

原住民學校推動「部落有教室」之研究： 以中台灣一所小學為例

范慶鐘

南投縣中寮鄉廣英國小校長

摘要

本研究採取質性個案研究之途徑，以中部地區一所原住民小學為個案學校，將研究目的聚焦於個案原住民學校如何推動「部落有教室」方案之過程，包括方案的辦理情形、推動的特色與功能，以及方案之推動可能遭遇的困境等。研究發現包括：一、個案學校結合了部落的資源及人力來辦理「部落有教室」方案的現況；二、本研究發現方案具有社區總體營造的理念、以學校為本位、學生為中心設計課程活動、人文精神的體驗學習等特色；三、研究發現，推動本方案具有家長與部落成員參與決定學校教育、幫助孩子學習成效的發表、家長/部落與教師共同設計課程、結合部落教育等功能；四、「部落有教室」方案能成功連結原住民學生的學習至部落生活經驗，有效提升原住民學生的學習投入和積極參與，加上學習內容圍繞著部落議題，不僅加強了原住民學生對於部落的承諾，也提高部落成員的族群意識，本研究亦發現個案學校推動的實際情況中，其所遭遇的困境包括：家長與部落成員參與時間與經驗的不足、母語教師專業能力不足、教師流動率大，致使師資不足、以及經費來源不足的困境。最後，根據研究發現，歸納結論並針對教育實務提出研究建議。

關鍵詞：部落有教室、社區總體營造、學校與部落關係、家長參與

壹、前言

「社區有教室」進行探究（余安邦，2001，2005；張益仁、戴允華，2003；陳叡智，2003；張信務、陳虹君、謝素月、邱惠敏，2003）。甚少研究是深入原住民部落實地探究推動「部落有教室」之實際作為，且目前國內對於學校所進行之「部落有教室」實證研究論文更是付之闕如，爲了有效解決當前原住民教育文化之問題，本研究實際訪談一所原住民學校的校長、主任、教師、家長等實際推動原住民教育「部落有教室」的在地經驗，期望從部落中找回原住民對自己語言與文化的實踐、尊重與認同。具體而言，本研究的目的如下：

- 一、探究一所原住民地區學校，如何透過「部落有教室」方案，推動民族教育的辦理情形？
- 二、探究學校與部落如何共同經營「部落有教室」方案，發展在地知識與民族文化的特色與功能？
- 三、探究實施「部落有教室」方案所遭遇的困境爲何？
- 四、建構適合原住民學校推動「部落有教室」方案，符合原住民學生學習知識傳遞場域的具體作法。

貳、文獻探討

根據上述，本文擬探討學校推動「部落有教室」之相關文獻，以作爲研究分析之對照，以下分別就「部落有教室」方案的緣起、特色、功能與困境加以說明，分述如下：

一、「部落有教室」方案的緣起

根據加拿大學者Corson (1998)的定義，「部落有教室」方案是指部落成員主動創造學校所提供的學習環境，以再談判與再重建方式，結合學校與部落的利益，塑造部落成員自己的未來。換言之，原住民部落必須打破主流優勢文化的迷思，自我增能並積極參與學校事務，促使學校重視部落的自主權與利益，共同爲培育有民族自尊的兒童而努力。

世界各國在推動原住民「部落有教室」已有多年經驗，如挪威的Sami族、美加地區的印地安民族、紐西蘭的毛利人、澳洲的原住民族等學校，致力將原住民

語言與文化放入課程與教材當中，透過母語與文化來輔助學習學科知識，同時也教導學生瞭解自己族群的文化價值，培養自我認同，恢復自尊與自信（Durie, 1999; May, 1999; Todal, 1999）。實施數年的成效，不僅提升學生的自信心與民族自尊，參與學習層次提高，在學業成就方面也有明顯的進步，家長的態度也由不贊同轉向支持，有效解決過去因民族自信心低落或文化差異所產生的教育問題（許添明、張琦琪，2001；Corson, 1998; Durie, 1999; Gulibert, 1998; McCarthy和Watahomigie, 1999; Ryan, 1999; Todal, 1999）。

國內談到「社區有教室」這個名詞，就讓我們想到中央研究院民族學研究所余安邦副研究員，近幾年來他積極推動「社區有教室」的理念，他在《社區有教室：學校課程與社區總體營造的遭逢與對話》（2002）一書中提到要落實教育改革和教育目標，就必須將學校之學習內容及教學活動，與學生的生活世界及賴以生活的土地相結合。他所提出的「社區有教室」的觀念與作法是受到台灣原住民「部落有教室」文化扎根運動的啓發而孕育形成的（李瑛，2000；撒古流，1998，1999）。

台灣原住民教育一直處於資源不利地區，要由部落自覺建構符合自己需求的「教育體系」，需要藉助社會資源或是由公部門帶頭進行部落改造。基於此，台北縣政府前教育局長吳財順在充分體認「社區有教室」方案是落實九年一貫課程的可能出路之後，即大力支持該方案之規劃、推動與實施（吳財順，2000；陳浙雲，2001）。台北縣教育局於八十九學年度起開始積極推動「社區有教室」方案，鼓勵學校由「社區教育者」轉型為「社區的學習者」，藉此協助社區將在地知識與民族文化融入課程與學習情境之中。

八十九學年度開始，台北縣政府教育局在全縣九個學區進行八場「社區有教室」分區說明會，邀請校長、家長會長及社區人士共同參與研討；希望透過學校與社區間良善互動信任的建立，將「學校社區化」與「社區學校化」具體落在「社區有教室」之課程與教學方案中。方案推動之初，由台北縣金山、萬里、三芝、石門四鄉展開先期試辦，並由縣政府教育局作成專案研究報告，建構可行模式供各校參考，提供學校進行九年一貫課程適切發展方向。一方面希望結合社區重建工作與學校課程改革，統整「九年一貫課程」與「社區總體營造」；另一方面希望能喚起學校老師對本土文化的重視（吳財順，2000；陳浙雲，2001）。

然而就研究者觀察所服務的鄰近原住民學校，在推行九年一貫課程教學計畫中，早已將「部落有教室」方案的理念融入學校本位課程中，並與部落達成共識，以部落內人文、藝術、社會、自然生態等，及在地民間工作者之工作場域，作為

學習的教室，共同為保存部落文化、發展學校特色而努力，期盼重新思考教育改革的契機與機會點。

二、「部落有教室」方案的特色

九年一貫課程強調「學校本位課程發展」的觀念，各校莫不考量學校條件、社區特性、家長期望和學生需要，透過學校團隊的合作，整合社區資源，共同來發展學校課程特色（教育部，2000）。「社區有部落」的特色即是，一方面希望結合部落重建工作與學校課程改革，另一方面在統整「九年一貫課程」與「社區總體營造」，積極回應學校和社區的特殊需求，社區、學校、教師成為夥伴關係。游宗穎（2002）的研究結果也認為，充分運用社區資源是推動學校課程發展的最大助力；而黃俊銘（2001）在其研究中也提到學校課程發展的成效在於能與地方結合善用社區資源，「部落有教室」方案正可顯示學校課程發展的主要特色。

推動此方案之台北縣政府課程督學陳浙雲（2001），在《活用社區資源，深化課程內涵--九年一貫課程『社區有教室』方案之理念與實施》一文中也提出相同的理念詮釋。她同時主張：透過教師與社區人士的結合，及有系統的課程設計與實施，將社區資源轉換為有利於學生感知的結構性情境，使學生藉由具體而直接的經驗，主動建構自己的知識、技能、情意與價值觀；並經由引導學生向社會學習，培養社區人才，傳揚社區文化，達成社區總體營造之最終目的。

以原住民地區而言，「部落即社區」，部落的主人是居民，而學生又是部落未來的主人翁，「部落有教室」是透過部落教室的文化教育機制將原住民傳統的自然觀、生命觀、生活哲學與智慧全面尋回，讓部落文化重新紮根，再綻新枝（李瑛，2000）。「部落有教室」方案的特色即是以學生為中心，以部落為範疇，以學校本位來設計活動，透過情境教學讓學生產生有意義的學習，尤其具有體驗學習、人文關懷、多元文化及部落營造等特色。透過教育引導學生去認識自己居住的部落，了解生活型態，參與部落的活動，體驗自己與部落的生命共存關係，進而關懷部落，願意共同來改造部落。

由此可知，「部落有教室」的課程理念乃是結合九年一貫課程、鄉土教學、戶外教學及學校本位課程之精神。透過學校團隊的合作，整合社區資源，共同發展課程，不僅將學習領域擴展到社區，更加強學校與社區的互動，這些都是推動「部落有教室」方案的主要特色。

三、「部落有教室」方案的功能

原住民兒童進入學校體系後，接觸到的都是主流知識和語言，而「部落有教室」方案的功能正可以彌補學校教育與部落生活經驗脫節的缺點，提供多元學習環境、提升自尊與自信以及生命力的延續等，也讓學校人員可以開始去改變學生因文化差異而產生的學習障礙，讓每個孩子都獲得成功的教育經驗（譚光鼎，1998；May, 1999）。

「部落有教室」方案的課程發展功能強調，歷程中必須先結合部落資源，建構教學網路，提供教師教學應用。營造我們所生活的部落，成為學習型的優質社會；同時形塑我們所建立的學校，成為師生快樂學習的美好場所，這是今後所有部落住民與教育工作者共同的功課與責任（余安邦，2001）。

原住民地區的學校，應該積極拓展學童對於部落的探索；從家庭到學校，進而走入部落，以豐富學童對部落的認知和體驗，廣化及深化學習的內涵，讓孩子們享受更豐沛的學習資源，給學生更有意義的多元學習內涵。「部落有教室」方案可以讓學生參與學習的層次提高，在學業成就方面也有明顯的進步（許添明、張琦琪，2001；McCarthy和Watahomigie, 1999; Todal, 1999）。此方案可以讓學生學習真實的社會生活，做一個部落的主人，會主動參與部落的活動，關懷部落的人事物，與部落產生共生共榮的感覺（陳叡智，2003）。

研究者服務於原住民地區，相當認同「部落有教室」方案的實施與推動，瞭解其特點即是結合地方部落特色，運用部落中人、事、地、物的資源，來設計課程，實施教學活動。「部落有教室」方案可以由部落成員主動創造學習環境，結合學校與部落的教育功能，塑造部落成員自己的未來（Corson, 1998）。此方案的功能不僅讓學生的學習與部落緊密結合，學生的學校生活也與社會生活更能相互交融、結為一體，而部落的生命與活力也將獲得正向的開展（孫大川，2000）。

四、「部落有教室」的困境

原住民地區學校的發展，因地理環境偏遠，學校人數不多，且學生之家庭背景多屬文化不利、社經地位偏低者，其立足點便處於劣勢（任晟蓀，1996）。因此，原住民會產生認同與發展的危機，此危機更是隨著國內教育機制的改變與全球化的來臨而越演越烈（原住民族委員會，2007）。國內有不少學者曾經探討過造成原住民教育弱勢的原因，在學校層面的問題最常被提及的是經費的短絀、人員的不

足、教師的高流動率等（吳天泰，1998；洪泉湖，2000，2003；許木柱，1987；譚光鼎，2000，2002）。余安邦（2001）副研究員認為推動「社區有教室」方案發展的困境有：社區人文資源的發掘尚需加強、社區與學校互動的機制較缺乏、課程的設計與現有課程的統整不易、教師課程設計能力仍需提昇、社區參觀學習活動，需要更多義工家長的協助（余安邦，2001）。

根據台北縣坪林國小推動「社區有教室」方案的行動研究，張益仁校長與戴允華老師於 2003 年提出，該校屬小型山區學校聘請學者專長指導不易，且欠缺從事整體研究的經驗，故本方案教學活動仍產生了不少的困難及問題如下：一、教學時間不夠且編制不足。二、多重課程同時進行，教師備感吃力。三、教師經驗不足與支援人力不足。四、設備不足，尋找資料困難。五、家長參與的意願不高，只靠教師支撐。（張益仁、戴允華，2003）

此外，台北縣福連國小校長陳叡智（2003）就該校推動之情形提出遭遇的困境有，教師流動率高、家長社經地位低、學生文化刺激不力、社區能支援經費有限、單親家庭及隔代教養比率偏高等，上述各項問題都是造成推動上的困境（陳叡智，2003）。台北縣瑞芳鎮鼻頭國民小學張信務等人（2003）就推動經驗指出，鼻頭國小立處偏遠地方，屬於文化不利地區，先天上的不足，加上近年來經濟不景氣，在推動社區有教室時也面臨許多困境：專業師資缺乏、學生隔代教養嚴重，觀念認知差距方面，因學校推動社區有教室前，家長大都以學生課業為主，對於學生學習活動大都抱持懷疑態度，未能積極配合、資源提供不足方面，學校位處偏遠地區，物力、財力、文化組織等資源明顯不足，校務之經營動力不足等困境（張信務等，2003）。

參、研究設計與實施

本研究採質性研究途徑，以中部地區某一縣市一所偏遠小型原住民國小為研究對象，探究該校如何透過「部落有教室」方案，推動民族教育的辦理情形？學校與部落如何共同經營「部落有教室」方案，發展在地知識與民族文化的特色與功能？及實施「部落有教室」方案，融入課程與學習情境之中所遭遇的困境為何？研究者蒐集資料的主要來源為深度訪談法、參與觀察法，建立編碼系統，使資料具有組織性與系統性。茲分述於後：

一、個案學校的選取

研究者本身為中部地區某一縣市的國小校長，到原住民鄉服務，與研究對象是同期校長班的同學，因校際經常往來，個人對原住民的語言、文化、風俗民情，及個案學校所推動的「部落有教室」作法頗感興趣。個案學校是一所七班（含附幼）的偏遠小型山地學校，全校皆為原住民（布農族）學童，包括現任校長亦是布農族原住民。然該校前兩任校長卻皆非在地原住民籍校長，在其兩位校長五年的任期內，對於學校並未推行「部落有教室」方案，現任校長有感其自身為部落成員，有責任找回流失之文化與語言學習，乃推動「部落有教室」方案，使學生的知識與實際生活相驗證、讓學校與部落相融合。

二、訪談對象的選取與進行

本文乃依據 Acker（1999）的主張：質性研究報告呈現方式，大多以訪談蒐集資料分析做為文本內容，其所持理由為透過訪談較能抓住組織成員對組織運作的內心歷程。本研究訪談對象經校長同意後，安排有：校長、一位主任、二位參與方案的教師（教師 A、教師 B）、二位家長（家長會長 C、家長代表 D），共計六位受訪者，如表一。研究採密集參與觀察與訪談，期間從 96 年 10 月至 97 年 1 月中為止；本研究根據研究問題擬定半結構式的訪談大綱，主要利用深度訪談方式，在研究期間配合該校相關活動先後訪談研究對象各三次，在資料蒐集上尋求更為深入的訪談，盡量求資料客觀完整無缺，並協助受訪者針對訪談大綱等的相關問題，讓受訪者透過敘事方式，闡述個人價值感受。

表 1 本研究訪談對象與訪談時間表

訪談對象	性別	在方案擔任的角色	訪談日期
校長	男	方案發起與召集人	20071024、20071115、20080103
主任	男	方案執行秘書	20071024、20071115、20071221
A 教師	男	參與方案的教師	20071024、20071221、20080103
B 教師	女	參與方案的教師	20071115、20071221、20080115
C 家長	男	家長會長	20071115、20080103、20080115
D 家長	女	家長代表	20071024、20071221、20080115

三、資料分析

研究資料的分析是研究過程中相當重要的一環，同時也是日後研究討論的主要依據。研究者將參與觀察和訪談在儲存的原始資料上作初步分類，謄寫成逐字稿後並加以編碼，以利資料分析，如「教師A，20071024」。在透過參與觀察方式，使研究能夠親臨田野，感染學校推動部落有教室方案之氣氛，有助於研究者充實資料蒐集的多樣化，對於進行部落有教室方案探究之專業理解與反思。

四、研究倫理與限制

質性研究主要進入現場來蒐集資料，經常會面臨研究倫理的困境，因而研究者必須對研究倫理的衝突與問題進行反省（黃瑞琴，2005）。本研究是以中部地區某一縣市一所偏遠小型原住民國小為研究對象，研究者在進行本研究前已經個案學校校長認可後，決以「米薩」校名（化名）呈現，惟其研究結果勢將無法適用量化研究，所強調的母群體概括推論原則。

肆、研究結果與討論

由於個案學校所在之縣市政府尚未將「部落有教室」方案，作為政策推動的一個新方案，但研究者根據上述的研究方法蒐集訪談資料，並依據研究對象的意見，整理歸納出原住民個案學校推動「部落有教室」方案的做法，包括「部落有教室」方案的辦理情形、發展的特色與功能，以及可能遭遇的困境等，分別說明討論如下：

一、個案學校透過「部落有教室」方案，推動民族教育的辦理情形

目前米薩國小透過「部落有教室」的方式推展民族教育，包括文化活動、親子活動、發展布農族天籟「八部合音」、布農族傳統舞蹈「報戰功」、編織、圖騰皮雕、製作原住民麻薯、木雕、小米酒、梅酒、母語教學……等，都是結合部落的資源及人力來實施。

部落是我們生長的地方，我們會主動邀請部落人士來參與學校活動，像是各項學校辦理的文化活動、親子活動、烤肉及野餐，或者是參觀學生的作品展覽等

等；我們還會透過村長、部落的有力人士、以及在學校任職的部落成員，利用教會活動的空檔，傳遞學校教育訊息與動態，與部落建立良好關係。(校長, 20071024)

學校會善用家長會與班親會的功能，安排家長每個禮拜或每個月固定輪流到學校指導學生練習合唱「八部合音」，以及教導布農族傳統舞蹈「報戰功」，還有我們的母語「布農語」的教學等。(主任, 20071115)

部落社區媽媽會邀請學校人員到部落製作原住民麻薯、木雕、小米酒，也會到學校教母語(參與觀察, 20071024)。家長們也會來參加學校辦理的烤肉、校外參觀教學等活動，互動相當頻繁，氣氛很和樂。(教師A, 20071024)

……家長也很喜歡到學校教自己的孩子和老師，有關布農族的傳統文化、語言與技藝，像編織、圖騰皮雕、舞蹈、製作小米酒、梅酒…等，大家相處很融洽。(教師B, 20071221)

「圖騰」是我們布農族的精神象徵，我們透過皮雕教學，把布農族傳說的「百步蛇」神，以圖騰的方式展現，也藉由這個教學活動，讓學生瞭解圖騰的象徵意義……(家長D, 20080115)

原住民學校要推動部落有教室，第一件要做的是就是學校必須主動運用策略，推展多元性活動，讓學生從做中學，並引進原住民家長和部落成員參與學校教育，藉由校務的推展及教育事務的公眾參與，給予他們發聲與做決定的機會，以提供原住民學童更好的教育環境，有效解決過去因民族自信心低落或文化差異所產生的教育問題(許添明、張琦琪, 2001; Corson, 1998; Durie, 1999; Gulibert, 1998; Ryan, 1999; Todal, 1999)。此作法不僅充分展現當地文化脈絡，還可以傳遞部落文化，其過程也是建立部落凝聚力，以及推動部落有教室行動的重要利器(Winter和Munn-Giddings, 2001)。

二、「部落有教室」方案，發展在地知識與民族文化的特色

「部落有教室」方案的推動，可以使知識與生活相驗證，學校與部落相結合，引導學生關愛社群，進而發展學習的社群。研究者分析歸納發現米薩國小推動「部落有教室」方案發展在地知識與民族文化的特色，包含社區總體營造的理念、以學校為本位、學生為中心設計課程活動、人文精神的體驗學習，分述如下：

（一）社區總體營造的理念

社區總體營造的理念是指學校能重視社區參與，了解學校傳遞的價值與社區文化價值的差異，充分利用社區資源，使教育內容符合學校社區及受教學生的共同需求。米薩國小藉由「部落有教室」方案，塑造一個生活與教育結合的環境，使部落所有成員都具有生命共同體的部落認同感，這就是具體落實社區總體營造的最佳寫照。

我們的社區就是我們所居住的「部落」，也是我們的根。推動「部落有教室」的理念是希望學校能重視部落參與，了解學校傳遞的價值與部落文化價值的差異，並且能充分利用部落資源，使教育內容符合學校部落及受教學生的共同需求。（校長，20071024）

「部落有教室」這個方案可以經由學校人員與部落住民公共議題的互動討論，引導學生從小就關心並能主動參與部落的事務，還可以型塑一個生活與教育結合的環境，使部落所有成員都具有生命共同體的部落認同感，藉由大家的力量，共同營造生命共同體的部落。（主任，20071115）

「部落有教室」方案可視為「社區總體營造」活化與再生的力量泉源（張經昆，2002）。「部落有教室」方案不但豐富學校課程與教學的內涵，更經由課程與教學的施行，開啓部落文化保存與創新的契機，這與當前政府和民間人士所共同提倡的「社區總體營造」，其旨在傳遞社區文化價值與塑造社區成員都具有生命共同體的部落認同感（黃煌雄、郭石吉、林時機，2001），理念是一致且契合的。陳浙雲（2001）亦提出，透過教師與社區人士的結合，將社區資源轉換為有利於學生感知的結構性情境，並經由引導學生向社會學習，培養社區人才，傳揚社區文化，是達成社區總體營造之最終目的。

（二）以學校為本位、學生為中心設計課程活動

米薩國小的「部落有教室」方案，秉持以學校為本位、學生為中心的精神，依照學校和部落情境來設計教學活動，發展學校的特色，主張透過計畫性的教學活動，帶領學生走出教室、踏出校園、迎向部落，以豐富其生活體驗，深化其學習內涵，引導其主動學習，建構其獨具個人意義的認知，並學習如何學習。

我想，「部落有教室」它所強調的教學與學習，乃是扣緊部落的情境脈絡特性，它可以彰顯校際之間的不同特質與面貌，也可以提供學校本位課程發展最佳的切入點，這一直是我思索學校發展的方向，到底我們的學校要追求的願景和目標是什麼？（校長，20071024）

我認為「部落有教室」方案，所強調課程的實施應該是學校師生與部落人士協商的過程，是師生與部落資源互動的過程和結果，還有，它是現場反應應該如何去調整課程內容，以符合以學校為本位、學生為中心的課程動態觀點，我們都一直朝向這個方向來努力。（主任，20071024）

個案學校推動「部落有教室」方案，有結合部落人士和學校人員共同參與，依照學校和部落情境來設計他們的教學活動，及發展該校的特色，更展現原住民熱情、豪放的民族性，這是相當難能可貴的地方。（參與觀察，20071115）

上述情形與林振春所述不謀而合，他認為學校教學內容必須與學生真實生活情境相連結，以學生為中心，引導學生將課堂所學直接應用在部落生活情境，或是直接利用部落生活情境來學習，使其能應用所學，進而活用所學（林振春，2002）。「社區有教室」方案最大的特色，就是落實學校本位課程發展的精神（陳素紅，2004），並以學生為中心情境教學的原則設計課程，帶領學生和整個環境脈絡互動（陳浙雲，2001；余安邦，2005）；以實作的方式來進行學習，讓學習獲得最佳效果。

（三）人文精神的體驗學習

推動「部落有教室」方案，米薩國小秉持多元文化的觀點，教導與學生生活息息相關的部落文化素材，提高學生對自我文化的認同感，強化對人文精神的體驗學習，並加強對其他族群文化的正確認知，有助於協助彼此間以包容的態度和諧相處，並改進傳統學校課程中違背現實的族群偏見與刻板印象，達成重視人權與社會正義的理想。

很多老師告訴我，「部落有教室」方案可以提供與生活脈絡相結合的教學素材，讓學生在真實情境中從事體驗學習；也可以協助學生人文方面的學習，使學習容易產生意義，因為他們所學的，就是我們部落祖先所留下最寶貴的文化資產。（校長，20071115）

對於學生來說，學生在參與「部落有教室」方案的教學過程，就是對他的生活和意義做價值澄清的過程，因而本方案充滿了人文關懷的氣息……例如，有學生曾經告訴我「老師，我很喜歡母語教學課程，因為阿公和阿媽常會用母語跟我說話，還會告訴我有關族裡的傳說故事和傳統的習俗，這樣我才聽得懂，我是原住民，所以一定要懂自己的東西……」（教師B，20080115）

有一點很重要，教師透過所設計的課程，引導學生去接觸我們自己的部落，瞭解自己部落的傳統文化內涵與貢獻，這樣他會產生自尊、自愛與部落意識，從而提升人文素養，也能了解自身的責任，來保存我們布農族的傳統與創造他的未來。像我的孩子就曾告訴我：「爸爸，我們布農族的射日傳說很有意思，我將來也要當一位勇士……」（家長C，20080103）

「部落有教室」方案強調，教學的內容要與學生所生長的环境與生活的經驗相聯繫，才能使學生學習的新、舊經驗間產生連結，使其內化為人文精神的一部份（Todal, 1999）。余安邦亦提出，無論就課程內容、教學素材、學習情境而言，都與學生的真實生活經驗有關，引導學生主動、積極的人文精神體驗學習，建構生活情境中的相關知識、技能、態度、理想（余安邦，2001，2005），此觀點與本研究發現相同。

三、「部落有教室」方案發展的功能

要談原住民教育就不可能忽略社區/部落在教育功能上所扮演的角色，「部落有教室」方案發展的功能，研究者分析歸納發現本方案具有家長與部落成員參與決定學校教育、幫助孩子學習成效的發表、家長/部落與教師共同設計課程、結合部落教育等功能，分述如下：

（一）家長與部落成員參與決定學校教育的功能

研究者原以為原住民家長與部落成員擔心自己的低社經地位，以及過去負面的學校經驗，會造成他們沒有能力參與決定學校的教育，然而米薩國小卻因「部落有教室」方案，提供家長與部落成員參與決定學校教育的機會，讓學校與社區成為伙伴關係。

我們學校家長會利用每個月開一次委員會議，由家長委員跟學校一起溝通看

要辦什麼活動，比如運動會、電腦進修啦！或者決定我們原住民傳統文化和才藝方面。（校長，20080103）

以我多年教育經驗來看，原住民家長會有自己的想法，不可能完全隨著學校愛怎麼做就怎麼做，尤其是對學校舉辦活動的內容與設計、學校的硬體建設、教師的教學方法與指定作業、學生的生活教育等等，部分家長更經常表達高度的參與意願與看法。（主任，20071221）

……有部分家長反應，家長並非要主導學校教育，而是家長自己要去自覺、去反省、去開創，培養可以參與學校教育這種工作的人，來共同決定自己子女的教育內容與課程設計，還有部落未來的生存之道……（教師A，20080103）

我們的部落裡有部落發展協會、讀書會，文教基金會等，當部落成員投入整個學校運作時，對於學校有正面支持的力量，可以由學校與部落成員共同參與決定學校教育發展的方向與學校特色。（家長D，20071024）

本研究發現透過「部落有教室」方案，由家長與部落成員共同參與決定學校教育的功能，「部落有教室」就是直接取回教育控制權的最佳途徑（May, 1999）。原住民家長會有自己的想法，不可能完全隨著學校愛怎麼做就怎麼做。此研究結果正如同學者林明地（1998）、許添明與劉貞蘭（1999）等人的研究顯示，學校與老師大多數認為教育專業仍應屬於學校教育工作人員的權責，且教育改革雖然強調家長參與，老師也主動邀請家長或部落成員進入校園，然而大多只是要求家長擔任協助的角色，以不干預、不介入的參與方式，成為有條件的參與者（林明地，1998；許添明、劉貞蘭，1999）。

（二）幫助孩子學習成效的發表

米薩國小透過「部落有教室」方案，發展一項重要的功能，就是幫助孩子學習成效的發表，孩子可以透過學校校慶、鄉運、城鄉交流活動或是部落「打耳祭」活動等等，發表他們平日的學習成效。還可以製作自己的網頁或到學校網站上發表他的心得與作品，讓學生有很好的展現機會。

我認為，「部落有教室」方案有一項功能，就是讓孩子可以透過學校校慶、鄉運或是城鄉交流活動等等，發表他們平日的學習成效、各項才藝、創作、母語演說等，這對孩子的自信心與成就感有正向幫助。（校長，20071115）

……我會讓學生去製作自己的網頁並且經常到學校網站上發表他的心得與作品，享受他的思想或關懷自己的部落，建立他對部落的向心力……，孩子會有強烈的發表意願。（教師B，20071115）

學校會將我們的文化祭典也納入學校課程，像是部落歷史的田野調查、傳統美食教學、以及配合母語課本所作的網路教學等。像一年一度的部落「打耳祭」活動，更是將平日所教導孩子的母語、八部合音、舞蹈、報戰功等等，讓學生有最好的展現機會。（家長C，20080103）

「部落有教室」方案即是推動部落走進學校，學校融入部落，營造部落與學校一體的共識，帶動全體成員共同關懷教育，使課程與學生生活息息相關，培養學生的生活實用能力，讓孩子有學習成效的發表機會，以增進孩子的自信心與成就感。同時，「部落有教室」方案可以讓學生參與學習的層次提高，在學業成就方面也有明顯的進步（許添明、張琦琪，2001；McCarthy和Watahomigie, 1999；Todal, 1999）。同樣地，原住民學童可以藉著對自己語言與文化的實踐，塑造自己的未來（Corson, 1998）。

（三）家長/部落與教師共同設計課程

米薩國小強調，透過「部落有教室」方案可以讓教師與家長/部落共同決定課程的重新設計，以拉近學生生活經驗和學校知識之間的差距，避免因文化差異而造成學生學習障礙的情況。因為家長/部落成員比較了解部落的文化與語言，也比較知道孩子的生活經驗，而教師具備編製教材與學科知識等專業知能，兩者攜手合作可以帶來雙贏的局面。

我所知道的，九年一貫課程是朝向社區文化來規劃課程，我們原住民學校以自己部落文化為課程規劃中心是必然的，而學校課程規劃小組就應該包含家長及部落代表，並且共同決定課程的方向，這部分我會邀請家長多參與一點。（校長，20071024）

我覺得，當家長對課程結構、課程規劃提出意見時，老師要有心理準備，不能逃避或排斥。既然家長這樣講，代表他們有在進步，很多元、很熱鬧，那是好現象，同時我們自己也在學習。我們還邀請部落耆老用母語搭配學校課程，或是將母語成為輔助教學的語言進行母語教學，在教室內自然呈現，更能協助學生理

解課本的知識。（主任，20071115）

以本校的各科教學來說，學校會聯絡部落教室，聘請部落的人士或懂得藥草、編織的老人到學校進行教學及共同設計課程，或是帶學生到部落體驗學習，老師則協助口語翻譯，並將上課的情形利用攝影、錄音或錄影做成記錄，這些資料未來可成為編寫課程教材或部落教室研究之用。（教師B，20071221）

……有時候，要決定哪些文化題材融入課程與教材，可以邀請部落不同的團體共同來決定，或運用部落主導的地方文史工作室，以及傳統部落集會所的人員一起來進行統整與協商，我們希望有更多的人員來參與課程的設計。（家長D，20071221）

由本研究發現親師合作共同規劃課程，利用原住民社區/部落已發展的教育課程以及回復傳統社區/部落的教育功能，也是推動部落有教室的可行途徑。如同撒古流（1998）在其《部落有教室》一書，也清楚描寫在現今的課程架構下，學校與部落共同設計課程，以及結合原住民文化與一般學科的可行作法。國內原住民學校在現階段透過親師合作規劃以原住民文化為中心的統整課程，時機非常妥當，因為該課程正符合教育部積極推動的九年一貫課程，強調家長/部落與教師共同設計課程的原則（陳浙雲，2001；教育部，2000）。

（四）結合社區/部落教育的功能

米薩國小推動「部落有教室」方案，透過傳統部落集會所或是年齡階級組織，讓老師及學生參與會所內的分享與討論，學習老人家的經驗、傳統文化或語言，學習手工藝，甚至體驗上山打獵等，這些都是結合部落教育功能的另外一種形式。

我常常思考，學校所規劃的某些課程到底是學科性課程還是經驗性課程？是學校教育還是部落教育？我想部落有教室方案可以統整學校與部落的教育，讓學生在部落情境中，更瞭解自己的土地和文化。（主任，20071221）

部落有聚會所，平時部落裡的人，工作後或沒事就會到聚會所裡聚會，老一輩的會分享他們一天的經驗，這些經驗不外乎是部落的知識，有時候我常這麼想，可以教授學生什麼？像是我們用什麼樣的方式去打獵比較好、打耳祭的由來是怎樣來的？…等等，孩子就從中學習，得到很直接的知識，是學校無法在正規課程

教授的。（教師A，20071221）

師徒制的教學法在我們原住民傳統部落裡面，本來就有，例如，「你會不會打獵？來，你跟我去！」。所以我覺得師徒制的功能非常可行，當我們把原住民傳統教育觀念跟現在課程連結在一起，家長就很有興趣了，覺得說：「我爸爸也是這樣教我的」。（家長C，20080115）

我曾經用母語在學校與學生交談，我發覺孩子的接收力很快，你跟他講我們去田裡面抓多少隻打庫（蝸牛的原住民語言），學生說：「喔！我知道，我也抓過10隻打庫」，這樣一方面教母語，另一方面也跟他們的經驗連結，充分發揮部落田野教育的功能……（家長D，20071024）

台灣原住民傳統的教育「基本上以整個部落為場域，以生活技能為引導，以前輩父兄為師長的終身學習教育。它透過各式各樣的歲時祭儀、生命禮俗、禁忌系統甚至樂舞的傳唱來達成不同層次的教育目標」（孫大川，2000）。本研究亦發現，「部落有教室」方案正可以部落集會及田野經驗活動，來結合社區/部落教育的功能。亦如Corson(1998)所述，「部落有教室」方案可以由部落成員主動創造學習環境，結合學校與部落的教育功能，塑造部落成員自己的未來。

四、「部落有教室」方案所遭遇的困境：

「部落有教室」方案是目前各中小學課程改革可以推動的方案，可以讓課程內容及教學活動更貼近學生的真實生活，給學生更有意義的多元學習內涵。惟研究者從米薩國小推動「部落有教室」方案的實際情況中，歸納出「部落有教室」方案所遭遇的困境，包括：家長與部落成員參與時間與經驗的不足、母語教師專業能力不足、教師流動率大，師資不足、以及經費來源不足的困境，分述如下：

（一）家長與部落成員參與時間與經驗不足的困境

家長參與校務的時間和經驗不足是米薩國小推動「部落有教室」方案的困難之一，過去學校體系長期忽視家長與部落的聲音，將其置於被動配合的地位，家長與部落也習慣此種互動模式，甚少過問學校事務。目前，學校推動「部落有教室」方案，部分家長經常表達高度的參與意願，但如果要他們自主參與學校教育，家長常會怯於因為經驗不足，產生不知所措的情形。

我們多數的家長社經地位比較低，必須為了提升經濟能力而忙碌，加上週末幾乎又有固定的教會活動，不太有時間參與學校事務，而離鄉工作的家長與部落中的青年，平時不在部落，更不用說是撥出時間來參與學校的事務。（校長，20071024）

我想，原住民習慣的參與方式也會影響到家長主動表達意見的意願，像我們學校成立的課程發展委員會，有請兩位家長擔任委員，其中一位家長說：「我是被推的，有點緊張，到底我要做什麼？」另一位家長坐在四方形的桌子旁就不敢講話，所以我發現有時會議的設計也是非常重要的。（教師B，20071115）

我們家長不是不參與，可能是因為過去很多負面經驗，對自己沒有自信而缺乏參與。我覺得老師的說明非常重要，適度的引導；氣氛、場所也很重要，一般原住民家長不太習慣在比較正式的場合發言，非正式的方式可能比較好一些，他會從開玩笑開始，或者是喝一點酒，他們的意見就會非常非常多，甚至出現一些沒有想像到的意見。（家長C，20071115）

推動「部落有教室」方案，對於家長與部落成員參與時間與經驗不足，是困境之一，同時原住民習慣的參與方式也會影響到家長主動表達意見的意願。根據文獻亦發現家長參與的意願不高，只靠教師支撐（張益仁、戴允華，2003）以及學生之家庭背景多屬文化不利、社經地位偏低者，其立足點便處於劣勢（任晟蓀，1996；Corson, 1998），都是推動的困境。學者許添明與劉貞蘭（2000）對原住民學校與部落溝通的觀察發現，亦指出原住民家長礙於生計，不可能隨時有空參加學校活動，或者接受家庭訪問，參與時間與經驗明顯不足（許添明、劉貞蘭，2000）。

（二）母語教師專業能力不足的困境

米薩國小發現，教師在編製文化/語言課程的過程，必須花費比較多的時間與精力去蒐集相關資料、瞭解文化內涵、編寫教案、與家長和社區溝通；再加上我國教師大多非原住民籍，很難自主設計原住民的鄉土、語言、文化課程，教師自覺專業知能不足，倍感壓力。況且部落人士擔任母語/母文化教師，仍需要有關教學方法、課程、教材發展等專業方面的進修與訓練，不能因為他們精通母語/母文化，就假定他們專業知能。

推動部落有教室，會讓老師來設計課程，不管是根據意願還是半推半就，真

正原住民籍教師沒幾個，老師只是收集一些部落神話傳說、母語、文化藝術、風俗習慣…等，實際上對部落傳統內涵還不是很深入，專業能力不足是很頭痛的問題。（主任，20071115）

我發現很多老師和我一樣，對於布農族文化不太熟悉，對於布農族的語言也不懂，不知從何處著手，所以明顯地感到專業知能不足，這樣子會讓我們倍覺工作量好像增加而且責任更加重了……雖然學校有請部落人士擔任母語教學的老師，他們自己可以說流暢的母語，但是卻沒有受過教材、教法的訓練，專業能力仍顯不足。（教師A，20080103）

對於這個方案有很多課程必須由教師自行設計，而且還必須與家長及部落成員共同設計，這樣就好像要求一個還在學習走路的小孩，同時要求他學跑步一樣的困難，不僅影響老師參與課程規劃設計的意願，也可能引起反彈的聲浪。（教師B，20071221）

原住民學校實施「部落有教室」方案，會把母語作為教學的語言，同時將部落文化融入日常教學活動當中。本研究亦發現母語教師專業能力不足的困境，此點誠如湯仁燕（1998）所言，母語教學需要大量對母文化或母語相當熟悉的老師，然國內目前原住民學校原住民籍教師不多，且具有這方面專長的師資嚴重不足，程度也參差不齊。張信務等人亦指出在推動社區有教室時，也面臨專業師資缺乏的困境等（張信務等，2003）。

（三）教師流動率大，師資不足的困境

從米薩國小實施「部落有教室」方案發現，到原住民地區服務的老師，大部分不是當地的居民，很多老師往往服務一、兩年就調動回自己的家鄉服務，教師的流動性非常大，有時還聘請不到老師，這是偏遠學校常存的問題，師資不足的困境，深深影響部落有教室方案的推動。

我們很多原住民學校的老師大部分不是原住民籍，而且教師的流動率非常大，我們學校一樣，老師往往待上一、兩年就調動了，目前校內只有二位是原住民籍的老師，其他皆為外地人，他們在文化傳承跟母語的教學上，似乎不是那麼的專業，效果也不是很好，所以師資嚴重不足。（校長，20071115）

我們很努力地在找老師，但是外聘的老師就算有鐘點費，人家不見得會來，

也不見得有時間來，更不用說是有專業知能的師資，這是偏遠學校常存的問題，有些老師到這裡服務只是過客，沒有多久就離開，新來的又不能馬上進入狀況，師資不足的問題蠻大的。（主任，20071115）

師資不足是偏遠學校常存的問題（吳天泰，1998；洪泉湖，2003；許木柱，1987；譚光鼎，2000，2002），因為教師流動率大，而且很少數的老師能講流利的原住民語言，來和孩子及家長交流，師資不足的困境是推動部落有教室方案急需克服的因素。相關文獻亦指出，偏遠學校由於地處偏遠，生活機能不佳，進修機會不便，甚至缺乏教學成就感，導致教師流動率高（陳進成，1997；陳麗珠，1995），而Stranes (2006)指出，外地教師由於不瞭解原住民族，往往不自覺傷害到原住民族學童的學習。陳叡智（2003）更指出教師流動率大，是造成推動上的困境（陳叡智，2003）。由於教師流動率高，教師不容易對學校產生高度組織承諾感，一旦有機會遷調便想離開，師資不足的問題蠻大的。

（四）經費來源不足的困境

就米薩國小推動「部落有教室」方案而言，充足與穩定的經費是順利進行部落有教室的關鍵要素，沒有任何經費補助，常使得推動的活動、課程方案或人事聘用都面臨無米之炊，難以持續進行。這可能是未來學校在推動部落有教室時，會遭遇到的問題。

沒有錢很難辦事，所以要很努力找錢。過去學校通常先擬定計畫，再向教育部或教育局申請，核准的機會很高，但是目前縣政府並未將方案列入教育發展之優先順序，學校的經費必須靠部落發展委員會具名，向原住民委員會、世界展望會、信義鄉公所、信義鄉農會等申請，這些經費反而成為學校各項活動經費的主要來源。（校長，20071115）

我們學校推展親職教育是在教會辦的，像推展這類部落學習型活動或是原住民社會教育活動，都是由學校自己爭取經費，聘請教會的牧師擔任我們的講師，如果找不到經費，我們也不太好意思請人到學校擔任講師。（主任，20071221）

我要說的是，像我們學校推展布農族舞蹈四年半，家長是絕對的支持和贊同，但是服裝和道具以及聘請老師都要錢，出去城鄉交流也需要經費，這些都是很傷腦筋的問題。（教師A，20080103）

我們部落從事多年的總體營造工作，除了建設部落設施之外，更重視學校和

部落能協助推展地方產業合作，結合教育與產業共同發展，或許可以提供另一項經費來源，否則在缺乏經費的情況下，什麼事也辦不了。（家長D，20071221）

有錢才好辦事，誠如許添明與蘇美琅所述，原住民學校傳統文化推動受到政策與經費的影響甚大（許添明、蘇美琅，2007），經費短絀是造成原住民教育弱勢的原因之一（吳天泰，1998；洪泉湖，2000，2003；許木柱，1987；譚光鼎，2000，2002）。本研究發現，推動「部落有教室」最大的困境就是經費不足，所以學校和部落必須彼此合作整合資源、爭取經費，替孩子安排更豐富的課程、學習環境與活動，這是未來部落有教室必須考量的方向。然而就相關研究的文獻中發現，台北縣「社區有教室」方案之推動係為改進課程教學現狀所提倡，屬於「發展性政策」，編列有經費補助（陳浙雲，2003；余安邦，2002，2005；張益仁、戴允華，2003），而較少發現經費不足的困境，惟陳叡智（2003）指出，社區能支援經費有限，是造成推動上的困境。

伍、結論

研究者依據研究目的，綜合上述研究結果與討論，歸納出本研究的結論，分述如下：

一、主動運用創新策略，推展各項校務

目前個案學校校長透過「部落有教室」方案的創新策略推展各項校務，包括文化活動、親子活動、發展布農族天籟「八部合音」、布農族傳統舞蹈「報戰功」、編織、圖騰皮雕、製作原住民麻薯、木雕、小米酒、梅酒、母語教學等等，都是結合部落的資源及人力來實施。

二、善用方案發展的特色，將知識學習與學生生活經驗相聯結

個案學校推動「部落有教室」方案，是期望透過經驗與實作課程所設計的內容，讓學校運用部落的專門知能以及文化實踐，使得學校能將知識的學習與兒童的多元背景及其生活經驗相聯結，以彌補原住民學生長期處於主流課程與評量方式所造成的不利學習環境。本方案發展的特色包含社區總體營造的理念、以學校為本位、學生為中心設計課程活動、人文精神的體驗學習。

三、結合部落教育的功能，幫助孩子學習成效的發表

要談原住民教育就不可忽略部落在教育功能上所扮演的角色，「部落有教室」方案發展的功能，具有家長與部落成員參與決定學校教育的功能、幫助孩子學習成效的發表、家長/部落與教師共同設計課程、結合部落教育的功能。

四、困境待突破，以創造適合當地原住民學生需要的教育

「部落有教室」方案是目前各中小學課程改革可以推動的方案，可以讓課程內容及教學活動更貼近學生的真實生活，給學生更有意義的多元學習內涵。惟推動「部落有教室」方案的實際情況中所遭遇的困境，包括家長與部落成員參與時間、經驗的不足、母語教師專業能力不足、教師流動率大，師資不足、以及經費來源不足的困境。

陸、建議

為順利推動國內原住民「部落有教室」，學校與教育行政單位應盡力提供有利環境，編列充足的經費，提供專業的師資來源，給予推動過程中充足的資源與協助，期望家長與部落成員能和學校共同協商，創造適合當地原住民學生需要的教育。考量我國目前學校教育的現場生態，研究者根據本研究發現，建議我國現階段推動原住民地區「部落有教室」方案的途徑，最好採用循序漸進的方式，具體作法包括：提供家長/部落多元參與，化解參與經驗與時間之不足、提升母語教師課程設計及實施的能力、加強師資來源，培訓原住民籍教師回鄉服務、**部落建立主體意識**，同時自成一個經濟體，分述如下：

一、提供家長/部落多元參與，化解參與經驗與時間之不足

根據本研究發現，家長/部落成員缺乏參與時間與經驗的困難，所以建議學校應考慮家長/部落成員有空的時間，將共同討論及共同設計課程的時間，安排在晚上或假日辦理，或是轉換參與的形式，以問卷、電話、書信、座談會等模式詢問家長意見；同時學校也必須給予家長引導及尊重，虛心傾聽家長與部落的聲音。

學校除了提供家長與部落成員多元參與校務之外，還必須擬定具體策略鼓勵家長與部落參與的意願，以突破長久以來學校與部落互不搭理的僵局，並且溝通管道要多元，加強雙方的良性互動，拉近學校與部落的夥伴關係。

二、提升母語教師課程設計及實施的能力

根據研究發現，多數母語教師自覺沒有課程設計的能力和經驗，必須透過與部落成員互相對話與協商討論，再轉化成具體的教學目標。教師參與「部落有教室」課程發展，透過與家長/部落成員的規劃、實踐、修正等過程，有系統的觀察和反省教育實踐上的問題，成員們分享彼此的經驗，促使課程不斷的蛻變、成長和革新，老師們的教學實踐知識不斷湧現，課程設計的能力也會被激勵出來。

然以國內原住民學校大多位於偏遠地區，不僅研習機會很少，且內容多偏向理論或都會學校的實務經驗，無法滿足教師的專業發展需求，且部落人士擔任母語/母文化教師，仍需要有關教學方法、課程、教材發展等專業方面的進修與訓練。因此，學校應針對母語教師特殊需求，另闢多元研習進修管道與教學觀摩機會，確實提升教師專業能力。

三、加強師資來源，培訓原住民籍教師回鄉服務

學校推動部落有教室，勢必加重母語和母文化在課程與教學方面的份量，造成這方面專業人才的需求量也相對增加。然而研究發現，原住民地區教師流動率大，師資明顯不足，雖然學校有少數原住民籍教師可以承擔，但真正懂得母文化和母語的專業人士，又大多數都是在體制外的部落成員。因此建議師資培育機構，應多培訓原住民籍教師，避免原住民地區服務的教師遷調率過大，造成師資不足的困境。

雖然目前政府已經通過原住民耆老或專長人士的審查認證制度，學校可以聘請有證照的耆老擔任兼任的母語教師，給予固定的鐘點費，這確實有助於母語教育的推動，但由於這些教師仍屬兼任性質，鐘點費也不高，再加上地位也僅止於助教性質，一定會影響這些教師的教學意願與教學效果，如何讓這些專業人士取得合格的教師認證，是推動部落有教室的首要任務。因此，加強師資來源，培訓原住民籍教師回鄉服務，才是根本解決之道。

四、部落建立主體意識，同時自成一個經濟體

台灣原住民教育一直處於資源不利地區，要由部落自覺建構符合自己需求的「教育體系」，除了藉助社會資源或是由公部門帶頭進行部落改造之外，最終還是必須由部落建立主體意識，同時自成一個經濟體，才能擺脫資源不利的困境，

重建部落與學校的主體性和教育使命感，此實乃推動「部落有教室」方案的最佳途徑。

根據研究指出，推動「部落有教室」方案最迫切的需求，就是充裕的經費，才能讓「部落有教室」推動的活動、課程方案或人事聘用能順利的進行。目前，台北縣政府大力推動「社區有教室」方案，編列相關補助經費，以及教育優先區方案投注經費在硬體建設和器材方面，惟仰賴公部門經費的教育，往往都是短期的、無法永續發展的。未來部落應自覺建立主體意識，廣納民間豐沛資源，同時自成一個經濟體，將整體資源做合理分配，深入研究偏遠地區學童的學習模式，以及開發適合原住民學童所需的師資和方案，經費越充足，也越能有利於教師的教學與協助學生學習，整體成效勢必更佳，也更能提升原住民地區整體的教育水準。

參考文獻

- 任晟蓀(1996)。從學校行政編制論國小小班小校的規畫。*國教之聲*，29(4)，頁34-42。
- 牟中原(1996)。原住民教育改革報告書。行政院教育改革諮議委員會委託研究報告。
- 余安邦(2001)。「社區有教室」芻議。論文發表於台北縣政府教育局主辦中和市光復國小承辦之「台北縣八十九學年度全縣國民中小學戶外教學暨社區有教室課程發展實務工作坊」，(頁6-21)。台北。
- 余安邦(2005)。社區有教室的批判性實踐—當學校課程與在地文化相遇。台北市：遠流。
- 余安邦、林民程、張經昆、陳烘玉、陳浙雲、郭照燕、劉台光、周遠祁、趙家誌(2002)。社區有教室：學校課程與社區總體營造的遭逢與對話。台北：遠流。
- 吳天泰(1998)。原住民教育概論。台北：五南。
- 吳財順(2000)。社區有教室，處處可學習。論文發表於台北縣政府教育局主辦之台北縣八十九學年度全縣國民中小學『社區有教室』教學方案分區說明會手冊，(頁2-7)。台北縣政府教育局。
- 李瑛(2000)。部落有教室，明天會更好—原住民教育改革的省思。北縣成人教育輔導季刊18，(頁16-23)。台北：台北縣政府教育局。
- 林明地(1998)。家長參與學校活動與校務：台灣省公私立國民中小學校長的看法分析。*教育政策論壇*，1(2)，155-187。
- 林振春(2002)。以社區作為學習資源的社區教育。*教育資料集刊*27，45-61。台北：國立教育資料館
- 洪泉湖(2000)。台灣原住民的教育問題與政策。*政策月刊*，58，17-21。
- 洪泉湖(2003)。全球化與台灣原住民文化的傳承與發展。*公民訓練學報*，14，37-53。
- 原住民族委員會(2007)。2007年6月20日，檢索自 <http://www.apc.gov.tw>
- 孫大川(2000)。夾縫中的族群建構—台灣原住民的語言、文化與政治。台北：聯合文學。
- 張信務、陳虹君、謝素月、邱惠敏(2003)。永不凋謝的野百合—鼻頭風采。載於余安邦主編，*社區有教室學術研討會論文集*，1，台北縣政府教育局。
- 張益仁、戴允華(2003)。坪林舊橋風華再現。載於余安邦主編，*社區有教室學術研討會論文集*，1，台北縣政府教育局。
- 張經昆(2002)。學校社區化之理論與實務：以台北縣「社區有教室」方案為例。

- 國立台灣師範大學教育研究所碩士論文。
- 教育部（2000）。*學校本位課程發展基本理念與實施策略*。台北：作者。
- 許木柱（1987）。阿美族的社會文化變遷與青少年適應。*中央研究院民族所專刊*，17，103-106。
- 許添明、張琦琪（2001）原住民學校實施社區本位教育之探討－國外實踐經驗及其對我國的啓示，*原住民教育季刊*，21，頁74-101。
- 許添明、劉貞蘭（1999）。原住民學校與社區結合之困境。*花蓮師範學院學報*，9，238-306。
- 許添明、蘇美琅（2007）。教育政策在學校執行之研究－以原住民學校推動傳統文化之教育政策為例。*教育研究與發展期刊*，3（3），55-82。
- 陳浙雲（2001）。活用社區資源，深化課程內涵--九年一貫課程『社區有教室』教學方案之理念與實施。*研習資訊*，18（1），頁7-17。
- 陳浙雲（2003）。從課程觀點檢視「社區有教室」。載於台北縣九十三年度推行「社區有教室」融入校本課程實施說明手冊（頁33-41）。台北縣：台北縣政府教育局。
- 陳素紅（2004）。*學校本位課程發展之行動研究：以一所國小「社區有教室」方案為例*。國立台北師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 陳進成（1997）。談偏遠地區國小教師的教學輔導與進修。*研習資訊*，14（3），57-63。
- 陳叡智（2003）。卯澳風情－東北角海岸的呼喚。載於余安邦主編，*社區有教室學術研討會論文集*，1，台北縣政府教育局。
- 陳麗珠（1995）。小班小校的迷思：學校最適當經營規模。*教育資料文摘*，36（4），頁57-67。
- 游宗穎（2002）。*台中市國民小學『學校本位課程發展』實施情形之研究*。台中師範學院國民教育研究所碩士論文，台中市。
- 湯仁燕（1998）。原住民教育發展的困境與突破。*中等教育*，49（3），頁85-93。
- 黃俊銘（2001）。國民小學鄉土教學活動教材發展之研究－以其哩岸地區為例。國立台北師範學院碩士論文，台北市。
- 黃煌雄、郭石吉、林時機（2001）。*社區總體營造總體檢調查報告書*。台北：遠流。
- 黃瑞琴（2005）。*質的教育研究方法*。台北：心理。
- 撒古流·巴瓦瓦隆（1998）。*部落有教室－達瓦蘭文化扎根運動特刊*。屏東：台灣原住民文化園區管理局。
- 撒古流·巴瓦瓦隆（1999）。*部落有教室－跨世紀文化扎根運動*。台北：順益台灣原住民博物館。
- 譚光鼎（1998）。*原住民教育研究*。台北：五南。
- 譚光鼎（2000）。原住民族教育改革的檢討與展望。*原住民文化與教育通訊*，5，

5-11。

- 譚光鼎 (2002)。 *台灣原住民教育－從廢墟到重建*。台北市：師大書苑。
- Acker, S.(1999).*The realities of teachers'work: Never a dull moment*. London: Cassell.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. (1990). *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage.
- Corson, D. (1998). *Change education for diversity*. Buckingham: Open University Press.
- Durie, A. (1999). Emancipatory Maori education: Speaking from the heart. In S. May(Ed.), *Indigenous community-based education*.(pp.67-78).Clevedon: Multilingual Matters.
- Gulibert, A. F. (1998). *Effects of community-based education on student engagement at Santa Fe Indian school*. Doctoral thesis, University of Illinois at Urban Campaign.
- May, S. (1999). *Indigenous community-based education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- McCarty, L. T., & Watahomigie, J. L. (1999). Community-based language education in the USA. In S. May (Ed.), *Indigenous community-based education*.(pp.79-94). Clevedon: Multilingual Matters.
- Ryan, J. (1999). Toward a new age in Innu education: Innu resistance and community Activism. In S. May (Ed.), *Indigenous community-based education* (pp.79-94). Clevedon: Multilingual Matters.
- Starnes, R. A. (2006). What we don't know can hurt them: White teachers, Indian children. *Phi Delta Kappan*, January, 384-392.
- Todal, J. (1999). Minorities with a minority: language and the school in the Sami areas of Norway. In S. May (Ed.), *Indigenous community-based education* (pp.124-136). Clevedon: Multilingual Matters.

文稿收件：2008年12月15日
文稿修改：2009年02月08日
接受刊登：2009年04月17日

Research on an Aboriginal School Promotes the Program “The Tribe as Classroom”: A Case Study of a Primary School in Central Taiwan

Ching-Chung Fan

President, Guang Ying Elementary School,
Jhonglao Township Nantou County

Abstract

This research adopts qualitative methodology, and selects an aboriginal primary school in central Taiwan as the case school. This research purpose focuses on the process of how the aboriginal school promotes the program "the tribe as classroom", which includes the situation of conducting, the characteristics and functions of promoting, and the dilemmas occurring during the process of promoting. The research findings includes : (a) the current situation of case school how to promote the program about "the tribe as classroom" ; (b) the characters of the program comprised of the concepts of promoting integrated community development, concerning school-based development and student as the cores to design the curriculum activities, and learning for experiencing humanistic spirit ; (c) the functions of the program including: allowing the parents and the members of the tribe to make the school decisions together, helping children display their learning outcomes, and facilitating parents, tribes, and teachers to design the curriculum together ; (d) the program linking the learning of aboriginal students with the life experience of the tribe, which can promote the students learning and make them participate in the tribe activities. The program not only strengthens the commitment for students to the tribe, but also enhances the ethnicity consciousness. According to the research findings, the case school also suffered from some dilemmas regarding the process of promoting, including the parents and the members of the tribe who didn't have enough time and experiences to participate in the program, their

professional abilities of mother tongue were disqualified, the teacher turnover rate was so considerably high, and the funds from the educational authorities were insufficient. Finally, the article proposes conclusions and makes suggestions for educational practice.

Keywords: tribe as classroom; integrated community development; school-tribe relations; parents involvement