

主題論文

課程研究

9 卷 2 期 2014 年 9 月 頁 1-21

# 以文化一本位課程模式建構原住民族教育之 探究

洪清一、陳秋惠



## 摘要

原住民文化具有獨特性、殊異性和多元性，但卻容易因主流文化，而有著丟失其傳統珍貴文化的風險。文化一本位課程（culture-based curriculum）旨在強調原住民文化之主體性、生活化、多樣性、功能性或實用性之理念，以原住民為主體，經由原住民與其傳統的對話，以及原住民主體社會的對話建構原住民族教育。在文化一本位課程模式建構下，整理出原住民族教育之文化一本位課程包括族語暨文學、傳統生活技能、社會組織、藝術與樂舞、傳統信仰與祭儀、族群關係與部落歷史、部落倫理與禁忌、環境生態保育等領域，且在領域下細分不同項目。本研究綜述多篇文獻，整理出文化一本位課程之發展順序及評量建議，期望激發更富有意義性的教學方案設計。

**關鍵詞：**文化一本位課程、原住民文化、原住民族教育

---

洪清一，國立東華大學特殊教育學系教授。E-mail: hor@mail.ndhu.edu.tw

陳秋惠（通訊作者），國立東華大學課程設計與潛能開發學系博士生。E-mail: cch0914@gmail.com

doi:10.3966/181653382014090902001

Journal of Curriculum Studies

September, 2014, Vol. 9, No. 2, pp. 1-21

## **Constructing Indigenous Education Based on Culture-Based Curriculum**

Ching-I Horng, Chiou-Huei Chen

### **Abstract**

Indigenous culture is unique, distinct and diverse. However, the indigenous people are now under a risk of losing their precious traditional culture because of the dominant non-indigenous culture. Culture-based curriculum is designed to emphasize the concept of subjectivity, life, diversity, functionalist or practicality in indigenous culture. Culture-based curriculum is the indigenous education constructed through the interaction between indigenous people and their tradition and society. Base on the construction of the culture - based curriculum model, it is categorized into nine fields including ethnic language and literature, skills of traditional lives, social organization, art and dance, traditional beliefs and rituals, ethnic relations and tribal history, tribal ethics and taboos, and environmental and ecological conservation, and under each fields are more specific sub-categories. According reviewing the related papers, the current study suggests the order of development and the recommendations of assessment for culture-based curriculum to shed light on more meaningful programs of teaching design.

**Keywords:** culture-based curriculum, indigenous culture indigenous education

---

Ching-I Horng, Professor, Doctor of Department of Special Education, National Dong Hwa University.

E-mail: hor@mail.ndhu.edu.tw

Chiou-Huei Chen (Corresponding Author), Doctorate Student, Department of Curriculum Design and

Human Potential Development, National Dong Hwa University. E-mail: cch0914@gmail.com

doi:10.3966/181653382014090902001

## 壹、前言

文化是一個民族生存之證據是，民族的命脈及民族永續發展之動力。就教育理念而言，學校課程應顧及學生之文化脈絡與學生的生活經驗來設計，然而，在任何不同教育階段之課程，幾乎都是以主流文化為主，很少傾向於原住民族文化。換句話說，因為原住民所學習的內容，幾乎都是主流文化的東西，跟原住民族的文化背景脈絡，幾乎背道而馳，因而導致原住民學生的學習動機與學習意願低落，自然影響到原住民學生的學業成績。致使有些人認為原住民學生學業表現及態度不佳，或是成就動機很低。但事實上，是因為主流的課程內容根本與原住民族文化之內容相差甚遠，致使其學習態度、學習意願低落，自然會影響學習的表現。

原住民族文化是臺灣社會的珍寶，是具獨特性、殊異性和多元性之文化。可惜的是，長期以來面對社會上各種多元的價值、文化認同，我國過去皆採取統一集中式的同化、融合之教育政策，並反映在教材，且未能將原住民族文化納入正式課程中，而僅以貢獻式、附加式或邊陲式融之；或是以漢人中心的單一文化價值觀，強施於原住民族學童，而忽略了從原住民族經驗中學習足以豐富整體臺灣文化的素質，致使原住民族學童漸漸的與自己的文化疏遠，反而學習漢族的語言、生活方式、風俗習慣、價值觀與社會規範，這將使原住民族的傳統文化價值、宇宙觀、世界觀更快的消亡。文化學習主要是培養學生建立共同的民族意識與文化認同，而教育原本是傳遞與維護文化的重要機制，教育目的就是傳遞珍貴的文化給下一代，惟昔日的課程乃以漢人的主流文化立場來編纂，未能關注到少數族群文化的差異性，使得原住民族學童在學習過程中文化適應的不良，造成學習態度與成績的低落。職是之故，編製適合原住民族群文化的課程，是不容忽視的課題。

文化是一個民族的根本與族群的命脈；是維護、發展與永續民族的活水與養分，以及不可或缺之要素。教材是學習者採用任何方法獲得的一切經驗，是學習者在學校輔導之下而獲得的一切經驗，是為協助學習者達成目標而做有系統安排的若干學習過程。鑑於此，編撰原住民族14族文化基本教材，期望植基於文化一本位教育（culture-based education, CBE）之理念，以原住民族文化主體性及部落主義，建構原住民族價值體系，進而建構原住民族教育體系。

文化是民族的根，沒有文化就沒有民族；文化是族群的命脈，是維護、發展與

永續民族的活水與養分。臺灣平地人過去以平埔族為主要族群，但300年來，平埔族消失了，究其原因就是沒有文化傳承。原住民文化是臺灣社會的珍寶，文化的傳承必須從根紮起，原住民族教育同時面臨族群上的、文化上的、城鄉上的、地域上的種種差異，至為複雜。長期以來，社會上各種多元的價值、文化認同，我國過去皆採取統一集中式的同化、融合教育政策，並反映在教材、師資培育及學制等各層面上。面對二十一世紀的新需求，人本化、多元化應為教育改革方向。原住民學生在學習或成就表現方面一直是弱勢的一群，政府致力於原住民教育的提升，無非是希望協助原住民能夠透過有效的學習，增進未來工作的競爭力，以改善生活條件，間接減少社會福利的支出與負擔。更重要的是，透過民族教育課程的實施，能提升原住民學習的自信心，同時能達到文化傳承的目的。

長久以來，教育體系經常是主流政府用來對於原住民實行文化剝奪的一個媒介，學校透過教導單一的語言與文化，刻意忽略文化差異的存在，實行同質教育（張琦琪，2001）。近50年來，國內教育目標以中華文化的認同為主，在同化政策的教育主軸之下，舉凡學校制度、課程教學、師資培育，皆採取以主流文化為導的一元化型態（譚光鼎，1998）。由於學校教育牽涉到價值體系與世界觀的變動與轉換，如此單一型態的教育模式，幾乎完全切割原住民學童的成長背景、語言與文化，讓他們必須重新學習一套不同於學前的知識體系（湯仁燕，1998）。因此，這種必須透過文化與語言轉錄的學習，通常是造成原住民學童學習障礙與認同困難的主因（吳天泰，1998）。

這種作法使得原住民的語言與文化在學校體制內不斷地被打壓與削弱，原住民學童在求學過程中，游離在主流文化與母文化間，容易造成認同失調，逐漸甚至刻意遺忘自己的母語與母文化（May, 1999）。當原住民學生在學校學習以漢文化與漢語為主的課程時，可能會遭遇部分困難，這些學習的困難並非來自於資質的差異，而是文化經驗的不同所造成。然而，文化差異卻致使原住民學童在學校教育過程中經常遭遇挫敗，產生不適應、學習能力不足、低學業成就、學習動機低落、輟學率高，甚至受到師長、同儕之間的族群歧視等教育問題（牟中原，1996；李亦園、歐用生，1992；湯仁燕，1998；譚光鼎，1998；May, 1999）。

除了教育上的問題之外，原住民的社會、經濟、政治問題，也多起因於長期受主流的打壓及邊緣化，致使他們在母語與母文化凋零之餘，更造成自尊的喪失。這些問題，單就社會福利的方式來改善是不夠的，真正治本的法，必須要從原住民文化與語言中，恢復自尊、自信（Corson, 1998）。最快且最佳的辦法即是在教育

體系內教導原住民下一代關於自己的母語與母文化，培養自尊與自信，但這並非是當權者添加幾節點綴式的語言或文化課程即可達成，因為透過主流霸權所制定的教育政策，多視原住民為被動的客體，原住民主體在教育體制的隱沒，致使教育政策無法滿足原住民教育的真實需求，亦無法減輕兒童因為學校與社區文化的差異所造成的學習困難。因此，只有讓原住民取回對教育的控制權，靠著自己對語言與文化的實踐，回復原住民語言與文化應有的尊重與認同，才能促使原住民學童由教育體系中獲得自尊與自信，進而解決原住民各方面的困境（May, 1999）。

鑑於此，本研究綜述多篇文獻，分別探究文化－本位課程之意涵、模式、理念、目標及其發展順序等內容。

## 貳、文化－本位課程之意涵與模式

### 一、文化之意涵

文化是人類習得的行為，是人類團體或社會之象徵，是人類適應環境之主要方式，是常模（norms）和價值之系統。換言之，文化是人類所發展的生活方式之綜合體，藉以滿足人類生物與心理的需求。文化包括價值、規範、信念、態度、習俗、行為風格，以及維護社會功能之種種傳統（Harris, 1995; Mai, 2001; Rapport & Overing, 2000/2005）。亦即，文化是人類社會的生活、遺產，將習得的思想、情感和行為，代代相傳（Hicks & Gwynne, 1994; Vander Zanden, 1993）。其次，每一個族群、團體或社會均有其文化特殊性（cultural specialization）及次級文化（subcultures）（Nanda, 1994）。

文化是價值、信念、態度，它是一個民族或種族的獨特習俗、儀式、溝通風格、生活形式、社會組織、教養態度和形式。這些形式具有透過團體或個體的觀點和反應環境過濾的功能。例如，學習風格（learning style）或學習型態，是係由個體的行動、感覺和生命之經歷和體驗。當個體生長在家庭和社區脈絡時，文化的導向（cultural orientations）會表現出其學習的形式（Ford & Harris, 1999）。當個體離開其原來的社會化脈絡時，個體會用昔日習得的行為和風格來反應新的情境；當個體面對的文化形式與新的情境有所差異時，就面臨文化轉換的困難。

進而言之，文化是一個包括知識、信念、藝術、道德、法律、習俗，以及能力和習慣的綜合體。文化是指人類共同活動所創造出來的所有產物，這些產物不但包



括人們所用的工具、社會生活所賴以維持的典章制度、精神生活的種種藝術產品，同時也包括創造過程中諸多人類心智活動的歷程，概況而言，文化意涵如圖1所示（李亦園，1996；Vander Zanden, 1993）。

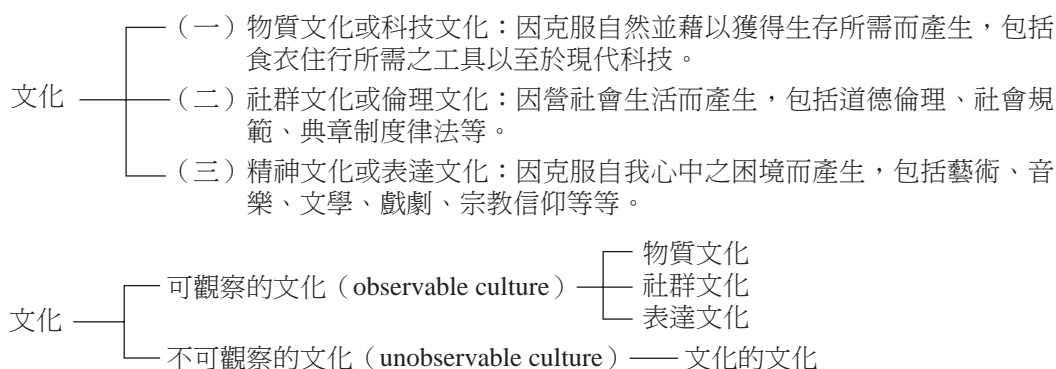


圖1 文化意涵。引自文化與修養（頁22-24），李亦園，1996。臺北市：幼獅；Sociology (pp. 22-24), J. W. Vander Zanden, 1993. New York, NY: McMraw-Hill.

由此可知，文化是一個歷史性的生活團體——亦即其成員在時間中共同成長發展的團體——表現其創造力的歷程與結果的整體，其中包含了終極信仰、觀念系統、規範系統、表現系統及行動系統，茲說明如下（沈清松，1986；張樹倫，1998）：

（一）終極信仰及是指一個歷史性的生活團體的成員，由於對人生與世界之究竟意義之終極關懷，而將自己的生命所投向之最後根基，如各民族的宗教信仰。

（二）觀念系統是指一個歷史性的生活團體，認識自己和世界的方式，並由此產生一套認知體系，以及一套延續並發展其認知體系的方式，如神話、傳說、哲學思想、知識等。

（三）規範系統是指一個歷史性的生活團體，依據其終極信仰，以及自己對自身和對世界的瞭解，而制定的一套行為規範，並依據這些規範產生一套行為模式。這套行為規範便是該團體及其中的個人所據以判斷一切事物的價值標準，因此亦決定了行為的道德性質。

（四）表現系統指的是用一種感性的方式，表現該團體的終極信仰、觀念系統和規範系統，因而產生了各種文學與藝術作品，如建築、雕刻、繪畫、音樂、甚至各種歷史文物等等。這些便構成了文化中的藝術部分。

（五）行動系統指的是一個歷史性的生活團體，對於自然和人群所採取的開發

或管理的全套辦法。包含了開發自然、控制自然、利用自然的自然技術，以及對於人群管理的社會技術，其中包括政治、經濟、社會三部分。

## 二、文化－本位課程之內涵

J. Dewey指出對在教育的責任定義中，指出課程必須經是經驗的重整與整頓，一次一次的課程其實是在引導之後的經驗路線，這就是教育（Schubert, 2008）。然而，學習不僅僅是發生於正式的教育環境中，也同時存在於學校以外的家庭與社區中的區域事件、地點與知識經驗（Grand, 2010）。而文化－本位教育（CBE）更指出以原住民文化為基礎的價值觀、規範、知識、信仰、習俗、經驗及語言作為學生學習之教學基底（Shawn, 2007），而其教育理想的實踐，則是需要透過教學為手段，以課程為媒介。

課程，不只是一種概念，更是一種文化建構（Ken, 2001），其與教育活動共生共存，很難彼此抽離而獨自存在（甄曉蘭, 2004）。因此，課程設計是一個精心建構的過程，包含定義教育目標、學習重點、相關社區資訊，以及做出課程內容與結構之決策（Ken, 2001）。在文化－本位教育下所建構的文化－本位課程架構，是提供地方開始包含與重視差異（diversity）性的課程發展過程（Cornelius, 1999），其目的就是使社區與傳統方式產生連結。文化－本位課程能加強個人、家庭、社區與世界的連結，包含元素可能有特殊地區或區域相關的文化、歷史、社會、宗教或是經濟因素（Grand, 2010）。因其有獨特區域性質存在，因此也使得文化－本位課程與地方／社區本位課程（place/ community-based curriculum）有所重疊。其中，Grand（2010）指出其有幾個鮮明的特點有：（一）出現於特定屬性的地點；（二）多學科本質；（三）經驗的；（四）反映出比「學習賺錢」更寬廣的教育理念；（五）連結區域中的個人與社區。

我們可以進一步從早期Cornelius（1999）所提出的文化－本位課程架構（如表1），看見文化－本位課程的整體輪廓，其中A～D其理論基礎、E～G則為實務應用部分。從架構中我們可以發現，文化－本位課程發展必須進行的思考與文化資訊歷程，課程基礎強調的文化與差異，與獨特生活文化息息相關，在實施上需要採跨學科的主題式教學，呈現出文化－本位課程之本質。

進一步說明，文化－本位課程是指學習的教材或科目、學習經驗、學習目標以及教育方案，以原住民族文化內涵為主體；換言之，學科的知識和學習材料、學校所提供的任何學習經驗、期望學習者達成的目標，以及所建構的學習計畫或教育方

表1

文化－本位課程的架構

	理論基礎		實務應用
A.基本假設	重視文化多樣性 整體：特定文化典範 生活史和文化動態	E.制定標準	文化本位課程 多元觀點 團隊方式
B.文化研究	世界觀 生活方式 文化互動 動態的（選擇性採用） 文化連續性和生活史	F.跨學科方法	跨文化教學
C.在特定文化範疇的相關要素		G.教學方法	文化本位教材 教學策略： 結合文化研究（B）和 主題焦點（D）
D.主題焦點	從文化中辨識重要主題		評量（evaluation）

註：引自 *Iroquois corn in a culture-based curriculum: A framework for respectfully teaching about cultures* (p. 41), by C. Cornelius, 1999. Albany, NY: SUNY Press.

案，均以原住民族文化內涵為主體。至於，原住民族文化內涵，包括民族精神、民族制度、民族生活及民族藝術等項目，各項目內容如表2所示（行政院原住民族委員會，2014；周水珍，2008）：

### 三、文化－本位課程的理念

原住民在主流文化主導的教育環境中，有著丟失其傳統知與行的風險。因為每一個區域的文化都是獨特的，地方與文化本位課程的創造可以採取不同的形式（Grand, 2010）。因此隨著課程的標準化，結合當地社區文化至學校課程的文化本位課程，是保留珍貴文化資產與傳承的重要方法。文化－本位課程的重要理念與價值如下：

#### （一）主體性

人是一個能展現主體性（subjectivity）、意向性和價值性的個體（彭孟堯，2003）。其中提到的主體性，即人有自由、意志，人有自己的獨立自由性，是人的活動所具有的主觀性，它是主體及其一切活動所具有的根本性質，人的活動如果不具有主觀性內容，也就不能成為其為主體活動（陳金美，1998），換言之，人類進



表2

行政院原住民族委員會推展以民族教育為特色之學校本位課程

項目	內容
(一) 民族精神內涵	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 族群變遷，包括本族的分布、歷史、遷移、地理環境與適應等。</li> <li>2. 生命禮俗，包括本族的生產、命名、成年、婚姻、死亡等之禮儀。</li> <li>3. 口傳文學，包括本族的神話、傳說之寓意。</li> <li>4. 族群信仰，包括本族傳統的神靈觀與現代的信仰。</li> </ol>
(二) 民族制度內涵	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 祭典儀式，包括本族的重大祭典儀式的內容意義與程序。</li> <li>2. 家庭親屬制度，包括本族的家庭制度、婚姻與親族組織。</li> <li>3. 族群組織與制度，包括本族的父系社會或母系社會、領袖制度、社會階層。</li> <li>4. 禁忌與規範，包括祖先傳承的禁忌、律則、社會規範。</li> <li>5. 學習制度，包括本族傳統的教育制度，如會所、年齡組織、漁團等。</li> </ol>
(三) 民族生活內涵	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 民族服裝飾品，包括各族服裝飾品的認識，代表的意義與用途。</li> <li>2. 民族飲食，包括不同族群的主要飲食，如小米、獵物、檳榔、野菜等。</li> <li>3. 民族生活演變，包括傳統生活與現代生活的差距、現代的生活方式等。</li> <li>4. 民族生態觀，包括人與大自然相處之道，如與植物、動物、氣候、自然環境的相處。</li> <li>5. 民族居住，包括不同族群的住屋之形式、功能與建造，如竹屋、茅草屋、石板屋等。</li> <li>6. 民族休閒娛樂，包括童玩、娛樂、運動等。</li> <li>7. 民族經濟生活，包括本族傳統生活的方式，如捕魚、狩獵、農耕等。</li> <li>8. 民族生活器具，瞭解本族傳統生活所需的各項工具的製作與使用。</li> </ol>
(四) 民族藝術內涵	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 民族舞蹈，包括本族的舞步、意義、與祭典的關係。</li> <li>2. 民族歌謠音樂，包括本族的歌謠、樂曲、樂器等。</li> <li>3. 民族工藝，包括各族的編織、雕刻、陶器、珠衣、琉璃珠、揉皮、狩獵工具藝術品等。</li> <li>4. 民族圖騰，包括各族群所代表的圖騰形式、內容與意義。</li> <li>5. 身體裝飾，包括不同族群的紋面、刺青、毀飾的技法、意義。</li> </ol>

註：103年度推展以民族教育為特色之學校本位課程計畫（頁32），行政院原住民族委員會，2014。新北市：作者。

行活動時，所產生的獨立思考、自主行動、創造力等表現特性，即以人類為活動主體所展現之主體性表現之。陳美金（1998）另以主體性自在規定和關係規定來揭示，自在規定涵義是人以主體，把外部世界變成屬於他的對象，而關係規定是主體的自在規定在主客體相互關係中表現出來的同客體相對應之特性。

以原住民本位觀點出發，王嵩山（2001）指出原住民的態度裡，知識的對象並非是主位的，人才是主位。這種類型的知識強調因果的觀念、關係，並藉此看出事情的重要性。原住民常把問題擺在具體行為與社會背景來做考量，因此，呈現出脈絡主義的特徵。人雖是中心，但絕非獨立存在，而是與行為背景有關聯；人必須要在環境裡紮實地面對問題。在原住民的文化與知識中講究瞭解事情怎麼發生的，再決定如何對待與處理。

總而言之，文化一本位課程係強調以原住民為主體對象，強調其殊異性，再結合其文化脈絡，呈現出具有動態與連續性運作的主體性特質。

## （二）生活化

Macionis（1998）指出文化是信念、價值、行為和物體，構成人類的生活方式，同時，也是生活的共同方式。文化為一個社會或團體為了生存而發展出來的生活方式（蔡文輝，1993）。而原住民族的文化即生活，生活即文化，不論是物質生活及精神生活，或個人生活、部落生活和族群生活，均彰顯原住民族文化的重要意義與獨特價值。

## （三）多樣性

王嵩山（2001）指出，雖然原住民族在社會文化上均屬馬來／玻里尼西亞系統，但是彼此之間仍存在極大差距。如在政治體系上，從平權的雅美族、布農族社會到有貴族與平民之分的魯凱族及排灣族階層社會。在宗教上，從不具特定型態的精靈信仰到多神信仰；親屬組織則不但存著偏重父系或母系的單系親屬群，亦可看到雙系親屬群型態。由此顯示，原住民14族實為呈現多面貌及多樣性的社會文化現象。

## （四）功能性或實用性

功能性或實用性強調將各種學習之概念帶到日常生活中，並著重在自然情境和社區環境所需要的技能，使其個體能在各種不同的情境中獨立生存（洪清一，2006）。在原住民的世界中真正重視的是知識的實用性，是其對生存的意義，知識的意義是存在於知識的目的裡，知識要怎樣達到目的才是知識的意義，因此方法或手段即變得很重要（王嵩山，2001）。換言之，原住民族之知識體系乃立基於整體

性，包括與道德規約相關的物質與形上世界，強調技能與知識的實際應用（張培倫，2009）。

#### 四、文化－本位課程的目標

文化－本位課程除了涵蓋原住民的「認識論」、「世界觀」、文化與生活方式等素材之外，還應把原住民文化視為原住民與周遭世界及其族群互動的一種動態的變遷現象。易言之，文化－本位課程係基於原住民認識論、世界觀的知識體系，或原住民觀點的相關論述；是以原住民為主體，經由原住民與其傳統的對話，以及原住民主體社會的對話所建立的知識體系。透過「賦予權力」（empowerment）之轉化（transformation）的教育實踐，以達到以下具體教育目標（陳伯璋等，1999）：

- （一）促進民族認同，以維護原住民族尊嚴。
- （二）傳承與發展民族文化，以延續原住民族命脈。
- （三）改善弱勢處境並能更有效參與大社會，以增進原住民福祉。
- （四）增進族群融合，以促進族群共榮。

#### 五、文化－本位課程之架構

文化－本位課程之架構，除植基於主體性、生活化、多樣性及功能性等理念外，亦根據《原住民族教育法》第4條之規定：「所謂民族教育係指依原住民族文化特性，對原住民學生所實施之傳統民族文化教育之法源基礎」。因此，文化－本位課程領域包括族語暨文學、傳統生活技能、社會組織、藝術與樂舞、傳統信仰與祭儀、族群關係與部落歷史、部落倫理與禁忌、環境生態保育等八大領域（如圖2）。

至於各領域的重要項目如表3所示（田哲益，2002；行政院原住民族委員會，2014；阮昌銳，1969a，1969b；洪清一，1997；洪清一、陳信好、洪偉毓，2012；陳枝烈，2013；廖守臣，1998）：

#### 六、文化－本位課程之發展順序

文化－本位課程係之發展順序（如圖3）主要以學生為主體，設定學生為學習中心。因此，課程的發展與教材的設計與編製，須以學生的文化背景、身心特性，認知程度、興趣、學習經驗及學習風格等為基礎。

孩子生活的核心是家庭，家庭對孩子的影響是永久的，是一生都無法抹滅的，

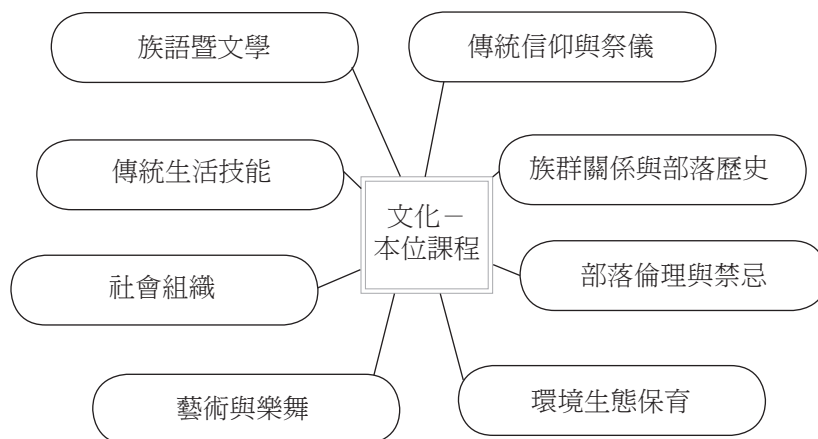


圖2 文化—本位課程模式

表3

文化—本位課程領域與項目

領域	項目
族語暨文學	發音、聽寫、演說、寫作、口語溝通、神話文學、民間故事文學、童謠文學、情詩文學、讚頌女性文學、讚頌男性文學、讚頌部落文學、獵人詩篇、讚頌海洋文學、讚頌神靈文學、祭禱文學、部落民謠文學、事件記誦文學、追思文學、讚頌生活文學（如抒情詩、愛情詩、諷刺詩、山水詩、田園詩、咏物詩、悼亡詩）、敘事詩（一般敘事詩、史詩、劇詩）、新詩（自由詩、小詩、民歌、散文詩等）
傳統生活技能	耕作、漁撈（漁具、漁團、漁法、魚祭等）、狩獵（獵具、獵人組織、獵法、獵物分配）、採集（動物性採集物、植物性採集物（陸生植物、海生植物）、礦物性採集品、採集工具）、飼養、建築（家屋、會所、廚方、豬舍、雞舍、廁所、田寮、牛車房、磨穀房、水力椿米房、香茅寮、穀倉）、飲食、衣服、防災、工程、戰爭與武器、運輸與交通、農具（山田農具、水田農具）、器物製作、醫藥、天文、曆法
社會組織	部落組織、政治結構、家庭制度（家庭觀念、家屋、家庭結構及類型、家庭各份子的關係、家的繼承）、親屬制度（親屬關係、親屬稱謂、親屬活動）、財產制度（財產觀念、財產管理制度、財產繼承與交易）、婚姻制度（婚姻類型、婚前交際與擇偶狀態、結婚禮儀、離婚與再婚）、社會團體（血族團、祭祀團體、犧牲團體、勞役團體、作戰團體、狩獵團體、學習團體）

領域	項目
藝術與樂舞	紋身、服飾、頭飾、圖騰、工藝美術、配飾、童玩、遊戲、運動、童謠、情歌、樂器、器樂、祭祀之舞（巫師行祭舞、乞雨儀式舞、豐年祭舞）、工作舞（搗米舞、插秧舞、除草舞、收割舞、砍柴舞、捕魚舞、狩獵舞）、慶賀之舞、勇士之舞、驅邪之舞、迎賓舞、婚宴舞、勞動歌（杵歌、搬柴歌、捕魚歌、割草歌、播種歌、打獵歌、稻秧歌、收穫歌、祭祀歌（祭祖歌、迎神送神歌、祭人頭歌、祈山歌、豐年祭歌、新船下水歌、成年歌、對死者的哀歌、咒術歌、豐收歌、退散病魔之禱歌、種粟歌、收穫感謝歌、獵首歌、狩獵祈祝歌）、生活歌（飲酒歌、歡迎歌、介紹客人歌、聯歡歌、歡送歌）、情愛歌（戀歌、戀愛問答歌、婚禮歌、思慕歌、別離歌）、拔牙歌、新年歌
傳統信仰與祭儀	部落的團體祭儀（例如：年祭、收穫祭、出獵祭、海（河）神祭、祈雨祭、祈晴祭、驅蟲祭、阻痛祭、凱旋祭）、家庭的祭儀（播種祭、作物成熟祭、小米人倉祭、家屋破土祭、落成祭、獵獲祭）、個人生命禮俗的祭儀（懷孕、出生、成人祭、成年祭、結婚、喪禮我祭儀）、個人祈福治病的祭儀、天地與人的起源、世界觀、神的種類祭司靈媒
族群關係與部落歷史	族群的分支、與其他原住民族的互動關係、與非原住民族群的互動關係、族群（部落）在歷史上的重大事件、族群的現在地位、當前族群的重要議題、史觀、部落起源、部落遷徙、傳統領域、家族（氏族）的源流及變遷、部落與他部落的互動關係、部落結盟與戰爭、部落的重要歷史人物與事件
部落倫理與禁忌	人觀、道德觀、人與人的道德倫理、人與家庭（族）的道德倫理、人與部落的道德倫理、人與自然的道德倫理、習慣法、裁判與訴訟、徵兆、占卜、與日常生活有關的禁忌、與性別有關的禁忌、祭祀的禁忌、經濟生產活動的禁忌
環境生態保育	動物生態、動物應用、動物保育、植物生態、植物應用、植物保育、能源應用、環境辨認、環境選擇、環境禁忌、土地利用

註：修改自「臺灣原住民族部落學校發展現況探討」，陳枝烈，2013，臺灣原住民族研究季刊，6（4），頁147-168。

所以父母要讓孩子擁有充實的生活，且在孩子的成長過程中應扮演輔導者、支持者、教導者、溝通者、學習者及陪伴者，不斷地學習如何教導孩子學習自己的文化。

部落或社區人士在參與其子女的教育活動時所可扮演的角色甚多，諸如參與學



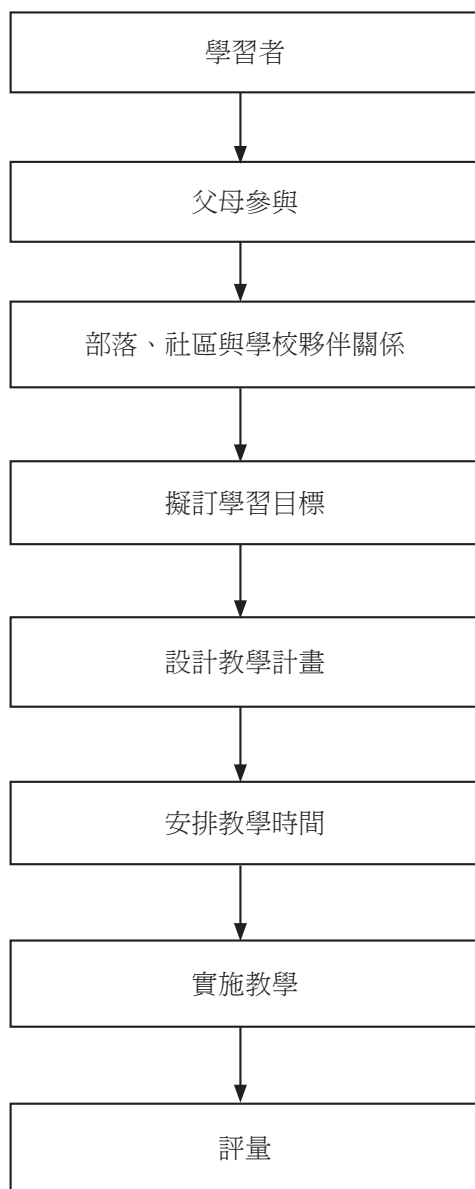


圖3 文化－本位課程之發展順序

校民族教育方針與目標的訂定、民族教育經費之爭取、參與實際或協同教學工作之承擔、課程編製之協助、其他家長親職諮商之提供，以及民族教育方案成效之評鑑等，建構部落、社區與學校夥伴關係、互惠互利，以及雙贏之學習共同體。

擬訂學習目標時，應包含下列五項要素（黃光雄，1994）：（一）「誰」要完成這項合宜的行為（例如，學生或學習者）；（二）用來證實目標的實際行為（例如，能說出自己族語名字、寫出自己族語名字）；（三）用來評鑑以確定目標是否

熟達的行為結果（例如，能用族語符號系統寫一篇文章）；（四）完成行為的有關條件（例如，能參加族語演講）；（五）用來評鑑結果或行為表現成功的標準（例如，能用80%的族語自我介紹）。

在設計教學計畫上，須包含以下要素（Noonan & McCormick, 2014）：（一）教學的脈絡或時機：配合及運用部落、社區之在地各項資源設計教學；（二）教材安排：充分運用在地資源，以供教學之用；（三）教學方法之運用：善用原住民學童學習風格之獨特性，充分運用操作、體驗、展演等策略教學；（四）回饋：包括正確與不正確行為的回饋，同時妥善安排與規劃增強策略。

進而言之，原住民學童是經由參與及觀察日常生活中家庭和社區的各相活動來學習，學習和情境或脈絡不能分開的，知識也是透過這樣的方式傳遞。同時，在原住民的教學裡，學生常是主動的學習，師生之間與同儕之間的互動關係密切，彼此相互支援。

對原住民而言，教育的主要目的是個人能夠整合進入部落或社區群體所共享的社會，群體的連結與發展比個人的成就與發展更為重要（陳伯璋等，1999）。在安排教學時間及實施教學時，適時配合部落之生活與歲時，將課程融入生活之中。例如，卑南族的許多重要文化活動是在年底，阿美族則是在7、8月之時，那麼各部落學校主要授課的時間就應安排在該期間。而例假日上課是因為部落平時也有一些歲時生活，如小米採收時間是在7月，那麼採收小米的課程自然就應安排在7月。或是部落裡的某些家庭適巧有婚禮、喪禮的生命禮俗時，就是安排學生學習體驗該文化課程的時間（陳枝烈，2013）。

最後進入評量階段，檢視學生的學習情形。評量是蒐集有關學生資料之過程，以資判斷及決定之形式；同時，評量的程序係用來確認學生挑戰的性質，進而妥善規劃教學。更重要的，評量是檢視學生的進步情形。一般而言，評量在教學過程中具下列主要功能（黃光雄，1994）：（一）瞭解學生的潛能與學習成就，以判斷其努力程度；（二）瞭解學生學習的困難，作為補救教學及個別輔導的依據；（三）衡鑑教師教學的率，作為教師改進教材、教法的參考；（四）獲悉學習進步的情形，可觸發學生學習的動機。

基本上，用來檢核學生學習情形的評量，包括標準化測驗和非正式測驗（Lerner & Johns, 2012），或可分為總結性評量與形成性評量。然而，由於文化一本位課程目標著重促進民族認同，傳承與發展民族文化、改善弱勢處境並能更有效地參與大社會，以及增進族群融合。

因此，評量的方法與策略乃強調形成性評量，尤更適用以另類評量（alternative assessments），如動態評量（dynamic assessment）、實作評量（performance assessment）、真實評量（authentic assessment）（包括自然評量，naturalistic assessment）、課程－本位評量（curriculum-based assessment）、遊戲－本位評量（play-based assessment）、生態評量（ecological assessment）（Noonan & McCormick, 2014），以及檔案評量（portfolios assessment）等等。進而言之，另類評量又稱「變通性評量」，是相對於傳統紙筆測驗的其他評量方式。另類評量著重的方式，突破了以往的傳統紙筆測驗，強調的是評量方式的彈性，如真實評量、實作評量、檔案評量等（何俊青，2002）。簡言之，另類評量之具體實施的選擇守則如下（洪清一，2006）：

- （一）允許學生規劃或設計他（她）們自己的計畫或方案。
- （二）訪談與學習單元有關的人。
- （三）設計地圖、圖表、圖形。
- （四）設計和表演相同的遊戲活動。
- （五）設計剪貼、海報、故事板。
- （六）編製與實施調查。
- （七）尋找演說者。
- （八）寫日誌。
- （九）參與討論。
- （十）指出圖案的暗示系統。
- （十一）提供能使學生完成單元的一套活動。

另外，值得一提的是，文化－本位課程乃著重設計富有意義性的教學方案，藉此促使學童不僅瞭解文化的特性，更能認同自己的族群。文化－本位課程評量之設計，除適用非正式評量外，更適於所謂之情境脈絡評量模式（contextualized assessment model）（如圖4），其模式和主要因素如下（Bigge & Stump, 1999）：

- （一）在脈絡結構上，學童為脈絡評量之中心，循序由中心外延展至家庭、學校、社區。
- （二）核心因素包括：
  - 1.文化與信念：包括學童、家庭和社區的文化和信念。
  - 2.經驗：係指孩童的家庭、學校和社區所提供的各種經驗，而此經驗可引領孩童學習。

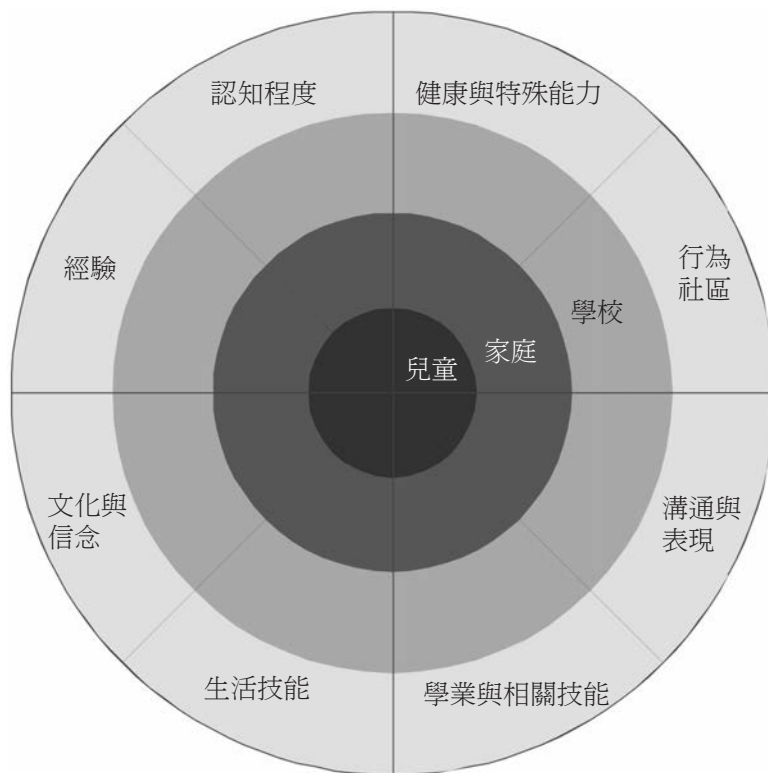


圖4 情境脈絡評量。譯自 *Curriculum, assessment, and instruction* (p. 152), by J. L. Bigge and C. S. Stump, 1999. New York, NY: Wadsworth。

3. 認知程度：係指測驗教學的結果。
4. 健康與特殊能力：知覺、視力、聽力、動作、記憶和注意力。
5. 行為社區：是指孩童對自己周遭環境和他人接受的反應。
6. 溝通與表現：指當孩童特有的溝通與表現方法無效時，其他可以用來溝通與表現的方式。
7. 學業與相關技能：是指閱讀、數學、學習策略及解決問題的技能。
8. 生活技能：包括功能性學業、日常和溝通生活技能。

## 參、結論

綜合以上所述，文化一本位課程模式具備有：一、兼具主體性、生活、多樣性和功能性或實用性；二、以學生為中心，重視學生的動機、興趣和學習風格；三、

強調參與、體驗、操作及動態等之教學形式；四、鼓勵父母參與，並與部落、社區互為聯盟，共構學習共同體；五、強調非正式評量、另類評量及情境脈絡評量之理念、方法與策略等優點，以達到維護原住民族傳統文化，發掘原住民族知識價值體系，發揚原住民族優良的文化；促使原住民族學童瞭解自己與其他族群的文化，培養原住民族學童接納自己，肯定自己；建立原住民族學童之自信心與族群、文化之認同感等多項要旨。

整體而言，文化一本位課程發展需聚焦以原住民族學生為主體，考量原住民族文化差異性與獨特性，區分以民族精神、民族制度、民族生活及民族藝術等項目進行規劃，並採跨學科的主題式教學實施方式，進行功能與實用取向的經驗重整，最後運用多元評量方式以符應其多元取向之意涵，進而達到原住民族文化發展與傳承之期許。



## 參考文獻

- 王嵩山（2001）。臺灣原住民的社會與文化。臺北市：聯經。
- 田哲益（2002）。臺灣布農族文化。臺北市：師大書苑。
- 牟中原（1996）。原住民教育改革報告書。行政院教育政策政咨議委員會委託研究報告。臺北市：行政院教育改革審議委員會。
- 行政院原住民族委員會（2014）。103年度推展以民族教育為特色之學校本位課程計畫。新北市：作者。
- 何俊青（2002）。另類評量在社會領域概念評量的應用。人文及社會學科學通訊，12（6），57-75。
- 吳天泰（1998）。由多元文化的觀點看原住民母語教學推展。原住民教育季刊，10，49-63。
- 李亦園（1996）。文化與修養。臺北市：幼獅。
- 李亦園、歐用生（1992）。我國山胞教育之方向定位與課程內容設計研究。臺北市：教育部教育研究委員會。
- 阮昌銳（1969a）。大港口的阿美族（上）。臺北市：中央研究院民族所。
- 阮昌銳（1969b）。大港口的阿美族（下）。臺北市：中央研究院民族所。
- 沈清松（1986）。人文主義與文化發展。中國文化月刊，83，62-72。
- 周水珍（2008）。原住民族小學民族教育課程方案研究。臺北市：五南。
- 洪清一（1997）。阿美族民俗舞蹈對原住民智能障礙學生之自我概念與人格適應影響之研究（未出版之博士論文）。國立彰化師範大學，彰化市。
- 洪清一（2006）。身心障礙者教材教法——生活訓練。臺北市：五南。
- 洪清一、陳信好、洪偉毓（2012）。原住民族知識——阿美族詩歌之探究。臺灣原住民族研究季刊，5（4），29-64。
- 張培倫（2009）。關於原住民族知識研究的一些反思。臺灣原住民研究論叢，5，25-53。
- 張琦琪（2001）。推動原住民社區本位教育之研究（未出版之碩士論文）。國立東華大學，花蓮縣。
- 張樹倫（1998）。從文化學論公民教育的理論與實施。公民訓育學報，7，233-254。
- 陳伯璋、李瑛、洪清一、謝文豪、白亦方、李文富（1999）。原住民族教育內涵與實施之規劃研究。行政院原住民族委員會委託專案報告。花蓮縣：國立花蓮師範學院原住民

教育研究中心。

陳枝烈 (2013)。臺灣原住民族部落學校發展現況探討。臺灣原住民族研究季刊，6 (4)，147-168。

陳金美 (1998)。主體性：在認識論的視野裡。長沙市：湖南師範大學出版社。

彭孟堯 (2003)。教育哲學。臺北市：學富。

湯仁燕 (1998)。原住民教育發展的困境與突破。中等教育，49 (3)，85-93。

黃光雄 (1994)。教學原理。臺北市：師大書苑。

廖守臣 (1998)。泰雅族的社會組織。花蓮市：慈濟大學。

甄曉蘭 (2004)。課程理論與實務——解構與重建。臺北市：高等教育。

譚光鼎 (1998)。原住民教育研究。臺北市：五南。

蔡文輝 (1993)。社會學。臺北市：三民。

Bigge, J. L., & Stump, C. S. (1999). *Curriculum, assessment, and instruction*. New York, NY: Wadsworth.

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

Cornelius, C. (1999). *Iroquois corn in a culture-based curriculum: A framework for respectfully teaching about cultures*. Albany, NY: SUNY Press.

Ford, D. Y., & Harris, III J. J. (1999). *Multicultural gifted education*. New York, NY: Teachers College Press.

Grand, R. B. (2010). *Developing place and culture-based curriculum*. Retrieved from <http://pages.uoregon.edu/nwili/resources>

Harris, M. (1995). *Cultural anthropology*. New York, NY: Harper Collins College.

Hicks, D., & Gwynne, A. A. (1994). *Cultural anthropology*. New York, NY: Harper Collins College Publisher.

Ken, H. B. A. M. A. (2001). *Culture-based curriculum: A framework*. Retrieved from <http://www.nvit.ca/docs/culture-based%20curriculum%20a%20framework.pdf>

Lerner, J. W., & Johns, B. (2012). *Learning disabilities and related mild disabilities: Characteristics, teaching strategies, and new directions*. New York, NY: Wadsworth.

Macionis, J. J. (1998). *Society*. New York, NY: Prentice-Hall.

Mai, T. J. (2001). *Towards understanding the role of emotional intelligence in cross-cultural adaptability in adults* (Unpublished doctoral dissertation). Alliant International University, Los Angeles, CA.

- May, S. (1999). *Indigenows community-based education*. Clevedon, New Zealand: Multilingual Matters.
- Nanda, S. (1994). *Cultural anthropology*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Noonan, M. J., & McCormick, L. (2014). *Teaching young children with disabilities in natural environment*. New York, NY: Paul H. Brooks.
- Rapport, N., & Overing, J. (2005). 社會文化人類的關鍵概念（鮑雯妍、張業輝，譯）。北京市：華夏出版社。（原著出版於2000）
- Schubert, W. (2008). Curriculum inquiry. In F. Connelly, M. He, & J. Phillion (Eds.), *The SAGE handbook of curriculum and instruction* (pp. 399-420). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Shawn, K. (2007). *A brief overview of culture-based education and annotated bibliography*. Retrieved from [http://www.ksbe.edu/spi/PDFS/Reports/CBE/A\\_Brief\\_Overview\\_of\\_Culture-Based\\_Education\\_v3.pdf](http://www.ksbe.edu/spi/PDFS/Reports/CBE/A_Brief_Overview_of_Culture-Based_Education_v3.pdf)
- Vander Zanden, J. W. (1993). *Sociology*. New York, NY: McMraw-Hill.  
(本篇已授權收納於高等教育知識庫，<http://www.ericdata.com>)

期刊徵稿：<http://www.edubook.com.tw/CallforPaper/JCS/?f=oa>

高等教育出版：<http://www.edubook.com.tw/?f=oa>

高等教育知識庫：<http://www.ericdata.com/?f=oa>