

參、優等作品

(壹) 族群文化認同下的課程自主性之研究— 以一所排灣族國小為例

Study on Curriculum Autonomy Under Ethnic Cultural Identification –
A case of Paiwan Aborigines Elementary School

作者—許朝信（屏東教育大學教育學系助理教授）

摘 要

本研究旨在探討原住民國小的課程自主現況，尤其針對族群文化認同下的課程自主部分。畢竟，近年來在課程政策轉趨自由化的趨勢下，一些控制措施逐漸鬆綁，如九年一貫課程中學習領域節數之決定、彈性節數之應用、學校本位課程之規劃、課程之設計、教科書之選用等，都強調著學校對其課程之自主性。這亦隱含著社會中的不同團體、區域和文化都有不同的課程。然而，在這股課程自主風潮下，原住民國小是否把握此機會落實學校課程自主，並配合「原住民族教育法」中所賦予的相關自主精神，積極發展其文化內涵。在自主權限下決定開設相關課程，保留文化傳統與特色，藉此教育子弟以延續其特有的文化傳統。或仍是無法擺脫主流漢族文化的控制與誘惑，而只做象徵性的課程自主，這是值得探討的議題。本研究為了深入了解上述這些情況，乃採質性的研究方式，選定一所原住民國小，透過對學校三位教師的訪談，除了了解原住民國小教師之課程自主意識、學校在族群文化認同下的課程自主現況、及教師在族群文化認同下的課程自主需求外，並對研究結果提出一些建議，以加強原住民國小對其族群文化之維護與發展。

關鍵字：課程自主、文化認同、族群文化認同

Abstract

This study aims to investigate the state of curriculum autonomy at Aboriginal elementary schools, especially curriculum autonomy under ethnic cultural identification. Above all, in recent years the trend of liberalization of curriculum policies has gradually relaxed some control measures; for example, the determination of the numbers of class sessions for various learning areas in the grade 1-9 curriculum, application of flexible class sessions, planning of school-based curriculum, curriculum design, and the selection of textbooks all emphasize the autonomy of school on its curriculum. This also implies that different ethnics in society, regions, and cultures have a curriculum specific to them. However, it is an issue deserving our investigation whether, under this movement of curriculum autonomy, Aboriginal elementary schools can grasp this opportunity to implement school autonomy on curriculum and develop and enrich their cultural meanings in accordance with the spirit of autonomy bestowed in

“Education of Aboriginal Groups Law,” and decide to offer related courses within the scope of autonomy to retain their cultural heritage and characteristics so as to educate their young and pass on their special cultural traditions, or they cannot free themselves from the control and temptation of mainstream Han culture and do some symbolic curriculum autonomy. To gain a profound understanding of these conditions, this study adopts a qualitative research method. It selected an Aboriginal elementary school and interviewed three teachers of this school. In addition to understanding the awareness of curriculum autonomy of Aboriginal elementary school teachers, the state of school curriculum autonomy under ethnic cultural identification, and the needs for curriculum autonomy of teachers under ethnic cultural identification, this study has also put forth some suggestions based on the findings to enhance Aboriginal elementary schools’ effort to protect and develop their ethnic cultures.

Keyword: curriculum autonomy, cultural identification, ethnic cultural identification

一、研究動機與目的

隨著 1987 年政治解嚴之後，台灣社會展現出一股清新的面貌，社會民主化、多元化，大眾的言論尺度更為放寬。如此，也為國民中小學課程的自由化營造有利的環境(周淑卿，1996：4)。在課程政策轉趨自由化的趨勢下，一些控制措施逐漸鬆綁，如早期民國 78 年教育部決定開放審定版教科書。近年來，教育部為回應社會大眾之需求積極進行課程革新，遂於 1998 年 9 月公佈「國民教育階段九年一貫課程總綱綱要」(教育部，1998)。此跨世紀的九年一貫課程，在於培養具備帶得走之十大基本能力，並將課程修訂為七大學習領域。而在學習節數上強調彈性教學節數之應用與規劃，執行依學校特色所設計的課程或活動，亦就是發展學校本位課程(教育部，2000)。此外，在教材編輯、審查、選用及課程評鑑要點中，都強調著學校之自主化。這亦隱含社會中的不同團體、區域和文化都有不同的課程(歐用生，2000：112)。然而，在這股課程自主風潮下，原住民國小是否把握此機會落實課程自主，並配合「原住民族教育法」中所賦予的相關自主精神，積極發展其文化內涵。在自主的權限下決定開設相關課程，保留其文化傳統與特色，藉此教育子弟以延續其特有的文化傳統。或仍無法擺脫主流漢族文化的控制與誘惑，而只做象徵性的課程自主，相信這是一個值得省思的議題。就原住民族的傳統民族文化而言，可說充滿多元之美，每每為人們所驚嘆。以傳統藝術為例：原住民各族的服飾編織、泰雅族的竹籐編器、達悟族的陶製與木雕、卑南族的手工藝、排灣族的木雕等都是極具藝術價值的創作(行政院原住民委員會，2006a：5；陳其祿，2006：10-17)。而這些文化的傳承與延續，不只是原住民族之文化命脈，更是國家之整體文化資產。

由於處於現今後現代思潮下，特別強調多元化與去中心化的思維。畢竟，後現代是針對以往科學與工具理性所訴求的共同性、普遍性、統一性及規範性，加以解構、批判及質疑，所興起之一股思潮。就後現代教育理論為例，強調不同性、多元性及提升邊際學術之認同與文化危機的認識(郭實渝，1996：270)。因而現階段各級政府對於弱勢族群或弱勢文化特別重視，不但要加以保留延續，積極的更要加以協助發展成具特色的文化資產。這可從 1998 年公布的「原住民族教育法」相關法條中得知，如「第 18 條：各級各類學校相關課程及教材，應採多元文化觀點，並納入原住民各族歷史文化及價值觀，以增進族群間之瞭解及尊重；第 19 條：政府對學前教育及國民教育階段之原住民學生，應提供學習其族語、歷史及文化之機會；第 20 條：各級學校有關原住民族教育之課程發展及教材選編，應尊重原住民之意見，並邀請原住民代表參與規劃設計」(原住民族教育法，2000)。及在最近 2004 年 8 月修正重點中所包括的：原住民教育需涵蓋

「民族教育」與「一般教育」；發展原住民族文化，須成立原住民族文化事業基金會及視需要設置原住民族文化中心或博物館（教育部，2004）。再者，行政院原住民委員會主委瓦歷斯、貝林亦針對出版的「舞動民族教育精靈-台灣原住民族教育論叢」中亦指出，所謂「原住民教育」是從一般教育行政體系，針對原住民個體或所屬區域的特殊需要，所規劃、推動的教育作為。而原住民「民族教育」，則從「民族」具體的高度，為研究、發揚、傳承民族文化的內涵與智能，所建立的一套「完整」的以民族為對象的、具有「主體性」的教育發展體系（行政院原住民族委員會，2006a：3、2006b：3、2006c：3）。從上可知，「原住民族教育法」相關法條中，賦予原住民國小相當大的課程自主空間。然而，由上而下的課程發展模式行之多年，且在全國課程實施下，幾已將各學校的課程規格化，學校不須多費心思於課程事務，因而沒有機會嘗試設計與發展學校課程。王素芸(2000：236)指出，在這波以「鬆綁」為主要口號的教育改革運動中，課程政策的自由化與多元化成為一項重要的課題，國小教師在課程決定自主性上已相對提高。原住民學校教師是否意識到課程自主權力的下放，並具備專業素養積極規劃或設計出相關延續或改造其文化特色的課程，亦是值得省思的。畢竟在後現代課程理論者的觀點中，課程即不同文本的論述，包括：課程即歷史文本、政治文本、種族文本、性別文本、現象學文本、後現代文本、自傳文本、審美文本、神學文本、教學文本及內化文本等的論述（Pinar, Reynolds, Slattery, & Taubman, 2000：11-16），已給學校教師相當彈性的課程自主空間。基於上述研究動機，本研究目的，乃在了解原住民國小在自己族群文化認同下之課程自主性情形，其具體目的如下：

- （一）了解原住民國小教師之課程自主意識。
- （二）了解原住民國小在族群文化認同下的課程自主現況。
- （三）了解原住民國小教師在族群文化認同下的課程自主需求。

二、文獻探討

（一）課程自主的意涵

「課程自主」(curriculum autonomy) 一詞在國內課程研究領域是較為少見的用語，以往國內外學者在課程領域的探究上較著重：課程改革、課程社會學、課程決定、課程發展、課程設計、課程評鑑及教材研發等，較缺少來自教師自省自覺的課程自主意識之探討。然而此用語，亦經常會與「課程決定」一詞產生混淆，本文除對此用語加以說明外，更針對課程決定加以探討，以釐清兩者間之關係。

1. 課程自主的意義

在中小學課程領域中，課程自主概念的倡導長期以來是受到忽視的，而其主要原因是囿於國定課程標準與教科書的限制，以致教師對於自身課程自主權的漠視。只知從事教學方法與評量之自主應用，相對於在課程領域之爭取與應用則較不被重視。「自主」(autonomy) 一詞的意義為何？張春興（1991：70）指出，係指個人獨力自主的能力，個人遇到團體壓力、社會規範及個人價值觀三方面不能協調一致時，個人所做的獨立判斷與抉擇，所表現有所為與有所不為的態度。國外學者 Silver（1983：209）則認為，是指一種超然、獨立及自我信賴。可知，自主是自我在一定自律規範下，所做的自我決定、

判斷及不受他人干擾的自主狀態。如將自主的理念應用在課程領域中，則課程自主關係到課程權力的下放與教師自主參與或決定課程的範圍與權限。如此，課程自主可定義為，教師參與學校課程發展過程中，所展現其對於課程科目、內容、時數、實施及評鑑等的自主決定、設計、規劃的精神與特色，而這其中亦包含教學自主的部份。以往在國定課程架構下，學校和教師只知遵循國定的課程標準加以落實，能擁有的課程自主權有限。然而，九年一貫課程之推動則賦於學校與教師安排彈性課程、規劃學校本位課程、成立課程發展委員會進行課程設計與評鑑工作，已釋出部分課程自主的權限。

Apple 與 Teitebaum (1986: 180)曾指出，各國課程決定權常會隨著政治、經濟及社會文化等因素而產生變化。因而其決定權力的分配，亦會有所不同，而這也將反應出學校的課程自主程度。由於解嚴之後的我國中小學課程，其實已呈現民主化與自主化的特色，尤其九年一貫課程之推動，更加落實上述理念。就以課程自主化而言，這表現出政府課程限制的減少、學校彈性教學的增加、教科書的開放及課程中意識型態的淡化；民主化更表現出對課程權力的下放（周淑卿，1996：93）。由於，本研究係針對學校層級的課程自主權，因而學校及教師在課程自主上，可歸納出的重要內容，包括：增加新課程、刪除現有課程、修改現有課程、擬定特殊課程計畫、訂定課程目標、自選課程內容與教科書及組織課程內容等。

2. 課程決定的意義

所謂「課程決定」(curriculum decided making)是指一個人或一群人，就課程中的分析、計畫、執行、評鑑等問題，研擬可行的方案後，從中作合適的選擇(吳清山，1989：200)。基本上課程決定是一種抉擇，在課程領域中教育人員不管是處在系統中的哪一個層次，必然會遭遇到課程決定的問題(高新建，1991：16)。一般而言，課程決定的層次可分為國家、地方、學校及教師等四個層次(Barnes, 1985；歐用生，1990)。就學校層級的課程決定任務而言，Oliva (1997：47)則指出，包括：增加新課程、刪除現有課程、修改現有課程、進行學校課程意見調查、學校課程評鑑、提示改進學校課程缺失的方法、選擇教科書、擬定特殊課程計畫、提出課程建議及增加學校課程自主權等。就教師層級的課程決定而言，包括：擬定教學目標、選擇教學內容、選擇教學資源、利用學校及社區資源、決定教學主題及學科的教學範圍、修正課程內容、決定教學計畫型態、建構教學計畫、試行新課程、尋找適應個別差異的方法、整合教室層次以外所指定的教學內容、發展自己的課程教材及從事課程評鑑的任務。

綜合上述，可知課程決定有層次及人員之分，就教師層級的課程決定而言，大部分較屬教學層面，而學校層級的課程決定則較著重在課程層面上。課程決定可充分顯現出學校及教師層級的課程自主程度，亦就是課程自主涵蓋課程決定，在較高的課程自主情況下，相對地，將有較多的課程決定空間。

(二) 九年一貫課程改革下的課程自主

多年來我國中小學課程的發展模式，一直遵循著「中央—邊陲」的課程發展模式，亦就是國定課程標準模式。這種國定課程方案，即在中央政府的指示下，制訂課程標準、教學科目、教師手冊、教科書、教學時數及教學評量等之規定，可說鉅細靡遺。學校教師應確實的遵照部定規劃的內容，加以忠實實施。如果教師不能達到國定課程標準要求，則視同績效不彰，浪費資源。在此情況下，形成課程與教學是由課程設計人員事前所規劃決定，教師只得被動接受並實施之。黃光雄、蔡清田(1999：212)就指出，忠實觀的課程實施並未留下太多的彈性與自由發揮空間，並不鼓勵個別教師在各別學校教

室情境中，因應變化而修改課程的教學內容。

畢竟，此一國定課程發展模式講求全國一致性，它提供全國學校及學生相同的學習內容，無形中保障了每位學生受教的機會。然而，亦帶來許多缺失，如無法符合各地方學校需求、無法提供學校發展特色、各地區學生程度及文化差異無法兼顧，容易形成教育的僵化。尤其，相對處於文化不利的地區學生或弱勢族群而言，形成被宰制的一面。強迫必須接受主流文化（漢族文化）的價值觀，因而有所謂「社會再製」及「文化再製」論的形成。弱勢學生或族群學習不利於他們生活方式的課程文化，不但學習成效不佳，且又造成自己文化的流失。Apple（1996：22）則指出，教育深切的包含著政治文化，課程未曾是價值中立的知識。它總是傳遞選擇的一部份，某些人所選擇的及某些群體的合法化知識罷了。亦就是，課程通常是代表某人重要知識的構成以及合法化世界觀的敘述，課程也為某種社會控制方式而服務，它合法化了現存的社會關係及宰制者的地位。這種做法暗示了另類解釋的方式，學校教學所詮釋的內容，實際上是未經爭論的事實，知識形成了權力與社會活動(Sleeter & Grant, 1997：280-281)。

九年一貫課程的推動，以課程綱要取代課程標準，強調授權予能給於學校及教師們彈性規劃及設計課程，如彈性學習節數的應用、各領域學習節數的調配、學校本位課程的發展等。如此，在權力下放的理念下，亦給於各校部分自行決定課程、發展學校本位課程的自主空間，課程民主化的趨勢，已是十分的明顯。歐用生（2003：79）就指出，九年一貫課程的實施，學校享有課程的自主權，校長可集合主任及教師，依據綱要的原則與精神，創造出具學校特色的課程計畫。可知，學校各級人員是可充分分析課程自主性的範圍與程度，找出相關課程權限，積極善用這些彈性來發展學校特色或保有其弱勢族群文化內涵，已非夢想，而是有沒有覺知並力行罷了。

（三）原住民族群文化認同下的課程設立

長期以來我國在國定課程標準的架構下，學校課程自主的空間是受到限制的，畢竟國家對於國民教育有其一定的目的與期許。所謂教育是意識型態的國家機器（Althusser, 1972：256），教育制度隱含的再製功能包括：學校傳授宰制階層的知識、價值和語言形式；學校是一國家機器，國家政治權力與經濟模式透過教育而合法化（譚光鼎，1998：26）。處於主流漢族文化社會中，原住民族群文化一直是弱勢的一環，不但容易遭受到忽視與壓抑，更甚而有滅種的危機。然而，現今環境已有所轉變，不但「原住民族教育法案」的立法通過，給予課程自主的空間，且在課程改革下權力也有所下放，再者上大家對多元文化的重視，逐漸形成大家對於原住民族群文化的重視。

1. 意識型態與課程

長期以來，課程被視為價值傳遞、分配的重要媒介，深受政治、經濟、文化的權力控制，讓教師失去對課程自主的知覺、反省及批判能力（陳伯璋，1988：167-184）。然而，自七十年代以來，教育的研究已漸從結構功能論的分析，轉換到教育內容中意識型態的問題。許多「新」教育社會學學者，也著重分析傳統學校的課程，經由學校權力的控制、知識的選擇、分配、傳遞之過程，以了解其中意識型態之支配宰制。薛曉華（1996：39）就指出，教育是意識形態國家機器，意指統治者藉著教育宣傳有利於國家的意識形態，以利於鞏固其統治地位。Apple 就曾談到課程本身是一政治足球賽（Apple, 1999：32）。Clegg（1979：26）也指出，課程的決定其實就是權力的實踐。可知，課程形成的過程中，往往包含著許多利益團體的糾葛與衝突。

Evans(1990:158)在其對英國「新體育教育」的興起一文中，就談到「新體育教育」是一種靠著一些良好的發展及有條理哲學所伴隨的單一課程，它是一種遊戲教學（創造遊戲），不比「舊體育課程」如同一男性視野：強調競爭、生產、發展及技能評量；在女性方面：強調體操與舞蹈。然而這課程要設立是受到既得利益者之反對，他們應用媒體與輿論的力量，指陳此課程會使國家競爭力衰退，百般加以阻擾。可知，課程之設立，勢必排擠一些課程時數，除了引來某一些既得利益者之反對。Goodson(1993:179)在說明英國「環境課程」於中學設立過程中，就受到不同利益團體之宰制，包括大學之教育審議委員會、中央層級之政客與學者專家等之質疑與抗拒。這充分顯示一些課程審議委員們，保護自己科目編制一套合理化說詞排擠其他科目，使得新課程設立之不易。另外，早期國小國定教科書中亦有不利於原住民文化的課程教材，如吳鳳的教材與原有情節差距頗大，形成對原住民風俗文化的扭曲，造成對原住民的傷害，充分顯示主流漢族文化對原住民文化之宰制。

由上之說明中可知，課程之成立及內容易受意識型態之宰制。Apple在分析意識型態一詞中就談到，意指特定可辨識職業團體活動的理性或合理化（轉引自王麗雲，1990:60）。事實上課程本身就是一種政治性的活動，其中包含著許多階級、經濟與文化分配等價值衝突與對立問題（陳伯璋，1988:176）。長期以來，在國定課程標準的架構下，國家教育目的、課程目標的達成奉為唯一的歸臬。Beane(1997:93-94)就曾批判指出，國定課程、國定能力指標都將學校視為提高學生技能，以利企業利用之良方，或藉提高學科知識，以維護學科社群之利益。如此亦是不民主不道德的。原住民文化在統一國定的標準前提下，不但被邊緣化、被忽視，甚而有消失之虞。陳枝烈（1995:1）曾指出，近五十年來台灣原住民，在生活上受到許多主流漢族文化的影響，整個山地文化幾乎走進了黃昏階段。畢竟，國定課程標準背後則代表著主流漢族文化的色彩，許多地方與原住民文化格格不入，形成原住民學童學習的障礙，進而影響其學業成就。

2.原住民族群文化認同

認同(identity)是指一個人將其他個人或群體的行為方式、態度、觀念價值標準等，經由模仿、內化，使其本人與他人或團體趨於一致的心理歷程（張春興，1995:56）。由文化上看來，台灣原住民屬於南島民族，各個族群擁有自己的特色，例如有的住山地，有的住濱海，有的居平地而發展出不同的獵人文化、海洋文化及平原文化以適應不同的生態環境。社會組織有的偏父系、有的是母系、有的則是雙系，文化內容豐富多變化（吳天泰，1997:3）。可知，文化是一個複合的概念，且是一個多樣態的歷程。它是難以做清楚而明確之界定，由於本文之目的，並不是要去深究文化之內涵，將只針對原住民的生活上較為明顯的風俗、信仰、道德、法律、生活技藝等可轉化為課程的內涵做探討。因而文化認同即是指個人對某個族群團體文化的歸屬感。然而，在多元文化社會中，本身就存在著許多不同階級、團體的獨特文化，且階級間亦存在著明顯的藩籬，掌握絕大部分社會資源的上層階級，常為了維護自己利益，會藉著國家機器的運作傳遞出自身階級所認同的主流文化。相對地，對於主流文化社會裏的少數族群兒童而言，他們的文化價值觀卻要在入學時被迫檢視並質疑自己的文化價值。相較於生長在主流文化的多數族群兒童而言，他們很少有機會去質疑或挑戰自己文化的價值（賴秀智，1998:97）。這形成了單向文化之發展，造成了文化價值之對立與鄙視。有鑑於此，我們要注重多元文化教育目標，排除一些對於文化的歧視或偏見，以符應現代多元文化社會之要求。唯有不同文化間，彼此良性互動，才能塑造出一個和諧的社會。

楊龍立（2004:15）就指出，教育乃文化的一環，文化材乃教育的內容，如此亦

可推測課程內容乃文化材之反應，課程內容並非不涉及文化之事務，許多文化材可納入教育裡並且構成課程內容。再者，文化的保留即應在教育與生活中生根，但是長期以來學校中的教材多以主流漢族文化為主體，使得原住民學生很少接觸到自己族群的文化內容，如不曉得自己祖先、不知自己部落組織、不清楚社會階級、不懂得祭典儀式及至對自己族群歷史陌生，甚至完全空白（陳枝烈，1995：2）。因此，若能將這些文化內容融入教材中，或是形成新課程，加以設科教學將是具體保留文化的重要行動策略。

由於，文化的轉型會影響課程，黃政傑（1993：81-82）曾談到，當文化轉型使得人們失去共同導向時，學校課程要促進新的共同價值導向的形成，建立一致的觀念和價值，讓所有社會成員分享。展望我國社會變遷趨勢，在文化上是邁向精緻化和多元化。而處於一個多元化的社會中，教育的共同理念就是要指導學生尊重並接受他人之文化，才能使文化呈現出豐富的內涵和創新的動力。就以九年一貫課程而言，其課程理念特別強調應以生活為中心，配合學生身心能力發展歷程；尊重個性發展，激發個人潛能；涵泳民主素養，尊重多元文化價值（教育部，2003）。這其中尊重多元文化價值，亦是近年來政府對弱勢族群文化的尊重與扶持成長的最佳寫照。

3.原住民族群文化認同下的課程自主種類

在現在多元化的社會中，需容忍更多的文化，不管學生的區域、階級、種族、或特性，如只強調單一知識體系、文化或價值給他，這種課程是不恰當的，反而會產生疏離與抗拒；且也是一種灌輸，是反教育的，不亦接受道德的檢驗（Kelly, 1999：203）。歐用生（2000：112）就指出，現代社會是多元的，顯現地理、階級、種族及性別等方面的差異，課程需受地方因素的限制，亦就是課程決定不可能沒有地方的色彩。Goodson（1994：113）就曾指出，我們可了解到學校課程建構的先前活動，是發生在一些層次上，包括：1. 來自於國家、省及地方當局之規定及指示的爭論。2. 在各個機構層次規定上。3. 在主觀部門層次之規定。4. 靠著個別教師之課程準備與規定。

總之，權力下放的課程自主，係關係到國家與地方學校之權力互動。當從課程標準改為課程綱要本身就容許部分鬆綁，這提供了學校課程變革及發展的機會，如個別學校可藉彈性節數及學校本位課程之推行，發展具地方或族群文化內涵的課程，以便保存、延續或發揚其文化特色。綜合上述對族群文化認同的探討，雖可歸納出具原住民文化特色的課程領域，然而因本研究對象是屬排灣族部落，為配合其文化內涵的完整性，在此將以陳枝烈（1995：11）對排灣族文化之田野研究中，所探討的排灣族文化內涵做參考依據，畢竟這是屬長時間且深入性的田野調查，有其學術嚴謹性與價值性，深具參考價值，其內容包括如下：

- （1）部落組織：部落的歷史、政治結構、行政系統及對外的關係。
- （2）家庭制度：家庭的觀念、家氏、家庭結構、家庭的延續及各份子的關係等。
- （3）親屬制度：親屬關係、親屬稱謂及親屬活動等。
- （4）社會階級：社會階級的構成、社會階級的關係及社會階層流動等。
- （5）個人的生命禮俗：出生、名制、養育、婚姻及老終等。
- （6）經濟結構：生產方式、分配交易、消費及財產觀念等。
- （7）社會規範：行為規範、法律及道德觀等。

(8) 宗教及祭典：宗教信仰、巫婆與祭司、及各種祭祀等。

上述這八大領域在現今課程自主化風潮下，原住民學校當可轉換成許多新的課程設立或以統整之型態融入現今七大學習領域教學中。再加上目前語文學習領域中對原住民族群母語課程之設科教學及鄉土教育課程，相信原住民學校教師或行政人員如有所體會與覺醒，那對其族群文化的保留將有所助益。

三、研究方法與設計

達成本研究目的，真實了解現階段課程改革中原住民國小教師在族群文化認同下之課程自主程度，故乃採質性的方式進行研究。

(一) 研究方法

本研究為了解原住民學校之課程自主現況、教師課程自主意識與需求，因而乃透過個案研究法，以訪談和課程文件分析的方式蒐集資料。在訪談上採取半結構式的訪談，研究者在訪談前先擬定訪談大綱，進行訪談。

文件分析，藉以補充驗證訪談所得資料結果。本研究蒐集九十二學年度的學校課程計畫，做為參考依據。

(二) 研究參與者的選擇

本研究的主要目的，在探討原住民文化認同下的學校課程自主情形，為深入了解原住民教師對此議題的覺知與感受，故乃採立意取樣方式。畢竟，立意取樣可增加研究資料之深度，以體察實體之多元性。

1. 條件

研究參與學校選擇上：為符合研究需要，本研究乃選取原住民鄉鎮的原住民學校。該校位於屏東縣南部地區鄉鎮，是屬於排灣族聚落區的小學。由於排灣族為台灣原住民第三大族，主要分佈在屏東及台東兩縣南部地區，是南台灣的高山大族代表。畢竟，陳枝烈（2006：27）就指出，排灣族是一個強調階級的民族，因為階級的緣故，在社會組織、信仰、經濟活動與婚姻等方面衍生了多采多姿的文化。研究者為配合研究主題與資源取得之便利，乃以屏東縣為代表。該校是屬小型學校，目前共有 10 班，而研究場域則都在研究參與者所任教學校進行。

2. 特質

研究參與者選擇上：為符合研究需要，訪談對象都是具有排灣族原住民身份的教師。共訪談三位教師，以代表級任教師、科任教師（兼組長）及主任，分別以甲師、乙師及丙師代表如下：

甲師：女性，排灣族，師院畢業，目前擔任五年級級任，任教年 19 年。師專畢業後曾一度在漢族平地鄉鎮國小服務，最近幾年有感於維護自己族群文化的使命驅策，而自願調回自己部落國小服務。

乙師：男性，排灣族，師院畢業，目前擔任該校教學組長，任教 14 年。長期以來

都在屏東縣原住民國小服務，期望貢獻鄉里延續部落文化資產，具備積極的族群文化認同感。

丙師：男性，排灣族，師院畢業，目前當任該校教務主任，任教 23 年。長期以來都任教於屏東縣原住民國小，更以原住民教師身份，甄選上主任一職，因而一直本於感恩與回饋的精神，積極維護族群文化，深具強烈的族群文化認同感。

（三）資料蒐集

1. 在訪談工具

由於本研究是一質性分析，旨針對實際參與學校課程發展的主任、組長及教師做資料訪談蒐集。在訪談上，採半結構式訪談，而訪談大綱如下：

- (1) 請您談一下您對「課程自主」意涵的了解？其重要性如何？
- (2) 你覺得教師應有哪些課程自主的權力？
- (3) 您認為現階段九年一貫課程下比起新課程標準，何者對教師有較大的課程自主性？其內涵有哪些？
- (4) 您認為在現今高度講求科技化與電子化的時代，還要強調原住民族群文化課程的發展嗎？
- (5) 您認為貴校有應用「學校本位課程」與「彈性學習節數」積極發展原住民族群文化的相關課程嗎？
- (6) 您個人經常會在七大學習領域中強調或統整加入原住民族群文化的相關課程內容嗎？
- (7) 您認為學校與教師們目前有哪些作法或措施，讓您感受到有保留原住民族群文化？
- (8) 您認為目前除了「彈性學習節數」及「學校本位課程」較能課程自主外，理想中還有哪些部分可供課程自主？
- (9) 目前除了「母語教學」與「鄉土教育」課程外，理想上你覺得應可增設哪些課程更能保存原住民族群文化？

2. 訪談時程

在訪談時程進行上，共進行三次訪談。茲將有關訪談日期、時間及地點資料說明如下：甲師：訪談日期為 2004 年 6 月 28 日，受訪時間為 4 小時，地點於校長室；乙師：訪談日期為 2004 年 6 月 28 日，受訪時間為 4 小時，地點於校長室；丙師：訪談日期為 2004 年 7 月 1 日，受訪時間為 4 小時，地點於校長室。

（四）資料分析與檢證

由於訪談前有徵得受訪者同意錄音，因而對於訪談資料可做詳實記錄。在進行訪談資料分析之前，研究者會將訪談錄音轉為文字稿，並將逐字稿送交受訪者檢視其要義，以便分析。在正式分析之前，亦會先概覽逐字稿，找出可以解答研究問題的重要訪談內

容，然後將該段文字放置在適當的研究類別中。為了加強研究品質，本研究亦參考由學校所提供的相關文件，做為訪談資料之不足，藉以提高本研究的可信度。

四、研究結果分析

(一) 原住民國小教師之課程自主意識現況

1. 教師對於課程自主意涵的理解

從訪談中得知，三位原住民教師只有乙師對此意涵理解較正確。如乙師所言：「我覺得課程自主其重點在於自主字意上，就是自己當自己的主人。在課程上自己當自己的主人，我想他的意涵大概是以自己為中心，做一些課程上的決定」(乙師：A101)。

至於其他二位教師對於此意涵的理解，就顯模糊。如甲師所言：「課程自主我覺得好像是九年一貫課程實施後才有的東西」(甲師：A101)；丙師所言：「就我個人的認知，課程自主在我們學校的實施大部分利用晨光時間，包括一些歌謠、舞蹈的推動。且目前本校有申請教育部教育優先區方案，可藉此推動母語教學。至於應用語文領域推動母語教學在時間上，我覺得仍是不夠」(丙師：A101)。

綜合上述，可知教師對於課程自主一詞內涵的理解可再深化，即使乙師對字意認識正確，仍無法完整的說出相關課程自主內涵。如從較完整的定義角度看，則係指教師參與學校課程發展過程中，所展現其對於課程科目、內容、時數、實施及評鑑等的自主決定、設計、規劃的精神與特色，而這其中亦包含教學自主的部份。再者，從其他二位教師的訪談內容更可印證，教師在此方面的認知可再深化。這或許是三位教師可能理解課程自主的意涵，但還是難以用精簡的話語加以界定，因而亦有必要提升其表達能力。畢竟，課程自主並非九年一貫課程實施後才有，或多或少就存在於課程中，教師必須發揮專業自主精神，加以覺醒與應用。

2. 教師對於課程自主重要性的看法

從訪談中得知，三位教師都認為課程自主對基層國小教師而言是重要的。

如甲師所言：「如能進行課程自主，那就可按照自己的想法、發揮地方上特色、學校需求及配合自己專長，所以我覺得有其重要性」(甲師：A201)。

乙師所言：「我認為很重要，至少教師自行所能掌握的課程面向會較廣，自己較熟悉或專長部分得以發揮，形成特色」(乙師：A201)。

丙師所言：「當然，我是贊同其重要性，因為在多元社會中，各族群的文化有必要給教師部分自主空間，以便加以推展」(丙師：A201)。

由上可知，教師們普遍渴望擁有相當的課程自主權力，如此不但可配合自己專長，發揮自己專業特色，更可藉此配合發揮學校、地方及族群文化特色的空間。相對地，課程自主對於教師們而言是重要的。

3. 教師期望擁有的課程自主權限

從訪談中得知，教師普遍關注在教科書選擇、課程內容選擇、課程時間的安排及教

學方法等的自主上。

如甲師所言：「我覺得是內容、教材的選擇，例如現今教科書有許多版本，那就可按照自己的需求去選擇版本。至於自編教材教師應該要有這權力，尤其是山上原住民地方，自己比較了解地方上需求。…，所以我覺得至少應有教科書選擇權、自行設計課程二種課程自主權力」(甲師：A201)。

乙師所言：「當然啦！包括對課程的安排、教材選擇、教學方法的自主等，甚至是教學時間的安排。譬如我擔任教學組長在排課時，導師部分自己的節數，我完全授權由導師自主安排一週的上課節數，我只針對課程部分節數進行安排罷了」(乙師：A201)。

由上可知，教師個人對於課程自主權限的需求，並非無限上綱或需求無度，而是相當理性。就教科書選擇權而言，這早就是教育行政當局鬆綁的政策。再者，課程時間的安排，目前國小階段可說相當彈性，大多數學校只重視整體節數的決定與核對，至於安排於何時段則由教師自主。其它如課程內容選擇、教學方法的自主，早就是屬教師專業自主權限範圍內。

4. 九年一貫課程與新課程標準在課程自主性上之比較

從訪談中得知，教師一致認同九年一貫課程，相對的給予教師較大的課程自主空間。

如甲師所言：「當然是九年一貫課程啦！如九年一貫課程七大學習領域中，有些可發揮課程統整，可以打破分科的限制，形成大單元的設計，如此就可發揮課程自主的空間。還有空白課程與彈性課程，可依照教師自己專長或學校需求計畫一些課程加以配合」(甲師：A301)。

乙師所言：「當然是九年一貫課程啦！…，百分之二十的彈性時間，教師一學期就有六十節時間，教師可從事補救教學或安排一些電腦課程等」(乙師：A301)。

丙師所言：「…，我深深覺得九年一貫課程有比較大的自主性，如彈性節數及評量時間的自訂，教師們可利用彈性節數做其它課程銜接」(丙師：A301)。

綜合上述，三位教師都一致認同九年一貫課程比起新課程標準有較大的課程自主空間。以往在國定課程課程標準規範下，就科目、節數及實施方式等都受到限制，無彈性可言。現今在九年一貫課程推動下，如彈性時間上課內容的決定、各領域學習節數的決定、選修課程的決定、學校本位課程的規劃、依能力指標自行設計課程等都是課程自主的象徵。

(二) 原住民國小在族群文化認同下的課程自主現況

1. 科技化與電子化世代對於原住民族群文化發展的影響

從訪談中得知，教師們普遍認為固然科技化與電子化知識在現今社會中是重要的，然而自己族群文化的延續與推展亦是重要的，否則就像失了根的浮萍，到處漂泊無根據地，且人文精神層面亦感空虛，因而兩者是要相互融入的。

如甲師所言：「我會，我認為還是要強調。畢竟，如忘了自己的根，那還要去學什麼嗎？且有所謂立足台灣放眼全世界一詞，所以自己的族群文化與根源要去掌握。對於科技化、電子化與原住民文化的關係，二者可作融合，可融入學校課程與教學中是不互相違背的。例如，可將原住民文化融入電子資訊中，針對原住民服飾文化設立網站，加

以推銷或讓他人認識我們群族的服飾文化特色，這樣一來就可創造出更多商機」(甲師：A401)。

乙師所言：「我們還是要再回歸自己文化中心的部分，否則自己文化的根不見了，那對於祖先所發展的風俗、制度及歷史文化就會消失」(乙師：A401)。

丙師所言：「我想在主流社會情境下，保有自己族群文化是重要的。因為這些東西是族群精神的象徵，原住民族群文化的內容應可融入電子化世代中，如可設置網站介紹原住民族群文化內容」(丙師：A401)。

綜合上述，可知在現今 E-化世代中，保有自己族群的文化資產是相當重要的。如此，不但更可豐富精神層面生活內容，更可結合科技與資訊，透過電腦網路將原住民傳統文化加以推廣，亦可開創出部分商機。

2. 學校應用「學校本位課程」與「彈性學習節數」發展族群文化課程情況

從訪談中得知，學校教學上雖有重視一些相關族群文化課程，但似乎無一套系統性方案，有計畫的加以推動，如學校本位課程計畫。

如甲師所言：「學校似乎沒提出一套完整性與系統性的發展方案，透過學校本位課程來推展原住民文化。這可能是學校教師對學校本位課程的意涵，不是很了解。教師們總認為只要我們認真的進行原住民母語教學，那就是在推展與保留原住民文化。再者教師們亦有在晨光時間，上原住民歌謠、童謠之類課程。亦就是，教師們自己會在課堂中零散的上一些相關原住民族群文化課程，但似乎無系統性、計畫性的方案。」(甲師：A501)。

乙師所言：「這任校長上任後，就重視母語教學、舞蹈及鄉土教學。尤其母語課程，因為要配合九十三年度教師甄選，所以會利用晨光教學時間加以實施」(乙師：A501)。

丙師所言：「這部分，自從現任校長接任後就有作些補強，如勇士舞利用晨光時間訓練小朋友。其它相關課程，如母語教學、刺球、雕刻，亦會利用學校所辦的教學發表會時間加以呈現」(丙師：A501)。

從上可知，教師們大都只利用晨光推動一些相關族群文化特色課程的教學，然而學校並無系統性加以規劃，使成學校特色。畢竟，檢視其九十二學年度學校課程計畫中，並無學校本位課程計畫內容，且一至五年級的彈性學習時間中，亦忽略對於族群文化課程的安排。這或許是教師們對於學校本位課程的內涵與精神認識不清的關係，且彈性學習時間的規劃受制於學校慶典活動、補救教學之需要，只得零星的在一些晨光時間中加以推動，進而影響整體特色的推展。

3. 教師利用七大學習領域強調或統整原住民族群文化課程情況

從訪談中得知，教師普遍會再利用領域學習時間，融入相關原住民族群文化課程內容，畢竟學生要學習的課程內容實在太多了。

如甲師所言：「有啊！在藝術與人文學習領域中，加入原住民刺繡、歌謠於教學活動中。另外，在社會學習領域中，我曾帶學生去認識社區，認識社區的建築物及道路環境沿線的古蹟，包括：牌樓、大頭目家」(甲師：A601)。

乙師所言：「會、會，本校每位教師都會吧！如社會學習領域，在事前課程研討中，

就了解到課程中的許多議題，無法配合本地情境實施教學。有一次課本談到達悟族之飛魚季，那我就補充排灣族之豐年季讓學生了解。學生如在要了解其它族群文化，我會指引他們到圖書館或網路上查詢。」(乙師：A601)。

丙師所言：「教師們多少會在七大學習領域中配合加入相關原住民文化部分，但覺得時間是不夠的。例如社會學習領域，剛好課程中介紹到中、西式建築時，我就配合本地的石板屋加以說明，以做補充教學。學生聽完及看完相關圖片後，亦嚇呆了，學生會發問：老師我們從前真的住在這種房子嗎？我回答說：是啊！為了證明所言不假，我還利用時間親自帶領學生實地去觀察，學生才真正體驗到」(丙師：A601)。

綜合上述，可知教師們會配合領域教學，統整加入相關族群文化知識內容。尤其在社會學習領域、藝術與人文領域中，教師可充分應用課程內容選擇的自主性與專業性，統整加入相關原住民族群文化內容。畢竟所學習的知識內容與其生活經驗相結合，學生學習的動機與興趣將更高昂，促進學習成效。

4. 學校具體保存原住民族群文化的措施

從訪談中得知，教師們對於學校現階段在勇士舞、刺球及母語教學之推動感受較為深刻。

如甲師所言：「現任校長於一年前到任，就任後有將面臨失傳之勇士舞，利用教育優先區方案機會發展文化特色，納入學校教學活動中，這是印象我較深刻的。其它教師方面，每位教師都很支持原住民母語教學，畢竟本校有多位教師通過原住民母語教師的資格認證，因而母語課程之推動可說較為熱切。」(甲師：A701)。

乙師所言：「我感到，我們學校似乎較著重原住民母語與鄉土教學兩課程上，尤其鄉土教材自編需花費許多心力。雖排灣族沒有文字記載，但我們會用羅馬拼音方式，加以造字編輯。總之，整體上我覺得學校在保留原住民族群文化的努力上，仍須加強」(乙師：A701)。

丙師所言：「剛剛我有提到本校很認真在推動母語教學，且本校亦有多位教師具備原住民母語教師資格，因而推動起來比較投入。自己對於學生們很敢開口，勇於用原住民母語溝通感到高興，我想這是比較成功的部分。除了這部分外，其它如刺球小朋友亦會興高采烈」(丙師：A701)。

從上可知，學校屬於排灣族部落區，因而現階段教師感受較深的地方亦是屬於排灣族的文化課程，如勇士舞、刺球及母語教學。由於排灣族無文字記載，所以學校教師積極應用羅馬拼音，加以造字編輯，負起延續族群文化的任務，另外勇士舞及刺球活動，亦都面臨失傳地步，學校亦積極加以保存。

(三) 原住民國小教師在族群文化認同下的課程自主需求

1. 理想中配合發展原住民族群文化的學校課程自主時間

從訪談中得知，雖目前學校可應用晨光時間及一些彈性學習時間，實施相關原住民族群文化課程教學，然而此彈性時間仍要與配合學校、年級等相關活動的推行。如此要落實族群文化課程之推動，仍感不足。

如甲師所言：「理想中啊！就目前而言，只有學校本位課程及彈性學習節數這兩個

部分，當然是還不夠。如果可行的話，理想上…，如語文領域、藝術與人文領域及綜合活動領域的節數部分可在開放自主，如此可排入原住民文學、神話。畢竟，排灣族只有語言而沒有文字，如此可利用語文領域多安排一些排灣族部落文化課程。再者，我覺得排灣族本身就是一族很重視藝術的群族，所以包括一些：編織、圖騰、木雕、磁雕等都可再多一些彈性節數融入其中進行教學」(甲師：A801)。

乙師所言：「…，理想中，我認為領域的限制可再開放，更彈性些不要限制太多」(乙師：A801)。

丙師所言：「我認為光依賴彈性課程節數，就要上完許多原住民族群文化的課程，仍然是不夠的，畢竟彈性課程中所要上的內容是極龐雜的，包括學校許多活動。可否在增加一些時間，以便開設如特殊文化課程名稱，納入正式課程中。當然這內容可包含：生命觀、服飾、刺繡、婚喪喜慶等。上述這些課程內容，如果不受重視，那在漢族主流社會文化的衝擊下，可能會漸漸消失」(丙師：A801)。

從上可知，如僅就目前較為自主的晨光時間及部分彈性學習時間，實施相關族群文化課程顯然是不足的。畢竟族群文化內容需要做完整保存的地方實在太多了。如要爭取設科教學，亦將減少或排除它科時間，容易陷入課程意識型態與它科學術社群成員間之紛爭 (Clegg,1979; Evans,1990; Goodson,1993)，實屬不易。因而除了學校要積極利用彈性時間外，亦期望鬆綁部分領域課程時數與能力指標之限制，再給予各校更多彈性空間。這亦符合，Beane(1997)對國定能力指標批判的觀點，國家如將學校視為提高學生技能，以利企業利用之良方，或藉提高學科知識，以維護學科社群之利益。如此亦是不民主不道德的。

2. 延續原住民族群文化期望可再開設的課程名稱

從訪談中得知，目前「語文學習領域」與「社會學習領域」中雖可實施「母語」與「鄉土教學」課程，然而站在延續與發展族群文化的觀點上，似乎不夠完整與充實。畢竟相關原住民族群文化的課程是多元的，如：1. 部落組織。2. 家庭制度。3. 親屬制度。4. 社會階級。5. 個人的生命禮俗。6. 經濟結構。7. 社會規範。8. 宗教及祭典等 (陳枝烈，1995：11)。

如甲師所言：「理想上，就我們學校而言，我認為可再開設，如原住民傳統文化課程名稱。具體而言，如住方面可開設傳統住屋；衣的方面：美麗服飾；食的方面：美食天下；行的方面：11 號公路，因為原住民在山區交通大都靠兩隻腳；育樂的方面：童玩高手針對原住民童玩中之竹蜻蜓、丟石子、長短棒、竹槍、爬樹、童謠及舞蹈等」(甲師：A901)。

丙師所言：「剛才前面我已提過，理想上可開設特殊文化課程。畢竟，台灣深山中大部分都是原住民部落，在他們居住的地方，曾經發展出不可思議的文化，如運石技巧、疊石技巧、部落管理等。或者可再開設原住民部落誌等課程，加以闡揚」(丙師：A901)。

五、結論與建議

(一) 結論

本研究經由訪談與文件分析方式蒐集資料，經分析後，歸納出如下結論：

1. 原住民國小教師之課程自主意識現況

- (1) 教師對於課程自主意涵的理解可再深化。
- (2) 教師一致認為擁有課程自主的權力是重要的。
- (3) 教師期望擁有教科書選擇、課程選擇、課程安排及教學方法等自主的權力。
- (4) 教師一致認為九年一貫課程比起新課程標準有較大的課程自主性。

2. 原住民國小在族群文化認同下的課程自主現況

- (1) 原住民族群文化課程的發展與現今科技化、電子化世代的發展是可相輔相成，相得益彰。
- (2) 學校並無系統性、計畫性在「學校本位課程」、「彈性學習時間」中推展原住民族群文化課程以凸顯其重要性。
- (3) 教師普遍會在「社會學習領域」與「藝術與人文領域」中統整強調原住民族群文化課程。
- (4) 勇士舞、刺球及母語教學是教師最感具有保留原住民族群文化的項目。

3. 原住民國小教師在族群文化認同下的課程自主需求

- (1) 領域課程時數與能力指標的限制可再鬆綁，以落實「原住民族教育法」中自治之精神及符合因地制宜之需要。
- (2) 除了目前之「母語」與「鄉土教育」課程外，教師期望再開設「特殊傳統文化課程」、「部落誌」以延續族群文化。

(二) 建議

根據研究發現及結論內容，除了對原住民教師提出建議外，亦對不同機關提出一些可行作法，以加強原住民國小對其族群文化之發展與維護：

1. 加強教師對課程自主意涵的理解

本研究發現，教師對課程自主意義的理解仍甚模糊，且對於學校層級的課程自主內容的了解亦過於狹隘，實有深化的必要，如認為課程自主就是九年一貫課程、晨光時間、教育優先區方案等。這似乎只是表面性的認識，容易會錯意，且簡要的口語表達亦待加強。要是認識不清，不知自己課程自主範圍為何？甚或逾越自主權限，容易產生過猶不及的現象，因而有必要對教師們宣導其正確的理念，促進其專業成長。

2. 積極開發出族群文化融入資訊教學的課程

本研究發現，固然科技化與電子化知識在現今生活上佔有不可或缺的地位，然而精神層面的族群文化課程延續與發展，亦是重要的。兩者相互融合發展，並不衝突。我們可應用資訊科技，將重要或具特色的族群文化課程融入其中，形成族群文化課程融入資訊教學，讓課程更活潑生動，促進學生學習。如此，學生不但要具備相關之資訊素養，

亦可充分學習到相關族群文化內涵。

3. 學校應積極設置族群文化網站以推展其文化特色

本研究發現，教師期望透過網路行銷其族群文化特色，如針對原住民服飾文化設立網站，加以推銷或讓他人認識排灣族的服飾文化特色。如此，不但可透過網路之無遠弗屆讓眾人知曉其服飾之美，更可創造出更多人們購買商機，可說一舉兩得。

4. 積極規劃並發展具族群文化特色的「學校本位課程」

本研究發現，雖學校及教師們有體認到延續族群文化的重要性，並在教學中加以補充實施，然而都是零星的加入，學校並沒有一套系統性、完整性的發展族群文化特色之計畫案，加以落實在「學校本位課程」中。在此情況下，學校有責任積極充實教師的「學校本位課程」專業知能，並體認到族群文化課程正可透過此課程加以延續與發揚光大。

5. 因應「原住民族教育法」的精神與實際教學需要，提高彈性學習節數時間與鬆綁能力指標之限制

教師普遍覺得要教導的相關族群文化內容是多方面的，現有的彈性學習節數時間，因學校配合節慶與年度校慶活動之需要，已佔用相當時間，再者扣除年級與班級相關行政活動的配合時間，所剩不多。如此，有必要配合原住民族教育法精神調整領域時數，給予原住民國小更多彈性時數，以配合落實族群文化課程教學。此外，雖教師們會利用部分學習領域時間融入相關族群文化內容教學，然因能力指標的限制，有時難以做深入教學配合，這亦需鬆綁部分指標內容，給予教師更多彈性空間。畢竟，課程決定其實就是權力的實踐，也是一種政治性活動 (Clegg, 1979; 陳伯璋, 1988)，相信有原住民族教育法做依據，就象徵著強而有力的權力支撐，在政治角力過程中獲勝並非困難，相對地，有待提升的是原住民教師對自己族群文化認同的強度。

6. 可再整合相關族群文化內容成「特殊傳統文化」與「部落誌」等課程名稱加以落實推動族群文化

本研究發現學校所實施的族群文化課程是屬附加式課程，較強調表面文化的理解，如舞蹈、刺繡，缺乏文化歷史脈絡或認同議題的課程推動。雖現有「語文學習領域」與「社會學習領域」中可分別實施「母語」與「鄉土教學」，然礙於相關族群文化的內容是多元的、豐富的，許多內容如部落組織、家庭制度、社會制度、禮儀規範、宗教及祭典等無一定課程名稱，再者如食、衣、住、行、育、樂等方面的文化內容更是豐富。上述這些文化內容並無特定課程名稱加以推廣落實，因而除了「母語」與「鄉土教學」外，有必要再加以整合成「特殊傳統文化」與「部落誌」等課程名稱加以落實推廣。雖課程設立過程中，容易受到不同利益團體之宰制、質疑與抗拒 (Goodson, 1993)，然而要是沒有去爭取與克服，其實現的機會也將渺茫。

六、參考文獻

(一) 中文部分

1. 王素芸, (2000)。教師課程決定自主性之研究。國立政治大學教育與心理研究, 23 (2), 235-254。

2. 王麗雲 (1990)。艾波教育思想研究。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文。
3. 行政院原住民委員會 (2006a)。舞動民族教育精靈-台灣原住民族教育論叢 (3)。台北：行政院原住民委員會。
4. 行政院原住民委員會 (2006b)。舞動民族教育精靈-台灣原住民族教育論叢 (1)。台北：行政院原住民委員會。
5. 行政院原住民委員會 (2006c)。舞動民族教育精靈-台灣原住民族教育論叢 (2)。台北：行政院原住民委員會。
6. 吳天泰 (1997)。人類學的應用與台灣原住民教育的發展。載於國立台東師院主編：少數族群和原住民教育研究國際學術研討會 (頁 1-21)。台東：國立台東師院。
7. 吳清山 (1989)。課程決定的理論探討。國立政治大學教育與心裡研究, 12, 199-229。
8. 周淑卿 (1996)。我國國民中小學課程自由化政策趨向之研究。國立臺灣師範大學教育研究所博士論文。
9. 原住民族教育法 (2000)。全國法規。「線上查詢」<http://law.moj.gov.tw> 2004 年 6 月 14 日。
10. 高新建 (1991)。國小教師課程決定之研究。國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文。
11. 陳伯璋 (1988)。意識型態與教育。台北：師大書苑。
12. 陳其祿 (2006)。台灣的原始藝術。載於行政院原住民委員會主編：舞動民族教育精靈-台灣原住民族教育論叢 (3) (頁 10-21)。台北：行政院原住民委員會。
13. 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啟示。國立高雄師範大學教育研究所博士論文。
14. 陳枝烈 (2006)。台灣的原始藝術。載於行政院原住民委員會主編：舞動民族教育精靈-台灣原住民族教育論叢 (6) (頁 27-48)。台北：行政院原住民委員會。
15. 教育部 (1998)。國民中小學九年一貫課程暫行綱要。台北：教育部。
16. 教育部 (2000)。國民中小學九年一貫課程暫行綱要。台北：教育部。
17. 教育部 (2003)。國民中小學九年一貫課程綱要。台北：教育部。
18. 教育部 (2004)。教育法令規章。「線上查詢」<http://www.edu.tw/index.htm> 2004 年 8 月 24 日。
19. 張春興 (1991)。張氏心理學辭典。台北：東華。
20. 張春興 (1995)。教育心理學。台北：東華。
21. 郭實渝 (1996)。後現代主義的教育哲學。載於邱兆偉主編：教育哲學 (頁 237-276)。台北：師大書苑。
22. 黃光雄、蔡清田 (1999)。課程設計：理論與實際。台北：五南。

23. 黃政傑 (1993)。社會變遷、意識型態與學校課程。載於國立中正大學主編：文化變遷與教育發展 (頁 81-119)。嘉義：國立中正大學。
24. 楊龍立 (2004)。九年一貫課程與文化。台北：五南。
25. 歐用生 (1990)。課程發展的基本原理。高雄：復文。
26. 歐用生 (2000)。課程改革。台北：師大書苑。
27. 歐用生 (2003)。課程典範再建構。高雄：儷文。
28. 賴秀智 (1998)。我國多元文化教育之現況探討。課程與教學季刊, 1 (2), 95-118。
29. 薛曉華 (1996)。台灣民間教育改革運動-國家社會的分析。台北：前衛。
30. 譚光鼎 (1998)。社會與文化再製理論之評析。教育研究集刊, 40, 23-48。

(二) 西文部分

1. Apple, M. W. (1996). *Cultural politics and education*. New York: Teacher College.
2. Apple, M. W. (1999). *Power, meaning and identity*. New York: Peter Lang.
3. Apple, M. W. & Teitebaum, K. (1986). Are teacher losing control of their skills and curriculum. *Journal of curriculum studies*, 18(2), 177-184.
4. Althusser, L. (1972). Ideology and ideological state apparatuses. In B. R. Cosin (Eds.), *Education: Structure and society*, (pp.242-280). England: Penguin Books.
5. Barnes, D. (1985). *Practical curriculum study*. London: Routledge & Kegan Paul.
6. Beane, J. A. (1997). *Curriculum integration: Designing the core of democratic education*. New York: Teacher College Press.
7. Clegg, S. (1979). The sociology of power and the university curriculum. In M. R. Pusey & R. E. Young (Eds.), *Control and knowledge: The mediation of power in institutional and educational settings*(pp.25-53). Australia: Australian National University.
8. Evans, J. (1990). Defining a subject: The rise and rise of new PE ? *British journal of sociology of education*, 11(2), 155-169.
9. Goodson, I. (1993). *School subjects and curriculum change*. London: Falmer.
10. Goodson, I. (1994). *Studying curriculum*. Buckingham: Open University.
11. Kelly, A. V. (1999). *The curriculum--theory and practice*. London: Paul Chapman Publishing.
12. Oliva, P. F. (1997). *Developing the curriculum*. London: Harper Collins Publishers.
13. Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P. & Taubman, P. M. (2000). *Understanding curriculum*. New York: Peter Lang.
14. Silver, P. F. (1983). *Educational administration*. New York: Harper & Row publishers.
15. Sleeter, C. E. & Grant C. A. (1997). Race, class, gender, and disability in current textbooks.

In D. Flinders & S. Thornton (Eds.), *The curriculum studies reader* (pp.279-305).
London : Routledge.