

現階段臺灣原住民學生之教育問題與 因應策略探討之研究

蔡文山

由於社會民主化與多元文化的興起，弱勢族群逐漸發出他們的聲音，加上學者專家的研究與傳播媒體的深入報導，越來越多的人意識到原住民所遭受到的不平等待遇，因此原住民的問題日益受到社會各界的關切與重視。本文首先探討臺灣地區原住民學生的教育問題，包含學校教師大都欠缺多元文化教育的素養、教科書內容缺乏原住民文化的內涵、學生同儕族群隔離現象、學校教育通常以漢族文化為主、原住民文化未受到重視、原住民學生學習環境文化刺激較為缺乏、原住民學生家長教育態度的偏差等方面來論述，其次提出改善原住民學生教育問題之因應策略，接下來論述改善臺灣原住民學生教育問題之具體建議，最後提出本文的結語。

關鍵詞：原住民學生、教育問題

壹、前言

依據行政院原住民委員會（2004）的統計，臺灣地區的原住民人口大約有 42 萬餘人，占全臺人口的 1.9%，所以原住民可以說是臺灣的少數族群，且因各族擁有其獨特的文化與語言，讓臺灣的文化更加豐富多元。但原住民的歷史背景、生活方式、語言型態與風俗禮儀等方面和漢族的文化有很大的差異，所以原住民和主流文化之間常常容易產生文化誤解與不良的互動關係（陳枝烈，1995；陳麗華，1996；譚光鼎，1996、1998），導致原民在政治、經濟與社會文化上處於邊陲化的不利地位，成為社會的弱勢族群。

由於社會民主化與多元文化的興起，弱勢族群逐漸發出他們的聲音，加上學者專家的研究與傳播

媒體的深入報導，越來越多的人意識到原住民所遭受到的不平等待遇，因此原住民的問題，例如：低教育成就、高輟學率、低社經地位、雛妓等問題日益受到社會各界的關切與重視。在臺灣社會的民主腳步加快後，弱勢族群對於其本身「人權」（human rights）的捍衛亦是日漸高漲，反映在原住民問題上的即是各種保障原住民權益措施及法案的推動。行政院於民國 85 年成立「原住民委員會」以統籌辦理原住民之相關事務，顯示政府當局對於原住民的重視，其目的不僅在於正視弱勢族群的社會地位和權益，也強調包容、尊重的精神，以創造一個多元、開放而統整的社會。

教育對於世界任何一個民族的興衰存亡，具有相當的重要性（洪泉湖，2000），而學校是社會化的主要機構，主要是由政府控制，以反映統治族群的文化和價值觀，因此學校所傳遞的教育內容與文化，使用的語言等多是以主流文化為中心，不利於原住民學生的學習，加上原住民學生單親家庭與隔代教養的比例偏高，導致原住民學生在學習上遭遇到的學習問題較漢族學生多（李亦園，1992；

蔡文山，嘉義大學國民教育研究所博士候選人。

通訊作者：蔡文山，600 嘉義市林森東路 151 號，嘉義大學國民教育研究所。E-mail: winsun1973@yahoo.com.tw

本文曾發表於民國 91 年 11 月 28 日嘉義大學國民教育研究所暨教育行政與政策發展研究所主辦之「研究生論文發表會」。

李亦園、歐用生，1992；李建興、簡茂發，1992；洪清一、吳天泰，1991；盧強，1986；譚光鼎，1997a)。根據高淑芳(1999)等人的統計，原住民族地區國小學生的轉學情形相當嚴重，而國中生則轉學、中途輟學、缺課的情形相當頻繁，造成原住民學生學習成就低落，是故原住民學生的學習問題往往又轉成教育上的不利。因此探討原住民學生的教育問題，有助於更加了解其低教育成就的癥結與深層意義，並可依據其教育問題發展因應策略，以改善原住民的學習情況。本文首先探討原住民學生普遍遭遇到的教育問題，其次討論其因應策略，接下來論述改善臺灣原住民學生教育問題之具體建議，最後提出本文的結語。

貳、臺灣原住民學生的現階段教育問題

有關臺灣原住民的教育問題研究日漸受到各界重視，許多大學院校亦成立族群研究所或原住民研究中心，綜合多位學者(王木榮，2000；王湘栗，2002；李亦園、歐用生，1992；李建興、簡茂發，1992；朱慧清，2000；許木柱，1992；陳枝烈，1994、1995、1996；陳麗華，1996、1997；陳寶玲，1998；洪泉湖，2000；洪清一、吳天泰，1991；譚光鼎，1997a、1997b、1998；譚光鼎、湯仁燕，1993；譚光鼎、林君穎，2001；浦忠成，1996；盧強，1986；謝世忠，1986；White & Kistner, 1992)對原住民學生教育問題之相關研究，本文從社會學的角度來探討原住民學生普遍所遭遇到的教育問題，茲論述如下：

一、學校教育的內容與過程

阿圖舍(Althusser)認為學校教育具有再製的功能，教育維持並增強資本主義的生產關係，他主張教育好比是資本主義社會的「國家機器」(Education As A State Apparatus)(Blackledge &

Hunt, 1985)，伯恩斯坦(B. Bernstein)也認為社會對於學校教育知識的選擇、分配、傳遞和評鑑，反映了權力分配和社會控制的原理。由此可知，學校的課程包含了社會認可的知識，以及蘊含於這些知識中的合法化意識型態，並經由課程編排設計而系統化的呈現。

檢討我國的原住民教育政策，從最早期實施祖國化教育，以「一般化」為目標時期都以「同化教育」為目標，例如：民國四十年制定的「山地施政要點」，揭示「一般化」及「過渡性」之政策方針，訂定「改進山地教育實施方案」，強調以改革山胞風俗習慣、推行國語及社會教育作為政策重點。民國四十二年訂定之「促進山地行政計畫大綱」，曾提出「山地平地化」政策目標與具體措施，包括停用山地課本、推行國語及培育國家觀念。民國五十二年我國政府根據聯合國「原住民及部落居民公約」的內涵與精神而制定「山地行政改進方案」，將山地政策目標改為「社會融合」，但政策上仍以教化、同化為主要目的(譚光鼎，1997a)。由此可知，過去的學校教育內容的權力意識型態強調以「國族認同」為中心，認為中華民族是由漢、滿、蒙、回、藏、苗、僑等各族融合為一體，以「同化」的觀點來傳遞族群的關係與價值，而不是以「多元」的觀點來認同少數民族。原住民始終處於被漢族文化「霸權」宰制的不對等地位(譚光鼎、林君穎，2001)，造成教育越是成功，原住民文化越是凋零(張建成，2002)。

近年來，由於教育的腳步速度加快，教科書政策也日益開放，由過去的國編本走向目前的審定本政策。然在教科書開放後，學校教育內容的權力意識型態也由「國族認同」轉變為以「經濟發展」為主要考量，利潤的追求成為各大書商的主要目的之一，所以在編排教科書的內容時，主要是以消費市場占多數之主流文化學生的需求與其文化背景作為編輯教材內容的重要考量依據，因此教科書的內

容在原住民文化內涵的取材上，質與量都明顯的不足（王湘栗，2002；陳枝烈，1994、1998；孫大川，1993；浦忠成，1996；劉祐彰，2001）。以康軒版的社會領域教材為例，有關原住民文化介紹的部分，也僅在國小六年級下學期社會領域第一單元「多元化的社會生活」中介紹達悟族的飛魚祭與半穴居（康軒版六下社會編輯委員，2004），且內容陳述並不深入，因此主流文化的學生很難透過學校的課程內容認知原住民的社會文化與特質，造成漢族學生很難從教科書的內容中正確的認識原住民的文化特質，而原住民學生也很難從學校的課程內容中找到自己族群的文化特色（李亦園，1992）。這樣的教材內容會使原住民的學生在學習的過程中產生族群的自我認同困難、自卑與不安全感。

臺灣原住民在歷史文化、語言溝通、生活習俗、禮儀風俗等方面與主流文化有相當大的差異，而原住民的文化特質長久以來未受到主流社會的應有重視，加上學校所傳遞的文化、課程的內容與所使用的語言主要是以漢族文化為中心，學生在學校中所接受的學校文化，課程內容、符號語言等明顯課程與潛在課程均以介紹主流漢族文化的思想價值為主，因此原住民學生在接受學校教育時必須重新接受漢族的文化語言與價值觀，亦即面對一個文化的斷層，其中包括：教學語言並非他的慣用母語，學校生活規範與其家庭或是族群所教導的規範不同，課程內容傳遞另一種陌生的文化等（譚光鼎，1997b），所以原住民的學生自國小一年級入學後要比其他漢族學生花更多的時間來學習適應新的語言與新的文化價值觀，在課業的學習上因而產生較多的困難，若教師對於原住民的文化也不是很瞭解的情況下，很難給予原住民的學生在學習方面的協助（陳寶玲，1998），造成原住民學生在學習上的成就普遍較低。

法國社會學者布迪爾（Bourdieu）認為從小接

受主流文化教育的學生在文字、語言與生活習慣等方面常較弱勢族群的學生居於優勢地位，而「文化不利」的弱勢學生則常因文化差異被標示為低學習成就者（陳奎熹，2001）。從文化衝突理論（culture conflict of theory）的觀點來看，原住民學生的學習問題主要原因之一，是其民族文化特性以及父母教養態度所培育的價值觀，與主流文化有所差異所導致。

二、原漢學生同儕之間的族群意象影響

族群意象（ethnic image）是族群認同發展和族群關係研究中的一項重要概念，族群意象係指「關於特定族群成員的屬性的共享信念，通常是指人格特質和行為方面的屬性」，例如在大多數人的觀念中，客家民族的特性就是勤勞、節儉，由此可知，族群意象的意涵大多為中性觀點，不像族群刻板印象（ethnic stereotype）隱含著對於族群的諸多負面觀點，而不同族群學生之間所持之族群意象將會微妙的影響學生的族群認同與班級中的族群社會距離（ethnic social distance）（陳麗華，1997）。一般而言，臺灣整體社會對於原住民族群的刻板印象，仍然停留在文化與生活落後的主觀偏見上（許木柱，1992）。Ramsey 在 1987 年的研究中發現：兒童在三歲左右就開始體會生活周遭不同種族的差異，在其成長的過程中因為受到家庭、學校與大眾傳播媒體的影響，族群刻板印象大約在兒童六、七歲時就已經定型（引自黃森泉，1997）。陳麗華、王鳳敏（1997）的研究發現：國小教師認為原住民比漢人更依賴、懶惰、殘忍、自卑。另外，陳麗華（1997）在八十四年至八十五年之間，以臺北縣、市 41 間較多原住民學生就讀的學校為樣本，共抽取 3004 名國小五、六年級學生為樣本所作的調查研究中發現：原住民學生對於原住民與對漢人之族群意象均相當積極；而漢人學生對於原住民與對漢人之族群意象

有極顯著之差異，其中在正面意象方面，漢人學生認為漢人較原住民優秀、聰明，而在負面意象中，卻認為漢人較原住民自私、依賴、殘忍、懶惰；而不同族群（原住民、漢人、不知族群者）學生都顯著同意漢人比原住民優秀、聰明。

一般漢族文化的學生對於原住民的社會文化特質的認識，大都是透過非正式的管道（如歌曲、電視節目、報章雜誌、課外讀物等）。孔文吉（1994）指出，傳播媒體對於原住民社會問題的報導常常流於一種刻板式的無知，這種不正確的報導與介紹原住民文化，嚴重影響漢人對於原住民的正確認識，所以對常常因為不清楚原住民的文化特色而對其生活文化形成偏見甚至歧視。除了電視節目、報章雜誌、課外讀物等大眾傳播媒體，對於原住民的生活文化傳遞具有負面的刻板印象之外，傳統的學校教育也潛藏著漢族文化較為優越的一元化色彩，而造成漢族學生相對於原住民學生的自我優越感。

國外學者 Hughes（1983）認為族群之間的成員若是沒有經過良好的教育訓練或是其社會結構沒有具備兼容並蓄的精神，拉近彼此之間的物理距離，會對族群的關係產生負面的影響。當原住民的學生感受到漢族學生的歧視與偏見與其族群優越感，再加上語言溝通的問題與價值觀上差異，會認為不被同儕接納而對於學校教育產生抗拒，也促使原住民學生以放棄學業的方式來表達拒絕主流文化社會所強加於他們的認同污名感（謝世忠，1987）。因此，學生同儕間的族群隔離現象讓原住民學生的學習問題雪上加霜。

三、教師有關多元文化教育的專業素養有待提昇

教師是學生的重要他人，教師除了可以影響學生對於自身的文化態度之外，更會影響學生在同儕間的聲望（譚光鼎、湯仁燕，1993；劉湘川，1997；White & Kistner, 1992）。學校教師若散發著

對原住民的刻板印象或偏見訊息，將微妙的影響漢族學生對於原住民同儕的認知與接納（陳麗華，1996；黃森泉，1997；劉祐彰，2001），亦即教師不但會將自己自身的文化觀點強加在學生身上，將使原住民的學生在師生互動與同儕互動中，感受到強烈的族群與文化認同之內在衝突，也會影響主流文化學生對於原住民學生的觀感。但是目前教師有關多元文化教育的觀念有待提昇（張俊紳，1996；譚光鼎、湯仁燕，1993），其對於原住民的負面刻板印象有很多人是從小透過非正式的管道而建立的觀念，長大為人師表後仍然維持這樣的偏見，所以很難幫助漢族文化的學生建立積極正面的原住民形象，也很難幫助原住民的學生建立正面之自我形象與民族自信心（陳麗華，1997；譚光鼎，1998）。另外，一般漢族教師低估原住民學生的心智能力（譚光鼎，1997b；劉祐彰，2001），因此對於原住民學生的學習期望也相對較低，也會導致原住民學生在學習上較容易產生自我學習放棄的現象。

四、原住民學生的成長環境與主流文化存在差異

原住民大都有自己的文化、語言、風俗，與主流文化不大相同，彼此之間存有相當的差異，因此許多原住民的小朋友進入國小一年級時，注音符號、數數都不太會，未具備足以參與課堂師生與同儕互動的文化工具（王湘栗，2002），而對於日後的學習造成不良影響。

有些學者（Lareau; Vacha & Mclaugh）經過研究亦證實：家庭文化資本是促進學生學業成就的重要因素之一（引自王天佑，2000），因此若從文化剝奪理論（culture deprivation of theory）的觀點來看，原住民的文化由於與主流文化存在差異性，因此學生在語言和學習上的發展較一般漢族家庭的學生遲緩，無法獲得較好的學習行為、成就動機與抱負水準，而形成所謂的學習上的「低成就」。

法國學者布迪爾從文化的角度來探討教育的機會問題，他認為不同社經階級的父母對其子女的期望水準、自信的訓練以及學習的協助程度上都會有所差異，其結果將會影響學生的學習成就與升學機會。因為社經地位較低，與主流文化存在差異，將使原住民的家長對於其子女的學習成就動機難以提供有效的激勵。而中、上社經地位的家庭其文化與主流文化較為相近，因此有助於提昇其子女的學習抱負與成就動機（Blackledge & Hunt, 1985）。

五、原住民學生家長教育態度的偏差

由於原住民文化與主流文化的差異，形成與主流文化不同的家庭教養理念與方式，和傳遞功績主義主流文化的學校教育基本上格格不入，造成原住民學童在入學後學習與適應上的困難。其主要差異在家長教育價值觀和教養方式上。譚光鼎（1988）發現許多原住民家庭家長對教育之態度為：低成就動機與功利性價值觀，許多原住民家長認為子女多讀書沒好處，不願投資子女教育，而只重視物質環境的改善，多數希望子女及早就業以改善家庭經濟。

洪泉湖（2000）認為原住民學生的家長在其求學階段因學習成就較低，所以在為人父母之後，不知如何指導自己的子女做有效的學習，對於其子女的學習採取較低的標準期望，並灌輸原住民學生「教育無用論」的觀念（譚光鼎，1998；吳天泰，1998），讓原住民的學生認為就算擁有高學歷，也會因為本身是原住民的關係，而將來也無法在以漢族為中心的社會上有好的發展，一樣是從事勞動性的工作，高學歷低職業的現象在原住民當中是相當普遍的情形，所以對部分原住民而言，接受教育的用處不大。

原住民即使擁有高學歷卻不一定享受與漢人一樣的教育回饋，造就了原住民學生的「教育價值」

貶損，而在學習上自我放棄，降低其學習成就動機，加上天性好動，常常無法集中精神學習，而父母也不關心子女的學習情形，譚光鼎（1998）的研究發現：阿美族家長多數不太關心教育，不重視子女複習功課，子女課業欠缺指導，不重視子女學習環境安排；加上好客、群聚歡唱，生活習慣影響孩童課業學習，造成其子女學業低成就和學習適應困難，久而久之原住民的學生在學習上的挫敗感，降低了他們的學習意願，漸漸的對學校產生排斥也不喜歡學習。

六、傳統評量工具的偏頗

傳統評量（assessment）工具其內容之編排大部分主要是依據統治階層的文化而編製，而評量所使用的語言或是文字，也是以統治階層所使用的語言、文字為主，評量的結果也是依據統治階層的文化標準建立常模以評斷學生的智力、性向等各方面的表現。由於原住民文化與主流文化間存有相當之差異性，因此原住民的學生在以主流文化為設計依據的評量上表現不如漢族學生，經過評量後，許多原住民的學生因而被安置在低能力的學習環境（譚光鼎，1997b；黃秀文，1996；Garcia & Pearson, 1994），這種負面的現象不僅對原住民的學生不公平，其標籤效應對原住民學生的心理也造成很大的傷害，不僅讓原住民學生之學習動機無法獲得提昇，且阻礙了原住民學生的教育成就發展。

參、改善臺灣原住民學生教育問題之因應策略

為了改善原住民的社經地位，提昇其生活品質，近年來有關原住民的問題日益受到重視。而教育不但可以改善原住民的生活品質，更可以提昇其社經地位，實為解決原住民問題的根本之道。因此原住民學生的教育問題已經逐漸受到各界的重視，以下針對上述原住民學生的教育問題提出因應策

略，茲論述如下：

一、提昇教師多元文化教育的觀念

教師是學生的重要他人，也是學生學習的重要楷模，教師的觀念與行為處世將會對學生有相當大的影響，所以培育教師多元文化教育的觀念，不僅可以將多元文化的觀點落實在日常課堂教學中，減少教師與原住民學生之間的隔閡，讓雙方溝通順暢，更可以將多元文化的理念融入編排課程內容的過程中，讓課程內容更具多元文化觀。

另外，教師要反省自己的族群態度，在言行上要留意，傳遞對於各種族群文化尊重與包容的態度，也應該了解所任教學生之文化背景與其獨特的學習風格，找出適合不同文化背景學生的教學方法，在教室的情境布置上也應該符合多元文化的情境脈絡，減低來自文化差異的學習阻礙，以激發原住民學生學習動機。在評量的方式應該要更多元化，可以採用實作評量（performance assessment）、真實評量（authentic assessment）、卷宗評量（portfolio assessment）等評量方式，讓評量的結果更加客觀。對於評量分數的解釋上尤其應該要格外小心，避免錯誤的判斷。

過去師資培育過程對於多元文化的觀念較未重視，師資的養成大都是以漢人的文化為中心，在高度控制機制下所培育出來的師資，對於少數族群的文化與價值觀缺乏正確的認識。因此目前一般在職教師對於多元文化的觀念較為缺乏，其教育目標與教學語言、方法、流程都是依據主流文化的形式，造成原住民學生對於學校教育的認同度降低，而教師若是缺乏多元文化的教育理念和態度，則容易對原住民學生形成偏見，形成教學態度上的盲點，所以培育教師多元文化的觀念，便成為改善原住民學生學習問題的重要項目之一。

二、學校課程內容的編排應介紹原住民的文化特色，以符合多元文化教育的觀點

以往學校的課程內容，很少介紹有關原住民的文化特色，導致學生對於原住民文化常常感到很陌生（劉湘川、黃森泉，1997），雖然政府有心要提昇原住民的社經地位，但是在教育內容上似乎是將原住民拉進漢人的知識論觀點中，因為在知識的判準上，漢人總是認為自身的知識論較原住民來得較為科學真理，因此學校傳遞的教育內容幾乎全是以漢人的價值觀為準。如果教育的內容依然是以漢人的價值觀為主要依據，那也只是在教導原住民成為漢人而已，對於保存發揚原住民的珍貴文化資產，似乎沒有實質上的意義，亦即在強勢族群的文化霸權（cultural hegemony）操控下，學校教育成為同化少數民族的社會代理機構。

隨著科技的快速進步，人們發現科學所代表的「絕對真理」觀已逐漸為「相對真理」觀所取代（張耀宗，1998），因此知識與文化也應該沒有所謂的高低之分，而多元文化教育的理念就是奠基於文化相對論的觀點，對於文化絕對論的觀點提出反動。文化相對論（culture relativism）主張：所有文化一律平等，文化的判斷沒有一套絕對、放諸四海皆準的原則，任何文化的內涵與意義都顯示在整體文化背景中，離開一個社會的文化背景，這些功能與意義可能就不存在，亦即任何文化的理解，只有在其文化的理解框架中才有可能發生，所以我們要了解別人的文化，應該在其專屬的文化背景中來探索，才能獲得真正的理解（王木榮，2000；林清江，1995；黃政傑、張嘉育，1997），因此不同文化體之間應該互相了解、尊重、欣賞彼此的文化特質，才可以化解不同族群之間的誤解、歧視與衝突。

在黃茂夫與溫寶珠（1996）的研究中指出：原住民學生之學習成就低落的主要原因，在於學校所傳遞的課程教材內容與原住民的文化特質有相當的

差異，所以原住民學生對於學校的課程內容感到陌生、無趣，導致學習成就不如漢族學生。

有鑒於此，學校所傳遞的課程內容應該包含多元文化教育的觀點，所以教師在研發編排課程時，可以配合學生的程度與需求，適當的融入原住民各族群的文化與特色，讓原住民的學生能夠從課程內容中看見自己族群文化的歷史與特質，進而更加認同自己的族群文化，另外也讓主流文化的漢族學生有機會更進一步認識原住民的文化特色，使原住民與漢族的學生同時能在學習的過程中培養互相尊重、欣賞、接納的多元文化觀。

三、注重原住民學生家長的親職教育

根據研究顯示，親職教育的成功與否直接影響學生的學習成效與態度（張建成，1993；吳天泰，1994；譚光鼎，1994；洪泉湖，1995）。人生的第一個學習對象是父母，父母是孩子的第一個老師，家長對子女教育的成敗影響至大，學校教育若無家庭教育的輔助，成效不但有限甚至抵銷。而原住民所受的教育和職業訓練較漢人缺乏，使得他們在市場上的競爭力較弱，所以原住民學生的家長大多從事低階、低收入、臨時性與非技術性的勞動性工作，其社經地位平均來說較漢族學生的家長低，且因為山區工作機會不多，他們大部分在外地工作或是早出晚歸，或者是失婚或分居，所以隔代教養或是單親家庭的比例很高，嚴重妨礙原住民學生之成長與學習（牟中原、汪幼絨，1997；洪泉湖，2000；譚光鼎，1996）。而林清標（1999）的研究指出原住民家庭結構的不利，是造成原住民學生學業成就較漢族學生為低的重要因素。

再者，原住民家長對於子女課業的關懷程度比漢人低，原住民學生的家長對於子女的教育普遍不關心，亦即對於其子女的課業關懷程度不高，對於子女的課業採取較為放任的態度，致使原住民學

生缺乏良好的參考標準，且對於其課業較少給予支持與協助，由此可知原住民學生在學習方面較一般漢族學生缺乏家庭的積極催促力量，造成原住民學生潛在的學習不良情形（洪泉湖，2000；劉祐彰，2001）。所以加強原住民家長的親職教育是刻不容緩的事，親職教育的內容包括：「父母親對兒童及青少年身心發展的了解」、「父母親對教養子女的內容、方法與態度的認識」、「親子間的溝通技巧」、「家庭生活計劃與管理」、「親子問題的解決途徑」、「婚姻與家庭的知能」、「食衣住與休閒生活的管理」，以及「精力、金錢及時間的有效利用」等（楊國賜，1992）。讓原住民學生的家長重視子女教育，養成教育子女的正確態度，能夠在課業上給予原住民學生適當的指導與鼓勵，並參與其學習活動，使原住民學生能夠在學習上得到父母的支持與關懷，這將有助於加強原住民學生的學習動機並提昇其學習成就。

四、改善原住民生活環境，秉持「尊重文化差異、保存文化資源」的理念

一般而言，原住民的生活環境與所接受的文化刺激均較漢人為差，例如：地處偏遠、交通不便、資訊缺乏、生活單調、子女教育不便等，所以許多年輕人不肯到原住民地區服務與發展，導致原住民的生活環境一直沒有很大的改善，自然影響其學習能力。

加強山地交通建設，普及原住民學校電腦網路，提供更多且方便的衛生、娛樂、休閒設施，充實圖書館設備等，就成了改善原住民教育的重要方法。另外為了保存原住民文化，應該秉持「尊重文化差異、保存文化資源」來替代文化的歧視與壓制，因此學校教育體制應該更加多元化，以適合原住民族群的文化特色。教育不僅是學校的責任，也是家長和整體社區的責任，原住民的文化資產大多

保留在其社區部落中，因此原住民教育的內容，例如鄉土教學和母語教學等，社區可能比學校還有施展的空間。學校教育應該與族群部落社區相結合，而成爲原住民部落之文化中心，不僅可以達到保存文化的靜態目的，更可以達到文化傳播、文化創新的目的。原住民部落的長老、會所、教會或活動中心，可以把具有專才的熱心鄉親組織起來舉辦講古活動或是進行母語教學，讓原住民學生參與民俗祭典，教導原住民學生本族歌舞等，一來可以協助學校推展相關教學活動，二來也可以增進原住民學生對族群的認同（洪泉湖，2000），對於改善原住民學生的學習問題有很大的幫助。

五、增加原住民學生學前教育的機會

教育是族群脫離貧窮的希望，學前教育更是教育的基礎，基礎穩固才能讓族群文化的傳承綿延不絕。原住民生活的地區大都位於偏遠山區，由於偏遠山區交通較爲不便，人口稀少，學前教育機構也隨之缺乏，受限於家庭經濟條件，及交通等問題，一般原住民家長無力將子女送至私立或一般學校附設幼稚園就讀，有的僅是「托兒」性質的村（里）辦公室附設的托兒所，所以原住民的孩童在小時候很少有機會能接受正規學前教育（黃森泉，1998；翁郁秀，2000）。根據陳枝烈（1998）調查臺灣地區三十個山地鄉的學前狀況時發現，原住民地區學前教育的機構數量不足，原住民地區兒童的學前教育就學率大約只有 65%。因此當原住民的學生進入國小就讀後，隨之而來的便是學校生活文化的適應問題。原住民的孩子，大部分無法在老師的預期下進行有組織的系統學習，他們會思考爲何要到學校來學習？並摸索學校到底是什麼樣的組織？漢族學生熟悉的團體規範與生活常規，安靜的上課態度，複雜的課程內容以及老師上課時所使用的語言與教學流程，都是他們

學習過程的沉重負擔（林慧萍，1999）。因此增加原住民地區學前教育的經費，偏遠山區增設幼稚園與托兒所，充實各項教學設備、資源與器材，增加原住民學前教育的機會，可以幫助原住民學生及早適應學校生活，有助於原住民學生幼小銜接並可以提昇其學習動機以及改善學習態度。

肆、改善臺灣原住民學生教育現況之具體建議

針對前述影響臺灣原住民學生教育之不利因素，筆者提出改善臺灣原住民學生教育現況之具體建議，茲介紹如下：

一、實施族群教育，培養學生積極正向的族群態度

實施族群教育的主要目的，就是要幫助學生發展積極正向的態度，以面對來自不同種族、文化與性別團體的人群，而另一方面則幫助弱勢族群的成員，對其所屬團體建立積極正向的認同態度。Banks（1994）曾提出可以減少族群偏見的教學方針，分別是：（一）把正面、真實的族群文化內涵以自然的方式融入現有的教材中；（二）幫助學生了解不同族群的文化特色；（三）增加學生多元文化的經驗；（四）增加學生對於其他不同族群的正向態度；（五）讓不同族群的學生共同參與合作學習的課堂活動。由此可知，教師若能將此教學方針落實在日常教學中，讓學生有機會在課堂中對於不同族群文化有進一步的認識，可以減少學生因爲文化誤解而產生的族群偏見與歧視，建立學生積極正向的族群態度。而原住民學生也可以對於自己的族群文化更加的認同，更可以與漢族學生建立情誼，將有助於提昇其學習動機與態度。

二、學校師資方面

首先，就教師流動率偏高部分，可以建請政府相關單位邀請學者專家、教師代表、社會人士代表

等，協商延長山地、離島、偏遠地區教師及主管之服務年限的可能性，並改善其生活條件，以降低其流動率。

其次，就師生文化背景不同，產生文化價值和語言溝通上的困擾，影響教學效果部分，在職教師方面，可以多舉辦多元文化的教育研習課程內容，如多元文化課程設計、多元文化教學、原住民教育等以供在職教師發展其多元文化觀，而師資培育機構亦應該編排多元文化的相關課程，以供修習教育學程的未來準教師學習。如此，可以增進教師對於原住民文化的認識，消除其刻板印象，協助學生發展正確的族群觀念與態度，進而提昇其學習動機與學習成就。

最後，針對於位處山地鄉，領有偏遠加給之原住民學校教師，應加強教育評鑑考核工作的確實落實。其不適任或評鑑結果不佳之教師，應停止其獎勵與薪資補助，並強制要求進修，可以改善師資老化現象。各縣市政府可以加強教學輔導團功能，採巡迴服務的方式改善偏遠山區的原住民學校之教學品質，並強化教師輔導原住民學生學習困難之教學素養，山區原住民學校亦可以採取策略聯盟的方式，結合彼此間的各项資源，以彌補個別資源不足之處，達到提昇學生學習品質的教育目標。

三、學校課程、教學與評量方面

就文化差異理論的觀點而言，非主流文化的學生，其本身也擁有豐富的文化內涵，只不過其文化與主流文化有差異，因此低社經地位與弱勢族群的學生其學業成就低落的原因之一就是自身所持的文化與主流社會文化不同，加上所使用的語言與學習型態的差異，導致無法適應一般學校的教育方式。而學者認為要提昇低社經地位與弱勢族群學生的學業成就，可以幫助這些學生將主流文化的價值觀予以內化，並且可以試著了解其學習型態與溝通

方式，相信對於其學習將有很大的改善（Sleeter & Grant, 1999: 47）。

改善學校課程內容的具體做法是撤除「同化主義」的課程框架，訂定多元文化的內容指標，適度的融入原住民各族群的文化素材，亦可以將原住民的歷史、文化、典故轉化成生動有趣的漫畫、卡通影片、電腦遊戲等等，讓學生能夠在正式學校教育過程中與非正式學習情境中潛移默化培養多元文化的觀念，讓不同的文化與價值觀在雙方的對話中相互激盪，以對於原住民的文化內涵有更深一步的了解與尊重（Sleeter & Grant, 1999），並培養積極正向之族群意象。學校教育所傳遞的文化價值若能配合學生的文化背景，則學生可以用自身的文化來理解學校的課程內容與生活規範等，無形中將減少原住民學生的排斥學習心態，建立其民族自信心，有助於提昇其學習動機。而優勢族群的學生亦可從融合多元文化的課程中，了解其他族群的文化內涵與價值觀，體認多元文化的事實，共造共榮共存的社會。

在教學方面，教師在教學過程中應該要深入了解每一位學生的成長經驗、文化背景、其個別的學習型態（learning style）與認知風格（Irvine & York, 1995），經由持續的自我省思，再依據學生的個別需求提供適性教育的過程，引導學生認識自我、了解自我文化，進而了解他人文化特質，學習彼此相互包容、尊重與欣賞，以培養學生兼容並蓄的多元文化精神。因此教師應該要運用適當的教學策略，時時反省自己的教學歷程是否符應學生的多元需求，增進師生溝通互動，多元溝通與表現來取代一般傳統教學過程所要求的安靜，學校的課程僅是師生課堂互動對話詮釋的文本，透過教學互動的歷程，應該賦予學校課程更多的意義，建構更多的知識。

運用檔案歷程學習的教學方式，讓學生了解

如何運用後設認知的學習策略，有助於發展學生培養自我導向的學習模式（Sleeter & Grant, 1999: 56-60），當然，老師對於每一位學生的期望也會影響學生的學習成就，因此身為教師也應該要以一視同仁的態度來面對不同的學生，讓每一位學生受到相等的期望對待。教師在教學方面亦可以運用角色扮演的方式，讓學生了解彼此之間的價值觀，以消除彼此的刻板印象與成見，發展同理心的態度，減少隔閡，相信有助於提昇學生的自我概念，並增進其學習動機。

Moran & Hakuta（1995）認為在教學的過程中若是能夠實施「雙語教學」，不僅能夠充實學生的文化內涵，學習的管道與資源也會更為寬廣，認知彈性較大，語言技巧與概念形成的表現也較佳，有助於學生適應能力的提昇（Moran & Hakuta, 1995）。張建成（2002）亦認為可以在原住民聚集的學區，建立完善的雙語教學環境，讓原住民的母語也成為學校正式教學用語的一部分，培養原住民學生除了學好優勢族群的語言之外，亦嫻熟其本身族群的母語，成為適應良好的雙文化人，以達到「適應現代生活，維護傳統文化的目標」。

在評量方面也應該做一些改變，例如傳統的測驗工具均是依據主流文化的語言、文化來編製，並不是中立客觀的，因此不應該被使用；而評量也應該考慮到學生的各方面差異，不要使這些先天上的差異（如語言、文字、性別）成為學習的不利因素，而評量的內容也不應該含有傳遞性別或是種族刻板印象，或性別歧視之類的文句。

而有關原住民升學優惠政策部分，則建議政府相關單位將「文化檢證機制」納入升學與公費留學考試中，亦即原住民籍之考生應該取得該原住民族之文化知識與語言能力證明才能予以升學優惠，且因為平等概念並非靜止不變的，而是會隨著政治、經濟、文化之變遷而產生不同的，因此有關原住民

升學優惠之措施，應該考量整體社會情境發展，在不違反平等原則下予以修正補充，以免造成另類的教育機會不均等。

四、家庭方面

家庭是學生成長、學習的地方，而父母更是子女的第一位老師，因此家庭的教育功能是不容忽視的。由於原住民學生的家長大多從事低階、低收入、臨時性與非技術性的勞動性工作，其社經地位平均來說較漢族學生的家長低，且隔代教養或是單親家庭的比例很高。而林清標（1999）的研究指出原住民家庭結構的不利，是造成原住民學生學業成就較漢族學生為低的重要因素。張建成（1993）認為家長的職業地位對於子女教育成就的影響已有越來越強的趨勢，不僅直接影響子女的教育成就，更透過家庭文化條件與教養態度發揮間接的影響，而家庭經濟環境不佳亦會影響原住民學生的學習機會與學習環境，因此改善原住民的謀生能力，實為改進原住民教育的重要配套措施。綜合上述可知，欲解決原住民學生的教育問題，一定要同時考慮其家庭經濟的改善與家長親職教育的具體實施。

有關原住民家庭經濟的改善方面，建議政府相關部門針對原住民居住地區之各項資源與物產，研擬適當的經濟開發計畫，輔導原住民能夠在經濟方面自立自強以及永續經營，以減少因家庭社經不利地位而影響原住民學生之學習機會與學習成效。而在原住民家長親職教育的具體實施方面，建議政府應重視原住民社區之成人教育與輔導，除了立法增設專職社工人員外，亦應於現有學校內增設社會教師，專責推動社區成人教育或辦理親職教育，宣導正確教養方式，以減少家庭不利文化對原住民學生之影響。

伍、結語

社會中的每一個族群均有其文化特色與獨特的生活習慣，彼此之間唯有相互尊重、欣賞、關懷與接納才會使文化的精髓傳承下來並加以發揚光大。臺灣原住民長久以來受到國家民族教育政策一元化的影響，其民族文化已漸漸凋零甚至逐漸消失，在這個文化多元的時代，由於政治民主化、本土化的腳步加快，多元文化價值逐漸受到重視，而關懷弱勢族群的聲音也日益增加，原住民的各項權益受到各界相當的重視。秉持「適應現代生活，維護傳統文化」的理念，提昇原住民的社會競爭力與社經地位，其根本有效方法就是從教育紮根工作著手，因此改善原住民學生的學習問題便成為解決原住民問題的重要根本工作。相信只要大家能夠建立共識，共同努力，原住民學生的教育問題將會獲得相當的改善，原住民的教育將會更加成功，臺灣原住民的未來將會因您的努力而更加光明燦爛。

參考文獻

- 王木榮 (2000)。南投縣國民中小學原住民與非原住民學生互動性研究。《原住民教育研究》，3，65-124。
- 王天佑 (2000)。原住民女性教育地位取得研究。《中大社會文化學報》，11，81-110。
- 王湘栗 (2002)。臺灣原住民教育困境與對策。載於《教育政策的社會學分析學術研討會論文集》(頁253-270)。嘉義：國立嘉義大學。
- 林清江 (1995)。原住民教育的社會學基礎。《成人教育》，26，2-6。
- 林清標 (1999)。原漢族別、家庭結構與學業成就之關聯性。國立臺東師院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺東。
- 林慧萍 (1999)。淺談國小原住民教育之困境與因應之道。《原住民教育季刊》，13，91-96。
- 洪泉湖 (1995)。臺灣原住民教育的現況與展望。《中山人文社會科學期刊》，4 (2)，159-178。
- 洪泉湖 (2000)。臺灣原住民的教育問題與政策。《政策月刊》，58，17-21。
- 洪清一、吳天泰 (1991)。平地國中學生與山胞學生家庭環境、學習情形及升學狀況之調查研究。載於《八十年度山胞婦女教育學術研討會論文集》(頁7-42)。花蓮：國立花蓮師院山胞教育研究中心。
- 高淑芳等人 (1999)。八十七學年度原住民族教育現況調查報告。新竹：國立新竹師院。
- 許木柱 (1992)。山胞輔導措施績效之檢討。臺北：行政院研考會。
- 牟中原、汪幼絨 (1997)。原住民教育。臺北：師大書苑。
- 陳枝烈 (1994)。從多元文化教育分析小學社會科原住民文化的內涵。《教師天地》，70，67-73。
- 陳枝烈 (1995)。排灣族文化之田野研究及其對國小社會科課程設計之啓示。國立高雄師大教育系博士論文，未出版，高雄。
- 陳枝烈 (1996)。都市原住民兒童適應問題之探討：兩個兒童的語談。《原住民教育季刊》，創刊號，33-57。
- 陳枝烈 (1998)。國定本與審定本國小教科書原住民文化內涵之比較。載於《八十六學年度原住民教育學術論文研討會論文集》(頁153-174)。臺中：國立臺中師範學院。
- 陳奎熹 (2001)。教育社會學導論。臺北：師大書苑。
- 陳麗華 (1996)。國小師生對於原住民的認知印象及其對都市原住民學童的接納態度研究。教育部委託專題報告。臺北：國立臺灣師大教育系。
- 陳麗華 (1997)。族群意象與族群距離：都市小學班級裡的原漢族群關係探討。載於《多元文化教育理論與實際國際學術研討會論文集》(頁172-204)。臺北：國立臺灣師大教育系。
- 陳麗華、王鳳敏 (1997)。國小教師對於原住民的認知印象及對都市原住民學童的接納態度之研究。《臺北市立師範學院學報》，28。
- 陳寶玲 (1998)。國小教師的多元文化教育觀點之研究——從族群面向關係探討。國立花蓮師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，花蓮。
- 李亦園 (1992)。文化的圖像 (下)。臺北：允晨文化。
- 李亦園、歐用生 (1992)。我國山胞教育方向定位與課程內容設計研究。臺北：教育部教育研究委員會。

- 李建興、簡茂發（1992）。縮短山地與平地學校教學效果差距之改進方案研究。臺北：教育部教育研究委員會。
- 張建成（1994）。光復以來山胞之教育及其家庭相關因素之探討。臺北：國科會研究報告。
- 張建成（2002）。批判的教育社會學研究。臺北：學富文化事業有限公司。
- 張俊紳（196）。原住民國小教育的問題與改進。教改通訊，**17/18**，51-53。
- 張耀宗（1998）。文化差異下的原住民教育。臺灣教育雙月刊，**576**，2-9。
- 孫大川（1993）。族群觀。載於吳密察、江文渝（編），體檢國小教科書（頁179-186）。臺北：前衛出版社。
- 吳天泰（1994）。山胞國民中小學訪視工作報告。花蓮：花蓮師範學院。
- 吳天泰（1998）。原住民教育概論。臺北：五南圖書出版公司。
- 黃政傑、張嘉育（1997）。多元文化教育的問題與展望。載於當前語文學習問題研討會會前論文集（頁1-16）。臺北：臺灣大學語言研究所。
- 黃秀文（1996）。從傳統到變通：教學評量的省思。國民教育研究學報，**2**，1-26。
- 黃森泉（1997）。原住民兒童族群社會化之探討——國小族群教育之策略。國教輔導，**36**（4），18-28。
- 黃森泉（1998）。臺灣原住民學前教育之現況與展望。原住民教育研究，**1**，176-204。
- 黃茂夫、溫寶珠（1996）。原住民學生在山地或平地就讀之學習成效差異研究。原住民教育季刊，**3**，26-42。
- 黃毅志（1998）。社會與社會階層化。載於陳奎熹（主編），現代教育社會學（頁335-354）。臺北：師大書苑。
- 翁郁秀（2000）。二十一世紀臺灣地區原住民學前教育的未來與展望。政策月刊，**58**，9-16。
- 康軒版六下社會編輯委員（2004）。社會六下社會教學指引。臺北：康軒文教。
- 楊國賜（1992）。加強山胞親職教育之改進方案研究。臺北：教育部教育研究委員會。
- 劉祐彰（2001）。都市原住民學童的學習適應問題——傾聽弱勢族群孩子的聲音。國教天地，**144**，34-44。
- 劉湘川（1997）。原住民國民教育之問題與對策。國教輔導，**36**（4），2-7。
- 劉湘川、黃森泉（1997）。原住民國民教育之現況與展望。國民教育研究集刊，**5**，1-21。
- 譚光鼎（1994）。臺灣山胞青少年文化認同、成就概念與學習行為關係之研究。南投：暨南國際大學籌備處。
- 譚光鼎（1996）。臺灣原住民小學的多種族教育探討。載於海峽兩岸義務教育的現況與展望學術研討會論文集與研究討論論文集（頁87-100）。臺北：財團法人政大學術發展基金會。
- 譚光鼎（1997a）。原住民教育的理念。原住民教育季刊，**6**，36-44。
- 譚光鼎（1997b）。族群關係與教育。花蓮師院學報，**7**，265-288。
- 譚光鼎（1998）。原住民教育研究。臺北：五南圖書出版公司。
- 譚光鼎、林君穎（2001）。族群關係與國小社會科教學——一個多元文化課程的設計與實驗。教育研究資訊，**9**（2），147-164。
- 譚光鼎、湯仁燕（1993）。臺灣原住民青少年文化認同與學校教育關係之探討。載於中國教育學會（主編），多元文化教育（頁459-500）。臺北：臺灣書店。
- 浦忠成（1996）。國民小學語文科族群關係教材之研究。載於多元文化與原住民教育課程發展學術研討會論文集（頁176-184）。花蓮：國立花蓮師院。
- 盧強（1986）。山地國中學生自我概念、生活適應與學業成就調查研究。國立臺灣師大教育系碩士論文，未出版，臺北。
- 蔡文山（2002）。臺灣地區原住民學生之學習問題與因應策略探討。載於國立嘉義大學國民教育研究所暨教育行政與政策發展研究所研究生論文發表會論文集（第一輯）（頁157-173）。嘉義：國立嘉義大學國民教育研究所暨教育行政與政策發展研究所。
- 蔡文山（2004）。從教育機會均等的觀點省思臺灣原住民學生的教育現況與展望。教育與社會研究，**6**，109-144。
- Banks, J. A. (1994). *A introduction to multicultural education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Blackledge, D., & Hunt, B. (1985). *Sociological interpreta-*

- tion of education*. London and N.Y.: Routledge.
- Garcia, G., & Pearson, D. (1994). Assessment and diversity. *Review of Research in education*, 20, 337-391.
- Hughes, G. (1983). Intercultural education in education in elementary and second schools. In Dan Landis and Richard W. Brislin (Eds.), *Handbook of intercultural training: vol. III. Area students in intercultural training* (pp. 21-54). NY: Pergamon Press.
- Irvine, J. J., & York, D. E. (1995). Learning styles and culturally diverse students: A literature review. In J. A. Banks and C.A.M. Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (pp. 484-497). NY: Macmillan.
- Moran, C. E., & Hakuta, K. (1995). Bilingual education: Broadening research perspectives. In J. A. Banks and C. A. M. Banks (Eds.), *Handbok of research on multicultural education* (pp. 445-462). NY: Macmillan.
- Sleeter, C. E., & Grant, C. A. (1999). *Making Choice for Multiculture Education: Five Approach to Race, Class and Gender*. Columbus, OH: Merrill.
- White, K. J., & Kistner, J. (1992). The influence of teacher feedback on young children's peer preferences and perception. *Developmental Psychology*, 28, 933-940.

初稿收件：民國 94 年 7 月 7 日
完成修正：民國 94 年 11 月 1 日
正式接受：民國 95 年 6 月 28 日■

The Study of Conferring the Problems and Solutions of Aboriginal Students' Education in Taiwan

Wen-Shan Tsai

The purpose of this article is to analyze the problems of aboriginal students' studies in Taiwan, including teachers' lack of multicultural concepts, insufficient contents of aboriginal cultures, separation of races students, minor focus on aboriginal cultures in the school education, little stimulation in the learning environment, inadequate attitudes toward the education, and improper assessment instruments. Next, the solutions and strategies of aboriginal students' studies will be discussed. Finally, the author's suggestions will be presented to improve aboriginal student's studies.

Keywords: aboriginal students, education problems