

# 原民課程教案與虱目魚之間

原住民カリキュラム教案とサバヒーの間

Indigenous Education Lesson Plans vs. Milkfish-related Learning Content

文 | 黃季平 (本期執行主編)

圖 | 蔡孟宜 (台南市立西港國中教師) 、黃季琳 (台南市立竹橋國中教師) 、謝明訓 (台南市立土城高中教師)

## 線上會議參加者介紹

### 台南市立竹橋國中

位於七股區，成立1970年，原為後港國中竹橋分部。學校位於曾文溪出海口，地理位置屬於西南沿海，居民多為農漁民，學校致力於在地的生活化教學。



### 杜建德 竹橋國中

台南大學台灣文化研究所碩士，目前擔任社會領域歷史專長的教師。曾就讀私立南台工商專（現為南台科大）時參加登山社，有機會前往多納、舊好茶等部落參訪，因此對原住民文化開始產生興趣。退伍後陸續就讀成功大學歷史系與台南大學台灣文化研究所，大學後的學習研究方向以台灣史為重心。

### 陳柏文 竹橋國中

東華大學中國語文學系，目前教授國文。曾服務花蓮市自強國中、花蓮縣吉安國中，對原住民族文化不陌生。上課盡量帶入有趣的國文知識，學生上課可以很輕鬆，但是不可以隨便的態度。學習的旨在於學會「解決問題的能力」，並養成責任心。企圖弭平城鄉差距，覺得學生唯有「自我覺察」，才能擺脫目前的困境。

### 黃季琳 竹橋國中

美國伊利諾大學音樂系，目前教授音樂、童軍。曾服務西港國中，雖是音樂老師，但同時也是童軍老師，更喜歡帶領學生學習童軍精神，敬天樂群、服務社會、健全自己。喜歡偏鄉學生的質樸，師生關係可以單純而良善。

### 台南市立西港國中

是西港區唯一的國中，成立於1968年。學校結合當地農業文化特色（如胡麻）與「西港香」民俗活動，發展深具地方特色的教學內容。



### 郭玫君 西港國中

台東大學健康促進與休閒管理學系碩士，目前擔任特教老師。曾任教於台東新港國中、台東大武國中，對原住民族文化甚為熟悉，且深入部落與原住民有良好互動，文化認識與帶動由生活做起，因為了解、因為接觸，所以懂得。

### 蔡孟宜 西港國中

逢甲大學土地管理研究所碩士，目前擔任導師兼圖書教師。熱愛閱讀與旅行的探索者。閱讀讓我在字裡行間自由遨遊世界，旅行則走出書本讓知識在家鄉的土地落地生根。我喜歡帶著學生從書裡出發，用腳步踏實感受在地的故事，讓學習變成一場有溫度的冒險。

### 台南市立土城高級中學

位在安南區的城北路，於1922年設立，1935年定名為土城公學校，1946年改稱為台南市安南區台南市土城高中。學校以台江課程培育學生各科能力、連結在地情感。



### 謝明訓 土城高中

國立中興大學物理系，目前擔任土城高中國中部導師以及自然科教師。曾服務過嘉義縣以及台南市的學校，致力於教育界約10年。喜歡將自然科學與生活連接，利用迷思概念刺激學生思考。

作為這一期的主編，看到琳瑯滿目的原住民族課程教案，我覺得要推廣「全民原教」的理念，資源是充足的，所以，理論上只要有意願，就可以利用這些教案來教學。問題就在，老師們有沒有這種需求與意願？於是乎，我想到在竹橋國中教書的妹妹，她的學校在台南北門七股地區，是個偏鄉學校，那裡幾乎沒有原住民，我立馬打電話給她，我問她，你上課時，若發現有不錯的原住民族教案，你會想要教嗎？她立即回答：不會，我會更想要教虱目魚。這個回答讓我愣住了，不是因為答案，而是因為那種理所當

然的語氣。

這些年，教育部、國教署、國教院持續累積原住民族教案資源，從比賽、平台到教學網站，數量已經動輒數百筆。從政策角度來看，這是一個「供給非常充足」的領域。但如果第一線教師根本不使用，那這些教案究竟是為誰存在？帶著這個問題，我邀請幾位在台南偏鄉任教的老師，進行了一場線上對談。我想知道的很單純：這些教案，真的有進入教室嗎？

這場會議邀請蔡孟宜、謝明訓、郭攻君、杜建德、陳柏文、黃季琳等6位老師參加，這場精彩的對談讓我們發現，

在花蓮教書時，他的教學是「活的」：「那時候學生會跟你分享他們部落的事情，你可以從生活經驗延伸很多。」但回到台南——「這裡沒有這些素材，你就很難講。」於是，原住民族文化在課堂上的位置，就變成一種很薄的存在：有提到，但沒有進去。



台南市立竹橋國中校徽。



西港國中學生在操場上跑步。

教案很多，但老師不用。

### 課本有教，但也就這樣而已

對談一開始，國文老師陳柏文很快點出一個「看似有、其實很薄」的現象。「我們一定會教原住民文學，但就是課本有才教。」這句話乍聽合理，但其實已經揭示了第一層問題：原住民教育的存在，是「課本決定的」，而不是「教師主動的」。在國文課本中，確實有一些原住民作家的作品，例如亞榮隆·撒可努或夏曼·藍波安等。學生會接觸，但接觸的方式，多半停留在「文本閱讀」，而不是文化理解。柏文老師說得更直接：「學生其實不太理解，因為他

們沒有接觸過原住民。」

這句話背後其實很關鍵。在花蓮教書時，他的教學是「活的」：「那時候學生會跟你分享他們部落的事情，你可以從生活經驗延伸很多。」

但回到台南——「這裡沒有這些素材，你就很難講。」於是，原住民文化在課堂上的位置，就變成一種很薄的存在：**有提到，但沒有進去。**

### 不是不教，是「沒空教」

如果說第一個問題是「深度不夠」，那第二個問題就是更現實的——時間不夠。社會科老師杜建德的回答幾乎可以當作現場教師的共識：「不是我們專長，而且我們有課程壓

力。」這句話其實包含了兩層意思：1.知識門檻：原住民文化不是每個老師都熟；2.時間門檻：就算想學，也沒有時間。他補了一句更具體的：「我們學校已經有校本課程，再加下去學生會學得很雜。」在他的學校，重點是海洋文化。這不是價值判斷，而是「排序問題」。當課程時間有限時，所有議題都在競爭。而原住民教育，在這個排序裡，往往排不上前面。

自然科老師謝明訓提供了一個更具體的例子。他曾經想把「石板屋」結合到地科課程中：「板岩、頁岩，可以連到原住民建築。」這是一個典型的跨領域教學設計。但結果

辦原住民書展、帶學生做阿美族編織、用黑熊、狩獵文化談環境議題。她的邏輯很清楚：不強調「教原住民」，而是讓學生在閱讀中「遇到原住民」。這種方式有兩個優點：1. 不佔主科時間；2. 可以自然連結其他議題（環境、文化、多元）。這或許是目前最可行的融入方式之一。



呢？「後來就開始準備會考了。」一句話，結束。

這個案例很有代表性。教師不是沒有想法，而是所有「想做的事」，最後都會輸給考試。

### 教案的真實功能：不是教學

當我進一步問「會不會寫教案」時，謝明訓老師的回答讓人印象深刻：「基本上不

會。」那什麼時候會寫？「考試的時候，或申請計畫的時候。」這句話其實非常關鍵。因為它揭露了一個制度性的現實：教案的主要用途，不是在教學，而是在評鑑。也就是說，教案的生產與教案的使用，是兩個完全不同的系統。

政策端不斷「生產教案」，但教學端並沒有「使用需求」。這個落差，正是問題的核心。

### 另一種現場：特教老師的觀點

在這些「主科壓力」的聲音之外，特教老師郭玫君提供了一個完全不同的角度。她先說一件很簡單的事：「我其實沒有上去看過那些原住民教案。」原因不是拒絕，而是一根本沒有進入她的教學世界。

她談到自己在東部任教的經驗：「那時候學生幾乎都是原住民，但我覺得他們比較需要的是生活照顧，不是文化教學。」回到台南之後，她的教學更現實：「我們一直在趕課，學生狀況又比較慢。」所以原住民內容什麼時候會出現？「大概是看到新聞，才會帶一下。」但她提出一個值得注意的觀點：「與其教文化，不如讓孩子了解不同的人。」她說：「讓他們知道原住民的

生活方式、人格特質，對相處比較有幫助。」

### 「全民原教」？老師說：有困難

當話題轉向「全民原教」時，我直接問了一個問題：「這在你們學校，做得到嗎？」杜建德老師沒有迴避：「算是有困難。」原因其實已經在前面說過了：課程滿、時間不足、非專長。他還補充一個很實際的教學觀察：「16族全部講完，學生其實會混在一起。」所以現場教師的策略是什麼？只講「有特色的」、不求全面，這其實是一種「實用型教學」，但也意味著原住民族文化被簡化。

音樂老師黃季琳的回答更直接，甚至帶點制度批判：「如果教育局規定要融入，我們一定會做。」但如果沒有規定？「就不會特別去做。」她進一步說：「老師都是看課程有沒有遇到，有就教，沒有就不會去講。」這句話幾乎可以當作整場座談的總結之一。教學不是靠理念驅動，而是靠制度驅動。

### 少數的可能性：閱讀與「議題化」

在整場對談中，同樣是國文科的蔡孟宜老師提供了一條比較不同的路徑。她沒有從「教案」出發，而是從



「閱讀課」出發。她說：「我們把原住民當成一種議題文本來放進閱讀。」例如：辦原住民書展、帶學生做阿美族編織、用黑熊、狩獵文化談環境議題。她的邏輯很清楚：不強調「教原住民」，而是讓學生在閱讀中「遇到原住民」。這種方式有兩個優點：1.不佔主科時間；2.可以自然連結其他議題（環境、文化、多元）。這或許是目前最可行的融入方

式之一。

### 沒有歧視，但也沒有理解

一個有點出乎意料的發現是：在這些學校裡，幾乎沒有明顯的歧視。杜建德老師說：「班上唯一的原住民孩子跟大家沒什麼差別。」蔡孟宜老師也說：「我教過的原住民學生，其實都蠻優秀的。」她甚至刻意修正刻板印象：「不要以為原住民一定皮膚黑、一定會唱歌。」她舉例：「我

那個成績最好的原住民學生，五音不全。」這些觀察很重要。因為它說明：問題不是敵意、而是「沒有接觸」、在沒有接觸的情況下，理解自然也不會發生。

### 資源與公平：現場教師的矛盾感

當話題轉到「補助」時，現場出現了較多情緒。陳柏文老師說：「同樣環境，為什麼他可以加分？」他觀察到，在

教案存在，但沒有進入教室。原因不是單一的，而是結構性的：課程壓力、時間不足、非專業領域、制度沒有要求。在這樣的條件下，教師的選擇其實很合理：教課本、顧考試、其他的，先放下。但這也意味著，「全民原教」目前仍停留在政策層。



竹橋國中戶外教學，帶學生到虱目魚養殖場，認識魚苗及養殖過程。



竹橋國中在課堂上教授虱目魚養殖產業相關知識。

西部：「有些原住民學生，家境其實不差。」但仍然可以領補助有升學加分，這讓其他學生產生比較心理。

他提出一個觀點：「應該要看地區，而不是只看身份。」這其實點出一個更大的問題：身份型補助 vs 實際弱勢。在台南這些偏鄉學校，很多非原住民學生同樣弱勢，但他們沒有這些資源。這種落差，是老師日常會看到的。

### 結論：教案存在，但教室沒有改變

如果要用一句話總結這場對談，那會是：教案存在，但沒有進入教室。原因不是單一的，而是結構性的：課程壓力、時間不足、非專業領域、

制度沒有要求。在這樣的條件下，教師的選擇其實很合理：教課本、顧考試、其他的，先放下。但這也意味著，「全民原教」目前仍停留在政策層。它存在於：教案平台比賽成果、官方網站、卻沒有真正進入日常教學。

如果未來要讓它改變，方向可能不在「增加教案」，而在三件事：1.進入課程結構

（而不是附加）、2.提供教師時間（而不是期待熱情）、3.找到可融入的路徑（如閱讀、議題）。否則，我們可能會繼續看到同一個畫面：教案越來越多，使用的人，卻還是很少。◆



### 黃季平

台南市人。專長為民族學、民族文學、民俗學、無形文化資產等研究。長期從事與原住民族語言、文化、教育相關的工作。現為政治大學民族學系副教授兼原住民族研究中心主任。