

國立臺中教育大學教師專業碩士學位學程

碩士論文

指導教授：陳盛賢 博士

運用解構重構教學法提升國小學童
阿美族語學習與族群認同之行動研究

研究生： Mayaw Siyo 撰

中華民國 114 年 6 月



**An Action Research on Enhancing Amis/Pangcah
Language Learning and Ethnic Identity among
Elementary School Children through Deconstruction/
Reconstruction Pedagogy**

by

Mayaw Siyo

A thesis submitted in partial fulfillment
of the requirements for the Master Program of
Teaching Profession

National Taichung University of Education

Jun. 2025

Thesis Supervisor : CHEN, SHENG-HSIEN

國立臺中教育大學

碩士學位考試審定書

系(所、學位學程)名稱：教師專業碩士學位學程

論文題目：運用解構重構教學法提升國小學童阿美族語學習與族群認同之行動研究

研究 生：Mayaw Siyo

本論文業經學位考試委員會審議，符合碩士論文標準，特此證明。

學位考試委員會

召集人：周惠文

委 員：周惠文

陳成賢
李川榮

指導教授：陳盛貞

系(所、學位學程)主任：陳盛貞

中華民國 114 年 6 月 23 日

謝誌

接受自己不完美，才能成就更好的自己。為師路上，我其實都一直在思考著成為一位阿美族的老師，需要具備哪些條件、能力以及圖像，進來教專後開始打破我對教師專業的想像，在成為一名精師的訓練途徑裡，感謝神的帶領與陪伴，讓我深信，有祂的帶領和恩典，讓我在這條路上，有了許許多多的精彩人生和重要夥伴，他們總是在我最低潮的時候且最需要求救時刻，出手救援也給予我方向，讓我深信，自己做得到的，他們的出現都是神祂給的。因此，首先我要感謝主，將一切的恩典擺在主的面前且榮耀歸於你！

謝謝我的老闆盛賢教授、我的導師川榮老師以及最愛的主任雅玲老師，你們都是我在為師路上的燈塔，指引我通往成為一名阿美族老師該有的條件、能力還有那個莫忘初衷的溫度，你們就像是我的 Mama no kapah ato ina（青年之父和之母）提醒著我要如何把自己調整好，腦中想好策略，面對困難應該如何因應，每次的耳提面命，都是我們成為一名經師的重要關鍵。還有教專的支援戰隊虹吟姐、永風哥、衿華姐在教專行政以及學籍和相關專業性上的協助，讓我們順利完成所有教專的任務！

在此要感謝實習學校豐濱國小的大家，謝謝我的實習輔導老師逸蓮老師，專業不在話下很感謝上帝讓我可以好好的向你學習，還有陪伴我研究的 Panay、宣文學長、玉蘭老師及一起找快樂的 Hanako 和聖皓，也要謝謝陪伴我實習和研究三甲和四甲的孩子們，謝謝你們的支持和協助，豐濱有你們真好！

教專的不可能任務，大家都一一拿下、突破自己，我們都值得為自己掌聲！很開心可以結識到一群當老師同學們，很開心一起寫下的回憶。謝謝嘟了確樂團和 Sakulaaz 家人們，很高興在教專的學習生涯有你們相遇，讓我在為師路上不孤單、寂寞、害怕，有你們一起同行，在我人生的卡關階段，我們的音樂、歌聲，還有相處，又重新燃起我繼續往前邁進的動力。過程中我也要謝謝 Temi，這兩

年以來的禱告支持和鼓勵，真的很感謝你，教專一路上不容易，你的禱告文與禮物，我都會好好收著也會好好記住這一切的恩典。

感恩不嫌多，在我心中還是要感謝一群陪我回到織羅找回自己的根自己的部落—東華小米園。還有重要的葉秀燕 Joyce 老師、克緯哥、嘉陞哥，很幸運因為小米園的相遇和實踐，開拓我青年洄游到織羅的行動實踐。感恩 Joyce 老師不斷督促我累積能量和實力，壯大自己為部落為文化做到更多的實踐和理想。

為師路上，少不了貴人相助。謝謝景雲老師、雅錦老師還有謝明賢老師，你們的勇敢創舉讓我對於原鄉教育有著不同的想像，也有更多的警惕與提醒，時時刻刻注意自己的角色與定位，謝謝你們告訴我成為一名原鄉教師，需要多大的體力、精力和耐力。也要織羅部落的大家以及春日國小的前同事們，還有你小賴，我們都會更好的，也謝謝你們的不嫌棄和等我畢業！

提醒我如何做人、做事、做學問的榮恩，謝謝協助我在英文摘要並教導我，你的鼓勵讓我對英語有了自信，這兩年來謝謝你嚴重性的接住我，很開心為師路上有你的陪伴與支持。

還有我的家人，謝謝你們沒有阻止我的夢想，我從來也沒有想過，我可以念到碩士，考上老師，這一切的奇妙旅程，真的有你們的支持和鼓勵，謝謝你們提供我讀書進修的機會；與此同時，也支持著我喜歡的族語音樂，你們時常提醒我適可而止就好，專心唸書，但也因為你們，我才能夠努力追夢並做好每件事情。真的很謝謝爸爸媽媽哥哥嫂嫂們的支持和關愛，有你們真好！

最後，我要謝謝 Mayaw Siyo 接受不完美，修正調整再出發，恭喜你！你做到了，請繼續相信自己，未來的你值得期待！

Mayaw Siyo 謹誌 2025.06

運用解構重構教學法提升國小學童 阿美族語學習與族群認同之行動研究

摘要

本研究以行動研究法，探討運用解構重構教學法提升國小學童阿美族語學習與族群認同的歷程、成效與教師專業成長。本研究以花蓮縣山海(化名)國民小學四年級做為研究對象，進行兩循環為期九週運用解構重構教學於阿美族語課程及文化課程教學。研究者第一循環以十二年國民基本教育本土語阿美族語（海岸阿美語）教材和在地文化知識設計教學活動；第二循環依據第一循環的文化知識，以O falinono ko rayray 「糯米的一生」設計文化課程。採質性資料為研究者在教學歷程中所蒐集之「教師觀察紀錄」、「學生訪談紀錄」、「族語教師訪談紀錄」、「教學省思日誌」、「課程學習單」與「課程錄影影片」進行整理、分析與歸納，作為研究結果之參考。本研究的結論如下：

- 一、運用解構重構教學法提升國小學童阿美族語學習與族群認同的課程教學歷程中所遭遇的困難經省思修正獲得改善。
- 二、運用解構重構教學法能提升國小學童阿美族語學習動機（內在動機、族語價值、情感），並降低外在動機對族語學習的影響。
- 三、運用解構重構教學法能提升國小學童阿美族族群認同。
- 四、以運用解構重構教學法於阿美族語及文化教學，有助於研究者在教學歷程中的省思與成長。

關鍵詞：解構重構教學法、族語學習、族群認同、阿美族文化

An Action Research on Enhancing Amis/Pangcah Language Learning and Ethnic Identity among Elementary School Children through Deconstruction/Reconstruction Pedagogy

Abstract

This study employs an action research approach to explore the process, effectiveness, and professional growth of teachers in enhancing Amis/Pangcah language learning and ethnic identity of elementary school students (hereinafter referred to as "students") elementary school students' of the and their ethnic identity through the Deconstruction/Reconstruction teaching method. The research was conducted in the fourth grade of an elementary school in Hualien County, referred to as Shanhai Elementary School (a pseudonym). Over nine weeks, two cycles of Deconstruction-Reconstruction teaching were implemented in both the Amis/Pangcah language and cultural curriculum.

In the first cycle, the researcher designed teaching activities based on the 12-year Basic Education Curriculum's local language Amis/Pangcah (Coastal Amis) materials and local cultural knowledge. In the second cycle, cultural courses were designed around the theme "O falinono ko rayray" ("The Life of Glutinous Rice"), based on the cultural knowledge from the first cycle. Qualitative data were collected throughout the teaching process, including "teachers' observation records," "students' interview records," "Amis/Pangcah language teachers' interview records," "teaching reflection journals," "lesson worksheets," and "video recordings of courses." The data was organized, analyzed, and summarized to support the study.

The conclusions of this study are as follows:

1. The difficulties encountered in the curriculum teaching process implementing the Deconstruction/Reconstruction teaching method to enhance students' learning of the Amis/Pangcah language and ethnic identity are effectively enhanced.
2. The Deconstruction/Reconstruction teaching method effectively increases students' intrinsic motivation, the perceived value of the Amis/Pangcah language, and emotional engagement, while reducing the impact of extrinsic motivation on Amis/Pangcah language learning.
3. The Deconstruction/Reconstruction teaching method effectively improves students' Amis/Pangcah ethnic identity.
4. The implementation of the Deconstruction/Reconstruction teaching method in teaching activities of Amis/Pangcah language and cultural courses enhance the researcher's reflection and growth.

Keywords: Deconstruction/Reconstruction Learning Method, Ethnic Language Learning, Ethnic Identity, Amis/Pangcah Culture.

1899



目 次

第一章 緒論	1
第一節 研究背景與動機	1
第二節 研究目的與待答問題	7
第三節 名詞釋義	8
第四節 研究對象與限制	9
第二章 文獻探討	11
第一節 族語教育	11
第二節 文化界面觀點的原住民教學法	27
第三節 族群認同	45
第三章 研究設計與研究計畫	43
第一節 研究方法：參與式行動研究	43
第二節 研究場域、對象及參與者	44
第三節 研究流程	47
第四節 教學計畫	50
第五節 資料蒐集整理與分析	51
第六節 研究倫理	53
第四章 結果分析與討論	55

第一節 解構重構教學法提升學童阿美族語學習與族群認同的歷程、困難與因應策略	55
第二節 國小學童阿美族語學習動機與族群認同之分析	82
第三節 教師實施歷程中的省思與專業成長	95
第五章 結論與建議	101
第一節 結論	101
第二節 建議	108
參考文獻	111
一、 中文文獻	111
二、 西文文獻	117
附錄一 教學活動設計（修正前）	122
附錄二 教學活動設計（修正後）	130
族語課程、文化課程學習單	151
知情同意書	156
教學省思日誌	158

表 次

表 1-1 阿美族語方言別分類.....	3
表 2-1 《族語成蔭：四套教材八年編纂紀》	13
表 2-2 原住民族語文教材第 10-12 階共計 18 課「必編」主題表....	15
表 2-3 解構重構教學法教學要點.....	31
表 2-4 族語學習與族群認同相關研究整理.....	44
表 3-1 訪談學生族群身分與家中成員.....	50
表 3-2 運用解構重構教學法於阿美族語課程與文化課程設計大綱..	54
表 3-3 引用資料編碼代號說明.....	56



圖 次

圖 2-1 文化界面知識回旋鏢矩陣 註：取自 Yunkaporta, T. (2009). Aboriginal Pedagogies at the Cultural Interface.(Professional Doctorate (Research) thesis.). James Cook University.....	22
圖 2-2 八種原民教學法。資料來源：網站節錄.....	27
圖 2-4 阿美族海洋傳統知識概念框架圖。（蔡政良，2023）.....	39
圖 3-5 研究流程	48
圖 4-6 Minanam ko sowal no Pangcah 課室常用阿美語	57
圖 4-7 第一循環解構重構教學法融入阿美族語族語教學流程	60
圖 4-8 阿美族語教材 第三課 Mo^tep to ko mihecaan ako 我今年十歲.....	62
圖 4-9 族語課後學生回答學習單之情形	64
圖 4-10 課室常用阿美語、族語拼音節字卡以及多媒體電視教材使用情形	65
圖 4-11 族語教師協同教學情形	66
圖 4-12 課程連結在地生活經驗引導學生討論情形	67
圖 4-13 研究者自繪，解構重構教學法於族語學習教學重點	68
圖 4-14 第二循環解構重構教學法融入阿美族文化課程流程	73
圖 4-15 第二循環解構重構融入文化課程之教學情形	75
圖 4-16 第二循環解構重構教學融入文化課程結合 Padlet 的學習情形	76
圖 4-17 第二循環解構重構教學融入文化課程結合 Padlet 的學習情形 (2)	76
圖 4-18 第二循環解構重構教學融入文化課程的學習情形	77
圖 4-19 第二循環解構重構教學融入阿美族紅糯米文化課程的學習情形	78
圖 4-20 循環後學生參與部落田野課程學習情形	81
圖 5-21 山海國小族語融入校園與教室佈置之情形	103



第一章 緒論

本研究以解構重構教學法，融入阿美族語教學。研究者澳洲原住民教育學者 Yunkaporta (2009) 透過八種原住民族教學法，分別為故事分享、土地連結、部落地圖、符號圖像、部落連結、非語言、非線性及解構重構等教學法，教師透過不同的切入點，讓學童更認識原住民文化。研究者以解構重構教學法的教學關鍵藉由背景和整個形式進行反追蹤來學習知識的方式，從全體到部分間進行解構，再觀察整體結構與部分的關係，發展該知識的整體性、全域性、架構性，從情境脈絡中關鍵去學習。故此，研究者以解構重構教學法提升國小學童阿美族語學習與族群認同，是本研究的主要目的，其研究背景與動機、研究目的與待答問題、名詞釋義，分述如下。

第一節 研究背景與動機

一、沒有鹽巴味的族語

「現在聽年輕人講 *Pangcah* 的話，總是少了一點鹽巴。」是家中父母親及部落的長輩親戚最常說的一句話。研究者在小學五年級第一次接觸學校的族語課，學習阿美族羅馬拼音、生活用語等；每次在家只要聽見家人說族語時，就會非常積極地分享自己在學校學習到的詞彙和用語，雖然胸有成竹，但家人皺起眉頭需要再說一遍後，才能夠明白我想表達之意。此時，家人就會用緩慢的方式教導阿美族語的話該怎麼說，矯正正確的阿美族語表達，在家人的示範與指導下，藉由生活環境的事物或是具體的物品和事例，引領、陪伴著我說出讓族人們明確且流暢的母語。

二、族語的式微

多元文化的台灣，擁有豐富的族群的語言和文化，承載著一個族群獨有的宇宙觀和價值觀，每個族群的生活知識、歷史記憶，在語言的傳遞下，不僅扮演著重要的傳承角色，更象徵著一個族群的重要生命。然而在歷經不同殖民政權掌握下，使得原有族群特色、語言、習慣及社會制度等被迫改變。國民政府遷臺時期

制定「推行國語運動」政策，是台灣族群語言上的迅速流失的關鍵。許多原住民族青年，都歷經禁說方言的集體記憶，而這段壓迫的集體記憶，正式從校園、工作場合的展開，禁說的延燒到家中，使得語言的傳承雪上加霜，一直到 1980 年代起，原住民文化議題才逐漸受到重視，關心原住民的語文教育。

研究者因應時代洪流投入族語學習，並參與教育部與行政院原住民族委員會委託國立政治大學原住民族研究中心推動的「原住民族語言教材編輯三年計畫」，在計畫中加入「族語教材課程大綱與教材細目編輯小組」。該小組於 2007 年完成九階族語教材的編製並廣泛推行至各級國中小學，隔年（2008 年）再行全面修訂。教材編撰以《國民中小學九年一貫課程綱要》中的「語文領域」為依循，依語言能力由淺入深、主題相互連貫的原則設計各階教材，旨在確保學生循序達成課綱設定的學習目標。

研究者在新北都市的小學就讀，學習場域在教室使用族語課本，所學習的族語及家人使用族語，出現有許多的差異，可從師資面、教材面、教學面等面向進一步分析。首先，研究者家鄉位於花蓮玉里鎮，根據以下為阿美族方言分類整理如下：

台灣總督府	馬淵東一	土田滋	原民會	分佈地點
南勢群	撤奇萊雅	撤奇萊雅	撤奇萊雅語 (非阿美語方言)	花蓮縣磯崎、舞鶴、花蓮市
秀姑巒群	秀姑巒群	太巴塱-馬太安方言	秀姑巒阿美	花蓮縣光復鄉 花蓮縣瑞穗鄉、玉里鎮
海岸群	海岸阿美	中部方言	海岸阿美	花蓮縣豐濱鄉、台東縣長濱鄉
卑南群	卑南群	南部方言	馬蘭阿美	台東市、台東縣東河鄉
恆春、蕃群	恆春群		恆春阿美	台東縣池上鄉、屏東縣牡丹鄉

（表 1-1 阿美族語方言別分類。表格引自吳靜蘭，2022：4）

研究者在家中接觸的阿美語方言群為秀姑巒阿美語，而學校聘請族語師資雖為阿美族籍教師，但未考量到方言群的不同，造成用語差異的問題。

教材部分是教師以海岸阿美語的課本為主要授課內容，是 1995 至 1998 年間，教育部組織「鄉土語言教材彙編委員會」與臺灣省政府教育廳委請 8 個縣市負責編寫國小鄉土語言教材（教育部，2020）沒有辦法有效將不同語群間做個別教學，因此造成研究者在家中所表達的族語有落差之情形。

教學面部分，研究者在國小的學校則是整合學校阿美族的學生，進行獨立授課，族語教師根據課本的內容進行教學，帶領學生不斷地誦讀，從母音、子音再到詞彙、生活用語等多次練習與複習，上完課之後，就會融入歌謡教唱，但礙於課程節數限制，唱不到幾次就要結束課程，而族語教師沒有做課程後的延伸學習與作業，回到班級後也沒有時間使用族語，而在家中，雖然會有使用族語的機會，但仍逃不了用國語溝通，如果沒有再次複習或是使用族語，在下次上課時就如同一張白紙，需仰賴老師複習才能喚醒記憶繼續使用族語上課，因此，研究者認為從場域、對象及當時的社會局勢與氛圍，族語學習與使用仍受到挑戰。

三、現今族語教學與語言傳承的衝突

聯合國教科文組織 UNESCO 所架設的「世界瀕危語言地圖」(UNESCO Atlas of the World's Languages in Danger) 網站發表目前各國使用語言的情況，呈現「世界瀕危語言地圖」評估台灣現有原住民族語言的狀況 (Moseley, 2010)。其中，台灣語言活力概況評估近瀕危的語言別共計 24 支，並分別給予不同的瀕危等級，其中 10 支為平埔族已列為「滅絕」，另外有 8 支族群語列為「脆弱」等級分別是泰雅語、太魯閣語、阿美語、卑南語、魯凱語、排灣語、雅美語及鄒語。布農語列為「明確瀕危」賽夏語列為「嚴重瀕危」其餘噶瑪蘭語、茷蘭語、邵語、卡那卡那富語、拉阿魯哇語都「極度瀕危」作為警惕（黃智慧，2015）。在現今迅速且快速變遷的時代，主流當道、族語流失迅速，出生在都會區的原住民族人，自身的語言與文化傳承依舊在夾縫中求生存。在原住民族委員會針對原住民族語言使用狀況及族語能力進行調查，數據顯示高達 89% 以上的原住民族人於一般日常生活中，使用語言以國語為主，偶爾可以穿插使用族語交談之比例為 64% 多數族人表示，族語使用的場域及機會已嚴重不足，又年齡層與使用族語之比例及能力成正比，60 歲以上者之族語能力較佳，40 至 60 歲者呈現低落狀況，40 歲以下者之族語能力令人擔憂（原民會，2016）。在族語學習的推動上，面臨許多

挑戰。最主要的問題是，族語並非家庭或社區中的日常溝通語言。林英津(2010)指出，多數原住民家庭中的父母與祖孫輩主要使用的是華語，而能夠使用族語的族人，大多集中在五、六十歲以上的年齡層。由此可見，族語正處於急速流失的危機中，其保存與傳承已成為當前亟需面對的重要課題。族語作為每個族群文化認同的核心象徵，如何讓其有效延續與復振，也正是研究者所關注與探討的核心方向。

我國在教育課綱修正及國家語言發展法通過後，我國對於原住民族教育的重視，擬定出許多語文復振的方案，族語教學平台、族語教材到族語專職教師等有如雨後春筍般出現，以資訊科技融入族語朗讀教學的行動研究；透過讀者劇場提升學生族語學習動機實踐研究；以遊戲互動方式融入布農族語教學提升學生學習興趣以及參考國外語言發展方案進行，從教室營造的沉浸式族語教學等相關學術研究（阿莉克・儒夷・古優安，2020；歐嗨・思娃娜，2022；石佳蓉，2019；波吉・達那，2022；曾信義，2021；劉曉帆，2017；吳淑慧，2006；葉淑琴，2015；張光宗 2016）為我國的族語教材教法的研發看見一絲希望，並試圖打破既有的國家訂定本土語言的節數時間在不同領域及課程規劃中學習族語。對於族語傳承與師資培育，似乎看見新的契機以及復振的可能，但在現行體制下的培育計畫，似乎有窒礙難行之處。

族語師資培育部分，原住民族語教師面臨教學困境與專業成長的需求，梁淑媛（2013）點出現族語教師在課程教學的困境，雖然政府積極地要培育專任族語教師，但現今沒有完整的培訓系統，族語教師的教學輔導機制也尚未建置、學校團隊更缺乏原住民文化思維；在族語教學部分，洪艷玉（2014）則發現族語教學大多停留在講述式的直接教學，以及族語教師對於相關專業教師知能技巧的缺乏使得課程無法順利進行。研究者認為，族語教與學所衍生出的問題，必須從整體社會從面著手檢視到部分結構進行著手改善。澳洲原住民教育學者 Yunkaporta (2009) 指出，對於原住民知識，不單只是聚焦「學什麼」原住民族的知識，而是關注於我們「如何學」原住民族的知識。

「Fohaten fohaten polocay polocay mamiay to focacay cacayay nana takid o wawa namo ina aci mama e hey ye a hay yan」 「Ayamay talamangaw o mata ami

melaw o wawa namo ina aci mama e hey ye a hay yan」是研究者在大學期間，第一次返鄉參與部落第二天豐年祭遊家拜訪的歌謠，歌名叫做「Mikiepah」譯為深夜裡的呼喚。此歌曲對耆老們而言，是在部落豐年祭中意義非凡且重要的時刻，旋律中的歌詞唱著：「家人們打擾了，我是部落的孩子，今年豐年祭我們帶上了豐收與祝福到家門前拜訪或慰問給您，感謝你們這一年來照顧，希望你可以開門，接受我們的祝福；可以的話，也希望可以送上您們的酒，答謝我們的祝福。」

故此，在祭典儀式中，阿美族人透過語言傳達對家庭的重視、品格涵養、禮俗的嚴謹以及凝聚部落的情感連結。於此可見，從部落的歌謠詞中，彰顯出族語是一個族群的文化載體，是重要的象徵，更是文化傳承的重要媒介。

基於此，研究者認為原住民族的教育需要重新審視，從原民思維觀點與價值觀與現行的主流知識進行對話，不僅將族內人的知識更有系統性地整合，如何運用以及設計有效的教學方法，改善教學現場的問題、增進學生的學習表現與成效、提升自身族群認同以及促進教師教師專業成長等教學面向給予更多新的研究發展與契機，作為本研究動機的重要關鍵。

四、解構重構教學法對語言產生正向的影響

澳洲學者 Yunkaporta (2009) 強調，在面對原住民族文化教育時，教育工作者與研究者應深入理解原住民族特有的八種學習方式。同樣地，加拿大學習委員會 (Canadian Council on Learning, CCL) 於 2007 年亦指出，原住民族的學習特質具有全貌性、終身性，並植基於自然經驗、原住民族語言與文化、精神層面，且強調家庭、社區與耆老的共同參與，並融合原住民族知識與西方知識體系。Yunkaporta 所提出的八種教學策略分別包括：故事分享 (Story Sharing)、學習地圖 (Learning Maps)、非語言學習 (Non-verbal Learning)、象徵與想像 (Symbols and Images)、與土地的連結 (Land Links)、非線性學習歷程 (Non-linear Processes)、解構與重構 (Deconstruct/Reconstruct) 以及社區連結 (Community Links)。

進一步地，CCL (2009) 明確指出原住民族的終身學習概念涵蓋從嬰幼兒期、兒童期、青少年至成年與老年階段的連續發展，並強調學習場域的多元性，包括家庭、學校、社區與職場等各種生活場景。其學習成效的評估亦採取整體性模式，

不僅重視個體福祉的提升，更著眼於族群與社會整體的和諧與共融。此一觀點為原住民族教育提供了整體性與文化敏感性的理論依據與實踐框架。

受到文化界面理論（Nakata, 2007）所發展出具有原民觀點發展出的教學法的澳洲學者 Yunkaporta (2009) 觀察到：原住民語言與文化並未消失，只是被破壞了。原本族群文化的存在、行動價值和既有學習方式，從祖先的口中的母語和生長的土地裡不斷地向下紮根，而在歷經時代變遷及殖民政府的介入與掌控之下，既有的部落知識逐漸瓦解甚至在資本主義下被取代。根據 Yunkaporta 發展出八種原住民族知識的學習方法：分別為故事、土地連結、地圖、符號圖像、部落連結、多模態、非線性過程以及解構重構等教學法，藉此能夠透過學習方法將以原民觀點建構知識，從中將西方知識體系中建構對話的可能。

Yunkaport (2010) 從 Marika-Mununggiritj 和 Christie 在澳洲阿納姆蘭東北部 Yirrkala 的社區學校進行研究，開發 Yolgnu 族的課程。長者以使用五個不同的族語來認識參與部落活動以及儀式上的所需要注意的規範。在狩獵的部分，可以從族語學習當中理解人與自然萬物的互動模式，也可以從中認識祖先傳承的智慧。其中，解構重構教學關鍵核心在於學習者觀察整體與部分的相關性，教師要引導學習者先不要一開始就採用既定步驟或流程，而是觀察整體結構，再觀察整體結構與部分的關係，發展出知識的整體性、全域性、架構性，在此，教師最重要關鍵必須分析學生的學習困難在何處，並且從關鍵處著手教學，提供鷹架 (The Scaffolding Cycle) 使學習者有效學習，能讓學生達到自主學習的學習取向。研究者認為運用解構重構教學法應用於族語學習，藉此提升原住民學生對於自身族語學習和族群認同產生自信，彰顯出專屬於原住民族的文化思維與核心價值。

儘管國內目前沒有相關解構重構教學法應用於族語學習的相關研究進行，但在國外進行族語教學上已有多元的教學策略及科學方式，且發展從原住民知識觀點的教學法可以提升原住民族學生學習表現。研究者希望回歸原住民族主體的文化思維去設計課程與教學，從族群原有土地連結、故事脈絡、身體實踐及關係連結等的整體面向，建立在該族群的文化思維模式，研究者透過行動研究設計教學活動，研究場域選定山海國小（化名）且研究對象則以山海國小學生進行族語教學，分析學生的族群背景及部落環境，從土地產生的文化思維到部落歷史脈絡，

從身體和土地的知識到族群互動連結，設計活動，前置設計的修正討論再進行教學活動，過程不僅記錄學生如何學習以及學習成效外，更探討教師教學專業省思的行動歷程。

五、解構重構教學法對族群認同的影響

解構重構教學法能夠幫助學生批判性地反思自己的文化背景與社會身份。根據 Yunkaporta (2009) 所述，這種方法不僅促進了對原住民文化的認識，也讓非原住民學生有機會挑戰其固有的文化觀念。通過對歷史敘述的重新解讀，學生能夠理解不同族群的經歷和視角，從而增強對多元文化的包容性 (Yunkaporta, 2009)。例如，透過學習原住民的敘事與歷史，非原住民學生能夠更好地理解殖民歷史對當前社會結構的影響，進而促進對原住民社群的尊重與認同。

基於上述，研究者認為解構重構教學法在教育領域中，尤其是針對族群認同的探討，展現出其深遠的影響。此教學法強調對傳統知識和文化觀念的批判性分析，並鼓勵學生重新構建自身的認知框架，以促進更深層次的自我認同和文化理解。

近年來興起族語復振的浪潮，而族語的學習成效需仰賴有效的教學，培養和提高學生的學習動機在語言教育中佔據重要的地位。而族語的學習，應先從家庭、社區開始著手，建立一個適當的族語學習環境，以族語作為日常語言（黃俊峰，2014）。研究者運用解構重構教學法提升學童族語學習與族群認同並藉由行動研究方法，瞭解教師運用解構重構教學法對於學童阿美族語學習與族群認同的成效，學生在學習歷程、困難與因應策略，以及探討教師在教學中的省思與專業成長。

第二節 研究目的與待答問題

本研究採行動研究，基於研究動機，運用解構重構教學法設計阿美族族語教學活動，並在實施歷程中檢視學童阿美族語學習與族群認同之成效。故此本研究目的與待答問題分述如下：

一、研究目的

- (一) 探究教師運用解構重構教學法提升國小學童阿美族語學習與族群認同的歷程、困難與因應策略。
- (二) 瞭解教師運用解構重構教學法提升國小學童阿美族語族群認同之成效。
- (三) 探討教師運用解構重構教學法提升國小學童阿美族語學習與族群認同的省思與專業成長。

二、待答問題

根據上述研究目的，本研究欲回答的問題如下：

- (一) 教師運用解構重構教學法提升學童阿美族語學習與族群認同之歷程、困難與因應策略為何？
- (二) 教師運用解構重構教學法提升學童阿美族語學習與族群認同之成效如何？
- (三) 教師運用解構重構教學法提升學童阿美族語學習與族群認同實施歷程中所做的省思與專業成長為何？

第三節 名詞釋義

一、解構與重構教學

澳洲原住民教育學者 Yunkaporta (2009) 以文化界面的觀點，提出面對原住民文化教育工作者和教育研究者需要瞭解八種原住民語言的學習法。解構重構教學法是藉由背景和整個形式進行反追蹤來學習知識的方式，從全體到部分間進行解構，再從情境脈絡中關鍵去學習知識，從生活情境中，引發學生進學思考，連結自己的生活經驗，教師在課室前分析學生學習困難處，並從困難處給予學生適當的學習鷹架，協助學生突破困難並且達到獨立自主學習的最佳表現水準。

Vigo (2017) 指出，教師進行課程內容前，清楚告訴學生主要的學習任務是什麼，將涉及什麼以及學習成果，過程中教師進行課堂討論，引導需要解決的問題有哪些，並找出如何解決問題的對策。教師教學過程中，發現學生概念有需要

進一步探索時，並給予學生既有的概念與經驗，讓學生的學習得以搭建成起來，建構其原民知識與文化。而在在原住民語境中應用八種方式學習法有許多優點，此解構重構教學法需要更多的生活情境，作為學生引發反思性的和自我導向的教學法，以學習者為中心給予學習者鷹架，達到學生獨立自主學習的最佳表現水準。

二、阿美族語學習

族語，是民族溝通的重要符號與功能。族語乘載著一個民族的宇宙觀與價值觀，是彰顯各民族的重要核心。族語教學是保護瀕危語言的重要措施之一，更是讓身處於瀕危的族群語言能夠適應現代生活，並且成為靈活運用的方法策略。族語教學的功能，不但可以增加語言的地位與聲望，提升民族的自信心與凝聚力，更利於促使族語成為現代社會瞭解文化的重要關鍵。吳靜蘭（2022）根據族語書寫系統，南勢阿美語群母音拼寫為 a、e、i、o 其餘語群母音為 a、e、i、o、u 而在子音的不同如下：南勢阿美 b 和其餘語群的 p 為同音，南勢阿美 v 與其語群的 f 為同音。再者，阿美族語因地域性的不同所出現的詞彙、聲調則有部分的差異，本研究聚焦於阿美族語教學，所使用方言語群為海岸阿美族語。

第四節 研究對象與限制

一、研究對象

1899

主要研究為花蓮縣阿美族山海國小（化名）為國小四級學生，學生人數 6 位，阿美族 4 位、卑南族 1 位及漢族 1 位，每學年段各有一班以及附設幼稚園共計 7 班，教職員人數共計 18 位，全校學生共計 83 人。

二、研究限制

本研究存在四項主要限制，分別為樣本規模有限、地理位置特殊。首先，在樣本規模方面，研究對象為全校四年級學生，雖為人數最少的班級，僅有 6 位學童，樣本數偏少，可能影響研究結果的代表性與推論的廣度。其次，地理環境方面，該校雖位於城市邊緣，卻因接近都市區域而具備較多樣的家庭選擇與教育資

源，此種生活與家庭背景的差異性可能對學生的學習歷程及研究觀察產生潛在干擾。最後，在性別結構上，班級內男女比例平衡，對於性別相關分析結果較不受特定團體影響。



第二章 文獻探討

本章針對原住民族語學習、文化界面觀點下的原住民知識、解構重構教學法相關研究與族語學習與族群認同等面向之相關研究文獻進行分析與探討，藉此獲得解構重構教學法相關理論與課程設計運用在族語教學之根據。本章節共分為四節，第一節為族語學習；第二節為文化界面觀點下的原住民族知識、解構重構教學法；第三節為族群認同。

第一節 族語教育

一、族語教育的緣起與發展

(一) 族語的意涵

語言不僅是人類溝通與互動的工具，更是民族文化傳承的重要媒介。根據聯合國教科文組織（UNESCO，1951）對語言的定義，母語指的是一個人自幼習得的語言，通常為其思維與交流的主要媒介。母語與族語有所區別，族語特指某族群在長期群體生活與協作中，為促進有效溝通而逐步發展出的語言系統，內含該族群獨特的邏輯思維模式，並作為民族認同的重要象徵（洪泉湖，2008）。

對於一個族群來說，對於自身族群的語言，應當稱為「母語」。然而，臺灣歷經荷西、明鄭、清領、日治及國民政府遷台後等外來政權的統治，語言成為了統治者統一國家的工具，日治時期的「國語運動」以及國民政府遷台時期的「禁說方言」政策，使得原住民族各族的語言嚴重流失。因此許多原住民族幼兒最早接觸或精通語言不是族語而是國語，國語嚴然成為幼兒的母語。

劉曉帆（2016）對語言身份認定提出深刻反思，指出若一個人自出生即使用某語言，該語言即為其母語與第一語言；反之，若透過後天教育習得，則屬於第二語言。語言不僅是身份識別的標誌，也是一種象徵符號及認同的依據。透過不同語言的形成與使用，形成國家疆域與族群劃分，並提供生活行為的依據。對於無書寫系統的族群而言，語言是傳述歷史遷徙、戰爭等重大事件的媒介，亦是承

傳古代神話、傳說及宇宙觀的重要工具 (Crystal, 2001)。此外，語言展現族群與社會間的互動關係，並紀錄其與自然環境的溝通過程。故族語作為民族延續的核心要素，不僅關乎族群存續的價值，也構成文化延展的關鍵。文化的傳承，除生育與祭儀外，語言承載著族群思想與文化內涵的敘事(姚榮松、浦忠成、張美煜，2007)。當語言消逝，文化的精髓亦隨之流失，造成無可挽回的損失(Crystal, 2001；邱英哲，2008)。因此，一族之語言即其文化與生命的象徵，失去語言即等同於喪失其文化系統，對人類文化多樣性產生嚴重影響。

前述提及到台灣國家語言發展法及原住民族教育法當中，對於族語復振的方向，從法律保障到族語可行方案等各項政策之推動，雖促使了族語學習添上保護層，但對於族語傳承的方式以及教學上，需必要近一步探究，筆者發現在多語或雙語者更容易習得新語言，根據 Charkova (2004) 的研究發現中，使用多語或雙語者的人，會比只使用單語者的人，更容易習得新語言，所以若是孩子能學會族語和國語，對於英語的學習是有幫助的。

歐淑玲 (2004) 在多語的教學研究中指出，透過引導學生體認英語與族語之間的聯繫與相似性，有助於提升學生學習多種語言的興趣。許多學生對於將不同語言相互比較和連結的學習方式表現出高度喜愛。研究強調，若僅單一推動族語教學，族語使用人口數量難以明顯增加；然而，若能建立多語言學習環境，促使學生在學習過程中培養對語言的熱忱，進而增進對其他語言的認知與理解，則更有助於語言的保存與推廣。

朱惠琴 (2010) 指出，國外在族語復振方面有許多值得借鏡的實踐經驗。例如加拿大魁北克地區推行的「克利族語方案」 (The Cree Way) ，其核心目的是讓學校以克利族語進行教學，以延續克利族的文化並強化族群認同感。同時透過書寫與閱讀的方式，使傳統以口傳為主的文化得以具體化、制度化保存。此外，課程中也融入如陷阱製作與狩獵等傳統技藝，讓學生透過實地觀察與親身參與來體會文化的內涵與價值。這樣的教學方式不僅保存了語言與文化，也促進了學生的學習成效，進一步提升整體族群的凝聚力與自信心。

同樣地，紐西蘭的「語言巢方案」 (Te Kohanga Reo) 也為族語保存提供了典範。該計畫讓毛利族兒童自出生至八歲期間，在充滿毛利語和家庭溫度的環境

中成長，使語言學習自然地融入生活情境。語言巢的成功不僅復振了毛利語，也重建了文化根基。這些案例顯示，語言的保存與傳承不只是文化延續的關鍵，更是決定一個族群未來興衰的重要指標。

（三）原住民族語教育的發展

根據趙素貞（2014）彙整原住民族語教育分成五個階段，分別為：

1. 光復後至國民政府遷台期（1945-1949）
2. 國民政府遷台至宣布解嚴期（1949-1987）
3. 解嚴後製原住民族教育法實施前（1987-1998）
4. 原住民族基本法通過後（2005-）

從趙素貞的年代彙整中，可以看見社會對本土語言的傳承逐漸重視，復振瀕臨危險的語言，成為社會所關注的任務之一。而我國於2017年依據憲法增修條文第十條第十一項及原住民族基本法第九條第三項規定，原住民族語言為國家語言，為實現歷史正義，促進原住民族語言之保存與發展，保障原住民族語言之使用及傳承（立法院，2017）基於此，研究者依據國立政治大學原住民族研究中心，整理我國原住民族語言發展歷程如下：

時間	事件
1998	總統公布《原住民族教育法》。
2001	行政院原住民委員會首次辦理原住民族語言能力認證考試。
2005	1. 總統公布《原住民族基本法》。 2. 教育部與行政院原住民族委員會會銜發布《原住民族語言書寫系統》。
2002-2006	國立政治大學原住民族研究中心編纂「九階族語教材」。
2007	教育部辦理「第一屆原住民族語文學創作獎」。
2009-2017	原住民族委員會委託國立政治大學原住民族研究中心編纂「四套族語教材」。
2017	總統公布《原住民族語言發展法》。

2018 教育部發布《十二年國民基本教育課程綱要語文領域—本土語文（原住民族語文）》。

表 2-1 資料來源：整理自國立政治大學原住民族研究中心。《族語成蔭：四套教材八年編纂紀》。（教育部、原民會，2017：6-7）

從上述表格來看，原住民族語政策發展逐步將台灣本土語言，以法律保障成為「國家語言」。從課程、師資、教材、教學等面向挹注更多實質上的經費來傳承本土語言的文化。從課程規劃部分，1998 年教育部完成並公佈「國民教育九年一貫課程總綱綱要」，在國民小學增加一門「鄉土語言」；在 2001 年將鄉土語言納入九年一貫中的「國語文學習」之領域，因此原住民族語言課程進入正式課程，學生每週至少修習鄉土語言一節。

族語教材部分，回顧教育部在族語研發的紀錄內容（教育部，2020），1995 至 1998 年間，教育部組織「鄉土語言教材彙編委員會」與臺灣省政府教育廳委請 8 個縣市負責編寫國小鄉土語言教材第一冊（三年級），一共完成 13 種語言鄉土語言教材，其中原住民族語言教材共有 11 種，分別是阿美語、泰雅語、賽德克語、布農語、排灣語、鄒語、魯凱語、卑南語、雅美語、賽夏語、噶瑪蘭語，另 2 種為閩南語和客家語。上述的 11 種鄉土語言教材為第一份官方編纂的原住民族語言教材。而當時政府也鼓勵各級學校及個人進行自編教材。此時期的教材沒有固定形式的課程編寫大綱作為參考依據，因此在教材編寫、內容及體裁形式不一（李台元，2016）容易出現學校沒有相關族語文化背景的師資及專業能力解決族語教材與教學上的問題，而此時，研究者接受過這個時期的族語教材，導致時常與家人對話出現「少了鹽巴味」、「聽不懂」的窘境。

黃季平（2017）說明自 2002 年起到 2006 年完成族語教材。由政治大學原住民族研究中心統籌編纂各族族語的兩套族語教材；第一套，是由教育部主編的「九年一貫原住民族語言教材」（簡稱九階教材）。每階共有四十個族語別；第二套是由教育部和原住民族委員會共同編輯「四套族語教材」字母篇（含歌謠篇、圖

畫故事篇）、和生活會話篇、閱讀書寫篇以及文化篇，從 2009 年起至 2017 年完成，共歷時 8 年，包括 42 個語別，產生 1,008 冊教材。為因應數位時代的來臨，原住民族委員會在「原住民族語言振興第 2 期」的六年計畫中，主要工作是建立一個族語學習的入口網，並相繼成立了族語數位中心和族語線上學習網站「族語 E 樂園」。許韋晟（2020）說明自 2013 年開始，大量的族語教材數位化，並逐年製作相關的族語線上教材。2014 年更推出「族語夢工廠」動畫系列，共計有 16 種語言、256 部動畫發展出「空中族語教室」的教學影片，總計完成 20 集，是具有系統性的語法學習線上影音教材。

現今臺灣教育政策以「適性揚才」與「終身學習」為核心願景，致力於促進每位學生的全面發展，並同時重視個別特殊需求，尊重文化多樣性與族群差異，關懷社會弱勢族群（教育部，2018）。十二年國民教育課程綱要強調，核心素養的培養不應僅侷限於學科知識與技能的傳授，而應重視學習與日常生活的結合。透過實踐與落實，彰顯學習者的整體素養，從而實現終身學習的教育目標。

為符合 108 課綱綱要之內容，政大原民中心受教育部國教署委託，於 2020 年至 2022 年進行第 10 至 12 階教材編纂計畫，將九階教材為架構基礎上，同時符合課綱內容對民族傳統文化的重視，開創新的教材編輯思維，建構第 10 至 12 階教材構想如下（引自劉芳妤，2022：18-19）：

檢視十二年國教課綱內容，原住民族傳統文化相關內涵係以「民族誌」概念來擬定對民族傳統文化知識的理解與實踐，此點在政大過往編纂的族語文化補充教材「四套教材」《文化篇》不謀而合。《文化篇》本身以民族誌概念編列上、中、下 3 冊，共 30 個文化主題。與十二年課綱「學習內容」中的「文化」細項逐一檢視，可見其中 18 個主題即可符合課綱要求，文化主題完整，可以說《文化篇》的文化內涵較 12 年國教課綱更為全面。在此基礎之上，語文教材應兼顧傳統與現代性，「傳統」面向即選定《文化篇》中符合課綱需求的 18 個主題為 10-12 階教材的課程基礎，在參考高中階段社會

領域教材設計之結構後，每一階可歸納 6 課「必編」文化主題，並且維持與編纂九階教材的架構一致，即「一階一主軸」，詳見下表 1：

階別	主軸	第 1 課	第 2 課	第 3 課	第 4 課	第 5 課	第 6 課
第 10 階	環境與產業	民族	地理	環境	生計	產業	觀光
第 11 階	人倫與規範	婚姻	家庭	名制	教育	社會	法律
第 12 階	信仰與藝術	習俗	節慶 (生命禮儀)	祭典	喪葬	歷史 (神話傳說)	音樂

表 2-2 原住民族語文教材第 10-12 階共計 18 課「必編」主題表

(表格整理自劉芳妤，2022：18-19)

二、原住民族語教育的實施成效

本研究蒐集文獻資料探討原住民族語教育，理解教師進行原住民族語教學時，會遭遇的困境與因應策略、實施族語的成效以及教師在族語教學上的省思與成長。整理相關關鍵詞為「族語教學」、「族語課程」。並整理出相關碩博士論文及期刊（阿莉克・儒夷・古優安，2020；歐嗨・思娃娜，2022；曾信義，2021；石佳蓉，2020；吳淑慧，2006；葉淑琴，2015；張光宗 2016；波吉達納，2022）其中發現，原住民族語教育的實施成效，大部分的關鍵原因在「教學者」，教學方法、教學模式、教材教具都影響著學生族語學習的成效。

族語教學的部分，石佳蓉（2020）將資訊科技融入族語朗讀，把朗讀教學語音、影像數位化，上傳至族語 E 樂園，並指導學生及家長透過教師準備的語音和影像，在課餘時間重覆練習與複習，石佳蓉比照傳統式的多次練習及一對多的教學法，打破侷限於族語課程裡的學習及練習，學生可以利用課餘時間自主學習，並且在家長的陪同下，增進使用族語的機會，不僅提升族語朗讀的成效，更增加親子之間的族語對話，再者，參與族語朗讀競賽的機制平台，讓參與競賽後的學生對自身族語有信心，且有較高的意願學習族語。

另外，曾信義（2021）結合桌遊活動遊戲融入布農族語教學的研究，學生對於趣味性高以及競爭型的教學活動有較高的參與意願，且學生參與的意願度較高，提升族語學習之動機，但此研究遇到的困境如下：

1. 對於第一次接觸的班級學生，教學者需要花時間建立課室默契才能有效進行遊戲教學。
2. 教學者在使用遊戲融入課程時，必須考量學習內容、教學目標、教學進度、教學時間、班級特性、學生學習風格等因素。
3. 遊戲融入族語教學的活動設計比例失衡，使得學生在參與課程時，只專注於遊戲本身而不是族語學習，使得課程目標成效低。

因應疫情的課程學習，歐嗨·思娃娜（2022）將建置線上族語互動資訊平台，提供老師進行族語教學，讓族語老師擴充自己的教學媒材，並連結國內相關族語資訊，如原民台、族語新聞、族語e樂園等網站提供給族語自由運用，使學生觸及族語學習的方式更加多元。

學校部分，透過校本位課程進行原住民族教育相關計畫，推動原住民族及多元文化教育，108課程綱要政府鼓勵各級學校可結合其他領域科目、彈性學習課程及校訂課程，鼓勵學校融入原住民族語文作為統整學習課程活動（教育部，2019）。

綜合上述，對於族語學習的環境、教學媒介與方式，反映原住民學生在學習族語的意願以及主動積極態度上，另外，族語教師的資源以及可以實施的課程時間都會影響教學品質與成效，但就目前相關文獻對於族語學習，如同前述之探討，身陷在主流教育的泥沼之中，從歷史的角度，日據時期到現今國民政府的教育政策推行，到光復後的台灣政府對原住民文化的忽視及削弱，造就原住民族在原民知識及文化復振所面臨的窘境，藉此，仍需要透過結構層面的問題解決，再進行原民知識與文化上的建立而建構出屬於原民知識觀點為本的教育，但此觀點不在研究範圍內討論。學校部分，也凸顯教師在族語、教育專業

上的能力及素養的不足，就目前的研究中，仍無法具體建構給予學生如何連結於生活當中，只單純的學習原住民族語而缺乏給予引導族群文化思維與價值觀點，若沒有整合原住民族知識、能力與態度，連結生活情境做脈絡化的學習，則導致族語教學的挑戰，也是族語學習的困境。

（一）原住民族語教育的實施與困境

1. 政策與法律基礎保障

依據《國家語言發展法》（行政院，2019）施行細則第七條第二款及第五款規定，中央教育主管機關須優先推動面臨傳承危機的國家語言教學資源建置，並依據本法第九條及第十條辦理相關工作，包括：

- 一、規劃並推動學齡前兒童學習面臨傳承危機語言的相關機制。
- 二、結合十二年國民基本教育課程綱要中各語文領域之規劃，針對面臨傳承危機的國家語言，制定適切的課程內容。
- 三、與相關機關合作，完善面臨傳承危機語言的教材及教學資源。
- 四、培訓具備教學能力的面臨傳承危機語言教師。

此外，根據《原住民族教育法》，第二十八條規定，高級中等以下學校開設原住民族語文課程時，應依十二年國民基本教育課程綱要辦理；並因應原住民學生修習原住民族語文課程的需求，鼓勵教師以原住民族語言進行教學。第二十九條要求各級政府應提供學前及十二年國教階段學生學習原住民族語言、歷史、科學與文化的機會，並依據學校所在區域的特性與資源，規劃原住民族知識課程與文化學習活動。第三十條規範，民族教育課程教材的選編必須尊重各原住民族的文化特性與價值體系，並辦理相關教學與學習活動；課程發展委員會與教材選編工作，須邀請當地原住民族或部落具原住民身分的代表參與，以確保課程內容的文化適切性與代表性。

從《國家語言發展法》與《原住民族教育法》可見，原住民族在教育領域所享有的權益保障正逐步走向更加完善。然而，就課程時數安排而言，依據國民中小學本土語文選修課程開設相關規定，國小階段應於每週正式課程的第一至第七節內開設本土語文選修課，並將其計入語文領域時數；國中階段則可於語文學習

領域或彈性學習時數中優先安排本土語文選修課程或相關社團活動，鼓勵學生依意願選修本土語文。學校亦可依資源狀況，利用彈性課程時間、晨光活動或課後時間增設授課節數。

在課程目標方面，新的課程綱要不僅強調學生對原住民族語文的理解、表達與溝通能力，更著重於培養其原住民族語文涵養與族群認同，促進原住民族智慧的傳承與文化創新，進而發展多語言能力與多元文化視野，使課綱更具原住民族的主體性與多元性（國教院，2018）。因此，學校應積極響應臺灣母語日的推動，鼓勵教師於教學過程中多運用母語，並創設本土語文的生活化語境。在教室資源允許下，學校可設置專門的本土語文教室；而原住民族重點學校則應充分利用資源教室，營造適切的本土語文學習環境，以提升學生學習興趣與成效（教育部，2016）。

吳景雲（2016）指出，原住民族教育的實施過程中，主流文化的強勢影響不可忽視，因此需透過課程重構，恢復祖先的價值觀與生活態度。此外，課程中亦包含非原住民族學生，藉由學習不同文化，豐富其跨文化理解，增進對異文化的認識。學生普遍對阿美族「Mipaliw」（意指互助合作之意。）的學習模式表示認同，體現多元文化教育所強調的精神與內涵。

2017年6月14日總統頒布「原住民族語言發展法」，主要希望能提升原住民族語言的地位，並加強保障原住民族語言其發展之權利。於2017年11月9日教育部國教署發布「教育部國民及學前教育署補助國民小學及國民中學聘任專職原住民族語言教學支援工作人員（現今稱為組與專職教支人員）明定專任族語老師的人員任用與工作內容」。

在族語教材教法的實務經驗，李台元（2022）說明目前高中教育階段的族語教學支援人員及族語專職化老師的培訓課程（總計36小時）在「教學實踐」類別的課程當中，規劃了一門6小時的課程，名為「族語教材教法」或「素養導向的教學設計與教材教法」，課程內容設計擬訂為「配合族語課綱與族語教材，探討如何透過設計素養導向的教學內涵，以利強化教師的課綱應用能力」。

現今國內各地的大專院項開設原住民語言發展中心，其中「族語學分班」修課準則是依照各族群語言進行修課，且課程皆需修畢 36 小時課程且通過審查合格者，即授予該級別「結業證書」。

而原住民族語師資專職化實施現況中，葉川榮（2018）從教師的觀點進行研究，針對族語師資專職化之後，雖然明顯改善族語教師專業性不足、職業穩定無保障及非正式編制之情況，但在薪資、業務、課程節數及進修管道仍處在模糊地帶，使得教學優良的族語老師選擇繼續擔任支援教育人員的族語老師，而不願意轉成「族語專職教師」。除此之外，在族語教學與實務經驗上，高元杰（2022）分析目前教授族語課程的老師，大多都是支援人員及專職化族語教師，有正式老師的教育背景微乎其微，藉此，針對教育現場的師資、教材、學生及家長四個面向說明，就此協助族語老師在教學上能滾動式修正自己的教學，提升自己的教學經驗能力。

陳枝烈（2011）研究指出，戰後小學原住民師資雖然透過不同招生途徑進入師資培育體系，實際修習的課程卻與非原住民師資生無異。結果，這些準教師在學習過程中主要吸收主流社會價值觀，進入職場後往往被同化為「一般化」的教師身分，原本應與自身族群文化相連結的教學取向逐漸式微。由於缺乏多元文化的專業訓練，原住民學生在學校的學習處境反而更顯弱勢。由於這樣的培育方式缺乏多元文化的專業背景，導致原住民學生學習不利。為改善此一困境，陳憶芬（2001）則認為師資培育課程必須納入多元文化教育元素，以回應學生多樣的文化背景。早在 1979 年，美國「國家師資培育認證委員會」（NCATE）即已把多元文化教育列為認證標準的一部分，強調教師應協助學生在異質文化脈絡中發展「感受、信念、評估與行動」等四大能力（Gay, 1995）。換句話說，只有在課程與認證制度層面全面融入多元文化視角，才能培育出真正能回應原住民及其他少數族群學生需求的教師。

因此，原民師資培育若以多元文化教育內涵思維進行設計，能以有效的方式教學，讓不同族群學生，在平等的環境學習多元文化價值觀。

族語教師雖是原鄉學校場域的重要關鍵人物，不僅在民族課程開發、部落文化田野調查及族語相關課程設計中，如有更完善且全面的政策推動，對於當前臺灣原住民語言傳承現況更樂觀更有信心。

（三）原住民族知識對族語教學的影響

面對原住民族語文教學，以「多元、平等、自主、尊重」為核心價值，透過語言學習強化學生的自我認同與民族認同，進而建立文化主體性與使用族語的日常習慣，培育能承接傳統又具備現代素養的新一代公民。語言是原住民族文化的核心，文化則是其發展的根基，而教育則為其持續進步的重要動力。本課程綱要呼應《十二年國民基本教育課程綱要總綱》所強調的「自發、互動、共好」理念，透過原住民族語文的三面九項核心素養，建構出學習內容與學習表現相互對應的課程架構，深化語言、生活與文化的連結。同時鼓勵學校結合校內外各種資源，發展出多元、務實且符合學生需求的教學設計，以促進學生的適性學習與整體發展（教育部，2021）。

目前相關研究所呈現的教學方法聚焦如何提升教學成效及學習動機，研究成果改善教學現場的教師專業，提升學生族語學習動機及成果，但如果從原住民文化整體思維取向檢視，原住民知識從人與土地所孕育出，已具備有宇宙、世界觀、神靈、人觀和土地之間核心價值，而這些知識卻無法深化實踐目前的教育現場，且整合族群知識運用、有脈絡的情境學習以及實踐運用的場域。從分析從文化界面理論可以解決目前問題。

由托雷斯海峽島民學者 Nakata (2007) 提出文化界面理論 (Interface Theory) 以強調知識越高，跨文化的重疊性越大，而在知識較低的層次上則幾乎沒有文化重疊。藉由文化迴力鏢形式表達教師與原住民族部落之間的對話。而當中以迴力鏢的意義代表為：（一）文化交互：迴力鏢可能象徵著文化之間的相互影響和交流，表達了知識和觀念的回流和重塑。（二）反思與回應：它可以代表對過去經驗的反思，強調從過去學習以改進未來的對話和互動。（三）動態過程：迴力鏢的形狀和運動特性可能隱喻著知識的動態性和不斷進化的過程。

從原住民的知識中找到與非原住民知識之間的共同點進行對話，為此學習的途徑找到平衡點並創新，促進文化知識的深入對話。

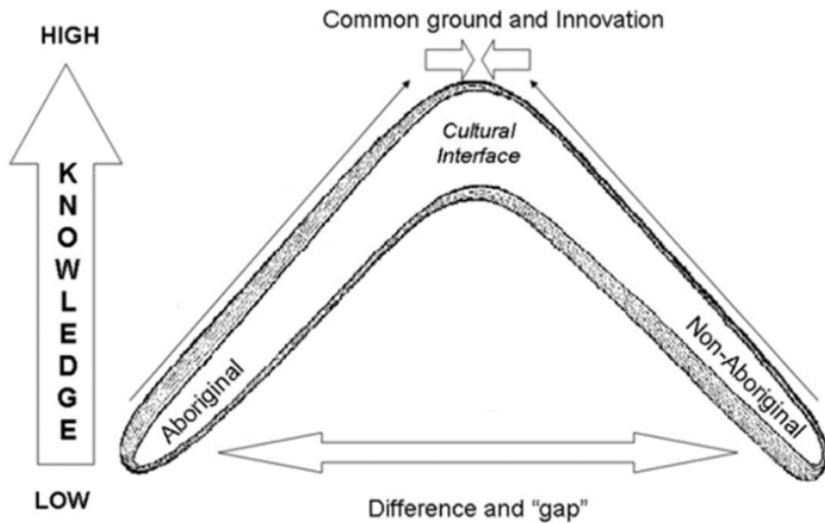


圖 2-1 文化界面知識回旋鏢矩陣

註：取自 Yunkaporta, T. (2009). Aboriginal Pedagogies at the Cultural Interface.(Professional Doctorate (Research) thesis.). James Cook University.

此圖呈現原住民族知識和非原住民族知識，迴力鏢的兩端象徵原住民族觀點（Aboriginal）和非原住民族觀點（Non-Aboriginal）將既有的文化差異與距離，透過對話、辯證、學習方式等找到知識對話的共同點及創新的重要關鍵，研究者認為，現在原住民對於文化學習大多還是以華語及書寫國字為主要學習媒介，如何將族群的語言，成為文化學習的主要思維，領受祖先和部落耆老的語言中，探索族群文化的價值，才是最有感文化傳承模式，因此研究者認為，藉由在地文化的情境下學習，能讓學生感受到原民知識的重要性，就以透過解構重構教學法將兩端迴旋鏢的差異逐漸變小，消弭至不同族群間達到相互理解的可能。

如何透過創新思維找到相互理解的平衡點，需仰賴教師在文化知識上的文化敏感程度，在教學存在著尊重文化及包容的和諧氛圍，在 Dreamson (2017) 等人在學習管理系統中關於文化包容性的政策和實踐文章提到，原住民整體教學法的視角可以總結出教育的文化包容性。

教育中的文化包容性，係旨在創造能夠滿足文化多樣學習者需求的學習環境中，為了實踐教學上的包容性，必要有以下幾點作為：1. 響應學習者文化多樣性的學習需求 (Blasco, 2015; McLoughlin, 2001) ；2. 確保學習環境使每個學習者能夠達到高標準 (Gargiulo & Metcalf, 2012; Perso, 2013) ；3. 探索並反思

自身的文化假設、信念和價值觀（Department of Education and Training, 2011）。文化包容性學習被視為一種學習哲學，旨在通過尊重和補充其他文化來促進學生的平等參與。雖然實踐中可能出現的問題，教師若認為文化差異會削弱公平性，學生可能無法成為平等的參與者。此外，文化包容性學習需要被視為集體經驗的一部分，強調自我和社會轉變的關係，並且應從特定文化視角來審視，如原住民文化，否則可能成為主導文化的工具，無意中排斥其他文化價值，此文章提醒教學者及進行研究工作者，在著手準備不同族群以及特定文化的文化教學前，必須考量到學生多樣化學習的學習需求、確認環境安全標準以及營造自身文化反思的假設、信念以及價值觀。

除此之外，原住民族知識的合理性與重要性也是重要的環節，根據周惠民（2018）藉由英國教育哲學家 R. S. Peters 所提出的教育規準，來說明原住民族知識的正當性與其在教育中的價值。周指出，原住民學生的文化經驗構成他們學習歷程中不可或缺的基模認知，倘若學校課程內容與其原有的知識系統產生衝突，可能導致學習動機受挫，甚至影響其對自身文化價值的理解與認同。因此，重新審視學校教育是否回應原住民學生的學習需求與文化特質，是當前對原住民知識和其相關教育改革的重要方向。

因此，研究者認為在進行原住民族文化教學時，從課程設計到教學流程，除了考慮內容對於學童是否合乎學生需求及知識的合理和重要性，還有學生是否對於學習族語產生學習動機的關鍵更為重要。以下為本研究探討相關理論，從不同角度找到提高學生族語學習動機的可能性，聚焦於本研究的動機理論。

三、族語學習動機對族語教學的影響

（一）族語學習動機

「動機」是一種看不見但能被明確感知的心理狀態。就像人因生理飢餓而產生進食的需求一樣，人們對於引發好奇、興趣或具價值性的事物，也會激發內在驅動力，促進學習行為的發生。本研究將探討多種學習動機理論，從不同角度尋求提升學生族語學習動機的可能途徑，並聚焦於族語學習動機對族語教學效果的影響。

1. 自我決定論 (self-determination theory, SDT)

自我決定理論 (Self-Determination Theory) 由Deci與Ryan (1985) 提出，主要關注個體在社會情境中，其動機、行為與內在經驗三者之間的互動。此理論認為人具有三項基本心理需求，分別是自主性 (autonomy)、勝任感 (competence) 與歸屬感 (relatedness)，這些需求驅使人們追求自我成長、內在整合與心理健康。以下分別說明這三項需求的意涵：

- (1) **自主性**：指個體希望自己的行動出於自願，而非被外在力量操控，行動能反映內在的興趣與價值觀。即使受到外部影響，個體仍希望其選擇與自身信念相符，並保有掌控感。這種自主感是激發內在動機的關鍵。
- (2) **勝任感**：是指個體在面對任務或挑戰時，對自己能力的肯定與信心。當個人感受到自己有能力完成任務時，便更有動力去接受挑戰並持續努力，是推動學習與成長的重要動力來源。
- (3) **歸屬感**：強調人在社會互動中渴望被接納與支持，感受到安全與連結。當個體覺得自己是團體的一部分，且被尊重與理解時，學習動機也會隨之提升。

基於上述，研究者將此理論應用於族語教學，有助於提升學生的學習動機。若課程設計能夠滿足學生的自主性（讓學生主動參與學習）、勝任感（設計具挑戰但可完成的任務），以及歸屬感（營造友善與支持性的學習氛圍），將能有效促進學生對族語的學習投入與持續發展。

2. 成就目標定向理論 (achievement goaltheory, AGT)

Ames 與 Archer (1988) 將成就目標區分為兩種類型：精熟目標導向 (mastery goals) 與表現目標導向 (performance goals)。相關研究指出，成就目標導向理

論對於族語學習動機具有一定影響。其中，營造適切的學習環境扮演關鍵角色。教師在教學設計與引導上，應鼓勵學生追求知識與技能的精熟，而非單純追求表現優越。具體而言，可透過安排具有挑戰性且引發學生興趣的學習活動，並以正向鼓勵代替同儕間的比較，減少外在競爭壓力，使學生能以主動、自發的態度投入學習，進而增強其族語學習動機。

3. 社會認知理論

社會認知理論由加拿大心理學家 Bandura (1986) 提出，強調個人 (Personal factors) 、行為 (Behavior) 、環境 (Environment) 三者間的交互影響關係 (即 PBE 互動模式)，共同決定個體的行為發展。在此理論基礎上，Bandura 進一步發展出「自我效能理論」，指的是個體對於自己能否在特定領域中順利完成任務的信念。這種信念會影響個人對任務的選擇、持續努力的程度、面對挑戰時的堅持力，以及最終表現的品質。影響自我效能的四項主要因素如下：

(1) 成就經驗 (performance accomplishments)

個體會根據過去成功或失敗的經驗來評估對目標的期望。若過往成功經驗較多，則有較高的自我效能感，並能將這種信念延伸至相似的學習情境，是建立自我效能最穩定可靠的來源。

1899

(2) 替代經驗 (vicarious experience)

透過觀察他人在某任務上的成功表現，個體會產生「我也能做到」的期待。這種社會模仿學習的歷程，能提升對成功可能性的信心，從而增強效能感。

(3) 語言激勵 (verbal persuasion)

言語上的鼓勵與肯定能影響個體對自我能力的評估。儘管其影響力相對有限，但由於操作簡便，仍是學習情境中常見的激勵方式。適時的正向回饋可幫助學生建立自信。

(4) 情緒激發 (emotional arousal)

個體的情緒狀態會直接影響其自我效能的判斷。正向情緒（如愉悅、滿足）有助於提升效能預期，反之，負向情緒（如焦慮、厭煩）則會削弱個體的學習信心與動機。

基於上述，研究者將此應用於族語教學上，提升學生的自我效能是促進學習動機的重要關鍵。可透過循序漸進、設計具挑戰性但可完成的課程，幫助學生累積成功經驗；引導學生觀察同儕使用族語的良好示範；在教學過程中提供正向鼓勵取代負面責備；並創造安全、支持性的學習氛圍，讓學生在穩定且積極的情緒中建立學習信心與族語能力。

四、小結

本研究目的藉由文獻探討族語學習的實施成效、困境以及教師教學上必須必備的專業能力與條件。研究者認為從課程準備、學生學習到教師教學這三方面，除了需環環相扣之外，還得要做到互映與更深層的對話，才能理解到不同文化之間的差異，而這差異有可能來自於對文化的信念、價值觀以及態度等面向，而在學生學習動機部分，教師需要考量到學生的意願與需求以及營造積極的教學氛圍和主動積極的學習環境，才是提升族語學習成效的重要關鍵。有鑑於此，在本研究進行前，必須要理解不同學生文化背景、生活場域、學習風格以及先備經驗，在著手準備教材與教學活動時，也必須考量到個別差異，才能將課程的學習具有文化包容、和諧理解相互尊重，培養出具有正確文化思維價值觀及態度的學生。至於如何培養，以下接續關注文化介面觀點的原民學習方法中的解構重構教學法，爬梳提升學生族語學習與族群認同在教學中可能之途徑。

第二節文化界面觀點的原住民教學法

一、以文化界面觀點的原住民教學法

Yunkaporta (2009) 的原民學習法，主要概念受到由托雷斯海峽島民學者 Nakata (2007) 文化界面理論 (Interface Theory) 的啟發，強調知識越高，跨文化的重疊性越大，而在知識較低的層次上則幾乎沒有文化重疊。藉由文化迴力鏢形式表達教師與原住民族部落之間的對話。

文化交互：迴力鏢可能象徵著文化之間的相互影響和交流，表達了知識和觀念的回流和重塑。反思與回應：它可以代表對過去經驗的反思，強調從過去學習以改進未來的對話和互動。動態過程：迴力鏢的形狀和運動特性可能隱喻著知識的動態性和不斷進化的過程。

面對原住民文化教育，教育者和研究者需要瞭解八種原住民語言的學習方法，分別是：故事分享、土地連結、學習地圖、符號圖像、部落連結、非口語、非線性過程以及解構重構等教學法，如圖 2-3：

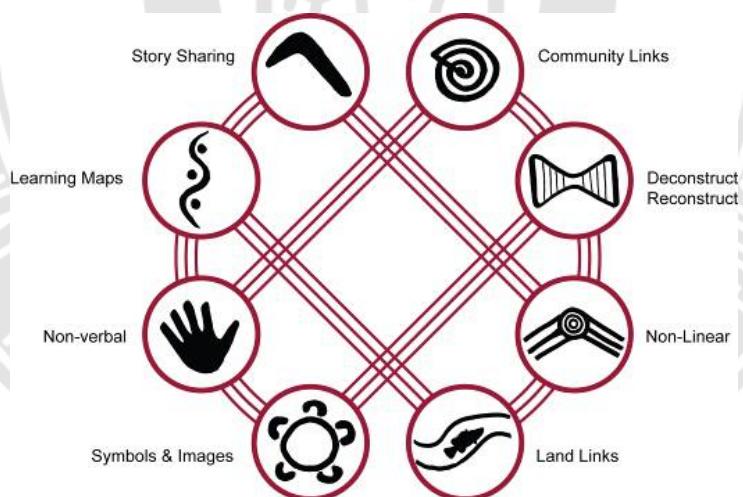


圖 2-2 八種原民教學法。資料來源：網站節錄

Yunkaporta (2010) 在《我們學習原民語言的方式－重新喚醒語言》中指出：「原住民文化並未消失，而是遭受破壞。」我們的認知、存在形式、行動方式、價值觀及學習方法，依然根植於祖先所傳承的知識體系中。學習不僅僅著眼於「學習內容」的獲取，更強調「學習過程」本身。為此，他提出運用八種學習策略，

作為拉近原住民族與非原住民族間理解的橋樑，透過教學方法的架構與視角，尋求西方知識體系與原住民族知識體系的最佳平衡。

澳大利亞原住民族學者 Yunkaporta Tyson 長期致力於原住民族智慧、生態知識、文化傳承及教育等研究，特別強調原住民族非線性思維模式與其與環境緊密相連的觀點。他主張以生態學為基礎的教育理念，積極探索傳統知識與當代社會之間的對話與整合應用，旨在促進文化的持續發展與教育的多元化。

近年來，國外學者不斷研發出能成功在原住民族與西方知識間取得平衡發展的學習途徑。加拿大 Levac (2018) 在「整合原民和西方知識體系的交叉性的學習」一文，提到加拿大政府已承諾原住民族自治，建立起如同「國家與國家之間的關係」(Nation-to-Nation relationships)，為此理想目標的達成之關鍵原因，有三個思維與三個效益 (Levac, et al, 2018)：

- (1) 原民方法具有多樣性，不應假定存在單一或泛原民方法，就像沒有單一的西方方法一樣。
- (2) 原民和西方知識體系之間可以相互學習，進而建立起「連結架構」(linking frameworks)。
- (3) 原民和西方知識體系之間「連結架構」的 7R 原則：關係(Relationality)、互惠(Reciprocity)、反思(Reflexivity)、尊重(Respect)、崇敬(Reverence)、回應(Responsivity)和責任(Responsibility)，用以促進原民和相關團體之間的合作與對話。

Vigo (2017) 提出「雙向」與「雙面」的學校教育理念，主張建立一種同時兼顧原住民族文化傳承與學術成就的教育理論。他指出，原住民族的世界觀與西方主流世界觀在根本層面存在不相容性。為解決此一矛盾，雙向教育模式主張將西方知識體系與原住民族知識體系視為兩個獨立而並行的系統加以組織與運作。該模式強調，原住民族教育應優先鞏固族群身份認同及維護本族文化特色，而非單純模仿或依循西方教育體系的結構與方法。

面對原民與非原民教育思維如何取得其平衡從 Turner-Jensen(2019)的初探，本能信念系統，找到更適合擁有許多殖民地澳大利亞人的血統來自盎格魯撒克遜、日耳曼、凱爾特等文化。反過來，我們發現世界上的原住民，包括太平洋島嶼，

大多數非洲人，亞洲、南美洲和一些斯拉夫國家更多基於一個集體而不是個人的第一心態，Turner-Jensen 將此論點分成兩種本能的心態文化潛意識思想起源於一個「心態陌生人」的論點，忽視彼此對一套價值觀、規範和規範的強大繼承很久以前由他們的原始大腦塑造的行為。另外，Turner-Jensen (2019) 所訂定的 CultuRecode 計畫，目標是提升種族中心主義，漸而參考還有其他的思維方式與方法使自身對他人有價值，不僅僅是對個人本身的價值，而在計畫團隊中，許多人發現很難將這種對其他信仰系統本能方式的新見解轉移到實行。這是因為運作系統只建立在一個以民族主義的框架上並且非常僵化或者說是封閉其他方式和封閉想法。因此，如果原住民文化要存活，必須承認原民文化獨立存在，要有自己的系統、信仰和哲學，對應到的每個家庭都可以傳給下一代的原民學子。原住民族人必須將祖先流傳的文化觀點概念去發展，呈現族群得天獨厚的才能，原住民的經濟將會順利發展。誠如 Turner-Jensen (2019) 所言，我們必須專注於展示原住民族的專業知識，並且在任何其他信仰體系之中建立自身信仰體系。目前對於澳洲原住民來說有很多獨特優勢，這些優勢包括，在地化故事，教育策略、新的學習方式、古老的澳洲品牌、民族植物和動物產品，並且運用團體動力和參與教學，當與世界團體文化合作，使原住民的生活重獲新生。

二、解構重構教學法

解構重構教學法是一種整體性的學習取向，其初期焦點在於整體而非細節先理解整體的意義、目的和結構，再將其分解為可管理的部分。(Yunkaporta & Kirby, 2011) 以下說明特性及國外如何運用解構重構教學法於其他學習領域中。

(一) 解構重構教學法定義

Yunkaporta(2009)說明解構與重構就像兩個漏斗在一個中心點聚集在一起。在這種學習方式中，這個模型可以被分解成越來越小的部分，然後重新組合起來就是解構與重構的過程。每一個部分都必須被看作是整體的一部分，是現實世界中有目的的活動的一部分，這種教學方式在原住民學生中組織了整體的、全局的、有支架的和獨立的學習取向的概念，連續接近有效的最終產品—學習整體而不是部分 (Harris, 1984) ，原住民學生從整體結構開始掌握活動和文本，而不是一系

列有順序的步驟 (Hughes, 1987; Stairs, 1994)。文獻中有一個廣泛的共識，即原住民學習者「專注於理解整體概念或任務，然後再深入到細節」。(Hughes & More, 1997)，另外在 Huijser (2014) 提及到透過原民教學法當中的解構重構，透過社交媒體工具，以學習者為中心的原民學習空間，建構原民知識與文化，而在原住民語境中應用八種方式學習法有許多優點，因為它允許更多的情境化學習，引發其反思性的和自我導向，以學習者為中心，提供鷹架讓學生能夠學習並逐步達成自主學習的目標。

在 Vigo (2017) 針對原住民教學法的應用研究中，明確指出在實施解構重構教學法時，教師要預先為學生準備明確的學習任務，清楚告知學生學習的目標、涉及的內容以及預期成果。過程中，教師在課堂尾聲應引導學生進行問題探討，協助其釐清關鍵概念並提出可行的解決方案。當學生在學習歷程中對某些概念尚未完全掌握時，教師則透過關鍵提示協助學生進行更深層次的探索與建構。Vigo 借鏡 Yunkaporta (2010) 於 Yolŋu Yirrkala 教學實踐中所呈現的課程設計，指出教師應提供學生一套具關聯性的知識網絡，協助學生從不同聲音與觀點中建構整體理解。例如透過一個「國家」主題切入，學生可接觸多樣的文化資源，並從中延伸至發音、拼寫與單詞記誦等語言學習，這些技術層面的內容並非一開始即教導，而是於學習過程的中段，透過文本 (如《歡迎來到鄉村》)、歌曲或故事等素材，自然延伸至語音與拼寫的學習。此一歷程展現了解構與重構教學法中「從整體到細節、從意義到技術」的教育邏輯。(Vigo, 2017)

(二) 解構重構教學法設計原則

根據 Van Wyk (2014) 指出解構重構教學法的課程設計原則為：從整體文化出發、注重感知與實作、容許非線性建構及尊重多元詮釋。

1. 從「文化整體感」出發 (整體而非碎片化教材)

此原則源自原民世界觀強調的整體性 (holism) 觀點。在非洲與其他原住民族群中，知識從來不是獨立存在的資訊片段，而是嵌入於社會關係、土地、儀式與語言之中。而 Yunkaporta 與 Kirby (2011) 研究指出，原住民學習者習慣從整體故事、圖像或文化場景切入，藉由「整體先行」來建構情境感與文化歸屬。

此項原則扮演啟動學習歷程的關鍵角色。學生在接觸一項文化實踐（如傳統編織、農耕儀式、族語詩歌）時，不是從零件學起，而是先觀察並參與完整實踐。這樣的「整體印象」建立起的是文化情緒連結與學習動機，進而成為後續拆解與分析的基礎。

2. 注重學生的感知、經驗與動作（實作為本）

Van Wyk (2014) 指出，在非洲社群裡，知識多半是以身體行動 (kinaesthetic) 手工製作 (manual) 或儀式參與的方式來學習。這與西方教育重視語言符號與抽象推理的方式形成鮮明對比。在解構-重構歷程中，「拆解階段」不只是理解概念，更是透過動手做、身體模仿與感官參與來「體會」知識。例如，在學習一項文化手工藝時，學生必須從老師或長者的動作中感知順序、力量與節奏，這種知識的吸收仰賴身體記憶而非語文敘述。這樣的學習方式也體現了文化回應教學的理念 (Shockley, 2011)。

3. 容許學生反覆調整與非線性建構：對抗西方標準化知識觀

Van Wyk (2014) 指出，非洲知識系統的認知方式通常非線性，學生會透過重複練習、循環對話與逐步參與來建構理解，強調「慢慢學會」而非「一次記熟」。這與傳統西方教育追求標準化流程與速成效率形成對比。

在課堂中，這意味著教師必須容許學生出錯、反覆練習與時間延展。在非線性學習中，錯誤不被視為失敗，而是形成個人理解的一部分 (Kincheloe, 2006)。

4. 尊重每位學生重構過程中的差異：學習即文化詮釋

Van Wyk (2014) 強調，解構重構教學的最終目標不是產出標準答案，而是讓學生依其文化背景與理解方式重建知識，這樣的重構同時是詮釋與創造。這樣的學習成果可能包含語言創作、圖像書寫、族語戲劇或自我敘說等多元表達形式。

教師在此階段的角色應從評斷者轉變為「文化翻譯的促進者」，接納多元視角與創造性轉化，避免用單一標準（如語法正確、敘事邏輯）來衡量學生的文化實踐。此項原則實質上落實文化民主化與去殖民教育核心精神 (Dei, 2002)。

藉由上述說明解構重構教學法，是一種文化導向、經驗式、非線性、去標準化的學習歷程設計。研究認為整個學習歷程從整體情境導入、實作經驗參與、允許反覆與開放的建構歷程到最後尊重多元詮釋與個體差異，教師能夠實踐出一套尊重學生文化根源、同時提升批判與創造能力的課程設計。

（三）解構重構教學法要點、步驟

解構重構教學關鍵核心 Yunkaporta (2009) 提到首先必須觀察整體與部分的相關性，教師引導學習者先不要一開始就採用既定步驟或流程，而是觀察整體結構，再觀察整體結構與部分的關係，發展出知識的整體性、全域性、架構性，在此，教師最重要關鍵必須分析學生的學習困難在何處，並且從關鍵處著手教學，提供鷹架 (The Scaffolding Cycle) 使學習者有效學習，能讓學生達到自主學習的學習取向。根據上述，研究者彙整出解構重構的教學方法流程與步驟如下：

流程一：教師引導學生觀察整體結構，觀察整體結構與部分關係。

流程二：教師向學生展示此教學主題的整體結構。

流程三：師生共同分析整體結構的各部分。

流程四：教師引導學生建立整體架構，並提供學習鷹架來突破學習關鍵點。

研究者認為在解構階段，分為教學者做引導觀察、引導學習者做整體部分結構的分析，是重要的核心概念。而在教學過程當中，背景場域知識、教師回饋與支持和學生持續性的學習，都會影響著解構階段的重要因素。而在重構階段，教學者協助學習者將知識透過自己的方式詮釋，因此自我詮釋與創意思考的環節，需要透過同儕學習以及教師鷹架支持才能使學生達到完整學習過程

（四）解構重構教學法運用在其他領域學習

1. 解構與重構教學法應用社交媒體工具

根據 Yunkaporta (2009) 與 Huijser & Bronnimann (2014) 的描述，「解構—重構教學法」主要強調：學習應從「整體經驗」開始，而非碎片化的知識點；

學習者先透過模仿與觀察，從經驗中感受整體概念的文化與實作脈絡；接著透過師生或同儕對話，逐步拆解其中的結構與意義；最後引導學生以自身經驗、文化脈絡將知識重組，產出個人化、有意義的學習成果。這與建構主義學派相近，但更強調文化背景與群體學習的融合。

從解構與重建教學法中，應用在社交媒體工具，探討了線上學習之環境得以解決原住民族教學法和原住民族教學方法有關的問題所提供的機會，以學生為學習經驗的中心，這些學習環境將學習者既有的知識、想法和概念的基礎上，建構新的知識，並引導他們更深的理解。西方知識為領域或學科的，而原住民族的認知和存在方式是整體的、非線性的、視覺動覺的（非語言）、社會（部落社區連結）的和背景化（土地連結）的。兩種教學法並非互斥，而是說應該把重點放在它們的共同點上。關注兩個知識系統的相似性，而不是他們的差異，而學習過程重整體而非部份（觀看整體架構），由社區耆老（知識淵博的人）對學習改變進行模擬，以利學習者進行。

綜合上述，透過耆老提供鷹架，整體差不多，部分需拆解並組合，並建構出一個屬於課堂出所呈現的知識，而此模式，打破了西方科學知識範疇，而是建立在原民觀點上所進行的學習方法，因此在教學設計、教學活動、教材到整個建構原民知識，都會由整體中的某個重要關鍵，得以理解知識的全面，而在這個互動過程中，不只有耆老的知識傳遞，還有學生互動中的表現方式，給予既有的原民知識有新的「詮釋」。

而在社交媒體上平台提供學生使用，社交媒體有可能將學習工具的力量交給學習者，而不是由非原民教師定義並自上而下強加給學習者，藉此，社交和移動媒體有可能將平衡轉向更以學習者為中心和文化相關的方法，在原民環境中進行學習和教學，對於「數位不平等」的問題藉由社交媒體工具的平台逐漸消弭。

（Huijser, 2014）

2. 解構與重構教學法應用於法律溝通工具

而在 Stewart J. (2019) 〈法律溝通工具—流程審查和評估〉一文中，流程地圖和故事卡之間的交互是一種以整體方式解構和重構法律流程的手段。可以從地圖上的廣泛流程開始討論，使用故事卡來完善對特定流程方面的理解。最後，可

以將對話帶回流程圖以檢查理解情況，從文本當中以刑事案件作實例，為了幫助服務提供商做到這一點，我們創建了全面的用戶手冊作為每個資源包的一部分其中，包含有關服務提供商可能需要解釋的流程的法律訊息。這充當服務提供商的參考點，如果他們對流程或概念不確定，則為他們提供可求助的資源。

根據上述，從每個資源包的一部份進行探究，以及參與者對於流程或概念不確定，提供他們可以尋求資源，最後在以統整看待整個法律工具的全面，而使用這些資源法律服務，提供者需要了解他們所解釋的法律程序，能夠從「整體」到「部分」無縫工作的需求是我們決定擴大原始保釋資源包的範圍以包括其他刑事程序的根本原因，總而言之，不能孤立地看待法律程序的任何一個部分，服務提供商和客戶都需要能夠了解更大的圖景和各個部分。

3. 解構與重構教學法的學習重點

在 Bishop (2010) 針對原住民與少數民族學生有效教學的探討中，「Te Kotahitanga」被描述為一項根植於 *Kaupapa Māori* 理論的專業發展與研究計畫，旨在回應紐西蘭當代最嚴峻的教育挑戰之一——毛利學生意期存在的教育成就落差。研究團隊透過與毛利學生、其家庭、學校領導者與教師進行深度訪談與對話，共同建構出一套「有效教學概況」（*Effective Teaching Profile*）成為推動「Te Kotahitanga」學校專業發展核心的實踐框架。研究指出，當教師在制度性支持下實施這套有效教學模式，逐步建立起與毛利學生間具文化回應性的教學關係時，學生不僅在學習過程中展現出更高的參與度，也開始實現其學習潛能，顯著改善教育成就（Bishop, Berryman, Tiakiwai, & Richardson, 2003; Bishop, Berryman, & Wearmouth, 2010）。

而在 Bishop (2010) 說明如何有效進行教學時，以毛利族的學習表現以及互動方式做分析，藉此看到學生的學習互動有顯著的效果，毛利學生自己的自決權是課堂關係和互動的基礎，正是課堂中自主決定參與者的相互依賴創造了充滿活力的學習環境，而這些環境又以高質量的學習關係和互動為特徵。

校長談到建立信任和尊重之上的課堂關係的重要性，是帶來積極的學習成果，藉此教師尊重學生作為毛利人而不是他們提出的問題的基礎上的積極關係之價值。

因此，針對解構重構教學法的學習重點以及教學要領，從有效教學方法，不同學者都持著相同的見解，認為從原民思維觀點進行詮釋，更能夠讓原民知識更在地化、更能夠回應到學生身上，甚至達到原民與非原民共同學習這套原民學習法，以下為教師在著手進行解構重構教學法時，所需具備之條件：



解構重構 (Deconstruct / Reconstruct)			
解構重構教學法介紹	QTM (新南威爾斯州架構)	AITSL (澳大利亞教學與學校領導研究院)	卓越教學設計
<p>1. 我們從整體入手，分解至各個部分，透過觀察學習，進而實作。</p> <p>2. 展示學生在這個主題中將產出的作品範例。</p> <p>3. 將範例拆解分析。</p> <p>4. 您將如何示範並搭建鷹架，引導學生完成或重新製作屬於他們自己的作品？</p>	<p>● 知性品質：深度知識 教學內容應聚焦於各主題、學科或關鍵學習領域中少數的核心概念與想法，以及這些概念彼此間的關聯性。</p> <p>● 知性品質：後設語言 課程中應明確指出並分析知識作為一種專業語言（後設語言）的特性，並經常針對語言使用以及不同情境下的語言運用進行評析。</p> <p>● 優質學習環境：明確的品質標準 應提供學生明確的作品品質標準，並將這些標準作為發展與評估學生作品時常規參考依據。</p> <p>● 優質學習環境：社會支持 教師、學生，以及其他協助學生學習者之間，應具備對學習的高度支持與互敬互重的關係。</p> <p>● 優質學習環境：高期望 作業設計展現對所有學生的高度期望，並鼓勵且獎勵具概念性的冒險嘗試。</p>	<p>● 專業知能 <u>1：瞭解學生及其學習方式</u> 1-1 瞭解學生學習方式 1-2 差異化教學滿足學生全方位能力的特定需求。</p> <p>● 專業知能 <u>2：精通教學內容與策略</u> 2-1 教學區域及教學策略（展示對教學領域中內容和本質、架構、以及教學設略的知識與理解） 2-2 識字讀寫和算數策略（鷹架搭建、示範、後設語言）</p> <p>● 專業實踐 <u>3：評估、提供回饋並說明學生學習情況。</u> 3-1 評估學生學習（使用成功標準並在支持學生完成評估任務時，將清楚呈現這些標準。）</p>	<p>● 響應個人需求 當評估內容超出學生的文化及語言經驗時，他們將處於不利的地位。透過提供任務範例、解構與重構等方式，為學習搭建鷹架；逐步釋放學習責任，有助於學生體驗成功。</p> <p>● 使用明確的教學方法 逐步將學習任務交給學生進行。該模式涉及焦點課程、引導性教學、協作教學和自主學習。</p> <p>● 提供學生高質量回饋 透過解構重構顯示教學，闡明良好，表現的具體樣貌。 使教師能夠提供高品質且明確的回饋，讓學生能夠理解並運用於改善其學習成果。</p>

形成性評估 (Wiliam)

- 釐清、分享與理解學習意圖和成功標準：使學生真正瞭解課堂學習內容以及評量成功的標準。
- 提供推進學習進展的回饋：與學生合作，學習過程中給予鷹架和討論解決方案中重要的資訊。
- 啟動學習者為自主學習者。

(表 2-3 解構重構教學法教學要點，研究者自行整理)

五、原住民知識體系與文化介面觀點之關係

(一) 原住民族知識體系的緣起

根據聯合國教科文組織(UNESCO, 2006)關於「在地與原住民族知識體系」(Local and Indigenous Knowledge Systems)的定義，原住民族在與自然環境的長期互動過程中，累積並傳承了一套包含特定知識、語言、技術、文化表現形式、實踐方式、地域連結、宗教信仰與世界觀等相互關聯的整體系統。此外，《原住民族權利宣言》第三十一條第一款明確指出，原住民族有權保持、管理、保護及發展其文化遺產與傳統知識，包括科學技術與文化表現形式，涵蓋人類與遺傳資源、種子、醫藥、動植物特性知識、口述傳統、文學、設計、體育、傳統遊戲及視覺與表演藝術等多元範疇。

關於原住民族知識的議題，全球多地均有深入探討。臺灣亦順應本土意識的推動，於2019年6月19日修訂施行《原住民族教育法》，其中第五條第一項明文規定，中央主管機關須會商教育、科技及文化相關部門，擬定原住民族知識體系的中長期發展計畫，並積極獎勵原住民族學術研究與各族群知識的保存與發展(教育部，2019)。

原住民族知識體系的建構顯然成為當代原住民族人的需要，學術研究也相繼關注，聚焦在知識體系的概念。陳張培倫提出「存續發展觀點」的觀點說明原住民族知識的概念如下：

1899

- (1)一個世居某土地領域的原住民族或族群從古至今為求其族群存續發展所形成的知識體系。
- (2)它具有在生存處境中鞏固族群認同以及處理權力／資源爭奪或分配的功能。
- (3)它包含著族群長久以來所形成的世界觀哲學基礎，以及與此一基礎互為表裡而用來面對生存世界（包括社會與自然）時所形成的實用性知識
- 同時，(4)此一知識體系保有以其為核心的自主能動性，在歷史進程以及內外衝擊影響下不斷地進行調整，有所繼承亦有所汰舊換新，以因應生存挑戰。（陳張培倫，2010：10）

根據上述定義，陳張培倫（2010）彙整四項原住民族知識的原則特性。第一項為「族群存續原則」他認為原住民族知識必須對族群的存續發展產生意義，傳承部落智慧與外部社會經驗產生連結，不將知識發展思維侷限在歷史產物之上。

第二項「主體平等原則」在認同或權利、權力及資源的分配上，原住民族知識有助於解決四面楚歌的族群處境，並且鞏固原住民族與其他族群互為主體平等地位。長久以來受到殖民統治下原住民的社會文化所衍生的問題，例如：部落人口的減少、生存空間縮減、語言流失、部落傳統的制度、祭典儀式的瓦解以及處在漢人社會裡的文化弱勢的擔憂，對族人衍生許多的污名、矛盾、無奈（孫大川，2010）。直到 1990 年代後，全球化的思維浪潮興起，激發我國對於本土意識的重視，法規與政策在順著時代變遷修正之下，讓原住民族知識站穩踏實的建構著。

第三項「整體主義原則」原住民族知識視為整體的世界觀，倘若使用現代學科訓練的思維，以片段或切割之方式去認識或發展，不僅無法確實掌握知識內涵，更容易淪為同化的處境。據此原住民族吸收外部知識充實自身知識的過程中，應適當維持或合理轉化自身整體的世界觀。王嵩山（2010）從人類學的角度描繪出台灣原住民在文化資產、自然環境、經濟活動、信仰儀式、藝術創作、政治組織，並詮釋在主流社會下這些知識的變遷與適應。

第四項為「自主能動原則」認為原住民族知識具有動能的本質，此本質可從蔡政良（2023）分析東海岸線上的阿美族部落族人與海洋互動基礎上，所產生的生態性、文化性、及社會性的傳統生態知識內涵，並以阿美族水下獵人的視角建構出阿美族海洋傳統生態知識系統，更將知識內涵分類為「儀式信仰」、「生計活動」、「物質文化」、「海域知識」、「海岸地景與記憶」、「魚類命名系統」與「海洋傳統知識傳承」等七個面向。此海洋傳統知識系統以下圖表示：

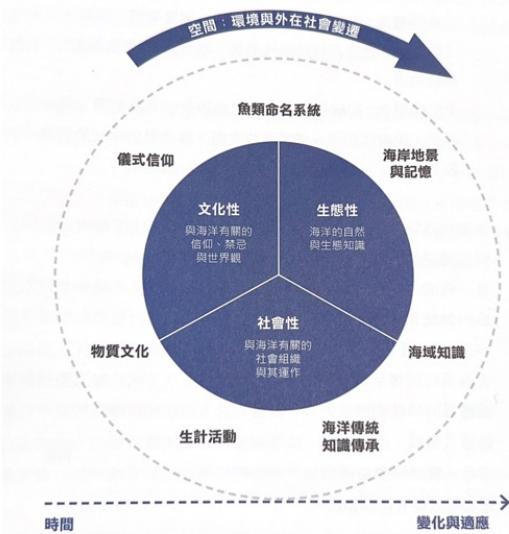


圖 2-3 阿美族海洋傳統知識概念框架圖。（蔡政良，2023）

因此，當代研究者、教育工作者在進行整理與研究原住民族知識時應當保持開放性，尤其是生存於當代社會的原住民族而言，勢必在傳統與現代間、自我與他者間，反思原住民族知識之意義與內涵。

陳張培倫（2008）把原住民族知識體系的建構視為解殖民的重要手段，換句話說，這不僅在補足主流社會知識體系的不足，更將原住民族的知識主體性重構原住民族的認同，並達成權力及資源分配的平等。

陳枝烈（2010）指出，原住民族知識是原住民族發展與族群認同的核心基礎。擁有完整的族群知識，能夠區分自身與他族的差異，進而形成鮮明的族群認同。在臺灣原住民族知識體系的發展歷程中，自荷西時期至日治時期，有關原住民族的文字記錄多半出於殖民統治或學術研究的需求。當時的知識建構主要依據現代化的論述與符碼，將原住民族視為落後、需被教化與改造的對象，著重於紀錄和分類其文化生活，將原住民定位為被動的「科學」研究對象。許多研究在收集、分類、詮釋及分析原住民族資料時，難免受到研究者自身所屬主流文化的影響，未必能以原住民族的主體視角來撰寫。到了 1980 年代，人類學的田野調查成為建構臺灣原住民知識的重要基礎。隨著美國人權思潮的興起，臺灣本土化意識逐漸抬頭，努力擺脫過去被動接受研究的狀態。學者們試圖重新詮釋歷史脈絡，塑造具有獨特性的原住民族文化認知，實踐屬於原住民自身的思維方式。在建立專

屬原住民知識體系的過程中，推動學術研究的多元化、開放性和平等包容，進一步豐富了臺灣社會的文化內涵。

（二）原住民族知識體系的發展

本研究探討國內知識體系的建構發展與情形，依據《原住民族教育法》第五條第一項及第二項規定「為發展及厚植原住民族知識體系，中央原住民族主管機關應會商教育、科技、文化等主管機關，建構原住民族知識體系中長程計畫，並積極獎勵原住民族學術及各原住民族知識研究。」且前項中長程計畫需至少每五年通盤檢討一次並公告，依據原民會（2022）在國內目前110年至114年原住民族教育的中長程計畫中，在國內設置各族原住民族知識研究中心。另外於北、中、南、宜花、臺東等地區設立原住民族課程發展協作中心，以「回歸法制鞏固基本權利，堅固基礎學習素養，開創民族教育新局，實踐多元文化理想」為目標，教育部將原住民族教育打造一個健全原住民族教育制度，成就共榮、多元文化社會的理想。（教育部b，2021）

研究者認為，在本土意識逐漸成熟之下，檢視我國在教育政策方案的具體策略及實施成效，也參考國外如何實踐原住民族的文化教育和語言存續之方式，研究者整理澳洲學者的相關資料，如何運用地知識觀點進行教學，藉以提升我國當前原住民族語族教育實踐的重要性及必要性。

（三）原住民族知識之相關學術研究

巴唐志強（2021）建構台灣原住民族傳統體育知識體系，透過文獻歸納分析以及訪談方式，研究魯凱族 Taromak（達魯瑪克部落）傳統體育活動 bekas（譯為達魯瑪克部落的跑步儀式、訓練及競賽活動）的知識內涵。依循著神聖性、空間性、歷史性及社會性四大構面，每個構面又再進行分類細項。巴唐志強的研究以系統性地建構了原住民族傳統體育知識體系，可以利於文化保存與傳衍，作為不同族群間知識探討的參考依據。

另外，李采珊（2022）的研究，以建構在地生態智慧小學民族教育指標為研究目標，將泰雅族的傳統生活智慧與知識，建構出具有泰雅精神的「原住民

族在地生態智慧」知識結構與屬性設計課程，這確立了泰雅族民族教育的指標架構，也提供國內在民族教育其所屬地區生態智慧課程規劃之參考依據。

藍姆路·卡造（2013）詮釋部落獵人的身體經驗與在地知識，透過花蓮富里吉拉米代部落田野調查，說明阿美族獵人如何透過身體與地方產生接觸，從族人所能理解、意識或詮釋的身體感中，檢視一位獵人是如何建構對地方的理解，形成自身的地方感，並支持影響著獵人每次的實踐。研究者認為，從吉拉米代部落阿美族獵人體現地方知識於日常生活中，不僅把在地知識排除西方知識的科學化分類，而是以原住民族的知識進行辯證、對話。如同藍姆路·卡造（2013）解釋研究對象 Inkay 離開部落到任何居所都不願意放棄走入山林的機會，尋找「可以呼吸的地方」藍姆路·卡造（2013）認為這凸顯了個人、文化與社會環境的交互影響下，真實呈現一位阿美族獵人對於地方感的認同。

當原住民族的常識轉化成為知識進而成為一個完整體系，原住民族知識所代表的不僅是一般認知，更是一種文化象徵及不可抹滅的族群意象，原住民族的知識、及文化資產的保護，就是要維繫原住民族的集體認同（施正鋒，2013）。知識體系的建立有助於原住民族發展其歷史脈絡，凝族群認同感，維護獨有的文化傳統，極具重要性。

研究者彙整了有關八種原住民教學法的相關文獻，指出原住民教育理論與模式可以透過這八種學習方法加以整合與重構。此一框架有助於教師理解原住民族知識，並有效地將其運用於教學實務中。這些學習法反映出不同文化之間教學的共通特徵，提供一種跨文化學習的途徑，使教師與學習者能從自身文化背景出發，共同進入彼此熟悉的知識領域。本研究後續章節將進一步闡述這些教學法的發展脈絡與實踐細節。

在 Vigo (2017) 將八種學習方法作為解決策略，首先將原民學習方法導入原民和非原民的學校，強調學習內容和價值建立在社區知識中並與在地連結。另一策略為「文化回應」教學模式，針對不論原民或是非原民生皆將原民知識納入課程，而這是教師必須具備的文化素養能力。

對應教師應有的能力，對應於台灣目前的文化課程、族語學習活動教學法

，透過文化回應教學法，藉由學生自己的母文化，引起學生學習動機。源自 1970 年代文化回應教學法，在美國、澳洲及加拿大等國家研究當地原住民與非原住民學生的學習落差甚大，教師則在課室中，試著融入學生族群背景經驗，學生則學習的環境與內容能與自己的文化認同產生共鳴，發現學生展開有效的學習，消弭原住民族學生與非原住民族學生在學習表現上的落差（李仰桓，2018）。

確實研究者發現文化回應式教學法可以使原住民學生在一般學科上的學習動機有不同的成效。（張庭宇，2020；周雨璇，2019）研究認為，如果從原民觀點的思維進行教學，將教育的結構面建立在教學法之上，不僅讓原民學生回應自己母體文化，非原民學生也能理解不同文化之下所顯現的差異，漸而得到對於族群之間的尊重理解甚至提出改革行動，在突破族群框架下的不同族群學習，似乎看得到文化知識整合後，更能看見不同族群達到更全面且友善式的理解與接受。

三、小結：文化界面觀點整合在地知識成為主體的可能性

教育，是一個人成為「教育」是使人成為人的過程。原住民知識體系在歷史洪流中的演變，塑造的文化觀、價值觀在當中扮演重要角色。了解原住民族看待教育的角度、培育孩童的方式，對於設計屬於特定族群的族語課程，提升其成效，是不可或缺的認知。同時，從中探究提升族語學習動機的可能方向。

周水珍（2007）將原住民族教育的內涵以精神、族群律則及物質三大層面進行論述：屬於精神層面的「民族觀念」是原住民與人、部落文化、自然環境互動的過程中所建立的民族價值觀，包括民族習性、道德觀念、生命禮儀、宗教信仰、思考方式及做事態度等；族群律則層面的「民族制度」是對人與人、人與自然的互動規範，包括民族習性、道德觀念、生命禮儀、宗教信仰、思考方式及做事態度等物質層面的「民族物質」是族群在自然中生活的基本工具，包括織布、陶器、編器、木雕、裝飾等。

（一）以原住民「全人教育」思維的實驗教育

原住民族教育法的推動下，各級政府、各級各類學校，以原住民族語言及適應原住民學生文化之教學方法，提供其教育需求。在教育部和原住民族委員會共同訂定七項原住民族教育核心目標（教育部，2020）：

- 1、建構完整教育體系。
- 2、完備行政支持系統。
- 3、深化民族教育。
- 4、強化師資培育。
- 5、培育族群人才。
- 6、推動原住民族終身教育。
- 7、擴大原住民族教育對象。

「建立完整的教育體系，深化民族意識，培育族群人才，並尊重多元共榮」為教育方針，明確訂定原住民族教育的核心目標與未來發展方向。依據《教育基本法》第十三條規定，鼓勵教育創新，推動學校型態的實驗教育，促進教育多元發展，保障人民的學習權利與受教育權，並擴大教育選擇的多樣性，為此制定了《學校型態實驗教育實施條例》（立法院，2014）。隨著政策推動，各類型實驗教育如雨後春筍般興起。根據教育部統計處（2023）資料，國內辦理原住民族學校型態實驗教育的高級中等以下學校數量，從105學年度的7所逐年增長至111學年度的38所，其中國小階段共有32所，分布於11個縣市，涵蓋阿美族、泰雅族、布農族、排灣族、魯凱族、卑南族、鄒族、雅美族、太魯閣族及賽德克族等10個族群。此外，花蓮噶瑪蘭族的新社國小與南投布農族的南豐國小亦已進入籌備階段。透過實驗教育平台，原住民族教育得以持續發展，許多中小學以原住民「全人教育」理念為基礎，設計學校願景與課程結構，將文化知識扎根於學生的學習歷程中。

（二）阿美族文化脈絡下的教育養成

國內目前發展以阿美族文化為基礎的學校型態原住民族實驗教育的學校有三所，花蓮縣豐濱國小、瑞穗鶴岡國小、花蓮富里永豐國小及進入籌備期的台東縣長濱鄉寧埔國小，全台共計四所學校，遍地開花的原住民族實驗教育，賦予台灣原住民族教育新的契機與創新表現，彰顯原住民知識的主體性如何符應現代社會需求，學校教育的媒介更凸顯了原住民族知識的系統化。

位於東海岸的阿美族豐濱實驗小學，有著里山里海富饒環境，以成為真正的阿美族之子，設計出 Fakong 貓公部落、Cilangasan 阿美族聖山兩大主題，發展四大課程「千年神話」、「百藝貓公」、「Cilangasan 課程」、「Ilisin 課程」位於花蓮縣瑞穗鄉的鶴岡秀姑巒阿美族民族實驗小學，在地部落文史地脈絡發展出以民族文化、民族技藝、民族知識以及民族科學等四大面向為基礎，設計出 16 個主題課程，以及花蓮富里 Cilamitay 阿美族民族實驗小學，以阿美族文化為核心發展課程，將所屬在地的阿美族文化，透過系統化的建構，將在地文化知識轉換成課程，運用在部定與校訂課程之中。此外，上述皆為體制內的學校模式，所發展出的學校課程模式，而在谷穆德阿督普（2020）提及到以阿美族文化價值信念為基礎，教學過程中試著以語言沉浸為主要方式的學校，所展現出屬於阿美族教育的 Sakalatandaw 學校圖像，此教育實踐方式有別於正規體制內的學習，以阿美族文化脈絡為主體，並以阿美族自有教育養成為基礎的教育圖像。而生成教育圖像的可能，思考原住民族知識與教師之間應存有的關係與合理性。根據周惠民（2018）從藉由 Peters 教育三規準檢視原住民族知識的合理性與重要性。以及 Sockett 強調的原住民族知識架構中，提出原住民族教育師資應具備的知能。從知識上的使用、以及教師如何培養對文化知識理解到產生教學理念，此概念間必須環環相扣。

綜合上述，原住民族知識體系與文化界面觀點的八種原民教學法，研究者反思在過去代理學校承辦學校特色本位課程，以原住民族教育為特色的學校本位課程，在課程設計與發展部分，由學校教師、學生、家長及部落人士共同參與及建構並產出的課程。透過田野調查、訪問、採集資料及親身體驗，跳脫既有框架，打破傳統講述式的學習框架，藉由從耆老是老師、學生為主體、教師是形成學習共同體的重要發想，從原住民族教育著手，共同形塑屬於阿美族民族教育為特色之學校本位課程。除此之外，不論是阿美族或是其他族群的學生，都能學習阿美

族語及其文化，傳承祖先留下來的智慧寶藏，在主流文化的當代社會中，重新理解從土地長出來的知識文化，才可以永久延續。

第三節 族群認同

本節將針對原住民族語教育的緣起與發展、實施成效、從中探討族語學習與族群認同間的關係。研究者整理族語學習與族群認同的相關研究，從中分析族語教育的困境與挑戰，最後研究者將以文化界面觀點的學習模式及解構重構教學法探討如何提升國小學童族語學習與族群認同的可能性。

一、族群認同之意涵

(一) 族群認同的定義

許木柱（1989）指出，認同是指個體將他人或某個群體的行為表現（例如服飾風格、物質使用等）、價值觀與人生觀逐步吸收並轉化為自身特質的過程。這種認同涵蓋生理與心理兩個層面，並體現在個人的外在行為以及內在的價值體系中。

根據 Phukon (2002) 說明「種族」一詞指的是一種歸屬感和團結感，但更重要的是，可以被理解為一種由一群人用來將自己與其他群體在種族、親屬關係、語言、習俗、生活方式、文化、宗教等方面區分開來的「組織原則」(Phukon, 2002: 1) 種族身份的主張可能對歸屬原則產生積極的影響，因為成為這些族群的成員可以使新成員獲得與其他人更多的親近感和接納感。而這份歸屬感與接納感，源自於人的基本需求，構成一種基本的人類動機 (Baumeister & Leary, 1995: 497)。

研究者認為，族群認同不僅僅是關於歸屬感和團結感，還涉及到一種與他人區分和認同的過程，人們能夠感受到與他人親近和被接納，此時的心理益處被視為一種基本的人類動機。換句話說，族群認同確實來自於一種基本的人類動機，即是尋求內心的歸屬感和接納感。

研究者反思自我對族群認同的歷程，雖生於都市原住民二代學子，生長環境和學習場域與部落相差甚遠，但家庭生活模式以及使用族語的機率甚高，再加上研究者的家人都有為都會區籌備豐年祭的核心成員，因著家裡帶著那份歸屬感繼續在異鄉維持自己的族群身份，研究者從高中到大學探索自己的族群身份與文化

認同，會隨著時間、空間、場域及社會背景而有所不同。其中研究者自身在大學期間參與小米復振的文化實踐，認識布農族、魯凱族、排灣族的小米文化甚至參與到部落事務及成為部落的一份子，也更激起研究者反思自己阿美族的小米文，開啟探索阿美族小米文化復振的行動。

對於不同族群對於自己族群文化的認同，會出現的認知與行動和態度也會有所表現，根據 Phinney (1987、1989、1990) 研究整理，研究相關族群認同的學者最常提出：族群知覺 (ethnic awareness)、自我的族群身分認同 (ethnic self-identification)、族群態度 (ethnic attitudes)、族群行為 (ethnic behaviors)、歸屬感 (sense of belong)、族群投入 (ethnic involvement) 等六個成主要概念，作為族群認同的構成要素 (陳麗華、劉美慧，1999)。相關論述整理如下：

1. 族群知覺 (ethnic awareness)：

族群知覺 (ethnic awareness) 指的是個體對自身族群及其他族群之特徵所形成的理解與認知，內容涵蓋與族群相關的知識基礎、核心特質、歷史背景、文化習俗及族際差異等面向。透過此一認知歷程，學童得以建立對自我族群的辨識能力，並能準確標示其所屬的族群。儘管族群知覺屬於族群認同中認知層面的構成要素，然其亦與情感態度與價值評估密不可分。Vaughan (1987) 指出，學童對於族群差異的覺察程度愈高，其確認並接納自我族群的能力亦愈成熟 (陳麗華、劉美慧，1999)。

綜上所述，族群知覺與個體的自我族群認同及族群態度具有高度關聯性。若能透過適切的引導，使學童掌握正確且具批判性的族群知識，理解族群間的文化多樣性，將有助於其建立正向的自我族群評價與對他族的尊重態度。此一觀點亦凸顯多元文化教育在學校教育體系中之必要性與價值。

2. 自我的族群身分認同 (ethnic self-identification)：

自我的族群身分認同或稱自我定義 (self-definition)、自我標識 (self-labeling) 所涉及的是自己用何種族群名稱來稱呼自己。

自我族群身分認同，亦稱自我定義 (self-definition) 或自我標識 (self-labeling)，核心在於個體以何種族群稱謂 (ethnonym) 定位自身。陳枝烈 (1996) 在探討屏東縣排灣族兒童族群認同時，透過諸如「若能重新選擇出生，你期望成為何種族

群成員？」以及「當被問及是否為原住民時，你會否認同此身分？」等訪談題目，以剖析兒童自我族群標識之關鍵要素。

3. 族群態度 (ethnic attitudes) :

Aboud (1986) 將族群態度界定為個體面對不同族群時，對其表現出好惡傾向之「組織化預備性」(organized predisposition)，乃族群認同在情意-評價層面的具體展現。賴秀智 (1997) 指出，當族群態度發展成熟，個體能運用族群屬性來描繪自我，並坦然接納本族特質與理念。張琇喬 (2000) 則補充，清晰的族群認同可使個體對本族與他族皆維持一致且穩定的態度，甚至能跨越族群邊界，選擇並欣賞他族之可取特質。

總體而言，族群態度具有動態與可塑性。教育現場應致力於培養學童具備自信且開放的心態，正向接納並欣賞自身與他者族群之差異與觀點，以促進多元共融的學習環境。

4. 族群行為 (ethnic behaviors) :

族群認同是一種讓個人或群體展現出一致行為的特質，使他人能依據此辨識其他族群，並藉此採取相對應的互動方式。換句話說，一個人的行為表現可反映其族群認同的深淺程度。此外，根據符號互動論的觀點，族群成員會透過自身所屬族群的特定行為來形塑對自我與世界的理解，而這些意義的建構過程，也會受到他們對社會情境的感知與詮釋所影響，進而影響到實際行為 (許木柱, 1990；陳麗華、劉美慧, 1999)。

5. 歸屬感 (sense of belonging) :

歸屬感是族群認同中情感層面的表現，呈現在個人與其所屬團體成員之間的情感連結上。因此，當一個人的族群認同程度較高，通常也表示他在團體中感受到強烈的接納與認同。在族群層面上，歸屬感表現為個人深切地認為自己與族群是不可分割的一體，並具備與族群共患難、共生存的強烈情感連結，展現出與團體命運緊密相連的正向情感態度。

6. 族群投入：社會、文化的參與 (social participation & cultural participation) :

積極參與族群的社會生活與文化習俗是最長被當做族群認同的指標。許木柱 (1990) 曾說：不同地區信奉同一宗教的百分率、使用族語的程度上、延續傳統

習俗比例上、都市原住民居住模式、來觀察原住民族群認同的程度，同時也透過對原住民菁英分子的族群認同運動來了解族群認同的現況。因此對原住民認同的評量中，在族群投入參與上、語言、交友、社會組織與度、宗教、文化傳統和政治傾向是重要的指標。族群認同程度高低會表現在族群知覺（對自我族群與其它族之間差異性的了解程度）、自我族群身分認同（選用何種族群名稱來稱呼自己）、族群態度（對自己所歸屬的族群的評價，可否坦然接受族群性的特質和理念）、族群行為模式（個人行為與所屬族群行為的一致性）、歸屬感（個人自覺被群體認可與接納程度）、族群投入（參與實踐的程度上）。因此，具高度族群認同者對族群的知識與興趣高，對「天賦的聯結」具有高度的正面評價，沒有認同上的污名感，喜歡投入參與自己族群的文化活動，行為上與族群成員有高度的一致性，且喜歡與自我族群成員共處。

積極投入族群之社會生活與文化實踐，常被視為衡量族群認同程度的核心指標。許木柱（1990）指出，可透過多重面向觀察原住民族群認同，包括：不同地區同宗教信仰者比例、族語使用程度、傳統習俗延續比例、都市原住民族居住模式，以及原住民菁英的族群認同運動等。是以，評估原住民族認同時，族群參與、語言運用、社交網絡、社會組織依附、宗教信仰、文化傳統維繫與政治傾向等面向皆屬關鍵指標。族群認同之強弱通常表徵於下列六個層面：

1. 族群知覺：對自身族群與他族差異之認識程度。
2. 自我族群身分認同：個體自我標定之族群稱謂。
3. 族群態度：對所屬族群特質與理念之評價與接納度。
4. 族群行為模式：個體行為與群體行為的一致性。
5. 歸屬感：個體自覺獲群體認可與接納之程度。
6. 族群投入：實際參與族群文化與社會活動之深度。

高度族群認同者通常具備以下特徵：對族群知識與文化保持高度興趣；對「天賦連結」持正面評價而無污名感；積極參與本族文化活動；其行為與族群成員表現高度一致；並偏好與同族成員互動。

同樣在原住民認同定義的概念，Corntassel (2003) 對於原住民認同定義包括了神聖歷史、儀式週期、語言和祖先故土這四個相互關聯的概念，並對它們之間的複雜相互關係進行詳細說明：

1. 那些相信自己有祖先關係並根據口頭或書面的歷史記錄，認定自己是其祖先故土的原始居民後裔的人民；
2. 那些可能擁有自己的非正式或正式政治、經濟和社會機構，這些機構傾向於基於社區並反映其獨特的儀式週期、親屬網絡和不斷發展的文化傳統，但未必具有這些機構；
3. 那些講（或曾經講）一種原住民語言，通常不同於主要社會的語言 — 即使原住民語言未「說出來」，也可能以特殊的方言和/或獨有的原住民表達形式作為原住民身份的一種形式而存在；
4. 那些區分自己與主導社會或其他文化群體，同時與他們的祖先故土和神聖地點保持緊密的關係，這些地點可能受到持續的軍事、經濟或政治侵犯的威脅，或者可能是原住民先前被驅逐的地方，同時尋求增強他們的文化、政治和經濟自治權。

雖然上述的定義並不像之前的嘗試那樣簡潔，但它遠離了將原住民的概念化作為一個檢查清單或線性方法，而是強調了自我認同以及身份和主要文化觀點之間的相互關係。

上述對於族群認同的相關資料的探討，族群認同的不只是對於自身族群文化的力行實踐，由內而外產生的族群意識確立和實踐行動，更凸顯出一個人對自我族群認同的重要關鍵，本節探討是作為研究測量與觀察學童在族群認同程度上的重要依據，以下為研究者針對族語學習與族群認同的相關研究。

二、族語學習與族群認同相關研究

研究者整理目前相關族語學習與族群研究論文整理，彙整表格如下：

賴慶安 (2002) 在研究中比較了接受雙語教學（以排灣族語與國語為主）與單語教學環境下的學生，在族語能力與族群認同上的差異，並進一步探討這兩者

之間的相互關係。另外，巴巧詩（2019）則聚焦於排灣族學童，分析其族群認同與學習族語動機之間的關聯性，呈現兩者之互動影響。

兒在家庭語言接觸層面，劉盈秀（2011）針對阿美族學童進行研究，探討他們在家庭中接觸與學習族語的實際情形，並瞭解家長對族語學習的看法。此外，研究也分析了兒童在族語互動環境中如何建構族群認同，並進一步探究學校族語教學對於提升學童學習興趣的影響及相關問題，試圖提出具體的改進方向，以全面理解阿美族學童族語學習的背景與脈絡。

作者	研究題目	研究發現
巴巧詩 (2019)	排灣族學童族群認同與族語學習動機相關研究	<p>一、排灣族學童整體而言呈現中等程度的族語學習動機，其中以對族語的價值認同感最為強烈，外在誘因則為動機中最薄弱的因素。</p> <p>二、排灣族學童的族群認同整體表現亦屬中度水準，在構面中以族群態度的表現最為顯著，而實際參與族群文化活動的程度（即族群投入）則相對較低。</p> <p>三、在家庭主要溝通語言不同的情況下，學童在族語學習動機的整體表現，以及「內在動機」與「族語價值」層面上皆呈現顯著差異。</p> <p>四、依據家庭語言使用的差異，學童在族語學習動機中的「族語價值」向度上亦有顯著不同。</p> <p>五、家長的教育程度對學童族語學習動機並未產生顯著影響，顯示此變項與學童族語學習意願間不存在顯著關聯。</p> <p>六、學童的族語學習動機與其族群認同呈現正向相關，表示族群認同程度愈高，族語學習動機亦隨之提高。</p> <p>七、在控制個人背景變項之後，族群認同對族語學習動機具有預測力，顯示族群認同可作為影響學童族語學習動機的重要指標。</p>

- 賴慶安 雙語教學對兒童族語學習與族群認同之影響—以屏東縣一所排灣族國小為例
- 一、參與雙語教學課程的學生，其族語能力顯著優於僅接受單語教學之學生，顯示雙語教學模式對族語習得具有積極成效。
- 二、本校四至六年級學生的族語能力與其族群認同之間呈現正向關聯，亦即族語能力愈高，其族群認同程度亦愈強。
- 三、雖然接受雙語教學與單語教學的學生在族群認同程度上未呈現顯著差異，但兩組學生皆展現高度的族群認同感。
- 四、不論接受何種教學方式，學生皆對族語抱持正面態度，惟在不同教學模式下，學生所賦予族語的意義與象徵內涵呈現差異性。
- 五、根據受訪教師建議，未來族語教學應朝向提升族語社會地位、教學策略多元化、擴展學習應用情境，以及加強族語師資培育等方向發展，以強化教學實效。

- 劉盈秀 阿美族學童族語學習之研究
- 一、家庭場域中學童族語學習之現況解析
1. 兒童在心理層面的族語學習動機受到民族自尊感所調節。
 2. 在家庭情境中，孩童主要習得以日常生活溝通為核心的族語詞彙。
 3. 家長對族語價值的重視透過內化機制影響兒童的學習態度。
- 二、家長對兒童族語學習之態度
1. 多數家長對子女學習族語抱持積極且正向之立場。

2. 他們普遍視族語學習為維繫族群文化

與生命脈動的關鍵。

3. 兒童的族語熟練程度反映出家庭日常溝通方式。

三、部落語言環境對學童族語學習之影響

1. 生活方式的轉變對兒童族語學習產生顯著衝擊。

2. 社區氛圍顯著塑造了兒童對族語學習的態度取向。

3. 祭儀與慶典活動對族語學習具有明顯的促進作用。

四、學校對兒童族語學習之作用

1. 校園教學對兒童族語能力具備實質影響力。

2. 兒童於學校學習族語時展現高度的文化認同感。

3. 校方多元的族語教學策略能有效提升學習興趣。

表 2-4 族語學習與族群認同相關研究整理（研究者自行整理）

三、解構重構教學法對族群認同的影響

解構重構教學法強調社群參與與合作學習，這對族群認同的形成至關重要。

Nakata (2007) 指出，以文化界面觀點來進行學習，可以促進不同族群之間的對話與理解。學生在這一過程中，不僅學習到知識，更在實際互動中建立起對彼此文化的認同感和連結。這種互動不僅是知識的傳遞，更是情感與身份的交融，讓學生在多元文化的環境中找到自己的位置 (Nakata, 2007) 。

此外，解構重構教學法還能夠提升學生的批判性思維能力，使其能夠在面對文化衝突時，採取更為開放和包容的態度。根據 Freire (1970) 的觀點，教育應該是一種解放的過程，讓學生能夠質疑權威及既有的社會結構。這種批判性思維的發展，讓學生在面對自身的族群認同時，能夠更具彈性，並能夠接受和欣賞其他文化化的價值。

四、小結：族語學習與族群認同

根據相關研究者對於族語學習與族群認同的呈現上，發現在族語學習與族群認同之間，最重要的場域部落、學校與家庭以及對象老師和家長之間對於族語學習都有相對應的影響之程度。人與人、人與環境的互動和營造，都有提升族語使用和學習的可能性，但相關研究當中，其實，非口語的環境營造，也能提高學生接觸族語的潛在學習機會，漸而促使學生接觸族語能夠對自我族群認同有更多元的思考。

藉此本研究將透過解構與重構教學法，去探析國小學生對於解構與重構教學法如何學習族語，而在這學習歷程中，學生的族群認同為何？而在擔任教學的老師，如何參與其中？而分析教師在這過程中的專業成長為何，並以不同的族群族語學習方法以及族群認同，剖析著學生在學習中的回饋與反應，作為本研究者的主要核心焦點。

1899

第三章 研究設計與研究計畫

本研究旨在探討如何透過解構重構教學法，促進國小學生在阿美族語學習與族群認同上的成效提升。研究採用行動研究法，將「行動」與「研究」緊密結合，並依據「規劃、實施、觀察、反思與調整」的循環歷程，針對教學現場所面臨的問題提出策略與對應行動，以教師的實際實踐推動教學持續改進與成長。本章內容分為七節，分別為：第一節說明研究方法；第二節介紹研究對象與研究者角色；第三節呈現研究流程；第四節描述教學設計與實施計畫；第五節為資料的蒐集、整理與分析方式；第六節探討研究的可信度；第七節則說明研究所遵循的倫理原則。

第一節 研究方法：參與式行動研究

行動研究 (action research) 是在 1940 年代由 Kurt Lewin 和 Stephen M. Corey 等人所提出（蔡清田，2020）。本研究主要以參與式行動研究為主要方法，強調研究者在實際參與過程中的行動實踐、改變歷程與省思歷程。行動研究通常著重於問題的解決，廣泛應用於教育、社區發展與組織改革等領域，而參與式行動研究則更進一步強調人際間直接且深度的參與（林素卿，2014）。

Lather (1986) 在提出實踐取向研究典範時，將行動研究與批判民族誌視為主要的核心支柱（夏林清，1996）。夏林清指出，實踐是認識的根基，知識的產生與發展皆離不開實踐；因此，研究者進行行動研究的過程本身即是一種實踐活動，透過行動中的分析與反思展現其對問題的理解與回應，也正體現 Lather (1986) 所說的「實踐即是理論與實作之間不斷互動與調整的張力過程」。

Lather (1986) 將研究即實踐視為行動研究的核心，並以協商、互惠與賦權增能三大面向架構參與歷程。本研究首先著重於內部溝通與共識形成，透過課程教案的撰擬，與學校及部落持續對話，討論阿美族文化與族語學習等多元文化推廣策略。於反覆協商的循環過程中，研究團隊不斷評估並調整各項實施因素與選擇。最終，透過建構與傳播原住民族文化知識，強化阿美族學生及在地部落的學習環境，深化對阿美族文化意涵之理解，並進一步凝聚族群認同。

行動研究以參與者視角與持續反思的知識論為核心，使「研究」與「行動」可交織並進，從而推動實務層面的轉變。唯有在不斷變動的行動過程中孕育出的知識，才能真正貼合行動者的需求（陶蕃瀛，2004）。當族語不再被使用，便象徵部分傳統文化的流失。維繫傳統的價值不止於彰顯多元文化的重要，更有賴建構—重建式教學與部落行動的推動，以學生為中心的學習模式開啟更廣闊的族群研究與文化發展契機，藉此凝聚族群認同，並透過實踐重新審視個體與族群的連結。

因此，本研究為此解決研究目的和待答問題，進行參與式行動研究法，以「行動」與「研究」兩者交織並進，並透過「規劃、行動、觀察、反省與修正」四步驟，進行兩次循環模式，探討以運用解構重構教學法提升國小學童阿美族語學習與族群認同之成效以及教師在執行教學過程的省思與成長。因此，安排教學策略解決教學現場所觀察的問題，並透過現場教學老師的實際行動，對於教學做滾動式的調整與發展。

第二節 研究場域、對象及參與者

本節在前導研究和主要研究的學校皆屬「原住民重點學校」對於民族教育、族語等課程方面、師資部分及教材都有相關資源，而教師在課程方面都有豐富實務經驗及蒐集在地知識應有的文化敏感度，以下分述前導研究及主要研究。

一、前導研究

1899

（一）前導研究課程初探與省思

前導研究針對中年級進行設計課程，研究者以自身家鄉部落的阿美族小米文化著手設計教學活動（教案詳見附錄三）小米的生長時序、阿美族人對播種小米的禁忌以及播種祭儀和流程完成「美祭儀・Mifosa’小米播種祭」阿美族小米文化課程。在設計教學活動的過程中，該如何整合阿美族的知識、能力與態度符應到108課綱核心素養的主軸以及相關學習表現與學習內容，並從解構重構教學法著手教學，是研究者花費較多時間的環節，而選擇小米文化作為課程設計主要原因在於涉及阿美族知識較為完整，從小米的生長時序，包括：開墾、播種、除疏、

採收的流程，可以涵蓋祭典儀式、農耕知識、換工制度、生計活動等阿美族傳統知識，因此在實施場域和空間會以「小米園」開展課程；行前須知：觀察耆老播種小米播種祭儀式；播種實作：與耆老共同參與小組播種實作；圍坐在一起：與學生回顧今日課程學習，完成海報並上台分享成果。

（二）前導研究的課程與回饋

前導研究為芒草國小（化名）。而本次研究聚焦於共備課程，研究者在芒草國小與現場教師進行共備課程時，來自校長、主任、教學組長及三至六年級教師給予設計概念及教學上的建議。

此建議會希望能夠將在地知識在轉譯課程知識到進入課程教授之前，須先確實以阿美族「真正的人」思維做設計發想，換句話說，阿美族如何定義一位真正的人，需要具備什麼樣的條件、能力以及態度等，如何將這些知識解決生活問題，而習得的知識是否實質運用在生活當中，可以依據聯合國永續發展目標（Sustainable Development Goals, SDGs）做課程發想，教學過程中給予阿美族學生理解小米祭儀流程、禁忌及種植方式加上族語單詞，較容易僅操作在文化祭儀上的知識、技能的傳承，容易淪為文化傳承上的洪流，教師在設計課程前，必須考量該族群背後的文化歷史脈絡與意義，以及學生是否是在以從阿美族作為「真正的人」為設計課程的思維基礎，並結合當前的社會環境與全球化的議題做更有效的情境脈絡。

二、主要研究場域及對象

主要研究為花蓮縣阿美族山海國小（化名）為國小四級學生，學生人數 6 位，阿美族 4 位、卑南族 1 位及漢族 1 位，每學年段各有一班以及附設幼稚園共計 7 班，教職員人數共計 18 位，全校學生共計 83 人。以下為本次研究對象學生族群組成

表 3-1 訪談學生族群身分與家中成員：

姓名（化名）	族群身分	家中成員
Folayan	阿美族（父） 噶瑪蘭族（母）	爸爸、媽媽、阿嬤、哥哥、姊姊
Sera	阿美族（父）	爸爸、媽媽、妹妹、姊姊、外公、外婆。
Cinaw	阿美族（母）	爸爸、媽媽、伯伯、曾祖父、弟弟。
Yusi	阿美族（母） 卑南族（父）	阿公、阿嬤、媽媽、弟弟、妹妹。
Iyung	漢族（父） 新住民（母）	爸爸、媽媽（越南新住民）、阿嬤、姊姊
Oduy	阿美族（母）	阿嬤、媽媽、姊姊

依據《偏遠地區學校教育發展條例》細項訂定的偏遠地區學校分級及認定標準，偏遠地區學校依本條例第四條第一項交通、文化、生活機能、數位環境、社會經濟條件或其他因素，各分為下列三級：一、極度偏遠。二、特殊偏遠。三、偏遠。山海國小（化名）屬於 110-112 學年度核定之「特偏」級的學校類型。全校學生約有 80% 以上為阿美族。

本校族語方言別為海岸阿美語為主，且學校為民族實驗學校，以在地阿美族文化為發展民族教育課程，該研究對象學生已經參與學校課程今年為第四年，對於阿美族文化知識已有基礎先備經驗。另外，根據山海國小專職族語老師所述，學生學習阿美族語為四位學生，其餘則是選擇卑南族語和閩南語；文化課程部分，則為全班授課，學生個性部分，個性活潑且充滿表演惟家庭大多屬於隔代家庭居多，家中使用族語的機會雖然不多，但在上族語課程時可以回應老師問題，但僅能在課程當中表達，無法融會貫通於日常生活裡。

三、研究者背景

研究者大學畢業於族群關係與文化學系，曾參與過部落相關文化復振及田野調查的經驗，且有從事過部落文化復振的相關計畫實務工作經驗；族語能力部分，目前已有了阿美族語中高級能力，族語教學經歷，曾協助指導國小生及學校非原住民教師學習族語學習經驗且通過族語初級和中級認證；課程規劃及設計部分，研究者在代理教師期間，辦理學校發展特色文化之校本位課程設計、課程架構規劃、課程實施以及執行等經歷。對此，研究者進行本研究的課程設計、課程規劃並進行授課，而山海國小編制內的族語專任教師則進行協同教學並觀察學生學習狀況、記錄課程心得。研究者本身為阿美族人，在族語學習經驗是來自家庭給予的養分，同樣歷經族群關係的歧視、低成就、自我效能低等學習困境，在大學期間深入了解族語學習對於阿美族人的重要性，更回到自身的部落返鄉紮根，帶著自身的經驗與能力及文化傳承的使命感，呈現本研究行動研究實踐歷程，分析教學過程的學生族語學習與族群認同的成效，教師則在教學教學專業成長與省思，呈現本研究的價值與意義。

第三節 研究流程

本節內容依循行動研究中「規劃、行動、觀察、省思」之螺旋式循環原則，依序說明各階段之研究歷程，包括：前期的準備階段、第一循環做教學實施、教學後的反思與調整、第二循環教學及其省思與修正，以及最終的論文撰寫階段。整體研究流程詳見圖 3 所示：

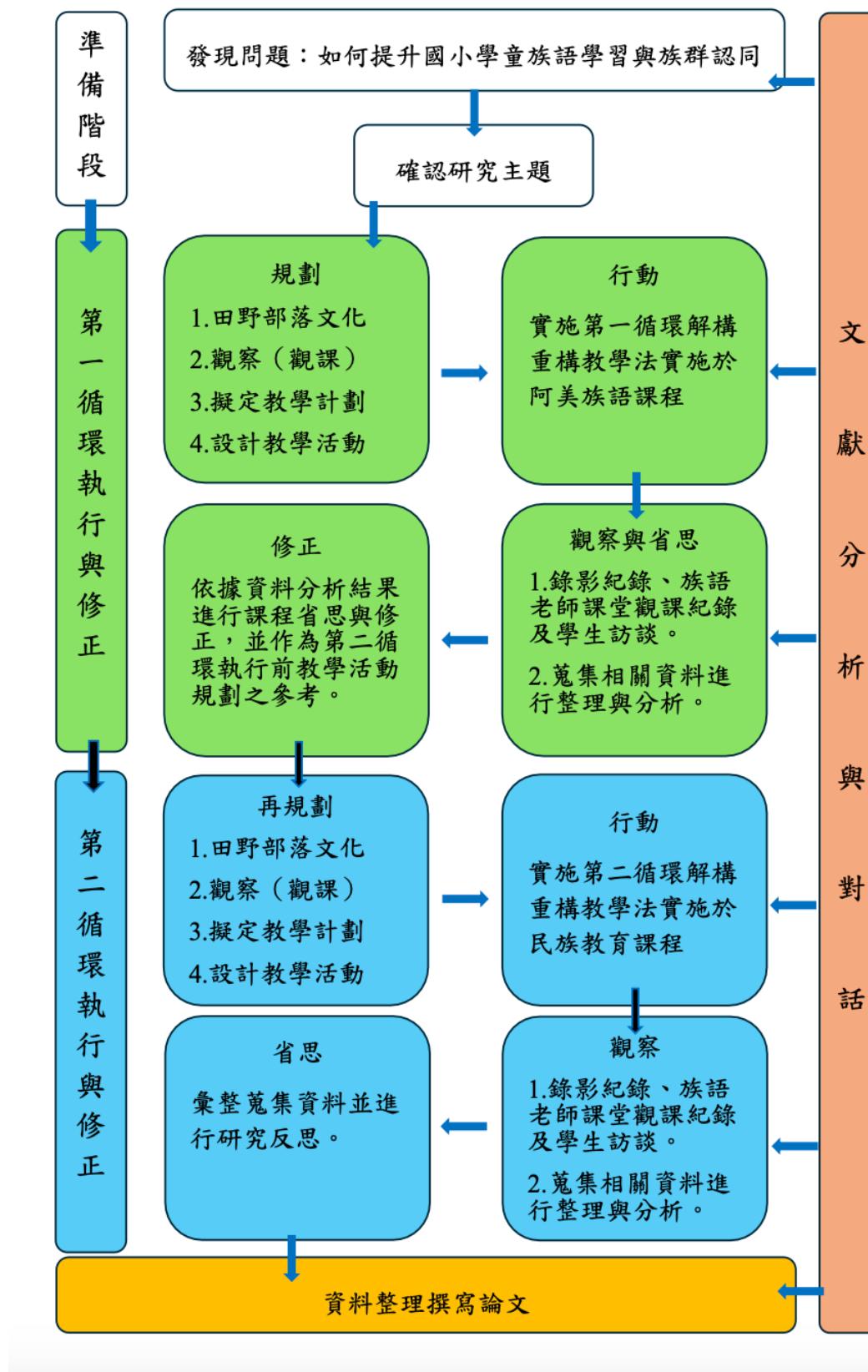


圖 3-4 研究流程

一、準備階段（112.8-9）

研究者在進入課程實施前，進入田野場域做紀錄與觀察，並與族語老師、民族文化教師確認課程安排、教學進度、教學執行形式，而原先設計的阿美族小米文化族語課程，因學校場域進行校園整修施工，導致小米文化課程無法完整實施，修正教學內容為十二年國民基本教育本土語阿美族語（海岸阿美語）語文教材做教學活動設計，詳見附錄二為本研究修正教案。

二、第一循環教學實施、反省與修正階段（112.10-11）

本階段正式進行以本土語—阿美族語（海岸阿美語）為媒介語的教學活動，為期六週，採用解構—重構教學法作為阿美族語課程的主要教學策略，並以阿美族語文教材為課程設計的核心依據。教學期間，研究者透過錄影與錄音完整記錄學童的學習歷程，並蒐集多元資料來源，包含同儕教師觀察紀錄表、教學省思札記、課程學習單、以及與同儕教師與學童之訪談紀錄，以深入掌握學童的學習狀況與教學實施的成效。同時，研究者於教學歷程中持續檢視課程內容與學生學習反應，並依據現場實際情況即時調整教學活動，以提升教學品質與學習效果。

三、第二循環教學實施、反省與修正階段（112.12-113.01）

第二循環運用解構重構教學法於民族文化課程，主要根據第一循環運用解構重構教學法於阿美族語課程的教學階段中所遭遇的困難，進行教學上的調整。為期六週第二循環運用解構重構教學法於民族文化課程進行教學，以在地阿美族的米食文化，配合山海國小課程架構時序，結合國語文本康軒版四年級下學期第二單元「米食飄香」及阿美族部落復振紅糯米等文化課程知識，進行民族文化課程。

四、撰寫論文階段（113.2）

最後，研究者根據兩次循環階段所蒐集的資料進行分析檢核與整理歸納，當研究對象完成最後同儕教師與學童對於族群認同的訪談紀錄後，研究者即撰寫行

動研究歷程與結論。希冀以完整的行動研究論文，真實呈現研究現場的教學情況，並對原住民族教育以及教學法有所貢獻。

第四節 教學計畫

本研究實施為期六週的解構重構教學法融入阿美族課程教學，第一循環本土語（阿美族語）課程進行 6 週，共 6 節課；第二循環民族文化課程為 3 週共 6 節課，總計為 12 週 12 節。以下為本課程架構圖如圖 4 所示及活動設計大綱如表 1 所示。

表 3-2 研究者設計運用解構重構教學法於阿美族語課程與文化課程設計大綱：

日期	節數	單元主題	課程活動
112.10.12	1	阿美族語九階教材 第二階	第三課 Mo^tep to ko mihecaan aka 我今年十歲 教學重點：自我介紹、禮儀教學
112.10.19	1		第四課 「Icowa ko loma' iso？你的家在哪裡？ 教學重點：認識家鄉地理環境與名稱
112.10.26	2		第五課 Na icowaay kiso？你從哪裡來？ 教學重點：生活用語、禮儀教學
112.11.02			第六課 O lotok ato 'alo 山和溪 教學重點：風景描述、介紹家鄉
112.11.09	2		認識米的種類與分類
112.11.16			梗米、稻米與秈米認識
112.12.26	2	山海國小民族文化 O falinono ko rayray 糯米的一生	結合國語文本認識米食
112.12.29	2		認識部落如何復振紅糯米
			食譜製作
113.01.02	2		食譜製作成果分享

第五節 資料蒐集整理與分析

一、質性資料的蒐集

本研究於質性資料的蒐集，採取多元方法以確保資料之完整性與可信度，主要蒐集途徑包括課堂觀察、訪談及文件資料彙整。茲說明各項資料蒐集與分析方式如下：

(一) 教學觀察

於課程實施期間，邀請具族語專業背景之教師協助進行課堂觀察，並以「課堂觀察紀錄表」進行系統性紀錄，著重於教學歷程中之實際狀況與學習互動。觀察內容涵蓋每節課之教學流程、學童參與行為與族語使用情形。研究者亦透過錄影資料回放，反覆觀察學生在課程中的學習反應與語言表現，據以調整教學策略，提升教學成效。

(二) 訪談

為避免研究詮釋過度主觀化，研究者於每次教學循環結束後實施半結構式訪談，由研究者親自進行提問，訪談對象包含學童及同儕教師。透過訪談，蒐集受訪者對族語學習活動之感受與意見，進一步掌握解構重構教學法對學習成效之影響。此外，研究者亦針對課程參與表現顯著差異之學生進行補充性訪談，深入探究其學習經驗與參與動機，豐富資料內涵。

(三) 文件蒐集

本研究文件蒐集來源包括錄影與錄音檔案、學習單及教學省思札記：

1. 錄影與錄音紀錄

研究者於每次課程進行時，以錄影與錄音方式記錄教學全程，課後反覆觀閱影像資料，藉此釐清教學中之關鍵事件與師生互動歷程，深入分析學生之學習參與程度與語言表現。

2. 課程學習單

為掌握學童在每階段教學後之學習歷程與情意反應，設計回饋式學習單，於課後由教師引導學生填寫，內容涵蓋學習感受、理解程度與課程建議。此資

料作為後續課程修正及教學策略優化之依據，亦可作為學習成效分析的重要依據。

3. 教學省思札記

每週課程結束後，研究者撰寫省思札記，詳實記錄教學過程中之具體觀察、學生族語學習變化、同儕教師專業表現與研究者個人教學成長歷程。省思札記不僅作為研究歷程的自我覺察工具，亦提供後續教學與研究分析之重要參考。

二、質性資料的整理

研究者將上述質性資料進行系統性整理，過程中力求真實呈現研究結果。把訪談錄音檔轉換成逐字稿，並註明時間、地點、對象等資訊，根據族語學習動機面向分類後進行分析。接著對課程回饋單、同儕教師課堂觀察表及教學省思札記做摘要、註記，並予以分類編號。為方便搜尋，每一資料來源都對應一組編號代碼（如 3-3 所示）。表 3-3 引用資料編碼代號說明：

類別	舉例	代碼說明
教師課堂觀察紀錄	觀課 20231012	1. 「觀課」表示課堂觀察紀錄表。 2. 20231012 代表日期
課程教學影片	影 20231012	1. 「影」表示課堂教學影片。 2. 20231012 代表日期
課程學習單	學習單 20231012	1. 「學習單」表示課程學習單。 2. 20231012 代表日期
學生訪談紀錄	生訪 20231123	1. 「生訪」表示學生訪談紀錄。 2. 20231123 代表日期
教師訪談紀錄	師訪 20231123	1. 「師訪」表示學校教師訪談。 2. 20231123 代表日期
教學省思日誌	日誌 20230831	1. 「日誌」表示教學省思日誌。 2. 20230831 代表日期

(研究者自行整理)

三、質性資料的分析

研究者對質性資料進行系統性編碼，進而展開內容分析，並依據研究目標與方法對編碼結果進行詮釋與反思，從而形成本研究的結論。資料整理完成後，依據所蒐集之資料進行細緻分析，並參照表 3-4 所示的分析架構作對應說明：

表 3-4 質性資料分析表：

資料類型	分析內容
	師生互動
協同研究者的觀察紀錄	研究者教學歷程
	積極環境
	內容準確性
	教學觀摩
教師省思日誌	學生學習
	課程實施
	教師教學
	學生對課程內容設計的回饋
學生省思	透過循環階段教學後對教學法的心得與感受
	透過循環階段的教學後於族語學習的理解情形
學生訪談	透過循環階段的教學後於族群認同的想法與感受

「運用解構重構教學法於阿美族語教學的歷程與困難因應策略」、「運用解構重構教學法於阿美族語教學對國小學童的族語學習之成效」、「教師在運用解構重構教學法於阿美族語課程中的專業與成長」最後透過編碼結果，將研究目的語研究方法進行對應的省思和詮釋，歸納出本研究重要發現，形成研究結果。

第六節 研究倫理

本研究屬於教學現場之行動研究，研究資料多數來自研究對象及參與者，因此特別重視研究倫理之規範與實踐。研究開始前，研究者將與受訪者建立基

本信任關係，尊重其參與意願為首要原則，避免任何可能造成受試者心理或情感損傷之情形發生。以下列舉本研究進行期間所遵循之研究倫理事項：

一、知情同意-告知

在研究正式開始前，研究者將向研究對象清楚說明研究目的、內容與可能涉及之事項，並徵得其同意後方能進行。由於研究對象為國小學生，因此須同時向學生及其監護人（家長）充分說明研究相關資訊，並取得書面或口頭同意。若受訪者表達不同意，將不強迫其參與，並尊重其選擇退出之權利。此外，因本研究屬質性取向，進行訪談時將明確告知錄音用途，並說明所有資料僅作學術研究使用，確保參與者之知情權。

二、隱私保護與匿名處理

為保護研究對象、同儕教師及研究場域之隱私，本研究所有資料均以匿名方式呈現，不揭露任何可供辨識個人身分之資訊。受訪資料將以代碼替代真實姓名，並以不具名方式填答問卷或進行訪談，減少受訪者之心理壓力，降低不實作答之可能性。研究資料蒐集完成後，將進行必要之分類與連結處理，確保資料整合與分析的合理性，同時維護參與者之個資安全。

三、保密原則與研究忠實

研究者在資料蒐集、整理與分析過程中，將秉持客觀中立的立場，不掩蓋研究中出現之非預期結果，力求誠實、完整呈現研究實況。為提升研究信效度，本研究透過觀察、訪談、文件分析等多元資料來源交叉檢核內容，避免主觀臆測。研究歷程中，亦與指導教授、專家學者及同儕教師持續進行討論與反思，減少選擇性詮釋與偏誤。所有研究資料，如教學錄影、學生學習單、作品及訪談紀錄，僅用於研究分析與成果呈現，並承諾不對外公開，研究者亦將向受訪者清楚說明保密原則與倫理依據，期以最大誠信忠實呈現本研究結果。

第四章 結果分析與討論

本章節旨在闡述本研究透過兩個教學循環，運用解構重構教學法提升國小學童阿美族語言能力及族群認同的過程、所面臨的挑戰與應對策略，並呈現研究者於教學實踐中的反思，以促進未來教學的持續精進。本研究運用解構重構教學法提升國小學童阿美族學習族語與族群認同，並融入《十二年國民基本教育課程綱要語文領域—本土語文(原住民族語文)》海岸阿美語文教材第二階第三課Mo^tep to ko mihecaan ako 我今年十歲第四課「Icowa ko loma' iso？你的家在哪裡？第五課Na icowaay kiso？你從哪裡來？與第六課O lotok ato 'alo山和溪，以及山海國小民族文化課程O falinono ko rayray 糯米的一生。

根據第一章所提及之待答問題，本章分為三節，第一節為運用解構重構教學法提升國小學童阿美族語學習與族群認同的歷程、困難與因應策略；第二節為族語學習之成效分析；第三節為教師實施歷程中的省思與專業成長。研究對象為山海小學的四年級學童，分析學生在族語學習和族群認同的學習歷程。族語學習部分從「教學省思日誌」、「學生訪談」、「族語教師訪談」、「族語學習單」、「學生作品」進行分析；族群認同部分，則在「學生訪談」、「族語教師訪談」、「課程觀察記錄」以及「學生參與文化課程」等表現，作為本研究分析與討論。

第一節 解構重構教學法提升學童阿美族語學習與族群認同的歷程、困難與因應策略

本研究實施為期六週的解構重構教學法融入阿美族課程教學，第一循環本土語（阿美族語）課程進行6週，共6節課；第二循環「百藝貓公」民族教育課程為3週共6節課，總計為9週12節。本節學生族語學習和文化課程分析分別以「學生學習」、「課程實施」、「教師教學」說明之實施歷程、所面臨的困難與因應策略。

一、第一循環運用解構重構教學法提升國小學童阿美族語學習與族群認同之實施歷程、困難與因應策略

Ano Mikadkad to somowal no Pangcah haw i, O miliso ci singsian, O pinanam han to sito, Tadamalasingsi a pasowal to no Pangcah. (進入場域前，觀察、紀錄、請教老師族語教學以便安排後續的族語教學。) (日誌 20230831)

(一) 循環前：山海國小的族語課程實施、學生學習與教師教學

研究者研究前，先與族語老師確認族語課程安排、教學進度、教學執行形式，原先設計的阿美族小米文化族語課程，因學校場域進行校園整修施工，導致小米文化課程無法完整實施，因此最後修正為族語十二年國民基本教育本土語阿美族語（海岸阿美語）語文教材做教案設計，詳見附錄二為本研究修正教案。

族語教師部分，與族語老師在討論課程安排時，自己提及身為族語正式專職教師一職，但缺乏教育專業背景，因此在課程架構、教學進度及班級經營策略等無法有效安排好學習進程。

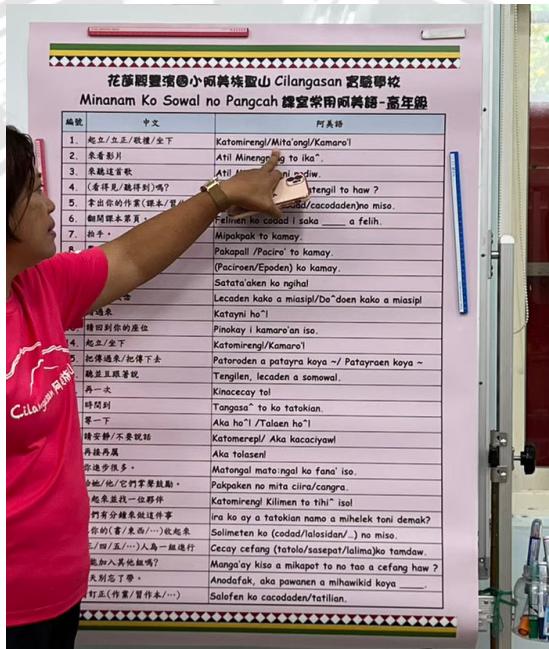
近幾年學校及相關公家單位開始培訓族語專職教師，才開始有對於族語教學、班級經營策略以及評量等方式進行學習，但就於此部分自我增能部分仍在學習，必須倚賴學校其他同仁協助。

我最早是擔任護理職業，我對自己阿美族文化都是從小時候的生活印象及真的加入女生階級後才漸漸理解的，雖然考上族語專職教師，同時也擔任學校文化教師，但這兩個身份也讓我覺得負擔很重，過去沒有受過教育專業訓練，對於孩子們的學習情況、課程安排，都要自己慢慢去摸索或是去上研習課程才會慢慢理解。

(師訪 20231108A1)

如同（石佳蓉，2020；曾信義，2021）研究中提及族語教學上的困境，學生的語言經驗、學習動機以及班級經營的訂定都緊密環扣著族語學習。基於此，研

究者在循環前，與族語教師討論下，以學校安排族語課程進度教學為主，針對四年級為研究對象，安排學習進程、課程進度、並將解構重構教學方法融入於族語課程中；在教室情境營造部分，因教師在教室佈置上已經有許多族語標語和羅馬拼音呈現；教材教具部分，使用簡報、本土語阿美族語課本以及學習單做為第一次循環課程教材；課室語言部分，結合本校推行的課室常用阿美族語等教室內外的情境佈置，與族語教師共同建置出適合學生且有效掌握學習的環境與課程方式。



18 圖 4-9

圖 4-5 Minanam ko sowal no Pangcah 課室常用阿美語

研究者進入循環前置作業，先教學觀摩族語老師教學及理解學生的學習起點、個別狀況、學習風格、班級經營和學習表現，以便循環課程教學前的教學準備。

今天上課三人小組上課，老師請學生在上課前必須完成「通關密語」護照的情境化學習，學生必須念讀族語護照任務才能進入教室準備上課，發現老師運用這個方式讓學生能將族語學習觸角不只有族語 E 樂園及族語課本教材，而是搭配課室族語的環境浸潤，這樣也成為族語老師的班級經營策略，同時

也增加學生族語學習的字彙量。提升學生的拼音速度以及閱讀族語句子的能力，看到學生想趕快完成趕快坐到自己想坐的位置。

(日誌 20230831A1)

但在第一節的教學中，發現到特殊學生的學習專注力較弱，時常會有發呆的情況，但只要聽到有相關連結的內容或是族語時，則開始投入並願意參與學習，而在課程結束後，也請教班級導師在部定領域課程上的學習情況，雖然學生可以參與學習但完成度通常不高，需要運用步驟化指令才能使他願意投入課程之中，也作為研究者在進入循環課程實施及教學時需要特別留意的部分。

在觀摩課程實施時，因族語老師在教新的單詞或是延伸補充族語單詞，發現學生會有勤抄筆記的習慣，在下課前也會在複習今天學習到的族語單詞，藉此提升學生的族語單詞量，與此同時也看見學生面對族語單詞的拼讀，則出現部分音判讀上的困難，例如：「d」、「r」這兩個子音。

今天進入本學期族語教材 第一課 O Paro no loma'ako 「我的家人」學生在面對有「d」子音的發音會比較發不出來，老師則示範將舌頭尖端稍微伸出嘴巴並上下牙齒輕微咬住並發出氣音，並以步驟化的方式請學生試著發出子音「d」再回到課文單詞「Mitilid」做到語音結構上的學習。

(日誌 20230907A2)

在教師教學的部分，引領學生齊讀族語句子時需要花費等待時間，觀察後發現，學生在族語單詞會無法及時正確判讀出來。因此族語老師向研究者針對教學觀摩後請教如何輔助學生在拼讀單詞上面更有效果。因此，研究者提出在進行族語單詞教學時，教師先請學生仔細聆聽族語單詞有幾個聲音之後，再邀請學生再針對剛剛聽到的聲音，在族語單詞畫上輔助線，判斷學生是否學會拼讀族語單詞，例如：Mitilid 這個詞有幾個聲音？那要畫幾條線？請大家畫畫看從訊息接受到學生理解反應，檢視學生是否學會判讀單詞，提升理解族語單詞的結構，也在往後提升學生閱讀族語文章以及朗讀能力。

今天的族語課，我看到老師請學生齊讀課室阿美語、第一課課文時，學生們會開始準備拼讀前，用筆畫線來幫助自己拼讀，雖然需要在齊讀時仍需要給予等待時間完成拼讀，但可以聽見拼讀的錯誤率漸漸減少。

（日誌 20230914A3）

（二）第一循環 解構重構教學法融入國小阿美族語課程之實施歷程

本研究第一循環採用小組合作學習方法並異質性分組，研究者則依照本學期本土語阿美族語進度，運用解構重構教學法於本土語阿美族語教材第二階第三課 Mo^tep to ko mihecaan aka 我今年十歲、第四課「Icowa ko loma' iso？你的家在哪裡？第五課 Na icowaay kiso？你從哪裡來？與第六課 O lotok ato 'alo 山和溪之學習內容。研究者在班級經營、課程教材、環境佈置上均以學生既有的模式學習，只有著墨在第一循環的環族語教材及解構重構教學法的步驟流程策略做設計，適合學生能夠參與的順序為：「流程一、教師引導學生觀察整體結構和觀察整體結構與部分關係。」流程二「教師向學生展示此教學主題的整體節構。」流程三「師生共同分析整體結構的各部分。」流程四「教師引導學生建立整體架構，並提供學習鷹架來突破學習關鍵點。」為本循環的教學流程。研究者藉由族語 E 樂園網站、族語教材及拼音單詞，引導學生善用這些器材成為族語學習成效的重要鷹架，課程設計為 6 節課，本次循環教案詳見附錄二。以下文中，T 代表研究者的提問或發言，S 代表學生的提問或回應。本節將從學生學習情形、課程執行以及教師教學三個面向，分析第一循環中運用解構重構教學法提升國小學童阿美族語言學習與族群認同的過程、所遇困難及相應的解決策略。

（三）學生族語學習：

本研究運用解構重構教學法於阿美族語課的教學流程及步驟如下：



圖 4-

圖 4-6 第一循環解構重構教學法融入阿美族語族語教學流程

流程一：教師引導學生觀察整體結構，觀察整體結構與部分關係。

流程二：教師向學生展示此教學主題的整體結構。

流程三：師生共同分析整體結構的各部分。

流程四：教師引導學生建立整體架構，並提供學習鷹架來突破學習關鍵點。

1. 引導與觀察：教師引領學生齊讀課文並用自己的方式詮釋內容大意。

研究者引導學生齊讀第三課 Mo^etep to ko mihecaan ako 「我今年十歲」。

T：現在翻開第 12 頁，讀讀看這一課的課文。

S（齊讀）：Mo^etep to ko mihecaan ako...

T：沒關係你們剛剛唸出來了，給自己掌聲。

老師發現學生將 mihecaan 讀成 mihecaay。

T：好，跟老師一起讀一遍喔「Mo^etep to ko mihecaan ako.」

S：「Mo^etep to ko mihecaan ako.」

（影 20231012A1）

在本節課中學生在拼讀單詞速度會花上一點時間，且會需要族語老師提示聲音才能完整齊讀句子，因此研究者再請學生跟著老師一起齊讀句子，並將剛剛讀的地方圈起來，以便確認學生將句子拼讀正確。

2. 觀察整體與部分：教師引領學生齊讀課文並用自己的方式詮釋內容大意。

T：剛剛我們的句子是什麼意思？

S1：他的家人有十個。

S2：還在想……

S3：（搖頭）

T：說說看沒有關係，這個沒有對錯，老師想要聽到你的想法。

S1：他十歲。

T：唉～你剛剛翻什麼，你怎麼有偷跑！

T：來，但是剛剛 F 只有對一半，有個地方有錯誤。

T：因為剛剛老師說的是 Mo^tep to ko mihecaan ako. 所以只有對一半。

S1：我十歲。（學生改正答案）

T：好～你答對了。

T：來！我們再一起讀一遍「Mo^tep to ko mihecaan ako.」

（影 20231012A1）

此時發現，學生會運用過去所學的族語單詞「Mo^tep」，來預測課文大致上的內容，並用自己的詮釋方式向老師說明自己對課文的理解。

3. 師生共同分析與鷹架支持：Mo^tep to ko mihecaan ako 唸讀以及語調呈現。

Moetep to ko mihecaan ako

我今年十歲

Pina to ko mihecaan iso?

請問，你今年幾歲？

中

Mo^etep to ko mihecaan ako.

我今年十歲。

中

Papina kamo malakaka?

你有幾個兄弟姊妹？

中

Tatosa ko kaka ako to fa'inayan, cecay ko safra aka to fafahiyen.

我有兩個哥哥和一個妹妹。

中

Pina to ko mihecaan no safra iso?

你的妹妹幾歲了？

中

^Enem ko mihecaan no safra aka.

我的妹妹六歲。

中

圖 4-7 阿美族語教材 第三課 Mo^etep to ko mihecaan ako 我今年十歲

研究者在引導學生觀察課文中的意思時，會請學生聚焦在老師的語調，讓學生明白正確唸讀族語句子的方式。

T：來，翻開第十三頁，我們一起試著唸唸看。

S（齊讀）：Pi...na to ko mihe...caan iso

T：想想看，我們平常在問別人的時候，會這麼慢嗎？以中文舉例詢問別人：

你ㄉ一ㄉㄨㄉㄟ？Pi...na to ko mihe...caan iso（教師示範）

S：不會呀！

T：所以我們要把句子唸順。

S：Pina to ko mihecan iso?

T：你們有沒有看到問號？

S：問號。

T：問你的時候，我們的語氣要怎麼樣？

S：要變高！

T：我們試試看這個速度跟語氣喔！

S : Pina to ko mihecan iso? (學生正確拼讀與表達)

(影 20231012A1)

研究者透過學生唸讀的句子中，引領學生分析唸讀句子的語速及語氣，觀察自己表達與族語 E 樂園所呈現的錄音句子有何差異？並引導學生正確的拼讀方式，從中理解整體課文和句子之間的關係。

4. 學生重構部分到整體：請學生思考如何用介紹自己家人的成員和年齡。

教師請學生思考家中成員及年齡，並試著請學生說說看。

T 示範：Lalima ko kaka ako to fa'inayan 老師剛剛說了什麼？請大家試著講講看，老師剛剛說了些什麼？

S : 老師有哥哥。

T : 那 Lalima ko kaka 會是什麼意思？

S : 學生進入思考中...

T : 很好有認真在思考老師說的話，再想想看 Lalima 跟我們母語數字一到十哪一個最接近？試著數數看。

S : Cecay Tosa Tolo Sepat lima...

T : 好停！剛剛唸到 Lima 是數字幾？

S : 五～

T : 所以 Lalima 跟 lima 都在說什麼相同的事情？

S : 五。

T : 很讚，那再回到剛剛老師講到 Lalima ko kaka ako 是什麼意思呢？

S : 我有五個哥哥！

T : 很好，給自己三個掌聲！

(影 20231012A2)

研究者在遇到學生困難時，藉以學生學過的族語數字，來引導學生主動思考並翻譯句子，學生完成並說出正確句子，但也相對的學習花費很多時間，不過讓

學生對於本節族語課有更不同的學習方式來理解使用族語的方式，熟悉族語句型的脈絡，再往後學習有更好的進展。

5. 學生重構：教師引導學生完成今日課成學習單的內容。

研究者發現學生書寫學習單時，部分學生提出因為拼音還沒記起來，可不可以翻書的請求，因此教師引導學生先試著用自己的方式回答，在學習單完成後，再給學生翻課本來對照自己的書寫有無錯誤，以便學生自己檢視自己需要修正和改進的地方。

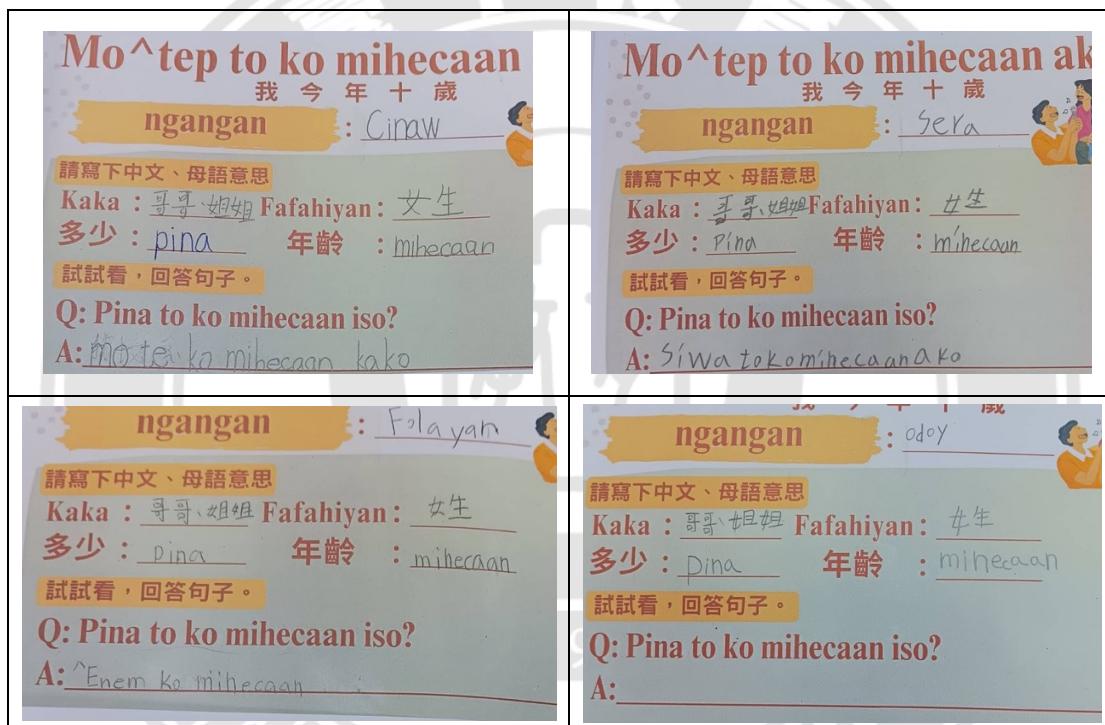


圖 4-8 族語課後學生回答學習單之情形

6. 教學過程中的延伸對話

關於學生上課情形，研究者通常都會鼓勵學生試著說說看，但學生有時會一直猜測直到講到正確答案為止，因此研究者提醒學生在回答時，請先思考再做回應，也讓猜測的策略減緩不少，與此同時研究者也會看到學生會在課堂上做筆記。

研究者在本節課中，鼓勵學生在每次的課程裡，都要勇於表達自己的想法、觀察文章內容去思考這一課要教我們什麼，針對不懂的地方可以就可

以舉手提問，在這堂課之中，沒有對與錯的問題，不用擔心自己是不是說錯了或是講不對哪個地方。然而在課程進行時，學生一開始會畏懼害怕作答，但研究者鼓勵之後學生達到成功經驗，研究者立刻給予鼓勵，學生增家信心後，使得本節族語課裡，學生主動願意表達的次數增加，除此之外也會主動提出要老師等待他們，因為他們要抄寫筆記。在第一次的教學當中就可以感受到學生主動積極的學習態度。

(觀課 20231012)

同時，研究者發現學生的聯想力豐富，因此運用學生針對課文觀察後的新奇點子，協助歸納整理對課文的想法，因此在拼讀及練習說族語和完成學習單任務時，都可以順利完成，是為本循環研究中的收穫與進展。

(四) 族語課程實施：

1. 教室情境佈置與應用，可以使學生更能投入族語學習

研究者在進行第一節課前，將課室常用阿美語、族語拼音節字卡以及多媒體電視教學教材做好定位及準備，以便學生在學習過程有任何疑問時，可以做即時的回應以及教學便捷上的協助。因此，在進行族語課的流程，學生先必須完成通關密語（課室常用阿美語，學生需自行唸讀）後，再進行今日的族語課程學習，使得學生在進入族語教室，更能專注族語學習。



圖 4-9 課室常用阿美語、族語拼音節字卡以及多媒體電視教材使用情形

2. 族語老師的協同教學

研究者對於在地用語較不熟悉，為避免出現錯誤，會請族語教師進行協同教學做課程中間的補充及在地用語的詢問，同時教學過程中，族語教師也會關注學生的個別狀況，以利教學流程順利進行，學生也能跟得上教學進程。教學個別指導部分，因班級有特殊學生，因此在課程進行中，族語老師和特殊學生一同參與課程，隨時提供支持讓學生完成本節學習任務。



圖 4-10 族語教師協同教學情形

3. 紿予學生充分的等待時間

研究者在實際進行第一節課時，因為是第一次上課，師生之間也在建立彼此的默契，加上學生仍需要給予充分時間拼讀族語單詞，因此在解構重構教學法的步驟流程時，請學生觀察單詞與課文中的關係，則需要提供更多的時間以及鷹架提示才可完成，較無法在一節課的時間內給予學生理解該節課的學習內容。

4. 生活連結讓學生學習更加積極踴躍

研究者在第五課 Na icowaay kiso？你從哪裡來以及第六課 O lotok ato 'alo 山和溪時，將學生的地理環境做知識的連結，對於學生在學習族語單詞和句子運用的學習上，能夠更明確知道如何正確表達族語內容。



圖 4-11 課程連結在地生活經驗引導學生討論情形

（五）教師教學：

1. 研究者在族語標音教學時，需再給予更清楚的提示才能使學生達到成功經驗。

今天有講到那個 loma' 嗎？對不對，因為他們好像比較分不清楚一撇、kalaw 的音，除非你唸的很明顯，會不會就是你可以給他們選項，寫出來給他們看，然後你把三個選項唸一遍，你再唸一次正確的，就不會讓他們有疑惑的感覺。

（觀課 20231116A1）

研究者在進行教學時，也有發現學生在阿美族語「^」和「,」特殊符號，仍還在學習發音階段，要學生去判斷較為困難，試著給予學生幾個選項讓學生去做判斷，讓學生明辨「^」和「,」特殊符號。

2. 學生程度不一，因此在教學流程上，需要調整難易度，讓學生能夠完成簡單的任務在逐步調高難度，讓學生主動完成。

然後在今天的課程，你給滿多的提問，如果再給他們多一點點思考的候答時間抑或是將問題難易度做調整，先讓學生有成功經驗，這樣他們會願意主動完成，才不會有出現等待答案的狀況發生。

（觀課 20231116A1）

研究者自己在拿捏教學進度時，會希望學生達到每一節課程的教學進程，但就於難易度的調整，還必須考量到當天的學習表現，做教學上的調整，教學設計

是希望有個明確的方針，不會讓整節課毫無意義，但是發現學生有困難點時，教師必須敏銳觀察學生困難之處，因此，給予等待的時間是必要的。

3. 研究者在教學時提高族語比例，有助於提高學生的族語聽辨能力。

這是我跟〇〇老師討論出來的，我們覺得孩子們的族語聽辨能力不錯，是不是在之後的教學能夠將使用族語的比例提高，讓學生可以在較高頻率的族語情境學習呢？

（觀課 20231116A1）

對於提高使用族語進行教學，是研究者比較吃力的部分，因考量到解構的引導學生認識課文單詞和句子再去重構自己對本課文的理解和運用，仍會需要中文做協助，才不會造成學生過多的認知負荷的情況，比方說學生一下理解老師用族語說什麼一下又要回答老師的問題。對於在課室裡提高族語的使用比例，是族語教師最重要的能力，如果善用學生的課室阿美族用語，將學生學過的經驗加深加廣並遷移到新的課程內容時，可以更加提升學生活用族語的能力，發揮鷹架作用的效果，將學生的族語潛在能力激發出來。

（六）小結：解構重構教學法於族語教學之重點與省思

1. 教學重點：

1899

研究者藉由課程實施、學生學習與教師教學呈現解構重構的教學流程以及師生互動歷程，透過下表示意圖呈現整個教學歷程。

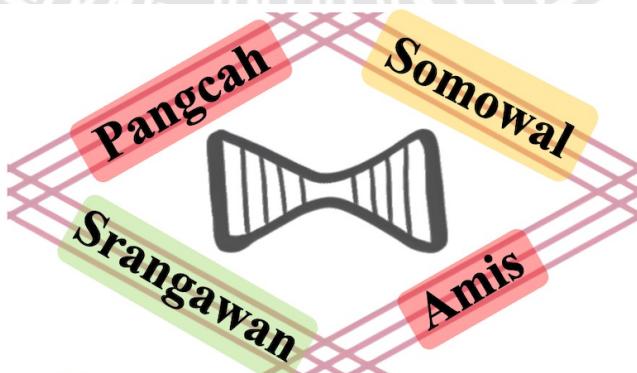


圖 4-12 研究者自繪，解構重構教學法於族語學習教學重點

藉由族語課程教師導入內容引起學生觀察背後族人的日常對話，並解構說話方式和語調以及如何正確地詢問對方事情等等，過程中，師生共構思考阿美族族人在互動過程中的態度以及面對長輩的長幼有序的價值觀點，學生用自己的方式來重構如何用族語來表達，最後，藉由學生發表後師生給予回饋並複習今日課程內容重點。

2. 研究者的省思

研究者在第一循環後，除了對於教學省思外，也思考族語對於現代阿美族人的重要性為何？

要會說一口流利的族語？還是會把族語傳達正確、清楚就好？如同研究者在第一章回顧自身的生命經驗裡，講話要有鹽巴、要有味道的核心是什麼？我在表達族語的過程，如何確保精準到位，就於目前來說，好像就是部落耆老跟族語老師能夠作為我們的評分規準了。

(日誌 20240112)

(七) 第一循環 解構重構教學法融入阿美族語課程困難與解決策略

以下將針對第一循環中解構重構教學法融入族語課程的實施過程及資料蒐集方法進行檢視，探討其在應用過程中所面臨的挑戰與因應對策，並作為第二循環階段將解構重構教學法融入文化課程教學的參考依據。

1. 紿予學生充分思考和候答時間。

針對解構重構教學法的教學流程，引導學生分析和重構部分，給予的時間不夠充足，導致學生在學習過程中有時間壓力，就會放棄思考決定等待教學者給予正確答案，讓自己達到任務完成而非自己重構學習成果。在和族語老師商討過後，決議將後續課程節數和進度安排上做調整，也在第二循環的課程設計內容做適度調整，讓學生可以有多一點的候答和思考時間。

2. 教學者鼓勵同儕合作指導特殊學生的完成學習任務。

今天有看到你試著讓○○學生完整說出句子，但在稍早的準備期間，其實可以給予學生彼此之間做倆倆練習，你可以在這個時間點去關注到○○學生的練習情況，檢視他和其他學生互動的學習情況，並多鼓勵他在練習時的表現，在上台時，可以減少許多等待的時間。

(觀課 20231116A2)

針對同儕學習部分，是重要的鷹架支持之一，研究者在第一循環進行時，觀察到學生大多仰賴族語老師的協助，只有在分組學習或是兩兩練習的活動時，才會看到特殊學生以同儕之間完成任務。如果善用同儕的互動學習模式比老師給予協助，更能夠達到有效學習的結果。

另外，針對特殊學生的難易度調整，在學習單部分仍以聽、說為主要教學目標，書寫部分只需要依照老師指示寫出正確的族語拼音符號即可。族語老師認為這部分可以因學生在家中使用族語的機率較高，因此建議研究者讓學生多練習寫和讀，對於學生往後拼音學習和閱讀課文部分能更加流暢。

這幾次上課，我發現○○其實都會在台下默默回答，你有發現到並且讓他會回答，增加○○的自信，但我看到他在書寫部分，就會停下來不是看著你就是看著我尋求幫忙，我覺得，可以試著讓他把口中說的，用自己的方式寫下來，我覺得這部分可以再想想看。

(觀課 20231116A2)

此外，調整特殊學生的難易度和學習方式，也作為第二循環的修正之一，藉由合作學習，善用學生的優勢引導學生達到該節課的教學目標，提高學習成效。

3. 課程設計偏重在生活用語的觀察與單詞的學習，較少培養阿美族語的情意價值觀和文化思考的能力。

前面幾次的課程都是在教學生學會怎麼說、如何和生活連結並應用，連結生活歌謠引導學生認識甚至學習歌唱，看到學生是喜歡且願意投入的，但也需

要多一層思考，教導學生會說族語之外，對於課文背後所帶出來的價值觀和在地文化思考的部分，應該是要讓孩子們知道並且讓他們嘗試說出自己的看法。

（觀課 20231116A3）

連結學生的生活經驗是解構重構教學法的重要關鍵之一，但本次課程循環當中忽視掉學生對於族語的情意態度展現，例如學生對於族語的喜好會是偏向哪部分？是說好一段族語課文嗎？會正確寫出族語單詞？還是明白族語歌詞內容背後想要表達的重要核心意涵？這部分在第一循環沒有被特別重視到，也作為研究者在第二循環中需要特別調整且修正的環節。

4.教學者非本地人，針對在地文化知識部分需仰賴在地族人協助。

在教授在地文化知識時，若任課教師非當地成員，常會因對部落經驗了解有限而感到缺乏信心或知識不足。此時，邀請與學生及社區有深厚連結的協同教師參與課程設計與教學，便顯得格外重要。協同教師的參與不僅能提升教學的完整性，亦能補充豐富的在地文化資源與知識，幫助學生更全面且深入地認識並珍視部落的傳統與價值觀。

協同教師在教學過程中扮演文化導師的角色，分享其對學生所屬部落的歷史、語言、傳統及核心價值的理解，成為推動解構重構教學法的重要支持力量。他們能將部落的生活型態、歷史背景與風俗習慣引入課堂，使教學內容更具豐富性與實際性。此外，協同教師亦協助主教老師將學習場域從教室延伸至社區，促進師生與地方的互動與連結，深化學生對本土文化的認識與尊重。

（七）小結

歸結第一循環，研究者認為解構重構教學法融入於阿美族語教學的關鍵分析之處如下：

1. 關鍵一、學生學習面：教師解構引導和學生重構，需要更充分的時間及多次的練習次數。

目前族語課程結束上的限制，執行上有許多窒礙難行之處，因此在課程安排、時間掌握以及學生學習難易度調整，都作為第二循環的調整與修正。

2. 關鍵二、課程實施與教學提供：教材上的提供以及在地文化的提供與環境刺激。

在地文化的刺激和環境支持是影響學生族語學習關鍵原因，本循環藉由族語字卡、通關密語以及教學鷹架提供文化環境支持，更能夠使學生投入思考並專注族語學習。

3. 關鍵三、教師教學部分：教師積極關注、協同教學以及教學多元化。

學生在第六課文延伸生活歌曲認識發現學生有高度學習意願並積極參與課程的現象，協同教師的合作引導可以讓整體課程更加豐富，教學內容面向可以多多設計活動，鼓勵學生使用族語，提升說族語的比例，將說族語的學習氛圍和觸角延伸到學校民族課程、班導師晨間說族語時間或是學生的家庭，讓學生將族語非僅只有每週一節族語課程時間，是實實在在的融入生活之中。

二、第二循環運用解構重構教學法提升國小學童阿美族語學習與族群認同之歷程、困難與因應策略

(一) 循環前：山海國小的文化課程實施、學生學習與教師教學

研究者研究前，先與族語老師確認族語課程安排、教學進度、教學執行，原先設計的阿美族小米文化族語課程，因學校場域進行校園整修施工，導致原先設計的小米文化課程無法進行實施，而在研究場域的山海國小發展出阿美族米食文化課程，同時也在研究期間上課，和文化老師的商討下，決定更正教案內容，修改在地文化課程 O falinono ko rayray 糯米的一生。詳見附錄三為本研究教案。研

究者在課前準備，針對第一循環的修正與建議過後，並將第一循環的課室阿美族語及通關密語，延續至第二循環的實施歷程。



（二）第二循環 解構重構教學法於國小阿美族文化課程之實施歷程

本研究第二循環課程，O falinono ko rayray 糯米的一生課程設計修改至山海國小發展阿美族教育文化課程。以在地部落四季生活樣態，將米分為開始與結束的課程及生活作息，學生透過米來了解部落生活作息、生活狀態，除了讓學生認識在地農作物外，研究者對應學生在部定領域課程學習到跟米文化相關課程教材做對話學習，參考四年級下學期國語課「米食飄香」引導學生閱讀文本，思考米食背後的象徵意義及內涵，培養學生對於農耕文化的歷史脈絡和對食物保存的價值觀，體現傳統跟現代的世代接替下，對於食物保存的正確觀念，誠如汪秋一（2010）所言，實施民族教育內容不只有文化知識，背後賦予的文化思維與價值觀點，需要讓學生藉由體現知識的實踐歷程中，逐步讓學生思考並提出想法。

。對此，本次循環課程內容將學生的學習歷程，結合 Padlet 操作從觀察影片、查找資料分析資料，理解對於人與土地的緊密關係後，將對文化的理解與想法做紀錄，並在課程尾聲實際發想製作以米料理的食譜，作為本循環課程設計之理想。

(一) 學生學習

1. 引導與觀察：揭示圖片引導學生思考 Panay 和 Hakhak 的不同

在第一節課，研究者以農夫耕種的圖片引起學生注意，學生透過教師揭示圖片中的人事物，開啟學生和農耕相關知識的連結，漸而引導學生思考跟米有關的阿美族語，嘗試讓學生說說看。

T：請說說看，稻米的阿美族語怎麼說？

S：Panay！

T：很好，大家都會，那麼跟米有關的阿美族語，想想看我們看過、吃過或是摸過跟米有關的，他的阿美族語叫做什麼？

S：hakhak！

T：很好，那你知道他得中文名字叫什麼嗎？

S：糯米飯。

T：沒錯，很好喔，知道它的正確名稱，那還有其他的嗎？

S：Tolon！Hemay

T：大家都對米的族語名稱有不少了解，給自己三個掌聲。

S：拍拍拍！

(影 20231226A1)

藉此，研究者將學生所提出來的阿美族語，引導學生思考這些名稱該如何分類，藉此將整體的課程內容，用米的族語分類，來觀察這些米的名稱可以如何來區辨。



圖 4-14 第二循環解構重構融入文化課程之教學情形

2. 觀察整體與部分：學生將阿美族米的名稱做分類

學生從用摸的、聞的、能不能吃來分類稻米種類，研究者回饋學生為何要做分類，並揭示課程介紹梗米、糯米及秈稻米的種類。

T：剛剛我們有提到 Panay、Hemay、Tipos 跟你們喜歡吃的 hakhak 跟 tolon 嗎對不對？

S：對。

T：那麼再仔細想想看，如果將這些米分類，我們可以用什麼特徵來分類？

S：可以吃的跟不可以吃的。

T：很好！這個分類方式很棒，還有其他人有想法嗎？

S：摸起來的感覺！顏色、形狀不一樣！

T：很好，大家都非常有想法，今天的分類就跟我們要介紹的梗米、糯米和秈稻有關係唷，接下來請大家打開手邊的平板，開啟照相功能掃描螢幕上的 qr code。

（影 20231226A1）

3. 師生共同分析與鷹架支持：結合 Padlet 查找資料彙整起來。

研究者將學生的想法統整起來並揭示在白板，並透過 Padlet 平台，引導學生蒐集相關米的資料與特徵以及常見料理。研究者引導學生如何將蒐集來的資料上傳 Padlet 平台，並有系統的分類好資料，以方便閱讀，因此在施作過程中，提示學生從米的特徵、食用功能以及米跟台灣族群有哪些關聯性，藉此將米的知識可

以觸及到自身族群，也認識到其他族群跟米文化之間的關係，培養學生尊重自然資源以及愛惜食物和培養多元文化的價值觀。

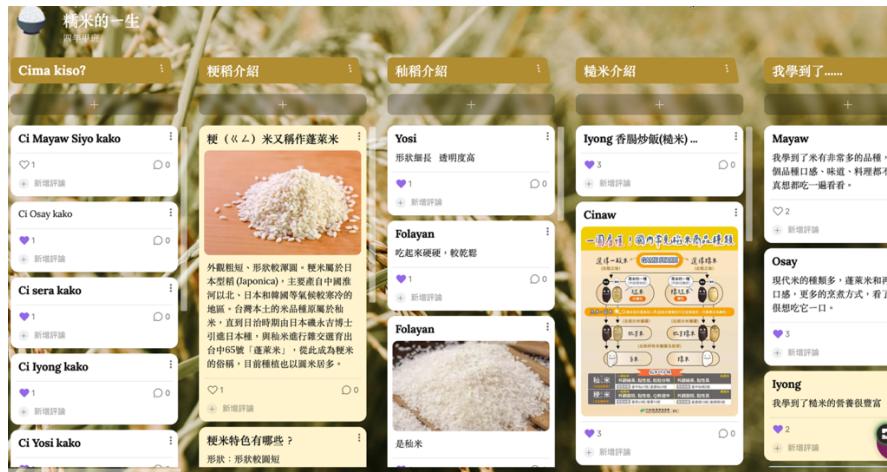


圖 4-15 第二循環解構重構教學融入文化課程結合 Padlet 的學習情形

針對多媒體進行文化課程教學，因平時課程任課老師都有指導學生如何使用 Padlet 介面，因此學生在平板操作 Padlet 使用上都算流暢，只有遇到上傳圖片或是輸入法操作部分，需要做個別指導協助；特殊學生部分，需要明確步驟協助完成 Padlet 操作。



圖 4-16 第二循環解構重構教學融入文化課程結合 Padlet 的學習情形 (2)

除此之外，研究者給予學生觀看其他部落的米文化知識，學生從影片中坐下筆記，並整理起來上傳至 Padlet，讓學生們思考提問問題，引起學生對於文化知識上的理解，讓學生能夠明白米食文化的背後，還有包含著多元的面向，讓學生去看看 Mipaliw (互助換工)、Mikaenen (共炊共食) 以及在阿美族裡面性別

分工對於米文化的知識實踐是如何運作的？從中引導學生思考部落是如何維持他們的生活和生命。

4. 學生重構：學生用自己的方式整理。

研究者將學生 O falinono ko rayray 糯米的一生的學習任務，透過 Padlet 有系統性地完成資料整理，檢視自己的學習參與和投入狀況，並揭示給同學彼此鼓勵、支持以及回饋，讓學生可以關注其他同學們的作品並提出想法或給予建議。

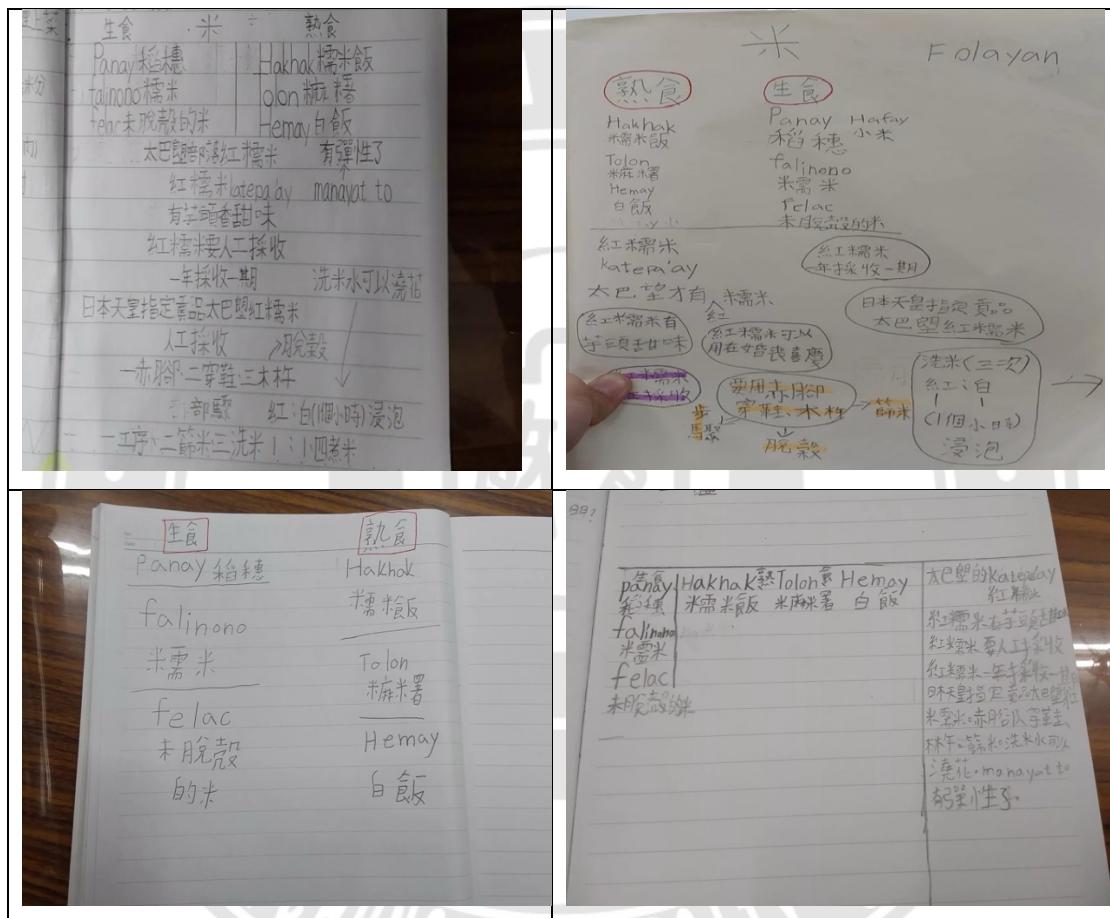


圖 4-17 第二循環解構重構教學融入文化課程的學習情形

(二) 課程實施

如何讓學生面對習以為常生活文化知識，促發學生探討背後的文化思維與價值意義，並且在既有的授課節數以及場域限制等情形之下。研究者試著結合部落復耕紅糯米影片、國語課文本內容米食飄香，學生一同討論為何人們需要傳承米文化知識並且將知識繼續實踐、承傳下去，邀請學生對影片和文本提出想法與問題，逐步引導學生思考文化的價值與意義。



圖 4-14 引導學生閱讀國語課米食飄香文本的學習情形



圖 4-18 第二循環解構重構教學融入阿美族紅糯米文化課程的學習情形

本次循環在進入最後設計米食食譜的時候，讓學生去思考，設計的理由和步驟以及製作過程，每個環節都緊靠著當初設計的理念，不是只有設計食譜，而是設計的背後，你想傳達的想法是什麼？

今天我們要討論食譜，在設計的時候，要想到幾件事情：第一，跟我們這幾次課程的內容要有關係，像我們介紹了糯米、梗米等。第二，我們在米食飄香跟紅糯米的影片中看到，每個料理都有他們背後的精神和意義，想到這些食物都跟我們自己的文化有關係，最後，請大家在設計的時候也要注意設計需要用到哪些材料？可能會遇到什麼問題？請大家一起想想把它完成。

(影 20231229A1)

誠如李仰桓（2018）教師在課室中，融入學生族群背景經驗，學生將學習環境知識與自己族群文化產生共鳴，發現學生展開有效的學習，藉由不同族群

的文本與文化意義，培養學生尊重多元族群文化、吸收新知，消弭原住民族學生與非原住民族學生在學習表現上的落差。

（三）教師教學

研究者將文化知識以「稻米」為核心，透過解構重構教學法，將文本內容、影片以及族語老師的生命經驗，讓學生觸及到不同面向的米文化知識，在課程設計上希望學生能達到學習目標如下：

1. 學生能夠了解稻米對於人們的生活重要性，以及其在製作稻米相關特色、形狀及料理方式和意義。

針對此學習目標，在解構重構教學應用上，首先連結學生生活經驗，引導學生觀察並理解稻米對於人們生活重要性，並思考製作稻米的特色、形狀以及料理的方式和意義。

2. 學生能夠了解糯米在阿美族文化中的重要地位，以及其在製作糯米飯中的過程。

接續前面的觀察和分析過後，思考阿美族對於米的知識和文化意涵，讓學生從中思考和其他族群有哪些異同，並漸漸引導學生用自己的方式詮釋這些文化現象跟意義。

3. 尊重和珍惜阿美族傳統文化與自然資源，友善土地維護大自然。

教師的角色與提供的鷹架支持，能夠逐漸退場，讓學生用自己的方式理解、形塑自己與土地的正確價值觀，並實踐於在往後的課程、家庭甚至是部落的文化傳承，而此部分，研究者就以學生在現行研究課程以及其他課程對於學習文化的學習表現，對於家庭和部落文化參與表現，雖不在研究範圍內，但值得去思考與觀察學生往後對文化傳承想法和實踐上的歷程觀察。

（四）第二循環 解構重構教學法融入文化課程的困難與解決策略

以下就第二循環解構重構教學法融入文化課程之實施歷程、資料蒐集方式進行檢討，探討運用解構重構教學法融入文化課程之困難與因應策略，以作為解構重構教學法的重要之參考。

1. 偏重在教室內的學習，缺乏實際參訪部落稻田及部落踏查學習

研究者在課程設計部分，應考量場域安全以及課程前後的時間安排，以學校教學正常化的原則下進行教學研究，課程進行則邀請文化老師做協同教學，以文化老師的生命經驗分享部落文化知識，讓學生在教室內學習部落知識並紀錄與討論，做為本循環文化課程歷程因應策略。

2. 學生操作 Padlet 介面整理課程內容花費時間較長

學生在部定領域課程時操作 Padlet 的經驗，雖然在上傳照片及拍照等基本操作可以完成，但在輸入文字及族語拼音時，需要花費較長時間，導致課程進行要花兩節課才能完成任務。

3. 偏重文化知識的理解，缺乏給予學生從實務操作體驗文化知識與文化思維

在課程設計上，讓學生理解米的分類以及糯米知識以及部落米食文化，但僅餘在教室內的文化知識理解，缺乏延伸至部落進行探訪、學習與耆老互動，並將第一循環的生活問候用語實際應用訪問或請教耆老部落文化。

4. 缺乏引導學生思考國語文本的米食文化與部落糯米文化知識的差異性

在課程設計部分，因考量到教學進程以及教學進度的限制，在課程難易度上，聚焦在族語和文化知識的學習，而對於多元文化做文化差異上的思考，則可以作為一節課程來進行設計讓學生藉由解構重構教學法做米食文化的多元理解，用自己的方式建構較為完整的糯米文化的知識全貌。

（五）小結：解構重構教學法融入族語學習與文化課程

兩次循環課程的進行，綜觀族語課程教學以及文化課程教學，研究者從教學設計文本、教學流程以及學生完成學習單之情形，解構重構教學法是否符合族語學習和文化課程。

以學習者為中心的原民學習空間，建構原民知識與文化，而在原住民語境中應用八種方式學習法有許多優點，因為它允許更多的情境化學習，引發其反思性的和自我導向，並提供鷹架讓學生能夠學習並逐步達成自主學習的目標。因此，研究者認為，兩次循環研究的族語教學和文化課程裡，讓學生從文化課程中，與

課室常用阿美語以及生活問候用語應用於文化課程當中，讓學生把族語視為文化紀錄的重要符號工具，對於往後進入部落田野調查時，能夠善用自己所學，認真向請益部落耆老問題，刺激學生學習並深對族語與文化知識的熟悉並實踐力行。

後記：循環結束後的再觀察

而在循環研究結束後，研究者仍持續觀察學生在學校在寒假期間所安排的文化課程以及文化田野課程時的學習表現。看見學生在田野部落文化時，相互合作並作紀錄，有的訪問問題，有的拍照攝影，有的書寫紀錄一起完成並帶回學校彙整與討論，發現學生在進行耆老訪問時會適時加入族語進行訪問，例如：用族語介紹自己的名字及用基本單詞來詢問耆老已準備好的問題；組間合作部分，學生彼此之間都能夠互相合作協助完成訪談紀錄。回到教室後進行討論與分享，學生能夠將自己看到的問題以及想法提出，但尚未有較全面的統整與歸納能力，此部分則需仰賴文化老師在教學上的引導與統整，讓學生將部落踏查的資料整理成為學生學習的歷程及成果。



圖 4-19 循環後學生參與部落田野課程學習情形

第二節 國小學童阿美族語學習動機與族群認同之分析

本研究採取質性研究分析，研究者在解構重構教學法應用於族語課程、文化課程之教學活動期間，同步做課程的教學錄影、協同教師觀課紀錄、省思札記與學生課後訪談，彙整蒐集後本研究質性資料，藉此分析本研究對於學生族語學習動機的影響。本節分為兩個部分，第一部分探討國小學童阿美族語學習動機的整體成效，採用；第二個部分則探討學童在參與學校文化課程對於族語認同的看法。

一、族語學習分析

研究者針對學生在第一循環與第二循環後，做族語學習的訪談與紀錄，訪談大綱詳見附錄三。此訪談聚焦學生的學習動機，初探學生參與解構重構教學法於阿美族語學習和文化課程學習的動機成效，以下分成內在動機、外在動機、族語價值與情感做質性訪談分析。

(一) 內在動機

學童的族語學習內在動機主要探討的是學生自發性的動力，在解構重構教學法融入族語課程後，透過質性訪談歸納分析如下。

1. 你的家人在家裡會使用阿美族語說話嗎？常常說嗎？還是有時候？

Folayan：有時候會說。（生訪 20231128A3）

C：跟阿公比較常用到族語，因為阿公不太會說國語，但跟家人很少在說族語。（生訪 20231123A1）

S：很少在說。（生訪 20231123A2）

Oduy：阿嬤每天都在說。（生訪 20231128A4）

2. 你會喜歡上阿美族語課嗎？為什麼？

Folayan：喜歡，因為很有趣。（生訪 20231128A3）

Cinaw：喜歡，因為覺得學習族語很重要。（生訪 20231123A1）

Sera：喜歡，因為老師上課很有趣。（生訪 20231123A2）

Oduy：喜歡，因為覺得很好玩。（生訪 20231128A4）

3. 本次學習阿美族語最困難地方在哪裡？你用什麼方法解決？

Folayan：讀的有一點慢，畫線會讓我讀得比較快（訪 20231128A3）

Cinaw：不會發 d 和 r 的音，老師上課讓我們練習很多次、還有同學告訴我舌頭要放頂在嘴巴上面（上顎）。（訪 20231123A1）

Sera：有時候會想到族語但忘記中文或是知道中文但忘記族語。（訪 20231123A2）

Sera：我有寫在筆記本上，自己不會忘記。（訪 20231123A2）

Oduy：有的看得懂，有的看不懂。（訪 20231128A4）

4. 你會想要提升自己的族語嗎？為什麼？

Folayan：會，因為想知道自己能不能通過族語考試。（訪 20231128A3）

Cinaw：會，因為覺得這樣可以傳承我們的文化。（訪 20231123A1）

Sera：會，因為可以聽懂老師在說什麼。（訪 20231123A2）

Oduy：不會。（訪 20231128A4）

5. 你願意參加相關族語學習的活動嗎？

Folayan：沒有意願。（訪 20231128A3）

Cinaw：會，部落舉辦的祭儀活動，爸爸都會帶我們去看。（訪 20231123A1）

Sera：會，我有參加部落的豐年祭。（訪 20231123A2）

Oduy：沒有意願。（訪 20231128A4）

根據上述資料，研究者訪談學生在內在動機發現，解構重構的教學知道學生學習族語這件事情來自於家庭與學校的課程學習的刺激，若身邊沒有環境給予學生支持，學生對於學習族語這件事情不會有主動學習族語的意願。如同在成就目標定向理論對於族語學習動機的影響。建立學習環境非常重要，教師應在教學過程中，將學生導向精熟成就目標；設計學生有興趣挑戰的學習活動；以鼓勵代替比較，減少外在因素的干預，讓學生能自發性的對學習產生動機。

（二）外在動機

1. 你會覺得學習阿美族語是學校或家長規定的嗎？

Folayan：不是，是自己要學的。（訪 20231128A3）

Cinaw：一半一半，一半是家裡說要學，一半是學校說要學。（訪 20231123A1）

Sera：對。（訪 20231123A2）

Oduy：學校規定的吧。（訪 20231128A4）

2. 你覺得學習阿美族語對自己有什麼好處？

Folayan：可以知道很多阿美族的文化。（訪 20231128A3）

Cinaw：可以知道家人在聊什麼、傳承我們的文化。（訪 20231123A1）

Sera：不知道。（訪 20231123A2）

Oduy：可以學到很多族語。（訪 20231128A4）

3. 你會想參加族語認證考試嗎？為什麼？

Folayan：會，因為通過可以得到獎狀和獎品。（訪 20231128A3）

Cinaw：會，而且想知道自己會不會通過，而且去考試會有獎品、通過也會有獎品。（訪 20231123A1）

Sera：會，因為看到學長姐通過有證書、還有獎品。（訪 20231123A2）

Oduy：會，因為可以跟同學一起。（訪 20231128A4）

根據上述訪談對話，學生的外在動機抱持不同的想法，唯獨有共同的地方是來自於族語認證考試提供的獎勵品以及學校送的獎品，因此，研究者認為，雖然獎勵機制訂定可以提升學生學習的外在動機，但從本研究當中，學生主動接近族語多半來自於自身對族語學習的看法，可以知道很多阿美族的文化。（訪 20231128A3）、可以知道家人在聊什麼、傳承我們的文化。（訪 20231123A1）、可以學到很多族語。（訪 20231128A4）居多。誠如 Deci & Ryan (1985) 個體在社會情境中，其動機、行為及經驗之間的交互作用，認為個體擁有基本心理需求，因此有追求成長、自我發展及整合的傾向，從本研究當中，解構重構教學法融入

阿美族語課程的內在動機，藉由課室任務、學習單以及提升難易度的挑戰，來滿足自主性、勝任感及歸屬感三項基本心理需求。

（三）族語價值

1. 你覺得學習阿美族語重要嗎？原因是什麼？

Folayan：很重要！因為這是我們的文化。（訪 20231128A3）

Cinaw：重要，因為不會說族語的話，很多文化就會消失。（訪 20231123A1）

Sera：重要，因為這是我們的文化。（訪 20231123A2）

Oduy：很重要，因為可以跟阿嬤說話。（訪 20231128A4）

2. 你覺得學習族語和學習其他語言一樣重要嗎？

Folayan：都很重要。（訪 20231128A3）

Cinaw：對，一樣重要。（訪 20231123A1）

Sera：都很重要。（訪 20231123A2）

Oduy：都很重要。（訪 20231128A4）

3. 不會說族語會影響你身為阿美族的身份嗎？

Folayan：不會。（訪 20231128A3）

Cinaw：不會。（訪 20231123A1）

Sera：不會。（訪 20231123A2）

Oduy：不會。（訪 20231128A4）

4. 學習族語對你未來會有幫助嗎？

Folayan：可以更了解我們自己的文化。（訪 20231128A3）

Cinaw：有啊，可以知道很多部落的文化。（訪 20231123A1）

Sera：學習歌謠會有幫助，看得懂歌詞知道怎麼唸。（訪 20231123A2）

Oduy：可以回答阿嬤問題。（訪 20231128A4）

此訪談對話中，可以看出學生對於學習族語的目的，有不同的想法，有的認為族語是認識文化的重要媒介，有的是可以聽得懂能夠和家人溝通，因此在族語學習部分，學校的教學內容貼近學生的生活更能夠讓族語的使用機會越高，學生對於學習族語的動機就更加明顯。

（四）情感

1. 你覺得學習阿美族語會讓自己有自信嗎？原因是什麼？

Folayan：一點點。（訪 20231128A3）

Cinaw：會，因為聽得懂又可以回答的時候，阿公爸爸媽媽會稱讚我，我覺得很開心。（訪 20231123A1）

Sera：會，因為覺得學會心情會很好。（訪 20231123A2）

Oduy：不知道。（訪 20231128A4）

2. 你認為身為阿美族人不會說族語很丟臉嗎？

Folayan：不會。（訪 20231128A3）

Cinaw：不會。（訪 20231123A1）

Sera：不會（訪 20231123A2）

Oduy：不會。（訪 20231128A4）

針對情感部分，研究者認為，學生對於自己學習族語這件事情認為是重要的，因此面對情感部分，學習族語有沒有自信以及會不會覺得丟臉，對學生而言沒有太多的反應及感覺，而在進行族語課時，也沒有出現過學習族語讓學生有負面情緒出現，基於此，研究者認為因為學生目前身處環境與班上同學都為原住民生，因此在「說族語會很丟臉」這部分皆一致認為不會。

二、族語認同分析

根據訪談紀錄，學生在族群認同部分，根據族群態度、知覺、行為與認同感進行深度訪談，班上族群有阿美族、卑南族及漢族，也有多重身份的學生，說明看待自己的族群身份，有著不同的想法，以下為學生在族群認同部分的想法：

（一）族群態度：

族群態度是面對不同族群所表現出一種喜好或不喜好的舉止行為（manner）的一種具組織性傾向（organized predisposition）。研究者針對學生對於自身族群上的族群態度進行訪談並做質性分析：

1. 你覺得阿美族有哪些特色？

Folayan：他們的服裝很漂亮。他們做的東西（食物）都很好吃。有的人黑黑的。（訪 20240109A1）

Iyung：他們的慶典有很多。都很瘦。（訪 20240109A2）

Sera：豐年祭、海祭。很會跳舞、服裝有不同的顏色、很漂亮。（訪 20240109A3）

Yusi：豐年祭：因為可以看別人跳舞，我穿阿嬤的族服，跳得好累。（訪 20240109A4）

Cinaw：個性開朗、喜歡分享、阿美族人身高平均、服飾的顏色我覺得很漂亮。（訪 20240112A5）

學生對於阿美族的特色，從他們最有印象深刻的地方優先提到，再進行追問時，才會想到跟課程有關的內容，此外，學生也分享自己另一個族群身份。

：是卑南族大獵祭，在 12 月底，這個祭典會場女生不能進去。然後卑南族服裝也跟阿美族的不一樣，卑南族有花環。（訪 20240109A4）

學生對於學習家中成員的文化提出自己所見所聞，不會因為排斥任何一個文化，對於族群態度都抱持著正向學習的態度。

2. 你所知道的阿美族有哪些節慶？文化祭儀？你喜歡嗎？為什麼？

Folayan：八格浪、釀酒節，我喜歡八格浪因為很開心、可以吃到很多阿美族東西。（訪 20240109A1）

Iyung：海祭、豐年祭，我想參加海祭，我有參加學校的八格浪，但沒有參加過海祭。雖然沒有參加過，我知道海祭是女生不能參加，想參加但爸爸不准我去，他說我們是漢人，阿美族的活動就不要去了。（訪 20240109A2）

研究者：如果學校有這樣的活動你會想要去嗎？

Iyung：想啊！（訪 20240109A2）

Iyung 生雖然為漢族學生，但在學習學校課程後，對於阿美族的文化祭儀-海祭呈現高度期待的心情，與此同時也說出在家中與父親之間的對話，導致學生想參與卻遭拒絕，但如果學校有舉行相關文化祭儀的活動，學生意願度較高。

Sera：豐年祭、海祭。喜歡海祭：因為可以抓魚。（訪 20240109A3）

Yusi：豐年祭：因為可以看別人跳舞，我穿阿嬤的族服，跳得好累。（訪 20240109A4）

Cinaw：海祭、豐年祭。都很喜歡。一個是跟唱歌、跳舞有關，會爬聖山告誡祖靈豐年祭要開始。另一個跟祭祀有關。（訪 20240112A5）

3. 你覺得阿美族的族群身份對你的學習有哪些影響？

Folayan：可以學習到阿美族的文化。（訪 20240109A1）

Iyung：不是阿美族，但可以學習到阿美族的文化，知道同學們文化是什麼樣子。（訪 20240109A2）

Sera：不會，不受到影響。（訪 20240109A3）

Yusi：不會，不受到影響。（訪 20240109A4）

Cinaw：我覺得.....沒有受到影響。（訪 20240112A5）

研究者認為，學生因受到學校民族教育課程影響，所以認為阿美族身份可能影響到課程上的部分，大概是在課程的內容、考試的題目以及老師上課所說的話。

4. 你知道學校舉辦哪些阿美族文化活動？你喜歡嗎？為什麼？

Folayan：八格浪、做 Siraw、毛線球，我喜歡豐年祭，因為可以跳舞，轉來轉去的。（訪 20240109A1）

Iyung：沒有參加過，但有聽說海祭，感覺很好玩。（訪 20240109A2）

Sera：故事節。喜歡。可以跟同學學習。（訪 20240109A3）

Yusi：釀酒和醃肉。喜歡。可以學到阿美族的文化。有聽過卑南族的故事但忘記了，吃過阿拜有肉。（訪 20240109A4）

Cinaw：酒釀、醃肉、唱歌、跳舞、故事節、說故事比賽。都喜歡。因為我都不排斥。（訪 20240112A5）

就舉辦阿美族文化活動部分，可以看見學生對於每個祭儀、文化活動的心得跟感興趣的地方，大多在於動態活動、新奇的為居多；對此，研究者認為 F 生和 I 生對於自身族群態度部分，大多呈現正向態度居多，而 I 生也提出對阿美族文化有主動參與的意願，對於文化祭儀活動形構出的文化認同，可見和家人的對話後有所掙扎，另外一部分不想和同學因身份不同導致無法參與文化祭儀活動。

（二）學生對自我族群持以正向積極的態度

歸納學生在族群態度方面的回應，正如張琇喬（2000）所指出，學生對自身阿美族或其他族群身份的認同表現出一致性，並不會出現矛盾的態度；有時他們甚至會跨越族群界限，選擇自己偏好的族群特質。特別是那些擁有雙重族群身份的學生，其族群態度展現出高度一致性，普遍認同自己為阿美族成員。

同時，族語老師和文化老師對於著學生在參與阿美族語及文化課程時的表現和態度，也有同樣的想法回應：

我在上這一班的課時都很積極，尤其是 Folayan、Cinaw 及 Sera，他們其實都非常積極，也會幫忙 Iyung 在文化課程不熟悉的部分，Yusi 實際可以很認真，但這學期他跟媽媽的互動情形可能影響到他對學習表現。（師訪 20240108A1）

綜合以上資料，研究者認為，學生對於學習阿美族文化知識上沒有排斥或是不一致的矛盾之處出現，對於行為態度的養成，從家庭、部落內的環境薰陶，而在學校課程、環境佈置營造以及教師教學實踐都可以看見學生對於族群的接受程度較高。

（三）族群知覺：

1. 你知道阿美族的文化跟臺灣其他族群有哪些不同？

Folayan：我可以講噶瑪蘭的嗎？他們文化也不同。像噶瑪蘭他們抓到什麼動物，都會割下他們的耳朵，放在一棵樹上，感謝祖靈。（訪 20240109A1）

因為我上過噶瑪蘭的族語課。

Iyung：語言都不同。拜拜的時候，不能哭，尤其是過年的時候，因為這樣感覺你一整年都會不開心。（訪 20240109A2）

Sera：服飾。從社會課看到漢人跟阿美族的服飾不同。（訪 20240109A3）

Yusi：語言。卑南族的比較難。（訪 20240109A4）

Cinaw：文化、傳說故事、歌舞不同、祭典不一樣。（訪 20240112A5）

在 Folayan、Iyung 與 Yusi 分別提出噶瑪蘭族、漢族、卑南族與阿美族文化上的不同，從 Folayan、Iyung 與 Yusi 在族群知覺上，不僅認識阿美族文化，對於其他族群文化熟識程度，源自於家中給予的影響，讓 Folayan、Iyung 與 Yusi 可以闡述出自己所知道的文化知識。

2. 你知道阿美族有哪些神話故事的人物嗎？

Folayan：卡達福旺、馬啾啾。（訪 20240109A1）

Iyung：阿里噶蓋、阿亥。（訪 20240109A2）

那說說看你覺得他們個性、特質怎麼樣？

Folayan：卡達福旺（原本是善良的、後來偷別人東西）、馬啾啾（一直都很善良）。

Iyung：阿里噶蓋（很壞）、阿亥（很懶惰）。（訪 20240109A2）

追問：那你們喜歡哪些人物？那你們喜歡哪個角色？

Iyung：跳河自殺的那位……屈原，因為他被皇上趕了出去。（訪 20240109A2）

Folayan：然後那些人怕屈原的身體被魚蝦吃掉。（訪 20240109A1）

Iyung：所以要往河裡丟粽子，喝喝喝喝喝。

Sera：sera、nakaw。喜歡他們，因為他是我們的祖先。（訪 20240109A3）

Yusi：卡達福旺、阿里噶蓋。喜歡阿里噶蓋，雖然他做錯事，但他願意改過。（訪 20240109A4）

Cinaw：有 Sera、Maciwcis。其中我喜歡Maciwcis，因為他的個性開朗、勤勞也很善良。（訪 20240112A5）

研究者發現，學生所闡述的神話故事人物，其實都源自於山海國小所設計安排的文化課程以及戲劇展演，學生從一年級開始就認識神話故事中的人物，

因此學生對於每個神話故事中的人物性格、模樣都可以侃侃而談，而 Iyung 生部分額外分享了屈原的故事，來自於導師上課社會課文化分享提到，印象深刻所以也聽聽他對屈原故事的想法，發現學生對於聆聽故事以及思考不同族群的神話故事有著許多想法。

3. 你的家人有和你分享阿美族的文化或部落事務嗎？

Folayan：阿嬤會分享，上次跟阿嬤分享馬啾啾的故事，我說了一半的故事，阿嬤就跟著說了。（訪 20240109A1）

Iyung：會聽姊姊分享。因為他很喜歡說。（訪 20240109A2）

Sera：家人會分享。豐年祭跟海祭很常聽到。（訪 20240109A3）

Yusi：家人會分享。有時候有豐年祭的事情有時候也有卑南族的大獵祭。

Cinaw：家人會分享。還會聽到成功那邊的豐年祭跟我們的時間不一樣。（訪 20240112A5）

4. 你覺得阿美族的飲食和其他族群的飲食有哪些差異？

Folayan：貓公有紅米、太巴塱有紅糯米。（訪 20240109A1）

Iyung：思考一下，漢人有滷肉、阿美族只有醃肉。（訪 20240109A2）

Sera：味道、口感、食材不同。（訪 20240109A3）

Yusi：食材跟做法不同吧。（訪 20240109A4）

Cinaw：老師你之前上課講的太巴塱有紅糯米，跟貓公的紅米口感不一樣。（訪 20240112A5）

由此可知，從上述可以發現到學生與家庭成員間會分享文化事務，但研究者發現到原因應該來自於身處環境跟學生主動有關，另外一部分，學生對於飲食文化也受到學校課程影響，因此對於不同族群的差異性，受到學校課程影響層面居多。

（四）學生覺察族群之間的不同，並且接納並主動認識其他族群

研究者認為，班上學生的族群組成就是一種多元文化的教學，透過不同的文化主題，教師從學生的族群背景進行文化回應認識同學之間的文化。在做文化課程時，以解構重構教學法，讓學生在初探不同米文化知識時，能夠清晰看到一

個族群的整體與部分的關係，再由教師引導學生與生活經驗做連結思考，因此在學習的過程，學生對於他者的文化有更明顯地接納且願意學習。就如同 Vaughan (1987) 所言，兒童愈能覺知族群的差異，愈能正確的確認和接納自己的族群。

（五）族群投入：

1. 你覺得阿美族的文化要好好保存嗎？為什麼？

Folayan：要，因為要讓以後的人知道阿美族有這些文化。（訪 20240109A1）

Iyung：（打嗝）這樣就會有更多不是阿美族的人知道文化。（訪 20240109A2）

Sera：要。這樣學到其他族群的語言跟文化。（訪 20240109A3）

Yusi：要。（訪 20240109A4）

Cinaw：會。不要讓我們的文化失傳。（訪 20240112A5）

2. 你參加過哪些阿美族的文化、祭儀、活動？

Folayan：有參加過豐年祭跟海祭。（訪 20240109A1）

Iyung：沒有參加過，因為爸爸不准讓我去。他說這是原住民的活動，沒有必要去參加，在旁邊看就好了。（訪 20240109A2）

Sera：豐年祭、海祭（訪 20240109A3）

Yusi：豐年祭、海祭。（訪 20240109A4）

Cinaw：參加過海祭、豐年祭。但很累就會回去了。（訪 20240112A5）

研究者此時有再追問 I 生那有參加過自己身分的文化嗎？

Iyung：有，每年的中元普渡，都會跟家人一起拜拜。（訪 20240109A2）

3. 你會不會主動查詢或觀看有關任何阿美族的資訊嗎？

Folayan：會直接問阿嬤。（訪 20240109A1）

Iyung：不會。（訪 20240109A2）

Sera：直接問家人。（訪 20240109A3）

Yusi：直接問家人。（訪 20240109A4）

Cinaw：會。（訪 20240112A5）

4. 你願意把你所知道的阿美族文化介紹給朋友嗎？

Folayan：會啊！讓他們也認識阿美族。（訪 20240109A1）

Iyung：嗯……不會。不知道……就覺得不會想要分享。（訪 20240109A2）

Sera：會。（訪 20240109A3）

Yusi：會。（訪 20240109A4）

CIInaw：願意。（訪 20240112A5）

根據上述訪談，研究者認為大部分學生是非常願意且主動分享自己的文化。對此，研究者也發現，學生在參與學校社團的族語歌謠隊、文化課程上台發表時，學生們的主動性高且不會怯場。因此，在在情意方面，大部分已有較高度的意願去分享自己的文化知識。

（六）學生在參與族群投入意願程度上較高

研究者發現，學生們喜歡參與文化活動，其重點是文化課程也相對如此，不管是學校課程的戲劇展演、說故事競賽、族語單詞競賽以及歌謠比賽，學生的參與度都非常高，如同許木柱（1990）對原住民認同的評量中，在族群投入參與上、語言、交友、社會組織、宗教、文化傳統和政治傾向是重要的指標。在部落的活動也時常看到孩子們的身影，學生投入程度，受於學校課程實施方針為主要因素，而學校又連結在地部落文化儀式發展課程，因此學生投入參與文化事務不會有陌生且排斥的心態，而非原民學生也在課程之下有意願投入參與，但僅限於在學校範圍，如在學校外，可能受到家庭成員的反對意見，漸而影響到學生觸及多元學習的機會。

（七）自我族群身份認同：

1. 你的族語名字叫什麼？你知道怎麼取的嗎？

Folayan：是我的阿祖幫我取的名字，因為我的阿祖也叫 FO。（訪 20240109A1）

Iyung：是族語老師幫我取的。意思是可以做很多事情的人。很開心我有一個阿美族的名字，呵呵！（訪 20240109A2）

Sera：是阿公的名字。（訪 20240109A3）

Yusi：是阿嬤的名字。知道生病的禁忌和意思。（訪 20240109A4）

Cinaw：是爸爸、媽媽取的。（訪 20240112A5）

研究者認為 Iyung 有族語名字很開心的態度，影響到他參與文化課程時的態度，因為自己有阿美族的名字，在參與文化課程時，對於自己被用族語名字稱呼或是介紹自己的族語名字時是開心的，研究者認為，對於非原住民學生而言

雖然官方認定上，不能算自己的族群身分，但學生對於喜歡自己族語名字的文化象徵，是提升了對自我的文化認同，參與文化課程上的積極態度。誠如許木柱（1990）；陳麗華、劉美慧（1999）同時針對符號互動理論，一個族群分子會依其族群的特定行為來建構自我世界的意義，並依對社會情境知覺、詮釋而影響到自己的行為。

2. 你覺得你有什麼阿美族的特徵？

Folayan：鼻子感覺都很長，尖尖的，有瞇瞇眼還有大眼睛的，大眼睛比較多。（訪 20240109A1）

Iyung：瘦瘦的。（訪 20240109A2）

Sera：很黑、高高的、很壯、胖胖的、很會跳舞。（訪 20240109A3）

Yusi：很黑、有些很高、有些很矮、很會唱歌、頭很大。（訪 20240109A4）

Cinaw：個性開朗、喜歡分享、阿美族人身高平均都很高。（訪 20240112A5）

3. 自己身為阿美族，一定要會說阿美族語嗎？為什麼？

Folayan：不用。因為有可能……你，你的家人不一定都會說！（訪 20240109A1）

Iyung：不用。因為我現在知道我們可以學其他的族語。（訪 20240109A2）

Sera：不一定。只要聽得懂就好。（訪 20240109A3）

Yusi：不一定。現在沒有人管你要學什麼。（訪 20240109A4）

Cinaw：要會說，因為很重要。（訪 20240112A5）

針對此部分學生對於自己身分一定要會說族語這件事情，每個人的看法並不一致，但可以看出學生在學習族語時，對於族語的看法其實反映到平時的學習之上。

4. 「成為真正阿美族的 wawa」你同意這句話嗎？為什麼？

Folayan：同意。（訪 20240109A1）

Iyung：同意。（訪 20240109A2）

Sera：還需要同意嗎？我就是啦。（訪 20240109A3）

Yusi：有點認同，有點不認同，因為我不是阿美族，但我會想要學習阿美族文化。（訪 20240109A4）

Cinaw：當然同意，但我就是 wawa 啊！為什麼有真的假的！（訪 20240112A5）

研究者設定此問題時，其實在初探學校的文化課程的設計與實際執行，給予學生有哪些影響，因此設計問題時，大多學生不太明白這句話背後所賦予重要精神，因此在提示上研究者則告訴學生學習學校設計的課程是否讓你有感覺到自己是阿美族的 wawa。

（八）學童對於阿美族的 wawa 的族群身分認都持同意的想法

研究者發現，學生對於自我族群身分認同，源自於家庭給予的信念以及學校課程給予的刺激，造就學生今日普遍回應成為真正阿美族的 wawa 持同意之態度。

研究者在田野期間，觀察學生們參與阿美族祭典儀式 Ilisin 時，在儀式會場看見學生一同唱著 Pangcah 的歌曲時，而不是現代流行音樂時，對於部落族人來說，這就是展現自己族群認同的重要行動，對於研究者而言，從準備表演內容到正式演出，對於國小學齡階段的學童來說，仍需要有成人帶領完成，這當中就可能促成個人的主觀判斷和決定抑或是其他特殊原因，選擇用大家所期待的方式展現自己，並不完全是自己本身的意願想法。

第三節 教師實施歷程中的省思與專業成長

本研究實施總計十二節課的兩循環解構重構教學法運用於族語課程及文化課程之教學活動。在實施歷程中所面臨的困境，研究者透過課程回饋單、學童訪

談紀錄、族語同儕教師之觀課紀錄與訪談資料、研究者上課錄影紀錄及省思日誌進行綜合歸納與分析，針對課程中所遇到的問題提出相對應的解決策略。經過此研究歷程，研究者從中獲得教師教學與教師角色面向的省思與專業成長敘述如下：

一、教師教學方面的省思與專業成長

（一）教學活動問題設計過於艱澀，學生需要充分時間才能完成。

在解構重構教學法的流程步驟中，引導學生觀察思考並分析到自我詮釋，對於四年級學童而言，需要給予充分的時間等待，才能完成任務，對於族語課時間每週一節課來說，實施上較為困難，而教師引導用語過於艱澀困難，學生需要再請老師說一次，才能夠聚焦問題內容，並解決課程任務。有鑑於教學後的省思，建議將文本、學習單、觀察事項和聚焦主題的範圍和難易度做調整，在課堂的引導與提示當中，發現學生需要採用步驟化的方式進行，學生才能夠逐步完成學習任務。因此，在解構重構教學流程中，適度給予學生在學習上的成功經驗，提升學習主動學習意願，挑戰更高層次的問題，提高族語學習動機之成效。

（二）教學活動設計偏重學生認知居多，較少情意培養。

在兩循環的教學活動設計裡，發現學生多半都是認識文化知識居多，探討背後的文化思維以及特性，只有在進行文化課程會提及到阿美族人與稻米之間的關係，探討人與大自然的共生關係以及阿美族人集體行動的文化特性，而族語課程只有偏重在課文與生活情境如何應答，沒有引領學生思考學習族語對阿美族人來說有哪些重要的文化意義和象徵，學生只能夠藉由家庭裡的成員、學校老師來引導思考族語和整個族群文化之間的關聯以及重要性。

（三）增加族語使用比例，提高學生口語表達及聆聽能力。

族語教學比例提高，能夠讓學生在族語課中，沈浸族語的學習氛圍和環境，也是在第一線的族語專職教師們應要有的基礎能力，對於研究者來說，因自身學習語系和研究場域仍有些差異，因此在族語教學部分，研究者僅能依據課室情境、

常用阿美語以及新九階族語教材內容進行授課，較為艱深且需要地方用語時，會協同族語老師進行補充做介紹。藉於此，研究者本身的族語能力語教學能力的精進，更是提高教學品質的重要環節之一，因為語言代表著一個族群的文化象徵與意義。

二、教師角色方面的省思與專業成長

(一) 課程設計與教學省思

研究者在產出教學活動設計的歷程中與多方專業人士積極討論，藉由參與部落豐年祭活動、學校內部課程研習以及學校發展特色課程的了解以及參與課程教案修正，以及教學觀摩族語老師上課步驟及流程，盡量縮短句子藉此提升學生的成功機會，希冀能夠讓教學呈現更趨完整。而在研究進行初期便發現學生族語能力不如預期，尤其在識讀羅馬拼音上普遍有困難，使課程初期進入族語課時花費許多時間在確認學生是否能夠判讀族語拼音，提升發音準確性，以及拼讀能力，原訂的練習時間也因此拉長不少，且首次呈現也容易看出學生間的落差，無法展現達到解構重構融入族語教學的目標。

深入了解後發現研究對象在阿美族語課程學習動機低落，遇到較為困難的句子或單詞，繼續投入的意願較低，除一名學生參加過族語認證考試及原住民族語文競賽個別訓練外，其餘學生族語能力與研究者預期有所落差，在羅馬拼音學習上的差異性大，在教學中意識到此問題並與族語老師進行課程上的討論，因此在族語第五課之後拉長時間學習。研究者將此問題與同儕教師討論後，認為在解構重構教學法於阿美族語課程實施前，教師應瞭解每位學生的族語學習狀況之外，需足夠了解學生的在地文化，並且分析學生在學習族語上的困難，以便後續教學能夠針對每位學生的學習表現、風格以及先備經驗進行族語課程教學。

本研究的目的為提升學生的族語學習與族群認同，若學生在拼讀族語上遇到困難，同時候答時間較短的壓力，會增加學生的學習負荷，因此教師了解到族語

課程實施前應瞭解起點行為及先備經驗，紮根拼讀的基本能力才有機會促使文本中的解構重構思考與分析。

四年級學生，對於自身的原住民文化熟悉如何提升學生的族語學習動機和族群認同，可能因地域性的連結度高，因此研究者聚焦教學法是否提升學生的族語學習、動機、族群認同等面向。首先我先整理出第一循環的課程教學設計、教學省思、學生訪談，檢視學生在族語學習的意願和使用語言之情形，再透過訪談、觀課紀錄及、前後測驗以及族語教師訪談，分析學生是否提升族語學習；族群認同部分，則是透過學生訪談、日常表現觀察及導師、族語老師的訪談中進行分析。接著我再整理出第二循環的課程教學設計、教學省思、學生訪談，檢視學生在族語學習的意願和使用語言之情形，再透過訪談、觀課紀錄及、前後測驗以及族語教師訪談，分析學生是否提升族語學習；族群認同部分，則是透過學生訪談、日常表現觀察及導師、族語老師的訪談中進行分析。

然後我再把上述的資料整理成表格，再與相關理論進行對照、分析及批判，並回答自己的待答問題，是否已達到所想回答的部分。

（二）族語課程、文化課程回饋

研究者訪談族語教師、文化教師及參與學生對於課程後的想法，並分析如下：

1. 本次族語學習及文化課程（生活對話、描述風景、糯米的一生）你學習到什麼？

Folayan：紅米、米的料理。（訪 20240109A1）

Iyung：糙米、處理過程。（訪 20240109A2）

Sera：米的料理、米的分類。（訪 20240109A3）

Yusi：米的分類、料理的做法。（訪 20240109A4）

Cinaw：糯米的一生。（訪 20240112A5）

2. 本次族語課程及文化課程有什麼令你印象深刻的地方？（生活對話、描述風景、米的一生）

Folayan：創意料理可以結合原住民（訪 20240109A1）

Iung：學習很多阿美族語。（訪 20240109A2）

Sera：米可以做很多料理。（訪 20240109A3）

Yusi：米有分種類。（訪 20240109A4）

Cinaw：米的種類、米的料理。（訪 20240112A5）

3. 和以前的族語課程及文化課程比起來，你會喜歡解構重構教學法的上課方式嗎？為什麼？

Folayan：對。因為之前的課程要出勞力和腦力。（訪 20240109A1）

Iung：對。（訪 20240109A2）

Sera：馬耀老師。因為可以馬上查到資料。（訪 20240109A3）

Yusi：馬耀老師。打字的時候順便認識鍵盤。（訪 20240109A4）

Cinaw：喜歡。上課的方式不同。用平板、做筆記。（訪 20240112A5）

4. 上族語課程及文化課程時你有遇到什麼困難嗎？

Folayan：手工製作，請求老師協助。（訪 20240109A1）

Iung：族語拼不出來。（訪 20240109A2）

Sera：查資料很困難。（訪 20240109A3）

Yusi：打注音的時候很困難。（訪 20240109A4）

Cinaw：平板剛開始操作不熟悉，後來有多練習。族語單詞念不太出來。
(訪 20240112A5)

5. 如果未來要再進行相關族語學習和文化課程，你覺得需要做什麼調整？

Folayan：希望可以問我們喜歡哪種米。（訪 20240109A1）

Iung：沒有建議。（訪 20240109A2）

Sera：沒有。（訪 20240109A3）

Yusi：沒有。（訪 20240109A4）

Cinaw：沒有。（訪 20240112A5）

根據學生的訪談回應，研究者在擔任教學以及教師角色部分，對於給予學生課程上的知識是基本的之外，對於促發學生學習認同自己文化以及語言，從學生感興趣的方式、給予實際的外在動機是最實際且最有成效的方法，但要如何維持著學生的對於文化學習的態度和信念，單一的學習誘因刺激不夠，而是

觸發學生主動願意參與並能夠反思關注時事議題，才能夠培養學生對於真正的阿美族 wawa 應該要做到哪些事情。



第五章 結論與建議

本研究旨在探討運用解構重構教學法提升國小學童阿美族語學習與族群認同之成效。課程實施前先針對研究場域及研究對象進行進行課室觀察與教學觀察，了解研究前學生族語學習之情形。研究對象為四年級，參與族語課4位學生，文化課程6位學生。兩次研究循環的族語課程與文化課程，總計12節課，為瞭解學生學習情形，在教學過程蒐集相關課程資料，包括教學錄影12次、同儕教師課堂觀察記錄13次、課程學習單（5個主題）學童及同儕教師訪談紀錄與研究者教學省思札記。最後整理學生學習表現及歸納訪談結果與相關質性資料，針對研究目的進行分析，探討解構重構教學法於族語教學與文化課程中所遭遇到的困境與解決之道、解析教學實施後族語學習動機提升的成效與教師在教學歷程中的省思與專業成長。根據本研究的研究目的與待答問題，提出歸納分析後的結論與建議。

第一節 結論

本節對應本研究之目的與待答問題，概括第四章所做分析、整理出資料，總結研究結果，結論如下。

一、教師實施解構重構教學法於族語教學的歷程中所遭遇的困難經省思修正獲得改善。

（一）教師應掌握教學流程、分配好教學時間與族語教學的比例

實施解構重構教學法時，在教學流程部分，掌握好問題情境，藉由教師引導觀察、分析部分與整體之間的關係進行解構，學生在老師的鷹架協助之後找到部分與整體的關係，並試試著自我詮釋，重構運用作品、發表來展示自己對課程內容的理解。時間部分，在引導觀察、引導學生思考的教學時間分配，需給予學生足夠充分的候答時間，讓學生可以完成本節教學目標。

另外，教師在族語教學時提高使用比例，過程的族語比例提高，或是邀請學生用族語提問與回答問題，藉此提升學生使用族語的機會，在學生歷經書寫、口語表達及思考背後文化意義的學習刺激下，可以提升學生在族語能力上的展現。

（二）教師應視學生學習表現調整教學內容，協助學生達成任務

研究對象為四年級學生，因此要學生在對於族語課與文化課內容進行批判思考、自我詮釋並分享自己想法等部分，在第一循環時發現頗有難度，因此在第二循環後調整難易度，讓學生能自行說出對文本提出問題並自己或是小組合作找到解答，教師在過程中給予必要支持與協助學生完成任務，給予學生達到成功經驗，維持對學習的意願和參與程度，才能進一步思考背後的文化價值。

另外，教師須注重學生的個別差異、學習風格以及在地族群的文化背景與知識，激起學生的學習意願和動機，教學設計上轉化分析並考量到學生的需求才能使教學「有感也有鳴」。

（三）教師善用學校營造的族語情境，提升學生學習課程投入

研究者發現，族語和文化教師在族語教室內外佈置了許多跟族語有關的字卡及標語，都附上族語的拼音，讓學生在平時課程時可以看到，且依照學校學習進程，更換情境內容以及符合節慶類別的部分，研究者在田野期間觀察到許多校園的族語佈置情境，並也參與學校的族語標語校正工作，透過圖像式做的族語學習佈置，增加學生接觸或使用族語的機會。



圖 5-20 山海國小族語融入校園與教室佈置之情形

二、以解構重構教學法作為族語課程與文化課程策略設計課程，提

升學童族語學習與族群認同 1899

本研究進行質性分析，根據研究者田野紀錄、課室觀察紀錄、教師省思日誌、學生學習表現與個別訪談、族語和文化教師訪談以及課程學習單、教學影片和教學回饋，並做編碼回饋，分析研究成果，並回應解構重構提升國小學童阿美族語學習與族群認同之行動研究的待答問題。

(一) 族語學習部分：

1. 提升國小兒童之內在動機

學生參與族語課程後，主動和同儕、家人運用簡易的族語對話，在學校裡能夠和老師用族語應答，能夠將簡單的族語或是生活用語使用在平時學習中，

不僅只在族語課程，在其他課程也聽得見學生會使用族語單詞來投入課程。

2. 提升國小兒童之外在動機

根據訪談分析後，獎勵機制的訂定是學生最喜歡學習族語的誘因，以及可以參與相關族語競賽及考試，只要能離開學校或是生活環境，學生都有高度的意願參與。

3. 提升國小兒童之族語價值

研究者在課室中觀察、參與文化課程及相關接觸族語學習的課程，學生都有高度的意願參與且主動學習，除了學校的參與之外，學生平時與家庭成員互動時也會使用簡單的族語對話，學生也會分享今日在學校所學習的文化知識。

4. 能提升國小兒童之情感動機

根據學生訪談紀錄以及族語老師訪談交錯分析，學生受到家中成員、學校老師或是重要他人的鼓勵、支持和讚賞，都讓學生對於族語學習有自信，但在研究設計及實施課程這部分，並沒有實質給予學生提升情感方面之動機。

（二）族群認同部分：

1. 提升國小兒童之族群態度

根據研究分析，學生對於自我族群態度，呈現正向的價值想法，而參與文化課程時，學生也能夠分享自己和其他族群的差異，並能夠專心聆聽其他同學分享不同文化。

2. 提升國小兒童之族群知覺

因同學之間有卑南族、漢族及噶瑪蘭族，再加上班導師也會在平時分享其他族群的文化知識，潛在課程的學習，讓學生對於尊重多元族群的概念以及尊重其他族群具有較高的敏感度，成熟的思維和想法，研究者認為，在文化課程中，看到原住民身份學生會協助非原住民學生學會族語拼寫或是理解文化意涵，透過同儕的鷹架學習與教師協助支持，使得研究對象的族群知覺具有高度的顯著。

3. 提升國小兒童之族群行為

研究者發現，學生們喜歡參與文化活動，其重點是文化課程也相對如此，不管是學校課程的戲劇展演、說故事競賽、族語單詞競賽以及歌謠比賽，學生的參與度都非常高，在部落的活動也時常看到孩子們的身影，學生投入程度，受於學校課程實施方針為主要因素，而學校又連結在地部落文化儀式發展課程，因此學生投入參與文化事務不會有陌生且排斥的心態，而非原民學生也在課程之下有意願投入參與，但僅限於在學校範圍，如在學校外，可能受到家庭成員的反對意見，漸而影響到學生觸及多元學習的機會。

4. 提升國小兒童之自我族群認同

研究者發現，學生的自我族群身份認同主要來自於家庭所傳遞的信念以及學校課程的影響，使多數學生願意認同自己是真正的阿美族 wawa。所謂自我族群身份認同，也稱為自我定義（self-definition）或自我標識（self-labeling），即個體選擇以何種族群名稱來稱呼自己。在田野調查期間，研究者觀察到學生參與阿美族祭典 Ilisin 時，會在儀式現場合唱 Pangcah 歌曲，而非流行音樂，這對部落族人而言，是展現族群認同的重要行為。對研究者而言，從準備表演到正式演出，國小階段的學生仍需成人引導協助，這過程中，學生可能會基於主觀判斷、外在期待或其他因素，選擇以符合眾人期待的方式來表現自己，並不一定完全反映其內心真實的意願。

三、教師將解構重構教學法應用於族語課程中，有助於教師在教學歷程中的省思與專業成長

教師在教學中以解構重構教學法融入族語及文化課程的歷程，有效的幫助研究者省思提升阿美族學童的族語學習與族群認同而從中促進教師專業成長，歸納結果如下。

（一）教師對文化敏感度是部落知識轉譯的重要關鍵，得以促進學童族群語學習與族群認同。

將部落文化知識轉化並融入課程是一項充滿挑戰，但極具意義的工作，因此教師也必須同步精進專業能力。Han與Shelley（2011）指出，面對多元文化情境時，教師扮演關鍵角色；他們主張將族群認同的培養視為教師專業成長的重要一環，以增進其文化敏感度與能力。研究顯示，具備文化素養的教師能成為促進學生成就的變革推手（Garmon, 2004；Nieto, 2000）。Carter 與 Goodwin（1994）則建議，教師首先應檢視自身的教學信念與做法，進而培養必要的文化能力，以有效支持不同背景的學習者。因此，研究者認為培養並支持教師的跨文化素養至關重要，因為這不僅能提升學生的學業表現，也能增強其自信心，並促進整體學習幸福感。

族語學習和族群認同的相互共存，來自於學生對於文化事物的好奇，引導學生觀察對事物本身的好奇，存在著疑問，運用所知去詢問部落耆老，拓及到更多阿美族的文化知識，才能夠達到自主學習的可能。

研究者觀察學校的課程設計、舉辦故事節、酒釀活動、將校園作息與部落生活相互參照，從在地觀點拓展至全球觀點，以及研究學校試圖將文化與SDGs 做相呼應，並且從阿美族的主體性出發，深化專屬於阿美族的教育信念與價值觀，從中可以深化孩子們在這樣的文化薰陶下，既有著阿美族文化知識的底蘊，更能夠將其知識靈活運用反映在全球社會的知識觀點，符合核心素養能力也能實際展現行課綱自發、互動、共好的美麗願景。

（二）教師省思如何讓學生將文化知識經由解構重構參與部落行動

研究者認為，目前學生會喜歡族語的原因，除了學校舉辦文化活動、平日教師在課程給予獎勵機制之外，學生回到家中使用族語的機率則需要仰賴家庭之間的互動，因此，建議學校和部落可以在「親職教育」當中給予更多使用族

語的頻率，能夠提高更多的學習意願、藉此拉近親子之間的距離，也能夠深化對文化的理解，減少誤會發生、降低他者歧視文化的意識。

而文化學習部分，如何提升學生在文化思維上有更寬廣的格局及視野，教師在運用解構重構教學法的鷹架提供，透過提問，讓學生得以有思考、批判的能力，方能達到學生對於部落文化知識的思考，在用以自己的想法呈現對部落知識的想像以及詮釋。

研究者從學日常生活討論時事話題，確實感知當代流行文化的衝擊，影響學生、家長及整體社會對不同文化接納程度，過往灌輸文化傳承的方式，似乎容易造成原住民學童排斥學習，影響著對族群認同路上的矛盾和衝突。從流行文化與傳統文化之間取得平衡，在現今的原民藝術、音樂及表演藝術得以看見，也發現是原住民學童可以接納且自在的狀態，而部分需要嚴謹的儀式和禁忌的原民文化，則需要透過長時間的薰陶以及學生在真實的場域中實踐，才足以讓學生先認同文化的存在，才能往後提及傳承的議題。如何存續原民文化思維，雖不在本研究中進行討論，卻是值得深入研究探索的議題，但研究者認為一個教育行動的推進與進展，需要整體社會結構改革及政策措施上給予更開放的教師專業自由。

1899

（三）解構重構教學法可運用在其他領域課程

本研究運用解構重構教學法融入阿美族語課程及民族文化課程做行動研究，因此在課程準備上，教師熟知阿美族文化的整體觀、價值觀和文化信念，善用教學法且能夠解構阿美族文化，引導學生做自我重構出阿美族文化、價值觀與信念。除此之外，解構重構教學法也能運用在其他領域課程當中，解構重構教學法強調了學習者觀察、思考理解、解構分析、批判、理解再到自我詮釋的的重構，學習歷程很適合讓學生在面對自己部落文化的議題，如：年齡階級制度的訓練方式適不適合運用在學校裡以及在學生學習並參與酒釀實作，這些都是可以作為老師連

結部定領域課程做學習，引導學生探討背後的文化思維以及現今價值觀的差異。但教學前必須考量到學生的難易度以及學生的學習表現、風格及先備經驗，才能做到精確且有效的學習。

第二節 建議

（一）鼓勵教師組成專業社群提升教師多元文化教育知識

1. 文化知識的理解與反思，可以藉由解構與重構的歷程，找出適當詮釋原民知識的可能並落實在自己的教學當中

研究者在部落田野期間，除了進行文化課程的參與及認識之外，在設計教學活動當中，導入原民傳統文化知識，觀察核心要點，解構每個原民文化知識中和核心要點關鍵何在，並從中分析原住民族文化知識如何符應在現今社會強調素養導向的學習，再藉由教學活動設計的重構方式讓原民和非原民都能夠理解傳統知識背後的文化思維和意涵。

2. 共同設計原民文化結合數位學習之教學活動，提升學生的學習動機

數位學習是當今社會最有效率互動性高且能以更活潑有趣的方式呈現教材，因此教師除了對原民文化有基礎的認識之外，結合數位學習更能讓學生願意投入教學當中，在原鄉地區學生一人一台平板學習後，教師如善用得到，方能提升學生學習動機，只要學生學習主動性高，不僅提升教師效能，繼續提升教學品質，更能讓師生因原民文化知識學習過程中增進師生關係。

3. 部落、學校及民間機構的共做共學，增加民族教育專業社群資源系統支持

要推動一項成功的教育，不僅只是學校的動力和產出，部落的文化推力和不同民間機構的資源支持，大家一起共同建立有效的教育專業及教學教材上的支持，更能提升教師文化知能以及教學效能。研究者認為，在高等教育推動原民教育的模式，適合運用在國小階段，如同在胡克緯（2017）的文化知識實踐

模式以及行動歷程來說，從我到我們的文化實踐，需要有多元且有系統的支持得以建立出專屬於族群文化的行動實踐。

就目前臺灣民族教育發展現況來看，教育部（2020）的原住民族教育中長程計畫進程，全國各區已設立原住民族教育協作中心，發展民族教育課程架構藍圖、設計課程與教案並有系統的規劃建置出各族群的知識體系，將民族文化知識有更完善且豐富的系統，讓未來原民知識不在侷限於原民學校或是原民地區學習，而是觸及到更多全國之處。

（二）教師增能：族語教學、文化思維的建立與文化傳承的轉譯

族語教學和文化課程的建置，除了要有田野調查的能力之外，對於族語認識及應用也是首要位置，而在現今族語專職教師成為正式編制後，族語和教育課程的增能研習，讓非教育背景的族語老師也吸收到教育專業課程，以提升教學品質、班級經營，提高族語教學成效。近年來，多元文化教育研習課程已成為必要研習項目，師資培育部分則新增民族教育次專長的課程培育，目前規定公費生必須修習課程，之後也規劃相關學士後進修班來修習此專程師資能力。

（教育部，2025）此外，族語教學法的增能研習或安排工作坊或是研討會，讓現職教師們交流不同的教學法，提升族語教學的效能以及增進自己的專業能力，藉由此平台讓教師們能夠從中教學相長，提升教師專業能力，更能保障學生學習族語的豐富且完善的教學品質。

（三）破除框架界線，建立完善的文化思維，提升文敏感度

現今社會及校園紛紛出現族群微歧視的事件發生，對此在國小階段，教師、學生和家長如何各自扮演好自己的角色，消弭不當思維的想法，預防不當行為的發生，避免造成遺憾，能夠在學校端提供正向的理解和文化價值觀，透過解構重構教學法讓學生從文化知識的整體出發、注重感知與實作、容許非線性建構及尊重多元詮釋、觀察分析、批判與反思（Van Wyk, 2014）理解台灣族群背後的文化

脈絡，給予學生正確的文化價值觀、文化敏感度，增加保護因子、下降危險因子
培養老師、學生對於不同族群文化之情意態度，建立良善多元族群的校園氛圍。



參考文獻

一、中文文獻

- 巴唐志強（2021）。台灣原住民族傳統體育知識體系之研究：以 Taromak bekas 為例（系統編號：109NTNU5567050）〔博士論文，國立臺灣師範大學〕。臺灣碩博士論文知識加值系統。
- 巴巧詩（2019）。排灣族學童族群認同與族語學習動機相關研究（系統編號：107NPTU0328019）〔碩士論文，國立屏東大學〕。臺灣碩博士論文知識加值系統。
- 王文科、王智弘（2020）。教育研究法（19 版）。台北：五南。
- 王雅萍（2021）。從九年一貫到十二年國教的原住民族語文領域綱要。師友雙月刊，628，47-49。
- 石佳蓉（2020）。以資訊科技應用於朗讀教學增進阿美族語學習成效之行動研究—以台北市朗讀競賽實施為例（系統編號：108HWC00396011）〔碩士論文，醒吾科技大學〕。臺灣碩博士論文知識加值系統。
- 田哲益（2010）。台灣原住民社會運動。台灣書房。
- 朱惠琴（2010）。原住民語言與知識之關聯性。台灣原住民研究論叢，(7)，115-137。<https://doi.org/10.29763/TISR.201006.0004>
- 池勝和（2015）。阿美族語言文化教學探究—以新北市新和國小為例。台灣原住民族研究季刊，8 (3)，41-73。
[https://doi.org/10.29910/TJIS.201511_8\(3\).0002](https://doi.org/10.29910/TJIS.201511_8(3).0002)
- 吳景雲（2016 年 6 月 17 日）。走走走，我們一起去走路—阿美族民族教育的實踐策略。〔論文發表〕第九屆兩岸四地—學校改進與夥伴協作學術研討會。香港，中文大學。
- 吳淑慧（2006）。原住民學童族語教育與文化認同之研究—以銅門國小實施族語教學現況為例（系統編號：094NDHU5577002）〔碩士論文，國立東華大學〕。臺灣碩博士論文知識加值系統。

吳靜蘭（2022）。阿美語詞類及其教學＝**Pangcah O kasawasil no sowal ato**

laleko no pipasifana'。財團法人原住民族語言研究發展基金會。

李台元（2022）。族語教材教法的實務。原教界，105，12-17。

<https://web.alcd.center/aew/133>

李仰桓（2018）。消彌原住民與非原住民學生在學習表現上的落差：澳洲的經驗及檢討。國家教育研究院電子報，171。

https://epaper.naer.edu.tw/edm.php?content_no=2999&edm_no=171

李采珊（2022）。建構具有在地生態智慧的小學民族教育指標—以新竹地區泰雅民族教育為例（系統編號：110NTHU5399006）〔碩士論文，國立清華大學〕。臺灣碩博士論文知識加值系統。

李雅村（2021）。促進原住民族語言發展之研析。台北市：立法院議題研析。

<https://www.ly.gov.tw/Pages/Detail.aspx?nodeid=6590&pid=207847>

谷穆德阿督普（2020）。實踐 Sakalatamdaw 教育之路：阿美族語言沉浸式學校的未來圖像（系統編號：108NDHU5577004）〔碩士論文，國立東華大學〕。臺灣碩博士論文知識加值系統。

周雨璇（2019）。國小師資生進行文化回應數學教學實務知識成長之個案研究（系統編號：107NTCT0480008）〔碩士論文，國立臺中教育大學〕。臺灣碩博士論文知識加值系統。

周惠民（2018）。從原住民族知識談教師應有的素養。台灣原住民研究論叢，（24），1-26。<https://www.airitilibrary.com/Article/Detail?DocID=a0000575-201812-201905160005-201905160005-1-26>

周惠民（2019）。台灣原住民族教育發展。國家教育研究院。

林素卿（2014）。教師行動研究導論。麗文文化。

波吉・達納（2022）。運用讀者劇場提升國小學童族語學習動機之行動研究（系統編號：110NTCT0212019）〔碩士論文，國立臺中教育大學〕。臺灣碩博士論文知識加值系統。

阿莉克・儒夷・古優安（2020）。資訊科技元素導入阿美族語教學之研究—以龜山區邦查國小為例（系統編號：108HWC00396012）〔碩士論文，醒吾科技大學〕。臺灣碩博士論文知識加值系統。

施正鋒（2013）。原住民族知識體系與客家知識體系。台灣原住民族研究學報，3（2），115-142。

胡月英（2009）。游牧之歌—一位國小阿美族語支援教師教學決定之個案研究（系統編號：097NTPTC611040）〔碩士論文，國立臺北教育大學〕。臺灣碩博士論文知識加值系統。

胡克緯（2017）。東華小米園、東群部落學校及東布青的知識實踐與文化行動（系統編號：105NDHU5577009）〔碩士論文，國立東華大學〕。臺灣碩博士論文知識加值系統。

原住民族教育法（110年1月20日）修正公布。

<https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcodes=H0020037>

夏林清（1996）實踐取向的研究方法。胡幼慧主編，質性研究：理論、方法及本土女性研究實例，99-120頁。巨流。

孫大川（2010）。夾縫中的族群建構—台灣原住民的語言、文化與政治。聯合文學。

1899

高元杰（2022）。族語教材-師資培育課程的經驗。原教界，105，64-67。

國家教育研究院（2018）。原住民族語文領域課程手冊。新北市。

陳憶芬（2001）。師資培育中的多元文化教育課程探究。中等教育，52（4），84-97。

張庭宇（2020）。文化回應數學課程之發展與實踐之研究（系統編號：108NPTU0476005）〔碩士論文，國立屏東大學〕。臺灣碩博士論文知識加值系統。

教育部（2016）。十二年國民基本教育實施計畫（核定本）。教育部。取自

<https://reurl.cc/o8WXgQ>

教育部（2019）。十二年國民基本教育課程綱要。教育部。取自

<https://www.naer.edu.tw/PageSyllabus?fid=52>

教育部（2021b）。師資培育新里程碑，多元培育國家語言師資。取自

https://depart.moe.edu.tw/ed2600/News_Content.aspx?n=E491D1720010EE05

&sms=D4AB88F29491B48F&s=5907640AC6591007

教育部（2023c）。原住民族教育概況統計提要分析。取自

https://stats.moe.gov.tw/files/analysis/111native_ana.pdf

教育部、原民會（2020）。110年—114年原住民族教育發展計畫。取自

https://www.edu.tw/News_Plan_Content.aspx?n=D33B55D537402BAA&sms=9

54974C68391B710&s=A189160491CC642C

教育部（2025d）。中華民國教師專業素養指引-師資職前教育階段暨師資職前教育課程基準。取自 <https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL002340>

許木柱（2001）。台灣原住民史—阿美族史篇。臺灣省文獻委員會。

許宏雪（2023）。布農族文化「誰的屁股」繪本應用於原住民族教育議題教學之研究（系統編號：111NTTU5576002）〔碩士論文，國立臺東大學〕。

臺灣碩博士論文知識加值系統。

許韋晟（2020）。十二年國教新課綱下原住民族語言教材的現況與發展。臺灣教育評論月刊，9（3），38-40。

陳枝烈（2017）。原住民族的實驗教育。原教界，77，12-17。

陳麗華（1999）。臺北市阿美族學童族群認同發展之研究。國家科學委員會研究彙刊：人文及社會科學，9（3），423-427。

陳麗華（2000）。族群關係課程發展研究。五南。

陳麗華、劉美慧（1999）。花蓮縣阿美族兒童的族群認同發展之研究。花蓮師院學報，9，177-226。

陶蕃瀛（2004）。行動研究：一種增強權能的助人工作方法。應用心理研究，23，33-48。

曾信義（2021）。遊戲融入布農族語教學對學生學習投入之個案研究（系統編號：109DYU00576006）〔碩士論文，大葉大學〕。臺灣碩博士論文知識加值系統。

黃季平（2017）。原民會四套教材的特色與回顧。原教界，73，22-25。

黃俊峰（2014）。從語言學習理論分析國民中小學原住民族語教育之困境及啟示。學校行政，89，164-183。DOI：10.3966/160683002014010089009

黃智慧（2015）。（2015年9月18日）台灣瀕危族群文化困境評析。〔論文發表〕「跨・文化」研討會。台灣，中央研究院民族學研究所。

葉川榮（2018）。都會區試辦原住民族族語師資專職化實施現況評估。臺灣原住民研究論叢，24，27-54。

葉淑琴（2015）。宜蘭縣國民小學平地與原鄉高年級泰雅族學生族與學習環境、族群認同與族語能力之關係（系統編號：103FGU00208006）〔碩士論文，佛光大學〕。臺灣碩博士論文知識加值系統。

趙素貞（2014）。臺灣原住民族語教育政策之批判論述分析。課程研究，9（2），53-78。

劉盈秀（2011）。阿美族學童族語學習之研究（系統編號：100NTTU5212001）〔碩士論文，國立臺東大學〕。臺灣碩博士論文知識加值系統。

劉曉帆（2017）。從失語到說唱：文化融入拉阿魯哇族沉浸式族語教學之行動研究（系統編號：106NTTU5096001）〔碩士論文，國立臺東大學〕。臺灣碩博士論文知識加值系統。

歐淑玲（2004）。多語教學之行動研究—以某社區國小為例（系統編號：092NDHU5100003）〔碩士論文，國立東華大學〕。臺灣碩博士論文知識加值系統。

歐嗨·思娃娜（2022）。採用資訊科技應用導入族語輔助教學網站之設計—以阿美語言文化教材為範例（系統編號：110HWC00396002）〔碩士論文，醒吾科技大學〕。臺灣碩博士論文知識加值系統。

蔡政良（2023）。第五道浪之後：阿美族水下獵人的海洋知識與傳統海域的保育與管理。國立臺灣史前文化博物館。

蔡清田（2020）。教育行動研究新論。五南文化。

編輯部（2018）。原住民族文獻。原住民族委員會。

賴秀智（1997）。台北縣市阿美族學童的族群態度、族群文化常識與自我觀念之相關研究（系統編號：085TMTC0212001）〔碩士論文，台北市立師範學院〕。臺灣碩博士論文知識加值系統。

藍姆路·卡造（2013）。吉拉米代部落獵人的身體經驗與地方知識。東華大學原住民族學院。

二、西文文献

- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology, 80*(3), 260-267. Retrieved from <https://doi.org/10.1037/0022-0663.80.3.260>
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological bulletin, 117*(3), 497–529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin, 117*(3), 497–529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Bishop, R., Berryman, M., Tiakiwai, S. J., & Richardson, C. (2003). *Te Kotahitanga: The experiences of Year 9 and 10 Māori students in mainstream classrooms* [Report]. Ministry of Education.
- Bishop, R., Berryman, M., & Wearmouth, J. (2010). *Te Kotahitanga: Effective teaching and learning in Māori mainstream schools*. New Zealand Council for Educational Research.
- Blasco, M. (2015). Making the tacit explicit: Rethinking culturally inclusive pedagogy in international student academic adaptation. *Pedagogy, Culture & Society, 23*(1), 85-106. <https://doi.org/10.1080/14681366.2014.922120>
- Charkova, K. D. (2004). Early foreign-language education and metalinguistic development: A study of monolingual, bilingual and trilingual children on noun definition tasks. *Annual Review of Language Acquisition, 3*(1), 51-88.

- Corntassel, J. (2003). Who is indigenous? 'Peoplehood' and ethnonationalist approaches to rearticulating indigenous identity. *Nationalism and Ethnic Politics*, 9(1), 75-100. <https://doi.org/10.1080/13537110312331380758>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Department of Education and Training. (2011). *Embedding Aboriginal and Torres Strait Islander perspectives in schools: A guide for school learning communities*. Queensland Government.
http://indigenous.education.qld.gov.au/SiteCollectionDocuments/eatsips-docs/eatsips_2011.pdf
- Dreamson, N., Thomas, G., Hong, A. L., & Kim, S. (2017). Policies on and practices of cultural inclusivity in learning management systems: perspectives of Indigenous holistic pedagogies. *Higher education research & Development*, 36(5), 947-961. <https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1263830>
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. Continuum.
- Garmon, M. A. (2004). Changing preservice teachers' attitudes/beliefs about diversity: What are the critical factors? *Journal of teacher education*, 55(3), 201-213. <https://doi.org/10.1177/0022487104263080>
- Gargiulo, R. M., & Metcalf, D. (2012). *Teaching in today's inclusive classrooms: A universal design for learning approach* (2nd ed.). Wadsworth Cengage Learning.
- Han, H., & Shelley, M. (2011). Use of racial identity development theory to explore cultural competence among early childhood educators. *SRATE Journal*, 20, 1-11.

Hughes, P. (1987). Aboriginal culture and learning styles – *a challenge for academics in higher education institutions*. Armidale: The second Frank Archibald Memorial Lecture.

Huijser, H., & Bronnimann, J. (2014). Exploring the opportunities of social media to build knowledge in learner-centered Indigenous learning spaces. In T. Yamamoto & K. Zhou (Eds.), *Educating in dialog: Constructing meaning and building knowledge with dialogic technology* (pp. 97–122). Sense Publishers.

Jaspal, R., & Cinnirella, M. (2011). The construction of ethnic identity: Insights from identity process theory. *Ethnicities*, 12(5), 503–530.

<https://doi.org/10.1177/1468796811432689>

Moseley, Christopher, ed. (2010). *Atlas of the World's Languages in Danger*. (3rd ed.) .UNESCO Publishing.

NSW Department of Education initiative (2021). *8 Aboriginal Ways of Learning*.
<https://www.8ways.online/>

Nakata, M. (2007). The Cultural Interface. *Australian Journal of Indigenous Education*, 36, 7-14. <https://doi.org/10.1017/S1326011100004646>

Perso, T. (2013). A systematic evidence-based strategy to improve Indigenous students' numeracy and literacy. In R. Jorgensen, P. Sullivan, & P. Grootenboer (Eds.), *Pedagogies to enhance learning for Indigenous students: Evidence-based practice* (pp. 21-44). Springer.

Phinney, J. S. (1989). Stages of ethnic identity in minority group adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 9, 34-49

Phinney, J. S. (1990). Ethnic identity in adolescents and adults: Review of research. *Psychological Bulletin*, 3, 499-514.

- Stairs, A. (1994). Indigenous ways to go to school: Exploring many visions. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 15, 1, 63-76.
- Stewart, J. (2019). Blurred Borders Legal communication tools - *Process review and evaluation*. <https://www.legalaid.wa.gov.au/sites/default/files/Blurred-Borders-Process-review-and-evaluation-final-report-Final>.
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., & Fung, I. (2007). *Teacher professional learning and development: Best evidence synthesis iteration (BES)*. Ministry of Education.
- Thieberger, N. (1990). Language maintenance: Why bother? *Multilingua*, 9 (4): 333-358. <https://doi.org/10.1515/mult.1990.9.4.333>
- Turner-Jensen, N. J. (2019). DhuriNya (dar-rin-ya) (Ancient Aboriginal meaning - Cycle of Being): How to restore a national First Nation Australian education system? *WINHEC: International Journal of Indigenous Education Scholarship*, 1, 40-55. <https://journals.uvic.ca/index.php/winhec/article/view/18911>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2006). *UNESCO and indigenous peoples: Partnership to promote cultural diversity*. France: Author.
- Vigo, K. G. M. (2017). *One country: Different voices—Meeting the challenge of introducing Indigenous approaches to learning to non-Indigenous students* (Doctoral dissertation, Swinburne University of Technology). Swinburne Research Bank. https://researchbank.swinburne.edu.au/file/92924766-2378-43d9-a4ae-05d8bccb8865/1/kitty_vigo_thesis_1.pdf
- Yunkaporta, T. (2009) *Aboriginal pedagogies at the cultural interface*. Professional Doctorate (Research) thesis. James Cook University.

Yunkaporta, T., & McGinty, S. (2009). Reclaiming aboriginal place-based worldviews at the interface of local and non-local knowledge. *The Australian educational researcher*, 36(2), 55-72.

Yunkaporta, T. (2010). Our ways of learning in aboriginal languages. *Deakin University*, 3, 37-49. <https://hdl.handle.net/10536/DRO/DU:30117031>

Yunkaporta, T., & Kirby, M. (2011). Yarning up Indigenous pedagogies: A dialogue about eight Aboriginal ways of learning. In R. Bell, G. Milgate, & N. Purdie (Eds.), *Two-way teaching and learning: Toward culturally reflective and relevant education* (pp. 185–198). ACER Press.



附錄一 教學活動設計（修正前）

文化界面教學觀點-解構重構教學法教案設計

教案名稱：美祭儀・Mifosa'小米播種

一、設計理念：

小米文化，是原住民族的物質文化中不可或缺的重要角色，族人依循著小米的生長特性與環境，形成豐富且珍貴的文化樣貌，順著小米的生長展現族人演變至今珍貴的文化特色。早期阿美族人的主食是小米，後因時代變遷下改種水稻，小米則逐漸式微，但仍在傳統文化中保有許多豐富的內涵。藉此本課程的設計理念，則是透過小米文化為基底，復育在地將消逝的文化祭儀與技藝，透過大手牽小手的農耕理念，將耆老們的記憶，透過校園和部落的連結，重新找回土地長出來的知識。

二、課程說明(課程建議)：

織羅部落小米文化：

阿美族原為種小米的農業社會，以往每當小米收割之後，各部落分別舉行盛大的慶典活動，以感謝神靈的恩惠，此為豐年祭的傳統起源。阿美族耆老認為小米的精靈是所有植物中最敏感的，也是最麻煩的農作物，它好似具有人性一樣，有靈眼、靈耳、靈覺，而且禁忌也多，人們一不小心隨時會招來禍患災難。

織羅部落小米歲時祭儀



Mao'mah 開墾 (部落稻作插秧前約莫 12 月中旬至 1 月初)

Mifosa 播種 (部落稻作插秧後 1 月中旬至 2 月初)

Mikolas 除草 (小米生長期為 1 個月後小米嫩葉出現 3 片葉子時)

Mihafay 採收 (小米金黃色時)

Sala'ol/ilisin 感恩/豐收 (感謝祖靈的保佑、大地賦予滋潤)

三、本節教學活動流程：



四、建議部分：

- (一) 在進入教學場域前，需向學生宣導相關注意事項農事工作服（手套、長褲、雨鞋、袖套、斗笠）。
- (二) 田園行走請走在田埂凹朝，田邊用石頭圍在裡頭有種植作物，請勿踩踏影響作物生長。
- (三) 本課程需作相關族語翻譯，如教師無法進行即時翻譯，可請求族語老師及文化教師協同教學。
- (四) 本課程因與部落歲時祭儀同步，因此在課程編排上則需和文化耆老及文化顧問團，商討種植期程及相關工作。

五、教學活動設計

主題/單元名稱	社會領域	設計者	林昱丞
教案適用之對象	<input checked="" type="checkbox"/> 國小 <input type="checkbox"/> 國中 <input type="checkbox"/> 高中		
族別	阿美族	語別	秀姑巒阿美語
實施年級	中年級	總節數	1 節
課程類型 (可複選)	<input type="checkbox"/> 部定課程（必修/選修）： <input checked="" type="checkbox"/> 校訂課程（必修/選修）： <input type="checkbox"/> 彈性學習課程： <input type="checkbox"/> 選修課程： <input type="checkbox"/> 跨領域課程（含協同教學）： <input type="checkbox"/> 其他：（如團體活動）		
教學型態	<input type="checkbox"/> 單獨班級教學 <input type="checkbox"/> 同年級班群教學 <input checked="" type="checkbox"/> 混齡年級教學 1899 <input type="checkbox"/> 全校教學 <input type="checkbox"/> 野外（或社區）教學 <input type="checkbox"/> 其他		
核心素養 (可複選)	*自主行動 <input type="checkbox"/> 身心素質與自我精進 系統思考與解決問題 規劃執行與創新應變 *溝通互動 <input checked="" type="checkbox"/> 符號運用與溝通表達 科技資訊與媒體素養 藝術涵養與美感素養 *社會參與 <input type="checkbox"/> 道德實踐與公民意識 <input checked="" type="checkbox"/> 人際關係與團隊合作 多元文化與國際理解		
領域/科目 核心素養	【社會領域】 社-E-B3 體驗生活中自然、族群與文化之美，欣賞多元豐富的環境與文化內涵。 【本土語文】 原住民族語文		

	原-E-C3 具備部落/社區的文化觀，能主動以族語或其他語文介紹原住民族祭儀節慶及風土民情，並尊重及接納多元文化。		
學習表現	<p>【社會領域】 2a-II-1 關注居住地方社會事物與環境的互動、差異與變遷等問題。 2b-II-2 感受與欣賞不同文化的特色。 3a-II-1 透過日常觀察與省思，對社會事物與環境提出感興趣的問題。</p> <p>【本土語文】原住民族語文聆聽 1-II-4 能聽辨所學句子語調表達的意義與情緒。 1-II-5 能聽懂簡易會話。 說話 2-II-2 能說出所學語詞的意義。 2-II-3 能正確模仿句子的語調及所表達的意義與情緒。</p>	學習內容	<p>【社會領域】 Ab-II-1 居民的生活方式與空間利用，和其居住地方的自然、人文環境相互影響。 Bc-II-1 各個族群有不同的節慶與風俗習慣。</p> <p>【本土語文】原住民族語文 Bc-II-1 文化祭儀活動的主題名稱。 Bg-II-3 農耕用具。</p>
學習目標	1-1 學生能實際操作播種小米。 1-2 學生理解阿美族小米播種祭的流程。 1-3 學生能用自己的話描述播種祭的內容。 1-4 學生能積極的參與田間農務工作。 2-1 能用族語說出農耕用具。 2-2 能說出小米播種祭的族語名稱。		
學習活動設計			
教學流程		時間（分）	備註

<p>一、引起動機</p> <p>教師提問複習上次播種祭前的相關流程。</p> <p>(一) 師：種小米前，不能做什麼？吃什麼？</p> <p>學生擬答：不能吃薑、蒜。</p> <p>師：那今日要開始工作前，要準備哪些？</p> <p>學生擬答：大小鋤頭、手套、袖子、雨鞋。</p> <p>(請學生用族語回答)</p>	<p>5'</p>	<p>口語評量</p>
<p>二、發展活動</p> <p>活動一 Mifosa 小米播種祭介紹</p> <p>教師提問與部落耆老進行協同教學</p> <p>(一) 老師今天都準備好了，要先做什麼？(族語)</p> <p>耆老：今天種植小米前要先靜心。(族語)</p> <p>耆老介紹今日的工作流程：整地、淨土、準備小米種子、祭祀用品、播種、種植完畢後的完工慶，這是過去我小時候所知道的流程。</p> <p>教師提問：請問小朋友們，知道這些東西是做什麼用的？</p> <p>學生擬答：拜拜用的。(檳榔、小米、酒)</p>  <p>耆老講解祭祀用品的由來與意義。</p> <p>禁忌交代：不能吃薑、蒜、地瓜。過程中不能亂放屁，要專心不可以亂跑或是一直說話。</p> <p>教師引導有沒有要提出問題，提出問題前先跟耆老說介紹你自己。</p>	<p>10'</p>	<p>口語評量</p>

學生提問：（播種過程觸犯禁忌怎麼辦？）
 者老說：離開田園，不能再回來耕作。
 學生提問：（撒太多了怎麼辦？）
 者老說：長出來的時候，我們再來幫他修整。
 老師追問：也可以想想看，還有什麼辦法可以平均撒呢？
 者老說：小時候看到長輩會拿沙子這樣才會平均。

活動二 Mifosa 小米播種祭

（一）教師引導將學生分成三組（每組任務如下：）

田間組長、整地組長、器材組長、紀錄組長
 者老帶著我們祭祀往東邊、播種由北往南、過程中專心一致不能亂撒、內心要說對他說快快長大、完成後請整地組長覆土，即可完成。



教師引導跟著者老示範做。小朋友一起學、老師田間巡視協助學生完成。



學生使用平板合照，記錄下來。

三、統整活動 圍坐在一起

10'

小組合作
實作評量

13'

小組/個人發表

<p>(一) 教師提問請各組將播種紀錄整理過後並發表想法。</p> <p>今日做什麼？你的感覺如何？學習過程中令你好奇的是什麼？對於今日播種後，有沒有讓你下定決心好的事情？（記錄下來之後，上傳到織羅小米力的粉絲專頁。）</p> <p>學生擬答：播種小米過程。（學生自由發表）</p> <p>教師說明：耆老今天種植完後，有沒有需要在提醒我們的地方？</p> <p>耆老：種植後就是約定，到收成那天，不可以半途而廢。）</p> <p>耆老分享完工後就可以吃飯休息，祈禱小米長大之外，要特別關注小米的生長情形。</p> <p>教師與學生共同收拾工具、環境並整隊回到教室走廊清理雨鞋。</p> <p>各組小組長回收各組的平板及資料。</p>	<p>2'</p>	<p>實作評量</p>
---	-----------	-------------

-課程結束-

六、參考資料（含網路資源）

- 許木柱、黃智慧（2000）。番族慣習調查報告書，第二卷，阿美族、卑南族台灣總督府臨時台灣舊慣調查會原著。中央研究院民族學研究所編譯。台北：天翼。
- 許木柱、廖守臣、吳明義（2001）。台灣原住民史-阿美族史篇。南投：台灣文獻委員會。
- 黃啟瑞、董景生（2009）邦查米阿勞-東台灣阿美民族植物。台北：行政院農業委員會林務局台灣環境資訊協會。
- 黃宣衛（2005）。異族觀、地域性差別與歷史：阿美族研究論文集。台北：中央研究院民族所。
- 林昱丞（2014）。小米、記憶與文化復育：花蓮織羅阿美族小米復振之行動研究。國科會：大專學生專題研究計畫研究成果報告。計畫編號：103-2815-C-259-010-H

社團法人花蓮縣織羅部落文化傳承經濟發展協會（2013）。花蓮縣玉里鎮春日社區農村再生計畫書。

花蓮；水土保持局花蓮分局出版。

花蓮縣玉里鎮春日社區發展協會（2010）。拼出消失的記憶。花蓮：水土保持局花蓮分局出版。



附錄二 教學活動設計（修正後）

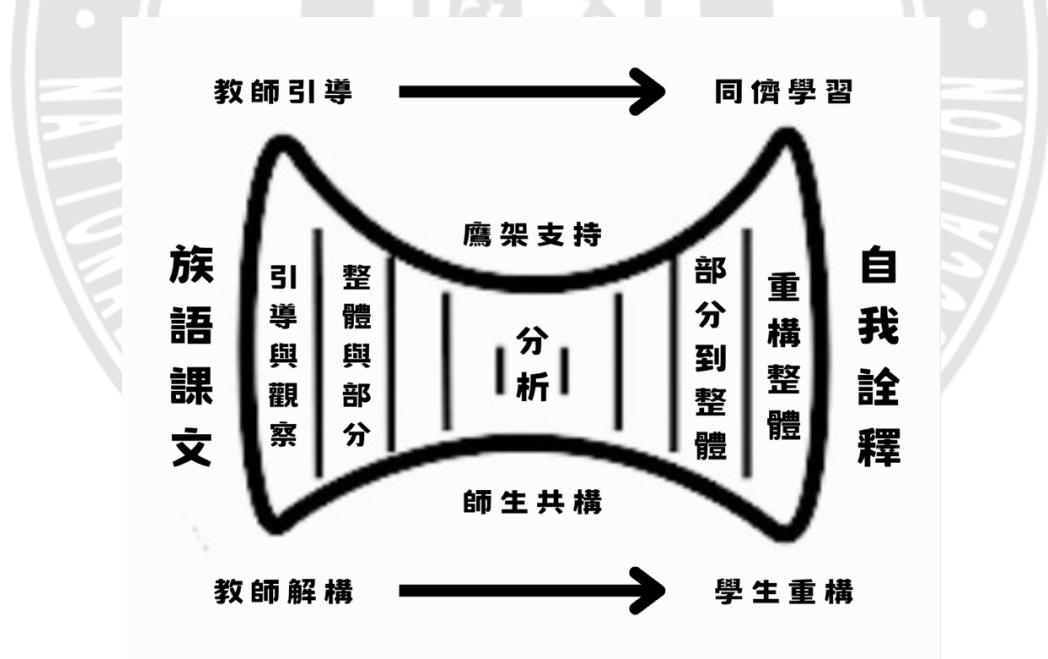
第一循環 運用解構重構教學法教學於山海國小本土語

（阿美族語）教學活動設計

一、教案名稱：海岸阿美語 第二階 第三課 至 第六課

二、設計理念：

本教案設計為解構重構教學法教學活動設計，教學內容為新九階教材「第二階第三課至第六課」。教材內容選自原住民族語言研究發展基金會、臺北市立大學族語數位中心所編撰的本土語阿美族語教材。本教學活動設計以 Yunkaporta (2009) 八種原民教學法-解構重構教學法，主要概念受到 Nakata (2007) 文化界面理論的啟發，提出面對原住民文化教育、語言的學習方法，從族語新九街教材的生活對話、風景描述進行教學，結合解構重構教學法，教師引導學生觀察整體與部分的相關性是核心，導引學習者先不要一開始就採用既定步驟或流程，而是觀察整體結構，再觀察整體結構與部分的關係。發展學生對知識的整體性、全域性、架構性和自主學習的學習取向。



解構重構教學法融入阿美族語族語教學流程

本次課程設計主要為第二階第三課至第六課，課程內容如下：

課名	教學策略與方法	評量方式
----	---------	------

Moetep to ko mihecaan ako 我今年十歲	解構重構教學法- 生活會話	語言應用與表達、族語單詞 口語、實作評量（學習單）
Icowa ko loma' iso? 你的家在哪裡？	解構重構教學法- 生活會話	語言應用與表達、族語單詞 口語、實作評量（學習單）
Na icowaay kiso? 你從哪裡來？	解構重構教學法- 生活會話	語言應用與表達、族語單詞 口語、實作評量（學習單）
O lotok ato 'alo 山和溪	解構重構教學法- 風景描述	語言應用與表達、族語單詞 口語、實作評量（學習單）

三、課程說明（課程建議）：

Yunkaporta (2009) 八種原民教學法，主要概念受到 Nakata (2007) 文化界面理論的啟發，提出面對原住民文化教育，教育者和研究者需要瞭解八種原住民語言的學習方法。其中，解構重構教學法主要意涵：觀察整體與部分的相關性是核心，導引學習者先不要一開始就採用既定步驟或流程，而是觀察整體結構，再觀察整體結構與部分的關係。發展學生對知識的整體性、全域性、架構性和自主學習的學習取向。

教學要點如下：

流程一：教師引導學生觀察整體結構，觀察整體結構與部分關係。

流程二：教師向學生展示此教學主題的整體結構。

流程三：師生共同分析整體結構的各部分。

流程四：教師引導學生建立整體架構，並提供學習鷹架來突破學習關鍵點。

四、教學活動設計

主題/單元名稱	新九階教材 第二階 第三課-第六課	設計者	林昱丞 Mayaw Siyo
教案適用之對象	<input checked="" type="checkbox"/> 國小 <input type="checkbox"/> 國中 <input type="checkbox"/> 高中		

族別	阿美族	語別	海岸阿美語
實施年級	四年級	總節數	四節課 共計 160 分鐘
課程類型 (可複選)	<input checked="" type="checkbox"/> 部定課程（必修/選修）： <input type="checkbox"/> 校訂課程（必修/選修）： <input type="checkbox"/> 彈性學習課程： <input type="checkbox"/> 選修課程： <input type="checkbox"/> 跨領域課程（含協同教學）： <input type="checkbox"/> 其他：（如團體活動）		
教學型態	<input checked="" type="checkbox"/> 單獨班級教學 <input type="checkbox"/> 同年級班群教學 <input type="checkbox"/> 混齡年級教學	<input type="checkbox"/> 全校教學 <input type="checkbox"/> 野外（或社區）教學 <input type="checkbox"/> 其他	
適用對象	<input checked="" type="checkbox"/> 原住民族實驗學校 <input type="checkbox"/> 原住民重點學校	<input type="checkbox"/> 一般學校 <input type="checkbox"/> 其他	
核心素養 (可複選)	*自主行動 <input type="checkbox"/> 身心素質與自我精進 <input type="checkbox"/> 系統思考與解決問題 <input type="checkbox"/> 規劃執行與創新應變 *溝通互動 <input checked="" type="checkbox"/> 符號運用與溝通表達 <input type="checkbox"/> 科技資訊與媒體素養 <input type="checkbox"/> 藝術涵養與美感素養 *社會參與 <input type="checkbox"/> 道德實踐與公民意識 <input type="checkbox"/> 人際關係與團隊合作 <input type="checkbox"/> 多元文化與國際理解		
領域/科目 核心素養	<p>原-E-A1 具備說族語的基本能力及習慣，孕育原住民族文化主體性的意識與自信，啟發對族語文化的興趣。</p> <p>原-E-B1 根據學習階段之身心發展，在自然的人際互動下培養「聆聽、說話、閱讀、書寫 及綜合應用」的基本族語能力，並以族語進行溝通，傳承語言文化。</p>		

學習表現	<p>1-II-2 能聽辨日常生活語詞的意義。</p> <p>1-II-3 能聽懂簡易教室用語。</p> <p>1-II-4 能聽辨所學句子語調表達的意義與情緒。</p> <p>2-II-2 能說出所學語詞的意義。</p> <p>2-II-3 能正確模仿句子的語調及所表達的意義與情緒。</p> <p>2-II-4 能說出簡易教室用語。</p> <p>3-II-3 能讀出所學句子的語調及所表達的意義與情緒。</p> <p>3-II-4 能正確朗讀所學的課文</p> <p>4-II-4 能書寫所學的單詞。</p> <p>4-II-5 能書寫簡易問候語。</p>	學習內容	<p>Aa-II-1 多音節。</p> <p>Ab-II-1 日常生活語詞。</p> <p>Ab-II-2 數字的多少。</p> <p>Ab-II-3 教室語詞。</p> <p>Ac-II-1 句子的重音。</p> <p>Ad-II-2 自我介紹（含姓名、家族、部落名稱、鄰近部落名稱、個人訊息等內容）。</p>
學習目標	<ol style="list-style-type: none"> 學生可以正確說出生活用語 (你今年幾歲？)、(你的家在哪？)、(你從哪裡來？)。 學生能從他人口中聽辨疑問句與肯定句。 (如：Marang 你從哪裡來？今天天氣真好！) 學生會寫出課文中的句子。(如：一路順風) 		
原住民族 知識體系性質	<p><input checked="" type="checkbox"/> 在地的(Local)：根基於在地部落的經驗。</p> <p><input type="checkbox"/> 隱性的(Tacit)：在運作中產生和使用的，且很難捕獲和整理的非正規形式知識。</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> 口語傳播(Transmitted orally)：通常是透過模仿或示範來傳播知識。</p> <p><input type="checkbox"/> 承載著靈性價值(Loaded with spiritual and social values)：與自然與祖靈價值融合</p> <p><input type="checkbox"/> 整體分析(Holistic approach)：人是自然的一部分，強調與自然的平衡和諧。</p>		
原住民族 課程體系分類	<p><input type="checkbox"/> 生態智慧 <input type="checkbox"/> 生活技能 <input type="checkbox"/> 部落史地 <input type="checkbox"/> 藝術文化 <input checked="" type="checkbox"/> 族語文學</p>		
學習活動設計			
教學流程	時間 (分)	備註	

『第三課開始』

一、開展活動

教師先複習課室用語。（族語護照：中年級）

5

口語評量

1. 起立、立正、敬禮

2. 看得見嗎？聽得到嗎？

(一) 母音符號練習

1. a、e、i、o 由單一母音搭配子音齊讀。

2. 接著請學生抽字卡，圈第三課相近子音。

母音	a	i	o	e	母音	d	i	o	e		
子音	a	i	o	e	子音	d	i	o	e		
音	y	-	x	sa	音	da	di	do	de		
	p	pa	pi	po	pe	d	da	di	do	de	
	t	ta	ti	to	te	c	ca	ci	co	ce	
	k	ka	ki	ko	ke	s	sa	si	so	se	
	h	ha	hi	ho	he						
	^a	^i	^o	^e		h	ha	hi	ho	he	
	’a	’i	’o	’e		x	xa	xi	-	-	
	m	ma	mi	mo	me	l	la	li	lo	le	
	n	na	ni	no	ne	r	ra	ri	ro	re	
	ng	ng	ang	ing	ong	w	wa	wi	wow	we	
	f	f	af	if	fo	fe	y	ya	yi	yo	ye

二、發展活動（解構與重構1：觀察整體與部分關係）

(一) 課文教學-第三課

學生試讀文中句子，教師不提示華語。

Moetep to ko mihecaan ako 我今年十歲。

口語評量

15

Moetep to ko mihecaan ako

我今年十歲

Pina to ko mihecaan iso?

請問，你今年幾歲？

中

Mo^etep to ko mihecaan ako.

我今年十歲。

中

Papina kamo malakaka?

你有幾個兄弟姊妹？

中

Tatosa ko kaka ako to fa'inayan, cecay ko safra ako to fahafiyana.

我有兩個哥哥和一個妹妹。

中

Pina to ko mihecaan no safra iso?

你的妹妹幾歲了？

中

^Enem ko mihecaan no safra ako.

我的妹妹六歲。

中

『提問』：聆聽完後，請學生試著說說看老師在說什麼事情。（視學生回答進行追問問題。）

(二) 試說大意（解構與重構2：分析整體與部分關係）

『追問』：你是怎麼知道的？學生自由回答。

『提問』：搭配我們之前所學到的數字，說說看今年幾歲？你有幾個兄弟姊妹？你的兄弟姐妹幾歲？

（學生視家中真實生活情境使用族語回答）

*教師提示學生透過課文圖片及教師示範來引導學生用族語回答。

三、 統整活動：你聽我說/我說你聽-學習單

依據文中生活對話，詢問同學幾歲、家中有多少人？

（利用所學之詞彙了解整句意思，並引導學生用該句，說明不同的中文解釋。）

複習今日教學單詞及預告下週課室用語。

『第三課結束』

『第四課開始』

一、 開展活動

教師先複習課室用語。（中年級版本）

(一) 母音符號練習

1. a、e、i、o 由單一母音搭配子音齊讀。

2. 教師點學生一名抽卡、另一名讀出母音及子音

3. 教師將學生抽卡的內容圈第四課相近子母音。

口語評量

10

實作評量
(學習單)

10

母子音	a	i	o	e	母子音	ai	io	oe
子音	y	-	x	sa	子音	ay	io	oe
P	Pa	Pi	Po	Pe	d	da	di	do
t	ta	ti	to	te	ca	ci	co	ce
k	ka	ki	ko	ke	sa	si	so	se
^	^a	^i	^o	^e	h	ha	hi	ho
,	'a	'i	'o	'e	x	xa	xi	-
m	ma	mi	mo	me	l	la	li	lo
n	na	ni	no	ne	r	ra	ri	ro
ng	ng	ang	ing	ong	w	wa	wi	wo
f	fa	fi	fo	fe	y	ya	yi	yo

口語評量

5

二、發展活動（解構與重構1：觀察整體與部分關係）

（三）課文教學-第四課

Icowa ko loma' iso? 你的家在哪裡？

Icowa ko loma' iso?

你的家在哪裡？

Icowa ko loma' iso?

你的家在哪裡？

I satimolan no fanaw ko loma' ako.

我的家在魚池的南邊。

中

中

I ngata no pitilidan ko loma' iso?

你的家在學校附近嗎？

中

Hai, i ngata no pitilidan ko loma' niyam.

是的，我們的家在學校附近。

中

Rakat sa kako talapitilidan to romi'ami'ad.

我每天走路去學校。

中

『提問』：聆聽完後，請學生試著說說看老師在說什麼事情。

教師引導學生說出這一課課文的意思。

（四）試說大意（解構與重構2：分析整體與部分關係）

『追問』：你是怎麼知道的？學生自由回答。

教師引導學生用學過的單詞，來詢問對方的家在哪

<p>裡。</p> <p>家 loma' 哪裡I cowa 每天 romi'ami'ad.</p> <p>學校 pitilidan</p> <p>(學生視家中真實生活情境使用族語回答)</p> <p>*教師提示學生透過課文圖片及教師示範來引導學生用族語回答。</p> <p>三、 統整活動 你聽我寫/我寫你說</p> <p>依據文中生活對話，學生試著寫出學生詢問的句子。、 (利用所學之詞彙了解整句意思，並引導學生用該句，說明不同的中文解釋。)</p> <p>複習今日教學單詞及預告下週課室用語。</p> <p>『第四課結束』</p> <hr/> <p>『第五課開始』</p> <p>一、 開展活動</p> <p>教師先複習課室用語。(中年級版本)</p> <p>(一) 複習上週生活用語。</p> <p>你幾歲？你有幾位兄弟姐妹？</p> <p>你的家在哪？</p> <p>請學生試著說說看，詢問對方時的情緒如何？</p> <p>再引導學生聆聽老師誦讀第五課課文是否一樣。</p> <p>二、 發展活動 (解構與重構1：觀察整體與部分關係)</p> <p>(一) 課文教學-第五課</p> <p>Na icowaay kiso? 你從哪裡來？</p> <p>Na icowaay kiso? 你從哪裡來？</p> <p>Marang, na icowaay kiso? Marang，你從哪裡來呢？</p> <p>Na i Posongay kako. 我從台東來。</p> <p>O tatalacowa kiso anodafak? 明天你要去(往)哪裡？</p> <p>O tatalaKakacawan kako anodafak. 明天我要去長濱。</p> <p>Naon han to ko rakat. 一路順風。</p> <p>『提問』：聆聽完後，請學生試著說說看老師在說</p>	<p>15</p>	<p>口語評量</p>
--	-----------	-------------

什麼事情。

教師引導學生說出這一課課文的意思。

(二) 試說大意（解構與重構2：分析整體與部分關係）

『追問』：你是怎麼知道的？學生自由回答。

教師引導學生用學過的單詞，來詢問對方今天從哪裡來。

家 loma' 哪裡I cowa 每天 romi'ami'ad.

貓公 fakong

(學生視家中真實生活情境使用族語回答)

*教師提示學生透過課文圖片及教師示範來引導學生用族語回答。

實作評量
(學習單)

10

口語評量

三、統整活動 看圖說說看

依據圖片中的地點和提示，引導學生試著說出學生詢問的句子。複習今日教學單詞及預告下週課室用語。

『第六課開始』

一、開展活動

教師先複習課室用語。（中年級版本）

(一) 看圖說說看

請學生根據老師圖示標誌，試著用族語說說看圖上有哪些風景？再引導學生誦讀第六課課文，觀察說的有哪些相同。

5

口語評量



二、發展活動（解構與重構1：觀察整體與部分關係）

(一) 課文教學-第六課

O lotok ato 'alo 山和溪

O lotok ato 'alo

山和溪

Fangcal ko romi'ad anini.

今天天氣很好。

中

Talalotok ci mama a mi'adop.

爸爸在山上打獵。

中

Mifaca' ci ina to riko' i 'alo.

媽媽在河邊洗衣服。

中

Misalama kako aci kaka ako i loma'.

哥哥和我在家裡玩。

中

『觀察與討論』：小組討論課文中有提到哪些單詞？。

(二) 試說大意（解構與重構2：分析整體與部分關係）

口語評量

『發表』：請學生依據人、事、時、地說明課文中有那些資訊。

『句子教學』引導學生說出完整的句子。

三、 統整活動 看圖說說看

『照樣照句』：老師出示圖片，並示範照樣照句，請學生根據圖片來造句。老師請學生用人、事、時、地來進行創作。



10

9

1. 今天天氣很好。

2. 有山、有溪流還有魚。

3. 魚在溪裡游泳。

複習今日教學單詞及預告下週課室用語。

實作評量
(學習單)

『課程結束』

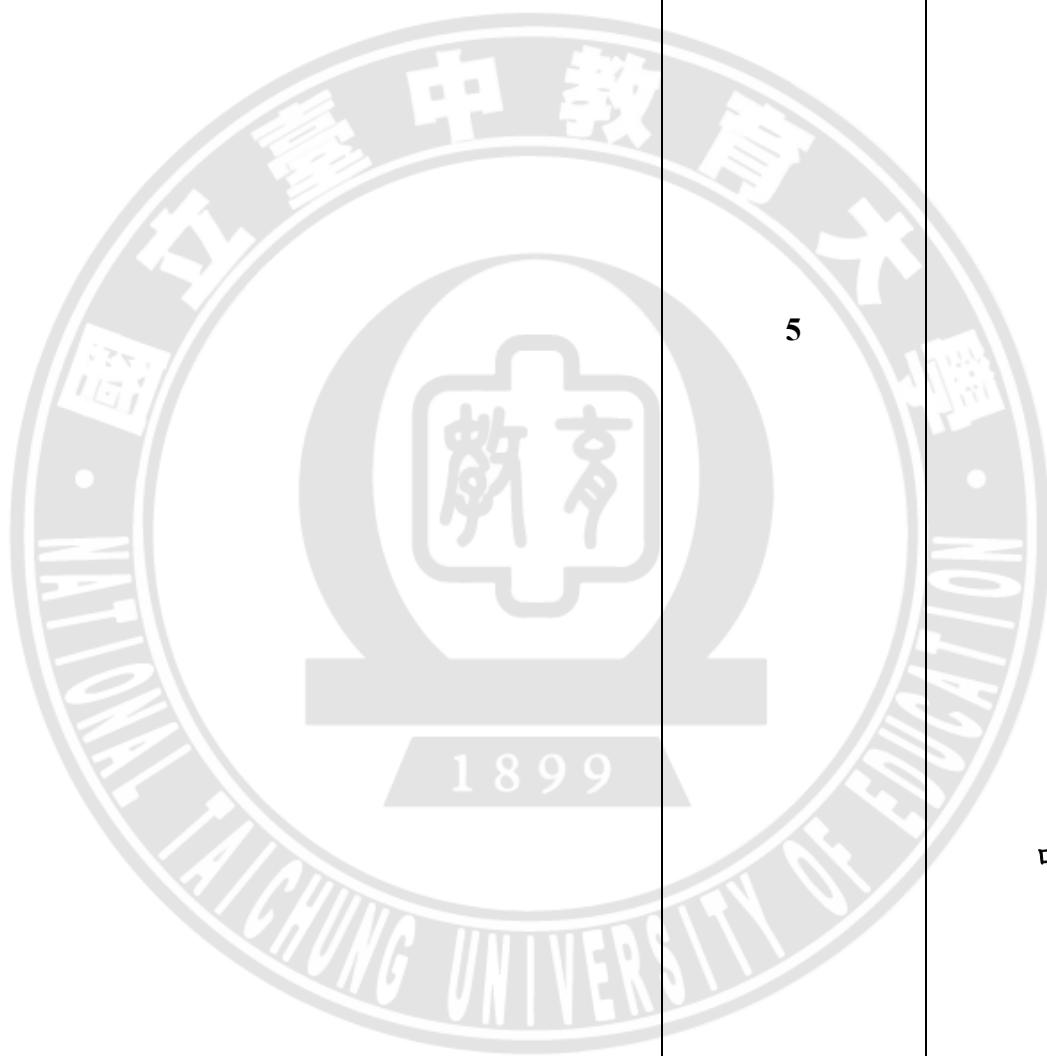
15

口語評量

10

5

口語評量



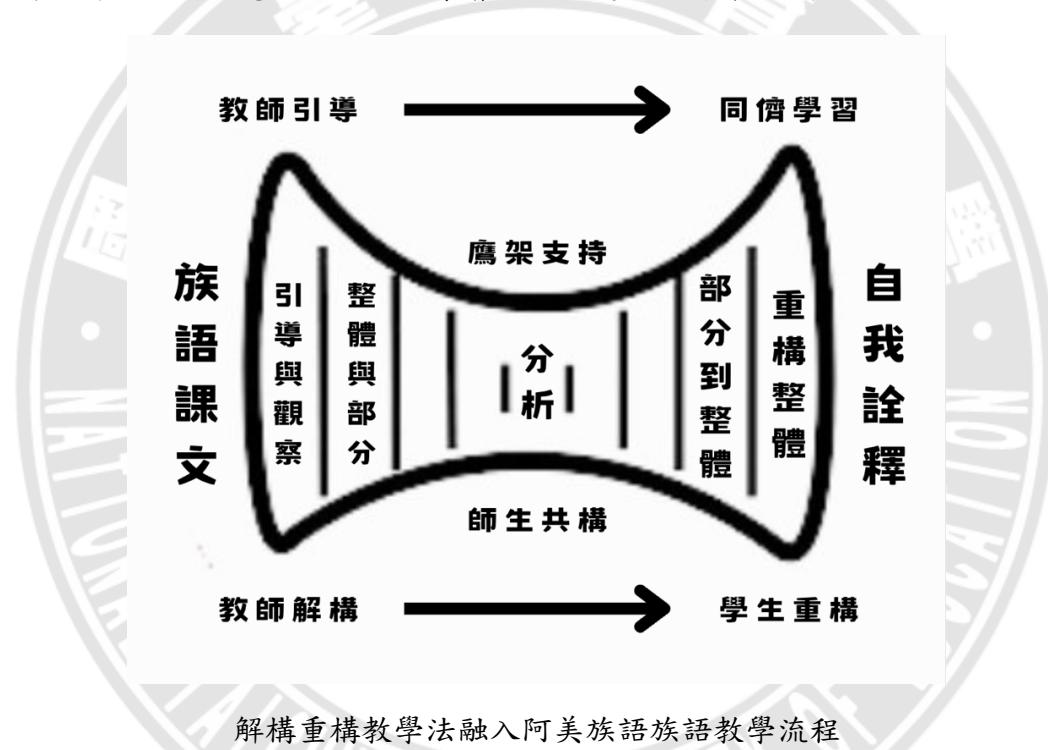


第二循環 解構重構教學法教學於山海國小文化課程教學 活動設計

一、教案名稱：O falinono ko rayray 糯米的一生

二、設計理念：

本教學活動設計以山海國小發展阿美族實驗教育文化課程之一「百藝貓公」課程，以在地部落四季生活樣態，將米分為開始與結束的課程及生活作息，學生透過米來了解部落生活作息、生活狀態，本研究將文化課程與本土語教學作為連結，並以 Yunkaporta (2009) 八種原民教學法-解構重構教學法，主要概念受到 Nakata (2007) 文化界面理論的啟發，提出面對原住民文化教育、語言的學習方法，以在地文化和本土語進行教學，透過文化課程讓學生對於族語學習有多元的學習視野，主動願意使用族語去學會和生活連結且探索知識。



結合解構重構教學法，教師引導學生觀察整體與部分的相關性是核心，導引學習者先不要一開始就採用既定步驟或流程，而是觀察整體結構，再觀察整體結構與部分的關係。發展學生對知識的整體性、全域性、架構性和自主學習的學習取向。本次課程設計主要為米的一生課程設計，課程內容如下：O tolon kinian. 我叫糯米

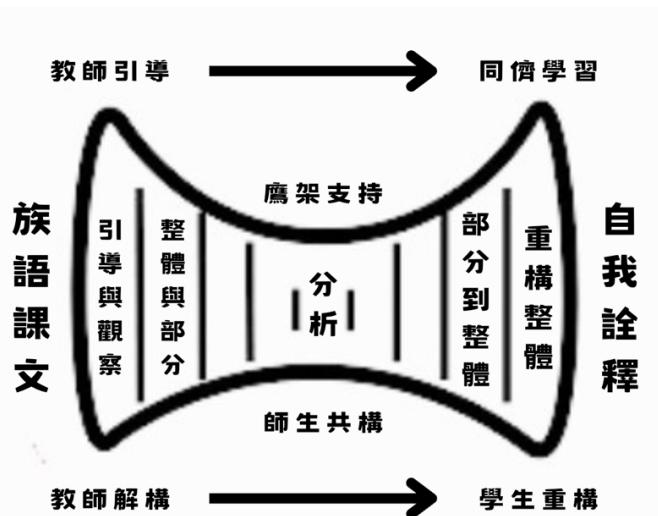


圖片來源：<https://www.hucc-coop.tw/article/partner/22318>

1. 學生能夠了解稻米對於人的生活重要地位，以及其在製作稻米相關特色、形狀及料理方式的意義。
2. 學生能夠了解糯米在阿美族文化中的重要地位，以及在製作糯米飯中過程。
3. 尊重和珍惜阿美族傳統文化與自然資源，友善土地維護大自然。

一、課程說明（課程建議）：

Yunkaporta (2009) 八種原民教學法，主要概念受到 Nakata (2007) 文化界面理論的啟發，提出面對原住民文化教育，教育者和研究者需要瞭解八種原住民語言的學習方法。其中，解構重構教學法主要意涵：觀察整體與部分的相關性是核心，導引學習者先不要一開始就採用既定步驟或流程，而是觀察整體結構，再觀察整體結構與部分的關係。發展學生對知識的整體性、全域性、架構性和自主學習的學習取向。



第二循環解構重構教學法融入民族教育課程流程示意圖

教學要點如下：

流程一：教師引導學生觀察整體結構，觀察整體結構與部分關係。

流程二：教師向學生展示此教學主題的整體結構。

流程三：師生共同分析整體結構的各部分。

流程四：教師引導學生建立整體架構，並提供學習鷹架來突破學習關鍵點。

一、教學活動設計：

主題/單元名稱	O falinono ko rayray 糯米的一生	設計者	林昱丞 Mayaw Siyo
教案適用之對象	<input checked="" type="checkbox"/> 國小 <input type="checkbox"/> 國中 <input type="checkbox"/> 高中		
族別	阿美族	語別	海岸阿美語
實施年級	四年級	總節數	四節課 共計 160 分鐘
課程類型 (可複選)	<input checked="" type="checkbox"/> 部定課程（必修/選修）： <input type="checkbox"/> 校訂課程（必修/選修）： <input type="checkbox"/> 彈性學習課程： <input type="checkbox"/> 選修課程： <input type="checkbox"/> 跨領域課程（含協同教學）：		

	<input type="checkbox"/> 其他：（如團體活動）		
教學型態	<input checked="" type="checkbox"/> 單獨班級教學 <input type="checkbox"/> 同年級班群教學 <input type="checkbox"/> 混齡年級教學	<input type="checkbox"/> 全校教學 <input type="checkbox"/> 野外（或社區）教學 <input type="checkbox"/> 其他	
適用對象	<input checked="" type="checkbox"/> 原住民族實驗學校 <input type="checkbox"/> 原住民重點學校	<input type="checkbox"/> 一般學校 <input type="checkbox"/> 其他	
核心素養 (可複選)	*自主行動 <input type="checkbox"/> 身心素質與自我精進 <input type="checkbox"/> 系統思考與解決問題 <input type="checkbox"/> 規劃執行與創新應變 *溝通互動 <input checked="" type="checkbox"/> 符號運用與溝通表達 <input type="checkbox"/> 科技資訊與媒體素養 <input type="checkbox"/> 藝術涵養與美感素養 *社會參與 <input type="checkbox"/> 道德實踐與公民意識 <input type="checkbox"/> 人際關係與團隊合作 <input type="checkbox"/> 多元文化與國際理解		
領域/科目 核心素養	原-E-A1 具備說族語的基本能力及習慣，孕育原住民族文化主體性的意識與自信，啟發對族語文化的興趣。		
學習表現	本土語（原住民語）： 1-II-2 能聽辨日常生活語詞的意義。 2-II-2 能說出所學語詞的意義。 4-II-4 能書寫所學的單詞。 社會領域： 2b-II-1 體認人們對生活事物與環境有不同的感受，並加以尊重。 2b-II-2 感受與欣賞不同文化的特色。 3c-II-1 聆聽他人的意見，並表達自己的看法。	學習內容	本土語（原住民語）： Aa-II-1 多音節。 Ab-II-1 日常生活語詞。 社會領域： Ba-II-1 人們對社會事物的認識、感受與意見有相同之處，亦有差異性。 Bc-II-1 各個族群有不同的命名方式、節慶與風俗習慣。

	3c-II-2 透過同儕合作進行體驗、探究與實作。		
學習目標	1. 學生能夠了解稻米在台灣稻米文化中的重要地位，以及其在製作稻米相關特色、形狀及料理方式的意義。 2. 學生能夠了解糯米在阿美族文化中的重要地位，以及其在製作糯米飯中的過程。 3. 學生能夠獲得製作糯米飯的基本技能，包括選擇材料、操作過程和成果品嚐。		
原住民族 知識體系性質	<input checked="" type="checkbox"/> 在地的(Local:)：根基於在地部落的經驗。 <input type="checkbox"/> 隱性的(Tacit)：在運作中產生和使用的，且很難捕獲和整理的非正規形式知識。 <input checked="" type="checkbox"/> 口語傳播(Transmitted orally)：通常是透過模仿或示範來傳播知識。 <input type="checkbox"/> 承載著靈性價值(Loaded with spiritual and social values)：與自然與祖靈價值融合 <input type="checkbox"/> 整體分析(Holistic approach)：人是自然的一部分，強調與自然的平衡和諧。		
原住民族 課程體系分類	<input type="checkbox"/> 生態智慧 <input type="checkbox"/> 生活技能 <input type="checkbox"/> 部落史地 <input type="checkbox"/> 藝術文化 <input checked="" type="checkbox"/> 族語文學 <input type="checkbox"/> 社會組織 <input type="checkbox"/> 信仰祭儀	1899	
學習活動設計			
教學流程	時間 (分)	備註	
-第一節開始- ◆ 教師準備： 1. 檢查資訊網路設備順暢無問題。 2. 確認Padlet網頁連結正常。 3. 檢查學生電腦平板是否正常運作。 四、開展活動：認識稻米 1.教師透過花蓮海岸農作物，讓學生想想自己看過哪些農作物？ 2.教師請學生發表自己接觸過稻米的經驗？	10	口語評量	

<p>3.教師請學生打開電腦進行稻米的身世解謎任務。</p> <p>五、發展活動：稻米的身世解謎</p> <p>(一) 稻米大搜查 (解構與重構1：觀察整體與部分關係)</p>	20	實作評量
<ol style="list-style-type: none"> 教師請學生思考稻米有多少種類？ 教師請學生完成秈稻及糙米的了解任務，三人一組，透過平板上網搜尋相關資料完成任務。 教師示範如何彙整查詢的重點與資料。 學生依照Padlet上的標題，完成指定任務。 	10	小組學習
<p>六、統整活動：稻米知識家</p> <ol style="list-style-type: none"> 教師請學生發表Padlet的資料。 教師給予回饋並預告下一節課思考阿美族如何將米的種類進行分類。 	10	口語評量-上台發表
<p>-第一節結束-</p>	5	
<p>一、開展活動：</p> <ol style="list-style-type: none"> 教師請學生檢視上一節課輸入Padlet的內容是否缺漏及錯誤。 <p>二、發展活動：</p> <p>(一) 思考與討論 (解構與重構2：分析整體與部分關係)</p>	25	實作評量
<ol style="list-style-type: none"> 教師引導學生思考米在阿美族語的分類和差異。 形狀、顏色及口感的差異。 老師回饋學生想法並引導學生用文氏圖整理想法。 請學生分享稻米的身世解謎心得。 	10	實作評量-上台發表
<p>三、統整活動：稻米代言人</p> <p>(一) 教師請學生完成Padlet上的問題。</p> <ol style="list-style-type: none"> 教師請學生完成今日上課問題。 教師請學生寫出今日學習到印象深刻的事情。 學生分享及教師回饋。 教師說明米分成梗稻、秈稻及糯稻分類介紹，並預告下一節課進行糯米的介紹。 	10	實作評量-上台發表
<p>-第二節結束-</p>	-第三節開始-	

<p>◆ 教師準備：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 檢查資訊網路設備順暢無問題。 2. 確認Padlet網頁連結正常。 3. 檢查學生電腦平板是否正常運作。 <p>一、開展活動：我們與糯米的距離</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 教師請學生打開電腦並連結到認識糯米的Padlet。 2. 教師提問：請想想看，一聽到糯米我會想到什麼？ <p>二、發展活動：糯米身家調查</p> <p>(一) 糯米身世解謎(解構與重構1：觀察整體與部分關係)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 教師展示圖片，讓學生試著說明圖片上的糯米有哪些異同之處。 <p>2. 教師請學生將平板打開至Padlet「認識糯米」分成兩組進行對圓糯米、黑糯米、長糯米的身家調查：</p> <ol style="list-style-type: none"> (1) 糯米的形狀、顏色及口感？ (2) 營養成分有哪些？ (3) 目前有哪些族群製作成什麼料理？ (4) 阿美族人都用糯米做什麼事情？ <p>(二) 思考與討論 (解構與重構2：分析整體與部分關係)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 學生依照組別發表搜集的資料。 2. 教師回饋學生想法並引導學生整理搜集的資料。 3. 教師請學生分析各族群使用糯米的方式和差異。 <p>四、統整活動：糯米小達人</p> <p>(一) 教師請學生完成Padlet上的問題。</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 教師請學生完成今日上課問題。 2. 教師請學生寫出今日學習到印象深刻的事情。 3. 學生分享及教師回饋。 	<p>10</p> <p>10</p> <p>10</p> <p>10</p>	<p>口語評量</p> <p>實作評量</p> <p>實作評量</p> <p>實作評量</p>
---	---	---

<p>4. 教師說明糯米的種類及特色，並預告下一節課進行 阿美族紅糯米的介紹。</p> <p style="text-align: center;">-第三節結束-</p>		
<p style="text-align: center;">-第四節開始-</p> <p>◆ 教師準備：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 檢查資訊網路設備順暢無問題。 2. 確認Padlet網頁連結正常。 3. 檢查學生電腦平板是否正常運作。 		
<p>四、 開展活動：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 教師複習上一節課所認識的糯米有哪些？特色以及口感。 2. 教師請學生打開平板，閱讀本節課程任務。 	5	口語表達評量
<p>五、 發展活動：向土地學做飯-阿美族的紅糯米</p> <p>(三) 觀賞影片（解構與重構1：觀察整體與部分關係）</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 學生欣賞影片內容並將重點記下來。 2. 教師請學生依照分組，完成指定任務，任務如下： 	15	影片觀察紀錄
<p>(1) 紅糯米現今大多在哪個地區？</p> <p>(2) 為何叫做紅糯米？阿美族名叫做？</p> <p>(3) 觀賞影片後，紅糯米有哪些特色？</p> <p>(4) 請對影片提出一個疑問。</p> <p>(四) 思考與討論（解構與重構2：分析整體與部分關係）</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 學生依照小組表達觀影後的想法。 2. 教師回饋學生想法並引導學生整理成表格。 3. 教師請學生分析阿美族使用糯米與傳統祭儀文化有什麼關聯。 	10	實作評量
<p>六、 統整活動：美式飲食專家</p> <p>(一) 教師請學生完成Padlet上的問題。</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 教師請學生完成今日上課問題。 2. 教師請學生寫出今日學習到印象深刻的事情。 3. 學生分享及教師回饋。 4. 教師回饋獎勵、小組成果。 	10	實作評量-上台發表
<p style="text-align: center;">-課程結束-</p>		



Mo^tep to ko mihecaan ako.

我今年十歲

ngangan : _____



請寫下中文、母語意思

Kaka : _____ Fafahiyan : _____

多少 : _____ 年齡 : _____

試試看，回答句子。

Q: Pina to ko mihecaan iso?

A: _____.

Mafana' kako to.....

Papina kamo malakaka? 你們家有多少兄弟姐妹？

Tatosa ko kaka ako to fa'inayan,

cecay ko safra ako to fafahiyan.

Pina to ko mihecaan no safra iso?

^Enem ko mihecaan no safra ako.



請寫出母語單詞

Mihecaan: _____ Safa: _____

十: _____ 男生: _____

請試著回答句子

Q: Pina to ko mihecaan no safra/kaka iso?

A: _____.

I cowa ko loma' iso ?

你的家在哪裡？

ngangan

: _____



上課前，試試看我知道多少。

loma' : _____ Pitilidan : _____

附近 : _____ 走路 : _____

試試看，回答句子。

Q: I cowa ko loma' iso?

A: _____.

Mafana' kako to.....

Icowa ko loma' iso? 你的家在哪裡？

I satimolan no fanaw ko loma' ako. 我家在魚池的南邊。

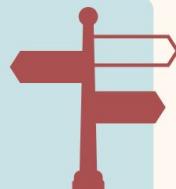
I ngata no pitilidan ko loma' iso? _____

我還會了.....

請寫出母語單詞

南邊 : _____ 附近 : _____

東邊 : _____ 走路 : _____



請試著回答句子

Q: I ngata no pitilidan ko loma' iso?

A: _____.

Na icowaay kiso ?

你 從 哪 裡 來 ？

ngangan : _____



上課前，試試看我知道多少。

I cowaay: _____ Rakat : _____

明天 : _____ 貓公部落: _____

說說看下面的句子。

Naon han to ko rakat.

Mafana' kako to.....

_____ (名字), na icowaay kiso?

Na i _____ (地點) kako.

O tatalacowa kiso anodafak?

O tatalaKakacawan kako anodafak.

Naon han to ko rakat. _____。

請寫出母語單詞

明天 : _____ Tatalacowa : _____

傍晚 : _____ Tingalaw : _____

請試著回答句子

Q: _____ (名字), na icowaay kiso?

A: _____.



O lotok ato 'alo

山 和 溪

ngangan : _____



上課前，試試看我知道多少。

mifoting: _____ ina : _____

家 : _____ micekiw : _____

說說看下面的句子。

Fangcal ko romi'ad anini.

Mafana' kako to.....

Fangcal ko romi'ad anini.

Mifoting ci mama i 'alo .

Micekiw ci ina i riyar.

我會自己說



Fangcal ko romi'ad anini.

Mifoting ci mama i 'alo .

Micekiw ci ina i riyar.



糯米的一生

ngangan : _____



一、試試看，請回答下面問題。

1.稻米有非常多品種，現在分成三類是哪三類？

2.寫下你吃過哪些用「米」製做的料理。

3.稻米是阿美族的重要主食，無論是在祭儀、生活當中，都扮演著重要的角色。請問，在阿美族飲食文化裡，米可以做哪些食物？



二、填填看，以下問題：

- (A) 鬆鬆軟軟、粒粒分明
- (B) 黏稠綿密、不易消化
- (C) 口感嚼勁、營養豐富



() () ()

三、文化小達人

1.白米分類有許多種，阿美族語稱白米叫做：_____。

2.早期阿美族人種植稻米時會需要互相幫忙，最主要的原因是：

- (A) 閒閒沒事
- (B) 需要人力
- (C) 可以賺錢(答): _____。

3.阿美族人會將收成後的米，做成美食、釀酒賜給祖靈，這當中有什麼意涵？

_____。

知情同意書

課程實施訪談兒童家長/法定代理人知情同意書

親愛的家長您好：

我是國立臺中教育大學教師專業碩士學位學程原住民籍教師類一般組教師林昱丞研究生，誠摯地邀請您的孩子協助我們了解有關孩子學習本土語的相關經驗。您的參與能夠幫助我們瞭解孩子參與學習族語的狀況，以及這些學習文化影響自身族群認同的關聯性，以作為日後提供給孩子學習本土語的重要相關資訊。

我們的研究內容是有關

解構重構教學法源自於澳洲原住民學習文化及語言的一套教學方法，透過結合解構重構教學法，教師引導孩子觀察整體與部分的相關性是核心，導引孩子們先不要一開始就採用既定步驟或流程，而是觀察整體結構，再觀察整體結構與部分的關係。發展學生對知識的整體性、全域性、架構性和自主學習的學習取向，能夠達到孩子們自主學習的表現能力。這個研究的主要目的是在於瞭解國民小學本土語言的學習能力，以及對自身族群認同想法。

這個研究將會怎麼進行呢？

- (一) 時間及地點：實驗期間從 112 年 11 月至 113 年 1 月，搭配族語老師教師所運用之學校時間及教室。
- (二) 參與方式：進行一次約 15 至 20 分鐘的訪談，訪談題目 10 題。
- (三) 您及孩子的資料將受到妥善保密，相關方式如下：

1. 這個研究將會拜託孩子的學校教師轉交同意書與研究資料，學校教師僅扮演「協助」的角色，無論您是否同意孩子參加研究，皆不影響孩子的學業成績、教師觀感。
2. 我們採取「匿名」的方式，在基本資料中僅會知道孩子的生理性別、身分別和居住地區。同時，我們會負起保密的責任。這份問卷僅會進行整體現況的分析，研究結果也僅作為學術研究來使用。

※我們會善盡保護和尊重的責任：

參與這個研究不會對孩子身體或心理造成傷害，過程中若想要退出研究，我們會絕對尊重孩子及您的決定。

※致贈小禮物：

完成問卷填答後，我們會提供一份小文具，謝謝孩子所提供之寶貴的經驗分享。

※我們將如何使用您孩子提供的資料：

如前所述，這份問卷僅會對於整體現況進行分析，不會針對個別學生或學校來做比較，研究結果也僅作為學術研究之使用。

上述內容，若您有任何問題，請儘管提問。如同意，請於下方簽署；如不同意，也請不用為難！

國立臺中教育大學教師專業碩士學位學程

指導教授：陳盛賢博士

林昱丞 Mayaw Siyo 敬託

中華民國 112 年 9 月 20 日

家長同意書回條

班級：_____ 座號：_____ 姓名：_____

本人同意我的孩子參加此研究計畫

本人不同意我的孩子參加此研究計畫

家長/法定代理人簽署欄：

簽名：_____ 中華民國 年 月 日

教學省思日誌

教學省思日誌表

教學者 _____ 教學日期 _____ 時間 _____

	省思領域	省思日誌
A	0000	
B	原住民認同	
	領域 1:課堂環境、學生參與度和學習承諾	教師在學習和促進之正向學習社群中提升學生參與、獨立和相互依存
	1a：建構一個回應學生需求和尊重所有學生 ¹ 的正向學習環境	
1	產生融洽和正向的社會互動	
2	尊重學生的多樣性 ²	
3	支持智力積極 ³ 的環境	
4	對學生學習寄予厚望	
	1b：促進發展適當的行為標準，為所有學生提供富有成效的學習環境	
5	溝通、強化和維持適當的行為標準	
6	提高社交能力 ⁴ 和負責任的行為	
	1c：透過有效管理常規和銜接，最大化教學時間。 ⁵	
7	適合學生需求的常規和銜接	

¹ 所有學生的學習需求：包括瞭解學生的典型和非典型成長和發展，包括身心障礙學生、資賦優異/天才學生和英語學習者的特點和表現。教師還會考慮到種族、民族、文化、語言、社會經濟和環境對學生學習需求所產生的影響。

² **學生多樣性**：承認個人差異，包括但不限於種族、族裔、性別、性取向、社經地位、年齡、體力、智能、宗教信仰、政治信念或其他意識形態。

³ **積極**：營造促進積極的課堂環境，包括建立信任；學生對老師和班上其他學生的信任。信任老師的學生相信老師會把他們的失敗轉變成學習的機會。

⁴ **社會能力**：在適切的時間點以足夠的頻率表現出自我意識、自我管理、社會意識和社交技能，以便在這種情況下發揮作用(Boyatzis, Goleman, & Rhee, 2000)

⁵ **常規和銜接**：常規是非教學的組織活動，如參加或分配材料，以作為教學準備。銜接也屬非教學活動，例如從一個課堂活動、分組、任務和情境轉到下一個

	領域 2：主動學習的規劃	教師規劃使學生參與在嚴格和相關的學習之教學，進而促進他們對整個世界的好奇心。
	2a：規劃符合標準的教學內容，建立在學生先備知識上，並為所有學生提供適當的挑戰程度。 ⁶	
8	課程規劃的內容 ⁷ 與標準的一致性	
9	在適當挑戰程度下的課程邏輯性	
10	根據學生的學習需求，透過資料，確定學生的先備知識和技能以及差異	
11	讀寫策略 ⁸	
	2b：規劃讓學生認知投入參與內容的教學	
12	策略、任務與問題在認知上吸引學生	

⁶ **挑戰程度**：學習者能夠進步的挑戰範圍，因為任務既不是太難也不是太容易。**Bloom** 的分類學——提供一種將思維技能組織成六個層次，從最基本的思維層次到更複雜的思維層次的方法，以促進複雜的推理。**Webb** 的知識深度（DOK）認知需求的尺度被確定為四個不同的層次 [1. 事實、概念、資訊或程序的基本回顧；2.技能和概念，如使用資訊（圖），或需要兩個或兩個以上步驟且過程中有決策點；3. 需要推理、抽象複雜的策略思維；和 4. 擴展思維，如調查或應用於實際工作]。**Hess** 的認知嚴謹矩陣（Cognitive Rigor Matrix）——調整 **Bloom** 的分類層級和 **Webb** 的知識深度層級。

⁷ **課程計劃**：有目的的計劃學習經驗。

⁸ **透過內容領域進行讀寫**：讀寫是以各種文本形式(例如，印刷品、媒體、音樂、藝術、運動)傳達意義和理解意義的能力。另外，讀寫策略包括透過語言進行溝通（閱讀/寫作、傾聽/口說）；使用該學科領域的學術詞彙；解釋學科內的含義；並透過學科進行溝通。而研究表明，教師整合有效的特定學科的讀寫策略，可以改善學生的學習。

13	教學資源 ⁹ 和彈性分組 ¹⁰ 支持認知投入 ¹¹ 和新的學習	
	2c：選擇適當監控學生進步的評估策略。¹²	
14	學生成功標準	
15	持續評估學生學習	
	領域 3： 主動學習的教學	教師實施教學，讓學生參與嚴謹和相關的學習的教學，和促進他們對整個世界的好奇心
	3a： 為了學習，實施教學內容。	
16	教學目的	
17	內容準確性	
18	內容進展和挑戰程度	
19	識字策略	
	3b：引導學生透過使用各種有區別和證據導向的學習策略來建構意義和應用新的學習。	
20	策略、任務與問題	
21	教學資源 ¹³ 與彈性分組	

⁹ **教學資源**：包括，但不限於：教科書、書籍、補充的閱讀和訊息資源、期刊、報紙、圖表、節目、網路和電子資源以及訂閱資料庫、電子書、電腦軟體、工具包、遊戲、幻燈片、圖片、海報、藝術印刷品、學習的印刷品、雕塑、模型、地圖、地球儀、電影、影音記錄、DVD、軟體、串流媒體、多媒體、戲劇產製、表演、音樂會、著作和表演音樂、專業人員、演講者（人力資源）和教育所需的所有其他教學資源發佈的參考書目、書目和參考清單。

¹⁰ **彈性分組**：根據教學活動的目的和個別學生的教學需求，隨時間的變化，將學生分組進行改變。

¹¹認知投入：解決問題，批判或創造性思維、話語或探究式學習和應用到其他情況

¹² **評估策略**在教學期間和教學後，用以評鑑學生學習的狀況。

1. **形成性評估**是教學過程的一部分，教師和學生會在教學期間使用，並提供反饋，以調整正在進行的教學和學習，以提高學生達到預期的教學成果(FAST SCASS, October 2006)。

2. **總結性評估**用於評鑑學期結束時的學生學習情況。總結性評估有助於確定教學和學習目標的符合程度

文本中畫有底線的內容是反映康乃狄克州核心標準。

¹³ **教學資源**：包括，但不限於教科書、書籍、補充閱讀和資訊資源、期刊、報紙、圖表、節目、網路和電子資源以及訂閱資料庫、電子書、電腦軟體、工具包、遊戲、幻燈片、圖片、海報、藝術印刷品、學習印刷品、雕塑、模型、地圖、地球儀、電影、影音記錄、DVD、軟體、串流媒體、多媒體、戲劇產製、表演、音樂會、著作和表演音樂、專

22	學生責任和獨立性	
	3c：評估和監測學生學習，向學生提供反饋，並調整教學。	
23	學生成功標準	
24	持續監控學生學習	
25	¹⁴ 給學生的反饋	
26	¹⁵ 教學調整	
	領域 4： 專業責任和教師領導力	教師透過發展和展示專業精神、協作精神和領導力，為學生學習提供最大的支持
	4a：持續進行專業學習，以影響教學和學生學習	
27	教師自我評鑑與反思對學生學習的影響	
28	對反饋的回應	
29	專業學習 ¹⁶	
	4b：合作發展和維持專業學習環境，以支持學生學習。	
30	與同事的合作 ¹⁷	
31	專業責任和道德	
	4c：與同事、學生和家庭合作，發展和維持支持學生學習的正向學校氣氛。	
32	正向的學校氣氛	
33	家庭和社區參與	

業人員、演講者（人力資源）和教育所需的所有其他教學資源發佈的參考書目、書目和參考清單。

¹⁴ **反饋**：教師所提供之有效的反饋是描述性的和即時的，透過告訴他們做對了什麼，幫助學生提高他們的表現，和提供有意義、適切和具體建議，幫助學生提升他們的表現。

¹⁵ **教學調整**：在監測學生理解的基礎上，教師有目的地決定需要做出的改變，以幫助學生實現學習期望。

¹⁶ **康乃狄克州專業學習的定義**：高品質的專業學習是一個過程，確保所有教育工作者在其整個職業生涯中都能公平獲得相關服務，個人和合作的機會，以加強他們的實踐，使所有學生朝著正向的學術和非學術成果前進。

¹⁷ **同事**：同事是一起從事教育工作者的人，包括但不限於其他教師、行政人員、支持人員和受教育者。