

從「文化回應」觀點看原住民族實驗教育之省思

宋麒麟（Omalizi Kumula）

國立高雄師範大學教育系博士生

高雄市多納國小教務主任

一、前言

103 年實驗三法通過，其中《學校型態實驗教育實施條例》之立法目的為鼓勵教育實驗與創新，實施學校型態實驗教育，以保障人民學習及受教育權利，增加人民選擇教育方式與內容之機會，促進教育多元發展（黃彥超，2016）。原民會據此條例於 105 學年起實施以原住民族教育為課程教學核心之實驗教育，課程內容、節數與教材皆可不受主流教育體制的規範與限制，期融合多元部落文化於學校體系，培育兼具傳統與現代知識的新世代原住民。實驗教育的推動，不但吹皺了臺灣教育體制的一池春水，無庸置疑地也為原住民族教育的發展注入一股新的活力與動能，從申請的校數逐年增加的趨勢來看，我們可以預見未來的民族實驗學校將會愈來愈多，同時也將原住民族教育帶向另一個未知的里程碑。

二、「學力提升」與「文化傳承」的扞格

《原住民族教育法》（以下稱原教法）於民國87年頒布，自推行以來「文化傳承」與「學力提升」的拉鋸戰便不斷的上演著。在現行授課節數中，原住民學童與漢人學童的節數相同，但卻必須多修習民族教育課程，有些原民家長認為民族教育課程會佔去一般課程的授課節數，影響學童的競爭力，因此紛紛將學童轉往平地，此舉也導致原鄉學校每學年入學人數逐年遞減，更有部分原鄉的家長，甚至有要求學校拒排民族教育課程等現象。根據110年教育部統計處資料指出，全臺實施原住民族實驗教育的學校數量已由107年的7所提升至109年的32所，而這些實驗學校的課程發展模式如出一轍，相當有默契地都是採取「基礎學科」與「民族主題」雙軌制。先將族群文化課程實質融正式課程中，之後再同步透過教材的研發採用「文化回應教學」策略將文化元素導入主要學科中，在諸多的實驗教育論壇以及成果發表中，我們也都看的見這些「文化」與「教學」相互衝擊下所產生的亮點（教具、教材）。至此，「文化」透過課程的轉化與教學策略的多样化看似成為了提升「學力」的助力。但是，經筆者私下詢問發現，有更多的原民教師對於實驗教育其實是抱持懷疑、不看好的態度。「習慣浸淫在文化情境的孩子上了國中要怎麼面對沒有文化情境的學測與指考？」、「我們只看見頻繁的辦文化活動，但沒有看見成績整體的實質提升」、「藝文與健體也很重要，不能因為學文化荒廢其他科目」……，上述這些存疑，或許可以解釋全臺32所民族實驗學校中，僅有2所國中，1所完全中學，尚有兩所國中是以實驗專「班」的方式來辦理的原因。根據郭文金等（2016）針對排灣文化本位數學教材的實施成效研究中指出使用文化本位數學教材的原住民學生，其學習成效比未使用的學生要來

得好，未來可在原住民學校中推廣，但研究也指出採樣人數不多、不宜過度推論等隱憂。「教育，是要讓孩子有能力面對未來」，面對當前仍以學科測驗與基本學力為主的升學體制時，一線原民教師對於實驗教育怯步的原因，自然可想而知。實驗學校蓬勃發展的同時，存疑聲浪也接踵而至。真正的挑戰才剛開始……。

三、原住民族教育現場聞、見、思

黃志賢（2006）指出原住民族異於漢族文化，導致其在學習上產生困境，連帶影響學習情緒。廖仁藝（2001）認為原住民學童在數學的學習情形低落，來自於課程內容與教材跟學童的生活經驗缺乏交集，進而產生排斥學習的情況產生。國內部分學者認為，尊重並了解原住民學童原有的數學活動經驗與數學知識，以其原有的知識經驗做基礎，引導其從事數學學習，應該可以獲得不錯的成效（姚如芬，2014；郭文金等，2016）。因此，當愈來愈多人關注到原住民在學習上的弱勢及不足之處時，「文化回應教學」的理念也開始被重視，而這樣的理念也被許多實驗學校奉為辦學的圭臬，深信不疑。而談到「文化」，大部分的人只重視外顯的特徵與現象，但卻鮮少人去深入了解、探究現今原住民的生活樣貌。因著現代主流社會以及資訊科技的影響，原鄉部落因著主流文化影響生活型態早已發生極大的改變。在原鄉部落裡，說著漢語、穿著時髦、使用智慧型手機的人已比比皆是，普羅大眾對於原住民族特殊文化祭儀以及傳統生活方式的印象事實上也只出現在某些特定的傳統儀式與節慶中，因此若單純以學童半生不熟的「文化素材」來回應教學，並寄望其能成為提升學習成效的助力，在筆者的觀察看來其實成效是相當有限的。原住民學童學習成效低落的原因事實上還包含了許多如：學習資源不足、家庭教育功能不彰、缺乏精熟練習等校外因素，以筆者近15年的教學經驗來看，家庭教育功能不彰與缺乏課後精熟練習其實是造成學童學習成效低落的最主要原因。原鄉家長大多數為勞工階級，家長早出晚歸且對於學童教育與管教也無多餘心力，當家庭無法成為有效的支持系統時，學校自然也成為了理所當然的承接者。學童在缺乏課後精熟練習下，與班上少數家長社經地位較高者差距自然愈拉愈大，在得不到成就感與自信的狀況下也失去了學習動機，缺乏動機學習成效自然就下滑。這樣的案例在現今教育現場中仍不斷的上演著。

四、回應「以學生生活脈絡為主體」的實驗教育

根據Pewewardy（2003）的研究，所謂的「回應」是指能夠覺察，並能從文化的類型中去建構教育的途徑，以影響教室中的行為與生態。因此教師必須要能理解並尊重學生的文化背景（顏惠君，2016）。原住民學童學習成就低落，既然有其文化脈絡的問題存在，那就要從文化脈絡的方向去著手。縱然從實驗教育無法解決整個社會制度性的問題，但基於對族群教育的熱忱與職責，我們實也無法坐視不管，實驗教育相較主流教育制度，也的確讓我們看見一些可以透過「教育」

改變的機會。筆者在此分享幾個在實驗教育現場中可行的教學策略與經驗：

（一）編班與節數彈性化

當學童的程度開始出現落差時，若不及時給予扶助，隨著年制的增長差距將愈拉愈大，因此適時的調整授課的步調與方式絕對是必要的手段。偏遠地區的學校普遍都有接受學習扶助、課後照顧等方案，透過科技化評量系統，可以適時的檢測出每位學童的學習程度，使教師能針對其不足之處加以補強。實驗教育應發揮其教學節數可彈性調整的特性，增加各年級正式領域如數學、國語等授課節數，並搭配學習扶助節數進行能力分班，讓程度落後的孩子能重新奠基，並搭配成長測驗於期中或期末檢測學童學習狀況隨時調整編班。

（二）提供多樣且高鷹架的教材教法

根據Irvine與York（1995）的研究指出原住民學童的學習方式是屬於高脈絡文化中的「場地依賴型」（Field Dependence），這類型學童思考方式仰賴直覺及螺旋式思考，在空間、肢體動作及音樂性方面有較高的優勢，但是相對的在學習型態上需要透過教師及課程利用結構性較高的鷹架來支持（趙錫安，2006）。換句話說在偏向觀念及邏輯推理導向的課程如數學時，需要高結構的鷹架，如：循序漸進的例證、精熟練習及緩慢清楚的敘述、簡單扼要的題型等方式，從淺顯概念逐步引導至較深的知識系統。此外，原民部落中人際與家族間互動熱絡、頻繁，也能視為學童在學習上的有利因素。原民學童在人際互動緊密的部落中成長，透過學校、青年會等組織凝聚向心力外，慶典以及文化禮俗等活動都將人與人之間的關係拉的更緊密，應用在教學上正好符應合作教學法的精神。合作學習強調教師運用不同的教學方式讓學生異質分組，透過互助合作方式來學習課程內容，同儕間藉由對話、互動、討論等方式，彼此溝通、意見交流並了解彼此的想法，並從對話中形塑自我對事物以及概念的理解與見解，讓每位成員彼此得以精熟學習內容。由此可知合作學習法的情境操作模式若應用在原住民學童的教學場域中，必定能得到提升動機及學習成效的果效。

（三）提升教師對文化的「敏銳度」

教師在課堂中一切學習的催化劑，學童學習需要教師的引導與啟發。在教學現場中，不論使用的教材是部編、民間還是自編，教師在教學上的態度與觀念相當重要，面對教室中的弱勢群體，教師是否能從「多元文化」及「文化回應教學」等觀念著手，將影響教學的成敗。教師有其專業自主，亦有所專精的領域及知識，讓教師願意改變慣用的或是善用的教學策略與方式可以說是相當不容易，尤其在教學現場還要三不五時面臨來自行政、家長、學生、自身等因素的壓力，在

時間、人力、物力的壓縮下經常只能採取最經濟、有效的方式來授課，但是這樣的授課方式不見得對大多數的人有利，因此教育長期以來成為「成就少數，犧牲多數」培育精英的工具。然而，教學現場還是有許多懷抱著熱情與夢想的教師積極的投入心力，期待跟孩子共築美麗的教育夢，懷有這樣熱情的老師若是能夠懂得從「多元文化」及「文化回應教學」的觀點來設計課程，引導孩子正向學習，善用多元的評量方式與教學策略，結合學童生活經驗來設計課程，相信會有更多的孩子樂於上學，樂於學習，師生間的衝突也會大大的減少。

(四) 轉化僵硬的制度與政策

學校課程裏面包含了正式課程、非正式課程與潛在課程，從文化回應教學的角度來看，教學情境及文化氛圍不能單靠課程內的教師來搭打獨鬥，而是學校全體都應共同投入。「文化」是生活的總和，藉由正式課程提升學習成就與動機外，氛圍的形塑以及非正式課程、潛在課程的安排與規劃也都扮演著舉足輕重的角色。政策方面，單舉教育機會均等為例，此政策是出自教育主政者為縮短城鄉差距，照顧弱勢，實現社會公平正義的立意下所提出的政策，但卻因為無法跳脫主流文化主觀意識，無法覺察不同族群的「需求」是否也等同於自己所想像中的「需求」，導致教育資源只看見效益及數量，無法成為受助者的「資源」。主政者應更了解受幫助者的真正需求，齊頭式的平等並非真正的平等，在未來教育政策的擬定，應當多了解每個族群的文化脈絡與生活經驗，透過實地勾動與互動，從多元文化觀點打造更貼近學童需求的教育政策才是。

五、結語

原住民重點學校肩負著培育部落未來人才與傳承部落文化的兩大使命，但學力低落及文化流失卻也是一直以來抹滅不了的傷痛。實驗教育計畫讓我們看見一股新的教育能量正在醞釀著，期待在未來的教育現場中，教學場域內的教學能參照族群的文化特色，考量學生的生活背景與學習型態，以真實的生活經驗做為橋樑，透過正式、非正式課程，以及潛在課程的薰陶，由教育現場所有人員共同努力，佐以學校文化氛圍的形塑與政策的適性化，讓每一位學生能有更公平的機會去追求自我的表現。教育的本質本來也就該朝多元、開放的目標前進，期許未來每一位孩子都能夠為自己開闢出自己的桃花、百合花、甚至是小米園地。

參考文獻

- 黃德祥（2007）。原住民學生數學學習的困境與突破。臺灣原住民族教育新思維專輯論文，7，1-2。臺北：原民會。

- 黃彥超（2016）。實驗教育三法分析與影響之探究。**臺灣教育評論月刊**，5(4)，44-49。
- 郭文金、徐偉民、伍麗華（2016）。排灣族文化本位數學課程實施成效之研究。載於原住民族委員會主編，**原住民族研究論文入選論文集**，115-126。臺北：原民會。
- 趙錫安（2006）。**鼓樂教學對低成就原住民學童學習動機影響之研究**（未出版之碩士論文）。國立臺東大學教育系研究所，臺東縣。
- 顏惠君（2016）。文化回應的差異化教學。**臺灣教育評論月刊**，5(8)，162-165。

