

學校型態原住民族實驗教育之教師培力探討

林志宏 Yabu Nokih

臺中市博屋瑪國民小學主任

國立暨南國際大學教育政策與行政學系博士生

一、前言：實驗教育浪潮下的教師核心任務

自《原住民族教育法》與《學校型態實驗教育實施條例》頒布以來，學校型態原住民族實驗教育已成為臺灣原住民族教育發展的重要里程碑。其核心理念在於打破主流教育的單一框架，建立以民族主體、在地知識和文化傳承為基礎的教育模式（林彩岫，2022）。然而，支撐起這項教育理想的關鍵，在於教師的專業素養與文化認同。原住民族實驗教育的教師，不僅需具備傳統教學技能，更必須成為「文化轉譯者」（孫嘉穗，2015）與「知識橋接者」（封凱棟、審群紅，2017）。因此，「教師培力」成為實驗教育學校永續發展的核心議題。

本評論旨在深入探討現行原住民族實驗教育教師培力所面臨的結構性困境與實踐中的挑戰，並提出學校本位與外部支援相結合的創新培力路徑，以期為其長遠發展奠定堅實的人才基礎。

二、教師角色的「再定位」：超越傳統的專業要求

原住民族實驗教育的課程設計與教學場域，與傳統體制內學校存在本質性差異（林育辰，2021）。這種差異要求教師在專業角色上進行根本性的調整與重構。對原職教師而言，這是一場從「學科知識傳遞者」到「文化生活實踐者」的專業蛻變。

（一）文化轉譯的再強化：從「教知識」到「教文化脈絡」

傳統師培體系訓練出的教師，多以學科知識的系統性傳遞為主要職責。但在原住民族實驗教育中，教師必須以部落知識、原民視野、傳統技藝（例如：泰雅族的 *Gaga*）等非西方知識體系作為課程核心（陳世聰，2019）。這要求教師具備高度的「文化轉譯」能力，能夠將複雜的部落文化脈絡、語言的精髓、祭儀的精神，轉化為符合學生認知發展階段的教育內容和教學活動，這項任務遠超乎單純的學科教學。因此，教師必須具備跨文化理解與在地詮釋能力，使知識真正貼近部落生活邏輯與生命哲學。

（二）跨域課程的再開發：從「單一學科」到「生活實踐」

原住民族實驗教育的生命力，在於課程的在地性與整合性。課程設計必須打破學科的藩籬，以部落的生活主題為核心進行「課程再開發」。例如，一門關於「狩獵文化」的課程，可能同時涉及生態學、部落史、倫理學、體能訓練，

甚至族語文學。教師必須是具備跨域整合能力的課程設計者，能夠從部落的生活場域中汲取素材，並依循實驗教育的精神，自主開發、靈活調整、持續評估課程。這對於習慣於固定教材與課綱的體制內教師而言，是極大的專業挑戰。

（三）社會關係的再連結：部落即學校，學校即部落

原住民族實驗教育的辦學成功與否，高度依賴於學校與部落的連結深度。教師的角色必須延伸到校園之外，成為學校與部落之間的溝通者和合作者。他們需要與耆老建立信任關係、與文化工作者共同備課、積極參與部落事務等，並將部落視為重要的「共學場域」。這種社會脈絡的經營能力，是現有師培課程中極度缺乏的一環。唯有教師深度融入社群，教育才能回歸生活、回應文化。

三、挑戰：現行教師培力體系的結構性困境

儘管原住民族實驗教育對教師專業有如此急迫而複雜的要求，但目前針對教師的培訓機制，仍存在多重結構性障礙，難以有效匹配其專業特殊性。

（一）師培機構的文化盲點與知識淺碟化

雖近年有許多師培機構針對原住民族地區進行師資的養成訓練，但因對原住民族的歷史觀、宇宙觀和在地知識論缺乏深刻的理解與投入，培訓內容仍多偏重概論性的知識或表層教學法，難以提供實質、深度的文化轉譯訓練。此外，隨著大社會對教師職業的尊重下降，許多教育工作者轉換跑道，導致位於偏鄉或山區的原住民族實驗學校面臨師資僧多粥少的窘境，進一步削弱了教師培力的穩定性與持續性。

（二）師資來源的雙重困境與專業斷裂

原住民族實驗教育的師資主要來自兩種管道，形成了難以平衡的雙重困境：一是具備體制內教學經驗，但缺乏部落文化素養的資深教師；二是具備高度族群認同，但缺乏專業教學知能的年輕族人。這形成了「有教學知能無文化涵養」與「有文化涵養無教學知能」的困境。現行的培力模式往往只針對單一面向進行補強，難以同時兼顧兩者，導致教師團隊的專業水平難以達到平衡且穩定的狀態。

（三）教師培訓的短暫性與片段化

許多教師培力計畫以短期的工作坊、研習營或單次講座為主。這類培訓雖然能迅速傳遞資訊，但無法讓教師在教學實踐中進行深度反思與知識建構。文化知識的習得和課程設計能力的培養，需要長期的、嵌入式的學習過程。缺乏系統性、持續性的跟蹤輔導與社群支持，使得培訓效果往往在回到日常教學後

迅速消退。

（四）體制層面的僵化與專業不被承認

原住民族實驗教育教師的聘用與職涯發展，仍受到現行《教師法》及相關法規的制約。即使教師在實驗教育中展現出卓越的文化轉譯與課程設計能力，但在職稱晉升、資格認證等方面，往往缺乏彈性。這種僵化的體制，不僅限制了具備特殊文化專長的族人進入教育體系，也降低了現職教師投入創新培訓的動機，造成專業上的「不被承認」。

四、扎根：教師培力的策略與創新模式

為了解決上述困境，未來的教師培力必須採納以學校和部落為核心的本位化、行動化策略，實現「邊做邊學、在學中做」的專業成長模式。

（一）建構「文化扎根」的培力機制：讓部落成為我們的教室

培訓的場域必須從冷冰冰的研習中心，轉移到充滿生命力的部落。

1. 部落駐點與沉浸式研習：教師應有機會深入部落，親身參與部落生活與文化活動，以內化在地知識。
2. 文化導師（或文化指導員）制度：由耆老或文化工作者擔任「文化導師」，協助教師進行課程設計與教學實踐（林睿，2025）。
3. 共學社群：定期舉辦跨族群共學社群，促進族人與非族人教師之間的文化對話與教學反思。

（二）強化「跨域整合」的專業能力：從部落知識到現代課程

1. 教師必須學會將部落知識現代化、系統化與教育化。
2. 課程整合與設計思維：培訓應側重於設計思維的方法論，將文化內涵融入部定課程中。
3. 數位科技應用：發展族語教材數位典藏與文化學習平台，擴大在地知識的傳播範圍。
4. 行動研究導向：以實踐研究來支援教師反思與課程改進，將知識從「應用」提升至「創造」。

（三）建立「共同治理」的支援系統：將教育權回歸決策與執行，必須打破學校的單一中心化，實現「共治」（林雍智、吳清山，2018）

1. 三方夥伴合作：由政府、學校與部落共同推動師資培育與輔導。
2. 文化導向評鑑機制：研擬「原住民族實驗教育教師專業發展指標」，將文化教育成果納入教師專業評鑑體系。
3. 在地師資培育學程：與師培機構合作設立原住民族教育學程，強化族群主體性。

（四）優化「教育資源」的合理分配與政策鬆綁

1. 政府與相關單位必須提供更具彈性、更具針對性的政策支持，這是實現教育願景的關鍵。
2. 政策支持的彈性與針對性：政府應提供更符合原民實驗教育特殊需求的政策支持。
3. 增設專業領域：在師培機構中，增設「原住民族實驗教育專門學程」，側重於民族誌學、文化人類學、在地知識論與實驗教育哲學的深度訓練。
4. 彈性認證機制：研擬針對原住民族實驗教育的教師資格認證辦法，將教師在「文化轉譯能力」、「在地課程開發」與「部落連結貢獻」等方面的表現納入專業評估體系，為具有文化專長但非傳統師培背景的族人開啟更多教育工作的機會。

五、展望：邁向文化自覺與專業共榮

原住民族實驗教育是臺灣教育多元發展的希望所在，而教師則是實現這份希望的關鍵。教師應從文化承繼者轉為文化創新者，在教學中實踐文化反思與批判，成為推動教育轉化的關鍵力量。

現行的師培體系，因缺乏對原民實驗教育特殊性的深刻理解，造成了結構性的困境。未來必須以學校和部落作為培訓的中心與活水源頭，透過共學、共備、共作，建立起一套能夠自我更新、回應在地需求的教師專業發展生態系統。

教師真正成為部落知識的繼承者、教育理想的實踐者，原住民族實驗教育才能從實驗走向常態，真正實現其文化永續的教育願景。

參考文獻

- 林宥辰（2021）。臺東地區原住民族學校型態實驗教育現況分析。臺灣教育評論月刊，10(9)，48-53。
- 林彩岫（2022）。從文化回應教學與族群本位課程的區別談原住民族實驗教育的展望。臺灣教育評論月刊，11(2)，09-18。
- 林雍智、吳清山（2018）。中小學學校治理：運作機制、實施困難與改進策略。教育研究月刊，290，4-18。
- 林睿（2025）。成長的捷徑：尋找你的引路人。龍文化出版社。
- 封凱棟、審群紅（2017）。認知轉換、知識橋接與創新網絡構建：發展新型創新載體的制度基礎。科學學與科學技術管理，38(06)，55-64。
- 陳世聰（2019）。實驗教育課程哲學思想與實踐之貫穿：原民 DNA 校本課程建構。教育研究月刊，298，38-55。
- 孫嘉穗（2015）。資訊、文化轉譯與媒體中介－以原住民族電視台原住民新聞為例。台灣原住民研究論叢，18，99-116。

