

從情境學習觀點談原住民族實驗教育小米課程設計

高佩文

屏東縣瑪家鄉長榮百合國民小學研發主任

臺中教育大學教育學系博士生

一、前言

直至今日，原住民心中仍存著與自然一體的信念，因此，原住民文化課程需在相對的場域實踐。人與動植物皆同屬自然界，皆在土地上生存，土地對排灣族和魯凱族而言，確實是生命所繫，且以整個生態來詮釋部落傳統智慧（陳世聰、高佩文、林竹君，2022）。從情境觀點的立場說，環境決定了人類的行動，因為人類的行動需要適應環境（Barrett, Mesquita & Smith, 2010）。

譚光鼎（1998）曾指出，教育研究之質量的多寡良窳，將影響原住民族教育的發展與改革，直至今日，在臺灣有關原住民族教育相關研究已累積不少。然而，觀諸原住民族教育研究，多以現況調查或探討實際問題為主，例如：當前的原住民族實驗教育的推動、原住民族學生學習低成就的探討，有關學生學習認知的研究稍嫌不足。

在教育過程裡，不論是教與學都需植根於某一環境場域之中。而學校場域正是一個重要的教育載體，經由諸多正式及非正式課程、通識教育、教師形象、學校建築及軟硬體設備等對受教者帶來影響（陳幼慧，2012）。本文嘗試以情境學習觀點談原住民族實驗教育文化課程之實踐，當傳統情境消失或不同時，如何進行情境學習，促進學生文化課程的學習，並以研究者服務學校的文化課程的小米課程設計與實踐為例。

二、原住民族實驗教育與民族教育的課程

陳枝烈（2017）指出原住民族積極推動民族實驗教育的原因，首先，世界原住民族權利發展趨勢，以及國內原住民族意識覺醒之激勵。其次，受教育體系中漢文化中心意識形態長期之限制，原住民族文化面臨消失的嚴重危機。最後則是教育法通過，提供原住民族透過教育實驗於學校中復振其文化的行動空間。

依據原住民族教育法第四條有關「民族教育課程」之定義：依原住民文化特性對原住民學生所實施之傳統民族文化教育。然而，目前並沒有民族教育課程的宗旨、目標、個分段能力指標、教學方式，評量等相關規定，因此學校推動民族教育是處於「學校自主」、「各自表述」混亂狀態（周永珍，2007）。

研究者認為此一混亂狀態更能看出差異之處，引出民族教育的本質。政策的

制定使原住民族實驗教育有其立基點，學校在執行層面的各自論述，導引教育本質性的探討，從教什麼？學什麼？乃至於如何實踐民族文化的核心價值價值。葉川榮（2022）指出由原住民族實驗學校中找到教學的有效策略並不難，難的是找不到原住民族文化特色中那難能可貴的核心價值，以及該讓原民的學生學習到什麼？研究者認為不只要關心學生的學習內容，也應關注學生在原住民族實驗教育裡如何學習。

三、傳統部落教育與學校教育

部落自治時期的教育，就是「生活即教育，教育即生活」的最佳寫照，數千年來，原住民一直維持的是以部落或家族為單位，行自給、自足、自治的生活，教育活動就是在各部落或家中實施（陳枝烈，2010）。以排灣族為例，排灣族人的學習場域即是整個傳統領域，學習發生在生活中，族人以各自的專業協助學生的學習（拉夫琅斯·卡拉雲漾，2017）。

是此，原住民的教育即是文化傳遞，教育的傳遞功能與文化的形塑有相當關連。斯普朗格認為，文化的陶冶絕非機械地裝入被教育者之中，「文化陶冶」的氛圍「就像空氣一樣地籠罩著那個特定地區的人類，而那些人類也就把它當作空氣一樣地吸入」（陳幼慧，2012）。

蘇美琅（2015）經由文獻分析與田野訪談分析布農族學習方式是先觀察、再模仿、然後主動探索、最後再創新發展。排灣族人在情境中由長輩製造學習的機會讓學生學習，在生活中給予學生經常性反覆的體驗、實作，強化他的熟稔度（拉夫琅斯·卡拉雲漾，2017）。傳統部落教育進行方式，與學校傳統課室講述法不同，學生在部落教育是學習的主體，長輩會在情境中製造學習機會。陳枝烈（2010）指出傳統教育裡原住民教育裡的老師教學並不是分科的，而是採取統整教學的形式。

傳統部落教育具有文化傳遞功能，它的學習導向文化實踐，與 108 課綱強調的學習應與真實的生活情境連結、以學習者為中心、學生所學能在生活中實踐與應用等不謀而合。是此，研究者認為有必要了解傳統部落教育，將這一套部落教育融入學校教育，讓教育回歸到教育本身，不只關注知識的灌輸、或偏向技術的學習。

四、情境學習理論

學習是發生在真實的情境中的，而知識的來源不僅僅來自書本，更多來自於生活。學校看見的是實踐的共同體，而不是宣揚他們的實踐。例如：講授科學和

數學的實踐，卻很少講授人們如何透過實踐有所聯繫，學生也極少參與在實踐中（Lemke, 1997）。意即學校的活動通常是專業的活動實踐，學生極少參與，這是否意味著學生在學校的學習與學校的實踐不是合一的呢？這樣的學習型態並無法促進學生的學習，習得的知識無法應用於情境化中。

有別於上述，情境學習理論強調學習活動應與社會文化情境結合，讓學生在真實活動脈絡中運用所學進行探索與建構（徐新逸，1996）。杜威提出教育即生活，認為學生需要從生活中、自然中、社會環境中，去發現實際的世界來加以行動與反思（劉育忠譯，2007）。傳統上認知觀點將刺激物與心智之間的互動，視為符號處理的過程（symbolic processing），將環境排除在外，因此，行動有時不在認知觀點的考慮範圍內，但在情境觀點中則是不可或缺的研究變項（陶振超，2011）。由此論觀點來看，實地情境學習讓學生在真實生活情境學習、行動與反思，有助於深刻學習，獲得實用的知識。

五、情境學習在實驗教育民族教育課程的應用

如何引導學生在真實的情境中學習，情境認知學習就顯重要：學生在情境學習應包含兩重點一是個在情境中從事有意義、有目標性的活動（activity），以此活動所建構的關係對個體才有意義，以此活動建構出的情境對個體才有影響。二是指個體在情境中，必須有引導性的參與（Rogoff, 1990）。幸曼玲（1994）指出所有在環境中的人、事、物所營造出來的互動關係，統稱為個體學習或發展時所在的情境，個體的學習與發展時受到情境中的人、事、物所影響。

研究者嘗試以自己服務學校的二年級的小米文化課程為例，談民族教育課程如何在部落生活情境脈絡下進行，使學生不僅能習得傳統文化的知識與技能，也能認識此刻生活的環境生態。說明如下：

傳統小米的種植為一年一種，現在部落小米耕種為一年二種。情境學習強調真實情境，因此，我們跟著部落在地小米的耕種時序。學生在九月耕種，隔年一月收成，和傳統文化脈絡下一月播種六月收穫不同（參見圖 1）。然而，小米生長歷程並不會因為時序改變有所不同，邀請一位長者與在地青年帶著孩子一起在小米田工作，學生在真實的情境中學習耕種與生態環境的觀察。

研究者觀察學生在小米文化課程的學習行為，如圖 2。說明如下：

進入情境：提供真實的情境（學校小米田耕地），帶領學生「進入情境」，有專家（耆老）進行示範，讓孩子邊學習邊紀錄。實作：實作是使學生在做中學，能主動發現問題，主動向耆老或是同學請益，並逐步修正。討論與統整：此階段

老師與學生進行討論，將實作的歷程、上課筆記、請益的紀錄等等進行統整。多重觀點學習：教師提供相關的閱讀素材，擴展學生學習的經驗與範圍，使學生具備多元觀點，並進行觀點比較，如：傳統與現代時序比較，促進學生進行思辨，以讓緘默知識（耕地理的生態知識）能夠變的明確。主題探究：最後進行主題探究，以促進學習的統整。學生能藉由主題探究進行資料的分類與歸納、並由教師進行提問教學，促使學生的思辨能力發展。最終，學生能進行學習分享。

學生在這門課程裡是學習的主體，和同學有合作的關係。該課程並非聚焦在種植的技術、知識學習，反而藉由與真實情境的連結，讓學生從實作中發現問題，能向專家請益，進行經驗的反省、歸納、統整、比較、思辨、分享、實踐等等，學生能在生活使用習得的能力。

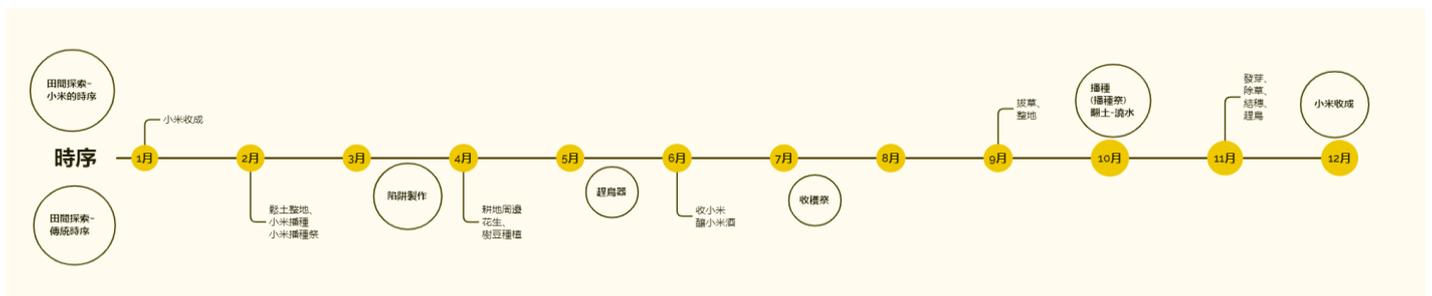


圖 1 傳統與現代時序

資料來源：彙整自長榮百合國小胡欣宜老師課程實踐

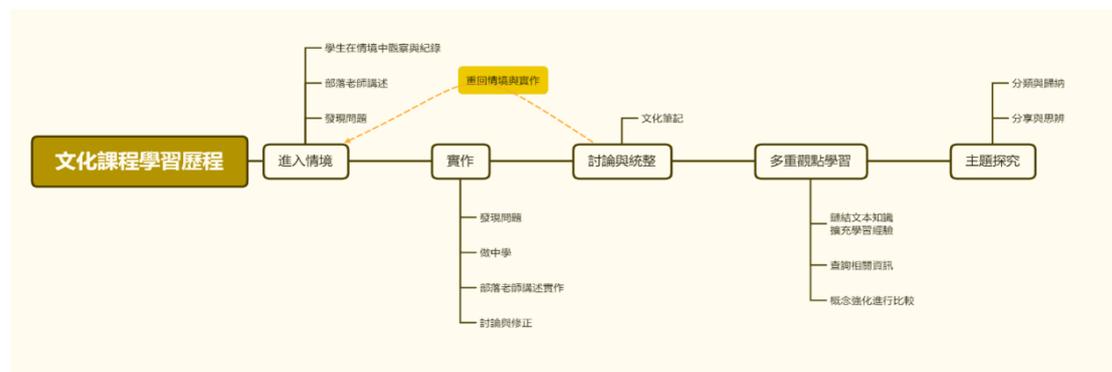


圖 2 文化課程實踐

資料來源：彙整自長榮百合國小胡欣宜老師課程實踐

六、結語

研究者嘗試以情境學習的觀點談民族文化教育課程設計，乃是因為原住民族文化的學習脫離不了情境，拉夫琅斯·卡拉雲漾（2017）排灣族人的學習場域即是整個傳統領域，學習發生在生活中，學生透過進入情境、和專家的互動，產生

學習行為，與發生學習成效，以致達成學習目標。研究者舉小米文化課程為例，提出學生在情境中學習文化，雖然不在傳統時序中進行課程，整個課程中仍

能學習傳統知識、技能乃至於態度，而態度的養成，也實現該堂課教師設計之學習目標。

事實上，當代原住民族的生活空間與學習場域失去傳統脈絡，情境的安排也可能受限，這意味著文化課程可能沒有真實情境，若真實情境不在，課程設計上要如何調整？研究者建議教學者在課程設計時，思考「學生學習文化的目的」，試以狩獵文化課程為例：

研究者思考「學生學習狩獵文化的目的」，從中得出學生應該不只是學會狩獵的技巧，而是學會獵人的智慧，並能遵守山林倫理與守護山林。所以，當傳統情境消失或不同時，我們仍可在當前的部落真實的情境中，設計以守護山林為目標的課程，文化老師講述的傳統狩獵智慧，則能拓展學生的經驗與觀點。

本文以情境學習觀點討論原住民族實驗教育小米課程設計，冀圖拋轉引玉落實以學生為主體的教學，促進學生在民族教育課程的學習，使學生能使用文化知識、實踐文化精神，進而符應多數原住民族實驗教育宣稱「成為人」¹特定教育理念。

參考文獻

- 拉夫琅斯·卡拉雲漾（2017）。來自林野最後的呼喚：Vuculj 排灣族 Veqeveq 傳統領域學。屏東：排灣學研究會。
- 幸曼玲（1994）。從情境認知看幼兒教育。初等教育學刊，3，165-188。
- 周永珍（2007）。原住民族小學民族教育課程實施之個案研究。高等教育期刊，3(1)，87-108。
- 徐新逸（1996）。情境學習在數學教育上的應用。教學科技與媒體，29，13-22。
- 陳幼慧（2012）。文化學習理論與通識教育。通識教育學刊，9，P47-68。

¹ 如：臺中市博屋瑪國小－Atayal balay（成為真正的人）、Kinya lyutu na Atayan（有泰雅靈魂的人）為教育核心理念。屏東縣瑪家鄉北葉國小－教學生成為一個真正的 kacalisiya（住在斜坡上的子民）。臺東縣土坂國小－masan caucau（成為堂堂正正的排灣族人）等等。

- 陳世聰、高佩文、林竹君（2022）。遷村部落知識體系共構與文化展現相關議題之探討。在官大瑋主持空間與原住民知識〔論文發表〕。Mata 族群發聲·文化顯影－臺灣原住民族知識體系的建構與展望。
- 陳枝烈（2010）。原住民族教育－18年的看見與明白。屏東：國立屏東教育大學。
- 陳枝烈（2017）。原住民族教育實驗學校發展現況。2017 第十屆臺日原住民族研究論壇發表之論文，國立政治大學。
- 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。
- 劉育忠（譯）（2007）。教育哲學。臺北：五南。
- 譚光鼎（1998）。原住民族教育研究。臺北市：五南。
- 蘇美琅（2015）。布農族傳統文化適用於小學民族教育課程之研究（國立東華大學課程設計與潛能開發學系博士論文）。取自臺灣博碩士論文知識加值系統。
- Barrett, L. F., Mesquita, B., & Smith, E. R. (2010). The context principle. In B. Mesquita, L. F. Barrett, & E. R. Smith (Eds.). *The mind in context* (pp. 1-22). New York: The Guilford Press
- Lemke, V. (1997). Cognition, context, and learning: A social semiotic perspective. In D. Kirshner & J. A. Whitson (eds.). *Situated cognition: Social, semiotic, and psychological perspectives* (pp. 37-55). Lawrence Erlbaum Associates.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.

