

第
六
章

原住民族知識
在學校課程上的
意涵與應用



第六章 原住民族知識在學校課程上的 意涵與應用⁵³

外界經常低估原住民族，如愛斯基摩人的知識，這些知識很少被記錄下來，所以至今仍然鮮為人知。我相信優秀的獵人所擁有的知識，絕不亞於我們社會中受過專業訓練的科學家，縱使他們理解的體系有所不同。關於極地動物如北極熊、海象、馴鹿……等的行為、生態及利用，是可以完全以愛斯基摩人的知識書寫成冊的。⁵⁴

~Richard Nelson

壹、前言

全球原住民約有 3 億 7 千萬人，分屬約 1,200 個民族，其中大部分原住民族都有著殖民經驗，語言、文化、傳統及社會組織長期受到殖民帝國有計畫的消滅。由於原住民族大多沒有文字，相關的研究、紀錄、文件中原住民往往是論述的客體，歷史經驗和文化傳統不是被刻意地扭曲，就是因種種文化、地位、觀點、時空條件、意識型態的差異，造成書寫的文本與原住民族的主體實象有著相當大的差距（孫大川、蔡智賢，1996）。加上現代教育機制的推波助瀾，原住民族知識被邊緣化甚至污名化的結果，原住民族文化的主體性也在自我否定的過程中逐漸失喪（李瑛、孫大川，2002）。1999 年世界原住民族教育會（World Indigenous People's Conference

53 本章部分內容摘錄改寫自筆者所撰〈原住民族知識在文化回應課程中的可能性初探〉一文。

54 引自台邦·撒沙勒 2000 年《尋找失落的箭矢－對原住民狩獵的思辯》

<http://wildmic.npust.edu.tw/sasala/尋找失落的箭矢.htm>

on Education, WIPCE) 所草擬的《Collangatta 原住民族教育權利宣言》指出全球原住民族，特別是曾受殖民經驗影響的族群，長期抗爭的目的在追求自主與自決的權利，原住民族無法再忍受族群完整的靈性在一次又一次的霸權侵犯下日漸凋零，原住民族與強勢族群接觸的經驗中，逐漸失去其優勢。內文也指出，原住民族堅持主張有接受教育的權利，然從歷史的觀點而言，教育已被非原住民族的標準、價值所建構與衡量，教育最終的目的是將原住民同化於非原住民的文化與社會。因此，原住民族有權且亟需建立能夠符合原住民族文化價值與哲學的教育制度，這些文化價值與哲學是數千年來形塑、孕育原住民族的穩固基礎。

我國憲法增修條文第 10 條第 12 項明定「國家應依民族意願，保障原住民族之地位及政治參與，並對其教育文化、……予以保障扶助並促其發展……」。《原住民族教育法》也依憲法精神制定，並於 1998 年公布實施，成為原住民族教育發展及維護原住民之民族教育權重要的法律依據。顯見我國在政策上，也以健全發展原住民族教育為目標。雖然政府透過各種政策規劃來縮短原漢學生在各個教育指標上的差距，但整體來說，原住民族教育的成效卻不甚顯著。誠然，影響教育成效的因素頗多，包括家庭環境、社區文化、社會資本、社經條件等，都會影響學生的學業成就，相關的研究也累積不少學術成果，但對於原住民族知識及其在教育上的應用，卻鮮少受到關注。本文即在探討原住民族知識在教育上的意義，及在教育上應用的可能性。首先嘗試釐清原住民族知識的起源、生產與特性，以及它與現代西方知識的對應關係。其次，從英國學者 R. S. Peters 提出的教育的三項規準，來檢視原住民族知識在原住民族教育上的意義。最後，以美國「阿拉斯加原住民族知識網絡」(Alaska Native Knowledge Network, ANKN) 所建構的螺旋式課程為例，分析原住民族知識在學校教育上的應用，以及它在教學及研究上的原則，作為未來學術研究及教學上的參考。

貳、知識、權力與原住民族

知識成為權力的來源，主要還是一套論述在特定的時空裡為某一知識社群支持擁護所造成的影響，有影響力的學術領導者為這一套論述建構了生產、規範、分配、流通及運作的體系。因此，知識並非中立、客觀、普遍或是進步及解放的工具，而是權力及支配的內在要素，因此，「知識-權力」是一體的，不能分開來單獨討論（黃瑞祺，2000）。為了理解這個世界，或者更具體一點，為了認識、了解生活的環境，並在惡劣的環境中生存下來。這個過程中，「知識」被生產、驗證、修正及確認，當這個環境變得更複雜多變，「知識」生產的速度和循環也變得更快速而複雜，系統化就成了讓「知識」穩定而易於掌握的適當途徑。

M. Foucault（1972）認為，所有人類知識的正當性都值得懷疑，因為知識的生產係由特定的人依據特定的目的，在特定的環境中，向特定的對象表達的內容，當然其中也有辯證的過程，但這種辯證顯然也是一種自我區隔、正當化的操作。為了實現社會文化制度的協調運作與穩固，透過知識論述生產與再生產機制的運作，促使個人社會化，成為符合社會正當化標準的「自律的主體」，在這樣的過程中，知識、道德與權力相互滲透與共生。帝國主義的殖民政策，也透過這樣的機制來合理化其遂行境外的資源掠奪。Linda Smith（1999）在其出版的《Decolonizing methodologies: Research and Indigenous peoples》中以去殖民的觀點檢視西方科學研究的歷史與哲學基礎，她指出現代知識的形成與帝國主義（imperialism）有很大的關聯，而殖民就是一種向外資源掠奪的控制體系，在這種體系下生產的原住民族知識儼然成為「真理的治權」（regimes of truth），原住民族文化傳統真實的面貌被武斷地切割和重組。

對於原住民族知識的邊緣化，國內學者也有類似的論述，例如李瑛與孫大川（2002）從 M. Foucault 知識／權力之系譜檢視傳統原住民族部落教

育機制在邁向現代國家體制所產生的變遷時認為：

當原住民在其生活的土地上是唯一或優勢族群的時候，族群文化自然是其教育的內容、方法與目的。其後，原住民在與其他族群接觸的經驗裡，逐漸喪失其優勢地位，族群的接觸固然使文化變遷，然而原住民所經驗的不是扎根於自己的文化，並透過不同文化體之間彼此的對話及相互影響所產生的文化變遷，原住民與其他族群接觸的經驗是透過制度化的種族主義（institutional racism）所造成逐漸耗落的文化滅絕。（p.12）

她進一步指出，制度化的種族主義是指優勢族群透過社會制度（如教育體制、大眾媒體、法令規章等），灌輸特定的知識、觀點、價值、規範，原住民經由社會涵化，轉而認同優勢族群的文化與價值體系。這個過程中，原住民族語言、文化的合法性與有效性遭到破壞，文化的主體性也在自我否定中逐漸喪失。換言之，弱勢族群的認同不是一種選擇的結果，而是一種文化霸權強加（imposed）社會建構（social construction）。這也是為什麼全球原住民族幾乎都面臨同樣的命運－原住民族知識和語言遭到壓抑和消滅。現代化的教育體制，似乎又加速了文化消亡的進程，Lomawaima（1995）指出，美國的原住民族教育是一個延續了五百年的權力之戰，換言之，教育的本質在族群權力消長裡遭到曲解，原住民族文化歷史只能在宰制的社會結構裡夾縫生存（李瑛，1999）。

早期的有關臺灣原住民的研究始於日據時期，1895年臺灣割讓給日本後，原住民族成為日本人類學者的調查研究對象，早期以鳥居龍藏、伊能嘉矩和森丑之助等為代表，先後完成原住民族的分類和識別。之後馬淵東一及小川尚義等人開啓了原住民語言研究，馬淵東一還進一步研究了原住民的社會組織和親屬關係。有很長一段時間，臺灣原住民族的研究只在人類學、民族學及語言學領域受到關注，對於原住民族知識的理解與建

構，這些資料仍是相當珍貴而值得參考（李瑛、孫大川，2002）。但對於一個沒有文字紀錄的民族而言，這些留存的史料或是仍在進行學術研究能夠反映多少原住民族的真實形象？孫大川（1994）提出了他的看法：

……其實，對於像我們這樣沒有文字來紀錄自己歷史的族群來說，家族的記憶和早期人類學者的研究，乃是我們自我認識或捕捉祖先面貌的狹窄管道。……人類學家的態度如果是蜻蜓點水式的，那麼我敢斷定：後代許多人類學家的複雜分析，其實是建基在已經被前一代人類學者清理或破壞過的「田野」上。在這種情況下，人類學者所投射的「光明」，是為滿足個人想像的「學術地位」或真能帶引大家與原住民作真的相遇，便值得認真考慮了。

參、原住民族知識的特性

何謂「原住民族知識」？過去已有不少學者從不同的角度來解釋及定義它，但是否需要一個能夠完整含攝其意涵的解釋，並沒有一個定論。Warren（1991）及 Flavier et al.（1995）對原住民族知識作了一些概念性的區分。Warren 指出，原住民族知識是本土性知識，這種本土性知識屬於某個特定的文化群體或社會，它與現代學術機構和大學院校發展出的知識體系大相逕庭，它的起源多屬偏遠地區，其內涵包括與農業、文化、醫療、飲食、教育、自然資源管理等有關的知識。Flavier 等人則認為，原住民族知識是特定族群用以溝通及決定事務的基礎，它是一種動態的、經驗性的內在創造，並且不斷地與外在環境互動，而產生變化。這些概念，大約可以了解到原住民族知識有它特定的目的和過程，原住民族知識多屬實用性質，這種知識累積的過程往往需要非常長的時間，且是原住民族與自然環境及人事物互動的產物，其性質與目的和學術機構所生產的知識有所區別。此外，Maurial（1999）亦指出原住民族知識有以下三種特性：

一、地方性 (indigenous knowledge is local)

原住民族知識是原住民族與環境互動的產物，而這種累積通常需要經過許多世代的去蕪存菁。原住民族生活的場域有它的獨特性，為了與自然環境共生共存，自然形成的知識體系。從這個觀點而言，原住民族教育的目標，就是恢復與自然環境的關係，以及過去先祖們與自然互動的方式，讓族人能夠與生活的環境產生和諧的關係，與自然共生共存。

二、整體性 (indigenous knowledge is holistic)

原住民族知識植基於原住民族的世界觀，是人與自然、人與人交融下的產物。各種與生存有關的知識領域，包括信仰、組織、工藝、語言等，但不同的知識領域相互影響且難以分割，換言之，原住民族知識必須統整性的理解和運作，知識的分離，將無法真正理解這些文化所蘊含的意義，甚而導致刻板印象的形成。

三、口傳性 (indigenous knowledge is agrapha)

原住民族大多沒有文字，其歷史、文化、典故多是長輩透過口述、詩歌、舞蹈等方式教導給年輕的族人。從另一個角度來看，原住民族知識是共享的，世代間以口傳的型式傳遞，因為沒有文字，所以誰也無法獨有 (Nandy, 1987 ; Harding, 1998 ; Dei, 2000)，這些傳承下來的文化智慧，屬於整個部落或族群，但這些文化的支取必須在一定的規範下才能夠進行。

從上述有關原住民族知識的定義和特性，可以了解它和現代西方知識的區別，許多人類學家 (Wolfe et al., 1992 ; Lalonde, 1993 ; Berkes, 1999) 在區分原住民族傳統知識和西方科學知識時，認為原住民族知識屬於直觀整體、質性、道德取向、主觀的、經驗的、緩慢演變的、長期的、領域特定的、講究靈性的；而西方科學知識則屬分析的、化約的、量化的、價值

中立取向、客觀實證的、快速的、通則性的、講究邏輯推理的。會有如此的差異，主要是知識生產的方法上採取不同的途徑和策略，而這又和生產者所處環境及經驗有關，這兩者就是知識形成中重要的參照基礎。但是，將原住民族知識與現代西方知識作截然區別的二分法，亦非恰當。Stephens（2000）對照原住民族知識和現代西方知識時，提出兩者在以下四個面向上有類似之處：一、組織原則（Organizing principle），例如兩者都認為宇宙是一體的，知識是穩定的，但有必要時可以修正；二、心智習性（Habits of mind），包括誠實、有好奇心、努力和開放的心態；三、技能與程序（Skills and procedures），包括在自然情境中的觀察實驗、尋找一定的模式、重複驗證、推論和預測等；四、知識（knowledge），則包括了人類在自然界中所接觸和認知的人事物，所產生的所有知識。

肆、教育的規準與原住民族知識

學校是傳遞知識、文化、價值的場所，但是如果學校傳遞的是學生感到陌生的教育內涵，教育的效果就會大打折扣，對學生身心健全的發展也會有負面的影響。對原住民學生而言，部落和家庭的文化和傳統是他們生活的核心，進入學校的同時，他們並非被動的知識受體，文化經驗是原住民學生重要的學習參照基礎，如果學校教育所傳授的與他們的知識參照衝突，會導致學生的學習挫敗，以及對自身文化價值認知的倒錯。因此，檢視學校教育的內涵是否符合原住民學生的學習特性及需要，是一項重要的課題。英國教育哲學家 R. S. Peters（1983）認為，教育是一種多樣態（poly-monphous）的歷程，而教育的歷程和內容要符合三項規準（Education Criteria）：一、合價值性（Worthwhileness）；二、合認知性（Cognitiveness）；三、合自願性（Voluntariness）。以下即針對此三項教育規準，來釐清原住民族知識在教育上可能性：

一、合價值性：

從教育目的性來看，教育可以說是一種價值體系的傳遞，這種價值體系在歷史經驗中累積成形，成為一個社會組織的規範，是一個社會族群依存的基礎。教育的功能就在教導學生這些正向、向善的社會價值，讓學生在成長的過程中，學習正確的態度、觀念及行為舉止。這些價值體系通常都有族群特定性，換句話說，不同族群社會有不同的生活空間和歷史經驗，所形塑的價值體系未必相同，但對這個特定族群社會而言，是有意義的、合理的、可欲的，並且是延續族群生命的重要依據。例如，阿美族傳統社會中的年齡組織，男子在特定的階層有特定的權利和義務，強調長幼有序和集體性，部落中的事務透過年齡組織運作，有一定的規範和順序，這種教育的組織和歷程，就成為原住民族知識的載體，脫離這種運作的模式，文化和價值就無法順利的傳承。

二、合認知性：

所謂「合認知性」即是一項教育活動應該讓學生「真正」理解教育的內容，而不是學習零碎、片斷的知識，換言之，教學的內涵必須有認知的意義，除了能夠符合學生生活的經驗，也可以在生活中加以實踐。然而對原住民學生而言，學校中有許多學習內容是脫離學生的文化脈絡的 (Castellano, 2000；Dei, 2000；Graveling, 2000；Semali & Kincheloe, 1999)，這種去脈絡的知識，不僅無法讓學生有效的學習，也可能導致學生對自身文化的誤解。原住民族長久累積的文化與生態知識，就是原住民族世代相傳的珍貴資產。教育的目標就是將這些珍貴的文化資產，加以適當的轉化，成為學習的內容，讓學生深刻了解與體會族群豐富的文化內涵，並以身為原住民為榮。原住民族知識的學習是在自然的場域裡發生的，而這樣的學習是有其意義的，因為它承載著文化，這個文化就是孕育一個族群的養分。

三、合自願性：

任何一個有學習經驗的人都知道，當我們自發性地學習，所產生的學習效果最好。因此，教育的內涵就必須考量學習者的身心發展和學習準備，換句話說，學習內容需要依學生的發展階段來設計，過度學習或強迫灌輸，只會揠苗助長，無法達到教育的目標。皮亞傑（Jean Piaget, 1974）提出的「認知發展理論」（Cognitive-developmental Theory）中強調個體在成長的過程中，具有不同的認知與思維方式，而這種認知能力是隨著年齡而改變，依據個體認知發展階段來設計學習內容，才能有效地學習，否則會導致認知上的失衡。例如，依皮亞傑的分類，一個八歲的兒童屬於「具體運思期」（Concrete Operational Stage），能夠根據經驗來解決問題，也能使用具體物的操作來協助思考，但這個時期的兒童無法作邏輯和抽象思考，例如數學方程式的運算等。原住民族知識的學習也非常重視學習者的發展階段，例如原住民族的山林狩獵，需要對獵物生活習性的了解，以及觀察自然的能力，有經驗的獵人通常會先領著年輕的族人在山林中進行實地觀察、辨識植物、尋找獸跡和判別身處的位置，而不是一開始就讓他們拿著工具追捕獵物。

無論是原住民族知識或現代西方知識，都有它的複雜性，而教育就是在傳遞一個複雜的過程，既然如此，我們就不能夠將教學簡化為一個單純的知識傳遞的工具。如果老師對教育的概念，只有一個方式、一個角度、一個真理，就很難從不同的角度來看待學生的文化。從 R. S. Peters 提出的三項教育規準來看，就可以了解原住民族知識的重要性，它符合教育本質中價值、認知及自願的特性，學校的課程應該在這樣的基礎上發展，否則如孫大川（1999）所指陳現代教育體制對原住民族造成的傷害，將難以彌補：

日據時期，傳統原住民教育面臨國家體制與現代化的衝擊，經歷了較大的轉變。教育成為「國家」的事，其內容是透過意識型態的操

縱，使得教育的主體被置換，國家意識型態取代了部落原有的價值體系。又因語言的學習及課程內容與部落生活脫節，加深了原住民與母體文化的斷裂，更甚的是「污名化」的認同，灌輸傳統部落生活是落後的觀念。……日據時代的人才培育是以培養服務主流社會的人，是按國家資源配置的需要，而非從部落發展的角度來考量，因此，許多讀過書且服務公職的人反而與部落的距離愈加遙遠，甚至產生排拒、毀棄、對立的狀況。

日據時期，日本殖民政府為「教化」原住民族，透過體制性的手段來確立殖民威權，原住民族所要付出的代價是與母體文化的割裂，認同的發展是扭曲且頗具傷害性的。不過日本戰敗後，臺灣回歸至今超過一甲子，嚴格來說，這樣的現象似乎並不因為政權的更迭而有所改善。近半世紀以來，政府在原住民族教育上歷經不同階段的改革，從早期的山地平地化到解嚴後逐步走向多元文化的政策取向，原住民教育在量化的數據上逐年改善。雖然原住民族的權利在國際上漸受重視，各國原住民族紛紛要求政府正視原住民族教育與文化權，落實教育自主自決的目標，但國內仍有不少原住民知識菁英認為，原住民族的弱勢來自於部落文化的貧弱、膚淺及反智，堅持現代教育是脫離原始、融入社會的唯一途徑。檢視學校教育中的意識型態及其目的，不難了解為何這些信念仍影響著我們的族人，因為我們的教育經驗裡，認識自身族群文化、價值、傳統和知識的那扇門始終是關閉的。

伍、原住民族知識與課程

這個部分的資料主要是訪談幾位長期關心原住民族教育的人士，從他們的觀點出發，對原住民族實驗學校的規劃，以及課程內容提供建議。本研究整理出以下十個主題作為討論的內容，主要是依據相關文獻及訪談內

容，且受訪者認為在原住民族學校中必須加以規劃的課程內容。

一、民族語文

國內在推動族語教育，有一段不算短的時間，尤其行政院原民會過去幾年都投注經費預算，推動族語家庭化、社區化，語言巢的設置也逐步在全國各原鄉加以推廣。雖然在國小階段，學生必須選修族語課程，學習族語成為政府在教育上的既定政策。但不少學者及族人都質疑，孩子在學校裡一個星期只接受一、二節課的族語教學，能夠產生的成效非常有限。針對實驗學校的族語課程，一位原住民校長說：

我自己的觀察，是現在國小的族語課，成效非常糟糕。其實不是老師教的不好或不用心，而是孩子在學校學族語的時間實在太少了，回到家裡又不會用族語。現在我的學校裡，族語老師只是教拼音系統，讓小朋友先熟悉拼音系統和簡單的單字，如果要小朋友在生活中用族語，我覺得很難！如果要學好族語起碼要像紐西蘭毛利學校一樣每天都有半天的時間是用族語上課，這樣才有可能把族語復振起來，然後家長這一點也很重要，因為如果孩子在學校學了族語，回家家長不跟他們對話，族語的效果還是會打折扣。

很顯然的，不少族人都關心孩子在學校中學習族語的時間多寡，也認為要提升原住民學生的族語能力，唯有增加學習族語的時數。不過，在座談會中，也有一些意見，認為增加族語學習時數，會排擠學生在其它學科上的學習，反而造成學生學業成就的低落，如果因為學習族語而造成成績退步，恐怕也不是家長所樂見的。有一位與會學者提出了他的看法，認為在九年一貫的課程架構下，可以有一些突破：

我比較在思考文化融入課程的問題，換句話說，有沒有可能我們將部落文化和現有的課程目標作一些結合。舉個例子，泰雅族的織布

文化，幾乎每個泰雅族部落都希望能夠傳承這些技術，織布背後的知識相當的豐富，可惜在學校裡沒有太多學習的機會。也許可以依九年一貫課綱裡面的能力指標，以泰雅族織布文化作為主題課程來設計，能力指標不變，但是內容是部落在地文化，這樣的話，我們的孩子既可以學到祖先們的智慧，又不犧牲其它學科的學習。

從這個角度而言，似乎可以看到文化回應課程（Culturally responsive curriculum）在正式教育中的發展性。不過因為九年一貫課程中的課程綱要及能力指標，仍是比較一般性，如果不依部落文化特性做適當的調整，在課程設計上恐怕會遭遇一些困難。筆者傾向以九年一貫課綱及能力指標為基礎，在目標及能力指標上進行微調，再搭配部落文化的特性進行課程規劃，比較符合民族教育的精神。

二、族群歷史

在國中小的教科書中，古今中外的歷史往往是學生學習重要內容，可是對原住民學生而言，有關自己族群的歷史，卻極少有機會在學校中學習，因此，不容易對學校產生文化的歸屬感（Barnhard & Kwawgley, 2005；Bishop, 1998）。這種文化的歸屬感，對國小階段的原住民學生而言，相當重要，因為不少生活在部落裡的原住民學生在部落學校完成國小教育後，必須離開原鄉至外地升學，或因父母至都會區工作，轉而至都會學校就讀，這樣的情況下，要學習自己的族群歷史，更是緣木求魚。

回想自己在求學階段所唸的歷史，都是別人的歷史。國中的時候，我的歷史老師要我們把中國歷代名稱及皇帝背熟，他發明了一種方法，讓我們可以熟記朝代名稱，很好用，很快就可以背熟。印象中歷史課程好像沒有談有關原住民的歷史，我覺得原住民學生了解自己的歷史當然重要，可是因為學校考試、基測、學測都是考中外歷史，所以要學校教族群歷史，可能會反彈。

檢視目前的教育現況，國中、高中階段似乎還是考試領導教學，國小因為比較沒有升學考試的壓力，在課程上有比較大的彈性。如果不用附加的方式將原住民部落歷史放在學校課程中，就必須將課程結構作適度調整，也就是說現有的歷史課程內容，可能需要適度的調整比例，讓部落歷史可以進入學校課程。

我覺得還是要有部落的主體性，尤其部落的遷移史，過去很多部落都有遷移的情形，從日據時代就有集團移駐，為了方便管理。我知道有些部落已經開始進行尋根，重新找到過去的舊部落遺址，這些遷移的過程可以透過一些文史資料，加上口述歷史，還原部落的遷移歷史，讓學生了解部落過去遷移的過程和原因。另外，早期部落間的戰役，也應該進入教科書，從清朝、日據時代，都可以找到原住民大小戰役的事件，這些歷史事件對原住民族的影響，應該比較有系統的加以整理，成為教科書的一部分。

在課程中加入部落的歷史，是一件刻不容緩的事。不過由於原住民族沒有文字，過去人類學家所進行的民族誌調查研究，就成為重要的史料和根據。另一種管道是透過口述歷史的方法，在部落中訪談耆老有關部落遷移或戰爭的歷史事件，再進行交叉分析和整理，可能還能夠在某種程度上還原過去的歷史面貌，不過因為部落中耆老凋零的速度相當快，口述歷史的進行必須儘快，有系統的調查是必要的，結合學者專家、教師及部落耆老，將部落歷史事件轉換為學校課程的一部分。

三、禮俗祭儀

臺灣 16 個原住民族群幾乎都有自己的祭典儀式，部落在投入文化復振時，禮俗祭儀成為一項不可或缺的任務，在儀式過程上，也盡可能回復傳統的方式。在訪談中，受訪者多主張學生應了解部落的重要祭典，並能夠參與傳統祭儀的過程，主要的目的，還是希望學生能夠體會過去祖先的

生活方式，以及與環境互動所累積的智慧。

過去因為基督教傳入部落，對我們阿美族的傳統祭典是禁止的。所以我們的祭典停了很長一段時間，不過這 20 年來，這些基督教或天主教比較開放，像我們部落的豐年祭就在教堂的廣場上舉行，我們有年齡階級，每一個年齡階級在豐年祭都有不同的工作，長者會到各個階級裡訓話，告訴年輕人哪些地方需要改進，這就是我們教育的方式，可惜現在年輕人都覺得這很無聊，不願意參與，我覺得還是要從小培養這些觀念，從小學甚至幼稚園就讓孩子參與，才會有概念。

國內人類學者長期以來針對不同原住民族的禮俗祭儀進行研究，累積了不少成果，對我們重新了解部落祭典有很大的幫助，尤其部分祭典因為時空關係而中斷，在文化復振上遭遇不少困難。一位人類學者就提出了他的看法：

像去年八八風災，小林村被土石流淹沒，那是一場災難。小林村是平埔族的部落，非常具有代表性。前一陣子聽說他們希望恢復傳統夜祭，可是村民對夜祭了解的不多，還好民族所裡過去有研究員進行小林村夜祭的研究和調查，用影像完整的紀錄了夜祭，我們將這些紀錄放在網站上，供小林村的村民瀏覽，他們就可以慢慢的重建夜祭，恢復他們的傳統。

至於如何將部落傳統禮俗祭儀融入學校課程，受訪者的意見就比較分歧。有人認為應該將部落的禮俗祭儀完整的紀錄和整理，並放在教科書中，而且應該在社會領域中進行。也有族人認為，學生實際參與體驗，比知識的學習更重要，因為這樣的學習才會有意義，也比較能夠傳承這些祭典的精神。

四、民族飲食

由於自然環境的不同，原住民族也發展出不同的飲食習慣，而煮食的材料也大多來自生活周遭環境。也因為如此，原住民對周遭自然環境，有一定的了解，無論是傳統狩獵，或是野菜植物的採集，都必須在清楚了解環境的情況下，才有可能獲取。一位原住民學者談及其狩獵的經驗，指出原住民過去的狩獵，相當具有環保意識，也很重視生態的平衡。

狩獵一直是我們鄒族的傳統，我小時候常常跟長輩們上山打獵，雖然我還小，但是對長輩們的智慧，真是佩服的五體投地。比如說，我們不會打懷孕或小的獵物，能看出動物是不是懷孕，就是一種知識，一般人根本看不出來。還有，老人家能夠分辨獵物的足跡，知識哪些獵物常在哪裡出沒，這些都是經驗的累積，如果我自己去打獵，可能打了半天，都獵不到一隻。

傳統狩獵多經由師徒的方式進行，有經驗的獵人帶著年輕人上山，許多機會教育，就在這個過程中展開。這些知識的傳承，不太能夠在課室中進行，因為需要透過對自然環境的觀察，才能了解狩獵的知識。此外，原住民的狩獵也有不少禁忌，例如布農族在狩獵前，會觀察周遭的訊息，來決定適合狩獵與否，主要還是狩獵行為本身就有人身安全的顧慮，在不適宜的情況下進行狩獵，非但無法獵獲獵物，也可能造成傷亡，因為有關狩獵的諸多禁忌，是可以理解的。

我們阿美族對野菜的了解，是其它族群比不上的。我從小就吃野菜，也知道家裡附近哪些植物是可以吃的，要怎麼煮，有些野菜對身體很好，所以小孩都長得很健康。這些知識很寶貴，可是現在的小孩都不知道，很可惜。我自己有時候會帶小朋友去認識部落裡的野菜，告訴他們這野菜的故事，小朋友其實很有興趣，因為這些東西就在他們的生活場域裡。

長久以來，原住民族在生活的環境中，生產了不少與環境有關的知識，而這些知識就是原住民族賴以維生的重要基礎。無論是狩獵或是野菜植物的採集，都累積了許多智慧，而這些知識都與部落息息相關，能夠與原住民學生的生活產生聯結，尤其應該讓學生了解原住民族與自然環境的關係（Berkes, 1999），原住民如何透過狩獵、植物採集來營生，並小心維護自然生態的平衡，而非對自然資源巧取豪奪，破壞人與自然共生的關係。這一類的知識，可以結合社會、自然與生活科技及健康與體育等領域的課程，以民族飲食作為核心，發展各領域中有關飲食、健康、自然環境等主題有關課程內涵。

五、民族樂舞

原住民族的音樂和舞蹈是臺灣的瑰寶，幾乎每一個原住民族都有屬於自己族群特有的樂舞形式，也因此培養了不少原住民在樂舞上的人才。在訪談中，有學者認為原住民族在樂舞上具有潛能，應積極開發他們的潛能，讓他們可以在樂舞中發揮長才，學習才會有成就感。

我認為許多原住民都有音樂和舞蹈的細胞，他們的音感和律動幾乎是天生的，如果不好好培養，我覺得是一種浪費，也對不起我們的學生。傳統的樂舞部分當然很重要，但也要兼顧現代的元素，讓傳統和現代結合，像幾個原住民的藝人，阿妹、王宏恩，他們的作品裡，也都有原住民的元素，而且很受時下年輕人的喜愛，這就是一種文化傳播。

學術界中不乏原住民族樂舞的研究，在原住民族音樂和舞蹈的採集和紀錄，也相當的系統化。從國中小的教科書中，也可以看到原住民族音樂舞蹈的成分，相較於其他主題，原住民族樂舞，似乎是比較受到青睞的。不過，也有族人表達了憂心，認為這些呈現，只會加深原住民只會唱歌跳舞的刻板印象，一位長期在原鄉教書的老師說：

像我服務的學校，校長是漢人，但是為了發展學校特色，要求學生學原住民舞蹈，平時還好，到了要比賽的時候，幾乎天天在練習，學生就被拉去跳舞，犧牲了其他課。我們每次都拿到好成績，成就了校長，每次有人來參觀學校，校長就拿出大大小小的獎牌，大家都認為校長很積極推動文化，但是身為原住民，我看到的是我們的孩子只專注在跳舞上面，學業成績一落千丈，我很擔心他們升上國中後沒有辦法應付課業。

學校為推展原住民族樂舞特色，全心投入演練，造成學生學習上的落差，是不少原住民教師關心的課題。大部分教師認為適度的培養學生在樂舞上的興趣是必要的，但是也不能因此犧牲學生在其它領域上的學習。至於將原住民樂舞融入課程，老師們多表達支持的意見，認為在人文藝術領域中加入樂舞的元素，是可行的方式，但以興趣培養為主，而且必須考慮學生升學的因素，例如國中或高中有無相關的推動計畫，有計畫性的培養學生這方面的專業。

六、民族工藝

原住民族的工藝也是一項特色，尤其這幾年政府投入不少經費預算培育傳統工藝的原住民族人才，讓原住民藝術工作者能夠傳承屬於自己族群的傳統工藝。雖然大部分的原住民藝術工作者，皆非藝術學院出身，但在藝術方面的表現，諸如繪畫、雕刻、裝置藝術、編織藝術上，都卓然有成。有學者表示，原住民族工藝應朝精緻化的方向發展。

我個人很喜歡原住民朋友的藝術作品，每次到部落都會到不同的工作坊去看看，每次都會有不少收穫，也發現原住民在藝術或工藝上的表現非常特別。不過，我也覺得原住民在工藝上的作品，應該更精緻化，在文化行銷上才能夠站在比較有利的位置，現在有些藝術家的作品已經受到國際上的肯定，如何協助其他藝術工作者，把他

們的作品推向國際，應該是努力的方向。

對於關心原住民族工藝的人士而言，如何提升藝術作品的層次，可能是比較受到關注的。部落傳統的經濟型態，長期以來較倚賴農產、觀光等領域，但對部落的經濟發展，或提高部落族人的經濟收入，畢竟有限，且僅限於條件較好、發展較成熟的原住民族部落，對於大部分的部落來說，經濟條件不佳，導致部落人口嚴重外流，部落發展遲滯的現象，相當明顯。

我們學校也在推原住民雕刻，因為素材的取得比較容易，我們也會邀請部落的雕刻家來教我們的孩子。我發現幾個過去比較調皮搗蛋的孩子，在學了雕刻後，變得比較有耐性，也比較乖了，我想是因為他們的作品受到肯定，這也要歸功雕刻老師教的好，因為他本身也是原住民，小時候不喜歡讀書，喜歡敲敲打打，他說這些孩子，讓他看到他小時候的自己，所以教起來特別用心，希望這些孩子能夠學到一技之長。

原住民族工藝的學習，可以在藝術領域上規劃課程，不過因為現職教師對原住民傳統工藝較不熟悉，在教學實務上，可能須與部落工藝家合作，在課程設計上讓部落工藝家參與，才能較有效的進行教學。此外，創造力的培養也是課程的重點，尤其在文化創意上的學習及啟發，對部落文化的推廣有相當的助益，一方面培養學生的藝術素養，也能夠陶冶學生在藝文方面的興趣。

七、民族科學

民族科學在學界比較不受到重視，主要是有關科學的領域，仍以西方科學的方法與知識為主流，民族科學被視為一種另類，或領域特殊的學門。國外有關民族科學（ethnic science）的研究已行之有年，科學家嘗試與原住民合作，從其傳統生活中找到科學的元素，然後進行實證研究（Dei,

2000)，在方法上，採取跨領域研究合作的模式。一位原住民校長，以他的經驗舉了一個例子：

有一次我到部落去看到老人家種箭筍，他們用手肘來比長度，我問他們為什麼，他們也不知道，後來我找了幾個學生做實驗，用不同的距離種，發現用手肘長度種出的箭筍品質及產量都是最好。我們用這個實驗去參加科展，還得到優等，學生們好高興，我們學習了祖先的智慧，也學到科學實驗的方法，這對小朋友而言，意義重大，我覺得這個過程很重要，而且像這樣的例子，在部落裡非常多，值得我們進一步研究。

校長所舉的例子，對我們的教育有一個重要的啓示。原住民族文化中有一些科學的元素，等待我們去考究、發掘（Harding, 1998）。校長本身就做了一個絕佳的示範，帶領原住民學生對部落文化進行科學驗證，在這個過程中，學生學習到自己的文化，體驗祖先生活上的智慧，更重要的是他們也學到重要的科學概念，而這些概念能夠與學生的生活經驗緊密聯結，從教育角度而言，是最符合認知學習的途徑。一位學者作了下面的觀察：

我最近一直在收看原民臺「科學小原子」的節目，我發現這個節目非常有意思，他們到不同的原住民學校，融合當地的部落文化，然後請老師用一些遊戲或玩具，來講解一些科學的概念，小朋友學的很有興趣，這跟一般學校所學的不同，但這些都跟原住民小朋友的文化有關，如果能夠編成教科書，我想會是一個很有意義的事。

目前學校所採用的教科書版本不一，不過大多由學校教師討論決定版本，這些教科書的內容多由書商委託學者編訂，然後經教育部審核。依這位學者的建議，如果能夠依原住民學生需要編訂適當的教科書內容，在兼顧貫課綱及能力素養的情況下，對學生學習動機及成效的提升，將有相當大的助益。

八、自然生態

原住民部落大多地處偏遠，交通並不便利，不過也因此保留了較完整的自然生態資源。近年來不少部落推動部落生態觀光，展開許多封溪、禁漁、復育的工作，吸引不少觀光客前來，親身體驗原鄉的自然生態景緻。如前所述，原住民族相當重視自然生態的平衡，對大自然抱持崇敬的態度，長久以來就與自然環境和平相處。不過近年來由於全球氣候遽變，對原住民地區造成極大傷害，也讓原住民族重新思考與自然環境的關係。一位災區的教師指出：

去年我們部落遭到莫拉克風災，造成很大的傷害，部落的老人家一直認為這是大自然對我們的懲罰，因為我們不再像過去一樣，愛護我們生活的環境，你看到處濫墾濫伐，尤其種檳榔樹，大雨一來，土石流就大量往下沖刷。還是老人家比較有智慧，他們說現在我們住的地方不安全，以前住的地方（舊部落）才是安全的地方。他們希望能夠回到舊部落，回到祖先居住的地方。

部落耆老的憂心其來有自，長期以來政府為推動部落產業，鼓勵土地開發，提振部落經濟，但缺乏對部落自然環境的認知，導致地質結構的弱化，當遇到自然災害，原住民部落就首當其衝。筆者也曾走訪臺東紅葉溫泉，了解當地受災的情形，部落耆老直言，紅葉溫泉所在地在數十年前就曾遭土石掩埋，當政府決定開發溫泉區，當地族人就曾經反對過，政府仍執意開發，導致後來的土石流災害。一位曾經參與部落生態復育的老師指出：

以前部落還沒有推動觀光的時候，溪水裡的魚蝦種類繁多，可是觀光客、外地人來了以後，毫無節制的濫取，帶走魚蝦，留下垃圾。部落覺得很反感，最近這幾年，族人比較有意識，開始禁釣、復育，而且不定時到溪裡巡邏，這一兩年比較看到一些成效，但我們還是

要教育觀光客，保護我們部落裡重要的自然資源。我們的小孩也要有這樣的意識，所以我常常會利用上課時間，帶小朋友去部落裡，了解部落裡的自然生態，認識這個他們生長的地方。

原住民族長期與自然和平相處，生成一套穩定的自然哲學，讓部落得以永續發展，族人能夠安穩的生活。這一套生活哲學，是部落族人賴以為生的基礎，須要透過教育加以傳承 (Maurial, 1999)。與自然生態有關的知識，可以在自然與生活科技、社會領域中進行規劃，讓孩子培養尊重生命、愛護環境以及部落公民的責任。此外，也能夠透過課程的規劃，引導學生對部落發展的省思，如何在部落經濟發展與自然生態間尋求一個平衡的機制。

九、身體活動

檢視目前有關原住民族體育活動的教科書內容，除了有偏重記憶、缺乏深度思考的問題以外，也暴露出編者對原住民族舞蹈或狩獵文化的無知與刻板印象。狩獵活動是原住民族重要的身體活動，狩獵對原住民族有著社會、文化、生活、信仰等不同層面的意義。原住民族的狩獵知識承載著許多文化上的禁忌規約，也反應出族人與自然萬物的互動關係，以及一個社群如何定義男子所需要的能力。此外，原住民各族也有部落儀式性活動，強調透過體能的鍛鍊，提升耐力及意志力。一位學校主任說：

我們卑南族有嚴謹的年齡階級，年祭前長老會要求年輕人跑步，而且是長跑，來鍛鍊我們的體能，因為過去要打仗，如果沒有好的體能，很容易被殲滅。所以我們年輕人大多體能很好，每次學校運動會，我們部落的年輕人都有很好的成績。

可以了解原住民除了強調身體活動外，也注重心智能力與健康的培養，與時下只重視身體的鍛鍊或運動有所不同。這方面的討論，也涉及原住民

族健康議題，因為從原漢平均餘命的差異來看，可以發現部落族人的醫療保健及健康仍待提升。

部落族人長期飲酒、吸煙、嚼檳榔造成很大的傷害，尤其是意外傷害，占了很重要的原因。這些健康的觀念，應該從小就要建立起來，如果不教育小孩，他們就是有樣學樣，因為小孩會模仿，覺得大人可以做，小孩為什麼不可以，所以有一項調查顯示，原住民孩子接觸酒類、檳榔的年齡比一般漢人小孩早，這是一個警訊，值得我們注意。

我國在醫療上一直有著城鄉差距的問題，尤其原鄉的醫療條件始終是一個沉疴，無法有效解決部落在醫療保健上的需要。為提升原住民族人的健康觀念和態度，必須從小就開始建立，不過由於飲酒及檳榔也有其文化的意義，在規劃課程時，必須考量部落文化的特性。過去在部落中的衛生保健宣導，多從成癮物質濫用導致身體傷害的角度為之，用許多驚悚的畫面，宣導保健的觀念。但是若從文化回應的角度來看，健康衛生的觀念應從文化著手，讓學生了解這些物質對部落文化的意義，以及在何種情況下會對身體造成危害。此外，身體活動必須與健康衛生的概念有所聯結，強調身心的健康是相輔相成的。因此，這一類的課程，可以結合健康與體育及自然與生活科技等領域，將課程內的重點放在對成癮物質的了解。

十、親屬制度

原住民族的親屬制度向來是人類學領域研究的重要面向，由於文化的特性，每個原住民族群的親屬制度皆有不同的樣貌。例如，阿美族較屬母系社會，在家戶中女性握有較多主控權，男子在部落中負責部落工事、社會、組織等工作。不過這種社會制度，也因為社會變遷而有所變化。由於部落經濟型態的改變，原鄉人口流失的情況相當普遍，都會區的原住民人

口已超過部落原住民族人口數。這種人口遷移的現象，也對原住民族社會組織和親屬關係造成影響。一位原住民教師指出：

這對我們阿美族來說很重要，尤其對都市原住民，像我的親戚很多都來桃園，因為過去大家習慣一起工作，所以如果有人在地做建築工，就會找親戚一起來工作。親戚嘛，感情比較好，而且可以住在工地，阿美族就是喜歡在一起的感覺，這個工地做完，就換另一個工地，所以都市裡面很多房子都是我們蓋的，所以我常常自稱「作家」，就是「做」別人的家！

由於臺灣社會變遷快速，原住民族傳統社會組織面臨崩解，親屬制度和關係的維繫也起了很大的變化。原住民族的親屬制度有其文化的特殊性，也能夠從親屬制度中，了解原住民族在氏族中性別、長幼輩分所扮的權力關係，而這種權力關係與架構，就是維繫一個部落氏族穩定的重要力量。這些歷史的變化，有必要在教育的場域中加以呈現，讓原住民學生認識屬於自己族群特有的親屬制度，以及這些制度對族群發展的意義。這一類的課程內容，可以在社會領域中進行規劃，除了整理現有有關原住民親屬制度的相關研究，也可透過教學行動研究，鼓勵師生及學生進行口述歷史調查，了解目前部落中的親屬組織。

根據資料分析及彙整，筆者提出 10 項民族教育的課程內涵、主題，以及其在九年一貫課程中所對應的領域。表 6-1 中雖然也分別在不同課程內涵中列出課程主題，但在課程設計實務上並不限於這些主題，還必須依部落社區的人文地理特性進行規劃，設計部落社區本位的課程主題。不同的課程內涵對應了七大領域教學，換句話說，在不同領域課程中必須設計民族教育課程內涵，且依學習階段規劃不同的學習能力指標，各領域中的學習能力指標，還需進行細緻的分析（如表 6-1）。

表 6-1 民族教育課程內涵與領域對應表

課程內涵	課程主題	對應的領域
民族語文	神話、傳說、詩歌、話劇	語文、藝術與人文
族群歷史	遷徙、戰役、族群關係	語文、社會
禮俗祭儀	命名、成年禮、祭典、喪葬	藝術與人文、社會
民族飲食	飲食習慣、主副食、植栽、烹調	社會、自然與生活科技
民族樂舞	舞蹈、樂曲、樂器、歌謠	藝術與人文、語文
民族工藝	雕刻、陶藝、編織、服飾、圖騰	藝術與人文、自然與生活科技
民族科學	數學、自然科學、建築	自然與生活科技、藝術與人文、數學
自然生態	人文地理環境、動物、植物、復育	自然與生活科技、社會
身體活動	體育競賽、狩獵、健康醫療	健康與體育、社會
親屬制度	親屬關係、血源	社會、綜合活動

資料來源：研究者自行整理（2011）。

過去原鄉學校與社區的聯結不深，部落族人對學校中的課程及教學並沒有太多的權限，造成部落與學校的隔閡，更遑論將部落文化內涵融入學校課程中。為落實民族教育的精神，課程的規劃必須尊重部落的主體性，發展部落及社區本位的課程，讓部落族人充分參與，以符合部落社會的需求。民族教育課程的規劃，如果不是以部落文化為基礎，就無法凸顯民族教育的價值，因此課程的內涵，必須回應在地部落的文化的本質。文化回應課程主要的特性，即是將部落文化與學校課程適度的結合，使學習內容與學生的生活與經驗產生聯結，提升學生的學習動機與興趣。

民族教育課程的內涵涉及不同領域的專業知識，因此在課程設計上必須採跨領域的合作模式，透過不同學科領域專家、教師、部落族人的溝通協調，建立適當的合作機制。合作機制的運作，必須是長期而穩定的型

態，有鑑於原鄉教師課務繁重，教育主管單位應適度減免教師在課務及行政事務上的負擔，讓教師能夠全心投入。課程是學校教育的內容，民族教育課程是民族學校的學習知識來源，為完整規劃民族教育課程內容，必須先發展民族教育課程綱要與教材，並進行實驗及推廣。民族教育課程需不斷進行修正及調整，定期檢討課程內容，並且鼓勵學校推動課程教學實驗與教師行動研究。

陸、原住民族知識在教育上的應用：紐西蘭與美國為例

Salmond (1985) 從人類學的觀點指出，毛利人的生活哲學與知識是他們生存的基礎，學校教育雖然引介了西方知識和觀念，但對毛利族文化來說，卻是一種災難，尤其毛利人的口傳歷史與文化，幾乎在一般學校裡沒有應用與學習的空間 (McCan, 2001)。

紐西蘭北島的一所毛利學校 (Te Wharekura o Rakaumangamanga) 成立於 1985 年，它是一所以全族語教學的學校，主要的目標在保存毛利族語、學習傳統知識與文化，以及學業成就。毛利語中有一個動詞「ako」同時有著「教」與「學」的意義，對毛利教師而言，教與學並不全然是相對的關係。

既然原住民族知識的建構和傳承，關係著原住民族文化生命的存續，如何將原住民族知識在教育中加以應用與實踐，就成為重要的課題。雖然國際上對原住民族知識的重視，以及鼓勵相關的學術研究已有 30 年以上的歷史，但將原住民族知識加以轉化成為學校課程內容，近 10 年比較有具體的呈現和成效。以美國為例，阿拉斯加原住民族知識網絡 (Alaska Native Knowledge Network, ANKN)⁵⁵設計了一套螺旋式的課程 (Spiral

55 相關網址為 <http://ankn.uaf.edu/>

curriculum)，一共包含 12 項課程主題，強調以文化為基礎的（culturally-based）課程發展，也蘊含著阿拉斯加原住民族的價值體系，每個主題內都對應了不同教育階段應學習的內容，讓老師在為不同學習階段學生規劃課程時，能夠有所參照和依據（如圖 2）。以下針對各個課程主題的內容加以說明：

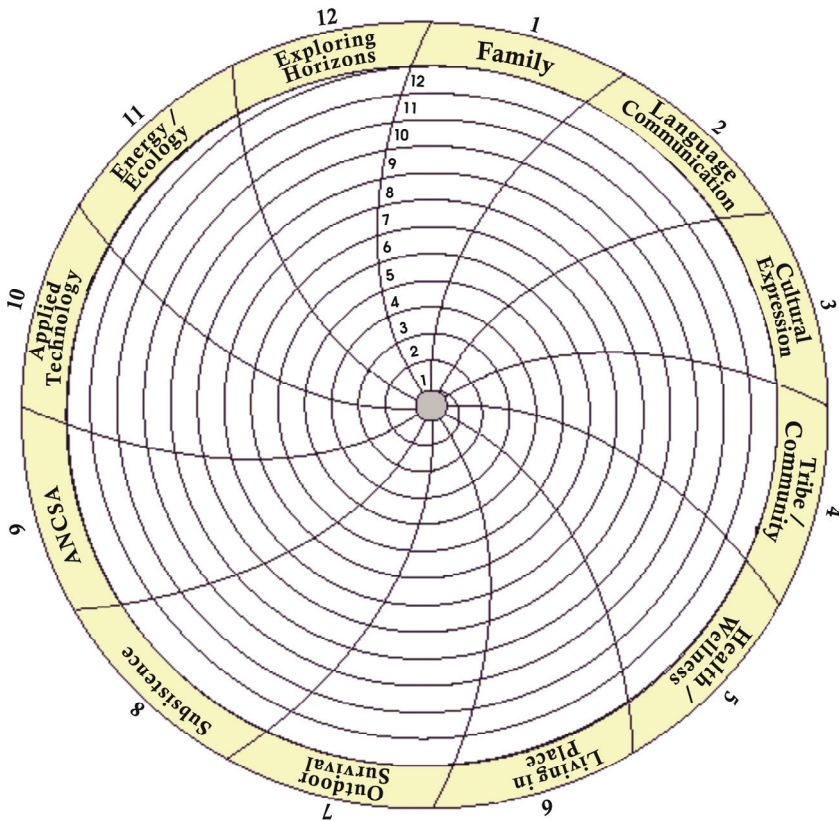


圖 2 美國阿拉斯加螺旋課程圖

資料來源：ANKN (2011)。

一、家庭（榮耀先祖）

這裡所指涉的家庭包括自己的所有親族，個人必須認知到自身在親族中的角色和責任，並且讓孩子也了解長輩們在親族體系中的位置。最重要的是所有成員都要知道自己先祖的起源，並以先祖及自身的文化為榮。

二、語言／溝通（語言的知識）

學習自己的族語至關緊要，因為族語是文化中的重要成分，透過族語才能完整地理解互動中的文化意涵。為了延續族群的文化生命，長者有義務和責任將族語、傳統知識和智慧傳遞給年輕一輩的族人。

三、文化的體現（智慧／靈性）

原住民族歷經無數世代所累積的文化智慧非常豐富，這些有形無形的資產也是文化的重要內涵，一般我們常見的文化呈現，諸如舞蹈、歌謠、飲食、藝術等，僅是其中的一部分，在學習上無法加以分割，整體的學習，才能體會原住民族文化中的靈性本質。

四、部落／社區（責任／團結）

每一位成員對部落都有一份責任，部落的事務必須共同承擔，集體行動比單獨行動更有效率，當每個人體認到部落集體的重要性，就會更謹言慎行，更能夠以部落的興衰為己任，部落的團結也就更緊密。

五、健康的環境

營造一個健康的部落環境是相當重要的，我們的孩子需要一個健全的成長空間，無論是個人、家庭或部落社區，都必須維持在健全的狀態。原住民族特別強調身心的平衡和健全，唯有健康的身心，才有健康的靈性。

六、尊敬長者

我們必須尊重部落中的耆老，他們了解部落的歷史和文化，靠著他們，部落才得以發展至今。耆老是部落裡的寶貴資產，聆聽他們智慧的教導，並完整地傳遞給下一代，是確保文化傳承的重要途徑。

七、生存的法則（誠實、謙遜、幽默）

誠實、謙遜和幽默是原住民族重要的生存法則，尤其在面對多變和艱困的生活環境時，這三種特質能夠讓我們更有勇氣和韌性，對環境有更充分的了解。

八、共生（分享／照護）

與他人分享是原住民族的共同價值，切忌貪得無厭，過去的經驗告訴我們，對自然環境的剝削，只會造成生活空間的浩劫。行有餘力，必須照顧幼弱，因為他們也是部落的一部分，更是我們生命的一部分。

九、阿拉斯加原住民土地權法（Alaska Native Claims Settlement Act, ANCSA）

這個法案對阿拉斯加原住民而言非常重要，它確保了原住民族的自治權利，讓土地不再遭到恣意的破壞。從另一個角度而言，它也體現了原住民族合作與容忍的態度和堅持，透過共管機制，讓自然生態得以在原住民族的照護下生生不息。

十、技術的應用

原住民族善用自然環境中取得及改良的工具，利用這些工具原住民得以生存，並且適應生活環境的變化。

十一、能源／生態（對自然環境的尊敬）

大自然提供我們生活所需，我們必須對它表示謙敬，不可恣意加以破壞，尤其不能毫無限制地予取予求。對原住民族而言，大自然中的每一事物都緊密關聯，一旦破壞了其中的一個環結，將導致大自然的反撲，對人們就是一場災難。

十二、彼此互敬互重

原住民族的文化價值中，對他人的尊重與和平是非常重要的守則，為了與他人和平相處，相互了解彼此的文化，並欣賞對方的文化，才能營造和諧共榮的氣氛。

上述的主題，分別代表阿拉斯加原住民族的文化主軸，是他們歷經千百年的文化智慧和價值，透過耆老的口述和傳承，讓年輕的原住民世代能有所依循。從圖 2 來看，文化課程的核心由不同的文化主軸匯集而成，由內而外，在文化主題下有各個學習階段的學習內涵，教師們可以利用這個資料庫，搜尋相關的學習材料，作為教學的輔助教材。當然，這個架構與內涵並不見得適用所有的原住民族，各族群必須先對部落文史和傳統做一檢視及整理，透過部落耆老、學者專家、教師等人的合作，將資料轉化為適合各種年齡階段學生學習的素材。這個過程中，恐怕還需要有系統地對課程規劃進行研究，了解這些知識材料的適用性，以及是否符合原住民學生的學習特性。關於原住民族知識的研究與教學，基於對原住民族文化的尊重與理解，Kincheloe & Steinberg（2008）強調必需有一套嚴肅的倫理守則，確保在研究的過程中，原住民族及其文化知識受到適當的保護。他們提出以下幾點原則，做為研究者與教師在研究與應用原住民族知識時的準則：

一、不斷思索教育的目的

西方近代科學的知識與方法發端於 17 世紀，用以解釋與預測自然現象的產生，並產生一套規則和方法來驗證、修正既有的知識體系，也因為這些知識是暫時的「真理」，所發展出的理論也就有其侷限性，因為人們只理解了自然界中一小部分的現象。上半世紀以來，學術社群開始嚴肅思考非主流／西方科學間相互對話及互補的可能性，開始向外尋找其它用來理解自然現象的方式和途徑，原住民族知識就成了科學家急欲找尋答案的來源。因此，當我們在嘗試不同族群之間本體論（ontology）與認識論（epistemology）的對話時，教育的目的與方式就不可能是一種靜態或固定的模式，換句話說，教育者的工作不再只是單純地、機械式地傳遞「知識」，而是帶領學生進入生活文化知識的理解與生產。教師必需了解原住民族知識的文化脈絡，以及它與住民的關係和意義，不斷地省思學校教育的目的，因為依據這些目標所形塑的學校課程隱含了特定的觀點、規範與價值，而這些來自於主流族群的價值常常會深化弱勢族群的文化污名感。

二、關注知識被生產與合法化的過程

我們常常理所當然地視學校中所傳遞的知識是「中立的」（neutral）、「高尚的」（noble）、及「利他的」（altruistic），也因此忽略了知識生產中文化和權利關係的面向（Shiva, 2000）。60 年代人權運動興起後，少數族群的意識抬頭，原住民族開始質疑政府的政策，並爭取合法化（validate）原住民族的觀點，將原住民族傳統文化融入學校課程，而非附加式的點綴。批判學者 Paul Freire 認為學生有自由想像、實踐的權利（力），而教育的功能就在「賦權增能」（empowerment）。因此，一個賦權的教育是對法定的知識（official knowledge）內涵採取一種批判和反思的態度，換言之，教師和學生對知識必需了解知識形成的過程，因為知識是一種社會建構的產物，學生們有機會發現學校知識並不是普世的價值，甚至了解不同

知識體系間存在的階層位置，某些「真理」不過是在權力庇蔭下的表象，經不起公平正義的批判和檢驗。族群多元的社會，更需要彼此的了解與對話，尊重並理解不同族群的經驗與觀點，恐怕就是社會公義實踐的首要之務（Freire & Faundez, 1989）。

三、建構一個公義和包容的學術氛圍

不少學者指出原住民族的「認識論」與西方／主流的「認識論」有根本上的差異（Battiste & Henderson, 2000；Barnhard & Kawagley, 2005；Chambers, 1994），若用西方知識生產的邏輯，無法真正了解原住民族知識的可貴之處。然而，原住民族知識與現代西方知識間的對話與相互為用，可以產生知識的互補效益，但這樣的關係，必須在一個公義和包容的學術氛圍裡，才能夠被建立起來，著手研究原住民族知識，不僅在認識原住民族的文化，並且用貼近原住民族的方式來擴展自我的視野。主流唯有透過體驗原住民族知識生產的過程，才能讓原住民族知識有轉化的可能性（transformative possibility），基於這樣的認識，學習者需要對西方知識邏輯的標準，作一番檢視和釐清，並且認識到現代西方知識並非千古不變的「定律」。面對原住民族知識生產邏輯與現代西方知識迥異的現象，學校教育應該營造一個容許甚至鼓勵批判與省思的氣氛，而非成為統治階級傳遞、灌輸主流意識型態的工具（Freire, 1998）。

四、提高對事物的洞察與敏感度

原住民族知識是直觀的、經驗的，是長久以來原住民族在多變的自然環境下所形塑的一套生存哲學，這不僅對原住民族本身有意義，對生存在同一塊土地上的其它族群也深具價值（Cajete, 1994；Bishop, 1998；Dei, 2000；Quddus, 2000）。世居山林的原住民族，在沒有現代科技和工具的情況下，原住民族用五官和靈性，來撫觸大自然的脈動，因此最能夠感受

到自然環境中幽微的變化。原住民族對於週遭生活環境的洞察力及敏感度，來自於對宇宙世界的宏觀信仰。因此，認識原住民族知識，必須體察原住民族的世界觀（Worldview），了解原住民族對宇宙、土地、時間、空間和族群的看法，因為原住民族知識的生成，與原住民族的生存空間息息相關。對自然的感受力，是可以透過教育訓練來養成的，但這個目標無法在課室中或單向的講授中達成，學習者必須在自然的情境中，學習如何善用感官來知覺環境。

五、成爲知識的轉化者

學者和老師都應有某種程度的研究能力，在發現問題後，能夠有系統的蒐集和統整訊息，並能從不同的角度來理解和詮釋這些現象所表徵的意義。傳統的教學型態是單向地知識傳遞，教師對課程教材中的意識型態、知識、權力、文化等概念習而不察，教學的僵化，導致學習成爲一種填鴨式的知識灌輸，意即 Paul Freire 所指涉的知識囤積教育（banking education），無形中扼殺了學生的自主性與創造力。為了突顯教育的積極意義，Giroux（1983）特別強調教師並非工具性的角色，而是具有能動性的主體，自我形塑成爲一個轉化型的知識分子（transformative intellectuals），培養對權力關係的敏感性，也引導學生發現與掌握自我存在的價值，師生的關係應該跳脫傳統教學情境中的垂直關係，成爲平等對話的關係（張盈莖，2000）。因此，未來的教育應具有公義的（just）、批判的（critical）、實踐的（practical）、反殖民的（anti-colonial）以及轉化的（transformative）功能（Kincheloe & Steinberg, 2008），培養學生對社會不公義的洞察與批判能力，並能夠付諸行動，改造社會。原住民族知識是家庭與部落在互動中共同生產的，個人與家庭和部落有連動性，不能只關注在個人或家庭上（Castellano, 2000；Maurial, 1999）。

柒、結論

近年來國際上呼籲重視原住民族權利的聲浪與日俱增，2007 年通過的《聯合國原住民族人權宣言》（United Nations Declaration on the Rights of Indigenous Peoples）即是保障與提升原住民族基本人權與自由的象徵，其中有關教育的條文內容包括第 14 條第 1 款「原住民族有權建立和管理他們的教育體系和機構，用自己的語言和適應其文化的教學與學習方式」以及第 3 款「各國應與原住民族共同採取有效措施，讓原住民族，特別是原住民兒童，包括生活在原住民族社區部落外的原住民族，在可能的情況下用自己的語言學習原住民族文化。」足見原住民族在教育上的自主與自決是國際公認的基本人權，傳統知識和語言的復振也成為國際上原住民族共同奮鬥的目標。

本章主要目的在探討原住民族知識在文化回應課程中應用的可能性，在九年一貫課程綱要的基礎上，建立一套適合原住民學生的教育內涵。除了分析原住民族知識在教育上的意涵，也透過國外原住民族課程發展的例子，來探討我國在這方面的可能性。其次，筆者亦針對民族教育課程進行訪談，了解專家學者對民族文化與教育的看法，據以架構出課程內涵、主題及對應的學習領域。不過，原住民各族語言殊異，在每項課程內涵中所呈現的文化亦不同，規劃一套固定的模式，顯然並不合適。因此，在設計課程時，必須依據部落社區的文化特性及內涵，發展文化回應式的民族教育課程。

知識和語言的傳承，關係著文化生命的延續，也意味著原住民族生活空間永續發展的可能性。就如同本文一開始的引言，原住民族累積了許多寶貴的生態知識和生活智慧，這是祖先與自然和諧共處的美好經驗，將這個經驗傳承給下一代，讓他們也能與自然共榮共存。可惜的是，這些智慧

和原住民族語言正以驚人的速度消失在原住民族的世界裡，對此，部落中的耆老似乎只能焦慮卻無奈地面對。近半世紀以來，隨著社會多元文化的發展，原住民族知識的研究逐漸受重視（Stevenson, 1996），弱勢族群的觀點及經驗受到關注，認知的帝國主義（cognitive imperialism）漸漸受到質疑，值此同時，我們需更開闊的視野和文化理解，來推動知識典範的改革，營造一個有利於族群知識對話的空間，讓學術更多元、開放與平等，使人類文明更豐富。

參考書目

- 台邦·撒沙勒 (2000)。尋找失落的箭矢－對原住民狩獵的思辯。取自 <http://wildmic.npust.edu.tw/sasala/尋找失落的箭矢.htm>
- 李瑛 (1999)。原住民終身學習體系的建構。**教育資料集刊**，24，145-168。
- 李瑛、孫大川 (2002)。原住民知識體系之建構－以卑南族為例。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告 (NSC89-2413-H003-096)。臺北市：臺灣師範大學社會教育學系。
- 周惠民 (2011)。原住民族知識在文化回應課程中的可能性初探。**台灣原住民族研究學報**，1 (2)，167-190。
- 孫大川 (1994，5月)。語言、權力與主體性的建構－以台灣原住民母語問題為例。論文發表於中央研究院歷史語言研究所舉辦之「台灣南島民族原住民研討會」，臺北市。
- 孫大川 (1999，4月)。部落工藝的經濟轉化：行政部門的可能作為。載於財團法人福祿文教基金會舉辦之「原住民的工藝世界：傳統、創意與商機研討會」論文集 (頁 259-268)，臺北市。
- 孫大川、蔡智賢 (1996，11月)。從言說到說寫－台灣原住民的文字創作、文獻整理及其傳播經驗：以山海文化為例。論文發表於臺大新聞研究所舉辦之「原住民傳播權益與新聞報導」研討會，臺北市。
- 張盈堃 (2000)。教師作為轉化型知識份子的教育實踐。**教育與社會研究**，創刊號，25-58。
- 黃瑞祺 (2000)。現代與後現代。臺北市：巨流。
- Barnhard, R., & Kawagley, A. O. (2005). Indigenous knowledge systems and Alaska native ways of knowing. *Anthropology and Education Quarterly*, 36(1), 8-23.
- Battiste, M. A., & Henderson, J. Y. (2000). *Protecting indigenous knowledge and heritage: A global challenge*. Saskatoon, Sask.: Purich.

- Berkes, F. (1999). *Sacred ecology: Traditional ecological knowledge and resource management*. Taylor & Francis, Philadelphia, PA.
- Bishop, R. (1998). Freeing ourselves from neo-colonial domination in research: A Maori approach to creating knowledge. *Qualitative Studies in Education*, 11(2), 199-219.
- Cajete, G. (1994). *Look to the mountain: An ecology of indigenous education*. Skyland: Kivaki Press.
- Castellano, M. B. (2000). Updating aboriginal traditions of knowledge. In G. Dei, B. Hall & D. Rosenberg (Eds.), *Indigenous knowledge in global contexts: Multiple readings of our world* (pp. 21-36). Toronto: University of Toronto Press.
- Chambers, R. (1994). Beyond farmer first, rural people's knowledge. In Scoones & Thompson (Eds.), *Agricultural research and extension practice*. UK: Intermediate Technology Publication.
- Dei, G.J.S. (2000). Rethinking the role of indigenous knowledge in the academy. *International Journal of Inclusive Education*, 4(2), 111-132.
- Flavier, J.M. et al. (1995). The regional program for the promotion of indigenous knowledge in Asia, in Warren, D.M., L. J. Slikkerveer and D. Brokensha (Eds.). *The cultural dimension of development: Indigenous knowledge system* (pp. 479-487). London: intermediate Technology Publications.
- Foucault, M. (1972). *The archaeology of knowledge*. New York: Pantheon Books.
- Freire, P. (1998). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- Freire, P., & Faundez, A. (1989). *Learning to question: A pedagogy of liberation*. New York: Continuum.
- Giroux, H. A. (1983). *Theory and resistance in education: A pedagogy for the opposition*. Massachusetts: Bergin & Garvey.
- Graveling, F. J. (2000). Circle as methodology: Enacting an aboriginal paradigm. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 13(4), 361-370.

- Harding, S. (1998). *Is science multicultural? Postcolonialism, feminism, and epistemologies*. Indianapolis: Indiana University Press.
- Kincheloe, J.L., & Steinberg, S.R. (2008). Indigenous knowledge in education: Complexities, dangers, and profound benefits. In Denzin, N.K., Smith, L.T., & Lincoln, Y. (Eds.), *Handbook of critical and indigenous methodologies* (pp.135-156). Los Angeles: Sage Publication.
- Lalonde, A. (1993). African Indigenous knowledge and its relevance to sustainable development, in: Ingles, J.(Ed.), *Traditional Ecological Knowledge: Concepts and Cases*(pp.55-62). Ottawa: International program for traditional ecological knowledge, Canadian Museum of Nature. International Development Research Center.
- Lomawaima, K.T. (1995). Educating native Americans. In Banks, J.A. (Ed.) *Handbook of research on multicultural education*. NY: Macmillan Publishing.
- Maurial, M. (1999). Indigenous knowledge and schooling: A continuum between conflict and dialogue. In L. M. Semali & J. L. Kincheloe (Eds.), *What is Indigenous knowledge: Voices from the academy* (pp.59-77). New York: Falmer Press.
- McCan, D. (2001). *Whitiwhatihoe: The Waikato raupatu claim*. Wellington, New Zealand: Huia Pub.
- Nandy, A. (1987). *Traditions, tyranny and utopias: essays in the politics of awareness*. Delhi: Oxford University Press.
- Quddus, M. A. (2000). Use of indigenous knowledge in the sustainable development of Bangladeshi farm forestry. In P. Sillitoe (Ed.), *Indigenous knowledge development in Bangladesh: Present and future* (pp. 57-64). London: Intermediate Technology Publications Limited.
- Peters, R.S. (1983). Philosophy of education. In P.H. Hirst (Ed.), *Educational theory and its foundation discipline*. London: RKP.

- Piaget, J. (1974). *The child's conception of quantities*. (Pomerans, A.J., Tans.). London: Routledge & Kegan Paul. (Original work published 1941).
- Reagan, T. (2000). *Non-western educational traditions: Indigenous approaches to educational thought and practice*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Salmond, A. (1985). Maori epistemologies. In J. Overing (Ed.), *Reason and morality* (pp. 240-263). London, UK: Tavistock.
- Semali, L. M., & Kincheloe, J. L. (1999). *What is indigenous knowledge? Voice from the academy*. New York: Falmer Press.
- Shiva, V. (2000). *The politics and knowledge at convention on biological diversity*. Retrieved from [http://www. Twinside.org.sg/title/cbd-cn.htm](http://www.Twnside.org.sg/title/cbd-cn.htm)
- Smith, L. T. (1999). *Decolonizing methodologies Research and indigenous peoples*. New York: Zed Books.
- Stephens, S. (2000). *Handbook for culturally responsive science curriculum*. Fairbanks: Alaska Native Knowledge Network.
- Stevenson, M. G. (1996). Indigenous knowledge in environmental assessment. *Artic*, 49(3), 278-291.
- Warren, D. M. (1991). *Using indigenous knowledge in agricultural development*. Washington, D. C.: The World Bank.
- Wolfe, J. et al. (1992). *Indigenous and Western knowledge and resource management systems*. Guelph, Ontario: University school of rural planning and development, University of Guelph.