccu.edu.tw/apply107/document/107a_tks_appendix.pdf

王前龍 (2017)。原住民身分認定法規沿革與25年兩性原住民人口增加之構成。

臺灣原住民族研究季刊，10 (1)，107-146。

地方制度法 (2016)。

夷將·拔路兒 (1994)。臺灣原住民族運動發展路線之初步探討。山海雜誌，4，

22-38。

李月華 (2013)。部落學校：文化傳承與永續。原住民族季刊，2013 (4)，14-17。

林修澈、王雅萍、黃季平、王鈺婷 (1999)。原住民身分認定的研究。臺北市：

行政院原住民族委員會。

* 王前龍，國立臺東大學教育學系副教授

電子郵件：wcl2019@gmail.com

原住民族教育在學校萌發與推展—以賽夏族重點學校為例

高清菊*

前言

賽夏族主要分布於苗栗縣南庄、獅潭二鄉及新竹縣五峰鄉，依照居住區域分為南北兩群，北群與泰雅族混居，南群周圍以客家人毗鄰；根據原民會107年的統計，賽夏族人口數約有6千餘人，但居住在原鄉的族人只占36%，族人移居他鄉的情形嚴重。

東河國小位於南群的瓦祿部落，此地最早為賽夏族人居住，稱為walo' (瓦祿)，是蜜蜂及蜂蜜之意。早期林業、礦業曾經盛極一時，後來沒落，大部分的年輕人都到外地工作，導致人口外流非常嚴重，也造成部落文化傳承斷層的危機。然而社會對族群文化的保存與傳承意識日趨升高，社區寄託學校能肩負傳承文化的重責大任。

學校與學區部落、社區是合作夥伴，互為主體互相支援；每兩年一次的paSta'ay (矮靈祭)即在學區內的向天湖部落舉行。因賽夏族禁忌多，為了傳承賽夏文化，學校尋徵詢主祭同意，可打破祭歌只能在paSta'ay舉行前一個月才能練唱的傳統，告祭祖靈「學校將在平時教唱paSta'ay祭歌」並在部落耆老的指導下編排paSta'ay的舞蹈藉以傳承文化。東河為六班小校，除校長外尚有半數原住民族籍的教職員工，其他教師雖非屬原住民籍，均能貢獻一己之力認真負責，在其專長部分協助教學與課程發展等，協助民族教育的推動，發揚原住民傳統文化。

學校原住民學生以賽夏族為多數，泰雅族次之，生活在相同的環境中，為適應生活，傳統生計的發展有很多相似，且互有通婚，故在民族教育的推動及規劃，以賽夏族文化為主軸，輔於泰雅族文化，採用漸進方式將民族傳統文化及族群語言透過規劃，融入課程及生活以強化族群認同的觀念。培養學生認識自己尊重多元的觀念，及欣賞文化之美的能力。讓孩子在學校不僅是學習知識，更培養其認識文化、喜愛文化進而傳承文化，也希望藉由課程推動能使學校成為復振民族文化的基地。課程規劃以學生共同參與為原則，讓學生均有參與機會，冀望學生能認同自己、熱愛文化、欣賞他人、尊重多元。



壹、以民族教育融入校本課程規劃

學校邀請耆老及在地文化工作者先討論賽夏族的傳統知識體系，從一個人的生老病死觀之有很清楚的生命禮俗；從一個族群的基本單位家族視之，有明確的姓氏分工，每個家族皆有肩負的祭儀，祭儀是依循大自然變化與土地的連結所辦理的歲時祭儀。這樣的組合成就人也完全整合了族群的命脈，大家相互依存。另加入泰雅族的文化概念，我們透過幾次的意見交流、執行後修正，建構一套屬於東河國小的民族教育校本課程。

此課程係依據原民會之「推展以民族教育為特色之學校本位課程計畫」所規定的，結合鄰近部落文化，參考其編纂項目協同鄰近部落耆老及文化工作者發展課程：

- 一、**民族精神內涵**：族群變遷、生命禮俗、口傳文學、族群信仰。
- 二、**民族制度內涵**：祭典儀式、家庭親屬制度、族群組織與制度、禁忌與規範、學習制度。
- 三、**民族生活內涵**：生活之食衣住行育樂、生活器具、服裝飾品。
- 四、**民族藝術內涵**：舞蹈、歌謠音樂、工藝、圖騰、身體裝飾。

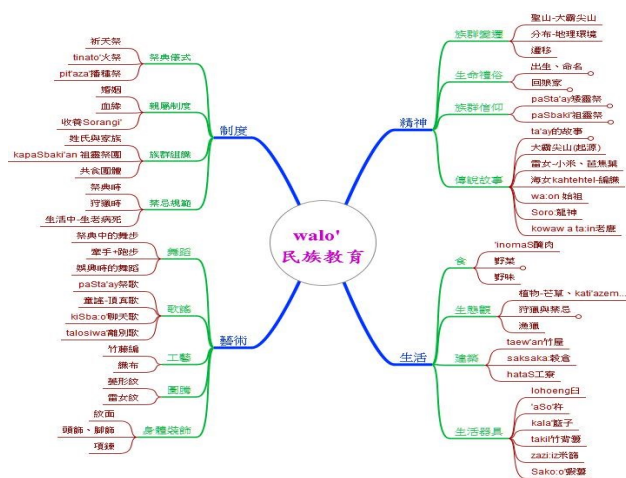


圖1. 東河國小的民族教育架構圖

貳、結合民族教育融入校本課程的實踐

有了民族教育的心智圖，依其屬性及時令將之轉化為各年級課程架構，以系統性及螺旋式的教學脈絡，由簡到繁、循序漸進、反覆學習，以體驗及動手做為原則，讓學生能熟悉課程。暑期則以需要較長時間或較大單元的實作安排，以充實孩子的暑假生活；寒假則搭配城鄉交流，歡迎都會區來訪的客人，此時學生受過民族教育課程的洗禮，即變成小小導覽員，隨著民族教育老師的課程成為最佳幫手並驗收課堂成效，有了完滿的成就感，未來必定是民族教育的尖兵。

表1
各年級課程規劃及內容

課程架構	年段	上學期	下學期
起源與發展 (精神內涵)	一	傳說話起源 - 大霸尖山	傳說話起源 - wa:on等
	二	傳說故事 - 作物篇	傳說故事 - 信仰篇
	三	認識家與家族	認識paSbaki' 祖靈祭
	四	祖靈信仰與現代	介紹paSankinolol掃墓
	五	族群歷史與環境	人的起源說 - 生命禮俗
	六	族群遷移與分布	生命禮俗與我
組織與制度 (制度內涵)	一	介紹親屬制度 - 血緣篇	介紹親屬制度 - 姻親篇
	二	Sorangi' 收養制度	家族 - 我們都是一家人
	三	認識家族及姓氏	認識祖靈祭團
	四	介紹共食團體	共食團體 - 合作與分享
	五	認識歲時祭儀 - 祈天祭	認識歲時祭儀 - 播種祭
	六	族群生活的禁忌與規範	族群生命中的禁忌與規範

生活與技能 (生活內涵)	一	認識傳統食材	飲食與生活習慣
	二	認識服裝	認識服裝與飾品
	三	認識生活器具	生計器具的應用與發展
	四	生活器具的應用 - 狩獵	生計器具的應用 - 漁獵
	五	傳統建築與功能 - 居屋	傳統建築與功能 - 附屬建物
	六	族群生態與保育 - 生活篇	族群生態與保育 - 狩獵篇
技藝與歌舞 (藝術內涵)	一	傳統歌謠介紹	傳統歌謠學習
	二	傳統圖騰的介紹認識	認識植物染
	三	介紹身體裝飾與美學	介紹服裝飾品美學
	四	認識編織的發展	介紹編織的應用
	五	祭歌與舞蹈介紹	傳統編織 - 苧麻、竹籐編
	六	祭歌與舞蹈學習	介紹編織技巧

參、民族教育融入校本課程的實施

依《原住民族教育法》第一條：「政府應依原住民之民族意願，保障原住民之民族教育權，以發展原住民之民族教育文化。」所以若各民族有傳承民族文化之意願，即應保障該民族之民族教育權，實施民族教育。故本校依規定辦理學區內賽夏族與泰雅族的民族教育。民族教育的實施從各個角度有不同面向的收穫。

一、學生

學習祖先的智慧，懂得「向大自然學習與萬物和睦共處」，實踐探索體驗教育課程，豐富學生學習經驗，促進學生多元學習與展現的能力。例如透過平時課程，知道如何親山近水，與大自然和平共處。透過城鄉交流，我們的孩子是山林的保護者，取用有依、當拿則拿，不求多夠用就好。熟悉山林，知道什麼可食用，什麼不可食用。無具

野炊就地取材，山林生活難不倒他。課程設計具多元化、精緻化、適性化，符合學生需求，學生學習意願高。



圖2. 製作陷阱：學習力學



圖3. 認識編織服飾：民族美學

二、教師

課程聘用部落耆老為民族教師，也安排隨堂老師記錄課程，挖掘祖先的智慧。二位老師協同教學，截長補短成就有效教學，亦可建置校本課程教材及教學設計。每年再滾動修正教材是否妥切，讓教材更完備。



圖4. 耆老介紹植物：學習與大自然共處



圖5. 部落青年回鄉服務協助課程：服務學習

三、部落社區

民族教育課程部落即教室，山林是體驗場。我們將學習空間延伸，整合社區學校一體、互為學習主體，體驗、理解、傳承在地文化。營造服務學習場域，學習服務社區，培養愛鄉愛土的道德情操。行銷東河人文與自然環境，促進傳統文化、休閒觀光產業繁榮。

民族教師來自部落，部落現有資源提供學校應用，除學校課程漸漸發展，部落產業找到獨特點及賣點，亦能有所發展，吸引年輕人回鄉。



圖6. 部落織紋展·我們是開場小尖兵



圖7. 大自然教室之無具野炊課程

四、學校

學校空間活化·整合區域資源·建立富含民族情境之教學場域。在地化與生活情境脈絡化·賦予校園新生命·盤點現有資源·保留部落文化創作力·涵養學校創意·創造藍海新學園。持續創新教學·提升教師對學習的新思維·教育有無限的創意及巧思。



圖8. 賽夏風讀書角：營造具民族特色環境



圖9. 圖騰柱及穀倉：校園處處有原民風設置

五、部落資源整合

本著學習資源共享與大完滿經驗，相關資源得以共享，構築「享趣東河、優遊泰夏」的學習網絡，擴大學習圈，讓部落皆是我們的學習場域。行銷發揚原住民傳統智慧，提供他校學生深度了解瓦祿風情，體驗在地的獨特文化與自然資產。落實從生活中學習、做中學的教育理念，讓「知識走出書本、能力走進生活」的課程改革訴求。幼兒園辦理沉浸式族語幼兒園，從小扎根部落走讀。



圖10. 幼兒園推動沉浸式族語幼兒園



圖11. 部落長輩是學習族語文化最好資源

肆、未來展望

部落耆老是民族教育的活字典，民族教育的推廣仰賴他們的傳統智慧分享。但民族教育課程師資的耆老日漸凋零，將逐漸影響民族教育文化的傳承。隨著時間的更迭，使原住民族逐漸失去族群的傳統文化與母語。下一代雖然血液中仍流著原住民血統，但已幾乎不會說母語，生活習慣更與現在的社會密不可分，對於新生代的原住民來說，現在正處於青黃不接的時代，我們在此時代洪流中保存與發揚原住民現有的傳統文化與智慧，是眼前民族教育配合部落耆老的指導，滾動修正學校的民族教育辦理情形。

在政府的推動下，民族教育處境已有明顯的改善與提升，如何有效改善民族教育的品質與恢復自信心，讓原住民族認識並傳承自己的歷史文化與智慧是相對的重要，也是未來繼續努力的方向。目前已做到結合地方行政單位、家長會力量，共同關懷青少年暑假生活輔導，且全校教職員工全程參與活動，達成教育活動效能。也提供傳統文化

藝術陶冶課程，製作矮靈祭傳統祭旗、臂鈴、裝飾品等，內容多元且貼近生活之實用性，增進原住民文化之認同與了解，達到傳承原住民文化之目的，且實施績效良好。這樣可以幫助學生認識自己家鄉的人文環境，使學生真實地感受自己與鄉土之間的密切關聯，激發對斯土斯民的熱愛。



圖12. 城鄉交流體驗自製肩旗



圖13. 體驗課程tinawbon (搗糯米糕)

* 高清菊，苗栗縣東河國民小學校長

電子郵件：kaybaybaw@gmail.com

一堂博屋瑪的泰雅文化課

李惠珍*

前言

P'uma博屋瑪國小自105學年度轉型為民族實驗小學之後，在課程及教學上進行大幅度的變革，老師的「教」與學生的「學」，都起了微妙的化學作用。在這段歷程中，老師面臨了前所未有的挑戰。在「今日不做，明日就沒有泰雅族」的危機感下，激發了老師想要為孩子做些什麼事的使命感。從一個小小的信念出發，朝著大大的夢想邁進，期望培育孩子具有泰雅思維、泰雅靈魂的全人泰雅。課程目標著眼於學生的改變，除了讓孩子了解自己的文化、認同自己的族群，更是要讓孩子學得更好，激發學童的學習動機，點燃學童的學習熱情，發展出學習的能力，開展多元的可能。



壹、博屋瑪國小的主題式課程——以族群文化主題取代學科界限

臺中市博屋瑪國小於105年8月1日轉型為民族實驗小學，在課程上以泰雅文化作為教學素材，並設計為跨領域學習的主題式統整課程，引導學童從文化的脈絡中探究生活世界中的種種現象，進行創新與連結的深度學習，期望引發學童學習興趣、適才適性發展，尋回學童的文化自信，涵育具有「全人泰雅」新思維的泰雅人。

我們以「主題式學習」設計P'uma的泰雅文化課程，因為主題式課程是一種統整的教學型態，在同一主題教學中，能同時教授如gaga精神文化、倫理道德、生活技能、樂舞、飲食文化、部落遷徙、社會組織等等內容，並同時連結現代知識，學生進入部落中，部落就是學校，隨著部落的生活節奏學習文化（陳枝烈，2011），不局限於分科教學，符合泰雅文化特性，可以針對本族的文化進行系列性的規劃，對本族的文化能加深加廣的探究，已形成完整的概念（周水珍，2007）。

在老師們的腦力激盪下，規劃以25個主題串聯一到六年級的泰雅文化課程，每位老師依據泰雅文化課綱的能力

指標發想教學設計。25個主題分別為：社會組織、織女的夢、工藝、我的家、童玩、小米文化、巫術文化、飲食文化 - 蔬果類、飲食文化 - 釀酒、飲食文化 - 醃製類、口簧琴、樂舞劇、動物、植物、我們的部落、狩獵文化、建築文化、文面文化、農耕、泰雅樂舞、漁撈文化、神靈觀、婚姻文化、喪葬文化及祖靈祭。P'uma的文化課程，一年在課程的運作上共用了2,560節，目前25個主題發展出254個教學單元，105、106學年度兩年的時間滾動式修正教學設計，學校團隊戰戰兢兢、小心謹慎是為了確保課程能體現以泰雅族文化內涵無主軸的民族教育課程。

貳、P' uma學校教師面臨的挑戰與解決策略

課程的變革中，P' uma的老師面對什麼樣的挑戰？學校採取什麼策略來協助老師面對新課程的轉化？

一、挑戰一：文化素養的提昇

要發展以泰雅文化為主軸的課程，教師必須提昇泰雅文化素養，才能掌握文化的內涵，文化素養的提昇非一蹴可幾，學校採取的策略是先讓老師「放心」，在課程變革的路途中如何幫助老師調適與轉化是很重要的課題。

因應策略：建立文化學習的機制

課程發展及設計之初，即邀請耆老及文化工作者蒞校，擔任文化課程的諮詢者，沒有辦法到學校的耆老，學校就進入部落向部落學習，建立校內文化學習的機制。

課程要有效的運作，組織就必須重新調整與配合，學校依據課程發展的需求，尋求資源、申請計畫，因此成為民族實驗小學的第一年有了「文化指導員」的人力進入學校。「文化指導員」的任務 - 建立耆老及文化工作者的資料庫、盤點部落可運用的資源、擔負部落與學校的溝通者.....。對內，提供教師課程教學所需要的人力，因為每個文化面向各有擅長的耆老及文化工作者，文化指導員必須依據所建立的人力資料庫引介適當的人才進入課堂教導學童文化知識。對外，教師在課程後針對文化內涵若有疑惑之處，文化指導員尚須進行田野調查並做成紀錄再與校內教師澄清與釋疑。

課程進行前，教師與耆老及文化工作者的「備課」，亦是提昇文化素養相當重要的一環，協同教師必須熟悉教學流程，針對課程有疑問之處或是教學場域、教材等，都必須在課前一與耆老溝通，並根據主題課程內容與學校行政端聯繫，安排所需的人力資源，協調上課的地點與交通、準備教學所需之器物、教具等等；教學中，與耆老、文化工作者及文化指導員協同教學並即時做文化資料的記錄。我們知道在文化課程的教學上，老師們無法短時間立即地提昇專業成長而進行教學，因此與耆老 / 文化工作者、文化指導員協同教學有其必要性，教師負責文化的採集與記錄，在此過程中教師與學生共同學習，無形中提昇教師文化素養；教學後則是進行教學設計的修正與檢討，除此之外，尚須產出教材，作為日後教學之素材及學校未來行銷、典藏，保存泰雅文化的重要資料。

二、挑戰二：教師課程設計與教學的能力

以往教師在課堂內有教科書可依循，泰雅文化課沒有教科書，老師如何教學？如何協助教師從依賴教科書到成為課程的引導者是一大挑戰。泰雅文化課程學習的場域不局限於教室內，而是在山林、田野或是溪畔，文化的學習也不再囿於單純的講述，而是需要身體力行及親身體驗，因此老師的教學要充滿彈性，採取各種不同的策略引導學童學習。

因應策略：

(一) 邀請校外專家學者到校指導

從泰雅文化課綱的建立、教學設計到教學，邀請各方面的專家學者到校給予教師指導與建議，說是指導與建議倒不如說是給予老師的肯定與支持。進到P' uma的專家學者都肯定老師對於發展以泰雅文化內涵為課程主軸教學設計的努力，支持與陪伴老師，增強老師課程設計的信心，展現教師課程設計的專業，相信每位老師都有能力，發揮每位老師的專長，讓老師體悟到自己最大的力量不是教科書而是課程設計的能力，這樣穩定支持與陪伴的力量伴隨著老師們持續往前邁進。

(二) 教學示範與觀課

在教學上，課程全面實施之前，進行全校性的課程試教，教學中教師如何與耆老 / 文化工作者或是文化指導員協同，誰掌控教學的節奏，誰負責文化內涵的傳遞，都要有一定的分工與默契，在觀課後全校進行檢討與分析，才有今日P' uma泰雅文化課程的協同教學模式。P' uma的協同教學，會因應課程的需要，而有不同的教學團，以教學人員來說，有校內教師、文化指導員、族語老師；校外則有耆老、文化工作者、部落組織成員，是以教學團的組合會依據教學內容的需求結合不同人員的專長，組織協同教學的團隊。而以教學對象來說，不設限於各年級各班教學，同樣因應課程需求，教學對象會彈性變化，例如：全校共課、年段共課...等。不論是對校內還是校外，課室都是開放的，鼓勵老師相互觀課、學習與討論，關注的不是老師教得好與壞，而是學習內容能否引發學童能力與情感，學童是否理解自己的文化與外在世界，有探索的衝動，願意學、想要學。課堂的示範教學讓老師較能具體的知道該如何進行課程，一天一天教學會自行修正而做得更好。

三、挑戰三：教師備課的能力

以往的教學，教師鮮少進行共同備課，P' uma因應課程設計的變革，教師在教學上不再只是單打獨鬥，而是需要跨年級、跨領域的全校共同備課。

因應策略：規劃共備時間形成P' uma的備課文化

在P' uma文化課程的教學，每一位老師都有機會到不同的年級教學，因此教師必須對學校課程架構及教學設計有明確的認知。透過全校性的共同備課，每一位老師能更聚焦課程方向與目標，檢視教學設計是否符合孩子身心發展階段，除此之外，回到泰雅文化的脈絡去了解孩子在不同的年齡層在部落裡該學習哪些。當老師們於教學中發現問題，立即提出討論，集思廣益尋求最佳的解決策略以提昇教師教學及學生學習之效能。課程是在「設計」 - 「教學」 - 「修正」動態歷程中不斷精進，鼓勵每位老師發言及提出建議，不是評斷優劣，而是針對教學內容及學童學習提出建言，在這樣的氛圍之下，老師較能無所顧忌、暢所欲言，形成學校獨特的備課文化。在這樣的備課文化中，教師能不斷的自我成長，因為想要孩子學得好，就能持續發展及精進教學策略，老師們結伴同行、相互支援。

參、P' uma老師怎麼上一堂泰雅文化課

在P' uma老師如何上一堂泰雅文化課？以下將呈現一位老師在教學前、中、後的課程操作流程及教學後的省思。以這學期泰雅文化課程教學為例：

教學主題：狩獵文化

教學對象：一年級

教學單元：套頸式陷阱

對應泰雅文化課綱指標：認識靜態狩獵 - 套頸式陷阱

教學節數：6節

一、教學前的準備

寒暑假期間每位老師會拿到泰雅文化課程的課表，老師會清楚的知道自己一學期教授哪些主題課程單元、年級及節數，因此老師可以提早準備及安排。每週三下午進行全校性備課，針對下週預備要上的課程，「課程專責員」會列出教學簡案及前幾年的備課詳案，「教學簡案」指的是沒有經過實際教學的教案，而「備課詳案」指的則是經過教學後，教師將實際上課的內容、教材、文化知識的記錄、學童評量方式及實施後的省思與建議做成詳細的紀錄，全校共同檢視、討論與修正，討論的焦點諸如：教學目標有無符應泰雅文化課綱，教學內容的適切性、課程節數的安排是否適當，教學場域的選擇是否適宜，文化知識的正確度等等，若對於文化概念分歧有疑義時，就必須請「文化指導員」進入部落進行田調。教學設計修正的同時，授課老師也清楚的知道自己該如何進行課程，全校備課後，與「文化指導員」溝通協調所需要的人力，如套頸式陷阱就需要會狩獵的耆老協同教學，另外也需要能全族語教學的「文化指導員」在旁協助記錄以利族語教材的產出，接著與行政端聯繫交通、攝影、物力等資源，最後在教學前與協同的耆老溝通說明整個教學流程，讓耆老知曉課程如何進行，老師與耆老如何相互配合。

二、教學中

文化工作者、部落耆老協同教學，在此課堂裡，一般教師負責教學流程的掌控、教學的引導、學童學習情形觀察、文化知識與智慧的記錄；耆老則是文化知識與技藝的主要傳遞者，文化指導員協助記錄課堂中運用的族語，課後整理出此單元的族語教材。協同教師主副位置隨時因教學需要而彈性變動，這樣的協同教學模式需要一定時間的經驗累積才能培養出絕佳的默契。

耆老親自架設套頸式陷阱，邊作邊教導孩子泰雅狩獵的gaga，教導孩子狩獵的過程中務必要保持一顆謙卑的心，遵守泰雅gaga的準則，嚴肅不隨便、要懂得分享不自私、尊重並服從長輩。告訴孩子套頸式陷阱用於捕獲哪些獵物，從陷阱的架設教導孩子泰雅山林的智慧，陷阱的架設地點來自於獵人對動物足跡的觀察。提醒孩子們狩獵時的禁忌，並分享耆老過往的狩獵趣事，逗得孩子們哈哈大笑。教學中，好奇的孩子們會不斷的提問問題，耆老都會一一的耐心回答。耆老說以前的長輩在架設第一個陷阱時會說一些類似咒語的話，語意大致如下：「將教導自己狩獵技巧的長輩名字全部念出後，接著念，東方、西方、南方、北方四面八方的動物，請全部進到陷阱來。」在這段話中有很深的精神文化意涵，是老師回到學校後可以再跟孩子們討論的，例如：將教導狩獵技巧師父的名字全部念出，隱含著敬老、感恩的心；對待萬物亦是抱持尊重的心，取足夠的量而不貪多。

三、教學後

教學後教師須完成詳案的撰寫、教材的產出、學童的評量、上課紀錄（照片、影音）的存檔及教學後的省思，這些當然不是靠老師一己之力完成，學校行政端會給予必要的協助與支援，讓老師能順利完成。105年轉型為原住民族實驗小學後，針對學校內部組織運作進行全面性的檢討與改造，串聯「學校團隊」、「部落協力」及「校外專家學者」，建立常態性的合作機制。「學校團隊」成立課程發展中心，掌握所有課程實施，協助教師建立上一堂泰雅文化課的一套工作流程，讓教師有所依循而能按部就班，最重要的任務就是在協助教學能順利流暢並協助教材的

取用與保存、電子資料的彙整與歸檔等等，有疑問教師隨時反應，課發中心會隨即應變及處理；「部落協力」指的是部落可合作的組織，例如：社區發展協會、德瑪汶深耕協會、野桐工坊、文化工作者及部落耆老等，協助教師文化素養的提昇、課程的協同教學。「校外專家學者」，指的是在課程的設計與發展上需要仰賴各有所長的專家學者，到校指導與修正教學設計及協助教師專業成長。三大支柱成了P' uma教師最強力的後盾。

彙整教學紀錄，將耆老傳授的知識、智慧、技藝與精神內涵完整詳實的記錄，是老師相當重要的工作，這樣的紀錄能讓其他老師或是之後進到P' uma的老師能清楚了解文化的脈絡。在此課堂中，老師詳實記錄了「套頸式陷阱」用於捕捉哪些獵物，原來陷阱架設高低的不同，捕獲的獵物也會有所不同。架設陷阱有哪些材料與工具，傳統與現在所使用的材料與工具有何不同，設置陷阱的步驟為何等等，這些都是在書籍及文獻上可能找不到且相當珍貴的紀實。

肆、結語

在上述的教學示例中，可以一窺P' uma的老師如何進行一堂課，一堂課從教學前到教學後老師所付出的心力可謂之大，但因為校內人事組織編制的重新調整，得以成為老師強大的支援。再者，耆老、文化工作者、文化指導員與教師的協同教學模式，亦是P' uma泰雅文化課程得以順利運作的關鍵所在。在P' uma不停流於專業知能、技巧的提昇，信念、價值觀、使命感才更重要，課程的改變讓老師們看見孩子快樂的學、能力的提昇，因發現自己亮點的燦爛笑容點燃教師持續創新與改變的熱忱。

參考文獻

周水珍 (2007)。原住民族小學民族教育課程實施之個案研究。《課程研究》，3(1)，87-108。

陳枝烈 (2011, 11月)。國小原住民族師資培育課程之探討。載於行政院原住民族委員會、教育部舉辦之「2011年原住民族教育學術研討會 - 原住民族知識與教育主體性之發展論文集」，臺北市。

* 李惠珍，臺中市博屋瑪國民小學教師

電子郵件：tapas.watan68@gmail.com

都達國小數位學習偏鄉教育創新——讓世界看見賽德克文化

余秀英 (KumuRasang) * 洪蕙芝 (Away Uya) **

前言

本校於日治時期 1915 年設立，校名為斗截（都達）番童教育所；1968年改名為南投縣仁愛鄉平靜國民小學。2015年12月以「牽手百年，愛在平靜」為主題辦理一百週年校慶，分享平靜國小走過風華百年的風采，也讓後學學子循著學長們樹立的模範與楷模，創造平靜新風華。本校 106年8月1日學年度起變更為「南投縣仁愛鄉都達國民小學」，為南投縣第一所配合部落恢復傳統名稱而更名的學校。107學年度籌備賽德克民族實驗學校，期許透過數位學習與行動學習的機制，提供偏鄉學童不一樣學習，找回孩子自主學習權，數位學習偏鄉教育創新，更讓世界看見賽德克文化。



壹、數位學習偏鄉教育創新~~讓世界看見賽德克文化

一、數位學習~發想

依據民國 97 年的中小學資訊教育白皮書及 103 年的數位學習推動計畫及 2016-2020 資訊教育總藍圖願景為「深度學習、數位公民」，旨在培養學生能有效使用資訊科技熟悉所學習的內容，並在不同情境中應用解決問題。「數位學習」藉由操作（學習）設備的充足，更期許運用最新科技教學輔具融入現有教學活動中，帶動教師教學創新與活力，以增進學生學習動機，提升學生學習成效，弭平城鄉差距，體現偏鄉小校存在價值，追求小校永續發展外，最終希望能培養學生基本能力（知識、技能）及溝通表達、合作學習、問題解決、創意思考及批判思考等軟實力（5C）（教育部，2017），以培養臺灣人才的全球競爭力。

二、實施策略

(一) 成立教師數位學習創新發展工作坊，專研數位學習教學課程內容，分享教學技巧、提出教學困境及解決問題。

(二) 教學策略採「探究式行動學習法」，依據5個步驟來進行，包含：引起動機、教學活動、確定問題、實際操作、評量活動來進行，透過學生實際操作，來構築孩子的學習鷹架。

(三) 課程教學設計「啟發、引導、合作、分享」思維，加入雲端整合、互動與即時的概念，將互動模式移轉成以學生為中心，實現多元多向的教學互動模式。

(四) 計畫特色：從校園、在地出發，在體驗（操作）中有意義的學習，重視情感的交流、對話交流，進而建立學生學習自信心。



圖1. 從校園、在地出發，在體驗（操作）中有意義的學習，重視情感的交流、對話交流，進而建立學生學習自信心。

貳、執行數位學習課程

一、教學團隊運作模式

「教育永遠是最美麗的期待」，即便本校身處在地理位置偏遠與交通不便之處，人員流動率過高；加以文化脈絡的特殊性，導致部分課程的內容與設計並不適合在地；家庭社經地位弱勢，無法支持足夠的學習資源，但我們相信教育是一種可能性想像的實踐，不斷地在應然與實然的對話中，嘗試找出豁然的可能世界，因此我們期望引進「數位學習」，讓在孩子所熟悉的文化脈絡下創發成功的可能，希望透過團隊將課程活化，讓孩子手握文化的力量與能力，帶著這能力與力量遨遊於世界，讓世界看見這文化的力量與生命。

(一) 組織

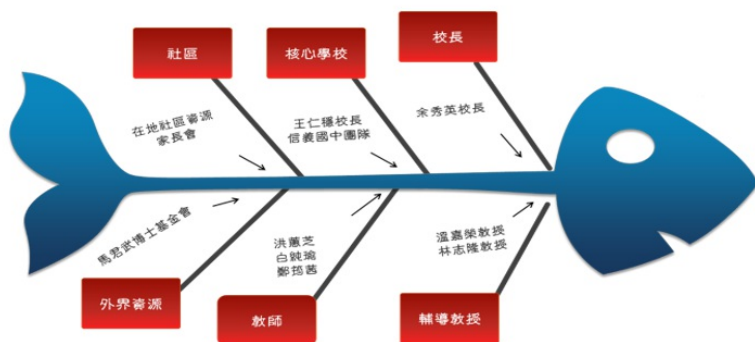


圖2. 學校組織



圖3. 教師團隊深度對話、交流、分享

(二) 團隊運作模式

本校團隊以4個面向來運作：

- 1、合作：團隊彼此之間互為主體，以互惠、共好搭建起彼此互動的橋梁。
- 2、參與：本校屬於偏鄉小校，學校教師編制只有10人，且未有資訊專長的教師，但團隊利用彼此之間互相研究、對話，並安排進修進行自我成長。
- 3、分享：團隊運作以分享對話作為利基，營造互為信賴氛圍。
- 4、專家：團隊邀請外部專家與團隊到校指導。

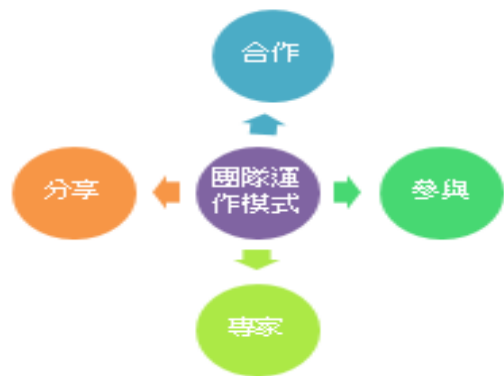


圖4. 團隊運作模式

二、數位學習教學活動規劃與教學活動實施

(一) 數位學習教學活動規劃轉變歷程



圖5. 數位學習教學活動規劃轉變歷程

(二) 領域（數學、語文）課程規劃與教學活動實施

1、數位教學課程方案一：數學（均一平臺）

(1) 實施年級：四年級甲班

(2) 教學模式：

□使用「均一教育平臺」熟悉學習過的教學單元，教師實施線上作業管控，並能了解學生完成率，以做為新單元的銜接，學生可點選相關概念做複習與測驗，漸漸培養學生自學的能力。

□使用「均一教育平臺」做隨堂測驗，給予學生立即的回饋，答對的學生可以繼續挑戰或自由選擇想要學習的地方，答錯的學生可以馬上觀看影片，加深觀念，澄清迷思。

□數學遊戲的補充，讓孩子在遊戲當中運用數學能力，提升學生學習趣味，讓學生學習思考。

□老師透過平臺，掌握個別學生作答與學習情形，用以修正或調整教學的步調與內容，提供適性適切的教學。



圖6.「均一教育平臺」教學實況

2、數位教學課程方案二：國語

(1) 實施年級：三年級甲班

(2) 教學模式：

□課前學習：學生閱讀由教師所分派至平板電腦的問題，進行課前預習及答題，並讓學生對疑惑及好奇之處註記在自己的平板電腦。

□課中學習：先藉由教師透過白板，讓全班共同討論預習結果，以及揭示答題狀況，接著教師分派進一步的提問，共同討論。

□課後學習：教師分派作業。



圖7. 運用平板在「均一教育平臺」教學實況

3、數位教學課程方案三：在地文化主題 - 讓世界看見賽德克 (校園導覽)

(1) 實施年級：五~六年級

(2) 教學模式：跨領域 (社會 / 語文 / 科技) 結合，將校園中，與賽德克文化相關的圖騰，學生運用數位學習載具，蒐集相關文獻資料，並轉化為自己的口述表達，以身為學校導覽員的身分，介紹校園具有賽德克族文化意涵的文史故事。

(3) 主題教學活動設計教案

南投縣都達國民小學主題教學活動設計教案

教學領域	社會	教學年級	五~六年級
主題名稱	讓世界看見賽德克文化	教學節數	7
教材來源	自編教材	教學者	洪蕙芝
		設計者	鄭筠茜
領域結合	社會領域、語文領域、科技領域		
教材分析	<p>1、透過欣賞圖片、影片、問答、蒐集資料等活動方式，引導學生學習蒐集資料的方式和途徑，啟發學生對事物的主動探究能力。</p> <p>2、學生在數位行動學習過程中，提高學習興趣、增進學習效率，以翻轉教室的概念，讓學生體驗主動學習、從做中學的學習樂趣，養成終身學習的能力與動力。</p>		
教學目標	<p>1、能了解賽德克族的生活特色與文化內涵。</p> <p>2、了解賽德克族的分布情形、生活概況及文化特色。</p> <p>3、能運用網際網路、多媒體光碟、書報雜誌蒐集相關的資料。</p> <p>4、能透過數位行動學習工具精熟各領域的學習。</p>		
教學活動			
<p>第一節 (2 節)</p> <p>教師：</p> <p>1、課前先將學生分組並選出各組小組長。</p> <p>2、提供學生賽德克文化之相關網站，要求學生課前上網搜尋相關資料。</p> <p>學生：蒐集賽德克文化等相關資料，整理蒐集到的資訊，並將整理的資料整理於WORD中，並存於個人檔案夾中。</p> <p>第二節 (3 節)</p>			

壹、準備活動

一、引起動機：

藉由師生之間的對話引導出大眾傳播媒體的重要性。

老師提問：

原住民「賽德克族」早期是歸於泛泰雅族直到民國97年4月23日正名成立，仍很少有人知道 賽德克族群的存在。但是近年來家喻戶曉這是為什麼呢？

學生回答：

因為有一部電影叫做「賽德克·巴萊」，透過大眾媒體的傳播，越來越多人關注賽德克文化了。

老師又問：

那用什麼方式也能讓全世界的人看見賽德克的文化呢？

學生回答：錄製影音並上傳至youtube分享。

貳、發展活動

一、小小播報員：

兩兩學生一組，一學生使用行動載具之錄影功能拍攝，而另一學生則選定校園內的一隅壁畫做為賽德克文化介紹。

(一) 第一組透過壁畫介紹「彩虹橋」故事

死去的族人們的靈魂一定要通過彩虹橋（祖靈橋）族人的靈魂到達橋頭就會有祖靈守護者，準備要檢查族人的手，男人要善於打獵而且是有獵過人頭的英雄那他的雙手就會留有紅色的血跡，女人就要善於織布，那她的手就會有厚厚的繭，而善獵善織的紋面男女就可以順利走走過彩虹橋回祖靈的家，過著快樂的生活，而沒通過檢查的人則會掉到橋下，被橋下的大螃蟹吞噬。

(二) 第二組透過壁畫介紹「射日傳說」故事

相傳太古時代沒有夜晚，天上有兩個巨大的太陽，有時候輪流出現，有時候一起出現。天氣非常炎熱，泥土地乾枯龜裂，花草樹木和農作物沒辦法生長，族人的生活非常辛苦。

族長與族人討論必須射下一個太陽，否則族人沒辦法生活，部族會因此滅亡。族長與耆老挑選部落最勇敢強壯的三名勇士，前往太陽之地，把其中一個太陽射下。勇士三人各揹著一名嬰兒，帶著族人的期望出發了，勇士們跨步前行，沿路播下果樹及小米的種子，以備回程所需。

勇士們登高山、爬巨岩，前往太陽之地的路途遙遠而艱辛，想到自己是族人的希望就不能放棄。日復一日，

年復一年，勇士出發前所背的嬰兒慢慢長大，勇士教導小勇士射箭的技術，小勇士認真用心的學習。

距離太陽的位置越來越近，當初的勇士逐漸老去，年輕的勇士練習射箭的技術，鍛鍊身體變得強壯。當三位老人死去後，三個勇士接續老人的任務繼續前進。走了好久好久，終於抵達太陽居住之地！三勇士在山谷等待太陽出現。太陽出來了！屏氣凝神，放箭！射中了其中一個太陽！被射中的太陽流出滾燙的血，噴出碎片壓死其中一名勇士，另外二人則被灼傷。

征服烈日的任務終於成功，二位射日勇士踏上歸途，沿路採食多年前長輩為他們播下的果實，果樹已經長得比他們還要高，小米長成一大片小米田。當兩位勇士回到部落已經是白髮稀疏的老人，族人熱烈歡迎射下太陽的英雄！

天上剩下一個太陽之後，有了日夜之分，人們日出而作、日落而息，不再受到烈日的煎熬，而夜晚所見的月亮，是被射死的太陽屍體。

(三) 第三組透過壁畫介紹賽德克的文化特質以及樂器

賽德克男子而言，獵過首級才能紋面；而女子的織藝精進才能紋面。賽德克族亦以其口簧琴舞蹈著稱，男女相對，一面演奏著口簧琴，一面左右抬腳隨著音樂節奏踏跳。透過口簧琴的聲音傳遞傳達愛意，即將原本用「口說」的內容透過口簧樂聲，表達情意給對方知道。

(四) 第四組透過壁畫介紹靈鳥Sisin「繡眼畫眉」

賽德克族視Sisin鳥為靈鳥，舉凡打獵、提親都聽Sisin鳥的鳴叫聲與行徑方向做決定。

(五) 第五組透過壁畫介紹賽德克圖騰

賽德克圖騰是由紅黑白三色與幾何圖形拼湊交織而成的；紅色代表熱情的民族，黑色代表土地的執著，白色代表純潔的心靈。

參、統整活動

- 一、每段歷史留下許多先民生活遺跡，幫助我們了解過去。
- 二、告知學生下次上課時要將拍攝完成的成果上傳至youtube分享。

第三節 (2節)

壹、準備活動

一、引起動機

教師提問：當客人們參觀學校時，沒有解說員怎麼辦呢？

學生回答：製作導覽校園地圖。

貳、發展活動：

一、影音上傳至youtube：教師示範如何將拍攝好的影音上傳至youtube後，由學生親自操作之。

二、製作QR code：教師示範將上傳成功的影音檔製作成QR code，由學生親自操作之。

三、教師將各組的QR code檔蒐集起來，貼在學校電子地圖上，學生使用行動載具觀看各組的成果。

課後參考網站：

- 1、教育部六大學習網站，歷史文化學習網：<http://culture.edu.tw/index.php>
- 2、國立臺灣史前文化博物館：<http://www.nmp.gov.tw/>
- 3、文建會：<http://www.cca.gov.tw/>
- 4、公視原住民兒童網站WAWA.NET：<http://wawa.pts.org.tw/index.php>
- 5、行政院原住民族委員會文化園區管理局：<http://www.tacp.gov.tw/KIDS/FMKIDS.HTM>
- 6、賽德克族數位文化學習網：<http://163.22.102.129/dyna/webs/index.php?account=pgps06>



圖8.「校園導覽」指導學生拍照~教學實況

三、教師社群及交流活動

以校本課程、資訊融入為核心，和校內有興趣的夥伴們組成社群，利用課餘時間進行教學討論，研究資訊工具在教學的適切性，並透過相關研習，精進資訊技能，更擴充參與教師的視野，定期接受輔導教授與輔導學校的指導，定期參加期中會議，積極參與以行動載具學習相關的研習，希冀沒有資訊專長社群組成的我們，可以透過研習、參與會議，以增進自己在數位使用上的知能，便於轉化為適宜教學策略與媒介，最終，回饋於學生的學習，提升學生學習效能。

(一) 團隊經營

本校為第一年參與數位學習計畫，之前也尚未執行行動載具的相關計畫，因此，在載具融入教學中，安排教師的成長活動，鼓勵在教學中運用行動載具學習進行創新教學，在不斷檢討與修正下，教師課程規劃與教學策略滾動式修正，以激發學生學習的興趣與動機。



圖9. 教師團隊深度對話、交流、分享

(二) 精進數位學習知能

為增進數位學習團隊的視野及豐富專業知能，鼓勵派員參與各項數位相關教學活動與研習，也邀請專家學者講座與蒞臨進行資訊知能精進研習活動，透過實際操作，讓教師更容易應用在創新教學中。



圖10. 教師數位教學進修

(三) 邀請教授與輔導團隊的討論會議、期中會議的參與為知悉他校作法，欲了解他校數位教學模式，透過與輔導團的對話，以檢視本校團隊在構思課程上的可能發展。

參、數位學習偏鄉教育創新心得

一、推動之收穫、困難與解決經驗

(一) 收穫

團隊教師想要改變自己的教學模式，加入新的教學工具，例如：老師會使用Learnmode學習吧平臺、均一平臺、Kahoot即時反饋APP，提升上課的互動性、趣味性。

本校團隊為第一次執行行動載具融入於教學，以及跨領域結合課程模式，在過程中遇到了許多的困難，尤其是本校無資訊專長老師，教師流動性大，因此人力、人才相當不足，但加入團隊的教師們，透過許多的溝通，以及諮詢輔導學校，參加數位（行動）研習等，不斷的要提升自己的資訊能力，希冀學生因為自己教學模式的改變，而有更多、更多元能力的培養與習得。

(二) 困難與突破

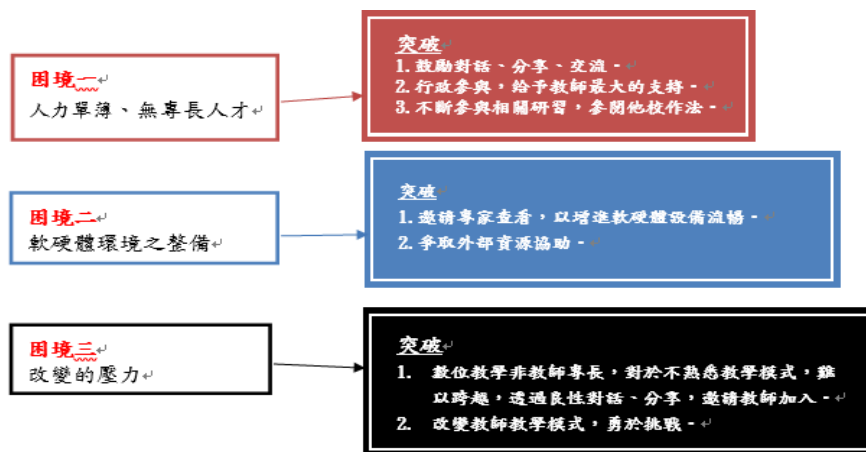


圖11. 數位教學實際困難與突破

二、對學生與教師本身的助益

「數位學習」是一種無處不在學習的學習。我們經過一年的推動，不斷地共同學習與進步。儘管過程中人力不足、流動性大，且有很多的目標、方向和課程規劃不斷在調整，但是我們看到了成效。無論在課程教學執行上，教學運用的觀念、技巧及資訊運用的能力，以及教學指導的嫻熟度都各有成長。在這一年中，教師們確確實實地在學習、在增長。從教師增能研習、會議參與、觀摩他校作法中，「凡走過必留下痕跡」，這將成為我們教育現場上最滋補的養分。

肆、結語~數位學習在偏鄉教學建議

一、無線網路環境需調整：同時多部行動載具登入使用時，網路速度就會過於壅塞而變慢，提供更好的無線網路環境架設方案，讓數位學習不受環境阻礙。

二、精緻化的數位學習課程：提升主動學習的態度，營造適性、個別化的學習情境，以鼓勵學生進行跨界探索與非線性的學習。

三、深化的數位學習：針對學生數位學習，進行長期的觀察、檢核與研究。

四、教師專業成長提升：期待數位學習的工具能讓學生運用科技解決生活中問題，同時讓孩子從做中學，成為學習的主人及擁有數位素養與終身學習的能力，當然相對的，教師也須自我學習不間斷，提升資訊、數位的能力。

不論任何工具或科技的融入與使用，只要有心，相信都是造福孩子的最佳途徑。從心、新、興出發，讓永續學習不再是口號，而是行動。「數位學習」找回孩子學習的動機與興趣，激發原鄉地區教師教學熱誠與創新課程，彼此學習、互相影響，共同實踐教學翻轉的教育理念。透過數位學習與行動載具學習的機制，找回孩子自主學習權；數位學習偏鄉教育創新，更讓世界看見賽德克文化。

參考文獻

教育部 (2017, 11月)。新一代數位學習培養關鍵能力。教育部電子報, 794。取自

https://epaper.edu.tw/topical.aspx?period_num=794&topical_sn=1008&page=0

*余秀英, 南投縣仁愛鄉都達國民小學校長 (通訊作者)

** 洪蕙芝, 南投縣仁愛鄉都達國民小學主任

電子郵件: kumurasamg@gmail.com

南王Puyuma花環實驗小學文化課程設計 與教學

洪志彰*

前言

今年5月學校以南王卑南族文化課程設計與教學為主題，入選親子天下主辦的第二屆教育創新100，並獲邀分享當初為何要走原住民族實驗教育之路，以及學校文化課程的主題教學。



壹、學校課程改變的契機

南王Puyuma花環實驗小學（以下簡稱花環實小）是臺東卑南族10個部落中，原住民族學生比例最高的學校，全校107位學生中，原住民占了85%，其中70%為卑南族，其餘為阿美族、布農族、排灣族、漢人及新住民。

2014年11月，教育實驗三法頒布實施，除了為臺灣的另類教育創造了更大的發展空間，也給了原住民族教育揮灑的自由。2016年初，本校參加了國教院的十二年課綱前導學校的合作計畫，除了在學習領域節數的調配上有了更大的彈性外，特別強調發展結合地方的原住民族文化教育。

2016年8月1日進入花環實小籌備階段，在這段期間，學校團隊最常思考的問題是：我們想要成為一所什麼樣的學校？我們希望卑南族的孩子將來成為一個什麼樣的人？實驗計畫繕寫之初，我們期待從學力扎根、文化深耕及語言復振三方面努力，培養孩子成為一個有自信，並且擁有主流文化及卑南族文化的人。在學力的扎根工作上，我們不局限於學科成績的表現，更重視的是孩子良好學習態度的建立，學習方法的改變。在文化深耕上，我們希望能建構卑南族的文化知識系統，配合一至六年級孩子的身心發展，設計主題教學活動，讓他們可以在學校或部落中向耆老學習，從參與、體驗及操作中學習文化。卑南族本來就是重視年齡階層和混齡共學的社會，我們希望孩子透過團

隊合作學習，發揮互助的精神，共同完成任務。在語言復振上，我們希望每一個孩子對自己的母語，無論是卑南語、阿美語、布農語、排灣語、閩南語及新住民語，都能成為生活中的語言。

貳、學習方式不同

過去團隊花了許多時間思考學校與部落之間的關係、學生未來的圖像，以及什麼是卑南族人最核心的精神。學校大部分的教師都不太了解卑南族文化，必須重新學習，學生的學習不能僅依靠教師，家長也必須加入，甚至一起學習，因為他們同樣是文化失落的一代。所以我們提出了「大手牽小手，小手牽老手」的想法，教師及父母親是大手，學生是小手，部落耆老及祖父母是老手，在文化學習的路上，學校、家庭和部落成員一起攜手向前。

傳統教育上，男子透過少年會所及成年會所的訓練培養成為一個真正的男人。在少年會所中由年齡長的青少年帶領年齡階層小的動手做，透過實際的身體勞動學會各種技藝。例如南王部落年祭時的halabakay及basibas，除了藉由共同製作來傳承技術外，更重要的是，在過程中凝聚同儕向心力及情感，培養自理、自律、負責盡職的品格，學習尊重長者、互助、服務部落的倫理。女子雖沒有少年會所的學成制度，但是透過家與親屬聚集場合及祭典活動，透過參與觀察及體驗等方式，同樣能夠學習生活的技能及態度。因此，本校在課程設計上強調操作與團體共學，這樣的學習方式，符合卑南族傳統的學習模式。

參、文化課程發展的歷程

學校課程的發展歷程，大致上可以分成103學年以前，結合在地傳統生態知識與文化的環境教育課程。104學年擴展以在地文化為主題的課程，全校共同實施。105學年籌備實驗學校後，以卑南族文化為主，設計從一到六年級跨文化面向的統整主題課程。主要如此區分課程發展歷程的理由，在103學年以前主要是採取點狀的課程發展，依照適合年級設計且偏重在環境議題。104學年發展的主題式在地文化課程，包含一到六年級各一個單元，每學期約有15節課，整體而言尚無系統性。直至105學年，開始以卑南族的知識體系的架構思考，發展跨文化面向的主題課程。

一、在地文化點狀課程萌芽期 (103學年以前)

2010年開始南王國小與卑南文化公園合作，推動傳統生態知識環境教育課程，結合在地傳統生態知識與文化，規劃認識部落植物文化的課程。老師帶領學生走出校園進入部落，結合學生的生活經驗，提升了在地學生的學習興趣，開始認識過去的人與自然環境的關係。

課程架構的概念，以地方（家鄉）為基礎、運用在地的經驗學習與在地文化脈絡的教學策略、透過藝術實踐轉化學生的情感與建構新的地方意義，由此基礎發展，2012年進行了飲水英雄 - 都古比斯卑南大溪主題課程、2013年兩兄弟風箏課程、2014年時光隧道書 - 部落地圖社區環境變遷主題課程及土地與信仰等主題課程。課程進行模式包含：1、以主題課程為基礎，並運用傳統的教育方式（語言與說故事等）。2、以調查及問題解決的學習策略，激發學生自我導向的學習。3、創造一個合作學習以及社區參與的教室文化。4、結合社區場域，建構一個讓學生參與說與學循環圈的教學策略。5、課程進行是一種轉化學習的歷程，教師為引導促進的角色，以學生為主體的教學歷程。6、藉由藝術創作的導入，與土地連結，產生認同與賦權。7、發展社會行動。

透過這樣的在地文化課程，由部落耆老及教師帶領學生重返祖先走過的路，聽這塊土地曾經發生的故事，更藉由藝術創作實踐開啟了學生內心的感知。

二、主題式在地文化課程試作期 (104學年)

這時期，學校加入了由國家教育研究院主持的前導學校合作計畫，這個計畫分成高中、國中、國小及和實驗教育及原住民教育4個小組，本校參與了原住民教育小組。107學年開始實施的十二年國民基本教育綱要，以「自發」、「互動」、「共好」為核心理念，為達成十二年國教的九大核心素養之目標，希望從行政作為調整，教師專業發展來帶動教與學的改變，讓部落更多資源參與學校教育。這個時期，學校做了幾項努力：

- (一) 參照新課綱理念，發展主題式在地文化課程。
- (二) 培育探索文化脈絡師資，提升教師專業能力。
- (三) 規劃校園空間，營造Puyuma生活學習圈。
- (四) 資源整合，建立與在地文化工作者、史前館、卑南族花環部落學校合作模式。
- (五) 以在地文化為起點，進行跨領域統整教學。

經過一年的努力，學校教師透過專業社群，進行教學觀察、對話及反思，藉由文化回應教學研習活動的增能，以及部落訪談、蒐集資料、資源整合、研討設計、協同教學等方法，將十二國教綱要進行轉化與實踐，產出了12個課程方案（如表1），並在學期末時邀請部落耆老以及協同的文化教師，分享了教學成果。在設計課程時，如何將自發、互動、共好的理念融入其中，是教師群經常自我提醒的。以六年級的「土地歷史與我」這個單元為例，六上的在地文化景觀變遷，學生分組選擇不同的區域，應用訪談耆老、實地踏查、蒐集老照片及整理資料的方式，呈現從日治時期到現在的地景及農作的變化。六下時仍然以分組的方式，透過地景踏查、討論及分享，開始製作南王社區的兒童地圖，不同於一般的導覽地圖，這個地圖特別從孩子自己的角度去看社區。之後邀請部落的藝術家協助指導孩子，各組選擇用不同藝術創作的方式，展現社區的樣貌。整個過程中，重視孩子的自發及團體合作學習的精神，這樣的學習方式契合原本年齡階層中，強調相互合作、共同完成，追求團體的共好而非個人的獨善其身。

表1

104學年主題式在地文化課程

年段	課程主題	年級 / 單元名稱	學期別	教學素材或內容
低年級	我愛部落 運用綠生活地圖 概念認識家與部落的人、事、物	一 認識家人與部落	上	我的家和學校 (人、事、物)
			下	我的部落 (人、事、物) 1、婦女鋤草完工慶 2、家族名一路牌 3、編織花環

		二 認識卑南文化公園	上 下	卑南文化公園探索一 享用自然 創造美感 1、植物大變身 2、扇子 3、船型容器 4、圖騰彩繪
中年級	源知原藝	三 傳統藝術與生活	上	歌謠與生活 1、從陸森寶爺爺到金曲南王 2、傳唱南王的歌曲
			下	手創藝術與生活 編織與生活 刺繡與生活
		四 傳統建築與祭儀	上	會所建築與祭儀 少年會所建築 認識猴祭與大獵祭
			下	小米與傳統祭典 1、幸福小米田 2、讀者劇場--小米的故事 3、卑南族耆老說的傳統祭儀
高年級	人、土地 與信仰	五 文化地景與文化保存	上	史前史中的卑南文化 認識臺灣史前史 史前卑南文化

			下	卑南族風箏傳說故事 (結合社會科地理環境) 1、訪談耆老 2、地景踏查 3、藝術創作 4、文化回應
		六 土地歷史與我	上	在地文化景觀變遷
			下	南王社區兒童地圖 1、地景踏查 2、藝術創作 3、回應

三、卑南族文化系統課程發展期 (105學年以後)

此時期的課程發展運作，我們邀請了擁有原住民族課程發展經驗的陳枝烈老師、部落的耆老及學校教師，共同發展以卑南族文化知識系統為架構的統整主題課程。陳枝烈老師主要的工作是確保卑南族文化在課程上的主體性，如何協助教師設計出實際可行的教案。學校教師除了閱讀有關卑南族歷史文化等相關書籍資料，還必須不斷的向耆老請益，吸收他們的文化知識，並應用自己在教材教學知識上的專業，轉換並設計出符合學生身心發展的文化課程。

在文化課程的教學上，由於學校教師仍不熟悉卑南族文化，無法立即進行教學，因此學校建立了教師、部落耆老、文史工作者以及學校外聘的民族教育教師之間協同教學的模式。初期的做法是文化的部分交由「部落耆老」、「民族教育教師」及「文化工作者」負責，因應課程需求進行人力資源的安排，由校內教師擔任協同者角色。教學前，教學設計者、部落耆老、民族教育教師及文史工作者共同備課，安排每週所需的人力資源，協調上課的地點與交通、準備教學所需之器物、教具等等；教學中，與耆老協同教學的教師需即時做文化資料的記錄，每一堂部落耆老的教學，都會進行錄影的工作，並在課後整理出教學的歷程及重要的活動；教學後依據學生評量回饋進行教學設計的修正與檢討。在這樣的過程中，教師與學生共同學習，無形中提升了教師族群文化素養，更重要的是保留了部落耆老的珍貴影像及文化知識。教學後整理出的歷程紀錄，提供了文化課程未來修正的依據。

在建構卑南族文化知識系統的工作上，我們依據學生的身心發展及課程安排的需求，將卑南族文化分為7個面向，包括生活、環境、信仰與倫理、社會、文學、歷史及美學，整理出各面向所包含的內涵。從內涵找出細目是一項龐大的工程，我們邀請部落具不同文化面向專長的耆老，召開了多次會議討論，並請負責編寫教案的老師到部落

進行田野踏查，整理出細目內容，接著將各細目依課程編訂原則編訂於各個年級中，發展螺旋式學習內容，從淺至深、由易至難。

學校的目標是希望能培養出一個值得讓人為他佩戴上花環的人，透過課程的學習，除了學會有關的知識及技能以外，我們更重視孩子能否擁有卑南族人所看重的品格修養。經由學校民族教師到部落，實地透過不同年齡階層及性別的訪談，以及教師共同討論，分別從各主題課程中所強調的態度，最後再由部落耆老與學校教師共同對話後，整理出11項品格素養（如圖1.），且認為這些展現出來的態度比知識及技能更重要。

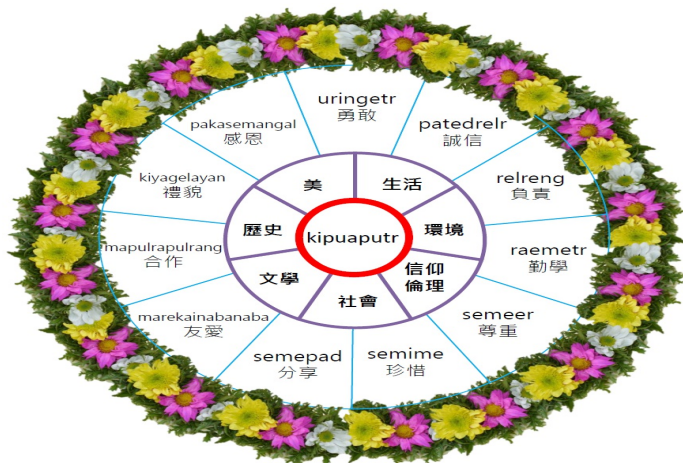


圖1. 卑南族文化課程知識架構圖

目前規劃的卑南族文化課程，低、中、高年級每週有8 - 10節課，其中3節課開設結合卑南族文化的混齡式社團，包括傳統歌謠隊、版畫課、兒童樂團、織繡及傳統射箭隊，讓孩子依興趣自由選擇社團，培養自己的嗜好，同時學習到卑南族的音樂、美學及民族體育。小學六年當中，不包含社團時間，總共安排了共1,032節課（如表2）的文化課程，依據卑南族的文化特色，訂出了10個縱向的主題課程（原先有11個，後來將卑南族的先賢併入其他主題），分別是會所文化、我們的部落、狩獵文化、Puyuma年祭、卑南族飲食文化、lima文化、Puyuma樂舞饗宴、Puyuma小米文化、Puyuma的家及Puyuma文學與創作；另外在五下及六年級三個學期各訂一個獨立主題，有風箏故事、文化隧道書及土地與信仰，每學期依各個主題實施不同的節數。安排在高年級的3個橫向主題偏向探討土地與環境的議題，孩子經由一至五年級對卑南族文化的認識，已有能力透過田野採訪、實地踏查及分組討論，對自己生活的土地提出較深刻的覺察並發現問題，更重要的是我們希望孩子能做出具體的行動。

表2

一至六年級跨文化面向的統整主題課程

卑南族文化課程(上學期)

年級/主題	一	二	三	四	五	六	主題總節數
會所文化	9	9	27	27	24	14	110
我們的部落	13	13	17	17	18		78
Puyuma年祭	14	14	22	20	14	14	98
卑南族飲食文化	6	6	6	6	6	6	36
圖紋之美	12	12					24
Puyuma樂舞饗宴	20	20	20	20	10	10	100
狩獵文化	6	6	8	10	8	6	44
文化隧道書						30	30
年級總節數	80	80	100	100	80	80	

卑南族文化課程(下學期)

年級/主題	一	二	三	四	五	六	主題總節數
Puyuma小米文化	22	22	32	32	12	12	132
Puyuma的家	10	10	12	12	15	12	71
圖紋之美	6	6	8	12			32
Puyuma文學與創作	6	6	10	10	9	6	47
卑南族飲食文化	16	16	18	14	6	6	76
puyuma樂舞饗宴	20	20	20	20	10	10	100
風箏故事					28		28
土地與信仰						26	26
年級總節數	80	80	100	100	80	72	

肆、省思與建議

這學期末的文化課程分享時，一位老師播放了一段教學時不經意錄到的影像，令在場許多部落耆老感動。影片中幾位六年級的男女同學，在烈日下蹲在自己種的小米田間，一邊除草，一邊自在地哼唱著部落的傳統歌謠。彷彿，文化已活在他們身上，如此自然，就像是身體的一部分。學校的課程不過是個媒介，我們真正希望的是，將來孩子們可以從文化中學到如何成為一個卑南族人，面對長輩時謙恭有禮，感謝他們對傳統的堅持守護；族人有喪時，能夠相互關照慰問；參加祭儀時能穿著族服，踩著古老的舞步，唱著自己的歌...。當文化不再只是書本中的知識，而是在日常生活中身體力行時，它就能真正的活出來。

在學校推動過程中，難免遇到挫折，諸如懂得文化的教師人力不足、學校用人的權責受限、部分法令仍未鬆綁，或者經費無法及時到位。儘管如此，只要抱著真心「向部落學習，和部落一起學習」的態度，困難只會激勵我們更向前進。

* 洪志彰，南王Puyuma花環實驗小學校長

電子郵件：sawawan0923@gmail.com

教育名詞—新南向教育

吳清山

臺北市立大學教育行政與評鑑研究所教授

新南向教育 (new southbound education)，係指臺灣教育發展朝向東南亞、南亞與大洋洲等國家，並與這些國家建立積極的教育合作關係，以促進彼此的人才培育和雙向交流。

2016年民進黨執政後積極推動「新南向政策」，該政策主要目的在於與東南亞和大洋洲諸國建立互惠互利的關係，促進並擴大貿易、投資、觀光、文化及人才等雙向交流，以促進經濟增長，改善人民的生活。

教育部為因應「新南向政策」，乃積極研議新南向相關教育計畫，並於2017年1月發布《新南向人才培育推動計畫》四年計畫，成為執行新南向教育的重要依據。

《新南向人才培育推動計畫》以「人才培育」、「雙向交流」、「教育合作平臺」為三大面向，其主要目標有三：（一）提供優質教育產業、專業人才雙向培育；（二）擴大雙邊青年學者及學子交流；（三）擴展雙邊教育合作平臺。其計畫內容包括：（一）培力新住民子女具東協語文及職場實務；（二）培育我國大專校院師生熟稔東南亞語言、文化、產業；（三）培育東協及南亞青年學子的專業、實作及華語能力；（四）擴大吸引東協及南亞優秀青年學子來臺留學或研習；（五）鼓勵國內青年學子赴東南亞及南亞地區深度歷練；（六）規劃於東協及南亞等重點國家，推行臺灣連結 (Taiwan Connection) 計畫；（七）促成國內大學校院與東協及南亞等高等教育機構發展「雙邊聯盟」；（八）培訓並鼓勵我國博士師資至南向駐點，規劃於新南向國家設立「亞太菁英學院」。

新南向政策之對象包括印尼、菲律賓、泰國、馬來西亞、新加坡、汶萊、越南、緬甸、柬埔寨、寮國、印度、巴基斯坦、孟加拉國、尼泊爾、斯里蘭卡、不丹、澳大利亞、紐西蘭等國家，各有不同地理環境、文化和語言，而臺灣受限於緬甸、柬埔寨、寮國、巴基斯坦、孟加拉國、尼泊爾、斯里蘭卡、不丹等國家的語言人才不足，以及這些國家在臺的大專校院留學人數亦偏低，甚至有些國家只有個位數，導致新南向教育對象國家僅限於英語系國家或者印尼、馬來西亞、越南、印度等國家，影響到新南向教育的整體布局，是有其拘限性。

新南向教育提供臺灣教育經驗向外輸出的機會，並有效培育相關人才，投入經貿行列，擴大臺灣影響力，是有其積極的價值；然而《新南向人才培育推動計畫》牽涉到政策的規劃、執行和評估，在短暫時間內規劃新南向教育相關計畫，恐怕仍有未盡周延之處，例如：對新南向對向國家的教育背景是否精確地分析與理解？以及是否進行需求評估等，否則只有我們單方一廂情願的思維與作為，可能很難達成其目標。因此，新南向教育相關計畫，必須進行滾動性修正，方能減少執行阻礙，提升執行效果。

教育哲語－蒙特梭利的智慧

溫明麗

台灣首府大學前講座教授

The Wisdom of Maria Montessori

避免衝突是政治的事；締造和平是教育的事～Montessori, 1992: 24。

Preventing War is the Work of Politicians, Establishing Peace is the Work of Educationists. ~Montessori, 1992:24

《世界是平的》(The world is flat: A brief history of the twenty-first century) 一書是受到比爾蓋茲 (William Henry Gates III, 1955-) 多次推薦的書，該書作者乃曾獲得三屆普利茲新聞獎的猶太裔美國新聞記者湯馬斯·洛倫·佛里曼 (Thomas Loren Friedman, 1953-)。該書於2005年首次出版，探討的範圍甚為廣泛，從科技、政治、經濟、企業、社會到教育，一應俱全，該書旨在探討21世紀因網路所導致的全球競賽模式的大變革。詳言之，全球化和數位時代的競爭看似平靜，實質上卻愈趨白熱化，無論企管還是政治，製造業還是研發機構，參與者均需面對「水平化」的過程，該過程就是將競爭愈來愈從集團轉由個人來驅動 (Friedman, 2005: 165)。所以，競爭的對象亦由地方、國家，進入全球和全人類。所謂「高手在人間」亦是此現象的寫照。

20世紀的臺灣長輩會對其子女說：好好把飯吃完，因為中國和印度的小孩沒飯吃！今日，家長則對子女說：一定要把書唸好，因為中國和印度的小孩正在等著搶你的飯碗！更不幸的是，當下的臺灣家長會對孩子說：要選一所畢業不會失業的學校去唸，以免淪為臺勞！悲哉！曾為亞洲四小龍之首的臺灣之光，如今墮落至此，其中的理由值得每個人深思。

在此國家政治、經濟和社會均需要革新之際，人才是必要且是關鍵的資源。然而，隨著扁平化的地球發展形式，世界各國紛紛到臺灣搶人才，而臺灣卻在全球化與少子化兩大鋒面夾擊下，進退失據。此可由下列現象可見一斑：臺灣的薪資倒退20餘年 (林書廷, 2016)；M型社會粉飾了大學畢業生的22K薪資；帝寶的豪宅掩飾了無殼蝸牛的望屋興嘆；教育也在此全球化和社會變革中，被「逼得」左支右絀，不知如何是好。教育部 (2017) 擘畫的《新南向人才培育推動計畫》政策能否重振臺灣「退化性」社會的旗鼓？能否穩穩高舉教育以培育人才為己任的大旗？且拭目以待。

由於受到全球化和少子化浪潮的衝擊，使得曾經是四小龍之首的臺灣榮景銷聲匿跡，此或許是處於扁平化世界全球變革最鮮明的寫照。析言之，臺灣既有的優勢如今已經不再；競爭的立足點看似變得平等，實質上，只要我們自己欠缺競爭力，就不僅僅會被邊緣化，甚至可能從地球上消失。此等現象是殘酷的，卻也是真實的。於此國難之際，教育的使命就是發揮化育人才之功，因此，有為的政府應正視教育，確立教育發展的方針，穩穩掌住教育加速向前航行的舵盤。

教育是什麼國家邁向繁榮發展的重要法門，此也是古今中外歷史可以見證的事實。臺灣新南向人才培育政策所涵蓋的國家有新加坡、泰國、印尼、馬來西亞、越南、菲律賓、汶萊、柬埔寨、寮國、緬甸、印度及紐澳等（行政院，2018），臺灣能否因為雙邊人才培育、培力新住民子女、關注青年發展、提供數位服務及多面向的互惠互利人才流動（教育部，2017），促使臺灣積弱的現況有新的轉機，俾創造21世紀的新局？此乃每位教育工作者都需要慎篤的課題，更是教育責無旁貸的使命。佛里曼所以特別強調在世界被抹平之後，教育需要更快速的變革，以強化更厚實的競爭力，乃因為19、20世紀需要一個世紀的時間去變革，如今卻可能僅僅數分、數秒鐘即產生了翻轉式的巨變，因此，教育也需要更大的投資（Friedman, 2005, Ch. 6, 7 & 8）。上述已經指出教育在此巨變社會的角色任務。

人才培育毋庸置疑地是教育的根本責任。但是，教育不應只強調高等教育，更需要重視幼兒教育，因為幼兒教育是人才良窳的「根本」。高等教育若是人才的樹林，則幼兒教育就是這些人才樹林的幼苗。沒有健康扎實的種苗，豈能孕育茁壯的大樹。然而，若教育仍依照傳統模式般，傳授知識，交接技能，卻罔顧個人的思維和潛質，也忽略群體的共創力，那麼可以預見人類的未來不會有希望。有鑒於此，21世紀的教育，尤其是幼兒教育，該掌握哪些守則，方能呵護好種苗的品質，確保此根苗將來必能成為壯碩有為的有用人才？

19世紀的義大利醫生兼教育家瑪麗亞·蒙特梭利（Maria Tecla Artemisia Montessori, 1870 - 1952）曾提出一針見血之語。她說：「避免衝突是政治的事；締造和平是教育的事」（Preventing war is the work of politicians, establishing peace is the work of educationists）（Montessori, 1992: 24）。易言之，締造和平的關鍵在於人才的培育，而人才的培育繫乎教育功能的發揮。那麼，教育究竟需要何種內容？教學又需要謹守哪些原則？方能確保培育出既能發揚文化、創造社會價值，又能締造和平的人才。蒙特梭利的教育能否發揮締造和平之功？但看經過教育之手所孕育的結果是否具有人道的理念和愛好和平的良善素質。此亦是何以幼兒教育中的品格教育至關重要之故。

蒙特梭利教育法是一套從幼兒到24歲之兒童認知與自我建構的一套教育理論。該理論奠基於蒙特梭利以科學方法，詳實客觀地觀察，並完整記錄從初生到成年孩子生活和學習的歷程與轉變（Montessori, 2008）。蒙特梭利就是依據此紀錄，進行分析，再從中歸納出以「兒童為中心」的學習原理和教育法則（Standing, 1957）。

事實上，兒童中心的學說在蒙特梭利之前就已經存在。此可溯源於盧梭（Jean-Jacques Rousseau, 1712-1778）在《愛彌兒》（Emile）一書中呼籲的：教育應依隨兒童的本性，順其本性自然發展，成人不應任意介入。此乃自然主義教育理論的要旨。蒙特梭利（Montessori, 2007）在其《吸收的心靈》（The absorbent mind）一書中所強調的重點：孩童有其自然本能和學習與成長的能力，成人不必干預。此論點和盧梭自然主義教育對兒童本性的尊重若合符節。由此可以推測，蒙特梭利的兒童中心教育原則乃依循盧梭自然主義的教育理論，並非蒙特梭利所獨創。更明確的說，蒙特梭利至多僅僅豐富了盧梭自然主義教育理論的實證資料。

繼盧梭之後，瑞士的貧童教育家裴斯塔洛齊（Johann Heinrich Pestalozzi, 1746-1827）也深受盧梭自然教育思想的影響。他不僅延續盧梭對兒童本性的尊重，更窮盡其畢生之力，投入養護和教育貧童，以實際行動彰顯其無私的教育大愛。裴斯塔洛齊也呼籲，教學時應重視兒童的心理發展，其主張的「直觀教學」，即以符合兒童心理發展的原理所進行的教育活動。顧名思義，「兒童中心」的教育理論乃指教學時處處考量兒童的需求，也必須顧及兒童的身心發展，因此，教學活動應從兒童熟悉的生活環境入手，且掌握由具體到抽象，由簡易至困難，由單純而繁雜之循序漸進的原理。遊戲乃陪伴兒童成長的天使，兒童也因為遊戲而愉快地累積經驗，在沒有壓力且符合自願性的情境下，調適或同化其認知基模，並建構其自我認同的價值體系。簡言之，裴斯塔洛齊依照兒童心理發展所提出的直觀教學法，可謂為對兒童自主和學習主體的尊重，也最能引發兒童學習興趣，是激發兒童發揮自發性學習的良方。

綜上所述，此等尊重兒童學習與發展的自由、需求、興趣，以及重視兒童人格的獨特性和自發性等，均是兒童中心教育理論的重要特色。兒童中心的論點於19世紀時，雖然尚未蔚為主流，但已然是教育家對偏重知能，或強調知識傳承之傳統教育的反動思維，然而兒童中心的教育主張卻也是教育家針砭傳統或封建思想對孩童自我和自由思想造成斷害的處方。一言以蔽之，兒童中心的教育思想翻轉的是「成人為主」或「知識中心」的教育理論。但是，本文對於兒童中心或成人／知識中心並非抱持「非此即彼」、「非黑即白」的二分法觀點，因為若每位兒童都是獨特的個體，則必非任何一種理論可以完全適用於所有的兒童，亦非任一理論均能完全符應一個兒童之不同階段的學習與成長。

創立幼兒園的德國學者福祿貝爾 (Friedrich Wilhelm August Fröbel, 1724-1852)，以及美國進步主義教育學派的杜威 (John Dewey, 1859-1952) 等人，都是實踐兒童中心理論的教育家。與杜威同時期的蒙特梭利，則以其醫學專長，跨足教育學，她於1907年在羅馬開設第一間教室，稱之為「兒童之家」 (Wikipedia, the Free Encyclopedia, 2018a)。蒙特梭利建置該兒童之家的初衷不在辦理幼兒教育，乃試圖以其醫學專長，觀察兒童 (孤兒院的院童) 與環境間的交互關係，以及兒童在此互動過程中自我建構的發展與成長的事實。蒙特梭利 (Montessori, 1912) 試圖藉此系統的科學觀察，更具體的了解幼兒至尚在發展的成人們在學習和成長歷程中，其身體、社交、情感、認知等面向的學習行為特徵，以及其心理自我建構的歷程和重要的影響因素，她也深入了解自閉症孩童的獨特性行為。簡言之，蒙特梭利此等研究乃教育學的科學研究，也是教育人類學的研究。科學觀察法迄今仍為研究兒童的重要方法。

蒙特梭利的教育方法即強調透過感官的教材和操作的方式，以激發兒童自主學習，並藉此提升其學習興趣。蒙特梭利在觀察和了解兒童與環境互動的同時，亦依據其觀察和研究所得，自行研發可讓兒童自我操控和自行糾正的教材和教具 (Standing, 1957)，此等教材、教具和學習環境的布置均立於兒童認知發展與自我建構之基礎。可見，蒙特梭利為了激發兒童的自主性，乃試圖讓兒童從感官經驗「觸摸」抽象字母，以協助兒童學習語言文字 (Wikipedia, the Free Encyclopedia, 2018b)。她也強調布置一個可以提供兒童更多元而充實感官經驗的環境資源，有助於刺激兒童探索與學習的興趣 (Montessori, 2008)。就此言之，蒙特梭利的教學理論旨在觸動孩子的感官經驗，並藉此感官的敏感覺知，引發其內在的自主性和自制性的學習行為和強烈的好奇心 (學習動機)。此等讓孩童依照自己的感官經驗，而了解自我、掌握世界和宇宙的方式，也是對兒童個別差異的尊重。簡言之，不尊重兒童感官經驗和自主學習者，就是對兒童自主性的抹殺和不信任，也是對兒童個別差異的漠視。

除了善用兒童的感官經驗之外，蒙特梭利在觀察與研究幼兒的學習與成長之際，也重視需要實施特殊教育的自閉症兒童，因此，蒙特梭利堪稱與早在18世紀就著手培訓狼童語言能力 (林寶山、李水源，2011: 50)，而本身亦是醫生的珍·依達 (Jean Marc Gaspard Itard, 1775-1838) 一樣，均致力於研究特殊兒童的個別差異和個別式教學¹，為特殊教育的研究和發展奠定重要的里程碑。惟蒙特梭利的特教理念卻被未來的學者所忽視，至少人們對其幼兒教育理念的認知度或熟悉度，總高於對其特殊教育理念的探討。

蒙特梭利將其所觀察到的人類發展特徵，分成4個不同時期：初生到6歲、6歲到12歲、12歲到18歲，以及18歲到24歲 (Montessori, 2007)，此四個階段正好對應美國與臺灣的學制：即分別對應幼兒園、小學、中學與大學的教育階段。每個階段亦存在其自我建構的不同任務和特色，蒙特梭利稱之為四大發展平面 (four planes of development)，其對應的發展特質簡述如下 (Standing, 1957 ; Grazzini, 1988)：

第一階段，兒童被視為一個具體的、感性的探索者和學習者，從事心理自我建構，包括吸收性思維，敏感時期和逐步規範化。

第二個階段，則從6歲延伸到12歲。在此期間，蒙特梭利觀察到兒童的「群體本能」，以及兒童在群體中工作和社交的傾向，並逐步彰顯其理性和想像力。可見此時期的兒童已經形成獨立的個體，除了致力成長外，道德意識和社會組織的概念也不斷形成，規範化更加成熟。

第三個階段，從12歲延伸到大約18歲，此時期乃青春期的青少年，其心理變化較大，也相對不穩定，專注力也相形薄弱，而對個人尊嚴和社會正義相對重視。蒙特梭利認為此時期乃青少年自我建構的關鍵期。

第四個階段，則為18歲到大約24歲，屬於年輕的成年人，他們設想文化和科學的研究可以影響文明，且經濟獨立對此時期的成年人至關重要。

可見，蒙特梭利教育理論的範疇甚為周延，也甚為具體，然，如前所述，迄今世人對蒙特梭利教育理念仍以學前幼兒教育為主，忽略其小學至大學的階段，更忽略了其特殊教育的面向。此或許與其著作和蒙特梭利協會 (Association Montessori Internationale，簡稱AMI) 和美國蒙特梭利協會 (American Montessori Society，簡稱AMS) 的活動重點有關，也和其在國際間所舉辦之國際培訓班的內容和設置的學校²均偏重幼兒教育相關。

蒙特梭利的兒童教育強調兒童心智發展過程中，存在對生活環境的「敏感覺知」時期，以及心靈如海綿般的「吸收能力」。就此言之，為了協助兒童的成長，除了應尊重兒童的自主和自由外，也應讓兒童自己動手體驗、發現周遭的世界，就藉此自然成長 (Montessori, 2008)。對於3歲以後的兒童，蒙特梭利的教育也強調讓較為成熟的兒童「教導」年幼的兒童，俾讓兒童更能明白社會、自然與人之間的互動 (Montessori, 1966 ; 1989)。因此，蒙特梭利主張，3歲以上的幼兒即可以採取混齡的方式，進行獨自或合作學習。

如前文所述，政府新南向政策的要旨乃欲透過雙邊交流的不同文化，以合縱連橫的方式進行人才培育，也加速人才的國際流動，進而促進產業與經濟的發展。此等流動式、混和式之人才培育的本質，相類於蒙特梭利混齡合作學習的本質，均旨在運用不同的人與環境所存在的差異性，進行跨界或跨群組之彼此交互學習，以獲得雙贏互利的發展與學習成果。此等跨界式或合作學習方式，在學習者親自經歷若干事情後，更能體會跨界人才交流與合作學習在此全球化與數位時代之扁平化全球競爭局勢的真正意義，進而致力於發展個人專長，並依照各自的學習或成長節奏，找出適合個人生存和生活的最佳方式，善用各種資源，充分開發潛能，創造生存和發展機會。

質言之，蒙特梭利的混齡學習和新南向人才培育政策的雙邊跨界交流的最大差異在於：蒙特梭利的混齡學習，強調不讓孩子感受到學習的競爭壓力，也不會讓兒童因為感受到被脅迫，而「不得不」學習；相對的，無論全球化或被壓扁的地球，均存在有形或無形的競爭，此等競爭難以擺脫，而看似公平的「市場遊戲」，也總被各種「權力」所包圍。在此狀況下，培育當代人才，使之具備國際移動力，以及具有因應數位時代社會巨變所需之跨領域的「T」型人才「素養」 (competence) 的訴求，乃隱藏著教育的主張已經「偷渡」回到「能力掛帥」的牢籠中，無論「能力」的內涵為何，全球競爭已超出個人或單一國家能掌控的範疇。於是，無論個人或各個國家，均試圖於此競爭下「拔得頭籌」，美其名為「自主建構」的創造力和「全球移動」的品牌力，而本質上，此趨勢乃被社會變革浪潮推著走的全球壓力脅迫下，所做出的無奈妥協，此和兒童中心論呵護與尊重兒童自由和自主之主張，存在天壤之別。

然而，蒙特梭利的方法也非一直受到青睞。美國進步主義教育認為蒙特梭利堅持管控其教材教具的作法，不但不尊重兒童的個別差異和自主性，更有違自然主義教育思想；亦有學者 (Pinho, 1967) 認為，蒙特梭利「執著」於感官訓練，反而局限於兒童的想像力和創造力，也可能忽略兒童的語言能力。此舉可能壓縮兒童生命自然發展的可能性。此外，蒙特梭利的教育理論相當重視「指導者」 (教師) 的指引和解釋。她視指導者如同兒童生命的守護者，指導者能提供兒童一個滋潤的生長沃土，確保兒童內在的生命之火不被熄滅 (Montessori, 2007)。此等論點隱含著兒童的成長必須在成人的「引導」下方為可能。然而，此等觀點仍是不信任兒童具有自主學習力；再者，若兒童心智能

力的成長猶如花園中的花朵，則蒙特梭利的幼兒教育主張就認定，教師乃打開兒童花園的守門者，更是維護兒童花園之花盛開的園丁，沒有園丁的「橋接」(connection)，兒童難以自我發現此花園，更難以自我盛開。此再度意味著教師「決定了」兒童的發展，或許此亦是蒙特梭利在其一生，不斷開設國際培訓班培訓和設置蒙特梭利教育中心，以系統地培育具備進行蒙特梭利教學教師的重要考量。

個人也承認，教育之成敗繫乎師資之良窳，但是，看重教師專業知能與專業倫理並不表示，認同了教師可以成為決定兒童心智發展的唯一關鍵人，或甚至承認教師是兒童學習與成長的唯一守護神。再者，蒙特梭利的教材和教具或可適用於若干兒童的學習，但若欲將兒童的學習均「網羅」在其「科學系統」下的發展「模式」，則亦是對兒童主體和個別差異的漠視。

析言之，就分析哲學的觀點，有些教育名言似是而非，必須更精確的脈絡化語言的情境，方不致於被誤導或誤解。舉例言之，「教師是兒童的指導者和榜樣，兒童是吸收者和模仿者。」此語句至少涵蓋以下兩層意義：

第一，角色定位的意義：此即認定，兒童是未成熟的個體，需要他人的指導，而教師就是指引兒童的明燈，兒童不能離開此明燈的指引而各自成長。

第二，關係定位的意義：此指師生關係的認定。析言之，教師是成熟且精確的燈塔，兒童如同航行的船隻，必須依循燈塔的指引，方能平安地駛入可以停靠的碼頭。

立於上述兩層意義，教師任何有意識、無意識的行為舉止或信念，均會影響兒童的成長和其行為模式。縱令蒙特梭利(Montessori, 1989)曾宣稱，兒童可以依照自己的節奏，進行學習或探索。但實質上，蒙特梭利的觀點仍認為，兒童需要在教師的「允許」和「指引」下，才能獨立工作。試問：這等兒童中心的主張，乃有條件的尊重兒童的自主性和自由度，且此條件由成人或教師所規範。此觀點與盧梭和裴斯塔洛齊之兒童中心的教育主張不甚相同。

同理，若將上述的論述運用至新南向人才培育政策時，我們必須思考下列議題：新南向人才培育政策的真諦為何？臺灣的人才培育在新南向政策引導下的利基何在？除了新南向的國家之外，臺灣的教育輸出難道就沒有出路？若跨國、跨界的雙邊人才培育都需要使用華語和英語，都需要熟稔多國的文化和產業，則鼓勵臺灣的學生學習東南亞語文的優勢何在？若新南向政策是一種教育的跨國投資，則其投資報酬率和其他國家的優劣為何？又是否其報酬率或CP值高於對其他國家的投資？在扁平化和數位化的教育4.0發展態勢下，發展新南向政策的經濟或文化優勢是否高於發展全球化？政府新南向政策的「引導」，是屬於蒙特梭利尊重兒童自主的觀點，抑或是盧梭和裴斯塔洛齊之自然主義兒童教育觀的自由主張？簡言之，政府的新南向人才培育政策是「唯我獨尊」式的引導？抑或是善意的、無政治意涵的建設性建議？最關鍵的，新南向政策是短暫的、鷹架的教育發展政策？抑或是擁有絕對權威的真理式教育發展指導方針？此均需要教育研究者和國際研究者更多的論述。於此，藉用蒙特梭利之言，本文將再強調一次：避免衝突是政治的事；締造和平是教育的事。期望政治能留給教育締造世界和平與人類幸福的機會，還給教育一個自由、自主揮灑的空間。這就是對教育工作者最具體的尊重與信任。

參考文獻

行政院(2018)。行政院重要施政成果—新南向政策。臺北市：作者。取自

<https://achievement.ev.gov.tw/cp.aspx?n=53E4AD5EA2AE7FA6>

林書廷(2016)。臺灣薪資倒退多少？商周財富網。取自

<https://wealth.businessweekly.com.tw/GArticle.aspx?id=ARTL000067558>

林寶山、李水源 (2011)。《特殊教育導論》。臺北市：五南。

教育部 (2017)。《新南向人才培育推動計畫 (106-109)》。臺北市：作者。取自

<http://www.edunbspw.tw/album/dl/589bc052dec88.pdf>

Friedman, Thomas (2005). *The world is flat. A brief history of the twenty-first century.*

New York, NY: Farrar, Straus & Giroux.

Grazzini, Camillo (1988). The four planes of development: A constructive rhythm of life.

Montessori Today, 1 (1), 7-8.

Montessori, M. (1912). *Montessori method: Scientific pedagogy as applied to child*

education in "The Children's House." Anne E. George (Trans.). New York, NY:

Frederick A. Stokes Company. (The original work published 1909)

Montessori, M. (1966). *The secret of childhood.* M. Joseph Costelloe, S.J. (Trans.). New

York, NY: Ballantie.

Montessori, M. (1989). *To educate human potential.* Oxford, UK: ABC-Clio. (The

original edition published 1947)

Montessori, M. (1992). *Education and peace.* Oxford, UK: ABC-Clio. (The original

edition published 1949)

Montessori, M. (2007). *The absorbent mind.* Radford, VA: Wilder. (The original work

published 1967)

Montessori, M. (2008). *The Montessori method.* Blacksburg, VA: Earth Angel Books.

Pinho, C. (1967). The Montessori teachers and the Montessori method. In R. C. Orem

(Ed.). *Montessori for the disadvantaged* (pp. 143-146). New York, NY: Capricorn.

Standing, E. (1957). *Maria Montessori – Her life and work.* London, UK: Plume.

Wikipedia, the Free Encyclopedia (2018a). *Montessori education.* Retrieved from

https://en.wikipedia.org/wiki/Montessori_education

Wikipedia, the Free Encyclopedia (2018b). *Maria Montessori.* Retrieved from

https://en.wikipedia.org/wiki/Maria_Montessori

1 依達關注的是語言障礙乃至影響其日後智能發展不足者的特殊教育；蒙特梭利則偏重對自閉症和智能不足兒童的研究與教學，而蒙特梭利的教學方法也立於依達研究結果的基礎，進而實驗與修正而來（林寶山、李水源，2011）。後來，蒙特梭利也將此針對智能不足與自閉症兒童的理念和教學不斷的試驗和修正，終能轉而用於一般兒童的教學。

2 1911年義大利和瑞士已設計公立學校；1912年起也陸續在歐洲、澳大利亞、美國乃至於非洲開設學校，並於1913年假羅馬舉辦第一次國際培訓班（Wikipedia, the Free Encyclopedia, 2018b）；其被譯成多國語言的暢銷書《蒙特梭利方法：科學教育學應用於「兒童之家」的兒童教育》(Montessori method: Scientific pedagogy as applied to child education in “The Children’s House”)等均以幼兒教育為主（Montessori, 1912）。

教育法令

國家教育研究院教育資源及出版中心彙整

法 規 及 政 令 資 料 來 源

1、訂定「 <u>教育實習成績評定指標與評量基準</u> 」，自公告日生效	2018-08-22 第024卷 第159期
2、訂定「 <u>教育部推動及補助地方政府與私立幼兒園合作提供準公共教保服務作業要點</u> 」，自107年8月1日生效	2018-08-22 第024卷 第159期
3、訂定「 <u>偏遠地區學校合聘教師及巡迴教師聘任辦法</u> 」	2018-08-27 第024卷 第162期
4、訂定「 <u>教育部運動發展基金補助直轄市縣（市）政府推動發展地方特色運動觀光遊程實施要點</u> 」，自公告日生效	2018-08-27 第024卷 第162期
5、訂定「 <u>教育部補助合格教師赴新南向友好國家學校任教試辦要點</u> 」，自公告日生效	2018-08-28 第024卷 第163期
6、訂定「 <u>各級學校實驗（習）場所事故災害訪查作業要點</u> 」，自公告日生效	2018-08-31 第024卷 第166期
7、訂定「 <u>教育部國民及學前教育署補助公立高級中等學校辦理前瞻基礎設計畫－數位設計畫經費要點</u> 」，自公告日生效	2018-09-11 第024卷 第173期
8、訂定「 <u>教育部國民及學前教育署補助直轄市與縣（市）政府所屬公立國民中學及國民小學充實學校午餐人力要點</u> 」，自公告日生效	2018-09-13 第024卷 第175期
9、訂定「 <u>十二年國民基本教育課程綱要國民中學暨普通型高級中等學校－科技領域</u> 」、「 <u>十二年國民基本教育課程綱要技術</u>	

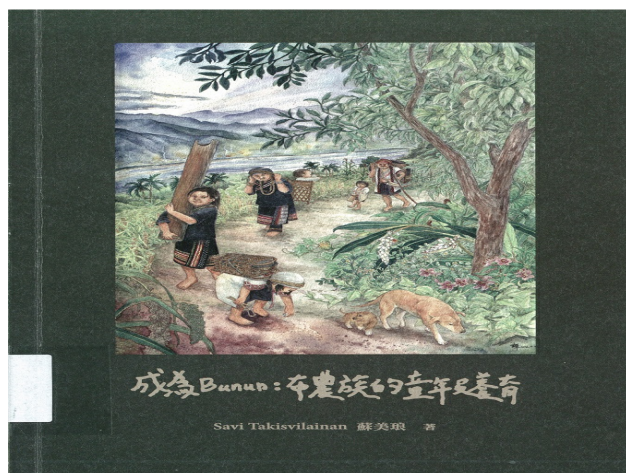
<p>型高級中等學校－科技領域」，自108學年度，依照不同教育階段（國民中學及高級中等學校一年級起）逐年實施</p>	<p>2018-09-20 第024卷 第180期</p>
<p>10、訂定「教育部補助大專校院延攬國際頂尖人才作業要點」，自107年8月1日生效</p>	<p>2018-10-09 第024卷 第192期</p>
<p>11、訂定「教育部辦理大專校院校園職業安全衛生管理輔導及驗證認可實施要點」，自公告日生效</p>	<p>2018-10-11 第024卷 第193期</p>
<p>12、訂定「高級中等以下學校及幼兒園教師證書核發辦法」</p>	<p>2018-10-16 第024卷 第196期</p>
<p>13、訂定「偏遠地區學校專案聘任教師甄選聘任辦法」</p>	<p>2018-10-19 第024卷 第199期</p>
<p>14、訂定「教育部國民及學前教育署補助辦理在校生專案技能檢定總召集學校及分區召集學校設備經費要點」，自公告日生效</p>	<p>2018-10-19 第024卷 第199期</p>
<p>15、訂定「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－藝術領域」、「十二年國民基本教育課程綱要技術型高級中等學校－藝術領域」，自108學年度，依照不同教育階段（國民小學、國民中學及高級中等學校一年級起）逐年實施</p>	<p>2018-10-23 第024卷 第201期</p>
<p>16、訂定「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－綜合活動領域」、「十二年國民基本教育課程綱要技術型高級中等學校－綜合活動領域」，自108學年度，依照不同教育階段（國民小學、國民中學及高級中等學校一年級起）逐年實施</p>	<p>2018-10-23 第024卷 第201期</p>
<p>17、訂定「運動產業園區輔導補助及獎勵辦法」</p>	<p>2018-10-24 第024卷 第202期</p>
<p>18、訂定「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」、「十二年國民基本教育課程綱要技術型高級中等學校－社會領域」、「十二年國民基本教育課程綱要綜合型高級中等學校－社會領域」，自108學年度，依照不同教育階段（國民小學、國民中學及高級中等學校</p>	<p>2018-10-26 第024卷 第204期</p>

一年級起)逐年實施	
19、訂定「十二年國民基本教育技術型高級中等學校群科課程綱要—機械群」，自108學年度高級中等學校一年級起逐年實施	2018-11-02 第024卷 第209期
20、訂定「十二年國民基本教育技術型高級中等學校群科課程綱要—動力機械群」，自108學年度高級中等學校一年級起逐年實施	2018-11-02 第024卷 第209期
21、訂定「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—自然科學領域」、「十二年國民基本教育課程綱要技術型高級中等學校—自然科學領域」、「十二年國民基本教育課程綱要綜合型高級中等學校—自然科學領域」，自108學年度，依照不同教育階段（國民小學、國民中學及高級中等學校一年級起）逐年實施	2018-11-02 第024卷 第209期
22、訂定「國立偏遠地區高級中等學校學生宿舍管理作業要點」，自即日生效	2018-11-07 第024卷 第212期
23、訂定「教育部補助大專校院實施特殊優秀人才彈性薪資作業要點」，自107年8月1日生效	2018-11-12 第024卷 第215期

(摘錄自行政院公報資訊網<https://gazette.nat.gov.tw/egFront/>)

成為Bunun：布農族的童年與養育

陳張培倫*



每當論及原住民族教育，無論是實驗教育中的民族教育課程，抑或是彈性學習節數中的民族教育活動，究竟要教什麼以及怎麼教？會是在規劃課程時，不斷被提出的問題。相對於一般教育課程，無論是各學習領域分科以及各領域之學習重點條目，或者講述、觀察、討論、問題、價值澄清、合作學習、角色扮演等教學方法的交互運用，其應用發展均已相當成熟。然而，一旦論及民族教育課程的內涵，以及相應教學方法之選擇，卻似乎仍在起步階段，完整論述之著作亦難得一見。

Savi Takisvilainan蘇美琅所著《成為Bunun：布農族的童年與養育》，算是目前回應前述問題最完整的專書。該書分別以「布農族傳統文化內涵」、「發現孩童」、「布農族傳統文化之美好與價值」、「布農族的人才培育」、「布農族傳統文化應用於國小民族教育課程」為題，勾勒出布農族教育模式以及傳統知識內涵（包括日常生活、人觀與信仰、社會組織與制度以及核心價值觀），最後並將之延伸至學校民族教育之應用規劃建議。

此一回身凝視族群傳統教育實踐的溯源之旅，對於費心求索民族教育教什麼、怎麼教的原住民族教育工作者而言，具有相當明確的示範作用，值得當前投入原住民族實驗教育，以及正在思索如何於十二年課綱實踐民族知識與文化傳承的教育界朋友們，仔細閱讀參考。

以下謹就原住民族教育的迷思、布農族傳統教育模式、布農族傳統知識內涵及民族教育學習內容等三個面向，介紹該書要點及其對學校課程發展之可能啟發，最後亦將簡要提出學校課程實務建議。

壹、從傳統斷裂處接續而起

該書於作者序開頭就點出一件所有教育工作者都應該自省的迷思。作者回顧其服務經驗，指出不少原民學校教師沒有深入了解原住民族社會狀況，就以學業成績論斷原住民父母不關心子女的教育。如此形成偏見後，便以福利

政策模式輸入許多資源給孩子，「甚至替代了原住民父母的養育責任」，殊不知，「原住民不是不懂養育，而是原住民養育子女的概念不同於主流社會罷了。」作者明確表明：本書目的「在於想要告訴大家布農族人如何養育孩子，也期待大家用布農族的方式幫助布農族孩子學習與成長。」(24-26)

言下之意，謀思原住民族教育改進之道，其中一種策略，須得教育工作者調整刻板印象，先停下思緒轉身看看原住民族傳統教育模式，以之為基礎再與當代社會條件及教育實踐進行對話，如此從傳統斷裂處接續而起並調適形成的策略方案，或許比不加反思地套用主流教育模式於原住民學生身上，更有改進原住民族教育成效的機會。

貳、布農族傳統教育模式

何謂布農族傳統教育模式，綜觀《成為Bunun》全書，或許可以從「期盼」(教育目的)、「發現孩童」(兒童發展)、「教與學」三個面向尋獲其輪廓。

一、教育目的

學校課程與教學的主要方向，深受父母、家庭與社會對下一代的期望所影響，布農族社會亦不例外，「我們從布農族生命禮儀及祈禱詞的內容，發現布農族家長對子女有深深的期許，這樣的期許不僅是族人對社會的期待，也是指引著兒童未來的發展方向。」(148)進一步來看，無論從父母期待抑或個人自我要求的視角，這些期盼包括健康成長、德性培養、夢占能力、善於狩獵與農事、獲得社會肯定等。

二、兒童發展

成年之前的教育，各文化通常會根據身心發展階段，予以不同之安排，布農族社會亦然。作者依族語稱呼及生命禮儀，將布農族兒童成長分為以下階段，並歸納其教育安排：

vai (命名後的小嬰兒) 階段有著許多初生兒祭儀，其目的無非是「謙卑地向天祈求健康與祝福」(131)；

uvaz-az (已能跑跳走的小孩、約1-6歲) 階段的學習並不需要特別地去教小孩，而是讓其自然地模仿大人的做法學習簡易技能。「布農族從小即跟著長輩，觀察家中長輩做事，詢問大人在做什麼、怎麼做、工具怎麼用，並且把玩大人使用的工具等等」(139)；

minbunun (進入健康長大的人、約7-10歲) 階段則開始學習清掃環境、起火煮飯、照顧弟妹等，「開始學習男女分工的事務，女生隨著母親學習家事與田間工作，男生在家附近山上找鳥巢、捉老鼠等等」(140)；

mintalmaindu/mintalbinau-az (將成為男人/女人、約11-15歲) 階段，除了繼續前一階段的工作，「還會增加較為繁重的事務，比如養豬、烹飪，此階段的男、女有不同的學習內容，且需獨立完成這些工作內容」，逐漸步入成年期。(144)

作者最後綜整指出，「布農族的年齡階級從0-15歲有較嚴謹的階段區分，每個階段都有連續性的安排，前一階段的學習是下一階段的準備，以循序漸進方式順利的培養小孩的基礎能力，到了成年禮之後即自依能力與性格發展個人的一片天。」(144-145)

三、教與學

對於教與學，布農族傳統亦有其側重之處。在品德教導上，作者指出布農族常用故事寓言或歌謠，引導小孩子

培養諸如勤勞、不可驕傲自大、不可偷竊等德行。

在技藝學習上，作者亦由耆老經驗訪談，歸納出傳統學習方式為觀察模仿、實作與嘗試錯誤、自我創新。以編織為例，初學習時，教授者並不會多講什麼，「而是提供他們觀察與模仿的機會。學習者先觀察老師（父母）的做法，然後就是自己回想老師的做法，並模仿這樣的做法，直到學會為止...不斷嘗試錯誤而找到製作技能...如果沒有自我要求，沒有主動的心，是很難把學習這件事情做好的...」（232）

綜觀該書對布農族傳統教育模式之整理可發現，布農族傳統社會或許尚未發展出現代社會具系統性且經學術探討驗證的各種教育理論，但是對孩子身心全人發展的期待，針對孩子不同學習發展階段所安排的適性教育，以及以實作為重心並強調學習者主動性的教學方式，不也是現代教育不斷強調的重點嗎？這提醒著我們，與其急著從外部社會搬來特定教育模式，不如先回歸原住民族教育傳統，從其部落文化土壤中，或許就能找到提昇原住民學生學習成效的養份。

參、布農族傳統知識內涵及民族教育學習內容

近年原住民族教育之民族教育推動工作，或許是教學時間有限（主要是在彈性學習節數），大部分學校通常只能選擇諸如傳統樂舞或工藝的一部分來實施民族教育，而未能先行思索民族文化知識的整體內涵，再將之轉化為具系統性的校本課程，或適切融入一般領域科目，最後其結果往往容易流於片斷化、淺薄化，原住民學生還是難以接觸其自身文化全貌。

《成為Bunun》從教育現場需求之角度，一方面反思整理布農族傳統知識內涵，另一方面將其轉化發展成民族教育學習內容，此一原住民族知識系統性整理以及課程化發展之建構過程，非常值得各校參考。

在布農族傳統知識內涵的系統性整理方面，從「布農族傳統文化內涵」及「布農族傳統文化之美好與價值」這兩章，作者歸納出民族或部落歷史／口傳文學、人觀、信仰、社會組織／制度、家庭／部落倫理、生活技能等範疇，構成了布農族傳統文化知識的核心。

《成為Bunun》一書最具貢獻之處，在於結合布農族傳統教育模式及原住民族知識的歸納整理成果，發展出布農族民族教育課程綱要，包括課程理念、課程目標、課程定位、課程主軸、實施原則、布農族民族教育八大文化概念（世界觀、人觀、社會制度、家庭倫理、德性陶冶、素樸生活、遷徙與歷史、勞動好體能）及其內涵分類一應俱全，甚至還依據學習階段（國小低中高年級）設定不同之學習目標以及說明其學習內容或素材。

以社會制度高年級為例，其中一項學習目標為「能了解siduh的功能」，其相應學習內容則為「決定可否通婚」、「共食祭粟」、「共行祭儀」、「共抵外敵及仇人」、「共守禁忌」、「傾囊相助」等（267）。再以素樸生活中年級為例，其中一項學習目標為「能發現傳統布農族服飾使用之顏料，並實作植物染色的技能。」其相應學習內容則為傳統常用顏色及其相應原料，以及「用敲打的方式將顏色打在布上。」（295）

肆、實務建議

對於各原民重點學校，或可參考《成為Bunun》一書有關民族教育課程設計模式，推動各校相關課程發展工作，建議如下：

第一，各校或可聯合鄰近相同族群背景學校，參考《成為Bunun》一書之分類模式，共同建構當地原住民族知識體系並整理其實質內容，如此一來，民族教育之內容，方有具體完整的輪廓及內涵。

第二，由於十二課綱總綱明確規定原民重點國中小均應於校定彈性節數列有原住民族知識與文化課程，故建議各校應在前述原民知識整理基礎上，參酌《成為Bunun》中所鋪陳的課程發展模式，依學習階段別有體系地設計民族教育課程內容。

第三，由於新課綱許多領綱實施要點明定鼓勵原民重點學校於一般領域科目中實施文化回應教學，建議各校不妨將前述整理完成的原住民族知識內容，適切融入一般學習領域之特定學習內容，讓學生於一般課程中也能同步學習到民族文化精髓。

* 陳張培倫，國立東華大學民族事務與發展學系副教授

電子郵件：tunkan@mail.ndhu.edu.tw

品德 拓展更有自信新未來

高于婷小姐彙整

教育資源及出版中心同仁

國家教育研究院建置之「愛學網」資源平臺，影音豐富多元，其中涉及品德教育相關影片計有120部，而近年辦理之品德教育專題演講精彩影音亦掛載於平臺上。透過不同影音源學習方式，引導學生思辨及討論。

107年度品德教育系列演講紀實

場次一：讓我們一起唱出好品格

https://stv.moe.edu.tw/co_video_content.php?p=328291

https://stv.moe.edu.tw/co_video_content.php?p=328304

https://stv.moe.edu.tw/co_video_content.php?p=328308

https://stv.moe.edu.tw/co_video_content.php?p=328312

5月23日下午國家教育研究院臺北院區辦理，湧進數十名對教育熱衷與教育第一線教師等，參與本院辦理的演講活動，每張漾著笑意的聽眾為看似嚴肅的品德教育演講增添許多不一樣的氛圍。

邀請原聲合唱團團長及指揮、南投縣東埔國民小學校長—馬彼得，期多面向提供教育教學等各種學習、分享與討論的機會。馬校長分享他參與原聲合唱團的歷程，以及音樂對教育的感動，我們除了看到他用教育陪伴孩子的歷程外，更能細細品嚐他所分享的經驗與精彩故事。馬彼得校長特別重視孩子的紀律、態度與榮譽感，認為原住民族的孩子，最需要的就是「機會」及「信心」。馬校長認為這群孩子讓他最驕傲的並不是歌唱的成就，而是孩子們的品格、使命感以及責任感。在走過10個年頭的原聲教育路，校長始終牢記著他教育的初衷，並一直實踐著。

場次二：為孩子開啟一扇世界之窗

https://stv.moe.edu.tw/co_video_content.php?p=328373

https://stv.moe.edu.tw/co_video_content.php?p=328376

6月13日晴朗的午後，「舊鞋·救命」活動發起人楊右任理事長蒞臨主講「為孩子開啟一扇世界之窗」。楊理事長榮獲2017年十大傑出青年，在2014年所發起之第一次「舊鞋·救命」活動，為非洲的孩子們募集舊鞋，引起各方廣大迴響。

楊理事長傳達他發起「舊鞋·救命」的理念及歷程，他認為幫助並不單是只有提供金錢、提供資源，而是需要了解當地的文化、真正了解他們實際需要，仔細思考援助效果而擬定短期、長期計畫，重要的是要改變原先固有的思維，最終目標希望讓當地的居民能夠有自己的能力，得以生存。

場次三：記得這堂閱讀課

https://stv.moe.edu.tw/co_video_content.php?p=329100

https://stv.moe.edu.tw/co_video_content.php?p=329104

8月6日邀請到彰化縣立鹿鳴國民中學楊志朗教師，帶來「記得這堂閱讀課」。楊志朗老師擅長以創意教學、藉由歌曲帶入古今的詩詞、多元閱讀進而翻轉孩子的人生，孩子們更進而學習到了待人處事，培養品德教養。

這些品德教育思維，讓閱聽者重新定位品德意涵，對於學校中教育價值與各項教育活動，更是具備不同的意義，歡迎各界觀賞。

書類資料

傅雅蘭整理

國家教育研究院教育資源及出版中心

本期介紹《喚醒夢想·釋放天賦：臺灣實驗教育的另類課程實踐》及《九十九年常用語詞調查報告書》二書。
《喚醒夢想·釋放天賦：臺灣實驗教育的另類課程實踐》系統性具體呈現我國實驗教育先行者的另類課程實踐經驗；
《九十九年常用語詞調查報告書》為年度語詞調查工作的成果，除了進行99年語料與字詞表的統計，並比較往年字詞表，以觀察常用語詞的變化。



書名：喚醒夢想·釋放天賦：臺灣實驗教育的另類課程實踐

發行人：許添明

主編：馮朝霖

出版機關：國家教育研究院

出版年月：2018年7月

ISBN：978-986-05-6442-6

全文網址：登載於國家教育研究院網站，網址為：

<http://12cur.naer.edu.tw>

內容摘要：

本院自民國103年6月起啟動「十二年國民基本教育課程綱要實施之課程轉化探究計畫」，共邀請中小學階段40多所研究合作學校共同努力協作，組成國小、國中、普通型高中、實驗教育與原住民族教育4個子計畫。本書即為實驗教育與原住民族教育團隊的研究成果，系統性具體呈現我國實驗教育先行者的另類課程實踐經驗，內容八章主題依序分別為：戲劇課程、戶外教育、登山課程、學生法庭、專題探究、自主學習、神話課程與節慶文化。

每個主題均以2個實驗學校（機構）為例，分別勾勒其學校圖像與課程圖像，再進行該主題課程之深入描寫與深度探究，並接著進行2個案之對照，各章最後皆分別闡述其課程實踐經驗特色之共同性與特殊性，進而演繹其對於我國十二年國教新課綱實施之啟示性意義。

本書內容顯示，臺灣資深實驗教育學校另類課程實踐凸顯4項教育文化趨勢：另類教育哲學、萬物一體論世界觀、教育美學意識、全人教育願景。8項另類課程實踐經驗整體圖像，浮現具有未來啟示性的結構性精神：回歸土地連結自然、扎根社區體驗文化、喚醒夢想釋放天賦。



書名：九十九年常用語詞調查報告書

發行人：許添明

作者：林慶隆、吳鑑城、陳毓欣

出版者：國家教育研究院

出版年月：2018年3月

ISBN：978-986-05-5655-1

內容摘要：

常用語詞調查，除了可記錄年度常用語，也可觀察新詞或既有詞的新語義，作為辭典收錄新詞或新增釋義的參

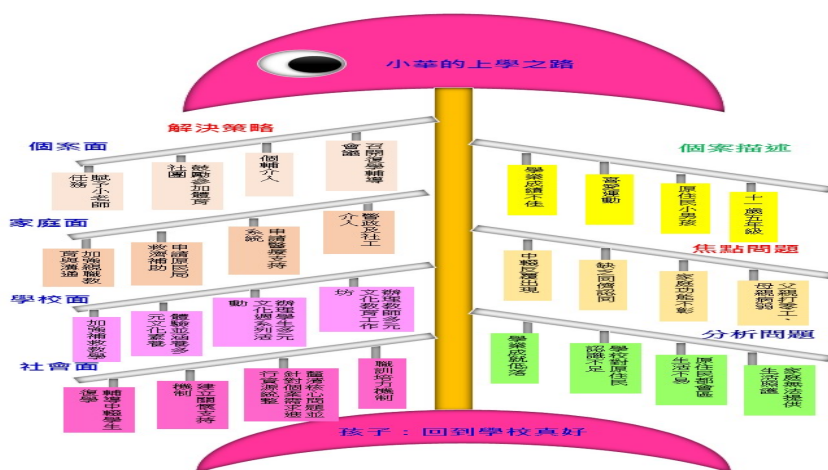
考。教育部為了了解民眾使用語詞的習慣，建立斷代常用語詞資料庫，自民國86年起，開始蒐集民國84年期間的書籍、雜誌、網路用語等類型的文字資料。

本報告應用教育部歷年常用語詞調查報告書的字詞表成果，除了進行99年的語料與字詞表的統計，並比較84～87年字詞表與99年字詞表，以觀察常用語詞的變化。除了延續教育部語言資料的蒐集整理工作，亦由跨年度常用語詞的比較觀察語詞的演變。報告具有兩項特色，第一為首度採用電腦自動分詞，再輔以部分人工校正方式進行分詞，節省大量的人力及時間。第二，本報告為了觀察具有特色、代表性的常用字、詞，加入「法政軍事」、「財經與時事」、「科學」、「生活與時尚」、「文教藝術」5類主題領域為檢索條件，觀察「單主題領域」與「跨主題領域」的高頻詞。

本報告統計整理的字詞表，可作為新詞定詞定義、工具書編輯、語文教材編輯、中文資訊處理（內碼擴編、輸入法改善、詞庫建立）語文規範訂定、語文研究及社會學研究等參考，豐富語文發展的研究文獻，並可作為臺灣語文教育發展的參考。

小華的上學之路

林明助¹ 高理忠² 李杏煖³



壹、學校及個案簡介

一、班級數及學生數：班級38班，學生905人。

二、特殊家庭學生數及比率：

新住民		原住民		單(失)親		合計	
人數	比率%	人數	比率%	人數	比率%	人數	比率%
130	14.4%	170	18.8%	60	6.7%	360	39.8%

三、教職員編制

(一) 教師編制：87人，師資學歷研究所占65%，大學及大專院校占35%。

(二) 職員編制：公務人員5人，工友2人，小計7人。

可愛國小是一所位於都會區的學校，學生族群分布多元，校長平日努力經營校務，積極爭取資源，提供學生許多有關多元文化教育實踐的機會，包括文化的形塑、情境的布置、課程的設計及活動的體驗等。希望孩子們能在自

然的情境中快樂學習，理解每個人的獨特性，進而懂得尊重與欣賞跟我們自己不一樣的文化與事物。

9月份，學校開學了，卻不見剛轉入可愛國小五年級的小華（阿美族）到校上課，經學校召開中輟通報會議並積極家訪查詢，才發現是小華的家庭狀況有問題。小華的父親和哥哥是板模臨時工，須外出工作，無人照料長期洗腎的母親，需有人在家照顧母親。經告知家長，依法律規定必須讓小華到學校讀書，避免違法，以確保孩子的學習權利。小華到校後，因為學習成就低落，跟不上班上學習進度，心中缺乏自信心，常有學習退縮缺課情形。

小華個子高，體格強壯，運動表現佳，在班上的躲避球打得特別好，有同學很佩服他，但也有部分同學說他是原住民，打得好是理所當然，可是功課也不怎麼樣。10月中旬小華超過3天未到校，導師連繫家長多次未果，連家訪也找不到人，因而導師認為原住民家長就是不在意孩子上學與否，學校只好再次通報中輟。

學期中，父親曾到學校向輔導主任借錢繳房租，主任向校長反映後，校長請輔導主任積極尋找社會資源來協助家長渡過難關，目前也向社會局申請弱勢家庭租屋補助事宜。

校長及行政團隊雖很希望能協助小華及其家庭，但是家長配合態度消極，因為學習適應、家長態度及家庭經濟等等不利因素，致使小華的中輟情況反覆出現，也成為該市強迫入學委員會列管追蹤輔導的重要個案。

貳、釐清焦點問題

- 一、小華因為父親打臨工，母親病弱，收入不穩定，且工作地點常遷徙，居無定所，導致家庭功能不彰。
- 二、校園推動多元文化教育用心，但小華轉入新學校適應不良，文化刺激不足，導致學習成就低落。
- 三、學校教師、學生普遍存在對原住民學生學習及家長管教的刻板印象。

參、分析問題

- 一、**個人因素**：學業成就低落、缺乏同儕認同、長期中輟。
- 二、**家庭因素**：家庭功能不彰、家長態度消極、無法提供生活照護。
- 三、**學校因素**：對原住民學習及管教存有刻板印象，族群認同與理解不足。
- 四、**社會因素**：都會區謀生不易、資源引入缺乏聚焦、強迫入學委員會高度關注。

肆、解決轉化策略

一、個案面：

- （一）**長期中輟**：召開復學輔導會議、個輔介入、鼓勵參加體育社團
- （二）**缺乏同儕認同**：多元文化主題教學、團體輔導、同儕陪伴
- （三）**學業成就低落**：參與補救教學、賦予小華小老師（體育）工作

二、家庭面：

- (一) 家庭功能不彰：通報社會局、引進社會資源、家訪
- (二) 家長態度消極：親師溝通、親職教育、警政及社工介入
- (三) 無法提供生活照顧：夜光天使照顧、申請原民局救濟、醫療補助

三、學校面：

- (一) 辦理教師多元文化教育工作坊，釐清其對多元文化概念與實務教學方法。
- (二) 辦理學生多元文化週系列活動，體驗並涵養多元文化素養。

四、社會面：

- (一) 都會區謀生不易：建置職訓培力機制、醫療支持系統。
- (二) 資源引入缺乏聚焦：釐清核心問題並針對個案需求進行資源統整。
- (三) 強迫入學委員會高度關注：透過法律規範，建立關懷支持機制，輔導中輟學生復學。

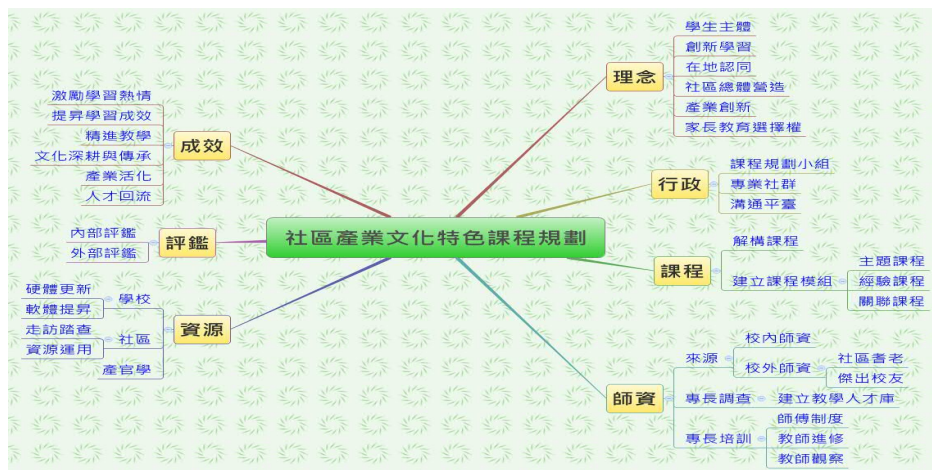
1林明助校長·臺北市萬華區老松國民小學

2高理忠校長·桃園市大溪區僑愛國民小學

3李杏媛校長·新竹縣湖口鄉信勢國民小學

社區產業文化特色課程規劃

呂翠鈴¹ 吳景州² 張碧華³ 劉從義⁴ 陳秀玲⁵ 羅國基⁶ 林逸松⁷ 李哲明⁸



壹、前言

面對社會多元的發展與時代浪潮，人民對教育的期待不同，加上國內少子化的衝擊下，學校教育勢必需更加活化與精進；同時學校是社區的一部分，地方文化產業亦是學校辦理實驗教育的良好素材。是以，規劃社區產業文化特色課程來成就每位孩子，達到全人教育的目標。

貳、社區產業文化特色課程

一、理念

- (一) 學生主體：以學生為中心，讓學生成為學習的主人。
- (二) 創新學習：走出學科框架，翻轉學生學習型態，激勵學生學習熱情，提升學習力。
- (三) 在地認同：認識、了解、接納、尊重在地文化，培養人親、土親在地化。
- (四) 社區總體營造：建構共享、共學、共好的優質社區文化。
- (五) 產業創新：活絡在地產業，提升產業價值，促進人才回流。
- (六) 家長教育選擇權：提供不同教育型態，提供家長多元選擇，以達適性發展之目的。

二、行政

(一) 課程規劃小組：由校長召集，成員包括教師代表、家長代表、社區代表、行政人員代表及專家學者，定期研討訂定課程內容與架構，並適時檢討修正。

(二) 專業社群：教師組織教學專業社群，凝聚共識建立發展願景，形成共同的信念，轉化為持續關注學生的學習的具體行動。

(三) 溝通平臺：舉行課程說明會，進行親師互動及理念溝通；成立教學工作坊分享彼此心得意見交流；辦理課程論壇研討；提供建議與策略。

三、課程

(一) 解構課程

社區產業是學校教育的重要資源；社區產業文化氛圍，更是社區全體居民共釀共享，並且對全體居民產生影響，這其中當然也包含了學校在內。所以，如何將社區的產業及其形塑的文化納入課程教學中，讓學習可以更貼近孩子的生活，產生具體而微的影響，是學校無可忽視的一環。

現行教育體制內的課程綱要係全國統一，並未也無法針對不同環境及地方特殊性提供能力指標的訂定與課程內涵。因此，當實驗教育希望能提供另一種不同的教育思維與樣態時，對現行課程進行解構，再建構，以納入社區產業文化的課程內容，來呼應預定實施的實驗教育的理念或原則，是進行實驗教育時必要的作為。

(二) 建立課程模組

現行課程綱要以領域劃分學習的內容，雖有參考學生身心不同發展階段編擬，但仍是以領域學科本身的結構做拆解編排為主，且各領域訂定的能力指標，在教學現場也常發現有重複或疊床架屋的現象。尤其社區產業及文化，就在學生的生活與環境中發生，回歸以學生為學習主體的思維，回歸教育即生活的理念，建構社區產業文化課程教學模組，如：主題、經驗或關聯等，讓學習生活化與意義化，有助於培養學生對社區的認同與愛鄉情懷。

四、師資

(一) 來源：依教師專長配課排課，探訪社區耆老、專家學者及傑出校友協助教學。

(二) 專長調查：調查校內外師資專長，建立教學人才庫。

(三) 專長培訓：

- 1、建構師傅制度，培養教師專長。
- 2、鼓勵教師參加學分班進修，輪調擔任協同教學者。
- 3、透過教師觀察，促進教學相長。

五、資源

(一) 學校：學校透過盤整內外資源與人力，更新軟硬體，提升行政效率和教學效能，以發展特色與扎根教

學，再創高峰。

(二) **社區**：面對少子化的影響，結合社區資源，透過走訪踏查及資源運用等方式，發展具社區產業文化特色課程之實驗教育，是許多中小學校可思考的永續經營途徑。

(三) **產官學**：學校與地方產業、行政機關及學者專家合作，實行產官學三者結合的資源體制，藉由實驗教育課程實施，以滿足業界需求，結合政策及學術界專業指導等方式建構三贏的契機。

六、評鑑

(一) **內部評鑑**：校內夥伴針對學校與社區的需要性，在課程目標、學習經驗、教材組織及課程實施的適切性上，以回饋、修正、調整的方式，讓學校課程不斷改善，提升學生學習成效。

(二) **外部評鑑**：機關、專家、學者與地方耆老等，以滾動改進評鑑方式，提供學校人員支援及精進意見，並省思學校與社區現在與過去之間的異同處。

七、成效

(一) **激勵學習熱情**：透過結合在地產業與文化課程，發掘自我潛能，適性實踐自我理想，肯定自我，點燃學習的熱情。

(二) **提升學習成效**：特色課程規劃，讓學校及社區異業文化等進行策略業盟，提供學生多元學習與展能機會，提升學習成效。

(三) **精進教學**：師生共學、社區參與，共同規劃與實踐特色課程，藉由共備、觀課、議課歷程，精進教學。

(四) **文化深耕與傳承**：實驗課程在地化，強化學生對在地文化與產業的認知與認同，鼓勵學生勇於參與、樂意推動，實際達成深耕與傳承的責任。

(五) **產業活化**：實驗課程能鼓舞人文關懷，建構在地文化價值，提升產業生產能量，從認知情意技能三方活化產業。

(六) **人才回流**：實驗課程能凝聚社區共存共榮意識，共同投入復甦產業轉型升級，文化保存並復興，培育在地實踐社群、學習型組織，吸引人才返鄉貢獻所學。

1呂翠鈴校長，臺南市安平區西門國民小學

2吳景州校長，雲林縣虎尾鎮廉使國民小學

3張碧華校長，臺北市北投區泉源國民小學

4劉從義校長，花蓮縣玉里鎮源城國民小學

5陳秀玲校長，南投縣南投市千秋國民小學

6羅國基校長·苗栗縣三義鄉鯉魚國民小學

7林逸松校長·新北市三峽區有木國民小學

8李哲明校長·高雄市鹽埕區光榮國民小學