同行—走進十二年國民基本教育課程綱要系列叢書

我口說我話◈我手寫我字

回顧與前瞻原住民族語言復興之路

十二年國民基本教育課程綱要實施之課程轉化探究—
實驗教育與原住民族教育的觀點計畫研究團隊 策劃

王雅萍 主編

總序

國家教育研究院揭櫫「教育政策發展智庫、課程測評研發基地、領導人才培育重鎮」，並以「品質」、「團隊」、「創新」、「真理」、「卓越」為核心價值。在願景與核心價值的引導下，規劃各項議題進行研究，以創發本土的教育理論，並積極參與國際交流，希冀成為頂尖一流的教育研究重鎮。

本院課程及教學研究中心以長期性的專業研究為基礎，透過嚴謹機制廣納各界意見，研發國家層級的課程與教學方案，期能引導課程教學的改革方向，以為教育現場注入持續創新的動能。

本院雖主責十二年國民基本教育課程綱要的研發工作，但其落實轉化仍須各相關單位共同協作。本系列叢書乃為「十二年國民基本教育課程綱要實施之課程轉化探究」整合型研究的部分成果，係就十二年國民基本教育課程綱要的理念與內涵，透過全臺 45 所研究合作學校的試行及協作，探究其課程轉化、發展及實踐的軌跡，並以研究論文或案例故事形式呈現，讓更多人對學校轉化與實踐新課綱的歷程有所理解、體會，進而自發、互動、共好地投入新世紀最重要之課程與教學的變革，共同為以學生為主體的人才培育而努力。本系列叢書希望能夠拋磚引玉，務求研究成果能更進一步在教學現場應用、推廣及實踐，展現本院在深化研究、政策與實踐之間緊密連結，發揮促發動能、跨域連結、與系統協作的影響力。

國家教育研究院院長

許添明 謹識

民國 106 年 1 月 25 日

計畫主持人序

國家教育研究院自民國 103 年 6 月起啟動「十二年國民基本教育課程綱要實施之課程轉化探究計畫」，以協助學校營造課程實施的支持條件與環境，落實十二年國民基本教育的目標，培育社會所需要的人才。由於課程實施在學校是由教育工作者，將「理想課程」轉化為「知覺課程」、「運作課程」，及至學生「經驗課程」的過程，故而需要邀請有能力、有意願的研究合作學校，進行先期規劃和實踐。

本計畫共邀請中小學教育階段四十多所研究合作學校共同努力協作，組成國小、國中、普通型高中、實驗教育與原住民族教育四個子計畫，以學校整體為單位，探討十二年國教課綱規範下，學校如何回應學生學習需求，如何推動學校本位課程發展，又如何關注教師專業社群成長，進而反省先期運作之準備、過程、成果和問題，提出落實課綱實施課程轉化之建議。其中參與學校運用不同實施模式、遭遇各種困難，發展多元解決策略，產生各式各樣的實踐成果和案例，至為寶貴。

研究團隊和研究合作學校經歷了一連串的溝通、對話、嘗試與學習，探究學習導向校本課程發展的軌跡、學校行政支援教師教學的途徑，及教師以多元教學方式成就每個孩子的過程，紀錄各教育階段研究成果與故事，完成具有實證支持的研究論述。為了讓更多人體會學校課程轉化的經驗，進而樂於投入新課綱的規劃與行動，本計畫乃分階段出版研究成果系列叢書，讓所有學校在正式實施新課綱時得以參考。

有鑑於研究團隊及研究合作學校之積極用心，產出理論和實務兼具的研究成果，不僅有助於十二年國教新課綱順利實施，亦可豐富課程和教學領域的學術內涵，特在專書開始出版之際，略贅數語，敘其始末，並為推薦。除了感謝本計畫各冊專書主編、作者及參與同仁的辛勞外，亦冀望新課綱即將實施的此刻，不論

是學校、主管機關、學術機構和社會各界，大家都能繼續投入課程教學改革的行列。

十二年國民基本教育課程綱要實施之課程轉化探究—
整合型計畫二總計畫主持人

黃政傑 謹識

民國 106 年 1 月 25 日

主編序

本書係同行—走進十二年國民基本教育課程綱要系列叢書之一冊，其出版目的旨在建議並引導 107 課綱中原住民族教育的課程發展。本書從原住民族教育的觀點出發，先回顧九年一貫課綱的研訂與實踐歷程，再盤點現行教育現場的發展經驗與資源，期望開啟公共討論的對話空間，藉此引導十二年國教語文課綱（原住民族語文）的落實與展望。

全書共計八章：第一章「緒論」、第二章「第一之後：兩個最早推行族語教學學校的經驗」、第三章「瀕危族語的書寫符號推廣」、第四章「族語扎根」、第五章「族語教學方法與推動模式」、第六章「族語文字化的第一哩路」、第七章「領綱經驗薪傳」以及第八章「原住民教育法規的省思以及各縣市的實驗教育法規討論」。這些章節分別論述族語課程的落實，原住民族學校本位課程的發展與經營，以連結十二年國教課綱及其未來展望。最後，建議在十二年國民基本教育之中，應該持續投入原住民族教育，提供豐富的族語學習、民族文化學習環境與教育資源，讓每一位學子都能擁有最多機會，依其意願，充分學習原住民族語言及文化。也建議應該透過法律的創制與修正，以及社會認同，肯定原住民族教育在臺灣教育史上奮鬥與精進的過程。

本書在各界校長、主任或老師以及前輩努力之下，已完成初步研究成果。期能從原住民族教育的觀點，提出對 107 課綱中原住民族語文課綱的初步指引，期望能連結、傳承我國長期耕耘的原住民族教育經驗，並加以發揚光大，讓每一個孩子都能得到最多適性學習的機會，逐步邁進 107 課綱的教育願景：「成就每一個孩子：適性揚才，終身學習」。

本書得以付梓，感謝整個研究團隊之用心，特別感謝本計畫執行過程中，每位作者與前輩的慷慨指導斧正，審查委員提供的寶貴意見，讓本書得以擁有豐富完備的內容，並且順利出版。

十二年國民基本教育課程綱要實施之課程轉化探究—
實驗教育與原住民族教育的觀點計畫副主持人

王雅萍 謹識

民國 106 年 1 月 25 日

目　錄

總序

許添明

計畫主持人序

黃政傑

主編序

王雅萍

緒論

王雅萍・001

第一之後：兩個最早推行族語教學學校的經驗

1. 新北市烏來國民中小學的族語教學

宋神財・009

2. 布族努克的終身課程—屏東縣文樂國小族語教學發展史

朱志強・019

瀕危族語的書寫符號推廣

1. 瀕危族語識字運動與復振契機向前行—以賽夏族語為例

高清菊・043

2. 起死回生之術—搶救極度瀕危拉阿魯哇族語言

郭基鼎・053

族語扎根

1. 從平和部落托育班到泰武國小的排灣沉浸式族語幼兒園經驗

耿茱・谷法岸散・065

2. 一條回家的路—福山國小附幼沉浸式族語教學的歷程

劉世和　王畢莉・077

3. 都市裡的原鄉—阿美語沉浸式族語幼兒園

高淑真・089

族語教學方法與推動模式

1. 新北默示族語教學師訓歷程

陳惠珠・105

2. 三一教學的建構與發展

黃愷銘・115

3. 阿美語結構式教學法的理論與實施

朱清義・129

4. 從默示法的精神建議創新教學模式

波宏明・137

5. 族語教學法—夏日樂學

盧曉玲・149

6. 原住民藝能專班在海星

孔令堅　梁文祥・161

族語文字化的第一哩路

1. 族語書寫系統的拼寫教學

林明佳　王雅萍・179

領綱經驗薪傳

1. 九年一貫的原住民族語言課程領綱制訂回顧

李台元　朱清義・211

2. 九年一貫原住民族語言教材編纂歷程

李台元・219

3. 國小鄉土教學活動中原住民鄉土文化教材的發展與影響

秦葆琦・231

4. 十二年國教育原住民族語文領綱課程綱要研修歷程

王雅萍　林明佳・247

原住民教育法規的省思以及各縣市的實驗教育法規討論

李文旗　盧柏安　余年華・265

緒論

王雅萍

十二年國民基本教育課程綱要總綱已於 103 年 11 月 28 日由教育部發布，這是臺灣教育史上的一大變革。在這次變革中，國家教育研究院認為「實驗教育與原住民族教育之角色與功能，有必要利用新課綱建置之過程中，重新盤整並深入了解」（國家教育研究院，2013）。兩者的課程轉化工程都是國家教育未來需長期努力深耕的沃土。

國家教育研究院在「十二年國民基本教育課程發展建議書中」，原住民族教育課程架構的考量中提到，文化差異（如原住民、新住民）應視為適性化學習、因材施教的課程架構考量之一。而在課程實施與支持系統篇裡面的「第八章、政府層級的課程領導」討論中，建議書將原住民族、新住民族及多元文化課程教學方面的政策整合與行政領導之強化工作，視為課綱內涵追求社會公平正義、肯認差異、尊重多元文化觀點與適性楊才教育理念的延伸。（國家教育研究院，2013）

從原住民族本身的觀點來看，雅柏甦詠．博伊哲努（2011）的〈沒有紋面的臉龐－原住民族教育的虛相與實相〉一文，點出了臺灣原住民族民族教育幾個重要的層面。首先，作者試圖從臺灣原住民族在 20 世紀晚期於政治上、社會運動上的歷史脈絡中探討民族教育的由來，從而區分一般教育及民族教育。作者強調所謂的民族教育，「是基於『原住民族傳統文化特性』所實施的『傳統民族文化』教育，是以『原住民族傳統文化』當作民族教育的和新內涵，因此簡單的說，民族教育是原住民族傳統文化的教育。（p.9）」再者，作者討論教育自決的內涵，認為是「強調民族教育的重要性，亦即主張以原住民族為教育主體，由原住民族主導民族教育的建構，以及原住民族語言、文化、歷史、傳統、知識體系及價值觀念作為教育之核心內涵。（p.10）」在實務情況上，雅柏甦詠．博伊哲努亦討論原住民族教育法針對民族教育提出的相關規範，以及民族教育實施的現況（部落大學、民族教育資源中心、支援教師、族語教師、第三學期學校等等）。其中，作者認為目前之民族教育乃依附在一般教育下，民族教育其它的面向與內涵有因此被狹隘化之疑慮（陳豪，2013）。

再從「十二年國民基本教育課程綱要」檢視關於原住民族教育之部分，在國

中階段的本土語文（含原住民語文）為選修，學校應調查學生之選修意願，學生有學習意願即於彈性學習課程開課；另為保障原住民籍學生民族教育之權益，應於彈性學習課程開設原住民族語文課程至少每週一節課，供學生修習（十二年國民基本教育課程綱要總綱（教育部，2014）。此外，總綱中原住民族教育之實施，在「陸、課程結構」的國民中小學階段之規劃說明內，針對彈性課程之安排，第 8 點提出：「原住民族地區及原住民重點學校應於彈性學習課程，規劃原住民族知識課程及文化學習活動。」另外在「柒、實施要點」之「一、課程發展」的第（二）項課程設計與發展中提到，「課程設計應適切融入性別平等、人權、環境、海洋、品德、生命、法治、科技、資訊、能源、安全、防災、家庭教育、生涯規劃、多元文化、閱讀素養、戶外教育、國際教育、原住民族教育等議題，必要時由學校於校訂課程中進行規劃。」事實上，在本次課綱之研修中，原住民族教育實施中最重要的革新，在八、附則裡面第（八）項：「依照原住民族基本法及原住民族教育法等相關法令，原住民族地區及原住民重點學校的領域學習課程，可依原住民族學生學習需求及民族語言文化差異進行彈性調整，實施原住民族教育。其中，原住民族語文課程應列為優先。再者，高級中等學校教育階段原住民重點學校應於校訂課程開設 6 學分原住民族語文課程，並得於假日或寒、暑假實施。」根據此項目之前半段所載，原住民地區學校與原住民重點學校，將可以根據校內學生民族教育之需求，從領域節數中調整，進行民族教育。若再將後半段之規劃綜合考量，原住民重點學校之學生將可能在十二年之國民基本教育中，從一年級到十二年級都接受到原住民族的語言文化教育（國家教育研究院，2013）。

針對原住民族教育之部分，考量原住民族人的強烈訴求與新課綱目前相關的規劃，國家教育研究院組織研究人員希望首先能進行目前實務現況中民族教育實施情況進行盤點，並深入了解其內涵、實施方式，以及未來之展望。原住民族教育對於新課綱的回饋，與其本身在教育領域的定位，也是本研究關注的重要背景。

很榮幸能夠參與國教院的子四計畫，團隊在計畫主持人馮朝霖教授帶領下擔任原住民族教育計畫的小組召集人，經過一年多的開會反覆討論與對話，本計畫是邁出十二年國教的第一哩路，從原住民族教育的觀點回顧與盤點過去從九年一貫的課綱到十二年國教語文領綱，算是回望原住民族語文領綱與族語教育之經驗整理與對話的實踐歷程呈現。

本書是國教院子四計畫出版的第一本原住民族教育專書，原訂書名是《我手寫我口、祖靈永保守》，後內部會議改成是「我手寫我口」，強調臺灣原住民族

語言進課綱的文字化歷程，目標在整理近 10 年的課綱經驗，聚焦於原住民族語書寫符號與族語教學的課程實務推動經驗。感謝浦忠成考試委員和陳張培倫副教授擔任審查委員，兩位原民學者都長期關心原住民族文化及原住民族教育，且都以曾經擔任原住民族委員會副主任委員的高度，給與本書各章草稿針貶建議。研究民間文學的浦忠成考試委員建議書名改為「我口說我話、我手寫我字」，更能體現語言是原住民族的民族靈魂，期能更動態地呈現書寫符號系統走向課綱所彰顯的原民教育核心價值。浦委員認為這些教學歷程非常寶貴值得珍視，他也建議加入收錄教育部早期推動制定原住民母語書寫符號的中研院語言所李壬癸院士當年制訂的南島語音符號版本和國教院參與推動原住民族文化教材的秦葆琦研究員帶領各族的原民老師的教材研發經驗文章會更完整，後因限於篇幅頁數，本書無法收入李院士的南島語音符號版本，迅速邀請秦葆琦研究員重新增補為文。

全書共分八章 15 萬字，除緒論外共分八章，由研究團隊討論專書編纂計畫後，由主編邀請參與該項主題實務工作的的學長、校長、主任或老師參與寫稿，稿成後作者群、研究團隊再開會討論，請作者補充定稿。作者共有 26 個人次參與撰稿，原住民族作者共有 14 位，陣容堅強。在第二章「第一之後：三個最早推行族語教學學校的經驗」，由泰雅族宋神財主任（已退休）和朱志強主任，書寫 1987 年解嚴後全國最早推行族語教學的新北市烏來國民中小學和屏東縣文樂國小族語教學發展史。宋主任對族語教學的觀察與反思剖析，他認為烏來能夠在七十八學年度第一學期，率全國各縣市之先，當全國第一個族語浪潮的先行者，開始執行泰雅族語教學課程實驗計畫，他指出「並不只在於臺北縣政府補助了專款，才得以施行」。他認為「當初校內的十五位原住民籍教師及六位部落支援耆老的民族意識逐漸開始覺醒，計畫方得以順利落實」。尤清縣長經費補助雖然扮演了催化的角色，關鍵是：「族人內在精神意識的轉換，而不是外在物質金錢的補助」。回顧第一波母語教學中「北烏來，南文樂」是原民族語語教學領頭羊。朱志強主任從文樂國小在 1991 年被屏東縣長蘇貞昌指定為排灣族母語教學的示範學校後，他就一直堅守在文樂國小耕耘，文章呈現很完整的學校民族教育發展的教學歷程，附圖的課程活動和從民國 81 年開始的各種版本的教材照片可說是原住民族教育的歷史經典照片，朱主任他也以 20 多年的民族部落本位教育的功力，擘畫出「布族努克的終身課程」，更無私地提供「屏東縣文樂國小民族教育各年級課程教學綱要」作為文章附錄，推薦現在發展中的地磨兒等排灣族民族小學做原住民族教育實驗時必讀本文。

推動九年一貫後，雖然本土語文獲得進入中小學教學一節課的機會，耕耘十年後，很遺憾的中學端原住民的族語選修課程，一直都只有零星的開課，本研究團隊為了預備十二年國教「為保障原住民籍學生民族教育之權益，應於彈性學習課程開設原住民族語文課程至少每週一節課，供學生修習（十二年國民基本教育課程綱要總綱（教育部，2014），國高中的原住民族重點學校都須開設原住民族語課程」特別針對原住民族高中職的原住民族重點學校進行調查，果然中學的開課情況非常不理想。幸好獲得花蓮長期推動原住民專班的海星中學，在孔令堅校長的支持下，帶領著參與原住民藝能專班的梁文祥老師，一起為文整理該校第一個高中的族語教學課程推動模式提供給各校參考。

本書第三章是從族語書寫談原住民族語瀕危的搶救，長期以來，原住民族語一直被認為沒有文字，因此有民族文化教育傳承的困境。原住民族語言的書寫，從歷史來看，荷治時期的「新港文書」、民國 57 年基督教聖經公會開始以「羅馬拼音」翻譯族語版聖經與聖詩及民國 83 年教育部委託中央研究院李壬癸教授編訂「中國語文臺灣南島語言的語音符號系統」並函頒實施，正「代表三個不同時代的嘗試與努力，原住民族社會在以上這些文字書寫系統的基礎上，長年來已逐漸可以閱讀並書寫族語，尤其自民國 90 年以來四次辦理族語證考試，族語的書寫已甚為普遍，族語「文字化」已成為族語發展的共識。對於書寫系統，原民會和教育部「為了健全發展族語文字化的工作，實有必要對有爭議的文字符號尋求共識，建立具統一性、規範性與標準化的書寫系統，以促進語言的發展」，經過多次的書寫系統制定與協商，在 2005 年 12 月 15 日教育部和原民會已經會銜發布《原住民族語言書寫系統》（教育部，2005）。

原民會 2002 年於教育文化處增設語言科，並有〈原住民族委員會原住民族語言振興六年計畫（97-102）〉，〈原住民族委員會原住民族語言振興第 2 期六年計畫（103-108）〉，其中在民國 100 年開始為能進一步解決原住民族瀕危語言所面臨的「傳承危險」處境，並有效提升族語復振之成效，原民會孫大川主委於民國 100 年責成辦理部落說明會，啟動「搶救原住民族瀕危語言實施計畫」，邀集各瀕危語言別的耆老、族語老師、部落代表及社團負責人 等，說明該會從 101 年度開始推動瀕危語言的 3 大計畫目標：「啟發族人搶救意識」、「健全搶救組織」及「搶救耆老智慧」，並請各語別推動小組，研提符合部落需求的語言搶救計畫（原民會政策季刊，2012）。被列入族語嚴重危險需積極搶救的有撒奇萊雅語、噶瑪蘭語、賽夏語、邵語、茂林魯凱語、多納魯凱語、萬山魯凱語、沙阿魯阿鄒語、

卡那卡那富鄒語（「拉阿魯哇族」及「卡那卡那富族」已於 2014 年 6 月 26 日正式成為臺灣原住民族第 15 族、第 16 族）。在這 9 個搶救瀕危語言實施計畫中，以賽夏族語的書寫符號推廣最紮實，成效反映在《原住民族語言調查研究三年實施計畫第 2 期調查研究報告》中，賽夏族的族語能力使用現況首次超過卑南族語。本書特別邀請賽夏族高清菊校長和拉阿魯哇族郭基鼎校長，以本民族教育工作者的立場，分享其如何善用語言學知識，有效地結合學校和社區的資源，做瀕危族語識字運動和以師徒制精神培育出能流利書寫瀕危語言人才的起死回生之術。

倡議 12 年國教的過中，曾有向下紮根與否的討論，原住民族族語教學往下紮根的情形為何？紐西蘭最有名的語言巢（Te Kohanga Reo）運動其實是全族語幼兒園，臺灣雖在 1996 年後引進語言巢的概念，行政院原住民族委員會卻是在 2013 年才開始全面推動幼兒族語教學計畫，為了解決原住民族語瀕危困境，並落實原住民族教育法第 21 條「對學前教育之原住民學生提供其學習族語、歷史及文化之機會」，原民會參考了國外毛利語、夏威夷語及屏東縣客語沉浸式教學幼兒園之經驗，確立族語復振邁入「向下扎根」的新方向，先於民國 102 年 7 月 11 日函頒「102 年度原住民族語保母托育獎助計畫」，培育兼具保母專業知能及族語能力的族語保母，共同推動 2 歲以下嬰幼兒沉浸式族語學習環境。更續於民國 102 年 7 月 24 日核定「推動族語沉浸式教學幼兒園第 1 期試辦計畫」。第四章是探討原住民族語教學從部落托育班到國幼班的的實施情況，邀請最早在平和部落托育班進行族語教教學的排灣族潘秀美老師書寫她的教學看見。邀請第一期參與族語沉浸式教學幼兒園試辦計畫的劉世和、邵族高淑真兩位校長和實際執行沉浸式族語教學的兩位老師泰雅族王畢莉和阿美族蔡美麗，分別就全國第一個泰雅族語沉浸式幼兒園在福山國小附幼，和全國第一個在都會區動的阿美語沉浸式族語幼兒園在丹鳳國小，是最新的以學校為單位的族語幼兒園的教學推動的紀錄。

九年一貫開始在學校教族語以來，族語是如何被教學？過去的研究或報告比較多在報告行政面的教材編纂或師資及資源不足，比較少針對族語教師的教學方法進行討論。第五章是嘗試整理族語教學方法與推動模式，邀請有特別標榜教學法的老師現身說法，陳惠珠老師帶領的新北市默示族語教學師訓歷程，黃愷銘在桃園推動的三一教學法，朱清義老師推動的結構式教學法。推動模式上則是邀請排灣族波宏明主任整理其在新北市創設經營多年的族語魔法學院的歷程。教育部於 103 年 11 月 28 日發布十二年國民基本教育課程綱要總綱後，基於推動本土語文向為政府重要政策，又集中及沉浸方式有利於語文學習，因此，教育部國民及

學前教育署（以簡稱國前署）提出夏日樂學試辦計畫，規劃集中式、沉浸式、生活化、活動化之本土語文課程；同時，結合先民智慧、傳統技藝等，讓師生在本土文化的情境脈絡下，自然而然地使用在地語言，體會在地文化，期許師生能藉由本土語言及文化之學習，促進對族群文化的了解與關懷，並激發對族群多元文化的保存及傳承之使命感（教育部國前署，2014）。本研究團隊邀請泰雅族盧曉玲校長代表，整理 105 年度夏日樂學的族語教學推動經驗，以供未來深化的參考。

第六章的族語文字化的第一哩路，討論族語書寫系統的拼寫教學是由國教院研究員林明佳和 12 年國教原住民族語文領綱召集人王雅萍，為了回應「十二年國教原住民族語文字化教學可否於國民小學低年級開始實施？」的詢問，經過透過訪談、觀課紀錄與檢測，本文取得初步實徵證據：小一、小二的學生有能力也有興趣學習族語文的書 寫系統理解與表達技能，多種語言拼寫系統的教學（族語、中文、英文） 對學生不會造成嚴重負擔，也就是說「教育現場況初步支持國小低年級實施書寫系統的可行性，但落實須有師資增能、家長 / 部落參與等配套措施。」（王雅萍、林明佳，2016）。

第七章是課程領綱經驗薪傳，特別找到秦葆琦老師當年以「板橋模式」帶領原民老師編纂原住民族鄉土文化教材的 82 課綱經驗、以及有參與九年一貫原住民族語言課程領綱制訂的阿美族朱清義老師，和當時擔任研究計畫助理的李台元博士做領綱的回顧。也請李台元博士整理當年參與政大原住民族研究中心林修澈主任所主持的接受教育部和原民會共同委託的「政大九階版原住民族語言教材」的編纂歷程，12 年國教領綱小組也由王雅萍和林明佳代表，撰寫 12 年國教的原住民語文領綱歷程，留下經驗，以利傳承。

第八章是回到教育法規面的新舊法規檢視，隨著 12 年國教課綱工程的啟動，最近幾年原住民社會對已經立法近 20 年的《原住民族教育法》的落實與挑戰，正逐一面臨檢視。而立法院於 2014 年 11 月 04 日三讀通過實驗教育三法中的《高級中等以下教育階段非學校型態實驗教育實施條例》、《學校型態實驗教育實施條例》，後於 2014 年 11 月 07 日三讀通過《公立國民小學及國民中學委託私人辦理條例》，賦予公辦民營實驗教育學校法源依據，實驗教育三法到位，對原住民族教育各界帶來曙光與全新的原住民族教育的想像。研究計畫團隊中曾在烏來國中小服務多年的李文旗校長、參與原住民族教師工會的余年華老師和在新北市負責實驗教育業務的盧柏安股長，特別以焦點座談和一一電話訪談的方式，在民國 105 年 6 月整理出「各縣市學校型態實驗教育辦理情形一覽表」，相信這個表

中呈現的各縣市是否有相關法規，有哪些學校推動實驗教育、實驗特色及未來規劃，留下一個全國最完整的各縣市學校型態實驗教育全貌切片。

透過本書的回顧、盤點與梳理過往族語教學經驗，紀錄各面向族語教學動態，原住民族教育的 12 年國教第一哩路是紮實的，我們吸取經驗與前輩智慧，繼續協力同行，把根扎深，把夢做大，尋找教育沃土與教學方法，創造族語環境、連結資源，族語瀕危意識覺醒，號召族人我口說我話，推動我手寫我字的族語文字化運動，做好民族教育之基礎工程，協力同行，穩健地前進。

參考文獻

王雅萍、林明佳（2016），十二年國教原住民族語文字化教學可否於國民小學低年級開始實施。台灣教育評論月刊。2016，5（9），頁 21-24。

教育部國前署（2014），夏日樂學試辦計畫。台北市：教育部。

國家教育研究院（2013），十二年國民基本教育課程發展建議書。三峽：國家教育研究院。

教育部（2005），原住民族語言書寫系統。台北市 : 教育部。

教育部（2014），十二年國民基本教育課程綱要總綱。台北市 : 教育部。

雅柏甦詠．博伊哲努（2011），沒有紋面的臉龐 – 原住民族教育的虛相與實相〉收在國立台灣師範大學主辦，原住民族教育學術研討會論文集（未出版）。

陳豪（2013），十二年國民基本教育課程綱要實施課程轉化之探究（計畫書草案）（內部未刊稿）。三峽：國家教育研究院。

新北市烏來國民中小學的族語教學

Alow hola 宋神財

壹、緣起

1987 年 7 月 15 日，臺灣官方政府正式宣佈解除施行超過三十八年的戒嚴令，[1] 頓時國內原本早已暗潮浮動的本土化浪潮，開始波濤洶湧。

8 月 1 日，新任校長黃嘉明先生，[2] 由臺北縣政府教育局派任到烏來國民中小學（以下簡稱本校）履新。黃校長到任時才三十六歲，年輕創新有為；更擅於校務行政之溝通協調，因而促使全校組織氣氛極為融洽，內聚力達到空前盛況。

12 月中旬本校奉臺北縣政府教育局指示，承辦臺灣省山地教育建設研究座談會，當時來自全省各縣市教育局長及主任督學，都親臨參與座談，研討成果極為豐碩。

最後閉幕典禮程序，由當時教育廳主任秘書崔劍奇先生負責主持，[3] 當行禮如儀後，大會主席正準備要宣佈散會前，基於禮貌特別邀請匆匆趕來列席的原住民籍立法委員蔡中涵先生致詞，但是；蔡委員似乎早有「預謀」，立刻將麥克風轉交給隨行共同與會的原住民權利促進會（以下簡稱原權會）會長劉文雄（現任原民會主委夷將・拔路兒）先生，[4] 請他代為致詞。劉文雄先生似乎也頗有「默契」，除當場向所有與會者說明原權會成立的宗旨外，並揭櫫「還我土地」、「還我族名」及「還我族語」的目的及正當性。並信誓旦旦地強調，今後在山地教育方面，應努力的工作重點在「還我族語」運動。而其最終用意乃是希望在正式的教育體制內立即推動臺灣原住民族的族語教學課程。

頓時，場內氣氛極其詭異，與會成員均面面相覷，謂曰：「簡直是滑天下之大稽，期期以為不可」。「正式的教育體制內怎麼可能有方言教學？」。更還有

1 《臺灣省警備總司令部佈告戒字第壹號》，一般簡稱為《臺灣省戒嚴令》，是於 1949 年 5 月 19 日由臺灣省政府主席兼臺灣省警備總司令陳誠頒佈的戒嚴令，內容為宣告自同年 5 月 20 日零時起在臺灣省全境（含臺灣本島、澎湖群島及其它附屬島嶼）實施戒嚴。至 1987 年 7 月 15 日由總統蔣經國宣佈解嚴為止，共持續了 38 年又 56 天之久，是世界上持續時間次久的戒嚴。在臺灣歷史上，此戒嚴令實行的時期又被稱為“戒嚴時代”或“戒嚴時期”。

2 黃嘉明先生，臺灣嘉義人。師大生物系畢業，與作家小野為生物系同班同學。1987 年 8 月 1 日自臺北縣永和市永和國中訓導主任，奉臺北縣府指派為烏來國民中小學校長。

3 崔劍奇先生，1972 年曾任臺中市教育局長。

4 原權會 1984 年 12 月成立，首任及次任會長為胡德夫先生。第三任會長為劉文雄先生。

少部分與會者發出低聲冷笑，甚至起身離席揚長而去。主席立刻宣布會議結束。

筆者（時任國小部訓導處體衛組長）當時剛好在現場擔任大會全程錄音及會議記錄工作，也深感此舉必定窒礙難行，因為在全體原住民族的心理準備度，尚嫌不足的情況下貿然行之，結果必定是笑話百出。

劉文雄先生並非來自教育體制內的正式成員，應該不了解當時正式教育體制內的氛圍。要談鬆動法令；改變僵硬思維，以當時的時空環境，無非是癡人說夢。

不過，其發言力道宛若暮鼓晨鐘，徹底激發本校原住民籍教師會後的熱烈討論與迴響，甚至成為大夥兒平時閒話家常時的話題主軸。

結果，莫約不到一年的時間，1988 年 11 月民主進步黨推薦之縣長候選人尤清先生，在各方事先普遍並不看好的情況下，意外當選臺北縣縣長，因其政見內容曾提出若順利當選縣長，將在國中小學校內施行族語教學。於是，在其就任後不久，為履行其競選政見，旋於 1989 年 3 月份的全縣中小學校長會議中宣示其決心，會後更在縣長室特別約見本校黃嘉明校長，希望能立即開始進行策畫，讓全國首創之泰雅族語教學課程實驗計畫（以下簡稱族語教學計畫），能早日呈現在國人面前。並且答應臺北縣政府將會提供每年補助六十萬元專款，作為施行族語教學計畫專用。

另外，為傳承及保留泰雅傳統文化，還特別將前年度保留的專款補助軟硬體設施費用，[5] 合計六百萬元立刻撥入本校，於校內禮堂頂樓加蓋本校泰雅文物陳列館，除平時作為族語教學使用外亦當作外賓蒞校參觀時簡報使用。

貳、暖身

1989 年 7 月起，全校行政人員及全體原住民籍教師，便利用暑假期間，開始籌備各項族語教學計畫之先期準備工作，首先成立本校泰雅族語教學計畫籌備委員會，訂定教學計畫綱要及進程，內容包含：

一、立即進行族語教學師資調查統計、完成先期培訓與延聘。

二、完成全校幼稚園、國小部、國中部之族語教學編班作業，並研究教學時段，教學時數與各班教學進度。

三、組織成立教材編撰小組，立刻著手編撰泰雅族語教學試用教材，作為 9 月份開學使用。

5 本專款預算其實在前任縣長林豐正執政時期，就已納入設計規劃，後因政黨輪替因素遭到凍結，但在黃嘉明校長極力爭取下，才得與繼續執行。

四、陸續延聘學者專家顧問群蒞校指導。

五、積極籌建校內泰雅文物陳列館。

六、泰雅族語教學課程計畫完成後，正本呈送臺北縣政府教育局核准施行，副本臺灣省政府教育廳專案核備。

參、啟動

民國七十八學年度第一學期，開學第一周，1989 年 9 月 6 日（星期三）下午一點二十分，正式教育體制內的首次族語教學實驗課程，在各方熱烈的關心與期待下，終於熱鬧登場。

當天校內首次施行泰雅族語教學時，校園內各方媒體出入頗為頻繁，可謂人山人海、萬人空巷。包括各有線及無線電視新聞臺、廣播電臺（含地下電臺、校園實習電臺）、平面媒體各大報、期刊雜誌等。致使校長當場幾乎無力招架，於是指派筆者（時任國小部訓導主任）協助擔任本校臨時「公關室主任」，專門接受及過濾各類媒體採訪事宜，以避免影響校內行政運作及正常教學。泰雅族語教學初步的運作情況如下：

一、全校族語教學師資人才調查結果

本校當時共計有十五位原住民族籍正式教師，姓名如下：國小部周萬吉老師、高子雄老師、高光明老師、林櫻妹老師、陳茂妹老師、游秋蘭老師、張金榮老師、林義賢老師、林玉妹老師、溫忠明老師、宋神財老師、周志國老師、溫辰雄老師、汪秀琴老師及國中部楊秀英老師。支援族語教學教師包括社區耆老及神職人員部分共計六人：計有烏來教會陳和平牧師、忠治教會郭錦明牧師、福山教會林英雄傳道、烏來天主堂葉錦堂傳道、烏來部落耆老高恒雄先生、忠治部落耆老高隆德先生等。合計共二十一人。

二、完成族語教學課程計畫編班工作

分別有幼稚園一班、國小部六班、國中部三班，全校合計有十班之族語教學班，平均每班有兩位族語老師輪流上課。教學時段為每週三下午一點二十分至兩點整及週六上午八點四十分至九點二十分，合計一周共兩節族語教學課。

三、編撰泰雅族語教學課程試用教材

從七月份起開始編撰泰雅族語教學課程試用教材，經過兩個月的編撰時間，於八月底開學前完成初稿，內容以學生之周遭生活經驗為核心，逐漸向外擴散，例如：親族稱謂、數數兒、見面問候語、部落傳統名稱、傳統領域之山川地名、神話故事、童謠教唱等，族語教師並可依此架構，視學生對族語理解程度及會話能力，可再加深或加廣。

四、延聘學者專家顧問群

特別延聘學者專家顧問群蒞校指導，並參與每週召開乙次的族語教學課程實驗計畫檢討會，成員包括：師大英語系黃美金教授、中研院歷史語言研究所李壬癸研究員、臺大人類學系尹建中教授、東吳大學哲學系孫大川教授、社會運動兼媒體製作者江冠明先生、漫畫家邱若龍先生、泰雅族暢銷作家 Walis．Nokan、泰雅畫家 Silan．Amay、忠治部落耆老游金泉牧師…等。以上專家學者分別蒞校發表專題演講，並和族語老師充分溝通討論，教學上所遭遇之困境與難題，是族語老師最佳的精神後盾。

五、籌建泰雅文物陳列館

臺北縣政府教育局為保存泰雅文化，讓學生在上族語課時，能有具體的教具可配合呈現，另外編列專款興建文物陳列館軟硬體費用四百萬元及傳統文物搜集採購費兩百萬元，合計六百萬元整。於是，本校全體原住民教師們，便充分利用假日時段，除在本鄉各部落搜集泰雅文物外，甚至分別遠赴宜蘭縣大同鄉、南澳鄉，桃園縣復興鄉，新竹縣尖石鄉、五峰鄉，苗栗縣泰安鄉，臺中縣和平鄉，南投縣仁愛鄉，花蓮縣秀林鄉等各泰雅部落搜集現存的傳統泰雅文物。

六、文物陳列館與多媒體簡報

文物陳列館內除傳統文物靜態展示外，另外規劃六十人座的多媒體動態簡報室。多媒體的簡報內容原本屬意交給專業的傳播公司製作，但是經初步與傳播公司討論內容架構與腳本後，傳播公司表示：十五分鐘多媒體簡報，最低製作成本價格至少要五十萬元，學校因為無此預算而改採土法煉鋼方式，自行成立多媒體製作小組嘗試自行獨立製作。小組工作分配如下：電腦軟硬體操作由總務主任劉

武俊負責，歷史影像搜集、背景配樂及腳本撰寫由國小部訓導主任宋神財負責，旁白配音及腳本修訂由汪秀琴老師負責，在三人首次日以繼夜的完美合體作業下，費時將近三個月，期間曾遭遇到多次的軟硬體專業問題限制，宛若進入死巷毫無進展，最後似乎在泰雅祖靈的庇佑下，終於在尤清縣長親臨文物館開幕剪綵當天，成功完整的將多媒體簡報「泰雅在烏來」呈現在眾多嘉賓面前[6]，所有費用包含正片底片九十卷、翻拍架、正片沖洗費、外縣市外景差旅費、住宿費、深夜加班點心費等等，合計還不到五萬元，便完成幾近專業等級的多媒體簡報。原本要幫忙製作的傳播公司，在校長力邀看完十五分鐘的多媒體簡報後，只能不斷搖頭；嘖嘖稱奇曰：「太厲害了！簡直是完成了不可能的任務」。並曰：「國內的學校中真是臥虎藏龍，人才濟濟」。

肆、軌跡

經過一個學期的泰雅族語教學活動，過程可謂相當順利，但透過實際的教學實驗，也逐漸發現諸多實際問題，茲將問題羅列如下：

一、師資部分：

我們深知族語教學課程計畫執行成敗的關鍵，乃在族語教師本身素質的良窳。既然老師是關鍵角色，就要把優先關注的重點放在師資在職進修方面。

1. 參與族語教學的老師們普遍認為，課前準備一節族語教學的心理壓力，勝過普通課程的十倍以上，但是課堂上學生的立即回饋及自身感受到的成就感超過百倍以上，所以基於對族群強烈的使命感，自然就樂此不疲。
2. 烏來地區普遍使用的族語別為泰雅族賽考列克語，原本調查之原住民籍族語師資，正式編制教師部分共計有十五人。但老師們過去在生活上習慣使用之語言別，除當地教師使用泰雅族賽考列克語共九人以外，其他語別尚包括花蓮縣阿美族北部阿美語一人、花蓮縣秀林鄉太魯閣語一人、嘉義縣阿裏山鄉鄒族北鄒語一人、花蓮縣卓溪鄉布農族卓群語一人、臺中縣和平鄉泰雅族澤敖利語一人、宜蘭縣南澳鄉泰雅族南澳語一人，全部共計六人。但以上六人均因為二、三十

6 「泰雅在烏來」多媒體簡報，為烏來國民中小學多媒體製作小組，無師自通；自力完成的十五分鐘三機多媒體正片簡報。其色彩銳利度及飽和度，遠勝於當初的 VHS 及 BETA 錄影帶，更勝於大家常用的投影片。製作小組從三千多張的外景及翻拍照片，過濾出約三百多張適用的畫面，配合旁白及背景音樂，以三至五秒電腦淡入淡出的方式，詳細介紹臺灣原住民的文化特色、泰雅族的遷徙故事及烏來各部落的歷史由來。首播當天造成現場轟動，觀眾多數誤以為是電視影帶或十六釐米影片。

年前便遠嫁到烏來地區的原住民教師，對烏來當地泰雅歷史文化相當熟稔，更擅長烏來地區普遍使用的泰雅族賽考列克語，所以在師資安排上毫無問題。

3. 學期結束前，正式出版的泰雅族語教材已完成付印，是國內第一本將在學制內使用的族語教材，頓時讓擔任族語教學的老師，在課前的心理負擔也減輕不少，更活絡了族語教學的情境，也使學校行政單位深深體會，族語教材編寫的重要性，於是，第二冊的族語教材，亦隨即開始進行起草編撰。
4. 每週三下午上完族語課後，立即召開族語教學檢討會，把當周發現的問題藉由群體智慧，共商順利解決之道。會中採用泰雅族 gaga 敬老尊賢的長老制度，會議由最年長的族語教師主持裁示各類問題，學校行政單位只扮演後勤支援的角色，並全力配合執行會中所做的任何決議，因此，族語教學計畫之執行，在考量到傳統與現代兼容並蓄的模式下，運作進行的相當順暢。

二、學生部分：

整個族語教學施行的目的，就是要達成族群文化傳承的功能。族語教學只是透過教育的過程及方法，讓學生有機會在正式的教育體制內，重新開始認識自己的母文化，進而提升自信，健全人格發展，俾以融入現代多元發展的主流社會。

1. 當編寫第一冊正式教材時，參與編輯的語言專家表示，應以學生的學習模式來思維編輯，才有別於過去的試用教材，只著墨於單字、片語的反覆朗讀，其學習效果終究不甚顯著。第一冊正式教材採三問三答或四問四答的生活會話書寫架構，當學生學會了完整的一課，回到部落和家庭生活，便可以現學現用，立即提升學生的學習成就。
2. 1989 年 9 月（民國七十八學年度第一學期），全校（含幼稚園、國小部、國中部）泰雅族籍學生共 303 人，施行泰雅族語教學計畫後半年，學生數增加變成 335 人。過去越區就讀到新店地區的本地學生竟然回流 32 人，頗出乎大家意料之外。
3. 由於社會經濟生活型態的改變，本地區雖屬觀光地區，但就業機會依然不足，因此也造成學生家長必須到城市地區謀生的現象，所以隔代教養的現象也就自然形成。但過去學生們在部落及家庭生活中，絕大多數均習慣使用國語，造成祖孫的關係因陌生而產生疏離感。自從學校開始進行族語教學課程後，漸漸改變了祖孫間的疏離關係，促使親子關係改變，縮短隔代教養產生的鴻溝。
4. 施行一年後的泰雅族語教學課程計畫，曾在國中部教授多年英語課程的鄭明珠

老師多次向筆者表示：發現到學生的英語學習成績有明顯進步，尤其是上過族語課的學生，更為明顯。此種教育學上正向學習遷移的現象，有待語言專家更進一步的觀察研究。

伍、迴響

一、教育局及學校觀摩

經媒體不斷報導披露後，全國各縣市教育局或學校，陸續來校拜訪與觀摩，尤其是民進黨主政的縣市最為積極，多次派出觀摩團隊蒞校認真地取經挖寶，例如：屏東縣、宜蘭縣等，而國民黨主政縣市如：花蓮縣、新竹縣、苗栗縣、桃園縣、南投縣及高雄縣等亦不遑多讓，也紛紛派出考察人員蒞校索取籌畫族語教學的各項資訊。本校基於公私情誼，也從不藏私，一律將籌畫族語教學的所有計畫、開會決議資料、自編教材等免費提供，希望將這股文化傳承的火苗能傳遍全國，達到原住民族文化薪火相傳的最終目的。

二、教育主管機關

族語教學課程一開始進行時，每週常有教育廳督學或教育部專員蒞校「關心」事態的演變。但是觀察半年多以後，原本狐疑與不安的眼神，轉化為鼓勵與肯定的態度，對參與的本校師生來說是極大的鼓舞。後來演變成由教育廳及教育部逐年編列專款培育族語教學師資及編撰各族鄉土文化教材。

三、教材出版

在教材編撰方面，1990 年 2 月本校出版泰雅語教學教材後，五月份阿棟．尤帕斯牧師及黃修榮先生聯合出版了羅馬拼音版的泰雅語讀本，年底師大黃美金教授亦單獨出版了更生活化的羅馬拼音版泰雅語讀本，之後全國各族及各部落，猶若雨後春筍般地遍地出芽，紛紛陸續出版各族之族語教材，真是可喜可賀。

四、師資培育

有鑒於族語師資的培育及各族鄉土文化教材的編撰日益殷切，1992 年 1 月，本校奉教育廳指示，於臺北市南海路教師會館，策劃辦理全省原住民教師，鄉土文化教材編輯集中研習營，每族推薦十人，共培育十族（當初的九族加邵族）鄉

土文化教材編輯種子教師共一百人。

五、教材編輯研習營

次年 1993 年 10 月本校再奉教育廳指示，協助策劃辦理全省北、中、南、花、東五區原住民教師鄉土文化教材編輯分區研習營，每族報名五十人，共培育十族鄉土文化教材編輯教師共五百人。

1994 年 6 月奉教育部指示，於臺北縣板橋研習會，策劃辦理全省原住民教師鄉土文化教材編輯集中研習營，共培育各族鄉土文化教材編輯教師合計一百人。

陸、檢討

在正式的教育體制內施行族語教學課程，成敗的關鍵因素很多，以本校為例，當初學校行政的全力配合，乃是攸關成敗的最關鍵因素。尤其行政領導者的寬廣心胸及遼闊視野，都是初步施行族語教學課程計畫成功的重要關鍵。但是，1990 年 8 月 1 日，黃嘉明校長奉命轉派至三峽鎮明德國中任職，縣府另派新任校長接棒施行泰雅族語教學課程計畫。由於前後任校長的領導風格完全不同，原任的校長正向肯定、積極作為、民主開放。新任校長卻面臨空前的「文化大震撼」，導致處處「水土不服」。雖然，實際進行族語教學課程計畫的核心關鍵角色，依舊是去年的原班人馬，本著忍辱負重的民族興衰使命感，開學後族語教學計畫的步履，依然大步邁開前進。不過，在學校組織氣氛丕變的情況下，整體士氣遭受打擊，行進步履踉蹌蹣跚，最後因而影響到族語教學計畫的品質。所以，本校施行族語教學計畫，實際上只發光發熱了一年，在校內行政最高領導者更迭之後，全體族語老師大都虛應故事，但還是勉為其難的成就些許功績。倘若時光倒流，當初縣政府教育局在遴選新派校長時，若能考量到本校當時所肩負的特殊歷史使命，以及社區文化背景的差異性，讓原任校長再續任三年，或選派適當人選來接任的話，相信本校對當前原住民教育的貢獻，應該會更為豐碩。

進行一年的泰雅族語教學課程計畫後，深深體悟各族族語師資培訓及鄉土文化教材編撰乃當務之急，故利用特殊管道商請原住民籍民意代表在省議會及立法院內建言，務必請教育廳及教育部編列專款培訓各族族語師資及編撰鄉土文化教材，因此才陸續由本校統籌設計課程，採集中和分區方式進行培育及編撰，對後續整個原住民教育文化的發展，產生深遠的影響。

當初本校進行泰雅族語教學課程計畫，每週的教學時數已達兩節課，但是，

經過各方將近三十年的不斷爭取，目前教育部核定的正式教學時數竟然不進反退？每週鄉土教學的時數才一節，以語言課程須不斷反覆精熟演練的角度來省思的話，每週只安排一節的語言課程，只能說是聊備一格。何況現今的鄉土教學，還不只是教族語課程，還要教其他的鄉土文化教材。所以，應該立即徹底的檢討改進。不然教育部必須退出現今的消極角色，改由行政院原住民族委員會積極主導在部落及家庭中去著力，或利用第三學期的概念大破大立，族語教學的成效才會立竿見影。

整個泰雅族語教學課程實驗計畫能順利施行，與全校編制內原住民教師的族群意識逐漸覺醒，有很大的關連性。相對於當時有許多的原住民菁英分子採取走上街頭從事社會運動，這群「喝國民黨奶水長大的」原住民教師，在體制內進行裏應外合平靜式的「文化大革命」，其貢獻應不亞於從事街頭社會運動者，甚至有過之而無不及。君不見後續許多縣市族語教材的創新改變，族語教學的持續正常進行，絕大多數也都是這些默默耕耘者，扮演積極投入的角色，才有現今「雖不滿意，仍可接受」的成效。所以，目前各原住民學校的原住民教師已陸續屆齡退休的情況下，單單倚賴非編制內的支援教師來苦撐場面絕非上策，應重新啟動過去臺灣光復後，原住民族師資行之有年的培育制度，才是斧底抽薪的上策。

柒、結語

將近卅年前，原住民立委蔡中涵先生的「預謀」，以及原權會會長劉文雄先生順利接招的一席話，其所產生的「蝴蝶效應」，相信兩位當事者，若至今尚未閱讀過本文，應該仍然還蒙在鼓裏。若不是筆者當時在現場擔任研討會錄音及大會記錄工作，存有現場照片及大會紀錄為證，這場原住民族語教學的野火，是如何開始演變成烽火到處蔓延串燒？恐怕也找不到真正主謀的「藏鏡人」了。

誠如，前奇異集團執行長傑克．威爾許（外號中子傑克）所認為：組織中最重要的就是人，所以他的組織管理重點是花百分六十的時間在「發掘、考核及培養人才」，他堅持相信「人對了，組織就會對。」人才是策略的第一個重要步驟，優先於組織架構和策略。

現任教育部長潘文忠，來自國民教育第一線，最能體會基層教師的心聲[7]：「我一直相信教育最核心的是老師，因為孩子接觸最多的是老師」，「在一個更好的教學環境裏，行政要盡最大的力量協助第一線教學人員，這是最大目標。」，「我

7 《商業週刊》專訪，1485 期 2016.05.02~2016.05.08，p.32。

體會到基層老師在行政體系下的無力，一旦老師缺乏熱情，學生便不愛學習，淪為考試工具，而老師會缺乏熱情，關鍵是缺乏行政體系的支持和自主性。」

原住民族的族語教學，既然已納入正式的教育體制內來施行，各縣市政府教育局處在遴選即將派任到原住民學校的最高行政領導者，應特別考量其基本的人文素養以及是否充分具備多元文化的教育觀，否則分派了不適當人選，到不適當的位置去，肯定會面臨事倍功半的結果。這與其族群背景是否具有原住民身份，則毫無任何關聯。

當歷史的浪頭卷起，也只有準備好的先行者會騎到浪頭上。本校率全國各縣市之先，在民國七十八學年度第一學期，開學第一周，便開始執行泰雅族語教學課程實驗計畫，一般外界的看法，總以為是因為臺北縣政府補助了專款，才得以施行。但依筆者管見，當初校內的十五位原住民籍教師及六位部落支援耆老的民族意識逐漸開始覺醒，計畫方得以順利落實。經費補助雖然也扮演了催化的角色，但當初若是沒有專款補助，我們依然會向社會募款，或是由我們擔任義工來參與執行，計畫仍然可以逐年落實施行。

所以，關鍵是：「人內在精神意識的轉換，而不是外在物質金錢的補助。」

Alow hola 宋神財

泰雅族賽考利克群（squliq），1957 年生於新北市烏來區烏來里瀑布廣場邊。1987 年國內解嚴後，開始長期投入推動泰雅族語教學與文化復振。政大民族學系碩士，國小教師退休，現為烏來文史工作室執行長。曾任政大版九階教材泰雅族賽考利克語編寫組主編、族語認證試務及口試委員。主要研究領域為臺灣原住民族師資培育政策之歷史變遷，泰雅族（squliq）的歷史、語言、文化。泰雅族因部落間分布寬廣，向來內部意見整合不易，文化命脈「語言」也面臨嚴苛的傳承考驗與挑戰，為現今教職退休後全力努力的工作重心與目標。

布族努克的終身課程
－屏東縣文樂國小族語教學發展史

Camak - Paljailjai 朱志強

壹、別具歷史意義的父親節

1991 年的父親節，對屏東縣的族群文化及語言教育而言，是具有劃時代重大意義的一天。時任屏東縣縣長蘇貞昌先生於當日公佈，選定本縣四所學校進行母語的實驗教學，分別為河洛語－屏東市鄉和平國小；客家語－萬巒鄉萬巒國小；排灣語－來義鄉文樂國小；魯凱語－霧臺鄉霧臺國小。就從那日起，「說方言」在校園中這麼一回事，正式的進入合法化的階段，而向那塊「請說國語」或「我不說方言」的枷鎖揮手道別。

貳、無中生有

本校被指定發展排灣母語教學之初，可謂之萬事起頭難上難。沒有教材、沒有相關母語教學的經驗及前例供諸參考，更遑論必須要在僅剩一個月的時間，於 9 月 1 日開學時，立即實施教材之實驗教學。而縣府規定母語教材編輯工作之流程如下：

一、教材共 12 個單元內容自訂，總頁數文字含圖片不得超過 100 頁，每單元圖片。

二、自即日起每個月須完成 3 個單元交縣府核備，教材整本初稿於 6 個月內完成文字初稿，交付印刷廠照相製版。

三、教材相關美工編輯、校對及印刷須於一年內完成，隨即出版印刷發至縣內各小學。

時任本校王信雄校長，立即於兩日後，召開校內母語教學籌備會議，成立校內教師編輯委員會。當時本校的排灣族籍教師共有五位，祖籍瑪家鄉及泰武鄉的教師各一位，本鄉在地的教師雖有三位，但都非文樂本村之族人。校長於籌備會議中，當下指派時任教學組長的筆者擔任執行編輯，著手規劃教材之編輯及各項教學相關活動的辦理。並非筆者之族語能力及族群文化認知素養最好，更非擁有豐富的編輯經驗，只因當時校內的教職員工，筆者的年紀最輕及未婚，咸認應有

較多的時間及精力，因而被委以攸關族群語言命脈存續之重責大任。

當時由於族語教學在本縣並無前例可循，單單教材之產出就是非常棘手之難題。筆者在初接任務的當下，腦袋一片空白，一如縣府的相關編輯工作的規定極為簡單明瞭一般。雖然臺灣其他縣市已開始實施族語教學（宜蘭縣政府 1989 年之河洛語教學、新北市烏來國中小 1990 年之泰雅語教學），然因電腦資訊尚未普及的年代，地處臺灣南部原鄉的本校，對於北部的地方教育訊息幾乎無可得知。

參、初試啼聲

緣於筆者當時暑假在大學部進修，第一次交稿之日期又迫在眉睫，王信雄校長於 8 月 16 日請時任已故本鄉之洪平順鄉長，廣邀鄉內耆老及資深教師，召開全鄉母語教學工作座談會。會中就教材編輯和教學活動，廣泛的徵求各方意見，以利工作之推廣。翌日，成立了由筆者擔任主編，潘正光、簡文元、徐玉雲、高惠芬、廖昌煌等五位排灣族籍教師，及尤世昌、陳東坡、黃先吉、辛順行、孔義利等五位社區耆老組成的編輯委員會，著手進行教材的編輯工作。編輯群能參考的資料就僅只有英國懷約翰牧師編纂的排灣語羅馬字初級讀本，及排灣基督長老教會使用的聖經及聖詩，而 10 位編輯委員中，熟稔國語注音符號拼音及羅馬拼音系統者，亦僅有筆者及尤世昌、陳東坡兩位耆老，徐玉雲、高惠芬兩位校內教師略諳國語注音符號拼音系統，其餘 5 位僅能說而無法書寫族語。8 月 24 日，先完成了三課日常母語會話教材的課文內容後，隨即聘請牡丹鄉華阿財、獅子鄉朱忠周、春日鄉段錦輝、來義鄉洪平順、泰武鄉顏和、瑪家鄉高信安、三地門鄉包梅芳等七位各鄉公認的專家，進行教材審查的工作。審查委員

圖 1　王信雄校長（站立發言者）主持校內第一次排灣母語教學籌備會議，右二為筆者

圖 2　已故洪平順鄉長（主持人左一），主持全鄉第一次排灣母語教學座談會議

針對三課教材的內容進行審查後之具體建議如下：

一、教材架構僅有課文篇及詞彙篇過於單調。

二、教材使用的符號[1]，應加註基督長老教會所使用之羅馬拼音符號。

教材使用語言為文樂當地之方言，應加註其他部落之不同之說法[2]。

圖 3　第一次排灣母語教材審查會議，站立發言者為排灣語教學先驅華阿財先生

肆、為誰辛苦為誰忙

為了因應審查委員對教材編輯提出之建議，並辦好全縣第一次的排灣族母語教學觀摩暨師資培育研習會。王信雄校長特地帶領工作團隊，遠赴臺北縣烏來國中小，就母語教材的編輯及教學，進行實地的參觀及瞭解。回校後校長指示全校師生全力投入，部落族人也興高采烈協助母語教學的各項工作。當時母語教學不僅僅只是學校的活動，甚至是全部落族的使命及責任。教材架構也在編輯群的集體智慧定調如下：

主課文：日常生活會話 9 篇、部落童謠 2 篇及傳說故事 1 篇共 12 單元。

附註篇：分中排灣、北排灣及南排灣，加註課文中為其他部落之不同之說法。

課文詞彙篇：羅列課文中新出現之辭彙。

發音練習篇：針對排灣族較為特殊，兒童較不易讀出或容易出錯之發音，每種符號以兒童較陌生之 3 個辭彙呈現，以練習特殊之發音符號。

句型練習篇：將相關課文的句型，以換句話說或照樣造句的方式，讓兒童學習正確的語句。

課文補充篇：增列與課文相關之辭彙及部落文化，以彌補課文內容之不足，並加深加廣學習。

作業篇：以聽、說為主蒐集為輔，讓兒童利用機會進行族語的自我學習。

1　教材編輯最初使用之符號，為配合學生國語文之學習，縣府指示參照泰雅母語教材，以基督長老教會使用於聖詩的國注音符號 12 個韻母、22 個聲符（含 10 個特殊發音之變體字），作為教材所使用之文字。

2　為因應其它部落之方言別，審查委員建議於課文內容之後，另增附註篇，將各部落意義相同而說法不同之族語，以中排灣、北排灣及南排灣分別註記。當時排灣族僅分北排灣、南排灣及東排灣三個亞群，為並無中排灣之亞群，當時之分類亦成了日後原民會於 2001 年首次族語認證，排灣族語言別分類之依據。

1991 年 9 月 14 日，當親切的母語「na venalasun vuvu ？（爺爺！您好嗎？）」從學生稚嫩的口中傳出，全校教師及在教室窗外旁觀的部落族人無不動容，也展開本校迄今 25 年未曾中斷，漫長的族群文化及語言的教學推展工作。1992 年 3 月 1 日，歷史上第一本排灣族母語教材在大家殷切期盼下終於出爐了。當編輯群以無比激動的心情，捧著教材久久不能自己之際，「aidrva ！（排灣與驚嘆詞）老師！這本書怎麼那麼簡單！」「老師！我在書本裡面吔！」在座位上翻閱完畢教材的學生，紛紛發出自己的感想，雖然與自己的期待有落差，但因當時班上孩子們的族語能力都還很好，認為教材有些簡單對他們不具挑戰性，當然也是無可厚非的結果。

縣府為擴大母語實驗教學的成效，於教材出版後分別辦理全縣包含河洛、客家、排灣及魯凱四種語言的母語演講（和平國小）、母語說故事（萬巒國小）、母語歌謠合唱（文樂國小）、母語童謠演唱（霧台國小）等四項競賽，且規定縣內小學均須派學生參賽，本校計獲得演講冠軍（蔡漢英同學）及說故事（蔡漢英同學）、童謠演唱（曾寶玉同學）、歌謠合唱三項競賽的亞軍，佳績傳來讓本校母語教學工作的所有人員，增加無比的信心及希望。

圖 4　遠赴烏來國中小取經

圖 5　遠赴烏來國中小取經

圖 6　1992 年版排灣語教材試教

圖 7　1992 年版排灣語教材說明會

圖 8　辦理鄉土歌謠合唱比賽

圖 9　辦理鄉土歌謠合唱比賽

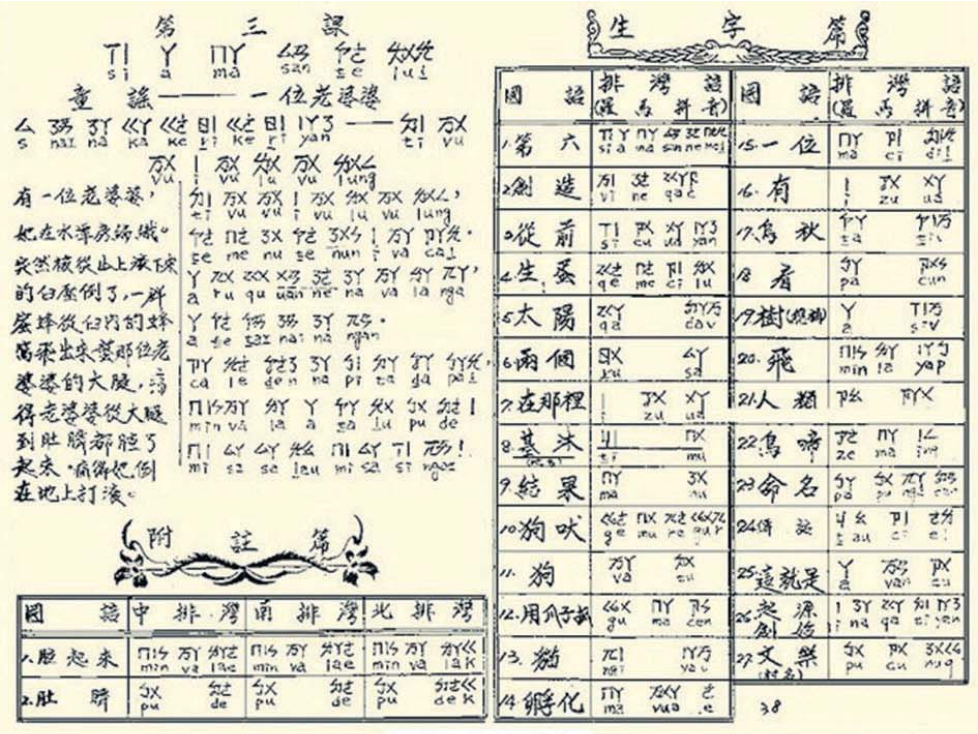
伍、多元化、趣味、生活化的母語教學

1992 年 8 月，陳慶雄校長到任後，除了延續既有的母語教學工作外，縣府指示繼續編輯第二冊排灣族母語教材。為求使母語教學工作更加的完備，教材內容開始以部落文化如傳統生活、祭典等文化素材，讓教材的深度及廣度增加，且更符合部落的語言習慣。編輯委員增加現任賽嘉國小的曾有欽校長及望嘉國小的林梅君教師；美工的編輯增加了排灣族的傳統藝術大師馮志正先生。審查委員增加時任來義國中高正雄校長，及現任瑪家鄉長梁明輝先生，並請翻譯排灣語聖經及聖詩的主編林建二牧師，擔任教材審查工作的主持人。經審查委員們的建議，第二本排灣語教材的編輯方式是先以排灣語撰稿，再以華語翻譯，與第一本先寫華語再翻譯成排灣語的方式不同。如此一來除了內容與文體更多元了之外，教材使用的句型，已完全符合部落的語言習慣，茲將兩冊教材之主題、體裁及內容如表一。

表一　兩冊排灣語教材主題比較表

1992 年出版				1994 年出版			
課序	主題	體裁	教學內容摘要	課序	主題	體裁	課文內容摘要
1	你好嗎？	會話	認識問候用語	1	太陽、月亮、星星	記敘文	天文氣象名稱
2	你叫什麼名字？	會話	1. 排灣名及家名 2. 親屬稱謂	2	跟著爺爺上山	會話	1. 山川地形名稱 2. 常見野獸名稱
3	童謠－一位老婆婆	歌謠	1. 部落傳統歌謠 2. 人稱代名詞（單數）	3	童謠－趣味問答	歌謠	1. 歌謠教學 2. 常見昆蟲名稱 3. 弓箭構造名稱

4	你吃過飯了嗎？	會話	1. 三餐名稱 2. 人稱代名詞（複數）	4	傳說故事－螃蟹和猴子	記敘文	1. 傳說故事教學 2. 螃蟹各部位名稱
5	你要去那裡？	會話	1. 認識鄉內部落名 2. 位置名稱（這、那）	5	大家來包小米糕	記敘文	1. 製作小米糕過程 2. 農耕名稱
6	神話故事－創世紀	記敘文	1. 神話故事 2. 位置名稱（這裡、那裡）	6	排灣服裝	會話	1. 傳統服裝名稱 2. 傳統飾物名稱
7	這是什麼？	會話	1. 指示詞認識與應用 2. 傳統農具名稱 3. 方位名稱（東西南北）	7	石板屋	會話	1. 傳統建築名稱 2. 石板屋構造名稱
8	那是什麼？	會話	1. 指示詞的認識與應用 2. 傳統作物名稱 3. 方位名稱（上下左右）	8	憶童年	報導文學	1. 傳統童玩名稱 2. 傳統遊戲名稱
9	童謠－蜥蜴你從哪裡來？	歌謠	1. 歌謠教學 2. 人體器官名稱	9	結婚典禮	報導文學	1. 傳統婚禮名稱 2. 聘禮母語名稱
10	今天	會話	認識日期名稱	10	豐年祭	報導文學	1. 傳統祭典名稱 2. 選美歌謠
11	常見的動物	會話	1. 認識動物名稱 2. 數量及單位名稱	11	五年祭	報導文學	1. 傳統祭典名稱 2. 祭典歌謠
12	奶奶的老故事－草梟和林梟	記敘文	1. 神話故事 2. 時間名稱	12	我們的家鄉	報導文學	1. 部落地理環境 2. 排灣族部落名稱



第三課

童謠——一位老婆婆

有一位老婆婆，
她在水井房洗紙。
突然被從山上滾下來
的白屋例了，一群
蜜蜂從白內的蜂
窩飛出來，要那位老
婆婆的大腿，為
得老婆婆從大腿
到肚臍都腫了
起來。痛得她倒
在地上打滾。

附註第

國語	中排灣	南排灣	北排灣
1.腫起來			
2.肚臍			

生字第

國語	排灣語	國語	排灣語
1.第六		15.一位	
2.創造		16.有	
3.從前		17.烏秋	
4.生蛋		18.看	
5.太陽		19.樹(枝幹)	
6.兩個		20.飛	
7.在那裡		21.人類	
8.某木		22.鳥叫	
9.結果		23.命名	
10.狗吠		24.傳說	
11.狗		25.這就是	
12.用刀子割		26.老祖宗創造	
13.貓		27.文祭(祭名)	
14.孵化			

圖 10　1992 年版教材手稿

緣於第一冊之母語教材偏重於會話的教學，教師以教材內容進行直接的教學，依學生當時之族語程度，已漸感到過於單調及枯燥。1993 年 8 月 1 日奉調本校之陳慶雄校長，指示筆者設法解決母語教學之困境。筆者首先將週六之時間訂為母語教學日，並將教學小組重新分組，並將課程安排如表二。

表二　民國 82 學年度母語課程安排

節次	課程名稱	課程內容及教學者
1	週級會	（一）單週全校之週會，不定期邀請社區耆老，以族語進行文化專題之講座，並由校內排灣族籍教師從旁解說。 （二）雙週各班之級會，鼓勵兒童以族語在會議上發言，並請教師群適度從旁指導。
2	母語主教學	（一）低年級以實物進行母語辭彙及日常生活會話教學，由潘正光、高惠芬兩位老師配合社區耆老尤世昌及辛順行兩位部落耆老，以實物進行詞彙及簡易日常會話教學。 （二）中年級由簡文元、徐玉雲兩位老師，配合陳東坡及黃先吉兩位部落耆老，以 1992 年版排灣語教材進行教學。 （三）高年級由朱志強老師，配合尤世昌、莊義泰、呂花珠三位社區耆老，進行第二冊教材的試教工作。
3	母語隨機教學（傳統手工藝）	（一）中、高年級男生進行排灣木雕之教學，由本村的木雕大師孟軍二先生，配合潘正光、朱志強兩位教師，進行排灣傳統木雕傳承的工作。 （二）中、高年級女生進行傳統服飾製作的教學，由呂花珠、董金英、傅麗美三位女士，配合本校簡文元、徐玉雲、高惠芬三位教師，進行教學活動。 （三）傳統手工藝的教學，社區耆老全程以族語教學，校內教師適度從旁解說。
4	母語隨機教學（傳統歌舞）	（一）低年級由陳東坡及黃先吉兩位部落耆老，配合高惠芬老師進行傳統歌謠教學活動。 （二）中、高年級由徐玉雲、朱志強兩位老師，搭配部落歌手藍石化先生，進行部落傳統歌舞傳承教學的活動。

進入第二本教材的編輯工作，增加了許多部落文化的元素之後，教學不限於課室內，而是將整個部落作為教學的場所。如此一來，本校母語教學的活動，正式邁入了多元化、趣味化、生活化的新紀元。而如此的教學模式，也是日後發展民族教育課程的基礎。

圖 11　週會母語專題講座

圖 12　高年級母語教學

圖 13　低年級母語教學

圖 14　傳統歌舞教學

圖 15　傳統服飾製作教學

圖 16　傳統木雕教學

陸、堅持與落實

兩冊排灣語教材，在極為艱困的環境下，也順利地產生。縣府因而指示原先辦理學校乘勝追擊，以原來的兩冊母語教材為本，編輯 3 ～ 6 每年級各一冊之母語教材，編輯群因已有兩冊排灣語教材編輯的經驗，很快地在一年內完成了三到六年級共四冊排灣語教材的初稿，並已做好準備實施教學。1994 年 3 月 2 日，縣政府突然宣佈停止辦理母語教學工作，改弦易轍編輯全縣的鄉土教材，讓辦理的學校錯愕萬分。然而本校並不因此而停止母語教學的工作。在陳慶雄校長的指示

及全體村民的鼓勵支持下，一方面主編來義鄉的鄉土教材及排灣族家庭教育宣導手冊外，一方面仍舊利用周六的時間，以編輯好之四冊教材，繼續落實母語教學的工作。

1994 年 12 月 1 日，教育部召集 9 個原住民族群之教師代表，規劃全國 3 ～ 6 年級鄉土教材及母語教材各 4 冊之編輯工作，由本鄉來義國中統籌排灣族的編輯工作。由於本校被指定為三所實驗教學學校的其中之一，筆者亦被指定為執行編輯。因此本校 1994 年至 1996 三年期間，除了針對以華語撰寫的鄉土教材進行試教外，依舊延續前兩年母語教學的模式，只是教學素材係將將鄉土教材的內容，請本校教學群轉化為母語，另覓時段進行教學。1997 年 2 月 2 日開始進行四冊排灣語教材編輯後，本校母語教學素材，便完全以當時正在編輯的教材為藍本進行教學。1994 至 2000 年，本校母語教學完全依循「主教學」－教育部教材試教，及「隨機教學」－以族語進行傳統文化及藝術之教學，日復一日從不間斷。6 年期間，辦理全國鄉土及母語教學觀摩各一次之外，也經常會有全省各地之原住民學校，至本校觀摩相互學習，獲得各界熱烈的好評。1996 年 5 月 5 日，時任教育部郭為藩部長及教育廳陳英豪廳長，聯袂蒞臨本校視導，對本校母語教學工作的落實讚譽有加。為本校母語教學的工作，注入了最好之強心劑。

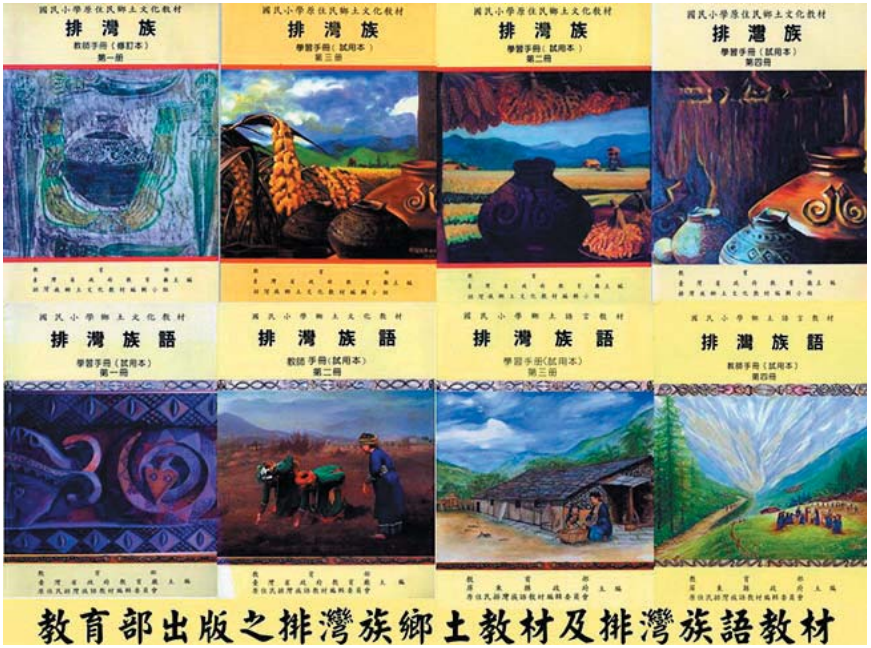


圖 17　教育部出版之排灣族鄉土教材及排灣族語教材

柒、返璞歸真

2001 年開始試辦九年一貫課程，規定 3 至 6 年級每周需安排一節母語課程，本校因實施族語教學多年，因而連低年級亦安排一節母語課程。當時因行政院原住民族委員會之九階教材尚未問世，筆者以兩冊屏東縣政府版排灣語教材，及四冊教育部版排灣語教材共 22 課教材，重新彙整成 1 至 6 年級，每年級每學期 5 個單元之教學綱要，並編輯適用文樂部落之校本教材，及低年級日常生活用用語教材 12 個單元進行教學。行政院原住民族委員會之九階教材出版後，先自 6 年級起開始逐年使用九階教材之各冊，而教學者也固定由本校聘請之歐文賢老師擔任教學至今。

圖 18　本校編輯之各類民族教育校本教材

在開始以行政院原住民族委員會之九階教材進行教學後，有感於學生只有學到教材內之日常生活會話內容，對於較深層部落文化的認知越來越缺乏，而且每週 1 節的時數，實在不敷使用於部落文化日漸消失的今日。本校自 2010 年起，本校以部落文化藝術編纂校本教材，利用藝術與人文 3 節課程及週三下午 2 節，以族語為主，華語為輔的方式，進行傳統藝術之教學，以彌補族語教學之不足。而

自 2012 年起，本校申請「以民族教育為特色之學校本位課程」，擬定幼兒園至六年級之教學課程綱要，並編輯 18 冊參考教材，每年級利用族語、生活、綜合、藝術與人文及彈性課程，由族語老師、部落耆老及筆者擔任主要教學工作，其餘校內教師為協同教學的團隊，進行每班每週至少 5 節的民族教育教學，課程內容包含整個部落的語言及各項傳統文化。每單元教學活動包括耆老以族語述說課程裡的部落文化，教材內容教學及文化體驗等三大部分，而每班每學期規劃 5 個單元的學習活動，另外配合部落的文化活動設計寒暑假之課程。民族教育課程實施至今，雖然全校教職員工作量倍增，看到學童自各項教學活動中，尋回祖先們的驕傲及尊榮，找到學習的樂趣，是本校全體教師最好的回饋。

圖 19　校本民族教育課程

圖 20　校本民族教育課程

圖 21　校本民族教育假日課程

捌、衣帶漸寬終不悔

「母語滅，文化斷！」，「今天不做，明天後悔！」，這是時任蘇貞昌縣長於 1992 年 3 月，於本縣出版之四種母語教材中序文最為醒目的兩句話。本校歷任王信雄、陳慶雄、曾秋妹及現任之簡炎輝校長，四位校長雖均係漢人，卻戚戚於語言文化的即將斷層，而汲汲於本校排灣族民族教育的工作。而曾經參與過的教師，亦曾醉心於族群文化傳承的使命，幾乎忘我至茶飯不思之地步。然而，這絕非只是政策使然或教學的舞台秀。而是一種濃厚的族群危機意識及一份深深的歷史使命。本校的母語教學，打從一開始，是一場驚艷的邂逅，我們仍舊會將這份難得的奇緣予以永續。

玖、後記

僅以本文衷心感謝廿五年來，曾經為了族群文化延續而共同奮鬥的夥伴，無論是已歸返祖靈仙鄉，或尚仍健在的前輩。在族群文化傳承的不歸路上，我們不是這股洪流的過客，而是奔向母親溫暖懷抱的歸人。

附錄一、屏東縣文樂國小民族教育各年級課程教學綱要

一、幼兒園

學期	中心主題	課程主題	教學目標	教學流程
上學期	民族精神	布族努克樂園	1. 瞭解本校的歷史故事 2. 明白本校地理位置 3. 知道本校傑出之校友	1. 講述學校老照片故事 2. 認識本校地理位置 3. 拜訪本校傑出校友
	民族制度	我的家庭真可愛	1. 知道自己的家庭成員 2. 認識家庭親屬稱謂 3. 明白家族的構成	1. 介紹自己的家庭成員 2. 學習家庭親屬稱謂 3. 以家族樹介紹家族的構成
	民族生活	好吃的奇納福	1. 知道傳統特色美食物之種類 2. 能品嚐傳統特色食物 3. 瞭解傳統特色食物之味道	1. 介紹傳統特色食物之種類 2. 品嚐傳統特色食物 3. 利用圖片辨認傳統特色美食
		vuvu 的家	1. 知道部落傳統建築的種類 2. 瞭解各類傳統建築的功能	1. 部落傳統建築的種類 2. 瞭解各類傳統住屋的功能 3. 參觀石板屋
	民族藝術	蜥蜴之歌	1. 會唱童謠蜥蜴之歌 2. 瞭解部落童謠的型式 3. 說出部落常見之爬蟲類之名稱	1. 童謠蜥蜴之歌教學 2. 介紹不同型式之童謠 3. 部落常見之爬蟲類名稱教學
下學期	民族精神	太陽媽媽	1. 瞭解部落太陽的傳說 2. 明白部落人類起源傳說 3. 知道部落由來的傳說	1. 講述部落相關太陽的傳說誤事 2. 明白部落人類起源傳說 3. 知道部落由來的傳說
	民族制度	老師您好	1. 瞭解部落師法自然之幼童教育 2. 知道部落傳統男童教育 3. 明白部落傳統女童教育	1. 講述部落傳統之幼童教育 2. 體驗部落傳統男童教育之方式 3. 體驗部落傳統女童教育之方式
	民族生活	我的排灣服裝	能透過迷你排灣服裝秀瞭解自己傳統服裝的由來及分辨不同之男女傳統服裝	1. 親子服裝秀 2. 敘述自己服裝的由來 3. 服裝辨認遊戲
		vuvu 的玩具	1. 瞭解傳統遊戲的種類 2. 知道傳統遊戲方法 3. 能實際進行傳統遊戲	1. 介紹部落傳統遊戲的種類 2. 講解各類傳統遊戲進行的方式 3. 實地進行部落傳統遊戲
	民族藝術	圖騰的故事	1. 知道部落傳統圖騰的故事 2. 瞭解部落傳統圖騰的種類 3. 能彩繪部落傳統圖騰	1. 講述部落傳統圖騰的故事 2. 介紹部落傳統圖騰的種類 3. 彩繪部落傳統圖騰

二、一年級課程計畫

學期	中心主題	課程主題	教學目標	教學流程
上學期	民族精神	武士部落	1. 瞭解文樂部落地理位置介紹 2. 知道文樂部落的歷史緣由故事 3. 明白文樂部落特色	1. 講述文樂部落歷史故事 2. 踏查文樂部落 3. 彩繪文樂部落圖
	民族制度	名字的故事	1. 瞭解部落傳統名字及家名的故事 2. 知道名字及家名命名的意義 3. 明白部落傳統命名方式	1. 講述部落傳統名字及家名的故事 2. 講述落傳統命名方式及意義 3. 戶口小偵探－蒐集名字故事
	民族生活	小米的故事	1. 知道小米的傳說故事 2. 部落傳統主食的種類 3. 明白部落傳統主食的來源	1. 講述小米的傳說故事 2. 部落傳統主食的種類辨認遊戲 3. 品嘗部落傳統主食大會
		會呼吸的房子	1. 知道石板屋的傳說故事 2. 明白石板屋的構造 3. 瞭解石板屋的內外的空間及功能	1. 講述相關石板屋的傳說故事 2. 拜訪石板屋 3. 石板屋空間利用圖繪
	民族藝術	一位老婆婆	1. 會唱童謠一位老婆婆 2. 瞭解童謠一位老婆婆的背景意義 3. 說出部落常見昆蟲之名稱	1. 童謠一位老婆婆教學 2. 講述童謠一位老婆婆的故事 3. 講述部落昆蟲的故事
下學期	民族精神	洪荒世界	1. 瞭解部落相關水災的傳說 2. 知道部落相關災難傳說 3. 明白各種災難對部落的影響	1. 觀賞大洪水動畫 2. 講述部落相關災難的傳說 3. 部落災難故事大蒐集
	民族制度	我的貴族 vuvu	1. 明白部落傳統階級制度 2. 瞭解貴族在傳統社會的地位 3. 認識部落的貴族	1. 講述貴族的由來 2. 敘述貴族在傳統社會的地位 3. 認識部落的貴族
	民族生活	男人的裙子	1. 認識排灣傳統服裝 2. 能辨別不同之男女傳統服裝 3. 瞭解傳統服裝穿著之時機	1. 介紹排灣傳統服裝的種類 2. 講述各類傳統服裝穿著之時機 3. 傳統服裝穿著教學
		與山河做朋友	1. 瞭解傳統遊戲的種類 2. 知道傳統遊戲方法 3. 能實際進行傳統遊戲	1. 介紹部落傳統遊戲的種類 2. 講解各類傳統遊戲進行的方式 3. 實地進行部落傳統遊戲
	民族藝術	蝴蝶變成雲	1. 明白各類圖騰在日常生活之應用 2. 瞭解圖騰的意義 3. 能繪製圖騰	1. 講述各類圖騰在日常生活之應用 2. 瞭解圖騰在傳統社會的意義 3. 蒐集部落圖騰

三、二年級課程計畫

學期	中心主題	課程主題	教學目標	教學流程
上學期	民族精神	太陽的故鄉	1. 瞭解來義鄉地理位置及環境 2. 知道來義鄉各村村名的由來 3. 明白來義鄉之各種特色	1. 講述來義鄉各村村名的故事 2. 彩繪來義鄉地形圖 3. 透過影片瞭解來義鄉之特色
	民族制度	上山做環保	1. 瞭解部落的農路祭 2. 知道農路祭的典故 3. 明白農路祭的過程及意義	1. 講述農路祭的典故 2. 部落農路祭的過程及意義教學 3. 實際參與部落農路祭
	民族生活	部落的菜市場	1. 知道傳統食用植物的種類 2. 瞭解傳統食用植物料理的菜餚 3. 明白傳統食用植物的生長環境	1. 認識傳統食用植物的種類 2. 野菜品嚐會 3. 戶外教學－食用植物的生長環境
		部落龜房風情	1. 知道茅草屋的傳說故事 2. 瞭解茅草屋構造及功能的介紹 3. 認識茅草屋部落	1. 講述茅草屋的傳說故事 2. 茅草屋影片介紹 3. 茅草屋部落圖片解說
	民族藝術	選美之歌	1. 學習選美之歌歌謠及其意義 2. 知道部落歌謠的種類 3. 瞭解部落各類歌謠的適唱時機	1. 習唱選美之歌 2. 聆聽各類傳統歌謠 3. 講述部落各類歌謠的適唱時機
下學期	民族精神	尋找新天地	1. 知道部落遷徙的故事 2. 明白部落遷徙的路線 3. 瞭解部落遷徙的成因及過程	1. 講述部落遷徙的故事 2. 明白部落遷徙的路線 3. 瞭解部落遷徙的成因及過程
	民族制度	部落王國	1. 認識部落傳統社會型態 2. 瞭解部落領袖在部落中的地位 3. 明白早期互助合作的部落組織	1. 講述部落傳統社會型態 2. 部落耆老敘述部落領袖的工作 3. 問題引導兒童認識早期部落組織
	民族生活	耳墜的故事	1. 知道部落耳墜的故事 2. 瞭解部落族人身裝飾物的種類 3. 明白部落族人身裝飾物的意義	1. 講述部落耳墜的故事 2. 介紹部落族人身裝飾物的種類 3. 講述部落族人身裝飾物的意義
		我家的大湯匙	1. 知道各類傳統器皿 2. 瞭解各類傳統器皿的用途 3. 明白各類傳統器皿不同的意義	1. 利用圖片介紹各類傳統器皿 2. 講述各類傳統器皿的用途 3. 實地觀察各類傳統器皿
	民族藝術	簷桁的故事	1. 瞭解部落木雕藝術 2. 明白木雕藝術種類及製作過程 3. 知道部落木雕藝術家	1. 以食物或圖片介紹木雕藝術 2. 講述木雕藝術種類及製作過程 3. 認識部落木雕藝術家

四、三年級課程計畫

學期	中心主題	課程主題	教學目標	教學流程
上學期	民族精神	陶壺的故鄉	1. 瞭解北排灣地理位置環境介紹 2. 北排灣各部落 3. 北排灣特色介紹	1. 講述北排灣各部落的故事 2. 彩繪北排灣地形圖 3. 透過影片瞭解北排灣之特色
	民族制度	生日快樂	1. 知道部落傳統出生禮的種類 2. 明白出生禮的過程及意義 3. 瞭解成長禮的過程及意義	1. 講述部落傳統出生禮儀的種類 2. 出生禮儀過程及意義教學 3. 傳統慶生會
	民族生活	花仙子	1. 知道傳統實用植物的種類 2. 瞭解傳統實用植物料理的菜餚 3. 明白傳統實用植物的生長環境	1. 認識傳統實用植物的種類 2. 植物的遊戲 3. 戶外教學－實用植物的生長環境
		我家的工寮	1. 知道傳統戶外建築物的類型 2. 瞭解傳統戶外建築的建造過程 3. 明白戶外建築物的功能	1. 講述茅草屋的傳說故事 2. 茅草屋影片介紹 3. 茅草屋部落圖片解說
	民族藝術	有缺口的圓	1. 知道部落傳統舞蹈的種類 2. 瞭解舞蹈的適跳時機及意義 3. 會跳部落傳統舞蹈	1. 認識部落傳統舞蹈的種類 2. 講述舞蹈的適跳時機及意義 3. 部落傳統舞蹈教學
下學期	民族精神	祖靈的叮嚀	1. 瞭解傳統禁忌的故事 2. 知道傳統禁忌的種類 3. 明白傳統禁忌與社會規範	1. 講述傳統禁忌的故事 2. 部落耆老講述傳統禁忌的種類 3. 傳統禁忌與社會規範連結遊戲
	民族制度	神靈代言人	1. 瞭解部落祭師與祭司的職責 2. 知道部落祭師傳承的故事 3. 認識部落的祭師與祭司	1. 講述部落祭師與祭司的職責 2. 拜訪部落的祭師 3. 部落祭司敘述祭師的傳承
	民族生活	穿梭千年之愛	1. 知道部落傳統織布緣由及方式 2. 瞭解部落傳統織布的構造 3. 明白部落傳統織布的方法	1. 講述部落傳統織布緣由及方式 2. 耆老講解示範部落傳統織布 3. 部落傳統織布的實作
		奶奶的背袋	1. 知道部落傳統編織的種類 2. 瞭解部落傳統編織的材料 3. 明白部落傳統編織的方法	1. 利用圖片介紹各類傳統編織 2. 實地採集編織材料 3. 學習部落傳統編織的方法
	民族藝術	太陽的眼淚	1. 知道琉璃珠的故事 2. 明白琉璃珠的文化背景及意義 3. 瞭解琉璃珠種類及製作過程	1. 講述琉璃珠的故事 2. 耆老講解琉璃珠對族人的意義 3. 琉璃珠實作及串珠體驗

五、四年級課程計畫

學期	中心主題	課程主題	教學目標	教學流程
上學期	民族精神	太陽之子	1. 瞭解中、南排灣地理位置環境 2. 中、南排灣各部落 3. 中、南排灣特色介紹	1. 講述中、南排灣各部落的故事 2. 彩繪中、南排灣地形圖 3. 透過影片瞭解中、南排灣之特色
	民族制度	部落瞭望台	1. 瞭解傳統社會青年會的組織 2. 知道傳統社會青年會的任務 3. 明白部落青年會的組織	1. 認識傳統社會青年會的組織 2. 瞭解傳統社會青年會的任務 3. 部落青年會的認識
	民族生活	獵人的乾糧	1. 明白食物的烘烤及保存的方式 2. 瞭解製作芋頭乾的過程 3. 知道芋頭乾料理的種類	1. 講述食物的烘烤及保存的方式 2. 部落耆老講述製作芋頭乾的過程 3. 實際體驗芋頭乾的製作
		靈犬的傳說	1. 知道養狗的起源傳說故事 2. 瞭解傳統飼養動物的種類 3. 明白傳統飼養動物的方式	1. 講述養狗的起源傳說故事 2. 講述傳統飼養動物的種類及方式 3. 寵物飼養經驗分享
	民族藝術	百步蛇之歌	1. 知道鼻笛的故事 2. 瞭解部落傳統樂器種類 3. 會製作簡易的鼻笛	1. 講述鼻笛的故事 2. 透過實物及演奏明白傳統樂器種類 3. 製作鼻笛教學
下學期	民族精神	拜訪春神	1. 瞭解部落農事祭儀的種類 2. 明白部落各類農事祭儀的意義 3. 知道部落各類農事祭儀的過程	1. 講述部落農事祭儀的種類及意義 2. 部落祭師講述各類農事祭儀的意義 3. 部落祭司敘述祭師的傳承
	民族制度	叢林冒險記	1. 知道部落的成年禮儀的典故 2. 明白部落的成年禮儀的意義 3. 瞭解部落的成年禮儀的過程	1. 講述部落傳統成年禮儀的典故 2. 成年禮儀過程及意義教學 3. 成年禮儀舞台劇
	民族生活	針線情的認識	1. 知道部落傳統服飾刺繡的種類 2. 瞭解傳統服飾刺繡的意義 3. 明白傳統服飾刺繡的方式	1. 講述部落傳統織布緣由及方式 2. 耆老講解示範部落傳統織布 3. 部落傳統織布的實作
		指尖上的精靈	1. 知道部落傳統工具的種類 2. 瞭解傳統工具的製作方式 3. 會使用傳統工具	1. 利用圖片介紹各類傳統工具 2. 耆老講解示範傳統工具的使用方式 3. 是地操作傳統工具
	民族藝術	貴族的信物	1. 知道陶壺的傳說故事 2. 明白陶壺的社會意義 3. 瞭解陶壺的製作過程與方法	1. 講述陶壺的故事 2. 耆老講解陶壺對族人的意義 3. 陶壺實作體驗

六、五年級課程計畫

學期	中心主題	課程主題	教學目標	教學流程
上學期	民族精神	翻越越嶺到臺東	1. 瞭解東排灣地理位置環境 2. 知道東排灣各部落 3. 明白東排灣特色介紹	1. 講述東排灣各部落的故事 2. 彩繪中、南排灣地形圖 3. 透過影片瞭解東排灣之特色
	民族制度	排灣族的過年	1. 瞭解部落收穫祭的緣由 2. 知道部落收穫祭的意義 3. 部落收穫祭的過程	1. 講述部落收穫祭的緣由及意義 2. 部落耆老講述部落收穫祭的過程 3. 分享參與部落收穫祭的心得
	民族生活	與山林共舞	1. 知道部落傳統農耕的種類 2. 瞭解部落傳統農耕的意義 3. 明白部落傳統農耕的方式	1. 講述傳統農耕的種類與意義 2. 部落耆老講述傳統農耕的方式 3. 實際體驗山田燒耕
		排灣獵傳	1. 知道部落狩獵起源傳說故事 2. 瞭解部落狩獵的工具的種類 3. 明白部落狩獵的方式	1. 講述狩獵起源傳說故事 2. 耆老講述狩獵的工具的種類及方式 3. 製作簡易陷阱
	民族藝術	手背上故事	1. 知道傳統紋身的故事及意義 2. 瞭解傳統紋身的種類 3. 明白傳統紋身的方式	1. 講述傳統紋身的故事及意義 2. 透過圖片介紹傳統紋身的種類 3. 繪製紋身的圖紋
下學期	民族精神	盪鞦韆的新娘	1. 知道傳統婚禮儀式的種類 2. 明白傳統婚禮儀式的意義 3. 瞭解傳統婚禮儀式的過程	1. 講述部落傳統婚禮儀事的種類 2. 婚禮儀式過程及意義教學 3. 傳統婚禮儀式模擬體驗
	民族制度	迦卡勞司與阿門	1. 瞭解部落傳統信仰 2. 認識部落現代的信仰的傳入 3. 知道部落信仰現況	1. 講述部落之傳統信仰 2. 拜訪部落外來宗教團體 3. 調查部落族人宗教信仰
	民族生活	自自然然	1. 知道咬人狗的故事 2. 瞭解部落特有植物的種類 3. 明白部落族人與植物的關係	1. 講述咬人狗的故事 2. 部落特有植物的種類影片教學 3. 搓麻繩實際體驗
		原始的呼喚	1. 知道動物的故事 2. 瞭解部落與動物互動的類型 3. 明白部落動物傳統環保觀	1. 講述動物的故事 2. 耆老分享動物互動的類型 3. 野生動物的認識
	民族藝術	天神的拐杖	1. 知道青銅刀的傳說故事 2. 明白青銅刀的社會意義 3. 瞭解青銅刀的製作過程與方法	1. 講述青銅刀的故事 2. 耆老講解青銅刀對族人的意義 3. 青銅刀的繪製

七、六年級課程計畫

學期	中心主題	課程主題	教學目標	教學流程
上學期	民族精神	我們是同胞	1. 知道臺灣各原住民族群種類 2. 瞭解臺灣原住民地理位置環境 3. 明白臺灣各原住民族群特色	1. 介紹臺灣各原住民族群 2. 彩繪原住民族群地形圖 3. 透過影片瞭解各原住民族群特色
	民族制度	祖靈歸來	1. 瞭解部落祖靈祭的緣由 2. 知道部落祖靈祭的意義 3. 部落祖靈祭的過程	1. 講述部落祖靈祭的緣由及意義 2. 部落耆老講述部落祖靈祭的過程 3. 刺球遊戲
	民族生活	久久酒一次	1. 知道部落傳統釀酒材料的種類 2. 瞭解部落傳統釀酒的意義 3. 明白部落傳統釀酒的方式	1. 講述傳統釀酒的種類與意義 2. 部落耆老講述傳統釀酒的方式 3. 釀酒實際體驗
		公石與母石	1. 知道部落的採石方式 2. 瞭解傳統石板的工法的種類 3. 明白石板屋的傳統工法	1. 講述部落的採石方式 2. 耆老講述傳統石板的工法的種類 3. 製作模型石板屋
	民族藝術	火紅的旋律	1. 知道部落火的故事 2. 瞭解傳統冶金的種類及意義 3. 明白部落傳統冶金的過程	1. 講述部落火的故事 2. 耆老介紹傳統冶金的種類及意義 3. 參觀排灣族打鐵屋
下學期	民族精神	石斧與大砲	1. 認識部落接觸外族的種類 2. 知道外族與族人接觸的故事 3. 明白部落演變的過程	1. 講述部落與之外族接觸的故事 2. 敘述部落演變的過程 3. 拜訪部落外族耆老
	民族制度	陪你到天亮	1. 知道部落族人去逝的分類 2. 明白傳統墓穴的型態 3. 瞭解傳統喪禮的過程及意義	1. 講述部落族人去逝的分類 2. 透過圖片瞭解傳統墓穴的型態 3. 驗喪禮儀式過程及意義教學
	民族生活	天天天藍	1. 知道星星的故事 2. 瞭解部落傳統天文觀 3. 明白傳統氣象與避災知識	1. 講述星星的故事 2. 部落耆老講述傳統天文知識 3. 繪製星座圖
		風雨中見真情	1. 知道排灣族的傳統氣象觀 2. 瞭解排灣族的颱風預報系統 3. 明白部落傳統避災智慧	1. 講述排灣族的傳統氣象觀 2. 部落耆老講述傳統避災智慧 3. 尋找颱風預報井
	民族藝術	藝術家群像	1. 知道部落傳統藝術的種類 2. 瞭解部落傳統藝術工作室 3. 拜訪部落藝術家	1. 講述青銅刀的故事 2. 耆老講解青銅刀對族人的意義 3. 青銅刀的繪製

八、傳統藝術課程

時間	2013 年 8 月至 2013 年 11 月	2013 年 12 月至 2014 年 3 月	2014 年 4 月至 2014 年 7 月
主題	山林歲月	生命禮讚	祖靈歸來
主題說明	以文樂村之食、衣、住行、育、樂等傳統生活為題材進行藝術與人文之教學	以排灣族出生禮、成年禮及婚禮等傳統生命禮俗為題材進行教學	以排灣族收穫祭、祖靈祭題材進行藝術與人文之教學
教學內容	視覺藝術	視覺藝術	視覺藝術
	低年級： 1. 傳統生活文化的認識 2. 傳統器皿圖騰線條繪圖 3. 傳統器皿圖騰鉛筆素描 4. 傳統器皿圖騰著色教學 中年級： 1. 傳統生活文化的認識 2. 傳統工具圖騰線條繪圖 3. 傳統工具圖騰鉛筆素描 4. 傳統工具圖騰彩繪教學 5. 傳統木匙、木梳、木盤、等生活器具製作 高年級： 1. 傳統生活文化的認識 2. 傳統生活情景鉛筆素描 3. 傳統生活情景彩繪教學 4. 傳統生活情景蠟染教學 5. 彩繪學校走廊牆壁 6. 傳統簷桁、壁板、桌椅等生活器具製作。 7. 以多媒材創作傳統生活器具	低年級： 1. 傳統生命禮俗的認識 2. 出生禮器具圖騰線條繪圖 3. 出生禮器具圖騰鉛筆素描 4. 出生禮器具圖騰著色教學 中年級： 1. 傳統生命禮俗的認識 2. 傳統婚禮聘禮線條繪圖 3. 傳統婚禮聘禮鉛筆素描 4. 傳統婚禮聘禮彩繪教學 5. 傳統婚禮聘禮蠟染教學 高年級： 1. 傳統生命禮俗的認識 2. 傳統喪禮情景鉛筆素描 3. 傳統喪禮情景彩繪教學 4. 傳統喪禮情景彩繪教學 5. 彩繪學校走廊牆壁 6. 傳統婚禮器具製作 7. 以多媒材創作傳統婚禮器具	低年級： 1. 傳統祭典文化的認識 2. masae 祭圖騰線條繪圖 3. masae 祭圖騰鉛筆素描 4. masae 祭圖騰著色教學 中年級： 1. 收穫祭典文化的認識 2. 收穫祭典圖騰線條繪圖 3. 收穫祭典圖騰鉛筆素描 4. 收穫祭典圖騰彩繪教學 5. 收穫祭典蠟染教學 高年級： 1. 祖靈祭典文化的認識 2. 祖靈祭典情景鉛筆素描 3. 祖靈祭典彩繪教學 4. 祖靈祭典蠟染教學 5. 彩繪學校走廊牆壁 6. 傳統祭典器具製作。 7. 以多媒材創作傳統祭典器具

教學內容	音樂藝術	音樂藝術	音樂藝術
	低年級： 1. 認識傳統生活童謠文化 2. 傳統生活童謠欣賞教學 3. 傳統生活童謠教唱 4. 傳統生活童謠樂器教學 中年級： 1. 認識傳統生活童謠文化 2. 傳統生活歌謠欣賞教學 3. 傳統生活歌謠教唱 4. 傳統生活歌謠樂器教學 高年級： 1. 認識傳統生活童謠文化 2. 傳統生活歌謠欣賞教學 3. 傳統生活歌謠教唱 4. 傳統生活歌謠樂器教學	低年級： 1. 認識傳統婚禮歌謠文化 2. 傳統婚禮歌謠欣賞教學 3. 傳統婚禮歌謠教唱 4. 傳統婚禮歌謠樂器教學 中年級： 1. 認識傳統婚禮歌謠文化 2. 傳統婚禮歌謠欣賞教學 3. 傳統婚禮歌謠教唱 4. 傳統婚禮歌謠樂器教學 高年級： 1. 認識傳統婚禮歌謠文化 2. 傳統婚禮歌謠欣賞教學 3. 傳統婚禮歌謠教唱 4. 傳統婚禮歌謠樂器教學	低年級： 1. 認識傳統婚禮歌謠文化 2. 傳統婚禮歌謠欣賞教學 3. 傳統婚禮歌謠教唱 4. 傳統婚禮歌謠樂器教學 中年級： 1. 認識傳統婚禮歌謠文化 2. 傳統祭典歌謠欣賞教學 3. 傳統祭典歌謠教唱 4. 傳統祭典歌謠樂器教學 高年級： 1. 認識傳統婚禮歌謠文化 2. 傳統祭典歌謠欣賞教學 3. 傳統祭典歌謠教唱 4. 傳統祭典歌謠樂器教學

時間	2013 年 8 月至 2013 年 11 月	2013 年 12 月至 2014 年 3 月	2014 年 4 月至 2014 年 7 月
主題	山林歲月	生命禮讚	祖靈歸來
主題說明	以文樂村之食、衣、住行、育、樂等傳統生活為題材進行藝術與人文之教學	以排灣族出生禮、成年禮及婚禮等傳統生命禮俗為題材進行教學	以排灣族收穫祭、祖靈祭題材進行藝術與人文之教學
教學內容	表演藝術	表演藝術	表演藝術
	低年級： 1. 傳統生活文化的認識 2. 傳統生活文化繪本製作 3. 傳統生活文化舞台劇教學 中年級： 1. 傳統生活文化的認識 2. 傳統生活文化劇本製作 3. 傳統生活文化舞台劇教學 高年級： 1. 傳統生活文化的認識 2. 傳統生活文化歌舞劇本製作 3. 傳統生活文化歌舞劇教學	低年級： 1. 出生禮文化的認識 2. 出生禮文化繪本製作 3. 出生禮舞台劇教學 中年級： 1. 成年禮文化的認識 2. 成年禮文化劇本製作 3. 成年禮文化舞台劇教學 高年級： 1. 傳統婚禮文化的認識 2. 傳統婚禮文化歌舞劇本製作 3. 傳統婚禮文化歌舞劇教學	低年級： 1. 傳統祭典文化的認識 2. 道路祭文化繪本製作 3. 道路祭舞台劇教學 中年級： 1. 傳統祭典文化的認識 2. 收穫祭文化劇本製作 3. 收穫祭文化舞台劇教學 高年級： 1. 祖靈祭典文化的認識 2. 祖靈祭典文化歌舞劇本製作 3. 祖靈祭典文化歌舞劇教學

九、共同課程

學期	民族教育課程類別	課程名稱
上學期	民族精神	社區踏查館
		拜訪來義鄉原住民文物
	民族制度	部落祭典－ masa’e
	民族生活	山田燒耕
	民族藝術	傳統手工藝
		傳統歌舞
下學期	民族精神	舊文樂部落巡禮
	民族制度	部落祭典－ masalut/maljeveq
	民族生活	傳統狩獵
	民族藝術	傳統手工藝
		傳統歌舞

Camak - Paljailjai 朱志強

現任：

1. 屏東縣來義鄉文樂國小教師
2. 屏東縣原住民族部落大學校務顧問

學歷：

1. 省立屏東師範專科學校畢業（73 年）
2. 國立屏東師範學院初等教育系畢業（94 年）
3. 國立屏東教育大學數理教育研究所畢業（102 年）

服務經歷：

1. 國小教師 28 年
2. 國小主任 5 年
3. 原住民族委員會部落文化學習型組織計畫南區執行長 3 年
4. 屏東縣原住民文教協會總幹事 10 年
5. 屏東縣原住民族部落大學課程推動委員 3 年
6. 屏東縣原住民族部落大學課程審查委員 5 年
7. 屏東縣深耕輔導團鄉土語言小組主任輔導員 3 年
8. 教育部鄉土語言輔導團諮詢教師 3 年
9. 行政院原住民族委員會族語認證口試委員 5 年
10. 全國幼兒園沉浸氏族語教學口試委員暨教學成效評鑑委員 3 年
11. 教育部國民中小學九年一貫課程原住民鄉土語言教科書評鑑委員
12. 十二年國民基本教育語文領域 - 原住民族語文課程綱要研修委員
13. 全國語文競賽國、高中組排灣語演講比賽評審委員

專長：

1. 排灣族語教材編輯及教學研究
2. 排灣族民族教育教材編輯及教學研究
3. 排灣族傳統科學智慧研究

瀕危族語識字運動與復振契機向前行—以賽夏族語爲例

ya’aw kalahae’ kaybaybaw 高清菊

壹、前言

從口說語言成為書寫語言是原住民族文字化的重要歷程。原住民族委員會（以下簡稱原民會）為解決族語與文化傳承的危機，自 2001 年開辦族語能力認證培養族語教師及族語文化傳承人員。通過賽夏族語認證考試者至今只有 46 人，初次考試有 11 人通過，2008 年通過人數最多有 12 人，其餘年度錄取者只有個位數；從 2011 年起就未有人通過族語成人認證或高級以上認證了[1]。通過認證是成為族語老師的必要條件之一，但能說族語的耆老卻無法書寫；能讀族語書寫文字者卻無法理解族語承載的文化底蘊，使賽夏族語瀕危的處境雪上加霜，如何連結二者所需是目前面對的挑戰。社會變遷族語環境的崩解，透過媒材利用書寫系統學習族語、認識文化進而傳承文化已是當務之急。

貳、政府倡導與作為

2001 年教育部推動九年一貫課程於語文領域中納入「本土語言」包含閩南語、客家語及原住民族語等數十幾種語言，成為正式課程。國小學生必須擇一修習，每週至少得修習一節，國中生則可依意願自由選習。原民會亦實施原住民族語言振興六年計畫，包含編纂族語字詞典及發展族語教材、辦理振興人員研習、推動族語家庭化、部落化及社區化、利用傳播媒體及數位科技實施族語教學、辦理族語能力認證及族語教學觀摩、補助族語著作出版，並與教育部會頒「原住民族語言書寫系統」及「原住民族語言標點符號使用原則」等（黃美金，2014）。

原民會依據 2009 年聯合國教科文組織報告及國內語言學者調查，將臺灣原住民族語九個語言列為「嚴重危險」以上之瀕危語言。為了搶救瀕危族語及面臨傳承危險的處境，並提升族語復振成效，自 2012 年開始針對補助經費實施搶救瀕危語言計畫，賽夏族亦參與此項計畫，各地族人自發性地參與計畫的各項工作（楊

1　參見 2012 年原教界 48 期，〈賽夏語的使用現況與搶救方式〉。

趙睿君，2012）。

參、族人的自覺及族群意識的提升

賽夏族瀕危語言的搶救計畫於 2012 年 6 月 17 日在苗栗向天湖揭幕，許多關心賽夏族語復振的族人及朋友前來參與。活動由原民台的賽夏族雙主播貫穿整個流程，在長老 homabos（祭告祖靈）後揭開序幕，並由多位耆老領唱傳統的賽夏歌謠，藉此傳達長輩們的期望。透過宣誓表達積極投入賽夏族語復振的決心，防止語言傳承所面臨的困境，努力傳承賽夏族傳統文化及振興賽夏族語言為終身職志。

maSkan ka ka:i’ 宣誓詞

yako *ya’ aw* SaySiyat Sinrahoe’, ya:o ray ’inaz’ azem pak’es’es ka ka:i’ -- komilwa’is noka SaySiyat ka:i’, kaspengan ’omo:ol ki koma:at kapatawawen, ’am ’okay pawka’ ka ’alnoSaySiyat kapayaka:i’ ka pinolotol no minahael, kan nonak taew’an lomoehloehay ki ’a’iyalahoe: malnoSaySiyat saeboeh, ’alhaehael ray ’asang ’am tatoroe’, komilwa’is, tomil’itol noka SaySiyat kaspengan ki kapayaka:i’ tabin mayhael o mayhael.

我○○○身為賽夏族人，謹以至誠宣誓，積極投入賽夏族語保存與紀錄工作，以阻止語言傳承所面臨的困境，自主推動家庭族語學習及聚會說族語，帶動部落族人共同學習風氣，努力傳承賽夏族傳統文化及振興賽夏族語言為終身職志。

tanihini ka:i’ 謹此誓言

’ma maSkan ka ka:i’ *ya’aw kalahae’ kaybaybaw*. 宣誓人：○○○謹誓

賽夏族搶救計畫涵蓋層面廣，參與人數多，包含新竹、苗栗的原鄉地區及都會地區的賽夏族人，成立跨區域的族語推動小組以督導及訪視各項計畫的執行狀況，亦成立志工小組協助紀錄彙整、訪談、會議等行政事務。透過部落基礎調查，建置部落基本人口資料，針對族人族語使用狀況與態度做問卷調查，以瞭解並掌握各年齡族人之語言能力及對語言的態度。此外，藉由耆老訪談紀錄歷史，內容包含人物生命史、部落遷移史、神話故事、傳統祭典、歌謠、部落重大事件等，並加以分類紀錄。

族語扎根計畫，包含一對二的師徒制學習組，以養成更多賽夏族語老師，南北群也開設族語認證加強班來協助族人的應考技巧、朗讀及應答能力，期望有更

多族人加入傳承族語的行列。學習族語從家庭開始，故族語學習家庭組，希望在家庭場域中親子共學傳承族語並搭配族語老師，帶領與引導熟悉日常用語及溝通語言透過書寫系統冀望恢復族語環境。為提高族語使用機會於家族、鄰里或部落召開會議儘可能使用族語討論，讓族語的使用層面從點線面的方式擴大，有朝一日家家說族語，處處有族語，以達到族語復振效果。

其他積極措施，如在臉書（FaceBook）成立「賽夏族語學校」社團以傳達訊息，至今亦是族人互通訊息的管道之一；召開推動小組與志工小組聯席會以互相瞭解執行情形及解決困難，是目前推動跨縣市計畫的基本成員；編輯日常生活用族語，內容包含居家、問候、環境等以利大家學習有所依據，製作詞彙卡、部落地名標示、大家說族語標語、故事繪本、口袋書及主題式的圖說詞典等免費發放供族人使用。透過訪視，看見大家為傳承族語而努力令人欣慰，每年的族語戲劇競賽亦能積極參與，非關成績好壞，過程中能藉以檢視學習成果才是重點，近年來的表現亦讓賽夏族在舞台上讓大家看見。

此次的搶救計畫興起一波賽夏族人搶救自己族語的運動，也激發部落意識，希望族語在有族人的地方向下扎根，部落是族語的最後堡壘。2014 年第一次實施的四級族語認證考試，族人踴躍參與報考各級認證，除了測試自己的族語能力，有心加入族語教學陣容者亦有十多位參加高級認證考試。長期以來南北族人被畫分在不同的二個縣市，以往除了傳統祭典儀式及禮尚往來雙方才會有所互動，透過計畫雖尚無豐美的成果，卻凝聚了族人的心，大家都在各地為傳承族語及文化而努力。此外，族語課程及文化活動也在各地舉行—新竹五峰、苗栗的南庄及都會區的頭份陸續開辦部落大學的族語課程，自發性的賽夏族語識字運動興起；臺北市、新北市與桃園市等都會區亦辦理活動學習自己的語言與文化，以凝聚旅外族人。以課程的學習方式參與人數雖少；文化活動的形式族語成分不多，但在在都是為了延續族語的生命努力向前行，希望賽夏族語能永遠流傳。

肆、賽夏族語瀕危的現況

賽夏族主要分佈於苗栗縣南庄、獅潭二鄉及新竹縣五峰鄉，依照居住區域分為南北兩群，北群與泰雅族混居，南群周圍族群以客家人為主；根據內政部 2015 年 12 月公佈的統計賽夏族人口數約有 6,483 人，但居住在原鄉的族人只佔 27.3%，族人移居都會區的情形嚴重。在日據時代戶籍登記上，北群註記為生，南群註記為熟，同樣是賽夏族卻有生、熟兩種不同的註記方式。依據五峰鄉資料

（朱逢祿，2004），「今天絕大多數的族人，在家在外很明顯的都以國語、泰雅語為主要的交談工具，約佔 90%（除 65 歲者）」。在家庭成員狀況暨母語學習能力分析調查表亦顯示，完全說其他語的族人有 72%。通常被註記為生，即表示自治或自有政權的原住民族群，對外接觸亦較少，卻因生活領域與泰雅族重疊，又保持相當密切及友好或通婚關係，語言亦隨之轉移至較強勢的泰雅族語了。

一、2006 年瀕危語言及其語音變化—以臺灣的賽夏族語為例

陳淑娟（2006）根據 2003 年聯合國教科文組織（UNESCO）訂定的語言活力評估（Language Vitality Assessment，簡稱 LVA），評估賽夏族語活力的結果為：

1. 語言的世代傳承：賽夏族語大體上只被父母一代以上的人使用（40 歲以上），屬於第三級「明顯危險」。
2. 語言使用者占該語族總人口的比例：賽夏族語只有少數人會說，屬於第二級「嚴重危險」。
3. 語言現存使用場域的趨勢：僅用於高度侷限的場域，表現極少的語言功能，屬於第一級「高度侷限場域」。
4. 對新的語言使用場域與媒體的反應：僅使用於極少數新場域，屬於第一級「接受度極低」。
5. 語言教育與讀寫學習所需的材料：賽夏族語書面資料雖然存在，但只為族中少數人所使用。對其他多數人而言，書面語只具象徵性意義，屬於第二級。
6. 政府機關對語言的態度與政策：政府對弱勢語言沒有明確政策，強勢語言—國語在所有公共場域中佔優勢，屬於第三級「消極同化」。
7. 語族成員對自己語言的態度：僅有某些成員或少數成員支持維護自己的語言，其他成員漠不關心或甚至支持語言流失，介於一、二級之間。
8. 語料文獻典藏的數量與品質：賽夏族語有一些僅能用於語言學研究的文法綱要、字表或文本，沒有字典，有一點錄音的語料，屬於第二級「不完整」。[2]

2　但目前已有賽夏族語線上詞典可供查閱。

表一　賽夏族語的活力評估

因素 / 等級	1. 語言世代傳承	3. 使用者占社群總人口比例	4. 語言現存使用場域的趨勢	5. 對新使用場域及媒體的反應	6. 語言教育與學習讀寫的材料	7. 政府對該語言的態度與政策	8. 社群成員對自己語言的態度	9. 語言相關典藏的數量與品質
5								
4								
3	✓							
2		✓			✓	✓*	✓	✓
1			✓	✓				
0								

備註：六種等級依評估標準區分為 0（瀕危程度最嚴重）到 5（語言安全不虞流失）；* 因素 7 介於 1、2 級之間。

由上表可知賽夏族語使用場域很侷限，很少在新場域使用，會族語的人口比例少，政府及族人對語言保存的態度也不積極，語言相關典藏的數量與品質亦不完整。整體的語言活力很弱。另深度訪談中亦發現族人對自己族語的活力和未來十分悲觀，認為再過一代賽夏族語就會消失了。深度訪談和 LVA 評估結果一致，賽夏族語各因素的評估結果瀕危程度介於一至三級，語言活力很低，若不積極復振，二、三十年後可能瀕臨消失。老人家一旦凋零，族語就會消失，因此從各面向即時記錄、保存、研究都是非常重要的。

二、2012 年搶救原住民族瀕危語言—賽夏族語使用能力調查

依據賽夏族搶救計畫調查（高清菊，2012），針對 1003 位族人所做的語言能力自我評量調查結果，從完全不會（1 分）到非常會（5 分）給分，賽夏族語的能力自評平均分數為 2.8 分，顯示其「嚴重危險」程度。其中有 41% 表示不會族語，會族語者有 30%，另 29% 表示族語普通。此外，有 70% 的族人表示不會「讀懂用原住民族語書寫的文句」與「用原住民族語書寫詞彙及短句」，族語書寫符號系統的學習，實是刻不容緩。

調查結果也顯示，能「聽懂」賽夏族日常問候用語、氏族的名稱、介紹親友及其稱謂；能「說出」自己的族語名字、家族姓氏及祖居地、能用簡單的族語問

候家人、能自己用族語介紹親友及其稱謂及能說出各氏族的名稱等達「普通以上」程度。大部分的項目皆在「不會」的程度之下，例如能「聽出」別人的族語名字、家族姓氏及祖居地、數數字、年齡、時間、唱出族語的歌曲、介紹食物及日常用品；能「說出」常見的動植物、用族語來數數字 1-10,20-100,100 以上及年齡、時間、講述神話故事、能唱出族語的歌曲；而只有 15%/ 的人能「讀懂」族語書寫的文句；用原住民族語「書寫」詞彙及短句。再再呈現族語的瀕危情形，搶救族語啟動識字運動刻不容緩。

三、2014 年原住民族委員會原住民族語言調查研究

此語言調查研究為瞭解臺灣原住民族語不同世代之族語傳承、族語能力、語言使用狀況，以掌握語言活力及針對語言流失的程度，採取有效的振興方法。根據原住民戶籍人口資料，透過分層抽樣法，以戶為抽樣單位分層集群抽樣，完成賽夏族語共有 1,143 人的訪問。

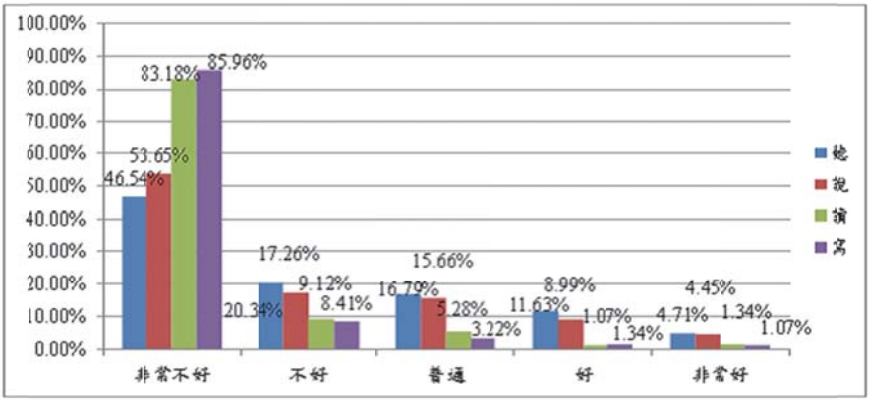
賽夏族語的調查結果在排除未填答的受訪者後，有 31.9% 的受訪者會在平日使用族語，其中以 61 歲以上的比例最高（81.8%）、10 歲以下最低（13.9%），代表年齡愈高，族語使用比例也愈高；不同居住地區的族語使用比例差異大，傳統地區的族語使用人數比例為 24.1%，一般地區為 7.8%；在父母教導子女部份，傳統地區父母曾教小孩族語的比例（30.7%）高於一般地區（14.7%），代表族語傳承工作在一般地區更為艱辛。在族語能力方面，多數族人對自己族語能力的評價較為保守，有 46%-86% 自評「非常不好」，而族語符號書寫能力又低於聽、說能力，僅約 2%-19% 自評為「好」。

整體而言，受訪者認為自己在「讀」的能力和「寫」的能力最不好，「聽」的能力和「說」的能力相對較好，但女性受訪者自評族語「寫」的能力優於男性受訪者，其中有超過半數的受訪者認為他們在族語能力上較弱。

在客觀的族語能力測驗部份，聽、說、讀、寫平均得分各為 5.16、3.79、3.47、2.00（最高分皆為 6 分），除了寫之外，傳統區得分均高於一般區，達到中等以上程度。

不同教育程度在四種不同能力的得分達顯著差異。在聽力的部分，得分最高的三種教育程度為：未曾就學、五專與國中；在口說的部分，得分最高的四種教育程度為：未曾就學、國小或以下、高中職與五專；在閱讀的部分，得分最高的三種教育程度為：專科、未曾就學與國小或以下；在書寫的部分，得分最高的教

育程度研究所，其他教育程度得分明顯偏低。以不同性別比較，在閱讀能力和口說能力的得分，女性得分皆高於男性，達顯著差異。



賽夏族語受訪者整體自評能力分布圖

調查發現國語、閩南語取代族語的溝通功能，語言活力面臨流失；族語傳承也出現區域化與年齡化的差異現象，一般區語言流失的嚴重性遠高於傳統區。隨著世代的變化，語言流失的情況也愈顯嚴重，雖然語言逐漸流失，然族人對於族語的態度還是抱持著正向積極，可見族語推動仍為可行。透過調查瞭解族語使用場域以家庭、傳統祭儀活動、族人聚會為最高，故建議未來推行族語活動可將這些地點作為重點發展區，進而擴散至其他場域。以家庭為根基，並以不同區域別、年齡層推展適當的配套措施，以符應不同族人的需求，再配合學校教育以及族語進修機制，原住民族語言的復振，絕非遙不可期的艱辛路程。

從 2004 年及 2006 年的語言調查資料顯示，賽夏族語漸漸流失；歷經政府政策與族人的努力，我們發現 2012 年及 2014 年的語言調查，族語似有復甦的情形。調查發現政府的積極介入挹注相關經費或族人自覺族語意識的提起是左右族語活力的關鍵因素之一。此外，族人為生活離開部落移居他鄉，但原鄉仍是保留族語的基地，惟有族人自覺、族語意識覺醒才是族語復振的機會，才能兼顧族語文化傳承與生活生計。

伍、任務與情感導向的族語學習展契機

每二年一次的 paSta’ay 是賽夏族最重要的祭典之一，每到祭期開始允許練唱時，族人皆不約而同自發性的在空閒之餘練習祭歌。2016 年適逢十年大祭，部落

大學東河教室申請 paSta’ay 祭歌祭儀教學班，吸引來自各地動機頗高的學員，希望透過學習 paSta’ay 祭歌，認識賽夏族文化，進而傳承文化。以往的口傳教學已無法滿足目前仰賴書面資料的學習需求，因此利用族語書寫系統記錄下來的祭歌是重要學習管道，而且學習者有高度的情感動機，希望能有效學習祭歌。學習的歷程除能聽懂、複誦、能自學、會唸、會背誦等，祭歌無疑是最好的文本教材。其他亦可用族裡的歲時祭儀，從禱詞的學習、記錄、自學等都是很好的學習媒材。

因族人移居或與他族接觸，使族語環境已不復以往，透過教材學習族語或閱讀文本瞭解文化已是普遍的情形，族語文字化後閱讀顯得更為重要。要能閱讀族語，需先學會書寫符號「認識族語書寫文字」加上「理解」才能有效振興族語。

以拼音文字為主的文獻中，閱讀歷程或發展，聲韻覺識的能力是重要因子。即能夠感知以及操弄一連串口語語音表徵的能力（McBride-Chang, 2004）。從環境中聲音的聆聽開始，進而注意到語言，對語言中完整的句子進行以字為單位的切割；然後對字做以音節為單位的切割；最後，以音素為單位，進行字中音素的配對、移除、切割、合併替換等操弄活動，如果能進行音素的操弄，表示已具有聲韻覺識的能力。聲韻覺識的功能在有效幫助學習者進行閱讀解碼和拼字，因此音素的操弄必須與字母對應，才具有意義；故聲韻覺識教學必須包括字母和文字。而且為了達到識字自動化，聲韻覺識必須過度的學習，當減少識字的認知負荷量時，才可能順利的進行閱讀理解。

以原民會編纂的原住民族語「字母篇」為例，先教母音，利用母音可發出聲音且數量不多的特性，讓學習者獲得學習成就感；再引導至認識子音，以子音加母音的方式加乘即可發出各種組合音節。由易到難、從個別到整體、從小單位到大單位的學習原則反覆練習。學習者看到書寫系統能快速唸出族語拼音，才能閱讀族語文本，透過族語文本，才能認識族群文化、風俗習慣及祖先的智慧，脫離族語文盲。

陸、未來展望

以族人自發性的「識字運動」才能落實推廣族語書寫，部落意識的覺醒及積極的主動學習是族語復振的必要條件。透過各種歲時祭儀說族語的機會記錄族語、學習族語，積極面對失語的中生代父母，才能營造族語家庭。利用已知的英語字母轉化到族語書寫及發音，透過「我手寫我口」大家都是最佳的文化記錄者，時時做田調、記錄，書寫族語更能得心應手。家庭是族語最後的堡壘，族語振興也

須從家庭開始才有機會。試著在家說族語，從起床到睡覺，生活大小事都要用族語，再將家中的設備貼上書寫成族語詞彙，每天使用及接觸時就看一看、唸一唸，必定會漸漸熟悉自己的語言。從單詞到短句、短文；從溝通到禱詞（babalong）族語無所不在，未來將是通往祖靈懷抱的密碼。族語「用」就對了！

圖 1　簽誓約

圖 2　推動小組暨志工會議 1

圖 3　師徒制 2

圖 4　向天湖學歌

圖 5　自編教材

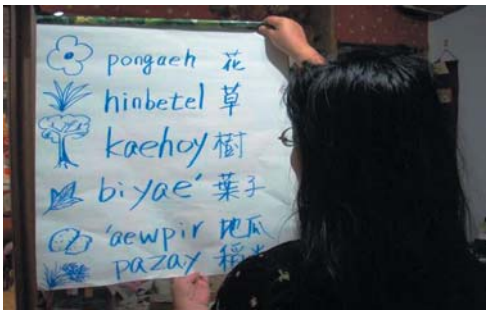


圖 6　師徒制自製教材 3

參考文獻

朱逢祿。2004。《賽夏族 paSta'ay ka patol 祭歌祭儀資料》，新竹：新竹縣五峰鄉賽夏族文化藝術協會

朱黛華。2015。〈透過調查淺談賽夏族語的活力〉。《原教界第 63 期》。臺北：政大原住民族語教文中心。54-57。

原住民族委員會。2014。「原住民族語言調查研究三年實施計畫—第 3 期實施計畫」第 2 期成果報告。臺北市：臺灣師範大學

高清菊。2012。〈賽夏族語的使用現況與搶救方式〉。《原教界第 48 期》。臺北：政大原住民族語教文中心。30-33。

高清菊。2012。101 年度搶救原住民族瀕危語言實施計畫 -- 賽夏族語執行計畫成果簡報。

陳淑娟。2006。〈瀕危語言及其語音變化—以臺灣的賽夏族語為例〉。《國立新竹教育大學語文學報》13:53-69。

黃美金。2014。〈臺灣原住民族語復振工作之回顧與展望〉。《臺灣語文研究》9.2，臺北：臺灣語文學會。頁 67-88。

楊趙睿君。2012。〈原民會搶救原住民族瀕危語言計畫的規劃與執行〉。《原教界第 48 期》。臺北：政大原住民族語教文中心。18-21。

McBride-Chang, C. (2004). Children's Literacy Development (Texts in Developmental Psychology Series). London: Edward Arnold/Oxford Press.

ya' aw kalahae' kaybaybaw 高清菊

賽夏族人，現任苗栗縣東河國小校長

曾執行賽夏族瀕危語言搶救計畫、擔任賽夏族語字詞典編纂協同主持人及原住民族語言能力認證試務 & 命題委員等多項族語推動工作。

語言是文化的承載工具，族語真實地反映了生活習慣與價值，若想了解文化就必須從語言著手。長期投身族語工作，即是期待從族語的脈絡中找到文化的意涵，而透過書寫語言讓文化永流傳。

起死回生之術—搶救極度瀕危拉阿魯哇族語言

Pali ʼianguana 郭基鼎

壹、前言

依聯合國教科文組織 2009 年報告及國內語言學者所調查，拉阿魯哇族語言已列在臺灣原住民族語中的 9 種瀕危語言當中，更列屬 5 種「極度危險」的族語之一。綜觀歷史變遷與族群遷移，拉阿魯哇族的傳統生活領域遷入大量布農族、漢族，使得原有文化受強勢文化影響，語言、生活習慣、傳統文化呈現布農化及漢化現象。如此珍貴的古老族群與文化，面臨生存凋零之危機，亟需協助重新建構與復振，等待走出文化迷霧之中，更待文化復甦曙光乍現。

語言承載著文化，瀕臨語言死亡之態的拉阿魯哇語，若不持續復振，其文化亦將面臨消失。自 2007 年始，高雄市拉阿魯哇文教協進會（前身為高雄縣鄒族宗親會）申請一系列的族語搶救計畫，社區語言巢、族語認證班、圖解式族語辭典；2012 到 2014 年賡續辦理「搶救原住民族瀕危語言計畫」，計畫內容包括，「搶救語言保存與發展推動小組」、「耆老口述紀錄」、「推動師徒制族語學習」、「族語學習家庭」、「部落基礎資料調查與建置」、「辦理專門語言人才養成計畫」等多元計畫；2013 到 2014 年增加暑期部落學校、年度成果展計畫，已經喚起族人對於族語失去的危機感。

綜觀上述復振方式，其獨樹一格之處，乃將原有官方「師徒制族語學習」的方案改為「專門語言人才養成計畫」，並取得原民會同意並連續執行三年（實際約一年半）。拉阿魯哇語的困頓狀況為何？又何以提出自身需求之計畫？讓此等瀕危語言發展一套屬於自身的搶救語言模式，透出一道復振曙光，此背景值得深入探討。

一、拉阿魯哇族語言使用現況

拉阿魯哇族 2014 年 6 月 26 日正式正名為單一族群，族裔總人口數不及 500 人，桃源區約 260 人、那瑪夏區約 150 人。自日據時期開始，桃源區即以布農族裔居多數，目前約占桃源區總人口數約八成強，拉阿魯哇族僅占 5.5% 左右。依桃源區戶政資料的分析，桃源區拉阿魯哇族人約有 64% 聚居於高中里，即使如此，

高中里的族人卻僅占該里總人口數的 22% 而已。近 50 年間，布農族的人口成長率為拉阿魯哇族的 3 倍，兩者的人口比例從 11:1 擴大至 15:1。拉阿魯哇族實屬少數原住民族中的少數。拉阿魯哇語言夾雜於兩大強勢漢語與布農語之其中，壓縮了使用空間與機會。

原住民族委員會曾於 2012 年 4 月採分層抽樣法，以戶為抽樣單位進行 254 人分層級群抽樣調查拉阿魯哇語，其訪談變項資料包含性別、年齡層、教育程度及職業等四項目，多面向歸納分析拉阿魯哇族不同世代族語傳承、族語能力及語言使用狀況等，透過深入瞭解族語活力、語言流失的程度，呈現當前族語困境，以供未來語言復振政策之調整。

（一）族語使用人數

調查結果顯示，現僅剩 27 人在使用族語。性別而言，女性（15 人）高於男性（12 人）；年齡層使用者，61 歲以上者最高，佔 47.6%。51 歲以下三個層級，皆低於 20%，而 21 歲以下則低於 10%。由數據可看出族語世代交替不足，僅剩年長者使用族語，年齡層越低使用率越低，可見瀕危狀況嚴重，乃政府與族人之警訊，須提出更有效的搶救語言政策，否則拉語亟可能在本世紀消失。

（二）族語使用概況

日常使用語言中，僅 10.6% 人數會使用族語，96.1% 以國語為主，41.3% 則以布農語為常用語言。數據凸顯拉阿魯哇人漢化、布農化嚴重，日常使用族語頻率極度偏低。而語言使用深度僅限「日常食衣住行話題」，少以族語談論「社會事務問題」，突顯族人族語能力薄弱，無法以族語暢所欲言。

（三）族語傳承狀況

使用拉語的對象，50% 最主要的族語交談者為「親戚」，對於自身家庭內的成員反而族語使用率偏低。親子間族語傳承狀況，雖 44.6% 的父母曾教導子女族語，但從數據顯示，父母輩族語能力偏低，所能傳承語言甚少，枉談子女能說媽媽或爸爸的話。家庭應是族語延續的最佳場域，拉阿魯哇族家庭中面對成員難以族語啟齒，使得語言無法順利傳承，為亟待突破之處。

（四）族語使用態度

對於族語使用之態度，受訪者 75.5% 抱以「親切」之觀點，另 20% 認為「有學問」之感受，但僅 11.7% 認為族語是「容易學習」，雖對族語親切度高，卻似乎無法降低族語難以學習的觀念。在族語的用途上，92.4% 族人回答有助於「瞭解族群文化」，但與「就業」關係最低。就使用態度之調查，族人與族語兩者相

敬如賓，尚無法緊密結合。惟在民族意識上，90% 表達出「已會說自己的母語為榮」及「以原住民族為榮」，對於族群與族語有著高度認同感。因此，強化民族意識與認同，創造語言價值，族語復振之機會仍有希望。

（五）族語能力分析

在「問卷自我評量」、「客觀測驗評量」之族語調查顯示，對於聽、說、讀、寫之能力，55.1% 到 75.1% 自評為「非常不好」，尤其自認在「閱讀」與「書寫」能力不佳，而「聽力」、「口說」能力稍有自信，這與族語能力作答的對照結果相符應。在 61 歲以上者，「聽」、「說」其得分可評為「優良」，而其它年齡層，大致而言在聽力得分還是比較高的，但整體上書寫能力偏低，均分為 0.02，呈現出多數人缺乏基礎的書寫能力，如此狀況亦反映於「閱讀」能力上。

綜言之，「聽、說」能力尚可，此代表族語在日常上仍是有使用的機會，惟在劣勢的「書寫」部分能力不足，將不利於瀕危拉阿魯哇語的保存工作。此間接說明，歷年開發的族語教材並無有效推展於社區與學校，所以長期推動原住民語言政策之相關機關應該盡速找出解決之道，避免投入更多經費卻徒勞無功。

二、拉阿魯哇語嚴重流失的原因、現象與分析

從「族語使用人數」、「族語使用概況」、「族語傳承狀況」、「族語能力分析」四項調查來看，拉阿魯哇語的確流失嚴重，實屬極瀕危語言。而「族語使用態度」呈現高度正向是唯一的小確幸，應與近年來推動一系列正名運動成功有關，燃起復振族語的意識火苗。但，為何語言如此瀕危且快速流失？布農族通婚與獨尊國語政策是主因。

（一）布農族為相對強勢之民族：

目前拉阿魯哇族分布區域中，相差布農族人口 15 倍之多；近 50 年間，拉阿魯哇族裔的婚嫁對象屬同族裔者，從四成驟降為一成。拉阿魯哇族裔與布農族通婚後，幾乎全部改用布農語，致使拉語的傳承中斷主因之一。目前雖仍有具拉語溝通能力者，但在布農族人口占多數的環境下，壓抑拉語的使用場域，使得語言使用空間不再。

（二）長期單一國語政策的影響：

自 1946 年始，國語推行委員會、山地施政要點、山地人民生活改進運動辦法、國民學校加強國語教育辦法、促進山地行政建設計畫大綱、中等學校獎懲辦法、國語推行小組、國民學校課程標準……如火如荼地進行「一律使用國語」政策，

是扼殺拉語的嚴重主因。利用公務、教育體系、媒體傳播，「有系統」且「有效」、「成功」地壓抑了原住民族的發展，扼殺其拉阿魯哇語言的生存空間。

探詢族人對於族語復振的認知，除了認為族語代表文化傳承的重要因子之外，部分族人對於自己族語的處境普遍有弱勢（自卑）、缺乏自信、無學習管道的反映，約莫有以下三種負面現象：

現象一、部分族人認為拉阿魯哇語屬於弱勢語言，已無實質功能，逐漸衍生放棄使用或傳承的情緒。

現象二、拉阿魯哇族裔的父母親其族語能力普遍不佳，因為久未使用族語交談，逐漸弱化了對族語之認同，子女對族語之認同亦同樣受到影響。

現象三、目前部落社區內並沒有足夠接觸拉阿魯哇語日常會話的環境和管道。拉阿魯哇族因位處少數的劣勢，不但失去了社區使用的場域，亦無法在學校傳授。

如何消弭族人對於使用族語的自卑感，解決缺乏自信的障礙，並增加使用族語的場域，已成為復振拉阿魯哇語的重要課題。因此必須盡速且積極地找出有效復振語言的策略，突破社區與學校之困境。

三、有效的復振瀕危語言方式

就當前瀕危族語的復振方式分析拉阿魯哇語之未來，英國有關語言復振的暢銷書《Saving Languages》（Grenoble & Lindsay,2006:51-68）以及行政院原住民族委員會委外案《原住民語言復振與社區模式》（張學謙，2006:9-12）的結案報告，已提出 7 種語言復振模式。就此等復振模式，拉阿魯哇語採用了其中 3 種重要模式進行復振，已有成效。

（一）社區首推師徒制 - 語言人培育方案：

師徒制指是當族語喪失活力，僅剩非常少數高齡族人具有族語能力時，所採行的復振作為。原民會計畫之師徒制度規定師徒制每一組師徒執行每週至少傳授 3 次，每次 2 小時，時程為 8 個月，最高補助 2 萬 6,000 元整計；族語傳承師津貼，以每月 2,000 元計，族語學習徒弟學習紀錄彙整費 5,000 元計，不符本族需求。故，由本族另提語言人培育方案（以下簡稱師徒制），政府對於授課的「師傅」以及學習的「徒弟」均提供生活津貼（日計 1,000 元），由師傅以一對一，或一對二的傳授方式，定期每天密集地完全使用族語，藉以培養得以傳承族語的人才及族語教師。綜觀拉阿魯哇語的現況，能夠使用拉阿魯哇語且足以擔任「師傅」的耆老屈指可數，目前看來是唯一可以執行而且必須緊急啟動的復振模式。

美國一支印第安 Karuk 族在成立第一個師徒制小組之後，學者 Hinton 觀察之後即在《Flutes of Fire: Essays on California Indian Language》書裡描述：

> 這個計畫強調教導有高度學習動機的年輕人……讓他們可以幾個月不工作……在完全族語的環境下，估計大約三至四個月的時間就能大大的提升族語流利的程度……。

目前拉阿魯哇族只剩下極少數的耆老會講族語。這個族語是臺灣甚至是世界的文化資產，如果再不設法讓少數耆老把族語傳承下去，這世紀將眼睜睜地目睹拉阿魯哇語消失，此等是文化資產滅絕大浩劫。當前政府應盡速規劃辦理可行性高之師徒制，給予法令及政策彈性辦理空間，讓人員及經費能充份運用，才能有效推展。

而現行拉阿魯哇語師徒制授課方式，是以游仁貴[1]老師為師傅，挑選有意願 2-3 人，採日薪方式進行，創造學習語言之價值，培養更多的族語教師人才。此方案訂定了具體目標及欲培養之基本能力，讓計畫有明確的方向遵循與考核之依據。

希望達成之具體目標為：

（1）族語能力養成
（2）耆老生命史訪談
（3）各家族譜建立
（4）社區說族語生活廊道的布置與建立
（5）籌備說族語之部落會議
（6）傳統聖貝祭典學習
（7）傳統歌謠學習
（8）通過族語認證與 36 小時研習
（9）未來成為族語教學教師

參與徒弟必須培養出必備之能力：

（1）羅馬字母聽、說、讀、寫的能力
（2）現行拉阿魯哇九階教材教學能力
（3）拉阿魯哇字典之字根、字條、語句能力
（4）認識祭典文化族與詮釋能力

1 游仁貴 Amahlu sarapuana，精通拉阿魯哇語，唯一族語教材編輯教師及認證考試命題委員，著有圖解式族語小辭典、拉阿魯哇語辭典等典藏語言書目，是當前最重要的語言工作者。

（5）閱讀族語文章能力
（6）族語會議主持能力
（7）古調教學能力
（8）童謠教唱及創新能力
（9）參加族語演講比賽之能力
（10）發表族語文章之能力

但拉阿魯哇語是臺灣數個瀕危語言之中，整體復振環境最差的一支。從地理位置、人口分布與人數、社會結構等，皆處於不利狀況，語言保存岌岌可危。因此，其復振方案需結合以下方式進行：

1. 語言空間營造：

族語即母語，家庭是學習母語的最佳環境，因此將僅存教授級的族語教師 - 游仁貴老師之家屋規劃為學習場域能讓教師在熟悉且自然的空間充分發揮教與學之效果；另外，游仁貴老師家屋二樓設有傳統器具及工藝品展示，可提供教學及製作課程，因此融合靜態及動態文化課程更能培育出具完整傳統智慧及文化精髓的語言種籽教師。

2. 語言師資課程設計：

族語師資教學的課程設計是臺灣原住民語當前困境，試規劃以國小九年一貫的領域學習為架構，設計出以語文、數學、社會、自然、綜合課程、藝術與人文等全族語式的教學領域來設計每週或每日的學習課程；再結合九階族語教材，建構拉阿魯哇語言種仔教師的系統培育課程。

3. 語言教學實習：

整合高雄市拉阿魯哇文教協進會及桃源區興中國小歷年皆有申請族語學習家庭、語言巢計畫、興中國小及桃源國中小的本土語課程，利用游仁貴老師授課時間來培訓語言種仔教師（擔任輔助教學教師），經由這三項計畫課程聘任語言種籽教師進行教學，使其教學相長。

4. 影像紀錄

透過影像紀錄是為了解師徒制的教學歷程，一方面可以採集教學影像提供檢核；另一方面，可以了解師父教學法是否得宜及學生的學習反應是否良好，讓教學可以及時修正，避免惡性循環。此外，也提供未來教學方案的檢討與改進。

5. 師徒制之評鑑

評鑑方式是計畫成功與否的關鍵。前者影像紀錄、期中聽說讀寫測驗、及族

語教學實習課程乃是形成性評量；通過成人族語認證並取得 36 小時研習證書成為正式族語教師乃總結性評量。關注整個教與學歷程，並不定期召開檢討會議，時時省思，才是成功培育之法門。

2012 到 2014 年期間（扣除每半年申請期程，實際不足 2 年），師徒制已培養出四位中級認證高分通過的徒弟及一位高級認證通過的徒弟，而以師徒制為核心運作的周邊計畫如族語學習家庭、專職人員、夏日部落學校等，也成效豐碩。這些參與以上活動之族人踴躍報考 2014 到 2015 年的辦理之族語認證，幾乎全數通過，大幅改善過去幾年無人參加族語的窘境；此外，興中國小 2015 年開始推行參與族語初級認證，強調此乃是國小階段的重要學習成效指標。更慶幸地，因為師徒制推行，培養出一位族語教保員，使得興中國小有機會開辦另一個有效復振族語的計畫 - 沉浸式族語幼兒園。

(二) 學校辦理完全沉浸式課程：

學校推動完全使用族語教學課程，最有名的案例即為紐西蘭毛利語的語言巢模式，此為公認的最佳方法，但是地方社區需要有足夠的族語說話者，包括各級學校的老師，甚至是托兒所、安親班的照護者，均具有族語能力，才有可能營造沉浸的環境。拉阿魯哇族主要聚居的高中里部落，而唯一學習場域是興中國小，一直以來肩負拉語復振之使命，但國小端受限於正式課程之束縛，無法推動全族語教學，甚難滿足沉浸式課程條件；惟在附屬幼兒園端，得以主題式教學進行沉浸式課程。

自民國 103 學年度申請試辦沉浸式課程，一方面幼童的族語能力大幅提升；另一方面，成效擴散影響致家庭，使得家長感受族語傳承的重要性。如此有效的族語復振方案，關鍵除了師徒制所產出的徒弟成為教保員之外，以族語為核心結合在地生活經驗的發展的主題課程及參與教師群，有效運作的歷程，乃成功關鍵因素。

表一　民國 103 學年度興中國小沉浸式幼兒園族語單字前、後測情形

族語檢測	103學年度上學期	103學年度下學期
預計單字量	50	150
教學單字量	100	200以上
施測次數	2	2
幼兒族語能力情形/通過	32%	73%
幼兒族語能力情形/不通過	59%	21%

1. 教師群

實施沉浸式教學，教師是重要的角色，必須在不利的環境中創造出族語使用的空間。不利的因素分別是課程、教師本身、家庭、布農族、中文等，首先課程必須翻轉，將過去的主題教學內容全部更新，回到拉阿魯哇文化背景，重新構思發展的內容。如此的轉變，不免與自身族群背景有所衝突，教師群中有二位非原住民幼兒園教師及一位拉阿魯阿哇族教保員組成，幼兒園教師要先解構自己才能重新操作教學，這是一大挑戰。再來，拉阿魯哇幼童比例偏低，使得教師必須與多數非族裔家長充分溝通，產生多元語言學習的正向價值觀。最後，要抵抗大環境獨尊國語的困境，才能讓拉語有生存的空間。可以看見的是，因需克服以上困境，使得教師群解構自己，一起與幼童學習，師生共學的結果讓拉阿魯哇語沉浸式教學有重大成效。期間，不只是學生沉浸連非族裔的教師也沉浸其中，其中一位老師更通過拉阿魯哇語中級認證，實屬有效復振語言之典範。

2. 課程發展

興中附幼以部落生活經驗出發，強調口說族語能力，以此建構三年的的沉浸式族語課程發展；過去，雖然族語教學有採每週一節分科的教學模式，轉變為現在的族語融入主題課程模式。拉阿魯哇語，從失語到會說愛唱，顯示出幼童對在地文化認同已經萌芽。

表二　沉浸式幼兒園主題架構

主題名稱	初探拉阿魯哇	傳唱拉阿魯哇	戲說拉阿魯哇
焦點活動	◆ Hlicavucavu（美食） ◆ 部落地圖 ◆ 滾動 vatu'u ◆ 圖騰繪製 ◆ 夢想部落	◆ 傳說故事 ◆ 小書製作 ◆ show 族服 ◆ 編織手環 ◆ 祖孫傳唱	◆ 文物館參訪 ◆ Papu'u 說古 ◆ 劇本創作 ◆ 戲劇展演 ◆ 參與 Miatungusu
關鍵能力	◆ 聰明寶貝→解決問題 ◆ 勤勞寶貝→動手操作 ◆ 平安寶貝→自我保護 ◆ 守護寶貝→關懷合作	◆ 狩獵寶貝→自信展現 ◆ 食物寶貝→感恩的心 ◆ 驅懶寶貝→情緒調解 ◆ 健康寶貝→健康身心	◆ 勇猛寶貝→肢體動作 ◆ 狀元寶貝→表達溝通 ◆ 驅魔寶貝→品格培養 ◆ 風雨寶貝→尊重欣賞
經驗統整			

課程發展歷程中，以幼童自己為起點，連結名字由來、身體、個性與喜好，並進一步延伸至家庭，這是認識自已與周遭環境、認同族群之開始。此外，師生另以聖貝祭典為另一核心主題，連結傳統社會文化的部落型態、政治、經濟、宗教、工藝及物質文化等層面，將族群的知識體系加以內化，並結合大量的族語教學，讓語言與文化緊密連結，強化了兩者的學習與傳承。

興中附幼至今仍持續發展屬於拉阿魯哇族的在地化主題課程，努力開創自己的教學模式。參與的老師與行政人員，深信教學活動中不能僅把族語單純的當作一種語言來教，而是要兼顧族群認同及族群文化兩個面向，除了提升幼兒族語能力，更有助於其文化認知、自信心及一般學科認知能力，拉阿魯哇沉浸式族語幼兒園確實產生了莫大的語言復振成效，亦大大的呼應文化回應教學之理念。

圖 1　師生創新主題教學心智圖

四、小結

1987 年解除戒嚴後，有關教育改革及本土化的理念漸受到重視。1991 年對於原住民文化教育開始採取教育行動，進行一系列鄉土課程發展。1993 年將鄉土教育納入正規教育之中，自 1996 年開始實施，原住民學校每週至多安排二節的文化課程。1996 年推動教育優先區計畫，其中「發展原住民文化特色與設備」項目，開發各地原住民族的文化，並且形成學校的特色課程。2001 年九年一貫課程後，強調學校課程自主，建立學校本位課程，社區文化融入在地學校課程成為各校發展的特色。

從原住民族教育發展脈絡，可窺探原住民民族教育課程的呈現正向發展之歷程。但以成效反觀之，雖然政府推動許多民族教育相關政策，藉由教育體制欲提升原住民族學童對於自身文化的了解與重視。不可諱言，在主流社會下，推展少數民族之文化，仍舊困難頻仍，而原住民族言仍是日漸瀕危。

縱觀歷史，社會愈多元，臺灣的民族教育發展愈正向、興盛。但僅從語言的的角度來看，根據聯合國教科文組織報告指出，世界 6,000 種語言中，約 2,500 種瀕臨危機的語言，臺灣現今 16 個原住民族群的語言，列為瀕危語言者計有 9 種，

即列「極度危險」之撒奇萊雅語、噶瑪蘭語、邵語、拉阿魯哇語、卡那卡那富語等 5 種，可見復振政策雖不斷推陳出新，但成效其實不彰。

近年，政府採用國外多種復振模式，期盼搶救瀕危語言。關注拉阿魯哇族，從「族語使用人數」、「族語使用概況」、「族語傳承狀況」、「族語能力分析」四項調查分析，數據呈現低迷。歷年推動各種復振模式，大多屬於點滴式、餵養型計畫經費，學習授課不夠綿長連續，容易中斷，成效不大；近年推動的族語自主學習家庭，在拉阿魯哇族僅不到 10 人能流利說族語的困境，且成年人幾乎無法使用族語下，也難以推展。筆者個人認為，應確認「永續性、連續性」的政策理念為主軸，唯有二種模式可運作，以師徒制方式，長期培育能聽、說、讀、寫之語言人才，採 1 育 2，成功後，2 育 4，再續以擴大，日漸增多族語人才，方能恢復族語活力；另一，則推展沉浸式族語幼兒園，透過學前教育，可突破國民教育之限制，以較自由的課程，大量融入族群文化內涵，讓幼童能在沉浸式環境自然而然習得拉阿魯哇語，達到「說族語、講文化、形認同、續族群」的具體目標。總而言之，個人深信師徒制方式與沉浸式族語幼兒園二者是當前挽救各原住民族瀕危語言，減緩族語流失，最有效的模式組合。

圖 2　文化建構師生共學

圖 3　師徒制

圖 4　族語教保員傳文化說族語

圖 5　親近耆老 _ 操作文化

參考文獻：

行政院原住民族委員會（2008）。臺灣原住民族教育新思維專輯。臺北：行政院原住民族委員會。

行政院原住民族委員會（2016）。原住民族語言調查研究三年實施計畫。第 1 期調查研究報告摘要。臺北：行政院原住民族委員會。

邱英哲（2010）。〈語言流失與復振：以高中村 Hla'alua 人為例〉。《原住民族語言發展 - 理論與實務論文集》。行政院原住民族委員會。

周水珍（2007）。原住民民族教育課程政策相關問題之探討。發表於 2007 年臺灣。

周水珍（2008）。原住民族小學民族教育課程方案研究。臺北：五南。

政大原住民族語言教育文化研究中心（2005）。原住民族教育國際學術研討會論文集。臺北：政大原住民族語言教育文化研究中心。

張學謙（2006）。原住民語言復振與社區模式。行政院原住民族委員會委外案結案報告臺北：行政院原住民族委員會。

張學謙（2007）。重新點燃族語火種：師徒制與原住民語言復振。刊於原住民族語言發展論叢－理論與實務，張學謙等編輯，頁 201-212。

張學謙（2008）全母語幼稚園與語言復振。幼教師培生暨幼稚園現職教師幼兒母語文學學術研討與教學規摩會論文集，樹德科技大學師員培育中心主編，頁 121-132。

陳枝烈（1997）。臺灣原住民教育。臺北：師大書苑。

黃政傑（2000）。課程設計。臺北：漢文。

Hinton, Leanne (1994)。 Flutes of Fire：Essays on California Indian Language. Berkeley, CA: Heyday Books.

Pali ʼianguana 郭基鼎

拉阿魯哇族，高雄市桃源區高中部落人，屬 Hla' alua 族四社群中之 Vilanganu 社群，1979 年生。新竹師範學院、臺東大學南島文化研究所畢業，現就讀高雄師範大學教育學系博士班。現任高雄市桃源區興中國小校長及高雄市拉阿魯哇文教協進會總幹事，致力於創新研發國小族語教材、語言復振及認證推廣工作，並參與編輯《Hla' alua 圖解式族語小辭典》，數位典藏本族語言。

從平和部落托育班到泰武國小的排灣沉浸式族語幼兒園經驗

Gincu.Kuvangasan 耿茱 . 谷法岸散（潘秀美）

壹、前言

「一種語言只要不使用它，只需短短的一個世代便消失；但語言的復振卻要花上三個世代」。我們要傳承 vuvu 在這一片土地上所留下來的知識與文化，我們不需要虛擬的文化和圖騰，「語言」是生命的血液，他不能停止要持續流動，會流動的血液才是構成生命與文化的基石。

從事幼教工作已有 25 個年頭，從平地到部落，有許多的記憶，許多的感動。更有對生命的看見與省思，於是，我們學會找路，找到一條最貼近自己，也最接近部落生命源起的幼兒照顧。

貳、2008 年，我決定回到部落，複製「主題教學模式」階段

在記憶裡，我看見自己在 2008 年，頂著夜裡的寒風，就為了與平和部落托育班的老師們，討論如何把照顧工作做的更好，認識何謂「主題教學」、主題網的設計、建構自己的概念網，學會由孩子的互動中延伸活動。語文區、美勞區、娃娃區、益智區在大家齊心協力的合作中誕生了。擴充戶外角落設置，自然觀察區、蔬菜種植區有了一個雛形。

此時的我滿懷熱情就是希望部落的孩子，也能夠享受和都市孩子一樣的學前教育，只是漸漸地發現了，也看見了，自己族群文化與現今幼教模式的差異，而「語言」的流失的問題，讓我重新思考教育的方向與照顧的模式。

學齡前是語言〈母語〉學習的關鍵期，我們必須面對家庭與社區失去傳承母語的功能，在幼兒園有效善用孩子在該階段之語言發展進行全族語學習。

在課程互動中，幼兒可以達到聽與說的能力，並在社區可以落實使用族語為第一語言的夢想。

參、實施「全族語教學」紮根工作，以幼兒的生活與部落文化為基礎學習

主題的訂定可以貼近自己的生命， 教具的運用可以加強孩子說話與自我練習的能力，過程中的教學模式，可以是自己部落學習的生活。

部落是教室的概念，融入社區學習，幼兒的學習必須和社區結合，舉凡部落之藝術與人文在部落可以探查，傳統農耕之智慧，皆須「依親學習」。部落的生活教育兼具族語、文化及自我認同之場域，當社區失去功能，學校理所當然要為在地教育與族群找到一個可以回家的路。以幼兒生活經驗出發的部落文化教學與課程內容。

我找到了「回家的路」，我終於體會自己的生命和課程的連結是找到自己族群的源頭，這是比悠瑪平和部落，在我幼教生涯中送給我最美的禮物，而這份「生命」的禮物如果可以擴及更多的部落與族群會不會更美？是不是更有價值？

肆、2012 年，將族語紮根的工程，擴及體制內之學前教育

我們必須要在所謂正式教育體系中得到支持，因為有許多的美事遇到所謂的法規便裹足不前，我們沒有多少時間再等，語言在我們生活中一點一滴的流失，我要加快腳步，我們需要有成功的案例，促使原住民的語言，可以在體制內被保障。

泰武國小建構了一個屬於排灣族孩子學習的地方，我們竭盡所能的希望孩子由自己的語言與生活中，學習老祖宗所留下來的傳統知識與文化，我們不需要虛實的文化與圖騰，「語言」猶如生命中的血液，它不能停止要持續流動，會流動的血液才是構成生命與文化的基石。

伍、泰小附幼邁向教育部卓越獎的軌跡

一、積極推動排灣族幼兒文化課程活動設計之編製：

1. 補充國幼班教保人員之族語文化概念：

會說族語並不一定瞭解文化，為使線上較為年輕的老師可以學習相關文化與概念，我們利用週休或暑期放假時間進行田調與體驗活動。

2. 增進教保人員在職場上之協同能力：

原、漢老師相互看見與扶持是線上體制內所要面臨的一大考驗，綜觀現今體

制內教保人員的比例，還是以漢族居多，如何讓老師成為協力與推動的夥伴，是考驗人心，考驗各族群對彼此的尊重。所以，我們在協同的過程中做以下的合作機制，漢族老師協助教具與學習單的製作，而原住民教保人員使用自己的語言在線上教學，過程中的溝通有體制內與在地的平衡，更有相互對傳統知識架構的磨合與看見。

3. 相互看見、彼此認同。【積極討論，何謂語言友善環境？】：

在語言急速流失的狀況，教育政策的不具體，促使全族語教學的過程沒有更積極的宣示，以致在現場上進行全族語工作的教保人員很難取得全部時間的沉浸。

幼兒園的教學模式是開放的，課程活動的設計與語言的運用更可以按著幼兒園的理念而訂定。身為臺灣的教育工作者，我們有必要為這個土地保留原來的自己，沒有政治的約束，更沒有個人利益的趨使，就單單一顆愛臺灣的心理。

4. 創造老幼共學雙贏的活動模式。

八八風災過後的泰武，失去了山林，失去了土地，在伍校長的支持與老師們共同的希望，我們開始提供學校的場地，讓老 vuvu 帶著小 vuvu 一起耕田一起拔草，也試圖透過老幼共學塑造一個可以傳承語言與文化的地方。

二、製作泰小附幼專屬之主題活動課程設計、評量、輔助教材：

101 學年度我們以主題式的學習架構認識自己認識部落，我們決定因應自己得主題為孩子們設計屬於在地課程的學單。

1. 製作泰小附幼之專屬主題活動設計。
2. 製作族語學習單。

屏東縣泰武國小附設幼兒園族語親子學習單

嗨！親愛的小朋友，請說出右側水果名稱並連結左側的水果樹。

木瓜

veljevelj

香蕉

mukuwa/ljangbav

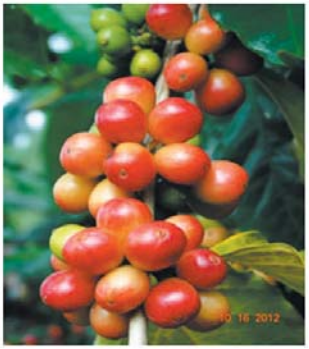
鳳梨

tjipus

屏東縣泰武國小附設幼兒園百步蛇班親子學習單

主題：部落農作物

主題學習單：語詞檢測篇〈四〉：親愛的孩子，請陪著你的爸爸、媽媽大聲唸出來！

地瓜 vurasi/vuratj	南瓜 ljasiyak/siyak	小米 vaqu
芋頭 vasa	 咖啡 kuhi	樹豆 puk
紅藜葉 asav na djulis	地瓜葉 番薯葉	芋葉 uming

3. 語言符號之輔助教具。

4. 影音童謠製作。

kalabiyabi 蝴蝶

kalabiyabi kalabiyabi

蝴蝶　　蝴蝶

izua i kavuavuwan

在田間

ita hana semenasenai

在花田中唱歌

zemiyan a piqadav〈重覆兩遍〉

在花田中跳舞

iya~ hai yan ~iya hai yan〈以下為虛詞〉

iya na yaho hai yan

iya~ hai yan ~iya hai yan

iya na ya ho hai yan

耿茱．谷法岸散 創作

5.【族語閱讀與對譯的看見】

每天午睡前的故事分享，讓孩子沉浸在族語說故事的氛圍中，增強孩子「聽」的能力，也揣摩傳統說故事的方式。

班上 30 位孩子輪流於每週五帶一本回家，每一本書都是老師曾經在睡前使用全族語分享的繪本，如果用天數統計，每一本在幼兒園將近有三次以上重複分享，其中的對譯能力有此過程的累積。

三、積極建構族語家庭之參與教學與推動母語社區化的準備：

1. 組織有意願之家庭，落實在家說族語的習慣→推動族語社區化。
2. 訂定參與文化活動的時間與相互學習的方式。【家長共學的真正意涵】

圖 1　2014 年 11 月泰小附幼家長，積極參加為期 6 週之族語拼音課程

讓我們攜手找回臺灣幼兒教育

由於過去獨尊一元的教育體制，造成少數族群被同化的

窘境，讓多元文化無法在臺灣開花結果。多元文化在於強調族群間的平等尊重共存共榮，而這唯有靠多元文化教育的具體落實；尤其是幼兒擁有敏銳的知覺，及早於幼兒園所實施多元文化教育更有其急迫性。文化與認同的關係密切，認同則與知識的學習有關， 而語言則是這些關係的基礎，因為沒有語言就沒有文化。所以幫族人找到對族群與文化的認同是一件重要的事，認同是必須透過長期的追朔與扎根的工作，讓族群建立自信，此計畫正逐步的向下延伸，在愛的基礎上澆下希望的種子。

圖 2　泰小附幼家長，利用假日學習製作花環與認識花環之由來與意義

陸、我對目前族語沉浸計畫的看見與未來的展望

臺灣族語沉浸式教學的緣起，源自於對平和部落托育班幼兒對族語學習的看見，並以體制內泰武國小的部分沉浸模式，進而推廣至原住民地區之國幼班參與族語文化復振之工程。我們樂於看見大家把握語言學習之關鍵期，並與線上之幼教工作夥伴，協力分擔族語復振之工作。

但我們也必須面對許多執行過程中，所看見的困難與窒礙難行的問題：

一、依國幼班教保人員編制，為一師一教保及代理教師，而族語教保員非體制內契約進用之協力教保人員，在課程分配時數上，的確有教授權益衝突的問題產生。

二、族語復振迫在眉梢，友善環境的建構原本就是實施沉浸式教學的重要關鍵，我們必須要誠實的說，請回歸各族群家庭、部落、學校之族人來教育陪伴我們的孩子學習。

三、保障少數族群之學齡前嬰幼兒得以在學前機構學習自己的語言，藉以立法挽救語言的消失。

四、家庭與部落的確已經喪失族語的環境，我們必須在學齡前階段，有效的使用自己族群的語言說話與學習。學齡前教育是在臺灣教育體制內，課程最開放與最彈性的時期，部分沉浸教學，是因應、屈服人事編制上的難度，最有效

及立竿見影的方式，是全面實施「全族語」的教學模式。

學齡前是語言〈母語〉學習的關鍵期，我們必須善用孩子在該階段之發展，在主題中讓孩子認識自己也看見別人，我們必須仰賴學前教育工作者用宏觀的思維去看見孩子不一樣的美麗，我們也相信學前教育工作者是最直接的培力團隊，讓我們臺灣的孩子從小就在一個多元的學習環境中，看見別人也認識自己。政策及主流社會價值觀的無限延伸，使得各族群語言瀕臨消失的命運，原住民族族語復振的工作已經不再是原住民族的事，它攸關國家對在地語言文化的重視，它攸關一個族群的存亡，我們珍惜在臺灣這片土地生根立命的每一族群。

2014 年 11 月泰小附幼家長，積極參加為期 6 週之族語拼音課程。

泰小附幼家長，利用假日學習製作花環與認識花環之由來與意義。
排灣族傳統依親學習之照顧與學習模式。

圖 3　2015 年泰武附幼親子族語 PK 賽

圖 4　哥哥、姊姊是我的老師，也可以是一起學習的同學

圖 5　哥哥、姊姊利用放假的時間，跟我們一起說族語，一起學習傳統技藝

圖 6　在經驗中，終統整自己的學習，就是構成生活的基本要素

圖 7　透過自己母體文化的知識，排列不是問題，大小是生活的基本概念

圖 8　相互協力與分享，概括人的智慧與勞力，孩子要從小體悟，而成為知識

圖 9　最好的教具是實物，最好的學習場域是現場，我們生活多少，就學會多少

圖 10　排灣族小女生該有的發展任務之一，我們積極且努力的達到目標 2016.5.31

圖 11　幼兒製作成品（腳套 cacavu），幼兒美勞也可以賦予生命 2016.6.1

圖 12　大班小女生，總是喜悅且驕傲地說：我們幫忙頂回去 2016.1.22

Gincu.Kuvangasan 耿茱 . 谷法岸散（潘秀美）

排灣族，屏東縣泰武鄉平和村 Piuma 比悠瑪部落人，族名 gincu kuvangasan，1966 年生。慈惠醫專幼保科畢業、屏科幼稚教育學分班。現任屏東縣地磨兒國小附設幼兒園教保員，極力推廣學齡前幼兒之全族語教學。

一條回家的路—福山國小附幼沉浸式族語教學的歷程

劉世和　王畢莉

壹、歷史背景介紹：福山的美麗與哀愁

福山國小位於新北市烏來區福山部落，現有部落實際居住人口約 300 人，幾乎全為泰雅族，早期由桃園市復興區與宜蘭縣大同鄉遷徙而來，故福山乃為泰雅族遷徙進入烏來最早抵達之地，在泰雅族歷史與文化意義中極為獨特。學校於日治時期大正 6 年設置，時稱李茂岸蕃童教育所，大正 17 年改稱李茂岸教育所。臺灣光復後，民國 35 年 9 月正式成立「福山國民學校」。民國 56 年改稱「臺北縣烏來鄉福山國民小學」，民國 99 年隨著臺北縣升格直轄市，改稱成為新北市烏來區福山國民小學，成立至今已有 99 年的悠久歷史，是大臺北地區唯一一所幾乎都是泰雅族學生的原鄉學校，對於傳承泰雅文化與推動原住民族教育具有指標意義。小巧精緻的福山國小與臺灣許多原鄉部落小學同樣面臨一些困境，雖擁有美麗清淨的環境，但既有的原住民族傳統與文化正快速流失，其中族語的斷層更令人擔憂。

福山國小附設幼兒園招收 3 到 5 歲混齡一班，其原址為福山社區民眾活動中心，因應社區需求，設置為烏來鄉立福山托兒所。為落實原住民學前教育，乃積極爭取設立附設幼稚園，於是在民國 84 年 9 月正式成立福山國民小學附設幼稚園。

又民國 101 年度配合幼托整合政策將福山國民小學附設幼稚園改制為福山國民小學附設幼兒園，自此教學設施與環境日漸充實與完備，多年來編制一名主任、一名教師與一名廚工。兩名老師中，除了前幾年時光曾經有一名泰雅老師代理外，其餘皆為漢人，雖教學完備，但仔細審核，仍不脫主流幼兒教育的課程與活動，欠缺原住民族主體性的幼兒教育觀點，更遑論向下扎根泰雅族語教學。

貳、福山國小先前族語教學的狀況

現今福山年輕的父母已經很少使用族語交談，家長兒時正是昔日國家統治者強推國語政策年代，造成原住民族語言遭受壓制，會完整流暢說族語者已經很少，

只剩耆老與長輩，而耆老逐漸凋零，部落裡使用族語溝通的機會也越來越少。細細思量，臺灣各族群因為昔日不當的國家語言政策付出的代價何其高，現今社會又面臨強勢的資訊網路時代，我們的下一代正面臨族語與文化斷層的重大危機，學校現場猶如天天在拔河，一點一滴將流失的族語拉拔回來。

多年來，學校持續申請新北市政府教育局「幼兒園族語向下扎根計畫」，是學校附幼逐步深耕泰雅語教學的濫觴，其方式為聘請退休原住民汪秀琴老師、各耆老、與部落長老教會林慶台牧師與師母，單點式補強族語師資的不足，每週約一次的族語與文化傳統教學，為日後發展沉浸式族語教學奠下基礎，同時聘請退休原住民宋神財主任擔任家長族語羅馬拼音學習泰雅語的研習，培養家長與社區使用羅馬拼音族語的比例。新北市政府教育局針對偏鄉的母語教學向下扎根計畫，點著了偏鄉幼兒園母語教學傳承的香火，綿綿不絕，猶如黑暗中的一盞明燈。倘若無此專案的挹注，幼兒園本身又無原住民老師，那麼要發揮族語向下扎根之效果，無異緣木求魚。學校幼兒園必須突破無在地教師的困境，善用族語向下扎根專案計畫，連結部落人力資源，在地耆老、教會牧師與退休老師往往是最佳的教學夥伴。

圖 1　連結校內外人力資源，同心協力推動族語教學

參、原民會沉浸式族語教學的源由

語言乃是一個民族的靈魂，語言消失，則民族滅亡不遠矣。由於體認了族語復振的重要，學校極力推動幼兒園族語向下扎根教學，在民國 103 學年度，我們申請了原民會「沉浸式族語教學幼兒園實驗計畫」，結合政大烏來樂酷團隊的協助與教育部原住民輔導團波宏明主任的專業資源，發展屬於福山文化脈絡的沉浸式族語教學。該學年度有幼兒 9 名，除了一名幼兒父親是布農族、母親是泰雅族外，其餘全部是泰雅族幼兒，可說是單一泰雅族群教學。

圖 2　介紹泰雅傳統建築

本專案鼓勵聘請部落年輕人報考，以外加教保員人力方式，回鄉投入各幼兒園族語教學工作。自小在福山部落長大的王畢莉老師，幾經思考，放棄了原本在新竹的工作與生活，毅然決然報考了本專案族語教保員的甄試。大學幼教系畢業的她，經過原民會半年一系列族語教學專業培訓，加上幼兒園實際實習，終於通過培訓，成為我國第一批推廣沉浸式族語教學的教保員，她更是全臺幼兒園第一位泰雅語教保員，積極投入了福山國小附幼族語教學的行列。

有華僑背景的張金枝主任由於長年在學校幼兒園工作，看見了學校在泰雅文化傳承的重要責任，以及幼童及早學習母語的重要性，十分認同本專案的申請與推動。學校推動幼兒園族語教學從此進入了基礎打底的時期，每天至少兩小時師生族語互動教學，讓幼兒族語有很明顯的進步，原本二名漢人教師外加一名族語教保員的磨合與協調，跌跌撞撞、曲曲折折，不斷的對話與修正，慢慢的調整，終於上路且有效地推動了幼兒園的族語教學，這過程中保障了最根基的高頻率族語教學語言環境接觸與使用，同時提供了多元文化共榮的環境，兩位漢人教師，與泰雅族王畢莉老師設計課程，協同教學，行政分工，不斷的修正與調整，建構出以泰雅語言和文化為主的主題教學課程，在學校幼兒園中不僅前所未見，更是族語教學的一大突破。

圖 3　幼兒泰雅名字

肆、族語教學的課程與內容

每個月一次的課程小組討論中，確立了族語教學課程與方式，由王畢莉老師主要發想與設計，在這之前，先進入部落踏訪調查與家庭訪問，實際瞭解福山部落與家庭使用族語的情形，並根據分析幼兒家庭使用族語的情形，同時盤整現在部落還保有的泰雅文化表徵，分析生態環境與人文整

圖 4　林慶台牧師說泰雅故事

合族語相關傳承的關係。

民國 103 學年度沉浸式族語課程設計活潑多樣，主題網包含：認識我自己、我的姓名、我的家人、福山的動物、泰雅美食、我是泰雅人、你好嗎、好吃的水果、顏色、織布、數數看等生活中常見的素材。除了族語主題教學之外，幼兒園更設計了泰雅歌謠、耆老講古，導入部落族語人力，增加更高頻率的族語環境，同時也讓語言與部落歷史、文化和傳統無縫接軌，建置了兼具深度與廣度的沉浸式族語教學環境。課程設計與自編教材茲根據以下文化脈絡分述如下：

一、教學環境篇

（一）回應在地文化與自然節氣的佈置，例如：融入泰雅元素傳統織布的娃娃家佈置，讓幼兒有家的溫馨歸屬感，進而鼓勵主動說出媽媽的話。

（二）融入族語文化的學習環境，例如：泰雅織布機、泰雅杵臼、口簧琴、黃籐作品等，讓幼兒隨處可見泰雅關鍵文化，進而培養語言生活化，以加深印象。

（三）教師自製與蒐集在地天然素材的玩具及泰雅文化相關教具，讓幼兒在有趣的環境中，學習泰雅語。

二、課程設計篇

（一）福山之春：泰雅狩獵文化 < 山產 > 農耕、食農、自然生態環境觀察

（二）福山之夏：泰雅狩獵文化 < 射魚 >、傳統泰雅建築工藝、傳統美食、野菜

（三）福山之秋：秋收，部落農產品、創意點心、傳統泰雅編織工藝 < 籐編 >

（四）福山之冬：泰雅狩獵文化 < 山產 >、傳統泰雅編織工藝 < 織布 >

三、教學省思

以下就幾個曾經上過的主題來做簡單的省思，從其中，我們可以發現族語確確實實關係到一個民族的思想與生活，讓幼兒提早接觸，有利傳承文化。

（一）自我認同：

泰雅族名主題設計概念，為的是讓孩子從自己出發，進而認識家中的親屬。在認識【族名】這個單元裡，原本是希望透過學習活動設計，讓孩子可以知道傳統泰雅族名命名的由來與規則；實施後發現，有幾個問題 -- 家族親屬中有泰雅名的不多、異族通婚〈爸爸是別族〉、單親〈只有媽媽沒有爸爸〉。

主要概念介紹，還是簡單的讓孩子知道了泰雅傳統名字的規則是如何。另外，課程活動有一部份改為認識泰雅族名中的《男性、女姓》為何。（男性：Watan Tana Maray，女性：Wasiq Rimuy Amuy）

圖 5　哥哥，謝謝你教我們拉奏口簧琴 lubuw

（二）泰雅成年禮：

這個主題的設計概念，為的是讓孩子認識泰雅傳統成年禮，懂得尊重他人，增進人際的關係。實施後發現，有幾個問題：現在沒有了紋面，還可以論及婚嫁？現代部落文化中，哪些是衡量青少年成年的標準？

我們知道泰雅族人的紋面是『生命』的表徵，當部落沒有了這樣的文化，我們要傳承給孩子的是什麼呢？因此這個單元，除了認識傳統的泰雅成年禮以外，更多課程的內涵是【族群的認同感】，舉凡原住民族的禮節、歷史、傳說、生活習慣（gaga）的認識。經由活動過程內化肯定自我的價值、我就是 Tayal ！

文化的傳承，不單單只是在於「技術或技藝」的習得而已，更重要的是認同並接受你就是文化的根。在現代的部落文化中，我們希望可以傳承的是孩子能擁有傳統的思維與現代的能力。

（三）泰雅傳統工藝：

這個主題的設計概念為的是讓幼兒認識泰雅傳統稱謂、認識並體驗製作泰雅傳統竹屋，進而知道泰雅傳統的社會階級之間的關係。實施後發現一個問題就是部落竹屋已經很稀少。還好幾個重要的傳統建築，瞭望樓、穀倉在福山部落依然可見。竹子對於泰雅部落來說是一個非常重要的寶貝，舉凡食、衣、住、行、育、樂都用得到竹子。

圖 6　耆老教大家如何成為泰雅勇士

族語必須家庭也有使用，孩子才能學習得更好，學校在推展沉浸式族語教學時，也留意到此一面向，故特別商請退休主任宋神財老師協助家庭共學羅馬拼音

學族語，每次聚會，就是一次撒下族語種子的機會，雖然吃力，但種樹成林，才會有成功的一天。

（四）老幼共學：

為了更生活化推展社區族語環境，王畢莉老師與張金枝主任特別編輯一套族語生活掛圖「福山部落風情話 - 讓我們一起來說泰雅語 ken a Tayal」，內容包含親屬稱謂、身體部位、數字時間用語、生活用品、常見動物、常見植物、自然景觀與部落地名、泰雅傳統工藝、傳統名字……等包羅萬象，廣發給各家長、部落店家與機關，作為推廣教學之用，大家愛不釋手。

伍、轉為更重視文化面向的族語教學

試辦一年原民會的沉浸式族語教學後，民國 104 學年度王畢莉老師因個人因素從族語教保員轉為幼兒園代理教師，雖然暫停執行沉浸式族語計畫，但仍實際依學校的步驟推廣族語教學之基礎工作。除了原有的泰雅語教學之外，也重視文化與傳統的教學，延伸教室至部落，結合校外教學，體現我們都是一家人，與烏來國中小附設幼兒園、新北市立烏來幼兒園，經常辦理校際交流與互動，擴大烏來區三所幼兒園族語教學之效益面。

圖 7　族語幼小銜接與小一的師生一起學族語

於是該學年度我們族語課程設計主題大綱，調整由以下幾個面向出發，以便讓課程更符應幼兒生活，密切與部落結合：

1. 現有的泰雅傳統婚俗來學習認識泰雅文化（傳統的祭儀 GAGA）
2. 部落耆老的生命故事（泰雅文化的生活智慧）
3. 部落遷移故事之兩條古道的生態之美（特有的物種）
4. 部落勇士狩獵文化的生命教育（傳統領域的認識與傳統森林保育）
5. 部落藝術的原美與創新（傳統工藝的傳承）
6. 在地文化的人文與環境相連的生活方式（生活即是傳承）

為讓幼兒透過閱讀，喜歡自己族群與認識外界，園長與兩位老師每月一次的

主題說故事，選取了含括各面向的繪本，讓孩子進入有趣的世界，進行跨文化理解，當園長說完故事繪本，畢莉老師便從中教導泰雅語，中文與泰雅語在此時同時學會語彙。

陸、沉浸式族語教學的省思與建議

歷經將近兩年多的幼兒園族語文化課程，孩子們的族語能力大大提升，並對於自身的文化認識進步得非常多。從一開始部落家長的不接受，到現在會主動說孩子的族語文化懂得比大人還多時的驕傲時，我們並沒有感到非常高興，而是覺得這一條「回家」的路途，還真不簡單呀！心中有種革命尚未成功，同志仍需努力的警醒。

這其中，幼兒族語能力，從單字至語詞，甚至到句子的程度，有很大程度的進展，我們雖然感到十分欣慰，但同時也發現了另一面向，家長們的焦慮也時常發生，我們細細思量與檢討，得到以下的省思與建議：

一、單一族群語言教學，善用部落先天優勢

福山部落緊鄰學校，環境生態資源豐富，教師與家長關係密切，溝通良好，班級人數少，可深入瞭解每個幼兒的家庭狀況及家庭族語使用狀況。部落生態的觀察引領孩子更懂得自身所處環境生態進而培養愛護部落我們的家鄉，孩子們越懂得自己的語言與文化，我們發現孩子們比以前更有自信且勇於表達自身感受，社會能力也比之前更能適應。我們善用了福山部落幾乎全是泰雅族的單一族群優勢，反覆的持續進行幼兒族語的教學，也利用文化脈絡自編泰雅歌謠，每日讓幼兒熟悉，漸漸地養成說族語的習慣。孩子們除了會主動教外賓說族語以外，還會自編泰雅歌謠喔。如以下這首「再見歌」，便是師生們每天放學必唱的一首歌。

圖 8　教師自編泰雅詩歌教學

Sgagay ta la
Sgagay ta la， Sgagay ta la

Lokah ta kwara laqi Tranan.

（再見了，再見了！福山的孩子們加油喔！）[1]

二、家庭使用族語仍少，部落耆老逐漸凋零

家庭使用族語的比例仍然非常少，族語家庭功能不彰，家長願意讓孩子學族語，但本身參與學習族語的意願卻不高。隨著部落耆老逐漸凋零，文化與語言傳承不易。在這兩年中，因為課程需求，我們常常在部落拜訪耆老與長者，其中令人印象最為深刻的是高齡 92 歲，Yaki Yokay 金花阿嬤說：

「ini ta ke tayal la ga，ungaq ku squliq tayal la.」

（如果我們不說自己的語言，就沒有泰雅人了。）

三、家長自我認同與信心不足

圖 9　運動會族語闖關活動

原本家長同意學校實施沉浸式族語教學，後面卻有些動搖與焦慮，擔憂全部課程是否都在加強泰雅語，而忽略了其他面向的學習呢？質疑如此下去幼兒是否會輸在起跑點，喪失競爭力呢？於是我們不再刻意強調沉浸式族語教學，乃說明正常化教學，幼兒園乃培養身心快樂、全人教育的幼兒，母語教學是基本且重要的教學，族語與文化融入平日的主題教學中，漸漸化解了獨尊族語教學的疑慮，同時加強了與各面向教學多元的呈現，讓族語教學得以更生活化的方式出現，在韻律活動中、在烘焙製作中、在繪本教學中，在歌謠教唱中、在部落校外教學中……。

四、族語創新詞最為困難

語言要被使用才有傳承的可能！然而令教學者覺得最困難的是，族語創新詞的挑戰！「語言」是文化累積的智慧，目前我們的族語大多是以前的生活環境為

1　本首泰雅族語簡單歌謠為王畢莉創作，主要在幼兒園一整天的課結束時，老師與所有幼兒一起吟唱這首歌，互道再見與鼓勵加油。

背景而來的，但是因為時代不斷的變遷，我們所處的環境已和從前大不相同，故有許多的詞彙我們無法用族語呈現，例如：「蛋糕」，我們只能用大致相同的「意境」來翻譯，因為以前我們的文化裡，根本沒有所謂的過生日，有的只是傳統的泰雅美食佳餚。

另一原因是，我們缺乏一個部落族語詞彙創新詞研發團體，其中成員應包括部落耆老與長者共同來研發才會得到共識，並且才有使用的可能。

五、建議部落老幼共學族語與文化以擴大效益

每週一次的耆老與孩子共學之外，我們每個課程主題的設計都是以在地部落的生活文化為主軸，我們不單單只在學校學習，更是主動的到部落體驗，舉凡部落農業、部落的生命故事、部落遷徙的古道、部落特有的生態資源……等等，實踐泰雅傳統文化中共學的傳承，朝著整個部落就是我們的學校，部落的耆老長者都是我們的老師這樣的生命學習邁進。我們深刻的體悟到「每當體驗了從前之後，面對未來只有感恩。」

六、建議幼兒園族語課程向下扎根往上延伸

我們規劃與辦理幼兒園與國小部的哥哥姐姐每週一次一起上族語文化課，並且會請哥哥們教弟弟們吹奏口簧琴。後來知道，原來孩子們心中的「我長大了」是如此美好的傳承。每年我們學校的口簧琴儼然成為男孩們一屆傳一屆的優良傳統呢！因此某種程度幼兒園向下扎根的族語教學，必須向上延伸至國小，方能創造更大的效益。

七、建議從福山幼兒園開始往烏來區各幼兒園連結與交流

每學期學校附幼會依泰雅文化相關主題有兩次的校外教學，烏來泰雅博物館、烏來野溪溫泉、烏來台車林業博物館等等，我們都會利用這樣難得的機會與新北市立烏來幼兒園及烏來國中小附設幼兒園一起文化交流。除此之外，當我們福山的生態環境農

圖 10　親子族語班

業產品特別的日子時，例如秋天柿子豐收季節，烏來幼兒園的師生也會一起來福山共襄盛舉，體驗族語文化秋收時令的美好喔！

柒、代結語：未來的路仍遙遠

Limuy su limuy mzyun lawey
Kyalaw simu balay lawey
Muci saku balay lawey
Hayaw iyan raran qani
Ini ptnaq balay laqi
Laqi kinbahan la~ay
孩子們啊
我告訴你們啊
以前和現在的生活已經不一樣了
新一代的你們要好好加油啊
（烏來調）[2]

如同以上這首傳統烏來調的期盼，雖然時代已然改變，復振族語與文化的道路仍遙遠，我們須把握這個契機，學校與部落共同為傳承泰雅文化努力，以保存臺灣這塊土地上一個重要的語言，只要持續努力，雖然艱辛，但相信未來仍是有希望的。

2 這首烏來泰雅歌謠，是由烏來部落老人家傳唱下來，泰雅的歌謠幾乎口傳，用文字作記錄的很少。

劉世和

前任新北市烏來區福山國小校長，生長於臺南柳營鄉下，高中時閱讀原住民族相關書籍，對臺灣原住民族豐富的文化產生興趣，更從父親口中得知祖母是來自東山的平埔族西拉雅人。自我期許透過教育工作，能建立一個真正相互尊重且包容多元族群的環境，每個人能自信昂揚的生活著，讓原住民族有更開闊且燦爛的未來。

王畢莉

現任新北市福山社區發展協會理事長
曾任新北市福山國小附設幼兒園教師

泰雅族人，族名為 Bengah ，興趣廣泛，幼兒親職讀書會帶領人、親子遊戲團體、研發部落食材創意料理、親子烘焙、手作老師。103 年回福山部落投入族語教學，報考原民會沉浸式族語教學試辦計畫培訓族語教保員，成為全臺唯一泰雅族語教保員。早年參加華德福師資培訓，陸續參與臺北縣烏來鄉原住民族語振興推動事宜，也擔任臺北縣烏來鄉原住民族語言巢老師。近年更積極參與部落總體營造，目前擔任新北市福山里自然人文生態導覽員、福山基督長老教會執事兼主日學老師及部落婦女健康班班長。

都市裡的原鄉—阿美語沉浸式族語幼兒園

高淑真

壹、緣起

剛來丹鳳的第一年的教師節有一張卡片很特別，裡面寫著「親愛的新校長：現在我才知道校長是原住民，原來原住民也可以當校長，那我以後也要當校長。」這張卡片讓我覺得心疼與不捨，孩子的世界本應充滿純真、想像與創意，但是我們原住民的孩子竟然會對自己的未來設限，對很多事情覺得不可能，或是不屬於自己。

我是原住民族校長，自己走過身分自我認同的歷程，如何用我的特殊身分啟迪我們原住民族的孩子向上，是我義不容辭的責任。讓原民孩子認同自己、喜歡自己、進而以身為原住民為榮，是我們應該力的方向。

貳、丹鳳國小的原住民族概況

新莊區位於新北市西側，依人口而言新莊區是新北市的第三大行政區，境內有大量在臺北市工作的外來通勤人口，也是臺北都會區的主要衛星市鎮之一。當地傳統以新樹路為界被分為『上新莊』（或『北新莊』，含興直、頭前、中港次分區，此地名語位在淡水區的『北新莊子』無關）和『下新莊』（或『南新莊』，含福營、後西次分區）兩個區域。『新莊副都心中央合署辦公大樓』於 102 年啟用帶動新莊地區商機，促進新莊地區繁榮。另具多元文化特質之文藝及文創產業帶來發展契機。新莊區的原住民男生約有 2,300 人，女生約有 2,800 人，合計約 5100 人。

圖 1　我們是小小阿美族

一、小學部原住民概況

丹鳳國小學生總人數為 1,800 多人，原住民族學生 108 人而其中又以阿美族超過半數為最多，含泰雅族、

布農族、排灣族、賽夏族、太魯閣族、雅美族及卑南族，有關丹鳳原住民相關資料如下：

（一）學生及家庭環境特質與條件

1. 在教學設施方面：

本校於 93 年建置原住民資源教室，蒐集原住民族服飾文物，建立原住民族校本課程，積極推動原住民族教育工作，及原住民相關教學使用。

2. 在學生特質方面：

原生家庭帶來文化不利因素致學習落差；弱勢學生佔 14.5%；少數家庭教育不彰，生活教育需加強；且學生學習動機弱，學科能力需補救；社區環境變遷快速，不良誘因驟增，需品德教育匡正。

3. 在社區與家長方面：

少數家長重視智育成績，缺乏多元展能的觀念；教育程度參差不齊，教育理念共識不易；原住民、新住民、單親家庭及隔代教養比例高達 32.6%。

圖 2　每月慶生活動 (2)

（二）丹鳳國小附設幼兒園

丹鳳國小附設幼兒園創立於民國 83 年編制 1 班，至目前有 6 個普通班，幼生人數有 180 人，有 8 位教師、6 位教保員、1 位族語教保員及 2 位廚工。本園在校長及全體教師努力下，屢次幼教評鑑皆榮獲特優佳績，園譽日隆，成為本學區家長推崇備至的幼教園地。

圖 3　每月慶生活動

（三）阿美語沉浸式族語幼兒園

本園 103 學年承接沉浸式幼兒園計畫，參加原住民族語沉浸式教學幼生人數為 12 人。104 學年原住民籍幼生人數有 16 人，含阿美族 10 人、太魯閣族 1 人、排灣族 1 人、賽德克族 1 人、布農族 1 人及泰雅族 2 人，參加原住民族語沉浸式教學幼生人數為 10 人。105 學年幼兒園招生，原住民籍幼生人數有 23 人，含阿美族 16 人、排灣族 3 人、太魯閣族 1 人、泰雅族 2 人及布農族 1 人。

參、丹鳳國小阿美語沉浸式族語幼兒園

一、都會型沉浸式族語教學實施方式

丹鳳國小附設幼兒園於 103 學年度申請原住民族沉浸式族與幼兒園，有別於原鄉的集中式沉浸式幼兒園，屬於都會區原住民族語沉浸式教學幼兒園。

1. 編班：

三至五歲幼兒混齡融合編班。

2. 抽離式教學：

學生來源為新北市鄰近學區之阿美族籍幼兒，平時分布於全園六班中，族語課時再抽離至族語教室上課。

圖 4　阿美族服飾教學

3. 課程：

以阿美族語言、文化融入全園主題，建構學校本位課程，並安排全園共同學習族語、文化課程，同時關注與國小族語課程之銜接。

4. 學習環境：

學校規劃原住民族情境為主、社區或鄰近機關學校具有原住民族特色之設施為輔。

5. 教學時間：

每日上午 08:00 至 10:30 為沉浸式主題課程全族語時間，每日實施至少 2 小時以上沉浸式主題課程（含學習區操作）全族語教學，如表一。

表一　幼兒園每日活動表

時間	活動內容	教學者	參與者
7:30~8:00	幼兒入園、親師溝通	蔡美麗、全園教師	全園幼兒、阿美族語班家長
8:00~8:30	生活族語會話（複習舊教材、歌謠舞蹈）	蔡美麗	阿美族語班幼兒
8:30~9:00	主題課程（族語教學）	蔡美麗	阿美族語班幼兒
9:00~9:30	主題課程（文化課程）	蔡美麗	阿美族語班幼兒

9:30~9:50	點心時間	蔡美麗、全園教師	全園幼兒、阿美族語班幼兒
9:50~10:30	學習區操作（閱讀、美勞、遊戲、故事、歌謠）、綜合評量	蔡美麗	阿美族語班幼兒
11:30~14:30	午餐、午休	蔡美麗、全園教師	全園幼兒、阿美族語班幼兒

二、阿美語沉浸式族語幼兒園教學內容：

從入園、課間活動、午餐時間到放學等，日常生活皆以族語與幼兒溝通生活用語。沉浸式族語班學生之生活用語，老師均以族語溝通，目前大班學生已能完全使用族語溝通，如表二。

表二　沉浸式族語班學生之生活用語

生活語言類別	語彙內容
入園	問候語、道別語
上課用語	基本口令、主題活動說明、操作、練習
課間活動	洗手、上廁所、排隊
用餐	分配餐點、用餐禮儀、餐點名稱
午休	睡前禱語、安慰語

三、阿美語沉浸式族語幼兒園教學詞彙

以族語 100 字詞為基礎，在日常生活中，在學生沉浸在族語學習情境中，不知不覺深化在生活中，讓族語成為第二語言，如表三。

表三　沉浸式族語幼兒園教學詞彙

活動時間	生活族語互動教學內容
進教室	在各班族語問候語、早安、請脫鞋（好的）、向門前的 amis 族語問候（通關語）、請坐下
互動早安	點名、自我介紹（大家好、我是阿美族孩、我的名字、我？歲、我喜歡…、謝謝大家、）、讚美、擁抱小朋友、老師向孩子問安、上學遲到向同學問安、今天天氣怎麼了、我喜歡你、假日分享（做什麼 . 昨天 . 去哪裡）
族語時間	族語 100 字詞、複習主題族語句子

自主學習律動時間	請坐下、老師我要喝水、老師我要玩玩具、老師我要畫畫、老師我要看書、老師我要上廁所、老師我要唱歌、老師我要跳舞、收拾了、你好棒
戶外活動	我們來唱歌、跳舞、準備好了嗎？向前面、向後面、要開心唷、左邊右邊、注意安全、排隊、跑步、我們來玩、外衣脫下、流汗了、拿手帕擦一擦、跌倒、休息
上廁所	在鞋櫃前穿鞋子、穿拖鞋、我們要去哪裡？去廁所、女生拿衛生紙、上完廁所等老師集合、用肥皂洗手、手帕擦擦手、整理衣服、小心衣服別弄濕、袖口拉一拉
主題活動綜合活動	拿過來、拿鉛筆、剪刀、畫畫、坐好、專心、不要交談、不要玩手帕、不要生氣、謝謝你、對不起、請、安靜、換你了、怎麼了、拿衛生紙擦鼻涕、你知道了嗎？你好棒！遊戲、開始、討論、學習單
點心時間	請坐下、手扶碗、椅子放好、碗要收拾、介紹今天上午的點心、謝謝老師、撿起來、擦桌子、謝飯歌、生日歌
活動結束	謝謝老師、同學再見、明天見、下次見
用餐時間	介紹今天的菜名水果、我在吃飯、我們在吃飯、我拿湯匙來吃飯、這是什麼菜、我吃完了、我要去拿湯、我要喝湯、我吃水果、我吃飽了、你吃飽了嗎、專心吃飯、去放碗、桌子、椅子抬起放桌上、再來一碗、水果很甜、水果酸酸的
午睡時間	脫外衣、去拿被子枕頭、要休息了、眼睛閉起來、不要交談、睡飽頭好壯壯、安靜唷
起床／整理時間	起床了、穿衣服、褶被子、好了嗎？請排隊、整理衣服、衣服要扣釦子、去喝水

四、阿美語沉浸式族語幼兒園教學主題課程設計及修正

配合沉浸主題之多元親子族語教學主題課程，研發出對應每一親子共學教材，助於促進家庭族語學習，如表四。

表四　多元親子族語教學主題課程

學期	主題課程	親子共學教材
上	健康好球開打了	大球小球、好玩的球、好棒的啦啦隊、我的朋友在哪裡、我們在玩甚麼球、硬硬的球、運動明星
上	交通工具愛旅行	空中飛行器
下	花花世界	花的構造、花的用處大發現、我最喜歡的花是？昆蟲躲貓貓
下	臺灣趴趴走	美麗島上的原住民、媽媽的臉、快樂遊臺灣、阿美族的服飾

五、阿美語沉浸式族語幼兒園教學內容

本園沉浸式族語課程內容以在地文化課程概念，研訂詳實完整沉浸式族語教學之學期計畫與課程計畫，整合都會區原住民特質及在地之特色文化，全園主題課程、校本課程做橫向聯繫與縱向連貫，訂定沉浸式族語教學之學期、課程計畫。

圖 5　輔導教師協同教學 (2)

首先我們會搭配普通班教師的課程，然後設計出上、下學期各一之沉浸族語主題課程，內容符合幼兒學齡各能力發展與促進族語學習，並確實幫助幼兒族語加深、加廣，如表五。

表五　104 年學期教學計畫（節錄）

週次	日期	主題	活動名稱	學習指標	族語目標
一	8/31 至 9/4	快樂園地相見歡	我上學了	• 理解故事的角色 • 覺察生活作息和活動的規律性	• Kako/ 我 codad/ 書 koco/ 鞋子 • Ci koco kako. 我要穿鞋子 • Micodad kako 我要讀書
二	9/7 至 9/11		認識新朋友	• 樂於與友伴一起遊戲和活動 • 運用動作、表情、語言表達自己的情緒	• Widang/ 朋友 ako / 我 kiso/ 你 . a：cima kiso ？ 你是誰？ b：ci xx ako 我是 xx a：cima widang iso ？ 你的朋友是誰？ b：ci xx ko widang ako. 我的朋友是 xx.

六、阿美語沉浸式族語幼兒園教學法

本園族語教師及輔教師善用各種符合幼兒學習特性之多樣、有趣、有效族語教學法，及各種教學影音媒體、輔助教材，促進幼兒族語學習興趣與成效。並能

運用多元智能概念設計多樣教學法（講演法、討論法、問答法、觀察法、示範法、肢體反應法、表演法），豐富教學樂趣，讓幼兒獲得有效的學習。為了增加教學豐富性，也善用影音媒體，自拍跳舞影片 . 進行表演指導 . 播放電腦影片引起學習動機，自製教具提升教學效能。

圖 6　教學訪視

圖 7　動手操作

我們也會搭配學習主題設計幼兒族語學習單符合每周至少 1 至 2 張，且內容確實有助於幼兒族語學習。每周 1 至 2 張學習單，配合族語學習進程編製族語教材，包含聽、說、圖、演等方式，提升幼兒學習族語的興趣，如表六。

圖 8　認字遊戲

表六　主題學習單

月份	學習單名稱	月份	學習單名稱
9	誰沒有骨頭、在哪裡玩球、小圓點變變變、皮球蹦蹦跳	2	我的朋友、我的老師、元宵燈、在學校的一天
10	保齡球碰碰、球在哪裡、喜歡的顏色氣球、球類運動、我的球、我的球衣	3	櫻花樹、櫻花之美、種籽寶寶、種子長大了、花瓣有幾片、美麗的蝴蝶
11	紙飛機飛呀飛、交通規則、便利的交通、誰在開車、輪子有幾個	4	火車嘟嘟環島去、卑南族花環、魯凱族的頭飾、花兒像甚麼、花草大分類
12	溫馨的聖誕節	5	母親節快樂、美麗的藍鵲鳥、美麗的傘

七、阿美語沉浸式族語幼兒園教具製作

本園族語教保員與輔導教師依主題課程之自製教具，且教具之設計間具實用

性、操作性，有助於幼兒族語學習。自製配合主題課程教具，以幼兒操作、趣味學習、實用族語為主。例：

（一）玩球趣：製作蜂巢式格子，讓幼兒投擲各種球，歸納出多大的球可以投進。

（二）交通安全小達人：依據圖面貼上適合的交通工具、交通號誌圖卡，並說出族語名稱。

（三）花花世界：結合數字、顏色、種子生長製作立體教具。

（四）認識原住民：將穿著原住民服飾之人體切成三段，裝訂成冊，讓學生依據服裝特色辨認各族原住民。

（五）臺灣趴趴走：透過臺灣原鄉特產、風景圖卡，辨識臺灣的東西南北方有那些族群及特質。

八、阿美語沉浸式族語幼兒園教材

本園教材內容完整，符合一園一套四冊之要求，內容包含：族語主題課程教案、幼兒族語學習單、族語文化教具、親子族語共學教材。含

（一）教師：族語主題課程教案、族語文化教具（一學年五套）。

（二）幼兒：族語學習單（每週一張）。

（三）家長：親子族語共學教材一本。

圖 9　族語 100 字教學

圖 10　族語教學

九、辦理各項社區、親子共學活動等族語推廣活動

本園能應用各種策略與管道，促進親師溝通家長瞭解沉浸教學理念，與幼兒族語學習情形，進而促進家長參與親子共學相關活動。如利用學校開學日、家長日、校慶辦理幼兒學習成果展示；辦理說明會規劃系列親子共學活動、邀請家長

參加，促進了解學校族語教學現況；利用家長接送幼兒時間溝通沉浸式教學理念；走進社區、參加教會活動讓本班教學大量曝光，以收宣傳之效；透過家庭訪問，了解幼兒家庭、社區環境、族語情境，並徹底溝通學習族語的重要性，鼓勵家庭使用母語，如表七。

圖 11　園務會議討論教學

表七　辦理活動總表

活動名稱	活動內容簡述	辦理日期	辦理時間	辦理地點
親子族語共學編製教材 使用	彙整本班所學基本生字 168 字，分別以阿美、排灣、太魯閣族語編輯成冊，提供給本校低年級與幼兒園原住民籍家長、學童。	11 月 2 日至 20 日編輯教材。	每日 16:00~18:00	丹鳳國小
辦理親子共學宣導說明會	暨原住民美食族語認識及教學、原住民藝品 DIY 項鍊	11 月 20 日星期五	18:30 至 20:30	丹鳳國小
社區原住民文化宣導	參加社區教會耶誕表演活動	12 月 24 日星期四	18:30 至 20:30	迦南教會
親子族語共學闖關活動	辦理親子族語闖關活動，優勝者頒發獎品、獎勵券。	1 月 15 日星期五	18:30 至 20:30	丹鳳國小
社區原住民族文化參訪活動	1. 參訪臨近輔仁大學原住民族教育館，並請該校原住民族社團帶領小朋友參觀及認識原住民文化。 2. 十三行博物館 3. 八里原住民主題餐廳享用原住民風味餐	4 月 23 日星期六	09:00 至 15:30	輔仁大學十三行博物館

十、阿美語沉浸式族語幼兒園教學資源運用

本園善用室內外空間，布置豐富的族語學習情境，並善用校園及社區之環境實施族語教學。如教室內外及校園均佈置豐富的族語學習情境；善用校園各角落實施動、植物（種子銀行、昆蟲世界）、觀賞、活動之族語教學；運用國小部原

住民資源教室進行文化教學活動；定點式參訪社區（教會、輔仁大學）認識族人在社區的生活樣貌。

（一）人力資源（職稱、用途）

1. 新莊丹鳳阿美族頭目—舉辦活動、傳達消息。
2. 新莊丹鳳教會牧師—向教友傳達訊息。
3. 新莊迦南教會牧師—向教友傳達訊息。

（二）環境資源（名稱、用途）

1. 新莊區原住民族發展協進會—原住民課程。
2. 新北市立圖書館新莊西盛分館原住民族文化學習教室—原住民族文化分享課程。
3. 輔仁大學原住民族資源中心—學術交流。
4. 新莊社區大學原住民之友社—帶動學校等機關協助培養原住民人才，規劃並提供原住民部落可參觀之景點。
5. 新莊迦南教會—參與聖誕節慶祝活動，推廣沉浸式教學。

肆、阿美語沉浸式族語幼兒園教學的成效

族語教保員及輔導教師能依據期中評量辦法，詳實為每位幼兒製作族語學習檔案，了解每位幼生的學習情形，並給予不同的教學內容加強與修正。本園阿美語沉浸式族語班幼兒族語能力期初評量分數，與班級幼兒族語能力期末評量分數相較，具有明顯進步，也讓我們看到大家努力的成效。

圖 12　歌舞教學

一、依據幼兒形成性評量結果，區分為高級、中級兩階段，設計二種族語學習檔案，於分組活動、隨堂提問、自主學習時運用。

二、每節課結束前的綜合活動，每位幼兒得以發揮所學，完成學習檔案，並發表自己的創作，教師隨堂鼓勵、紀錄。

三、聽的能力前後測有明顯進步

前測			後測			前進步幅度
聽的測驗	總題數	正解率	聽的測驗	總題數	正解率	
不同意施測		0%	163	168	97%	97%
56	100	56%	165	168	98%	42%
52	100	52%	164	168	98%	46%
57	100	57%	163	168	97%	40%
37	100	37%	88	168	100%	63%
34	100	34%	81	168	92%	58%
27	100	27%	85	168	97%	70%
29	100	29%	162	168	96%	67%
54	100	54%	166	168	995	45%
46	100	46%	156	168	93%	47%
49	100	49%	161	168	96%	47%
47	100	47%	159	168	95%	48%
44.363636	41%				96%	56%

四、說的能力前後測有顯著進步

前測			後測			前進步幅度
聽的測驗	總題數	正解率	聽的測驗	總題數	正解率	
不同意施測		0%	106	168	63%	63%
31	100	31%	150	168	89%	58%
20	100	20%	151	168	90%	70%
14	100	14%	152	168	90%	76%
9	100	9%	73	88	83%	74%
2	100	2%	67	88	90%	74%
4	100	4%	79	88	89%	86%
18	100	18%	150	168	90%	71%

24	100	24%	151	168	89%	66%
3	100	3%	133	168	79%	76%
20	100	20%	159	168	95%	75%
15	100	15%	145	168	86%	71%
14.545455		13%			85%	72%

伍、都會區沉浸式族語幼兒園困境與省思

本園為抽離式沉浸式教學，平時原住民幼生分布於全園六班中，每日族語課時再抽離至族語教室上課。在教學方面有實際運作上的困難點。

一、設計及修正沉浸式族語教學主題課程

因本園為都會型幼兒園，且非為沉浸式專班，故在課程內容設計須搭配都市型原住民幼生生活習慣及普通班幼兒課程內容加以修正，課程計畫教案與實際授課情形會有落差，族語教師及輔導教師必須依據下列狀況及時修正教學計畫。並依據實際授課情形，修正上下學期沉浸式族語主題課程教案，如表八。

表八　主題課程教案修正

學生基本族語能力	校本課程相融程度	教師教學能力	教學環境限制
單元內容過深過多	與全園課程進度不符	超越教師認知能力	家庭族語發音不同
單元內容過易過少	配合學校行事曆實施	教材教法不符實際	都會型社區文化
學生不易發出的音、調	學校臨時性活動影響原訂教學	教師無法掌控學習遲緩幼兒	與本園所在區學習環境特質不符

二、都市型沉浸式族語幼兒園人力不足

本園沉浸式族語教學編配一名族語教保員，由現有教師中安排一位擔任輔導員，但輔導員與另一位搭班教師仍有原來的班級要上課，除要兼顧原來普通班級課程與業務，又要協助族語教保員作課程設計及相關表單填報，兩頭忙碌相當辛苦。

原鄉沉浸式專班的族語教保員入班與另外兩位教師搭班，算起來增加 1 位人力，而本園族語沉浸式幼兒園平日大部分由 1 人獨挑大樑，許多的教材須重新修

正與設計，加上填報上傳的資料不少，常有力有未逮的情形產生。

三、沉浸式族語教學需全園配合

本校沉浸式族語幼兒園為抽離式教學方式，每日上午 08:00 至 10:30 為沉浸式主題課程全族語時間，原民學生散布在 6 個班級中，上午時間需要各班教師協助提醒學生至沉浸式族語教室上課，中午睡覺時間亦同，另外有關全園原住民主題活動教學，亦須全園教師共同配合與協助，才能順利推行。

另除沉浸式族語課程，全園學生亦有搭配之原住民族課程主題及活動，讓全園學生一起學習原住民文化，因此在操作上，必須全園教師有共識，願意一起推廣原住民族語言及文化。一方面讓原民孩子能在園中獲得肯定與認同，另一方面也讓全園的孩子有機會認識原民文化及學習原住民主題活動與課程。

圖 13　配合學校防災演練進行族語教學

有關沉浸式族語教學除了增加幼兒園教學方面的時間，另一方面也有許多業務報表需整理，每學年我們會安排一位輔導老師協助與指導族語教保員，與輔導老師搭班的另一位老師亦須體諒與配合，才能讓沉浸式族語教學順利進行。而對於校長來說，國小業務量繁雜已不堪負荷，擔任幼兒園園長對於幼兒園業務更是鞭長莫及，這方面我要非常感謝前任趙家誌校長給予沉浸式族語教學的協助與幫忙，才能讓丹鳳的沉浸式族語教學順利推行。

四、能極辦理各項社區與家長擴大參與計畫

對於語言學習家庭教育的功能佔非常關鍵的角色，都會區的原住民族家庭多為原民第二代，或是離開原鄉至都市生活已一段時間，因此許多原民幼生的家長是不會講族語的。因此訂定年度社區推廣親子活動，讓家長對學習族語能有更多的支持與認同，甚至讓幼生進而影響父母親學習族語，是沉浸式族語教學很重要的方向。走出校園與家長、民眾互動，走入鄰近大學參與原住民社團活動，影響

整個社區家長對丹鳳沉浸式族語學習的了解與支持，引進家長及社區民眾參加親子族語教學、文化活動，激發族人學習母語的意願與動力，也是我們很需要努力的目標。

陸、建議事項

一、師資人力不足：全園僅有一位族語助理教保員，由於是抽離式教學，其他各班教保員都要上課，繁重的行政、教學、班級經營工作大多為一人負擔，十分沉重，今年已招生達 16 人，除符合幼照法的師生比率需求之外，建議增置一名族語助理，以提升教學效率。

圖 14　族語認字遊戲

二、資料填報種類繁多，族語教師電腦運用能力不足，亟待提升，並建議資料填報減量，讓族語教師又更多時間與心力，專心投入教學工作。

丹鳳國小校長 高淑真

族別：邵族

現任：新北市新莊區丹鳳國小校長

學歷：國立臺北教育大學教育經營管理學系碩士、博士肄業。

家鄉在風光明媚的日月潭，邵族是人口稀少的族群，也是瀕危語言搶救計畫的重點族群，擔任校長對於發展原住民族文化有著力點，讓原住民族學生有族群認同感之外，也給都會區原住民學生一個典範學習的榜樣。

剛來丹鳳的一年的教師節，許多學生送我卡片，有一張卡片很特別，裡面寫著「親愛的新校長：現在我才知道校長是原住民，原來原住民也可以當校長，那我以後也要當校長。」這張卡片讓我覺得心疼與不捨，孩子的世界本應充滿純真、想像與創意，但是我們原住民的孩子竟然會對自己的未來設限，對很多事情覺得不可能，或是不屬於自己。如何讓原民孩子認同自己、喜歡自己、進而以身為原住民為榮，是我們應該努力的方向。

新北默示族語教學師訓歷程

陳惠珠

壹、歷程

民國 100 年透過北新國小劉銘鋒、周良謙老師的引薦下，開始與波宏明主任合作族語教學相關事物。很榮幸有機會向新北市族語老師們介紹我所了解的「默示教學法」。經過三年的寒暑，更陸陸續續地辦了一系列更深入的教學研習活動，期許能將這特別的教學法也能成功地應用在臺灣族語教學上。一轉眼，至今竟也已經過五個年頭，回顧這段時間，整個過程大致可分為以下三個階段：

一、推廣期

（一）新北（2011 年）

邀請阿美，排灣族十位族語老師，師訓半年後，於新北市北新國小舉辦首場的全國教學演示。

（二）全國（2012 年）

分別於桃園，新竹，臺中，基隆，高雄，花蓮，臺東等地舉辦推廣教學演示及短期師訓。經過兩年的努力推廣，陸續吸引了新北市 120 位共 10 族（阿美，排灣，太魯閣，布農，卑南，泰雅，賽夏，賽德克，撒奇萊雅，鄒族）族語老師一起投入教學研發，頓時間形成了一個龐大的教師團隊，大家齊心開發，試圖找出將默示法應用在臺灣族語的教學上的可行性，以提升族語教學品質和成效。

二、師訓期（2012 至 2015 年）

有了教師團隊後，便開始積極舉辦各種教師增能的研習，研習共分三種時段：

（一）寒，暑假為期一週之密集研習。

（二）平日於臺北士林社區大學每週 1 至 2 晚之分散式研習方式修習

（三）二週一次的小組教學分享、討論、觀摩、試教、演練。

新北十族百餘位老師中，分別有耆老及中壯年兩種類型的老師。耆老老師語料豐富，如同一本活字典，中壯年老師思緒敏捷靈活，剛好可截長補短，資源共享，互相幫補，團隊分組採同族、同區域的方式，分散在新北各地，共有 12 組。

分組時，更將兩種不同型態的老師平均分配於同組，並採分級教學，由研習時數較多的老師擔任輔導老師，輔導老師在不定期的特訓後，將所學點滴帶回小組中分享並教導新進老師。團隊中老師們的教學品質，則由我負責統一把關並定期考核。

三、實驗期（2012 至 2016 年）

（一）國小實驗班（2012 至 2016 年）

族語老師開始將所學之教學技巧於新北各國小族語課進行實驗教學。

（二）大學實驗班（2014 至 2015 年）

感謝波主任的努力推廣，我們終於有了以大學生為教學實驗對象的教學機會。

1. 臺大：經過的三年師訓，安排阿美、太魯閣、排灣三族之實習教師至大學做實驗教學，透過邊教邊學的教師養成模式，期待能培訓出各族成熟之默示法老師。於 2014 年臺大開設第一所大學實驗課程，首開排灣，阿美，太魯閣三族實驗初階、進階班。
2. 政大：2015 年於政大開設泰雅、布農二族實驗初階班。
3. 輔大：2015 年於輔大開設阿美、太魯閣、排灣、泰雅、布農、卑南六族實驗初階班。

（三）部落大學成人班（2016 年以後）

感謝政大民族系系主任王雅萍教授的支持與協助，我們邀請三位二族認真優秀的老師：王美芳、彭美珠、黃桂英老師於樹林、土城、汐止三地開設太魯閣、阿美二族成人實驗課程共五班，教學對象分別有耆老、青壯年、國高中生、小學生、外國人，進行實驗教學，班別如下表：

表一　部落大學開設族語課程

	地點	語別	班別	教學對象	教師
1	樹林	太魯閣語	初階班	混齡	彭美珠老師
2	樹林	太魯閣語	進階班	大學	王美芳老師
3	土城	太魯閣語	初階班	高中	彭美珠老師
4	樟樹	阿美語	初階班	混齡	黃桂英老師
5	汐止語言巢	阿美語	初階班	混齡	黃桂英老師

貳、困境與展望

經過五年的師訓以及二年的密集實驗教學後，我們已逐漸發展出一套系統且適用於臺灣族語各種教學現場之默示教材及教法，並經一連串的實驗教學證明，確實可有效地解決多年以來種種的族語教學問題，實令人振奮，將一切榮耀歸於一路帶領著我們的上帝。

五年的族語路，也讓我看到許多族語教學困境和族語老師的難處，願藉此語重心長的提出以下六項呼籲：

一、就老師的事務上

幾年的師訓下來，我發現原住民老師們真是一群深具有潛力及創造力的教學者，只可惜不少老師因面臨生活上的挑戰，常身兼數職，事務繁忙，如指導學生語文競賽及各項文化，歌唱表演活動，不但嚴重地影響了個人健康，更是影響了學習及出席率，造成學習中斷、無法連貫，學習成效大打折扣，教學模式容易不知不覺自己所習慣的傳統教學模式，甚至偏離。

二、就實際教學上

因每校堂數不多的情況下，得需有跑校，跑班的情形，體力負荷吃重，造成族語老師身心的疲憊，令人不捨。

三、就經濟面上

有些人單靠擔任族語教師生活是難無法維生，尤其是少數族語老師堂數偏低，收入有限。

四、就增能進修上

研習進修應有階段性的規劃，並需保持常態，持續進行，所有的增能須與語言教學有關，以提昇族語教學上的專業。

五、就政策面上

因時勢所需，不少族語老師必須忙著修大學學位，不少老師得中斷增能的學習，實為可惜。

六、就學校教學上

將語言和文化課程分開，讓學生在族語課單純地學族語，教師也能確實地專心地教族語。避免讓太多歌舞練習或手工藝品製作及電腦操作佔用一週一堂的族語課，影響到學生的學習權益。

參、結語

我是一位從事教學 30 年的教學工作者，我熱愛我的教學工作，很高興能在退休前夕，有此機會將我所認識並樂在其中 20 年的默示法介紹給臺灣原住民老師們，感謝女兒李岱芸於 2014 年加入我的師訓行列，並成為我最得力的助手。相信這是一個團隊所努力下來的結果，期待族語老師們的教學有所助益，透過此教學，可以真的把族語傳承下去。

附註

以下附上三位擔任成人教學實驗班老師：王美芳、彭美珠、黃桂英老師這幾年來的教學心路歷程。透過這三位被師訓者的角度，更能看到此前所未有的實驗性教學的全貌。

一、太魯閣族　王美芳老師

自考上族語認證，研習 36 小時之後，2007 年在溪洲國小開始踏上族語教學的行列，那年也搭上所謂復振族語六年計劃的末班車，因應頻臨絕種危急的族語。在新北市擔任族語支援教師期間從一所到十所（2016 年 6 月 30 日止），經歷人、事、物的物換星移，政策和教學依循著目標和效益，也不同以往。如下：

1. 2007 至 201 年溝通式的教學法（六年計劃尾端）

從師大研習 36 小時進入教學現場，理論到操作，我一定備課，因為新手上路，且照表操課（教案），教具活動樣樣齊全！活動多於教學內容，怕孩子無聊發呆！起初以為是好的，卻失焦了！後來發現學生喜歡上我的課，是好好玩！驚覺要修正內容，因這是專業的事，我的有限，增能是刻不容緩！走了二年覺得學生學習停滯不前，進不了更深、更長的句子！當時很無力、求助無門，只好找書、參加研習，邊學邊教，自編教材；那時有一個想法進來，有沒有方法是一個有系統來教學生的。此階段末了王雅萍教授、波主任等一行人從紐西蘭毛利族引進默示教學法，他們看到毛利族用這方法成功拯救他們的語言，迫切引進幫助頻臨危急的

族語。

2. 2011 至 2016 默示教學（新北市）、幼兒沉浸教學（全國）

2011 年的寒假研習開始接觸默示，印象裡音版、積木、教學棒、字卡…，起初我這門外漢跟大家一樣，有很多疑問，這樣怎麼教會學生說族語？經陳惠珠老師、李岱芸老師在社大研習、師訓、小組會議、隨時的增能，經年累月體悟祖先語言智慧的結晶之外，以下是學默示帶來的好處：

（1）我找到在第一階段學生無法往更深、更長的句子的原因，反省，且找到方法解決！透過學生研發實驗適宜學生學習的方式和教材。從小學到大學這個方法的教學流程，可以讓孩子說自己族語之外，還可以教別人說自己的語言。

（2）養成學生自學能力。默示的魅力讓學生養成自學的能力，很吸引我！這是在我教的學生身上發現的。曾有構音困難的孩子，學會識字！幼兒是不適宜用默示教學法，因幼兒發展之故，上課時較著重聽與說的部分，透過活動延伸教學。加上後來幼兒沉浸教學，它對學習語言的加分，相信復振族語是有希望的。只要永續經營。

（3）默示法是有一系統的教學方法。從音、句、文仔細給孩子適切的方式和引導，省時省力、新舊交替、循序漸進，這解決了不少學習慢的孩子，我非常驚歎！且上課樂此不疲！

（4）學習共同體。不再一人單打獨鬥，我有堅強的後盾，扶持、解惑、交誼、教學分享…等，這團體有如發電廠，每次開會，總會讓我重新得力。今年（2016 年）魔法徵選，跟 team 討論，大概的方向，以默示的概念去徵選，各五分鍾完成一首歌謠和一則傳說故事的演示教學，我告訴自己，我又進步了！

我有幸搭上這班族語教學的列車，因著切身之痛，學生停滯學習找不到答案的那年我是煎熬的。呼籲相關單位重視師資增能的研習，也給族語師群，充分時間安排、因應，對各校端收文，不覺得造成困擾，最後產出教學效能的孩子，老師的專業很重要！

二、太魯閣族　彭美珠老師

2009 年開始教族語，自評為教學認真，請教英文的朋友，及過去自己的孩子在美語班學習的方式，第一年還可以安全度過，第二年就開始緊張，不知要教甚麼？不要說學生，我自己都覺得很無聊枯燥，生字教完，唸課文，下次來上課複習，學生忘光光，就責怪孩子，回家怎麼不複習，浪費國家資源，開始說教了；

自認自己很認真教學，不是我的問題，是學生的問題。而且被小二男生打敗了，不論是圖像記憶、童謠、他都沒興趣，上課遲到，我得到教室找他來上課，中途還搞失蹤，他要走自己的路，然後出現在教室，壓力真是大到爆表。

2010 年暑期參加新北市族語教師增能研習，接觸默示法教學，研習的五天收穫滿滿；並於 2012 年 3 月開始在士林社大由陳惠珠老師主教的默示英語（也是陳惠珠老師訓族語老師的課程），直到如今四年半（2012 至 2016 年 7 月 4 日）9 個學期，其中有一學期每週 3 個晚上、另一學期 2 個晚上，後期也參加李岱芸老師口語班，在教學上一大突破與精進。使用默示教學法前，需準備教具字卡、筆電、圖片、錄音機……沉重的負擔，費用設備自己吸收，體力也是一種考驗。使用默示教學法，教具簡單：指揮棒、積木、音版、色鉛筆。

教學分享：

（1）字音部分：小一學生也能做到手寫口我說

（2）句音部分：小三、四生已開始會使用生字口造句、手造句（寫），

（3）短文部分：小六可以照樣寫短文、中翻族。

默示教學法，達到師生雙贏快樂有趣又有效果，幫助我可以快樂地教族語！幾年下來，我發現默示教學法真的超級好用。期望透過默示教學法可將族語真正地救起來！盼政府單位能慧眼視默示教學法的魅力，原民會（團、局）可以成立不同教學法的實驗班，找到最能搶救族語最有效的教學法。今經過多年的學習及在教學上的應證，默示教學法是我個人所極力推崇的，以上分享我的經歷並推薦給大家。

三、阿美族　黃桂英老師

自 2003 年由代族語老師的課開始了族語教學的工作自今 13 年，曾經想放棄過族語的教學，因走不下去了。曾認為自己的教學還不錯，也有自己的教學模式，特別在 2003 年上了當時還是花師英文老師的朱清義主委主講由原委會主辦得研習課程裡阿美族語發音的部分，那次的課程幫助我在發音的正確性，也讓我在音的教學上非常有自信，雖然如此卻讓我越教越感到無力，發現自己的教學能力只有在音的部分，我無法教會學生如何說族語，即便學生可以唸所有的課文，但還是無法說族語，這讓我感非常挫折覺得教學變的毫無意義。

直到接觸了默示教學重新燃起我對族語教學的熱誠，並且相信不僅可以更有效的教會學生的拚讀能力，也可以讓學生輕鬆地學會說族語。

就在五年前參加了五年前將默示教學法帶入新北族語老師團隊的陳惠珠老師主講於北新國小以默示教學法為課題且為期五天的研習、也是我接觸默是法的開始、當時只學了音的教學、之後便開始使用這套來教學生、其果效出奇的好、這教學法是將說的權力還給學生、老師只要引導學生「說」，透過學生反覆的說，學生自然就可以明白如何發出正確的音、且老師可以很輕鬆的教學，而不像過去老是想用解釋的方式來教會學生，其實那些真的是多餘的，說了學生還是聽不懂，特別在子音得部分是很難說清楚的，而每一堂的教學都必須要做到聽、說、讀、寫、抓住這些原則教學學生真的可以學到哪裡會到哪裡。

我做了一個自 2010 至 2015 年使用默示教學前後的統計真是不可思議太奇妙了，連我都感到難置信這樣的結果（見左圖）。

表二　使用默示教學法前後學生表現統計

項目＼年	使用後					使用前		
	2016	2015	2014	2013	2012	2011	2010	2009
新北市賽	2	4	6	5	1	5	2	1
北市市賽		5	2	3	2			
宜蘭縣		1						
國　賽		1	1	1		1	1	
臺北原住民教師協會				6				
得名總數	38 人					10 人		
2013 至 2015 擔任國賽指導，負責指導共 9 位的學生，其中 7 人分獲一到六名。朗讀只要處理好音的部份，然後再加以訓練學生就能唸的很好。								

但這些只是音的部分，我只能教會學生字與句的拼讀、還是面臨會拚而不會說的問題，無法教會學生學會說族語、學生腦子裡雖有許多的單字但還是不會說、學生不知道句子的結構、所以無法將腦子裡的單字組合成句。在教學上很難再突破、直至去年寒假為期五天的默示教學法研習，那次的研習著重在句子的教學演示，透過五天反覆的演練，讓我學會初階的句構教學，說是初階似乎沒什麼，卻可以幫助學生輕鬆學會說句子，而老師只是引導學生自己說，透過學生反覆的說，不知不覺就記起來了。

為讓自己在默示教學法上更精進，並於 2014 年 9 月至 2016 年 7 月，四個學期在士林社大上了由陳惠珠老師主教的默示英語（2012 至 2015 年師訓新北族語老師，甚至部分北市族語老師的陳惠珠老師的），志不再英文而在於其教學法，也是惠珠老師鼓勵我們上社大課的目的。其中有一學期每周上一、二甚至上三堂的課程，為的是讓自己可以快速地學會默示教學法，讓學生可以得到更好的教學。

很幸運的因著王教授與惠珠老師的鼓勵於今年 3 月至 7 月有了一個很棒的經驗，於汐止區樟樹國中開了以默示法為實驗教學的部大班，對象是 30 到 75 歲左右的成人，經過了四個月開心的學習對老師所教的他們真的可以做到聽、說、讀、寫。因此我真的相信這套教學法真的可以教會族人聽、說、讀、寫的。語言需要文字化，如此才能留住語言，否則語言會因老年人的離開而消失。

我慶幸在我想要放棄族語教學時遇到默示教學法，更慶幸的是遇到這位將默示法帶到新北族語老師團隊的陳惠珠老師，如今仍繼續教我默示法及協助我部大班的教學，隨時給我指導，有他做我的教學後盾讓我對往後的教學更具信心。

表三　「部落大學成人實驗班」老師之默示研習及教學資歷

	太魯閣族彭美珠老師	太魯閣族王美芳老師	阿美族黃桂英老師
加入時間	2011 年 7 月	2012 年 2 月	2014 年 9 月
研習時數	767 小時	547 小時	400 小時
教學時數	1838 小時	3,536 小時	1,798 小時

陳惠珠

小學及大學推廣部課程語言教學資深教師，具有 30 年多語言教學，課程研發及教材編輯等實務經驗，教學對象為小學，國，高中，大學，研究生至成人。

100 ～ 104 年間，曾受聘擔任新北市族語老師師訓首席講師，進行第一階段～語言教學專業師訓，以提升族語老師教學知能，突破多年教學困境。

105 年初，持續帶領通過師訓的教師們進行第二階段～實習教學，並輔導老師們能在各種年齡層及教學環境下進行實驗教學，以建立可適用於各種族語教學場景之有效教學模式，完成最終教學目標：

1. 耆老能讀寫。
2. 年輕人能聽說讀寫，自由運用族語。

三一教學的建構與發展

黃愷銘

一、前言

（一）背景介紹

桃園縣政府（現在的桃園市政府）教育局於民國 101 年，成立了隸屬在中等教育科底下的一個單位，全名為「桃園市原住民族教育資源中心」，以下稱「原資中心」，原來的任務是要做為桃園市原住民實驗高中的前置作業單位，其工作內容為建構原住民高中的民族教育課程及相關師資培訓，直至原住民高中籌備處成立，其計畫屬性正式轉型成規畫全桃園市民族教育等工作事項。教育局將「原資中心」的辦公室設立於桃園市復興區介壽國中，以介壽國中做為民族教育推動及實驗的場域，將原住民族教育的模式透過不斷地修正與建構，做為未來桃園市在推動原民教育的重要依據。

（二）觀察與反思

筆者剛接任此工作初期，因學校老師請產假，協助該名老師代課，也因此在代課期間觀察到偏鄉原住民學生的學習狀況，為期一個學期的教學經驗，讓筆者深刻地體驗到何謂無效的教學，學生是如何對學習產生排斥及教師授課的無力感，學校內完全無法體現教育的意義與目的，筆者懷疑難道這就是偏鄉原住民學生的宿命嗎？

（三）發想與設計

於是筆者開始進一步思考，有沒有適合原住民學生的學習模式，可以改善學生的學習動機、學習態度及學習成效，不僅可以提升學生的學業成績也可以注入品格教育，因此啟動了三一教學的建構與發展，也提供桃園市在原住民重點學校發展民族教育的可能性。

二、三一教學的理論與實務

（一）問題的釐清

原住民學子在學業成績的表現通常不甚理想，是「智力」亦是「學習力」的問題所導致？美國哈佛大學 W. C. Kirby 教授（2005）在專著《學習力》中提到，

他認爲「學習力」應該是包括學習動力、學習態度、學習方法、學習效率、創新思維和創造力的一個綜合體；另外，心理學家皮亞傑認為智力是生物體能最有效地應付環境，在客觀現實條件下創造最佳生存條件的品質、能力；智力也是生物適應的一種特殊表現，即人的智慧是機體適應環境的手段；此概念顛覆了智力是天生固定的論點，筆者認為「智力」即是「學習力的展現」，但學習力需要充份的支援系統，才能有效地提升智力的正常發展，而原住民在主流社會中遭受「文化不利」的處境，缺乏「即時的協助」，讓文化與學習無法產生有效的連結；而提升「學習力」真正的關鍵就在於能夠提供充分的文化刺激及安全的文化情境；而要如何提升學習力實際做法，筆者運用皮亞傑的理論基礎提出「學習力」的循環模式，如下圖：

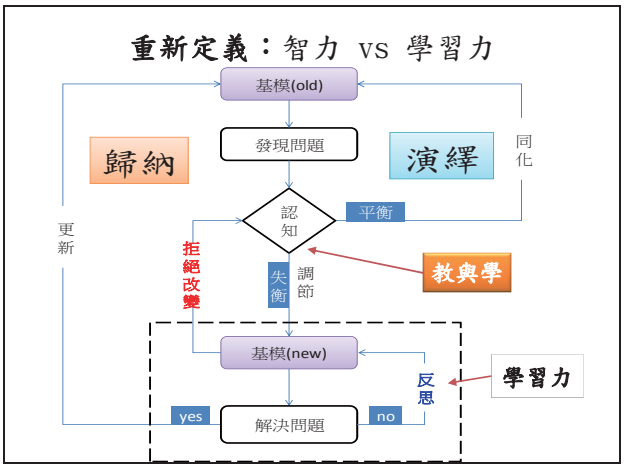


圖 1　提升學習力的循環機制（三一觀點）

圖 2　三一師資培訓

圖 3　三一師資培訓

（二）如何培養一個真正原住民

原住民族教育法第 4 條用詞定義如下，原住民族教育為原住民族之「一般教育」及「民族教育」之統稱；所以在發展原住民族教育課程不能偏廢二者之一，二者必須並重才能發揮原住民族教育的終極精神，即「培養出一個真正的原住民」；然而現今主流教育仍然偏重「知能」發展，考試領導教學仍是目前的教學取向，無法培養出具備多元能力的學生；在二十世紀初，即由馬斯洛（Abraham H. Maslow, 1908-1970）、羅傑斯（Carl Rogers, 1902-1987）等知名的心理學大師，極力主張全人教育以培養功能完全發揮的完整個人。1990 年代，由於科技高度的發展，遂不斷產生社會、個人行為偏差的現象，教育學者與專家大都認為這是目前教育過度重視認知、專業、技術，輕忽人文、通識、美學所造成的結果。筆者根據課程發展中所需要的認知、情意和技能三個元素，將其轉化成「技能」、「知能」和「文化能」，試圖建構出更符合原住民族教育所需要發展的取向，於是設計了以下的課程發展模式，如下圖：

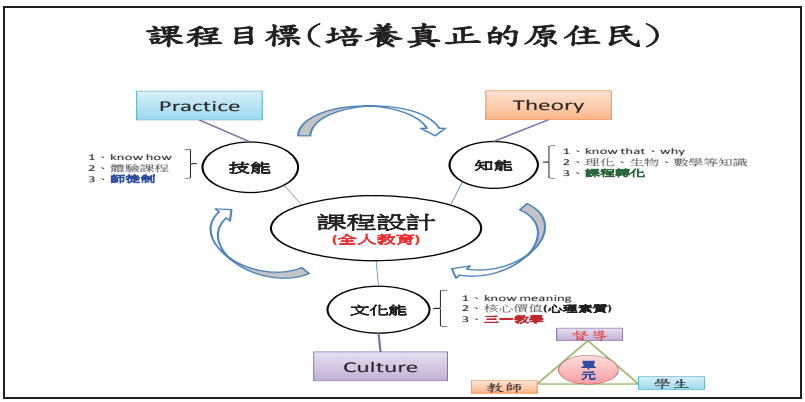


圖 4　課程發展機制（三一觀點）

三、多元評量新觀點

許多學者提到，傳統教學評量通常以紙筆測驗為主，計分客觀、批閱迅速，易於團體施測。雖然具有公平、客觀、省時、省錢的優點，但仍有幾項缺失；隨著心理學、教育學理論的發展，單靠傳統的評量方式未能完全符合當前

圖 5　進行三一教學

的教改趨勢。筆者認為，「評量方式」本身會影響「教學取向」，如考試領導教學就會產生偏重「知能」的發展，而忽視其他能力發展的機會，一般在教學現場「老師的身教」可能比「上課教學的內容」影響更甚，即「潛在課程」的影響。相關研究者認為，學校所教導的不單是課表上的科目和教材上的內容，尚包括許多隱藏的或潛在的層面，學校雖未明白的宣示，但學生一進入學校，便自然而然地接觸或學習（黃政傑，1989）。佛洛伊德（Freud）的人格理論提到，從行動（包括思想、感情）方面來考慮，可分為意識、前意識以及潛意識三種，「意識」（consciousness）：身體感官所知覺到的感覺跟經驗；潛意識（unconsciousness）：是本能、願望與驅動我們行動的慾望所在之地，包含了全部行為背後主要的驅力；「前意識」（pre-consciousness），潛意識層面下所壓抑的一些慾望或衝動，在浮現到意識層面之前，必須先經過前意識，因此前意識為一種篩選機制。所以，在學校無論是有形或無形的東西，都會直接或間接地影響學生的身心靈；因此，筆者認為透過「適合的評量」才能測到「真正學到」的東西，透過多元評量才能找到學生學習的問題，為改善其學習狀況，筆者根據上述理論依據發展出動態評量機制，以利評量出技能、知能和文化能等相關能力，如下圖：

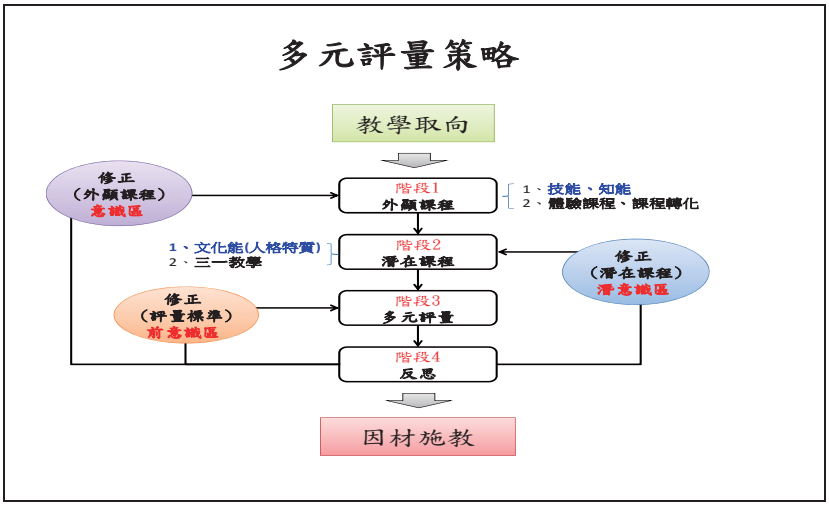


圖 6　動態評量機制（三一觀點）

四、文化能的開發

維琴尼亞・薩提爾（Virginia Satir） 的冰山理論，實際上是一個隱喻，它指一個人的「自我」就像一座冰山一樣，我們能看到的只是表面很少的一部分行為，

而更大一部分的內在世界卻藏在更深層次，不為人所見，恰如冰山。筆者透過冰山理論的架構，將知能、技能和文化能按照其對應位置，重新詮釋學校僅能提供部分能力的養成，真正的潛能（即文化能）無法被開發出來，而文化能所具備的相關元素，筆者也運用冰山理論重新詮釋文化能所處的角色及重要性，如下圖：

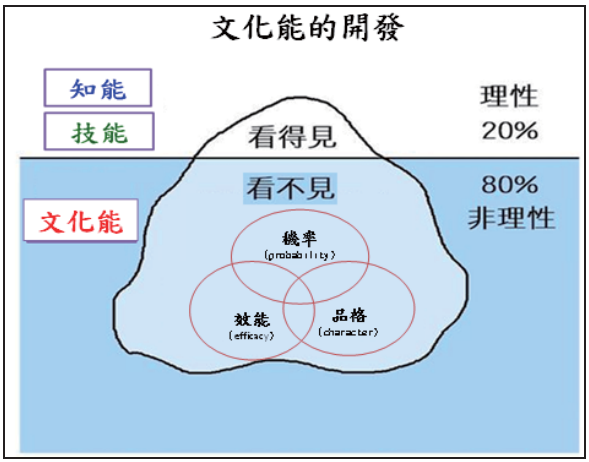


圖 7　文化能之意涵（三一觀點）

如何提升「文化能」的三種策略：

（一）改變教學模式，就有機會改變學生投入學習的機率

二八法則（如圖五），又稱為帕累托法則（Pareto principle）、最省力法則或不平衡原則；此法則是由約瑟夫・朱蘭（Joseph M. Juran）根據維爾弗雷多·帕累托本人當年對義大利 20% 的人口擁有 80% 的財產的觀察而推論出來的。筆者透過二八法則來解讀目前教育現場，特別是大班教學模式，透過常態編班，並採取一對多的教學模式，往往就會出現如二八法則的現象，會有約八成的學生無法進入課程學習的狀態，只有約二成的學生可以掌握老師的教學進度；筆者認為，唯有打破現有一對多單向的教學模式，採取共學或合作學習的模式，才能提升學生參與學習的比例。

圖 8　二八法則

（二）學習金制塔的啟發，教學效能提升

根據美國緬因州的國家訓練實驗室（National Training Laboratories）所發展出來的學習金字塔顯示，學習者在兩週以後還記得的學習內容，會因為不同的學習方式而有很大的差異。如圖一所示，光是聽老師用講述的方式，兩週以後記得的內容只剩百分之五。為什麼會這樣呢？因為這是最被動的學習方式，學生的參與度是最低的，所以兩週之後仍然記得的只剩百分之五。根據這個金字塔所呈現的數字，金字塔最底端（讓學生教別人），其教學效果可以高達百分之九十，而這個方法卻無法兼顧老師上課的進度；但就其優點而論，學生以教師的身分對其他人進行教學，不僅要對內容相當熟悉，同時也要透過語言的表達來進行傳授，所以學生在進行教學之前，必須透過個體思維，將內容轉化為讓其人瞭解的形式，於此同時，也提供了學生自己「多元智能」發展的機會。

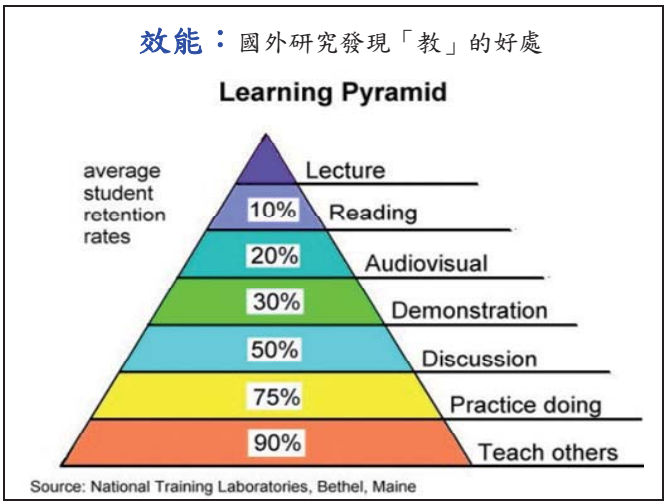


圖 9　學習金字塔

（三）傳統「民族教育」的教學機制

筆者針對阿美族年齡階層進行田野調查，發現其具備以下幾點特質：

1. 採取人格養成的文化脈絡及情境。
2. 採取師徒制的模式，即「高」年齡階層有義務要教導「低」年齡階層。
3. 與艾瑞克森（Erickson）人格發展論有異曲同工之妙，包括艾瑞克森把人的一生劃分為八個階段，每個階段均有其衝突存在，而所謂的成長，便

是克服這些衝突的過程。在人格發展歷程中，個體在不同時期學習適應不同的困難，化解不同的危機，而後逐漸上升，最後完成其整體性的自我。

4. 強調人格發展在不同階段的核心價值，即不同的文化脈絡會提供不同「文化力」養成的機制。

筆者認為，學生若能在成熟且豐富的文化脈絡之下，人格特質勢必能獲得充分的發展（即文化力的養成），不僅能夠培養品格的能力，也會間接地提升學習的能力。

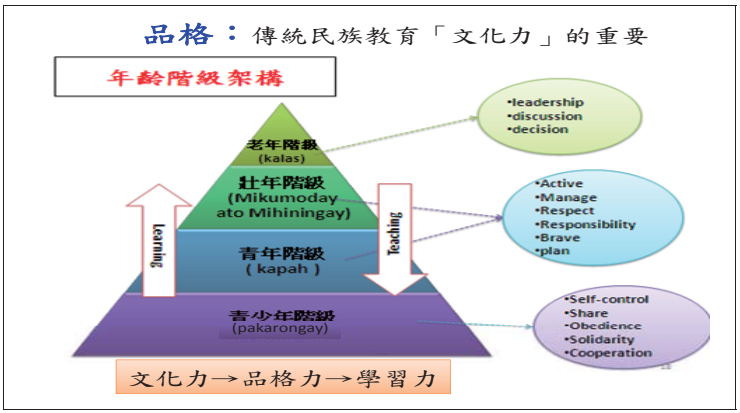


圖 10　阿美族年齡階層

綜合上述三點，包括：改變參與學習的比率、提升教學效能和提供品格發展情境，才有機會開發文化能，讓潛在的能力有機會展現，實現全人教育的理念，落實培養「真正原住民」的核心目標。

五、三一教學推動歷程

（一）萌芽期：初期的教學實驗

1. 問題歸納：「文化」，乃指一個團體所共有的觀念、象徵、特質和信念。文化同時也被認為是為了配合人類生存需求而建構的象徵、風俗習慣或人類社會組成的要素（Banks 著、李苹綺，1998）。筆者在擔任代課老師的期間，發現到教師教學效能的低落及學校班級經營的困境，都讓筆者思考學校教育出了甚麼問題，問題來自學生？亦是教師？還是學校環境？於是筆者開始與學校教職員進行深度的訪談與對話，大致歸納出幾

個問題，以下依問題的嚴重性排序：第一、原生家庭的問題延伸至學校，包括：抽菸、喝酒和缺乏品格教育等，第二、學校處理學生事務採用傳統打罵教育，讓學生與教師之間產生強烈對立感，第三、學校教師流動性高，導致學生對學校的認同度偏低。Banks（1989）研究認為原住民文化不受到主流社會的重視，導致學校教育內的文化、課程設計等外顯課程與潛在課程皆不利於原住民學生學習，使原住民學生在學習上有較低的學習成就，較高的輟學率，並進而產生族群認同的問題。根據熊同鑫與蔡瑞君（2009）研究指出，筆者歸納以下幾點原住民學生在學習過程中會遭遇的困境，包括：

（1）原民學子被迫接受與自己文化背景不相同的教育模式，並在過程中失去自我認同感，導致在課業表現上常常不盡理想，而被視為弱勢學習者。

（2）教育政策投資大量經費於「補救教學」，但實質效果卻未顯見。

（3）未提供符合原民學子的學習風格與條件之課程。

（4）學校是提供學生社會化情境的重要場域，卻讓原民學子產生強烈的違和感與反社會情結。

（5）無法落實文化回應的課程，更遑論能設計出多元文化教育模式。

（6）學校無法提供原民學子在學習中的成功經驗。

2. 解決方案：「原資中心」當時便開始針對這些問題進行分析，試圖找出可以解決的方案，於是著手擬訂一些教學的策略，當初筆者找了幾位老師進行合作，包括了英文老師、理化老師及數學老師等，彼此共同討論「創新的教學策略」並逐漸達成共識，當時發展出一套稱之為「角色互換」師徒制，亦是三一教學的前身；此方法是利用「師生角色互換」來進行教學，相關理論提到學生可以透過擔任老師的角色進而提升學習成效（見圖五）。「角色互換」方式包括三步驟：

首先、由學生擔任老師進行一對多教學，

其次、再由學生進行一對一教學，

最後、由老師進行最後的評量與總結。

3. 修正策略：計畫實施的前期，效果都還算不錯，但進行約一個月之後，學生又開始焦躁且無法專注上課，於是筆者開始探索另一種可以解決的方案，針對泰雅族及阿美族耆老進行田野調查，最後歸納出傳統學習模

式所具備的條件及架構，包括：阿美族年齡階層與泰雅族 gaga 的規範等融入至「角色互換師徒制」，增加了一種角色即「督導」，若以阿美族年齡階層這個架構，督導就是較高的年齡階層對較低年齡階層的成員進行管理，同時也注入了品格教育，筆者稱之為民族教育的「文化力」；因此，增加了「督導」這個角色便提供班級在管理上的新機制，當時命名為「三角教學法」。

（二）推廣期：三一教學推動至族語教學

1. 三一教學的命名：經過修正後的「三角教學法」成為桃園市獨特的教學模式，由於操作過程是每位學生要輪流擔任學生、教師和督導三種角色，而且每一位學生在教學過程都兼具三種角色，能將三種角色合而為一，故最後正名為「三一教學」，便一直沿用到現在。
2. 進行師資培訓：原資中心因民族教育規畫需求，成立了 12 個族群的工作坊，包括：泰雅工作坊、阿美工作坊、排灣工作坊…等等，因此也培訓了工作坊的教師為三一教學的種子師資，以利民族教育及三一教學的推動。
3. 運用至族語教學：目前中央及地方政府都非常積極地在推動族語教學，於是「原資中心」開始結合相關資源，並結合培訓的種子師資進行族語在三一教學上的推動；過去在桃園市，不論從家庭、社區和學校都曾經推廣族語三一教學活動；結至目前為止，大約 1500 多名學員運用了三一教學法進行族語教學並獲得相關證書。

（三）成熟期：三一教學回歸至一般學科

1. 進入成熟階段：三一教學法經過三年多的實驗與修正逐漸趨向於成熟，理論與實務亦愈趨完備，其中包括：智力發展與學習力的辯證關係、課程設計中技能、知能和文化能的整合概念、文化力如何在教學中扮演關鍵性的角色、如何運用鷹架理論來設計教材、如何運用行動研究達到三一的評量模式、三一教學中教學的師徒制、協同教學和合作學習的整合模式、學習理論中認知與後設認知理論的對應關係等理論都漸漸地融入至三一教學的內涵中。
2. 回歸至一般學科：當時建構三一教學法的初衷，就是期許能改善原住民學生學習的困境，而現在也開始推廣至桃園市其他原住民重點學校，包括：八德國中的英文和數學、東安國中的英文、仁和國中的英文和理化

和介壽國中的英文等，未來也會持續推廣至其他原住民重點學校，目前就學校及學生的反應，普遍都發現對學生的學習動機及成效有顯著的提升，在品格教育上也有程度上的改善。

圖 11　學生擔任小老師進行教學

圖 12　學生擔任小老師進行教學

圖 13　學生擔任小老師進行教學

圖 14　學生擔任小老師進行教學

六、三一教學之教學模式（見圖 15）

（一）教學設計：三一教學中所謂的「三」即有三個角色，包括督導、老師、學生，「一」即是指每位學生都要扮演完每一個角色。教學過程有二階段，第一階段：我們稱為「師徒制」教學，這個概念我們是沿用傳統原住民一位獵人傳授徒弟所使用的教授方式，現代很多技術性的課程，例如：車床、營建工程…等，所運用的方式也是「師徒制」的傳授模式。第二階段：開始進入學生、教師和督導的三個角色循環，介紹如下。

（二）教學程序（以英文為例）：

第一步：老師先示範單字、完整句及肢體動作數遍（依學生學習狀況）。

第二步：老師請學生將老師教的內容依序表達出來。

第三步：評量學生，找出學生的問題並解決問題。

第四步：角色輪替（老師請學生當老師，自己晉升成督導）。

（三）角色說明：

1. 督導：假設甲老師教學不流暢，乙學生學習狀況正常時，若督導觀察到此現象，就透過「協同教學」來協助甲老師順利完成教學；反之，學生若學習狀況不佳，而老師卻教的非常流暢，督導就應透過「合作學習」來引導學生學習，讓學生能瞭解老師的教學內容。教學現場最常見到的是學生聽不懂老師所言，又不敢發問，督導若觀察此現象，就會扮演學生來詢問老師或請老師放慢步調。當甲老師完成認知上的教學後，透過同樣的方式請乙同學當老師，也請他用自己的方式來教導丙同學（原來的督導），依序便完成三一教學的程序；由此可以發現三一教學中督導所扮演的角色是非常重要的，因為督導具有觀察、監督和引導的功能，督導所採取的姿態與位置，是專家和後設認知的角色，讓受督導者能即時瞭解問題之所在，督導角色最主要的目的，就是希望讓教學效能達到最佳化。
2. 老師：在三一教學法老師只要認真教學，並把自己已知的知識傳授給學生。
3. 學生：認真學習老師所教導的知識，不懂之處要儘量發問。

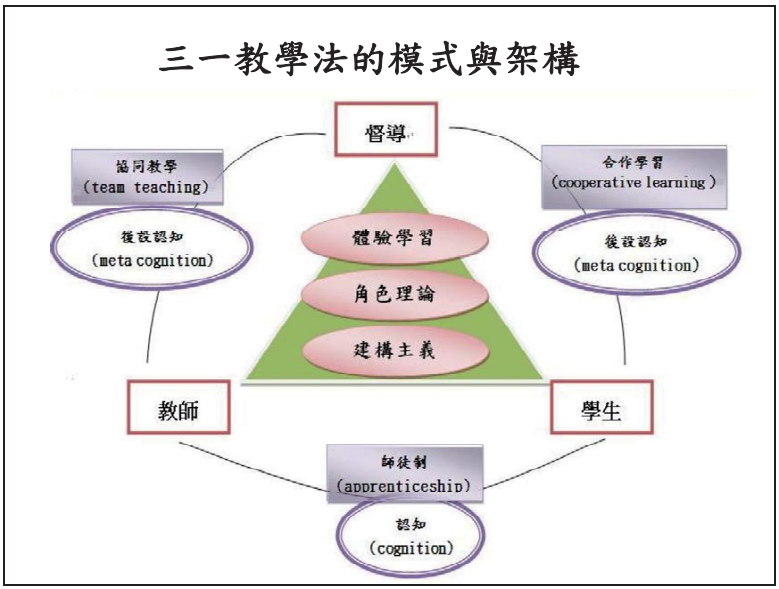


圖 15　三一教學法

七、三一教學的反思與實踐

三一教學不僅僅只是一種教學法，它融入了傳統品格養成的機制，替民族教育提供向下扎根的出口，在主流教育充斥著許多似是而非的價值觀和倫理觀，民族教育便是原住民學子正本清源的唯一途徑；融合民族教育的三一教學模式，或許可以提供學子新的學習模式及具文化脈絡的環境。

三一教學發展至今已三年多，雖然理論與實務已發展成熟，但在大班教學實驗中仍有改善的空間，需要來自教學現場的測試與回饋，能讓此教學模式更富有彈性及創新的空間，並發展出更符合原住民學子在學習過程中所需的機制和模式；另外，在培訓三一教學師資方面，目前桃園市教育局正在推動三一教學融入一般學科計畫方案，需要更多的師資能參與及投入，所以培訓的工作必須持續地進行，讓民族教育的內涵和精神能透過三一教學傳承至每個原民學子。

原住民族教育包含了一般教育與民族教育，現今在推動原住民族教育的過程中，總受限於民族教育無法有效地在學校端實施，導致無法真正地傳達民族精神及文化內涵，更不易有效地凝聚民族意識及集體認同；因此，桃園市推動三一教學也正替民族教育進行基礎扎根的工作，為原住民族教育找出一條新的出路。

參考文獻

王憲鈿等（譯）（1989）。發生認識論原理（原作者：Jean Piaget）。北京：商務印書館。

李莘綺（譯）（1998）。多元文化教育概述（原作者：James A.Banks）。臺北：心理心理出版社。

林沈明瑩等（譯）（1998）。薩提爾的家族治療模式（原作者：Virginia Satir）。臺北：張老師文化事業股份有限公司。

金粒譯（2005）。學習力（原作者：W.C.Kirby）。南京：南京出版社。

黃政傑（1989）。潛在課程概念評析。教育研究集刊，28，1-17。

黃堅厚（1999）。人格心理學。臺北：心理出版社。

謝綺蓉（譯）（2006）。80/20 法則（原作者：Richard Koch）。臺北：大塊文化出版社。

熊同鑫、蔡瑞君（2009）。文化回應於原住民族科學課程與能力指標發展之探究。教育資料與研究雙月刊，87，163-180。

黃愷銘

臺東縣長濱鄉膽曼村阿美族人，目前居住於桃園市大溪區，族名為 kacaw · mayaw · ciwidian，1976 年生。最高學歷為政治大學民族學碩士，從事金融投資工作 8 年、擔任德霖技術學院推廣教育講師 1 年，現職為桃園市原住民族教育資源中心專員，致力於桃園市民族教育推動、原住民族教育的課程建置及師資培訓，目前在桃園積極地推動三一教學法融入至不同的學科及線上學習等計畫。

阿美語結構式教學法的理論與實施

Kolas Foting 朱清義

壹、前言

論及教學就會提到教師、學生、教材及教法四個面向。由於時代的進步，教學法日新月異不斷的翻新，在多元社會多元族群和多元語言文化裡，學生來自不同的生活背景，他們的學習動機以及個別差異等因素，學校教師更加重視教學法的重要性，其目的就是欲提昇教學品質，以達因材施教的教育本質。

近三十年來，隨著教育改革的深化，語文課程的發展呈現出生活化、多樣化，也導致了教學方法的多樣性和豐富性。就以發展學生創造性思維爲目的語文教學方法就有十種之多：發現法、解決課題法、問題教學法、範例教學法、暗示教學法、SQ3R 學習法、問題討論法、欣賞法、觀察法、局部探求法、研究法、探究和研討教學法、綜合性學習法、自主合作探究式教學法等，如此這般，不一而足。語文教學方法的多樣性是語文課堂教學科學化、現代化的必然選擇，也是語文課程發展的必然要求，以下就將本人所創之阿美語結構式教學法之命名、由來、實施方式及其優點分別說明如下：

貳、何謂結構式教學法

結構式教學法乃是將一個民族的「思維結構」、「互動結構」、「習慣結構」、「說話結構」等特性綜合運用而命名之。

一個民族的思維模式以及民族語言的結構有很密切的關係，所謂「語言是一個民族社會的縮影」，一個民族的語言結構，除了對這民族的思維有直接的影響之外，對這個民族的互動關係、生活習慣都有密切的關係。

結構式教學法是本人在從事族語（阿美語）教學工作的過程中發現，阿美語不同於漢語及英語的學習，一般的漢語和英語的語言學習，語音和字形是分開的，文字和語音未必相同，學童會說不一定認得該字，會說不一定會寫。所以學童到了閱讀文章的階段，就得先得認識大量的生字，無論是漢文如此，英文也是如此。而學習族語（阿美語）則以先會聽、會說為主，再則就是拼寫的訓練和聽寫能力；由於族語（阿美語）的語音系統非常規律，語音和文字是相同對應的，

只要具備拼寫能力就能朗讀文章，不須刻意先認字或背生字的過程，這與學習其他語文的最大差異性，也是學習阿美語的特殊性。舉英文為例，英文的文字拼寫系統是很不規律的，例如，一個字母 a 就有好幾個讀音，如 again，take，apple，car 這幾個字 a 就有 [ə] [e] [æ] [ɑ] 不同的發音；又如下列兩個單字 enough 和 bureau，一般的學童如果沒有學過或沒去查字典如何發音，很難了解這個字如何讀得正確。因此，學習族語（阿美語）只要讓孩童學會發音和拼音就有認字能力；也就是說，只要學會拼音，不認識的字也能讀得正確。因此，聽寫或拼寫能力的訓練對族語（阿美語）學習是非常重要的。所謂的「我口說我寫」就是將說出來的族語拼寫出來，只要學生有拼寫的能力，能說就能寫，將語音拼寫出來的就是單字或句子了。因此，會話能力和拼音書寫能力的訓練就非常重要；教學的過程中，正音教學與聽寫訓練就因此變得格外重要，語音聽錯就會寫錯，自已的語音不正確，同樣也會拼寫出錯誤的語辭；這不僅是族語教學與英語和漢語教學不同之處，也是族語教學最重要的一環，從事族語教學的老師不能不知。

由於以上的因素，結構式教學法就很適合運用在族語（阿美語）教學；其實，結構式教學法乃是將教學法中的「問答法」做為主軸，結合教學原則之「重覆原則」、「熟練原則」、「習慣原則」、「興趣原則」、「增強原則」及「同時學習原則」加以整合設計而成。運用問與答之方式輪流執行去完成每一個行為目標。每一個單元課程皆有基本核心對話句型，逐一執行實踐熟練生活中說話習慣，由淺入深、循序漸近、將各單元串連成有趣又合乎邏輯的生活會話。每一個單元的課程內容老師可以依學生的程度、族群特色、部落習慣與實際需要來設計編輯教材，在初學階段最好每一個單元課程的內容盡量與前一個單元課程內容要有相當程度的關連性。初階課程設計，理想的單元課程內容應包含 2 到 3 個基本核心句型 （問句與答句）、4 到 6 項對白、及 5 到 7 個生詞即可；操作課程的方式是以一個接一個輪流的方式執行，第一輪每一個人只說第一個句問句，而被問的對方（下一位）也只回答第一個答句； 第二輪時，每一個人再將第一個問句重述一遍，然後再增加下一個問句，第二輪變成問了兩句，而答話的對方也回兩次，以此類推。當全員 round 完第一句，老師確認每一個學生都通過之後再 round 第二句；每一次執行都必從第一句開始，直到完成所有的對話。以重覆原則，不斷的重覆練習直到每一位學生能不經思索就能回答問題的熟練程度。然而，執行課程的過程中，老師可以視學生的執行情形可稍加說明，如有必要也可攜帶實物或圖片以利教學。

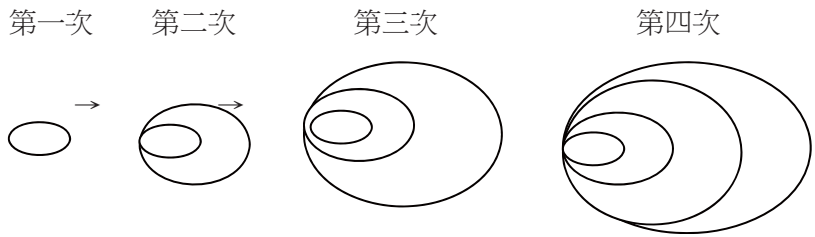


圖 1　結構式教學法

結構式教學法將獨立簡單的「問與答」串連成有系統有活力的生活對話，最重要的核心目的在於強化學生的會話及溝通能力，把單元課程趣味化，由淺入深、循序漸進，使學生有共同學習、互補學習、互動共好的機會。因此結構式教學法可以體現現代教學理論新趨勢：

多邊性的互動方式：多邊性主要是指現代教學方法不再局限於傳統的單向、雙向活動論，而是強調教學是一種多邊活動，提倡師師、師生、生生之間的多邊互動。（二）、合作性的學習情境：合作性主要是指現代教學方法越來越強調教學中各種動態因素之間密切合作的重要性。這種合作，不僅是為了集思廣益，相互切磋，團隊榮譽，提高學生成績，而且也是為了培養學生的合作意識與行為，形成良好的非智力品質，從而順應教育社會化的需求，培養現代社會所需的人才。（三）、榮譽導向的團隊意識：學生天賦因人而異，如他們對不同學科的興趣不盡相同，學習的能量大小有別，學習的速度快慢不一，為了爭取榮譽，能力強的同學可以幫助能力弱的同學，在團隊裡不會產生因個人因素或沒有興趣而失去參與課程學習的現象產生，也給學生帶來互動互助學習的機會。

一、執行方式

（一）執行教學之前，必須先將學生分組，每一組最適合的人數為 6 至 7 人。每位學生須先取有族語名字，第一堂課該組同學須彼此介紹相互認識。

（二）上課前老師可以用漢語或母語將句型及生辭向學生做簡單的解釋說明，然後在執行課程的時候，請學生把講義收起來，避免在上課時抄寫或註記，影響上課的專注力。

（三）執行課程時，學生不得使用母語之外的語言交談，只有老師在必要的情況下可以使用國語或母語提示說明，俾利學生的學習。

（四）在執行課程過程中，倘若學生對句子尚無法掌握時，他可以請前一位同學

再提示一次、二次、或三次，但以老師交代的母語或手示請前一位同學重述一遍。

（五）執行每一個單元課程時，單字和句型必須是封閉式的。

（六）本教學法乃由單元課程相連接而成的，連結愈多，學習的範圍愈大，說話應用的能力就愈強。

（七）結構式教學法的精神：活動的主體是學生，老師只能從旁協助、行為管理及及適時的鼓勵打氣。

圖 2　老師用漢語或母語將句型及生辭向學生做簡單的解釋說明

圖 3　第一輪每一個人只說第一個句問句，而被問的對方（下一位）也只回答第一個答句

圖 4　第二輪時，每一個人再將第一個問句重述一遍，然後再增加下一個問句

圖 5　不斷的重覆練習直到每一位學生能不經思索就能回答問題的熟練程度

圖 6　老師確認每一個學生都通過、熟練每個句型

三、特色及優點

1. 提供學生多次自我複習的機會。
2. 有充分的思考、模仿及練習的機會和空間。
3. 自然提供的沉浸式功能的學習機。
4. 具有第一天不會，第二天就會；第二天再不會，第三天一定會的重覆學習功能。
5. 可立即看見學生學習的成果。
6. 適當的人員分組，可以幫助學生撐握學習趣味，並做最有效的發揮。
7. 全員學生的學習可以獲得自動、互助、共好的功能。
8. 不易有個人學習意願不高而放棄學習的情況發生。
9. 可培養學生良性互動、團隊榮譽及團隊精神。
10. 老師與學生可一起共同學習。
11. 啟發學生學習興趣、學習效率提高、學習效果佳。
12. 有互動的學習較能營贏得學生們的歡迎。

四、結語

一個民族的語言是一個民族社會縮影，其民族的思維邏輯、語言結構、語言的表達、行為表現及學習方式和其民語言有密切的關係。 就因為一個民族語言有此特殊性和差異性，教學重心和教學方法也就不同。阿美語的語音系統非常規律，語音和文字是相同對應的，正音教學與聽寫訓練就因此變得格外重要，語音聽錯就會寫錯，自已的語音不正確，同樣也會拼寫出錯誤的語辭；這不僅是族語教學與英語和漢語教學不同之處，也是族語教學最重要的一環。因此，聽寫或拼寫能力的訓練對族語（阿美語）學習是非常重要的。只要學生有拼寫的能力，能說就能寫，所謂的「我口說我寫」就是將說出來的族語拼寫出來，就是單字或句子了。

阿美語結構式教學法就因此創新研發出來，從多年族語教學的經驗審視，本人相信，阿美語結構式教學法對加強學生會話能力及溝通應用能力上是最適當最有效的方法之一，供族語老師們參考指教。

參考書目：

【語辭語法部分】

聖經公會

1997　阿美語聖經 Fangcalay CUDAD　中華民國聖經公會　出版

吳明義
2013　阿美族語辭典　臺北：南天書局有限公司
吳靜蘭
2000　阿美語參考語法　臺北：遠流出版有限公司
蔡中涵、曾思奇
1997　阿美族母語語法結構分析　臺北：臺灣原住民文教基金會
蔡中涵、曾思奇
1997　阿美族母語會話句型　臺北：臺灣原住民文教基金會
朱清義
2013　阿美族 Cilangasan 部落學校族語教材教法研究
結構式教學教法實驗教學　花蓮：未出版
黃東秋
1998　英介式族語詞音教學法　花蓮：花蓮高中
朱清義
2003　阿美語辭彙結構　臺北：國立東華大學
族群所碩士論文

【教材部分】
朱清義
2001　阿美語課本　臺北：行政院原住民委員會委託研究。
林生安
1997　阿美語讀本　臺北：聖經公會
陳金龍
1997　阿美語初級讀本　臺北：自刊。
阿美族母語課本編輯委員會（莊三修、吳明義、李文成、李來旺等九員）
1996　阿美族母語課本（第一、二冊）花蓮縣政府教育局
呂金福、呂張才、李清文
1997　阿美母語教材（首冊）　臺北：臺北市政府原住民事務委員會
陳約翰
1996　阿美語讀本（首冊）　臺北：臺北縣政府
陳約翰

1996　阿美語讀本（第二冊）　　臺北：臺北縣政府

林生安

2002　大家學講阿美語　　臺北：臺北縣政府

【外文部份】

Victoria Fromkin. Robert Rodman 1978. An Introduction to Language. USA: Harcourt Brace College Publishers, ch.3.pp.65-98

Langackaer, Ronald 1967. W. Language and Its Structure. San Diego: University of California.

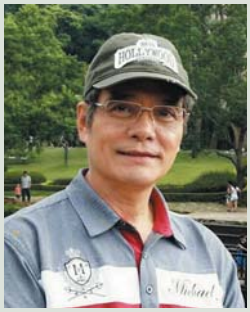
Louis Pourris. O Citing No Amis 阿美語—漢語字典 . Taiwan 2002

Bybee, Joan L. 1985Morphology: A Study of the Relation between Meaning and Form. Joan Benjamins Publishing Company, Amsterdam.

Richards, Jack C., John Platt , and Heidi Platt 1998. Longman Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics. HK: Pearson Education North Asia Limited

Alessandro Duranti 1992. Linguistic Anthropology. Cambridge： Cambridge University Press pp.1-22

Wang, Samuel H. (王旭) 1976. The Syllable Structures of Fataan Amis. Taipei: Taiwan Normal University, MA Thesis.



Kolas Foting 朱清義

阿美族，現任國立臺北教育大學兼任講師、玉山神學院英語 / 阿美語兼任講師、臺灣阿美族語言永續發展學會理事長。曾擔任臺北縣政府原住民族行政局 局長 (民國 97-98)、行政院原住民族委員會 認證委員 / 命題委員。獲行政院原住民族委員會民國 98 年及 104 年度原住民族文學創作獎，花蓮縣立化仁國中英文教師退休。

臺灣原住民族是多元民族，全國有 16 族 42 個亞群，其實在一個亞群之中仍有部落與部落間的語言差異及其特殊性，絕非一本課本就能解決並滿足各個部落的問題和需要。體制內的學校老師們絕大多數已經太習慣依靠書商編的教科書，大家可能不花腦筋，只會照本宣科；而多元的原住民族的族語老師角色就變得非常重要，除了要有課程教案的編寫能力，更重要的要有自編教材的能力，要依方言部落及其日常生活的實際情況就地取材來教學，甚至沒有固定課本。所以原住民重點學校全校的課程，就如地磨兒國小的課程教學內容，都是教師團隊自己研發的主題統整課程。如此，孩子能學到的，也遠遠比僵化的教科書來得多且深。結構式教學法正是針對目前原住民語言教學需要而設計的教學法，提供老師們參考。

從默示法的精神建議創新教學模式

波宏明

壹、前言

民國 90 學年度起，教育部開始實施九年一貫課程綱要，原住民族語言領域正式納入國小必選課程，至今 15 年。民國 107 學年度起，即將實施十二年國民教育課程綱要，本土語文領域納為部定國小必選課程，國中及高中原住民族地區及重點學校，則納入校定課程。回顧這 15 年來，當時的第一批學生民國 105 學年度即將大學畢業，筆者從幾個田野觀察及研究調查結果，粗略體檢族語教學的成效，如下：

貳、族語教學現況與困境

一、九年一貫課程實施後，沒有見過一位透過「教學」而「真正學會說族語的人」。

二、每年族語認證測驗放榜，高中以下學生各族榜首，沒有人可以做 1 分鐘族語自我介紹。

三、全國語文競賽高中以下原住民族語學生演講及朗讀競賽，參加選手仍以死背文稿，制式腔調而不知其意。

四、各級學校族語教學或各種形式的學習課程，經過數年族語學習結果，大部分的族語能力，還是停留在單詞及問候語。

五、本土語言指導員訪視輔導現況，發現族語教學現場，族語教師傳統式的教學方法，以教師為中心，以國語為主，族語為輔，單向教學。如為配合學校教學成果，則以展現歌舞表演、串珠工藝、靜態佈置為主。參加族語競賽之朗讀、演講，以死背為主。

六、國家教育研究院 100 年度臺灣地區國民中小學本土語言教學現況之整合型研究子計畫：臺灣族語課程實施現況研究（A 區）期末報告，有關實施族語教學目標指標以學生所得數據：增進文化了解 17.6%、培養族語興趣 15.3%、維繫情感認同 15.3%、了解承先啟後 14.5%、培養族語能力 14.5%、增進接納文化 04.6%。顯示學生對教學目標認知取向族語能力並非首要。相對以族語教師所得數據，族語教學較常使用的教學活動：帶讀 78.6%、帶動唱

77.1%、講解 73.3%、演戲 19.8%、帶讀 78.6%、帶動唱 77.1%。顯示溝通互動的教學方式，仍較少被應用在族語教學上。絕大部原住民學生的族語為第二語言學習，父母年輕化的關係，族語能力每況愈下，導致家庭失去族語傳承功能，城鄉亦然。「族語教師」本身又非正規師資培育系統出身，針對語言教學專業培訓不足，更無學習族語創新有教學系統的經驗，大部分仍以傳統教學或自我摸索而來，對於教學自信心不足。

族語的「教」與「學」，到底出了甚麼問題？師資？課程？教材？教法…。教學的關鍵是師資，師資的核心是教學能力。從族語為第二語言學習的概念，顯然「人」是最為關鍵的角色。如果「方法論」能解決族語教學上的什麼問題，族語為第二語言學習復振成功的經驗，紐西蘭毛利語言是值得借鏡與參考的指標。

臺灣的學術界、教育界及師培機構，針對族語為第二語言學習，並無建立完整的族語教學系統。從來也沒有人從英語教學成功的經驗，試圖協助或轉化為族語有效教學系統。族語教師參加無數的「拼盤式」研習課程，因缺乏系統性、主體性、操作性的課程規劃，更無語言教學法的學習、比較、選擇的機會，仍無助於提昇教學專業能力，成效有限，絕大部分仍然回到傳統教學或自我摸索而來。筆者於 2010 年於紐西蘭透過體驗毛利 Ataarangi 教學法 30 分鐘的震撼，決定引進臺灣研發推廣。2011 年再接觸臺灣英語默示法團隊及其專業協助帶領，族語創新教學的研發與推廣的方向，自然就從默示教學法為基礎出發，臺灣族語創新有效教學系統的建立，由此而生。這是臺灣原住民族語言教學領域，首次遇見、接觸語言教學法。

參、默示法的演進及引進

1960 年代，埃及裔美國人精通多國語言的數學家與心理學家 Dr. Celab. Gattegno（加特諾）博士是最先研發“彩色積木”在語言教學上，並應用了認知心理學的原理，研發出英語為第二語言學習的音板及字板，更發明了以學習者為中心（learner-centred）的語言教學法－默示教學法（The Silent Way），並推廣世界各國，目前至少有十九種語言在使用默示教學。

1970 年代，紐西蘭毛利人 Ta Katarina. Mataira 博士，在她拜訪斐濟語言學校並做短暫交流後，發現斐濟（FeeGe）語言學校真正落實了默示教學法（The Silent Way）“彩色積木”在語言教學上的成就，讓她非常大的震撼。當時她意識到毛利語言瀕臨滅絕的危機，就決定引進到紐西蘭後再修正，並創辦了 Ataarangi

教學法，推廣毛利語教學於全國，成為全世界原住民族語言復振成功的典範。Ataarangi 教學法有效實踐在族語為第二語言學習上，並通行家庭、部落、學校、師培中心、成人學習中心…等。目前卻已有超過 50，000 人以上在毛利 Ataarangi 教學法的支持下，在家庭、社區、學校中，流利的講毛利語。

1980 年代，臺灣英語默示教學法創辦人韓楊郁文教授，留美修讀英語教學碩士期間，在一次英語教學觀摩會上，亦被默示教學法所震撼！學成歸國後，引進臺灣研發推廣英語默示教學法於各縣市各級學校、開設補習班、企業簡報訓練、師資培訓等等。至今又遠征中國大陸北京清華大學等繼續推廣。韓楊郁文教授引進默示教學法並默默付出近 30 年，對臺灣英語教學貢獻，功不可沒。

2010 年代，波宏明主任等六名奉派到紐西蘭參加非營利組織研習，經紐西蘭維多利亞大學 Te Ripoai Higgins 教授及 Ataarangi 教學法創辦人 Katerina Mataira 博士親自以“彩色積木”帶領引導我們說毛利語言，這個教學法應用於第二語言教學的體驗，備受震撼、深感神奇。回國後，波宏明主任乃專程拜訪默示法美語中心執行長李松筠先生，洽商辦理研習合作事宜。

圖 1　2010 年原民會薦派 6 人赴紐西蘭考察毛利語言成功復振經驗。

圖 2　2010 年原民會薦派 6 人赴紐西蘭考察毛利語言成功復振經驗。

圖 3　2010 年作者在紐西蘭維多利亞大學 Ta Ripoai Higgins 教授教學帶領下，第一次接觸及體驗彩色積木教學的震撼。

2011 年代，波宏明寒假期間首次於新北市辦理族語教師的默示法研習，並於暑期族語魔法學院第一次進行實驗教學。結束後，波宏明召集 10 位族語教師成立第一代族語默示教學研發團隊，並邀請默示法首席講師陳惠珠老師協助帶領，正式開啟默示法學習共同體的滾動式運作。八月底，與臺灣英語默示教學法創辦人韓楊郁文老師首次會面，相談甚歡，深獲鼓勵與支持。

特別感謝默示法團隊的協助引領走進默示教學法的領域，讓我們開始轉換並順利研發、建立了族語默示教學法這一套教學系統的雛型；並積極擴編族語默示教學研發團隊，規劃族語默示教學法研習培訓，族語魔法學院及各級學校的實驗教學，爭取辦理全國族語教材教法觀摩研習，受邀各縣市族語教師研習推廣事宜等。

圖 4　2011 年作者與臺灣英語默示教學法創辦人韓楊郁文教授及其團隊的第一次接觸並開始合作之合影。

圖 5　2011 年第一代族語默示教學團隊及成功辦理第一次全國教材教法研習後合影。

肆、默示法的基本精神與原則

一、基本精神（理念）

（一）單一語言

教學語言一定是要以目標語言（族語）為主，必要時才使用華語，而且越少越好。學生聽得懂，看得懂，靠得就是不斷的以豐富的肢體、手勢、表情、聲音等，強調、提醒、暗示、類比所要表達的語言意義，讓學生專注的思考，自我發現語意的過程，建立了自信心與成就感。不必要的話，就不要說；更不要說明太多，讓學生操作、多說話最重要；指導語，一定要使用族語。現場只需要用一個語言（族語）。

（二）尊敬謙卑

對於語言及文化，必須謙卑與尊重。從族語學習中，了解自己語言的美感、智慧、深度，並開始學習認同，認識自己「我是誰？」透過教學過程，發現原來學生是一個很好的學習對象，對於每一個學生應該謙卑尊重、公平對待。珍惜認同，尊重謙卑，可融入課程規劃。

（三）學生中心

教學的目的是幫助學生成功的學習。教學的過程，應以學生為中心，以學生的學習成功為導向。舉凡教學目標的設計，教學活動的主角，課堂說話的師生比例，學習心理的照顧等。

（四）快樂學習

依據認知心理學的理論，教學的第一步就是解放學生。學生的學習心理，應保持好奇心、動機、興趣、主動學習等。解放學生必先解放自己，必先有充分的備課，才能以輕鬆愉悅的心情上課，讓學生充滿學習的自信心、成就感，教學過程中不斷地得到認同、支持、鼓勵、肯定。反之，就是如何解除減輕學生的上課壓力、負擔、緊張、挫折…等。

因此，默示法非常重視學生的學習心理解放，師生之間或同儕之間，彼此以同理、公平、和平、溫馨、了解的態度來相待。老師謙卑尊重每一個孩子，不予學生標籤，讓學習者都能夠被了解、被協助，以建立信心，教室裡就沒有外人。

營造教室場域學習愉快氣氛，以引起學習動機，並能掌握回饋機制。透過教室操作學習、互助合作、協同學習、累積經驗、建立規律學習的習慣、掌握語言學習效率、建立良好課堂學習關係。因為老師沉默，確實比忙著說話的老師更有教學效率，沉默在教學上有它絕對的地位。因此，默示教學法提供了族語教師，從另一個角度去看族語教學。

二、基本原則：

（一）老師少說，學生多說。

默示法的精神，在以學生為中心的「老師少說，學生多說。」重點是當老師保持沉默時，想想到底要如何教？運用默示教學法最大的訣竅，在於「老師學習沉默。」在語言教學課程中，面對一個沉默的老師，學生學習如何被激發，是一般人的質疑。但是，從另一個角度來看，今天我們的族語教學正是因為老師的「多話」，反而減少了學生學習「說話」的機會。

默示法的教學原則是從幫助學生學習專注開始。為了幫助學生學習專注，老

師一定要學習沉默。「默示法」（The Silent Way），所謂沉默，就是要翻轉教室都是老師的語言，應引導學生專注、聆聽、思考，並願意說、勇敢說、開口說話：

1. 不說不必要的話 - 老師上課要賣關子，只賣重要的關子，而且每次只賣一個關子。
2. 只說很重要的話 - 只說值得學生聽的話，不要浪費學生的時間。
3. 儘量得只說一次 - 儘量不示範、不解釋、不糾正。利用音板引導學生發音或自我調整修正。

（二）維護真相，積極表現。

針對學生的族語基礎能力，必須課前了解。學生本身對於自己的族語能力、使用情形、學習態度，必須真誠的表現，才能夠得到老師的協助。並且上課期間，應該要積極的表現。

（三）嚴禁暴力，和平共處。

教學的過程中，應互相尊重，不論是老師或學生，不得有行為及語言上的暴力或吵鬧。彼此營造維持上課和諧快樂的學習氣氛。

三、三大規範

（一）教師

1. 不示範

默示教學法的老師，不示範新的單字發音，而是用音板引導學生發音，老師頂多只範唸一遍。然後，就從左至右邀請學生依序唸讀。如果卡住不會唸或唸錯或不標準，則再邀請前面一位範唸一遍，再請那一位學生複誦。

2. 不解釋

教師也不解釋所教語句的意義，而是利用積木場景或上下文，使學生領悟語句的意義。通常當學生發現詞彙或語句的某種意義或某種規則，而主動向老師確認時，老師只立即回應“Yes”來肯定鼓勵。儘量使用肢體、手語、表情、類比、圖片、積木等，輔助、引導、提示，讓學生主動思考、自我發現語意。

3. 不糾正

就學習心理的角度而言，默示法相信每一個人都有錯誤自我調整修正的能力。即使發音錯了或講不標準，老師也不會說：「錯了！怎麼那

麼笨！」會再邀請前面一位會正確說的範唸一遍，再請那一位學生複誦，消除尷尬、挫折、壓力，避免傷及自信心與尊嚴，以維持學習的動機與興趣，如圖 6。

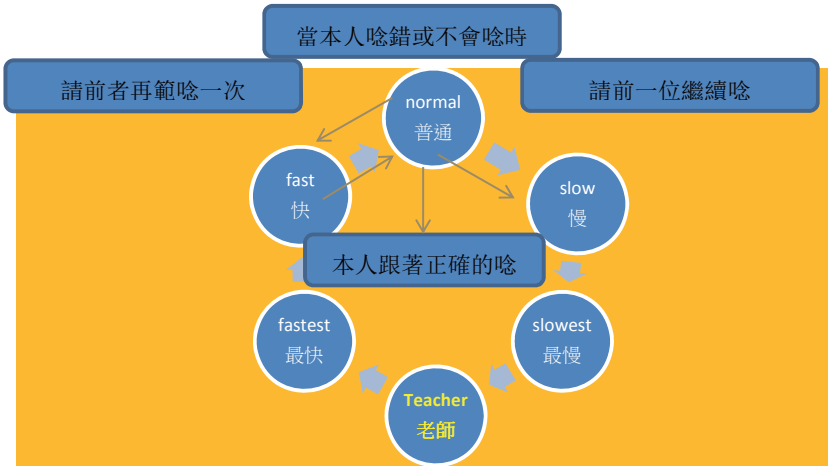


圖 6　不糾正的修正圖示

教學過程的重點，在於引導學生發現語言的系統與結構，教師僅利用音板、字板、不同色的積木，去達成這樣的學習目標。教師的沉默及嚴守不示範、不解釋、不糾正的原則，迫使學生自己去尋求及修正答案或自同儕中得到解決方案，反而導致學習更有效率。當老師越能自由活潑地引導鼓勵學生，學生的思考就越靈活，師生彼此也都享受到越大的成就感，並培養學生學習獨立、自治、負責。

（二）學生

1. 不發問

嚴格規範學生不可發問，是希望不要影響進行中的教學，並培養等待的習慣。

2. 不干擾

嚴禁教學中，學生之間提供或提示答案給他人，以剝奪他人思考的學習權利。

3. 不抄寫

嚴格規範桌上，擺放書本、鉛筆盒、積木或雜物，並不得抄寫，以免影響專注。教學過程中，不只是學生不發問，老師也不發問，因為發

問會造成學生的壓力而退縮。老師的角色就是製造引導學生專注思考的開口說話，每一桌只有一個老師，所以只有一個聲音在帶領說話。要學生回答時，老師要指定其中一位學生回答。每個人都可以輪一遍當老師。

四、教學要領：

（一）教學流程：

族語教師應該建立自己的教學風格，兼顧教學技術、學習心理、民族認同。

建議：

1.「教學大流程」

取穿原民背心→唱族語之歌→小祝禱→「正式上課」→小謝禱→唱族語之歌→摺放原住民背心

2.「教學小流程」

引起動機→發展活動→綜合活動。

3. 正式上課前的重要手語提示

（1）請安靜（2）請開口說（3）請注意聽（4）請想一想（5）再說一次

（二）教學方法：

語言學習過程，依序從聆聽教學、說話教學、閱讀教學、寫作教學的順序進行，每個階段搭配拼音教學、新詞教學、片語教學、句型教學、段落 / 篇章教學。例如：聆聽教學，必須正確聽得出拼音、聽得懂新詞的語意、聽得懂片語語意、聽得懂句子語意、聽得懂段落篇章的摘要。每個教學階段（聽、說、讀、寫）與過程（音、字、句、文），都有建立其教學小系統，如圖 7。再將各階段教學小系統，整合成完整的默示教學法大系統。教學步驟必須依據教材內容，精細分析，分解細膩，順序不得遺漏或跳躍顛倒。更要注意的是新舊經驗交疊、循序漸進的鋪陳教學。老師教亂了，學生也混亂了。教師的教學功力，完全影響學生的學習表現。提列默示法的教學要點，如下：

1. 老師清脆的點擊教學棒，只先依序範唸 a e i o u 每一個母音各一次後，並邀請每一位學生試唸。直至每一個母音的發音，都非常精熟為止。
2. 母音及子音的發音練習，強調發聲位置及嘴型。拼音練習包括：子母、母子、子母子的音節拼音練習，並以新詞題材為宜。
3. 母音固定於上層，拼音練習由後音節 ic → pic 先教，再逐步往前音節教，

母音先教之後，子音必須搭配母音來發音。子音卡隨由音節練習順序，依序逐步出現。每次只教教學目標內的新詞，做字母拼音練習。例如：教學步驟 ic → pic → im → impic。

4. 族語詞彙的教學，特別重視音節的切線，重音的位置，連音發聲。如何把音、字、圖、意，交叉結合及遊戲發音對照練習。
5. 族語句型的教學，老師必須清楚句子中的詞性類別及詞類在句中的位置與順序，以利穩定基本句型及延長句子的替換與詞或換句話說等練習。必要時，聽、說、讀、寫的練習與評量，挑戰 3 個以上的詞性句序。族語的構詞及語法，與中文差異很大，必須以族語的原意及句序為主。
6. 彩色積木是默示教學法的特殊教具，積木是分別由白色、紅色、淺綠色、紫色、黃色、黑色、咖啡色、藍色、橘色等十種顏色和十種長短不同組合成一組的積木。主要是在排出句序及場景，並引導學生看著積木排列，能專注思考的開口說出句子或場景。顏色長短多樣，非常吸引學生的注意力，每一個積木的顏色，都代表一種詞性類別，彩色積木在教學的角色與功能是最具特色，也是一般教師所不解。因此，經常教學卡住了，無法進行。因此，建立研習後的輔導機制之必要，如圖 8。

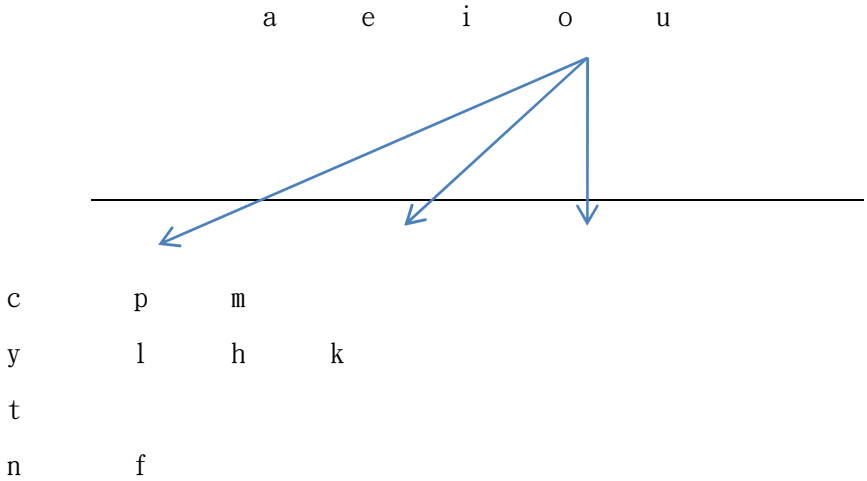


圖 7　自然拼音法 - 以 inpic 為例

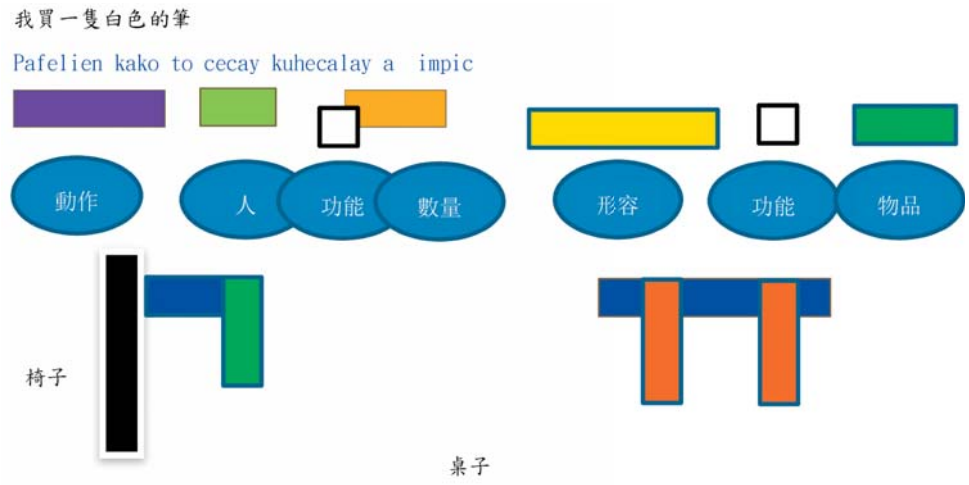


圖 8　積木的排列示意圖

7. 對話練習的要領，可以是先穩定簡單的肯定句後，再提出相對的小疑問句，例如：嗎？什麼？誰？多少？待句型拉長或延伸後，再提出相對的大問句，例如：何時？何地？怎麼？為何？如何？
8. 段落篇章的教學，重視先從聽錄音帶再跟著錄音帶唸。完全了解語意、摘要後，試圖做看圖說話的練習，並注意正確性、流暢性、流利度。閱讀練習或唸讀文章時，常常先教長短切線，不要一個字一個字的唸讀，而是看群組，一個群組一個群組的看（唸讀），同時看句構，一個句構一個句構的看，並看句構的句序。尤其是語調的練習，跟著錄音帶唸的效果極好。拼音及聽、說、讀精熟後，寫作就不是問題了。

（三）教材內容：

族語教師應具備族語教材鑑賞評析的專業能力，才能選編適合的教材或自編教材。否則，就照本宣科了。默示法的螺旋式族語教材，基本上是先經過經驗豐富的第一線教師群與專家學者的試編、試教、實驗、修正、應用、出版等，嚴謹過程產出螺旋式教材教材內容的素材，生活化、在地化。每次上課應視年齡、能力、學習速度等因素，提供新詞 7 個以內為限及 1-2 個句型為宜。

（四）特殊教具：

默示法有特殊的教具，包括：教學棒、積木色棒、音字板、字詞卡、圖片。

其中教學棒、音板是用於正音教學練習；圖片、字詞卡適用於詞彙教學；字板則是用於替換語詞、換句話說、會話教學時之參考；神奇的積木色棒則適用於引導開口說話。影音設備是非常重要的教學必備。

（五）座位安排：

圍桌式的座位安排為宜，學習速度最快者安排在老師最左側，順時針依此類推，學習最慢者則安排在老師的最右側。輪流進行練習時，由左而右，如圖 9。傳統式的排坐，師生對立，上下階層。半圓式的排坐，仍有師生上下之感覺。圍桌式的排坐，最適合的分組人數 5-7 人，師生平做平起及親近和諧，符合於語言教學進行。

圖 9　座位安排圖示

波宏明

排灣族，臺東縣金峰鄉人，族名 Puljaljuyan，1960 年生。臺東師範專科學校、臺北市立師範學院、政治大學民族學系碩士畢業。現任新北市本土語言指導員。曾任新北市北新國小及烏來中小學主任。長年定居臺北都會區，致力於臺灣多元族群、多元文化的倡議與推廣；尤其戮力於臺灣原住民族語言教學、保存與研究。目前當任臺灣原住民族語言發展學會創會理事長。

族語教學法—夏日樂學

Maya Buyung 盧曉玲

壹、夏日樂學試辦計畫概述

一、計畫緣起

國外學者的研究指出，學生容易在暑假中產生夏季學習失落（summer learningloss）或夏季失落（summer loss）的現象。另依水龍頭理論（the faucet theory）指出，暑假期間學校（水龍頭）關閉，部分弱勢學生無法繼續接受來自學校的教學資源，導致返校後學生家庭社經背景的差異反映在學習上。對於學習不利之學生，如能在暑假期間給予不同於正式學制之學習，以彌補其因家庭社經條件造成的不足與缺憾，將有助於提升其學習成效。

教育部於 2014 年 11 月 28 日發布十二年國民基本教育課程綱要總綱，除維持小學階段本土語文為必修課程外，並將本土語文列為國、高中校訂課程，以維持自由選修、彈性之精神。近年來推動本土語文教育一直是政府的重要政策之一，根據各項語文教學相關研究及加拿大、美國及紐西蘭毛利族等國的成功經驗顯示，用集中及沉浸的方式實施族語教學，非常有利於語文學習。因此，教育部國民及學前教育署於 2015 年提出夏日樂學試辦計畫，鼓勵國民中小學規劃集中式、沉浸式、生活化、活動化之本土語文課程；同時，也可以結合先民智慧、傳統技藝等素材規劃課程內容，讓師生在本土文化的情境脈絡下，自然而然地使用在地語言，體會在地文化，期許師生能藉由本土語言及文化之學習，促進對族群文化的了解與關懷，並激發對族群多元文化的保存及傳承之使命感。另為應十二年國民基本教育課綱將新住民語文列為國民小學必修、國中校訂選修課程，本試辦計畫亦提供有興趣之學校試行新住民語文課程，逐步落實相關政策。

二、夏日樂學的計畫內容與內涵

為創造新學習契機、建立師生新學習關係，夏日樂學試辦計畫以「創新實驗，整合學習」之精神，提供偏鄉學校得依學校特色、社區性質及學生需求等，於暑期規劃活動式及實驗式的學習活動，提供學習弱勢學生補救教學及適性學習機會，

增強學生學習動機、培養自主學習能力。實施計畫以各國民中小學為實施對象，以學生「暑期增能、做中學習」為宗旨，學校可依據在地特色、學生需求及社區資源，規劃二週至四週之課程，總計不超過八十節之課程，於暑假中實施。各校得規劃多年期課程及逐年實施之方式辦理。具體實施方式可依不同的學習主題焦點，從下列二個不同的方案分別申請：

（一）方案一：本土語文 / 新住民語文活動課程

本土語文課程部分，規劃實施八十節課程（約四週），其中本土語文相關課程至少四十節，其內容應結合先民智慧、傳統技藝等本土文化內容，使學生體會本土文化。其餘課程得依學生興趣，搭配各項主題統整之課程，且實作及活動性課程不得少於 50%。並得與客家委員會、原住民族委員會現行推動「客語生活學校計畫」或「推展以民族教育為特色之學校本位課程計畫」之補助課程結合。除各該計畫原訂之執行期程及方式外，外加之課程依據本試辦計畫規劃。

學校亦得辦理新住民語文課程，視學生需求逐步規劃語言或文化學習課程，辦理方式另依新住民語文課程相關規定辦理。

（二）方案二：整合式學習方案

依據學生需求，以在地化之活動式課程，結合學習主題，例如：英語、數學、科學、閱讀等，辦理暑期營隊或自主學習課程，其中實作及活動性課程至少 50%。亦可辦理非傳統式實驗性補救教學課程（例如結合資訊科技，創新教學方法）。

三、夏日樂學的目的與實施原則

（一）夏日樂學的目的

1. 引導師生在本土文化的情境脈絡下，自然而然地使用本土語言，體會在地文化，並試辦新住民語文課程，辦理多元教育，促進對族群文化的了解與關懷。
2. 挹注我國偏鄉地區學生於暑期間持續學習，於活動式及實驗式創新課程中找回學習興趣，降低城鄉差距造成之學習落差。
3. 提供學習弱勢學生補救教學及適性學習機會，提高學習效果。
4. 依據學校特色，設計多元化教學內容，發展夏日樂學課程模式，並將成功經驗逐步推展至全國。

(二) 夏日樂學的實施原則

1. 需求導向原則：針對本土語文、新住民語文、英文、數學、科學、補救教學等主題，協助學生在現有體制不利因素（如師資不足、資源有限、教學條件無法有效提供等）之項目進行補強，搭建良好學習鷹架，增強學習效果。
2. 體驗實作原則：課程規劃強調動態活動之設計（如語文饗宴、數學推論、趣味實驗、社區巡禮、道地美食等），提供學生從做中學習的機會，營造實作體驗情境，以增加參與意願，提高學習興趣。
3. 校本特色原則：掌握學校特色資源，結合地方文化，運用校本課程、社區資源等，設計豐富多元之活動。
4. 混齡教學原則：打破學校既有課程進行模式，依據學生興趣及性向，實施跨校開課及混齡教學，增加學生社會學習機會。
5. 師資開放原則：授課師資不限原學校教師，校際間可互流，亦可聘請具專長之學者專家、大專志工、海外返國青年及相關專長人員等擔任師資。

貳、夏日樂學的實施現況：以方案一為例

夏日樂學試辦計畫 104 年度共核定 235 個班級課程，其中申請方案一本土語文 / 新住民語文活動課程共有 79 校，跟原住民族語言、文化有關的課程就有 18 校 19 班，幾乎佔了四分之一的學校。其中包括有原住民族綜合文化 5 班、阿美族 4 班、排灣族 3 班、魯凱族 2 班、泰雅族 2 班、太魯閣族 1 班、賽德克族 1 班及鄒族 1 班等。內容多元豐富，各具特色。試辦學校課程設計與單元主軸皆能緊扣本土語文主題，且能進行主題式、沉浸式、活動式教學，課程規劃亦能多元呈現並將本土語文與生活信仰等結合，值得肯定。在實際的教學實施上，亦能兼顧知識性與體驗式的模式，提高學生學習興趣。茲將其特色及優點臚列如下：

一、苗栗縣泰興國小

泰興國小位於苗栗縣泰安鄉中興村，現有學生 34 位，其中泰雅族學生占 90% 以上，因此一進入校園，處處可見濃濃的泰雅風味。這種學校意象的整體呈現，可說是十分成功，也相當引人注目。

圖 1　本校餐廳廚房泰雅族圖騰意象

圖 2　本校擋土牆泰雅紋面、彩虹橋及聖山大霸尖山意象

泰興國小將學校本位課程以「泰雅豐華、耀舞泰興」為主軸，並以歷史、信仰、祭儀、生活技能、藝術及歌舞為次主軸，再依照學生年級之不同，給予不同學習課程，適時融入各領域教學，實質有效建構深具泰雅族文化之學校本位課程。據校長表示，以往本土語言課程因每週僅有一節且只有短短的 40 分鐘，無法整體呈現且過於片斷，學習效果自然不彰。今年有了夏日樂學課程，還規定動手操作的課程要超過 50%，所以學校透過完整規劃，將以往零散的課程集中呈現且將社區耆老、資源一併引進校園，讓學校與社區緊密結合，可見有了夏日樂學課程，可以讓孩子語言的學習更加豐富有趣。

學校在校本課程眾多次主軸當中，挑選出「小米」為核心，結合播種、收割、移入穀倉、祖靈祭等活動，將之設計成一序列課程。上學期 20 週所上之本土語言課程教授夏日樂學課程活動所需用到之相關詞彙，並提醒孩子這些用語將會延續到暑假的活動當中，相當有效地引起學生學習動機，也增加族語語用的功能。四月初敦請耆老到學校指導小朋友種植小米，也把小米播種、疏苗、拔除雜草等生活技能課程，透過耆老傳授給學生。學生上起課來十分用心，因為老師們不斷提醒學生，這些小米日後收割後將會在暑假期間在祭典中成為祖靈祭的主角。這種教育不僅僅是種植技術的世代經驗傳承，更讓學生體會粒粒皆辛苦的意涵，也學會感謝土地，與這片呵護他的土地建立感情連結。

學校穀倉建材是由學校向原民會申請經費，耆老劉正男先生幫忙搭建穀倉純屬情義相挺，甚致把學建築的孩子（劉韋廷）也帶到學校來，對學校之支持可見一般，這也是傳統學制無法做到的地方。在夏日樂學課程中，韋廷老師教導學生接觸建築電腦繪圖，讓學生在電腦軟體的協助下，為她心目中的穀倉畫出輪廓來；

簡珮伃老師則是跟學生角色互換，讓學生改當老師，讓他們來講解穀倉的奧秘。為了扮演好老師的角色，學生們還蠻用心地收集資料，簡老師這一招還真厲害。

圖 3　學生透過夏日樂學課程親手體驗傳統穀倉建築屋頂製作原理與方式

圖 4　完成之泰雅族傳統穀倉

據盧曉玲校長表示，以往本土語言課程因每週僅有一節且只有短短的 40 分鐘，無法整體呈現且過於片斷，學習效果自然不彰。今年有了夏日樂學課程，還規定動手操作的課程要超過 50%，所以泰興國小透過完整規劃，將以往零散的課程集中呈現且將社區耆老、資源一併引進校園，讓學校與社區緊密結合，可見有了夏日樂學課程，可以讓孩子語言的學習更加豐富有趣。

二、南投縣互助國小

互助國小課程主軸為「賽德克族根源學校」，之後再細分成「話說史話」來讓學生了解家鄉歷史沿革，了解家鄉特色;「編織藝語」讓學生進行傳統編織體驗，進而引發編織創意；「狩獵技語」則是介紹傳統狩獵技巧，並帶領學生到山裡面實際體驗；「收穫技語」是讓學生了解農耕技術，也安排實地收割；「舞動樂語」教導學生傳統舞蹈，亦介紹傳統樂器。

為求有效傳承賽德克語，校長主動邀約其他學校校長、主任、教師及精通族語之校學支援工作人員，甚至是退休教師，組成讀書會，利用平日下班時間商討課程，實質促進校際合作、教師專業成長。學校每日上課都有安排觀課人員，當日課程結束立即針對學生上課表現，討論課程可改善之處，也依照學生學習成效，針對教案做討論然後作修正，好讓學生下次上課更有收穫。

雖然互助國小屬六班小校，學校人力嚴重不足，但是社區的耆老，在地大專

生在夏日樂學課程實施期間，都義務擔任志工；為了配合「授獵祭語」課程，還有耆老到校先作獵具介紹並教導製作，然後帶學生到山上進行實地演練；為了「收割祭語」課程之實施，甚至有家長願意提供整片農地，秉持「教學優先」，等學生體驗傳統收割後，才用機器進行收割；在「舞動樂語」課程，為了傳承賽德克族文化，還有 90 歲的耆老（張胡愛妹女士）縱使身體不適，亦親自示範傳統歌謠吟唱，並講述傳統編織與故事，在在顯示學校、社區全力支持夏日樂學課程之進行。從中亦可發現很多資源原本散置在民間各處，但是透過夏日樂學課程之進行，可將資源有效整合，讓孩子們有更豐富的學習內涵，實質擴大族語使用場域及時間，藉由夏日樂學課程的實施，擴大語言文化影響層面，讓教育變得可以更豐富、更多元、更可愛。

圖 5　學生實際參與收割

圖 6　介紹傳統狩獵技巧

三、臺東縣嘉蘭國小

嘉蘭國小夏日樂學以排灣族與魯凱族的族語文畫設計體驗課程，校長認為夏日樂學可視為學校民族教育課程計畫之延伸，能與在地部落文化做更深的連結。

嘉蘭國小以主題教學課程為架構，輔以營隊的活動方式，實際動手操作、思考、發表後建構知識，經由遊戲、討論、實地參訪，以增進學生對學習活動之興趣，並能主動建立知識概念，獲得完整的學習。

學習過程強調「生活接觸、活動參與」，透過部落巡禮認識頭目家屋、青年聚會所、部落生命故事與部落美食等，教學活動以實際進入語言與文化學習情境為原則，形式、理念、結構、教學方法，都能隨教學現場之特性而轉變，讓「教」與「學」雙向同時進行學習。

全場授課都能由耆老以族語沉浸式的方式授課，並由其女兒（國三）擔任翻譯工作，很有意思。師生互動溝通大都以族語對話方式。在教學當中，都能以體驗方式，男女分工，各盡其責，並有 2 至 3 位部落助教協助，充分顯示本方案執行後，學校與部落間合作的緊密性。教學活動也能善用嘉蘭部落的集會場所以及傳統家屋，都是他們上課的地方，很有創意，也符合學習情境的安排。

四、屏東縣文樂國小

文樂國小已實施排灣族民族教育本位課程多年，其沉浸式族語教學成效卓著，夏日樂學計畫係延伸其學校本位課程，深化學生平時課程的語言精熟與文化內涵的深度體驗活動，實施全族語教學，以傳統故事讓學生了解先民文化與習俗。

「族語趴趴 go」課程，為帶領兒童至部落，以當日所學族語與教師安排之部落族人，以族語進行實際之對話及歌謠表演，驗收當日之教學成果。「傳統農耕教學及傳統祭典教學」，係配合部落八月份之「收穫祭」活動。並自訂學生族語能力指標，培育學生帶得走之能力，提升民族自信心，重視學生學習成效。

文樂國小夏日樂學能力指標：

（一）族語能力指標：

低年級	每名學生至少習得 60 個詞彙，10 組句型，並能以簡單句型與他人對話。
中年級	每名學生至少習得 120 個詞彙，20 組句型，並能以句型與他人對話。
高年級	每名學生至少習得 120 個部落文化語彙，能完整說出二則族語傳說故事，並能以族語與他人對話。

（二）部落傳統歌謠能力指標：

低年級	每名學生至少習得 5 首唸謠，並能與同儕進行舞台表演。
中年級	每名學生至少習得 10 首兒童歌謠，並能與同儕進行舞台表演。
高年級	每名學生至少習得 10 首傳統歌舞，並能與同儕進行歌舞表演。

（三）部落傳統藝術能力指標：

低年級	每名學生至少圖繪 10 張部落傳統圖騰。
中年級	每名學生至少圖繪 3 張 4 開之部落傳統生活。
高年級	每名學生完成一具陶壺，並能共同以部落圖像彩繪學校空白牆壁。

五、屏東縣泰武國小

泰武國小的教育願景是「把根扎深　把夢做大」，為了達成此一願景，學校致力於成為一所『國際民族小學』，透過校本課程（民族教育與國際教育）的教學，培養孩子具備本土觀與世界觀。但課程的實施因侷限於授課時數，無法讓孩子以沉浸式、生活化及活動化的方式實施，殊為可惜。因此，泰武國小規畫暑假夏日樂學課程，提供孩子回到部落學習文化的機會，藉由耆老的一言一行和一舉一動，傳承文化的根，帶著孩子「把根扎深」。

泰武國小夏日樂學課程進行安排方式是讓學生藉由拜訪部落耆老，認識部落長者和學習傳統技藝，並繪製成「部落的達人地圖」，除呼應校本課程，充實民族教育的教學資源外，更能為部落的文化傳承盡一份心力。

六、高雄市茂林國小

茂林國小屬魯凱族下三社群，擁有全世界獨一無二的濁口群魯凱文化，不同於其他泛魯凱群的人文面向，不僅在語言方面，甚至在祭典、文化、歌謠都有其獨特的風采。因此，該校盼透過夏日樂學計畫的研究與教學，讓學子們能自然而然地於情境中使用本土語言，了解部落的藝術文化外，更希望透過體驗式的操作課程建立學童的自信，充實學校課程內涵，落實多元文化的推動。更進一步的帶動社區家長投入，喚醒部落居民對文化傳承的重視與尊重。茂林國小夏日樂學因地域與語言流失較嚴重地區考量，已先開設茂林「德樂日嘎班」為主要課程，由學校結合族語教師設計語言文化課程、並以歌謠與傳統美食認識與製作，讓學生認識族群。提供全族語的教學課程，並設計語言文化內容與實作體驗，非常豐富又完整的本土語學習課程，發展魯凱下三社族群永續教育特色，並精進校園課程，建構優質學園。

七、嘉義縣阿里山國中

阿里山國中是夏日樂學計畫中國中學校難得申請的其中一所國中，其精神可嘉。該校夏日課程也能依據國中課程特色規劃成三大主題。

（一）本土語言與文化課程：

脫離原先的語文教學模式，從音樂、故事、生活、過去與未來所碰到的人事物，結合鄒語教學來教導學生對鄒族文化的認識。

（二）多元活動課程：

以豐富多元的活動課程方式，讓學生不會感到上課的無趣，並以活動多元的教學方法，嘗試翻轉讓學生能主動學習：將傳統的國文課程以活潑的閱讀活動，傳統的體育結合活潑的團體康樂活動，原本的自然課改以有趣的生活科學，資訊課程融入資訊倫理與網路使用的禮儀，書法體驗讓許久無接觸書法的師生能體驗文字之美。

（三）補救教學課程：

針對該校師資結構與正常學期間學生學科的學習落差，實施補救式的課堂課程，採深入淺出的教授方式讓學生在學習基礎上更為厚實，更為新學期的課程內容先打下基礎，增加學習的效能．

阿里山國中夏日樂學課程每天都含有學科教學與語言文化教學，為了引起學生學習興趣，學習更深入的傳統，特別與部落裡的文化園區合作，讓學生認識鄒族部落文化、先民生活與傳統生活，並帶入社區介紹鄒族圖騰與傳統建築。運用音樂教學進行原住民歌謠教學，並到社區部落進行踏查，進行文化、歷史教學；另外也配合體育課程、補救教學課程進行學習活動。學校公佈欄有族語教學標語、並輔以原住民圖騰，部落文化園區裡設置傳統服飾、文物與鄒族文化文史看板。

參、夏日樂學實施成效

依據教育部組成的訪視委員到各校訪視發現，試辦學校皆能進行組織分工，共同推動夏日樂學課程，而校長若能親自參與行政人員座談會，更能有效整合學校人力配置。學校亦能依照課程需要，提供足夠設備支援，讓課程得以順利進行，且教師教學經驗豐富，能針對突發狀況予以有效處理。難得的是，發現很多教師團隊透過此方案，同步進行增能成長，殊屬難得。而且部分學校依照國教署原先規畫之得與客家委員會、原住民族委員會現行推動客語生活學校計畫「推展以民族教育為特色之學校本位課程計畫之補助課程結合」，結合不同單位之經費，讓夏日樂學課程得以有更大之揮灑空間，並得到下列成效：

一、傳承並發揚本土教育，結合中央地方資源，辦理學校本位活動式、生活式課程，使學生主動學習本土語文，體驗本土文化之美，進而促進多元族群融合。

二、營造做中學習環境，使弱勢學生在暑假期間不中斷學習，並且在不增加學習壓力之前提下，從活動式課程中激發學習興趣，增進學習意願。

三、創新校本特色課程，落實實驗教學精神，以活化教學理念及方式，導引學生

適性發展，落實快樂學習之教育理念。

四、建立典範課程架構，逐步發展活動式課程模組，產出更多優良教材教案，將成功教學經驗進行分享及推廣。

肆、夏日樂學的期許與展望

夏日樂學是希望學生在暑假期間亦能維持學習不間斷的終身學習態度與能力，透過學校設計多元化教育性的活動式、體驗式課程，讓孩子學會從做中學的生活、學習與解決問題的能力素養。藉由學校得成果展現與教育部委員們的訪視輔導與調查也發現，成效確實能讓學生提高學習動機、興趣與成效，尤其對偏鄉小學而言，更是提供學生假日參與有意義學習活動的良好機會。因此，如能有長期永續的發展規劃，應是學生之福。

備註：以上資料由教育部中央課程與教學諮詢小組本土語言小組鄭安住組長提供，苗栗縣泰興國小盧曉玲校長整理編輯。

參考資料

National Summer Learning Association, (2010)

中央社（2014）。第三學期正名夏日樂學計畫。檢索自 http://www.cna.com.tw/news/aedu/201411200243-1.aspx

王麗雲、游錦雲（2005）。學童社經背景與暑期經驗對暑期學習成就進展影響之研究，教育研究集刊，51（4），1-41。

教育部（2014）。推動夏日樂學辦計畫，預計 104 年暑假實施。檢索自 http://www.edu.tw/news1/detail.aspx?Node=1088&Page=25674&Index=1&WID=6634a4e8-f0de-4957-aa3e-c3b15c6e6ead

Maya Buyung 盧曉玲

泰雅族人，現任苗栗縣泰興國小校長

兼任苗栗縣國民教育輔導團語文領域本土語言原住民族語輔導小組召集人

曾編纂泰雅族澤敖利語生活用語辭典、擔任教育部中央課程與教學輔導團本土語言諮詢教師、擔任全國及各縣市族語競賽評審等，致力族語推動工作。

語言是文化的根本，如何讓我們的孩子願意說自己的語言，學習自己的文化，一直是我推動學校本位課程最重視的課題，也是我努力的目標。期許透過 12 年國教族語課綱「用我手寫我口」的族語教學理念目標，讓原住民族語言在臺灣這塊寶島能永續長存。

原住民藝能專班在海星

孔令堅[1]　梁文祥[2]

摘要

海星中學創校之初即秉持天主教聖吳甦樂女修會的創會精神，以招收弱勢學生為主，因此，創校初期招收不少原住民學生，而民國八十八年因應原住民族教育法而成為全國第一批開辦原住民藝能專班的學校，十八年來從陌生到熟悉，從草創初期的跌跌撞撞，到如今蓬勃發展，成果皆肇因於落實推動原住民族教育。學校不僅在原住民藝能專班因應各族群學生的需求規劃不同族群母語課程，也利用假日針對全校國、高中原住民族學生開設族語認證加強班，而三年前更在普通科特色課程開設原住民族語與文化課，期能讓原住民孩子建構自己族群的文化意識與自信心。

壹、緣由

1959 年法國籍費聲遠主教應羅馬主教之邀來臺辦學，當時看到花蓮地區教育資源落後，遂邀請同樣以教育為使命的聖吳甦樂女修會的修女們在花蓮縣新城鄉創立花蓮地區第一所私立學校，原名為海星女中，後來為配合國民教育的實施，也招收男生，正式定名為海星中學。事實上，當初設校時其實有另一處位在花蓮市中心區的校地可供修女們選擇，但修女們決定選擇較偏遠的校址辦學，原因是海星的辦學目標本來就是以照顧弱勢學生為主，期能發展全人教育，讓孩子能有服務奉獻、敬天愛人的精神。

海星中學創校初期的學生組成幾乎都以原住民學生為主，而當時政府也逐步落實原住民教育政策。自中央政府遷臺以來，政府對於原住民族教育的政策發展歷程，大致可分為四個時期。

一、山地平地化時期：自臺灣光復至民國 51 年。

對原住民族教育平等對待，將日治時代的蕃童教育所改為國民學校，並

1　孔令堅　花蓮縣私立海星中學校長
2　梁文祥　花蓮縣私立海中學專任老師兼原住民專班三年級導師

比照邊疆學生優待。38 年訂定〈臺灣省教育廳改善山地教育設施三年計畫〉，40 年公布實施〈改進山地教育實施方案〉，41 年的〈臺灣省各縣加強山地教育行政設施要點〉對山地教育的行政強化、師資補足、學生照顧及設施的充實，都有進展。

二、融合整體社會時期：52 年至 76 年。

在促使原住民與一般社會融合，仍採平地化目標及保護扶植精神，並加強國家意識，推行國語，傳授技藝等。52 年訂定〈山地行政改進方案〉，69 年公布〈臺灣省加強山地國民教育辦法〉，鼓勵教師任教，學生享有書籍、文具等免費優惠，住校者免住宿費並補助伙食費，增設分班分校等。

三、開放發展時期：77 年至 89 年。

教育部於 77 年成立「原住民（山胞）教育委員會」，以「適應現代生活，維護傳統文化」為目標。82 年訂定〈發展與改進原住民教育五年計畫〉，87 年繼續推動〈發展與改進原住民教育第二期五年計畫〉，並納入教育改革行動方案實施，編列專款執行原住民族教育工作。同年，總統公布〈原住民族教育法〉，奠定法制基礎。

四、主體發展時期：90 年起至今。

89 年精省後原臺灣省教育廳的業務由教育部直接處理。持續推動〈教育改革行動方案〉的〈加強原住民學生教育方案〉，並於 92 年召開「全國教育發展會議」以「尊重原住民主體性，發展原住民族教育」做為未來工作目標。94 年核定〈發展原住民族教育五年中程個案計畫（95 － 99 年）〉，為推動原住民族教育之政策主軸。100 年教育部與原住民族委員會共同訂定發布《原住民族教育政策白皮書》及〈發展原住民族教育五年中程個案計畫（100 － 104 年）〉，並於 102 年 12 月 31 日公布微幅修正之內容，以因應政府組織改造工程與十二年國民基本教育之實施對原住民族教育發展之影響，另於 103 年 12 月 30 日配合相關原住民族教育法令及政策措施之重要推展，再次酌修發布前開之五年計畫，俾強化原住民族學生在各級教育的學習競爭力，以發揮原住民族學生多元潛能，培育原住民族多樣人才。[3]

其中教育部於民國八十一年公布「發展及改進山胞教育五年計畫綱要」，揭示「適應現代生活，維護傳統文化」的現代化原住民教育方針。民國八十八年因

3 參閱中華民國教育部部史全球資訊網站 http://history.moe.gov.tw/policy.asp?id=14 一重大教育政策發展歷程 - 原住民教育

應原住民族教育法，教育部頒定高級中等學校設置原住民藝能專班試行要點，以經費補助全國原住民重點學校設置原住民藝能專班。其目的有三大項：

（一）輔導具有藝術才能之原住民學生，施予計畫性藝術專長培育，使其充分發展潛能，以培植藝術優秀人才。

（二）建立多元文化教育型態，傳承原住民藝術與文化，發揚本土化藝術特色。

（三）透過計畫性培育，涵養學生美感、情操，以提昇藝術水準。[4]

聖吳甦樂女修會修女們秉持會祖聖安琪之教育精神，訂定辦學理念之核心：人是天主的肖像，有個人的尊嚴與使命；以母親的心腸看待孩子，以身教帶領；仁慈善誘重於姑息，在仁慈中有堅定的態度；了解時代的需要，不斷革新；營造快樂學習與成長；提供整合的全人教育；使孩子人盡其才，發揮服務精神。

修女們與老師們共同將以上核心價值歸納為：愛、尊重、合作、服務。基於此，海星中學在民國八十八年因應原住民族教育法，獲教育部核准設立全國第一批原住民藝能專班的學校。然海中學不是僅僅以工具性地培養原住民學生在藝能方面的技能，而是要培育傳承原住民文化與世界對話的佼佼者。因此，原住民藝能班乃官方的名稱，學校在原住民藝能班的定位是「原住民音樂與文化專班」，成班的目的是培育族群認同與自信，原住民族的學生在一起共同學習文化，彼此砥礪支持，亦磨練現代社會競爭的能力，期許升學與就業的能力一樣都不能少，甚至要比漢人更好。

貳、學生來源不足，跌跌撞撞期

「原住民孩子進入學校中學習，常常會遭遇到一個難題，書唸得愈好，往往也離自己的母文化愈來愈遠，在課堂學習的是漢人的語言、習俗，考試的內容是中國的歷史、西洋的地理、秦漢唐宋的古文，卻看不見祖先的傳統，聽不見傳唱千年的古調。校園中的學習，必須一步步捨棄自己的文化。海星高中的原住民藝能專班，就是這樣開始的。」這段話是十七年前海星高中尋求成立原住民藝能專班，在草擬計劃時，承辦人員季紅瑋老師在隨意的一張紙上所寫下的一段手稿。

如今她已經至國立花蓮女中擔任輔導主任，繼續在校園推動讓孩子備感溫暖

4 參閱 98.02.24 教育部補助高級中等學校申請設置原住民藝能專班設置要點 http://www.rootlaw.com.tw/LawArticle.aspx?LawID=A040080071011700-0980224

的原住民族輔導工作，而她一手打造的原住民藝能專班仍繼續有人在海星校園承接。正當全國原住民藝能專班都逐步式微，普遍招生不足的現況下，海星仍蓬勃發展的堅持著當初的理想。「我們想要學習重要的現代知識，也更企圖重拾祖先的智慧與傳承，來自 Amis、Trukcu、Bunum 等不同族群的學生群聚於此，一手執山刀，一手拿書本，允文允武，允原允漢，都是贏家，原住民族在一起要產生化學變化。」季紅瑋老師在手稿中如是說。

海中學原住民藝能專班的各項文化課程都安排在正式課程當中，而不是社團課，一方面希望學生們了解這是慎重而嚴肅的課程，須認真面對；另一方面，更希望藉由種種文化的薰陶，讓原住民族孩子了解原住民文化的美好，進而在對自己的文化有自信後也在課業上的表現很出色。季紅瑋老師說：「在漢化教育氛圍的校園中，安排包括族語、樂舞、手工藝、歷史、田野工作等原住民文化課程的用意在於透過課程變成傳遞文化與價值的媒介。早期的原住民族語老師不一定有族語教學認證，都是經由玉山神學院、基督教長老教會的協助，才得以擁有師資。而學校經由小班教學，學生參與度相當高，而授課的牧師不僅是部落的典範，更是文化的傳遞者，訓練孩子擁有核心信仰，成為優秀的族人。[5]」

然縱使凝聚一群志同道合的老師共同草擬開班計畫，學校仍必須先在校園中建立共識，否則將一群原住民族孩子集結在同一個班級，是否會被貼上隔離的標籤予以汙名化？再加上是全國第一批開辦的學校，初期根本沒有參考範本，所有的師資也沒有人才資料庫可供尋找，只好透過介紹及推薦一個個去拜訪。季紅瑋老師說：「其實聘請師資並沒有太大困難，最困難的是第一屆的學生在哪裡？當時可是一家家走訪，沿著台九線、台十一線到光復、玉里、豐濱，甚至到臺東等地拜訪學生及家長。[6]」

海星中學第一屆原住民藝能專班初期僅勉強招收到近三十位學生得以成班，但成班初期也有學生因不符興趣而逐步流失，實際上第一屆學生僅有二十一人，和當初設想二十五人成班的理想有小小差距，甚至成立的前三屆總人數也只有六十九位學生，而第二屆更因為招生人數明顯不足，以致採取混合教學，也就是同一班的一半學生是原住民藝能專班，另一半則為一般班級學生，而此一般班級學生也有原住民族學生。

第一屆原住民藝能專班學生中僅有少數是因為本對原住民文化有興趣而主動

5　季紅瑋老師　國立花蓮女中主任輔導教師 105.02.26
6　季紅瑋老師　國立花蓮女中主任輔導教師 105.02.26

加入，絕大多數都是懵懵懂懂就進入這個班就讀，有的學生入學後還以為文化課是開設在每週的社團課，而覺得有被騙的感覺，當然家長也會有質疑。有家長認為為何原住民藝能專班不是設置在幼兒保育科，而是綜合高中，其原因乃是當時海星中學幼兒保育科只招收女生，若設置在幼兒保育科不免會壓縮參與的層面。

儘管招生第一年進入跌跌撞撞期，學生招進來後又有所流失，但留下來的學生卻在學校各項活動上展現「團結」的班級氛圍。第一屆畢業生康碧芳回顧當年就學的改變時說：「回想以前的我是個不上進、愛鬧事的女孩子，不愛念書，成績一落千丈，但進了海星後，我求上進，念書變成是我的最愛，我努力的付出一切，就只求向上走。記得以前讀書的班級幾乎都是搞小團體、不合群，而我們班呢？喜歡追求的是榮譽和做自己，我們團結，相親相愛，和大家都是知己，沒有排斥。[7]」康碧芳的同班同學陳楚紅說：「我覺得高中三年最大的改變就是個性，更與老師及同學們建立深厚的情感，學會發揮領導才能，我變得更快樂、更開朗！同學們和老師都對我很好，很支持我，幫助我。以前的我不懂自己的文化，高中能學習各族群的文化知識，傳統技藝，音樂和舞蹈，並且與大家一同享受勝利的喜樂，更重要的是合群團結的心。[8]」

參、學生來源不絕，蓬勃發展期

談到「團結」，從第一屆原住民藝能專班開始，團結可以說是海星中學原住民音樂與文化專班的正字標記，舉凡全校各項團體競賽，幾乎冠軍都非原住民藝能專班莫屬。以第十三屆原住民藝能專班為例，當年他們在學校高中三年拿下全校不計其數的冠軍獎項，高三運動會創下進場、團隊精神總錦標、趣味競賽及大隊接力四冠王殊榮，至今沒有任何一個班級打破此紀錄；高二啦啦隊錦標賽冠軍、高二、高三聖歌比賽冠軍、高一大露營團隊精神總錦標等等，不勝枚舉，更重要的是這群當年基測成績普遍 PR20 左右，甚至 PR5 的原住民孩子，在畢業升學時創下全班四十七位學生，有四十四位考取大學的輝煌紀錄，錄取率百分之九十三點六二，其中有十四位孩子考取國立臺灣科技大學、國立臺北商業科技大學、國立東華大學、國立高雄餐旅學校、國立屏東科技大學等第一志願校系，而其中更創下同一班同學一口氣有九人考取國立東華大學的紀錄。

7　康碧芳　海星中學第一屆原住民藝能專班畢業，畢業後考取國立屏東科技大學幼兒保育系 105.03.03

8　陳楚紅　海星中學第一屆原住民藝能專班畢業，畢業後考取嘉南藥理科技大學社會工作系 105.03.03

事實上，海星中學原住民藝能專班在歷經前三年跌跌撞撞期後，就逐步進入學生來源充足，蓬勃發展期，因為第一屆畢業生就有多人以優異得成績考取國立屏東科技大學及國立臺北護理大學等第一志願校系，讓學校招生上除了透過親訪、電訪、文宣寄發及國中宣講、校內邀請外，學生也多受豐富課程安排及歷屆學長姐各項優異表現所吸引，自願選擇加入專班行列。第十一屆原住民藝能專班畢業生陳黃韋巽說：「當初會進去原專班是因為老師和學長的推薦，也因為學費的優惠，還能夠學習傳統手工藝，所以就進入了海星的原專班就讀。一開始的概念就以為只是學學手工藝和一些樂舞課，但就讀的三年，原住民歷史課和母語課讓我對自己族群以及對其他族群的認知上了很重要的一課，讓我深入了解原住民傳統歷史文化，因為我們很多都是已經遠離部落，在都市長大的小孩，不只是對於實質上的文化了解，也對於族群的文化脈絡和故事，有初步的瞭解和探索，原專班讓我們不只是在學業上有所成長，也幫助我們了解自己族群的故事，改變了我們本來對於未來目標，不是只有去當兵或者就業，而是有更多的眼界去規劃和嚮往目標。[9]」

圖 1　（101.11.02）海星中學原住民藝能專班是學校各項競賽的佼佼者，他們最能展現班級的團結力

海中學原住民藝能專班的學生來源以花蓮阿美族、太魯閣族學生為最多，其次是布農族、賽德克族學生，期間也有遠從臺東蘭嶼、新竹尖石鄉前來就讀的學生。其中新竹尖石鄉的孩子受當地的修女推薦協助他們到海星中學來就學，原因是他們覺得孩子在海星中學原住民藝能專班就讀三年畢業後能考取國立大學，對

9　陳黃韋巽　海星中學第十一屆原住民藝能專班畢業，畢業後考取國立東華大學族群關係與文化學系 105.03.03

家庭有經濟困境的孩子會有莫大助益。

目前海星中學原住民藝能專班仍維持一個年級有一班，每年招收五十至五十五位學生，年年均爆滿，而且還供不應求，甚至多年來都有一至二位非原住民族學生加入行列，一起享受團結的學習氛圍。

圖 2　（103.04.01）第十三屆原住民藝能專班全班學生和導師梁文祥（左一）身穿族服拍畢業紀念照

肆、課程規劃與族語推動

海星中學原住民藝能專班設置在綜合高中，其課程規畫分成三大領域：第一部分是一般課程，包括部訂之綜合高中國文、英文、數學、體育等課程；第二部分是每位學生都必須針對學校綜合高中專業選修課程選讀一個學程，包括應用英語學程、學術學程、資訊應用學程、廣告設計學程、美工學程、幼兒保育學程、服裝設計學程，其選修之學分得依學校藝能專班學生之特殊需求而酌予增刪；第三部分是原住民族文化專業課程，包括原住民族族語（阿美族語、布農族語、太魯閣族語、泰雅族語、排灣族語、噶瑪蘭族語 ）、原住民族文化（原住民歷史與文化、原住民神話、原住民的飲食文化）、原住民族樂舞（原住民音樂、原住民舞蹈）、原住民族傳統藝術（原住民木雕、原住民編織、原住民手工藝）、原住民族田野工作調查（文化之旅、田野調查、社區營造）等課程，原住民文化專業課程三年共修習四十學分，修畢並取得「原住民文化課程學分證明書」。

圖 3　（98.09.12）海星中學泰雅族族語老師張秋蘭在假日為學生執行一對一教學

圖 4　（104..11.14）布農族老師馬國雄利用假日執行一對一教學

其中原住民族文化專業課程均為正式課程，並非在社團課或夜間、假日進行，這些課程以族語必須修滿三年為最重要。根據原住民族學生升學優待辦法規定，報考大學加分措施為：

（一）參加考試分發入學者，依其採計考試科目成績，以加原始總分百分之二十五計算。

（二）參加考試分發入學以外之其他各類方式入學者，由各校酌予考量優待。

前項各款第一目所定加總分或原始總分百分之二十五之優待方式，取得原住民文化及語言能力證明者，以加總分（原始總分）百分之三十五計算，取得證明之相關規定，由中央原住民主管機關會同中央主管教育行政機關定之；未取得原住民文化及語言能力證明者，自九十九學年度招生考試起，其加總分或原始總分百分之二十五之加分比率，逐年遞減百分之五，並減至百分之十為止。[10]

然海星中學原住民藝能專班創設的前幾年族語認證尚未作為原住民學生升學加分依據，因此，學校在開課族語課程時也並未以此為訴求，一切依照學生的族群分別開課，其中阿美族開設北部阿美語、中部及海岸阿美語，另有太魯閣族語、布農族語，就算人數最少的泰雅族語及排灣族語，都曾經採取一對一教學模式。除此之外，為了兼顧非原住民藝能專班學生報考族語認證的需要，海星中學多年來也利用星期六的時間為國中和高中的原住民族學生開設原住民族族語課程，而三年前因應特色課程的規劃，也針對普通科一、二年級學生在每週二開設結合文化課程的原住民族語課。

10　參閱教育部 100.04.01 公告原住民學生升學優待及原住民公費留學辦法

以下為海星高中 104 學年對推動原住民族語課程概況：

班別 / 對象	課程	學生人數	開設時間
原住民藝能專班	一年級族語課 二年級族語課	47 52	每周二節課
綜合高中原住民	族語研習	43	周六上午（6 週）
普通高中原住民	族語研習	42	周六上午（6 週）
國中部	族語研習	68	周六上午（4 週）
	小計	252	

目前在海星中學原住民藝能專班擔任北部阿美語老師胡美芳老師說：「海星高中有開原專班，北部阿美語課堂上主要是依據十二年國民基本教育語文領域本土語文課程目標以啟發學習原住民族語言與文化的興趣，培養原住民族文化涵養與族群認同，培養原住民族語文基本的聆聽、說話、閱讀、書寫及綜合應用等能力，以運用於日常生活溝通。增進對原住民族及其文化的認識與理解，傳承原住民族智慧及文化創新之素養，涵育多語言與多文化之素養。因此，在安排課程教材內容有政大主編的九階教材、生活會話篇、閱讀書寫篇、族語認證、簡要自傳撰寫及相關文化等課程。由於大部份的學生在國中並沒有族語課，大部份原住民專班的學生學習的先備經驗不同，甚至在國小的族語語音符號及拼音的方法學習的狀況不佳，直到國小畢業還不會拼讀詞彙。因此，在高一的課程必須要於課堂上先教語音符號，所以，會將政治大學原住民教育中心主編的第七階至第九階課程安排在語音符號之後教。族語中級認證對學生來說是非常重要，升學加分機制就必須考取證照利於考大學加分。大部份的原住民專班學生均可以參加認證考試並考取證照。再安排生活會話篇、閱讀書寫篇、族語認證及簡要自傳，目前學生應加強的部份是書寫，因配合學校活動的時間很多，大部份的學生會請公假參與各項活動，學生學習課程很難銜接運用。文化課程是安排在有部份的

圖 5　（99.12.27）海星中學原住民族語課訓練學生聽說讀寫的能力。

學生請公假時，充實對原住民的文化知識，這樣的課程會穿插在生活會話或是閱讀書寫。[11]」

由於落實推動原住民族語教育，海星中學每年參加族語認證考試通過率均高於全國的平均通過率。以 102 學年度原住民學生升學優待取得文化及語言能力證明考試為例，共有 117 名學生報名，87 名通過，通過率 74%，遠超過全國 70% 的平均通過率。其中，綜二孝班林雍更拿到當年度中部阿美族語成績滿分之殊榮。

從學校的族語課程開課概況來看，在海星中學任教的原住民族語老師普遍認為學校對於原住民學生知的權益，特別在文化、語言的傳承與推動，甚至於加強學生自我認同的議題上，顯示出比其他學校更加積極與用心。在海星中學擔任原住民藝能專班族語課程的陳美華老師說：「未來母語教育開課前可以先調查學生過去學族語史，了解聽說讀寫能力，以助老師授課內容更豐富。當然學生使用或接觸族語的環境，或學生希望上課的內容及方式也可以一併了解，至於假日班除了以輔導學生通過族語認證為首要目標外，也可以輕鬆加入演話劇、唱歌跳舞、寫短文、詩歌等多元內容，讓學生們能夠輕鬆學族語。[12]」

原住民族語的推動成功的關鍵在於學生肯用心學，再配合專業的師資，當然符合學生需要的教材也不可少。目前行政院原住民族委員會的族語 e 樂園網站有許多互動式有趣的教材，提供師生進行教學使用，而海星中學也鼓勵老師們自編教材，現階段已經有五本。

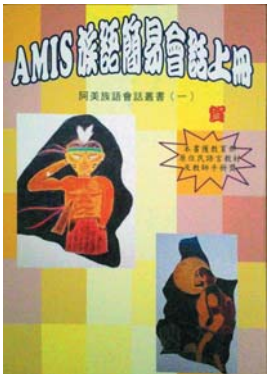


圖 6　（92.11.01）海星中學阿美族語老師林茂德自編族語教材上冊

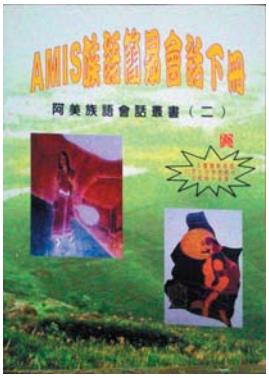


圖 7　（92.11.01）海星中學阿美族語老師林茂德自編族語教材下冊

圖 8　（95.09.01）海星中學太魯閣族語老師金清山自編族語教材

11　胡美芳老師　目前在海星中學擔任原住民藝能專班北部阿美語任課老師。
12　陳美華老師　目前在海星中學擔任原住民藝能專班排灣族語語任課老師。

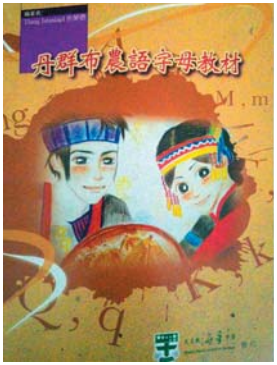


圖 9　（98.04.01）海星中學布農族語余榮德老師自編丹群布農語字母教材

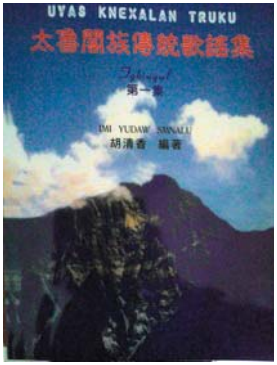


圖 10　海星中學原舞老師胡清香自編太魯閣族傳統歌謠集第一集

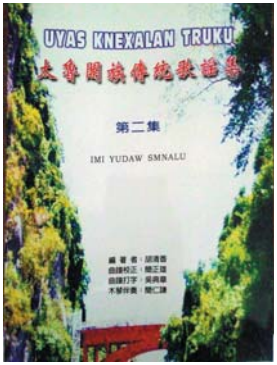


圖 11　海星中學原舞老師胡清香自編太魯閣族傳統歌謠集第二集

圖 12　（105.06.21）海星中學原舞隊首度連續兩年拿下 2015 及 2016 年活力 e 起舞動全國原住民族語高舞劇競賽就高中組冠軍

第十一屆原住民藝能專班畢業生陳黃韋巽身上是一半客家人，一半阿美族，進入海星中學就學時，對母語幾乎一竅不通，如今身為大學生的他不僅在高中取得族語認證，就讀國立東華大學族群關係與文化學系更喜歡走訪部落進行田野調查研究，甚至也多次參與知名舞團原舞者多齣大型舞劇的演出，唱原住民歌謠，跳原住民歌舞。

陳黃韋巽回顧當年在課程上學自己的原住民族語，是否對日後在部落或工作，甚至自己的自信心與族群認同有所助益時，他說：「在班上有些同學會因為文化的斷層，在家裡沒有人會去刻意的去教導母語，去學自己的話，因為這個原因所以很多人不太會說族語，所以就跟家裡、部落的老人家、長輩疏離，也都不太參與部落不太認識部落。在原專班課程中族語課的出現讓很多人慢慢地學會了族語，會去問，雖然不會說得流暢，但無形的慢慢去了解，也讓老人家看到了，也讓自己慢慢地認識部落了，對於自己的族群認同和自信心也建立起來。[13]」

13　陳黃韋巽 海星中學第十一屆原住民藝能專班畢業，畢業後考取國立東華大學族群關係與文化學系 105.03.03

在海星中學有許多像陳黃韋巽的孩子，直到高中才真正接觸原住民族歌舞文化，而海星中學也自民國九十八年開始組隊參加全國原住民族族語歌舞劇競賽，這項比賽全程必須說原住民族，唱跳原住民族歌舞，難度相當高，海星中學已多次勇奪高中組冠軍，並因此三度受邀前往大陸北京、一次前往上海演出，一次前往西安演出。

圖 13　（98.10.27）海星中學原舞隊第一次參加活力 e 起舞動全國原住民族語高舞劇競賽就勇奪高中組冠軍

圖 14　（98.10.27）海星中學原舞隊學生充滿自信的演出

圖 15　（98.10.27）原舞隊是海星中學的招牌隊伍之一

說自己的母語，唱跳原住民族歌舞，讓原住民孩子增強自我認同。第一屆原住民藝能專班畢業生陳楚紅目前在花蓮門諾醫院擔任社工師職務，當年她自認自己是十足的都市原住民，當時會想要念原專班，除了認同自我的族群文化以外，當時輔導老師介紹原專班成立的宗旨，自己也沒有想太多，就想說可以跳舞，可以學母語，可以學很多自己族群的東西，又可以學習自我想要的學程，就和媽媽討論後就決定加入原專班。結果在學習三年原專班課程中，除了認識自我族群的文化及語言，更可以聽得懂同族群的一些基本會話和單字，讓她覺得很有成就感。另外她也學習到編織，木雕，舞蹈，歌曲演唱等等文化專業課程，學校還規劃文化之旅，讓他們可以透過跨族群的文化交流和學習，讓她可以更加認同原住民的身分。

圖 16　（103.11.21）海星中學首次以台東卑南族歌舞參加一年一度全縣舞蹈比賽，右一為校長孔令堅，左一為梁文祥老師

圖 17　（102.11.15）海星中學原舞隊參加一年一度全縣舞蹈比賽榮獲高中甲組特優，左一為梁文祥老師

陳楚紅說：「上了大學過後，自我對於身為原住民族的身分，多了一個使命感，更『「傳承族群文化與承擔責任」為精神，更期待自我未來將自我所學，並可以返鄉服務，且捍衛族群的權益，更能夠傳承族群文化的實踐者。在三年的原專班的高中課程，除了多元化的接觸原住民文化，音樂，語言，歷史等等，確實更有自信心，不管是在部落或者是目前的職場場域上，認同自我身為原住民族的身分，更加樂於參與部落的活動，當然也了解部落的文化習性，在目前從事的社會工作當中，更能夠透過了解自我的族群文化，更加的去以他們的角度去了解他們的想法，也會針對他們社經地位和認知能力等等，在與他們工作和會談當中，更能夠建立彼此的信賴關係，再來就是能結合在地的文化特性和服務資源，以提

供適切的服務模式。[14]』

康碧芳也說：「人在學習任何語言都是需要環境的培養及談話的對象，族語這方面對於住在都市的我其實不太有環境去練習。但我高中學了族語後，每次回到部落與老人溝通時會多一份自信，也會去聆聽對方所表達的意思。現在在職場上也因為原住民族身分，同事也會好奇地想要學習簡單的短句，此時就會驕傲地當起老師進行每日一句，讓生活添加一份話題和色彩。[15]」

族語是文化的根，凝聚生命力的源頭，三管齊下營造學校原住民族語學習的環境，內在生命建構自我信心後，接下來便是輔導孩子們認真面自己的生涯發展，雖然有些孩子會因為家庭經濟環境不佳選擇就業或報考志願役士官兵，但尋求繼續升大學的比例還是比較高。目前普通科原住民族學生可以選擇大學多元升學進路，透過大學學測繁星推薦、個人申請、以及大學指定科目考試選填自己理想的校系。

除了大學學測和大學指考外，綜合高中學生也可以針對自己的職業學程報考四技二專統一入學測

圖 18　（104.06.11）海星中學原舞隊學生為了演出族語歌舞劇，特別至撒奇萊雅族部落進行田野踏查。

圖 19　（104.06.11）雖然學生中沒有一人是撒奇萊雅族，但他們在部落的洗禮下，認真學族語，期望能在演出中成功扮演撒奇萊雅人

圖 20　（102.05.19）海星中學原住民專班學生經由母語課的學習，都能自信展現自己族群的歌舞

14　陳楚紅　海星中學第一屆原住民藝能專班畢業，畢業後考取嘉南藥理科技大學社會工作系 105.03.03

15　康碧芳　海星中學第一屆原住民藝能專班畢業，畢業後考取國立屏東科技大學幼兒保育系 105.03.03

驗，而因應原住民族教育法，國立東華大學也成立國內第一個的原住民民族學院，設立族群關係與文化學系（學士班、碩士班、碩士在職專班、博士班）、民族語言與傳播學系（學士班）、民族事務與發展學系（學士班、碩士班、民族社會工作碩士在職專班）及民族社會工作學士學位學程（學士學位學程），其中學士班每年均會提供名額辦理獨立招生考試，限原住民族學生報考。此外，現階段也有大學紛紛設立原住民專班，以下是 105 學年度大學校院原住民專班核定外加名額一覽表。

序	學校	專班名稱或招收科別	招生名額
1	國立暨南國際大學	原鄉發展跨領域學士學位學程原住民族 專班	50
2	國立宜蘭大學	土木工程學系原住民專班	40
3	國立聯合大學	原住民族健康休閒與文化產業學士學位 學程原住民專班	40
4	世新大學	數位多媒體設計學系動畫設計組原住民 專班	35
5	中原大學	設計學院設計學士原住民專班	20
6	中華大學	土木工程學系原住民專班	40
7	大葉大學	餐旅管理學系原住民專班 傳播藝術學士學位學程表演藝術原住民 專班 造形藝術學系原住民專班	20 30 25
8	義守大學	傳播與設計學院原住民專班 觀光餐旅學院原住民專班 護理學系原住民專班 醫學院長期照護原住民專班	50 50 50 25
9	實踐大學（高雄校區）	休閒產業管理學系原住民專班	39
10	長榮大學	管理學院學士班原住民專班	35
11	開南大學	公共事務管理學系原住民族事務專班	32
12	佛光大學	傳播學系原住民專班	25
13	稻江科技暨管理學院	原住民老人福祉與社會工作專班	15
14	明道大學	精緻農業學系原住民專班	30
	總計	14 所學校 20 個校系	681

然大學原住民專班招生對象並非只限高中原住民藝能專班學生，以致呈現所招生的系別不一定符合高中原住民藝能專班所學需求，致使大學原住民專班現在面臨招生不足的窘境，有些校系正逐漸關閉，這是值得重視的問題，因為高中和大學的原住民專班出現無法銜接的情形，而 106 學年度成立大學原專班的校系將持續增加中，此問題勢必需要予以重視，否則有誠意設立卻苦無學生。

伍、結語

原住民藝能專班執行的成效並非偶然，季紅瑋老師說：「當年她離開海星中學到花蓮女中服務，最放心不下就是原住民藝能專班，如今學生來源充足，每年均培養有自信的原住民孩子，這一切的成功關鍵就在於『人』。[16]」有老師、有學生共同促成這一切的美好，第十三屆原住民藝能專班畢業學生曾鉉珍說：「畢業之後那些日常生活的我們歷歷在目，總是好懷念啊！也慢慢體會了脫離那個事事都為我們準備好的高中那些老師，老實說適應的期間心裡著實不安，或許有點害怕未來的日子，也會迷茫不知所措，但我堅信自己會更努力。[17]」

為了隨時檢核原住民藝能專班辦理成效，海星中學在三年前也開始成立原住民藝能專班教師專業社群，包括教務主任、業務承辦組長、三個年級的原住民藝能專班導師、各職業學程召集人都是成員之一，每學期初、期末也會和原住民族語及文化課程任課老師開會，目的就在掌握學生的學習狀態，期能讓相關成效更好。

海星中學原住民藝能專班至今是第十八屆，我們都在期待下一個十年，海星中學原住民藝能專班培養的孩子能成為部落的領導者。

16　季紅瑋老師 國立花蓮女中主任輔導教師 105.02.26

17　曾鉉珍　海星中學第十三屆原住民藝能專班畢業，畢業後考取佛光大學大眾傳播系 105.03.03

孔令堅

海星高中校長
東華大學教育行政研究所
遵循吳甦樂女修會的核心理念：了解自己是接受天主的委託；以母親的心腸對孩子；尊敬地在每位兒女身上看到天主的計畫；身教的重要；在仁慈中有堅定的態度。

梁文祥

學歷：國立東華大學民間文學碩士
經歷：報社記者、花蓮縣私立海星高中
　　教師兼導師【原住民專班三年級】
十八年前進入花蓮私立海星高中服務，協助設立原住民專班至今，一直和原住民學生有不解之緣，多年來陪伴原住民學生成長，成為教育生涯的重要價值與意義。三年前擔任學校原住民教育組工作，推動原住民族教育，三年前開始擔任原住民專班導師，持續帶領原住民學生建構自己的原住民文化意識，認知文化主體性的重要，進而開創自己的生涯發展。

族語書寫系統的拼寫教學

林明佳　王雅萍

壹、前言

自 1970 年代起，全球逐漸意識到瀕危語言若未妥善傳承終將成為絕響，造成無可挽救的人類文化失傳及斷絕。近四十年來有越來越多的國家致力於保存少數民族、原住民族的語言，主要透過全面培養孩童、父母親、全體國人多語言的溝通能力及多文化的理解觀點。幾個較著名成功的例子，如：1970 年代起的夏威夷語復振 [Hawaiian]（Wilson & Kamana, 2001），1982 年起的紐西蘭毛利語 [M ā ori]（吉娃詩・叭萬，2006；張學謙，2011；波宏明，2015），日本愛努族語 [Ainu] 及愛爾蘭的凱爾特語 [Celtic]（Maher, 2014）。

1996 年臺灣原住民族委員成立，開始致力於原住民族語言復振的工程（張學謙，2011a）。2005 年教育部和原住民族委員會已經會銜頒布原住民族各族的書寫符號（以羅馬字顯示族語的拼音），透過此書寫符號，族語則能從原住民族學生、家長、部落耆老用於聽說溝通的語言，轉換成文字化語言系統，落實原住民族學生、家長、部落耆老讀寫能力的養成，則能有效保存並復振其族語文化。臺灣的原住民族目前有 16 族 42 個方言，然而這些語言多數瀕臨滅絕的危機，如何普遍推廣族語文字化，以妥善復振族語，是當今原住民族教育與文化保存的一項重要挑戰（王雅萍，2015；郭基鼎，2015，2012；李台元，2012；波宏明，2015）。2009 年聯合國教科文組織公布「瀕危語言表」（list of endangered languages）」，該表明列 2，697 種瀕危語言，臺灣原住民族語言竟有 24 種列於表中（佔 0.9%），除了六種已經滅絕，目前尚有 16 種原住民族語言瀕危，亟待搶救復振（李台元，2012）。2010 年該組織於網站上（UNESCO Atlas of the World’s Languages in Danger），臚列臺灣原住民族語言瀕危的等級：「『極度危險』有 5 種：撒奇萊雅語、喀瑪蘭語、邵語、拉阿魯哇族、卡那卡那富語，以及列入『嚴重危險』的賽夏語及魯凱語的三種方言（即茂林、萬山、多那）等 4 種，『明顯危險』的是布農語（2009 年原列為脆微等級），至於泰雅語、卑南語、阿美語、鄒語、魯凱語、達悟語、排灣語、太魯閣語等則列為脆微等級。」若不積極振復族語，五十年過後，大部分的族語是否都將消失？屆時臺灣豐富多元的語言、文化資產還能保存多少呢？

針對上述原住民族語言瀕危情形，原民會早在 2008 年辦理「原住民族語言振興六年計畫」第一期計畫（2008 年至 2014 年），第二期計畫（2014 年至 2019 年），主要政策包含：普遍提升族語文字化能力、營造族語學習與生活環境、建構完整族語學習體系、培育族語振興專才、發展多元族語學習教材、落實語言權基本內涵等，期能全面復振原住民族語文，延續臺灣多語言、多文化的美好共生傳統。

隨著九年一貫原住民族語言領綱之落實，現今的教學現場普遍於國民小學三年級開始教授書寫符號。立基於現行族語課程的普遍實施，為了鞏固族語文字化的推展，進一步及早落實族語書寫系統教學的可行性值得系統性探究，特別是原住民族語文幼兒園目前已逐漸普及，為原住民族學生族語聽說能力奠定良好基礎（王雅萍，2015，編輯部，2015）。幼兒園教學現況為讓孩童多接觸書寫系統，但不直接教導書寫系統的認讀等，重點為培養孩童簡易聆聽、口說族語的能力。

儘管目前幼兒園、國小族語課程現今已經頗為成熟，但對未來十二年國教施予學齡兒童書寫符號教學仍有許多疑慮，如：（一）國小一年級學生的認知發展尚未成熟，過度強調抽象書寫系統的語文教學，恐損減學生學習自信與興趣。（二）同時教授三種語文的拼音系統，可能加重學習負擔。（三）現今的族語老師流利使用書寫系統的知能恐嚴重不足。為回應上述疑慮，本研究探討於國民小學一、二年級實施族語書寫系統教學之可行性，透過諮詢現任族語教師、國小校長，及實地觀察受訪教師族語課程的教學效能與學習成效，獲取初步資料評估此教學之可行性，提出政策建議。

貳、文獻探討

一、國小低年級學生的認知發展尚未成熟，教導語文拼音系統，恐損減學生學習自信與興趣。

拼音系統的使用能力係指語言使用者能聽辨、讀懂、使用拼音符號與語音的對應，而能用於辨識字詞、朗讀、拼字，也能轉換口語詞彙成為書寫詞彙，最終能幫助使用者發展讀寫能力（Adams, 1990）。將此定義應用於英語文學習中，學習英語文單字中的字母及語音對應規則稱為字母拼讀法 [phonics]，不論對英語母語者（含有閱讀障礙者）（Foorman & Torgesen, 2001; Francis, 2006; Reutzel & Cooter, 2012），或以英語為第二語言 / 外語學習者（Goldenberg, 2010; Rupley, Blair, & Nichols, 2009; 胡潔芳，2004；曹逢甫，2007），都是發展英語文閱讀能

力一項最關鍵基礎的環節。

長期以來，語言學習的文獻不斷辯論學齡前或剛上國民小學的學童是否能學會抽象的拼音系統。以英語文學習為例，文獻中充滿反對或贊成教導學齡前或學齡兒童拼音系統的論述（Byrne & Fielding-Barnsley, 1989, 1990；Goodman, 1986）。反對及早教導拼音系統的研究者主張，兒童年幼時認知發展尚未成熟，不應該系統性且直接的教導拼音符號，應該讓兒童多有機會沉浸在目標語言的真實使用場景中，透過教師口說目標語、朗讀故事等語言接觸機會目標語，語言的教學主要針對意義的理解，而非以識字解碼 [decoding] 為導向著重字母及語音對應規則的教學（Goodman, 1986）。另一派主張字母（串）（即拼音符號）對兒童來說其實相當容易，有助於兒童盡快掌握符號與語音的規律關連性，而能促進其看字讀音、聽音辨字的能力。（Byrne & Fielding-Barnsley, 1989, 1990）。字母（串）及語音的對應規則教學包含音素覺識（phonemic awareness）、字母的形狀與名稱、所有字母及語音的對應規則，這些教學都能幫助孩童盡早發展出英語讀寫能力（Byrne & Fielding-Barnsley, 1989, 1990）。目前，美國讀寫教育的實務為從學齡前或國民小學低年級開始教授音素覺識（phonemic awareness），即聽辨、說出、使用目標語中語音的最小單位或幾個語音的可能組合，之後再教導字母拼讀法，即教導英文單字中字母（串）及語音的對應規則，此為教導識字解碼的方法，而非純粹教導發音的方法（曹逢甫，2007）。

中文注音符號學習的適切年齡也有相關的辯論。我國自 1962 年起，為加強國語推行，明定於國民小學一年級入學後前十週，密集教導注音符號，多數的學齡兒童能學會注音符號的拼讀、拼寫，儘管有些兒童可能遇到學習困難，無法順利於此階段完整學會。有些實徵性研究證據卻顯示，透過補強式教學，這些學齡兒童能學會使用注音符號聽寫、認讀單音及語詞、拼讀短文（曾世杰、陳淑麗，2007；曾世杰、陳淑麗、蔣汝梅，2013），甚至學齡前兒童透過適當的教導，亦能學會注音符號的認讀（簡淑真，2010）。綜整相關實徵量性研究，大部分國小一年級學童能學會抽象拼音符號及語音的對應規則。

換言之，系統性教導學齡兒童符號及語音的對應規則，不但少有壞處，能協助孩童及早掌握規符號及語音的對應，有助於學習閱讀能力，不但中文學習的研究支持此論述（曾世杰、陳淑麗，2007；曾世杰、陳淑麗、蔣汝梅，2013），英語文學習的研究亦支持（曹逢甫，2007；胡潔芳，2004）。

兒童若能充分利用幼稚園的符號刺激，及國民小學一年級、二年級的第一 /

第二語言課程，應有助於學會字母（串）/ 拼音符號及語音的對應規則。從幼稚園到國小一年級到三年級之間，都有很高的機率能學會這些對應規則，不論在第一或第二語言的學習之中（Foorman & Torgesen, 2001; Francis, 2006; Reutzel & Cooter, 2012；胡潔芳，2004）。若擔心個別差異，教師可不要求兒童立即精熟這些規則，透過大量接觸及主動的練習機會，逐漸引導兒童熟悉這些拼音符號、對應規則，應有助於兒童逐漸發展使用書寫系統聽辨、認讀、仿寫、聽寫、拼寫單音、字詞等能力（Reutzel & Cooter, 2012）。

二、同時教授三種語文的拼音系統，可能加重學習負擔。

幼兒的多語言學習：有利或有害？多年來存有不少的辯論，但最近的實證研究獻指出多接觸語言對兒童不但無害，反而有利於其語言發展。不論在國民小學階段或國民中學階段，讀寫能力發展上，接受雙語或三語教育的少數民族兒童優於僅接受單語教育的少數民族兒童（August & Shanahan, 2006；Lasagabaster, 2000; Ytsma, 2000; 張學謙，2011a，2011b）。換言之，兒童學習多種語言時，能將既有的一種語言能力轉化到另一個新學的語言能力之中，即形成語言間的相互依存關係 [linguistic interdependence]，特別是相互關連性高的語言（Lasagabaster, 2000; Munoz, 2000; Ytsma, 2000）。

美國針對其原住民族孩童習得族語的研究亦指出（Carpenter, 1997），直接教導跨語言差異，並強調直接教導族語中符號及語音的對應規則，有助於任何年紀的原住民族學童學習族語，且能削弱學童因為學習英語，而干擾學習族語中符號及語音的對應規則。

學童於年幼多接觸多種語言的學習，不過度強調精熟，或許對學童的語言學習有益無害，依據增益型語言學習的觀點。增益型雙語或多語教育係指以母語能力為基礎，學童在學習第二語言、第三語言時能產生另一種語言能力，此種新增的語言能力能依憑學童的母語能力，作為第二語言甚至第三語言學習的先備知識與技能（Lasagabaster, 2000; Munoz, 2000; Ytsma, 2000; 張學謙，2011a）。換言之：「母語可以和華語、英語並存於語言課程，形成語言互助的關係，而不是過去的零和關係。」（張學謙，2011b）。

三、教師未受過教授書寫系統對應語音的訓練，教學知能可能不足。

原住民族語文使用羅馬拼音系統（大致同於英文字母），書寫系統的教學可

參考英文的字母拼讀法的豐富現場教學文獻。英文字母拼讀法的功能主要為提供字母及語音的對應規則，輔助學習者讀出語詞的語音、與聽辨並拼出組成該語詞的字母（串）。常見的字母拼讀法教學為儘量從學過的單字歸納字母及語音的對應規則，適時融入辨認單字的字首音、分割單字的語音成為單音（segmentation）、逐一拼出單字中的每個語音，以完整念出整個單字的發音（blending）（Adams, 1990; Forrman & Torgesoon, 2001; NRP, 2000；胡潔芳，2004；曹逢甫，2007）。基於各族族語書寫系統使用多數的英文字母標記語音、形成語詞，應可轉化這兩種英文的教學方式於族語的書寫系統教學，以養成學生的族語書寫系統拼讀、拼寫能力。為有效教導學生運用書寫系統，正確辨識及使用族語語音、語詞、拼字，族語教師本身應該具備認讀族語語詞與句子、聽辨語音拼寫語詞與句子、運用書寫符號寫出欲表達的語詞、句子、短文，並運用書寫系統持續自學族語語詞。

高效能讀寫教育的重要因素為系統性課程設計與教師如何落實有效的教材教法，特別是拼音系統的教學須有教師提供系統性、明確的指導，並確實檢核學習進展，以利即時調整教學內容，確保學習成效（Reutzel & Cooter, 2012; Rupley, Blair, & Nichols, 2009）。曾世杰（2016）依據這些適用讀寫教育的有效教學原則，發展對應的英語教學效能檢核表，該表經改編後，可能也適用於觀察族語教學效能。

四、研究目的

我國的族語教學現況，屏東縣為推動族語教學的原鄉型學校的典型代表（伍麗華，2014，2015），新北市則為推動族語教學的都會型學校重要代表（趙家誌，2015）。本研究擬以屏東縣、新北市為例，透過其國民小學校長、現場族語教師的觀點，逐一回應上述疑慮，具體描述幼兒園族語的教學實施、國民小學族語課程中書寫系統的教學實施，分析現行學生的學習挑戰與解決之道，以評估十二年國教原住民族語文課程及早落實族語文字化教學之可行性，提出教育政策建議。

為了交叉檢證訪談資料的可信度，亦以新北市幼兒園、及兩位族語老師的國小族語課程為例，進班觀課並收集族語課的教學效能及學習成效相關資料，進一步了解現今都會型學校族語教學的實施現況與挑戰。

參、研究方法

一、研究場域概述

2007 年教育部公布的「臺灣主體教育推動情形」報告指出，將推動母語教學向下扎根，落實學前鄉土語言教育，並設定幼兒語言學習「先母語、後國語、再英語」。國（中）小部分新設置「鄉土語言指導員」，主要任務為審查教科書並透過教學訪視進行評鑑（自由時報 96 年 5 月 15 日）。雖然我國的母語、國語、英語的課程不盡然依據此順序實施，但自此我國的本土語言教育於國小階段逐漸落實。學校現況為只要學生選擇想上的本土語言課程，學校也找到能授課的師資，則開設該課程（許添明、蘇美琅，2007）。

族語教學的現況主要依據九年一貫課程綱要語文學習領域（原住民族語），以下描述現行課綱關於書寫系統的分段能力指標。「下列指標內涵，請教師依學生、班級及學校現況彈性調整，靈活運用。3. 音標系統應用能力 3-1-1 能辨認簡單的書寫符號（視實際需要實施，不一定於第一年實施）。3-2-1 能拼讀簡單的書寫符號。3-3-1 能唸出書寫符號。 3-4-1 能藉由書寫符號，寫出簡單的單詞與句子。」（頁 4）。此課程綱要實施要點的教學實施亦強調拼音教學的重要（頁 14）：「原住民族語的學習應重視拼音能力，其整體教學實施必須與族群文化之學習結合，並與部落社區互動，使族語的教學能夠符合實際的需求。」由上可知現行九年一貫原住民族語課綱已經著重拼音教學，由於為推廣書寫符號學習的初期，僅規範如下：書寫符號的辨認始於國民小學階段一、二年級，拼讀始於國民小學階段三、四年級，唸出始於國民小學階段五、六年級，運用書寫符號寫出簡單的單詞與句子始於國民中學階段。

本研究觀察新北市都會型族語教學，佐以屏東縣原鄉型校長的訪談資料。首先，原鄉型以屏東縣為例，學生除了在學校修習族語課，亦能親近部落，與部落耆老及族人溝通互動（伍麗華，2014，2015）。然囿於研究人力，本研究僅納入原鄉型國小校長、族語教師的觀點。再者，都會型以新北市為例，學生在學校有機會修習族語課，包含國民小學必修的本土語言族語課程、幼兒園的部份沉浸族語課程。例如：新莊區丹鳳國小的幼兒園目前提供沉浸式阿美語課程，都會區學生較難返回部落，也少有機會與耆老互動並體驗部落生活，然其接受的文化刺激較多元，即學齡前孩童多數已開始接觸或學習英語字母、單字，這些多元的文化刺激有助於熟悉字母名稱與書寫形式，成為學習書寫系統認讀的先備知識。

二、語言特性

原住民族語文之書寫系統（原民會，2005）使用羅馬拼音文字（英文字母）呈現與語音的對應規則，是語音與文字的重要連結，能幫助學生在語音、認字與拼字的學習。各族的字母及語音大致呈現規則對應，母音較少不規則變化，且音節的重音位置相對固定，字詞中多為最後一個音節，句子中則依據想表達的意義與情緒而有變化，形成語調。族語字母及語音的對應規則，有助於族語初學者盡快熟稔字母（串）及語音的拼音規則，而能唸出熟悉或未曾見過的字詞。

表一列舉原住民族族語各語別的子音、母音個數，總數平均為 23.18 個（全距為 17-29），近似於英文中 26 個字母。基於族語中的子音、母音數量平均低於英文字母，一旦學生熟悉英文字母的唸名及書寫方式，則可應用至族語拼讀中，推測不致於構成太大的學習困難。

表一：16 個原住民族之母音、子音個數

族別	阿美族	排灣族	泰雅族	太魯閣族	賽德克族	布農族	賽夏族	雅美/達悟族	魯凱族	卑南族	邵族	噶瑪蘭族	撒奇萊雅族	鄒族	卡那卡那富族	拉阿魯哇族
母音	5	4	5	5	5	3	7	4	7	4	3	4	5	6	5	4
子音	16	24	20	19	19	16	16	20	22	22	21	17	19	19	12	13
總計	21	28	25	24	24	19	23	24	29	26	24	21	24	25	17	17

資料來源：彙整自原民會公告之書寫系統。

三、訪談及其對象

本研究共舉辦三場焦點團體座談、五場訪談。三場焦點團體座談，主要透過中央本土語文輔導團推薦長年耕耘於族語教學工作者。五場訪談的對象為有特殊辦學、教學經驗者，包含一對族語教師夫婦、一位族語教師、兩位屏東縣國小校長、一位新北市國小校長。訪談問題請見附錄一。訪談期間自 2015 年 8 月 11 日至 10 月 14 日止。受訪人資料如表二。

表二：受訪人基本資料

代碼	族別	地區	職稱	性別
焦點團體座談一				
1.1	卑南族	臺東	退休國小校長	女
1.2	阿美族	臺東	族語教師	女
1.3	雅美 / 達悟族	臺東	族語教師	男
1.4	噶瑪蘭族	花蓮	大學民族學院族語教師	女
1.5	撒奇萊亞族	花蓮	族語教師	女
1.6	魯凱族	臺東	族語教師	男
1.7	卑南族	臺東	副研究員	男
1.8	排灣族	臺北	族語教師	男
1.9	漢族	臺東	教授（研究興趣：原住民族語復振）	男
焦點團體座談二				
2.1	魯凱族	屏東	國小校長	男
2.2	排灣族	屏東	族語教師	女
2.3	魯凱族	屏東	族語教師	男
2.4	排灣族	屏東	族語教師	女
2.5	排灣族	屏東	族語教師	女
焦點團體座談三				
3.1	阿美族	新北	族語教師	女
3.2	太魯閣族	新北	族語教師	女
3.3	太魯閣族	新北	族語教師	女
3.4	漢族	臺北	臺灣英語默示教學首席講師：族語師培者	女
小型訪談一到二（一併前兩位訪談人（夫妻），第三位為單獨訪談）（工作年資）				
1	阿美族	臺北	族語教師	女（20）
2	排灣族	臺北	族語教師、本土語言中央輔導員	男（25）
3	阿美族	高雄	族語教師（20 年幼教、2 年國小族語教學）	女（2）
小型訪談三到五（每次訪問一位）				
4	魯凱族	屏東	原鄉型國小校長（含幼兒園）	女（6）
5	拉阿魯哇族	高雄	原鄉型國小校長（含幼兒園）	男（2）
6	邵族	臺北	都會型國（中）小校長（含幼兒園）	女（2）

資料來源：本研究自行整理。

四、現場觀課與其檢核

以新北市採用默示教學法的阿美族語為例，研究者進班觀察幼兒園、國民小學的族語課程。研究者進班觀察丹鳳國小之沉浸式幼兒園，為阿美族語共 7 名孩童，以了解城市型幼兒園實施部份沉浸族語的成效與挑戰，及幼兒透過此幼兒園族語聽、說能力的養成情形。

亦進班觀察新北市兩位資深族語老師的跨年級不同階段孩童學習族語的情形，共有 21 名學生。第一位阿美語教師的班級學生數如下：一年級（1 名）、二年級（3 名）、三年級（3 名）、四年級（5 名）、五年級（6 名）。第二位太魯閣語教師如下：一年級與二年級（2 名），五年級（1 名）。

觀課重點為課堂中字母及語音對應規則的教學及學習成效。族語教師的教學效能評估採用觀課札記及曾世杰（民 105）的英語科有效教學檢核表，該表有三個部分：班級經營（如：學生能專注參與教學活動；教室物理空間安排得宜，以利個別協助），有效教學（如：教學目標設定合理清楚；經常確實地檢核學生是否學會並提供立即回饋），族語教學（原為英語教學，改成族語教學，如：教導學生聽辨字母（串）所對應的語音；教導學生念出 / 認讀字母（串）所對應的語音；教導學生運用字母（串）拼讀語詞；教導學生運用字母（串）聽寫語詞。）囿於研究人力，僅有第一作者使用此檢核表，後續報導此三個部分中檢核項目的平均得分。

五、訪談資料分析方式

焦點團體座談、訪談資料以錄音方式採集，輔以研究者現場參與觀察札記。依據訪談錄音檔謄寫逐字稿，與受訪者確認其意思無誤後，開始分析資料。資料分析主要由研究者反覆檢視逐字稿及其觀察札記，綜整訪談回應與研究問題的關連，予以歸類，辨別重要主題，擬定重要的研究發現。再分類資料編碼，並歸納綜整，以利引用參與者的話或研究者的札記，做為支持論點的證據。

肆、研究發現與結果

一、國小低年級學生的認知發展尚未成熟，過度強調抽象書寫系統的語文教學，恐損減學生學習自信與興趣，為誤解。

首先，多數族語老師指出，現今國小的教學現場已普遍教導字母及語音的對

應規則，若能搭配常見的單字反覆練習字母及語音的對應，再視學童接受度，逐漸教導看字讀音與聽音拼寫，國小一、二年級學生有很高的機率能學會字母及語音的聽辨、認讀無意義及有意義音節或語詞，符號及語音的對應。然學習字母的仿寫、聽寫、拼寫有個別差異，須依照學生幼兒園時所接受的符號刺激、小肌肉的發達程度等，適度調整。復考慮學習興趣，國小一、二年級學生好奇心較強，接受度較高，相較於國小中年級、高年級首次接觸書寫系統的學生。三者，現今原鄉型、都會型原住民族國民小學皆提供沉浸式族語教學幼稚園，讓族語學習向下紮根，培養孩童聆聽、口說族語的能力，奠定未來學習書寫系統的良好基礎。依據焦點團體座談、訪談、現場觀課紀錄等，結果如下：

（一）焦點團體座談

除了教學的時數，課程安排要讓學生多接觸拼音符號，且透過教室的布置、或其他繪本、讀本、電子資源，讓孩童逐漸熟悉，不一開始就強求精熟。

幼兒園的書寫符號教學，也並非不可能。現行規定幼兒園不能直接教授語言符號，不少幼兒園採用教室布置、繪本等符號刺激（都會型學校含英語、族語），讓孩童多接觸書寫系統，慢慢熟悉並運用書寫系統，只要是較常接觸的符號及語詞，孩童即能學會。

> 漢族教授：「發展族語的拼音閱讀能力、書寫能力，這是一個發展過程，從幼稚園開始教都沒關係，慢慢發展，要給接觸的機會。可以考慮教，但教到什麼程度？會佔掉整個教學時間？那就不值得了。資源在哪裡？方式在哪裡？若有至少一個學期的時間去學、處理羅馬字，我相信孩童能很快的學會。」（2015 年 08 月 11 日）

在國小一年級、二年級任教的原鄉型國小族語教師表示，只要避開國小一年級入學後前十週後再執行書寫系統教學，此學習階段的學生在聽辨、認念、認讀書寫系統上大多沒有困難，能否正確寫出字母，則有個別差異，視學生的認知及小肌肉發展，須適度調整教學。

> C 師排灣族：「在開始教族語的時候，我就想說來試試看低年級，一上的時候我們是十週前注音符號教學。之後我非常認真地教書寫符號，一個學期過來，到二年級我隨便寫在黑板他們都拼得出來，不一定懂意思，如果旁邊放中文就知道意思，能看得懂文章約莫在三年級。。」（2015 年 08 月 12 日）

（二）訪談

魯凱族原鄉型國小校長簡略介紹其幼兒園的族語課程實施，依據規定幼兒園不能直接教導注音符號、書寫系統，因此幼兒園會透過教室布置、繪本閱讀，讓孩童接受符號的刺激。原鄉型的幼兒園僅提供族語、中文的教學，英文先不納入教學，但是教室布置通常含有英文字母的海報等。

魯凱族校長：「我們學校幼稚園的族語課程主要透過幼托整合、從小開始學，語言彈性大，孩童在幼兒園接觸族語學習的機會頗多，在幼兒園時不直接教導符號及語音的對應規則，而是透過讀故事書、遊戲的方式讓孩童可接觸符號及語音的對應，到國民小學一年級、二年級的課程，就可慢慢帶入符號的聽辨、認讀教學。書寫符號連在國語課都有把它納進來，民族教育、國際教育也有納入，他其實是花很多的時間不斷在學羅馬拼音。」（2015 年 09 月 12 日）

拉阿魯哇族語 2009 年被列為「嚴重瀕危」的語言，其族語復振的工作須要投入大量的人力與資源（郭基鼎，2012）。拉阿魯哇族語原鄉型幼兒園從 2013 年透過原民會的沉浸式幼兒園計畫開始推廣，校長認為此計畫透過主題式課程、不特意強調書寫系統，讓孩童在幼兒園的族語學習成效顯著。

拉阿魯哇族校長：「102 學年度才開始有拉阿魯哇語的復振。推兩班沉浸式幼兒園，提了拉阿魯哇語的沉浸式計畫，從這個部分會覺得學校花了很多時間在 12%的人上。第一年的成效算不錯，因為幼兒園不受正式課程的限制，只要主題教學是依照幼教法的方式，不要有一些文字的教學（書寫系統）。」（2015 年 09 月 12 日）

邵族都會型國小校長以身作則先鼓勵學生認同自己的原住民身分，積極推動族語課程。該校的族語課程可從幼兒園銜接到國民小學，幼兒園礙於師資人力限制，採沉浸式族語教學，使用兒歌、繪本、遊戲，強化幼兒的族語聽、說能力，國小低年級的族語教學不強調書寫系統，讓學生透過歌曲多接觸族語的母音、子音。

邵族校長:「我們學校教導孩童、學童認識自己的語言文化，產生身分認同後，會更樂意學族語。從幼兒園開始有族語課，銜接到國小，讓父母親跟著孩童

一起學習族語。我們學校的是沉浸式幼兒園，每天有 2 個小時及中午吃飯時間，讓孩童從原班來上族語課，本校幼兒園人數最多的是阿美族，目前是阿美語，運用兒歌、繪本、遊戲等，讓孩童反覆訓練族語的聽、說能力，學會族語的單字、課室用語、及簡單的對話能力。小一不要強調學生會自己拼字，只要讓他們多接觸，也可透過歌曲教學，來熟悉子音、母音。」（2015 年 10 月 14 日）

每個學校有其實施族語課程的模式，國小校長皆表示，不宜快速改變學校既有的課程，除了落實既有的族語課程，還應該多結合彈性學習課程、及領域學習，讓學生有多些時間接觸族語，以達成較好的學習成效。

魯凱族校長：「我先前的學校，五個老師中只有一個是平地人，四個是原住民。我們 3 至 5 歲全族語幼稚園的作法是幼托整合、老幼共學。這些幼兒有族語對話能力。老幼共學，可引進部落耆老，達成語言補習班的想法，也做幼托整合。我們先前全族語幼兒園全部的教室裡都是羅馬拼音跟國字，在幼兒園沒有英文，就是先用國字跟羅馬拼音讓孩子熟悉。我的新學校沒有那麼多原住民籍老師，四位平地人，只有一位原住民籍老師，那是原民會給的沉浸式幼兒園計畫。只有一班是全族語沉浸式教學，她集中的那班是中大班（三到五歲），她其實每天就是在帶那一班，可是我發現小朋友的語言能力不會輸耶，也發展出對話能力。可見得族語課程，有很多的模式可以走。」（2015 年 09 月 12 日）

漢族師培者（族語教師師培者）及阿美族教師皆談到基於她們對國小低年級學生認知發展的了解，國小低年級的學生應能開始學習書寫系統的拼讀，逐漸培養讀寫能力，教學方式則為影響學習成效的一項重要關鍵，且須依學生的個別差異，適度調整。

漢族師培者：「讀寫能力包括認讀書寫符號，學生還沒有好的時候你不要提早給他，一年級之前建議大量的聽跟說就好，一年級之後一定要給他大量的認讀書寫符號。一年級開始教反而是有幫助的，不會困擾。為什麼我們要早一點給？這樣給優秀的學生他會學得很多很好，為什麼不給他？為什麼要讓他等到三年級呢？但是老師也要注意，學得比較慢的孩子，不用強迫要給他，本來學生就有個別差異。」（2015 年 08 月 11 日）

A 師阿美族：「學童的認知發展應可勝任學習抽象符號跟音的對應，有些很難的國字，小一學生已經可認讀、書寫，書寫符號對應語音的規則其實不難，問題在於老師是否用對方法。有些學生學習較為落後，或學習難以專注，需要較久的時間才能學會。」（2015 年 11 月 11 日）

亦有族語教師指出國小低年級學童的書寫系統學習興趣較高，且無其他較重的課業負擔故，學習成效較好，能為日後的族語學習奠定良好基礎。

A 師阿美族：「國小低年級學生單純像一張白紙完全聽老師的話，有較高學習書寫系統的動機。國小中年級學生通常因為其他學科的學業負擔加重，削弱他們的族語書寫符號學習興趣。儘管國小中年級學生有較強的記憶力，低年級學生有較高的學習動機，而學習書寫符號的速度比中年級快。整體而言，低年級有較高的書寫符號學習動機，容易有較好的學習成效，也有助於後續族語學習。」（2015 年 11 月 11 日）

小結，書寫系統的聽辨、認讀、拼寫學習為一個發展過程，學前兒童應該著重培養聽、說能力，符號的學習建議著重接觸、逐漸熟悉。國民小學一年級開始，可開始教導學童聽辨、認讀書寫系統，拼寫則可視學生學習起點與接受度適量教導，原則上以聽辨、認讀技巧為優先。都會區學童通常於學前階段即接受豐富的符號刺激，透過適切教導，有很高機率能學會聽辨、認讀、聽寫、拼寫族語的書寫符號。原鄉學童通常較難有機會接受符號的刺激，隨著幼兒園的普及，學童有較多使用族語聆聽、說話的機會，為其熟悉書寫系統奠定良好基礎。

（三）現場觀課

新北市都會型幼兒園實施阿美族語沉浸式教學，教學實施現況觀察如下。當天觀課時共有 7 名孩童（3 男 4 女），阿美族幼教老師一位，採用 65% 的族語，35% 的中文教學，當天的教學流程如下：唱頌童謠，複習簡單自我介紹，字卡說故事，複習小布球、顏色等單字、短語、簡單句子，讓孩童透過遊戲逐一練習單字、短語、簡單句子，結合投球等遊戲。主要為訓練聽、說能力，佐以字卡、故事海報讓孩童能沉浸在書寫系統之中。這些孩童有 75% 至 95% 的時機可聽懂教師的族語，亦有 65% 至 95% 的時機能用族語正確回應教師。幼兒園可以教室布置的字卡、圖像、及活動設計等，不強調立即學會，必須讓孩童有機會接受書寫系統的輸入及刺激，教學流程示例如下：

「活動採取循序漸進的方式，第 1 關先挑選感謝語，初步學習發音；第二關用字母卡玩拼拼樂，學習族語的羅馬拼音文字；最後 1 關融入所學，用族語板康乃馨的歌謠做總複習，為關卡劃下美好句點。」（蔡美麗，2015，頁 63）。

綜上所述，初步回應第一個研究問題。書寫系統的聽辨、認讀、拼寫學習是一個發展階段，學前兒童應該著重聽、說能力的培養，拼音符號的學習僅著重接觸、逐漸熟悉；國民小學一年級可開始教導學童聽辨、認讀書寫系統，仿寫、聽寫、拼寫技巧則可視學生的學習起點與接受度，逐漸教導。

族語教師、國小校長指出及早教導孩童熟悉字母及語音的對應，頗具可行性。學齡兒童的認知發展與學習興趣、自信皆能負荷，教導初期建議以聽辨、認讀書寫系統的技能為優先，則有助於孩童迅速掌握學習族語的拼讀工具，以利孩童養成族語文字化的使用能力。

二、同時教授多種語文的拼音系統，可能加重學習負擔，可透過適切的教學順序及目標減緩。

透過焦點團體座談、訪談、現場觀課蒐集回應此研究問題的資料。受訪的族語老師、國小校長的回應主要探討如何針對跨語言相同、相異之處設計教學順序與重點，及跨語言的適切教學時間。

首先，多數族語老師、國小校長指出跨語言的相同之處（含拼音符號、符號及語音的對應規則）通常能讓學生產生正向的學習遷移，藉由不同課程反覆接觸與練習（如：羅馬拼音主要使用英文字母，學生一旦學會辨識、書寫二十六個英文字母，則能對應族語的語音至字母上）。再者，跨語言的相異之處則須教師明確提示，並提供大量練習聽辨、認讀、拼寫的機會，則學生能逐漸發展辨識多語言的符號及語音對應規則的敏感度，及正確使用的能力。注音符號相較於英文字母及族語書寫系統的書寫差異性較大，但是字母 / 符號及語音的對應則可視學童的熟悉度，適時提供注音符號作為輔助學童認讀族語書寫系統的學習鷹架，惟須注意族語有些特殊的子音、母音應該準確教導，並協助學童正確辨識、使用族語的單音、語詞、句子等。族語書寫系統使用大部分的英文字母標註語音，亦即兩個語言大致上使用相同的字母為標音符號，然字母及語音的對應有些差異，族語教師通常利用學童對字母名稱的熟悉度，逐步教導族語中字母及語音的對應。英

文的母音有較多不規則變化，族語的母音有較規則的對應，族語的子音及字母的對應發音也和英文有所不同，族語教師多利用這兩種語言的異同，設計教學。以默示教學法為例，族語教師指出不論學童是否曾學過英文字母的辨識與書寫，皆適用以下的教學順序：1、母音 2、子音 3、母音加子音拼讀 4、子音加母音拼讀 5、連結常見詞彙與用語，經過一至兩個學期的學習，學生通常能逐漸掌握族語中字母及語音的對應。

至於三種語言教學時間的規劃，可考慮學生處於原鄉型或都會型學校，適切調整。原鄉型族語教師及國小校長建議以下順序：注音符號（國小一年級入學後前十週普及實施注音符號的密集課程）、書寫系統（約從國小一年級入學後第十一週可開始實施直到國小二年級應可學會）、英文拼音系統（待學童掌握族語中基礎的字母及語音對應規則後，約從國小三年級開始實施英文拼音教學）。若實施此教學順序約有 80% 的學生可能學會書寫系統的聽辨、認讀，至於書寫系統的仿寫與拼寫難度較高，須依照學生起始能力與進展，適切調整。

都市型族語教師及國小校長則未特別建議此種教學順序。都會型學生在幼稚園（私立）可能早已接觸、甚至學會部分注音符號、英文字母，因此都會型學校於國小一年級入學後前十週的注音符號密集教學不見得會對學童產生影響；復因都會型學校現行於國小一年級即有英語課程，有些族語教師因此採用明示的、對比的方式教導跨語言的拼音差異。例如，默示法的族語教師製作三音版（注音符號、族語、英文），以不同顏色標註字母所對應的族語、英文、注音符號的發音，成功實施後，約有 80% 的學生可學會書寫系統的聽辨、認讀，至於書寫系統的仿寫與拼寫則難度較高，須給予較多的學習時間。

原鄉型、都會型學校的族語教師及國小校長皆表示於國小一年級、二年級實施書寫系統教學具可行性。惟須視學生學習符號的先備經驗、與學習書寫系統的進展，適切調整教學，則學童有很高機率能學會書寫系統的聽辨、認讀，但是於國小低年級時，不宜過度強調須精熟書寫系統的仿寫與拼寫，以免損減孩童學習興趣及自信。

（一）焦點團體座談

受訪的族語教師及國小校長依據其自身的教學或辦學經驗指出，現今的教學現場有很多已經於國小一年級開始教導字母及語音的對應規則，約有 80% 的學生能學會，干擾問題可克服，以下分述細節。

一位資深的研究員認為勢必有干擾，但應該讓族語能力的培養優於英語能力，

這是一種語言選擇，牽涉族人自身的認同。

研究員（卑南族）：「會有一些干擾啦，因為我們那個 A 都念：「啊」，以後他碰到那個 A 的時候就會念成：「啊 BCD」。…我覺得干擾是要選擇，如果放在後面，是英文干擾我們母語，我們放在前面是干擾英文學習，看要選擇哪一個。」（2015 年 08 月 11 日）

此研究員指出假設中最嚴重的干擾，受訪的族語教師則認為針對可能的干擾，提出對應的教學方法，如：並排注音符號、書寫系統、甚至英文字母，明白指出差異之處，若能搭配課後族語語音蒐集活動，學童則能展現更好的學習成效。

A 師阿美族：「像我教書寫符號我是搭配注音符號填上去，等會了，到二年級，我就把注音符號擦掉。就是完全把異音表記起來。到了三年級很快，如果我寫一個單字，他們很快就把那個聲音拼出來。」（2015 年 11 月 11 日）

B 師阿美族：「我傾向不用注音符號當學習鷹架，一旦使用了，學生可能永遠都學不會準確發音，我只教族語發音，學生若混淆時，我會示範並提醒正確的族語發音。」（2015 年 11 月 12 日）

C 師排灣族：「一年級下學期就開始教，還有二年級，到三年級小朋友就可以很自然地學習英文。一二年級盡量先不教英文。一下到二上這個一年半的時間，把所有的符號教好，三年級的朗讀幾乎都是我們學校在得獎。朗讀的時候，我一定要求小朋友咬字要很清楚。像是四，很多小朋友都懶惰，唸成『絲吧』，『絲吧』那個ㄚ，大部分都是子音、母音結合。也把拼音文字研發成一首歌，ㄅㄆㄇㄈㄉㄊㄋㄌ，跟注音符號並排學，會有一些音不一樣的，我們會有 bur，可是注音符號沒有 bur，這個 bur 就是這個ㄅ再加 ur。」（2015 年 08 月 12 日）

有些族語教師亦採用注音符號為學習鷹架，幫助學童在初期接觸書寫系統時，能記住字母及語音的對應。事實上，排灣族族語教師會大量使用注音符號，可能與該族在早年使用注音符號標註族語有關。1986 年起政府規定僅能使用注音符號第二式記錄族語，禁止使用羅馬文字（英文字母），當時的原住民族多設法使用注音符號拼寫族語。以排灣族為例，該族歷經先前禁用羅馬文字的時期，長期運

用注音符號拼寫族語，直到現在仍有些族語教師使用注音符號為學習鷹架，以教導學書寫系統。以下舉示一種排灣族族語教學：

> C 師排灣族：「我有一套教學，小朋友一年級幾乎都會背ㄅㄆㄇㄈ，我就按照書寫系統一個一個來，告訴他們這是什麼，告訴他們這個對應的注音符號。我旁邊加一個ㄅ，像是那個ㄅ小朋友注意下面有一個ㄚ，跟注音符號的拚音一樣，ㄅㄚ他們就知道是八，我說是ㄇ的話呢，ㄇㄚ媽，他們也知道媽，如果是ㄍ，最上面的我都會先告訴他們是ㄍ。我二十分鐘全部的符號就教會了，小朋友可以唱一首歌，ㄅㄆㄇㄈㄉㄊㄋㄌ，ㄍㄎㄏㄏㄗㄘㄙㄖ，（族語版、唱歌呈現），全部的符號都在裡面，我會說ㄅㄆㄇㄈ不可分開，四個一組讓他連結，只要加一個母音，比如說ㄅ跟一怎麼拚，ㄅㄧ有什麼，他們都知道ㄅㄧㄅㄧ就是鴨子。再把完整的一句話讓他們來唸，隨時教符號，隨時教語詞，讓他們去造詞，我講ㄍㄚ他就知道是ㄍ。音節數教學，如顏色，黑色那個音節很多，我都先教簡單的，學生把子音跟母音拼好了，多音節自然就會唸了。」（2015 年 08 月 12 日）

在國小一年級，書寫符號從生疏教到熟悉，大概要到二上才能學會所有的音（卑南族），有個別差異，且教學時搭配日常生活用語，有助於學習。若學童於國小低年級即接觸英文字母，亦可明示族語、英文的發音差異（雅美 / 達悟族）。復於國小一、二年級教導書寫系統成效較好，那時課業壓力小，放學沒事，學童比較不會排斥（阿美族）。大致而言，三年級前一定能學會，屆時讓他們參加族與朗讀比賽，成績會還不錯，且再教他們英文，英文都能學得好（阿美族、魯凱族）。

> D 師卑南族：「每一個孩子的資質不一樣，有的學得快、有的學得好，那大概我要二上，二上才會有辦法。我們有幾個發音，就是那個十二個部位一個叫 de、一個叫 dei，還有 le，這幾個音，一直要重複，要從生活用語裡面說我的背叫「嘎固」、卑南族叫「把努幹」，只要一個 dr 的音，就要反覆教，等孩子們學會所有書寫符號的時候，可能已經是二上了，我寧願他發音學好，不要等三四五六年級的時候還發錯音，那不是白教了嗎？」（2015 年 08 月 11 日）

E 師雅美／達悟族：「要讓在低年級的時候，有書寫的能力、可能要聽辨音的差異。對我們蘭嶼的小孩子就是濁音 ga，以後他去唸英文的 da、do，跟自己的母語不同，應該能分辨族語的母音跟英文的母音怎麼唸。」（2015 年 08 月 11 日）

A 師阿美族：「我已經偷跑了，從一年級就開始教了，而且成效比較好，到了三年級開始學英文的時候再去教的話，他們反而會用英文的發音唸族語，且三年級課業比較重。一年級的小孩子平常跟家裡用的也都是中文，功課也不寫，我就想說，那我直接偷跑，一年級就開始教。三年級的學生，我會推他去參加朗讀比賽，成績不錯，拼音也是全校滿好的。」（2015 年 11 月 11 日）

G 師魯凱族：「我目前還是按照標準三年級教，大概用到一個學年，小朋友才完全懂。我們東魯凱，幾個發音像 ara、ala、dra、da，小朋友一個學期還學不會。例如：蔬菜跟辣，很辣跟蔬菜。很辣的時候叫 araze，野菜叫 alaze，這個部份小朋友要學一學年，蠻久的。也嘗試一年級、二年級偷跑先教，還不錯，並不會衝突，到了三年級四年級，他會以我們母語所教的，進入到英文，好像比較好。小朋友出門看那些標語，像是高速公路的標示有英文字。小朋友都會唸，就按照母語來唸。」（2015 年 08 月 11 日）

新北市太魯閣族語教師建議以母音為優先，著重族語的發音，英文發音族語課中不強調，但若學童混淆時，則使用三音板，明示族語、中文、英文三種語言之間的差異，經過幾次反覆提醒、練習，學童多可熟記、辨識三種語言之間母音發音的差異，此族語教師的教學心得與美國夏威夷的族語研究者的發現頗為一致（Carpenter, 1997）。

H 師太魯閣族：「我覺得啟蒙的教學是最困難的。特別是我們族人的孩子讀公托比較沒有教英文，小一我先從五個母音開始教，包括認讀、書寫，再來會進入到子音的教學，跟她切身有關係的，比如說我、你、他、書本、筆、家，透過跟這些語詞有關的子音切入，不是一堂課，就是循序漸進地教。老師的默示教學法很好用，一次可以教三個發音，英文是 [a] 的音，再用注音符號，但是英文、注音都只略帶過，怕小一的孩子會混淆，我特別著重太魯閣語的發音，強化學習者的記憶也順便認識英文字母。如小朋友在幼稚園有

學過英文，也是用這個方法，可以使英文跟族語的發音區隔，再次複習注音符號。以上的教學須確立目標，我會想教一句話給學生，例如小一我會教認識自己和別人的名字，依序從母音、子音，句子，認讀與書寫循序漸進地教。」（2015 年 09 月 01 日）

漢族（師培者）：「族語很簡單就是五個母音沒有變化，再加上這些子音，英文比較難的是母音的變化。今天族語也教，英文也教，這些字母對她來講是否很熟悉？她只要稍微處理一下唸英文的時候怎麼唸這個音，唸族語的時候怎麼唸這個音。這是我們的三種語言音板，這張一開始教就給她，她看久了之後也習慣，上面的發音是英文，下面這個藍色的發音是族語。」（2015 年 09 月 01 日）

小結，不論原鄉型、都會型學童於學前階段已接觸注音符號、英語字母，通常對英文字母不陌生，有基礎能學習族語字母及語音的對應規則。都會型族語教師（阿美族、太魯閣族）指出由於學生學前接受多元的符號刺激，且於國民小學一年級都有中文、英文、族語的課程，教師通常必須教導學生如何唸出字母所對應的正確族語發音，特別是母音可能有跨語言的明顯差異，學生若產生跨語言間的混淆時，教師可以明白提示。受訪的新北市教師多使用三音板（明示族語、英文、中文發音的差異），強化族語母音、子音的辨識與拼讀，他們觀察到學生可透過三音板學會。原鄉型族語教師的觀察，書寫系統教學可搭配注音符號，明示跨語言間發音的差異，強化學童辨識、使用族語的單音、結合音、常見字詞或短語等。復考慮原鄉型孩子學齡前受到的英文字母刺激可能較少，族語教師、國小校長皆建議避開國民小學一年級入學前十週教注音符號的時間，循序漸進從族語的母音、英文字母開始教導，搭配生活常見語詞與片語，並視學生學習需求與程度調整，多數原住民族學生可於第二、第三個族語學習學期時，學會書寫系統中子音、母音的聽辨、認讀、簡易聽寫等。

簡言之，根據受訪族語教師的實務觀察（排灣族、卑南族、魯凱族、阿美族、太魯閣族、雅美 / 達悟族等），若使用適切的教學方法，依照學生的學習起點與進展，平均經過兩個或三個學期，學生通常能學會書寫系統的認讀與拼寫。

（二）訪談

魯凱族國小校長還建議推廣語文領域教學，讓學生在上中文課時，也有羅馬拼音，讓學生可反覆接觸，而能複習所學的族語書寫系統，勢必有助於學生逐漸

精熟書寫系統的認讀與拼寫，增加學習的成就感，亦能啟發學生學習英文拼音系統的興趣。

> 魯凱族校長：「這是一年級的國際教育的課本，第二頁羅馬拼音就進來了，前一頁是英文，下一頁是羅馬拼音教學，在英語結合羅馬拼音，在國語也結合羅馬拼音，這都是教材編輯的方法。…孩子們在同一個單元內一直都在螺旋加深加廣學習羅馬拼音。」（2015 年 09 月 12 日）

（三）現場觀課之學習成效評估

本研究亦蒐集都會型國小現場觀課所記錄的學生語文能力概況，詳如表三。

基本資料部分，有五成七的學生為女生，八成五為阿美族。三種語言能力的部份，五成七的學生小一開始學族語，七成六的學生能認讀族語的母音、子音、重音，八成的學生能拼寫出族語的簡單音節組合。七成六的學生從幼稚園開始學英語，八成五從幼稚園開始學注音符號，九成五的學生可拼寫出、念出自己的英文名字、注音符號名字。另有兩成三的學生能區辨英語、族語中母音的異同（三年級、五年級學生）。

這些資料顯示約有七成六的學生能認讀族語的母音、子音、重音，與族語教師訪談中所提約有八成學生可學會族語母音、子音的認讀，頗為相符，惟本研究觀察到有些學生對重音的位置仍無法正確認讀，因此比教師所談的八成少了一些。另外，八成學生能拼寫出族語的母音、子音簡單組合。上述資料顯示，都會區的原住民族學生多於學齡前、國小一年級即開始接觸注音符號、英文、族語，且經過兩個學期以上的學習，通常能具備認讀、甚至書寫簡單音節的能力，發生學習困難的機率不高。

表三：受觀察學生的語文能力概況

女生	阿美族	目前為小一生	小一開始學族語	能認讀族語的母音、子音、重音	拼寫出族語的母音及子音簡單組合	幼稚園開始學英語	拼出、念出自己的英語名字	幼稚園開始學注音符號	使用注音符號拼寫出自己名字	能分辨英語、族語中母音的異同
57.14 [12/21]	85.71 [18/21]	9.52 [2/21]	57.14 [12/21]	76.19 [16/21]	80.95 [17/21]	76.19 [16/21]	95.24 [20/21]	85.71 [18/21]	95.24 [20/21]	23.81 [5/21]

註：1. N=21; 2. 單位為百分比（個數除以總數的%）。3. 共觀察七個班級，5 個為阿美族語，2 個為太魯閣族語（共有 3 名學生）。

小結，族語書寫系統的學習是一個發展階段，第一個學期接受族語課的學童對於母音、子音的認讀與拼讀可能尚有困難，接受族語課程兩個、三個學期的學童則展現了 76% 至 80% 能正確聽辨、認讀、甚至拼寫字母及語音對應的能力。

綜整族語教師、國小校長、原住民族語文研究者的意見，佐以族語教學的觀課，國民小學一年級、二年級實施書寫系統教學頗具可行性，搭配合宜的教學法，明示跨語言的拼音差異，學童成功學會聽辨、認讀書寫符號的機率頗高。多數族語教師建議教學順序從母音開始，逐漸引導母音加子音，或子音加母音等拼音結構，並透過常見單字，逐步強化這些拼音系統中字母 / 符號及語音的對應規則，惟須給予學生彈性的學習空間，不立即要求精熟書寫系統的運用。原鄉型族語教師、國小校長具體建議國民小學一年級入學前十週教完注音符號後，再教族語書寫系統。基於現場族語教學的成熟度（幼兒園及國小一、二年級），復考慮原鄉型或都會型學校的孩童，學齡前接觸族語的機會都有限，未來十二年國教的族語課程於國民小學一年級、二年級，若能讓孩童從零族語能力開始，漸進培養學童的族語文素養，全面實施書寫符號聽、說、讀、寫的教學，應具可行性。

本研究的發現提供初步證據支持族語學習為各種外國語言學習的基礎，呼應歐洲研究的發現：孩童學好當地的雙語，有助於未來第三語言的學習（Lasagabaster, 2000; Munoz, 2000; Ytsma, 2000）。本研究進一步提供族語教師實務觀察的證據：這些跨語言間的正向學習遷移，能展現在學童對書寫系統聽辨、認讀、拼寫的學習成效之中。未來研究若能補充量性實徵資料，則有更多證據支持：學童的認知發展成熟度堪能承載多語言書寫 / 拼音系統的辨識及運用。

本研究初步發現支持既有文獻，學童於年幼宜多接觸多種語言的學習，兩種以上的語言學習，可使學童獲得增益式語言學習 [additive]，而非消減式語言學習 [subtractive]（張學謙，2011a；Seymour, Aro, & Erskine, 2003）。又若學習的多種語言屬於較相近的語言類別，學童越有機會產生正向學習遷移（Seymour, Aro,& Erskine, 2003），本研究除了支持先前歐洲多語言的研究之外（Seymour, Aro,& Erskine, 2003），進一步提供證據支持跨語言間字母及語音對應的學習遷移是可能的，只要透過教學的明示引導 [explicit instruction]（Adams,1990; Forrman & Torgesoon, 2001; NRP, 2000; Reutzel & Cooter, 2012; Rupley, Blair, & Nichols, 2009），原住民籍學齡兒童有很高的機率能學會書寫系統與英文字母的差異，亦能同時學習注音符號。

三、教師未受過教授書寫系統對應語音的訓練，教學知能可能不足。

許添明、蘇美琅（2007）的訪談資料指出：「92 學年度起，教育部編列原住民族語講師費，並規定聘用通過族語認證的師資來進行教學，學校通常採低、中、高分組教學或採年級教學，在政策的催促之下，學校全面地推動，老師也表示學生的族語能力比以往進步許多。」可知九年一貫的族語教學，除了全面落實國民小學的族語課程，亦規定教師須通過族語認證方可任教。

除了族語認證，還要注意教師流利使用族語能力等面向的檢核，致力於布農語、卡那卡那富語復振的國小校長周秀梅指出：「族語教學與一般教學同樣重要，因此在遴選教師時與一般的教師甄試相同，首先審查資格時務必符合規定，除了要具備族語認證合格證書之外，還必須通過族語教師進階研習，幼兒園的族語教師也比照辦理。對於瀕臨消失的語言，我們必須用心地從小教予正確的發音及用法，而不是應付上級的交辦事項。」（周秀梅，2011，頁 65）。換言之，通過族語認證固然保證教師有一定的族語聽、說、讀、寫技能，其流利使用書寫符號的能力，及成功轉化成書寫系統教學的能力，尚須進一步檢核。現任新北市本土語言指導員波宏明指出，目前多數族語教師的專業知能亟待提升，即使族語教師能流利聆聽、說出族語，其運用書寫系統閱讀、拼寫、書寫族語的能力還有精進的空間，此外教師本身對族語能力、有效族語教學的專業知識技能、族語教材編選能力也都亟待提升（波宏明，2015）。針對族語能力的語法素養，師資培訓應著重音韻及構詞理論應用、句型結構、口語訓練等（波宏明，2015），且考量跨族族語文的多樣性，師資培訓應該以分族、全國性的方式，辦理教師增能研習等活動。

（一）訪談

以下訪談資料亦進一步支持族語教師專業應該成長的方向。

校長魯凱族：「我能預測，能夠發揮同樣的功效就是來自於教學法，是教學法讓整個教學成效提升。」（2015 年 09 月 12 日）

J 師排灣族：「多數老師生活的對話的能力是有的，要不然怎麼通過認證？只是深度的多少。透過教學相長再精進他的族語文字化能力，才能讓族語從流利的聽說，落實到讀寫溝通上。族語老師可能還缺了三個能力，第一是語法的能力，知其然而不知所以然，語法的這些基礎可以幫助他在編教材時，

多些理解，或者精進本身的族語能力。第二是教學的專業，在臺灣的學者專家比較偏向語言學專家，比較缺族語教學的學者專家，以致於在研究一套教學法、教學系統或是教材，可能要大家一起努力，最好是由我們族人慢慢純熟。第三是教材編輯的選擇，如何由易而難，由少而多的鋪陳，循序漸進的設計等，都屬於教材編輯的過程，教師如何選用編輯合宜的教材也有賴其專業判斷。」（2015 年 11 月 12 日）

可見教師是族語拼音教學能否落實的一項關鍵要素，而教師專業發展應注重：族語能力、有效族語教學的知識技能、族語教材編選能力。

（二）現場觀課：以默式教學法為例

兩位族語老師皆通過高級的族語認證，且有 8 年以上的族語教學經驗，且持續投入教學專業的增能活動（即默示教學法），推測具有良好的教學效能。族語教師的教學效能評估主要採用曾世杰（2016）之英語科有效教學檢核表，該表包含三個部分：班級經營，有效教學之教學活動與技巧，有效教學之族語教學。並佐以觀課紀錄，以初步了解教學效能。

阿美族族語教室的觀課包含小一、小二、小三、小四、小五共五班。阿美語教師的教學順序主要為：1. 單獨認唸母音（但不單獨唸子音，子音無聲的緣故）、2. 母音加子音、3. 子音加母音、4. 母音加子音加母音。阿美語教師的教學效能分數：班級經營平均為 2.8 分、有效教學平均為 3.2 分、族語教學為 3.4 分。

太魯閣族族語教室的觀課包含小一及小二、小五共兩班。太魯閣族語拼音教學之特色，使用三音板，以三個顏色區分中文、英文、族語三種語言的異同，該音版於特別容易混淆的族語語音處，標註提示中文的注音符號及聲調。教師的教學順序，包含 1. 單獨認唸母音（但不單獨唸子音）。2. 母音加子音。3. 子音加母音。4. 母音加子音、子音加母音的練習。5. 母音加子音加母音。6. 書寫系統仿寫。7. 玩遊戲統整性練習。太魯閣語教師的教學效能分數：班級經營平均為 3 分、有效教學平均為 3.4 分、族語教學為 3.5 分。

未來，若族語教師都具備流利的族語能力、語法知識、及專業的教學知能，族語書寫系統教學則有較高的成功率。

四、綜合討論

基於本次研究觀察的案例，新北市的孩子皆是從國民小學開始學習族語（從

小一到小六都開始學習），觀察學生族語認讀、聽音拼字的能力都有基礎，顯示國民小學的族語教學，不論時間長短，讓孩童能學會基礎的字母及語音的對應。又屏東縣原鄉型學區（如：泰武國小、地磨兒國小），或新北市都會型學區（如：丹鳳國小），其沉浸式族語教學幼兒園讓孩童學齡前開始學習族語，逐漸累積族語的聽說能力，奠定族語能力發展的良好基礎。根據研究者觀察，並與該校幼教老師及校長討論孩童的族語能力，孩童於丹鳳國小幼兒園之沉浸式阿美語幼兒園上過一至兩年後，能聽懂教師約 70% 的族語教室用語，也能以族語的簡單字詞回應教師指令或教學，推測依此族語聽、說能力，孩童若於國民小學繼續學習族語，應該能充分掌握書寫系統中字母及語音的對應規則。

現行九年一貫族語教學的課程綱要規定於國民小學三、四年級開始教授書寫系統，惟可視學生起始能力、學習興趣等，彈性調整教學（可能提前）。復根據原鄉型、都會型學校族語教師、國小校長的觀察，佐以現場觀課紀錄，學生在小一、小二開始學習書寫系統，經過兩個、三個學期循序漸進地學習，約有 80% 以上的學生能順利發展聽辨、認讀字母及語音對應的技能，惟仿寫、聽寫、拼寫應依學生接受程度，漸次教導。

伍、結論與建議

上述研究發現指出現今的族語拼音教學頗為成熟，十二年國教擬從國民小學一年級、二年級開始循序漸進教導拼音符號，應具可行性。書寫系統的教學建議如下：「（十三）於第一學習階段先認識原住民族書寫系統的字母，再依學生的接受度，循序漸進提供拼音系統的學習，拼音教學建議以母音為優先。」考慮「書寫系統」的書寫能力學生可能有個別差異，（須配合認知發展及小肌肉的協調），故書寫系統的書寫部分，僅要求國小一、二年級學童能寫出字母。落實學生族語文字化的能力為十二年國教原住民族語文教育的一個重要目標，期待原住民族學生都能流利使用書寫系統，完成「我口說我話，我手寫我字」的族語文溝通任務。

本研究初步結果支持於國小學一、二年級實施書寫系統拼音教學之可行性，但是必要的支持系統為族語教師流利使用書寫系統的能力，及全面推動族語的使用於部落 / 社區。未來推動十二年國教，應有教師專業增能的配套措施，全面促進族語教師能流利運用書寫系統於聽、說、讀、寫、綜合應用技能的生活溝通之中，除了學校教育，亦應營造全面使用族語的生活環境，可透過部落 / 社區環境的經營，帶動父母親、孩童、與耆老一起使用族語進行生活的溝通，全面活化族

語的實用價值，成功復振族語（Hermes, 2007）。

十二年國教語文領域的主要課程目標為協助裝備孩子能流利使用母語（族語）、中文、英文於日常生活溝通之中，亦即具備多語文素養（范信賢，2014）。此多種語文素養的培養，宜從母語出發，從國小一、二年級開始學習書寫系統，期能向下紮根落實族語文字化的能力（立基於幼兒園學童族語聽、說技能的養成，繼續精進學童的讀、寫技能）。如此，可望奠定族語文穩固發展的基礎，讓學生能逐步具備流利使用族語理解、表達生活溝通需求的族語文素養。透過多語言能力、多文化涵養的語文素養導向教學，學生將能善用語文為有利工具，結合跨領域的知識、技能，有自信及能力於未來多變的世界勇於追求自我實現，並透過與人、環境、文化的多面向互動，促進一個美好且多元的社會與世界（陳豪，2015）。

除了提升族語教師的教學專業知能（如：以全國性、分族方式辦理族語教師書寫系統理解與運用等增能研習），普遍落實族語文字化教育之外，亦可全面營造族語使用的環境，透過教師專業成長社群、鼓勵家長與學生一起學習書寫系統，親師多互動，營造家庭、部落 / 社區的族語書寫系統學習風氣，習慣運用族語書寫系統於日常溝通任務之中，普遍運用族語文於現代生活的經營，普遍落實族語書寫系統的廣泛使用。未來希望學生、家長、部落耆老、教師都能流利且正確地使用書寫符號，理解並表達語義及情緒，達成復振族語的使命，有效保存臺灣多語言、多文化的豐富文化資產樣貌。

囿於特定訪談對象、觀課班級，這些受訪者、學生都有較正向的族語教學及學習態度及成效，本研究的發現不宜過度推論。較全面的推論，及長期性實證資料顯示學童使用書寫符號聽辨、認讀、仿寫、拼寫的學習成效，尚待未來的研究。

誌謝：本研究感謝十二年國民基本教育原住民族語文領綱小組、諮詢委員、族語教師等提供豐富的教學及研究資源，引領深入討論；感謝曾世杰教授慷慨提供其英語教學效能檢核表，並協助改編族語效能檢核表。在 2015 年「邁向十二年國教新課綱的第一哩路：從課綱轉化到學校課程的系統性變革」學術研討會中，本文已採用口頭報告方式發表。感謝會場回饋意見，本文已做修改。

圖 1　104 年 08 月 11 日 臺東場族語課綱諮詢會議大合照

圖 2　104 年 08 月 12 日 屏東場族語課綱諮詢過程

圖 3　104 年 08 月 11 日 臺東場族語課綱諮詢過程

圖 4　104 年 09 月 01 日 族語默示教學法諮詢會議大合照

圖 5　104 年 08 月 12 日 屏東場族語課綱諮詢會議大合照

參考文獻

王雅萍（2015）。原住民族學前教育的返本開新。**原教界，62**，頁 12-19。

王雅萍（2014）。十二年國教與原住民族教育—是機會或是挑戰？**原教界，52**，頁 12-19。

李台元（2012）。瀕危族語搶救計畫與認證考試。**原教界，48**，頁 12-17。臺北：國立政治大學原住民族研究中心。

李台元（2011）。族語支援教師的甘苦與學校裡的本土語言課程選擇。**原教界，41**，頁 14-19。

吉娃詩・叭萬（Ciwas Pawan）（2006）。從紐西蘭毛利族的語言巢看臺灣的原住民母語教學。**臺灣國際研究季刊，2**（1），163-184。

周秀梅（2011）。高雄市那瑪夏區民生國小布農語和卡那卡那富語二選一。**原教界，41**，頁 64-65。

原民會（2005）。書寫系統。行政院：原住民族委員會。

曾世杰（2016）。**有效能的國中英文教學：專家教師成功經驗之複製及能力分組教學之準實驗研究**（NAER-103-24-H-2-01-00-1-01）。未出版研究報告，新北市：國家教育研究院。

曾世杰、陳淑麗、蔣汝梅（2013）。提升教育優先區國民小學一年級學生的讀寫能力—多層級教學介入模式之探究。**特殊教育研究學刊，38**（3），55-80。

曾世杰、陳淑麗（2007）。注音補救教學對一年級低成就學生的教學成效實驗研究。**教育與心理研究，30**（3），53-77。

波宏明（2015）。族語創新教學模式的學習共同體。**原教界，62**，頁 36-41。

伍麗華（2014）。從國際教育的視角推動民族本位教育。**原教界，56**，頁 8-9。

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

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

胡潔芳（2004）。英文拼寫能力與音韻覺識之關係。**英語教育，28**（3），頁 31-52。

曹逢甫（2007）。在臺灣進行英語字母拼讀法教學：理論與實踐。載於曾守得（主編）**英語文教學的奠基與傳承：紀念楊景邁教授**（pp. 53-90）。臺北：文鶴。

趙家誌（2015）。都會型幼兒園試辦「沉浸式族語教學」**原教界，62**，頁 10-11。

郭基鼎（2015）。診斷瀕危拉阿魯哇語。**原教界，63**，頁 10-11。

郭基鼎（2012）。沙阿魯阿語的使用現況與搶救方式。**原教界，48**，頁 38-41。

教育部（2006）。國民中小學九年一貫課程綱要 - 語文學習領域（原住民族語）。教育部。

張學謙（2011a）。**《語言復振的理念與實務：家庭、社區與學校的協作》**臺中：新新臺灣文化教育基金會。

張學謙（2011b）。邁向統整的本土語言教育課程。**原教界，41**，頁 8-9。

蔡美麗（口述）/ 翁聖淵（採訪）（2015）。新北市新莊區丹鳳國小附設幼兒園的族語沉浸式教學。**原教界，62**，頁 60-63。

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

許添明、蘇美琅（2007）。教育政策在學校執行之研究：以原住民學校推動傳統文化之教育政策為例。**教育研究與發展期刊第 3 卷**，第 3 期，頁 55-82。

編輯部（2015）。瀕危型族語幼兒園與師徒制教學法。**原教界，62**，頁 64-67。

簡淑真（2010）。三種早期閱讀介入方案對社經弱勢幼兒的教學效果研究。**臺東大學教育學報，21**（1），93-123。

Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about Print*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.

August, D., & Shanahan, T. (2006). *Developing Literacy in Second-Language Learners: A report of the National Literacy Panel on language-minority children and youth*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Blair,T. R., Rupley, W. H., & Nichols, W. D. (2007). The effective teacher of reading: Considering the “what” and “how” of instruction. *The Reading Teacher, 60*, 432–439.

Byrne, B., & Fielding-Barnsley, R. (1989）. Phonemic awareness and letter knowledge in the child’ s acquisition of the alphabetic principle. *Journal of Educational Psychology, 81*(3), 313-321.

Byrne, B., & Fielding-Barnsley, R. (1990). Acquiring the alphabetic principle: A case for teaching recognition of phoneme identity. *Journal of Educational Psychology,*

82(4), 805-812.

Carpenter, V. (1997). Chapter 4: Teaching Children to "Unlearn" the Sounds of English. In J. Reyhner (eds.) *Teaching Indigenous Languages* (pp. 31-39). Flagstaff, AZ: Northern Arizona University.

Foorman, B. R., & Torgesen, J. K. (2001). Critical elements of classroom and small group instruction promote reading success in all children. *Learning disabilities: Research and Practice 16*(4), 203-212.

Francis, D. J., Rivera, M., Lesaux, N. K., Kieffer, M. J., & Rivera, H. (2006). *Practical Guidelines for the Education of English Language Learners: Research-Based Recommendations for Instruction and Academic Interventions. Center on Instruction*.

Goldenberg, C. (2010). Reading instruction for English language learners. In M. Kamil, P. D. Pearson, E. Moje, & P. Afflerback (eds.), *Handbook of Reading Research*, vol. 4 (pp. 684-710). Newark, DE: International Reading Association.

Goodman. K. S. (1986). *What's Whole in Whole Language: A Parent-Teacher Guide*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Lasagabaster, D. (2000). Three languages and three linguistic models in the Basque educational system. In J. Cenoz & Jessner (eds.), *English in Europe: The Acquisition of a Third Language* (pp. 179-197). Clevedon.

Maher, J. C. (2014). Reversing Language Shift and Revitalization: Ainu and the Celtic Languages. *The Japanese Journal of Language in Society, 17*(1), 1-16.

Munoz, C. (2000). Bilingualism and trilingualism in school students in Catalonia. In J. Cenoz & Jessner (Eds.), *English in Europe: The Acquisition of a Third Language* (pp. 157-178). Clevedon.

Reutzel, D. R., & Cooter, R. B. (2012). *Teaching Children to Read: The Teacher Makes the Difference*, (6th ed.). Boston, MA: Pearson.

Rupley, W. H., Blair, T. R., & Nichols, W. D. (2009). Effective Reading Instruction for Struggling Readers: The Role of Direct/Explicit Teaching. *Reading & Writing Quarterly, 25*(2-3), 125-138. DOI: 10.1080/10573560802683523

UNESCO Atlas of the World' s Languages in Danger. (2010). November, 14, 2015 Retrieved from http://www.unesco.org/languages-atlas/index.php?hl=en&page=atlasmap

Ytsma, J. (2000). Trilingual primary education in Friesland. In J. Cenoz & Jessner (Eds.), English in Europe: The Acquisition of a Third Language (pp. 222-235). Clevedon.

附錄

一、焦點團體座談大綱：

（一）國民小學一、二年級的學生，在認知發展與學習自信上，是否堪能學習書寫系統？請就教學上可能遇到的困難，討論對應的教學理論及實施。

（二）學生在國民小學之一、二年級，同時學習原住民族語文書寫符號、國語文注音符號，及國民小學三、四年級學習英語文拼音符號，可能遇到的困難，請討論對應的教學理論及實施。

（三）為普遍落實族語文字化，您認為教師的專業知能有哪些面向亟須提升呢？

二、訪談大綱：

（一）何謂國小校長族語課程圖像？國小校長如何以雙語教育的方式，推展幼兒園及國民小學的族語課程？學校課程圖像的實施、困難、解決之道分別為何？

（二）十二年國教國民小學一、二年級的族語課程希望能涵蓋書寫系統的聽說讀寫的教學目標，但擔心學生在一二年級也要學注音符號，而會有困難；有些學生會提早開始學習英文，那麼多套的拼音系統，在您的經驗中有無學生會遇到困難？這些困難的可能解決之道為何？

林明佳

現職為國家教育研究院助理研究員，原住民族語文領域課程綱要副召集人，致力於英語學習動機及成就研究等。語言的持續學習多仰賴內在動機，即學習該語言本身能帶來快樂與幸福感，母語的流利使用則是自我身分認同的重要一環，多語言能力則能使我們有更多追求幸福的代幣。

王雅萍

彰化縣溪州鄉人，1969 年生。成大歷史系學士，政大民族系碩士，政大教育系博士。現任政大民族學系副教授，專攻民族教育。因為民族實務經驗豐富，熱心關懷民族運動與服務性社團活動，經常獲邀在各種原住民及新移民營隊、鄉土民俗文史調查訓練、災區重建、社區營造、族語復振、社區大學部落大學師資培育工作坊，講授課程並擔任輔導員。

九年一貫的原住民族語言課程領綱制訂回顧

李台元　Kolas Foting 朱清義

壹、前言

教育部於 2003 年公布「九年一貫課程正式綱要」之後，為回應各界對於綱要內涵與時代脈絡結合之期待（例如融入媒體素養、海洋教育、永續環保等議題），以及教學現場對於能力指標解讀等疑義，在 2006 年 10 月成立「國民中小學課程綱要總綱、各學習領域、生活課程暨重大議題研修小組」，進行國民中小學九年一貫課程綱要的微調工作，目的在使課程綱要更加符應時代、具體可行，以完成中小學課程的橫向統整與縱向聯繫。最後於 2008 年 4 月完成修訂，同年 5 月公布修訂內容。2008 年修訂完成後的課綱，一般稱為「97 課綱」（以下簡稱之）。

貳、原住民族語言課程綱要修訂的經過

「原住民族語言的課程綱要」在語文學習領域底下，於 2007 年進行了為期一年的微調研修工作。當時由國家教育研究院籌備處委託政治大學原住民族研究中心主任林修澈教授擔任召集人，組成「國民中小學課程綱要語文（原住民語）學習領域研修小組」，共計 10 名成員（成員名單，見附錄一），期間召開了 6 次小組會議，也召開一場族語教師座談會，收集各族族語教師意見，匯整原住民族語教師對於課程綱要的使用經驗與具體意見。（詳細會議決議，見附錄二）。

參、原住民族語言課程綱要修訂的內容

「97 課綱」修訂的重點為：（一）基本理念；（二）課程目標；（三）分段能力指標；（四）分段能力指標與十大基本能力之關係；（五）實施要點。

（一）基本理念

描述原住民族語學習的意義與價值，強調多元文化之理念、彈性原則、原住民族語之實際發展、教學環境與資源之善用、原住民族語之主體性與現代特色，以及學生主動學習族語興趣之培養。

（二）課程目標

深化與廣化原住民族語主體性與十大基本能力之連結、詮釋與轉化。重視培養原住民族語實際運用的能力，並藉由族語的學習，認識與族群相關的歷史文化。

1

國民中小學課程綱要微調原則

95 年 10 月 4 日台國(二)字第 0950143919 號函核定

壹、依據：

一、參酌 95 年 8 月 8 日「中小學一貫課程體系」規劃工作圈核心小組第 15 次會議紀錄所擬之高中課程綱要微調原則。

二、參酌 95 年 8 月 9 日「95 年國民中小學課程綱要各學習領域研修小組召集人第 1 次會議」中討論之微調原則。

三、綜合前述會議討論內容，彙整完成國民中小學課程綱要之微調原則。

貳、微調原則：

一、以國民中小學九年一貫課程綱要作為微調的基礎。

二、若經檢核「中小學一貫課程參考指引」後需調整教材綱要內涵者，得調整之。

三、各學習領域微調或撰寫補充說明之體例，由各研修小組召集人聯席會議決定。

四、應充分蒐集現場教學實務者、教材編輯者與審查者之相關意見。

五、應重視橫向整合的機制，若跨領域教材綱要內涵重複或領域間教材邏輯順序矛盾者，宜調整相關領域教材綱要內涵者，得調整之。

六、課程目標以不動為原則。

七、能力指標應敘寫清楚，或以範例說明。

八、在九年一貫課程微調內涵定案前，應與高中課程綱要相關委員會召開聯席會議進行討論，以落實中小學課程之連貫。

九、教材綱要的調整幅度應同時考量師資、設備的配合。

十、若調整幅度超越上述原則，應經「國民中小學審議委員會」決議通過。

圖 1　照片一 _ 九年一貫課綱微調原則 _2006

（三）分段能力指標

學習階段由原本的三階段調整為四階段（一～二年級為一個階段、三～四年級為一個階段、五～六年級為一個階段，而國中七～九年級為一個階段），並修改基本能力之標號，將能力指標數量調整為 90 條。而整體內容從原住民族語之主體性、族語之實際發展及學生生活經驗出發，務求各分段能力指標內容 合理、可行，各階段間連續完整，期能依現況彈性調整、靈活運用。

（四）分段能力指標與十大基本能力之關係：配合課程目標及分段能力指標進行調整；並在課程目標、原住民族語主體性與十大基本能力間之連結、詮釋與轉化中，明訂原住民族語語文學習能力在各學習階段之具體內容為何。

（五）實施要點：

1. 教學實施：原住民族語教學之本質為文化教學，其各階段是以聽、說能力的培養為主，讀、寫能力的訓練為輔。亦重視拼音能力，及整體教學之實施須與族群文化、部落社區結合、互動。
2. 教學評量：採用多元方式，強調口頭演練與實際溝通。並建立適當的準則，避免評量因形式化而窄化學習，致使無法激勵學習，造成學習成效不彰。

肆、原住民族語言課程綱要修訂的特色

「97 課綱」的主要的修訂特色如下：（一）綱要內容文字更為具體。（二）分段能力指標更為精簡，原有 97 條，精簡為 90 條。（三）四個階段的能力指標，前後連貫、循序漸進。（四）以彈性原則訂立教學實施階段與能力指標。（五）考量原住民族語言發展的實際情況。

首先，「97 課綱」掌握核心指標，刪除重複及過於理想的能力指標，使之更精簡且具體可行。其次，務實而周延，同時關照師資、學生經驗、教材編纂、教學環境資源與族語實際發展現況，並考量教學現場及教學者意見。第三，以彈性原則訂立原住民族語教學實施階段與學習 能力指標，同時呼應 2003 年的「92 課綱」的精神，尊重教師專業及自主權。第四，延續「92 課綱」精神，配合聆聽、說話、音標系統應用及閱讀能力的培養與增進，循序培養學生運用「原住民族語言書寫系統」寫作的能力。第五，強化多元文化為理念，奠定整體社會和諧為發展基礎，尤其強調原住民族語學習的意義與價值，達成傳承族語的目標。

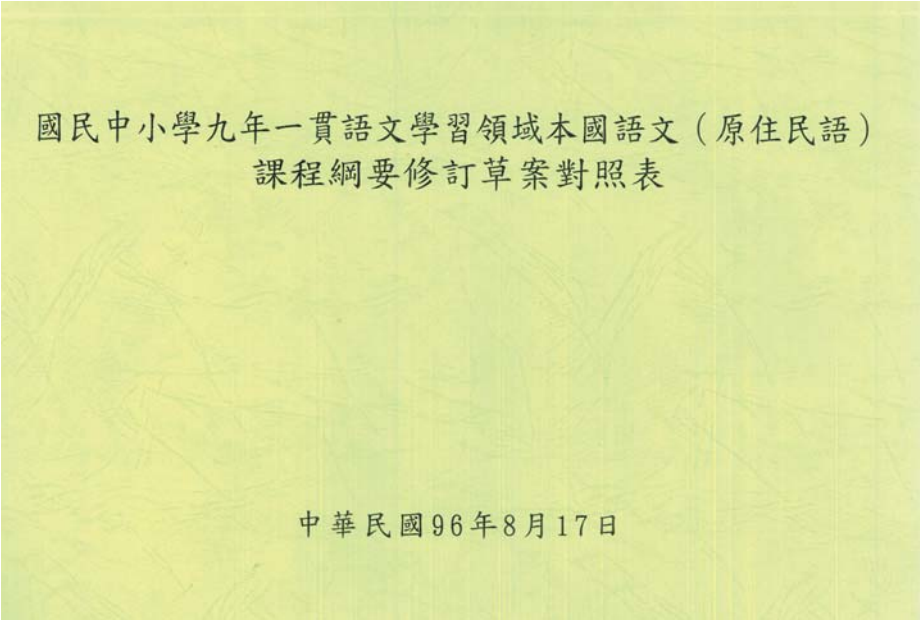
在「97 課綱」修訂完成之後，2010 年 5 月，國教院籌備處再度委託政大原民

中心主辦一場研討會，主題為「原住民族語課程與師資培育」，目的即在針對九年一貫課程原住民族語課程的新綱要，進行實務探討，同時研商未來原住民族語課程的師資培育方案。由於尚未有族語師資培育課程，因此從國小、國中、大學等課程的教學與師資現況來進行整體分析。

伍、結語

2008 年修訂完成後的「97 課綱」，乃依據「彈性原則」修訂完成，教師因而可以參酌這項原則來進行族語教學。例如：（1）在語文學習能力「3. 音標系統應用能力」中訂定，第一學習階段即低年級，可以視實際需要實施，因此，教師不一定於第一年就開始實施辨認書寫符號。（2）在評量方面，不必硬性區分各階段應培養的能力，可以把握「各階段以聽、說能力的培養為主」的主要精神，讓教學更具彈性。（3）依據能力指標精確掌握各學習階段之合適性，有利於自編教材或補充教材。在學校方面，也可利用各種會議宣導新課綱，並辦理進修活動，協助教師積極瞭解新舊課綱之異同，以及課綱修訂之原則、特色與重點等。至於各層級之教育輔導團，仍需主動協助學校與教師，辦理相關研習活動，強化對課綱、能力指標及重點意涵的認知，進而掌握教學方向與目標。

2003 年的「92 課綱」強調「原住民族語文課程內涵」問題，包括審視過去的實施情況、規劃在新課程體系中的比例和教學方式、通過合理的課程設計提升其內涵，等等。由於當時原住民族語第一次被列為正式教學科目，因此，確定其教學內容、知識範圍的工作相當急迫。2003 年的「92 課綱」側重於強調營造適宜環境和運用信息科學技術，讓學習者能夠更加有效地習得族語，並養成兼用族語和其他語言的習慣。「97 課綱」在基本理念方面最明顯的調整，是將先前的「教學先著重聽說能力，進而強化閱讀及寫作能力」，改為「以彈性原則訂立原住民族語教學之實施階段與學習能力指標，提供原住民語教師與教材編寫者參考」，即是根據教學現場的實踐，研擬出更為貼近實際教學需求的課程綱要。


國民中小學九年一貫語文學習領域本國語文（原住民語）
課程綱要修訂草案對照表

中華民國96年8月17日

圖 2　原住民族語課綱手冊 2007

附錄一：研修小組委員會成員

姓名	單位＆職稱	備註
林修澈	國立政治大學民族學系 教授兼原住民族研究中心主任	召集人
趙順文	國立臺灣大學日本語言學系 教授兼系主任	語言學者
蔡恪恕	國立東華大學民族語言與傳播學系 教授兼系主任	語言學者
張建成	國立臺灣師範大學教育學系教授兼系主任	教育學者
朱清義	花蓮縣化仁國中 教師	阿美族
華阿財	大武山原住民文化藝術發展協會 理事長	排灣族
林約道	玉山神學院 牧師	泰雅族
浦忠勇	嘉義縣山美國小 校長	鄒族
游純澤	臺北縣金龍國小 校長	教育專家
星・歐拉姆	基督長老教會總會 助理總幹事	阿美族

附錄二：2007 課綱研修小組委員會的討論與決議

場次	會議名稱	時間	決議重點
1	研修小組第 1 次會議	2006.11.29	以「中小學一貫課程體系參考指引」之原則去修改「課程綱要」，力求相符。 國民中小學課程綱要語文學習領域（原住民語）課程綱要能力指標將不比照數學領域訂定分年細目，以免往後編寫教科書時受限過多。 將拼音方案納入國民中小學九年一貫課程語文學習領域鄉土語言（原住民語）課程綱要中規範是很合理的。
2	國民中小學課程綱要語文（原住民語）學習領域研修小組第 2 次會議	2007.01.23	研修「國民中小學九年一貫課程綱要語文學習領域（原住民語）」之工作規劃。
3	國民中小學課程綱要語文學習領域原住民語研修教師座談會	2007.03.19	收集各族族語教師意見，針對原住民語課程綱要提出經驗與意見想法，將彙整各位意見送至課程綱要語文領域（原住民）研修小組會議進行修改。
4	國民中小學課程綱要語文（原住民語）學習領域研修小組第 3 次會議	2007.04.03	決議本國語、閩南語、客家語、原住民語均一致調整為四階段。 在音標系統的運用能力方面，應降低標準。 希望能加強提升在職教師的培訓。
5	國民中小學課程綱要語文（原住民語）學習領域研修小組第 4 次會議	2007.04.17	初步修改分段能力指標與十大基本能力之關係第一項至第七項。
6	國民中小學課程綱要語文（原住民語）學習領域研修小組第 5 次會議	2007.05.29	修改分段能力指標與十大基本能力之關係，完成原住民語課程綱要之微調。
7	國民中小學課程綱要語文（原住民語）學習領域研修小組第 6 次會議	2007.09.04	研商關於 96 年 8 月 27 日國民中小學課程綱要研究發展小組會議，針對國民中小學語文學習領域（原住民語）課程綱要之草案，所提出修訂意見之建議，進行相關意見之回應與彙整。

參考文獻

政治大學原住民族研究中心

2010《原住民族語課程與師資培育研討會會議論文手冊》。

教育部

2003〈國民中小學九年一貫課程綱要 語文・原住民語〉。

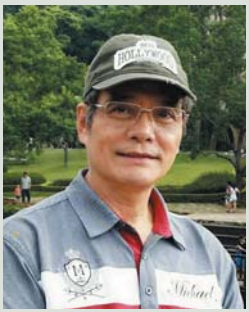
2008〈國民中小學九年一貫課程綱要 語文・原住民族語〉。

國家教育研究院籌備處

2007〈國民中小學課程綱要語文（原住民語）學習領域研修小組會議紀錄〉。

李台元

政治大學民族學系博士（2013）。現任政治大學民族學系兼任助理教授、開南大學公共事務管理學系原住民族專班兼任助理教授。專長領域為民族語言學、臺灣原住民族語言。博士論文《臺灣原住民族語言的書面化歷程》（林修澈教授指導），獲國立臺灣圖書館臺灣學博士論文研究獎助（2013），以及政大出版社「第三屆思源人文社會科學博士論文獎」社會學門首獎（2014）。



Kolas Foting 朱清義

阿美族，現任國立臺北教育大學兼任講師、玉山神學院英語 / 阿美語兼任講師、臺灣阿美族語言永續發展學會理事長。曾擔任臺北縣政府原住民族行政局局長（民國 97-98）、行政院原住民族委員會 認證委員 / 命題委員。獲行政院原住民族委員會民國 98 年及 104 年度原住民族文學創作獎，花蓮縣立化仁國中英文教師退休。

九年一貫原住民族語言教材編纂歷程

李台元

壹、前言

教育部主導編輯的九年一貫原住民族語言教材（以下簡稱「九階教材」），是源於教育部原住民教育政策委員會 2002 年的決策。[1] 政大原住民族中心受教育部與行政院原民會聯合委託，先行成立「族語教材課程大綱與教材細目編輯小組」，擬定九階課程的總綱與各階教材細目，做為各族「教材編寫組」的編輯依據，再召集各族主編成立的「教材編寫組」，執掌學習手冊及教師手冊的編寫。[2]

自 2002 年起到 2006 年，政大原住民族研究中心依據族語能力認證工作的根基，邀集各族認證委員帶動族語復振工作的相關人士，統籌編纂各族族語教材，嘗試突破傳統的編輯模式，編出九階教材，每階依族語分為 40 冊，每冊又包含學習手冊及教師手冊 2 本，共計有 720 本。

族語教材的研發，事實上是先於族語認證的規劃。根據政大原民中心的工作記錄，應是先有族語課本（素材篇及阿美語案例）的研發，才開始進行族語能力認證，認證過後，僅有 3 個月的喘息，隨即開始籌畫進行族語教材四年計畫的研擬與執行，在 2002 年 7 月起開始執行，同年 8 月底便開始分組進行第一階的教材編寫，在 4 個月內編完 2 階。其後在 2003 年編完第 3 階至

圖 1　九年一貫原住民族語學習手冊第一階封面（2006）

1　根據 2002 年 4 月 2 日教育部原住民教育政策委員會第五次委員會議記錄（主席指示之第 3 項）。當時的主席為教育部政務次長范巽綠。九階教材計畫的行政委託作業乃根據教育部民 91 年 4 月 12 日台（九一）研字第 91047141 號公文辦理。

2　林修澈〈自序〉，林修澈（主編），《族語紮根：四十語教材編輯的四年歷程》（臺北：政大原民中心，2006），頁 12-13。

第 4 階，在 2004 年編完第 5 階至第 7 階，在 2005 年編完第 8 階至第 9 階。最後在 2006 年 2 月進行為時一個月的總校對，在 3 月底完成定稿（由於配合書寫符號的修訂而展延），提送給教育部結案。隨後於 2006 年 9 月編出實錄《族語紮根：四十語教材編輯的四年歷程》，並舉行記者發表會。2007 年，教材受到廣泛試用之後，政大收集全國各族族語教師的意見，於 2008 年進行整體校訂，九階教材的編修工作才告一段落。目前（2016）的最新進展是，教育部國民及學前教育署正委託政大原民中心，進行九階教材的修訂與印刷作業，同時增編 4 個族語（太魯閣語、宜蘭澤敖利泰雅語、四季泰雅語、大武魯凱語）教材，以滿足當前的各族各語別的使用對象。

貳、課綱與細目的研擬

在課程內容方面，每階課本的課程架構，係參考國民中小學九年一貫課程綱要「語文領域」（原住民族語文）的設計，包含「主題」、「溝通功能」和「語言結構」三個要素。其中，「語言結構」又重視「詞彙」和「句型」兩個層面。

九階教材的課程總架構稱為「課程綱要」，每階均訂定 1 個連貫主軸，3 個學習單元，每單元包括 3 至 4 課，總共 9 階、27 單元、90 課。每課均標明「主題」，做為各組編寫的參考。如此設計不但使課程前後連貫，且具有反覆練習的效果。[3]

九階教材的「課程綱要」，根據循序漸進的學習理念，參考從自我到社會的同心圓人際關係來設計連貫性的主軸，並配合九年一貫課程六個學習領域的目標來規劃各單元，詳如表 1。

表 1　九階教材的課程綱要 [4]

階別	連貫主軸	單元設計	配套學習領域
第 1 階	自我與人際	1.1 上學去	語文
		1.2 我的朋友	自然與生活科技
		1.3 在教室裡	社會

3　林修澈，〈政大版原住民族語言教材編寫的回顧與展望〉，臺東大學華語文學系（編）《原住民族語言發展論叢：理論與實務》，2007：227。

4　根據政大原民中心「族語教材課程大綱與教材細目編輯小組」擬訂的九階族語教材課程綱要內容。

第 2 階	家庭與社區	2.1 溫暖的家	健康與體育
		2.2 我的部落	社會
		2.3 大自然	自然與生活科技
第 3 階	學校與社會	3.1 學校生活	社會
		3.2 校園裡的聲音	藝術與人文
		3.3 日常起居	健康與體育
第 4 階	時間與自然	4.1 白天與黑夜	自然與生活科技
		4.2 生日快樂	社會
		4.3 季節與氣候	數學
第 5 階	運動與交通	5.1 流汗與收穫	社會
		5.2 交通工具	健康與體育
		5.3 山與海	自然與生活科技
第 6 階	食品與健康	6.1 我們的飲食	自然與生活科技
		6.2 健康的身體	健康與體育
		6.3 好吃的水果	社會
第 7 階	數學與生活	7.1 買東西	數學
		7.2 時鐘	藝術與人文
		7.3 動物園	自然與生活科技
第 8 階	知識與學習	8.1 語言和民族	語文
		8.2 閱讀的樂趣	藝術與人文
		8.3 書信	社會
第 9 階	傳統與現代	9.1 祖先的智慧	自然與生活科技
		9.2 部落和都市	社會
		9.3 祭典和節慶	藝術與人文

資料來源：根據政大原住民族研究中心的九階教材總綱（2002）製作。

「課程綱要」對於各階各課的句子數量，提供了編輯參考標準，擬定第 1 到 3 階，句數不超過 6 句；第 4 至 5 階，句數不超過 8 句；第 6 到 7 階，句數不超過 10 句；第 8 到 9 階，句數不超過 12 句。在編寫組的實際執行上，各組平均句數均控制在上述標準以下，第 1 到 3 階，平均每課 4 句；第 4 到 5 階，平均每課 4.5 句；第 6 到 7 階，平均每課 5 句；第 8 到 9 階，平均每課亦僅 5 句。

在「教材細目」方面，除了擬定參考課名、參考體裁（會話或敘述）、參考句型之外，也提供了單詞的參考數量。第 1 到 3 階，每階須學習基礎詞彙 80 到 90 詞，補充詞彙每冊不超過 45 詞；第 4 到 9 階，每階須學習基礎詞彙 100 到 150 詞，補充詞彙每冊不超過 75 詞。

句子和單詞的數量僅供參考。根據實際編寫的成果，九階 40 語教材的句數總計有 14，400 句，詞數總計有 72，000 詞。[5] 因此，各編寫組大致依循上述原則來研發教材。對於語言學而言，九階教材的句型規劃具有對比語言學的意義，據之以編寫的成果也具有語料庫語言學的價值。

參、語別的規劃與重視

政大原民中心於 2001 年受原民會委託辦理第一屆原住民族語言能力認證，史無前例地將各族族語精細劃分成 38 種「語別」來辦理考試。這些「語別」，不論是語言或方言，現今都仍然具有說話人。如此精細的分類，是重視語言使用者的語感和權益的一大突破。

往後各屆族語認證考試的辦理，也按照上述劃分基礎來辦理。2002 年初，政大統籌編寫九階教材，因應瀕危族語的發展，新增 2 種語別（巴宰語和噶哈巫語，雖非官方認定原住民族，但仍屬活語言），共編出 40 語課本。2002 年，臺師大承辦第二屆族語能力認證，又增加「大武魯凱語」及「四季泰雅語」2 種；2004 年，東華大學辦理第四屆族語能力認證，再增加 1 種話（太魯閣語）；[6] 2007 年 3 月，原民會辦理「升學優待原住民學生取得語言與文化能力證明考試」，又新增「宜蘭澤敖利泰雅語」和「宜蘭寒溪泰雅語」2 種。因此，若考慮地方語言的差異，[7] 原住民族語言最多可細分為 45 種不同的「語別」。這些「語別」之間，有的相當接近，僅是若干語音差異或詞彙差異，亦即「方言」差異，例如卑南語的 4 種語別；有的差異很大，甚至到了彼此無法溝通的程度，相當於「語言」的位階，例如當時鄒語包括 3 個語別（現已經民族認定，改稱「卡那卡那富語」及「拉阿魯哇語」，原「阿里山鄒語」亦改稱「鄒語」）。

回顧九階教材的早期規劃，2001 年當時負責推動族語認證的教文處處長林江

5 根據政大原民中心「原住民族語料庫建置計畫書」（2008 年 11 月）。
6 太魯閣語和德路固語為同一語言，即 Truku 語，只是漢語譯名的歧異，在 2002 年編寫教材時用「德路固語」，2004 年為了因應民族正名的問題，另增加「太魯閣語」的認證報考選項，自此，在族語能力認證上，由東部和西部的 Truku 語分開命題。
7 這些差異，有些是地域的差異，有些是民族集團的差異。

義（第八任原民會主委，2013 至 2016）表示：

> 由於阿美族人數最多，分布地域南北狹長數百公里，存在地方方言的差異性，因此有五種版本，所幸課文內容畫一，只是因地方方言有差異，而有發音上的分別，大致上尚能通行。……Sakizaya 語與阿美語，兩者在通行的單詞與句法上有很大的差異，不是一般阿美族人所能知曉，尤其在第 6 階以後，課文審查工作，幾乎陷入困境，必須句句推敲，方知其用詞是否正確。[8]

九階教材的精細劃分，是為了突破傳統教材一族一語的編纂模式，因應族語的在地特性，呈現各語別（language variety）的語言活力。當時負責統籌規劃的政大原民中心林修澈教授指出：

> 政大首先採取實證的態度，尊重各民族裡各種不同說話人的主體性，因應族語的在地性，使各種「話」均有機會展呈現其語言活力。族語教學者可依照不同的族及不同的話，選擇符合本身需求的教材。許多人口較少的小族語言，例如奇萊語（撒奇萊雅語）、卡那卡那富語、沙阿魯阿語（拉阿魯哇語）等，均為有史以來第一次出現課本。這些語言的獨特性不但可以反映族語的多元事實，也利於族語內不同「話」的發展。[9]

因此，九階教材的編纂，即是基於民族內部不同語別的實際需求，而細分為 40 個語別編寫組來進行。

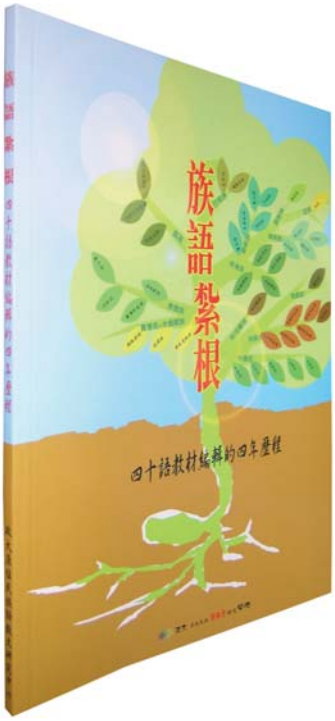


圖 2　《族語紮根：四十語教材編輯的四年歷程》（2006）

肆、帶動族語的現代化

語言的現代化是語言規劃（language planning）

8　林江義，〈九階課本審查的回顧與感想〉，林修澈（主編），《族語紮根：四十語教材編輯的四年歷程》，頁 48-49。

9　林修澈，〈政大版原住民族語言教材編寫的回顧與展望〉，頁 231-232。

的一部分，也是世界各語言發展的重要過程。Ferguson（1968）認為，語言規劃裡的語言本體規劃（corpus planning），分為三大類：文字化（graphization）、標準化（standardization）、現代化（modernization）。

原住民族語言的現代化，是九階教材編寫的主要努力方向。課程內容和語言結構，兩者乍看之下沒有太大關聯，然而，九階教材編寫的模式，卻帶動了語言本體的現代化。以下從詞彙、句法和溝通功能等三方面，觀察九階教材如何形塑族語的現代化。

一、詞彙方面

在族語教材編寫上，首當其衝的問題便是現代生活的詞彙如何透過族語表達。例如「老師」、「學生」、「學校」、「飛機」、「運動」、「營養午餐」等新詞彙，皆引發各族編輯人員的斟酌討論。

現代詞彙的來源可分為以下幾類：日語借詞、民族語傳統詞、Holo 語借詞、漢語借詞。例如：根據 40 語教材內容統計，詞彙「老師」採日語借詞者有 21 語、採民族語傳統詞者 19 語。詞彙「學生」採日語借詞者 10 語、採民族語傳統詞者 30 語。詞彙「學校」採日語借詞者 9 語、採民族語傳統詞者 30 語、採 Holo 語借詞者 1 語。[10]

其次，究竟現代詞彙的比例是否過高，而妨礙了傳統詞彙的發展空間 11，從九階四十語課文內的生詞來檢視，共計有 26,445 個詞，其中現代詞比例僅佔 7%（1738 詞），傳統詞的比例則高達 93%（24,707 詞），現代詞比例最高者分布在第八階（語言和民族），比例最低者分布在第二階（家庭與社區）及第六階（食品與健康）。由此可知，現代社會生活的課文內涵與概念表達，仍須建立在大量傳統詞彙的基礎之上。見表二。

表二　九階教材課文裡的現代詞和傳統詞的比例

階別	生詞 總數	現代詞 總數	傳統詞 總數	現代詞 比例	傳統詞 比例
1	2098	196	1902	9%	91%
2	2720	109	2611	4%	96%

10　林修澈〈政大版原住民族語言教材編寫的回顧與展望〉《原住民族教育國際學術研討會論文集》（2005，臺北：政大原住民族語教文中心）。

11　按語意分類，現代詞彙指的是社會、科技、學校人物等新事物及新概念，傳統詞彙指的是親屬、身體器官、自然、人稱、方位、動物、植物、動作、顏色、數字等本族原有的概念。

3	2527	124	2403	5%	95%
4	2443	102	2341	4%	96%
5	2769	254	2515	9%	91%
6	2981	130	2851	4%	96%
7	3364	225	3139	7%	93%
8	3009	357	2652	12%	88%
9	4534	241	4293	5%	95%
總計	26445	1738	24707	7%	93%

為了適應社會生活的變化，語言結構往往需要做出相應的變化。改善語言的內部結構，使語言易學易用，已經成為許多國家現代化工作的一部份。在印尼和馬來西亞，一般人開始使用比較簡單的中性代名詞來取代具有家族及社會地位的繁瑣的指示代名詞詞形，例如：當面稱呼一個人時，不論其年齡及社會地位為何，一律規範稱為 anda（你）。[12] 因此，語言教材的編寫不能脫離社會生活的現實，在面對語言現代化的同時，必須考慮詞彙規範的問題，現在的原住民族語言更須如此。

二、句法方面

面對生活化的表達，各族編寫組在教材編寫過程中，必須考量自身的語感，同時也不斷追求穩定的句法結構。

九階教材編纂方式所面對的質疑，係課文內的語句是否出現以漢語翻譯的情況，而使原住民族的傳統句法受到阻礙。以下舉例闡述各族族語教材的編寫，究竟係使用「族語句法」，抑或受到「漢語句法」的牽絆。

舉例而言，九階教材第 3 階第 4 課，參考課名為「我發燒了」，溝通功能為「表達健康狀況」，其中參考問句為「○○（人名），你要去哪裡？」，參考答句為「媽媽要帶我去看醫生」。首先，觀察四十語教材的「你要去哪裡？」，均符合南島語句法的特性，以「動詞 + 主詞 + 疑問代詞」（要去＋你＋哪裡）或「動詞 + 主詞」（去哪裡＋你）的詞序來表達。如下：

12 ALISJAHBANA, S. T., “Langauge Policy and Literacy in Indonesia and Malaysia,” in Joshua A. FISHMAN (eds.), Advances in Language Planning. Hague: Mouton, 1974, p. 413.

Musa su inu ?	泰雅族賽考利克語
Maha su inu ?	德克達雅語
Mowsa su inu ?	德路固語
mawsa su inu ?	都達語
Talacowa kiso ?	秀姑巒阿美語
a tacowa kiso ?	撒奇萊雅語
amuntua ihu ?	邵語
mun-isaq asu ?	巒群布農語
lrimwinu su ?	霧台魯凱語
nuwara su ?	茂林魯凱語

其次，各族族語對於「媽媽要帶我去看醫生」一句的表現形式，也與漢語迥異，而較為接近「媽媽要帶我去找醫生」，或改寫為「媽媽要帶我去看病」、「媽媽要帶我去醫生那裡」等結構，這些結構也與各族族語的語法特徵相符。例如：

Hakulungen kako no wina a tala-isin . 帶 我 媽媽 去 - 醫生	南勢阿美語
Keriden ni ina kako a paising . 帶 媽媽 我 找 - 醫生	秀姑巒阿美語
tesi hafa to ino ho poa aitneni to ’isea . 要 帶 媽媽 讓 去 醫生	鄒語
uri sipapucemel aken ni kina . 去 治病 我 媽媽	北排灣語
uri kacuin aken ni kina ki papucemel tua kuisang . 要 帶 我 媽媽 治療 給 醫生	東排灣語
adasun ak tina tun mapa-iu . 被帶 我 媽媽 治病	丹群布農語
ina amakathu yakin pariqaz sa shiz . 媽媽 將帶 我 看 病	邵語
aviliyae inali mowa ’iposavo’oe . 帶 - 我 媽媽 - 我 去 - 我們 治病	萬山魯凱語

mazas tina ku paqayta tu taRaw . 帶 媽媽 我 給 - 看 病	噶瑪蘭語
Na yangay yaken ni ina do pangavavawan . 帶 我 媽媽 醫院	雅美語

再者，在九階教材的編纂過程當中，編寫人員往往也必須考量族語本身的文化內涵問題。例如：秀姑巒阿美語的第 3 階第 10 課「媽媽的頭髮又黑又長」，「黑色」在阿美語的思維邏輯裡有隱含「髒」的意涵，因而考慮文化背景做出適當的細緻的調整，將「黑」（kohting）改寫為「烏黑而有光澤」（'omeling）。[13]

三、溝通功能方面

在課綱引導之下的族語教材，在溝通功能層面，經常出現以下兩點質疑：第一，族語教材是否過度強調現代生活新概念，忽略傳統生活情境？第二，族語教材的編寫內容，如何考量各族的文化背景？

首先，九年一貫族語教學的實施場域在於學校，族語課本的情境，無法僅侷限於家庭（例如爸爸、媽媽、阿公等家庭人物的稱謂）與傳統生活（例如打獵、捕魚、編織等與傳統文化有關的動詞），更須考量當代社會生活的實際差異，尤其應考慮處於大社會的原住民學生的需求。學生在面對現代化社會情境之時，若能從族語當中找回主體與尊嚴，對於族語教育的未來發展方有正面助益。

其次，各族語編寫組並非直接根據課程大綱而逕行「翻譯」，而是掌握族語的語法特性及文化背景，適度改寫課文內容。例如：在第 1 階第 6 課「我有一隻狗」的參考主題中，雅美語編寫組因考量其文化背景中和「豬」比較親近，將課文轉寫為「我們有很多豬」，如此的編寫模式不但可以規範課文難易度及語法結構，也可以發揮各族的文化特色。[14]

伍、結語

原住民族語言的現代化，透過九階教材編寫的規範與整合，獲得初步開展。族語教材編寫的最大挑戰，並非各族語言的表達形式受到漢語侷限，而是因應現

13 朱清義〈原住民族語教材編輯的心路歷程〉《原教界—原住民族教育情報誌》（2005，期 3，頁 54-57）。

14 林修澈〈政大版原住民族語言教材編寫的回顧與展望〉《原住民族教育國際學術研討會論文集》（2005，臺北：政大原住民族語教文中心）。

代化生活而出現的新詞彙或新句法，是否能得到活用，新的語言規範若仍通過本族社會的檢驗，便可以在本族語言中得到延續與發展。

原住民族語言的內涵，從口頭傳承朝向書面教材的方向發展，須經過不斷的斟酌，方能逐漸定型。世界上多數語言的情況也是如此，經常面對現代社會的需要，接觸大量的新概念（例如：科學、數學、政治、經濟），必須進行語言本體的規劃。臺灣歷來挹注大量精力與經費來進行國家語言規劃，原住民族語言規劃尚處於起步階段，需要更多的時間與更多元的態度去面對。[15] 族語教材的編寫工程，不但帶動民族語言現代化，各編寫組的字斟句酌，藉由課文思考詞句的的適用性與流通性，對於族語本身的發展，亦具有正面而積極的影響。

語言的結構並非一成不變，為了適應社會生活的變化，語言本身往往需要做出相應的變化。因此，九年一貫族語教材的編纂，對於原住民族語言的本體規劃，具有重要影響，依循課綱與細目來進行教材編纂，發揮的空間雖然可能較為有限，但有助於掌握語言本體的質與量，在溝通功能方面，也能做到彈性調整，兼顧各民族的文化特性。

參考文獻

ALISJAHBANA S. T.

1974 Language Policy and Literacy in Indonesia and Malaysia, in Joshua A. FISHMAN (ed.), Advances in Language Planning. Hague: Mouton, p. 413.

朱清義

2005〈原住民族語教材編輯的心路歷程〉，政大原住民族語教文研究中心（編）《原教界》（9 月號），期 3，頁 54-57。

李台元

2007〈族語規範化：透過族語教材編寫模式的解析〉，臺東大學華語文學系（編）《原住民族語言發展論叢：理論與實務》頁 269-284。臺北：原民會。

2016《臺灣原住民族語言書面化的歷程》臺北：政大出版社。

林修澈（主編）

2005〈政大版原住民族語言教材編寫的回顧與展望〉《原住民族教育國際學術研討會論文集》臺北：政大原住民族語教文中心。

2006《族語紮根——四十語教材編輯的四年歷程》臺北：政治大學原住民族

15 同前註。

研究中心。

2007〈政大版原住民族語言教材編寫的回顧與展望〉，臺東大學華語文學系（編）《原住民族語言發展論叢：理論與實務》，頁 225-236。臺北：原民會。政大原民中心

2002〈九年一貫原住民族語言教材課程大綱與教材細目〉（未出版）。

2008〈原住民族語料庫建置計畫書〉（未出版）。

李台元

政治大學民族學系博士（2013）。現任政治大學民族學系兼任助理教授、開南大學公共事務管理學系原住民族專班兼任助理教授。專長領域為民族語言學、臺灣原住民族語言。博士論文《臺灣原住民族語言的書面化歷程》（林修澈教授指導），獲國立臺灣圖書館臺灣學博士論文研究獎助（2013），以及政大出版社「第三屆思源人文社會科學博士論文獎」社會學門首獎（2014）。

國小鄉土教學活動中原住民鄉土文化教材的發展與影響

秦葆琦

壹、前言

1993 年教育部宣布在國民小學新課程中，自三年級開始增設「鄉土教學活動」，隨後在 1994 年公布「國民小學鄉土教學活動課程標準」，無論各縣市、鄉鎮市區，乃至河洛、客家及原住民各族群，均如火如荼地展開鄉土文化與母語教材之編輯工作，以配合八十七學年度三年級鄉土教學活動和團體活動中母語教學的實施。

臺灣地區國民小學之原住民學生人數，依據教育部 1995 年的統計，約三萬五千人左右（教育部，1996：23）遍布臺灣省廿一縣市及臺北市、高雄市，且分為九大族群，部分行政區如臺東縣，轄內有阿美族、卑南族、雅美族、布農族、魯凱族和排灣族等六大族群，部分族群如泰雅族之分布，主要涵蓋臺北縣、宜蘭縣、花蓮縣、桃園縣、新竹縣、苗栗縣、臺中縣和南投縣等八個縣，若每一個族

群的鄉土教材均由地方政府負責編輯，不但可能因重複而形成資源浪費，亦有經費與人力上不勝負荷之虞。因此由教育部委請臺灣省政府教育廳，進行十族原住民（九族加邵族）鄉土文化教材研編工作，自 1994 年始逐年編寫三至六年級鄉土教材，至 2000 年總計發展了十族三到六年級的鄉土文化教材，包括課本初版四十冊和教師手冊初版四十冊。隨後並自 1996 年始進行四年的鄉土教材試教工作（顏國樑，1997：23），加以修訂，出版修訂版課本三十冊，教師手冊三十冊，六年級的課本和教師手冊則受到凍省的影響，經費無著而未能修訂，留下一個未完成的缺憾。然而此舉已對原住民之鄉土教育開創了前所未有的局面，值得深入介紹。

本文將針對十族原住民鄉土文化教材的發展及其影響，加以分析，以了解其特色及重要性。

貳、原住民鄉土文化教材之發展

教育部自 1994 年始，委託臺灣省政府教育廳，召集學者專家和國小校長、主任，組成「原住民鄉土教材編輯委員會」，輔導由十族之校長、主任和教師所組成之「各族原住民鄉土文化教材編輯小組」，逐年進行三至六年級之學習手冊和教師手冊編輯工作，以及視聽媒體之製作，至 1998 年完成了三至六年級之教材。

除了各族鄉土文化教材的編輯工作外，為落實教材之實施，教育部及臺灣省政府教育廳，又於八十五學年度開始，自三年級逐年進行十族原住民鄉土文化教材之試教工作，以搜集試教教師意見，作為正式推廣前鄉土教材修訂之用。

以下將說明發展的步驟，並提出過去在發展過程中所發現的問題，以為未來改進之參考。

一、組成「原住民鄉土教材編輯委員會」

「原住民鄉土教材編輯委員會」成員包括對各族之文化有研究之學者專家，包括孫大川教授、浦忠成教授、劉益昌研究員、顧瑜君教授，對國小課程發展具有實務經驗之研究人員秦葆琦副研究員、具兒童文學寫作素養之國小教育工作者，包括陳木城校長、謝鎮賢校長、李春霞主任、林月娥主任、楊元享教師等，以及具有學校行政實務經驗之長官等，負責指導內容、活動設計及行政實施之責任。但依據鄒族的分析，因編輯委員並未每週或每月與各族之編輯小組定期聚會，使指導的功能無法完全發揮（浦忠勇，1997：23）。

二、組成「各族原住民鄉土文化教材編輯小組」

「各族原住民鄉土文化教材編輯小組」分十族，即泰雅、阿美、賽夏、邵、布農、鄒、魯凱、排灣、卑南和雅美等，分別由各族中熱心文化傳承之校長、主任、教師等實際從事教育工作者組成，充分顯示鄉土文化教材的編輯係以原住民為主體，原住民是實踐者，唯有由原住民本身自覺與自立，原住民教育才有希望（蔡炳坤，1996：60）。各族之編輯小組均由該族之校長或主任擔任召集人，負責平日之工作進度掌握、編輯會議之召開及教學觀摩會之規劃統籌工作，是各族編輯工作之最重要領導。各族之召集人因各種因素之影響，亦曾有調整，歷年來曾任各族召集校長和主任名單如下：

泰雅族：新竹縣尖石鄉梅花國小高崇賜校長
阿美族：花蓮縣光復鄉太巴塱國小李來旺校長
花蓮縣富里鄉東竹國小林碧霞校長
賽夏族：苗栗縣南庄鄉東河國小陳招池校長
新竹縣五峰鄉五峰國小林勝和校長
邵　族：南投縣魚池鄉德化國小陳碧桃校長
布農族：南投縣信義鄉久美國小馬彼得校長
鄒　族：嘉義縣阿里山鄉達邦國小浦忠勇校長
魯凱族：屏東縣霧臺鄉霧臺國小杜傳校長
高雄縣茂林鄉茂林國小陳誠主任
排灣族：屏東縣來義鄉來義國中高正雄校長
卑南族：臺東縣臺東市南王國小鄭玉妹校長
雅美族：臺東縣蘭嶼鄉蘭嶼國小劉淑蘭校長
臺東縣蘭嶼鄉椰油國小林杉樹校長

擔任各族召集人之校長和主任，大多數均為各族群人，亦有少數非本族群者，但在族群的主任、教師協助下，均能戮力完成任務。事實上為使編輯工作順利進行，編輯小組成員對各族年長之耆老族人，社區中教會神職人員及相關之文史工作者，均多有請益，保持密切連繫，以得到最實質、正確的指導。然而相關資料之搜集、文稿之撰寫、照片之拍攝、活動之設計及美編之編排等繁重工作，不但均須利用編輯小族成員教學與行政工作之餘完成，常感時間不足，且這些工作亦非編輯小組之專長，致使品質未能臻於完美（浦忠勇，1997：23）

三、辦理各項教師研習

原住民鄉土文化教材的各項教師研習，大部分由臺灣省國民學校教師研習會辦理，包括鄉土文化教材編輯班、兒童文學寫作班及美編研習班，分別聘請具有原住民田野調查、文史及族語研究、各種形式兒童文學作家，教學活動設計以及美術編輯、文字編輯、攝影、完稿等專長之學者專家及具有實務經驗者，擔任講師，以增進編輯小組成員之專業知能及各項編輯能力。但是由於十族之內容各有特色，且平日搜集之本族資料，無法全數帶到教師研習會等因素，建議此類研習未來可分族辦理，以達到更好的效果。

四、辦理教學觀摩會

教學觀摩會由十族分別辦理，每學年各舉辦一次，教學演示的內容，以正在編輯之學年中某一節課為主，以廣徵各方意見，作為正式編輯之修訂依據。八十三學年為三年級、八十四學年度四年級，八十五年度辦理五年級，八十六學年度則辦理六年級。擔任教學演示之教師，有本族之教師，亦有非本族之教師，以為未來正式實施的彈性考量。

五、撰擇各族之三年級試教學校

各族逐年印刷完成之鄉土文化教材，自八十五學年度開始，又啟動了「十族原住民鄉土文化教材試教計畫」，由各族召集學校連絡各縣市之本族學校，選擇一至八所不等之試教學校，總計三十五所，自三年級開始逐年進行整學年的試教教學，以搜集試教教師之意見，作為正式版本之修訂依據。對分散在不同縣之大多數族群而言，具有使教材更具包容性的作用，以彌補編輯小組成員無法包含所有各縣教師之缺憾，此即課程發展之「板橋模式」，使課程具有發展性、群體性與整體性（秦葆琦，1998：34），這種做法，在鄉土教材中是少見的特例，由此可見教育部對原住民鄉土文化教材之重視與謹慎從事的態度。

六、辦理試教教師研習

原住民鄉土文化教材試教教師研習，由臺灣省國民學校教師研習會辦理，將十族三十五位試教師齊聚板橋，逐年針對各族三至六年級之試教教材，進行研習。由於場地與經費限制，無法全程分十族進行研討，使各族研討本族教材的時間相對較少，未來教師研習可以考慮改由各族的召集學校辦理，即可由編輯小族成員

與該族試教教師面對面溝通，每個單元均可由原創者說明當初的構思經過、內容呈現、活動設計及相關補充資料，予試教教師充足的時間了解，使研習達到最好的效果。

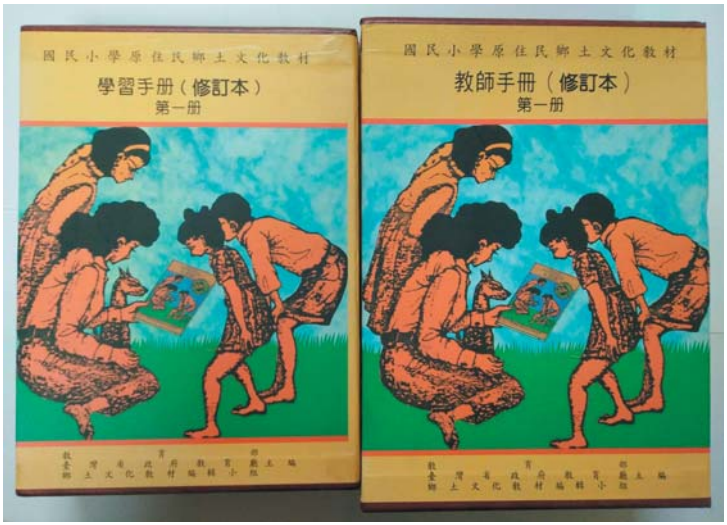
七、辦理各族試教教學研究會

十族之試教教學研究會由各族之試教學校分別辦理，出席人員以本族編輯小組成員和試教教師為主，編輯委員亦出席輔導。不但有教學演示，更由試教教師針對每一個單元提出教學上的心得與問題，由編輯小組當場說明或加以紀錄，再在編輯會議中討論修訂。如此鉅細彌遺的雙向溝通，對未來教材之修訂，必然具有正面的影響。

由以上課程發展的步驟顯示，在教育部和臺灣省政府教育廳的規劃下，十族原住民之鄉土文化教材編輯工作，在各族教學實務工作者之通力合作下，逐年完成，並逐年試教修訂。其中雖仍有不少須要改進之處，如編製教材之專家指導不足、編輯小組之時間與專業不足，各項研習不易兼顧十族教師之需求等，但這項前所未有的原住民鄉土文化教材發展工作，總算有了開始，在編輯與試教過程中所累積的經驗，對未來原住民鄉土文化推廣工作的進行，必能提供寶貴的意見。

參、原住民鄉土文化教材主要內容之分析

由於原住民鄉土文化教材的發展，均由各族之教育菁英主其事，非假他族人



鄉土文化教材學習手冊以及教師手冊第一冊封面

之手，過程中亦不斷向各族耆老請益，因此就教材的主要內容而言，各族均充分呈現其文化特色，展現與都會主流文化不同的特殊風貌（浦忠勇，1997：2）。作者曾分析十族的主要內容（秦葆琦，1997b），以下分九部分加以探討。

一、族語方面

在原住民鄉土文化教材編輯工作開始時，各族編輯者即共同決定不以族語而以各族的文化來發展教材內容，一方面因為文化較貼近兒童的生活，若配合文化讓兒童學習相關的族語，較容易引起兒童學習的興趣，因此各族均以此原則在各大單元或小單元之後，設計「母語練習」。另一個重要的原因則是此時原住民族語的拼音系統和族語書寫系統均尚未完備，沒有可供十族共同遵行的標準。

二、歷史方面的內容

歷史方面以族群遷徙、傳奇人物和族群融合為主，有別於各族在臺灣各期中之經營與發展，但部分族群對族群融合的著墨，則顯現鄉土教育的積極面－促進族群和諧，是可喜的現象。至於歲時節令與傳說則形成另一重要主題－風俗祭祀禮儀，容後分析。

三、地理方面的內容

地理方面大部分以生活環境中的山、河地形和地名由來為主，較少描述地理上其他因素如行政區、氣候、產業、交通與聚落等。主要原因是各族的分布並非僅以一縣為範圍，因此教學時需輔以各縣之鄉土教材，兒童才能對本縣的鄉土地理有完整的認識，這是未來原住民學校推展鄉土教學時應留意的地方。

四、自然方面的內容

自然方面僅魯凱、卑南、邵族和鄒族與有所著墨，以動物、植物、生態保育為重點。由於目前原住民的居住地，係以中央山脈為主軸分布（教育部，1996：頁 6）位於國家公園和自然保護區、保留區者，不在少數，而有關環境保護、生態平衡的內容，僅雅美族有所著墨，未來修訂時可以考慮予以補充加強，以符合當前的環保意識。

五、風俗祭祀禮儀方面

由於一般課程中，缺乏對原住民歷史文化的介紹，使原住民學生無法在現行課程教學中，認識並認同自己的族群文化，其他族群學生亦無法由此認識原住民的文化特質（教育部，1996：61）。這項缺憾，如今透過各族的鄉土文化教材，得以彌補。各族在三至六年級的架構中，均呈現本族最重要的祭祀慶典與風俗，部份族群如布農、卑南尚兼及其人文倫理，排灣、阿美、魯凱、卑南、鄒族和雅美介紹其社會制度或階級組織，賽夏介紹其婚姻制度，邵族則介紹其姓氏。這些豐富的內容，使原屬鄉土教學活動「歷史」的「歲時節慶」與「信仰」，得以自成一個主要項目，其份量與重要性，甚至凌駕歷史、地理等鄉土教教學活動課程標準（教育部，1994）所規劃的內容，成為原住民鄉土文化教材最大的特色，對原住民兒童認識與學習其本族文化，進而建立其認同與自尊，應是最具影響力的主要內容。

六、生活概況方面

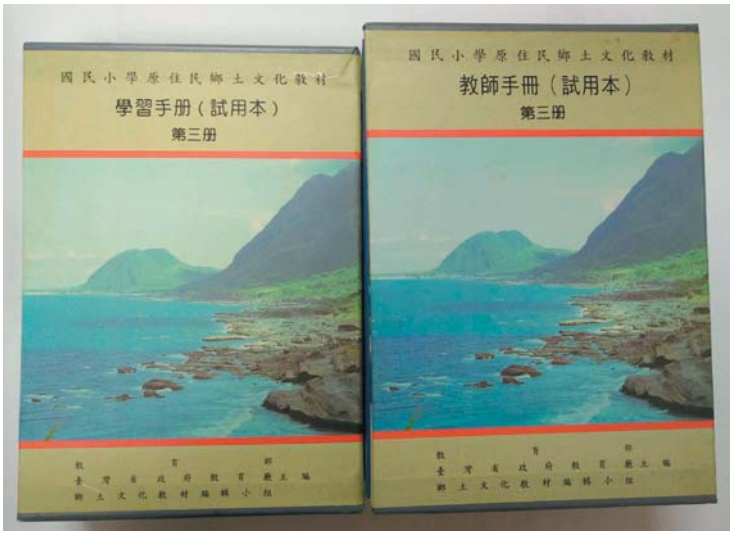
原住民的生活概況是一般教材中未曾列出的內容（教育部，1994：4-25），但由於原住民傳統生活形態，與以農業為主的漢族，有著極大的差異，無論在食、衣、住、行、育、樂等方面，各族均有不同的特色。然而在漢族強勢文化的影響下，其傳統生活特色受到極大的威脅，面臨流失的命運。因此將這些豐富多樣的生活概況編入各族的鄉土文化教材中，介紹給兒童，是具有其特殊意義的，不但使兒童了解本族生活的智慧，建立自信心，更可培養珍惜之情，激發傳承的意願。

七、藝術方面

原住民各族的建築、雕刻、編織、音樂、舞蹈等技術與藝術的創作，充滿美感價值，在原創性、獨特性、簡樸姓、精緻性、實用性等價值上，均是值得原住民自信、自尊與自豪的特色文化，也是令每人尊重、讚賞的藝術，均有待保存傳承與研究，也正是原住民教育的重要基本認識（陳木子，1997：71）。因此各族的鄉土文化教材中，呈現豐富的藝術內容，就成為理所當然而令人期待了。加以原住民兒童在音樂、舞蹈等藝術方面，均有良好的天賦，更是培養藝術傳承得天獨厚的條件（王叔銘，1996：74）。目前已有許多學校在原住民藝術的推展上，表現出令人刮目相看的傲人成績（教育部，1996：250）。

八、神話傳說方面

依據過去的調查，原住民的神話和傳說非常多，而且南北有異，各族均有其不同的風格。如泰雅和賽夏的直截雄勁之勢，排灣和阿美的華麗巧緻之趣，邵和布農的優雅平明之調等，較世界任何地方的神話更有趣，充滿天真浪漫，沒有一



鄉土文化教材學習手冊以及教師手冊第三冊封面

鄉土文化教材學習手冊以及教師手冊第四冊封面

點斧鑿之跡。此外神話傳說更反映原住民過去的社會狀況，有助於了解其古時候的社會和民情，生活價值和信仰（何耀坤，1997：94）。因此在各族的鄉土文化教材中，神話傳說與諺語的份量相當多，充分反映其文化特色。

九、其他

十族中的邵族、鄒族和阿美族將臺灣原住民視為一家人，介紹臺灣原住民各族群，特別強調族群融合與互助互信，而排灣族和魯凱族則介紹與其關係較為密切的數個族群，賽夏族亦介紹其與漢族的關係。

上述原住民鄉土文化教材的內容，以歷史、地理、自然、風俗祭祀禮儀、生活概況、藝術和神話傳說等為主，且在各單元之後做母語練習，不但呈現了「國民小學鄉土教學活動課程標準」的自然、歷史、地理、藝術和語言五大項內容（教育部，1994），更充分顯示風俗祭祀禮儀、生活概況和神話傳說等在原住民文化中的重要性，形成原住民鄉土文化教材的主要特色。各族原住民教材充分掌握了鄉土教材中地方性和多元性的特質（秦葆琦，1997b），對鄉土教學活動總目標的達成，必然具有重要的影響力。

綜合以上的分析，原住民鄉土文化教材的各族編輯小組，以其本族人的身份，對本族的教材，均做了最適切的判斷與選擇，即使仍有部分不足之處，有待未來改進，但是其工作成果，卻足以在原住民教育推展上，留下開創性的里程碑。至於各族每一單元內涵的文字敘述、圖片呈現，甚至教學活動設計和參考資料的提供等，未來則有待學有專精的學者，做深入的分析與研究。

肆、原住民鄉土文化教材發展的影響

十族原住民鄉土文化教材的發展，是中華民國教育史上的創舉，無論對參與教材發展的原住民教育工作者，或是對原住民兒童而言，均產生重大的影響。以下分成四方面加以探討。

（一）原住民教育工作者獲得對自己文化更深入的瞭解

在長久以漢族文化為主流的教育體制下，原住民教師對於自己族群的文化，少有機會作深入的學習和研究。開始參與此鄉土之文化教材發展時，心中的不踏實可想而知。為了撰寫給學生閱讀的課文和給原住民教師參考的資料，除了研習時仔細聽講外，回到部落後，大家認真訪問族中耆老，四處蒐集相關資料，長期執筆撰寫的結果，對於本族的自然環境、動植物、習俗、語彙拼音、傳說、歷史、

文物、技藝（如刺繡、藤編、雕刻…等）、歌謠、文化的緣由，都得到深層而全方位的認識，彷彿接受了一次又一次的文化洗禮，在驚喜中發現族群文化是多麼的豐富精彩，讚嘆自己的祖先是多麼的優秀，且看他們自己生動的描述（秦葆琦，2004）：

◎深度了解本身的文化，增加了文化的認同度和信心，也產生了熱切的使命感。

◎對族群的認同有強烈的意識，更感到自傲。

◎豐富的文化資源及祖先的智慧呈現眼前，不禁令人肅然起敬，那是種難能可貴、不可取代的經驗智慧。

◎感受到自己文化的生命內涵，祖先的智慧讓自己更認同族群。

◎不但對自己的族群更認同，也更能夠尊重其他族群的文化。

◎認識自己族群的優勢與劣勢，會希望有能力幫助自己的族群向上提昇。

◎了解原住民文化的博大精深，豐富了臺灣這塊土地。

◎對自己子女的教育態度更加要求族語的傳承。

這些正面積極的體認，充分顯示行動參與，可以產生傳承族群文化的最大動力。在往後的日子中，這批原住民教育工作者，持續投入文化傳承的工作中，並獲得無數的獎勵，如布農族全正文和鄒族的浦忠勇的辭典編輯，排灣族賴約翰的小米園網站，泰雅族高理忠的聲樂鑽研，也和布農族馬彼得、泰雅族胡永寶、鄒族鄭佩茜等均投入原住民兒童合唱團的訓練，卑南族朱慧清、排灣族尤秀珠的教學設計，阿美族陳明珠的標竿一百學校、邵族簡史朗的邵族歷史撰述，魯凱族杜傳、詹忠義的獲選為鄉長，阿美族林碧霞校長擔任縣府之原民局局長 ... 等等，無計其數，都持續在原住民的文化教育園地發光、發熱，他們的影響力是長久而深遠的。未來對於這群為原住民文化全心投入的教育工作者，應進行深入訪談，為他們製作「生命圖像」。畢竟，願意留在自己族群的學校，做一輩子的耕耘與奉獻，本身就已是一篇篇扣人心弦的詩章。

（二）原住民教育工作者獲得課程發展的專業成長

參與鄉土文化教材發展的各族編輯者，大都在工作崗位上長期堅持下去，有始有終，極少中途退出。長期參與的結果，在課程發展上得到難得的專業成長，他們自己是這樣描述的（秦葆琦，2004）：

◎課程與教學專業知識和能力的提昇（包括課程規劃、課程發展、教材編輯、教學和教學輔導等）

◎增進編輯、美編排版、設計、完稿的能力。

◎增進編輯課程教材的知識和能力。

◎增進田野調查、訪問耆老的能力。

◎增進蒐集資料、運用資訊的能力。

◎學會將文獻轉化成適合兒童閱讀教材的能力。

◎增進與人相處、溝通與協調的能力。

◎增進攝影的技巧和能力。

這些課程發展的知能，在九年一貫課程推展之前，即使一般教師也是少有機會學習的，而這群原住民鄉土教材編輯者，已累積了數年的經驗，得到課程發展的專業成長。難怪大家對於未來在學校進行學校本位的課程發展，都義無反顧，信心十足，堅定的願意為自己的族群奉獻，認為是對原住民文化的使命感和責任感，對自己的鄉土文化盡一份薪傳的力量，永續性才能促進民族的發展，沒有退出的理由。

果然在這份鄉土文化教材發展的工作完成後，這群具有專業課程發展經驗的教育工作者，立刻投入了由國立政治大學原住民族中心統籌規劃的九年一貫課程「語文學習領域—本國語（原住民語）」教材的編輯工作，成為各族文化傳承的中流砥柱，為九年一貫的原住民語言教材，繼續奉獻心力。

（三）原住民兒童第一次在課堂中完整的學習自己的文化

在國立編譯館長久的統編課程影響下，原住民學生幾乎沒有機會在學校學習自己的文化。原住民鄉土文化教材是第一套讓原住民學生學習自己文化的教材。各族的編輯者都儘量在教學方法上，提供學生能親身體驗、參與文化的機會，這種機會在試教的教學觀摩上，呈現最真實的面貌（秦葆琦，1998），例如：

◎卑南族、鄒族建立數個原住民文化據點，由族人擔任教師，學生輪流來學習各種文化技能；

◎泰雅族由原住民教師用母語教學

◎賽夏族在山上實際從事狩獵陷阱的設置

◎阿美族就地起火，烹煮阿美族的傳統美食

◎布農族、鄒族、排灣族讓學生穿著傳統服飾

◎卑南族、泰雅族、魯凱族教導學生慶典的舞蹈

◎邵族、賽夏族教導學生慶典的歌曲

雖然一週才上課一次，但是從三年級學到六年級，累積的成果令人驚豔。無

論卑南族、阿美族、排灣族或布農族六年級的學生，在本族文化的認知上，和非試教的學生相較，可以看到明顯的差異，如：

◎排灣族學生對於十族原住民在臺灣的位置、臺灣人口最少的原住民族群、賽夏族是常用植物、動物等自然名稱的族、盪鞦韆是排灣族的習俗、八族的服飾文化特色和族名的配合等項（秦葆琦，2001a）。

◎卑南族學生對於石生、竹生系統部落的辨認、神話傳說故事的了解、傳統祭祀禁忌、會所制度的認識、傳統祭典的內容和目的、青少年野營訓練的目的、糯米糕及其所使用的材料或工具等項（秦葆琦，2001b）。

◎阿美族學生對於阿美族的分佈、其他五族的分佈、米把巴流活動的內容、豐年祭是崇敬自然的祭儀表現、吉卡瓦賽在部落中所扮演的角色、主持海祭的人、阿美族祭典中常用的傳統盛裝用器、祭典中的祭品、六族原住民及其文化特質、阿美族各項祭典及其特色、阿美族傳統的捕魚工具、阿美族傳統的美食、阿美族的手工藝品等項（秦葆琦，2002b）。

◎布農族學生對於布農族的抗日英雄、布農族五大社群的卡社和卓社名稱、布農族的神話故事「孤兒與鳶鳥」、「狗與布農族」和「射日英雄」的精神內涵、舉行「巴庫斯讓」時的忌諱和時機、布農族過去記錄一整年工作計畫的方式一版曆、布農族提親的方式、宗教信仰對布農族人的影響、對「祈禱小米豐收歌」的了解等項（秦葆琦，2003）。

可見鄉土文化教材的學習，對於原住民學生在族群知識上的幫助是非常大的。因此這套十族原住民鄉土文化教材，至今仍有許多原住民教師繼續採用，做為學生學習本族文化的基本教材。

（四）原住民學生對於原住民的印象產生轉變

十族原住民學生經過四年本族鄉土文化教材的學習後，不但增進了對自己族群文化的理解，在原住民印象上也較未經試教的試教班學生表現較為正面的看法（秦葆琦，2002a）。可以分成民族風格、生活技藝和學習態度等三方面來看：

在民族風格方面，試教班的原住民學生在原住民的時間比較慢、懂得感恩、有禮貌、愛自己的家人、很喜歡交朋友等五項上，與對照般產生顯著的差異。其中後四項試教班學生都表現出對原住民正面的評價。

在生活技藝方面，試教班的原住民學生在「原住民很會捕魚」這一項上，與對照班產生顯著的差異。

在學習態度方面，試教班的原住民學生在原住民和漢人一樣聰明、原住民是

喜歡讀書的等兩項上，與對照班產生顯著的差異。也就是說：學習了原住民的鄉土文化教材，原住民學生大都認為自己和漢人是一樣聰明的，也喜歡讀書，但是未學習的學生，就不這麼認為，他們會覺得自己不如漢人聰明，也不喜歡讀書。

從與原住民教師的訪談中得知，他們在高中或師專、大學讀書時，極不願意承認自己的原住民身份，害怕被貼上標籤，受人歧視。這種因不了解自己文化而自卑的態度，在試教班學生學過鄉土文化教材後，得到一百八十度的轉變，不但產生自信，更培養了正面積極的價值觀，這種族群認同態度的轉變，正是原住民教育中重要的課題，鄉土文化教材顯然扮演著舉足輕重的角色。

伍、結語

鄉土教學活動的實施，使長期處於弱勢的臺灣原住民兒童，得以認識與了解其本族多采多姿的文化面貌，進而建立對自己文化的自信，而原住民鄉土文化教材的發展，即肩負此項任務之成敗，其重要性不言可喻。

在教材發展方面，教育部、教育廳採取板橋模式的課程發展方式，以各族校長、主任、教師為主體，在學者專家、課程研究者和兒童文學家的協助下，進行教材編輯及試教等各項工作，已為各族的鄉土教材發展，做了最完善的規劃；編輯人員亦以原住民為主體，雖然專家之指導有待做更緊密的建繫，編輯小組的時間應更充裕，編輯的專業仍有待加強，研習方式亦將做更有效的變革等，但就教材的發展而言，已踏出穩健了的一大步，為未來的後續工作，奠定了紮實的基礎。

在教材主要內容方面，各族對原住民文化中最具特色的風俗祭祀禮儀、生活概況、藝術和神話傳說等內容，均有重點式的著墨，形成原住民鄉土文化教材特殊的風貌；但是有關地理方面的內容，則需輔以各縣市鄉土教材中的地理內容、配合教學；自然方面的內容，則可針對環境和生態平衡等議題，予以加強，以突顯鄉土教材的現實面。

由十族原住民教育工作者所發展的原住民鄉土文化教材，在「鄉土教學活動」實施數年後，目前隨著九年一貫課程的全面實施似乎功成身退，但是在「學校本位課程」方面，這套教材仍有著其重要的參考價值。畢竟這套教材對於原住民教育工作者和原住民學生所產生的鉅大影響，是不容忽視的。

原住民鄉土文化教材的發展，應是持續不斷的工作，有關的研究仍有待未來鍥而不捨的努力。如何持續當初課程發展所引發的原住民文化傳承生命力，為臺灣的原住民文化再創教學與學習的契機，是值得關心原住民文化者深思的。對參

與這項開創性工作的原住民教育工作者，除了應得的鼓勵外，更應深入研究他們使命感的形成，在原住民教育上必能得到深刻的啟示，並號召更多的原住民教師投入這項有意義的工程，不但使教材編輯的力量更壯大，未來的教學更需要原住民教師的辛勤耕耘，才能在各方條件的配合下，使原住民鄉土教育開出絢爛的花朵。

參考文獻

王叔銘（1996）。原住民音樂教育隨談。原住民教育季刊 (1），74-77。

何耀坤（1996）。臺灣原住民的天文傳說（一）。原住民教育季刊（1），94-97。

浦忠勇（1997）。鄉土教材編輯心得 - 以阿里山鄒族鄉土教材為例。載於教育部主辦之「國民小學鄉土教材與教學研討會專題座談（一）引言資料，嘉義：國立嘉義師範學院。

秦葆琦（1994）。「板橋模式」課程發展工作簡介。國民小學社會課程之探討與分析，1-13。臺北縣：臺灣省國民學校教師研習會。

秦葆琦（1997a）。鄉土教學的實踐。載於教育部主辦之「國民小學鄉土教材與教學研討會專題座談（三）引言資料」。嘉義：國立嘉義師範學院。

秦葆琦（1997b）。原住民鄉土文化教材之發展與主要內容分析。國立臺東師範學院原住民教育中心，原住民教育季刊（7），72-82。

秦葆琦（1998）。原住民鄉土文化教材教學觀摩會與試教研究會的啟示。原住民教育季刊（11），24-34。

秦葆琦（2001a）。排灣族六年級兒童鄉土文化教材試教成果研究。載於國立屏東師範學院原住民教育研究中心主辦之「90 年度原住民教育學術研討會」B 組會場論文集，144-166。

秦葆琦（2001b）。卑南族六年級兒童鄉土文化教材總結性評量研究。國教學報（13），111-134。臺北縣：教育部臺灣省國民學校教師研習會。

秦葆琦（2002a）。原住民兒童之原住民印象研究。九十一年度研究成果論文集，412-427。臺北縣：國立教育研究院籌備處。

秦葆琦（2002b）。花東地區阿美族六年級兒童鄉土文化教材試教之認知成果研究。載於國立屏東師範學院原住民教育研究中心主辦之「91 原住民教育學術研討會」論文集，601-631。

秦葆琦（2003）。布農族六年級兒童鄉土文化教材試教之認知成果研究。未發表。
秦葆琦（2004）。原住民鄉土文化教材課程發展經驗對教師專業成長影響之研究—看到原住民文化傳承的生命力，九十三年度研究成果研討會。臺北縣：國家教育研究院籌備處。
陳木子（1997），臺灣原住民族歷史文化藝術，原住民教育季刊（6），50-73。
教育部（1994），國民小學鄉土教學活動課程標準。臺北市：作者。
教育部等（1995），國民小學原住民鄉土文化教材（十族）學習手冊，第一冊。臺北市：作者。
教育部等（1995），國民小學原住民鄉土文化教材（十族）教師手冊，第一冊。臺北市：作者。
教育部等（1996），國民小學原住民鄉土文化教材（十族）學習手冊，第二冊。臺北市：作者。
教育部等（1996），國民小學原住民鄉土文化教材（十族）教師手冊，第二冊。臺北市：作者。
教育部等（1997），國民小學原住民鄉土文化教材（十族）學習手冊，第三冊。臺北市：作者。
教育部等（1997），國民小學原住民鄉土文化教材（十族）教師手冊，第三冊。臺北市：作者。
教育部等（1998），國民小學原住民鄉土文化教材（十族）學習手冊，第四冊。臺北市：作者。
教育部等（1998），國民小學原住民鄉土文化教材（十族）教師手冊，第四冊。臺北市：作者。
蔡炳坤（1996），以社區取代部 - 淺談社區總體營造與原住民教育，原住民教育季刊（1），58-61。
劉清約主編（1996），原住民教育簡介，臺北市：教育部編印。
顏國樑（1997），原住民鄉土教學實施現況及展望，原住民教育季刊（6），21-28。

秦葆琦

現任國家教育研究院副研究員

曾於 1994-2001 年擔任教育部原住民鄉土文化教材編輯委員會委員。深刻體認原住民族文化傳承的重要性與刻不容緩的急迫性，衷心期盼原住民語文的教學，能上下一心，持續不斷的為原住民族的文化，開創從小扎根，向上茁壯的榮景！

十二年國教育原住民族語文領綱課程綱要研修歷程

王雅萍　林明佳

一、擔任第一屆課程發展委員到原民小組

第一作者很榮幸於 2013 年由原住民族委員會推薦，擔任國家教育研究院第一屆課程發展委員會委員[1]（2013-2015），從 2011 年後因為參與教育部、原民會、國家教育研究院相關的大小會議替原住民族權益發聲貢獻對原住民族教育議題的民族學專業。參與討論《十二年國教總綱》，並提案國家教育研究院成立原住民課程小組，最後通過原住民與新住民課程小組。後受國教院邀請，擔任本土語文原住民族語文領綱召集人（2014-2017），搭起原住民族教育溝通平臺，號召族人參與 107 課綱工程。

二、原民語文領綱小組委員籌組與運作

十二年國民基本教育語文領域—本土語文（原住民族語文）課程綱要研修小組委員本領綱研修成員共 26 位，其主要由原住民族各族代表和長期關注研究原住民族教育之學者專家、重點學校校長代表所組成。

委員名單依姓名筆劃：王雅萍（召集人）、伍麗華（副召集人）、湯愛玉（副召集人）、陳豪（因病逝世，後由國教院指派編譯中心林明佳助理研究員）。星・歐拉姆、陳思玎、陳伯璋、浦忠勇、陳誼誠、伊萬納威、邱文隆、汪明輝、高清菊、陳張培倫、簡史朗、波宏明、朱清義、盧曉玲、吳新生、胡永寶、謝珍妮、蘇佐璽、游吉祥、孔令堅、朱志強、周惠民一共 26 名，後再加入徐榮春、蘇美娟兩位校長。前後應該有 29 名委員投入。

主要是依據國家教育研究院《十二年國民基本教育課程研究發展會領域課程綱要研修小組委員組成及遴聘程序》籌組，從身份類型來看，主要有：（一）課程研發機構代表或課程發展研究會及其相關委員會代表。（二）學者專家代表，

1　國教院第二屆課程發展委員會委員，原住民族委員會推薦由賽德克族蔡志偉副教授擔任。第二屆課程審查委員會中原住民族委員會推薦的機關代表是教文處語言科邱文隆科長和陳張培倫副教授，課審會委員名單則尚未對外公布，因此無法得知全部參與課綱審查的原民代表。

具備原住民族語文文學、語言學、傳播學、地理學、歷史學、教育學、心理學、性別研究、文化研究等專長。（三）中小學教育人員代表：11 人（包含學科中心、輔導團、一般教師）。（四）社會團體代表：1 人。國教院依據專業、身份類型等考量，並建立各界推薦之人才資料庫，最後由課發會召集人國教院柯華葳院長圈選後，邀請並頒發聘函。

為了原住民族語文課綱的延續性，召集人特別推薦參與九年一貫本土語文（原住民族語文）課綱和九年一貫教育部九階教材的政大原民中心林修澈主任、研究助理李台元、星・歐拉姆牧師和朱清義老師等人加入。國教院聯絡政大原民中心林主任和李助理因為刻正負責九階教材之後的《四套教材》篇的編纂計畫[2]，婉拒擔任委員工作。

教育部與原住民族委員會為有效銜接國民中小學九年一貫課程之原住民族語言教材，97 年度起共同編輯「原住民族語言教材」，該教材規劃 4 套，適用不同階段學習族語及針對族語使用能力程度不同之學習者的分級學習參考用書，第 1 套「基礎教材：學前篇」、第 2 套是「初級教材：生活會話篇」、第 3 套「中階教材：閱讀書寫篇」及第 4 套「進階教材：文化篇」，各依難易度分冊編輯上、中、下 3 冊，每冊 10 個單元，內容包含與日常生活、週遭環境、社交活動、自然景觀、文化點滴等，並繪製生動的對應圖片增加書籍可讀性。目前三套教材都可以在原民會族語 E 樂園網站中閱讀與使用，第四套的「進階教材：文化篇」已經接近完工。

根據個人參與課程發展委員會過程觀察，深感政府官員和學者教育專家和家長團體代表對原住民族語文發展的現況，還是停留在 2000 年九年一貫課綱前的印象，不同的委員經常會提出例如原住民族沒有文字、沒有教材、沒有師資等疑義。殊不知教育部和原住民族委員會在 2005 年已經會銜發布原住民族語言書寫符號，同時九階教材都已經編好分送給全國中小學使用。雖然因族語認證考試的緣故，現場教學通常只有教到第四階。做為原住民族委員會推派的代表，每次參與會議時通常都會先觀察委員發言的立場與對原民文化理解的程度，自我要求每次一定穿原民背心與會，開口發言一定會先用臺灣第一大民族阿美族語的問候語，或會議當地的最大民族語言的問候語，再報告最新原住民族語文的發展現況，漸漸地爭取到委員們對原住民族議題的支持。

2 根據原民會的第二期語言振興六年計劃，自 2009 年啟動原住民族語言教材編輯計畫（四套教材）。

表 1　原住民族語歷屆認證成果概況表

屆次	1	2	3	4	5	6	7	8	9	合計
辦理學校	政大	臺師大	臺師大	東華	臺師大	臺師大	臺師大	臺師大	臺師大	
年度	2001	2002	2003	2004	2007	2008	2009	2010	2011	
報考人數	2,956	2,593	1,617	911	2,440	2,061	1,531	1,655	1401	17,165
到考人數	2,521	2,214	1,251	706	1,770	1,353	1,132	1,125	734	12,806
通過人數	2,157	1,816	991	526	923	741	588	535	344	8,321
通過率	85. 5%	82. 0%	79. 2%	74. 5%	52. 0%	55%	51. 9%	47. 5%	46. 9%	64. 9%

資料來源：政大原住民族研究中心、行政院原民會網站（轉引自陳誼誠整理）。

十二年國民基本教育語文領域的研修原則，原住民族語文課程綱要，在現行國民中小學課程綱要、學習重點（含學習表現、學習內容）、教師授課節數不更動的前提下，進行各學科之間的橫向協調、各學科之間的縱向連貫；原住民族語文課程則以強化原住民族文化主體性的語言教學為主軸，結合九年一貫的能力指標，以學習表現及學習內容為核心進行研修。

十二年國民基本教育語文領域—本土語文（原住民族語文）課程綱要研修工作大約進行一年。課程領綱研修核心工作小組及工作討論會議於民國 103 年 9 月 26 日正式啟動，截至民國 104 年 8 月 14 日，已陸續召開 16 次核心小組會議、28 次工作討論會議、4 次諮詢會議、9 次聯席會議，完成跨學科橫向協調並極積收集來自各方之意見，並舉行多次學科小組會議協調及潤稿的工作，完成原住民族語文課程綱要之草案。

研議階段，國教院總共召開五場次第二屆課發會的語文群組會議，經常跟國語文、英語文（含第二外國語文）、本土語文閩南語文、客家語文、新住民族語文等召集人及副召集人一起開會。課綱的研修會議實在很多，為免原民委員代表來回奔波，經常是由召集人或副召集人代表出席。這段期間因學校另有科技部校級計畫執行長任務，只能靠計程車奔波趕會議行程，再用 Line 平臺簡單摘要會議內容周知。主要的進度和行政聯繫，則由國教院的研究員林明佳博士、助理楊巽彰、王瀚等人協助。

原住民族語文課程綱要之草案在 104 年 9 月到 12 月間配合國教院舉行東區、北區、中區、南區四場公聽會，蒐集來自各界之意見，核心小組及工作討論會議

針對所蒐集之意見進行回覆與處理。公聽會後核心工作小組，再次召開跨學科工作小組及領綱研修工作會議及聯席會議，針對公聽會意見修改課程綱要，以完成十二年國民基本教育原住民族語文課程綱要研修工作。四場公聽會中都會邀請原民身分的領綱委員代表參加，其中東區公聽會並無原住民族主動參與國教院的分區公聽會。因此原住民族語文小組再加開花蓮、臺東二場分區諮詢會議。公聽會時與會的原住民代表都對加強族語復振表示支持，希望能夠多在學校開課。根據公聽會現場的觀察，原住民族委員會從 1999 年推動族語復振計畫後，已經有一套運作多年的族語認證、族語朗讀、族語單詞、族語戲劇等從縣市到中央的大小比賽，族語支援老師們不是正規老師，時間大抵都依此週期運作，有關十二年國教的政策和課程設計，引起的關注與討論較少。族語支援老師巡迴在各個學校教學非常辛苦，有一個老師給我看她的聘函，每週巡迴在 16 所學校任教。透過公聽會也瞭解到九階教材的使用率未如預期地高，還有瀕危語言找不到老師開課的窘境。

三、原民語文領綱小組的任務

原民語文領綱小組，領綱小組須要反覆討論總綱內容，研修過程嚴謹。也會討論各族的文化觀點與族語推動現況。開會對領綱草案內容，須逐條討論。涉及內容的時候非常有趣，因為各族有不同的文化表現，開會就宛如是跨文化會議。例如：在講山海溪流概念時，邵族代表就說他們沒有海，只有日月潭。

教材方面，領綱小組委員，其實也都是參加原民會各相關單位或分別參與原民會各種族語振興計畫或教材編纂。針對教材編纂問題，目前原住民族委員會的族語教材發展，依照原民會的族語振興計畫確認九階教材已經編好，四套補充教材也已經即將完成，未來有關高中職的開課與教材，第一階段可以因地制宜，依照學校特色發展，使用既有的九階和四套教材的教學資源。原住民族教科書族別多印量少，出版社因成本考量不會主動出版教科書。領綱委員認為未來若有機會仍應爭取資源，編纂高中職端的族語教材。

在九年一貫階段，本土語文國中是選修課，因此國中的原住民族語文開課狀況十分不理想。國中大部分未正常開課，學校只有社團開課，部分縣市會開設族語考前加強班。因應 12 年國教總綱高級中學階段的原住民族重點學校必須開設原住民族語文課程，須了解高級中學階段的族語開課情況。經過國教署協助發文全國高中職重點學校填寫的「104 年度原住民族重點高中職原住民族語課程開課現況調查表」發現，全國高中職重點學校的原住民族語文幾乎都沒有開課，因為高

中課綱沒有規定要開，有的學校因為原住民族學生比較多的緣故，為了族語認證考試會在社團時間開課。為實際了解這些問題，特別請花蓮海星中學孔令堅校長分享並整理花蓮地區高中職的族語開課情形，以及未來族語課程在假日集中上課的可行性。

總綱內容通過後，就是要把領綱做好，送第二屆課程發展委員會審查，修改再送課審會審查，因為政黨輪替，課程審查委員會重組，2016 年的領綱小組工作要項是《十二年國民基本教育語文領域：本土語文（原住民族語文）課程綱要課程手冊研發工作計畫》。

四、不捨失去工作領綱夥伴陳豪博士

陳豪博士（1977-2015）是是一個獲聘為國家教育研究院研究員的優秀原住民族青年。和平鄉裡冷部落的泰雅族，臺中一中、臺大外文系，留學美國專攻多元文化課程返國。2014 年 10 月甫由博士後研究人員獲聘為正式助理研究員，卻不幸因癌症病逝。

記得 2015 年 3 月 17 日中午從福山國小訪視出來，飆計程車下午二點趕到亞東醫院加護病房，跟領綱委員波宏明主任等人一起送別國家教育研究院課程及教學研究中心的助理研究員陳豪博士，內心非常捨不得，忍不住飆淚。

回想 2013 年以來陳豪博士是我們原住民族在各種大大小小會議為原住民族在 12 年國教版圖而奮戰的工作好伙伴。回顧他的身影，領綱小組永遠懷念這位為原住民族教育奉獻專業與心力的好青年。3 月 23 日星期一上午九點於自宅臺中市和平區博愛里東關路裡冷巷 21 號（近谷關溫泉區）舉行告別禮拜，國教院柯院長等同仁一車前往親臨致意，讓陳豪博士帶著大家的祝福安息主懷。我跟副召集人伍麗華校長也特別提前一天到裡冷部落跟家屬致慰問之意。更遺憾地，陳豪的母親過於傷心，也於半年內過世。

陳豪博士的過世，老實說，對分居各處召開委員大會不易的原住民族語文領綱委員心情有頗大的打擊，團隊失去國教院內主要領綱研究人員的有力支持。也因此讓參與領綱核心小組工作會議的委員，感到須扛起責任趕上工作進度。其中朱清義、波宏明、胡永寶、湯愛玉、蘇美娟、高清菊、盧曉玲校長等人就曾經在國教院提供三峽住宿區，閉關趕工寫出草案，供委員大會討論。感謝國教院臨危受命的林明佳博士和助理們陪伴挑燈夜戰，小組才能順利完成領綱草案。

五、原民語文領綱的總綱公聽會的意見反映與課審會未過甲案的挫折

在《十二年國教總綱》草案有關本土語文的討論，當時有甲乙兩案，甲案是本土語文閩客原國中應該跟九年一貫時期的國小一樣採必選方式，由家長跟學生填寫修課意願調查表。當時《總綱》的公聽會，各地本土語文老師參與熱烈，因為本土語文閩客原在九年一貫時期都已經編好課綱，原住民族的九階教材已經編好，社會估計本土語文應該可以向上延伸通過國中必選。但是因為十二年國教提出新住民語文課綱，國語文的古文份量問題，讓語文領域的討論充滿變數。領綱委員波宏明主任提出基於《原住民族教育法》國中、高中職應該正常開設原住民族語文課程，且原民學生升學優待要參加族語認證，學校卻沒有正常開課，因此為了保護原民學生的權益，領綱小組模擬萬一甲案沒過的話，而提出針對原住民族高中職應該開課的乙案。原住民族語言認證應同等於英文檢定層級，學生申請各類學校計畫，如高中職升學考的推甄，可以成為加分項目之一。但是原住民學生於國中前學習族語時數嚴重不足，不宜於於國中、高中時書寫短文，因其程度不夠。國中族語課程須讓學生必選修，而非於彈性學習課程。高中族語文課程須讓學生必選修，而非於假日或寒、暑實施。

當時教育部長蔣偉寧在 2014 年 7 月因陷入陳震遠論文審稿造假案而請辭，教育部長由國立政治大學校長吳思華接替。有關普通高級中學語文及社會領域課程綱要微調（101 課綱），輿論關注為高中歷史課綱微調案，在 2014 年通過。歷史課綱微調案已經開始鬧得沸沸揚揚，原住民族社會也開始關注歷史教材中對原住民族的刻版印象，社會輿論關注點不在語文瀕危，全聚焦於歷史課綱的審查程序的正義。

教育部課審會應該有原住民族代表，可惜十二年國教第一屆的課審大會委員並無原民代表，只有分組審查會議有原民代表。2014 年 10 月 5 日是總綱草案的課程審議委員會，當天一直開到晚上 10 點 30 分，最後總綱有關本土語文，甲案未過，通過的是乙案。總綱條文內容規定：「高級中學則於校訂必修或選修課程開設原住民族語文課程，但原住民族重點學校 / 專班應於校訂課程開設 6 學分原住民族語文課程，並得於假日或寒、暑假實施」。當天晚 11 點左右從國教院委員處得知通過的不是甲案而是乙案時，做為原民小組召集人，馬上跟原民會負責督導原住民族教育的陳張培倫副主委提出辭掉原民小組召集人任務以示負責，經過幾次的溝通，陳張培倫副主委希望召集人繼續留任，維繫課綱中的原住民族小組

運作。

總綱通過後，2014 年 11 月，國教院開始進行十二年國教 12 年國教 15 個領域的課綱制定工作，在原民小組的基礎上擴大為 26 人的領綱委員小組，繼續領綱內容的討論。

六、教育發聲：原民臺的部落大小聲的教育論壇

反省 2014 年總綱的挫敗，整體來看應該是整體社會大眾對原住民族教育文化議題現況的認識與理解不夠，原住民族語文問題已經不只是原住民族社會內部對文化傳承的自覺，而是應該如何增進社會大眾對人口僅占 2% 的原住民族社會文化的認識？如何凝聚族人的教育選擇權的共識？如何加強族人對語言瀕危的自救共識呢？

也許原民祖靈有聽到我們的困惑，剛好 2015 年初，原住民族電視臺的公共論壇節目「部落大小聲」團隊到政大拜訪，希望能協助規劃有關原住民族教育論團的節目，在談話性節目每月一集帶狀地呈現原住民族觀點和教育的議題，促進原住民族社會關心公共議題，凝聚原住民族主體意識，帶動原住民族教育議題在部落族人間的廣泛討論。

從 2015 年元月起，每個月第三個周六播出的「部落大小聲教育論壇」特別節目，透過一個月一次的主題式論壇，全年十二集節目，系統而全面地檢視教育議題，透過精心設計的「數字看教育」與「給臺灣教育的建言」單元，解讀教育制度與問題，期能發揮電視節目影響力，改變教育現況。節目內容從幼兒園到大學原住民專班，從體制內實驗教育到體制外部落大學，涵蓋教育制度、教材內容、教師人力與預算資源等方面，最後選擇以族語教育作為結束。因為領綱小組堅信，族語是原住民族教育的核心與靈魂。少了族語，教育也失去了根。

回顧過去的努力，這個合作果然讓原住民族社會對教育議題的關注大大提升，當時為回應社會課綱微調，調整節目順序於 8 月 13 日舉辦「813 原民臺體檢教科書」的行動，聚焦在體檢歷史和公民教科書。經過這個媒體行動後，2015 年 11 月 16 日，國教院教科書中心舉辦高中教科書原住民族議題座談會，由原民會陳張培倫副主委和國教院柯華葳院長親自主持，國教院邀請教科書體檢行動的代表和編纂教科書的出版社代表直接對話。討論高中歷史教科書和公民教科書有關的錯誤更正、認識原民文化差異補充教材，及建議後續教科書有關原住民議題諮詢審核機制的建立。結合原民臺發揮媒體監督原住民族教育議題的力量，並獲得很好

的改變回應。國教院柯院長聆聽臺東史前館南科分館主任原住民考古學家陳俊男博士說的南科考古新發現的成果，非常感動，覺得是編成歷史文化教材的好故事。

七、領域課程綱要研修說明與主要成果

整體而言，原住民族語文課程綱要的架構包括以下六項，分述如下：

（一）研修背景

本原住民族語文課程綱要，基於憲法「國家肯定多元文化，並積極維護發展原住民族語言及文化」並落實原住民族基本法、原住民族教育法、十二年國民基本教育課程綱要總綱「尊重、包容、與關懷多元文化差異」之基本理念，實施原住民族語文教學，促進相互瞭解與社會和諧。本課程綱要為符應十二年國民基本教育「自發、互動、共好」的核心理念，延續九年一貫的原住民族語文課程綱之尊重多元文化、重視原住民族語之主體性與現代特色的研修原則，且實踐「多元、平等、自主、尊重」之精神，藉由語文學習，培養自我及民族認同，樂於使用族語，積極傳承文化與面對世界潮流，以成為兼具傳統與現代素養的新世代國民。

（二）研修目標

包含以下四個重要面向：

（1）原住民族語文課程綱要課程目標、核心素養。

本領綱研修小組以總綱為基礎，完整規劃國小、國中、高中教育階段之原住民族語文課程，主要涵蓋五項課程目標如下：1. 啟發學習原住民族語文的興趣。2. 培養原住民族語文涵養與族群認同。3. 培養原住民族語文理解、表達、溝通的能力。4. 培養多語言知能與多文化視野。5. 傳承原住民族智慧及文化創新之素養。

基於上述課程目標，本領綱研修小組再依據總綱之三面九項之核心素養，亦即自主行動（含身心素質與自我精進、系統思考與解決問題、規劃執行與創新應變）、溝通互動（含符號運用與溝通表達、科技資訊與媒體素養、藝術涵養與美感素養）社會參與（含道德實踐與公民意識、人際關係與團隊合作），研訂原住民族語文課程專用之九項核心素養。

（2）時間分配。說明原住民族語文課程之時間分配，供課程發展與教學實施之用。

（3）學習重點。以學習者為中心的概念，敘寫以原住民族為主體，涵蓋認知歷程、情意、技能之語文學習成果。

（4）實施要點。涵蓋五個分項要點：一、課程發展，二、教材編選，三、教學實施，四、學習資源，五、學習評量。

（三）、綱要主要成果

（1）原住民族語文課程理念目標與核心素養

本綱要注重培養學生之原住民族的文化主體性。研修核心素養的第一個層面（自主行動）時，強調學生應以原住民族文化主體性的觀點出發，藉由族語文學習，培養族群認同；再持續發展族語文字化的能力，以強化第二層面（溝通互動）的核心素養；最後亦能提升第三層面的核心素養（社會參與，且在原住民族語文領綱中特重培養關注生態環境、永續發展）。此研修方向旨在培養學生對民族主體性的自我認同，依此認同為本，逐漸開展核心素養、學習重點的涵育。本綱要亦以核心素養為基礎，依續發展相對應的學習重點，學習重點涵蓋學習表現及學習內容，學科架構與重要知識要項。

九項核心素養之中，有三項與原住民族語文的學習重點有高度相關。首先，A1 身心素質與自我精進所對應的原住民族文化主體性、原住民族語文素養，以提升民族語言能力，發揚民族文化。再者，A3 規劃執行與創新應變所對應的原住民族語文素養則為以原住民族文化主體性為基礎，培養學生族語文知能及原住民族文化的涵養，以提升創新、應變的能力。最後，B1 符號運用與溝通表達，則為運用民族語文表情達意，發揚民族文化的價值，因此與學習重點高度相關。核心素養與學習重點的典型對應關係，請參見附錄之呼應表。

（2）時間分配

有關原住民族語文的課程實施，學生有權優先選擇學習自己民族 / 部落的原住民族語文，學校應依學生需求聘請相關師資授課，各教育階段分述如下：國民小學每週僅實施 1 節課的原住民族語文課程，除了可以每週上課 1 節外，經課程發展委員會審議後，亦可隔週上課 2 節、隔學期對開各 2 節課的方式彈性調整。國民中學應於「彈性學習課程」開設原住民族語文課程至少每週 1 節課，供學生選修，並得於假日或寒、暑假實施。高級中學則於校訂必修或選修課程開設原住民族語文課程，但原住民族重點學校 / 專班應於校訂課程開設 6 學分原住民族語文課程，並得於假日或寒、暑假實施。

（3）學習重點

本領綱之學習重點包含學習表現、學習內容，分述如下：

1. 學習表現：以民族語言文化復振為核心，落實族語技能為敘寫重點，旨在確保民族語文本身為課程重點，族語課程盡量以全族語教學，期能改變過去不知不覺以華語實施族語教學的窠臼，或將得來不易的族語教學課程轉為以華語教學

的民族文化課程，亦即過度融入生活技藝或文化傳承的課程，忽略以族語為本的教學目標，而無法提升族語能力，達成族語振興的使命。

本領綱內容中的學習重點強調族語技能的習得，族語技能應涵蓋聆聽、說話、閱讀、書寫、及綜合應用等五項能力。聆聽、說話、閱讀能力與常見的語言技能相近，此不贅述。相較於一般容易理解的寫作，書寫係指拼寫族語的書寫系統、及寫作篇章或短文的能力。另擬定綜合應用能力涵蓋兩種以上的語言技能，情意態度等面向的陶冶、及比較進階的學習表現條目，期能完整涵蓋原住民族語文課程中學生的語言文字化學習表現。

2. 學習內容：語言是民族文化的靈魂，所以原住民語文課程承載著民族文化。本次研修嘗試將原住民族之深厚的文化底蘊轉化成學習內容，期能藉由此語文課程傳承原住民族的傳統智慧與知識體系，亦能指引教材編選確實涵蓋重要的原住民族文化要素，讓學生能透過原住民族語言的學習，以運用於日常生活溝通，亦同時學習原住民族文化的傳統，持續傳承與創新。

（4）實施要點

本領綱實施要點的敘寫側重「課程發展」及「師資安排與培育（未放入領綱草案）」詳述如下：有關「課程發展」，本領綱旨在落實總綱中強調各學科內不同教育階段別的連貫性及跨學科 / 領域間的知識統整性。

首先，為促進原住民族語文在不同教育階段別的連貫性，本領綱建議原住民族語文課程以學生程度分班，且建議成立跨校際之「原住民族語文課程小組」。本課綱亦建議校方或任課老師，在本語文課程開始前先實施分班 / 分級測驗，以瞭解學生實際的族語能力，作為原住民族語文課程分班和教材選擇的參考依據。原則上各校應以年級別進行教學，亦應依學生選習之語言類別、程度、需求，以班群方式跨越班級開課，期能銜接國小、國中、高中的課程。

另外各民族也可透過跨校際之「民族語文課程小組」的合作，依據學生需求，規劃並實施教學、學習、評量的完整銜接，期能幫助學生順利且有效地發展族語能力。再者，本領綱也建議原住民族地區學校、原住民族重點學校、及有志發展原住民族語文與原住民族知識的學校應以原住民族語文為基礎，結合部落 / 社區文化參與，進一步規劃原住民族知識的主題課程或學校本位課程，結合跨學科 / 領域的彈性課程，期能發展出以校為本、具有部落特色的民族教育，並永續經營。

有關師資安排與培育，雖然此部份不為本領綱的敘寫範圍，本領綱研修小組特建請教育部與原民會研擬相關配套措施，以順利推展課程實施。針對未來師資

培育，建議各級政府教育局（處）應結合師培單位，針對轄屬各民族的語言師資需求，積極進行教師團的培育，並得以原鄉型、瀕危型、都會型等不同教學場域需求類別進行培育，甚或培育原鄉型、瀕危型、都會型之族語薪傳師。且建請教育部採用以下二種方式辦理：（1）現職教師：族語教學以超鐘點方式授課，且通過族語認證頒贈獎勵津貼。另族語教師可採分區或跨區遴聘方式進入學校任教。（2）支援教學人員：採共聘制度，支給月薪，並提供增能學習機會。

八、展望未來：課程支持系統與整合原民教育計畫

國教院的課程發展中心很有遠見，在針對十二年國教的整合計畫中，提出子計畫四包含實驗教育及原住民族教育。計畫主持人是馮朝霖教授，該計畫首先試圖瞭解此兩項獨特意義的教育模式在臺灣實施之現況，此階段中研究人員首要工作在於針對實驗教育暨原住民族教育現行模式進行盤整與分類。研究過程中，研究人員將採用質性研究方法常用之研究工具，進行最低程度干擾現況的實施現況了解，並敘寫成個案研究報告。

研究的議題範疇，現階段聚焦於兩者之實踐經驗中可對於十二年國民基本教育課綱提供之啟示性建議。研究活動中，實驗教育與原住民族教育的定位發展也將成為研究團隊特別關注的面向。第二階段的工作將根據前階段工作成果，擬訂參與式行動研究方案，利用行動經驗建置實驗教育與原住民教育與一般教育之間經驗流通的可行模式。

對教育政策預期的貢獻評估，包含（一）盤整目前在臺灣的實驗教育與原住民族教育實施現況，具體描述相關個案獨特的教育意義，提供教育政策反思考量一般的學校教育實施與安排；（二）從實驗教育及原住民族教育現況分析中，提出學校層級教師進行班級性、學校部分性、以及全校性實驗課程可行模式之建議；（三）從實驗教育及原住民族教育現況分析中，提出順利落實十二年國民基本教育課程綱要應修訂之行政配套與法令研修建議，提供中央與地方教育主管機關擬定相關配套措施之參考。

該計畫從 103 年 6 月開始，該子計畫共陸續與 5 所實驗教育學校 / 機構團體合作，並與來義高中、泰武國小、地磨兒國小、羅浮國小、介壽國中、南王國小、博屋瑪小學等 7 所原住民族教育學校建立研究合作關係，綜合各研究合作學校所撰擬的課綱實施之課程轉化計畫，以及研究團隊透過與學校教師社群的不斷對話與溝通，階段性呈顯本子計畫有三個特別值得關注的議題為：「專題探究」、

「自主學習」與「國民教育與原住民教育的整合」，待系統性整理課程運作與落實的經驗之後，期待可作為未來提供一般學校參考新課綱實施之課程轉化標的，累積未來正式推動新課綱之實踐知識與基礎。

記得在 2015 年 8 月 15 日，參加國教育案的 12 年國教課程轉化研究合作共識會議。10 年前我們有一個夢：在三峽的國家教育研究院設立一個原住民族教育研究所。當時政大原住民族研究中心林修澈主任帶領團隊，協助國教院籌備處主任何福田院長做國家教育研究院原住民族教育研究所的規劃案，記得當年規劃的內容，唯一存活的就是一本刊物《原教界：原住民族教育情報誌》，2015 年迄今已經出版 70 期沒有脫刊。

在十二年國教總綱研修會中轉化的關鍵，屏東縣原住民族課程發展中心獲得原住民族委員會補助在泰武國小 2014 年 8 月 12 日正式掛牌，該縣將以五年時間編寫國小一到六年級，排灣族本位的數學、國語、自然、英語領域學習教材。泰武國民小學正式掛牌成立全國第一所縣市級原住民族課程研發中心，國教院柯華葳院長 3 及曾世杰副院長共同出席，並與原住民族委員會林江義主委、屏東縣副縣長鍾佳濱及教育處處長顏慶祥共同揭牌。當天並舉行「原住民族教育發展圓桌論壇」，由原住民委員會林江義主委、縣府原民處處長曾智勇、教育處處長顏慶祥、臺南大學講座教授陳伯璋與首府大學講座教授歐用生等人共同主持，並邀請文樂國小、高士國小及長榮百合國小發表相關課程教育報告，藉專家學者的指導，以座談與發言研討的方式，集思廣益共為原住民族教育未來發展，提出誠摯的建言。泰武國小在八八風災後歷盡多次中繼學校才正式落腳於吾拉魯滋部落，對於民族教育課程不遺餘力，以第三學期（暑假）全族語排灣族學校為例，該課程結合語言及傳統文化，讓原住民孩童實際回到部落深耕自身文化，包括打獵、耕種、雕刻、刺繡、傳統食物等等。該校在國際觀的培養也不遺餘力，與其他國外中小學結為姊妹校，更回應到泰武國小的辦學理念「把夢做大，把根紮深」。揭牌當天國教院的實驗和原民小組的研究人員也全數到齊，泰武國小亮麗的表現，為原住民族教育的發展打下一顆定心丸，讓教育研究界的大老肯定原住民族教育努力的方向。

後因為伍麗華校長轉調地磨兒國小，課程中心也遷往地磨兒國小，繼續努力研發課程。環顧全國，屏東縣推動族語教學與理念學校卓有口碑，其中泰武國小，

3 柯華葳院長，中央大學特聘教授（102.04.01-2013.04 ～ 2016.05）借調國家教育研究院）。國教院第二任院長。

長榮百合國中迭獲教學卓越獎，來義完全中學是辦學良好的原住民族中學，屏北高中的小清華原住民專班崛起，後勢可期，基於上述學校的族語教學經驗及辦學成效，國教院研究團隊認為屏東經驗提供一個原住民族教育一個完整的基盤，可供檢視十二年國教跨學習階段的族語學習連貫性、跨領域統整性。研究團隊從國中小校長的觀點，瞭解九年一貫課程綱要推行後，學校實施原住民族語教學、原住民族教育學校本位課程、第三學期、夏日樂學等現況，分析現行挑戰與解決之道，以勾勒十二年國教發展原住民族教育的願景。

過去國民教育的實施現況，學校課程自主的空間不多，較難規劃符合原住民族學生族語學習及文化需求的課程。然而，相較於漢族與新住民學生，原住民族學生的學習興趣較低落，學習成就平均值也普遍落後，為落實教育公平性，並達成十二年國教的基本理念「自發、互動、共好」，亦即學校、教師都具有課程發展的自主空間，並連結在地資源，與社區 / 部落、家長合作，以促進個體與社會的生命圓滿，並尊重多元，促成社會和諧。十二年國教原住民族語文領綱提倡原住民族語文課程十二年一貫教學的連貫性、跨領域的統整性。因此各級教育單位（中央、各縣市教育局處、學校）應積極擬定相關教育政策，以正面回應原住民族學生的族語學習需求與教師實施文化回應教學的經驗。

在領綱與課程手冊緊鑼密鼓的進行中，由於 12 年國教的課綱研修工作計畫國教院特別規劃實驗原民組的子計畫，由另類教育和原民教育聯手創新實踐。原民教育由原住民校長領軍，進行課程轉化，定期對話討論與互相參訪激盪。隨著 2014 年底實驗教育三法通過，原住民族教育的夢想圖像越來越清析，期待原住民各族能夠開創實踐更大的教育創新。同時教育部和原住民族委員會正依照《原住民族教育五年中長程計畫》進行原住民族教育專責單位的規劃，期待未來國家教育研究院設立原住民族教育研究中心，有穩固的課程支持系統與整合原民教育計畫。

圖 1　104 年 03 月 26 日 原住民族語文領綱工作會議

圖 2　104 年 04 月 24 日 原住民族語文領綱大會暨海洋議題專家諮詢會議

圖 3　104 年 05 月 27 日 原住民族語文領綱核心小組會議暨課發會委員諮詢會議

圖 4　104 年 09 月 12 日 原住民族語文領綱小組之南區公聽會

參考文獻

UNESCO Atlas of the World's Languages in Danger ，2016 年 7 月 6 日取自網站 http://www.unesco.org/new/en/culture/themes/endangered-languages/atlas-of-languages-in-danger/

王雅萍（2016）。教改下的原住民族教育。**原教界，70**，頁 12-7。

王雅萍（2015）。原住民族學前教育的返本開新。**原教界，62**，頁 12-19。

王雅萍（2014）。學校本位課程的光與熱。**原教界，56**，頁 12-17。

王雅萍（2013）。十二年國教與原住民族教育。**原教界，52**，頁 12-17。

吳文龍（2014），屏東縣原住民學校參訪及雙邊研究合作會議，國家教育研究院電子報，第 95 期，2016 年 12 月 6 日取自網站。

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

屏東縣政府（2014）。屏東縣政府「原住民族課程發展中心」揭牌開創原住民族教育新紀元。2016 年 12 月 31 日取自網站（http://www.cna.com.tw/postwrite/Detail/154065.aspx#.WKpBMVV96Uk）

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

原住民族委員會（2013）。族語 E 樂園網站。2016 年 12 月 31 日取自網站（http://web.klokah.tw/）

王雅萍

彰化縣溪州鄉人，1969 年生。成大歷史系學士，政大民族系碩士，政大教育系博士。現任政大民族學系副教授，專攻民族教育。因為民族實務經驗豐富，熱心關懷民族運動與服務性社團活動，經常獲邀在各種原住民及新移民營隊、鄉土民俗文史調查訓練、災區重建、社區營造、族語復振、社區大學部落大學師資培育工作坊，講授課程並擔任輔導員。

林明佳

現職為國家教育研究院助理研究員，原住民族語文領域課程綱要副召集人，致力於英語學習動機及成就研究等。語言的持續學習多仰賴內在動機，即學習該語言本身能帶來快樂與幸福感，母語的流利使用則是自我身分認同的重要一環，多語言能力則能使我們有更多追求幸福的代幣。

附錄　原住民族語文復振與十二年國教原住民族本土語文領綱大事記（王雅萍整理）

年代	事項
1999	原住民文化振興六年計劃：其中含語言保存的項目
2001	原住民族語言能力認證考試；（教育部）原住民族語種子師資培訓。
2002	教育部辦理九階族語教材；原住民族語言教學支援教學人員研習。
2003	原住民族語振興人員研習。
2004	原民會成立語言科。
2005	教育部和原民會公布「原住民族語言書寫系統」。
2006	原民會成立任務編組的「原住民族語言發展會」。
2007	原住民族語言認證能力考試＋原住民族升學優待文化及能力證明考試；原住民族語言振興六年計劃；原住民族語言字辭典編纂四年計畫；黃皮書教材；（教育部）原住民族語文學創作獎。
2009	原住民族語言教材編輯計畫（四套教材）。
2011	教材綠皮書；原住民族族語辭典數位化平臺建置兩年計畫。
2012	原住民族語言調查研究三年實施計畫；搶救原住民族瀕危語言實施計畫；原住民族教會族語紮根計畫。
2013	原住民族語言研究發展中心設置計畫；推動原住民族語言振興補助計畫；推動沉浸式族語教學幼兒園第一期試辦計畫；原住民族語保母托育獎助計畫；原住民族語言學習入口網站建置暨推廣計畫。
2014	課程發展建議書（提出總綱研修的方向與規則），也建立課程發展的指引，以核心素養為主軸。
2014	原住民族語言非及能力認證測驗；原住民族語言振興第二期六年計劃。
2015	3 月 17 日陳豪病逝。年底前原住民族本土語文領綱草案已經初步完成。
2016	原住民族語 e 樂園網站擴充計畫。

原住民教育法規的省思以及各縣市的實驗教育法規討論

李文旗　Angus Lu 盧柏安　余年華

壹、原住民教育政策與理念與演變

二十世紀晚期的憲法增修，以及同時期其他連帶的法律增改或可說是臺灣原住民族族群延續與發展新的階段（雅柏甦詠．博伊哲努，2007）。《原住民族教育法》是臺灣第一部原住民族專門法，政府於 1998 年 6 月 17 日根據《憲法》增修條文第 10 條之規定，公佈《原住民族教育法》，於 1999 年 9 月 1 日公佈《原住民族教育法實施細則》，並於 2005 年 2 月 5 日訂定《原住民族基本法》。《原住民族教育法》是臺灣第一部原住民族專門法，法律之公佈在於依原住民之民族意願，保障原住民之民族教育權，以發展原住民之民族教育文化。《原住民族教育法》的頒行，可說是國內民族教育發展的轉機。

原住民族教育法是以原住民族為主要對象的第一個法律專法，其條文分 7 章、35 條，其內容為：一、總則（1 到 9）；二、就學（10 到 19）；三、課程（20 到 22）四、師資（23 到 27）；五、社會教育（28 到 29）；六、研究、評鑑及獎勵（32 到 33）；七、附則（34~35）。此法確立原住民為原住民族教育之主體，言明以多元文化教育精神推展原住民族教育，並界定「原住民教育」及「原住民族教育」：（一）原住民教育：指根據原住民之需求，對原住民所實施之一般教育；（二）原住民族教育法的立法精神與目的：原住民為原住民族教育之主體，政府應本於多元、平等、自主、尊重之精神，推展原住民族教育；原住民族教育應以維護民族尊嚴、延續民族命脈、增進民族福祉、促進族群共榮為目的。

《原住民族教育法》於 1998 年 6 月制訂通過後，經立法院於 2004 年修法，再於 2014 年 1 月 29 日公佈修正後條文，經前後條文比較修法部分整理如下：

（一）經費：

由原本教育經費 1.2% 之比例，修改後提高至 1.9%。在國庫不豐限制之下，經費不刪反增，足見國家對原住民教育之重視。

（二）就學：

因應幼托整合由原本幼稚園及托兒所正名為幼兒園，而也新增可設置社區或部落互助教保服務中心，保障原住民幼兒學習其族語、文化及歷史之機會。

（三）師資：

新增在原住民重點學校具原住民身份之教師聘任比率不得低於學校教師員額三分之一或不得低於學校原住民學生佔該校學生比率；新增文字：中央主管教育行政機關應視需要會商地方政府，協調師資培育之大學設公費原住民族教育師資培育專班。

《原住民教育法》第 14 條規定，高級中等以下學校於原住民學生就讀時，均應實施民族教育；其原住民學生達一定人數或比例時，應設立民族教育資源教室，進行民族教育及一般課業輔導。在一般地區學校原住民在接受一般性教育上資源較容易取得，反之對於其原住民族教育的課題上可能就相對的資源有限，而原住民教育所涵蓋的範圍太過廣泛，若要更精確的瞭解則極需更多的研究投入，才能更確切的瞭解其現況問題，如此方能尋求到更適切的因應對策。

另外，原住民教育法施行細則第 3 條：「本法第四條第六款所定原住民學生達一定人數或比例之中小學，在原住民族地區，指該校原住民學生人數達學生總數三分之一以上者；在非原住民族地區，指該校原住民學生人數達一百人以上或達學生總數三分之一以上，經各該主管教育行政機關視實際需要擇一認定者。」然而，原住民教育法於 1998 年公布實施，於 1999 年發布施行細則，距今已 18 年，近年來少子化趨勢漸顯，但該人數標準卻未因應調整。因此，立法委員高潞・以用於 2016 年 3 月建議，為保障在少子化的影響下所造成的原住民學生入學人數降低，以及都會區原住民學生之語言文化受教權，以臨時提案的方式，請教育部正視此問題，修正原住民族教育法施行細則第 3 條，針對上述條文提出修正，下修學生人數與比例，使更多有意願之學校發展成原住民重點學校，保障更多原住民族學生之學習權益。

貳、原住民教育政策歷程

原住民族有權建立和掌管他們的教育制度和機構，以自己的語言 和適合其文化教學方法的方式提供教育（聯合國大會，2006）。這是一個想像的空間，雖未完全實現，族人也繼續吟唱、走著，向我們的理想之境。

近代針對原住民族的教育政策，在日治時代實施「蕃童教育」，以實踐其理蕃政策；民國 38 年訂定「臺灣省教育廳改善山地教育設施三年計畫」；40 年公

布實施「改進山地教育實施方案」；41 年實施的「臺灣省各縣加強山地教育行政設施要點」對山地教育的行政強化、師資補足、學生照顧及設施充實大有進展；52 年訂定「山地行政改進方案」；69 年公布「臺灣省加強山地國民教育辦法」，；82 年訂定「發展與改進原住民族教育五年計畫」；87 年繼續推動「發展與改進原住民族教育第二期五年計畫」。同年，總統公布「原住民族教育法」，奠定原住民族教育法制基礎（原住民族教育政策白皮書，2011）。其中，有關推動原住民教育的主要政策，又以各階段的「發展原住民族教育五年計畫」主軸統整，如表一。

表一：歷年原住民政策主軸計畫

年度	政策名稱	目標
82	發展與改進原住民族教育五年計畫	適應現代生活、並維護傳統文化
87	發展與改進原住民族教育第二期五年計畫	維護並創新傳統文化、積極參與現代社會
95	發展原住民族教育五年中程個案計畫	確立主體發展、厚植生計能力、參與現代社會、開展民族文化
100	發展原住民族教育五年中程個案計畫	落實法制精神、健全主體發展、優化學習環境、深耕文化涵養、追求教育卓越
105	發展原住民族教育五年中程計畫	回歸法制基本權利，堅固基礎學習素養，開創民族教育新局，實踐多元文化理想

本文為檢視目前有關原住民族教育法、實驗教育三法及各縣市實驗法規對原住民族教育的現況及未來法展的影響，於 2016 年 3 月 25 日（星期五）專家諮詢會議整合專家學者對於目前政府推動原住民教育政策的看法，綜整意見如下：

（一）目前根據原住民教育法，大家都認為原住民族教育經費分屬教育部及原民會兩個不同單位，建議是否可以將原住民族教育相關經費統一由原民會編列，權責較為統一；另建議調高教育經費比例或不得低於原住民學生佔全體學生數之比率，以保障原住民學生受教權益。

（二）原住民族中、小學、原住民教育班及原住民重點學校之專任教師甄選，除應符合法令規定之比例外，希望能甄選出各族、各部落在地需要之教師。解決民族教育與族語傳授師資聘任方式，並能穩定師資來源。

（三）期盼藉由實驗教育三法的通過，給了原住民族實驗學校的設立一個很好的啟發與方向，最有可能跟原住民族教育法，或原住民地區實驗方案比較有直接關聯，應該是屬於學校型態的實驗教育。另外，要做一個民族學校，是要各部落大家一起，更多人的參與討論，形成共識。與會學者皆認同，原住民族傳統知識有的內涵，不會差另類教育的內涵差太多。希望未來能有個各族別之民族實驗學校，去真正落實原住民族教育法裡的各項做法與目標，傳承原住民族的文化與精神。

（四）專家們均認為，原住民族教育法有些問題，很多沒有辦法執行，因此均認為有必要大幅修正原住民族教育法。希望朝著原住民有自己的學校，可以自己辦學，可以用自己的語言，用自己的教學的內容，重新扶正原住民的教育與原住民族的知識。

參、原住民教育現況省思與展望

一、法令執行與政策推動，須明確的行政系統權責分工

學者王雅萍（2008）提出：「不管有多少的想像，都需要中央和地方縣設置原住民教育的專責單位，一切想法才有付諸實行的時候！」原住民教育法的首要問題，其法令制訂與執行的銜接，缺乏專責推動單位，發展原住民族教育，在業務分工卻將原住民教育分成教育部主管一般教育，行政院原民會主管民族教育，並沒有設置原住民教育專責機構，建立常態協調機制。且未明定《原住民族教育法》的優先適用原則，且無執行的專責單位及專任人員，又原住民對原住民族教育並無主導及自主、自決權，而是由「教育部」作主，交給地方政府去執行。執行單位面對《原住民族教育法》與《國民教育法》、《地方制度法》時總以《國民教育法》優先考慮，其次是《地方制度法》，《原住民族教育法》被邊陲化。設置專職專業的原住民族教育主管機關是釜底抽薪之道（曹天瑞，2013）。

二、原住民教育經費依人口比例提高，經費編列、核銷需重整合

在國家教育資源有限情況下，原住民族教育必須與一般教育，競逐有限的資源，分配的權重就得視國家發展政策方向。而自公布《原住民族教育法》起，原住民族教育經費雖有法定比率保障，該比率為自不得少於教育部預算總額 1%，並於 2004 年上修至 1.2%，至 2014 年修法時，更將法定預算下限從總額的 1.2% 提

高到 1.9%。當今原住民教育逐漸被社會認同，國家重視之際，政策的執行要有預算經費的支撐，需有足以完整建構原住民教育系統，經費預算比例下限應提升至整體原住民人口數比例，並視政策執行定期檢核需求預算，以符實際需求。

過去編列方式及比率。經教育部與原民會協商結果，由教育部負擔三分之二，原民會負擔三分之一（許惠娟，2015），但二個行政單位缺乏橫向溝通，使得一般教育與民族教育經費運用失衡，民族教育預算明顯偏低，而在都會區的民族教育預算繫於地方財政收入懸殊之下，等同漠視其在學生之學習權利，另在學校教育及社會終身教育方面分配比例，也欠缺整體長遠規畫思考。

三、師資培育不足，聘任比例未達標，民族教育系統未受重視

《原住民族教育法》第 25 條指出，原住民族中、小學、原住民教育班及原住民重點學校之專任教師甄選，…其聘任具原住民族身分之教師比率，至 2018 年 5 月時，應不得低於學校教師員額三分之一或不得低於原住民學生占該校學生數之比率。筆者依現況粗估，至少需補足約 1 千名左右的正式教師，才能合於法規要求，這樣如此重大的政策，就連師資培育之大學也無法在短時間解決這龐大的員額，此條恐怕仍停留在口惠而實不至的層次。民族教育師資及族語教學師資，應朝專任聘僱規劃，恢復民族教育資源中心運作，支援學校各項教學需求。

四、民族教育課程研發未落實，民族學校定位不清

民族教育的課程研發，應依各族群或部落特性研發，目前只有屏東設有原住民族課程發展中心，發展排灣族本位的學習教材，編制學校整體課程，推廣至學校試用及評量，從事實驗教育課程。 反觀許多地方政府，不重視民族系統性課程研發，無法提供學校教師應有的教學支援。反觀國家整體主流教育，成立國教教育研究院設有專責單位，從事課程、教學、教材與教科書、教育指標與學力指標、教育測驗與評量工具 及其他教育方法之研究發展。原住民的課程研發處境，相形顯得置若罔聞。

2013 年，教育史上正式出現以民族身分界定作為新生入學條件的 國家體制學校，統稱為部落學校。雖是在法令之下得設置的民族學校，原民會原本預計在未來 10 年完成 16 族各一所部落學校目標，卻因為經費預算問題只設置了 5 間（排灣族、卑南族、阿美族、泰雅族及布農族），教育部提出轉型回歸過去曾實施過的「第三學期制」，在之後更有「夏日樂學計畫」產生，政策的峰迴路轉，民族

學校的定位，始終擺盪不定。

肆、對原住民教育推動的期許

曾大千（2003）提到教育權利所應具備的基本權功能，可概分為「主觀權利功能」與「客觀規範功能」兩方面；「前者係以防禦權、受益權為主要內涵，後者則以保護義務、組織與程式保障為體現面向。而除了學習者本身應該受到相關權利功能的保障外，父母與教師亦應擁有協助者地位之相關教育權能，以確保人民能藉由教育過程獲得自我實現。而原住民族教育權，究竟是給予原住民族教育的自由空間？還是開啟國家干預原住民族的另一道權力路徑？（雅柏甦詠，2002）如果法律是最低限度的道德，如果超過 18 年都無法落實執行的法令，是行政人員的怠惰，抑或是主事者其打從心底的道德問題。

部落有教室，民族有學校，這是在原住民教育法下族人的期盼。但在現實上，在都會區就學的學生數卻超過部落學校人數，政府不但應對原住民的一般教育有責任使其健全，也有責任提供原住民之民族教育，這應是雙軌並進執行的。依據法令，原住民民族教育與一般教育應是平行且具同等位階，並建立符合原住民族需求之教育體系。們必需不斷呼籲國家重視與各原住民族的夥伴關係，讓原住民族有權建立並掌管其教育制度與機構，以自己的語言與適合其文化的教學方法提供教育，有機會獲得以自己語言所提供有關自身文化的教育，有權使其文化、傳統、歷史的尊嚴與多樣性，適切反映在所有形式的教育與公共資訊中。

伍、實驗教育三法的理念

教育基本法第 13 條規定：政府及民間得視需要進行教育實驗，並應加強教育研究及評鑑工作，以提昇教育品質，促進教育發展。因此，符應教育基本法之精神，並鼓勵教育創新與實驗、保障學生學習權及家長教育選擇權，教育部制定《高級中等以下教育階段非學校型態實驗教育實施條例》、《學校型態實驗教育實施條例》以及《公立國民小學及國民中學委託私人辦理條例》，以落實教育基本法鼓勵政府及民間辦理教育實驗的精神。

立法院先於 2014 年 11 月 04 日三讀通過實驗教育三法中的《高級中等以下教育階段非學校型態實驗教育實施條例》、《學校型態實驗教育實施條例》，後於 2014 年 11 月 07 日三讀通過《公立國民小學及國民中學委託私人辦理條例》，賦予公辦民營實驗教育學校法源依據，實驗教育三法正式到位。

一、《高級中等以下教育階段非學校型態實驗教育實施條例》計有 30 條

為賦予參與非學校型態實驗教育者辦學的彈性，教育部於 103 年 11 月 19 日制定公布此條例，明定非學校型態實驗教育可採個人、團體及機構實驗教育等方式辦理，並針對申辦方式、團體及機構辦理場所、課程與教學計畫、師資與教學環境、審議會審議機制、學籍管理、成果報告及輔導訪視、續辦及廢止程序、學力鑑定等作明確規範，保障參與非學校型態實驗教育學生權益；倘有訪視結果不佳、違反本條例或實驗計畫之精神，甚至影響學生權益者，經審議會審議通過可廢止其計畫之許可。

二、《學校型態實驗教育實施條例》計有 5 章、23 條

過去公立學校體制倘欲辦理實驗教育，除依據教育基本法第 13 條由直轄市、縣市政府「視需要」進行教育實驗、研究及評鑑，但面對教育部課綱或法律授權依據的質疑，即便以地方制度法的縣市自治權作為法源，一旦面對來自地方壓力團體的質疑，中央與地方對於所謂的「教育實驗」的定位便有所爭議，以新北市為例，歷經各方壓力團體的質疑，新北市教育局於 102 年依據教育部意見訂定《新北市公立國民中小學教育實驗辦法》並據以調整「多元活化課程計畫」為「教育實驗課程計畫」，方提供公立學校明確的實驗教育辦理依據。

然社會大眾對於實驗教育的需求殷盼熱切，除政府及民間需要可辦理教育實驗外，更期待在原有學校體制內能夠有突破現有法規限制的實驗學校，爰此，教育部參考先進國家立法後制定《學校型態實驗教育實施條例》，並以私立實驗學校為主、公立學校為輔，規範相關申辦程序、審議機制、評鑑獎勵機制等，以鼓勵各直轄市、縣市政府能夠在一定校數比例範圍內，經教育部同意後辦理實驗學校。

三、《公立國民小學及國民中學委託私人辦理條例》計有 8 章、33 條

過去部分縣市已有依據國民教育法第 4 條之規定：「前項國民小學及國民中學，得委由私人辦理，其辦法，由直轄市或縣（市）政府定之。」訂定地方自治法規，以公辦民營實驗教育學校的方式進行實驗教育，因具高度獨立性，公辦民營實驗教育學校可形成多元化及有創造性學校體制，如：宜蘭縣的華德福實驗學校、人文實驗中小學，臺北縣時期成立的信賢種籽實驗小學等。

實驗教育三法開放公立的中小學可以辦理實驗教育，目前針對公立國民中小學委託私人辦理，教育部制定此條例在法位階上確保各縣市有一致性作法，且授權地方政府訂定相關自治法規，避免因地方財政或教育理念上之差異，造成各縣市作法有所不同；因此，教育部針對委託私人辦理之行政作業流程皆有明確規定，包括：申請及審查程序、教職員工權利義務、招生及班級學生人數與教學設備、評鑑及獎勵與輔導、續約接管及契約終止與罰則等，對於未來公辦民營實驗學校有更明確的方向，另教育部目前刻正修法納入後期中等教育階段 --「公立高級中等以下學校委託私人辦理」之方向辦理，提供公辦民營學校能夠規劃十二年實驗教育的契機。

陸、實驗教育政策與法規

在教育部制定實驗教育三法之前，實驗教育對於多數民眾而言，僅限於耳熟能詳的「在家自學」或是「公辦民營」等，前者在家長教育選擇權逐年受到政府重視的情形下，各縣市政府多半依據國民教育法第 4 條之規定，訂定國民教育階段非學校型態實驗教育相關子法，後者同樣在法令授權地方政府訂定自治法規下，開啟委託私人辦理國民教育，在呼喊教育鬆綁的年代，在呼喊教育鬆綁的年代，具有特定教育理念或價值之民間團體開始向地方政府積極爭取機會辦理實驗教育；如：宜蘭縣的人文實驗學校及慈心華德福實驗中小學在實驗教育三法公布前早已成為實驗教育的先驅，在宜蘭縣深耕；另新北市信賢種籽實驗小學也在臺北縣時代即開始推行實驗教育，提供不同的學習型態讓家長可以選擇，國民學習權的教育權理念逐漸受到重視。

然而實驗教育並非僅提供民間辦理實驗教育，依據教育基本法第 13 條規定：政府及民間得視需要進行教育實驗，並應加強教育研究及評鑑工作，以提昇教育品質，促進教育發展，爰素有教育憲法之稱的教育基本法同樣也賦予政府辦理教育實驗的依據。以新北市為例，過去曾試辦活化課程，給予學子多元的學習機會，雖然在試辦過程當中遇到許多質疑與爭議，但歷經多年的試辦經驗後也確立其法制化定位，於 2013 年 5 月 22 日訂定《新北市公立國中小教育實驗辦法》，開宗明義揭櫫立法意旨：為因應世界教育潮流，形塑新北市地方教育特色，提升教學品質及促進教育發展，訂定本辦法；因此，新北市已有部分學校在過去兩三年來不斷嘗試透過課程教學面的教育實驗，結合學校特色，逐漸發展出在正式課程之外的多元實驗課程，進而回饋到正式課程當中，提升學生的學習動機，同樣也屬

於實驗教育的類型之一。

因應 12 年國教政策啟動之後，國家教育權的理念更逐漸為國民教育權的理念所取代，且近年翻轉教育、學習共同體、創客教育、實驗教育等概念不斷挑戰原有傳統教育思維，學習不再限於學校教育，知識不再僅限於教科書當中，教育法規也必須與時俱進，因此，教育部因應時代潮流，於 2014 年底前陸續制定並公布《高級中等以下教育階段非學校型態實驗教育實施條例》、《學校型態實驗教育實施條例》以及《公立國民小學及國民中學委託私人辦理條例》三項實驗教育法規，以落實教育基本法鼓勵政府及民間辦理教育實驗的精神，賦予公辦民營實驗教育學校法源依據，於此實驗教育三法正式到位。以下就三法之內容簡要說明如下：

一、《高級中等以下教育階段非學校型態實驗教育實施條例》為賦予參與非學校型態實驗教育者辦學的彈性，教育部整併現行「國民教育階段辦理非學校型態實驗教育準則」及「高級中等教育階段辦理非學校型態實驗教育辦法」規定制定此條例，明定以個人、團體及機構實驗教育等方式辦理非學校型態實驗教育，促使實驗教育多元化發展，符應家長、實驗教育團體及辦理非學校型態實驗教育者和各主管機關的期待，明確賦予辦理非學校型態實驗教育的法定地位，保障參與者權益。讓高中以下學生家長，可以申辦個人實驗教育，每學年需提出年度學習成果報告，如經主管機關訪視不佳、限期內沒有改善，開啟委託私人辦理國民教育，在呼喊教育鬆綁的年代，經審議會審議通過後，直轄市或縣市政府可要求停辦。

二、《學校型態實驗教育實施條例》為辦理學校型態的整合性實驗教育，教育部參考先進國家立法，制定此條例，賦予此類實驗教育型態的學校，得排除現行法令及體制限制，依據特定理念辦理完整的學校型態實驗教育。此類學校享有充分自主性，得以創新求變思維，促進實驗教育多元發展，回應社會多元需求並落實教育改革的精神。此外，此條例所定辦理實驗教育的學校，是以私立實驗教育學校為主，包括學校法人新設、現有私立學校改制或非營利私法人申請設立的學校，為了讓公立學校亦得參與辦理實驗教育，保障學生權利，此條例例外許可公立學校主管機關得於不逾其所屬同一教育階段總校數之百分之五原則下，許可公立學校準用此條例規定，辦理學校型態實驗教育。規範對象以辦理實驗教育的私立學校為主，公立學校準用相關規定。公立中小學辦理實驗教育，每校學生不能超過四百八十人，並且不得超過同一

教育階段總校數的百分之五，如果縣市政府有特殊需求，經過教育部核准之後，校數最多可以放寬到百分之十。

三、《公立國民小學及國民中學委託私人辦理條例》讓公辦民營實驗教育學校可排除國民教育法中有關學區劃分、課程、教職人員進用、員額編制、編班原則與教學評量等規定，讓公辦民營實驗教育學校具高度獨立性，形成多元化及有創造性學校體制。實驗教育三法開放公立的中小學可以辦理實驗教育，來保障學生的學習權以及家長的教育選擇權，也讓在家自學有了正式的法源依據。另外，公辦民營實驗學校劃分學區時，以原學校所屬學區為優先，也可納入其他學區；報名入學生過多時，以設籍先後或抽籤決定。學區學生如果不願就讀實驗教育學校，縣市主管機關應協助家長依意願轉入鄰近學校就讀。直轄市、縣市主管機關應組評鑑小組，定期或不定期評鑑及輔導受託學校，評鑑優良者得優先續約。受託學校從事營利或違法行為，地方主管機關提經教育審議委員會決議後，將終止委託契約。

綜上所述，實驗教育讓國民學習權的教育理念向前跨進一步，不僅提供家長有別於學校教育的非學校型態實驗教育申請機會，也讓公私立學校得以翻轉過去傳統的教育體制，轉型為實驗學校，賦予學校人事、課程、組織、教學、師資等層面彈性運用的空間，此外，也得以委託私人辦理實驗教育，讓實驗教育邁向法制化及多元化的時代，地方政府同樣有更多權力實施符合地方特色的實驗教育，並在教育鬆綁之間尋找縣市在國民教育的定位。

柒、各縣市實驗教育法規探討

目前各縣市針對非學校型態實驗教育之推動多半已著手處理相關子法訂定程序，然實驗教育三法陸續於 2014 年 12 月底公布後，教育部亦曾透過中央對地方教育事務統合視導要求各縣市應針對實驗教育三法訂定相關子法，然因各縣市做法多有不一，其子法修訂內容亦有所不同，尤其針對學校型態實驗教育的推動方式各有其作法及見解，爰法規修訂進度亦不一。

考量實驗教育法規係應包括前述實驗教育三法及各縣市過去即已訂定相關教育實驗法規，範圍較廣，而目前各縣市實驗教育政策應逐漸思考到學校型態實驗教育辦理的可行性與可及性，且所稱實驗教育學校之關注焦點多半指稱「學校型態實驗教育」，爰本章節將焦點放在各縣市訂定「學校型態實驗教育」子法上。

依據學校型態實驗教育實施條例第 21 條之規定，地方政府針對學校法人及其

他非營利之私法人「申請」辦理與「指定」所屬公立學校辦理學校型態實驗教育可訂定相關子法，然因主體不同，其作法應有所差異，說明如下：

一、辦理機制：針對私立實驗學校辦理方式係採「申請制」，由學校法人及其他非營利之私法人向主管機關申請，依學校型態實驗教育實施條例施行細則第 2 條之規定，所稱主管機關係指私立實驗教育學校之學校主管機關，在地方為各縣市政府，在中央則由教育部國民及學前教育署管轄；然針對公立學校部分，係由主管機關來「指定」辦理，法理上與私立實驗教育學校「申請」有所不同，公立學校受到主管機關影響的成分較大，然實務上目前各縣市政府辦理公立學校轉型實驗教育學校多半亦須透過教育局處來輔導轉型，適度投入相關資源後方得以辦理實驗教育，在政府主導性較強的情形下，公立學校亦能較順利推動實驗教育計畫，然其辦理內容多少便會受到政府政策所影響，能否發揮原實驗教育三法之精神，仍需持續關注。

二、許可廢止：私立實驗學校因由學校法人或其他非營利之私法人申請設立或改制，其改制或設立許可之程序與公立學校當然有所差異，公立學校未涉及改制程序，經由政府指定辦理經實驗教育審議會審議通過後即可辦理；其次，依據學校型態實驗教育實施條例施行細則第 5 條所稱「恢復原有辦學型態」對於私立學校學生之受教權益應有所著墨，且廢止實驗計畫後應如何恢復原有辦學型態仍須考量到許多細節，故私立實驗教育學校應於子法中訂定相關程序，以避免影響學子受教權益。對於公立學校而言，其恢復原有辦學型態反而較私立學校單純，依據國民教育法或高級中等教育法相關規定辦理即可，故建議應針對私立申請機制與公立指定辦理有所區隔。

三、辦理流程：雖教育部已於中央母法規範相關辦理流程，然執行層面仍應回到各縣市政府來規劃，故各縣市政府依據學校型態實驗教育實施條例第 20 條之規定，針對指定所屬公立高級中等以下學校辦理學校型態實驗教育得準用私立實驗學校相關規範，但未能妥善規範之處各縣市政府仍應依據該條例第 21 條規定詳實訂定子法，甚至未來比照非學校型態實驗教育辦理流程建立相關申辦標準作業流程 SOP，提供民間團體或學校法人遵循辦理。目前各縣市考量到計畫執行須考慮到學年度規劃，多半依據該條例第 7 條規定於計畫執行前 1 年送各地方政府學校型態實驗教育審議會審議通過，避免影響實驗教育計畫之運作方式。

綜合前述事由，仍建議各縣市指定公立學校辦理及私立學校申請辦理應分列

兩項子法規範其辦理之許可條件、程序、實驗教育計畫之審查方式、辦學方式、廢止程序、監督獎勵及輔導機制等，除納入教育部原有母法規範項目外，亦應深入思考公私立學校不同的校務運作方式訂定其相關申請廢止程序，避免影響原有參與實驗教育計畫之學生受教權益。

針對各縣市目前訂定學校型態實驗教育子法之相關進度，整理如下表供參。經查計有新北市等 6 縣市針對公私立實驗教育學校分列 2 項子法進行規範，其餘如臺北市等 5 縣市僅訂定公立實驗教育學校子法，高雄市等 5 縣市並未於法規名稱註明公私立之分，須就其法規內容了解其辦理方式。然因各縣市法規會對於子法訂定的詳實程度之見解可能有所差異，因此，未來仍須建議各縣市學校型態實驗教育審議會應確實做到審議及監督責任，方得以讓實驗教育計畫之執行能夠真正保障人民學習及受教育權利。

李文旗

臺北市人，目前擔任新北市立福營國中校長。國立臺灣師範大學地球科學研究所科學教育組博士，於 2010 年開始擔任原住民族重點學校烏來國中小校長，長期關注原住民族教育，另外，亦為新北市教育實驗審議委員會委員。並於 2014 年起參與國家教育研究院「十二年國民基本教育課程綱要實施之課程轉化探究—整二子計畫四實驗教育及原住民組」研究計畫！

Angus Lu 盧柏安

現任新北市政府教育局國小教育科股長，曾任高中教師，自96 年取得國家考試高等考試三級教育行政類科合格後便分發至新北市教育局服務，曾任小教科科員及代理股長、局長室秘書、幼教科股長等職務。

畢業於國立政治大學教育行政與政策研究所，取得碩士學位後，目前就讀於國立臺灣師範大學教育學系行政組博士班，未來將秉持學術研究與實務結合的精神，為新北教育繼續努力！

余年華

排灣族人　現任臺北市明德國中教師

曾擔任全國教師會原住民委員會委員、臺北市原民局教育委員

教育是生命影響生命的歷程、教育是無限的可能，教育是人擁有選擇成為人的過程，原住民族擁有自己的文化、語言及領地，原住民本是臺灣土地上的主人，期盼透過教育的影響，讓原住民找回自己的理想之境。

表二　各縣市學校型態實驗教育子法訂定進度一覽表（2016 年 8 月彙整）

六都作法			
縣市別	法規訂定	預計辦理之實驗學校	備註
臺北市	臺北市指定市立學校辦理學校型態實驗教育辦法	和平實驗小學	寶藏巖屬機構自學方式
新北市	新北市政府所屬公立學校辦理學校型態實驗教育辦法 新北市私立實驗教育學校申請許可及監督辦法	樟樹技術型職業實驗高中	信賢種籽實驗小學係採公辦民營實驗教育
桃園市	（刻正法規訂定程序）	外社實驗小學 頂社實驗小學	仁美國中附設華德福實驗教育學校（中小學）
臺中市	臺中市市立學校辦理學校型態實驗教育辦法 臺中市私立學校型態實驗教育實施辦法	達觀實驗小學 中坑實驗小學 東汴實驗小學	達觀小學係屬原住民族實驗教育學校
臺南市	臺南市政府指定市立學校辦理學校型態實驗教育辦法 臺南市學校財團法人及其他非營利之私法人辦理學校型態實驗教育申請許可辦法	光復實驗小學 虎山實驗小學 口碑實驗小學 南梓實驗小學	虎山實驗小學採四學期制之生態教育學校
高雄市	高雄市學校型態實驗教育實施辦法	寶山實驗小學 光禾華德福教育實驗中小學	
其他縣市作法			
縣市別	法規訂定	預計辦理之實驗學校	備註
基隆市	基隆市政府指定所屬公立學校辦理學校型態實驗教育辦法 基隆市學校法人及其他非營利之私法人辦理學校型態實驗教育申請許可辦法	八堵實驗小學 太平實驗小學	瑪陵國小轉型為公辦民營實驗教育
宜蘭縣	宜蘭縣政府指定公立學校辦理學校型態實驗教育辦法	內城國民中小學	慈心華德福實驗高中（原中小學）、人文實驗學校及岳明國小採公辦民營
新竹市	新竹市指定公立學校辦理學校型態實驗教育辦法 新竹市私立學校型態實驗教育申請許可辦法	華德福中小學 香山區實驗小學	東區陽光國小設華德福分校

縣市別	法規訂定	預計辦理之實驗學校	備註
新竹縣	新竹縣指定公立學校辦理學校型態實驗教育辦法	（尚在規劃中）	
苗栗縣	苗栗縣政府指定縣立學校辦理學校型態實驗教育辦法	南河實驗小學	
南投縣	南投縣學校型態實驗教育實施要點	羅娜原聲民族小學 中興新村合作科技實驗小學	
彰化縣	彰化縣學校型態實驗教育申請許可辦法	文德實驗小學 民權實驗小學	
雲林縣	雲林縣指定縣立學校辦理學校型態實驗教育辦法	華德福實驗高中 潮厝華德福實驗小學 山峰華德福實驗小學	蔦松藝術實驗高中採公辦民營方式辦理
嘉義市	目前尚無訂定相關子法	全美語實驗小學 （尚在規劃中）	
嘉義縣	目前尚無訂定相關子法	豐山實驗小學 大興實驗小學 仁和實驗小學 太平實驗小學	
花蓮縣	花蓮縣政府指定所屬公立學校辦理學校型態實驗教育辦法 花蓮縣主管私立實驗教育學校申請許可辦法	佳民國小（暫定）	民族教育實驗學校
臺東縣	臺東縣學校型態實驗教育實施辦法	國中：關山國中、初鹿國中 國小：南王國小、大南國小、土坂國小、富山國小、興隆國小、三和國小	目前僅為暫定名單，朝向國際教育、原住民教育、數位程式語言學校方向辦理實驗教育
屏東縣	屏東縣學校法人及其他非營利之私法人辦理學校型態實驗教育申請許可辦法		
金門縣	金門縣學校型態實驗教育實施辦法	（尚在規劃中）	
連江縣	連江縣地方政府指定學校型態實驗教育辦法（草案）（刻正法規訂定程序）		
澎湖縣	目前尚無訂定相關子法		

參考文獻

王雅萍（2008）。13 所大學的原住民中心，原教界—原住民教育情報誌，20：20-29，原住民族中心 。

江建昌（2008）。後殖民觀點下的臺灣原住民族教育法。弘光學報，55，67-80。

原住民族教育法（民 103 年 01 月 29 日）。

原住民族教育法（2014）。全國法規資料庫。網址如下：http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawContent.aspx?PCODE=H0020037

原住民族傳統智慧創作保護資訊網（民國 105 年 4 月 20 日）。（2007）。聯合國原住民權利宣言。取自 http://ctm-indigenous.vm.nthu.edu.tw/about-database/foregin-organization/61-2015-04-03-11-34-33

教育部、行政院原住民族委員會（2011）。原住民族教育政策白皮書。臺北市：作者。

曹天瑞（2013）。〈原住民族教育法〉通過後的原住民族教育研究史，民族學界，32：247-294。

許惠娟（2015）。臺灣原住民族教育經費之研究。國立暨南國際大學教育政策與行政學系博士論文，未出版，南投。

曾大千（2003）。論教育基本權的內涵與功能。教育政策論壇，6（1），63-94。

雅柏甦詠（2002）。原住民族教育的虛相與實相。原住民教育季刊，27，125-137。

雅柏甦詠．博伊哲努（2007）。聯合國原住民族權利宣言與臺灣原住民族權利保障。臺灣原住民研究論叢，2，141-68。

黃秀蓉 (2015)。淺談原住民教育問題與因應對策。臺灣教育評論月刊，4（1），179-181。

蔡文山（2004）。從教育機會均等的觀點省思臺灣原住民學生的教育現況與展望。教育與社會研究，6，109-144。

國家圖書館出版品預行編目 (CIP) 資料

我口說我話，我手寫我字：回顧與前瞻原住民族語言復興之路 / 孔令堅等作；王雅萍主編 .
-- 初版 . -- 新北市：國家教育研究院，民 106.02
面；　公分 . -- (同行 - 走進十二年國民基本教育課程綱要系列叢書 ; 2)
ISBN 978-986-05-1963-1 (平裝)

1. 語文教學　2. 臺灣原住民語言　3. 中小學教育
523.317　　106002385

同行 - 走進十二年國民基本教育課程綱要系列叢書 02

我口說我話，我手寫我字：回顧與前瞻原住民族語言復興之路

發 行 人：許添明
指導單位：教育部
主　　編：王雅萍
作　　者：孔令堅、王畢莉、王雅萍、朱志強、朱清義、余年華、宋神財、李文旗、李台元、林明佳、波宏明、秦葆琦、耿茱・谷法岸散、高淑真、高清菊、梁文祥、郭基鼎、陳惠珠、黃愷銘、劉世和、盧柏安、盧曉玲（依姓氏筆畫排列）
審查委員：浦忠成、陳張培倫（依姓氏筆畫排列）
編　　輯：洪詠善、楊俊鴻（依姓氏筆畫排列）
執行編輯：郭仕文
出版機關：國家教育研究院
地　　址：23703 新北市三峽區三樹路 2 號
網　　址：國家教育研究院 http://www.naer.edu.tw
電　　話：(02) 7740-7890　　傳　真：(02) 7740-7064
出版年月：中華民國 106 年 2 月
版　　次：初版
本書同時登於國家教育研究院網站，網址為：http://12cur.naer.edu.tw
定　　價：新臺幣 400 元
封面設計：耕園整合行銷有限公司
美編編輯：財政部印刷廠
印 刷 者：財政部印刷廠
展 售 處：國家書店松江門市：104 臺北市松江路 209 號 1 樓
電話：(02)2518-0207
國家網路書店：http://www.govbooks.com.tw
五南文化廣場 (發行中心)：400 臺中市中區中山路 6 號
電話：(04)2437-8010
五南文化廣場網路書店：http://www.wunanbooks.com.tw/default.aspx

GPN：1010600273　　ISBN：978-986-05-1963-1
◎本院保有本書所有權，欲利用本書全部或部分內容者，需徵求同意或書面授權。