

# **Trial implementation of indigenous education in the 12-Year Basic Education: A dialogue between tribe participation, culturally responsive teaching, and curriculum implementation**

**Ming-chia Lin<sup>1</sup>, Nga-ping Ong<sup>2</sup>**

**<sup>1</sup>Research Center for Curriculum and Instruction at National Academy for Educational Research; <sup>2</sup>Department of Ethnology at National Cheng-Chi University**

**[lmj@mail.naer.edu.tw](mailto:lmj@mail.naer.edu.tw); [ong@nccu.edu.tw](mailto:ong@nccu.edu.tw)**

## **Abstract**

The area-based curriculum development is an innovative element that is designed to meet the needs of the students' multi-culture background and the curriculum development (e.g., participation of parents and community, multi-cultural education of teachers, collaborative decision mode). This element is also manifested in the values of the general curriculum guidelines of the 12-Year Basic Education (abbreviated as the new curriculum guidelines). That is, when developing curriculum, school administration should integrate the localized resources and personnel into "school-based curriculum development" (including school-directed curricula and general subjects), encourage parental participation, so as to make the schooling influence extending from classroom to life, and to make students closely connect learning with life. Thus in the 12-Year Basic Education, school administration are recommended to work in the following directions: to involve more civil-society participation in students' learning, to effectively integrate local tribe/community resources into curriculum development, and encourage culturally responsive teaching from teachers. These directions sought to fulfill the vision "Empowering each individual child: Nurturing individual potential and facilitating lifelong learning." These curriculum visions and values open up more possibilities for curriculum and instruction of indigenous education and effective curriculum-administration modes, which may enhance the effectiveness of indigenous education nationwide. Yet, these curriculum-administration modes are yet to be fully discussed. The purpose of the study is to discuss the feasibility of implementing the area-based indigenous education according to the regulations of the new curriculum guidelines. Through the interviews of the principals (from elementary, junior high, to high schools), and the two case studies on two schools that conducted the trial implementation of indigenous education, the study investigates the feasibility of co-development and implementation of indigenous education that mainly draws on localized tribe/community resources and seniors' wisdom, and encourages the multi-culturally responsive teaching.

The interview results of five principals revealed that it is of great importance to integrate tribe/community resources, seniors' wisdom into indigenous education development. In fact, it is possible to adapt the degree to which senior/regular indigenous people in the local area to participate in the curriculum design and implementation. If being well-planned, a handful of indigenous people can effectively conduct collaborative teaching with non-indigenous teachers in implementing indigenous education. The other key element is the principal's leadership style. In contrast to

the authoritarian leadership, the democratic leadership is more likely to foster the bottom-up formation of teacher professional development community, and continuous curriculum development. As for the case study on two schools, there are a public school of junior high and high students in the Pingtung county (millet-cultivation culture in the Paiwan Tribe), and a public junior high school in the Taoyuan county (bamboo as a material for the cross-area curricula in the Atayal Tribe) in question. In these two schools, the curriculum implementation of indigenous education both reveal the two key features: to invite the tribal seniors to teach indigenous knowledge and skills, and to encourage the non-indigenous teachers to conduct the culturally responsive teaching for a sustainable and continuous development in the indigenous curricula. These curriculum sought to help students to achieve two major learning goals: to endorse a positive appraisal of self-identity, to develop the competence necessary for facing the challenges in the future. Through an analysis on the students' choices for entering a higher school or finding a job, preliminary evidence was collected for the relative achievement of the two learning goals. The findings indicated that the curriculum in the two schools under investigation have operationalized the innovation and prospects for the area-based curriculum development according to the regulations of the new guidelines. In other words, these schools incorporate the tribe/community participation into their curriculum development, which enables students to learn from/in/ the tribe/community, as well as to make the tribe/community thrive with the curriculum development. Also, the schools highly encourage the educators to conduct the culturally responsive teaching for a closer connection between students' lives and schooling.

Key words: the 12-Year Basic Education, indigenous education, curriculum development connecting to tribe/community resources, culturally responsive teaching, collaborative teaching of the tribal seniors

## 壹、緒論

地區本位的課程發展經營(如：家長與社區的參與、教師的多元文化回應、合作性決策模式)是回應學校在地化課程發展需求及學生多元文化需求的一項重要創新要素(余安邦等人，2002)。

地區本位的課程發展經營，能回應學校在地化課程發展需求、學生多元文化需求。(余安邦等人，2002；范慶鐘，2009)。九年一貫的「社區有教室」：課程為既有的正式課程；教學活動為「學校教室」、「社區空間」並存，以後者為先、為重(余安邦等人，2002，頁58)。學校與社區已經轉化為合作互助的伙伴關係。透過社區資源的運用，將教學的場域由學校擴展至社區，同時營造社區永續發展(余安邦等人，2002；吳清山、蔡菁芝，2002；陳錦煌、翁文蒂，2003)。

此課程發展創新要素亦反應在十二年國民基本教育總綱(簡稱新課綱)的基本精神：亦即，結合學校在地資源與人力發展「學校本位課程」(含校訂課程、一般學科課程)，並鼓勵家長參與，期使學校教育的影響力打破教室學習的界線，讓學生走出教室後，持續緊密連結學習與生活。因此，十二年國教的學校辦學重點為擴大社會參與學生的學習，有效結合在地部落

社區資源發展課程，鼓勵老師的多元文化回應，以達成「成就每一個孩子：適性揚才、終身學習」的課程願景。

上述的課程願景及基本精神，對於原住民族教育的課程及教學或許提供了更多開展的可行方向、有效的課程實施模式，以更全面地提升我國原住民族教育的成效。但是，這些課程實施模式亟待深入探討。

原住民族教育特別注重兩個部分，部落參與及文化回應。部落參與意指結合學校在地的部落/社區的硬體資源與耆老智慧，於課程經營與發展之中，這種部落參與的課程發展較適用於原鄉型學校，通常這些學校與部落的距離較近，容易結合部落的硬體資源及耆老智慧於課程發展之中。文化回應教學意指學校課程安排與教師教學皆能考慮學生的文化背景、個人特質，協助具有不同母文化的學生更有公平的機會追求學業成就，此課程發展模式適用於與文化差異學生擁有不同母文化的教師採用，如：漢族教師必須先學會任職學校之學生的原住民族文化內涵，再設法將這些文化內涵，融入其課程與教學之中。以下分述部落參與、文化回應在原住民族教育實施所扮演的角色。

## 一、部落參與

自九年一貫開始實施鄉土語言課程，除了族語課程，還有一連串的原住民族教育課程也陸續在學校中開始經營(范慶鐘，2009；譚光鼎、張如慧，2009)。這些與原住民族語言與文化相關的課程，學校經常引進學校鄰近的部落耆老智慧與支援，以便順利經營課程。因此，學校原住民族教育的課程研發與實施之中，部落參與是不可或缺的一環。

部落參與可能包含部落硬體資源、耆老智慧投入於學校課程經營與發展(伍麗華，2015)，或者更具體說來是結合部落或地區的授課師資(范信賢，2014)。以排灣族為例，1990年返鄉的撒古流，在學校實施文化教學，並介紹生計產業，「其特色是從傳統文化的教育過程中，不斷開發創新部落資源，透過研究發展來推動新石板屋的居住文化及生態景觀復育等工作，來營造子子孫孫樂於居住的部落。」(撒古流·巴瓦瓦隆，1998，引自王雅萍，2016)。於今八年，究竟我們從「部落有教室」的校本課程經營實踐上，僅是落實？還是有更創新進步的作法呢？

## 二、文化回應

依照學生的母文化脈絡，讓學生能適應學習的起點與學習進度，給予適性的學習內容，期能讓促進每位學生最佳化的學習。文化回應教學包含培養學生的四個主要面向，即建立包容力、學習態度，深化學習意義，以及養成能力(Wlodkowski & Ginsberg, 1995; Brown, 2007)。文化回應教學針對教師教學，涵蓋以下部分：建立多元文化的知識根基，設計與學生母文化相關的課程及教學，展現文化關注力，建造一個學習社群，建立跨文化溝通機制，實施文化回應教學(課室教學要有文化回應的一致性)(Gay, 2002; Brown, 2007)。

簡言之，文化回應的教學旨在提升學生學習動機，落實的方式是教學中強調尊重差異，創造安全、包容的學習環境，及設計跨學科與文化關聯性的教學(Wlodkowski & Ginsberg, 1995)。而這樣的文化回應教學模式究竟能為原住民族教育帶來何種動能與可能性呢？

### 三、十二年國教總綱

結合學校在地資源發展「學校本位課程」，鼓勵家長參與，打破教室學習的界線，讓學生緊密連結學習與生活。依此前提，十二年國教的學校辦學重點之一為鼓勵家長參與學生的學習，結合在地部落/社區資源發展課程。

另一方面，十二年國教新課綱的總綱「實施要點」之「附則」也對原住民族教育的實施，賦予更多的彈性：「原住民族地區及原住民重點學校的領域學習課程，可依原住民族學生學習需求及民族語言文化差異進行彈性調整，實施原住民族教育。其中，原住民族語言課程應列為優先。」(教育部，2014，頁 36)。

依照上述的十二年國教總綱給予的原住民族教育規劃空間，原住民族教育如何「成就每一個孩子：適性揚才、終身學習」呢？王雅萍(2016，頁 14)提示了原住民族教育的發展方向：「十二年國教落實了教育機會均等、免試入學、減少壓力、社區高中取代明星高中、發展特色學校等。對原住民族來講，面對教改的創新卻需真實面對包括期教育主體性的建構、教育資源分配、原住民族內部多元知識體系建構、教育模式發展、學習模式發展等問題。」儘管原住民族教育還有諸多面向待發展，本研究僅就課程發展模式(可歸於教育模式的子項目)探討，特別針對結合部落參與、文化回應的模式探討，而課程發展則鎖定十二年國教中的校訂必修課程，及部定課程(一般學科)，期使本文討論能更聚焦。

十二年國教新課綱訂有二種主要課程，即部定課程、校訂課程。部定課程是指由國家統一規劃，以養成學生的基本學力，並奠定適性發展的基礎。校訂課程由學校安排，以形塑學校願景，及強化學生適性發展。以上兩所學校的原住民族教育課程發展多利用校訂必修的空間發展，但希望未來能逐漸將原住民族教育的元素慢慢融入部定必修(如：國語文、數學、理化、公民等科目)的課程之中。以下透過校長訪談、兩個個案學校研究，探討原住民族教育課程的創新與前瞻，以供有志經營與發展原住民族教育課程的教育工作者參考。

## 貳、 研究方法

本研究旨在探討落實新課綱中原住民族教育在地化之可行模式。透過訪談五位原住民族重點學校的校長(跨越國小、國中、高中三個學習階段)，及觀察兩所研究合作學校目前試行的新課綱中原住民族教育課程，本研究初步探討，結合學校鄰近部落/社區資源，耆老智慧，鼓勵教師的多元文化回應，促進共同研發並實施在地化原住民族課程之可行性。主要含校長訪談、兩個個案的探討。

## 一、校長訪談

考慮十二年國教乃從國民小學一年級連貫至高級中學三年級，本研究透過十二年國教的原住民族語文領綱小組，推薦五位原住民重點學校校長，這些校長分別為國小、國中、完全中學的校長。聯繫校長，取得同意後，進行訪談。訪談五位原住民重點學校之校長，包含桃園市國中(泰雅族)、屏東縣國小(排灣族)、高雄市國小(拉阿魯哇族)、屏東縣完全中學(排灣族)、台東市國小(卑南族)。訪談採用半結構性問題，含兩個主要問題及開放性問答：1.校長應扮演何種角色，以促進原住民族教育課程的經營與發展？2.貴校是否結合部落參與、文化回應於原住民族教育課程的經營與發展？若是，請舉出關鍵要素。

## 二、兩個個案探討

兩個個案探討，主要透過以下資料進行。1.文件分析：兩校的基本學校資料(含學生數量、學校位置、教師組成等基礎資料)，課程發展與經營等相關記錄文件，納入分析之中。2.觀課活動：實地到校觀察課程進行的情況，核對學校提供的課程發展資料，確認課程實施的主要目標與學生學習情形。3.學生生涯進路：由兩個個案學校提供近年學生的生涯發展比率，以了解該校學生生涯發展現況，並建議課程的發展方向。

## 三、屏東縣來義完全中學(高中部為例)

屏東縣來義高中是完全中學，國中部、高中部學生各有約 290 人，95%以上都是排灣族，少數魯凱族、其他族群。有近 1/3 的原住民籍教師，學校位於排灣族聚落古樓村內，使這個學校能充分結合部落參與於學校的課程經營與發展之中，這樣的原鄉型課程發展模式，值得供其他原住民重點學校參考。又由於該校高中部的原住民族教育課程發展，向來是該校的主要辦學重點，因此本研究著重該校高中部的原住民族教育課程。

## 四、桃園市介壽國中

桃園市介壽國中約有 210 名學生，每個年級約為 70 至 80 人，90%以上都是泰雅族，少數其他族群。該校的原住民籍教師不多，大多為漢族教師，因此格外需要以文化回應教學模式，先引導教師學習學生的母文化(泰雅文化)，再思考將學生的母文化元素納入學科、及校訂必修課程及教學之中。此課程發展模式可供其他有志發展原住民族教育的學校參考，特別是當原住民籍教師為數不多時，學校應該鼓勵漢族或非本族教師採取文化回應教學模式，提供原住民族學生文化友善的教學，盡可能讓每一個學生有適性學習的機會。

## 參、研究發現

## 一、校長訪談結果

訪談要點摘述如下：1.以課程教學領導讓學校老師能聚焦，一起為課程的經營與發展努力，也能讓教師容易認同校長的領導方向；走出校園，與部落充分連結，以落實部落參與的課程發展(屏東縣排灣族國小)。2.鼓勵由下而上的教師專業社群建置，提供持續性的教師專業增能研習，學校行政以最低干擾的方式，讓這個教師專業社群能獨立運作；善用學校附近的部落資源，結合課程發展，讓學生有機會於課程中踏查部落，充實文化的實作經驗(屏東縣排灣族完全中學)。3.充分與教師們溝通學校的教育藍圖，培養學生適應現代生活的素質，以及傳承泰雅文化的傳統，讓學校教師能共同為此藍圖付出教學心力；雖然該校與原鄉部落有些距離，但是藉由整合性的原住民族語言、文化、技藝課程，能讓族語教師分飾多角，成為該校老師與部落耆老之間的文化親善大使(桃園市泰雅族國中)。4.透過外部專家學者的演講、工作坊，讓老師明白文化回應教學對本校學生的重要性，以及清楚可實踐的課程發展模式；連結部落的耆老智慧與師資，協助學校發展在地文化課程，讓學生可以從學習自己的母文化之中，建立自我認同感與學習的自信(台東市卑南族國小)。5.推動教師協同教學機制，從國幼班開始落實族語課。透過學校鄰近的部落耆老與本校教師協同授課，讓本校的國幼班、國小的族語課程得以有效照顧每個學生的族語學習進度，甚至能逐步邁向全族語教學，若無耆老的協助，族語課恐難落實(高雄市拉阿嚕哇族國小)。

簡言之，校長領導若能注重原住民族課程的發展與經營，容易凝聚教師的向心力，鼓勵由下而上的教師動能形塑，並提供必要支援協助教師專業社群的運作，如：協助安排教師每週固定的共同備課或課程省思的時間，鼓勵文化回應教學的落實機制等。原住民族族語及文化技藝等課程，若能結合學校周邊的部落耆老智慧，並邀請耆老共同擔任課程講師，則具備了原住民族教育課程成功實施的關鍵要素。

## 二、兩個個案研究

### 屏東縣來義高中

來義高中主要涵蓋三門課程，皆為十二年國教的校訂必修課程預作準備，規劃出4學分的課程，分別是*排灣族傳統農耕與飲食文化*(高一上)、*認識排灣族文化*(高一下)、*原住民文化議題*(三上)及*部落行銷與導覽*(高三下)。此外，原住民籍教師自發性成立教師專業社群(約6-8名教師，多為原住民籍教師)，每週固定時間共同備課、討論課程發展方向，並於期末召開課程實施之檢討精進會議。

實際觀察課程運作情形，如：*排灣族傳統農耕與飲食文化*、*認識排灣族文化*、*部落行銷與導覽*。學生皆能專注投入課程之中。聚焦於部落參與學校課程的經營與發展，*排灣族傳統農耕與飲食文化*課，引進部落耆老示範引導農耕的實作，並在學校闢出一畝農田，讓學生實際體驗農耕的辛勞與樂趣。*認識排灣族文化*、*部落行銷與導覽*這兩門課，除了引進在地部落耆老/社區總幹事擔任講師，還結合部落硬體資源，如：祖靈屋、古樓部落等，讓學生藉由部落踏查，實地體驗這些課程的生活應用。學生的生涯進路方面，有六成至七成以上的學生

選擇升學，主要透過獨招、運動績優、個人申請、繁星推薦等管道。可知有固定比例的學生能順利考上自己理想的大學科系，還有一些學生會直接進入職場。基於學生對就職或體育及藝能班的需求，來義高中的課程強調與部落產業的結合，也持續強化一般學科的訓練，以協助學生做好進入職場或繼續升學的準備。

## 桃園市介壽國中

介壽國中強調文化能在原住民族教育的重要性，除了一般的學科知識、技能以外，文化能應該透過泰雅族的十大技藝(如：製作獵具、織布、醃肉、紋面)等，讓學生動手做，結合此十大技藝於生活之中，再連結到學科的學習(如：理化、數學、生物)，則學生比較容易養成良好的學習習慣、正向的學習動機。

實地的課室觀察發現，學生在文化的技藝課程中皆有極高的專注力與投入度，也能於課堂中，完成教師指定的技藝作品。同時漢族老師，也積極參與，與學生一起參與文化技藝課程，從中找到靈感，進一步轉化這些泰雅族文化技藝要素於其學科課程之中。介壽國中歷年來約有 65%-70%的學生選擇技職學校為升學進路，15%-20%選擇普通型高中(可根據桃園市每所高中所提供給每所國中的一名升學名額，得以順利進入普通高中就讀)，還有 10%-15%學生可透過體育績優升至高中。整體而言，介壽國中學生有極高的比例選擇進入技職學校就讀，而技職學校向來講究動手實作的技能，以及學科知能在生活、未來職場上的應用，因此實施強調動手實作的原住民族技藝課程，可能頗為符合多數學生的學習需求，也替這些學生未來的技職學校升學預作準備。

小結，此發現指出上述兩所學校的這些課程具備新課綱中在地化課程的重要前瞻與創新，即結合部落/社會參與讓學生能向/在/讓部落/社區學習，並鼓勵學校教育從業人員的多元文化回應，藉此緊密連結學生的生活與學校教育。

值得一提的是，持續性的課程經營與發展有賴教師的共同經營及學校行政的強力支持。教師的共同經營意指教師之間注重課程研發與改進，願意持續精進並研發課程。學校行政的強力支持則有待學校領導人員認同課程發展的重要性，並提供相關的支援支持參與課程發展的教師。如：若能落實減授鐘點，才能讓教師於忙碌的教學時數中，能有空間專注於創新課程的研發與經營。

## 肆、結論

上述原住民重點學校的課程經營與發展模式，特別著重於部落參與、文化回應的要素以回應學校內部的需求，期待這兩個模式能提供更多致力於原住民族教育的學校參考，落實以原住民族文化主體性的精神所設計的原住民族教育，含一般學科與校訂必修的原住民族文化相關課程。透過這些原住民族文化主體性課程的規劃，學校將能幫助學生認同並發展自己的民族主體性，也能妥適規劃整體課程，回應十二年國教新課綱的學校本位課程經營與發展，協助

每位學生，找到自己的學習意義與價值，最終善盡學校之責，協助落實十二年國教的理念：「成就每一個孩子：適性揚才、終身學習」(教育部，2014)。

## 參考資料

王雅萍(2016)。教改下的原住民族教育。**原教界**，**70**，12-17。

余安邦、林民程、張經昆、陳烘玉、陳浙雲、郭照燕、劉台光、周遠祁、趙家誌(2002)。社區有教室：學校課程與社區總體營造的遭逢與對話。台北：遠流。

吳清山、蔡菁芝(2002)。國民中小學學校社區化的重要理念與實施策略。**教育資料集刊**，**27**，157-170。

伍麗華(2015)。把根扎深，把夢做大：一所台灣村小的扎根教育。**中小學管理**，**10**，18-20。

陳錦煌、翁文蒂 (2003)。以社區總體營造推動終身學習、建構公民社會。**國家政策季刊**，**2(3)**，63-90。

陳豪(2015)。『十二年國民基本教育課程綱要』與臺灣原住民族。**臺灣原住民族研究學報**，**5(3)**，163-72。

范信賢(2014)。原住民族教育新契機：在十二年國教中發展並落實學校本位課程。**原教界**，**56**，10-11。

范慶鐘(2009)。原住民族學校推動「部落有教室」之研究：以中台灣一所小學為例。**東海教育評論**，**2**，53-80。

教育部(2004)。建立社區教育學習體系計畫。台北市：教育部。

撒古流·巴瓦瓦隆(1998)。部落有教室—達瓦蘭文化扎根運動特刊。屏東：台灣原住民文化園區管理局。

撒古流·巴瓦瓦隆(1999)。部落有教室—跨世紀文化扎根運動。台北：順益台灣原住民博物館。

譚光鼎、張如慧 (2009)。蘭嶼中學原住民文化課程現況之探究：原住民社區本位課程的分析觀點。**當代教育研究**，**17(1)**，75-106。

Brown, M. (2007). Educating All Students: Creating Culturally Responsive Teachers, Classrooms, and Schools. *Intervention in School and Clinic*, *43(1)*, 57-62.

Gay G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*, *53(2)*, 106-116.



Villegas, A. M., & Lucas, T. (2002). Preparing culturally responsive teachers: Rethinking the curriculum. *Journal of Teacher Education*, 53, 20–32.

Wlodkowski, R. J., & Ginsberg, M. B. (1995). A framework for culturally responsive teaching. *Educational Leadership*, 53(1) 17–21.

**致謝：**本研究感謝十二年國民基本教育原住民族語文領綱小組，屏東縣來義高中、桃園市介壽國中推動原住民族教育的師長與校長等，提供豐富的教學及研究資源，引領深入討論。

**附註：**本文的通訊地址為 116 台北市文山區指南路二段 64 號 國立政治大學綜合院館南棟五樓，王雅萍教授；電郵：[ong@nccu.edu.tw](mailto:ong@nccu.edu.tw)。