

從社群網絡建構談 108 課綱的跨領域課程實施： 以原住民族文化課程為例

阮孝齊

國立臺中教育大學教育學系助理教授

一、前言

教師專業社群（professional learning community）的發展在教育變革的過程當中，被認為是能夠促動學校變革發生，協助學校現場的實踐做為以及組織文化形塑的重要成長形式（陳佩英，2009）。在我國政策實施歷程當中，不論是以往的教師專業發展評鑑，或是地方政府的精進課程與教學計畫，以及各種 108 課綱的推動工作，皆包含了教師專業社群的組成工作（吳俊憲、吳錦惠，2021）。

在 108 課綱的推動過程中，基於跨領域課程設計的需求，教師專業社群的發展，已朝向跨校、跨縣市的網絡社群組織發展（陳佩英，簡菲莉，2015；陳佩英，2018）。這樣的社群網絡如何組成，以及專業社群的發展工作，如何促成 108 課綱的實施，值得進一步探究。

本文從跨領域社群談起，繼而發展至網絡社群的概念，如何支持跨領域課程設計的產生。最後以原住民族文化課程的發展為例，作為評述目前 108 課綱發展的挑戰與展望。

二、跨領域課程與社群網絡建構的相關理論

跨領域課程設計的實踐，從統整課程（integrated curriculum）的討論開始，就牽涉了社群的組成以及不同學科經驗的統合（周淑卿，王郁雯，2019）。在 108 課綱的實施脈絡下，更牽涉了網絡建構的相關歷程。本文將探討兩者的相關理論。

（一）從領域到跨領域課程建構的策略

從跨領域課程的角度而言，在目前的 108 課綱推動工作中，希望透過課程設計，協助學生發展跨領域素養，以及問題解決能力（許籐繼，2022）。在實際做法上，陳佩英（2018）教授團隊透過工作坊的辦理，運用教師社群進行跨領域（interdisciplinary）課程設計，並帶動中央及地方國民教育輔導團的發展。結合「深學習」（Deep Learning）架構、各種思考工具的運用，首先，以開放、意義化的空間營造創造促進團隊運作的場地。其次，強調同儕學習（peer learning），運用「夥伴對話」，創造意義。第三，使用提問、組織等「思考工具」。最後，回歸課程設計「實務脈絡」，讓跨領域課程設計得以具體操作（陳佩英，2018）。

然而，以系統的角度觀之，108 課綱的改革也需要跨校、甚至跨部門的資源整合。換言之，在地方政府以及學校，如何完成跨領域的本位課程設計工作，也值得探討。在這樣的概念下，網絡學習社群（networked learning community）的引介（陳佩英，簡菲莉，2015），以及策略聯盟及網絡治理概念的應用（阮孝齊、蔡進雄，2022），可以做為進一步透過網絡力量的發揮建構課綱實施的取徑。如何發揮協力（collaborative）的綜效，促成 108 課綱課程的實施，在課綱推動工作中，也頗受到關注。

（二）網絡社群與 108 課綱的推動

關於網絡社群的建構，在理論上 Daly、Moolenaar、Liou、Tuytens 與 Del Fresno（2015）認為網絡具有幾項假定，其一是網路中的行動者是相互依賴，以及相互連結的，這樣的網絡中的關係連帶，提供了行動者之間支援的交換及流動。其次是網路的結構影響了個人以及組織系統之間的資源流動，最後是這樣的社會網路對於個人以及集體行動來說是限制也是機會。

網絡作為領導的模式，受到相當程度的重視。Liou、Grigg 與 Halverson（2014）從領導網絡中發展出兩種教學領導取徑，一為慣例型（prescriptive）為在較為集中的領導下，進行教學革新，另一為慎思型（discretionary），在較分散的網絡建構下，進行教師的專業成長。從領導的角度而言，透過網絡中的領導地位檢視，網絡組成本身可以用以作為治理效能的表徵（Liou & Daly, 2018）。此外，課程領導者本身的效能感受（Daly, Liou, & Brown, 2016）以及心智模式的改變（Weber, & Khademian, 2008）等，也是網絡在領導當中常見可達成的效果。

在我國網絡社群的應用上，陳佩英，簡菲莉（2015）運用前導學校社群的課程轉化例子，說明網絡社群可以透過目的、行動者、過程和結構的策略設計，達成共同學習探究，共同發展課綱與課程轉化機制、活化教學方法等功能。

三、原住民族文化課程中的跨領域網絡社群建構與挑戰

本文繼而從原住民族文化課程的建構為例，說明跨領域網絡社群建構的歷程與挑戰。在實驗教育的推動歷程當中，原住民族課程早已展現了素養導向跨領域精神的現象（陳枝烈，2012）。以往許多的例子皆從「融入」的角度，探究原住民族教育在現行學校教育架構下的實施。然而越來越多學者倡議，原住民族知識有其主體性（周惠民，2011），同時呼籲落實納入原住民族文化，促進多元文化社會的實踐（陳枝烈，2012）。若需要達成此目的，則需要不同部門的跨領域網絡社群建構（黃約伯、劉秋玲、丁進添，2017）。

陳伯璋（2010）在對於國民教育輔導團的期許中，就提出將族語教育視為文化工作的重要任務，而且需要輔導團跨領域協作，進行原住民族文化的「轉譯與外推」。推言之，從跨領域課程推動的角度，需要來自不同領域的社群投入課程發展，方能達成超越「語言工具」框架的效果。在此種情況下，在地的原住民族文化課程發展工作，也需要跨領域社群的組成與運作（葉川榮，2021）。以下說明完成跨領域網絡社群建構的挑戰。

（一）原住民族文化課程在地跨領域網絡社群建構的現況

在一般跨領域課程的發展上，許籐繼（2022）就指出教師過往的挫折經驗、跨領域教學知能不足、孤立文化環境、時間和經費處理的複雜性等因素，會影響跨領域課程發展。這些因素在原住民族文化課程上也存在。在原住民族課程發展的研究中，許多原住民族課程融入的例子，皆指出文化特色課程的發展需要多元文化的理解、不同部門的資源投入及專家的支持（徐偉民，2019；沈慧美，2022；陳美如，2011）。

原住民族文化課程共同建構的過程，也體現了上述透過社群，達成教師專業發展的重要性。同時，如果我們將原住民族文化融入課程視為跨領域課程的一種，此種作法也支持了協力發展的必要性。目前的相關研究，可以發現已經具有網絡建構的基本樣態，本文分述為師資、教材、文化、場域來說明。

首先，在師資上，跨領域師資培育的必要與發展已成共識。尤天鳴（2018）認為原住民族師資的議題中，在課程設計中將民族教育內涵納入培育的內涵，受到各界關注，要透過含括「一般教育」以及「民族教育」的完整設計達成。

在教師的素養上，多元文化教師的圖像甚早就被提出與討論（王雅玄，2009）。繼而透過加強原住民族議題核心能力課程，而滿足葉川榮、陳盛賢、楊思偉（2014）所稱原住民族地區學校師資專業成長需求。顏國樑、陳照明（2015）也運用個案點出了領導的溝通理論在學校本位的運作當中，對多元文化教師的影響，需要受到發展與重視。

其次，教材跨領域建構上，原住民族學校本位的教材研發，本就需要納入多元文化取向的教材（陳枝烈，2012）。在新近實驗教育學校的例子當中，也可以發現相關的作法。例如楊智穎（2022）以「屏東排灣族本位教材發展」計畫實施的情況，就包含需要教材發展組織執行委員會的運作，原住民族課程發展中心的成立與運作，點出了教材跨領域的實踐路徑。

第三，進一步透過社群進行跨領域文化課程發展，在目前課程融入以及 108

課綱課程發展的研究中，也廣為出現。陳伯璋（1998）在「原住民課程規畫研究」當中，就早已說明應考量原住民族文化主體性，從多元文化教育取徑進行思考。陳美如（2011）指出需要透過理解、專業培訓、課程設計、課程實施與課程評鑑等程序，這些過程當中，皆包含了不同文化內涵的相互理解與轉譯。

徐偉民（2019）則利用數學課程的發展例子，說明專家-教師的組成社群，對於原住民族課程的發展是必要的。高秀玉（2017）則描述了從族語課程到文化課程的課程發展歷程中，如何透過布農族老師的領導，形成教師跨領域的社群，完成深度的課程發展。

最後，值得一提的，是原住民族跨領域文化課程中的場域日益受到重視。在洪萱芳等人（2017）以地方為基礎之文化融入科學教育課程研究當中，除了原住民族教師與非原住民族教師的協力之外，在地耆老的知識與場地經驗的結合，更凸顯了網絡運作在原住民族文化課程中的重要性。

（二）原住民族文化課程在地建構的挑戰

原住民族文化課程雖在政策支持下有諸多成長，但仍在在地建構中存在許多挑戰。透過歸納相關文獻，以及研究者參與在地原住民族文化課程建構之經驗，據以提出下列挑戰。

首先，領域師資招募存在挑戰。原住民族教育法雖於第 24 條規定「原住民族教育師資應修習原住民族文化或多元文化教育課程，以增進教學之專業能力」，並辦理相關研習。但原住民族教師存在人才的斷層，以及系統性的培育或甄選、考核機制困難（葉川榮，2018），非專長教師增能成為需要關注的焦點。

其次，跨領域的教材內容有待建構。以往的相關研究顯示，原住民族知識待建構、族語教材需要轉化（譚光鼎，2008）。在 108 課綱實施的現況下，「九年一貫原住民族語言教材（簡稱九階教材）」以及「族語 E 樂園」的線上教材，是目前現場教師最常使用的教材（許韋晟，2020）。然而，後續仍有符應 108 課綱的學習表現，以及在地脈絡課程轉化，線上影音學習資源豐富化等需求。從現場的經驗來看，如何搭配田野調查的資料以及教室情境，也是需要努力的方向。這需要在地族語教師和文化師的共備，同時也需要不同部門（大學、教育單位、原住民族業務單位）的協力，才能完成。

第三，跨領域課程發展需要在地團隊支持，深化原民知識與文化角色。在討論原住民族地區學校師資專業成長需求，以及師資培育課程模式，國內學者多指出需要確立原民知識的主體性，並且需要深化文化核心價值與理念（葉川榮、陳

盛賢、楊思偉，2014）。

第四，地方網絡社群建構需要資源統合。雖然主流公共行政原則能否運用在原住民族政策上，仍存有國家立場的討論（黃之棟、許立一，2019），但目前原住民族教育分屬不同單位，仍然需要「治理」層次的分析。尤其原住民族課程發展的資源橫跨地方不同部門，且教育部門本身人力資源有限，更加需要資源統合運用的規劃。劉秀曦、顏慶祥（2020）也提出不同部會可透過協同治理模式，共同討論與釐清待解決的問題，確認行動方案，並且策進以授權賦能為目標的參與。

四、結論與展望

本文雖以原住民族教育為例，但社群網絡的建構，以及跨領域課程的實施也可供校本課程發展，或地方跨領域輔導團的運作參考。

在未來的展望上，因應素養導向教學設計中，跨領域的需求，本文從在師資上、教材跨領域建構上、社群進行跨領域文化課程發展上，提供了一些初步的思考。在實施上，雖面臨在地的挑戰，但也可透過在地教師專業發展政策的規劃，進行推動。在組織面上，可將師資的培育以及在地人才網絡的建構，納入精進教學工作及輔導團的制度當中。在教師個人面的鼓勵上，也可透過網絡的資源提供，促動教師投入個人導向的專業發展活動。目前各縣市政府也積極研發各種本位教材，透過資源共享的思考模式，也期待未來能夠產生更能落實跨領域素養的在地教材。最後，在原住民族文化課的發展，也希望能夠透過跨領域網絡的建構模式，真正促成原住民族主體知識的發展，以及深化原住民族文化的教育目的。

參考文獻

- 尤天鳴（2018）。大學原住民專班的原住民教師圖像之研究。**實踐博雅學報**，27，1-18。
- 王雅玄（2009）。多元文化教師圖像之批判反思：以原住民教師的情境定義為例。**教育科學研究期刊**，54(2)，1-27。
- 吳俊憲、吳錦惠（2021）。精進教學之績優教師社群的運作成效、問題及因應。**臺灣教育評論月刊**，10(5)，9-15。
- 沈慧美（2022）。原住民族實驗學校校長族群文化認同發展歷程與課程領導實踐之個案研究。**臺灣教育評論月刊**，11(2)，29-34。

- 阮孝齊、蔡進雄（2022）。教師專業學習社群的提升發展：從合作、協調到協作。**教育行政論壇**，12，31-48。
- 周淑卿、王郁雯（2019）。從課程統整到跨領域課程：臺灣二十年的論述與問題。**教育學報**，47(2)，41-59。
- 周惠民（2011）。原住民族知識在文化回應課程中的可能性初探。**臺灣原住民族研究學報**，1(2)，167-190。
- 洪清一、陳秋惠（2014）。以文化-本位課程模式建構原住民族教育之探究。**課程研究**，9(2)，1-21。
- 洪萱芳、姚宗威、林淑芬、顏瓊芬（2017）。以地方為基礎之文化融入科學教育課程研究-以泰雅族和賽德克族傳統編織文化為例。**科學教育學刊**，25(3)，245-276。
- 洪萱芳、姚宗威、林淑芬、顏瓊芬（2017）。以地方為基礎之文化融入科學教育課程研究-以泰雅族和賽德克族傳統編織文化為例。**科學教育學刊**，25(3)，245-276。
- 徐偉民（2019）。原住民文化融入數學課程的發展：以一所實驗小學為例。**教育研究集刊**，65(4)，77-116。
- 高秀玉（2017）。文化教學在原心-在原住民學生社團推動文化課程。**教育脈動**，12，1-6。
- 許韋晟（2020）。十二年國教108課綱下原住民族語言教材的現況與發展。**臺灣教育評論月刊**，9(3)，38-40。
- 許籐繼（2022）。中小學推動跨領域教學之挑戰與因應策略。**臺灣教育評論月刊**，11(4)，84-91。
- 陳伯璋（1998）。原住民課程發展模式及其應用。**課程與教學季刊**，1(2)，1-14
- 陳伯璋（2010）對國民教育輔導團的期許。**原教評論**，32，8-10。
- 陳佩英（2018）。跨領域素養導向課程設計工作坊之構思與實踐。**課程研究**，

13(2)，21-42。

- 陳佩英、簡菲莉（2015）。引介網絡學習社群與實踐的研究課題。教育研究集刊，6(1)，137-150。
- 陳枝烈(2012)。臺灣原住民小學課程之回顧與展望。課程與教學季刊，15(4)，53-72。
- 陳美如（2011）。融入原住民文化的科學課程發展：一所原住民小學的試驗。臺灣原住民族研究季刊，4(3)，1-38。
- 黃之棟、許立一（2019）。原住民族自治的善治課題：課責的挑戰。文官制度，11(2)，65-93。
- 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)，85-107。
- 楊智穎（2022）。屏東排灣族本位教材發展歷程之研究。教科書研究，15(2)，1-29。
- 葉川榮（2020）。臺灣都會區國中推動原住民族與政策現況與挑戰。臺灣原住民族研究論叢，27，35-72。
- 葉川榮（2021）。原住民族教育議題融入課程之實踐省思。教育研究月刊，331，31-42。
- 葉川榮（2022）。以國外經驗思考我國原住民族實驗教育師資培育模式之挑戰。臺灣教育評論月刊，11(2)，24-28。
- 葉川榮、陳盛賢、楊思偉（2014）。原住民族地區學校師資專業成長需求之研究-原住民族重點學校教師與主管人員之觀點。教師專業研究，8，85-107。
- 劉秀曦、顏慶祥（2020）。從善治觀點論臺灣原住民族教育經費之籌措與運用。教育政策論壇，23(3)，137-167。
- 顏國樑、陳照明。（2015）。南投縣一所原住民國民小學多元文化融入課程執行之分析與建議。學校行政，95，155-181。

- 顏國樑、陳照明（2015）。南投縣一所原住民國民小學多元文化融入課程執行之分析與建議。《學校行政》，95，155-181。
- 譚光鼎（2008）。被扭曲的他者：教科書中原住民偏見的檢討。《課程與教學季刊》，11(4)，27-50。
- Brown, C., Daly, A., & Liou, Y. H. (2016). Improving trust, improving schools: Findings from a social network analysis of 43 primary schools in England. *Journal of Professional Capital and Community*, 1(1), 69-91.
- Daly, A. J., Moolenaar, N. M., Liou, Y. H., Tuytens, M., & Del Fresno, M. (2015). Why so difficult? Exploring negative relationships between educational leaders: The role of trust, climate, and efficacy. *American Journal of Education*, 122(1), 1-38.
- Liou, Y. H., & Daly, A. J. (2018). Broken bridges: a social network perspective on urban high school leadership. *Journal of Educational Administration*, 56(5), 562-584.
- Liou, Y. H., Grigg, J., & Halverson, R. (2014). Leadership and design of data-driven professional networks in schools. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 2(1), 29-73.
- Weber, E. P., & Khademian, A. M. (2008). Wicked problems, knowledge challenges, and collaborative capacity builders in network settings. *Public administration review*, 68(2), 334-349.

