

Atayal 敘事與「我們的」文化回應課程 ——反省文化內容適宜性

簡良平

本文聚焦反省 Atayal 文化回應課程 (culturally responsive curriculum, CRC) 之文化內容適宜性。本文以質性研究方法蒐集課程實踐資料, 經分析與詮釋後撰寫。我們以 Atayal 孩童社會化歷程及至生命終止為主題, 組織文化內容及刪除文本中的刻板印象。文化內容組織結果: 一、以「成為合格的 Atayal 人」之時間軸組織民族文化, 從文化觀念「人與土地」、「人與部落」、「人與自然」順序組織文化概念、事件與事實。二、「從部落看到全世界」之空間軸組織敘事、多元文化文本及民族知識等, 統整民族敘事閱讀、跨文化比較、學習民族知識及文化體驗等活動。本文發現兩項議題甚為關鍵: 「文化」具有流動性質以及文化局內人的立場與信念影響課程取材。依此發現, 本文建議: CRC 實踐者應慎思文化流動特性及教師信念的變化, 適時予以回應及調整文化內容適宜性。

關鍵詞: 文化回應課程、課程內容組織、Atayal 敘事文本

收件: 2022年5月16日; 修改: 2022年7月1日; 接受: 2022年7月19日

Atayal Narratives and a Culturally Responsive Curriculum at an Indigenous Elementary School in Northern Taiwan: To Reflect the Appropriateness of the Cultural Content

Liang-Ping Jian

This qualitative study explored the cultural content in a culturally responsive curriculum (CRC) used at an Atayal elementary school in northern Taiwan. The principles underlying the formulation of the CRC were also investigated. The CRC's theme was "becoming qualified Atayal men and women" and it was based on an integrated curriculum framework and was designed to combat the stereotypes portrayed in a variety of cultural vehicles. Consonant with the socialization process of Atayal children, Atayal narratives were selected and organized sequentially based on cultural ideas such as people on the land, people with the tribe, and people in nature to cover culturally relevant concepts, events, and facts. To help students view the world from an indigenous-centered perspective, the CRC had guided students to read tribal narratives, compare cultures with each other, acquire scientific knowledge from ethnic culture, and experience cultural activities. The findings indicated that cultural fluidity and Atayal teachers' beliefs are key elements in CRC implementation and suggested that they should be deliberated and adjusted appropriately in time and through the curriculum action.

Keywords: culturally responsive curriculum, curriculum content organization, Atayal narrative texts

Received: May 16, 2022; Revised: July 1, 2022; Accepted: July 19, 2022

壹、Atayal 敘事與「我們的」課程行動

回首我在部落國小的文化回應課程（culturally responsive curriculum, CRC）研究已過了五年有餘，我及團隊成員堅持著同一個研究題目——實踐以民族文化及閱讀為核心的文化回應教學（culturally responsive teaching, CRT），因而部落國小（匿名 B 校）裡有了 Atayal 敘事與「我們的」課程行動。

「我們」是指我、夥伴教師及學校教師，包含 Han（漢）籍及原住民籍成員。課程行動包括：擇定課程主題、組織敘事文本及指導學童學習活動，我們閱讀部落敘事、聆聽族人說故事、敘說文化經驗與體驗文化活動，嘗試將 CRC 論述在地化。

一、從部落國小大樹下開展的 Atayal 課程

2016 年夏天，我走進了 Atayal 部落，在部落國小的樟樹下開始了課程行動。一位 Atayal 朋友明白我的目的之後，立即引薦我認識校長。大樹下陸續來了校長、組長及教導主任跟我說話。交談過後，他們同意成為實踐 CRC 的夥伴學校。

學校 B 座落在臺灣北部偏遠區域，部落對外交通開發早，因而部落中各族群人士匯集混合居住，唯 Atayal 籍居民仍占 93% 以上，故仍稱 Atayal 部落。學童皆為原住民族，總人數維持在 70~90 人之間，本文稱其為部落學校。本案實施的前四年，教師流動率大致維持在三分之一以下，以偏遠地區來說，算是人員變動相對比較穩定，且原住民族籍教師所占比例皆在規定範圍之內。

誠如學者 Gay（2002）所言：多元文化課程內容是 CRT 的關鍵因素，它與文化均等教育密切相關，課程知識的組織關係著課程實施的效能。意即「教什麼」與「怎麼教」的課程問題同等重要，與提升學童的學習動機、學習成就及學習表現等密切相關。2017 年秋季，我進入學校開

始這段豐富的課程旅程，本文聚焦討論我們於部落國小 B 實施 CRC 課程內容之適宜性問題，以下將描述我們如何慎思、做決定及結果如何，並闡釋其意義。

二、研究者的教育信念

我（編號 R）以研究者立場，秉持 CRC、多元文化教育、文化回應教育學（culturally responsive pedagogy）或文化關聯教學（culturally relevant pedagogy）的理念進入現場。基本理念概括為：（一）統整課程內容，將部落文化及其他不同民族的文化整合納入學校正式課程；（二）教師幫助學生建構知識，協助學生了解自己的知識受到族群文化、種族與階級的影響；（三）減少偏見，協助學生以不同於以往的積極態度面對族群文化；（四）落實教育機會均等的理想，以差異化教學措施幫助每位學生獲得學習成功經驗；（五）促進學校增權賦能（empowering）的文化，讓學生感受自己是學習的主體，能達成多元文化教育的目標（Abdal-Haqq, 1994; Banks, 1993/2001; Bennett, 2012; Pewewardy, 2003）。CRC 的課程基礎融合了學習者中心及社會重建觀，我們認同此行動取向並將本案課程目標界定為：提升少數族群學童文化認識、多元文化理解及讀寫能力，依此發展、實施與評估 CRC 的內容。

三、「我們的」課程團員

爲了在學校 B 落實 CRC，我邀請學校成員形成團隊及開始對話的課程行動（表 1）。進入現場的第一年，認識了 B 校中最重要的夥伴——Atayal 籍教導主任（編號 BS）。他是社區人士，介紹族語教師（部落耆老）給我認識，幫助我理解部落族人對民族文化教育的看法，是部落文化主要報導人。他在學校任教 20 年以上，讓我清楚了解學校課程脈絡及校本課程發展歷史。BS 是本案 CRC 重要課程資源，他幫助我們發展課程及課表。

我們的團隊成員每一年都在變動。第一年有 BT1 擔任一年級導師，

表 1 B 校教師參與者及其背景資料

代號／ 性別／特徵	第一年	第二年	第三年	第四年	第五年
BS 男/A	★（主任）	★（主任）	★（主任）	外調	★（5-綜）
T-T 女/H		★（2-國）	★（3-國）	★（4-國）	
BT1 女/H	★（1-國語 +導）				
BT2 女/H	★（1-生+ 科任）				
BT3 女/A		★（2-生）	★（3-綜）	★（3-綜+ 國）	★（5-導+ 國）
BT4 女/T			★（2-導）		
BT5 女/A			★（4-導）	★（1-導）	★（2-導）
備註	BT2 離開學校	BT1 離開學校		BT4 調離 T-T 下學期離 開	BS 下學期退 休

註：H 表示漢族，A 表示 Atayal 族，T 表示 Taruk 族；★ 表示當年參與者，括號說明擔任職務，（1）表示擔任教學年級，導—級任導師、國—國語領域、生—生活領域、綜—綜合領域、社—社會領域。研究者代號是 R/H。

她是初任及代課教師；BT2 為代理及生活領域教師，BT3 為課後輔導暨代課教師。第二年，團隊增加了訪問教師 T-T 協助閱讀教學，而 BT3 為代理教師並擔任二年級綜合領域教師。第三年的團隊有 T-T、BT3（Atayal 籍）、BT4（Taruk 族）及 BT5（Atayal 籍）。BT4 主動實施二年級主題閱讀課程，BT5 帶領四年級學童與三年級學童一起參與閱讀課程。第四年團隊有 T-T、BT3、及 BT5 在一年級實施主題閱讀課程。第五年，團隊有 BT3 實施五年級閱讀課程及 BS 於社會領域實施文化體驗活動，BT5 在二年級實施敘事閱讀課程。

四、課程行動流程

本案課程行動流程如圖 1。由我（R）擬定課程取向、初步課程內容與活動方案、推動課程對話與確定方案、課程實施及觀察 CRT 的進行，蒐集資料及撰寫研究發現。我探討 CRC 文獻、進入部落的踏查、參考民族誌的研究報告及與學校教師訪談，初步構思課程方案，與團隊教師充分對話及確定後實施。研究團隊於開學前完成備課（含學習單與評量），規劃課表及協同教學。我們以主題課程融入國語文、生活與綜合活動領域的方式，由現場教師進行每週 3 至 5 節 CRT 教學，每學期約實施 12 至 14 週。我擔任 CRT 教學觀察者，課後與教師反思學生學習表現，聚焦討論學童閱讀能力、文化內容表述及文化行為等結果。課程實施後，我們匯集課堂中學生回應的文化經驗，提供接續實施者參考。

五、資料蒐集與管理

研究者 R 以質性研究方法描述課程組織的變動情形，並分析與詮釋研究資料的意義。研究資料蒐集方法有：（一）觀察：部落生活（課程資源）、校園生活、師生教室生活面貌及教師 CRT 教學等實況；（二）紀錄課程對話與訪談：團隊的課程對話、訪談學校課程決定者、文化諮詢者、學校教師（含導師、族語教師）、學童、家長與社區人士等；（三）相關文件蒐集：教師課程計畫、學生學習表現、相關人士意見與各項文化文件資料等；（四）研究者札記與教師省思（訪談）。過程中會以媒體科技蒐集及管理資料，包括：錄音、錄影、各種影像檔案、文件與文獻（字）檔案。主要資料類型管理如表 2。

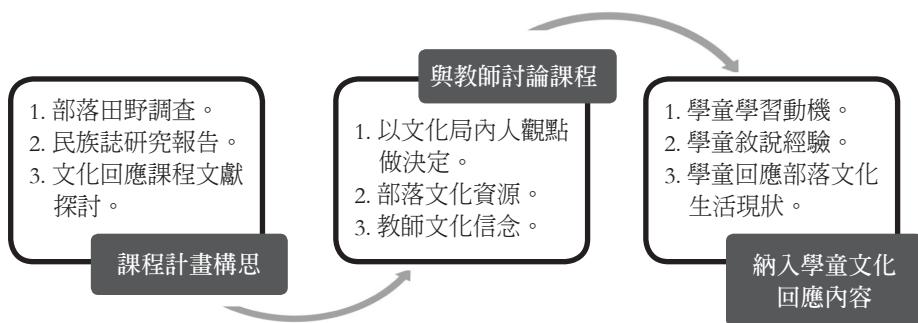


圖 1 本案課程行動流程

表 2 本案資料類型編號管理

資料類型 ／代號	觀察／觀	影像紀錄 ／影	對話紀錄 ／話	訪談紀錄 ／訪	文件資料 ／件	研究札記 ／札
編號管理 與說明	舉例說明：資料類型 + 對象 + 時間及頁碼。觀 BT1 1070515:16，資料引自 B 校教師 BT1 教學行為觀察，時間 2018 年 5 月 15 日，資料引自轉譯稿紀錄 16 頁。					

六、研究信實度與研究倫理

本研究信實度以長期觀察與多方蒐集資料確保資料的可信度，經由多元資料提供者、多重理論與文獻探討、及專家學者諮詢等檢證方式確保研究資料的信實度。以行動流程（圖 1）規劃每學年及每學期的研究節奏，也在理論與實踐中不斷相互參照與辯證，以增進研究資料的信實度。團隊自我檢視的項目有：（一）課程理念是累積學生的文化背景而非忽略或否定他們的文化脈絡；（二）課程是為所有學生設計的，但更聚焦於為少數族群學生發聲而規劃；（三）課程型態是統整的且融入學科內容；（四）課程納入真實文化內容，且取向學習者中心及連結學童的真實生活；（五）課程目標在協助學童發展批判思考技巧；（六）教學活動併入合作學習與全語文（whole language）策略；（七）課程實施須受到教師團隊及師資培育機構的支持；（八）課程是協同教學的一部

分，須建構更廣泛及綜合性的教學策略（Abdal-Haqq, 1994; Castagno & Brayboy, 2008; Klump & McNeir, 2005; Misco, 2018）。我們的課程行動來回於第一至六項進行課程慎思，第五項是以文化比較活動提升學童文化差異感、文化問題的思考及其文化期望。第六項我們採用全語的中文閱讀教學策略，但在文化活動中鼓勵使用族語。第七項與第八項則有變通做法。在文化學習活動上，我們以小組合作的方式進行，但最多採取個別化教學，以差異化教學提升學童學習能力。團隊成員必要時採協同教學，閱讀教師上課時，綜合領域教師會在教室內協助，我們也會調整課程時間，教師們一起帶領學童參與文化旅程。關於第三項與第四項攸關課程內容組織問題是本文聚焦的研究問題，本文將檢視與反思行動的確實性及研究意義。

由於本案研究對象屬少數族群，計畫之初已通過研究倫理審查，多年來接受研究倫理審查會監督，並通過逐年審查。我在取得研究對象同意後進入現場。為確實保障參與研究者的權利，本案尊重參與者的意願，學童監護人簽署參與研究同意書之後才將學童列入資料蒐集對象。我們遵從參與者的同意與不同意，保障其教育權與受教權。研究者於知情同意書聲明與保證本研究資料僅做學術發表使用，不會另作其他使用，保障參與者的權益。為保障其隱私權以化名處理個人資料，影片資料會以笑臉遮蔽正面影像。

貳、Atayal 文化即 CRC 知識來源

贊成推動 CRC 或 CRT 學者咸認為少數族群文化須受到尊重與保存，推動此教育工作能維護人權及促進教育機會均等，並有利於族群文化的保存。但是，反對者卻不認同。反對者多半批評 CRC 的成效明顯不足，不僅重新將少數族群學生貼上鮮明的標籤，更無法提升他們的競爭力，沒有競爭力就無法為族群爭取更多資源發展文化權利。這不僅是學者觀點，大多數時候也是文化局內人觀點，他們並不認為民族文化可以培養

學童具備處世的能力（簡良平，2021）。在此背景之下，我們的課程目標希冀能同時提升學童文化素養、閱讀素養及學科知識。誠如 Ladson-Billings（1995, 2014）所言：從事文化關聯教學的教師們，應該確認自己能讓少數族群學生獲得學業成功、具備文化能力及社會政治意識。學生學業成功是因為教室裡的教學及學習經驗促成的，文化能力是指他們能從原生文化獲取知識且彼此深感驕傲，社會政治意識是指他們能從學校的學習中獲得知識與技能，應用於確認、分析與解決真實世界的問題。

基於此課程目標，行動前我們檢視了部落學校 B 課程脈絡，並視 CRC 知識來源為 Atayal 文化，釐清「文化」定義及決定 Atayal 文化範疇，進而慎思如何決定課程內容。

一、檢視 B 校課程脈絡及納入文化局內人的意見

統括 CRC 課程目標特別關注弱勢族群學生具備文化意識及具備行使文化權利（cultural rights）的能力。在知識的選擇上乃基於多元文化教育宗旨：這是一種教育學（pedagogy），在確認所有學習內容中應包含學生文化背景知識，強調其族群文化的重要性（劉美慧，2011；Ladson-Billings, 1995）。課程行動前，我們檢視了 B 校 2005 年編製之校本課程，當時設計了體驗民族文化活動，但未明示課程內容編輯。參與者 BS 認為 CRC 實踐可以分為兩種方式：其一，讓學童課後時間參與部落民族文化活動，例如，傳統競技比賽、祖靈祭等活動，並與學校正式課程區隔；其二，在學校正式課程中以議題融入方式納入民族文化內容。他說：

耕種的歌曲可以跟音樂課連在一起……收成的時候，打小米的歌曲……可以跟我們的藝術與人文在一起，在原有的課程刪掉一些內容，……把原住民的，Atayal 的內容放進去。……在耕種過程中，病蟲害……鳥害，要怎麼處理天然災害，可以放在自然課裡

面……小米收成以後可以拿來做什麼？……醃肉……醃肉的原理是去氧化、脫水，這也可以放進去……把 Atayal 文化當作是我們學校的特色課程。（訪 BS 1070530:2-3）

誠如周惠民（2011）的建議，以議題融入是比較妥適的民族文化課程設計型態，而 BS 多年來皆以帶入文化教材方式融入領域教學。然而，他的教學中直接傳輸學科知識，並未標明「我們 Atayal 人」有關的內容如何，也未要求其他同仁落實民族文化特色課程。

從「文化回應」字義上可以得知：CRC 與 CRT 的教師關注每一位學童的文化經驗，會刻意地彰顯班級文化差異（difference），說明此差異與學童族群文化信念、價值觀、語言類型與社會關係密切相關，而無關於學童與生俱來的種族、性別、性取向、宗教信仰等差別（diversity），他們會在教室中營造文化平等原則（Au, 2016）。部落國小 B 校的學童全數為原住民族，展現出多樣的原住民族文化，此多樣性讓我們決定依據文化平等原則安排多元族群文化內容及比較文化活動，先提升學童文化差異感受，再強化其族群文化認同。

CRC 與 CRT 課程型式屬於統整的及跨學科的（interdisciplinary）性質，以學習者為中心，知識內容真切且緊密地連結兒童真實生活。CRC 課程目標不僅是培養學童具備族群文化能力、主流文化能力，還希望包含多元文化及跨文化生活能力，因此強調培養文化比較、批判思考技能（critical thinking skill）、批判的識能（critical literacy）（簡良平，2015；Abdal-Haqq, 1994）及批判的文化意識（critically cultural consciousness）（Gay, 2002）等。後者三項批判能力為社會重建課程觀學者亟欲建構的課程目標，並希望達成社會平等理念。

直言之，我們的課程理念是追求教育促進社會正義的（education for social justice）。誠如 Castagno 與 Brayboy（2008）所言，文化回應的學校教育（culturally responsive schooling）其教育哲學應關注原住民族的主權（sovereignty）與自我決定（self-determination）、種族主義

(racism) 及認識論 (epistemologies)。基於人權觀點，我們應認定、賦予與尊重原住民族的個人、部落及族群等擁有主權，且相信他們能進行自我決定，如同一個民族或一個國家一樣的自主決定權。CRC 學者們意圖將少數族群文化納入學校課程，希望教育者承認不同族群的存在，允許師生挑戰課程材料中的偏見、不利於少數族群的假設與說法、貶抑與不尊重的態度、刻板印象及各種譴責等內容，且聲明應於正式課程中恢復族群文化的地位。

我們的理想崇高而行動是務實的，踏入學校研究的第一年，我與 BS 教師檢視了 B 校民族文化課程，希望能在既有的課程脈絡上建構 CRC。然而，我發現學校未有提升學童文化意識、批判思考技能及批判的文化意識的課程目標。

BS：當你談（原住民族）權力的時候，你有沒有發現一件事情，我們在做一個課程的時候都不談社會議題，……可能會談一點環境的問題……譬如說，教導學生認識採礦石，採礦石的歷史、討論環境的議題……但是如何申請一個部落會議，那些部落會議可以問到的事情……，幾乎都不會放到課程裏面去討論。不僅國小，國中、高中都不會有去討論這個問題（原住民族的權利問題）。（對話 R-BS 1070530:6-7）

R：您有沒有想過以社會重建觀的課程取向設計課程……，引導學生去思考問題……採取行動解決問題呢？（對話 R-BS 1070530:7）

BS：礦石的部分可以放在社會與自然的部分……自然有一個地質的考察，……社會裡談環境的衝擊，……我們可以運用戶外教育的方式。（對話 R-BS 1070530:8）

以上對話可以得知 BS 已發現 B 校課程並未取徑社會重建觀，但是他也沒有意圖透過國小教育解決原住民族權利問題，他認為國小階段以

社會適應課程觀為宜。他的課程行動是規劃戶外教育，將民族文化內容融入社會領域，例如：

二年級都沒有認識 Atayal 傳統食物，只有把學生帶出去了，去觀察它（小米、早稻）生長的地方，看看它的樣子……懂它是這樣生長的……怎麼把它重新處理、怎麼去吃，這是需要教的。（訪 BS 1070530:8）

關於跨文化能力的部分，BS 師認為可以在社區踏查地圖當中，地名介紹時利用漢字與 Atayal 語，並以比較漢人宗教建築與聚落分布及與原住民部落的差異，提高學童文化差異感。他自己於社會課程中有兩條社區踏查路線，他會帶領五年級學童走一遍：其一，傳統 Atayal 部落生活足跡踏查，觀察漢人與原住民文化的差異（件 -BS 1081102）；其二，為提升學童族群（部落）意識，他帶領學童重走從前 15 個 Atayal 部落從山上遷徙到平地的路線，以族語敘說舊地名及族人遷徙史（件 -BS 1101125），但是他會迴避當初族人被迫遷徙的議題討論。

檢視 B 校於民族文化教育的脈絡有幾項特徵：（一）曾發展族群文化活動教案，但無明確的課程內容編輯；（二）文化局內人 BS 教師傾向於民族文化屬於部落生活，學校正式課程以議題融入方式進行 CRC 較宜。他實踐社會適應觀的課程，將民族文化知識融入社會領域，引導學童熟悉地理知識，我們尊重局內人看法與經驗，採納他的意見建構本案課程行動。

二、釐清「文化」的定義與擇定民族文化範疇

在確認校本課程無明確文化內容編輯之後，本案課程組織的歷程開始於釐清「文化」的意義，接著決定文化內容的範疇、組織架構及內容順序。

（一）文化為本（cultural-base）的課程

CRC 內容是以文化為本，我們慎思如何依據國小學童需要擇定文化內容。而「文化」的定義多元，讓此項決定變得複雜。社會學於文化簡要定義為：不同族群將已獲得的知識用來解釋經驗及產生行為的依據。文化也是一種經驗類型，個人依此產生常規性行動、感情及存有感。此經驗類型包含具體的行為、傳統、習慣及民俗等，也包含個人所理解日常行為背後的理念與意義等（李亦園，1982）。社會心理學家 Gladstone 等人（2009）的研究指出：學童在家庭生活中被社會化，其認知發展與行為導向為族群期許的社會期望，遵守各種族群文化的潛在規則及默會知識。心理語言學家認為：每個文化的語言皆代表著一種認知形態，擁有心理認知屬性，心理學家認為這是人類的一種認知原型（prototype），可以用來學習語言文化內容，基於語言應用與溝通功能，人類透過實踐過程又形成一種社會共通的看法，在此同時個體也被社會化了（黃宣衛，2010）。語言認知的基模（schema）理論連結了社會實踐論（practice theory），從語言行使方式及其社會實踐特質可以探討族群文化特徵。

西方哲學家多以認識論（epistemology）、本體論（ontology）與價值論為基礎，論述人類生活（文化）中的智慧與生命的各項解釋。Kazanjian（2019）以存在主義的觀點陳述原住民族對於死亡的解釋，是因為對死亡（mortality）的理解而產生了獨特的文化情感，包含：藝術、語言、宗教、農業及經濟活動；因為對死亡的解釋與防衛，文化活動無疑的是一種對存在焦慮感的釋放，文化提供了意義感、希望及肯定；文化也提供了個人身上不可能被解決問題的闡釋與說明等。

我們參照人類學家的研究報告及訪談部落人士，歸納他們的生命觀與宇宙觀：人的生活取自於自然，用之於自然，亦回歸（死亡）於自然。他們認為人只是暫時居住在土地上，並非擁有土地所有權，僅擁有暫時的使用權。真正的土地擁有者是 rutux（唯一的神），在觀念上，土地

的所有權從不是他們思考的範疇。他們認為 rutux 會因為他們遵從規定與規範使用土地而給予豐收（豐獵），若違反之則將獲得懲罰。Atayal 文化中知識論（epistemological）與本體論（ontological）及價值觀的內容彼此交互滲透在部落生活形式與個人生命史當中，貫穿在日常生活的溝通網絡裡，也因為這種貫穿形成了個人的生活型態及部落的身分（identity）。原住民族的認識論、價值觀與本體論等經常是一體的，都以他們特殊的方式呈現（李亦園等人，1963；李亦園等人，1964）。

原住民族總是有自己的價值系統及世界觀，與西方白人的認識論差異極大（陳張培倫，2010）。他們的文化特性與族群相關連，知識的社會性質明顯。例如，他們的知識系統運作與擁有知識權者及執行者有關，後者又與其身分地位有關。獵人擁有獵人的知識及執行任務，祭司擁有祈禱儀式知識及執行儀式，治療者（healers）擁有去魔或醫病知識及執行醫療的工作。這些工作與現代社會強調「專家」的工作有些相似，也有些不同。相似之處在只有角色與身分的人才擁有知識權及執行權，不同的是有些身分地位是世襲或有條件限制傳授。最大的差異在知識的來源，原住民族依照祖先遺留的智慧及個人的經驗發揮為自己的智慧，但驗證個人知識權是屬於社會性質的，例如，Atayal 人認定男孩是否遵從祖先遺訓才給予勇士的身分。

（二）民族文化範疇與敘事文本

多數民族文化教育多援用民族文化及歷史為教材，以闡明文化概念、原則與事實，我們從人類學家的報告（李亦園等人，1963；李亦園等人，1964）歸納文化內容及轉化為課程知識的類目。報告的目錄有：人口結構與歷史、社會化過程、社會群體、制度典範、超自然觀念、物質文化、經濟生活與個人生命史等。調查報告深入部落人士實際生活面貌及生活規律、追溯歷史及發現各面向的深層意義與局內人才知道的默會知識（tacit knowledge）。文化觀念可歸納為「人與土地」、「人與部落」及「人與自然」的三個範疇，在此範疇之下含括文化概念、事件及

文化活動等事實。此三個上位觀念是不可分割的，而文化觀念與文化概念的上、下關係亦然。直言之，Atayal 人的超自然觀點與現世社會規範是相連結的。

有鑑於文化變遷劇烈，我們選取文化精華與精神文明、Atayal 宇宙觀或本體論內容，理解及斷定：人與大自然的互動、人之來源的解釋及現世規範，可以解釋人生當中不可預測與不能解釋的現象。Atayal 祖靈規定工作（生產）、生計（農耕與狩獵）及社會關係（家庭關係、性及人群關係）等規則，祂還會懲罰不遵守規定者，且人死亡之後，靈魂必然要接受祖靈審判。宇宙觀與生命觀由 rutux 所設定，現世生活規準則須依循 gaga 規範，Atayal 人所依循的認識論、價值觀、本體論與生命觀是彼此相通且經常混為一體的。

解釋文化觀點的媒介多半藉由民族傳說與神話，例如，創生與初人、天象、鬼神、有關生產食物的傳說、有關「性」的傳說、家庭關係、動物與人類的傳說、儀式的傳說、獵頭的傳說、遷移的傳說與刺面（文面）的傳說等（李亦園等人，1963）。因此之故，本案 CRC 將 Atayal 敘事文本視為組織文化內容的基本教材；敘事與傳說以敘說方式傳承，Atayal 人聽從祖靈規定並依此做為認識世界的視鏡，其認識論是敘事的，我們以敘事規劃學習活動。

（三）Atayal 文化組織原則

Gallavan（2011）認為：每一個族群文化皆有其悠久歷史，但至少可以區分為具體可見的文化遺跡及難以透過語言加以表述的深層文化意義。族群文化特徵（cultural characteristics）可譬喻為冰山的深淺度說明：冰山表面的文化特徵（四分之一）、可見的間歇性（intermittent）文化特徵（四分之一）、不可見的間歇性文化特徵（四分之一）、深層的文化特徵（四分之一）。外在表現的文化特徵可以被確認且以文字描述說明之，經常被人拿來辨識族群的特徵並讓人深刻印象；間歇性的文化特徵是指族群內部所傳遞的符號、意義及期望，是比較模糊的、有野心的、

主觀的方式傳遞，生活在族群內部的人因日常接觸而自然得知。被稱之為間歇性的文化特徵是因以語言解釋與傳遞時，經常無法完整轉譯或轉換，幾乎呈現不規則狀態難以捉摸；深層文化特徵包括族群自己的信仰、價值觀、傳統等，並不全然被其他族群所接受的內容，諸如：時間、空間及生命觀等，深植於族群的歷史，對大眾而言是隱藏的。

我們依上述文化界定，將 Atayal 文化組織順序為：（一）具體且外顯的文化特徵，第一個四分之一：表面的文化——「人與土地暨人與部落」，包含：族群的生計與傳統技能、物質文化、社會組織與生活知識。第二個四分之一：可見的間歇性文化特徵——「人與部落暨人與自然」，包含：部落組織、典章制度、社會規範與道德價值觀（gaga）、節慶、祭祀、儀式與禁忌等；（二）抽象且隱藏的文化觀念，第三個四分之一：不可見的間歇性文化——「人與自然暨人與部落」，包含：祭祀與各種儀式，認識文化起源，諸如：rutux（神鬼）的嘉獎及懲罰及巫醫的醫療。第四個四分之一：深層的文化特徵——「超自然觀點」，包含：初人、神鬼及祖靈的審判。不可見的超自然觀點是基於單一的實在論，認定 rutux 祖靈是造物者及懲罰實施者（宇宙觀），rutux 設定了 gaga，其世界觀是遵從 gaga，才得以確認自己 gaga 的身分（affirming identity）。生命的觀點起源於人與自然及人與土地的關係：人只是暫時住在土地上，人須遵守 rutux 及實踐 gaga 才能維持與大自然及與土地的和諧關係。

依照從具體到抽象的順序，我們優先選擇「人與土地」的民族敘事文本及「人與部落」的社會化歷程，組織符合低、中、高年級學童閱讀文本及可參與的文化活動。然而，傳統文化因遷徙後備受衝擊，外顯的物質文化遺失許多，部落生活型態已全然改觀，課程內容如何取捨，我們將決定權留給了文化局內人教師 BS、BT3 及族語老師，而以文化主題組織與連結文化內容。

參、以 Atayal 敘事組織課程內容

傳統 Atayal 孩童是由大人帶著，他們跟隨大人學習，學童須聆聽大人的話、祖先的話（rutux）及行為上遵從 gaga；掌握文化生活的技巧，逐漸熟悉與知道主要內容（認知的結果）及培養參與文化的能力。我們希望學童能於理解知識形成的過程中，歸納出族群特殊的「看待事物方式（ways of seeing）」及「看待世界的觀點（perspective on the world）」（認知方式）（黃宣衛，2010）。從教育者的眼光來看，族群的認識論應視為學童的學習風格（learning style），它發生於文化背景，這是文化所形塑的認識世界方式（Castagno & Brayboy, 2008）。我們發現 Atayal 認識世界的方式是敘事的，著重聽覺、視覺及身體動感的學習，因此以「走入文化的真實世界」為核心，依照敘事的認識論選擇敘事文本及實作的文化活動。

一、以敘事的認識論為核心，統整 Atayal 文化內容與學習活動

Atayal 人教養小孩時很少用言語，大多時候要求孩子「跟著做」。傳統上 Atayal 人以父傳子、母傳女的方式培養子女，培育的過程比較安靜，培訓活動是讓孩子跟在身邊，經由孩童實作與參與而致獨立學會做事。誠如 BT3 所言：

像我們唱歌跳舞都一樣，你就是跟著唱跟著做這樣。他不會跟你講步驟……父子去打獵你就是跟著做，反正你遇到困難就直接解決，去打獵的話，爸爸會故意給他（男孩）一堆火柴，然後走快一點不讓他跟上，然後跟他說，你就在這邊等我就好了，然後就給他自己待上一天一夜。但是爸爸會在旁邊看，還是會知道啦，就算是爸爸下山，他也會留線索給他，折個樹枝、砍個樹頭什麼的，孩子就會知道，就會下（山）來，他們就是這樣學的。我們不會告訴他們說這裡危險，讓他們知道山形什麼的（地形知識），沒有這種東西，所以就是沒有系統化，你就是這樣學。唱歌跳舞

也是一樣，你從不協調到協調，到順（流暢），就是不斷地去做、去做、去做。我們比較少對話，就直接做。這也是為什麼我們原住民文化沒有樂趣的原因（笑）。（訪 BT3 1100831:2）

BT3 說明原住民認識論發生在生活中，在長輩帶領晚輩實作的情境中產生傳承，誠如 BS 所說：「部落就是一所學校」（訪 BS 1071125:4）。現今部落仍保留此傳承活動，每年暑假都會舉辦傳統競技比賽，主要活動有：抓豬、角力、負重與射箭競比，專門為學童設置抓雞活動（觀-部落 1101211）。男童參與部落活動認識儀式、分享豬肉及體會部落傳統生活。

我們從孩童社會化歷程及直到成為合格的 Atayal 人規劃主題，並以「主題－內容－活動」架構課程內容及組織文化概念、敘事文本及學習活動（圖 2）。我們以學童社會化為「男狩獵及女織布」至「成為合格的 Atayal 人」組織課程主題。對照傳統 Atayal 養育的社會化歷程至現代 Atayal 人為內容組織的縱軸，文化內容順序性組織由具體可見的文化特徵延伸至抽象隱藏的觀念；橫軸的統整組織則連結學童日常文化經驗，依照時序春、夏、秋、冬安排文化認識、參訪及體驗活動。課程內容分為兩個部分：（一）組織 Atayal 文化內容及多樣的學習活動，應用資訊科技習得學科知識；（二）組織敘事及多元文化文本：選擇 Atayal 神話與傳說，並延伸現代多元文化文學。閱讀活動主要以朗讀、閱讀理解及摘要、劇本與演出等，中年級開始比較文化的報告，高年級時發展聆聽與撰寫現代 Atayal 故事為主要活動。

從 BS 與 BT3 教師訪談及人類學家的研究報告中皆可發現，Atayal 文化的認識論、價值觀、本體論皆可以 gaga 貫穿。gaga 是個多義詞（王梅霞，2003；李亦園等人，1963；李亦園等人，1964；宋光宇，2004），它是闡釋 Atayal 人社會結構、文化生活、與民族特性的關鍵詞，對於部落而言 gaga 具有政治治理與生活規約（共議）、共榮、共祭與共享的意義，Atayal 文化核心是 gaga。

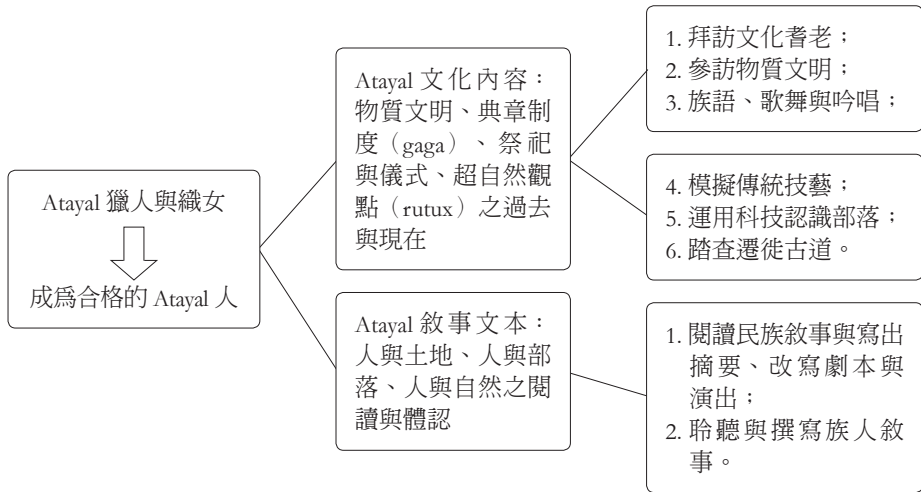


圖 2 本案於部落國小實施 CRC 主題課程統整形式

現在的 gaga 已經沒有了社會構成及共治功能，信仰特性及經濟功能大多已消失或被轉型，但 Atayal 敘事與傳說仍能闡明 gaga 是族群的文化特徵。Atayal 人已經很少言及我是哪一個 gaga，而 gaga 規範卻是代間傳承的核心觀念與行為準則。Atayal 人生活實踐不習慣言說什麼是 gaga，族語老師、BS 及 BT3 師教室言談都是直接要求學童遵循 gaga 所有行為。遵從 gaga 是 Atayal 默會知識，BS 認定：「部落生活裡面都是 gaga，Atayal 人的生活就是在實踐 gaga」（訪 BS 1081004:1）。因而，我們組織民族知識及文化內容時，皆以 gaga 為核心，教學活動不斷提示這是 Atayal 精神與規範所在，叮嚀學童應表現出符合 gaga 的行為。

二、課程主題開始於孩童社會化歷程至 「成為合格的 Atayal 人」

我們的課程行動以「課程即文化文本」假設選擇民族文化內容，課程目標是讓孩童理解社會化歷程至「成為合格的 Atayal 人」，能認識傳統文化及展現族群的驕傲。簡言之，課程組織的縱軸將 Atayal 社會

化內容依時間順序組織，橫軸則以主題連結多樣的文化經驗活動。本案主題建構如圖 3。我們從一年級下學期開始至五年級下學期，共實施九個主題。我們為“Atayal”正名，在正式課程中不斷出現這個詞，並組織 Atayal 文化觀念、概念與事件及事實等內容。

本案 Atayal 文化課程主題概略區分為兩個階段：（一）基礎學習階段：從一年級下學期開始到三年級學年結束（第 1 至第 5 個主題），屬於熟悉具體文化內容的階段。內容包含學童社會化歷程應經歷事件，即獵人與織女的養成，學童認識物質文化、典章制度與價值觀；（二）進階學習階段：從四年級開始（第 6 個主題），開始進入比較文化特徵活動，五年級的主題取徑 Atayal 文化底層內容，探討 Atayal 宇宙觀與生命觀點等，認知死後通過祖靈審判即是合格的 Atayal 人。我們也將文化的時間序列從過去延伸至現代，閱讀活動從文本世界閱讀，發展現代文化比較及敘說現代 Atayal 女性故事，讓學童思考現代 Atayal 人文化面貌。

基礎學習階段主要活動是閱讀傳說與敘事，文化內容完整地組織了 Atayal 父權社會生活樣貌，闡明被尊崇與傳承狩獵文化的重要性。我們從四年級上學期主題明顯發展文化比較活動，範圍有臺灣原住民族文化及南島語系文化做比較，下學期主題擴展為世界狩獵文化比較。我們

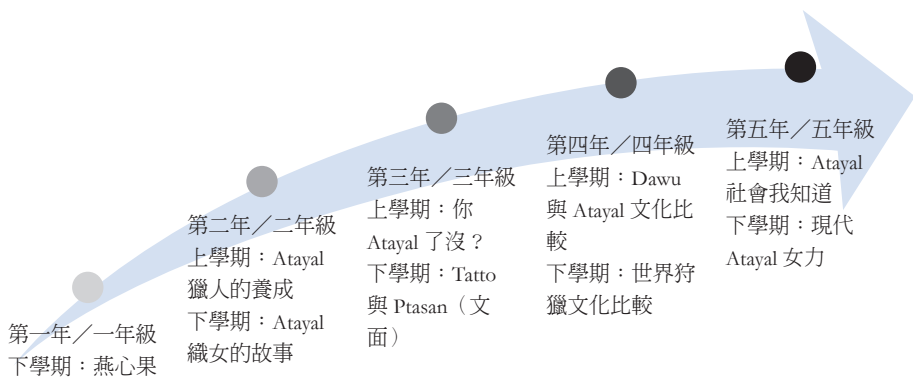


圖 3 本案逐年發展的課程主題

認為 Atayal 人現代化過程中女性角色不容忽視（訪 BT3 1110308），五年級上、下學期主題閱讀文本選擇女性的故事，先發展比較文本世界與 Atayal 社會組織差異活動，後來發展現代 Atayal 女性故事敘寫活動，凸顯現代 Atayal 女性的重要性。

總結以上組織原則：「時間軸」包含過去與現在，「空間軸」包含部落及全世界，每個學期兩軸交會發展學習活動。前者，我們選擇 Atayal 敘事及現代敘事文學，文化能力的養成包含傳統技能與運用現代科技組織文化知識；後者，我們在文化認識活動時，組織多元文化文本及世界文學作品，也利用科技予認識部落，透過不同文本載具認識世界文化，教師 BT2、BT3、BS 於教學時應用資訊科技，融入自然與社會領域、藝術領域等學科知識。我們希望學童能比較族群文化特徵且更理解自身文化，以拓展學童多元文化素養為目標。

三、減少族群刻板印象及提升民族自信的課程慎思

CRC 課程組織的「避免原則」應受到關注：（一）不宜將少數族群文化局限於幾個特定孤立事件，選取知識內容應盡量與整個教科書文本或課程主題高度相關；（二）在族群歷史陳述時，不該僅限定被外界承認的幾個特殊人物，不建議只以他們代表整個族群，讓人們對族群有錯誤印象；（三）應盡量避免在教科書或讀本中使用重複性極高的「文化懶人包」，這種介紹方式易陷入過度簡化與簡易、或缺乏新意文化意象當中，讓接收者產生片面及過於主觀的文化理解；（四）去除或避免文化刻板印象、偏見、偏頗觀念、或刪除隱晦的、不真實的、不平衡報導的內容，這幾點歸屬於「刪除」原則，也是評估課程內容適切性規準（Hackney, 2009）。積極的課程組織策略為：修正不友善的或刻板印象的內容，以營造多元文化平等及尊重的文本世界；轉化族群文化知識的不利地位，提高民族知識的現代觀點與應用價值，再統整成多元文化課程內容（Abdal-Haqq, 1994; Banks, 1993/2001, 2007; Gallavan, 2011; Gay, 2002, 2018; Goldstein, 2009）。

我們的課程選材應用了學術研究資料，同時也選擇了各種載具的文化報導，例如，紀錄片、影音資料、雜誌與期刊、電視節目及網站資料等。為降低偏見與刻板印象，先檢視作者觀點、內容敘述與材料呈現方式，關注不同的文本多在呈現作者所理解的原住民族文化，理解他們敘說的目的與訴求、及各種文本之間意義轉換及身分轉變（林文玲，2013），再轉換為適合現場的內容。每一個部落皆是一個王國，有著自己的語言、社群關係、生活觀念及解決問題策略與規範，他者的紀錄並不一定代表部落內部觀點或事實。因此，我們與文化局內人 BS、BT3 及族語老師或其他社區人士進行對話，再決定納入或刪除，組織成我們的課程內容。

研究者 R 與 T-T 是漢人，我們尊敬與尊重文化局內人 BS 與 BT3「他們」的族群自主意識，肯定與認同他們 Atayal「身分」及尊重他們的課程決定。BS 在訪談時即告知我，出草（砍人頭）在部落中已被移除且不再談論，我們決定以「過去的歷史」談論此事實。我們尊重 BS 對於培養現代 Atayal 人素養的興趣高於傳統文化的教學，他說：

我們沒有木雕文化，所以沒有將那個圖騰標示出來。你知道為什麼嗎？這是因為我們常常在遷徙，為了生存，所以使用的工具材料，蓋房子的材料用竹子跟石頭，這個東西很難去雕刻，而且竹子放久會腐爛，不像木頭可以放久。……我們是一個原始人！到現在為止，還是 aboriginal！（訪 BS 1100818:18）

BS 非常在意 Atayal 物質文化與現代化沒什麼可與比擬，自認為民族知識顯得原始且匱乏，相較之下，他認同 CRC 課程恢復學童 Atayal 精神與培養其現代學科能力。BS 的戶外教學及地理踏查活動提供了學童地理知識，同時也應用 Google Earth 劃出路線，帶給學生學科資訊科技能力。BT3 很敏感於「原住民族身分」被微歧視或偽裝的意識形態，她說：

原住民可以到那個（奧運）殿堂，我也很驕傲，可是，為什麼要特別強調你是原住民呢？好像你原來就很差，……有點像是主流社會用上位觀點在看待這種關係，「喔，你也可以ㄟ」。我自己覺得這有一點微歧視，……我不想去特別說明這是族群的原因，好像特別要去解釋……。但是沒有辦法啊，從山上遷下來是政府長期下來的政策，長期下來我們也會覺得自己能力不足。……我認為哪個是集體意識的遷移，不是只有我們「人（部落）」遷（徙）下來，是整個文化都被遷移。然後我們自己……想到說自己對族群的認同，你自然而然想到自己要做到最好，而不用去解釋我是原住民，因為我本來就是這樣的人，我就是 Atayal 族人。……這是一個機會教育，要跟孩子講，要他們早一點自覺，早一點把族群（文化）發揚光大（笑）。（訪 BT3 1100818:15）

以上 BT3 反省是深刻的，她認清了「原住民族身分」被過度強調與操弄，對其身分認同是一種傷害，但從現實面來看，文化遷移是現代化必經過程，不得不承認原住民確實是文化弱勢。然而，BT3 與 BS 的族群認同是基進的，都認為透過教育下一代可以促成改變。我們一致認定應提高學童學業成就，繼續升學、獲得專業知識及發展軟實力，此軟實力有助於原住民族參與現代生活及協助族群改善經濟生活，或能於政治途徑爭取主權與發聲權。當族人具備善用語言表述能力與族內、外人士溝通，能應用現代科技及媒體平臺的軟實力，在參與政策擬定及發展文化產業的過程中能傳達族群文化的價值（楊淑媛，2011）。

我們以「課程即文化文本」為基本理念，BS 與 BT3 決定文化內容包含：Atayal 物質文化與精神、民族知識及現代世界觀等內容。他們的言談讓我們反省課程內容符合文化公平與否，並刪除不利於師生發展族群自信的內容，時刻追蹤族人潛藏的自卑感及其來源，關注社會變遷與 CRC 內容組織的適切性。

肆、Atayal 主題課程內容組織與實施結果

承前述，在形成主題之後，依據課程目標組織課程內容如下。

一、以「成為合格的 Atayal 人」之時間軸組織民族文化內容

大部分族群習慣以敘事 (narrative) 或敘說 (narrate) 傳輸生活智慧，神話與傳說是認識族群文化內容最明顯與明確的文本，能直接說明族群文化歷史與演進。人類學家指出民族傳說與神話有反映出該民族世界觀、價值觀及其他文化行為的功能 (李亦園等人, 1963)。由於國小學童在心智上容易接受神話與傳說，我們選擇 Atayal 敘事文本來達成培養學童國語讀寫能力 (literacy) 及文化素養的目標 (簡良平, 2011)。

我們以「Atayal 人的一生」為時間縱軸，順序組織學童長大之社會化歷程需經歷的事件，統整聆聽敘事及體驗的文化活動。文化內容歸納三個概念層次：核心觀念、文化概念、事件及事實 (表 3)。課程主題所包含的文化內容為：(一) 以核心觀念「人與土地」及「人與部落 (社會)」組織具體且外顯的文化概念，包括：物質文明與生計、典章制度與社會規範等、文化事件與事實 (如：狩獵、織布、農耕與祖靈祭等)；(二) 以核心觀念「人與自然」組織抽象與內隱的文化內容，包括：rutux (祖靈)、預兆、夢兆、巫醫及醫療、祖靈的審判等觀念，即祖靈規定的宇宙觀與生命觀。

實施課程時，師、生即時產出的文化概念與經驗是蒐集文化內容的及時點。我們從學童一年級下學期「燕心果」開始統整主題課程 (圖 4)。由教師 BT1 指導學童閱讀《燕心果》(鄭清文等人, 2010) 一書，偏重朗讀與識字，認識靈鳥希利克及燕子。在認識燕子的單元中，教師 BT2 指導學童觀看燕子影片及填寫學習單 (圖 5)。她指導學童播種小米且第三次成功發芽後，邀請族語老師示範梳苗。族語老師敘說 Atayal

表 3 本案課程主題之民族文化內容與概念組織彙整表

核心觀念	人與土地（認識論）				人與部落（社會）（價值觀）											人與自然（本體論）									
文化概念	物質文化、生計／狩獵與織布				典章制度、社會組織與、儀式與規範／gaga											rutux									
文化事實／事件	狩獵技能／藤編	織布技能／服飾	獵場守則／獵寮	傳統家屋	穀倉／寮望臺	耕作／燒墾	作物／飲食	命名／社會關係	文面／文面婆婆	婚姻／不亂倫	殺豬／獻祭	巫醫／醫療	儀式	祭祀	葬禮	勤奮／不偷懶	勇敢／誠實	順從／分享	毅力／互助	不浪費食物	預兆	夢兆	遇鬼	祖靈的審判	
主題																									
1. 燕心果	V					V	V									V					V				
2. Atayal 獵人的養成	V		V		V	V											V	V	V	V					
3. Atayal 織女的故事	V	V		V	V	V	V	V	V			V		V				V							
4. 你 Atayal 了沒		V		V	V			V	V	V		V	V	V		V	V	V	V	V	V	V	V	V	
5. Tatto 與 Ptasan（文面）	V	V						V	V	V		V	V			V	V	V	V		V	V	V	V	
6. Dawu 與 Atayal 文化比較	V	V		V		V	V	V				V	V			V		V	V	V				V	V
7. 世界狩獵文化比較	V		V				V					V				V	V		V	V					
8. Atayal 社會我知道		V						V	V	V		V	V		V	V	V	V	V	V				V	V
9. 現代 Atayal 女力		V						V		V		V	V	V	V	V	V	V	V	V			V	V	V

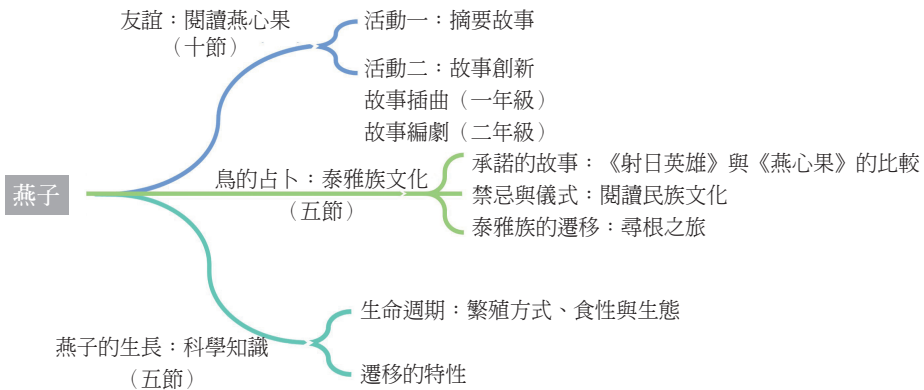


圖 4 本案一年級下學期「燕心果」的課程組織圖

資料來源：檔 1-R 1070125。

人如何燒墾種植小米、小米結穗之後採收、用石臼搗及做成吃食（圖6）。她說過去女人都要去山上摘野菜等（採集），一再叮嚀學童應遵守祖先的話（gaga），遵守「勤奮」的生活習慣（觀族 T 1070515）。¹


	姓名	
連連看燕子的長相	眼睛	
	嘴巴	
	長又叉的尾巴	
	體型長度	
	燕子喜歡吃什麼？	
我找到燕子的窩	拍照：描述一下燕子一家人	我在哪裡發現它們？地點

圖 5 認識燕子的學習單

資料來源：件 1-R 1070221。

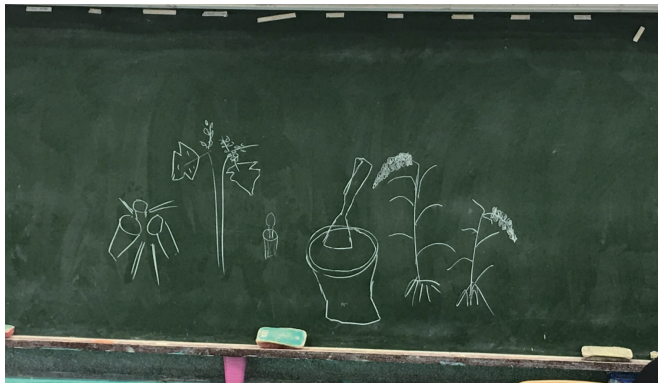


圖 6 B 校族語教師上課板書

資料來源：觀 BT 族 1070515。

¹ B 校中 BT1 沒有安排時間指導閱讀《猴子去種田》（吳景耀，2011）與《靈鳥希利克》（吳景耀、歐陽妮妮，2011），而是納入班級書櫃上，學童可以找到這兩本文化讀本自主閱讀。

二年級整學年都在認識「男狩獵、女織布」的物質文明與典章制度，主要認識 gaga。上學期時序秋天與冬天，主題「Atayal 獵人的養成」，²教師 T-T 指導學童閱讀《射日傳說》及聚焦說明 gaga，故事裡獵人的行為就是 gaga（影 T-TB 10709）。《一位南澳 Atayal 獵人的故事》節錄自李亦園等人（1964）的調查報告，我們刪除了有關出草、靈界或鬼（rutux）、做夢與解釋夢兆、請巫醫醫療等內容。本書由 T-T 朗讀及說明其中的內容與意義。BT3 透過動畫片射日傳說與學生討論：Atayal 獵人共同負起 gaga 生存問題，共同商議，共同合作一起前往射日（解決問題）；Atayal 的勇士帶著嬰兒一起去射日，顯示代間傳承及解決問題的意志力，最後犧牲了一些人，這表示獵人勇氣十足且可以為部落犧牲奉獻（觀 BT3 1071025）。我們在拜訪獵人的活動中認識狩獵前聽徵兆（聽占卜鳥希利克叫聲）及祈禱豐獵、認識狩獵工具是弓箭與山刀，不狩獵時要會籐編等技能。

二年級下學期「Atayal 織女的故事」：組織 Atayal 女人養成過程及織布文化。（1）BT3 指導學童唱族語織布歌，知道製絲與織布過程；（2）介紹 Atayal 文面文化、文面婆婆這個角色與文面後可以議婚；（3）認識 gaga（順從）、傳統家屋（gaga）與土葬；透過訪問織女及參觀文物展欣賞傳統服飾。

三年級上學期「你 Atayal 了沒？」：發展比較文化的內容。（1）Atayal 人傳統 gaga 生活，父權社會以狩獵文化為核心、認識 rutux（祖靈）；（2）從 Atayal 名字開始認識自己是誰的孩子，Atayal 的名字：哈勇·諾幹，前者是我的名字，後者是爸爸的名字，意思是指我——哈勇是諾幹的兒子；（3）透過命名比較原、漢差異及比較 Paiwan、Dawu 族名字以了解其社會組織。Dawu 名字會隨著生子之後改變，如果一輩子沒改變名字會被族人嘲笑。

² 閱讀課程讀本節錄自瓦歷斯·諾幹（2005）。

三年級下學期「Tatto 與 Ptasan（文面）」：認識原住民的刺青文化。(1) Atayal 刺青特別之處在臉上，女性的文面圖案與織布能力有關，她們可將織布紋路刺青在臉上顯示榮耀，男人狩獵能力被肯定後可以文面。當人過世後，通過彩虹橋時，rutux（祖靈）會依文面認定其是否為合格 Atayal 人而帶領之；(2) 比較其他族群的刺青文化 Tatto / Ptasan（刺青）文化比較：Rukai、Paiwan（在手上）、Truku、Saisiyat 等及與 Atayal（臉上）的差異，了解其社會組織及與刺青圖案的關係；(3) 透過參訪傳統家屋及認識傳統織布機，訪問織女研究傳統織布的心得。

彙整三年級整學年閱讀《泰雅少年巴隆》（馬筱鳳，2003）皆在描述社會化歷程，內容包括：男童克服對 rutux（鬼）恐懼能獨立狩獵（能夠在山林中生存）、具有狩獵能力（含訓練獵狗）、遵守狩獵 gaga（含儀式與禁忌）、能分享獵物、能農耕、協助 gaga 族人農作、尊敬老人、經過成年禮（含文面）與婚姻、巫醫治病及最後通過彩虹橋及祖靈的審判等。BT3 的 CRT 重心是引導學童對照本書所述 gaga 及與部落的相同與差異處，她提示學童依照文本內容將其影像畫（影 BT3 1081017；影 BT3 1081024），再討論部落文化特徵。例如：

我們的部落沒有「狗獵」這回事，我們的獵人帶狗上山是作伴，（牠）幫忙追蹤獵物，獵人們無法將獵物帶回時，會在狗身上掛塊肉，叫狗回去部落通知家人前來協助。（訪 BT3 1080102:2）

四年級上學期「Dawu 與 Atayal 文化比較」：比較臺灣原住民文化類型，包括：(1) 認識 Amis 及 Dawu 的命名、典章制度與社會關係等；(2) 比較漁撈活動與 Atayal 狩獵文化的差異。

四年級下學期「世界狩獵文化比較」：認識全世界多元文化的狩獵生活。(1) 帶領學童比較臺灣原住民 Bunun 高海拔與 Atayal 中、低海拔狩獵文化差異；(2) 比較 Atayal 與世界高緯度森林狩獵文化。

五年級上學期「Atayal 社會我知道」：主要組織 Atayal 超自然觀點：BS 教學有三項：(1) 閱讀《巨石傳說》了解族群的起源（初人）、初

始繁衍方式及現代避免近親結婚的吟唱式議婚儀式；(2) 認識 rutux 及「巫醫」與醫療；(3) 重走古道，認識 Atayal 人從山上遷徙下來的路徑；BT3 補充 (4) 認識解決紛爭的殺豬傳統。她認為可以向學生說明現在還存在著解決厄運及紛爭的傳統，透過殺豬與分享肉食解決問題。當 Atayal 人觸犯 gaga 做錯了事情，必須「殺豬」去道歉，補償對方的方式就是殺豬。殺豬的行為不是儀式，而是一種解決紛爭的辦法。現代 Atayal 人有喜慶也會殺豬分享族人，諸如：結婚、生小孩、房屋落成及去當兵等。獻祭的時候殺豬，是為了解決現下的矛盾（如：離婚）、侵犯或紛爭及生病等問題（訪 BT3 1100831）。

五年級下學期「現代 Atayal 女力」：傳統文化探討 Atayal 人的本體論，文化比較延伸到現代文化。BT3 教學包含：(1) 閱讀《彩虹橋的故事》（陳勝榮、偕秀宜，2020）探討死亡的觀念。死亡是因為人的靈魂被 rutux 帶走：

靈魂必須通過 rutux 的考驗，若是好人，會通過彩虹橋（鬼橋）到達靈界，在哪裡有美好的房屋可以住。（訪 BT3 1100831:30）

善鬼行動自由，可以在靈界與世間轉換，所以 Atayal 人可以夢見或在野外遇見鬼魂；若是沒有通過 rutux 的考驗就會掉進一個大池，受盡苦難，或成為惡鬼，無法到達靈界而在人世間加害於人，不被族人（子孫）祭祀而無法安寧（李亦園等人，1963）。因此警示，子孫更需遵從 gaga，正視 rutux 對 Atayal 生命觀的塑造與影響力。BT3 認為：

彩虹橋的審判我們都要提，不管多深入都做個總結，讓小孩子自己評判要不要接受自己是 Atayal 人的事實。（訪 BT3 1100818:5）

所以本案以 Atayal 生命教育作為結尾；(2) 現代 Atayal 人婚姻與遵守男、女分際的相處之道。比較讀本《十三歲新娘》（葛羅莉亞·魏蘭，2000 / 2001）中女主角的生命故事與現代 Atayal 女性展現撐起家庭與世界的生命力。以上陳述總結如表 4。

表 4 本案主題課程民族文化內容與閱讀文本組織

編號	課程主題	Atayal 文化內容與體驗活動	閱讀敘事與多元文化文本
1	燕心果	認識 Atayal 人傳統食物小米、占卜烏希利克、知道 gaga 勤奮、誠實、順從 (gaga)	《燕心果》、《猴子去種田》及《靈鳥希利克》
2	Atayal 獵人的養成	認識 Atayal 狩獵文化	《射日傳說》及《一位南澳 Atayal 獵人的故事》、動畫片「射日」、紀錄片
3	Atayal 織女的故事	認識 Atayal 織布文化	《希望快點長大》及《虹彩織手》(嚴淑女、米路·哈勇, 2011)、電視節目
4	你 Atayal 了沒?	Atayal 名字由來及社會組織: 認識父系社會及 Atayal 的名字	《泰雅少年巴隆》、影片與電視節目
5	Tatto 與 Ptasan (文面)	Atayal 文面及其他民族刺青文化	《泰雅少年巴隆》、網路資料及紀錄片
6	Dawu 與 Atayal 文化差異	Atayal 山林文化與 Dawu 海洋文化	《蘭嶼行醫記》、網路資料及影片
7	世界狩獵文化比較	比較臺灣原住民狩獵文化與世界狩獵文化	閱讀《手斧男孩》及透過影片比較不同文本的狩獵生活
8	Atayal 社會我知道	認識 Atayal 人起源及婚姻 (Lmuhu 唱的語言) 及議婚儀式 (紀錄片)。	閱讀《十三歲新娘》及不同文本世界的文化比較: 印度種姓制、婚姻制度與女性地位
9	現代 Atayal 女力	(1) 閱讀《彩虹橋的故事》認識祖靈的審判及生命教育; (2) 敘寫現代 Atayal 女人的生命故事	續讀《十三歲新娘》及比較女性角色

二、以「從部落看到世界」之空間軸組織多元文化文本

我們希望透過多元文化文本的閱讀讓學童發現文化差異，透過閱讀得以從部落看到世界，並經由閱讀活動提升學童讀寫素養。我們以下列四種資源模式組織語文課程與教學活動：符碼的（coding）、語義的（semantic）、實用的（pragmatic）／交互作用（interactional）及批判的（critical）／文本分析的（text analytic）（Luke et al., 2011）。在閱讀指導歷程中，引導讀者應用文化背景知識（符碼的理解）於閱讀及解釋文本意義（語義的理解），引導讀者能與文本產生交互作用（實用的／交互作用的閱讀理解），讀者能利用文本世界的線索或多元社會（文化）的線索產生閱讀思考及獲得文本的意義（批判的／文本分析的理解）。本文 CRC 課程組織連結了民族傳說與神話、多元文化文學的敘事文本等以建構閱讀與寫出的課程（literacy curriculum），閱讀教學活動以指導學童理解族群文化意義，並特別著重教師能協助「他們」獲得與學業成就相關的閱讀理解力（comprehension）為教學重心。

指導學童閱讀民族文化文本，其目的是希望學童能發現文本的社會脈絡、言說型態、及意義之間的特殊關係，於脈絡中發現民族文化的意義。閱讀教學建議以敘事結構分析文本的意義優先，進而討論文本脈絡、人物的言說方式（語言使用方式）與文本意義之關係，得出文本摘要，再發展推論思維，適當引導學童發展敘事理解（簡良平，2011；Cortazzi, 1993; Emmott, 1999）。我們也應用各種媒介及載具傳輸文化內容，諸如：電影、紀錄片、報導、網站訊息及研究記錄等資料，在觀賞影片時，提供學童敘事結構或說明式文體結構，協助學童理解文本中有那些人物（who）在說話、他們於言說情境中（where, when）所展現的身分、行為舉止（如：儀式）及其目的、以及傳遞資訊方式（how）及其意義（what），引導學童理解生活脈絡中對話者的對等關係、於脈絡中的特殊表達方式及發現民族文化特徵（簡良平，2020；Bui & Fagan, 2013）。我們的閱讀活動可歸納為：文本脈絡的討論、推論意義的變化、及摘要文本主要

意義等，最後能監督理解，比較不同文本世界生活內容與文化意義，最後能詮釋文本意義及批判詮釋文本所傳輸的價值觀（簡良平，2011）。

本案以「從部落看到世界」的空間軸組織多元文化文本，提升學童多元文化意識。我們希望在時間軸上的課程組織後，學童可以理解 Atayal 文化傳統與現代的演變，以空間軸來說，我們組織民族文化敘事文本延伸到比較文化，進而組織多元文化文學作品讓學生閱讀，除了熟悉敘事的閱讀策略之外，能認識到不同民族的世界。我們也希望學生能應用科技看向現代化及全世界，了解文化生活中的現代學科知識。CRT 教學時，我們提供說明式文體（expository text）的架構，協助學生於觀看各種載具的知識內容，能發現顯露及隱含的內容知識，掌握學習策略且延用至各學科學習活動。

主題課程連結了學科知識、比較文化及跨越文本的閱讀，從一年級下學期「燕心果」就已開始。我們設計認識燕子及觀察家燕的活動（認識動物）、小米育苗（盆栽，認識植物）、閱讀《一顆種子的旅行》及《燕心果》等。前兩項導向了學科知識，閱讀活動目的在提升識字能力及朗讀的流暢度，亦取向文化比較。舉例言之：《燕心果》主旨是「友誼」，故事中燕子對海狗守諾言，價值核心是「信」與「義」，完全是 Han 人的價值觀與用詞，已經開始了原、漢文化差異的閱讀。

二年級上學期認識獵場及獵物的單元，BT3 的學科知識教學有：（一）利用現代科技 Google Earth 搜尋部落地理位置及認識獵場；（二）利用研究單位觀察動物生態紀錄片認識獵物習性，要求學童模擬獵人觀察能力，畫出動物特徵；（三）模擬幾何圖形塑造獵寮，發展數學概念。二年級下學期認識的學科知識有：（一）認識苧麻與製絲、薯榔與染布原理；（二）織布工具（材料與製程）、織布原理與技能及與服飾（成品）的關係。

閱讀教師 T-T 指導學童閱讀《射日傳說》與《希望快點長大》（楊寶山、陳文雄，2011）後，要求撰寫摘要及認識語詞，並與學童一起改編為劇本，引導學童以人物分析、劇情分析、及劇演方式深入文本意涵，

理解成長過程必須經過的考驗與痛苦，認知到 Atayal 人的驕傲。最後，幫助學童完成朗讀、吟唱與演劇等活動。

三年級整學年閱讀《泰雅少年巴隆》，教師 T-T 與 BT5 於閱讀教學時，帶領學童適應長篇小說的閱讀，讓學童朗讀、認識語詞（字）、文本理解及撰寫摘要。BT3 應用平板電腦蒐集資料及民俗誌研究報告的資料，引導學童閱讀及比較名字與文面文化的內容。她利用紀錄片及電影、下載媒體資訊等，發展社會文化比較活動。利用 Google Earth 了解其他族群地理位置（如：紐西蘭的 Maori），促使學童於網路科技的應用更得心應手。

四年級開始的文化比較活動，我們將多元文化經驗融入課堂，目的是要提升學生文化比較意識，透過文化差異感更能認清自己族群文化特徵，同時具備多元文化與多元族群的世界觀（Abrahamson, 2009）。《蘭嶼行醫記》（拓拔斯·塔瑪斯瑪，2012）這本書作者是 Bunun（布農族），文中的視角是 Bunun 族人看到 Dawu（達悟族）與 Han（漢族）文化（現代化）之間相遇而不相知的問題。閱讀教師 T-T 組織教學焦點在學生提出各篇摘要，教學策略是與學童一起討論作者遇到的事件、心境與發現的問題，以敘事架構協助學童整理大意（訪 T-T 1090825）。教師 BT3 利用平板電腦介紹 Dawu 漁撈文化，再帶領學童寫出海洋漁撈文化特徵，以「人與土地（生活環境）」的架構進行文化比較。後來發現 Amis 也是海洋文化的一支，進而介紹其文化內容。教學時，BT3 引導學童發現教室中出現的四種文化視角：Atayal、Dawu、Bunun 及 Han，由書中的描述而發現文化差異產生的問題。當學童說出有些蘭嶼問題是 Dawu 人害怕現代化，有些問題是政府方的 Han 人不了解原住民文化所致，她進一步討論原、漢（Han）的衝突與矛盾，在學童好奇時，提出原住民基本法的重要性，說明原住民目前生存的權利範圍（觀 BT3 1100118）。

四年級下學期認識全世界多元文化的狩獵生活。BT3 指導學童閱讀《手斧男孩》（蓋瑞·伯森，1987 / 2005）及撰寫摘要，並利用學童的狩獵文化知識引導學童將文本文字影像化。利用 Google Earth 繪製

世界地圖，勾畫高緯度原住民生活條件，觀看現代雪地求生影片及比較狩獵環境差異。BT3 說：「《手斧男孩》是主角（布萊恩）在森林裡面尋求生存，跟獵人在山裡面是一樣的」（訪 BT3 1100831），BT3 聚焦主角求生存的思維與行動，提示對照 Atayal 獵人習慣及推論理解文本內容，並反身覺察 Atayal 狩獵文化特性（觀 BT3 1100315）。因為狩獵文化的熟悉感，具備狩獵的先備知識及強烈的閱讀動機，學童閱讀本書的進展很快，未受疫情停課影響。

五年級時，藉由《十三歲新娘》的閱讀發展文化比較活動。上學期時，藉由書中對印度社會的理解，BT3 引導學童比較社會制度、婚禮與女人的地位等，特別關注印度種姓制對人民的影響。BT3 也介紹臺灣的原住民 Paiwan 及 Rukai 存在貴族與平民之分，進而發現不同族群社會組織的差異（訪 BT3 1100818；影 BT3 1100911；影 BT3 1100913）。下學期以「現代 Atayal 女力」為題，引導學童報導優秀的 Atayal 現代女性，理解 Atayal 女人與以往不同的角色與生命力。本案 CRC 實施後，學童經學習活動習得民族文化及民族知識（含技能與價值觀）等總結列於表 5。

表 5 本案主題課程民族知識與學習活動組織

編號	課程主題	Atayal 文化活動與民族知識
1	燕心果	(1) 自主閱讀《靈鳥西利克》(識字)；(2) 閱讀《一顆種子的旅行》(識字)；(3) 種植小米、觀察與紀錄(認識植物)。(4) 認識燕子(認識動物)。
2	Atayal 獵人的養成	認識狩獵文化與現代知識： (1) 找出獵人的家，利用 Google Earth 標示部落地理位置(資訊科技)；(2) 認識獵物與生物特徵(動物)及獵場維護自然守則(自然生態)；(3) 訓練觀察力，描繪動物特徵(畫圖)；(4) 建造 Atayal 獵寮：摺紙與認識數學幾何圖形(數學)；(5) 射日傳說四格繪畫(小組繪畫)。

(續)

表 5 本案主題課程民族知識與學習活動組織（續）

編號	課程主題	Atayal 文化活動與民族知識
3	Atayal 織女的故事	認識 Atayal 織布過程的知識： （1）認識苧麻與薯榔構造（植認識物）；（2）認識織布原理（數學圖形）；（3）編織手環（勞作）；（4）織布歌舞蹈編輯與教唱（音樂舞蹈）；（5）彩筆繪畫文面（美勞）。
4	你 Atayal 了沒？	認識 Atayal 社會組織： （1）Atayal 與 Paiwan 名字及社會組織比較。（2）認識南島語系文化特徵；Maori 族文化特徵。（多元文化）
5	Tatto 與 Ptasan（文面）	（1）認識現代 Atayal 織布工作及拜訪織女工作室；（2）▼參訪傳統家屋（建築）；（3）畫出 Atayal 文面（繪畫）。
6	Dawu 與 Atayal 文化比較	山林狩獵文化與海洋文化比較： （1）看影片製作 Atayal 的 tata（勞作）；（2）Atayal 勇士自畫像（繪畫）；（3）認識海洋文化特徵（多元文化）；（4）▼蘭嶼的問題／綠島海汙問題（永續發展）；（5）▼認識原住民基本法（政治）；（6）▼介紹 Amis 海洋文化（多元文化）。
7	世界狩獵文化比較	（1）比較臺灣原住民狩獵文化：高山 Bunun 與中、低海拔 Atayal 狩獵文化差異。（2）比較世界狩獵生活：觀看影片比較世界獵場生態及生存差異。（地理知識及多元文化）
8	Atayal 社會我知道	（1）認識 Atayal 巫醫及醫療（認識 rutux）；（2）重回古道，認識古地名、地形與部落遷徙路線（社會領域知識）。
9	現代 Atayal 女力	（1）男女關係／正向婚姻觀點；（2）▼避免性侵（法律）；（3）性別平等（社會領域知識）。

註：▼表示為學童學習回應後，所增加的內容。

伍、議題討論

依據本案課程組織歷程及結果，以下討論兩個議題。

一、「文化」具有流動的性質，教學者應適時回應及調整內容

依據 Klump 與 McNeir (2005) 的看法，反思我們的課程行動，我們的文化學習活動具有以下特點：（一）師生一起參與閱讀與文化學習活動，促使學童獲得經驗課程（experienced curriculum）；（二）敘說 Atayal 文化內容時，能連結學童真實的部落生活；（三）依據 Atayal 聆聽敘事的認識論，能引導學童專注聆聽敘事及主動提問，積極參與每一節的學習活動；（四）依據學童的回應分析，教師以與學生對話式、討論式及引導實作的活動，更能引起學生關注文化內容。在師生共構文化知識的過程中，學生的文化回應讓我們發現 Atayal 文化正以現代化方式繼續存在於部落生活中。舉例如下：

1. 獵人設陷阱的技術不同於以往，普遍現代化與科技化

S-70：爸爸跟我哥哥去射山豬，然後我爸爸是設陷阱，把那個線綁在樹的最上面，然後那個（獵物）踩到（陷阱）後，那個陷阱不圓圓的嗎？然後就會吊上去。

BT3-70：你們的陷阱不一樣ㄟ，是直接吊上去，吊在樹上這樣子。
（影 BT3 1071012:5）

BT3-74：tata（獵寮）怎麼做？

S-78-80：用木頭……然後用鐵皮……還要用釘子。（影 BT3 1071012:6）

BT3-4：……你去打獵的時候，你的 tata 裡面放什麼？

S-：槍、捕獸夾、紅外線、十字弓、鐵絲陷阱、卡丁槍、弓箭、長茅。

S-：準備繃帶，怕我們會受傷。（影 BT3 1071017:1-2）

2. 傳統的狩獵文化與 gaga 規範仍在父系社會關係中傳承

BT3：如果你今天放山豬的陷阱，要放幾天你才能去看？……所以一陣子就要去看（陷阱），那誰告訴你的？

S-：爺爺。

BT3：那誰告訴爺爺的？

S：爺爺的爺爺。（影 BT3 1071207:3）

S：打獵的時候阿公打到一隻猴子，然後阿公給它烤了。

S-：猴子在爬樹的時候，爸爸用石頭丟它的頭，然後它的腳骨折的時候，爸爸過去殺它的頭。（影 BT3 1071212:1）

以上二則是由學童分享說跟從狩獵的經驗，補充了原先講義裡沒有內容。這些敘說告訴我們 Atayal 人學會用現代科技與現代知識於狩獵及保護自己。他們知道在部落典章制度式微時要學會適應，諸如複合式家庭的組成，學童在文化比較活動中了解不同族群命名的意思（影 BT3 1090924）。文化局內人同樣有與時俱進的認知，在討論蘭嶼 Dawu 所面臨的問題時，BT3 適時介紹了《原住民族基本法》（觀 BT3 1100118）。

「文化」在生活中產生，文化具有流動（fluid）的性質，此流動與時俱進。雖然，現代化的生活讓我們從外觀上看起來都差不多，可是文化流動的性質（物質文明）與不流動的性質（信仰）卻仍然存在於文化的底層，凸顯出族群的差異性與殊異性。例如，Atayal 傳統觀念、實踐 gaga 及習慣仍存在著，諸如：Atayal 人不吃猴子但是仍會烤它，維持砍動物頭（如：蛇）的舊例。我們應該相信文化並非消失或已死亡，文化的流動性帶著更新本質，代間傳承文化以不同形式存有（being）。CRC 行動者不應固著於傳統文化定義，反而應該展現教育力量讓學生清楚知道文化價值，由他們自己創發文化及決定以何種形式傳承下去。

二、文化局內人的立場與信念影響其文化取材，課程決定者應多關注以變通文化學習活動

誠如 Castagno 與 Brayboy (2008) 所言，CRC 需要受到參與者多元文化認知與教學能力的支持，包括：(一) 具備文化素養 (cultural literacy)，了解課程內容所述的多元文化內容，具備連結學童經驗、文化認知與知識的能力；(二) 能反省與分析自己的態度與信念，貫穿課程計畫、實施與反省階段；(三) 能營造彼此關懷、信賴及接納同學的多元文化教室；(四) 承認與尊重文化與族群間不可更改的根本差異 (diversity)，並鼓勵學生欣賞文化與進行交流；(五) 能將課程內容轉化為教室內有意義的學習內容，一種即時回應學童反應及活化課程的教學能力。課程需要全體教師的支持，課程實施關鍵因素在創造一個舒適的教室，一個尊重文化差異及讓所有學童感受到自己族群文化值得受重視的環境，能將學童文化意識帶起來，同時也能帶領學童獲得知識及取得優秀學業成績，至少能降低輟學率，提升學童學習動機。參與本案的教師基本上皆認同 CRC 的理念，並以這些原則反省課程行動，但在文化內容與學習活動的選材與組織順序上仍有立場與信念的差異。

我們團隊的關鍵人物 BS、BT3 及 BT5 皆為 Atayal 籍教師，身為文化局內人的他們於文化自信與文化永續發展的理念不同，但在課程行動上卻很一致。BS 及 BT3 都認為，部落從山上遷徙下來，改變的不僅是生活的樣貌，實質上還有身心靈的狀態 (訪 11010825)。李亦園等人 (1963) 的研究報告指出：Atayal 各部落從山上遷徙到平地，部落環境、生計與生活的改變甚大，族人的思想與精神皆跟著改變。經過近一個世紀遷徙及現代化之後，族人族群意識日漸抬頭，恢復傳統文化的聲音獲得共鳴，然而，我們的夥伴教師堅持現代化。BS 善於帶領學童獲得地理踏查知識，BT3 與 BT5 皆善於利用資訊科技及學術研究報告，於課程中帶入 Atayal 傳統文化元素、現代學科知識及納入多元文化內容。BT3 甚至挑戰傳統 Atayal 女性角色，痛斥部落有人賣女兒事件 (觀 BT3

1100906)。

CRC 所遇到的困難在於文化局內人於傳統文化開放程度及現代化內容的選擇，前者所指與其文化自信有關，後者與文化的永續經營有關。文化局內人的民族自信與文化信念影響其揭露文化意涵的範圍，包括：可言說及不可言說的意義，而大部分文化底層是不對外揭露的或不外傳的，例如：「他已看過花開花謝 18 次」（訪 BT3 1100831:5），這是 Atayal 計年方式，至於是什麼花，只有局內人知道是那些樹花或芒草花才算數。目前部落祖靈祭主要由男士參加，男童須靜默地跟隨家中成人前往部落聚集，祭典後由長者擔任分配肉類的工作，如果分配不好仍會遭族人抗議（訪 BS 1071125）。傳統醫療行為只有巫醫身分才能習得醫療知識，向巫醫求助者獻祭後須分肉食給族人，絕對不能分給 gaga 以外的人，這是禁忌。這些族群內部的默識文化，沒有必要在課程裡公開言說，更不需要向文化局外人做解釋。Atayal 共識解決部落問題的傳統幾乎被打破了，部落永續經營、族人彼此間的矛盾及土地擁有權與使用權等問題，實際上需透過民主政治訴求與法律手段得以解決。我們應該相信 Atayal 人的智慧，尊重他們文化自主決定的權力，教育人員於學校中建構 CRC 時應多促成成員間產生跨文化理解及提出適切的課程建議。

陸、結語

本文聚焦討論 CRC 文化內容組織結果之適宜性與否的研究問題。在課程行動前，我們檢視了 B 校課程脈絡，並採納文化局內人意見與經驗。我們認定 CRC 是以文化為本的課程，將 Atayal 文化視為 CRC 課程知識的來源，行動的初始在釐清 Atayal 文化特徵，歸納整理那些民族文化與敘事文本可以轉化為國小低、中、高年級的讀本。我們決定了 Atayal 文化組織原則是由具體且外顯的文化至抽象與隱藏的內容，並以文化觀念組織文化概念與事件及事實。我們以 Atayal 兒童社會化歷程發

展課程主題，敘事的認識論為基礎統整文化與知識的學習活動，並在組織過程中努力減少族群刻板印象及提升民族自信。

歸納課程內容由兩個軸線交織構成：一、以「成為合格的 Atayal 人」之時間軸順序性組織民族文化，透過文化觀念「人與土地」、「人與部落（社會）」及「人與自然」組織文化概念與事實（事件）；二、以「從部落看到全世界」之空間軸統整民族敘事與多元文化文本，發展比較文化活動及學科知識的學習活動，以提升學童多元文化素養及獲得學科知識。

我們發現了兩個值得討論的議題：一、「文化」具有流動的性質，教學者應適時回應及調整課程內容；二、文化局內人的立場與信念影響文化取材，課程決定者應多予以關注及變通學習活動。本文建議：CRC 實踐者掌握兩項議題討論，慎思文化變遷及文化永續發展因素，以持續於學校中發展適切的文化內容。

致謝

本文為行政院科技部補助專題研究計畫「泰雅族部落國小文化回應課程實踐之研究——以閱讀課程為核心」（MOST 108-2410-H-845-003-SS2）之研究成果，特此向補助單位及所有參與者誠摯致謝。

圖書繪本與文學作品參考書目

- 瓦歷斯·諾幹 (2005)。戴墨鏡的飛鼠。晨星。
- [Nokan, W. (2005). *Dai mojing de feishu*. Morningstar.]
- 吳景耀 (2011)。猴子去種田。臺灣原住民文化暨身心障礙就業創業經濟協會。
- [Wu, J.-Y. (2011). *Houzi qu zhongtian*. Taiwan Aboriginal Culture and Disabled Employment and Entrepreneurship Economic Association.]
- 吳景耀、歐陽妮妮 (2011)。靈鳥希利克。臺灣原住民文化暨身心障礙就業創業經濟協會。
- [Wu, J.-Y., & Ou Yang, N.-N. (2011). *Lingniao Xilike*. Taiwan Aboriginal Culture and Disabled Employment and Entrepreneurship Economic Association.]
- 拓拔斯·塔瑪斯瑪 (2012)。蘭嶼行醫記 (二版)。晨星。
- [Tamapima, T. (2012). *Lanyu xingyi ji* (2nd ed.). Morningstar.]
- 馬筱鳳 (2003)。泰雅少年巴隆。九歌。
- [Ma, X.-F. (2003). *Taiya shaonian Balong*. Chiu Ko.]
- 鄭清文、林婉玉、陳貴芳 (2010)。燕心果。星月書房。
- [Zheng, Q.-W., Lin, W.-Y., & Chen, K.-F. (2010). *Yanxinguo*. Xing Yue Books.]
- 陳勝榮、偕秀宜 (2020)。彩虹橋的故事。臺灣原住民紗夢國際文創交流協會。
<http://www.cdway.com.tw/cbook/store03/bookdm/px1/bk04>
- [Chen, S.-R., & Xie, X.-Y. (2020). *Caibongqiao de gushi*. Taiwan Aboriginal Shameng International Cultural and Creative Exchange Association. <http://www.cdway.com.tw/cbook/store03/bookdm/px1/bk04>]
- 楊寶山、陳文雄 (2011)。希望快點長大。世一。
- [Yang, B.-S., & Chen, W.-X. (2011). *Xiwang kuaidian zhangda*. Acmebooks.]
- 葛羅莉亞·魏蘭 (2001)。十三歲新娘 (鄒嘉容譯)。東方。(原著出版於 2000)
- [Whelan, G. (2001). *Homeless bird* (J.-R. Tou, Trans.). The Eastern. (Original work published 2000)]
- 蓋瑞·伯森 (2005)。手斧男孩 (蔡美玲、黃筱萍譯)。野人。(原著出版於 1987)
- [Paulsen, G. (2005). *Hatchet* (M.-L. Tsai & X.-P. Huang, Trans.). Yeren. (Original work published 1987)]
- 嚴淑女、米路·哈勇 (2011)。虹彩織手。桃園市政府文化局。
- [Yen, S.-N., & Hayung, M. (2011). *Hongcai zhisou*. Department of Cultural Affairs, Taoyuan.]

參考文獻

- 王梅霞 (2003)。從 gaga 的多義性看泰雅族的社會性。臺灣人類學刊, 1 (1), 77-104。https://doi.org/10.7115/TJA.200306.0077
- [Wang, M.-H. (2003). Exploring the social characteristics of the Dayan multiple meanings of gaga. *Taiwan Journal of Anthropology*, 1(1), 77-104. https://doi.org/10.7115/TJA.200306.0077]
- 李亦園 (1982)。文化與行爲 (第 8 版)。臺灣商務。
- [Li, Y.-Y. (1982). Culture and behavior (8th ed.). The Commercial.]
- 李亦園、徐人仁、宋龍生、吳燕和 (1963)。南澳的泰雅人——民族學田野調查與研究 (上冊)。中央研究院民族學研究所。
- [Li, Y.-Y., Xu, R.-R., Song, L.-S., & Wu, Y.-H. (1963). *The Atayal people in Nan'ao township: Ethnology field investigation and research* (Vol. 1). Institute of Ethnology, Academia Sinica.]
- 李亦園、石磊、阮昌銳、楊福發 (1964)。南澳的泰雅人——民族學田野調查與研究 (下冊)。中央研究院民族學研究所。
- [Li, Y.-Y., Shi, L., Ruan, C.-R., & Yang, F.-F. (1964). *The Atayal people in Nan'ao township: Ethnology field investigation and research* (Vol. 2). Institute of Ethnology, Academia Sinica.]
- 宋光宇 (主編) (2004)。泰雅人：臺灣宜蘭縣武塔村調查。雲南大學。
- [Song, G.-Y. (Ed.). (2004). *The Atayal: A survey of Wuta village, Yilan county, Taiwan*. Yunnan University Press.]
- 周惠民 (2011)。原住民族知識在文化回應課程中的可能性初探。臺灣原住民族研究學報, 1 (2), 167-190。
- [Chou, H.-M. (2011). Integrating indigenous in culturally responsive curriculum. *Taiwan Journal of Aboriginal Studies*, 1(2), 167-190.]
- 林文玲 (2013)。製作「原住民」：轉換中的技術載體，轉化中的文化身分。臺灣人類學刊, 11 (1), 155-187。
- [Lin, W.-L. (2013). Manufacturing indigeneity: Technical carriers and cultural identity in transition. *Taiwan Journal of Anthropology*, 11(1), 155-187.]
- 陳張培倫 (2010)。原住民族教育改革與原住民族知識。臺灣原住民研究論叢, 8, 1-27。https://doi.org/10.29763/TISR.201012.0001
- [Chen Zhang, P.-L. (2010). Aboriginal education reform and aboriginal knowledge. *Taiwan Aboriginal Studies Review*, 8, 1-27. https://doi.org/10.29763/TISR.201012.0001]
- 黃宜衛 (2010)。從認知角度探討族群：評介五位學者的相關研究。臺灣人類學刊, 8 (2), 113-137。https://doi.org/10.7115/TJA.201006.0113
- [Huang, S.-W. (2010). Studying ethnic group from cognitive perspectives: Review of

- research by five scholars. *Taiwan Journal of Anthropology*, 8(2), 113-137. <https://doi.org/10.7115/TJA.201006.0113>
- 楊淑媛 (2011)。文化自我意識與傳統的再創造：以布農人為例的研究。臺灣人類學刊，9 (2)，55-93。 <https://doi.org/10.7115/TJA.201112.0055>
- [Yang, S.-Y. (2011). Cultural self-consciousness and the reconstruction of tradition among the Bunun of Taiwan. *Taiwan Journal of Anthropology*, 9(2), 55-93. <https://doi.org/10.7115/TJA.201112.0055>]
- 劉美慧 (2011)。多元文化教育研究的反思與前瞻。人文與社會科學簡訊，12 (4)，56-63。
- [Liu, M.-H. (2011). Reflection and prospect of multicultural education research. *Humanities and Social Sciences Newsletter Quarterly*, 12(4), 56-63.]
- 簡良平 (2011)。敘事課程之文本選擇與組織原則探究。當代教育研究，19 (3)，83-120。 <https://doi.org/10.6151/CERQ.2011.1903.03>
- [Jian, L.-P. (2011). The principles of narrative texts choosing and content organization for narrative curriculum. *Contemporary Education Research Quarterly*, 19(3), 83-120. <https://doi.org/10.6151/CERQ.2011.1903.03>]
- 簡良平 (2015)。建構教室層級批判識能課程的實踐策略：連結學童批判觀點於閱讀。教育研究集刊，61 (1)，101-136。 <https://doi.org/10.3966/102887082015036101004>
- [Jian, L.-P. (2015). To construct the practical strategies for critical literacy curriculum at the classroom level: Connecting the students' critical perspectives to reading. *Bulletin of Educational Research*, 61(1), 101-136. <https://doi.org/10.3966/102887082015036101004>]
- 簡良平 (2020)。應用言說分析於敘事文本閱讀教學之探究。課程與教學季刊，23 (1)，165-192。 [https://doi.org/10.6384/CIQ.202001_23\(1\).0007](https://doi.org/10.6384/CIQ.202001_23(1).0007)
- [Jian, L.-P. (2020). The exploration of applying discourse analysis in narrative texts reading instruction. *Curriculum & Instruction Quarterly*, 23(1), 165-192. [https://doi.org/10.6384/CIQ.202001_23\(1\).0007](https://doi.org/10.6384/CIQ.202001_23(1).0007)]
- 簡良平 (2021)。Atayal 部落國小低年級文化回應課程知識選擇探究——誰的文化？誰的知識論？臺灣教育研究期刊，2 (1)，191-226。
- [Jian, L.-P. (2021). A study of what kinds of knowledge could be included into the culturally responsive curriculum for the grade 1 to 2 at atayal tribal elementary schools. Whose culture? Whose epistemology? *Journal of Taiwan Education Studies*, 2(1), 191-226.]
- Abdal-Haq, I. (1994). *Culturally responsive curriculum*. ERIC Digest. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED370936.pdf>
- Abrahamson, C. (2009). Infusing cross-cultural experiences into the classroom. In R. A. R. Gurung & L. R. Prieto (Eds.), *Getting culture: Incorporating diversity across the*

- curriculum* (pp. 91-100). Stylus.
- Au, K. H. (2016). Culturally responsive instruction: A key to multiethnic, multilingual classrooms. In L. Helman (Ed.), *Literacy development with English learners: Research-based instruction in grades K-6* (pp. 20-42). Guilford.
- Banks, J. A. (2001). 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. (Original work published 1993)
- Banks, J. A. (2007). Multicultural education: Characteristics and goals. In J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives* (6th ed., pp. 3-30). Wiley.
- Bennett, S. V. (2012). Effective facets of a field experience that contributed to eight preservice teachers' developing understandings about culturally responsive teaching. *Urban Education, 48*(3), 380-419. <https://doi.org/10.1177/0042085912452155>
- Bui, Y., & Fagan, Y. M. (2013). The effects of an integrated reading comprehension strategy: A culturally responsive teaching approach for fifth-grade students' reading comprehension. *Preventing School Failure, 57*(2), 59-69. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2012.664581>
- Castagno, A. E., & Brayboy, B. M. J. (2008). Culturally responsive schooling for indigenous youth: A review of the literature. *Review of Educational Research, 78*(4), 941-993. <https://doi.org/10.3102/0034654308323036>
- Cortazzi, M. (1993). *Narrative analysis*. Routledge Palmer.
- Emmott, C. (1999). *Narrative comprehension: A discourse perspective*. Clarendon.
- Gallavan, N. P. (2011). *Navigating cultural competence in grades K-5: A compass for teachers*. Corwin.
- Gay, G. (2002). Culturally responsive teaching in special education for ethnically diverse studies: Setting the stage. *Qualitative Studies in Education, 15*(6), 613-629. <https://doi.org/10.1080/0951839022000014349>
- Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (3rd ed.). Teachers College Press.
- Gladstone, M., Lancaster, G., Umar, E., Nyirenda, M., Kayira, E., van den Broek, N., & Smyth, R. L. (2009). Perspectives of normal child development in rural Malawi: A qualitative analysis to create a more culturally appropriate developmental assessment. *Child Care Health and Development, 36*(3), 345-353. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2009.01008.x>
- Goldstein, S. (2009). Enlisting the participation of students in diversifying the curriculum. In R. A. R. Gurung & L. R. Prieto (Eds.), *Getting culture: Incorporating diversity across the curriculum* (pp. 201-212). Stylus.
- Hackney, A. (2009). The diversity monologues: Increasing understanding and empathy,

- stereotypes and prejudice. In R. A. R. Gurung & L. R. Prieto (Eds.), *Getting culture: Incorporating diversity across the curriculum* (pp. 77-90). Stylus.
- Kazanjian, C. J. (2019). Culturally responsive secondary education: Exploring cultural differences through existential pedagogy. *Multicultural Education Review*, 11(1), 20-36. <https://doi.org/10.1080/2005615X.2019.1567094>
- Klump, J., & McNeir, G. (2005). *Culturally responsive practices for student success: A regional sampler*. Northwest Regional Education Laboratory. <https://educationnorthwest.org/sites/default/files/culturally-responsive-practices.pdf>
- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465-491. <https://doi.org/10.3102/00028312032003465>
- Ladson-Billings, G. (2014). Culturally relevant pedagogy 2.0: A.K.A. the remix. *Harvard Educational Review*, 84(1), 74-84. <https://doi.org/10.17763/haer.84.1.p2rj131485484751>
- Luke, A., Woods, A., & Dooley, K. (2011). Comprehension as social and intellectual practice: Rebuilding curriculum in low socioeconomic and cultural minority schools. *Theory Into Theory*, 50, 157-164. <https://doi.org/10.1080/00405841.2011.558445>
- Misco, T. (2018). Culturally responsive curriculum and pedagogy in the commonwealth of the Northern Mariana Islands. *International Journal of Multicultural Education*, 20(2), 81-100. <https://doi.org/10.18251/ijme.v20i2.1575>
- Pewewardy, C. (2003). *Culturally responsive teaching for American Indian students*. ERIC Digest. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED482325.pdf>