

國立台東大學教育系所

碩士論文

指導教授：王前龍 先生



台東阿美族地區國小原住民族教育
活動課程發展之個案研究

研究生：胡利明 撰

中華民國九十七年七月

國立台東大學
學位論文考試委員審定書

系所別：教育系(所)教育行政碩士在職專班

本班 胡利明 君

所提之論文 台東阿美族地區國小原住民族教育活動課程發展之
個案研究

業經本委員會通過合於 碩士學位論文 條件
 博士學位論文

論文學位考試委員會：

(學位考試委員會主席)

(指導教授)

論文學位考試日期：97年 07月 03日

國立台東大學

附註：1.一式二份經學位考試委員會簽後，送交系所辦公室及註冊組或進修部存查。

2.本表為日夜學制通用，請依個人學制分送教務處或進修部辦理。

博碩士論文授權書

本授權書所授權之論文為本人在 國立台東大學 教育 系(所)
教育行政 組 九十六 學年度第 二 學期取得 碩 士學位之論文。
論文名稱：台東阿美族地區國小原住民族教育活動課程發展之個案研究

本人具有著作財產權之論文全文資料，授予下列單位：

同意	不同意	單位
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	國家圖書館
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	本人畢業學校圖書館

得不限地域、時間與次數以微縮、光碟或其他各種數位化方式重製後散布發行或上載網站，藉由網路傳輸，提供讀者基於個人非營利性質之線上檢索、閱覽、下載或列印。

本論文為本人向經濟部智慧財產局申請專利(未申請者本條款請不予理會)的附件之一，申請文號為：_____，請將全文資料延後半年再公開。

公開時程

立即公開	一年後公開	二年後公開	三年後公開
<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

上述授權內容均無須訂立讓與及授權契約書。依本授權之發行權為非專屬性發行權利。依本授權所為之收錄、重製、發行及學術研發利用均為無償。上述同意與不同意之欄位若未鉤選，本人同意視同授權。

指導教授姓名：王前龍 (親筆簽名)
研究生簽名：胡利明 (親筆正楷)
學 號：_____ (務必填寫)
日 期：中華民國 97 年 7 月 21 日

- 1.本授權書(得自 <http://www.lib.nttu.edu.tw/theses/> 下載)請以黑筆撰寫並影印裝訂於書名頁之次頁。
- 2.依據 91 學年度第一學期一次教務會議決議:研究生畢業論文「至少需授權學校圖書館數位化，並至遲於三年後上載網路供各界使用及校內瀏覽。」

授權書版本:2005/06/09

誌 謝

首先要感謝我的指導教授-王前龍老師，如果沒有他的指導與教誨，我想我的論文肯定寫不出來。王老師總是一派瀟灑的風範，無論我的論文出現多麼的不堪的狀況，老師總是以幽默的態度面對，幫我解決問題。正因如此，常常覺得若沒有寫出一點像樣的東西，就會無臉見他。王老師除了在論文的架構與內容給予指導外，更強調研究過程的謹慎與踏實。所以在學習的過程中，屢次在心中暗自不爽，但現在最感激的其實就是他。

此外同時感謝二位口試委員林春鳳教授及熊同鑫教授的指導，林老師的鼓勵與支持，帶給我莫大的信心與力量，在論文內容的回應與提問，更是助於我釐清諸多面向與靈感的啟發；熊老師在研究方法上的解釋，指引我走向更明確的道路，使我不致迷亂，論文得以析出完整的架構。

也要謝謝研究的對象，因為有你們的加入，這本論文才灌注了生命力，也因為和你們的交流，使我從中學到很多的見解，真的非常謝謝你們！也感謝原住民教育中心的佳霖助理，幫忙處理複雜的行政事務，使我能專心在學業上。還要謝謝曾經陪我走過一段的人、那些幫助過我卻不曾留下姓名的人、和一些忘記名字的人，在此要謝的人太多太多。

最後，要謝謝小倩。論文寫作的過程，謝謝你一路走來支持我、鼓勵我，使我即便在谷底，妳仍然告訴我要穩住自己，繼續撐下去，撐到最後就是你的，好幾次想要放棄，現在好想要對妳說聲我已經熬過來了。我想這令人難忘的寫作過程的時刻已過去了，雖然不知未來會是如何，但我還是想著，和妳再去看太麻里金針山如夢如畫的夕陽。

胡利明 謹識

台東阿美族地區國小原住民族教育 活動課程發展之個案研究

摘要

本研究以台東縣東海岸阿美族地區小馬國小為個案對象，了解原住民族教育法1998年公佈施行之後，台東縣阿美族地區原住民族教育活動課程的實施現況。本研究以半結構式訪談、參與觀察與文件分析進行資料的蒐集。本研究發現：

(一) 個案學校的民族教育活動發展背景：前任阿美族籍黃校長時期(1995年-2000年)適逢國小實施「鄉土教育活動」，積極引進部落支援教師，推展在地阿美族傳統歌舞與技藝，同時以教育部「教育優先區」經費創設「阿美族鄉土教育資源中心」，推展文化傳承與研究；前任卑南族籍陸校長時期(2000年-2004年)適逢九年一貫課程正式實施，持續以阿美族文化做為學校本位課程的重心，提升學童之族群認同，同時向原民會爭取「民族教育資源教室」之經費，擴充鄉土教育資源中心。

(二) 民族教育活動課程發展的現況是由行政人員進行課程決定，推展三項計畫：以「2688新世代卓越計畫」聘用支援教師，將阿美族歌舞與打擊樂融入藝術與人文領域的正式課程中，實施上較為穩定；「教育優先區計畫之發展原住民特色」與「民族教育活動計畫」則以外加式課程的方式，利用平日放學後與週日進行雕刻與編織等教學，但實施上較不穩定。

(三) 在困境方面，包括附加式的民族教育活動課程缺乏延續性；校內缺乏原住民籍教師；提昇學力政策的衝擊；相關計畫的排擠效應；專案經費核定缺乏穩定性等。展望未來，傳統技藝課程應能有進階性規畫，並可透過資訊科技保存文物及行銷學童作品，進而將民族教育活動課程結合當地觀光旅遊之發展。本研究最後針對個案學校提出建議，期望有利於民族教育活動課程之穩健發展。

關鍵詞：原住民族教育、阿美族、多元文化教育、學校課程發展

A Case Study on Curriculum Development for Indigenous Education at an Elementary School in Ami Tribe Region in Taitung

Abstract

This study, having Xiao-Ma elementary school located at east coast as case study subject, try to understand the curriculum development of indigenous education in Ami region in Taitung county after the “Indigenous Education Act” was promulgated in 1998. Through semi-structural interviews, participant observations and documents analysis, this study finds that:

Firstly, the background of indigenous education development in the school: During the administration of former principal (1995-2000), Mr. Huang who was an Ami indigenous people himself, "Activities for Native Place Study" came into effect. He actively introduced tribe assistant teachers into the school, established "Resource Center for Native Place Study of Ami Tribe" with the budget from the project of EPA (Educational Priority Area) by the Ministry of Education, and promoted traditional Ami art, song, dance to preserve tribal culture; At the administration of principal Lu (2000-2004), a Puyuma indigenous people, another policy "Curriculum Guidelines for Elementary and Junior High Schools" came into operation. Principal Lu continuously kept Ami culture the center of school-based curriculum, promoted the ethnicity identification of students, and applied to the Council of Indigenous Peoples, Executive Yuan for the budget of "Resource Classroom for Indigenous Education" to expend the "Resource Center for Native Place Study of Ami Tribe".

Secondly, current decision making of curriculum development was carried on by administrative staff and three program was promoted: "2688 Excellence for New Generations Project" which was more regularly carried on recruited assistant teachers to integrate Ami song, dance and percussion music into the formal curriculum of “art and culture”; The other two, "Indigenous Special Features Development for School, Project of EPA" and "Indigenous Education Activities", were carried on as additional curriculum teaching

carvings and argyle after school or on Sunday. Thus, were not so regular.

Finally, the difficulties of indigenous education includes: Impact from the policy of enhancing academic subject performance, crowding out of other related projects, most of all, the lack of continuity about additional curriculum, numbers of aboriginal teachers at school and amount of budget. Prospectively, indigenous education should have a better formulating curriculum. Computer technology should be used to preserve the period piece and to market school-children's art work. The curriculum development should connect to the local tourism. At last this research address suggestions to the school, hope to be advantageous to the development of indigenous education.

Keywords: indigenous education, multicultural education, Ami tribe, school-based curriculum development



目 錄

第一章 緒 論	1
第一節 研究動機與背景.....	1
第二節 研究目的.....	4
第三節 待答問題.....	4
第四節 名詞釋義.....	4
第五節 研究範圍與限制.....	6
第二章 文獻探討	7
第一節 多元文化教育.....	7
第二節 台灣原住民族教育的發展.....	12
第三節 民族教育課程發展相關研究.....	21
第三章 研究方法與步驟	29
第一節 研究方法.....	29
第二節 研究架構與流程.....	30
第三節 研究場域與研究參與者.....	33
第四節 資料的蒐集與分析.....	39
第五節 研究信實度.....	47
第六節 研究者的角色.....	48
第四章 研究發現與討論	51
第一節 民族教育活動課程發展的背景.....	51
第二節 小馬國小民族教育活動課程發展的現況.....	69

第三節 民族教育活動課程發展的困境與展望.....	104
第五章 結論與建議.....	119
第一節 結論.....	119
第二節 建議.....	121
參考文獻.....	127
一、中文部分.....	127
二、外文部分.....	133
附錄.....	135
附錄一 訪談大綱.....	135
附錄二 民族教育活動課程文件與書面資料一覽表.....	136
附錄三 參與觀察時間與內容.....	137
附錄四 訪談時間與內容.....	138
附錄五 逐字稿範例.....	139

圖表目次

表3-1 馬蘭阿美聚落位置表.....	35
表3-2 受訪對象背景資料.....	41
表3-3 訪談資料編碼一覽表.....	46
表3-4 資料符號意義一覽表	46
表4-1 前任黃校長時期推動民族教育活動課程一覽表.....	52
表4-2 退休陸校長時期推動民族教育活動課程一覽表.....	62
表4-3 小馬國小推動民族教育活動課程現況一覽表.....	75
圖3-1 研究架構圖.....	31
圖3-2 研究流程圖.....	32

第一章 緒論

本章分做五節，第一節為研究背景與動機；第二節為研究目的；第三節為待答問題；第四節為名詞釋義；第五節為研究範圍與限制。以下將就各節的內容加以分述之。

第一節 研究背景與動機

隨著十九世紀民族國家的形成，各國之國民教育體系將國內各族群之學童整合一於單一的教育體系中學習主流文化。近年來，國外學者對「多元文化教育」的理念，曾提出許多的反思，認為其只反映在主流價值的教育體系中。學者Banks指出，認為「大熔爐」的學校教育作法必須調整，應採取多元文化教育的理念，使少數族裔學童能認同自身文化之外，也能彼此認識各族群的文化(Banks, 1989、2002)。Grant & Ladson-Billings(1997)亦認為多元文化教育是建基在自由、正義、平等和人類尊嚴的哲學理念上的一種教育過程。基於此理念，多元文化的價值觀念日益受到重視。是此，許多學者亦陸續提出多元文化課程設計的模式。

自1990年代中期開始，多元文化教育的理念在台灣逐漸受到重視，多元文化教育目的在消除性別、種族、族群、宗教、階級、年齡及特殊性等方面存在的偏見和歧視。民族教育課程的發展也在學校課程體制的脈絡下開始實施，例1993年起，將鄉土教學納入國中小新課程標準中，成為正式課程；1996年起推動「教育優先區」計畫，其中「充實原住民文化特色及設備」的補助項目，更興起了原住民學校發展學校特色；1998年起，鄉土教學活動課程正式從國小三年級實施，上述的民族教育課程大都是以鄉土教學活動或發展學校特色的方式實施或呈現。

行政院原住民族委員會，也在「原住民族教育法」的規定下，陸續補助各縣市國中小學設置資源中心與資源教室，並協助學校推動民族教育活動，確立校內民族教育課程的主軸與架構。2003年國立台東大學原住民族教育研究中心亦開始承辦原民會之「原住民族教育資源中心暨資源教室輔導計畫」，迄今已進入第五年，由於台東縣各族群文化特色差異頗大，所

以需分區整合，輔導策略是依據族群區分，重點輔導各校(王前龍，2006)。上述之民族教育活動較符合「單一族群研究取向」的多元文化課程設計理念；在黃政傑(1995)所整合的模式之中，大都屬於「非正式課程附加模式」或「族群研究模式」，少數採取「融合模式」。

譚光鼎(1998)舉出我國教科書對原住民族教育存在著許多的偏見與歧視，例如：消失不見或所佔比例相當少；刻板印象：居住山地；過瀟與不平衡：以漢族中心主義觀點編寫教科書；違背事實：敘述不符事實；支離破碎與孤立：對於原住民族的說明，常脫離其脈絡背景等。陳枝烈(1995)研究發現小學社會科對原住民族文化的描述在質與量的描述均顯不足。

2001年實施的「九年一貫課程」，強調課程的融合與統整，提供了學校本位課程發展的空間，有關原住民族教育課程的實施，可以由學校教師成員自主發展來進行教學，帶動了民族教育活動的另一發展階段。各原住民族學校在「多元文化」與「學校課程自主」的理念激勵之下，紛紛將族群文化作為學校教育發展的特色(周水珍，2007)。十多年來在多元文化教育與原住民族教育的理念之下，雖然保障了原住民族教育的實施權利，但是學校的課程體制中，其是否能足以提供原住民族教育發展的空間呢？又學校如何將原住民族傳統文化知識聯結到學校課程中，來因應法令規定與學生的需求呢？尋求適合的教學模式，對學校與研究者而言，真的是很迫切需要及去發現的，但要建立適合個案學校學童的民族教育活動課程，其中仍有許多的困境需要克服。

陳枝烈(2007)指出現行國民中小學與部落社區推動民族教育活動有以下缺失：缺乏明確之教育目標；缺乏規劃與培訓；課程偏於技藝與族語層次，未能涵蓋民族文化的各層面；附加與專案式的民族教育課程，缺乏系統性的規劃；課程的實施缺乏與生活的互動與結合等。周水珍(2007)研究亦指出原住民族學校對民族教育課程政策的實踐，仍存在不少的問題，例如：文化傳承與競爭力的觀念衝突；概念不清楚課程偏重技藝性；各自表述缺乏民族知識體系課程；專案式課程及缺乏整體性規劃；拼湊式課程及缺乏統整性設計；競賽式課程及缺乏永續性課程實施；因人而異的課程；附加式課程擠壓課程實施時間；缺乏民族教育師資及社區缺乏文化情境等。為協助解決各校推動原住民族教育活動課程之共同困境，國立台東大學原住民族教育研究中心近來倡議「原住民族教育資源中心暨資源教室長期追蹤輔導機制」，期以整合各校有心人士的力量，形成專業知識與精神支持

的網絡，在推動民族教育的專業上相互分享，精神上能夠相互支持（王前龍，2007）。

研究者之所以會以小馬國小為個案研究的學校，乃是個案學校代表了多數學校缺乏原住民教師的情況，其次在前任校長任職時期，設置「阿美族鄉土教育資源中心」與「民族教育資源教室」，可謂推動阿美族教育課程的開端以及個案學校的支援教師，除了是學校「2688新世代卓越計畫」之教學支援人員外，也是民族教育活動課程遴聘之教師，因其具雙重教師的身份，遂使其能將部份傳統技藝課程，融入到藝術與人文領域中實施，對民族教育課程的實施與師資遴聘的困擾，帶來另一可行的思考方向。因此，希望藉由此來探討台東阿美族地區國小原住民族教育活動課程發展現況，而深入的研究除了需要時間與經驗的累積之外，還必須透過研究討論或蒐集相關資料，徵詢具有豐富的教育夥伴等等，如此才可以呈現出一篇既客觀又具建設性的題材。

而過去關於原住民族教育課程發展的研究文獻中，如邱奕君（1998）、包志強（2000）、莊昌憲（2001）、朱慧清（2002）、劉芝良（2003）、林美慧（2003）、王武榮（2003）、李奇憲（2004）、鄧靜蘭（2004）、蘇美琅（2004）、倪明宗（2006）、伊斯坦達·霍松安·珂悠瓦（2007）等研究皆偏向於部落、學校與課程為研究對象，而阿美族地區民族教育課程發展相關研究，則有林白涓（2000）、劉唯玉（2000）、陳烘玉（2001）、李國明（2002）等少數幾篇，專指推動原住民族教育個案學校的研究則闕如。

綜合所述，本研究是基於想要瞭解及探討小馬國小自「鄉土教育」時期以來持續推動的民族教育活動課程，一直到現在九年一貫課程的時代，其實施的發展是如何，並在「阿美族鄉土教育資源中心」暨「民族教育資源教室」架構下，以多元文化教育之理念為基礎，對當前實施的民族教育活動，進行課程發展的個案研究，期望能對現今實施的阿美族地區民族教育長遠發展有所啓示。

第二節 研究目的

基於以上研究背景與動機，本研究的目的為：

探討台東阿美族地區國小原住民族教育活動課程發展背景，以及實施的現況及在現行教育體制下推動的困境與展望。研究成果可供其他學校推動民族教育之參考。

第三節 待答問題

基於以上研究目的，本研究以台東阿美族地區小馬國小為範疇，提出下列待答問題，作為蒐集資料與解釋現象之依據。

- 一、民族教育活動課程發展的背景為何？
- 二、小馬國小民族教育活動課程發展的現況為何？
- 三、民族教育活動課程發展的困境與展望為何？

第四節 名詞釋義

本研究重要名詞有「阿美族地區國小」、「民族教育活動」、「課程發展」等，茲分別界定如下：

一、阿美族地區國小

依據分布地理區域與部落遷徙事實，將阿美族分成五個地域群，即南勢阿美、秀姑巒阿美、海岸阿美、馬蘭阿美與恆春阿美（黃宣衛，1999）。台東地區馬蘭阿美群其分佈北自成功，南迄知本溪，包括成功鎮、東河鄉、太麻里鄉、台東市等地。因居住在台東卑南一帶，過去曾稱卑南阿美。

根據原住民族教育法施行細則第三條規定：原住民重點學校，乃指原住民學生達一定人數或比例之中小學；在原住民地區，指該校原住民學生人數達學生總數之三分之一者。本研究中所稱之「阿美族地區國小」，乃

是指台東縣成功鎮原住民族馬蘭阿美群地區之小馬國小為推展之民族教育活動，並以阿美族文化為特色，對象是原住民阿美族之學童。

二、民族教育活動

本研究所稱之民族教育活動，乃指台東阿美族地區小馬國小接受原住民族委員會補助的「民族教育活動計畫」與教育部的「教育優先區計畫」經費等，結合校內成員及支援教師依據當地阿美族文化特色及小馬部落之社會文化，對學童所設計的教育活動。包括：傳統打擊樂、傳統歌舞、木雕裝置藝術、漂流木裝置藝術、皮雕與相框裝置藝術、編織及十字繡等。

三、課程發展

「課程」是指學生在學校內循著一定程序而進行的活動。「課程發展」包含了內容、方法、教材等課程設計要素之外，更著重相關人員參與的整體歷程（林佩璇，2004；黃正傑，1992）。課程發展的取向主要包括「學科取向」、「學生取向」、「目標取向」與「社會取向」等課程設計理念（李子健、黃顯華，1996；施良方、黃政傑，1992；張華，石傳平、馬慶發，2000）。「學科取向課程」是以學科知識為中心的課程，目的在適應大學的學科體系；「學生取向課程」是以兒童興趣為中心的課程，目的是培養興趣、能力與需要，發展潛能；「社會取向課程方面」，是以社會需求或社會改造為中心的課程（施良方，2005）。例如國中、小學設置的民族教育資源中心與資源教室、申請補助推動的「民族教育活動」等。

本研究所指的「課程發展」是指：台東阿美族地區小馬國小考量學校、社區特色與學生需求，並在學校本位課程的架構下，為推動「民族教育活動」，組成課程設計團隊，進行情境分析並形成目標、活動設計、活動實施及評鑑等過程之課程發展。

第五節 研究範圍與限制

一、研究範圍

本研究以台東阿美族地區小馬國小為個案研究之場域，研究範圍乃為所設計的民族教育活動課程為主，對實施的一般教育及族語教學不在研究範圍之內。

二、研究限制

（一）族群與地域差異的限制

本研究以台東阿美族地區小馬國為研究範圍，同一族群亦因所處地域的不同而有所差異，例如學校同仁的背景因素、行政措施、社區資源環境的不同及學校本位課程發展等差異。

（二）研究場域的限制

研究現場的觀察礙於研究者學校作息與活動的影響，對於個案學校之民族教育活動課程無法進行完全參與的觀察，此乃研究限制。

（三）研究對象方面

本研究除了使用觀察法及文件分析法蒐集推動民族教育活動課程的資料之外，輔以半結構式訪談，對學校行政人員、教師、家長及學生蒐集資料，雖訪談題目之文字敘述已根據受訪對象之不同而修正，但是訪談對象或許因個人因素而無法完全明瞭研究者的問題，因此在資料的深度與廣度或許仍有不足。

第二章 文獻探討

本章分為四個部分來加以論述，第一節為多元文化教育；第二節為台灣原住民族教育的發展；第三節為民族教育課程發展相關研究。以下將就各節的內容加以分述之。

第一節 多元文化教育

本節首先要闡述的是多元文化教育的意義，多元文化教育的目標，最後再探討多元文化課程的設計。

一、多元文化教育的意義

「多元文化教育」(multicultural education) 起源於1960年代在美國當時境內少數民族所遭遇的文化潰散、制度壓迫、機會不公等問題(熊同鑫、黃志偉, 2003)。多元文化教育在歐美地區發展的時間已逾四十多年。1960年代, 美國各地掀起了一股「民族振興運動 (Ethnic Revivalization Movement)」及「民權運動 (The Civil Rights Movement)」, 訴求反抗優勢團體的宰制、主流文化的霸權, 要求正視多元文化的實際, 以解決少數民族文化潰散、制度壓迫及機會不均等之問題。雖然許多教育學者習慣將多元文化教育用來表示不同種族的教育, 然而實際上應是處理有關不同種族、文化、語言、社會階級、性別與殘障者的教育 (Sleeter & Grant, La Belle & Ward, 1993)。

對多元文化教育意義的論述, 曾有多位學者提出, 例Modgil (1986) 與Banks (1989) 等認為對多元文化教育的論述如下:

- (一) 是一種嘗試, 喚醒了解其他文化、社會、生活思考方式的存在。
- (二) 是一種排除傳統偏見、狹隘感情影響的教育。
- (三) 不是一種偏離或對立的教育方式, 而是精緻、博雅的教育理念。

美國著名的多元文化教育學者Banks (引自陳美如, 2000) 指出:「多元文化教育是一種思想、一種哲學觀點、一種價值取向、一種教育的改造

行動，和一種以改變教育的慣性結構為主要目標的過程。」茲將其說明如下：

- (一) 是一種概念。不論性別、社會階級、民族、種族或文化特質，均享有均等的學習機會。
- (二) 是一種教育改革。不同社會階級、性別、種族和文化族群能具有均等的學習機會。
- (三) 是一種繼續的過程。持續促進教育機會的均等。

從上述Banks的論述可知，多元文化教育的成分，呈現了兩個重要的核心，即「指明差異的現象」及「探討如何處理差異的現象」。在探討如何處理差異的現象方面，美國教師教育學院學會（AACTE）和視導與課程發展學會（ASCD）認為：「多元文化是一組價值信念，或認同文化差異下之學生學習重要性的一種教育哲學。」因此，多元文化教育，在保有自身文化特質的同時，也隨時與差異接觸，吸取差異文化的精華，促使自身文化不斷的創新與進步（Gay, 1995b: 28-30）。

黃政傑與張嘉育（1998）認為所謂的多元文化教育，在教育上應打破單一文化的限制，重視不同族群、語言、性別、階級、身心障礙等文化不利族群的教育機會與文化價值，平等對待所有社會成員。劉美慧、陳麗華（2000）認為多元文化教育是多元文化社會下的產物，其希望藉由教育的力量，肯定文化多樣性的價值、尊重文化多樣性的人權進而促進社會正義與公平機會的實現。

歸納國內外學者對多元文化教育的詮釋，大致都有共同的主張：即是多元文化教育它不只是思想，也是一連串的行動與過程，主要目標是要追求一個機會均等的教育環境，讓那些身處在不同文化背景及弱勢族群的學童，皆能享有受教育的公平對待及機會。多元文化並存的民族教育課程，是國家的教育趨勢，實施民族教育活動的課程，乃是實踐多元文化教育的目標，即融合主流文化課程開啓相互學習、分享與尊重的大門。

二、多元文化教育的目標

多元文化並存的現象，是社會進步的象徵，而教育應打破單一文化的輸入，對不同文化、種族、語言、階級、性別及身心障礙者均平等對待其教育機會與文化價值，建立多元文化的社會。換言之，多元文化教育主要

在透過教育促使學生了解自身文化的意義，肯定自己的文化，進而了解、尊重其他文化，達到世界和平共榮之目的(黃光雄，1993)。Sleeter 和Grant 認為為了澄清多元文化教育的意義，學校必須發展多元文化教育之意義的較高層級概念，在不同的意義下，發展出不同的目標(陳美如，2000)。

多元文化教育的目標中外學者眾說紛紜，研究者整理如下：

Banks (1994) 認為多元文化教育的目標是：

- (一) 從異文化觀點來檢視自己。
- (二) 提供學生更多文化及族群知識的選擇性。
- (三) 提供學生技巧、態度、知識，以和其他文化達成良好互動。
- (四) 希望透過多元文化教育，消除對其他族群等差異團體的歧視。
- (五) 幫學生掌握基本的讀寫及思考能力。

譚光鼎 (1998) 認為多元文化教育目標有：

- (一) 了解與認同自己文化。
- (二) 了解與支持文化多樣化透過對異文化的學習。
- (三) 培養自我概念。
- (四) 減低偏見與刻板印象。
- (五) 培養群際關係的能力。
- (六) 培養多元觀點係指不同族群與文化的角度分析事件與議題。
- (七) 培養社會行動能力。
- (八) 培養適應現代民主社會的能力。

黃政傑、張嘉育 (1998) 認為多元文化教育的目標是：

- (一) 改造學校教育環境，使不同族群學生享有均等的教育機會。
- (二) 教導對族群多樣性的尊重，認識文化差異的特性與價值。
- (三) 發展多元文化社會所需的知識、技能和態度。

綜合上述國內外學者之論述可知，多元文化教育的目標在於提供一個體或族群機會均等的教育環境。因此，原住民族教育活動課程的實施，融合主流文化課程開啓相互學習、分享與尊重的大門，使學童了解及尊重自己和他人的文化，養成跨文化的能力，協助學童建立自信心，並了解族群文化的內涵。

本研究從民族教育的觀點來討論，希望讓學童瞭解認同自己文化與培養自我概念，並教導對族群多樣性的尊重與認識文化差異的特性與價值。

三、多元文化課程設計

多元文化課程設計的相關主張，包括如Banks（1991,1994）指出，建立多元族群課程必須將族群文化的內容統合到學校課程中，包括貢獻模式、附加模式、轉型模式與社會行動模式，茲將其說明如下：

（一）貢獻模式（the contribution approach）

未變更主流課程的基本結構、目標和特徵，只是把少數族群團體的節慶、英雄或一些片段的文化，加入課程中。

（二）附加模式（the additive approach）

未變更主流課程的基本結構、目標和特徵，加入和族群文化有關的內容、概念、主題和觀點。

（三）轉型模式（the transformation approach）

課程的結構已改變，使學生能從多元文化和民族的觀點來看概念、議題、事件和主題。

（四）社會行動模式（the social action approach）

培養學生對重要的社會議題能解決批判思考、做決定、團隊工作和採取社會行動的能力，並採取行動協助解決。

根據上述Banks的四種課程設計模式，可知主流課程是以一強勢族群的經驗、文化、歷史、觀點等來設計課程，而忽略其他民族、種族、宗教、文化等族群。因此Banks認為，多元文化課程必須將民族有關的內容統合於學校課程之中，讓主流之內外的族群，欣賞彼此的族群文化，導正對族群關係的觀念，促進從其他族群的知識、觀點和參考架構等獲益的機會，期望學生瞭解本族群文化的經驗，進而內化到生活中。

國內學者黃政傑（1993）統整多位學者的觀點，亦針對多元文化教育課程的設計途徑，提出多種發展模式，說明如下：

（一）補救模式：未變更主流課程的基本結構、目標和特徵，只是把少數族群團體的節慶、英雄或一些片段的文化，加入主流課程中。

（二）消除偏見模式：檢討傳統課程中對於各種觀點、價值和文化的偏見和歧視，加以調整或刪除。

（三）人際關係模式：納入人際關係的內容。

（四）非正式課程模式：利用課外活動或學校活動，納入課程中施教。

- (五) 正式課程附加模式：將族群的內容，分散到正式課程的相關科目。
- (六) 族群研究模式：在主流課程中對某一族群獨立開設一門研究的課。
- (七) 融合模式：將各種族群文化的內容，融入各相關科目的單元中。
- (八) 統整模式：以社會事件或歷史事件為核心，替代學科知識的主題。
- (九) 社會行動模式：以歷史或社會事件為焦點。
- (十) 整體改革模式：除了正式的課程改革之外，也重視整個學校系統的改革。

根據國內學者黃政傑的十種課程設計模式，可知多元文化課程設計實際應用時可結合不同途徑，或開創新的途徑。多元文化課程，須兼顧正式課程、非正式課程及潛在課程等方面，並亦考量學校教育系統中其他因素的配合，如教師教學的方法與策略、學校的教育政策與政治局勢、學校本位的風格與風氣及社區的支援與家長的參與等。

Sleeter & Grant (1994) 對特殊學生和文化差異的學生，設計的多元文化課程模式，有教導取向、族群關係取向、單一族群研究取向、多元文化教育取向、多元文化及社會重建取向。個案研究學校所進行的相關原住民族教育活動課程鄉土教育、教育優先區計畫及原住民族教育活動課程等，都可算是單一族群研究或族群研究模式。以上三位國內外學者專家所歸納提出的多元文化課程設計途徑，雖各有所見，但有相當大的重疊性，顯示殊途同歸的現象。

從上述Banks、黃政傑與Sleeter & Grant等學者可知，多元文化課程在學校整體課程的架構而言，課程設計模式大致可分為下列三大類：(一) 主流課程為主，多元文化課程為輔。(二) 主流課程與多元文化課程並重。(三) 以多元文化作為課程設計的中心。現今原住民學校之多元文化課程，大都偏向於主流課程為主，多元文化課程為輔。這種模式在課程的設計上的意義，仍強調多數的學習仍是以主流社會的價值與知識為主。

現行的九年一貫課程綱要中並未見「多元文化課程」，而是以融入相關的學習領域方式來呈現多元文化教育的內涵，課程設計仍以獨立設科為原則。大多是附加在正式課程架構之外，只是課外活動及補充教材，多元文化的內涵與精神並未普及到課程與教學中(浦忠成，1996)。原住民族教育

活動課程設計的理念，應該要以宏觀視野看待未來的發展性，提供學生各種機會，讓學生瞭解各種不同族群文化的內涵，培養學生欣賞其他族群文化的積極態度，進而產生對不同族群的尊重與包容。原住民學校可透過正式課程、非正式課程及潛在課程安排族群部落傳統文化的課程與活動，將多元文化並存的教育概念，普遍落實在學校教育中。因此，如何從不同文化的觀點來轉化或改寫現有的課程，值得大家考慮的一種思考方向。

研究者認為民族教育活動課程之設計，必須依學校及與社區背景、族群與文化的差異、居民生活型態、教師與學生的需求來設計，使學生得到適切的學習內容和學習發展。

第二節 台灣原住民族教育的發展

本節要探討的是我國原住民族教育政策的發展、原住民族教育的現況、原住民族教育課程政策的發展。

一、我國原住民族教育政策的發展

依據行政院內政部（2007）的統計，台灣地區的原住民人口大約有48萬4千餘人，占全台人口的2.1%，從人口比例而言原住民可以說是台灣的少數族群，且因各族擁有其獨特的文化與語言，讓台灣的文化更加豐富多元。由於原住民的歷史背景、生活方式、語言型態與風俗禮儀等方面和漢族的文化有很大的差異，因此原住民和主流文化之間常常容易產生文化誤解與不良的互動關係（陳枝烈，1995；陳麗華，1996；譚光鼎，1996、1998），導致原住民在政治、經濟與社會文化上處於邊陲化的不利地位，成為社會的弱勢族群。長期以來原住民教育係融合取向，忽略其特殊性，且政策措施僅從技術面著眼，因而原住民教育成果並不顯著，而顯得相當有限。政策的制定是主管教育機關所重視，也欲將問題解決，方會將其列為政策（張芳全，1999）。

原住民族教育之目標是期待原住民能成為自己的主體即在「原住民族教育法」第三條規定之「建立符合原住民族需求之教育體系」。例如美國、加拿大、紐西蘭等國家都為原住民族或少數民族設立了雙軌的教育體系。

即強調原住民族部落對教育主導權或決策參與權。換言之，除了一般學校的課程外，亦將部落的傳統融入課程與教學中（陳伯璋、李瑛，1999）。至於在學校與社區結合推動民族教育課程方面，紐西蘭毛利族人對於文化教育的改革認為須由毛利人發起與推動，與政府訂定相關政策、法律，辦理母文化課程方案，進行有系統的文化工作。美國阿拉斯加州部分地區學校實驗性的實行原住民族文化課程；挪威則提供Sami族語言進行Sami課程，將課程融入Sami文化思考的方式組織（霍松安、珂悠瓦，2007）。世界各國推動原住民族教育課程的經驗，值得作為台灣原住民族教育課程的借鏡及參考價值。

長期以來原住民族教育係融合取向，忽略其特殊性，原住民的教育體制，是以整個部落為場域，包括生活技能、歲時祭儀、生命禮儀、禁忌系統及樂舞等（孫大川，2000）。陳伯璋、李瑛（1999）亦指出，原住民族教育是原住民文化本位的教育。然而，政策措施僅從技術面著眼，對原住民族教育成果而言並不顯著，而顯得相當有限。

Welch（1991）認為教育政策正當化，可以透過立法、專家與民眾的參與，始教育政策正當化。1997年的憲法增修條文第十條第九項中明示：「國家肯定多元文化，並積極維護發展原住民族語言文化」；第十項：「國家應依其民族意願，保障原住民之地位及政治參與，並對其教育文化……應予保障扶助並促其發展國家肯定多元文化教育」。現階段重要的原住民教育政策，則是以「原住民族教育法」及其施行細則，為重要的核心概念，（引自張如慧，2002）。

1998年公布及2004年修正的「原住民族教育法」，其目的在於突顯原住民族的主體性與特殊性（周水珍，2007）。「原住民族教育法」為長期以來的原住民族教育奠定法制地位，對現行的民族教育提供明確的教育方針。依據原住民族教育法第四條之規定：「原住民族教育係為原住民之一般教育及民族教育之統稱。一般教育係指依原住民學生教育需要，對原住民學生所實施之一般性質教育；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。」。

政府對於原住民族教育的政策發展歷程，依據「中華民國原住民教育報告書」大致可分為三個時期：自台灣光復至1962年的山地平地化期；1963年至1987年的融合整體社會期；1988年至今的開放發展期（張佳琳，1992；教育部，1997）。茲將其說明如下：

（一）台灣光復至1962年的山地平地化期

光復初期，原住民教育仍被排除在普通教育之外。本期的教育政策有二，其一在去除日本殖民時期所遺留的日本教育、文化及思想，重視國語教學及政治上的認同擴及到文化上的認同；其二乃將山地教育回歸至一般化的教育，使原住民社會發展納入國家整體發展體制之內，符應政府的山地平地化政策。

（二）1963年至1987年的融合整體社會期

這時期政府的原住民教育政策，以同化融合為原則，並延續前一時期的山地平地化教育政策。由於台灣社會經濟發展快速，對原住民族教育提供了許多的優惠措施，包括加分及獎學金政策等，這些措施除了是對原住民族的扶持保護外，更隱含了國家意識的觀念。

（三）1988年至今的開放發展期

台灣解嚴之後，政府在原住民教育政策方面也有所調整，開始重視多元聲音。原住民教育政策的目標轉變為積極維護發展原住民語言及文化。台灣真正確立以多元文化教育與原住民主體性的觀念來看待原住民族教育問題，是在1996年召開「全國原住民教育會議」，並成立行政院、台北市、高雄市之原住民委員會後，才陸續開啓許多新的改革措施。因此，1996年可說是台灣原住民族教育政策的發展產生重大變革的一年。

從上述的歷史分析，真正開始以族群文化及尊重的觀點，來肯定原住民，只是近十多年的事而已，而原住民的教育政策，亦隨著原住民事務位階的提昇，而跟著發展。

陳枝烈（1997）認為，多民族教育應受到政府重視，訂定一貫目標，並視為永久性的教育政策。教育政策從過去到現今，由於國際情勢與社會變遷的影響，有所轉變，不過仍有許多學者認為原住民教育所獲得改善仍十分有限（童春發，1995；高德義，2000；譚光鼎等，2001；浦忠成，2005）。根據「原住民族教育法」，原住民族教育的實施，一般教育由教育部推動，民族教育則是由行政院原住民族委員會推動。在原民會的重要法案有「原住民族文化振興發展六年計畫」，在教育部則是「發展與改進原住民教育第二期五年計畫」，其他的相關法案，如教育優先區計畫用於「充實原住民教育文化特色與設備」、「偏遠地區職業學校改進計畫」及「原住民重點學校教育改進計畫」等。上述法案的政策核心，即是在「維護創新傳統文化，積極參與現代社會」。和1992年「發展與改進山胞教育五年計畫」的「適應

現代生活，維護傳統文化」相較之下，顯示出尊重差異的理念逐漸受到了重視。

2005年制訂「原住民族基本法」，以保障原住民族的基本權益，承續憲法之精神，保障原住民族的教育文化權，並規定採取族語認證的方式，推動原住民族語言。教育部自2006年至2010年實施的「發展原住民族教育五年中程個案計畫」乃是以「尊重原住民主體性，發展原住民族教育」為主軸，其原住民族教育總目標為：「確立主體發展、厚植生計能力、參與現代社會、開展民族文化」，為當前的原住民族教育政策方針（教育部，2005）。

「2006年中華民國教育年報」中指出，2006年度的原住民族教育法定預算分析中，較上年度略高。整體原住民族教育總經費占教育部主管預算1.55%，高於法定下限1.2%比例達0.35%。若就各項原住民族教育經費編列多寡的情形加以分析，教育部編列在原住民族教育推展為四億零三百八十五萬六千元。在行政院原住民族委員會方面，為執行原住民族教育事項三億零三百三十三萬元（譚光鼎，2007）。

由以上資料來看，中央所編列有關原住民法定預算除高於法定下限外，更有逐年增加的趨勢，其中教育部有關原住民族教育推展部分預算約佔法定預算的31.6%，而原住民族委員會方面，執行原住民族教育事項約佔法定預算的31.31%左右，其比例可不謂不高，但在如此高比例的預算下，原住民族教育卻存在著許多問題，有待解決。根據上述計畫型政策，究竟能落實多少，是否僅在計畫期程內實施，或形成永續的政策，確實有待時間進一步的觀察。

從上述之原住民教育政策的發展歷程，大致可看出原住民的政策、權益、文化、生活素質與社會福利等，都隨著社會經濟與民主政治發展有所更新與調整。台灣原住民教育，雖然在數十年內有所進展，但若與主流社會的發展比較，原住民族教育仍是有一段差距的。因此仍需更尊重及接納原住民，教育對原住民而言，不僅是個人生命發展的機會，更是文化傳承的延續。

二、原住民族教育的現況

原住民長期以來在主流文化的壓抑下，族群文化嚴重失衡。康士坦丁勞曾提出「文化原質失真」（cultural inauthenticity）的概念，指出在殖民

地統治下，被殖民者本身的文化特性受到壓制，而傾向於認同殖民者的文化，致使他們看待自己與本土的文化時，往往不自覺的套用殖民者的視野觀點（范信賢，2000）。童春發（1997）認為原住民曾因主流文化教育活動，而改變其文化認同感，而今爲了原住民文化的保存、傳遞、解釋及創新，學校應有責任擔負起傳承的工作。

國家對於原住民族教育是依照環境情勢的條件，參照整體施政策略的趨勢，再進行教育制度與內涵的修正與調整。1998年公佈之「原住民族教育法」法條內容分七章，共三十三條，分別從就學、課程、師資、社會教育、研究評鑑與獎勵等層面，來保障原住民族學生的受教權及保存原住民族文化並賦予原住民族教育施行的法源基礎，這些權利宣言明示了原住民因長期的居於社會弱勢而應回歸其社會權利的文化需求。原住民族對文化與教育的發展，應在其自由選擇下享有自決的權利，同時也應該給予沒有障礙的接近權（巴蘇亞·博伊哲努，2002）。

目前學校推動民族教育活動的法源依據爲「原住民族教育法」，而最主要的政策則爲教育部的「教育優先區計畫」，以及原民會對已設置原住民族教育資源中心與資源教室的學校所補助的民族教育活動。1995年起開始試辦，當年度補助台灣省教育廳試辦經費八億元，就「山地及離島地區特別需要建造」等五項指標給予學校專款補助，用以改善師生安全衛生及健全身心發展的教育環境，並充實其教學設備，期能營造較爲合適的教育條件，達成適性發展之教育目標。其中山地及離島地區大部分都是原住民地區。自1996年起開始審慎規劃，擴大辦理「教育優先區計畫」，並擬訂十項教育優先區指標。此十項指標爲：「原住民及低收入戶學生比例偏高之學校」等等（教育部，2007）。1999年針對第一階段之計畫內容，參考學術單位之研究及執行效益訪視評估之結果，並依據教育部編列經費額度與既定之施政目標，整體考量將指標及補助項目予以修訂，修正爲七項指標。再經數年的實施與修正，2008年修正指標爲六項（教育部，2008）。由以上指標之修正過程來看，「原住民學生比例偏高學校」此項指標，十多年來仍持續是教育優先區計畫中最重要之指標，由此可看出政府對於原住民學生的照顧，但換個角度來看，教育優先區計畫實施了這麼久，原住民比例偏高的學校仍是政府所謂的教育優先區的學校，可知在原住民地區其教育機會均等的目標實不易落實。

教育優先區計畫實行十多年來，補助項目亦歷經數修正，但其中與原

住民學校有關的「補助原住民及離島地區學校辦理學生學習輔導」、「補助學校發展教育特色」、「發展原住民教育文化特色及充實設備器材」等三項補助項目十多年來均無變化，而其中與「民族教育」關係最密切的是「發展原住民教育文化特色及充實設備器材」此項。

依據「原住民族教育法」之規定，原住民學生達一定人數或比例，須設民族資源教室或由直轄市、縣（市）主管機關擇定一所以上學校，設立民族教育資源中心，支援轄區內或鄰近地區各級學校推動民族教育。自該法公佈以來，行政院原住民族委員會已補助十六個縣市26所國中小學設置資源中心；補助十二個縣市119所國中小學設置資源教室，以屏東、花蓮、台東等設置較多。其次，全國原住民地區國中有設置資源中心或教室者計有15所，佔25%；原住民地區國小已設置資源中心或教室者計有102所，佔40%。就個別縣市資源教室的設置比例來看，宜蘭縣、新竹縣、苗栗縣、屏東縣多數原住民學校已設置，台東縣與花蓮縣設置校數最多（王前龍，2006）。行政院原民會自2003年開始補助，設有原住民資源教室（中心）的學校辦理民族教育。值得注意的是不論教育部或原民會補助辦理的民族教育課程，大多不外乎以教學、技藝及技能三方面為主。例如族語、舞蹈、歌謠、編織、雕刻等。對於原住民歷史文化、生產活動、祭典儀式、文學、等鮮少進行教學，實施時間大都以附加式課程進行，例如放學後或例假日。在各級學校中以國小為主要實施階段，中等及高等學校民族教育的實施則是微乎其微（陳枝烈，2007）。

綜合上述而言，由於原住民族文化的特性及社會大環境的影響，原住民族教育的問題遠比一般教育來的複雜，需要多方面的努力與配合，原住民族的教育問題，不單是從教育層面著手改變，結構的改變亦是當前要考慮的面向。因此，原住民族教育的目標，不應只是消極的推動弱勢族群的補償教育，而應重視多元文化的積極推展。

三、原住民族教育課程政策的發展

國中小學原住民教育的發展，自解嚴之後，大致可以分為以下三個階段，第一階段是沿續自1980年代至1990年代的鄉土運動，加上多年來原住民運動的努力，許多縣市開始於學校進行母語教學。第二階段是1993年公佈，1998年實施的課程標準，規定國小增設「鄉土教學活動」科，國

中開設「鄉土藝術活動」及「認識台灣」等科目，在其中納入鄉土及族語教學的空間，並開始有系統地編輯鄉土及母語教材。而第三階段則是 1998 年《原住民族教育法》公布，確立以民族／族群及多元文化的觀念來看原住民的教育問題。《原住民族教育法》第四條將原住民族教育區分為原住民族之一般教育及民族教育。一般教育是指依原住民學生教育需要，對原住民學生所實施之一般性質教育。民族教育則是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。此外，第二十一條亦規定各級政府對學前教育及國民教育階段之原住民學生，應提供其學習其族語、歷史及文化之機會。

1993 年我國課程政策上，有了重大的改變，即將「鄉土教育」納入正規教育中。1998 年實施的鄉土教學活動課程，則是開啓了原住民族教育的契機，規定「國小三年級至六年級設鄉土教學活動科，每週一節，由各校配合各科教學需要及地方特性，彈性安排方言學習與鄉土文化有關之教學活動」（教育部，1993）。雖然自三年級開始實施，但對原住民族文化的傳承而言，已有重大的突破，原住民族教育課程正式形成結構性的架構與教學內容（周水珍，2007）。改進教育行政措施及定訂原住民族教育法等。奠定了原住民為原住民族教育之主體地位，原住民教育政策也在多元文化教育的思潮中逐漸走向開放發展期。

國內學者周水珍（周水珍，2007）針對原住民族教育課程政策提出了相關的問題，包括：象徵性的民族教育課程政策，缺乏積極性的配套措施；模糊性的民族教育課程政策，缺乏明確性的課程準則；雙頭馬車的民族教育行政政策，缺乏民族教育的強制力。（周水珍，2007）亦指出了現今原住民學校對民族教育課程策略的實踐其十項問題如下：

- （一）文化傳承與競爭力觀念衝突，無法安心實施民族教育。
- （二）民族教育概念不清楚，偏重技藝性的民族教育課程。
- （三）各自表述的民族教育，缺乏民族知識體系的課程。
- （四）專案式民族教育課程，缺乏整體性的課程規劃。
- （五）拼湊式的民族教育課程，缺乏統整性的課程設計。
- （六）競賽式的民族教育課程，缺乏永續性的課程實施。
- （七）因人而異的民族教育課程，影響課程發展方向。
- （八）附加式的民族教育課程，擠壓課程實施的時間。
- （九）缺乏民族教育師資，影響民族教育的品質。

(十) 社區缺乏文化情境，無法提供深化學習的機會。

歸納以上的問題，來看，大致上民族教育課程策略的實施問題不外乎是課程的政策不明確、主管機關權責未明、課程規劃缺之前瞻性、永續性和統整性。其次是師資的欠缺、專業能力不足、人事更迭等。再者實施時數的不足及附加式的課程等。最後是社會大環境的影響，例如社區情境、家庭結構等。對於上述的問題，(周水珍, 2007)亦提出了五項解決的策略：

- (一) 整合學校民族教育課程的規劃。
- (二) 合理分配民族教育課程的實施時數。
- (三) 加強培養教師民族教育課程的專業能力。
- (四) 假日民族學校辦理民族教育。
- (五) 建構社區、學校、家庭學習族群文化的環境。

以上所提出的解策略對學校層級及實際執行民族教育活動課程的人員而言，均比較容易且可立即實施，對於解決學校民族教育活動的困境，應有相實質的助益。

周水珍(2007)亦針對我國原住民族教育課程政策的發展，提出其論述，將其階段大致分為四期：分別為渾沌期、萌芽期、成長期、熱絡期。其說明如下：

(一) 渾沌期(1990年以前)

相關的教材雖加入原住民族的文化內涵，但並未全受重視，此時期的重點仍在如何改進原住民的生活教育為主，原住民族教育仍處於渾沌不明的狀態。

(二) 萌芽期(1991年~1995年)

原住民族教育開始受到重視，並採取教育行動。例如：培訓原住民教師編輯鄉土教材，發展「社區本位」的鄉土教育，並以族語教學與鄉土地教材發展為主。

(三) 成長期(1996年~2000年)

推動「教育優先區計畫」，平衡城鄉差距，原住民學校可透過「發展原住民文化特色與設備」計畫項目，申請經費補助改善硬體設備及發展原住民族文化，進而著重族群文化技藝的教學。

(四) 熱絡期(2001年~至今)

課程受到國際思潮的影響與社會各界對教育政策的不滿，政府逐漸下放課程決策的權力。例如1994年台北縣首先倡導開放教育；1998年教育部

推動「發展小班教學精神計畫」及2001年「九年一貫課程」的實施等。

從上述可知，原住民族教育，自1991年開始，在「鄉土教育」、「教育優先區計畫」及「九年一貫課程」的推動下，民族教育課程逐漸受到重視。

周水珍（2007）根據原住民族教育相關法令規範內容，歸納整理指出原住民族教育課程政策的重要內涵應包括如下，茲將其說明如下：

（一）多元文化並存的民族教育課程

多元文化教育的重視是民主國家的教育趨勢，原住民族教育的發展與多元文化教育具有重的關聯性，多元文化並存的民族教育概念，不僅在原住民族學校中實施，更必須落實在所有的學校教育中。

（二）民族文化傳承的民族教育課程

民族教育的主要目的就在延續民族命脈、傳承民族文化。其具體內涵，明定於原住民族教育法中，並透過正式、非正式課程中實施族群部落傳統文化的課程或活動。

（三）民族自主的民族教育課程

憲法增修條文規定，政府應依原住民之民族意願，來保障民族教育權及教育文化。換言之，原住民只要有意願，選擇接受民族教育或自主發展本族的民族教育課程，政府應給予保障。

（四）民族教育資源教室推展民族教育課程

民族教育資源教室設置，除了是提供文物的收藏與展示，也是學校與社區發展民族教育課程的專責機構，並聯繫及整合各項資源，進行教學之研發與推廣。

（五）民族教育師資的培育

民族教育師資的來源與素質，直接影響教學的品質及文化傳承的真實性，因此除了必須強調教師必須具備族群文化的素養外，更要接受多元文化及民族文化的課程洗禮，並接受族語能力認證，始能肩負起擔任族群文化的教學者。

陳枝烈（2007）也將針對近十年來實施的原住民族教育，分別從學校中的民族教育及社區中的民族教育兩方面來檢視，茲將其說明如下：

（一）學校中的民族教育（1989年~迄今）

1989年率先由台北縣、宜蘭縣、屏東縣等三縣，在少數國小中進行母語教學，包括閩南語、客家語、原住民語。這時期族語教學並不是正式課程，也未形成一個穩定的民族教育制度。1998年「鄉土教學活動」納入正

式課程實施，每週一小時，成效不大。之後「教育優先區計畫」，鼓勵發展原住民學校文化特色及2001年實施的「九年一貫課程」，發展學校本位課程及特色，才更積極的推展民族文化。

（二）社區中的民族教育（2002年）

除了學校實施原住民族文化之外，部落與都會區也逐漸扮演推動的角色。例如：青少年文化成長班、短期的語言文化藝術研習班、原音採集、部落生命、文化人才培訓及2002年開辦的原住民部落大學等。都是屬於社區中的民族教育。

綜合所述，可歸納出民族教育課程的實施必須是建構在社區、學校、家庭的族群文化環境，民族教育推動的部落化和家庭化需要挹注更多的資源與心力，畢竟那裡才是族群文化長久而紮實的發展基礎。對於原住民而言，民族教育課程不能僅在教育機構實施，必須也將其觀念延伸成爲整個社會意識的一部分。而且，它也必須因應學區或部落特性，採取「學校本位課程發展」的精神來推動。

第三節 民族教育課程發展相關研究

本節要探討的是課程發展的概念、九年一貫課程之學校本位課程、民族教育課程發展相關研究及阿美族地區民族教育課程發展相關研究。

一、課程發展的概念

課程發展 (curriculum development) 一詞由Caswell和 Campbell於1935年正式使用 (Schubert,1986)。有時課程發展被視爲課程設計 (curriculum design) 和課程制定 (curriculum making)。課程設計在界定課程中的要素，包括學科內容、教學方法、教材、學習者的經驗和活動等 (Ornstein & Hunkins, 1993; Schubert, 1986)，換言之，課程設計乃是界定實際的要素；課程發展則是著重於整體的過程 (Zais,1976)。林佩璇 (2004) 指出課程發展在於展示課程計畫、實施及評鑑的過程。換言之，課程發展包含所有課程的計畫、設計及產品，也包含整個課程發展過程的選擇、修正或課程創新研發 (Marsh, Day, Hannay & McCutcheon, 1990)。林佩璇 (2004) 指

出課程發展在於展示課程計畫、實施及評鑑的過程。換言之，課程發展包含所有課程的計畫、設計及產品，也包含整個課程發展過程的選擇、修正或課程創新研發（Marsh, Day, Hannay & McCutcheon, 1990）。

本研究所指的「課程發展」是指：台東阿美族地區小馬國小考量學校、社區特色與學生需求，並在學校本位課程的架構下，為推動「民族教育活動」，組成課程設計團隊，進行情境分析並形成目標、活動設計、活動實施及評鑑等過程之課程發展。

二、九年一貫課程之學校本位課程發展

我國的中小學課程一向受到重視，是教育改革的重點。但以往課程發展的工作主要由中央教育行政機關主導，學校及教師配合實施，學校課程發展的角色較為被動消極。1980年代中期以後，隨著政治上的解除戒嚴，教育上的威權也隨之鬆動，學者開始引入學校本位課程發展的理念，闡述學校本位課程發展的必要。面對社會變遷的益趨快速、學生需求有別、各校環境多樣，只有學校肩負部份的課程發展責任，才能確保教育與時代的同步，發展出切合學生與學校需要的課程。

學校本位課程發展（school-based curriculum development）係指學校為達成教育目的或解決教育問題，以學校為主體，由學校相關人士如校長、行政人員、教師、家長、社區人士主導，所進行的課程發展歷程與結果（張嘉育，1999）。1960年英、美、澳所推動的全國性發展方案，因為均由校外專家學者主導，故並未能符合各校學生之需求，而產生困境。因此，學者們倡導了「學校本位課程發展」（school-based curriculum development），希望藉此鼓勵並強化學校成員對課程的批判與反省，落實課程改革的理想，此為「學校本位課程發展」名詞與理論出現之始。學校本位課程發展，主要是期望學校重新擬定與建構課程，讓教師參與學校發展的過程，善用學校資源、規劃目標、課程內容及評量方式，確實做好實質的教學改變（黃政傑，1995）。

黃政傑（1985）認為學校本位課程發展，是以學校為中心，以社會為背景，透過中央、地方與學校三者權力責任的重分配，賦予學校教育人員權責。由學校教育人員結合校內外資源與人力，主動進行學校課程的計畫、實施與評鑑。

高新建（2000）綜合學者專家的見解，將學校本位課程發展界定為：以學校的教育理念及學生的需要為核心，以學校的教育人員為主體，以學校的情境及資源為基礎，針對學校課程所進行的規劃、設計、實施與評鑑。

白雲霞（2003）歸納中外學者的看法，提出學校本位課程發展的理由如下：

- （一）因應民主、自由潮流，解構課程的宰制。
- （二）尊重教師專業自主。
- （三）強調教師的專業承諾。
- （四）重視多元文化、強調個殊性。
- （五）課程應置於文化脈絡、歷史意識之下。
- （六）社區意識的覺醒及對學生學習需求的回應。

根據上述學者的觀點，對學校本位課程發展的概念，大致可歸納下列特性：以學校為課程發展的中心；適時結合校內外資源；民主的參與，由下而上的課程發展模式；權力、責任的重分配；課程的發展、實施與評鑑並重；學生的需求是課程發展的起點；立即回應社會的變遷與學習的需求等。

學校進行課程發展的範圍廣泛，Craig（1980）從三個層面來探討學校本位課程發展的性質：

- （一）課程發展的途徑，包含選擇、改編及創發教材。
- （二）課程發展的單位，分單位參與、學校整體參與及學校或社區的合作發展。
- （三）課程發展的重心，校內全部課程或一部分課程的發展。

Marsh等人（1990）也將學校本位課程發展區分為三個變項：

- （一）投入的時間，如一天的活動、短、中、長期計畫等。
- （二）活動的形式，分為特殊活動領域的探討、選擇現行的課程、改編現行的課程及創新課程等。
- （三）參與的人員，分為個別教師、一小組教師、全校教職員、教師家長及學生共同參與等。

林珮璇（2004）綜合歸納Craig 與Marsh等人的分析，將學校本位課程發展的型態分活動形式、參與的人員及時間的規劃等三方面描述如下：

- （一）活動的形式方面，包括特殊活動領域的探討、選擇現行的課程、改編現有的課程、創發新課程等。

(二) 參與的人員方面，包括學校內部教師的參與，以學校為整體單位，結合社區內不同學校的教師共同參與發展等。

(三) 時間的規劃方面，包括短期、中期、長期的課程發展規劃。

從學校本位課程發展來看，民族教育活動課程從規劃、設計到實施，與本位課程發展有一些相似之處。研究者認為，學校推動民族教育課程活動的可行性如下？第一，從學校為課程發展中心的角度來看，這是學者與原住民精英所期望的民族教育課程；第二，就民主參與而言，根據憲法增修條文第二十二條「各級各類學校有關民族教育之課程發展及教材選編，應尊重原住民之意見，並邀請具原住民身分之代表參與規劃設計」；第三，從權力、責任分配角度來看，擬定學校課程應該納入各種聲音，讓相關的利害關係人共同來討論、決定，設計出適合學童學習的教育，並融入主流文化的課程；第四，從課程的發展、實施與評鑑而言，針對族群與社區特性，發展合適的課程，課程的實施需要整合各方資源加以運用，結果的評鑑，需與社區、家長共同來評鑑；第五，從課程發展的起點來看，民族教育活動課程設計是以學童為主體，因此，課程的設計應回歸到學童的文化生活；第六，回應社會變遷與學習方面，學校的民族教育活動課程，並不是為了要迎合主流文化與商業及觀光的需求，而是符應社會及原住民的需求。

原住民族教育既為保障原住民學生接受教育的措施與活動，因此，其實施當以原住民學校與原住民社區為場域，同時，為尊重原住民族的主體意識與教育自主權，亦應當考量學生與社區的需求，提供以學校及社區為本位的課程與教學。換言之，原住民族教育活動課程的實施，也就是一種學校本位課程的發展。實施原住民族教育除了是要達成原住民學校一般教育的目的外，另一方面亦是要解決原住民族群文化傳承的問題。因此，要確保原住民族教育的落實，則必須要建立在原住民族群文化脈絡背景之下的學校本位課程發展與教學來達成。

綜合而言，近幾年學校課程發展自主權下放至學校，學校除了教授主流課程之外，並能針對學童生活經驗，設計發展符合在地文化的課程活動。因此，原住民學校應藉著九年一貫課程改革的機會，積極推動民族教育活動課程，逐步列為學校本位課程發展的重點。

綜合所述，「原住民族教育法」公佈迄今，民族教育課程實施的具體方案仍未定見，徒有法規，卻無強制力，課程不是在非正式課程模式中進行

就是由教師自己配合七大領域教學融入實施。讓推動民族教育課程的原住民學校，有種心有餘而力不足之感覺，無所適從不知如何是好。民族教育課程，乃是因應原住民各族群及社會大眾的需求，而因應而生的課程，期望從課程中讓學童能瞭解與認識自己族群的文化，進而對族群產生認同感。因此，課程的設計應與學區與部落族群特性，為主要的範疇。課程檢討與改革相當需要，課程應該反映文化需要及差異、多元文化教育的價值、自我價值及認同的重要性及將原住民價值觀與課程相結合等等。

三、民族教育課程發展相關研究

相關研究結果皆肯定實施民族教育活動課程的必要，同時也指出在現行教育體制中實施原住民族教育所遭遇的問題。研究摘要如下。

邱奕君（1998）在「社區與學校中民族文化教育的人類學觀察與省思－以南賽夏saivalo部落為例」的個案研究中提及，一種全面性的、庸俗化的，但內容可能相當粗糙的原住民文化教育規劃，正以某種合理的型態在學校系統中展開。認為文化教育應該是一種文化自我脈絡化

（culture self-contextualization）的過程，並能達到集體的認同與文化再生產的目的。因此，必須針對學校課程與師資進行彈性規劃，因為不同族群間所可能發生的，在文化上或現代知識上所面臨的學習問題。

包志強（2000）以瑪家鄉為範圍，進行「教師民族身分與國小鄉土教學之相關研究」，研究結果指出：行政人員、教師、家長的統合觀點上，皆認為教師民族身分雖會影響鄉土教學的實施，但是「鄉土文化知能」是鄉土教學師資最需要具備的條件，以及「族語會話能力」、「熟悉、認同部落文化」、「學生的學習興趣」、「教學的熱忱」等因素才是影響鄉土教學實施上較大的限制性因素。

莊昌憲（2001）研究南投縣仁愛多達.魯谷塔雅部落家長對於學校經營期望的結果指出，部落家長強調特別才能課程的學習，以及對於原住民文化保存的自覺，在學校課程活動的安排上，應兼顧家長與學生的學習狀況，適應未來時代的需求與本土教育理念，家長認同學校對於原住民傳統文化的教導，讓學生認識自己的生長環境，愛惜自己的文化。

朱慧清（2002）在「原住民學校本位課程決定之經驗－以卑南族的花環國小為例」的行動研究中，指出課程方案結合攝影、電腦網頁製作，讓

學生不但認識了自己的文化，同時在活動中，學生也增進了「分享討論」、「互助合作」的能力。社區與家長因為這樣的活動課程有更多人主動與學校合作，卑南族學生能在更多的學習領域裡找到自己的興趣與自信心。

劉芝良(2003)探討原漢族群共存學校實施原住民族教育之個案研究。研究發現能察覺「文化差異」並不一定可以完善的落實原住民族教育；「涵化」的教育期許中，以漢人的思維，來思考原住民族教育的走向；文化知能的具備，才得以將「文化回應」的概念融入在教學中；能以多元文化視野推行教育工作者，則可順利轉化知識，成為邊界的跨越者；原住民族教育不僅需要學校草根式的改革，尚需教育行政機關的政策配合。

林美慧(2003)設計一套泰雅族國小五年級的社會科課程方案，該課程方案是以文化回應教學的理論基礎設計實施，以附加模式將泰雅族文化相關議題納入社會科課程實施的教學，研究發現如下：

1.關懷的力量：學生感到被肯定，提昇學習信心；強調師生平等關係，課程由師生共同建構，互為主體。2.教室內的文化與溝通：以母語溝通，和學生文化產生連結；參與互動式的溝通，有助於彼此觀點的了解。3.課程中的族群與文化多樣性：回應母文化，課程變得豐富，學生變成課程專家；原住民正面楷模，提供學習榜樣。4.教與學的文化一致性：了解學生的學習型態，運用多元化的教學策略；概念構圖培養學生組織與統整的能力；合作學習有助於提昇弱勢學生的學習；角色扮演法，培養學生擬情能力。

王武榮(2003)原住民國小教育與傳統文化傳承之相關研究-以台東縣為例；研究者透過文獻分析與調查研究認為，實施傳統文化傳承教學時，以師資難覓及設備經費欠缺為主、相關法令認知缺乏及教學成效與教學時數有絕對的關係。

蘇美琅(2004)探討近十年來花蓮縣布農族學校承辦傳統活動的趨勢與問題。發現原住民學校推展傳統文化明顯受到政策與經費補助的影響，從正面而言，它讓學生對族群意象有正面的描繪，族語的學習與自信心都得以提高；也發現推展傳統文化的型態受到經費、比賽與政策影響，偏向歌謠、舞蹈等項目；推動模式也朝向短線操作，廣度及深度不夠；推展傳統文化的目的明顯受到扭曲，使得家長陷入維護傳統文化與提升學生未來競爭力的兩難困境。

李奇憲(2004)以文化回應理論為依據研究如何提升國小原住民學生國語科學業成就，研究者以行動研究的方式，進行課程、教學與環境三個

層面的研究，結果顯示：以文化回應理論為依據的國語科教學，可以有效提升原住民國小學生的學習動機，以及書寫與說話能力的學習成就。

鄧靜蘭（2004）學校本位課程發展的省思。以一所原住民小學為例；研究指出，行政人員往往主導課程發展與方向；學校本位課程發展對提升教師專業知能沒有明顯的助益；未能釐清學校本位課程發展的意涵等。政府在推行「學校本位課程發展」政策時，將其置於全國相同的普遍原則下，並未考慮原住民學生的特殊性，最後認為「學校本位課程發展」只不過是延續原住民教育上的既存的教育機會不均等而已。

倪明宗（2006）苗栗縣原住民國小原住民教師對實施原住民族教育課程的態度之研究。研究者利用訪談、觀察與文件分析指出，在實務方面：原住民教師認為學校實施民族教育課程的主要困境在於師資、經費的缺乏；家庭與社區教育不能配合；教材編輯未能審慎規劃；在政策面上：未能明訂執行措施、原住民教師未能體認其意義及缺乏積極參與的態度。

伊斯坦達.霍松安.珂悠瓦（2006）研究台東縣紅葉國小實施「部落本位課程」於現行教育體制中實施的可能性。一般教師普遍缺乏多元教育理念，參與民族教育課程態度保守；學童相當喜愛該項課程，從中認識部落文化，強化自身的族群認同；家長雖肯定民族教育課程的執行，但礙於生計，參與態度普遍未見積極。

原住民族教育課程發展之研究，隨著教育改革的浪潮，原住民族教育日漸蓬勃發展，有更多的學者開展更多的議題，提出更多觀點，部落、學校與課程的議題逐漸受到重視，學者們不僅在教育理論與實務關係作探討外，也進入到教育現場，顯示出原住民族教育課程，日漸受到許多學者的關注。本研究之民族教育課程發展，是以台東阿美族地區國小原住民族教育活動課程發展為研究之範疇，藉由瞭解國內學者研究原住民族教育課程之過程與結果，作為本研究之參考

四、阿美族地區民族教育課程發展相關研究

相關研究亦指出阿美族地區民族教育課程，在現行教育體制中仍遭遇許多的問題。研究摘要如下。

林白涓（2000）原住民國小校長李來旺（帝瓦伊.撒耘）族群教育觀之孕育、發展與實踐。歸納李來旺校長族群教育觀之內涵分別為：堅定自我

族群固有傳統美德之信念、文化歷史尋根、知識實用價值、領導治事權變原則、勞動美化校園，以及發展族群優勢能力專長、人師以身作則等教育觀之雛型。並經由學校恢復阿美族名稱，建立文化象徵與在主流課業正常教學軌道上系統化推展阿美族文化特色課程，積極實踐及闡揚其族群教育理念。

劉唯玉（2000）阿美族鄉土文化教材之實施及其相關問題研究----以邦查國小為例；發現師生無法完全肯定原住民鄉土文化教材的價值，其原因乃是變動的課程改革政策與虛擬化的教材，無法取得師生認同，其次社區家長參與意願低落、信仰因素等，導致鄉土文化無法落實，因此本研究期望能喚起國內鄉土文化教材的檢視及多元文化教育再思。

陳烘玉（2001）以實驗組、控制組的研究方式，設計阿美族傳統工藝課程，對阿美族國小原住民學生的自我概念、族群認同和文化素養的影響進行研究，研究發現指出：多數學童參加原住民傳統工藝課程方案之後，其在自我概念、族群認同和文化素養的表現方面有積極的改變。該課程方案讓學童獲得成就感，自信心增強，找到自己的未來定位；課堂上偏差行為減少，比較敢於在課堂上發表；比較會為別人著想，改善學童人際關係；學童藉由原住民傳統工藝課程方案了解本族文化內容和知識，增進文化認知和文化認同，使本課程之學習，變為活潑而具生命力的表現，從而開啓文化傳承的契機，發掘創新延續的無限可能。

李國明（2002）透過鉅觀的社區觀察，及微觀的教室觀察、訪談和互動，研究阿美族學生學習的互動情境與節奏，研究結果指出：在主流文化脈絡下，阿美族文化延續的價值觀流逝的更加嚴重；家庭、社區、學校所形成的情境脈絡，影響阿美族學生學習結果；透過教室觀察與訪談，阿美族學生在教學上需要教師的文化學習與尊重，在內容上需要與生活化經驗有關；阿美族學生在創塑意義的過程中，老師透過了解、尊重與行動策略，可以提升學生的自信心，進而引發學生自主學習的意願。

從以上阿美族地區民族教育課程發展相關的研究可歸納出，大都以花蓮地區學校為研究的個案，包括阿美族校長的族群教育觀、鄉土教材、傳統工藝課程及學童學習的互動等，而針對台東阿美族地區國小民族教育課程發之個案研究展尚無相關文獻。因此，研究者希望藉由小馬國小民族教育課程發展研究之發現與結果，作為日後相關學者研究台東地區的參考。

第三章 研究方法與步驟

本研究旨探討台東阿美族地區國小原住民族教育活動課程發展背景，以及實施的現況及在現行教育體制下推動的困境與展望。根據研究目的，探討相關文獻，並選擇台東縣小馬國小為研究之個案，本章共分六節，第一節為研究方法；第二節為研究架構與流程；第三節為研究場域與研究參與者；第四節資料的蒐集與分析；第五節研究信實度；第六節研究者的角色。以下將就各節的內容加以分述之。

第一節 研究方法

本研究的重點為探討台東阿美族地區小馬國小在實施民族教育活動課程時，學校校長、主任、教師、支援教師、學生及家長在其所經歷的特殊背景脈絡之下，對於原住民族教育活動課程實施的發展為何？為了能讓受訪者有機會抒發己見，對議題做較為深入的闡述。因此，研究者在研究方法的選擇上，採用質性的研究方法，並以個案方式呈現，輔以半結構式訪談（semistructured interviews）、參與觀察、文件分析和蒐集相關文獻進行研究資料之蒐集。以下即對本研究之研究方法加以說明：

一、個案研究之意義

個案研究在於探討一個個案在特定情境脈絡下的活動性質，希望去瞭解其中的獨特性與複雜性。研究者的興趣通常在於瞭解過程而非結果，因而研究者會著重整體觀點，瞭解現象或事件的情境脈絡而不只是特殊的變項（林佩璇，2000）。因此，個案研究就是一種研究策略，選擇單一個案，採用各種方法如觀察、訪談、調查、實驗等，以此蒐集完整的資料，掌握整體的情境脈絡與意義、深入分析真相、解釋導因、解決或改善其中的方法（邱憶惠，1999），亦即個案研究能夠幫助研究者釐清特定的真實情境脈絡，達成整體而通盤的瞭解。個案研究法的目標，乃在於了解接受研究的單位所重複發生的生活事項，或對該事項的重要部分，進行深入探究與分

析，以解釋現狀，或描述探索足以影響變遷及成長之因素的互動情形，因此個案研究應屬於縱貫式的研究途徑，皆是某期間的發展現象（王文科，1995）。Yin（1994）認為適用個案研究之時機，分別是：當研究者關注於事件的發生之過程（How）與原因（Why）、當研究者對行為事件的控制不大時以及當研究者的焦點是在一些真實生活的情境脈絡中所發現的現象時。王文科（1995）提出，為了達成觀察社會的實際工作，並將所得的社會資料做有系統的組織，是故個案研究方法是本研究可採行之研究方法。

二、採用個案研究的理由

「個案研究」通常從一個較整體的觀點來了解教育實際的問題，研究者的興趣通常在於了解過程而非結果；在於了解情境脈絡而非特定變項，而且對一個場域、單一個體、文件資料儲存庫或某一特定事件做巨細靡遺的檢視（林佩璇，2000；Stake, 1995）。個案研究（case studies）是質性研究中對一研究場域、單一個體、文件資料儲存庫或某一特定事件做鉅細靡遺的檢視（高淑清，2001）。個案研究的主要功能有二，首先了解個案問題的癥結所在而將問題解決；其次是以個案為典型例子，去推論解釋其他類似問題（張春興，2000）。在本研究中，研究者以台東阿美族地區小馬國小為個案對象，探討台東阿美族地區國小原住民族教育活動課程發展背景，以及實施的現況及在現行教育體制下推動的困境與展望。藉由研究場域的現場實況，並與文獻對應驗證，以檢視原住民族教育活動課程在學校本位課程的角色。本研究運用相關的文獻、半結構式訪談、文件分析、參與觀察等研究方法，作深入的探究，蒐集到現場的充分資料，進行研究分析。

第二節 研究架構與流程

本節包括研究架構與研究流程。茲分別說明如下：

一、研究架構

本研究所擬定之研究架構，如圖3-1。

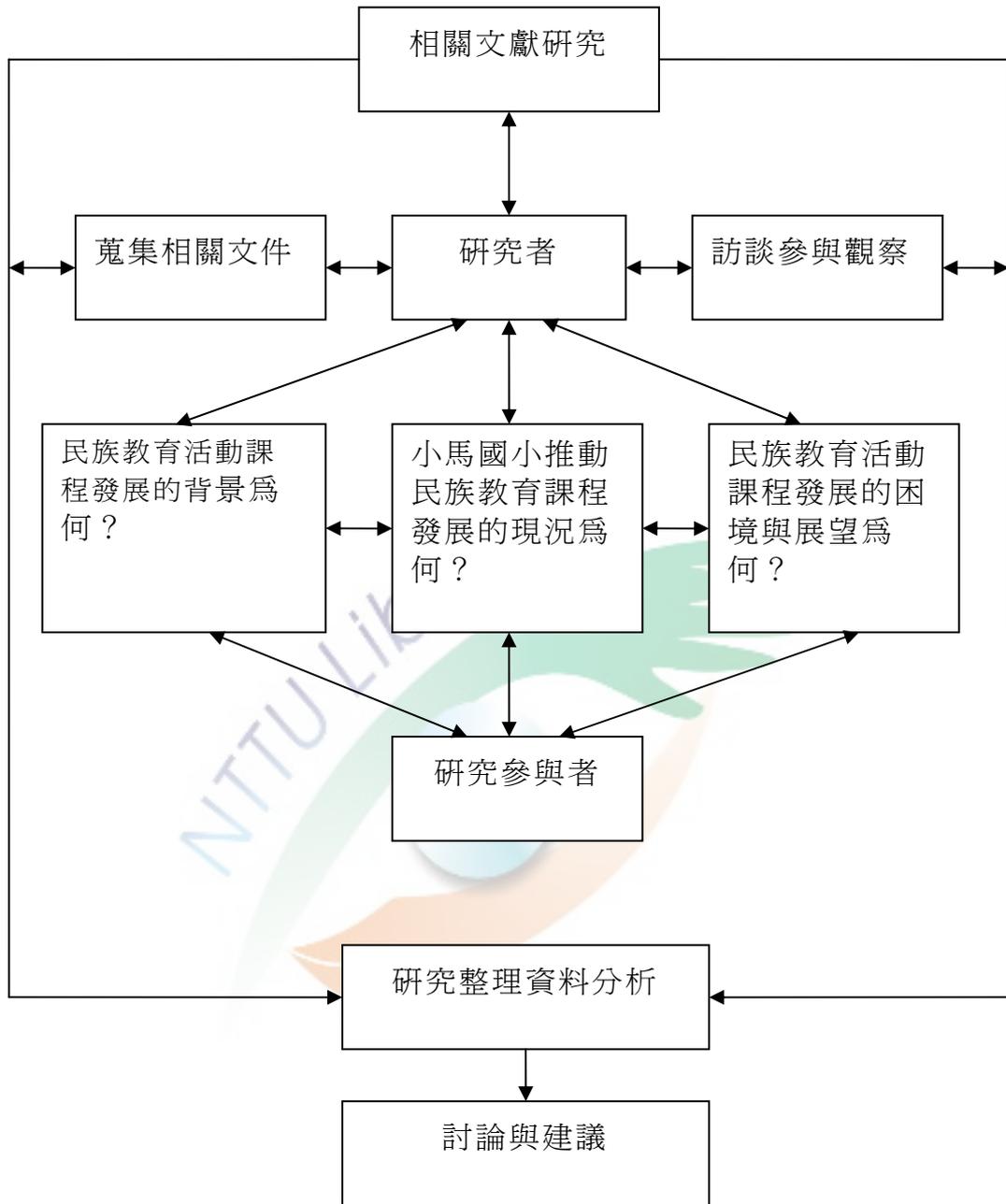


圖3-1研究架構圖

二、研究流程

本研究之研究流程圖，如圖 3-2。

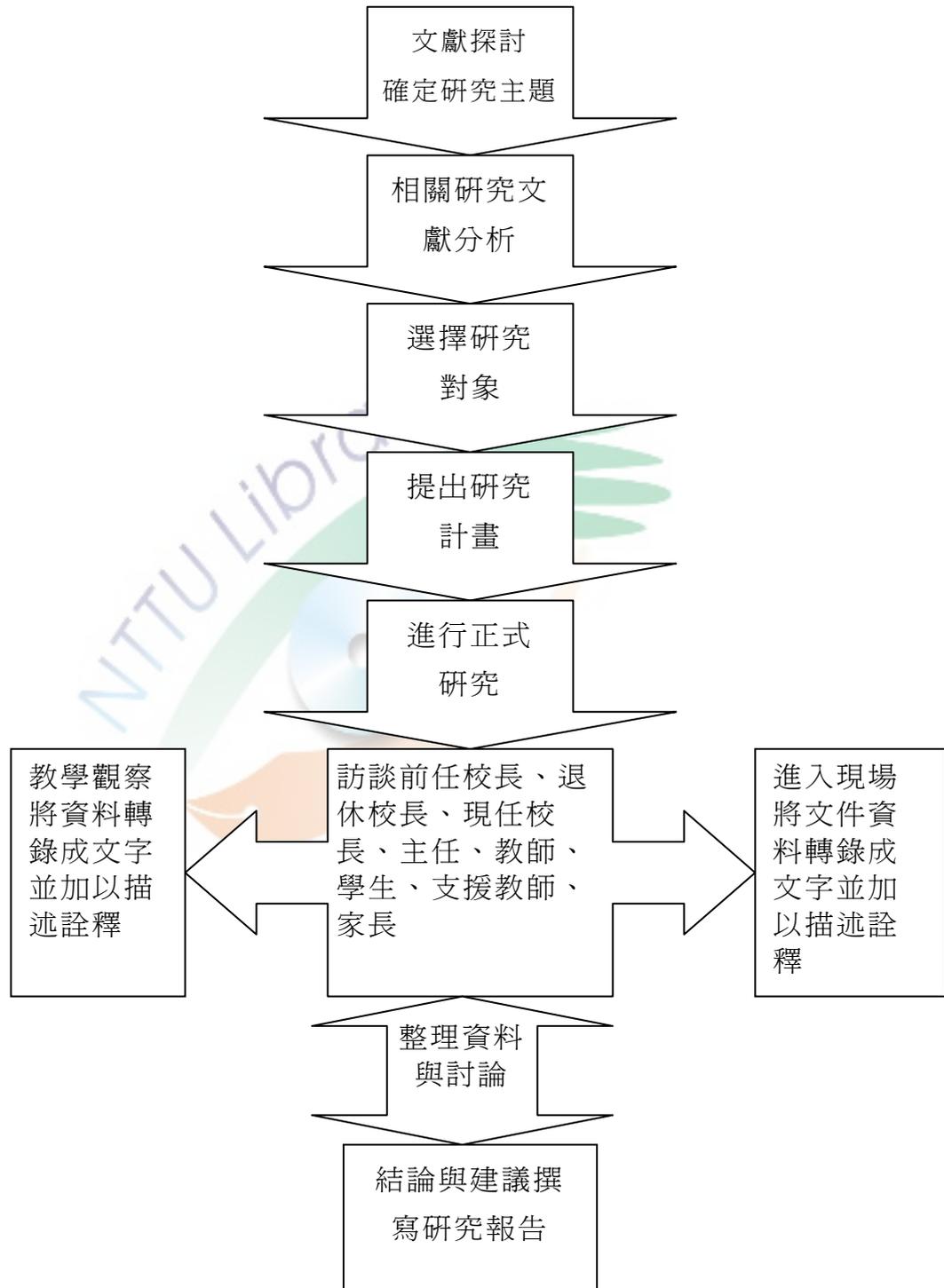


圖 3-2 研究流程圖

第三節 研究場域與研究參與者

本節先對研究者進入研究場域的經過情形先作介紹說明，之後再針對研究場域及參與者作說明。

一、進入研究現場

Jorgensen認為進入研究現場有兩種基本的策略（黃瑞琴，2005），一種是暗中的策略，研究即在暗中進行，研究者可能在該場所擔任某個參與的角色，但沒讓人們知道，此方式常易產生倫理的爭議；另外一種是公開的策略，即獲得進入現場的允許。如前述而言，如前述而言，本研究因研究時間與研究者個人的因素，乃選擇與研究者服務地緣相近之台東縣小馬國小為研究對象，研究場域確定後，進入現場的準備工作：（張守仁，2002）

（一）先上網瀏覽個案研究之學校網頁，了解該校教職員與學校概況。

（二）以電話聯絡個案研究之校長、主任告知研究計畫，徵詢是否有意願接受研究。

（三）開車前往個案研究之學校，實地觀察與接觸該校的情境。再者，研究者事前會以電子郵件附加檔案的方式將相關文件傳送到受訪者信箱，表達對受訪者的尊重。

二、進入研究現場的過程

以下即是研究者進入小馬國小的過程，茲將描述說明之：

指導教授王教授告知研究者，國立台東大學原住民教育研究中心將於2007年11月2日辦理民族教育活動台東區十二校成果評鑑會議，會議中的資料對研究者論文寫作會有所幫助，於是參加了此會議，會中各校分享發展過程、困難與成果，對即將要作個案研究的小馬國小原住民教育活動有初步的了解。

基於此，研究者為了論文寫作的進度能順利進行，指導教授王教授於2007年11月8日先行電話聯繫小馬國小現任周校長，說明研究者將對學校進行之原住民族教育活動課程作個案的研究與分析，在電話中經周校長答應

之後，同意於2007年11月11日（星期日）上午10時見面。

2007年11月11日上午十點左右與王教授一行人來到小馬國小，由周校長在校長室親自接待，由於學校下星期校務評鑑，所以當天有部分校內同仁來校整理受評資料。指導教授王教授將此行的來意說明清楚，接著將研究者介紹予周校長、教導金主任及二位支援教師高老師與趙老師，研究者也簡略的自我介紹，以促進彼此的互動，並留下研究者的學校電話和手機號碼，約定下次參與觀察的時間。

三、研究場域

（一）成功鎮阿美族文化概況

「阿美」是卑南語「北方佬」、「北方人」的意思。阿美族人自稱Pangcah（「邦查」、「班查」，為「人」或「同族人」的意思）（許木柱、廖守臣、李景崇，1999）。國內學者（黃宣衛 1999；黃貴潮 1998）依據分布地理區域與部落遷徙事實，將阿美族分成五個地域群，即南勢阿美、秀姑巒阿美、海岸阿美、馬蘭阿美與恆春阿美。目前阿美族在中華民國政府下，大多被列為「平地原住民」，族名也沿用「阿美族」的族稱。本研究所聚焦的是阿美族群之「馬蘭阿美」，就地區而言，本研究將之界定在成台東縣功鎮小馬村（化名）。

阿美族的社會多採群居。阿美族是著名的母系社會，女人在族裡的地位崇高，享有財產家屋的繼承權，阿美族的婚姻型態原則是嚴格採用單偶制（許木柱、廖守臣，李景崇，1999）。婚姻制度也有一些的規定法則：例如近親禁婚、氏族外婚、部落內婚、優先婚配、仇家禁婚、同屬禁婚、種族內婚、同屋禁婚、宗教內婚等（許木柱、廖守臣，李景崇，1999）。在婚姻的關係中，也由女方採取主動追求的角色。阿美族婚姻採用招贅制度，女子不但在社會組織中舉足輕重，所生的子女都跟著母親氏族，因此形成早期阿美族社會「重女輕男」的觀念。除了子女從母姓外，財產以及特殊的祭禮權也都是母女相承的，但近年來，隨著工商社會的變遷下，這項傳統也逐漸的瓦解。

阿美族部落裡一向有獨立的男子年齡階級組織。而各年齡階級階段中包含的組別也隨著年齡增長各有其通用的職級名稱，配合著各組的專名，

形成一個複雜的命名結構（蔡政良，2005）。每階級的男子在部落中有不同的義務與權利，這種男子年齡階級組織，在阿美族社會裡具有相當強大的約束力量，是部落社會結構的中心，也是阿美族部落延續發展的根本。

阿美族是一個非常注重祭儀典禮的族群，具代表性的傳統祭典，主要有捕魚祭與豐年祭。捕魚祭，北部阿美稱之為Miladis，海岸阿美稱之為Misacepo，祭典之中族人將捕獲的魚全部集中起來，一起下鍋烹煮，將一道佳餚排列整齊後，再依年齡階級由大至小分發共享，儀式中意謂著要懂得敬老尊賢。豐年祭在阿美語稱為「依力信」ilisin、「立信」lisin、或「馬力古達」malikuta等。lisin是祭祀，malikuta是跳舞的意思，從上述阿美語的名稱中可以看出來，豐年祭是祭祀神靈感謝農作物豐收的祭典，而祭典中經常出現儀式型態則是舞蹈（林明美，1997）。阿美族的豐年祭活動是七、八月之間舉行，但因各部落的時間與日數均不同，因此每到夏天，常看到東海岸地區各部落的豐年祭活動，此起彼落，真可稱得上東海岸地區最富民族色彩的人文活動，豐年祭更是被政府部門極力推動觀光的重點之一。

成功鎮舊稱「麻荖漏」，自古以來是阿美族的耕地和聚落，漢人的開墾源自於清朝同治年間，剛開始在成廣澳定居，由於地形便利早期即有小型的中國船在這裡交易，1874年牡丹社事件爆發後解禁封山禁令，漢人便逐漸來此開墾定居，1895年成廣澳庄隸屬台東直隸州廣鄉轄境，商業文教風氣逐漸興起，成為東海岸一代漢人的主要聚落，1916年廣恆發商號是台東地區開發的重要據點，是花東海岸線上最大的雜貨商舖，更是昔日後山的大盤商，到了元1920年日據時代日人在此建立港口，並將麻荖漏改名為「新港」，1932年新港漁港興建完工取代成廣澳成為地方的中心，是東部最大的漁港，但到了第二次世界大戰台灣光復初期，台灣名為新港的地方共有三處，因此考慮更名，由於新港的地勢類似安平港、且發展源自於成廣澳，並懷念鄭成功由安平登入，遂將新港改名為成功鎮（成功鎮志，2002）。

表3-1馬蘭阿美聚落位置表

地域群	村里名（ ）內為聚落名 [] 內為族語拼音或舊地名
馬蘭 阿美	忠仁（麒麟[Ciliksay]）忠智[Fafungang]；三民（麻荖漏[Madawdaw]）三仙（白守蓮[Pisirian]、基翬[Kihaw]、芝田[Cirarohohay]）和平（八邊[Pa'pian]、和平[Maliiyai]、鹽濱[加只來][Kahciday]、嘉平橋）、信義（豐田[叭翁翁][Paongaongan]、豐泉[Njiinawang]、都歷[Torik]、小馬[Piyoho]）。

（資料來源：許木柱、廖守臣、吳明義 1999；黃宣衛、羅素玫 2001）

（二）小馬村

小馬村（化名），阿美語Tolik，意為「蹲著編製籐器」，位於台東縣成功鎮南端，緊鄰交通部觀光局東部海岸國家風景區管理處，依花東海岸山脈傍太平洋，海岸線長約十公里，台11線是唯一的聯外道路。為成功鎮以南最大的阿美族部落以編織的故鄉著稱。共分三個社區，由北至南分別為八翁翁、小馬村（化名）及美美社區（化名）。社址本來位於西側的山麓地帶，早期部落所在的省道台11號公路旁只有幾戶人家；民國六十幾年才因交通之便而陸續自山麓遷到省道旁。派出所上方水田中間有日治時代的神社遺跡，當時部落就在神社上方的山麓。這是一個靠海的阿美族原住民部落，隨著台灣區經濟型態的轉變，人口外流十分普遍，居民結構形成隔代教養的普遍現象，青壯人口外流工作與出海補魚，是一老幼人口為主的原住民部落。在文獻上，此聚落以褚力（或都律）見稱，相傳，麻荖漏社未建設以前，該地是族人的耕作地，居民主要由Ciwidian、Cilangasan、Poutawan、Olos、Pa、anifongm與Kakopa諸氏族組成；其中Cilangasan氏族的移動路線是火燒島猴仔山Cilangasan大港口都歷，約在120~90年前，是為海岸阿美的系統，至於Cilangasan氏族的遷移情形已較模糊不清，其餘是族屬於馬蘭阿美的系統。因此，小馬部落（化名）是海岸阿美群與馬蘭阿美群混居的聚落（成功鎮志，2002）。

現今大社會的變遷，人口外流嚴重，部落逐漸凋零，為改善社區經濟發展與居住品質及吸引年輕人回鄉就業，在部落發展計畫提出了一些構想，例如：部落閒置空間再利用計畫，成立部落教育中心；慢走慢遊生態之旅；乃是尋訪過去部落傳統領域，藉由各項的活動與課程增進族人對部落生態的認知及保護；傳統竹筏文化的傳承，用竹筏以行動投入海洋的懷抱，形塑著當地社區的文化，構成部落生活資源；部落手工藝永續發展，以現代的眼光加以改良與創新，注入新的色彩與生命；阿美族兒童族語教學計畫等。

（三）小馬國小

小馬國小其位於台東縣成功鎮小馬村（化名）內，由於學區狹長，本校學童除了居住於小馬村外（化名），到校皆以客運公車為代步工具。社區居民以農、漁業及零工維生，低收入戶及隔代教養單寄親家庭佔了全校

學生半數，是以本社區生活水平不高，文化刺激亦顯不足。不過傳統的阿美豐年祭以及極富地方色彩的竹筏節慶典，則是本社區與學校的年度大事。本校班級數國小部為六班；國幼班一班，全校學童目前為87人，阿美族學生約77人佔90%，教職員人數有17人，除了2名阿美族工友外，其餘皆為漢族。學校在發展原住民特色之際，與社區資源緊密結合，除了小馬社區（化名）區發展協會外、緊鄰的東管處阿美族民俗中心、基督教長老教會與阿美村文化工作坊等，都對本校推展民族教育活動有相當大的助益。小馬國小設置「阿美族鄉土教育資源中心」與「民族教育資源教室」之後，持續推動阿美族教育課程計有「傳統舞蹈及歌舞劇」、「傳統打擊樂團」、「木雕與裝置藝術」、「編織」、「創意皮雕」、「傳統竹製童玩」及「傳統歌謠舞步採集與傳承」等課程，規畫理念簡述如下：

1.傳統歌舞：

延聘社區具此專長之教學支援人員，有效引導學生從中學習傳統歌謠與舞蹈，歷年參與「原住民e起舞動」競賽成績斐然。

2.傳統技藝：

結合社區專長教師，指導學童阿美族傳統技藝，舉凡「木雕」、「皮雕」等裝置藝術教學，傳統「十字繡」、「卡片織」等編織教學，進而結合童趣與自然媒材的「傳統竹製童玩」教學等，讓學童習得傳統技藝並培養興趣後，並能藉此專長而能謀生，自給自足。

3.傳統打擊樂團：

以「2688新世代卓越計畫」延聘社區具此專長之教學支援人員，起先只指導中年級學童，現已擴大至一、三、四、五、六年級學童，讓打擊樂團成為本校的特色。

4.歌謠舞步的採集與傳承：

結合部落支援教師，訪問本部落耆老，蒐集即將失傳的歌謠與舞步，除製作數位檔案加以保存外，另利用週末或課餘時段教授予本校高年級學生，以傳承傳統文化。

為了因應社會變遷與教育改革，學校配合社區特性，結合社區發展協會、東管處阿美族民俗中心、教會及阿美村文化工作坊等，協助積極發展民族教育活動，近幾年來發展之學校特色有：推展阿美母語教學；推展傳統技藝：竹籐編、編織；推展傳統歌舞；發展棒球運動等，期望達成族群認同與文化傳承之學校願景。

阿美族是台灣原住民族，最具多元文化色彩的一支族群，小馬國小的民族教育活動課程，是否能在「多元文化」與「學校課程自主」的理念激勵（周水珍，2007），以及在接受原住民委員會「民族教育活動計畫」與教育部「教育優先區計畫」的經費補助下，依據族群特性，設計多樣性的民族教育課程，還是為單一性的技藝課程，這是本研究欲探究的現象之一。

四、研究參與者

在本研究中，參與對象的選擇是以前任校長、退休校長、現任校長、教導主任、校內教師、學生、家長及實際從事民族教育活動課程教學第一線的兩位支援教師等為主，選取主要根據以下四個理由：

（一）研究對象的身分。由於研究主題是民族教育活動課程發展之個案研究，故參與研究對象的身分必須與研究主題相符合之，故本研究之研究參與人員限定於學校之前任校長、退休校長、現任校長、教導主任及兩位支援教師、校內教師、學生及家長等。

（二）研究對象的職務。在學校行政體系中，主導或主管學校課程發展的是校長及教導主任。換言之，學校校長、教導主任及校內教師負有規劃與執行學校課程發展的職責，其應是最了解活動推動與設計的成效與障礙。

（三）個案學校代表了多數學校缺乏原住民教師的情況，其次在前任黃校長與退休陸校長任職時期，分別設置的「阿美族鄉土教育資源中心」與「民族教育資源教室」，可說是推動阿美族教育課程的開端。

（四）個案學校的支援教師高老師，除了是學校「2688新世代卓越計畫」之教學支援人員外，也是民族教育活動課程遴聘之教師，近年來亦在台東縣成功鎮多校擔任民族教育課程之教師。因其具雙重教師的身份，遂其能將部份傳統技藝課程，融入到藝術與人文領域中實施，對民族教育課程的實施與師資遴聘的困擾，帶來另一可行的思考方向。

第四節 資料的蒐集與分析

在質的研究過程中，資料的蒐集和分析同時持續的進行，研究者在現場進行參與觀察、訪談、蒐集文件和其他探究方式時，亦持續的閱讀現場觀察紀錄、訪談紀錄和其他文件資料，追蹤著資料中呈現的主題。蒐集資料不是機械式的記錄資料，而是必須同時分析和解釋資料，並且立即知道這些資料是否相互矛盾（黃瑞琴，2005）。質性的最終目的是分析、詮釋和呈現發現結果，要從大量的資料中尋找出意義之所在，辨別出具有重大意義者，並為所整理的資料作出合理的架構與處理，實在是質性研究的一大挑戰（吳芝儀、李奉儒，1995）。本研究訪談資料以錄音方式採集，輔以現場觀察記錄，以下就針對本研究中資料的蒐集與分析加以說明。

一、資料的蒐集

本研究所蒐集的文件，包括個案學校推動原住民族教育活動課程之計畫、教材、成果、活動紀錄、照片、網站等資料及其他相關文件資料，尤其校務評鑑資料之民族教育活動成果資料更詳細及完整，這些文件的蒐集，有助於研究者更加了解個案學校推動原住民族教育活動課程之情境與脈絡，並與訪談內容及觀察相互印證。

（一）半結構式訪談

訪談是一種研究性交談，是研究者透過過口頭談話的方式從被研究者那裡蒐集（或者說「建構」）第一手資料的一種研究方法（陳向明，2002）。雙方建立好的關係，經過受訪者的同意及共同擬定的時間與地點，進行第一次的訪問，透過錄音筆紀錄雙方的訪問內容，並謄寫成逐字稿獲得初步的資料。並藉此進一步了解受訪者的態度、人格特質、訪談接受度等，研究者也可根據此次的受訪氣氛修正訪談大綱與問題及提問的內容，更加熟練訪談的技巧及竅門。訪談（interview）通常是兩個人（有時包括更多人）之間有目的的談話，由研究者引導，蒐集研究對象的語言資料，藉以了解研究對象如何解釋他們的世界（黃瑞琴，2005）。訪談都用以蒐集描述性資

料，依照受訪者的陳述，研究者才能發展出受訪者詮釋其世界的觀點（鄭瑞隆譯，2002）。故可知「訪談」是研究者，「尋訪」被研究者並與其進行「交談」的一種活動。一般而言，訪談適用於下列情境（黃瑞琴，2005）：

- 1.研究的興趣較為清楚和確定。
- 2.研究場所和人們是不可接近的。
- 3.研究者有時間限制。
- 4.研究廣泛的場所和人們。
- 5.研究者要闡述主觀的人類經驗。

然而，訪談的資料指包括口語的敘述和談話，可能呈現下列缺點：

- 1.訪談是一種談話的方式，可能會和任何人之間的談話一樣會有所偽造、欺騙、誇大和曲解。
- 2.人們在不同的情境會說和做不同的事情，訪談是一種情境，一個人在訪談時所說的話，不一定即是他在其他其境所相信或所做的。
- 3.訪談者並沒有直接觀察人們的日常生活，因而無從了解許多他所感興趣的觀點脈絡，並可能會誤解人們的談話。（黃瑞琴，2005）

由上述可知訪談資訊有所受到限制，所以訪談者須長期的深入認識受訪者的對象，營造一種自在談話的氣氛，藉以了解彼此表達的意涵。

以下就介紹本研究的訪談方式、訪談對象、訪談內容、訪談前的準備、進入訪談及訪談可能遇到的困難。

1.訪談方式

日常生活中，人們談話的方式有很多種，有很隨意的、也有正式的，在質的研究中，訪談的方式基本上也有分非正式的和較正式的兩種取向（黃瑞琴，2005）。訪談的方式分為正式訪談與非正式訪談，非正式訪談是無結構式的，目的是讓研究對象引導談話的方式，以表情和簡單的語言反應和鼓勵受訪者繼續說，是一種隨意、開放式的談話方式；正式訪談其是有目的、有焦點和特定的內容，屬於半結構式的，其訪談問題是根據研究目的與待答問題所擬定的訪談大綱來進行。考量本研究與研究者的需要，是故，採用正式訪談，亦就是將研究者先行擬定設計好的訪談大綱告知受訪者，讓受訪者能確切明瞭即將訪談的焦點與意義。由於本研究所要探究及了解的是小馬國小民族教育活動課程發展的個案研究，故本研究所採用的訪談方式即是正式訪談，以達成研究的目的。

2.訪談對象

本研究中的訪談對象，包括以參與課程發展的現任校長、教導主任、校內教師、支援教師、學生及家長為主。進行訪談時，先擬定訪談大綱，在取得受訪者同意的前提下，實施半結構式訪談，訪談時間大約以一小時為原則。為求資料之完整與豐富，本研究亦針對小馬國小前任及退休校長進行訪談，以為更廣泛蒐集有關推動原住民族教育活動的相關資料，增加資料蒐集的正確性。

本研究之訪談對象共計有包括前任黃校長以FP1為代號；退休陸校長以FP2為代號；現任周校長以P為代號；教導金主任以D為代號；兩位支援教師高老師與趙老師分別以AT1、AT2為代號；校內教師吳老師、賴老師、侯老師及徐老師則以T1、T2、T3、T4為代號；張姓、李姓、江姓及余姓學生以S1、S2、S3、S4為代號；胡姓、王姓、巴姓家長以B1、B2、B3為代號。經過受訪者的同意及共同擬定的時間與地點，進行訪問，透過錄音筆紀錄雙方的訪問內容，並謄寫成逐字稿獲得初步的資料，為保持對話的完整性並輸入電腦，錄音訪談逐字稿盡量在下次訪談之前完成，並增加或檢視上次逐字稿的內容，再閱讀所蒐集文件資料，將其中能夠佐證訪談內容註明資料來源。如表3-2。

表3-2受訪對象背景資料

代號	職稱	性別	年齡	族籍	本校服務年資	備註
FP1	前任校長	男	52	阿美	5年	1995年至2000年擔任本校第13任校長；曾推動設置阿美族鄉土教育資源中心
FP2	前任校長 (已退休)	男	58	卑南	3.3年	2000年至2004年擔任本校第14任校長；曾在阿美族地區學校推動民族教育
P	現任校長	男	46	漢	4年	2004年現任校長；服務學校社有資源教室，亦申辦民族教育活動
D	教師兼 教導主任	男	39	漢	2年	現任教導主任，民族教育活動課程計畫策劃者
AT1	支援教師	女	38	阿美	10年	現任支援教師；民族教育活動課程實際教學者
AT2	支援教師	男	41	漢	7年	現任支援教師；民族教育活動課程實際教學者
T1	校內教師	男	30	漢	5年	現任教師；民族教育活動課程協助教學者
T2	校內教師	男	30	漢	5年	現任教師；民族教育活動課程協助教學者
T3	校內教師	男	36	漢	7年	現任教師

T4	校內教師	男	41	漢	11年	現任教師
S1	學生	女	11	阿美	五年級	參與民族教育活動課程者
S2	學生	男	12	阿美	六年級	參與民族教育活動課程者
S3	學生	女	10	阿美	四年級	參與民族教育活動課程者
S4	學生	男	9	阿美	三年級	參與民族教育活動課程者
B1	家長	女	46	阿美	家庭主婦	協助民族教育活動者
B2	家長	女	30	阿美	家庭主婦	協助民族教育活動者
B3	家長	女	32	阿美	家庭主婦	協助民族教育活動者

資料來源：研究者自行整理

3.訪談內容

本研究之訪談大綱，由研究者依照研究目的與待答問題編製而成，對於訪談的人員，乃以個案學校實際參與課程發展的前任校長、退休校長、現任校長、教導主任、校內教師、支援教師、學生及家長為主。以檢視並深入了解個案學校民族教育課程的發展。

4.訪談前的準備

質性研究之主要研究工具即為研究者本身，因此研究者本身之研究能力將會對研究資料分析與詮釋佔有很大之影響力。因此，研究者在進行研究之前，先蒐集或閱讀相關文獻，例如「教育研究法」以及「多元文化教育」、「文化研究」、「學校本位課程」、「原住民教育」等相關課題之修習。希望從課程中瞭解到研究方法的設計及步驟。此外，研究者平時亦常與指導教授王教授共同討論原住民族教育之議題及相關之文獻，並從其身上習得許多訪談之技巧以及資料分析之經驗。而這些研究前之準備，目的在期許自己於進入訪談現場時，能有紮實的知識背景及訪談技巧。

5.進入訪談

研究者先以電話與個案學校受訪者連絡，由受訪者決定訪談的時間、地點。本研究訪談的時間大約是1小時為原則，依據研究目的設計好的待答問題進行，並從幾個面向了解民族教育活動課程的推動，也藉著學校實際參與課程發展的前任校長、退休校長、現任校長、教導主任、校內教師、支援教師、學生及家長等來檢視推動的民族教育活動課程，是否普遍被接受及須改進的地方。訪談進行時以錄音為主，筆記為輔的方式記錄，進行中研究者會隨時提出對此議題的看法，促使資料與訪談對象能互相對話與

回饋，獲得更豐富的資料，訪談後經研究者整理完成逐字稿後，影印一份給受訪者，是否記錄為實無誤。

6.訪談可能遇到的困難

研究者歸納出，進行訪談時可能遭遇的困難，大致可分為下列幾項：

(1)訪談時間的調配：

本研究之受訪者由於範圍較廣，涵蓋了前任校長、退休校長、現任校長、主任、支援教師、教師、學生及家長，故在接受訪談時間上，有其限制。此外研究者本身亦是學校的教師，因此本研究無法從事長時間及多次的訪談，僅能在此次訪談中儘量發掘其寶貴經驗，但事實上仍有許多問題值得繼續發掘，因此在時間上的限制實為一項遺憾。

(2)隱私問題：

由於訪談問題牽涉受訪者的身份，因此有些受訪者，會有不願說或是刻意避重就輕的問題。受訪者本身也會有選擇性的知覺，有時是有預謀的，有些是無意的。他們可能掩飾自己重要的行為與知覺，而研究者可能無法察覺到（張芬芬譯，2006）。是故，在訪談的過程中，受訪者遇到讓其感到敏感的問題，研究者也不能強問。

(3)研究者的訪談技巧：

由於研究者訪談經驗不多，所以遇到上述諸如問題，研究者常以轉換問題的方式或是延續其所談到的部分來繼續追問，因而往往造成了訪談的內容超出研究範圍，問題的提問也失去了結構性。

（二）參與觀察

參與觀察（**participant observation**）源於人類學家的田野調查工作，人類學家的現場調查工作，是盡量將自己融入受訪者的生活中，維持一個專業的距離，觀察人們的日常生活，了解人們的基本信念、害怕、和期望，並有系統地作成資料紀錄。藉由參與觀察，研究者可描述在某個情境中什麼在進行、誰或什麼涉及其中，事情發生於何時何地、事情如何發生、事情為什麼發生等，總而言之，參與觀察可用來研究過程、人們之間間和事件之間的關係、人們和事件的組織以及人類社會生活的脈絡（黃瑞琴，2005）。

本研究為了增加資料的正確性與可靠性，研究者將進行個案的觀察，

以便將觀察所得與訪談結果相對照，使研究所蒐集的資料更周延與正確。

Raymond Gold將之分成以下四種參與者的角色（王文科，1995）：

- 1.完全參與者（complete participant）
- 2.完全觀察者（complete observer）
- 3.參與者的觀察（participant-as-observer）
- 4.觀察者的參與（observer-as-participant）

由於研究者在現場觀察時，介入或參與他們所觀察的人們和活動的程度有高低的不同，故研究者扮演的是完全觀察者的角色。本研究因研究時間與研究者個人的因素，採用參與式觀察。為了確保所獲得的資訊是系統且有意義的。因此，研究者必須處理下面三個問題：1.觀察什麼、何時觀察；2.如何記錄；3.資料能進行多大的推論（潘明宏，1999）。針對重要課程教學活動進行參與觀察。例如：教學模式、內容與流程、課程實施過程、師生互動、家長參與及學生學習情形，以及十二所學校成果報告等俾便了解原住民族教育活動課程計畫落實程度。亦可視研究需要取得當事者同意，可當場錄音、現場筆記記錄與研究相關之資料，以有助於研究資料的分析與完整。編碼之方式如「觀察961213」，即代表觀察紀錄事件發生在96年12月13日。

（三）文件與各項書面資料

文件（document）的主要用途是檢驗和增強其他資料來源的證據，如果發現文件和觀察或訪談所得資料互相矛盾，研究者即須進一步探究（黃瑞琴，2005）。任何單一的資訊來源，都不可當作對研究的全面觀點，透過觀察、訪談、文件記錄分析綜合各種資料來源與資源，將可提高方法之效度，因為一個方法的優點可彌補另一個方法的缺點（吳芝儀、李奉儒，1995）。本研究為獲得更為豐富的資料，即以多元的方式蒐集個案資料。例如：蒐集的資料文件，包括蒐集個案學校推動原住民族教育活動課程之計畫、教材、成果、活動紀錄、校務評鑑、照片及其他相關文件資料等等，並與訪談內容及觀察相互印證，分析文件的重點。編碼之方式如「課程計畫文件961123」，即代表該文件的蒐集是在96年11月23日。

二、資料的分析

在蒐集到受訪者的訪談資料後，必須有系統有組織的歸納與整理，反覆閱讀受訪者的心思，研究者依據受訪者的內容整理出主要論點，進而轉化為本文作為分析的來源，整理出研究結果的架構。本研究之資料來自於訪談、觀察紀錄與文件報告，分析流程如下：

（一）發現主題

研究者將所蒐集到的訪談資料，若發現有關研究的主題和重要概念後，對照研究目的與待答問題，分析資料的意義及範圍，並以不同顏色的筆標示資料的類別。再者，在思考的過程中建立資料的系統性，建立架構時注意前後的連貫性與一致性，將相關的資料歸納與分類。

（二）歸納分類

編碼後之資料，即將同一概念或同性質者歸類，以便能更充分的了解資料的脈絡，並作為後續的分析。

（三）評註與自省

每次訪談中或訪談結束時，比較有關的主題、概念和主張等不同的資料片段，並加上研究者評註，以利未來在資料正式詮釋撰寫，從不同的角度探求反證資料，透過自省的過程，能夠以更客觀的角度來描述各受訪者的經驗，加強資料的可靠性。

（四）三角檢測

三角測量法（triangulation）是在研究同一種現象時，多方面探究的方法，研究中運用三角測量法，具有三個明顯的作用（黃瑞琴，2005）。一是確證，採用多種方法蒐集到的資料可獲得確證，檢視其中的發現是否一致，顯示其效度。二是精緻，運用各種方法，從多個角度分析探究同一現象，

使結果更爲詳細和精緻。三是創新，分析各種資料的分歧性，可創新其結論和解釋，引發新的研究層面和方向。本研究資料的檢核採以下三種方式：1.比較訪談資料與文件資料是否具有一致性；2.訪談內容與現場實際觀察作印證；3.訪談不同對象以檢核資料之可靠性。

(五) 資料的編碼

在本研究中，因爲研究的主題在於研究台東阿美族地區小馬國小民族教育活動課程之發展背景、現況、困境與展望，所以資料的編碼，大致以研究目的與待答問題爲主軸，所以訪談大綱成爲資料編碼的主要依據。如表3-3。

表3-3 訪談資料編碼一覽表

編號	訪談大綱	對應之待答問題
1	民族教育活動課程發展的背景爲何？	待答問題一
2	小馬國小民族教育活動課程發展的現況爲何？	待答問題二
3	民族教育活動課程發展的困境與展望爲何？	待答問題三

綜合上述，本研究將訪談、觀察及蒐集文件所得之資料，逐字檢核可能呈現的意涵，將字句或話語進行編碼分類。如表3-4。

表3-4 資料符號意義一覽表

項次	符號	說明
1	訪FP1-961102	表示研究者在96年11月2日訪談前任校長
2	訪FP2-961119	表示研究者在96年11月19日訪談退休校長
3	訪P-961117	表示研究者在96年11月17日訪談現任校長
4	訪D-961202	表示研究者在96年12月2日訪談教導主任
5	訪AT1-961123	表示研究者在96年11月23日訪談第一位支援教師
6	訪AT2-961216	表示研究者在96年12月16日訪談第二位支援教師
7	訪T1-970409	表示研究者在97年04月09日訪談第一位校內教師
8	訪S1-970402	表示研究者在97年4月2日訪談第一位學生
9	訪B1-970411	表示研究者在97年4月11日訪談第一位家長
10	觀察-961209	表示研究者在96年12月9日於個案學校進行教學活動觀察的紀錄
11	文件961119	表示研究者在96年11月19日於個案學校所蒐集到的文件資料

第五節 研究信實度

質性研究強調的是對研究歷程與意義的瞭解，以及人們在不同特有的文化社會脈絡下的經驗和解釋（胡幼慧、姚美華，1996）。因此，傳統量化研究在統計學上的信度與效度的考驗方法，並不適用於質性研究（王貴瑛，2001）。以下是本研究將運用提高信實度的作法，包括描述效度、詮釋效度、三角檢證及避免主觀等四方面。茲分別說明如下：

一、描述效度方面

所謂「描述效度」是指研究者對於研究中所見所聞的描述，若資料不完整將會降低描述效度。是故，研究者在進行研究中參與觀察及訪談的過程中，均應徵得受訪者或受觀察者之同意下進行紀錄工作，並且運用錄音及手寫筆記雙管齊下之方式將所得訊息詳細記錄下，再轉成逐字稿。本研究中之描述性資料來源，包括研究者自己的觀察和受訪者提供研究者的資料，此資料將在主要章節中，加以適時應用，以清楚的呈現情境，利於瞭解事件的真相。

二、詮釋效度方面

所謂「詮釋效度」是指研究者給於受訪者足夠的機會表達觀點，而不是以自己的想法來限制其言語及行爲。因此，研究者在進行參與觀察及訪談中，均會以開放、平等及民主的對話方式，讓受訪者能有充分的機會表達自己的觀點。換言之，就是研究者給予受訪者或研究參與者足夠的機會表達觀點，而不是以自己的想法來框限受訪者的言語和行爲。本研究乃是從受訪者的觀點及參與觀察的結果來詮釋資料，並透過研究者的實務經驗，使詮釋的資料更能真實反映現場情境。因此，本研究將把訪談、觀察及蒐集文件所得之資料，逐字檢核可能呈現的意涵，並將話語或字句進行編碼分類，逐一歸納，最後再彙整成研究報告。

三、三角驗證 (triangulation)

任何一種資料、方法和研究者均有其各自的偏差，唯有納入多種方法，才能更客觀（林素卿，2002）。因此，本研究為提高研究結果的正確性與研究效度，進行資料的交叉檢核、反覆審閱，進而檢驗研究發現的一致性，並不斷的徵求研究參與者的回饋意見，以避免資料偏誤。即透過不同受訪者的訪談資料、文件資料等多樣的資料交互佐證，以求分析結果之客觀性。本研究為提高研究結果的正確性與研究效度，故即運用訪談、觀察與文件分析等方法蒐集資料，檢視研究發現的一致性，以三角驗證針對同一議題，分析前任、退休、現任校長、主任、教師、支援教師、學生與家長提供的資料是否有一致性，

四、避免主觀

研究者隨時反省自身的立場和角色，忠實轉錄資料，詳實作觀察筆記，儘量減少研究者的主觀性與選擇性，必面造成對研究過程中不當的詮釋。

第六節 研究者角色

研究者於1900年師專畢業，在台東地區國小任教已近二十年，這段期間，一直任教於原住民學校。因成長於原住民布農族部落中，加上自己是原住民布農族，對原住民族群的生活，常會去關懷與注意。研究者於1998年派任遴聘至台東阿美族地區海灣國小服務，近十年的服務，在此服務場域的同事也有一些為原住民籍，其中不乏有阿美族籍老師，但為數不多，與研究之個案學校有許多相似之處，歷經之二位校長分別為原住民卑南族籍校長及非原住民籍校長，研究個案學校之退休陸校長曾與研究者共事。因此，在訪談過程中非常融洽。在海灣國小服務期間擔任行政工作，也協助傳統歌舞教學之文化推廣工作。不過支援教師因家庭因素及工作的關係，只辦理了四年就中斷，而社區具有傳統技藝專長之教師，也因家庭因素及對鐘點費的支領無法滿足其家計開銷，而不太願意到校來擔任支援教師之工作。因此，民族教育課程的師資對研究者服務的學校，也是一個困

境。對研究之個案學要所抱持與關注的是學生、教師及家長是如何去看待民族教育活動課程，以及推動的課程對校務的發展產生何種的影響，了解個案學校推動民族教育活動課程的同時，不論是正向或負向的回饋，對官方或學校推動課程設計的努力，能提供進一步的反思與澄清。

研究者對本研究中，對問題的處理是採取「中立」、「客觀」的描述與分析。其次，爲了讓各受訪對象瞭解並能放心接受訪問，研究者會先讓他們閱讀訪談大綱，確定同意接受訪談錄音之後，才開始進行訪談工作。而研究者也會承諾參與本研究的各受訪者資料均會予以保密，盡量維護其隱私，隨時注意研究現場的人事，使其能放心的接受訪談，訪談資料中所出現的人名、校名都會以英文代號及化名的方式呈現，每次的訪談錄音及記錄資料均會妥善保存，事後也會讓各受訪者檢視訪談逐字稿有無錯誤或需要再度修正之處。

本節分別針對研究者是觀察者及參與者、中立客觀者、資料蒐集與分析者及研究計畫設計者這四種角色加以說明：

一、研究者是觀察者及參與者

在進行研究進行前，研究者將會先行閱讀與原住民相關的文獻或研究，以充實自己對於原住民文化及教育現況的認識，在研究過程中扮演觀察者與參與者的角色。Raymond Gold將之分成以下四種參與者的角色（王文科，1995）：完全參與者（complete participant）、完全觀察者（complete observer）、參與者的觀察（participant-as-observer）與觀察者的參與（observer-as-participant）。在進行個案研究時，研究者大都扮演著完全觀察者與參與觀察者的角色，盡量不去影響個案研究的現場情境。

二、研究者是中立客觀者

研究者對問題的處理是採取「中立」、「客觀」的描述與分析，利用參與觀察，進入研究對象的場域中，真實詳盡地紀錄所見所聞，不是爲驗證假設而蒐集資料，而是從觀察中歸納出解釋現象的理由。

三、研究者是資料蒐集與分析者

質的研究以研究者作為研究的主要工具（林佩璇，2000）。Lincoln和Guba(1985)則認為，以人作為研究的主要工具，主要是基於質的研究中，充滿不確定性與可變性，只有以研究者本身作為研究的工具，才能順應這種多變的研究情境。因此，研究者將廣泛應用自己的經驗、智慧和情感，透過文獻、文件分析、觀察、訪談，以公正、客觀、詳實的呈現資料。

四、研究者是研究計畫設計者

研究者將保持著一種開放、彈性的、質疑的心態，隨時修定和調整原擬的計畫。讓質的研究得以運轉自如，藉以了解所探究的真實現象。



第四章 研究發現與討論

本研究旨在探討台東阿美族地區國小原住民族教育活動課程發展背景，以及實施的現況及在現行教育體制下推動的困境與展望，以小馬國小為個案的研究對象。研究者在研究歷程中，依據所蒐集的觀察、書面文件及訪談記錄等資料，加以整理分析。本章共分三節，第一節為民族教育活動課程發展的背景；第二節為小馬國小民族教育活動課程發展的現況；第三節為民族教育活動課程發展的困境與展望。

第一節 民族教育活動課程發展的背景

本節主要探討小馬國小的民族教育活動課程發展背景，透過訪談整理對傳統文化學習的反省，期望能從他們身上找出傳統文化課程發展的脈絡，並提供日後學校推動時的參考。而小馬國小民族教育活動課程發展的背景，依據歷任校長的異動，大致可分成二個階段，依序是（一）前任黃校長時期；（二）退休陸校長時期。

一、前任黃校長時期

前任黃校長為原住民阿美族。1995年8月從長虹國小調至小馬國小擔任第13任校長，至2000年8月離開，調至快樂國小再調至現今的美滿國小。研究者整理訪談資料後得知，前任黃校長自1995年~2000年推動的民族教育活動課程，發展類型大致可分為「鄉土教育」、「教育優先區計畫」與「阿美族鄉土教育資源中心」等三個階段。如表4-1。

表4-1 前任黃校長時期推動民族教育活動課程一覽表

項目 年	鄉土教育		教育優先區計畫 (充實原住民文化特色及設備)		阿美族鄉土教育資源中心	
	實施方式	項目	實施方式	項目	實施方式	項目
1995	團體活動	鄉土教學活動課程	※	※	※	※
1996	團體活動	鄉土教學活動課程	週三下午 與週六	歌謠、舞蹈、竹藤 編、月桃編與編織	※	※
1997	團體活動	鄉土教學活動課程	週三下午 與週六	歌謠、舞蹈、竹藤 編、月桃編與編織	文物的展示 與典藏	支援鄉土教學
1998	三至六年級 每週一節	鄉土教學	週三下午 與週六	歌謠、舞蹈、竹藤 編、月桃編與編織	文物的展示 與典藏	支援鄉土教學
1999	三至六年級 每週一節	鄉土教學	週三下午 與週六	歌謠、舞蹈、竹藤 編、月桃編與編織	文物的展示 與典藏	支援鄉土教學
2000	三至六年級 每週一節	鄉土教學	週三下午 與週六	歌謠、舞蹈、竹藤 編、月桃編與編織	文物的展示 與典藏	支援鄉土教學

資料來源：研究者整理自訪談資料

從表4-1可知「鄉土教育」1995年是以團體活動的方式實施，至1998年鄉土教學活動從三至六年級開始實施，每週一節於正課中實施。同年開始申請「教育優先區計畫」之「充實原住民文化特色及設備」項目，而傳統技藝課程，則是利用週三下午與週六的時間實施。1997年「阿美族鄉土教育資源中心」的設置，則是以文物的展示、典藏與支援鄉土教學為主。是故，研究者就從「鄉土教育」、「教育優先區計畫」與「阿美族鄉土教育資源中心」等三方面，來分析前任黃校長任內，民族教育活動課程發展的情形。

(一) 鄉土教育 (1995年)

1993年教育部修正公佈的「國民小學課程標準」中，將鄉土教育納入正規教育中，自1998年從三年級至六年級設鄉土教學活動，每週一節。除應配合各科教學外，各效亦得視地方特性，彈性安排方言學習及從事鄉土文化有關之教學活動，以指導學童學習(教育部，1993)。長虹國小是前任黃校長，初為校長的第一個服務學校，而長虹部落是一個典型的阿美族聚落，前任黃校長秉持著認為值得去作對的事的理念，來推動「鄉土教育」課程，動機就是從這裡出發。

「要說起來的話，可能要從長虹國小說起，初任校長也是從這裡開始，長虹部落是一個阿美族的聚落，因為本身也是屬於阿美

族的子弟，雖然比一般族人很幸運，受過高等的教育的洗禮，不過還是以身為阿美族為榮，希望透過教育把傳統的文化傳承下去，今天不作，明天就會後悔，因此這樣的一個動機，應該是從長虹國小開始。」(訪FP1-961220)

長虹國小位處交通不利與文化不利的地方，接受教育文化的刺激比較少，部分家長為了生計，較不關心學童的課業，造成學童學業成就低落，提升學童學力，就成為學校首要的工作目標之一。校內教師利用夜間，為學童義務的課業輔導，經過教師們的努力付出與學童的自我學習，推動下來成績逐年提昇了不少，不過要提昇學童的學力，不是短時間就能達成的，是需要長時間的投入教導與學習。礙於校長有任期的限制，因此重點大都還是放在提昇學童的課業上，「鄉土教育」的部份比較少推動：

「長虹國小因地處偏遠，家長社經地位普遍低落，為了家計無法兼顧學童課業，在長虹國小的這段時間，發現小朋友的成績不是很好，家長也不太會去關心小朋友的課業，身為校長的我應該有責任教好他們，於是利用現有的老師人力，來提升小朋友的課業，晚上時我們也會找小朋友過來做義務的指導，原住民小朋友的課業我們是著重於他們的基本學科能力，三年下來，小朋友的課業在海岸國中成績都排的很前面，算是不錯的，很欣慰，但是時間太短了，三年我們也做不了些什麼，『鄉土教育』部分就較少推動。」(訪FP1-961220)

小馬國小大多是阿美族的單一族群，在這樣的機緣下，便展開了推動「鄉土教育」，及保存阿美族傳統文化而努力的工作機會。前任黃校長的族群認同承諾，除了是來自於文化消失不見的疑慮之外，也受到族人期許的壓力，使得在追尋族群文化認同的過程中，得到很大的動力。

「從長虹國小調到小馬國小後，才知道小馬部落（化名）是成功鎮以南最大的阿美族聚落，學生大概有200多人，學生有八成以上是阿美族的，大多是阿美族的單一族群，由於本身是原住民阿美族，基於本著對族群文化的傳承，讓我有推阿美族的文化傳承工作機會。」(訪FP1-961220)

「鄉土教育」課程設計的範疇，主要是以部落的傳統技藝、部落環境特色與族群的屬性為主。前任黃校長指出小馬部落（化名）是一個原住民阿美族佔多數的部落。從前部落的族人善用當地的自然環境，將隨手可得

的竹林、藤蔓、月桃等植物，應用祖先留下的智慧，結合日常生活所需，發展出屬於部落的傳統技藝。因此，當時鄉土教學的活動設計，就是以部落的傳統技藝竹籐編、月桃編、織布做為素材。前任黃校長亦指出，竹子是阿美族傳統居家建築及捕魚的材料；藤也可以來編織許多的日用品，如魚簍、藤蓆、藤篩子等；月桃對部落族人來說，整株都是寶，如月桃葉常被用來包米食，月桃假莖的片狀纖維可以用來編織成涼爽的睡蓆、置物籃、提籃、背簍及傳統的織布等。這些傳統技藝與部落當時生活有著密切的關係，蘊含著豐富的文化意義，和與大自然結合得以生存的奧妙。

「要推動『鄉土教育』，首先重要瞭解在地的族群文化特色，據對部落族人的回憶敘述，小馬村（化名），阿美語稱Tolik，意思是指「蹲著編製籐器」，話說以前部落附近的山上有相當多的竹林、藤蔓、月桃等植物，當地的人看到這些認為應該可以作為用具，所以就利用這些材料運用祖先流傳下來的謀生技藝，開始了編織，作為家庭生活使用的器具，經過長時間不斷的改良與創新，那時候幾乎每一家都在作編織的東西，所以其他的部落看到我們都用竹子、藤蔓及月桃等植物在蹲著編織，所以Tolik就成為部落的名字，一直到現在。聽到部落族人有這樣的描述，覺得這是一個很好的『鄉土教育』教材，所以就將鄉土教學的活動設計，結合部落的傳統技藝，讓小朋友知道這是自己部落的傳統文化。」（訪FP1-970415）

要推動「鄉土教育」課程，前任黃校長認為師資的來源是面臨的第一難題。於是從社區及教會系統中尋求支援，然而社區人士與組織的加入，對學校「鄉土教育」課程的推動，扮演著重要的角色。前任黃校長亦指出縱然是本族群的教師，也不見得樣樣精通，因此師資還是要請求部落支援。

「我個人覺得學校要推動『鄉土教育』，首先重要的是師資，除了找地方專長的人士之外，像：支援教師高老師、及陳莉蓮（化名）等，另外，也透過地方的教會，及青少年文化成長班，輔導學童的課業與原住民傳統課程。在小馬國小這些年來民族教育課程師資的來源，常讓我感到困擾，因為校內沒有對阿美族文化具有了解的同仁，必須要在部落社區裡找尋，不過在找的過程會花很多時間。」（訪FP1-961220）

母語教學是「鄉土教育」當時是主要的課程，而傳統的技藝課程，則

還是屬於附加的課程。這時期學校也開始著手編輯鄉土教材，及有聲錄音帶等，以因應鄉土教學活動之所需。

「對於文物的蒐集上我們花了許多的人力與財力，也做了幾項的配套活動。例如開始推動母語的教學，也找了幾個校內外老師來編輯阿美族的鄉土語言教材，之後，也出版了錄音帶，也推動了傳統的技藝包括編織、竹籐編。」(訪FP1-961220)

支援教師高老師當時還是個鄉土教學遴聘的教師，對學校編的鄉土語言教材，指出了一些不符事實的內容，例如：阿美族的傳統服飾、歌謠與詞彙的使用方法等。因此，希望跟前任黃校長能作溝通與澄清。

「記得在那時『2688新世代卓越計畫』，還沒有開始實施，所以那時候的身份還不是支援教師，是學校聘任的鄉土語言老師。當進到這學校時，鄉土語言教材方面，發現有些部分的內容，並不完全是部落的東西，例如服飾的照片，放的是花蓮阿美族的；歌謠是每個原住民都會唱的；語言的用法也很凌亂等等，於是就找校長溝通與重新檢討。」(訪AT1-961123)

「鄉土教學活動」課程，乃是採大班的教學，於每週一節的正課中實施，而當時的傳統技藝課程，則是利用團體活動來實施。教育部於1993年修正公布「國民小學課程標準」，舊課程之科目與節數均明確規範於「國民小學教學科目及每週節數表」中，國民小學課程標準」總綱科目與節數中，列舉道德、健康、國語、數學、社會、體育、音樂、美術、輔導活動、團體活動、鄉土教學活動等十二科(教育部，1993)。

「每週一節的鄉土教學，大部分都是在教導小朋友母語及相關的鄉土課程，採大班教學。因此沒有多餘的時間，來教導傳統歌舞與技藝，與校長商討後，覺得可以利用團體活動來實施，校長聽了之後，也就答應了。」(訪AT1-961123)

不過每週一節的「鄉土教學活動」課程，自1998年鄉土教學活動從三年級至六年級開始實施，不再是採大班的教學，而是以三年級到六年級為實施的年級。

「這樣教學的情形持續沒多少年，因學校課程的變動，之後又改了上課情形，不再是大班教學，而是從三年級到六年級開始每週都有一節。」(訪AT1-961123)

文化認同和族群認同是個體內在基本的心理需求，又是其思想和行動

意義建構的依據，影響其自我一生的發展（湯仁燕，2001）。因此，支援教師高老師認為「鄉土教育」課程，能夠讓學童認識自己族群的文化，課程融入族群文化內涵與生活脈絡，進而產生認同感。

「『鄉土教育』的實施，對我而言是一件高興的事，因為可以將自己對部落族群文化的瞭解，一五一十的告訴小朋友，讓他們能對自己的部落及族群能產生認同感。」（訪AT1-961123）

侯老師認為教師的教學方式與教材內容，影響到學童的學習意願，也透過教學對部落文化也有初步的認識。

「當時的鄉土語言教學的情形，很熱鬧也很生動活潑，小朋友對自己的部落的人文地理歷史環境都有一些的認識，在教師的帶領下，小朋友們有不一樣的學習態度」（訪T3-970429）

徐老師認為「鄉土教育」課程，對阿美族學童瞭解族群文化是有幫助的。

「『鄉土教育』課程，讓原住民的學童有更多的時間與機會，到部落裡走走，在老師的帶領下，重新認識自己的部落，以及認識自己的族群文化」（訪T4-970429）

從以上的分析可知，前任黃校長對族群認同的承諾，是受到文化即將消失的疑慮以及族人期望的壓力。推動「鄉土教育」的動機，在長虹國小就已開始醞釀，然而開始有具體的作法則是在小馬國小任職間。課程推動之際，師資來源是一個要面對的課題，由於校內的原住民籍教師缺乏，所以必須尋求社區的支援。「鄉土教育」的目的在使兒童熱愛鄉土，產生「土親、人親、文化親」的感情，是一種人格教育、生活教育、民族精神教育、世界觀教育（歐用生，2005）。而前任黃校長對「鄉土教育」課程設計的理念，則是以部落的傳統技藝、部落環境與族群的屬性為思考的方向，母語教學是當時主要的課程。各校亦得視實際需要，統籌規劃鄉土教學活動、團體活動、輔導活動的教學內容，相互配合實施，教學時間亦得採隔週連排方式（黃政傑，1995）。而傳統技藝課程則是在每週的團體活動時間進行，還是附加的課程。劉唯玉（2002）在研究阿美族鄉土文化教材的實施及問題時發現，在理念部分，教材實施的最大困難在於邦查國小師生皆無法肯定原住民鄉土文化教材的價值。其原因在於幾個概念之間的矛盾與混淆，分別是「國際化」對「本土化」、「同化」對「多元化」、「認同」對「生存」等。支援教師高老師認為，學校編輯的鄉土語言教材仍有許多改進的地方，幸好前任黃校長在瞭解教材的情況下，將錯誤的地方一一的改正過

來，讓鄉土語言教材趨於真實的呈現，以免讓學童對族群文化產生矛盾與混淆。受訪者普遍認為「鄉土教育」課程的實施，對阿美族學童瞭解族群文化認同是有幫助的。

民族教育在本質上是屬於鄉土教育範疇，因為一個民族的文化必須是涵蓋該族群的所有生活層面。因此，民族教育活動課程是更兼具鄉土與族群的特色，而「鄉土教育」其實就是族群文化的教育，也就是民族教育。

（二）教育優先區計畫（1996年~2000年）

1996年教育部推動的「教育優先區計畫」，是期望能有效解決地區性的教育問題及平衡城鄉教育差距，讓「教育資源分配合理化」與「教育機會實質均等」之理想目標得以逐步實現（教育部，1996）。主要是補助改善偏遠地區學校的教育成效。「教育優先區計畫」在小馬國小傳統歌舞與技藝的推動上，佔有重要的地位，日後發展原住民特色，以及學校特色，也都是以此計畫作為推動的方針。

「『教育優先區計畫』是一個很重要的計畫，它給予學校一個很大的幫助，尤其是在傳統歌舞與技藝方面。」（訪FP1-961220）

「教育優先區計畫」申請的項目，是以曾經在「鄉土教育」課程時指導過的傳統歌舞與傳統技藝為主，並將學童以分組的方式進行課程活動，這樣的作法是希望每位學童都能學習到自己族群的各種技藝。

「『教育優先區計畫』的申請，我們是以「鄉土教育」推動的傳統技藝為申請的項目，例如傳統歌舞及傳統技藝。也依據項目把小朋友分組，分為傳統歌舞組、竹藤編組、月桃編組及織布組，我們希望每一個小朋友都能實際的參與，所以規定每位小朋友都要輪流學習這些東西，而不要只是一個項目，目的是能讓他們能夠學到自己部落文化的傳統技藝。」（訪AT1-961123）

為了能讓「教育優先區計畫」之傳統歌舞與傳統技藝課程能順利的進行，於是在社區中找到了對傳統文化具有熱忱與瞭解的人士，並予於簡單的課程教法訓練，以因應課程的教學。

「我們也找出對這工作有熱誠的年輕人來培訓，如：支援教師高老師、張欣（化名）等都在做這麼的一個民族教育傳承的工作者，把他們拉拔起來，讓他們可以做這些工作，也是值得慶幸

的部份。」(訪FP1-970415)

「教育優先區計畫」中的發展學校特色課程項目，在補助的要點中，規定課程只能利用課餘時間進行，因為有鐘點費的支領，不能在正課時間進行。

「因為在『教育優先區計畫』的補助要點，明定學校特色課程的實施，不得佔用學校正式課程時間，因為有鐘點費支領的問題，所以都用正課以外的時間進行。」(訪FP1-961220)

「教育優先區計畫」中的傳統歌舞與傳統技藝的課程，分別是在週三下午及週六時間實施。

「『教育優先區計畫』傳統歌舞是利用週三的下午時間，竹編組、籐編組、月桃編組及織布組等，則利用週六時間辦理，都利用課餘的時間來實施。」(訪AT1-961123)

爲了檢視「教育優先區計畫」所推動的統歌舞與傳統技藝課程的成效，前任黃校長利用課程告一段落或畢業典禮中，邀請家長們一同參與成果的驗收，包括作品展示與發表會，從活動中讓家長知道與瞭解學校推動的傳統文化課程是如何進行的，並期望家長能認同學校推動阿美族傳統歌舞與技藝的課程。

「要檢視我們所推動的成效，所以在推動的結束或畢業典禮時來舉辦一個推動的成果發表會，畢業典禮時我們也舉辦個阿美族的傳統典禮，看小朋友能過幾個關卡，或他們學的怎樣？透過這樣一個的發表會，不但可以讓他們展現成果，且也有了一個發揮的舞來，家長的參與也是我們的鼓勵。」(訪FP1-970415)

從以上的分析可知，「教育優先區計畫」的傳統文化課程申請，是以「鄉土教育」推動的傳統歌舞與傳統技藝爲主，因為礙於補助要點的規定，課程只能利用課後與週三下午時間進行。計畫實施之初，師資來源亦是遇到的難題，社區自然就成爲尋求支援的地方。在課程結束後與畢業典禮活動中，加入學童作品與傳統歌舞教學成果的發表會，請家長共同來檢視學童學習的成果，藉此取得家長對於學校推動傳統文化課程的認同，以上可知前任黃校長對於傳統文化課程的重視與付出。

(三) 阿美族鄉土教育資源中心 (1997年)

1997年台東縣政府教育局，規劃以各族群為單位，設置鄉土教育資源中心，作為協助推動鄉土教育之用。初步選定阿美、布農、卑南及魯凱等四大族，並擇其所屬國小或國中作為鄉土教育資源中心。阿美族的部份則選定月亮國中及小馬國小這兩所學校。前任黃校長認為各校的鄉土教育資源中心，設置之方向與族群主體性不同，因為彼此之間無一個統一的共識與目標，造成各作各作的，無法讓經費資源發揮到最大效益，補助款也無法持續注入，造成了鄉土教育資源中心無法在增強其功能，僅剩保存與典藏功能。

「當初的核定，是因為我是阿美族的校長，又在阿美族的學校，於是透過教育優先區計畫的經費及教育局其它機關經費，成立『阿美族鄉土教育資源中心』。第一批設置的學校有小馬國小、月亮國中、山坡國小等，成立的那一年約有100萬元的補助經費，但是由於各中心的方向、主體不同，因此大家各做各的，沒有一個統整性，之後的補助也就斷掉了，造成資源中心無法發揮其功能。」(團體訪談FP1-961130)

「阿美族鄉土教育資源中心」是利用校內現有的兩間閒置教室所規劃的，目的是為了解決學校閒置教室的困擾及減少興建教室的經費支出。

「『阿美族鄉土教育資源中心』是由學校兩間閒置教室所合併的，因為當初並沒有太多的經費重新新建，所以，就運用學校的閒置教室當作中心，一方面解決閒置教室的困擾，二方面利用現成的教室可減少經費的支出。」(訪FP1-961130)

鄉土教育資源中心的文物，大都是展示在地小馬部落阿美族傳統的生活器具、傳統服飾、技藝、樂器以及傳統捕魚用具為主等等。

「『阿美族鄉土教育資源中心』，裡面陳列的文物有，傳統阿美族的狩獵工具、織布機、蓑衣、斗笠、弓與箭、魚簍、杵臼、男女服飾、篩子、打擊樂器、編織、曬穀機、竹籃、漁網、木雕等等。」(阿美族鄉土教育資源中心觀察970521)

小馬國小的「阿美族鄉土教育資源中心」，以規劃的空間大小面積來看，文物展示區空間最大，裡面也擺放著師、生的傳統技藝課程作品。媒體放映區與教學區空間狹小，影響著師生的教學活動。

「在空間的規劃與設計，大致分三個區，第一部分是文物展示區，以展示部落的傳統文物為主，展示櫃大都是固定的，除了部分文物是擺設在木架上，師、生歷年完成的作品，也陳列其中，例如：木雕作品、編織、傳統打擊樂器等。第二部分是媒體放映區，裡面可播放關於阿美族文化與歌舞的影帶等。第二部分是教學區，裡面擺放阿美族相關的歷史介紹書面資料與照片等。不過這二區的空間狹小，只能容納少數人，若是一個班級來此教學，可能會顯得擁擠。」(民族教育資源教室觀察970523)

港海國小也是台東縣東海岸阿美族地區的學校，其「民族教育資源教室」今年才成立，因此教室裡的視聽媒體設備都是全新的，且多功能的會議室，可以支援教學與研討會的活動，空間的規劃整體上看來是具阿美族特色的資源教室。

「今天參加了97年度阿美族地區國小『民族教育資源教室』計畫申請會議，地點在港海國小(化名)，會議的重點在審查各校資源教室98~100年的經費概算，港海國小今年才新成立原住民教育資源教室，設置的資源教室，除了是文物的展示外，也有展示學校與部落的發展史，多功能開放式的會議室，可支援教學、研習與會議的進行，可容納約20至25人，有完善的視聽媒體聽及空調設備，教室外則佈置了醒目的漂流木裝置藝術。」

(阿美族地區國小民族教育資源教室計畫申請會議970525)

小馬國小的「阿美鄉土教育資源中心」與港海國小的「民族教育資源教室」設置與功能，因時空背景的因素，有著不同的意義存在。

「因為時空背景的因素，鄉土教育中心的規劃有其一定存在的價值，兩者的空間規劃雖然不同，但是推動原住民族教育的理念卻是相同的。」(民族教育資源教室觀察觀察970525)

「阿美族鄉土教育資源中心」成立之初，其功能定為在保存與典藏阿美族傳統文物方面，不過在「鄉土教育」實施後，有了一些的轉變，前任黃校長認為功能應再擴增至成為阿美族文化傳承與研究的中心。

「『阿美族鄉土教育資源中心』成立的開始，只定位在文物的保存與典藏功能方面，經過『鄉土教育』的實施後，發覺中心應該還可以作更多的發展，經過討論後，將中心的功能分為：文物的蒐集與展示、文化傳承與研究的中心。」(訪FP1-961220)

從以上的分析可知，「阿美族鄉土教育資源中心」成立之初，因各校的運作方向與主體性不同，造成彼此間之目標無法取得共識，各作各的。不過小馬國小的鄉土教育資源中心功能，在「鄉土教育」實施後，逐漸有了方向與目標，那就是除了文物的保存與典藏外，也將朝向定位在傳承阿美族傳統文化與研究的中心。而中心的空間規劃上，有其歷史背景，其是因應「鄉土教育」課程的實施與傳承阿美族文化所需。

綜合以上的資料分析可知，前任黃校長推動「鄉土教育」的動機則是來自於是受到工作環境的需要，及自我察覺下產生的族群認同，其次是受到原住民族意識的抬頭與多元化社會的發展，深感原住民族文化的保存與發展應受到重視，最後是來自於族群自覺醒的動力驅使。Talor (1994) 指出一個人的身份認同，不僅是自己說了算，此還需要得到社會之承認，若得不到他人的承認，其仍然只是個身處邊陲的他者。劉唯玉 (1997) 亦指出「鄉土教育」旨在使兒童從鄉土教學中，了解本族本地區的特性及問題，並透過批判思考、價值澄清、作決定、解決問題等過程中，傳承、更新、重建與再生其族群文化。前任黃校長時期「鄉土教育」課程的設計理念是以部落的傳統技藝、環境與族群屬性為出發點，讓學童瞭解與認識自己族群的文化，進而對文化產生認同感。在「教育優先區計畫」方面，傳統文化課程的申請，乃是以「鄉土教育」推動的傳統歌舞與傳統技藝為主。礙於補助要點的規定，只能用放學後與週三下午時間進行。「阿美族鄉土教育資源中心」則是為了支援了鄉土教學活動的實施與傳承了阿美族的傳統文化而設置的。

二、退休陸校長時期

退休陸校長為原住民卑南族。2000年8月從海灣國小調至小馬國小，並於2004年8月退休。近四年的任職期間，不僅延續了前任黃校長的教育理念外，也持續發展原住民特色。研究者整理訪談資料後得知，退休陸校長自2001年~2004年推動的民族教育活動課程，發展類型大致可分為「九年一貫課程」、「教育優先區計畫」與「民族教育」等三個階段。如表4-2。

表4-2 退休陸校長時期推動民族教育活動課程一覽表

項目 年	九年一貫課程		教育優先區計畫		民族教育 (民族教育活動計畫)	
	實施方式	項目	實施方式	項目	實施方式	項目
2001	利用彈性學習 與主題式教學	鄉土教學 活動	週一、三、五 下午降旗後	傳統歌舞	週三下午與 週六	編織、木雕與傳 統打擊樂
2002	利用彈性學習 與主題式教學	鄉土教學 活動	週一、三、五 下午降旗後	傳統歌舞	週三下午與 週六	編織、木雕與傳 統打擊樂
2003	利用彈性學習 與主題式教學	鄉土教學 活動	週一、三、五 下午降旗後	傳統歌舞	週三下午與 週六	編織、木雕與傳 統打擊樂
2004	利用彈性學習 與主題式教學	鄉土教學 活動	週一、三、五 下午降旗後	傳統歌舞	週三下午與 週六	編織、木雕與傳 統打擊樂

資料來源：研究者整理自訪談資料

從表4-2可知九年一貫課程實施後，「鄉土教學活動」透過「彈性學習」與「主題式」的教學模式，融入到學習領域中實施。「教育優先區計畫」的傳統技藝課程是利用週一、三、五下午降旗後實施，「民族教育」的民族教育活動計畫，則是利用正式課程以外的時間實施。這時期增加了木雕與傳統打擊項目，因為有支援教師趙老師的加入，而前任黃校長推動的竹藤編與月桃編課程，2001年後就沒有再辦理了，研究者進一步的去訪談得知，指導傳統技藝的教師，因家庭及工作因素，到外縣市找工作。因此，只好將竹藤編與月桃編停掉了。故研究者就從「九年一貫課程」、「教育優先區計畫」與「民族教育」等三方面，來分析退休陸校長任內時期，民族教育活動課程發展的情形。

(一) 九年一貫課程 (2001年~2004年)

退休陸校長認為，推動原住民教育的想法和理念，是基於配合政府照顧弱勢族群的政策以及延續前任黃校長的教育理念，期望學童能了解自己阿美族群的傳統文化。

「個人當初到小馬國小的時候，對於推動原住民教育的想法是，第一配合政府的政策，那就是照顧弱勢族群，剛好學校是屬於阿美族部落的社區，當初學校大概有百分之八十以上是原住民阿美族的小朋友。第二是配合前任黃校長所執行的教育理念繼續的推廣下去，讓小朋友瞭解自己的族群文化」(訪FP2-970412)

「阿美族鄉土教育資源中心」，在前任黃校長任期間成立的，經過多年的努力經營之下，已有初步的功能雛型。而「鄉土教育」也在鄉土教育資源中心的運作下，逐漸發展出既定的教學活動。退休陸校長認為中心除了是文物典藏、展示外，也應賦予教育與研究的功能，因此，將以此為出發點，開始著手規劃學校的原住民特色。

「『阿美族鄉土教育資源中心』，可以說帶給小馬國小一個發展原住民特色的起步，鄉土教育資源中心除了做一些文物的典藏之外，還有展示的功能，另外就是教育的功能。因此當初有了這間鄉土教育資源中心以後，我就認為在小馬國小就要開始來推動原住民特色，這是我個人到小馬國小以後的第一步，推動的起點就是從當初的鄉土教育中心開始。」（訪FP2-970412）

退休陸校長認為鄉土教育資源中心的功能，除了是校內師生鄉土教學活動的場域外，也應對外開放，支援鄰近學校的鄉土教學活動。

「『阿美族鄉土教育資源中心』功能，除了仍延續前任黃校長所擬定的支援鄉土教學活動課程所需與傳承阿美族文化外，除了是開放給校內的師、生教學外，個人也將其對外開放，提供給鄰近的學校師生實地參觀中心的內外部設施，作為鄉土教學所需的資料蒐集。」（訪FP2-970523）

2001年公佈實施的「九年一貫課程」取代了1993年之「課程標準」，鄉土教學不再單獨設科，而是融入到各科教學。學校本位課程是未來學校，最具挑戰性的工作，各校應依學校條件、社區特性、家長期望、學生需要等相關因素，結合全體教師和社區資源，發展學校本位課程（教育部，2001）。九年一貫課程的核心精神，即強調發展學校本位課程。因此，退休陸校長思索著，學校本位課程要如何規劃之際，於是就將前任黃校長時期推動過的阿美族傳統文化課程，結合學校的本位課程實施，一方面教師不必再花太多的時間，討論特色課程的規劃與設計，另一方面也可展現學校的原住民特色。

「90學年度起，『九年一貫課程』開始實施，鄉土教學已不再設科了。雖然如此鄉土教育應該還是要繼續的推動下去，因此經過課程發展委員會及大家的討論後，決定利用『彈性學習』或『主題教學』的時間，把前任黃校長時期以前推動過的『鄉土教育』課程活動，融入到我們學校的『九年一貫課程』裡面，

作為一個課程發展的開始。」(訪FP2-970412)

依據小馬國小學校總體課程計畫的描述(課程計畫文件961119):低、中、高年級,可在班級教學進度表中,請自行規劃鄉土的教學活動,利用彈性學習或以主題教學模式進行,教師們將「鄉土教學活動」課程,除了低年級是以主題教學的方式進行外,都融入到彈性學習的課程實施。

吳老師認為「九年一貫課程」的實施,將「鄉土教學活動」課程,以班級的學習主題,納入到「彈性學習」時段進行教學。

「來到小馬國小的第一年,剛好是退休陸校長即將退休的那一年,而『九年一貫課程』也剛好開始實施不久,我把我們班的『鄉土教學活動』的課程,融入到『彈性學習』的課程中,成為一個學習主題。」(訪T1-970429)

賴老師認為「彈性學習」課程中的「鄉土教學活動」課程,各班級規劃的方式與內容大致上都不相同,

「融入『彈性學習』的『鄉土教學活動』課程,活動內容各班都不一樣,有靜態的也有動態的。」(訪T2-970429)

侯老師認為在強調教師專業自主的今天,「鄉土教學活動」課程融入「彈性學習」課程實施的成效,有待時間的觀察。

「『鄉土教學活動』課程融入在各科學習領域中,還需要長時間的觀察,因為現在強調教師教學自主,不見得每位教師都會實施,畢竟還是以課業為主。」(訪T3-970429)

徐老師認為低年級的學習領域課程比較好作統整,因此,「鄉土教學活動」的課程則是以「主題統整」的模式進行。

「低年級的『鄉土教學活動』課程,大部分是以『主題統整』教學實施,而中、高年級則是因學習領域的緣故,因此適合在彈性學習時段實施。」(訪T4-970429)

以上的分析可知,在「九年一貫課程」中,「鄉土教學活動」課程則是依班級教學的實際需要,融入到學習領域中實施。並利用「彈性學習」與「主題統整」的方式在課程中進行。「九年一貫課程」雖然將「鄉土教育」的名稱從正式課程中消失,但並非再也不用發展「鄉土教育」課程,相反的,應轉化為更適切的發展方式,即進行學校本位「鄉土教育」課程發展,同時可配合統整課程的實施(楊智穎,2000)。因此,退休陸校長認為「鄉土教育」應該可以和「九年一貫課程」結合,成為學校本位課程的一部分。

（二）教育優先區計畫（2001年~2004年）

對於位處偏遠、交通不便及文化不利等地區的小馬國小，在教育經費、設備等方面，皆需要上級機關補助的情況下，「教育優先區計畫」，自然就成為發展原住民特色，重要的經費來源。「充實原住民文化特色及設備」申請方面，例如原住民學生佔全校學生比例超過30%的學校可以申請補助，學校推動一項文化特色教學活動可以申請20萬元，如果發展兩項文化特色就可以申請補助40萬元（教育部，1996）。因此，退休陸校長認為學校要發展原住民特色，需要這些經費的挹注。

「每年到了申請『教育優先區計畫』的時候，都會跟主任說一定要申請『充實原住民文化特色及設備』這個項目，因為這項目可以協助學校發展原住民特色，而且學校也沒有多餘的經費支援這活動。申請這個項目，可以讓學童在學校有較多學習傳統文化的機會，以及有完善的學習環境。」（訪FP2-970412）

「『教育優先區計畫』的推動是期望能有效解決地區性的教育問題及平衡城鄉教育差距並以地域的差異及與政策配合狀況等項目作為另一套經費補助的標準。」（教育優先區計畫文件-961119）

退休陸校長覺得學校要發展原住民特色，「教育優先區計畫」是重要的經費來源。退休陸校長認為推動傳統歌舞，是最直接表現出原住民特色的項目。許添明、蘇美琅（2007）亦研究指出原住民傳統歌舞在「教育優先區計畫」，是學校最常申請的項目。然而傳統歌舞課程的推動，對小馬國小未來參加全國民族舞蹈比賽與e起舞動全國原住民族兒童歌舞劇競賽，奠定了良好的基礎。

「『教育優先區計畫』申請的項目有很多，但有關文化傳承活動的部份，那時只申請傳統歌舞，因為覺得這是表現傳統特色最直接的。也可為全國民族舞蹈比賽與e起舞動全國原住民族兒童歌舞劇競賽作準備」（訪FP2-970412）

「教育優先區計畫」的傳統歌舞部分，是以阿美族傳統的跳法與唱法為主，為了對舞蹈與歌謠的尊重，支援教師高老師都會請教予部落的耆老，確認傳統歌舞的典故與禁忌。

「在傳統歌舞方面，是以傳統的阿美族歌謠及舞蹈為主，指導之前都會請教部落的一些耆老，請教他們哪些歌謠是我們阿

美族的傳統歌謠，哪些舞步是原住民通用的，哪些才是阿美族傳統的步法。在什麼樣的場合或祭典應該要唱何種歌？跳哪種舞等等。」(訪AT1-961223)

「教育優先區計畫」的傳統歌舞部分，大都是由支援教師高老師主導，也會有家長協助。

「阿美族傳統歌舞的部分，是由支援教師高老師負責來推動，偶而也會有一些的家長，會過來協助。」(訪T4-970412)

「教育優先區計畫」的傳統歌舞實施的時間，是利用週一、三、五下午降旗後進行。

「推動原住民歌舞的部分，一方面為了要配合小朋友下課的時間，還有來支援教學的老師，大概都是週一、三、五下午降旗後的時間。」(訪T3-970412)

傳統歌舞的課程，不僅讓阿美族學童瞭解與認識自己的族群傳統文化外，也可藉此對外參加比賽。

「歌舞的教學，小朋友除了學會自己族群的文化之外，甚至可以到外面參加全縣的舞蹈比賽。」(訪T2-970412)

以上的分析可知，「教育優先區計畫」對小馬國小發展原住特色，是一項重要的經費來源。在「教育優先區計畫」傳統文化的活動課程，只申請了阿美族傳統歌舞這一項，實施的時間則是利用週一、三、五下午降旗後進行。阿美族的歌舞是臺灣原住民族中最具繁複與多樣的特色，歌曲與舞蹈是一體且不能區分開來的。阿美族的歌舞除了有祭典儀式上的涵意外，也具有諸如體能訓練以及團結的功能。因此，傳統歌舞的訓練，不僅讓學童瞭解與認識傳統歌謠與舞蹈的應用時機與場合，以及相關的禁忌，並也把傳統歌舞早期的秩序找回來，對部落傳統文化儀式祭典的保存與重整是相當重要的。

(三) 民族教育 (2002年~2004年)

依據「原住民族教育法」第14條，原住民學生達一定人數比例須設立教育資源教室。「阿美族鄉土教育資源中心」的硬體設備及文物，經歷了多年，退休陸校長覺得應該需要再充實更新，於是向行政院原住民族委員會爭取設置「民族教育資源教室」的計畫。計畫的申請除了是充實與更新鄉

土教育資源中心的設備外，也保留了文物展示與典藏的功能。對一些民族教育活動課程的規劃，也延伸至校外辦理動態的城鄉交流及校外教學。申請「民族教育資源教室」的計畫後，小馬國小民族教育課程的內涵，才逐漸明朗化。

「在即將退休的前一年，向原民會提出了計畫的申請，那時也有一些的學校在申請，而學校在2002年通過了『民族教育資源教室』的計畫，大約補助了100萬的經費，除了充實『阿美族鄉土教育資源中心』的硬體設備及增購文物外，也辦了一些，文化傳承活動及辦理城鄉交流。」(訪FP2-970412)

「民族教育資源教室」的設置，釐清了民族教育課程的實施內涵。

「『民族教育資源教室』的功能，包括：民族教育與一般教育輔導；學區內文物收藏、整理、保存與展示；傳承社區傳統技藝與文化。」(觀察97原住民重點學校校長會議-970407)

課程實施的當中，也面臨與前任黃校長的難題，就是師資缺乏的困境，退休陸校長認為如果沒有合適的師資，課程就無法進行甚至中斷，而在前任陳校長時期，推動的竹藤編與月桃編的課程，中斷的原因就是因為師資缺乏的關係。

「『民族教育活動計畫』為主的編織、木雕與傳統打擊樂等。推動之前，首先顧慮到我們的師資問題，由於之前教導竹藤編與月桃編的老師，到了外縣市就業，所以改為編織，學校阿美族的老師大概只有兩位，在師資方面的確是不足，我們只好從社區那邊尋求。」(訪FP2-970412)

課程的實施，大都是考量學童的上課與支援教師到校的時間，所以大都利用週三下午與週六進行，並且兩者計畫進行的當中，偶爾會造成排課上的困擾。

「編織的部分，是利用禮拜三下午的時間，因為小朋友都沒有什麼課，一部份上木雕，另一部份則上編織的教學。卡照(化名)來教傳統打擊樂時候，也是配合他的時間，大概都是利用禮拜三下午，或是禮拜六早上。」(訪FP2-970412)

「由於有兩項的計畫同時在進行，所以排課方面有時比較麻煩，我們是盡量不佔用教師與小朋友上課的時間，所以只能利用課後及週六辦理。」(訪AT1-961223)

課程的設計，分別是以阿美族傳統技藝為主的傳統歌舞、編織與傳統打擊樂，及以原住民特色為主的木雕。

「在編織方面，是先指導簡易的作為開始；木雕方面，以原住民特色的圖騰為主；傳統打擊樂方面，以熟悉樂器的構造及簡易的練習為主。」(訪FP2-90412)

「編織時都會請教部落的一些耆老，請教他們有關於編織的典故及應該要有的基本概念。」(訪AT1-961223)

「木雕的部分，大都是以男學生為主，那時因為才剛開始教，所以就先讓他們學習最簡單的圖騰。」(訪AT2-961223)

課程的推動，就是為了要學童瞭解與認識自己的族群文化，進而產生認同感並建立民族自信心，並以學校為主要的學習場域。

「教這麼多年的傳統技藝課程，就是希望將族群的文化，能延續下去。」(訪AT1-961223)

「看到小朋友的學習，感覺到傳承文化的幼苗，已在校園中慢慢的滋長。」(訪T3-970429)

傳統技藝的課程不僅可以習得一技之長，也可以傳承文化。

「這些課程的實施，能小朋友學習一技之長外，也可以瞭解自己的文化。」(訪AT2-961223)

以上的分析可知，「民族教育」之「民族教育活動計畫」，確立了小馬國小的民族教育課程未來的發展方向。不過，師資仍然是推動的困境。「民族活教育動計畫」的時間，為了不與「教育優先區計畫」衝突，因此，將實施的時間定為週三下午與週六時段進行教學。其次，課程的設計是以發展學校原住民特色為主，故分別申請了阿美族傳統歌舞與傳統打擊樂及木雕。因為有充分的經費補助，課程變的多樣性。不過，從課程實施的內容來看，依舊是與其他原住民族學校相同，仍然是離不開母語教學、傳統技藝類與歌舞類的框架，偏向原住民特色的發展。

以上的資料分析可知，退休陸校長對民族教育課程的推動理念，則是為了要教育及照顧原住民的學童，讓他們瞭解與認識自己的族群文化，進而產生認同感並建立民族自信心。小馬國小自2000年開始實施「九年一貫課程」後，「鄉土教學活動」的課程，則是利用「彈性學習」與「主題統整」教學的模式，融入到領域中實施教學，成為學校本位課程的一部分。「教育優先區計畫」在發展原住民特色方面助益良多，尤其是傳統歌舞的課程，

為日後參加全國性的民族舞蹈及一起舞動全國原住民族兒童的歌舞劇競賽奠定了良好的基礎。蘇美琅（2004）研究指出原住民學校推展傳統文化從正面而言，它讓學生對族群意象有正面的描繪，族語的學習與自信心都得以提高，所以提供原住民學生學習傳統技藝與技能等具文化性教育活動是必要的。「民族教育資源教室」的設置，除了是增購「阿美族鄉土教育資源中心」設備外，也確立了民族教育課程發展的方向。「教育優先區計畫」與「民族教育活動計畫」之民族教育課程設計，分別是發展阿美族傳統技藝與原住民特色為主。而二者課程的實施方式是，大都以正課外時間實施。

綜合而言，小馬國小民族教育活動課程發展的背景，在前任與退休兩位校長的經營下，雖然歷經了課程政策的轉變，但是二位對阿美族傳統文化的傳承與延續，卻不因此而中斷，反而是更積極的在現行教育體制下尋求傳統文化課程的出路，之前他們所留下的民族教育課程幼苗，經過多年的努力，相信以深植在學童、教師與社區部落與家長的心中。

第二節 小馬國小民族教育活動課程發展的現況

民族教育的推動是希望達成雙文化認同的理想，讓原住民學生在了解異文化之前要先了解自己的族群文化，並經由民族教育課程，讓學生得以避免學習適應不良問題，並對自己的族群產生信心與驕傲，建立族群的認同。國民教育階段實施民族教育課程有其重要性，原住民學校更應積極建構以原住民族主體文化為主要的教育內涵。現任周校長為漢族籍校長。於2004年9月初派任至小馬國小，迄今約有4年之久。他不僅延續了前任黃校長與退休陸校長的教育理念之外，也持續向教育部申請「教育優先區計畫」及行政院原住民族委員會的「民族教育活動計畫」推動各項的民族教育活動。是故，本節將從民族教育的理念、課程的決定、課程設計的內涵與課程的實施，來分析小馬國小民族教育活動課程發展的現況，分析如下：

一、民族教育的理念

不同的教育理念會影響學校的重要決策及課程實施的方向。校長、主任的角色非常重要，更是學校的主要領導地位，領導的方式會影響學校整

體課程的方向。在邁向多元文化社會的同時，如何掌握自身文化本質與自信，體認原住民族教育的重要性，並致力於學校的教育中。現任周校長雖為非原住民的身分，但是教育理念告訴他，一個族群文化的傳承與延續，必須是要透過教育與學習，讓多元文化教育理念，普遍實踐於校園中，不僅要讓學童貼近自己的部落社區，更要熟悉自己的傳統文化。

「學校自從推動民族教育到現在，我想整個學校已朝向多元文化教學方面邁進，一直在重視族群傳統的技藝，所以包括我們傳統的舞蹈、打擊樂、雕刻、編織、十字繡等這方面，我都一直重視這族群的傳統技藝，希望能夠保存下來。另外一方面，利用這些我們能夠在教學方面做一些多元文化的交流，所以在這部份現況裡，我們都陸續在朝這方面努力，也希望能夠藉由多元文化發展能跟外界其他族群互相的交流。」(訪談 P-970408)

現任周校長認為民族教育的推動與政治歷史背景有相當的關聯，隨著戒嚴後，社會對於人權、平等、多元文化教育聲音的重視。在民主政治改革的衝擊，原住民傳統特色在這潮流之下，應作適當的調整與整理，保有原來屬於自己的東西。逐漸意識在社會中所扮演的角色，在文化的薪傳，必須要透過學校扮演文化傳承的角色。建構起民族教育未來的脈絡。

「學校在推動這個民族教育，有它的歷史背景跟緣起，在這大概有三個方向，第一是針對民主政治的改革，整個潮流的衝擊下，我想要保存所有原住民的傳統特色。第二是，原住民在這個社區裡面的角色已慢慢受到肯定及重視，所以以往可能針對原住民這一塊沒有很認真的去思考，但是現在他們慢慢覺得說原住民在扮演角色方面應該跟這個社會做結合。第三在文化薪傳方面，這方面要做得好必須要靠教育，所以首當其衝的就是把文化薪傳的方面。站在學校的立場就扮演比較重要的角色，慢慢把該留下來的留下來。」(訪P-970408)

金主任認為學校應該要肩負起教育與文化傳承的工作，就是要透過各種的資源，協助學童將從前所被遺忘的文化找回來，每位教育工作者，應該有此體認，也是必須去重視的。

「站在學校教育的立場，民族教育的推動有其必要。原住民是台灣少數的族群，能透過各種資源來協助小朋友找回他們自己的文化，身為教育工作者的我，是義不容辭的。」(訪D-970415)

支援教師高老師其原本於外縣市就業，感於社會就業機會與景氣已大不如前，於是跟著先生一起回到部落社區從事文化工作，這也誠實反映出原住民族部落受經濟生活的壓力。部落社區外流人口嚴重、單親與隔代教養情形普遍，家庭教育的文化傳承功能漸漸出現斷層，種種的外在環境因素，使得族群傳統文化有消失的危機。

「小時後舉家遷往高雄在那裡就學、就業、甚至組成家庭，原以為遠離部落在外地工作就可以讓生活改善，完成自己的夢想，但事實並不如此，曾經沮喪失意過，還好有位另外一伴的相隨，讓我重新面對未來，於是我們回到我生長的部落，從這裡開始。現在的教育大多已平地化，他們對於我們的文化已經很遙遠了，那我就想說，從我這邊開始慢慢找回來，然後再教小朋友，讓他們瞭解到我們的文化裡有很多祖先留下來的智慧與傳統部落生活的規範。」(訪 AT1-961111)

以上分析可知，現任周校長與金主任對於民族教育活動課程的推動，主要是受到外來環境因素的影響，包括受到整體政治社會環境的改變與多元文化教育理念影響，並開始反省原住民族群的未來發展方向。自1987年政治解嚴後，除了少數族群及弱勢團體不斷發聲以爭取更合理的對待外，社會的進步也使傳統一元中心的思考受到質疑(歐淑惠，2005)。而支援教師高老師則對民族教育的理念是感於族群文化的漸漸凋落。於此尊重差異、多元的社會脈絡下，文化認同在於原住民教育中的重要性，乃在強調其文化的歸屬感，使其產生延續原住民文化之主體性，以促進族群身份認同。影響原住民文化認同的關鍵外在因素之一即是學校教育，許多研究皆顯示原住民學生的學校生活適應正是與其對自身族群文化認同感有著密不可分相互影響關係。因此，從訪談中可知，他們對民族教育的重要性都有非常深刻的思考，理念雖不同，但都體認到民族教育課程，對原住民族未來生存發展的重要性，它不只在傳承民族文化，使族群免於同化消失，關鍵的是能為族群建立核心價值。

二、課程的決定

黃政傑(2000)認為課程決定基本上是一種抉擇，作決定者在課程的分析、計畫、執行、評鑑中，自幾個方案中選擇，或者判斷是否採用某一

方案。從小馬國小民族教育活動課程決定的過程中，發現同時具有幾種的決定機制：一是依據上級公文的計畫內容，來決定課程；二是由校長決定交由主任執行，或由主任提案，交由校長裁示後實施；三是全校教師共同討論、共同決定的機制。不過以上的課程決定大都還是以行政人員為主。無論是用何種決定機制，在規劃設計階段，支援教師都扮演主要推動者。

金主任認為課程的決定，其實是依上級公文的計畫內容，因為與補助計畫經費有關，

「學校的民族教育課程，事實上，需要再多一點經費進來，那時候上級公文臨時這樣下來，於是匆匆忙忙去申請，校長覺得有這個經費去申請看看，所以那時候的課程決定也是這樣子，是跟著上級單位的公文跑著。」（訪D-970425）

吳老師認為以民族教育課程的內涵而言，它具有課程特性與計畫經費性質二個層面，所以計畫由校長、主任及支援教師主導，是有其原因。

「民族教育活動課程的實施與決定，實際的運作都還是在校長、主任及支援教師的身上。因為他們比較了解學校課程的需求與計畫的內涵。」（訪T1-970429）

金主任認為課程的決定，新學年之初還是會提交課程發展委員會，因為「九年一貫課程」所強調的即是賦予學校和教師發展課程的權利空間，提供具有社區特性的教材和符合學生經驗的學習活動。而課程發展委員會的設置就是要推動學校本位課程，提供學童不同選擇的課程內容。

「新學年的開始，在學校的課程發展委員會討論下，將民族教育課程納入學校的本位課程，一方面展現學校的特色，一方面在各科學習領域中可呈現多元文化的課程。」（訪D-970415）

由以上可知小馬國小的民族教育課程決定，大致考量上級主管機關的公文指示辦理，其次因為民族教育課程的特性，偏向計畫性質，因此大都由校長、主任及支援教師主導，只有在學年開始之際，會交付於課程發展委員會討論。鄧靜蘭（2004）研究指出行政人員往往主導課程發展與方向。從學校本位課程發展的角度來看，這種課程決定的方式是否適當仍有疑義，如果校內教師缺乏民族教育課程發展與教學的能力時，學校理應設法增進教師的專業能力，因為課程發展同時也是教師專業發展，而不是把教師排除在民族教育課程發展與教學工作之外。

三、課程設計的內涵

課程設計 (curriculum design) 係指課程工作者的一切活動，包含它對達成課程目標所需的因素、技術和程序，進行構想、計畫、選擇的慎思過程 (黃政傑，1991)。現任周校長對民族教育課程設計也提出幾個方向，認為民族教育課程，是一個持續不斷的歷程，應該兼顧文化保存、文化發展、知識技能與情意並重的目標，進行規劃族群研究的課程與活動，避免學童學習零碎和片面的文化知識。

「學校對於民族教育課程的設計，大概是從保存文物開始，其次是認知，有哪些是屬於原住民的東西、哪些東西是已經快要遺失了、哪些是還必需要透過整理。譬如說竹編的東西，以前可能是在生活上有使用到，以及上山去種田可能會用竹編作的便當，裡面會放著avai什麼的帶上去，讓小朋友認知這些文物的東西。再來，再透過學習，包括雕刻、編織、舞蹈部份等，透過母語的學習這方面，動靜態兩方面的學習，讓這個課程能夠慢慢的結合。第四層面就是透過研究，例如，為什麼原住民裡面沒有這個祭祖，只有海祭、山祭，透過研究找尋這些東西，慢慢的讓這個文化比較嚴謹的一點。最後，再透過薪傳將這些傳統的文化傳承下去。」(訪P-970408)

金主任目前是學校的教導主任，是現今小馬國小民族教育課程的總策劃者，工作包括計畫的擬定、遴聘支援教師、編排課程、成果彙整等，金主任亦從往年的經驗得知，學校推動的民族教育活動課程所需的經費及規劃，大都是仰賴「教育優先區計畫」與「民族教育活動計畫」。因此，依循著課程發展的經驗考量計畫與課程的延續性並發展學校的特色。

「課程目前是有木雕及傳統歌舞，後來我是把它和打擊樂結合在一起，主要是延續之前的申請模式。我認為除非這個模式學校有再經過特別的討論，或老師有特別的反應才會做大規模的修改，否則都會朝這方面的發展繼續推動，當然我們也會做一些微調。」(訪 D-961221)

在課程的制定與規劃設計方面，金主任認為課程的設計，乃是配合支援教師的專長。據金主任的了解，支援教師高老師與支援教師趙老師是夫妻關係，他們倆在社區裡有成立阿美村文化工作坊，平常接觸的都是文化

傳承的工作，所以對阿美族文化具有深厚的認識。支援教師高老師本身為阿美族，其所指導的編織、十字繡、傳統歌舞、打擊樂等則是偏向於阿美族群特有的、固有的傳統技藝與技能類。而支援教師趙老師本身為非原住民，但對原住民之雕刻藝術情有獨鍾，雖沒有原住民般的熱情灑脫個性，卻有一顆熱忱的心，其所教導的皮雕、木雕、漂流木裝置藝術、童玩等大都偏向於原住民族普遍持有的特色為主。

「支援教師高老師負責的是編織、十字繡、傳統歌舞、打擊樂等。支援教師趙老師負責的是皮雕、木雕、漂流木裝置藝術、童玩等。對阿美族群文化具有深度的認識與了解。設計考量是能表現出學校特色與成果的課程內涵。」（訪 D-961122）

支援教師高老師認為阿美族的傳統服飾繁複多樣且亮麗，服飾的各式各樣十字繡，都是具代表性的藝術形式，傳統的這些藝術表現都具有一個同樣的特色，亦即都與日常生活緊密結合，除了是藝術也是日常用品。因此，支援教師高老師的課程設計理念，乃是以傳承阿美族傳統文化為主。

「目前在小馬國小這裡我教的是編織、十字繡、傳統歌舞、打擊樂等，目的是期望學童能傳承阿美族的固有傳統文化，順便學習一技之長。」（訪 AT1-961123）

支援教師趙老師認為阿美族的原鄉居住地，多半是沿著花東縱谷與海岸間形成聚落，這樣的自然環境，造就了阿美族人相當獨特的山林與海洋文化。小馬國小位於風景秀麗的台東縣東海岸，是一個典型的阿美族聚落。因此，支援教師趙老師的課程設計理念，乃是以在地族群的生活環境為主，創作所需的素材都來自於周邊的環境。

「我覺得阿美族是一個與海為伍的民族，因此我就將活動課程的主題、教材都環繞在海洋，例如皮雕、木雕、漂流木裝置藝術、童玩等，比較偏向技能方面，這些創作素材都取之於在地隨處可得。」（訪 AT2-961123）

由以上的分析可知，從現任周校長、金主任及二位支援教師的民族教育課程設計中，由於每個人的角色不同，因而也發展出不同的設計概念。校長部分比較偏向政策面向；主任部分比較偏向執行面；支援教師則比較偏向實務面。因此，綜合以上可歸納出小馬國小的民族教育課程設計，大致考量在地的阿美族文化特色，學校的族群特色、評估容易表現出特色與成果的課程及支援教師的專長，並透過「2688 新世代卓越計畫」、「教育

優先區計畫」與「民族教育活動計畫」與等項目，遴聘兩位支援教師共同推動。

綜合以上的資料分析可知，小馬國小的民族教育活動課程設計，根據Banks的四種課程設計模式，採用的是貢獻模式。換言之，即是在未更改主流課程的基本結構，將傳統歌舞與傳統打擊樂課程，融入在藝術與人文領域中實施，期望學童能瞭解本族群文化的經驗，進而內化到生活當中。而學者黃政傑的十種課程設計模式，本研究之個案則是採用補救模式與非正式課程模式，即在未更改主流課程的基本結構，將部份的民族教育課程，例如將傳統歌舞、傳統打擊樂，融入在藝術與人文領域中實施，另一部分則利用週三下午與週六實施。

四、課程的實施

經研究者整理訪談資料後得知，小馬國小目前推動的民族教育活動課程，計有傳統歌謠、舞蹈、編織、傳統打擊樂、漂流木裝置藝術（木雕）、皮雕、童玩及十字繡等。如表4-3。

表4-3 小馬國小推動民族教育活動課程現況一覽表

項目 年	2688新世代卓越計畫		教育優先區計畫		民族教育活動計畫	
	實施方式	項目	實施方式	項目	實施方式	項目
2005	融入中、高年級藝術與人文領域	傳統歌謠、舞蹈、傳統打擊樂	週一、二、三、四下午放學後	傳統歌舞、傳統打擊樂漂流木裝置藝術（木雕）	週日 上下午	皮雕、童玩、編織、十字繡
2006	融入中、高年級藝術與人文領域	傳統歌謠、舞蹈、傳統打擊樂	週一、二、三、四下午放學後	傳統歌舞、傳統打擊樂、漂流木裝置藝術（木雕）	週日 上下午	皮雕、童玩、編織、十字繡
2007	融入中、高年級藝術與人文領域	傳統歌謠、舞蹈、傳統打擊樂	週一、二、三、四下午放學後	傳統歌舞、傳統打擊樂、漂流木裝置藝術（木雕）	週日 上下午	皮雕、童玩、編織、十字繡
2008	融入中、高年級藝術與人文領域	傳統歌謠、舞蹈、傳統打擊樂	週一、二、三、四下午放學後	傳統歌舞、傳統打擊樂、漂流木裝置藝術（木雕）	週日 上下午	皮雕、童玩、編織、十字繡

資料來源：研究者整理自訪談資料

從表4-3可以知道，小馬國小在現任周校長時期，民族教育活動課程數量增加了許多，分別以「2688新世代卓越計畫」、「教育優先區計畫」與「民族教育活動計畫」、等三個計畫為推動的主軸，並也藉此發展學校的特色。

研究者亦根據訪談資料得知，「2688新世代卓越計畫」則是將傳統歌舞、傳統打擊樂融入到中、高年的藝術與人文學習領域中實施；而「教育優先區計畫」與「民族教育活動計畫」則是在週一、二、三、四下午放學後與週日實施。是故，研究者將以「2688新世代卓越計畫」、「教育優先區計畫」與「民族教育活動計畫」，作為課程實施分析的主要依據點，分析如下：

(一) 2688新世代卓越計畫

教育部補助各縣市政府增置國小教師員額實施計畫，依據教育部 2006 年 12 月 8 日增置國小教師員額專案經費支用與人力運用原則會議紀錄修訂。支援教師設置目的為落實九年一貫課程之實施，及學校本位管理，有效減輕國小教師之工作負荷；配合九年一貫課程師資需求，多元聘用師資來源，提升教學專業成效；解決偏遠小校人力不足現象，改善教師工作負荷過重之現象。採共聘、巡迴原則處理，補充各領域特殊師資（如英語、鄉土語言、表演藝術等）缺乏者，學校可考慮聘用兼任教師及教學支援工作人員，以解決課程實施之師資來源。（教育部，2006）。

對支援教師任用的辦法，小馬國小的遴聘辦法文件中亦提到（96 聘用新世代卓越教學計畫支援工作人員甄選簡章文件 961119）：報考人基本條件，具中華民國國籍；最近三年未受申誡以上處分者；無教師法第十四條所列各款之情事者。基本資格為，「1.領有本甄選類科教學支援工作人員之有效認證合格證書。2.無『教育人員任用條例』第 31 條各款及第 33 條之情事者『如具有第 31 條各款及第 33 條者不得報考。

由於支援教師高老師的加入，讓小馬國小的民族教育活動課程，變的多采多姿，也將一些民族教育課程，逐漸發展成學校特色，其多年累積的教學經驗，受到師生與家長的認同。

「支援教師高老師，之前都是擔任『教育優先區計畫』傳統文化課程的外聘講師。從2006年則開始擔任中、高年級的藝術與人文領域的支援教師，由於要發展學校的特色，例如傳統歌舞與傳統打擊樂，加上高老師喜歡及擅長阿美族歌舞，而且經歷了前任黃校長與退休陸校長時期，可說是教學經驗豐富的老師，這幾年學校的民族教育活動課程在高老師的指導下，慢慢的成為學校的特色，也漸漸受到師生與家長的肯定。」(訪D-961221)

現今的支援教師高老師除了是教導部分「教育優先區計畫」與「民族教育活動計畫」的民族教育課程外，也是學校的「2688新世代卓越計畫」的支援教師，其也在擔任中、高年級的藝術與人文領域中，融入了阿美族傳統歌舞與傳統打擊樂的課程。

「支援教師高老師的身份，除了是『教育優先區計畫』與『民族教育活動計畫』遴聘的講師外，也是『2688新世代卓越計畫』國小增置教師，並負責學校中、高年的藝術與人文學習領域的教學。」(訪D-961221)

支援教師高老師將阿美族傳統歌舞及傳統打擊樂，融入到中、高年級的藝術與人文學習領域中，除了是為了要有更多的時間教導學童之外，也感謝學校能給於此機會，能在課程上作彈性的安排。

「就如同金主任所說的，我的教師身份很特別，除了是其他計畫的講師外，也是學校中、高年的藝術與人文學習領域的支援教師，之所以會將傳統歌舞與傳統打擊樂，融入到我上課的教學活動中，是因為我想要有更多的時間來教導小朋友，剛好有這個機會，其實應該要謝謝學校。」(訪AT1-970413)

以上的分析得知，「2688新世代卓越計畫」支援教師的設置，乃是落實配合「九年一貫課程」有效減輕國小教師之工作負荷及師資需求，解決偏遠小校人力不足現象，而其資格必須是具有選類科教學支援工作人員之有效認證合格證書，且亦必須無『教育人員任用條例』第31條各款及第33條之情事者，始可參加學校支援教師的遴聘。倪明宗（2006）研究指出雖然「九年一貫課程」對學校課程的實施較具彈性，但對於民族教育課程來說，正式課程的時間仍然不足，原住民國小大都還要利用週三下午或假日來舉辦活動補充。

1.傳統歌謠

在阿美族的社會中，音樂是與其日常生活結合在一起的，雖然稱不上華麗複雜，但優美的旋律、生動的節奏與通俗的歌詞，卻是族人平日生活的忠實記錄。阿美族的歌謠經常伴隨著舞蹈，載歌載舞是阿美族歌謠的特色。演唱時，通常由一人領唱，眾人隨之應唱。在教學的場域中，支援教師高老師既是民族教育課程的講師，又是『2688新世代卓越計畫』國小增

置教師，因此可以有將自己的課程作彈性的應用，其認為要唱好一首傳統歌謠的不二法門，就是要不斷地練習，練習過程中偶爾會有一些挫折，但是部分學童都會懂得如何去改進。「Fangcalay」歌詞的意涵，大概是描寫在這美麗的時刻，我們在這美麗的部落，大家要盡情的歡唱與跳舞，或許我們大家什麼都沒有，但是只要我們有像海浪般胸襟的唱歌、跳舞，那麼我們就擁有全部。

「今天上課的內容是複習傳統歌謠的教唱，地點是音樂教室，歌名是『Fangcalay』，國語譯名是『美哉阿美』，是一傳統歌謠。三、四年級的小朋友們約有25名，支援教師高老師先播放音樂CD，小朋友看著黑板上的歌詞，邊看邊聽，高老師接著說，等一下要驗收唱歌，小朋友們開始有點緊張，只好大聲跟著音樂CD，唱『Fangcalay』，有些小朋友好像對歌詞並不是很熟，不過有些真的是會唱，到了驗收的時間，這一組唱的不錯，受到高老師的讚美與鼓勵。」(傳統歌謠教學觀察961109)

對部分學童而言，能在藝術與人文的課堂中唱歌是一件快樂的事，尤其是吟唱阿美族傳統歌謠，學童大都認為唱歌要有很多人唱，這樣彼此才不會緊張，而不敢唱。

「比較喜歡上這個課，因為可以唱很多的傳統歌謠，而且上課也很快樂。」(訪S1-961109)

「這首歌，有聽部落的人唱，覺得很好聽。」(訪S2-961109)

「如果是一個人唱，我會不太敢大聲唱，但是兩人一起唱就不會緊張，可以唱的很大聲。」(訪S3-961109)

「大家都很喜欢唱歌，尤其是唱自己族群的歌，因為唱起來比較有感情。」(訪S4-961109)

傳統歌謠要傳達的是，部落族人的生活方式，歌詞大都淺顯易懂，容易琅琅上口，在無文字文化的社會中，以歌來記載，流傳某些人物事件或歷史傳說的這種方式，是相當普遍的一種現象，這種現象告訴了我們，那就是口頭傳承的歌，具有易於記憶的特性，這也就是能流傳多年而不會中斷的原因。從教學分享的活動中，讓學童瞭解歌謠與部落的關係。「Tengac」這是一首輕快的阿美族創作流行歌曲，旋律相當輕，快歌詞的意涵，大概是描寫阿美族民族人，對海裡、山裡、溪裡的可食的動植物野味在餐桌上展現出來。

「今天教的歌曲是『Tengac』，國語譯名是『沾醬歌』。這是一首輕快的歌。支援教師高老師先講解歌詞的意義，再播放音樂CD，讓小朋友先聽著音樂，有些小朋友嘴巴沒有張開，被叫到台前唱給大家聽，模糊不清的歌聲，聽了都哈哈大笑，我也跟著笑。最後，高老師請我也一起唱，還好這首歌以前有聽過，也大聲的與小朋友合唱。」(傳統歌謠教學觀察961205)

學童認為傳統歌謠的吟唱，重要的是咬字與發音要標準，而且要挑選大家耳熟能詳的歌謠，因為這樣比較容易引起大家的共鳴與興趣。

「這首歌比較輕快活潑，很多人唱過，我很喜歡，所以告訴自己要好好的學，以後可以唱給別人聽。」(訪S1-961205)

「有些同學可能發音不標準，會將這首歌變成玩笑歌，會被老師糾正。」(訪S2-961205)

「老師都會告訴我們，唱歌的時候，發音要標準，不要忘了這是我們的語言。」(訪S3-961205)

「挑選的歌謠，都是大家有聽過的，所以學的比較快，不過還是會有一些小朋友學得比較慢。」(訪S4-961205)

從以上的分析可知，阿美族的歌謠表現方式，即是應答唱法，應答唱法是在於自己一個人沒辦法唱，它必須要至少兩個以上的人才可以唱，以及表現方式是有秩序的，有前後、主從之分(明立國，1989)。因此，換句話說，阿美族的歌謠它其實反映了是一種合群的精神與團結意識。而阿美族的傳統歌謠依據黃貴潮(1998)的分類，大致可為四大類：祭典歌謠、工作歌、生活歌謠與幼童歌曲等，傳統的歌曲並沒有固定的歌詞，必要時由領唱者根據演唱時的狀況即興的加入歌詞，平常演唱時則以慣用的「依那那路彎」或「哈嘿」，a、e、o等母音，以虛詞表達歌曲的情感。因此，支援教師高老師特別強調咬字發音是最重要的訓練，認為歌謠傳唱的歌詞、旋律、節奏與發音等若學習的不正確，那麼傳統歌謠就會容易失真、失去原意。

2.傳統舞蹈

支援教師高老師對於傳統舞蹈的熱愛與付出，在2000年至2002年間，所指導的舞蹈比賽主題「代代相傳」、「海祭」、「喚醒」以及2005年e起舞動

「我的部落」等可以真實的看出。高老師對於現今部落文化的傳承、傳統祭儀與族人及對文化的迷失等，都有深刻的體會，希望能藉由舞蹈的演出方式，傳達族人要重視文化的保存與傳承。

「在2000年時舞蹈主題是『代代相傳』，敘述部落的老人家是如何將傳統文化傳承給他們的後一代。第二年是『海祭』，和一般部落的海祭演出方式與內容有點不一樣，由於人數與場地的緣故，我們的海祭只是作捕魚的這儀式而已。第三年是『喚醒』，大概是描寫現今的部落族人在社會中，為了工作與生活，迷失了方向，藉由舞蹈呼喚沉醉於歡樂及失望的族人。2005年參加了全國原住民族兒童的歌舞劇的縣內的初賽比賽，主題是『我的部落』。舞碼則是描述部落的生活點滴、傳統祭儀及婚喪喜慶等。而2007年，又重新參加對外的比賽。」（訪AT1-961223）

2007e起舞動全國原住民族兒童歌舞劇競賽，是繼全國民族舞蹈比賽之後，有些原住民學校要參加的另一競賽舞台。而2007e起舞動全國原住民族兒童的歌舞劇，就是為自己熱愛舞蹈的生命與傳統文化重新出發，以「阿美族的生命祭儀」為主題。在文件的資料中知道，2007e起舞動共分四區競賽，取前三名優勝隊伍，參全國的總冠軍賽，而小馬國小以優異的成績晉級，支援教師高老師則是最大的幕後功臣。

「參加了2007e起舞動全國原住民族兒童歌舞劇台東縣的初賽，獲得不錯的成績，並取得全國參賽代表權……，主題是『阿美族人的生命祭儀』敘述當地族人與海洋保持著密切而友善共存的關係，建構出部落族人的生命祭儀。或許是沒有像他校一樣有創新吧，結果未獲評審裁判的青睞，但我和學生與家長都已心滿意足了，因為畢竟我們作到了。」（訪AT1-961122）

根據「活力2007. e起舞動全國原住民族青少年及兒童母語競賽規則」（2007. e起舞動文件961119）提到：國小組競賽，採兩階段進行，第一階段進行北、中、東區（一）、東區（二）的區賽，第二階段，各分區賽入圍3所學校共12所，晉級全國總決賽。另加上2006年全國總冠軍台東縣的美灣國小，共計13所入圍總冠軍。國中組及高中（職）直接於台北國父紀念館進行競賽。比賽時間，每隊以12-15分鐘為限。

從以上的分析可知，支援教師高老師思索著比賽成績的優與劣是否就是代表學校在民族教育活動推動上的努力程度呢？其深深覺得學校在推動

傳統歌舞上應思考與有所堅持演出的方式，但是在比賽中裁判的喜好卻是往往影響著傳統歌舞演出的方式。因此，有些學校爲了能取得佳績，在歌舞的訓練方向已不再堅持傳統，融入了各族群特色的元素，演變成今天各族群傳統歌舞的混淆不清，因此裁判在民族教育活動發展中也扮演了關鍵的角色。目前原住民學校推動傳統歌舞最大的隱憂，就是太過於表面及淺顯，爲了比賽能脫穎而出，有些學校將訓練朝著裁判的喜好發展，窄化了傳統的意義。莊國鑫（2002）亦指出原住民學校推動傳統舞蹈參加全國民族舞蹈比賽，爲了得到優異成績而屈就於舞蹈評分標準與裁判的喜好，而將傳統服飾、音樂、舞蹈及故事背景，加以改變或融合於他族的現象，破壞了傳統文化。因此，民族教育課程中的傳統歌舞，在比賽之際常會遇到「傳統」與「現代」取捨的難題，雖然是見仁見智的問題，但是，只要評審的心態與觀念未改變，這些問題仍是會存在著，這也是原住民學校實施民族教育課程之傳統歌舞時之特殊的現象，值得大家深思的問題。

3.傳統打擊樂

在傳統打擊樂器中發現有塑膠水管的樂器，經研究者進一步訪談支援教師高老師的結果，才得知因爲塑膠水管的共鳴位置與竹子類似，又加上質料不易變形，經過改良及不斷的測試後，感覺效果不錯，所以也加入成爲打擊樂器的一種。然而在節奏感的訓練方面，部分學童備都深深覺得備感壓力，不是拍子不對，就是節奏無法配合。雖然在打擊的練習過程中，偶而有點出錯，但都不影響整體的表現。

「今天下午第二節，是小朋友練習傳統打擊樂器的時段，看到樂器多以竹製成，例如竹筒鼓、木琴、竹號、竹鐘及竹鼓等樂器，不過有些是利用粗的塑膠水管替代，今天練的項目是節奏感訓練，每位小朋友都要注視著支援教師高老師的手勢，一個一個地練習，不過還是會有走樣的時候，小朋友拍擊的速度真是快，非得基本樂理要好，否則會學不來的，樂器敲打的声音，還是會令人振奮的。」（傳統打擊樂教學觀察961105）

傳統打擊樂除了是在課後練習外，也在藝術與人文的課程中練習，部分學童認爲練習的時間增加了，對學習是有幫助的。

「在藝術與人文的課，我們也有練傳統歌舞與打擊樂，上課起來

真是很熱鬧。」(訪S1-961226)

「傳統歌舞與打擊樂的練習，是需要很多的時間。除了在放學後有練習之外，也會在我們的藝術與人文課中，反覆的練習，只有這樣我們才會有所進步。」(訪S2-961226)

「長時間的訓練，我發覺節奏感比較有進步了，不過偶爾還是會有出差錯的時候。」(訪S3-961226)

從以上的分析可知，傳統打擊樂器經過改良後，有些樂器則是改以用塑膠水管替代，但敲擊出來的音質卻不失整體的表現，而打擊樂亦是注重學童的節奏感訓練，融入在藝術與人文領域中實施，不僅提供了另一學習的時間，也活絡了教學活動，並促進學童的學習意願。

4.師生與家長對「2688新世代卓越計畫」實施時間的態度

吳老師認為「2688新世代卓越計畫」，讓部分民族教育活動的教學，能在正式的課程中實施，亦是代表一種學習的延伸。

「『2688新世代卓越計畫』能夠融入到藝術與人文學習領域中，對教師的教學與學童的學習，我想都是一種加深加廣的學習，對學童的學習具有實質的幫助。」(訪T1-970429)

賴老師認為支援教師的加入，確實能減輕教師的工作，尤其是對阿美族傳統技藝課程方面，更是彌補校內教師在這方面的不足，其次亦能協助學校發展特色的課程。

「這個計畫的推動，除了是減輕了學校老師的教學工作外，也可以協助學校發展特色，這不錯的計畫應該要持續的推動下去，希望學校要持續的申請。」(訪T2-970429)

侯老師認為民族教育活動課程，融入藝術與人文學習領域，普遍受到學生、家長與校內教師的認同。

「相較之下，能將部份的民族教育活動課程，融入到藝術與人文學習領域中實施，學生、家長與教師的感覺都覺得很好，因為不會增加任何學習與其他因素的負擔。」(訪T3-970429)

徐老師認為「2688新世代卓越計畫」的實施，讓支援教師高老師能有足夠的時間指導2007年起舞動全國原住民族兒童的歌舞劇與中華民族舞蹈比賽，並為學校與部落爭取最高的榮譽。

「因為有這個『2688新世代卓越計畫』，所以才有支援教師高老師的加入，她除了在『教育優先區計畫』的時段外，也在藝術與人文中指導傳統歌舞及兒童歌舞劇及傳統舞蹈，在不影響任何正課的時間下，能有如此的成績，真是不簡單。」(訪T4-970429)

由以上的分析可知，「2688新世代卓越計畫」的支援教師，其將部份民族教育活動課程，融入到藝術與人文學習領域中教學的作法，部分教師們認為這是可行的辦法，亦得到學生與家長的認同。王武榮(2003)指出實施傳統文化傳承教學時，以師資難覓及設備經費欠缺為主。倪明宗(2006)亦指出學校實施民族教育課程的主要困境在於師資、經費的缺乏。而「2688新世代卓越計畫」的推動，為小馬國小民族教育課程無法在正課實施的困境中，找到一個可行的辦法。學生、家長與教師對「2688新世代卓越計畫」實施的時間，都一致認為較適合且爭議性不大。

(二) 教育優先區計畫

金主任認為「教育優先區計畫」的實施方式，以不影響學童的課業為主。因此，有其因素的考量。

「『教育優先區計畫』授課內容包括週一、二、四下午放學後實施的傳統歌舞、傳統打擊樂；週三下午的木雕裝置藝術，因為這樣比較不會影響學童的課業。」(訪D-961102)

「教育優先區計畫」之所以會在放學後時間、週三下午中實施，乃是因為受到計畫本身補助的規範及週六社區教會的活動影響。

「『教育優先區計畫』因為受到補助的規定要點，不能在正課中實施，因此只能在放學後時間、週三下午中實施。週六的時間由於有社區教會的活動，所以也無法在這個時段進行，經過學校內部大家的討論及評估後，實施的時間決定為放學後時間、週三下午。」(訪D-961221)

學校擬定的發展學校原住民教育文化特色計畫描述(96發展學校原住民教育文化特色計畫文件961119):「教育優先區計畫」木雕裝置藝術，實施時間為週三下午13:00~16:00；傳統歌舞、傳統打擊樂，實施時間為週一、二、四下午放學後13:00~17:00。

學校擬定的96年度推動教育優先區計畫描述(96推動教育優先區計畫

之傳統歌舞與傳統打擊樂教學文件961119):推動傳統歌舞及傳統打擊樂之目的為,介紹阿美族傳統歌舞與打擊樂之緣由和文化特色;傳統歌舞與打擊樂在傳統儀式中的意義;傳統打擊樂之基本操作與進階運用;辦理傳統歌舞及打擊樂之成果發表會及參加縣內外之比賽。

1.傳統歌舞

阿美族人稱舞蹈為sacro,並將舞蹈分為malikuda(馬力固達)和misalukiaw(米沙魯教)。malikuda專指年祭歌舞,或男性歌舞;misalukiaw包含一般歌舞,例如宴會、婚禮、男子從軍紀念等情境唱跳的樂舞;另指女性歌舞。一般而言,女性可以學習唱跳malikuda,但是男性則不習唱跳malikuda。根據平珩(1987)有關阿美族宜灣年祭歌舞的舞蹈分析中,阿美族年祭舞蹈有以下特色:隊形:大都是圓圈牽手而舞、排列按照年齡階級層長幼順序。除內圈長老之外,男性舞隊以開口圓為多,隊形變化尚有螺旋形、蛇形和蜈蚣形。舞步:一般而言,女性較多走、跑的動作;而男性則因為體能要求,較強調跑、跳的動作。

根據訪談資料得知,阿美族傳統歌舞是小馬國小推動民族教育課程,歷史悠久的項目之一,也是學校近幾年來發展特色的項目,它歷經了前任黃校長與退休陸校長到現在的周校長時期。

「傳統舞蹈有其歷史,也是每年『教育優先區計畫』必申請的項目,也成為學校發展原住民特色最久的項目之一,它歷經了前任黃校長與退休陸校長。」(訪D-961221)

傳統舞蹈課程,是小馬國小所有民族教育活動課程中,參與學童人數最多的一個項目。因此,傳統舞蹈的教學需要大的場地,操場則為最佳的地方,支援教師高老師先講解舞步的典故及適用的場合,目的是要讓學童有正確的觀念,在傳統舞蹈綜合演練的過程中,不免還是會有些學童過於緊張,以致於亂了方寸,讓畫面感到混亂與不協調,不過在高老師的協助指導下,學童的動作都逐漸的一一改正過來,隊形也慢慢有了樣子。傳統歌舞為阿美族人與神靈溝通的禱詞,並以肢體動作來表達對神靈的讚美、感恩與祈求,由男子擔綱,女子僅居於助興地位,通常圍成圓形,一方領唱,一方答唱,曲調與舞步簡單,反覆唱跳。

「男女生的學童加起來大概有40幾位,今天上課的地點在操場,

支援教師高老師要帶著小朋友們學習跳迎賓舞步，根據高老師的說法，這是部落有喜慶日子時，最常跳的舞步，豐年祭典時也會跳這樣的舞步，這是一種大型又熱鬧的舞步，以領唱和達唱的方式進行。看到小朋友們手拉著手圍個大圈圈，腳步隨著音樂移動，練習的過程中，有些小朋友可能比較害羞或頑皮，圈圈時而成形，時而斷掉，高老師馬上上前糾正，並親自作示範，以便讓跳舞的隊形能完整。」(傳統舞蹈教學觀察961107)

在傳統舞蹈綜合演練的過程中，不免還是會有些學童過於緊張，以致於亂了方寸，讓畫面感到不協調，不過在支援教師的協助下，學童的動作也都一一的改正過來，隊形慢慢有了樣子。

「綜合演練的時候到了，支援教師高老師播放音樂CD，分組表演，小朋友們都顯得有點緊張，不過還是認真的聽講教師給的建議事項，在演練的過程有的小朋友完整的跳出舞步來，有的方向與拍子搭不上，隊形有點亂，在全部的整體表現來看，是有進步許多，高老師也趁機告訴小朋友唯有不斷的練習，舞步才會熟練。」(傳統舞蹈教學觀察970324)

部分學童對於傳統舞蹈的課程內容是有興趣的，不過跳的時候還會緊張，也體認到節奏感的訓練是很重要的。

「剛剛跳的時候好緊張，總覺得跟不上拍子，節奏感還是要再加強。」(訪S1-970324)

「雖然自己跳得不是很好，但是我已經盡力了，希望下次能將些缺點改過來。」(訪S2-970324)

「有進步了，至少沒有踩到其他同學的腳，不像上次都會跟同學互踩。」(訪S3-970324)

「傳統舞蹈要用心去體會，要隨這音樂的節奏跳，一旦節奏抓不到舞步就會亂掉了。」(訪S4-970324)

部落kasapu的傳統儀式，經過時間與環境的轉變，漸漸的失去了那份神秘感，支援教師高老師爲了要再找回那份失去的神秘感，因此把這些儀式祭典的文化意涵融入在指導的舞蹈裡，一方面是希望留住傳統文化的神秘感，另一方面能夠將這些傳統的祭典儀式傳承下去。

「部落以前的婚禮跟海祭，還有kasapu的那種儀式，跟現在完全的不一樣了，很像都找不到那個神秘感了，所以，我就跟小朋友

友講，你們要好好的保留這個儀式。因此，就把這些儀式都用在舞蹈上，保留以前老人家那種神秘的感覺，我也希望在舞蹈的指導上，能將這個神秘感融入在其中。」(訪AT1-970413)

不免還是會有些學童過於緊張，以致於亂了方寸，讓畫面感到不協調，不過在支援教師高老師的協助下，學童的動作也都一一的改正過來，隊形慢慢有了樣子。

「綜合演練的時候到了，支援教師高老師播放音樂CD，分組表演，小朋友們都顯得有點緊張，不過還是認真的聽講教師給的建議事項，在演練的過程有的小朋友完整的跳出舞步來，有的方向與拍子搭不上，隊形有點亂，在全部的整體表現來看，是有進步許多，高老師也趁機告訴小朋友唯有不斷的練習，舞步才會熟練。」(傳統舞蹈教學觀察970324)

從以上的分析可知，傳統歌舞是小馬國小所有民族教育課程，仍然再持續推動最久的項目之一。實施的時間為週一、二、四下午放學後。支援教師高老師利用深入淺出的教學方式，帶領學童進入傳統歌舞的世界，也將部落漸漸式微的kasapu的傳統儀式，融入在指導的舞蹈裡，期望將留住與保存這些儀式祭典的文化內涵，不過學童在傳統歌舞的節奏感訓練方面，還需要再作加強。

2.傳統打擊樂

根據中央研究院在1967年左右的調查，阿美族有四十幾種傳統樂器，是台灣原住民中最豐富的一族(中央研究院，1967)。樂器是阿美族傳統生活中不可或缺的器物，阿美族人製作和使用各種樂器於農牧生活，也應用於求愛等各種場合。傳統打擊樂器，過去，由於阿美族竹製樂器製作簡單，材料也容易取得，往往因應各種不同的場合現場製作、現地娛樂。而族人也未曾考慮保存的問題，因此，許多傳統的樂器也因此失傳(中央研究院，1967)。用麻竹製成的樂器竹鐘，阿美族語叫杓互(kakeng)，是阿美族傳統婚禮中女子招贅時用來報喜訊的用具。

早期在阿美族的部落裡就已經存在了，杓互打擊樂器的材質，分別是取自於部落當地的刺竹、刺葱、山黃麻及血桐這些植物，現今的杓互打擊樂器爲了攜帶方便，均已竹子爲主要的敲擊材料。

「聽老人家說：『這個本來就是阿美族，以前就擁有的東西，以前就是就地取材，唱歌就是拿竹子敲敲打打。』如果以材質來說，它有四種材質，第一個是刺竹、然後刺葱還有一個是叫做山黃麻、然後血桐這些東西，最古老的方式，大概就是一個架子然後懸吊四肢，就是這四種材料下去做的木琴，現在大部分是以竹子為主，因為製作比較方便。」(訪AT1-970413)

近幾年傳統打擊樂慢慢的在原住民阿美族學校興起，逐漸成學校的特色。傳統打擊樂以木頭與竹子為主要的材料，打擊樂需要有高層次的音樂素養，每一樂器的協調度都要恰到，否則聽到的聲音是凌亂刺耳的。教學觀察發現，有塑膠水管的樂器，經研究者詢問支援教師高老師的結果，才得知因為塑膠水管的共鳴位置與竹子類似，又加上質料不易變形，經過改良及不斷的測試後，感覺效果不錯，所以也成為打擊樂器的一種。

「今天下午第二節，是小朋友練習傳統打擊樂器的時段，看到樂器多以竹製成，例如竹筒鼓、木琴、竹號、竹鐘及竹鼓等樂器，不過有些是利用粗的塑膠水管替代，今天練的項目是節奏感訓練，每位小朋友都要注視著支援教師高老師的手勢，一個一個地練習，不過還是會有走樣的時候，小朋友拍擊的速度真是快，非得基本樂理要好，否則會學不來的，樂器敲打的声音，還是會令人振奮的。」(傳統打擊樂教學觀察961105)

節奏感的訓練，來激發學童的專注力，讓學童能在不同的樂器聲，找到自己的位置。

「今天是合奏的練習，一段時間沒見，小朋友的表現已經進步許多，可以在這麼多複雜的竹子、木頭中，能夠清楚找到自己的拍子與節奏，敲打的聲音，今天支援教師高老師要教的是節奏感訓練，看見每位小朋友們都閉著眼睛，用耳朵用心去聽，仔細聽聽看老師所敲擊出的聲音，到底是木琴還是竹號或者是竹鐘等的樂器聲，只見小朋友們個個都專心的聆聽高老師的敲打聲。」(傳統打擊樂教學觀察961226)

有些學童練習當中，偶爾還是有不熟練的地方，對自我節奏感的訓練，自認有待加強，也體認到唯有不斷的學習，才會進步。

「這真的是很難，有時還會聽錯樂器的聲音。」(訪S1961226)

「雖然是有點難，不過這是一種自我的訓練。」(訪S2961226)

「經過這樣的訓練，發覺節奏感比較靈敏一點了，不過偶爾還是會有出差錯的時候。」(訪S3961226)

「佩服其他的同學，節奏感真好，一學就會，要向他們學習，總有一天我也可以的。」(訪S4961226)

小馬國小的近年來阿美族傳統打擊樂頗負盛名，其中打擊樂器都出自支援教師趙老師的巧手，其利用血桐、漂流木及竹材等素材，發展各式打擊樂器，聲音明亮清脆，相當悅耳。並在支援教師高老師的認真教導下，逐漸成爲學校傳統技藝課程的特色之一，偶而也在東管處阿美族民俗中心受邀演出。由於製作傳統打擊樂器耗時、費工，因此數量並不多。支援教師趙老師表示，當初製作時向許多阿美族的耆老請教，並自己試驗了許多的材料，並尋求它們的差異性，最後再加入自己的構思，逐漸設計出一系列的打擊樂器，目前許多的樂器都妥善的收藏在學校的民族教育資源教室裡，成了小馬國小珍貴的阿美族傳統技藝資產。

3.木雕（漂流木裝置藝術）

學校擬定的 96 年度推動教育優先區計畫描述（96 推動教育優先區計畫之木雕教學文件 961119）：推動木雕（漂流木裝置藝術）教學之目的爲，介紹阿美族傳統木雕作品及美學特色；木雕作品在傳統藝術中所蘊含之意義；木雕之基本操作與進階運用及以現代裝置藝術融合傳統木雕。

學校擬定的 96 年度推動教育優先區計畫描述（96 推動教育優先區計畫之木雕教學課程內容文件 961119）：課程內容包括，刀具用法與安全事項；直線條、彎線條雕法；圓孔、圓形雕法；實作練習，刀具保養；圖騰創意構圖；細部雕法、修飾；磨光、著色及保護漆塗刷等。

阿美族在雕刻方面比起其他族群較少有傳統部份，但是現在有愈來愈多的阿美族人卻將現代的雕刻藝術融入傳統，創造出另外一番的風格，而阿美族的雕刻大部分的圖案類似像太陽的圖案和阿美族做麻糬的器具。在阿美族傳統住屋的木柱和橫樑上，依稀可以看到許多簡單的雕刻紋飾，另外阿美族人也用木雕來記載英勇事蹟，男女的交往亦可透過它來表達情愛(王嵩山，2001)。這種木雕的傳統，到了現代，阿美族也相繼出現許多年輕的木雕或裝置藝術創作者，這些創作者大量地利用相當多的漂流木作爲創作的素材，憑藉著力量與亮麗的傳統藝術特質，這些當代的阿美族藝術

家已經逐漸在臺灣的東部創造出一種漂流木藝術的文化地景。

小馬國小鄰近太平洋，海邊時而見到荒廢的漂流木，靜靜地躺在沙灘，部落的族人有時會用將它帶回家，運用巧妙的雕刻刀法，讓它成爲一個裝飾品，展示在家們與庭院中。

「美勞教室傳來陣陣的敲打聲，原來是小朋友們正在做漂流木的雕刻，有的小朋友雕一些簡單的海中生物，例如有常見的魚類、螃蟹、貝類，也有一些創作品，支援教師趙老師在黑板上講解雕刻的要領，也說明應注意的安全事項，由於時間的關係，小朋友的作品只完成一半，老師將小朋友的半成品，予以收齊放置在廚櫃裡。」(木雕教學觀察961121)

支援教師趙老師的木雕教學，是以海洋生物爲主體，認爲接近學童的生活環境，教學才具鄉土化。其次，教學過程中觀察到，老師一直強調使用雕刻刀要注意安全，由於時間的關係，學童們並未將作品全部完成。

「第一次看到雕刻刀，還以為是只有一把刀，原來是有好幾刀，老師叫我們要小心地使用。」(訪S1-961121)

「在雕刻的時候心要安靜，不可以浮躁，否則雕出來的東西，會不好看。」(訪S2-961121)

「先將要雕的海中動物，先用黑色的粗筆，描在木板上，有一個形狀出來，然後在用雕刻刀，在上面刻，如果畫得歪歪的，雕出來的動物也是歪歪的，這個是要注意的。」(訪S3-961121)

「雕出來的魚或蝦，雖然不是很好看，但是老師沒有怪我們，只告訴我們要再好好的努力。」(訪S4-961121)

學童對雕刻刀的用法，還是有點生澀，雕出來的圖案若是歪歪斜斜的，就表示心沒有靜下來或是圖案畫得不好。

「經過了一段時間，小朋友的木雕置藝術，已慢慢地有樣子了，有的作成魚類，有海曼、飛魚、海豚、鯊魚等等，小朋友小心地用刀具在木板上，慢慢地刻出未完成的圖樣，有些小朋友還會相互觀看對方的作品，交換心得。支援教師趙老師把自己事先刻好的作品，展示在台前，並在叮嚀小朋友應該注意的事項，以及用刀時的安全。」(木雕教學觀察961223)

大部分的學童在雕刻上已有一些的成績，海中各式各樣的魚類一一的都刻在木板上，教學的過程中，也發現部分學童會相互的交流與觀摩對方

的作品。

「刻的是一條飛魚，它在海上飛翔。」(訪S1-961223)

「刻的是一條蝴蝶魚，在海中游來游去。」(訪S2-961223)

「刻的是一隻少了兩隻腳的螃蟹。」(訪S3-961223)

「刻的是一條漂亮的珊瑚魚。」(訪S4-961223)

學童們以分組的方式進行木雕的教學，支援教師趙老師希望學童能發揮合作的精神，共同完成一件作品。不過在教學的進行中，學童的分組情形，大都是以自己的好友為合作的對象。

「今天的木板比較大一點，以二人一組，共同創作海中的生物，支援教師趙老師簡單的說明構圖時的要領，操作時可以分工的方式來完成，只見小朋友們個個都先找好另一半，感覺好像是好朋友成一組的樣子比較多，其中一位因為沒有伴，所以跟著老師一組，因為用到的時間要比較久，所以時間內無法看到小朋友完成的作品。」(木雕教學觀察970413)

學童藉著對海洋的認識，紛紛提出海中生態的構想，也準備運用已經學過的技巧，將在木雕上大顯身手。

「想要雕的是，海裡面有一大群各式各樣的魚，在悠閒的游來游去的畫面。」(訪S1-970413)

「現在腦海裡，想要雕的是，海裡面各式各樣的魚類，在海藻中玩耍。」(訪S2-970413)

「想要雕的是，海裡的大螃蟹與大蝦子，兩個為了一隻小魚在打架。」(訪S3-970413)

「想要雕的是，鯨魚與海豚。」(訪S4-970413)

從以上的分析可知，支援教師趙老師運用自己對原住民雕刻的熱愛，以及學童對海洋的瞭解，發展出適合阿美族學童的木雕教學課程。在教學上以循漸進的方式，導引學童進入雕刻的世界，在技巧指導上，熟悉各種的雕法並以安全為最高指導原則。在使用雕刻刀使用與構圖方面，學童對雕刻刀的用法還是有點生澀，而目前學生許多的雕刻作品，也都妥善的收在學校的民族教育資源教室中。

4.師生與家長對「教育優先區計畫」實施時間的態度

課程的時間安排，除了是讓學童有更多的時間學習族群的傳統技藝外，也可藉此發展學校的特色，不過學生放學的安全要注意。

「小朋友大部分都是阿美族，要學習自己的傳統技藝，除了是家長的積極參與指導外，學校就是另外的學習地方，放學後時間與週三下午是不錯的安排，也可以藉此發展學校的特色，不過也會擔心學生路隊的安全。」(訪T2-970429)

放學後安排的民族教育課程，讓有些家長可以放心的工作，不會爲了孩子的照料而操心。

「利用放學後學習族群的傳統技藝，我覺得很不錯，像我每天都在外面工作，有時候會很晚才回到家，這個時候能讓小朋友多留在學校，可以減輕我們的負擔，本來還會擔心小朋友太早回到家，沒有人照顧，現在學校的做法，我個人贊成。」(訪B2-970413)

對於放學後實施民族教育活動課程，老師們都還可以接受，至少放學時間統一，在學生的管理上比較沒有太大的困擾。

「放學後的傳統技藝課程，對小朋友而言，影響不會太大，因為可以依照學校的時間統一放學，在小朋友的路隊與車隊方面比較好管理，老師們也可以利用自己空餘的時間加入教學協助的指導。」(訪T1-970429)

學童對於放學後與週三下午安排的傳統技藝課程時間，大都樂於參加，因為除了參加課程的學習外，也可以和同學一起聯絡感情一同回家。

「星期三下午同學老師大家都沒有上課，所以在家除了是寫家庭作業外，其餘的時間都在玩，有時候覺得很無聊。學校有這樣的課程安排，正好可以打發時間，上課之餘順便跟同學一起玩遊戲。」(訪S1-970324)

「星期三下午安排的木雕課程，我覺得還不錯，可以安靜的在教室雕刻，而回家的時間也不會太晚，大概是三點半到四點之間，家人也剛好回到家。」(訪S2-970324)

「傳統歌舞與傳統打擊樂課程，是在週一、二與週四下放學以後，練習的時間大概一小時，完畢之後，剛好可以搭公車回家，不會造成麻煩，我覺得還好。」(訪S3-970324)

「放學後與週三下午的傳統技藝課程，對我來講都很好，不會排斥，因為還可以和同學相處，一起玩遊戲。」(訪S4-970324)

放學後與週三下午時間，進行的民族教育活動課程，因為受到學生、家長與教師阻力比較小，所以大部分的課程都在這時段進行。

「對於放學後與週三下午實施的課程，受到學生、家長與教師的阻力比較少，所以才將比較多的傳統技藝課程，安排在這個時段實施，例如傳統歌舞與傳統打擊樂是利用放學後實施，而漂流木裝置藝術(木雕)」則是在週三下午進行。」(訪D-961102)

從以上的分析可知，對於「教育優先區計畫」中傳統技藝課程時間的安排，學生、家長及學校教師大致予於正面的回應，受到的阻力也較小。在所有民族教育活動課程的計畫中「教育優先區計畫」是申請比較多的，而課程的進行大部分都是利用週一、二、週四放學後與週三下午實施。這樣的課程安排除了是讓家長放心工作外，在學生的管理與搭公車的時分大都能統一，不過部份的家長與校內教師認為，學童路隊的安全是需要加強注意的。

(三) 民族教育活動計畫

根據學校擬定的96年度推動民族教育活動計畫描述(96推動民族教育活動計畫文件961119):推動之目的為,傳承並發揚阿美族傳統文化與技藝,增進學童對鄉土的認識與關懷;傳承阿美族傳統技藝,培養原住民傳統編織與雕刻人才;培養學童對傳統技藝的興趣,提昇對傳統技藝的敏感度,促進學童對族群文化的認同,進而瞭解尊重多元文化的社會。

學校擬定的民族教育活動計畫描述(96民族教育活動計畫文件961119):「民族教育活動計畫」皮雕與童玩,實施時間為週日上午09:30~11:30;編織與十字繡,實施時間為週日上下午13:30~15:30。

根據學校擬定的民族教育活動計畫描述(96民族教育活動計畫之皮雕課程內容文件961119):課程內容包括,印花、著色、圖騰刻法、製作吊飾皮片、著色與串珠、皮片組合及拼貼相框等。

學校擬定的民族教育活動計畫描述(96民族教育活動計畫之編織與十字繡課程內容文件961119):課程內容包括,認識織布機與工具的運用;整經技巧示範與實作;經緯線穿梭技巧示範與實作;圖紋基本結構織法;

織品加工及成品製作等。

現任周校長認為透過相關計畫的經費遴聘支援教師，目的是能強化民族教育課程的師資陣容，以延續學校的民族教育課程。只不過擔心補助經費若沒了或教育政策的轉變，而這些師資就遴聘不到了，或許民族教育課程可能會停擺一段時間，無法進行下去。

「由於學校缺乏原住民籍阿美族的師資，推動起來較為困難。幸好有『2688新世代卓越計畫』、『教育優先區計畫』及『民族教育活動計畫』，稍微解決了師資的問題。但教育政策的不確定，也難預料這些計畫是能否持續下去。」（訪P-970408）

「民族教育活動計畫」是繼「教育優先區計畫」後，學校的另一民族教育課程系統。金主任期望藉由申請與辦理多樣的民族教育課程，目的是希望讓阿美族學童對自己的族群文化，有深一層的體認，由於二者計畫的申請與實施有前後之分，因此，「民族教育活動計畫」的課程大都是利用週日辦理。

「學校自2002年爭取『民族教育資源教室』計畫後，每年都會陸續爭取相關的『民族教育活動計畫』。例如：皮雕、童玩、編織、十字繡等。申請的目的是希望小朋友能多學一點族群的傳統技藝，日後能對族群文化有一些的瞭解與認識。其次，因為『教育優先區計畫』實施的時間比較先定下來，所以『民族教育活動計畫』的民族教育課程，只能在週日的上下、午午來辦理，這是比較特別的地方」（訪D-961102）

週日民族教育課程的師資，分別是支援教師高老師與支援教師趙老師擔任，進行阿美族傳統技藝與原住民特色的課程。

「週日的民族教育課程，由我跟支援教師趙老師，分別在上、下午進行，本人負責的是編織與十字繡部分，趙老師則是負責皮雕與童玩的教學。」（訪D-961102）

從以上分析可知，「民族教育活動計畫」的課程實施，則是在週日上、下午，分別以阿美族傳統技藝編織與十字繡與原住民特色的皮雕與童玩為主要課程。

1.皮雕

皮雕是從木雕延伸出來的一項技能，希望能將課程作一些改變，培養學童多項的才藝，也透過木雕與十字繡的基本技能，運用在皮雕的創作上。在製作的過程會較有點難度

「今天支援教師高老師與趙老師二位，教導小朋友學習如何做皮雕，趙老師負責指導製作相框及皮革，高老師負責提供圖騰樣式，有的小朋友們檢視完成的相框，有的進度則落後許多，有的使用調色盤調出各種顏色，開始將作品上色，事先做好的圖騰也用馬賽克的方式，慢慢的拼湊在框架上，直到把皮雕全部拼湊在相框上。」（皮雕教學觀察961111）

學童們相互的輪流欣賞與觀摩對方的作品，有的作品有以華麗取勝的，有的是走簡單樸素風格的，更有的作品是只做到一半。

「經過上次的學習，不過今天來的小朋友人數少了許多，待會兒完成的成果即將要展示出來，看到小朋友們拿出完成的相框放在桌上，老師請每位小朋友輪流到各桌去欣賞同學們的作品，並要作簡短的感想，有些小朋友的作品作的很華麗，有些作的簡單樸素，還有的是半成品，不過老師都一一的給予鼓勵。」（皮雕教學觀察961230）

部分學童對著色方面還是有點不太熟悉，反而不利於教學的進行，因而會花更多的時間在指導上。

「今天要教的是著色與串珠，就是要將皮雕與相框上色與利用顏色珠裝飾。老師先將事先作好的成品，一一的展示給小朋友看，也一邊講解作法，小朋友也回答一些相關的問題，有的一開始準備要用的材料，為了要著色，只見有些小朋友拿著破舊的毛筆，在調色盤上來回攪拌，進行的期間有一些作品不小心被弄髒了，而要求重新再作一件。」（皮雕教學觀察970316）

以上的教學觀察可知，皮雕是從木雕延伸出來的一項技能，皮雕作品綜合了雕刻與編織與十字繡的技能。因此，支援教師趙老師希望透過木雕與十字繡的基本技能，運用在皮雕的創作上，學童學習的雕刻刀的使用與著色方面，能力較弱，在口語的表達上，亦需要加強練習。

2.童玩

支援教師趙老師爲了能讓學童製作的竹管槍能試射成功，所以今天的竹管槍教學場地，移至到操場進行。試射之前特別叮嚀學童，要注意自己與他人的安全，在試射的當中，有些學童的竹管槍，成功的將小石子發射出去，有的則稍微出點問題，不過這些都不減學童玩竹管槍的興致。

「今天在操場作射擊操作，小朋友們把自己的竹管槍帶著，往操場的方向出發，支援教師趙老師講解射擊時的注意事項，決不能射向別人，犯規的要受到處罰，小朋友一一的用自己完成的竹管槍射向遠處，有些射程很遠，有些很近，還有的無法射擊出去，看到小朋友們快樂的完自己的竹管槍，也想自己做一個玩看看。」(竹管槍教學觀察961209)

試射竹管槍後，擊發小石子不是很成功，歸納可能的原因有擊射竹片、擊射孔、槍管、整體設計與材質的選擇等因素，並嚐試著重新改良與設計。

「今天的試射，並不是很理想，射5發只有3發成功，我想可能是槍管太粗了。」(訪S1-961209)

「剛試射的時候，擊射竹片斷掉了，因此一發都沒射出去，老師說可能是削的太薄了，彎的時候禁不起反作用的力量，所以斷掉了。」(訪S2-961209)

「射程都很近，沒有很遠，感覺好像是擊射竹片太細的關係，老師也建議我換一個竹片試看看。」(訪S3-961209)

「擊射孔好像定的太遠，擊射竹片沒有彈力，小石子是從槍口自動掉下來的，要在檢查一下。」(訪S4-961209)

水槍的原理是利用壓力，將竹管內的水擠壓出去。由於水槍的製作過程較簡單，觀察到部分學童已在很短的時間內作完了。

「今天支援教師趙老師要教的是作水槍，水槍的製作與竹管槍類似，首先拿一節的竹子，一端要留竹子的節，另一端則是不留竹子的節，不留竹子的節的部分，是要裝水進去用的，留竹子的節的那一端中間要挖一個洞口，目的是要讓水從這裡射出去的，這個部分作好後，就是要製作射水的工具，就是用一根竹子，尾端要包一些布，這就是水槍的製作方法。因為這個童玩製作很簡單，所以大部分的小朋友們，再很短的時間內，作完

了一個水槍。」(水槍教學觀察970330)

從以上的分析可知，支援教師趙老師在竹管槍的製作中，加入了簡易力學的概念，讓學童從製作的過程中親身去體驗，並知道要做好一個竹管槍，必須要在事前要有周詳規劃，從錯誤中吸取經驗。在水槍的製作方面，也告訴學童水槍的原理，以實作的方式相互交流與觀摩，從中培養學童在認知與技能的能量，由此可知童玩的教學不僅是娛樂也是知識經驗的傳遞。學童在製作的材料與擊發的原理卻顯得有待加強，竹管槍要能擊發出去，必須要從擊射片、槍管、竹子的選擇等作改進。總而言之，對於竹管槍與水槍，支援教師趙老師加入了簡易力學的概念與壓力的原理，可以讓學童知道物體的使用，都有一定的使用方式，必須要按部就班，不可操之過急。學童也從製作過程中，自行領略在錯誤中找出解決的方法。陳烘玉(2001)以實驗組、控制組的研究方式，設計阿美族傳統工藝課程，對阿美族國小原住民學生的自我概念、族群認同和文化素養的研究。與本研究有許多相似之處，唯有學童在課堂上的發表上，小馬國小的學童並不是都全部感於表達自己的想法，這問題是需要進一步探討的。其次李國明(2002)指出教學上是需要教師的文化學習與尊重，在內容上需要與生活經驗與族群文化有關，老師透過了解、尊重與行動策略，可以提升學生的自信心，進而引發學生自主學習的意願。本研究也有同樣的發現，即傳統技藝課程的教學，在支援教師高老師與趙老師對族群文化的深入了解與認識下，帶領學童學習部落的傳統技藝與原住民各族群的技能，建立族群的認同感與自信心。

3.編織

阿美人的傳統服裝，各地的樣式不太一致。在顏色方面花蓮地區偏愛紅色系為主；而台東地區則偏愛黑色與藍色系為主。男子服飾方面，花蓮地區阿美族男子穿著半片長褲；而台東地區男子則穿著短裙，在頭飾、披肩、檳榔袋等等服飾等，皆有形式上的差異(張慧筑，2002)。編織課程與傳統歌舞一樣是小馬國小推動民族教育活動課程最久的項目之一，經歷了前任黃校長與退休陸校長。編織是小馬部落(化名)的古老傳統技藝，編織的歷史從傳統的手工到現今的機械化，科技雖然減輕了繁瑣的手工製作，但是一些的傳統技藝卻也隨之漸漸的沒落，支援教師高老師感於傳統

技藝即將流失的危機，於是自願擔任傳承的工作，認為這些工作應該要從小時候開始教起。

「編織在部落仍是一項傳統的技藝，現在還是有部分家長在作這樣的工作，只不過是用機器替代了，而我也會向他們學習，希望從我這邊開始，將來可以傳授給小朋友。」(訪D-96122)

參加的學童以女生居多，男生則為少數，經研究者進一步與支援教師高老師訪談後，瞭解到阿美族的傳統編織大部分是女性的工作，男性則是不碰這些的。參加編織班教學的男生，則是因為家長想要他們學習，所以就來參加編織班，在編織的教學的現場中，男生比較表現出急躁不安，女生則安靜地在自己的作品，對於部分學童實作的過程中，遇到難題，支援教師高老師都會主動上前協助排除困難，好的作品也會給於適時的鼓勵。

「參加的小朋友約有20位左右，以女生居多，男生只有1、2位。教室裡女生都比較安靜，男生似乎是坐不住，可能是想要看同學怎麼作，所以聲音較大聲點，研究者跟著支援教師高老師到了一位小朋友的坐前，看到高老師用熟練的技巧，將打結的線球，用很快的時間解開，小朋友高興地說：『謝謝老師』，又低著頭繼續做，有的小朋友將作品，拿到台前給老師檢查，高老師也給予評語。」(編織教學觀察961118)

對於編織的課程，學童認為學習並不困難，只要專心聽講就可以了。有些則認為學習編織，要花長時間，部分學童從學習中體認到編織對族人的重要性。

「編織看起來好像很難，其實只要專心聽老師的話，坐起來是很簡單的。」(訪S1-961118)

「能編自己喜歡的圖樣，我覺得很有趣。」(訪S2-961118)

「覺得編織有點難，而且要花很多的時間。」(訪S3-961118)

「覺得祖先很厲害，可以做自己要穿的衣服，不像現在衣服用買的就可以了。」(訪S4-961118)

編織的教學也來了部分家長，家長認為女生在編織的技能與學習上的領悟力較一般男生高。

「是應支援教師高老師的邀請，協助小朋友在編織的學習，感覺女生的領悟力比男生高一點，其實他們編得都已經很不錯了，有自己的想像力在作品上。」(訪B1-961118)

「經過多次的參與，女生的動作比男生靈活許多，男生還需要再
多多的練習。」(訪B2-961118)

支援教師高老師要教的是小包包的製作，學童對小包包的製作感到非常
的興奮，因為做完後可以裝自己的喜歡的東西，在教學的過程中女生的
動作較男生快些許多。

「經過了一段時間的練習，小朋友的編織技能有點進步了，今天
支援教師高老師要大家作小包包，也就是可以裝小東西的包
包，首先拿出樣品，給小朋友看，一邊講解一編作示範，小朋
友興高采烈的開始拿起桌上的用品，也向旁邊的同學請教如何
做，女同學們已經開始編織了，男同學還在左顧右盼，高老師
於是叫兩位男童坐在同一桌，親自指導作小包包的步驟。他們
兩也很認真的學習。」(編織教學觀察970318)

在編織小包包活動結束後，無論作品是否完成，都要將作好的手機袋
送給親人。而部分學童對於自己完成的作品，漸漸已經有分享與感謝親人
的意念。

「做的是手機袋，要送給媽媽，因為她為我們家家付出了很多的
辛苦。」(訪S1-970318)

「做的是小包包，要放小東西。」(訪S2-970318)

「做的是比較大一點的袋子，想要送給自己，裝鉛筆盒以及水壺
的。」(訪S3-970318)

「手機袋現在還沒有作完，現在只做到一半，要送給爸爸的，希
望這個手機袋，能帶給爸爸工作上的幸運。」(訪S4-970318)

支援教師高老師認為原住民的傳統技藝，具有豐富的素材，希望透過
創意飾品的教學，激起學童的創作能力，讓族群的傳統技藝賦於新的生命。

「今天支援教師高老接著要教的內容是創意飾品，顧名思義就是
請小朋友自由想像設計出可愛又實用的裝飾品，首先高老師拿
出自己設計的創意飾品帽子，看到小朋友們都用羨慕的眼光看
著，動手作之前，大家左思右想，有些小朋友已經開始動手了，
有些還跟老師討論，過了一些時間，有的小朋友做好了，一一
的給老師看。」(編織教學觀察970422)

部分學童都將完成的作品，要送給自己的親人有的是要送給自己。

「作品是一條可愛的小圍巾，可以隨身攜帶。」(訪S1-970422)

「做的是鑰匙環，可以放鑰匙的。」(訪S2-970422)

「做的是眼鏡袋，要送給阿公。」(訪S3-970422)

「做的是小布偶，要送給妹妹。」(訪S4-970422)

從以上的分析可知，阿美族的傳統編織參加的學童女生較男生多。參加的男生，則是因為家長想要他們學習，所以就讓她們參加編織班。在教師教學的部分，支援教師高老師對於編織的教學，除了有傳統的編織外，另也結合了時下流行的飾品，希望在傳統中能尋求迎合現代市場的需求，提供學童日後在傳統技藝發展上，不同的思考方向。其次，家長都認為在編織上女生的領悟力較一般男生高。對於編織的課程，部分學童認為學習並不困難。有些學童從學習中體認到編織對族人的重要性。小包包製作方面，部分學童作品無論是否完成，都要將作好的手機袋送給親人，部分學童作品則是為自己而設計的。創意飾品方面，部分學童要將完成的作品，要送給自己的親人，以及送給自己。從編織教學知道，部分學童對感恩與回饋的態度，不僅只有對支援教師高老師，也開始擴及到身邊的親人。

4. 十字繡

十字繡乃是編織延伸出來的課程，希望藉由編織的基本技巧，轉移到十字繡，讓學童瞭解十字繡在傳統技藝上的價值。對族群文化的傳承若只著重活動而缺乏細部教學的方式，所得的文化意象將是片斷而零碎的，文化內涵的詮釋也會顯得薄弱。因此，支援教師高老師對傳統文化的那份執著，正也反映出一位文化工作者對自我族群的使命感。

「以十字繡來說，因為我瞭解這東西，我才去教他們這些圖案，這個圖案什麼形狀，它就展現出怎樣的意義。如一朵花，它就表現出少女的感覺，爬蟲類就是勇士的象徵。」(訪AT1-961123)

十字繡是以圖案多樣為主要的風格，參加的學童也是編織班的一群學童，因為有編織的基礎技能，所以在進度上稍有加快，教學的進行中也觀察到女生偏向繡花朵，男生偏向繡動物。

「美勞教室傳來清柔的音樂聲，原來小朋友們邊繡十字繡，邊聽音樂，參加的小朋友都是編織班的那一群，大概是大家已有了基礎，手中的作品大部分都是半成品了，有的樣式是繡著花朵的，有的是幾何圖形，也有的是簡單的動物樣式，女生比較偏

向繡花朵的樣式，男生則比較偏向動物的樣式，雖然繡的不是
很精緻，但是形體是有出現了。」(十字繡教學觀察961118)

對傳統服飾製作概念，部分學童逐漸有初步的瞭解與認識，也對於圖
案的意義也有一些的概念。有些則認為可以為自己作件衣裳。

「聽到老師的講解，才知道我們族群的服飾，原來有這樣的意義，
我好佩服我們祖先的智慧。」(訪S1-961118)

「媽媽告訴我，阿美族的服飾是所有原住民中，最漂亮也最鮮豔
的。」(訪S2-961118)

「學會十字繡，就可以替自己作一件衣服。」(訪S3-961118)

「在家裡有時會看到阿嬤作出很多漂亮的服飾圖案，原來都是用
十字繡。」(訪S4-961118)

十字繡的繡法，有一定的規則，若抓不到要領與方法，就會出現上下
紋路不同調的情形。部分的學童因為在繡法上的不熟悉，紛紛停下腳步再
聽老師的講解，在教學的過程中難免會有一些挫折，不過學童都能一一的
克服，並漸漸進入狀況。

「延續上次的課程，今天的課程內容是『十字繡的繡法介紹』老
師先講解十字繡的繡法，活動的進行中，分給每位小朋友一塊
白色的布及一張圖案紙，請小朋友將圖案紙的圖案，依樣畫葫
蘆的方式，用針線繡在白布上，或許是步驟有點難，有些小朋
友繡的圖案有點奇怪，繡的紋路也不正確，老師只好再講解一
遍，小朋友們也慢慢的進入狀況。」(十字繡教學觀察961223)

部分學童認為十字繡，在繡法上是件困難的事。

「十字繡作起來真的有點困難，尤其是圖案的繡法，眼睛常會花
掉，好複雜。」(訪S1-961223)

「真的很佩服我的阿嬤，雖然她很老了，可是還是很準確的把圖
案繡出來。」(訪S2-961223)

「作這個十字繡真的要很細心，不可心浮氣燥，要不然圖案就會
亂掉。」(訪S3-961223)

「繡法真的很複雜，真的要再加油。」(訪S4-961223)

今天的十字繡教學觀察，支援教師高老師教的是動物與花朵的圖案，
動物圖案的服飾，大都以男性為主，有花朵圖案的服飾，則以女性居多，
從服飾的圖案就可分辨出難男女之穿著。學童看著支援教師高老師事先繡

好的作品，自己也按著圖案一針一線的繡出來，成熟度雖不夠，但學習的精神卻是直得鼓勵。

「今天來的小朋友大概只有15位左右，支援教師高老師今天教的是繡動物與花，發給小朋友一張動物與花的圖樣，要小朋友依照上面的圖案，用線來編織。有些小朋友走來走去，就是想要看同學怎麼繡，有些則是開始用刺繡了，高老師把簡易的成品掛在黑板上，讓小朋友欣賞並仿照，此時看到小朋友們都全部到台前，認真仔細的看，這個時候高老師也一一的解說刺繡時的技巧與要領。」(十字繡教學觀察961230)

學童逐漸瞭解傳統服飾圖案代表的意義了，也知道衣服的製作是相當費時的。十字繡的課程，看似簡單實際操作卻發現並不是如此，從實作的過程中，有些學童對家長中的長輩開始有了尊敬，有些對祖先留下的技藝感到敬佩。

「動物繡比較困難，因為它有很多的線條，花繡就比較簡單一些，不過這兩樣都有繡。」(訪S1-961230)

「比較困難的是，顏色很多的圖案，因為要用幾種的線，換來換去覺得很麻煩。」(訪S2-961230)

「現在才知道男女生的衣服，是有差別的，以前都沒有注意到，只是覺得衣服很漂亮而已。」(訪S3-961230)

「以前是有聽老人提及過，男女的衣服是不一樣，但是那時沒有聽的懂，現在終於明白了。」(訪S4-961230)

在教學觀察中知道，經過長時間的練習，學童儲存了許多的技巧與要領，因此今天的課程進行的比較順利些。

「經過了一個寒假，今天的課程仍是練習之前的東西，老師把事先作好的十字繡，展示給小朋友，並也對繡法的技巧與要領，再次說一遍，小朋友們似乎領悟的比上學期快些，低著頭開始繡自己的圖案。」(十字繡教學觀察970302)

學童認為家長的參與，讓自己的學習有了些許的進步。

「寒假的時候，我有媽媽教我怎麼作，所以現在學期來比較快，不像上學期一樣學得緩慢。」(訪S1-970302)

「阿嬤在家都有教我一些，他告訴我要好好的像老師學習，這樣傳統才可延續下去。」(訪S2-970302)

「十字繡雖然有點進步，但是如果要繡比較複雜的，可能要花很長的時間，才可以完成。」(訪S3-970302)

「我要認真的學習十字繡，實現長久以來，目前只進步一點，希望能在進步一些。」(訪S4-970302)

從以上的分析可知，十字繡乃是編織延伸出來的課程，透過教師的精心設計與創新，讓教學更爲生動活潑及具傳統意義。參加的學童是編織班的一群學童，因爲有了編織的基礎技能，所以在進度上稍有加快。支援教師高老師希望藉由編織的基本技巧，轉移到十字繡，讓學童瞭解十字繡在傳統技藝上的價值。在傳統服飾概念方面，學童逐漸有初步的瞭解與認識，也對於圖案的意義也有一些的概念。繡法方面，學童認爲十字繡，在繡法上是件困難的事。圖案意義方面，學童逐漸瞭解傳統服飾圖案代表的意義了，知道衣服的製作是相當費時的。家長指導方面，學童認爲有家長的參與指導，可以縮短學習的時間。讓自己的學習有了些許的進步。

5.師生與家長對「民族教育活動計畫」實施時間的態度

週日的課程，學童到校的意願並不是很踴躍，有時要有一些誘因，但對民族教育活動課程長遠的推動，這些的誘因不知是利還是弊。

「像課程都是在假日，小朋友過來還得坐車，家長覺得小朋友還得花錢坐車來學校，因此也不太願意參加，因此我會用獎勵的方式，例如先到的前三名我就會給他們獎勵，就是這樣的一個鼓勵，他們會較有興趣參加。但是不見得適合教育這方式，但我認爲獎勵仍是有效。目前學校在經費上，也比較無法做如此的獎勵。」(訪AT2-961123)

密集的訓練課程，家長認爲會造成學童學習的疲憊。因此，表達不願意讓學童參與週日的傳統技藝課程學習。

「如果要讓我的小朋友利用週日到學校上傳統技藝的課程，我會持反對的立場，因爲小朋友都沒有休息的時間，星期一至星期五除了上課外，放學後還要留下，覺得對小朋友的身心都是一種折磨。」(訪B1-961102)

民族教育活動課程，實施的時間不是在放學後，就是利用例假日，從白天到晚上再到假日，上課的方式與景象，就好比是才藝班的學習，那樣

的匆忙與沉重。平時的上課、課後輔導與夜間課輔等等對學童的學習而言，是沉重的負擔。

「每一週的時間無論白天與晚上，小朋友幾乎完全都利用到了。學習民族教育的活動課程，感覺就像是才藝班。」(訪T1-961102)

「除了正課、課後輔導與夜間課輔外，小朋友還要學習民族教育課程，對學童而言，壓力其實滿沉重的。」(訪T2-961102)

繁重的課程，讓部分家長們開始對學校有點怨言，開始思考這些課程的實施，對學童到底是不是有幫助還是只會增加課業的負擔。其次，對週三下午與週日的民族教育課程安排，頗有微詞。

「小朋友在學校上課的時間就已經夠長了。週日還要去學校上傳統技藝課程，週日原本應該屬於他們自己的時間，但是學校這邊又排了什麼民族教育課程，到底是為了什麼？看到他們每天都為了這些課後輔導、夜間課輔還有民族教育課程，這麼多的課程，他們可以一次學成嗎？有是時看了真得很捨不得，跟都市的小朋友差不多一樣的辛苦。」(訪B1-970413)

並不是完全對民族教育活動課程排斥，而是對週日課程的安排，表示有點不太贊成，因為上課的時間，佔去了大半休息與玩耍的時段。

「我覺得學習傳統文化雖然是很重要，但是課程排在週日，感覺自己的時間都被佔用了，有些時候為了想要休息或出去玩，而會偷偷的向老師請假。」(訪S1-961116)

學童對週日的課程比較麻煩的是，要出錢坐公車或搭乘家人的交通工具到學校上課，而且中午也未有午餐的供應，要自己料理，課程結束後，又要麻煩家人到學校載一程，有時課程會延後結束，久而久之，家人就會出現厭倦感，最後自己也不願意在週日到學校上傳統技藝課。

「如果課程排定在週日上課，我會考慮要不要來參加，因為到學校的時候，我們還要自己坐公車或請家人騎機車載我們去上課，午餐還要自己解決，上課完後還要請家人到校接我們，他們會覺得很麻煩。」(訪S1-961116)

家長對於週日課程的反彈遠較於放學後與週三下午來的大，除了是學習的付荷過重外，與孩子相處的時間也是考慮的因素。

「若是放學後與週三下午的傳統技藝課程，或許還會讓小朋友參加，因為工作的關係，沒有人照料孩子，但是週日的課程，我

就比較不願意，就如同剛剛的家長一樣，除了增加學習的負擔外，跟孩子相處的時間也愈來愈少了。」(訪B2-961102)

學童對於週日課程的安排，參加的意願並不是很高，因為沒有玩樂與自己的時間。

「週日要來學校上課，覺得很累。」(訪S1-961230)

「沒有自己的時間，要玩耍都不能。」(訪S2-961230)

「星期一到星期五都在上課，如果在參加星期日的，就有六天的時間都待在學校，我不是很喜歡。」(訪S2-961230)

從以上的分析可知，週日實施的「民族教育活動計畫」課程，學童到校的意願並不是很高，加上學校提供的誘因又缺乏。家長們也不是很贊同實施的時間安排，而部分教師認為課程實施的時間過於密集，不僅學童會負荷不了，也會影響學童與家長的時間，不僅會降低學習民族教育課程的意願，這些訊息背後產生的問題，都是學校規劃民族教育活動課程時要注意的一些事項。

第三節 民族教育活動課程發展的困境與展望

一、困境方面

民族教育課程的實施，其所遭遇的困境來自於多方面，從小馬國小受訪前後任與現任校長、教導主任、支援教師、教師與學生的觀點感受上，可以發現，實施民族教育的主要困境，主要來自於以下幾個方面：（一）附加式的民族教育活動課程缺乏延續性。（二）校內原住民族籍教師的缺乏。（三）提昇學力政策的衝擊。（四）相關計畫的排擠效應。（五）專案經費核定缺乏穩定性等。以下分別由訪談紀錄討論之。

（一）附加式的民族教育活動課程缺乏延續性

學校往往都會依據上級機關的計畫，辦理民族教育的相關活動課程，若是無法好好的去思考，及提出解決的辦法，那麼學校的整體民族教育，

是很難再推動下去的。

「推動這些東西，等於說，上級有什麼指示下來，就這樣去做。這些真的是小朋友所要的嗎？還是說這個部落所需要的？這個是要好好去探討的啦！這個如果不釐清的話，我們不知道到底要推什麼東西？到底跟我們社區這部落，做到哪一方面的結合？甚至是推的東西，對小朋友到底有沒有用？到底對喚醒他們民族的哪一些文化？」（訪D-970415）

民族教育課程的設計，看來好像偏重在傳統歌舞與技藝方面，關於部落族群文化的歷史，倒是沒有排入課程應該具有多樣性，片面的課程設計，容易讓人誤解民族教育課程的涵義。

「學校現在推動的民族教育課程，雖然數量增加了，不過仍然還是傳統歌舞與技藝方面，不知道是不是經費不足還是師資難尋找的關係，我認為民族教育課程應該要有多樣性，如此，小朋友學到的才是會更多，否則會給外界認為民族教育課程，就是歌舞與技藝類或技能類的印象。」（訪T1-970429）

民族教育課程雖然變多了，但是感覺好像是在推動學校的特色，而且部分的課程也沒有延續性。

「傳統歌舞、編織、雕刻及傳統打擊樂，這些課程好像是為了民族教育課程而產生似的，也列入學校本位課程的特色課程中，但是這些課程有時今年有，明年沒有，或是以前有，現在卻沒了，看了真得很可惜，課程雖然便多了，但卻沒有連續性，不知是不是要配合學校發展的特色，而有所改變。」（訪T3-970429）

從以上的分析可知，學校依據上級機關的計畫，辦理民族教育的相關活動課程，會出現一些設計上的問題，造成課程的設計是配合計畫而擬定，而不是學校真正實際需要的現象。林佩璇（1999）認為學校本位課程發展為「依據學生所在的地區及學校環境脈絡，結合同一校內教師或不同學校教師的實踐智慧，主動參與課程的研發、選擇、或採用課程教材以配合學生的學習需要」。劉芝良（2004）在其「原漢族群共存學校實施原住民族教育之個案研究」中提到，現今學校教育中，原住民學童除了習得相關藝術製作的技巧外，對於族群的認同、價值觀的型塑、生活習慣、社會制度、圖騰的歷史意涵等，都沒有進一步的理解，抽象的族群意象被排除在學校教育之外，所呈現的大多屬於動態性的教學活動，可以明顯的呈現成果。

並且以「附加模式」的課程實行存在著。其因乃是因爲其課程落實不需改變現有課程架構，並將學習成果立竿見影的特性做爲活課程發展場所。因此課程若偏重在傳統歌舞與技藝方面，就像是在發展學校的特色，這是原住民學校普遍的迷思。

（二）校內原住民族籍教師的缺乏

前任黃校長，認爲民族教育課程的推動與執行需要理念一致的教師共同來參與，而對於校內原住民族籍教師的缺乏的困境，學校多半尋求部落社區家長的支援，但需要花費許多的時間在找尋。

「在小馬國小這些年來民族教育課程師資的來源，常讓我感到困擾，因為校內沒有對阿美族文化具有了解的同仁，必須要在部落社區裡找尋，找的過程花太多時間。」（訪FP1-961220）

退休陸校長對校內原住民教師，能協助推動者，抱著不太大的希望，因爲縱然是本族群的教師，也不見得樣樣都精通，因此師資還是要從部落那裡尋求支援。

「當初我們學校阿美族籍的老師大概只有兩位，但是對原住民純統文化並不是很熟悉，所以我們只好請家長過來，支援來傳統歌舞的部分。」（訪FP2-970412）

透過相關計畫的經費遴聘支援教師，目的是能擴大民族教育課程的師資，以延續學校的民族教育課程。現任周校長也擔心計畫補助若沒了，這些師資就遴聘不到了，民族教育課程也可能會停擺一段時間。

「學校內缺乏原住民籍阿美族的師資，相形之下要推動阿美族教育課程是頗為困難。幸好有『2688新世代卓越計畫』、『教育優先區計畫』及『民族教育活動計畫』，稍微解決了師資的問題。但教育政策的不確定，我們大家也很難預料這些計畫是能否持續下去。」（訪P-970408）

金主任認爲若說計畫是經費的延伸，那麼師資就是計畫推動的核心。鐘點費的多與寡也會影響支援教師，是否有意願到校指導。

「我們學校的原住民老師，事實上到現在為止，去年好像還有一個阿美族的老師，但是他已經調走了。因此，學校的民族教育課程推動責任，全由落在支援教師的身上了，不過具有認證資

格的支援教師，要遴聘也困難，因為他們要衡量上課的鐘點費，是否足夠因應生計等類似問題。」（訪D-970425）

支援教師高老師也認為校內原住民師資的不足，除了是少了一條連接校內外溝通的橋樑外，也會造成學童學習上的停滯與不連續性。

「學校原住民籍阿美族的教師嚴重不足，造成小朋友的學習只有我去上課時才有，沒去的時間可能就沒做練習。因此，我常會用較多的時間去教導，相對地也浪費了很多的時間，這對學習而言是一大阻力，原住民教師也可以是一個溝通的橋樑，訊息能很快的傳達，減少不必要的誤解。」（訪AT1-970413）

由以上的分析可知，對於民族教育活動課程的推動，前後任校長、主任與支援教師對校內缺乏原住民籍教師都有一致的困擾。王武榮（2003）研究指出，實施傳統文化傳承教學時，以師資難覓及設備經費欠缺為主。學校多半尋求部落社區人士的支援。倪明宗（2006）亦研究指出學校實施民族教育課程的主要困境在於師資、經費的缺乏。而原住民教師，對族群文化的瞭解與認識，也不見得樣樣精通。而對於非原住民教師而言，伊斯坦達·霍松安·珂悠瓦（2006）認為一般教師普遍缺乏多元教育理念，參與民族教育課程態度保守。民族教育課程的師資，雖可透過專案式計畫來申請，但在數量上還是稍嫌不足，因為支援教師不可能身兼數職，而師資的來源充足與否，關係著民族教育課程能否推動，而原住民師資的本身不足，也會造成學習的不連貫性，無法作支援教師的後勤支援。

（三）提昇學力政策的衝擊

現任周校長認為台東縣政府教育處，目前推動的提昇學力政策，對學校的民族教育課程實施，確實會有些影響。

「台東縣這幾年在國中學力測驗上面，成績一直不盡理想。為了瞭解學學習的情況，找出適當的補救方案，脫離全國的低分群，所以開始於國中小學實施提昇學力測驗。因此也連帶影響了學校教學，壓縮了許多與課程以外的時間，勢必也影響民族教育課程的進行。」（訪P-970408）

提昇學力的政策，讓補救教學逐漸成為教師的教學重心，不僅影響了教師的教學方式，也連帶影響民族教育課程的推動，在文化傳承與學力提

昇相互的拉扯下，對推動民族教育的學校同仁及教師，所受到的壓力是不在話下。

「提昇學力是本縣的教育方針，每個學校無不盡力在學童的學力基礎上作補救教學上，讓師生心力交瘁。民族教育課程的推動，確實遇到了困難。對承辦相關業務的同仁及班級導師，確實帶來不小的影響。」（訪D-970425）

提昇學力政策，無疑就是希望原住民學校，能重視這些問題背後的因素，而教師本就有義務與責任，提昇學童的學業成就。

「原住民學童在學業成績上，確實比一般都會區來的低落，形成因素比較複雜，縣府教育處的做法其實也沒有錯，提昇學童的學力本來就是教師的責任也是義務。」（訪T1-970429）

學校為因應政策的推動，減少了許多對內、外的各項活動，也包括民族教育，除了對政策施行感到困惑外，也對民族教育活動課程的未來表憂心。

「提昇學力是近幾年來，本縣在教育政策上重大的推動目標，每位教師都因在多方的壓力，而為提昇學力而努力，校內、外很多的活動也為之減少許多，部份老師對此也感到困擾，又加上民族教育活動課程的實施，真不知要如何？」（訪T2-970429）

學力測驗不僅讓教師與學童奔波勞苦外，也會影響一些民族教育課程的進行。

「每年大約是在十一、二月或隔年的五月，縣府教育處都會辦理全縣的國中小學力測驗，不只教師教得辛苦，小朋友學得也很辛苦，有時還會把課程移到某個時段進行，小朋友參加的意願並不是很踴躍，我們也不能說些什麼，只希望這個測驗趕快結束，小朋友能盡快學習民族教育課程。」（訪AT1-970423）

現今的考試制度，目的就是為日後的升學作準備，其他的學習都是次要的。

「現今以升學為主的社會，不僅教師會擔心小朋友的學業成績，家長也是如此，所以其他的學習都是次要的，成績拿高分才是最實在的學習。」（訪T2-970429）

從以上的分析可知，現任校長、主任、教師及支援教師都認為縣府教育處推動的提昇學力方案，對學校的民族教育課程實施，是有些影響的。

有些部分教師認為教育處制定的提昇學力方案，無疑就是希望原住民學校，能重視這些問題背後的因素。另部分教師認為，學童參加過多的民族教育課程，會造成班上學童成績的整體表現，會更影響學校辦學的總體表現。許育典（2002）研究指出，原住民學童在國家教育系統的低學習成就，實際上反映出社會主流文化體系對原住民族文化的漠視與拒斥，原住民學生的學習困境仍難以解決。因此，在升學主義與考試制度的未改變下，以及學校教育改革若不能從文化差異面向來思考，所有的學習將都成為是次要的，民族教育活動課程的實施亦是如此。

（四）相關計畫的排擠效應

小馬國小的民族教育活動課程，是透過「育優先區計畫」與「民族教育活動計畫」等在進行。由於部分民族教育活動課程的師資與「2688新世代卓越計畫」遴聘的支援教師為同一人，因此在排課方面時會所影響。以及相關計畫的排擠效應，及當地部落教會一些的活動，無形中更增加了課務編排的困擾。

「關於排課的部份，包括『教育優先區計畫』的部份及『民族教育活動計畫』，會動到排課的部份是關於『2688新世代卓越計畫』的部份，因為我們利用這個部份把它納入正課程發展以打擊樂及棒球，這些可能會動到我們的正課，因為受到教育優先區計畫的『課後學習輔導』與『兒童夜間課後照顧』的排擠效應，及週六社區部落不同教會的活動，無法在這時段實施。造成雙方計畫的排擠，影響課務的編排。」（訪D-961221）

部分教師對學校相關計畫的申請，都持保留的看法，理由是影響的層面甚廣，認為過多的相關計畫申請，對民族教育課程的推動是不利的。

「我覺得學校在這方面，應該要作一些檢討，因為申請太多的計畫，最後造成教師、學生及家長的困擾。」（訪T1-970429）

「學校為了要爭取許多計畫經費，到最後可能因為排擠效應，而使計畫的成效不如預期。」（訪T2-970429）

民族教育活動課程是依附在現行的教育體制內進行，舉凡課後輔導、兒童夜間課後照顧輔導計畫等，這些都是政府既定的教育政策，以目前的實施情形而言，短時間內是無法作變動的。以民族教育課程的本質而言，

它又是一種專案式計畫的課程，必須在正課外的時間實施，在推動上勢必會與爭取的相關計畫有所衝突，學校應該重新思考計畫申請的輕重緩急與先後順序，期望達到雙贏的局面。

（五）專案經費核定缺乏穩定性

受到先前計畫的擬定，讓這些課程無法在進行的當中作更動，只能在下一次的學期再實施。因此，認為計畫的擬定應該具有彈性，讓學校對課程有充分的運用權限。

「本學期校實施的民族教育活動課程，為了因應學生學習實際的需要及學校特色的多元發展，可能會作一些調整，但是之前擬定好的計畫，已經送出去了，不能說改就改，只好等下學期再去申請。」（訪FP1-961220）

經費核銷的範圍，大都以傳統歌舞與技藝技能方面，應該是可以加入部落的歷史、祭典儀式、傳說故事、建築藝術等，來突顯出民族教育課程的多元性。

「計畫的經費核銷範圍規定的較狹隘，大都是傳統歌舞與技藝，我想應該是要由學校依社區部落的族群特性來規劃一系列的課程，包括部落的生活、歷史、祭典儀式、神話故事、遷移史、藝術、建築等等，這才是民族教育精神的真正涵義，這些應該也可以納入才是。」（訪FP2-970412）

「民族教育活動計畫」，除了是有推動民族教育課程的經費外，應該也要編列硬體設備購置或維修的經費，讓受到天災的「民族教育資源教室」，能重新的運作，並充分發揮其應有的功能。

「2003年12月10日的地震將兩間合併而成的鄉土教育資源教室的文物及硬體設備都破壞掉了，要重新或再重整就需要一筆較大的經費，陸續向縣府爭取經費，也向原民會爭取，但是遲遲到現今未核定下來，所以原住民族資源教室仍不對外開放，以免發生危險，因此建議在『民族教育活動計畫』中，應該也納入硬體設備的經費。」（訪P-970408）

在經費核銷期限的壓力下，將童玩課程集中在一個學期中實施，礙於經費核銷繁瑣的限制，以及上級機關對課程內容的認知不同，送出去的計

畫常被退回修訂或重作新計畫的情形，增加民族教育課程推動的困擾。

「原本實施上、下半年的童玩製作課程，礙於經費核銷限期的壓力，濃縮成一個學期實施。經費的擬定限制特別多，學校確實依實際情境需求提出申請，但是上級機關卻認為那些課程或項目並未符合申請的要點，必須修正或另提出新的計畫，造成學校推動民族教育活動課程時的困擾。」（十二校民族教育活動年度評鑑會議觀察961109）

從以上述的分析可知，受訪者對計畫的內容擬定與經費核銷方式，大都一致認為，那就是申請的課程應該要多樣性，而不是單一或特定的項目，計畫內容的申請項目，應該是可以討論的。蘇美琅（2004）指出原住民學校推展傳統文化明顯受到政策與經費補助的影響。因此硬體設備的經費，如未納入計畫的申請中，不致讓學校四處找經費，間接影響了「民族教育資源教室」應有的功能。另外，學校與上級機關對課程內容的認知不同，也會影響課程的推動，因此學校必須與上級機關保持著互信的原則，計畫的申請內容與核銷範圍應該要重新的檢討，將資源有效地充分運用，課程的實施也就不會因噎廢食或窒礙難行了。

二、展望方面

從小馬國小受訪前後任與現任校長、教導主任、支援教師、教師與學生的觀點感受上，可以發現對於民族教育課程的展望，有以下幾個方面：（一）傳統技藝課程的進階性規劃。（二）資訊科技保存文物資料。（三）行銷學童的作品。（四）結合當地觀光旅遊發展。以下分別由訪談紀錄討論之。

（一）傳統技藝課程的進階性規劃

前任黃校長認為保存傳統技藝雖然是有必要性，但是應要有多樣性的均衡發展才是，而不應只停留在單一或凌散的課程活動，教學的方式應該要適時地作調整。因此，提出傳統技藝課程，應該要設計、規劃出具階段性的學習計畫，例如學童熟練了傳統技藝基本的基礎後，應該鼓勵將作品創新與研發，並向外界推銷出去，以因應未來進入社會就業市場作準備。

換言之，民族教育課程的推動不應只在族群文化的介紹與傳統技藝基礎訓練上，而是應放眼在未來的就業市場與族群發展，為將來的阿美族傳統技藝在主流市場上有一席之地。

「從以前的傳統技藝到現在，民族教育課程仍是停留在傳統技藝的基礎學習上，那麼小朋友學會了又怎樣？必需做一個比較有層級性的階段，如：技能學習→研發→推展，如果可以逐一地來推行，而非老是地傳統技藝，我們需讓孩子們瞭解如何把文化這樣的一個東西，帶到現實的生活面。並非只是在技藝的訓練上及在文化的介紹上。」（訪FP1-970415）

退休陸校長認為希望透過支援教師的專長與熱忱，帶領學校的教師學習阿美族的傳統文化課程，一方面可以加強教師的文化課程素養，並應用在課堂教學上，另一方面作為推動民族教育課程的先驅者。

「師資方面和人才的培訓，一直都是小馬國小這幾年推動民族教育的困境，是希望能透過支援教師薪火相傳的方式，帶領學校的原住民與非原住教師共同學習阿美族的傳統文化課程，相信在推動民族教育的部分，今後可以達到更好的效果，大家一棒接一棒做下去，對學校、小朋友與社區家長都會產生很大的迴響和效果。」（訪FP2-970412）

現任周校長小馬國小的民族教育課程，歷經幾位校長的努力經營之下，如今已朝向多元化的教學方式進行，並也期望與縣內推動民族教育課程的學校作課程與教學上的交流，吸取彼此的經驗，作為實施多元文化教育的一環。

「學校自前任黃校長與退休陸校長以來，推動民族教育課程到現在，我想整個學校已朝向多元化教學方面邁進，除了重視族群傳統技藝的保存與傳承等這方面。另外一方面，能夠在教學方面跟鄰近的學校做一些課程民族教育課程的交流，我們都陸續在朝這方面努力，也希望能夠藉由多元文化發展能跟外界其他族群互相的交流。」（訪P-970408）

從以上的分析知道，三位前後任校長對傳統技藝課程的未來，都提出一些需要轉變及期望。莊昌憲（2001）研究指出學校課程活動的安排上，應兼顧家長與學生的學習狀況，適應未來時代的需求與本土教育理念。浦忠成（1996）；張琦琪、許添明（2001）指出傳統文化課程若缺乏內涵規劃，

如此所得的文化意象將是片斷而零碎的。因此民族教育課程的教學的方式與推動應該要適時地作調整，將過去規劃的課程繼續予以修正，改正缺點，使民族教育與現代生活或教育潮流相結合，雖然涉及各個層面的配合與支援，過程或許有點複雜，不過對原住民民族教育課程的推動，這是一條必經之路。

（二）資訊科技保存文物資料

現任周校長認為許多的珍貴文史資料，必須要有一套完整的保存方式，雖然民族教育資源教室具有保存與展的功能，但是天災的不可預測，可能會將這些得來不易的資料與物件，毀之一旦，所以，提出了文物資料應該資訊科技化，使之永久保存。

「學校的『民族教育資源教室』，存放著許多阿美族的傳統文化及史料，雖然可以作為典藏與保存，但是經過前幾次的大地震，讓教室的軟硬體設備都遭受到嚴重的損害，而這些珍貴的資產，幸好未被破壞，有感於此，覺得我們應該要將這些予以透過資訊科技將其保存，例如製作光碟，影片等等，永遠的保存，作為學校的珍貴資產。」（訪P-970408）

金主任認為文物資料資訊科技化，這是一個不錯的方式，不過這還是需上級單位以及外來的經費的補助，方可進行，因為學校經費有限，無法在支出這些額外的預算。

「要將文物資料予以用資訊科技保存，這是一個可行的辦法，不過學校並沒有太多的經費可以來支應，必須仰賴上級單位，若能在『民族教育活動計畫』中編列預算，讓學校能足夠的經費，來從事這工作。」（訪D-970415）

文物資料資訊科技化的過程，需要用到一些器材，而這些都是需要用到經費的。

「以現今的科技，要將這些文物資料製作成光碟與影片，在技術上是應該可以作到的，而且學校也有一些對電腦科技在行的老師，只不過如同金主任所言，這是需要一些經費，例如：製作的材料、設備、器具等等。」（訪T1-970429）

從以上的分析可知，文物資料的資訊科技化，對小馬國小推動民族教

育課程而言應是有助益的，不僅可以保存也可作為教學上的資料，更可讓師生透過資訊科技，在課堂上瞭解與認識自己族群的傳統文化，可說是一舉數得，不過這些的經費，還必須仰賴上級單位及外界的經費補助。因此，民族教育課程的實施不僅僅是只在課堂上的教學而已，它還必需包括一些週邊的情境配合，而這些都是未來的發展方向。

(三) 行銷學童的作品

學童歷年完成的作品中，有些不伐是具水準及創新的，除了在學校展覽與典藏外，金主任希望能仿效灣灣國小木工坊的方式，將這些作品透過包裝行銷外界，一方面讓學生的作品作有效的利用，並建立起自信心，在傳統技藝的領域找到自己的天空，另一方面改善家庭經濟狀況，未來更能結合社區，以學校作為行銷的管道與據點，推出具部落特色的文化手工藝品，逐步發展成一個結合社區產業的行銷模式。

「學生完成的成品，對他們來說是都是藝術品，希望學校能將作品透過管道行銷，一方面改善學生之家庭經濟狀況與爭取就業機會，另一方面作品不至於閒置浪費。認為如果時機成熟時可仿效縣內灣灣國小布工坊的方式，利用學校的網路行銷，結合社區推出阿美族文化藝術品及工藝品。」(訪D-961102)

對於學童優良的作品，能透過網際網路的世界，將呈現於社會大眾的面前，對學童學習傳統技藝課程，是一種正向的鼓勵作用，而對於外界的購置則是對學童作品的肯定。

「而對於手工藝十分在行的支援教師高老師與趙老師，協助設計及製作許多原住民的飾品，以及設計的阿美族傳統打擊樂器，也包括學生的雕刻作品，都妥善的收藏在學校的民族教育資源教室中，若能透過行銷的網路，讓外界知道並購置，對學校與小朋友甚至家長都是一種實施的鼓勵。」(訪T1-970429)

利用學校的網路行銷系統，來幫助學童改善家庭經濟狀況，教師都一致認為這種方式，是應該可以來討論的，對民族教育課程的推動或許有加分的效果。

「現在網路科技相當發達，可以透過學校的行銷網絡，讓小朋友與家長的傳統技藝作品，能夠銷售出去，不僅可改善目前的經

- 濟狀況外，並促進參與民族教育課程的動力。」(訪T2-970429)
- 「學生的作品不乏有超水準的表現，擺在校長室或班級裡，短時間是有展覽的功用外，長時間就變成資源回收的物品，覺得很可惜，如果能將其作品給外界收購，我想這也是不錯的附加價值。」(訪T3-970429)
- 「現在電視上不都有報導，利用網路來幫助弱勢家庭販售水果或作一些廣告，吸引更多人來資助的新聞嗎？我覺得這個方法不錯，但是相關的配套工作要想的周密一點。」(訪T4-970429)

從以上的分析可知，受訪者都認為學校對師、生歷年來參加的各種傳統技藝課程，例如木雕、皮雕、編織與十字繡等作品的處理方式，除了是保存與典藏外，都沒有試著用其他的方式來讓作品更具附加價值。大都認為課程結束了，所有的練習也就告一段落了，殊不知學童的作品卻是依然存在著，如果能將這些作品作完善的保存及規劃，或是藉由網際網絡的行銷方式，讓學習的附加價值更有意義，應該是值得未來推動民族教育課程時的一個思考方向才是。

(四) 結合當地觀光旅遊發展

阿美族民俗中心位於東部海岸國家風景區管理處小馬(化名)部落本部，有阿美族祭司屋、家屋、瞭望台、手工藝品、戶外表演等。學校位處觀光勝地有一些的慶幸與無奈，擔心學童都跑到阿美族民俗中心表演去了，週日的課程就可要受影響了。

- 「我們學校附近有一處阿美族民俗中心，經過幾年的經營，慢慢地將知名度打開，每逢例假日都會有許多的遊客進來參觀，中心也會安排一些的部落歌舞表演，受到遊客們的喜愛，不知從何開始，學校的小朋友也跟著家人去表演，參加的小朋友若不是民族教育課程的那還好，但是去的幾乎都是參加週日課程的，讓學校不知如何是好？」(訪P-970408)

阿美族民俗中心的設置，雖然帶動了在地的觀光產業，但也造成週日的民族教育活動課程，到校人數驟減，徵詢支援教師的同意後，暫時將週日課程利用暑假來辦理。

- 「鄰近的阿美族民俗中心，為了發展觀光，招攬社區人士，利用

每週六、日辦理阿美族歌舞的表演，家長也會帶領著學童一同去表演，聽說有酬勞可以拿。因此，這學期每週日實施的民族教育課程，因此先暫停實施，學校方面與支援教師商討後，則將課程暫時移到暑假來辦理。」（訪D-970425）

阿美族民俗中心的歌舞表演，雖帶動了地方的觀光發展，但學校首先面臨的問題是，週日的民族教育課程將可能無法進行與實施。

「阿美族民俗中心的歌舞表演及文物展式，對我們部落的觀光產業幫助很大，每到例假日遊客除了是去參觀或看歌舞表演外，也會到我們的部落看看，因此帶動了部落的文化與觀光。但是，從這學期開始部分的家長們，利用週日的時候帶著小朋友到那裡作表演，讓我們週日的課程無法進行，因為一大半的小朋友都沒有來上課。」（訪AT1-970423）

家長對學童週日無法到校參加民族教育的課程，也有許多的感慨，而參與歌舞的演出，是為了要改善家庭經濟狀況。

「現在找工作真得很困難，家庭的開銷不是只有老公一個人工作，就可以解決的，必須夫妻倆共同來賺錢。參加阿美族民俗中心的歌舞表演，有酬勞可以拿，希望能增加一點收入，不得以也帶著小朋友一同去參加演出。」（訪B1-970423）

週日的民族教育課程，在考量家長的經濟壓力下，應該做調整，不致讓學校與家長雙方造成困擾。

「覺得週日的課程，應該可以作調整，移到其他的時間，社區的家長哪一個不是都認真的在工作或賺錢，生活是一個現實的問題，學校應該可以諒解才是。」（訪B2-970423）

阿美族民俗中心的設置，不僅帶來社區觀光的產業，也提供了家長就業的機會，對本身經濟條件不是很好的小馬部落，確實是一個不錯的資源，而週日的民族教育課程，學校應該可以試著結合中心的設施、場地與各項資源，將民族教育課程與在地的觀光作結合，突破現有的困境。

「週日的民族教育課程，雖然與阿美族民俗中心的歌舞表演有所衝突，但姑且不論對學校的民族教育課程影響是如何，單就從觀光與家庭經濟的提昇來看，我覺得它的所帶來的經濟效益是不可忽視的，因此，週日的民族教育課程，我們必須要重新的來思考，是不是可以結合阿美族民俗中心，透過它們的條件優

勢，將教學的場域帶到那裡。」（訪T1-970429）

期望透過學校、社區發展協會與阿美族民俗中心三者的共識，將民族教育課程結合觀光產業，讓課程能繼續推動。

「如果可以的話，由學校與社區發展協會出面，與阿美族民俗中心接洽，是否可以透過它們的歌舞表演及資源，來教導小朋友部落的傳統歌舞，一方面民族教育課程能繼續的推動，一方面由社區家長親自教導，達到雙贏的局面。」（訪T2-970429）

傳統歌舞結合阿美族民俗中心，就是為了儲存學童未來是應現代社會及從事歌舞表演的能量。

「我也認同學校的民族教育課程，可以結合阿美族民俗中心，傳統歌舞應也必須面臨轉型的階段，將傳統文化融入到現實生活中，卻不失去原味，讓小朋友在未來進入傳統歌舞的舞台時，有足夠的能量。」（訪T3-970429）

現任周校長對於周日課程的實施，也提出了自己的看法，認為週日的民族教育課程，雖然面臨了實施的困境，這是大家應該要正視的問題，現今社區整體環境的改變，課程應也要有不同的實施方式，順應這潮流與趨勢，不過這還需多方資源的整合才可以進行，而這亦是學校在未來規劃民族教育活動課程時應思考的方向。

「經過這次的衝擊，我覺得學校的民族教育課程，應該是要結合現今當地的社區特性、經濟型態與觀光產業等等，將課程落實到學童的真實生活當中，未來將會與校內同仁、社區發展協會及家長，報告學校民族教育課程未來的發展，也會與阿美族民俗中心，商洽是否可以協助學校解決現今課程推動的困境，這是學校未來要思考的方向，也是課程實施的轉型，不過這還是需要長時間的觀察與規劃。」（訪P-970408）

金主任認為課程的實施方式要作變動，必須還是仰賴上級單位的裁決，既然面對了困境，就應該要重新思考對策，以便因應民族教育仍可順利推動。

「對於民族教育課程實施的方式，能否可以作這樣的調整與規劃，可能要請示上級主管機關，若認為此方式是可行的話，或許週日的民族教育課程可能就會與阿美族民俗中心結合，相關配合的事項與細節，可能要實際接洽後才會明朗。總而言之，

阿美族民俗中心的歌舞表演，確實影響到了課程的實施，這是事實，所以我們應該要好好的思考及規劃未來課程的推動，不置中斷了民族教育課程。」（訪D-970425）

從以上的分析可知，任何的開發均會對當地若干衝擊，發展觀光亦是如此，其對原住民地區的影響正負兼具（歐聖榮、顏宏旭，1994）。正面衝擊有經濟利益增加、振興原住民文化、自然生態與交通幹線得到維護、生活環境品質提升等（郭建池，1998；宋莉瑛，2001；劉可強、王應棠，1998；李政修，2003）。負面衝擊則有外來財團壟斷經濟利益、造成貧富差距更大、原住民文化衝擊、神聖祭儀與傳統文化被商品化、生計受市場價格波動及觀光淡旺季變化所影響、侵犯當地人的生活空間、人際關係衝突等（吳勁毅，1997；陳永龍，1994；郭建池，1998；李政修，2003）。觀光的發展給部落社區帶來了一些的希望，雖然稍微有效的提昇與改善部落整體的發展，但相對地，卻帶給小馬國小民族教育課程不小的衝擊及負面的影響，不是對與錯的選擇，而是端賴學校、社區與阿美族民俗中心如何抉擇，彼此取得平衡點，為民族教育課程找出另一條出路。

第五章 結論與建議

本章共分二節，第一節歸納研究發現與討論作成結論；第二節根據研究結果提出建議，提供未來實施民族教育課程及研究之參考，

第一節 結論

以下根據研究目的與待答問題，將本研所得之研究發現，提出以下說明之。

一、民族教育活動課程發展的背景

從研究結論與發現可知，就民族教育活動課程的發展而言，校長的教育理念是重要的影響因素，不同校長的教育理念影響學校的重要決策及課程實施的方向，也會引導學校作不同的課程設計思維。前任黃校長是原住民阿美族籍，深感原住民文化若再不傳承、延續，族群文化將被主流文化取代而逐漸消失。適逢國小實施「鄉土教學活動」課程，因此一方面以「鄉土教育」作為推動民族教育的著力點，發展在地阿美族傳統歌舞、技藝與技能（如歌謠、舞蹈、竹藤編、月桃編、編織等），另一方面則積極向教育部申請「教育優先區」經費設置「阿美族鄉土教育資源中心」，以因應鄉土教學所需及傳承阿美族傳統文化。

退休陸校長是卑南族籍，認為學校推動民族教育活動課程目的是為了教育及照顧原住民學童，讓他們瞭解與認識自己的族群文化，進而產生認同感並建立民族自信心。因此，將「鄉土教學活動」課程成為學校本位課程的一部分，又適逢「九年一貫課程」正式實施，因此持續以阿美族文化做為學校本位課程的重心，同時向原民會爭取「民族教育資源教室」之經費，擴充鄉土教育資源中心之軟硬體設施。並適時的推展學校的原住民特色，而對一些課程規劃，也延伸至校外辦理動態的城鄉交流及校外教學，逐漸確立了民族教育課程發展的方向，也讓學校的民族教育課程日漸蓬勃發展。

二、小馬國小民族教育活動課程發展的現況

從研究結論與發現可知，現任周校長與金主任對於民族教育活動課程的推動理念，主要是受到外來環境因素的影響，包括受到整體政治社會環境的改變與多元文化教育理念影響，並開始反省原住民族群的未來發展方向。支援教師高老師則對民族教育的理念是感於族群文化的漸漸凋落。推動的理念彼此雖不盡然相同，但是對於傳承與延續阿美族傳統文化的理念卻是相同的。課程的決定大都由行政人員進行，推展「2688新世代卓越計畫」、「教育優先區計畫」與「民族教育活動計畫」等三項計畫。再者課程的設計，由於每個人角色不同，因而也發展出不同的設計概念，不過總體而言，大致都以考量在地的族群文化特色、學校的族群特色、評估容易表現出特色與成果的課程及支援教師的專長等。最後在課程的實施方面，以「2688新世代卓越計畫」聘用支援教師，將阿美族歌舞與打擊樂融入藝術與人文領域的正式課程中，實施上較為穩定；「教育優先區計畫之發展原住民特色」與「民族教育活動計畫」則是以外加式課程的方式，利用平日放學後與週日進行傳統歌舞、傳統打擊樂、雕刻與編織等教學，但實施上較不穩定。

三、民族教育活動課程發展的困境與展望

從研究發現與討論中，發現小馬國小推動民族教育活動課程的主要困境，包括附加式的民族教育活動課程缺乏延續性，因為課程大都是配合上級機關的計畫，來辦理相關的民族教育活動課程，會出現一些設計上的問題；校內缺乏原住民族籍教師，造成學童學習的不連貫性，以及無法作支援教師的後勤支援；提昇學力政策的衝擊，改變了教師的教學方式與家長的參與民族教育課程態度，進而減少學童參加民族教育活動的課程；相關計畫的排擠效應，增加學校在課務上的編排與支援教師調度的困擾；專案經費核定缺乏穩定性，時時擔心補助經費短缺或中斷。

展望未來方面，傳統技藝課程應能有進階性的規畫，使民族教育與現代生活或教育潮流能夠相結合，讓學童的學習更貼近真實的現實社會與生活；資訊科技保存文物資料，可以永久保存並作為教學上的資料；行銷學童作品，讓學習的附加價值更有意義，進而建立起學童的自信心，為未來

進入主流社會，儲存多的能量，並與他人競爭與合作；結合當地觀光旅遊發展，期望透過東管處阿美族民俗中心現有的設施、場地、設備與師資等，將學校的民族教育活動課程與之結合，為民族教育活動課程找出另一條可行的出路。

第二節 建議

本研究根據上述之結論，瞭解小馬國小實施民族教育活動課程對行政主管機關、學校、教師、社區家長與觀光旅遊的影響及改變，期望對民族教育的問題解決有能有實質的幫助，以下即對教育現場相關單位及後續研究，提出幾點建議：

一、對行政主管機關的建議

(一) 提高原住民學校之原住民師資比例

研究者發現小馬國小推動民族教育活動課程，大都由支援教師擔任教學，而且沒有一位原住民的教師，造成學校團隊的力量無法發揮，容易產生疲憊感，間接影響教學意願與品質，因此師資的補充是非常重要的。因此，建議提供公費生名額及優先聘任原住民各族教師之規定，提高原住民族師資比例，相信對推動民族教育課程是一大助力。

(二) 專案式民族教育課程，軟硬體經費應合理分配

研究者發現小馬國小的「民族教育資源教室」經過多年的日曬雨淋及幾次強震的侵害，讓建築物內外部一些結構發生了變化，甚至有毀損的情形，並有危及師生安全的疑慮。因此，建議「民族教育資源教室」的設備採購與維修，應納入「民族教育活動計畫」申請之項目，讓學校的資源教室功能充分發揮，民族教育活動課程能得以持續推動。

二、對學校的建議

（一）持續申請「2688新世代卓越計畫」

研究者發現以「2688新世代卓越計畫」聘用支援教師，將阿美族歌舞與打擊樂融入藝術與人文領域的正式課程中，實施上較為穩定，也受到學生、家長與教師的支持。因此，建議學校應持續申請「2688新世代卓越計畫」，使民族教育活動課程與師資能具延續與連貫性。

（二）育樂營方式的民族教育課程

研究者發現無論是「教育優先區計畫」放學後、或週三下午及「民族教育活動計畫」週日的課程等，學生、家長與教師，反應並不是好，支持度也並不高。因此，建議學校可將在學期中實施的民族教育活動課程，利用育樂營的方式，在寒、暑假期間辦理，可以避免影響學童在正課的學習困擾；另一方面亦可提供學童長時間的學習與假期的運用，也可減輕一些家長在寒、暑假對學童課業與生活照顧的負擔。

（三）相關計畫的申請需嚴密與周詳

研究者發現部分的教師對於學校申請過多的相關計畫，普遍都認為這些對民族教育課程實施的時間有些不利，甚至造成排擠效應。因此，建議學校往後在申請相關計畫時，應適度的檢討外部計畫申請的數量，俾使課程能在足夠的人力資源與時間的調配上，遂其順利的進行，不致產生課務編排與支援教師調度的困擾。

（四）民族教育活動課程與發展學校特色的定位

研究者發現小馬國小的民族教育活動課程與發展學校特色常混為一談，說起來其實二者還是有區別的，基本的差別在於教育目標的不同。民族教育課程是屬於文化課程，其具有深遠的文化傳承意義；而發展學校特色則是呈現學校多元的辦學風貌，突顯學校的主體性。而民族教育課程可

以說是學校特色，但是學校特色不一定是民族教育課程。因此，建議學校應該要將二者清楚的确立出來，如此一來，就不會容易造成民族教育活動課程發展的錯覺。

（五）加強學童傳統技藝課程的基礎訓練

研究者發現實施的阿美族傳統技藝課程，部分學童的基礎訓練，並不是很扎實及熟練，例如：傳統歌舞與傳統打擊樂的節奏感訓練；使用雕刻刀與構圖方面；竹管槍與水槍製作材料的選用與擊發原裡的應用以及十字繡法的繡法等。傳統歌舞、技藝與技能的傳承，必需有一個完整的學習作基礎，否則方法的不熟悉與學習的不確實，都會容易形成文化傳承的失真，對傳統技藝的傳承是不利的。因此，建議學校應加強學童傳統技藝課程的基礎訓練。

（六）規劃具有層級性的傳統技藝課程

研究者發現大部分的學童學習傳統技藝課程，仍是以基礎的練習為主，雖然基礎的訓練是很重要，不過對於那些基礎技能與技藝趨於成熟的學童，反而會減低其學習的意願，最後可能會適得其反。因此，建議學校應可視學童的操作能力，訂定傳統技藝課程預期的學習目標與階段，讓學童的學習更能趨於完整又具連貫性，又可活絡教學。

（七）文史資料的e化

研究者發現在文物的保存上，學校雖有「民族教育資源教室」可保存與典藏文物外，以及書面檔案資料，但這只是一小部分，對於文史資料永久保存及課程內容方面，仍是顯得不足。因此，建議學校應積極蒐集存留於部落之歷史、語言、藝術、生活習慣、社會制度、生態資源及傳統知識等，將影音、影像透過資訊科技設備儲存或紀錄或出版，提供學校、部落與外界資料蒐集的管道，作為課程素材設計與民族教育活動課程實施的參考依據，並可作永久的保存。

（八）結合阿美族民俗中心辦理阿美族傳統技藝課程

研究者發現部分的民族教育活動課程，因東管處阿美族民俗中心的歌舞表演，而讓學童參與的人數驟減。因此，建議學校週日的民族教育課程，可以試著與阿美族民俗中心結合辦理，將學習場域移至中心進行學習與練習，藉由中心相關的培訓與演出計畫，與學校的民族教育課程作連結，一來在課程的師資、場地與設備均有完善的支援，二來學童不僅可以跟著家長一同學習並實際參加演出，對日後參加各項的傳統歌舞比賽，也有正面的效益，再者也可協助改善學童的家庭經濟狀況。

三、對教師的建議

（一）尊重與關懷的看待民族教育課程

研究者發現部分教師對民族教育的精神與內涵，並不是有深入的瞭解。因此，研究者建議教師對民族教育課程的實施，應抱持著尊重與關懷的態度，才能有效地協助發展課程的推動，對於原住民族文化歷史的認知不足方面，可透過網路資源與社區組織等，蒐集相關的資訊與資料。讓教師在民族教育課程上採取主動，並關懷學生。

（二）自我充實

研究者發現實施民族教育課程時，教師的角色只在扮演協助推動，對於參與教學與指導方面，卻不是那麼的熱絡。因此，建議教師應具備民族教育課程專業的需求，自我充實文化內涵提昇多元文化的知能，參加相關原住民教育與多元文化教育的研習與進修，幫助學生民族教育課程發展的學習。在課程設計方面，可以與支援教師合作，進行在地部落文化巡禮的教學，讓學童更能瞭解族群文化的可貴。

（三）支援教師的再教育

研究者發現支援教師的進修與研習，可能是受到資訊的不足或某種因

素，參加的次數並不是多。因此，建議應學校積極協助支援教師的進修研習，充實文化課程與教學的專業知識，並透過進修管道，進行民族教育課程的檢討，吸引學童學習的意願及省思自己的教育理念。

四、對社區家長的建議

(一) 鼓勵參與學校的民族教育課程

研究者發現部分家長爲了要維持家計外，對學校的民族教育活動課程，參與的意願並不高。因此，建議家長能撥空關心子女的民族教育學習，適時的給予鼓勵與協助，排除萬難參與孩子的學習活動，讓孩子在學習民族教育課的道路上更快樂、更成長。

(二) 帶領孩子參與社區的活動

研究發現部分家長對於參與社區的活動及東管處阿美族民俗中心的歌舞表演非常踴躍。因此，建議家長多鼓勵孩子參與辦理的慶典儀式與表演活動，帶領孩子一同學習，並在活動中適時的教導孩子自己的族群的文化。

(三) 持續推動部落的傳統技藝

研究者發現部落的人口外移的情形有逐漸增長的趨勢，而學校推動的民族教育活動課程，其課程內容與學習都來自於部落文化。因此，建議部落要持續的推動傳統歌舞、技藝與技能，如此，不致讓族群的傳統文化面臨斷層的危機。

五、對未來研究的建議

本研究因限於質性研究方法，若能兼採問卷調查，非僅限於訪談資料方面，期待未來研究民族教育相關之研究時，能作資料的交叉檢驗，或許將可獲得更完整的資料蒐集與結果相驗證。在資料蒐集的過程中，研究者發現現今小馬國小校內並無原住民族籍之校長、主任與教師，確仍能持續

在推動民族教育活動課程，因此，研究者自行建議未來能找有原住民族籍之校長、主任與教師的原住民學校，進行深度的個案研究與比較，最後在累積一定的經驗後，綜合相關資料並比較相關之間的異同，提供主管機關與其他原住民族學校推動民族教育活動課程的參考。



參考文獻

中文部分

- 王前龍 (2006)。原住民教育資源中心與資源教室設置概況與增設需求評估。原教界，12，38-39。
- 王前龍 (2007)。原住民族教育資源中心暨教室長期追蹤輔導機制。2007年台灣原住民教育理論與實務研討會。300-318。
- 王文科 (1995)。教育研究法。台北：五南。
- 王武榮 (2003)。原住民國小教育與傳統文化傳承之相關研究－以台東縣為例。國立台東師範學院教育研究所碩士論文，未出版。
- 王貴瑛 (2001)。國民小學家長參與學校事務之個案研究－以學校義工為例。國立台中師範學院進修暨推廣部國民教育研究所碩士論文，未出版。
- 王嵩山 (2001)。台灣原住民的社會與文化。台北：聯經。
- 內政部統計處 (2007)。2008年第七週內政統計通報 (96年底原住民人口概況)。網路資源，<http://www.moi.gov.tw/stat/index.asp>。
- 中央研究院 (1967)。台灣土著民族的樂器，中央研究院民族學研究所集刊，109-128。
- 巴蘇亞·博伊哲努 (蒲忠成) (2002)。思考原住民。台北：前衛。
- 平珩 (1987a)。宜灣聚落之舞蹈，於劉斌雄、胡台麗編，台灣土著祭儀及歌舞民俗活動之研究，73-99。南投：台灣省政府民政廳。
- 包志強 (2000)。教師民族身分與國小鄉土教學之相關研究－以瑪家鄉為例。國立政治大學民族研究所碩士論文，未出版。
- 白雲霞 (2003)。學校本位課程發展理論、模式。台北：高等教育。
- 朱慧清 (2002)。原住民學校本位課程決定之經驗－以卑南族的花園小學為例。2002年度原住民族教育學術研討會論文集，173-196。國立新竹師範學院。
- 邱憶惠 (1999) 個案研究：質化取向。國立高雄師範大學教育系教育研究，七期，2113-127。
- 邱奕君 (1998)。社區與學校中民族文化教育的人類學觀察與省思－以南賽夏saivalo部落為例。第三屆台灣本土文化國際學術研討會論文集，379-390。台北市：台師大人文中心。

- 李子建、黃顯華（1996）。課程：範式、取向和設計。台北：五南。
- 李國明（2002）。尋找阿美族學生學習的互動情境與節奏——一位原住民校長的實踐與省思。國立花蓮師範學院多元文化教育研究所碩士論文，未出版。
- 李政修（2003）。復興鄉華陵村居民觀光識覺之研究，台灣大學地理環境資源研究所碩士論文。
- 李奇憲（2004）。提昇國小原住民學生國語科學業成就之行動研究。國立花蓮師範學院多元文化教育研究所碩士論文，未出版。
- 吳芝疑、李奉儒譯（1995）。質的評鑑與研究。台北：桂冠。
- 林明美（1997）。縱谷到海岸。馬蘭到吉安——豐富多采的阿美族豐年祭舞蹈，表演藝術，55，74-78。
- 林白涓（2000）。原住民國小校長李來旺（帝瓦伊·撒耘）族群教育觀之孕育、發展與實踐。國立花蓮師範學院多元文化教育研究所碩士論文。
- 林佩璇（1999）。學校本位課程發展的個案研究：台北縣鄉土教學活動的課程發展。國立台灣師範大學教育研究所博士論文，未出版。
- 林佩璇（2000）。個案研究及其在教育研究上的應用——質的研究方法。高雄：麗文。
- 林佩璇（2004）。學校課程實踐與行動研究。台北：高等教育。
- 林美慧（2003）。文化回應教學模式之行動研究——以一個泰雅族小學五年級社會科教室為例。國立花蓮師範學院多元文化教育研究所碩士論文，未出版。
- 林明地（1998）。家長參與學校活動與校務：台灣省公私立國民中小學校長的看法與分析，教育政策論壇，1（2），155-186。
- 林素欽（2002）。教師行動研究導論。高雄：復文。
- 周水珍（2007）。原住民族教育課程政策相關問題之探討。2007台灣原住民族教育理論與實務學術研討會。
- 明立國（1989）。台灣原住民族的祭禮。台北：台原。
- 胡幼慧、姚美華（1996）。一些質性方法上的思考。載於胡幼慧主編：質性研究——理論、方法及本土女性研究。台北：巨流。
- 胡幼慧（2001）。質性研究。台北：巨流。
- 施良方（2005）。課程理論。高雄：麗文。
- 浦忠成（1996a）。原住民教育改革的思考前提。原住民教育季刊，1，62-68。

- 浦忠成 (1996b)。原住民社區文化與原住民教育改革關係研究。行政院教育改革審議委員會。
- 浦忠成 (2005)。原住民族教育發展與建構的歷程與展望。載於國立政治大學舉辦之原住民教育國際學術研討會論文集，31-51。
- 倪明宗 (2006)。苗栗縣原住民國小原住民教師對實施原住民族教育課程的態度之研究。國立新竹教育大學研究所論文，未出版，新竹。
- 高淑清 (2001)。家庭生活教育與社區資源。載於中華民國家庭教育學會主編，家庭生活教育。台北：師大書苑。
- 高新建 (2000)。學校本位課程發展的意涵與實施。輯於中華民國教材研究發展學會編，學校本位課程發展工作坊資料集－邁向課程新紀元，2，18-44。台北：中華民國教材研究發展學會。
- 莊昌憲 (2001)。仁愛多達·魯谷塔雅部落家長對於學區國小學校經營期望之個案研究。國立台中師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版。
- 莊國鑫 (2002)。中華民族舞蹈比賽對原住民教育之發展影響－以花蓮縣北埔國小為例。2002原住民教育學術研討會論文集，527-552。屏東市：屏東師範學院。
- 許木柱、廖守臣、吳明義 (1999)。台灣原住民史：阿美族史篇。南投：台灣省文獻會。
- 許育典 (2002)。文化國、文化差異與原住民教育權。2002年度原住民教育學術研討會論文集，346-377。屏東師範學院編印。
- 陳麗華 (2000)。族群關係課程發展研究。台北：五南。
- 陳添球 (2002)。國小鄉土教學融入九年一貫課程七大學習領域課程綱要之內容分析。花蓮師院學報，15，53-81。
- 陳枝烈 (1995)。排灣族文化之田野研究及其對國小社會科課程設計之啓示。國立高雄師範大學教育學系博士論文。
- 陳枝烈 (1997)。台灣原住民教育。台北：師大書苑。
- 陳枝烈 (2007a)。台灣原住民族教育的現況與未來展望，載於第六屆中央與地方原住民族教育事務協調會會議手冊。嘉義大學，54-65。
- 陳枝烈 (2007b)。原住民族教育課程政策相關問題之探討。2007年台灣原住民族教育理論與實務學術研討會。
- 陳向明 (2002)。教師如何作質的研究。台北：洪葉。
- 陳美如 (2000)。多元文化課程的理念與實踐。台北：師大書苑。

- 陳烘玉（2001）。原住民傳統工藝課程方案對原住民學童自我概念、族群認同和文化素養影響之研究－以阿美族為例。台北市立師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版。
- 陳伯璋、李瑛（1999）。原住民民族教育內涵與實施之規劃研究。網路資源，<http://www.sinica.edu.tw//info/edu-reform//r32.html>
- 教育部（1993）。國民小學課程標準。台北：教育部。
- 教育部（1996）。教育部推動教育優先區計畫三年（八十五至八十七年）計畫。台北：教育部。
- 教育部（2001）。國民中小學九年一貫課程暫行綱要。台北：教育部。
- 教育部（2005）。發展原住民族教育五年中程個案計畫。台北：教育部。
- 教育部（2006）。教育部補助各縣市政府增置國小教師員額實施計畫。台北：教育部。
- 湯仁燕（2001）。差異、認同與多元－原住民教育的文化認同課。高強華、戴維揚主編：族群融合的新境界－原住民教育文化，43-72。臺北：國立台灣師範大學。
- 黃宜衛、黃貴潮、顏約翰、顏志光（2002）。成功鎮志、阿美篇。台東縣政府
- 黃宜衛（1999）。阿美族的人名制度與異族觀--一個海岸村落的例子。東臺灣研究 4，73-121。
- 黃宜衛、羅素玫 纂修（2001）。臺東縣史：阿美族篇。臺東：臺東縣政府。
- 黃政傑（1993）。多元文化教育的課程設計途徑。載於中國教育學會主編，多元文化教育，343-373。台北：台灣書店。
- 黃政傑（1985）。課程改革。台北：漢文。
- 黃政傑（1991）。課程設計。台北：東華書局。
- 黃政傑（1995）。多元社會課程取向。台北：師大書苑。
- 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。
- 黃政傑（2000）。課程設計（初版十一刷）。台北：東華書局。
- 黃光雄（1993）。多元文化教育。台北。
- 黃瑞琴（2005）。質的研究方法。台北：心理。
- 黃貴潮（1998）。阿美族傳統文化。台東：交通部觀光局。
- 張建成（2001）。傳統與現代之間：論台灣原住民的文化認同。九十年度原

- 住民族教育學術論文發表暨研討會論文集，558-573。國立新竹師範學院。
- 張如慧（2002）。民族與性別之潛在課程：以原住民女學生為例。台北：師大書苑。
- 張佳琳（1993）。台灣光復後原住民教育政策研究。國立台灣師範大學教育研究所論文，未出版，台北。
- 張嘉育（1999）。學校本位課程發展。台北：師大書苑。
- 張春興（2000）。張氏心理學辭典。台北：東華。
- 張琦琪、許添明（2001）。原住民學校實施社區本位教育之探討－國外實踐經驗及其對我國的啓示。原住民教育季刊，21，74-101。
- 張芳全（1999）。教育政策。台北：師大。
- 張芬芬譯（2006）。M. B. Miles & A. M. Huberman著。質性研究資料分析。台北：雙葉書廊。
- 張慧筑（2002）。阿美族服飾之文化意義：以都歷聚落為例。國立清華大學人類學研究所碩士論文。
- 童春發（1997）。建構排灣族初探。台北：台灣原住民歷史文化學術研討會。
- 楊智穎（2000）。我國國小鄉土教育課程發展與實施之研究－以台南縣為例。課程與教學季刊，31-48。中華民國課程與教學學會。
- 潘明宏譯（1999）。Frankfort-Nachmias, C.與Nachmias, D.原著。社會科學研究法。台北市：韋伯。
- 蔡政良（1995）。都蘭村巴卡路耐傳統文化教材。台東：都蘭國中。
- 熊同鑫、黃志偉（2003）。原住民母語教育的論述:多元文化思潮的反思。原住民教育，30，55-76。
- 鄧靜蘭（2004）。學校本位課程發展的省思－以一所原住民小學為例。南華大學教育社會學研究所碩士論文，未出版。
- 劉唯玉（2000）。阿美族鄉土文化教材之實施及其相關問題研究－以邦查國小為例。花蓮師院學報，13，203-231。
- 劉芝良（2004）。原漢族群共存學校實施原住民族教育之個案研究。花蓮師範學院多元文化教育研究所碩士論文，未出版。
- Bogdan, R.C. & Biklen, S. K. (1998)。/ 鄭瑞隆譯（2002）。實地工作。載於黃光雄主譯，質性教育研究----理論與方法，105-155。嘉義：濤石。

- 歐用生 (2005)。鄉土教育的理念與設計。黃政傑、李隆盛主編：鄉土教育，10-20。台北市：漢文。
- 歐淑惠 (2005)。從多元文化教育看台灣母語政策。載於南華大學網路社會學通訊期刊，51。
- 歐聖榮、顏宏旭 (1994)。金門地區觀光發展衝擊認知之研究，戶外遊憩研究，7 (4)，61-90。
- 霍松安、珂悠瓦 (2007)。部落本位教育實施之研究。國立東華大學族群關係研究所碩士論文，未出版。
- 顏國樑 (2004)。原住民教育現況、問題及發展趨向。台灣教育，626，17-24
- 譚光鼎 (1998)。原住民教育研究。台北：五南。
- 譚光鼎 (1999)。原住民教育政策的前瞻規劃。原住民教育與文化政策規劃之研究 (教育政策組) 報告。原住民委員會「施政整體規劃委託研究計畫」。
- 譚光鼎 (2002)。台灣原住民教育：從廢墟到重建。台北：師大書苑。
- 譚光鼎 (2007a)。批判種族理論及其對台灣弱勢族群教育之啓示。教育資料集刊，36，1-24。
- 蘇美琅 (2004)。花蓮縣布農族小學家長對學校推動文化活動態度之研究。國立花蓮師範學院國民教育研究所論文，未出版。

外文部份

- Apple, M. W. (1996). *Cultural Politics and Education*. Buckingham: Open University Press.
- Banks, J. A. (1989). Multicultural education: Characteristics and goals. In J. A. Banks and C. A. M. Banks(eds), *Multicultural education issues and perspectives*. Boston: Allen and Bacon.
- Banks, J. A. (1994). *An introduction to multicultural education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Craig, A. (1980). *Teacher perceptions of curriculum autonomy*. (ERIC Document reproduction Service No. ED190498)
- De Vos, G. A. (1982). *Ethnic Pluralism: Conflict and Accommodation, in Ethnic Identity : Cultural Continuities and Change*. Edited By G. De Vos and L. Romanucci-Ross; With A New Introduction. Chicago: University of Chicago.
- Erickson, E. H. (1987). *Identity: Youth and Crisis*. London: Faber & Faber.
- Grant, C. A. & Ladson-Billings, G. (1997). *Dictionary of multicultural education*. Phoenix, AZ: Oryx Press.
- Gay, G. (1995). Curriculum theory and multicultural education. In B. J. A. Banks & C. A. M. Banks (eds.) *Handbook of research on multicultural education*, 28-30. U.S.A: Macmillan Publish.
- Hutnik, N. (1991). Ethnic Minority identity: a social psychological perspective. New York: Oxford University. *Identity and Difference* (pp.51-61). London: Sage.
- Helms, J. (Ed.). (1990). *Black and White Racial Identity : Theory, research, and practice*. Westport, CT: Greenwood.
- Lnicoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA : Sage.
- Marsh, C., Day, C., Hanny, L., & McCutcheon. (1990). *Reconceptualizing school-based curriculum development*. New York: Falmer.
- Phinney, J. S. & Rotheram, M. J. (1987). Childrens ethnic socialization : Themes and implications. In M. J. Rotheram & J. S. Phinney (Eds.) ,

- Childrens ethnic socialization.* London : Sage.
- Schubert, W. H. (1986). *Curriculum: Perspective, paradigm, and possibility.*
New York: Macmillan.
- Seidman, I. E. (1991). Interviewing as Qualitative Research: A Guide for
Researchers in *Education and the Social Sciences*. N. Y.: Teachers
College Press.
- Sleeter, C. E. & Grant, C. A. (1994). *Making choices for multicultural
education.* New York:Macmillan.
- Taylor, C. (1994). The politics of recognition. In Amy Gutmann (Ed.),
Multiculturalism: Examining the politics of recognition (pp.25-74).
Princeton NJ: Princeton University Press.
- Welch, A. R. (1991) . Knowledge and Legitimation in Comparative
Education. *Comparative Education Review.* 35 (3) .508-531
- Zais,R.S (1976) .*Curriculum : Principles and Foundatiouism.* New York : Parper
Collins Publishers.
- Yin, R. K. (1994) *Case Study Research--Design and Methods.* Thousand
Oaks : Sage Publications.

附錄

附錄一 訪談大綱

編號	訪談大綱	對應之待答問題
1	民族教育活動課程發展的背景為何？	待答問題一
2	小馬國小住民族活動課程發展的現況為何？	待答問題二
3	民族教育活動課程發展的困境與展望為何？	待答問題三



附錄二 民族教育活動課程文件與書面資料一覽表

編號	名稱	備註
1	學校課程計畫	文件961119
2	聘用新世代卓越教學計畫支援工作人員報名申請表	文件961119
3	聘用新世代卓越教學計畫支援工作人員甄選簡章	文件961119
4	卓越計畫開課通知單	文件961119
5	發展學校原住民教育文化特色計畫	文件961119
6	教育優先區打擊樂舞教學計畫	文件961119
7	教育優先區打擊樂舞班課程表	文件961119
8	教育優先區打擊樂舞簽到簿	文件961119
9	教育優先區打擊樂舞成果照片	文件961119
10	教育優先區木雕裝置藝術教學計畫	文件961119
11	教育優先區木雕裝置班課程表	文件961119
12	教育優先區木雕裝置簽到簿	文件961119
13	教育優先區木雕裝置成果照片	文件961119
14	民族教育活動計畫	文件961119
15	民族教育活動計畫實施概況表	文件961119
16	民族教育活動皮雕、童玩與編織教學計畫	文件961119
17	民族教育活動皮雕、童玩與編織教學簽到簿	文件961119
18	民族教育活動皮雕、童玩與編織教學成果照片	文件961119
19	活力2007.E起舞動－全國原住民族青少年及兒童母語歌舞劇競賽通知單	文件961119
20	活力2007.E起舞動－全國原住民族青少年及兒童母語歌舞劇競賽東區彩排程序表	文件961119
21	活力2007.E起舞動－全國原住民族青少年及兒童母語歌舞劇競賽東區競賽程序表	文件961119
22	活力2007.E起舞動－全國原住民族青少年及兒童母語歌舞劇競賽照片	文件961119
23	校務評鑑資料	文件961119

附錄三 參與觀察時間與內容

次別	編碼/日期	觀察時間	觀察內容	地點
1	觀察961107	16:00-17:00	傳統舞蹈	操場
2	觀察961119	16:00-17:00	傳統舞蹈	操場
3	觀察970324	16:00-17:00	傳統舞蹈	操場
4	觀察970421	16:00-17:00	傳統舞蹈	操場
5	觀察961118	14:00-15:00	編織	自然教室
6	觀察970318	14:00-15:00	編織	自然教室
7	觀察970330	14:00-15:00	編織	自然教室
8	觀察961111	10:10-11:30	童玩	美勞教室
9	觀察961209	10:10-11:30	童玩	美勞教室
10	觀察970330	10:10-11:30	童玩	美勞教室
11	觀察961121	10:10-11:30	木雕+漂流木裝置藝術	美勞教室
12	觀察961223	10:10-11:30	木雕+漂流木裝置藝術	美勞教室
13	觀察970413	10:10-11:30	木雕+漂流木裝置藝術	美勞教室
14	觀察961105	14:30-15:00	傳統打擊樂教學	穿堂走廊
15	觀察961126	14:30-15:00	傳統打擊樂教學	穿堂走廊
16	觀察970328	14:30-15:00	傳統打擊樂教學	穿堂走廊
17	觀察961111	09:30-11:00	皮雕	資源教室
18	觀察961230	09:30-11:00	皮雕	資源教室
19	觀察970316	09:30-11:00	皮雕	資源教室
20	觀察970420	09:30-11:00	皮雕	資源教室
21	觀察961118	13:30-15:30	十字繡	美勞教室
22	觀察961223	13:30-15:30	十字繡	美勞教室
23	觀察961230	14:00-15:00	十字繡	自然教室
24	觀察970302	13:30-15:30	十字繡	美勞教室
25	觀察961109	14:10-15:00	傳統歌謠教學	音樂教室
26	觀察961205	14:10-15:00	傳統歌謠教學	音樂教室
27	觀察970307	14:10-15:00	傳統歌謠教學	音樂教室

附錄四 訪談時間與內容

次別	編碼/日期	訪談時間	訪談內容	地點
1	訪FP1-961220	10:10-11:30	十二校民族教育活動年度評鑑會議	建和國小
2	訪FP2-970412	14:00-15:00	任期間小馬國小原住民特色發展的概況	家中
3	訪FP2-970523	10:00-10:20	參觀鄉土教育資源中心	資源中心
4	訪P-961123	09:00-10:00	小馬國小民族教育的現況	校長室
5	訪P-970523	10:00-10:20	參觀鄉土教育資源中心	資源中心
6	訪D-961102	10:00-10:40	小馬國小民族教育的現況	會議室
7	訪AT1-961111	11:00-11:40	小馬國小民族教育的現況	美勞教室
8	訪T1-970429	11:00-11:40	小馬國小民族教育的現況	三年級教室
9	訪T2-970429	14:30-15:10	小馬國小民族教育的現況	辦公室
10	訪T3-970429	15:10-16:10	小馬國小民族教育的現況	辦公室
11	訪T4-970429	16:10-17:10	小馬國小民族教育的現況	辦公室
12	訪S1-970429	10:00-10:40	對學校實施民族教育的看法	自然教室
13	訪S2-970429	11:00-11:40	對學校推動民族教育的看法	美勞教室
14	訪S3-970429	13:30-14:00	對學校實施民族教育的看法	自然教室
15	訪S4-970429	14:10-14:40	對學校推動民族教育的看法	美勞教室
16	訪B1-970429	14:00-14:30	對學校推動民族教育的看法	美勞教室
17	訪B2-970429	15:00-15:30	對學校推動民族教育的看法	美勞教室
18	訪FP1-970415	11:00-12:00	任期間小馬國小鄉土教育發展的概況	三間國小
19	訪P-90408	09:00-10:10	小馬國小推動民族教育的現況	校長室
20	訪D-961221	14:30-15:10	小馬國小推動民族教育的現況	會議室
21	訪D-970415	14:30-15:30	小馬國小推動民族教育的現況	會議室
22	訪AT1-961123	10:00-10:40	小馬國小推動民族教育的現況	美勞教室
23	訪AT2-961123	11:00-11:50	小馬國小推動民族教育的現況	自然教室
24	訪AT1-970413	14:30-15:50	小馬國小推動民族教育的現況	家中
25	訪AT2-970413	14:30-15:50	小馬國小推動民族教育的現況	家中

<p>鄉土教育語 鄉土教育資 源中心</p>	<p>12:00</p>	<p>學科能力，三年有成，小朋友的課業在海灣國中（化名）成績都排的很前面，算是不錯的，但是時間太短了，三年我們也做不了什麼。</p> <p>到了小馬國小（化名）後，那地方更是一個大聚落，學生有八成以上的人是阿美族的，學生大概也有兩百多人。也因為大多是阿美族的單一族群，所以我也推動了阿美族的文化傳承工作機會，那時後是有一個原住民教育中心的設置，我們也積極的去爭取，透過了一個原住民的教育中心，我們可以當做是出發點。原住民教育中心有三個功能，第一個功能是文物的蒐集與展示、第二個是阿美族文化傳承的中心、第三個是阿美族文化的一個研究中心。這是當初所訂的三個方向，第一個階段對於文物的蒐集上我們花了許多的人力與財力，但我們也做了幾項的配套活動。</p> <p>我們也開始推動母語的教學，母語的教學首先需要教材教導，所以我們找了幾個老師來編輯阿美族的鄉土語言教材，由信小馬國小（化名）來出版、主編。有了這個後，我們也出版了錄音帶，這是有關語言的部份。除了語言之外，我覺得阿美族的文化透過語言是不夠的，所以從傳統技藝的部份來推動，技藝有包括編織、竹籐編，在傳統舞蹈的部份則是由社區人士來主編，地方士紳也會來幫忙且編輯課程，這樣剛開始起步時成效並非很好，起步之後發現學生、家長都很夠融入於文化傳承的工作上。</p> <p>這樣的推動一方面是要檢視我們所推動</p>	<p>少推動</p> <p>透過鄉土教育中心的設置鄉，土教育的推動即在小馬國小開始。</p> <p>鄉土教育資源中心的功能有：文物的蒐集與展示、阿美族文化傳承的中心及研究中心。</p> <p>鄉土教育課程首推母語的教學。</p> <p>活動課程方面有：編織、竹籐編、傳統舞蹈。</p>
<p>中心功能</p>			
<p>課程的設計</p>			
<p>回饋</p>			

<p>課程設計內涵</p> <p>與社區連結的程度</p>	<p>的成效，也在推動的結束或畢業典禮時來舉辦一個推動的成果發表會，畢業典禮時我們也舉辦個阿美族的傳統典禮，看小朋友能過關或過幾關，或他們學的怎樣？透過這樣一個的發表會，不但可以讓他們展現成果，且也有了一個發揮的舞來，家長的參與也是我們的鼓勵。適逢校社的重建，重建時也希望可添加阿美族的色彩，能做的儘量做。</p> <p>前任黃校長：</p> <p>小馬國小（化名）這五年要推動這麼的一個民族教育，首先重要的還是師資的來源，彼如：母語的教師、傳統技藝的竹籐編、月桃編、織布等等，都是要有師資，除了找地方專常的人士以外，我們也找出對這工作有熱誠的年輕人來培訓，像：支援教師AT1、陳小花（化名）等都在做這麼的一個民族教育傳承的工作者，把他們拉拔起來，讓他們可以做這些工作，也是值得慶幸的部份。另外，我們也透過地方的教會、宗教來工作，原民會也有青少年文化成長班的措施，當地的基督長老教會也一起來配合鄉土語言的推動，在課餘或週末的時間到教會，且有老師來指導。除了課業之外，也開始傳承一些原住民的傳統及文化傳承方面的課程，我想在這個地方所做的大概也是這些。</p> <p>研究者：</p> <p>那麼，我想請問一下那時後在推動時，有沒有搭配教育優先區的經費來推動民族教育的活動？</p> <p>前任黃校長：</p> <p>「教育優先區計畫」是一個很重要的經</p>	<p>爲了檢視推動的鄉土教育活動，利用畢業典禮展現成果。</p> <p>鄉土教育的推動，師資來源是最重要的，因此，找來了社區人士。例如支援教師AT1、陳小花（化名）協助推動鄉土教育課程。</p> <p>文化的連結：教會可說是部落的文教中心，透過教會的系統及原民會的資源於社區辦理傳統文化的課程。</p>
-------------------------------	---	---

	<p>費來源，我們有這樣子的一個共識後就要有經費。教育優先區在文化傳承的推動上也給予了我們一個很大的幫助，包括：傳統技藝、鄉土語言等等，也都正式地提出申請。</p> <p>研究者：</p> <p>在教育優先區的部份，想請問一下陳校長申請的項目除了傳統歌舞外，還有哪些？</p> <p>前任黃校長：</p> <p>竹藤編、織布、體育活動的部份。體育的部份，如：棒球，是原住民熱愛的運動，大概就是這些。</p>	<p>傳統文化課程：依教育優先區計畫申請項目來實施民族教育課程。</p> <p>項目有竹藤編、織布、體育活動棒球</p>
--	---	--