

屏東排灣族本位教材發展歷程之研究

楊智穎

2014 年屏東原住民族課程發展中心啓動排灣族本位教材發展，本研究旨在針對此一教材發展的歷程進行探討，研究方法主要採文獻探討、文件分析和訪談等。透過相關資料的整理與分析後發現，該教材發展的理念主要在落實完整的原住民族學校課程；其次，每個領域教材發展都會經歷教材研發、試教、審查和修正等歷程；其三，教材的內容特色主要有三，分別為：一、內容組織參考民間版教科書架構；二、內容選擇凸顯排灣族的文化特色及兼顧主流文化；三、內容設計兼顧國民教育階段所要學習的知識內容；其四，本教材的產生是匯集各種歷史因素、競爭性論述和人際組織互動，甚至還包含特定人物的生命史在內。透過上述研究發現，本研究再據以提出結論和啓示。

關鍵詞：排灣族本位、教材發展、原住民族課程知識

收件：2022年2月8日；修改：2022年6月7日；接受：2022年7月1日

The Study on the Process of Paiwan-Based Teaching Material Development in Pingtung County

Jyh-Yiing Yang

In 2014, the indigenous curriculum development center in Pingtung County initiated the development of Paiwan-based teaching materials. The study explored this development process through data analysis and interviews. The research results include the following: 1. The development of teaching materials depends on a comprehensive indigenous-based curriculum; 2. For every field, the teaching material was developed through some steps such as designing, pilot teaching, reviewing, and modifying; 3. Paiwan-based teaching materials exhibit the following three features: the content and organization of these materials follow textbooks released by private publishers, the content highlights the features of Paiwanese and mainstream cultures, and the content is designed to impart knowledge commensurate with that covered in compulsory education; 4. The teaching materials cover historical forces, competitive discourses, interpersonal interactions, and life histories. Finally, this study puts forward some implications for further development of indigenous-based curriculum.

Keywords: Paiwan-based, teaching material development, indigenous knowledge

Received: February 8, 2022; Revised: June 7, 2022; Accepted: July 1, 2022

壹、研究背景

關於「何種知識最有價值」之類的問題，一直是課程研究領域關注的重點。其中，教科書作為中小學教師最為依賴的教學媒材，同時被視為是合法性知識的代言人，要納入何種知識到教科書中，便常成為課程研究者亟欲探究的對象。以西方教科書發展史為例，受到 1960 年代興起之多元文化運動的影響，在教科書內容中應如何處理主流族群和被壓抑族群間的文化知識，即受到諸多學者所關注（Schramm-Pate, 2010）。

就臺灣而言，1970 年代之後，受到美國課程知識社會學者的影響，包括 Young（1971）、Anyon（1981）和 Apple（1986）等人，促使相關課程研究開始對學校中的課程知識進行批判性反思，特別是針對教科書中的課程知識。1987 年政治解嚴後，此議題更受到學界關注，從 1990 年起便持續有學術著作發表，也包括教科書中原住民族的相關議題（莊明貞、潘志煌，2012；陳枝烈，1995；歐用生，1990；藍順德，2010；譚光鼎，2008）。只不過學術論著在 1990 年後雖大量增加，然在實際教育現場，教科書改革的幅度仍然有限。分析其原因，除大社會結構因素使然，更重要的是，還牽涉到國家行政、學者、家長、出版業者和學校教師，對原住民族知識在教科書中定位的詮釋與看法不同，加上其與其他學術科目領域的教材發展相較，例如，國語文、數學和自然科學等，所牽涉到的面向及要解決的問題，又相對更為複雜。

回顧整個原住民族教科書或教材的發展史，¹ 解嚴初期，主要先由部分民進黨執政縣市嘗試發展原住民族教材，然當時仍多將其定位為補充教材，同時僅在非正式課程中實施。解嚴後，雖因特定科目或領域

¹ 在本研究中關於教科書和教材的界定，前者係指教師教學時的指定教材，至於教材的界定，則包含教科書在內，及其他相關的補充教材。在本研究中，會視其在文中定義的適切性，而採用不同的課程用詞。

的設立，如 1995 年國民小學鄉土教學活動課程標準中的「鄉土教學活動」，及九年一貫課程中的「鄉土語言」，及後來的「本土語言」，²然分析原住民族教材發展的狀況，仍不及其他的本土教材，如閩南和客家。1990 年代起，一些學術機構或學者開始透過不同理念取向發展原住民族教材，但這些教材發展卻多屬計畫經費補助性質，³當計畫執行結束，教材發展就無法持續下去，當時學校所使用的教材內容仍是以主流文化為主，原住民族文化在學校課程中依然居於邊陲地位。

2014 年屏東縣政府成立原住民族課程發展中心（以下簡稱原課中心），是改變傳統原住民族教材發展模式的重要關鍵點。該中心的成立主要是為了發展以排灣族文化作為主體的國語、數學、自然和英語等領域教材。⁴分析此一地方層級教材發展的特色，除了是為排灣族學生而發展的教材，同時是以多數人視為主科的領域作為教材發展的對象，加上在臺灣教材發展史中，地方層級教材發展又較少被研究，基於上述歷史特殊性，本研究認為對該教材發展的歷程進行研究，包括教材發展的理念、步驟、內容設計，及其所彰顯的課程意義等，其研究結果不論對原住民族教材或地方層級教材的發展，在實徵研究基礎的建立方面，皆具有重要的研究意義。為達上述研究目的，本研究先針對原住民族課程發展的內涵與機制進行探究，作為本研究的立論基礎。接下來，透過訪談、文件等相關資料的蒐集與分析，探討該教材發展的緣起、歷程及內容設計特色。最後，再藉由與本研究所建構之學理依據進行深度對話後，據以提出本研究的結論與啓示。

² 2008 年教育部修訂的《國民中小學九年一貫課程綱要》，將「鄉土語言」的課程名稱修改為「本土語言」，除了提高其語言位階之外，也在彰顯生活在這塊土地上的多元族群意識，強調各個語言族群的平等與相互尊重（教育部，2008）。

³ 本部分會在本文後面的「原住民族課程發展的歷史特性」中做進一步說明。

⁴ 屏東縣原課中心會以排灣族作為領域教材發展的對象，主要考量排灣族為屏東縣主要的原住民族群；此外，本研究在此會使用「教材」一詞，主要考量屏東縣政府並未強制規定使用的學校一定要把它當做教科書使用。

貳、原住民族課程發展的內涵與機制

本章主要針對原住民族課程發展的內涵與機制進行探討，內容包括原住民族課程知識的內涵、原住民族課程的歷史特性，以及原住民族課程發展機制等三個面向，其目的旨在建立本研究分析屏東排灣族本位教材發展歷程時的立論基礎。

一、原住民族課程知識的內涵

爲了對原住民族課程知識內涵有一整全的理解，有必要先分析原住民族知識的內涵，接下來再針對原住民族課程知識的內涵進行探討，茲分析如下。

（一）原住民族知識的內涵

「知識論」(epistemology)一直是課程發展的探究核心，而在探討原住民族知識論的相關議題時，「原住民族知識的主體性」爲何，更是一個常被詢問的問題，其原因如譚光鼎(2008)所言，原住民族教育最基本問題在於主體性的缺乏，只不過關於此問題的答案，學界的看法並不一致。

綜觀相關文獻，目前已有些學者透過對原住民族「認識論」和西方／主流「認識論」進行比較後發現，兩者之間確實存在根本的差異(Barnhard & Kawagley, 2005)，而在目前國內相關實徵研究中也發現，原住民族知識是不完全等同於主流族群知識，如羅健霖與張建成(2002)的研究即發現，粗估、概化及以事記時的時間觀，是泰雅族學童對時間的理解與看法。徐偉民(2021)的研究也發現，排灣族傳統文化中係存在特定的「數學」知識，例如，在數與量的概念中，發展十進位計數系統，最大位數到萬，雖有分的概念，但平分並非最主要的考量，且未發展出分數與小數的概念，常以譬喻的方式來描述大位數。

爲了對原住民族知識有更系統性與深入的理解，相關學者更嘗

試提出原住民族知識的重要概念與特性（洪清一，2021；陳張培倫，2009；Breidlid, 2004; Maurial, 1999; Mazonde & Thomas, 2007）。其中，Breidlid（2004）特別指出，自然和土地是最重要的概念，這些概念又與靈（spirituality）和超自然（supernatural）有關。Maurial（1999）則進一步歸納出原住民族知識的主要三種特性，其一是地方性，即原住民族知識是原住民族與環境互動的產物，同時需要經過許多世代的去蕪存菁。其二是整體性，即原住民族知識是人與自然，人與人交融下的產物。其三是口傳性，因原住民族大多沒有文字，所以原住民族知識是以口傳型式傳遞。針對上述三個觀點，基於大社會環境會不斷改變，特別是近年高科技社會的來臨，口傳性是否仍應為原住民族知識的重要特性，其實是值得商榷。此外，本研究還贊同 Ladson-Billings（1998）和國內陳張培倫（2009）的主張，認為原住民族知識本身並非是靜態，其係具有變化的可能性，同時是可分享和建構。

（二）原住民族課程知識的內涵

在理解原住民族課程知識的內涵之前，本研究認為有必要先確認一個概念，即「原住民族知識」並不同於「原住民族課程知識」，從「原住民族知識」轉化為「原住民族課程知識」的過程中，仍必須進行相當周延與細緻的課程設計，此也是發展原住民族課程時極須要去處理的重要課程議題。周惠民（2019）曾蒐集相關資料，針對原住民族課程知識的內涵，提出 10 個主題，分別是民族語文、族群歷史、禮俗祭儀、民族飲食、民族樂舞、民族工藝、民族科學、自然生態、身體活動和親屬制度等，其並針對這些主題與國民教育階段的不同領域進行對應，只是此設計仍較缺乏以課程學理作為基礎。

回顧過去國內學者在設計原住民族課程時，通常會引用多元文化教育學者的主張，包括 Banks（2004）所提出之貢獻、附加、轉化和社會行動取向，或 Gay（1995）所提出的基本能力模式、概念模式、主題模式和文化模式。不同於前兩位學者的論點，Noffke（1998）特別從學生

的角度指出，在選擇多元文化課程知識時，應超越「知識屬誰」的爭論，而應以學生學習作為優先考量。除了上述，Tyler（1949）在分析課程目標決定所提出的三個思考來源，包括學習者、校外當前的社會生活和學科專家的建議，以及要通過哲學和心理學的篩選的論點，也可作為進行原住民族課程設計的參考，即在發展各領域原住民族課程時，除了要考量原住民族知識的屬性，其他包括學科、學習者、環境和學科知識等課程要素，也都要一起納入進行課程慎思與設計，這四個要素的重要性是相等的，在進行課程設計時要能充分掌握四個要素間的交互影響和互動關係。

最後，透過不同的課程理論視角也可提供進行原住民族課程設計時的一些思考方向，以 Giroux 等人（1981）的論點為例，其將課程理論區分為傳統的（traditional）、概念實證的（conceptual-empirical），以及再概念化理論（reconceptualist theory）三種取向。依此三種課程理論取向，分別會視課程為成品（product）、實際（practice）和實踐（praxis）。本研究認為，看待原住民族課程知識，更應重視將其視為是實際或實踐，即不應將原住民族課程知識定位為只是成品，或視為是一種標準化與系統化的知識內容，在工具理性的主導下，透過科學化程序傳遞給學生，這樣的課程知識將可能因過度關注原住民語言或文化的精熟度，而忽略背後所蘊含的特殊社會和歷史意義。此論點同顧瑜君（1995）對於發展原住民族文化課程時的主張，⁵即要避免陷入「平均分配」、「文化具體化、物化、固化」及「代表性」等科學化課程的現象。

根據上述，當課程設計者在思考選擇納入何種原住民族知識時，其實便須反思這些知識是如何被形成與建構，而非不假思索的就接受，其也允許有被批評的空間，特別是不能將原住民族知識一直停留於傳統的知識內涵，或只一味讚揚傳統的知識觀，課程設計者要隨著時空環境的演進，不斷加入和豐富新的課程知識元素；此外，在原住民族課程的發

⁵ 就 Pinar（1975）而言，其主要對科學化課程觀提出批判，他認為該課程觀過度的將人類生活經驗簡化、機械化，因而無法解釋充滿價值意義的現實世界。

展過程中，也應重視學生生活世界意義的詮釋，並賦予師生具有共構脈絡化課程知識的空間。

二、原住民族課程發展的歷史特性

回顧國內原住民族課程的歷史發展，解嚴前，在學校教科書中與原住民族有關的內容是相當稀少，如果出現與原住民族有關的課程內容，多少會帶有漢族中心和具族群偏見的意涵。如 1952 年版課程標準下的國語課本「吳鳳」一課，教材內容即描述：

吳鳳被政府派來阿里山當通事，管理高山同胞，把一個無法無天的混亂地方，治理得有條有理。（國立編譯館，1957，頁 91）

另外還描述「阿里山的高山同胞，過去有一種野蠻的風俗，每年秋末祭神的時候，要獵取人頭來上供」（國立編譯館，1957，頁 91）。又如 1968 年版課程標準下的社會課本「我們都從大陸來」單元，內容提及「我們出生雖在臺灣，但祖先多來自大陸」（國立編譯館，1968，頁 1）。在當時期教科書內容中，明顯忽略原住民族的聲音。因此，在譚光鼎（2008）的研究中便指出，從 1980~2000 年間臺灣地區小學教科書大致仍以「漢族中心」觀點為主軸。值得慶幸的是，隨著 1990 年後一些批判教科書中欠缺原住民族內容的研究紛紛出現，如歐用生（1990）、陳枝烈（1995）等，教科書中與族群偏見有關的內容才逐漸減少，只是在整體教科書內容設計方面，仍多採取附加取向，國小階段又集中在社會科（陳枝烈，2002），較少擴及其他科目領域，此現象也導致學生所習得的原住民族課程僅為片斷與偏狹的文化內涵。

1990 年後，一些政府和學術機構嘗試發展不同理念或類型的原住民族教材或課程方案，如 1993 年，臺灣省政府教育廳即主導編纂「原住民族文化鄉土教材」，共計九族，並有教科書與教師手冊的出版（呂正雄，1993）。1997 年當時的花蓮師範學院也曾接受教育部委託，針對國小一年級，發展七個科目的原住民族教材，包括國語科、數學、社會、

自然、音樂、美勞和體育（陳伯璋、宋文里，1997）。陳麗華（2000）則主要針對國小高年級學生，設計一套「增進原漢族群關係」課程方案，其特色除發展核心概念，並善用多元的教學策略，包括討論、省思和啟發等。劉美慧（1999）則設計一套「多元文化之美：多元文化社會科」課程方案，此課程方案共分四大部分，其中第三部分是族群議題探討，第四部分強調族群融合。分析上述所研發的原住民族教材或課程方案，其實仍較偏向課程改革的「研究發展模式」，學者專家在其中扮演相當重要角色，其優點在於每個課程方案都能提供堅實的學理基礎，然限制則是缺少學校教師草根性之由下而上的課程發展機制，因此所發展出的課程成品較無法符合每一所原住民族學校的需求。

截至目前為止，整體臺灣原住民族教材發展仍反映出如徐靜嫻（2009）所指，雖引介許多西方的學術理論進入國內，但在學校課程實踐面向與學術論述之間，仍存在相當程度的落差，在小學的課程與教學方面，普遍還是被定位為一種是附屬的或活動性的課程。2014年11月因《學校型態實驗教育實施條例》的通過，除促使許多原住民族實驗學校紛紛成立，更重要的是，由於這些實驗學校皆積極透過相關課程方案的發展，也包括教材發展，企圖建立原住民族的主體性，使得以原住民族為主體的課程有機會落實到學校教育現場。至於2014年屏東縣政府啟動的排灣族本位教材發展，其透過地方層級課程發展機構的建置，將排灣族文化結合國語、數學、自然和英語等主流學科領域，此種以在地為出發點所形成的教材發展機制，以及後續產生的課程發展經驗，則可作為未來發展其他族群本位教材的參考。

三、原住民族課程發展機制

課程發展機制的建立主要在避免完全受權威和意識型態的宰制（歐用生，2010），而完善的課程發展機制也是維繫課程品質的重要關鍵。隨著整個課程領域的歷史演進，目前已有諸多學者提出運作課程發展機制所需的各種模式，包括目標模式、歷程模式、情境模式和寫實模式等。

就課程實踐面向，在臺灣課程發展史中，從 1952 年課程標準實施後到 1996 年實施教科書審定制為止，就有所謂「舟山模式」、「板橋模式」和「南海模式」等課程發展機制（周淑卿、章五奇，2016），後來為發展十二年國教課程綱要（以下簡稱十二年國教課綱），國家教育研究院也建構所謂「三峽模式」（歐用生，2010），⁶然關於原住民族課程發展要採取何種機制，洪清一與陳秋惠（2014）雖曾針對原住民族教育發展，提出文化一本位課程模式，但整體而言，目前並無較為成熟的學術論述或主張，國內也較少針對原住民族課程，建構一套健全的發展機制。

本研究認為，上述學者所提出的課程模式，或是過去曾經運作過的課程發展機制，皆可作為建立原住民族課程發展機制的參考，包括課程組織與人員的規劃、課程方案的設計、實施及評鑑等，課程發展者再視實際情境需要做調整即可，如在參與的課程人員方面，則可考慮加入原住民族文化學者，或部落中熟捻原住民族文化的耆老。又如在進行原住民族本位的領域課程內容設計時，不只考量學科專家所論述的內容知識，同時要思考原住民族文化知識在領域內容中的佈局與安排。

此外，新近的「課程發展」概念或理論，也可作為分析本研究屏東排灣族本位教材發展時的立論依據。回顧西方「課程發展」的理論演進史，線性、機械性的科學化課程發展理論一直主導教育現場的課程實際，而多數課程發展者也習慣其背後所承載的課程思維，只不過在面對快速變遷及充滿不確定性的外在環境，此課程思維卻也因缺乏彈性，導致不易尋求自我突破，及建立新的課程形式，尤其在傳統學術科目之系統性知識及封閉性的課程發展系統下，此現象更為明顯。然隨著 1969 年 Schwab（1969, p. 1）在〈實踐：課程的語言〉（*The practical: A language for curriculum*）一文中宣稱「課程領域已經垂死」（*the curriculum field was moribund*）的呼籲，並提出要引進新的語言

⁶ 「舟山模式」、「板橋模式」、「南海模式」和「三峽模式」都以課程發展機構所在地理位置來命名的課程發展模式，其在課程理念、課程架構、教學設計構想及課程研發方式等，各有不同的路線（周淑卿、章五奇，2016；歐用生，2010）。

進入課程領域後，即啓發一些學者開始反思有必要在後現代時期重新再概念「課程發展」的意涵，例如，Slattery（1995）即認為，所有課程發展都不會是相同的，他同時強調要在課程發展中加入自傳、履歷等概念。Gough（1999）則認為，要將課程發展視為不可預測的改變，並在過程中摸索策略性行動的可能性。歐用生（2010）也指出，課程發展無可避免是一種理性、系統的過程，但其也是複雜的社會、政治過程，因此 Ornstein 與 Hunkin（1996）認為，對於課程發展的分類，若採技術和非技術的二元論理解方式，其實是相當危險的。

根據上述，本研究認為在發展原住民族課程時，於課程規劃階段先設計具系統性的課程發展流程係有其必要性，然在課程發展過程中，面對各種偶發事件時，能機動性進行課程機制調整也是必要的，特別當融入主流學科領域時，必然會面臨各界的質疑與挑戰，及引起學校教師的不安及抗拒。此時，進行原住民族課程發展所要進行的工作，便不會只關注於技術性的課程程序，還可能會包括對與課程發展有關之概念、組織或文化的重構。

參、研究設計

為達上述研究目的，本研究選擇適切的研究方法與資料蒐集方式，主要蒐集的資料來源以文件、文獻和訪談資料為主。文件資料的範圍包括屏東排灣族本位教材、會議紀錄和成果報告等。在訪談資料蒐集部分，主要訪談對象為與屏東排灣本位教材發展有關的人員，包括該教材發展的前任和現任執行秘書，以及編輯委員，共計五位，分別以 A、B、C、D、E 稱之，藉由對不同背景之教材發展人員的訪談，將更加能理解該教材發展的歷程與相關議題。關於本研究訪談對象的背景資料如表 1 所示。

至於本研究的訪談綱要主要會依被訪談者參與教材發展的角色與任務性質，進行不同的訪談內容設計。訪談資料的編碼方式係以人員編號、資料來源與日期為主，如「A 訪 20210513」，即代表轉譯 2021 年

表 1 本研究訪談對象職別及身分代碼

職別	身分代碼	備註
前屏東排灣族本位教材發展執行秘書	A	自 2014 年 8 月 1 日服務至 2019 年 6 月 30 日
現屏東排灣族本位教材發展執行秘書	B	自 2019 年 7 月 1 日服務迄今
現屏東排灣族本位教材發展人員	C	
前屏東排灣族本位教材發展人員	D	自 2015 年 8 月 1 日服務至 2018 年 7 月 31 日
前屏東排灣族本位教材發展人員	E	

5 月 13 日 A 教材發展人員的訪談語料。又如「B 札 20210520」，則代表來自 2021 年 5 月 20 日對 B 教材發展人員進行訪談時的田野札記資料。

關於本研究中的資料處理與分析，是一個相互交叉與重疊發生的過程。研究者在每次蒐集完一筆資料後，便會立即進行資料的處理與分析。在資料分析方面，主要會透過閱讀原始資料後，根據研究目的，進行分類，並賦予其意義與概念。為維繫本研究的信實度，本研究會透過多方資料的蒐集，以確保研究結果分析上具足夠的證據，同時在完成訪談逐字稿時，也會邀請受訪者進行檢核，以確保逐字稿內容是否與受訪者的原初想法相同，並尊重受訪者對受訪內容有進行增刪的權利。在研究倫理方面，在邀請研究參與者之前，都會事先徵求研究參與者同意，說明本研究的目的，並填寫訪談知情同意書。

肆、屏東排灣族本位教材發展的運作歷程與內容設計

本章先闡述屏東排灣本位教材發展的緣起與理念，接下來分析該教材發展的組織及歷程，最後探討該教材內容設計特色。

一、教材發展的緣起與理念

(一) 教材發展的緣起

回溯整個屏東排灣本位教材發展的歷程，共歷時五年多左右的時間，從 2014 年 4 月開始針對該教材發展進行整體規劃，同年 8 月成立原課中心，7 月開始進行教材的編輯。其中，為便於該教材發展的順利運作，原課中心所在位置共經歷三次變動，最初是設置在屏東縣山山國小（化名），主要因為當時的執行秘書是山山國小 A 校長，2015 年隨著 A 校長調動到海海國小（化名），原課中心也隨之搬移至海海國小，而在後來的教材發展過程，又因受到來自教育部國民及學前教育署經費的挹注，使得教材發展人力增加，海海國小的空間因無法容納新增加的教材發展人數，於是 2016 年又遷移至屏東縣政府所提供的空間。

分析此教材之所以能夠順利開展，2014 年擔任屏東縣山山國小的 A 校長扮演相當重要角色，甚至該教材發展背後的理念也和 A 校長有關。根據對 A 校長的訪談，得知其同時擁有課綱研發、地方國教輔導團和實驗學校課程發展等經驗，因而理解課程發展其實是一件非常繁瑣，且必須花費長時間討論、實作與修正的過程。然因個人強烈的使命感，期待能在自己有能力主導此一原住民族教材的時間內，完成國小各年級各領域的排灣族本位教材，因此在計畫階段便設定五年的完成期限，並依學生年級的進展，設計各領域教材發展的期程。為達成此一目標，A 校長也指出，其會把「學生開學要用書」作為加速此教材發展的壓力來源：

今天原住民族教材這件事，是跟時間賽跑，愈早完成愈好，我就給自己一些壓力。我覺得最好的壓力來源，就是學生開學要用書，因為你沒有任何的藉口，非要編出來不可。（A 訪 20210513）

（二）教材發展的理念

關於此教材發展的理念，依對前教材發展執行秘書的訪談，其一是爲了落實排灣族本位各領域教材發展理念。在這裡所謂的「排灣族本位」，即如一位教材發展人員所詮釋：

並不是在教材中完全教授排灣族文化，而是用排灣族的角度去看待包括國內其他族群或世界的各種文化。（D 札 20220520）

因此我們發現在教材中也納入其他族群的文化。

其次，是要建立推動原住民族學校的課程理念。回顧長久以來的原住民族教材發展，大多是設定在學校中的彈性學習課程，而此教材發展企圖要從整體學校的角度，透過各領域，建立完整的「原住民族學校課程」（屏東縣政府，2015b）。爲落實此一理念，在該教材發展的規劃階段，決定先選擇國語、數學、自然和英語等領域作爲教材發展的對象。至於爲何不選擇社會領域，主要的考量是：

社會領域中的原住民文化已在上述領域進行發展，因此社會領域便建議採用民間版本的教材。（A 札 20210513）

關於此教材設計的原則，則主要爲「樂學、易懂、適性、高度脈絡、文化回應」（屏東縣政府，2015b）。

民族教育只是一個科，一個領域而已，我們真正重要的是要進入其他的領域，要進入其他的領域，那個已經不是學校本位（按：係指彈性課程）可以做的事了，必須要透過一個 team，那個時候我就申請屏東原住民族課程發展。（A 訪 20210513）

其三是關於此教材和教師的關係，依前教材發展執行秘書所述：

較理想的課程實施狀況，應是各領域授課教師自編原住民族教材，但考量多數學校教師仍多缺乏自編教材的能量，因此才透過此教

材的發展，提供教師在進行教學實施時使用。(A 札 20210513)

至於未來此教材推廣至各學校時，學校教師則可依自身的教學脈絡，自行決定教材的使用狀況，包括在課堂上可直接使用此教材，或和學校已選用的民間版教科書一起使用，或者當作補充教材。

中心在做教學推廣的時候，其實有給原住民族重點學校，他們直接在教學現場做使用，第二個例子就是，你拿走我們的教材，和坊間的教材互相搭配使用，或當作補充教材，你要用就使用。(D 訪 20210413)

二、教材發展的組織及歷程

(一) 教材發展組織

為推動屏東排灣族本位教材發展，在組織架構方面，設主任一人，由教育處處長兼任，副主任一人，由原住民處處長兼任，執行秘書一人，由原課中心所在學校校長兼任，總幹事一人，由原課中心教師兼任。此外，實際進行教材發展的成員又分設文字編輯組、插圖繪製組和電腦排版等三組。值得一提的是，考量教材發展人員的專業性，這三組的教材發展人員在一開始是聘用學校中的正式老師，特別是原課中心所在位置學校的教師，但因為正式老師一旦投入教材發展的工作，學校還要另請代理教師，造成學校教學上的困擾，特別是學生的受教權，因此在經歷一段時間後，便轉而改聘非學校專任老師來進行此項教材發展工作。

一開始的時候，我是希望教師借調過來，沒有人，當時很緊張，所以只好借調我自己國小的老師，就變成我的班級老師變成代課老師，但是我只維持一個學期，因為我不能做課程中心的事，犧牲我學生的權益，後來因為有經費進來，我那個時候才爭取代課教師。(A 訪 20210513)

雖然後來原課中心聘非學校專任老師為教材發展人員，但因他們多欠缺教育專業背景，或教材發展經驗，幸好當時該教材發展的執行秘書 A 校長具備豐富的課程研發與教學經驗，在他的領導與協助下，才將此教材的架構給構思出來。

當時這些編書的人，有的連教師證都沒有，連教科書是什麼東西都一無所知，光是要去找出工作的方法，這件事情就不容易。我們到底要如何編國語、數學？到底單元要怎麼弄？每一科到底要寫什麼教案？要教什麼內容？怎麼去結合九年一貫指標，或者是後來的課綱，學習重點內容也好，因為剛好我會，必須要幫大家把這些架構出來。（A 訪 20210513）

（二）教材發展歷程

關於整個屏東排灣本位教材發展的時間規劃，從 2014 年 4 月 1 日至 6 月 30 日，主要進行原課中心的規劃、籌備和試營運，2014 年 7 月至 2018 年 6 月則進行各領域教材發展。至於各領域教材發展的進程，原則上每半年發展一個領域兩個年級的教材。在順序安排方面，首先發展的領域教材是國小低年級數學，接下來是國小低年級國語教材，至於自然和英語教材的研發，則接續在低年級數學、國語教材之後，並同時發展中高年級的數學、國語教材。至於為何要採取這樣的期程規劃，主要是將各領域教材發展結合 2014 年 7 月當時國小一年級學生的年級成長進程，當完成某一領域兩個年級的教材，就能立即提供給當年度的學生使用。由於分析所要發展的教材，在對應領域方面，國小低年級只有數學、國語，因此便從這兩個領域先行發展，而自然領域在中年級才開始設科實施，該領域教材便接續在低年級數學、國語教材之後。然這樣的發展進程，因經費和人力因素使然，時間是非常的緊迫，甚至常和事先的規劃有所落差，有時會來不及提供給學生正式版教材，便會讓學生先使用影印版教材。

我從一年級開始做，我當然要供應給一年級的孩子，所以我是跟著他們走。他要什麼書，我是在前面先一步給他，那個時候我們經常開學兩個月還沒拿到書。我舉個例子，有時候就碰到兩種狀況，一個是來不及編，一種是來不及印，來不及編的狀況，到了他突然要升三年級的時候，連自然、英文都要出來，就會變成也許我們已經編到第四課，排版都排好了，可是孩子要開學了，我們就先影印。（A 訪 20210513）

其次，在實際的教材編製歷程方面，原課中心的教材發展人員會先與在地耆老共同討論教材的主題與課文方向，過程中會安排一些文化增能課程。在教材內容撰寫過程中，所有教材發展成員也會一起討論，再確定送印前，一定會交給課發中心執行秘書 A 校長再進行檢視。由於該教材的基地學校為海海國小，因此當教材發展完成，會以「試用本」在該校先試用一年，透過該校教師與家長的回饋後進行修正，最後再邀請相關專家進行教材審查。然其實此教材發展的過程並非順暢且毫無阻礙，受到人力資源不足的影響，為解決此問題，在教材發展過程中，還會透過向相關單位再提出計畫，同時調整原本預期要完成的工作目標，特別各領域教材的完成進度，電子書的製作即是教材發展過程中才加進來的工作項目。

我們都是一起做，當時的情況是，假設我們知道要做國語，我們這三個文編交換意見，看彼此寫的文章語句是否通順，逐字逐句地討論，才會送給校長（海海國小）撥冗逐字逐句看過，按照他修的方式去逐字逐句地修改。（D 訪 20210413）

我們的做法就是報計畫，當時我們報的是 103 到 108 一個五年的計畫，要完成一到六年級四個科目，因為我們做得很好，我們再提報計畫做電子書，這個都是後來慢慢加。有的一開始是沒有，但是後來我們發生困難，例如，教科書印不出來，所以這筆錢有

來自縣政府給我們，也有國教署給我們，後來又發生人力不足，因為不足，就會一直提報計畫。(A 訪 20210513)

三、教材內容設計的特色

本部分主要綜合屏東排灣族本位各領域各年級教材內容，歸納出三點教材內容設計的特色。

(一) 教材內容組織參考民間版教科書的架構

分析整個屏東排灣族本位各領域教材內容組織的設計，主要還是參考民間版教科書，理由有二：其一是要克服家長和各界對學生升學的疑慮，為解決此問題，各領域教材一至六年級的組織架構，在變動不大的前提下，參考民間版教科書的組織架構；另一個理由則是基於時間壓力考量，教材發展團隊無法在短時間建構出排灣族本位各領域教材的組織架構。此外，由於該教材發展初期，十二年國教課綱尚未公布，所以當時在進行該教材內容設計時，並未納入有關核心素養的內涵。

一方面是擔心如果改變太大的話，可能家長那個部分是會不放心我們課程的架構；第二個是我們時間，其實計畫時程是比較有限的，必須在一定的時間去完成這樣子的內容，所以我們那時候決定仿照坊間的參考書，可能在沒有太大的變動之下，然後用他們的架構來進行我們文化素材的融合。(C 訪 20210309)

(二) 凸顯排灣族的文化特色及兼顧主流文化

本教材在各領域課文內容中會納入具排灣族文化特性的主題，以國語領域教材為例，首冊第一課的課文主題即為「太陽」，會安排在第一冊第一課，也凸顯「太陽」象徵排灣族的起源，至於其他主題還包括代表排灣族文化的三寶，分別是百步蛇、陶壺和琉璃珠。然如相關受訪者所言：

初期因人力不足，加上該教材的實驗場域位居屏東北部的地磨兒國小，因此在排灣族文化的比例上會以北排灣的文化內容，後續做修正時會再加上其他區的排灣族文化，而教師在使用該教材時，也可因應在地文化做調整。(B 札 20220520, D 札 20220520)

爲了讓學生也能學習到華人地區或世界各國的文化知識，又分別在國語領域六上第 11 冊第四課設計「周瑜打黃蓋」的課文內容，及六下第 12 冊第四課設計「名人軼事」，內容包括卓別林、蘇東坡和曼德拉等人的故事。

在數學領域教材方面，從封面設計到每一個單元，都會透過引入排灣族文化元素，引導學生數學相關的數學知識。例如，一上第一冊「10 以內的數」，會圖示與排灣族文化有關事物，如太陽、百步蛇和猴子等，讓學生去計數（圖 1）。另外，在自然領域教材方面，三下第一冊單元一「這不是包 cinavu 的葉子」，特別以包“cinavu”的葉子作爲學習素材，請學生比較和其他葉子的不同（圖 2）。透過上述各領域相關排灣族文化的內容安排，都在讓學生從中去熟悉及認同自身族群的文化。

第一課我們寫的是「太陽」，那太陽那一課是有點呼應我們誕生起源故事的部分，從那邊發想，可能是從太陽生下兩顆蛋開始，所以第一課的部分是太陽，然後第二課是百步蛇文化的那些部分，是這樣子慢慢的去構思課文的內容。(C 訪 20210309)

孩子就會從一般的學科知識跟他自己本身的文化內涵做一個呼應，也就是所謂的連結，所以就不會覺得說我文化是另外一套東西，甚至我可以從我的文化內涵延伸到我的學科知識，就讓孩子不要覺得它是兩套東西。(B 訪 20210309)



圖 1 屏東排灣族本位教材課文示例：數學領域

資料來源：屏東縣政府（2015a，頁 1）。



圖 2 屏東排灣族本位教材課文示例：自然領域

資料來源：屏東縣政府（2015a，頁 21）。

（三）兼顧國民教育階段所要學習的知識內容

爲了消除家長對教材缺乏競爭力的疑慮，對於各領域教材的設計，在讓學生習得自身族群文化時，也能學到國家層級之課程綱要中規範每個學生在各領域所要學習到的課程內容，教材發展人員會在過程中檢視各領域的每一冊教材內容是否符合國家課綱的規範。以排灣族本位的語文領域教材爲例，學生在每個年級所習得的文體和識字量，都會比照教育部對國語文的規定。隨著十二年國教課綱的公布，各領域教材內容也會跟著進行滾動性修正。

像國語它的識字量，我們是比照教育部，甚至是十二年國教課綱，每個年級必須達到多少的識字量，還有必須在每個年級要學習什麼樣的文體，其實我們都有重新去檢視過。（B 訪 20210309）

是拿著坊間教材對照，所有坊間教材有的東西，我們也要有，這是最快的方式，我們沒辦法像出版社的編輯歷程，他們擁有一個龐大的團隊各司其職去負責這些事情。（D 訪 20210415）

我們要消除家長覺得說我們的教科書沒有競爭力，因為他還是要跟一般的孩子競爭，所以他基本的實力、學科知識，我們的教科書還是非常著重，我們一定會在十二年國教這樣的架構去做滾動的動作，第二個就是因為之後孩子還是要面臨學力測驗，所以我們就會在每個年級它的單元名稱還有他的文體，甚至他必須要達到什麼樣的文學能力，我們都有特別注意。（E 訪 20210309）

四、綜合評析

Ladson-Billings 與 Brown（2007）曾指出，雖然美國自 1960 年代起，在學術研究領域質疑學校課程中充斥主流族群內容的聲音從不曾停止，但在中小學場域所進行具系統性的課程發展並未發生根本的改變。此情

形也發生在臺灣的中小學課程，因此屏東原課中心針對國語、數學、自然和英語等主流領域所研發出的排灣族本位教材，其對臺灣課程發展史而言，可說是又創新頁。分析本教材的歷史特性，同相關學者對教科書之歷史性詮釋所言，是課程政策的時代性詮釋，是在特定社會、歷史脈絡下發生的（甄曉蘭、王立心，2012；歐用生，2016），同時也是集結不同歷史軌道中各種論述的相互競逐，包括族群文化主體性、學術競爭力及教師能動性等，以及摻雜歷史、社會、政治和傳記等因素的相互搭架所產生的。值得注意的是，地方教育行政的重視固然具重要影響力，特定人物對此教材的推動更值得關注，特別是其理念的引導。Goodson（1995）曾指出，課程是一個具生命力的人類過程，而不只是一種知識體。歐用生（2016，頁5）也曾提出，「有怎麼樣的人，就有怎麼樣的教科書」。分析屏東排灣族本位教材的發展，即具備這樣的歷史特性。

其次，分析整個屏東排灣族本位教材發展的實際運作過程，其實是在有限資源和時間條件下，包括過程中一些突發的干擾事件，從中不斷尋出路及解決策略所完成的。此現象凸顯課程發展是一條充滿不可預測的旅途，很難完全按教材發展前所規劃的既定步驟，毫無干擾地產出預先要完成的教材成品，此現象除凸顯線性的課程發展理論是無法套用至實際的教材發展過程，同時也意謂教材發展的領導者或成員必須有能力透過慎思，針對情境脈絡中發生的干擾性或非線性現象，機動性的構思出一些突破性的行動方案。

當然，從課程發展的學理進行分析，此教材發展還是有些值得再加以改進的地方。其一是教材發展成員的屬性與專業背景，本教材主要發展國語、數學、自然和英語等領域教材，但分析教材發展成員的專業背景，較欠缺學科教育專業人員的參與，加上教材發展成員的組成係屬臨時性，當教材發展結束，將會面臨能否續留的問題，因而使得成員對組織的歸屬性較為不足，此現象也必然影響此教材發展的持續性；其次是關於教材發展的歷程，由於受制於時間的壓力，導致過度強調效率，欠缺過程中對教材發展的相關問題進行深度對話，進而無法凸顯教材發展

本身所具備之「慎思」的特質；其三是教材內容的設計，本教材相當強調「排灣族本位」的概念，然在整體教材的組織架構卻是參考民間版教科書，顯然背後的知識論基礎並未具備「排灣族本位」精神，當然其原因也和目前各原住民族知識論的基礎研究仍在進行中，尚未有系統性的知識體系可供參考有關，即使排灣族知識體系已建構完成，其在各領域教材中要如何進行知識的選擇與分布，包括橫向和縱向的課程組織與設計，與此相關的考量因素還和學生的認知方式及學習活動安排有關，目前皆尚缺相關的學理基礎，以作為「排灣族本位」教材設計的立論依據，而這些基礎研究又非地方或學校的教育工作者所能達成，仍有待國家層級之學術機構的協力支持。

伍、結論與啓示

教材發展是一兼合理論與實務的探究領域，而理論與實務之間又具有不斷對話辯證的關係。本研究透過文獻探討、文件分析和訪談等，對屏東排灣族本位教材發展歷程進行研究，除了讓我們了解該教材發展的實際運作，同時也提供我們重新對課程或教材發展背後的學理基礎進行更深層的理解。根據研究目的，本研究獲得結論主要有四：其一，屏東排灣族本位教材發展的理念主要企圖要去落實完整的原住民族學校課程；其次，每個領域的教材發展都會經歷教材研發、試教、審查和修正等歷程；其三，該教材的內容特色主要有三，分別為：一、內容組織係參考民間版教科書架構；二、內容選擇凸顯排灣族的文化特色及兼顧主流文化；三、內容設計兼顧國民教育階段所要學習的知識內容；其四，本教材的產生其實是匯集各種歷史因素、競爭性論述和人際組織互動，甚至還包含特定人物的生命史在內。基於上述結論，本研究提出以下三點啓示：

首先，長久以來，我們在探討課程發展的學理基礎時，總常會引用西方的理論或模式，而透過該教材的發展，將有助於豐富在地課程發展

理論與實務的內涵，特別是地方層級和族群本位教材發展。其實分析該教材發展的歷程，包含規劃、設計、實施和評鑑等過程，大致符合教材發展的原理原則，未來可再加強的地方，包括在教材發展人員的組織方面，能引入各領域學科專家的參與；在教材發展歷程方面，更重視歷程中的專業對話與慎思。

其次是關於教材與教師的關係。本研究要指出的是，教材並不同於課程。本教材考量實驗學校所在位置及資源等因素，並未在該教材中彰顯原住民族課程內涵的多元性，特別是因區域不同所形成之排灣族內部知識的差異性。然本研究認為，教材發展是一永續的過程，加上課室教學才是課程改革成功與否的關鍵。為解決各地區排灣族文化知識差異的問題，仍有賴教師「課程潛能」(curriculum potential)的發揮，⁷包括教師能依各地的族群文化脈絡，對原住民族教材再進行詮釋，並透過專業想像，再創符合學校教育情境所需的課程。

最後，基於課程發展是一科際整合與專業合作的工作，本教材發展成員雖已完成國小一至六年級之國語、數學、自然和英語等領域的排灣族本位教材，然各領域教材背後的知識體系如何展現原住民族知識的主體性，又如何轉化為教材架構，是目前屏東排灣族本位教材較為不足之處，而此部分的基礎研究，實非地方或學校教育工作者就可獨立完成，有賴與學術機構合作。因此，為讓原住民族教材發展更具堅實性的立論基礎，未來有必要強化這方面的專業合作，特別是在原住民族知識論與課程論的建構。

⁷ 「課程潛能」一詞最先是由 Schwab (1973) 所提出，但此概念接下來被 Ben-Peretz (1975) 進一步發展，其意涵係指課程材料的展現可超過發展者的意圖，並特別關注在課程材料被教師多元使用的可能性。

致謝

本文為行政院科技部補助專題研究計畫「原住民族知識的理解、轉化與實踐：排灣族為例——原住民族課程知識的歷史性及形塑歷程分析：以課程綱要、教科書及學校課程為中心」(MOST 110-2420-H-153-001)之部分研究成果，特此致謝。

教科書參考書目

- 屏東縣政府 (2015a)。國民小學數學 (初版，第一冊，一上)。
[Pingtung County Government. (2015). *Elementary school mathematics* (1st ed., Vol. 1, 1st grade 1st semester).]
- 屏東縣政府 (2017)。國民小學自然與生活科技 (初版，第一冊，三上)。
[Pingtung County Government. (2017). *Elementary school science and technology* (1st ed., Vol. 1, 3th grade 1st semester).]
- 國立編譯館 (1957)。國民小學國語 (暫用版，第八冊，四下)。
[National Institute for Translation and Compilation. (1957). *Elementary school Mandarin* (Tentative ed., Vol. 8, 4th grade 2nd semester).]
- 國立編譯館 (1968)。國民小學社會 (初版，第四冊，四下)。
[National Institute for Translation and Compilation. (1968). *Elementary school social studies* (1st ed., Vol. 4, 4th grade 2nd semester).]

參考文獻

- 呂正雄 (1993)。原住民文化鄉土教材專輯。臺灣省政府教育廳。
[Lu, Z.-X. (1993). *Aboriginal culture and local teaching material album*. Taiwan Provincial Government.]
- 周淑卿、章五奇 (2016)。流動長河的光與影：臺灣近五十年小學社會科教科書課程觀之演變。載於周淑卿、歐用生、楊國揚 (主編)，臺灣國民中小學教科書課程觀的演變：口述史的研究 (頁 123-148)。國家教育研究院。
[Chou, S.-C., & Chang, W.-C. (2016). Light and shadow of the flowing river: The curriculum perspectives evolution of social studies textbooks in elementary school in Taiwan. In S.-C. Chou, Y.-S. Ou, & K.-Y. Yang (Eds.), *The evolution of the curriculum perspectives about textbooks in elementary and secondary school in Taiwan: An oral history study*

- (pp. 123-148). National Academy for Educational Research.]
- 周惠民 (2019)。臺灣原住民族教育發展。國家教育研究院。
- [Chou, H.-M. (2019). *Educational development of aboriginal people in Taiwan*. National Academy for Educational Research.]
- 屏東縣政府 (2015b)。屏東縣原住民族課程發展中心 105 年度成果報告書。
- [Pingtung County Government. (2015). *Pingtung aboriginal people curriculum development center 105th annual program closing achievement report*.]
- 洪清一 (2021)。原住民族多元智能：原住民族知識體系。五南。
- [Hong, C.-Y. (2021). *Aboriginal multiple intelligences: Aboriginal knowledge systems*. Wu-Nan.]
- 洪清一、陳秋惠 (2014)。以文化一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。https://doi.org/10.3966/181653382014090902001
- [Hong, C.-Y., & Chen, C.-H. (2014). Constructing indigenous education based on culture-based curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 9(2), 1-21. https://doi.org/10.3966/181653382014090902001]
- 徐偉民 (2021)。排灣族傳統文化中「數學」知識之初探。課程與教學季刊, 24(1), 175-199。https://doi.org/10.6384/CIQ.202101_24(1).0007
- [Hsu, W.-M. (2021). Investigation of the mathematics knowledge in traditional Paiwan's culture. *Curriculum & Instruction Quarterly*, 24(1), 175-199. https://doi.org/10.6384/CIQ.202101_24(1).0007]
- 徐靜嫻 (2009)。多元文化課程：社會理論、實踐與政策的新方向。載於卯靜儒 (主編)，課程改革：研究議題與取徑 (頁 357-384)。學富。
- [Xu, J.-X. (2009). Multicultural curriculum: New directions in social theory, practice and policy. In J.-R. Mao (Ed.), *Curriculum reform: Research issues and approaches* (pp. 357-384). PRO-ED.]
- 教育部 (2008)。國民中小學九年一貫課程綱要總綱修正草案對照表。https://www.k12ea.gov.tw/files/97_sid17/總綱修正對照表.pdf
- [Ministry of Education. (2008). *Comparison table of the revised draft of the nine-year consistent curriculum guideline for elementary school*. https://www.k12ea.gov.tw/files/97_sid17/總綱修正對照表.pdf]
- 莊明貞、潘志煌 (2012)。從多元文化觀點論教科書研究的發展趨勢。載於國家教育研究院 (主編)，開卷有益：教科書回顧與前瞻 (頁 583-617)。國家教育研究院。
- [Chuang, M.-J., & Pan, C.-H. (2012). The development trend of textbook research from the perspective of multiculturalism. In National Academy for Educational Research (Ed.), *Enriches the mind: The retrospect and prospect of textbook* (pp. 583-617). National Academy for Educational Research.]
- 陳伯璋、宋文里 (1997)。國民小學原住民族課程與教材規劃研究 (II) (計畫

- 編號：PC8606-1134)。教育部。https://www.grb.gov.tw/search/planDetail?id=311310
- [Chen, P.-C., & Soong, W.-L. (1997). *Research on aboriginal curriculum and teaching materials planning in elementary school (II)* (Project No. PC8606-1134). Ministry of Education. https://www.grb.gov.tw/search/planDetail?id=311310]
- 陳枝烈 (1995)。排灣族文化之田野研究及其對國小社會科課程設計之啓示 (未出版之博士論文)。國立高雄師範大學教育學系。
- [Chen, C.-L. (1995). *A field study of Paiwan culture and its implications on social studies curriculum design in elementary education* [Unpublished doctoral dissertation]. Department of Education, National Kaohsiung Normal University.]
- 陳枝烈 (2002)。各級各類學校教科書內容之原住民女性觀點分析。原住民教育季刊，26，18-45。
- [Chen, C.-L. (2002). Analysis of aboriginal women's viewpoints in the contents of school textbooks at all levels. *Aboriginal Education Quarterly*, 26, 18-45.]
- 陳張培倫 (2009)。關於原住民族知識研究的一些反思。臺灣原住民研究論叢，5，25-53。https://doi.org/10.29763/TISR.200906.0002
- [Chen Chang, P.-L. (2009). Some reflections on aboriginal knowledge research. *Taiwan Indigenous Studies Review*, 5, 25-53. https://doi.org/10.29763/TISR.200906.0002]
- 陳麗華 (2000)。族群關係課程發展研究。五南。
- [Chen, L.-H. (2000). *Research on the development of ethnic relations curriculum*. Wu-Nan.]
- 甄曉蘭、王立心 (2012)。從中小學教科書發展評析我國百年課程政策之演變。課程與教學季刊，15 (4)，73-99。https://doi.org/10.6384/CIQ.201210.0073
- [Chen, H.-L., & Wang, L.-H. (2012). Analyzing changes in ROC curriculum policies over the past century through exploring historical developments of primary and secondary textbooks. *Curriculum & Instruction Quarterly*, 15(4), 73-99. https://doi.org/10.6384/CIQ.201210.0073]
- 劉美慧 (1999)。多元文化取向的社會科教學研究。復文。
- [Liu, M.-H. (1999). *Research on social studies teaching with multicultural orientation*. Fu Wen.]
- 歐用生 (1990)。我國國民小學社會科「潛在課程」分析 (未出版之博士論文)。國立臺灣師範大學教育研究所。
- [Ou, Y.-S. (1990). *The study of the hidden curriculum on social studies in elementary schools* [Unpublished doctoral dissertation]. Institute of Education, National Taiwan Normal University.]
- 歐用生 (2010)。建構「三峽」課程發展機制。課程研究，5 (2)，27-45。
- [Ou, Y.-S. (2010). Constructing the 'Sunshine' curriculum developmental mechanism. *Journal of Curriculum Studies*, 5(2), 27-45.]
- 歐用生 (2016)。百年來的創舉：教科書 (史) 研究的新里程碑。載於周淑卿、歐用生、楊國揚 (主編)，臺灣國民中小學教科書課程觀的演變：口述史

的研究（頁 1-20）。國家教育研究院。

[Ou, Y.-S. (2016). A century of innovation: A new milestone in textbook (history) research. In S.-C. Zhou, Y.-S. Ou, & K.-Y. Yang (Eds.), *The curriculum perspectives evolution of textbooks in elementary and secondary school in Taiwan: An oral history study* (pp. 1-20). National Academy for Educational Research.]

藍順德（2010）。教科書意識型態：歷史回顧與實徵分析。華騰。

[Lan, S.-T. (2010). *Textbook ideology: Historical review and empirical study analysis*. Far Terng.]

羅健霖、張建成（2002）。泰雅族學童的時間觀及其教育意義。載於國立屏東師範學院原住民教育研究中心（主編），*原住民教育學術研討會論文集*（頁 1-20）。國立屏東師範學院。

[Lo, C.-L., & Chang, C.-C. (2002). Atayal children's perspective of time and its educational significance. In National Pingtung Teachers College Indigenous Education and Research Center (Ed.), *Collected papers of academic conference about aboriginal education* (pp. 1-20). National Pingtung Teachers College.]

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），27-49。https://doi.org/10.6384/CIQ.200811.0027

[Tang, K.-T. (2008). The twisted others: A review of biases about aboriginal people in Taiwan's textbooks. *Curriculum & Instruction Quarterly*, 11(4), 27-49. https://doi.org/10.6384/CIQ.200811.0027]

顧瑜君（1995）。從實務工作者的立場拆解多元文化教育的套裝。載於郭實渝（主編），*當代教育哲學論文集 II*（頁 109-155）。中央研究院歐美研究所。

[Ku, Y.-C. (1995). Dismantling the multicultural education package from the perspective of the practicers. In S.-Y. Kuo, (Ed.), *Collected papers on contemporary philosophy of education* (Vol. 2, pp. 109-155). Institute of European and American Studies, Academia Sinica.]

Anyon, J. (1981). Social class and school knowledge. *Curriculum Inquiry*, 11(1), 3-42. https://doi.org/10.1080/03626784.1981.11075236

Apple, M. W. (1986). *Teachers and text: A political economy of class and gender relations in education*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315862774

Banks, J. A. (2004). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. In J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (pp. 3-29). Jossey-Bass.

Barnhard, R., & Kawagley, A. O. (2005). Indigenous knowledge systems and Alaska native ways of knowing. *Anthropology and Education Quarterly*, 36(1), 8-23. https://doi.org/10.1525/aeq.2005.36.1.008

Ben-Peretz, M. (1975). The concept of curriculum potential. *Curriculum Theory Network*, 5(2), 151-159. https://doi.org/10.2307/1179278

Breidlid, A. (2004). *Education, indigenous knowledge and development in the global south: Contesting*

knowledge for a sustainable future. Routledge.

- Gay, G. (1995). Curriculum theory and multicultural education. In J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (pp. 25-43). Macmillan.
- Giroux, H. A., Penna, A., & Pinar, W. F. (1981). *Curriculum and instruction*. McCutchan.
- Goodson, I. F. (1995). *The making of curriculum: Collected essays*. The Falmer Press.
- Gough, N. (1999). Understanding curriculum systems. In J. G. Henderson & K. R. Kesson (Eds.), *Understanding democratic curriculum leadership* (pp. 47-69). Teacher College.
- Ladson-Billings, G. (1998). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. In L. E. Beyer (Ed.), *The curriculum: Problems, politics, and possibilities* (pp. 201-229). State University of New York Press.
- Ladson-Billings, G., & Brown, K. D. (2007). Curriculum and cultural diversity. In F. M. Connelly, M. F. He, & J. Phillion (Eds.), *The Sage handbook of curriculum and instruction* (pp.153-175). Sage.
- Maurial, M. (1999). Indigenous knowledge and schooling: A continuum between conflict and dialogue. In L. M. Semali & J. L. Kincheloe (Eds.), *What is indigenous knowledge? Voices from the academy* (pp. 59-77). Falmer Press.
- Mazonde, I., & Thomas, P. (Eds.). (2007). *Indigenous knowledge system and intellectual property in the twenty-first: Perspective from Southern Africa*. Africa University of Botswana.
- Noffke, S. E. (1998). Multicultural curriculum: "Whose knowledge" and beyond. In L. E. Beyer & M. W. Apple (Eds.), *The curriculum: Problems, politics, and possibilities* (pp. 101-116). State University of New York Press.
- Ornstein, A. C., & Hunkin, F. P. (1996). *Curriculum: Foundations, principles and issues*. Allyn & Bacon.
- Pinar, W. (1975). Preface. In W. Pinar (Ed.), *Curriculum theorizing: The reconceptualists* (pp. ix-xii). McCutchan.
- Schramm-Pate, S. (2010). Textbooks. In C. Kridel (Ed.), *Encyclopedia of curriculum studies* (pp.879-881). Sage.
- Schwab, J. J. (1969). The practical: A language for curriculum. *The School Review*, 78(1), 1-23. <https://doi.org/10.1086/442881>
- Schwab, J. J. (1973). The practice3: Translation into curriculum. *The School Review*, 81(4), 501-522. <https://doi.org/10.1086/443100>
- Slattery, P. (1995). *Curriculum development in the postmodern era*. Garland.
- Tyler, R. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. University of Chicago.
- Young, M. F. D. (Ed.). (1971). *Knowledge and control: New directions for the sociology of education*. Collier Macmillan.