

# 鄉立幼兒園太魯閣在地文化課程 融入學習區的歷程

胡美智、鄭雅莉

慈濟大學兒童發展與家庭教育學系

本研究探究一所太魯閣族幼兒園接受教育部公私立幼兒園適性教保輔導後，課程改變的發展脈絡。本研究具體目的有三：（1）探討鄉立幼兒園在地文化課程融入學習區的實踐；（2）分析鄉立幼兒園在地文化課程融入學習區的改變歷程；（3）了解鄉立幼兒園在地文化課程融入學習區的實施困境與解決策略。兩位研究者透過訪談及文件蒐集等方法，整理、歸納與分析該幼兒園以文化回應教學取向，將在地文化融入學習區的漣漪效應；並透過該園五位教保服務人員，在園內擔任課程領導的角色，共同協助研究五個分班落實在地文化融入學習區的可能性。本研究結果發現：（1）設置文化主題區，透過多元文化素材，豐富在地文化課程與學習區的內涵；（2）教保服務人員學習設計統整而不分科的在地文化課程，培養小小太魯閣族人解決問題的能力；（3）真實面對在地文化課程融入學習區的困境，自製文化教具與主題繪本。

關鍵詞：文化回應；在地文化課程；太魯閣族；學習區

## 緒論

太魯閣族（Truku）是台灣十六個原住民族之一，因族人自稱為太魯閣而命名，三、四百年前的居住地即為現今太魯閣國家公園。對太魯閣族人而言，終其一生受 Gaya 所規範；Gaya 是族人共同遵守的風俗習慣，包括法律、道德、儀式、禮俗和祭典。太魯閣族人遵循 Gaya 的腳步，來到立霧溪和木瓜溪畔定居，並且在 Gaya 的指導下，遵從一夫一妻制，以父系社會為主。傳統上以田寮焚壟為主要農業型態，主食是小米、玉米和甘薯；另外因為靠山依山之故，狩獵亦成為男子農閒之餘的重要工作。同時，祖靈是族人的生活重心和依歸，人死後，靈魂會回歸到彩虹橋的一端，那裏是祖靈所在的靈界。通過彩虹橋的條件是男人要勇猛強悍，女子則要織法精湛；亦即是說，對太魯閣族人而言，男人要成為保護族人生命財產的勇士，女人則要成為

擁有織布技術的美女。因為太魯閣族人對祖靈的信仰，每年 8 月左右的農閒時期會進行祖靈祭，以感謝祖靈一年恩賜的豐衣足食（邱韻芳，2013；原住民族委員會，2016）。

葉秀燕、吳孟蓉（2014）指出，花蓮縣太魯閣族女性工藝編織者藉由此族群的技藝與記憶，以編織為傳遞與生產族群文化的「中介者」和展演策略。此外，原住民狩獵行為是以文化觀及敬畏心跟自然生態相處的生活哲學。透過狩獵活動，太魯閣族祖先傳承與凝聚部落族群共識，亦在此以男士為主的活動中展現勇士象徵（王進發、童信智，2012）。然而，過去各級學校的課程對於太魯閣族群的文化回應課程非常少見，編織文化與狩獵活動等的介紹，在幼兒園階段更是缺乏。目前，幼兒園相關的族群文化課程大多倚賴族語教師進行。這些族語教師大多沒有接受幼兒園課程設計的訓練，他們教學的重點大都以教授幼兒唱族語歌曲和日常生活的用語為主，課程內容往往自成一格，獨立於幼兒園課程之外。由於原住民族語教學與目前在地文化課程內涵有所出入，面對太魯閣族文化和語言即將消失的嚴峻考驗，各級學校（包括幼兒園）在保存太魯閣族群文化上角色重要，規劃太魯閣族幼兒園在地文化課程因此有重大意義。

2011 年起，位於花蓮縣偏鄉擁有一個主園與四個分班的太魯閣族群幼兒園，開始思考如何改進過去因應農忙時期所成立的託兒所硬體設備，除了須符合現在幼教法令規範外，亦落實提供幼兒適齡與適性的學習環境。於是，透過會議討論，添購新的教玩具與教具櫃，積極改善教室環境設備。此外，幼兒園的課程鮮少提及太魯閣族的族群文化，加上中生代以下的教保服務人員對於自己本身的族群文化亦不熟悉，即使鄉立幼兒園幾乎 94% 幼兒都是太魯閣族群，卻從未有回應自己族群的文化課程，又未曾規劃可以呈現族群文化的教學環境。本研究期望透過近三年幼兒園以在地文化課程與教學融入學習區的改變歷程，探究此鄉立幼兒園如何於課程與教學融入族群文化後，展現出文化回應議題下的學習區規劃與設計。

綜合上述，本研究之目的有三：（1）探討鄉立幼兒園在地文化課程融入學習區的實踐；（2）分析鄉立幼兒園在地文化課程融入學習區的改變歷程；（3）了解鄉立幼兒園在地文化課程融入學習區的實施困境與解決策略。研究問題則聚焦如下：（1）在地文化課程融入學習區的情形；（2）在地文化課程融入學習區後，教保服務人員和幼兒的改變；（3）教保服務人員對在地文化課程融入學習區的看法、困境與解決策略。

## 文獻探討

幼託整合後，幼兒園的課程與教學關注統整課程與社會文化的重要性，鼓勵教學現場的教保服務人員體認在地文化對於幼兒生命經驗的重要意涵；又期望透過課程，

落實多元文化教育，展現文化回應教學的精神，成為今日台灣原住民幼兒教育的新興議題（周梅雀，2009）。以下針對三項議題進行說明：（1）幼兒園的課程及教學與學習區規劃；（2）原住民幼兒園的在地文化課程；（3）外國幼兒園以文化回應教學取向落實在地文化課程的情形。

## 幼兒園的課程及教學與學習區規劃

鄭博真（2012）統整各家學者對於幼兒園課程與教學的內涵，指出幼兒園的課程包括幼兒在幼兒園的「學習內容、互動與經驗、學習歷程」，亦重視「所有活動和經驗」，在以幼兒為中心的概念下關注「幼兒的發展水準、先前經驗和知識、社會和文化背景」。教育部（2013）頒布的《幼兒園教保活動課程暫行大綱》探討「幼兒園教保服務的意義和範圍」，認為幼兒園如同外在社會一樣，富有多元的文化意涵，教保服務人員應該要提供幼兒機會「從自己的文化出發，進而包容、尊重及體認各種文化的價值和重要」（頁 3）。王顥婷、陳淑芳（2013）提出，在地化課程的發展大多與教師的課程決定有關；主題概念可由教師事先規劃，但教學活動仍保有彈性（頁 47-48）。對於幼兒園的「課程規劃與實施」，教育部（2012b）《幼兒園課程與教學品質評估表》提出，教保服務人員需按「清楚的課程規劃依據」、「以幼兒本位為課程規劃原則」、「以課程的統整與平衡為規劃原則」、「規劃合宜的鄉土語言課程」等原則進行（頁 73-74）。其中所提出的統整性幼兒園課程，是期望透過統整而不分科的方式，達到「整合在地社會文化，活用學得知能」（鄭博真，2012）。臧瑩卓（2004）指出，統整性課程會隨着主題的發展或孩子的興趣、需要及能力，隨時調整學習區的內容。學期初的學習區內容可能就是老師預設的主題或是依據班級幼兒年齡所預先安排好的環境。但是經過幼兒實際操作，班級老師會透過觀察與記錄，了解幼兒如何與學習區內的教玩具、材料、其他幼兒與成人互動，進而修正學習環境的設計。

《幼兒園教保服務實施準則》（教育部，2012a）第 14 條指出，幼兒園教保活動課程設計應考量下列原則：（1）符合幼兒發展需求，並重視個別差異；（2）兼顧領域之均衡性；（3）提供幼兒透過遊戲主動探索、操作及學習之機會；（4）活動安排及教材、教具選用應具安全性；（5）涵蓋動態、靜態、室內、室外之多元活動；（6）涵蓋團體、小組及個別等教學型態。於是，幼兒園課程設計除了強調整合幼兒均衡發展和個別發展，亦着重課程活動多元化。此外，因應幼兒多元文化教育的精神，幼兒園的課程與教學需考量「內容統整、知識建構、平等教學、減少偏見、學校文化增能」等教育層面（Banks, 2010, p. 23）。所以，現場教保服務人員除了需要了解幼兒的家庭與文化外，還應積極將多元文化教育等教育層面融入於課程與學習區活動中。周佩諭（2014）指出，幼兒園規劃多元文化學習區，應考量三個主要核心概念：（1）

多元文化學習區的建置；(2)了解幼兒多元文化學習區的使用；(3)教師多元文化教育教學的信念。

綜合上述，以幼兒為中心、透過遊戲探索、統整而不分科的主題課程設計、學習區環境的規劃，以及回應幼兒所處社會文化的課程設計，成為幼託整合後幼兒園課程與教學的主要方向。

## 台灣原住民幼兒園的在地文化課程實施現況

近年來因為《原住民族教育法》(教育部, 2014)的法令通過後，原住民的教育受到更多關注與討論。其中與「課程」相關的法條共有三條，分別為：第20條「各級各類學校相關課程及教材，應採多元文化觀點，並納入原住民各族歷史文化及價值觀，以增進族群間之瞭解及尊重」；第21條「各級政府對學前教育及國民教育階段之原住民學生，應提供學習其族語、歷史及文化之機會」；第22條「各級各類學校有關民族教育之課程發展及教材選編，應尊重原住民之意見，並邀請具原住民身分之代表參與規劃設計」。從這三個法條可見，原住民語言及文化逐漸受到重視，而且原住民課程除了要落實原住民參與之外，亦要符合多元文化的觀點。研究指出，原住民的教育若要從小扎根，就要從學前教育做起，透過學校的文化課程與教學規劃，提升幼兒的自信與自我族群的認同(江秀英, 2010; 厲文蘭, 2006)。

陳淑琦、鍾雅惠(2013)指出，幼兒園在地文化課程的選材可以從華人文化價值觀、歲時祭儀、在地取材等面向進行(頁43-45)。林頌恩(1998)敘說台東一所布農族幼稚園所進行的鄉土文化課程歷程：(1)第一年草創期，文化課程以布農族母語教學為主軸。(2)第二年發展期，幼稚園開始邀請耆老來教幼兒唱傳統歌謠與跳族群的舞蹈。(3)第三年發展中期，幼稚園開始以布農族的動物故事為主軸設計課程，教室情境慢慢呈現族群的文化圖騰，美勞活動亦加入布農族文化素材。(4)第四年發展後期，幼稚園自行設計與布農族文化有關的四個單元主題，每個主題約進行四週；教室內的娃娃家放置不同族群的傳統服飾、竹編背簍、葫蘆瓢和竹杯，美勞區以編織手環與串項鍊活動為主，其他學習區則呈現布農族傳統生活樣貌的活動，例如射箭遊戲、搗小米、背簍遊戲或數玉米等。(5)從在地取材的幼兒園文化課程，進入第五年成熟期後，因為有兩位布農族教保服務人員加入，幼兒園的課程內容完全以介紹布農族傳統生活為主軸；母語老師除了進行文化課程，亦能自行教授母語課程，使文化課程與母語學習密切結合。

周梅雀(2009)以自己輔導的排灣族幼兒園為例，說明原住民文化融入課程後，不但令家長更了解幼兒園課程的內涵，亦增加家長參與課程活動的意願。例如，親子文化交流活動進行的闖關活動，加入族群文化的體驗，包括：串琉璃珠、族語搶答、收成後的小米運送及親子投藤球等活動，幫助親子一起學習排灣族文化知識與技能。

謝苑玫、林麗青（2014，頁 150–156）則藉由「東台灣生態文化繪本」《漫遊砂卡礑》（蘇玟潔，2009）、《祖靈的記號》（黃郁菱，2009）、《尤瑪婆婆的口簧琴》（翁韻淇，2009）等繪本引起學習動機後，再教唱太魯閣族兒歌（族人所從事的養雞活動），設計音樂性質的教案。除了教唱歌曲外，教案設計亦加入情境布置及歌曲遊戲、樂器演奏，最後還將活動延伸到學習區，於學習區製作與歌曲相關的頭飾和圖畫創作。

綜合上述，原住民幼兒的課程與教學面向會關注：（1）發展原住民語言文化相關的幼兒教學資源；（2）發展原住民幼兒的文化知識體系；（3）強調適合原住民幼兒的動態教學和具體操作教學方法；（4）提倡戶外觀察體驗教學方法（郭李宗文，2013，頁 188–190）。如同許芳懿（2009）所言，透過在地文化課程的探究，代表整體社會開始注重幼兒家庭背景和社會文化意識。這樣的課程可以幫助幼兒更加了解自己，又可以在課程進行的歷程中，為師生及家長提供共同深入探究和發展在地文化與特色的機會。透過以遊戲為本位的幼兒園課程設計，將原住民文化巧妙融入學習區。這樣的學習歷程幫助幼兒、家庭與社區建立文化傳統，又能對自己家鄉產生認同。

## 外國幼兒園以文化回應教學取向落實在地文化課程的情形

立基於多元文化教育精神下的文化回應教學取向，強調將多元文化知識、資料和素材統整於學生日常學習的科目中。文化回應教學取向有以下特點：

它承認不同種族群文化遺產的合法性，這些文化是影響學生性格、態度和學習方法的一種傳承，同時亦可視作值得在課程講授的正式課程；它在家庭和學校經驗之間，在抽象的學理與生動的社會文化之間，搭起有意義的橋樑；……它教育學生要了解 and 頌揚自己及他人的文化傳統。（譯自 Gay, 2010, pp. 31–32）

Moore & Gilliard（2007）以美國原住民保護區幼兒園為例，說明教師將印第安文化融入課程，在介紹祖先的安全概念時，教師主要幫助幼兒學習“something to watch out for”與“important to be aware of”的重要文化意涵。所以，幼兒園教師不是形塑課程，而是透過主動溝通與認識幼兒來自的家庭、社區，進而將文化意涵技巧地融入課程中。研究結果指出，教保服務人員如果能更敏感地覺知自己所教導幼兒的文化背景，採取尊重態度，且將有關文化的語言、行為與價值帶入幼兒園每天的生活中，將可令幼兒教師更深入理解文化回應就是在於自己看見部落內文化中的生活禮儀與價值觀的傳承。除了學校課程融入文化意涵，家長與社區參與幼兒園課程活動亦對原住民保護區內的幼兒園有正向的意義。Richardson & Romano（2014）則分享發展原住民文化課程的經驗，他們強調了解本土文化和歷史的重要性，提醒非原住民的幼兒園老師落實文化安全（cultural safety）概念。從幼兒對認識土地與領土概念的區別

開始，幼兒園的課程與教學設計除了加強幼兒與其他人、家庭和社區的聯結，亦強調幫助幼兒在課程內涵中學習自我發現、自我省思，了解族群文化與自己的關係，並學會尊重差異。

Kidd, Sánchez, & Thorp (2004) 以 42 位實習生於幼兒園實習時，藉由認真傾聽與理解不同社經地位與文化背景幼兒的家庭故事，進而檢視自己的文化與假設的偏見所在，並覺察文化回應教學的重要性。透過聆聽幼兒的家庭故事，了解幼兒與家人的生命目標與夢想，能幫助這些職前教師更有信心在未來與幼兒有更良好的互動。Guo (2015) 則以弱勢澳洲原住民幼兒與家庭為例，指出高品質的幼兒園學習環境應該是具多元文化教育的環境，它應該要看見弱勢文化家庭的需求和幼兒的學習興趣所在。幼兒園的教師還需要更敏感地看見教室內弱勢文化所應得的公平、包容及正義。

綜合以上外國文獻可知，先前的經驗、社會的規定、文化的背景，以及老師和學生的種族特徵，納入到教學當中，才會令教學最有效（解志強等，2006，頁 48）。所以，在地文化課程設計的文化回應教學取向強調關懷的意涵，希望在學校的空間內能為多元族群的學生建立溫暖的關係，令他們感受到自己被看見、聽見與尊重（Gay, 2010）。文化回應課程取向強調幼兒教師要能看見幼兒從家庭所帶來的文化背景，透過屬於幼兒文化的各項活動，令幼兒情感獲得安全與滿足，因為他們平日喜歡的事物竟然可以成為教室內的課程內容。這樣的課程安排因而可促進他們的認知、社會與情感發展（Purnell, Ali, Begum, & Carter, 2007）。

## 研究方法

### 研究者的角色

本研究第一和第二研究者自 2011 年起，開始從事此鄉立幼兒園的適性輔導工作，每月一次進班訪視各班級環境和教學情形，並與教保服務人員討論和給予建議，又在每個月的跨園會議中輔導在地文化課程的設計。第三至第七研究者是該鄉立幼兒園的教保服務人員，接受第一和第二研究者的輔導，並在本研究中擔任各分園的課程領導人及聯絡人，協助蒐集研究資料。

### 研究場域與參與者

本研究場域位於台灣某鄉鎮的鄉立幼兒園，那裏的原住民人口高達 90%。該幼兒園共有一個主園和四個分班，散置於該鄉不同位置，其南北分班最遠距離達一個小時車程。由於是鄉立幼兒園，它有許多公立託兒所轉型的共同特質：（1）園長由鄉長派令，教保服務人員聘任及遴選皆由鄉公所決定；（2）過去是農忙時期的村里託兒所，

課程走向與台灣各地的鄉立幼兒園有着幾乎相同的發展歷程，亦即過去以培養幼小銜接能力為主的讀寫算課程，之後隨着坊間教材加入，雖然課程設計看似豐富，卻少見族群文化的相關課程。該幼兒園在 2012 學年開始申請教育部公私立幼兒園方案二（後更名為適性教保）輔導，其課程與教學內涵開始有了全新的面貌。本研究參與者為 20 名教保相關人員（見表一）。

表一：研究者及研究參與者概覽

職稱	人數	最高學歷	幼兒園年資	說明
研究者 1	1	博士	幼兒園實務 12 年、 輔導年資 10 年	幼教碩士、多元文化教育 博士
研究者 2	1	博士	幼兒園輔導 8 年	學前特殊教育碩士、特殊 教育博士
教保服務人員 （有公務員資格）	5	二專 2 名（幼稚教育） 高中 3 名（非相關科系）	33 年 4 名 24 年 1 名	主管班（相關科系 2 名） 修兒童福利保育人員班專 業訓練 360 小時（3 名）
教保服務人員	10	大學（幼兒保育系）	1 年以下 2 名 6 年 3 名 7 年 1 名 11 年 2 名 12 年 1 名 19 年 1 名	契約進用人員 8 名 臨時人員 2 名
助理教保服務人員	5	大學（幼兒保育系）2 名 二專（物流科）1 名 大學進修中 2 名	13 年 1 名 6 年 1 名 5 年 1 名 未滿 1 年 2 名	臨時人員 4 名 契約進用人員 1 名

## 研究工具

本研究資料蒐集主要以問卷調查和文件蒐集為主。第一和第二研究者共同擬訂問卷大綱，在 2014 學年對每位教保服務人員進行問卷調查。每位教保服務人員皆收到一份問卷，她們填寫完對於課程融入學習區的做法及看法後，把問卷交回第一和第二研究者登錄及分析。問卷內容包括教保服務人員對學習區規劃的意見、輔導前後教保服務人員和幼兒在學習區角色和表現的差異、教保服務人員對在地文化融入學習區的看法和困境。文件蒐集指的是自 2012 學年至 2014 學年共三年的輔導記錄、教保服務人員的每日教學日誌與教學檔案，其中輔導記錄是指第一及第二研究者每月入班輔導、跨園輔導會議及年度輔導之記錄，共計 60 份。

## 資料蒐集與分析方式

本研究資料有自陳問卷、教學日誌、教學檔案、輔導及跨園輔導記錄。研究者依據不同資料型態給予編號，方式如下：資料建立時間（八碼）、研究參與者化名或是資料蒐集方法（二碼）以及段數流水號（二碼），總共十二碼。舉例來說，「20141027 阿蓮 01」指的是 2014 年 10 月 27 日取自阿蓮教保員的問卷資料，「20140323 阿蓮日誌」指的是 2014 年 3 月 23 日取自阿蓮教保員的日誌，「20140627 莉輔 20」指的是 2014 年 6 月 27 日取自研究者二（莉）的輔導記錄。最後，研究者依據上述資料彙整編碼，依據三個研究目的（在地文化課程融入學習區的實踐、改變歷程及困境）將資料來源分類，再分析相同類別的資料，並依研究目的來歸納結果。

## 研究信效度及研究倫理

本研究的多元資料蒐集方式能提高研究的可信性；另外，兩位研究者亦會共同討論問卷內容、分析資料並撰寫研究結果，藉以提高效度。研究者蒐集資料時，會先取得幼兒園主管及教保服務人員同意才發放問卷並檢視教學日誌及教學檔案，而輔導報告的撰寫及記錄都經過全體研究參與者的檢視及回應。

## 結果與討論

建築老舊、油漆脫落、空間不足、設備老舊。（20141027 小玲 01）

記得教室是一間只有幾張桌子數張椅子的環境，所有的過高的教具櫃都靠着牆面，中間就是上課的地方，當時的老師都以坊間教材上所有的課程。（20141027 阿蓮 01）

以上是兩位資深教保服務人員回憶鄉立幼兒園在輔導介入前的情形。2012 學年，幼兒園開始申請教育部輔導方案進入訪視並提供建議及協助，每個班級除了從課程和教學改變着手外，幼兒學習環境亦有顯著不同。歷經三年輔導，現在「教室不再只是張貼歌謠、其他坊間教材，從坊間教材漸漸改為自編教材及幼兒經驗圖表、幼兒作品展示為主，並能放置與主題相關之情境佈置」（20141027 小梅 01）。除了持續添購教室硬體設備與教學情境豐富度增加外，學習區的內涵與幼兒的行為觀察和評量亦成為老師課程與教學的重點之一：

針對角落學習區老師以逐步開放學習區的方式並指導各教具的操作方法，可讓孩子慢慢遵守各學習區的規則與玩法，在孩子操作過程中去觀察孩子學習的能力與階段的



發展，同時會與孩子互動，除外老師會進入學習區以觀察記錄事件與評量去修正教具的更動。(20141027 小玲 02)

除了增添硬體設備及學習區教具教材，該鄉立幼兒園在三年輔導歷程中，課程走向逐漸改為在地文化，亦即以大多數教保服務人員及幼兒的母語文化為基礎，發展出太魯閣文化的課程內容。下文會說明其在地文化課程融入學習區的實踐過程，並一併探討教保服務人員在課程實施過程中歷經的成長和遭遇的困境。

## 在地文化課程融入學習區

### 我是 Truku：設置文化主題專區

林怡滿、李美玲、周芸頻、蔡淑君、洪慧英(2015)以教育部《幼兒園課程與教學品質評估表》檢視一所鄉立幼兒園的學習環境與課程設計，發現幼兒園學習區規劃與落實的重要因素是教師角色和班級作息；而且，教師對學習區的規劃和修正、示範教具教材操作、家長和行政支持，以及教師省思，都令課程有轉型的可能性。在輔導方案介入第一年，課程以坊間教材為基礎，並透過各班教保服務人員微調課程內容，再適時加入太魯閣文化的元素；在少數教保服務人員自我省思和帶領之下，開始自編教材，由「原鄉之美」主題着手，帶領幼兒體驗在地文化。從此，第二年在園長的認同及鼓勵下，全園開始正式自編太魯閣在地文化教材，採用一樣的主題（「我們都是一家人」、「瘋部落」、「原鄉之美／食在原鄉」）。第三年度則以大班「Laqi Truku 之美麗的族服」、中班「好聽的 Truku 故事」和小班幼兒「我最棒」、「快樂幼兒園」和「社區走走」等為主題。這些課程目標在於幫助幼兒「認識社區環境人、事、物的關係」，「培養關懷並樂於與他人分享的情操」，以及「學習跟同儕合作的精神」，且依據大、中、小班年齡層不同而分齡設計不同活動。

在這個課程走向下，學習區如何搭配主題課程是老師需要面對的課題，常見的方式是在教室角落設置主題學習區，將相關的文化素材呈現在這個角落之中：

設置一個主題學習角，是專門放置跟主題相關的教具〔美麗的族服〕，如：穿線版、穿珠、族服數套、毛線、織布機、相關書籍、音樂……等，先營造環境，再讓幼兒從中學習太魯閣族織布文化。(20141027 如如 01)

這一結果跟周梅雀(2010)針對高屏地區原住民鄉鎮幼兒教師實施文化回應教學情況進行探究的結果一樣。周梅雀試圖透過「教師態度、課程內容、教學方法、評量方式、學習環境、與親師與社區互動」等六個面向，了解原鄉幼兒園進行文化回應

課程的現況。其中，學習環境的面向指出「教室學習環境部落化」是文化回應課程最有效的方式之一。

### 生活處處是 Truku：各學習區展現文化相關教具教材

Pratt (2014) 指出幼兒園的學習環境會影響幼兒的學習，所以成人需從觀察幼兒的學習興趣與幫助幼兒學習的角度來規劃整體教學環境。魏麗卿 (2005) 表示，教保服務人員介紹幼兒文化教育相關的教具時，可以透過建構各族文化的學習角落，引導幼兒認識原住民族文化的特色，包括食物、居住方式、服裝、語言、音樂、風俗習慣等議題。透過社區資源，以多元方式，如提供相關實物、文字、圖片、影片等材料，引導幼兒走進多元文化的世界，學習尊重與欣賞不同的文化 (洪慧娟, 2004)。目前鄉立幼兒園各班級學習區大多已設置 4 至 6 個角落，並且提供適齡適性的教具教材。2014 學年起，為了進一步搭配在地化課程，各班教保服務人員依據文化課程需求放置相關教具 (如織布機、原住民服、飾品、薏苡串珠等)。以 2014 學年上學期中班為例，中班教保服務人員以展示族服來呈現情境，又在教室中放置族服，使幼兒從試穿中體驗穿原服的感覺，「幼兒穿上都覺得自己變成勇士和美女了」(20141027 小梅 01)：

現在透過在地資源、圖書館、網絡資訊尋找相關文化議題帶入課程中，再延伸到學習區中。以下為主題教學切入到學習區：

【益智角】 分豬肉／分類的練習。從結婚習俗儀式當中殺豬〔，可見豬〕是 Truku 族的主要祭品。

【美勞角】 薏苡串珠／族服的配件。從族服中了解 Truku 族的智慧，發現薏苡的美感！將薏苡串成串珠後，也可放置扮演角。

【扮演角】 族服真漂亮。擺放 Truku 族服數套及配件。可以穿着族服練習唱說族語和歌謠。

【語文角】 有關主題書籍。藉由書籍認識 Truku 文化和 Truku 早期的生活。

(20141027 阿玲 01)

相對於呂美琴 (2010) 所進行的排灣族幼兒園小米文化科學課程的研究，透過小米食物文化的課程設計與多樣原住民生活素材的教具，引發幼兒的學習興趣，亦使他們對於原住民常用的食物 (小米) 有更多理解與喜愛。鄉立幼兒園亦從原住民幼兒的文化與生活開始，配合幼兒園的課程與教室，進行太魯閣族文化情境布置，以遊戲方式鼓勵幼兒主動操作學習區中具有太魯閣族文化意涵的教具，處處回應幼兒的生命經驗與社區部落文化。

## 獨樹一格的 Truku：自製文化教具

由於自編教材，教保服務人員發現「以老師的觀察與發現主題活動延伸的自製教具可進入學習區內，讓學習區不但放入新的教具引發孩子的興趣，同時加深主題活動的教學課程」（20141027 阿蓮 01）。於是，在第二年下半學期開始自製跟主題相關的教具教材，並且在輔導會議中分享。舉例來說，結合「原鄉之美」主題，教保服務人員在輔導會議分享她們自製太魯閣族的編織工具，給幼兒實際練習祖先的織工之美；另外，又給幼兒自製狩獵用的工具和陷阱（20140322 輔導 12）。幼兒展現出對教保服務人員自製教具的興趣。2014 學年下學期進行的「太魯閣“竹”」主題活動，目的是令幼兒對於太魯閣族的植物建立好奇心，教保服務人員以自製的主題書《好玩好吃的野菜》幫助幼兒回顧前一週的課程活動（Truku 野菜），並請幼兒觀察故事繪本出現了哪種野菜。由故事裏的情境發展野菜遊戲而延伸好吃的野菜料理，最後老師展示出野菜實物，請幼兒想一想野菜要如何烹調呢？

### T 與幼兒討論發現 1

C1：書裏面有我知道阿嬤種的落蕃。

C2：我知道有山蘇。

C3：豆豆也在書裏面。

T：那是樹豆。

### T 與幼兒討論和發現 2

C1：我們看過阿嬤煮。

C2：不知道野菜好不好吃。

C3：要有鍋子才能煮。

C4：還要有鍋鏟攪拌。

C5：媽媽有用火煮。

C6：還有調味料。

延伸活動：T 再展示野菜實物時，並請幼兒回家再次觀察野菜的味道或者回家請問家長有關野菜的相關資訊。（20140323 阿蓮日誌）

雖然市面上非常缺乏與太魯閣族文化相關的幼兒繪本，但是為了幫助幼兒對課程活動更有參與感，教保服務人員透過自製的《好玩好吃的野菜》繪本，幫助幼兒更主動融入主題活動的討論。沈玫宜、鄭伊恬（2014）指出繪本遊戲融入多元文化教育的活動設計，「強調以遊戲帶領幼兒在一個由教學者已準備好的環境，讓幼兒直接感受並體驗多元文化」（頁 284）。如同《幼兒園教保活動課程暫行大綱》（教育部，2013）所言，鄉立幼兒園的教保服務人員成為幼兒生活與學習的夥伴。教保服務人員不僅安排豐富的學習情境，提供幼兒直接探索與遊戲的教玩具，師生共同享受學習

活動的樂趣；在歷程中，還觀察幼兒的整體表現，隨時修正與回應幼兒的需求，進而鼓勵幼兒使用教保服務人員自製的文化教具時，亦能展現更多幼兒的創意。

## 在地文化課程融入學習區的收獲

學習區不只是玩教具，不只是遊戲，也是一種學習記錄，教保服務人員會利用圖示或作品記錄幼兒的作品，幼兒也透過引導來記錄自己的學習經驗〔角落記錄表〕，使角落的學習更幼兒化，也更有意義。（20141027 小梅 02）

## 彩虹的約定：教保服務人員的成長

在地文化課程融入學習區的過程中，教保服務人員的角色轉換最為顯著，早期教保服務人員在學習區的主要工作是旁觀、被動的角色，「就是提供教具讓幼兒玩就好，在過程中只要不吵、不鬧、安靜就好，當一位管理秩序的大人」（20141027 小玲 01）。進行在地文化課程後，教保服務人員從現今太魯閣傳統射箭競賽活動，開始思考過去傳統的技能與現在生活的相關性（張哲璋，2011），以及從太魯閣族女性織布的觀光展演與文化生產，思考探究太魯閣族女性詮釋與傳承文化的可能性（吳孟蓉，2012）。「我對自己的民族意識愈來愈強烈，把我們族群的資源放置在學習區，讓幼兒自由操作，多參加部落的活動，讓幼兒了解自己族群的認知」（20141027 阿貴 01）。這歷程符應了《幼兒園教保活動課程暫行大綱》中「實施通則」的概念，鄉立幼兒園的教保服務人員從學習區的規劃與執行開始，重新思考幼兒發展的狀態與學習的需求，透過具有太魯閣文化的教材，規劃適合鄉立幼兒園幼兒的教保活動課程（教育部，2013）。此外，亦有意想不到的收獲：

在之前的經驗，自然科學角一直是我的較弱的地方，在第一次的適性輔導時，以大樹這個主題為主，我以太魯閣族生活中常見的植物樹葉當做情境，讓我的科學角多了觀察與實際測量的教具，幼兒很喜歡，而我也從中得到小小的成就。（20141027 小梅 01）

我覺得可以試試看，從在地文化開始做起，例如在地的特色（舞蹈、農產品、服飾……），尋找更多的相關資源，豐富幼兒在學習區的學習。（20141027 小花 01）

在沒有受輔前覺得自己的教學是沒有很大的問題。經由一年的受輔才發現教保員的主導過高，幼兒的回饋卻沒有延續下去。……受輔後，教學上有大大的不同……

（1）自製教具——依據主題結合學習區；（2）主題兒歌是師生共創的兒歌；（3）善用在地資源的協助——部落的工坊、耆老與母語老師等；（4）整體空間的規劃。（20140704 小玲 20）

林俊成（2014）指出，教保服務人員需具備的專業能力包括「專業知能、教學專業能力、行政協調能力、溝通輔導能力及自我反省能力」。其中，教學專業能力強調教保服務人員能具備課程計畫的能力，輔以多元教學技巧，進而進行教學評鑑與研究（王顥婷、陳淑芳，2013）。另外，自我反省能力則在於隨時發現自己的不足，進而能自我要求，提出改善策略。鄉立幼兒園的教保服務人員於此輔導歷程中，透過教學日誌與跨園輔導會議，不斷自我反省與改善，進而發現自己專業成長的可能性。

### 我是小小勇士和美女：幼兒的學習改變

當過去的文化傳承進入現在的生活當中，張哲璋（2011）指出，花蓮縣文蘭社區的射箭活動從過去的男性狩獵技能展現，進而成為社區重要活動，凝聚太魯閣族人的整體向心力。吳孟蓉（2012）則發現，在現代生活中，「我織故我在」的太魯閣族工藝編織不再專屬於女性，男性編織者亦有其重要貢獻與地位。教保服務人員因自身接觸部落主題課程，自製了相關文化的教具，發現「孩子真的可以體驗與感受到自己文化的傳承與特色」（201410278 阿蓮 01）。於是，幼兒園課程不再有刻板的性別議題，男生與女生都可以在學習區學習射箭與編織。此外，2014 學年上學期，小玲老師進行「Laqi Truku 之美麗的族服」主題教學時，為了解幼兒對於族服的理解與作品評量，她收集了一位幼兒於學期初、學期中和學期末對族服上祖靈眼睛圖騰的觀察與理解（見表二）。

除此之外，小玲老師在「美麗的族服」主題發展期（二），從「族服怎麼做？」開始發展幼兒在生活上的能力，藉由幼兒的想法及構思，一起來學習製圖、配色、體驗織布（20150131 小玲教檔）。如同鄭博真（2012）所言，透過統整性的課程，幼兒於主題課程中練習新的經驗，顏色的配色、數量的對應、長短的概念，進而發現問題及學習解決問題的能力。

表二：一位幼兒於學期初、學期中和學期末對族服上祖靈眼睛圖騰的觀察與理解

		
<p>甲、學期初幼兒說：「我在族服上面看見祖靈的眼睛。」</p>	<p>乙、學期中幼兒說：「我在文化牆、族服、織帶，還有很多地方看見祖靈的眼睛。」</p>	<p>丙、學期末幼兒說：「我的創意族服有不一樣祖靈的眼睛，是我自己想出來不一樣形狀的眼睛。」</p>

## 在地文化課程融入學習區的困境

### 「書」到用時方恨少：在地文化在哪裏？

雲慧仙（2012）指出，原住民鄉鎮的幼兒園是實施原住民文化傳承教育的最佳場域，特別是鄉立託兒所為鄉公所附屬機關，且原住民鄉立託兒所教保服務人員大多為當地原住民，理當對原住民文化具有一定程度的了解，亦有能力執行原住民的文化傳承教育。然而，本研究中教保服務人員進行太魯閣文化相關主題時，卻發現自己對自身族群文化的理解有限，又深深覺得文化相關書籍與物品較少，她們常常是從網路蒐集太魯閣的傳說或是母語歌謠。「幼兒在操作時發現問題會提問，老師也會透過網路查詢讓幼兒了解族群文化的意義」（20141027 秀秀 01），但是「太魯閣族繪本故事，老師以黑白影印方式，無法吸引幼兒閱讀」（20141027 秀秀 01）。另外，幼兒園亦陸續邀請當地耆老來傳述口說文化，但是無可否認，「文化的相關書籍與物品較少」（20141027 阿蓮 01）。透過連結社區資源，例如原住民傳統文物展示或是在地資源，教保服務人員一步步重拾自己童年被漢化而失去的祖先生活記憶。

### 熟輕熟重：傳統技能對現代能力

張建成（2006）於〈傳統與現代之間——論台灣原住民的文化認同〉一文指出，原住民在傳統與現代之間呈現三種文化認同取向：第一種為自治型（即傳統取向），第二種為涵化型（即現代取向），第三種為融合型（即雙文化取向）。自治型極力維護本族的傳統文化，涵化型希望族人努力於現代文明生存原則，融合型則希望傳承傳統文化卻不排除現在與主流文化。輔導第二年開始，鄉立幼兒園即以太魯閣文化為主題來設計課程，環境規劃和布置上亦以此為重點，各班每個角落都放有關於太魯閣族的教具、故事書、族服、母語歌謠。教保服務人員於 2014 學年上學期探究太魯閣族傳統族服時，對於如何介紹先人傳統染布技能有很大疑慮。介紹過去祖先的技能對現代幼兒的成長有何重要？究竟這樣的技能在未來要如何展現？這些都令教保服務人員感到困擾。

例如，進行在地文化課程後，教保服務人員常有的疑問是：要幼兒學習一些太魯閣族的技能，像編織、製作陷阱、背地瓜、射箭等，好像只能令幼兒了解以前的太魯閣是怎樣生活，要成為太魯閣族需要甚麼條件，但是「讓孩子具備的能力和現在我們具備的能力要如何做連結呢？」（20141027 小甄 01）。如果說教保服務人員可以透過環境安排來協助幼兒達成「促進正向自我概念」、「增進大小肌肉協調性」與「欣賞文化的差異性」等課程目標（王慧敏，2004），於是，進行在地文化課程時，教保服務人員如何令幼兒了解自己的文化背景，將文化的語言、技能與行為及傳統價值

帶入幼兒園每一天的生活中，便成為幼兒園課程設計的重要議題。透過有深度的幼兒園課程內容，幫助幼兒從小建立自我認同，且令教保服務人員更深入理解文化回應取向的意涵，看見自己部落內文化中的生活禮儀與價值觀的傳承（Moore & Gilliard, 2007），似乎更顯重要。

## 我思故我「在」：研究者的省思

### 兩位輔導人員：從在地文化課程融入學習區 看見「文化回應教學」取向議題

兩位輔導老師與鄉立幼兒園討論輔導計畫內涵時，期望透過《幼兒園課程與教學品質評估表》（教育部，2012b）中的「課程規劃與實施」，思考「教學實施」的內涵。除此之外，透過檢視《幼兒園教保活動課程暫行大綱》（教育部，2013），嘗試帶領教保服務人員從「怎麼看教保活動課程」，思考課程與教學設計的方向；進而透過「實施通則」，落實「依據幼兒發展狀態與學習需求，選擇適宜的教材，規劃合宜的教保活動課程」及「配合統整的教學活動，規劃動態的學習情境，開展多元的學習活動」（教育部，2013）。但是經過三年輔導，第二研究者於2014學年輔導期末報告，提出教保服務人員能力不一的問題與學習區教具輪替記錄的重要性：

- （一）課程與教學：本年度輔導已採自編課程，是透過五個分園教保員以班群為單位共同討論而來的，唯民分園的教保人員運用自編課程能力不一，有些教保員能根據預定課程授課，並且發展分園及班級特色，但是有些教保員對於課程執行及教學仍有很大的改善空間，建議來年時能依據不同能力之教保員給予不同的培力訓練或課程。
- （二）角落規劃：各班角落大致符合幼兒學習，但是，宜建立各班教保人員依年齡擺放適齡教材之能力。另外，對於角落教材之擺放也宜建議輪替和記錄機制。  
(20140627 莉輔 20)

不論是資深或資淺的教保服務人員，從市售教材改為自編在地文化教材後，開始思考太魯閣文化傳承對於他們自身的意涵，輔導人員亦開始思考「文化回應教學」取向對於整體輔導機制的意涵。第一研究者雖然從多元文化教育研究所博士班畢業，但是面對陌生的原住民文化課程設計，還是在教育部幼兒園的輔導報告寫下：

102學年度〔2013學年〕開始第一次自編太魯閣文化相關的在地化課程，不僅受輔的教保員，擔任輔導人員的我也戰戰兢兢，深恐對於幼兒多元文化議題下的課程與教學設計流於表面，無法深入對於在地化課程進行具生命力與文化意涵的探究。(20140627 美輔 20)

余安邦（2008）指出：「地方文化課程」正是一面不同質性的鏡子，照見我們自身，從而亦令我們得以了解自身，並在自身中為自己找到活路、方法和希望，以及生命的所在。兩位漢人輔導老師與幾乎全園都是太魯閣族的教保服務人員及幼兒，如何「認知、理解及喜愛」太魯閣族文化議題，與鄉立幼兒園師生共同學習面對自身文化，並共同培養欣賞多元文化的能力，成為此時此刻輔導的重要課題。如同呂美琴（2010）所言，「文化知覺的改變」、「文化態度的改變」及「文化展現的改變」，此時此刻，成為兩位輔導人員與鄉立幼兒園要共同面對的議題。

### 教保員：體認在地文化課程所帶來的改變與衝擊

如同周佩諭（2014）所言，幼兒園規劃多元文化學習區後，教保服務人員開始有機會思考幼兒多元文化學習區設置的意涵，從開始建置學習區後，教保服務人員的多元文化教育教學的信念，就備受考驗：

剛進入鄉託時，教材以坊間為主，所以放置的教具大部分都是玩具和海報，雖然自己做了些小改變，張貼幼兒作品，做簡單的經驗圖表，但都不比現在輔導後改變大。輔導後才發現主題教學融入學習也是教師發揮專長的表現，除了現成的教具，也可放入老師自製教具，或者是本土文化的教具……等等，而學習區也不只是擺放教具，也可以是孩子的一種作品展現，讓學習是從幼兒的作品去發現成長。（20141027 小梅 01）

小梅老師進入鄉立幼兒園之前，曾經在台中進行藝術活動融入主題教學的知名私立幼兒園實習與工作。回到自己的族群部落工作後，雖然一度隨波逐流，跟着坊間教材起舞，但是在大學與實習單位所受的職前訓練，使她堅持「重視幼兒自由遊戲及在遊戲中學習的價值，讓幼兒得以自主的探索、操弄與學習」的教育理念（教育部，2013）。幼兒園輔導方案介入鄉立幼兒園的課程，令她重新開啟對於以幼兒為中心的教學歷程。魏麗卿（2005）指出，教保服務人員可以依着教學進度或主題課程的需要，提供幼兒適當的教具，或者給幼兒親自參與教具的製作，使幼兒體驗「做中學」亦是幼兒成長的重要學習經驗（頁 13-14）。

Ghirotto & Mazzoni（2013）以 Reggio Emilia 的教室規劃理念指出，成人於幼兒教室內的角色很重要。從觀察幼兒的興趣、提出的見解和發展的能力，幼兒教師適時提供可以啟發孩子想像力與深入探索的素材，能幫助幼兒有更多學習創意的展現。當輔導人員和教保服務人員開始意識到在地文化的重要性，並且將其概念融入幼兒的學習經驗中，在地文化課程於是成為鄉立幼兒園的新方向，不管是輔導人員或是教保服務人員皆體認了原住民文化對太魯閣幼兒園的重要性。遊戲能符應自己的族群文



化，具在地文化的主題課程與教學從「教師主導」慢慢轉換，融入「以幼兒為中心」的學習區探索活動，不僅令幼兒感受自己族群文化的力量，亦幫助教保服務人員與幼兒園的幼兒一起發現太魯閣族群文化的新意義。

## 結論與建議

### 結論

教育部幼兒園輔導介入前，本研究中的鄉立幼兒園鮮少召開會議討論課程，教學活動主要以坊間教材及填鴨式教學為主。該園接受輔導後，透過全園的課程討論與經費補助，開始逐步發現太魯閣族群文化融入班級學習區的可能性。在轉變歷程中，幼兒、教保服務人員與兩位輔導人員都開始認同並且關心太魯閣族文化的相關議題。因外部輔導介入、教保服務人員的自我內省、族群文化的認同和主管單位的支持，衍生出鄉立幼兒園在地文化課程與教學融入學習區發展的契機。

### 設置文化主題區，透過多元文化素材，豐富在地文化課程與學習區的內涵

谷瑞勉（2006）指出，教室空間的安排與運用是高度個人化的決定，每位教保服務人員所做的決定都呈現了個人理念、課程目的、幼兒特色與班級經營等概念。經過三個年度的輔導後，教保服務人員進行在地文化課程時，已經很習慣設置文化主題區，或在各角落放置或自製文化相關教具教材，並且運用多元方式來進行文化課程（周梅雀，2009；林頌恩，1998）。當幼兒園的課程與教學能幫助教保服務人員與幼兒共同努力成為現代太魯閣族小狩獵勇士與小虹彩織手，這師生共構的課程與學習環境便使太魯閣族文化有了新的生命意涵，共同傳承文化並遵守和實踐 Gaya，幫助師生的靈魂努力通過彩虹，到達祖靈之家。

### 教保服務人員學習設計統整而不分科的在地文化課程，培養小小 Truku 解決問題的能力

如同臧瑩卓（2004）所言，鄉立幼兒園的統整課程隨着主題的發展或是孩子的興趣、需要及能力，教保服務人員會隨時調整學習區的內容。經過幼兒實際操作，班級老師會透過觀察和記錄，了解幼兒與學習區內的教玩具、材料、其他幼兒與成人互動的情形，並培養幼兒學習解決問題的能力，進而依據幼兒的能力展現，持續修正課程設計與學習環境。如王顛婷、陳淑芳（2013）所言，透過在地文化課程的設計與

實踐，教保服務人員在學習區的角色由被動變為主動，更以自己身為太魯閣族為榮；幼兒則透過統整而不分科的主題課程，融入學習區活動，展現「整合在地社會文化，活用學得知能」的能力（鄭博真，2012）。

### 真實面對在地文化課程融入學習區的困境，自製文化教具與主題繪本

雖然一開始進行有關課程與教學時，教保服務人員提出文化相關的書籍與物品較少，且傳統技能無法與幼兒能力連結，但透過自製文化教具，並強調原住民幼兒的動態教學和具體操作教學方法「先具有具體實物性的操作經驗，才再配上半具體的圖片及之後口頭的講述或抽象符號的活動」（郭李宗文，2013，頁 189），解決在地文化融入學習區的困境。於是，太魯閣文化意涵的教室情境布置與學習區教具的製作，幫助幼兒了解如何運用生活環境中的資源；教保服務人員亦可以試着將幼兒園所學透過親子互動，令教具的製作延伸到家庭活動中，藉尋求材料或答案，親子共同探索與實驗（魏麗卿，2005）。此外，透過跨園輔導會議，進行課程與教學的研討，思考評量與教案、活動的設計及統整，並於教學日誌持續進行反省與思考（王顛婷、陳淑芳，2013），鄉立幼兒園教保服務人員面對困境，持續提出改善策略。於是，經由近三年的輔導歷程，本研究中的鄉立幼兒園逐步開啟教保服務人員的幼兒教育課程意識，並共同發展太魯閣族文化課程的探究之旅。

## 研究建議

### 持續進行原住民族幼兒家庭、學校與社區之相關研究

非洲有句古諺：教育孩子，需要動用整個社區（部落）的力量。因為孩子所要學習的不應是過去教師所熟悉、強調的知識，而是要孩子對每天生活中周遭人、事、物、景之豐富內涵進行深切了解。所以，未來可以多邀請會說母語的家長或把社區的相關資源加入課程活動中，幫助家長與社區更了解以遊戲為主體之在地化幼兒園課程設計的意涵，並使家長了解幼兒園如何透過多元的學習活動幫助原住民族幼兒建立好幼小銜接的能力（宋敏慧、胡淑美、郭李宗文，2009）。此外，郭李宗文（2009）指出，原住民幼兒的基礎研究需要更多學者專家共同努力，無論是「原住民幼兒的親職、教養、原住民幼兒的各方面發展狀況、原住民目前的世界觀、原住民的社會生態環境、原住民的兒童觀、家庭觀、部落觀、社區觀」等都值得深究（頁 18）。以原住民部落的學校而言，學校與家庭及社區（部落）的關係應該從過去各自封閉的獨立空間，轉化為合作互助的夥伴關係，特別是「建立幼兒園、家庭與社區的網路，經營三者間的夥伴關係」（見郭李宗文，2013，頁 178）；透過教保活動課程，培養幼兒與家長共同對文化的投入與認同。

### 積極尋求在地文化資源的運用與連結，並提倡戶外觀察與體驗

有鑑於教保服務人員在實施太魯閣在地文化課程時，常見文化資源短缺，起初往往只能透過網路來搜尋太魯閣相關資料。其實在地文化除了網路資料外，尚有其他資源可加以利用，例如社區資源的探索、在地耆老的經驗傳承，以及原住民族委員會和各鄉鎮公所出版的書籍著作。另外，根據原住民族委員會資料，太魯閣族分布在花蓮縣秀林鄉、萬榮鄉及少部分卓溪鄉等地區，本研究建議此三個鄉鎮可建立連結，形成資源共享平台，三個鄉鎮互相分享幼兒在地文化課程設計的相關資源，互蒙其利。參考郭李宗文（2013）所言，未來原住民地區的課程與教學設計應落實原住民傳統社會的模仿學習精神，透過統整而不分科的課程設計原理，「提供幼兒親身觀察體驗所生活的自然及人文社會環境」的可能性，並進而將過去的傳統技能，經由課程更密切連結幼兒現在的日常生活（頁 189-190）。

### 正視幼兒教師須具備多元文化教育觀與課程轉型的重要性

原住民相關教育法令通過後，各師院與大學開始開設多元文化的相關課程，原住民文化因此從「同化融合」走到「多元尊重」（周惠民，2010）。本研究中的教保服務人員大多於職前階段缺乏多元文化教育議題的學習（呂美琴，2010；周梅雀，2009，2010）。如同 Kidd et al. (2004, pp. 64-69) 所言，教保服務人員過去的求學經驗大都以認識主流文化為主，鮮少有機會深入探究自己的族群文化。因此，本研究建議幼保相關的師資培育機構，可以安排職前學生傾聽與理解不同社經地位與文化背景幼兒的家庭故事，以及檢視自己文化與假設的偏見所在，並覺察文化回應教學的重要性。然而，建構一個真正的多元文化教室，要能提供新的觀點和對於文化的想法，當課程開始轉化，應幫助教保服務人員發展批判性思考技巧，對某些人和某些文化（特別是主流學派下的意象和觀點）提出質疑，進而思考如何以更正向的態度去面對不同種族、族群和文化群團體的生活方式與文化相關議題（Gordon & Browne, 2016, p. 205）。

## 參考文獻

- 王進發、董信智（2012）。〈由原住民狩獵文化看國家與部落間之規範衝突及未來因應〉。《台灣原住民族研究季刊》，第 5 卷第 1 期，頁 39-72。
- 王慧敏（譯）（2004）。〈學習環境的預備〉。載尹亨雲等（譯），Judy Herr（著），《幼兒教保概論：與幼兒一起工作》（頁 139-166）。台北，台灣：心理出版社。
- 王顥婷、陳淑芳（2013）。〈幼兒園教師實施在地化課程之課程決定與專業成長〉。《幼兒保育學刊》，第 10 期，頁 27-50。

- 江秀英(2010)。《台灣原住民之教育方案研究：原住民幼兒教育的文化課程方案》。行政院國家科學委員會專題研究成果報告(計畫編號：NSC 96-2745-H-241-001-MY2)。
- 余安邦(2008)。〈社區有教室的在地轉化——打造有文化品味的課程與教學〉。《北縣教育》，第65期，頁101-103。
- 吳孟蓉(2012)。《我織故我在：花蓮縣秀林鄉太魯閣族女性工藝編織者之文化生產》(未出版碩士論文)。國立東華大學，花蓮，台灣。
- 呂美琴(2010)。《排灣族小米文化科學課程在幼兒園實施之研究》(未出版碩士論文)。國立台東大學，台東，台灣。
- 宋敏慧、胡淑美、郭李宗文(2009)。〈鹿野鄉立托兒所實施多元文化的教學活動分享〉。《幼兒教育》，第295期，頁48-63。
- 沈玫宜、鄭伊恬(2014)。〈遊戲融入的多元文化教學設計〉。載王建堯等(編著)，《幼兒多元文化教學》(頁269-300)。台北，台灣：華都文化。
- 谷瑞勉(2006)。《幼稚園班級經營：反省性教師的思考與行動》(第2版)。台北，台灣：心理出版社。
- 周佩諭(2014)。〈幼兒多元文化學習區的建置與規劃之研究〉。《教育人力與專業發展》，第31卷第1期，頁55-67。
- 周梅雀(2009)。〈幼兒文化回應教學〉。載張耀宗等(合著)，《幼兒多元文化教育》(頁9-1-9-28)。台中，台灣：華格納。
- 周梅雀(2010)。《幼兒教師實施文化回應教學現況之探究：以高屏地區原住民鄉為例》。行政院國家科學委員會專題研究成果報告(計畫編號：NSC 99-2410-H-168-004)。
- 周惠民(2010)。〈台灣社會變遷下的原住民族教育：政策的回顧與展望〉。載黃樹民、章英華(主編)，《台灣原住民政策變遷與社會發展》(頁259-296)。台北，台灣：中央研究院民族學研究所。
- 林怡滿、李美玲、周芸頰、蔡淑君、洪慧英(2015)。〈幼兒園課程變革之行動研究：從傳統到學習區〉。《長庚科技學刊》，第22期，頁53-70。
- 林俊成(2014)。〈教保服務人員的專業與敬業〉。載顏士程、廖祝雍、鄭孟忠、王揚智、陳世穎、林俊成(合著)，《幼兒教保概論》(頁7-1-7-27)。台北，台灣：華騰文化。
- 林頌恩(1998)。《台東縣延平鄉布農幼稚園鄉土文化教學之研究》(未出版碩士論文)。國立成功大學，台南，台灣。
- 邱韻芳(2013)。《祖靈與上帝：花蓮太魯閣人的宗教變遷與復振運動》。新北，台灣：華藝學術出版社。
- 洪慧娟(譯)(2004)。〈玩具、設備和教具的選擇〉。載尹亭雲等(譯)，Judy Herr(著)，《幼兒教保概論：與幼兒一起工作》(頁167-191)。台北，台灣：心理出版社。
- 原住民族委員會(2016)。〈原住民介紹：太魯閣族〉。擷取自 [http://www.tacp.gov.tw/home02.aspx?ID=\\$3121&IDK=2&EXEC=L](http://www.tacp.gov.tw/home02.aspx?ID=$3121&IDK=2&EXEC=L)
- 翁韻淇(2009)。《尤瑪婆婆的口簧琴》。花蓮，台灣：國立東華大學。

- 張建成(2006)。〈傳統與現代之間——論台灣原住民的文化認同〉。載行政院原住民族委員會(編),《舞動民族教育精靈——台灣原住民族教育論叢,第2輯:文化教育》(頁75-90)。台北,台灣:行政院原住民族委員會。
- 張哲璋(2011)。〈太魯閣族傳統射箭競賽活動之探討——以花蓮縣秀林鄉為例〉。《休閒與社會研究》,第4期,頁131-143。
- 教育部(2012a)。《幼兒園教保服務實施準則》。擷取自 <http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=H0070047>
- 教育部(2012b)。《幼兒園課程與教學品質評估表(題本)》。台北,台灣:教育部。
- 教育部(2013)。《幼兒園教保活動課程暫行大綱》。台北,台灣:教育部。
- 教育部(2014)。《原住民族教育法》。擷取自 <http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=H0020037>
- 許芳懿(2009)。〈全球在地化的幼兒課程發展〉。《幼兒教保研究期刊》,第3期,頁91-107。
- 郭李宗文(2009)。〈以毛利幼兒教育為參考——臺灣原住民幼兒教育重要議題之討論〉。《幼兒教育》,第293期,頁6-21。
- 郭李宗文(2013)。〈臺灣原住民族幼兒教育議題與發展之探究〉。《台灣原住民族研究季刊》,第6卷第1期,頁169-200。
- 陳淑琦、鍾雅惠(2013)。〈淺談幼兒園在地文化課程設計〉。《國教新知》,第60卷第4期,頁41-48。
- 雲慧仙(2012)。《苗栗縣泰安鄉鄉立托兒所原住民族文化傳承教育之研究》(未出版碩士論文)。中華大學,新竹,台灣。
- 黃郁菱(2009)。《祖靈的記號》。花蓮,台灣:國立東華大學。
- 葉秀燕、吳孟蓉(2014)。〈族群技藝與文化創意產業:以花蓮縣秀林鄉太魯閣族女性工藝編織者為例〉。《台灣原住民族研究季刊》,第7卷第3期,頁1-37。
- 解志強等(譯)(2006)。《文化回應教學法:理論、研究與實施》。台北,台灣:文景。
- 臧瑩卓(編著)(2004)。《幼兒學習環境:理論與實務》。台北,台灣:群英。
- 厲文蘭(2006)。《多元文化教育理念運用於幼稚園教學之研究:以兩所原住民族部落公立幼稚園為例》(未出版碩士論文)。國立台東大學,台東,台灣。
- 鄭博真(2012)。《幼兒園統整課程與教學:理念與實務》。台北,台灣:華騰文化。
- 謝苑玫、林麗青(2014)。〈音樂課程的多元文化教學設計〉。載王建堯等(編著),《幼兒多元文化教學》(頁127-175)。台北,台灣:華都文化。
- 魏麗卿(2005)。《多元創意教具製作與應用》。台北,台灣:心理出版社。
- 蘇玟潔(2009)。《漫遊砂卡礑》。花蓮,台灣:國立東華大學。
- Banks, J. A. (2010). Multicultural education: Characteristics and goals. In J. A. Banks & C. A. McGee Banks (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives* (7th ed., pp. 3-32). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (2nd ed.). New York, NY: Teachers College Press.

- Ghirotto, L., & Mazzone, V. (2013). Being part, being involved: The adult's role and child participation in an early childhood learning context. *International Journal of Early Years Education, 21*(4), 300–308. doi: 10.1080/09669760.2013.867166
- Gordon, A. M., & Browne, K. W. (2016). *Beginning essentials in early childhood education* (3rd ed.). Boston, MA: Cengage Learning.
- Guo, K. (2015). Teacher knowledge, child interest and parent expectation: Factors influencing multicultural programs in an early childhood setting. *Australasian Journal of Early Childhood, 40*(1), 63–70.
- Kidd, J. K., Sánchez, S. Y., & Thorp, E. K. (2004). Gathering family stories: Facilitating preservice teachers' cultural awareness and responsiveness. *Action in Teacher Education, 26*(1), 64–73. doi: 10.1080/01626620.2004.10463314
- Moore, R., & Gilliard, J. L. (2007). Preservice teachers' perceptions of culture in early care and education programs on a Native American Indian reservation. *Journal of Early Childhood Teacher Education, 28*(1), 17–30. doi: 10.1080/10901020601182691
- Pratt, M. (2014). Environments that speak to children. *Child Care Exchange, 219*, 25–32.
- Purnell, P. G., Ali, P., Begum, N., & Carter, M. (2007). Windows, bridges and mirrors: Building culturally responsive early childhood classrooms through the integration of literacy and the arts. *Early Childhood Education Journal, 34*(6), 419–424. doi: 10.1007/s10643-007-0159-6
- Richardson, C., & Romano, I. (2014). Supporting indigenous children and parents in early childhood settings. *Early Childhood Education, 42*(1), 4–11.

## **The Process of Implementing Local Cultural Curriculum With Culturally Responsive Practice in Learning Areas of a Truku Preschool**

Mei-Chih HU & Ya-Li CHENG

### ***Abstract***

*This study investigated the curriculum changes and development of a Truku preschool that received educational care from the Ministry of Education. It aimed to: (a) study how local cultural curriculum with culturally responsive practice was implemented in learning areas of the preschool; (b) analyze how the behaviors of preschool educators and preschoolers changed after implementing this practice; (c) explore the difficulties that teachers faced regarding the integration of local cultural curriculum into learning areas and their remedies. The study found that: (a) the preschool educators implemented culturally responsive curriculum practice by setting culturally related themes, placing culturally relevant materials in learning areas, and exploring teacher-made materials relevant to cultural responsiveness; (b) through adopting local culture-integrated curriculum, the problem-solving ability of little Truku children could be nurtured; (c) facing difficulties including the lack of story books and teaching materials related to Truku cultures in the communities, the preschool educators tried to produce culturally related teaching materials or picture books by themselves.*

*Keywords: culturally responsive practice; local cultural curriculum; Truku; learning areas*

