

符號學視角下的原住民族 學校課程概念：一個案例研究

林斐霜*



摘 要

本案例研究的目的是從符號學的角度來探討原住民族學校的課程概念。本研究採立意抽樣法，選擇臺灣中部的一所原住民小學作為樣本。資料蒐集方法是對該校校長和負責課程規劃的組長進行半結構化的深度訪談。質性資料透過主題分析法進行分析。經由主題分析的編碼過程，研究者確定了代表課程概念的代碼（標誌或符號）。本研究採用Peirce的「意義三角」（代表物、對象和詮釋項）作為符號學的視角，來解釋課程標誌和符號。本研究發現，傳統原住民精神的神聖符號及其文化中理解人格的完整取向理念為學習者提供了豐富的學習材料。參與者對課程概念的訪談意見出現了四個主題：一、延續祖先的神聖精神傳統，培養孩子擁有泰雅族的智慧；二、教導原住民生活技能，幫助兒童學習寶貴的祖先適應生活環境的能力；三、重視族語教學，以保護原住民族文化和身分；四、培養全人泰雅，以實現更完美

* 林斐霜：國民小學退休校長、國立嘉義大學教育學博士

電子郵件：fs48594859@gmail.com

收件日期：2021.11.15；修改日期：2021.12.28；接受日期：2022.10.06

的人性。

關鍵字：原住民族學校、符號學視角、課程概念、質性研究

Semiotic Perspective on Indigenous Schools’ Curriculum Concepts: A Case Study

Fei-Shuang Lin*

Abstract

The purpose of this case study was to explore the curriculum concepts in Indigenous schools from a symbolic perspective. In this study, a purposive sampling method was used to select an Indigenous elementary school in central Taiwan as a sample. The data collection method was in-depth semi-structured interviews with the Principal and the Section Chief responsible for curriculum planning. The qualitative data were subject to careful thematic analysis. Through the coding process of this thematic analysis, the researcher identified codes (signs or symbols) that represent the concepts of the curriculum. Peirce’s “triangle of meaning” (Representamen, Objects, and Interpretant) was considered as the semiotic perspective by which to interpret the curriculum signs and symbols. The study found that the sacred symbols of traditional indigenous spirituality and the idea of a holistic approach to understanding the human personality of Indigenous culture provide rich raw materials for learners. Four themes emerged from the participants’ conceptions of the curriculum: (1) Inheriting the tradition of an ancestral sacred spirit and raising children to possess the Ataiya wisdom; (2) Teaching Indigenous life skills and helping children learn valuable ancestral life adaptation skills; (3) Emphasizing ethnic language instruction to preserve Indigenous culture and identity; and (4) Cultivating the holistic-personality of

* Fei-Shuang Lin: Retired Elementary School Principal, Education Ph. D, National Chiayi University, Taiwan

E-mail: fs48594859@gmail.com

Manuscript received: 2021.11.15; Revised: 2021.12.28; Accepted: 2022.10.06



Ataiya to achieve a more perfect humanity.

Keywords: indigenous schools, semiotic perspective, curriculum concepts,
qualitative research

壹、緒論

世界各地的原住民族經歷著歷史上殖民化和入侵其領土的苦果。他們因其獨特的文化、身分和生活方式而面臨歧視，並受到貧窮和邊緣化的過度影響（UN Office of the High Commissioner for Human Rights, 2019）。因此，在教育制度的設計，需要尊重原住民族的主體性與獨特性。有學者指出，在原住民社會和文化中，傳統知識的核心和精神是終身學習，而不是教育。這種傳統知識是系統性和整體性的，既包括可以觀察到的東西，也包括可以思考的東西；它是有形的和無形的，物質的和認知的。它是一個完整的知識體系，有自己的認識論、哲學、科學和邏輯有效性的概念，而不是故事、儀式和物品的集合（Daes, 1994）。例如，Harrison等人（2019）針對過去關於澳大利亞原住民學校課程之研究文獻，進行系統性的文獻回顧研究，該研究發現澳大利亞課程中的知識與原住民的觀點形成對比；國家以各種形式指導課程的實施。要之，究竟原住民族學校之課程應基於何種概念來進行規劃，成為學者與實務工作者關注的焦點。

《原住民族教育法》（2021）第4條第1項第2款明定：「民族教育：指依原住民族文化特性，對原住民學生所實施之民族知識教育」。教育部與原住民族委員會（2020）在《原住民族教育發展計畫》（2021～2025年）中指出：

為解決民族教育知識內涵不足問題，長久以來，各界即有推動原住民族知識體系建構工作之倡議，若干學者及中小學老師亦有零星投入產出。（p. 9）

該計畫主張要建構原住民族知識及深化民族教育課程。不過，有人評



論指出，原住民族的傳統知識、價值觀和生活理念與漢族人不同，但在臺灣，以「原住民」為主題的學校很少。《原住民族教育法》於1998年立法，然而，直到2004年才開始出現「原住民族學校」的說法，強調對傳統民族文化的學習，但通常還是以普通教育為主，與原住民相關的知識被當作是附帶的（辛靜婷等，2021）。有學者主張對於原住民族學校課程的規劃，應基於多元文化教育論述的理念，實踐原住民族的文化主體性（陳伯璋，1998）。不過，有學者研究發現，原住民族學校課程的實施，於達成既定的課程目標上卻未臻理想，政府應予原住民族學校更充裕的課程時間教授民族文化，並將各族原住民歷史文化及價值觀，納入課程及教材之中（陳枝烈，2012）。總之，臺灣原住民族學校課程之規劃、實踐與研究，仍有進一步討論與發展的空間。

目前關於原住民族學校民族教育課程之研究文獻，採取符號學（semiotics）觀點的研究甚少。陳嘉皇（2020）研究發現，原住民族學校之數學課程設計，可利用操作與符號表徵，搭建數學概念鷹架。施焜耀（2020）研究發現，原住民族學校科學教育應以在地文化為起點，貫穿族人熟悉的日常生活事物，提供空間與時間讓族人思考或想像故事的後續發展。上述研究具有符號學的視角，只是偏重單一學科的課程設計。

Ali等人（2021）指出，在過去，非原住民籍研究人員採取西方實證主義哲學框架研究原住民文化，導致知識與原住民人的歷史、世界觀、文化和社會實踐脫節，從而延續了一種「以缺點為基礎的話語」（deficit-based discourse）。Ali等人建議採取系統理論和符號互動主義的研究範式，為原住民研究提供一個適當的哲學視角，期能對原住民整體觀點、經驗和行動／互動能有更全面和更深入的理解。其實，原住民文化充滿符號象徵的內涵，他們藉由符號／圖標描繪代代相傳的

重要文化故事（Artlandish, 2020）。因此，從符號學角度來探討原住民族教育學是有一個價值的取向。

本研究將針對一所原住民族學校之全面性的課程概念，從符號學的角度加以探討。符號學是一種質性研究方法，在本研究中用來詮釋學校課程所使用的標誌（signs）與符號的意義。引導本研究的問題是：「原住民族學校的課程究竟採用何種概念來設計課程？」本研究的目的有：一、從符號學的角度探討原住民族學校的課程概念；二、根據研究結果提供實務上的建議。

本研究設計為質性研究，屬於案例研究，加上資料來源為學校課程規劃之領導者（校長）與教師代表（教學組長）。這是本研究的限制。因此，研究結果不能作為推論之用。

貳、文獻檢視

本研究係從符號學視角探討原住民族學校的課程概念，因而有必要針對符號學視角、符號學與課程、原住民族學校課程概念及從符號學角度理解原住民族學校課程，檢視相關文獻。因研究場域在泰雅族部落，故亦將檢視泰雅族的文化傳統。

一、符號學視角

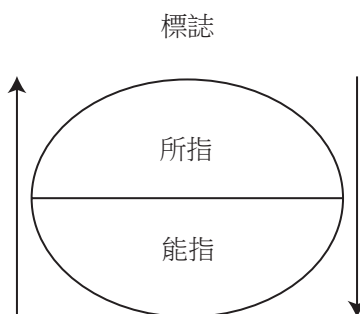
符號學是研究標誌的科學，乃是對於標誌和使用標誌行為（sign-using behavior）的研究（Duignan, 2021）。標誌具有內在性質的含義，讓觀察者可以做出解釋或反應。瑞士語言學家Ferdinand de Saussure將標誌以「能指」（signifier）和「所指」（signified）兩個平面來指稱。「能指」涉及「表達面」，是符號的形式；而「所指」是「內容面」，為其所代表的概念（Chandler, 2020），如圖1所示。例如，泰雅



族傳說之彩虹橋，為「能指」；而其所表達的死亡、過橋條件與人物關係等，則為「所指」。

圖 1

Saussure 的符號學兩面模式



註：引自“Semiotics for Beginners,” by D. Chandler, 2020, <http://visual-memory.co.uk/daniel/Documents/S4B/sem02.html>。

美國哲學家 C. S. Peirce 將標誌分為三個主要類型：（一）一個圖標（icon），它類似於它的參照物；（二）一個指引（index），即與其參照性相關的指示；（三）一個符號（symbol），係根據慣例或傳統關聯於參照物的意義（Duignan, 2021）。符號被包含在標誌裡面。符號錯綜複雜地交織在個人對世界的持續感知中（Britannica, 2021）。在符號學的發展中，不僅要探討符號內容，還要研究符號如何發揮作用，因為符號是透過一種主觀的理解能力，對世界的現實賦予意義（Rachman et al., 2019）。

根據 Peirce 的觀點，符號學視角（semiotic perspectives）有三種取向：（一）標誌的引入，即可感知的實體，如圖標或圖表；（二）標誌的操作，即在想像中對這一形象進行實驗或具體操作，並觀察其效果；（三）規則和操作策略（Arzarello, 2006）。符號學觀點就是在具

體對象、其所代表的符號與標誌，以及對它們進行詮釋的認知過程等三方面的交互作用的理解（Vickers et al., 2013）。從符號學的角度來考慮課程設計，乃是要認真對待課程符號和表徵的解釋問題。

在本研究，將「標誌」定義為某種具體對象的代表物，行動者可以自由地加以詮釋。「符號」，則是標誌的一種，以某種主觀意義內涵出現。「符號學視角」在於關注標誌或符號如何產生意義。

二、符號學與課程概念

「課程」這一概念是教育領域教學實踐的基本內容。Marsh（1997, p. 5）對課程的定義如下：「學生在學校的指導下完成的一套相互關聯的計畫和經驗」。

有學者指出，教材對事件、概念和問題的設計觀點，應採用在地文化的觀點（Banks, 2019）。學生的學習應該是發生在某種生活背景下所進行的有意義的知識構建（Rowe et al., 2013）。因此，知識與學生所在的社會文化脈絡不能分開，否則知識的學習變成一種吸收，而不是一套解決生活中問題的工具。既然課程內容離不開當地的社會文化背景，則在不同形式和層次的學習和計畫中，都有可能包括有用的潛在課程（Munna & Kalam, 2021）。在課程內隱含的文化意義，可以從文本的符號學角度加以探索，也就是在教材的圖像文本中，可從符號、教學與語言關係去探索（Xiong & Peng, 2021）。這些文獻強調，在地文化的符號內涵是課程發展的重要元素。

從符號學觀點觀察課程，涉及知識的表述、意義的定義和客觀性、課程學習和活動的認識論，以及符號過程的社會維度（Hoffmann, 2006）。符號學是對文化符號之過程、類比、交流和意義的研究；這些符號在教學過程產生顯而易見的作用（Radford, 2003）。由於課程與教學要借助各種表徵和資源，以便幫助學生參與學習過程，所以符



號學是提供理解這些思維、符號化和交流過程的有用工具（Sabena et al., 2005）。因此，在課程設計時，符號的使用在於擴展與深化課程概念，並協助學生對學習內容的理解。

關於課程中的標誌或符號的使用，學者做了許多探討（Beatty & Feldman, 2012; Hardman, 2015; Huang & Lin, 2013; Naidoo, 2017）。這些標誌或符號物件，幫助教師反思他們的教學實踐。這些教學的表徵工具，包括「物質工具」（如刀、蘋果、黑板）和「心理工具」（如語言和符號）（Naidoo, 2017）。每個學習社區所使用的符號和視覺工具各異。

總之，課程似乎在很大程度上被認為是教師要教什麼，而學習者要學什麼。無論從教學或學習的角度看課程概念，皆具有符號學意義，因為它們都是符號化的過程。因此，在課程設計採取符號學視角，可以概念化課程、教學與學習，並探索教育語境中符號學的文化內容。

三、原住民族學校課程概念

原住民族學生有強大的教育需求，可是在教育實務方面尚未能滿足這些需求，其出現的挑戰包括未能考慮原住民社區的多樣性與如何納入原住民族的觀點等（Wilson, 2020）。

Said（1978）指出，統治者認為他們的政策有利於原住民族，因為一個「文明」的人能夠辨別出什麼是最符合原住民的利益。因此，那些邊緣化的人們幾乎失去自主權、機會、教育或人權。在臺灣，有研究指出，公立學校教師長期以來一直發揮著傳播主流價值觀的作用，在堅持這一標準作用的同時，沒有將批判性思維應用於課程內容。他們經常無意中將傳統的教育「習慣」插入課堂（Hsu, 2017）。Huang 與 Lin（2013）的研究發現，泰雅族文化的言語表徵系統與華語文化的

文字表徵系統之間的矛盾，導致泰雅族學生在進行表徵轉換時遇到困難。可見對於原住民族學校課程設計，需要考慮其需求的特殊性，而教育人員需要有批判反思的能力。

關於原住民族教育的特質，有研究指出，原住民文化是圍繞集體主義親屬關係制度而建立起來的，這意味著人們從自己與其他人，及其部落的歸屬關係的角度來考慮自己（Yeo, 2003）。在原住民部落，教育的目的是學習如何生活、如何生存，以及如何參與並為家庭和社區作出貢獻。教學和學習每天都在家庭和社區進行。原住民兒童透過觀察和聽取父母、祖父母和其他部落成員的話語，學習了所需的技能和知識（Turner-Jensen, 2019）。Samson與Gigoux（2016, p. 18）指出：「原住民身分是一個動態的、互動的自我認知過程，植根於傳統、文化和社區價值觀」。可見原住民族教育與生活是結合在一起的。

在課程設計的討論，Cardinal（1999）也指出，課程設計應從文化需求和差異、多元文化教育的價值、自尊和身分的重要性、穩定原住民語言的必要性、將原住民價值觀納入社會研究課程等，進行審查和改革。施焜燿（2020）認為，原住民族學校科學教育，應以在地文化為起點，貫穿原住民熟悉的日常生活事物，提供空間與時間讓族人思考或想像故事的後續發展。King（2004）提出「以文化為中心的知識」（culture-centered knowledge）架構，有助於闡明課程改革對多樣性的解釋。原住民族的教育學有一些共同點：與文化的聯繫、從具體到抽象／抽象到主題的引導、差異化的教學／評估、與現實生活經驗的聯繫、多層次的問題意識、講故事、小組談話（正式／非正式）、適當使用幽默和體驗活動（Matilpi, 2012）。可見原住民族文化具有特殊性，而課程設計如何回應當地文化具有深刻的教育學意義。

基於這種思路，Henderson與Hawthorne（2000）指出，學校的課程設計有必要藉由與社區的公共對話與合作建立一個專業社群，改變傳



統的自上而下的管理方法。Moreeng與Tshelane（2014）也建議學校透過對話與合作過程，加強教師對課程設計的參與。換言之，民主、參與和對話，是原住民族學校課程規劃的必要過程。

對原住民族而言，課程的意義不只是促進學習，還包括延續民族文化傳統（Donald, 2009）。Paris（2012, p. 93）主張原住民族教育需要「改變立場、術語和實踐」，從通常所說的「文化回應性教學法」轉變為「文化維持性實踐」（culturally sustaining practice）。這樣的立場並不注重將學校教育轉化為文化回應的材料，而是將教育定位為維持文化知識的工具。

總之，從符號學角度觀之，課程代表了一個明確的部落聲音，它們是族群主體的文化總體。課程的文字和圖像共同體現族群主體性者的身分、行動領域和特殊性。

四、從符號學角度理解原住民族學校課程

對原住民族而言，標誌與符號具有重要意義。Rachman等人（2019）指出，以符號學方法論分析原住民族生活內容，如服裝，深具價值，因為各種顏色和形狀的象徵符號可以了解原住民部落的思維，因為該標誌是原住民族所建立價值建設的形式。因此，Santoro等人（2011）指出，教育人員有必要為學科話語創造文化介面（原住民和非原住民兩種知識體系之間的邊界），建構一個共用空間。

原住民學生的背景文化反映在學生的學習方式和他們用來展示理解的話語中。例如，原住民「歌詞」的符號，在於講述一個地方或特定地貌的故事及其文化意義。正是透過歌曲，音樂和舞蹈，文化才得以傳授和維護。歌曲喚起了想像的世界，是道德教養和遺產傳承的重要組成部分（Chatwin, 1986）。

在文化學習方面，Ewing（2010）的研究指出，原住民族的文化

學習以藝術符號為核心。這些藝術符號乃是「標誌著」，而不是「代表著」他們的世界。他們透過歌曲、音樂和舞蹈，口頭流傳他們的故事。這就是為什麼人們認識到原住民文化中的藝術是文學（以及包括其他類型）的實踐，因其屬性是象徵性的和概念性的，並且包含了宗教、社會和儀式的意義。Sutton（1988）指出，在原住民族文化藝術中，被裝飾或創造的是「設計」而不是「物件」。無論人體藝術或學校門口畫布上的藝術，都象徵著獨特的原住民族文化意義，因為文化是各種形式的標誌與符號的設計。

Furo與Ibrahim（2011）指出，對原住民族文化多樣性的描述和慶祝，必須進行符號學分析；透過抽象化、物體和圖像的選擇，呈現文化內涵的意義，使它們能夠表達或代表抽象的多樣性概念。為了作為批判性課程研究的重要場所，他們建議藉由「符號教育學」，讓教育者和學習者能夠對課程進行批判性的解讀。

Mills與Doyle（2019）指出，視覺藝術和各種符號媒材對原住民的生活與學習至關重要，但在課程中關於原住民文化的藝術或工藝的「多模態的表現形式」（multimodal forms of representation），如小學生藉由繪畫和其他形式的藝術表現（舞蹈、說、唱表現等）從事體驗學習活動，往往鮮為人知，甚至被排除在外。這些藝術符號的表現形式與原住民族的學習和溝通方式相一致。Mills與Doyle也發現，原住民小學生繪畫的多維性，以及跨代的知識和語言聯繫，促進了文化知識的傳遞和理解。

茲以數學課程為例。對原住民學生而言，數學對他們的學習歷程有關鍵的影響力。Miller等人（2018）從符號學角度，探討如何為邊緣化環境中的年輕原住民學生創造數學領域的話語空間；特別是需要考慮學生如何建構他們的知識和數學話語，以作為實現數學通則化的平臺。Miller等人指出，數學話語既是一種認知實踐，也是一種社會實

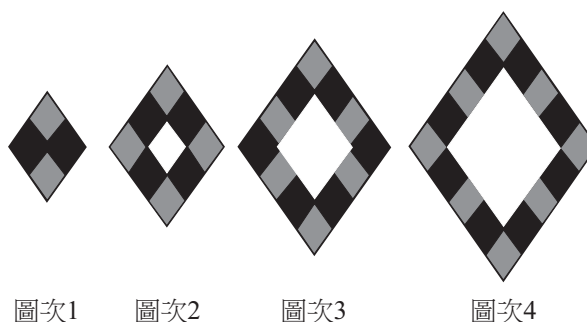


踐；學生與教師和同儕就他們的數學理解進行交流和推理。學生用語言和標誌交流他們的理解（如手勢和使用人工製品）。

陳嘉皇（2020）的研究發現，原住民族學校之數學課程設計，可利用操作與符號表徵，搭建數學概念鷹架。他以泰雅族文化的菱形標誌符號作為架構理解數學的橋梁。例如：「圖2是紅黑菱形組合變化的圖樣，請觀察其變化，說出各個圖形有幾個菱形？並寫下你的想法？」這是從符號學角度設計的數學題型。

圖2

以泰雅族文化標誌設計數學認知圖像



註：取自以數學語言出發之泰雅民族課程設計與教師專業發展：歷程、回顧、感想與展望（頁10），陳嘉皇，2020。論文發表於2020原住民族科學教育研討會—在地沃野與國際視野學術研討會，臺東市。

總之，就原住民族的文化特色觀之，符號學的角度提供對文化深入的理解，而在課程設計時，符號學的視角連結文化與教材，創造文化回應性教學的環境，並在主流價值觀的符號概念與學生的文化背景之間建立聯繫。

五、泰雅族文化傳統

泰雅族人遵守祖先訓示gaga，以祖靈祭為最重要的祭儀活動。泰雅族族名音譯自「Atayal」，意思是人、真人或同族人。泰雅族人起源傳說是在遠古時代，由大石頭分裂爆開後走出男、女性的祖先，之後遷徙到各地建立部落（原住民族委員會，2021）。

泰雅族的超自然力量信仰觀，稱為Utux，當中最重要的就是祖靈觀念。祖靈是族人運勢興衰的守護者。祖靈所留下的訓示與行事規範被稱之為gaga。若違反祖訓gaga，會遭受祖靈懲罰（原住民族委員會，2021）。王梅霞（2003）的研究指出，泰雅語gaga的字面意義是「祖先留傳下來的話」，是祖先觀念的實踐過程；透過儀式及日常生活的實踐，它成為泰雅族人重要的文化觀念及社會規範。

過去的泰雅族人靠捕魚、狩獵、採集和在燒毀的山地種植莊稼為生。他們也有特定樂器和舞蹈。泰雅族獨特傳統之一是紋面；那是成年的象徵。為了被認為有資格接受面部紋身，一個男人必須證明自己是一個熟練的戰士，能夠保衛他的家庭，而一個女人則是一個熟練的編織者，能夠為她的家人準備衣服（Infogalactic, 2016）。

泰雅族人在他們的傳統服飾上融入了象徵性的圖案和設計。泰雅族服裝的圖紋樣式上，衣服正面多使用菱形紋，背面常用複雜花紋，傳說菱形紋是眼睛的象徵，代表「祖靈之眼」。這種有許多眼睛的圖案放在後面，因為「在前面，他們有自己的眼睛，但在後面，他們看不到」。這種模式可以讓族人與祖先交談（Net Effe Anders, 2020）。

總之，泰雅族人從gaga 與utux的祖靈觀發展出一套嚴謹的社會規範與秩序。透過戰士精神（男性）與編織能力（女性）的訓練，他們獲得了身分認同。

參、研究方法

本研究採質性研究法，對於學校課程的符號學視角探究方面，質性研究是適當的。有學者指出，質性研究旨在以非數量的方式理解和解釋各種現象及其相互關係（Centre for Critical Qualitative Health Research, 2018）。以下就本研究的方法論取向、資料蒐集與分析方法，以及研究的嚴謹性分別加以說明。

一、符號學方法論取向

本研究採取符號學方法論取向。Peirce認為，標誌包含三個要素：（一）代表物（representamen）或符號；（二）對象（object），是具體物，也是一種觀念；（三）詮釋項（interpretant）或概念，是解釋者的意義詮釋（Everaert-Desmedt, 2011）。此三者為Peirce的「符號學意義三角」（semiotic meaning triangle），顯示了Peirce符號學的三要素。

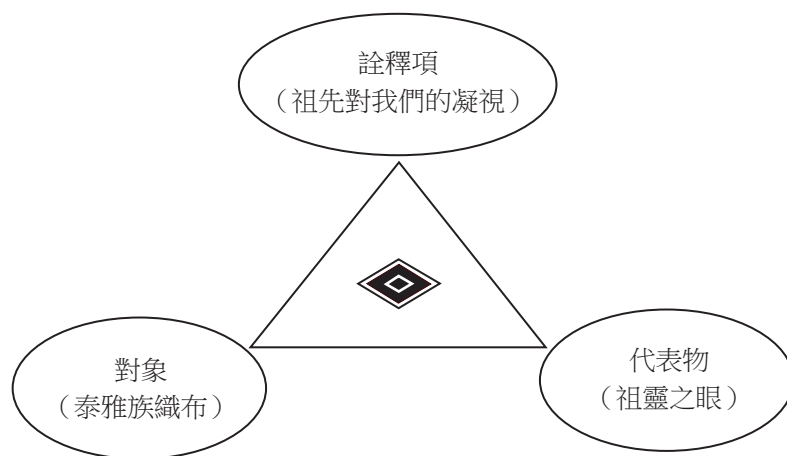
茲以泰雅族織布為例。其外部具體事實（對象）是一種具紋路圖象的織布。它代表一種符號（代表物），為「祖靈之眼」。其詮釋項被主觀解釋為「祖先的凝視」，如圖3所示。

在圖3，「代表物」即符號，是指標誌的形式，相當於Saussure概念中的「能指」；「詮釋項」是符號使用者所理解的心理概念、一種意義（sense）或概念，相當於Saussure概念中的「所指」；「對象」則是符號所代表的外部事實。

在Peirce意義三角上的標誌處理過程，乃遵循代表物、對象（物件）、詮釋項的三點之間的關係。研究者也成為詮釋項的一員，參與解釋代表物與對象之間關係。在詮釋過程，代表物可以代替對象或物件。

圖3

Peirce的符號學意義三角



註：參考“Understanding Visualization: A Formal Approach Using Category Theory and Semiotics,” by P. Vickers, J. Faith, and N. Rossiter, 2013, *Transactions on Visualization and Computer Graphics*, 10(10), p. 2。

根據Stanford Encyclopedia of Philosophy (2010) 的論述，Peirce的符號理論或符號學是對符號化、表徵、參考和意義的一種解釋。儘管符號理論有著悠久的歷史，但Peirce的描述因其廣度和複雜性，以及對符號的重要性的把握而顯得與眾不同和具有創新性。

本研究參考Mingers與Willcocks (2014) 所提出符號學探究方法的步驟，包括：（一）透過訪談蒐集初步資料；（二）使用符號學概念分析研究材料；（三）評估研究過程及其結果的嚴謹性；（四）提出研究結果和建議。

二、資料蒐集方法

本研究以立意抽樣法選取中部地區一所原住民族國民小學（簡稱



P國小）。選樣理由為：該校從傳統型態公立小學轉型為原住民族學校，被教育部認定其辦學績效良好，頒獎表揚（包括教學卓越銀質獎與校長領導卓越獎）（原視新聞網，2017）。

資料蒐集以半結構深度訪談法為主（訪談大綱如附錄1所示），而受訪者所提供的該校關於課程規劃相關檔案，作為輔助分析資料（以PD表示）。訪談對象透過立意抽樣法，選取該校課程領導人員，學校校長（簡稱PP校長，泰雅族人，男性）及負責課程規劃業務的組長（簡稱PT老師，賽德克族人，女性）。校長表示，PT老師負責統合學校教師對課程規劃的意見；因此具有代表性。訪談過程經受訪者同意全程錄音。PT老師強調，她的意見都與教務主任的意見一致。

關於P國小的圖像，PP校長做了說明。他於2013年到P國小擔任校長，開始推動以泰雅族文化為基礎的教育。P國小在2016年改制為原住民族學校。該校學生大約九成是泰雅族人，教師屬於原住民族約六成。教師們經過兩年多的準備，開發出超過兩千堂課程，邀請在地的耆老、工藝師、家長參與課程研發和教學，上午是國語、英語、數學等基本學科，下午都是泰雅族的課程，包括：泰雅文學、社會組織、精神文化、生態智慧、生活技能、部落史地、藝術樂舞等。學生的上課地點不僅在教室，整個山林田間都是學習的教室，也要下田種小米，上山學狩獵。由於每週有四堂族語課，許多課程也使用族語。孩子們因為期待下午的課程，專注力大幅提升，態度也比以前積極（回饋PP-1-1）。

三、資料分析方法

訪談錄音被轉錄為文本。資料分析採主題分析方式進行。資料分析步驟為：（一）研究者閱讀文本並做初始筆記，然後進行編碼。編碼乃是要凸顯文本有意義的部分（短語或句子），並編寫代碼描述其

內容；（二）形成主題，研究者查看代碼，識別其中的模式，並開始歸納主題，將多個代碼合併到一個主題中；（三）最後採取詮釋性迴圈（hermeneutic circle）（Bynum & Varpio, 2018）方式，精細考慮資料（部分）如何有助於對現象（整體）的理解，以及每個現象如何增強對方的含義。

在本研究的資料分析中，關於符號學意義三角的作用，主要是以「詮釋項」對代表物（及對象）進行詮釋，其程序為：（一）確定課程的「標誌或符號」（代表物）；（二）對標誌與符號的意義進行詮釋（詮釋項），詮釋的根據為受訪者的意見（受訪者詮釋），研究者進而根據理論加以解讀（理論性詮釋）。資料分析方法舉例如表1所示。

表 1
資料分析方法舉例

代表物／對象	詮釋項1：受訪者詮釋	詮釋項2：理論性解釋
口簧琴／受訪者提供 	口簧琴是泰雅族的重要文化遺產。我們讓小朋友學習製作口簧琴，也練習吹奏，同時認識口簧琴在部落裡溝通與社會生活中的意義。（訪談PT-1-21）	原住民歌曲結構中包含的祖先的「識別標記」，在不同群體之間保持一致，因此學習傳統樂器可以傳承文化。（Ellis & Tur, 1975）

表1中述及的口簧琴是一種標誌或符號（也是具體對象）。受訪者詮釋其意義（詮釋項1），而研究者根據文獻（經驗研究與他國經驗）加以詮釋（詮釋項2）。最後研究者再給予詮釋，因而產生互為主體的認識。

本研究以「夾論夾敘」（高淑清，2001）方式呈現出所分析之共同主題與訪談內容。研究者對於代碼所代表的文本，皆給予編號；編號方式為：（一）校長訪談文本，從PP-1-1開始編號。PP表示P國小校



長，PP-1表示P校長的第一次訪談，而PP-1-1表示P校長的第一次訪談的第一個代碼。PT老師的訪談編碼代號（從PT-1-1開始）；（二）參與者的回饋意見，其編號方式同上；（三）文件資料之編碼代號從PD-1-1開始，依數字順序編號。

四、研究的嚴謹性

本研究的編碼，以及標誌和符號的確定，是具主觀性的；換言之，另一位研究人員很難以完全相同的方式重複這項研究。為了克服此類型研究的品質和可信性的問題，研究者將研究結果以電子郵件邀請受訪者提供回饋意見（受訪者回饋意見舉例如附錄2所示），並邀請兩位專業同儕參與檢視（同儕檢視意見及PT老師的回饋意見如附錄3所示）。

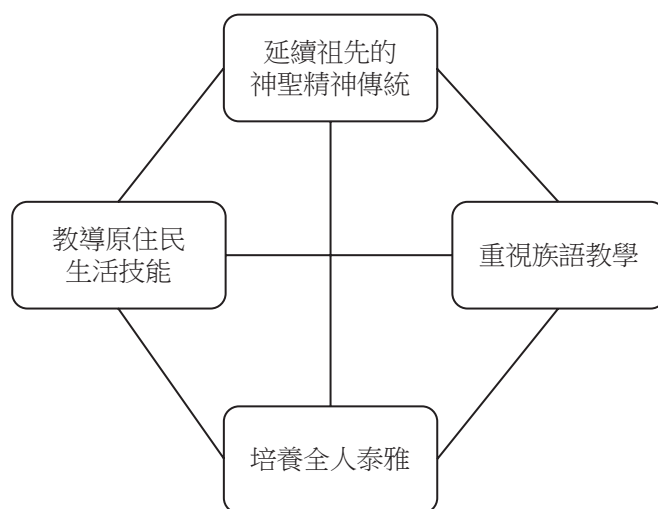
研究者受過符號學、教育學等學科訓練，能夠認識課程符號的教育心理學意義。此外，研究者曾任教師、主任與校長職務，而在本研究中擔任的是研究人員。自從研究者在過去是一名教師以來，就有機會參與學校課程設計。這些經驗使研究者在進行本研究時，能進行批判性思維與自我反思。Merriam與Tisdell（2016）即指出，自我反思可使讀者能夠理解研究者如何對資料進行特殊解釋。

肆、研究結果與討論

一、研究結果

經過訪談資料的主題分析結果，本研究提出四項課程主題概念：延續祖先的神聖精神傳統、教導原住民生活技能、重視族語教學、培養全人泰雅。研究者將此四項主題所構成的原住民族學校課程概念圖像，以圖4示之。茲將四項主題的課程概念分述如下。

圖4
原住民族學校課程概念



（一）延續祖先的神聖精神傳統

「延續祖先的神聖精神傳統」作為課程設計的概念圖像，係來自PP校長本身作為一個泰雅族人的使命感。他秉持一個基本信念，那就是「實踐作為一個泰雅人的這條路」。而教育的核心目標是：成為真正的人、有泰雅靈魂的人。其核心精神是傳承gaga祖訓，以及泰雅文化中獨特的宇宙觀和祖靈觀。

102學年度，回到自己出生的原鄉大安溪流域，準備25年，祖父的話、泰雅的gaga、泰雅的祖靈以及泰雅文化中獨特的宇宙觀和祖靈觀，在這所國小應可以得到實踐。（訪談PP-1-61）

我覺得我現在推民族教育，就是實踐一個做泰雅人的這條路，就實踐實踐我、或是我們、或是學校，成為泰雅人的一



條路，作為一個真正的人，一個具有泰雅靈魂的人。（訪談PP-1-71）

PP校長的祖靈神聖精神的傳承，很大部分是受到長輩的提醒。

21歲回部落時，看到泰雅的祭典Maho的式微，看不到小時由祖父當頭目時期的盛況，讓我憂心Maho的未來。（訪談PP-2-20）

一個老人家就跟我們講喔，讓我們的小孩子能夠學習泰雅族的文化，說泰雅語言，讓我們的小孩子能懂泰雅族的字。這幾句話讓我一直在思考，也找到自己的方針。（訪談PP-1-42）

經由訪談發現，該校在課程設計時，出現幾個與延續祖先的神聖精神傳統有關的符號圖像：大霸尖山、彩虹橋等（如表2所示）。

就「延續祖先的神聖精神傳統」此一課程概念而言，受訪者的詮釋（詮釋項1），與學者的理論觀點（詮釋項2）一致。就詮釋項2而言，學者指出，原住民傳統精神的神聖性，從地方性文化傳統轉變為生態精神的體現，這種精神跨越了國界和人性的鴻溝（Chou, 2015）。Weenie（2009）使用「神聖圈」（sacred circle）的概念，探討如何在原住民教育學中，將圈的教義納入課程的可能性；他發現原住民族的精神生態學（spiritual ecology）對人類社會做出貢獻，精神生態學包含符號主義和隱喻思維。PP校長認為原住民族文化在最深刻的精神層面，是深具參考價值的宇宙觀與世界觀，因此是豐富的課程題材。

表 2
延續祖先的神聖精神傳統課程概念

代表物／對象	受訪者詮釋（詮釋項1）
大霸尖山／戶外教學  圖片來源：受訪者	我們帶領小朋友回到聖山Papa Wa'a，是一種尋根。（訪談PP-2-18） 大霸尖山是我們泰雅族人的聖山之一，孕育族人堅忍不拔的精神。（訪談PT-1-15） 我們學校尋根之旅的第一年就是去南投Pinsbkan。（回饋PT-1-4） 泰雅族人面對死亡是高興的，……過了彩虹橋而已。（訪談PP-1-27）
彩虹橋／泰雅文學  圖片來源：高速公路局南投服務區網站	做個稱職的泰雅人才有資格走過彩虹橋。（訪談PP-1-28） 我們在課程中引導小朋友認識祖靈與祖訓gaga。……並透過口簧琴吹奏體驗對祖靈的酬謝儀式。（訪談PT-1-16）

原住民和西方文化對於大自然，對空間，原住民碰到很多事情，他都是看整體的，他不管在傳授知識，宇宙觀、世界觀，他都是講整體。……原住民很強調的就是全部的關係，人與人之間的關係，那就是群體的。如果要好，是大家一起好、共好的概念。（訪談PP-1-37）

我們將課程……以泰雅gaga為核心，逐步發展七大文化面向的重要內涵及細目，彰顯泰雅族共用、共榮的倫理價值觀。（回饋PT-1-10）

許多研究發現，原住民族文化的精神層面與祖靈有密切關係。從Descola（2013）的角度觀之，原住民族傳統精神超越自然與社會的二元論，形成人類與自然共好的永續文化。Qu（2021）從薩滿文化的研



究發現，原住民族所創造的社會介面，使活著的人類與其祖先之間能夠直接交流，其社會關係的緊密連結和儀式空間內的社會動態，深深植根於物質與精神內在層面。

總之，原住民族傳統精神的神聖性符號，是原住民生命的支柱，具有深刻的符號學意義。原住民族文化的深層底蘊具有精神生態學的意義，對環境保存、生命共享等，具有獨特的倫理價值，可以作為學校教育實踐與社會永續發展的一種獨特而重要的文化資產，確實是原住民族學校課程的核心要素。

（二）教導原住民生活技能

PT老師發現，過去學童對學習沒興趣，為什麼？因為課程與生活脫節，是沒有感覺的。如果課程能夠納入祖先的生活節奏與智慧，對學童而言，將更具文化意義。

如果你的學習內容小朋友沒有興趣的或是脫節的，脫離生活經驗太多的，他會沒有感覺。小朋友尤其是低年級的小朋友，他需要用他的感官去學習，他才能夠有所感覺，有感覺了他才會對教材產生興趣。（訪談PT-1-3）

讓學童體會泰雅傳統生活節奏，知道祖先如何生活，與大自然共存共生。（回饋PT-1-5）

2013年PP校長來該校赴任，其教育理念與PT老師很契合。因此，該校的課程改革逐漸產生新的概念，也就是「文化回應式教學」；那是以學生的母文化之生活經驗與文化技能為軸心的設計概念。

所以對我們老師來說，怎麼樣引起小朋友學習興趣，那是我們的觀點，那校長的觀點，是他想要讓部落的文化能夠被傳

承。當兩邊的想法碰撞在一起的時候，剛好印證那個理論，那就是文化回應教學，你在讓小朋友學習的時候，就是要用他的母文化也就是他的文化背景，當作他的學習橋梁，所以所有的學習素材應該要貼近他的生活經驗。（訪談PT-1-4）

PP校長認為，民族文化課程要與傳統原住民的生活經驗結合，用在地的素材與環境作為學習內容，以便認識自己的文化。

我們從一年級到六年級的課程是由淺入深的。一年級上狩獵課，認識什麼是山林、動物。然後到中年級的時候到山裡面去做陷阱。到高年級的時候實際到山上去打獵，到山上，兩天一夜。小米的課程也是一樣，跨領域的學習，這樣的學習概念，我們就是希望說，認識我們的文化，以在地的素材作為學習主題。（訪談PP-2-1）

經由訪談發現，該校在課程設計時，出現幾個和生活經驗與技能的符號圖像：口簧琴（吹奏與製作）、狩獵（使用獵槍）、織布、竹編、藤編手藝、捕魚（魚叉製作）、竹屋、小米、芋麻等。舉例說明如表3所示。

受訪者對於「教導原住民生活技能」此一課程概念的詮釋（詮釋項1），與學者的理論觀點（詮釋項2）一致。就詮釋項2而言，學者指出，教導原住民學生生活技能的課程概念，呈現傳統文化的物質、技能和圖像符號的意義（Furo & Ibrahim, 2011），對於學生的學習、自尊、學業成功和學校歸屬感有積極影響（Khalifa, 2018）。另有學者認為，從原住民的世界觀可以構建一個科學課程，在這個課程中以跨文化的方式研究適當的科學知識、技能和價值觀（Aikenhead & Huntley,



表 3
教導原住民生活技能課程概念

代表物／對象	受訪者詮釋（詮釋項1）
魚叉／跨領域課程  圖片來源：德拉楠文化營	我們的課程當中要跟科學原理，要做跨科的學習，課程要跟生活、跟環境做結合。（訪談PP-1-59） 我們讓小朋友吹奏口簧琴，搭配舞蹈，形成傳統音樂與生活表現的雙重美感。（訪談PP-1-59） 我們讓小朋友學習製作口簧琴，也練習吹奏，同時認識口簧琴在部落裡溝通與社會生活中的意義。（訪談PT-1-21） 將傳統文化融入課程中，讓小朋友學習搭建傳統竹屋工法，在做中學。（訪談PP-2-19）
口簧琴／文化課  圖片來源：受訪者	體驗家屋製作工序是五年級的文化課。從帶到竹林選竹、砍竹、剖竹都是孩子們自己來。（訪談PT-1-22） 學生的上課地點不僅在教室，整個山林田間都是學習的教室，也要下田種小米，上山學狩獵。（訪談PP-1-11）
竹屋／文化課  圖片來源：教育廣播電臺網站	

1999)。

總之，「教導原住民生活技能」課程概念，是一種以學生生活背景為學習核心的作法。原住民族傳統生活技能，是一種知識的產生和應用的能力；在課程中納入此項元素，可以給學生帶來獨特的經驗，有助於民族的復原力。

（三）重視族語教學

P國小的課程重心之一是族語學習。PP校長希望學生都能說族語。

這個課程概念與PP校長個人成長歷程的經驗有關。

我進國小的時候，我說為什麼沒有教泰雅語這樣。……上到國中發現，沒有教泰雅語，而是教ABC……。可是到高中有更多東西，但是一直沒有自己文化的東西。（訪談PP-1-15）

PP校長似乎充滿危機感，他認為，讓學生學習族語這件事非常急迫，因為「今日不做，明日就看不到泰雅族」。

「今日不做，明日就看不到泰雅族」，我們的文化岌岌可危、我們的孩子不會說自己的族語，我們的孩子不知道Tayan的gaga。因此面對族群文化消失及學童學習不利的危機，激發了我們「現在不做，更待何時」的使命感。（訪談PP-1-60）

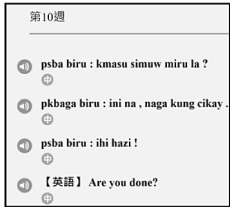
除了學生的族語學習，學校那些非泰雅族教師也跟著學習泰雅語。該校希望營造全族語的教學環境，讓學生們學到完整的泰雅文化。

此外，該校的願景之一，是要讓學生走向國際，所以英語教學成為該校課程改革的重點。過去英語課每週1至2節，現在擴大為各年級都是每週5節課。根據該校的教學實踐經驗，發現族語、英語學習並不會產生衝突（詳附錄3，PT老師回饋意見）。關於學生學習不同語言的困難度，學者從語言語音結構的編碼以及字母和語音之間存在的透明度來探討，研究發現，學生需要根據每種語言的拼寫來調整閱讀策略（Andreou & Segklia, 2017）。換言之，P國小在教導學生不同的語言學習時，可能是善於調整閱讀策略。

經由訪談發現，該校在課程設計時，出現幾個與語言學習有關的符號圖像：泰雅族語、泰雅文學、英語等課程。舉例說明如表4所示。



表 4
重視族語教學課程概念

代表物／對象	受訪者詮釋（詮釋項1）
泰雅族語／族語課程  第10週 - psba biru : kmasu simuw miru la ? - pkbaga biru : ini na , naga kung cikay . - psba biru : ihi hazi ! 【英語】 Are you done?	其實我看到孩子不一樣的地方，最明顯的地方就是對於自己族群身分的自信心。他們對自己是Atayal的這個身分感到驕傲。（訪談PP-2-10） 在上課時，小朋友用族語融入學習已經沒什麼問題了。教語法結構是利用星期四的晨光時間，……教數學時，老師可以採用沉浸式的族語環境，盡量用族語去探究。（訪談PT-2-19）

圖片來源：受訪者（自編族語教材）

受訪者針對「重視族語教學」此一課程概念的詮釋（詮釋項1），與理論性的觀點（詮釋項2）一致。就詮釋項2而言，有學者指出，在學校系統中，知識的發展是與學生「真正學到了東西」的自豪感結合在一起的。然而，這需要讓原住民族學生擁有學習發展所需的語言能力（Schwieter, 2002）。在實務上，原住民族學校傾向於實踐全校性的族語學習。例如，紐西蘭教育部為促進學校普及使用毛利語，近700位教師開始學習毛利語，回應原住民族教育的需求（駐澳大利亞臺北經濟文化辦事處，2019）。

P國小為了讓族語成為生活與學習的語言，其課程設計的概念是「課程泰雅化」。基於此項概念，該校的課程目標是讓學生習得部落的文化，擁有泰雅人的智慧：

當時我有這個想法……把課程泰雅化。其實這幾年當中我大概一段時間就放一點東西給老師討論。（訪談P-1-44）

教導泰雅的孩子們認識腳下的土地，那是泰雅祖先的遺跡。因此，他們才會尊敬土地。告訴泰雅的孩子們，因為有著我

們生命的存在，才使得大地更加豐富。教育我們的子孫，讓孩子習得我們的文化，讓孩子們擁有泰雅的智慧。（PD-1-2）

這種語言振興方案是一種沉浸式的課程規劃。有研究指出，原住民語言／文化振興最成功的努力之一，是建立族語浸入式學校（indigenous language immersion schools）（Carjuzaa & Ruff, 2017）。此外，語言符號的核心功能是溝通。學者研究發現，少數民族語言保護的關鍵，是語言在家庭中的代際傳播（Reyhner, 1998）。P國小了解族語振興的真正關鍵是在家庭，因此，該校教師鼓勵學生與家長在家裡用族語溝通。也因此，家庭教育與學校教育更加緊密結合。

105年開始做新課程的時候我們發現小朋友回家讓家長高興。家長很興奮說我的孩子會講母語呢。其實很多家長都不會講母語，反而是靠小孩去教他們的。我們會特別注重稱謂。很多小孩因為這樣而喜歡來上學。（訪談PT-1-17）

以前小朋友跟他們的長輩的連結很弱，現在課程讓他們連結變強了。我們在學校學到族語，也會開始慢慢有勇氣去跟長輩講母語，就變成家庭生活和學校生活的連結性很強。（訪談PT-2-20）

語言文字是最豐富的符號系統，也是族群識別最重要的標誌。族語復興為P國小的重要任務。族語學習讓原住民學生產生身分感與自豪感。該校族語課程不但向年輕一代扎根，而其學習場域，也需延伸到家庭和社區。目前該校師生通過「族語認證」比例大約各為90%。



（四）培養全人泰雅

P國小教育願景，重複出現在該校網站，在重要的檔案中，那就是：以「涵育傳統」、「立足部落」、「雙軌多元」、「走向國際」為內涵，培養一個「全人泰雅」的孩子。這個願景所發展出來的是一種「雙軌制」的課程架構（教育部所訂定的課程和民族教育課程雙軌並行）。

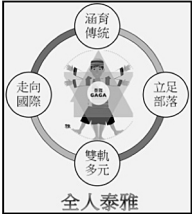
我們的課程設計是基於全人泰雅的概念。全人泰雅從學校的願景來講，我們要成立這所實驗小學的時候，我們全校所有的人就在討論這是學校願景。後來用「涵育傳統、立足部落、雙軌多元、走向國際為內涵，培養一個全人泰雅的孩子」當作我們學校的願景。（PT-2-26）

能夠有一個非常完整的健全的原住民教育體系、能夠在這幾年當中很快的就把它建立起來，像紐西蘭這樣。它是雙軌的，而且它是可以互通的。（訪談PP-1-16）

泰雅族在臺灣已有超過5,000年的歷史，有自己的教育觀及理念。泰雅族教育的最終願景是Maga Tatyan（成為真正的人），其素質內含有sinlugan（品格）、kinba（智慧）、rngu（操練實作）、singlu（合作）、sinhyuci（美感）。透過學校教育，讓學生能hakay nanak（主動探索參與）、並發展學生inglugan nanak（獨立思考）與Ps'law（分享互助）的精神（PD-1-4）。

經由訪談發現，該校在課程設計時，出現一個與雙軌課程有關的符號圖像：全人泰雅課程願景圖（如表5所示）。

表 5
培養全人泰雅之概念

代表物／對象	受訪者詮釋（詮釋項1）
課程願景：「Atayan na balay」／ 雙軌課程 	我們的課程願景是「Atayan na balay」，也就是涵育具有「全人泰雅」新思維的泰雅人。在泰雅gaga互助、共用的氛圍中，培養學童認同泰雅文化、適應現代生活與面對未來挑戰的能力。（訪談PP-2-4） 當小朋友的民族自信心提高之後他的學科能力也會跟著提高。小朋友對自己的民族文化有很大的認同。（訪談PP-2-3）

圖像來源：受訪者

受訪者對於「培養全人泰雅之概念」此一課程概念的詮釋（詮釋項1），與學者的觀點（詮釋項2）一致。就詮釋項2而言，學者指出，原住民族以其相互依存和神聖的生命觀，是最早期的全人教育（Miller, 2019），而成功的原住民族學校教育不僅注重教育因素，且注重結構、人格和經濟因素，如情感和人身安全、可實現的日常任務、民主、個人和集體正義，以及舒適的物質環境（Wotherspoon & Schissel, 1998）。本研究的發現亦與Morcom（2017）的研究一致。Morcom研究北美原住民族的全人教育（holistic education）哲學，內涵包括一個人對自我的理解，以及一個人與社區、其他生物、地球和神的關係。這種取向對教學法和課堂實踐有重大影響。

總之，在日益全球化的世界中，原住民族學校教育應將跨文化能力納入課程目標，也就是要加強學生對自己的族群身分認同，同時培養具備「全球準備」的未來公民資質條件。



二、討論

根據本研究的主題分析，可發現P國小的課程概念出現了四個主題，其核心目標在延續泰雅族民族命脈與培養全人泰雅。研究者剛發現這些主題時，內心有了質疑。研究者曾任教師與校長職務，因而懷疑P國小這些課程概念似乎離開問責制對學生學習成效要求，學校如何能兼顧文化包容性與學習效率呢？經過研究者的反思，發現有兩個議題值得討論，並因而拓展研究者的新視野。

（一）何以文化回應式教學具有教育效果？

從受訪者的敘述得知，P國小實踐文化回應式教學，深具成效。PP校長津津樂道：

這幾年，我們看到小朋友真的很喜歡來學校。看到小朋友的能力也往上提升。小朋友的文化能力、文化自信、文化認同的指標，都很高，小朋友都提升了基本能力。2017年全國的TASA檢測，我們的學生成績高於全國的平均數。也就是說，我們不會因為辦了民族課程，就讓小朋友的基本能力下降了。（訪談PP-1-61）

學者研究結果證明了在一種強有力的學生文化背景下學習，對數學理解的發展具有顯著的助益（Fulton, 2009）。對於自身文化的學習可以幫助學生發展高階思維的認知技能，並能夠使用大腦原理有效地調解學習（Hammond, 2015）。此外，Sleeter與Cornbleth（2011）的研究指出，利用不同族群學生的文化知識、舊經驗，以及學習風格，能使學習更加有效。

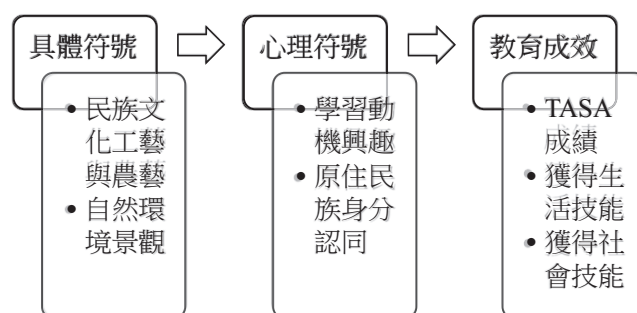
由於原住民族文化課程的「具體符號」，如動手建造竹屋，親手

栽種芋麻，或到河邊使用魚叉捕魚等，讓學生在這些符號空間中「玩教育」。PT老師說：

我們不是為了做民族實驗教育而做實驗教育。其實我們是把教材內化成為生活的一部分，也把我們的生活變成教育。所以教育是什麼，我會想說，我們是在「玩教育」，親師生一起把教育玩起來，這樣的觀念就會不一樣。（PT-2-36）

研究者從研究文獻與本研究訪談資料發現，P國小所設計的這種課程符號的功能，是先讓學生從具體操作（具體符號）著手，然後引發心理上的正向積極符號（心理符號），而教育成效會自動跟上來，包括學業成績、生活技能與溝通表達技能，如圖5所示。

圖5
原住民族學校課程符號的發展動力



從圖5可知，原住民族學校的課程發展，可以從具體符號的體驗教育著手，以回應在地文化與生活經驗。這種設計可以激發學生學習動力與族群的身分感，因而達成教育目標。



（二）原住民族學生的學習能力比較低嗎？

在臺灣的教育現場，經常出現一些對於原住民族學生的刻板印象或偏見（陳泳安，2015, p. 89）。事實上，根據P國小的經驗，教育工作者要採取「優勢觀點」，而非「病理觀點」，則可以發現學生們學習興趣與成效皆顯著提高。

Lomas（2019）提出積極符號學（positive semiotics）的概念，若教師持有「正向心理符號」，以同理心、賞識、關懷的態度出發，親近原住民族孩子，將可以有效幫助那些邊緣性的原住民孩子。這種正向符號學的運作，在PT老師的回饋意見中展現。她特別指出該校文化課程內涵的目標是形塑互助關懷的團體氛圍，進而展現作為未來公民的社會行動力：

12年國教的核心素養強調除了知識、技能之外，更重視情意態度的涵養，因此我們將課程稍作修正，以泰雅gaga為核心，逐步發展七大文化面向的重要內涵及細目，彰顯泰雅族共用、共榮的倫理價值觀，培養學童良善品德，形塑互助關懷的團體氛圍，進而展現作為未來公民的社會行動力。（回饋PT-1-10）

Lopez與Bobroff（2019）研究美洲原住民部落的Navajo（Diné）K'e教育經驗；他們採取文化回應式的課程架構，想要恢復群體關係和積極性的和諧關係，而不是指出缺點、給予罪責和懲罰。該研究發現，原住民族教育必須能反映他們的原住民身分，並根植於祖先、傳統和原住民族觀點的內在核心價值。另有研究指出，對原住民學生的教育，教師如果願意主動為學生提供幫助，並善用各種教學方法，學生的學習可以顯著改善（Preston et al., 2017）。這些研究結果表明，原

住民族學生的學習能力並非較低，只是需要不同的教學策略來引導。

總之，對於原住民族學生的教育學，若能基於優勢的、正向的心理符號學觀點，尊重文化差異，回應學生的學習特質，引發他們的學習興趣，他們就可以獲取成就。

伍、結論與建議

一、結論

本研究的目的是在於從符號學的角度探討原住民族學校的課程概念。透過質性資料分析結果，發現傳統原住民族精神的神聖符號及其理解人格的整體取向的文化概念，為學習者提供了豐富的學習材料來源。P國小的校長與執行課程設計的教學組長在發展課程概念的意見，顯現了四個主題面向：

（一）延續祖先的神聖精神傳統

本研究參與者皆強調，泰雅族傳統文化是植基於和環境共好的倫理概念，這是一種寶貴而獨特的祖先智慧。P國小的課程目標是要培養孩子擁有泰雅族的智慧，以便保存泰雅族的文化傳承。因此，P國小在民族教育係圍繞著祖先的智慧與精神文化傳統，並在課程與教學中納入「聖山」、「彩虹橋」、「祖靈」等標誌與符號。

（二）教導原住民生活技能

P國小以本地文化素材作為課程內容，貼近孩子生活經驗，因而讓孩子喜歡上學，學習效果大大提升。由於原住民族文化課程的「具體符號」特色，如下田種小米，上山學狩獵，動手建竹屋等，可以提高學習興趣與效率，同時可以讓孩子學習繼承祖先寶貴的適應生活環境的能力。



（三）重視族語教學

P國小基於民族教育的理念，致力精進族語教學，除了鼓勵師生參加族語認證，許多課程以族語教學，其目標是要保護原住民族文化和身分。本研究參與者認為，讓學生學習族語這件事非常急迫，因為面對族群文化消失及學生學習不利的危機，激發了他們「現在不做，更待何時」的使命感。因此，該校規劃豐富的語言符號課程，將原住民族傳統文化融入主流學科，既能培養學生基本學業能力，也為跨足國際做好準備。

（四）培養全人泰雅

「全人泰雅」是P國小課程符號的完整體系。他們循序漸進建立一個以泰雅族知識體系為核心的民族教育課程，旨在幫助學生成為真正的泰雅人，即「完整的人」，以實現更完美的人性。本研究參與者主張課程設計應採取跨文化的主題式綜合課程，引導學生從在地文化背景出發，探索生活世界中的各種現象，創造並連結深度學習。

二、建議

（一）探詢民族的核心精神，作為課程的指導綱領，形成學校與社區的共同願景。課程設計有賴於一種對部落文化的系統性思考，包括無形的精神符號與具體操作的生活技能符號，以促進個人的全人發展，進而延續民族命脈。

（二）建議原住民族學校課程規劃與教學實踐，採取「文化回應式教學」概念，利用原住民族豐富的藝術、工藝、精神標誌與符號，充實教學內容；並將學生的在地生活經驗納入教學，為學生的學習（包含一般課程學習）搭起鷹架，以增加學習興趣與成就。

（三）把族語學習作為核心課程，設計一個沉浸式的全族語課程，並採行族語認證措施。這些作法不僅要把族語教學當作一種溝通

工具與文化復興策略，更重要的是要把族語當作一種符號思維方式。然後進一步透過家、校合作，讓族語學習可以在部落與家族內作為溝通橋梁，增進學生的身分認同感與族人情感。

（四）課程實踐範圍，擴大到部落（部落即教室）、山林田野，以主題式教學，融合體驗學習、合作學習等，豐富學生的學習經驗。因此，課程不僅是一種設計，更是一種「活動設計」。教師不只是知識的引導，更是以積極符號學，對學生學習感受進行主動而全面的積極關注。



參考文獻

- 王梅霞（2003）。從gaga的多義性看泰雅族的社會性質。臺灣人類學刊，1（1），77-104。http://dx.doi.org/10.7115/TJA.200306.0077
- 【Wang, M. (2003). A investigation to the nature of Atayal society from the polysemic of gaga. *Taiwan Journal of Anthropology*, 1(1), 77-104. http://dx.doi.org/10.7115/TJA.200306.0077】
- 辛靜婷、徐榮春、高文良（2021，1月）。從部落的「原住民族實驗教育」，實踐原民轉型正義。天下雜誌。https://opinion.cw.com.tw/blog/profile/52/article/10378
- 【Hsin, C.-T., Suyan, M., & Silan, Y. (2021, January). Practicing indigenous transformative justice in “indigenous experimental education”. *CommonWealth Magazine*. https://opinion.cw.com.tw/blog/profile/52/article/10378】
- 施焜燿（2020）。發展原住民族生活科技教具與推廣活動之研究。原住民族科學教育研究通訊，180，1-25。
- 【Kun-Yauh Shih, K.-Y., (2020). Study on the development of teaching aids and outreach activities on technologies for indigenous peoples' lives. *The Weekly News of the Indigenous Science Education Research*, 180, 1-25.】
- 原住民族委員會（2021）。原住民族介紹：泰雅族。https://www.cip.gov.tw/zh-tw/tribe/grid-list/8C87B4AF56B788EED0636733C6861689/info.html?cumid=8F19BF08AE220D65
- 【Council of indigenous peoples. (2021). *The tribes in Taiwan: Atayal*. https://www.cip.gov.tw/zh-tw/tribe/grid-list/8C87B4AF56B788EED0636733C6861689/info.html?cumid=8F19BF08AE220D65】
- 原住民族教育法（2021，1月20日）。https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=FL008443

【Education Act for Indigenous Peoples. (2021, January 20). <https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=FL008443>】

原視新聞網（2017，9月）。博屋瑪國小、大武國中獲教學卓越獎肯定。
<https://tw.news.yahoo.com/%E5%8D%9A%E5%B1%8B%E7%91%AA%E5%9C%8B%E5%B0%8F-%E5%A4%A7%E6%AD%A6%E5%9C%8B%E4%B8%AD-%E7%8D%B2%E6%95%99%E5%AD%B8%E5%8D%93%E8%B6%8A%E7%8D%8E%E8%82%AF%E5%AE%9A-000000435.html>

【TITV News. (2017, September). *P'uma elementary school & Toyako junior high school received awards for excellence in teaching*. <https://tw.news.yahoo.com/%E5%8D%9A%E5%B1%8B%E7%91%AA%E5%9C%8B%E5%B0%8F-%E5%A4%A7%E6%AD%A6%E5%9C%8B%E4%B8%AD-%E7%8D%B2%E6%95%99%E5%AD%B8%E5%8D%93%E8%B6%8A%E7%8D%8E%E8%82%AF%E5%AE%9A-000000435.html>】

高淑清（2001）。在美華人留學生太太的生活世界：詮釋與反思。《本土心理學研究》，16，225-285。http://dx.doi.org/10.6254/2001.16.225

【Kao, S.-C. (2001). The lifeworld of Chinese women living with their husbands studying abroad: Interpretation and reflection. *Indigenous Psychological Research in Chinese Societies*, 16, 225-285. http://dx.doi.org/10.6254/2001.16.225】

教育部、原住民族委員會（2020）。原住民族教育發展計畫（110年至114年）。<https://ws.moe.edu.tw/Download.ashx?u=C099358C81D4876C725695F2070B467E436AA799542CD43D873855A6C6158E179175D72C57A9454383B6DA18A2A93230F542E8B927C8A6224E87BE8BFDECCF71E2D8876F27A8B26775D2D9366F58444A&n=19826F4BC768F5C3E726C96912A38EC1FAC0350F224266F817082464B9D80991080700B59E0C96DAFB059148B086CBEB306A2F56E4B4C384115E8B8A40151B1&icon=.pdf>

【Ministry of Education & Council of indigenous peoples. (2021). *Program on developing indigenous education (2021-2025)*. <https://ws.moe.edu.tw/>



Download.ashx?u=C099358C81D4876C725695F2070B467E436AA799542C
D43D873855A6C6158E179175D72C57A9454383B6DA18A2A93230F542E8
B927C8A6224E87BE8BFDECCF71E2D8876F27A8B26775D2D9366F58444
A&n=19826F4BC768F5C3E726C96912A38EC1FAC0350F224266F8170824
64B9D80991080700B59E0C96DAFB059148B086CBEB306A2F56E4B4C3
84115E8B8A40151B1&icon=..pdf】

陳伯璋（1998）。原住民課程發展模式及其應用。《課程與教學》，1（2），
1-14。http://dx.doi.org/10.6384/CIQ.199804.0001

【Cnen, P.-C. (1998). Curriculum development for aboriginal elementary students.
Curriculum & Instruction Quarterly, 1(2), 1-14. http://dx.doi.org/10.6384/CIQ.
199804.0001】

陳枝烈（2012）。臺灣原住民小學課程之回顧與展望。《課程與教學》，15
（4），53-71。http://dx.doi.org/10.6384/CIQ.201210.0053

【Chen, C.-L. (2012). Review and prospect of curriculum of indigenous elementary
schools in Taiwan. *Curriculum & Instruction Quarterly*, 15(4), 53-71. http://
dx.doi.org/10.6384/CIQ.201210.0053】

陳泳安（2015）。一位老師對教育工作回顧與自省——檢視校園中對原住民
的刻板印象及偏見。《臺灣教育評論月刊》，4（11），88-95。http://dx.doi.
org/10.6791/TER

【Chen, Y.-A. (2015). A teacher's review and self-reflection on education –
Examining stereotypes and prejudices against Aboriginal people in schools.
Taiwan Educational Review Monthly, 4(11), 88-95. http://dx.doi.org/10.6791/
TER】

陳嘉皇（2020，10月）。以數學語言出發之泰雅民族課程設計與教師專業發
展：歷程、回顧、感想與展望。論文發表於2020原住民族科學教育研討
會：在地沃野與國際視野，臺東市。

【Chen, C.-H. (2020, October). *Curriculum design and teacher professional
development for the Atayal schools from a mathematical language perspective:*

History, review, reflections and prospects. Paper presented at the 2020 Science Education for Indigenous Peoples: Workshop on the Richness of Indigenous Cultures and International Perspectives, Taidong Taiwan.】

駐澳大利亞臺北經濟文化辦事處（2019）。紐西蘭教育新政推動中小學教師學毛利語。https://www.taiwanembassy.org/au/post/25770.html

【Taipei Economic and Cultural Office in Australia. (2019). *An appetite for educational change: Primary and secondary school teachers learn Māori*. https://www.taiwanembassy.org/au/post/25770.html】

Aikenhead, G., & Huntley, B. (1999). Teachers' views on aboriginal students learning western and aboriginal science. *Canadian Journal of Native Education*, 23(2), 159-175. https://doi.org/10.14288/cjne.v23i2.195864

Ali, T., Buergelt, P. T., Maypilama, E. L., Paton, D., James, A., Smith, J. A., & Jehan, N. (2021). Synergy of systems theory and symbolic interactionism: A passageway for non-Indigenous researchers that facilitates better understanding Indigenous worldviews and knowledges. *International Journal of Social Research Methodology*, 2021, 1-16. https://doi.org/10.1080/13645579.2021.1876300

Andreou, G., & Segklia, M. (2017). Learning difficulties in first and second language: Preliminary results from a cross-linguistic skills transfer. *English Linguistics Research*, 6(3), 62-71. http://dx.doi.org/10.5430/elr.v6n3p62

Artlandish. (2020). *Symbols in aboriginal art*. https://www.aboriginal-art-australia.com/aboriginal-art-library/symbolism-in-australian-indigenous-art/

Arzarello, F. (2006). Semiosis as a multimodal process. *RELIME*, 267-299.

Banks, J. A. (2019). *An introduction to multicultural education* (6nd ed.). Allyn and Bacon.

Beatty, I. D., & Feldman, A. (2012). Viewing teacher transformation through the lens of cultural-historical activity system. *Education as Change*, 16(2), 283-300. https://doi.org/10.1080/16823206.2012.745756

Britannica. (2021). Communication: Types-of-communication. *Encyclopedia*



- Britannica*. <https://www.britannica.com/topic/communication/Types-of-communication>
- Bynum, W., & Varpio, L. (2018). When I say ... hermeneutic phenomenology. *Medical Education*, 52(3), 252-253. <https://doi.org/10.1111/medu.13414>
- Cardinal, P. (1999). *Aboriginal perspective on education: A vision of cultural context within the framework of social studies: Literature/research review*. The Crown in Right of Alberta. <https://archive.org/details/aboriginalperspe00albe>
- Carjuzaa, J., & Ruff, W. G. (2017). Revitalizing Indigenous languages, cultures, and histories in Montana, across the United States and around the globe. *Cogent Education*, 4(1), 1-12. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/2331186X.2017.1371822>
- Centre for Critical Qualitative Health Research. (2018). *What is 'critical'?* <https://ccqhr.utoronto.ca/about-cq/what-is-critical/>
- Chandler, D. (2020). *Semiotics for beginners*. <http://visual-memory.co.uk/daniel/Documents/S4B/sem02.html>
- Chatwin, B. (1986). *The songline*. Picador Books.
- Chou, S. S. (2015). Claiming the sacred: Indigenous knowledge, spiritual ecology, and the emergence of eco-cosmopolitanism. *Cultura*, 12(1), 71-84. <https://doi.org/10.5840/cultura20151216>
- Daes, E. I. (1994). *Preliminary report of the special rapporteur: Protection of the heritage of indigenous peoples*. UN Sub-Commission on Prevention of Discrimination and Protection of Minorities.
- Descola, P. (2013). *Beyond nature and culture*. University of Chicago Press.
- Donald, D. T. (2009). Forts, curriculum, and indigenous Métissage: Imagining decolonization of aboriginal-Canadian relations in educational contexts. *First Nations Perspectives*, 2(1), 1-24.
- Duignan, B. (2021). *Semiotics: Study of signs*. <https://www.britannica.com/science/semiotics>

- Ellis, C. J., & Tur, M. (1975). The song is the message. In I. Pilowsky (Ed.), *Cultures in collision* (pp. 8-18). The Australian National Association for Mental Health.
- Everaert-Desmedt, N. (2011). *Peirce's semiotics*. <http://www.signosemio.com/peirce/semiotics.asp>
- Ewing, R. (2010). *The arts and Australian education: Realising potential*. Melbourne, Australian: Australian Council for Educational Research Press.
- Fulton, R. (2009). *A case study of culturally responsive teaching in middle school mathematics* (Unpublished doctoral dissertation). University of Denver.
- Furo, A., & Ibrahim, A. (2011). The impossibility of representation: A semiotic museological reading of aboriginal cultural diversity. *Curriculum and Representation*, 8(1), 22-37. <https://doi.org/10.14288/tci.v8i1.183591>
- Hammond, Z. (2015). *Culturally responsive teaching and the brain: Promoting authentic engagement and rigor among culturally and linguistically diverse students*. Corwin.
- Hardman, J. (2015). Pedagogical variation with computers in mathematics classrooms: A cultural historical activity theory analysis. *Psychology in Society*, 48, 47-76. <http://dx.doi.org/10.17159/2309-8708/2015/n48a3>
- Harrison, N., Tennent, C., Vass, G., Guenther, J., Lowe, K., & Moodie, N. (2019). Curriculum and learning in Aboriginal and Torres Strait Islander education: A systematic review. *The Australian Educational Researcher*, 46(2), 233-251.
- Henderson, J. G., & Hawthorne, R. D. (2000). *Transformative curriculum leadership*. Merrill/Prentice Hall. <https://doi.org/10.1080/10476210.1998.10335497>
- Hoffmann, M. H. G. (2006). What is a “semiotic perspective”, and what could it be? Some comments on the contributions to this special issue. *Educational Studies in Mathematics*, 61(1), 279-291. <http://dx.doi.org/10.1007/s10649-006-1456-5>
- Hsu, H. J. (2017). An analysis on the improvement of the experimental education from the perspective of French pedagogue R. Cousinet's new education thoughts. *Journal of Educational Research*, 277, 33-46.



- Huang, C.-H., & Lin, F.-L. (2013). Using activity theory to model the Taiwan Atayal students' classroom mathematical activity. *International Journal of Science and Mathematics Education, 11*, 213-236. <http://dx.doi.org/10.1007/s10763-012-9381-9>
- Infogalactic. (2016). *Atayal people*. https://infogalactic.com/info/Atayal_people
- Khalifa, M. (2018). *Culturally responsive school leadership*. Harvard Education Press.
- King, J. (2004). Culture-centered knowledge: Black studies, curriculum transformation, and social action. In J. Banks & C. Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (2nd ed., pp. 349-378). Jossey-Bass.
- Lomas, T. (2019). Positive semiotics. *Review of General Psychology, 23*(3), 359-370. <https://doi.org/10.1177/1089268019832849>
- Lopez, J. H., & Bobroff, K. L. (2019). Rooted indigenous core values: Culturally appropriate curriculum and methods for civic education reflective of native American culture and learning styles. *Multicultural Perspectives, 21*(2), 119-126. <https://doi.org/10.1080/15210960.2019.1606640>
- Marsh, C. J. (1997). *Perspectives: Key concepts for understanding curriculum*. The Falmer Press.
- Matilpi, M. (2012). In our collectivity: Teaching, learning, and indigenous voice. *Canadian Journal Of Native Education, 35*(1), 211-220. <https://doi.org/10.14288/cjne.v35i1.196538>
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). Jossey-Bass.
- Miller, J. P. (2019). Holistic education: A brief history. In J. P. Miller, K. Nigh, M. J. Binder, B. Novak, & S. Crowell (Eds.), *International handbook of holistic education* (ch, 1). Routledge.
- Miller, J., Warren, E., & Armour, D. (2018). Mathematical discourse when engaging in pattern generalization: Considering semiotic systems in young indigenous

- Australian students. In R. Hunter, M. Civil, B. Herbel-Eisenmann, N. Planas, & D. Wagner (Eds.), *Mathematical discourse that breaks barriers and creates space for marginalized learners* (pp. 213-234). Sense.
- Mills, K., A., & Doyle, K. (2019). Visual arts: A multimodal language for Indigenous education. *Language and Education*, 33(6), 521-543. <https://doi.org/10.1080/09500782.2019.1635618>
- Mingers, J., & Willcocks, L. (2014). An integrative semiotic framework for information systems: The social, personal and material worlds. *Information and Organization*, 24, 48-70. <https://doi.org/10.1016/j.infoandorg.2014.01.002>
- Morcom, L. A. (2017). Indigenous holistic education in philosophy and practice, with wampum as a case study. *Foro de Educación*, 15(23), 121-138.
- Moreeng, B., & Tshelane, M. (2014). Transformative curriculum leadership for rural ecologies. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(23), 850-858. <https://doi.org/10.5901/mjss.2014.v5n23p850>
- Munna, A. S., & Kalam, M. A. (2021). Application of theories, principles and models of curriculum design: A literature review. *International Journal of Multidisciplinary and Current Educational Research*, 3(1), 147-153. https://www.ijmcer.com/wp-content/uploads/2021/02/IJMCER_T03101470153.pdf
- Naidoo, J. (2017). Exploring the use of activity theory as a framework for the teaching and learning of mathematics. *Pythagoras*, 33(1), 1-9.
- Net Effe Anders. (2020). *Atayal eyes*. <https://neffa.nl/portfolio/atayal-eyes/>
- Paris, D. (2012). Culturally sustaining pedagogy: A needed change in stance, terminology, and practice. *Educational Researcher*, 41(3), 93-97. <https://doi.org/10.3102/0013189X12441244>
- Preston, J. P., Tim, R., Claypool, W. R., & Brenda, G. (2017). Perceptions and practices of principals: Supporting positive educational experiences for Aboriginal learners. *International Journal of Leadership in Education*, 20(3), 328-344. <https://doi.org/10.1080/13603124.2015.1124926>



- Qu, F. (2021). Embodiment of ancestral spirits, the social interface, and ritual ceremonies: Construction of the Shamanic landscape among the Daur in North China. *Religions*, 12(8), 1-18. <https://doi.org/10.3390/rel12080567>
- Rachman, S., Hamiru, H., Umanailo, M. C. B., Yulismayanti, Y., & Harziko, H. (2019). Semiotic analysis of indigenous fashion in the island of Buru. *International Journal of Scientific & Technology Research*, 8, 1515-1519.
- Radford, L. (2003). Gestures, speech, and the sprouting of signs: A semiotic-cultural approach to students' types of generalization. *Mathematical Thinking and Learning*, 5(1), 37-70. https://doi.org/10.1207/S15327833MTL0501_02
- Reyhner, J. (1998, May). *Some basics of indigenous language revitalization*. Papers presented at the Annual Stabilizing Indigenous Languages Symposium, Louisville, Kentucky.
- Rowe, M., Bozalek, V., & Frantz, J. (2013). Using Google drive to facilitate a blended approach to authentic learning. *British Journal of Educational Technology*, 44(4), 594-606. <https://doi.org/10.1111/bjet.12063>
- Sabena, C., Radford, L., & Bardini, C. (2005). Synchronizing gestures, words and actions in pattern generalizations. In H. L. Chick & J. L. Vincent (Eds.), *Proceedings of the 29th Annual Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (pp. 129-136). University of Melbourne.
- Said, E. W. (1978). *Orientalism*. Vintage Books.
- Samson, C., & Gigoux, C. (2016). *Indigenous peoples and colonialism: Global perspectives*. <http://repository.essex.ac.uk/id/eprint/18581>
- Santoro, N., Reid, J.-A., Crawford, L., & Simpson, L. (2011). Teaching indigenous children: Listening to and learning from indigenous teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(10), 65-76.
- Schwieter, J. W. (2002). *Hispanic students in mainstream classes: Explanations of schooling and academics* [Unpublished master's thesis]. Western Illinois University.

- Sleeter, C. E., & Cornbleth, C. (2011). *Teaching with vision: Culturally responsive teaching in standards-based classrooms*. Teachers College Press.
- Stanford Encyclopedia of Philosophy. (2010). *Peirce's theory of signs*. <https://plato.stanford.edu/entries/peirce-semiotics/>
- Sutton, P. (1988). *Dreamings: The art from Aboriginal Australia*. Viking Penguin. <https://doi.org/10.2307/3336838>
- Turner-Jensen, N. (2019). DhuriNya (dar-rin-ya) (Ancient Aboriginal meaning – Cycle of Being): How to restore a National First Nation Australian education system? *WINHEC Journal, Special Issue, Indigenous Voices: Indigenous Cultural Leadership, 1*, 40-55.
- UN Office of the High Commissioner for Human Rights. (2019). *Special rapporteur on the rights of indigenous peoples*. <https://www.ohchr.org/en/special-procedures/sr-indigenous-peoples>
- Vickers, P., Faith, J., & Rossiter, N. (2013). Understanding visualization: A formal approach using category theory and semiotics. *Transactions on Visualization and Computer Graphics, 10*(10), 1-14. <https://doi.org/10.1109/TVCG.2012.294>
- Weenie, A. (2009). Toward an understanding of the ecology of indigenous education. *First Nations Perspectives, 2*(1), 57-70.
- Wilson, P. (2020). Indigenous content in curriculum: The challenge. *BU Journal of Graduate Studies in Education, 12*(1), 26-32.
- Wotherspoon, T., & Schissel, B. (1998). *Marginalization, decolonization and voice: Prospects for aboriginal education in Canada*. [Discussion paper]. Pan Canadian Education Research Agenda, Council of Ministers of Education, Canada.
- Xiong, T., & Peng, Y. (2021). Representing culture in Chinese as a second language textbooks: A critical social semiotic approach. *Language, Culture and Curriculum, 34*(2), 163-182. <https://doi.org/10.1080/07908318.2020.1797079>
- Yeo, S. S. (2003). Bonding and attachment of Australian aboriginal children. *Child Abuse Review, 12*(5), 292-304. <https://doi.org/10.1002/car.817>



附錄 1 訪談大綱

1. 請您分享辦理原住民族學校的理念。（針對校長）
請您分享貴校校長辦理原住民族學校的理念。（針對教師）
2. 請您分享貴校在課程規劃方面的構想。
3. 請您分享貴校在課程規劃方面的特色或核心精神。
4. 請您分享實施原住民族學校幾年下來，內心的感受。
5. 請您分享其他有關於辦理原住民族學校在課程規劃方面的經驗。

附錄2 受訪者回饋意見（舉例）

表2 延續祖先的神聖精神傳統課程概念

代表物/ 課程	詮釋項1：受訪者詮釋	詮釋項2：理論性解釋
大霸尖山 戶外教學。圖片來源：受訪者。	我們帶領小朋友回到聖山(papak waqa)，是一種尋根，也教小朋友過去族人的禁忌和智慧。(訪談 PP-2-18)。 大霸尖山是我們泰雅族人的聖山，神聖不可侵犯，孕育族人堅忍不拔的精神。(訪談 PT-1-15)。	原住民傳統精神的神聖性，從地方性文化傳統轉變為生態精神的體現，這種精神跨越了國界和人性的鴻溝 (Chou, 2015)。 學者使用「神聖圈」(Sacred Circle) 的概念，探討如何在原住民教育學中，將圓的教義納入課程的可能性。他發現原住民民族的精神生態學 (spiritual ecology) 對人類社會做出貢獻；精神生態學包含符號主義和隱喻思維 (Weenie, 2009)。
彩虹橋 泰雅文學。圖片來源：高速公路局南投服務區網站。	泰雅族人面對死亡是高興的，為什麼，因為泰雅族人是從這一點到那一點，過了彩虹橋而已。你走的時候是誰來接你，爸爸媽媽來接你呀。(訪談 PP-1-27)。 正直、勇敢、守紀律、敬祖靈，做個稱職的泰雅人才有資格走過彩虹橋。(訪談 PP-1-28)。	

PP 校長認為原住民文化在最深刻的精神層面，是深具參考價值的宇宙觀與

註解【教務主任3】: Papa Wa'a 才是我們遷放利語系發音。

註解【教務主任4】: 備註可再說明，對於聖山說法，泰雅族的聖山傳說，起源地有南投的 Pinsikan 和 Papak wa'a，我們在教導學童認識時都會介紹，不同的說法是因遷徙時間點不同，我們學校尋根之旅的第一年就是去南投，避免外界誤以為學校主張大霸尖山為唯一起源地。

啟用 Win
終至【設定】

那校長的觀點，是他想要讓部落的文化能夠被傳承。當兩邊的想法碰撞在一起的時候，剛好印證那個理論，那就是文化回應教學，你在讓小朋友學習的時候，就是要用他的母文化也就是他的文化背景，當作他的學習橋樑，所以所有的學習素材應該要貼近他的生活經驗。(訪談 PT-1-4)。

PP 校長認為，民族文化課程要與傳統原住民的生活經驗結合，用來傳承文化技能。

註解【教務主任6】: 非唯一目的，主要是貼近孩子生活經驗的素材，以母文化當作學習橋樑，能增進與啟發孩子們各項的學習。



附錄3 同儕檢視意見與PT老師意見對照表

同儕檢視意見與疑義	PT老師回饋修正結果
1. 文中使用「母語教學」之用語，建議修正為「族語教學」。	本文在研究者詮釋的部分，都將「母語教學」用語，修正為「族語教學」。
2. 可再深入探究該校教師的「教學語言」使用族語的領域和頻率，及師生通過「族語認證」的狀況，以分析比較其「理念」與「實際」是否存在差距？	因應課程的轉變，沉浸式的族語融入，老師都以族名叫喚學生、文化課程說族語等。師生通過「族語認證」的狀況都約有90%。由於大環境的語言使用，族語的復振仍很艱辛。
3. 若能再進一步比較「英語」與「族語」的學習時數，深入探究學生之學習成效，是否「相輔相成」或「學習干擾」？	「英語」正式節數每週5節，除了一般英語教科書內容，教師結合文化、時事、議題自編各年段教材，強化英語的應用。這幾年的教學實踐發現族語、英語學習並不會產生衝突。
4. 可進一步探究該個案「原住民族學校課程概念圖像」與「十二年國民基本教育課程綱要」的關聯性與銜接性，是否有利於主流教育與民族教育的雙軌互通？	十二年國教的核心素養強調除了知識、技能之外，更重視情意態度的涵養，因此我們將課程稍作修正，以「泰雅gaga」為核心，逐步發展七大文化面向的重要內涵及細目，彰顯泰雅族共用、共榮的倫理價值觀，培養學童良善品德，形塑互助關懷的團體氛圍，進而展現作為未來公民的社會行動力。

註：PT老師強調，其課程概念與她的直接長官教務處主任一致，因為在主任的帶領之下，他們邀全校教師，形成一個專業學習社群。因此，她表示，其受訪回答與主任的意見相同。