

國立政治大學「教育與心理研究」

2021年9月，44卷3期，99-125

DOI 10.3966/102498852021094403004



學生進行文化知識翻新以提升文化認同感 與文化理解

洪國財* 許菱雅**

摘要

《十二年國民基本教育課程綱要》提倡培養學生理解與積極關心本土事務的素養，以及自我文化認同的信念，認為這是國家文化傳承中非常重要的環節。有鑑於此，本研究乃透過知識翻新活動，期使學生能協同合作以提升文化認同，建構具創造傾向的文化觀點與理解。本研究採個案研究方式，研究對象為七位原住民國小六年級學生，採混合式方法蒐集資料，以質性與描述性統計共同呈現分析結果。研究結果為：一、集體共構可以有效幫助學生建構出更完整的文化知識；二、反思性引導提問可以有效幫助學生縮小認同與文化知識或理解不足間的鴻溝；三、透過集體的共構知識地圖、課堂的討論與互動及教師的引導，可提升學生自我文化知識；四、知識翻新集體建構的文化知識對學生個人的反思和評鑑是有關且為有效的教學方法。根據研究結果，本研究對教學設計與課程設計提出建議。

關鍵詞：文化認同、文化理解、知識翻新教學

* 洪國財（通訊作者）：國立臺中科技大學應用日語系科暨日本市場暨商務策略碩士班副教授

** 許菱雅：臺中市東區臺中國民小學教師

電子郵件：barryhuck@gmail.com

收件日期：2021.07.30；修改日期：2021.08.28；接受日期：2021.09.15

Students Engaging in Knowledge Building to Enhance Their Cultural Identity and Cultural Understanding

Guo-Tsai Hung* Ling-Yia Shiu**

Abstract

An important educational goal of the Ministry of Education in Taiwan is to promote better understanding of cultural knowledge and to enhance their cultural identity among students from aboriginal cultural backgrounds. Building on the goal, the present case study attempts to explore whether engaging aboriginal students in various types of collaborative knowledge building activities can enhance their cultural identity and help them construct a cultural understanding that values knowledge creation. The participants were seven sixth-grade aboriginal students from a primary school in Taiwan. The data were collected by a mixed method and analyzed using both qualitative and descriptive statistics. The results are as follows: (1) Engaging students in collaborative knowledge building activities helped them construct more thorough cultural knowledge as a class community; (2) Using guided reflective questions also helped reduce the gap between high cultural identity and low cultural knowledge among students; (3) Use of guided reflective questions also helped enhance students' cultural knowledge. Overall, using

* Guo-Tsai Hung (Corresponding Author): Associate Professor, Department of Japanese Studies, National Taichung University of Science and Technology

** Ling-Yia Shiu: Teacher, Taichung Elementary School

E-mail: barryhuck@gmail.com

Manuscript received: 2021.07.30; Revised: 2021.08.28; Accepted: 2021.09.15

knowledge building for constructing cultural knowledge is found to be a relevant and effective pedagogical method for enhancing students' personal reflection and evaluation of their cultural understanding. Some implications for designing curricular and pedagogical activities for cultural education were also discussed.

Keywords: cultural identity, cultural understanding, knowledge building

壹、前言

根據《十二年國民基本教育課程綱要》(以下簡稱108課綱)語文領域—國語文核心素養具體內涵,教育應培養學生具備理解與積極關心本土事務的素養,認同自我文化,並能包容、尊重及欣賞多元文化(教育部,2014)。然觀諸臺灣原住民族因為沒有自己的文字,導致原住民文化、知識及資產逐漸流失,儘管政府近年來極力呼籲並推出強化文化認同的教育方針,但具體要如何教,在教育現場仍有相當難度。譚光鼎(2000)認為,原住民教育應以多元文化教育為策略,建立族群自我認同,珍惜並保存文化資產和資源,調整課程與教學,以提升文化認同和傳承文化。國家教育研究院(2019)亦指出,為尊重原住民族多元文化及其民族意願,應為原住民學生提供學習自身族群相關知識與文化的機會,並提升其族群認同感。儘管教育部等強調提升文化認同與文化教育的重要性,但具體的教學策略並不清楚。因此,本研究乃採知識翻新教學法,透過鼓勵學生自主學習,以共同建構並認同其族群所傳承的文化知識,且期許學生能夠以反思與文字的方式保留所建構的文化知識。

貳、文獻探討

一、文化認同與文化理解

文化認同極其重要(江宜樺,1998;譚光鼎,2000;Cornell & Hartman, 2006; Geertz, 1963)。Geertz(1963)認為文化認同是少數民族的成員在社會互動過程中,將我群和多數族群有意識地予以分類而形成的。江宜樺(1998)則認為文化認同是族群或部落由於分享共同的歷史傳統、習俗規範以及無數的集體記憶,因而對某群體的歸屬感。譚光鼎(2000)指出,文化認同是指個人接受某一特定族群文化的態度與行為,並將該價值體系與行為規範內化至心靈的過程。Wan與Chew(2013)則解釋文化認同為自我與文化之間的心理聯繫。根據以上的說明可知,文化認同是傳承的文化、歷史和血統等要素所形成,包含個人接受所屬部落或族群的價值與態度,與環境特別是最親密家人的互動中形成文化的認同。原住民族文化教育成功的要素,必須從文化認同感著手,因為文化認同感有助於提升學習成效(譚光鼎,2000)。擁有文化知識或理解可以加強族群的文化認同(鄭玉雲、潘裕豐,2010),擁有文化知識是個人文化認同中重要的一部分(Wan & Chew, 2013)。相關研究顯示,原住民族文

化教育可以展現民族自決權力，也可以帶給學生更多的成功經驗，並促進文化認同（Corson, 1998; McCarty & Watahomigie, 1998）。兒童期積極的文化認同對以後的生活適應有促進作用（Demmert, 2001）。譚光鼎（2000）對紐西蘭毛利人的考察研究指出，毛利人以身為原住民族為榮，因為他們有強烈的文化認同與傳承的使命感，促使主流社會給予尊重。臺灣向來重視多元文化的發展，除了漢人文化，在臺灣還有許多部落文化，政府也有相對應的文化措施，以因應多元文化發展，可見文化教育是重要的。如果學生不認同自己的文化就不會學習，文化就不會被傳承、被分享，甚至改進再創新。對己所從出的族群有歸屬感，才有可能讓傳承下來的文化得以保留、得以分享、得以創新改進，並形成新的文化。

文化認同的重要性已如上述，只是，當代文化認同感有流失的傾向。研究指出，有關原住民族的整體教育，並非如政府所想像般美好，文化認同流失甚速，足以發人省思（陳昱升，2012）。儘管原住民族大多認同自己部落的文化（譚光鼎，2000；Corson, 1998; McCarty & Watahomigie, 1998），但原住民族面臨文化認同的困境卻也是不爭的事實（湯仁燕，2002）。在臺灣，受到主

流文化的影響，原住民族面臨諸多困境，例如，原住民族家長希望孩子在主流文化的學校中取得成功，同時減少對主流文化的依賴（Harris, 1989），而現實是，原住民族學生在向主流文化靠攏的過程中，卻與己身所從出的文化認同離得更遠。有學者從族群文化認同的觀點進行研究，並指出此種以優勢主流文化為主要的教育觀點，會使得屈於弱勢的少數族群學生產生自我文化認同低落的矛盾情形（吳百興、吳心楷，2010，2015；Bryan & McLaughlin, 2005; Kidman et al., 2013）。湯仁燕（2002）指出，在臺灣現有教育體制下，原住民族學生接受學校教育，猶如一種認同他族文化的過程，即使對族群文化有高度的認同，也難以發展出真正的文化認同。

除了文化認同的課題外，原住民族的文化知識也在流失。文化知識流失可歸諸於兩方面：一是部落知識不受重視，儘管眾所皆知原住民族文化的傳播和保存相當重要（洪國財等，2021；Huang et al., 2015），但不可否認，原住民族在社會中處於相對弱勢（浦忠成，1996；湯仁燕，2002），其文化知識與文化內容漸漸變少也變零碎，又因部落文化與知識並不是以文字書寫的方式來記錄，而是採口耳相傳的方式保留下來，加上

部落耆老漸漸老去，以致文化知識的傳承無法保留，許多珍貴的文化資產與文化知識因此瀕臨衰頹。

第二，儘管原住民族教育日漸受到重視，學校教育也盡可能協助學生學習部落本身的文化知識（王前龍，2017），然而，學校或教育現場所面臨的文化教學困境也甚多，包括：(一)學校多數教師均非該部族的原住民，師資的填補主要以代課教師為主，來自外地的教師無法長時間居住於部落，短時間很難融入當地環境，無法為文化教育做出較大的貢獻（王雅玄，2008）；(二)在學習的內容方面，學校沒有真正教授相關的文化知識。現行教育下，學校的課程以主流文化為主，造成教材鮮少以原住民族的觀點來編排（吳百興、吳心楷，2015；謝世忠，1987），學生所學到的大多不是與其部族相關的文化知識（陳昱升，2012；傅麗玉，2004；湯仁燕，2002）；(三)因教材的編排需大量專業人力與資源挹注（張如慧，2020），在缺乏教材以及現有的教材未能融入臺灣原住民族部落社會文化的觀點（傅麗玉，1999，2004；湯仁燕，2002），學童因而對本身族群的文化認識大多一知半解，相當可惜。

誠如前述，文化認同感有助於提升學習成效（譚光鼎，2000），文

化知識則可加強族群的文化認同（鄭玉雲、潘裕豐，2010；Wan & Chew, 2013）。要強化文化認同，需要有相應文化知識的提升，才能真正地促進文化的傳承、再造及創新。而要能真正幫助部落文化的保留，需要有系統的、全面整合性的教育手段或方法，如此才可使學習者認同本身文化，並提升其文化知識與理解。研究者以為，將學習重點置於學習者身上，提升學習者的文化認同與文化知識，是當務之急。本研究預期：(一)透過知識翻新的教學方式，學習者能夠認同自身的文化；(二)透過自主學習，學習者能理解部落沒有文字語言此一文化的問題，且能夠自行以文字的方式建構族群的文化知識，並將其保留下來；(三)能夠理解文化知識是有層次的、有傳承的，也有創新的。

二、知識翻新

知識翻新 (knowledge building) 是一種重視讓學生集體合作、共構知識理解的學習方式 (Hong & Sullivan, 2009; Scardamalia, 2002)。研究顯示，當知識翻新的理念或原則被明確使用時，可以更有效地幫助由班級形成的社群進行知識建構的活動 (Chan et al., 2012; Hong & Sullivan, 2009; Hong et al., 2015; Hung & Hong, 2017; Zhang et al., 2011)。傳統以教

師為中心的教學，學生在被動下獲得的知識很快就忘記，但若能讓學生自己建構其對文化知識的理解，將使其對文化的理解更加深刻而不容易遺忘，因為建構的過程需要提出自己的想法，需要結合自己的生命經驗。這樣的學習方式與知識翻新原則相互呼應，其教學成效已從許多文獻中得到印證（Adams & Engelmann, 1996; Harford & MacRuairc, 2008; Hong, 2011），且被認為是有效訓練學生的方式之一。因此，本研究擬於課堂上使用知識翻新作為創新教學的方式，所謂知識翻新，是指透過社群間彼此的交流、合作及討論，以產生新想法，並不斷地改進這些想法來創造知識（Hong & Lin, 2010; Hong & Sullivan, 2009; Hong et al., 2020; Hong et al., 2015; Scardamalia, 2002）。藉此共構知識，可以持續改進個人的想法，並深化其知識理解，而個人的知識也會在此過程中同時成長（Bereiter, 2005; Bereiter & Scardamalia, 2003）。知識翻新係以想法為中心進行知識的集體建構，過程中，鼓勵學生提出想法，交流、互動、討論並記錄想法。要進行這樣的教學活動，前提是課程設計需能使全班學生作為一個社群共構知識。由於知識翻新要求學生自主並建構自己的知識理解，對於國小學生可能有困

難，因此在本研究中，讓教師扮演引導的角色，進行前後兩次反思性引導提問，以幫助學生提升其文化認同與文化知識。最終期望能幫助學生自發性地建構自己的文化知識，且能懂得反思與評量自我文化知識的不足之處。

根據以上的說明，本研究探究以下四個問題：(一)學生進行集體建構文化知識活動時，呈現什麼樣的學習樣貌？(二)反思性引導提問活動是否有提升學生的文化認同感與理解？(三)在集體共構文化知識後，學生的自我評鑑呈現什麼程度的文化知識之理解？(四)是否集體建構文化知識與學生個別學習文化知識間呈現相關與符應情形？

參、研究方法

一、研究對象與研究設計

研究參與者為臺東縣某國小七位六年級學生，這七位學生皆為達悟族籍，歷年學期成績沒有極為懸殊的差異表現。透過教師期初的口頭評量，發現七位學生對達悟族的文化知識並不了解，先備知識差異也不大。七位研究對象使用數位資訊與電腦科技的背景亦相近。本課程實施一學期20週的教學活動，利用每週兩堂的綜合課程培養文化知識。

本研究採個案研究，旨在檢驗

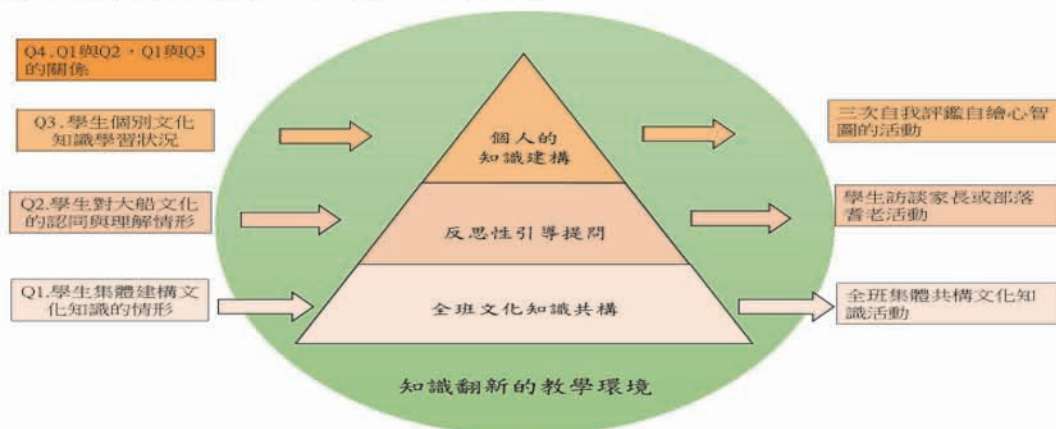
「知識翻新」教育理念作為一創新教學法，對於達悟族學生在文化知識學習的影響。因為個案研究本質上具有探索（Creswell & Creswell, 2017）特殊性，故適合用於嘗試新教學法的研究。

二、知識翻新的教學環境、教學設計與教學活動

為提升學習者的「大船文化」認同與文化知識，本研究預期學生可在課程的安排下進行知識翻新活動，透過協同合作提升文化認同，建構具

創造傾向的文化與理解。本研究的教學設計係基於「知識翻新」理論，知識翻新的目的在提供學生知識創新的學習環境。本研究在此環境中運用知識翻新原則，以支持階段式的教學設計（如圖1所示），包括：（一）全班文化知識翻新，鼓勵學生承擔社群集體責任，以建構文化知識的教學設計；（二）教師引導並進行反思性的引導提問，鼓勵學生反思對自我文化的認同和文化知識的認知與理解；（三）個人知識的整合與進步。根據上述三層的教學設計，本研究提出三種教學活動，分述如下：

圖 1
知識翻新的教學環境、研究問題與教學活動



(一) 全班集體建構文化知識的教學活動

知識翻新即為想法中心（Hong, 2011; Hong & Sullivan, 2009; Hong et

al., 2020; Scardamalia, 2002），可以讓學生透過討論、互動，提出想法，共構學生的社群知識。如圖1所示，呼應全班文化知識共構的原則，由教師

提問引導學生討論，讓學生共構文化知識。此一教學活動，學生之間彼此互為鷹架，全班集體共構文化知識，且共同承擔社群知識翻新的責任。作為建構文化知識的一環，教師亦分別於整個學期的不同時段，三次邀請部落的專家到班對學生做更詳盡的文化知識講解。

(二)學生針對教師的反思性引導提問所做的相關活動

對於本身文化的認同可以說是原住民族文化教育成功最重要的因素之一（譚光鼎，2000），如圖1所示，教師引導學生逐步反思對自身文化的認同與理解，類似對話的方式，由教師先提問，學生回答，此於期初與期末共做了兩次，以分析學生前、後測的理解。在此，教師作為學生的鷹架，讓學生可透過反思，連結其生活經驗，創造性地思考。學生回家訪談家長與族群的耆老，搜尋資料。為了達到情意的涵養，使學生更加認同自己部落的文化，教學設計透過教師的引導式提問，使學生反思對於自己部族文化的認同與看法。提問問題包括文化價值、文化態度、文化的知識化等。具體的問題如：「你覺得了解大船文化有什麼意義？」、「你覺得了解大船文化知識重要？」、「關於大船文化你知道有哪些面向的重要知識？」、「你覺得你對大船文化的相關

知識了解嗎？」、「你平常會和家人討論或分享有關大船的文化知識嗎？」。

(三)自我評鑑自繪心智圖的活動

呼應個人的知識建構原則，教學活動是學生個人自我反思評量，分期初、期中及期末三次進行。為了解學生個別大船文化知識的理解與學習情形，以及為加深學生對於學習內容的印象，在整個學習的過程中，學生被要求於期初、期中及期末各進行一次自我評鑑與心智圖的繪製。因為學生建構文化知識是一種分工合作的歷程，我們需要更多的活動與分析，方能得知學生是否真的在建構知識的過程中，對整體的知識有所了解。而自我評鑑活動即可幫助我們了解學生個別的文化知識學習狀況。

三、翻新教學活動程序

在本課程中，學生們的共同目標是集體建構有關大船文化的知識，因此，學生針對相關的主題進行提問，根據提問，採訪家長或部落長輩，閱讀搜尋資料，整理與討論，最後集體建構出文化知識。關於整個翻新教學活動的時間序列，如圖2所示，學生第一次自我評鑑自繪心智圖時間是2019年9月5日；接著是第一次反思性引導提問，進行時間在2019年

9月12日至2019年9月20日，約1~2週；全班集體建構文化知識的活動導入時間從2019年9月12日至2019年12月5日，共12週，加上部落專家到班的文化知識講解共為16週。第二次自我評鑑自繪心智圖的時間是2019年11

月22日，此階段全班仍處於集體共構文化知識的學習活動中；第二次反思性引導提問，進行時間是在2020年1月2日至2020年1月10日，約1~2週。最後是第三次自我評鑑自繪心智圖，時間是2020年1月16日。

圖 2
翻新教學活動程序



四、資料來源與分析

本研究資料的蒐集採用混合式方法。根據研究問題，本研究資料來自於參與者集體建構大船文化相關知識的活動內容，以及教師反思性引導提問的資料和學生自評鑑手繪心智圖（如表1所示）。為了探索學習者是否提升文化認同、理解與文化知識，本研究分析：(一)知識翻新活動建構的知識地圖與其分層；(二)反思性引導提問中學生的文化認同與理解；(三)集體建構文化知識後學生的自我評鑑學習狀況；(四)學生自我評鑑與反思性引導提問內容與知識地圖的相符程

度。以下進一步說明。

(一)知識翻新活動

為理解學生集體知識翻新活動的情形，我們分析學生所建構之文化知識的分層情形與關係。以「大船下水」主題為例（如圖3所示），總共有四層，其下再細分第二層、第三層及第四層。第一層為大船下水，第二層有流程、服裝、時間及地點，第三層如服裝下有傳統服和現代服，第四層如傳統服下有禮杖、禮帽及銀盃。本研究以描述性統計呈現分析結果。

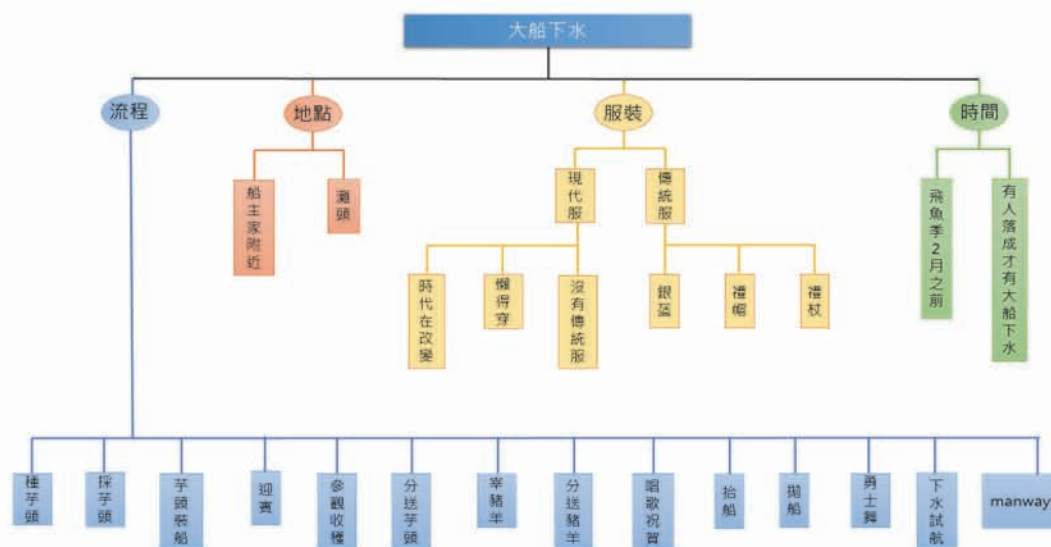
(二)學生的文化認同與理解

為了解學生對文化的認同態度與想法，教師運用了「反思性引導提

表 1
研究資料來源與分析

編號	研究問題	資料來源	資料分析
1	學生集體建構文化知識活動情形	知識翻新活動知識地圖與分層活動紀錄	知識地圖與其分層標記的描述性統計分析
2	學生的文化認同感與理解	兩次反思性引導提問紀錄	文化的認同與理解的內容分析
3	自我評鑑自繪心智圖	三次自我評鑑自繪心智圖紀錄	自我評鑑對文化知識的描述統計與內容分析
4	集體建構文化知識與學生個別學習文化知識的相符情形	學生個別反思、自我評鑑手繪大船文化心智圖紀錄與集體建構知識地圖紀錄	學生個別反思、自我評鑑手繪文化心智圖紀錄及集體建構知識地圖紀錄的比較分析

圖 3
大船下水主題的畫面圖示



問」，讓學生反思自身對於達悟族大船文化的認同態度與價值觀。反思性引導提問過程係採一對一個別方式，問題分為四個層面，包括態度、價值、知識性及現況（葉重新，2017）。表2為資料的概念編碼及舉例。根據文獻對文化認同的定義，本研究區分學生個人，個人與所處環境

中重要他人，即家人的互動產生的認同與理解，以及整體或普遍對文化認同的觀點三個層面。本研究以個別學生為分析單位，以理解個體學生對於文化的認知，包含基本文化理解與認同、自我文化理解與認同，以及家中文化理解與認同三個層面。分析採開放性編碼（open coding）方式標記資

料中的概念 (Corbin & Strauss, 1990; Strauss & Corbin, 1998)。從學生對文化的基本理解與態度, 可以看出學生

所抱持的文化觀點, 及其對本身文化是否認同。本研究以質性與描述性統計共同呈現分析結果。

表 2

資料向度的開放性編碼

資料層面	概念編碼	概念舉例
自我文化了解與認同程度	不了解	有在學校學過一些、很少參加活動 (乙生、丙生)
	不是很了解	有在學校學過一些、很少參加活動 (己生)
	了解	有疑問會問長輩、學校有學到 (戊生)
家人文化理解與認同	從不討論	在家都不會討論 (甲生、丁生、庚生、丙生)
	偶爾討論	平常不討論, 但祭典時會討論、寫學習單會分享 (乙生、己生)
	經常討論	家人平常會分享、學到新事物會分享 (戊生)
學生整體文化理解與認同	主要觀點 (傳承觀)	<ul style="list-style-type: none"> - 文化是傳承的結果 (甲生、乙生、丙生、庚生、戊生) - 可以讓更多人 (小孩子) 傳承下去 (戊生、丁生) - 告訴子孫、告訴族人、知道祖先的事, 不要讓族群消失, 讓他們知道母語 (戊生、丁生) - 是自己的文化、要傳承文化, 可以分享給其他族的人, 讓更多人知道我們的文化 (丁生、甲生)
	其他觀點 (如實用觀點)	<ul style="list-style-type: none"> - 文化是比賽用、學會知識 (甲生) - 文化是 (觀光客) 觀光的、娛樂的 (戊生)

(三) 自我評鑑自繪心智圖

為了解學生對文化知識理解的情況, 本研究分析了學生自我評鑑畫出的知識地圖, 以了解學生個別的文化知識學習狀況。針對學生個別所畫的自我評鑑心智圖, 以文化知識概念作為分析單位進行三次的分析, 將不同的概念分類後, 把學生三次的知識概念分別統計其次數並計算平均值, 再以 *T-test* 比較三次文化概念是否有顯著差異。另外, 本研究也以文化知識概念與學生集體建構的知識地圖做

比對。對此, 下一節會有詳細說明。

(四) 集體建構文化知識與學生

「自我評鑑」、「反思性引導提問」的相關情形

最後採用描述性統計比較分析兩次的反思性引導提問結果與三次自我評鑑心智圖, 和學生集體建構的知識地圖的相符程度, 以理解學生的整體學習情形。誠如前述, 以上各個分析皆是知識翻新的教學策略, 因此藉由引導反思、自我評鑑及知識翻新活動的比較, 可以得知前二者與知識地

圖相關，從而證明學生在整學期的學習與討論中，教學設計引導下的知識翻新教學、自我評鑑及引導反思活動並非各自獨立，而為一整合有效的教學法。

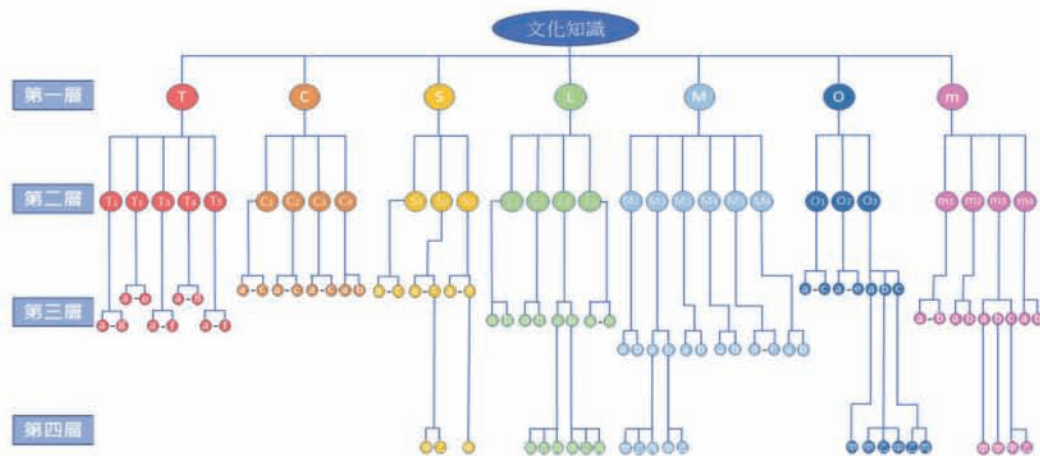
肆、研究結果與討論

一、集體建構的文化知識及其分層情況

針對課堂的活動，學生經由討論關於大船文化漸次呈現出第一層七

個主題：圖騰、顏色、材質、船團組織、大船下水、構造與保養，以及各分層標記（本研究稱為知識地圖）。圖4為學生所共構的文化知識，以大船文化為中心主題，在經過整個學期的互動與討論後，生成的文化知識共計有四層，168個貼文，其中，第一層共標記7個（占4.17%）、第二層標記29個（占17.27%）、第三層標記108個（占64.29%）、第四層標記24個（14.29%）。

圖 4
文化知識主題及各分層標記



註：各標誌對應的文字請參考附錄。

集體建構文化知識是一分工合作的歷程，學生之所以能合作共構一個較完整的知識地圖，主要是透過訪問家中父母與長者得到知識與想法，

並帶回班上，與班上同學共同討論得出。或許學生懂得不多，但因每位學生都把他懂的及蒐集得來的文化知識貢獻出來，因而得以像拼圖一樣拼湊

出較完整的知識地圖。由此顯見，知識共構有其價值，既可讓學生反思自己的不足，同時亦有機會共享因合作共構而取得的集體知識。

本研究並不知道學生是否真的在知識共構過程中對整體知識都有完整了解，因此需要更多的分析。以下繼續分析學生的文化認同感與理解，

以及個人建構文化知識的自我評鑑自繪心智圖內容。

二、文化理解與認同

學生所抱持的想法，如表3所示，本研究中分為自我文化理解與認同、家人文化理解與認同，以及學生整體文化理解與認同。以下說明之。

表 3
學生對大船文化的理解與認同

文化理解與認同	兩次反思性引導提問的研究結果	
	前期	後期
自我文化理解與認同	七位學生中有六位表示對傳統文化不是很了解	七位學生皆表示自己比以前更認識自己的文化
家人文化理解與認同	與文化相關的話題，有的學生家長是會主動提及，有的僅會在祭典時討論，有的則完全不會，但七位學生皆不會自己主動和家長談論文化相關的話題	七位學生皆表示現在會主動和家人討論相關的文化話題
學生整體文化理解與認同	傳承觀：七位學生主要的觀點皆是傳承文化（了解傳統文化並告訴學弟妹）、分享文化（推廣介紹文化給外人知道）、保護文化、生活實用、傳統知識與智慧（被族人認可、知道傳統知識和智慧）等	仍為傳承觀：傳承文化（了解傳統文化並告訴學弟妹）、分享文化（推廣介紹文化給外人知道）、保護文化、生活實用、傳統知識與智慧（被族人認可、知道傳統知識和智慧）等

(一)自我文化理解與認同

在第一次的反思性引導提問中，七位學生中有六位表示對傳統文化不是很了解，原因是聽不懂長輩說的意思、只知道在學校學過的、很少參加相關的文化活動。七位學生中，庚生提到「……覺得自己長年在本島生活，近期才轉回蘭嶼就學，曾經接觸過的文化都忘記了，所以不了

解……」；其餘學生則自評對傳統文化不是很了解。到了第二次的反思性引導提問，七位學生皆表示自己比以前更認識自己的文化，例如，甲生提到：「……因為課堂中（透過知識翻新教學的）討論與互動，學習以前不知道的知識，又因為（課程中設計）回家詢問長輩和實際參與，還有講師（清楚的分享與說明），所以比以前

更了解（文化知識）。

（二）家人文化理解與認同

從學生與家人的互動中得知，學生與家人談論文化的情形可分為家長主動與孩子談論，或是孩子主動找家長討論。在第一次的反思性引導提問中，儘管七位學生家長和孩子談論的情況不一，七位學生皆表示自己不會主動和家人討論相關話題。七位學生當中，庚生提到：「……與其家人平常都不會談論相關的文化」；己生則說：「……和家裡的人偶爾會談相關（文化話題），大部分是有祭典活動時才會談，平常較少（有相關的話題）」。在第二次的反思性引導提問中，七位學生皆表示會主動和家人討論相關的文化話題，也提到課程中的課題增加了與家人談論文化的比率。七位學生中，乙生提到：「……會在祭典時與家人討論」；甲生則說：「……比以前更常和家人談論相關話題，尤其在課堂學到新事物時會回家分享，或是有學習單的問題時會主動詢問，主要談論對象則是父親」。

（三）學生整體文化理解與認同

根據兩次反思所得到的答案差異不大，學生普遍認為文化觀是傳承觀，理解文化的價值在於傳承文化、分享文化、生活使用、保護文化等。學生認為文化的首要價值是傳承，也就是知道祖先和前人的故事，然後告

訴子孫族人，將智慧與文化傳承給下一代。例如，乙生提到：「因為是我們自己的文化，要多了解自己的文化，長大的時候，別人問我可以告訴他」；庚生說：「我們了解之後，這些文化可以傳承下去，然後讓我們的小孩都不要忘記」。其次，學生認為文化的價值也在於分享，但不僅僅是同族的傳承，與其他族間의分享和推廣也很重要。例如，甲生寫到：「讓更多人知道我們的文化，可以讓他們知道了，然後他們再跟其他人說」；丁生說：「臺灣人他過來蘭嶼，他們不知道問我，我可以教他們」。學生也提到文化的價值包括生活中的實用面，即在相關祭儀時做自己分內的事，或出海捕魚謀生使用，或學習母語等。例如，庚生提到：「學到以前人怎麼去搬船，怎麼去打小米」；丙生說：「從文化中還會學習到很多傳統智慧和知識，甚至在未來生活中可能會使用到相關的知識與技能」。最後，七位學生都認為保護文化是重要的，例如，乙生提到：「……他們（不同族群的人）知道這些傳統習俗，……，就不會觸犯禁忌。給予尊重，進而推廣和保存，使文化不會消失」；戊生說：「……讓觀光客以後他們來就可以告訴那些不知道的人，讓他們重視我們的文化，不要破壞……（比方說）飛魚季不要打石頭，然後

坐船不是用釘子是用木釘」；庚生說：「了解傳統文化會得到部落的認可，成為達悟族人，在參與部落活動時，可以提醒家人應該進行的事宜，不會出錯做不合時宜的事」。

由以上結果得知，透過反思性引導提問可具體獲致以下成效：首先，學生認同部族的文化，體認到文化的重要性，普遍認為文化是傳承的、分享的，文化需要推廣、保留與保護。其次，七位學生中有六位表示對傳統文化不是很了解，也不會主動與家人提及或討論大船文化相關的話題，但經過文化課程知識翻新活動的學習後，學生了解，也更願意與家人討論大船文化及相關文化的話題。可見，知識翻新活動融入文化課程教學，有助於提升學生的文化理解與認同，且能使學生更主動地與家人互動。

比較以上的結果與文獻探討眾多學者實證研究，本研究認同上述實證研究的結果，即原住民儘管認同己身文化，但文化認同流失甚速，（陳昱升，2012；湯仁燕，2002）足以發人省思，加上受到主流教育與文化的影響（Harris, 1989），漸漸地學到的是主流教育教導的文化，更使得學生自我文化認同低落（吳百興、吳心楷，2010，2015；Bryan & McLaughlin, 2005; Kidman et al.,

2013）。本研究以為，若能加強原住民本身的生活經驗為學習的主體，而非主流文化強調的學習內容，這樣的學習方式對原住民在文化理解會有幫助，也加強其對本身文化的認同。

三、自我評鑑自繪心智圖

本研究於課堂中請學生自我評鑑三次自繪心智圖，選擇自繪心智圖是因為繪製心智圖能給予學生較長時間的思考，也較能呈現個別學習的完整歷程。以下探討三次自繪心智圖的內容，並從中分析學生學習文化知識的轉變情形。

首先，如表4所示，學生三次自我評鑑提出的文化知識概念，整體而言，平均值有提升，從第一次的2.71，到第二次的48.43，再到第三次的104.71；第一次和第二次評鑑的 t 檢定 (-16.53**, $p < .05$)，以及第二次和第三次評鑑的 t 檢定 (-16.91**, $p < .05$) 亦呈現出顯著，表示有學習效果。其次，就自我評鑑自繪心智圖的內容而言，以圖5的己生為例，在期初，己生只能畫出大船與殺豬、殺魚、飛魚及放雞血等四個文化知識概念。不過，在此階段，其他學生撰寫的詞語與己生類似，也只是提到相當片段的知識，且無組織、無系統，都是生活經驗中較常接觸的事物。

表 4

學生自我評鑑三次自繪心智圖中呈現文化知識概念的平均、標準差、*T*-test

	期初		期中		期初－期中	期末		期中－期末
	平均	標準差	平均	標準差	<i>T</i> -test	平均	標準差	<i>T</i> -test
文化知識概念	2.71	1.70	48.43	8.28	-16.53**	104.71	17.03	-16.91**

註：表4期初、期中、期末的平均數字為加總全部學生的文化知識概念次數後除以人數後得到的數字，如期初時甲生等七位學生的平均數為(4+4+4+2+4+1+0)/7=2.71；期中的平均數為(54+54+54+36+50+54+37)/7=48.43；期末的平均數為(119+115+116+80+106+118+81)/7=104.7；。標準差和*T*-test是以spss運算得出的數字。

***p* < .01

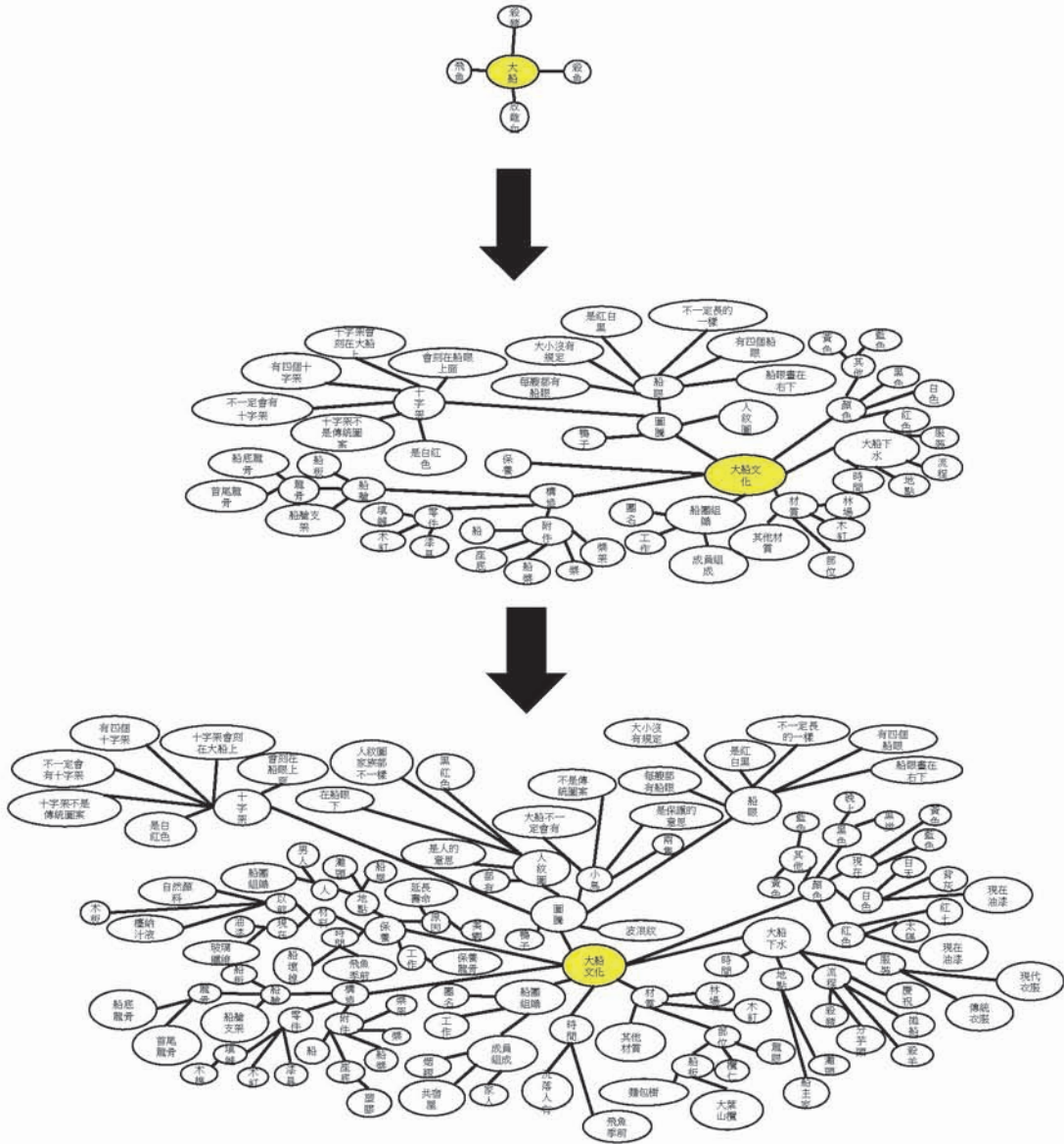
到了期中時，學生對大船文化漸漸有了一定程度的了解，也能將與其他同學互動討論建構出的想法與學習到的知識統整於自我評鑑心智圖，且能夠加以分層歸類。此時，己生已能在大的主題下提出圖騰、保養、顏色、大船下水、材質、船團組織、構造等第一分層的想法，也能簡單地寫出第二層多數的概念，以及第三層少數的概念。只是，第四層的想法則仍未見於此階段中。其他學生的情況也與己生類似。

到了期末，從己生的圖中，可看到包括第一層完整的七個想法，同時第二層、第三層及第四層的想法也都能寫出。比較期中時己生對構造的撰寫只能到第三層，到了期末已能寫出構造—零件—填縫—木棉全部四層的想法。又如期中時己生對材質的撰寫只能到第二層，到了期末已能寫出材質—部位—船板—麵包樹及大葉山欖（和材質—部位—龍骨—龍眼和欖仁）這四層的想法。我們也看到己生

對於第二層和第三層的想法更為多元與豐富，以顏色為例，期中時己生對顏色的主題只能寫出第二層黑、白、紅的想法，但是到期末時則能加上黃和藍的想法，且可以在黑、白、紅的第二層想法下寫出更進一步的想法，像是在第二層黑的想法下又寫出第三層晚上和黑炭這兩個想法。同樣地，期末時，己生在第二層紅的想法下又寫出太陽、紅土及現在油漆這三個想法。

自我評鑑心智圖的設計是要確認學生能將互動討論後集體建構出的知識以個別繪製的方式呈現出來，綜合以上結果與比較學生自我評鑑心智圖的內容可知，學生期初只是將想到的詞彙書寫上去，完全沒有分層和歸類；到了期中時，其內容量已多有增加，且能簡單加以分層歸類；再到了期末，寫出的內容比期中更多，對大船文化已有相當程度的了解，也能將學習到的知識建構出完整的知識分層並歸類。由此可知，隨著集體建構文

圖 5
 己生期初、期中及期末三次自我評鑑自繪心智圖



化知識教學活動的進行，學生可將大部分課堂所學的文化知識更多地遷移到期中、期末的自我評鑑心智圖上，證明知識翻新教學能夠提升學生的文化知識與學習成效。

四、學生集體建構的知識地圖與反思性引導提問及自我評鑑的相符程度

為理解學生對文化知識的理解是否有所提升，本研究比較學生兩次反思性引導提問內容、自我評鑑三次心智圖繪製與學生集體建構文化知識的相符情形，藉此探究學生對文化知識理解的學習狀況與改變情形。

(一)反思性引導提問與知識地圖的相符程度

如表5所示，各分層前、後測的次數與相符程度的平均值皆有提高，如第一層從0.7（10.1%）提升到4.1（58.6%），第二層從1.4（4.9%）提升到6.9（23.8%），第三層從2.1（2.0%）提升到9.7（9.1%），第四層從0.1（0.4%）提升到0.6（2.5%）。

表 5
反思性引導提問內容與知識地圖相符程度

	第一層		第二層		第三層		第四層	
	前測	後測	前測	後測	前測	後測	前測	後測
甲生	0 (0)	4 (57.1%)	1 (3.4%)	9 (31.0%)	4 (3.7%)	9 (8.3%)	0 (0)	0 (0)
乙生	0 (0)	4 (57.1%)	0 (0)	9 (31.0%)	3 (2.8%)	9 (8.3%)	0 (0)	0 (0)
丙生	2 (28.6%)	4 (57.1%)	7 (24.1%)	6 (20.7%)	3 (2.8%)	9 (8.3%)	0 (0)	1 (4.2%)
丁生	0 (0)	2 (28.6%)	1 (3.4%)	4 (13.8%)	2 (1.9%)	9 (8.3%)	1 (4.2%)	0 (0)
戊生	0 (0)	6 (85.7%)	0 (0)	7 (24.1%)	1 (0.9%)	9 (8.3%)	0 (0)	3 (12.5%)
己生	0 (0)	6 (85.7%)	1 (3.4%)	6 (20.7%)	1 (0.9%)	10 (9.3%)	0 (0)	0 (0)
庚生	3 (42.9%)	3 (42.9%)	0 (0)	7 (24.1%)	1 (0.9%)	13 (12.0%)	0 (0)	0 (0)
平均	0.7 (10.1%)	4.1 (58.6%)	1.4 (4.9%)	6.9 (23.8%)	2.1 (2.0%)	9.7 (9.1%)	0.1 (0.4%)	0.6 (2.5%)

註：誠如第四章研究結果與討論的第一節集體建構的文化知識及其分層情況中所示，知識地圖各分層的概念分別為第一層7個，第二層29個，第三層108個，第四層24個。以下以甲生舉例說明。表5中，甲生各分層前後測分別為第一層0（0），4（57.1%）；第二層1（3.4%），9（31.0%）；第三層4（3.7%），9（8.3%）；第四層0（0），0（0）。當中，第一層的後測4（57.1%）中，4表示甲生提出的內容有四次與知識地圖的概念相同，57.1%表示4（次）除以7（第一層的總次數）得到的數字；同樣的，第二層前測3.4%=1/29，後測3.7%=9/29；第三層前測3.7%=4/108，後測8.3%=9/108。

比較兩次反思性引導提問的內容發現，第二次的內容較多且有邏輯，說明也更清楚、更完整。例如，七位學生第一次的回答多為簡單句，像「是的，不是」、「對」、「有，沒有」、「不知道，知道」這一類的回答頻頻出現。但到了第二次時，學生已

能以整個句子的方式回答教師的提問，像是「教師：你為什麼覺得抓魚很重要？己生：因為飛魚是看天氣的，他會飛到各個地方除了某一天他會飛到原來的地方」。同時，學生的用詞也變得更精準、更有邏輯。以下是乙生對大船下水典禮的描述。

(關於大船下水典禮)……要先準備,造船的話,前幾天就要先去山上看木頭,然後問船團的人有沒有哪一些需要的木頭,然後有的話,再去山上砍,或是先做記號,然後別人的木頭不要亂砍。然後大船下水前要先迎賓,然後分禮肉跟禮芋,然後邀請各個地方的朋友來參加大船下水,然後迎賓完就在船的旁邊開始唱歌跳舞,然後到後面就開始抬船,然後把船往海邊的地方抬,然後試划出去一點點,然後再划回來,看他的船有沒有好一點,就是有沒有做好。(乙生)

整體而言,比較兩次反思性引導提問內容與知識地圖的相符程度可知,學生的文化知識皆有增加,且在第二次的內容中均提出較第一次更多的相關想法,同時,亦能以更具體、更明確、更清楚的方式描述關於大船文化的活動,可見經過知識翻新活動後,集體建構出的文化知識對於學生個人是有幫助的。

(二)自我評鑑自繪心智圖與知識地圖的相符程度

如表6所示,比較期初、期中及期末的心智圖與知識地圖的相符程度,期初到期末的次數從2.71,提升到48.43,再到104.7。整體相符程度平均值也從1.63%,提升到28.8%,

再到62.5%。儘管學生之間有個別學習的差異,例如,丁生與庚生在期末時呈現的數字未如其他學生高,但整體數字是提高的。

期初時,七位學生自我評鑑心智圖與知識地圖中的相符程度甚低,但至期中時,七位學生均已可繪製出100%的七個主題,儘管較細緻的第三層和第四層內容呈現的仍然不多,然已有六位學生能畫出將近八成的第二層概念,可見學生對大船文化知識已有分層、分類的概念和相關知識的學習。期末時,儘管庚生與丁生在第四層能夠提出的概念仍不多,但綜觀學生在各分層的概念呈現皆有明顯的進步,可見學生對文化知識在分層與分類的概念掌握上達到一定的學習效果。

伍、結論與建議

本研究設計三階段的三種教學方式,嘗試探討有效的新教學方式,以促進原住民文化之文化認同與文化的保存與創新。本研究目的旨在探索:一、學生集體建構文化知識的活動情形;二、學生對部族的文化認同感與知識理解;三、學生自我評鑑個別文化知識習得的情形;四、集體建構文化知識與學生個別學習(心智圖)和反思性引導提問文化知識的相關情形。針對以上研究目的,本研究

表 6

學生自我評鑑自繪心智圖總次數與知識地圖相符程度

繪圖日期	第一次（期初）2019.9.5 文化概念的次數（%）	第二次（期中）2019.11.22 文化概念的次數（%）	第三次（期末）2020.1.16 文化概念的次數（%）
甲生	4(2.4%)	54(32.1%)	119(70.8%)
乙生	4(2.4%)	54(32.1%)	115(69.5%)
丙生	4(2.4%)	54(32.1%)	116(69.0%)
丁生	2(1.2%)	36(21.4%)	80(47.6%)
戊生	4(2.4%)	50(29.8%)	106(63.1%)
己生	1(0.6%)	54(32.1%)	116(69.0%)
庚生	0(0%)	37(22.0%)	81(48.2%)
平均	2.71(1.63%)	48.43(28.8%)	104.7(62.5%)

註：誠如研究結果與討論的第一節集體建構的文化知識及其分層情況中所述，知識地圖的文化概念總次數為168次($N = 168$)。首先，表6各生的數字如甲生於期初、期中、期末自繪心智圖中分別畫出有4次、54次、119次的文化概念。括弧內百分比的數字如期初的2.4%表示4除168得到的數字；同樣的，期中的32.1%=54/168；期末的70.8%=119/168。其次，期初、期中、期末的平均數為加總全部學生的文化知識概念次數後除以人數，如期初甲生等七位學生的平均為 $(4+4+4+2+4+1+0)/7=2.71$ ；平均數後括弧內的數字為加總全部學生的百分比後除以人數，如期初平均數為 $(2.4\%+2.4\%+2.4\%+1.2\%+2.4\%+0.6\%+0)/7=1.63\%$ 。

的結論為：一、學生各自擁有的文化知識不足，但透過集體共構可有效幫助學生建構出更完整的文化知識；二、反思性引導提問有助於學生縮小認同與文化知識或理解不足兩者之間的鴻溝；三、學生不斷地自我評鑑是一個更進階的自我反思，透過集體共構知識地圖、課堂的討論與互動，以及教師的引導，由最後三次的自我評鑑中可看出學生對自我文化知識的提升；四、集體建構的文化知識對於學生個人的反思和評鑑，彼此是有關聯的，且為有效的教學方法。

文化認同極為重要（江宜樺，1998；譚光鼎，2000；Cornell & Hartman, 2006; Geertz, 1963），對於

原住民族的文化傳承而言，良好的原住民文化教育可增進學生對自我文化的認同感，帶給學生更多成功理解文化知識的經驗（Corson, 1998; McCarty & Watahomigie, 1998）。為達成108課綱所訂定之幫助學生關注自己的文化並提升文化認同與意識的目標（國家教育研究院，2019；教育部，2014），本研究設計三階段的教學方式，提供學生知識創新的學習環境，嘗試探討有效的新教學方式，以促進原住民文化認同和文化的保存與創新。本研究認為，教學方式的實驗必須長期規劃與進行，才能符應108課綱的主旨，透過學校的課程設計，讓學生們形成學習共同體，集體建構

文化知識，提升不足的文化認同，並在個別自我評鑑的過程中逐漸掌握文化知識，提升自我的文化知識與認同。

根據上述結果，本研究獲致以下幾點啟示：一、在教學設計上，作為一個從旁引導的角色，教師應不斷地嘗試新的教學法，如本研究中以知識翻新的引導方法讓學生本身能夠進行更自主的參與式學習，即是一種創新且具成效的方式；二、在課程設計上，本研究透過非正式課程活動設計（如訪問家中長者）導入原住民本身固有的文化知識與資產，以使學習者建立並認同本身文化，符應多元文化教育的精神，成為成功的課程設計（國家教育研究院，2019；教育部，2014；譚光鼎，2000）。教師的課程內容不一定要照本宣科，應與在地化的知識內涵連結，配合108課綱的教學宗旨，將在地的文化知識引進課程中；三、在政策面上，本研究成功地執行以學生自主共構知識的教學法，或可暫時解決原住民師資不足的問題。然長期而言，原住民師資不足仍是教育改革上的當務之急，未來教育實施仍必須有政府相關的配套措施。因108課綱強調多元文化與素養的培育，未來大學端的師資培育也應留意原住民文化師資的培育。

本研究從全班知識建構到個人

知識建構的教學方式，作為一個創新教學的嘗試，未來可再予以檢證。在研究過程中，雖力求信度與效度，但仍有以下的限制：一、儘管人數少的個案研究常受到爭議，但一些研究（如Yin, 2013）也指出，個案研究的結果仍然可以推論在類似的學習情境上，並可給予相關教學和學習方面有益的啟示，本研究因參與人數較少，是否可將研究結果應用至其他原住民的研究，有待確認；二、本研究礙於場域未能有對照組，未來的研究或許可以實驗和控制組比較的方式進行；三、關於本研究對於文化認同感的資料蒐集與分析，因為認同需要長時浸泡、衝突、經歷撞擊，再重建的歷程，亦涉及與自我、族群及其他文化的關係與互動。本研究在文化認同感的資料蒐集與分析僅僅透過兩次的反思性引導提問，分類的理論基礎較不完備，在未來的研究可進一步地設計更為多元的方法，或採長期的方式進行資料的蒐集與分析；四、本研究以探討學生的認知與情意為主，缺少實踐，未來的研究可加入具實踐方面的教學設計，並從其活動中探知學生在認知與情意獲得後，能否應用到實際的行為上。

本研究以知識翻新的創新教學方式，透過課堂之溝通、互動及共構，讓學生發展自身的文化理解與認

同，而這些都是未來公民很重要的文化素養。文化教育的重要性在於提升本身的文化知識及對族群的認同與理解，並在保留與傳承文化的基礎上，能讓傳統文化加上創意形成新的文化知識，以適應生活環境。

參考文獻

- 王前龍 (2017)。從原住民族自決與民族學校之法律定位展望原住民族實驗教育的方向。《台灣原住民族研究學報》，7 (2)，39-58。
- 【Wang, C. L. (2017). Prospecting the direction of indigenous experimental education from the legal positions of indigenous self-determination and indigenous school system. *Journal of the Taiwan Indigenous Studies Association*, 7(2), 39-58.】
- 王雅玄 (2008)。進入情境與歷史：台灣原住民教師的多元文化素養及其實踐。《臺東大學教育學報》，19 (1)，33-68。
- 【Wang, Y. H. (2008). Into situation and history: Aboriginal teachers' articulation and practice of multicultural literacy. *NTTU Educational Research Journal*, 19(1), 33-68.】
- 江宜樺 (1998)。當前台灣國家認同論述之反省。《台灣社會研究季刊》，29，163-229。
- 【Jiang, Y. H. (1998). Reflections on the discourses of national identity in Taiwan. *Taiwan: A Radical Quarterly in Social Studies*, 29, 163-229.】
- 吳百興、吳心楷 (2010)。八年級原住民學生在設計導向活動中的科學學習。《科學教育學刊》，18 (4)，277-304。
- 【Wu, P. H., & Wu, H. K. (2010). Aboriginal students' learning in a design-based science classroom. *Chinese Journal of Science Education*, 18(4), 277-304.】
- 吳百興、吳心楷 (2015)。從族群科學的觀點論原住民科學教育的取徑。《科學教育月刊》，381，17-36。
- 【Wu, P. H., & Wu, H. K. (2015). Form indigenous science viewpoints to explore the approach in the science education toward aboriginal students. *Science Education Monthly*, 381, 17-36.】
- 洪國財、許菱雅、洪煌堯 (2021)。國小學生集體共構達悟族大船文化知識的知識翻新活動。《教育研究月刊》，324，38-56。
- 【Hung, G. T., Shiu, L. Y., & Hong, H. Y. (2021). Elementary students engaging in knowledge building to co-construct tao's big boat culture knowledge. *Journal of Education Research*, 324, 38-56.】
- 浦忠成 (1996)。原住民教育改革的思考前提。《原住民教育期刊》，1，62-68。
- 【Pu, C. C. (1996). Prerequisites for aboriginal education reform. *Aboriginal Education Quarterly*, 1, 62-68.】
- 國家教育研究院 (2019)。議題融入說明手冊。https://cirn.moe.edu.tw/Upload/file/29143/83847.pdf
- 【National Academy for Educational Research. (2019). *The guidebook for integrating critical issues into schooling for 12-year basic education*. https://cirn.moe.edu.tw/Upload/file/29143/83847.pdf】
- 張如慧 (2020)。原住民族實驗學校的教材編製。《臺灣教育評論月刊》，9 (3)，34-37。
- 【Chang, J. H. (2020). Compilation of teaching materials for aboriginal experimental schools. *Taiwan Educational Review Monthly*, 9(3), 34-

- 37.】
- 教育部 (2014)。十二年國民基本教育課程綱要總綱。https://www.naer.edu.tw/upload/1/16/doc/288/十二年國教課程綱要總綱.pdf
- 【Ministry of Education. (2014). *Curriculum guidelines of 12-year basic education*. https://www.naer.edu.tw/upload/1/16/doc/288/十二年國教課程綱要總綱.pdf】
- 陳昱升 (2012)。原住民族群教育在國教體系下的迷失。國教新知, 59 (1), 34-43。
- 【Chen, Y. S. (2012). Loss of the education of aboriginal ethnic groups under the national education system. *The Elementary Education Journal*, 59(1), 34-43.】
- 傅麗玉 (1999)。從世界觀探討台灣原住民中小學科學教育。科學教育學刊, 7 (1), 71-90。
- 【Fu, L. Y. (1999). Science education for the aboriginal schools in Taiwan: A world view perspective. *Chinese Journal of Science Education*, 7(1), 71-90.】
- 傅麗玉 (2004)。誰的科學教育? 中小學科學教育的多元文化觀點。課程與教學季刊, 7 (1), 91-108。
- 【Fu, L. Y. (2004). Who's science education? Science education in multicultural perspective. *Curriculum & Instruction Quarterly*, 7(1), 91-108.】
- 湯仁燕 (2002)。台灣原住民的文化認同與學校教育重構。教育研究集刊, 48 (4), 75-101。
- 【Tan, R. Y. (2002). Cultural identity of Taiwan aborigines and the reconstruction of schooling. *Bulletin of Educational Research*, 48(4), 75-101.】
- 葉重新 (2017)。教育研究法 (第三版)。心理。
- 【Yeh, Z. X. (2017). *Educational research method* (3th ed.). Psychological.】
- 鄭玉雲、潘裕豐 (2010)。泰雅族編織知識與才能發展族群意識與文化認同之研究。台灣原住民研究論叢, 7, 209-242。
- 【Zheng, Y. Y., & Pan, Y. F. (2010). A study on Atayal weaving knowledge and ability development, ethnic consciousness and cultural identity. *Taiwan Indigenous Studies Review*, 7, 209-242.】
- 謝世忠 (1987)。認同的汗名——臺灣原住民的族群變遷。自立晚報社。
- 【Hsieh, S. C. (1987). *Stigmatized identity: On ethnic change among indigenous people in Taiwan*. Independent Post.】
- 譚光鼎 (2000)。原住民教育研究 (第二版)。五南。
- 【Tan, G. D. (2000). *Aboriginal education research* (2th ed.). Wu-Nan Book.】
- Adams, G. L., & Engelmann, S. (1996). *Research on direct instruction: 25 years beyond DISTAR*. Educational Achievement Systems.
- Bereiter, C. (2005). *Education and mind in the knowledge age*. Routledge.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (2003). Learning to work creatively with knowledge. In E. de Corte, L. Verschaffel, N. Entwistle, & J. Van Merriënboer (Eds.), *Powerful learning environments: Unravelling basic components and dimensions* (pp. 55-68). Pergamon/Elsevier Science.
- Bryan, L. A., & McLaughlin, H. J. (2005). Teaching and learning in rural Mexico: A portrait of student responsibility in everyday school life. *Teaching and Teacher Education*, 21(1), 33-48. https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.11.004
- Chan, C. K., Lam, I. C., & Leung, R. W.

- (2012). Can collaborative knowledge building promote both scientific processes and science achievement?. *International Journal of Educational Psychology, 1*(3), 199-227. <https://doi.org/10.4471/ijep.2012.12>
- Corbin, J. M., & Strauss, A. (1990). Grounded theory research: Procedures, canons, and evaluative criteria. *Qualitative Sociology, 13*(1), 3-21. <https://doi.org/10.1007/BF00988593>
- Cornell, S., & Hartmann, D. (2006). *Ethnicity and race: Making identities in a changing world*. Sage.
- Corson, D. (1998). Community-based education for indigenous cultures. *Language Culture and Curriculum, 11*(3), 238-249. <https://doi.org/10.1080/07908319808666555>
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage.
- Demmert, Jr, W. G. (2001). *Improving academic performance among Native American students: A review of the research literature* (ED463917). ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED463917.pdf>
- Geertz, C. (1963). The integrative revolution: Primordial sentiments and civil politics in the new states. In C. Geertz (Ed.), *Old societies and new states* (pp. 105-157). Glencoe.
- Harford, J., & MacRuairc, G. (2008). Engaging student teachers in meaningful reflective practice. *Teaching and Teacher Education, 24*(7), 1884-1892. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.02.010>
- Harris, S. (1989). Culture boundaries, culture maintenance-in-change, and two-way aboriginal schools. *The Australian Journal of Indigenous Education, 17*(5), 3-19. <https://doi.org/10.1017/S0310582200007069>
- Hong, H. Y. (2011). Beyond group collaboration: Facilitating an idea-centered view of collaboration through knowledge building in a science class of fifth-graders. *The Asia-Pacific Education Researcher, 20*(2), 248-262.
- Hong, H. Y., & Lin, S. P. (2010). Teacher-education students' epistemological belief change through collaborative knowledge building. *The Asia-Pacific Education Researcher, 19*(1), 99-110.
- Hong, H. Y., & Sullivan, F. R. (2009). Towards an idea-centered, principle-based design approach to support learning as knowledge creation. *Educational Technology Research & Development, 57*(5), 613-627. <https://doi.org/10.1007/s11423-009-9122-0>
- Hong, H. Y., Ma, L., Lin, P. Y., & Lee, K. Y. H. (2020). Advancing third graders' reading comprehension through collaborative knowledge building: A comparative study in Taiwan. *Computers & Education, 157*, 103962.
- Hong, H. Y., Scardamalia, M., Messina, R., & Teo, C. L. (2015). Fostering sustained improvement with principle-based knowledge building

- analytic tool. *Computers & Education*, 89, 91-102. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.08.012>
- Huang, Y. M., Chen, M. Y., & Mo, S. S. (2015). How do we inspire people to contact aboriginal culture with Web2.0 technology? *Computers & Education*, 86, 71-83. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.03.001>
- Hung, G. T., & Hong, H. Y. (2017). Fostering innovation-oriented cultural views among college students through knowledge-building pedagogy. *Learning: Research and Practice*, 3(2), 168-182. <https://doi.org/10.1080/23735082.2017.1341053>
- Kidman, J., Yen, C. F., & Abrams, E. (2013). Indigenous students' experiences of the hidden curriculum in science education: A cross-national study in New Zealand and Taiwan. *International Journal of Science And Mathematics Education*, 11(1), 43-64. <https://doi.org/10.1007/s10763-012-9365-9>
- McCarty, T. L., & Watahomigie, L. J. (1998). Indigenous community-based language education in the USA. *Language Culture and Curriculum*, 11(3), 309-324. <https://doi.org/10.1080/07908319808666559>
- Scardamalia, M. (2002). Collective cognitive responsibility for the advancement of knowledge. *Liberal Education in a Knowledge Society*, 97, 67-98.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage.
- Wan, C., & Chew, P. Y. G. (2013). Cultural knowledge, category label, and social connections: Components of cultural identity in the global, multicultural context. *Asian Journal of Social Psychology*, 16(4), 247-259. <https://doi.org/10.1111/ajsp.12029>
- Yin, R. K. (2013). *Case study research: Design and methods* (4th ed.). Sage.
- Zhang, J., Hong, H. Y., Scardamalia, M., Teo, C. L., & Morley, E. A. (2011). Sustaining knowledge building as a principle-based innovation at an elementary school. *Journal of the Learning Sciences*, 20(2), 262-307. <https://doi.org/10.1080/10508406.2011.528317>

附錄 文化知識下各主題及主題下各分層標記對應文字

T=圖騰

- T1=船眼
 a=閉島兩層
 b=船眼不一定是圓形，大小沒固定
 c=船眼的顏色是紅白黑
 d=每一艘大船都有船眼
 e=船眼的圖騰長的都不一樣
 f=一艘大船有四個船眼
 g=船眼繪畫在大船的右下跟左下
- T2=水鳥
 a=一艘大船有兩隻鴨子
 b=鴨子不是傳統大船的圖案
 c=不一定每艘大船都有
 d=不一定要放鴨子，可以放其他動物
 e=大船有鴨子是因為保護的意思
- T3=人形紋
 a=人形紋繪畫在大船的船眼上面
 b=人形都沒有臉
 c=一艘大船有四個個人形紋
 d=人形紋是紅黑色的
 e=每艘大船都有人形紋
 f=大船的人形紋是人的意思
- T4=波浪紋
 a=波浪紋的顏色是黑白紅
 b=波浪紋有三到四層
 c=波浪紋圖騰像波浪
 d=每一艘大船都有波浪紋
 e=因為大船有波浪紋才會漂亮
 f=波浪紋沒有大小規定
 g=波浪紋繪畫在大船旁邊
- T5=十字架
 a=每一艘船都不一定會有十字架
 b=十字架是紅白色的
 c=十字架不是傳統大船上的圖案
 d=一艘大船有四個十字架
 e=十字架會畫在大船的船眼上
 f=有些宗教信仰的人會刻在大船上

C=顏色

- C1=黑色
 a=晚上
 b=黑色以前是用黑炭塗的
 c=現在是用油漆做的
- C2=紅色
 a=太陽
 b=紅色以前是用紅土
 c=現在用油漆做的
- C3=白色
 a=白天
 b=以前是用貝灰做的
 c=現在白色是用油漆
- C4=現在
 a=黃色
 b=藍色

S=構造

- S1=零件
 a=木釘
 b=木梯
 c=漆具
- S2=船體
 a=船板
 b=船體支架
 c=龍骨
 甲=首尾龍骨
 乙=船底龍骨
- S3=附件
 a=槳
 b=槳架
 c=舵
 d=舵架
 e=坐墊
 甲=塑膠取代木頭

L=大船下水

- L1=地點
 a=灘頭
 b=船主家附近
- L2=時間
 a=有人落成才會有大船下水
 b=飛魚季2月之前
- L3=服裝
 a=傳統服
 甲=禮仗
 乙=禮帽
 丙=銀盔
 b=現代服
 甲=沒有傳統服
 乙=懶得穿
 丙=時代在改變
- L4=流程
 a=擷芋頭
 b=採芋頭
 c=芋頭裝船
 d=迎賓
 e=參觀收穫
 f=分送芋頭
 g=宰豬羊
 h=分送豬羊
 i=唱歌祝賀
 j=抬船
 k=拋船
 l=勇士舞
 m=下水試航
 n=manway

O=船團組織

- O1=團名
 a=有時用地域當名子
 b=不一定有名子
 c=家族的幸運圖案
- O2=工作
 a=根據月份做事務
 b=修補船
 c=整理工具
 d=整理海灘
 e=以前會一起在船屋睡覺
- O3=成員組合
 a=招魚季一起吃飯的人
 甲=有婚姻關係
 b=團員
 甲=不一定有幾個人
 乙=同一個家族的人
 c=團長
 甲=開會討論
 乙=船主人
 丙=起造人

M=保養

- M1=原因
 a=美觀
 b=延長船的壽命
- M2=材料
 a=以前
 甲=樹的汁液
 乙=木板
 丙=自然顏料
 b=現在
 甲=玻璃纖維
 乙=油漆
- M3=地點
 a=灘頭
 b=船屋
- M4=時間
 a=飛魚季前
 b=船壞掉時
- M5=工作
 a=補製縫
 b=補色
 c=保養龍骨
- M6=人
 a=男人
 b=船團

m=材質

- m1=林場
 a=27塊木頭拼成
 b=要提早幾個月物色樹木
 c=砍別人的樹會打架
 d=有經驗的人分工
- m2=其他材質
 a=會依照船團的需求和人體舒服
 b=玻璃纖維
- m3=部位
 a=彎彎的地方
 甲=龍眼的板根
- b=船身
 甲=福利大的麵包樹和大葉山欖
 c=龍骨
 甲=堅硬的龍眼樹
 乙=懶仁樹
- m4=木釘
 a=不用鐵釘
 b=鼻樹

《教育與心理研究》徵稿辦法

- 一、本刊為一份設有外審制度的學術論文期刊，自第二十六期起改為季刊，每年出版一卷（四期），分別於每年三、六、九、十二月出刊，隨時接受各方投稿稿件。
- 二、本刊全年收稿，隨到隨審，來稿將於收件後六個月內回覆審查結果。
- 三、本刊歡迎下列未曾出版之各種原創性研究論文稿件：(一)教育學理論剖析與實務應用；(二)教育學研究結果之實徵報告；(三)教育學實際問題之探討；(四)教育學最新方法學之評論與應用；(五)其他與教育心理學主題有關之學術研究論文（包含教育行政與政策、教育心理與輔導、教育測驗與評量、教育研究方法、課程與教學等子領域），並以量化研究稿件投稿。
- 四、來稿請依APA格式撰寫，詳情請參閱所附之《教育與心理研究》撰稿須知。如有圖表，請力求簡明扼要。未依APA格式撰寫之稿件，將先退請作者修改後才予辦理送審。
- 五、來稿中英文不拘，稿件均請用電腦打字並附電子檔。文稿請加註標點符號，並附中、英文摘要各乙份，以500字為度。如有插圖請用黑色筆繪製以便製版。
- 六、稿長中文每篇以20,000字為限，英文每篇以8,000字為限，超過字數限制之稿件，將先退請作者修改後才予辦理送審。
- 七、投稿方式：

本刊採用線上投審稿系統，請至《教育與心理研究》線上投審稿系統，（<http://jrs.edubook.com.tw/JEP/index.zul>）進行投稿。首次使用須先行註冊，於帳號啟用、登入後始得進行投稿。為利審查流程，請於投稿後將投稿者基本資料表（本刊首頁資料下載區）以電子郵件寄送word檔至本刊信箱。

- 八、來稿須經相關領域學者專家評審，並經編輯委員會審查通過後始得刊登，刊登順序由編輯委員會決定之；凡未通過稿件，將附上專家評審意見，供來稿人參考。
- 九、來稿一經採用和刊登，即奉贈該期本刊貳冊，不另奉稿酬。
- 十、來稿經刊登後如再轉載，應先商得本刊編輯委員會之書面同意。
- 十一、接受等候刊登之稿件，本刊酌收刊登費3,000元整，作者匯款後即開立收據，進行刊登事宜，並核發刊登證明函。刊登費之匯款帳戶，由編委會逐一通知。匯款後請以電子郵件寄送匯款證明及稿件所有作者之中英文著作權授權書PDF檔一份至本期刊信箱，並另將所有作者之中英文著作權授權書及投稿者基本資料表紙本郵寄至本刊編輯委員會，以利後續作業流程。

刊址：國立政治大學教育學院轉教育與心理研究編輯委員會

116011 臺北市文山區指南路二段64號教育學院（井塘樓）2F

《教育與心理研究》審稿辦法

壹、審稿流程

本刊之審查包括預審、外審、編輯審三個階段。

一、預審

預審包括格式審與初審。

(一)格式審

- 1.本刊依據稿件進行初步篩選，凡符合本刊之性質、形式要件（包括字數、格式、體例等）、嚴謹程度及投稿所需資料者，即由總編輯交付領域主編進行初審。
- 2.凡不符合本刊性質、形式要件、嚴謹程度及投稿所需資料者，得由編輯或總編輯視情況通知補件、函請修改或退稿。

(二)初審

由該文之領域主編進行初審，領域主編根據文章內容是否符合本刊主旨、創新性或實務應用價值、有無違反研究倫理狀況，決定是否送審。通過初審者，推薦外審審查名單。

二、外審

(一)預審通過之文章依推薦名單聘請兩位評審人匿名審查。

(二)外審意見分為四類：

- 1.推薦採用。
- 2.修正後不必再送原審者看過即採用。
- 3.修正後再送原審者審查。
- 4.不予採用。

(三)外審之稿件依兩位匿名審查者之審查意見決定稿件之處理方式（詳見下表所示）。

《外審結果決定參考原則》

意見一 意見二	推薦採用	修正後 即可採用	修正後再 送原審者	不予採用
推薦採用	推薦採用	修後採用	作者修改後送 原審查者再審	送第三審
修正後 即可採用	修後採用	修後採用	作者修改後送 原審查者再審	送第三審
修正後再 送原審者	作者修改後送 原審查者再審	作者修改後送 原審查者再審	作者修改後送 原審查者再審	建議退稿
不予採用	送第三審	送第三審	建議退稿	建議退稿

1. 審稿結果為「推薦採用」者，逕付編輯審；審稿結果為「修後採用」者，於作者修改後交予編輯審；審查結果為「作者修改後送原審查者再審」者，於作者修改後，交予原審查者再（複）審；審稿結果為「建議退稿」者，原則上不予刊登。
2. 若兩位外審意見其一為「推薦採用／修正後即可採用」，另一意見為「不予採用」，由領域主編決定是否送第三審。
3. 凡審查結果為「修後採用」或「作者修改後送原審查者再審」之文稿，由編輯委員會去函請作者修改，作者需於一星期內於線上投審稿系統修改完畢，如有完成之困難，得申請延長修改期限，延長期限由總編輯決定之，至多不超過二星期。
4. 再（複）審之審查規準同外審，惟刊登建議之部分只分「推薦採用」、「修正後不必再送原審者看過即採用」、「不予採用」三級。

三、編輯審

經外審最終為推薦採用或修後採用的稿件，需進行編輯審。由領域主編根據文章水準、審查意見與回應品質，建議是否刊登，或請作者進行必要之修正。最後由總編輯確定最終審查結果。涉及研究方法疑義時，得請方法主編進行審查。

貳、稿件修正與刊登

- 一、凡經編輯審決議接受刊登，且無須進行修正之文章，刊登流程見第四點。
- 二、凡經編輯審決議接受刊登，且須進行必要修正之文章，本刊將以電子郵件通知〈審查結果通知函〉，投稿者須根據審稿意見及本刊格式要求修改，並於一星期內以電子檔形式寄回修正稿件、修正說明對照表，否則恕難如期刊登。
- 三、寄回之修正稿件將交由領域主編審查，如未能依照審稿意見及本刊格式要求修改或提出適當答辯者，得暫緩或撤銷刊登。
- 四、修正之稿件經領域主編審查合宜者由總編輯確定最終刊登結果後，本刊將以電子郵件通知〈審稿決議通知函〉與刊登費繳交事宜，作者於接獲通知後，需於一星期內劃撥刊登費並回覆本刊所需之資料以利出版，否則恕難如期刊登。本刊於收取刊登費後，即核發〈刊登證明函〉與刊登費收據。
- 五、2012年3月後接受刊登之稿件作者應繳交3,000元之刊登費用。

參、審稿作業原則

一、專業原則

- (一) 編輯委員會就來稿主題，推薦國內外該領域之專家進行評審。
- (二) 編輯委員會積極了解審稿者之審稿品質，並建立審稿者資料庫，作為推薦審稿者之依據，以確保本刊稿件品質，提升學術對話水準。

二、迴避原則

- (一) 本刊之編輯委員、執行編輯如有投稿本期刊，不得出席參與所投文稿之任

何討論，不得經手處理或保管與個人稿件相關之任何資料（如審稿意見、審稿者資料），其職務代理人由總編輯指定。

- (二) 審稿名單之推薦，編輯委員會除本最大知能推薦適合之專業審查人員外，並斟酌考量投稿者與評審人間之利害關係（如論文指導關係、同事關係等），迴避不適合之審稿者。

三、保密原則

- (一) 不論審稿中或審稿後，編輯委員會及編務行政人員對於投稿者與審稿者之資料負保密之責，稿件審查以匿名為原則。
- (二) 本刊編務資料之保管悉依【《教育與心理研究》期刊編務資料保管辦法】規定辦理，以盡保密之責。

肆、撤稿

- 一、投稿者撤稿之要求，需以書面（掛號交寄）提出。
- 二、為避免資源浪費，凡投稿本刊之文章，如於外審階段提出撤稿要求，本刊一年內不接受投稿。
- 三、編輯委員會去函要求修改之文章（含修改後再審及接受刊登者），需於正式通知寄出後兩星期內修改完畢並寄回本刊編輯委員會，否則視同自動撤稿。
- 四、因大幅修改需延期交稿者，需以書面（掛號交寄）或電子郵件方式通知本刊編輯委員會，經總編輯同意後給予二至四星期之時間修改。如未能於規定期限內修改完成者，亦視同撤稿。惟有特殊原因者，得提出書面說明，修改期限另外計算。

伍、本辦法經本刊編輯委員會會議通過後實施；修正時亦同。

Call for Papers

Instructions for Authors

1. About the Journal of Education and Psychology

Journal of Education and Psychology (JOEP) is one of the selected educational journals indexed and abstracted in Taiwan Social Science Citation Index (TSSCI) which was developed by the Ministry of Science and Technology, Taiwan. JOEP publishes research-based articles dealing with education and psychology issues from either a disciplinary or multi-disciplinary perspective.

2. Aim and Scope

JOEP welcomes contributions that seek to enhance understanding of educational and psychological issues. Comparative studies and analysis of inter-system and cross-national issues are also welcomed, as are those addressing global and international themes. Empirical, theoretical and conceptual articles of significant originality will be considered. The Journal will publish annually two issues on topics of significance to education and psychology.

3. Submission and Contact

The correspondence address of JOEP is:

Journal of Education and Psychology (JOEP) Editorial Board College of
Education

National Chengchi University

No. 64, Sec. 2, Jihnnan Rd., Wunshan Dist., Taipei City 116011, Taiwan (R.O.C.)

All manuscripts should be sent to either of the editors at the above address.

Editor-in-chief: Professor Guo, Chao-Yu, Dean, College of Education, National
Chengchi University.

4. Submission of Manuscripts

(1) Manuscripts must be typewritten, double-spaced with wide margins on one side of white paper. Good quality printouts with a font size of 12 pt are required.

- (2) Submit manuscripts maximum of 8,000 words together with the abstract (no more than 500 words) and 3-5 keywords, and basic information of contributor(s) (the form can be found in the back of this bulletin).
- (3) structure of the manuscripts: basic information of contributor(s), abstract and keywords, text, footnotes, appendixes, and references.
- (4) The author(s) should ensure that the paper has neither been published, nor submitted elsewhere for publication.

5. Peer Review Procedures

- (1) All papers are subjected to an initial examination to ensure that the manuscripts meet the requirements of JOEP. Those considered inappropriate will be returned to the author(s) for further modification. The appropriate ones will be submitted for blind review by two experts in the related field.
- (2) Upon return of the reviews, the tentative acceptance, minor/major revision, or rejection will be decided by the editorial board based on reviewers' comments. Final decision of acceptance will be made after appropriate revision is made.
- (3) Notice of acceptance, revision, or rejection will be sent to the corresponding author within six months after the manuscript is received.

6. Information to Contributors

- (1) Please follow the APA-Style (7th ed) when preparing for the manuscript.
- (2) Save the file in Word Format. Once the paper is accepted, you will be asked to supply the file on the disk.
- (3) Two copies of JOEP will be supplied to contributors free of charge.
- (4) Further information and all forms will be updated on-line at the following website:
www.joep.nccu.edu.tw
For consultation, please e-mail to: joep@nccu.edu.tw

7. Publisher and Distributor

Higher Education Publishing, Taipei, Taiwan
10F No.12 Goan-Chian Rd., Taipei, Taiwan, R.O.C.
Tel: +886-2-2388-5899 Fax: +886-2-2388-0877

Website: www.edubook.com.tw

8. Order Information

Individual: NTD \$1,200

Institution: NTD \$2,400 (postage included)

Consultation: please e-mail to edubook@mail.edubook.com.tw