主題論文
課程研究
14 卷 1 期　2019 年 3 月　頁 25-54

臺灣民族實驗教育課程創新：以高雄市巴楠花部落小學為例*

劉世閔

摘要

學校教育非教育全部，只是一部分。辦理教育有不同的形式與理念，受西方多元與選擇的新右思潮影響，2014年11月，臺灣通過實驗教育三法，擴大家長選擇權，也讓民族實驗學校得以公立學校形式進行課程創新。本研究以高雄市巴楠花部落小學為例，說明此學校成立的背景因素與學校的課程創新。

關鍵詞：巴楠花部落小學、民族實驗教育、課程創新

---

*本研究所採取之文件分析資料均為該校籌設初期的網路公開資料或申請書，有關該校近期之發展或課程變革，請直接與該校聯繫確認。

劉世閔，國立高雄師範大學教育學系副教授。E-mail: sml206@nknucc.nknu.edu.tw

doi: 10.3966/181653382019031401002

Journal of Curriculum Studies
March 2019, Vol. 14, No. 1, pp. 25-54

Experimental Education Curriculum Innovation in Taiwan: Taking Padan Indigenous Experimental School in Kaohsiung City as an Example

Shih-Min Liu

Abstract

Schooling is not education all, but part of it. There are different forms and ideas for education. Influenced by the new right of pluralism and choice in the west, in the November 2014, Taiwan passed the three types of experimental education, expanded parental choice, and allowed the indigenous experimental schools to carry out the curriculum innovation in the form of public schools. This study takes the Padan Indigenous Experimental School in Kaohsiung City as an example; it explains the factors behind the establishment of the school and the innovation of the school curriculum.

Keywords: Padan Indigenous Experimental School, indigenous experimental school, curriculum innovation

---

Shih-Min Liu, Associate Professor, Department of Education, National Kaohsiung Normal University.
E-mail: sml206@nknucc.nknu.edu.tw
doi: 10.3966/181653382019031401002

壹、緒論

2014年11月，臺灣通過實驗教育三法：《學校型態實驗教育實施條例》、《高級中等以下教育階段非學校型態實驗教育實施條例》和《公立國民小學及國民中學委託私人辦理條例》，賦予實驗教育更大的揮灑空間，讓實驗教育獲得完整的法制基礎（王如哲，2017）。本研究的巴楠花部落小學就是學校型態實驗教育的創舉。

2016年原住民族委員會公布《辦理學校型態原住民族實驗教育補助要點》，此要點規定每年最高可補助150萬元，最長補助12年，補助原住民地區的實驗學校將民族文化融入課程，作為設置原住民族學校的基礎（王前龍，2017；林彩岫等，2017）。經費的挹注，讓課程實驗有所進展。

一、研究動機

吳清山與林天祐（2007）的研究指出，實驗教育意指政府或民間為促進教育革新，在教育理念的指引下，以完整的教育單位為範圍，在教育實務工作中採用實驗的方法與步驟，探究與發現改進教育實務的原理、原則與作法。實驗學校可針對學校制度、行政運作、教職員與校長之資格與進用、課程教學、學生入學、學習成就評量，進行整合性實驗之教育。實驗教育三法通過後，許多原住民族群的學校紛紛成立民族實驗學校，巴楠花部落小學甫改制，正值草創階段，改制後的巴楠花部落小學秉持什麼樣的教育理念、在課程與學校體制上產生哪些效應，是本研究的動機。

二、研究目的

（一）詮釋民族實驗學校興起的緣由。

（二）分析高雄市巴楠花部落小學的課程特色。

三、研究問題

（一）詮釋民族實驗學校興起的緣由為何？

（二）分析巴楠花部落小學的課程具有何種特色？

四、研究重要性

從《教育基本法》與實驗三法通過以來，臺灣實驗學校風起，特別是民族實驗學校，然而，成為民族實驗學校要有什麼樣的辦學理念？課程上需注意什麼？臺灣新興概念一起，往往有一窩蜂現象，這些想要改制成民族實驗教育方式的學校，究竟有何想法？本研究的重要性旨在了解這些學校課程會具有什麼樣的特色。

貳、文獻探討

民族實驗學校的興起，受到東西思潮的影響，比較重大的影響有四：

一、家長教育選擇權

受到英美新右（new right）思潮的影響，教育自由市場的機制化及對學校傳統制式教育的反動，促動家長教育選擇權意識的抬頭。1950年代，Friedman（1962）批評美國公立學校品質低劣，人們應透過市場自由競爭的原則，在教育系統內提供教育券（educational vouchers），給家長為其子女選擇學校就讀費用，藉此改進學校品質。Friedman提出的自由選擇，係讓家長透過自由市場，學校提供多元選擇的機制，配合開放註冊來改善教育系統，而少數族群的教育選擇權受到原住民族權利的影響。

1948年，《世界人權宣言》（*Universal Declaration of Human Right*）第26條第3項指出：「父母對其子女所應接受的教育，具有優先選擇權」。此宣言奠立了家長教育選擇權的核心概念，因此，除學校外教育應有更多元的形式，開始有了在家自學、團體自學、機構等多元形式，而當中民族實驗學校符合少數族群的教育選擇權。因此，1980年代美國從雷根（R. W. Reagan）政府與英國柴契爾（M. H. Thatcher）夫人政府時期《教育改革法》（*Education Reform Act*）的新右思潮，具體措施包含特許學校、開放註冊、教育券、自由學區與家長選擇權的提倡都可看出端倪（Liu, 2000）。實驗性質的特許（或稱委辦、契約）學校（charter school）開始勃興，漸有取代公立學校的姿態。小布希（G. W. Bush）於2002年1月8日簽署《2001不讓孩子落後法》（*No Child Left Behind Act of 2001*），該年聯邦財政預算編列2億美元經費補助款以擴張高品質的委辦學校，為更多學生提供教育服務（周

仁尹、曾春榮，2006），鼓勵少數族群學生註冊入學。Hong與Choi（2015）的研究指出，從互惠的角度來看，少數民族學生有更多的機會與不同的學生群體互動，而白人學生在公開註冊後與不同種族群體的互動較少。

少數族群往往處於文化不利（culturally disadvantaged）或地區不利地位，如果選擇權受限，課程無法自主，原住民學校特色也無法彰顯。臺灣的原住民人口比例上居於少數，且通常居住在高海拔山區，經濟及社會地位較不如平地漢人，原住民部落中貧困獨居老人漸多，隔代教養、中途輟學是部落的普遍現象，原住民經濟體系薄弱、自有住宅率偏低、都市原住民居住問題日益嚴重。兒童學習環境不良、醫療資源不足、普遍缺乏學前教育機構、缺乏原住民專門人才培育制度、原住民族語言有消失的危機、師資與社會資源不如平地學校（周仁尹、曾春榮，2006）。在上述兩股思潮影響下，各地部落紛紛尋求發展各自族群之原住民教育，以原住民為本的教育即逐漸興起，而傳統公立學校教育中只傳遞原住民特色之課程已不夠，原住民族希望有更多原住民吻合在地課程的實驗學校應運而生。

二、民族自覺與自決

原住民族權利的興起最早可溯源自1976年《國際公民與政治權利公約》（*International Convention on Civil and Political Rights*）中保護屬於少數群體之個人的權利條款，1989年通過的《原住民與部落人民（169號）公約》（*Convention* (*No. 169*) *Concerning Indigenous and Tribal Peoples in Independent Countries*，以下簡稱《169號公約》）等，實質促進原住民族的權利，由於世界各地的原住民愈來愈多要求土地和主權，1993年《聯合國原住民族權利宣言》及《169號公約》反映了他們對政治自治和在文化上與主要多數人不同的權利之關切。原住民所提出支持其主張的多數論點都圍繞著文化衝突理論中包含的問題，如不公正的土地徵收、強制執行外國法律教育和宗教制度，以及殖民主義對本土文化的影響。2007年9月13日修正通過《聯合國原住民族權利宣言》（*United Nations Declaration on the Rights of Indigenous Peoples*），雖屬宣言性質，尚無法達到自決權，北歐三國的薩米族（Sámi）的民族自決與民族教育的法律依據相當於臺灣的《原住民族教育法》（王前龍，2016；Lee, 1995; Yupsanis, 2010）。這些國際宣言或公約雖未達實質法律效力，卻也逐漸喚醒原住民族自覺與自決的概念，這樣的思潮自然逐漸影響到原住民族教育自主的想法。根據《原住民族基本法》第7條：「政府應依原住民族意願，本多元、平等、尊重之精神，保障原住民族教育之權利；其相關事項，另以法律定

之」。王前龍（2017）建議，《原住民族自治區法》應能以「自我管理」的自決形式，以縣級自治權限來管理區內各級學校，並依據《原住民族教育法》而轉型成民族學校。

在《國際人權法》中，設置原住民族學校體系是以家長教育選擇權與民族自決權為基礎，而自決權在英語系國家有多種行使方式。例如，紐西蘭的毛利人（Maori）也曾遭受文化流失與語言滅亡的危機。紐西蘭可謂是民族實驗學校之濫觴，1982年紐西蘭毛利人設立第一所毛利族幼稚園，1984年第一所全毛利語小學誕生，但紐西蘭教育部一直到1989年的《教育法》（*Education Act 1989*）通過之後，才開始承認毛利教育體系的存在。毛利族的父母將幼兒送到部落的「集會所」，由該地區會說族語的耆老進行全毛利語教育。到了1990年，毛利人就以《懷唐伊條約》（*Treaty of Waitangi*）[1]的精神要求推展毛利人的自治教育，毛利語學校獲得了紐西蘭政府的立法承認，目前已有完整的學前、小學、中學與大學的全毛利語學校（伍麗華，2017；黃德祥、劉欣虹，2010；鍾文觀，2017）。此外，施正鋒（2015）指出，在加拿大亦有類似的作法，1982年通過的《加拿大人權暨自由憲章》，將語言權納入憲法保障，成為少數族群文化權利之一，包含母語使用、母語受教、族群學校及官方語言的地位四大類。

受到美國特許學校的啟示，在不增加政府財政負擔下，臺灣許多原住民實驗學校成立，《原住民族教育法》定義原住民族學校是「為原住民族需要所設立，重視傳統民族文化教育之學校」。各自治區政府可在國家教育法規的基礎上，落實《原住民族教育法》並加強民族教育，自主將區內原有縣（市）立中、小學與完全中學轉型成民族教育體系。蔡英文政府上臺後，行政院定期召開《原住民族基本法》推動會，並加速提出《原住民族自治區法》送立法院審議（中華民國總統府，2016）。

在臺灣，民族實驗學校在106學年度有臺中市博屋瑪（泰雅）、高雄市民族大愛（巴楠花、布農）、屏東縣地磨兒與長榮百合、臺東縣南王（花環實驗國小）與土坂等六所國小（廖雪茹，2017）。因地近原則，本研究以巴楠花部落小學為研究個案，原住民依法享有教育權利中以「升學保障」最為重要，96學年度以後採取外加名額並依族語認證決定加分比率，其制度的合理性在於「培養未來的民族自治人

[1] 1840年，45位毛利人領袖族長和英國政府在懷唐伊（Waitangi）簽訂此條約，以獲得英皇保護，紐西蘭因而成為英國殖民地。

才」（陳張培倫，2013，頁42）。

三、文化回應教學概念與特色

（一）概念

文化回應教學（culturally responsive pedagogy）是Vygotsky的兒童發展社會情境理論（social situation of child’s development）的核心（Karabanova & Sadovnikova, 2014），他強調社會互動在認知發展中的基本作用，堅信社區在「創造意義」過程中起中心作用。早在1930年代，Vygotsky即主張使用文化工具促進學習，這些想法和命題與文化認同有著內在聯繫（Boon & Lewthwaite, 2015），培養學生文化植基（culturally embedded）的能力。

文化回應教學的主要代表人物為J. Banks與G. Gay。Banks提出多元文化教育是一個教育的理想、一連串教育的改革及一項持續的過程（陳淑美，2014）。雖然人們極為重視多元文化教育，文化相關教學和文化回應教學可幫助教師在文化上做出反應，但這些仍繼續挑戰現今的師培工作者，因建立文化回應教學需教師構建廣泛的知識基礎，隨著學生背景和主題的變化而變化。儘管教師和師培工作者通常都有良好的意圖並致力於文化回應教學，但教師和師培工作者可能會無意地提出簡單化的概念或輕視文化（Banks et al., 2005）。

Gay（2002）主張應重視族群多樣性，實踐與反思社會正義課程的轉型，其指出文化回應教學提供了一個廣泛的框架，將教學轉變為公平和包容性的多個層面。Gay（2013）提出重新文化回應教學的概念，超越了對特定種族和種族群體的廣泛描繪以及他們的經驗，認識到這些群體中的多樣性，並討論教育者如何透過他們的經驗參與方式教學，其認為教導來自不同種族、種族和文化群體的兒童，應該與豐富的學習機會與學校生活聯繫。這種類型的教學應注重公平的學習機會和保持高期望值，這意味著學習者有多個存取點，鼓勵學習的各種方法並成功地走向期望的結果（Bottoms, Ciechanowski, Jones, de la Hoz, & Fonseca, 2017）。

何縕琪與林喜慈（2006）指出，文化回應教學起源於1970年代，旨在協助有文化差異的學生能夠有更公平的機會去追求卓越的表現。意指教室內的教學能夠參照族群的特色，在課程和教學上考量學生的文化背景與學習型態，以學生的母文化作為學習的橋梁，協助有文化差異的學生能夠有更公平的機會去追求卓越的表現。

（二）特色

偏鄉原住民小校如何在這股潮流翻轉留存而不被淘汰？民族實驗學校不失為一

帖良藥，運用多元文化觀點與在地文化融合的文化回應教學課程，以期激發原住民學生的學習動機，建立族群本位的領域課程，旨在增進民族自信心與學生基本學力。茲列舉文化回應教學之特色如下：

1. 鏈接家庭、社區與文化

綜合Bersh（2018）、Sobel與Taylor（2011）及Tolbert（2015）的研究顯示，學校應採取策略讓教師參與創新，與家庭、社區和當地文化連繫起來的文化回應方式，課程與教學除符合部落學生的需求及興趣外，也會針對不同族群的獨特性和當地文化做呼應。

2. 從學生個體族群經驗出發

文化回應教學可從學生的個人族群經驗出發，尊重個體的種族與多元文化的差異，相信傳統與現代未必對立，相信每個學生的潛能，鼓勵學生自主決定，重視個人自我價值感，也引導學生致力於自由、平等及正義。潘淑琦（2015）指出，教師從自身的自覺轉化成外部的教學行動，透過教學活動的設計規劃，讓學生從母文化的知識中，實際操作、踏查、體驗，更有效地學習學科專業知識及未來生活應具有的知識，才能真正達到教育的目的。從在地文化回應的角度以探索文化完整性、個人能力與學業成就。

3. 提升學生文化認同與學習表現

有研究指出，文化回應教學可提升不同文化背景學生的文化認同與學習表現，根據Castagno與Brayboy（2008）的研究指出，由於缺乏文化回應作法，美國原住民學生的參與度低。林佩璇（2013）指出，學業上的落差不能只以智力來了解，應從學生的學習風格、準備度、使用的語言、接觸的文化等基礎上來評斷，並由學生的文化差異來理解。

4. 學會多元文化

文化回應教學即多元文化教育的實踐，運用文化與差異不僅可促進族群認同，更能重視己身與他人的文化遺產，文化回應教學體現了多元文化的可貴，培養跨文化溝通之知識與能力。Gay（2002）建議，教師利用種族多元學生的文化特徵、經驗和觀點，讓學生參與學習。文化回應教學可促進學生對文化差異和社會不平等的思考，認識文化的多樣性，協助學生認識不同文化遺產的保護，了解在地的節慶文化習俗，包容與理解其他文化的價值。

文化回應教學成為一項發展兒童的權力意識和效能的中心原則（Bottoms et al., 2017）。此設計原則在於承認與理解不同族群文化的異同性和多樣性，運用學生所

屬的原生文化觀點來體驗自我或他者文化群體之學科知識與社會價值觀（陳儒晰，2017）。文化回應教學對不同文化背景與社會脈絡學生之關懷，建構屬於自我感覺與認同之多元文化，建立不同社群內部或之間的歸屬感。

5. 傳承語言文化

教學應具有生命力並符應學生個別差異和文化脈絡，同時展現創意教學、人文關懷，多元文化及社會正義的內涵（潘淑琦，2015）。臺灣原住民文化與語言逐漸式微，根據聯合國教科文組織（United Nations Education Scientific and Cultural Organization, UNESCO）的報告指出，世界6,000種語言中，約有2,500種瀕臨危機的語言，南島語系是世界上唯一主要分布在島嶼上的語系，包括1,262種以上的語言（李建德，2008）。臺灣現今16個原住民族群的語言，都被列入瀕臨滅絕危險，其中布農族語還有六種方言：郡、巒、丹、卡、卓、蘭，那瑪夏的布農族屬於郡群，因此，搶救瀕危的語言，原住民的傳承教育不能等。

四、各式實驗教育之興起

實驗教育是種理念學校，可區分為學校型態與非學校型態。學校型態可區分為公辦民營（英國的學院、特許學校與美國的契約學校）與公辦公營（如目前很多民族實驗學校）；非學校型態則包含個人實驗教育（包括在家自學、學生個人與其他場所）、團體實驗教育（3人以上之學生）與機構實驗教育（由非營利法人成立）（如圖1所示），民族實驗學校解放學校官方課程，建構文化回應教學方式，找到適合學生上課的教學方式，目前大多為公辦公營。

根據《原住民族教育法》第2條揭櫫原住民族教育之主體與目的，第4條第4項原住民族學校係指為原住民族需要所設立，重視傳統民族文化教育之學校。《學校型態實驗教育實施條例》通過後，學校型態實驗教育開始受到正視，民族實驗學校也因而誕生。經費的補助是部落偏鄉小校轉型為民族實驗學校的一大誘因，而在學校行政人員的任用上、校長主任之聘任遴選，亦以具有該族籍身分者為優先。

臺灣的民族實驗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。目前臺灣實施齊頭式平等，未考量不同族群、環境與文化差異，造成原住民族學習力的降低，甚至直、間接地促使族群文化的滅絕。民族實驗學校是憲法保障原住民族的權利，考量原住民族群孩子的學習需要，找回他們原有的主體性，尊重他們感受的教育，也要考量學習落差的問題。透過文化回應與適性課程，由原住民孩子從小熟悉的人、事、時、地、物出發，一般的教育只是以介紹族群為

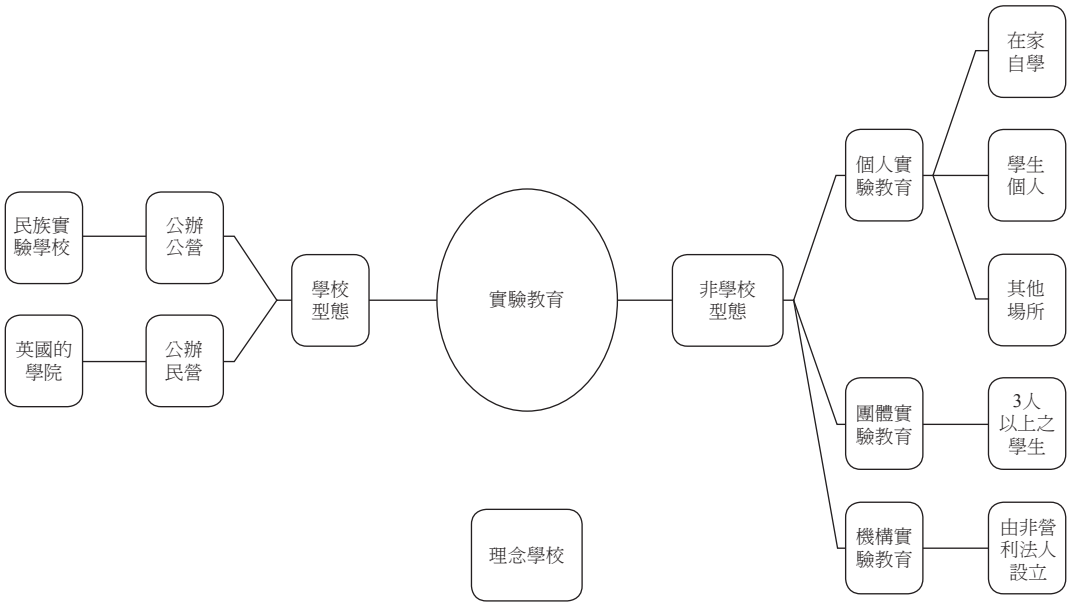

圖1 實驗教育的形式

主，但民族實驗教育的重點則在以各校為本，深耕與傳承所在學校族群文化內涵為主。

巴楠花部落小學即屬公辦公營形式的民族實驗學校，學校希望透過布農族課程為主的實驗方式，強調文化差異並非學習不利或語言障礙的因素，一般學校容易忽略文化差異對學生學習的影響，因此，巴楠花部落小學希望成為民族實驗學校，鼓勵教師應了解學生行為所顯示的文化意涵，去實踐「文化回應」，避免運用主流文化的標準評斷學生，而改以學生的母文化為中介，除了重視文化差異之外，更強調學習者的文化認同。

參、研究方法與實施

一、資料蒐集

本研究資料蒐集包含文獻與文件兩種，並運用NVivo 12 Plus協助整理及分析資料。

（一）文獻分析

本研究的文獻資料庫包含中西文電子資料庫，如Ebscohost、SDOL、Wiley、WOS等相關於民族實驗學校、特許學校、另類學校或磁性學校為關鍵詞搜尋的電子文件。

（二）文件分析

為達成研究目的，本研究以文件分析法為主要的研究方法，是一種非互動的研究方式，是質性研究人員蒐集資料常採用的技術之一，本研究之文件包含：文獻電子資料庫、學校計畫書與巴楠花部落小學的學校網站，也蒐集與巴楠花部落小學有關的報紙、雜誌、檔案、年鑑、教育類統計資料、書籍期刊、網路文宣、當地教育新聞與報紙、教科書、視聽錄音及攝影等材料來源。

為了記錄保存和傳播目的所產生的資料，本研究除重視巴楠花部落小學沿革的文化脈絡外，也蒐集學校內部文件，如高雄市杉林區民族大愛國民小學（巴楠花部落小學前身）辦理學校型態實驗教育申請計畫書、巴楠花部落小學校本課程相關文件檔案、就相關規定及相關文獻進行探究，分析《學校型態實驗教育實施條例》之重要內涵。

（三）NVivo 12 Plus

學校網站以NVivo 12 Plus的NCapture擷取巴楠花部落小學之正式文件資料，包含該校的學校行事曆、校長簡介、教職員工、學校管理、課程計畫、行政會議、校務會議暨教師研習紀錄等資料（如圖2所示）。

NVivo 12 Plus於2018年4月發行，是目前最新且功能強大的電腦輔助質性資料分析軟體版本之一，本研究運用NVivo 12 Plus的五種自動編碼（auto code，包含「識別主題」、「識別情感」、「參加者姓名」、「使用材料來源或樣式」與「使用現有的編碼模式」）中的識別主題，於上述文件進行關鍵詞分析與闡釋。對巴楠花部落小學之官網以「識別主題」為例（如圖3所示），可以看到內文中「課程」被提到206次，「民族」被提到96次，「實驗」被提到85次，可從這些詞頻關鍵詞再進一步搜索，可以知道該概念的內容與分布，也可從詞頻高低看出這些文本的重點所在。

此外，NVivo 12 Plus可提供Text Search協助研究者迅速找到所需的關鍵詞段落，有強大的繪圖功能，可繪製概念圖、項目圖與思維圖，亦能進行聚類分析，讓質性研究分析更加精確與迅速。

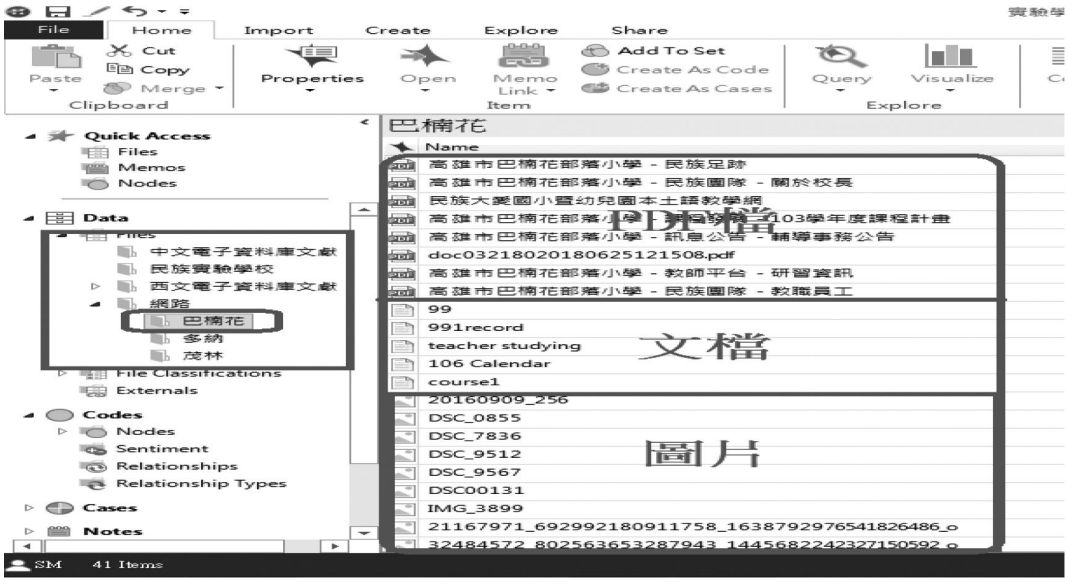

圖2 運用NVivo 12 Plus的NCapture擷取巴楠花部落小學網站訊息

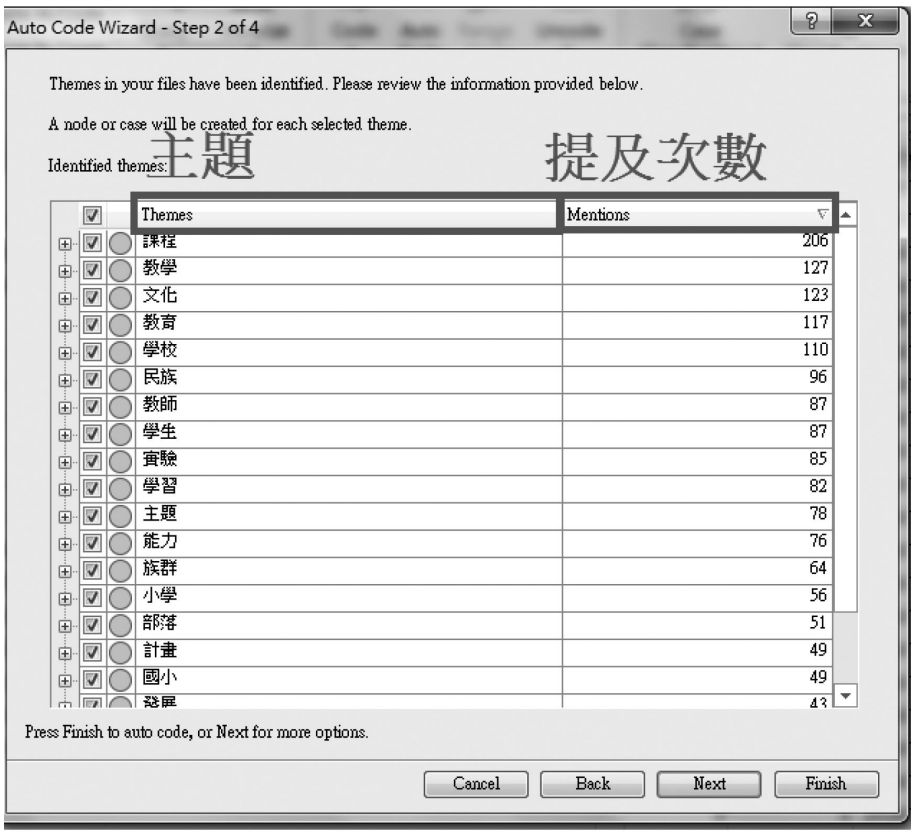

圖3 自動編碼：識別主題與次數

二、資料分析

將所蒐集的文獻與文件導入NVivo 12 Plus，接著進行編碼、歸納節點與運用布林邏輯協助資料分析。

（一）編碼

編碼是種將材料來源加以裂解與重新賦予定義的歷程，包含閱讀、解析及編碼命名與解釋，首先將文件全部進行編碼成自由節點。

（二）歸納節點

當以內容為本位的節點逐漸形成後，可將這些自由節點逐漸歸納成樹狀節點。這些具有議題主軸編碼如同肉粽的串，將樹狀節點依歸納方式就定位。

（三）運用布林邏輯

將巴楠花所有文件定義為案例，按其屬性值（如學校文件或電子文件）進行探索的分類，再運用節點矩陣，分析不同向度（案例屬性或樹狀節點的布林邏輯分析），布林邏輯具有通配符—任意一個字符、通配符—任意字符、「與」（and）、聯集的「或」（or）、差集的「非」（not）、必須（required）、禁止、模糊與接近等九種比較分析功能，方便研究者掌握資料的位置與提出更進一步的後設分析。

肆、結果與討論

一、民族實驗學校興起

民族實驗學校因教育自由市場的機制化及對學校傳統制式教育的反動而興起，家長教育權受《教育改革法》、特許學校的興起、《2001不讓孩子落後法》等思潮或法案所影響，1976年《國際公民與政治權利公約》、1993年《聯合國原住民族權利宣言》等宣言或法案喚醒原住民族自覺與自決，也帶動民族實驗學校的興起。

二、巴楠花部落小學課程特色

（一）簡介與沿革

巴楠花是布農語“Padan”轉譯，是漢人菅芒花之意，巴楠花部落小學原名為民

族大愛，據傳日治時期設班於紅花仔（民權派出所前身舊址），1959年奉縣府令為民權國校民族分班，採複式教學，於1970年獨立。2007年4月1日，全銜原為高雄縣三民鄉民族國民小學，因鄉名由原先的三民鄉改為那瑪夏鄉，故學校全銜亦改為高雄縣那瑪夏鄉民族國民小學。

2009年8月8日，那瑪夏鄉民族國小經歷莫拉克八八風災摧殘校舍全毀，路基遭洪流掏空，塌陷嚴重，新舊道路俱毀，只好被迫遷校至旗山國小寄讀2年，由於受慈濟基金會協助在杉林區改建組合屋，全體受災戶搬遷至杉林組合屋定居，並籌建民族大愛國民小學，高雄市政府教育局核定更名為「高雄市杉林區民族大愛國民小學」，2013年1月16日新校舍落成。同年2月8日正式搬遷至新校舍更名民族大愛國民小學。2017年8月1日，經教育審議委員會同意，以布農族暨多族群為人文內涵的族群實驗小學，民族大愛改制為原住民族實驗小學，改制校名為「巴楠花部落小學」，象徵原住民族（布農族Panan）／臺灣族群（菅芒花）／莫拉克逆境精神，象徵族群百花齊放風景，多次遷徙也造就巴楠花部落小學師生族群的豐厚與融合（如圖4所示）。

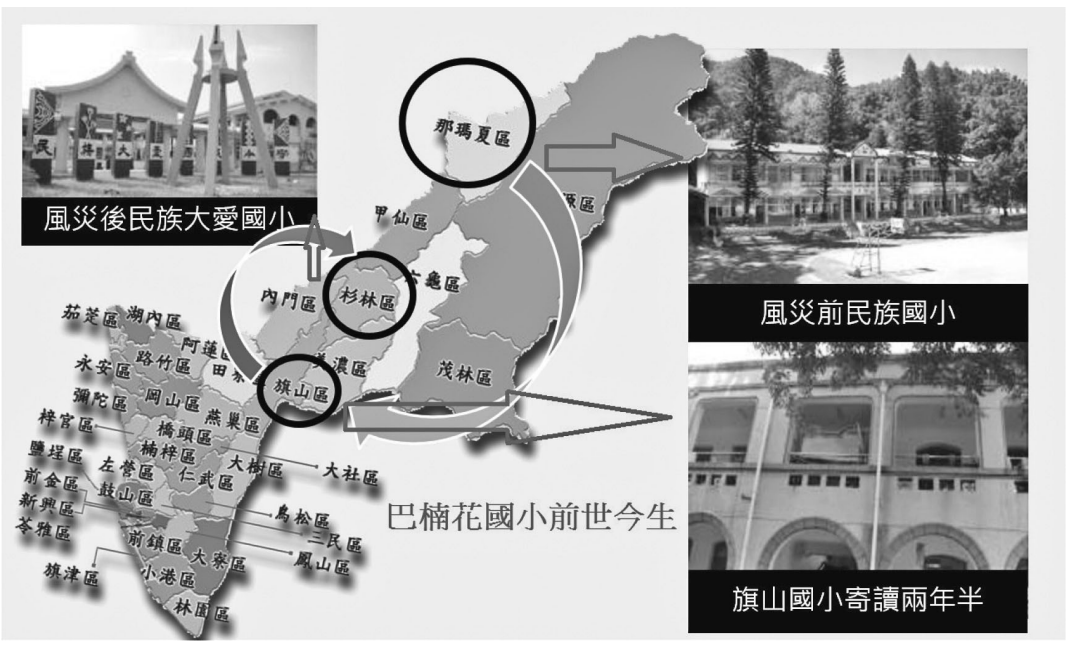

圖4 巴楠花部落小學的前世今生。引自高雄市杉林區民族大愛國小辦理學校型態實驗教育申請計畫書（頁5），巴楠花部落小學，2016。高雄市：作者。

在臺灣，許多偏鄉小校必須混搭或轉換各式交通工具才能到達，教師離職率高，學生數極少，教師往往要三招以上才能聘滿，目前教育行政單位期盼用公費師資生到偏鄉綁約6年為偏鄉留才，然而，這樣的綁約限定並不足以吸引更多人前往，反而被視為畏途，位處偏鄉的學校，通常會供宿，住宿費便宜，生活低消，但周遭生活極為不便，難以吸引年輕教師前往，課程在地化更得依賴部落耆老。

巴楠花部落小學是經學校主管機關許可辦理之學校型態原住民族實驗教育學校，校長表示學校面臨「三多」挑戰：親師生「多心靈創傷」所遭遇文化危機與自信挑戰、「多族群學習」所遭遇的多元族群與共學挑戰及「多低薪家庭」所遭遇的學習落差與共好追求。從瓦礫中從新站起的巴楠花部落小學，選擇布農族的巴楠花，這種花就是臺灣常見的菅芒花，花白色無香氣，地下莖極為發達，能適應各式各樣的環境，象徵布農族人屹立不搖、不屈不撓的精神，巴楠花在布農族語有祈福、生命力堅韌之意。

巴楠花部落小學的學生族群比為原住民族：漢族：新住民為8：1：1（布農族85人、拉阿魯哇1人、卡拉卡拉富7人、排灣5人、阿美1人、平埔3人、漢人18人、越南11人、大陸10人、印尼1人，合計143人）。教師族群原住民族：漢族比為5：12（布農族3人、排灣2人、漢族12人）（巴楠花部落小學，2016）。由於巴楠花部落小學師生族群以布農族為主，經歷三次搬遷，學校師生族群很多元，為了能符應全校師生的教學活動，因此以布農族為主，但強化多族課程，整個實驗計畫旨在擁有文化自信、探索創新方法、不放棄生命態度的跨族群人才。

（二）課程模式與架構

1. 三願景

與漢人稻米文化不同，原住民的民族作物中，小米是極富特色的，也是最容易當成原住民族表徵的。巴楠花部落小學主張採多族（Bunun）民族實驗教育課程，由於巴楠花學生族群有原住民族、漢族與新住民，因此巴楠花期盼以布農族結合多族群多元文化深度的價值實踐，強調三項重點：（1）族群根：擁有布農族小米文化與多族群人文內涵通識素養，如小米生命學，小米歲時祭儀年曆循環土地課程；（2）升學夢：小米文化共學、向上流動能力、主題探索能力、美學服務能力；（3）生命度：形塑師學小米生命學——向上勇氣與彎腰謙卑學習的態度（巴楠花部落小學，2016）。

2. 四祭

巴楠花部落小學採布農文化主題運用學年軸統整課程教學模式，從傳統「漢族

—小族」課程教學模式轉化為「布農—多族」課程教學模式，將此課程改稱為「四祭四學力」。四祭包含每年2～4月春季的小米播種祭（mapudahu），5～7月夏季的布農射耳祭，8～10月秋季的進倉祭（andaza），11～1月冬季的年終祭（mighamisan）（巴楠花部落小學，2016）。節日與祭儀是文化的核心，節日是一個族群歷史記憶，祭儀表達族群的風俗與習慣，是原住民族文化極重要的部分，但祭儀也會因文化差易產生衝突，如殺豬與獵槍是原住民族族群象徵，在節日於以展現，但對某些保育團體而言卻是殘忍行為。

巴楠花部落小學希望傳遞巴楠花精神，布農族學生母文化主體與建立文化自信，並能欣賞及尊重他人的文化。這樣的精神也期盼在2021年8月1日將學校更名為高雄市巴楠花部落高級中學，成為K-12一貫的學習體系，四祭是結合布農族四大祭儀的課程：

（1）小米播種祭

布農人以小米為主食，播種前要舉行隆重祭典。播種祭以祈禱粟種發育，害蟲杜絕與豐收為目的。巴楠花的“Maduh-Millet”是Bunun（人）要下一代學習小米向上勇氣與小米穗成時彎腰謙卑的生命觀。“Maduh”是布農族的“Millet”（意指粟或小米）。巴楠花希望學生傳承小米成長生命態度，向上成長的勇氣，彎腰謙卑的學習（巴楠花部落小學，2016）。小米播種祭時，布農族人會唱祈禱小米豐收歌（Pasibutbut），結果被訛稱為八部合音，布農族人深信歌聲愈好天神愈開心，八部合音到一個高度時，會出現八個不同音階。1952年日本的音樂學者黑澤隆朝將布農族的祈禱小米豐收歌寄至聯合國教科文組織（張慶良，2003），這種虔誠的祭歌、獨一無二的合音方式，感動天地，引發舉世注意，巴楠花利用社團時間推動布農族八部合音，成為布農族享譽國際的藝術特色之一。布農族播種祭時由年長的女人在前方擔任撒播粟種（Mapinan），再由男人用鋤頭覆蓋粟種（Mangasngas），儀式中如果違背禁忌，則今年所種的小米不但生長不良，還會被小鳥吃光（文化部，2017）。

（2）打耳祭

又稱射耳祭或鹿耳祭，用來祈求平安，肯定男人在村中的地位，並向祖靈祈求來年能夠獵獲豐富，射耳祭約在每年5～7月間舉行，剛好處於農閒時刻，部落裡成年男性在祭典前必須先上山打獵，將狩獵來的獵物耳朵割下，掛在祭場的木架或樹枝上，然後讓全村的男孩子輪流用弓箭射，教導他們持弓射肉成為狩獵好手，布農族進行「射耳」的儀式，祈求狩獵豐碩（Yang, 2011），象徵布農族傳承的意味濃

厚，近年來政府實施禁獵，族人只好改用紙靶當成射箭的靶心。

打耳祭是布農族祭儀中最重要的祭儀，不僅能訓練狩獵技巧，也是成年禮儀的必修課程，即布農族男子的少年入級式，祭祀前會吟唱迎靈謳歌，祭司會為青少年祈福，族裡的長老會帶領男性前往祭祀場進行射擊獵物耳朵的儀式，主要是緬懷先人打獵的勇氣，一起射擊，儀式後族人分肉與祭骨，祭後會分食飯糰。

（3）小米進倉祭

又稱入倉祭、收倉祭及貯藏祭，祭儀時會殺豬，大約在8～10月舉行，進倉時用獸骨祈禱，手把手逆時針，族人會低調的將曝曬好的小米送進倉，並選擇栗穗中兩把品質最佳者，經長者以芒草或獸骨祈福之後，以作為明年種栗之用，並祭祀祖先（巴楠花部落小學，2016）。完畢後，才可吃甜食與飲酒。進倉祭通常低調舉行，因為邀請外族參與，小米就會不夠吃，此祭典的用意是希望堆疊的小米永遠吃不完、家人平安。

（4）年終祭

又稱新年祭，大約在每年11月到翌年1月小米收成期間，屬家族性祭儀，慶賀一年的辛勞。巴楠花部落小學的年終祭運用洛神果與樹豆（halidang）為主題環，運用心智圖並說族語，教導學生種樹豆，親近土地，年終祭是布農族人依小米生長與月的圓缺，在祭師主持下舉行的祭典，儀式結束時，分享小米年糕與豬肉。

3. 四學力

巴楠花部落小學的四學力包含文化力（小米文化共學能力，包含族語的讀寫、小米的生態與議題）、升學力（向上流動學習能力，包含融入文化的基本學科）、科學力（主題探索學習能力，藉由實察培養學生自學能力）與美學力（美學服務學習能力，包含歌謠樂器與圖騰藝術的學習）（如圖5、圖6所示）（巴楠花部落小學，2016），秉持為學生創造舞臺，讓學生盡享最優質的教學品質。

4. 傳說節日與畫曆

文化包含傳說、信仰、藝術、習俗、節日、語言、傳奇、儀式儀典與人工器物等元素，其中傳說更是本族與他族文化區隔的重要關鍵，久遠口傳Bunun（人）與大地產生緊張衝突的關係，原本大地之上有兩個太陽（Valis），輪流西沉與東昇，沒有白晝與黑夜，在布農夫婦射太陽及月亮的傳說故事中，月亮（muan）感受到布農族人的誠意，送給他們雞與小米當回程禮物，此後，布農族人見到滿月，都會遵照與月亮的約定來祭祀，月亮的陰影就是那位父親的護胸布，雞用來報時，小米則用來祭祀，祭祀是月亮與布農族人的約定，月亮的圓缺則成為祭祀的根據。由於

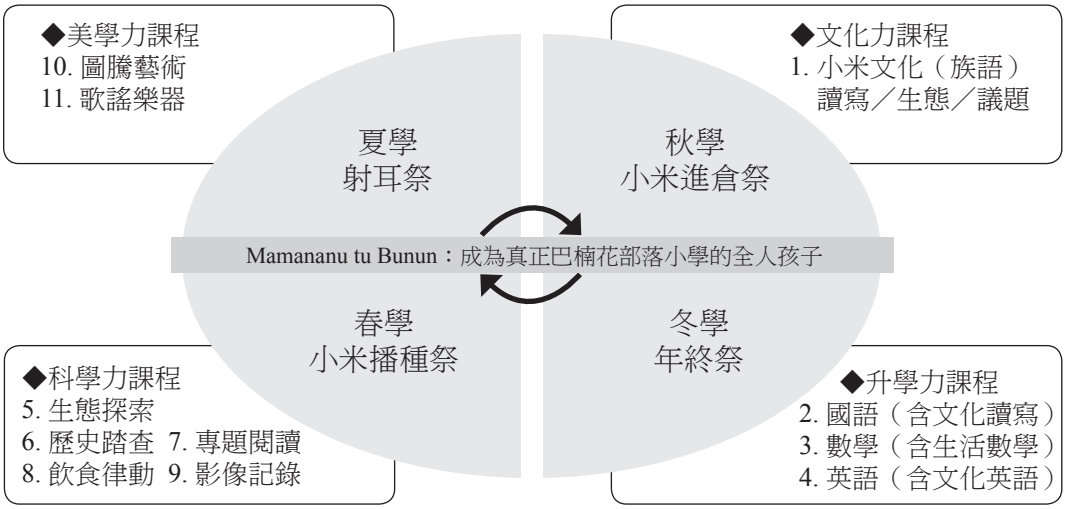

圖5　巴楠花四祭四學力課程架構。引自高雄市杉林區民族大愛國小辦理學校型態實驗教育申請計畫書（頁29），巴楠花部落小學，2016。高雄市：作者。

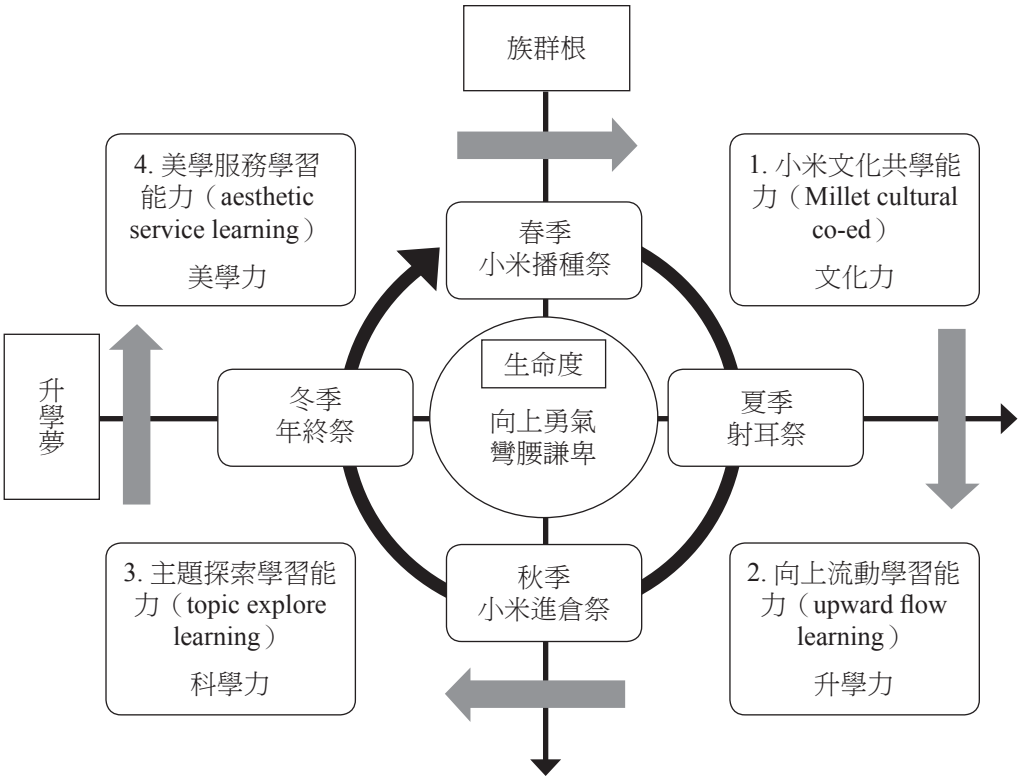

圖6　以小米為核心的課程設計。引自高雄市杉林區民族大愛國小辦理學校型態實驗教育申請計畫書（頁11），巴楠花部落小學，2016。高雄市：作者。

Bunun（人）怕月亮報復，Bunun（人）與月亮約定的謹守大地倫理禁忌與倫理規範，世代傳遞「族群與土地」的共生共息關係，Bunun（人）必須記得並謹守與大自然約定，因此，根據月亮圓缺制定曆法與耕種，成為畫曆（如圖7所示）與祭儀的由來。

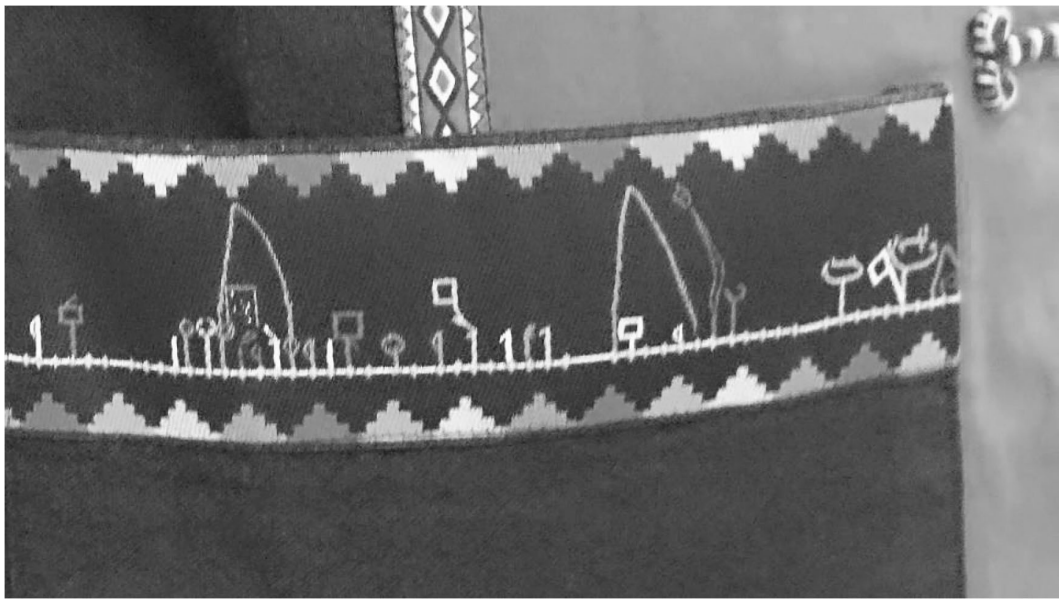

圖7　布農族畫曆

布農族是重視祭儀的民族，有非常嚴謹的曆法，會依動植物生長等自然界現象而訂「自然曆」，這種刻畫下來的歲時祭儀即板曆，以板曆為時間軸規劃年度課程，為了保留節日，布農族人研發畫曆教導族人，畫曆與祭典息息相關，各種祭儀也因此而誕生（如圖8所示），畫曆又稱為「行曆」或「板曆」，由於與月亮有約定，因此用太陰曆法，用以指導族人農耕，即舉行祭儀，算是布農族人的行事曆。布農祭儀計有開墾祭、播種祭、除草祭、拋石祭、射耳祭、雨季、封鋤祭、驅鳥祭、進倉祭、收穫祭、狩獵祭、嬰兒祭與甘藷祭等，這些祭儀中許多與農耕有關。

經NVivo 12 Plus的項目圖分析，巴楠花部落小學的課程核心（四祭及四學力）與文獻的關聯，經「探索」的「項目圖」分析後，以其中的分層圖顯示（如圖9所示）。

圖8 布農族各種祭儀

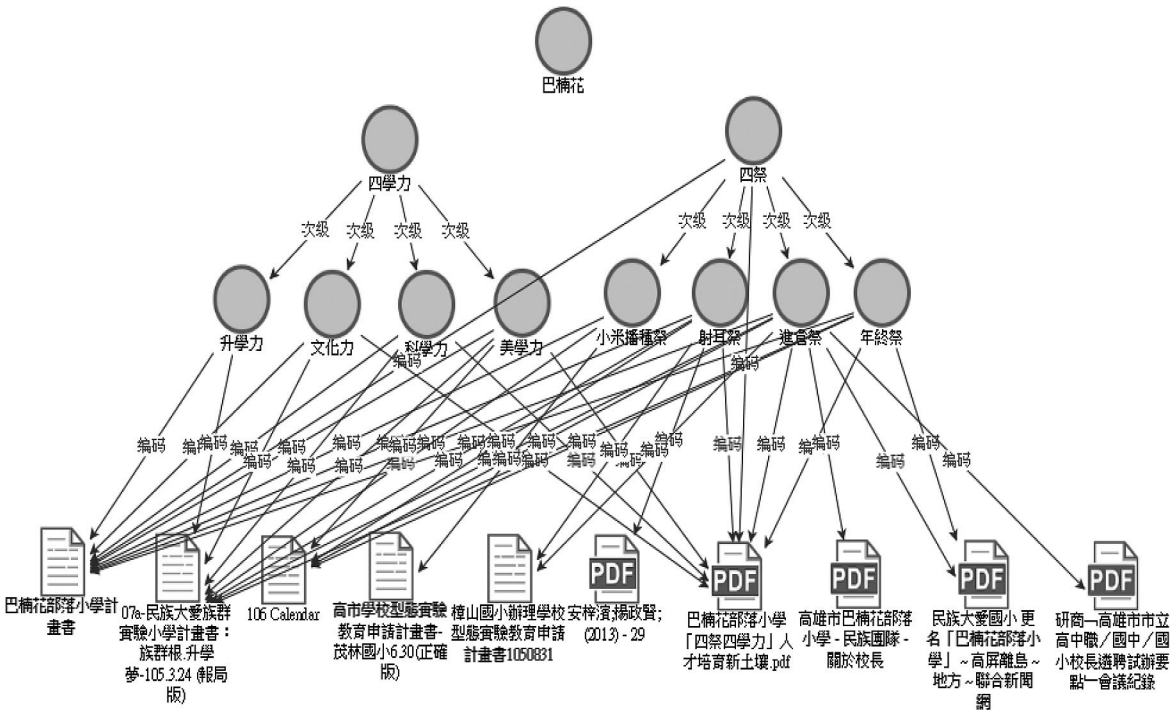

圖9 巴楠花部落小學的課程與文獻分析項目

（三）四大課程面向

巴楠花部落小學實驗教育計畫先申請4年，自2016年8月1日至2020年7月31日止。試辦階段完成各類教師甄選作業，辦理教師培訓增能，編訂民族實驗學校參考架構，2017年起，開始辦理招生工作、編班與新生入學輔導，進行實驗教育實際教學活動。2019年起，進行實驗教育自我評鑑，修訂實驗教育各面向之缺失或不足（巴楠花部落小學，2016）。巴楠花部落小學沿用教育部相關領域科目的能力指標，規劃如表1所示。

表1

巴楠花部落小學課程面向

課程面向	學習內涵	教育部訂學習領域	教育部九年一貫課程綱要對應分析
小米文化課程	布農族文化	彈性學習時間	參照布農族八大課綱 彈性融入多族群文化
向上流動課程	國語文（含讀寫）	國語	配合課綱
	數學（含命題）	數學	配合課綱
	英語（含導覽與聽力）	英語	配合課綱
	族語	布農語	配合課綱 配合多族語成立社團營
主題探索課程	歷史踏查	社會、生活	配合課綱
	生態探索	自然、生活	配合課綱
	飲食律動	健康與體育	配合課綱
	專題閱讀	綜合活動	配合課綱與主題探索課程
	影像記錄	綜合活動	配合課綱與主題探索課程
美學服務課程	圖騰藝術	藝術與人文、生活	配合課綱
	歌謠樂器	藝術與人文、生活	配合課綱

註：引自**高雄市杉林區民族大愛國小辦理學校型態實驗教育申請計畫書**（頁16），巴楠花部落小學，2016。高雄市：作者。

從表1可看出巴楠花部落小學的課程設計符應現行教育體制與內容，運用四祭及四學力的課程面向，將布農族的學習內涵與九年一貫課程統整，災後重生的巴楠花部落小學全年配合四祭上課，運用巴楠花象徵逆境向上的精神，串連各學祭主題

包含：歷史踏查、生態探索、飲食律動、專題閱讀、影像記錄、圖騰藝術、歌謠樂器、布農文化、族語、國語、數學及英語共12種課程。巴楠花部落小學聘請部落代表參與學校課程發展委員會，以小米為核心的文化素材，連結多族文化，結合布農族八大課程參考架構，依人才天賦潛能，銜接國中課程，培養學生做中學、具備思辨能力與表達能力，學習與土地建立親密的關係，雖然離開故鄉土地，用巴楠花精神扎根與傳承文化，用文化回應學生個別差異，課程發展因應學生需求，進行客製化連貫與橫向統整的主題應用學習與補救教學，希望以四學力培養「布農：多族」文化全人的原住民族實驗學校，為學生們找到升學，使命找回文化自信。

伍、結論與省思

一、結論

本研究旨在說明民族實驗學校興起有四大原因：家長教育選擇權、民族自覺與自決、文化回應教學與各式實驗教育之興起，讓巴楠花部落小學具備實驗空間，可逐漸改善課程。本研究旨在了解民族實驗學校秉持怎樣的教育理念，在課程與學校體制上產生哪些效應。

由於巴楠花部落小學是高雄首座民族實驗學校，又經過多次搬遷，全校師生企圖尋回布農民族的生活經驗。由於該校剛剛申請改制，較難用深度訪談與觀察來進行研究，因此，改以文件分析的方式，針對該部落國小之正式文件，如學校行事曆、校長簡介、教職員工、學校管理、課程計畫、行政會議、校務會議暨教師研習紀錄等資料與巴楠花部落小學有關的報紙、雜誌、視聽錄音及攝影等材料來源進行分析。研究發現，巴楠花部落小學企圖成為小學與國中一貫化的民族實驗學校，以布農族文化為主，佐以多族的文化進行課程在地化的變革，校名採取「巴楠花部落小學」是希望學校經三次遷校，以花白色、無香氣卻有盤根錯節的菅芒花作為象徵，展現布農族人克服逆境的精神，多族則象徵學校族群間百花齊放。

巴楠花部落小學校內親師生「多心靈創傷」、組成結構「多族群學習」與「多低薪家庭」，提出族群根、升學夢與生命度三個願景，結合布農族的四祭（小米播種祭、射耳祭、小米進倉祭與年終祭）、四學力（文化力、升學力、科學力與美學力），由於布農族是相當重視祭儀的民族，有嚴謹曆法，巴楠花部落小學的課程內

容結合布農族傳說節日與畫曆進行，運用小米文化、向上流動、主題探索美學服務四大課程面向來傳承布農課程。將原住民的小米視為核心的文化素材，連結多族文化，依人才天賦潛能，銜接國中課程，培養具備思辨能力與表達能力，並與教育部設計的課程大綱結合，讓巴楠花的學生以重視民族的精神為本（如四大祭儀、文化力與美學力），並結合臺灣主流課程，以免與社會脈絡脫節，因此，可看出升學力被視為學校四學力之一。

二、省思

要成為民族實驗學校勢必在課程、教學、財政（經費）與行政上有所創新，一些公立學校申請轉型為實驗學校的基本目的是什麼？學校行政單位申請成為民族實驗學校的教師能否理解民族實驗教育的理念？是否具備語言與文化能力且運用在教學經營中？教師如何具備民族的語言與文化能力，進而運用在教學規劃中？否則只是名稱更改，無法彰顯實質變革的需求。

（一）民族實驗學校是「文化即教育，教育即生活」的具體體現

西方國家中，公辦民營有幾個概念，一是節省經費，二是政府與家長希望這種特許學校可以有更大改變，當中核心概念在於「自由市場」與「多元競爭」等理念，透過市場機制，讓學校彼此競爭，以提升教學效能，透過多元競爭讓學校更加傑出。Archbald（2000）指出，設立各種不同類型學校，允許更多的選校機會，由自由市場決定學校榮枯，可能使教師專業自主權受到家長的干預，因社經地位和種族差異所引起的社會階層形成的因素更加凸顯。但Archbald所擔憂的問題乃資本主義的自由市場概念會讓學校更趨多元，但也造成貧富愈加懸殊，讓學校造成階層化現象，學校雖多元，也成為製造社會階級的前哨站。公辦民營市場化的迷思，民族實驗學校或許是一帖良藥，可以幫公立學校注入一股清流，但也要留意一窩蜂的作法，可能使實驗變得譁眾取寵而失去原本的美意。

（二）文化回應教學如何具體落實與展現

課程融入族群文化與語言等課程，師生積極參與族語認證，巴楠花部落小學是全國第一所完備實驗三法的學校，課程來自周遭布農族與其他族群的生活經驗，透過小米年曆文化、紅嘴黑鵯與貓頭鷹文化象徵解說、小米播種祭英語課程、春耕藝術、族群與土地的關係，培養具原住民族文化內涵與族群認同為本體，這種結合在地文化特色的文化回應教學方式有助於原住民學生學習成效。問題是學區若有多種族群，多人數族群的文化就會成為主流文化嗎？

（三）主流課程、教學、財政（經費）與行政的鬆綁

巴楠花部落小學採主題（小米）跨域、自主專題成果發表與文化讀寫，說明小米與土地共命的概念，運用四祭培植四學力，巴楠花部落小學將九年一貫課程融入，民族實驗學校的核心哲學在於促進教育多元化與自由度，雖然目前這種民族實驗學校在學校制度、實驗規範、校長資格與產生方式、教職員工之資格與進用方式、社區及家長參與方式等尚無明確法令，但實驗教育學校課程始終與主流課程衝突，即便獲得經費補助，使這類型學校開始轉化，展現特色，比起私立學校及一般公立學校更有彈性且更有利發展屬於自己民族的課程。未來宜在法令上明確相關權利義務，讓民族實驗學校更具彈性，促進教學創新，家長選擇多元與學校行政彈性重組。

（四）聘請合格外部師資

目前民族實驗學校仍准用《教育人員任用條例》的既有師資來實施，巴楠花部落小學運用當地耆老與學校教師協同授課，合格師資經常無法如同預期，耆老成為外部師資主要來源，這樣的人力是否需要證照、這些實驗學校的教師身分如何界定，以及部落耆老的解說意願均是要考量的。

（五）校長遴選制度與實驗學校

目前中、小學校長的遴選制度，公立學校校長任期最長為兩任8年，民族實驗學校校長是否能將理念銜接？一旦遴選更迭，是否出現「人存政舉，人亡政息」的現象？雖然原住民族校長優先遴聘，但民族實驗學校員額編制是否因校長理念與任期而受影響？而非原住民的校長如何帶領民族實驗學校？

（六）節省／增加政府對教育經費的支出

在歐美各國，設立特許學校的用意是希望公辦民營以減少公費在教育上的支出，但民族實驗學校卻會增加政府對申請學校的補助，一旦經費刪減，那麼，實驗是否仍能持續？

（七）傳承民族文化特色與師生負擔

課程必須反映「原住民族需要」之內涵，原住民學生的升學則需兼顧族語與基本學力，而目前申請的民族實驗學校，往往是偏鄉小校，因為自己的課程自己編，學校實驗課程備受矚目，這對巴楠花部落小學的師生可能是種負擔。

（八）試辦的使命

發展民族文化課程，需要大量人力、物力與財力，目前每年150萬元的經費，在實驗數年後若經費短缺，成果是否付諸流水，試辦學校自然希望文化傳承，但辦

理動機也難免會受到補助款所影響，因此，理念與使命才是民族實驗學校的動力，建議必須將各民族實驗學校的成果數位化處理。

（九）偏鄉小校缺乏課程與教學規劃的人力與財力

由於偏鄉教師異動頻繁，課程的創新或沿用可能會產生問題，教師必須將文化知識轉化後，才足以教導學生，且偏鄉小校缺乏適當人力，民族實驗的課程用文化回應教學是有相當難度的，且教學要有適當的師資也會造成困難。

（十）家長教育權的彰顯製造社會階層

學校具有促進社會流動的可能性，但也會成為複製社會階層的工具，因此，教育的選擇對家長與學習者而言極其重要，家長教育選擇權是種自然權利，臺灣在1984年揭櫫的《強迫入學條例》之基本精神是國家教育權，上學是國家保障人民學習的權利也是義務，而家長選擇權提供家長「多元」選校的機會，一直到1970、1980年代，英美兩國才將家長教育選擇權落實於法案中，並具體實施（劉世閔、吳育偉，2004）。家長教育選擇權需考量「選什麼」及「如何選」，傳統學校就只有公私之別，選擇空間有限，學校型態、民族實驗學校、非學校型態、線上學習與在家教育均可視為是一種教育形式，「選擇」能力寓含家長與學生具有全知理性的能力，只是市場機制的選擇是否導致學校階級化？若沒做好妥適配套，學校將成為貧富或族群的標籤。

參考文獻

文化部（2017）。**布農族播種祭**。取自http://nrch.culture.tw/twpedia.aspx?id=11094 [Ministry of Culture. (2017). *Bunun's mapudahu*. Retrieved from http://nrch.culture.tw/twpedia.aspx?id=11094]

中華民國總統府（2016）。**總統代表政府向原住民族道歉**。取自http://www.president.gov.tw/NEWS/20603 [Office of the President Republic of China (Taiwan). (2016). *The president apologized to the indigenous peoples on behalf of the government*. Retrieved from http://www.president.gov.tw/NEWS/20603]

巴楠花部落小學（2016）。**高雄市杉林區民族大愛國小辦理學校型態實驗教育申請計畫書**。高雄市：作者。[Padan Elementary School. (2016). *Application scheme for the experimental education of the Padan Elementary School of Shanlin District in Kaohsiung City*. Kaohsiung, Taiwan: Author.]

王如哲（2017）。從國際觀點剖析實驗教育的發展趨勢。**臺灣教育，704**，12-18。[Wang, R.-J. (2017). Analyzing the development trends of experimental education from international perspectives. *Taiwan Education, 704*, 12-18.]

王前龍（2016）。從國際人權法論少數群體與原住民族設置學校體系之發展策略。**多元文化教育淺析，9**（2），23-51。[Wang, C.-L. (2016). The strategies for establishing minority groups' and indigenous peoples' school system based on the International Human Right Law. *Journal of Curriculum Studies, 9*(2), 23-51.]

王前龍（2017）。從原住民族自決與民族學校之法律定位展望原住民族實驗教育的方向。**臺灣原住民族研究學報，7**（2），39-58。[Wang, C.-L. (2017). Prospecting the direction of indigenous experimental education from the legal positions of indigenous self-determination and indigenous school system. *Journal of the Taiwan Indigenous Studies Association, 7*(2), 39-58.]

伍麗華（2017）。原住民族教育的想望與實踐之路：以屏東縣泰武國小、地磨兒國小、排灣族學校為例。**原教界，77**，34-37。[Latarovecae, S. (2017). The desires and practices of aboriginal education in Taiwu Elementary School, Timur Elementary School and Paiwan School, Pingtung County. *Aboriginal Education World, 77*, 34-37.]

何縕琪、林喜慈（2006）。文化回應教學之實踐與省思：一個多族群班級的行動研究。

慈濟大學教育研究學刊，**95**（2），33-66。[Ho, Y.-C., & Lin, H.-T. (2006). Practice and reflection of culturally responsive teaching: Action research of a multi-ethnic classroom. *Tzu-Chi University Journal of the Educational Research, 95*(2), 33-66.]

吳清山、林天祐（2007）。實驗教育。**教育研究月刊**，**155**，168。[Wu, C.-S., & Lin, T.-Y. (2007). Experimental education. *Journal of Education Research, 155*, 168.]

李建德（2008）。**校園環境之在地文化元素研究——以高雄縣桃源鄉、茂林鄉、那瑪夏鄉國小為例**（未出版之碩士論文）。國立高雄師範大學，高雄市。[Li, C.-T. (2008). *The project of campus environment study in a cultural: The case in elementary schools in Tauyuan Township, Maolin Township and Namasia Township of Kaohsiung County* (Unpublished master's thesis). National Kaohsiung Normal University, Kaohsiung, Taiwan.]

林佩璇（2013）。回應文化差異的特色課程發展。**教育人力與專業發展**，**30**（6），17-28。[Lin, P.-H. (2013). The development of specific curriculum in response to cultural differences. *Educators and Professional Development, 30*(6), 17-28.]

林彩岫、游自達、陳延興、賴志峰、曾榮華、李彥儀、林妤蓁（2017）。臺中市實驗教育實施現況、困難與建議之研究。**學校行政**，**112**，208-227. [Lin, T.-H., Yiu, T.-T., Chen, Y.-H., Lai, C.-F., Tseng, J.-H., Lee, Y.-Y., & Lin, Y.-C. (2017). The experimental education in Taichung City: Current situation, problems and suggestions. *School Administration, 112*, 208-227.]

周仁尹、曾春榮（2006）。從弱勢族群的類型談教育選擇權及教育財政革新。**教育研究與發展期刊**，**2**（3），93-112。[Chou, J.-Y., & Tseng, C.-R. (2006). A discussion of educational choice and the innovation of education finance based on types of disadvantaged minorities. *Journal of Educational Research and Development, 2*(3), 93-112.]

施正鋒（2015）。加拿大的少數族群語言教育權利——以法語族群為例。**臺灣原住民研究論叢**，**18**，1-38。[Shi, C.-F. (2015). The language education rights of Canadian minority: Taking the French minority group as an example. *Taiwan Indigenous Studies Review, 18*, 1-38.]

張慶良（2003）。為什麼臺灣需要發展「文化創意產業」？優勢在哪裡？以臺灣原住民音樂藝術「布農族八部合音」為例。**通識研究集刊**，**7**，123-140。[Chang, C.-L. (2003). As Taiwan developed "innovative cultural enterprises," what we have and where the corecompetitive advantage. *Journal of the Chinese for General Education, 7*, 123-140.]

陳張培倫（2013）。族群發展導向積極賦權行動與原住民族。**政治與社會哲學評論**，**47**，

1-64。[Chang, P.-L. C. (2013). A theory of affirmative action for group development and indigenous peoples. *A Journal for Philosophical Study of Public Affairs, 47*, 1-64.]

陳淑美（2014）。實踐社群理論下之多元文化師資培育探究。**教育研究與發展期刊，10**（2），87-114。[Chen, S.-M. (2014). The study of preparing preservice teachers to teach for diversity and equity as a community of practice in teacher education programs. *Journal of Educational Research and Development, 10*(2), 87-114.]

陳儒晰（2017）。幼兒教師對文化回應教學的教學實踐與專業省思。**中華管理發展評論，6**（2），37-57。[Chen, R.-S. (2017). The instructional praxis and professional reflection about the cultural responsive pedagogy for preschool teachers. *Journal of Chinese Management Development, 6*(2), 37-57.]

黃德祥、劉欣虹（2010）。紐西蘭初等教育的發展與特色。**教育資料集刊，189**（210），189-210。[Huang, D.-H., & Liu, X.-H. (2010). The development and characteristics of New Zealand's primary education. *Bulletin of Educational Resources and Research, 189*(210), 189-210.]

廖雪茹（2017，1月4日）。原教法上路近20年　原住民族實驗教育終露曙光。**自由時報**。取自http://news.ltn.com.tw/news/politics/breakingnews/1936910 [Liao, X.-R. (2017, January 4). The Education Act for Indigenous Peoples has been passed for 20 years; the experimental education of indigenous peoples has finally been dawning. *Liberty Times*. Retrieved from http://news.ltn.com.tw/news/politics/breakingnews/1936910]

劉世閔、吳育偉（2004）。家長教育選擇權：教育公平與績效的雙刃劍。**嘉義大學國民教育研究所學報，12**，19-40。[Liu, S.-M., & Wu, Y.-W. (2004). Parental choice: A two-edged sword dividing educational equality and quality. *National Chiayi University Journal of the Educational Research, 12*, 19-40.]

潘淑琦（2015）。一所特偏迷你小學實施文化回應教學現況之研究。**學校行政，97**，122-149。[Pan, S.-C. (2015). Implementing culturally responsive teaching in a special remote school. *School Administration, 97*, 122-149.]

鍾文觀（2017）。紐西蘭毛利教育的興起與臺灣原住民族教育之反思。**原教界， 77**，60-63。[Zhong, W.-G. (2017). The rise of New Zealand's Maori education and the reflection of Taiwan's aboriginal education. *Aboriginal Education World, 77*, 60-63.]

Archbald, D. A. (2000). School choice and school stratification: Shortcomings of the stratification critique and recommendations for theory and research. *Education Policy, 14*(2), 224-240.

Banks, J., Cochran-Smith, M., Moll, L., Richert, A., Zeichner, K., LePage, P., Darling-Hammond, L., ...McDonald, M. (2005). Teaching diverse learners. In L. Darling-Hammond & J. Brandford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do* (pp. 232-274). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Bersh, L. C. (2018). Writing autobiography to develop culturally responsive competency: Teachers' intersections of personal histories, cultural backgrounds and biases. *International Journal of Educational Research, 88*, 31-41.

Boon, H. J., & Lewthwaite, B. (2015). Development of an instrument to measure a facet of quality teaching: Culturally responsive pedagogy. *International Journal of Educational Research, 72*, 38-58.

Bottoms, S. I., Ciechanowski, K., Jones, K., de la Hoz, J., & Fonseca, A. L. (2017). Leveraging the community context of Family Math and Science Nights to develop culturally responsive teaching practices. *Teaching and Teacher Education, 61*, 1-15.

Castagno, A. E., & Brayboy, B. M. J. (2008). Culturally responsive schooling for indigenous youth: A review of the literature. *Review of Educational Research, 78*(4), 941-993.

Friedman, M. (1962). *Capitalism and freedom.* Chicago, IL: University of Chicago Press.

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

Gay, G. (2013). Teaching to and through cultural diversity. *Curriculum Inquiry, 43*(1), 48-70.

Hong, S., & Choi, W. (2015). A longitudinal analysis of the effects of open enrollment on equity and academic achievement: Evidence from Minneapolis, Minnesota. *Children and Youth Services Review, 49*, 62-70.

Karabanova, O. A., & Sadovnikova, T. Y. (2014). The comparative research of adolescent's school moral atmosphere perception in modern Russia. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 146*, 395-400.

Lee, N. (1995). Culture conflict and crime in Alaskan Native villages. *Journal of Criminal Justice, 23*(2), 177-189.

Liu, S. M. (2000). *A study of new directions in Taiwan education policy* (Unpublished doctoral dissertation). New York University, New York, NY.

Sobel, D. M., & Taylor, S. V. (2011). *Culturally responsive pedagogy: Teaching like our students' lives matter.* Bingley, UK: Emerald Group.

Tolbert, S. (2015). “Because they want to teach you about their culture”: Analyzing effective mentoring conversations between culturally responsible mentors and secondary science teachers of indigenous students in mainstream schools. *Journal of Research in Science Teaching, 52*(10), 1325-1361.

Yang, S.-Y. (2011). Cultural performance and the reconstruction of tradition among the bunun of Taiwan. *OCEANIA, 81*(3), 316-330.

Yupsanis, A. (2010). ILO convention No. 169 concerning indigenous and tribal peoples in independent countries 1989-2009: An overview. *Nordic Journal of International Law, 79*(3), 433-456.

（本篇已授權收納於高等教育知識庫，http://www.ericdata.com）