

臺灣
原住民族
教育發展



臺灣
原住民族 教育發展

周惠民 著

筆者簡介

筆者周惠民，生於臺東縣成功鎮，長期關注國內外原住民族教育之發展，於民國87年考取教育部公費留學考試，民國89年赴美國馬里蘭大學攻讀教育學博士。目前任職於國家教育研究院原住民族教育研究中心，主要研究領域在原住民族教育、課程與教學、多元文化教育。

筆者的博士論文「Educating urban indigenous students in Taiwan: Six teachers' perspectives」，主要在探討都市原住民教育所呈現的樣貌，在諸多影響教育成效的重要因素中抽取教師的態度與信念做研究的重點。論文研究針對教師進行深度訪談及課室觀察，以敘事作為研究分析的主軸。由於筆者採取的是社會實踐的取向研究，敘事成為研究資料的重要來源，因為個人的行動是有意義的，但行動的意義卻非常曖昧不明，藉由敘事可以幫助對話者彼此審視自己的思考與行動，並釐清自己的價值判斷以及了解故事中所承載的意義。筆者深信教育除了智性的功能外，也是一種「文化行動」(cultural action)，而行動的目的在喚起主體對自身生命的處境的覺醒與轉化能力，如何將學校轉化成為一個不再只是學習主流文化核定的技能與知識的場域就顯得格外重要。作為原住民族教育研究的長期工作者，筆者非常期待在過去的經驗和基礎上，和所有關心原住民族教育的人共同持續推動原住民族教育改革。

封面說明：2019年6月29日
臺東都歷部落重建古帆船首航典禮



國家教育研究院

National Academy for Educational Research

www.naer.edu.tw



國家教育研究院



臺灣
原住民族 教育發展

周惠民——著

深盼民族教育觀的重現

臺灣原住民族在這塊土地上綿延千百年，各民族孕育了獨特與豐富的文化，包括：生活技能、語言與文學、社會組織、藝術與樂舞、信仰與祭儀、族群歷史與對外關係、倫理與禁忌、生態智慧。原住民祖先透過口傳與身體勞動的方式，建構了一套屬於自己的適切與優質的文化特性，不但將千百年的文化傳承延續下來，也維護了這塊土地上的資源於永續不斷。這些傳承行為涉及了傳承哲學、傳承目標、傳承組織、傳承方法、傳承內容、傳承人員，總其言就是民族的教育觀。

無奈，由於遭遇許多外來族群的長期侵略與壓迫，致使原住民族的社會組織崩壞、歷史語言文化瀕臨消失，原住民族不但喪失了是這塊土地的主人之地位，同時還必需置換民族原有的教育觀，被要求以一套他者的教育觀去接受殖民統治者的語言、文化與價值哲學，最終幾近成為一個缺乏民族靈魂的原住民，甚是悲矣。於此之故，日據時期與漢人政府時期有關原住民族教育相關著作的內容，幾乎是在描寫或探討臺灣原住民族接受殖民者的教育之情況，而非自己民族的教育情形；相關著作的筆者也多是非原住民族人，而少有原住民族人以自身的位置進行探討。所以相關的教育著作缺少原住民族主體地位與論點，是一個極為遺憾的問題。

惠民是臺東阿美族人，有長期的部落生活經驗，熟悉部落的生態與文化，從臺東師專畢業後，又負笈美國取得博士學位，專攻教育行政與課程教學，更重要的是近 20 年來持續與積極投入原住民族教育與文化的研究與推動。本專著「原住民族教育發展」應是國內第一本由原住民族人完成的教育著作，其所顯現之意義尤為特殊。

本書具有三項特色：一是，探討的內涵包括原住民族教育權利與政策，也針對原住民族的就學機會、教科書中的原住民族圖像、族語教師教學進行深入的研究；二是，探討的對象除了有國內原住民族教育重要議題之外，也

分析了美國與加拿大的原住民族教育現況；三是，率先探討原住民族知識在教育上的意涵與應用，符應了國內與國外重視原住民族知識在教育上的應用之研究的趨勢，顯現原住民族教育觀重現的可能。

適逢國內外原住民族教育趨勢正在浪頭上，深獲政府、各民族與社會、學校的重視，例如：原住民族教育法修正通過、108 課綱特別重視原住民族議題融入課程、原住民族實驗教育的推動、原住民族學校法的訂定。相信關於國內外原住民族教育政策、教育理論、教育實務、學生就學等教育事務，除了是大家所關切的議題外，亦是整體原住民族教育推動上重要的問題，而本書的出版正可提供有價值的參考。

部落經驗告訴我們，原住民族傳承其文化，是採取統整式、螺旋式、體驗式、配合歲時生活的文化特性，使文化代代相傳下來，與現行學校的教育特性有極大的差異。加上其文化內涵不論與漢文化或西方文化比較也多所不同，例如各族的社會組織、神靈信仰、命名法則、與自然的關係、語言文學……等等，均顯現其獨特性。而其教育觀就由各族文化特性與文化內涵交織而成，是原住民族教育的核心。聯合國原住民權利宣言第 14 條：「原住民族有權建立和掌管它們的教育體系和機構，用自己的語言和適應其文化的教學方法，提供教育。」惠民長期致力於原住民族教育的研究與實踐，盼望本書的出版是一個起點，能激勵族人重視原住民族教育觀的重現，使得被遺忘與忽略的豐富、優美的原住民族文化與智慧在臺灣美麗寶島再現。

個人有幸能先於讀者拜讀惠民之大作，感於其對原住民族教育之用心與熱忱，特為之序，以表謝意。

陳枝烈

記於桃園家中

2019. 9. 8


導 論

近年來臺灣社會變遷加遽，政府的政策規劃也因應時勢有許多調整，而這樣的變化也發生在原住民族教育的發展上。本書主要聚焦在國內外原住民族教育政策及教育議題上的發展。第一章《原住民族教育政策的發展》在檢視國民政府在臺主政之後，我國原住民族教育政策的發展歷程。首先，就政策的發展歷史與社會脈絡進行剖析，主要的議題包括政策的形成機制、就學與升學政策、課程與教學、以及師資培育等四個層面，了解不同的社會背景及時空下，政府在上述議題上的政策思維。在文章的後半部，則在分析國際上的原住民族教育的發展趨勢，了解哪些重要的議題在國際上被熱烈討論，並值得我們借鏡。第二章《教育機會均等與原住民族教育》著眼於教育機會均等的概念，以及在政策上落實的狀況，文中並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。

本書第三章《我國原住民學生升學保障政策的發展與現況》目的在檢視我國修訂原住民學生升學優待辦法的實施現況與對原住民學生的影響。筆者分別在北、中、南、東等地區進行焦點座談會及訪談，邀集原住民地區共 21 位國中與高中校長參與，透過對話與集思廣益的方式，來瞭解升學優待政策的實施成效與對原住民學生之影響。第四章《原住民族語教師教學之研究》則在探討我國原住民族語教學的現況，由於原住民居住地區分佈甚廣，大規模而深度地進行研究不易，故本文摘錄了筆者兩篇針對族語教師所做的研究論文，資料來源是一項多年期的研究計畫中，不同年度所進行的研究，來探討族語教師的教學現況。第五章《教科書中的原住民族圖像》主要涉及課程政治的議題，從國小教科書的單元中，分析原住民族文化如何被呈現出

來，以及教科書中的文本如何複製社會既存的族群偏見與刻板印象。第六章《原住民族知識在教育上的意涵與應用》反應了原住民族知識在教育場域中的匱乏，因此本文嘗試釐清原住民族知識的起源、生產與特性，以及它與現代西方知識的對應關係。其次，從英國學者 Peters 提出的教育的三項規準，來檢視原住民族知識在原住民族教育上的意義。最後，以美國阿拉斯加原住民族知識網絡(ANKN)所建構的螺旋式課程為例，分析原住民族知識在學校教育上的應用，以及它在教學及研究上的原則。

本書的後三章主要在探討國際上的原住民族發展，第七章《原住民族高等教育的國際發展趨勢：以 WINHEC 為例》係針對「世界原住民高等教育聯盟」(World Indigenous Nations Higher Education Consortium, WINHEC)的發展背景、宗旨和目的進行探討，由於我國亦為 WINHEC 之會員國，筆者也為文說明參與相關會議討論之心得，以及這些發展趨勢對我國原住民族高等教育的啓示。第八章《析論美國原住民高等教育的現況與發展》則在探討美國原住民高等教育的現況及發展，並討論可供國內參考的經驗。首先約略陳述美國原住民高等教育的歷史及現況，並舉出幾個對高等教育發展具有重要影響的事件；其次探討原住民自決時期原住民高等教育的發展，這個部分亦將是本文析論的重點，主要是因為美國原住民高等教育自這個時期之後在質量上都有很大的改變；1960 年代的部落大學運動是原住民高等教育發展的轉捩點，美國高等教育聯盟 (American Indian Higher Education Consortium, AIHEC) 在此時期扮演相當重要的角色，故本章針對部落大學運動的緣由及 AIHEC 的宗旨和功能加以說明及介紹；最後，檢討國內原住民高等教育的現況並提出相關建言供教育研究及政策參考。第九章《加拿大原住民族教育權的現況與發展》，係檢視從 1967 年後的原住民族教育政策，以及這些政策所引發的討論；其次，針對加拿大原住民皇家報告書 (RCAP) 的內容特徵，以及近期加拿大原住民族教育的現況與趨勢進行分析；最後，從加拿大原住民族教育發展經驗中，提出幾項可供我國借鏡與討論的議題，作為對話的基礎。



我國憲法增修條文第十條第十二項明定「國家應依民族意願，保障原住民族之地位及政治參與，並對其教育文化、……予以保障扶助並促其發展...」。《原住民族教育法》也依憲法精神制定，並於 1998 年公佈實施，成為原住民族教育發展及維護原住民之民族教育權重要的法律依據。足見國家在促進原住民族教育發展的政策方向已然確立，當務之急在相關教育政策的規劃，以及落實政策執行。目前原住民族的教育，仍依附在一般教育的體制中，原住民族歷史文化在學校教育中被邊緣化的情形還是相當嚴重，原住民學生學習族群文化歷史的機會受到限制，更遑論在教育中凸顯原住民族的主體性。攸關原住民族教育發展的《原住民族教育法》實施至今超過二十年，相關法令及政策的落實情形，與族人的期待有相當的落差，原住民族教育的成效仍有待提升。本書即在回顧與省思國內外原住民族教育的發展，針對重要的教育議題加以論述及分析。從國內外的發展經驗來看，筆者以為有必要重新思考原住民族教育的目標與功能，釐清其教育本質，在此基礎上進一步分析原住民族教育自主自決的發展方向。



臺灣原住民族 教育發展

目錄

| | |
|--------------------------------|-----------|
| 第一章 原住民族教育政策的發展 | 3 |
| 壹、前言 | 3 |
| 貳、原住民族教育政策的發展歷程與社會脈絡 | 4 |
| 參、政策現況分析與討論 | 15 |
| 肆、原住民族教育的國際趨勢與發展 | 27 |
| 伍、政策建議 | 30 |
| 陸、結論 | 34 |
| 參考書目 | 35 |
| | |
| 第二章 教育機會均等與原住民族教育 | 41 |
| 壹、前言 | 41 |
| 貳、教育機會均等的意義 | 42 |
| 參、原住民教育中的原漢差距 | 44 |
| 肆、原住民族教育的問題與檢討 | 54 |
| 伍、原住民教育中的城鄉差距 | 58 |
| 陸、部落教育發展問題 | 60 |
| 柒、教育機會均等的迷思 | 63 |
| 捌、積極性差別待遇 | 66 |
| 玖、原住民族教育的未來展望 | 68 |
| 拾、結論 | 72 |
| 參考書目 | 74 |

第三章 我國原住民學生升學保障政策的發展與現況 81

| | |
|-----------------------------|-----|
| 壹、前言 | 81 |
| 貳、原住民族升學保障政策的發展脈絡 | 82 |
| 參、研究方法 | 87 |
| 肆、分析與討論 | 90 |
| 伍、小結 | 99 |
| 陸、美國弱勢學生升學優惠案例的分析 | 101 |
| 柒、美國平權法案對我國的啓示 | 107 |
| 捌、結論 | 109 |
| 參考書目 | 111 |

第四章 原住民族語教師教學之研究：以都會區為例. . . . 117

| | |
|--------------------------|-----|
| 壹、前言 | 117 |
| 貳、族語教育的變遷與發展 | 118 |
| 參、臺灣原住民族語政策的沿革 | 121 |
| 肆、三位族語教師的教學研究 | 127 |
| 伍、結論 | 145 |
| 陸、建議 | 146 |
| 參考書目 | 148 |

第五章 教科書中的原住民族圖像 155

| | |
|--------------------------|-----|
| 壹、前言 | 155 |
| 貳、教科書在教育過程中的角色 | 156 |
| 參、教科書的相關研究 | 157 |

| | |
|---|------------|
| 肆、研究結果分析 | 158 |
| 伍、結論 | 170 |
| 附錄：課文改寫〈原住民飲食〉 | 172 |
| 參考書目 | 178 |
| 第六章 原住民族知識在學校課程上的意涵與應用 | 183 |
| 壹、前言 | 183 |
| 貳、知識、權力與原住民族 | 185 |
| 參、原住民族知識的特性 | 187 |
| 肆、教育的規準與原住民族知識 | 189 |
| 伍、原住民族知識與課程 | 192 |
| 陸、原住民族知識在教育上的應用：紐西蘭與美國為例 | 207 |
| 柒、結論 | 215 |
| 參考書目 | 217 |
| 第七章 原住民族高等教育的國際發展趨勢： 以 WINHEC 為例 | 223 |
| 壹、前言 | 223 |
| 貳、WINHEC 的源起 | 224 |
| 參、WINHEC 的願景與目標 | 227 |
| 肆、WINHEC 組織架構 | 228 |
| 伍、原住民族高等教育的國際趨勢 | 230 |
| 陸、對我國原住民族高等教育的啓示 | 233 |
| 柒、結論 | 236 |
| 參考書目 | 238 |

第八章 美國部落大學的現況與發展 243

| | |
|----------------------------|-----|
| 壹、前言 | 243 |
| 貳、美國原住民族高等教育的歷史 | 244 |
| 參、原住民族自決時期 | 248 |
| 肆、部落大學運動 | 249 |
| 伍、原住民族高等教育的現況 | 254 |
| 陸、原住民族高等教育聯盟 (AIHEC) | 255 |
| 柒、對我國的啓示 | 259 |
| 捌、結論 | 262 |
| 參考書目 | 263 |
| 附錄：部落大學一覽表 | 266 |

第九章 加拿大原住民族教育權的現況與發展 271

| | |
|--------------------------------|-----|
| 壹、前言 | 271 |
| 貳、加拿大的原住民族教育發展 | 272 |
| 參、原住民族皇家委員報告書 | 277 |
| 肆、原住民族教育現況：2010 年教育設施報告書 | 282 |
| 伍、加拿大原住民族教育的發展趨勢 | 286 |
| 陸、對我國的啓示 | 287 |
| 柒、結論 | 289 |
| 參考書目 | 291 |

圖次

| | |
|---------------------------|-----|
| 圖 1 推動原住民族教育組織架構 | 20 |
| 圖 2 美國阿拉斯加螺旋課程圖 | 208 |
| 圖 3 WINHEC 學術認證流程 | 232 |
| 圖 4 部落大學師資結構圖 | 252 |
| 圖 5 部落大學與一般大學學生族群分布 | 253 |
| 圖 6 原住民族全人發展的學習 | 278 |
| 圖 7 原住民族終身學習的教育 | 278 |
| 圖 8 印第安及北方事務部年度教育經費 | 282 |

表次

| | | |
|-------|--|-----|
| 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 .. | 45 |
| 表 2-2 | 各級教育階段學生粗在學率比較 | 46 |
| 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 | 48 |
| 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 | 49 |
| 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 | 50 |
| 表 2-6 | 95 至 97 學年度大學考試分發入學結果分析摘要表 | 51 |
| 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 | 52 |
| 表 2-8 | 106 學年度大專院校原住民學生就讀前 10 大學門 | 53 |
| 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 .. | 54 |
| 表 3-1 | 參與研究校長、主任基本資料 | 88 |
| 表 6-1 | 民族教育課程內涵與領域對應表 | 206 |
| 表 8-1 | 1990 年及 1996 年秋季原住民族大學入學比較表 | 257 |
| 表 9-1 | 保留區原住民學生升/畢人數及比例 | 284 |

第



章

原住民族
教育政策的發展



第一章 原住民族教育政策的發展

壹、前言

教育是國家蓬勃發展與民族振興的基石，一個教育普及的國家，可以帶動國家社會、文化、經濟與政治的發展；在個人的層面上，教育也是我們藉以自我提升的無形資產，進一步而言，一個公平正義的教育，能夠幫助每一個人發揮自我的潛能，創造個人與社會的福祉。臺灣是個多元族群的社會，不同的族群分別在不同的時空背景下來到臺灣這塊土地上，無論族群政治中的權力關係如何演化，原住民族始終處在這個架構中的底層，原住民族群不僅在人口比例上占少數，在政治經濟上也淪為弱勢。我國憲法增修條文第10條明令「國家肯定多元文化，並積極維護發展原住民族語言及文化。國家應依民族意願，……並對原住民族教育文化……予以保障扶助並促其發展」。憲法中強調國家有義務保護進而發展原住民族之教育，政府亦積極推動相關政策，以符合憲法所揭示之精神。社會嬗變已成常態，政策的制訂亦應與時俱進，以符合社會大眾的需求。同樣地，原住民族政策也應隨社會變遷而有所調整，因為臺灣社會在過去數十年來經歷不同階段的改革與變遷，原住民族教育政策也歷經多次更迭。本章的目的即在檢視國民政府在臺主政之後，我國原住民族教育政策的發展歷程。首先，就政策的發展歷史與社會脈絡進行剖析，主要的議題包括政策的形成機制、就學與升學政策、課程與教學、以及師資培育等四個層面，了解不同的社會背景及時空下，政府在上述議題上的政策思維。其次，則針對目前原住民族教育所面臨的重大議題進行討論，這個部分也會加入部分座談與訪談資料¹來討論，除了分析這些爭議產生的因素，也針對政策執行所

1 本章部分內容摘錄並改寫自筆者所撰〈臺灣社會變遷下的原住民族教育：政策的回顧與展望〉一文。

衍生的問題進行討論。再次，則了解國際上的原住民族教育的發展趨勢，分析哪些重要的議題在國際上被熱烈討論，並值得我們借鑑。最後，總結上述的討論，並對未來原住民族教育提出建議，作為政策與學術研究之參考。

貳、原住民族教育政策的發展歷程與社會脈絡

筆者根據臺灣社會發展脈絡、政府相關法令與教育政策的實施，以及參考相關文獻（教育部，1994，1997，1998，2004，2006；蔣嘉媛，1997；顏國樑，1997，2001），將原住民教育政策的發展歷程分為三個時期：國民政府主政到解嚴之前的同化融合時期，解嚴之後到民國 85 年的多元開放時期，與民國 86 年至今的主體發展時期。本章擬就社會脈絡與原住民族教育政策之規劃與執行，分由教育政策形成機制、就學與升學政策、課程與教學、及師資培育等四項，加以說明並檢視若干政策發展的問題。

一、同化融合時期

《中華民國憲法》第 159 條規定：「國民受教育之機會，一律平等」。在憲法揭示的原則下，促進教育機會均等，保障學生學習權一直是我國教育政策的主要目標。然而，國民政府主政初期，原住民仍處於政治、經濟、社會與文化的邊陲地帶，原住民學生在教育機會的取得居於弱勢，教育水準與就學率遠落後於一般民衆。因此，從民國 38 年到民國 70 年代，政府考量原住民學生之教育需求與不利條件，提供原住民學生就學機會，以落實教育機會均等的理想。

（一）教育政策形成機制

原住民族教育政策相關法令的規定與實施由臺灣省教育廳主導，

並於民國 38 年訂定「改善山地教育設施三年計畫」，民國 40 年公布實施「改進山地教育實施方案」，教育廳明令各級學校應以「國語」教學，嚴禁「方言」。同年，公布《考核山地學校推行國語成績辦理要點》，要求山地國民學校之校長教員不懂國語者，一律飭令限期補習，期滿仍不懂者，即予免職。民國 57 年到 69 年間公布與修正《臺灣省加強山地國民教育辦法》。這些法令或計畫的目的在提升原住民族教育水準，強化國語教育，禁說族語，使原住民族教育融入一般教育體制之中。政府實施的重點在強化教育行政、鼓勵教師任教、照顧原住民學生、充實學校設施及增設分班分校。

(二) 就學與升學政策

國民政府在臺主政初期，政府在去日本化的政策目標下，首先將日治時代的蕃童教育所改為國民學校，將原住民學制納入一般學制，並比照邊疆學生給予升學優待。例如，民國 35 年，政府辦理山地優秀學生保送入省立高中與中等學校。民國 40 年，教育部開始制定升學優待加分政策，首先規定報考專科以上學校的原住民學生，其優待方式為按一般學生標準降低 25% 錄取。隔年規定原住民初中、初職畢業生參加高中及同等學校入學考試，錄取標準按一般學生錄取標準降低 1/10。民國 43 年重新規定，改為增加總分 20 分。基本上，政府係藉由加分優待政策，來提高原住民學生就學與升學的比率，以提升原住民族教育水準。

(三) 課程與教學

這個時期政府為基於國家認同，以「山地平地化」為政策目標，促使原住民與一般社會融合，要求原住民學生學習以主流文化為基礎。國家採用統編課程，內容以闡述中國歷史與文化為主軸，教材設計以漢族文化價值為中心，臺灣其他族群文化與知識相對缺乏，造成

原住民學生學習的困難。另一方面，政府為加強國家意識，全面推行說國語運動，禁止學生在學校說母語，也促使原住民族語言與文化學習產生嚴重的斷層。

(四) 師資培育

早期原住民大多居住偏遠山區，交通不便，學校教師異動頻繁，影響教學品質。為解決山地及離島地區的師資需求問題，政府一方面保障原住民學生就讀師範院校，令其返鄉服務；一方面採行各項福利措施，獎勵一般教師到山地學校任教。例如，臺灣省政府於民國 48 年在屏東師範學校以考選保送的方式招收原住民學生。民國 57 年後，師專畢業服務期滿之原住民學生，每年予以保送師範大學 2 名，以培育國中師資。民國 57 年公布、69 年修正之《臺灣省加強山地國民教育辦法》，以記功、提高積分、加發研究觀摩費、提供教師住宿等福利措施，鼓勵教師前往山地任教。

整體而言，國民政府主政時期到解嚴以前，教育政策與措施大多以政策施以同化教育，試圖「教化」原住民族，對原住民族語言文化、禮俗祭儀、社會結構等造成程度不一的崩解。此外為彌補原住民各方面的不利狀況，希冀藉由「積極性差別待遇」(positive discrimination)，提供原住民學生就學與升學的機會，縮短原住民與非原住民之間的差距，以落實社會公平正義的理念。然而，此一時期為國家戒嚴時期，原住民族教育政策另一潛在目的，即在將原住民族教育回歸至一般化的教育，納入國家整體發展體制之內。在同化融合政策的影響下，原住民族教育的發展不僅不能充分兼顧原住民族社會文化特色，反而讓更多的原住民學生接受全然漢人觀點的課程與教學，加速了原住民族文化與語言的流失。

二、多元開放時期

臺灣地區自民國 70 年以後經濟快速起飛，宣布政治解嚴，使臺灣社會快速轉型，由一元化日趨多元和開放。經濟的自由化、政治的民主化與社會價值觀的多元化，擴大個人政治的參與，提高弱勢族群意識與增加個人對教育的期望。這些族群意識與呼聲，讓政府改變過去對原住民族文化的忽視，逐漸了解不同族群文化與價值的差異。解嚴以後的原住民族教育政策走向，一方面幫助原住民族適應現代社會生活，發展潛能；另一方面則強調尊重和維護原住民族語言文化，以保障原住民族文化之發展。

(一) 教育政策形成機制

原住民族教育相關法令的規定與實施統由教育部主導。首先，教育部於民國 77 年成立「原住民（山胞）教育委員會」²，由委員們定期討論原住民族教育發展的方向與策略。民國 85 年，教育部擴大舉辦「全國原住民教育會議」，會中列出原住民教育目標為：建立原住民族教育體制、開展原住民族教育特色、提升原住民族教育品質、邁向多元文化新紀元。民國 86 年，教育部出版《中華民國原住民教育報告書》，報告中也陳述了原住民族教育發展的政策目標與精神內涵。同年，政府增修憲法條文，規定「國家應依民族意願，保障原住民族之地位及政治參與，並對其教育文化、交通水利、衛生醫療、經濟土地及社會福利事業予以保障扶助並促其發展」，原住民族權利與教育文化的保障始有較明確的法律基礎。

原住民族教育政策的具體落實，首推民國 83 年，由教育部推動之「發展與改進原住民教育五年計畫」。此計畫以輔導原住民適應現代生活，並維護原住民族傳統優良文化為目標，計畫包涵十項內容：(1)

2 「原住民教育委員會」係一任務編組，邀集教育部業務主管及各界人士共同研商推動原住民教育事務。89 年改為「原住民教育政策諮詢小組」，90 年更名為「原住民教育政策委員會」。

健全原住民教育行政與法規；(2) 調整原住民教育教學制度；(3) 改進原住民教育師資培訓的任用以及進修；(4) 建立原住民學生生活與教育輔導體系；(5) 強化原住民教育課程與教學；(6) 充實原住民教育設施；(7) 加強原住民教育研究及學術交流；(8) 提高原住民學校教師及學生福利；(9) 推展原住民親職教育；(10) 推展原住民社會教育。另外，政府為因應社會變遷帶來的原住民地區的改變，包括教育資源分配不均、城鄉教育失衡現象等教育負面現象，於民國 84 年規劃推動「教育優先區計畫」，實質補助原住民族地區學校，以改善文化不利地區之教育條件，解決城鄉失衡的問題。

(二) 就學與升學政策

政府鑑於原住民學生低收入與單親家庭多、升學率偏低、輟學率高，因此特別加強原住民學生的就學與輔導。例如，教育部在「發展與改進原住民教育五年計畫」中，對於原住民學生的輔導項目包括：加強學生的課業輔導與補救教學，補助各原住民重點學校辦理學生生活輔導。另外，教育部也推廣各項原住民職業教育，以輔導原住民學生發展技職訓練。

在升學政策方面，教育部於民國 76 年制定《臺灣地區山地族籍學生升學優待辦法》³，規定原住民學生參加專科以上學校入學考試者，可依一般錄取標準降低 25%；報考高級中等學校入學考試者，可以增加考試成績總分 20%。民國 84 年，教育部將此法更名為《臺灣地區原住民族籍學生升學優待辦法》，其中第 3 條規定，原住民學生報考專科以上學校，可按一般錄取標準降低總分 25%；報考高級中等學校，可以增加考試成績總分 35 分。另外，民國 85 年，教育部規定原住民國

3 教育部於 1987 年 1 月 5 日公布實施《臺灣地區山地族籍學生升學優待辦法》，該法歷經 11 次修法，於 2013 年 8 月 19 日更名為《原住民學生升學保障及原住民公費留學辦法》。

中學生亦可經由學校推薦，甄選保送進入職業學校就讀。

(三) 課程與教學

根據憲法增修條文第 10 條規定，「國家肯定多元文化，並積極維護發展原住民族語言及文化」，教育行政機關開始修改國家課程標準，在正式課程中教導有關多元文化或原住民族文化之題材，同時將鄉土文化教學正式列入課程，並編修教科書。例如，教育部於民國 84 年，結合原住民族與漢族的教育界相關人士，成立「鄉土文化教材編輯小組」，出版十族的「國民小學原住民鄉土文化教材」，以提供學校參考。此外，政府有鑑於過去推行國語政策，使得原住民族語言逐漸消逝，因此流失了許多寶貴的文化資產，於是政府開始提供原住民學生學習母語的機會，學校實施母語教學並鼓勵學生學習，以維護原住民族語言與傳統文化。

(四) 師資培育

政府對原住民族教育的師資政策，仍以培育與獎勵為主要措施。在培育部分，教育部根據「發展與改進原住民教育五年計畫」，函請各師範院校開設多元文化教育、文化人類學、原住民教育、語言等相關選修課程，以增進一般教師對原住民族文化的了解。教育部也在國立花蓮、屏東、臺東、臺中、新竹師範學院成立原住民教育研究中心，辦理相關師資輔導與訓練研習活動，以培養原住民族教育之教學人才。另外，教育部加強原住民族語師資的培訓，並聘請經原住民族委員會（以下簡稱原民會）認證通過者協助支援族語教學，由教育部補助授課鐘點費。在獎勵部分，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流動率大之問題，並增加教師到山地學校服務之意願。

整體而言，解嚴以後到民國 80 年代中期，社會的進步與開放，也影響到原住民族教育政策發展的方向，由「同化融合」走向「多元尊重」，以逐步保障原住民族教育權益，提昇原住民族教育文化。然而，此一時期的原住民族教育政策，以教育行政機關為主導，缺乏原住民主體性與系統性的規劃與實施。例如，政府各項政策的實施均以憲法為根據，原住民族教育專屬法制尚未明確，使得原住民族教育無法進一步推展。再者，教育部之原住民族教育事務，係分由各業務司處辦理並由教育研究委員會負責協調，尚無專責整合單位，對執行原住民族教育的整體效益無法彰顯。此外，原住民族教育仍以融入主流教育為主，鄉土課程與母語的學習屬於鼓勵性質，原住民族教育成就與社經地位仍持續低落，與漢人的教育程度仍有落差。因此，政府在整合政策形成機制、建立原住民族教育體制、充實原住民族教育課程、以及改善母語及文化教育的師資等方面，仍待適切調整與規劃，以因應原住民學生的需要。

三、主體發展時期

近 10 年來，世界各國積極進行教育改革，追求優質化教育品質，改善弱勢族群之教育環境，以激發學生潛能、傳承族群文化、並提升國家競爭力為主要目標。反觀國內原住民族教育的現況，原住民族的教育成就與社經地位仍持續低落，且逐漸失去競爭力，難以向上流動。基於此，原住民族知識菁英及學者專家紛紛要求原住民族教育的改革，建立符合原住民需求的教育體系，以全面提升原住民族教育成就與競爭力（陳枝烈，2005；顏國樑，2004）。為因應改革呼聲，政府逐漸重視原住民之教育主體性，提出原住民族教育之整合發展藍圖，以提供原住民族教育適性發展的機會。

(一) 教育政策形成機制

民國 87 年，總統正式公布實施《原住民族教育法》，明白揭示「原住民為原住民族教育之主體，政府應本於多元、平等、尊重之精神，推展原住民族教育。原住民族教育應以維護民族尊嚴、延續民族命脈、增進民族福祉，促進族群共榮為目的。」至此，原住民族教育政策有了明確的法源基礎，以充分保障原住民之教育權益。依據《原住民族教育法》，教育部負責原住民之一般教育，業務分屬各業務司處推展，並以教育研究委員會為聯繫整合窗口。民國 85 年成立行政院原住民族委員會⁴，將原住民事務的主管機關提昇至中央層次，依法負責規劃及協調辦理原住民族教育。另依法設立「原住民族委員會民族教育審議委員會」，負責規劃、審議及監督原住民族教育政策。在原住民族教育的協調整合方面，教育部的原住民教育政策委員會，邀請原民會副主委為機關代表；行政院原民會的民族教育審議委員會，亦有教育部的機關代表。在地方政府方面，有關原住民一般教育由直轄市或縣市政府教育局（處）負責；有關民族教育事項則由地方政府之原住民族委員會或原住民行政局（課）協調辦理，使地方及中央均扮演部份原住民族教育工作。

根據《原住民族教育法》之基本精神內涵，教育部於民國 87 年繼續推動「發展與改進原住民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，實施內容包含：(1) 建立原住民族教育體系；(2) 改進原住民族教育師資培育、任用及進修；(3) 建立原住民學生生活與教育輔導體系；(4) 強化原住民族教育課程與教學；(5) 提升原住民學校教育設施水準；(6) 推展原住民族親職教

4 1996 年成立行政院原住民族委員會，目前設有六處（綜合規劃處、教育文化處、社會福利處、經濟發展處、公共建設處、土地管理處），四室（秘書室、人事室、政風室、主計室），一中心（原住民族文化發展中心）；另有國會聯絡組及法規會等任務編組。

育與社會教育。行政院原民會亦於民國 91 年起「推動原住民族教育文化與語言發展」，列出三大方向：(1) 推動原住民族教育；(2) 推展原住民族文化發展；(3) 振興原住民族語言。目標在改善原住民族現有之教育處境，進一步提升原住民族教育品質。

(二) 就學與升學政策

《原住民族教育法》第 17 條規定，「為發展原住民之民族學術、培育原住民高等人才及培養原住民教育師資，以促進原住民於政治、經濟、教育、文化、社會等各方面之發展，政府應鼓勵大學設立相關院系，或設民族大學校院。」據此，政府在學制方面開始規劃建立符合原住民需求之原住民族學校體系。在國民教育階段，設立原住民完全中學、補助原住民高中藝能班、資源教室。在高等教育階段，設置以原住民社會、語言、歷史、藝術、文化為學習重點之民族學院或學系、研究所，促進原住民族文化之發展，並培育原住民人才。例如，民國 90 年東華大學成立成為全國第一所「原住民族學院」。民國 91 年度開始，各縣市開辦原住民部落大學。

在升學政策方面，民國 90 年以後，國家廢除高中職學校、技專校院及大學校院聯考制度，改為實施多元入學方案。為配合國家此一重大的教育改革，教育部邀集相關官員及學者，修訂民國 76 年所公布的《臺灣地區原住民族籍學生升學優待辦法》⁵，修正升學優待方式，以繼續維護原住民學生權益。最大的特色即是對原住民升學優待訂出限制條件，規定原住民學生要享受升學優待，必須要取得文化及語言的認證，自 96 年度招生考試時開始實施。初期以鼓勵為主，規定取得原住民族文化及語言能力證明者，報考學校時就可享有總分加分

5 教育部於 1987 年 1 月公布實施《臺灣地區山地族籍學生升學優待辦法》，該法歷經 11 次修法，於 2013 年 8 月 19 日更名為《原住民學生升學保障及原住民公費留學辦法》。

35% 的優待，其目的在保障原住民學生升學權益及延續保存原住民族語言文化。民國 96 年，教育部將優待錄取名額由原本的「內含」，全部改為「外加」名額，且依原住民人口數占全國 2% 為基礎，增訂原住民錄取人數以各校系組核定人數的 2% 的保障名額。此項政策的目的是在弭平原住民學生經加分優待後，排擠一般生錄取機會的多年爭議，以兼顧原住民學生及一般學生之升學權益（教育部，2006）。

(三) 課程與教學

《原住民族教育法》明確揭示原住民族課程改革，以尊重原住民學生學習的主體性，進而發揮適性教育的需求為目標。有關課程內容的組織、選擇、評鑑，都在該法中逐條規定。在課程內容的組織與選擇方面，原住民族教育法規定學前教育及國民教育階段之原住民學生，政府應提供學習其族語、歷史及文化之機會。原住民族歷史文化及價值觀也應納入正式課程。在課程內容的評鑑方面，各級學校有關原住民族教育之課程發展及教材選編，應有原住民代表參與規劃設計。政府亦得設原住民族教育研究發展機構或委託相關學校、學術機構，從事原住民族教育課程、教材及教學之實驗、研究及評鑑。

政府依據《原住民族教育法》之規定，在「發展與改進原住民教育第二期五年計畫」中，研訂原住民語文課程綱要，邀請學者及中小學教師編製原住民各族母語教材，充實原住民族教育文化特色及設備，並選定幼稚園與國民中小學，進行母語教學實驗。高中職部分，補助原住民高中職成立原住民族教育資源教室及技藝才能班，實施原住民族教育。高等教育部分，積極鼓勵大學設立原住民族相關學院或系所，加強原住民族語及教材教法研究。社會教育部分，建立原住民部落大學與擴充各縣市原住民族教育資源中心，以推動原住民終身學習，加強原住民族文化保存、藝術與語言教育。

(四) 師資培育

《原住民族教育法》中明白規定師資的培育、任用、與進修，以因應原住民族教育主體性的實踐與保障原住民族教育師資之來源。在師資培育方面，規定各師範校院、設有教育學院、系、所或教育學程之大學校院及民族學院之招生，應保留一定名額之公、自費原住民學生。在師資任用方面，規定原住民中、小學、原住民教育班及原住民地區學校之校長、主任、教師應以優先聘任原住民各族教師為原則。在族語師資的任用方面，規定各級學校實施原住民族語言、文化及藝能有關之教學，得遴聘原住民族耆老或具相關專長人士教學。在教師進修方面，規定原住民族教育之師資，應修習原住民族文化或多元文化教育課程，以增進教學之專業能力。

教育部依據《原住民族教育法》之規定，在「發展與改進原住民族教育第二期五年計畫」，執行多項改進原住民族教育師資之相關政策。在師資培育方面，每年委請師範學院增列原住民學生名額，辦理原住民籍學生保送師範院校，畢業後回原居地服務。在族語師資培育方面，研訂鄉土語言師資培訓課程表，培訓原住民語師資。在教師進修方面，鼓勵師範校院及一般大學開設多元文化教育及文化人類學課程及研習營，讓參與原住民教學之教師修習上述課程，以增加對原住民族社會文化的了解。政府亦委請各師範院校辦理山地地區巡迴輔導，增進原住民地區教師教學知能。

從國民政府主政時期以降，不論是從社會的、政治的、經濟的、或者是文化的面向來觀察，原住民族在臺灣社會中一直是屬於相對弱勢的族群。但是在社會追求民主化與本土化的教育改革聲浪中，原住民族在教育上所面臨的困境逐漸受到政府的重視。民國 87 年公布實施《原住民族教育法》更是提供原住民教育改革的一個重要契機。教

育行政機關根據《原住民族教育法》之基本精神內涵，規劃出許多原住民族教育政策，從就學與升學制度的變革、課程與教學方法的更新、師資培育的專業化等方面，致力協助原住民主體文化的發展。然而，最近這 20 年來，相關法令的執行、協調整合與評鑑機制的運作如何？是否存在困境與問題？原住民族教育政策的實施績效如何？是否有未臻理想而有待調整的地方？這些問題都有待進一步探究與瞭解。

參、政策現況分析與討論

原住民族教育關係著原住民族文化命脈的存續，在原住民諸多議題討論中常常是焦點之一，學界亦不乏相關研究（牟中原，1996；吳天泰，1994；高德義、瓦歷斯·諾幹，1997；蔡中涵、林天生，1990），但角度與探究的層面不一而足，而大部分的教育問題，似乎都指向政策與執行的成效。換句話說，政策制定的方向、內涵及推展對教育發展與實施成效有著密切的關係，政策的不當規劃，非但無法達成預期的教育目標，反而會加速原住民族文化與語言的流失。本節旨在討論原民會成立後，原住民族教育法令和政策的執行中，被突顯出來幾項問題，並分析探討原住民觀點。

一、《原住民族教育法》⁶的適法爭議

由於國內政治的民主化及社會進步繁榮，政府體認到制訂適切法令的重要性，為健全發展我國原住民族教育，特於民國 87 年 6 月公布實施

6 立法院於 2018 年 12 月 19 日進行審查「原住民族教育法修正草案」，初審版本原擬解決「一般教育」與「民族教育」的分工問題，惟經討論後，仍以原來的分工為原則，但因草案內容涉及「原住民族學校」的條文，決議待《原住民族學校法》送進立法院時再行討論。

《原住民族教育法》，這項原住民族教育法令的制定，是原住民教育改革與發展一個重要的契機，為推展原住民族教育提供了一個有力的基礎。

《原住民族教育法》實施二十年來，的確為許多原住民教育措施帶來正面的效益，但也引發了不少問題，其中包括與其它教育法令間的扞搭，究其原因，除教育部與原民會的權責不清（王順文，2003；陳枝烈，1997；譚光鼎，1998）以外，施行細則及相關的配套措施的不完備（高德義，1998；韓繼成，2005），亦是重要因素。最常被提及的問題，即屬原住民地區學校校長主任的聘任資格與程序，不少縣市（包括高雄市、花蓮縣及宜蘭縣）都面對這類爭議，也突顯地方政府對現行原住民相關法令的不了解。

最明顯的案例大概就是原住民校長主任的聘任問題，宜蘭縣內原住民國中的校長聘任案，因為原住民族教育法有提到聘任的問題要由原住民優先任用，那時候就碰到法令上的問題，因為原住民族教育法有提到要優先，可是在國民教育法裡面也有提到相關的問題，類似這樣的問題以後還會發生，根據原住民族教育法，優先遴聘具原住民身分的辦法，……地方有地方自治法的問題，因為國中小的權限在地方政府，那教育局當然有主導權，等到有人提出異議的時候，才去問教育部。

行政部門在解釋《原住民族教育法》的適用時機，也產生了矛盾的現象，導致中央與地方機關在行使法令時各行其是。依據《原住民族中小學原住民教育班及原住民重點學校教師主任校長聘任遴選辦法》⁷第3及第4條規定，原住民族中小學及原住民重點學校徵聘校長及主任應優先聘任具有原住民族身分之候選人。針對原住民地區學校校長聘任案例，教育部解釋宜蘭的個案係校長續聘而非遴聘，而《原住民族教育法》中只規範了遴聘而非續聘，因此這個部分應適用《國民教育法》中的續聘程序。雖然

7 中華民國94年6月13日教育部台參字第0940063435C號令、行政院原住民族委員會原民教字第09400155571號令會銜訂定發布全文5條。

宜蘭的案例，後由教育部另解釋應優先適用《原住民族教育法》，卻未能在聘用程序前就達成共識，造成中央與地方不同調的結果，已失可昭公信的先機。

就法令上的部分，特別法優於普通法，當兩個法令競合的時候，一定是要優先適用特別法，比如說《國民教育法》跟《原住民族教育法》的例子，就法令的性質來講，《原住民族教育法》是特別法，可是，這個案子碰到一個問題，因為一般我們特別法有規定，本法未規定准適用其他法律之規定，所以說特別法訂得不夠周延的話，譬如說國民教育法有規定，我們《原住民族教育法》也有規定，規定很明確，在適用上一定要優先適用這個《原住民族教育法》，但是，假設《原住民族教育法》沒有規定，《國民教育法》裡面有規定，就得適用於其他法律之規定。所以《原住民族教育法》，後續制定施行細則和配套措施非常重要，而且要持續進行。

《原住民族教育法》之「特別法」的屬性，在地方教育當局的政策決策中，並未被突顯出來，不免讓社會大眾對臺灣的國家法律感到混淆，即一面通過《原住民族教育法》尊重原住民族對其教育權的行使，一面又適用舊有的一般法律予以限制，造成原住民族行使應有的教育權遭到漠視。如果我們期待《原住民族教育法》的制訂能夠健全原住民族教育發展，並且保障原住民族群的教育權益，就應該讓教育有關單位，甚至社會大眾了解它的本質與特性，才能充分展現法律中原住民的主體性，並在教育場域中予以落實。《原住民族教育法》公布實施超過二十年，九成以上的原住民不熟悉攸關原住民教育發展的法律，顯示許多原住民無從瞭解與原住民族教育權益有關的法令，當自身或族群權益受損時，如何依據法令來聲請應有的尊重和保護？民國 87 年 6 月 17 日總統公布《原住民族教育法》，對原住民族教育而言，提供了重要的改革與發展依據。雖然此法規範了相當多的內容，包括權責單位、預算、就學、輔導、人才培育、課程、師資

等要項。此法關係著原住民族教育的健全發展，積極慎審規劃相關的政策，並加以落實，才能提昇原住民族教育的整體成效。

二、誰來主管原住民族教育？

民族教育是原住民族發展的重要根基，這個根基是否穩固，端賴主政者的施政決心與能力。換句話說，教育行政主管機關扮演領航者的角色，指導業務單位能各司其職，方能確保原住民族教育的健全發展。因此，明確定位原住民族教育的主管機關，就成為整合行政團隊的首要任務。而《原住民族教育法》所規範和指涉的教育事務，包括「一般教育」及「民族教育」，分別由教育部與原民會規劃辦理，依據教育部所訂定的《原住民族教育法》相關業務及權責分工⁸，所謂「一般教育」係指原住民學生教育需要，對原住民學生所實施之一般性質教育。其規劃辦理之行政主管機關在中央為教育部，在縣市為教育局處；而「民族教育」係指依原住民族文化特性，對原住民學生所實施之傳統民族文化教育。其規劃辦理之行政主管機關在中央為原住民族委員會，在縣市為縣市政府⁹。

剛開始第一個版本原住民族教育法，後來叫原住民族教育法，就是一般教育跟原住民族教育，所以這個部分是把這兩個法兩個概念兩個脈絡綁在一起，中央部分很少有這樣兩個部會一起負責的，所以這種法律規定的就必需考慮到兩個部會的運作，可是實際上很多的時候就會互相推諉。可能也是因為這個法剛頒布沒幾年，大家都還在適應，不過主事者應該是關鍵。所以這兩個單位互相負責，其實講老實話，如果國家的政策真的是要多元文化教育的方向這樣走的話，其實由教育部來主導和規劃才對！

8 書面資料係教育部教研會所提供。

9 雖名為縣市政府，但地方縣市政府對原民會並沒有直接的隸屬關係，原民會對縣市政府的原住民事務主管單位，也沒有指揮的權限。

原住民族教育做這樣的分割，有沒有充分的學理依據，不得而知，但不少原住民族教育事務在推動時，才發現所謂的「一般教育」和「民族教育」在許多層面上是相互重疊，甚至是相互依存，很難截然區分。此外，教育主管機關對「一般教育」和「民族教育」未明確定義其目標、性質、功能和範圍，教育部在缺乏原住民教育專責單位的情況下，與行政院原民會在編制、資源、人力等層面，呈現極不對等的現象，在教育事務的協調上，很難不產生扞掙與衝突。

原住民教育要交給原民會管，老實說原民會並沒有這個能力。譬如說有一個原住民去找縣政府的社會局協助，但社會局就告訴他“我們有原民局，請到 X 樓”，跑去原民局，原民局又說要找社會局！他要協助的事項根本就是社會局的業務，社會局是不能這樣的！服務對象沒有分族群的，雖然說有原民局，可是這是你的業務範圍，你就是要處理，你怎麼好像事不關己？這不是影響到原住民權益嗎？這只是個例子，教育也是一樣。原住民教育事務這麼複雜，要原民會每件事都參與，怎麼可能？但不參與，就有可能影響原住民學生的權益。

行政體制的設計¹⁰，應遵循目標一致和權責分明的原則，否則可能降低行政效能，遭致疊床架屋之議。原住民教育主管機關間權責模糊，直接影響原住民學生的受教品質，這無庸置疑，設若部會間再推諉卸責，置原住民權益於不顧，實在有違憲法所揭櫫政府有義務扶助弱勢族群之精神。原住民教育政策體制的缺失，也反應在原住民族教育的推動架構上。

10 教育部依據《原住民族教育法》第 3 條規定：「中央主管教育行政機關應設置原住民族一般教育專責單位」，因此在組改後於綜合規劃司設置「原住民族及少數族群教育科」，統合原住民族教育政策規劃、綜整與管考，並於國民教育與學前教育署設「原住民族與少數族群及特殊教育組」，負責高中職以下教育階段之原住民族教育事務。

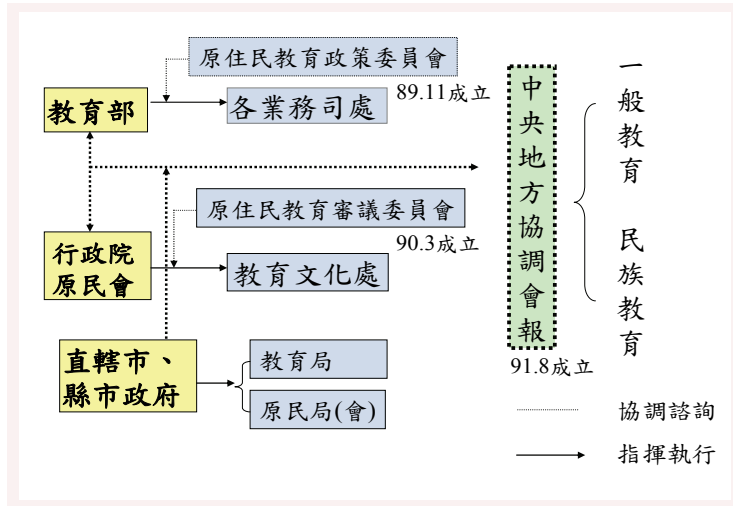


圖 1 推動原住民族教育組織架構

資料來源：教育部教研會（2004）。

從架構來看有幾個明顯的問題：（1）行政院原民會與地方教育機關沒有直接的隸屬關係，而這種轄屬在教育部與地方教育主管機關之間是實質存在的，換言之行政院原民會在推動民族教育時，很難得到地方教育機關的配合與尊重，並落實在各個學校層級裡。（2）忽略了學校身為推動原住民族教育的實際執行者的角色，這個結構已經預設了學校及基層教師配合施政的角色。因原住民學生散居全國各地各級學校，行政院原民會對地方政府及學校並沒有直接的指揮權及約束力，導致原住民在推動民族教育時難以施力的困境。（3）政府為增進各級政府對《原住民族教育法》的共識，所舉辦之中央與地方原住民教育事務協調會，但其定位與功能不明確。

中央部會決策原住民族教育的過程，有部分的矛盾和不協調，但教育部仍主導主要的原住民族教育事務，尤其在一般教育政策制定時，並無特別考量弱勢族群¹¹。教育部在制訂或規劃相關政策時，如果沒有將原民會

11 例如教育部目前推動的十二年國教，就是一例，在設計上並未看到因應原住民學生升學權益的配套措施，對原住民學生的升學恐怕造成衝擊，教育部應審慎評估。

納入這樣的機制裡，原民會如何適時提出因應的策略？不管在中央或地方的教育當局，在制訂教育政策時，中央只做整體考量，地方只做區域考量，鮮少將族群差異列入檢討¹²。

三、加分優待政策

對於我國原住民升學優待政策，學者（施正鋒，2004；陳枝烈，1997；顏國樑，2001；譚光鼎，1998）多持肯定的態度，認為原住民升學優待政策是一種積極性的補償措施，能讓立足點不公平者有向上流動的機會。對於升學優待政策合憲性的質疑（李惠宗，2001；陳克惠，2003），陳憶芬（2005）引述美國肯認行動（Affirmative action）的歷史發展，指出針對弱勢族群的升學優惠並沒有合憲與否的問題；雅柏甦詠（2003）從文化差異和實質機會平均的角度，提供了原住民升學優待政策存在的合理性基礎，他認為「人性正義」才是優惠政策的本質，也是憲法保障原住民族群的實質目的。

但是這幾年，原住民升學優惠待遇逐漸受到質疑與挑戰，主要是因為原住民族本身也存在著差異，政策卻無法回應這樣的事實，致使資源缺乏及處於弱勢的人無法真正受惠於這項政策，資源豐沛的少數族群菁英卻繼續占有資源，形成另一種不公平的壟斷（陳克惠，2003）。丁立偉（2005）認為原住民升學優惠應限於低收入家庭和成員教育程度較低的學生，否則這項政策就會成為原住民高級知識分子的特權。王春源與黃森泉（1996）和謝嘉璘（2006）也指出，升學優惠政策所帶來的負面影響，例如原住民加速漢化、人才分布不均、養成依賴心理及污名化等，是這項政策所要面臨的考驗。張源泉（2003）從原住民升學優惠政策的功能著眼，指出原住民升學優惠待遇多著重在入學方面，也就是入（升）學率的提升，

12 例如北北基 97 學年度的一綱一本，臺北縣市及基隆市達成共識，決定從 97 學年度起，國中新生教科書採一綱一本，並在民國 100 年共辦基測。

學習輔導方面顯然投入的資源不足，導致許多因加分進入明星學校的原住民學生學習適應不佳，中輟、休學甚至退學的也時有所聞（黃約伯，1999；楊淑玲，2001；蔣嘉媛，1997）。

我的孩子現在在唸師大附中，因為加分的關係，他好像有點自卑，在班上有點退縮，他在國中的時候，成績還不錯，可是來到高中，大概是競爭力變強了，壓力很大。我知道這個加分政策是需要的，但是我更希望政府能夠拿出一套辦法來，幫助這些唸名校的原住民，加強他們的課業和自信心，我自己是沒有辦法教，但是我覺得政府真的應該在這方面要加強！

此外，高教司對原住民學生升學優待辦法提出檢討，於 95 年 9 月修訂公布《原住民學生升學優待及公費留學辦法》，明令自 96 學年度招生考試起，原住民學生升學優待以加原始總分 25% 計算，唯取得原住民文化及語言能力證明者，再加分 10%，即以加總分 35% 計算¹³；並於核定招生名額外加 2% 方式，自 99 學年度招生考試起，未取得能力證明者加分比率逐年遞減 5%，並減至 10% 為止。

我不知道政府這個政策的合理性在哪裡？難道會考試，就會講族語嗎？把族語和加分綁在一起，對原住民是非常不公平的，尤其是那些在都市裡的原住民，他們學母語的環境在哪裡？我認為升學優待的方式，可以檢討，但是和族語考試放在一起，是很奇怪的，像我班上的學生，有些人就很消極，他們說「反正還有 25%」！難道外界不知道，原住民的升學比率比漢人還差一大截嗎？以前學校禁止說方言母語，現在卻要回過頭來期待學校教方言母語，這不是很諷刺嗎？

13 2007 年第一次原住民學生升學優待取得文化及語言能力證明考試於 3 月考完，報名的一萬餘人到考 8,535 人，結果 6,596 人通過考試，合格率超過 7 成 7；原民會表示第二次報名考生可達約 2 萬人，希望合格率可突破 8 成，讓更多原住民學生可加分錄取更多好學校就讀。問題是考生考再高分，即便超過學校最低錄取標準，還是因 2% 名額的限制，在這樣的限制下，原住民學生就需彼此競爭，高分也可能因此落榜，而非加愈多分，愈有機會錄取更多好學校。

原住民族在政經上的弱勢，是導致原住民學生在學業競爭的不利因素之一，為了實踐社會公義的教育目標，讓每一位學生都能夠接受同等與公平的教育機會，政府有責任用補償的措施來消弭族群在教育上的落差，而加分優待其實僅是一種「消極」的作法，更積極的作為應是幫助弱勢族群學生在學科學習上的能力提升，才不致使「加分優待」被視為安撫或收買弱勢族群的一種作法，讓無辜的原住民學生為污名付出代價。

我們在追求社會公義的同時，也要不斷檢視優勢與弱勢族群間資源差距的消長，當原住民與主流社會間的教育機會落差消失了，升學優待政策的合理性即不存在（雅柏甦詠，2003）。原住民學生的大學升學率在近三年的表現仍與一般學生有不小的差距。這是在原住民學生加分優待的情況下，如果逐年降低優待比例，這個的差距恐怕只會更懸殊。

四、原住民族教育主體性

民國 85 年教育部舉辦的「全國原住民教育會議」，會中揭櫫原住民教育目標為：「建立原住民教育體制，開展原住民教育特色，提升原住民教育品質，邁向多元文化新紀元。」建立符合原住民族教育文化特色的體制，成為本次會議中最重要的結論。

建立一個原住民教育體系是一個複雜的工程，牽涉的層面非常廣泛，但是如果現在不做，未來會更困難。現在有相關的法令基礎，像《原住民族基本法》和《原住民族教育法》，原住民要擁有教育自主權，這些法令就必需要落實。如果這個方向確定了，就是教育目標和內涵了，原住民的教育目標是什麼？課程內涵？還有這個體制的形式？一步一步規劃，也許實驗學校是一個不錯起點，加強原住民文化課程的設計和發展，像臺北縣就準備設立原住民實驗中學，如果成效不錯，可以擴大實施設立。

盱衡各先進國家如美加紐澳對原住民族的教育扶助，以及國內原住民族群對教育自主的殷切期待，建立符合原住民族需求的教育體制，是符合我們社會及世界潮流發展的趨勢（陳枝烈，2004；顏國樑，2004）。然而臺灣原住民族群在臺灣這片土地上，四百年來遭受不同外來族群的侵佔與統治，其文化與傳統並未得到應有尊重與保存，殖民政體的更迭，只有加速原住民族文化生命的殞滅。

我們原住民在學校裡面，都在學習別人的歷史和文化，怎麼讓孩子對自己的祖先文化傳統產生認同？我們的孩子好像在學校裡面，成績愈好，就愈不了解自己的文化，我們村子裡的大學生，書讀那麼高，可是不懂我們的文化，甚至還排斥，看不起自己的文化，很可悲。唯一解決的方法就是讓他們真正學習自己的歷史文化，讓孩子們能夠發揮他的特長他的條件，然後回饋部落！

目前學校正式教育的課程，仍然以漢族文化為出發點，無法反應原住民族文化的真正意涵，對原住民族的認識也多流於零碎與片斷（孫大川，1993；浦忠成，1996），部分造成原住民污名的假歷史（例如「吳鳳事件」），鮮少有機會在教育的場域裡，得到正確而適當的澄清（譚光鼎，1998）。原住民族文化有其特殊性，教科書中的失真與含混容易深化負面的刻板印象與偏見，無助族群了解與和諧。由於原住民族沒有文字記載過去的歷史文化，但藉由口述歷史和文獻，可以還原部分重要的部落傳統文化，有系統的加以分析和整理，可以在學校教育中成為文化學習的重要素材。

五、原住民族的城鄉差異

和許多已開發國家一樣，臺灣原住民都市遷移的情況亦相當普遍，所謂都市原住民是指從 55 個原住民鄉鎮市中移出，並遷居於臺北市、高雄市及臺灣省都會城鎮之原住民（內政部統計處，2001）。原住民遷居都市

在本質上原為謀求生活及教育改善，但由於文化差異、語言隔閡、人力資源條件相對劣勢，再加上漢人主流社會的歧視與差別待遇，造成都市原住民的生活適應困難（林金泡，2000；傅仰止，2001）。陳信木、黃維憲、邱清榮（2002）將都市原住民生活適應的問題因素區分為三類：第一，移居都市的原住民，不僅是人口數量上的「少數團體」，更是社會經濟與文化的「弱勢團體」，是以，在主流社會的現代生活裡，產生諸端適應困境；其次，漢人社會對於原住民的歧視和差別待遇一直存在著，也就是不對等的原漢關係加劇都市原住民行為調適困境；最後，現代社會截然不同於傳統部落時代，各種結構限制與結構性變遷快速，往往致使都市原住民無法及時轉型調適（張如慧，2001；劉春榮、吳清山、陳明終，1995）。

我們算很早就來都市了，以前在學校的時候心理壓力很大，因為班上只有我一個山地人，同學有時候會問我是不是騎山豬上學，其實我哪裡知道部落的事？我很小就離開部落了，對自己的文化真的很不了解，現在想學也不知道哪裡可以學。現在年輕的都市原住民大概都漢化得差不多了。雖然有些人嘴巴會講以原住民為榮，但他們懂多少自己的文化？會講多少母語？如果想要讓文化傳承下去，我覺得政府要更重視都市原住民的教育問題，給我們更多資源，一方面學習自己的文化傳統，一方面增加自己的競爭力。

幾個針對都會區原住民的訪談都顯示原住民對現實生活的無奈，雖然大部分都指向經濟困頓的歸因，卻也間接透露了都會區原住民族群對文化流失的焦慮感，希望透過學校教育能夠幫助原住民下一代更了解自己的文化傳統，以及發揮自己的潛能。

教育部自民國 85 年實施的「教育優先區計畫」，希望實現教育機會均等與社會正義原則，主要是經費補助改善偏遠地區學校的教育成效。教育部 85 年度至 92 年度之計畫執行結果，「教育優先區」的經費補助從 85 年

度開始到 92 年度止共補助 110 億多元，其中最高補助是在 86 年度的 25 億多元，以提升原住民偏遠地區學校的教育品質（丁志權，2004；教育部，2004；舞賽，2004）。

很多人都說原住民學生學業成就低落，可以用課業輔導來補救，但就是沒有經費，這是錯的！學校經費來源根本不缺乏，我們有教育優先區、攜手計畫，還有慈善機構的課輔計畫經費，我們投入很多經費，可是老師們興趣都不高，在偏遠學校教學行政的工作就夠你忙了，哪裡還有時間和精力在課後幫你輔導。即使有課輔，學生也愛不上，因為就是提不起興趣。我覺得很多資源運用不當就浪費掉了，如果將這些經費用來另外聘有學科教學專業的人，或是請學校老師來教，但同時也減少他們的授課和行政工作，我相信會比較有效果！

「教育優先區」的理念，是一種積極性差別待遇的實踐（王春源、黃森泉，1996），針對弱勢族群的資源再分配，有助於平衡城鄉差距所造成的學習機會落差。對部落原住民學生而言，給予額外的教育經費挹注和輔導措施，可以相當程度地提升其教育水準；相反地，補助的資源缺乏妥善的規劃與應用，預期成效即無法彰顯。大部分的原住民地區學校地處偏遠，雖然資源的挹注不見得少，但整體來說，教育績效相對低落（周惠民，2010；陳枝烈，2005）。我們可以理解地方政府對原住民學生學業成就低落的關注，而不少地方教育當局亦成立國教輔導團、學力提升小組等任務編組，希望妥善運用中央補助的攜手計畫、教育優先區、課後學習輔導等經費資源，由各校加強師資、學生課輔等提升學力。由學校提出課後輔導等計畫，並鼓勵老師參與課後輔導，不過實施成效卻不如預期。

肆、原住民族教育的國際趨勢與發展

一、教育權的保障

聯合國國際勞工組織於 1989 年 6 月通過《原住民與部落民族公約》(Indigenous and Tribal Peoples Convention)，其中第 27 條主張：「原住民教育方案應納入原住民的歷史、知識與技藝、價值體系，以及在社會、經濟與文化上的期望。政府並應認可原住民建立自己的教育制度與設施的權利，並應提供適當的資源以達到此目的。」2007 年 9 月 13 日聯合國大會通過《聯合國原住民族權利宣言》，亦顯示國際上對原住民族權益保障的重視。其中第 14 條第 1 款即載明：「原住民族有權建立及掌管他們的教育體制及教育機構，並用自己族群的語言及適應其文化的教學與學習方式，來提供教育。」這些重大的國際訊息，充分顯示原住民族事務國際化與重要性與日俱增，也凸顯原住民族教育改革的急迫性。

二、教育自主與自決

觀諸各先進國家，如美國、加拿大、紐西蘭及澳洲所制定的原住民族教育相關法律及行動方案，可以發現原住民族教育自主自決的訴求相當高，政府也相對地回應了原住民族的需求與期望。例如，美國在 1975 年通過《印第安教育法》(Indian Education Act)，並於 1975 年通過《印第安自決與教育輔助法》(Indian Self-Determination and Education Assistance Act)，美國原住民族自此能夠依各族群需要自主建立教育機構與學校。加拿大於 1996 年發表的《皇家委員會原住民族報告書》(Report of the Royal Commission on Aboriginal People)，其中有關教育的部分就明確指出，原住民族教育在體制與架構上需要一個根本的變革，來符合原住民終身、全人的教育觀 (Lifelong, holistic education)。紐西蘭的現行原住民族教育係

以《懷唐伊條約》(Treaty of Waitangi) 條約為基礎，從 1992 年紐西蘭政府開始推動幾項教育改革計畫，其中有關原住民族的教育目標即包括：強化原住民族參與決策、尊重文化差異、維繫語言文化等。澳洲國會在 1989 年通過《原住民教育法》(Aboriginal Education Act)，法案目標旨在增進原住民參與教育決策的機會，促進並保障教育機會均等，及語言、歷史、文化的保存。

三、文化回應的課程與教學

美國阿拉斯加大學費爾班克斯分校 (University of Alaska Fairbanks) 自 1995 年推動「阿拉斯加偏遠地區革新方案」(Alaska Rural Systemic Initiative, AKRSI)，主要在建構原住民族知識體系，並發展文化回應式的課程與教材。自 1998 年逐年實施「文化回應式的學校標準」，作為州定課程標準的補充。加拿大曼尼托巴省 (Manitoba) 在 2003 年出版「原住民族觀點統整課程」(Integrating Aboriginal Perspectives into Curricula)，目的在協助原住民學生：1. 透過學習自己的歷史、文化、傳統價值、當代生活型態與傳統知識，發展正向積極的自我認同；2. 讓學生充分參與社區文化，習得所需的知識與技能。並依不同教育階段及學科訂定課程綱要，作為學生學習的依據。紐西蘭毛利族人則有一套完整教育體系，學習課程除英語課程外 (如社會、歷史、地理等)，皆使用毛利語授課，亦融入毛利傳統文化中的知識技能，除了學習必要的學科知識，也提升了族語能力及文化認同。澳洲的原住民教育課程以「原住民研究」最具特色，本課程為所有澳洲學生必需修習的課程，至於教學的方法主要是將原住民觀點融入各學科領域中。

四、師資培育

美、加、紐、澳等國皆有針對原住民族所設置的師資培育方案，在職前訓練尤其注重原住民族歷史、文化及傳統價值等課程的學習，在試教或

實習的階段也安排職前教師進入原住民學校，提升教師的文化認知與素養（Bennett, 1990；Banks, 1993；Nieto, 1999）。例如加拿大紐芬蘭紀念大學（Memorial University of Newfoundland）在 1977 年設置二年制的師資培育計畫，學程提供 20 門課程，其中 14 門在部落社區中學習；昆士大學（Queen's University）的「原住民師資培育計畫」（Aboriginal Teacher Education Program），積極招募有志教學的原住民學生，在部落社區委員會的主導下，與大學合作規劃部落學校所需的師資培育計畫。美國新墨西哥大學（New Mexico University）及亞歷桑納大學（Arizona University）除規劃以原住民文化為核心課程的學程外，亦提供在現職教師適當的專業發展課程，提升原住民學校教師的教學知能與文化素養。

五、高等教育

高等教育是人才培育的重要階段，各國在原住民高等教育人才的培育起步甚早，尤其是部落自主管理的部落大學，已培育不少族群發展所需要的人才。例如美國在 1968 年成立了全美第一所原住民社區學院（Navajo Community College），這是一所由原住民設立、管理組織的大學。至 2008 年，美國部落大學已有 37 所，是年註冊入學的原住民有 13,635 名，占全體學生數的 79%。部落大學也提供許多原住民文化語言課程供學生修讀，大學能夠聘任族裡具文化特長的人士授課，主要的目的在保留及傳承原住民的文化和傳統，提升原住民學生的族群文化認同。紐西蘭的毛利高等教育 Wananga 主要教導及研究傳統毛利傳統文化、歷史與社會制度，其中有三所 Wananga 係由毛利人規劃與管理，並設有碩士與博士學程，Te Wananga o Raukawa 所開設的課程包括毛利設計與藝術、毛利法律與哲學、毛利語研究及其它技術及科技的課程。

伍、政策建議

隨著臺灣社會的民主與本土化，以及多元文化的世界潮流，原住民族教育的發展也走向另一個里程碑，為未來的原住民世代勾勒一個理想的教育願景。這個教育願景的實現，需要有正確而實質的政策來引導，目標一致的團隊來執行，以及原住民族堅定的族群文化意識來激發進步的動力。本章嘗試以原住民觀點為基礎，檢視我國原住民的教育現象，其目的有二：（一）整理過去我國原住民教育的發展脈絡，以了解目前政府原住民族教育的方向；（二）以原住民族群觀點為基礎，質量評估近年來原住民教育政策的現況與成效。為能拋磚引玉，並就原住民教育議題集思廣益，筆者不揣淺陋，針對原住民教育發展的觀察與體會，提出下列建議以供參考。

一、妥適修訂《原住民族教育法》及配套措施

《原住民族教育法》的制定為我國民族教育史開啓了新頁，也啓動原住民族教育的改革與發展，對原住民族群而言具有正面的意義。公布實施20年來，所引發的問題一一浮現，原住民教育主管機關，需要更即時地面對與回應，透過適度修法來改善所面臨的困境。近來教育的政策規劃，例如大學整併、十二年國教、幼托整合等，即使與原住民學生沒有直接相關，但可能會牽動原住民族教育的發展，原民會應該對時勢更敏感，主動積極規畫因應的措施。此外，為了健全發展原住民教育主體性，其它教育相關法令如《民族學校法》，應儘快草擬，並廣納雅言，尤其應深入了解部落人士及教育工作者的觀點，作為法令制訂的參考。

二、釐清教育權責設立專責單位

從目前的體制來看，原民會與教育部對於原住民族教育負有共同的責任。但民族教育的重擔卻是由原民會獨自承擔。為避免原住民族教育多頭

馬車及權責不明的情況，教育部應設置司級原住民教育主管單位，地方教育局則有原住民教育課，來實質綜理原住民教育事務，並明確定義「一般教育」與「民族教育」的內涵與本質。此外，原民會在民族教育主體性問題上應有更多的主導權，而民族教育的體系建構，需要原住民族一起努力保存建立原住民的知識系統，將各族原住民的文化內涵做整理分析，適當的轉化成為原住民文化教育內容。

三、重新檢討加分優待政策

我國升學加分優待政策，最早可以溯及民國40年¹⁴，經過五十年的社會轉變，原住民升學優待政策有必要做通盤的檢討。尤其原住民加分優待和其它優待政策¹⁵有本質上的差異，相關部門應該正視這個問題，政府也有責任教育社會主流大眾，加分政策的必要性與合理性，減少情緒性的批判。此外，原住民加分優待以族語考試作為門檻，以及原住民學生錄取高中職以上學校以外加2%名額計，筆者認為名額比例應保留適度的彈性，以學生在學比率做為名額比例依據，而非總人口數。政府應針對這兩項政策進行研究，以免對原住民學生的教育權益造成衝擊。相關學者專家與實務教育人員也認為對原住民學生提供升學加分的作法，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。從近10年原住民學生升學資料的分析結果，也的確反映出此原住民族升學優待政策的實際施行成效使得原住民學生得以較低之入學門

14 民國40年教育部規定投考專科以上學校的原住民學生，准予其錄取標準按一般學生錄取標準降低25%。

15 目前與升學相關的教育優待辦法有《原住民學生升學保障及原住民公費留學辦法》、《重大災害地區學生升學優待辦法》、《參加國際數理學科奧林匹亞競賽及國際科學展覽成績優良學生升學優待辦法》及《退伍軍人報考高級中等以上學校優待辦法》，優待通常具有獎勵的性質，例如參與國際賽事得獎及退伍軍人等。但弱勢族群的教育依據憲法是屬保障性質，不論是因人為或自然因素造成的不利，國家有義務扶助並促其發展，這是一種社會正義和保障弱勢的實踐，但許多人只看到極少數原住民學生加分後進入名校，而忽略或不了解一個事實：即使加分，原住民學生的升學率不管高中或大學仍舊遠低於一般水準。

檻，增加了原住民學生就學與升學的機會。然而亦有學者反應原住民升學加分可能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，如何有效解決上述問題，仍待各界集思廣益。

四、重視原住民教育主體性

從歷史社會的角度觀察我國原住民教育，內涵與實質規劃始終依附於主流社會體制，法令制定未能符合原住民文化特質與需求（譚光鼎，2002）。未來原住民教育政策的制定，必須能夠體現原住民族的主體性，以原住民族文化為基礎，整體性的規劃符合原住民族文化特性的教育體制。而原住民族學校教育體制涉及課程內容、目標、學生來源、未來出路，及與一般教育間的轉移與銜接，政府應從民族自主與自決的角度，審慎規劃原住民學校體制，一方面提高原住民學生學業成就及競爭力，另一方面提升原住民學生現代社會適應的能力。教育目標明確與否，關係著政策規劃的方向，以及政策執行的成效。雖然教育主管機關在制訂原住民教育政策時，都會明訂相關的教育目標，以作為政策實施的依據。但族人對政策目標的認知仍有差異，例如教育部於民國 87 年繼續推動「發展與改進原住民教育第二期五年計畫」中，提出「原住民教育體系」的概念，但從政策規劃的結果來看，所謂「原住民教育體系」仍不脫主流的思維架構，將原住民族教育一般化，尤其「積極參與現代社會」的目標，更直接影射了原住民族群落後、不文明的形象，我們不免要質疑，這樣的教育目標是否真為原住民族群所認可。本文主張，原住民族教育宗旨和目標的確立，能夠回歸原住民族群，讓原住民族自我決定教育的宗旨、目標與內涵，原住

民族確實不願意坐視自己族群的文化流失，如果能夠賦予原住民族更大的參與空間，筆者相信原住民族能夠展現決心與動能，為下一代原住民學子的教育負起重責大任。

五、規劃原住民族師資培育

根據原民會的統計，103 學年度原住民籍教師有 2,504 位，其中專任教師 1,650 位、代理教師 241 位及教學支援工作人員 613 位。年齡以 30 歲以上之中壯年為多數，占了所有原住民籍教師的 80.47%，統計資料顯示原住民籍教師年齡偏高，就讀教育學系的原住民學生逐年遞減的趨勢。此外，原住民公費生名額亦逐年下滑，近 5 年原住民高中畢業生升師範及教育大學保送人數從 93 學年度的 24 位，降至 98 學年度的 8 位。原住民族有特殊的文化與歷史背景，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，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，而培育優秀的原鄉師資，的確有其必要性。惟相關統計資料顯示原住民籍教師年齡偏高，就讀教育學系或選修教育學程的原住民學生逐年遞減。此外，亦有族語教師反應目前的族語教育仍面臨許多挑戰，諸如教材的適用性、班級經營管理、鐘點費過低、學校行政支援不足等問題亟待解決。

六、建立評鑑機制追求教育卓越

要實際了解原住民教育的成效，需要從各種不同的面向去檢驗原住民學生的表現和發展，例如學科學習、社會心理、文化傳統學習等，都需要建立具體而有意義的教育指標，來檢視原住民教育的成敗。具體而言，原住民的教育現況和成效，需要一個類似「台灣教育長期追蹤資料庫」

(Taiwan Education Panel Survey) 的建制，從不同角度和層面去長期而深度地了解原住民族教育的發展，我們才能在這樣的基礎上來實現理想的教育願景。要了解政策的執行成效，必需定期且長期地追蹤，以了解政策執行的效率。長期以來政府規劃不少原住民族教育相關的政策，對原鄉教育注入許多經費資源，但仍應建立一套完整政策評估機制，來檢視資源配置的合理性，以及執行的效率。為有效提升原住民族教育的成效，未來應責成相關部門及委託研究單位，長期追蹤與評鑑相關教育政策的執行，並給予政策規劃單位適度的回饋，以作為政策擬定與修正的參考。

陸、結論

原住民族教育問題錯綜複雜，政策或資源的錯置，往往治絲益棼，斲喪原住民族教育的發展。從我國原住民族教育政策的發展脈絡來看，從早期的同化政策，逐漸走向多元尊重，及強調主體性的走向，已相當明顯。足證整個大環境，是有足夠的空間來建構原住民族教育的主體性。政府長期以來挹注不少資源在原住民族教育，也累積了相當的成果。但法制的不完善，以及政治干擾，在政策制訂上心存過渡，致使許多政府善意和政令都流於形式與口號。

本章的主要目的在理析我國原住民族教育政策的發展脈絡，以及從原住民族的觀點來檢視近年來原住民族教育的現況，並提出建議。教育對原住民族而言，是民族發展的大計，我們期許教育相關部門，在教育決策的過程中，建立一套合乎社會公義的機制，更主動積極地策劃原住民族的教育藍圖，而非在枝微末節上斤斤計較。行政院原民會於 1996 年成立至今超過二十年，應該了解每一個決策都在改變歷史的曲線，因此需要更嚴肅地面對所負的責任，跳脫僵化的思維與框架。我們期待它在原住民族教育事務的推動上，能更主動、敏感與貼近各族群特性與需要。

參考書目

- 丁立偉 (2005 年 8 月 15 日)。高級原住民，需上學優惠。**聯合報**，A15 版。
- 丁志權 (2004)。弱勢者教育經費編列現況與展望。**台灣教育**，626，2-9。
- 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。
- 王順文 (2003)。多元主義與我國原住民自治之相關立法。國政研究報告。取自 <http://old.npf.org.tw/PUBLICATION/IA/092/IA-R-092-001.htm>。臺北市：國家政策研究基金會。
- 牟中原 (1996)。原住民教育改革報告書。臺北市：行政院教育改革審議委員會。
- 丁立偉 (2005 年 8 月 15 日)。高級原住民，需上學優惠。**聯合報**，A15 版。
- 丁志權 (2004)。弱勢者教育經費編列現況與展望。**台灣教育**，626，2-9。
- 內政部統計處 (2001)。九十年臺閩地區國民生活狀況調查。臺北：內政部統計處。
- 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。
- 王順文 (2003)。多元主義與我國原住民自治之相關立法。國政研究報告。取自 <http://old.npf.org.tw/PUBLICATION/IA/092/IA-R-092-001.htm>。臺北市：國家政策研究基金會。
- 牟中原 (1996)。原住民教育改革報告書。臺北市：行政院教育改革審議委員會。
- 吳天泰 (1994)。山胞國民中小學訪視工作報告。花蓮縣：國立花蓮師範學院。
- 李惠宗 (2001)。憲法要義。臺北：元照。
- 周惠民 (2010)。臺灣社會變遷下的原住民族教育：政策的回顧與展望。刊於**台灣原住民政策變遷與社會發展**，黃樹民、章英華主編，頁 259-296。臺北市：中研院民族所。

- 林金泡 (2000)。都市原住民教育問題與展望。原住民族文化與教育通訊，6，2-4。
- 施正鋒 (2004)。行政體系中的原住民族—由「優惠待遇」到「積極行動」。考銓季刊，40，47-61。
- 孫大川 (1993)。族群觀。刊於吳密察、江文渝主編，體檢國小教科書 (頁 170-186)。臺北市：前衛。
- 浦忠成 (1996)。原住民教育改革的思考前提。原住民族教育季刊，1，62-68。
- 高德義 (1998)。原住民教育的改革與發展。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 3-42)。臺北市：師大書苑。
- 高德義、瓦歷斯·諾幹 (1997)。原住民教育政策的改革。載於林本炫 (主編)，教育改革的民間觀點 (頁 271-326)。臺北市：國策研究院基金會。
- 原住民族教育法 (1998)。
- 張如慧 (2001)。原住民女學生學校生活經驗中之潛在課程研究：以山海中學原住民藝能班為例 (未出版之博士論文)。國立臺灣師範大學教育研究所，臺北市。
- 張源泉 (2003)。台灣宗教教育之合憲性研究—國民教育之分析 (未出版之碩士論文)。國立政治大學宗教研究所，臺北市。
- 教育部 (1994)。發展與改進原住民教育五年計畫。臺北市：教育部。
- 教育部 (1997)。中華民國教育報告書。臺北市：教育部。
- 教育部 (1998)。發展與改進原住民教育第二期五年計畫。臺北市：教育部。
- 教育部 (2004)。93 年教育部原住民族教育工作執行成效報告。臺北市：教育部。
- 教育部 (2006)。有關報載原住民升學優待辦法修正愈修門愈窄之說明。取自 <http://epaper.edu.tw/news/950315/950315a.htm>
- 陳克惠 (2003)。從社區現象談原住民教育成就—以曙光社區為例 (未出版之碩士論文)。國立東華大學族群關係與文化研究所，花蓮縣。
- 陳枝烈 (1997)。台灣原住民教育。臺北市：師大書苑。

- 陳枝烈 (2004)。美國部落學院的發展對台灣原住民族部落大學的啓示。**原住民族教育季刊**，**36**，117-130。
- 陳枝烈 (2005)。原住民族歷史文化在國中社會科基本學測中陣亡。**原教界**，**2**，46-49。
- 陳信木、黃維憲、邱清榮 (2002)。**都市原住民族生活輔導計畫評估研究**。行政院原住民族委員會委託研究報告。臺北市：行政院原住民族委員會。
- 陳憶芬 (2005)。美國肯定行動及其對我國原住民族升學優惠政策的省思。**中等教育**，**56** (6)，64-79。
- 傅仰止 (2001)。東部國中生的原住民族教育優惠政策立場－比較漢原接觸效應。**東臺灣研究**，**6**，69-104。
- 雅伯甦詠 (2003)。原住民族升學優惠公平嗎？**原住民族教育季刊**，**30**，117-132。
- 黃約伯 (1999)。**台灣高等院校原住民族學生生涯選擇及其相關因素之研究** (未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學教育研究所，臺北市。
- 楊淑玲 (2001)。**破殼而出：十四位日出師院原住民族女學生的教育經驗** (未出版之碩士論文)。國立花蓮師範學院，花蓮縣。
- 舞賽 (2004年10月7日)。用考試傳承母語，家長：太離譜。**台灣立報**。取自 <http://publish.lihpao.com/Aborigines/2004/10/08/04j10072/index.html>
- 劉春榮、吳清山、陳明終 (1995)。都會原住民族兒童生活適應與學習適應相關研究。**初等教育學刊**，**4**，147-180。
- 蔡中涵、林天生 (1990)。**山胞教育師資之培育研究**。臺北市：教育部教育研究委員會。
- 蔣嘉媛 (1997)。**原住民族學生升學優待政策之評估研究** (未出版之碩士論文)。國立師範大學教育學系研究所，臺北市。
- 謝嘉璘 (2006)。**臺灣原住民族學生升學優待政策之研究-以升學加分和原住民族教育體系為例** (未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學教育政策與管理研究所，臺北市。
- 韓繼成 (2005)。原住民族國民教育政策初探。**學校行政**，**40**，201-212。

- 顏國樑 (1997)。原住民教育政策的發展、理念基礎及實踐。原住民教育季刊，**8**，28-54。
- 顏國樑 (2001)。「台灣地區原住民族籍學生升學優待辦法」修正的重要內涵、特色及建議。原住民教育季刊，**23**，136-148。
- 顏國樑 (2004)。原住民教育現況、問題及發展趨向。台灣教育，**626**，17-24。
- 譚光鼎 (1998)。原住民教育研究。臺北市：五南出版社。
- 譚光鼎 (2002)。臺灣原住民教育－從廢墟到重建。臺北市：師大書苑。
- Banks, J. A.(1993). Multicultural education: characteristics and goals. In J. A. Banks& C. Banks (Eds.). *Multicultural education: Issues and perspectives*. Boston : Allyn and Bacon.
- Bennett, C. I. (1990). *Comprehensive multicultural education :Theory and practice*. Boston: Allyn & Unwin.
- Nieto, S. (1999). Critical multicultural education and students' perspectives. In May,S.(Ed.). *Critical multiculturalism: rethinking multicultural and antiracist education*. London: Falmer Press.

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，人民也須有相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可以結合在地文史，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（李擷瓊，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.

第

三

章

我國原住民學生
升學保障政策的
發展與現況



第三章 我國原住民學生升學保障政策的發展與現況¹⁹

壹、前言

臺灣是個多元族群的社會，由於歷史因素造成的結果，原住民族群不僅在人口上成為少數族群，在政治經濟上也淪為弱勢（周惠民，2008b）。1980年代，國際上掀起了一波「多元文化教育」（Multicultural education）的風潮，主張透過教育，讓學生除了瞭解自己的文化外，也能夠尊重並且欣賞不同的文化，消弭性別、族群、宗教、階級差異所產生的偏見與歧視。為了響應這股風潮，教育當局開始重視弱勢族群的教育權益，制定各項優惠措施和辦法，改善原住民族的教育環境，提升原住民學生的學業成就和就業能力，讓原住民學生有向上流動的機會。

在諸多原住民族教育的扶助措施中，直接影響原住民升學，但也最具爭議的，即屬原住民學生升學加分優待（周惠民，2008a）。為因應社會環境的嬗變，教育當局在原住民學生升學的政策上亦有所更迭。根據1996年公布的《原住民學生升學優待及原住民公費留學辦法》²⁰第3條修正條文規定，原住民學生依優待達錄取標準者，其入學各項之名額採外加方式辦理，不占各級主管教育行政機關原核定各校（系、科）招生名額，並以原核定招生名額外加2%為限。教育主管機關認為這樣的修改，主要目的在保障原住民學生升學權益及延續保存原住民族語言文化，也兼顧一般生的升學

19 本文部分內容摘錄改寫自筆者所撰「原住民升學優待政策的發展－兼論2003美國密西根大學最高法院判例的特徵與啓示」一文。

20 教育部於1987年1月公布實施《臺灣地區山地族籍學生升學優待辦法》，該法歷經11次修法，於2013年8月19日更名為《原住民學生升學保障及原住民公費留學辦法》。本文係根據1996年修正該法第3條內容的意旨，進行分析與討論，包括入學考試加總、外加名額及加分比率逐年遞減等影響因素。

權益。

原住民學生升學優待辦法的修正，會不會影響原住民學生升學的權益，眾說紛紜。針對社會大眾對修訂之升學優惠所引發的關切，教育主管機關回應，這不是排擠，而是讓學生更平均地分散在各個校系中；此外，不選擇加分的原住民學生並不會算在「外加」的名額中，總的來說，原住民考生錄取校系名額是增加的。但教育實務工作者卻有不同的聲音，日前有基層教師認為這樣新制雖然減少了對一般生的排擠，卻反而限制了原住民學生錄取較好學校的機會。過去因著原住民身分，加總25%後達錄取標準，即可和一般生競爭，新制卻限制了原住民學生的名額，即便加分後達到錄取標準，還得和其它原住民學生競爭學校另外提供招生總數2%的名額，過去幾個明星校系錄取的原住民名額，勢必會大幅縮減。大部分的原住民學生與家長對修正後之優惠政策缺乏認識，對政策亦無主導的權力，對於這項直接影響原住民子弟升學權益的政策，似乎只能被動地接受。

此一修訂的原住民學生升學優惠政策，是不是能夠確實保障原住民學生的升學權益，並且符合社會公平正義的原則，目前仍缺乏實證性的研究，本文之目的即在透過針對國高中校長、主任等教育實務工作者，分別進行焦點團體座談與個別訪談，利用詮釋性的資料分析，了解加分優惠政策以及新制對原住民學生的影響。此外，為了解國際上對升學優惠的作法，因此特別討論美國最高法院針對密西根大學入學案的判例，了解其特徵，並探討對我升學保障政策的啟示。

貳、原住民族升學保障政策的發展脈絡

大部分的國內學者（施正鋒，2004；陳枝烈，1997；顏國樑，2001；譚光鼎，1998）對於我國所實施的升學優待措施多表示肯定，認為在未達

成國家教育機會均等的目標前，對弱勢族群提供就學保障是必要的。但也有學者（李惠宗，2001；陳克惠，2003）反對升學保障政策，主要是這種升學保障方式違反我國憲法賦予國民平等對待的原則。針對這樣質疑，陳憶芬（2005）分析美國《平權法案》（Affirmative action）的歷史發展，指出針對弱勢族群的升學優惠並沒有合憲與否的問題。此外，雅柏甦詠（2003）從文化差異和實質機會平均的角度，提供了原住民升學保障政策存在的合理性基礎，他認為「人性正義」才是這樣優惠政策的本質，也是憲法保障原住民族群的實質目的。有關我國原住民升學保障政策的文獻相當多（教育部，1997，2004；雅柏甦詠，2003；劉阿榮，1996；蔣嘉媛，1997；顏國樑，2001；譚光鼎，1999），筆者參考相關文獻，將原住民升學保障政策的發展略分三個階段。第一個階段為 1946 至 1987 年，主要為拉近原漢教育差距，以及提升原住民學歷等為目標。第二個階段為 1987 至 2001 年，原住民升學保障政策的特色以尊重原住民族主體文化為主軸。第三個階段為 2001 年以後，原住民升學保障政策係配合多元入學方案為考量，相關優待措施有條件化的趨勢。

一、1946 至 1987 年

戰後初期，臺灣社會百廢待舉，原住民族不管在政治、經濟、社會與文化等方面皆處於邊陲地帶，原漢學生在各個重要的教育指標上都有相當大的差距。為了拉近原漢差距，政府藉由優惠措施彌補原住民族在社會經濟的不利，這種做法，有其憲法上的合理性，亦符合社會公平正義的原則。本階段的原住民優待政策，最根本的目的在透過升學加分，提高原住民學生在各個教育層級上的入學率，鼓勵原住民學生升學，縮短原住民與非原住民之間的差距，以落實教育機會均等的理想。此時期原住民升學保障的具體措施包括：臺灣省政府於 1946 年辦理高山族優秀青年免費免試入省立高中，由每縣保送國民學校六年制畢業之優秀兒童，予以免試免費優待

升學省立中等學校。最早的加分政策始於 1951 年，教育主管機關規定投考專科以上學校的原住民學生，准予其錄取標準按一般學生錄取標準降低 25%。翌年，則規定原住民初中，初職畢業生參加高中及同等學校入學考試，錄取標準按一般學生錄取標準降低 1/10。1954 年重新規定，改為增加總分 20 分。此項升學優待一直沿用到 1968 年初中（職）改制為國民中學後，原住民國中畢業生報考高中（職）入學考試亦享有增加總分 20 分之優待。至於專科的部分，原住民學生參加五專、師專的入學考試，其優待方式為按一般學生標準降低 25% 錄取。

整體而言，原住民學生的升學與就學率在這個階段有了明顯的提升。然而，此一階段正處於國家戒嚴時期，原住民族教育政策基本上依循國家「山地平地化」的方針，試圖將原住民族納入國家整體發展體制之內，讓原住民族融入主流社會（顏國樑，2001）。就因為整個教育體制的建構是在主流文化的基礎上，原住民學生的學習內涵也以主流為主，升學保障政策雖然增加了原住民學生的就學機會，但同時也加速了原住民族文化與語言的流失，形成語言文化的斷層。

二、1987 至 2001 年

政府於 1987 年宣布解嚴後，臺灣社會走向多元開放的社會，改革呼聲高漲，原住民族運動也在這個時期萌芽與開展，促使政府重視不同族群與文化的價值。本時期原住民族教育政策仍然延續過去的加分優待，加強培育原住民人才，晚期也開始著手編纂族語相關課程與教材，可以看出政府在語言文化上的重視。

此階段原住民升學保障的特色包括教育主管機關於 1987 年公布《臺灣地區山地族籍學生升學優待辦法》，規定原住民學生參加專科以上學校入學考試者，可依一般錄取標準降低 25%；報考高級中等學校入學考試

者，准增加考試成績總分 20%。教育部於 1995 年將《臺灣地區山地族籍學生升學優待辦法》更名為《臺灣地區原住民族籍學生升學優待辦法》。其中第 3 條規定：「原住民族籍學生參加高級中等學校以上學校新生入學考試（研究生及學士後各系招生除外），其考試成績依下列規定辦理：報考專科以上學校新生者，准按一般錄取標準降低總分 25%。報考高級中等學校新生者，增加考試成績總分 35 分。」此外，所有優待加分考生都以外加方式錄取，不占教育部核定名額，以減低和一般考生相對的競爭壓力。高中（職）學生報考專科以上學校者，准按一般錄取標準降低總分 25%。

整體來看，1987 年以後的規定與措施，對於提高原住民學生升讀高中以上學校的比率確有實質的助益。例如，在 1987 至 1995 年期間，原住民學生升高中的比例由 12.70% 提高至 18.35%。大專以上原住民學生的升學率也在這個階段大幅提升，81 學年度至 90 學年度，原住民學生升大學錄取率由 81 學年度為 21.54% 升至 90 學年度提升為 40.27%（教育部，2004）。從加分的方式來看，雖然兼有加總分及降低錄取標準的措施，基本上政府在這個階段提高了原住民學生的優待，原漢學生在升學率上的差距亦逐漸縮小。

三、2001 年以後

90 年代臺灣社會變遷的腳步加快許多，教育改革的呼聲高漲，政府亦實施多項教育改革方案，其中影響層面最廣的是 90 及 91 學年度起，廢除高中職學校、技專校院及大學校院聯考制度，推行多元入學方案。為配合國家此一重大的教育改革，教育部邀集相關官員及學者，修訂《臺灣地區原住民族籍學生升學優待辦法》，改革原住民升學保障措施，繼續提升原住民族教育成效。

2001 年教育部修訂公布《臺灣地區原住民族籍學生升學優待辦法》，正式更名為《原住民學生升學優待及原住民公費留學辦法》。其中第 3 條

規定：「參加登記（考試）分發入學者得按各校錄取標準降低 25%。參加其它入學管道，可由各校酌予考量優待。各校並得衡酌學校資源狀況及區域特性，於招生核定總名額外加 1% 為原則，提供原住民考生入學。」自辦法修正生效第 4 年起，原住民族籍考生須取得原住民族文化及語言能力證明。教育部自 2002 年起至 2007 年，陸續修訂《原住民學生升學優待及原住民公費留學辦法》第 3 條規定。

整體來說，自 91 學年度實施大學多元入學方案，原住民新生入學方式亦呈現多元化的發展。94 學年度，原住民進入大學、學院與專科學校就讀的主要方式是參加聯招、推薦甄試與獨立招生。進入高中職方式是登記分發、申請入學、甄選入學等（行政院原住民族委員會，2006）。其次，以考試分發取代大學聯招後，原住民學生錄取率與全體考生在大學考試分發的錄取率上，均有大幅成長。89 至 93 學年度，原住民大學錄取率由 37.13% 提升為 78.13%（教育部，2004）。然而，原住民教育調查統計報告顯示，94 學年度原住民學生就讀大專占全體學生數的 1.18%；高中部分，原住民學生佔全體學生數的 1.88%；高職部分，原住民學生佔全體學生數的 1.85%（行政院原住民族委員會，2006）。如果和原住民人口比例 2% 來做估量，統計數字顯示原住民學生在高等教育階段的比例仍有提昇空間。

值得注意的是，此一時期原住民學生優待辦法有重大變革，最大的特色即是對原住民升學保障訂出限制條件，規定原住民學生要享受升學保障，必須要取得文化及語言的認定，其目的在保障原住民學生升學權益及延續保存原住民族語言文化（教育部，2006）。原辦法在 2001 年公告，但考量馬上實施會造成較大的影響，因此訂定 4 年緩衝期間。2004 年修正時，又將此 4 年的緩衝時間修正為自 96 學年度招生考試時開始實施。初期以鼓勵為主，規定取得原住民族文化及語言能力證明者，報考學校時就可享有總分加分 35% 的優待。

此外，教育部於 2007 年將原住民升學保障方式一致化，原則上全部改為「考試加分」，將優待錄取名額由原本的「內含」改為「外加」名額，且依原住民族人口數占全國 2% 為基礎，增訂原住民錄取人數以各校系組核定人數的 2% 的保障名額。此項政策的目的是弭平原住民學生經加分優待後，排擠一般生錄取機會的多年爭議，以兼顧原住民學生及一般學生之升學權益（教育部，2006）。究竟此一原住民升學保障政策在施行上的成效如何，對原住民學生的升學權益有何影響，值得進一步探究。

參、研究方法

一、研究方法

為深入探討本章所關心的議題，研究者先針對國內有關升學優待政策的文獻與政策進行蒐集與分析，了解國內相關政策的發展脈絡，作為研究資料分析的依據。其次，為瞭解教育實務工作的觀點與看法，研究者邀集國高中校長、主任針對原住民升學優待政策，進行焦點團體座談與個別訪談等方法進行資料蒐集。焦點團體座談可以讓與會者針對某些議題做較深入的意見陳述，集體探討影響我國原住民學生升學進路的影響因素，並且在團體互動中，討論出具體可行的解決方案。

二、研究對象

參與本研究焦點座談與訪談之校長、主任計 21 位（如表 3-1），因原住民升學加分優待政策直接影響學生的升學權益，學校基於教育與關懷的立場，對升學政策理應有相當的理解與經驗，學校校長與主任與學生朝夕相處，又是校務行政的主要執行者，是本研究資料蒐集的主要對象。本研究原擬針對北、中、南、東各區國高中校長為座談與訪談對象，後因部分校長無法出席或推薦，因此部分座談與訪談由學校主任出席與會。以臺

北、南投、花蓮、屏東為研究場域，主要是考慮地域的均衡性，一方面此四縣市均有相當比例之原鄉與都市原住民學生，另一方面受限於人力經費無法含蓋所有縣市，故以上述縣市為北、中、南、東區之代表縣市。由於研究者所在地為臺北地區，因此臺北地區之校長、主任由研究者逐一進行個別訪談，而不以焦點團體座談方式進行。

表 3-1 參與研究校長、主任基本資料

| 編號 | 職務 | 教學行政資歷 | 所在縣市 | 族群 |
|-------|------|--------|------|----|
| NP01* | 國中校長 | 18 | 南投 | 布農 |
| NP02 | 國中校長 | 23 | 南投 | 布農 |
| NP03 | 國中校長 | 20 | 南投 | 漢 |
| NP04 | 國中校長 | 23 | 南投 | 漢 |
| NP05 | 國中主任 | 15 | 南投 | 泰雅 |
| NP06 | 高中校長 | 20 | 南投 | 漢 |
| HP07 | 國中校長 | 21 | 花蓮 | 漢 |
| HP08 | 國中校長 | 24 | 花蓮 | 漢 |
| HP09 | 國中主任 | 10 | 花蓮 | 漢 |
| HP10 | 國中校長 | 24 | 花蓮 | 漢 |
| HP11 | 國中校長 | 21 | 花蓮 | 漢 |
| HP12* | 國中校長 | 23 | 花蓮 | 阿美 |
| PP13 | 國中校長 | 22 | 屏東 | 排灣 |
| PP14 | 高中校長 | 20 | 屏東 | 漢 |
| PP15 | 國中校長 | 24 | 屏東 | 漢 |
| PP16 | 國中主任 | 18 | 屏東 | 排灣 |
| PP17 | 國中主任 | 17 | 屏東 | 魯凱 |
| PP18* | 高中校長 | 22 | 屏東 | 排灣 |
| TP19 | 國中校長 | 19 | 臺北 | 漢 |
| TP20 | 高中主任 | 17 | 臺北 | 漢 |
| TP21 | 國中校長 | 20 | 臺北 | 漢 |

*為各區主要聯絡人。

資料來源：研究者自行整理，依參與研究者工作所在地排序（2008）。

從基本資料來看，研究參與者之教學與行政資歷均超過 15 年以上，不論在教學或行政皆有相當的實務經驗，因此他們可以從學生輔導、教學、學校行政等角度來檢視原住民升學優待政策，並提供建議。21 位研究參與者中有 8 位具原住民族身分，蒐集之資料能夠呈現族群的差異性，在資料分析時有助原漢觀點的對話與比較。

三、研究過程與資料分析

本研究由研究者以電話或面邀各區國高中校長、主任，參與焦點團體座談均在各區主要聯絡人辦公室舉行，時間大約 3 小時，個別訪談則為 2 小時左右，根據資料飽和度（data saturation）而定。研究者進行每一次焦點團體座談或訪談均進行錄音及筆記，爾後立即謄寫逐字稿，並反覆閱讀逐字稿，尋繹資料中可能浮現的主題（theme），作為資料分析的單位。本研究採詮釋性研究（interpretive research）的路徑，來理解參與研究者言談中的意義，資料分析的過程包括資料簡化（data reduction）與資料呈現（data display）的方法（Miles & Huberman, 1994），作為資料分析與討論的基礎。

四、研究限制

本研究的目的是在探討我國原住民升學優待政策的現況與發展，並檢視優待政策對原住民學生的影響。在研究取徑上，本研究採取詮釋性研究，透過座談與訪談了解學校校長、主任對原住民升學加分政策的看法，因此所蒐集與分析的訪談資料僅限於學校層面，雖然教學與行政的角度也很重要，但在政策評估上缺乏一個完整的架構來檢視政策的成效，無法鉅觀地了解各個層面所帶來的影響。

在研究對象上，本研究僅針對國高中校長、主任進行研究，而未能針對專家學者及學生，是本研究的另一限制，尤其升學加分政策直接影響原

住民學生的就學權益，若能分析探討學生的觀點，更能突顯實際的問題，擬將此作為下一階段的研究重點。

肆、分析與討論

本節除了了解國高中校長對升學優待政策的觀點外，也針對 2007 年行政院原住民族委員會與教育部公布實施的修正措施²¹，討論其對原住民學生所帶來的影響。資料蒐集的來源主要是花蓮、南投及屏東地區的校長、主任焦點團體座談，以及臺北地區的校長、主任個別訪談。分析後嘗試回答的問題包括：國高中的校長、主任是如何看待原住民升學加分優待？外加 2% 名額的方式符合期待嗎？以及升學加分優待中的「族語條款」對原住民學生影響如何？

一、原住民升學加分優待政策

我國原住民升學優待政策由來已久，也一直是培育原住民人才的重要措施，只是隨著社會變遷，相關的政策也需作相應的調整與修正。身為教育實務工作者，國高中的校長與主任應是最能感受到升學加分優待政策對原住民學生所帶來的衝擊。在焦點團體與訪談中，確實可以感受到大部分的校長、主任對原住民學生的關注，除了學生在學校生活上的品格陶冶，在課業上也有一定標準的要求。對於升學加分優待政策，大部分的校長、主任都願意提出自己的看法與經驗，雖然少數議題上的觀點有部分歧異，資料歸納分析後，主要呈現以下幾項重點：

(一) 升學加分優待是一種補償

大部分的校長、主任都認同升學加分的作法，認為加分是對政府長久以來沒有作好教育機會均等的一種補償，教育機會均等的目標沒

21 主要涉及兩個議題：一是2%外加名額的方式，二是以族語考試通過與否作為加分多寡的依據。

有達成前，就有必要針對弱勢族群學生實施升學保障。在這個命題上，漢族的校長似乎持較保守的看法，認為「補償」是針對原住民族在政經及社會上的弱勢，「扶他們（原住民）一把，才能改善他們弱勢的情況！」原住民校長、主任則較從社會結構與歷史性的角度去詮釋。一位排灣族的校長堅定地說：「漢文化的入侵，對原住民社會造成傷害，原住民傳統的文化、社會制度和價值體系遭到摧毀，國家為了補償原住民，是應該在升學上對原住民有一些優惠！」顯然我們必需把視角拉到歷史的縱深去理解，才有辦法體會這些所謂的「優惠」，已讓原漢族群付出了相當的代價（傅仰止，1994）。

（二）升學加分是要拉近原漢差距

在談到教育內涵對原住民學生的意義時，部分校長直言目前學校體制，還是以漢文化的觀點設計，所有的課程教材都以主流文化為基礎，課程中充斥著主流的價值觀，由於文化差異的關係，造成原住民學生在學習上的挫折（譚光鼎，1998）。因此大部分的校長、主任皆認為，政府應該對原住民學生加分，拉近原住民學生與非原住民學生間的差距。但也有校長憂心這種「分數差距」的調整，無助於原住民「學力」的提升，政策似乎只製造了原漢均等的假象，而無法實質幫助原住民學生，無怪乎相關的教育統計，如升學率或就學率等數據「只呈現了部分的真實！」。不過從歷年的原住民學生升學概況來看，無論是高中職或大專校院的升學率都逐年增加，可見升學保障制度確實可以有效提升原住民學生的升學，在升學的教育指標上拉近了原漢學生間的差距。

（三）原住民升學加分造成污名化

原住民升學加分對都市與原鄉的原住民產生不同效應。不少原住民校長、主任因為在都市就讀，都有被同學譏諷的經驗，而且「不管

你有沒有加分，都會被瞧不起！」。根據部分校長的說法，許多加分進入菁英高中大學的原住民都有被歧視的經驗，「有時候老師和同學會有意無意的顯露出對你的不滿！」，尤其過去幾年大學聯考各類榜首常有原住民學生，造成排擠一般生入學機會的現象迭遭詆議（謝嘉璘，2006）。因為原住民同儕享有考試加分的權利，非原住民學生會產生相對剝奪感（relative deprivation），這種感受在面臨考試壓力時，尤為明顯（黃約伯，1999）。面對同儕的原住民學生往往要承受這些污名帶來的心理壓力，也間接影響他們的成就動機和學業成就（劉從義，2003）。

（四）原住民升學加分造成兩極化

升學加分有沒有實際嘉惠真正需要的人，一直是個爭議的話題，原因是過去少數秀異的原住民學生因為加分，常常排擠了一般生在頂尖校系的名額（卓秧，2005）。而報章雜誌的報導又一定程度地擴大了這樣的效應，屢次高中大學放榜後，媒體刻意報導原住民生加分後的錄取狀況，容易引起質疑和批評。一位校長解釋：「原住民學生家庭背景較好的，因資源較多，加分後享受較好的待遇；而家庭社經較差的，加分後還是在後段，無法進入資源、師資、設備好的學校。」部分校長、主任的觀察也支持了這樣的論點，一位主任補充：「實際上受惠的是那些已經很優秀的原住民學生，那些需要幫助的，非常弱勢的原住民反而沒有因為這個政策得到好處，這是很明顯的城鄉差距。」因此加分後，原住民學生的學業成就朝兩極化發展，好的愈好，差的愈差，如果沒有配套措施，對全體原住民學生都會有不良的影響。

雖然大部分的校長、主任都肯定國家在升學考試上對原住民學生的照顧，但也憂心政策在缺乏配套的情形下，只達到徒具形式的平等，在實質上對原漢學生反而造成傷害（蔡文山，2004）。資料分析的過程中發現在部分的議題上，呈現了不同的觀點，這個現象也大約

反應了社會上對原住民升學保障的看法（黃森泉，2000；顏國樑，1998）。

二、2%外加名額政策

教育部於 2006 年修正公布的《原住民學生升學優待及原住民公費留學辦法》，將原住民升學保障錄取名額由原本「內含」的改為「外加」名額，以各校系核定招生名額的 2% 作為原住民學生的錄取人數。此一變革主要的目的在解決原住民學生加分後的排擠效應，以兼顧一般學生及原住民學生的升學權益。座談與訪談資料中，呈現了正反兩面不同的意見，尤其在外加比例上，原住民地區學校校長、主任傾向彈性制訂。

（一）減低排擠效應

過去原住民升學加分所引發的爭議，除了針對部分原住民並非「社經弱勢」的懷疑，也包括幾個頂尖校系對一般生所造成的招生排擠（陳憶芬，2005）。受訪的校長、主任，也都同意政策的修改，應著眼在這兩方面，一方面弭平社會大眾的疑慮，一方面保障原住民學生的升學。會做這樣的修正，一位校長提出這樣的解釋：

外加的方式相對內含是比較合適的作法，一方面不會排擠一般生，另一方面也較不會引起爭議，主要是因為有一年臺大醫學系一口氣錄取了 8 位原住民學生，排擠了非原住民的名額，能進臺大醫科的已經是非常少了，原住民一下子錄取那麼多，聽說還有學生根本跟不上，休學的休學、退學的退學，那一年就引起不少爭議……。

因為校系的招生名額，是由教育部核定，因此校系只能就核定名額進行分配，原住民考生加分後達錄取標準，校系依規定逕予錄取，因此原住民學生錄取名額增加，意味著必需減少一般生的名額，權益

受損的一般生學生家長難免質疑（江達聰，2002）。這樣的質疑又通常針對前幾志願的校系，加上媒體的報導，輿論便開始質疑原住民學生加分的合理性，臺大為此還增設學測三科頂標、兩科前標的門檻，確保原住民學生的學科能力。

（二）外加 2% 形同原住民學生自我競爭

筆者向受訪者說明研究計畫時，就解釋 2% 外加名額是依原住民占全國總人口數比例為基礎，作為招收原住民考生的依據。受訪者有不同的意見，不過大部分傾向同意這種作法的合理性。少數幾位校長、主任認為外加名額缺乏理論的支持，「只用人口比例作為施政依據，太過粗糙！」一位校長分析外加名額方式對原住民學生而言，不見得有利，他指出 2% 比例的不合理性：

過去原住民學生只要達最低錄取標準就可錄取，現在是在各校 2% 名額裡原住民學生自己競爭，考試分數不再是絕對錄取的保證。因為 2% 是一種自我競爭的方式，加分 35% 或 25% 並沒有太大的意義，其實對通過族語考試的人只加了 10%，也許維持 2% 名額外加，但通過考試的只加 10%，但不考慮最低錄取標準，反彈也許不會這麼大。

這位校長的分析某種程度上點出了新措施的限制，換句話說，2% 外加名額的方式，其實是一種原住民學生的自我篩選，排列組合的結果，按照各校系的招生名額來分配原住民學生。這會造成許多原住民學生加總後的分數，因為自我競爭的結果，無法進入預期的校系就讀。另外，這位校長也指出將加分比例降為 10%，較不會引起反對的聲浪。雖然沒有任何一項研究證實什麼樣的加分比例，最能夠為反對者接受，但在前述條件下，降低加分比例，似乎是許多校長、主任的共識。另一位校長用實際的例子，分析了加分制度對原

住民學生的影響，指出新制加 35% 的方式對原住民的「高分群」及「低分群」特別不利：

加 35% 真的太高了，你想想看基測考 200 分，就可以加到 70 分，加起來 270 分以上很不錯的學校了，但是用 200 分的實力去讀 270 分學校，會造成什麼後果，政府有考慮過嗎？

這個後果其實不難想像，基測的成績反應了一部分學生的學業程度，當原住民學生與同儕的程度相差太遠時，心理上的壓力可想而知。這項政策背後的思維，似乎認為原住民學生需要的是環境，原住民學生能夠自我調適和提升，而不去考慮這個環境中的課程、師資、教學等條件是否能夠滿足原住民學生的需求（李季順，2004）。

（三）外加 2% 的比例太少，而且應視區域而有彈性

雖然大部分的校長、主任能夠理解 2% 外加名額的依據，但有幾位校長因為主持的學校中原住民學生的比例高，對於 2% 的比例有不同的意見，主要是因為原住民學生在各區的分布不同，原住民學生人數多的地區應分配更多的名額²²。

如果政府要培育原住民的人才，2% 的外加名額太少，讓許多優秀的原住民學生無法進入優質的高中大學，應考慮放寬到 3-5%，讓更多原住民進入好學校。另外花東地區原住民比例較高的學校，應該調高名額，而不應受 2% 名額的限制，雖然法令上授權各校裁量，但學校的作法能不能真正符合原住民的需求，不得而知。

22 2006 年修正後的《原住民學生升學優待及原住民公費留學辦法》第 3 條規定原住民聚集地區、重點學校及特殊科系，得衡酌學校資源狀況及區域特性，依原住民學齡人口分布情形及就讀現況調高比率，其調高之比率，高級中等學校，由主管教育行政機關會商定之；大專校院，由各校定之，報中央主管教育行政機關備查。

從上述的分析整理來看，大部分的校長、主任認為目前的原住民升學保障政策能夠減低原漢排擠效應，可以一定程度地降低輿論的疑慮。但也有校長指出此一制度的矛盾，因為既有 2% 外加名額的規定，形同原住民學生的自我競爭，無論是 35% 或 25% 的加分方式，恐怕是多餘而且對高分群及低分群的原住民學生不利，原因在於許多原住民學生進入與本身「學力」不相稱的環境，會造成極大的心理壓力。此外，有些校長認為新制外加名額比例太少，主張外加比例應視原住民學生人數而定，若不分區域均以 2% 為限，對原住民學生較多的區域造成不公。

三、族語考試作為加分優待門檻

檢視近年來原住民福利政策，不難看出「條件式」的發展趨勢（李明政、鄭麗珍，2008）。換句話說，政府開始針對原住民族的福利措施設限，符合或通過某些門檻，才能享受政府提供的福利措施，這種細緻化的政策導向，目的在回應原住民族群的內部差異，如果相關的配套措施得宜，的確能夠合理地資源配置。原住民升學加分優待政策自 96 年度起，也反應了這樣的趨勢，將族語考試作為加分優待的門檻。也就是說，原住民考生通過原住民文化及語言能力證明，加分 35%；未取得證明者加 25%，且自 99 學年度招生考試起，加分比率逐年遞減 5%，減至 10% 為止。

（一）族語教育徒增學生學習負擔

基本上，大部分的校長、主任都認為原住民族語，應從中小學扎根，尤其是小學階段，因為沒有升學壓力，學習族語的效果會更好。但即便沒有升學壓力，都市的家長仍不斷地將小孩往補習班裡送，擔心自己的孩子缺乏競爭力。

對原鄉大部分的原住民學生來說，原本學科學習就有問題，還要花時間學母語，造成很大的負擔。都市的原住民孩子在學校裡面對同儕競爭，壓力已經很大了，別的同学都在拼命補英文、數學、國文等，但他卻要學族語，這是一個很大的負擔。

可以想像在都會區的原住民學生及家長，面臨相當大的壓力，一般學科與族語之間竟是一種學習的競合，在有限的資源與時間中被迫取捨。很多的情況下，「原住民學生選擇一般學科的學習，因為至少還有 25% 的加分！」。學習和傳承自己族群的文化是一種責任，也只有有在認清個人有這個責任的情況下，文化的學習與傳承才會有意義（林修澈，2006）。也許校長、主任們擔憂的是，在諸多外在條件的限制與衝擊下，可以預見原住民學生能夠認清並主動肩負文化責任的可能性，已大幅降低。

(二) 通過族語考試不代表族語能力

相較於臺灣的漢族群，原住民族群有著特殊的語言文化差異，族語成為重要的族群標記，但原住民族語言的斷層和流失，形成族群標記的一大障礙。大部分的校長、主任都認為，目前族語教育還在起步的階段，許多相應的配套措施還未臻成熟，族語考試充其量只是族群標記的形式確認，分數無法反應真實的族語能力。

我們都很清楚，現在很多孩子的族語能力是有問題的，很多是在考試前才惡補，通過族語考試，充其量只不過是考試的能力好。這樣的情況底下，要讓原住民孩子對族語產生興趣和了解，相當困難，因為許多孩子只知道學族語是為了能在基測學測上加更多分，尤其是國高中的孩子，這對族語復振是一種傷害！

部分校長、主任認為，將族語工具化不利族語的復振，因為考試模糊了原住民學生學習族語的目的，在通過考試後，再學習族語的動

力不易維持（廖傑隆，2008）。

（三）加分後的輔導非常重要

原住民升學加分優待的確提升了原住民高中大學的升學比率（行政院原住民族委員會，2006），造就不少原住民族高等人才，不過也衍生諸多後遺症，其中最令行政單位、學校及學生家長頭痛的，就是學生適應的問題。在座談與訪談中，大部分的校長、主任都提及這方面的問題，尤其在都會區的學校，原住民學生的感受會特別深刻。一位臺北縣的國中校長在分享一位他教過的原住民學生，學生的經驗常讓他覺得不捨，雖然樂見原住民孩子能夠有比較好的機會²³，但學生的心理壓力常常是挫折的來源。

許多原住民學生在學校裡感到自卑，是因為加分優待被污名化，導致原住民學生更邊緣化。為了減少原住民學生加分進入前幾志願的高中大學，面臨課業的壓力，心理和課業上的輔導是必要的。學校裡歧視的字眼還是很普遍，尤其是加分，有些漢人學生知道原住民可以加分 35%，就會諷刺原住民不必讀書了，閉著眼睛就會考上的……。

由此可知，學生壓力的來源是多重的，這些壓力尤以外在因素居多，換句話說，外在環境是原住民學生主要的壓力源。外在環境沒有改善以前，學生的壓力無法得到紓解。另外，這位校長也指出，原住民升學加分的身分，無法得到同儕的認同，造成人際互動的障礙。從這個角度來看，需要輔導與教育的對象，除了原住民學生外，也應包含非原住民學生。

23 這位校長認為進入前幾志願的學校，等同於擁有較好的「機會」，他進一步澄清，指出機會代表通常這些學校有較好的資源、師資及競爭條件，但對原住民學生本身是否能夠發揮效益，不得而知。

伍、小結

依據訪談資料分析的結果，可以將受訪的學校教育工作者的觀點和看法歸納出以下幾項結論：

一、資料中呈現了什麼角度？

從資料的歸納與分析中，可以看出因為座談與訪談的對象皆為學校的行政主管，從行政的角度去理解目前的政策，也因為大部分的校長、主任與學生朝夕相處，比較了解師生間互動的氣氛，也較能夠掌握個別學生的情形。校長、主任的觀點其實反應了大多數民衆對原住民升學保障政策的看法，主要是因為受訪者皆為教育實務工作者，論述的範圍大抵不出社會結構層面，因此資料中較沒有從政治哲學或道德的角度去檢視升學優待政策（石忠山，2007；張培倫，2007）。要完整地探討升學優待政策，需要檢視這項政策的本質與立法要旨，因為這不僅牽涉資源分配的問題，也涉及對族群平等概念的理解。不管支持或反對升學保障政策，都以「公平正義」為立論根基，法理與道德上的辯駁，不容易說服雙方陣營，除非主流與弱勢族群真正了解彼此痛苦與恐懼的根源與經驗（王玉葉，1998），否則升學優待政策永遠無法擺脫「少數分子特權」的印記。

二、2%的機會？2%的人才？

觀諸國際原住民族相關的教育措施，很少類似我國以人口比例作為資源配置的依據。如果升學保障政策是提供原住民族一個機會，是不是表示原住民只有 2% 的機會？如果培育人才是升學優待政策的目的，是不是表示原住民族的人才只能在 2% 的範圍內？或者經過精算，超過 2% 的上限會造成國家財政上的衝擊？提出這樣的疑問，主要是部分校長、主任認為這項措施是針對可能的排擠效應所作的限制。筆者也發現無法從資料的分

析中，解答為什麼要以人口比例作為依據的問題，也許應該如部分校長建議應視區域原住民學生比例，來訂錄取人數較為合宜。以外加 2% 名額的方式作為升學保障條件，類似美國大學對少數族裔（ethnic minority）入學申請的配額制（quota system）。美國大學入學實施配額制的歷史相當長，與我國不同的是，採用此制的美國大學認為族群多元校園合乎大學整體發展的利益，培育弱勢族群的人才，更能帶動國家正常發展（王玉葉，1998）。其次，美國並沒有一套比例上的標準，各大學視需要設訂招生的名額與方式。原住民升學外加名額的方式，需要一個在理論與實務上更站得住腳的論述，才能夠彰顯政策的合理性與正當性。

三、族語條款的再思考

臺灣社會教育階層化的現象相當明顯，貧富家庭的教育投入差距益形擴大，而原住民族在臺灣整體教育環境中，往往處在不利的地位（陳枝烈，2008；譚光鼎，1999），我國實施的原住民升學保障政策，目的即在改善這種情況，以促進社會的族群平等，因此升學加分有它的合理性與必要性。我國長期以來錯誤的語言政策，導致族語嚴重流失，這個時候特別需要積極性的作為，來建構完善的族語環境，鼓勵族語家庭化、社區化以及生活化（浦忠勇，2001）。目前最迫切的工作，應是檢視臺灣目前社會語言環境的現況，以及學校與社區推動的母語教學，教材教法和師資等問題（Cummins, 2000）。現今推動族語教育所造成的心理壓力與學習適應等問題，已在原住民學生身上浮現，在配套措施未臻完善的情形下，族語考試不管對通過或未通過的學生，都會造成不利的影響（林文蘭，2007；全正文，2006；何光明，2017）。

陸、美國弱勢學生升學優惠案例的分析

一、平權法案的源起與爭議

1960 年代美國民權運動風起雲湧，少數族群積極主張自身的權益，為呼應民權運動的要求，平權法案（Affirmative action）就在這樣的時代背景下產生，主要是為了彌補少數或弱勢族群過去在美國境內所受到的歧視與傷害，在就學與就業上給予保障（Ball, 2000）。1961 年 3 月美國總統甘迺迪（John F. Kennedy）發布一項 10925 號行政命令，根據這項命令，設置了「平等就業機會總統委員會」（President's Committee on Equal Employment Opportunity）。此委員會主要負責審核與監督與政府有契約關係的廠商，是否依平權法案的政令平等僱用少數族群的求職者，這也是「Affirmative action」這個名詞首次出現在政府文件中。

雖然平權法案最早是由甘迺迪總統提出，但推動這項政策的速度相當緩慢，直到詹森總統（Lyndon Johnson）在勞工部（the Department of Labor）新設置的「聯邦政府契約執行檢查署」（Office of Federal Contract Compliance），政府才投入更多的人力及資源，讓平權法案相關措施的執行更加落實。原本平權法案主要的對象為黑人及印第安人和西班牙人等少數族群，詹森總統公布的 11375 號行政命令，擴大適用範圍，將女性納入平權法案的保護條款，諭令雇主不得在職場上對女性歧視²⁴。雖然在詹森政府的大力推動下，平權法案在公司學校機構的執行逐漸普遍，當時的社會輿論仍存有不少疑慮，比如說「平權法案」到底應提供多少優惠？在什麼樣的情況底下適用？並沒有一個明確的規準（Orentlicher, 1998）。

24 至於對不願僱用黑人或少數族群的公司，勞工局制訂了一項費城計畫（Philadelphia Plan）裡面明確規定政府契約廠商，必需僱用 4 到 9 個百分比的少數族群員工。之後詹森總統擴大這項準則的施行，凡是政府契約預算超過 5 萬美元，或公司人數超過 50 人即適用這項準則。

美國最高法院判決第一個有關升學優待案例，是 Bakke 與加州大學的訴訟案。Bakke 案的原告是一位美國白人學生 Allan Bakke，他連續在 1973 和 1974 年申請加州大學醫學院（University of California, Davis, Medical School）都遭拒絕，但他發現其他少數族裔申請者的分數明顯比他低許多，卻得到入學許可。他認為這違反了美國憲法第 14 條修正案中的平等保護條款及民權法案第 6 條之規定，於是訴諸法律，爭取入學機會。1978 年 Bakke 案的主筆大法官 Lewis Powell 裁定加州大學入學方式違憲，認定特別錄取方案（Special admission program）為一種配額制度（quota system），除非證明該校過去對少數族群有歧視，這種配額制度違背了申請人平等保護的原則，也違反美國憲法與民權法（王玉葉，2004）。但大法官同時也強調大學可以將種族視為加分的因素（plus factor），他特別舉他的母校哈佛大學入學方案（Harvard College Admissions Program）為例子，在諸多的申請者背景中，種族只是入學條件之一。Powell 認為如此才能整體地了解（holistic review）個別學生的潛質，也才符合大學多元化（diversity）的精神，但方式上需要縝密的規劃，因此他反對使用配額制，但允許大學將學生種族作為入學的參考依據之一²⁵。九位合議審理的大法官中，支持 Powell 的大法官包括 Burger, Stewart, Rehnquist, 和 Stevens，而反對的大法官有 Brennan, Marshall, Blackmun, 和 White 等，理由是這樣的判決會讓大眾更混淆，而且造成社會政治的階層化（socio-political ramifications）。

二、密西根大學入學申請案的判例（Gratz & Grutter）

Bakke 案後 25 年美國最高法院才接受審理密西根大學的入學優遇方案，其中 Gratz v. Bollinger 案是一集體訴訟（Class action），原告 Jennifer Gratz 申請密西根大學部遭拒。而另一案 Grutter v. Bollinger 的原告是一位

25 在 1978 年的 Bakke 案中，主筆大法官 Powell 認為學校為促進學生組合多元所使用的入學申請制度，只要審慎規劃，非採固定配額（quotas），個別考慮學生，而考慮的因素多元，而非僅有種族一項因素。

美國白人女性 Barbara Grutter，她擁有優秀的入學條件，包括 GPA3.8 及法學院入學測驗 161 分 (LSAT)，申請密西根法學院也遭拒絕，隨即聯合個人權利中心 (Center for Individual Rights) 在 1997 年指控密西根大學法學院拒絕她的入學申請，是因為法學院使用種族作為主要的入學依據。美國最高法院在 2002 年併案審理密西根大學部 Gratz 案與法學院 Grutter 案，並於 2003 年 6 月 23 日同日宣判。

針對密西根大學入學申請案，最高法院對這項訴訟裁示了兩個不同的判決：支持密西根大學法學院的入學方式，但同時也駁回密西根大學大學部的入學制度。密西根大學的人文藝術科學學院的入學標準有一個評分的機制，對於少數族群的學生，通常會自動加上 20 點的積分 (總分 150 分)。密西根大學的入學規定中，所謂少數族群學生，指的是黑人、拉丁裔及印第安人，保障這些學生入學，主要是因為他們在入學申請的學生比例中占少數。這些白人原告學生及律師們所稱的入學配額制度，所採用的積點方式已經對白人及亞裔等學生造成影響，而亞裔學生卻不在受惠者之列。而密西根大學法學院，為了讓學生組成更多元，其入學方式雖然也將學生的種族列入入學考慮之一，卻沒有使用積點制度 (point system)。由於法學院沒有明顯的少數族裔加權，最高法院仍以 5：4 的些微差距表決通過，支持密西根大學法學院的入學方式是合憲的。

2003 年密西根大學案的判決，呼應了 1978 年 Bakke 案中主筆大法官 Powell 多元文化理論的觀點。事實上，本案的關鍵角色大法官 Sandra Day O'Connor²⁶本身就是 Powell 的擁護者，2003 年 6 月 23 日判決確定，結果支持密西根大學法學院的入學申請制度，因為這種作法合乎國家重要利益，而且法學院的程序是個別化的整體考量。另案 Gratz 的票數是 6：3 由

26 O'connor 為美國首位女性大法官，在大法官會議常扮演關鍵性的角色。

首席大法官 Renhquist 裁決判定密西根大學部的方式違反「緊密裁制²⁷」(narrow tailoring)的原則(王玉葉, 2004)。

經過三年多的訴訟,密西根大學的案例終於在 2007 年和解收場,密西根大學決定賠償兩位主要原告 Jennifer Gratz 和 Patrick Hamacher 每位 1 萬美元作為和解金²⁸。兩位原告同意撤銷將近 4,000 位集體訴訟(Class-action)所提的告訴,而密西根大學也決定增加人力和經費,更縝密規劃大學部申請入學的程序和標準。

三、最高法院判例的特徵

美國最高法院拒絕審理的比例相當高,並且通常不會針對拒絕的理由進行說明,有些案件是在到最高法院之前就和解,或得到解決,最高法院認為沒有必要再進行審理²⁹(王玉葉, 2004)。2003 年密西根大學案,之所以可以進入到最高法院,是想解決各州法庭判例的矛盾和衝突,希望找到一個具代表性的案件出現,再對此案重要爭議作最後裁決。從最高法院針對平權法案所作出的判決,可以看出幾項特徵:

(一)從補償理論至多元理論

平權法案的推動,是為了補償過去對弱勢及少數族群的壓迫及傷害,在就業及就學上給予必要的保障,拉近與主流族群的距離。隨著社會變遷,補償理論的合理性,備受挑戰,因為反對平權法案的陣營認為主流與弱勢族群的社經地位已拉近,不當的補償措施對

27 嚴謹或小心擬訂法律或制度。

28 兩位原告後來也分別自 University of Michigan at Dearborn 及 Michigan State University 畢業。

29 例如發生在 1989 年紐澤西州 Piscataway 高中解聘一位白人教師(Sharon Taxman)的事件,雖然社會矚目,也期待最高法院作出裁決,但 1993 年 Taxman 又回任教師並獲和解金 188,000 元,無緣進入最高法院。

其他人是一種反向歧視 (reverse discrimination)。80 年代多元文化理論 (multiculturalism) 在美國境內方興未艾，大學校園中這股風潮更是沸沸揚揚。密西根大學入學平權措施的最高法院判例，也反應了這樣的趨勢，主筆大法官 O'Connor 擁護多元文化理論，認同大學校園吸收不同文化背景學生的作法。如前所述，在最高法院決定審理密西根大學的入學訴訟案前，美國最高法院已有 25 年沒有審理高等教育優惠待遇類似的案件，因此密西根大學法學院與大學部兩案併審，眾所矚目，支持與反對陣營都高度期待最高法院的判決。從判決結果來看，基本上兩案都肯定 Bakke 案中 Powell 大法官的多元文化理論，強調學生組合多元化符合重大國家利益。密西根大學案經判決確定後，美國境內高等教育卻也起了微妙的變化，大學校長還為平權措施舉辦相關研討會，共同商討因應之道，導致大學在設計入學申請程序上變得比較謹慎。

(二) 日趨保守的優惠政策

80 年代以後美國社會轉趨保守，反對優惠待遇的勢力擴張 (王玉葉, 2007)。尤其最高法院 Bakke 案中，Powell 大法官的意見仍存模糊地帶，常受到反對陣營的挑戰。2005 年布希總統因為首席大法官 William Rehnquist 過世，任命一位保守主義的 John Roberts Jr. 來擔任首席大法官。另外，大法官 O'Connor 於 2005 年退休，布希也任命保守派的 Samuel Alito Jr. 來遞補，保守的趨勢會愈發明顯。美國大法官的意識型態有關鍵性的影響，不過從目前大法官組成看來保守勢力似乎較占優勢³⁰。

30 美國總統川普 (Donald Trump) 於 2018 年 7 月 9 日宣布提名卡瓦納 (Brett) 出任美國最高法院大法官，一般認為這是自 1930 年以來最保守的最高法院。

在經數個訴訟案後，美國優惠政策已經被嚴格限制執行（McWhirter, 1996），為了避免訴訟，許多大學不是廢止就是彈性使用「特別錄取方案」（special admission program）。這樣的情況下衍生兩種不同的平權措施：軟性平權（weak affirmative action）及硬性平權（strong affirmative action）。所謂軟性平權是學校提供少數族群學生獎學金，公司行號從少數族群社區中徵聘人才。而硬性平權則嚴格制定標準，提供一定比例的工作或入學機會，從某個角度而言，這就會影響白人的入學或工作機會。許多公司和大學機構，傾向採用軟性平權，一方面照顧弱勢族群，一方面避免爭訟所帶來的爭議和困擾。

（三）有組織的團體訴訟

2003 年密西根大學案和 1978 年的 Bakke 案有一項不同的地方，就是團體訴訟。密西根大學 Gratz 和 Grutter 案是由「個人權利中心」（center for individual right）這個有計畫的保守陣營所發動的，他們主要的訴求是個人自由意志和功績主義，反對任何形式的優惠待遇，認為它們破壞了美國長久以來所捍衛的「自由」，他們所要指控的，是美國人所重視的個人價值觀和機會平等原則，在平權法案的推動下遭到扭曲和破壞。在美國法院轉趨保守的情況下，法律訴訟的手段非常有效，對於境內的公立大學的招生方式更是嚴格把關，只要發現學校違反平等保護條款，就隨時準備興訟為當事人提供免費的法律服務（王玉葉，2004）。除個人權利中心外，還有「個人自由中心」（Center for Individual Freedom, CIF）等組織³¹，其任務也類似個人權利中心的運作。在這些保守組織的運作下，公立大學的入學優惠方案，變得更緊縮，這從幾所公立大學近年來少數族群學生人數下降的趨勢可以看得出來。

31 密西根大學案的兩位被告 Jenifer Gratz 和 Barbara Grutter 分別加入並帶領人權組織，Gratz 加入 Michigan Civil Rights Initiative，而 Grutter 則成立 Toward a Fair Michigan，總部就設在密西根大學。

柒、美國平權法案對我國的啓示

一、補償與多元

從 1978 年的 Bakke 案和 2003 年的 Gratz & Grutter 案等美國最高法院判決結果，可以看得出美國社會對多元文化的重視。我國受美國多元文化風潮的影響，近年來也強調多元文化的概念，尤其對本土及弱勢族群的教育，希望透過相關的措施，強化及提升教育的成效。長期以來我國所著重優惠待遇的補償性，在美國同樣受到質疑，主要是事件的加害和被害人已不容易明確地認定。補償的觀點多以歷史的不正義為檢視的基礎，但過去歷史所造成的傷害，卻由子孫後代來承擔，顯然有失公允，因此對某些人的補償，也相對地剝奪無辜者的權益。多元文化的論調在西方自由平等的基本價值上，似乎是相互矛盾的，也衍生分離主義或族群仇恨的疑慮。最高法院顯然也洞悉民意向背，無怪乎大法官 O'Connor 大膽預測，美國在 25 年內將不再需要升學優待，強調這種以種族為基礎的入學方式必需要有期限，也就是說當弱勢族群的傷害受到補償後，就沒有實施的必要。不過，我國的國情與美國究竟不同，原住民族過去因為強勢文化入侵所造成的多重弱勢，如何轉型和恢復正義，是否需要限期等議題，仍有進一步討論的空間。

二、明白揭示優惠政策的目的和方式

依大學自治的精神與原則，大學有權決定招生方式，對學校的運作也有相當高的自主性。密西根大學的爭議，主要是在招生方式上，未詳細說明其特別錄取方案的特性及流程，導致部分白人學生的權益受損。這些招生方式的說明，反而在法庭上才有機會陳述其大學教育的宗旨，以及促進校園多元文化的教育目標。但是當類似的爭議已在法律層次上進行，所引

發的效應，已非個人權益的問題，而是贊成與反對陣營的對立，甚至延伸成為不同政黨的攻防平臺。從布希政府在密西根大學案中，公開反對升學優待，並加入爭訟，可以看出未來美國教育平權措施的發展是充滿阻力的。反觀我國，原住民升學優待雖然也有限縮的趨勢，但基本上還維持補償理論的基調。近年來在升學優待辦法上的更迭，所引發的爭議與影響，並未被正視，恐怕問題就出在相關的措施，並沒有清楚地說明我國升學優待政策的理論背景，以及交待這些政策所帶來的效益，是否符合國家整體教育的發展。

三、優惠政策的設計應更細緻

密西根大學案，最高法院分別裁示了兩個不同的判決：支持法學院的招生方式，但認定大學部所採用的配額制違憲。密西根大學 Gratz 案之所以違憲，主要是大法官不接受密大的說辭，因為他們招生的方式是對少數族群學生自動加總，形成配額制，對擁有相同或甚至較好入學成績的白人學生而言是一種歧視。反觀密西根大學法學院採「個案審查」(individual review)，學生的族群背景僅是考慮的因素之一，符合「緊密裁制」的原則，因此宣告法學院的招生方式合憲。從升學優待政策的設計來看，我國仍採一體適用的方式，依新制各校系的錄取比例皆為 2%，但未考慮到原住民學生在各個區域分布，以及學校科系的特性。筆者認為升學優待應給校系更大的彈性，而不是固定式的配額，給學校更多自主的空間，由學校設計更符合學校發展特性的招生方式。

四、長期觀察優惠政策的成效

我國從民國 40 年即有原住民升學加分政策，歷經半世紀，如果從升學率來衡量其成效，高中職以下確實發揮了它的效果（行政院原住民族委員會，2007），但高等教育的部分改善有限，大學以上原住民學生的在學率仍

舊與漢人學生有一段差距，這個差距在研究所階段更加明顯，也就是說，原住民高等教育人才培育的工作，並未真正落實，而這個缺陷並非升學加分可以彌補。誠然，影響原住民族高等教育成效的因素非常複雜，無法單純歸因，也因此就需要長期縝密地觀察原住民升學進路，並有效地掌握原住民學生在教育上的需求，而非僅僅用保障或加分來解決數字上的原漢差距。臺灣在教育制度及國情上與美國不同，一般民衆不好興訟，而且也不慣用法律來解決類似的爭端，但是若不針對目前升學保障制度所帶來的爭議思考解決之道，難以保證未來不會引發法律爭訟。從制度面來看，目前我國大學及高中職的招生，都還在教育主管機關的權限內，學校沒有太大的自主空間。此外，如果未來全面實施十二年國教，高中職校的原住民升學保障也面臨存廢的問題，政府如何因應這樣的改變，需要有一個整體的考量。

捌、結論

我國原住民升學保障政策由來已久，作為長期原住民人才培育的管道，的確發揮了一定的功效，但隨著社會變遷，有必要將政策修正得更合時宜。本章即從教育實務工作者的角度，檢視目前升學加分優惠的合理性與適切性。本章檢視了我國原住民升學保障政策的發展，以及針對升學加分所引發的爭議和論辯，了解目前升學政策所面臨的問題。此外，筆者特別以 2003 年美國密西根大學平權法案的最高法院判例為分析的焦點，探討美國大學升學保障的發展趨勢，以及對我國原住民學生升學優待政策的啓示。

對照美國與我國的原住民學生升學優待政策，可以發現這些措施都引起不小的爭議。主要是因為教育被視為一種向上流動的機會，對未來工作和升遷機會有很大的影響。而不同的族群在有限的機會和資源中相互競爭

時，它就變得相當重要而敏感。對那些望子成龍成鳳的父母而言，就視升學保障為洪水猛獸，因為多給弱勢族群學生機會，等於剝奪了一般學生的權利。因此，就因為教育關乎每個人的未來，升學優待就容易成為保守主義者，甚至有些自由派的攻擊標的。

從 2003 年密西根大學的最高法院判例來看，最高法院一方面支持法學院的招生方案，另一方面卻反對大學部同樣的作法，原因是大學部自動對少數族群學生加分的方式，不僅對白人學生不公平，也是違反了憲法中揭示不論種族皆賦予公平就學權利的精神。但有一點是包括最高法院、許多保守主義者，甚至是平權法案的支持者忽略的一點—美國的教育體制是為白人而非少數族群所設計的，也就是說白人在美國的教育體制裡一直享受著種族優遇（racial preference），而這種以種族為基礎的優惠待遇卻往往成為他們所抨擊的對象。

美國大學在招生方式上愈趨保守和縝密規劃是一項趨勢，例如加州與華盛頓州透過公投立法禁止以種族為基礎的升學優待，這些現象都指出，目前的升學優待政策僅是暫時性的補償措施，當社會達到公平正義的目標時，就是退場的時機。我國當然也不可能無限期地實施原住民升學加分制度，但目前教育資源差距的問題還是相當嚴重，這意味著原住民學生在教育體系裡仍承受著不公平的對待。筆者以為在解決原漢差距的同時，也要長期追蹤及檢視重要的原住民教育指標，細緻地規劃原住民升學優待政策，給予大學更多自主空間，訂定符合需求的招生方式。當然原住民學生在加分後進入好的學府，必定要把握機會，努力上進。如果不靠自身的努力，離開校園後，也不可能成為律師、醫師、工程師等對社會有貢獻的專業人士。

參考書目

- 王玉葉（1998）。美國聯邦最高法院處理優惠待遇(Affirmative Action)案件之新趨勢 - Adrand Constructors, Inc. v. Pena.案之評析，載於焦興鎰（主編），**美國聯邦最高法院重要判決之研究一九九三～一九九五**（頁 171-210）。臺北市：中央研究院歐美研究所。
- 王玉葉（2004）。美國高等教育優惠待遇何去何從—美國最高法院拒絕審理 Hopwood v. Texas 案之省思。**歐美研究季刊**，34（3），457-509。
- 王玉葉（2007）。從補償性理論到多元文化理論：美國高等教育優惠待遇案件 Grutter 之迴響，載於焦興鎰（主編），**美國最高法院重要判決之研究：二〇〇〇~二〇〇三**（頁 363-393）。臺北市：中央研究院歐美研究所。
- 石忠山（2007，11月）。**差異權利與社會正義：原住民族優惠性教育權利之合法性與道德性**。論文發表於國立臺灣師範大學舉辦之「公義社會與教育行政革新國際研討會」，臺北市。
- 全正文（2006）。**我國原住民學生升學優待政策之研究**（未出版之碩士論文）。國立暨南大學教育政策與行政學系，南投縣。
- 江達聰（2002，7月）。優待特殊考生，合理嗎？**聯合報**。取自 http://home.kimo.com.tw/mlsh_2001/113.htm
- 行政院原住民族委員會（2006）。**九十四學年度原住民族教育調查統計報告**。臺北市：行政院原住民族委員會。
- 行政院原住民族委員會（2007）。**九十五學年度原住民族教育調查統計報告**。臺北市：行政院原住民族委員會。
- 何光明（2017）。原住民升學優惠政策與高等教育現況評析。**臺灣教育評論月刊**，6（4），49-56。
- 李季順（2004）。**原住民族教育一條鞭體制之建構：走出一條生路**。臺北市：國家展望文教基金會。
- 李明政、鄭麗珍（2008，5月）。原住民社會福利與健康政策。載於中央研究

- 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」成果會議論文集（頁 181-258），臺北市。
- 李惠宗（2001）。**憲法要義**。臺北市：元照出版公司。
- 卓秧（2005年8月12日）。都市原住民，加分最大獲利者。**聯合報**，A15版。
- 周惠民（2008a）。原住民升學優待的發展－兼論美國密西根大學最高法院判例的特徵與啓示。載於施正鋒、謝若蘭（主編），**Affirmative Action 與大學教師聘任**（頁 241-267）。花蓮縣：國立東華大學原住民族學院。
- 周惠民（2008b，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。
- 林文蘭（2007）。族語認證作為升學優待的隱憂。**北縣教育**，59，93-99。
- 林修澈（2006）。身分加分對族語加分的比較思考。**原教界**，5，6-7。
- 施正鋒（2004）。行政體系中的原住民族——由「優惠待遇」到「積極行動」。**考銓季刊**，40，47-61。
- 浦忠勇（2001，4月）。升學母語條款二度剝削原住民學生。**南方電子報**。取自 <http://iwebs.url.com.tw/main/html/south/241.shtml/>
- 張培倫（2007）。原住民族教育優惠待遇探討。**原住民研究論叢**，2，47-64。
- 教育部（1997）。**中華民國原住民族教育報告書**。臺北市：教育部。
- 教育部（2004）。**93年教育部原住民族教育工作執行成效報告**。臺北市：教育部。
- 教育部（2006，3月）。有關報載原住民升學優待辦法修正愈修門愈窄之說明。**教育部電子報**。取自 <http://epaper.edu.tw/news/950315/950315a.htm>
- 陳克惠（2003）。從社區現象談原住民教育成就—以曙光社區為例（未出版之碩士論文）。國立東華大學族群關係與文化研究所，花蓮縣。
- 陳枝烈（1997）。**台灣原住民教育**。臺北市：師大書苑。
- 陳枝烈（2008）。**台灣原住民族教育**。臺北市：師大書苑。
- 陳憶芬（2005）。美國肯定行動及其對我國原住民升學優惠政策的省思。**中等**

教育，56（6），64-79。

傅仰止（1994）。台灣原住民困境的歸因解釋：比較漢人觀點與原住民觀點。

中央研究院民族學研究所集刊，77，35-85。

雅伯甦詠（2003）。原住民升學優惠公平嗎？**原住民教育季刊**，30，117-132。

黃約伯（1999）。台灣高等院校原住民學生生涯選擇及其相關因素之研究（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學教育研究所，臺北市。

黃森泉（2000）。**原住民教育之理論與實際**。臺北市：國立編譯館。

廖傑隆（2008）。**都市原住民族語政策研究：以台北市語言巢為例**（未出版之博士論文）。國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系，臺北市。

舞賽（2004，10月）。用考試傳承母語，家長：太離譜。**台灣立報**。取自 <http://publish.lihpao.com/Aborigines/2004/10/08/04j10072/index.html>

劉阿榮（1996）。教育優惠與階層流動：臺灣原住民教育優惠政策析論。**原住民教育季刊**，4，1-21。

劉從義（2003）。優惠措施不如適性教育環境。**師友月刊**，437，28-31。

蔡文山（2004）。從教育均等的觀點省思台灣原住民學生的教育現況與展望。**教育社會研究**，6，109-144。

蔣嘉媛（1997）。**原住民學生升學優待政策之評估研究**（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。

謝嘉璘（2006）。**台灣原住民升學優待政策之研究—以升學加分和原住民教育體系為例**（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學教育政策與管理研究所，臺北市。

顏國樑（1998）。原住民教育。載於吳清山（主編），**中華民國教育年報**（民國八十七年）（頁147-172）。臺北市：國立教育資料館。

顏國樑（2001）。「台灣地區原住民族籍學生升學優待辦法」修正的重要內涵、特色與建議。**原住民教育季刊**，23，136-148。

譚光鼎（1998）。**原住民教育研究**。臺北市：五南圖書出版公司。

譚光鼎（1999）。**原住民教育政策的前瞻規劃**。論文發表於國立臺灣師範大學

舉辦之「原住民族教育學術研討會」，臺北市。

Ball, H. (2000). *The Bakke case: Race, education and affirmative action*. KS, Lawrence. Kan.: University Press of Kansas.

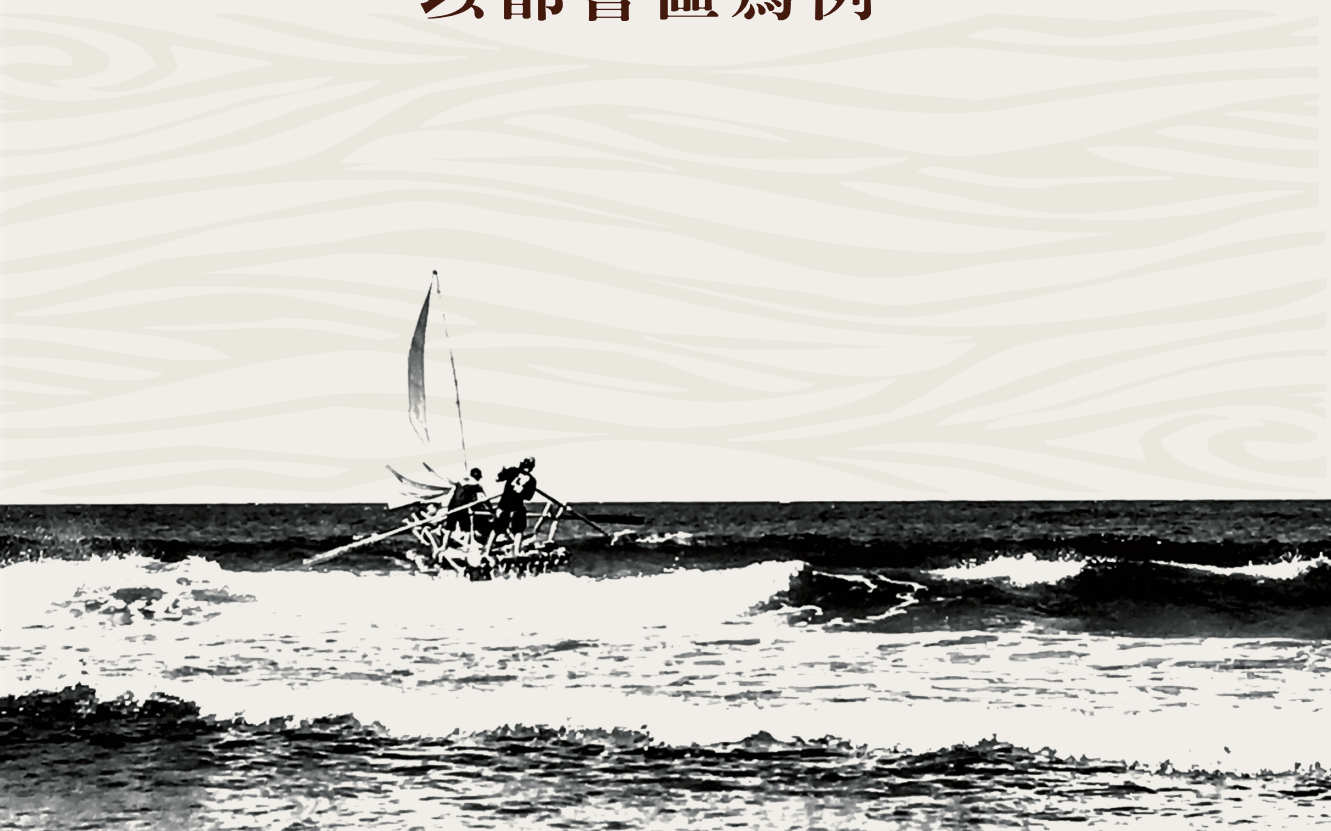
Cummins, J. (2000). *Language, Power, and Pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon, Multicultural Matters Ltd.

Miles, M.G., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Orentlicher, D. (1998). Affirmative action and Texas' ten percent solution: Improving diversity and quality. *Notre Dame Law Review*, 74(1), 181-210.

第
四
章

原住民族語教師
教學之研究：
以都會區為例



第四章 原住民族語教師教學之研究： 以都會區為例

壹、前言

臺灣自解嚴之後，社會逐漸開放與自由，隨著多元化及本土化的趨勢，政府積極推展學校鄉土語言教學活動，並於 90 學年度將鄉土語言列為學校正式課程。此外，為了保存及延續原住民族語言及文化，從 96 學年度起³²，原住民族學生報考高中以上學校，除研究所、學士後各學系不予優待外，所有優待方式改以加總分 25% 計算；而為鼓勵原住民學生取得原住民族文化及語言能力證明，取得證明者，升學優待以加總分 35% 計算。因此，族語教育就成為中央至地方教育當局積極推動的教育工作之一。族語教育實施以來，成效不一，若從官方統計數字來看，參與族語認證或族語能力考試的人數逐年增加，但在校學生的族語应用能力，事實上仍是家長們普遍憂心的課題。相關的學術研究也顯示，族語教育的各個層面，包含課程規劃、師資培育及來源、教材、評量及認證方式，都面臨許多挑戰（黃美金，2003；黃志偉、熊同鑫，2003；蔡中涵，2001）。

另一個為文的動機是筆者的博士論文研究。筆者的博士論文，主要在探討都市原住民族教育所呈現的樣貌，在諸多影響教育成效的重要因素中抽取教師的態度與信念作為研究的焦點。論文研究針對教師進行深度訪談及課室觀察，以敘事作為研究分析的主軸。論文研究主要運用批判的視角來檢視文化差異的表徵，探討教師的態度和信念，內涵了什麼樣的價值體

32 教育部於民國 76 年訂頒《臺灣地區原住民族籍學生升學優待辦法》，經歷次修訂，最近一次之修訂為民國 103 年 7 月公布之《原住民學生升學保障及原住民公費留學辦法》，原法條名稱：《原住民學生升學優待及原住民公費留學辦法》（民國 102 年修正）。

系，並形塑了什麼樣的課室與學習氣氛。研究對象中有一位即為原住民族語教師，在對話中，發現族語教師在課堂中面對的問題相當多元，卻沒有適當的管道學習和問題解決，引發筆者想進一步了解族語教師在課室脈絡中所面臨的問題。

教學是一個複雜的概念，族語教學又涉及文化與語言等層面，發展設計完整有效的族語教學模式，需要長期的研究及投入，才能在課室教學的脈絡中看出其所累積的成效。了解目前原住民族語教學的現況及所遭遇到的問題，是提升原住民族語教學成效的先決條件。本文旨在探討我國原住民族語教學的現況，由於原住民族居住地區分佈甚廣，大規模而深度地進行研究不易，故本文摘錄了筆者兩篇針對族語教師所做的研究論文，資料來源是國科會（現為科技部）的研究計畫中不同年度所進行的研究，兩篇論文分別從量化與質性的研究取徑，來探討族語教師的教學現況。質性的部分，以三位族語教師的課室觀察與深度訪談為主。因此，本文主要有兩個部分，首先是我國族語教育的發展，從不同時期的政府施政方針，來了解族語政策的沿革；其次探討三位族語教師在教學實務上的現象。

貳、族語教育的變遷與發展

自國民政府來臺主政，政府當局即雷厲風行地推行國語³³，各機關普設國語推行委員會，利用賞罰制度鼓勵民衆多說「國語」，並在各種場合禁止使用所謂的「方言」。這樣的政策造成了臺灣語言生態的嚴重失衡，不僅讓「閩南語」及「客家語」承受不入流的污名外，更使得原住民族語言快速流失。許多學者認為，如果再不落實原住民族語復振的工作，不消五個世代，原住民語言就會在這個島上消失（牟中原、汪幼絨，1997；孫

33 1946年國民政府設置「臺灣省國語推行委員會」，制訂「臺灣省國語運動綱領」，推行國語運動。

大川，2000)。誠然，原住民族語流失受許多複雜的因素所導致，語言的滅亡也正代表一個族群文化生命的弱化。筆者綜合相關學者的看法，原住民族語的流失，大約有以下幾項因素：

一、傳統社會組織的崩解

早期臺灣原住民社會以部落 (tribes) 為生活聚落組織，不同族群有不同的語言風俗與社會組織，且扮演不同的社會功能。1624 年荷蘭統治臺灣以前，島內僅有少數漢人移民，且多屬短期居留，並未建立殖民政權，由於與外族接觸較少，原住民族皆以族語溝通及情感聯繫，因此族語得以保留。然而，數百年來臺灣歷經不同的殖民政權，導致原住民族傳統的社會組織型態面臨崩解，60 年代以後，臺灣逐漸由農業社會轉而成為工業社會，工廠快速林立，由於工業化的影響，原住民族「都市遷移」(urban migration) 的情形非常普遍³⁴。隨著都市移民的增加，原住民族進入都會主流學校就讀的情形非常普遍，都市原住民的族語學習尤其令人憂心，當生活的周遭或工作職場，缺乏使用族語的環境，原住民族語就容易形成嚴重的斷層。

二、山地平地化政策

國民政府來臺之初，積極推動「山地平地化」政策，建立地方自治行政系統，學校成為落實這項政策的最佳場域。政府於民國 40 年公布實施《臺灣省山地人民生活改進運動辦法》，透過各級政府以競賽、獎勵等方式，以推行國語、改進飲食生活與風俗習慣為主要目標。為儘速漢化原住民，學校中的課程、教材當然就以漢人的觀點設計，與原住民族文化相關的內容極少，且多流於膚淺。政府的政策強調原住民族適應現代社會、提升教育水準，原住民學生在學校的經驗無法和部落生活有所聯結，造成學

34 截至 2018 年 12 月底，設籍非原鄉之原住民人口數約 26 萬 5 千人，占原住民族總人口數約 47.01%，若加上未設籍的流動人口，都市原住民人數應已超過原鄉之原住民人口數。

生無法在學校適當地學習或使用族語。

三、缺乏學習動機

族語的學習動機是影響族語復振的重要因素(李壬癸, 1998; 楊孝榮, 1998), 但在主流社會中, 最常用也最被重視的通常不是族語, 因此學習族語成了無形中的負擔。我國在 90 年代推動鄉土教育, 學校開始重視文化的推廣與學習, 2001 年原住民族語正式成為國小必修課程, 原住民族學生才逐漸有機會在學校場域中, 學習自己族語的語言及文化。雖然推動族語學習近二十年, 學生的學習動機, 仍是許多學校教師頭痛的地方。政府除了規劃各項補助措施, 希望提升族語學習動機, 但成效著實有限。雖然近年來原住民升學開始以「族語能力考試」作為加分比例的依據, 大部分的家長及學生卻是為了升學考試加分, 而非為了想學好自己的母語, 這種為升學加分而設計的「族語條款」並不能實質提升族語教育的成效。

四、缺乏適當的課程教材與師資

教育部於 1998 年公布「九年一貫課程總綱綱要」, 於 2001 年 9 月起實施九年一貫課程, 明確規定國小學生必須就閩南、客家、原住民等語言任選一種修習, 國中則依學生意願自由選修。由於教育當局推行鄉土語言教學, 並沒有一套完整的實施架構和規劃, 課程教材還只在實驗階段, 是不是能夠滿足各個原住民族語教育的需求, 有待觀察。教材方面, 則委託學術單位研擬編輯族語九階教材, 並不定期邀集族語教師進行培訓。原民會每年舉辦的族語認證, 除了希望鼓勵族語學習外, 也寄望累積族語人才, 成為儲備的族語師資, 但族語師資的養成多屬短期研習的型態, 也缺乏配套措施, 導致許多有心人望而卻步。

五、污名感

長期失衡的族語發展政策, 導致大眾對「方言」產生不同程度的偏見

和刻板印象，再加上原住民學生因升學加分，而對族語有不知為何而學的心理衝突，造成族人對族語文化的污名感，而污名感往往是造成原住民族群認同低落的原因，也因為許多原住民無法發展出正向的族群認同，導致學習族語的意願降低，避免遭致排擠或歧視的經驗。如果這種污名感無法有效改善，要原住民學生學好自己的族語，實是緣木求魚，即使會說族語，也不見得願意在公開場合用族語與他人交談（黃森泉，2000）。

參、臺灣原住民族語政策的沿革

臺灣的語言政策隨社會變遷和政黨輪替，歷經數次轉變，綜合學者（李雄揮，2004；楊智穎，2002；黃森泉，2000）相關研究，在 1945 年國民政府來台後，語言政策隨著國家政治結構改變可約略分為以下三個時期：

一、臺灣戰後至 70 年代（1945 至 1970 年）：

此時期政府的首要工作在去除日語影響，並建立「華語社會」為主。政府方面，早在日本投降之前，國民政府的「臺灣調查委員會」便已擬具了「臺灣接管計畫綱要」，並於 1945 年 3 月正式實施，關於語文方面有兩項建議：

第一，國語普及計畫，從中小學教育、國家公務員開始，並訓練國語師資。語文訓練應與精神訓練分開，語文訓練在使一般人民識字，精神訓練在使公務人員明瞭主義，兩者的政策、對象不同。

第二，對日文的處理，接管後文書、教科書、報紙禁用日文，日人刊行之書刊電影等，有詆譏或曲解歷史者，應予銷毀。設置編訪機關編輯教科書。教育部和臺灣調查委員會等專責機構還推斷禁止日語後，閩南語或客家語尚能應付生活需要，所以派來臺灣以通曉閩南語者佳，並一舉一動對臺民皆應有模範作用（李西勤，2005）。

從國家政策角度來看，可以視為新殖民政策的開始，因為大部分國家政策、權力和經濟發展都由國民政府控制，臺灣民間社會參與力量極少。此時的原住民族教育政策以「同化」和「融合」為主（黃森泉，2000），因此戰後初期還以國語為主，方言為輔，但主要訴求還是以學習「標準國語」為目標。1951年公布實施的《臺灣省各縣山地推行國語辦法》中，第1條即揭示：「為糾正本省山胞使用日語之習慣，普遍推行國語，藉以提高山地行政效果，普及祖國文化，增強國家觀念……。」1954年起臺灣各縣市開始設置國語推行員，隔年在山地鄉組織國語推行小組，主要目的在於協助原住民族從族語過渡到標準國語。

二、70年代至解嚴（1970至1987年）：

1970年3月教育部頒布《加強推行國語運動辦法實施要點》，嚴格要求學生在公共場合只說國語，並加強廣播電視國語節目的播送，進一步地壓抑其它方言。根據學者的說法（李雄揮，2004），語言統制政策最嚴厲的時間大約自1976年元旦公布實施《廣播電視法》算起至1985年12月16日公布實施《語文法》為止的十年間。許多資深國會議員，甚至原住民族自己選出來的民意代表，也主張全面用標準國語，在廣播媒體節目中，大量減少方言的發聲。《語文法》中明定會議、公務、公開演講、公共場所交談、各級學校實施教育、大眾傳播等場合，應該使用標準國語。唯此時臺灣人民權利意識抬頭，資訊傳播加速，加上黨外運動也在此時期萌芽，老百姓較過去更勇於自我表達，政府不得已在強大民意壓力下終止《語文法》的實施（黃宣範，1999）。

三、解嚴之後至《原住民族教育法》實施前（1987至1998年）：

臺灣自1987年解嚴之後，社會逐漸走向民主自由開放，威權體制受到前所未有的挑戰，民衆走向街頭抗議，追求歷史真相與社會公義的呼聲

不絕於耳。原住民族社會運動，也在 80 年代臺灣社會運動的烽火中應運而生，許多原住民族知識菁英亦開始走向街頭，為原住民族權利發聲。為導正大眾對吳鳳傳說的錯誤視聽，原住民族社運團體在 1988 年 12 月 31 日，於嘉義火車站前集結，強烈要求拆除吳鳳的銅像，並且刪除小學教科書中有關「吳鳳」的教材，幾經抗爭，教育當局始修正教科書中的相關內容³⁵。

臺灣解嚴後，本土意識高漲，政府逐漸重視文化重建的工作。然而當時鄉土語言納入正式學校課程，並非一開始由教育部通令，而是少數在野執政的地方政府首開先河，先期有臺北、宜蘭及屏東縣等民進黨執政縣市將鄉土語言納入正式課程，從 87 學年度起，教育部函始令自國小三至六年級逐年實施之「鄉土教學活動」科目，其中鄉土語言課程是包含在「鄉土教學活動」科目之中實施。在原住民族語方面，教育部也在「發展與改進原住民教育計畫」中開始規劃以族語輔助教學，包括編訂南島語音符號系統、成立委員會編制母語輔助教材、選定母語輔助教學實驗學校等。

1993 年開始至 1998 年，政府訂定「發展與改進原住民教育五年計畫」，計畫內容雖未提及原住民族語言政策，但首次提到加強原住民族教育課程與教學。學者認為，這是自有原住民族教育以來，最具全面性與完整性，並且最切實可行的計畫（黃森泉，2000）。計畫項目之一是「強化原住民教育課程與教學」，在此項目下，教育部提出三項重點工作，成為族語教育實施的前身：

- (一) 原住民鄉土文化教材及母語教材。為了促進原住民文化的保留與傳承，教育部補助各縣市編輯原住民鄉土文化教材，以作為當時國小中、高年級「鄉土教學活動」的補充讀物。

35 1989 年 3 月 1 日內政部正式將吳鳳鄉改名為阿里山鄉；同年 7 月，教育部長毛高文同意將吳鳳故事自教科書中刪除。

(二) 鄉土語言教材之編輯。從 88 年度開始，教育部協調出負責各種鄉土語言教材編輯的縣市：河洛語－臺北市；客家語、賽夏語－苗栗縣；阿美語、葛瑪蘭語－花蓮縣；排灣語、魯凱語－屏東縣；布農語、賽德克語－南投縣；卑南語、雅美語－臺東縣；鄒語－嘉義縣；泰雅語－臺北縣（現為新北市）。此一編輯工作，係以作為連接社會生活與文化傳行的媒介，後來由臺灣省國民學校教師研習會及八個縣市繼續負責，是族語教材編輯開端。

(三) 設置鄉土資源中心，提供教材、媒體等教學資源。教育部當時訂定補助國民中小學鄉土教學實施計畫，分年度補助各縣市自編鄉土教材、製作鄉土教學媒體、設置鄉土資源中心及辦理相關教師研習等經費，成為後來主要支援族語教學的資源系統（教育部，2003）。

1998 年立法院通過《臺灣省政府功能業務與組織調整暫行條例》，逐漸將臺灣省政府虛級化（亦稱精省）。在精省之前，教育部和教育廳所補助各縣市編定的母語教材，例如教育部曾於 1995 年明訂國小實施「國民小學原住民鄉土文化課程」，其中國小三至六年級增設「鄉土教學活動」科，每週一節，由各校自鄉土語言、鄉土歷史、鄉土地理、鄉土自然等物項內容中，自行編纂或自由選擇教材。前述教材雖然因為九年一貫的實施而沒有機會施行，卻成為許多族語教師的教學時重要的輔助資源（王俊斌，2006）。

1996 年開始，教育部推動「教育優先區」（EPA）計畫，對山地學校與原住民比例較高之學校給予優惠的經費補助。在十二項補助計畫中，其中只有一項「充實原住民教育文化特色及設備」與民族文化教育較為相關。是年，教育部召開了首次的「全國原住民教育會議」，會中提出不少

政策興革的建言，會中還邀請語言學者李壬癸院士以「珍惜沒有文字的語言」為題進專題演講，強調臺灣原住民族語言的重要性。

四、《原住民族教育法》公布實施後（1998年~）：

《原住民族教育法》在1998年公布實施，主要是依據憲法增修條文第10條之精神，積極維護原住民族語言及文化以及對教育文化應立法予以保障而訂定。本法要點主要在：「揭示原住民族教育的主體性、實施方式和教育目標；建立符合原住民族需求的教育體系；劃分教育部與原住民族委員會的職責；給予設立原住民族教育委員會的依據；規劃原住民族教育相關課程；鼓勵原住民族學生就學；辦理原住民族教育相關之實驗和評鑑等」（黃森泉，2000）。

行政院原住民族委員會規劃的母（族）語政策中，提出：

研擬「原住民族語言振興四年計畫」，從母語師資培育、族語教材編輯、落實部落（家庭）推廣等面向，訂頒《各級學校原住民族語言暨語言能力認證作業要點》，確立辦理語言能力認證採「書面審查」、「薦舉」及「筆試及口試」等三種方式，為推動辦理上述方式，擬訂「原住民族語言能力認證作業實施計畫」，規定語言認證的命題方式，辦理原住民族語言能力認證。

2001年九年一貫課程開始實施之後，將鄉土語言納入本國語言之中，和英語同屬語文領域課程，自此族語成為正式課程的一部分。在九年一貫語文領域實施要點中，將本國語言分為國語文和閩南語文、客家語文和原住民族語文四種，但後三種又共稱為鄉土語言。其基本理念是鄉土語重點在日常溝通，是以聽說為主，讀寫為輔。

在中小學九年一貫課程綱要語文學習領域（原住民族語）中提及，其基本理念包括：

- (一) 多元文化之理念，尊重各民族語言，實施原住民族語教學，促進相互瞭解，奠定整體社會和諧與發展之基礎。
- (二) 以彈性原則訂立原住民族語教學之實施階段與學習能力指標，提供原住民族語教師與教材編寫者參考。
- (三) 根據原住民族語之實際發展，經過縝密整理、編譯與詮釋，搭配其他語文，共同建構本國語文課程。
- (四) 妥善運用各種教學環境與教學資源，活化原住民族語教學。
- (五) 重視原住民族語之主體性與現代特色，積極營造適宜的環境，培養學生主動學習族語的興趣，以傳承族語。

臺灣的語言政策發展，若從課程的角度來看，可以發現族語是從懸缺課程（null curriculum）逐漸轉變為非正式課程，然後成為正式課程；若從課程的層級屬性來看，則先從地方課程轉為國定課程（楊智穎，2002）。這樣的變化，也許與當時的政治和社會脈絡有關，主要還是解嚴後，開放言論自由及人民結社，黨外勢力的結盟促成弱勢議題的重視，政府才開始對語言教育政策鬆綁。從這樣的發展，可以看出，臺灣語言教育的發展，尤其是原住民族語教育受政治及意識型態的影響甚深。

原住民族語言教育與升學優待有所關聯，是近數年來的熱門討論議題，原住民升學優待辦法最早是從 1957 年起，政府在大專聯招中對原住民、蒙藏生、邊疆生提供降低錄取標準 25% 的升學優待，以鼓勵原住民學生升學。到了 1987 年教育部公布《臺灣地區山地族籍學生升學優待辦法》，明訂專科以上原住民族籍學生入學考試，一律按一般錄取總分降低 25%。此辦法在 1995 年修正辦法名稱為《臺灣地區原住民族籍學生升學優待辦法》。

91 學年度起，因為大學聯招制度改變，大學入學管道多元化，若繼續以升學優待方式降低大學聯招錄取標準，對原住民學生之升學權益並

不十分公允，因此增訂「參加推薦甄選及申請入學等其他方式入學者，由各校院酌予考量優待」之規定，鼓勵原住民族地區大專院校，得另以外加名額 1% 之優待方式，提供原住民學生入學（教育部，2003）。而高中職方面，自 96 學年度起，參加基本學力測驗之國中畢業生，需通過「96 學年度文化及語言能力證明考試」，始能加總 35%，未通過只能加總 25%，未能通過者其加分比例將自 99 學年度起逐年降低 5%。

1998 年原住民族教育的法制化，牽動原住民學生的教育權益，也是原住民族語言文化存續的重要根據。相關的立法和配套措施，其實施後的成效如何，應當進行適當的評估，以作為修法的基礎³⁶。從我國語言政策的發展，從早期的國語化運動，90 年代的多元文化潮流及本土化運動，不難看出，語言教育在政治操作後的結果。我們不再僅僅視語言，尤其是自己的母語為溝通的工具，而是一種凝結族群認同和歸屬感的文化力量，唯有充分發揮這樣的力量，才能在自己的土地上有尊嚴地面對周遭的人事物。

肆、三位族語教師的教學研究³⁷

筆者希望了解族語教師在教學現場所面臨的挑戰，並在多元文化教育的理論框架中對三位教師所呈現出來的現象，進行理解與分析，透過第一線族語教師的觀點和視野，更細緻的發掘當前族語教學中需要釐清、轉化或改善的課題。為達到此目標，筆者從三位族語教師的課堂教學、訪談對話和其他的教學相關行動裡，了解他們對族語教學的看法，以及在學校體制中所面臨的諸多挑戰，特別針對族語教師在教學過程中所遭遇的問題進行探究。

36 攸關我國原住民族語言發展的《原住民族語言發展法》，已於 106 年 6 月 14 日公布實施，其後續政策規劃與效應值得觀察。

37 這個部分是由行政院國科會補助專案研究計畫－「原住民族語教師教學之研究—以大臺北地區及桃園縣為例（96-2745-H-001-001-MY3）」中延伸出來的部分研究成果。

筆者將三位族語教師的教學放在批判種族理論 (Critical Race Theory) 的脈絡中加以檢視 (Delgado, 1995 ; Ladson-Billings, 2004 & Tate, 1997 ; McLaren, 1994, 2007)。批判種族理論強調正視社會中無所不在的種族主義 (racism)，揭露社會中因種族差異所形成的霸權與宰制的關係 (Teranishi, 2002 ; Yosso, 2005)。批判種族理論主張，學校課程所傳達的並非價值中立 (value free) 的知識內涵，而是經過層層汰選的產物，目的在維持一定的社會秩序，使主流社會的優勢和利益得以延續。為達此目的，少數和弱勢族群的存在就必須符合主流社會的利益，否則就會在教育場域中遭到壓迫和排擠的命運。因此，在教育體制裡跟族群因素相關的階級意識、權力結構、知識建構和傳遞等面向，都是批判種族理論著力的面向。而著眼於批判種族理論的教育，將正義和社會變革與教育緊密連結，教育的終極關懷為實踐個人和群體的正義，敏感於結構、過程中的不平等並予以質疑和批判，在教育的過程中，應產生相對的社會變革行動，以遂行此一目標 (Jay, 2003 ; Pang, Rivera & Gillette, 1998 ; Solórzano & Yosso, 2001 ; Yosso, 2005)。

一、研究過程

為了找尋適當且願意參與合作的族語教師，筆者致電新北市及桃園市原住民事務主管單位，詢問族語教育事宜並推薦優秀族語教師，自所得名單中十位族語教師進行電話諮詢，其中三位表達了參與的意願，並同意配合課室觀察與訪談。筆者組成的計畫團隊邀請三位族語教師進行研究計畫說明，並針對族語教學提出建議。自 2008 年 3 月至 2008 年 5 月期間，筆者一一赴三位國小族語教師之課堂進行觀察及訪談。筆者與參加本研究的族語教師商討協定出每週 1 到 2 節課的上課時間，進入教室觀察，並以田野筆記和課堂錄影記錄教學活動。每週課堂觀察前後並與教師作課前及課後訪談，訪談時間依當時狀況而定，約 30 分鐘到 70 分鐘不等，多為無結構訪談 (unstructured interview) 或半結構訪談 (semi-structured interview)。

除每週與族語教師個別的課堂觀察以及訪談之外，2 月和 4 月並邀集 3 位教師舉辦兩次團體座談，期望透過族語教師彼此之間和研究者觀念上的互相激盪及對照，收集更多族語教師對當前族語教學之心得與看法，會議內容亦予以筆記和錄音紀錄。透過田野筆記、課堂觀察錄影及訪談錄音逐字稿，筆者對所紀錄之內容進行一次深度分析（in-depth analysis），逐步整理出研究結果。

二、研究發現與討論

（一）三位族語教師

參與研究的三位族語教師³⁸均已通過族語認證考試，且接受過原住民種子教師培訓相關課程，族語課程施教對象以居住在當地的都市原住民國小學童為多數。Kaing³⁹及 Canglah 老師為國中小族語支援教師，目前主要的工作和主要收入來源即為赴各校教授原住民語言課程，Lohok 則是正式國小教師，每週在該校教授一節族語課程。

50 多歲的 Kaing 主要任教地點為臺北市多所國小，她同時也負責社區語言巢的族語教學工作和義務擔任教會主日學的族語課程教師。族語教學經歷已有 8 年。年輕時曾服務於原鄉部落內的教會幼兒教育機構，後因與同為原住民的丈夫結婚而搬到臺北居住，從事族語教學前她當過全職母親、企業工友、社工助理等職務，並長期在所屬教會內擔任同工服事。

Lohok 為新北市一所國小的正式教師，30 多歲的 Lohok 自師範院校畢業後即在此校擔任班級導師。族語教學的經驗從 7 年前在社團活動中指導學生開始，工作之餘也曾投入北縣語言巢該社區的辦理事

38 本文中族語教師均採用化名。

39 Kaing 及 Canglah 老師亦有成人、大專、國、高中學生的族語教學經驗，Lohok 曾任語言巢教師，參加學生包括國中生和國小學童。

宜。由於是在都市原住民社區裡出生長大的第二代都市原住民，他自認族語還有待加強，因此盡可能多向耆老長輩請益，藉以精進自己在族語上的嫻熟程度。

Canglah 放棄原來的水電工作轉行從事族語教學約有 3 年的時間，40 多歲的 Canglah 與妻小居住在桃園市。國中畢業後他和許多部落裡的同輩一樣，從家鄉到臺北闖蕩，白天在工廠工作，晚上就讀技職學校夜間部，其後並通過技職檢定丙級技術士考試，以這項專業工作了 20 年。因緣際會之下他通過族語認證，參加族語教師培訓課程，在使命感的驅使下決定全職投入族語教育，他也熱心參與當地都市原住民社區和教會的服務工作。

(二) 族語教師面臨的挑戰

在研究的過程中，發現族語教師所面臨的挑戰相當多且複雜，依其性質，將其分為三個面向加以討論，分別為個人面向、課程面向和教學面向。分述如下：

1. 個人面向

- (1) 基本保障：以族語支援教師作為專職工作，族語教師還面臨基本保障的問題，以健保和勞保為例，族語教師面臨的狀況不少，Canglah 提到：

我的作法是選擇在離我住家附近的那一所學校，而且是課堂數比較多的，我用健保跟勞保，...我這個寒假暑假就停掉了，是算我有在服務的這一段期間他才有保，暑假寒假就沒有保，因為沒有上課，就退掉就這樣子，我們也不可能再去別的地方保，也沒有地方讓我們保，保障來說真的是不足夠，很多時候，像暑假寒假，萬一我們怎麼樣，健保都沒有！

族語支援教師雖然可選擇任教學校之一加入勞健保，然而僅限於學期當中，寒暑假無課可教時即無勞健保之保障，教師必須自行處理，形成保險的空窗期。Canglah 在訪談中提及，每當有族語教學相關的座談會，便有族語教師提出此項議題，不過至今未獲正面回應。根據 Kaing 的說法，早期族語教師的處境更糟糕，連勞工保險都沒有，是他們這一批早期的族語教師爭取多年才獲得的。

(2) 收入：族語教師大多表示授課薪資所得和投入比起來可說是相當不對稱。尤其兩位全職的族語教師都提到，目前一堂課的鐘點費 320 元⁴⁰，實在與他們所投注的心血和努力不成正比，尤其他們在沒有充分的教材下，花費相當多的時間和精力在編製教學需要的教材，這些教材的編製往往需要他們自掏腰包。Canglah 老師具體指出：

我們都是冒著生命危險在跨校（教學），一點保障都沒有，就像我常常自己講的，使命感，問題是使命感我的背後付出的代價太多的，尤其我的經濟狀況，目前我的經濟狀況是靠老婆每個月的 1 萬 8，因為我沒有月收入。

Canglah 老師所在的桃園市，族語支援教師鐘點費常常未按月撥款，通常學期末才領得到津貼，因此並無固定收入，甚至有時鐘點費的發放拖延更久。此外，許多族語教師領取教學津貼的情形不一，端視各校開課狀況和個人運氣，若每所學校堂數不多或安排的時間較為零散，老師可能必須在校與校之間不斷地「趕場」，這就是他所說的「冒著生命危險」跨校往返。目前跨校車馬補助費統一為每學期 4,000

40 民國 105 年 1 月 14 日教育部修正《教育部國民及學前教育署補助辦理原住民族語及英語教學作業實施要點》，其中第 4 條將國民中小學教學支援工作人員的鐘點費，國中提高至 400 元，國小提高至 360 元。

元，若以一學期 20 週計算，一週僅有 200 元的車馬補助，而且通常會延遲發放，大概都要到次學期中以後才領得到。Kaing 說：

就像我最近才剛領到去年上學期的車馬費，已經兩個學期了才發下來。……我自己年紀已經比較大，可能再過幾年就退休了，但是我曾經勸告其他比較年輕一點的族語老師，我說，你一定還是要保有自己的正職，族語教學只能當副業啦，因為根本還看不到穩定收入的未來。

族語教師們認為，想以族語教學養家糊口，除非兼任的堂數足夠，否則在經濟上會面臨相當大的壓力。在這樣的情況下，族語教師視教學為兼職性質，很難提升族語教學的專業，對想要投入族語教學的教師恐怕會是一種阻礙。

- (3) 族語教學培訓或研習機會：族語教學的研習及進修，能夠確保族語教學的品質，但目前所提供的族語教學進修是否符合需求，有討論的空間。訪談中 Canglah 表達自己積極參加相關研習的意願，因為體會到接受繼續培訓的重要性：

把老師每次的教學新方法學會，又得到一個新的教學方式，這樣子才我們才可以和正式老師比較，要不然我們程度就永遠落差，而且差很遠，學校當然要比較希望用正式老師，不要用支援老師，……為什麼正式老師的薪資那麼高，我們族語老師比他們累，為什麼不能跟他們比較，就是教育程度懸殊嘛，不是教育程度啦，是受教育的程度啦，人家正式老師是花多久的時間，正式老師受訓的時間是非常長的，這還不是說我要就有的，還要經過考試。

Canglah 體認到自己在教育專業上的不足，希望能夠透過進修和研習來彌補這方面的短缺，相較於正式教師經過長期且系統地的培育，族語支援教師顯然是需要更多的教學專業發展。不過，Canglah 也抱怨桃園市較少族語相關的研習機會，比較起來，雙北由原民會或原民局舉辦的進修管道要通暢的多。因此雙北市以外的族語教師，通常得自行報名參加雙北市所舉辦的族語研習，自己爭取上課機會。

另一方面，較資深的族語教師如 Kaing 對目前所安排的研習內容表示已經上過數次，每次培訓出現的重複內容已經不符合她目前的教學需要，比較迫切需要的進階課程內容，如課程發展、班級經營及教材編撰等卻還沒有進行規劃。

(4) 角色的模糊地帶：學校行政人員與族語教師對族語教學，在認知和期待上有落差，Kaing 回憶多年的教學經驗，認為自己常常需要扮演多種角色：

我的工作不只是在教族語，我們也是要特別關照一些學生，有時候多關心鼓勵他們，好像心理輔導方面也要。……我們教學生文化的話，像歌謠舞蹈手工藝都有，有時候也要帶學生認識植物野菜這些的。……學校有活動有要評鑑的話，主任或組長拜託我們，當族語老師的也是要幫忙，這些都是額外的工作。

特別是授課學校如果沒有原住民籍的正式教師，則所有和原住民族有關的活動，支援族語教師幾乎無役不與，不論是否能歌善舞、口才便給或心慧手巧，全都半強迫地成為所有原住民族文化的專家和代言人。

除了正常的族語教學工作外，族語教師也常被要求一些額外的負擔，在任教學校有形無形的壓力或自己的使命感催迫之下，需要

義務的擔任一些工作。如 Lohok 談到曾經為校內原住民學生策劃以豐年祭為主題的學習活動：

因為下學期來講的話，從 3 月到 6 月份，照一個族群來講是準備豐年祭，那樣子的型態，有這樣子內容上面的安排，……可能平常目標是這樣的方向，可是具體呈現方面不一定能那樣好的呈現，一方面也是自己的時間有限，再來也就可能是小朋友跟你的配合度，如果他們跟你願意配合的話，可能你在投入的時間就會多一點，如果說你得到的可能都是一些沒辦法讓你覺得受肯定的感覺，相對的自己也不會這麼有信心去推動。

此外，學生族語演講比賽或鄉土文化演展（原住民歌舞）的指導教師、無償的為報考族語認證考試的學生補習等皆為族語教師額外的任務。Canglah 老師表示應學校要求，自己常利用課前或課後空暇幾十分鐘時間投入。他並不介意這些額外的的工作，因為孩子表現得好，就是最大的回報，但是令他遺憾的是他雖擔任實際的學生族語演講指導工作，但掛名的指導教師卻是其他正式教師，學生在比賽獲獎後，相關的獎勵從來不曾落在他身上。

2. 課程與教材面向

- (1) 配合教材使用的輔助教具：目前廣為族語教師採用的課程內容為政大所編輯的教材，但所提供的內容僅包含學生手冊與第一、二階教師手冊。為了讓教學更多樣化，Kaing 老師常到處奔波，搜集可用的圖片或圖卡：

我很羨慕教臺語和英語的老師，他們都有很多圖片和字卡，我們只有一本書而已。所以以前期末的時候，我會問他們有沒有不要的，我就跟他們要來，作成我們教族語可以用的教具。

當問及目前教學面臨困擾的問題時，老師們均表示希望能有適當的字卡、圖片、圖卡、掛圖、影片等供上課使用，不過目前此類輔助教具均付之闕如。Kaing 老師曾試圖借用其它鄉土語言的教具，希望能提高學生興趣，不過因為語言不同，使用上仍有許多限制。因此，教師如欲使用與課文內容相關之教具，多半仍須自行製作。以 Kaing 為例，她為此還自掏腰包添購了一臺護貝機器用以製作圖卡和字卡；而 Canglah 則以回收的廣告帆布旗幟為底，手繪製作了語音系統和拼音系統的掛圖。

- (2) 學生所屬原鄉語言分支與教材：原住民族雖有十六族，卻有超過 42 種方言別⁴¹，在課程與教材的設計上，常讓族語教師感到頭痛，學生所拿到的教材內容常常與其學生所屬方言或教師主要教授的方言不同。

通常學校的作法是先調查爸爸媽媽的母語，以爸爸媽媽居住的地方語言，來幫小孩子去設計課程，所以說沒有經過我們講師，沒有詢問我們講師，他們是直接去申請，課本下來就發給學生，然後我們來上的時候一看，哇！那麼多種語言，那我們就只好各憑本事啦。……他們是直接發一個單子讓小朋友帶回去給家長填，不過有的家長根本不知道他們自己是屬於哪個語系。可能就想你在北部出生的，你就是北部阿美；你在東部出生，老家靠海你就是海岸⁴²。

Canglah 老師任教學校曾發生原住民學生父母原鄉多屬北部阿美語，發下的課本卻是中部阿美語，很難符合每位學生的需求。還有些

41 97 年度原住民族語言能力認證測驗中，阿美語即包含了北部阿美、中部阿美、海岸阿美、馬蘭阿美、恆春阿美等方言別。

42 這樣的分類實際上有誤差，例如靠海的都蘭地區，屬於馬蘭阿美語系而非海岸阿美語系。

學校雖採用發放問卷方式請學生家長勾選自己的語系，但許多父母對這樣的分類並不熟悉，因此產生勾選錯誤的情形。都市原住民的原鄉本來就較多元，族語教師在教學上也只能考量自己的語言能力下，盡量配合多數學生的原鄉背景，而不得不忽略少數學生的需求。

- (3) 上課地點：在訪談中三位老師提到，有些學校所安排的教學場地並不適合族語教學之用，地點可說形形色色，能夠在正常的課室中上課，已屬幸運。Kaing 提到曾被「放逐」到地下室的空間上課的經驗：

有一個學校我是上中午午休時間的課，你也知道我們原住民的孩子比較活潑，我給他們上課也不是要他們乖乖坐好都不准發出聲音，那也不可能，比如說我帶他們唱歌跳舞，結果隔週，教學組長就說小朋友太吵了，影響別人午休，所以叫我改到地下室的陶藝教室去上。那個地方，……很髒亂，又不通風，只有一部分的空間可以用，因為都堆放了器材，我還要教學生絕對不可以碰那些東西，以免危險。

一般教室或專科教室，如自然科教室有較方便使用的空間，這些教室裡通常都有黑板、電腦音響視聽設備等；但 Canglah 上課的地點為學校的社團教室，這些地點則僅提供課桌椅及黑板，如果想播放音樂及影片教師必須自備；有時候上課地點甚至安排在中庭、圖書館等開放空間，學生注意力無法集中，增加課堂經營上的困難，更遑論利用輔助教材了。

課室桌椅的排列也影響了族語教學的成效，一般來說專科教室的桌椅都是大方桌，學生自然分組座，但筆者發現這樣的分組常常造成學生間相互的干擾，如果老師沒有特別去吸引學生的注意力，學習效

果就會打折扣，對於這樣的情形，三位老師大多表示無可奈何，因為空間的選擇非常有限。

- (4) 教學資源配合：除了課室安排以外，族語支援教師使用電腦網路設備、幻燈片、投影片、錄影帶、音響設備等，均需與校內負責管理的教師或行政人員協調聯繫，如未能獲得他們的善意回應，往往造成教學上左支右絀。例如族語教師提出要求後遭到相關人士的拒絕或藉故拖延，無法獲得所需之教學資源。因此，儘管政大歷時四年所編之教材有網路資源或光碟可支援，教師或因校內軟硬體設備使用不便，或因本身不擅操作電腦，而無法充分發揮其功能。

3. 教學面向

- (1) 教學專業能力：在研究過程中發現，並非每位族語教師在課堂中皆能靈活運用有效的教學方法，在班級經營方面也顯然有待加強。以 Canglah 為例，在多次課堂觀察中，他僅提供學生兩種句型練習的方式—跟著老師覆誦，以及學生配對練習之後上臺演示。在訪談中他表示：

我本身當兵時候就是班長，在我們部落裡面我又是青年隊種子，擔任到總幹事，很多領導方面的方法從我日常生活中累積起來，我把這個經驗融入到我的教學上，我倒覺得滿好的。……（在師大種子教師培訓）就是理論啦，理論再加上講師的經驗，沒有很刻意教我們要怎麼教怎麼去帶動學生。有些教學的方法講義上都有寫啊，但我完全靠自己的經驗，然後融入我自己的生活背景，對部落的認知，文化的認知，把這些融會貫通。

Canglah 剛通過族語教師認證時，曾上過師大所提供種子教師培訓課程，不過他回憶中並無教學專業上的訓練，他大部分是運用自己在教會義務服務和軍中帶兵的經驗來面對學生。以一位未曾接觸教學專業培養的族語教師來說，教學專業能力方面的進修機會較少，專業教學經驗不足，所謂的教學技巧等能力在教室現場運用選擇不多。不過，就連身為正式國小教師、有多年任教經驗的 Lohok 也提到，族語教學和其他科目教學相較委實不同，相對有較高的難度，主要是整體族語環境的不成熟，學校又不夠重視，能夠提供給族語教師的資源相對有限。

- (2) 學生不來上課或經常缺課：有些學校安排在課後輔導時間，如放學後或周六上午，學生與家長對留校或再度回校上族語課的意願不高，因此造成缺席率高。族語教師僅能口頭上鼓勵學生上課或請同學代為轉告，以 Canglah 的學校為例，該校在期初登記願意來上課的學生人數為 42 人，(實際在學原住民學生數超過此數)，而在觀察期間最多一次出席人數僅 26 人，老師表示有些學生出席的狀況不甚規律，會影響學生的學習效果和老師的教學進度。

除了上族語課意願不高，學生也常因為校內老師借課或補課，而無法出席族語課程。觀察 Canglah 班級時，某日下課時間有學生來向他請假，原因是體育老師要加強訓練，必須犧牲族語課。Canglah 表示：

我說叫你體育老師來跟我講(笑)，就(跟他)開玩笑，這我也沒辦法……，我一個禮拜難得上一次母語課，你把學生調走，我會直接找主任講，有的主任是講：「啊，我忘記了，忘記了，不好意思，以後不會了」，有的說：「他的功課怎麼樣，剛好需要他」，很多啦，常常我們

會碰到這種情形，學生少上一堂課，進度就落後了，我又不能為他一個人補課。

包括晨光時間、綜合課程、課後輔導等時間，學生皆有可能被校內正職教師以課業輔導、社團活動練習或體育競賽練習等名目「借走」，而錯過一週一次的族語課，造成族語教學成效不彰。再以 Kaing 老師為例，她在某校的族語課時間為綜合課程時段，曾遇到高年級學生全數缺席的狀況，原因是期中考將屆，級任老師借課為學生加強應考科目。

- (3) 學生程度不一：三位族語老師都面臨著一個狀況，就是學生來自不同班級甚至不同年級，而且族語能力都有差異，這對族語老師來說是一挑戰，因為老師無法設計符合學生程度的族語課程。面對這樣的情形，Kaing 認為她會花一些時間個別教學，讓程度好的學生寫學習單，同時個別輔導進度較慢的學生。從教學的角度來看，個別化的教學較能滿足不同程度學生組成的班級，但也因為如此，教學的進度就會受到影響，所以老師必須依學生的組合來設計適當的課程。

對另一位老師 Canglah 來說，學生的程度不一似乎不太成問題，他認為老師設計的課程才是重點，不管學生的程度如何，只要將課程中所要教授內容教給學生，並確定學生學會，就達到目標了。不過研究者也觀察到 Canglah 的班級裡確實有些程度好的學生，表現出較低的學習動機，因而影響了整個課室的學習氣氛。如果老師能夠善用同儕之間的學習，相信學生會更願意投入，族語教學的成效也會提高。

三、小結

從族語教師身上反映出族語教學所面臨的種種挑戰，可以了解族語教育還有相當大的進步空間。筆者嘗試透過三位族語教師的教學經驗，來理解目前族語教育的現況，以及在教學的過程中，他們如何回應學校體制中的壓力和挑戰。

(一) 邊緣化的族語教育

雖然原住民族語在學校中已列為正式課程，然而實際的運作上卻發現，族語教師正面臨結構性的困境。主要的原因之一就是學校、學生和家長並未將族語視為重要而優先的學習內容，所以學生缺席、遲到早退、課程任意調動、正式教師動輒借課、各種活動占用族語上課時間、上課地點不甚理想等問題層出不窮。研究者審視相關法規條例時，發現《國民中小學開設本土語言選修課程應注意事項》中第 4 條規定：「國民小學每週應開設一節以上之本土語言選修課程，含於語文領域時間內，於第一節至第七節正式課程時間實施……各校開設原住民語選修課程，排課或師資延聘確有困難者，得專案報各該直轄市、縣（市）政府教育局（以下簡稱教育局）同意後，利用第 1 節至第 7 節正式課程以外時間實施。」從 3 位族語教師的經驗來看，排課或師資延聘有困難的學校為數不少，所以很難在正規課程時間上課，授課場地也往往在正規課程的順位之後。此外，法令中未規定原住民學生僅能選修原住民族語，部分家長為培養孩子主流適應／競爭能力，而要求孩子選修客語或閩南語等本土語言。

族語課程在正式課程以外的時間實施，學生就必需犧牲其他的學習和自／午休的時間，學習的成效勢必大打折扣。如果我們認為族語教育是文化傳承的重要途徑，我們恐怕很難期待目前的族語教育環境，對文化的留存能有多少幫助。尤有甚者，族語學習成為升學考試

的門檻，一定程度地轉移了學生與家長學習族語的態度與動機，讓學習族語成為獲取教育機會的工具，表面上似乎是強調多元文化教育的精神，但恐怕也是一種功績主義（meritocracy），能否讓學生認真看待族語學習和認同本族文化，值得商榷。

根據批判種族理論所強調的重點，教學的首要之務為正視社會現象中存在的階級壓迫與不公（Solorzano, 1997），從族語教學的環境來看，我們不難看出臺灣教育環境裡仍存在著以中產階級、漢文化為主流的現象（牟中原、汪幼絨，1997；譚光鼎，2007），族語教師雖然也意識到體制中的壓迫感，但多無可奈何，族語教育被邊緣化的現象非常明顯。學習和使用族語，原是原住民族與生俱來的權利，族語教育應該幫助學生了解自我以及族群文化，以及成為挑戰和消弭階級壓迫的利器，在學習族語的過程中，不僅要以自身的文化為榮，更要促進不同文化間的理解與尊重。從觀察的族語教學中發現，幾位族語老師的教學大部分仍是強調靜態、專家導向的教學模式，而非批判種族理論中強調的以學生的生活經驗和知識為基礎的教學（Ladson-Billings & Tate, 1995）。

（二）生計與文化傳承的兩難

從 Kaing 及 Canglah 兩位全職投入族語教學的老師身上我們看到他們對族語和文化傳承的使命感，但是也有不得不的現實考量。兩位老師經常提及，以族語教學為主要經濟來源並不實際，因為鐘點費收入不高，無底薪制度，薪資的撥付不固定，連基本的勞健保保障都不周全，常常讓他們有重拾舊業的念頭。他們理想中的方式是將族語教師納入正式的學校編制，提供基本的收入和保障，如薪資、保險、退休制度等有穩定的來源。如此，才能安定人心，留住族語教育的人才，並提升族語教育的品質。原住民族語教學是一項專業，如果不能全心

投入並精進教學的內涵，如何能期待一個健全的族語教育環境？此外，目前的族語教師職前和在職培訓及研習，在質與量上都有待加強，在無法滿足族語教師進修的需求下，族語的復振是不是也成為原住民族另一個難以企及的夢想？

資本（capital）、資產（property）等概念在批判種族理論中的討論甚多（Delgado, 1995；Ladson-Billings & Tate, 1995；Lynn & Adams, 2002；Solórzano, 1997；Tate, 1997），Tate 認為將資本主義社會裡財富的分配和流向加以分析，便能夠突顯利益及資源傾斜的教育現象，而教育體制的角色往往是再製這些主流族群所需要的資產（Tate, 1997）。因此，族語教育在主流的教育體中工具化，並且條件式的加諸在弱勢族群身上，一方面藉族群文化傳承的口號，另一方面以優惠措施來合理化政策的失當，對大多數低社經位階的原住民族家庭而言，不啻是一種難以承受卻又不得不的壓力。

（三）族語支援教師的角色

三位族語教師都經歷了「禁說方言」年代，深知族語傳承的重要性，能夠有機會在學校裡教授族語，他們相當珍惜。雖然困難與挑戰層出不窮，仍舊憑著一股使命感而堅持下去。這些現實的問題使得族語教師，一方面面對個人生涯規劃和文化傳承的兩難困境，另一方面在學校行政和教學體系中感到孤立無援。從這一點上，不難看出他們在教育社群與學校裡的處境仍舊相當的邊緣。在這族語教師邊緣化的現象背後，隱而未現的是原漢族群權力分配不均的現象，資源也依這樣的趨勢重新分配（Dixon & Rousseau, 2006）。在族語教學的過程中，三位族語教師其實已經跳脫了教學者的角色，很多時候他們扮演著族群中的長者，對這些年幼的阿美族人諄諄教誨，延續著阿美族特有的教化方式。即便客觀的條件壓縮了許多可能性，三位族語教師仍奮力

地為幼輩族人尋找文化的學習空間。

(四) 除了族語還能學什麼

三位族語教師均提到族語課程中「文化教育」的重要性，但也坦言無法在有限的時間裡將文化適當地融入教學中。對都市原住民學童而言，每週 40 分鐘的族語課程恐怕是他們接觸原住民族文化的僅有機會。對於「文化學習」這命題，教師們有相當不同的看法和做法。由於目前並無一套課程標準或綱要可供依循，校方也傾向不干涉族語教師的課程編排，文化的內容多半只是族語教學中的飾品，成為配角（陳枝烈，1997；張學謙，2004）。孫大川（2000）曾指出，「非語言」的「語言」也可以成為傳遞工具，舉凡雕刻、音樂、舞蹈、體育、編織、陶藝都可能擴大原住民族語言的氛圍，而有利於語言自身的傳承力量，所以語言內涵和語言學習的範圍是很廣博的，但是這些傳遞工具何時使用？又該怎麼使用呢？而具有文化內涵與族群特色的教學又是什麼呢？再者，部落的經驗所指涉的範圍極廣，舉凡儀式信仰、空間觀念、漁獵農牧到家庭部族組織皆然，這些都和語言與文化的傳承緊密連結，也應該含括在學習的內涵之中。言說的語言無法脫離歷史和生活脈絡獨立存在，每周 40 分鐘的課程裡，部落長大的教師和毫無部落經驗的都市原住民孩子，如何在族語教學找出傳統、歷史交會融合並傳承的共通點呢？在族語教育環境不成熟、資源缺乏的情況下，這些複雜又龐大的課題，並沒有被認真而嚴肅的對待，相關的族語教學進修中也未見規劃，似乎只能靠著老師們心領神會自由發揮了。這樣的情形下，恐怕也應證了教育學者譚光鼎（2007）的憂心——在自由主義下的多元文化教育，將簡化弱勢族群的教學活動、淡化族群問題、以及淺化教學與課程。

(五) 族語教師成為「文化代理人」(cultural agents)

教學不但具有專業技巧的層面，也與教師個人內在的心理活動高度相關，特別是承擔文化傳遞責任的族語教師，其內在反省、教學動機、文化信念、族群認同和身分選擇等等，無不與其教學行動產生密切關聯。文化理解、認同和實踐如何與課堂裡的族語教學緊密連結，對教師來說乃為一項回歸文化基本價值的艱鉅任務。族語教師肩負著傳承部落文化的責任，特別對身處都市、缺乏部落經驗的原住民學生而言，他們或許是在學校體制裡接觸原住民族文化的唯一管道，教師扮演如同族群的文化代理人(cultural agents)，帶領學生重新認識自己的母體文化(Gay, 2000)。教師如何透過自省與學習，重新觀照自己成長的生命經驗，將其轉化為學生能夠理解的教學內容，在教學的過程中發揮轉化(transformation)的作用(Girod, Ulveland, & Wojcikiewicz, 2008)，其重要性尤甚於教會學生牢記 500 個單字或背誦 40 個句型。更重要的，教師能不能看到主流教育體制裡對原住民學生造成的扭曲和壓抑，看到自己可以鬆動和施力的地方，挑戰校園裡、課堂上、教科書中習而不察(take for granted)的文化歧視和社會正義等問題呢？這些老師原本就不算是主流教育裡握有發言權的「專家」或「精英」，更不是站上高社經地位的既得利益者，面對一項又一項的大哉問，他們手邊可用的資源和支援其實並不多，在應付繁重教學工作和每日奔波於校和校、班與班之間的現實生活中，還得把文化傳承、族群認同等責任扛上肩頭，實在是嚴肅又沉重。如何「裝備」好一位族語教師，使他們有能力回應、反省這些挑戰，進而在其教學場域裡採取行動，或許是面對當前的結構性問題的重要工作。

伍、結論

教育對原住民族而言，不僅是，近年來的原住民族教育改革呼聲雖方興未艾，教育政策上也陸續出現較為具體的措施，但在族語教學現場所發現的問題和族語教師的處境，仍呈現資源不足和壓縮的現象。本研究著重在了解和剖析個案教師的教學行動（action）和個人敘事（narration），由三位族語教師所面臨的挑戰，能反映出當前族語教學的限制或困境，也突顯原住民教育中政策、理論與實踐之間所存在著的盲點和落差。隨著國內原住民族語認證及教育的推動，這些所謂的「教學支援工作人員」走入校園，在充滿許多不確定及不利因素的客觀環境下，以教育者角色來面對族群的下一代。

洪雯柔（2007）指出，族語教學在學校體系裡處於「內部殖民關係」裡的邊陲、受到宰制的位置。當然重要的是族語教師本身對這樣的結構有所覺察（張善楠，1996），並檢視族語教學在體制內學校中的不利因素，在有限的資源下設計適當的課程與教學，幫助原住民學生族語及文化認同的發展（Bradboy, 2005；Deyhle, D. 1992；Yosso, 2005）。

從族語教學實施場域的邊陲地位、社會大環境及學校行政限制、教材教法和師資進修培育的亟待加強等情形，皆可見一斑，個別教師身上也因此負載了相當沉重的壓力。不過，在這個初步的研究裡，我們也發覺教師們其實多多少少策略性的發展出因應方式，或自覺或消極地對抗主流社會和學校體系裡結構性的不平等現象，這將是研究者未來可繼續探究的方向。在同行的路上，他們的堅持，或許正向我們揭示了族語教學未來的一線希望。

陸、建議

臺灣社會變遷快速，原住民族族語流失的速度正加快腳步，若不盡力阻止這樣的趨勢，族語的消逝將是可以預期的結果，這樣的現象對都會區的原住民來說更為明顯。從本研究的結果來看，我們可以發現大部分的族語教師都具有高度的使命感，也都認為自己能夠勝任族語教學的重任，不過因為諸多客觀因素的影響，造成族語教育的成效無法彰顯。語言巢的設置也許減緩了族語流失的趨勢，對都會區原住民而言，是一項文化傳承的機會，不過本研究也發現目前語言的規劃也出現不少問題，亟待解決。以下針對都會區之族語教學提出幾項建議：

一、健全族語教師組織

目前臺北市及新北市已有族語教師社團，不過這些組織多為自發性之社團，運作不易，建議政府單位主動協助族語教師團體，提供相關資源，辦理各項研習、觀摩及交流活動，讓族語教師有機會學習更有效的族語教學內容。

二、重視族語教師權益

不少族語教師反應族語教學的收入有限，僅靠微薄的鐘點費，維持生計不易。此外，他們在學校中的支持也不夠，許多老師感覺自己常被忽略，甚至被邊緣化，影響教師的教學士氣。建議縣市教育當局重視族語教育，朝族語教師專職化規劃，責成學校提供適當的教學環境，並規劃將族語教師納入學校編制，成為正式教師。

三、進行教學行動研究

族語教師希望參與教學研究，尤其透過行動研究的方式，能夠實際解決他們在教學上的問題，因為大多數的族語老師只能靠本身的經驗及有教材進行教學，如果有課程與教學專家的協助，他們更能發現在教學現場的缺失，並有機會諮詢專家學者意見，以提升教學成效。

四、規劃族語師資培育

目前學校中的族語教師皆已取得族語認證，並依規定在學校擔任族語師資，但在進行族語教學前並沒有受過正式的教育或教學專業訓練，以致於在教學現場面臨許多問題，諸如教材設計、班級經營、課程設計等。建議教育主管單位責成師培大學規劃族語教師的師資培育方案或學程，讓有志族語教育的原住民能夠修習，修畢相關學程並取得族語認證，始進行學校擔任族語教師。

五、適當規劃族語教學進修課程

目前中央及地方政府已規劃部分針對族語教師的進行課程，但是也有不少族語教師反應這些課程內容並不適用，對實際教學的助益不大。建議重新檢視目前的族語教師進修課程，了解族語教師進修上的需求，並委請適合之師培機構進行規劃。

參考書目

- 王俊斌（2006，10月）。原住民族語教育政策問題的微觀分析：以日月潭邵族為例。論文發表於國立暨南大學舉辦之「95年原住民族教育學術研討會」，南投縣。
- 牟中原、汪幼絨（1997）。原住民教育。臺北市：師大書苑。
- 李壬癸（1998，4月）。一百年來平埔族語言消失歷程。載於台灣原住民歷史文化學術研討會論文集（頁42-46）。南投市：臺灣省文獻委員會。
- 李西勤（2005）。臺灣光復初期推行國語運動情形。臺灣文獻，46（3），173-208。
- 李雄揮（2004，12月）。台灣歷史各時期語言政策之分析比較。論文發表於國立臺東大學舉辦之「語言人權與語言復振學術研討會」，臺東市。
- 周惠民（2010）。原住民族語教師教學之研究－以大台北地區及桃園縣為例。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告（96-2745-H-001-001-MY3）。臺北市：中央研究院民族學研究所。
- 洪雯柔（2007）。原住民族語教學省思－一個布農族小學族語教學的觀察。載於王俊斌（主編），多元文化論述與在地實踐：台灣中部地區的原住民族教育（頁80-101）。南投縣：國立暨南國際大學師資培育中心。
- 孫大川（2000）。夾縫中的族群建構：台灣原住民的語言、文化與政治。臺北市：聯合文學。
- 張善楠（1996）。台灣地區原住民成年人母語學習的經驗分析：兼論社會結構、社會情境和語言學習。原住民教育季刊，2，78-91。
- 張學謙（2004，12月）。弱勢語言的地位規劃與語言復振：從語言歧視主義到語言公平。論文發表於國立臺東大學舉辦之「語言人權與語言復振學術研討會」，臺東市。
- 教育部（2003）。國民中小學九年一貫課程綱要－語文學習領域。臺北市：教育部。

- 陳枝烈 (1997)。台灣原住民教育。臺北市：師大書苑。
- 黃志偉、熊同鑫 (2003)。原住民母語教育的論述：多元文化思潮的反思。原住民教育季刊，25，72-83。
- 黃宣範 (1999)。語言、社會與族群意識—台灣語言社會學的研究。臺北市：文鶴出版社。
- 黃美金 (2003)。原住民語言能力認證：回顧與展望。原住民教育季刊，29，5-27。
- 黃森泉 (2000)。原住民教育之理論與實際。臺北市：揚智文化。
- 楊孝榮 (1998)。原住民教育與母語教學。原住民教育季刊，11，50-59。
- 楊智穎 (2002)。我國國小鄉土語言課程實施之研究—以三所國民小學為例 (未出版之博士論文)。國立臺灣師範大學教育研究所，臺北市。
- 蔡中涵 (2001，10月)。瀕臨消失的危機語言與民族認同。載於國立新竹師範學院舉辦之「九十學年度原住民族教育學術論文」研討會論文集 (頁 80-101)，新竹市。
- 譚光鼎 (2007)。批判種族理論及其對台灣弱勢族群教育之啓示。教育資料集刊，36，1-24。
- Brayboy, B. M. J. (2005). Toward a tribal critical race theory in education. *The Urban Review*, 37(5), 425-446.
- Delgado, R. (1995). *Critical race theory: The cutting edge*. Philadelphia: Temple University Press.
- Deyhle, D. (1992). Constructing failure and maintaining cultural identity: Navajo and Ute school leavers. *Journal of American Indian Education*, 31, 24-47.
- Dixon, A.D., & Rousseau, C.K. (2006). And we are not saved: Critical race theory in education ten years later. In A.D. Dixon & C.K. Rousseau (Eds.), *Critical race theory in education: All god's children got a song* (pp. 31-54). New York: Routledge.

- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. New York: Teachers College Press.
- Girod, M., Ulveland, D. & Wojcikiewicz, S. (2008). *Preparing teachers to teach for transformative experience in a culture of accountability*. Paper presented at the annual meeting of the American Association of College for Teacher Education, New Orleans, LA.
- Jay, M. (2003). Critical race theory, multicultural education, and the hidden curriculum of hegemony. *Multicultural Perspectives*, 5(4), 3-9.
- Ladson-Billings, G. (2004). New directions in multicultural education: Complexities, boundaries, and critical race theory. In J.A. Banks & C.A.M. Banks (Eds.), *Handbook of Research on Multicultural Education* (2nd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Ladson-Billings, G., & Tate, W.F. (1995). Toward a critical race theory of education. *Teachers College Record*, 97(1), 47-68.
- Lynn, M., & Adams, M. (2002). Introductory overview to the special issue. Critical race theory and education: Recent developments in the field. *Equity & excellence in Education*, 35(2), 87-92.
- McLaren, P. (1994). White terror and oppositional agency: Towards a critical multiculturalism. In D.T. Goldberg (Ed.), *Multiculturalism: A critical reader* (pp. 45-74). Cambridge, MA: Blackwell.
- McLaren, P. (2007). *Life in school: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education* (5th ed.). Boston, MA: Pearson Allyn & Bacon.
- Pang, V. O., Rivera, J., & Gillette, M. (1998). Can CUFA be a leader in the national debate on racism? *Theory and Research in Social Education*, 26, 430-436.
- Solórzano, D. G. (1997). Images and words that wound: Critical race theory, racial stereotyping, and teacher education. *Teacher Education Quarterly*, 24(3), 5-19.
- Solórzano, D., & Yosso, T. (2001). Critical race theory, race micro-aggressions, and

campus racial climate: *The experiences of African American college students*. *Journal of Negro Education*, 69, 60-73.

Tate, W. (1997). Critical race theory and education. History, theory, and implications. In M. Apple (Ed.), *Review of research on education* (vol. 22, pp. 195-247). Washington, DC: American Education Research Association.

Teranishi, R. (2002). Asian Pacific Americans and critical race theory: An examination of school racial climate. *Equity and Excellence in Education*, 35, 144-154.

Yosso, T. J. (2005). Whose culture has capital? A critical race theory discussion of community cultural wealth. *Race Ethnicity and Education*, 8(1), 69-91.

第
五
章

教科書中的
原住民族圖像



第五章 教科書中的原住民族圖像

壹、前言

教科書是學生知識學習的重要素材，也是國家形塑公民素養的媒介，對國家和民族的認同想像，有相當重要的影響，而臺灣這個多元族群的社會中，原住民族文化能否被適當的呈現，關係著學生對原住民族文化了解與尊重的程度。我國憲法昭示國家肯定多元文化，學校課程除了應充實學生對不同族群的認識與理解，更應該培養多元的價值關懷，進而提升社會參與的能力（張茂桂，2009）。為發展適當的學校課程與教材，筆者認為有必要針對目前教科書中編撰的原住民族文化內涵進行檢視與分析。本文主要目的即在檢視國小教科書中，原住民族文化是如何被呈現，是否回應我國尊重多元文化之精神，以及教科書的內涵呈現了哪些價值概念。本文分析的教科書內容包括南一版國小六年級上學期第十二單元的《歡樂滿行囊》，整個單元有三個教學活動，依序是〈快樂出遊〉、〈山地打獵舞〉、〈原住民之舞〉。這三個教學活動都以原住民族樂舞文化為教材內容，其單元的教學目標，除了讓學生了解家庭休閒的重要與意義以外，還要能學會〈山地打獵舞〉的基本舞步，並了解原住民族的文化，培養尊重各族群的態度。接著是，六年級下學期第八單元的《飲食大觀園》中的第一個教學活動〈原住民飲食〉。最後是，第十單元《遠離檳榔危害》，教學目標是讓學生認識檳榔，以及嚼食檳榔對人體所造成的傷害。

針對上述教科書單元內容，筆者加以檢視後的主要發現包括：一、課文用字遣詞複製了社會既存的族群偏見與想像；二、教學設計脫離族群文化脈絡；三、行文常以第三人稱敘述角度和旁觀者立場為多；四、知識建

構過於偏狹且缺乏推論過程。此外，筆者也嘗試改寫〈原住民飲食〉的課文供讀者參考對照。

貳、教科書在教育過程中的角色

譚光鼎（2008）指出，如果從課程政治（politics of curriculum）的觀點著眼，教科書其實是一種文化產物，它反映主流社會的價值規範，潛藏社會的權力結構。因此，學校課程教學猶如一個權力的戰場，各種政治、經濟、文化、族群、性別、宗教、階級的勢力在其中交鋒，爭取主控權。從族群政治的角度看，國家的課程政策雖針對普羅大眾而規劃，課程內容仍不可避免的傾向特定族群的利益或興趣，教科書所呈現的有價值的知識，可能來自某種社會權力結構所劃定的文化範疇。課堂教學中的核心價值，通常呈現主流社會的觀點，無法體現其他族群的視角。尤有甚者，少數族群的「特殊」文化在學校場域中的「表徵」（representation），宛如有色眼鏡，灌輸學生許多片面、扭曲，錯誤、不完整的、偏差的認知。

譚光鼎（2008）另外分析，在課堂教學中教科書是強而有力的工具，它不但是教師教學所依賴的重要輔具，對學生而言，亦是適應社會的重要管道。教科書把「社會認可的知識觀念」傳遞給學生，而社會大眾也把教科書當作是具有權威性、正確的、必須的，教科書的內容可以說是在「知識和權力共生」的脈絡下而被虛構出來的「真實」。審視國內有關教科書相關的研究發現，解嚴後臺灣逐漸往多元、民主社會邁進，教科書的內容以及對學生學習影響逐漸受到重視。根據周珮儀（2005）的研究指出，我國教科書研究主要可以分為幾個研究類別：一、教科書發展的研究，此類集中在政策與制度、評選標準、編寫等焦點的探討；二、教科書內容研究，此類是我國教科書研究的主流，約占總研究成果的六成，主要焦點有意識型態分析；三、教科書運用研究；四、教科書研究方法。

周珮儀(2005)在分析1979至2004年我國教科書的相關研究指出，雖然族群問題在國內社會廣受矚目，但是教科書的族群分析卻是沉寂未受重視的。族群分析除了一直受忽視的原住民，還有外籍移民，以及越來越普遍的單親、隔代教養等問題，這些新弱勢族群，教科書是如何建構或忽略，都是相當值得關注的問題。另外，教科書的意識形態分析開創了最早期的教科書的範式，可惜後續發展常沿用前人相同研究工具而未提升品質，只是證明原本預設，開創性有限(Williams, & Bokhorst-Heng, 2016)。這些研究也常陷入另一種二元對立的意識形態，以致於無法發展多元彈性的認同。例如：原／漢、男／女、臺灣／中國，除了壓迫與對抗，是否有其它可能性？

參、教科書的相關研究

譚光鼎(2008)指出，有關原住民族在教科書中的呈現分析，探討最多的應屬於國小社會科(顯示只有社會科才會談一點原住民族，其他科目甚少)。歐用生(1987)回顧臺灣早期教科書，發現民國70年代的國小教科書，連原住民族的「九族」名稱都未提及，對原住民族的描述也帶有許多偏見，甚至將原住民族描繪成民智未開的化外之民。孫大川(1993)也批判國小社會科教科書充滿大漢沙文主義色彩，他指出幾個明顯問題：1. 有關原住民族的圖片太少。2. 「臺灣開發史」被撰寫成漢人的獨白史，只看見漢人先民的勤勞開墾。3. 教科書中刻意忽略原住民各族的來源與屬性，將原住民族的歷史收編為「我們祖先從大陸來」命題之下。4. 「民俗與生活」單元刻意省略原住民，將原住民「同化」到漢族文化之中。

學者張耀宗(1996)指出，國小社會科教科書僅小部分單元對原住民族文化有較完整的介紹，其他均屬附帶地、瑣碎地點綴。教科書中並沒有詳細介紹原住民各族的文化差異，顯示出編輯者對原住民族群認知的偏

差，容易讓讀者誤以為原住民族為單一族群，而非多個文化語言殊異的族群，族群資訊不對等也加深了族群刻板印象（Nieto, 2000）。此外，教科書的編排，有如博物館簡介式的說明，偏重風土民情的介紹，如「阿美族豐年祭、排灣族五年祭、雅美族漁船下水典禮」，而未進一步的說明這些禮俗祭儀背後的文化意涵，容易造成閱聽大眾的刻板印象。再者，圖像的呈現，常是漢人穿著現代衣服，原住民族則穿傳統衣著，似乎給讀者一種原住民還活在史前時期的錯誤印象。

陳枝烈（2002）認為，在臺灣社會逐漸多元化與民主化後，各級各類學校之版本教科書的選編，已經逐漸增加原住民族文化內容與篇幅，值得肯定，但是原住民族教材選編在各階段各版本的分佈並不均衡，大部分集中在特定科目上，例如國小多在社會科；國中階段集中在認識臺灣（社會篇、歷史篇）；高中階段集中在歷史科與現代社會科。至於其他科目則呈現零碎分散的內容，或根本未選編原住民族教材內容。

肆、研究結果分析

本文要討論的教科書內容包括國小六年級上學期第十二單元的《歡樂滿行囊》整個單元有三個教學活動，依序是〈快樂出遊〉、〈山地打獵舞〉、〈原住民之舞〉，這三個教學活動都以原住民族樂舞文化為教材內容。其單元的教學目標，除了讓學生了解家庭休閒的重要與意義以外，還要能學會〈山地打獵舞〉的基本舞步，並了解原住民族的文化，培養尊重各族群的態度。接著是，六年級下學期第八單元的《飲食大觀園》中的第一個教學活動〈原住民飲食〉。最後是，第十單元《遠離檳榔危害》。

針對這幾個課程內容，筆者共分四點來討論。第一是課文用字複製社會既存的族群偏見與想像；第二是教學設計脫離族群文化脈絡；第三行文

常以第三人稱敘述角度和旁觀者立場為多；第四是知識建構過於偏狹且缺乏推論過程。此外，筆者也嘗試改寫〈原住民飲食〉的課文，筆者認為較為適宜的版本（參見附錄）。

一、課文用字複製社會既存的族群偏見與想像

在六年級上學期第十二單元《歡樂滿行囊》中有三個教學活動，依序是〈快樂出遊〉、〈山地打獵舞〉、〈原住民之舞〉，這三個教學活動都以原住民族文化為教材內容。其單元的教學目標，除了讓學生了解家庭休閒的重要與意義以外，還要能學會「山地打獵舞」的基本舞步，並了解原住民族的文化，培養尊重各族群的態度。在《歡樂滿行囊》的第一個活動「快樂出遊」中，課文內容主要說明一家人出遊參觀了原住民族的文物、建築，以及購買了紀念品，又體驗了原住民族的打獵與盪秋千，也品嚐了原住民族的美食，與原住民族唱跳歌舞。如此的單元設計，已設定了原住民族在觀光休閒情境中的客體位置。以下是「快樂出遊」的課文內容：

上個月，爸媽安排了休假，全家一起出遊。旅途中，窗外風景如畫，車廂內笑聲不斷，吳悠和吳律吱吱喳喳的說个不停，興奮極了！

（中略）

之後，一家人又體驗原住民拉弓射箭的打獵生活，嘗試盪秋千的起落滋味，開心極了！

玩累了，停下來品嚐一些原住民的特產：竹筒飯、小米冰各有特殊風味，香甜鬆軟的芋頭、麻糬讓人齒頰留香，烤番薯更是令人回味無窮。欣賞原住民的表演時，全家人也應邀一起同樂，聽著嘹亮的歌聲，踩著簡單、有力的步伐，和家人手牽手一起跳舞好開心！⁴³

43 本段文字摘引自，國民小學《健康與體育》課本，南一版六上（第十一冊）（臺南：南一書局），1997年初版，頁92至93。

筆者認為課文的設計，呈現出編撰者對原住民族充滿不切實際的浪漫想像（Prasad, 2009）。首先課文主角的名字叫做「吳悠」、「吳律」，而隨著課文的發展也刻意表現出原住民生活的「無憂無慮」與「天真浪漫」。中略的部分是課文對於原住民族文化、建築走馬看花、博物館式的介紹，將原住民族的文化當成是靜態的展示品。所傳遞的訊息是原住民族還活在遊獵、居住在陳舊傳統祖屋的原始生活，與學童所處的現代生活明顯不符，凸顯教科書編撰者對原住民族文化認識的淺薄。此外，編撰者在文中強調原住民族的祭典、傳統服飾、歌舞等外顯文化，刻意忽略原住民族群內部的變遷，以及與臺灣其他族群文化的相互影響，使得原住民族在教科書的呈現，往往只是符號式的表徵；而這個問題從民國 67 年的統编版到九年一貫的審定版就一直存在（劉美慧、洪麗卿，2010）。廖明潔（2007）分析在社會教科書的歷史中原住民族的形象，認為原住民族文化雖然在教科書中的比重逐漸增加，但檢視內容呈現的方法，大多將原住民族文化視為「靜態」的存在。

第二個活動〈山地打獵舞〉筆者認為教材本身的妥適性是值得深思的。本活動的教材是從民國 87 年發行的《黃連祥山地舞專輯》⁴⁴其中的「山地打獵舞」而來。課文並未交代這支舞碼屬哪一個族群的舞蹈，也未說明是傳統舞蹈，還是改編舞蹈，而「山地」這個詞彙在臺灣社會已隱含著固定的指涉與想像。原住民族還未正名前⁴⁵，臺灣社會習慣以「山胞」或「山地人」來稱呼原住民族，背後常帶有輕蔑之意。以「山胞」來指涉原住民族並不符合實際的狀況，因為臺灣原住民族並不都居住在「山地」，許多族群事實上已居住在平原及濱海地區。相信教科書的編者參考的是官方繪製的原住民族分布圖，因為傳統領域大多分布在中央山脈及周邊縱谷，所以容易有原住民族住在山區的想像。

44 黃連祥，《黃連祥山地舞專輯》（濃濃舞蹈發展中心）民 87 年發行。

45 臺灣原住民族權利促進會 1984 年發起「原住民族正名運動」，主張恢復傳統姓名及地方命名等，1994 年國民大會修憲後於增修條文將「山胞」正名為「原住民」。

此外，翻閱有關原住民族的傳統樂舞相關文獻，無從得知課文中所介紹的山地打獵舞，其來源與所屬族群為何。原住民族確實有與狩獵有關祭祀，且狩獵前後有不同的程序與禁忌，即便改編為舞蹈的形式，也應從各族群狩獵祭祀的文化意義去理解。國內已有非常知名且專業的原住民族藝術工作團隊，例如「原舞者」，其演出的舞作，都到部落做過長期且紮實的田野調查與考證，才能展現原住民族傳統祭儀原始質樸的內涵。教科書若要取用原住民族的樂舞資料，也應該有所本，官方及學術的相關文獻汗牛充棟，不難取得正確且豐富的資訊。編者會加入「山地打獵舞」的內容，恐怕也是部落觀光的印象或經驗所致，認為加入音樂和舞蹈的活動，能夠引起學生的學習動機，殊不知這種學習經驗，正是造成部落遊客不尊重和阻礙原住民祭典儀式進行的主因；因此，教科書編者或審查者必須具有文化敏感度，審慎思考學習材料能否作為教材的適切性（Brown, 1995）。

接著，筆者要討論課文如何呈現「打獵」兩字的意象。課文中對於「山地打獵舞」的舞蹈動作的表意是這樣說明的。

- （一）這支舞充滿了原住民的熱情與活力，全舞包括了勇士出發打獵及豐收而歸時，村民的迎接及慶祝情境。現在讓我們一起來跳「山地打獵舞」
- （二）勇士們即將出發打獵，村民熱情的歡送，村中瀰漫著歡欣及期待的氣氛。
- （三）勇士們個個摩拳擦掌，精神抖擻，展現威武的氣勢。
- （四）勇士們面對兇猛的野獸，絲毫不畏懼，運用勇氣與智慧將獵物一網打盡。⁴⁶

46 本段文字摘引自，國民小學《健康與體育》課本，南一版六上（第十一冊）（臺南：南一書局），1997年初版，頁94至97。

上述對原住民族狩獵的描述，呈現出「打獵」對原住民族而言，僅是逞血氣之勇的活動，非但不符事實，也過度簡化狩獵的文化意涵。如前所述，狩獵對於原住民族來說，有一套完整的生態知識與禁忌規範，也多能從各族群的神話傳說一窺一二（Berkes, 1998）。然而教科書裡刻意營造一個浮面的歡樂、熱情、威猛的原住民族狩獵圖像，選擇性的忽略原住民族狩獵中的文化意象。

自九年一貫教育改革以後，教育部始終強調學生要學習「帶得走」的能力（教育部，1998）。但從上述的討論可以知道，編入教科書中的原住民族圖像，都是沿襲、複製了臺灣社會長久以來對原住民族的刻板印象與偏見。尤其九年一貫課綱特別注重「學校本位」的課程設計，以學生為學習中心取代學科本位的教學，教科書的編寫，更應考量學生的文化差異，連結學生實際的生活經驗。

二、教學設計脫離族群文化脈絡

教科書中的原住民族圖像之所以會流於刻板化、符號化的原因之一，就是教學設計缺乏族群的文化知識與敏感度。課程與教學的設計需考量原住民族的文化脈絡，而文化脈絡又牽涉到社會型態、信仰觀念、語言邏輯等整個族群內部的思考與價值（Scarcella, 1990）。因此，教科書的課程設計若刻意的去脈絡化，則其呈現的「原住民族文化」很可能僅是浮泛的表象，甚至會有扭曲、誤讀的可能。

在〈山地打獵舞〉的課文中所敘述的狩獵知識，很明顯的脫離了原住民族的文化脈絡；尤其，編者期待學童藉著學習「山地打獵舞」進而理解原住民族的文化，這樣的教學活動設計，恐怕很難達成預設的課程目標。有趣的是在教師手冊中，也有類似的問題，值得進一步分析。以下是課文中針對原住民族舞蹈與狩獵的問題討論（括弧中的答案是教師手冊上提供的參考作答）。

了解原住民舞蹈的意義，並親身參與後，相信你對原住民舞蹈必定更加了解、更加喜愛！現在請你和同學討論下列問題，並發表意見。

- (1) 山地打獵舞是屬於原住民舞蹈四大類的哪一類？（答：工作生活類）
- (2) 這支舞蹈的主題是什麼？（答：勇士出發打獵、摩拳擦掌氣勢足、勇往直前獵猛獸、滿心歡喜迎勇士。擇一即可）
- (3) 舞蹈中表現何種精神？（答：活潑、有朝氣、充滿力與美，並且表現出勇士勇往直前，不怕困難的精神。）
- (4) 學完了山地打獵舞，你對原住民舞蹈有什麼感想？（讓我更了解原住民的打獵生活。）⁴⁷

筆者認為，以上這些問題討論的設計，除了有偏重記憶及缺乏深度思考的問題以外，也凸顯編緝者對原住民族舞蹈或狩獵文化知識的淺薄。狩獵對原住民族有著社會、文化、生活、信仰等不同層面的意義，形成組織團體的規範，也反應出族人與自然萬物的互動關係，以及一個族群在性別分工上的定義；但很可惜的，在〈山地打獵舞〉的活動設計裡，編緝者並沒有適時的提供學童理解原住民族狩獵的文化脈絡，而一味的強調狩獵中獵人的勇猛、豐收的歡呼、熱情熱鬧的氛圍等。具有狩獵文化的族群必須在山林與獵物鬥智、近身搏鬥，來維繫傳統文化祭儀，或滿足日常所需，用其皮毛作為禦寒衣物；與現代人在傳統市場或超市，論斤秤兩的挑選包裝完善的各式肉品，對動物的感知是完全不同的。正如喬瑟夫·坎伯（Joseph Campbell）（1996）所說的：

47 本段文字摘引自，國民小學《健康與體育》教師手冊，南一版六上（第十一冊）（臺南：南一書局），1997年初版，頁155。

狩獵文化裡一個基本的神話主題就是，動物通常是心甘情願地為人類所獵殺。我們可以從世界上許多狩獵民族的神話看到這種態度。但是在另一方面，雖然動物情願引頸就戮，但是牠們卻必須死得有尊嚴，牠們的死必須伴隨著獵者的感激之情與儀式性的祝禱，以確定亡靈會重回大地之母的懷抱而在來年獲得重生。……狩獵的民族感謝動物捨身提供食物，而我們（現代人）則感激上蒼給我們享用這一餐！這反映出兩種截然不同的心理與神話系統。（李子寧譯，頁 13-17）

倘若，編緝者能夠認識到狩獵民族對生命哲學觀，狩獵就不會只是一種獲取日常所需的行動，也不致於誤解原住民族與動物之間，僅存在著狩獵者與獵物之間的相對關係，否則原住民族如何衍生出各種繁複的狩獵祭儀活動。在「飲食大觀園」活動—〈原住民飲食〉的教師手冊中列舉了一個要學童共同討論的問題：

（問題）如果你是一位重視自然保育的人，看到原住民正在捕捉越來越稀少的山豬，你會怎麼做？為什麼？⁴⁸

這個問題本身預設許多假設和前提，試圖引導學生往某些特定的畫面思考，換句話說教師並非鼓勵學生思考，而是誘導學生說出教師心中的答案。筆者要強調的是，由於課文與教學設計缺乏族群文化脈絡的基礎，教科書中就只會出現一種價值體系，這個價值體系通常不屬於原住民族（Kincheloe & Steinberg, 2008）。一個環境生態的失衡、物種的絕跡，牽涉的是整體環境對自然生態的破壞程度，例如，政府財團不當的山林開發、開拓產業道路、工業污染等。然而，編撰者並未思考設計教學活動，引導學生思考並批判環境生態失衡的各種可能因素，反而將肇因化約為原

48 本段文字摘引自，國民小學《健康與體育》教師手冊，南一版六下（第十二冊）（臺南：南一書局），1997年初版，頁95。

住民族的狩獵行為，不但有欠公允，也加深學生對原住民狩獵文化的誤解與偏見。

三、無法產生共鳴的他者敘事

檢視《歡樂滿行囊》中的〈快樂出遊〉、〈山地打獵舞〉、〈原住民之舞〉；《飲食大觀園》的〈原住民飲食〉以及《遠離檳榔危害》這幾個教學單元，課文皆為記述文，且都是以第三人稱的敘述角度，交待故事走向、安排故事人物之互動關係。在第三人稱的敘述角度中，讀者是透過筆者（編撰者）的眼睛理解故事中的人物角色，課文就像一幅畫或一個舞臺，呈現出筆者或表演所要傳遞的內容。筆者認為這種第三者敘事的寫作，容易產生閱讀上的距離感，學生不易進入課文情境而難以體會。閱讀不僅僅是文字上的，透過敘述者的眼光角度所看出的世界，能夠影響讀者的情緒，並喚起自身經驗，產生心理與情感的共鳴。

在六上的《歡樂滿行囊》單元中，課文的敘述是以第三人稱旁觀者的口吻，內文主要圍繞著主角吳悠、吳律一家人，敘述主角一家人出遊參觀了原住民族的各式文物、風味小吃、學習了原住民族的歌舞等。而《飲食大觀園》則是介紹了阿美族的與其他原住民族以及客家人的傳統飲食。其中在活動一〈原住民飲食〉的課文中，編撰者以他者敘事的方式，敘述了主角曉華一家人拜訪住在花蓮的阿里叔叔，而阿里叔叔則招待了曉華一家人豐富的阿美族風味餐。在這幾篇課文中敘事的角度都不是從故事中孩子的眼光出發，也不是以原住民族的角度書寫。

以下是筆者摘錄《歡樂滿行囊》中〈山地打獵舞〉、〈原住民之舞〉與《飲食大觀園》的〈原住民飲食〉的課文。

〈山地打獵舞〉

第二天，爸媽和爺爺、奶奶參加了原住民紡織及特產製作的活動，吳悠、吳律則和其他小朋友一起參加原住民舞蹈活動。這一天大家不分你我，彼此手牽手，快樂的學習「山地打獵舞」。⁴⁹

〈原住民之舞〉

學完了山地打獵舞之後，解說的大姐姐說明原住民的舞蹈通常會配合歌唱，載歌載舞相當精彩，更是生活的一部分。它的內容相當廣泛，大致可分為祭典、傳說、工作生活及感情等四大類型，最後還介紹了其他有特色的原住民舞蹈讓大家認識。⁵⁰

〈原住民飲食〉

曉華和爸媽到花蓮拜訪爸爸的朋友阿里叔叔，阿里叔叔是阿美族的原住民，阿里叔叔特地準備了阿美族的風味餐招待曉華和爸媽。曉華看到桌上擺滿了一些奇怪的菜，好奇的問媽媽：「這些東西可以吃嗎？」⁵¹

以上這些課文寫法，都會給讀者一種旅遊觀光式的距離感，讓人感覺原住民是一個消費的主題。筆者建議課文的書寫儘可能從學童的角度出發，對話的設計要能夠貼近生活用語，筆觸不宜太過冷硬艱澀，內容不需要包羅萬象，應針對幾個重點書寫，以避兔流於片面式的介紹。檢視上述的課文內容，筆者認為有些議題可以適時加入原住民族文學作品，例如：談到原住民族的漁獵文化，達悟族的夏曼·藍波安和排灣族作家亞隆榮·

49 本段文字摘引自，國民小學《健康與體育》課本，南一版六上（第十一冊）（臺南：南一書局），1997年初版，頁94。

50 本段文字摘引自，國民小學《健康與體育》課本，南一版六上（第十一冊）（臺南：南一書局），1997年初版，頁100。

51 本段文字摘引自，國民小學《健康與體育》課本，南一版六下（第十二冊）（臺南：南一書局），1997年初版，頁58。

撒可努都有相當不錯的文學作品，其內容也相當適合中小學生閱讀，藉由原住民族作家創作的文學作品，學生有機會閱讀在文化情境裡生產的在地知識，讓學生有較統整與完整的學習（Sally & Jones, 2005/2006）。

四、知識的建構過於偏狹

教科書是學校場域中傳遞知識價值的主要媒介，儘管九年一貫課綱一再強調多元文化的重要，但從教科書的編撰中有些內容往往只呈現「一元」的觀點，且其知識的建構過程呈現出由上而下的威權、獨斷（Semali & Kincheloe, 1999）。在〈山地打獵舞〉和〈原住民飲食〉的教學活動中，可以看見編輯者直接將「原住民狩獵」與「動物保育」放在對立的相對位置上，營造兩者零和的關係，很難不讓讀者連想，筆者刻意引導學童認知原住民狩獵是破壞生態平衡的主因。林益仁（2003）指出，有關原住民族狩獵與生態保育之間的議題，國內自 80 年代起就引起注意，從保育人士、動保團體、宗教團體、學者專家、原住民族人不同的身分立場，皆有批判與對話的過程，而這樣的對話確實有助於釐清不同立場間衝突與矛盾的本質，也讓更多人了解原住民族傳統狩獵，事實上是以生態平衡為前提。傳統的原住民族狩獵有許多規範，一個真正的獵人也必需是這些規範的擁護者，也因此發展出一套狩獵的原住民族知識體系。教科書的編輯者顯然忽略了這一個知識建構的過程，未利用機會引導學生討論與批判思考，甚至貶抑原住民族狩獵的知識與價值，將狩獵與生態殺手畫上等號。

有關環境生態與原住民狩獵之間的辯論，紀駿傑（1996）從環境正義的角度看原住民族的狩獵，他如此說明：

作為臺灣生態環境的最早經營者，原住民曾發展出最原始而有效的生態倫理與保育措施。包括獵區、獵團、占卜祈福、禁忌及祭典儀式與分享等內涵的「狩獵文化」曾使得原住民與野生動物在臺灣山

林裡保持了長久的「動態平衡」。如今，這個古老而久遠的保育文化已隨著原住民成為臺灣之「黃昏民族」而殘破不堪，而同時，臺灣的山野倫理也蕩然無存，僅剩國家運用值得爭議的強制力來對付野生動物作保育管理。而在這過程，原住民不但再次成為犧牲品，也背負了不屬於他們的原罪。

紀駿傑（1996）從批判的角度指出，原住民族傳統文化裡與大自然和諧相處的智慧，在歷經多個殖民情境與資本主義社會的運作力量下而被削弱、已難以延續。然而臺灣社會談論保育觀念的輿論，時常將生態保育與原住民狩獵對立起來，為原住民族羅織了一個「野生動物終結者」的罪名，對處於弱勢的原住民族群來說是極為不公。他在文末又再次強調。

臺灣野生動物的最大殺手不是與其相處數百年仍相安無事的原住民，而是過去由政府主導與默許的開山挖路、築水庫、開礦、砍伐森林、種植蔬果等工程與活動。若上述的破壞活動不能有效的被制止，臺灣各級政府所要宣導的野生動物保育將不可能獲得真正、重大的改善。

筆者認為由於教科書所呈現的內容反應了某種程度的社會真實，且教科書在教學場域中是具有合法、獨占的特性，因此它的試圖傳遞的「知識」與「知識」建構的過程就顯得極為重要。除此之外，檳榔在教科書中的知識論述也是值得討論的。以下是「拒絕檳榔」的課文內容：

曉華在「潔淨河川」時，看見山坡上有一片綠色的樹林，就問爸爸那是什麼。爸爸說：「那是檳榔樹。檳榔子加上石灰等配料，就是『紅脣族』嚼的檳榔。」

「嚼檳榔的人，嘴巴都是紅紅的，看起來好可怕，而且到處亂吐檳榔汁，汙染地面，造成髒亂，真是沒有公德心。」曉華說。

爸爸接著說：「不只那樣子可怕，在醫院服務的陳叔叔還告訴我：『檳榔中的檳榔素會轉變成致癌物，石灰會破壞口腔黏膜，形成口腔疾病，如：牙周病、牙齒變黑鬆動、口腔潰瘍等，久而久之會惡化成口腔癌。』」

媽媽也說：「嚼檳榔的壞處，除了傷害健康以外，還因為大量的種植，所以必須大量開墾山坡地，結果破壞了自然環境，使得表面泥土流失，無法做好水土保持，若遇上豪大雨，就容易引發可怕的土石流，造成生命和財產的損傷。」⁵²

課文對於檳榔的描述與知識，大都用故事人物的對話帶過，但很快地帶出嚼食檳榔的惡果－嚼檳榔會造成口腔癌、土石流、沒公德心等負面的影響。筆者認為這篇課文過於強調檳榔的負面形象，卻忽略了檳榔本身並不具有絕對的正反面意涵，人的行為才是決定是否為惡果的成因。課文內容應該傳達的觀念是某些原住民族會合宜並適當的使用或食用檳榔，作為人際互動的媒介，但不當使用、濫用自然會產生健康或環境上的影響，課文的缺失在於只對檳榔作負面解讀，而不鼓勵學生探討它在某些族群中的文化意涵。

檳榔在臺灣的移墾時期，占有重要的地位，可惜這個角度並未被凸顯出來。林崇熙（2004）指出，臺灣的「檳榔論述」是透過主流媒體、醫學報告、政府機關共同禁制、撻伐之共構下，型塑出檳榔是形成土石流、口腔癌之禍首，並且給予嚼食檳榔者不衛生、沒水準等的負面標籤，而知識的建構過程往往是依附著權力關係共生的。事實上，臺灣種植檳榔已有悠久的歷史，其中與臺灣的地理環境有關，早期的臺灣多「瘴癘」也就是傳染病盛行，許多方志記載著當時臺灣的漢人與原住民族都相信嚼食檳榔

52 本段文字摘引自，國民小學《健康與體育》課本，南一版六下（第十二冊）（臺南：南一書局），1997年初版，頁74。

能夠預防傳染病。例如，在連橫的《臺灣通史》裡記載著檳榔的功能，「檳榔可避瘴。故台人多喜食之。親友往來。以此相餽。……檳榔之性。棄積消濕。用以為藥」；此外周鍾暄（1987）在《諸羅縣志》的〈風俗志〉也記載著檳榔除了能預防傳染以外還具有社會功能，「土產檳榔，無益饑飽，云可解瘴氣；薦客，先於茶酒」。另外，在原住民族文化中，它更是儀式、婚禮、待客等情境中不可缺乏的物品之一（曾恆杰、劉炯錫，2000）。

從以上的文獻即可知，臺灣檳榔的種植與使用有其歷史、地理及社會文化的關聯。近年來由於口腔癌與國土保育等議題的升溫，使得檳榔論述顯得更加限縮且具有某種程度的「政治正確」。上述對於原住民族狩獵或檳榔的課程內容，皆呈現出課程設計的不夠周延，忽略了歷時性與共時性的研究與論述，況且有關國土復育、生態失衡的議題，教科書倒是完全避談國家政策與環境保育衝突的例子，像是蘇花公路的開拓、彰化縣國光石化廠的設置與否，地方社會與國家政策之間的矛盾等，這也是教科書編輯常犯的過失（Kheng, 2003）。國小六年級的學童已具有思辨能力，由於現代已是網路世代許多資訊與知識皆可在網路上取得，因此現在的國小學童接觸公共議題的機會也比以往大許多。因此，筆者呼籲有關議題的討論，教科書的編緝團隊必需要有更謹慎、週全的研究過程，同時也必須培養學生獨立思考的能力，教科書不應只有「一元」的視角。

伍、結論

如前所述，教科書是學生知識學習的重要工具，原住民族文化能否被正確且合宜的呈現，影響學生對原住民族文化了解與尊重的程度。雖然教科書內容不可避免地會傳遞國家意識，並形塑特定的族群與國家認同，但筆者認為，教科書應更貼近歷史事實，呈現原住民族角度的史觀，才不會誤導學生對原住民族文化歷史的偏見。十二年國教課綱於 2019 年實

施，教科書亦在審定的過程，各科新版教科書能否呈現更為真實與豐富的原住民族議題，值得探究。為發展適當的學校教材，有必要針對目前教科書中編撰的原住民族文化內涵進行檢視與分析，本章主要目的即在探討現行國小教科書中，原住民族文化是如何被呈現。刻板印象的形成是透過生活中各式各樣的媒體或管道，逐漸滲透而形成的一種對某一特定對象粗略、化約的概念。由於教科書是學校師生最常使用的閱讀材料，在內容上就必須更加謹慎，教科書的編撰應該要特別省察內容是否複製了社會偏見、隱含社會意識型態等問題。否則有關社會偏見與刻板印象的族群描述，大眾媒體已經充斥太多，教科書應該避免強化這些偏見與刻板印象。

附錄：課文改寫〈原住民飲食〉

● 改寫說明：

筆者從故事中孩子的觀點出發，設計了有關原住民族飲食的課文，文中特別針對阿美族的飲食文化進行描述，並且從人物對話中放入阿美族人的飲食觀念與思維。本文的設計也完全按照教師手冊的能力指標與學習目標。本篇改寫課文可與南一版第十二冊的第八單元《飲食大觀園》的活動一〈原住民飲食〉兩相對照。

| | |
|------|---|
| 能力指標 | 2-2-3 了解、接納並尊重不同族群或國家的飲食型態與特色。 |
| 學習目標 | 一、能認識原住民族群的飲食特色。 二、能明白原住民族群的飲食習俗與生活環境的關係。 三、能尊重其他族群的飲食文化。 |

● 改寫內文：

〈採食自在－阿美族的飲食〉

上個月爸媽帶著我到花蓮拜訪爸爸的朋友馬耀叔叔。馬耀叔叔是阿美族人，為了招待我們，他特別準備了許多阿美族人的在地食物。馬耀叔叔說：「大自然是我們阿美族人的冰箱，許多看起來不起眼的野菜都可以是我們桌上美味的佳餚。」我們跟著馬耀叔叔的腳步在他的菜園裡，採摘了許多我們從來都沒看過的植物與蔬果。

在我們清洗野菜的時候，電鍋裡傳來陣陣撲鼻的香味。馬耀叔叔說，「等一下你們可以先嚐嚐我們阿美族的便當—Alivongvong（阿里鳳凰）。」

Alivongvong（阿里鳳凰）長的真是可愛，看起來就像一個小巧玲瓏的藤編錢包，裡頭包著紅白糯米，吃起來就像粽子的口感，還散發著葉子的淡淡清香。聽馬耀叔叔說，阿里鳳凰的葉子是用海邊常看到的林投葉，由於葉的邊緣長滿利刺，所以還要先削去這些利刺，再編織製作成一個盒袋，將糯米包進去蒸熟後就可以吃了。



Alivongvong（阿里鳳凰）



林投葉

馬耀叔叔說，糯米在阿美族文化裡也常做成「麻糬」，阿美族語稱做Dulun（杜倫）。逢年過節或是接待客人時，Dulun（杜倫）都是不可少的食品。我覺得熱呼呼而不加花生粉的「杜倫」，有著獨特的糯米香，又軟又Q非常彈牙，爸爸還一口氣吃了好幾個呢！



Dulun（杜倫）



紅白糯米

馬耀叔叔趁著我們品嚐 Alivongvong (阿里鳳鳳) 與 Dulun (杜倫) 時，將其他菜餚都搬至屋外涼亭，並對我們說，不要吃太多糯米，等一下要吃阿美族火鍋了。

眼看著馬耀叔叔拿著一個像船型的容器，將蔬菜、魚放進容器裡，並在旁邊升起了火堆。我好奇地指著容器問，「這是什麼呀？」

他笑著說，「這是我們阿美族人特有的發明喔！以前沒有鍋碗瓢盆，我們的祖先很聰明，利用了曬乾的檳榔葉鞘做成長方形的容器，可以做成碗或湯勺，也可以用來裝湯，既方便又環保。」



檳榔葉鞘製成的湯勺



檳榔葉鞘製成的器皿

「所以阿美族火鍋，是要把這個檳榔葉鞘的器皿，放在火堆上加熱嗎？」媽媽看著火堆問。

馬耀叔叔搖搖頭說，「你們看我的示範就知道了，這是阿美族人的創意料理呢！」原來，升火是為了燒紅石頭，只要把滾燙的石頭放進裝有水和食材的檳榔葉鞘裡，石頭的高溫會使水瞬間沸騰，這樣一來食材也都全熟了，只要加一點調味料，馬上就能開動了。

我們邊聊天邊品嚐阿美族火鍋，還有野菜料理。我們吃了檳榔心沙拉、炒蕨菜（過貓）、藤心排骨湯。每一道都非常好吃，檳榔心沙拉是取用檳榔的嫩莖，吃起來就像竹筍的口感，非常脆甜。快炒過的蕨菜吃起來也很清爽，而藤心排骨湯的藤心吃起來有點苦苦的，我不是很敢吃，但媽媽說它苦中帶有一絲甘味，而且還可以降低血壓，她非常喜歡，還說回到家裡要做給外公喝。

我覺得阿美族的祖先真的很有智慧，一切都是取之於自然還諸於自然，飲食也很健康，沒有使用太多調味料與加工品，多半都是水煮或拌炒。馬耀叔叔說，阿美族人長期在山林田野生活，自然累積了許多野菜的知識。他邀請我們暑假時再到花蓮參加他們的豐年祭，可以更深入了解阿美族的飲食與文化。這一趟花蓮之旅，除了滿足了我的胃口，也大開了我的眼界。

註：本文所有照片為筆者翻拍於《阿美族野菜食譜》，財團法人臺灣原住民族文教基金會出版，1998。



涼拌檳榔心



檳榔



豆鼓炒蕨菜



蕨菜（過貓）



藤心排骨湯



黃藤嫩心（藤心）

● 分組討論：

1. 你曾經吃過阿美族的美食或其他原住民族的飲食嗎？請描述它們吃起起來的感覺？
2. 為什麼阿美族對於野菜的知识如此豐富？請寫出你所知道的蔬菜名稱
3. 現代的煮食方式大多依賴瓦斯、天然氣，如果你今天在野外山林，沒有電也沒有瓦斯的情況下，你會怎麼烹調食物？

參考書目

- 王俊秀、紀駿傑（1996）。**環境正義之比較研究：原住民與國家公園之互動關係之探討**。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告（編號：NSC84-2411-H007-009），未出版。
- 吳雪月（1998）。**阿美族野菜食譜**。臺北：臺灣原住民文教育基金會。
- 李子寧（譯）（1996）。Joseph Campbell 著。**神話的智慧—時空變遷中的神話**（Transformations of Myth Through Time）。新北市：立緒。
- 周珮儀（2005）。我國教科書研究的分析：1979-2004。**課程與教學季刊**，8（4），91-116。
- 周鍾暄（1987）。**諸羅縣誌**。臺北市：臺灣大通書局。
- 林益仁（2003）。原住民狩獵文化與動物解放運動可能結盟嗎？——一個土地倫理學的觀點。**中外文學**，32（2），73-102。
- 林崇熙（2004）。科技與社會：沉默的創意，**科學人**，31，28。
- 南一書局（主編）（1997）。**南一國小健康與體育教師手冊第十二冊**。臺南：作者。
- 南一書局（主編）（1997）。**南一國小健康與體育課本第十一冊**。臺南：作者。
- 紀駿傑（1996）。**從環境正義觀點看原住民的狩獵文化**。生態教育與原住民狩獵文化研討會會議資料。
- 孫大川（1993）。族群觀。載於吳密察、江文瑜（主編），**體檢國小教科書**（頁170-186）。臺北市：前衛。
- 張茂桂（2009）。再探公民：反思高中《公民與社會》新課綱之訂定。**公民訓育學報**，20，1-31。
- 張耀宗（1996）。教科書中的原住民圖像。**原住民教育季刊**，4，43-49。
- 教育部（1998）。**國民教育階段九年一貫課程總綱綱要**。臺北市：教育部。
- 陳枝烈（2002）。各級各類學校教科書內容之原住民女性觀點分析。**原住民教育季刊**，26，18-45。

- 曾恆杰、劉炯錫（2000）。屏東縣牡丹鄉四林村排灣族的檳榔文化。載於劉炯錫（編著）**東台灣原住民族生態學論文集**（頁 141-147）。臺東縣：東臺灣研究會。
- 廖明潔（2007）。**國民小學社會科教科書中的原住民族形象研究**（未出版之碩士論文）。臺北市立教育大學課程與教學研究所碩士班，臺北市。
- 劉美慧、洪麗卿（2010）。國小設會課程本土化論述變遷歷程之分析。**課程研究**，**5**（2），109-135。
- 歐用生（1987）。各國教科書制度的比較及其啓示。**比較教育通訊**，**15**，22-28。
- 譚光鼎（2008）。被扭曲的他者：教科書中原住民偏見的探討。**課程與教學季刊**，**11**（4），27-50。
- Berkes, F. (1998). Indigenous knowledge and resource management systems in the Canadian subarctic. In P. Berkes and C. Folke (Eds.), *Linking Social and Ecological Systems: management practices and social mechanisms for building resilience*(pp98-128). Cambridge University Press:Cambridge.
- Brown, R. (1995). *Prejudice: its social psychology*. Cambridge, MA: Blackwell Publishers.
- Kheng, C. B. (2003). Ethnicity, politics, and history textbook controversies in Malaysia. *American Asian review*, *21*(4), 229-252.
- Kincheloe, J.L., & Steinberg, S.R. (2008). Indigenous knowledge in education: Complexities, dangers, and profound benefits. In Denzin, N.K., Smith, L.T., & Lincoln, Y. (Eds.), *Handbook of critical and indigenous methodologies* (pp135-156). Los Angeles: Sage Publication..
- Nieto, S. (2000). *Affirming diversity: The socio-political context of multicultural education* (3rd ed.). New York, NY: Longman.
- Prasad, P. (2009). *Colonialism, race, and the French romantic imagination*. New York: Routledge.

- Sally, M., & Jones, G. W. (2005/2006). Native curriculum in early childhood classrooms. *Childhood Education*, 82(2), 89-64.
- Scarcella, R. (1990). *Teaching language minority students in the multicultural classroom*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Semali, L. M., & Kincheloe, J. L. (1999). *What is indigenous knowledge? Voice from the academy*. New York: Falmer Press.
- Williams, J. H., & Bokhorst-Heng, W.D.(Eds.). (2016). *(Re)Constructing memory: Textbooks, identity, nations, and state*. Rotterdam, the Netherlands: Sense.

第
六
章

原住民族知識
在學校課程上的
意涵與應用



第六章 原住民族知識在學校課程上的 意涵與應用⁵³

外界經常低估原住民族，如愛斯基摩人的知識，這些知識很少被記錄下來，所以至今仍然鮮為人知。我相信優秀的獵人所擁有的知識，絕不亞於我們社會中受過專業訓練的科學家，縱使他們理解的體系有所不同。關於極地動物如北極熊、海象、馴鹿……等的行爲、生態及利用，是可以完全以愛斯基摩人的知識書寫成冊的。⁵⁴

~Richard Nelson

壹、前言

全球原住民約有 3 億 7 千萬人，分屬約 1,200 個民族，其中大部分原住民族都有著殖民經驗，語言、文化、傳統及社會組織長期受到殖民帝國有計畫的消滅。由於原住民族大多沒有文字，相關的研究、紀錄、文件中原住民往往是論述的客體，歷史經驗和文化傳統不是被刻意地扭曲，就是因種種文化、地位、觀點、時空條件、意識型態的差異，造成書寫的文本與原住民族的主體實象有著相當大的差距（孫大川、蔡智賢，1996）。加上現代教育機制的推波助瀾，原住民族知識被邊緣化甚至污名化的結果，原住民族文化的主體性也在自我否定的過程中逐漸失喪（李瑛、孫大川，2002）。1999 年世界原住民族教育會（World Indigenous People's Conference

53 本章部分內容摘錄改寫自筆者所撰〈原住民族知識在文化回應課程中的可能性初探〉一文。

54 引自台邦·撒沙勒 2000 年《尋找失落的箭矢－對原住民狩獵的思辯》

<http://wildmic.npust.edu.tw/sasala/尋找失落的箭矢.htm>

on Education, WIPCE) 所草擬的《Collangatta 原住民族教育權利宣言》指出全球原住民族，特別是曾受殖民經驗影響的族群，長期抗爭的目的在追求自主與自決的權利，原住民族無法再忍受族群完整的靈性在一次又一次的霸權侵犯下日漸凋零，原住民族與強勢族群接觸的經驗中，逐漸失去其優勢。內文也指出，原住民族堅持主張有接受教育的權利，然從歷史的觀點而言，教育已被非原住民族的標準、價值所建構與衡量，教育最終的目的是將原住民同化於非原住民的文化與社會。因此，原住民族有權且亟需建立能夠符合原住民族文化價值與哲學的教育制度，這些文化價值與哲學是數千年來形塑、孕育原住民族的穩固基礎。

我國憲法增修條文第 10 條第 12 項明定「國家應依民族意願，保障原住民族之地位及政治參與，並對其教育文化、……予以保障扶助並促其發展……」。《原住民族教育法》也依憲法精神制定，並於 1998 年公布實施，成為原住民族教育發展及維護原住民之民族教育權重要的法律依據。顯見我國在政策上，也以健全發展原住民族教育為目標。雖然政府透過各種政策規劃來縮短原漢學生在各個教育指標上的差距，但整體來說，原住民族教育的成效卻不甚顯著。誠然，影響教育成效的因素頗多，包括家庭環境、社區文化、社會資本、社經條件等，都會影響學生的學業成就，相關的研究也累積不少學術成果，但對於原住民族知識及其在教育上的應用，卻鮮少受到關注。本文即在探討原住民族知識在教育上的意義，及在教育上應用的可能性。首先嘗試釐清原住民族知識的起源、生產與特性，以及它與現代西方知識的對應關係。其次，從英國學者 R. S. Peters 提出的教育的三項規準，來檢視原住民族知識在原住民族教育上的意義。最後，以美國「阿拉斯加原住民族知識網絡」(Alaska Native Knowledge Network, ANKN) 所建構的螺旋式課程為例，分析原住民族知識在學校教育上的應用，以及它在教學及研究上的原則，作為未來學術研究及教學上的參考。

貳、知識、權力與原住民族

知識成為權力的來源，主要還是一套論述在特定的時空裡為某一知識社群支持擁護所造成的影響，有影響力的學術領導者為這一套論述建構了生產、規範、分配、流通及運作的體系。因此，知識並非中立、客觀、普遍或是進步及解放的工具，而是權力及支配的內在要素，因此，「知識-權力」是一體的，不能分開來單獨討論（黃瑞祺，2000）。為了理解這個世界，或者更具體一點，為了認識、了解生活的環境，並在惡劣的環境中生存下來。這個過程中，「知識」被生產、驗證、修正及確認，當這個環境變得更複雜多變，「知識」生產的速度和循環也變得更快速而複雜，系統化就成了讓「知識」穩定而易於掌握的適當途徑。

M. Foucault（1972）認為，所有人類知識的正當性都值得懷疑，因為知識的生產係由特定的人依據特定的目的，在特定的環境中，向特定的對象表達的內容，當然其中也有辯證的過程，但這種辯證顯然也是一種自我區隔、正當化的操作。為了實現社會文化制度的協調運作與穩固，透過知識論述生產與再生產機制的運作，促使個人社會化，成為符合社會正當化標準的「自律的主體」，在這樣的過程中，知識、道德與權力相互滲透與共生。帝國主義的殖民政策，也透過這樣的機制來合理化其遂行境外的資源掠奪。Linda Smith（1999）在其出版的《Decolonizing methodologies: Research and Indigenous peoples》中以去殖民的觀點檢視西方科學研究的歷史與哲學基礎，她指出現代知識的形成與帝國主義（imperialism）有很大的關聯，而殖民就是一種向外資源掠奪的控制體系，在這種體系下生產的原住民族知識儼然成為「真理的治權」（regimes of truth），原住民族文化傳統真實的面貌被武斷地切割和重組。

對於原住民族知識的邊緣化，國內學者也有類似的論述，例如李瑛與孫大川（2002）從 M. Foucault 知識／權力之系譜檢視傳統原住民族部落教

育機制在邁向現代國家體制所產生的變遷時認為：

當原住民在其生活的土地上是唯一或優勢族群的時候，族群文化自然是其教育的內容、方法與目的。其後，原住民在與其他族群接觸的經驗裡，逐漸喪失其優勢地位，族群的接觸固然使文化變遷，然而原住民所經驗的不是扎根於自己的文化，並透過不同文化體之間彼此的對話及相互影響所產生的文化變遷，原住民與其他族群接觸的經驗是透過制度化的種族主義（institutional racism）所造成逐漸耗落的文化滅絕。（p.12）

她進一步指出，制度化的種族主義是指優勢族群透過社會制度（如教育體制、大眾媒體、法令規章等），灌輸特定的知識、觀點、價值、規範，原住民經由社會涵化，轉而認同優勢族群的文化與價值體系。這個過程中，原住民族語言、文化的合法性與有效性遭到破壞，文化的主體性也在自我否定中逐漸喪失。換言之，弱勢族群的認同不是一種選擇的結果，而是一種文化霸權強加（imposed）社會建構（social construction）。這也是為什麼全球原住民族幾乎都面臨同樣的命運－原住民族知識和語言遭到壓抑和消滅。現代化的教育體制，似乎又加速了文化消亡的進程，Lomawaima（1995）指出，美國的原住民族教育是一個延續了五百年的權力之戰，換言之，教育的本質在族群權力消長裡遭到曲解，原住民族文化歷史只能在宰制的社會結構裡夾縫生存（李瑛，1999）。

早期的有關臺灣原住民的研究始於日據時期，1895年臺灣割讓給日本後，原住民族成為日本人類學者的調查研究對象，早期以鳥居龍藏、伊能嘉矩和森丑之助等為代表，先後完成原住民族的分類和識別。之後馬淵東一及小川尚義等人開啓了原住民語言研究，馬淵東一還進一步研究了原住民的社會組織和親屬關係。有很長一段時間，臺灣原住民族的研究只在人類學、民族學及語言學領域受到關注，對於原住民族知識的理解與建

構，這些資料仍是相當珍貴而值得參考（李瑛、孫大川，2002）。但對於一個沒有文字紀錄的民族而言，這些留存的史料或是仍在進行學術研究能夠反映多少原住民族的真實形象？孫大川（1994）提出了他的看法：

……其實，對於像我們這樣沒有文字來紀錄自己歷史的族群來說，家族的記憶和早期人類學者的研究，乃是我們自我認識或捕捉祖先面貌的狹窄管道。……人類學家的態度如果是蜻蜓點水式的，那麼我敢斷定：後代許多人類學家的複雜分析，其實是建基在已經被前一代人類學者清理或破壞過的「田野」上。在這種情況下，人類學者所投射的「光明」，是為滿足個人想像的「學術地位」或真能帶引大家與原住民作真的相遇，便值得認真考慮了。

參、原住民族知識的特性

何謂「原住民族知識」？過去已有不少學者從不同的角度來解釋及定義它，但是否需要一個能夠完整含攝其意涵的解釋，並沒有一個定論。Warren（1991）及 Flavier et al.（1995）對原住民族知識作了一些概念性的區分。Warren 指出，原住民族知識是本土性知識，這種本土性知識屬於某個特定的文化群體或社會，它與現代學術機構和大學院校發展出的知識體系大相逕庭，它的起源多屬偏遠地區，其內涵包括與農業、文化、醫療、飲食、教育、自然資源管理等有關的知識。Flavier 等人則認為，原住民族知識是特定族群用以溝通及決定事務的基礎，它是一種動態的、經驗性的內在創造，並且不斷地與外在環境互動，而產生變化。這些概念，大約可以了解到原住民族知識有它特定的目的和過程，原住民族知識多屬實用性質，這種知識累積的過程往往需要非常長的時間，且是原住民族與自然環境及人事物互動的產物，其性質與目的和學術機構所生產的知識有所區別。此外，Maurial（1999）亦指出原住民族知識有以下三種特性：

一、地方性 (indigenous knowledge is local)

原住民族知識是原住民族與環境互動的產物，而這種累積通常需要經過許多世代的去蕪存菁。原住民族生活的場域有它的獨特性，為了與自然環境共生共存，自然形成的知識體系。從這個觀點而言，原住民族教育的目標，就是恢復與自然環境的關係，以及過去先祖們與自然互動的方式，讓族人能夠與生活的環境產生和諧的關係，與自然共生共存。

二、整體性 (indigenous knowledge is holistic)

原住民族知識植基於原住民族的世界觀，是人與自然、人與人交融下的產物。各種與生存有關的知識領域，包括信仰、組織、工藝、語言等，但不同的知識領域相互影響且難以分割，換言之，原住民族知識必須統整性的理解和運作，知識的分離，將無法真正理解這些文化所蘊含的意義，甚而導致刻板印象的形成。

三、口傳性 (indigenous knowledge is agrapha)

原住民族大多沒有文字，其歷史、文化、典故多是長輩透過口述、詩歌、舞蹈等方式教導給年輕的族人。從另一個角度來看，原住民族知識是共享的，世代間以口傳的型式傳遞，因為沒有文字，所以誰也無法獨有 (Nandy, 1987 ; Harding, 1998 ; Dei, 2000)，這些傳承下來的文化智慧，屬於整個部落或族群，但這些文化的支取必須在一定的規範下才能夠進行。

從上述有關原住民族知識的定義和特性，可以了解它和現代西方知識的區別，許多人類學家 (Wolfe et al., 1992 ; Lalonde, 1993 ; Berkes, 1999) 在區分原住民族傳統知識和西方科學知識時，認為原住民族知識屬於直觀整體、質性、道德取向、主觀的、經驗的、緩慢演變的、長期的、領域特定的、講究靈性的；而西方科學知識則屬分析的、化約的、量化的、價值

中立取向、客觀實證的、快速的、通則性的、講究邏輯推理的。會有如此的差異，主要是知識生產的方法上採取不同的途徑和策略，而這又和生產者所處環境及經驗有關，這兩者就是知識形成中重要的參照基礎。但是，將原住民族知識與現代西方知識作截然區別的二分法，亦非恰當。Stephens（2000）對照原住民族知識和現代西方知識時，提出兩者在以下四個面向上有類似之處：一、組織原則（Organizing principle），例如兩者都認為宇宙是一體的，知識是穩定的，但有必要時可以修正；二、心智習性（Habits of mind），包括誠實、有好奇心、努力和開放的心態；三、技能與程序（Skills and procedures），包括在自然情境中的觀察實驗、尋找一定的模式、重複驗證、推論和預測等；四、知識（knowledge），則包括了人類在自然界中所接觸和認知的人事物，所產生的所有知識。

肆、教育的規準與原住民族知識

學校是傳遞知識、文化、價值的場所，但是如果學校傳遞的是學生感到陌生的教育內涵，教育的效果就會大打折扣，對學生身心健全的發展也會有負面的影響。對原住民學生而言，部落和家庭的文化和傳統是他們生活的核心，進入學校的同時，他們並非被動的知識受體，文化經驗是原住民學生重要的學習參照基礎，如果學校教育所傳授的與他們的知識參照衝突，會導致學生的學習挫敗，以及對自身文化價值認知的倒錯。因此，檢視學校教育的內涵是否符合原住民學生的學習特性及需要，是一項重要的課題。英國教育哲學家 R. S. Peters（1983）認為，教育是一種多樣態（poly-monphous）的歷程，而教育的歷程和內容要符合三項規準（Education Criteria）：一、合價值性（Worthwhileness）；二、合認知性（Cognitiveness）；三、合自願性（Voluntariness）。以下即針對此三項教育規準，來釐清原住民族知識在教育上可能性：

一、合價值性：

從教育目的性來看，教育可以說是一種價值體系的傳遞，這種價值體系在歷史經驗中累積成形，成為一個社會組織的規範，是一個社會族群依存的基礎。教育的功能就在教導學生這些正向、向善的社會價值，讓學生在成長的過程中，學習正確的態度、觀念及行為舉止。這些價值體系通常都有族群特定性，換句話說，不同族群社會有不同的生活空間和歷史經驗，所形塑的價值體系未必相同，但對這個特定族群社會而言，是有意義的、合理的、可欲的，並且是延續族群生命的重要依據。例如，阿美族傳統社會中的年齡組織，男子在特定的階層有特定的權利和義務，強調長幼有序和集體性，部落中的事務透過年齡組織運作，有一定的規範和順序，這種教育的組織和歷程，就成為原住民族知識的載體，脫離這種運作的模式，文化和價值就無法順利的傳承。

二、合認知性：

所謂「合認知性」即是一項教育活動應該讓學生「真正」理解教育的內容，而不是學習零碎、片斷的知識，換言之，教學的內涵必須有認知的意義，除了能夠符合學生生活的經驗，也可以在生活中加以實踐。然而對原住民學生而言，學校中有許多學習內容是脫離學生的文化脈絡的 (Castellano, 2000；Dei, 2000；Graveling, 2000；Semali & Kincheloe, 1999)，這種去脈絡的知識，不僅無法讓學生有效的學習，也可能導致學生對自身文化的誤解。原住民族長久累積的文化與生態知識，就是原住民族世代相傳的珍貴資產。教育的目標就是將這些珍貴的文化資產，加以適當的轉化，成為學習的內容，讓學生深刻了解與體會族群豐富的文化內涵，並以身為原住民為榮。原住民族知識的學習是在自然的場域裡發生的，而這樣的學習是有其意義的，因為它承載著文化，這個文化就是孕育一個族群的養分。

三、合自願性：

任何一個有學習經驗的人都知道，當我們自發性地學習，所產生的學習效果最好。因此，教育的內涵就必須考量學習者的身心發展和學習準備，換句話說，學習內容需要依學生的發展階段來設計，過度學習或強迫灌輸，只會揠苗助長，無法達到教育的目標。皮亞傑（Jean Piaget, 1974）提出的「認知發展理論」（Cognitive-developmental Theory）中強調個體在成長的過程中，具有不同的認知與思維方式，而這種認知能力是隨著年齡而改變，依據個體認知發展階段來設計學習內容，才能有效地學習，否則會導致認知上的失衡。例如，依皮亞傑的分類，一個八歲的兒童屬於「具體運思期」（Concrete Operational Stage），能夠根據經驗來解決問題，也能使用具體物的操作來協助思考，但這個時期的兒童無法作邏輯和抽象思考，例如數學方程式的運算等。原住民族知識的學習也非常重視學習者的發展階段，例如原住民族的山林狩獵，需要對獵物生活習性的了解，以及觀察自然的能力，有經驗的獵人通常會先領著年輕的族人在山林中進行實地觀察、辨識植物、尋找獸跡和判別身處的位置，而不是一開始就讓他們拿著工具追捕獵物。

無論是原住民族知識或現代西方知識，都有它的複雜性，而教育就是在傳遞一個複雜的過程，既然如此，我們就不能夠將教學簡化為一個單純的知識傳遞的工具。如果老師對教育的概念，只有一個方式、一個角度、一個真理，就很難從不同的角度來看待學生的文化。從 R. S. Peters 提出的三項教育規準來看，就可以了解原住民族知識的重要性，它符合教育本質中價值、認知及自願的特性，學校的課程應該在這樣的基礎上發展，否則如孫大川（1999）所指陳現代教育體制對原住民族造成的傷害，將難以彌補：

日據時期，傳統原住民教育面臨國家體制與現代化的衝擊，經歷了較大的轉變。教育成為「國家」的事，其內容是透過意識型態的操

縱，使得教育的主體被置換，國家意識型態取代了部落原有的價值體系。又因語言的學習及課程內容與部落生活脫節，加深了原住民與母體文化的斷裂，更甚的是「污名化」的認同，灌輸傳統部落生活是落後的觀念。……日據時代的人才培育是以培養服務主流社會的人，是按國家資源配置的需要，而非從部落發展的角度來考量，因此，許多讀過書且服務公職的人反而與部落的距離愈加遙遠，甚至產生排拒、毀棄、對立的狀況。

日據時期，日本殖民政府為「教化」原住民族，透過體制性的手段來確立殖民威權，原住民族所要付出的代價是與母體文化的割裂，認同的發展是扭曲且頗具傷害性的。不過日本戰敗後，臺灣回歸至今超過一甲子，嚴格來說，這樣的現象似乎並不因為政權的更迭而有所改善。近半世紀以來，政府在原住民族教育上歷經不同階段的改革，從早期的山地平地化到解嚴後逐步走向多元文化的政策取向，原住民教育在量化的數據上逐年改善。雖然原住民族的權利在國際上漸受重視，各國原住民族紛紛要求政府正視原住民族教育與文化權，落實教育自主自決的目標，但國內仍有不少原住民知識菁英認為，原住民族的弱勢來自於部落文化的貧弱、膚淺及反智，堅持現代教育是脫離原始、融入社會的唯一途徑。檢視學校教育中的意識型態及其目的，不難了解為何這些信念仍影響著我們的族人，因為我們的教育經驗裡，認識自身族群文化、價值、傳統和知識的那扇門始終是關閉的。

伍、原住民族知識與課程

這個部分的資料主要是訪談幾位長期關心原住民族教育的人士，從他們的觀點出發，對原住民族實驗學校的規劃，以及課程內容提供建議。本研究整理出以下十個主題作為討論的內容，主要是依據相關文獻及訪談內

容，且受訪者認為在原住民族學校中必須加以規劃的課程內容。

一、民族語文

國內在推動族語教育，有一段不算短的時間，尤其行政院原民會過去幾年都投注經費預算，推動族語家庭化、社區化，語言巢的設置也逐步在全國各原鄉加以推廣。雖然在國小階段，學生必須選修族語課程，學習族語成為政府在教育上的既定政策。但不少學者及族人都質疑，孩子在學校裡一個星期只接受一、二節課的族語教學，能夠產生的成效非常有限。針對實驗學校的族語課程，一位原住民校長說：

我自己的觀察，是現在國小的族語課，成效非常糟糕。其實不是老師教的不好或不用心，而是孩子在學校學族語的時間實在太少了，回到家裡又不會用族語。現在我的學校裡，族語老師只是教拼音系統，讓小朋友先熟悉拼音系統和簡單的單字，如果要小朋友在生活中用族語，我覺得很難！如果要學好族語起碼要像紐西蘭毛利學校一樣每天都有半天的時間是用族語上課，這樣才有可能把族語復振起來，然後家長這一點也很重要，因為如果孩子在學校學了族語，回家家長不跟他們對話，族語的效果還是會打折扣。

很顯然的，不少族人都關心孩子在學校中學習族語的時間多寡，也認為要提升原住民學生的族語能力，唯有增加學習族語的時數。不過，在座談會中，也有一些意見，認為增加族語學習時數，會排擠學生在其它學科上的學習，反而造成學生學業成就的低落，如果因為學習族語而造成成績退步，恐怕也不是家長所樂見的。有一位與會學者提出了他的看法，認為在九年一貫的課程架構下，可以有一些突破：

我比較在思考文化融入課程的問題，換句話說，有沒有可能我們將部落文化和現有的課程目標作一些結合。舉個例子，泰雅族的織布

文化，幾乎每個泰雅族部落都希望能夠傳承這些技術，織布背後的知識相當的豐富，可惜在學校裡沒有太多學習的機會。也許可以依九年一貫課綱裡面的能力指標，以泰雅族織布文化作為主題課程來設計，能力指標不變，但是內容是部落在地文化，這樣的話，我們的孩子既可以學到祖先們的智慧，又不犧牲其它學科的學習。

從這個角度而言，似乎可以看到文化回應課程（Culturally responsive curriculum）在正式教育中的發展性。不過因為九年一貫課程中的課程綱要及能力指標，仍是比較一般性，如果不依部落文化特性做適當的調整，在課程設計上恐怕會遭遇一些困難。筆者傾向以九年一貫課綱及能力指標為基礎，在目標及能力指標上進行微調，再搭配部落文化的特性進行課程規劃，比較符合民族教育的精神。

二、族群歷史

在國中小的教科書中，古今中外的歷史往往是學生學習重要內容，可是對原住民學生而言，有關自己族群的歷史，卻極少有機會在學校中學習，因此，不容易對學校產生文化的歸屬感（Barnhard & Kwawgley, 2005；Bishop, 1998）。這種文化的歸屬感，對國小階段的原住民學生而言，相當重要，因為不少生活在部落裡的原住民學生在部落學校完成國小教育後，必須離開原鄉至外地升學，或因父母至都會區工作，轉而至都會學校就讀，這樣的情況下，要學習自己的族群歷史，更是緣木求魚。

回想自己在求學階段所唸的歷史，都是別人的歷史。國中的時候，我的歷史老師要我們把中國歷代名稱及皇帝背熟，他發明了一種方法，讓我們可以熟記朝代名稱，很好用，很快就可以背熟。印象中歷史課程好像沒有談有關原住民的歷史，我覺得原住民學生了解自己的歷史當然重要，可是因為學校考試、基測、學測都是考中外歷史，所以要學校教族群歷史，可能會反彈。

檢視目前的教育現況，國中、高中階段似乎還是考試領導教學，國小因為比較沒有升學考試的壓力，在課程上有比較大的彈性。如果不用附加的方式將原住民部落歷史放在學校課程中，就必須將課程結構作適度調整，也就是說現有的歷史課程內容，可能需要適度的調整比例，讓部落歷史可以進入學校課程。

我覺得還是要有部落的主體性，尤其部落的遷移史，過去很多部落都有遷移的情形，從日據時代就有集團移駐，為了方便管理。我知道有些部落已經開始進行尋根，重新找到過去的舊部落遺址，這些遷移的過程可以透過一些文史資料，加上口述歷史，還原部落的遷移歷史，讓學生了解部落過去遷移的過程和原因。另外，早期部落間的戰役，也應該進入教科書，從清朝、日據時代，都可以找到原住民大小戰役的事件，這些歷史事件對原住民族的影響，應該比較有系統的加以整理，成為教科書的一部分。

在課程中加入部落的歷史，是一件刻不容緩的事。不過由於原住民族沒有文字，過去人類學家所進行的民族誌調查研究，就成為重要的史料和根據。另一種管道是透過口述歷史的方法，在部落中訪談耆老有關部落遷移或戰爭的歷史事件，再進行交叉分析和整理，可能還能夠在某種程度上還原過去的歷史面貌，不過因為部落中耆老凋零的速度相當快，口述歷史的進行必須儘快，有系統的調查是必要的，結合學者專家、教師及部落耆老，將部落歷史事件轉換為學校課程的一部分。

三、禮俗祭儀

臺灣 16 個原住民族群幾乎都有自己的祭典儀式，部落在投入文化復振時，禮俗祭儀成為一項不可或缺的任務，在儀式過程上，也盡可能回復傳統的方式。在訪談中，受訪者多主張學生應了解部落的重要祭典，並能夠參與傳統祭儀的過程，主要的目的，還是希望學生能夠體會過去祖先的

生活方式，以及與環境互動所累積的智慧。

過去因為基督教傳入部落，對我們阿美族的傳統祭典是禁止的。所以我們的祭典停了很長一段時間，不過這 20 年來，這些基督教或天主教比較開放，像我們部落的豐年祭就在教堂的廣場上舉行，我們有年齡階級，每一個年齡階級在豐年祭都有不同的工作，長者會到各個階級裡訓話，告訴年輕人哪些地方需要改進，這就是我們教育的方式，可惜現在年輕人都覺得這很無聊，不願意參與，我覺得還是要從小培養這些觀念，從小學甚至幼稚園就讓孩子參與，才會有概念。

國內人類學者長期以來針對不同原住民族的禮俗祭儀進行研究，累積了不少成果，對我們重新了解部落祭典有很大的幫助，尤其部分祭典因為時空關係而中斷，在文化復振上遭遇不少困難。一位人類學者就提出了他的看法：

像去年八八風災，小林村被土石流淹沒，那是一場災難。小林村是平埔族的部落，非常具有代表性。前一陣子聽說他們希望恢復傳統夜祭，可是村民對夜祭了解的不多，還好民族所裡過去有研究員進行小林村夜祭的研究和調查，用影像完整的紀錄了夜祭，我們將這些紀錄放在網站上，供小林村的村民瀏覽，他們就可以慢慢的重建夜祭，恢復他們的傳統。

至於如何將部落傳統禮俗祭儀融入學校課程，受訪者的意見就比較分歧。有人認為應該將部落的禮俗祭儀完整的紀錄和整理，並放在教科書中，而且應該在社會領域中進行。也有族人認為，學生實際參與體驗，比知識的學習更重要，因為這樣的學習才會有意義，也比較能夠傳承這些祭典的精神。

四、民族飲食

由於自然環境的不同，原住民族也發展出不同的飲食習慣，而煮食的材料也大多來自生活周遭環境。也因為如此，原住民對周遭自然環境，有一定的了解，無論是傳統狩獵，或是野菜植物的採集，都必須在清楚了解環境的情況下，才有可能獲取。一位原住民學者談及其狩獵的經驗，指出原住民過去的狩獵，相當具有環保意識，也很重視生態的平衡。

狩獵一直是我們鄒族的傳統，我小時候常常跟長輩們上山打獵，雖然我還小，但是對長輩們的智慧，真是佩服的五體投地。比如說，我們不會打懷孕或小的獵物，能看出動物是不是懷孕，就是一種知識，一般人根本看不出來。還有，老人家能夠分辨獵物的足跡，知識哪些獵物常在哪裡出沒，這些都是經驗的累積，如果我自己去打獵，可能打了半天，都獵不到一隻。

傳統狩獵多經由師徒的方式進行，有經驗的獵人帶著年輕人上山，許多機會教育，就在這個過程中展開。這些知識的傳承，不太能夠在課室中進行，因為需要透過對自然環境的觀察，才能了解狩獵的知識。此外，原住民的狩獵也有不少禁忌，例如布農族在狩獵前，會觀察周遭的訊息，來決定適合狩獵與否，主要還是狩獵行為本身就有人身安全的顧慮，在不適宜的情況下進行狩獵，非但無法獵獲獵物，也可能造成傷亡，因為有關狩獵的諸多禁忌，是可以理解的。

我們阿美族對野菜的了解，是其它族群比不上的。我從小就吃野菜，也知道家裡附近哪些植物是可以吃的，要怎麼煮，有些野菜對身體很好，所以小孩都長得很健康。這些知識很寶貴，可是現在的小孩都不知道，很可惜。我自己有時候會帶小朋友去認識部落裡的野菜，告訴他們這野菜的故事，小朋友其實很有興趣，因為這些東西就在他們的生活場域裡。

長久以來，原住民族在生活的環境中，生產了不少與環境有關的知識，而這些知識就是原住民族賴以維生的重要基礎。無論是狩獵或是野菜植物的採集，都累積了許多智慧，而這些知識都與部落息息相關，能夠與原住民學生的生活產生聯結，尤其應該讓學生了解原住民族與自然環境的關係（Berkes, 1999），原住民如何透過狩獵、植物採集來營生，並小心維護自然生態的平衡，而非對自然資源巧取豪奪，破壞人與自然共生的關係。這一類的知識，可以結合社會、自然與生活科技及健康與體育等領域的課程，以民族飲食作為核心，發展各領域中有關飲食、健康、自然環境等主題有關課程內涵。

五、民族樂舞

原住民族的音樂和舞蹈是臺灣的瑰寶，幾乎每一個原住民族都有屬於自己族群特有的樂舞形式，也因此培養了不少原住民在樂舞上的人才。在訪談中，有學者認為原住民族在樂舞上具有潛能，應積極開發他們的潛能，讓他們可以在樂舞中發揮長才，學習才會有成就感。

我認為許多原住民都有音樂和舞蹈的細胞，他們的音感和律動幾乎是天生的，如果不好好培養，我覺得是一種浪費，也對不起我們的學生。傳統的樂舞部分當然很重要，但也要兼顧現代的元素，讓傳統和現代結合，像幾個原住民的藝人，阿妹、王宏恩，他們的作品裡，也都有原住民的元素，而且很受時下年輕人的喜愛，這就是一種文化傳播。

學術界中不乏原住民族樂舞的研究，在原住民族音樂和舞蹈的採集和紀錄，也相當的系統化。從國中小的教科書中，也可以看到原住民族音樂舞蹈的成分，相較於其他主題，原住民族樂舞，似乎是比較受到青睞的。不過，也有族人表達了憂心，認為這些呈現，只會加深原住民只會唱歌跳舞的刻板印象，一位長期在原鄉教書的老師說：

像我服務的學校，校長是漢人，但是為了發展學校特色，要求學生學原住民舞蹈，平時還好，到了要比賽的時候，幾乎天天在練習，學生就被拉去跳舞，犧牲了其他課。我們每次都拿到好成績，成就了校長，每次有人來參觀學校，校長就拿出大大小小的獎牌，大家都認為校長很積極推動文化，但是身為原住民，我看到的是我們的孩子只專注在跳舞上面，學業成績一落千丈，我很擔心他們升上國中後沒有辦法應付課業。

學校為推展原住民族樂舞特色，全心投入演練，造成學生學習上的落差，是不少原住民教師關心的課題。大部分教師認為適度的培養學生在樂舞上的興趣是必要的，但是也不能因此犧牲學生在其它領域上的學習。至於將原住民樂舞融入課程，老師們多表達支持的意見，認為在人文藝術領域中加入樂舞的元素，是可行的方式，但以興趣培養為主，而且必須考慮學生升學的因素，例如國中或高中有無相關的推動計畫，有計畫性的培養學生這方面的專業。

六、民族工藝

原住民族的工藝也是一項特色，尤其這幾年政府投入不少經費預算培育傳統工藝的原住民族人才，讓原住民藝術工作者能夠傳承屬於自己族群的傳統工藝。雖然大部分的原住民藝術工作者，皆非藝術學院出身，但在藝術方面的表現，諸如繪畫、雕刻、裝置藝術、編織藝術上，都卓然有成。有學者表示，原住民族工藝應朝精緻化的方向發展。

我個人很喜歡原住民朋友的藝術作品，每次到部落都會到不同的工作坊去看看，每次都會有不少收穫，也發現原住民在藝術或工藝上的表現非常特別。不過，我也覺得原住民在工藝上的作品，應該更精緻化，在文化行銷上才能夠站在比較有利的位置，現在有些藝術家的作品已經受到國際上的肯定，如何協助其他藝術工作者，把他

們的作品推向國際，應該是努力的方向。

對於關心原住民族工藝的人士而言，如何提升藝術作品的層次，可能是比較受到關注的。部落傳統的經濟型態，長期以來較倚賴農產、觀光等領域，但對部落的經濟發展，或提高部落族人的經濟收入，畢竟有限，且僅限於條件較好、發展較成熟的原住民族部落，對於大部分的部落來說，經濟條件不佳，導致部落人口嚴重外流，部落發展遲滯的現象，相當明顯。

我們學校也在推原住民雕刻，因為素材的取得比較容易，我們也會邀請部落的雕刻家來教我們的孩子。我發現幾個過去比較調皮搗蛋的孩子，在學了雕刻後，變得比較有耐性，也比較乖了，我想是因為他們的作品受到肯定，這也要歸功雕刻老師教的好，因為他本身也是原住民，小時候不喜歡讀書，喜歡敲敲打打，他說這些孩子，讓他看到他小時候的自己，所以教起來特別用心，希望這些孩子能夠學到一技之長。

原住民族工藝的學習，可以在藝術領域上規劃課程，不過因為現職教師對原住民傳統工藝較不熟悉，在教學實務上，可能須與部落工藝家合作，在課程設計上讓部落工藝家參與，才能較有效的進行教學。此外，創造力的培養也是課程的重點，尤其在文化創意上的學習及啟發，對部落文化的推廣有相當的助益，一方面培養學生的藝術素養，也能夠陶冶學生在藝文方面的興趣。

七、民族科學

民族科學在學界比較不受到重視，主要是有關科學的領域，仍以西方科學的方法與知識為主流，民族科學被視為一種另類，或領域特殊的學門。國外有關民族科學（ethnic science）的研究已行之有年，科學家嘗試與原住民合作，從其傳統生活中找到科學的元素，然後進行實證研究（Dei,

2000)，在方法上，採取跨領域研究合作的模式。一位原住民校長，以他的經驗舉了一個例子：

有一次我到部落去看到老人家種箭筍，他們用手肘來比長度，我問他們為什麼，他們也不知道，後來我找了幾個學生做實驗，用不同的距離種，發現用手肘長度種出的箭筍品質及產量都是最好。我們用這個實驗去參加科展，還得到優等，學生們好高興，我們學習了祖先的智慧，也學到科學實驗的方法，這對小朋友而言，意義重大，我覺得這個過程很重要，而且像這樣的例子，在部落裡非常多，值得我們進一步研究。

校長所舉的例子，對我們的教育有一個重要的啓示。原住民族文化中有一些科學的元素，等待我們去考究、發掘（Harding, 1998）。校長本身就做了一個絕佳的示範，帶領原住民學生對部落文化進行科學驗證，在這個過程中，學生學習到自己的文化，體驗祖先生活上的智慧，更重要的是他們也學到重要的科學概念，而這些概念能夠與學生的生活經驗緊密聯結，從教育角度而言，是最符合認知學習的途徑。一位學者作了下面的觀察：

我最近一直在收看原民臺「科學小原子」的節目，我發現這個節目非常有意思，他們到不同的原住民學校，融合當地的部落文化，然後請老師用一些遊戲或玩具，來講解一些科學的概念，小朋友學的很有興趣，這跟一般學校所學的不同，但這些都跟原住民小朋友的文化有關，如果能夠編成教科書，我想會是一個很有意義的事。

目前學校所採用的教科書版本不一，不過大多由學校教師討論決定版本，這些教科書的內容多由書商委託學者編訂，然後經教育部審核。依這位學者的建議，如果能夠依原住民學生需要編訂適當的教科書內容，在兼顧貫課綱及能力素養的情況下，對學生學習動機及成效的提升，將有相當大的助益。

八、自然生態

原住民部落大多地處偏遠，交通並不便利，不過也因此保留了較完整的自然生態資源。近年來不少部落推動部落生態觀光，展開許多封溪、禁漁、復育的工作，吸引不少觀光客前來，親身體驗原鄉的自然生態景緻。如前所述，原住民族相當重視自然生態的平衡，對大自然抱持崇敬的態度，長久以來就與自然環境和平相處。不過近年來由於全球氣候遽變，對原住民地區造成極大傷害，也讓原住民族重新思考與自然環境的關係。一位災區的教師指出：

去年我們部落遭到莫拉克風災，造成很大的傷害，部落的老人家一直認為這是大自然對我們的懲罰，因為我們不再像過去一樣，愛護我們生活的環境，你看到處濫墾濫伐，尤其種檳榔樹，大雨一來，土石流就大量往下沖刷。還是老人家比較有智慧，他們說現在我們住的地方不安全，以前住的地方（舊部落）才是安全的地方。他們希望能夠回到舊部落，回到祖先居住的地方。

部落耆老的憂心其來有自，長期以來政府為推動部落產業，鼓勵土地開發，提振部落經濟，但缺乏對部落自然環境的認知，導致地質結構的弱化，當遇到自然災害，原住民部落就首當其衝。筆者也曾走訪臺東紅葉溫泉，了解當地受災的情形，部落耆老直言，紅葉溫泉所在地在數十年前就曾遭土石掩埋，當政府決定開發溫泉區，當地族人就曾經反對過，政府仍執意開發，導致後來的土石流災害。一位曾經參與部落生態復育的老師指出：

以前部落還沒有推動觀光的時候，溪水裡的魚蝦種類繁多，可是觀光客、外地人來了以後，毫無節制的濫取，帶走魚蝦，留下垃圾。部落覺得很反感，最近這幾年，族人比較有意識，開始禁釣、復育，而且不定時到溪裡巡邏，這一兩年比較看到一些成效，但我們還是

要教育觀光客，保護我們部落裡重要的自然資源。我們的小孩也要有這樣的意識，所以我常常會利用上課時間，帶小朋友去部落裡，了解部落裡的自然生態，認識這個他們生長的地方。

原住民族長期與自然和平相處，生成一套穩定的自然哲學，讓部落得以永續發展，族人能夠安穩的生活。這一套生活哲學，是部落族人賴以為生的基礎，須要透過教育加以傳承（Maurial, 1999）。與自然生態有關的知識，可以在自然與生活科技、社會領域中進行規劃，讓孩子培養尊重生命、愛護環境以及部落公民的責任。此外，也能夠透過課程的規劃，引導學生對部落發展的省思，如何在部落經濟發展與自然生態間尋求一個平衡的機制。

九、身體活動

檢視目前有關原住民族體育活動的教科書內容，除了有偏重記憶、缺乏深度思考的問題以外，也暴露出編者對原住民族舞蹈或狩獵文化的無知與刻板印象。狩獵活動是原住民族重要的身體活動，狩獵對原住民族有著社會、文化、生活、信仰等不同層面的意義。原住民族的狩獵知識承載著許多文化上的禁忌規約，也反應出族人與自然萬物的互動關係，以及一個社群如何定義男子所需要的能力。此外，原住民各族也有部落儀式性活動，強調透過體能的鍛鍊，提升耐力及意志力。一位學校主任說：

我們卑南族有嚴謹的年齡階級，年祭前長老會要求年輕人跑步，而且是長跑，來鍛鍊我們的體能，因為過去要打仗，如果沒有好的體能，很容易被殲滅。所以我們年輕人大多體能很好，每次學校運動會，我們部落的年輕人都有很好的成績。

可以了解原住民除了強調身體活動外，也注重心智能力與健康的培養，與時下只重視身體的鍛鍊或運動有所不同。這方面的討論，也涉及原住民

族健康議題，因為從原漢平均餘命的差異來看，可以發現部落族人的醫療保健及健康仍待提升。

部落族人長期飲酒、吸煙、嚼檳榔造成很大的傷害，尤其是意外傷害，占了很重要的原因。這些健康的觀念，應該從小就要建立起來，如果不教育小孩，他們就是有樣學樣，因為小孩會模仿，覺得大人可以做，小孩為什麼不可以，所以有一項調查顯示，原住民孩子接觸酒類、檳榔的年齡比一般漢人小孩早，這是一個警訊，值得我們注意。

我國在醫療上一直有著城鄉差距的問題，尤其原鄉的醫療條件始終是一個沉疴，無法有效解決部落在醫療保健上的需要。為提升原住民族人的健康觀念和態度，必須從小就開始建立，不過由於飲酒及檳榔也有其文化的意義，在規劃課程時，必須考量部落文化的特性。過去在部落中的衛生保健宣導，多從成癮物質濫用導致身體傷害的角度為之，用許多驚悚的畫面，宣導保健的觀念。但是若從文化回應的角度來看，健康衛生的觀念應從文化著手，讓學生了解這些物質對部落文化的意義，以及在何種情況下會對身體造成危害。此外，身體活動必須與健康衛生的概念有所聯結，強調身心的健康是相輔相成的。因此，這一類的課程，可以結合健康與體育及自然與生活科技等領域，將課程內的重點放在對成癮物質的了解。

十、親屬制度

原住民族的親屬制度向來是人類學領域研究的重要面向，由於文化的特性，每個原住民族群的親屬制度皆有不同樣貌。例如，阿美族較屬母系社會，在家戶中女性握有較多主控權，男子在部落中負責部落工事、社會、組織等工作。不過這種社會制度，也因為社會變遷而有所變化。由於部落經濟型態的改變，原鄉人口流失的情況相當普遍，都會區的原住民人

口已超過部落原住民族人口數。這種人口遷移的現象，也對原住民族社會組織和親屬關係造成影響。一位原住民教師指出：

這對我們阿美族來說很重要，尤其對都市原住民，像我的親戚很多都來桃園，因為過去大家習慣一起工作，所以如果有人在地做建築工，就會找親戚一起來工作。親戚嘛，感情比較好，而且可以住在工地，阿美族就是喜歡在一起的感覺，這個工地做完，就換另一個工地，所以都市裡面很多房子都是我們蓋的，所以我常常自稱「作家」，就是「做」別人的家！

由於臺灣社會變遷快速，原住民族傳統社會組織面臨崩解，親屬制度和關係的維繫也起了很大的變化。原住民族的親屬制度有其文化的特殊性，也能夠從親屬制度中，了解原住民族在氏族中性別、長幼輩分所扮的權力關係，而這種權力關係與架構，就是維繫一個部落氏族穩定的重要力量。這些歷史的變化，有必要在教育的場域中加以呈現，讓原住民學生認識屬於自己族群特有的親屬制度，以及這些制度對族群發展的意義。這一類的課程內容，可以在社會領域中進行規劃，除了整理現有有關原住民親屬制度的相關研究，也可透過教學行動研究，鼓勵師生及學生進行口述歷史調查，了解目前部落中的親屬組織。

根據資料分析及彙整，筆者提出 10 項民族教育的課程內涵、主題，以及其在九年一貫課程中所對應的領域。表 6-1 中雖然也分別在不同課程內涵中列出課程主題，但在課程設計實務上並不限於這些主題，還必須依部落社區的人文地理特性進行規劃，設計部落社區本位的課程主題。不同的課程內涵對應了七大領域教學，換句話說，在不同領域課程中必須設計民族教育課程內涵，且依學習階段規劃不同的學習能力指標，各領域中的學習能力指標，還需進行細緻的分析（如表 6-1）。

表 6-1 民族教育課程內涵與領域對應表

| 課程內涵 | 課程主題 | 對應的領域 |
|------|-----------------|------------------|
| 民族語文 | 神話、傳說、詩歌、話劇 | 語文、藝術與人文 |
| 族群歷史 | 遷徙、戰役、族群關係 | 語文、社會 |
| 禮俗祭儀 | 命名、成年禮、祭典、喪葬 | 藝術與人文、社會 |
| 民族飲食 | 飲食習慣、主副食、植栽、烹調 | 社會、自然與生活科技 |
| 民族樂舞 | 舞蹈、樂曲、樂器、歌謠 | 藝術與人文、語文 |
| 民族工藝 | 雕刻、陶藝、編織、服飾、圖騰 | 藝術與人文、自然與生活科技 |
| 民族科學 | 數學、自然科學、建築 | 自然與生活科技、藝術與人文、數學 |
| 自然生態 | 人文地理環境、動物、植物、復育 | 自然與生活科技、社會 |
| 身體活動 | 體育競賽、狩獵、健康醫療 | 健康與體育、社會 |
| 親屬制度 | 親屬關係、血源 | 社會、綜合活動 |

資料來源：研究者自行整理（2011）。

過去原鄉學校與社區的聯結不深，部落族人對學校中的課程及教學並沒有太多的權限，造成部落與學校的隔閡，更遑論將部落文化內涵融入學校課程中。為落實民族教育的精神，課程的規劃必須尊重部落的主體性，發展部落及社區本位的課程，讓部落族人充分參與，以符合部落社會的需求。民族教育課程的規劃，如果不是以部落文化為基礎，就無法凸顯民族教育的價值，因此課程的內涵，必須回應在地部落的文化的本質。文化回應課程主要的特性，即是將部落文化與學校課程適度的結合，使學習內容與學生的生活與經驗產生聯結，提升學生的學習動機與興趣。

民族教育課程的內涵涉及不同領域的專業知識，因此在課程設計上必須採跨領域的合作模式，透過不同學科領域專家、教師、部落族人的溝通協調，建立適當的合作機制。合作機制的運作，必須是長期而穩定的型

態，有鑑於原鄉教師課務繁重，教育主管單位應適度減免教師在課務及行政事務上的負擔，讓教師能夠全心投入。課程是學校教育的內容，民族教育課程是民族學校的學習知識來源，為完整規劃民族教育課程內容，必須先發展民族教育課程綱要與教材，並進行實驗及推廣。民族教育課程需不斷進行修正及調整，定期檢討課程內容，並且鼓勵學校推動課程教學實驗與教師行動研究。

陸、原住民族知識在教育上的應用：紐西蘭與美國為例

Salmond (1985) 從人類學的觀點指出，毛利人的生活哲學與知識是他們生存的基礎，學校教育雖然引介了西方知識和觀念，但對毛利族文化來說，卻是一種災難，尤其毛利人的口傳歷史與文化，幾乎在一般學校裡沒有應用與學習的空間 (McCan, 2001)。

紐西蘭北島的一所毛利學校 (Te Wharekura o Rakaumangamanga) 成立於 1985 年，它是一所以全族語教學的學校，主要的目標在保存毛利族語、學習傳統知識與文化，以及學業成就。毛利語中有一個動詞「ako」同時有著「教」與「學」的意義，對毛利教師而言，教與學並不全然是相對的關係。

既然原住民族知識的建構和傳承，關係著原住民族文化生命的存續，如何將原住民族知識在教育中加以應用與實踐，就成為重要的課題。雖然國際上對原住民族知識的重視，以及鼓勵相關的學術研究已有 30 年以上的歷史，但將原住民族知識加以轉化成為學校課程內容，近 10 年比較有具體的呈現和成效。以美國為例，阿拉斯加原住民族知識網絡 (Alaska Native Knowledge Network, ANKN)⁵⁵設計了一套螺旋式的課程 (Spiral

55 相關網址為 <http://ankn.uaf.edu/>

curriculum)，一共包含 12 項課程主題，強調以文化為基礎的（culturally-based）課程發展，也蘊含著阿拉斯加原住民族的價值體系，每個主題內都對應了不同教育階段應學習的內容，讓老師在為不同學習階段學生規劃課程時，能夠有所參照和依據（如圖 2）。以下針對各個課程主題的內容加以說明：

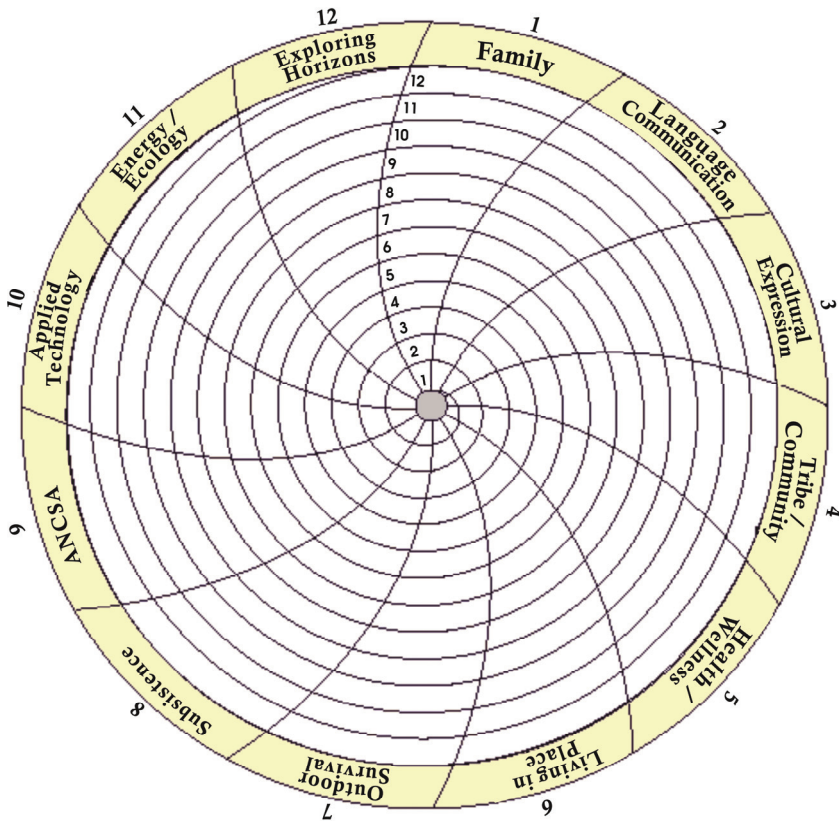


圖 2 美國阿拉斯加螺旋課程圖

資料來源：ANKN (2011)。

一、家庭（榮耀先祖）

這裡所指涉的家庭包括自己的所有親族，個人必須認知到自身在親族中的角色和責任，並且讓孩子也了解長輩們在親族體系中的位置。最重要的是所有成員都要知道自己先祖的起源，並以先祖及自身的文化為榮。

二、語言／溝通（語言的知識）

學習自己的族語至關緊要，因為族語是文化中的重要成分，透過族語才能完整地理解互動中的文化意涵。為了延續族群的文化生命，長者有義務和責任將族語、傳統知識和智慧傳遞給年輕一輩的族人。

三、文化的體現（智慧／靈性）

原住民族歷經無數世代所累積的文化智慧非常豐富，這些有形無形的資產也是文化的重要內涵，一般我們常見的文化呈現，諸如舞蹈、歌謠、飲食、藝術等，僅是其中的一部分，在學習上無法加以分割，整體的學習，才能體會原住民族文化中的靈性本質。

四、部落／社區（責任／團結）

每一位成員對部落都有一份責任，部落的事務必須共同承擔，集體行動比單獨行動更有效率，當每個人體認到部落集體的重要性，就會更謹言慎行，更能夠以部落的興衰為己任，部落的團結也就更緊密。

五、健康的環境

營造一個健康的部落環境是相當重要的，我們的孩子需要一個健全的成長空間，無論是個人、家庭或部落社區，都必須維持在健全的狀態。原住民族特別強調身心的平衡和健全，唯有健康的身心，才有健康的靈性。

六、尊敬長者

我們必須尊重部落中的耆老，他們了解部落的歷史和文化，靠著他們，部落才得以發展至今。耆老是部落裡的寶貴資產，聆聽他們智慧的教導，並完整地傳遞給下一代，是確保文化傳承的重要途徑。

七、生存的法則（誠實、謙遜、幽默）

誠實、謙遜和幽默是原住民族重要的生存法則，尤其在面對多變和艱困的生活環境時，這三種特質能夠讓我們更有勇氣和韌性，對環境有更充分的了解。

八、共生（分享／照護）

與他人分享是原住民族的共同價值，切忌貪得無厭，過去的經驗告訴我們，對自然環境的剝削，只會造成生活空間的浩劫。行有餘力，必須照顧幼弱，因為他們也是部落的一部分，更是我們生命的一部分。

九、阿拉斯加原住民土地權法（Alaska Native Claims Settlement Act, ANCSA）

這個法案對阿拉斯加原住民而言非常重要，它確保了原住民族的自治權利，讓土地不再遭到恣意的破壞。從另一個角度而言，它也體現了原住民族合作與容忍的態度和堅持，透過共管機制，讓自然生態得以在原住民族的照護下生生不息。

十、技術的應用

原住民族善用自然環境中取得及改良的工具，利用這些工具原住民得以生存，並且適應生活環境的變化。

十一、能源／生態（對自然環境的尊敬）

大自然提供我們生活所需，我們必須對它表示謙敬，不可恣意加以破壞，尤其不能毫無限制地予取予求。對原住民族而言，大自然中的每一事物都緊密關聯，一旦破壞了其中的一個環結，將導致大自然的反撲，對人們就是一場災難。

十二、彼此互敬互重

原住民族的文化價值中，對他人的尊重與和平是非常重要的守則，為了與他人和平相處，相互了解彼此的文化，並欣賞對方的文化，才能營造和諧共榮的氣氛。

上述的主題，分別代表阿拉斯加原住民族的文化主軸，是他們歷經千百年的文化智慧和價值，透過耆老的口述和傳承，讓年輕的原住民世代能有所依循。從圖 2 來看，文化課程的核心由不同的文化主軸匯集而成，由內而外，在文化主題下有各個學習階段的學習內涵，教師們可以利用這個資料庫，搜尋相關的學習材料，作為教學的輔助教材。當然，這個架構與內涵並不見得適用所有的原住民族，各族群必須先對部落文史和傳統做一檢視及整理，透過部落耆老、學者專家、教師等人的合作，將資料轉化為適合各種年齡階段學生學習的素材。這個過程中，恐怕還需要有系統地對課程規劃進行研究，了解這些知識材料的適用性，以及是否符合原住民學生的學習特性。關於原住民族知識的研究與教學，基於對原住民族文化的尊重與理解，Kincheloe & Steinberg（2008）強調必需有一套嚴肅的倫理守則，確保在研究的過程中，原住民族及其文化知識受到適當的保護。他們提出以下幾點原則，做為研究者與教師在研究與應用原住民族知識時的準則：

一、不斷思索教育的目的

西方近代科學的知識與方法發端於 17 世紀，用以解釋與預測自然現象的產生，並產生一套規則和方法來驗證、修正既有的知識體系，也因為這些知識是暫時的「真理」，所發展出的理論也就有其侷限性，因為人們只理解了自然界中一小部分的現象。上半世紀以來，學術社群開始嚴肅思考非主流／西方科學間相互對話及互補的可能性，開始向外尋找其它用來理解自然現象的方式和途徑，原住民族知識就成了科學家急欲找尋答案的來源。因此，當我們在嘗試不同族群之間本體論（ontology）與認識論（epistemology）的對話時，教育的目的與方式就不可能是一種靜態或固定的模式，換句話說，教育者的工作不再只是單純地、機械式地傳遞「知識」，而是帶領學生進入生活文化知識的理解與生產。教師必需了解原住民族知識的文化脈絡，以及它與住民的關係和意義，不斷地省思學校教育的目的，因為依據這些目標所形塑的學校課程隱含了特定的觀點、規範與價值，而這些來自於主流族群的價值常常會深化弱勢族群的文化污名感。

二、關注知識被生產與合法化的過程

我們常常理所當然地視學校中所傳遞的知識是「中立的」（neutral）、「高尚的」（noble）、及「利他的」（altruistic），也因此忽略了知識生產中文化和權利關係的面向（Shiva, 2000）。60 年代人權運動興起後，少數族群的意識抬頭，原住民族開始質疑政府的政策，並爭取合法化（validate）原住民族的觀點，將原住民族傳統文化融入學校課程，而非附加式的點綴。批判學者 Paul Freire 認為學生有自由想像、實踐的權利（力），而教育的功能就在「賦權增能」（empowerment）。因此，一個賦權的教育是對法定的知識（official knowledge）內涵採取一種批判和反思的態度，換言之，教師和學生對知識必需了解知識形成的過程，因為知識是一種社會建構的產物，學生們有機會發現學校知識並不是普世的價值，甚至了解不同

知識體系間存在的階層位置，某些「真理」不過是在權力庇蔭下的表象，經不起公平正義的批判和檢驗。族群多元的社會，更需要彼此的了解與對話，尊重並理解不同族群的經驗與觀點，恐怕就是社會公義實踐的首要之務（Freire & Faundez, 1989）。

三、建構一個公義和包容的學術氛圍

不少學者指出原住民族的「認識論」與西方／主流的「認識論」有根本上的差異（Battiste & Henderson, 2000；Barnhard & Kawagley, 2005；Chambers, 1994），若用西方知識生產的邏輯，無法真正了解原住民族知識的可貴之處。然而，原住民族知識與現代西方知識間的對話與相互為用，可以產生知識的互補效益，但這樣的關係，必須在一個公義和包容的學術氛圍裡，才能夠被建立起來，著手研究原住民族知識，不僅在認識原住民族的文化，並且用貼近原住民族的方式來擴展自我的視野。主流唯有透過體驗原住民族知識生產的過程，才能讓原住民族知識有轉化的可能性（transformative possibility），基於這樣的認識，學習者需要對西方知識邏輯的標準，作一番檢視和釐清，並且認識到現代西方知識並非千古不變的「定律」。面對原住民族知識生產邏輯與現代西方知識迥異的現象，學校教育應該營造一個容許甚至鼓勵批判與省思的氣氛，而非成為統治階級傳遞、灌輸主流意識型態的工具（Freire, 1998）。

四、提高對事物的洞察與敏感度

原住民族知識是直觀的、經驗的，是長久以來原住民族在多變的自然環境下所形塑的一套生存哲學，這不僅對原住民族本身有意義，對生存在同一塊土地上的其它族群也深具價值（Cajete, 1994；Bishop, 1998；Dei, 2000；Quddus, 2000）。世居山林的原住民族，在沒有現代科技和工具的情況下，原住民族用五官和靈性，來撫觸大自然的脈動，因此最能夠感受

到自然環境中幽微的變化。原住民族對於週遭生活環境的洞察力及敏感度，來自於對宇宙世界的宏觀信仰。因此，認識原住民族知識，必須體察原住民族的世界觀（Worldview），了解原住民族對宇宙、土地、時間、空間和族群的看法，因為原住民族知識的生成，與原住民族的生存空間息息相關。對自然的感受力，是可以透過教育訓練來養成的，但這個目標無法在課室中或單向的講授中達成，學習者必須在自然的情境中，學習如何善用感官來知覺環境。

五、成爲知識的轉化者

學者和老師都應有某種程度的研究能力，在發現問題後，能夠有系統的蒐集和統整訊息，並能從不同的角度來理解和詮釋這些現象所表徵的意義。傳統的教學型態是單向地知識傳遞，教師對課程教材中的意識型態、知識、權力、文化等概念習而不察，教學的僵化，導致學習成爲一種填鴨式的知識灌輸，意即 Paul Freire 所指涉的知識囤積教育（banking education），無形中扼殺了學生的自主性與創造力。為了突顯教育的積極意義，Giroux（1983）特別強調教師並非工具性的角色，而是具有能動性的主體，自我形塑成爲一個轉化型的知識分子（transformative intellectuals），培養對權力關係的敏感性，也引導學生發現與掌握自我存在的價值，師生的關係應該跳脫傳統教學情境中的垂直關係，成爲平等對話的關係（張盈莖，2000）。因此，未來的教育應具有公義的（just）、批判的（critical）、實踐的（practical）、反殖民的（anti-colonial）以及轉化的（transformative）功能（Kincheloe & Steinberg, 2008），培養學生對社會不公義的洞察與批判能力，並能夠付諸行動，改造社會。原住民族知識是家庭與部落在互動中共同生產的，個人與家庭和部落有連動性，不能只關注在個人或家庭上（Castellano, 2000；Maurial, 1999）。

柒、結論

近年來國際上呼籲重視原住民族權利的聲浪與日俱增，2007 年通過的《聯合國原住民族人權宣言》（United Nations Declaration on the Rights of Indigenous Peoples）即是保障與提升原住民族基本人權與自由的象徵，其中有關教育的條文內容包括第 14 條第 1 款「原住民族有權建立和管理他們的教育體系和機構，用自己的語言和適應其文化的教學與學習方式」以及第 3 款「各國應與原住民族共同採取有效措施，讓原住民族，特別是原住民兒童，包括生活在原住民族社區部落外的原住民族，在可能的情況下用自己的語言學習原住民族文化。」足見原住民族在教育上的自主與自決是國際公認的基本人權，傳統知識和語言的復振也成為國際上原住民族共同奮鬥的目標。

本章主要目的在探討原住民族知識在文化回應課程中應用的可能性，在九年一貫課程綱要的基礎上，建立一套適合原住民學生的教育內涵。除了分析原住民族知識在教育上的意涵，也透過國外原住民族課程發展的例子，來探討我國在這方面的可能性。其次，筆者亦針對民族教育課程進行訪談，了解專家學者對民族文化與教育的看法，據以架構出課程內涵、主題及對應的學習領域。不過，原住民各族語言殊異，在每項課程內涵中所呈現的文化亦不同，規劃一套固定的模式，顯然並不合適。因此，在設計課程時，必須依據部落社區的文化特性及內涵，發展文化回應式的民族教育課程。

知識和語言的傳承，關係著文化生命的延續，也意味著原住民族生活空間永續發展的可能性。就如同本文一開始的引言，原住民族累積了許多寶貴的生態知識和生活智慧，這是祖先與自然和諧共處的美好經驗，將這個經驗傳承給下一代，讓他們也能與自然共榮共存。可惜的是，這些智慧

和原住民族語言正以驚人的速度消失在原住民族的世界裡，對此，部落中的耆老似乎只能焦慮卻無奈地面對。近半世紀以來，隨著社會多元文化的發展，原住民族知識的研究逐漸受重視（Stevenson, 1996），弱勢族群的觀點及經驗受到關注，認知的帝國主義（cognitive imperialism）漸漸受到質疑，值此同時，我們需更開闊的視野和文化理解，來推動知識典範的改革，營造一個有利於族群知識對話的空間，讓學術更多元、開放與平等，使人類文明更豐富。

參考書目

- 台邦·撒沙勒 (2000)。尋找失落的箭矢－對原住民狩獵的思辯。取自 <http://wildmic.npust.edu.tw/sasala/尋找失落的箭矢.htm>
- 李瑛 (1999)。原住民終身學習體系的建構。**教育資料集刊**，24，145-168。
- 李瑛、孫大川 (2002)。原住民知識體系之建構－以卑南族為例。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告 (NSC89-2413-H003-096)。臺北市：臺灣師範大學社會教育學系。
- 周惠民 (2011)。原住民族知識在文化回應課程中的可能性初探。**台灣原住民族研究學報**，1 (2)，167-190。
- 孫大川 (1994，5月)。語言、權力與主體性的建構－以台灣原住民母語問題為例。論文發表於中央研究院歷史語言研究所舉辦之「台灣南島民族原住民研討會」，臺北市。
- 孫大川 (1999，4月)。部落工藝的經濟轉化：行政部門的可能作為。載於財團法人福祿文教基金會舉辦之「原住民的工藝世界：傳統、創意與商機研討會」論文集 (頁 259-268)，臺北市。
- 孫大川、蔡智賢 (1996，11月)。從言說到說寫－台灣原住民的文字創作、文獻整理及其傳播經驗：以山海文化為例。論文發表於臺大新聞研究所舉辦之「原住民傳播權益與新聞報導」研討會，臺北市。
- 張盈堃 (2000)。教師作為轉化型知識份子的教育實踐。**教育與社會研究**，創刊號，25-58。
- 黃瑞祺 (2000)。現代與後現代。臺北市：巨流。
- Barnhard, R., & Kawagley, A. O. (2005). Indigenous knowledge systems and Alaska native ways of knowing. *Anthropology and Education Quarterly*, 36(1), 8-23.
- Battiste, M. A., & Henderson, J. Y. (2000). *Protecting indigenous knowledge and heritage: A global challenge*. Saskatoon, Sask.: Purich.

- Berkes, F. (1999). *Sacred ecology: Traditional ecological knowledge and resource management*. Taylor & Francis, Philadelphia, PA.
- Bishop, R. (1998). Freeing ourselves from neo-colonial domination in research: A Maori approach to creating knowledge. *Qualitative Studies in Education*, 11(2), 199-219.
- Cajete, G. (1994). *Look to the mountain: An ecology of indigenous education*. Skyland: Kivaki Press.
- Castellano, M. B. (2000). Updating aboriginal traditions of knowledge. In G. Dei, B. Hall & D. Rosenberg (Eds.), *Indigenous knowledge in global contexts: Multiple readings of our world* (pp. 21-36). Toronto: University of Toronto Press.
- Chambers, R. (1994). Beyond farmer first, rural people's knowledge. In Scoones & Thompson (Eds.), *Agricultural research and extension practice*. UK: Intermediate Technology Publication.
- Dei, G.J.S. (2000). Rethinking the role of indigenous knowledge in the academy. *International Journal of Inclusive Education*, 4(2), 111-132.
- Flavier, J.M. et al. (1995). The regional program for the promotion of indigenous knowledge in Asia, in Warren, D.M., L. J. Slikkerveer and D. Brokensha (Eds.). *The cultural dimension of development: Indigenous knowledge system* (pp. 479-487). London: intermediate Technology Publications.
- Foucault, M. (1972). *The archaeology of knowledge*. New York: Pantheon Books.
- Freire, P. (1998). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- Freire, P., & Faundez, A. (1989). *Learning to question: A pedagogy of liberation*. New York: Continuum.
- Giroux, H. A. (1983). *Theory and resistance in education: A pedagogy for the opposition*. Massachusetts: Bergin & Garvey.
- Graveling, F. J. (2000). Circle as methodology: Enacting an aboriginal paradigm. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 13(4), 361-370.

- Harding, S. (1998). *Is science multicultural? Postcolonialism, feminism, and epistemologies*. Indianapolis: Indiana University Press.
- Kincheloe, J.L., & Steinberg, S.R. (2008). Indigenous knowledge in education: Complexities, dangers, and profound benefits. In Denzin, N.K., Smith, L.T., & Lincoln, Y. (Eds.), *Handbook of critical and indigenous methodologies* (pp.135-156). Los Angeles: Sage Publication.
- Lalonde, A. (1993). African Indigenous knowledge and its relevance to sustainable development, in: Ingles, J.(Ed.), *Traditional Ecological Knowledge: Concepts and Cases*(pp.55-62). Ottawa: International program for traditional ecological knowledge, Canadian Museum of Nature. International Development Research Center.
- Lomawaima, K.T. (1995). Educating native Americans. In Banks, J.A. (Ed.) *Handbook of research on multicultural education*. NY: Macmillan Publishing.
- Maurial, M. (1999). Indigenous knowledge and schooling: A continuum between conflict and dialogue. In L. M. Semali & J. L. Kincheloe (Eds.), *What is Indigenous knowledge: Voices from the academy* (pp.59-77). New York: Falmer Press.
- McCan, D. (2001). *Whitiwhatihoe: The Waikato raupatu claim*. Wellington, New Zealand: Huia Pub.
- Nandy, A. (1987). *Traditions, tyranny and utopias: essays in the politics of awareness*. Delhi: Oxford University Press.
- Quddus, M. A. (2000). Use of indigenous knowledge in the sustainable development of Bangladeshi farm forestry. In P. Sillitoe (Ed.), *Indigenous knowledge development in Bangladesh: Present and future* (pp. 57-64). London: Intermediate Technology Publications Limited.
- Peters, R.S. (1983). Philosophy of education. In P.H. Hirst (Ed.), *Educational theory and its foundation discipline*. London: RKP.

- Piaget, J. (1974). *The child's conception of quantities*. (Pomerans, A.J., Tans.). London: Routledge & Kegan Paul. (Original work published 1941).
- Reagan, T. (2000). *Non-western educational traditions: Indigenous approaches to educational thought and practice*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Salmond, A. (1985). Maori epistemologies. In J. Overing (Ed.), *Reason and morality* (pp. 240-263). London, UK: Tavistock.
- Semali, L. M., & Kincheloe, J. L. (1999). *What is indigenous knowledge? Voice from the academy*. New York: Falmer Press.
- Shiva, V. (2000). *The politics and knowledge at convention on biological diversity*. Retrieved from [http://www. Twinside.org.sg/title/cbd-cn.htm](http://www.Twnside.org.sg/title/cbd-cn.htm)
- Smith, L. T. (1999). *Decolonizing methodologies Research and indigenous peoples*. New York: Zed Books.
- Stephens, S. (2000). *Handbook for culturally responsive science curriculum*. Fairbanks: Alaska Native Knowledge Network.
- Stevenson, M. G. (1996). Indigenous knowledge in environmental assessment. *Artic*, 49(3), 278-291.
- Warren, D. M. (1991). *Using indigenous knowledge in agricultural development*. Washington, D. C.: The World Bank.
- Wolfe, J. et al. (1992). *Indigenous and Western knowledge and resource management systems*. Guelph, Ontario: University school of rural planning and development, University of Guelph.

第
七
章

原住民族高等教育的
國際發展趨勢：
以WINHEC爲例



第七章 原住民族高等教育的國際發展 趨勢：以 WINHEC 為例⁵⁶

“We gather as Indigenous Peoples of our respective nations recognizing and reaffirming the educational rights of all Indigenous Peoples. We share a vision of Indigenous Peoples of the world united in the collective synergy of self-determination through control of higher education. We are committed to building partnerships that restore and retain indigenous spirituality, cultures and languages, homelands, social systems, economic systems and self-determination.”

~WINHEC vision

壹、前言

教育是促進國家社會進步的動力，因此一個普及與優質的教育環境，能夠幫助每一個人發揮自己的潛力，創造個人與國家社會的福祉，教育的重要性，可見一斑。教育對身處在社經弱勢的原住民族群，尤其如此。根據統計，全球原住民人口約有 3 億 7,000 萬人，約占世界人口的 5%，對大多數具殖民經驗的原住民族群而言，教育更有文化傳承及延續民族命脈的意義。不幸的是，在殖民的過程中，強勢文化的侵入與壓迫導致原住民族群文化、社會制度、價值體系等遭無情的摧毀。隨著時代的變遷，原住民族群對教育改革的期盼，日益殷切。從 60 年代人權運動興起，教育始終是原住民族群爭取權益的重要訴求之一，追求教育自主與公義的呼聲，並未因時代變遷而稍緩。

56 本章摘錄自筆者所撰〈原住民族高等教育的國際發展趨勢：以 WINHEC 為例〉一文。

「世界原住民族高等教育聯盟（World Indigenous Nations Higher Education Consortium, 以下簡稱 WINHEC），即在這樣的背景下而成立。它的宗旨是透過全球協力，營造世界的伙伴關係，並共同努力恢復原住民族傳統信仰、禮俗、語言、價值與知識體系等重要的文化元素。藉由高等教育來提升原住民族群社會、經濟及政治地位，以利原住民族族群社會的發展。WINHEC 提供了一個重要的國際平臺，強調原住民族族群在教育上的自主性，並分享不同國家原住民族知識與經驗。

筆者在 2008 及 2010 年受行政院原住民族委員會委託參與在澳洲墨爾本與挪威舉行的 WINHEC 年會，年會分別由位在澳洲墨爾本的 La Trobe University 及挪威 Sami University College 承辦。在兩次年會的參與和討論過程中，充分體會 WINHEC 在國際原住民族教育事務上的關注與著力，尤其在高等教育的相關議題上的討論，過去數年已累積相當不錯的成果，足為我國發展原住民高等教育的重要參考。WINHEC 是一個國際組織，也是一種運動，為促進全球原住民族在高等教育上的文化交流與學術對話。本文簡介 WINHEC 的發展、組織和運作，了解國際上原住民族高等教育的發展趨勢，並探討這些趨勢對我國原住民族高等教育的啟示。

貳、WINHEC 的源起

2002 年 8 月，世界原住民族教育及文化研討會（World Indigenous Peoples Conference on Culture and Education, WIPCE）在加拿大舉辦，會議當中，來自澳洲、美國夏威夷、阿拉斯加、及美國印第安高等教育聯盟（the American Indian Higher Education Consortium, AIHEC）、加拿大、紐西蘭、及薩米族（挪威）等與會的原住民代表發起並成立 WINHEC 推動委員會。這樣的構想，緣自於聯合國原住民族議題永久論壇（Permanent Forum Indigenous Issues）及 1993 年國際原住民族社會組織的推動，與會者在幾

次會議中達成共識，認為應儘速成立一個國際性的原住民族教育認證機制，除了協助各教育機構的經營與發展，亦希望經由標準的認證流程，確保原住民族的教育品質與成效，進一步確立原住民族在知識建構過程中的主體性及在主流教育體制中的論述權。

WINHEC 的成立引起各國原住民族組織的注意，尤其在高等教育的發展上，許多國家都面臨一些瓶頸（Oppelt, 1990），對這個國際性平臺的成立，給予高度的期待，希望藉由 WINHEC 交流各國原住民族族群在語言、文化、教育的成果和經驗。從 1968 年美國成立第一所部落社區學院（Navajo community college），各國原住民族也紛紛成立了原住民族教育機構，包括在主流教育體系中的原住民學校，部落或保留區的部落大學。WINHEC 推動委員會在歷次的討論和溝通後，成立世界原住民族高等教育聯盟符合原住民各界的期待，除了協助各教育組織的經營與發展，也期望透過交流彼此學習文化及經驗。以下是自 1993 年以來與 WINHEC 發展有關的幾個事件：

1993 年，阿加斯加大學（University of Alaska）舉辦了一場國際性的研討會，主題是「教育與原住民族」（Education and Indigenous People），與會成員在會中提出一項聲明，呼籲聯合國教科文組織（UNESCO）共同檢視全球原住民族高等教育的相關議題，包括傳統語言、文化、信仰的保存，以及思考籌設教育認證機制的可能性。

在 1996 和 1999 年的世界原住民族教育及文化研討會（WIPCE），與會的各國原住民代表，進一步討論成立 WINHEC 的構想，並規劃針對原住民族教育機構的國際性認證機制，WINHEC 的具體目標和組織架構慢慢成形。

2000 年來自阿拉斯加的 Ray Barnhardt 和紐西蘭 Sonny Mikaere 兩位原住民學者提出了 WINHEC 籌設計畫書，內容說明成立宗旨與目標、及推動時程。

2001年紐西蘭最大的原住民族學院 (Te Wananga o Aotearoa) 受邀參與美國印第安高等教育聯盟 (the American Indian Higher Education Consortium of the United States, AIHEC) 所舉辦的研討會，此行最大的目的是與 AIHEC 成員建立夥伴關係，AIHEC 隨後也回訪紐西蘭並締結聯盟。2002年15名美國原住民部落大學的執行長與相關成員再次前往紐西蘭參訪原住民族學院，了解校務運作及課程發展。在兩次的交流過程中，雙方都表示 WINHEC 對雙方高等教育組織發展有正面的意義，緊密的伙伴關係對校務運作可帶來相乘的效果。兩個國家的原住民族高等教育組織間的互動不但再一次強調 WINHEC 成立的必要性，也模擬操作了 WINHEC 這樣一個國際組織可以運作的方式。因此，雙方起草一份聲明，文中除了重申 WINHEC 藉由教育復振文化和語言的決心，並提出在教育事業中借重現代各種傳播媒體工具交換知識與訊息的必要性。另外，文中也強調各教育組織與原住民部落、特別是與部落耆老 (elders) 連結的重要性。這份聲明的主要内容成為 2002 年 WINHEC 成立推動委員會的重要推動方針。

2002年8月 WINHEC 正式宣布成立之前，幾位重要推手，包括 Rongo Wetere, Bentham Ohia, Marcia Krawll, Turoa Royal 等召開幾次討論會，會中分別就 WINHEC 的組織、成員、經費、目標等交換意見。討論內容在八月的成立大會上與會成員亦進一步討論以達共識。WINHEC 成立後於 2003 年在夏威夷舉行第一屆年會，之後每年分由會員國承辦，臺灣則至 2006 年開始委派代表參與年會。WINHEC 的成立和發起，歷經幾位原住民事務工作者的多方奔走，在幾次的研討和意見交換，其運作模式及組織架構才逐漸成形。

參、WINHEC 的願景與目標

WINHEC 的基本理念是堅持原住民族擁有與其他民族同等之尊嚴與權利，在共存、互惠與尊重的原則下，有權決定其與政府之間的關係，並維護傳統文化及生存的方式。WINHEC 的主要依據係 2007 年通過的《聯合國原住民族人權宣言》（United Nations Declaration on the Rights of Indigenous Peoples），《聯合國原住民族人權宣言》第 14 條第 1 款「原住民族有權建立和掌管他們的教育體系和機構，用自己的語言和適應其文化的教學與學習方式」以及第 3 款「各國應與原住民族共同採取有效措施，讓原住民，特別是原住民兒童，包括生活在原住民社區部落外的原住民，在可能的情況下用自己的語言學習原住民文化。」

WINHEC 的願景是希望提供一個國際交流的平臺，透過對高等教育的關注與討論，讓追求共同目標的全球原住民族互動與學習，其具體的目標如下：

- 一、加速並釐清原住民族知識論（包括認識論、教育、哲學與研究）的建構。
- 二、透過高等教育來保護並提升原住民族精神信仰、文化和語言。
- 三、透過高等教育提振原住民族社會、經濟及政治地位，以維護原住民族群的福祉。
- 四、建立以原住民族傳統文化為基礎的原住民族教育認證機制。
- 五、確認原住民族教育的重要性。
- 六、透過互動平臺與科技建立全球性的網絡以利知識與經驗的交流。
- 七、確認原住民族的教育權。
- 八、致力保護及傳承原住民族文化及知識產權。
- 九、致力保留、傳承及發揚原住民傳統知識。

作為一個國際性的教育組織，WINHEC 的宗旨在維護原住民族的地位與尊嚴，透過全球協力，共同擘劃原住民族的未來。2008 年的年會開幕儀式中，聯盟主席 Dr. Royal 特別強調 WINHEC 不僅是一個國際組織，更是一項國際性的運動（International movement），顯見他們對 WINHEC 的期許並非一種靜態的組織結構，而是具有動能的聯結與運作。WINHEC 特別關心國際的原住民族情勢，例如 2007 年澳洲總理陸克文上任，立即兌現競選承諾，向澳洲過去的白澳政策（White Australia Policy）向原住民正式道歉，以及 2008 年加拿大總理哈珀在國會代表聯邦政府，就上個世紀初原住民在寄宿學校（boarding schools）遭受虐待和性侵犯的歷史道歉。針對這些事件，聯盟主席 Dr. Royal 特別去函兩國總理，表達欣慰之意，也進一步期許兩國在原住民教育政策上，給予境內原住民族群更多的自主性與主導權。

肆、WINHEC 組織架構

WINHEC 組織包括一理事會（Executive Board），其中理事主席（Executive Chairperson）負責綜理會務，並擔任年會及理事會主席，三位副主席／常務理事（Co-chairpersons）則分別負責聯繫、政策與研究等相關事務。每一個會員國各有兩席理事，但美國與加拿大參與成員較多，擁有四席。

理事主席任期三年，連選得連任，惟最長不得連續超過兩任。WINHEC 總部設在理事主席所在國家，為期亦為三年。第一任理事主席為紐西蘭 Turoa Royal（Te Wananga-o-Raukawa, Otaki, Aotearoa），WINHEC 總部因此設在紐西蘭。Dr. Royal 主席任期至 2005 年屆滿，經票選連任第二屆理事主席，位在紐西蘭的 WINHEC 總部仍負責 WINHEC 的會務。第三屆新任主席於 2008 年理事會議（Executive meeting）中選出，由薩米族的 Dr. Jan Henry 擔任，並於會中進行交接。理事會每年在各參與國舉行年會。目前

WINHEC 的參與國包括 Alaska, Aotearoa (紐西蘭), Australia, Canada, Hawaii, Sámiland (挪威), 以及 the Continental United States (美國大陸)。歷屆參與年會的代表, 包含各國各地區原住民族高等教育的相關單位, 包括 Wānanga (紐西蘭的毛利大學), Tribal Colleges (部落大學), Cultural Universities (文化大學), 以及 Associations of such institutions (相關教育單位協會或聯盟)。目前, WINHEC 除了鼓勵各國各地區原住民族高等教育的相關單位以組織的名義參與此聯盟, 也歡迎以個人名義參與此會。

此外, 由於 WINHEC 有許多議題需要討論, 並有階段性任務與目標, 因此現階段 WINHEC 除了總部負責行政業務之外, 另外成立了幾個工作小組 (working groups), 以利議題的推動, 目前成立的工作小組如下:

- 一、Accreditation (認證組): 負責各國各地區原住民族教育單位和課程的認證, 並且擬定認證的內涵、過程及評鑑。
- 二、Academic Programs and Indigenous knowledge (原住民族課程及知識組): 負責原住民族相關課程內容及學程安排的設計及規劃, 並推動原住民族知識相關研究的進行。
- 三、Research and Journal (研究與期刊組): 負責相關出版品與 WINHEC 學術期刊的邀稿、審查、編輯等工作。
- 四、Language Revitalization (語言復振組): 負責語言和文化復振工作, 協助各地區教育單位教學經驗的交流與教材的分享。
- 五、International Funding (經費組): 管理並規劃 WINHEC 運作經費, 包括經費來源開發、成員入會辦法擬定。
- 六、Software tools for indigenous knowledge (資訊科技與原住民族知識組): 負責各種傳媒工具的推廣、網路網頁的設計和管理、資訊的交流。

目前各工作小組皆由 WINHEC 理事會及總部負責，每年會議期間並有各工作小組的分組討論，針對各項議題提出建言。筆者於 2008 年會中參與研究與期刊小組，交換意見後，小組提出了未來一年的發展計畫，並提交大會通過。結論摘要如下：

- 一、印發 WINHEC 年刊。
- 二、於 2010 年發行特刊，將 WINHEC 年會各國報告內容彙集成刊。
- 三、徵稿並將啓示放置 WINHEC 網站。
- 四、發展原住民族研究方法學。
- 五、為原住民族研究學生發展一適當的研究指標資料庫。
- 六、促進 WINHEC 在原住民知識權力的發展位置。

工作小組（working groups）的討論是 WINHEC 年會的特色，分別針對不同的議題進行討論，成員並提出建議，提交大會。成員在小組中參與討論，對原住民族研究相關議題提出自己的看法，特別在研究方法論上，非常強調研究倫理的議題，其它各國在原住民研究上相當重視研究倫理，學界在進行原住民相關研究，無論自然科學或人文社會科學研究，都有特定的學術審查機制，這一點值得我們思考。

伍、原住民族高等教育的國際趨勢

一、自主自決

長久以來，主流的教育方式導致原住民族文化、語言及傳統禮俗的迅速流失，原住民學生在主流教育體制裡遭到歧視、壓迫，終致中途輟學，這些問題的根本一直未被正視，許多學者甚至將原住民族的學業成就低落及高輟學率歸咎於文化不利甚至是基因上的問題（陳枝烈，1997；譚光鼎，

2002；Boyer, 1995)。美國在 1960 年代，原住民族知識菁英開始思考原住民族高等教育自主自決的重要性，期望原住民族高等教育的發展能夠帶動原住民族語言、文化及民族認同的傳承及復興（Rousey & Longie, 2001）。隨著少數族群要求自然主權回歸的主張，原住民族教育權利的訴求蔚為風潮，也帶動全球原住民族群追求教育自主自決的現象。WINHEC 成立大會宣言中，即明確地指稱教育的自決（self-determination）是原住民高等教育的生存之道，唯有自決才能真正落實原住民族的教育權的實踐（Ruiz, 2008），尤其在規劃管理上的自主權，必需應反應在課程、人事、招生、預算等層面上（Fox, 2006）。WINHEC 尤其強調部落社區在高等教育上的參與，因為教育與部落文化間的斷裂，是造成原住民族高等人才嚴重流失的主因。

二、國際結盟

美國 60 年代以降的部落大學運動（tribal college movement），促成了美國原住民族高等教育蓬勃發展，目前美加境內已有 37 所部落大學設立，肩負培育原住民族高等教育人才的重責。為使部落大學健全發展，1972 年成立美國原住民族高等教育聯盟（AIHEC），推動相關教育立法及經費籌措，使部落大學能夠專注校務的發展（周惠民，2007）。美國部落大學聯盟將這樣的伙伴關係，延伸至全球性的結盟，因此 AIHEC 也是 WINHEC 的重要成員，表示原住民族高等教育的合作已朝國際化發展，未來的目標是成立全球性的原住民族教育網絡，提升原住民族高等教育機構的正常發展，聯盟成員可以師資及資源共享，學生交換甚至相互承認學分及學位，對於偏遠的社區及原住民族部落而言，不失為一個實踐教育公平正義的機會。WINHEC 正積極與各國原住民族教育組織及單位聯繫，希望擴大影響層面，在運作上，可以看出聯盟總部扮演了重要的角色，未來推動的方向包含研究、聯絡、經費籌措等任務。

三、卓越與提升

WINHEC 成立後致力於高等教育的品質提升，國際性的原住民族教育認證組織成為這幾年的工作重點之一，除了協助各教育組織的經營與發展，亦希望經由標準認證流程，確保原住民族的教育品質，因此，教育認證的機制，可以說是 WINHEC 的重要特色之一。WINHEC 在 2003 年設置了一個認證機制（WINHEC Accreditation Authority），並製作學術認證手冊，內容包括認證的對象、程序（如圖 3）、標準等。WINHEC 的學術認證不僅包涵對一般學術認證的要求，最重要的是受評的學術單位的特性，必需著眼於原住民族語言、歷史、教育與文化的發展。通過認證的機構，不僅代表已達標準的學術品質要求，也代表這個機構的運作和發展方向符合其設立宗旨與目標。

當學術機構向 WINHEC 提出認證申請，WINHEC 即成立「認證審核小組」（accreditation review team），小組成員至少來自四個 WINHEC 會員國，其中亦包括申請者國家的學術組織，並邀請至少一位部落耆老參與。審核小組針對申請機構提出的自評結果進行審核，並至受評機構進行訪視，最後提出完整審核報告，提交 WINHEC 認證機制複審。整個審核過程至少一年，受評機構也必需遵照所有認證程序和要求，例如提供審核小組必要及完整的資訊，以供審核，否則審核小組有權退回或否決認證申請。

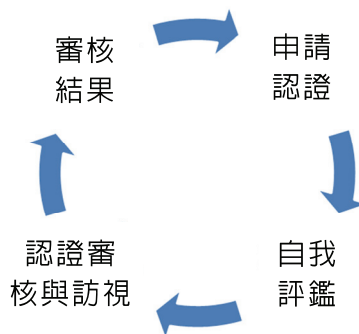


圖 3 WINHEC 學術認證流程

資料來源：WINHEC (2003)。

2008 年薩米學院 (Sámi University College) 通過 WINHEC 認證，成為 WINHEC 成立後第二個通過認證的教育機構。薩米學院成立於 1989 年，是挪威境內 38 所大學校院中唯一致力於保存薩米文化，以及培育薩米族高等教育人才的學術機構。通過認證，薩米學院表示，這是他們努力的成果，未來也是支持他們往上提升的重要動力。

陸、對我國原住民族高等教育的啓示

WINHEC 的成立，是全球原住民族意識活絡的產物，透過國際結盟，進行學術與文化的交流與對話，確保原住民族高等教育的健全發展。作為全國首座也是唯一的國立東華大學「原住民族學院」，同樣也肩負臺灣原住民族發展的重任，民族學院的發展關係著原住民高等人才的質量。在尋求突破與創新的同時，WINHEC 的理念與發展，相信可以作為未來原住民族學院實踐教育理想的參考。

一、成爲原住民族研究重鎮

根據國立東華大學原住民族學院設立的宗旨，未來發展的重點工作包括以下幾點：1. 族群議題的普遍化與國際化；2. 國際潮流關懷原住民人權與發展；3. 促進原住民族發展與臺灣族群關係和諧共榮；4. 落實多元文化教育理想；5. 培育民族建設人才，提供政策諮詢，成爲南島民族研究重鎮；6. 研究、發展原住民族文化。顯見民族學院在學術研究上，尤其是原住民族議題研究具有前瞻性的遠見。

臺灣原住民族作為南島語族 (Austronesian) 的一支，在歷史、文化、社會等議題上的研究可以從事許多有意義的連結，因此，將研究範圍擴大到南島語族，有助於原住民族研究的創新與累積，此有賴民族學院師生的努力。過去原住民經常是學術研究的客體，對於自己的文化與傳統往往

沒有詮釋權，學者或研究生帶著偏見和錯誤的資訊，曲解原住民族群的文化 and 形象，時有所聞。以南島語族研究重鎮自許的民族學院，有必要對這樣的現象和研究典範加以反正，強調原住民族在原住民族研究中的主體性，一方面還原以及釐清原住民族歷史文化的真實面貌，另一方面能夠突顯原住民族群研究在學術社群中的貢獻 (Kincheloe & Steinberg, 1997)。

二、合作結盟與國際參與

隨著資訊發達和國際政經情勢的丕變，國際間的合作和對話變得頻繁且必要，作為國際社會的一員，我們無需也無法自外於國際社會。在學術與文化交流的前提下，WINHEC 是一個相當好的交流平臺。目前 WINHEC 的成員包括來自阿拉斯加等九個區域的原住民教育組織⁵⁷，臺灣也是重要成員之一，過去三年雖有派員參與年會⁵⁸，但實際參與聯盟運作的程度相對不足，學術社群對相關的資訊也不甚熟悉，殊為可惜。WINHEC 年會由會員國輪流承辦，除了讓來自世界各地原住民族友人了解我國特殊的原住民族文化，也能夠增加辦理國際會議的經驗，學習和交流原住民族事務的經驗。WINHEC 是第一個原住民高等教育的國際性組織，民族學院加入聯盟組織，甚至參與運作和相關的學術認證，應可作為未來拓展學術影響力的目標。當然原住民族學院過去也參與或主辦過不少的國際研討及會議，若能進一步與境外教育組織結盟，實際參與運作，主導議題探討，對院內師生認識國際原住民事務甚有助益。

民族學院與其它一般大學的合作與結盟亦相當重要 (Nichols & Kayongo-Male, 2003)，在互惠的原則下，與它校資源共享，尤其原住民族高等教育的經費預算有限，在推動國際交流事務上很難有所施展，資源的整合對民

57 目前WINHEC成員包括：Alaska, Aotearoa, Australia, Canada, Hawaii, Samiland, the Continental United States, Taiwan and Columbia.

58 過去三年舉辦的地點分別為：2006 年美國明尼蘇達州、2007 年美國夏威夷、2008 年澳洲墨爾本。

族學院的發展是有利的。以美國為例，大部分的部落大學也有和一般大學合作的機制，學生可以轉至一般大學。例如，Montana State University 成立一所原住民學生中心，中心的任務主要是提供原住民交換或轉學生經濟上及學習上的協助（Wright, 1989），Northern Arizona University 也是另一所積極和部落大學合作的機構，在課程與師資上交流與共享，不管是原住民或非原住民學生都是最大的受益者。

三、自主自決的教育思維

國立東華大學原住民族學院於 2001 年成立，即以回應原住民族的特殊需求，並統合研究人力及資源，維護民族文化及服務原住民社會為設立宗旨。18 年來，也的確為原住民社會培育許多高等人才，在各個領域逐漸發揮影響力。2008 年民族學院施院長甫上任，即強調培育未來原住民族自治所需要的人才，明確地指出原住民族學院在原住民族發展上的角色，這也呼應了 WINHEC 成立的宗旨，協助部落社區的自主發展尤其是重要的任務（Davis, 1996）。

原住民族高等教育的自主與自決需要法制上的保障與支撐。從美國部落大學運動的發展來看，明確的立法支持是原住民族高等教育發展的主要動力（AIHEC, 2000），例如 1971 年通過的《原住民社區學院法案》（Navajo Community College Act）及 1978 年《部落管理社區學院輔助法》（Tribally Controlled Community College Assistance Act），除了確認原住民族高等教育自決的方向外，也提供了經費預算的法源基礎。我國雖然已通過《原住民族教育法》，但對原住民族高等教育的定位並不明確，行政院原住民族委員會與教育部對原住民族教育的權責也還需要再加以檢討。另外，行政院通過《原住民自治區法草案》雖有涉及原住民教育自治條文，但這個宣示大於實質的法案能否滿足原住民族高等教育的需求及通過立法院審議仍待觀察（周惠民，2007）。在自主自決的原則下，原住民族教育的相關修法及原住民族高等教育的個別立法應儘快著手進行。

柒、結論

本文旨在透過「世界原住民高等教育聯盟」(WINHEC)的發展與組織，了解原住民族高等教育的國際發展趨勢，並討論這些趨勢對我國原住民高等教育發展的意涵。從前文可以了解，原住民族對高等教育的關注已是國際趨勢，更重要的是，原住民族對高等教育人才的期待，不僅僅是專業領域的培育，更重視族群文化素養的提升。雖然不同族群的文化殊異，但透過國際結盟，一方面可以了解其他國家原住民族的處境，另一方面也可以借鏡他國的經驗，以作為提升原住民族高等教育的品質。

我國憲法增修條文第 10 條第 11 項：「國家肯定多元文化，並積極維護發展原住民族語言及文化。」以及同條第 12 項：「國家應依民族意願，保障原住民族之地位及政治參與，並對其教育文化、……予以保障扶助並促其發展……」。《原住民族基本法》第 7 條亦規定：「政府應依原住民族意願，本多元、平等、尊重之精神，保障原住民族教育之權利；其相關事項，另以法律定之」。《原住民族教育法》第 1 條（立法宗旨）規定：「根據憲法增修條文第 10 條之規定，政府應依原住民之民族意願，保障原住民族教育之權利，培育原住民族所需人才，以利原住民族發展，特制定本法」。這些重要的原住民族教育法條，都強調對原住民族教育權之尊重及保障，以及對原住民族語言文化之積極維護，並應依據原住民族之意願落實推動。

高等教育對原住民族的發展至關緊要，而原住民族群的發展，不僅是文化的復振，也牽涉政經、教育、文化、社會等層面的發展（范麗娟，2009）。政府在制定相關政策時，應跳脫零散和補助的思維框架，而是以文化為經發展為緯的整體規劃。原住民族的自決不僅僅是一種自然權利的實踐，也意味著民族發展無可推卸的責任。WINHEC 首任主席 Dr. Royal 特別強調教育的力量，認為原住民族教育是我們能夠給予後代子孫

最大的福份，我們的後代也唯有靠著教育，才能改變自己，甚至族人的命運。要真正落實憲法及《原住民族教育法》所賦予的教育權益，必須將原住民族的教育權力交還給原住民，體現原住民族在教育上自主自決的精神。

參考書目

- 周惠民 (2007)。析論美國原住民高等教育的現況與發展。《原住民研究論叢》，**1**，125-146。
- 周惠民 (2009)。原住民族高等教育的國際發展趨勢：以 WINHEC 為例。《原住民研究論叢》，**6**，81-95。
- 范麗娟 (2009)。台灣原住民族高等教育發展策略。《教育資料與研究雙月刊》，**86**，1-14。
- 陳枝烈 (1997)。《台灣原住民教育》。臺北市：師大書苑。
- 譚光鼎 (2002)。《原住民教育研究—從廢墟到重建》。臺北市：五南出版社。
- AIHEC (2000). *Tribal Colleges: An introduction*. A report of the tribal college research and database initiative. Washington, DC. Retrieved from <http://www.aihec.org/index.cfml>
- Boyer, P. (1995). Tribal college of the future. *Tribal college*, 7(1), 8-17.
- Davis, T. (1996). Sustainability: The tribal college role in America. *Tribal college*, 8(2), 26-29.
- Fox, E. (2006). Indian education for all: A tribal college perspective. *Phi Delta Kappan*, 88(3), 208-212.
- Kincheloe, J., & Steinberg, S. (1997). *Changing multiculturalism*. London: Open University Press.
- Nichols, T., & Kayongo-Male, D. (2003). The dynamics of tribal college-state university collaboration. *Journal of American Indian education*, 42(3), 1-24.
- Oppelt, N. T. (1990). *The tribally controlled Indian college: The beginnings of self determination in American Indian education*. Tsaile, Arizona: Navajo Community College Press.
- Rousey, A., & Longie, E. (2001). The tribal college as family support system.

American behavioral scientist, 44(9), 1492-1504.

Ruiz, E.A. (2008). UCLA community college bibliography: Tribal colleges- The path to self-determination. *Community college journal of research and practice*, 32(1), 60-67.

Wright, B. (1989). Tribally controlled community colleges: An assessment of student satisfaction. *Community/Junior College Quarterly*, 13, 119-128.

第
八
章

美國部落大學的
現況與發展



第八章 美國部落大學的現況與發展⁵⁹

壹、前言

北美原住民族 (Native American)⁶⁰傳統代間的教育以部落長老的口傳心授為主 (Cummins, 1992)，年輕一代與族長之間維持著亦師亦友的關係，部落的長者被視為智慧的寶庫而倍受尊敬，原住民族與自然和諧共存的部落哲學世代相傳。自哥倫布 1492 年發現北美新大陸後，歐洲移民潮擁入北美，揭開了一段族群衝突的序幕。這一段族群遭遇-衝突-協商的過程弱化了原住民的歷史地位，文化傳統也受到歐洲強勢文化的挑戰和影響，白人移民開始以原住民族的「救贖者」自詡 (Lomawaima, 1999)，著手對原住民族進行「改造」，這個過程滿足了白人優越感的擴張，歐洲文化中心 (Eurocentric) 的教育手段也成就了其政治、經濟的目的。早期的美國原住民族教育發展相當遲緩，殖民時期的美國，只提供原住民最基礎的教育訓練，雖然也有少數熱心的白人傳教士試圖改善原住民族的高等教育，但成效不彰。一直到二十世紀中美國原住民族才逐漸發展出高等教育的藍圖，部落大學運動應運而生，歷經半個世紀的穩定成長，已為原住民培育為數不少的高等人才。

本文主要在探討美國部落大學 (Tribal Colleges and Universities, TCUS) 的現況及發展，並討論可供國內參考的經驗。首先約略陳述美國原住民族高等教育的歷史及現況，並舉出幾個對高等教育發展具有重要影響的事件；其次探討原住民自決時期⁶¹原住民族高等教育的發展，這個部分亦將

59 本章摘錄改寫自筆者所撰〈析論美國原住民高等教育的現況與發展〉一文。

60 近來學術多以 Native American 來指涉美國原住民族，本文採 Native American 取代過去對美國原住民 American Indian 的稱呼，同樣地，本文也以原住民來取代印第安人的稱呼。

61 一般指自 1934 年通過原住民再組織法案後而言。

是本文析論的重點，主要是因為美國原住民族高等教育自這個時期之後在質量上都有很大的改變；1960年代的部落大學運動是原住民族高等教育發展的轉捩點，美國高等教育聯盟⁶²（American Indian Higher Education Consortium, 以下簡稱 AIHEC）在此時期扮演相當重要的角色，故本文針對部落大學運動的緣由及 AIHEC 的宗旨和功能加以說明及介紹；最後，檢討國內原住民族高等教育的現況並提出相關建言供教育研究及政策參考。

貳、美國原住民族高等教育的歷史

事實上美國原住民族高等教育的起源相當早，為了培育「可教育」（educable）及較聰明的原住民族青年，幾位熱心的白人移民篩選出極少數的學生至高等學府就讀，但實驗的性質大於慈善的目的（Lintner, 1999）。在這樣的背景下，原住民青年 Caleb Cheesehateaumuck 於 1665 年畢業於哈佛學院（後來的哈佛大學），他是最早期幾位自白人高等學府畢業的原住民學生。哈佛大學於 1656 年成立印弟安學院（Indian College），往後的四十年間學院陸續培育了 6 位原住民大學生，Caleb 就是其中的一位，可惜他在哈佛學習的經驗和接受的教育無法貢獻他的族人，因為在畢業的幾個月後，染上了重病加上生活適應的困難，不久就過逝了。Caleb 是極少數早期進入大學深造的美國原住民學生，他的經歷大約也反映了早期原住民學生在白人高等教育學府裡的處境，這些原住民學生共同的負面經驗包括了文化價值衝突、語言學習障礙及社會歧視等。

原住民族高等教育在 18 及 19 世紀的發展相當緩慢，除了經費上的困難外，來自部落的抗拒也是重要的因素，主要是原住民族無法適應白人所安排的「遠距教學」⁶³，他們寧可留在部落裡維繫傳統的生活及教育方式。

62 筆者曾趨車前往拜訪，進行訪問研究，發現聯盟對原住民高等教育發展的重要性。

63 即所謂的寄宿學校（Boarding school），原住民學生遠離部落至聯邦政府成立的學校就讀。

不過仍有幾位對原住民教育相當有負擔的白人積極地在部落裡進行遊說。18 世紀中葉一位傳教士名叫 Eleazar Wheelock 對提供原住民族知識訓練非常熱心，他於 1769 年籌資設立達特茅斯學院（Dartmouth College），提供經費及住宿鼓勵原住民至大學就讀，可惜 18 世紀終了只有三位原住民畢業於此，19 世紀也僅有八位能夠在達特茅斯學院（Dartmouth College）完成他們的學業。早期除哈佛學院及達特茅斯學院（Dartmouth College）外，紐澤西學院（現在的普林斯頓大學）在 1751 年錄取了第一位原住民學生，可惜一年後也因病過世。

整體而言，殖民時期的原住民族高等教育大致是失敗的（Adams, 1995；DeJong, 1993；Wright, 1989），主要原因是部落對白人強勢文化的抗拒，他們對這些侵略者嘗試粗暴地改變他們生活方式的企圖充滿敵意，雖然少部分的白人表達了一些善意，試圖幫助原住民族青年在大學裡學習更專精高深的學問，但只有極少數的原住民能夠忍受學習環境的困難和文化認同的衝突，許多原住民學子因無法適應而逃離，回歸部落的生活。原住民族大多希望維持固有的生活及教養的方式，對於白人的努力，族裡的長者和領導者多半持不信任和拒絕的態度。

殖民時期的結束也意味著美國聯邦政府與原住民族的敵對關係趨於緩和，除了給予原住民較大的自主性外，聯邦政府也開始關注美國原住民教育的發展，但是主要的政策還是企圖同化原住民，幫助他們適應白人社會的價值文化。原住民各部族對白人的態度並不一致，雖然有些部落對白人還有相當的敵意而拒絕他們的教育方式，其它較「開化」（civilized）的原住民持開放的態度而接受白人的教育，甚至主動把年輕的學生送到大學去學習（Kirkness & Barnhardt, 1991）。

長久以來美國原住民族高等教育的過程和方式都是由白人所建構，課程與教學的內容也充滿主流的意識型態，原住民族部落在教育上並未取得

任何自主的空間。這種情況一直到 19 世紀末才稍有改善，換言之，美國原住民族有權或者有意識地介入大學教育始於 19 世紀末；例如 1880 年設立的 Bacon College 校地就是由 Creek 部落所提供，在高等教育的決策上部落原住民族享有部分的權利和自主，但貝肯學院（Bacon College）主要的任務還是在培育原住民族神職人員，這些接受神職教育的原住民族青年學成後再回到部落去傳教。貝肯學院（Bacon College）是一所歷史悠久的大學，到目前為止她還持續肩負培育美國原住民知識青年的任務。

從高等教育的歷史看來，自 17 世紀到 19 世紀，美國原住民族高等教育充滿濃厚的基督教色彩，政府干預的程度非常低，但在 19 世紀末聯邦政府採取積極的介入，相當程度地減低了基督教對原住民族高等教育的影響力，其教育的目標在推動技職教育和職業訓練，因為白人政府認為，為了讓原住民族能夠在社會上生存，他們必須接受基本的職業訓練。由聯邦政府成立的「寄宿學校」（Boarding school）訓練一大批被迫遠離部落的年輕學子。至 1882 年為止，美國聯邦政府共成立了 25 所「寄宿學校」，雖然當時也有幾所印第安專科學校的設立，但也只讓原住民學習軍事訓練、農業、工業及家事工藝等基礎訓練。

至 20 世紀初為止，只有極少數的原住民族青年得以自高等教育學府畢業，對許多原住民學子而言，讀大學意味著放棄民族認同和忍受白人歧視的眼光。Charles A. Eastman 於 1887 年畢業於達特茅斯學院（Dartmouth College），三年後取得波士頓大學的藥學學位，在他的自述中他承認他之所以能夠在主流文化裡求得高深的學識，是由於放棄了自己的母語和文化，他甚至認為充分融入主流社會才有機會和其他白人競爭。

由於住宿學校的效果不彰，招致許多批評，美國聯邦政府自 1920 年開始關閉寄宿學校，改變原有的原住民族教育政策，推動鼓勵原住民族至公立學校就讀，主要的目的在幫助原住民學生充分適應及融入美國的主流

文化，完全忽略原住民文化及語言的重要性。但部落原住民族的文化自覺也在這個時期逐漸醞釀，美國政府的這一項政策遭到部分原住民的質疑和抗拒，部落內部的語言文化保存及復甦運動也開始受到重視。原住民族高等教育的議題在這個時期雖然也被提及（The problem of Indian Administration Summary, 1928），但主要的論點還是在於經費上的籌措和供應，以及要求降低原住民大學生修課的學分數標準，而沒有將焦點放在如何提高原住民大學生的就學率（Dippie, 1982）。

1930 年代是原住民高等教育的一個關鍵期，主要是因為國會於 1934 年通過的《印第安再組織法案》（Indian Reorganization Act），這項法案的通過連帶引起原住民族社會對高等教育的重視，許多部落要求政府正視原住民族高等教育人才嚴重缺乏的問題。聯邦政府開始經費支援原住民族高等教育的擴充，幫助更多原住民學子進入大學就讀，據統計 1935 年共有 515 位原住民學生在這項經費的補助下進入大學就讀。原住民事務局（Bureau of Indian Affairs, BIA）在 1948 年也成立獎助學金制度，讓有志升學的原住民學生能受惠於這項制度。但原住民事務局的教育政策也著重在職業訓練及英語教育，對原住民族高等教育沒有進行實質的規劃；1962 年原住民事務局管轄的 263 所學校裡面，大部分都是小學，其中有 27 所中學、三所職業學校，但沒有一所大學⁶⁴（Jackson & Galli, 1977）。至 1950 年代後期，估計有 2,000 位學生進入大學，到了 1965 年增加至 7,000 位，雖然從數字看來，原住民大學生快速的成長，但大學生人數只占了原住民人口的 1%，相較於其他族群的大學生比例，原住民族離公平正義的教育原則仍有很長的一段距離。

64 BIA 分別在 1962 年設立 Institute of American Indian Art，1970 年設立 Haskell Indian Nations university 及 1971 年設立 Southwest Indian Polytechnic Institute 等三所大學。

參、原住民族自決時期

一般來說，原住民族自決時期始於 1934 年通過《印第安再組織法案》通過後（LaCounte, 1987；Wright and Tierney, 1991）。如前所述，這個法案的通過使美國政府了解原住民族社會對高等教育的需求，對原住民自主自決的堅持改採較開放的態度，原住民族才漸漸對高等教育有了直接的影響力。其次，《印第安再組織法案》也確認了印第安原住民的概念及部落的自主性，這個法案亦涉及原住民族高等教育的發展，主要是授權原住民事務局分配相關教育經費及對原住民大學生的教育補助（Wright and Tierney, 1991）。雖然原住民事務局（BIA）也承擔了一部分高等教育的責任，並早在 1921 年開始就進行高等教育的相關調查，但直到《印第安再組織法案》的通過，才確定原住民高等教育經費的法源基礎。二次世界大戰後，許多原住民退伍軍人也在政府的補助下進入大學進修，更多的經費投注在原住民族高等教育的結果，促成了原住民族大學入學率的大幅提升。

嚴格來說，1960 年代末期才是原住民族高等教育自決自主的重要轉機，雖然早在 30 年代就已經有了原住民族高等教育的概念，但這個時期才真正落實了自決的原則，加以幾個重要的事件和法案都在這個時期發生，例如 1968 年設立第一所原住民大學（Navajo community College）、1969 年的《甘乃迪報告書》（the Kennedy Report）及 1971 年通過的《原住民社區學院法案》（Navajo Community College Act）（Prucha, 1984）。這些事件和法案也陸續促成了其它重要法案的通過，包括 1972 年通過的《原住民教育法》（Indian Education Act）、1975 年的《原住民自決與教育輔助法》（Indian Self-Determination and Educational Assistance Act）、1978 年通過的《部落管理社區學院法案》（Tribally Controlled Community College Act）與《高等教育法》（Higher Education Act）。在這些政策的支持下，原住民部落大學（Tribal colleges and universities）才得以陸續成立，並負

起培育原住民族高等人才的責任。經過 40 年多的努力，目前部落大學（參閱附錄）已經成長至 37 所，分布在全美 16 個州及 75 個校區。

肆、部落大學運動

一、什麼是部落大學

雖然原住民族高等教育的發展持續了幾個世紀，但西方的教育方式導致原住民文化、語言及傳統風俗的迅速流失，原住民學生在主流大學裡遭到歧視、壓迫，終致中途輟學，這些問題一直未被正視，許多學者甚至將原住民族的學業成就低落及高輟學率歸咎於文化不利甚至是基因上的問題（Boyer, 1997）。表面上提供相當的經費來幫助學生進入大學就讀，似乎已表現了政府關注原住民族高等教育的態度，但對於根本的體制性種族主義（Institutional racism）問題卻視若無睹，以致於許多原住民青年對大學教育望而卻步。1960 年代，原住民菁英開始思考原住民族高等教育自決自主的重要性，期望原住民族高等教育的發展能夠帶動原住民族語言、文化及民族認同的傳承及復興。這個時期，已有些部落開始著手規劃政府提供的經費來設計具有部落文化特性的教育方案及課程，並與社區學院合作提供場地和必要的人力資源，使原住民青年學子可以就近學習自己的文化和語言，解決學習適應的難題。

1968 年 Navajo 族部落成立了全美第一所原住民社區學院（Navajo Community College），這是一所由原住民設立、管理組織的大學，1971 年國會通過 Navajo 社區學院法後，學院利用總數約 500 萬美元的經費逐漸擴建校地。Navajo 社區學院的設立對原住民族高等教育具有重大的意義，她不僅在培育原住民族人才提供了重要的管道外，也提供可貴的示範經驗，往後數年部落大學也都陸續在這個基礎下設立。Navajo 社區學院不同於一

般主流大學的運作，在課程設計方面，學院有 1/3 的課程是學術課程，2/3 是職業訓練課程。Navajo 社區學院的成立提供了後續設立的部落大學一個範例，並間接促成了 1978 年《部落管理社區學院法》(Trially Controlled Community College Act) 的通過。

部落管理社區學院法的通過使更多的原住民子弟能夠進入大學就讀 (Prucha, 1984)，它提供部落大學直接的經費協助。第二所原住民大學 (Sinte Gleska University) 也在 1970 年設立，接著 1971 年則成立了 D-Q University 及 Oglala Lakota College。有感於部落大學之間合作連繫的重要，在 1973 年幾所部落大學共同組成「原住民高等教育聯盟」(AIHEC)，它主要的角色是協助部落大學的發展及在國會裡遊說原住民族教育相關法案，爭取國會議員的支持 (Stein, 1992)。1990 年代「原住民高等教育聯盟」在文化、部落關係及學生事務上也扮演積極的角色，並在 1989 年成立「美國原住民大學基金」(American Indian College Fund) 來協助部落大學的發展。

二、部落大學的特點

不可諱言，部落大學在原住民族社區中扮演著積極而且重要的角色，它提供部落社區各種必要的協助，包括社區中的基礎教育、成人教育、諮詢服務及經濟發展等 (NCES, 1990-1997)。由於許多原住民族保留區地處偏遠，和外界的聯繫不易，部落大學的設置即針對部落的這種特性而設立，給予社區部落相關的資源和協助，社區也可以利用部落大學的設備來從事文化教育的工作。原住民族保留區的經濟基礎薄弱，部落社區的失業率極高，經濟的發展受到很多的限制。為了振興部落經濟、培育原住民族經濟管理人才，部落大學也提供了相關的扶助，例如，部落大學提供商經管理課程供選修，並且成立經濟事業發展中心提供諮詢服務並協助個人或團體在企業上的發展 (Casey, 1998)。

其次，部落大學也提供許多原住民族文化語言課程供學生修讀，大學能夠聘任族裡具文化特長的人士授課，主要的目的在保留及傳承原住民族的文化和傳統，提升原住民學生的族群文化認同。另一方面，部落大學的軟硬體設施也開放給社區及部落使用，使大學與社區緊密聯結，社區人士亦可以修習部落大學所提供的文化語言課程。原住民族在某種程度上對高等教育有特別的疏離感，而部落大學充滿原住民族文化的校園氣息有助於減低原住民對高等教育的陌生與排斥。

部落大學也負起師資培育的責任（Pavel et al., 1995）。中小學師資的培育對部落中的基礎教育而言相當重要，部落大學的主要任務即在招募有志從事教職的原住民知青，給予專業的師資培訓後回到部落進行教學，由於地利之便，這些師資能夠充分學習了解原住民部落的文化特性，在教學時較可能注重學生的「文化差異性」（Cultural diversity），並且將社區文化融入課程中進行「文化適應教學」（Culturally relevant teaching）。此外，部落大學也提供在職教師專業發展的相關課程，教師能夠藉此吸收教育新知、參與研究及分享教學心得。

部落大學的師資結構（見圖 4）不同於一般大學，部落中的耆老和具有文化相關知識的人士可以經由聘任進行授課。他們受歡迎的程度不亞於大學裡的教授，因為他們授課的內容和教學方式充滿創新和文化特性，而且較不枯燥，學生學習的興趣相當高昂（Pavel et al., 1995）。值得一提的是由於部落大學的師資有很高的比例是由原住民所組成，除了有共同的族群文化與共識外，更可以將族群文化特性及部落哲學運用在部落大學的校務運作及管理上，充分顯現出部落大學的文化特性。

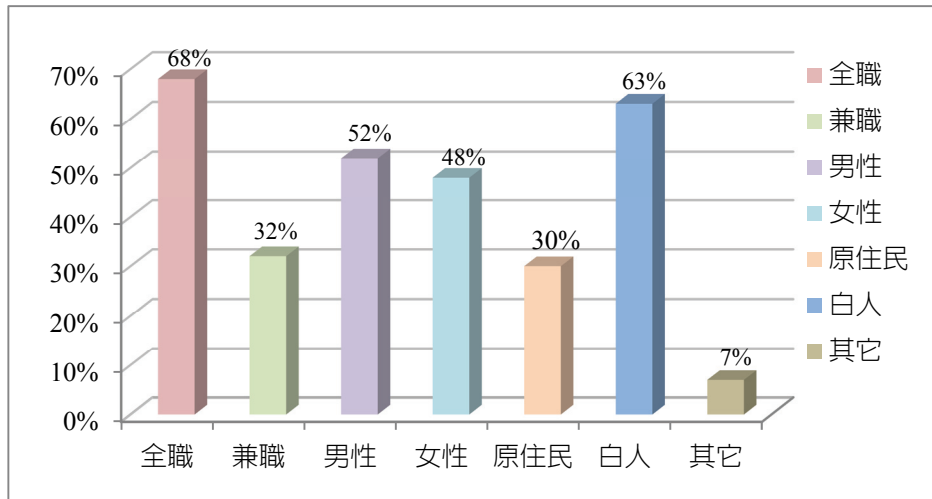


圖 4 部落大學師資結構圖

資料來源：NCES (1997)。

缺乏經費仍是部落大學主要也是共同的困境。一般而言，部落大學的學費低廉，校園資源也比較缺乏，加上地處偏遠，部落大學較難吸引優秀的大學師資前來授課。部落大學在經費的籌措上比一般大學更困難，其主要的經費來源仍是以聯邦政府所提供的經費為主，其它來自於州政府及私人機構等的金援大多是小額補助而且不穩定。根據調查統計，在雷根政府時期，雖然國會通過補助每位原住民學生 6,000 美元的大學補助計劃，但實際運用在學生的數目卻只有 1,900 美元 (Wright & Tierney, 1991)。部落大學預算經費相較於其他階段的原住民族教育也相對低落，例如 1997 年政府原住民教育預算總計 16 億美元，但部落大學只分得其中的 2 千萬美元，部落大學經費拮据的窘況可見一斑。

根據統計，全美有 85 所一般大學校院有超過 5% 的原住民學生 (Chronicle of Higher Education, 1996, September 2)。其中只有七所大學中有超過 500 位原住民學就讀，即便是部落大學，也只有三所有 1,000 位以上的原住民

學生，分別是 Navajo Community College（80%是原住民）、Northeastern State University of Oklahoma 和 Northland Pioneer College of Arizona（Fries, 1987；Wright, 1989）。

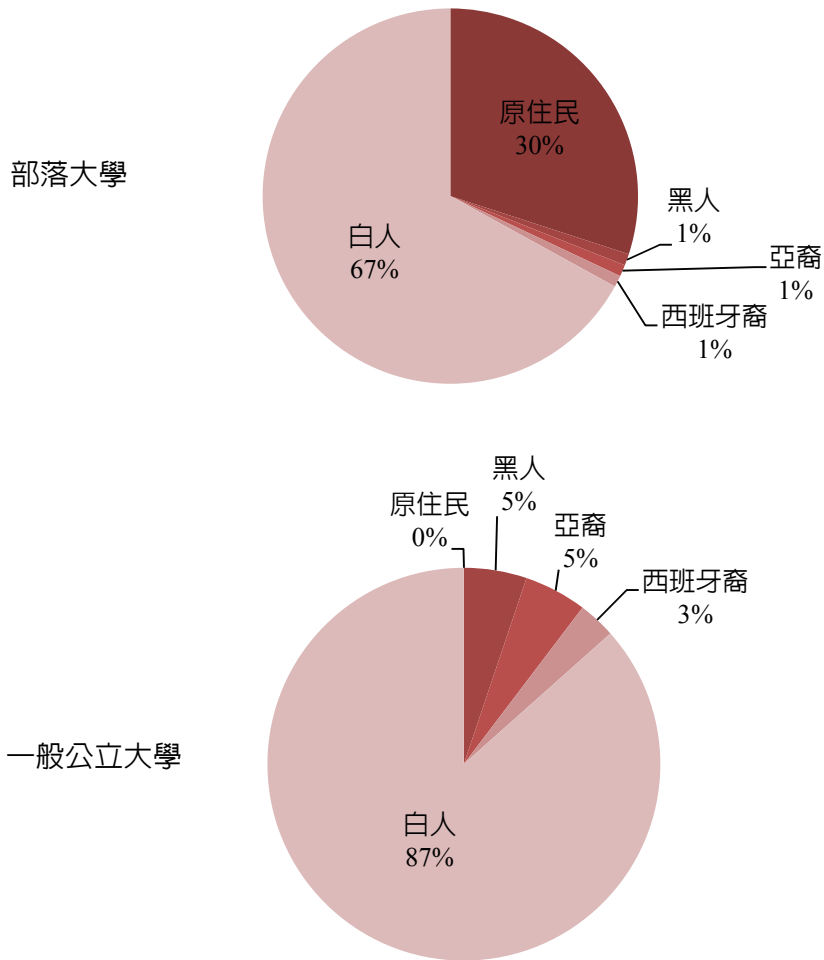


圖 5 部落大學與一般大學學生族群分布

資料來源：NCES (1990-1997)。

伍、原住民族高等教育的現況

部落大學的設立實質提升了原住民族的教育水準及升學率，但原住民接受高等教育的機會並非僅限於部落大學，從比例上來看，就讀一般大學的原住民學生仍佔多數，所以一般大學在原住民族高等教育中也扮演著重要的角色。全美至少有 25 所一般大學提供特別的原住民族文化研究課程及學習領域供原住民修讀。前文提及的哈佛大學（Harvard University）和達特茅斯學院（Dartmouth University）就是兩所長期培育原住民族高等教育人才的大學院校。早期原住民高等教育的領域只侷限在某些領域，部分重要的人才領域嚴重缺乏（Astin, 1982；Oppelt, 1990），例如法律、醫學及科技等等。有些學校即提供這些專業領域的培育，例如 University of Tulsa Law School 即在培育原住民的法律人才。另外，Clarkson University of New York 成立的 American Indian Scientific and Engineering Society 則主要在提供科技、理工方面的課程讓原住民學生修讀，此外 University of Arizona 最近也成立了原住民族研究的博士學程，積極提升原住民族文化研究的品質。

由於大部分的部落大學是二年制大學院校，學生修讀完學分後，可以授予副學士學位。但也有部分的部落大學授予學士、碩士學位（參閱附錄）及證照課程，學生可依需要和能力選修，在取得副學士學位後如果有意願繼續進修或求取進階的學位，大部分的部落大學也有和一般大學合作的機制，學生可以轉至一般大學。例如，Montana State University 成立一所原住民族學生中心，中心的任務主要是提供學生經濟上及學習上的協助（Wright, 1989），Northern Arizona University 也是另一所積極和部落大學合作的機構，在課程設計上充分考量當地原住民學生的需要。根據原住民高等教育聯盟的調查研究發現，取得部落大學學位再繼續至一般大學修讀的學生表示，他們比較能夠適應一般大學裡學業競爭的氣氛，對自己的能力也較有信心。

雖然部落大學的設立服務了更多原住民學子，但幾乎所有的部落大學及設有原住民課程的一般大學都集中在美國西半部，其中有 2/3 的部落大學坐落在北部，尤以 Montana, North Dakota 和 Sough Dakota 境內最多，原住民學生在這些學校裡就讀學習適應的問題比較不明顯。但並非所有散居在全國各地的原住民都能夠享有這種福利，許多原住民只好選擇一般大學就讀。不可避免的，許多進入大學就讀的原住民學生都經歷了某種程度的格格不入，這些離開部落來到都會區的學生往往無法適應主流文化，而感到疏離，對自己的族群文化及語言產生認同上的衝突。

原住民大學生在一般大學中的學習生活適應問題並非新的議題，許多原住民學者疾呼政府投注更多的經費及人力在原住民族高等教育研究上 (Tippeconnic, 1988)，但研究的方向及焦點只侷限在原住民學生的個人問題上 (Guyette and Heth, 1983; Kirkness and Barnhardt, 1991; McIntosh, 1987)。例如，居高不下的輟學率、大學就學率的低落 (Lomawaima, 1999)、校園中的文化隔閡經驗 (Richardson & Skinner, 1991)、學校對成就低落及文化歧視 (Guyette & Heth, 1983)、文化震撼、學習動機、職業性向、及社會化議題 (LaCounte, 1987; McIntosh, 1987; Wright, 1989)，對於族群關係及社會經濟結構影響的層面較少觸及，導致一般大眾將原住民族教育的成效不彰歸因於文化不利 (Cultural deficiency)。

陸、原住民族高等教育聯盟 (AIHEC)

原住民族高等教育聯盟 (The American Indian Higher Education Consortium, 以下簡稱 AIHEC) 在部落大學運動中扮演重要的角色，因此有必要對 AIHEC 做個介紹。AIHEC 成立於 1972 年由最早設立的六所部落大學⁶⁵的校長發

65 這六所大學分別是: Dine College, D-Q University, Oglala Lakata College, Sinte Gleska University, Sitting bull College, 和 Turtle Mountain Community College.

起，主要的目的在學術、校務管理及文化的交流與合作，陸續設立的部落大學也加入這個網絡，到目前為止，聯盟成員成長到 33 所部落大學，散布在美國境內各地及加拿大⁶⁶。

原住民族高等教育聯盟的運作最初是由幾部落大學來負責某些個別的聯盟業務，一直到 1987 年才在華盛頓特區（Washington, D.C.）⁶⁷成立辦公室並且聘用了各處室主管和研究人員，清楚定位聯盟的角色和地位。聯盟團隊的成立有助於原住民高等教育議題在國會的推動，除了在國會中遊說相關的原住民族相關教育立法外，聯盟也針對國會通過的補助案進行說明和報告，此外，聯盟也定期對部落大學進行調查研究，了解部落大學的運作情形及學生學習狀況。

一、任務及目標

原住民高等教育聯盟的宗旨在強化、保護及傳承美國原住民族文化歷史、藝術、語言及人權等。幾個主要的目標如下：

- （一）協助部落大學維持高等教育的品質，發展原住民族文化特質的高等教育及提供原住民學生高等教育機會。
- （二）培育原住民族高等教育人才，強化部落自主及自決。
- （三）積極協助部落大學財源建立，幫助部落大學均衡發展。
- （四）從事相關研究來評鑑部落大學的發展，及發展適當的課程。
- （五）促進高等教育的相關立法，協調與政府及立法部門相關事誼。
- （六）提供科技方面的協助。
- （七）促進部落大學在科學、農業及教育上的發展並參與國際事務。

66 其中一所部落大學（Red Crow Community College）座落加拿大。

67 聯盟辦公室於 1995 年遷移至維基尼亞州的亞歷山大。

二、調查統計研究

部落大學運動的興起，帶動了原住民族高等教育的普及，根據 1982 年的調查，大學有 2,100 位學生進入部落大學就讀，到了 1995 年，大學部學生增加到了 24,363 人，研究所則為 260 人。原住民進入部落大學的比例逐年增加（如表 8-1），Montana, North Dakota 和 South Dakota 這 3 個州裡的原住民學生大部分都進入部落大學裡就讀（Hines and Higham, 1997）。這些部落大學大部分是二年制的大學，大部分授予副學士，但其中有 6 所大學⁶⁸ 授予學士及碩士學位。

表 8-1 1990 年及 1996 年秋季原住民族大學入學比較表

單位：人；%

| 州 | 非部落大學生 1990 (人) | 非部落大學生 1996 (人) | 增加率 (%) | 部落大學生 1990 (人) | 部落大學生 1996 (人) | 增加率 (%) |
|--------|--------------------|--------------------|------------|-------------------|-------------------|------------|
| 亞利桑那州 | 7,418 | 10,140 | 37% | 1,424 | 1,604 | 13% |
| 加州 | 21,253 | 22,852 | 8% | 123 | 190 | 54% |
| 堪薩斯州 | 1,141 | 1,865 | 63% | 831 | 819 | -1% |
| 密西根州 | 3,563 | 4,229 | 19% | N.A. | 261 | - |
| 明尼蘇達州 | 2,010 | 2,985 | 49% | N.A. | 27 | - |
| 蒙大拿州 | 991 | 1,426 | 44% | 1,442 | 2,320 | 61% |
| 北達科塔州 | 666 | 913 | 37% | 950 | 1,382 | 45% |
| 內布拉斯加州 | 488 | 862 | 77% | 241 | 272 | 13% |
| 新墨西哥州 | 4,440 | 6,979 | 57% | 170 | 939 | 452% |
| 南達科塔州 | 778 | 883 | 13% | 1,134 | 1,555 | 37% |
| 華盛頓州 | 3,868 | 6,140 | 59% | N.A. | 567 | - |
| 威斯康辛州 | 2,051 | 2,335 | 14% | N.A. | 298 | -3 |
| 總數 | 96,656 | 131,902 | 36% | 6,315 | 10,234 | 62% |

資料來源：NCES (1990-1997)。

68 這 6 所大學分別是：Sinte Gleska University, Oglala Lakota College, Salish Kootenai College (部落管理), Haskell Indian Nations University (聯邦政府), Nazarene Indian Bible College, and American Indian College (私立)。

依據原住民族高等教育聯盟（AIHEC, 2000）所作的調查研究部落大學學生具有以下幾個特點：

- （一）從二年制的部落大學轉到四年制的一般大學的美國原住民學生比那些由高中畢業直接進入一般大學的原住民學生在學業上的表現更優秀，對自己的能力更有自信。
- （二）部落大學學生的平均年齡為 31 歲。
- （三）女性在全國大學的在學率為 56%，而在部落大學學生中女性占 70%。
- （四）超過一半的學生為單親家長，獨立扶養兒女。
- （五）約有 18% 的非原住民學生在部落大學就讀。
- （六）約有 85% 的部落大學學生生長在貧困家庭，因為大學所在的原住民保留區失業率高達 77%。
- （七）98% 的學生需要經濟上的支援。
- （八）約 50% 的非全時（part-time）學生。
- （九）部落大學總共提供 350 個學位課程及 200 個職業證照課程供學生選修。

從上述這些特點看來，部落大學的學生結構的確有其特殊性，首先，部落大學是原住民族社區回流及成人教育的重要場所，尤其對提升原住民族婦女的教育程度頗有成效；其次，學生多來自低社經背景及單親家庭，經濟上的壓力頗重，部落大學除了學費低廉外，也儘可能提供足夠的獎助學金幫助原住民學生完成學業。部落大學聯盟的主要工作之一，就是進行相關的統計分析，了解原住民族高等教育的現況與需求，以及適當地提供必要協助。

三、統籌經費來源

由於各部落大學所在地多為聯邦政府託管地（federal trust territory），州政府並沒有直接的權利義務關係，州政府所提供的預算相當有限⁶⁹。由於 1978 年所制定的《部落大學輔助法案》（Tribally Controlled College or University Assistance Act）提供了部分法源，所以部落大學主要的經費來源來自聯邦政府，經費也由高等教育聯盟統籌管理。高等教育聯盟的運作得當，加上部落大學的素質漸漸提升，近年來學生人數有逐步增加的趨勢，教育經費預算也逐年提升，但幅度不大。

部落大學學生所繳納的學費，也是學校財政的來源之一。1996 至 1997 年部落大學收納的州內學費平均為 1,950 美元，比一般二年及四年制的公立大學為低。其它的經費來源還包括了和政府及其它大學的合作方案，包括科技、農業及文化方面。這些部落大學的經費來源不僅不多，而且也不能保證每年都會有。總而言之，部落大學的經費來源及籌措仍是主要的課題，高等教育聯盟正研擬向私人機構或企業募集款項的可能性進行評估。

柒、對我國的啓示

一、立法支持

從美國原住民族部落大學運動的歷史看來，明確的立法支持是原住民族高等教育實踐的主要動力（AIHEC, 2000），例如陸續通過的《原住民社區學院法案》（Navajo Community College Act）、《原住民教育法》（Indian Education Act）、《原住民自決與教育輔助法》（Indian Self-Determination and

69 美國印第安大學基金（American Indian College Fund）為一非營利組織，每年提供獎助學金，幫助原住民學生完成大學學業取得文憑，自 1989 年開始已幫助超過 13 萬 1 千位原住民學生，2018 年總支助金額達 8 百 1 拾萬美元。

Educational Assistance Act) 及《部落管理社區學院法案》(Tribally Controlled Community College Act) 等等，除了確認原住民族高等教育自決的方向外，也提供了經費預算的法源基礎；此外，柯林頓及布希政府也在任內明確宣示與部落大學的伙伴關係 (Benham, 2003)，支持高等教育的相關立法在國會中通過。反觀我國雖然已通過《原住民族教育法》，但對原住民族高等教育的定位並不明確，行政院原住民委員會與教育部對原住民族教育的權責也還需要再加以檢討。行政院通過《原住民自治區法草案》雖有涉及原住民教育自治條文，但這個宣示大於實質的法案能否滿足原住民族高等教育的需求及通過立法院審議仍待觀察。在自治自決的原則下，原住民族教育的相關修法及原住民族高等教育的個別立法應儘快著手進行。目前國內雖有部落大學設立的聲浪，有些部落大學已成立籌備處，甚至已進行招生，但這些部落大學的定位不明，縣市和中央政府的權責關係模糊，如果相關的立法未能即使公布，部落大學的運作和發展值得擔憂。

二、部落大學聯絡網絡

前已述及，原住民族高等教育聯盟 (AIHEC) 在部落大學運動中扮演極重要的角色，聯盟的功能包含研究、聯絡、經費籌措等任務，使各部落大學能夠專注在校務的發展和原住民族文化的傳承。部落大學間的聯繫及合作能夠促成大學的正常發展，畢竟，原住民族長久以來就非常重視經驗的傳承。近來，在教育部的鼓吹下國內一般大學合併、聯盟的聲浪高漲，但各大學對合作的形式和內容有相當大的歧見。美國 AIHEC 的形式或可為國內的社區學院及部落大學參考，成立專責的大學網絡連繫機構來維持部落大學的正常發展，聯盟大學可以師資及資源共享，學生交換甚至相互承認學分及學位，對於偏遠的社區及原住民族部落而言，不異是一個實踐教育公平正義的機會。

三、社區結合

美國部落大學設立的宗旨即在結合原住民族部落社區共同促進原住民語言文化的發展，與社區資源共享，更進一步促進社區經濟事業的推展。部落大學的文化特性也減低了原住民對高等教育的陌生與排斥感，讓社區部落人士充分了解並積極參與部落大學的運作及管理。我國目前亦積極推動族語教育，由於族語師資缺乏，社區部落裡的耆老和文化人士亦能受邀擔任教學工作，由社區人士負起文化傳承的責任更能突顯部落文化的代表性。

值得一提的是美國部落大學亦擔負起部落社區中小學師資培育的工作，師資培育的課程充分結合社區文化的特色，讓職前教師更能深入了解部落文化。部落大學積極培育當地原住民師資，這些與學生有相同文化背景的老師在教學上更能充分利用原住民文化特性來調整自己的教學。我國並沒有一套針對原住民族地區學校發展出的師資培育方案，多元文化教育雖然在教育界裡引起熱烈的討論，但國內師資培育機構裡多元文化或原住民文化研究的課程及教學寥寥可數。部落大學可以彌補這個缺憾，吸引當地有志從事教學的原住民族修習教育相關課程，在課程設計上結合社區部落的文化，改善長久以來原住民族地區師資素質低落的印象。

四、部落自決與自主

美國高等教育的發展是以民族自決為前提，立法的思考也以部落自主為基礎，但政策制定和政策執行始終有著不小的落差，早期美國政府往往因為執行的困難而對原住民族高等教育的需要持消極的態度，一直到自60及70年人權運動興起後，美國政府對原住民族自決的定義採取較開放的態度，不再過度干涉原住民族的高等教育事務。原住民的自決不僅僅是一種自然權利的實踐，也意味著民族發展無可推卸的責任。反觀國內原住民族在民族自決的道路上仍有一段距離，但這是一個趨勢，原住民族有權

決定自己的民族發展，長久以來原住民族因為沒有被賦予這種權責，相對的，在發展營造部落組織的能力上也顯得薄弱。部落大學運動即是民族自決的一種體現，部落大學的目標希望透過多元化的學習，建立族群自信心，運用部落在地師資及部落知識菁英教學，並強化部落組織。

捌、結論

高等教育是促成社會流動的重要動力，是原住民族自主性提升的重要管道，政府無法再漠視國內原住民族對高等教育的需求。美國原住民族高等教育的經驗告訴我們，部落大學的設立無論在政治、經濟、文化及教育上都實質改善了原住民過去的困境，雖然距離目標還有很長遠的路，但自主自決的方向和基礎是明確的。國內對原住民學生採取加分或降低錄取標準的措施褒貶不一，主張的人認為這是提高原住民族教育水準的重要管道，反對的人批評這種福利、補貼式的措施只會讓原住民更弱勢、更污名化。除此之外也有幾所大學院校提供原住民的保障名額（大多是技職訓練），雖然增加了原住民族就讀大專院校的人數，但缺乏一套完善的高等教育規劃，也阻礙原住民族高等教育整體的發展。

本文對美國高等教育發展的探討，僅概略地陳述其歷史及現況，高等教育的層面並非僅止於此，其它重要的議題也在學界被廣泛提及，例如都市原住民族的高等教育問題，學生的中輟、學習適應、文化認同等都亟待改善。國內也有類似的問題，大部分的大專校院都在都會區，原住民學生離開部落社區到新的學習環境去，往往要花很長的一段時間來適應，學校裡主流的文化意識型態使原住民學生產生認同上的問題，甚至隱藏自己的原住民族身分。適逢行政院通過《原住民族自治區法草案》，此刻正是重新思考原住民族高等教育發展的時機，因為一個民族不能自決教育的發展，就像一個人無法控制他行路的腳。

參考書目

周惠民（2007）。析論美國原住民高等教育的現況與發展。原住民研究論叢，創刊號，125-146。

Adams, D. W. (1995). *Education for extinction: American Indians and the boarding school experience 1875-1928*. Lawrence: University of Kansas Press.

AIHEC (2000). *Tribal Colleges: An introduction*. A report of the tribal college research and database initiative. Washington, DC. Retrieved from <http://www.aihec.org/index.cfml>

Astin, A. W. (1982). *Minorities in higher education*. San Francisco: Jossey Bass.

Benham, M. K. P. (2003). The journey of the native American higher education initiative and tribal colleges and universities. In M. K. P. Benham & J. W. Stein (Eds.), *The renaissance of American Indian higher education* (pp. 3-23). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Boyer, P. (1997). *Tribal Colleges: Progress and prospects*. Princeton, NJ: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

Casey, C. (1998). Entrepreneurs stimulate tribal economies. *Tribal College Journal*, IX(3), 12-14.

Cummins, J. (1992). The empowerment of Indian students. In J. Reyhner (Ed.), *Teaching American Indian students* (pp. 3-12). Norman: University of Oklahoma Press.

DeJong, D. H. (1993). *Promises of the past: A history of Indian education in the United States*. Golden, CO: Native American Press.

Dippie, B.W. (1982). *The vanishing Indian: White attitudes and U.S. Indian policy*. Lawrence, Kansas: University of Kansas Press.

Fries, J. (1987). *The American Indian in Higher Education, 1975-76 to 1984-85*.

- Washington, D.C.: Office of Educational Research and Improvement, U.S. Department of Education.
- Guyette, S., & Heth, C. (1983, April). *American Indian higher education: Needs and projections*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Montreal Quebec, Canada, 11-15.
- Hines, E. R., & Higham, R. (1997). *State higher education appropriations 1996-97*. Denver, CO: State Higher Education Executive Officers (SHEEO).
- Jackson, C.E., & Galli, M. (1977). *A history of the bureau of Indian affairs and its activities among Indians*. San Francisco: R & E Research Associates, Inc.
- Kirkness, V. J., & Barnhardt, R. (1991). First nations and higher education: The 4 R's-respect, relevance, reciprocity, responsibility. *Journal of American Indian Education, 30*(3), 1-15.
- LaCounte, D. W. (1987). American Indian students in college. In D. J. Wright (Ed.), *Responding to the needs of today's minority students*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lintner, T. (1999). Cycle starters: American Indian doctorates as role models. *Tribal College Journal, 10*(3), 46-49.
- Lomawaima, K. T. (1999). The unnatural history of American Indian education. In K. G. Swisher & J. Tippeconnic (Eds.), *Next steps: Research and practice to advance Indian education* (pp.1-32). Charleston, WV: Appalachia Educational Laboratory.
- McIntosh, B. J. (1987). *Special needs of American Indian college students*. Office of Research and Development, Mesa Community College, AZ.
- Oppelt, N. T. (1990). *The tribally controlled Indian college: The beginnings of self-determination in American Indian education*. Tsaille, Arizona: Navajo Community College Press.
- Pavel, M., Swisher, K., & Ward, M. (1995). Special focus: American Indian and

- Alaska native demographic and educational trends. In D. J. Carter & R. Wilson (Eds.), *Minorities in higher education 1994: Thirteenth annual status report* (pp. 33-56). Washington, DC: American Council on Education.
- Prucha, F. P. (1984). *The great father: The United States government and the American Indians*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Richardson, R. C., Jr., & Skinner, E. F. (1991). *Achieving quality and diversity: Universities in a multicultural society*. New York: American Council on Education & Macmillan.
- Stein, W. J. (1992). *Tribally controlled colleges: Making good medicine*. New York: Peter Lang.
- Tippeconnic, J. W. (1988). *Attitudes toward the Education of American Indian: A survey*. Tempe, AZ: Arizona State University. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 312 114).
- U.S. Department of Education. National Center for Education Statistics (NCES). (1997). *Characteristics of American Indian and Alaska Native Education*. NCES 97-451. Washington, DC: Government Printing Office.
- Wright, B. (1989). Tribally controlled community colleges: An assessment of student satisfaction. *Community/Junior College Quarterly*, 13, 119-128.
- Wright, B., & Tierney, W.G. (1991). American Indians in higher education. *Change*, 23(2), 11-19.

附錄 部落大學一覽表

| | 校名／網址 | 所在地 (城市, 州) | 設立時間 (年) | 授予 學位 |
|-----|---|------------------------------|-------------|------------|
| 1. | Aaniiih Nakoda College/ http://www.ancollege.edu/?page=home | New Town, North Dakota | 1988 | 副學士 |
| 2. | Bay Mills Community College/ www.bmcc.org | Brimley, Michigan | 1984 | 副學士 |
| 3. | Blackfeet Community College/ www.bcc.montana.edu | Browning, Montana | 1974 | 副學士 |
| 4. | Cankdeska Cikana Community College/ www.hoopster.little-hoop.cc.nd.us | Fort Totten, North Dakota | 1974 | 副學士 |
| 5. | Chief Dull Knife College | MT | 1975 | 副學士 |
| 6. | College of the Menominee Nation/ www.menominee.edu | Keshena, Wisconsin | 1993 | 副學士 |
| 7. | College of the Muscogee Nation | OK | 2004 | 副學士 |
| 8. | Dine College/ www.ncc.nm.us | Tsaile, Arizona | 1968 | 副學士 |
| 9. | Fond du Lac Community College/ www.fdl.cc.mn.us | Cloquet, Minnesota | 1987 | 副學士 |
| 10. | Fort Peck Community College/ www.fpcc.cc.mt.us | Poplar, Montana | 1978 | 副學士 |
| 11. | Haskell Indian Nations University | PO | 1884 | 學士、 副學士 |
| 12. | Ilisagvik College | AK | 1996 | 副學士 |
| 13. | Institute of American Indian Arts/ www.iaiancad.org | Santa Fe, New Mexico | 1962 | 副學士 |
| 14. | Keweenaw Bay Ojibwa College | PO | 1975 | 副學士 |
| 15. | Lac Courte Oreilles Ojibwa Community College/ www.lco-college.edu | Hayward, Wisconsin | 1982 | 副學士 |
| 16. | Leech Lake Tribal College/ www.lltc.org | Cass Lake, Minnesota | 1990 | 副學士 |
| 17. | Little Big Horn College/ www.lbhc.cc.mt.us | Crow Agency, Montana | 1980 | 副學士 |

| | 校名／網址 | 所在地 (城市, 州) | 設立時間 (年) | 授予 學位 |
|-----|--|-----------------------------|-------------|-------------------|
| 18. | Little Priest Tribal College/ https://www.littlepriest.edu/ | NE | 1996 | 副學士 |
| 19. | Navajo Technical University/ http://www.navajotech.edu/ | NM | 1979 | 學士、 副學士 |
| 20. | Nebraska Indian Community College/ www.thenicc.org | Winnebago, Nebraska | 1979 | 副學士 |
| 21. | Northwest Indian College/ www.nwic.edu | Bellingham, Washington | 1983 | 副學士 |
| 22. | Nueta Hidatsa Sahnish College/ nhsc.edu | ND | 1974 | 副學士 |
| 23. | Oglala Lakota College/ www.olg.edu | Kyle, South Dakota | 1971 | 碩士、 學士、 副學士 |
| 24. | Red Lake Nation College/ https://www.rlnc.education/ | MN | 2001 | 副學士 |
| 25. | Saginaw Chippewa Tribal College/ http://www.sagchip.edu/ | MI | 1998 | 副學士 |
| 26. | Salish Kootenai College/ www.redcrowcollege.com | Pablo, Montana | 1977 | 學士、 副學士 |
| 27. | Sinte Gleska University/ www.sinte.Indian.com | Rosebud, South Dakota | 1971 | 碩士、 學士、 副學士 |
| 28. | Sisseton Wahpeton College/ https://www.swcollege.edu/ | Sisseton, South Dakota | 1979 | 副學士 |
| 29. | Sitting Bull College/ www.sittingbull.edu | Fort Yates, North Dakota | 1986 | 副學士 |
| 30. | Southwest Indian Polytechnic Institute/ www.sipi.bia.edu | Albuquerque, New Mexico | 1971 | 副學士 |
| 31. | Stone Child College/ www.Montana.edu/wwwsc/ | Box Elder, Montana | 1984 | 副學士 |
| 32. | Tohono Oodham Community/ http://www.tocc.edu/ | Sells, AZ | 1998 | 副學士 |

| | 校名／網址 | 所在地 (城市, 州) | 設立時間 (年) | 授予 學位 |
|-----|---|------------------------|-------------|----------|
| 33. | Turtle Mountain Community College/ www.turtle-mountain.cc.nd.us | Belcourt, North Dakota | 1972 | 副學士 |
| 34. | United Tribes Technical College/ www.united-tribes.tec.nd.us | Bismarck, North Dakota | 1987 | 副學士 |
| 35. | White Earth Tribal and Community College | Mahnomen, MN | 1997 | 副學士 |
| 36. | California Tribal College/ http://californiatribalcollege.com/ | Woodland, CA | 2015 | 副學士 |
| 37. | San Carlos Apache College/ http://www.apachecollege.org/ | San Carlos, AZ | 2014 | 副學士 |

資料來源：<http://www.aihec.org/who-we-serve/TCUroster-profiles.htm>。

第
九
章

加拿大原住民族教育權的
現況與發展



第九章 加拿大原住民族教育權的現況與發展⁷⁰

壹、前言

和其它原住民族社會一樣，加拿大原住民族也歷經了殖民主義與政治強權的同化政策，其語言、文化、傳統社會價值至今仍然面臨嚴苛的挑戰。從加拿大原住民族教育的發展來看，其政策與加拿大的民族政策有密切的關係，原住民社區在教育權掌握的程度，也反應了不同時期各級政府與原住民族間權力關係的變化。依加拿大現行的行政體制，原住民族事務係由聯邦政府所管轄，原住民族教育則由聯邦政府轄下的「印第安及北方事務部」⁷¹（Indian and Northern Affairs Canada, 以下稱 INAC）負責統籌。不過由於加拿大社會與政治環境的變化，聯邦政府與省政府在原住民族教育上的角色並非一成不變，換句話說，加拿大社會在不同的發展時期為因應不同的社會議題與訴求，以及各省原住民族內部的異質性，原住民族教育權責也在各級政府及原住民族間流動，呈現一種多元性的原住民族教育發展。本文主要目的在了解加拿大原住民族教育的發展，以及這些趨勢對我國的啓示。首先先檢視加拿大從 1967 年後的原住民族教育政策，以及這些政策所引發的討論；其次，針對《加拿大原住民皇家報告書》（the Royal Commission on Aboriginal Peoples, RCAP）的內容特徵，以及近期加拿大原住民族教育的現況與趨勢進行分析；最後，從加拿大原住民族教育發展經驗中，提出幾項可供我國借鏡與討論的議題，作為政策擬定

70 本章摘錄改寫自筆者所撰〈加拿大原住民族教育權的現況與發展〉一文。

71 INAC 服務的對象包括保留區原住民（First Nations, Inuit, Metis）、都會區及未註冊（non-status）的原住民，其主要任務包括：（1）提升社會福利及經濟繁榮；（2）發展更健康與永續的社區；（3）積極參與國家政治與社會經濟的發展。相關的教育計畫主要在提升原住民族的教育績效，確保原住民學生在各教育階段得到適切的扶助。

與學術對話的基礎。

貳、加拿大的原住民族教育發展

Abele, Dittburner, & Graham (2000) 在檢視加拿大政府政策與原住民族教育的關係時，將加拿大過去半世紀的原住民族教育發展略分為以下三個時期：

一、1967 至 1982 年

1969 年加拿大聯邦政府公布「加拿大印第安政策聲明」(statement of Government of Canada on Indian Policy, 亦即所謂的「白皮書」)，強調過去的同化與隔離政策將徹底結束，改以整合政策 (integration policy) 來促進境內各民族的平等，並逐步將原住民族事務納入省政府的行政體制，原住民族教育的權責自此劃歸省政府管轄，鼓勵原住民學童進入省立學校就讀 (鄒岱妮, 2006)，原住民學校運作的成效成為省政府教育廳的重點工作。1971 年 INAC 在經費考量下，決定關閉 1970 年第一所設立於亞伯達省 (Alberta) 由原住民主導管理的 Blue Quills 學校，不過這項決策並未諮詢部落社區，原住民族團體對這項政策的反應異常激烈，「曼尼托巴印第安兄弟同盟」(Manitoba Indian Brotherhood) 及「全國印第安兄弟同盟」(National Indian Brotherhood, 以下稱 NIB) 共同發布了一份政策評估調查報告，進一步釐清原住民族教育中「管理」(control) 與「整合」(integration) 所指涉的概念，強調原住民族學校自主管理的必要性，以及聯邦政府在經費預算上的責任，並主張依法省政府對原住民族教育沒有權責 (Mendelson, 2008)。

省政府對原住民族團體的抗議也予積極回應，例如安大略省 (Ontario) 在其公布的《原住民族教育需求特別小組總結報告》(Summary Report of the Task Force on the Educational Needs of the Native Peoples) 即指出，各原住民族雖然有不同的語言文化，但亦有共通性的問題和需求，對於不具

原住民身分的原住民（non-status Indians）與梅蒂斯人（Metis）的教育不應受到忽視，由省政府主導的原住民族教育政策，較能全面地關注到不同原住民族的教育需求，而不是由較大或主導性較強的族群來決定原住民族的教育事務。不過因為這個時期全國性的原住民組織，如「全國印第安兄弟同盟」在政治上的動能相當可觀，加拿大政府在制訂與討論原住民族政策時多採諮詢原住民族組織或協議的方式，以緩和族群政治上的壓力，可惜這個時期並沒有建立一個正規及長設的原住民族教育協商機制。

此時期也是各級政府與原住民族社區或組織建立夥伴關係，以及權責分工的發展階段，在合作與共責的理念下，加拿大政府逐漸採取比較開放的態度，願意重視部落社區在教育上的需求，支持並鼓勵「全國印第安兄弟同盟」提出「家長責任」（parental responsibility）與「地方主導」（local control）的教育主張。自 1972 年 NIB 提出「原住民主導的原住民族教育」（Indian Control of Indian Education）後，教育管轄權（educational Jurisdiction）的歸屬就是一個爭議不斷的議題（Niezen, 2000）。雖然加拿大政府也體認到由原住民「管理」的教育，是原住民族的權利與主張，可是在「主控」（control）的認知上卻與 NIB 大相逕庭，例如 1976 年安大略省政府公布的「安大略省原住民族教育需求特別小組總結報告」將「主控」（control）定義為原住民族部落社區對其教育的「投入」（input），包括投入更多的時間、議題討論或經費等。然而，原住民族組織的相關報告書⁷²則解釋，「主導」（control）意謂著部落社區有全部或絕大部分的教育管轄權，報告書中宣稱：

截至目前為止，原住民家長在自己子女的教育上仍然沒有決定權，這種情況必需加以制止。部族委員會（Band Councils）必需視情況擁有部落學校全部或部分的教育管轄權，最終還是需要擁有如省政府學校委員會（provincial school board）層級相當的教育權限。（National Indian Brotherhood, 1972 p. 27）

72 如 Indian Control of Indian Education 及 Wabung Our Tomorrows.

這個時期也是原住民族政治組織形成及政治串聯的重要時期，原住民族組織在政治上採取比較激進的動作，也一定程度地影響了政府在決策上的思維。原住民族組織對政府政策的積極回應也是這個時期的特點，例如 1972 年 NIB 針對加拿大政府的政策白皮書，也以 Indian Control of Indian Education 作為回應，強調原住民對教育的主導權是「既有權利」(inherent right)，學校的課程必須以原住民族的文化和歷史為核心。雖然自 1973 年後，原住民族自我管理教育的理念萌發得相當快速，但在實務上，原住民族仍然面臨在決策的過程中被邊緣化的景況 (Agbo, 2002; Chrisjohn, 1998), Goddard & Shields (1997) 甚至認為學校體制中的同化主義仍然頑固地主導著政策決策的每一個環節，這尤其反應在加拿大聯邦政府在原住民族教育經費上推動限縮的態度上 (Abele, Dittburner, Graham, 2000)。

二、1982 至 1988 年

1982 年加拿大制訂了首部本土憲法，象徵加拿大的憲法回歸 (patriation of the Constitution)，也確立了加拿大國家主權的完整性，對原住民族而言，憲改及《加拿大權利與自由憲章》(Canadian Charter of Right and Freedoms) 是原住民族權利受到進一步確認的重要時間點。加拿大憲法第二章⁷³明確規範了有關原住民族權利的條文⁷⁴，同時也定義加拿大原住民族 (Aboriginal Peoples of Canada) 包括印第安人 (Indian)、伊紐特 (Inuit)、以及梅蒂斯人 (Metis)，他們的地位與權利保障受到憲法規範，在修憲相關的會議中，必須要有上述原住民族代表出席 (林岱緯、劉淑惠，2004)。

此時期原住民族對自治的主張更加明確，1983 年加拿大國會公布的《邊那報告》⁷⁵ (Penner Report) 中建議在憲法中更具體的規範原住民族

73 Rights of the Aboriginal Peoples of Canada.

74 憲法第 35 條中規定:現有的原住民族及土地權利，在本法中受到規範與保障。

75 1983 年加拿大國會下議院的特別議會委員會就原住民族自治所做的報告，它依自治原則提議了一個政府與加拿大原住民族之間的關係。其中特別關注原住民族教育以及兒童照護議題上。參閱陳逸成等 (編)，加拿大原住民政策概況及法案輯要，頁 31。

自治事項，以及規劃原住民族自治的模式，尤其在教育事務上，應給予原住民族社區更多的自主權限。在此同時，省政府與區域政府在原住民族教育上，扮演著政策主導的角色，從 1984 年至 1987 年間，地方政府發表了 13 個與原住民族教育有關的報告書，不過因為憲改所帶來的權利關係變化，省政府與原住民族組織與團體間的互動變得異常頻繁與必要，也因為如此，省（區域）政府在處理原住民族事務上也格外審慎。

相較於前一時期，此時期原住民族與政府間的諮詢與協議更加密集與廣泛，原住民族在政策制訂的過程中也更具代表性，除了持續與政府的協商與溝通外，設立原住民族常設機構的議題上，也是這個時期的重要特徵。有些政府將原住民教育議題的討論和互動常設化，例如薩克奇萬省（Saskatchewan）教育廳公布的「原住民課程發展五年行動方案」（A Five-Year Plan for Native Curriculum Development），提議設立「原住民課程審查委員會」（Native Curriculum Review Committee），讓原住民族代表充分參與政策過程。此外，亞伯達省也公布了《原住民族觀點的原住民族教育》報告書（Native Education in Alberta's Schools: Alberta native People's Views on native Education），建議設立「地區原住民族教育事務委員會」，由各區主委、政府代表、教育主管機關組成省級的原住民族教育委員會來主導及規劃省內原住民族教育相關政策。整體來說，這個時期的省及區域政府在推動原住民族教育事務上更積極主動，也相當重視原住民族的參與及代表性，因此建立一個常設的溝通與協議機制是許多省政府在原住民族教育上的具體作為。不過，推動「多元文化教育」也是地方教育機構的主要任務之一，原住民族組織團體往往認為這與原住民族教育的本質與基本需求不同，甚至與他們主張的教育自治（self-government）相互違背，因此也引發不少討論與辯論，其後續的發展值得觀察。

三、1988 至 1992 年

加拿大社會與原住民族在經歷許多與各級政府間的協商挫敗與衝突後，原住民族權利運動者認為，唯有權力層級的提升，擺脫內部殖民的關係，才能落實原住民族的訴求，因此這個時期原住民族自治的呼聲高昂，強調以原住民族為主體的原住民族教育，文化生命的延續與傳承才有可能（鄒岱妮，2006）。第一民族議會⁷⁶（the Assembly of First Nations, AFN）在 1998 年提出《傳統與教育：邁向未來的視野》報告書（Tradition and Education: Toward a Vision of the Future），除了延續 NIB 提出「原住民族主導的原住民族教育」（Indian Control of Indian Education）中有關地方主導與家長責任的概念外，也重新界定了「主導」（control）的定義，從過去「主權」（authority）與「分權」（devotion）的意義轉而強調其「自治」（self-government）的意涵：

教育是我們追求自治的過程中，最重要的議題之一，它應該成為自治的目標。第一民族政府有權在教育的所有層面中行使其主權。第一民族政府必須能夠掌控與主導原住民族教育機構，否則真正的原住民族教育並不存在。其原則包括每一個第一民族政府有權在其價值與標準下行使教育決策，而非來自外在的控制。（Assembly of First Nations, 1988, 1: 47）

「傳統與教育」是一項四年的研究計畫的成果報告書，主要針對原住民族教育中的管轄權限、品質、行政管理與資源等面向進行資料蒐集與彙整。報告書建議在憲法層次上肯認原住民族在教育上的自治權利，讓原住民族完全並確實地掌控其教育的管轄權。這份報告書引起「原住民與

76 前身為國家印第安同盟（National Indian Brotherhood, NIB），在 70 年代成為非常重要的原住民族組織，提出許多原住民族政策建議及報告書，為原住民族爭取權益。但在 70 年代後期其代表性受到不少質疑，於是在 1982 年調整其組織架構，並改名為第一國族議會（the Assembly of First Nations）。

北方發展部」(Department of Indian Affairs and Northern Development, DIAND) 的注意，而委託 James MacPherson 對此報告書進行分析與檢視，並於 1991 年發表《邁弗森報告書》(MacPherson Report on Tradition and Education: Towards a Vision of Our Future)，然而此份報告書不管在聯邦政府的原住民族教育政策，或是有關自治的意涵上，與《傳統與教育》報告書的有著完全不同的詮釋與理解，甚至在自治的論述上，刻意迴避「既有權利」(inherent right) 在自治概念中相當重要的字眼 (Castellano, Davis, and Lahache, 2000)，而且將原住民族自治的層次拉低至社區的層次，而非「國家層次」(nation to nation)。這樣的論述引起原住民族社會不少反感，再加上聯邦政府有意縮減原住民族高等教育的經費，反而提醒了原住民族在高等教育上的危機意識，引發街頭抗議遊行，並要求在教育決策上有更多的自主性或主導性。

參、原住民族皇家委員報告書

歷經四年的會議討論，動用了 3,500 位聽證人後，1996 年加拿大「原住民族皇家委員會」(Royal Commission on Aboriginal People, RCAP) 公布了一份報告書，篇幅達 5,000 多頁，提出 400 多項建議，內容涵蓋原住民族法令、經濟、健康、教育、住宅等重要議題，共分五卷。RCAP 報告書強調教育權是原住民族的固有權利，也是自治權的重要內涵，而教育的品質是影響加拿大原住民族發展自治體制教育實則為一種「以自治為目的的教育」(Education for self-government) 的關鍵因素，因此本報告書中的原住民，從內容來看，報告書中建議政府應從整體性 (holistic) 的角度來檢視原住民族教育，提升家長及社區參與，在各級教育中加強學生的學習成效 (陳伯璋、李瑛，1999)。

一、報告書的特徵

(一)對教育本質的觀點

RCAP 報告書採借了原住民族的傳統教學與溝通符號（Medicine Wheel，如圖 6、圖 7）來體現原住民族教育的全人觀與終身學習過程，每一個年齡階段的學習，都應該包含智能、情緒、精神、及生理等層面，而且是一個循環的過程，不論學習的內容為何，都應該符合每個成長階段的特徵與需要，每個階段的發展都必需建立在前一個階段的基礎上。這種全人的、終身的教育觀，是原住民族在其生活的環境中與自然互動所產生的智慧，這種知識建構，累積了數千數百年，是加拿大原住民族賴以生存的依據，也是確保每個人在各個年齡階段全人均衡發展的基礎。

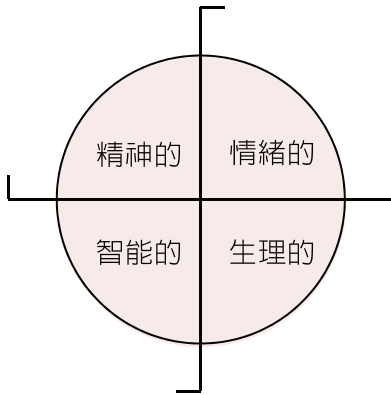


圖 6 原住民族全人發展的學習

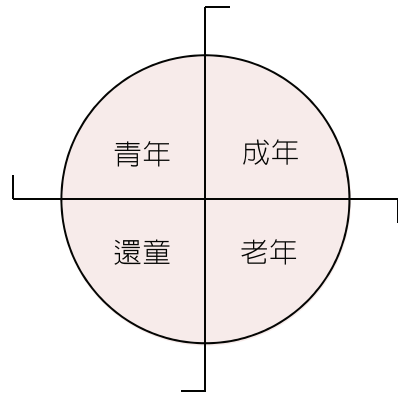


圖 7 原住民族終身學習的教育

資料來源：RCAP (1996)。

(二)對高等教育的重視

第一民族議會 Assembly of First Nations 在 1988 年公布的《傳統與教育》報告書中特別強調高等教育對族群發展的重要性，主要是因為政府的教育統計數據顯示原住民族在高等教育上雖然緩慢成長，但

與非原住民族仍有相當大的差距，非原住民擁有大學學歷的人口為原住民族人口的 4.75 倍，原住民族在高等教育都有質量上的問題，讓原住民族更難脫離貧苦的社會現實，且對未來自治政府的建立，將面臨人才不足的窘況（鄒岱妮，2006）。RCAP 所強調的原住民族自治體制，需要大量的高等教育人才，因此高等教育的重要性不言而喻，從報告書內容來看，也可以看出高等教育幾乎是關聯到每一個教育的議題上，並且與自治的關係密不可分。

(三) 多元文化主義與原住民族主義

多元文化主義（multiculturalism）背後的理念是「平等」、「尊重」與「理解」，透過漸進的方式，讓移民或少數民族逐漸適應，並融入社會，形成一個「多元」但「一體」的國家認同，因此多元文化主義所追求的，是在文化差異上找到普世的人性價值，而這種價值不會因為種族不同而造成不公或不平等，也因為如此，在形成原住民族的國家政策時，多偏向社會福利式的恩給或保障，來避免原住民族對權利的意識升高至政治的層面，危及國家主權與認同（Frideres, 2001）。誠然，透過繁複和龐雜的社福體制，能夠一定程度的緩和社會中的族群對立和衝突，然而加拿大的經驗也告訴我們，它也長期累積了原住民族對政策的不滿情緒。

加拿大所形塑的多元文化政策，強調對少數族群的權利保障，可從以下幾點得知（Moodley, 1995, p. 802）：

1. 在資源供應上，加拿大政府願意協助所有加拿大文化團體與弱勢團體的發展與存續。
2. 加拿大政府願意協助所有文化團體，克服因為文化差異所形成的各種阻礙，積極參與加拿大社會。
3. 為了促進國家統一，加拿大政府願意促進境內文化群體的接觸與交流。

4. 政府將持續協助移民學習至少一種加拿大官方語言，以協助他們完全參與加拿大社會。

對多元文化主義的批評當然不僅來自於原住民族，對許多魁北克人而言，多元文化主義是將他們「矮化」為另一種少數族群，他們追求的是融合的社會，雖然他們也同意加拿大確是一個多元文化的國家，但卻不認為加拿大政府所推動多元文化政策適合魁北克的現況。多元文化主義侷限了少數族群的文化和地域發展的可能性，對將文化這個概念簡化為一個靜態的產物，忽略文化的複雜性與變動性，所以才會有嘉年華式的多元文化想像 (Richarson & Blanchet-Chen, 2000)，這種想像轉而深化甚至合理化種族刻板印象 (Bissoondath, 1994)。

加拿大境內的原住民族團體在長期的政治抗爭下，逐漸對多元文化政策所標榜的融合理念產生不滿，而發展出「原住民族主義」(indigenism)，突顯原住民族的殖民經驗，並在歷史上尋求主體定位。

(四) 教育自主自決的堅持

從 1988 年 Assembly of First Nations 提出的《傳統與教育》至 1990 年《Senate Committee on Aboriginal Peoples report》和 1991 年的《McPherson report》到 1996 年 RCAP 等報告書中，一再強調原住民族在教育上自主自決的必要性，尤其 RCAP 報告書開宗明義地指陳，自我管理是加拿大憲法賦予原住民族的權利，對原住民族來說，自治的基礎是傳統文化與歷史，如鄒岱妮 (2006) 指出：

加拿大原住民的分類與認同相當大程度受到歷史事件與聯邦政府印第安政策的操弄與影響，如今加拿大原住民社區與組織的組成，多數不是依據文化或語言，只是行政便宜措施的結果，以致自治的單位與原住民文化與認同中間存在著相當大的差距。(p.62)

加拿大原住民族與政府在教育上進行協商溝通的情形非常普遍，這除了各省原住民族組織或團體的積極程度和動員能力外，也得視當地政府的誠意和態度，如前所述，卑詩省（British Columbia）在制定《原住民族教育法》前，歷經 30 年的研究、社區諮詢、協商和遊說，省政府才開始認真思考原住民族在教育上自主自決的重要性，然後展開一連串針對原住民族教育的討論與協議，並制訂教育相關協定⁷⁷，根據部落族人的意願共同或個別參與教育決策機制⁷⁸。

二、對 RCAP 的批評

此一報告書的提出引發諸多議論，在學界的討論和辯論尤其激烈，主要還是在如何平衡原住民族權利和社會公平的議題，例如 Boldt（1993）認為過度強調原住民族權利，只會讓原住民族社會中的菁英分子更接近主流的權力核心，背離原住民族實際的需求。同樣的 Flanagan（2000）也認為，此報告書中忽略大多數原住民族不住在保留區的事實，追求獨立和完全自主的要件上，缺乏客觀的支持，並且影響非原住民族在法律上所保障的平等權力（引自吳得源，2009）。Andersen & Denis（2003）檢視 RCAP 報告書公布前後原住民族組織與政府的政治關係，認為 RCAP 的提出不但沒有真正解決長期以來殖民政權對原住民實質權利的侵害，反而助長了國家意志在原住民族權力階層中的常態性（normalization），對超過半數居住在非保區的原住民族極為不利。

77 相關的協定 (agreements) 包括: Canada-First nations Education Jurisdiction Agreement, template Funding Agreement, the BC-FNESC Education Jurisdiction Agreement.

78 目前卑詩省有 63 個原住民族表達簽署協定的意願成為 Interested First Nations (IFNs)，並在 Canada-First Nations Education Jurisdiction Agreement (CFNEJA) 架構參與教育政策協議。

肆、原住民族教育現況：2010 年教育設施報告書

INAC 在 2010 年所公布的《教育設施進度報告》(Education facilities-progress report 2006-2010) 中針對原住民族學校相關經費的編列，提出檢討報告。INAC 每年編列 2 億加幣在原住民族地區設立新校及更新或充實學校設備，此外如果計畫經費超過 1 億 50 萬加幣，則原住民族需提報逐年計畫，INAC 會依計畫內容審核後給予補助，相關的計畫送至 INAC 後會統整為「國家原住民基礎設施挹注計畫」(FNIP)。根據統計這個計畫在 2006 至 2009 三個年度分別挹注了約 1 億 9 千萬、2 億 5 千萬、及 2 億 4 千萬加幣。針對現有的原住民學校，INAC 預計今年度投入 1 億零 9 百萬加幣。從表一可以看到 INAC 從 2002 至 2013 年的經費概算。

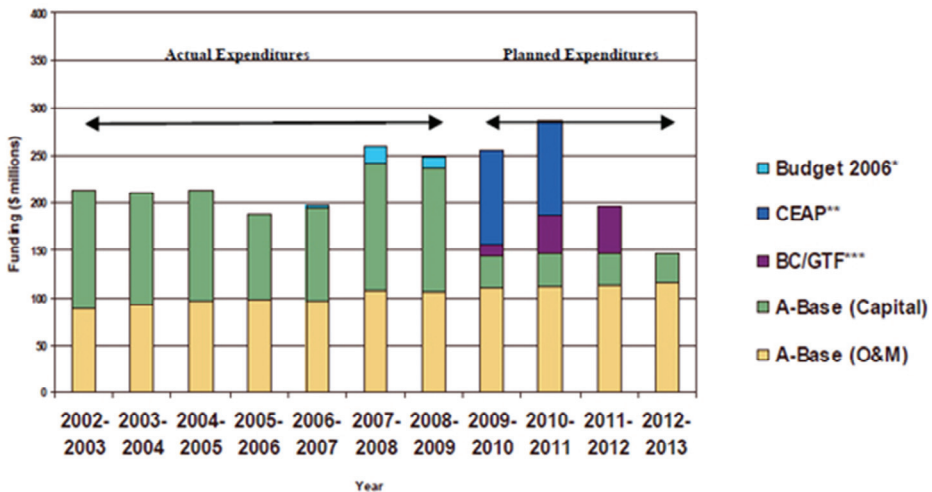


圖 8 印第安及北方事務部年度教育經費

資料來源：INAC (2010: 6)。

* 2006 設立 6 所保留區原住民學校之經費。** 加拿大經濟行動計畫 Canada's Economic Action Plan (CEAP) 提供 2 億加幣補助 12 所原住民學校經費。*** 加拿大建設計畫暨天然氣稅課基金 (Build Canada Plan & Gas Tax Fund) 提供 1 億零 2 百萬加幣補助 8 所原住民學校經費。

從上述的年度預算經費來看，可以了解原住民族學校的不管是新設或設備更新充實，所需經費皆有不同的來源。截至 2010 年為止，已完成的學校工程數共計 94 所，包括 17 所新設學校，總計經費為 3 億零 8 百萬加幣。目前仍有多項學校新設及設備充實計畫正在進行。INAC 主要在規劃教育經費，確保原住民族學校環境設施的有效性（Battiste, 1986）。

教育經費是關鍵？

加拿大「卡勒登社會政策研究所」（Caledon Institute of social policy）在 2008 年提出一份研究報告（Improving education on reserves : A First Nations education authority act），這份報告書在檢視近 10 年來加拿大的原住民族教育現況與發展，尤其對政府部門及原住民族在原住民族教育上的角色與功能作了深入的探討，並在報告書中作成建議，在法律層次上作較有意義的修正，以符合原住民族教育的實際需求。報告書中指出，高中學歷是一個基本的教育程度，也是進入後期中等學校（post-secondary schooling）的必經門檻，但加拿大原住民近 10 年來卻有惡化的現象，表 9-1 是保留區原住民學生進入及自高中畢業的人數及比例，入學人數自 1996 年的 5,485 人至 2002 年的 6,711 人，計增加 1,226 人，成長的幅度達 22%，但原住民高中畢業人數正逐年降低，從 1996 年的 35.5% 降至 2002 年的 29%，共降低了 6.5 個百分點，顯示原住民學生中輟的情況相當嚴重，這也造成進入高等教育的原住民學生減少及大量的失業人口（Stonechild, 2006）。

表 9-1 保留區原住民學生升/畢人數及比例

單位：人；%

| 年度 | 入學人數 (人) | 畢業人數 (人) | 畢業人數比例 (%) |
|---------|----------|----------|------------|
| 1996-97 | 5,485 | 1,785 | 35.5 |
| 1997-98 | 5,931 | 1,975 | 33.3 |
| 1998-99 | 6,013 | 1,939 | 32.2 |
| 1999-00 | 6,460 | 2,072 | 32.1 |
| 2000-01 | 7,057 | 2,112 | 29.9 |
| 2001-02 | 6,698 | 1,953 | 29.2 |
| 2002-03 | 6,711 | 1,945 | 29.0 |

資料來源：加拿大印第安及北方事務部 (INAC) (2010)。

相關研究指出原住民學校的教育成效不一，有些學校的成長顯著，並持續進步中，但部分學校在學生學業成效、入學率、畢業率等教育指標上有相當大的差距，例如僅擁有高中職以下學歷者原住民族有 59%，高出全體國民 28 個百分點，大專以上學歷則低於全體國民 15 個百分點，整體來看保留區原住民族學校在各項教育指標上都遠遠落後一般地區，在學生成就評量上原住民學校甚至落後非保留區公立學校 2 個年級，報告書中也指出，1996 年的「皇家原住民族委員會」(Royal Commission on Aboriginal Peoples) 所問的問題：為什麼在投入了這麼多的人力和物力後，原住民族的教育品質仍然令人失望？10 多年後的今天，我們仍有同樣的疑問。

報告書指出教育問題的關鍵恐怕還是在原住民族教育自主性不足，導致部落社區族人參與教育決策的意願低落，雖然 1972 年「全國印第安兄弟同盟」提出了「原住民族主導的原住民族教育」(Indian Control of Indian Education) 的主張，但在現實上原住民學校的主控權仍在政府，而非原住民族。《印第安法》(Indian Act) 中有關原住民族教育的法條明列在第 114 至 122 條，對原住民學生的入學方式、規則及年齡有相當細緻的規範，這

些規範允許省政府及宗教組織設立原住民學校，卻不准原住民族組織來設立及管理自己的學校，讓社區或家長投入及承擔子女的教育責任。這些仍有法律效益的法條，相當赤裸裸地顯示國家同化原住民族的政策導向。

目前在保留區約有 550 所學校，容納約 7 萬人（約全體保留區原住民學生人數的 60%），這些學校絕大多數由原住民族設立及運作，但大部分保留區的原住民族學校為幼小階段，其餘約 5,000 個原住民學生進入省政府所掌控的非原住民族學校（多數為中學）就讀。不管是在保留區或是非保留區就讀的原住民，其所需之學雜學用、交通、食宿多由 INAC 或原住民族教育機構補助，但政府機構的自我定位多是消極的經費補助者，而非積極的教育規劃者，部落和政府在教育上的功能和角色往往是模糊的。行政部門的角度，對學校經費挹注的多寡，最能顯示政府對教育的重視程度，在教育宣導或教育成效的報告中，也多以統計數據來彰顯政府施政的成效。

報告書指出，提升原住民族教育成效，所需要的不僅僅是經費。保留區原住民族學校雖然多數由原住民組織所掌管，但在結構上卻無法像一般學校系統運作，因此在運作上也會產生諸多困難。例如學校委員會屬教育體制中的第二層，工作事項涉及學校、師生及校長，而作為第 3 層的省教育部則職司較大的教育事務，例如學制、標準、認證、課程等。原住民族學校多由不同的原住民族團體或組織⁷⁹負責經營管理，但這些組織或聯盟的權限和能力不一，大部分的組織雖然負責幾所學校的運作，但卻沒有授權充分行使一般學校第 2 及第 3 層的教育權限，且在各自運作的情況下，部分原住民族組織的功能開始受到質疑。大部分的原住民族學校仍受制於省政府表定的課程標準、師資認證程序，因為原住民族學校的經費仍仰賴

79 這些原住民族團體或組織包括：First Nations Education Steering Committee, Treaty Seven First Nations Education Consortium, Treaty Six education initiative, Treaty Eight education initiative, Federation of Saskatchewan Indian Nations, Northwest Nations Education Council, Prince Albert Grand Council, Northern Nishanawbe Education Council, Fort France – Treaty 3, Union of Ontario Indians, Indigenous Education Coalition, Cree School Board, L'Institut Culturel Éducatif Montagnais, New Brunswick Education Initiative, Mi'kmaq Kina'matnewey.

各級政府的挹注。

伍、加拿大原住民族教育的發展趨勢

綜合整理加拿大原住民族教育的發展，大約有以下幾個發展的趨勢：
(李承傑，2004；鄒岱妮，2006；Abele, Dittburner, & Graham, 2000)

- 一、教育決策：在教育政策決策上，逐漸由地方、省的層次提升到與聯邦（國家）對等的關係，但由於教育事務係由省政府所管轄，因此在省政府的層級上有關原住民族教育相關議題的討論較聯邦政府層級來得頻繁，得到的關注也較多。
- 二、教育目標訴求：從過去以英法雙語架構上的多元文化主義論述，轉向以自治的訴求，尤其自 1996 年 RCAP 報告書中所揭櫫的「以自治為目的教育」(education for self-government)，強調社區族人的教育參與，以及培育高等教育人才，都顯示加拿大原住民族在教育自治上的特點。不過，這樣的訴求，並非建立「分離」或「獨立」的傾向，而是建立一個「和」而不「融」的繁榮社會，主張原住民族在教育上也追求公義與卓越，並共同推動加拿大整體社會的民主與進步。
- 三、教育組織：加拿大原住民族教育的發展與原住民族組織在政治上的突破有很大的關係，80 年代的原住民族運動，正是原住民族積極爭取固有權利及憲政協商最為熱烈的時期。為回應「全國印第安兄弟同盟」(Nation Indian Brotherhood Association) 在 1973 年所提出的「原住民族主導的原住民族教育」，聯邦政府編列經費設立「社學校」(band schools)，以落實原住民族教育自主自決的精神，至 1990 年部族學校增加至 300 所，由原住民族社區所組成的教育委員會主導校務運作，不過這些部落學校多屬學前及初等教育階段，自部族學校畢業後，仍需至一般中學就讀。

四、教育對象：加拿大境內仍有不少未具身分的原住民族（non-status），早期政府在制訂原住民相關政策時，並未關注到這些族群的需要，近年來較能夠廣泛地，並針對不同原住民族群的文化屬性來規劃相關的教育政策。

陸、對我國的啓示

一、多元文化教育 vs. 原住民族教育

多元文化主義的核心概念是透過「平等」、「尊重」與「理解」來促成國家的統一性，從加拿大的經驗和國家政策來看，其目的多半還是為解決移民遽增及法語人口的分離意識而產生的國家認同危機，希望透過尊重、平等，以及各種緩和漸進的方式，讓少數民族一方面適應主流社會，另一方面仍能維繫其語言文化的特性，進一步形塑多元一體的國家認同（鄒岱妮，2006）。反觀原住民族的策略，則是傾向先在內部求同，整合族群的政治動能及凝聚力，並訴諸國家及憲法上的肯認，以維護其固有權利的合理與合法性，透過與各級政府的協議或斡旋，在政治上追求最佳族群利益的狀態。兩者所發展出的教育理念也大異其趣，前者是對文化多元（cultural pluralism）趨勢的一種回應，旨在促進個人對不同文化群體的理解與尊重，在知識、觀念和態度上發展出對異文化的覺知，摒棄偏狹的種族優越感（racial superiority），進而產生同理心，在多元複雜的社會現實中得到安適（Banks, 1989）。後者則是從殖民歷史經驗中自我意識與解放的一種反動（resistance），為文化生命的存續請命，在複雜的族群關係中，找到歷史的主體定位（Edlman, 1998；Ferrazi, 1989）。我國不管在學界或政府部門，仍多以多元文化教育來涵括原住民族教育，從文化差異的角度來看待原住民族教育的發展，觀諸國內目前的學術氛圍，筆者認為兩者的差異並未真正被釐清，且需要更多有意義的對話與論述。

二、自治與教育的關係

加拿大的原住民族教育立法有項特性，就是給予原住民族充分的自主權。如 2007 年 11 月 29 日通過的《第一國族教育法案》(First Nations Education Act)，此法案就在明確地昭示各省政府加拿大原住民族的教育權限應是受到保障的，對原住民族群而言，也藉以表明原住民族是有能力來決定自己的教育，並且賦予社區 (Community) 更大的自主空間。原住民族有權決定自己的事務，幾乎是原住民族社會的共識，但他們也強調這樣的概念不是要求分離或獨立，也體認到原住民族無法自外於加拿大社會，而是追尋一個「和」而不「融」、主體並存的和諧社會。這樣的主張事實上亦是受到國際上原住民族權力促進發展的影響，2007 年 9 月 13 日聯合國大會通過《聯合國原住民族權利宣言》，其中第 14 條第 1 款即載明：「原住民族有權建立及掌管他們的教育體制及教育機構，並用自己族群的語言及適應其文化的教學與學習方式，來提供教育。」更鼓勵了加拿大境內原住民族對自身權益的追求與申張。對加拿大原住民族而言，教育的目的是自治，自治所需的人才需要透過適當的教育體制來培育，才能達成自治的目標，簡言之，教育的成敗攸關自治體制的發展。檢視我國的現況，目前《原住民族自治法草案》仍未啟動立法審查的程序，儘管輿論對目前版本仍有疑慮，檢視內容可知，關注的焦點多限於土地、經費或自治層級上，對自治與教育的關係著墨不多。誠然，自治牽涉的層面複雜且廣，每一個層面都需要縝密地思索與規劃，以教育為例，自治與教育的關係為何、自治如何牽動原住民族教育的發展、以及該如何培育新一代的自治人才？恐怕都是我們立即需要因應及對付的問題。

三、由下而上、由內而外的力量尚待整合

原住民族組織及部落社區在政治上採取更積極的方式，是加拿大原住民族組織與團體在自主自決的主張上能夠占有比較有利位置的重要因素之一，在策略上主動與各級政府協商與斡旋，取得更高層次的政治承諾並

監控政策落實的情形，並要求政府在制訂相關政策時，採納原住民族觀點。原住民族組織的整合與動能的匯聚，在加拿大仍是一項課題，主要還是加拿大原住民族的內部差異性頗大，組織團體的分裂、形變及改組在原住民族社會裡是一個常態。此外，加拿大無身分的印第安人及梅蒂斯人並沒有特別的教育扶助，因此各省的態度和思維就顯得格外重要，事實上不少原住民族對擴大相關福利的適用對象也持保留態度，因為一旦納入梅蒂斯人與未註冊登記的印第安人，來自聯邦政府的補助就會遭稀釋。國內近來有關平埔族群的正名問題，似乎也呼應了這樣的現象，然而政府部門所傳遞的訊息，仍著重在既有資源上的重分配，在動機上不免引人非議。就現況來看，在自治議題上的討論，已非「必要與否」，而是如何依原住民族意願推動妥適的自治政府型態的問題，換句話說，上自法政，下至部落社區結構都需要重整。

近年來許多原住民社區因自然環境變化所引發的遷村及重建問題，引發不少討論，族人也開始思考教育上建構，加上民間團體的介入⁸⁰，讓部落族人有機會與政府協商學校教育的型式與內涵，如果這樣的機制能夠獲得共識，這恐怕在我國的教育上是史無前例的，但遺憾的是，我們必需在受災後才有機會與政府坐下來協議「可能的」教育自主。

柒、結論

本文主要在探討加拿大的原住民族教育發展，在不同時期階段原住民族與政府的互動關係，以及這些經驗在我國原住民族教育上的啓示。從加拿大的發展中，我們可以了解原住民族如何與各級政府機構在「教育權」上折衝，如何透過政治上的協商來掌握教育的主導權。從行政架構來看，加拿大原住民的教育權責依據憲法及相關條約係屬聯邦政府，因此教育經

80 臺大城鄉基金會在瑪家農場推動的山林小學即是一例。

費預算的編列與資源分配，理論上應與省政府的教育事務有所區隔。但為了顧及在省教育體系中的「可轉換性」(transferability)，聯邦學校、社學校及原住民高等教育機構在課程標準、師資聘用、認證等方面，仍受制於省府的規定，因此從這個架構來看，原住民族教育仍是被切割的。我國也面臨類似的狀況，依《原住民族教育法》規定，教育部與行政院原民會分享原住民族之「一般教育」與「民族教育」，看似權責分工，但在實務上卻有不少重疊之處，許多原住民族教育事務「分散」在各司處中，縱然有再多的資源，恐怕也難以發揮綜效。

加拿大原住民族在自治上的發展，也有可資借鏡之處。雖然境內原住民族在文化、歷史、認同上仍有差異性，但泛原住民族意識的整合，在推動自治這個共同理念上，發揮了不少作用。在教育上，加拿大原住民族特別凸顯了它「自治」的目的，主張在原住民族教育的討論，應先於自治，尤其是人才培育的重要性，更是加拿大境內原住民族的集體共識。不過，我們也發現，在教育上的自主自決仍是加拿大原住民族努力追求的目標，距離實現「完全自治」的理想，仍有一段距離。筆者以為，原住民族教育的改革是一種持續的工程，只要這項工程的方向是正確的，技術層面的問題終能獲得解決。臺灣在許多領域上追求世界第一，用相當可觀的資源來支持這樣的意念，希望走在世界的領導地位，例如在資訊科技、大學教育等，但也犧牲了在其它領域上的發展性。在原住民族權利及事務上，相較於加拿大，我們落後了數十年，雖然長期以來政府很「努力」地想要「改善」原住民族的教育，也投入相當的人力及物力，給的卻是「福利」而不是「權力」，族群弱化是自然的結果，原住民族也失去了在自主管理上的寶貴經驗。

參考書目

- 吳得源 (2009)。爭取文化永續自主與賦權－加拿大原住民高等教育政策的發展。《台灣原住民族研究季刊》，2 (1)，31-73。
- 李承傑 (2004)。加拿大原住民教育之研究 (未出版之碩士論文)。國立臺東大學教育研究所，臺東縣。
- 周惠民 (2011)。加拿大原住民族教育權的現況與發展。《台灣國際研究季刊》，7 (2)，183-205。
- 林岱緯、劉淑惠 (2004)。對加拿大憲政改革的幾點觀察。論文發表於國家展望文教基金會舉辦之「瞭解當代加拿大政治」學術研討會，臺北市。
- 陳伯璋、李瑛 (1999)。原住民族教育內涵與實施之規劃研究。臺北市：行政院原住民族委員會。
- 鄒岱妮 (2006)。加拿大原住民自治體制與教育政策研究 (未出版之碩士論文)。國立政治大學民族研究所，臺北市。
- Abele, F., Dittburner, C., & Graham, K., (2000). Towards a shared understanding in the policy discussion about aboriginal education. In M. Castellano, L. Davis, & L. Lahache (Eds.), *Aboriginal education: Fulling the promise* (pp. 3-24). Vancouver: UBC Press.
- Agbo, S. A. (2002). Decentralization of First nations education in Canada: Perspectives on ideals and realities of Indian Control of Indian Education. *Interchange*, 33(3), 281-302.
- Andersen, C., & Denis, C. (2003). Urban natives and the nation: Before and after the Royal Commission on Aboriginal Peoples. *Canadian Review of Sociology and Anthropology*, 40(4), 373-390.
- Assembly of First Nations. (1998). *Tradition and education: Towards a vision of our future. Vol. 1*. Ottawa: Assembly of First Nations Education Secretariat.

- Banks, J., (1989). Multicultural education: Characteristics and goals. In J. Banks & C. A. M. Banks (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives* (pp. 2-26).. Boston: Allyn & Bacon.
- Battiste, M. (1986). Micmac literacy and cognitive assimilation. In J. Barman, Y. Hebert & D. McCaskill (Eds.), *Indian Education in Canada: The legacy Vol. I* (pp. 23-44). Vancouver: University of British Columbia Press.
- Bissoondath, N. (1994). *Selling Illusions: The cult of multiculturalism in Canada*. Toronto: Penguin Books.
- Boldt, M., (1993). *Surviving as Indians: The challenge of self-government*. Toronto, Canada: University of Toronto Press.
- Chrisjohn, R. (1998). *Retaining indigenous students in post-secondary programmes: What means for whose ends*. Ottawa: Council of the Ministries of Education.
- Edelman, M. (1998). Transnational peasant politics in central American. *Latin American Research Review*, 33(3), 49-87.
- Ferrazi, G. (1989). Forging Aboriginal/non-Aboriginal partnerships: The joint venture model. *Canadian Journal of Native Studies*, 9(1), 15-33.
- Flanagan, T. (2000). *First nations, Second Thoughts*. Montreal, Canada : McGill-Queen's University Press.
- Frideres, J. (2001). *Aboriginal People in Canada: Contemporary conflicts.*, Toronto, Canada: Prentice Hall.
- Goddard, J. T., & Shields, C. M. (1997). An ethnocultural comparison of empowerment in two school districts: Learning from an American Indian and Canadian First nations school district. *Journal of American Indian Education*, 36(2), 19-45.
- Indian and Northern Affairs Canada. (2010). Fact Sheet: The Nisga'a Treaty. <http://www.ainc-inac.gc.ca/ai/mr/is/nit-eng.asp>
- Mendelson, M. (2008). *Improving education on reserves: A First Nations education authority Act*. CA: Caledon Institute of Social Policy.

- Moodley, K. A. (1995). Multicultural education in Canada: Historical development and current status. In J. A. Banks & C.A. McGee Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (pp. 801-820). New York: Macmillan.
- Niezen, R. (2000). Recognizing indigenism: Canadian unity and the international movement of Indigenous Peoples. *Comparative studies in Society and History*, 42(1), 119-148.
- Richardson, C., & Blanchet-Chen, N. (2000). *Survey of post-secondary education programs in Canada for Aboriginal Peoples*. Institute for Child Rights and Development and First nations partnerships Program. Victoria: University of Victoria.
- Royal Commission on Aboriginal Peoples. (1996). *Report*. Ottawa: Minister of Public Works and Government Services.
- Stonechild, B. (2006). *The new buffalo: The struggle for Aboriginal post-secondary education in Canada*. Winnipeg: University of Manitoba Press.

國家圖書館出版品預行編目(CIP)資料

臺灣原住民族教育發展 / 周惠民著. -- 初版. -- 新北市 :

國家教育研究院, 民 108. 12

面 ; 公分

ISBN 978-986-5444-33-4(平裝)

1. 臺灣原住民 2. 原住民教育 3. 教育發展

529.47

108021958

臺灣原住民族教育發展

作者：周惠民

助理編輯：陳俞琪 王怡君 黃仁瑜 侯蘊玟

校對：蔡惠如

出版機關：國家教育研究院

發行人：許添明

著作財產權人：國家教育研究院

地址：23703 新北市三峽區三樹路 2 號

電話：(02) 7740-7890

傳真：(02) 7740-7064

網址：<http://www.naer.edu.tw>

排版印刷：上校基業印刷有限公司

封面設計：周詩倫

展售處 國家書店松江門市

地址：104 臺北市中山區松江路 209 號 1 樓 電話：(02)2518-0207

網址：<http://www.govbooks.com.tw>

五南文化廣場

地址：400 臺中市區中山路 6 號 電話：(04)2226-0330

網址：<http://www.wunanbooks.com.tw>

出版日期 108 年 12 月初版一刷

定價 新臺幣 320 元

GPN：1010802592

ISBN：9789865444334

本書保留所有權利，欲利用本書全部或部分內容，需徵求著作財產權人同意及書面授權，請洽國家教育研究院。

