

出國報告（出國類別：其他-國際會議）

參加「海峽兩岸教育創新與教師發展  
論壇」

服務機關：國立暨南國際大學

姓名職稱：黃淑玲/課程教學與科技研究所 教授

派赴國家：大陸

出國期間：2014/9/19-2014/9/23

報告日期：2015/2/16

## 摘要

為推動教育創新，提升教師素質，推進兩岸教育共同發展，中國教育科學研究院於 2014 年 9 月 19 日至 23 日在北京舉辦「海峽兩岸教育創新與教師發展論壇」，係由國立政治大學教育學院湯志民院長率領研究代表團，成員有教育大學校長、教務長、教育學院院長、財團法人高等教育評鑒中心基金會品質保證處處長、國家教育研究院教育人力發展中心主任、研究員及資深高中職校長等共 20 人，進行學術研討活動與參訪，透過海峽兩岸教育界學者的交流，綜觀兩岸在政策創新、教學管理、教師發展、及研究創新等不同面向的研究及經驗。

# 目次

壹、目的.....	3
貳、過程.....	3
參、心得與建議.....	4
肆、照片.....	6
附件一、論文發表全文.....	7

# 壹、 目的

教師是教育發展的關鍵，創新是教育發展的動力。

為推動教育創新，提升教師素質，推進兩岸教育共同發展，中國教育科學研究院於 2014 年 9 月 19 日至 23 日在北京舉辦「海峽兩岸教育創新與教師發展論壇」。本次論壇邀請了兩岸教育界的代表共 90 人，其中臺灣 20 人，大陸 70 人，包括兩岸研究人員、大學教授以及關心和支持兩岸教育交流與合作的有關學者及人士。

本次論壇將聚焦教師發展與教育創新，圍繞教師教育改革與發展的問題與對策進行深入研討。其目的在於：

- 一、通過相互交流與啟迪，凝聚共識，加強合作，
- 二、發展師德高尚、專業精湛、結構合理、充滿活力的教師隊伍，提升教育品質。

# 貳、 過程

本此學術交流研究代表團，由國立政治大學教育學院湯志民院長率領，成員有教育大學校長、教務長、教育學院院長、財團法人高等教育評鑒中心基金會品質保證處處長、國家教育研究院教育人力發展中心主任、研究員及資深高中職校長等共 20 人，於 2014 年 9 月 19 至 23 日赴中國北京、大連，進行學術研討活動與參訪。

此次論壇議題乃聚焦在教師發展與教育創新，主題環繞在教師教育改革和教育發展等問題與策略。9 月 19 至 9 月 20 日於北京會議中心舉行 2 場專題報告、1 場特邀報告和 3 場分組論壇論文發表。會議期間，研究代表團首先於 9 月 19 日從臺灣出發並於當天晚上抵達北京會議中心完成會議註冊手續，會議於 9 月 20 日正式展開，首先大陸教育部領導、大陸教科院領導與臺灣研究團隊代表分別進行致辭，緊接著中國教育科學研究院劉建豐副院長擔任上午主題報告的主持人，

由臺灣政治大學教育學院院長湯志民教授發表空間領導理念探析一文、中國教育科學研究院副院長曾天山研究員發表探索優秀教師的成長規律一文、臺灣師範大學教育學院院長許添明教授發表提升臺灣高教品質-學費調整及配套措施一文，最後由主辦單位特邀遼寧省大連市金州新區教育文化體育局局長高奇志發表文化引領新驅動一文為上午場的報告進行總結。下午則分為論壇的方式進行，為教師發展、教學管理、政策創新及研究創新四個分組論壇，分別由中國教育科學研究院教師發展研中心單志豔副主任、臺灣師範大學教育學院院長許添明教授、中國教育科學研究院科研管理處楊潤勇處長，以及臺北市立大學副校長王保進教授。整個研討會透過兩地大學教授、研究院研究員、和中等以下學校教師等專家學者的論文分享與意識啟發。

緊接著於 9 月 21 日從北京前往大連，9 月 22 日上午 8:00-11:30 至大連金州新區 9 所學校進行分組參觀，透過參觀校園文化瞭解大陸地區在學校環境經營的情況，並且也進入教學現場聆聽教師上課的內容及方式，最後進行座談彼此交流意見與想法，與會雙方受益良多。尤其是中國教育科學院團隊協助金州新區學校研發「小海娃成長日記」，內容非常豐富，由淺入深，並與學生生活習慣及家庭教育相結合，非常值得臺灣各級學校教師參考運用與自行編製。

下午則在紅星海學校進行分論壇的開幕式，由大連金州新區教育文化體育鞠宮學莉副局長擔任主持人，並由新竹教育大學教育與學習科技學系林志成教授進行專題報告，15:20-16:30 則分成學校管理創新、教師專業評價、課堂教學改革及學校特色文化四個會場進行，本人也於此時段進行「翻轉族群語言學習模式--沉浸式原住民族語遊戲行動學習教材建構與應用」之論文發表(全文詳見附件一)。

## 參、心得與建議

他山之石，可以攻錯，從此次的海峽兩岸教育創新與教師發展論壇中，可發現教師是教育發展的關鍵，創新是教育發展的動力。

一、教育政策制定機關應根據教育現場研擬新教育方案

為推動教育創新，提升教師素質，推進兩岸教育共同發展，透過海峽兩岸教育界學者的交流，綜觀兩岸在政策創新、教學管理、教師發展、及研究創新等不同面向的研究及經驗，如大陸方面在針對中小學教師流動的問題上，制定了具體的政策進行分析說明，進而改善或減少教師流動率過大對教育現場的衝擊。而在臺灣的教育現場中，教師流動率過大的問題也存在於許多偏鄉學校中，因此，我們亦可反思，當教育當局在面對此狀況時，除了裁校或併校的做法外，是否能制定出一套更符合地方及當地居民需求的政策，從真正瞭解根本的需求為出發點，如此才能將政策轉化成優質教育的力量。

## 二、多舉辦相關學術交流以整合海峽兩岸教育學者之教育思維

此次論壇議題乃聚焦在教師發展與教育創新，主題環繞在教師教育改革和教育發展等問題與策略，而從教育整體來看，教育系統也正是涵括了眾多的層面，如學校選擇、選擇機制、教室環境與學校組織、學生社會文化背景與語言能力差異都是形成教育整體的關鍵因素，雖說教育創新與教師發展更是在推進教育改革與發展的過程中發揮著基礎性和關鍵性的作用，但也建議未來能針對數位科技學習環境等議題進行兩岸研討，以因應數位學習世代的快速成長，更能進而推進兩岸教育研究多方領域的學術交流，也增進了兩岸之間的彼此瞭解，為海峽兩岸教育交流與合作搭建了新平臺，進一步使兩岸教育的交流做出了積極貢獻。

## 肆、照片



論壇開場



演講者和與會者對談



會後留影

# 附件一、論文發表全文

## 翻轉族群語言學習模式--沉浸式原住民族語遊戲行動學習教

### 材建構與應用

黃淑玲<sup>1</sup>

台灣暨南國際大學課程教學與科技研究所教授兼所長

師資培育中心主任

### 壹、前言

社會語言學者 David Crystal(2000) 在〈語言的死亡〉中論述世界有許多少數族群語言已消失或瀕危死亡的現象，並提出語言振興理論，指出政府單位必須建構一個強而有力的語言存活環境。綜觀台灣，原住民語言亦從「語言流失」走向「語言瀕危」的階段，根據盧慧真(1996)、汪幸時(1999)、汪明輝、浦忠勇(1995)、宋神財(1995)、謝繼昌(1998)及賴阿忠(1995)等人的研究指出，原住民母語從 50 歲以下之族人開始流失，流失最嚴重的是 20 歲以下之族人，尤其是平地與都市之原住民及幼童，現今原住民幼童大多以中文溝通，幼稚園到國中之學童已不會說母語了，原住民幼童無法了解祖父母使用的族語，語言的流失亦造成原住民文化的消失。自日據時期皇民化政策及國民政府的語言壓抑政策起，

---

<sup>1</sup>黃淑玲，女，1971, 01, 10 生。國立政治大學教育學博士，現任台灣暨南國際大學課程教學與科技研究所教授兼所長，暨兼任師資培育中心主任。研究取向為課程研究、數位課程研究、教師教育、移民教育、弱勢教育。

聯絡方式：54561，台灣南投縣埔里鎮大學路一號，國立暨南國際大學課程教學與科技研究所

聯絡電話：+886-939412123

+886-49-2918241

電子郵件：suli2@ncnu.edu.tw

使原住民族語言漸漸流失，日據時代對台灣採取「皇民化」政策企圖同化原住民，並對原住民運用許多手段及策略，包括設立「番童」學校教導原住民族孩童學習日語(藤井志津枝，1997)。日本政府所實行的「理番語言政策」對平原地區的平埔族語言及住在高山地區的原住民語言，造成相當大的影響(鄭惠美，1998)。國民政府遷台，為了統治需要，於民1946年，成立「國語推行委員會」，全面推行國語。1956年更下令學校禁止講方言，原住民學童在威迫的學習環境下不得不放棄說族語的習慣(趙素貞，2011)。造成原住民語的崩解，在教育現場的「禁止講方言」的政策徹底瓦解了原住民族語的基盤。一直到政府解嚴後，政府提出的以下的法令：1998年公布「原住民族教育法」、2005年2月公布「原住民族基本法」、及2008-2012行政院核定實施「原住民族語言振興六年計劃」，讓原住民族語得以在長年的破壞與流失中開始看到一線曙光。然而要讓原住民族語成功的復振，似乎也亟需教學現場的族語教學推動與改革。David Crystal(2000)指出語言振興必需包括下列機制：(一)提高在支配族群社會的尊嚴；(二)增加族群的財富；(三)增加族群的法律權力；(四)加強瀕危語言於教育體系的份量；(五)將瀕危語言寫成文字；(六)善加利用電子科技作為輔助；(七)專家適時的介入；(八)成立振興語言工作團隊。基於加強瀕危語言於教育體系的份量、善加利用電子科技作為輔助、專家適時的介入、成立振興語言工作團隊等觀點，有必要整合學術研究者與族語的實務工作者進行合作與對話，開發族語數位教材，形成原住民族語行動學習研究社群，以搶救、保存、傳承、復振原住民族語，同時亦可提升參與研究之族語支援教師在族語教材內容編撰與數位教材開發的專業知能，及深化族語教學的能力。

基於上述背景與重要性的分析，本文以台灣泰雅族語為研究分析的主要語言，透過系列性的泰雅族語內容分析與知識評估，開發沉浸式數位化教材，並建構泰雅族語沉浸式語言行動學習環境平台，提供系列性原住民族語遊戲式行動教材，協助解決台灣當前族語教材短缺及族語師資不足之教學困境，並應用所開發的泰雅族語沉浸式數位化教材與平台環境，進行翻轉學習，以了解翻轉學習模式

應用於原住民族語教學之可行性。

## 貳、台灣原住民族語言教育現況分析

為保存、傳承原住民族語言，政府自 1987 年起，開始開發原住民族語教材，主要是透過傳教士傳教的需求開始編輯一些族語教材並開始進行族語之教學；1990 年教育部委託學者研擬一套原住民語音符號系統，1991 年 5 月教育部正式公布出版《台灣南島語言的語音符號系統》經一年試用後正式推行；1990 年台北縣烏來國民中小學正式進行泰雅語之教學，宜蘭縣、新竹縣、台中縣、嘉義縣、屏東縣相繼推動族語教學，族語教材之縣級教材列入了縣市政績表現項目之一；1994 年起大力獎勵教材編輯，鄉土文化教材產出多元對於文化與族語教學有所助益；1995 至 1998 年教育部宣布國小三年級開始教授鄉土語言故耗資五千多萬元耗時四年編輯了鄉土語言教材，其中包含了河洛語、客家語、及十一種原住民語；2001 年教育部宣布將原住民族語教學納入正式課程中；因應九年一貫課程規定自國小一年級開始教授鄉土語言 2002 年委託編輯族語教材，歷經四年完成總計四十二種方言之原住民九階教材(黃美金 2007)。2005 年底，原住民委員會與教育部共銜發佈「原住民族語言書寫系統符號」後，亦由「口說」語言正式進入「口說」與「書寫」同步發展的語言。因此，原住民族語言的保存與傳承，開始從「口傳」為主進入到以「文字」教學為主要方式的新紀元。

然而，決定族語教學能否順利推展重要決定因素之一的「充足且稱職的族語師資」，亦與「完備的族語教材」及「便利的族語學習環境」成為族語復振之三大基石。為因應九年一貫鄉土語言教學之實施，教育部於 2001 年，研訂原住民族語種子師資培訓課程計 72 小時，然研擬之初，乃是認為目前在職的原住民族籍教師本身「應能說流利的族語」，故培訓課程內容包括：18 小時的原住民族語言文化課程、22 小時的原住民族語言結構課程，32 小時的原住民族語教學專業課程，應屬足夠，然而在培訓過程中，發現甚多在職原住民族籍老師之族語能力幾已喪失，根本無法擔任族語教師，所以，雖然宣稱有 820 位「種子教師」參

加了原住民族語師資之培訓，然而實際上稱職族語教師人數卻遠低於此數據，至現行「九年一貫原住民族語課程」幾由族語教學支援教師擔任，在職教師大多未能負擔教學課程。原住民委員會為因應 2001 年度實施「九年一貫課程原住民族語課程」龐大族語師資人數之急迫性需求，亦於 2002 年度委託大學院校辦理原住民族語言教學支援教學人員之研習，給予「90 年度原住民族語言能力認證考試」合格者、擔任認證指導委員及認證委員者研習機會，期能培訓稱職之族語支援教師，以協助族語教學。因研習課程之時數僅 36 小時，多數族語教學支援教師認為，對於族語教學的專業本質學能上之強化仍顯不足。原住民族語言教學支援教學人員之人力缺乏及專業能力不足的問題，使得原住民族語言教育的推動更加困難。

為復振原住民族語言，台灣原住民委員會於 2006 年 10 月提出原住民族語言振興六年計劃(2008~2013)，該政策是台灣歷次政權以來第一次對原住民族語言復振之計畫，提出健全原住民族與法規、成立推動原住民族語言組織、編纂各族語言自辭典及發展原住民族語言教材、推動原住民族語言研究與發展、培育原住民族語言振興人員、推動原住民族語言家庭畫、部落畫及社區畫、利用傳播媒體及數位科技實施原住民族語言之教學、辦理原住民族語言能力之認證、原住民族傳統及現代歌謠創作收集及編纂、重要政策、法令之翻譯及族語翻譯人才之培育等方案。為確實了解原住民族各族語的「族語力量」，原住民委員會於 2012 年 2 月開始進行為期 10 個月的「原住民族語言調查研究三年計畫」，並於 2012 年公布第一期 5 個語族的調查結果，結果顯示，族人在一般生活中會偶而穿插使用族語交談的比率已低於 40%，主要以國語、閩南語為交談使用語言，關於族語能力的調查，呈現閱讀及書寫低於聽、說能力之狀況，年齡層與使用族語的比例及能力成正比，60 歲以上族語能力較佳，40 至 60 歲以下已呈現低落的狀態，而 40 歲以下族語能力已達令人擔憂的地步，顯示族語的流失仍依然速度慢慢消失；此外，族語認證考試自 90 年度至 98 年度歷年報名人數及通過率分析中也發現從第一次的 72.9%到第七次的 52%，足足降了 20%(行政院原住民族委員會，2012)。

依此兩個數據來看，六年的族語復振計畫的推動並未延緩族語自然流失的速度。

雖然政府已利用「立法」、「升學制度」與「各項族語復振計畫」的策略進行全面的推動，也投入了龐大的經費來推動工作，但是，卻仍不見顯著的成效，這樣的現象值得我們深入探究。就教育的現況而言，族語教學仍屬弱勢，九年一貫課程綱要的教學時數規劃中，族語教學只規定一週一節課的時數，要讓孩子在沒有族語的環境環境之下，利用一週一節的族語課程中習得族語無法達到有效的學習，再加上族語師資能力與人力不足等問題，推動原住民族語言教育已產生瓶頸。因此，發展出超越時空限制的「教材」與「教學」是解決族語教學困境的可行途徑，如此的規劃不僅可以讓每週一節課的族語教學發揮加倍的成效，更能讓學生應用數位化自學教材破除了學習的時空限制。

### 參、沉浸式語言教學模式分析

語言教學的成效除師資與教材等因素外，另一重要因素是語言教學的理念與方法。近年許多國家應用沉浸式語言教學法教導兒童學習語言，並有具體成效(Gensee, 1984; Cummins, 1984; Harley, 1991; Spolsky, 1989; Skutnabb-kangas, 1984, Acosta-Hathaway, 2008; Anberg-Espinosa, 2008; Franzen, 2009)。沉浸式語言教學法起源於1960年代加拿大，1965年聖蘭伯特學校(Saint Lambert School)實施第一所法語沉浸式教學的成效良好，於是，加拿大其他地區紛紛開始推行，也影響了美國、西班牙、德國、希伯來、烏克蘭以及紐西蘭。加拿大成功的模式影響了美國本土原住民族母語教學模式，美國亦應用沉浸式英語教學教導少數族群學生學習英語，以適應美國的生活與學習。根據Cummins(1984)的分析加拿大沉浸式法語教學特色有三：老師為精通雙語者、師生的溝通是透過情境、肢體語言及重複策略產生的、初期使用完全沉浸單語的形式最佳。Artigal(1993)歸納了Lambert、Tucker、Cummins、Swain、Lapkin、Genesee各家的說法，指出加拿大沉浸式法語教學的目的是在於營造自然的第二語言學習環境，在使用中讓孩子自然習得第二語言，所使用的教學策略為第二語

言學習策略。根據加拿大沉浸式教學法語教學課堂語言使用的比率情形，Artigal(1993)、Harley(1992)、Skutnagas(1984)都提出其分類，大致上都將加拿大沉浸式法語教學分成：完全沉浸式教學與部分沉浸式教學，完全沉浸式教學又因為考慮雙語之間的影响而在不同的年齡實施的原因而分有早期與後期。沉浸式語言教學類屬於為雙語教育，但沉浸式語言教學在特色上有別於其他雙語教學法，Lapkin & Cummins(1984)對於教學對象、教學語言使用時間、授課語言與教學情境的四個面相提出了一些不同於其他雙語教學法的特色，在教學對象為會說單語的多數族群學生，教學語言使用的時間最普遍的為完全使用目標語進行教學，教師授課語言全面使用目標語進行教學，在自然的情境中習得目標語。在教學的過程中使用目標語進行教學互動，課堂上鼓勵學生使用目標語溝通，但未完全禁止學生使用其第一語言，適用尊重的態度對待學生的第一語言。

沉浸式語言教學應用於少數族群的例子，除加拿大沉浸式法語教學外，較具特色的應屬紐西蘭沉浸式毛利語教學。受到加拿大沉浸式法語教學的影響，毛利人應用了沉浸式語言教學觀進行一場毛利語復振革命，也發展出了當地特色的沉浸式毛利語教學(黃麗容、張建成，2000)。沉浸式毛利語教學的推動與發展都來自於語言槽的蓬勃發展，語言槽的發展促使的小學教育的變革，而語言槽提供了一套成功的早期完全沉浸式語言課程的模式，從吉娃詩·叭萬(2006)對毛利語言槽的教學方式的分析中，發現了幾個特色：一、語言槽主要教學對象為學前的0-6歲的幼兒，二、教學情境為完全毛利語的環境，三、語言技能主要為聽說能力，四、課程發展為主要教材，五、課程內容面相包含認知發展、文化教學與價值薰陶，五、教學法多元。這些特色奠定了毛利語言槽的教學模式亦為各國爭相學習仿效的模式。Fishman(1991)將沉浸式毛利語國小階段的教學分成了A、B兩型，毛利語完全小學的沉浸式毛利語教學稱為A型學校，主流學校開設毛利語班，一星期上4-5小時的毛利語者稱為B型學校；黃麗容(1999)綜觀紐西蘭小學完全沉浸式毛利語教學，發現當時遭遇了一些問題：成立可能面對社區的種族敵對態度；經費不足；經費分配有待評估；教學面臨資源、師資、交通三大問題；

教材與教育嚴重缺乏；全國性的課程組織與評鑑有待擬定；教師素質有待提升等。

加拿大沉浸式法語教學、美國沉浸式英語教學與紐西蘭沉浸式毛利語教學，提供了沉浸式語言教學不同模式，加拿大沉浸式法語教學與紐西蘭沉浸式毛利語教學為主流語言學生學習非主流之語言，美國沉浸式英語教學則為非主流語言學生學習主流語言，前者為語言的復振與保存模式，後者為語言注入模式，復振與保存模式的教學對於學生第一語言的影響較小，大環境仍為主流語言，第二語言的語言應用能力是教學的最終目的，必須靠家庭的支持與社區的努力才能提升語言的教學成效，注入模式因處於主流環境中，學生幾乎都身於主流的語言環境，其所關注的是第二語言的學科學習能力與尊重其第一語言的態度，不論所關注的是什麼，這些沉浸式語言教學都得到了相當的成效，其中最關鍵的原因有二，一為教育體制的整體配套與規劃是語言教學成功的關鍵，二為面對不同的生存環境、文化現象、社會地位、政治經濟條件與教育制度，在教學的推動上都做了轉化而形塑出適合當國條件之沉浸式語言教學模式。Hinton(2001)指出，原住民語和少數語言可瀕臨絕種，是因為他們身為少數族群，且被不同的語族統治。沉浸式語言教學在法語、毛利語以及各國原住民地區已提供了許多成功的模式，但推動沉浸式語言教學過程中，仍需思考如何在實踐工作中不斷轉化模式以尋找適合當地文化背景的沉浸式語言教學模式，而台灣的語言分歧、複雜，各語族的條件與狀況也有差異，因此，可從一個族群開始進行沉浸式語言教學實驗，透過研究分析，以提供更多實務的建議與實際的行動，作為沉浸式語言教學的建議模式，是以，本文將以台灣泰雅語中賽考利克(squliq)方言語進行探討沉浸式語言教材的建構與如，同時建置互動式族語行動學習教材以彌補原住民族語教師人力與能力不足。

#### **肆、 沉浸式泰雅語族語遊戲行動學習教材之建置**

南島民族遍布於太平洋與印度洋的各群島上，語言總數估計約有一千多種，

台灣島上的南島語言有二十幾種，有兩項重要的特徵：(一)語言現象的多樣性，(二)保存許多古語的特徵，在南島語族中佔有極重要的地位。泰雅語為台灣南島語言的一種，使用泰雅語的泰雅族人為台灣原住民分布最廣的一族，泰雅族的部落分布北自宜蘭縣，經新北市、桃園縣、新竹縣、苗栗縣、南至台中縣和南投縣，泰雅族人所使用的泰雅語主要包括三個的方言群：賽考利克(squliq)方言語、澤敖利(c'uli)方言語與萬大泰雅語(plngawan)，本文所要使用的泰雅語為南投縣瑞岩部落的賽考利克(squliq)方言語，瑞岩部落是此方言群口傳歷史中的起源部落，對於語言的探究有其價值性。

本研究所要產出的數位化教材最終的目的是希望配合國小的族語教學階段，提供族語學習工具，以自學式的教材設計理念達成「翻轉教育」模式，因此，在教材的單元規劃上是配合國小課程的實際時數進行規劃，教法上採用「沉浸式教學」之理念來提升語言學習活動中，達到用族語教授族語的語言自然習得成效，在有意義數位化情境下進行語言的使用與互動；因本教材已歷經了四年的實際課程發展，故本研究一開始是將已發展的課程做更嚴謹的、完善的編排與設計，透過對於族語學有專精的學者或是教師進行教材的全面檢視、修正後，再透過將沉浸式的語言教學策略與數位教材的設計概念融合後設計成一套泰雅語沉浸式遊戲行動學習教材，以提高族語學習成效。

### 一、沉浸式行動教材設計理念

沉浸式語言教學是運用第一語言的概念來發展的二語言的學習，讓學習者浸濡在語言情境中學習，在語言的溝通與互動中運用猜測策略來理解互動中語言的意義，為了要達成沉浸式語言第一語言概念學習第二語言的學習成效，教材設計是從學生最直接的感官肢體知覺自然而然習得語言，用基本的感官肢體語彙與肢體動作讓語彙學習具意義且可互動，以逐步搭建教學語言的語彙，主題的逐步擴展不僅在搭建教學語言更是逐步的評鑑前階段的教學成效，最終的目標是希望藉由該語言進行學習及探究語言知識與內涵，此種教材設計不僅符合沉浸式語言教學模式，更符合教材螺旋式的設計(如圖 1)。

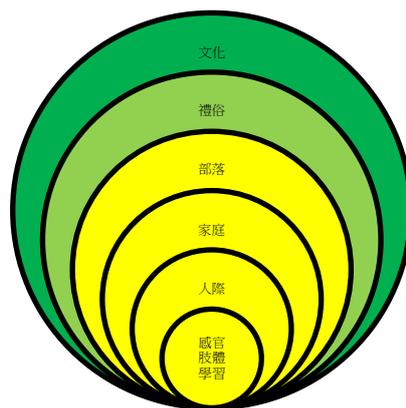


圖 1 沉浸式賽考利克語行動學習教材內涵

本教材最終的目的仍是希望學習者可以在文化主題中進行沉浸式語言教學，文化教材包含了傳說故事、生命禮俗、祭典禁忌與單一文化特色的探究，若能在國小階段用族語講述文化已是國小學生族語學習的理想狀況，因此在文化層面的內容，先從故事文本培養學習者長篇口語表達的能力，再透過一個遊戲式的教材讓學生透過遊戲習得聽與讀的能力，而進入深入探究文化，本研究之教材根據瑞岩部落傳統文化保存的狀況，能夠讓學生深入探究文化內涵的內容應屬「泰雅傳統編織」，泰雅傳統編織的流程繁複，所使用的工具也十分複雜，不論是在流程、工法、禁忌與工具都深具探究的意義，也因為編織工作的繁雜與不易，導致泰雅傳統編織的整個流程早已不再應用，但卻還存留在七、八十歲婦女的記憶裡，因此，將傳統編織列入最後一階段的的文化探究期教材，以期國小學童使用族語完整介紹編織文化，最為整個國小階段沉浸式泰雅語教學的成效表現。

## 二、沉浸式行動教材內涵教材架構分析

在沉浸式行動教材內涵教材架構上，可從下列三面向探討：

### (一) 語彙堆疊設計

除了採用螺旋向上的教材設計概念外，更強調語彙堆疊的方式進行編輯，所謂語彙堆疊的方式為每一個單元所使用的詞彙或概念為下一個單元的鷹架素材，如此的設計可以讓孩子在學習新內容時，可以在舊經驗的基礎上於有意義的語言互動學習情境中採用猜測策略自然而然的習得新內容，所以，這樣的教材設計可以讓整個學習活動完全沉浸在該語言的情境中進行語言的互動與學習。

## (二)主題螺旋發展

為了讓學習者可以沉浸在語言情境中學習語言，在每節課的學習活動必須是有意義的語言溝通，才能讓學習者直接運用該語言學習該語言，因此，除了運用語彙堆疊的概念發展一系列的教材，但在單節課的活動設計中規劃了單一主題或是概念的討論與互動，單節課的學習內容聚焦在單一主題與概念的學習，讓學習者在有限的學習內容中充分的於學習互動中應用學習內容，讓學生可以在單節課中精熟當節學習內容，如此的設計可以讓學習更加有成效，單節課的設計以主題為主，教材延續與發展則是透過辭彙堆疊的概念發展下一個教學主題，此教材是以主題為點，辭彙堆疊為線，網狀連結成面，如此點線面的概念發展延伸可以建構出更深更廣具發展性的教材。

## (三)三期十二階段的課程發展

教材的內容架構是先從感官用語習得發展生活用語，以對話的方式進行教學與討論，為了要讓學習者能夠有第一語言的習得成效，所以，聽說的比例多於閱讀的比例，讓學習者有充分的聆聽，讓學習者在理解中充分聆聽之後，自然而然的發展口說的能力，學習者的口說發展也是以第一語言習得的概念來發展孩子的口說能力，讓孩子有完整的聆聽經驗就是輸入完整的語言內容，但是，在學習者的口說能力的發展上是允許從單詞句發展到複雜句的發表，在引導學習者發展的口說能力時也會考慮此概念，讓學習者自然而然在互動中慢慢將語言從單詞句分析發展成完整句的複雜句；閱讀的學習是希望在學習者有了足夠聽說能力之後再開始，當孩子有了足夠的語言能力之後，在進入到抽象的閱讀學習，孩子才能成功發展抽象的閱讀能力，所以，此教材的設計規劃了十二階段，前六階段為「詞彙堆疊聽說期」內容主要為生活對話，接續的四個階段為「文化短文聽說期」此階段以短文為內容但仍以對話為學習互動方式，為口說與閱讀的鷹架教材設計，最後兩階段為「文化探究讀說期」此階段才進入閱讀學習，進入閱讀學習的階段先有音標系統的學習教材做為銜接文字閱讀的學習的鷹架(如表 1，表 2)，此種教材的架構順序亦符合九年一貫之能力指標之順序，九年一貫能力指標順序為聆

聽能力、說話能力、音標系統應用能力、閱讀能力與寫作能力，如此的內容架構編排是可以直接符應領域課程的能力發展。

表 1 沉浸式泰雅族語數位行動學習教材架構



表 2 沉浸式泰雅族語行動學習教材階段與單元規劃表

期	段	單元名稱			
		詞彙堆疊聽說期		顏色與 數字	顏色 與五官
	輕重與 動物		動物 與方位	方位與親 屬	親屬與職 業
	職業與 場域		場語 與方位	方位與空 間	空間與作 息
	作息與		時間	作息與動	作息與靜

		時間	與星辰	態學習	態學習
		學校作 息	假日 活動	農地工作	幫忙家事
		作客	好主 人	拜訪長者	部落活動
文化 短文 聽說 期		起源故 事	占 卜 鳥	地瓜與山 豬	巨人的故 事
		口簧琴 起源	女孩 出草記	懶惰的人	天人合一
		泰雅部 落	新生 命誕生	成年男女	狩獵禁忌
		飲食禁 忌	結婚 禮俗	死亡禮俗	重大祭典
說 期 文化 探究 讀	一	拼音教 材	認 識 苧麻	介紹竹子	kkgi(剛麻)
	二	mnuka( 捻線)	mcira( 紡紗)	mlos(洛紗)	pinwayay (成線)

### 三、行動學習教學設計

本研究之沉浸式泰雅族語行動學習教材是由教學現場的實際教學活動發展而來，此教材的產出順序是經由教師討論出來的教學活動設計先發展，依據學習者的需求製作教學媒材，現階段則是希望透過此研究將教材製作成化遊戲情境自學教材，以提供學生課前與課後的學習，教師課中的教學亦可配合使用，沉浸式泰雅族語行動學習教材以下列方式進行設計：

#### (一)自然習得教學模式設計

沉浸式語言教學講求自然沉浸語言情境習得語言，以學習語言為教學媒介，為達成沉浸式語言學習，在教學策略的設計上採用了自然教學法的三階段課堂活動，理解活動(comprehension action activities)、早期語言表達活動(early speech

production)及言語出現活動(speech emergence activities)，從聽力理解活動了解學習內容之意義，有了完整的意義了解之後進行口說的互動學習，以一個單詞來回答或回答提供了選擇的問句，這種活動與兒童開始依牙學語的情況是一樣的，透過頻繁的互動讓學習者慢慢分析分化語句形成複雜句的學習，最後應用多元互動的遊戲或活動讓學生依實際情境發展學生應用語言的聽說能力。

## (二)強調主動精熟學習

在教學活動設計中未提供教學時間的參考數字，因本教材的設計為辭彙堆疊螺旋發展的教材，因此，每一個教學成效影響者下一個教學成效，不容任何一個教學內容未達精熟程度，所以，教學活動上的策略就是應用多元的活動方式讓學生在有限的內容中且在有意義的學習情境中重複聆聽與應用學習語言，在教學的情境中依據老師的觀察與互動中評估學生的精熟程度，當確實理解語意，就可以進行下一個階段的活動內容，因此，每一個段落的學習時間是依據學生習得的狀況來決定，因此於教學活動設計的格式中刪除了活動時間的欄位；當教材轉化成數位形式，學生精熟程度的判斷方式，會以關卡的設定來規範學生學習速度，而關卡的設計以互動式的遊戲評量來判斷學習者的精熟程度。

## (三)以遊戲情境探究文化的意涵

為了讓學習者可以完全沉浸在語言情境中進習學習，單節課的學習只聚焦在學習內容的情境中，所以，教學媒材的使用亦即教具的應用十分重要，本研究之沉浸式泰雅族語行動學習教材的情境設計是當時語言學習內容的情境，李台元(2007)亦認為語言現代化是語言繼續通用最佳模式，所以，此教材為了讓現代的孩子可以在生活中使用族語，所設定的教學情境貼近於學生目前的生活情境，以遊戲來探究文化的意涵。教學活動完全都是在互動與討論中進行，不論是聽力理解或是口說表達，都盡量使用多元策略達到學習互動的成效，數位化的教材是應用動畫的設計與多元的互動遊戲讓學習者在互動學習中沉浸於語言的學習，單一學習主題的互動活動亦講求多元呈現，每個單元的互動遊戲至少都要包含四個小活動以上，如此才能達成精熟的學習成效。

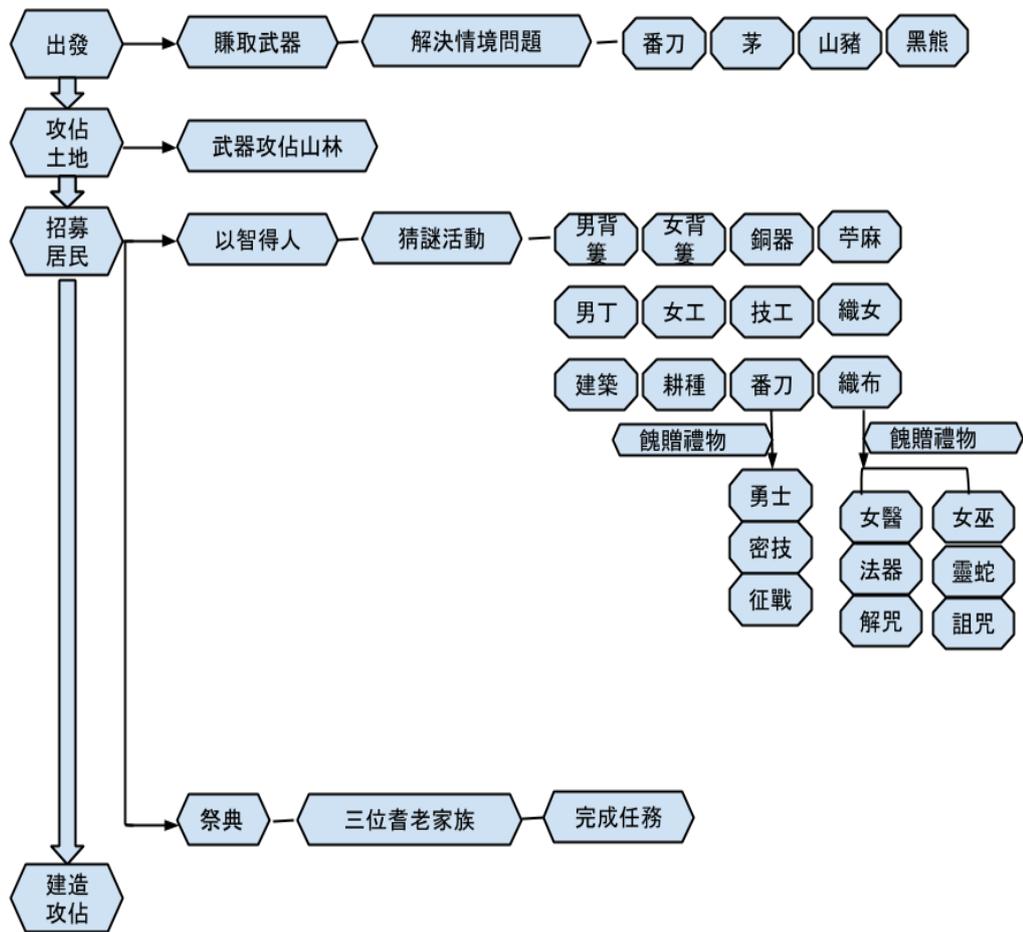


圖 2 沉浸式泰雅族語行動學習教材遊戲架構

## 伍、結語

有鑑於當前原住民族語面臨消失與復振之際，及族語師資能力與人力不足、教學時數受限之困境，本研究結合學術研究者與具有實務教學經驗的族語人才組成研究團隊，透過系列性的泰雅族語內容分析與知識評估，並運用沉浸式語言教學的概念及遊戲情境學習理念，開發泰雅族語學習 App，做為翻轉族語教學的工具，讓學生沉浸在富有傳統泰雅文化情境的遊戲中自然習得語言，藉由遊戲的趣味性吸引學習者沉浸於遊戲中，達到長時間浸淫在文化與語言的數位時空，如此不僅可在數位化的文化時空中自然習得語言，更可習得泰雅傳統的文化，同時達到搶救、保存、傳承、復振原住民族語及文化之功效。

## 參考文獻：

黃麗容、張建成(2000)。紐西蘭的毛利語教育。載於張建成主編，**多元文化教育：我們的課題與別人的經驗**(頁 343-373)。台北：師大書苑。

巴蘇亞·博伊哲努(2007)。**台灣原住民族語教學發展之趨勢**。原住民族語言發展叢論理論與實務(135-145頁)。台東市：行政院原住民族委員會、國立台東大學華語文學系。

吉娃詩·叭萬(2006)。從紐西蘭毛利族的語言巢看台灣的原住民母語教學。**台灣國際研究季刊**，2(1)，163-184。

行政院原住民族委員會(2012)。**明白你的族語力量--原住民委員會完成原住民族5個語別的族語調查報告『新聞稿』**。原住民族語言調查研究第一期實施計畫成果發表會。

何光明(2011)。**台灣原住民族與政策發展研究—以語言權觀點探析**。2011全國原住民研究論文發表會。取自

<http://conference.masalu.org.tw/2011/thesis.asp?yy=2011>

吳姿瑩(2013)。**泰雅語衍生詞綴習得：以新竹某國小為例**。取自全國博碩士論文系統。(系統編號 22101NTU05462001)

宋神財(1995)。台北縣立烏來國民中小學泰雅母語教學施行現狀研究(1990~1994)。載於李壬癸、林英津主編，**台灣南島民族母語研討會論文集**(97-110頁)。台北：中研院歷史語言研究所。

李壬癸(2010)。**珍惜台灣南島語言**。台北市：台灣本舖：前衛出版社。

李台元(2007)。**族語規範化：透過族語教材編寫模式的解析**。夷降·拔路兒(編)，**原住民族語言發展叢論理論與實務**(269-284頁)。臺北市：行政院原住民族委員會、國立台東大學華語文學系。

杜岱倫(2011)。**沉浸式教學法對英語學習效益之研究**。取自全國博碩士論文系統。(系統編號 22099MCU05741008)

汪明輝、浦忠勇(1995)。**鄒語使用現況之初步調查分析**。載於李壬癸、林英津(編)，**台灣南島民族母語研討會論文集**(131-177頁)。台北：中研院歷史語言研究所。

周梅雀(2011)。**原住民族語文化在地化教育之實踐—以一所排灣族部落托育班浸潤式教學為例**。**教育與多元文化研究期刊**，4，73-117

明玥芳(2007)。**參加過全美語沉浸式語言教學之學童在國小英語之學習態度—以桃園一小學為例**。取自全國博碩士論文系統。(系統編號 22096NCCU5238003)

林修澈(2007)。**政大版原住民族語言教材編寫回顧與展望**。夷降·拔路兒(編)，**原住民族語言發展叢論理論與實務**(225-236頁)。臺北市：行政院原住民族委員會、國立台東大學華語文學系。

邱文隆(2008)。**行政院原住民委員會觀點原住民族語言師資的培訓**。**原教**

界，21，26-29。

陳勝榮 (2000)。原住民族語言教學成效與推展模式之相關研究-以烏來鄉泰雅語教學為例。取自全國博碩士論文系統。(系統編號 22090NCCU0100010)

黃宣範 (2008)。語言、社會與族群意識—台灣語研社會學的研究。台北市：文鶴出版有限公司

黃美金 (2007)。台灣原住民族語言教材之回顧與展望。原住民族語言發展叢論理論與實務(213-224 頁)。台東市：行政院原住民族委員會、國立台東大學華語文學系。

黃美金 (2007)。台灣原住民族語教材之回顧與展望。夷降·拔路兒(編)，原住民族語言發展叢論理論與實務(213-224 頁)。臺北市：行政院原住民族委員會、國立台東大學華語文學系。

黃麗容 (1999)。紐西蘭毛利語教育之研究—以小學「完全沉浸式」毛利語教學為例(未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學，臺北市。

黃麗容、張建成(2000)。紐西蘭的毛利語教育。載於張建成主編，多元文化教育：我們的課題與別人的經驗，343-373。台北：師大書苑。

趙素貞 (2011)。台灣原住民族語教育政策之分析。花蓮縣：國立東華大學原住民族學院。

鄭惠美 (1998)。台灣光復後原住民於言政策演變之分析。國立政治大學民族學研究所碩士論文，未出版，台北市。

盧慧真 (1996)。屏東縣泰武鄉排灣族母語流失之調查。高雄：國立高雄師範大學英語系碩士班碩士論文。

賴阿忠 (雅流霧)(1995)。魯凱語的現狀與維護。收於李壬癸、林英津(編)，台灣南島民族母語研討會論文集(179-201 頁)。台北：中研院歷史語言研究所。

謝繼昌 (1998)。台灣原住民教育：文化的省思。收於劉清約(編)，原住民教育(101-12 頁)。屏東：國立屏東師範學院，原住民教育研究中心。

藤井志津枝 (1997)。日治時期台灣總督府理番政策。台北市：文英堂。

Acosta-Hathaway, O. (2008). *Ethnic minority parent involvement and leadership in successful dual immersion programs*. (University of La Verne).

ProQuest Dissertations and Theses, 628-n/a. Retrieved from

<http://search.proquest.com/docview/304374747?accountid=12721>. (304374747).

Anberg-Espinosa, M. (2008). *Experiences and perspectives of african american students and their parents in a two-way spanish immersion program*. (University of San Francisco).

ProQuest Dissertations and Theses, 296-n/a. Retrieved from

<http://search.proquest.com/docview/304824433?accountid=12721>. (304824433).

Cummins, J. (1984). *Bilingualism and Minority Language Children*.

Toronto:OISE Press.

David Crystal (2000). *Language Death*. United State of America by Cambridge University Press, Nek York.

Fishman, J. A. (1991). Mori: the Native Language of New Zealand. *Reversing Language Shift: Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to threatened Languages*. Philadelphia.

Franzen, C. W. (2009). *A qualitative exploration of the use of a community based cultural immersion experience and ethnographic techniques with MFT MA students as part of multicultural training*. (University of Connecticut). *ProQuest Dissertations and Theses*, 230-n/a. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/304869326?accountid=12721>. (304869326).

Genesee, F. (1984). French Immersion Programs, in Shapson, S & Vincent D'oyley (ed) *Bilingual and Multilingual Education: Canadian Perspective*. Clevedon: Multilingual Matters.

Harley, B. (1911). Directions in immersion research. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 12(1&2), 9-19

Hinton Leanne. (2001). Language Revitalization: An Overview, In Leann Hinton, and Ken Hale(eds), *The Green Book of Language Revitalization in Practice*,3-18. San Diego: Academic Press.

Hiton, L., & Hale, K. (2001). *The green Book of language revitalization in practice*. San Diego: Academic Press.

Holm, A., & Holm, W. (1995). Navajo language education: Retrospect and prospect. *Bilingual Research Journal*, 19(1), 141-167.

Johnson, R. k. & Swain, M. (1997). *Immersion education: International perspectives*. NY: Cambridge University Press.

Rebecca J. I. Luning and Lois A. (2010). The Influence of Indigenous Heritage Language Educatiob on Students and Families in a Hawaiian Language Immersion Program. *Heritage Language Journal*, 7(2), 46-74.

Roy, S. (2008). French immersion studies: From second-language acquisition (SLA) to social issues. *Alberta Journal of Educational Research*, 54(4), 396-406. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/228629658?accountid=12721>

Sims, C. P. (2006). Language planning in America Indian Pueblo communities: Contemporary challenges and issues. *Current Issues in Language Planning*, 7, 1-23.

Skutnabb-Kangas, T. (1984). *Bilingualism or not*. Clevedon: Multilingual Matters.

Spolsky, B. (1989). Maori bilingual education and language revitalisation. *Journal of Mulilingual and Multicultreual Development*, 10(2), 89-106.