

第
二
章

教育機會均等
與原住民族教育



第二章 教育機會均等與原住民族教育¹⁶

壹、前言

美國 60 年代人權運動興起，弱勢族群的權益逐漸受到重視，教育機會均等的理念成為政府推動教育改革的重點，其所強調的教育機會均等是指學生能夠有相同的入學機會，且入學後在教育過程中能得到公平及適性的教育，使個別潛能得以充分發展，不會因學生的種族、性別、社經地位、宗教、文化不同而受到差別待遇（Gay, 1979；Sleeter & Grant, 1999）。我國也受到人權運動的國際風潮影響，90 年代國內學界掀起了多元文化論述的序幕，弱勢族群及多元文化相關的議題研究，在質量上有明顯的成長，其中原住民族教育也逐漸受到關注。事實上，90 年代亦是我國教育改革的轉捩點，1994 年成立的「教育改革審議委員會」帶動了一波波教育的革新，其所提出的《教育改革總諮議報告書》中，特別強調「重視原住民教育，在發展原住民教育方面，應訂定《原住民族教育法》」，顯示政府已關注原住民族教育的法制工作。此外，政府除了延續過去提升原住民學生入學機會的政策外，也考量原住民族文化語言的存續問題，希望能豐富臺灣社會的文化內涵。1998 年《原住民族教育法》公布實施，內容規範了許多攸關原住民族教育發展的重要內容，自此我國原住民族教育有了法律的基礎及依據，透過法令的落實來達成教育機會均等的目標與理想，對原住民族教育的健全發展具有相當重要的意義。此法公布實施至今超過 20 年，其間亦經不同程度的修法，針對原住民族教育的問題，尋找解決之道，並落實原住民學生的受教權利。本章主要從教育機會均等的角度，來檢視我國原住民族教育的發展與現況，並探討教育資源配置的問題，以及教育機會均等在原住民族教育中的意義。首先，本章將針對教育機會均等

16 本章部分內容摘錄改寫自筆者所撰〈從教育機會均等的理念省思原住民族教育〉一文。

的意義進行討論；其次，分析原住民族教育中的原漢與原鄉差距，以了解教育機會均等實踐的情況；最後，針對教育機會均等的迷思，提出個人的看法，從數量、學校教育及教育資源分配的角度來進一步探討教育成效不彰的原因。

貳、教育機會均等的意義

早期國內對「教育機會均等」(equality of educational opportunity)的討論，多屬概念層次的探究(陳奎熹，1990；黃昆輝，1972；郭為藩、林清江、蓋浙生、陳伯璋，1986)，但強調的重點不一。例如林清江(1982)提出衡量教育機會均等的三個指標：(1)進入各級學校就讀的機會是否均等；(2)受教年限、學校類型及課程內容，是否能表現機會均等的基本精神；(3)受教的過程是否有利於個人成為社會的棟梁之材。基本上也涉及教育的起點、過程及結果，不過第三項的內容，仍偏向過程的關注，對於教育的產出是否能夠符合特定族群社會的需求，較少著墨。教育社會學者陳奎熹(1982)也闡釋了教育機會均等的理念，認為除了基本教育的共同性及強迫性外，人民也須有平等的機會接受符合其能力發展的教育，這種適性的發展教育，也點出了教育的目的實為發展個人潛能的本質。

瑞典教育學者 Torsten Husen (1996) 認為教育的公平性顯現在教育機會均等的政策中，包括教育起點、過程與結果的均等。他為教育機會作了以下定義：(1) 學校外部的各種環境因素，包括學生家庭社經情況、教育開支、學校地理位置等；(2) 學校中的教育設施，包括建築物的品質與數量、教室、圖書館及教科書等軟硬體設備；(3) 家長態度，包括對子女教育的期待、對教育的態度及支持度；(4) 教師的因素，包括教師的專業能力、教學時數及教師期望等；(5) 學習機會，包括學科學習時數及學習過程中能夠得到的相關資源。

提到美國教育機會均等的研究，不能不提《柯爾曼報告》（Coleman Report）。此份報告是美國學者 J. S. Coleman（1966）受美國政府委託針對美國教育機會均等，進行一項長期且大規模的調查研究，研究結果亦引起不小的爭議。在其報告書中指出教育機會均等的概念包含以下五點：

- (1) 在學校資源的形式上對學生投入（input）的平等。
- (2) 能力相當的學生在學業成就或結果（output）上的平等。
- (3) 來自不同背景的學生學業成就上的平等。
- (4) 學校中的種族隔離是一種不平等。
- (5) 學校中的教育環境，包括軟硬體及質量必需是平等的。

教育機會均等的影響因素複雜，不能只單純考量學生本身的條件，也要考慮家庭因素對學生學習機會的影響，例如，Lareau（1987）指出，中、上階級的家長擁有較高的文化資本，在參與和學校之間的互動上，質與量均優於勞動階級者，進而影響其子女有著不同的成就，可見社經地位影響了社會資本的多寡，造成學校教育階層化的問題。綜而言之，教育機會均等所涉及的層面，不僅僅是學生入學機會的均等，也包括學生學業成就的差異，以及教育資源分配的差異。當政府評估國家財政及教育政策目標的關係時，常常需要進行教育資源的再分配，讓教育的發展維持一個穩定的局面，這種資源再分配往往也牽涉政治的角力和利益團體的關注，因此 Coleman 認為，教育機會均等的資源再分配，可能會導致教育水平或標準的降低，因為政府的財稅如未成長，在資源有限的情況下，如何兼顧教育健全發展與國家競爭力，就成為重要的課題（許育典、林維毅，2006）。

參、原住民族教育中的原漢差距

教育的成敗，關係著一個族群的健全發展，族群的歷史文化也有賴教育的傳遞與發揚，教育對於原住民族的重要性不言可喻。政府長期以來即相當重視原住民族教育的發展，也規劃不少政策，希冀提升原住民教育的成效，以達到憲法中促進原住民族教育文化發展的目標。相關的教育政策，是否規劃得宜，有無達到預期的政策目標，有待進一步的評估與探究。以下分別針對幾項重要的教育指標，包括教育程度、在學比率、失學率、學力表現及高等教育人才培育等，來檢視與分析原住民族教育的發展現況。周惠民（2009）檢視我國原住民族教育的發展時，發現在以下幾項重要的教育指標中，有明顯的原漢差距：

一、15 歲以上原住民之教育程度

長期以來政府即以提升教育程度為施政的主要目標之一，民衆受教育的程度，顯示政府教育施政的成效。原住民族教育也依這樣的方向進行規劃，以提振原住民族接受正式教育的比例，確保原住民族的教育權益。

原民會（2017）針對臺閩地區 15 歲以上之原住民進行的調查統計（表 2-1），結果顯示原住民的教育程度比例由高至低，依序為高中職（39.53%）、小學以下（18.39%）、國初中（17.85%）、大學及以上（17.44%）及專科（6.78%）。高中職以下學歷的原住民即占了總人口的 75.77%。相較於非原住民教育程度，其專科教育程度占 11.3%、大學及以上占 32.32%，合計占了 43.62%，比原住民相應的教育程度高了 19.4 個百分點。由此可知，原住民不僅在整體上，高等教育程度更與一般民衆有著相當明顯的差距。

表 2-1 臺閩地區 15 歲以上原住民與全體民衆教育程度比較表

單位：%

| 項目別 | 原住民 | 全體民衆 |
|-------|--------|--------|
| 總計 | 100.00 | 100.00 |
| 教育程度 | | |
| 小學及以下 | 18.39 | 13.34 |
| 國初中 | 17.85 | 12.24 |
| 高中職 | 39.53 | 30.80 |
| 專科 | 6.78 | 11.30 |
| 大學及以上 | 17.44 | 32.32 |

資料來源：行政院原民會 2017 年原住民就業狀況調查（2017）。

原住民族的教育程度歷年來有不同程度的變化，而變化最大的兩個階段分別為高中職與國小。民國 80 年、97 年及 106 年原住民高中職教育程度者分別為 24.95%、36.05%及 39.53%，22 年間原住民完成高中職學者增加了 14.58 個百分點；另一個階段為國小教育程度，民國 80 年、97 年及 106 年原住民國小教育程度者分別為 35.88%、26.98%及 18.39%，22 年間原住民具國小學歷者減少了 17.49 個百分點。由此可知，政府在推動原住民族義務教育的普及政策已發揮作用，再加上升高中職校的原住民升學優惠措施，逐年增加原住民完成高中職的學生人數。但大專以上與全體原住民之間仍有明顯差距，顯示原住民族的整體教育仍須提升。

二、在學比率

原住民學生在各個教育階段上的「在學率」是原住民族教育成效的一個重要指標。檢視「在學率」的狀況，可以進一步了解原住民就學年齡中的人口是否有充分接受教育的機會。以 106 學年度為例（如表 2-2），在學原住民學生總數為 136,441 人（原住民總人數約 56 萬人），根據教育部的

統計結果（表 2-2），國小原住民學生粗在學率為 99.1%，國中原住民學生粗在學率為 98.2%，而國小一般學生粗在學率為 98.1%，國中一般生粗在學率為 98.9%，在義務教育階段的原住民學生在學率與一般學生接近。

表 2-2 各級教育階段學生粗在學率比較

單位：%

| 等級別 | 身分別 | 106 學年 | 102 學年 | 增減百分點 |
|-----------------------|-------|--------|--------|-------|
| 幼兒園 2-5 歲 (入園率) | 全國 | 61.7 | 59.8 | 1.9 |
| | 原住民學生 | 69.1 | 67.0 | 2.2 |
| | 一般幼生 | 61.4 | 59.6 | 1.8 |
| 國小 6-11 歲 | 全國 | 98.1 | 98.6 | -0.5 |
| | 原住民學生 | 99.1 | 99.6 | -0.5 |
| | 一般學生 | 98.1 | 98.6 | -0.5 |
| 國中 12-14 歲 | 全國 | 98.9 | 99.0 | -0.1 |
| | 原住民學生 | 98.2 | 98.3 | -0.1 |
| | 一般學生 | 98.9 | 99.0 | -0.1 |
| 高級中等學校 15-17 歲 | 全國 | 97.9 | 98.2 | -0.3 |
| | 原住民學生 | 93.8 | 93.3 | 0.6 |
| | 一般學生 | 98.0 | 98.3 | -0.3 |
| 大專校院 18-21 歲 | 全國 | 84.5 | 84.0 | 0.5 |
| | 原住民學生 | 52.3 | 51.1 | 1.2 |
| | 一般學生 | 85.6 | 85.1 | 0.5 |

資料來源：教育部 106 學年原住民學生概況分析（2017）。

原住民高中學生粗在學率逐年增加由 97 學年度之 88.37% 增加至 106 學年度之 93.8%，但仍距離一般學生之粗在學率低 4.2 個百分點。在大學（含專科）層級上差距最大，原住民學生粗在學率，由 97 學年度之 41.46% 增至 106 學年度之 52.3%，但仍較與一般學生之粗在學率 85.6% 約有 33.3 個百分點的差距。從表 2-2 來看，原住民高中職與一般學生在學率的差距已逐年減少，而原住民大專在學率則仍有明顯的差距。

三、中輟、休學與退學

根據教育部統計，105 學年度國中小原住民學生輟學率為 0.8%，較一般中小學學生輟學率 0.2% 高。原住民大專學生休、退學率分別高於一般學生 2.1 及 5.3 個百分點，且有逐年升高的趨勢。和一般學生相仿，在中等以下各級學校學生中輟的比率中，以國中階段的失學狀況最嚴重，原住民學生較全體學生中輟率高 1.72 個百分點。據教育部統計，原住民學生中輟原因在國中小階段，個人因素占 50.2% 最高，家庭因素占 25.6% 次之。進一步針對學生中輟因素了解，高中職學生在個人因素上，綜合高中原住民學生以「不適應學校課程、生活」最多；而高中職原住民學生則以「學習興趣低落」最多，而家庭因素方面，高中職原住民學生皆以「需工作貼補家庭」為最多。相關的研究（譚光鼎，1997；許木柱，1987）也指出原住民學生在學校的學習興趣低落與文化因素的關係，例如許木柱認為，對一般學生而言，學校與家庭對教育的目標與期望是一致，但對原住民學生而言，卻無法對應族群文化與他們的生活經驗。周惠民（2008）指出，目前為止學校課程的設計，仍以主流文化為主，原住民族文化在學校課程中遭邊緣化，造成學生自我認同與學習的困難，這也是為什麼原住民學生的學業成就相對低落的原因之一。

表 2-3 顯示，原住民學生的休學率，在高中職階段為 1.84%，大專為 2.58%。退學的部分，表 2-3 顯示大專學生的退學率較高中職的退學率高，

這與一般學生的狀況相仿。102 學年度大專原住民學生退學人數為 1,113 人，退學率為 4.64%，高於一般學生 2.15 個百分點。若依退學原因進行了解，退學原因前三名分別為逾期末註冊 55.45%、學業成績 19.25%、以及志趣不合 13.20%。吳景雲（2003）研究原住民學生在大學階段的學校適應問題，發現原住民大學生的學習困難主要來自教育資源有限、學習根基薄弱以及缺乏適當的輔導，文化因素並非影響學習的重要因素。王淑美（1996）也指出大部分的原住民學生已適應主流文化，文化差異對學習的影響相對薄弱。從調查統計中顯示，原住民大專生的退學主因是「志趣不合」，表示原住民在選填志願時，最好考量個人的興趣與專長更謹慎地選填，或者諮詢有經驗的師長。此外，加強學校中的「性向探索課程」，也能夠幫助原住民學生了解自己的性向，提早決定未來的學習方向。

表 2-3 102 學年度第二學期各級學校原住民學生中輟、退學、休學狀況統計表

單位：人；%

| | 中 輟 | | 退 學 | | 休 學 | |
|-----|-----|-------|-------|-------|-----|-------|
| | 人數 | 比率 | 人數 | 比率 | 人數 | 比率 |
| 大專 | | | 1,113 | 4.64% | 620 | 2.58% |
| 高中職 | 38 | 0.21% | 118 | 0.75% | 379 | 1.84% |
| 國中 | 529 | 2.11% | | | | |
| 國小 | 98 | 0.20% | | | | |

資料來源：整理自行政院原民會 103 學年度原住民族教育調查統計報告（2014）。

四、學科能力表現

高淑芳、周惠民、顏淑惠（2008）分析 95 至 97 學年度原住民學生與非原住民學生在大學入學學科能力測驗分數上的表現。資料顯示（如表 2-4），95 學年度非原住民考生的學測總級分比原住民考生的總級分平均高

7.90 級分，比值是 1.20；96 學年度非原住民考生的學測總級分比原住民考生的總級分平均高 8.31 級分，比值是 1.23；97 學年度非原住民考生的學測總級分比原住民考生的總級分平均高 8.89 級分，比值是 1.23。這些說明了在 95-97 學年度間原住民考生在學科能力測驗上的總級分比非原住民考生的總級分平均低了約 8 級分；此外，原住民考生在學科能力測驗的總級分平均需要再加分 20% 左右，才能與非原住民考生等齊。進一步從分科級分來加以比較，結果發現在三個學年度中，原住民考生與非原住民考生在測驗級分上差距最大的科目是數學科，其次是英文科與自然科，差距較小的是國文科與社會科。

表 2-4 95 至 97 學年度大學入學學科能力測驗非原住民與原住民考生之各學科考試結果分析表

單位：級分；比值

| 科目 | 95 學年度 | | | 96 學年度 | | | 97 學年度 | | |
|-----|--------|-------|--------------|--------|-------|--------------|--------|-------|--------------|
| | 非原住民 | 原住民 | 非原住民/ 原住民 | 非原住民 | 原住民 | 非原住民/ 原住民 | 非原住民 | 原住民 | 非原住民/ 原住民 |
| 國文 | 10.52 | 9.36 | 1.12 | 11.41 | 10.23 | 1.12 | 11.07 | 9.81 | 1.13 |
| 英文 | 9.04 | 7.33 | 1.23 | 8.99 | 6.86 | 1.31 | 9.90 | 7.77 | 1.27 |
| 數學 | 7.79 | 5.24 | 1.49 | 6.88 | 4.71 | 1.46 | 7.00 | 4.52 | 1.55 |
| 社會 | 10.38 | 9.34 | 1.11 | 10.79 | 9.62 | 1.12 | 10.07 | 8.99 | 1.12 |
| 自然 | 9.10 | 7.58 | 1.20 | 9.46 | 7.38 | 1.28 | 9.62 | 7.69 | 1.25 |
| 總級分 | 46.62 | 38.72 | 1.20 | 44.79 | 36.48 | 1.23 | 47.42 | 38.53 | 1.23 |

資料來源：大學考試入學分發委員會（2006-2008）。

在指定科目考試的部分，如表 2-5 資料顯示，95 學年度非原住民考生在各科的指考分數比原住民考生的分數平均高 6.96~20.38 分，比值介於 1.20~1.59 之間，平均比值 1.38；96 學年度非原住民考生在各科的指考分數比原住民考生的分數平均高 6.58~16.15 分，比值介於 1.20~1.80 之間，平均比值 1.44；97 學年度非原住民考生在各科的指考分數比原住民考生的分數平均高 7.51~16.96 分，比值介於 1.18~1.68 之間，平均比值 1.45。這些結果說明了，在 95-97 學年度間原住民考生在指定科目考試分數上平均需要再加分 40% 左右，才能與非原住民考生等齊。進一步從分科分數來加以比較，結果發現在三個學年度中，原住民考生與非原住民考生在測驗級分上差距最大的科目還是數學科，其次是英文科、物理科與化學科，差距較小的是國文科、歷史科、地理科與生物科。

表 2-5 95 至 97 學年度大學入學指定科目考試非原住民與原住民考生指考結果摘要表

單位：級分；比值

| 科目 | 95 學年度 | | | 96 學年度 | | | 97 學年度 | | |
|-----|--------|-------|--------------|--------|-------|--------------|--------|-------|--------------|
| | 非原住民 | 原住民 | 非原住民/ 原住民 | 非原住民 | 原住民 | 非原住民/ 原住民 | 非原住民 | 原住民 | 非原住民/ 原住民 |
| 國文 | 51.83 | 43.30 | 1.20 | 54.69 | 45.04 | 1.21 | 48.29 | 39.86 | 1.21 |
| 英文 | 34.21 | 23.04 | 1.48 | 31.37 | 19.72 | 1.59 | 42.83 | 27.91 | 1.53 |
| 數學甲 | 37.10 | 23.72 | 1.56 | 36.25 | 21.91 | 1.65 | 44.84 | 27.88 | 1.61 |
| 數學乙 | 54.96 | 34.58 | 1.59 | 44.75 | 28.60 | 1.56 | 40.87 | 24.31 | 1.68 |
| 歷史 | 39.46 | 32.50 | 1.21 | 53.70 | 44.09 | 1.22 | 38.31 | 27.80 | 1.38 |
| 地理 | 40.70 | 33.65 | 1.21 | 39.87 | 33.29 | 1.20 | 49.29 | 41.78 | 1.18 |
| 物理 | 27.22 | 18.25 | 1.49 | 33.00 | 18.34 | 1.80 | 32.88 | 20.19 | 1.63 |
| 化學 | 43.16 | 30.40 | 1.42 | 43.74 | 29.96 | 1.46 | 38.90 | 25.40 | 1.53 |
| 生物 | 45.67 | 36.18 | 1.26 | 57.16 | 45.49 | 1.26 | 49.32 | 37.69 | 1.31 |

資料來源：大學考試入學委員會（2006-2008）。

進一步分析 95 至 97 學年度大學考式分發入學結果（如表 2-6），95 學年度大學考試分發入學以加總 25% 的方式，原住民學生錄取名額係採內含方式，結果原住民考生有 1246 位，共錄取 851 位，錄取率為 68.30%。96 學年度大學考試分發入學以通過原住民族語與文化能力考試者加總分 35% 計，未通過者加總分 25%，其錄取名額採先外加後內含之方式辦理，結果原住民考生 1,226 位，共錄取 921 位（其中內含錄取 33 位及外加錄取 888 位），錄取率 75.12%。97 學年度與 96 學年度的加分方式相同，但其錄取名額採先內含後外加之方式，結果原住民考生 1,364 位，錄取 1,051 位（其中內含錄取 270 位及外加錄取 781 位），錄取率 77.05%。調查亦發現 96 與 97 學年度的大學考試分發入學結果顯示原住民學生透過考試分發管道入學大學的機會高於 95 學年度，而且其與非原住民學生錄取率差異從 95 學年度的 15.25% 減少至 97 學年度的 10.00%，原住民大學升學率與一般學生之間的差距，會不會逐年減少，需要逐年蒐集資料並分析。

表 2-6 95 至 97 學年度大學考試分發入學結果分析摘要表

單位：人；%

| | 95 學年度 | | | 96 學年度 | | | 97 學年度 | | |
|-----------|---------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| | 報考人數 | 錄取人數 | 錄取率 | 報考人數 | 錄取人數 | 錄取率 | 報考人數 | 錄取人數 | 錄取率 |
| 全體考生 | 106,662 | 88,930 | 83.38% | 97,159 | 86,652 | 89.19% | 93,681 | 81,409 | 86.90% |
| 非原住民考生 | 105,416 | 88,079 | 83.55% | 95,933 | 85,731 | 89.37% | 92,317 | 80,358 | 87.05% |
| 原住民考生 | 1,246 | 851 | 68.30% | 1,226 | 921 | 75.12% | 1,364 | 1,051 | 77.05% |
| 原住民內含名額錄取 | | 851 | | | 33 | | | 270 | |
| 原住民外加名額錄取 | | | | | 888 | | | 781 | |
| 原住民占全體之比率 | 1.17% | 0.96% | | 1.26% | 1.06% | | 1.46% | 1.29% | |

註：95 學年度分發採內含方式辦理；96 學年度分發採先外加後內含方式；97 學年度分發採先內含後外加方式辦理。

資料來源：大學考試入學分發委員會（2006-2008）。

雖然原住民學生在大學考試分發入學的機會似乎提高了，但是進一步從表 2-7 中 95 至 97 學年度考試分發公私立大學校院結果來看，96 與 97 學年度原住民學生考試分發至國立大學的人數占全體考生分發人數的比率低於 95 學年度的分發結果，而原住民學生考試分發至私立大學的人數占全體考生分發人數的比率則明顯高於 95 學年度的分發結果。這結果顯示新制的升學加分措施可能真的限制了原住民學生的選讀某些學校，而且這樣的現象又以國立大學的情況更為明顯。

表 2-7 95 至 97 學年度大學考試分發公私立大學校院結果分析摘要表

單位：人；%

| 公私立 | 95 學年度 | | | 96 學年度 | | | 97 學年度 | | |
|-----|--------|-----|------------|--------|-----|------------|--------|-------|------------|
| | 全體 | 原住民 | 原住民 /全體 | 全體 | 原住民 | 原住民 /全體 | 全體 | 原住民 | 原住民 /全體 |
| 國立 | 29,352 | 352 | 1.20% | 28,907 | 305 | 1.06% | 27,861 | 313 | 1.12% |
| 私立 | 59,555 | 498 | 0.84% | 57,745 | 616 | 1.07% | 53,548 | 738 | 1.38% |
| 總計 | 88,907 | 850 | 0.96% | 86,652 | 921 | 1.06% | 81,409 | 1,051 | 1.29% |

資料來源：大學考試入學分發委員會（2006-2008）。

五、大專院校就讀科系

根據教育部調查統計（如表 2-8），106 學年度原住民大專院校生在各科系類別就讀人數前三名依序為「餐旅及民生服務學門」、「醫藥衛生學門」、「商業及管理學門」，這三類學門的原住民學生人數即占了所有原住民大專生人數的 51%。若與一般生對照，工程學門與商管學門為選擇最多的學門，原住民學生在這兩類學門的就讀比率較一般生為低；而醫藥衛生學門、民生學門、社會服務學門、人文藝術與社會及行為科學學門則吸引較高比率的原住民學生就讀。這結果說明了，原住民學生分發錄取大學的科系學門仍比一般學生較偏向社會科學領域，而自然科學領域以及工程領域則相對欠缺。

表 2-8 106 學年度大專院校原住民學生就讀前 10 大學門

單位：人

| 原住民學生 | | | | |
|---------|----|-------|-------|-------|
| 學門 | 排名 | 計 | 男 | 女 |
| 餐旅及民生服務 | 1 | 5,312 | 2,542 | 2,770 |
| 醫藥衛生 | 2 | 4,332 | 621 | 3,711 |
| 商業及管理 | 3 | 3,328 | 1,216 | 2,112 |
| 藝術 | 4 | 2,184 | 849 | 1,335 |
| 社會福利 | 5 | 1,609 | 206 | 1,403 |
| 工程及工程業 | 6 | 1,604 | 1,379 | 225 |
| 語文 | 7 | 1,471 | 427 | 1,044 |
| 教育 | 8 | 1,112 | 433 | 679 |
| 社會及行為科學 | 9 | 847 | 344 | 503 |
| 資訊通訊科技 | 10 | 792 | 536 | 256 |

資料來源：教育部 106 學年原住民學生概況分析 (2017)。

表 2-9 為 106 學年度大專院校學生就讀前 10 大細學類，護理及助產（占醫藥衛生學門的 8 成）在原住民學生就讀科系中拔得頭籌，共有 3,452 人就讀，而且與排名第二的遊憩、運動和休閒管理（1,363 人）相差 2,089 人，非原住民護理學系學生的結構比為 4.7%，護理學系原住民學生的結構比為 13.6%，原住民學生就讀護理學系的比例是非原住民學生的 2.89 倍，原住民學生對護理科系的偏好，可見一斑。護理系成為原住民學生最熱門的就讀科系，主要因是慈惠醫專、慈濟科大¹⁷等皆設置原住民專班或保障名額，以鼓勵原住民學生就讀。入學的原住民學生不但五年的學雜費全免，也不用負擔住宿、伙食、服裝、書籍費用，還能每月領取數千元不等

17 大專校院中原住民學生數，專科部以慈惠醫專及慈濟科大各為 585 人居冠，其中慈濟科大原住民學生占校內學生人數的 46.8%，比例最高；學士班則以義守大學的 693 人最多。

的需用金。畢業後，就能進入慈濟與長庚醫療體系服務，相當於未來就業的保證。類似護理科原住民專班的報考率，有逐年增高的趨勢，反應了市場的需求度高，不少護理系畢業生回鄉服務，也解決了偏鄉的醫療問題。

表 2-9 106 學年度大專院校學生就讀人數最多前 10 大細學類

單位：人；%

| 排名 | 原住民學生 | | | 一般學生 | | |
|----|------------|-------|------|---------|--------|-----|
| | 細學類 | 學生數 | 百分比 | 科系 | 學生數 | 百分比 |
| 1 | 護理及助產 | 3,452 | 13.6 | 電機與電子工程 | 90,766 | 7.3 |
| 2 | 遊憩、運動和休閒管理 | 1,363 | 5.4 | 企業管理 | 75,251 | 6.0 |
| 3 | 旅遊觀光 | 1,249 | 4.9 | 外國語文 | 67,802 | 5.4 |
| 4 | 旅館及餐飲 | 1,180 | | 資訊技術 | 64,864 | 5.2 |
| 5 | 企業管理 | 1,107 | 4.3 | 護理及助產 | 58,305 | 4.7 |
| 6 | 外國語文 | 1,062 | 4.2 | 旅館及餐飲 | 50,032 | 4.0 |
| 7 | 競技運動 | 712 | 2.8 | 機械工程 | 49,907 | 4.0 |
| 8 | 社會工作 | 702 | 2.8 | 旅遊觀光 | 40,005 | 3.2 |
| 9 | 兒童及青少年照顧服務 | 699 | 2.7 | 財務金融 | 33,793 | 2.7 |
| 10 | 資訊技術 | 634 | 2.5 | 視覺傳達設計 | 26,572 | 2.1 |

資料來源：教育部 106 學年原住民學生概況分析（2017）。

肆、原住民族教育的問題與檢討

上述分析原住民中小學及高等教育的發展與現況，能夠進一步了解原住民在受教權益是否得到適當的維護，回顧歷年的教育成效，可以發現原住民中小學教育的普及性大幅提高，但進一步檢視原住民高等教育時，又發現諸多問題尚待解決。以下嘗試舉其大端，並申論之。

一、受教育程度偏低

根據原住民族委員會的調查(2017)，比較15歲以上之原住民與全體民衆的教育程度結果發現，不管原住民或全體民衆之受教程度皆集中在高中職階段，兩者之間相差8.73個百分點，然而原住民僅完成國中或小學學歷者占36.24%，則明顯高過非原住民之25.58%，其教育程度之弱勢甚為明顯。若從高等教育階段來看，由於近年來國內高等教育迅速擴充，大專院校的錄取率大幅提升，原住民就讀大專院校的粗在學率在106學年度為52.3%，為歷年最高，較96學年度上升11.4個百分點。但我們也發現，原住民與一般民衆在專科以上的在學比率仍有33.3個百分點以上的差距，而研究所階段有更明顯的落差。

教育作為一種社會流動的管道，原住民顯然在這個基礎上仍有進步的空間，姑且不論質的良莠，在量的表現上即與其他一般民衆有著明顯的差距。尤其原住民的高等教育人才，不僅關係著個人向上流動的機會，也牽動原住民族社會的發展。近年來政府規劃不少部落發展營造的相關計畫，需要適當的在地人才進行計畫撰寫及執行，許多原鄉部落相當倚賴年輕一輩的原住民子弟。因此，培育量足質優的原住民高等教育人才，有助於部落資源的有效規劃、整合與利用，也能夠帶動原鄉部落的整體發展。

二、失學與中輟

從歷年的教育統計結果發現，原住民整體的失學情況比非原住民來得嚴重。由於部落經濟不振，許多原住民家長因此離開原鄉至都會區尋找工作機會，在缺乏足夠知識技能的情況下，多半只能從事勞務的工作，而且職業的穩定性不足，職業遷移的現況非常普遍，孩子的就學也因此受到影響，成為原住民學生失學的主要原因之一。另一方面，原住民學生單親或隔代教育的比率也偏高，而造成此現象的因素頗多，包括：父母因經濟因

素外出工作，學生父母較無社會競爭能力，因此多從事勞力及高危險工作，常因意外而造成傷亡（賴玉粉，1995）。此外，原住民學生在校園中的生活與課業適應問題，也是導致學生中輟的因素之一（沈惠君，2003；邱怡薇，1997；譚光鼎，2002），而生活上的適應除了文化因素外，社會對原住民偏見的固化，也造成原住民學生的心理壓力；課業上的競爭和同儕壓力，也是另一種形式的壓力來源，尤其在都會區及明星學校，大多數的原住民孩子承受比一般學生更多重的壓抑，放棄學習甚至中輟的機率也隨之大增（王柏元，1999）。

相較於中小學生在校園中所面臨的壓力與適應問題，大專院校的原住民學生所處的壓力也不遑多讓。調查發現（教育部，2017），105 學年度原住民大專生的退學率為 12.1%，而退學或休學的主因包括工作需求或科系與志趣不合，其中因學業成績而遭退學者占了幾乎兩成。雖然近年來原住民大學生的人數明顯增加，但許多學生並未考量本身的能力與興趣，再加上缺乏有效學習方式及參與，導致學習過程中的挫敗。這個階段的生活與學習輔導，成為原住民學生能否適應大學校園的關鍵因素之一（Lucas & Berkel, 2005），尤其近年來國內大學學生的族群組合越來越多元，大學校園中對來自多元文化背景學生的諮商與輔導愈顯得重要（Hofstede, 1984；Locke, 1990；Pedersen, 1991）。要解決原住民大學生失學的問題，學校的心理諮商輔導中心能否發揮功能，協助原住民學生解決適應上的壓力，扮演著關鍵的角色。

三、升學加分政策

我國原住民族教育的扶助措施中，直接影響原住民升學，同時也是最具爭議的，當屬原住民學生升學加分優待辦法（高淑芳、周惠民、顏淑惠，2008）。對於原住民學生升學考試加分，社會表達了不同的看法，支持與反對者，各有立論基礎與觀點。支持者認為可以增加原住民入學機會，達

致公平正義的社會；反對者認為加分制度只會造成原住民污名化、養成依賴心理、人才分布不均及加速漢化。本文所關注的焦點之一，是原住民大學生因為升學優惠制度進入高等教育，其學力與非原住民學生間的差異，因為原住民學生透過升學加分辦法，進入大學就讀，在學力上與同儕之間有一定的落差，需要花費更多的時間與心力來彌補課業上的差距，這樣的政策，能不能真正達到培育高等人才的目的，需要深入的加以檢視。此外，依本文的分析，原住民學生在歷年大學入學考試中的表現與一般學生有明顯的差距，入學考試的平均比值逐年增加，此處亦顯示加分政策並未解決原住民學生學業成就低落的問題。

四、人才結構不合理

一個族群社會的均衡發展，需具備各種不同領域的專才，適得其所並各司其職，才能看出整體發展的成效，原住民族社會亦然。但長期以來，原住民在高等教育階段一直有著人才結構失衡的現象，原住民大專生就讀的學門，集中在某些特定的領域，導致其它專業領域缺乏原住民人才。根據統計（教育部，2017），原住民大專生在原住民學生就讀的學門雖與一般生無太大差異，但原住民學生顯然較偏好人文藝術與社會科學領域，且往某些特定科系集中。雖然政府在 2006 年修正公布《原住民學生升學優待及原住民公費留學辦法》，規定原住民升高中大學，改採各校（科、系）核定名額外 2% 方式錄取，希望透過各科系額外錄取原住民學生，能夠平衡原住民學生在各科系的人數，但依調查研究（高淑芳、周惠民、顏淑惠，2008）結果，95 至 97 學年度原住民各學門的人數分布，除了教育學門從 95 學年度的 14.3% 明顯降至 97 學年度的 8.6% 以外（降幅為 66.28%），其它學門並沒有太大的變化。從教育部（2017）所做的統計也顯示，愈能夠保障就業或與就業的連結愈緊密的科系，愈能夠吸引原住民學生就讀，最明顯的例子就是護理學系。相關的研究（張建成、譚光鼎、高德義、浦

忠成，1999) 指出，由於原住民族的受教程度較低與人才培育管道窄化的影響，高等教育人才的產出緩慢且不夠多元，不僅在大學階段，原住民碩博士人才更是鳳毛麟角，人才培育政策與原住民族群發展的需要明顯脫節。

伍、原住民族教育中的城鄉差距

1960 年代臺灣社會經濟生產由農業經濟轉向工業經濟，大量人口往都會區遷移，許多原住民青壯年也因都會區就業機會佳而離開原鄉。根據行政院原住民族委員會的調查統計顯示，至 2018 年 12 月止，原住民族總人口數為 565,561 人，都會區人口數為 265,882 人，占總人口數的 47.01%。若以 2007 年原住民戶籍登記資料為例，60.7% 的人口居住在原住民鄉，39.3% 居住在非原鄉地區，可以發現原住民的居住仍以原鄉為多。近十年來非原鄉人口總數增加，但以都會區周邊的人數較多，不過有往都會區核心集中的趨勢。雖然相關的統計呈現原鄉的原住民人口多於非原鄉地區，但研究發現（章英華、林季平、劉千嘉，2008）原鄉設籍人口相當數量是在非原住民地區長期工作或從事其他活動，也就是說，戶籍資料可能高估了原住民在原鄉的居住人口，其中原住民設籍原鄉的人口中，可能有近三成的原住民移居或長期在非原鄉地區居住。

許多原住民因為教育程度低，在都會區普遍從事低技術且高危險性之勞力工作，兒女多托付部落中的祖父母或親友代為照顧，若無法找到適當的照顧者，或為就近養育的考量，亦有不少原住民學生隨父母離開原鄉，至都會區學校就讀。依原民會的統計顯示（原住民族委員會，2014），原住民學生在非原鄉地區的人數皆高於在原鄉的學生數，從國小、國中、高職至高中，非原鄉原住民學生占原住民學生的比例，分別為 58.42%、63.51%、77.43% 及 61.94%，顯見超過半數的原住民高中職以下學生是在非原鄉的學校就讀，而這些離開原鄉來到一般地區學校就讀的原住民學

生，很快就面臨生活及學習適應的問題。

依據《原住民族教育法》第 11 條規定：「中央政府應寬列預算，專案專款辦理原住民教育及原住民族教育；其比率合計不得少於中央教育主管機關預算總額之百分之一點九」，又施行細則（94 年 09 月 13 日修正）第 4 條規定：「本法第九條第一項所定中央政府應寬列預算，其編列方式及比率，應由中央主管教育行政機關會同中央原住民主管機關定之」。依往例教育部與行政院原民會協商比率結果，由教育部負擔 2/3，行政院原民會負擔 1/3。以 99 會計年度為例，教育部編列經費約 22 億，行政院原民會約 11 億，總計約 33 億，占中央主管教育機關預算比例的 1.97%。

從相關調查統計中得知原住民學生在非原鄉的比例相當高，但教育主管機關的推動計畫，卻鮮少針對非原鄉地區的原住民學生的相關內容。作為原住民族教育重要工作計畫，教育部所規劃的「發展原住民族教育五年中程個案計畫」（100 至 104 年）中，包含了 12 項計畫項目、38 項執行要項及 159 項執行內容，大部分的執行內容係針對原鄉地區的教育扶助，其中僅 3 項執行內容與「都會區原住民」相關。此外，以行政院原民會 99 年度的工作計畫來看，其項目包括以下數項：

- 一、落實推動原住民族教育
- 二、加強原住民人才培育
- 三、推動原住民族社會教育及終身學習
- 四、推展族語教育-辦理原住民族語言振興 6 年計畫
- 五、縮減原住民族數位落差
- 六、建構原住民族傳播媒體
- 七、辦理「都市原住民發展計畫第 4 期」第 2 年有關教育文化業務
- 八、維護及保存原住民族傳統文化-推動原住民族文化振興與發展第 2 期 6 年計畫

其中第七項與都會區原住民族教育文化有關，但多為補助地方縣市政府推動族語文化相關計畫，缺乏對非原鄉地區原住民學生的教育進行實質的政策規劃，亦看不出都會區原住民學生在教育上的學習成效。對於原鄉與都會區的原住民學生而言，學習環境與需求並不相同，在政策規劃上應在差異性前提下整體考量。檢視歷年來的原住民教育，多屬計畫性的補助措施，此類經費亦占相當高比例的教育經費，對原住民族學生在教育上的真正需求助益不大。莊勝義（1998）指出教育資源的分配，常以「調整」、「補償」及「優惠」等策略呈現，部分透過學校體制的改革，例如我國高職與普通高中比例的調整；有的透過補償性措施，如教育優先區、對特殊背景學生的教育優惠，但在實施此類措施時必須考量是否會造成「相對剝奪」（relative deprivation）的情形，例如針對原住民學生的升學加分優惠，卻會對非原住民學生入學機會的影響，尤其對社經地位較低的非原住民學生而言，所引發的爭議和誤解可能更大。

陸、部落教育發展問題

原住民族教育基礎的薄弱，造成人才培育的結構失衡，再加上人才與產業的脫節，導致原住民社會發展的落後。在人才質量不足的情況下，原住民族希望自主管理與發展，無異緣木求魚。筆者主張未來的教育人才培育政策，除了必需具體規劃培育各種領域之專業人才，投入國家社會的建設，也必須兼顧部落社區發展的需要。

一、部落文史人才

原住民族在臺灣有著獨特的文化與歷史源流，這些文化歷史是原住民世代的寶貴資產，但由於原住民族沒有文字，無法以具象的方式留存，長期以來屢遭刻意地忽視及曲解，讓族人想要整理和釐清自己族群的文史

時，面臨許多的困難與挑戰。筆者走訪與觀察原鄉部落的發展，發現許多部落事實上是結合在地文史，來發展部落的特色，並且與部落的文創產業做有意義的聯結。文創產業也是原住民族經濟發展的一個重要契機，它不僅可以活化部落的生氣，亦能夠提振部落的經濟，帶動部落社區的發展。過去過度倚賴與尋求外在資源的部落發展模式，必需適度地調整，先以自我了解及部落文史的建立為基礎，才能永續部落的發展。

2009 年莫拉克風災重創原住民族地區，許多原鄉部落面臨重建，當年許多企業及慈善機構紛紛響應，投入救災和重建工作，不管是物資的補給，或是住屋的安置，都展現了高度的社會關懷和效率。然而，也在當時，部落族人對這些「介入」，有了不同的聲音，甚至嚴拒某些盲目的「關愛」，主要還是族人對部落重建的方式和觀念與慈善團體格格不入，部落到底安不安全？需要遷村嗎？遷到哪裡比較安全，中繼屋還是永久屋？遷村後的規劃該如何等議題，都需要有共識。部落重建不僅僅是住屋的重建，文化和心靈上的重建更需要得到關照，而這些都不容易被外人所理解，才會在溝通的過程中發生衝突，如果部落本身就有營造設計方面的人才，在部落內部形成共識，共同投入部落的重建，相信結果會變得非常不一樣。

審視政府培育部落人才相關的措施，多屬計畫性或臨時任務編組，無法在體制內養成需求的人才。許多人才培訓的計畫千篇一律，亦沒有配套措施，無法落實部落社區永續發展的目標。筆者以為目前所規劃的經濟文化振興方案，應整合相關的社會與民間資源，加強培育社區營造和部落發展的人才。更重要的是，部落人才必需是熟悉部落人文和地理環境，並且能夠掌握社會的趨勢與脈動，具有規劃及執行計畫的能力。此外，與族人的溝通協調能力和領導，也是部落人才應該具備的條件之一。政府應避免計畫、臨時性的人才培育，而應在教育體制內，設置相關的學門或學程，強化產學合作，長期穩健地培育這方面的人才，方能根本解決原住民人才質量不足的問題。

二、師資培育

原住民族有特殊的文化與歷史，在課程設計及教學實務上，應該有特殊的考量以及適當的轉化，以符合原住民學生學習的需求，而站在教學第一線的教師就成為課程與教學轉化的關鍵。可以想見，在原鄉擔任教師，確實比一般地區需要更多的專業知能與熱忱，這也是為什麼長期以來原鄉學校師資的流動性偏高，而培育優秀的原住民族師資，的確有其必要性。為了解決原住民偏遠學校師資缺乏的問題，政府自 1946 年即有計畫地培育原住民師資，早年由臺北、臺中及臺南等師範學校附帶招收山地簡易師範班。自 1973 年起，始由各師範專科學校提供一定名額給原住民學生修習，畢業後返鄉服務（宋神財，2007）。為穩定偏鄉學校的師資，政府透過「教育優先區計畫」，延長山地、離島、偏遠地區教師及主管之服務年限，同時持續對服務山地學校的教師，給予薪津加給、加計積分、記功等措施，以解決山地學校教師高流動率的問題，並提高教師到山地學校服務之意願。這樣的方式，的確也吸引了不少原住民學生投身教職，成為部落的知識菁英，對提升原鄉的教育成效，以及部落發展，確有很大的幫助。

1994 年通過《師資培育法》後，我國的師資培育制度正式走向由過去中小學師資均由師範院校培育的方式，轉向多元的師資培育管道，開放一般大學校院經核准後開設教育學程及教育學分班，共同參與中小學及幼教師資培育的任務。此一政策的初衷是期望能夠充裕師資來源，以收去蕪存菁之效，但師資管道大開的結果，導致師資供過於求，再加上國內少子化趨勢，學校對教師員額的需求減少，每年都有數萬流浪教師南北奔波，只為謀得教職。因為正式教師缺額逐年降低，不少縣市已停辦教師甄試，以桃園市為例，受到少子化的影響，107 學年度國中班級數較 106 學年度大幅減少 110 班，也連帶影響教師人數，今年也將第二度全面停辦國中新進教師聯合甄試。報載（朱芳瑤，2009）目前領有教師證的合格教師，平

均每人參加過 5.3 次教師甄試，9 成 2 的人會跨縣市報考，每年 7 月份成為教甄的熱季，2008 年全臺公立學校教師甄試即超過 10 萬人次報考，競爭之激烈，不下國家考試。國內師資培育制度的變革，在教師缺額僧多粥少的情況下，所培育的原住民族教師人數也逐年下滑。根據原民會（2014）所做的統計顯示，2,504 位現職的原住民族教師中，年齡以 30 歲以上之中壯年為多數，占了所有原住民族教師的 85.42%。相關統計資料顯示原住民族教師年齡偏高，就讀教育學系的原住民族學生逐年遞減，可以推估約十年後，原住民族教師的退休及離退人數將大增，屆時將形成原住民族在教育職場中的斷層，原住民族教師在原鄉學校的人數將屈指可數。

柒、教育機會均等的迷思

一、數量的迷思

國內外針對教育機會均等的研究，大多比較不同社會階層子女接受基礎教育機會的均等，包括受教的年限、經費補助、師生比、軟硬體數量等分析，然後再向上延伸探討不同教育階段的教育普及情形（楊瑩，1994）。這一類的研究多屬量化的呈現，嘗試比較和分析經費資源投入的結果是否達到教育機會均等的目的，然而一味地追求數量差距的縮小，並非教育機會均等的精神，因為資源重分配將大符減低成本效益，所要扶助的特定族群能否因此而受益，不無疑問。資源的分配必須依對象的特性來設計，如 Coleman 報告書中所指陳，資源分配無法實現教育機會均等，而應該考慮制度結構與族群的特殊性，設計適當的教育體制與教育內涵，合理的資源挹注。

Young（1990）指出，機會均等不能單純地化約為資源的分配，他認為社會的不公義來自於「壓迫」和「宰制」，他進一步分析了五種面向的

壓迫：剝削 (exploitation)、邊緣化 (marginalization)、無權能 (powerless)、文化的帝國主義 (cultural imperialism) 和暴力 (violence) (楊深坑, 2008)。若不從結構面與意識型態加以根除，即便給予再多的補助或資源，都無法達致實質的正義；換句話說，教育機會的不均等不能只關注資源分配的狀態，而應該檢視的是結構性的因素。簡言之，教育普及化並非意味著教育機會均等的理想實踐，教育雖然有促成階級流動的作用，但以目前的教育體制的特性，並不能真正達到這樣的目的，因為學校教育中瀰漫著主流價值與文化，這些意識型態隱含在學校的課程、教學、情境中，再製社會中不易流動的階層 (姜添輝, 1998)。

二、學校教育的迷思

如前所述，適當的資源分配或調整學校教育投入確實能夠提升學業的學業成就 (Darling-Hammond, 1995; Rolle & Liu, 2007)。但除了學校教育對學生的學習成效真的扮演了關鍵的角色嗎？《柯爾曼報告書》(Coleman report) 指出，大部分學校介入的因素對學校教育成效的影響，遠不及學生的背景因素 (Coleman, 1966, p. 119)。而學生背景因素又分主觀與客觀兩方面的因素。主觀因素的研究中最常見的是父母教育態度、養育或管教子女方式等。客觀因素則包括父母教育程度、受教經驗、父母職業、社會階級等。不過大多數的研究發現，學生家庭背景愈佳，其學業成就則愈高 (楊瑩, 1998)。

楊深坑 (2008) 主張，學校應扮演「偉大的平衡器」(great equalizer)，讓個體間因社經差異造成成就差異降至最低，解決的方式就是透過文化經驗的補足，縮小不同階層學生間的差距 (楊瑩, 1994)。不過這樣的說法，並未真實體現原住民學生在學校中的情況，因為整個學校體制的設計，並非依原住民族的文化觀點而設計，原住民學生接受的大半是優勢群體的文化內涵，這種文化經驗的補足，只會進一步固化學生對自身文化的疏離與

偏差想像。這裡所要強調的是，當升學制度成為一種篩選的過程，中上社經地位家庭的優勢並未因教育機會擴張而喪失（符碧真，2000）。

三、資源分配的迷思

教育部參考英國及法國教育優先區計畫的精神，自 1995 年補助教育廳試辦教育優先區計畫 8 億元，針對具有特殊問題之學校¹⁸予以專款補助，用以改善師生安全衛生及健全身心發展的教育環境，並充實教學設備，以期能營造較為合適的教育條件，進而達成適性發展之教育目標。在「教育優先區」的經費補助下，原住民族地區學校有充分的經費翻修學校設備，學校煥然一新，但學生的學業成就並未因此而有所提升。據教育部的統計資料顯示，94 至 97 學年度的「國中學生基本學力測驗」中，全體考生量尺分數總平均比原住民考量尺分數總平均，分別高出約 55 至 63 級分，原住民考生在國文、英語、數學、社會、自然及寫作能力上的表現明顯落後於一般考生，而且與一般考生間的差距有逐年擴大的趨勢。楊深坑（2008）指出：

來自不利社經地位家庭的學生，其擁有的文化資本，在與中、高階層者相對下所呈現的不利現象，便實際地反應在學習成就與學校經驗的劣勢上，加上家庭社經地位差異所呈現的社會資本差異，來自不利家庭的學生，在適應學校環境、營造學習動機、獲得教師偏愛、取得同儕間優勢地位等方面，與來自中、上階層相比，便呈現出相對的劣勢，進而造成階層間的教育成就差異。

18 此類學校包括：地震震源區或地層滑動區、地層下陷地區、山地及離島地區、試辦國中技藝教育中心、降低班級人數急需增建教室等五項指標。85 年度擴大辦理，擬定十項指標：「原住民及低收入戶學生比例偏高之學校」、「離島或特殊偏遠交通不便之學校」、「隔代教養及單（寄）親家庭等學生比例偏高之學校」、「中途輟學率偏高之學校」、「國中升學率偏低之學校」、「青少年行為適應積極輔導地區」、「學齡人口嚴重流失地區」、「教師流動率及代課教師比例偏高之學校」、「特殊地理條件不利地區」、「教學基本設備不足之學校」等。

我們通常會以經濟模式來理解教育機會不均等的問題，質言之，教育機會不均等是一種經濟資源分配不均衡的結果，只要提供充足的資源，例如經費、軟硬體設施，就能夠改善學生的學習成效。但是這樣的觀點忽略了學生個別家庭的社會及文化資本所帶來的影響。相對於社會及文化資本，經濟資本偏向將教育機會不均歸因於經濟情況的相對薄弱，導致學生學業成就上的落差，但這樣的說法忽略了社會及文化資本的中介因素，因為來自優勢族群的學生也有經濟上的弱勢者，不過即便他們沒有經濟上的優勢，社會與國家體制賦予他們的文化及社會資本，也讓他們在學校中較其它弱勢階層學生有更多成功的機會。

捌、積極性差別待遇

英國 1967 年公布的《普勞頓報告書》(Plowden Report) 指出，影響學生學業成就最主要為家庭環境，學生年級愈低，則受環境因素影響愈大。因此該報告書建議英國政府，為避免物質或經濟貧乏、不利地區學生在起跑點上居於劣勢，危害教育機會均等的理想，應積極介入改善這些地區學校之校舍與社區環境 (吳清山、林天佑，1995)。此報告書引介了所謂「積極性差別待遇」(positive discrimination) 的概念，各國對教育機會均等的內涵，才由入學機會及接受共同教育經驗機會之均等，擴展至對文化與社經地位不利的學生進行教育補償的關注，促成國內「教育優先區」(Educational priority area, EPA) 政策的規劃。

為縮短因城鄉差距所造成的教育機會不均，政府針對原鄉的經費大部分挹注在原鄉學校的基礎建設，用以提升原鄉的教育水準與成效。教育部自 88 年度開辦「教育優先區」計畫，針對原住民地區學生辦理學習輔導、協助交通不便地區購置交通車或補助交通費，補助學校發展原住民族教育文化特色及充實設備器材，及協助建制軟硬體設施等。如前所述，積極性

差別待遇最早是由英國 Plowden Committee (Plowden, 1967) 所提出，主要的目的是針對弱勢兒童給予優惠待遇。提供資源挹注，使學校不分地域都能達到均質的發展，弱勢兒童能夠享受與其它人同等的教育機會。王春源、黃森泉（1996）認為「教育優先區」有助於弭平城鄉之間的學習落差，對於偏鄉學童或弱勢族群而言，確實能夠藉由資源的分配而改善其學習成效。從過去的發展來看，偏鄉地區學校也因為額外的教育經費挹注，增加必要的軟硬體設施，提升了學生學習成效。不過，對大多地處偏遠的原住民地區學校而言，並未因軟硬體設備的增加，而明顯改善學校的教育成效（陳枝烈，2005）。

另外一項原住民族教育中的「積極性差別待遇」與原住民學生的升學加分政策有關。我國自民國 40 年即有針對原住民學生升學考試加分優待的政策，從結果來看，這項政策確實提升了原住民學生的升學機會，不過依據高淑芳、周惠民、顏淑惠（2008）的研究發現，這項升學加分政策的規劃並不完善，升學優待政策仍有其缺失之處，亦即此政策的實施仍著重在「升學加分措施」，並未相對建立適合原住民族學習的教育環境與內涵。因為各級學校原住民學生的學習基準仍以漢族文化為主，教育上並未特別考量原住民學生的學習需求，容易讓許多原住民學生在入學後產生學習挫敗感與學習適應不良的現象。當原住民學生的學習落差不見減緩或無法展現其學習成就特色，而只是一味透過「加分」或「降低錄取標準」增加其入學機會，長期下來容易造成原住民學生因享有升學差別待遇而產生自卑感及族群的污名感，同時憂心升學加分措施會產生「增加原住民學生課業適應的困難度」、「增加原住民學生生活適應的困難度」、「造成原住民學生的依賴心態」、「使他人低估原住民學生的努力」、「增加原住民學生的心理壓力」、「影響原住民學生的自尊心」、「增加原住民與同學間的隔閡」等負面效應。「升學加分措施」並不能拉近原住民學生與一般學生的學習落差，更遑論提升原住民學生的社會競爭力。相關政策的規劃必須有周全的配套

措施（例如，應考慮到整體教育環境配合，學校教育必須在課程內容規劃和教學活動設計中考量原住民族文化特性與學習需求，讓升學優待能發揮族群文化發展的價值與功能），或針對原住民族社會發展的需求建立多元教育體制，落實多元文化教育的理念，擴展原住民學生的升學機會與培育人才的目的。

玖、原住民族教育的未來展望

教育是一個族群發展的重要根基，一個完整的教育關係著族群的健全發展，因為教育的目的在文化的傳承，以及培育族群發展所需要的人才。從教育機會均等的目標來看，我國原住民族教育的仍有許多努力的空間，尤其在許多教育指標上，原漢學生間存在明顯的差距，如何縮短原漢學生間的差距是政府需正視的課題。以下試就原住民族教育及人才培用提出建議：

一、原住民族教育體系的健全發展

針對原住民族特殊的歷史、文化及教育需求，世界先進國家，如美國、加拿大及紐西蘭境內均有完整的原住民族教育體系，原住民族的人才培育得以均衡發展。對關心原住民族教育的人而言，「原住民族教育體系」並非全新的概念，早在教育部於民國 87 年推動「發展與改進原住民族教育第二期五年計畫」，以「維護並創新傳統文化、積極參與現代社會」為目標，實施策略之首即在「建立原住民族教育體系」。然而，教育政策規劃的方向卻大異其趣，在政策思維上仍以主流及一般化為出發點。筆者主張應建立一套有別於一般教育體制的系統，而「原住民族教育體系」的建構，應以民族文化為核心，在目標、法制、學制、行政、師資、課程、教學、經費等層面上，需考量原住民族的主體性（陳枝烈，2008）。從教育統計數

據可以了解原住民族的教育與人才培育，基本上還依附在一般的教育體制內，受主流社會的影響甚鉅，無法為族群開創新的格局。2005年公布實施的《原住民族基本法》已然確立了原住民族未來自治自決的發展方向，如果在基礎教育及人才培育上，沒有相應的規劃，推動民族自治將會困難重重。未來的原住民族高等人才培育，需以民族文化建設與發展為著眼點，整體規劃「原住民族教育體系」。

二、教育長期資料庫的建立

原住民教育相關的學術研究相當多，成果也非常豐碩，但多屬短期性、個別性的計畫研究，缺乏一長期縱貫性的研究規劃。雖然原民會和教育部每一年會針對原住民學生進行教育概況的調查與統計，但多半是統計數據上的呈現，無法針對重要的指標性議題，諸如學生心理發展、學習能力及學習機會等影響原住民學生教育成效的因素進行長期的追蹤研究。我們通常只能從統計數據上了解教育的現象，造成這些現象背後的原因，卻無法從數字上加以解讀。原住民教育長期資料庫的建置，一方面鼓勵原住民教育的基礎研究，了解原住民學生的學習狀況與困難；另一方面也能夠較長期地追蹤原住民學生學習及職業進路，評估人才培育的績效。過去原住民族的升學政策，管進不管出，原住民學生透過升學優惠進入大專院校，政府並沒有進一步了解原住民學生接受培育的狀況，也沒有對原住民大學生是否學到職場所需的知能進行調查。筆者建議在大學校務評鑑中將原住民學生的學習列入評鑑的項目之一，在系所評鑑中重視系所對於協助原住民學生就業之努力，並要求學校建立畢業生流向追蹤及回饋機制，促使學校積極正視及面對學校教育與產業需求之落差問題，有效提升原住民畢業生之就業率。

三、生活與學習輔導機制的建立

依調查統計（教育部，2017）發現，原住民學生在大專院校階段面臨生活調適與學業壓力而導致休退學的比例約占 2 成左右，可見原住民大學生在生活與學習輔導上有很高的需求。尤其大部分的原住民學生必需離鄉背井，開始獨立自主的大學生活，如果沒有適當的支持系統，很容易在多重壓力下自我迷失，甚至放棄。大學階段也是尋求自我認同的重要階段，此時身心的發展已有一定的成熟度，除了對自我與他人的差異也較敏感外，也對歸屬感有強烈的感受。林淑媛（1998）的研究結果發現，通常在大學階段才是原住民族知識菁英文化認同提升的時期，例如透過原住民社團的參與，返鄉服務的經驗等，會讓原住民大學生較積極地面對自我的族群身分，心理上也較能獲得安適，對大學校園的學習及生活適應皆有正面的幫助。因此，大學校園中營造一個多元文化尊重的氛圍是相當重要的。教育部訓委會（2004）在《高等教育學生事務工作發展願景目標與策略規劃報告》中，目標 8 即為「建立多元文化校園及促進學生全人發展」所提出的策略之一，即為「建立多元文化校園，並為不同特質學生提供合適的參與、學習及成功機會。」

與一般學生之間的學力落差，也是許多原住民學生的壓力來源之一。范麗娟（2009）認為原住民學生學習不利主要還是來自基本能力的薄弱，而基本能力不僅包含英文、數學和理化，還包括了閱讀、理解和分析能力，這些能力若沒有在就學初期加以培養，到了高中以後就非常難以彌補。因此在義務教育階段的學科能力培養，是重要的關鍵。許多原住民大學生在進入校園後，馬上面臨學科能力不足的狀況，學習態度消極。建議可以建立同儕輔導機制，以原住民學長姐以輔導工讀的方式來協助原住民大學新生在學習及生活上的調適，帶領原住民大學新生更快融入校園人際網絡，降低生活適應的困難。若能在大專院校設置原住民族輔導學習中心，提供

原住民學生可以工讀和學習的環境，一方面減輕家庭經濟所帶來的負擔，一方面又可接受適當的學習輔導，相信可以降低原住民學生選擇輟學的機率。

四、人才培用制度的建立

人才的培育與晉用必需有合理的配搭，包括人力資源的管理、教育與訓練、證照制度的建立，才能讓人才適才適所，否則會造成教育資源的浪費，對社會也是一種損失。人才培育的機制，除了學校、政府機關與機構外，其他教育系統如基金會、第三部門（范麗娟，2009）及智庫之人才培育機制，相關人才高普考遴選與晉用管道與制度等，必需全盤的考量與規劃。回顧歷來原住民族人才培育政策，重培育而輕任用，不論公部門或私人企業，原住民族位居決策要職的情況，寥寥可數（張建成，譚光鼎、高德義、浦忠成，1999）。根據原民會針對原住民族的就業調查（2008）顯示，原住民族就業、所得、勞動參與和教育程度有密切的關聯。此外，適性職類也有待開發。例如原住民族多偏好高報酬、約束性低但耗費體力的行業，如建築營造業，但由於近年營造業並不景氣，即使失業許多人仍不選擇轉業，家庭經濟每下愈況。

自 2003 年起，大學以上學歷失業率逐年上揚，大學畢業生已成為所有受教育類別失業率最高者（李擷瓔，2006），大量的大學畢業生無法順利進入職場貢獻所長，許多人在職場上學非所用，必需再學習其它專長，來補足職場所需要的職能。哪些領域的人才不足？哪些領域的人才供過於求？因此人力資本素質的提升，配合供需，產官學的合作是相當重要的。此外，發展具原住民族特色的高等教育是當急之務，1994 年成立的國立東華大學原住民族學院為目前國內唯一以培育原住民族高等教育人才為目的高等教育機構，其成立的宗旨，即在培育民族建設人才及發展原住民族文化。民族學院成立至今，已培育不少原住民族發展的人才，這些人才

在職場中是否學以致用、適才適所，有必要進行追蹤與調查，作為課程、學程、師資等改善或調整的根據。

拾、結論

本章主要從教育機會均等的概念來檢視原住民族教育的問題，從這個角度來看，原住民族教育同時有著原漢差距和城鄉差距，造成這些落差的因素雖然也跟資源分配有關，但問題的核心恐怕還是與社會及教育結構的宰制有密切的關聯（楊深坑，2008），例如來自不同社會階層的學生，負載著所屬階層特有的文化資本，進入學校教育場域裡，透過各種教育活動，如課程、教學、評量等，表現出不平等的成功或失敗經驗，這樣的經驗對都會區原住民學生尤其真切。本章所關注的包括教育起點、過程與結果，並且讓每一位原住民學生都受到平等的對待，惟檢視歷來原住民族教育的施政，在過去多著重在原鄉，教育規劃也多著眼於原住民族地區學校的需要，卻忽略了未曾趨緩的原住民族都市遷移的現象。筆者的經驗與觀察，發現都市與部落原住民對教育的觀感和需求皆有差異，在整體規劃原住民族教育時，考量原鄉與都市原住民不同的特性及需求，至屬必要。尤其都市原住民長期處於社經弱勢，在都市裡的競爭力相對低落，其社會適應及生活技能，都需要政府及有關單位重視。

本章主要的目的在檢視原住民族的教育發展與現況，從教育與就業的重要指標中，了解原住民學生的就學與一般學生間的落差。從本文舉列的各項調查統計數據中，不難看出原住民族在教育相關指標上的低度發展，致使原住民族發展面臨嚴峻的挑戰。在高等教育人才的培育上，筆者主張教育與文化的優先，首要之務就是建立完整的原住民族教育體系，以培養未來族群自治所需要的人才為目標，並且建立系統的教育評估機制，確實掌握及追蹤原住民學生的生活與學習狀況。在進入高等教育階段前，應

加強性向探索課程，慎選大學科系。強化大專院校的生活與輔導，能夠減輕原住民學生壓力，降低失學比例。此外，原住民人才培用的制度需及早建立，讓大學生能夠學以致用，藉由教育訓練提升原住民族人力資源，並建立原住民文化保存與建設的觀念，才能提昇就業競爭力，並增進族群的福祉。

基於教育機會均等的理念，積極性差別待遇常常具有政策的優先性，不論是經費資源的挹注、學習弱勢的強化或是升學優惠的實施，都著眼於「真正弱勢」學生的教育機會，不過若對積極性差別待遇的本質和目的不了解，不但無法幫助到「真正弱勢」的學生，也無助於平衡城鄉之間的教育差距。例如，對原住民學生提供升學加分的作法，是對政府長久以來沒有做好教育機會均等的一種補償，也是保障原住民入學與升學機會、促進社會發展與落實社會正義、達成教育機會均等目標的一種方式。如果政策的目的，僅是一味追求數量上的平衡，在資源錯置的情況下，非但不能實質達成教育機會均等的目的，反而錯失了改善原住民族教育環境與提升教育成效的機會。

參考書目

- 王春源、黃森泉（1996）。論台灣「教育優先區」規劃對原住民教育之影響。
台灣經濟，230，1-22。
- 王柏元（1999）。台中縣國小原住民學童家庭因素與生活適應之相關研究（未出版之碩士論文）。國立臺南師範學院國民教育研究所，臺南市。
- 王淑美（1996）。花蓮縣原住民校長在主流文化中的學校適應經驗（未出版之碩士論文）。國立花蓮師範學院國民教育研究所，花蓮縣。
- 朱芳瑤（2009，6月）。教甄好難，平均每人考 5.3 次。**中時電子報**。取自 <http://tw.news.yahoo.com/article/url/d/a/090630/4/1m5ow.html>
- 行政院原住民族委員會（2008）。**97 年度原住民就業狀況調查**。臺北市：行政院原住民族委員會。
- 行政院原住民族委員會（2009）。**97 學年度原住民教育調查統計報告**。臺北市：行政院原住民族委員會。
- 吳清山、林天佑（1995）。教育名詞淺釋－教育優先區。**教育資料與研究**，5，49。
- 吳景雲（2003）。高等教育原住民學生學校適應之研究（未出版之碩士論文）。國立花蓮師範學院多元文化研究所，花蓮縣。
- 宋神財（2007）。原住民族小學師資培育政策研究---以屏師校園集體原漢衝突事件為中心的探討（未出版之碩士論文）。國立政治大學民族研究所，臺北市。
- 李擷瓔（2006，12月）。未來趨勢：大學生將成為失業最高的族群。**大紀元電子報**。取自 <http://news.epochtimes.com.tw/6/12/12/43139.htm>
- 沈惠君（2003）。花蓮地區原住民國中生學習適應與升學意願之研究（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系，臺北市。
- 周惠民（2008，5月）。台灣社會變遷下的原住民教育：政策的回顧與展望。論文發表於中央研究院民族學研究所舉辦之「台灣原住民社會變遷與政策

- 評估研究計畫」成果發表會，臺北市。
- 周惠民（2009，11月）。**原住民族教育發展與人才培育**。論文發表於臺灣大學原住民族研究中心舉辦之「2009年原住民族教育」學術研討會，臺北市。
- 周惠民（2012）。從教育機會均等的理念省思原住民族教育。**台灣原住民族研究季刊**，5（3），1-18。
- 林淑媛（1998）。**台灣原住民學術菁英的教育歷程與族群適應**（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學教育學系研究所，臺北市。
- 林清江（1982）。教育機會均等理想的實現。**教育資料文摘**，1月號，4-8。
- 邱怡薇（1997）。**都市原住民青少年之社會支持與學習適應—以台北縣市阿美族為例**（未出版之碩士論文）。國立臺灣大學社會學系，臺北市。
- 姜添輝（1998）。教育均等問題與社會控制的關聯性。載於中華民國比較教育學會（主編）**社會變遷中的教育機會均等**（頁181-218）。臺北市：揚智。
- 范麗娟（2009）。台灣原住民高等教育發展策略。**教育資料與研究**，86，1-14。
- 原住民族委員會（2014）。**原住民族教育調查統計**。臺北市：行政院原住民族委員會。
- 原住民族委員會（2017）。**106年第三季原住民就業狀況調查報告**。臺北市：行政院原住民族委員會。
- 高淑芳、周惠民、顏淑惠（2008）。**原住民學生升學優惠政策評估研究**。行政院原住民族委員會委託研究計畫。
- 張建成、譚光鼎、高德義、浦忠成（1999）。**原住民專門人才培育與運用中長期計畫之規劃研究**。臺北市：行政院原住民族委員會。
- 張慧端（1996）。**台灣原住民社會發展方案執行成果評估報告書**。台灣省原住民族行政局研究委託計畫。
- 教育部（2004）。**高等教育學生事務工作發展願景目標與策略規劃報告**。臺北市：教育部訓委會。
- 教育部（2017）。**106學年度原住民族教育概況分析**。臺北市：教育部統計處。
- 章英華、林季平、劉千嘉（2008，5月）。**台灣原住民的遷移與社會經濟地位之**

- 變遷**。論文發表於中央研究院民族學研究所舉辦之「台灣原住民社會變遷與政策評估研究計畫發表會」，臺北市。
- 符碧真（2000）。教育擴張對入學機會均等影響之研究。**教育研究集刊**，**44**，201-224。
- 莊勝義（1998）。教育機會均等的理念、研究與實踐－回顧與展望。載於中華民國比較教育學會（主編），**社會變遷中的教育機會均等**（頁 403-454），臺北市：揚智。
- 許木柱（1987）。**阿美族的社會文化變遷與青少年適應**。臺北市：中央研究院民族學研究所。
- 許育典、林維毅（2006）。從《憲法》上社會國原則建構教育機會均等－以新移民子女為中心。**當代教育研究**，**14**（4），99-128。
- 郭為藩、林清江、蓋浙生、陳伯璋（1986）。**教育機會均等理想與實踐**。理論與政策，創刊號，臺灣省國民學校教育研習會。
- 陳枝烈（2005，5月）。**原住民部落大學發展的可能－從美國部落學院的經驗談起**。論文發表於臺東縣政府教育局舉辦之「94 年全國原住民部落社區大學研討會」，臺東縣。
- 陳枝烈（2008）。**原住民族教育體系之規劃研究**。臺北市：行政院原住民族委員會。
- 陳奎熹（1982）。**教育社會學**。臺北市：三民。
- 陳奎熹（1990）。**教育社會學研究**。臺北市：師大書苑。
- 陳麗珠（1993）。**我國中小學教育財政公平之研究**。高雄市：復文圖書出版社。
- 黃昆輝（1972）。論教育機會均等，載於方炳林、賈馥茗（主編），**教育論叢**（頁 89-109）。臺北市：文景。
- 楊深坑（2008）。社會公義、差異政治與教育機會均等的新視野。**當代教育研究**，**16**（4），1-37。
- 楊瑩（1994）。**教育機會均等－教育社會學的探究**。臺北市：師大書苑。

- 楊瑩 (1998)。教育機會均等問題探討的重點。載於中華民國比較教育學會，中國教育學會 (主編)，**社會變遷中的機會均等** (頁 1-28)。臺北：揚智。
- 賴玉粉 (1995)。花蓮縣原住民、非原住民國小學童學習適應與自我觀念之比較研究 (未出版之碩士論文)。國立花蓮師範學院初等教育學系，花蓮縣。
- 簡成熙 (2000)。多元文化教育的論證、爭議與實踐。載於但昭偉、蘇永明 (主編)，**文化、多元文化與教育** (頁 81-132)。臺北市：五南。
- 譚光鼎 (1997)。阿美族的教育及其問題之探討。**原住民教育季刊**，**8**，1-27。
- 譚光鼎 (2002)。原住民學生適應與流失問題—新竹縣原住民學生的探究。**原住民教育季刊**，**27**，44-68。

- Coleman, J.S. (1966). *Equality of educational opportunity study (EEOS)*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Darling-Hammond, L. (1995). Equity issues in performance-based assessment. In M. T. Nettles & A. L. Nettles (Eds.), *Equity and excellence in educational testing and assessment* (pp. 89-114). Boston, MA; Kluwer Academic.
- Gay, G. (1979). *Changing conceptions of multicultural education*. In H.P. Baptiste & M.L. Baptiste (Eds.). *Developing the multicultural process in classroom instruction: Competencies for teachers* (Vol. 1, pp. 18-27). Washington, DC: University Press of America.
- Hofstede, G. (1984). *Cultures consequences: International differences in work-related values*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Husen, T. (1996). Youth and adolescence: A historical and cultural perspective. In Clark, J. (Ed.), *James S. Coleman*, pp. 23-31. The Falmer Press, Taylor & Francis Inc.
- Lareau, A. (1987). Social class differences in family-school relationships: The importance of cultural capital. *Sociology of education*, *60*(2), 73-85.
- Locke, D.C. (1990). A not so provincial view of multicultural counseling. *Counselor*

Education and Supervision, 30, 18-25.

Lucas, M.S., & Berkel, L.A. (2005). Counseling needs of students who seek help at a University counseling center: A closer Look at gender and multicultural issues. *Journal of College Student Development*, 46(3), 251-266.

Pedersen, P. (1991). Counseling international students. *The Counseling Psychologist*, 19, 10-58.

Plowden Committee (1967). *Children and their primary schools*. London: HMSO.

Rolle, A., & Liu, K. (2007). An empirical analysis of horizontal and vertical equity in the public schools of Tennessee, 1994-2003. *Journal of Education Finance*, 32(3), 328-351.

Sleeter, C.E., & Grant, C.A. (1999). *Making choice for multicultural education: Five approach to race, class and gender*. Columbus, OH: Merrill.

Young, I. M. (1990). *Justices and the politics of difference*. NJ: Princeton University Press.