

原住民族文化永續教學案例研究： 原民院課堂觀察與反思

吳天泰* 陳雅玲**

以原住民族文化永續教學的理論，輔以原民院課程發展方向，檢討現有的課程結構與教學方式。研究目標在於發展原住民族文化永續系統，將部落與學校結合，以落實原住民族文化整體與適性教學之理想。透過案例研究，從事教室觀察與反思之質性研究。選定教育人類學專題之課程進行原住民族教育議題之課堂觀察，探討在開放的討論氣氛下，師生在課堂上所關心的焦點與互動的情形。並且透過跨域合併教學，聘請共同講師與實施課外教學活動，開發跨領域原住民族文化共同議題。研究之進行，能瞭解現有教育現場之情況與挑戰，並能共同協商，提出具原住民族文化內涵的課程設計與民族文化永續教學之具體建議。

關鍵字：文化永續教學、原住民族教育、教育人類學

* 作者現職：國立東華大學原住民族學院族群關係與文化學系教授

** 作者現職：國立東華大學原住民族學院族群關係與文化學系專任研究助理

壹、前言

質性的教室研究可以深入了解現有教室教與學的過程，一方面透過課堂觀察了解教室進行的狀況，另一方面透過隨時反思可以隨時修正教學內容與方式。本研究透過 107-2、108-1 學期在原住民民族學院，由研究者所開設的課程進行課堂觀察與反思，企圖了解課程設計與學生期待的落差或相符合之處。尤其是對於跨域合併上課與社區部落連結的戶外教學活動，如原住民族文物館與博物館之參訪等，對學生之意義為何？是否不同族群有不同的反應？單元設計討論原住民族教育議題時，哪些是與生活經驗或生涯規劃有關而有感的？其中師生信任關係之建立，與教師文化敏感度的關聯也是觀察與反思的重點。研究結果將提供相關學者，未來開設原住民族教育相關課程之參考。

貳、研究背景

殖民主義對原住民族教育帶來深刻且不停止的傷害，教育改革需滿足原住民族社區的需要，並能追求原住民族語言與文化復振與永續（Lee & McCarty, 2017）。透過文化永續／復振教學（Culturally Sustaining/Revitalizing Pedagogy），開放語言與文化在教育中的彈性，保護原住民族的核心價值、知識與福祉，形塑一個能接受、支持與永續多元語言與文化的社會，迎向公平正義的未來（Lee & McCarty, 2014）。

高等教育需保持文化敏感度與彈性，提供非西方觀點的學術發展環境。Morgan（2003）以挪置、讚賞至調適三階段，來指出仍存在西方科學與原住民知識之間的緊張關係。Martinez（2014）指出部落教育基石是強調尊敬、慷慨、平衡、勤勞與接受保佑。學術成就不代表一定會損傷文化認同，在美國成功學習的原住民大學生，是能夠整合部落的文化價值與學校的學術認同。儘管如此大部分的原住民學生，仍須面對文化調適與缺少角色模式的現象。

身為原住民族教育研究者，我們應關心學生生活中的現實與學習經驗，透過轉換、參與，進而打造學生教育成功的通路（Frawley, Larkin & Smith, 2017）。Audrey（2012）歸納出六點影響原住民族高等教育的因素分別是：殖民經驗、財政困難、害怕失敗、沒有增能、歸屬感與認同。若能克服以上障礙，並提供有關連的安全的學習場域，可以達到整體性的成功學習。因此在後殖民模式下，應針對原住民大學生與家庭，提供學習成功的支援系統與計畫方案（Kleinfeld, Cooper & Kyle, 2003）。

在主流學校學習的原住民學生，Masta（2018）強調需有策略與堅持。身為原住民族應覺得驕傲可以由原住民的觀點來看知識、文化與權力；但也需要大社會提供更好的支援與結構的改變。針對原住民學生在高等教育學習成就之研究，Gallop（2016）亦指出並非同化於主流社會「成功」的概念；而是在校園中需建立包含學生、同儕與教師間正面支持的人際關係網路，要有制度性的計畫與支持學生學會「自決」與「自治」。其中文化認同與自我期許影響很大，需有正面回饋、清楚的期待與小班上課的教學策略來協助。

Keskitalo、Uusiantti 與 Maatta（2012）比較薩米教學與一般教學的差異（表1）：發現採取多元的思維與作法，薩米教學可以改進一般僵化的教學模式，提供原住民族文化教學主動、信任、循環式、有彈性、地方性。與自然相連、與社區合作、不限在教師、教室與教科書的學習模式。原住民族教育在教學上，能提供更多發展的可能性。

表 1 薩米教學與一般教學

教學因素	教學因素	一般教學
學生角色	主動、自動、有彈性	被動、回應式
教師角色	指導、引導、信任	被動、回應式
課程	地方性、讚揚與強化薩米文化	國家的
教育目標	文化敏感、建立在與原住民社區合作	國家的
時間概念	循環式、有彈性的	直線式
地方概念	與自然相連、比教室寬廣	限在教室
知識概念	整體的、建構學習觀點	依教科書與（節）課區分主題與時間
互動	社區與合作	正式的，由教師掌控

Jacob、Cheng 與 Porter（2015）以原住民族的語言、文化與認同來探討原住民族教育政策，建議原住民族在傳統與西方文化、語言與技術的學習上取得均衡。在臺灣原住民族教育提供機會，也同時帶來原住民族文化發展的威脅。教育政策支持但對於原住民族高等教育的參與不夠鼓勵，例如原住民學生的學科選擇有限，大多是屬於技職教育例如護理、教師與藝術。原住民學生在高等教育中休退學率偏高，因為語言的障礙、離家太遠與缺乏家庭與朋友的支持網路。Cheng 與 Jacob（2008）因此指出家庭、部落與社區應該在原住民族教育中扮演更多的角色。學校要有多元文化的教材，在教學上應教授原住民族歷史與減少族群刻板印象等作為。

吳天泰、謝吳泯與李沛恩（2016）透過課程設計與社區參與，企圖在原民院¹與部落間搭建橋樑，增加對話與合作的機會。強調共識取得、共同規劃、共同執行與資料成果共用的重要，在跨系所的課程設計中，促進學生多元文化的學習，與部落文化多面向的傳遞方式。黃約伯、劉秋玲、丁進添（2017）亦透過一所大學與部落在地取向的課程實例，說明大學與原住民族部落如何建立與維持對等又互為主體的夥伴關係，逐步摸索、反思與修正殖民歷史，能將原住民族傳統知識納入課程之中。

儘管各方努力，黃家凱（2018）分析政策發現，原住民族高等教育目前仍呈現下列缺失：1. 量增加，品質上卻不公平、2. 高階人才培育缺乏積極支持、3. 原住民學生科系選擇與文化背景缺少連結，缺少學習興趣，休退學比例高、4. 原住民學生就業低薪低就，職業高替代與低技術性工作為多。政策與實踐結果不一，因此有待透過質性研究，進一步瞭解在現有原住民族高等教育政策之實踐過程，是改善還是惡化？學習情境真實狀況為何？

參、研究問題與方法

Huaman 與 Abeta（2018）以關係為核心，強調在高等教育中的教師與學習者間，需要一起建構與維持關係的文化回應教學（Culturally Responsive Pedagogies of Relations, CRPR）。透過師生間故事與生命經驗的交換，重新定義權力。追求且推崇，建立在社區為本的知識。在教室內外不斷對話，重建原住民族的知識。課程與評估需與原住民族連結，一起為地方與全球文化來努力。教育應被視為是資源，需要檢視與原住民族相關的權力、意涵與知識。這是一個建基在長期道德與才智上的相互支持，大家一起來建立尊敬、反思、調整與互為成長夥伴的動態關係。

關於地方知識的傳遞與護衛，是一種開放的動態過程。Wilson 與 Ballard（2017）提出人、地方與故事（People. Place. Story, PPS）架構來分析（表 2），透過不同的形式、連結、傳遞，以達到文化護衛的效果。本研究以此架構為參考版本，串連與原住民族教育相關的人（教師與學生、耆老與家長等）、地（正式與非正式教育機構、教室內、學校外）與故事（教育歷程、生命經驗），以逐步形成的原住民族文化堅固的護衛與支持系統。

¹ 「原民院」指的是 2001 年在國立東華大學首創的原住民族學院。

表2 人、地方與故事分析架構

形態	形式	連結	傳遞	護衛
人	個人、社區、代理人、傳遞者、轉換者、機構、國家	展演、表現、語言、實務、動員、製造	空間：群體間、外部的、交換、交易、盜竊、征服	為增加文化的形式、連結與傳遞，包括：地方的、國家的、地區的、和國際的策略
地	物質或有形場所、場域、環境、資源、居住地、物件、人工品			
故事	非物質或無形的知識、敘說與傳統			

資料來源：Wilson 與 Ballard（2017）。

本研究探索族群知識的課程規劃與安排，在課堂上（附錄一），教與學的互動情形與現況反思。關注課程規畫安排：

- 一、是否符合族群教育本質的學習？
- 二、是否學習多元文化的思維及彼此的互動與認知？
- 三、對於自我身份的認同與文化傳承的啟發是否有所助益？
- 四、如何在專業課程中結合族群文化或帶入族群知識？
- 五、原住民族文化與知識如何透過多元的方式傳遞？

本研究以研究者所開設的課程為例，透過課堂觀察的方式，真實的進入教育現場，與研究對象進行互動，瞭解課程中師生的互動關係。透過研究助理課堂觀察²與課後的討論，探索教室展現的氛圍，與研究對象在參與課程活動過程中的感受，尤其是對於一些事件發生時的感覺及認知。教師與課堂觀察者，在教學活動中，收集師生互動下所產生的詮釋與反思。企圖了解課程設計與學生期待的落差或相符合之處。在主位法與客位法中動態互動透過課堂觀察，反思教室內外知識與權力的關係，透過師生之間的對話與部落知識的連結，挑戰教師既有文化知識能力與敏感度，並培養學生文化深度解說與實作展演之能力。

肆、研究發現

課堂觀察的課程分類大致有二，一是主題課程，由開課教師單獨授課，觀

² 本研究經研究參與者知情同意後，由研究助理進行課堂觀察紀錄，呈現原住民族教育的教室現場。

察師生互動關係，如何在互信基礎下，逐步建立的文化回應教學場域（CRPR）。二是跨系所採共同合併上課與戶外參訪教學，透過主題共識整合課程，包括由研究者負責的「教育人類學專題」、「原住民族教育」與「文化人類學」，藝創系陳怡方教授的「人類學的理論與方法」、「媒體與藝術」，與語傳系湯愛玉教授的「夏威夷原住民族語文教學」等課程。以邀請專家演講、合併教學活動與共同規劃執行的校外參訪教學，來探索族群知識的課程規劃與課堂上教與學互動情形及現況。運用人、地與故事（PPS）來敘說文化傳遞與轉換的歷程。課堂討論相關議題、師生對話與課後反思情形如下：

一、主題課程觀察

主要針對研究所開設的「教育人類學專題」課程進行課堂觀察紀錄。這門課程選修的五位學生全數是原住民身分，兩位阿美族，兩位太魯閣族，一位泰雅族，四位女性及一位男性（附錄二）。課程主題：「文化回應教學」、「在地取向與課程」、「原住民族教育」、「民族與性別」、「不平等與想像未來」、「批判民族誌」，在課堂上討論顯得相當積極。所關注的議題面向，主要如下：

（一）對原住民族刻板化印象的覺察力

「教育人類學」課程修課學生全數是原住民，背景多是教師或社區發展協會相關工作者，對於課堂上教師選用的教材進行探討的過程中，針對選讀的文章內容中帶有刻板化印象的觀點具有相當高的敏感度。

W 教師在教育理論及其發展脈絡的文獻探討資料中介紹過去學者的教育發展模式說，D 馬上指出是另一種的刻板化印象的分類邏輯，現場的學生似乎也頗為認同 D 的看法。W 教師提出以原住民文化為主體發展不同於主流教育發展模式的觀點作補充，讓學生對照出主流觀點發展下的教育觀點與原住民族文化主體的教育觀點之間的差異性（課堂觀察紀錄，20190306）。

教材選用凸顯出原住民教育議題的研究資料，仍是以主流教育的觀點出發，甚至也受到刻板印象及主流思維影響之疑慮（課堂觀察紀錄，20190306）。師生互動討論的過程中試以人類學角度出發，學習更深刻的體驗不同族群多元的表現與原住民族文化主體的教育觀點。在教學互動過程中，原住民學生有關刻板化印象的討論經常例舉自身所經歷過的經驗，例如與非原住民同儕相處的過程中，經常會面臨非原住民學生對原住民族文化的知識匱乏的現象與缺乏正確的文化理解的尷尬處境。

W 教師針對簡報教材的資料提出原鄉的孩子單純、活潑、樂天，提問學生是否認同？是否隱含著刻板化印象？...他觀察到以大學為例，原鄉的原住民大學生相較於漢人的學生多數也顯得更成熟，...因為家境問題在現實生活上的磨練相對的多，因此需要回到學生的生活背景去了解，D 回應「原民院的學生都有這樣的特質」...。A 不認同簡報中的部分研究資料，他認為前後不一致，他指出對原住民族文化的觀察是刻板化印象出發的課程設計，雖然執行成果與結論看似很完美，但是表裡及前後矛盾（課堂觀察紀錄，20190605）。

...B 補充最近兩位剛認識的漢人朋友問他「你們有學過ㄅㄆㄇ嗎？」「你們吃螞蟻嗎？」，B 努力解釋「原住民菜餚中沒有一道是螞蟻的菜色」...B 又例舉還有一位漢人朋友問他「你要上山打獵嗎？」，B 回「你知道我是女性嗎？」「你不知道太魯閣族女性是不能去打獵的」（吳天泰、陳雅玲，2020，頁 12）。

因此，原住民族刻板化印象的現象也凸顯出在現代的主流教育體制下，臺灣族群文化與知識的多元文化教育之必要。研究發現呼應 Cheng 與 Jacob(2008) 所強調減少刻板印象的重要性。

（二）關注原住民族教育與偏鄉教育的議題

課堂上，學生關注原住民族教育與偏鄉教育的議題，這些議題扣連到修課學生未來面臨的就業或生涯等切身的問題，師生的教學互動比較熱絡。兩位受過師培體系教育的原住民學生，在課堂討論中提出原住民族教育比偏鄉教育更弱勢的看法，在師培體系下沒有原住民族文化教育，是以特殊教育為導向或歸類，因此原住民教育是被忽略的一環（課堂觀察筆記，20190306）。另外，對於原住民公費生政策是否能落實解決原住民族教育提出疑議，以及強調主流社會發展下的教育觀點與原住民族文化主體的教育觀點之間的差異性，學生會思考原住民族教育在主流教育下，如何走出一條另類的路徑與偏鄉教育所面臨的困境，也關注「原住民族教育教什麼？如何教？」是否有將原住民文化融入教學」的舉例探討（吳天泰、陳雅玲，2020），凸顯出教師培訓體制中缺少人類學領域的訓練，學生關注偏鄉的教師是否具有教育人類學的多元文化素養或具備正確的原住民族文化教育觀的問題。

W 教師補充原住民公費生政策的脈絡，以及公費生是否真正具備有正確的民族教育涵養，目前師培中心開設民族教育課程所面臨的問題及現況...，D 聽完 W 教師補充後馬上主動舉手回應三個看法，1. 提出偏鄉教育與原住民教育的差異，他認為原住民教育比偏鄉教育更弱勢 2. 公費生的存續問題，認為教師額缺的供需問題，許多流浪教師其中不乏有許多具教育熱誠的優秀人

才，公費生的文化素質及教學熱誠未必具備，可能受制於綁約制度...3. 原住民公費生未必能解決原住民教育弱勢的問題，...在主流教育下接受培訓的公費生，是否能在偏鄉勝任（課堂觀察紀錄，20190306）？

針對公費生的討論，W 教師指出有些原住民公費生反而是受限主流教育的思想。師培制度下可能欠缺文化及教育人類學的訓練...。W 教師接著補充少數族群與學校在教育上的期待值有很大的差異性，例如一般學校認為「原住民家長不重視教育」...在主流教育中則強調「課業成績與競爭」，...A 認為漢人教師進到部落學校就應該要融入整個文化（課堂觀察紀錄，201905029）。

課堂上師生認為外來教師進到部落的學校應該「融入」社區並成為文化的一部分，由於師資培訓體制中缺少人類學領域的訓練，面對原住民學生的表現與行為，可能會片面化的過度歸咎於「文化」，並未去深究教與學的結構處境，因此師資應該要有更多文化領域的訓練並具備思辯能力。

課堂上「W 教師補充在主流裡一樣也能有優越感，原住民應以自己的文化優勢，去跟外界溝通」（吳天泰、陳雅玲，2020），學生反思部落在文化教育上面臨的處境，由於過去傳統文化的斷裂及原住民族教育是破碎化的，凸顯出部落在文化教育的重要及急迫性，需重建族群的優越感，才能教育下一代以及復振文化與認同並建立自信。

因此原住民族教育及原住民族知識如何再建構也是學生們關注的議題。這就是 Lee 與 McCarty（2017）所說的要停止殖民主義對原住民族教育帶來深刻且不停止的傷害的，透過改革追求原住民族語言與文化復振與永續（Lee & McCarty, 2017）教育工作。

（三）誰才叫做主流及雙文化學習與調適

現今原住民知識份子追求原住民族主體性，以原住民族的觀點，思考「誰才叫做主流？」，試圖翻轉過去社會對「非主流」貶抑及負面的界定。學生認為所謂主流與非主流可以是整體並共存的，吳天泰、陳雅玲（2020）指出原住民學生需要在學校的教育與族群生活智慧文化中進行雙向的學習，例如自許能把部落經驗帶到課堂，也可把課堂學到的知識帶回自己部落，並且成為部落與外界溝通的角色，現在受大學教育的知識份子也要產出屬於地方的知識，自許能成為部落傳統與外界主流文化的「中介者」。

因此身為受過大學教育的原住民知識份子，要在主流知識體系之中學習，又要能夠覺知自己族群文化知識與永續的重要性，並且進一步能思考主流教育的不足，發展出原住民族教育的立基點，而非以「非主流教育」自我界定，另

一方面能將大學教育的族群知識帶回部落幫助改善部落所遇到的困境。

...以族語教學推廣為例，A 在主流教育中將所學的知識方法當工具，可以增進族語復興及傳播，這個過程也是把主體知識找出來的重要歷程，原住民的知識份子扮演部落與外界溝通的主要橋樑。...W 教師補充說明「什麼是受過教育的原住民？」，具有傳統知識及現代知識並能以主位的觀點貢獻知識或是擴充知識。A 接著回應，「非主流」未必都是負面的。C 也回應自己是在主流與非主流之間轉換，...自己是一個離不開部落的人，雖然曾在外工作多年但最終還是要回到自己的部落，他認為自己在部落裡很有優越感（課堂觀察紀錄，20190320）。

因此，如何在主流與非主流之間找出平衡點，這也是現代身為原住民知識份子的挑戰與責任。透過文化永續／復振教學（Culturally Sustaining/Revitalizing Pedagogy），開放語言與文化在教育中的彈性，保護原住民族的核心價值、知識與福祉（Lee & McCarty, 2014）。

（四）扣連自身經驗、部落處境的敘事與母語傳承的憂慮

在課堂對話時，學生會直接扣連到自身的經驗、部落處境或更具切身性的生涯議題與教師對話。

課堂報告 B 並未完全針對 W 教師指定文本閱讀的教材進行製作簡報報告，而是針對文本內容中有關原住民教育議題更感興趣，以網路上的影片在課堂報告中討論偏鄉及原住民教育議題，這些議題似乎更能扣連到原住民身分的學生所關注有關於未來需要面臨就業或生涯等切身性的問題（課堂觀察紀錄，20190306）。

關於田野研究的經驗，...A 提出自己面臨兩個層面的問題，一是身為原住民，過去是被研究的對象，二是現在因為許多原住民的知識份子，「我們自己可以成為自己的研究者」³（吳天泰、陳雅玲，2020，頁 9），「當我成為研究者來研究自己的文化時，是參考理論及一些研究文獻，或是如何成為自己文化研究者？」W 教師在黑板上寫下「文化識盲（能）」與「化熟悉為陌生」，以不同角度、距離從重新切入觀察（課堂觀察紀錄，20190313）。

³ A 學生口中第一個自己是指主位，第二個 自己是指所屬族群。

有關語言教育的議題，吳天泰、陳雅玲（2020）學生對自己族群傳統語言的消逝感到深沉的憂慮，例如自認漢化較深的原住民學生進入原住民學院就讀後才開始產生對母語傳承的使命感，以及族語教師同時是母親的角色，對於族群的母語傳承，以自身經驗分享：

A（約 40 歲族語教師）以自己為例，他自己會擔憂將來沒有人可以用族語跟他對話，因為年輕一輩已經很少會用流利的族語。A 舉例他自己在家以全母語跟小孩溝通，但小孩也多以漢語回應，指出自己的族語每分每秒在流失。這是身為一位原住民中生代對於自己傳統語言消逝，其內心的深沈憂慮（吳天泰、陳雅玲，2020，頁 8）。

課堂上師生互動對話中認為在母語推動的教學現場，由上而下的方式面臨許多困難與憂心，主要 1. 認為學習母語無用 2. 會講母語的老人消逝的太快 3. 政策、決策或教材的錯誤等因素，造成母語第一線推廣教師的困難（課堂觀察紀錄，201903027）。有關母語的推動，認為文化自信心與族群認同感的重要關鍵因素，憂慮現在部落的家長對族語傳承的忽視，原住民學生處於目前教育結構下，無可迴避的被期待需擠入主流社會的「成功」與追求競爭力所造成的現象。反思部落在文化教育及建立族群自信與優越感的重要與迫切需求，需要重新打造成功的定義與標準（Masta, 2018），與強化原住民族文化核心價值（Martinez, 2014）。

（五）西方知識體系分類與原住民族知識的反思

人類學的視角下，文化教育應是整體的傳授。課堂上學生以自己多年前帶學生組隊參加科展經驗進行互動與探討原住民族知識是整體性的非切斷式的分類方式，提出「是否有可能用一種原住民自己的方式來談原住民知識？」（課堂觀察紀錄，20190320）。

C 主動回應自己多年前帶學生參加科展的經驗，指出科展競賽主題有許多分類方式，當時以月桃樹梗為材料，月桃梗在原住民族是應用在生活上的，例如綑綁木材的繩子，報名「生活應用類」卻被拒絕接受。第二次應用林投葉，主題「樹上長出便當」就不報生活應用組，改以傳統組，帶兩組學生分別製作，另一組以主辦單位的方法格式製作，結果依照主辦單位方式進行的得獎，C 認為「但這不是我要的！」他原先設定教學目的是林投葉除了作為一般生活上的應用，也可以轉化成其他的應用...W 教師補充「原住民知識被切割之後，我們就看不出它的全貌了，原住民知識並非只是用科學的角度來認識，它是包含整體」。W 教師繼續補充老人家有自己一套完整的知識及文化整體

的脈絡，在分類上被切割，以致於看不見屬於原住民族知識的核心（課堂觀察紀錄，20190320）。

部落的老人家有自己一套完整的知識、生活智慧及文化整體脈絡，在分類上被切割，無法凸顯原住民族知識的核心。師生針對西方知識體系分類方式與原住民族知識，反思身為研究者是否會有先入為主的偏見，避免造成原住民族文化特質被遮蔽的可能。不被主流成功定義所牽引（Gallop, 2016），正如 Jacob 等人（2015）所建議的原住民族在傳統與西方文化、語言與技術的學習上須取得均衡。逐步形塑一個能接受、支持與永續多元語言與文化的社會，迎向公平正義的未來（Lee & McCarty, 2014）。

（六）自我認同、文化認同與多元文化思維的歷程

原住民族在追求認同追求文化認知的過程中，會經歷一段對自己文化強烈認同的階段並且具有高度「民族識別」意識的過程。課堂上，學生提到目前教育體制下仍有少數原住民身分的學生缺少自我與文化認同，需進一步反思對自己文化是否更深刻的認識，以及身為一位受過教育的原住民族知識份子的使命。

D 指出他在新竹高中求學時，開始也是努力隱藏自己是原住民身分，因擔任班長也經常要面臨同學會以「班長，你加分進來喔！」的處境，他也曾因此到學校的輔導室哭訴過，後來 D 表示自己也逐漸釋懷並面對這個無可避免的情況。...D 則指出自己國中國小也很討厭是原住民的身份。...有關「認同」，D 提到「原民院的老師有些也是非原住民，但做的事比原住民身分的學生還多」，...D 舉例今年獨招委員老師問你認為什麼是文化？有些應考生不會回答。他認為「認同」，「心」是最重要的（吳天泰、陳雅玲，2020，頁 14）。

個體及社區需要透過文化教育與知識傳承，進一步體認自身文化的優勢及恢復族群的優越感，增加對族群正向的認同，積極參與社區及部落的文化實踐。

針對進到部落「不批判某些事物」，A 提出...，認為自己是進了原民院之後才有這些有關於原住民族文化知識相關議題的訓練，以前在教育學院的學科並無談及這些知識，現在所讀的書都是跟自己的文化知識議題是相關的。...A 提出「學術界的角度是比較宏觀以及多元觀點的看法」，A 期許「自己是可以把部落經驗帶到課堂，也可把課堂學到的知識帶回自己部落，未來也可以為自己的部落設計課程」、「因為我也有自己的部落，我要怎樣幫助我自己的部落」（吳天泰、陳雅玲，2020，頁 9）。

文化多樣性及文化相對性的概念，包含平等、尊重、包容，族群知識的交流及互相學習。原民院是多元族群的聚合，可以體驗族群多元的表現，培養多元文化思維，期待能共同打造安全有自信心的學習環境（Audrey, 2012），形成支援系統（Kleinfeld et al., 2003），打開原住民族教育成功的通路（Frawley et al., 2017）。

二、合授課程與戶外參訪教學

正如 Keskitalo 等人（2012）指出薩米教學與一般教學之不同，吳天泰、謝吳泯、李沛恩（2016）與黃約伯等（2017）強調大學與部落連結的重要性，本部分課程設計是以原住民族文化與語言為主題，透過跨學科的教學，顯現屬於臺灣原民族教育課程整體性的學習特色，關注的焦點是課程的安排與設計，以及教學場域中的互動交流的情形。

（一）強調跨領域合作與主題整合

主要強調跨學院系的合作與教師社群之間的連結，整合課程的主題與教學資源，除了豐富課程內容與提高學生的學習興趣之外，促進跨院系教師之間的合作，也增進了教師群及學生彼此互相交流與跨領域對話空間。

〈文化人類學〉課程，邀請藝創系 Y 教師到課堂上講藝術人類學，演講的後半段以〈太魯閣族織布〉與布農族〈會呼吸的石板屋〉談原住民藝術...，W 教師「這顯示出臺灣人類學領域已累積許多基礎，以及有豐富的原住民案例素材，臺灣人類學家應該可以充分把原住民的元素發揮，並且擴充它的價值」（課堂觀察紀錄，20190529）。

透過連結大學課程與社區部落的活動或博物館展覽工作，合作開發課程，共同創造更友善的學習場域及積極的互動對話。大學是正式教育場域，家庭、社區部落及博物館為非正式教育場域，透過課程的開發朝向永續合作與知識共享，建立跨領域合作的機制。原住民族文化知識的全貌觀及整體性落實在社區部落、博物館、學校，形成永續發展與循環。

藉由豐富多元化主題的教學內容促進不同專業知識的交流與對話。教師之間形成共學社群，採合授教學策略，互相交流觀摩，例如年輕教師善應用科技軟體於課堂與學生進行互動、即時回饋的教學模式。跨世代教師共同尋求原住民文化知識傳遞的多元方式，透過參訪活動設計及合作機制與連結，預期未來能發展出更多課程合作的可能性。

（二）以多元方式傳遞原住民族文化與知識

學生除了在大學課堂進行知識理論的學習，也透過校外參訪教學活動規劃安排與設計。主要特點有：

1. 將教學場域安排到校外的參訪教學，以光榮部落進行實地參訪學習過程為例，原住民學生透過部落長老現場生動、生活化的文化解說，實地與場域中的人事物互動，可以豐富族群知識的內涵與文化知識教育與傳遞，連結或啟發自身的族群認同。非原住民學生可以有更深刻的文化體驗學習，對臺灣多元族群有更深的認識。例如兩位外國交換學生，藉參訪有機會認識臺灣原住民族文化並驚艷阿美族歌舞樂曲的保存，課程結束持續與部落保持互動與進行相關研究的田野工作。藉由參訪博物館主題展覽、導覽與座談討論的教學活動，學生有系統及脈絡化的認識原住民族文化知識，也啟發並思考博物館展示的物件與自身的關係，以及文化主體性與詮釋權的議題。2. 運用融入互動式的科技軟體，例如：Zuvio、KAHOO 於課堂教學上，增加學生的學習參與度、趣味性與即時性的回饋。3. 設計情境模擬與狀況式的討論題，在課堂上引導學生進行具深度的思考與小組討論並且鼓勵積極的表達。

T 教師運用 KAHOO 融入互動式的平台，針對案例報告內容進行十個題目的快問快答，學生現場利用手機進行搶答，...應用科技媒體平台融入於課堂教學，藉此可增加課堂上學生的互動、參與度與學習樂趣，活絡學習氣氛。...課程設計由學生分組進行 Poster 活動，學生自主討論主題，運用手機上網查資料，在課堂上規劃設計文化旅遊的行程，分工合作以手工繪製而成的海報上台介紹與分享，...現場學習氛圍相當熱絡。學生主要是以自身族群文化或曾經參與過的文化活動開始思考設計，課堂上除了臺灣各族群，也有多位外國籍學生，藉此學生可以初步認識彼此族群文化以及國內外各地方的文化，例如有：布農族、阿美族、太魯閣族、閩客、蒙古及哥斯大黎加等文化。課程內容與安排凸顯多元文化的學習與融合互動式的特色（課堂觀察紀錄，20191226）。

大學與部落社區、博物館可以持續保持合作及夥伴關係，透過課程合作方式，在教學策略上運用融入互動式的科技軟體，藉此讓原住民文化知識以多元的方式傳遞。

（三）認同與文化傳承的啟發

兩場戶外教學活動：1. 壽豐鄉光榮部落的參訪教學，學生參訪光榮部落原住民文物館（歸途 Taluma' 一七腳川戰役 110 週年）展與安排部落頭目及村

長進行文化導覽與座談。一位透過網路自主學習系統報名參加的外系學生，在參訪教學過程中，啟發自我的身份認同與轉變。

S 安靜的在一旁認真聽 C 的補充解說。S 提到自己是都市阿美，很久沒有回祖居長濱部落，久而久之也不太敢回去了，他認為自己很像在池南部落 malalidik 那位找不到階級位置的青年，C 鼓勵他在豐年祭回去就對了，族人自動會有把你的位置空出來。S 說「剛才導覽解說迎著光那張掛布照片的青年返部落參加豐年祭的故事，讓我很感動！我今年一定要回部落」他閃亮的眼神似乎透露出找回對部落的認同與連結的情感(課堂觀察紀錄, 20190403)。

2. 史前博物館的參訪教學活動，除了博物館展覽專人解說導覽也安排 Q&A 座談會。博物館參訪的教學過程中，除了透過專業的導覽介紹，學生在彼此的互動過程中省思自己所屬族群的文化傳承所面臨的處境，具啟發或深化對於自己族群的認同。

W 教師「上次去臺東史前館，那些外籍生認為所展示出來原住民的玉飾，竟然如此精美，讓他們感到相當驚艷」，D「他感到慚愧，因為已經看習慣了而不覺得它的好」。A「我們都不知道，有時需要透過旁人的眼光才會看到其他的視角」(課堂觀察紀錄，20190529)。

因此，將課程安排到部落對原住民族學生尋找自我歸屬及文化認同具有關鍵的啟發作用。

(四) 省思教學活動的安排與族群關係的敏感度

針對課程安排到部落社區的參訪教學活動，原民院學生來自各族群，教學課程場域安排到部落社區與人事物互動，藉此族群之間有機會進一步認識彼此的文化與對話交流。參訪教學課程結束仍有學生持續與部落保持互動與連結，甚至進一步發展出研究主題或實踐方案，但也有因為族群之間的關係仍存在一些歷史事件因素的影響，例如七腳川社阿美族曾因年齡階級 Hamaw 被太魯閣族殲滅事件，導致學生缺席或導覽過程中感到尷尬的心理因素(課堂觀察紀錄，20190403)。

在參訪教學課程安排方面，應該具備族群關係的敏感度，例如參訪的場域，曾因歷史事件導致族群間產生微妙的情結，影響學生參與度或出席率，教師針對此次參訪教學活動的安排自我反省，未來在課程規劃與安排需更多細膩的考量，將不同族群學生的心理、情緒及歷史事件因素，列入課程設計考量的細節。

伍、結論

原住民族文化知識傳承，教學場域中人、地方與故事的「串連」是形成文化知識與教育傳遞的核心與取徑（Wilson, Ballard, 2017）。課程的安排規劃與師生教與學的互動過程中，學生對原住民族刻板化印象具有敏銳的覺察力，也關注與自身息息相關的原住民族教育及偏鄉教育的議題，課程架構與內涵強調族群議題與文化知識的傳遞，課堂上互動討論與族群知識的交流，學生能扣連自身經驗、從事部落處境的敘事與表達對母語傳承的憂慮，反思主流文化的定義及雙文化學習與調適歷程，西方知識體系分類與原住民族知識的比較等，除了強化自我認同與文化認同，也能具備多元文化思維的底蘊。這是一個自我認同、文化認同與多元文化思維的學習歷程。

大學原住民族教室中，以互動為本的教學氛圍，教師與學生之間將教育與文化背景的經驗連結，凸顯教學相長與鼓勵對話討論的學習氛圍。充分符合族群教育的本質，多元思維的互動，族群文化認同，結合知識與實務及多元傳遞的研究目的。有關在專業中帶入族群與文化傳承永續議題的探討，學生通過課堂的啟發，自許未來能將學校所學的知識帶回部落應用與實踐，或進一步解決部落所面臨的困境。對於自己所屬族群的語言傳承所面臨的困境感到憂慮及產生使命感。學生能以原住民族主體性的角度重新追問與思考「誰才叫做主流？」以及嘗試進一步探討自身的雙文化學習經驗與調適的過程，試圖透過對話與反思將西方與原住民族知識的連結。這些由概念覺知、文化認同到行動增能的學習歷程，展現出文化永續教學的效果。

強調多元互動的教學場域，跨領域合作與整合課程的串連，將教學場域跨出教室的學習空間，課程安排到社區部落或博物館機構，除了強化在地化與務實性的重要，也可以開啟多元對話與互動的學習機會。跨出教室的教學場域中，透過人事物的互動與對話以及社區部落在地經驗的連結，有助於學生增進族群文化知識的學習。透過真實的互動，強化自我身份的認同與文化傳承的啟發，豐富族群知識的內涵與達成文化知識的教育傳遞，並藉由多元的方式傳遞原住民族文化知識。另外，針對教學活動安排的省思，教師需具備族群關係的敏感度，在課程規劃與安排則需更多細膩的考量，例如將學生心理、情緒及歷史事件的因素列入課程設計時的考量。

教師透過 CRPR 的教學法（Huaman & Abeta, 2018），透過生命經驗的交換與議題的討論，省思知識的權力與師生關係。強調在族群文化教學方面。除了國際文獻參考使用外，應該積極與社區部落在地經驗的連結，透過學校與部落的共同努力，在教室內外的互動與不斷對話的過程中，產生傳承與創新文化知識的生產鏈。另一方面在族群主流化的過程中，教學內容應該加入原住民族主

題的論述及觀點，嘗試將多元及豐富的臺灣原住民族文化知識與西方理論知識體系交融互用，將本土族群文化作為西方知識體系的擴充，具備本土文化觀點的視野與寬廣的世界視野之底蘊。

整體而言，大學原住民族文化知識課程除了強化原住民族的自我認同與強化族群意識以及族群議題與文化傳承永續，在課程設計與規劃的配置，可強化與外界的連結，強調互動、交流、連結與知識共享的特性。臺灣多元文化與原住民族文化的教學內容仍尚需更多努力與加強，本研究提供了實際的教學現場的教與學過程的紀錄與反思，除了能瞭解現有班級經營之現況與挑戰，並能共同研討與協商，提出具原住民族文化內涵的課程設計與班級經營可行策略，為原住民族文化永續在高等教育課程中得到具體的實踐。教師在師生互動對話與跨學科的課程設計中，共同增進跨族群與學科溝通的知能，也為原住民學生在高等教育的過程中，打開成功的通路。

參考文獻

- 吳天泰、謝吳泯、李沛恩（2016）。搭建原民院與 Rinahem 部落之間的橋樑：課程設計與社區參與之案例研究。載於吳天泰主編，**原住民族文化的教學研究**（頁 1-63）。花蓮縣：國立東華大學原住民族學院。
- 吳天泰、陳雅玲（2020）。我們這一班：三個原住民研究生的教育成長歷程。，**人類學視界**，27，5-16。
- 黃約伯、劉秋玲、丁進添（2017）。在地取向、課程與原住民：教育人類學的觀點。**課程研究**，12（1），89-110。
- 黃家凱（2018）。臺灣原住民族高等教育政策分析。**教育研究與發展期刊**，14（3），33-64。
- Audrey, R. (2012). *Educational administration, foundations and psychology*. (Master's thesis). Canada: University of Manitoba.
- Cheng, S. Y., & Jacob, J. (2008). American Indian and Taiwan Aboriginal education: indigenous identity and career aspirations. *The Asia Pacific Education Review*, 9(3), 233-247.
- Frawley, J., Larkin, S., & Smith, S. (2017). Indigenous pathways and transitions into higher education : an introduction. In J. Frawley, S. Larkin & J. Smith.(Eds.),

- Indigenous pathways and transitions into higher education*(pp. 3-11), Singapore: Springer Singapore. DOI: 10.1007/978-10-4062-7_1
- Gallop, C. (2016). Supporting success: aboriginal students in higher education. *Canadian Journal of Higher Education*, 46(2), 106-244.
- Huaman, E. S., & Abeta, S. (2018). Indigenous teachers and learners. *Anthropology & Education*, 49(2), 201-209.
- Jacob, J., Cheng, S. Y., & Porter, M. K. (2015). Global review of indigenous education. In W. J. Jacob, S. Y. Cheng, & M. K. Porter(Eds.), *Indigenous Education* (pp. 1-35). Germany: Springer. DOI : 10.1007/978-94-017-9355-1_1
- Keskitalo, P., Uusiautti, S., & Maatta, K. (2012). How to make the small indigenous cultures bloom? *Current Issues in Comparative Education*, 15(1), 52-63.
- Kleinfeld, J., Cooper, J., & Kyle, N. (2003). Postsecondary counselors: a model for increasing native Americans' college success. *Journal of American Indian Education*, 27(1), 1-6.
- Lee, T., & McCarty, T. (2014). Critical culturally sustaining revitalizing pedagogy and indigenous education sovereignty. *Harvard Educational Review*, 84(1), 101-124.
- Lee, T., & McCarty, T. (2017). Upholding Indigenous education sovereignty through critical culturally sustaining/revitalizing pedagogy, In Paris, D. & H. Alim (Eds.), *Culturally sustaining pedagogies*(pp. 61-82). New York, NY: Teacher's College Press.
- Martinez, D. (2014). School culture and American Indian educational outcomes. *Procedia*, 116, 199-205. DOI:10.1016/j.sbspro.2014.01.194
- Masta, S. (2018). Strategy and resistance. *Anthropology & Education*, 49(1), 21-35.
- Morgan, D. (2003). Appropriation, appreciation, accommodation. *International Review of Education*, 49(1-2), 35-49.
- Wilson, M., & Ballard, C. (2017). *Safeguarding and mobilising intangible cultural heritage in the context of natural and human-induced hazards*. Desk Study. Paris, France: UNESCO.

附錄一：觀察課程清單

	日期	主題	地點	備註
1	108/3/6	107-2 教育人類學專題／文化回應教學	原民院	
2	108/3/13	107-2 教育人類學專題／人類學的理論與方法	原民院	合授
3	108/3/20	107-2 教育人類學專題／原住民族教育	原民院	
4	108/3/27	107-2 教育人類學專題／在地取向與課程	原民院	
5	108/4/02	107-2 文化人類學／邀請演講 主題：博物館物件溝通的可能性 講者：方鈞瑋博士（臺東史前博物館研究員）	原民院	合授
6	108/4/3	107-2 教育人類學專題／七腳川事件 110週年	壽豐鄉 光榮文物館	合授
7	108/4/10	107-2 教育人類學專題／民族與性別	原民院	
8	108/4/27	107-2 教育人類學專題及文化間溝通 臺東史前博物館參訪活動-文化永續／復振原住民族教育，以博物館為例	臺東史 前博物 館	合授
9	108/5/7	107-2 文化人類學／邀請演講 主題：雙文化溝通歷程 講者：沈軒胤老師（關山國中導師）	原民院	
10	108/5/28	107-2 文化人類學／媒體與藝術	原民院	合授
11	108/5/29	107-2 教育人類學專題／不平等與想像未來	原民院	
12	108/6/5	107-2 教育人類學專題／批判民族誌	原民院	
13	108/9/28	108-1 原住民族教育／邀請演講 講題：Globalization and Indigeneity in Education 講者：Eric W. Layman (美國印第安納大學教育政策系博士生)	人社一 館	合授
14	108/11/28	108-1 〈原住民族教育〉課程 講題：原住民族教育與博物館 方鈞瑋（史前博物館研究員）	原民院	合授
15	108-12-26	108-1 〈原住民族教育〉課程／夏威夷原住民語文教學	原民院	合授

附錄二：編碼說明清單

代碼	身份簡述	性別	備註說明
A	花蓮秀林鄉太魯閣族	女	博士生
B	花蓮秀林鄉太魯閣族	女	研究生
C	花蓮壽豐鄉阿美族	女	研究生／因個人因素期中退選
D	新竹泰雅族	男	研究生
E	臺東宜灣阿美族	女	研究生／因個人因素期中退選
S	體育學院學生／都市阿美族	男	自主學習系統報名參訪課程活動
T	東華大學教師	女	
W	東華大學教師	女	
F	史前博物館助理研究員	男	演講者
Y	東華大學教師	女	

A Case Study of Indigenous Culturally Sustaining Pedagogy: Class Observation and Self-Reflective Thinking in the CIS

Tien-Tai Wu^{*} Ya-Lin Chen^{}**

Using Culturally Sustaining Pedagogy to evaluate Colleges of Indigenous Studies' curricula, this study examines the teaching processes and outcomes concerning indigenous cultures mainly in the anthropology of education seminar classes. By class observations and self-reflective thinking, we try to find significant issues related to culturally sustaining systems. To cross the boundary of current disciplines, we invite scholars and tribal elites to design various teaching activities for combining courses based on indigenous cultural issues. We try to create common grounds for indigenous cultural sustaining and revitalization in higher education.

Keywords: culturally sustaining pedagogy, indigenous education, anthropology of education

* Tien-Tai Wu, Professor, Department of Ethnic Relations and Cultures, National Dong Hwa University College of Indigenous Studies

** Ya-Lin Chen, Research Assistant, Department of Ethnic Relations and Cultures, National Dong Hwa University College of Indigenous Studies

Corresponding Author: Tien-Tai Wu, e-mail: ttwu@gms.ndhu.edu.tw