

國立臺灣大學社會科學院社會學研究所

碩士論文

Department of Sociology

College of Social Sciences

National Taiwan University

Master's Thesis



打造一所原住民族學校：

組織轉型下的教師辦學實作文化

Constructing an Indigenous School:

Teachers' Cultural Toolkits in the Context of

Organizational Transformation

楊書菡

Shu-Han Yang

指導教授：陳東升 博士

Advisor: Dung-Sheng Chen, Ph.D.

中華民國 114 年 8 月

August 2025

國立臺灣大學碩士學位論文
口試委員會審定書

打造一所原住民族學校：組織轉型下的教師辦學實作文化
Constructing an Indigenous School:
Teachers' Cultural Toolkits in the Context of Organizational Transformation

本論文係楊書菡君（R10325013）在國立臺灣大學社會學系、所
完成之碩士學位論文，於民國 114 年 06 月 27 日承下列考試委員審查
通過及口試及格，特此證明

口試委員：

林文蘭

(簽名)

Ciwang Teyra

陳東升

(指導教授)



謝辭

從大學以來，我對教育議題始終深感好奇，但到了大學後期我才驚覺自己空有熱忱，卻對教育現場一無所知。於是畢業後，我選擇先進入教育現場成為一名老師，用身體與雙眼來親自經驗現場的細微時刻與微妙角力。有幸，當老師的我不只收穫了之於教育議題，我的價值判斷是什麼，更收穫了與那片土地及土地上人們的深深羈絆。

這份研究源自於當老師時期的困惑與好奇，我想透過這份研究如實呈現出原住民族教育現場的實踐艱難。對於我們這些老師來說，關於這樣的教育模式，我們沒有人有答案，且不斷在實踐中嘗試定錨，但這並不容易，也不是如此非黑即白，應該怎麼樣、又要如何。因此，我想要做這麼一份研究，訴說在茫茫大海中航行的這些老師的焦慮和努力。然而，血淋淋地描寫出了老師在現場遇到的多重主體張力後，我們的解方是什麼？我想這是我的下一步探問。畢竟我從來就不希望社會學式的分析，是讓人讀了只感受到無力與沈重。

而能完成這份研究需要謝謝非常多人。首先要謝謝我的指導教授東升老師，總是給予我高期待、高支持，在我思緒一片混亂時，老師總能幫我指出那條明路，我能找老師當指導教授真的非常幸運。再來，謝謝口委文蘭老師、Ciwang 老師對論文的回饋與建議，謝謝你們讓這場口試變得與現場如此靠近。我從沒想過在口考的場合，是所有人都在乎你所看見的困境，然後一起思考「那我們可以怎麼做」。學術對我來說也從來都不應該是紙上談兵，所以謝謝三位老師們讓我看見學術的另外一種可能。你們真的都是最棒的學者與老師，希望自己未來也能像你們一樣，數年來如一日地讓學術成為關照他人與社會的途徑。

還有，謝謝在這份研究形成過程，給予我許多建議與幫助的好儒老師、克先老師、明修老師、令儀老師、雄健老師、嘉苓老師、瑋芸老師、孟瑢老師、質性研究小組，以及 216 和 218 研究室的 r10 與 r12 大家；還有謝謝豆皮、定瑜、婷羽、大鯤、秉宏、敬恒和俊賢，你們豐厚的教育現場經驗與敏感度，總能帶給我研究不同視角的啟發。特別感謝秉宏，某次與你討論研究時，你下意識關照學生主體的提問，成為我論文能有所突破的關鍵。

再來，謝謝我在山邊國小遇見的每個孩子、同事、家長與部落族人，我能有

今日對於原教深刻的思辨與反思，全仰賴你們的滋養。尤其是 Fangis，謝謝女姊姊總是不藏私地，帶我從東部山線到海線去認識文化。也謝謝 TFT 的大家，能在大學就加入 TFT，到後來成為 C8 的一員，至今得以持續地跟大家一起為孩子努力，真的是非常幸福的一件事。

最後，我也要謝謝我身旁的重要他人，謝謝我的家人給予我心靈上最大的富足，在一旁支持我做我想做的事情，當一個被愛的小孩，也是極度幸運的一件事；還有三平的大家，尤其是椿腳跟家卉，謝謝你們在日常總是接收我雞毛蒜皮的想法與情緒，也總是相信我做得到。

（最後的最後，有點不清楚偶像可以擺在哪一類，所以在這裡突兀地讓他們出現，謝謝我的偶像 Super Junior，追星真的是我研究歷程中療癒的來源，祝福 SuJu 20 週年快樂。）

2025 年 7 月

書菡

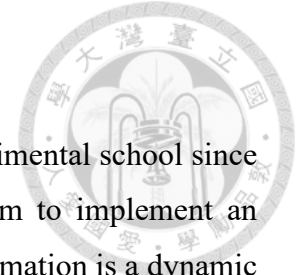
摘要



山邊國小由一般公立小學轉型為公辦公營的阿美族實驗學校，教師試圖透過組織改革，實踐以原住民族為主體的教育模式。這類原住民族實驗學校的轉型歷程，展現出高度動態調整與持續生成的特性。然而，現有文獻往往將學校視為靜態組織，並將重心集中在民族教育課程的發展，較少關注教師在整體組織轉型中所扮演的角色，因而無法充分解釋原住民族教育主體性如何於辦學實作中被形構。本研究旨在透過對組織轉型歷程的分析，探究教師在辦學決策與實踐行動中所呈現的思維邏輯，本文將此定義為教師的「辦學實作文化」，以回應原住民族教育主體性如何可能的命題。主要的研究方法為學校校務資料分析、教師的半結構式訪談，以及為期一年的間歇性田野觀察。研究結果顯示，山邊國小教師的辦學實作最初回應的是來自族群與國家兩種集體政治主體的期待；隨著實驗教育的展開，學生個體的主體性發展需求日益浮現，逐漸成為教師行動中不可忽視的張力來源。來自族群、國家與學生的多重主體需求彼此交織互動，形構出公辦公營原住民族實驗學校轉型脈絡下的教師實作文化。本研究認為，要為原住民族教育主體性的建構歷程提出解釋，不應侷限於制度層次或民族教育課程的發展。而須進一步從整體組織運作與課程架構的視角出發，思考教師如何在多重主體間進行實作上的平衡與協調。唯有教育政策與實踐能有效整合集體與個體層次的主體訴求，並看見教師居中協商的角色，以給予真正符合辦學需求的支持，原住民族教育主體性才有可能在教師的辦學實作中落實，促進學生與族群的長遠發展。

關鍵字：原住民族教育、實驗學校、實作文化、教育主體性、多重主體

ABSTRACT



Mountain School has operated as an publicly Indigenous experimental school since August 2020. Through reforms of the school system, teachers aim to implement an Indigenous-centered educational model. This organizational transformation is a dynamic and evolving process. However, scholars often view schools as static organizations, overlooking the agency of teachers in such transformations, which makes it difficult to fully explain the construction of Indigenous educational subjectivity. This study aims to explore the underlying logics of teachers' decision-making and practices during organizational transformation. These logics are conceptualized as teachers' cultural toolkits, which serve as an analytical lens to address the question of how Indigenous educational subjectivity can be realized. The research methods include analysis of institutional documents, semi-structured interviews with teachers, and intermittent field observations conducted over the course of one year to examine teachers' experiences. The findings reveal that teachers at Mountain School initially oriented their practices towards the dual expectations of the Indigenous community and the state, both of which represent distinct forms of collective political subjectivity. However, as the transformation of experimental education unfolded, students' individual subjectivity and developmental needs gradually emerged as a source of tension that teachers could no longer overlook. The intertwined and dynamic demands from the Indigenous community, the state, and students shape teachers' cultural toolkits within the organizational transformation of publicly operated Indigenous experimental schools. This research argues that explanations of how Indigenous educational subjectivity is realized should not be limited to the level of policy or to the design of Indigenous curricula. Rather, it is essential to examine how teachers navigate tensions and coordinate practices across collective and individual demands amid organizational change. Indigenous educational subjectivity can only be realized through teachers' practices when educational policies and practices meaningfully integrate the expectations of multiple subjectivities and recognize teachers as key mediators. This, in turn, will contribute to the long-term development of both Indigenous students and their communities.

Keywords: Indigenous Education, Experimental School, Cultural Toolkit, Educational subjectivity, Multiple subjectivities

目次



謝辭.....	I
摘要.....	III
ABSTRACT	IV
目次.....	V
圖次.....	VII
表次.....	VIII
第一章、緒論.....	1
一、前言與研究問題	1
二、文獻回顧	3
(一) 台灣原住民族教育制度發展歷程與研究反思	3
1. 台灣原住民族學校的形成：解嚴後原住民族教育制度發展回顧	3
2. 台灣原住民族教育研究發展與反思	5
(二) 公辦公營原住民族實驗學校的組織變革.....	7
1. 實驗教育：動態變遷的學校	7
2. 原住民族教育：集體與個體張力交織的學校現場.....	8
(三) 原住民族實驗學校組織中教師的辦學實作文化.....	12
(四) 小結：在集體與個體間來回協商的教師辦學實作文化	16
三、研究方法	17
(一) 個案簡介	18
(二) 田野場域與研究者的連結	19
(三) 研究方法	20
四、章節安排	26
第二章、誰來辦學：文化復振與國家教育治理	28
一、找尋失落的文化，關注民族教育發展	28
二、轉譯文化復振的學校教育需求	32

(一) 對接主流社會與教育體系的語言	33
(二) 部落主義的草根需求：與部落溝通	36
三、課程架構的制定：文化復振與國家治理的進一步協商	40
四、小結	50
第三章、文化本真性的挑戰：學生主體性與適應社會的基本學力	52
一、學習主體性的現身：從老師「教什麼」到學生「學什麼」	52
(一) 「現代阿美族」作為教育理念：「學生要學什麼」的課程實踐困境	53
(二) 知識系統化成課程的挑戰	59
二、與主流教育制度的張力：適應社會的基本學力	62
(一) 一般教育與民族教育師資分化	62
(二) 失落的基本學力：整體課程架構調整	68
三、小結	72
第四章 原住民族教育的辯證：文化本真性與制度化的挑戰	75
一、停滯不前的民族教育	75
(一) 制度調整的非預期後果	75
(二) 「文化本真性」的辯證與課程實踐的拉扯	78
二、原住民族教育的重新制度化及其挑戰	83
(一) 人員編制的制度性回應	83
(二) 課程發展背後文化本真性的挑戰	86
三、原住民族教育背後的論述與教育治理權力	88
四、小結	93
第五章、結論：在張力中協商辦學——教師辦學實作文化的策略調整與限制	95
一、山邊國小組織轉型下的教師辦學實作文化	95
二、制度與實務啟示：支持教師辦學實作的制度條件	97
三、研究限制與貢獻	98
四、總結：在實作中協商生成的原住民族教育主體性	99
參考資料	101

圖次

圖 1：公辦公營原住民族實驗教育場域.....	11
圖 2：公辦公營原住民族實驗學校轉型歷程的多重主體關係圖	17
圖 3：山邊國小轉型歷程圖	21
圖 4：山邊國小課程設計圖	35
圖 5：山邊國小實驗教育課程發展架構.....	44
圖 6：山邊國小籌備期民族技藝成品	45
圖 7：山邊國小課程共備工作圈	67

表次



表 1：受訪教師名單與基本資料	22
表 2：教師田野報導人名單與基本資料.....	24
表 3：學生田野報導人名單與基本資料.....	25
表 4：山邊國小 105 至 107 學年度原住民族教育相關計畫與活動	29
表 5：山邊國小 108 年度籌備階段性任務事項.....	42
表 6：山邊國小籌備期（109 學年度）甘特圖.....	44
表 7：109 學年度山邊國小課程總體架構.....	46
表 8：山邊國小籌備實驗教育計畫書課程規劃表.....	48
表 9：110 至 111 學年度山邊國小課程總體架構.....	62
表 10：112 學年度山邊國小課程總體架構.....	69
表 11：112 學年度民族教育課程架構	76



第一章、緒論

一、前言與研究問題

Nengneng pasiwali yo sadak sa ko cidal.

Lomowad yo sa to kako, ano papacem to ha ina.

Yo nalomowad yo sa to kako, lina, ama, salikaka mapolong.

Dipoteng to ko tireng namo, aka to piharateng to tireng ako.

Hi ye yan, hi yo yan.

hi ye yan, nalowan yan.

（中譯：看著東邊太陽將露出一絲曙光，也請媽媽輕聲地將我叫起。當我起身離開時，媽媽爸爸兄弟姐妹們，你們就要好好保重自己，不要再為我牽掛了。）

——阿美族古謠《Pasiwali 日出東方》

Pasiwali 一曲講述阿美族人歷經臺灣現代化的發展，一個又一個離開部落與親人，來到都市打拼的離愁之景。主流強勢文化對於原生文化凋零的影響，印刻於原住民族的歌謠與集體記憶中。台灣原住民族權利與文化復振的運動浪潮自 1980 年代開始，教育一直被視為原住民族建立其主體性的重要方式。爾後，教育體制內外催生了許多原住民族教育的方案與行動。其中，透過「學校」形式建立「原住民族教育體制」更是長期以來台灣原住民族社群的訴求。

2014 年《實驗教育三法》推動後，原住民族委員會隨即於 2016 年發布《辦理學校型態原住民族實驗教育補助要點》，為原住民族教育體制的發展開啟新契機。教育工作者得以透過改革公立學校組織的方式，在現行教育體制內設立公辦公營原住民族實驗學校。台中博屋瑪小學於同年率先轉型，成為全台首間原住民族實驗學校，初步實踐以原住民族知識體系與教育哲學為基礎的學校模式。截至 113 學年度，全台已有 44 所原住民族實驗中小學（教育部國民及學前教育署 2024），呈現出遍地開花的發展態勢。

110 至 111 學年度間，我曾在花蓮一所阿美族實驗小學（以下稱為山邊國

小)擔任代理教師¹。山邊國小於 109 學年度自一般公立小學轉型而成。當時，全臺灣已經有 31 所公辦公營原住民族實驗學校，涵蓋泰雅族、布農族、賽德克族、鄒族、魯凱族、排灣族、太魯閣族、卑南族、排灣族與阿美族等不同族群。其中，阿美族於 108 學年度有阿美族聖山 Cilangasan 實驗學校(豐濱國小)的轉型先例。因此，山邊國小的轉型不僅立基於制度開放的契機，也承襲了數十所學校的前例經驗。

在進入學校前，我期待能一探究竟：「這類與一般教育體系截然不同的原住民族學校，究竟如何實踐原住民族的主體性？」然而，真正進入校園後，我卻發現教師們在會議、共同備課與日常對話中，時常充斥著自我質疑，例如「我們學校真的有條件可以做原住民族教育嗎？」「我們教的真的是文化嗎？」「國小階段真的適合做原住民族教育嗎？」這些疑問顯示，原住民族教育主體性並非理所當然為一個先驗的實在(reality)，而是在學校實務運作中，經由教師不斷調整與協商，漸漸形構而成。因此，學校的轉型僅是開端，教師實際面臨諸多辦學挑戰，需要不斷在實作中協商，以嘗試建構原住民族教育主體性。

這促使我進一步思考，在現行教育體制內，教師能如何透過學校組織來建構原住民族教育的主體性？他們如何決定組織制度、課程架構與內容，以達成辦學目標？他們面臨了哪些現實因素？當理想與現實衝突時，他們又如何抉擇？我企圖指出這些日常決策與實作不僅是零散的行動，而是反映了教師辦學的一套思考邏輯與框架。此研究將稱之為教師的「辦學實作文化」，它不僅影響著學校轉型的方向，也形塑原住民族教育主體性的建構方式。

然而，既有研究皆難以解答這套實作文化的樣貌，因為台灣過去的原住民族教育研究多聚焦在政策制度層面的探究，或關注民族教育課程如何發展，較少探討「教師如何透過學校組織建構原住民族教育主體性」的問題。首先，政策制度的視角往往將學校視為靜態組織，忽略了教師作為學校轉型的核心推動者，如何在日常實作中落實教育理念。他們不僅需制定制度與課程，還須在內外部壓力下不斷調整與應對，以回應學生的實際需求。舉例來說，山邊國小轉型至今已五

¹ 筆者透過財團法人為台灣而教教育基金會 Teach For Taiwan (以下簡稱為 TFT)教師計畫，於 110 學年度以代理教師身份進入到山邊小學任教，為山邊國小第一批 TFT 老師。

年，期間發展並實施了三版課程架構，顯示原住民族學校的組織轉型是一個持續變動與調整的過程。其次，民族教育研究多聚焦於課程內容的發展，忽略了教師在推動民族教育時，如何應對來自主流教育制度的張力與學習典範的變遷。

抱持著為教育實踐之困境與困惑找尋解答的渴望，本研究的目的即是透過山邊國小的案例，探討教師的辦學實作文化如何塑造出學校轉型的樣貌，並進一步回應原住民族教育主體性如何可能的命題。第二節我將爬梳解嚴後台灣原住民族教育體制發展的歷史，嘗試對於原住民族實驗學校的誕生提出解釋。接著，透過原住民族教育研究、學校組織變革以及教師的辦學實作文化等文獻回顧，我嘗試發展出合適的理論與分析架構，以解釋教師如何透過學校組織建構原住民族教育主體性，進一步開展後續討論。

二、文獻回顧

（一）台灣原住民族教育制度發展歷程與研究反思

1. 台灣原住民族學校的形成：解嚴後原住民族教育制度發展回顧

台灣社會解嚴以前，國家針對原住民族實施的教育政策之目的皆不脫離與主流文化的同化和融合（周惠民、施正鋒 2011：238；教育部 2020；蔡志偉 2022：179）。而在 1980 年代解嚴前後，台灣社會充斥著本土化、民主化與現代化的革新訴求，帶動原住民族教育的發展。首先，當時泛原住民族運動從都市興起，其對於原住民族權利與文化復振的訴求，引發一連串政治倡議和社會運動（阮俊達 2015；台邦·撒沙勒 2018），其中包括對於教育政策與體制的改革呼籲。其次，不論是本土化運動所帶動之鄉土教育，抑或是四一〇教改運動訴諸的教育機會平等與多元文化教育（李淑菁 2017），都更進一步促成社會對於原住民族教育主體性的重視（林思騏、陳盛賢 2019；蔡志偉 2022）。

原住民族文化與權力復振，以及教育改革中不同的社會運動力量匯聚，促成台灣第一部專門針對原住民族教育的法律——《原住民族教育法》，於 1998 年正式立法。此法第二條指出「原住民為原住民族教育之主體」與「原住民族教育，應以維護民族尊嚴、延續民族命脈、增進民族福祉及促進族群共榮為目的」，可見政策期待原住民族教育是以原住民族的主體性建構為目標（教育部

2020），以翻轉其長期之於一般主流教育體制（如公立學校）的客體位置。

《原住民族教育法》立法後，原住民族教育發展出體制內外不同的方案。其中，體制內仍多為一般教育之外「附加式」的民族教育形式（蔡志偉 2022：176），如一般學校中的族語課程、文化課程與文化專班等。不過，這些方案距離成功建構原住民族教育的主體性還有一段路，甚至有一派學者認為原住民族教育並不適合以學校教育的形式運作，並主張要以「非學校」（deschooling）來實踐。其理由如原住民族知識體系無法與當代學校教育體統相容（Padma Sarangapani 2003），以及主流文化霸權仍運作於一般教育體制中，體制內的原住民族教育難以逃脫殖民的影響（廉兮 2013）。因此，體制之外也發展出了大大小小的原住民族教育方案，且因其較不受制度限制而有更多元的形式，例如語言巢、獵人學校、部落書屋，以及原先被期待成為兩學期學校體制之外的第三學期部落學校（林文蘭 2018）。那為什麼在體制外方案發展多元且豐富的情況下，「建立原住民族教育體系」仍是原住民族社群的訴求呢？

一方面，2011 年後開始推動與落實的部落學校在當時面臨許多挑戰，如與體制學校的關係定位、學校領導人理念、校長聘任與教師薪資發放等。2015 年起，時任原民會的主委林江義與立委簡東明皆指提出在體制上創辦學校（如成立民族學校或結合實驗學校）才能解決部落學校所遇之困難（林文蘭 2018：129）。

另一方面，如前文所述，原住民族運動促成了原住民族教育的發展（蔡志偉 2022）。而 1980 年代興起的泛原住民族運動，主要致力於政治與體制改革，並以此視角切入原住民族教育的訴求，期望藉由體制變革來實踐族群的集體政治主體性。然而，政府卻以「扶助」的角度來推動原住民族教育，這一點可從原住民族首次入憲的修憲條文中窺見。1994 年第三次憲法增修條文中第 9 條第 7 項即載明：「國家對於自由地區原住民之地位及政治參與，應予保障；對其教育文化、社會福利及經濟事業，應予扶助並促其發展。」²我國針對原住民族教育的治理核心仍奠基於「偏遠地區」與「弱勢群體」的理解，其政策目標聚焦於教育現代化與提升原住民族競爭力，難以擺脫主流文化霸權的影響。

綜上所述，教育體制外部落學校嘗試的失敗，加上早期原住民族運動的改革

² 底線為筆者所加。

路線影響原住民族教育的實踐形式，體制變革始終是原住民族社群的核心訴求；而國家以「扶助」為導向的治理邏輯，則進一步加深了學界與實務界認為「建立原住民族教育體系」有其必要性與迫切性。尤其，又有許多教育學的理論觀點認為正式教育要融入在地文化知識與價值，方能提升學生的動機學習、學業表現，以及文化認同（陳雅慧 2021；Laorens et al. 2024）。

其實「原住民族學校」的構想，早在 1998 年《原住民族教育法》立法之初被提出。同年，政府推動的第二期《發展與改進原住民教育五年計劃綱要》中，「建立原住民族教育體系」更是被列為應實施的項目（蔡志偉 2022：192-193）。然而，直到 2014 年「實驗教育三法」推動，且原住民族委員會於 2016 年通過《辦理學校型態原住民族實驗教育補助要點》，一般公立小學得以獲得政府經費支持，轉型為公辦公營的原住民族實驗學校，嘗試以原住民族知識體系與該族民族哲學觀為核心的教育模式，「原住民族學校」的構想於此時才在制度上能夠真正落實。同年，博屋瑪小學成功轉型為全台灣第一所原住民族小學。此外，2018 年起，原住民族知識菁英及專家學者更進一步著手擬定《原住民族學校法》草案（脈樹·塔給鹿敦 2020：223），並且自 2020 年送入立法院審議，但至今（2025 年 6 月）這部法案仍未正式通過。

原住民族實驗學校為台灣初步「建立原住民族教育體系」的嘗試，但原住民族教育主體性並沒有因此一蹴而就，實務界仍存在許多實踐的困難。此時可進一步探問的是，究竟學校組織要如何革新才得以建構原住民族的教育主體性？循此，第二部分將透過過往原住民族教育研究發展與反思來嘗試找尋可能的答案，並提出當今研究的限制。

2. 台灣原住民族教育研究發展與反思

台灣原住民族教育研究隨著政治與社會的變遷，呈現出不同的發展與轉向。首先台灣歷經日本殖民統治與國民政府的接管，這兩個政權對原住民族實施的教育政策均以同化為主要目標，忽視原住民族的文化特性與需求。1980 年代解嚴前後，民主化浪潮帶動原住民族社群積極投入權利與文化復振運動，學界也開始重視原住民族教育的議題。此時原住民族教育研究主要關注於主流文化霸權如何透過「一般教育體制」的制度設計及其運作，抑制原住民族的主體性（如陳枝烈



1997；譚光鼎 2005）。

1998 年《原住民族教育法》明確保障了原住民族在教育領域的自主權，並為民族教育課程開啟了新契機。此後，即使原住民族教育的主體性並未立即性地有所翻轉，但研究重點逐漸從一般教育體制拓展，探討抵殖民（**decolonization**）教育模式的可能性（如吳天泰 1998；林文蘭 2018）。甚至廉兮（2013）強調原住民族教育應以非學校（**deschooling**）的角度切入，與實際的家庭與社區生活結合。同時，在教育學的領域中，原住民族教育的相關研究也以教學與課程發展的視角出發，透過行動研究等方式探索民族教育課程設計的具體路徑與挑戰（如周水珍 2007；方文慧 2007；陳欣瑜 2016；游雪雲、高慧蓮 2023）。

2014 年「實驗教育三法」（以下簡稱三法）與 2016 年《辦理學校型態原住民族實驗教育補助要點》通過，則標誌原住民族能透過改革公立學校組織的方式，推動以民族知識體系與哲學觀為核心的教育模式。其中，《辦理學校型態原住民族實驗教育補助要點》第三條指出實驗學校得以就「學校制度、行政運作、組織型態、設備設施、校長資格與產生方式、教職員工之資格與進用方式、課程教學、學生入學、學習成就評量、學生事務及輔導、社區及家長參與等事項，進行整合性實驗之教育」。可見制度上開啟了「建立原住民族教育體系」的空間。

然而，學界對於「原住民族教育體系如何可能」，抑或是「原住民族教育主體性如何可能」的命題，仍多延續三法實施前的政策制度分析取徑，並集中於民族教育課程的設計與實施（如王前龍 2017；林文蘭 2018；柯金龍 2021；朱懿幘 2023；高佩玟 2023）。筆者認為這樣的研究取徑難以完整解釋「學校組織改革」如何實現原住民族教育主體性。一方面，制度研究的視角是將制度底下的學校視為一靜態的組織，忽視了教師之於組織變革的能動性。另一方面，僅僅關注民族教育發展的視角，會忽略現行原住民族實驗學校作為一個全面性改革的組織，不能僅僅關注民族教育課程的革新，也需要關注制度編排、組織運作，以及整體課程架構能如何建構起原住民族教育主體性。

究竟學校組織要如何革新才能打造出實現原住民族主體性的教育模式？尤其山邊國小作為一所公辦公營原住民族實驗小學，其有別於一般主流的學校組織，是存有動態變革歷程的雙重特殊性：需要不斷嘗試與調整的實驗教育體制，以及面對現代主流教育需要不斷自我革新（**re-invent itself**）以實踐該民族文化信條的

原住民族教育（Arenas et al. 2007）。因此，教師如何推動組織變革，成為當前重要學術議題與研究缺口。綜上所述，筆者認為若要探究「如何於體制中建構原住民族教育主體性」的命題，不僅需要以組織變革的動態歷程切入，更需直接走入教育現場觀察教師於組織發展的各面向如何辦學。接下來的文獻回顧將會進一步討論我所採取的學校組織研究視角，並嘗試探討在制度之下從事組織轉型的原住民族學校會遇到什麼困境。

（二）公辦公營原住民族實驗學校的組織變革

「公辦公營原住民族實驗學校」在其組織特性上，同時涵蓋「實驗教育」與「原住民族教育」兩種性質，為了探究合適於原住民族學校組織轉型的分析取徑，以下將從這兩個層面切入。

1. 實驗教育：動態變遷的學校

在台灣另類教育³初興之時，已有研究採取組織建構歷程的歷史取徑，探討另類學校的生成過程。劉若凡（2013）指出從事教育革新的另類教育學校體現了「目的—手段—目的（效果）—手段……」的動態文化變遷軌跡，其中行動者的「能動性」構成組織變革的基礎。學校內部不同行動者（師生）透過持續對話，在個人與組織層次的交互作用中形塑「變遷為常態」的組織意識。上述研究在「目的之起源」的結構取徑與側重「目的之過程」的行動取徑之間，探討另類學校如何透過不斷自我革新來再詮釋其辦學目標。筆者認為，參照劉若凡的分析取徑亦有助於理解原住民族實驗學校的組織變革發展。亦即以學校革新歷史中的事件為基礎，分析學校如何一次次識別問題，在實踐中不斷詮釋與調整其辦學方向，並進一步探究其組織轉型的動態文化變遷軌跡。

然而，全人中小學與原住民族實驗學校在教育理念與學校組織形成的社會脈絡存在明顯的差異。劉若凡研究的是以「民主」為教育理念的全人中小學，因此在她的分析當中，學生的行動者角色就相當重要，與教師共同參與在學校的變革歷程，形塑出「變遷為常態」的組織意識。但是原住民族實驗學校的辦學目標主

³ 另類教育（alternative education）指的是和主流體制教育不同的教育形式，也就是另一種教育的選擇。台灣在 2014 年推動實驗教育三法後，另類教育便改稱為實驗教育。

要在於權利與文化復振，教師更關注如何「確立」原住民族教育的主體性，期望建立相對穩定的辦學模式，而非將「變遷」視為常態。若是學校組織不斷變遷而無法發展出穩定的模式，反倒會如同山邊國小的例子一般，引發教師的辦學焦慮。

此外，原住民族實驗學校的組織變革不僅涉及校內師生，亦受到校外行動者影響。若將學校教育視為一個開放系統（Meyer 1977），則其轉型過程亦受到部落、中央與地方政府及原住民族組織等外部行動者的影響。這一點我們可以進一步透過下一小節「原住民族教育」的特性來進行分析。

2. 原住民族教育：集體與個體張力交織的學校現場

首先，如前所述，原住民族教育在原住民族運動的浪潮下推行，乘載文化復振的政治理想。Wallace（1956：265）將「文化復振」定義為「一個社會的成員為了建構出一個更令人滿意的文化，有意識、組織化且深思熟慮地做出的努力」。延續此定義，若原住民族實驗學校作為教育體制中的轉型嘗試，我們需要進一步探問：學校所欲追求的「令人滿意的文化」如何被建構？文化邊界該如何劃定？哪些文化元素得以被選擇、篩檢、系統化為知識體系，最終進入課程之中？

針對上述問題，Linton（1943）曾提出兩種本土運動（nativistic movement）的形式，一是「復振式本土主義」（revival nativism），目的在於恢復已消逝的文化；二是「延續式本土主義」（perpetuative nativism），旨在延續現今仍留存的文化。筆者觀察到，在現今原住民族教育中並未明確區分這兩種形式，教師於教學現場往往同時實踐兩者——透過教育既延續現存文化，也復振已逝文化。不論是在山邊國小校內教師社群的互動與會議中，抑或是在各式外部單位的訪視與評鑑中，文化「是否仍存於生活之中」並非是關注焦點，「真正」及「在地」與否才是受到密切檢核與辯證的重點。

循此，原住民族實驗學校所追求的「文化復振」，不僅是文化保存與傳承的教育實踐，更牽涉了關乎「本真性」（authenticity）的文化論述權力問題。在社會變遷快速與主流文化霸權的夾擊下，原住民族在主張文化自決與部落主義的同時，也可能使原住民族教育實踐落入文化基本主義（cultural fundamentalism）的



論述框架中。Friedel (2010: 36) 批評文化基本主義會為文化帶來某種虛幻且僵化的本質想像，這不僅在族群內部建構出文化層級，也同時重新強化了十九世紀以來對原住民族文化本真性的刻板理解。Deloria Jr. (2004: 5) 則是指出美國印地安人對文化復振的實踐，常以一種類似「傳教式的使命」(a missionary purpose) 來詮釋自身文化，其文化、宗教與信仰等都已變得「比真實更虛幻」。這種復振實則是一種對「真實文化」的投射與重構。延續此觀點，Raibmon (2005) 亦提出「真實性的政治」(the politics of authenticity)，並指出原住民族文化的真實性會讓人聯想到一種不變的存在方式，而這種存在方式被抽象化，脫離日常生活並被歸屬於過去。

然而，當原住民族實驗學校被期待能傳承某種「真正且在地的文化」時，組織內外不同行動者卻有著不同的詮釋。這些詮釋上的差異衍生出諸多辦學上的非預期困境與矛盾：什麼才能算是「真實」的文化？誰又能定義何謂「真實」的文化？如同靳菱菱 (2006) 指出，文化論述權力實則是族群邊界的建構權力，這股力量往往導致族群內部的再區隔化 (re-separation) 與種屬化 (speciation)。這樣的批判視角提醒我們，學校作為實踐原住民族教育主體性的重要場域，文化論述如何形成？誰又掌握了論述權力？同時，我們有必要進一步反思，在教育現場的不同文化論述中，學生個體的主體性能如何被看見？

其次，原住民族教育所面臨的挑戰，不僅來自文化詮釋上的分歧，也深受主流教育所帶來的制度性張力影響。國內外研究均指出類似現象：國內研究如宋麒麟 (2022) 指出公辦公營原住民族實驗學校的體制性質，使其仍無法避免一般教育制度的相關政策，如教育優先區與學習扶助評量等。然而，這些政策多以主流群體的視角設計，旨在縮減城鄉差距、促進教育平等，卻可能加劇學力與文化之間的扞格。國外研究亦提出相似觀點，Arenas 等人 (2007) 認為國家教育體系的主要目標在於國族團結、現代公民養成與資本主義勞動力培育。但原住民族教育圍繞於永續的生活型態與非商業化的文化知識傳承，即使學校系統中有原住民族教育的正當實踐空間，其教學卻難以跳脫傳統教育學與單向知識傳遞。此外，Laorens 等人 (2024) 也指出原住民族教育面臨平衡文化保存與當代教育需求。

回到台灣的教育脈絡，國家的義務教育、升學體制以及統一的課程綱要仍主導教育機會與資源的分配。因此，若欲分析原住民族教育體系的建構歷程，便無

法忽視主流教育制度的作用與牽制。實務現場亦明顯反映出主流教育制度對原住民族學校教育模式的影響，且直接展現於課程架構中一般教育的規劃：台灣現存 44 所公辦公營原住民族學校（包含本研究個案山邊國小）均採取一般教育與民族教育的「雙軌制」課程架構，試圖在文化與學力要求之間取得平衡。除了基本學力的張力，國家對於現代社會公民應具備的素養想像，也透過許多學校制度性的安排來介入教師辦學，以形塑學生成為現代公民。

因此，本研究將以「國家教育治理」來統一指稱在原住民族實驗學校中的教師辦學與學生學習，如何受到主流教育的規範所介入。在教育政策與行政學的相關討論中，「教育治理」通常指涉各層級教育行政機關與學校為了達成其教育目標，運用其權力與資源來制定、執行、監督與評估教育政策及相關事務的整體過程（吳清山 2020：3-5；施喻璇 2023：121）。我在此基礎上，進一步援引 Foucault（1991）「治理性」（governmentality）的觀點，將「國家教育治理」視為一種滲透於教育政策、學校制度與教學實踐中的權力運作，藉由教師專業規範、課程設計、學力檢測與學校日常安排，形塑學生成為符合主流社會期待的現代公民主體。

綜合上述兩個面向，來自族群內部對文化復振的政治召喚，以及族群外部的國家教育治理，不僅影響教師的辦學實作，更形塑了原住民族學生的多重角色期待。對學生而言，他們一方面被原住民族集體性的文化政治理想所召喚，被期許具備族群認同與文化傳承的能力；同時也要具備適應主流社會的基本學力與素養，成為能適應社會的現代公民。也就是說，原住民族學生同時承受來自族群與國家對其能成為集體政治主體一員的雙重召喚。此種對於原住民族學生的期待，也同時為原住民族實驗學校教師的辦學實作帶來挑戰，老師也須面對來自國家與族群對原住民族教育辦學的理想與期待。

然而，當我們走進教育現場，可以觀察到學生與教師在面對這兩種集體主體召喚時，常與自身作為「個體」的主體性產生衝突與矛盾。尤其，1990 年代教育改革以來，台灣教育深受人本主義思潮影響，學校教育是否抑制學生主體性的發展，是現代社會關注的核心教育議題。此時可以進一步探問的是，當強調集體權利與文化復振的原住民族教育，也乘載著國家對現代社會公民主體的想像，學生是否仍具有作為個體的主體性發展空間？不同主體的期待與需求能否取得平

衡、平衡又如何可能？同樣地，隨著教育思潮與學習典範的轉變，身處現場的教師在面對雙重政治主體對於辦學的期待時，是否仍能保有關照學生差異與因材施教的專業自主性？老師能否在族群、國家、學生等不同主體張力間，尋求平衡？

這些問題隱身在「學力與文化扞格」的矛盾背後，是現今原住民族教育研究與實務界中尚未被重視與解答的謎團，卻深深影響著原住民族實驗學校組織變革的歷程。事實上，教育中集體與個體之間的張力，亦曾出現在 1990 年代台灣鄉土教育推動過程中。王雅萍（2009）指出，解嚴後台灣的本土化運動旨在建構台灣本土文化與國家主體性，然此目標與教育改革所強調的個人主體性之間存在矛盾與辯證張力：前者強調集體政治主體的建構，後者則關注個體的主體性發展。如今原住民族教育也面臨類似的挑戰，甚至更進一步面臨來自族群與國家雙重的集體政治主體期待。

總結而言，公辦公營原住民族實驗學校同時承載「實驗教育」與「原住民族教育」雙重特殊性。我們有必要將動態變遷的學校組織放置於原住民族權利與文化復振的社會運動脈絡中，同時也不能忽略台灣整體教育發展的影響。惟有看見學校組織內外不同行動者在文化詮釋與教育實作上的角力與協商，方能更全面理解老師所面臨的結構困境與轉型挑戰。循此，筆者提出「公辦公營原住民族實驗教育場域」的概念，來理解山邊國小的組織轉型歷程，如下圖 1。

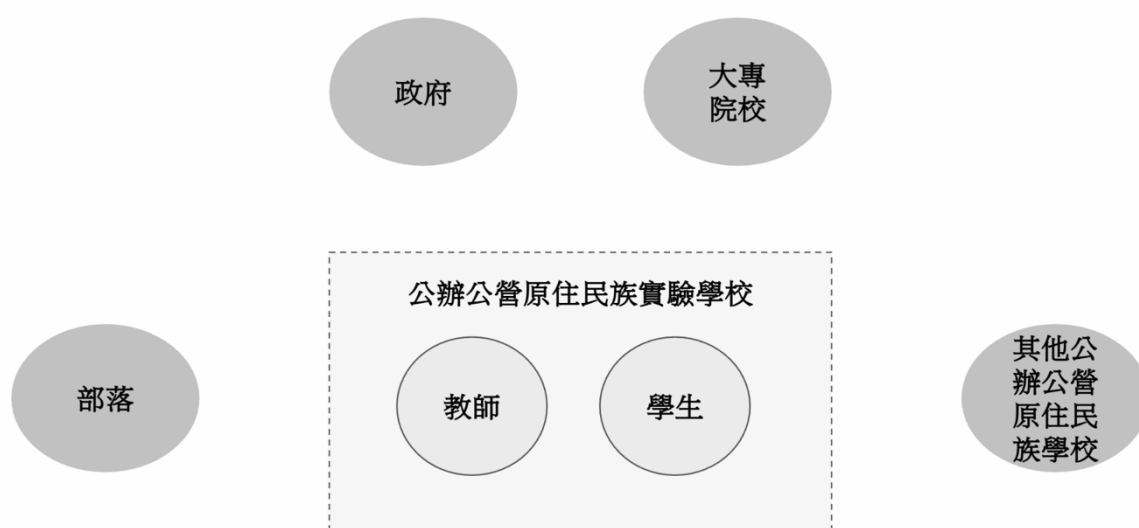
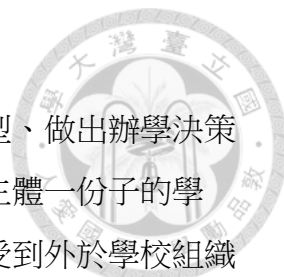


圖 1：公辦公營原住民族實驗教育場域（筆者自製）



在公辦公營原住民族實驗教育場域中，學校內部有推動轉型、做出辦學決策與實作的教師，以及被期待成為原住民族政治主體與現代公民主體一份子的學生。其次，學校組織的辦學邊界是模糊的，因此學校轉型亦會受到外於學校組織的不同行動者與制度影響。在學校之上有政府（中央如教育部和原住民族委員會等；地方如各地教育局處等），以及受國教署委託以輔佐原住民族實驗學校轉型的各區大專院校。這些行動者透過定期的輔導、訪視與評鑑，由上而下或規範或支持組織轉型與運作。如同 Rowan（1982）指出教育組織的創新會面臨到專業上的高度不確定性，這些組織會尋求外在的社會評估機制來獲得正當性，像是以合乎法律規範或專業背書，來證成組織創新有其必要與效果。而平行於學校的行動者有包含家長在內的部落和其他公辦公營原住民族學校，皆是組織轉型過程中會影響學校制定出不同辦學策略的群體。

循此，筆者將透過場域視角，以組織制度具體改革事件作為轉型歷程分析的基礎，梳理山邊國小自籌備轉型至今，組織制度的建立與變遷歷程，以及其如何受到多重主體的力量所影響。

（三）原住民族實驗學校組織中教師的辦學實作文化

儘管學校轉型過程中有多元行動者的介入與影響，教師作為實驗教育計畫的申請者、籌備者與執行者，仍是決定辦學策略與實踐方向的關鍵角色。如同 Giroux（1988）曾提出「教師作為變革知識分子」（teacher as transformative intellectual）的理想，並指出學校教育改革成功的關鍵，在於教師的主動參與。因此，這群教師對原住民族教育抱有什麼想像、受到什麼樣的專業訓練，以及如何與場域中其他行動者互動等，都會影響他們打造出一所什麼樣的原住民族實驗學校。

因此，若僅僅關注於組織層次來做分析，將會忽視「教師」作為維繫組織運作的重要行動者，如何受到組織內外不同行動者與制度的影響，進而再詮釋辦學目標，並推動一次次的組織改革。尤其，在上一小節中，筆者也指出了教師在辦學時需要面臨多元主體間的張力。因此，接下來我將從組織層次轉向微觀層面的教師行動視角，探討教師如何在作為中介結構的學校組織中面對多重主體間的張

力，以嘗試發揮其能動性。

教育學領域中，以「教師」為主體及其行動的相關研究，有豐富的探究與分析，但仍多從教師專業發展與教學實踐的角度出發，或是透過批判教育學的角度來探討課程與教學意識覺醒的議題（甄曉蘭 2003）。筆者認為台灣原住民族教育的正當性論述，奠基於馬克思主義批判教育學的理論基礎之上，因為其教育目的便是為了反抗文化霸權，以及免除原住民族被異化與受壓迫的社會困境。因此，現今台灣針對原住民族教育現場中「老師」角色的研究，不外乎是探究教師於課程上的批判與多元文化意識能如何培養出。如吳景雲（2024）認為教師需要先有文化認同上的覺醒，接著在教育體制與教學中則需具備覺察壓迫的課程意識，來達到多元文化教育的教學實踐。這樣的教師研究採取批判教育學者保羅·弗雷勒（Paulo Freire）（2020）的理論觀點，認為教育革新的關鍵在於老師個人的認同與意識覺醒，並關注於教師在專業知識、自我與環境的意識覺醒，以及哲學反思。

課程與教學固然重要，教育學的研究也看見教師的教學需要處理許多認知上的兩難（dilemmas of knowing）（甄曉蘭 2003），然而，僅以此視角觀察教師行動，仍有其限制，教師認同與意識覺醒並不足以作為原住民族實驗學校轉型的解方。這樣的視角忽略了教師所處的社會脈絡對其辦學實作的影響，並傾向將革新的成敗責任全然歸因於教師個人。然而，在我過往的任教與田野經驗，我發現許多教師皆有強烈的族群文化認同，且具備反思課程的能力，可辦學困境仍舊存在於這所學校，這顯現了批判教育學的理論限制，它無法解釋為什麼教師即使意識覺醒了，仍無法成功教學革新。

循此，若我們對於建立原住民族教育體系的研究與視角，僅關注於教師的認同覺醒，或是如何從事課程與教學革新，則我們將忽視教師在教學之外，更要透過組織制度的編排與運作來建構原住民族教育體系。且老師處於公辦公營原住民族教育場域中，其行動更是受到組織內外不同行動者的影響。我們有必要將以教師為主體研究視角，納入其所處之社會情境脈絡來進一步分析。

教育學界也常以「教育實踐」（educational practice）來分析教師的行動，但僅關注於行動的概念，並無法適切地被運用於本研究。根據 Wilfred Carr（1987：165-166）於 “What is an Educational Practice？” 一文，「教育實踐」的

定義是「為了達到某個具有教育價值的結果，所採取的道德行動」。在這項定義中，我們可以觀察到兩件事情：首先，教育實踐指涉的是「行動」本身；其次，這個概念除了用以指稱教師於課程教學上的行動外，也能廣義地被運用於學校教育中非教學層面。

本研究確實關注教師如何因應學校內外的各種事件與行動者，甚至進一步提出行動來解決問題。然而，我的分析目標不僅止於教師的應對行動，而是試圖從事件與行動中，進一步揭示教師參與組織革新背後的一套思考邏輯，如此才能顯現來自組織內外的雙重集體政治主體之期待，以及來自學生的主體性需求如何在不同情境下浮現、影響教師的辦學。如同石中英（2006）指出我們對於教育實踐的觀察，需要訴諸行為者的主觀思考，也就是關注引起行動的「意圖」。雖然「意圖」背後的價值通常模糊且受到情境影響，但帶有教育意圖的實踐背後存有長期文化累積而成的邏輯。因此，僅是關注於組織轉型中教師的「教育實踐」，並不足以應用於本研究，筆者將進一步透過實踐背後的意圖，來梳理其中所體現的辦學實作文化。

而社會學對於人採取行動背後的思考邏輯提出非常多的解釋。最初，韋伯（1991）認為人的行動是由統一理念所建築出的世界圖像所引領、前往一致方向，因此人是受價值所驅動向前的。然而，這樣的觀點在山邊國小的組織轉型經驗中便會遇到詮釋上的限制，若價值與理念能引領人往一致的方向前進，那為什麼原住民族教育所追求的權利與文化復振之理想，無法引領教師順利辦學？教師實則擁有多重的辦學目標，涉及了教師本身的族群身份、階級背景、專業訓練背景，及其教學歷程等因素。教師會因應社會情境的變化，調整與重新制定辦學策略。因此，教師並不能全然依循原住民族教育政策的理想或是組織所訂立的教育理念，而順利地往願景目標方向前進。

除此之外，如同筆者於前文所提及，泛原住民族運動帶動了原住民族教育的發展，以權利與文化復振作為其教育訴求，背後追求的是集體政治主體的建構。這樣的政策將學生視為文化知識與技藝的載體，可能與不同教育目標相互矛盾。舉例來說，國內外許多學術研究與實務現場，皆指出原住民族教育需要不斷辯證與當代教育的關係（如 Arenas et al. 2007；陳雅慧 2021；宋麒麟 2022；Laorens 2024）；其次，四一〇教改對台灣的教育影響深遠，人本主義的教育思潮至今仍

為顯學。因此，相較於將學生視為知識與技能的載體，現今台灣的教育思潮更強調學習者的主體性。也就是說，教師被期待要依據學生的學習需求與個人特質，來實施適性揚才的教育。但學習主體的個別需求，能如心在族群追求文化復振的願景，以及國家培養現代社會公民的需求中取得平衡？這成為教師在原住民族實驗學校轉型時會遇到的挑戰，也是實務與學術界始終存在的謎團。教師的辦學實作背後可能帶有多樣甚至相互矛盾的價值，也會因應實作當下情境而調整行動。那麼教師的辦學實作背後存在著什麼樣的思考邏輯？又反映了什麼樣的實作文化？

為了深入分析教師在原住民族實驗學校組織轉型過程中的行動邏輯，筆者採用 Swidler (1986) 提出的「文化工具箱」(cultural toolkit) 概念作為核心分析視角。Swidler 指出文化內部含有多樣且可能相互矛盾的符號、信念與行為準則，所以文化就像是工具箱或劇碼，提供行動者在不同情境下建構其行動策略 (strategies of action)。在此觀點下，教師的辦學實作並非受到單一價值體系或理念所驅使，而是老師從文化工具箱中篩選、擷取與重組可用資源的結果。

Swidler 強調在社會處於高度變動與不穩定的情境 (unsettled lives) 時，文化對行動的影響更為顯著。山邊國小作為一所正歷經組織轉型的原住民族實驗學校，即處於此種充滿矛盾與多重期待交織的狀態。老師面對的不只是課程與教學的挑戰，更需回應來自國家、族群及學生的期待與需求。因此，教師在辦學實踐中所形成的行動策略，不只是對具體問題的因應手段，也體現了老師如何在多重需求交織的脈絡中，從文化工具箱中挑選並重新編排行動資源的過程。

舉例來說，山邊國小以「現代阿美族」作為教育理念，本身即是老師在族群與國家的雙重政治主體需求間，重新編排文化資源的行動結果；而 111 學年度末「提高學科節數、降低文化課堂數」的課程架構調整，即是國家、族群與學生多重主體需求交織下，老師的因應策略。

教師的辦學除了面臨了來自族群與國家的雙重集體政治主體的期待，也受到學生個體的主體性發展需求影響。隨著組織轉型中情境的不斷變動，教師從文化工具箱中所能提取的行動資源也隨之調整。因此，本文將以山邊國小的轉型歷程作為教師實作的具體情境，探究教師如何在特定脈絡中建構其行動策略，並進一步揭示這套辦學的實作文化如何浮現、調整與運作，以回應教育現場所面對的矛

盾與張力。

（四）小結：在集體與個體間來回協商的教師辦學實作文化

解嚴後台灣原住民族教育的發展，受到泛原住民族運動的影響，追求權利與文化復振，並強調體制改革以對抗主流文化霸權。近年來，公辦公營原住民族實驗學校作為原住民族教育體系的具體實作場域，試圖在公立的教育體制中，實踐原住民族教育主體性。這可視為目前台灣在實踐「原住民族教育體系」構想上，最具制度性嘗試的方案。在此脈絡下，學術與實務界普遍關注的核心議題之一，是如何建構原住民族知識體系，並將其有效融入學校教育之中。

已有許多研究揭示，原住民族教育中普遍存在著文化與現代主流教育之間的張力。其中，文化象徵著原住民族集體權利的實踐，主流教育則反映國家對現代社會公民的集體想像。然而，相較於對文化與學力關係的討論，較少人關注到 1990 年代台灣教育改革所引入的人本主義思潮，如何影響當前公辦公營原住民族實驗學校的轉型。這股思潮強調學生個體的主體性發展，不僅與文化復振強調的集體政治主體建構形成張力，也可能與國家以學力和素養為核心的公民想像產生落差。

筆者進一步透過圖 2 呈現這一多重主體張力的關係：族群與國家的集體政治主體，透過制度與規範介入教師的辦學實作與學生的學習歷程；學生主體與雙重集體政治主體之間產生的張力，將透過學校生活適應狀況、學習動機展現與學力表現，來回應教育現場的安排與期待，這些都進一步促成老師再度反思與調整其辦學實作。於是在組織轉型的動態歷程中，教師成為關鍵的實作者，不僅需回應學生主體性發展的需求，也須在國家與族群兩種集體政治主體期待間進行協商。我們有必要進一步探問，多重主體間協商的平衡究竟如何可能？這個問題雖然鮮少受到討論，卻對現今公辦公營原住民族實驗學校的教師辦學產生深遠的影響。



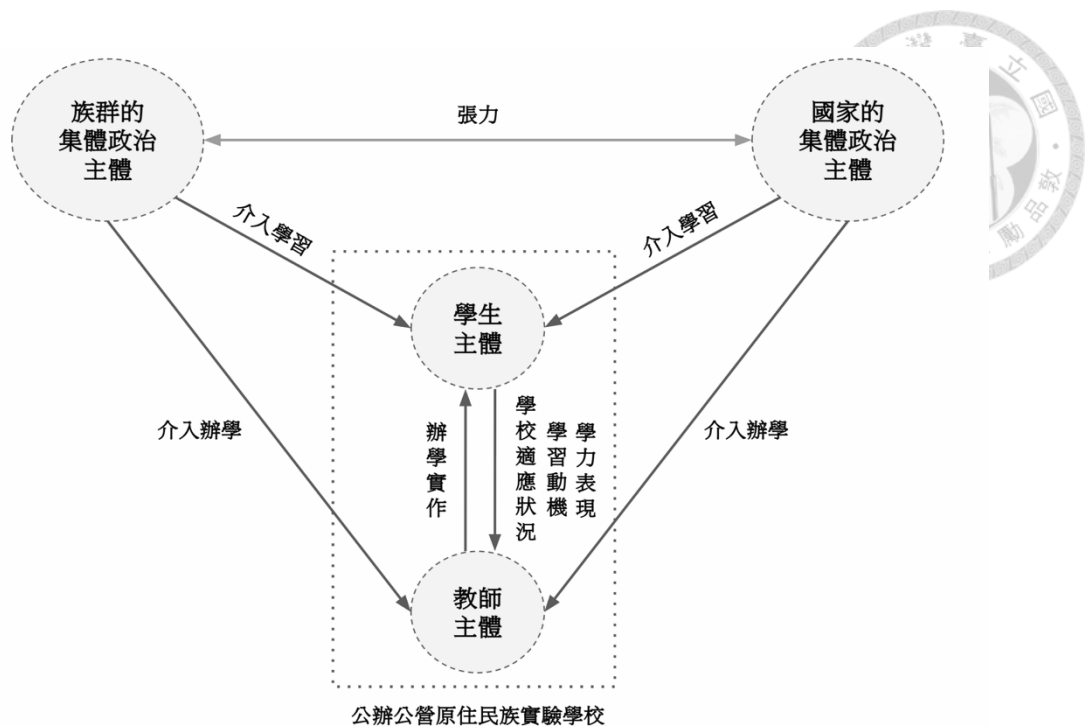


圖 2：公辦公營原住民族實驗學校轉型歷程的多重主體關係圖

綜合以上討論，當我們期望透過學校體制建構原住民族教育的主體性時，不能僅關注政策制度如何開啟發展空間，或民族教育課程的設計與推動，更需進一步分析教師作為辦學實作者的角色與其行動背後的邏輯。教師身處於國家教育治理、族群文化復振，以及學生主體性需求等多重主體張力之中，不僅需回應外部政策與文化政治的期待，也需面對來自學生對於學習的反饋與成果，以及現場課程實作的挑戰。循此，本研究將從公辦公營原住民族實驗學校轉型歷程中的多重主體關係出發，將教師行動的微觀層次，置於組織轉型的中介場域中，進一步關注教師如何透過辦學方向的調整與實作策略的選擇，回應並協商這些張力。透過這樣的分析框架，我嘗試從中勾勒教師行動背後所展現的辦學實作文化，揭示教師如何在多重主體張力之中，辯證原住民族教育主體性的可能樣貌。

三、研究方法

本章節將分為三個部分進行討論。第一部分將簡介山邊國小的背景資訊，重點涵蓋學校概況與部落背景，至於更詳盡的學校轉型歷程，則將於第二章開始詳述。第二部分將說明研究者與田野場域之間的關聯性，以闡明自身角色與研究視

角。第三部分將進一步闡述本研究所採用的研究方法。

（一）個案簡介

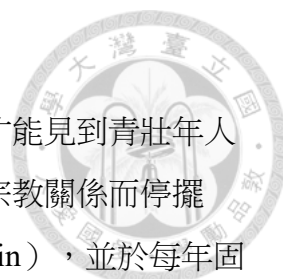
位於花蓮縣內 193 縣道上的山邊國小，是教育部認定的特殊偏遠學校（教育部統計處 2023）與原住民族重點學校。113 學年度，校內有 21 名學生。其中，有 17 人來自同村的部落，其餘則包括居住在部落外圍的 1 名閩南學生和 1 名客家學生、1 名來自鄰近部落並跨區就讀的阿美族學生，以及 1 位隨家長（同時為學校老師）從外地遷來就讀的太魯閣族孩子。教職員工則有 19 名，其中包含 17 位教師，分別為 1 位校長、2 位主任、2 位組長、6 位導師、1 位科任教師、3 位代課鐘點教師⁴，以及 2 位民族教師⁵。其餘 2 名教職員工則為幹事與校護。

自 109 學年度起，山邊國小轉型為公辦公營原住民族實驗學校，推行有別於一般公立學校的教育模式。學校以「現代阿美族」作為實驗教育理念，課程架構採取雙軌並進的模式，一方面提供國語、英語、數學、自然與社會等主科課程；另一方面則以民族教育為核心，每學年學校將開設每週 9 至 12 堂的民族教育課程，課程內容以秀姑巒阿美族文化為主軸，如民族文化、民族樂舞、WAWA 看世界、WAWA 說故事與 Pakalongay 生活品格等。

山邊國小的特殊之處在於，它並非位於「單一部落內」，而是坐落於兩個阿美族部落的交界。當地居民習慣以「上部落」與「下部落」來區分這兩個部落。根據原住民族委員會（以下簡稱「原民會」）於 2018 年發布的《台灣原住民族部落事典》，上、下部落各自皆有超過 100 戶、約 400 位居民。然而，如同許多部落普遍面臨的困境，兩部落的青壯年人口外流嚴重，僅在年祭或經濟農作物採收期間，才較能見到青壯年族人回鄉的身影。人口遷移對當地家庭結構帶來影

⁴ 3 名代課鐘點教師中有 2 位是每週僅會有一節課到校授課的閩南語及客家語教師。

⁵ 山邊國小的民族教師是依據《辦理學校型態原住民族實驗教育補助要點》的經費補助所設置，並非一般公立學校編制內的教師員額。其角色在於協助學校民族教育之推動。有些原住民族實驗學校不會設置民族教師，而是編列「文化指導員」一角。兩者差異在於山邊國小的民族教師有入班協同教授民族教育課程之義務。而山邊國小在 109 至 112 學年度，也是編列文化指導員的職位，113 學年度才改為民族教師。



響，山邊國小的學生多來自隔代教養家庭。

如上所述，上下部落僅有在年祭或經濟農作物採收期間，才能見到青壯年人口短暫回流。首先，雖部落重要的祭典儀式曾受到外來政權與宗教關係而停擺過，但近年來已恢復部分祭儀，如河祭（komoris）與年祭（ilisin），並於每年固定舉行。祭儀也能組織起在外工作的族人，如上部落旅北婦女每年都會在年祭中表演。其次，經濟農作物採收也能帶動青壯年回流，但其程度遠不及祭儀。而族人仰賴多種農作物維生，如文旦、蜜柚、甜葡萄柚、砂糖橘、甜龍筍與南瓜等⁶，其中又以文旦最為主要，每年九、十月是部落最繁忙的採收期。

儘管青壯年人口外流的現象嚴重，但兩部落仍存有穩定運作的組織。其中，年齡階層以及因宗教而生的婦女會，是維繫部落重要公共事務運作的兩個依性別劃分的組織。此外，上部落擁有基督長老教會與天主教會各一間，下部落則有基督長老教會與中央教會，這些宗教團體亦在部落事務中扮演關鍵角色。

部落的祭儀、組織與經濟形態不僅影響部落運作，也影響山邊國小民族教育課程的編排。我將在正文中透過組織轉型的歷程分析，進一步詳述這些條件如何形塑學校的發展方向與教育實踐。

（二）田野場域與研究者的連結

如前言所述，我於 110 至 111 學年度透過 TFT 兩年教師計畫，進入山邊國小擔任代理教師，當時正值學校第一期實驗期的第二年與第三年。在此期間，我先後擔任六年級與一年級導師，主要教授一般學科課程（如國語、數學與英語），此外，第一年亦負責每週三節的民族樂舞課程。

在教學及參與學校運作的過程中，我發現「原住民族教育」不僅關乎「民族教育」課程的發展，更非僅限於特定授課教師的職責。相反地，這是一個由整個學校教師社群共同參與、協商與辯證的動態組織轉型歷程。因此，我曾經作為「老師」的經驗，深刻影響了我在本研究中所採取的視角——即從學校組織作為一個動態變遷的整體，探討教師如何嘗試建構原住民族教育主體性。

我選擇曾任教的山邊國小作為研究個案，除了因為過往的人脈累積使我較容

⁶ 2024/10/8 田野筆記。

易進入田野場域⁷，更重要的是，本研究的問題意識正是源於這所學校內部真實存在的現象——教師在辦學過程中所面臨的困難。然而，當我進一步探究台灣各地不同原住民族教育現場的樣貌時，發現現代教育發展與民族文化教育之間的扞格普遍存在。基於此，本研究試圖透過山邊國小的個案，映照出台灣原住民族實驗學校當前所共同面臨的結構性困境。

（三）研究方法

為爬梳山邊國小的組織轉型歷程，筆者須先清楚界定轉型自何時開始。山邊國小自 109 學年度正式轉型，但其組織轉型的歷程可再往前追溯。根據《辦理學校型態原住民族實驗教育補助要點》，學校必須先提出「實驗教育計畫」並在主管機關許可後，進入到法定的「籌備階段」來規劃組織制度、教育模式與課程內容。當學校「完成」籌備階段後，則需要依規定再提出「實驗階段計畫」報給主管機關核可，始能申請經費以進入法定的「實驗階段」，正式運作該校所提出的整合性實驗教育。

也就是說山邊國小在正式轉型為原住民族實驗小學前，需要經歷一年以上的準備與籌備期。從山邊國小所提出給原住民族委員會的「籌備計畫書」，也可見學校將 107 學年度定義為「準備期」⁸，108 學年度則為「籌備期」——山邊國小歷時了至少兩學年的時間才正式於 109 學年度轉型。不過，當時提出實驗教育計畫並帶領學校經歷準備期的時任校長（以下稱為創始校長），早於 105 學年度聘任至山邊國小，而後學校陸陸續續推動了民族文化相關的計畫與活動，對於後續實驗教育的規劃有所影響。因此，筆者認為山邊國小的組織轉型歷程最早可追溯至 105 學年度。我將採取山邊國小自我定義之「準備期」，來廣泛指涉山邊國小 105 學年度至 107 學年度的時期。後續的 108 學年度則為法定之

⁷ 113 學年度山邊國小的教師組成，其實僅有教導主任、學務組長、三年級導師、族語專職教師與校護，是我過往在學校任教時曾共事過的同事。即使大部分教師仍須重新建立關係，但過往的「教師」身份，使得我較容易取得學校校長與其他教師的信任。

⁸ 「準備期」並非於《辦理學校型態原住民族實驗教育補助要點》中規範與定義的階段，但山邊國小進入籌備期前，確實仍需要一段時期來著手準備實驗教育計畫相關行政事項的時期。因此，山邊國小以「準備期」來自我界定此階段。

「籌備期」。

山邊國小經歷籌備期後，正式於 109 學年度轉型成公辦公營的原住民族實驗學校。依據《學校型態實驗教育實施條例》第七條規定，不論是首辦或續辦之實驗教育，其期程皆以三年以上十二年以下為標準。且搭配《學校型態實驗教育評鑑辦法》中規定三年一次的評鑑標準，山邊國小歷次申請的實驗教育計畫皆以三年為基礎：109 學年度至 111 學年度經歷第一期實驗期，並於 111 學年度通過實驗教育評鑑，順利在 112 學年度進入第二期實驗期，至今 113 學年度已是山邊國小第二期實驗期的第二年（轉型歷程統整於圖 3）。

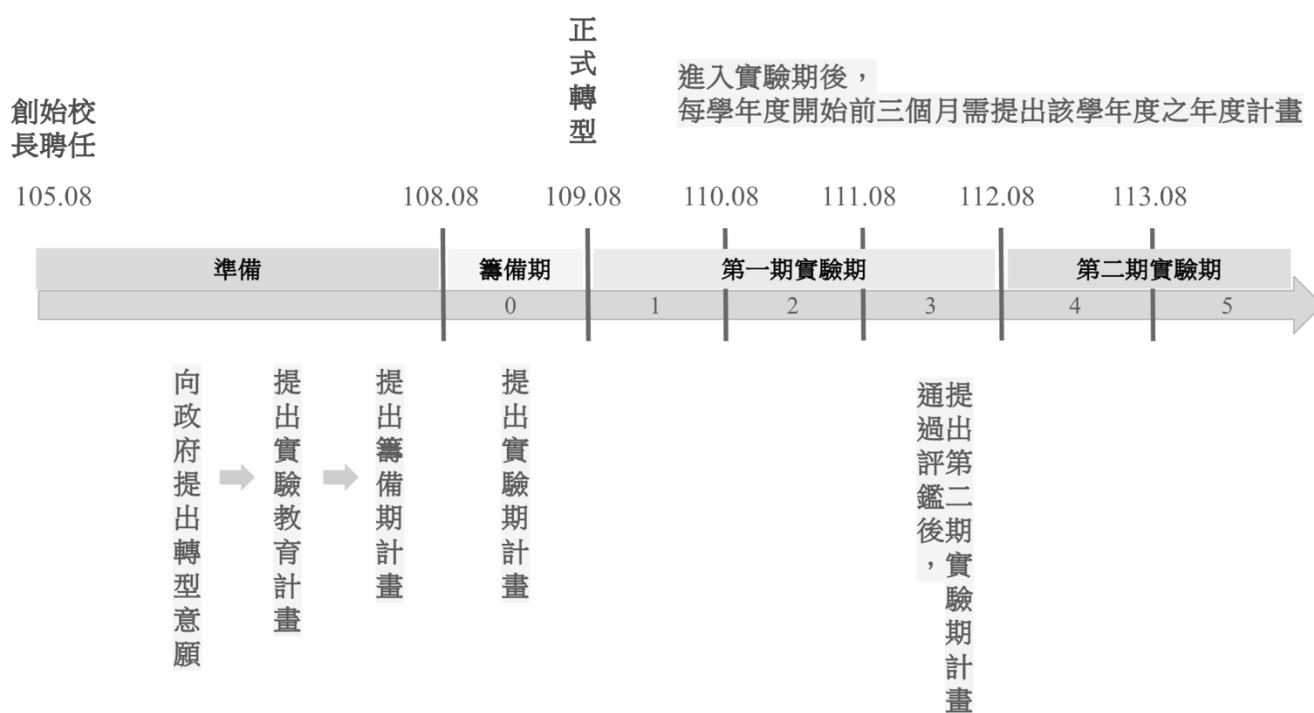


圖 3：山邊國小轉型歷程圖（筆者自製）

循此，本研究將爬梳山邊國小自 105 學年度開始準備實驗教育至今（113 學年度，第二期實驗期的第二年）的轉型歷程，企圖從中分析教師的實作文化。我所採取的研究方法有三項：（一）透過學校校務資料，掌握制度變遷的脈絡；（二）透過教師的半結構式訪談，來分析制度變遷背後的教師主觀的思考脈絡；（三）為期一年的間歇性參與式田野觀察，補充校務資料與訪談分析的限制。以下將詳細說明：

首先，筆者主要透過學校所提出的實驗教育與各類教育計畫書、訪視與評鑑資料、行事曆、校內會議紀錄、課程計畫與共同備課紀錄等資料，進一步針對《學校型態實驗教育實施條例》第三條所提出「學校制度、行政運作、組織型態、設備設施、校長資格與產生方式、教職員工之資格與進用方式、課程教學、學生入學、學習成就評量、學生事務及輔導、社區及家長參與」的不同辦學面向，來爬梳學校組織制度的變革情形，分析辦學策略與教育模式如何轉向。

再來，筆者透過半結構式訪談的方法，訪談過去或正經歷轉型歷程的教師（資料如下表 1），嘗試捕捉在組織變遷背後，教師如何想像與認知原住民族教育、如何協商和決議出不同時期的組織制度轉變，以及教師如何詮釋場域中不同行動者間的互動與影響？因此，訪談重點則涵蓋教師背景（如職務、族群與專業等）、學校日常工作經驗（如備課、開會、訪視、評鑑與研習經歷等）、行動者間的互動經驗（如教師社群內部；教師與部落、其他學校、政府及協作中心等），以及教師整體的原教經驗（如教師教育理念、教師對原教與主流教育，以及對山邊國小發展的見解等）。

表 1：受訪教師名單與基本資料

化名	族群	任教期間 (學年)	曾任職位	是否教授 過民族教 育課程	是否為 在地族 人
汝君老師	太魯閣	109 至今	總務主任、導師、教務組長	是	否
阿士老師	阿美	108 - 110 與 113	代課老師、研究發展組長、學務組長	是	否
山谷老師	漢	110 - 111	科任老師、導師	是	否
約洛克老師	阿美	111 至今	學務組長、導師	是	否
芙恩老師	漢	111 - 112	科任老師、導師	是	否

曉午老師	阿美	111 - 112	代課老師、導師	是	否
小貞老師	漢	109 - 111	代課老師、導師	是	否
利嘉老師	阿美	110 - 111	文化指導員	是（課程 協作）	是
百香老師	排灣、 漢	108 至今	教務組長、教導主任	是	否
阿梧老師	阿美	91 至今	專職族語教師	是	是

最後，筆者透過參與式田野觀察的方法，掌握現今學校組織受到不同情境影響的動態變遷歷程。我實際於 113 學年度以每月兩次的頻率，在上班日跟著老師們一同進入山邊國小的教師辦公室、文化課程、課程共備現場、學校會議，以及其他與組織變革相關的活動現場（如協作中心⁹訪視與實驗教育成果展等）進行觀察。而我主要的田野觀察重點為不同族群、專業與職務的教師間互動，以及教師與不同行動者間的互動（如學生、部落、協作中心、校外專家學者、政府等）。據此，觀察教師如何因應場域中不同行動者，來做出辦學決策與行動。並且，隨著進入田野場域的時間拉長，我時常隨機性地受老師們所託支援校務與課堂進行，甚至是代理導師與授課。在數次代導與代課的田野機會中，我得以重新返回「老師」身份，進一步以老師視角，實際進行教學以及與學生互動，從事更深度的參與觀察。表 2 與表 3 分別為取得知情同意之教師與學生田野報導人名

⁹ 此處的協作中心為受國教署所委任的國立東華大學原住民族課程發展協作中心，本文將簡稱為協作中心。2016 年教育部與原住民族委員會發布「發展原住民族教育五年中程計畫（105 年-109 年）」，教育部國民及學前教育署依據其中第 1-1-14 項「研議設置原住民族教育發展研究單位」，委請各區大專院校研擬「原住民族課程教材發展協作中心實施計畫」，輔導各區原住民族實驗學校的課程發展事宜。目前全台灣有北區（國立清華大學）、中區（國立臺中教育大學）、南區（國立屏東大學）、宜花區（國立東華大學）、臺東（國立臺東大學）等共五區。而自籌備期開始，協作中心會派駐各校一名助理，至這些公辦公營原住民族實驗小學駐點來協助課程發展。

單¹⁰。



表 2：教師田野報導人名單與基本資料（名字*標註者代表同為受訪者）

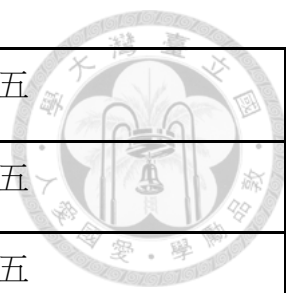
化名	族群	任教期間 (學年)	職位	是否教授 過民族教 育課程	是否為 在地族 人
海依校長	阿美	112 至今	校長	否	否
百香老師*	排灣、 漢	108 至今	教務組長、教導主任	是	否
安柏老師	漢	112 至今	代課老師、總務主任	是	否
阿士老師*	阿美	108 - 110 與 113	代課老師、研究發展組長、學務 組長	是	否
思語老師	阿美	113	教務組長	是	是
正心老師	阿美	113	導師	是	否
汝君老師*	太魯閣	109 至今	總務主任、導師、教務組長	是	否
約洛克老師*	阿美	111 至今	學務組長、導師	是	否
小芋老師	漢	112 至今	導師	是	否
阿農老師	布農	112 至今	總務主任、導師	是	否
阿任老師	漢	113	導師	是	否

¹⁰ 我於 113 學年度正式進入前，事先於暑假取得校長同意，並在開學前的期初校務會議發放知情同意文件給老師簽署，並請老師協助發放及回收學生與學生家長的知情同意。然，此研究並未取得到山邊國小所有師生的知情同意，因此表 2 與表 3 所列出師生數目會與實際人數有所差異。

小傑老師	漢	112 至今	科任老師	是	否
阿梧老師*	阿美	91 至今	專職族語教師	是	是
小米老師	阿美	113	民族文化教師	是（課程 協作）	是
文宗老師	阿美	107 與 113	民族文化教師	是（課程 協作）	否
小薰老師	漢	107 至今	幹事（107 - 111）、閩南語代課 老師（111 至今）	否	否
小智老師	阿美	109 至今	協作中心駐點助理	是（課程 協作）	否

表 3：學生田野報導人名單與基本資料

化名	族群	居住地	年級
阿朵	阿美	下部落	二
小兆	阿美	上部落	二
娜娜	阿美	下部落	三
小崗	阿美、太魯閣	下部落	三
阿海	漢	下部落附近山區	三
阿比	阿美	上部落	四
迪布	阿美	下部落	四
小穗	阿美	上部落	五



巴奈	漢	部落外	五
亞斯	阿美、太魯閣	下部落	五
小春	阿美	上部落	五
宇飛	阿美	上部落	六
小星	阿美	上部落	六
法拉	阿美	下部落	六

本文聚焦於「教師」行動者，透過校務資料分析梳理學校轉型歷程，並結合教師深度訪談與學校的參與式田野觀察，探討教師的辦學實作文化如何受到場域內不同行動者與制度文化的影響，進行學校組織的制度變革。

四、章節安排

本文即是透過山邊國小的組織變革歷程，分析教師辦學實作文化樣貌。因此，筆者主要以組織轉型的時序安排章節，以下將詳細說明：

第二章「誰來辦學：文化復振與國家教育治理」旨在透過山邊國小準備期（105 學年度至 107 學年度）與籌備期（108 學年度）的呈現，說明教師承接早期泛原住民族運動對於集體政治主體的追求，以「文化復振」作為轉型學校的動力。在規劃與構想的階段，老師對於「原住民族實驗教育」的想像，多停留於民族教育的發展。同時，即使教師有意識於追求一種新型態的教育模式，仍不知不覺受到教育領域中已制度化的信念與準則所影響。教師所採行的行動策略，正是其在受到族群政治需求與國家教育治理力量的影響下，從文化工具箱中篩選、組裝而來的策略混合體。

第三章「文化本真性的挑戰：學生主體性與適應社會的基本學力」聚焦於山邊國小自 109 學年度至 111 學年度的第一期實驗期，探討老師實際實施新的教育模式後，學生的學習主體逐漸浮現的過程。教師原先以「文化復振」為核心的教育目標，逐漸受到學生主體發展需求與主流升學制度的挑戰所影響。在這樣的

狀況下，老師不斷調整辦學方向，漸漸走向一般教育與民族教育更為分立的教育模式。這顯示教師在文化工具箱的運用已發生改變，也就是說教師不再僅依循來自族群文化復振訴求的價值系統，而是在現實挑戰中重新組合其行動資源，以回應當下情境的挑戰。

第四章「原住民族教育的辯證：文化本真性與制度化的挑戰」則是關注山邊國小於 112 學年度進入第二期實驗期以來的發展。在此時期，學校仍維持一般教育與民族教育分化的模式。然而，制度性安排所帶來的非預期後果，以及對文化本真性的持續辯證，使學校逐漸陷入民族教育發展的停滯。面對此困境，老師們重新制度化原住民族教育的實作模式。但在調整組織制度的過程中，教師再度面臨兩難：一方面需回應來自族群與國家的雙重集體政治主體訴求，另一方面又須兼顧學生個人的主體性發展。不同主體間的協商深刻影響教師如何運用其文化工具箱，亦即在具體教育情境中選擇行動策略、重新組織實作邏輯，以因應變動的制度與社會條件。

第五章「結論：在張力中協商辦學——教師辦學實作文化的策略調整與限制」則會總結本文的結論、貢獻與限制。教師的辦學實作文化是一套在多重主體張力間辯證的思考邏輯。本文認為，若制度要持續深化原住民族教育的穩定基礎，不應僅將教師視為政策執行者，而應視為文化詮釋、教育制度與學生主體之間的協商行動者。最後，本文亦將提出研究限制與未來可能的研究方向。

第二章、誰來辦學：文化復振與國家教育治理

「誰來辦學」是原住民族實驗學校轉型的重要問題，透過原住民族運動發展的歷史可見其緣由。1980 年代晚期，泛原住民族運動因過於菁英化與都市導向而受到原住民族社群的批判。隨著該運動逐漸被吸納進體制內，體制外的原運發展路徑也從過去以政治訴求為主的模式，逐步轉向關注部落議題（阮俊達 2015）。對此，台邦·撒沙勒（2004）提出「原鄉戰鬥」與「部落主義」（tribalism），強調部落的草根需求與民族實踐的主體性，並與泛原住民族運動形成對立。全台各地的部落抗爭與運動遂成為體制外原住民族社群反映訴求的重要力量。

「部落主義」亦深刻影響原住民族實驗學校的轉型過程。以權利保障與文化復振為核心訴求的原住民族教育，強調「部落參與」，國家與社會普遍期待任何形式的原住民族教育均須與部落高度結合，甚至可由部落自主發起。因此，在原住民族實驗學校的轉型歷程中，「誰來辦學」成為一項持續受到關注的核心議題。然而，促成山邊國小轉型成原住民族實驗學校的力量並非來自部落，而是由時任校長（以下稱為創始校長）所發起，並與當時的教導主任協力推動。因此，本章節為回溯山邊國小「誰來辦學」的歷程，時間範圍將以促成轉型的校長聘任至山邊國小的 105 學年度為起點，至 108 學年度學校正式結束籌備期為止，藉此梳理其轉型過程的關鍵環節，以及影響教師轉型實踐的重要因素。而我將於本章節指出，文化復振的訴求是山邊國小轉型最主要之動力來源，然而老師卻也在準備轉型的歷程中受到國家教育治理力量的影響，最終推展出一般教育與民族教育雙軌併進的課程架構。

一、找尋失落的文化，關注民族教育發展

為山邊國小提出實驗教育計畫的創始校長，於 105 學年度聘任至山邊國小服務，時值原住民族委員會正式推動〈辦理學校型態原住民族實驗教育補助要點〉¹¹。學校在 105 至 107 學年度，申請與執行了非常多原住民族教育相關計畫與活動（詳見下表 4）。從山邊國小起初向政府申請實驗教育計畫所準備的資

¹¹ 〈辦理學校型態原住民族實驗教育補助要點〉於民國 105 年 9 月 10 日正式推動。

料可以得知，學校對於這些事務的定位皆是「爲了轉型」所做的準備。然而，即使當初並非所有計畫與活動皆是「主動」申請或有其目的性，其成果仍舊儲備了山邊國小的民族教育量能。

舉例來說，105 學年度學校透過農糧署與農業部的「食農教育」計畫，結合在地阿美族野菜文化；106 學年度學校則透過教育部國民及學前教育署（以下簡稱國教署）「原住民重點學校新校園運動」計畫，於校園建設阿美族傳統家屋，作為學生學習民族文化的場域；107 學年度，學校藉由國教署「偏鄉特色學校遊學中心輔導計畫」，嘗試結合在地產業與部落文化，發展學校本位的特色。這三項計畫之所以是重要的轉型預備工程，是因為在山邊國小的實驗教育計畫書中，民族文化的課程主題架構便包含了野菜、家屋與產業等三項主題¹²，且延續至今。

表 4：山邊國小 105 至 107 學年度原住民族教育相關計畫與活動（筆者整理）

學年度	事項	與實驗教育之關聯
105	參與國境之東鄉土歌謠競賽，獲得優等	後續在實驗期的民族教育系列課程中，獨立設置「民族樂舞課」
	參與全國學生舞蹈比賽，獲得全國優等	
	申請科技部「科技扎根計畫」	學校自述 ¹³ 「做為未來學校發展原住民科學教育的起始」
	自行辦理民族教育文化跨縣市與跨族群交流活動	學校自述「帶領孩子從在地文化探索並延伸至外縣市」

¹² 山邊國小的民族文化課以帶狀的主題課程進行，分別包含產業（9 - 10 月）、遷徙（10 - 11 月）、家屋（12 - 1 月）、野菜（3 - 4 月）、溪流（4 - 5 月）與祭儀（5 - 6 月），多數為配合在地部落時序所規劃，如 9 - 10 月正值在地文旦盛產期、3 - 4 月為野菜盛產期，而溪流與祭儀課程也剛好搭配暑假阿美族年祭中的儀式所預備。

¹³ 此表格之「學校自述」皆為校方所整理之「105 - 107 歷程成果」文件中對於計畫與活動的描述。

	申請教育部「偏鄉國中小發展課程與發展計畫」，並與東華大學合作	準備學校與地方本位課程
	參與農糧署與農業部「食農教育」計畫	結合在地阿美族野菜文化。後續在實驗期的民族文化課程架構中，便包含「野菜」主題課程
	參與教育部「藝術深耕計畫」	學校自述「結合在地藝術家結合人文歷史文化，創建屬於山邊 ¹⁴ 的文化特色」
106	承辦「原住民族教育師資修習原住民族文化及多元文化教育課程」	學校自述「讓團隊有共識，共同為教育目標前進」
	與台東大學、東華大學的「國教署原住民族課程發展協作中心」合作	學校自述「連結與討論原住民重點學校課程發展與規畫」
	參與全國學生舞蹈比賽，獲得優等	後續在實驗期的民族教育系列課程中，獨立設置「民族樂舞課」
	「活力 E 起舞動」第十六屆全國原住民族青少年及兒童母語歌謠暨歌舞劇競賽	
	原住民族語戲劇競賽（花蓮初賽第三名）	累積老師與學生的族語量能
	參與教育部國民及學前署補助「106 年原住重點學校新校園運動」，獲全國第三級獎項補助新台幣 350 萬元	透過該計畫於校園建設「阿美族傳統家屋」，作為學生學習民族文化的場域。後續在實驗期的民族文化課程架構中，便包含「家屋」主題課程
	參與教育部「藝術深耕計畫」	學校自述「結合在地藝術家結合人文歷史文化，創建屬於山邊的

¹⁴ 本文將以「山邊」替換原始校務資料中呈現的學校名稱。

		文化特色」
	結合在地生態有機農場，辦理食農教育活動	學校自述「積極與社區建立良好關係」
	申請教育優先區原住民文化特色計畫——辦理民族教育文化跨縣市與跨族群交流活動	學校自述「帶領孩子從在地文化探索並延伸至外縣市」
	申請教育部「偏鄉國中小發展課程與發展計畫」，並與東華大學合作	準備學校與地方本位課程
107	參與教育部國民及學前教育署「107 學年度推動偏鄉國民中小學特色遊學實施計畫」	遊學結合在地產業與部落文化，發展學校本位的特色。後續在實驗期的民族文化課程架構中，便包含「部落產業」主題課程
	辦理農糧署與農業部「食農教育」計畫	學校自述「結合在地阿美族野菜文化做為山邊國小食農教育及環境生態教育做準備」。後續在實驗期的民族文化課程架構中，便包含「野菜」主題課程
	參與「活力・E 起舞動」，獲得全國季軍	後續在實驗期的民族教育系列課程中，獨立設置「民族樂舞課」
	參與「原住民族文化科教獎——第九屆原住民雲端科展」	發展原住民族科學教育
	承辦「原住民族教育師資修習原住民族文化及多元文化教育課程」	原住民族教育師資進修
	原住民族語單詞競賽	累積老師與學生的族語量能
	與台東大學合作「國民小學跨年級教學之專業知能	原住民族教育師資進修，民族教

	培訓與推動工作計畫」	育系列課程即以「跨年級」形式授課
	與台東大學、東華大學「教育部國教署原住民族課程發展協作中心」	學校自述「連結與討論原住民重點學校課程發展與規畫」
	參與教育部「藝術深耕計畫」	學校自述「結合在地藝術家結合人文歷史文化，創建屬於山邊的文化特色」

山邊國小透過申請與執行各類計畫與活動，累積對阿美族及上下部落文化的理解與掌握，甚至在部分計畫中明確表達其目標是「為未來原住民族教育做準備」。然而，由於原住民族教育以文化復振為核心訴求，學校在尚未進入實際實踐階段時，對「原住民族教育」的理解著重於「民族教育」的部分，主要透過將文化知識與技藝轉化為課程，而尚未進一步思考其與「一般教育」及「學生主體性」的關聯。這樣的現象也反映出學術界對「原住民族教育」的研究趨勢，即多關注於民族教育課程的發展，而較少探討學校組織中非民族教育課程層面的教育實作如何可能。

二、轉譯文化復振的學校教育需求

107 學年度，山邊國小正式向縣府教育處與原住民族委員會提出學校轉型的需求。因此，學校正式進入法定的籌備期，也就是籌備實驗教育並撰寫計畫的階段。此時期，東華大學原住民族課程發展協作中心也正式進入學校，作為輔導山國小轉型的重要大專院校角色。

那麼，創始校長究竟為何推動山邊國小的轉型？首先，從山邊國小於 107 學年度準備期末提出的「實驗教育申請計畫書」中可見，山邊國小以「文化復振」為其轉型的正當性論述，並且明確指出「學校」在其中扮演的角色（底線為筆者所加）：

文化的延續正面臨挑戰，以一個新世代的觀點來增強部落特有的文化，開始提倡部落文化重建。學校教育對於部落文化的延續及推廣占很重要的角色，原住民學校發展本位課程，突顯小學的特色，豐富小學教育更多元的面貌。¹⁵



然而，如同 Rowan（1982）指出教育組織的創新會面臨到專業上的高度不確定性，因此這些組織會尋求外在的社會評估機制來獲得正當性，像是以合乎法律規範或專業背書，來證成組織創新有其必要與效果。山邊國小轉型成公辦公營的原住民族實驗小學，接受政府的補助以維持組織運作，學校的正當性論述便不能僅停留於「文化復振」這一族群集體性的政治主體實踐，而需進一步對接主流教育體系的語言，以強化國家有支持此種教育理念的正當性。

此外，原住民族教育深受 1980 年代晚期興起的部落主義影響，該思潮強調「部落」參與的草根力量，山邊國小的轉型亦受到其影響。因此，山邊國小除了需要對接主流社會與教育體系的語言外，也要轉譯原住民族教育理念，以取得部落的同意，作為學校轉型的正當性基礎。

接下來，我將分別探討學校如何與主流社會對接、如何與部落溝通，以分析學校如何轉譯其訴求：

（一）對接主流社會與教育體系的語言

山邊國小於 107 學年度共修訂了至少二十五版實驗教育計畫，在每一版更新的内容中可見國家治理的力量，一步步介入族群的文化復振需求。首先，山邊國小與協作中心於 2018 年 2 月 14 日共同召開「『原住民族實驗教育計畫書』籌備會議暨修改建議」，該中心教授針對山邊國小原先的實驗教育計畫提出以下建議：

還未看到 12 年國教素養導向與 246 面向¹⁶的連結，要明確寫出，可

¹⁵ 山邊國小實驗教育計畫書 2019/7/4 版本。

¹⁶ 2018/2/14 以前，山邊國小的實驗教育計畫書版本中，課程理念以 2 面（阿美族族語和生

將核心素養的滾動圓輪意象（終身的學習者）做連結，將原住民族教育緊扣 12 年國教核心素養。¹⁷



因此，在後續版本的實驗教育計畫資料中，老師為了轉譯成主流教育制度的語言，開始呈現出「原住民族教育模式能如何與十二年國民基本教育課程綱要總綱嫁接」的論述（底線為筆者所加）：

本校未來實驗教育發展方向，除一般教育的基礎學力緊扣十二年國教素養導向發展外，民族教育之課程發展亦適用素養導向設計。例如生活智能的耕植文化，若以農事體驗及種植作為課程教案設計，採用的核心素養可選擇 A1 身心素養與自我精進、B1 符號運用與溝通表達及 C2 人際關係與團隊合作，再進行各領綱之學習重點與議題融入之編撰，進而產出能符合十二年國教及原住民族教育規定範疇之課程，其他主題之課程亦採用此方向設計（實驗籌備期再行細部規劃），能雙軌兼顧滿足學生學習階段發展之條件，核心素養與民族文化教育課程高度連結之設計概念，可參考下圖（4）¹⁸：

活）、4 季（春夏秋冬）與 6 項（精神文化、生態智慧、生活技能、藝術樂舞、部落史地、傳說文學）為核心。

¹⁷ 該評論記錄於山邊國小實驗教育計畫書 2019/2/12 版本當中。

¹⁸ 圖 4 的課程設計圖為山邊國小實驗教育計畫書 2019/3/20 版本。

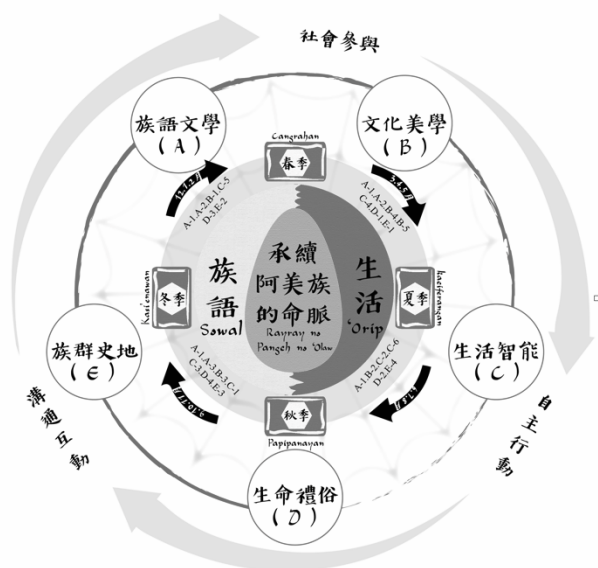


圖 4：山邊國小課程設計圖（2019 年 3 月 20 日版本）

其次，教師在實驗教育計畫書闡述「教育理念與計畫特色」，被期待將「學生」的角色納入考量。在此過程中，教師對於學生學習主體的想像，主要建構在「全人發展」與「現代公民」的概念之上¹⁹。換言之，教師們認為原住民族教育能夠促進學生對自身生命歷程的理解，特別是補足原住民族學生在族群認同與文化理解上的缺口，以因應快速變遷的現代社會。以下為學校自述的教育理念：

在學校體制內，若能開拓原住民族教育視野，增進原住民族知識涵養，面對自己身分的流變，成為符合現代人能面對社會快速變遷的課題，從原住民族的角度出發，走教育的途徑，增能自我，適應未來。²⁰

山邊國小為了轉型為公辦公營實驗學校，將原本基於族群政治需求的文化復振，納入國家教育治理的範疇。而受國教署委託設立的協作中心在此過程中扮演了關鍵角色。雖然該中心是在原委會與教育部共同指導的「發展原住民族教育五年中程計畫（105 年-109 年）」下設立，表面上旨在促進族群政治主體性的發

¹⁹ 山邊國小實驗教育計畫書 2019/7/4 版本。

²⁰ 山邊國小實驗教育計畫書 2019/7/4 版本。

展，但從山邊國小與協作中心的實際協商來看，它同時也承擔了銜接山邊國小與主流教育體系的橋樑角色。從不同時期計畫書的論述演變可見，教育治理的力量促使教師逐步調整教育模式的正當性論述，使其更符合主流社會與教育體制的語言。

（二）部落主義的草根需求：與部落溝通

山邊國小於 107 學年度第二學期初的親師懇親會上，與協作中心舉辦「辦理學校型態原住民族實驗教育說明會」，正式向家長與族人說明學校轉型的計畫，並與族人協議是否同意辦理。彼時，山邊國小尚未正式向主管機關遞出實驗教育計畫。我透過該場家長說明會的錄影，了解到當時所發生的事情：

在這場家長說明會中，台下聚集了約莫二十五至三十名家長與族人，一旁則坐著協作中心的兩位教授與兩位助理。在鏡頭中，並沒有學校老師的身影，僅有創始校長站在台前。

說明會一開始，校長以全族語開場。他以學校新興建的阿美族傳統家屋來切入，提及學校在文化復振中扮演的重要角色，也就是可以連結耆老與年輕人。接著，校長主動提到自己跟族人會有同樣的擔憂，害怕轉型會影響孩子的學科表現，但校長請大家不要擔心，學校在國英數等課程時間皆會有所提升，以盡量避免這種狀況發生。不過這個場合正是要讓大家「討論」是否要轉型，請待會族人在聽完分享會後表達意見，即使仍有擔憂也是。

校長開場完，接著由協作中心助理接手，他先簡單用族語表明自己是台東的海岸阿美族人，但族語還不流利。台下的協作中心教授大聲說：「找人翻譯！」於是助理開完笑地點名山邊國小的專職族語教師，請他上來。

一陣笑鬧過後，助理開始說明實驗教育的目標。此時投影幕上的簡報，大大地寫著「原住民族實驗教育之目標」，並列舉出六項，包含（一）提升文化認同及民族知識；（二）一般領域課程與民族教育課程並重；（三）強化原住民族知識本位的課程發展；（四）找回原住民學生的學習熱情，加強自我學習能力；（五）培育瞭解主流社會知識及自身文化的新一代原住民；（六）落實原住民族轉型正義，建構符合原住民族的學校體制。然而，助理顯然瞭解要理解這些文字

需要一定程度的門檻，因此他並沒有照著投影幕唸出，而是轉換成較簡單的中文向家長與族人說明（括號內容為筆者所加）：



因為這些（簡報上）中文對我們來說太難，不是我們一般講話的方式，所以我就簡單講。（對應一、提升文化認同及民族知識）未來假如山邊國小變成阿美族小學的話，我們的小朋友會比較認識我們自己。像我們現在我們的小朋友都不會說阿美族語，像我這樣子 Sano Kowaping saan caay kafana' ko sowal no Pangcah.（中譯：變成都講普通話，不會講我們自己的族語）。（對應二、一般領域課程與民族教育課程並重）如果是變成阿美族的小學的話，我們就會比較多一點的教學是 A pasifana' tona sowal no 'Amis, no Pangcah.（中譯：教導阿美族語）……我們的課程，我們會比較多一點點我們阿美族的東西。剛剛校長也有說可以教他們種田、綁那個竹子啊、蓋房子啊，都是我們課都可以教的。我們一般的書本裡面沒有很多我們原住民的東西、我們阿美族的東西。（對應三、強化原住民族知識本位的課程發展）如果我們變成阿美族的小學，你們會的東西會放到課本裡面，然後變成比較系統性的知識，我們的智慧這樣子。然後接著就是，（對應四、找回原住民學生的學習熱情，加強自我學習能力）如果變成阿美族的小學，我們的小朋友會更多更多的熱情，知道我們的祖先到底在做什麼事情，然後你們會的東西才會到我們小朋友身上，不是只有學我們原本（課本裡）的東西，這樣有點可惜。然後接著就是，（對應五、培育瞭解主流社會知識及自身文化的新一代原住民）如果變成阿美族小學的話，那我們這一輩的人，也會學到就是我們現在的東西跟老人家的東西這樣子，這是我們未來變成阿美族小學，小朋友要學會的一些事情，然後你們都是我們的老師。²¹

助理在這段原住民族實驗教育的目標溝通中，省略了許多簡報提及一般教育與主流社會的內容，僅僅提到一般課本缺少原住民族的文化知識。此外，助理更是直

²¹ 2019/2/14 山邊國小辦理學校型態原住民族實驗教育說明會逐字稿。

接略過第六點「落實原住民族轉型正義，建構符合原住民族的學校體制」。似乎對於協作中心來說，向家長與族人只要說明「把文化帶入課本與學校」便足以。

不過，後來助理在近十五分鐘的說明中，持續地宣達學校轉型成原住民族實驗學校，並不會弱化孩子的學力表現，更不會影響學生未來教育體制的銜接與就業發展。而助理更進一步透過其他已轉型的學校例子，來加強轉型不會弱化學力的說服力，像是舉出台中博屋瑪小學高於全國與台中市的學力檢測成績：

學校要給他多一點學習，（國語數學）就會變成七堂八堂都可能，你們就不用擔心說，小朋友可能回家的時候作業不會寫。如果變成阿美族小學，老師會有多一點時間教他們複習，或者是多一點對那個國語，國英數的加強。然後在這個裡面，那個藝術、體育、生活或是彈性，這幾個課程，比較彈性的課程，都會放到阿美族的課程裡面去教，所以他不會不見，會換一個方式去重新讓小朋友學習。²²可能家長們都會很緊張說只有學阿美族的事情以後要做什麼？像我自己也會很擔心說我要做什麼，但是我剛剛好也學會原住民的東西，所以我也知道我要做什麼了。就是我們不只有學會課本裡面ㄅㄆㄇㄉ、ABCD，這個社會很多工作都可以做，只要你知道你自己的身份，你夠認識你自己是原住民，你其實很多工作都不怕。像是未來原住民的特考，他會優先讓我們自己原住民的小朋友，你知道阿美族的東西，你可能會有多一點點的機會考上；還有原住民的老師，未來如果有很多人做阿美族的學校，那未來我們自己阿美族就會有很多像我們這樣的阿美族老師，那當然我也要努力，我的講話、我的族語不是很厲害，所以還要透過各位長輩的加強。還有很多像公費留學啊，去外面讀書這種機會都有，那當然要考到族語認證。²³

在助理整場的說明中，我認為協作中心似乎將一般教育與民族教育知識形塑出相對的立場，彷彿文化與主流教育本來就存有張力，因此需要增加一般性的主

²² 2019/2/14 山邊國小辦理學校型態原住民族實驗教育說明會逐字稿。

²³ 2019/2/14 山邊國小辦理學校型態原住民族實驗教育說明會逐字稿。

修課程來降低風險。

最後，校長再次接手上台，進行此場說明會最重要的環節：



校長：Manga'ayay kita mipatireng kina picodadan sanoPangcahan?

Manga'ayay to? (中譯：所以我們可以成立這個阿美族學校嗎？可以嗎？)

族人：Manga'ayay to. (中譯：可以。)

校長：So'elinay to. (中譯：成定局。)

此時，學校認為族人對於轉型已達成共識。隨後，投影片切換至當時全台二十多所已轉型為原住民族實驗學校的分佈圖。校長指著地圖用族語說道：「阿美族是全台灣原住民族中人數最多的，但至今卻沒有一所阿美族小學。所以我就問我們學校的老師，要不要試試看？阿美族的個性是不喜歡太走在前頭，也不喜歡出風頭，總是先觀望別人怎麼做。如果大家都在等，那我就先跟縣府提吧。²⁴」

校長鼓勵族人多來學校，也可以一起建造 taloan (中譯：會所／工寮)，並懇切地希望大家回去後能告訴自己的子女，把孩子帶回學校就讀：「有朝一日，那些送孩子去外地念書的父母，都會把孩子帶回來。我們的意識要先抬頭。²⁵」

此時，一名族人問道：「如果我沒有小孩在這裡讀書，我可以來幫忙嗎？」校長笑著回應：「如果你想來喝一點酒，也歡迎來。我們有老師在帶蒸餾酒，是傳統的阿美族製法。²⁶」

在這場說明會中，可以見得協作中心在原住民族實驗學校轉型的歷程中，扮演著「專家」的角色，負責回應家長與族人的疑問與挑戰。並且，針對常見的質疑（如學力表現）預先做出準備，並融入於整場說明會的設計。而創始校長作為主動提出轉型的角色，需要取得部落族人的同意，這也是家長說明會最主要的目

²⁴ 此段校長所說的內容由阿士老師協助翻譯，並進一步統整。

²⁵ 同註腳 23。

²⁶ 此段校長與族人所說的內容由阿士老師協助翻譯，並進一步統整。

的。擁有阿美族語優級證書的校長用一口流利的族語，轉譯了實驗教育的目標以及山邊國小轉型的必要性，最終與族人達成共識——阿美族實驗教育 so'elinay to（中譯：成定局）。

於是，山邊國小結束準備期後，正式於 2018 年 7 月 11 日向教育處與原住民族委員會提出「108 年度辦理學校型態原住民族實驗教育籌備計畫」。老師們融合國家與族群政治主體的願景，最終設定「現代阿美族」作為其實驗教育理念。

三、課程架構的制定：文化復振與國家治理的進一步協商

山邊國小在 108 學年度進入籌備期之際，創始校長任期屆滿調任到他校，由第二任校長作為代理校長接手（以下稱為代理校長）。跟著創始校長協力轉型的教務主任則留在山邊國小領導實驗教育進行，代理校長實則不干涉大家如何推動，教師對於轉型的想像不脫離「文化復振」，並且仍集中於民族教育課程的發展。當時經歷過籌備期的百香老師如此形容當時的狀況：

也有聽主任分享說，他們為什麼很想做啊……願景就是那個現代阿美族。而且都是主任在課程規劃跟實施這個角色，他算是要帶領大家嘛，所以就真的比較常是他領著我們……因為大家都是零，沒有任何人做過……然後代理校長他比較是在後面，就是 leader。就是做的人就是我們這些，然後校長他就比較是（負責）整個校務的，他比較是在看著我們做，校長陪著我們，但實際在寫教案其實大家就是各自把各自主題分配好（自己寫）。²⁷

在此時期，教師處於一個看似自由、可以依據共同教育理念來制定新型態的教育模式，但教師實則僅在民族教育課程內容發想上較為自由。如前所述，從學校提出實驗教育計畫到實際進入法定籌備階段，老師如何想像原住民族學生、如何規劃民族教育的內涵、如何定義教育效果，以及要透過何種手段達到教育目

²⁷ 2024/9/23 百香老師訪談，括號的內容為筆者所加。

標，皆受到國家教育治理的力量影響。而透過課程架構的設計，我們可以窺見這股治理力量如何一步步地介入山邊國小的辦學。

目前在台灣的原住民族教育中，存在兩種教育實踐的形式，首先是以民族教育課程為核心的形式：打破學科界線，將一般教育內容融入民族教育；其次則是採取文化回應式的教學型態：維持學科劃分，透過文化回應式教學來推動一般教育。然而，從 2020 年 1 月 8 日籌備期山邊國小召開的行政會議紀錄來看，參與的協作中心教授指出他認為實驗教育應以前者為優先，並如此說明：

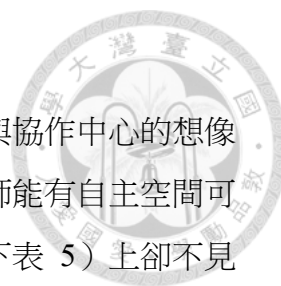
原先是有個期待，被減掉的領域科目並不是他們的東西完全不見，以前是一般領域課程，把原住民素材融進去，現在是倒過來。而實驗教育是倒過來，把那些領域和節數取消掉，可是在阿美族的民族教育裡，把該教的領域內容融到裡面去，所以理論上會變成即使沒有課名，我們小孩子 6 年之後，他或許沒有修過所謂一般學校的藝術與人文或綜合，可是原則上藝術與人文和綜合，融入到阿美族民族文化教育的領域當中，所以 6 年之後，素養其實跟一般學校沒有甚麼差別。²⁸

那麼山邊國小所想像的「原住民族教育體系」，究竟是以民族教育課程為核心，打破學科界線，將一般教育內容融入其中，還是維持學科劃分，以文化回應式教學來推動一般教育？

「107 學年度原住民實驗教育計畫審查意見修正對照表」中可見，學校註明：「經與學校老師討論後，籌備期間將以民族文化課程為主，文化回應課程將於民族文化課程教學穩定後，適時規劃。」此外，「108 年度辦理學校型態原住民民族實驗教育籌備計畫」也可見以下敘述：

基礎課程漸進式課程轉化說明：在不悖離課綱原則下，108 年籌備期階段，將現行國語、數學、英文、社會、自然、體育與生活科技等基礎課程，依 12 年國教課綱將現行審定版本教材融入文化回應教學。

²⁸ 2020/1/8 山邊國小行政會議紀錄。



也就是說，學校預計以文化回應式教學來推動一般教育，與協作中心的想像有差異。雖有差異，卻也顯現出學校作為實驗教育的主體，教師能有自主空間可決定如何辦學然而，從其籌備計畫書中實際上的任務安排（如下表 5）上卻不見針對一般教育轉化的工作安排，老師的任務主要仍著重於「民族教育課程」的發展。

表 5：山邊國小 108 年度籌備階段性任務事項（山邊國小製作）

籌備階段性任務事項		
年	月份	工作內容
108	8	籌組阿美族民族實驗教育課程發展委員會 部落及學校資源盤點 部落踏查及課程採編（一） 阿美文化課程架構研擬及各項主題確立
	8 至 9	辦理阿美文化增能及課程設計教師研習（一） 秀姑巒史地（A）核心主題課程編撰及教案分工細寫
	10 至 11	在地技能（B）核心主題課程編撰及教案分工細寫
	12	彙整秀姑巒史地（A）、在地技能（B）核心主題課程架構及教案 阿美文化課程試運行及檢討會議 阿美文化課程教學活動研討及修訂



109	1 至 2	辦理阿美文化增能及課程設計教師研習（二） 部落踏查及課程採編（二） 文化涵養（C）核心主題課程編撰及教案分工細寫
	3 至 4	生活智能（D）核心主題課程編撰及教案分工細寫
	5 至 6	彙整文化涵養（C）、生活智能（D）核心主題課程架構及教案 阿美文化課程試運行及檢討會議 阿美文化課程教學活動研討及修訂
	7	辦理阿美文化增能及課程設計教師研習（三） 規劃第一年實驗期課程安排及教師角色分工 部落踏查及課程採編（三）

表 6 則為山邊國小於 109 年實際的籌備甘特圖，其中可見類似情形。根據曾參與籌備期的教師回憶，「教案設計與修正」主要指文化課程的教案撰寫，並不涵蓋一般領域課程。然而，光是撰寫民族教育課程的教案，便已讓教師承受極大負擔。

山邊國小在籌備過程中所準備的教案，需持續接受外部單位審查（如表 6 的期中與期末審查），以檢核籌備進度。儘管山邊國小規模較小，全校僅六個班級、約 20 名學生，但要建構一所原住民族實驗小學的民族教育課程，其教案編寫的負擔仍然相當沉重。根據山邊國小與協作中心在 108 學年度共同舉辦的第一次教案發表與檢核會議記錄，全校 15 名教師要共同完成 16 項子題（詳見圖 5），共 183 件教案，平均下來 1 名教師須負責 12 至 13 件。百香老師這麼形容 108 學年度：「我的印象就是 108 學年度，我就是在電腦前面寫教案，我

就會想說要怎麼完成我被分配到的節數。」²⁹



表 6：山邊國小籌備期（109 學年度）甘特圖（山邊國小製作）

時程	項目	第一階段				第二階段		
	年份	109年						
	月份	1	2	3	4	5	6	7
準備事項	收集文獻資料	★	★	★	★			
	田野調查	★	★	★	★			
	教案設計與修正		★	★	★	★	★	★
	教材教具盤點與製作			★	★	★	★	★
	課程試行與觀摩				★	★	★	★
審查	期中審查			★	★			
	期末審查						★	★
	實驗教育統籌會議						★	★

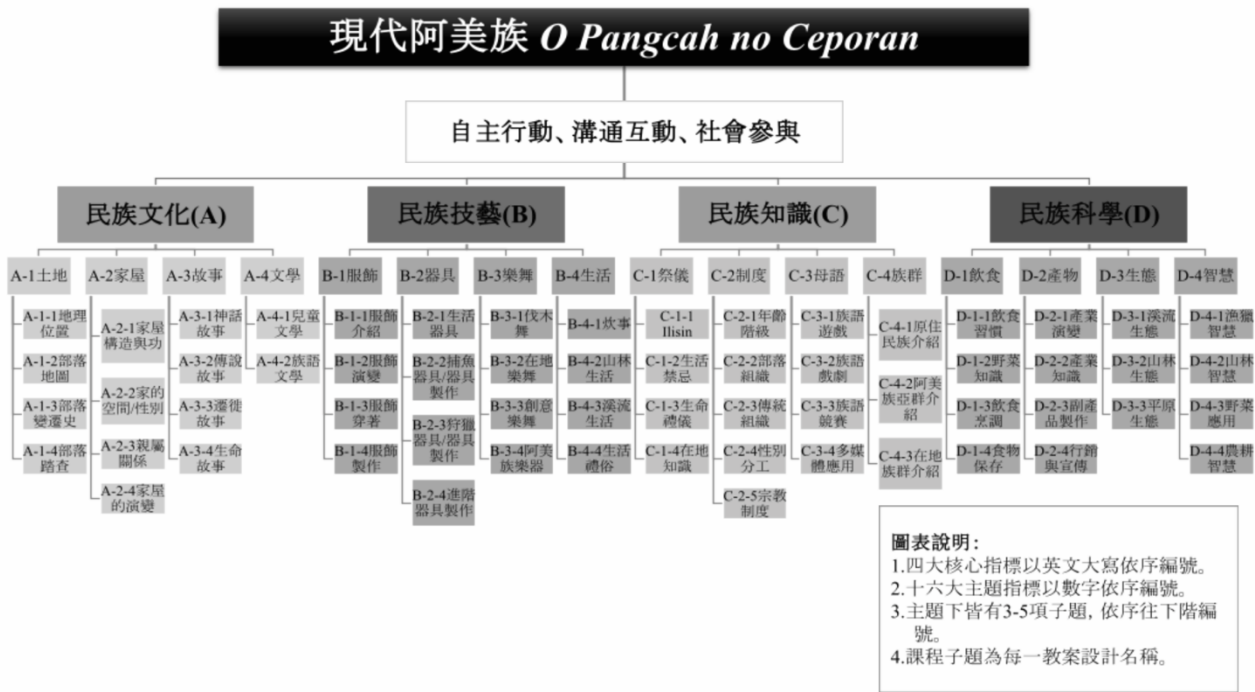


圖 5：山邊國小實驗教育課程發展架構（山邊國小製作，2020/01/08 版本）

由於山邊國小早已在 107 學年度完成課程架構的發想與設計，108 學年度

²⁹ 2024/9/23 百香老師訪談。

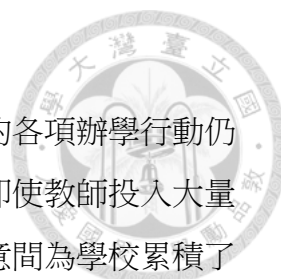
僅是微調課程架構發展成圖 5 的版本。因此，如同百香老師所說，108 學年度的教師多數時間是依據著前人所訂定好的主題與架構，來產出相應的教案與所需的素材，並不會有像 107 學年度教師有「集體討論與產生共識」的時刻。阿士老師更是提到，當時多數精力除了撰寫教案外，更是放在實驗小學轉型典禮的揭牌儀式，但也因此準備了許多民族教育的素材：

我現在回過頭來看那時候三年前的那個籌備期，好像是為了衝那個揭牌要有東西呈現。我們那個時候的籌備期是沒有討論到課程，我們是用先想好課程的架構，但是我們在籌備期裡面沒有真的執行我們課程架構裡面的東西。我們就是在衝技藝啊（如下圖 6），然後有哪些童玩啊，什麼建築的技術啊，認識阿美族長遠的民族植物啊，或是怎麼樣等等的，都是在衝這個……你會覺得說，反正那是籌備期嘛，不用做到 100 分啊，我至少東西要先有。我有東西可以面對我接下來要開始上課的素材啦，我有素材可以支持我上課……我們做的事情跟課程架構裡面它不是重點，但是就是你有東西出來這樣。³⁰



圖 6：山邊國小籌備期民族技藝成品

³⁰ 2024/8/9 阿士老師訪談。



由上述可見，轉型為公辦公營原住民族實驗小學後，教師的各項辦學行動仍需符合制度化的儀式與規範，如教案審查與揭牌儀式。然而，即使教師投入大量心力，只為了滿足這些儀式性的要求，但同時也在此過程中無意間為學校累積了正式轉型後可用的教學資源。而 Meyer 和 Rowan (1977) 指出，組織往往採行符合社會期待的形式與做法，而非單純以需求或效率為考量來運作。這些制度化的要求通常會導致象徵性的展示，並不總是與組織內部的實際運作緊密結合。但山邊國小的教師經驗顯示，即便他們遵循制度環境的要求，這些行動卻不僅止於象徵性展示，還實際促成了辦學所需的資源與量能累積。可見制度化行動與實質運作並非完全脫鉤，反而可能在實踐中產生意想不到的正向效果。

經過一整學年的籌備計畫，教師最確立了轉型後第一學年度（109 學年度）的課程總體架構（如下表 7）。此版本的課程架構為山邊國小於 108 學年度籌備期末，向教育處提出的 109 學年度教學計畫資料。資料顯示，一般教育中的「主科」仍維持學科分際，不過各科節數卻多於課綱規定標準。如同 107 學年度家長說明會上，創始校長與協作中心承諾家長與族人，為了使得學生的學力表現也不落於人後，會提高各年級國語、英文與數學等領域課程的節數。由此可見，國家教育治理的力量介入，其目的是期待原住民族學生成為能於主流社會立足的現代公民。然而，一般教育領域課程中的「非主科」，如生活、彈性、綜合、藝文、健康等，卻打破了學科劃分，融入到民族教育課程中。不僅如此，老師在對外論述時（如 107 學年度的家長說明會），也會以課程整合觀點來正當化民族教育課程的存在——民族教育課程整合了領域課程的內涵，並符合十二年國教的精神。

表 7：109 學年度山邊國小課程總體架構（筆者依據山邊國小資料，重新製作）

年級				一	二	三	四	五	六
部定	領域	語文	國語文	7(6) ³¹		6(5)		6(5)	

³¹ 表 7 括號內的數字為筆者依據十二年國教課綱中針對一般公立小學規定之學習節數來補充

課程	學習 課程		本土語文	2(1)	2(1)	2(1)
			英語文	2(0)	2(1)	2(2)
		數學		7(4)	4(4)	4(4)
		健體/體育		3(3)	2(3)	2(3)
		自然		0(0)	3(3)	3(3)
		社會		0(0)	3(3)	3(3)
		民族 教育 課程	生活	6(6)	0(0)	0(0)
			彈性 ³²	3(2-4)	2(3-6)	2(4-7)
			綜合	0	3(2)	3(2)
			藝文	0	3(3)	3(3)
			健康 ³³	0	1	1
		領域學習節數		30	31	31
校訂 課程	彈性 學習	統整性主題／專題／ 議題探究課程		1	1	1

上，方便讀者比較山邊國小與一般公立小學的課程異同。

³² 《十二年國民基本教育課程綱要》中無「彈性課」的專名課程，而是以校訂課程的形式讓學校可以自行制定屬於該校的彈性課程。然山邊國小所提出的課程計畫書中，如表 7 載明民族教育課程整合了彈性課，因此彈性課後方欄位中括號內的數字即代表下方「彈性學習節數」之規定。為避免重複，「彈性學習節數」便不於後方補充。

³³ 《十二年國民基本教育課程綱要》中將「健康與體育」劃分為同一類課程，國民小學各年級皆有 3 堂健康與體育課，筆者將課綱規定之節數紀錄於第六欄「健體／體育」中。然山邊國小所提出的課程計畫書中，如表 7 載明民族教育課程整合了健康課。為避免與上方「健體／體育」課所載明知課綱規定節數重複，此處健康課便不於後方補充。

	課程	社團活動與技藝課程	0	0	0
		特殊需求領域課程	無	0	0
		其他類課程	1 (繪本閱讀)	0	0
		彈性學習節數	2	1	1
學習總節數			32 (22-24)	32 (28-31)	32 (30-33)

實際上，這份 109 學年度的課程版本，與學校於 107 學年度末提出的「籌備實驗教育計畫書」中課程規劃表（如下表 8）有不少差異。其中，學校最初在 107 學年度，計畫將「社會科」融入民族文化課程，並在《籌備實驗教育計畫書》中明確指出取消社會科課程，內容如下：

原先課程為藝文、社會、綜合與彈性的節數，整個融合並加以設計成阿美族民族文化教育，以 12 年國教素養導向為基礎，針對各年段設計此課程或活動；社會領域課程開發則依籌備期進行討論，挑選適用文化課程之內容進行轉化，其餘採文化回應式教學進行。³⁴

表 8：山邊國小籌備實驗教育計畫書課程規劃表（山邊國小製作）

³⁴ 資料來源為 2020/1/8 山邊國小行政會議紀錄。

課程		年級	一	二	三	四	五	六
領域學習節數	基礎課程	國語	7	7	7	7	7	7
		族語課程	2	2	2	2	2	2
		數學	7	7	7	7	7	7
		英語	2	2	3	3	3	3
		生活(低)/自然	3	3	3	3	3	3
		體育	2	2	2	2	2	2
	文化課程	阿美族民族文化教育	9	9	8	8	8	8
學習總節數	小計		32	32	32	32	32	32
	總綱規範		22-24	22-24	28-31	28-31	30-33	30-33

然而，在 108 學年度籌備期間，教師們卻決議將社會科獨立出來，改為將低年級的生活課融入民族教育課程中。阿士老師回憶當初更動的原因：「我印象中是被教育處打掉說：『怎麼可以把社會科拿掉？』」³⁵由此顯見，即使協作中心與學校接期待以民族教育為核心，打破學科間的分際，但一般教育的優先性依舊明顯高於民族教育。即便是原住民族實驗學校，主要學科（如國語、英語、數學、社會與自然）之間的分界仍難以突破。而從 2020 年 1 月 8 日籌備期山邊國小召開的行政會議紀錄來看，當時的教導主任也以「社會科為課綱中的主科」與「體制銜接」為理由，向協作中心說明課程架構何以需要更動：

當初本來是把社會融入到民族教育，後來考量到數學、自然、社會、英文屬於教育部正式課程，有專門編撰人員，也加上十二年國教的關係，所以後來考量社會還是保留，但課程內容以融入的方式，比如：講到建築，我們就可以把阿美族家屋融入；講到文化，我們可以把阿美族亞群融入。因為社會畢竟還是主科，因為小朋友轉進、轉出要銜

³⁵ 2025/3/18 田野筆記。

接其他國小，或是要升上國中，在課程上學校也會比較放心。³⁶

根據協作中心的說法，原住民族實驗教育的初衷之一，是打破主流教育體制中的學科分界。然而，山邊國小教師最終確立的教育實踐模式，卻是「一般教育主科維持學科分際」，而現存多數公辦公營原住民族實驗學校亦大多採取此種雙軌式課程架構。此一現象顯示，即便是在實驗教育的制度空間中，老師欲將族群文化政治所召喚的教育主體性訴求，轉化為體制內可執行的課程形式，仍難以脫離國家教育治理的框架。即使是辦學中最基本的課程架構設計，也往往難以完全依循文化復振的理念，而須進一步被轉譯為主流教育中可理解與施行的語言。

當國家教育治理力量一步步介入學校轉型，老師無可避免地需要進一步辯證原住民族教育在現代主流教育體系中的定位與關係。對於以培養主流社會所需之基礎知識能力的公立小學而言，國語、數學與英語等學科分界，是否真的能突破？我想這是至今學術與實務界仍待解的謎團。

四、小結

「誰來辦學」始終是公辦公營原住民族學校備受關注的問題，然而「學校」作為一個國家教育治理下的組織，難以直接由部落發起轉型，而山邊國小的例子來看，即是由校內領導人所發起。而創始校長以「文化復振」為訴求，推動山邊國小的轉型。在學校正式向政府提出轉型意願前，老師們對於原住民族實驗教育的想像，仍停留於一般公立學校中以校本課程推動民族教育的形式。因此，山邊國小教師的辦學行動皆專注於儲備民族教育的量能，且對於後續籌備的規劃也是如此。然而，實驗學校轉型意味著「整體組織架構」與「教育模式」的重構，老師們並沒有進一步思考一般教育的定位，僅僅在論述上強調學生銜接社會與體制的學科能力培養。

以「文化復振」為訴求的教師看似能將理想付諸實踐，但公辦公營的實驗學校體制，使得教師的辦學在計畫申請歷程中一步步受到國家教育治理的力量介入。這股治理力量，一方面嘗試將教師的族群政治訴求，轉換為教育領域中可操

³⁶ 2020/1/8 行政會議紀錄，底線為筆者所加。

作的教育模式，以及轉譯成主流社會與部落族人的語言。甚至在這過程中帶入了教育中極其重要的思考，也就是如何定位此種教育模式中對於「學生」的想像。不過，另一方面也非預期地強化了主流教育體制中的規範與價值。

然而，不論是文化復振，抑或是國家教育治理，這兩股力量皆帶有對於原住民學生的集體期待：不僅要成為原住民族的一員，更要成為能於主流社會立足的現代公民。此時值得進一步思考的是，「原住民族教育體系」如何在面對社會變遷的情況下，仍保有其族群主體性？甚至學生也可以保有其個體的主體性？這是教師在進入實驗期、尚未實踐其教育模式之前，尚無暇思索的問題，但卻在後續深刻地影響教師在辦學上的調整。因此，下一章我將進入分析教師在正式進入到實驗期後，如何受到集體政治主體下學生個體的影響，進一步重新辯證與調整其辦學模式。

第三章、文化本真性的挑戰：學生主體性與適應社會的基本學力

山邊國小經歷準備期與籌備期後，其實驗階段計畫通過教育處核可，並獲得原住民族委員會補助之一百五十萬經費³⁷，於 109 學年度進入第一期實驗期，正式轉型為公辦公營原住民族實驗學校，實踐新型態的教育模式。

進入實驗期後，老師必須實際面對學生、「跑課程」³⁸。即使山邊國小在轉型前已完成了組織型態、行政運作、學校制度與課程架構等各項規劃，但隨著時間推進，來自學生與主流教育制度的挑戰卻慢慢浮現。老師不得不重新審視原有想像，並在一次次會議與實務討論中調整其教育模式。以下，我將透過山邊國小第一期實驗期（109 學年度至 111 學年度）的歷程，分析來自學生主體與主流教育制度的挑戰，如何影響教師在辦學實作上的策略選擇，最終導向老師在 111 學年度末調整原先的課程架構，以降低民族教育課程堂數、提升主科節數。

一、學習主體性的現身：從老師「教什麼」到學生「學什麼」

在制度層面，民族教育並不像一般教育擁有明確的課綱規範與教學指引。儘管在籌備期間，教師需將民族教育課程架構與目標對應至十二年國教課綱，但在實際操作上，教師仍可依據自身對於原住民族教育的想像，選擇合適的文化知識作為課程內容。然而，隨著實驗期的展開，教師所面對的不再是抽象的原住民族教育理念與課程設計，而是處於具體學習與生活情境中、有其個別需求的學生主體。

山邊國小在結束籌備期後，再度更換了一位校長。原先的代理校長調任他校，由課程發展專業背景的校長（以下稱為首任校長）接手學校，進入實驗期。首任校長因其專業，更為細緻地關注學生的學習主體性，將學校制度、行政運作與教師進修，帶往著重於「學習主體」思考的辦學方向。舉例來說，109 學年度開始，學校每週四早自修訂定為全校老師的「教學研究會議」，並且積極在週三

³⁷ 經費依據來源為《辦理學校型態原住民族實驗教育補助要點》。

³⁸ 「跑課程」的用法援引自 2024/8/9 阿士老師訪談。

下午³⁹與老師的空堂時間安排教師研習。而 109 學年度光是九月與十月，老師便已從事了 12 小時的民族教育進修（含課程微整型工作坊⁴⁰）、9 小時的基本學力研習，以及 9 小時的課程研究會議。也就是說老師每週至少需要花 4 小時於課程與教學的相關進修與研習⁴¹。

這些課程發展與教學設計的制度安排，將老師對於辦學的思考重心從「該教什麼」逐漸轉向「學生需要學什麼」。而這代表教師得重新調整原先的辦學想像——從以族群文化復振為核心的集體政治主體建構，轉為關注學生個人的學習主體及其處境。以下我將從老師嘗試實踐教育理念的困難，以及原住民族文化知識系統化成課程的挑戰，來討論學習主體的現身如何影響教師。

（一）「現代阿美族」作為教育理念：「學生要學什麼」的課程實踐困境

山邊國小將實驗教育理念設定為「現代阿美族」。依據山邊國小於 108 學年度末提報給原民會的「辦理學校型態原住民族實驗教育 109 年度計畫書」，可見「現代阿美族」意旨「裝備現代的知識系統，卻涵養著阿美族文化的靈魂」。而百香老師也提到籌備期間，當時領導的主任如此說明教育理念：「傳統是要會教嘛，只是……它會有衍生，就是說在未來，或者是現在這種時代的那種連結」⁴²。

首任校長也延續此教育理念的定義，並常以「過去、現在、未來」⁴³的課程發展邏輯來帶領老師們思考如何將現代與傳統連結，並引導老師思考以學生為主體的原住民族教育能如何設計。且此種思考不僅僅發生於山邊國小，目前許多原住民族實驗學校都會用以作為教育理念的論述模式與課程發展策略。例如，以魯

³⁹ 週三因應全校學生上半天課，下午通常為學校老師研習進修、備課或處理行政業務的時段。

⁴⁰ 課程微整型工作坊為山邊國小在實際操作課程後，依據各主題的課程目標與內容進行調整，刪去「重複、艱澀、難以操作」的內容，並期待能逐步填入在地素材的工作坊。

⁴¹ 資料來源為 109 學年度上學期，山邊國小在「原住民族實驗教育學校訪視座談會議」中，提交的「原住民族實驗教育學校課程與教學實況調查表」。

⁴² 2024/9/23 百香老師訪談。

⁴³ 2024/10/21 田野筆記。

凱族為主要族群的臺東縣卑南鄉大南國民小學，便以「善用過去祖先智慧、適應現在各種環境、面對未來各種挑戰」作為實驗教育的理念，以培育孩子「具備進入青年團的能力，成為服務並守護部落的 so Taromak」（國立臺中教育大學 2023）。

然而，教育理念即使明定出來，但究竟怎麼樣的教育模式，才能算是符合「現代阿美族」？不脫離傳統脈絡的民族文化教育要怎麼教，才能幫助學生連結現代社會？這之中仍存在模糊的詮釋空間。因此，實驗期的教師仍需進一步思考如何將「現代阿美族」，轉換為可實踐的課程與教學。尤其，首任校長在帶領民族教育課程共備時，非常強調「學生要學習到什麼」的課程目標。然而，轉換並非易事，甚至對教師而言是一種壓力，小禎老師這樣描述：

小禎老師：「大家共備的時候最常被問到就是『你們這個主題，你們的核心價值在哪裡？』其實這是我們一直覺得蠻困擾的一個地方。」

我：「核心價值？你是說回到可能課綱上面的核心價值嗎？」

小禎老師：「對，就是你上課你有一定的想法。可是呢，當你被問到說那你上了這一堂課、這六週⁴⁴好了，『那你們的核心價值擺在哪裡』的時候，我們常常就是會有點發呆，就想說那我們核心價值是什麼？」

我：「所以這個是被問嗎？是像被誰問？」

小禎老師：「就共備的時候，校長就一定會問」

我：「喔，被校長問，你會說一開始可能會愣住，那後來是怎麼樣去克服或是面對這樣子一個狀況？」

小禎老師：「其實就是慢慢地再回歸到課程上面去想說『對喔，如果我教了這些，那我希望是教給小朋友做什麼？』其實我是覺得說不需要把那個目標放得很大，或者是很精神或什麼。因為就覺得說我如果讓小朋友懂得什麼叫做尊重，那我覺得那也是一個核心價值；或者是說我教他們怎麼善待土地，那我覺得這也是一種核心價值，所以後來

⁴⁴ 山邊國小民族文化課程分六大主題，每一主題皆會規劃六週左右的時間授課。

就是會有，慢慢的。只是說剛開始會覺得蠻挫折、挫敗的，就是會想說那我老是要去想我這個核心價值是什麼，然後再來設計這個課程。」⁴⁵



現今教學與課程發展思維並非來自台灣原住民族文化本身，甚至與原住民族在部落中「身體先行」和「在生活中觀察學習」的學習方式有差異。有些老師甚至會感到矛盾：「你把生活當作課程，它都會有點怪」⁴⁶。但老師在教育現場仍然不得不面對「以學生為主體」的問題：「究竟學生在原住民族實驗教育中要學到什麼？」同時經歷過籌備期與第一期實驗期的阿士老師也提到類似的內容，並如此比較這兩個時期：

我就覺得那個時候（籌備期）蠻印象深刻，那時候是沒有設定的，你可以自由發揮，然後你所講出來的東西不會被否定，或是被特別拿出來說你很厲害，或是他做得很爛。那個氛圍是我們沒有一定要做到什麼樣子，就試試看的那種心情在做，所以不會有壓力。但（實驗期發展課程的方式）有一些是：「好，你們今天要上這個，那你要告訴我，你最後想要得到什麼？什麼是可以給孩子的？」然後就會對很多老師有壓力，（有些非阿美族老師會認為）我本來就不是阿美族的人……可是你一直要我想說我可以教到什麼程度，然後給孩子什麼能力，才可以變成所謂的什麼，就又回歸到現代阿美族人這件事情。（非阿美族老師）就會想說好難好難好難。你問我（這個阿美族人）都覺得好難……我要怎麼很肯定地告訴你說，我教了這個他一定未來就是可以適應什麼、變成什麼現代阿美族。但（籌備期）那種感覺就是沒有壓力地在討論這個的氛圍。實驗期那時候是才是第一次真的跑課程，而且是在開學前的時候才訂好說要怎麼做，所以那時候在實驗期的第一年其實算是蠻困難的，因為突然就是主題訂好之後，然後才開始找說

⁴⁵ 2024/9/22 小禎老師訪談，底線為筆者所加。

⁴⁶ 2024/8/6 山谷老師訪談。

要怎麼上課，所以一開始都不太順暢，每一次每一個主題都不太順暢。⁴⁷



在實驗期，教師必須真實面對學生，並進一步將教育理念具體化，可見課程實踐並非容易的事情。雖然首任校長的專業背景確實有更進一步促使教師反思學生的學習需求，但自 1994 年四一〇教改以來，台灣教育長期受到人本主義教育思潮影響，強調「以學生為主體」的學習訴求，這成為當代教育實踐中不可忽視的核心原則，也是教師在課程設計與教學實施時必須回應的重要課題。

山邊國小當時於「原住民族實驗教育學校課程與教學實況調查表」中也自述「開發之課程教案在教學現場執行時，與原開發設計相差甚遠」⁴⁸。原住民族實驗學校面臨著需要將來自族群的「文化復振」需求，轉換到能實踐的教育模式，以真實幫助學生因應其所處社會情境與未來。在這轉換的過程，教師思考如何連結傳統與現代。這並非是關注「文化復振」的籌備期教師有餘力去思索的問題，但卻是實驗期教師每日面對學生需要去反思的問題：

課程內容是符合現狀嗎？是符合課程組織結構？那些課程編授委員會他們編出來的課程是符合這些學生的？要認識這個文化的議題的時候，他能夠認識到達那個理解的程度？所以我是覺得，寫出來的東西轉交到教育，還是要分每個學生學習的一個姿態啦。不是說每個專項領域授教給學生，他就要全然吸收，一定不是這樣……你要看學生接受到這樣的文化的內容的時候，他到底有沒有真正地是可以吸收的？還是純粹就是有知道它，但是沒吸收？⁴⁹

由於每個學生所處的社會條件與特質皆不相同，對於文化知識的學習能力與接受度也有差異。關注於學生個體的課程發展策略，也進一步促使老師重新思考

⁴⁷ 2024/8/9 阿士老師訪談，括號的內容與底線為筆者所加。

⁴⁸ 109 學年度上學期，山邊國小在「原住民族實驗教育學校訪視座談會議」中提出的表件。

⁴⁹ 2024/8/7 約洛克老師訪談。

在「小學階段」實踐民族教育的目的，以及民族教育為學生帶來了什麼樣的影響：



汝君老師：「我覺得把原住民實驗教育這個文化放在國小階段去做，對國小的學生來說很吃力。」

我：「很吃力，為什麼？」

汝君老師：「因為他們別無選擇啊……國小的學生他們沒有選擇的能力，所以他們只能學校給什麼、老師給什麼，他們吃什麼，就好像變得有點填鴨式教學……我去年帶六年級，然後裡面有一個（小孩），他從籌備、實驗，他自己學了四年。有一天我問他說『你覺得文化課程在學什麼？』他就只給我搖頭，他不知道在幹嘛，他學了四年，我說『那你學了什麼？』『我就學那些文化』，然後我也問他『那你覺得學了這些文化課程，學了這些文化對你來說是什麼、什麼幫助？』他說『沒有』所以我才會覺得，如果今天的實驗小學放在國小階段，對學生來說是一個很不吃香的工作，而且他們會覺得：『為什麼我年紀這麼小，我要去承擔傳承文化這件任務？』所以我覺得今天如果不要把它放在小學，放在中學或高中，因為孩子他們大了，他們如果覺得對這個有興趣，他們可以去執著，甚至是覺得『我可以去扎根、我可以去做他們想要做的事情』。因為到了國中高中，他們是有選擇的能力，他們反而在國小，他們是沒有選擇的能力。」⁵⁰

原住民族長期處於政治、經濟與文化上的邊緣地位，原住民族教育本身即是作為文化復振與傳承的方法之一，以追求族群的文化主體性。如同脈樹·塔給鹿敦（2020）認為要解決原住民族教育的困境，則需要先恢復其民族的主體性。這樣的教育模式對於原住民族群的延續與復振來說，有其必要性。然而，老師在每日的教學都會立即性地面臨來自學生對於課程的反應與接受度。山邊國小的經驗便顯示出，若老師僅將學生視為文化載體，忽視了學生個體本身的主體性，以及

⁵⁰ 2024/8/8 汝君老師訪談。

其處於具體社會情境中的需求，將會為教師帶來辦學實踐上的困境。因此，教師如何在回應社會變遷與學生主體需求的同時，持續於學校體制內傳承文化知識，便成為待解決的難題。

雖然連結現代與傳統早已展現於「現代阿美族」的教育理念中，學校本身便期待教師能打造出符合理念的教育模式，但老師確實是在實際面對學生後，才開始真正思考它能如何發生。汝君老師在經歷第一期實驗期後如此反思：「我們要如何陪著孩子去學在這個社會上用得到的文化概念，你要創新啊，你不能只聽老人家的智慧，你不創新，請問你未來怎麼接軌啊？」⁵¹小禎老師也認為：

畢竟我覺得現在跟以前真的有很大的差別，所以我是覺得應該是要能夠兼容並蓄，就是說讓小朋友先知道他們的以前，或者是說他們文化的發展是怎麼來的，然後再結合一點就是現在知識的東西進去，而不是就是說以為要回歸到最原始的部分。⁵²

這些教師的反思揭示了一種從籌備期到實驗期的課程思維邏輯變化，也就是從文化復振轉向文化於真實社會的實用性，凸顯原住民族教育在學生主體與文化傳承之間的張力。

不僅如此，雖然關於原住民族教育的正當性論述，會談到學習原住民族文化可以有效提升孩子的學習動機。但山邊國小的經驗顯現出對於「文化本真性」的追求，容易將老師的教學與課程，限縮於特定的「傳統」與「族群」之上，如此可能無法確實地引起學生的學習動機。曉午老師從自身學習文化的歷程談起，說明自己雖然是阿美族，但也是因為對「眼前所見的事物有興趣」，才去學習這個族群的文化，而非以族群出發定義所有學習內容：

我從以前學東西就是沒有把它說定位是『你一定要是學這個，就是一定要這個』，你會變得不喜歡它，我覺得小朋友應該也是類似這樣的

⁵¹ 2024/8/8 汝君老師訪談。

⁵² 2024/9/22 小禎老師訪談。



「現代阿美族」作為一種教育理念，看似同時符合現代與傳統的需求，幫助學生認識自我和面對未來。然而，這樣的理念卻開啟了老師在教育實作中，需要持續在文化傳承與學生主體之間辯證與協商。

（二）知識系統化成課程的挑戰

隨著學生主體性的浮現，不僅教師個人需要在教育理念上進行反思，整體課程架構如何發展亦成為學校轉型過程中不可忽視的議題。在第一期實驗期中，山邊國小即以「課程發展」與「課程系統化」作為實驗教育的主要目標。這樣的路徑選擇，一方面源於首任校長本身具備課程發展的專業背景，另一方面則回應了穩健制度的需求，即老師們期望建立穩定的辦學模式，作為往後推動實驗教育的基礎。

為了累積教師發展課程的專業，學校安排了密集的研習與課程共備，並將其納入教師的日常工作內容。如同先段所述，山邊國小的教師在第一期實驗期的前兩個月，每週便需花費四個小時針對課程與教學的進修。這樣的現象持續發生在首任校長帶領山邊國小的三年間。制度性安排雖有其必要性，卻也降低了教師可以集體進入部落田調、累積在地部落知識，以及與部落維繫關係的時間。阿士老師就曾提到兩個時期有非常大的差異：「108 學年度週三下午要去田野調查，但109 學年度就變成學校安排很多研習課程，部落會覺得後來跟學校關係有落差。」⁵⁴ 而對於不熟悉當地部落與阿美族文化的老師來說，更是缺少了透過實作來學習文化的機會，意味著缺乏足夠的文化知識基礎來發展課程內容。

不僅如此，偏鄉學校普遍面臨教師流動率高的結構性問題，山邊國小也不例外。進入實驗期後，教師社群的重組並不利於課程資源與文化知識的累積。汝君老師認為：「人員每一年都在變動，每一年的想法都不一樣。」⁵⁵在這樣的情況

⁵³ 2024/8/31 曉午老師訪談。

⁵⁴ 2024/4/28 阿士老師訪談。

⁵⁵ 2024/8/8 汝君老師訪談。

下，教師難以形塑可穩定延續的辦學共識。山邊國小每年都需要因應不同新進老師，不斷重新凝練與發展課程。教授民族教育課程的教師不但備課負擔沉重，課程也難以真正深化。

然而，教師之間難以建立一致課程觀的根本問題，不僅來自教師組成的變動，更來自原住民族教育本身定位上的模糊。我在第二章已指出，籌備期時學校與外部專家採取「課程整合」的視角來看待民族教育，希望打破學科分界，發展跨領域、融合性質的課程。但進入到實驗期後，這樣的視角則為現場的教師帶來實踐上的困難，甚至會帶來老師與外部專家的分歧。約洛克老師如此反思與描述：

實驗課程是吸收原來的我們自己一般部定課程，一般學校的組織架構裡面的課程去拿出來做整合，並不是獨立出來一個實驗教育是完完整整的。我們參雜的還有融合體育、藝術啦，這算融合出來的民族實驗教育……但是所謂的諮商（此處諮商指的是來自外部專家的訪視與評鑑等協助），就是給予所有的意見，似乎都是完全傾向於是民族文化課程這個內部，但是他們忘記了，這個其實就是原來的我們整個課程配置架構，包含了體育、包含了藝術、包含了綜合活動。這樣在過程中，一種課程兩、三種身份或四種身份，這算是融合教育課程，不是很純正的民族課程，坦白說是這樣。⁵⁶

換言之，山邊國小最初是以課程整合的角度，來論述民族教育課程的正當性，但在真正進入實驗期後，外部專家則以「純正的民族教育」的標準來檢視課程的優劣程度。這樣的分歧，顯示了族群追求文化本真性與學生銜接主流教育制度之間的衝突。老師仍認為文化傳承有其重要性，但當老師面臨處於真實社會情境的學生，便難以忽視學生適應社會的需求上。尤其，109 學年度結束後，山邊國小送出了原住民族實驗學校轉型後的第一批畢業生進入國中，這些學生能否適應一般教育體制的學校，成了許多老師回過頭來思考原先教育模式的重點。曾經

⁵⁶ 2024/8/7 約洛克老師訪談，括號內的內容為研究者所加。

擔任過民族樂舞課授課教師的汝君老師如此反思：



學校說樂舞課程是融入藝術與人文，可是藝術與人文裡面有色彩調色，也有音樂的音符，可是樂舞課程沒有在上這些東西，你說融入怎麼融？因為那些都是基本課程啊，基本能力啊！我們不能給學生，給他五線譜，他們就看得懂啊，沒有啊！我們沒有去操作，他們不知道紅色配什麼顏色會變成紫色，他們這些概念都沒有，那請問他們到國中美術課的時候，他們要重修嗎？⁵⁷

究竟老師要以民族教育知識為主來進行課程，並將之視為一個全新的課程，還是要從課程整合的角度看待民族教育，並以一般教育中的學科領域知識來當基底推展課程？這兩套不同的課程系統化的邏輯，困擾著教師的辦學實作。

即便教師難以在這兩種課程邏輯中找到清晰定位，他們仍在辦學日常中嘗試將原住民族知識系統化為課程。然而，這樣的嘗試也帶出另一層挑戰，也就是課程專業與文化專業老師之間的認知落差，甚至引發兩者之間的張力與分歧。芙恩老師便在描述共備過程時，指出兩者常見的爭論形式：

我覺得這兩派呢，應該分為（第一種）專業教育者，傳統體制出來的老師，第二種就是文化專業的老師。其實這兩種人的角度就不一樣，他們對於文化教育的角度就不一樣。比如說文化這件事情，師培的老師他們會說「應該怎麼教，學生的那個學習狀況會比較好」；但文化老師就會覺得說「文化這件事情就是應該要怎麼教，才不會偏離傳統」。 ⁵⁸

文化專業教師多於部落出生、長大，熟悉「做中學」⁵⁹的文化學習方式，這

⁵⁷ 2024/8/8 汝君老師訪談。

⁵⁸ 2024/8/8 芙恩老師訪談，括號的內容為研究者所加。

⁵⁹ 2024/8/8 芙恩老師訪談。

樣的實作方法，時常與強調核心價值與教學結構設計的課程專業者產生衝突。然而，作為一所實驗學校，山邊國小無法迴避將文化知識系統化為課程的任務。特別是身為一所原住民族實驗學校，其不僅面對學生與主流教育體制的接軌問題，更承擔來自族群的文化復振訴求，學校如何發展與系統化文化課程，成為外部學者專家高度關注與監督的重點。

因此，山邊國小在推動民族教育時，既不能僅停留於文化本真性的想像，也不能全然退回學科知識的框架。如何在文化傳承與課程專業之間，尋找一種既能尊重傳統文化邏輯、又能回應學生學習需求的平衡策略，正是老師將知識系統化成課程的關鍵挑戰。然而，山邊國小的教師在第一期實驗期，即使在大量課程發展與外部資源進駐的情況下，仍舊沒有找到平衡。這導致學校年復一年都在重新凝練共識與教育模式。

二、與主流教育制度的張力：適應社會的基本學力

學生主體性的浮現，不僅促使教師重新思考學生的特質、能力與學習狀況，也進一步引導他們關注學生在主流教育體制與社會中的銜接問題。特別是在課程銜接的層面，教師不只需面對民族教育課程中整合藝術與人文、健康與體育、生活課程等領域可能產生的落差，更須關注學生在主科（如國語、英語、數學、社會與自然等）基本學力上的表現。這些能力這些學科的表現，常被教師視為衡量教育模式是否有效的標準，也進而影響他們如何調整組織制度與辦學模式。

因此，以下我將進一步說明：在學生基本學力的壓力下，主流教育制度如何影響教師文化工具箱中可動用的資源，以及教師如何從其中提取可行的行動策略，來回應這些制度性的期待與挑戰。

（一）一般教育與民族教育師資分化

如同前文所述，山邊國小的課程架構採取一般教育與民族教育雙軌制的方式進行。第一期實驗期第一年（109 學年度）邁入第二年（110 學年度）之際，學校調整了課程節數與民族教育課程的分配。依據學校於 110 年 5 月 21 日所召開的「109 學年度第 2 學期課程發展委員會第 2 次會議紀錄」（以下將課程發展委員會簡稱為課發會）顯示，當時因應《辦理學校型態原住民族實驗教育補助

要點》的修法⁶⁰，明定「國民小學至少規劃及實施每年級每週十二節或總節數七十二節以上民族教育課程」，山邊國小於是將民族教育節數從原先的 9 節，提升超過 12 節。整體來說，學校調降了一般教育堂數，轉而提升民族教育節數（實驗期第一年課程架構詳見第二章表 7，調整後的版本詳見表 9）。主要用於增設 WAWA 說故事與 WAWA 看世界的課程作為族語課的延伸，目的的一方面是為了符合法規規定，另一方面則是為了進一步提升學生的族語能力。

表 9：110 至 111 學年度山邊國小課程總體架構⁶¹

年級				一	二	三	四	五	六
部 定 課 程	領域 學習 課程	語文	國語 文	6		6		6	
			本土 語文	1		1		1	
			英語 文	2		2		2	
		數學		6		4		4	
		健體/體育		3		2		2	
		自然		0		3		3	
		社會		0		3		3	
		領域學習節數（A）		18		21		21	

⁶⁰ 此處所指修法為 109 年 7 月 16 日修法版本。

⁶¹ 第一期實驗期第三年（111 學年度），學校沒有更改課程架構，直接延續 110 學年度版本。另，此表內容由筆者統整 110 與 111 學年度山邊國小提報至教育處之學校課程總體架構文件，重新製作之表格。

民族 文化 課程	跨領 域素 養課 程	部落產業	9 (跨生活)	9 (跨藝術、綜合、 健康)	 9 (跨藝術、綜合、 健康)
		部落遷徙			
		家屋課程			
		野菜課程			
		溪流課程			
		Ilisin 課程			
		樂舞課程 ⁶²			
校 訂 課 程	彈性 學習 課程	統整性主題／ 專題／ 議題探究課程	議題課 1 WAWA 說故事 2 WAWA 看世界 2	議題課 1 WAWA 說故事 1	議題課 1 WAWA 說故事 1
		社團活動與技 藝課程	0	0	0
		特殊需求領域 課程	0	0	0
		其他類課程	0	0	0
民族教育節數（B）			14	11	11
學習總節數（A + B）			32	32	32

課程架構一方面反映老師對於學生學習想像的定位，另一方面則會影響師資

⁶² 樂舞課程雖然在 110 學年度的課程架構上劃入民族文化課程，但實際在課表上是有獨立出 3 節「民族樂舞課」，其餘部落產業、部落遷徙、家屋課程、野菜課程、溪流課程與 Ilisin 課程則統一以「主題」形式，於每週 6 節的「民族文化課」中進行。

之間的授課分工。山邊國小一直以來都擁有高於課綱規定的一般教育節數，即使在第二期實驗期老師們曾調降了節數，仍維持在高於課綱標準的水準。因此，在課程架構的設計與相關法規對教師授課節數的規範⁶³下，一週最多教授 16 節課的導師，光是負擔主科的科目，便無餘力再擔任民族教育課程的主責教師。循此學校也必須進行一般教育與民族教育之間的師資專業分工：前者由導師來主責，後者則主要由行政團隊與科任老師來負擔。

政府對於課程節數與師資授課的規定，實質上對山邊國小組織轉型產生了強制性同構（coercive isomorphism）的壓力（DiMaggio & Powell 1983），使其在辦學過程中不得不回應制度性規範。山邊國小的師資於是走向一般教育與民族教育專業分工的狀況。這樣的情況看似合理，但這樣的制度力量也帶來了非預期的後果：即辦學中出現「學力歸學力、文化歸文化」的分離現象，民族教育與一般教育學科的整合面臨挑戰。110 學年度起開始擔任教導主任的百香老師負責教師的配課，提到配課限制會帶來師資分化的現象：

導師他就是國語數學就是基本節數就已經佔滿了他百分之八成到九成……導師就真的那個比重在一般教育是最多，那民族教育老師他就真的是實驗教育這一塊……因為在配課上面的一個限制，但我們還是會讓導師群去授課是有跟原住民教育有關的課。所以這個比重是希望導師他不是外圍去看這件事情，但是現實層面很容易去造成說（一般教育與民族教育師資分化）。因為本來就沒有授核心的課……我覺得它就會自然而然這樣發生。⁶⁴

除了法規原先的規範外，原住民族實驗學校發展文化課的過程，是受到外部單位高度關注的，會對老師產生不小的行政負擔。曾在不同學年分別擔任過文化

⁶³ 依據《花蓮縣立國民小學行政組織及授課節數表》規定，主任每週授課節數為 6 節、組長為 12 節、導師為 16 節，而專任教師則為 20 節。山邊國小的教師配課皆依據法規的規範，惟某些學期學校招募不到代課老師，才會讓其他老師回兼原先需由代課老師負責的節數。

⁶⁴ 2024/9/23 百香老師訪談。括號內容為筆者所加。

科任課老師與導師的芙恩老師，提到文化課需要耗費授課老師大量的時間與精力，從準備、授課到接受頻繁的檢核與訪視。而這樣的量能並非是已負責一般教育主科的導師能夠負擔的：



我在想的是，如果導師也去兼文化課的話，因為文化教師他會有很多成果跟教案，還有田調的東西要做，所以導師兼文化這件事情在這裡比較難執行，是因為量能太大，你擔任文化教師，你每一個學期至少兩次的檢核或者是，我忘記兩次還一次的訪視。那這個訪視，你在導師原本的身分裡面，你要再去預備這個訪視，我覺得那個量能對一個導師來說會太大，所以現在會分那麼清楚，我是因為猜想是量能的問題，就也是有他的道理這樣子。⁶⁵

學校本身實則也有意識到專業分化，可能會帶來學校推動原住民族教育整合的困難。因此，從第一期實驗期的第一年開始，學校在制度安排上仍嘗試將導師納入民族教育課程發展中。如下圖 7，首任校長於 109 學年度宜花地區第三屆原住民族實驗教育成果展的報告中，可見學校有意識於建立整合所有老師的課程發展組織系統。因此，山邊國小的導師仍需要一同參與寒暑假與週三下午學校安排之民族教育課程發展的研習或工作坊。不僅如此，如百香老師所說，學校仍會給導師配給堂數較少的民族教育課程，如民族樂舞課、WAWA 說故事與 WAWA 看世界等。

⁶⁵ 2024/8/8 芙恩老師訪談。

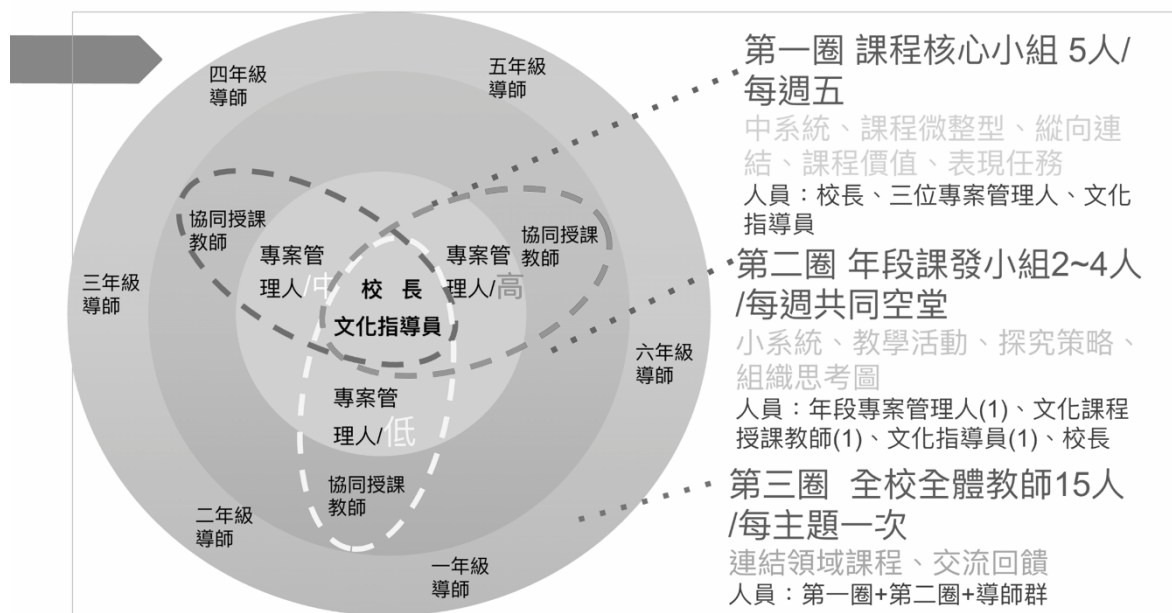


圖 7：山邊國小課程共備工作圈（首任校長繪製）

然而，山邊堆國小推動民族教育，主要是將精力集中於發展每週 6 節的民族文化課。舉例來說，首任校長會親力親為參與在每週四上午的民族文化課程共備，但其餘民族教育的系列課程（如民族樂舞課）實則由授課老師自行共備。因此，在學校關於原住民族教育的相關校務或課程發展會議，仍會發生導師坐在一旁不發言的情況，最後學校教育的運作仍是「文化歸文化、學力歸學力」⁶⁶。參與過第一期實驗教育評鑑與訪視的芙恩老師如此形容：

芙恩老師：「（評鑑跟訪視）就是主任，然後加上文化教師在忙，導師其實就是比較局外人。」

我：「那你覺得導師比較局外人這件事情是因為？」

芙恩老師：「他就真的沒有教文化，所以那個教案啊，那個訪視啊就不會給他，那個壓力就不會在他身上，因為也不會要求他去寫教案，也不會要求他去簡報，因為他就不是那一科的。」

⁶⁶ 2024/8/8 芙恩老師訪談。



（二）失落的基本學力：整體課程架構調整

主流教育制度除了為山邊國小帶來一般教育與民族教育專業分化的挑戰，學生在一般教育課程上的學習表現，能否達到國家對於國小階段學生須達到的能力，也為教師帶來組織轉型的困難。

如前文所述，《辦理學校型態原住民族實驗教育補助要點》於 109 年 7 月 16 日修法的版本，影響了山邊國小 110 學年度的課程架構，主要為調降部定課程節數，並將多出來的節數併入民族教育課程，達到每年級每週 12 節的規定。然而，該法規又於民國 110 年 11 月 25 日再次修訂，將第五點對於課程架構的要求改為：「國民小學至少規劃及實施每年級每週八節或總節數四十八節以上民族教育課程」。遂全台灣原住民族實驗學校有了調降民族教育課程堂數的空間。不過山邊國小並沒有馬上於該學年調整課程，110 學年度版本的課程架延續至 111 學年度，共施行了兩個學年。

起初學校希望能透過轉型成為實驗學校來推動原住民族教育，其中一個論述便為「學力扎根⁶⁷」。此套論述則有其理論背景：「孩子透過自身的文化觀點來學習，則可有效提升學習表現與學習動機」。然而，山邊國小推動原住民族實驗教育後，學生的學習卻沒有如同理論期待般成長。不論是每年學生在縣市學力檢測與學習扶助篩選測驗上沒有明顯好轉的成績，抑或是畢業生進入到國中後面臨的銜接問題，都讓教師開始自我質疑原住民族教育為學生帶來的教育效果究竟為何？學校轉型帶來此種教育模式的正當性究竟又是什麼？芙恩老師在談到學校發展的劣勢時，直接提到學生的學力表現：

我覺得我們學校的劣勢就是在成績上，就是學科成績上，或者是孩子自己的學習態度上。我今天才想就是學力檢測這件事情，好像就是用漢人的評價標準去評判在受原住民實驗教育的孩子，那這件事情就會導致他們錯的感覺，因為他們總是、他們也會感到不如人，或者是都

⁶⁷ 「學力扎根」一詞，可見於學校提交給政府的籌備計畫書與每年度的實驗教育計畫書中，作為「計畫特色」之一論述其教育模式。

不會，所以我覺得在學力上他們的確是，學力上面偏弱。⁶⁸



即使山邊國小在第一期實驗期末的實驗教育評鑑結果，獲得了「優等」的好成績，學生長期以來失落的基本學力仍為老師帶來衝擊。因此在 111 學年度末，也就是第一期實驗期的最後一年，老師於 112 年 4 月 13 日召開的「111 學年度第二學期課程發展委員會」中，還是決議要提升國數等主科課程堂數、降低文化課程節數（詳見表 10），並於隔年第二期實驗期實施，以面對學生學力長期低落的情形。因此，112 學年度開始，山邊國小除低年級仍遠高於法定的節數外，中高年級民族教育課程調降至 8 節，最低限度符合法規規定。

表 10：112 學年度山邊國小課程總體架構⁶⁹

年級				一	二	三	四	五	六
部 定 課 程	領 域 學 習 課 程	語文	國 語 文	6		7		7	
			本 土 語 文	2		1		1	
			英 語 文	2		2		2	
		數學		6		6		6	

⁶⁸ 2024/8/8 芙恩老師訪談。

⁶⁹ 資料來源為山邊國小提報教育處之 112 學年度課程總體架構文件，筆者據此文件內容重新製作表格。

		健體/體育	3	2	2
		自然	0	3	3
		社會	0	3	3
領域學習節數（A）			19	24	24
民族 文化 課程	跨 領 域 素 養 課 程	部落產業	6	4	4
		部落遷徙			
		家屋課程			
		野菜課程			
		溪流課程			
		Ilisin 課程			
		樂舞課程	2	1	1
		Pakalongay 生活 課程	2	0	0
校 訂 課 程	彈 性 學 習 課 程	統整性主題／專 題／ 議題探究課程	議題課 1 WAWA 說故事 2	議題課 1 WAWA 說故事 2	議題課 1 WAWA 說故事 2
		社團活動與技藝 課程	0	0	0
		特殊需求領域課 程	0	0	0
		其他類課程	0	0	0

民族教育節數 (B)	13	8	8
學習總節數 (A + B)	32	32	32

其中整體課程架構的調整方向上，低年級與中高年級之間呈現不同的策略。首先，低年級並未增加一般教育主科的節數。這是因為在低年級階段，學生的基本學力尚未出現明顯差異，而原本的國語、數學與英語課堂數已高於中高年級的設定。因此，低年級的課程調整主要聚焦於民族教育的結構調整。

從 110 學年度的課程架構（表 9）可見，低年級的生活課原本是融合於民族教育課程當中。然而，由於民族教育課程有設定好的主題架構與期待的產出，再加上導師與民族文化課程師資分化的情況下，一般教育中生活課的教學內容，難以有效結合已有主題架構的文化教學中；另一方面，學生的日常行為表現又突顯了老師認為推動生活課的必要性。因此，在當時課程發展會議中，特別是由低年級導師主導⁷⁰，提出將生活課獨立出來的建議。

不過，當時老師們的決議並非於一般教育課程中直接加入「生活課」。在協調節數安排時，民族教育授課老師群提出，原先一週兩節的「WAWA 看世界」於實際授課時，與其餘民族教育系列課程有較高重疊性，並沒有獨立出課程的必要性。因此，老師們提議將之改為文化回應式的生活課。

而在命名課程時，有老師提出可以參考「Sakalatamdaw（成為人）阿美族沉浸式語言學校」，使用「Sakalatamdaw」作為課名。然而，當時長期於學校擔任族語老師的阿悟老師則認為，若回歸文化脈絡中，國小孩子實則為「真正進入年齡階層成為 Kapah（青年）前的階段」，阿美族會稱這些少年為

⁷⁰ 當時我以一年級導師的身份共同參與在這項決議的討論之中。我與二年級導師在長期觀察學生於學校生活的適應狀況後，發現學生在學校生活的生活常規上有較長的一段適應期，尤其是對於沒有上幼稚園的孩子來說。因此，我們與學校有教授低年級課程的老師們，皆有共識要將「生活課」獨立出來，並由導師來授課。然而，現在我作為一名研究者來回想當時的情況，我也仍在思辨當時認為重要的學校生活常規，是否即是一種尚未真正抵抗殖民規訓的展現？這樣的實踐，是回應學生需求的在地調整，還是無意中再現了主流教育對身體與秩序的期待？這些問題仍需要持續辯證與釐清。

「Pakalongay」。Pakalongay 剛好可以呼應低年級需要新增生活課的理由：

「學習群體規範」。最終，低年級於民族教育課程中新增了「Pakalongay 生活課」。低年級的課程調整雖然導因於學生適應學校生活的狀況，但透過熟悉族群文化的教師，則反向將國家教育治理對於現代公民的期待，與族群文化做了銜接。

至於中高年級，則因為學生隨著年級提升，基本學力差距日益擴大，教師們決議增加一般教育課程的節數。為了維持每週總課程節數在四個整天加半天，共 32 節的上限內，只能減少民族教育課的節數。最終，中高年級的民族教育課由原本的 11 節減為 8 節，剛好符合每週最低 8 節的法定規範。於是這 3 節課則回到一般教育，國語課由 6 節增至 7 節，數學課由 4 節增為 6 節。

過往原住民族教育研究多將學校視為靜態組織，傾向直接認定學校的制度安排本身就內含主流文化霸權的影響。如同 Meyer 與 Rowan (1977) 提出組織往往會在形式上遵守制度規範，來獲取制度的正當性，即便這些規範未必與實際運作相符。在此脈絡下，學校常被視為儀式性地複製主流教育制度的形式結構，進而壓抑原住民族教育的主體性與創造性。然而，從山邊國小課程架構的調整實例來看，此類組織研究的視角未必能解釋老師改革組織的動態過程會遇到哪些困境。而我們可以看見主流教育制度為山邊國小組織轉型帶來的挑戰，並非僅由教師在無意識中複製制度規範所導致。更多是因為教師常常需要在回應學生實際學習表現與需求的過程中，重新調整教學策略與課程安排。這種「由學生反向影響教師」的實作邏輯，使得課程模式逐漸靠攏主流制度的安排，並非單純為了形式上的正當性，而是在現實教學情境中，教師為了維持課室運作與學生學力表現所做出的實務選擇。

總結來說，山邊國小的課程調整，並非單純重演主流教育制度的神話與儀式性實作，而是展現了教師在制度與實作之間的掙扎與折衝，也揭示制度如何在地方具體脈絡中被再生產，甚至轉化。

三、小結

山邊國小於 109 學年度正式轉型為公辦公營原住民族實驗小學，進入為期三學年的第一期實驗期。相較於籌備期時教師專注於追求文化復振，實驗期的老

師們則在實際運作新型態學校組織與教學的過程中，面臨了來自學生主體性的需求，以及其適應社會的挑戰。

首先，儘管「現代阿美族」的教育理念，早已揭示了學校教育需要將傳統與現代結合，但老師們直到此階段，真正直面學生對教學的反應後，才開始意識到學生個體的主體性需求與發展議題。且原住民族教育能如何在傳統與現代之間找到平衡，對於老師來說並沒有明確的圖像或是肯定的答案。因此，老師起初在面對首任校長對於課程所關注的「核心價值」時，往往感到挫折，甚至懷疑原住民族教育在國小階段的實施是否真能帶來學生的成長。由此可見，實驗期老師在看待學校轉型時的思考邏輯，已與籌備期的教師非常不同：轉型前，老師多半以理想與理論的預期出發，認為原住民族教育能提升學生學習動機，並增進基本學力的表現。因此，當時老師的辦學策略與實作多由其工具箱中，提取關於該族群文化相關的內涵；轉型後，老師則必須根據學生即時的反應與學習成果，實際檢驗與評估教育成效。此時，老師從工具箱提取與重組資源的過程，則需要再進一步考慮學習主體與國家主體的期待。

再來，發展出穩定且可操作的課程是山邊國小實驗期第一期所設定的重要任務，學生主體性的浮現也為此帶來挑戰。其中，民族教育究竟應該被視為一套全新的課程，還是要以課程整合的角度來看待它，至今仍是教育現場未有共識的爭論點。這並非單靠學校教師即可全權決定。一方面，原住民族教育希望擺脫主流文化霸權的影響，另一方面，學校在課程發展的過程中，外部單位不僅關注文化如何融入課程，也期待課程能對標十二年國教課綱。教師在課程發展過程中，如何同時尊重傳統文化邏輯並回應學生學習需求，成為山邊國小實驗期的重要挑戰。不僅如此，「文化專業」與「課程發展專業」之間的張力，亦逐漸分化了教師社群中不同專業背景的教師群體。

最後，主流教育制度對原住民族教育帶來的影響，也轉化為學生在一般教育主科上的學習困境，進而影響教師對教育模式的思考與調整。山邊國小在轉型初期，安排了高於課綱規定的主科節數，並在法規授課標準的限制下，推動一般教育與民族教育的師資專業分工。儘管專業分工在學校現場屬常態，但對於正處於轉型期的原住民族實驗學校而言，卻不利於凝聚共識與形成一套具體的教育模式。除此之外，隨著辦學時間推進，學生的基本學力也並未如理論預期般因學校

轉型而有所提升，這使得教師在第一期實驗期的最後一年，再次調整課程結構，試圖藉由增加一般教育主科的節數，回應學生學力失落的問題。

總結來說，山邊國小第一期實驗期的歷程，展現了原住民族實驗學校組織轉型中的動態發展軌跡。學生主體的現身，以及主流教育制度對學生學習的深刻影響，促使教師不斷調整教育模式。教師的實作邏輯在集體政治主體與學生學習主體之間擺盪。即便教師有意識地希望擺脫主流文化霸權、實踐新的教育模式，但面對學生的學習反應與成果，卻使教師時常陷入辦學的自我懷疑，甚至不得不重新向主流文化靠攏。由此可見，現實環境因素深刻影響了教師能從自身的文化工具箱中提取何種資源與策略，來實踐原住民族教育。

第四章 原住民族教育的辯證：文化本真性與制度化的挑戰

山邊國小經歷了第一期實驗期，在 111 學年度的實驗教育評鑑中獲得「優等」的成績，並於 112 學年度正式進入第二期實驗期。原先擁有課程發展專業的首任校長離開了山邊國小，由阿美族身份的校長接任（以下稱為次任校長），教師更是換了一批人。相較於首任校長，次任校長因自身的族群身分、長期在部落小學任教的經驗，以及曾在一般部落小學推動民族教育校訂課程的背景，使其在領導風格上更重視與部落關係的建立，對民族教育課程的發展也較為彈性開放，但特別著重於民族技藝等實作。正如芙恩老師的觀察：「他很重視實作，頻繁地走入部落，也創造學校的機會讓部落進來……他會用各種的節慶，然後去安排部落的長者，或是家長進到學校帶著孩子實作。」⁷¹

次任校長不論其族群身份與專業背景，看似都符合原住民族教育所期待的模樣。老師們也無不期待次任校長到任後，學校能走向一個「正確」且「穩定」的辦學模式。然而，第一期實驗期末所進行的組織制度調整，原意於改善辦學效果，卻在第二期實際運作中意外導致民族教育發展的停滯。於是相較於第一期末的老師們關注於學生於一般教育的學力表現。第二期實驗期的老師們重新將注意力拉回民族教育，且不斷辯證原住民族教育的意義，嘗試再次將教育理念制度化，如重新帶回課程共備制度，請他校來帶領課程發展，以及將文化指導員的職務轉為民族教師等，企圖從中找到「正確」且「穩定」的教育模式。

此章節將分為「停滯不前的民族教育」、「原住民族教育的重新制度化」以及「誰能決定？原住民族教育背後的論述與教育治理權力」三部分來分別論述。

一、停滯不前的民族教育

（一）制度調整的非預期後果

在 110 與 111 學年期間，山邊國小各年段的民族教育課程節數安排大致相同，皆包含 6 節民族文化課、3 節民族樂舞課與 1 節議題課，僅於 WAWA 說故事與 WAWA 看世界有些微差異（詳見第三章表 9）。然而，因應第一期實驗

⁷¹ 2024/8/8 芙恩老師訪談。

期末（111 學年）教師共同決議的制度調整，112 學年度起民族教育課程整體節數降低，且低、中、高年段間的課程節數安排差異擴大（詳下表 11）。不僅如此，由於第一期實驗期教師們認為全校在民族教育課程共授的機會較少，多數仍為低中高年段各自進行課程，因此當時課發會也同時決議，112 學年度開始全校不再綁定在每週統一的時間進行民族文化課⁷²。

表 11：112 學年度民族教育課程架構（筆者自製）

年級	一	二	三	四	五	六
民族文化課	6		4		4	
民族樂舞課	2		1		1	
Pakalongay 生活課程	2		0		0	
WAWA 看世界	2		0		0	
WAWA 說故事	1		2		2	
議題課	1		1		1	
民族教育課程 學習節數總計	12		8		8	

然而，隨著 112 學年度因應低中高民族文化課程拆散，授課教師的課表不再同步，亦難以安排統一的備課時段。山邊國小遂取消了第一期實驗期中，在教師日程中佔比相當重的「共同備課」制度，改由各年段教師自行安排備課時間。山邊國小民族教育課程在「沒有全校共同備課」的情況下運作了一學年，老師們

⁷² 實驗期第一期的民族教育課程為了利於安排全校性課程共授的教學活動，基本上全校皆是排定於統一時間進行，如民族文化課皆安排於週二與週四下午，民族樂舞課則於週五下午進行。

漸漸意識到這對民族教育的課程發展帶來很大的阻礙。舉例來說，山邊國小參與的多場研習，以及外部專家與相關單位的建議，都強調國小階段的民族文化課程應採取「螺旋式」⁷³發展，也就是依據學生年齡設計出層次分明的課程，使學生的學習經驗能夠隨著年級逐步累進，呼應學校的教育理念。然而，這樣的課程架構需要老師間密集地縱向銜接與橫向協調。山邊國小因制度性調整而失去共同備課機制，導致課程發展難以實現螺旋式的整合與深化，反而進一步造成年段間的課程斷裂與零碎化。

即使山邊國小於第一實驗期已累積了一定程度的教學內容，新的學年度學校仍需要依據課程架構調整後的節數安排，去做相應教材的調整。然而，學校缺乏形塑共識的正式場合，不僅行政端難以掌握各年級課程的實際發展與執行情況，授課教師之間也無法做到縱向連結，導致文化課程多半依賴教師個人想像進行規劃與實踐，無法確實區分出年段間的課程難易度。這樣的情形不利於學校發展出系統性的螺旋式課程架構。對許多有經歷過第一期實驗期的教師而言，這段期間的民族教育課程發展幾乎處於「停滯」與「未發展」的狀態。

山邊國小在第二期實驗期中所面臨的民族教育發展停滯，不僅是制度調整所帶來的非預期後果。更深層的問題來自於文化課程本身在內涵建構上的不確定性。如同文獻回顧所指出，原住民族實驗學校所追求的文化復振，實則牽涉到「文化本真性」的論述權力問題。在難以明確劃定界線的「民族文化」之中，究竟哪些文化元素能夠被選擇、轉化並系統化為知識體系進入課程？這始終是一項山邊國小教師間難以達成共識的問題。因此，下一小節將進一步探討「文化本真性」所引發的課程爭議與實務困境。

⁷³ 筆者過去在校任教期間，時常聽到外部專家學者強調「螺旋式」課程發展的重要性。113 學年度重新進入學校田野，也多次在不同場合觀察到「螺旋式」課程發展被外部專家學者所強調。舉例來說，2024 年 12 月 13 日「113 年宜蘭及花蓮地區原住民族實驗教育成果展」中，萬榮國小教導主任公開分享該校辦學經驗提及「螺旋式」課程發展的重要性；又如 2024 年 10 月 17 日長期深耕於原住民族教育的陳枝烈教授到山邊國小進行「文化回應教學的實踐」講座分享，提到民族教育應「螺旋式地傳承文化」。



(二)「文化本真性」的辯證與課程實踐的拉扯

教師宿舍前方的地板上放置了許多砍下來的樹枝跟木材，阿士老師突然彎下腰來，摘了其中一根樹枝上的果實給我，並詢問：「你知道這是什麼嗎？」我伸手接過果實端詳了一下，那是一顆約莫一公分、有著鱗片紋路外殼的果實，並回應：「不知道耶！」「那是黃藤的果實，它掉到地上土裡，就會長出黃藤。你把外皮剝開，裡面可以吃，吃起來酸酸的。」我聞言，馬上把薄薄的一層外殼剝開，裡面有綠色軟軟的果肉。我放進嘴裡，馬上眯起眼，是非常酸的味道！「很酸齁？我們以前跟阿公阿嬤上山，他們都會拿這個給我們吃，這就是我們小時候的零食……這其實也可以拿來上遷徙。」阿士老師蹲在地上邊擺弄樹枝邊說道。而當時是十月初，山邊國小的民族文化課程正好進入了「部落遷徙」的主題，但我有些不解黃藤果實可以怎麼上遷徙課，於是我詢問：「這要怎麼上？」「就帶他們去採果實，然後跟他們解釋這是我小時候的零食，讓他們去想自己從小到大的零食有什麼演變？跟他們的阿公阿嬤有什麼不一樣？」⁷⁴

從上述田野資料可見，阿士老師對民族教育的想像，是將其與孩子所處的真实生活情境與現代社會連結。兒時於部落成長的經驗，成為阿士老師文化工具箱所可取得的資源，更進一步地，老師將之與學生主體經驗連結（如零食），引導學生對部落變遷的理解。這樣的課程設計並不將民族教育限縮於部落傳統或神話之中，而是嘗試拓展其當代重新詮釋的可能。然而，也正是在此時，我們可以進一步探問一個山邊國小教師始終難有共識的難題：「這樣的課程究竟能不能算是『民族教育』呢？」

山邊國小作為一所原住民族實驗學校，民族教育課程的發展是其首要任務，也是最受外部單位關注的一環。但實際上，無論是在教師之間、學校與外部單位之間、學校與部落之間，甚至不同學校之間，對於民族教育究竟該教些什麼，始終存在著諸多辯證與討論，甚至沒有一致明確的標準。且如同文獻回顧所指出，

⁷⁴ 2024/10/8 田野筆記。

原住民族教育承載著「文化復振」的政治理想，學校究竟該教授哪些文化內容、如何界定文化的邊界、哪些文化元素得以被選擇、篩檢並系統化為知識體系，進而進入課程之中。這些問題都關涉到文化本真性與文化論述權的爭議，不僅經常浮現於教師之間的對話，也出現在外部單位訪視與指導的場合。這些討論往往難以達成共識，不僅影響教師之間的合作可能，也影響了老師對課程推動的信心。

首先，在課程發展與實務操作上，老師與專家們對於「何謂民族文化」的界定並不總是清楚一致，這為老師帶來了「不知從何做起」的迷茫。舉例來說，113 學年度時，山邊國小曾在連續兩天接待了外部專家與學者的訪視與指導。而在我某次到訪學校進行田野時，阿士老師與思語老師討論起了當時的狀況。阿士老師告訴我：

訪視委員認為汝君老師的 Pakalongay 生活課上得很好，因為老師很會引導學生。但隔天那個教授卻認為那門課上得不好，因為他說教案中很缺『文化』的東西。⁷⁵

而當時來訪的專家學者檢視了學校的課程架構後，告訴老師們「部落產業」⁷⁶並非是「民族文化」的內涵。然而，在我下次到校田野時，學校行政團隊剛從舉辦於台中的全國原住民族實驗教育研習回來。阿士老師、思語老師、安柏老師與正心老師下班後，一同在教師宿舍討論起了當時的情況：

阿士老師：「那天研習有放一個紀錄片當開場，有豐濱、久美、樟山實驗小學的課程紀錄。豐濱是釀酒、野菜課跟港口的歷史，久美的是感恩祭，然後樟山的是放愛玉課程，結合他們的在地產業。我發現這些課程的共通點是融入學科知識。豐濱的是把野菜結合自然科，講根莖葉，港口事件融入社會科的東西；久美感恩祭，講的是氏族。」

安柏老師：「我覺得現在做得很好的，都是那些有把部定課程融入民

⁷⁵ 2024/10/20 田野筆記。

⁷⁶ 部落產業為山邊國小民族文化課程中的一項課程主題。



族教育。」

阿士老師：「就是文化回應式教學，有擦到邊就好。」

而後阿士老師提到在場除了許多實驗學校的團隊外，也有許多專家學者：「（曾告訴山邊國小部落產業不是民族文化的內涵）那個教授當天也在，他稱讚說樟山國小的愛玉課程做得很好。」

我回想起上次那名教授來到山邊國小所說的話後，疑惑問了老師們：

「上次教授來學校，不是告訴你們說部落產業不是民族文化課嗎？」

老師們聽到我的問題後，紛紛點頭說：「對啊，如果看到他們（樟山國小）做得好，就可以。那我們為什麼不可以？」⁷⁷

從老師的視角可見，「何謂民族文化」牽涉到了由誰掌握文化論述權力的問題。然而，這些曾給予山邊國小指導的專家學者，對於民族文化課的邊界並沒有一致的標準，為山邊國小教師的辦學帶來了矛盾與衝突。什麼文化元素能被揀選、進入課程，可能很大程度地反映了教師與專家學者個人詮釋文化的評判標準。

不僅如此，教師們對於民族教育課程是否可能跳脫「文化體驗」的形式，一直存在疑問。特別是在學校轉型為實驗教育組織後，課程發展被期待能更具系統性（如前文所述的螺旋式課程架構），而非以個別課堂為單位進行單點式的文化體驗與技能教學。然而，這樣的期待在實際執行上卻面臨不少挑戰，尤其是在第二期實驗期中。

由於山邊國小在 112 學年度刪去了全校性的共同備課機制，加上次任校長過去在一般公立學校發展校訂課程的背景，使其對民族教育課程的發展相對採取較彈性開放、不設限的態度，並強調文化技藝的實作。這樣的領導風格一方面為教師帶來更多彈性，另一方面也使課程主軸顯得較為發散，缺乏整體性與連貫性。協作中心駐點於山邊國小的助理便如此說道：「我曾經問過校長他對實驗教育的理解什麼，校長跟我說他知道，他以前做過啊，但拿出來的東西是一般學校

⁷⁷ 2024/11/28 田野筆記。

做彈性課程的內容。那是文化體驗，不是文化課！」⁷⁸究竟什麼是「民族文化課」，不僅校外專家沒有一致的見解，山邊國小的教師亦同。

其次，民族教育課程的發展中，學生的學習動機也為文化本真性的辯證帶來挑戰。曉午老師便從自身文化學習歷程連結到學生的學習，提及與生活連結的好奇心才是引發學習的契機，而非族群身份：

曉午老師：「我覺得我就跟小朋友一樣，你好玩，我才會去學……就是把自己當成就是一個……雖然我是這個族群，然後我不是對這個文化有興趣，我是對衣服有興趣。那小朋友可能不是對衣服，他會覺得對那個做檳榔鞘有興趣，他是對物件有興趣，或者是男生喜歡，可能喜歡敲木頭，因為在家裡也看得到，他對敲木頭有興趣。我看得到，我就有興趣。然後我是因為我看過這個衣服，發現我有興趣。我們是這樣子讓他們覺得、覺得是原來是可以這樣子玩，跟這樣子上課！」

我：「我覺得你這樣子這個思考，跟有些老師好像不太一樣，因為我之前好像很常聽到都會是『因為你是阿美族所以你要學這個』。」

曉午老師：「我從以前學東西就是沒有把它說定位是『你一定要是學這個，就是一定要這個』你會變得不喜歡它，我覺得小朋友應該也是類似這樣的思維去學習。」⁷⁹

阿士師也曾提及自己原住民族實驗教育可能會為學生帶來在一般教育與民族教育上的「雙重困惑」，這樣的經驗使他開始自我質疑原住民族教育的目的：

以生活當中會碰到的事情而言，文化相對是過去的、是老師設定孩子要學什麼，而不是孩子自己有興趣。除非孩子是有興趣的，那我們可以去學。但偏鄉的孩子能接觸到外面的經驗就很少了，什麼是油桐花、淡水鐵蛋？那我們孩子現在是原住民，也很少接觸到飛魚、海

⁷⁸ 2024/10/20 田野筆記。

⁷⁹ 2024/8/31 曉午老師訪談。

潮，孩子就會有雙重疑惑，我現在在學什麼？⁸⁰



而此種來自學生反應的挑戰，不僅僅發生在山邊國小，在我參與 113 年宜蘭及花蓮地區原住民族實驗教育成果展的田野經驗中，也觀察到那些上台分享學校成功辦學經驗的老師們都提及：「做民族教育有一件很困難的事情是吸引學生的注意力」⁸¹。尤其，在當時的成果展中，10 所參與的學校在學校紀錄片分享的環節，有 5 所學校都強調學校在文化復振與傳承的重要性。原住民族教育固然承載著族群的政治主體實踐的目標，但這些教師的實務經驗也揭示出另一層次的「文化本真性」辯證。也就是說，儘管學校試圖教授並傳承「屬於該族群真正的文化」，但當民族教育面對學生作為個體所展現的主體性需求時，課程內容仍須回應其真實的社會處境與學習動機。學生不會僅因為這是「自己的文化」就自動對課程產生興趣，民族文化課程的推動也無法僅依賴本質化的認同假設。於是，老師仍需在課程設計上思考如何連結學生當下的生活經驗。

總結來說，在山邊國小的辦學歷程中，「何謂文化課」與「學生的課程參與」，成為文化本真性下兩種層次的辯證。這樣的爭論並不僅反映出教師之間對民族教育理解的差異，更指出當民族教育課程進入制度化與系統化的歷程中，「文化本真性」的論述權問題便成為不可迴避的核心課題：文化課應以何種形式存在？誰有權決定其正當性？強調族群集體文化復振的課程，又如何兼顧學生個體的主體性需求？這些問題無法輕易回答或是能快速尋求共識，構成山邊國小發展民族教育的核心張力之一。

不僅如此，山邊國小的經驗亦揭示出，當文化課程被期待發展出正式課綱，並轉化為可評量、可傳承的「知識體系」時，其原先作為對抗主流教育體制、具有實驗性與批判性的初衷，容易在轉型歷程中漸漸被制度邏輯與社會條件所消解。然而，這樣的消解並非單純可歸咎於「主流文化霸權」的單向介入，而更應理解為當代教育現場所普遍面臨的結構性困境：在一個高度變遷且多元價值並存的社會中，教育究竟應服務於誰？教育的目的又是什麼？這些問題不僅是山邊國

⁸⁰ 2024/4/28 阿士老師訪談。

⁸¹ 2024/12/13 田野筆記。

小的課題，也是來自不同場域的所有教育工作者無法迴避的議題。



二、原住民族教育的重新制度化及其挑戰

因應上述民族教育課程發展停滯的困境，112 學年度末山邊國小針對學校組織的制度重新做了規劃，主要在於人事分工與課程發展制度。以下將分別詳述：

（一）人員編制的制度性回應

為了提升教師團隊推展民族教育的能力，山邊國小在 113 學年度的人事安排上，特別強調招募具備民族文化專業背景的師資。「今年（113 學年）各老師的配置都是校長主導，他想要走原民師資的方向」⁸²約洛克老師如此說道。而在民族文化專業師資增加的情況下，山邊國小更朝向一般教育與民族教育專業分工發展。

首先，進入 113 學年度時，學校教師團隊再度更換了一批人。其中，在山邊國小籌備期與第一期實驗期曾負責民族教育課程的阿士老師⁸³，以及在地部落青年思語老師，都是由學校特別邀請回來任教的民族文化專業師資。這兩名老師分別被安排了學務組長與教務組長的行政職務，共同推動學校校務與民族教育的進行。

由於教務組長是由擁有文化專業背景的思語老師擔任，教導主任則是長期由師培背景出身的百香老師擔任，學校在教學業務上也因此發展出專業分工的情形，也就是說一般教育歸給教導主任主責，民族教育則由教務組長負責。甚至，過往已教授民族文化課四年的百香老師，在 113 學年度起專注於主科課程的教學，不再參與民族文化課。百香老師如此說明：

（民族教育）主責現在就是思語，就是教務，所以共備的那個早上每週四一、二節就是他會來 handle。然後週三下午的部分的話，就是大

⁸² 2024/8/7 約洛克老師訪談。

⁸³ 111 至 112 學年度，阿士老師並不在山邊國小任教，而是去到另一所正要準備轉型的原住民族實驗學校任職。

家會一起，就實驗教育的那個，主要他就負責那一塊。我就負責一般教育的，譬如說老師的數學國語的一些研習啊，還有一些班級經營的部分。⁸⁴



其次，113 學年度另一項重要的制度調整，是將「文化指導員」改為「民族教師」。此轉變參考了花蓮縣立萬榮國小的作法，期望新任人力能參與教案撰寫並實際協同教學，而非僅負責田調或紀錄工作。如百香老師所言：

萬榮他們那時候是希望，進場是教師協同這樣子的師資，他也要能夠去寫課程。文化指導員比較在於他在內容執行上，他比較像是田調，或是一些活動執行，然後記錄我們這些民族文化授課老師的平日我們上課，然後圖片、圖像、影像記錄下來。就是他的身分的轉換其實也決定說，其實做課程的人力上面，我們可能需要多一點實質對課程能夠幫助，所以他是可以協同教學的，所以他們其實有配時間協同教學，他跟這個年段的民族系列的課的老師搭。⁸⁵

其實過往山邊國小在第一期實驗期，就曾面臨文化指導員因為沒有授課，在「文化指導」的功能上處境較為尷尬。曾於第一期實驗期擔任過兩年文化指導員的利嘉老師回憶起當初的狀況：

（備課與授課時）我只是在旁邊，我不是真正授課的老師……所以有時候也沒有機會去講自己的感覺，或者說你的方向啊，或者是不是要稍微怎麼樣。我還是會比較尊重老師他們自己的……上課老師的那個想法。⁸⁶

⁸⁴ 2024/9/23 百香老師訪談，括號內容為筆者所加。

⁸⁵ 2024/9/23 百香老師訪談。

⁸⁶ 2024/8/30 利嘉老師訪談。

即使利嘉老師本身為來自下部落的族人，卻因未能參與課程授課，而在民族教育的文化論述中處於邊緣位置。「文化指導員」這一職銜本身即蘊含「誰得以詮釋文化」的政治意涵，而當學校文化課程牽涉到「在地」與「傳統」的劃界時，誰具備「文化指導」的正當性便成為一項容易帶來教師間分歧的問題。這也是過往山邊國小文化指導員在職能上能否發揮，所遇到的最大挑戰，如同利嘉老師當時擔任文指員的處境。

因此，山邊國小在 113 學年度，將「文化指導員」改為「民族教師」，使這名人力進到學校能共同發展教育課程。而在實際人力編排上，山邊國小一共招聘了兩名民族教師，兩名皆具有阿美族的身份背景，其中的小米老師是於下部落長大的部落青年，也同時擔任婦女會的會長。兩位教師分別協同低年段與中年段課程，而高年段則因阿士老師已相當熟悉民族文化課程，而未配置民族教師人力。

不過，即使山邊國小已將人力改聘為民族教師，但此種角色進到學校，仍代表其有別於一般教師的文化專業。角色職能尷尬的處境雖已改善，但山邊國小民族教師團隊間仍存在著對於傳統與在地劃界的文化論述權力問題。舉例來說，我曾於一次田野經驗中，與任教低年級民族文化課的阿梧老師討論如何把孩子民族教育課的作品好好保存下來。他提到：「你們之前做的繪本就很好，有成品的話，要評鑑或是有外賓的時候，其實也都可以送人」⁸⁷，於是我開始與阿梧老師討論把孩子既有成品集結成繪本的可能性。

在與阿梧老師聊完後，我回到教師辦公室時，遇到協同中年級的小米老師，轉述了這樣的想法給他，對方也展現出高度興趣。不久後，阿梧老師回到辦公室，見我與小米老師討論出書計畫，神情突然轉為戒備：

阿士老師指著我跟小米老師，對著阿梧老師說：「他們想出書」。我發現阿梧老師聽到時，並不是用一個如同跟我討論時的期待神情回應，當下他用一個帶有戒備的情緒說：「出什麼書？」我當時還沒認知到老師的情緒從何而來。所以我就拿出從阿梧老師那邊拿到的畫冊

⁸⁷ 我於 111 學年度在山邊國小任教一年級導師時，便曾與二年級導師和低年級文化課程老師們一同合作，帶孩子創作族語繪本。

(孩子的作品)說：「這個啊！就是我們剛剛在說的。」但阿梧老師還是一直說：「要出什麼書？」甚至直言：「你去跟 XX 老師(另一名低年級的民族教育授課老師)討論。」⁸⁸



我當時並未立即察覺阿梧老師情緒轉變的根源，但在後續田野中我逐漸理解，這不僅是牽涉課程成果要如何協同處理，而是關於文化論述權的微妙角力。中年級民族文化課程授課教師，如思語與小米老師，不僅擁有部落青年身份，亦能動員上下部落資源，常常設計出具備創新形式的民族文化課程。然而，這對同樣是部落族人且長期於山邊國小任教的阿梧老師而言，卻意味著文化論述權被分散。當這些在地老師們對於民族教育有不同看法時，更容易帶來關於「何謂傳統與在地」的衝突。也因此，在不同教師的角力之下，繪本計畫在這學年也沒有進一步的後續與討論。

這段經驗顯示，即便學校試圖透過制度調整與師資重組，來回應民族教育發展的困境，但「文化本真性」的論述角力仍深刻影響教師之間的信任與合作。山邊國小在組織轉型過程中所面對的挑戰，不僅來自課程制度的技術層面，更深層地反映了教師間在文化詮釋上的差異如何構成辦學實作的阻礙。

(二) 課程發展背後文化本真性的挑戰

面對民族教育課程發展停滯的困境，山邊國小的教師們在 112 學年度末達成共識，決議民族文化課與民族樂舞課將於 113 學年度重新安排於全校統一的時段實施，並恢復第一期實驗期每週四上午第一、二節課都會進行的共備機制，原先設定由負責民族教育的教務組長負責帶領共備。百香老師談及當時教師們做出這項決定的理由時表示：

協作中心的助理他也有提到說，他覺得其實你看(過去我們都)有 run 過那種共備(是)一起的跟分割式的，他覺得說應該是要一起，因為在溝通上面，如果是聚焦共識或者是共同的理念，當然是要一起會是

⁸⁸ 2024/10/9 田野筆記。

最有效率的……經過那樣子（分割式各自備課）發現其實要一起溝通的
……沒有在一起共備的話，就是有時候就不會是上以前那個架構。⁸⁹

從百香老師的說法可見，教師們仍然重視過往累積的課程架構，並認為應持續加以發展。然而，「分割式」的備課模式，使課程設計與教學實踐往往仰賴教師個人的理解與詮釋。隨著教師逐漸察覺課程發展的停滯，他們的關注焦點也從第一期實驗期末所強調的「失落的學力」，轉向對民族教育課程的反思與檢討。這樣的轉變，成為第二期實驗期中教師調整制度與辦學策略的重要動力，顯示山邊國小的實作邏輯已與第一期實驗期有明顯不同。

然而，我於 113 學年度上學期進入山國小進行田野後，卻發現學校雖然名義上恢復共備制度，但實際上山邊國小卻沒有確實進行共備。一方面，即使學校最初已設定好將由教務組長帶領共備，但如同上段所述，思語老師作為部落青年，在與校內更為年長的在地部落老師互動時，還是常出現「何謂更在地」或「何謂更傳統」的文化論述權競爭。另一方面，面對這類文化論述權的張力，教師們開始期望由學校的最高領導者，也就是次任校長來主導共備。我時常在田野時，聽到老師舉出其他原住民族實驗學校的案例，說明領導者的參與對課程發展的重要性⁹⁰。然而，即便老師有此期待，次任校長因經常需外出參與研習與各類活動，多數時間並不在校。阿士老師如此說：「現在因為校長常常不在，所以也都沒共備。」⁹¹

不過，在教師多次表達不滿與協作中心的介入下，校長終於自 113 學年度下學期開始參與共備，學校也正式恢復了共備機制。甚至，學校為了進一步因應民族教育發展停滯的困境，於週三下午開始安排全校教師撰寫教案的共備工作坊、邀請其他鄰近的原住民族實驗學校主任與老師到校帶領「實驗教育課程總體計畫與教案撰寫共備工作坊」，以及安排協作中心計畫主持人到校盤點實驗教育課程教案。這些制度規劃皆是學校為了回應民族教育發展困境，所提出的具體實

⁸⁹ 2024/9/23 百香老師訪談，括號為筆者所加。

⁹⁰ 2024/10/10 田野筆記。

⁹¹ 2024/10/10 田野筆記。

作。

學校最高領導人實際參與民族教育課程的發展，加上制度化的課程共備設計，無疑對辦學方向的調整具有正面作用。然而，這些機制背後的文化本真性挑戰仍不容忽視。尤其在實驗學校被賦予傳承「真正且傳統」文化的任務時，教師之間往往在文化詮釋上產生歧見。山邊國小的案例說明，即使校內已有多位教師來自周邊的在地部落，仍會出現「誰更有資格詮釋文化」的文化論述權爭議。因此，下一小節我將進一步討論在山邊國小轉型歷程中，文化論述與教育治理權力的問題。

三、原住民族教育背後的論述與教育治理權力

「如果把部落所有的文化和傳統都丟來學校教，學校真的接得住嗎？」⁹² 在山邊國小任教三年的約洛克老師在 113 學年度下學期開學前一天，找我聊了學校究竟要教什麼文化課的問題。這問題反映出學校在教育時間與量能有限的情況下，學校有必要對「能被教學的文化」劃定邊界。而在前兩節關於課程制度調整與文化本真性辯證的討論中也可以看見，在原住民族實驗教育的實踐中，民族教育的課程發展無法僅止於「如何教」的專業討論。

當原民族教育被視為文化復振與傳承的重要手段，「誰能詮釋文化」與「誰能決定教育模式」的教育治理議題便浮出檯面。這樣的權力問題不僅存在於學校與政府、學校與部落之間，也體現在教師之間不同的教育理念與身份認同中，甚至延伸至學校與外部專家學者對課程正當性與民族文化內涵的爭論。這些不同行動者之間的互動與角力，都深刻影響山邊國小的辦學實作。

那麼，究竟誰能決定現今台灣原住民族教育的樣貌？表面上，實驗教育將部分權力自政府下放至學校，然而透過山邊國小的轉型歷程可以看見，教師在實踐原住民族教育時，往往無法完全依循自身理念前行。回到公辦公營的原住民族教育場域，我們可見學校面對著來自政府、大專院校、部落，乃至其他公辦公營原住民族實驗學校等不同組織與行動者。這些行動者對教育與文化各有其理解與詮釋方式，並透過族群與國家的集體政治主體訴求，共同形塑並影響著學校的辦學

⁹² 2025/02/10 田野筆記。

方向。

首先，在族群層面，如同上述提及，學校課程能否真實地反映在地且傳統的文化是受到組織內老師與組織外部同行動者的關注。因此，文化本真性是這些行動者之間常有的分歧，也為教師間的共識與辦學實作帶來困難。不過，除此之外，學校為了完備民族教育課程的發展，時常會參考與挪用其他被認為發展良好學校的成功經驗。

山邊國小於 113 學年度為了因應民族教育發展停滯的困境，大量參考了鄰近原住民族實驗學校的辦學策略，包含前一小節提及的民族教師人員編制調整，以及邀請他校主任與老師到校帶領課程共備。這些學校的成功經驗固然能讓山邊國小站在巨人的肩膀上來進行辦學，然而，每間學校的條件、族群與學生特性皆不同，若單純挪用，或是要求老師按照他校的方法進行辦學，則可能會為學校的發展帶來其他困難。阿士老師在接觸了這麼多原住民族實驗學校後，與我分享他的觀察：

阿士老師：「我現在接觸這麼多學校，像這學期跟他們（來帶領共備的學校主任與老師）共備，我發現他們都有一個共同點是，認為有一個正確的文化，然後那是很『傳統的』，都教很傳統的東西，但跟學生現在的生活很沒有關連。這樣上課其實很無聊！像我們上次共備，他們的就跟我們說：『你們野菜課程六週，那你們每週就教一種野菜，去講他的特性、根莖葉、用法那些』。」

我聽到後，心裡想到的是一堂課才上一種野菜的課程設計，是不是不太適合擁有豐富的野菜知識的阿美族？於是我開口詢問：「可是我們去部落不會只遇到一種野菜耶？」

阿士老師：「對，這樣上多無聊！太魯閣文化中沒有阿美這麼多野菜知識，所以他們一堂上一種可以，但阿美族不能這樣上。」⁹³

當這些典範學校的民族教育「成功經驗」被視為標準化的參照對象，其實也

⁹³ 2025/3/3 田野筆記。

反映出原住民族教育被期待能產出具體化、可衡量且可移植的辦學模式。然而，不同學校立基於不同族群背景，文化也擁有其真實生活情境的實作脈絡。若這些成功經驗成為唯一解，則民族教育就有可能淪為形式上的「傳統」再現，而非真正連結學生生活與族群文化的教育實踐。因此，每一所學校的民族教育，都應考量其自身的文化脈絡與學生的經驗，而非僅僅挪用他校的成功模式。當學校被套入單一正確的辦學框架時，不僅壓縮了教師的專業判斷空間，還可能為原本「以自己的文化觀點學習」的辦學目標帶來挑戰。這樣的經驗不僅揭示了民族教育課程發展的難題，也凸顯了教師在辦學上需面對各方對「真正文化」的期待。

其次，在山邊國小的辦學歷程中，也可見國家對於現代公民的想像透過學校教育及其制度安排來顯現。前一章提及了基本學力表現如何影響課程架構的安排，接下來我將著重於國家對於其他教育面向的期待，如何影響組織制度的規劃。

我在 113 學年度第二學期的開學始業式，便看到了公辦公營實驗教育仍有制式的一般性宣導需要進行：

始業式開始前，學務組長阿士老師就請我等等協助幫忙在各式宣導的期間拍照，且「每頁 PPT 都要一張照片」。一開始，校長致詞，先以自己上教會，只要說你好，台下的人都會回「平安」的形式來跟小孩打招呼，並請學生也要回復「平安」。而學校的孩子平常也都有上部落的教會，所以對於這樣的打招呼形式其實並不算陌生，也不覺得奇怪。部落的人平常打招呼，也很常用「平安」來應答。在日常問候後，校長開始做一些例行性的宣導，宣導的主題非常多。這週縣市教育處設定的週議題剛好是性別友善校園週，因此校長先從的性別的主題切入，談兒少性剝削、反霸凌、網路性別暴力、跟騷防治法與親密關係暴力等，接著再到自殺防治、校園安全、藥物濫用防制與校園詐騙防制等。在校長宣導的同時，阿士老師從電腦操控台看向站在教室後方的我，對著我眨眨眼，手比出拍照的姿勢，提醒我要記得「每



由這段始業式的場景可見，學校即使轉型為實驗教育，但其公辦公營的形式仍需執行許多政府對於一般性教育宣導的政令，且成果也需要提報。從這些教育宣導的主題，可以看見國家對於友善校園環境與現代公民的想像，強制性地融入學校制度的安排。雖學校也能將之結合族群本身的核心價值與經驗，轉換成文化回應式的宣導，但對於精力都花費於民族教育課程發展的老師們來說，並沒有額外的心力去應對與轉化，最終只好使用政府提供的公版海報與素材來進行宣導。

國家教育治理的力量不僅透過此種一般性的教育宣導影響著山邊國小老師的辦學，在許多例行的制度安排上也可見。舉例來說，《國民中小學教學正常化實施要點》是國家確保「教師教學品質及學生學習成就」所設定的規範，全國公私立學校都需要在編班、課程規劃及實施、教學活動與評量等面向上依規定「教學正常化」。因此，山邊國小須召開課程發展委員會、教學研究會，學校行政團隊也須定期進行巡堂。而在 113 學年度第二學期的開學日隔天，我一早來到學校便看到教導主任正在進行巡堂。當天下午全校老師的期初校務會議，主任便在台前對著老師們說：

這學期一共有八次民族教育共備，都安排在週三下午。也一樣有作業抽查、學力檢測與模擬考，請老師們提早準備。這學期兩次的協作中心訪視與觀議課也都定好時間了。很多事情期初都已經先公佈了，這些事情很重要，請老師們都要記得上行事曆去看，有任何問題再來詢問。也請各位老師提早準備，屆時不要拖到時間。還有，我今天早上巡堂看到老師都有按表操課，有的老師也會進行科技融入、差異化教學。請各位老師繼續保持，我們比較辛苦的地方是我們還有實驗教育的部分。⁹⁵

後來，我在同一個學期某次參與教師晨會時，也見到類似情形，校長更是直

⁹⁴ 2025/2/11 田野筆記。

⁹⁵ 2025/2/12 田野筆記。

言學校需配合政府規定。當時的情形如下：



學校負責資訊業務的阿農老師，在晨會上提醒老師要記得參加科技融入教學的研習。那是教育部推動的「中小學數位學習精進方案」計畫，其中規定現職教師須進行九小時、共三堂課的數位教學增能，而政府會公告每間學校的完成率，並請各校業務負責人督促每位老師進行研習。在阿農老師說完之後，阿士老師也提醒大家要記得去參加交通安全的研習，因為每間學校也會有老師完成研習的 KPI。教師晨會最後，由校長進行收尾。他承接老師們剛剛提到的各項研習，說明：「教育處有許多的宣導與研習，這都是法規的規定，希望大家可以配合」。⁹⁶

透過上述教導主任與校長對老師們的提醒與宣導，以及老師們的研習規定，清楚顯現了作為一所公辦公營原住民族實驗學校，仍有許多國家對於主流教育的制度性規範需要遵從，影響著老師們的日常辦學實作。這些規範大多關乎國家所認定的教育模式應有什麼模樣，以及老師應具備什麼能力。

總結來說，山邊國小組織轉型的辦學歷程揭示出，在原住民族實驗教育的名義下，學校實際運作往往受到來自國家與族群的集體政治主體的期待所影響。在國家的層面，國家透過教學正常化、各式教師增能研習、一般性教育宣導等制度性規範，將原本應具高度自主性的實驗教育場域，納入國家對現代公民應有的素養想像與治理邏輯之中。而在族群層面，則存在著對學校透過教育再現與復振「真正」且「傳統」文化的期待，山邊國小大量參照「典範學校」的辦學模式與經驗，但自身的文化脈絡與學生經驗則可能在過程中被忽視，帶來不同的辦學挑戰。

這樣的雙重的集體性政治主體的期待，不僅限縮了教師能從自身文化工具箱提取何種策略來辦學，也使民族教育難以真正落實「從自己的文化觀點學習」的理想。此時，我們有必要探問：當學校不斷在制度壓力與文化正當性的要求間尋

⁹⁶ 2025/3/18 田野筆記。

求辦學實作的路徑時，究竟誰能夠決定原住民族教育的樣貌？這背後所牽涉的，不僅是教育實踐的問題，更是關於文化主體性與教育治理權力如何被劃分的議題。



四、小結

本章透過山邊國小第二期實驗期的辦學歷程，呈現學校為了因應第一期實驗期制度調整所帶來的非預期後果，在重新制度化原住民族教育的制度化歷程中，如何面對民族教育課程發展停滯的困頓，以及文化本真性所帶來的挑戰。

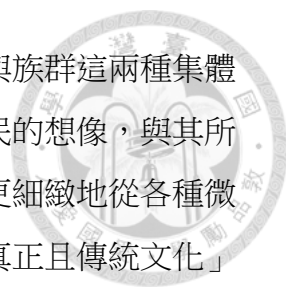
首先，山邊國小教師於第一期實驗期末所做的制度調整，為第二期實驗期民族教育帶來停滯發展的非預期後果。老師們在意識到困境後，再次調整了組織制度的安排，包含重新配置師資專業與人事安排，以及重建課程發展制度的機制。然而，即使制度重新調整，山邊國小的組織轉型並沒有因此一帆風順，老師們對於「何謂真正傳統與在地的文化」仍舊缺乏一致共識。由此可見，制度安排固然是重要的，但這些制度背後的「文化本真性」議題，才是影響山邊國小教師間能否合作、形成辦學共識的關鍵。

不僅如此，關於民族教育內涵與教學形式的文化論述權力，分散於校內不同身份的教師間，以及校外的專家學者、部落與政府之間，被認為成功的原住民族實驗學校更是主導並形塑了典範的原住民族教育模式。但典範移植過程，卻可能忽略了在地本身的脈絡，這使得教師在理念與實作間經常陷入矛盾與自我質疑。如同曾任教過兩所不同原住民族實驗學校的山谷老師所說：

後面的學校就是全部都是仿照第一間的學校怎麼做，後面就怎麼做，所以其實就變成它有一個標準答案在。所以主管機關他也有他的壓力跟無奈，他也只好用這套標準答案，然後回推標準題目，然後再用標準題目再來考核你的標準答案。⁹⁷

再者，山邊國小的經驗進一步揭示，原住民族實驗學校在組織轉型過程中，

⁹⁷ 2024/8/6 山谷老師訪談。



教師往往處於一種張力之中：原住民學生被同時期待成為國家與族群這兩種集體政治主體的一部分。一方面，老師需回應國家對現代教育與公民的想像，與其所帶來的規範要求。這種要求又不僅僅限於基本學力表現，而是更細緻地從各種微小的制度性安排來呈現。另一方面，學校同時承載著族群對「真正且傳統文化」的復振使命，使得教師被期待能傳承特定形式的文化認同與價值。在這兩種力量的交織下，教師的能動性往往受到擠壓，而對於「文化課應呈現何種樣貌」也難以凝聚共識。

文化論述權的角力不僅發生於教師與外部行動者之間，也深刻存在於教師群體內部，影響課程實踐的信任與合作基礎。最終，教師的辦學實作難以真正回應學生的生活經驗與主體性發展。這些張力迫使我們重新思考，原住民族教育場域中的教育治理與文化論述權力，又應如何被重新定義，才能真正支持老師進行辦學，甚至保有老師的專業判斷能力，以達到最初組織轉型所欲達成之教育理念？這個問題不僅是山邊國小教師於日常工作中，對於「原住民族教育」的持續自我辯證，同時也需要交由場域中不同行動者共同來討論與回應的問題，讓原住民族教育在共識的基礎上長出屬於真正文化回應、學生主體回應的教育模式。

總結來說，在這些困境中，我們可以看見教師在原住民族教育的實踐場域，並非僅是文化的傳遞者與教學者，而是需在來自各方的多重主體期待中，進行判斷與協商的行動者。而學校組織內外不同的行動者，都會影響教師能從其文化工具箱提取何種策略來因應挑戰。

第五章、結論：在張力中協商辦學——教師辦學實作文化的策略調整與限制



一、山邊國小組織轉型下的教師辦學實作文化

本研究透過山邊國小的組織轉型歷程，分析教師如何在公辦公營原住民族教育場域中，回應文化復振的政治訴求、國家教育治理的力量，以及學生主體性發展的學習需求，形構出一套具有不同目標與實作張力的「辦學實作文化」。循此，在公辦公營原住民族實驗學校轉型的特殊脈絡中，山邊國小教師的辦學實作，既非單純自下而上地出於個人的文化認同或教育理想，也不全然是自上而下地受制於外在制度與情境因素的影響，而是由老師不斷與現場的情境條件協商與調整所形成。

教師的辦學實作文化呈現出了兩項特徵。首先，它是一種回應多重主體間張力的策略與行動邏輯。也就是說，老師在辦學過程中，需要同時回應來自國家教育培育現代公民的需求、族群文化復振訴求，以及學生主體性需求的多重期待。舉例來說，原住民族教育以「族群本位」的方式來推動課程，期待藉此提升學生的學習動機與學習表現。然而，學生的學習動機不見得本能地來自於其族群身份，而是受到其生活經驗、興趣與特質所影響。這使得起初以文化復振作為學校轉型動力來源的老師，在實際面對學生、跑課程時，需要調整自身的辦學思維，將學生個體間的差異及其所處的真實社會情境納入考量。教師必須依據學生不同的特質與所處條件，來重新思考如何辦學與調整教學策略，使教育能夠真正地與學生的生活產生連結，如此才能實現原住民族教育的目標，讓孩子在文化中學習與成長。

其次，教師的辦學實作文化也體現出一種持續調整的組織實作能力。在山邊國小正式轉型前，教師們以文化復振為主要目標，規劃與構想大量文化課程與體驗活動。而進入第一期實驗期後，教師實際操作新型態的教育模式，卻發現隨著時間推進，學生基本學力未如預期提升。國家教育治理的力量透過學生的基本學力表現，反向影響老師的辦學實作，老師質疑學校轉型對學生的意義為何，並在第一期實驗期末調整課程架構：「增加了一般教育中的主科節數，降低民族教育課程堂數」，以回應學生學習基本學力長期低落的狀況。教師實作方向的調整並

非其放棄原先的教育理念，而是面對學生所處的真實社會情境，老師嘗試再次透過制度調整，來尋求學力與文化之間實作上的平衡點，反映出教師面對實務困境時的現實回應。

這套實作文化的形成，也呼應了 Swidler (1986) 所提出的「文化工具箱」理論。Swidler 認為人的行動並非由單一價值體系所驅動，文化是行動者在不同情境中取用、組合，甚至是重組行動策略的工具來源。在山邊國小的辦學歷程中，我們可以看到教師的實作並非依循靜態的文化復振理念與族群認同想像。相反地，教師在不同階段的組織轉型脈絡中，同時受到族群文化復振願景、主流教育制度以及學生主體需求與反應的影響，在教學、制度與民族文化之間進行策略性調整。

然而，山邊國小的經驗也揭示出，老師能從文化工具箱取用何種資源來進行實作，往往受到文化本真性與國家教育治理的交錯框架所影響。例如，「文化課」究竟應包含什麼內容、由誰來教、怎麼教，往往缺乏明確標準，甚至校內外不同行動者往往具有不同想像。因此，如本文所揭示的例子，「部落產業」究竟能不能算是民族文化課程的內涵，則可能很大程度是端看評價人的價值判準。而山邊國小教師的辦學，則深受這些不同文化論述的評價所介入。不僅如此，文化專業老師與教育專業老師之間，也因「做中學」與「課程發展邏輯」的落差而產生矛盾與分歧。這顯示出教師所能取用的文化工具及其正當性，並非完全由老師依據教學現場學習主體需求來選擇最適合的策略，而是在制度與不同文化論述間進行協商。在這種脈絡下，我想指出教師的辦學實作是在結構張力中不斷進行判斷與協調，進一步形塑出來的一套協商文化。

從山邊國小組織轉型歷程中，我們可以清楚看見原住民族教育面臨制度化壓力，教師必須從不同的文化論述、學生學習需求、外部訪視與評鑑機制中進行取捨與辯證。雖然老師面臨多重主體間的張力，但在張力之下卻也是教師自主性能發揮與彰顯之處。或許現場教師改變不了制度性的規範（如節數最低要求與制式的一般性宣導），或是國家對現代公民的想像，但老師仍舊是最終決定教學內容，以及要如何呈現這些宣導成果的重要角色。因此，若教師間對於辦學目標有紮實的共識基礎，清楚知道回應主體需求的優先順序為何，則在辦學過程中面對不同主體的期待則時，可有取捨與回應的方向。舉例來說，第一期實驗期末，教

師雖面對國家主體對現代公民素養的期待，但老師能仍在族群文化中尋求可用的對應資源來回應，因此最終並非是直接於一般教育課程中新增部定的生活課，而是於民族教育課程中設立文化回應式的「Pakalongay 生活課」。又如，阿士老師將「黃藤」作為部落遷徙的課程，連結學生主體的生活經驗。

總結而言，教師的辦學實作文化在來自國家與族群的集體政治主體期待，以及來自學生主體的需求間不斷辯證與協商。透過 Swidler 的文化工具箱視角，我們得以理解這些實作背後的策略邏輯。同時，本文亦指出，針對公辦公營原住民族學校進行分析，必須進一步納入學校組織內外不同行動者的論述與權力條件，以及制度所帶來的限制。教師能否有效運用工具，不只取決於其認同意識是否覺醒，或是專業訓練是否充足，更受到學生主體需求、教育治理與文化論述權的影響。因此，教師的辦學實作文化不僅是一種實踐策略，也是一種具有帶有文化政治意涵的行動模式，影響原住民族教育主體性的建構歷程與模樣。

二、制度與實務啟示：支持教師辦學實作的制度條件

首先，原住民族教育辦學的制度性安排與支持雖有其必要性，卻也容易落入純技術性的框架，忽視文化詮釋與教育主體性生成過程的分歧困境。例如，教師們於第二期實驗期的第二年重新建立了課程共備制度，並恢復教案撰寫與相關增能研習與工作坊的機制，但教師間對於「何謂傳統與在地的民族文化課程」仍存在分歧，成為制度設置後仍難以克服的困境。芙恩老師就指出，在他參與共備的過程中，發現課程專業與文化專業之間看文化的角度存在差異。前者關注學生學習狀況與教學結構，後者則強調不應偏離傳統的文化實踐方式。而筆者認為場域中不同行動者對於學校的制度設置建議與訪視支持等，都應該要看見學校在文化詮釋與教育主體性生成過程遇到的真實困境，再進一步給予支持。

其次，學校外部專業機構與專家對於文化課程的詮釋方式與標準存在分歧，帶來教師實作的困惑。雖然這些機構與專家都期待能提供教師在課程發展與教學上的支持，但第二期實驗期老師們便曾遇過連續兩天外部專家來訪，對於相同課程給出截然不同的評價。這種來自學校外部對文化課詮釋的分歧，加深教師在實作中自我文化詮釋正當性的焦慮與懷疑。

綜合而言，這些學校外部所提供的制度與實作支持不能只在於資源或技術上



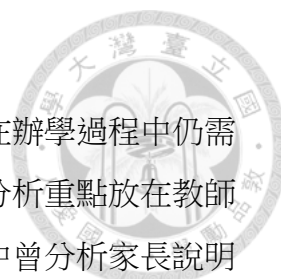
協助，這些行動者需要認知教師作為文化與制度之間協商者的角色，並看見其在不同主體期待間拉扯的困境。不僅如此，過於依賴「典範移植」或「標準化成果」的辦學邏輯時，往往造成現場教師在實作中為了找尋「標準答案」而產生壓力與自我質疑。辦學不能只是仿效成功案例，更遑論這些成功案例也奠基於不同族群與在地的特殊性。給予教師的支持應回到學校自身的脈絡，並從學生主體經驗出發，形塑具在地性與創新性的教育模式。制度的設置若要真正支持教師，就需在課程審查與政策評鑑中，留出更多對地方實作異質性的包容空間。

進一步來說，原住民族教育若要持續深化，不應僅將教師視為政策執行者，而應視為文化詮釋與教育治理之間的協商行動者。制度應支持教師在面對文化詮釋、國家對於現代公民的期待，以及學生所處的真實社會情境的張力時，能夠擁有足夠的策略空間與專業自主權。因此，學校組織外部應減少對課程成果與審查形式的技術性要求，轉而強化現場教師對課程脈絡的自我詮釋權。與此同時，在支持教師尋找文化詮釋的共識時，外部單位與專家也應有橫向連結，避免進到學校的協助為教師帶來截然不同的建議與回饋。

三、研究限制與貢獻

本研究聚焦教師的辦學實作經驗，雖然確實有助於揭示組織轉型歷程的運作邏輯，以及不同主體間期待的分歧張力，但仍存在以下方法上的限制，值得於後續研究中進一步反思與補充。

首先，本研究聚焦於教師在公辦公營原住民族實驗學校制度化過程中，所扮演的行動角色，但相對較少納入學生與部落的主體性經驗。文中針對學生主體所提出的資料，主要都是由「老師」的視角來詮釋學生的經驗。雖然本文多次揭示教師如何回應學生的主體差異，例如，曉午老師以「好奇心」作為文化學習的切入點，而非以其族群身份來進行本質的想像。但若研究的定位要跳脫教師實作困難的視角，進行「原住民族教育主體性如何可能」的分析，仍需進一步探問學生如何理解這套教育模式與參與這些課程？他們是否認同這樣的文化學習方式？他們又如何看待原住民族教育與生活和主流教育制度之間的關係？這些問題則是更進一步關注於原住民族教育實踐中「學習主體」為誰的核心命題，未來可透過訪談、參與觀察或課堂紀錄等方法，更細緻理解學生主體在文化教育過程中的生成



與其自我的定位。

其次，作為一所以非部落力量推動轉型的學校，山邊國小在辦學過程中仍需回應來自部落的文化論述權與參與期待。然而，由於本研究分析重點放在教師群體的制度與教學實作，對部落觀點的著墨相對有限。雖然文中曾分析家長說明會的影片與族人對課程的回應，也提及同時作為部落族人的教師困境，但仍未充分納入部落對原民族教育實作的具體觀點。未來研究若能更進一步整合部落成員的聲音，將有助於理解學校作為文化實踐場域時，教師如何在制度與在地文化認知之間進行協調與折衷。

最後，本研究的貢獻在於揭示了公辦公營原住民族實驗學校的教師，作為教育治理與文化詮釋的教育實作與協商者，如何在多重主體張力中進行協商與辯證的辦學實作文化。透過這樣的視角，一方面在理論上能補足當今強調「認同覺醒」的批判教育學之侷限，以及在民族教育課程發展之餘的整體組織轉型觀點；另一方面，透過山邊國小所經歷的不同主體間張力，更彰顯了「公辦公營」體制所面臨的各種制度規範，以及課程論述與系統性發展的要求，如何為這樣一所學校帶來限制與可能性。

筆者期待透過此研究，能協助關心原住民族教育的專家、族人與一般大眾，建立對於公辦公營原住民族實驗學校中教師的困境有更深刻的理解。然而，若欲回應「建立原住民族教育主體性如何可能」的大命題，則仍在教師視角之餘，補足學生、部落與國家之間複雜的互動關係。

四、總結：在實作中協商生成的原住民族教育主體性

在山邊國小的辦學歷程中，教師的辦學實作文化呈現出教師在多重主體張力間的協商與回應。他們既意識到文化復振作為集體政治主體建構的重要性，也受到來自國家對於現代公民的主體期待，更是在真正實踐教育模式後認知到學生作為學習主體的需求與生活經驗需被看見。老師因應多重主體間的張力，不斷重建與調整教育模式與課程架構。而在山邊國小教師未能於多重主體協商間取得共識的情況下，辦學焦慮於是持續出現於校內會議、共同備課與日常對話中。

不過，當今國家與相關單位對於原住民族教育的主體性建構，經常著重於民族教育課程發展與相關制度機制設立等框架中。然而，山邊國小的經驗揭示，主

體性若要真正落地為學校教育的一部分，仍需要透過學校組織內部的辦學實作來達成，特別是教師如何與在不同主體期待間進行協商、如何進行民族文化詮釋、如何回應學生需求以及如何設計教育模式和課程。這些組織轉型的不同面向需要被組織內外不同行動者看見，才能真正支持學校發展出一套合適於在地實踐的教育模式。

總結而言，若將原住民族教育主體性視為一種制度化的靜態成果，將容易忽略其在教育現場中面對社會變遷所帶來的不穩定、開放與持續生成的特質。筆者主張，原住民族教育主體性應被理解為一種在實踐中的動態歷程，它並非預設的文化價值體系，也不僅是知識的再現機制，而是在組織轉型與教育實作中，透過教師的策略判斷與協商行動逐步浮現的實作過程。這是一種需要不斷回應現場挑戰、持續調整與創造的教育模式。教師雖需不斷進行自我辯證與調整，卻也正是在這個歷程中，漸漸建構起屬於該所學校與合適於在地脈絡的「原住民族教育主體性」，達到文化傳承與復振的理想。如同六年級小星所提醒我的反思：

這天是六年級畢業班孩子拍畢業照的日子，我原先是待在辦公室等待拍照時間，不過沒多久六年級的女孩小星突然進來辦公室找我：「老師，你可以幫我穿族服嗎？」過往還是學校老師時，我也時常幫孩子穿著族服，因此我毫不猶豫地起身跟著孩子去換裝。但真正換衣服時，小星很自動且不假思索地直接自己換起族服來。看著這個畫面，我才意識到原來孩子不是因為不知道怎麼穿，所以希望我幫她換整套族服，她只是需要我「幫忙」綁背後的繩子而已。而等穿到最後腳套的時候，我下意識問：「你腳套會綁齣？」小星回我：「當然了，我可是累積了六年。」我才突然發現，我眼前這位已經六年級的女孩，當初二年級時，恰逢山邊國小 109 學年度轉型。所以小星的國小有五年都是接受原住民族實驗教育。那一刻，我被孩子深深地提醒，原來文化真的能夠過學校教育在孩子的身上累積起，並傳承下去。⁹⁸

⁹⁸ 2025/3/18 田野筆記。

參考資料

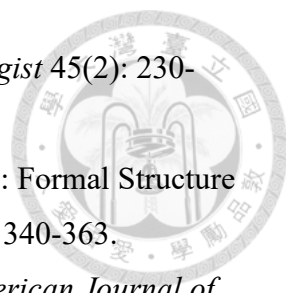


- 方文慧，2007，《原住民「民族文化教育」課程設計與發展行動研究--以一所都市國小為例》。屏東：屏東教育大學教育行政研究所碩士論文。
- 王前龍，2017，〈從原住民族自決與民族學校之法律定位展望原住民族實驗教育的方向〉。《台灣原住民族研究學報》7(2)：39-58。
- 王雅萍，2009，《主體性的追尋:台灣鄉土教育理念的實踐與發展》。台北：國立政治大學教育研究所博士論文。
- 台邦·撒沙勒，2004，〈尋找失落的箭矢：部落主義的視野和行動〉。台北：財團法人國家展望文教基金會。
- 台邦·撒沙勒，2018，〈從泛原運、部落主義到民族會議：回首走過的路〉。原視界。<https://insight.ipcf.org.tw/article/75>
- 石中英，2006，〈論教育實踐的邏輯〉。《教育研究》312：3-9。
- 朱懿囂，2023，〈以教育現場和政策觀點探討原住民族實驗學校師資困境〉。《臺灣教育評論月刊》12(8)：48-53。
- 吳清山，2020，〈新冠肺炎疫情時代教育治理之探究〉。《教育行政與評鑑學刊》27：1-28。
- 吳景雲，2024，《覺醒、認同與行動---一位阿美族教師的文化課程意識與教學實踐》。台北：台灣師範大學教育學院課程與教學研究所博士論文。
- 宋麒麟，2022，〈從「文化回應」觀點看原住民族實驗教育之省思〉。《臺灣教育評論月刊》11(2)：19-23。
- 李淑菁，2017，〈想像與形構：臺灣多元文化教育發展之論述分析〉。《臺灣教育社會學研究》17(2)：1-44。
- 阮俊達，2015，《台灣原住民族運動的軌跡變遷（1983-2014）》。台北：台灣大學社會學研究所碩士論文。
- 周水珍，2007，〈原住民族小學民族教育課程實施之個案研究〉。《課程研究》3(1)：87-108。
- 周惠民、施正鋒，2011，〈我國原住民族教育之回顧與展望〉。《我國百年教育回顧與展望》：237-251。
- 林文蘭，2018，〈以「部落」之名：籌設原住民族部落學校的脈絡和論辯〉。



- 《文化研究》26：97-170。
- 林宥辰，2021，〈臺東地區原住民族學校型態實驗教育現況分析〉。《臺灣教育評論月刊》10(9)：48-53。
- 林思騏、陳盛賢，2020，〈原住民族教育政策的歷史制度論分析〉。《教育理論與實踐學刊》41：1-15。
- 保羅·弗雷勒，2020，《受壓迫者教育學：五十週年版》（方永泉、張珍瑋譯）。台北：巨流。
- 施喻璇，2023，〈地方教育治理常見問題與解決策略〉。《臺灣教育評論月刊》12(5)：121-126。
- 柯金龍，2021，《文化力作為原民學校校長專業素養及培育之初探：泰雅族實驗教育校長卓越領導之個案研究》。屏東：國立屏東大學教育行政研究所碩士論文。
- 韋伯，1991，《韋伯選集 2 宗教與世界》（康樂、簡惠美譯）。台北：遠流。
- 原住民族委員會，2024，〈（掛網）核定並刊登公報之部落 113.11.12（部落範圍變更及新增部落）〉。原住民族委員會。<https://www.cip.gov.tw/zh-tw/news/data-list/7CDD0E527E32B424/47DCC78D5EC386CD96EC7EA4291B1657-info.html>
- 脈樹·塔給鹿敦，2020，〈原住民族教育新里程碑：原住民族學校法〉。《臺灣教育研究期刊》，1(5)：217-225。
- 高佩文，2023，〈從情境學習觀點談原住民族實驗教育小米課程設計〉。《臺灣教育評論月刊》12(8)：74-79。
- 國立臺中教育大學，2023，《原來上學，可以不一樣——原住民族實驗教育學校發展與推動成果專輯 第 2 輯》（黃寶園主編）。台中：國立臺中教育大學
- 教育部，2020，《中華民國原住民族教育年鑑 1945-2018》。台北：教育部。
- 教育部國民及學前教育署，2024，〈113 學年度實驗教育學校及機構名單〉。教育部國民及學前教育署網站。
https://www.k12ea.gov.tw/files/common_unit_id/d8533636-0498-4fd6-b456-2bcda3a8b4d9/doc/113%E5%AD%B8%E5%B9%B4%E5%BA%A6%E5%AF%A6%E9%A9%97%E6%95%99%E8%82%B2%E5%90%8D%E5%96%AE.pdf
- 陳枝烈，1997，《台灣原住民教育》。台北：師大書苑。

- 陳欣瑜，2016，《文化回應教學在國小國語課程實踐之行動研究》。屏東：屏東大學教育學系課程與教學碩士論文。
- 陳雅慧，2021，〈原住民族實驗教育：給 13 歲的你，說出自己名字的勇氣〉。翻轉教育。<https://flipedu.parenting.com.tw/article/006316>
- 游雪雲、高慧蓮，2023，〈實踐文化回應教學融入科學探究課程設計研究——以排灣族傳統祭典五年祭為例〉。《原住民族文獻》54：24-43。
- 廉兮，2013，〈抵殖民教育－原住民族教育的主體生成〉。《台灣社會研究季刊》91:1-31。
- 靳菱菱，2006，〈文化論述中的權力：從布農文教基金會的文化復振看布農族的權力觀〉。《臺灣人類學刊》4(2)：113- 149。
- 甄曉蘭，2003，〈教師的課程意識與教學實踐〉。《教育研究集刊》49(1)：63-94。
- 劉若凡，2013，《運動中的另類學校：學校變革的組織分析》。台北：台灣大學社會學研究所碩士論文。
- 蔡志偉，2022，〈走過兩個十年：原住民族教育法的回顧與展望〉。《政大法學評論》172：171-231。
- 譚光鼎，2005，《台灣原住民教育——從廢墟到重建》。台北：師大書苑。
- Arenas, Alberto, Reyes, Iliana & Wyman, Leisy, 2007, "When indigenous and modern education collide." *World Studies in Education* 8(2): 33-64.
- Carr, Wilfred, 1987, "What is an Educational Practice?" *Journal of Philosophy of Education* 21(2): 163-175.
- Deloria Jr., Vine, 2004, "Philosophy and the tribal peoples." Pp. 3-11 in *American Indian thought*, edited by Anne Waters. Malden: Blackwell Publishing.
- Foucault, Michel, 1991, "Governmentality." Pp. 87-104 in *The Foucault Effects: Studies in Governmentality*, edited by Burchell, Graham, Gordon, Colin, & Miller, Peter: University of Chicago Press.
- Friedel, Tracy, 2010, "The More Things Change, The More They Stay the Same: The Challenge of Identity for Native Students in Canada." *Cultural and Pedagogical Inquiry* 1(2): 22-45.
- Giroux, Henry, 1988, *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. Massachusetts: Bergin & Garvey.

- 
- Linton, Ralph, 1943, "Nativistic Movements." *American Anthropologist* 45(2): 230-240.
- Meyer, John & Rowan, Brian, 1977, "Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony." *American Journal of Sociology* 83(2): 340-363.
- Meyer, John, 1977, "The Effects of Education as an Institution." *American Journal of Sociology* 83(1): 55-77.
- Paul, DiMaggio & Walter, Powell, 1983, "The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields." *American Sociological Reviews* 48(2): 147-160.
- Raibmon, Paige, 2005, *Authentic Indians: Episodes of encounter from the late-nineteenth century Northwest Coast*. Durham, North Carolina: Duke University Press.
- Rowan, Brian, 1982, "Organizational Structure and the Institutional Environment: The Case of Public Schools." *Administrative Science Quarterly* 27(2): 259-279.
- Sarangapani, Padma, 2003, "Indigenising curriculum: Questions posed by Baiga vidya." *Comparative Education* 39(2): 199-209.
- Swidler, Ann, 1986, "Culture in Action: Symbols and Strategies." *American Sociological Review* 51(2): 273-286.
- Wallace, Anthony, 1956, "Revitalization Movement." *American Anthropologist* 58(2): 264-281.
- Wantik, Laorens et al, 2024, "Education System for Indigenous Communities: A Review of Social Ecology." *Indonesian Journal of Advanced Research* 3(10):1593-1604.