

# 知識共築、文化共榮： 原住民族教育核心素養指標重構試論

童信智（Pukiringan Palivuljung）

國立中正大學台灣文學與創意應用研究所暨通識教育中心助理教授

## 一、前言

現行《原住民族教育法》明定原住民族教育為「一般教育（一般學科知識與能力）」與「民族教育（重於語言、文化與知識傳承）」雙軌制，其目的在使學生既能適應現代社會，又能維繫族群文化。然而，當前原住民族教育之素養指標卻是十二年國教總綱和原住民族語領綱並置發展，形成主流思維與族群元素結合的拼接式素養體系。儘管胡永寶（2021）提出「（PTU）民主合：原住民族教育素養」以部落生活情境為基礎，強調知識、技能、態度的整合概念，但在應對現代社會與全球化所需的知識技能上略顯不足。由於，原住民族知識體系是原住民文化素養的基礎與來源，而文化素養則是知識體系的現代實踐與延伸，加之原住民族知識即為原住民族教育課程的實質內涵。因此，核心素養指標重構有其必要性。是以，本研究將檢視現行原住民族教育素養指標之拼接現象與其帶來的結構性問題，接著討論以品德為導向的文化素養，進而提出建構「雙軌素養指標」的理念，並嘗試規劃初步框架、實踐策略，期盼透過更為連貫且具文化深度的素養導向，推展原住民族教育。

## 二、拼接式素養指標引發的關鍵問題

當前原住民族教育在素養指標的應用上，普遍採用十二年國教「三面九項」核心素養與原住民族語言領綱核心素養疊加的「拼接模式」。雖然此模式意圖兼顧主流與族群特殊性，實際執行過程卻逐漸暴露出以下幾項結構性問題：

### （一）文化主體性弱化

雖然十二年國教核心素養標榜多元文化，但其價值基礎仍以主流社會觀點與未來人才需求為主（國家教育研究院，2014）。原住民族學生在課程設計與評估機制上常被邊緣化，部分學校嘗試發展「文化數學」、「文化自然」等課程，但多停留於單元活動，未能系統化建構本位化核心素養與知識教學（楊智穎，2022）。若民族教育素養指標僅為主流架構之補充，文化主體性無法真正落實。

### （二）學習經驗斷裂與整合困難

主流教育要求學生達成一套素養標準，而民族教育則側重文化和語言素養。若兩者之間缺乏連結和對話，學生難以整合所學的知識和價值。主流教育重視個人成就和競爭，民族教育則重視集體合作和共享。這種價值矛盾若未妥善調和，恐將導致學生的認知和情感困惑（辛靜婷，2015）。

### （三）評價標準模糊與效度不足

素養指標乃課程設計、教學與評量的重要依據。「拼接式」素養指標恐造成標準混淆，如怎麼同時評估學生的「系統思考與解決問題」能力，以及原住民族文化中的「運用傳統智慧解決社群問題」能力？Preston&Claypool（2021）認為若缺乏兼具文化適當性的評估工具與方法，民族教育成效將難以客觀呈現，影響教育品質。

### （四）「帶得走、帶得回」理想落差

素養指標若未能兼顧「現代能力」與「文化靈魂」，教育實踐易失衡。過度強調主流素養，學生雖具備「帶得走的能力」，卻可能失去「帶得回的靈魂」；反之，若民族教育素養與現代社會需求脫節，則學生未來發展受限。拼接模式缺乏內在整合機制，難以系統性引導雙重目標的達成（黃星樺，2021）。

### （五）108 課綱品德教育不足

十二年國教核心素養強調「自主行動」、「溝通互動」與「社會參與」三大面向，倫理與品格教育往往被納入「道德實踐與公民意識」項目，與其他素養並列，缺乏突出與專注，導致倫理品格教育的深度與廣度被稀釋（詹景陽、洪文友，2021）。課程設計與教師專業發展不足，教師缺乏系統的品德教育教學策略與資源，難以有效引導學生進行倫理思辨與品格實踐（劉秀嫻、李琪明、陳延興、方志華，2015）。

## 三、強調品格與品德導向思維的原住民文化素養

Kirkness&Barnhardt（2001）指出原住民文化素養（Indigenous cultural literacy）之核心是德行導向的倫理觀，而非僅是文化知識的羅列，故提出「四 R」（Respect, Reciprocity, Responsibility, Relevance）框架，將「尊重萬物靈性」與「互惠分享」視為評量與教學設計的首要原則，強調學術與部落互動必須維護原住民族知識主權。BCcampus（2018）的《Pulling Together》手冊更將這四項美德具體化為研究倫理守則，並將「責任」延伸至土地與未來世代的長遠照顧。

臺灣原住民族的文化素養指標呈現與上述國際框架有著高度相似性。如陳枝烈（2009）指出排灣族 dralaqus 教育將「分享」與「愛護百姓」視為領袖責任，具體實踐互惠與關懷的倫理，而童信智（2023）提出排灣文化素養核心以 kiljivak（關愛）為基礎，並擴展至五大（個人、家庭、家族、部落、族群）關係網絡。泰雅族則透過 sm' utux（敬省之心）與 mhuway（分享之心）等，要求個體在自我反省與社群共享間取得平衡，體現謙遜與合作價值（曾秋馨，2013；劉恩美，2024）。賽德克族 Gaya 祖訓亦強調「誠實守信、敬畏神靈」等

性格，以維繫部落社會秩序與人—自然關係（曾于庭，2023）。進一步觀察阿美、魯凱等族群的品格與品德表現，可知勤勞、謙遜、分享、敬老、敬天、助人等皆橫貫其文化素養，構成跨族群共同的德性基礎（賈莉莉，2003；王志華，2020）。

是以，品格（內在、深層、穩定的人格特質）與品德（外顯的道德行為、規範）導向思維可視為原住民文化素養指標之理論支點，它不僅回應全球原住民族教育強調德行的趨勢，也為課程發展與學習評量提供共同價值規準。

#### 四、「帶得走的能力、帶得回的靈魂」的雙軌素養指標理念

原住民族教育的深化，素養指標的建構至關重要。本文為回應現行素養框架的侷限性，主張應從「文化拼接」轉向「文化主體」，並且肯認多元知識體系與促進教育正義，以呼應《原住民族教育法》精神。是以，嘗試提出雙軌素養之核心理念如下：

##### （一）知識共築：

肯認原住民族的知識主權，透過族人參與與部落智慧注入，建構具文化深度的品格與道德素養框架。同時，結合主流教育中的普世價值與現代技能，形成兼具全球視野與在地文化的雙軌素養體系。

##### （二）文化共榮：

以文化平等為前提，強調主流教育與民族教育在素養指標設計上的對話與合作，避免單向的文化輸入或價值灌輸，進而實現族群間的文化共榮與知識共享。

##### （三）全人發展：

以學生的全人發展為核心，強調「帶得走的能力」與「帶得回的靈魂」的均衡發展，讓學生能在現代社會中立足，亦能在族群文化中扎根。

總的來說，知識共築與文化共榮，並非簡單混合而是尋求有意義的連結與創新融合，目標是培育能在不同文化脈絡中遊刃有餘的全人。

#### 五、雙軌素養指標的交織與增能：從「拼接」到「共榮」之初步構想

##### （一）理論基礎

本初步構想以 Kirkness&Barnhardt（2001）指出之原住民教育四 R 倫理為

圭臬，突顯知識與德行不可分離的文化觀。此外，也運用 Barnhardt&Kawagley（2005）提出「雙知識體系橋接」（two-way inquiry），強調在地知識與學術科際對話能催化知識共生。再者，引用 Gay（2000）文化回應教學（Culturally Responsive Pedagogy, CRP）理論作為「從教室到社群」的實踐線索依據。

## （二）結構設計：雙軌素養指標的整合框架

為實現雙軌素養的交織與增能，需在指標結構設計上進行系統性規劃。本文建議雙軌素養指標應包括以下三層結構：

### 1. 核心素養交集區：

首先，定義主流核心素養與民族教育素養的交集，找出兩者在價值觀、能力需求上的共通點。例如，「系統思考」可與傳統智慧中的「整體觀」結合，「多元文化理解」可與民族文化的「互惠倫理」對應。其次，在此區域中，設計具整合性的素養指標，促進學生將主流教育與民族教育的學習經驗融會貫通。

### 2. 文化特定素養區：

突顯原住民族的文化主體性，設計專屬於民族教育的素養指標，如文化實踐能力與傳統倫理品格等。此區域旨在深化學生對自身文化的認識與認同，並培養其在族群內部的貢獻能力。

### 3. 雙向橋樑素養區：

建立主流與民族教育間的對話機制，設計能連結兩軌素養的橋樑指標。例如，結合現代科技與傳統工藝，創新發展文化資產；或透過批判思考，反思主流價值與部落價值的異同。此區域的指標設計旨在培養學生的跨文化理解力與批判性融合能力，讓其能在多元文化脈絡中靈活應對。

## （三）實踐策略：從理念到行動的轉化

為將上述理念與結構落實於教育實踐中，需從課程設計、教學實施與評量機制三方面進行策略規劃。

### 1. 課程設計：

推動雙軌素養課程模組化，設計既具整合性又能彰顯文化特性的課程單元，例如，將傳統氣候智慧結合自然科學教學。接著，鼓勵教師與部落長老、文化工作者、知識研究中心合作，共同開發教材，確保教材內容的文化適切性與教育價值。

## 2. 教學實施：

採用跨學科教學法，促進學生在不同學科中探索雙軌素養的連結。如透過專題研究或問題導向學習，讓學生比較主流科學與部落智慧在環境治理上的異同。此外，強化文化回應式學習，讓學生在真實的部落情境中實踐所學，體驗文化的深層內涵。

## 3. 評量機制：

建立雙軌素養的多元（知識、技能與態度）評量工具，如透過作品集評量學生的文化創意，或透過情境模擬評估其學習表現。亦可引入部落參與評量機制，讓部落長老或文化專家參與學生的學習成果評估，確保評量標準的文化適切性。

## 六、結語

本文以「知識共築」與「文化共榮」為主軸，系統檢視當前原住民族教育素養指標的拼接式結構問題，進而從「品格、品德導向的文化素養」出發，提出三區整合模型（交集區、文化特定區、橋樑區）與三項實踐策略（課程設計、教學實施、評量機制），兼顧主流與族群教育目標的「雙軌素養指標」構想，完成理念到行動的可行轉化。

本文亦深化對原住民族教育核心素養的內涵理解。原住民文化素養不僅是文化知識的掌握，更是對價值、倫理、實踐的內在體認與行動展現。其核心精神可歸納為三項：(1) 文化扎根的自我認同，強調族群語言、信仰、倫理的深層理解與實踐；(2) 部落取向的社會責任，培養學生承擔與貢獻部落的能力與態度；(3) 知識轉譯的批判能力，能在主流與在地之間進行有意義的對話與調和。這樣的素養觀強調「帶得走的能力」與「帶得回的靈魂」並重，不再僅追求教育成就，更關懷文化延續與族群福祉。

總結來看，雙軌素養指標的建構並非技術性的整合，而是「從知識的標準化走向價值的在地化」、「從主流中心邁向文化對話」、「從外加評量邁向部落共審」等教育觀點的轉變。未來，需進一步透過實驗性課程與田野研究，檢驗雙軌素養指標的實踐成效，並持續修正與優化其設計。唯有如此，方能真正落實「帶得走的能力、帶得回的靈魂」的教育願景，為原住民族學生開創更具希望與尊嚴的未來。

## 參考文獻

- 王志華（2020）。魯凱族身體文化之探究 - 以屏東霧台鄉為例。屏東教育大學體育學系，屏東。

- 辛靜婷（2015）。再思原住民幼兒文化資源與讀寫學習：多元讀寫素養、知識基金、和族群認同的觀點。科技部專題研究計畫。
- 胡永寶（2021）。素養導向原住民教育初探。台灣原住民研究論叢，30，73-90。
- 黃星樺（2021）。不應讓原住民族實驗教育，成為偏鄉教育問題的代罪羔羊。獨立評論。取自 <https://opinion.cw.com.tw/blog/profile/52/article/10426>
- 陳枝烈（2009）。排灣族 Piuma 部落 dralaqus 品格教育內涵與方法之探討。教育與多元文化研究，1，57-94。
- 國家教育研究院（2014）。十二年國民基本教育課程發展指引。臺北：國家教育研究院。
- 曾秋馨（2013）。織布文化與口傳文學－以泛泰雅族群為主。東華大學中國語文學系，花蓮。
- 曾于庭（2023）。賽德克族小學織布精神文化教學之研究。臺中教育大學教師專業碩士學位學程，臺中。
- 賈莉莉（2003）。都市阿美族生活適應之研究－兼論達魯安會所之建構。臺灣師範大政治學研究所，臺北。
- 童信智（2023）。初探排灣族概念中的「masan cawcau（成為人）」－以1880-1930年代排灣口傳敘事文學為例。排灣學資料彙編，3，101-146。
- 詹景陽、洪文友（2021）。高級中等學校推動新課綱品德教育之策略。臺灣教育評論月刊，10（8），58-63。
- 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。
- 劉秀嫻、李琪明、陳延興、方志華（2015）。品德教育現況及因應十二年國教課程改革之調查研究。教育科學研究期刊，60（2），79-109。
- 劉恩美（2024）。泰雅族地方知識的生產：以司馬庫斯部落為例。台灣藝術大學藝術管理與文化政策研究所，臺北。

- BCcampus Indigenous Engagement. (2018). *Pulling Together: A Guide for Researchers-Section 3: Indigenous Ethics and Values*. BCcampus. <https://opentextbc.ca/indigenizationresearchers/>
- Barnhardt, R., & Kawagley, A. O. (2005). Indigenous knowledge systems and Alaska Native ways of knowing. *Anthropology & Education Quarterly*, 36(1), 8-23.
- Gay, G. (2000). *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice*. Teachers College Press.
- Kirkness, V. J., & Barnhardt, R. (2001). First Nations and higher education: The four R' s-Respect, relevance, reciprocity, responsibility. In R. Hayhoe & J. Pan (Eds.), *Knowledge Across Cultures: A Contribution to Dialogue Among Civilizations* (pp. 75-91). Comparative Education Research Centre.
- Preston, J. P., & Claypool, T. R. (2021). Analyzing assessment practices for Indigenous students. *Frontiers in Education*, 6, 679972.

