

「以民族教育為特色學校本位課程計畫」 推展經驗之研究—以花蓮縣伊紅楠國小為例

胡永寶*、范熾文**

摘要

本研究以花蓮縣一所原住民族重點學校伊紅楠國小（化名）為個案，探討其執行原住民族委員會「推展以民族教育為特色之學校本位課程計畫」之執行狀況、困境與初步成效。在研究方法上透過文獻探討、個案學校執行本計畫之相關文件分析、人員訪談及研究者之觀察札記等方式，進行研究。

依據本研究之目的與研究問題，結果與發現以下三項結論：

（一）「傳承文化，原師使命」、「分工協調，身先力行」、「善用社區，活化學習」及「確立目標，滾動課程」等四項是個案學校執行本計畫之脈絡與重要進程。

（二）「行政力統籌與資源支持力道不足」、「缺乏推動民族教育專案人力」與「計畫審查欠缺在地性文化思維」等層面是個案學校執行本計畫之三個困境。

（三）「課程發展的校本化」、「教師團隊在文化知識與教學能力之成長」以及「建立良好的社區互動與參與」等三方面是個案學校執行本計畫之初步成效。

關鍵詞：原住民、民族教育、原住民族教育學校本位課程發展、多元文化、多元文化教育

* 國立東華大學教育與潛能開發學系博士班

** 國立東華大學花師教育學院院長

壹、前言

身為教育工作者，最大的成就與喜樂，就是把握「契機」來「促成」學生認識人與自我的價值、開拓視野享受生活品味，以及對社會人群做出正向貢獻的「機會」與「舞台」。研究者長年服務於原住民小學，並長期參與原住民族委員會【原民會】規畫辦理之民族教育課程或活動，實際上就是一個原住民族學校教學團隊集體為學校孩子及部落促成的圓夢計畫。

回顧 1945 年後的臺灣社會發展脈絡，政府雖對於原住民族社會與教育訂有相關之扶助政策，且在不同的歷史背景脈絡下有階段性之調整與發展，但大抵還是以大中華文化為認同目標，以漢族文化強力統整原住民文化，企圖達到同化的目的。政府雖然宣稱融合或涵化，但實際上只是一種「以同化為本質的涵化」（譚光鼎，1998）。1980 年代以後，由於國內政經情勢之轉變，特別是解嚴之後，台灣社會普遍要求政治制度民主自由的深化、教育改革與教育權的鬆綁，以及要求社會公平正義的聲浪高漲，直接影響到整個台灣長期以來以「以同化為本」的原住民族教育政策規畫思維，特別是原住民本身，早已對原住民族教育有不同的期待與想像。

職司全國原住民族教育事務的原民會教育及文化處【教文處】，為推動原住民族教育，爰自 1998 年起至 2012 年依《原住民族教育法》在全國各縣市設置了 202 處的「原住民族教育資源中心及教室」，並辦理民族教育活動，接著原民會為建構在地部落的田野文化調查與民族教育教學模組，也規畫執行了「原住民族教育支援教師三年試辦計畫」。然而，就研究者觀察這些原民會所推動的民族教育方案內容，其實大多屬於硬體上之設施設備工程及片面點綴式或專案活動式的民族教育課程，較缺乏系統性之課程規畫，對復振原住民族語言，以及文化傳承、向下扎根的願景目標亦有限制。此一觀察與台東大學（2007）及周水珍（2009）之研究結果一致。為回歸教育的本質，以及有系統的文化發展脈絡，2013 年，亦即 102 學年度起，原民會為讓原住民族學生更加認識、理解自己的

語言與文化脈絡，藉由回歸正規之教育體制學校，透過系統化的學校課程設計，找回自我的民族尊嚴與文化相貌。開始規畫以《系統性的課程設計》、《以學校本位的課程管理》以及《以民族文化內涵為核心》的民族教育課程發展規畫，完成了「推展以民族教育為核心之學校本位課程計畫」【本計畫】之課程發展方案，供原住民重點學校申請辦理。

本研究即是依本計畫之課程執行方案，以花蓮縣一所原住民族重點學校伊紅楠國小（化名）為個案，探討其執行發展脈絡、困境與初步成效，以作為原住民族重點學校執行本計畫之建議與政府政策擬定之參考。

一、研究目的

綜前所述，本研究目的包括：

1. 分析個案學校執行「以民族教育為特色之學校本位課程計畫」之發展脈絡。
2. 探析個案學校執行「以民族教育為特色之學校本位課程計畫」之困境分析及因應方式。
3. 探究個案學校在執行「以民族教育為特色之學校本位課程計畫」之初步成效。

二、研究問題

本研究為能做更精確之分析探究，依據研究目的，聚焦、設計以下研究問題：

1. 個案學校執行「以民族教育為特色之學校本位課程計畫」之脈絡為何？
2. 個案學校申辦執行「以民族教育為特色之學校本位課程計畫」之想法為何？
3. 個案學校在執行「以民族教育為特色之學校本位課程計畫」之情況為何？有無遇到學校內部及外部的困境？如何因應？
4. 個案學校在執行「以民族教育為特色之學校本位課程計畫」之初步成效為何？

三、研究範圍與限制

1. 研究範圍

原民會主導辦理之「推展以民族教育為特色之學校本位課程計畫」，目前共有 64 所國中小原住民族學校尚在執行中，花蓮縣則是有 15 校次的學校有執行的經驗。基於研究者之時間性及他縣市在地性文化不甚熟捻之考量，故以花蓮縣以太魯閣族學生為主要的國民小學為個案學校，進行研究。

2. 研究限制

本研究所探究的主題，是以 2013 學年度起原民會推動之「推展以民族教育為特色之學校本位課程計畫」為主要內容。然因臺灣原住民各族之文化差異性與地方在地性、原住民小學所在地區之特性與部落文化背景之不同，加上學校人員對民族教育政策實踐之理念均不盡相同的條件限制下，本研究之發現、結果及建議僅能作為部份原住民小學執行本計畫課程推動之參考，而非一致性之真實成果。

貳、文獻探討

依據本研究目的，本章節首先將探討我國「原住民族教育政策之發展脈絡」，其次是闡析「多元文化與多元文化教育」之意涵，最後再闡述「以學校為本位之原住民族教育課程發展」之概念等內容，以提供更清楚且紮實的研究論述基礎。

一、原住民族教育政策之發展脈絡

台灣原住民族，數百年來由於陸續受到強勢族群的遷徙與外來政權的統治，進而順應宰制階層的文化霸權（cultural hegemony），對原住民傳統的社會制度、文化語言與族群認同等產生巨大的變遷（陳伯璋，1988）。特別在學校教育上，更是對原住民族學生的學習更加的不利。1980 年代以後，由於世界各國開始關

切原住民族社會，多元文化教育之潮流之盛行，我國政府亦基於此，開始重新檢視我國原住民族各項行政與教育的各項政策，透過法制化與政策合法化的過程，讓原住民族教育從同化融合政策走向多元開放與涵化政策，再逐漸步向以原住民族為主體之政策發展。

然而，不論從系統理論或是原住民族主體性論點來看，原住民族教育政策的發展與合法化的形成，勢必會受到內在與外在環境因素的影響，則是不爭的現實。基於原住民族教育有別於一般教育與其他公共政策事務之特質，研究者以為「多元文化主義價值之普世浪潮」、「全球化與科技化的之發展趨勢」，以及「國內政經情勢之轉變」等環境因素，是影響原住民族教育政策與在地性文化議題發展的主要因素。

二、多元文化與多元文化教育之意涵

「人權是文化多樣性的保障」（UNESCO 世界文化多樣性宣言，2001）。從此思維來看，多元文化主義背後強調的理念實際上就是「平等」（equality）、「尊重」（respect）與「理解」（understanding）。

1960 年代美國教育界為緩和當時美國國內社會，因有色人種所遭遇到不公義現象所造成的緊張情勢，乃開始發起所謂的「多民族教育」（Multiethnic Education）概念，以回應教育過程中民族間相互了解的必要性與少數民族的教育問題。之後，便進一步發展為「多元文化教育」的概念。

由此而知，多元文化教育始於多元文化主義要求公平正義、肯定差異、包容多樣之觀點。故多元文化教育主張所有的教育內容應當是多元的，所有的教室應是民主而平等的。學校課程應萃取不同種族文化之強度與價值，置入教學素材，並採多元文化觀點，以文化回應（cultural respond）方式進行教學。這種教學模式，不僅能促進不同種族文化與觀點的瞭解，並能有效地消除偏見與歧視，增進族群間關係之積極發展（譚光鼎，1998）。

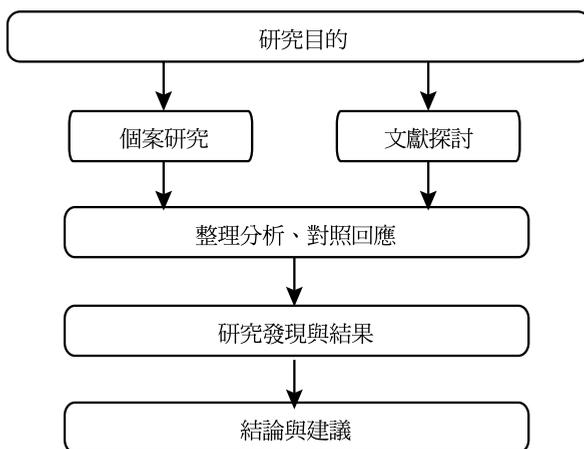
三、以學校為本位之原住民族教育課程發展

學校本位課程發展 (school-based curriculum development)，其意義主要是強調以學校為課程發展的主體，社區為課程發展的背景，教師為課程決策的核心，學生是課程實踐的目的，並讓每一所學校都成為教育改革的基地。

譚光鼎以其多年來關注原住民族社會運動發展及投入原住民族教育的經驗，認為未來原住民族的發展契機，關鍵係繫於「教育」一端。是故，他認為政府規畫各項原住民族之政策與方案時，均應以「建立原住民族尊嚴，並激發其文化發展生機」為最高目的 (譚光鼎，1998：208)。周水珍 (2009：270-272) 亦針對原住民族小學實踐原住民族教育的個案研究中，建構了原住民族小學民族教育課程發展的內涵、實施向度與要項。王前龍 (2015：13-34) 以多元文化教育課程轉化的整合探究概念並配合國外實例，提出對我國現階段民族教育政策發展之建議。

參、研究流程與設計實施

一、研究流程



3-1 研究流程圖

註：圖中各研究流程是不斷循環滾動修正的過程

資料來源：研究者自製

二、研究對象

蕭瑞麟（2006）認為質性研究（qualitative research）通常必須要以個案來呈現，好的個案就像是一部好的文學作品；將個案透過歷史過程的分析來了解問題的來龍去脈，並觀察跨時空的關聯性。本研究取樣的個案學校伊紅楠國小（化名），是花蓮縣自 2013（102）年度起開始申辦並獲准執行原民會「推展以民族教育為特色之學校本位課程計畫」的太魯閣族學校，其執行成果頗獲專案輔導單位國立台東大學及執行計畫學校校長們之肯定與推薦。

三、研究方法

本研究為達研究目的，對個案學校進行質性研究（qualitative research），採取文件內容分析、研究者札記及訪談多元研究方法蒐集相關資料。

1. 文件內容分析

本研究所蒐集之文件資料包括原民會「推展以民族教育為特色之學校本位課程計畫」內容資料及相關說帖或論述資料、學校課程計畫、有關民族教育行政與課程之相關會議記錄、民族教育課程學習手冊及與教師手冊或教案設計等文本、教學活動紀錄及照片等檔案資料，以作為本研究文件內容分析之依據。

2. 研究者札記

這部分，是比較傾向所謂「觀察者的反思」。在自然的情境（natural settings）中，透過研究者觀察所看到或所聽到的事實，所做的個人筆記。觀察期間自 104 年 3 月至 105 年 6 月。研究者觀察的向度包括校長對推動以民族教育為特色之校本課程的態度與作為、學校教師與行政團隊對學校實施此校本課程的理解與教學的投入情形、教學環境的佈置、部落外聘教師授課的想法與期待，以及被訪談者對計畫推動的整體想法等。

3. 訪談

研究者依據研究目的與研究問題，擬定訪談大綱，並經專家學者修正後，對研究對象進行半結構式的訪談，訪談對象分別為個案學校之校長、主任、教師、

部落外聘教師等。

四、資料分析與處理

在進行個案學校之人員訪談時，徵得訪談者同意後，均採全程錄音方式進行，研究者在訪談後一周內，將錄音檔資料謄錄為逐字稿，進而予以歸類、分析。為使資料具意義化、系統化，茲將本研究之文件資料、訪談資料及札記資料編碼的分類項目及意義說明，如下表 3-1。為使訪談更具代表性，訪談對象分別為個案學校之校長、主任、教師、部落外聘教師等，訪談成員基本資料如表 3-2。

表 3-1 資料編碼分析說明表

個案學校	資料類別	受訪者編號 / 文件序號	日期	備註
A 伊紅楠國小	文一文件分析	D01, D02,……	西元年 + 月 + 日	
	觀一札記	V01, V02,……	西元年 + 月 + 日	
	訪一訪談	01 校長，02 業務承辦人員，03 教師或教導主任，04 外聘部落教師	西元年 + 月 + 日	

資料來源：研究者自製

表 3-2 訪談成員基本資料

職稱	性別	學歷	服務年資	參與計畫年資	代號
校長	女	師範學院畢業	30 年以上	0	A01
教師	女	師範學院師資班結業 (未取得教師證)	6-10 年	3	A02
教導主任	男	師範學院畢業	16-20 年	3	A03
教師	女	師範學院畢業	11-15 年	3	A04

資料來源：研究者自製

五、研究倫理

研究者在研究期間，除與研究對象及被訪談者，取得相互的信任關係與協同角色，並遵守研究倫理外，還透過相互的經驗分享與專業對話的過程中，探究被訪談者的內在層面，包括其教育之初衷與想法、文化回應課程與教學的能力與素養等，進而能夠提高本研究品質與深度。此外，研究者在敘寫報告時，亦會以中立、客觀的態度，針對受訪者在依據訪談大綱之內容來撰寫，以求研究的真實性。

肆、研究結果分析與討論

一、結果分析

1. 個案學校與社區背景分析

伊紅楠國小位於花蓮縣萬榮鄉伊紅楠村（太魯閣族語為 Alang Ihunang），為太魯閣族與賽德克族、少部分布農族人的聚居地，因此該校的學生背景組成，也包含有三個族群學生的結合。伊紅楠村在部落產業除溫泉區外，近年來在該社區發展協會的推動下，除推動如織布、射箭、竹編、木雕等傳統及創新藝術之深化及技能學習外，亦能自主地主辦太魯閣族“mgay Bari”（感恩祭）活動，此活動漸漸也成了當地部落重要的文化祭儀活動。伊紅楠國小，亦將此部落性活動做為民族教育的延伸性課程。

2. 個案學校執行本計畫之發展歷程

（1）執行本計畫之緣起

個案學校推動民族教育之緣起，是從 2002 年經原住民族委員會核定於伊紅楠國小增設民族教育資源教室開始，發展民族教育活動。之後陸續配合原民會專案計畫，推動民族資源教室計畫之民族教育活動，以及後面的三年期原住民族教育支援教師試辦計畫，過程中累積了不少的社區人物力資源、課程架構與單元素材等教學資源。因此，「以民族教育為特色之學校本位課程計畫」自 2013（102）學年度起，該校即透過既有的課程架構，經課程發展委員會討論審議後向原住民

族委員會申辦並核定實施。

「像我們學校，因為之前是自己在做，所以我都有把一些相關資料的留下來，所以我在編撰那些課程架構的時候，其實我們是用我們現有的單元去做一個課程設計，我們的課程大綱才會這樣子出來。然後校內老師其實也還蠻配合的。」（A 訪 -02-20160324）

（2）課程計畫與架構

伊紅楠國小在既有的課程架構與發展考量，將此校本課程總目標訂為【太魯閣文化之旅】。在整體的民族教育課程架構與目標規畫方面，伊紅楠國小據此主題精神設計了「原知原味」、「山林樂舞」與「傳承技藝」等三個課程主題面向與目標，如下圖 4-1。

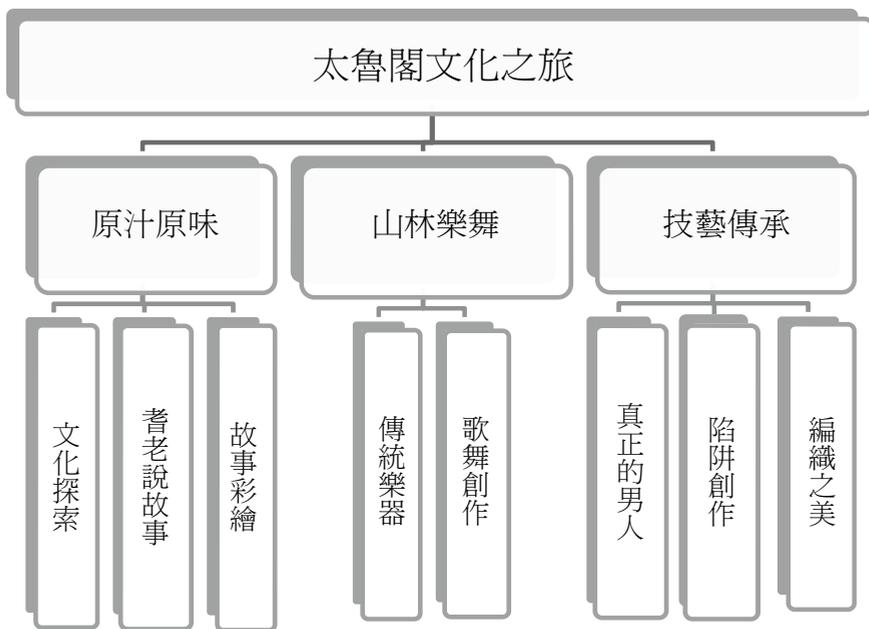


圖 4-1 伊紅楠國小執行計畫（學期中）之課程架構圖

資料來源：引自胡永寶（2015：64）

此外，伊紅楠國小為配合部落每年 8-9 月份辦理之歲時祭儀活動，並顧慮部分技藝性課程的繁雜度與學生實作能力與安全性之考量，特別也安排了暑期實施的民族教育課程。課程架構圖如圖 4-2。

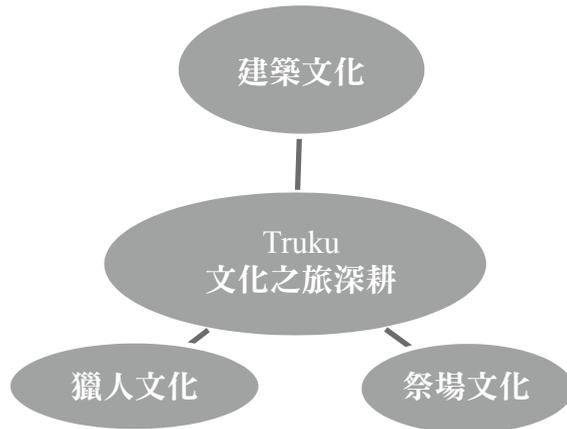


圖 4-2 伊紅楠國小執行計畫（暑期）之課程架構圖

資料來源：引自胡永寶（2015：64）

3. 個案學校校長對本計畫之理念與認知

從計畫的執行推動過程中，最具影響力與決策力的就是學校校長。個案學校校長是女生、漢人，服務年資 34 年，2015 年 8 月 1 日調至個案學校。對個案學習推動多年的民族教育課程，始終抱持著開放、支持的態度來持續促成本計畫的執行。正如該校老師及主任所言：

「有啦，校長很融入，也很配合。我們校長蠻重視這個這個文化，他很尊重。因為他認為像這個課程等於是我們學校的一個特色。」（A 訪 -04-20160317）

「現在的校長，她給我們主任很多空間，兩個主任都一樣。…她就是就是給你很大的空間，然後就是說要不要看你們主任這邊。…我們新任校

長在民族教育這邊，他沒有多大說要改變的意思，就是要延續啦。」（A訪-03-20160317）

從此看出，研究者發現伊紅楠國小校長雖是漢人，但她對於不同族群文化的尊重與認同，以及學校推動民族教育的重視態度，相信絕不亞於服務於原住民重點學校之原住民校長。

4. 有關教師對本計畫之理念與認知

（1）原師角色，承擔責任

三位受訪教師均為在地之教師，基本上他們都有同樣的信念，就是身為在地的原住民族及在地教師，推動民族教育課程本來就是一種使命，一種責任。

「像我接主任啊，計畫太多了，非常忙，所以要有得有捨。所以針對一些專案計畫，我都會主動跟校長討論，聽聽看校長的意見。…民族教育這一塊，我是很堅持要做，因為這是我們自己的文化，我們在地做老師的自然就應該要負起責任來。」（A訪-03-20160317）

「其實在去年度，我們本來沒有要申請的，…可是因為這是關係到我們自己族群的事，我們就想說要為自己的族群盡一份力。所以我跟主任兩個就是硬著頭皮跟校長溝通，就是一定要給他申請這樣子。」（A訪-02-20160324）

（2）責任分工，首重協調

教師成員中，也有人表示不管校長或學校教師對民族教育成為校本課程有另外的想法，消極支持，甚至不給予支持，他們還是認為要不斷的透過對話、溝通與分工協調，建立團隊的共識。

「當時我說要推這個案子的時候，學校有開過很多次的課發會，來達成共識。在過程中，學校部分老師有時候就覺得計畫就是計畫，沒有再去做執行的一個動作。但是我還是堅持說要做，…因為學校一半的導師

是漢人，所以我大部分都是在跟漢人的老師在做協同教學的協調與分工。」（A訪-02-20160324）

「我覺得是要帶著我們大家一起來做，然後你才知道那個規畫課程的甘苦。老師不單單是在做協同，更重要的是整體的配合。…我去年回來接教務（組長）後，將班級導師，不管你是原住民或漢人老師，都照排上去擔任協同教師，主要是希望他們能更瞭解這一塊。」（A訪-04-20160317）

（3）在地資源，蘊育課程

教師成員都認為計畫有其文化知識、傳統技能與生活型態的獨特性，所以大都認為部落耆老或人士，應是最為適當之民族教育教師。此外，「部落就是非常好的資源教室」，所以透過課程的設計，讓學生更貼近社區部落，更認同自己的族群文化。

「其實還沒進入學校之前，我是在社區（發展協會），所以我就會對部落裡的一些老人有認識，認識他的長才。…因為學校正全面性推動民族教育課程，如果碰到有些比較屬於傳統文化與技藝專業的課程與單元設計，我就會想到這個人可以勝任。所以我就是用這樣的方式，找到部落的外聘講師。」（A訪-02-20160317）

「因為像我們社區目前已經辦了兩年的歲時祭儀，通常都是在暑假辦理，然後我都會鼓勵小朋友去看、去參與。…其實我們部落的祭儀活動，確實是希望讓部落的小朋友自己來學，所以這個社區自辦的感恩祭儀活動就很珍貴。所以我們就想說自己來做，自己在做的過程當中，小朋友都會來看。然後有時候還會在一起討論。」（A訪-02-20160324）

（4）目標一致，翻動課程

教師成員一致認為在申報計畫的過程中，往往會碰到「計畫跟不上變化」的問題。所謂「計畫跟不上變化」係指原課程設計單元與教學目標物的無法配合，必須進行調課或轉換教學單元的方式來調整之意。因此，個案學校團隊都會透過期中及期末的課發會及教師集會時間，共同檢討並修正課程與教學。

「課程會變動，最大的考量因素大概有幾方面，第一個是依據原民會審查的意見做修正，第二個可能就是課程不適合小朋友，…所以我們就會一直去做改變，讓這個課程更適合那個年級，…所以才會一直這樣子做滾動式的調整。」（A訪-02-20160324）

「我們從這樣的課程當中，內容是由淺到深。例如我們從最原始的，可能知識類的，然後進深到技藝的實作與分享的教學設計，感覺上整個課程就像是有點量身訂做與顧客需求化的那種感覺。所以我們每半學期都會來開民族教育的檢討會，並去做課程的檢討與修正，例如這個課程適不適合這個年級這樣的思考，來做課程適切性的評估。」（A訪-03-20160317）

二、綜合討論

1. 伊紅楠國小執行本計畫之發展脈絡與認知

綜合以上所述有關伊紅楠國小實施原住民族教育活動與執行計畫課程發展之脈絡來看，可以發現學校歷任校長的決定性與支持性的角色及建立團隊共識與願意投入，是該校執行並推動原住民族教育之關鍵，這部分與高新建（1998）、胡永寶（2002）、依斯坦達·的霍松安·珂悠瓦（2007）、陳坤宏（2008）、周水珍（2009）及黃祥瑞（2011）之論點相符。特別是個案學校結合社區產業與特色的課程設計，與陳麗莉（2001）所謂的草根性課程發展、張琦琪（2001）的社區本位教育課程架構等之研究結果不謀而合。

此外，從計畫催生過程與課程發展歷程，可以看出，個案學校的原住民族籍

教師團隊，將之視為自己的教學責任與使命，也的確能在學校現場推動原住民族教育的發展歷程中，扮演舉足輕重、甚至為計畫成功與否之關鍵力量。此發現與陳枝烈（1998）在探析「國小教科書原住民文化內涵之比較」時，認為原住民族籍教師是原住民學校在推動族群文化傳承的第一要角，其生活經驗與文化歷練，乃至對於文化知能的專業程度，似可作為學生和漢族教師詢問與學習的對象之論述一致。

2. 伊紅楠國小執行本計畫之困境與因應策略

（1）行政支援部分

伊紅楠國小校長在接受研究者之書面訪述時，曾提到目前推動民族教育是由在地的代理教師負責，因此在很多的橫、縱向聯繫較少有充分討論與對話的機制，亦較難取得全校同仁共視，教學成效不如預期。校長也針對此現象認為必須修正，重新召開課程發展委員會，討論發展民族教育課程，期能達成教學之目的。此論點恰與 Corson（1998）建構學校課程改革之架構的想法一致。他認為要發展出一套由傳統學校走向社區本位教育的課程改革，學校的行政人員就必須要擺脫以科層體制為管理原則的官僚作風，進而發展對話的空間，給予教師所需要的支援，讓學校所有教師同仁都能有足夠的時間與精力，共同來面對巨大的學校課程變革。

（2）師資人力部分

研究者在訪談的過程中，多數成員還是期望原民會在推動本計畫時，基於民族教育永續扎根的概念能專案撥補人力，此師資人力亦需能兼顧多元文化教育之素養、民族文化知識與文化教學之專業能力，以專司學校民族教育之推動與課程發展。余美慧（2007）亦認為在進行文化教學時，最大的困難是文化知識、文化敏感度與文化課程設計等相關之教學專業知能不足，而會影響教學之效果。

（3）政策計畫部分

多位學者主張學校本位課程發展之意義，應係反映學校自主性特色發展的需要，並凸顯在地地區性知識（local knowledge）之論點（黃政傑，1985；歐用生，1999；蔡清田，2007）。而原民會在進行計畫之專案執行時，雖有特別要求申

辦學校必須朝本族之傳統知識為核心內容，透過課程架構與主題單元之設計，發展以文化傳承為目的校本課程。然因台灣原住民各族群之原居地與遷徙過程之不同，發展出來之族群文化與社區部落文化就會各有不同，而不免產生政策端與學校端對申辦計畫指標項目有不同認知之情況。因此，伊紅楠國小主責計畫之教師與學校主任等人員，均認為原民會在審查的過程中，應尊重提案學校之現況，並同時兼顧族群文化傳承與社區部落現有之特色與文化亮點，作為課程統整與實施之部分

3. 伊紅楠國小執行本計畫之初步成效

(1) 課程發展方面

伊紅楠國小為提升民族教育之教學品質，導引學生學習傳統文化之興趣與效能，有的團隊希望採以「課程導向」為主要的單元設計，也有的團隊希望能定時針對民族教育的執行情形做討論，包括單元內容的適切性、學生的起點認知與接受度等，以作為課程滾動式修正與課程調整之依據。這種的現象，也打破我國主流教育向來視原住民民族教育定位為「邊界教育」之迷思（周水珍，2009）。

(2) 教師成長方面

研究者在綜合伊紅楠國小民族教育執行計畫的過程中，發現學校教師團隊的熱誠與願意承擔，是執行計畫非常重要的關鍵。方德隆（2004）認為「沒有教師的專業成長，就不會有課程發展」。伊紅楠國小教師團隊與外聘部落教師，透過非正式的討論與定期會議的對話與討論，活化並滾動課程的適切性；而教師團隊亦能對於族群文化知識與文化教學等的教育專業，亦有同步成長的機會。

(3) 社區參與方面

「對話：合作的第一步」，Dodd & Konzal 認為對話是建立共識及尋求合作的第一步，透過對話瞭解不同的歧見，進而展開對話相互理解與討論（邱如美譯，2000）。而伊紅楠國小在與社區結合這部分，也大都以對話、溝通與協調方式，達成教學共識與共同目標的確立，並適時建立學校行政、教師與社區部落多方的合作支援體系。

伍、結論與建議

一、結論

1. 「傳承文化，原師使命」、「分工協調，身先力行」、「善用社區，活化學習」及「確立目標，滾動課程」等四項是個案學校執行本計畫之脈絡與重要進程。

整體來說，申請辦理推展「以民族教育為特色之學校本位課程」計畫是個案學校校長及教師團隊共有的學校發展願景，從原住民族教師內在的認同與使命感開啟，身先力行，倡議推動課程的變革與研發；藉由學校課發會的整合協調與建立社區部落的支援體系，確立課程目標，進行教學。

2. 「行政力統籌與資源支持力道不足」、「缺乏推動民族教育專案人力」與「計畫審查欠缺在地性文化思維」等層面是個案學校執行本計畫之三個困境。

從學校本位自主經營管理的觀點來看，教師被賦權發展自主性課程，因此整合統籌的行政力道的與資源支持力道的適切性，對教師課程研發的永續性格外關鍵，此為困境之一。其次，原住民族重點學校由於多數為六班規模之小型學校，人力缺乏，加上行政與教學工作繁雜，故要推動屬在地特色與文化專業性之民族教育課程，人員分工實屬困難，此為困境之二。最後，對個案學校而言，在計畫決定申辦與依審查意見修正、回覆的過程中，往往會有兩端認知差距過大或審查端未能兼顧族群文化傳承與發展在地文化創新課程思維之想法落差，甚而會有打退堂鼓的想法，為困境之三。

3. 「課程發展的校本化」、「教師團隊在文化知識與教學能力之成長」以及「建立良好的社區互動與參與」等三方面是個案學校執行本計畫之初步成效。

個案學校在課程的設計上，已逐漸擺脫著重技藝操作、活動式及單點式的民族教育課程設計，進深為以系統性文化講述課程、體驗課程，及學校全面性校本課程發展的方式來推動，此為初步成效之一。其次，個案學校為了要讓所有的授課及協同教學的教師們，能夠瞭解整個課程架構與主題單元的適切性與教育性，

都會定期性的召開民族教育課程小組檢討與分享會，不僅能確保教學之品質外，教師團隊也對文化知識與文化教學等之能力，有同步成長的機會。因此，伊紅楠國小民族教育課程正向的變革，可以說是教師專業成長的體現，此為初步成效之二。最後，個案學校能藉由民族教育的校本課程教學，取得學生家長的認同與支持外，更提高社區部落的文化能見度，並能建立良好的社區互動與參與，此為初步成效之三。

二、建議

1. 撥補民族教育專任教師

本研究結果發現，個案學校為確保計畫之永續性與教學之有效性，盱衡原住民族小學及原住民重點學校多屬六班編制之學校型態，均期待原住民族委員會能夠撥補人力資源，納為執行端學校推動民族教育之專任教師編制，負責行政計畫的統籌、課程架構之規畫、主題單元的設計，以及師資的調配與安排等工作，全心投入民族教育的課程發展與教學實施，必會收到事半功倍之果效。

2. 建請審查端之小組成員能有原住民重點學校代表

本研究結果發現，個案學校希望原住民族委員會，能在計畫之審查小組成員中，選任原住民重點學校之代表參與審議工作。除可對課程內涵或執行面上有理解不同、解讀不同的觀點相互對話與理解外，並能適時提供教學現場之相關資訊與問題困境，將兩方面認知差異程度極小化、執行成效極大化。

3. 調整原住民族重點學校原漢教師結構，建立民族教育教師專業社群

本研究結果發現，個案學校執行計畫的過程中，大多還是以原住民籍之校長及教師為主要之倡導者、推動者與執行者，漢族教師則是扮演提供教育的專業意見與協同教學的工作。其次，研究者在訪談的過程中，發現特別是原住民教師及外聘教師，都對原住民小學原漢師資比的再調整，幾乎均有所共識與期待，此亦為研究者希望後續研究能再多加關注之處。倘若我們將「民族教育課程」視為是學校專業領域課程發展的一部分的話，建立校內的「民族教育教師專業社群」應是展現教師專業成長與分享民族文化豐盛最佳之途徑。

三、後續研究方面

1. 以多元方法建立「以民族教育為特色之學校本位課程」多樣模式

本研究以一所國民小學為個案研究對象，且均位於花蓮縣境內，由於樣本有限，關注點亦為概括性的現象描述與分析討論，研究結果實為有限。因此，未來的後續研究可在本研究的基礎上，採用不同的研究目的與主題，如學校本位課程發展、原住民社區與家長的參與、學生學習的成效評估、民族教育教學師生族語之應用、原漢師資比等議題進行研究，使「以民族教育為特色之學校本位課程」計畫之實踐模式更為多樣、更為完臻。

2. 發展以「民族文化」為教育特色之實驗教育學校型態

2014 年 11 月，我國公布實施所謂的「實驗教育三法」，奠定了非學校型態中自學、團體、機構實驗教育、私立學校及公辦委託民間經營學校型態實驗教育等之法源基礎。特別是學校型態實驗教育中之「指定公校」部分，更是開創原住民族學校教育體系非常重要的里程碑。目前刻正實施的「以民族教育為特色之學校本位課程計畫」，最終目的就是在為轉型成以「原住民為主體、民族文化為核心、主題課程為導向、民族教育為特定教育理念」之原住民族學校做準備。因此，未來的後續研究，可在轉型期間之政策、環境等影響因素，及其具體之策略，做政策性的討論與分析。

參考書目

- 王前龍（2015）。現階段原住民民族課程政策發展之多元文化課程轉化評析。課程研究，10（1），13-34。
- 方德隆（2004）。九年一貫課程改革的理論與實際。高雄市：復文。
- 余美慧（2007）。太魯閣族小學文化課程發展之教育民族誌，國立花蓮教育大學多元教育研究所碩士論文，未出版，花蓮縣。
- 依斯坦達·霍松安·珂悠瓦（2007）。原住民學校實行部落本位教育的研究—以台東縣紅葉國小為例，國立東華大學族群關係與文化研究所碩士論文，未出版，花蓮縣。
- 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。
- 周水珍（2009）。原住民族教育課程發展研究—以三所原住民小學為例。國立東華大學國民教育研究所博士論文，未出版，花蓮縣。
- 周惠民（2010）。加拿大原住民教育權的現況與發展。施正鋒編《加拿大原住民權利保障》。花蓮縣：東華大學原住民族學院，268-281。
- 胡永寶（2002）。推動原住民地區學校社區本位教育之可能性初探 -- 以花蓮縣伊娜國小為例。教育部 2002 年行動研究成果報告，未出版，花蓮縣。
- 胡永寶（2015）。原住民小學執行「以民族教育為特色學校本位課程計畫」之個案研究。國立東華大學教育行政與管理學系碩士論文，未出版，花蓮縣。
- 高新建（1998）。學校本位課程發展的立論基礎。論文發表於八十學年度教育學術研討會。台北市：台北市立師範學院。
- 許添明、許瑞津（2000）。國民中小學校務發展計畫改革芻議。論文發表於《學校本位經營理論與實務學術研討會論文集》。花蓮縣：國立花蓮師範學院國民教育研究所，頁 53-81。
- 教育部（1998）。原住民族教育法。台北市：作者。

- 教育部、原住民族委員會（2014）。原住民族教育政策白皮書。台北市：教育部。
- 陳伯璋（1988）。意識形態與教育。台北市：師大書苑。
- 陳枝烈（1997）。台灣原住民教育。台北市：師大書苑。
- 陳枝烈（1998）。國定本與審訂本國小教科書原住民文化內涵之比較。載於教育部辦理「八十六學年度原住民教育學術論文研討會」論文集（頁 153-174），台中市。
- 陳麗莉（2001）。學校本位課程發展之行動研究 -- 以屏東縣仕絨國小為例。屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，屏東縣。
- 陳坤宏（2008）。台東縣布農族地區民族教育整合之研究－以三所國小為例。國立台東大學教育學系碩士論文，未出版，台東縣。
- 國立台東大學（2007）。台東地區國中小學民族教育活動課程發展之研究。台東縣：國立台東大學原住民教育研究中心。
- 國家教育研究院（2011）。我國百年教育回顧與展望。台北市：國家教育研究院籌備處。
- 張琦琪（2001）。推動原住民社區本位教育之研究。國立花蓮師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，花蓮縣。
- 黃政傑（1985）。學校課程的自主與彈性。師友月刊，342，32-37。
- 黃政傑、張嘉育（1998）。多元文化教育的問題與展望。教育研究資訊，6（4），69-81。
- 歐用生（1999）。落實學校本位的課程發展。國民教育，39（4），2-7。
- 蕭瑞琳（2006）。不用數字的研究：鍛鍊深度思考力的質性研究。台北：培生。
- 聯合國教科文組織（2001）。世界文化多樣性宣言。United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization（UNESCO）：作者。
- 顏國樑（1997）。原住民教育政策的發展、理念基礎及實踐。原住民教育季刊，8，28-54。
- 蔡清田（2007）。學校本位課程發展的再研究。教育研究月刊，154，139-150。
- 譚光鼎（1998）。原住民教育研究。台北市：五南。

Corson, D.(1998). *Change education for diversity*. Buckingham : Open University.

訪談大綱

研究問題	訪談大綱
一、影響原住民族課程政策之因素為何？（政策內容、執行組織、人員專業性、經費與制度）	<ol style="list-style-type: none"> 1. 你知道（原民會）這個政策的內容嗎？他想處理甚麼問題？ 2. 貴校在推動計畫時，組織架構是如何編排？重點是放在哪個部分？ 3. 你覺得這個政策在學校推動，參與人員的專業性必須要考量哪些？你們怎麼來磨合與促成？ 4. 計畫的經費編列，貴校是如何來編列？有沒有甚麼樣的困難或想法？執行的狀況如何？
二、原住民族委員會「推展以民族教育為特色之學校本位課程計畫」之內涵與目標為何？	<ol style="list-style-type: none"> 1. 你認為原民會推動計畫的目的是甚麼？ 2. 你認為你在學校推動計畫 / 教授課程時，你有達到學校或計畫目的的要求嗎？為什麼？
三、個案學校欲申辦執行「推展以民族教育為特色之學校本位課程計畫」之背景因素與想法為何？	<ol style="list-style-type: none"> 1. 貴校決定要來申請計畫的原因是甚麼？是誰的促成力量比較大？你覺得為什麼？ 2. 你們想在學校做甚麼樣的改變？
四、個案學校在執行「推展以民族教育為特色的學校本位課程計畫」之情況為何？有無遇到困境或挫折？因應的策略或方式為何？	<ol style="list-style-type: none"> 1. 你們是利用甚麼樣的時間進行教學？為什麼？ 2. 你們課程的架構與內容是如何來決定？ 3. 在推動的過程中，有沒有遇到困難，你或學校如何來因應？
五、個案學校在推動「以民族教育為特色的學校本位課程計畫」之自我評估與成效為何？ <ol style="list-style-type: none"> 1. 學生學習成果 2. 教師專業上的收穫 3. 學校整體特色的改變 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 你認為學校在執行的過程中，學生的反應如何？成效如何？哪裡可以看得出來？ 2. 你認為學校在執行的過程中，原住民族籍老師的感受如何？有沒有令他們有所專業的收穫或成就？哪裡可以看得出來？ 3. 你認為學校在執行的過程中，非原住民族籍老師的感受如何？有沒有令他們有所專業的收穫或成就？哪裡可以看得出來？ 4. 整體來看，學校師生或是學生家長對計畫推動的想法如何？成效如何？ 5. 整體來看，你認為學校在推動計畫後，有甚麼樣具體的改變或特色？ 6 若此計畫延續辦理，你認為學校還是會來持續爭取執行嗎？為什麼？