期刊徵稿：http://www.edubook.com.tw/CallforPaper/JCS/?f=oa
高等教育出版：http://www.edubook.com.tw/?f=oa
高等教育知識庫：http://www.ericdata.com/?f=oa

研究論文
課程研究
9 卷 2 期　2014 年 9 月　頁 23-51

從國際人權法論少數群體與原住民族設置學校體系之發展策略

王前龍

摘要

《聯合國原住民族權利宣言》在進一步成為「公約」之前，原住民族教育權利在國際人權法中仍類同於相關公約所建構出的「保護屬於少數群體之個人的權利」。我國教育部依據《原住民族教育法》有設置原住民族學校體系的相關政策規劃，但尚未能落實。本研究在「保護屬於少數群體之個人的權利」的基礎上，探討馬來西亞華文教育、印度與歐洲穆斯林學校、紐西蘭毛利語沉浸式小學、美國夏威夷州夏威夷語沉浸式小學與卡美哈美哈學校、北歐三國的薩米學校等實例，瞭解世界上族裔、語言、宗教少數群體與原住民如何建立學校體系，藉以釐清臺灣設置原住民族學校的可能策略。研究結果發現：政治行動與經濟條件等因素影響設置民族學校教育自決權的實踐；私立或公辦民營的民族學校皆應實施國定課程綱要以納入正規學制；原住民地區的公立學校可依族語文化融入課程程度予以分級；民族學校之入學資格不得限定學生的族群背景，而須由家長自由選擇。

關鍵詞：少數群體教育權利、民族學校、自決權、原住民族教育權利、國際人權法

王前龍，國立臺東大學教育學系副教授。E-mail: wcl2019@gmail.com
doi:10.3966/181653382014090902002

期刊徵稿：http://www.edubook.com.tw/CallforPaper/JCS/?f=oa
高等教育出版：http://www.edubook.com.tw/?f=oa
高等教育知識庫：http://www.ericdata.com/?f=oa

Journal of Curriculum Studies
September, 2014, Vol. 9, No. 2, pp. 23-51

The Strategies for Establishing Minority Groups' and Indigenous Peoples' School System Based on the International Human Right Law

Chien-Lung Wang

Abstract

The *United Nations Declaration on the Rights of Indigenous Peoples* need to be further transformed into convention to firmly established the right of self-determination and the rights to education, including the right to establish their own school system. Indigenous Peoples' rights protected by the international law remains resemble those of individuals belonging to minority groups. This study reviews the examples of minority groups of Chinese Education System in Malaysia and of Muslim private schools in India and Europe. Indigenous schools are also reviewed, including Maori immersion schools in New Zealand, Hawaiian immersion schools and Kamehameha Schools in Hawaii, and Sami schools in Scandinavia.

The finding are as followings: The political action of the minority or indigenous groups is the key to establish or maintain school systems; Private schools and private managing public schools should adopt national curriculum to be incorporated into national school system; Public schools in indigenous areas should be classified based on the extent of incorporating ethnic language and culture; The admission policy must be based on parents' free choice rather than students' ethnic background.

Keywords: minority's right to education, indigenous school system, self-determination, indigenous peoples' right to education, international human right law

---

Chien-Lung Wang, Associate Professor, Department of Education, National Taitung University. E-mail: wcl2019@gmail.com
doi:10.3966/181653382014090902002

期刊徵稿：http://www.edubook.com.tw/CallforPaper/JCS/?f=oa
高等教育出版：http://www.edubook.com.tw/?f=oa
高等教育知識庫：http://www.ericdata.com/?f=oa

壹、前言

《聯合國原住民族權利宣言》（United Nations Declaration on the Rights of Indigenous Peoples）雖已在2007年通過，但其定位仍為「宣言」，有待進一步形成對各簽署國具有約束力的「公約」與監督機制，方能確立世界原住民族所爭取的「自決權」。而「自決權」在國際法體系屬於保護「集體權利」，且為仍在發展中的第三代人權，有別於保護「個人權利」的第一、二代人權（廖福特，2005）。因而，原住民族教育權利在國際人權法上的定位仍類同於「保護屬於少數群體之個人的權利」，但應積極以此《宣言》來導引落實既有的公約及其監督機制，包括《國際公民與政治權利公約》（International Convention on Civil and Political Rights）之保護屬於少數群體之個人的權利條款、《消除一切形式種族歧視國際公約》（International Convention on the Elimination of All Forms of Racial Discrimination），以及聯合國國際勞工組織在1989年通過的《原住民與部落人民（169號）公約》（Convention (No.169) Concerning Indigenous and Tribal Peoples in Independent Countries）（以下簡稱《169號公約》）等，實質促進原住民族的權利（Rodrigues-Pinero, 2010）。而且，在上述國際人權文件中所建構原住民教育權利的內涵也相當於少數群體的教育權利，包括：在國家教育體系中教育機會均等、用自己的語言與文化適切的教學方法提供教育、有權維持並掌控教育體系等。本研究將以「維持並掌控教育體系」為範圍進行探討，由於國際人權法體系是以保護個人權利為前提，這樣的教育體系不應造成種族隔離等任何形式的歧視，招生對象不應設定特定族群背景，而應由家長自由選擇，且須符合政府規定的最低標準（王前龍，2011）。在臺灣，1998年通過的《原住民族教育法》中規定了對原住民族學生實施民族教育及設置原住民族學校等相關條文。由於主流學校實際上仍實施同化主義式的教育，民族教育成效極為有限，因而多年來有學者主張成立「民族學校」，進而建立「原住民族教育體系」（陳枝烈，2007）。教育部亦將設置民族學校納入了《發展原住民族教育五年中程個案計畫》（教育部，2006，2013），原住民族委員會（以下簡稱原民會）則自2012年開始實施「部落學校設置十年計畫」。由於設置原住民族學校實為國際法上的人權議題，而且，「原住民族」（indigenous peoples）是1970年代以來世界原住民進行國際串連所建構的認同，用來統合民族

期刊徵稿：http://www.edubook.com.tw/CallforPaper/JCS/?f=oa
高等教育出版：http://www.edubook.com.tw/?f=oa
高等教育知識庫：http://www.ericdata.com/?f=oa

自決的力量，爭取國際法上特殊的「原住民族權」（高德義，2001）。因而，本研究試圖基於原住民族集體權利發展的實際現況，併同族裔、語言、宗教等「少數群體」的實例，探討設置原住民族學校體系的權利內涵與實踐策略。本研究分成以下四個部分：首先，探討國際人權法中保障少數群體與原住民設置學校體系相關的公約條文；其次，依據《國際公民與政治權利公約》之保護屬於族裔、語言與宗教少數群體之個人的權利之概念，探討馬來西亞華文教育、印度與歐洲伊斯蘭學校等實例；第三，依據國際勞工組織《原住民與部落人民公約》的教育權利條款，探討紐西蘭毛利語沉浸式學校、美國夏威夷州夏威夷語沉浸式學校與卡美哈美哈學校、北歐三國薩米學校等實例；最後，對臺灣設置原住民族學校的國際人權理念與實踐途徑提出啟示。

貳、保護少數群體與原住民設置學校權利之國際人權法

為統整國際人權法體系中保護原住民族設置民族學校權利之基礎，本節探討《國際公民與政治權利公約》之保護屬於少數群體之個人的權利條款、《反對教育歧視公約》（Convention Against Discrimination in Education）、《原住民與部落人民公約》等能實質保護原住民權利的相關條文，以補強《聯合國原住民族權利宣言》現有「宣言」的定位對保障原住民族集體權利之不足，並進一步區分出「原住民與部落人民」在抗拒國家同化教育上較「少數群體」更弱勢的處境。

一、保護屬於少數群體維持與設置學校體系的權利

聯合國於1945年成立後，為保障個人人權並消除歧視、阻止戰爭，訂定《世界人權宣言》（Universal Declaration of Human Rights）等許多公約，並成立相關機制來監督各簽署國落實情形（Coates, 2004）。在保障一般教育權利方面，《國際經濟、社會與文化權利公約》（International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights）第13條規定：初等教育屬義務性質並應一律免費；應普設各種形式的中等教育並對所有人開放；高等教育應依據成績，對一切人平等開放；另強調尊重父母選擇給與子女教育的優先權。這些條文中的「對一切人平等開放」顯示不得有任何形式的教育歧視與種族隔離，而且強調父母的教育選擇權。另外，《國際公民與政治權利公約》第27條規定了屬於少數群體之個人的權利：「在那些存在族裔、宗

期刊徵稿：http://www.edubook.com.tw/CallforPaper/JCS/?f=oa
高等教育出版：http://www.edubook.com.tw/?f=oa
高等教育知識庫：http://www.ericdata.com/?f=oa

教或語言少數人的國家中，不得否認屬於這種少數群體的人們（persons）與他們群體中的其他成員共同享有自己的文化、信奉與實行自己的宗教、並使用自己的語言。」

該條文中指出了「族裔、宗教、語言」等三大面向，但採用“persons”而非“peoples”，表示保護的是屬於少數群體之個人的權利，而非具有「自決權」的「民族」（Howard, 2003）。以上兩項公約有超過160個締約國，超過全球195個國家的80%。臺灣雖非聯合國會員國，但立法院在2009年三讀通過兩項公約的「施行法」，使之具有國內法的效力，並依照兩公約的報告機制，建立人權報告制度（兩公約施行監督聯盟，2010）。

其次，在承認少數群體的成員有權「維持學校」的權利方面，1960年通過的《反對教育歧視公約》中，指出「教育歧視」包括：「對於任何人或任何一群人禁止接受任何種類或任何等級的教育、限制只能接受低標準的教育、或設立維持分開的教育制度或學校」。但第2條強調只要「學校符合主管當局所批准的最低標準」，而且「入學是由人自由選擇的」，則設置私立學校、或男女分校、或因宗教或語言的理由而設立或維持分開的學制或學校，不應被視為歧視。而且，依據這兩項原則，少數群體的成員有權進行其教育活動，因而，該公約第5條規定：「必須確認少數群體的成員有權進行他們的教育活動，包括維持學校及按照每一個國家的教育政策使用或教授他們的語言在內」。從此條文中可看出除了設置學校之外，尚包括「維持」在國家獨立前既有的學校體系，並依國家政策將族語作為教學媒介語或設科教學。該公約並規定，這些權利的行使不得妨礙少數群體成員瞭解整體社會的文化和語言之權利，亦不得損害國家主權。

就聯合國通過上述公約的1960年代來看，當時有大量國家脫離殖民母國而成為獨立國家，國際法中有關「自決權」是針對這些國家的全體人民所構成的「民族」（peoples）（Roulet, 1999）。這些國家中的「少數群體」（minority），並非「民族」（peoples），在國際法上並不享有「自決權」（Howard, 2003），但仍基於保護個人權利的原理，保護這些屬於族裔、語言、宗教少數群體之個人的權利，其中包括了教育權。本研究將探討馬來西亞在1963年獨立之後，在多數信奉伊斯蘭教的馬來人所主導的同化政策下，屬於少數群體的華人如何堅持母語教育，「維持」著殖民地時代既已形成的華文教育體系。

少數與多數是相對的，少數群體是相對於在獨立國家中的多數群體而言。例如：印度與巴基斯坦在1947年脫離英國並基於宗教理由分別獨立，但印度境內的

期刊徵稿：http://www.edubook.com.tw/CallforPaper/JCS/?f=oa
高等教育出版：http://www.edubook.com.tw/?f=oa
高等教育知識庫：http://www.ericdata.com/?f=oa

穆斯林人口仍多達1.6億人，高居世界第三，僅次於印尼與巴基斯坦，然相對於絕大多數信奉印度教的總人口而言只占13%，但他們仍維持著穆斯林學校的傳統（Joshee & Sihra, 2009）。另外，自1945年以來，尋求經濟機會、躲避戰爭與迫害或為追求新生活的國際移民急速成長；在快速通訊、旅行便利的今日，移民成為社會變遷的重要因素。聯合國2000年的統計指出，63%的移民是在已開發國家中，占總人口8.7%；移民人口及其後裔主要集中在大都市，如多倫多占44%、倫敦占25%等（Castles, 2009）。移民現象中，值得注意的現象之一是英、法等歐洲已開發國家中的穆斯林移民激增，形成爭取設置穆斯林學校的動力。

（二）保障原住民與部落人民設置學校體系的權利

國際勞工組織在1989年通過的《169號公約》是國際人權法體系中直接有關保護原住民的公約，其前身是1957年通過的《獨立國家中原住民與其他部落、半部落人口之保護與統合（107號）公約》，其中「人口」（population）概念隱含了假定原住民與部落人口終將消失的「統合主義」。《169號公約》中的「人民」（peoples）概念則假定原住民與部落人民的文化與生活方式將繼續存在並依其所期望的路線發展，而以此為基礎來保護其權利，包括建立與掌控自己的教育制度的權利（Howard, 2003; Swepston, 1998），因而，該公約第27條規定：「政府應認可原住民建立自己的教育制度與設施的權利，並應提供適當資源以達到此目的。」

《169號公約》是目前保障原住民權利唯一具有約束力的公約，但仍有兩項限制。首先，其中雖採用“peoples”一詞，但不承認其自決權，使其權利類同於「保護少數群體之個人的權利」，惟世界原住民族仍主張3.5億的原住民基於「原住的」與「被殖民的歷史經驗」，有別於少數群體（Maybury-Lewis, 2002; Riley, Abu-Saad, & Hermes, 2005, p. 179）。其次，該公約實際上是為保護「本地勞工」（native labor），且採取了「部落的」參考架構。「部落」是在早先於或外在於國家（states）發展的既存小型社會團體；而「國家」則代表了大量人群協同分工的大型社會團體，城市出現、文字產生與國家制度建立則是文明的判定標準。因而，相較於前述馬來西亞華人與穆斯林等具有鮮明文化背景的少數群體，原住民或部落人民更顯弱勢。

世界原住民族自1970年代起進行國際串連，積極參與改訂《169號公約》，並促使聯合國大會在2007年通過《聯合國原住民族權利宣言》。而宣言中所主張集體的「自決權」是區別於少數群體權利的關鍵，其中在第14條的條文中也宣示了原住民族教育權利包含建立和掌管教育體系：「原住民有權建立和掌管他們的教育制度

期刊徵稿：http://www.edubook.com.tw/CallforPaper/JCS/?f=oa
高等教育出版：http://www.edubook.com.tw/?f=oa
高等教育知識庫：http://www.ericdata.com/?f=oa

和機構，以自己的語言和適合其文化上的教學方法之方式提供教育。」

然而，在此宣言尚未形成國際公約來確立「集體的原住民族權利」之前，其定位仍類同於「屬於少數群體的個人之權利」，其「原住民與部落人民」的定位則凸顯出文化上的弱勢。「世界原住民族教育會議」在1999年通過的《Coolangatta原住民族教育權利宣言》（The Coolangatta Statement on Indigenous Peoples' Rights in Education）中，也指出國際法保護個人權利的理念只能作為保護原住民族權利的部分基礎，須基於「原住民有作為原住民的權利」及其中的「自決權」，來建構原住民族教育權利，其中包括了「掌控、管治原住民族教育體系」。由此可知，從國際法法理可更清楚瞭解世界原住民族追求教育權利的思維，本研究也將以紐西蘭毛利語沉浸式學校、美國夏威夷州夏威夷語沉浸式學校與卡美哈美哈學校、北歐三國的薩米學校等實例，探討比「少數群體」更為弱勢的原住民如何建立和掌控自己的學校體系。

參、少數群體維持或設置學校體系之實例

本節依據國際法體系中「保護屬於少數群體之個人的權利」之概念，探討第二次世界大戰後的獨立國家中，族裔、語言、宗教少數群體爭取維持與設置學校或教育體系的實例，包括：馬來西亞的華文教育體系、印度與歐洲的穆斯林學校等。舉此二例的邏輯如下：一、馬來西亞、印度等實例可配合1960年代前後大量國家獨立，使聯合國為保護其中屬於少數群體個人的權利而訂定相關公約的脈絡；二、馬來西亞人口約為2,830萬人，占多數的馬來人（67.4%）使用的馬來語屬南島語系，而華人成為了少數群體（24.6%）（Department of Statistics, Malaysia, 2010），此情境可用來反思屬於南島語系的臺灣原住民族若成為多數，成為少數的漢人面對同化政策會如何爭取維持華文教育體系；三、根據《馬來西亞憲法》第153條：「國家元首有責任保護馬來人（Malay）與沙巴與砂勞越的原住民（Natives）的特殊地位和其他社區的合法性利益」，因而馬來人與伊班人、卡達山人、杜順人等原住民皆歸屬為「土著」而享有特權，惟原住民並未確實享有此特權並建立學校體系，因而本研究不探討馬國原住民議題，而聚焦於屬於「非土著」的華文教育體系；四、馬來西亞華人是一個族裔、語言與宗教少數群體的實例，人口約有678萬人，少於印尼的812萬人與泰國的751萬人（中華民國僑務委員會，2012），但占馬國總人口

期刊徵稿：http://www.edubook.com.tw/CallforPaper/JCS/?f=oa
高等教育出版：http://www.edubook.com.tw/?f=oa
高等教育知識庫：http://www.ericdata.com/?f=oa

24.6%的比例，華人社群透過積極的政治運作，維持著殖民地時期已建立的華文教育體系，相對地，印尼629間華文學校在1966年已全被封閉，終結了華文教育的歷史（溫北炎，2001）；五、馬來人信奉伊斯蘭教，可延伸至印度與英、法等國穆斯林之「宗教」少數群體設置伊斯蘭學校的實例；六、具有鮮明文化背景的華人與穆斯林在數量上雖多且是自願性移民，但仍是相對少數，面對著馬國政府的同化意圖與法國政府世俗化政策的壓迫與干預，其積極透過政治運作來維持自身的文化、信仰與語言，可作為更弱勢的原住民族學校設置之參考。

一、馬來西亞華文教育體系：獨立國家中族裔、語言少數群體的實例

拜里米蘇拉於十五世紀建立的麻六甲蘇丹王朝，是馬來半島的第一個獨立國家。其王子美甲・伊斯坎達・沙轉信伊斯蘭教，並使之傳遍鄰近小國，成為馬來人的主要信仰（黃蘭翔，2003）。十八至十九世紀英國逐漸取得控制權，建立海峽殖民地並引進大量的華人與印度勞工。華人勞工履行完勞動契約後多留在當地做生意，並集中於城市發展，而印度人多在橡膠農場中。殖民者基於這些勞工終將返回祖國，未投資在華文與淡米爾語等母國語教育體系，所以各自享有很大的發展自由（Gill, 2009），因而小學至中學的華文教育體系在殖民地時期已發展成形。1957年，在馬來人、華人與印度人組成聯盟積極爭取下，馬來亞脫離英國而獨立；1963年，馬來西亞正式成立時的人口比例約為馬來人46%、華人36%、印度人10%、非穆斯林原住民7%、其他2%。此時期的1955年《拉薩報告書》（Razak Reports）、1961年《達立報告書》（Talib Reports）及《1961年教育法令》（Education Act, 1961），皆試圖以強迫改制來消滅華文教育。因而「馬來西亞華校董事會聯合會總會」和「馬來西亞華校教師會總會」（兩者簡稱「董教總」）持續推動捍衛華文教育的運動（馬來西亞華校董事會聯合會總會，2012）。

馬國除了有一般的國民小學之外，尚有屬種族源流小學的國民型華文小學（1,200餘所）、國民型淡米爾小學，分別以華語與淡米爾語為教學媒介。各華文小學皆由華人社群所創辦，各有董事會依教育法令為各華文小學的管理機構，但在馬國單元化教育思想的環境下，「董總」也推動「華小董事覺醒運動」來加強維護華文教育的力量（馬來西亞華校董事會聯合會總會，2006）。中學階段除了國民中學外，另有104所已接受政府補助改制的國民型華文中學，以及60所不接受改制的華文獨立中學。馬國在《1961年教育法令》實施後強迫華文中學改制，「董教總」

期刊徵稿：http://www.edubook.com.tw/CallforPaper/JCS/?f=oa
高等教育出版：http://www.edubook.com.tw/?f=oa
高等教育知識庫：http://www.ericdata.com/?f=oa

在1973年發起獨立中學復興運動使華文教育浴火重生，堅持以華語為教學媒介語，拒絕改制而被迫自籌經費辦學，進而配合教育部頒發的課程綱要，編纂高、初中統一課本，舉辦統一考試，並使獨立中學文憑獲國外大學承認。惟此獨立中學統一考試並未被政府承認，畢業生無法以此考試成績在國內升大學，只能遠赴海外就學。改制的國民型中學只讀一科華文，每週上3～5節華文課，而在《1996年教育法令下》，已無「國民型中學」之名，全被歸類為「國民中學」（馬來西亞華校董事會聯合會總會，2012）。以上學校均由家長自由選擇入學，所以也有非華人學生選擇就讀華文學校，在1999年約有65,000人，約占學生數10%。然而，華人在受獨立中學或國民型中學教育後在國內升大學時，因為政府基於「馬來人至上」的信條而實施「固打制」，大學錄取新生時不以考生成績為標準，而基於種族人口比例配額為基礎，再以成績高低錄取（胡愛清，2004），使得許多優秀華人學生不得其門而入，被迫離鄉背井到外國深造。為增進華人學生的升學管道，1990年代華人社群也陸續創設了新紀元學院、南方學院及韓江學院等3所私立學院（曾慶豹，2001；馬來西亞華校董事會聯合會總會，2014a，2014b；葉玉賢，2002）。其中，南方學院在2012年獲馬來西亞高等教育司批准升格為南方大學學院，實現了華人社群百年大學願景（南方大學學院，2014）。

由上可知，獨立國家中的少數群體的學校體系可能在殖民地時代即已形成，在國家獨立後面對多數族群的同化政策，須賴政治動員、經濟實力與相當的人口比例方能維持，進而依據國家政策教授母語，甚至以母語作為教學媒介語。

二、穆斯林學校：印度穆斯林少數群體與歐洲穆斯林移民的實例

全球穆斯林約有15億人，人口數最多的前三個國家是印尼、印度與巴基斯坦，分別約在2.1億～1.7億人之間（Pew Research Religion and Public Life Project, 2009）。伊斯蘭世界自中世紀以來的學校皆稱為“Madrasah”，教學科目包括古蘭經的注釋、神學、伊斯蘭法律、阿拉伯文法、先知的聖訓等（Mokhtar, 2010）。在印尼約有86%的人口為穆斯林，穆斯林學校是最大的宗教教育體系，在2008年有14,796間，學生346餘萬人，同時有政府宗教部經營的穆斯林學校。這些平行於公立學校從小學到高中的學校體系約服務了10%的學齡人口，其課程在印尼獨立後也納入了現代化的國定課程，其文憑也被公立大學承認（Kuipers & Yulaelawati, 2009; Zuhdi, 2006）。在巴基斯坦也有5萬所伊斯蘭學校，學生有百餘萬人（Mostafa, 2007）。在穆斯林為少數的國家境內，穆斯林學校則處於弱勢，如印度穆斯林人

期刊徵稿：http://www.edubook.com.tw/CallforPaper/JCS/?f=oa
高等教育出版：http://www.edubook.com.tw/?f=oa
高等教育知識庫：http://www.ericdata.com/?f=oa

口約只占總人口的14.4%，但數量多達1.76億人（Pew Research Religion and Public Life Project, 2009）。穆斯林團體在印度獨立後仍堅持以3萬餘所的穆斯林學校來維持伊斯蘭認同，但在宗教課程外納入了現代課程，以因應現代化與右翼印度教團體的威脅（Sikand, 2009）。就像1998年主張民族主義的印度人民黨（Bharatiya Janata Party, BJP）掌權，強調印度公民的血緣與宗教必須起源於印度，將穆斯林與基督教視為外來者，並在2000～2005年的國家課程架構中採取獨尊印度教的觀點（Joshee & Sihra, 2009）。

歐洲隨著經濟發展而來的移民已使穆斯林人口多達1,500萬人；在法國約有470萬人，占總人口的5.7%；英國約有287萬人，占總人口4.6%（Pew Research Religion and Public Life Project, 2010）。隨著人口大幅成長，穆斯林公開要求在宗教與教育事務的平等權利（Fuess, 2007），英國與法國對此分別採取多元文化主義與世俗主義的兩種作法。英國因境內有蘇格蘭、愛爾蘭，有著多元文化主義的傳統。2002年，某學校禁止一位英國穆斯林學生穿罩袍（jilbab）到校，因違反其制服規定並擔心其他學生效法，但在諮詢家長與社區意願後調整了制服規定，納入長褲及與學校制服同色的頭巾。最高法院也聲明無法決定是否允許學生在英國學校穿著伊斯蘭服飾，採取了尊重地方的務實主義。在國家經費支持的「宗教信仰學校」（faith schools）方面，穆斯林學校尚僅有7所，相對於4,700所英國教會學校、2,100所天主教學校、35所猶太教學校與28所浸信會學校，仍顯弱勢（Meer, Pala, Modood, & Simon, 2009）。在穆斯林學校養成伊斯蘭認同的課程結構方面，以在倫敦的Al-Falah小學為例，上午上算數、文學、歷史、地理與藝術等國定課程科目，下午上古蘭經背誦、教義與儀式禱告、伊斯蘭歷史、伊斯蘭道德規範與穆罕默德傳記等，結合國定課程科目與伊斯蘭研究，培養學生在大社會成功的基礎，同時強化其伊斯蘭認同（Al-Falah Primary School, 2013）。

法國則基於《1905年教會與國家分離法案》（loi du 9 décembre 1905 concernant la séparation des Églises et de l’État），具有共和主義與世俗主義（laïcité）的傳統，教育體系致力於同化少數群體的獨特性，來建構文化、語言與公共認同高度一致的共和國。1989年，某中學校長基於此原則，排除了3名戴伊斯蘭頭巾的女學生而引發爭議，當時最高行政法院判定頭巾與世俗的學校價值並不矛盾（Meer et al., 2009）。但隨著在阿爾及利亞突擊隊力量增強及對基本教義派的恐懼，1994年國家議會命令在學校禁止穿戴宗教象徵，斷言法國學校是世俗的（Dussel, 2001）。當時有19名戴回教面罩的女生被位於北部里爾（Lille）地區的某高中排除在外，於是

期刊徵稿：http://www.edubook.com.tw/CallforPaper/JCS/?f=oa
高等教育出版：http://www.edubook.com.tw/?f=oa
高等教育知識庫：http://www.ericdata.com/?f=oa

當地穆斯林組織領導人籌辦穆斯林私立中學（Meer et al., 2009）。法國私立學校多為天主教學校，與政府訂定契約並採用國定課程，學生約有200萬人，占17%的學齡兒童。伊斯蘭學校也依例可與政府訂定契約來獲得經費資助，但由於許多低收入的穆斯林社區無法負擔經費，因而伊斯蘭教育多由家庭或清真寺利用課外時間進行（Euro-Islam Info, 2014）。目前僅有的少數幾間伊斯蘭學校，除了1990年位於印度洋島嶼上的留尼旺（La Réunion）海外省成立官辦的Taalim-al-Islam小學外，尚有3所私立中學，包括：2001年在巴黎近郊Aubervilliers地區設立的L'ecole de la Reussite中學、2003年在里爾地區設立的Averroès高中及2007年在里昂設立的Al-Kindi中學。這些私立中學申設過程中數度被地方行政當局拒絕，最後終於由「最高教育委員會」（Conseil Supérieur de l'Éducation）否決教育部地方行政當局代表的強力反對。這些中學成立初期皆未與政府簽訂契約，也未實施國定課程（Meer et al., 2009），直到2008年，Averroès高中成為了唯一採用國定課程的穆斯林私立高中，學生依其能力、興趣與生涯計畫，選修科學、數學、經濟與社會、科技、文學等大學預備課程之外，也修習阿拉伯語與穆斯林文化與倫理等宗教課程（Lycée-Collège Averroès, 2013）。該校學生數從2003年的83名成長至340名，並且在2013年中學畢業考試全國的排名居冠而受到全國矚目（Chazan, 2013）。

多數與少數是相對的，族裔、語言、宗教少數群體是基於二次世界大戰後從殖民地獨立的國家中的人口比例。全球華人與穆斯林人口極多，並有複雜的語言與文化，但仍可能在所處的國家中成為少數群體。他們雖無國際法上的自決權，但基於相當的政治行動、經濟條件與人口比例等，形成維持與設置學校體系的基礎。而且，無論其如何保留語言與宗教等文化、是否接受政府經費補助，實施國定課程綱要是納入正規學制的要件。

肆、原住民與部落人民設置學校體系之實例

1989年通過的《169號公約》中的「原住民與部落人民」概念，提供了有別於「少數群體」的國際法保護人權的架構。因而，本節將以紐西蘭毛利語言巢與沉浸式學校、美國夏威夷州夏威夷語沉浸式學校與卡美哈美哈學校，以及北歐三國的薩米學校為例，探討原住民族學校體系的實例。

期刊徵稿：http://www.edubook.com.tw/CallforPaper/JCS/?f=oa
高等教育出版：http://www.edubook.com.tw/?f=oa
高等教育知識庫：http://www.ericdata.com/?f=oa

一、紐西蘭毛利語言巢與沉浸式學校

西方世界自1814年傳教士進入紐西蘭後便開始殖民。1835年毛利首領聯盟曾發表獨立宣言，主張對紐西蘭的主權。1840年英國代表William Hobson船長與毛利首領們簽訂了《Waitangi條約》，英方試圖藉由原住民自由且明智的同意讓渡權利，而使紐西蘭成為其屬地；毛利部落則要求保有其土地、家園與財產。然而，殖民政府在後續土地追求中很快忽略此條約，並開始對毛利人實施同化政策，學校以教授英語為主要任務，毛利語被視為障礙並被邊緣化。1930年時，96%的小孩只在家說毛利語；快速都市化與二次世界大戰更使毛利語快速衰落，至1960年只有26%的人說毛利語。在超過一世紀的忽視之後，1970年代才開始採取較積極的作法來復振語言（Durie, 1999, pp. 67-69l; May, 1999）。

1980年代開始推動「語言巢」（Te Kōhanga Reo），強調完全沉浸於毛利語，傳授毛利精神與價值。1982年有不到30%的2～4歲毛利幼兒接受學前教育，1991年提高到53%，多歸功於推動語言巢的成果；1983～1993年語言巢學生人數成長2.5倍；1996年時有767個語言巢，學生14,000餘人。每個語言巢由「大家族」（whanau）經營，顯示出毛利家長有效行使對教育的地方性控制與集體自決的相對自主性。語言巢的成功也使家長期望保持子女所學得的族語，要求在小學層級設置毛利語沉浸式的另類學校。1985年，私人經費支持的第一個「毛利語沉浸式學校」（Kura Kaupapa Maōri）成立。經過5年的提倡，6所沉浸式學校的試驗計畫在1990年獲政府批准經費支持，試驗成功後快速發展。1997年有54間學校，分為小學與綜合學校（含中、小學）兩種，學生約4,000名；2007年增至70間。在持續的遊說下，毛利語沉浸式學校在1990年也納入了《教育修正法案》中，成為國家教育體系中被認可的另類教育形式（May, 1999）。

2003年，除了59間毛利語沉浸式學校之外，尚有其他沉浸式學校16間、雙語學校79間、附設沉浸式班級的學校104間、附設雙語班的學校172間，總共430間。紐西蘭教育部根據毛利語沉浸程度分別定義四級沉浸式學校（May, 1999; Ministry of Education, New Zealand, 2013）：

（一）毛利語沉浸式學校屬於第一級（80%～100%）的成功方案：毛利語是溝通與教學的主要語言，主要課程完全以毛利語教學，所有學生能自由地以毛利語互動。

（二）第二級是有效的部分沉浸（51%～80%）方案：多數時間毛利語是溝通

期刊徵稿：http://www.edubook.com.tw/CallforPaper/JCS/?f=oa
高等教育出版：http://www.edubook.com.tw/?f=oa
高等教育知識庫：http://www.ericdata.com/?f=oa

與教學的語言；英語被接受為教學與溝通的臨時語言；學校與家長之間同意在特定時間內達成特定沉浸層級；教師的毛利語流利程度差異大；而50%的沉浸是培養雙語能力最低要求。

（三）第三級沉浸（31%～50%）的效果有限：英語是溝通與教學的主要語言；教師能以基本的毛利語溝通，並作為教室管理語言，但流利程度有限，在教學上也有困難。

（四）第四級沉浸（12%～30%）：每週至少3小時，已類同於外語學習。

以上四級補助每一學生紐幣902～54元不等，以因應較高級的沉浸在人事、資源與基礎設施更多的成本。在2003年，第一級沉浸方案的學生有11,000名、第二級有5,117名、第三級有5,480名（May & Hill, 2008）。

1996年時，紐西蘭人口約350萬人，具毛利血統者有52萬餘人，約占總人口15%，其中只有5萬人會說毛利語，多為中高年齡者（May, 1999）。2010年，毛利人口約有66萬人，約占17%。臺灣原住民族人口數雖與之接近，但只占總人口約2%，且語言與文化歧異性大，更顯弱勢，須透過更積極的政治動員來凝聚能量，為保護語言文化而設置民族學校體系。

二、美國夏威夷州夏威夷語沉浸式學校與卡美哈美哈學校

1795年，卡美哈美哈國王統一了夏威夷八個島，成立了夏威夷王國，是具有現代雛型、獨立的、與歐洲各國相仿的君主立憲體制。1840年代英、法陸續入侵，直到1898年被美國併吞，1959年成為美國的一州（Osorio, 2002）。夏威夷長期以來是多元族群社會，約有23%白人、20%日裔、19%夏威夷原住民（其中有96%是混血）、10%菲律賓裔及28%其他族裔。種族間通婚比例極高，貢獻了33%夏威夷快速成長的人口。受到紐西蘭成功建立毛利語沉浸式學校的影響，夏威夷原住民也推動類似的方案（Wilson, 1999）。1983年開始設置由家族營運的夏威夷語沉浸式學齡前學校（‘Aha Pūnana Leo，意指語言巢聚會），使幼兒與族語流利成人互動，並強化夏威夷文化與世界觀。當此批學童將進入英語為主的公立學校，家長們要求州政府設置夏威夷語沉浸式小學與中學課程方案，建立就學管道，並建立全沉浸式的K-12學校（Lomawaima & McCarty, 2006）。他們先遊說州議會廢除近一世紀在公立學校中使用夏威夷語的禁令，並於1987年在希洛市（Hilo）的學齡前學校校舍中設置第一所夏威夷語教學媒介語學校，稱為“Kula Kaiapuni Hawai‘i”（夏威夷語環境學校）（Wilson, 1999），目前共有21所公立的夏威夷語沉浸式學校，每年約有

期刊徵稿：http://www.edubook.com.tw/CallforPaper/JCS/?f=oa
高等教育出版：http://www.edubook.com.tw/?f=oa
高等教育知識庫：http://www.ericdata.com/?f=oa

學齡前到十二年級的學生共2,000名（‘Aha Pūnana Leo, n.d.）。

另外，本研究將探討另一個私立學校體系的特例——卡美哈美哈學校（Kamehameha Schools），以呼應馬來西亞華人自籌經費辦學的華文獨立中學。該校於1887年依據卡美哈美哈國王的直系後裔Bernice Bauahi Bishop的遺囑而設立。她的資產約占夏威夷土地的9%，是當地最大的私有土地擁有者，其收益係用來經營卡美哈美哈學校。當該遺囑擬訂時存活的夏威夷原住民僅餘44,000人，遺囑中的設校宗旨在教育孤兒或貧童，且以具純粹與部分原住民血統者為優先；這雖未明確宣稱只收原住民，但地產信託卻如此詮釋（Kuo, 2007）。事實上，該校起初的定位是基於開化與基督教化，以男女分校的手工學校來培養技術勞工，且被批評忽略原住民文化。但自1930年代開始，逐漸強調學術取向教育；1960年代起更成為夏威夷原住民的菁英學校，使非受益群體開始抨擊其限制清教徒的聘僱政策和以原住民優先的招生政策（Kalani, 2010）。卡美哈美哈學校在歐胡（Oahu）、茂宜（Maui）及夏威夷三島共三個校區，從幼兒園到十二年級有超過6,000名學生，在2014年有90億美元的捐增基金，是美國最大的獨立學校體系。基督教、夏威夷文化的價值與實踐，以及服務學習皆納入該校課程中，學生參與多樣的文化與品格教育活動，包括語言課程、服務學習以及年度夏威夷語合唱比賽等活動（Kamehameha Schools, 2011）。

卡美哈美哈學校的招生政策係優先錄取有夏威夷原住民血統的學生，申請者必須證明其在1959年之前至少有一方的血統是原住民。由於具原住民血統的申請者遠超過招生名額，以致於所有學生多少都有原住民血統。自1965年以來只招收了2名不具原住民血統的學生；2002年在所有原住民生都獲得錄取後，40年來首次錄取1名非原住民生，引發校友抗議。此項種族優先的招生政策導致兩項聯邦訴訟案，被控違反1964年《美國公民權利法案》（Kalani, 2010）。然而，夏威夷州最高法院強調，原住民的各項權利並非是基於種族上的血統，而是出自於具有獨立主權的前夏威夷王國所屬原住民之政治地位（Kuo, 2007）。

從國際法體系的觀點來看，原住民有權建立自己的教育機構，但其入學須開放給所有人自由選擇，不能僅依據族群背景來招生。卡美哈美哈學校以其豐沛的經費資源，吸引原住民家長送子女來就讀，而其種族優先的招生政策雖受非原住民家長質疑，但仍基於前獨立主權的政治地位而能維持。從此例可看出，原住民教育機構的建立與維持，除了堅持原住民族獨特的政治定位外，豐沛的經濟資源亦有助於強化招生吸引力。

期刊徵稿：http://www.edubook.com.tw/CallforPaper/JCS/?f=oa
高等教育出版：http://www.edubook.com.tw/?f=oa
高等教育知識庫：http://www.ericdata.com/?f=oa

三、北歐三國的薩米學校

在斯堪地那維亞半島生活了數千年的原住民薩米族有著共同的認同，自稱為“Sampi”，共約有8萬人，但其傳統遊牧領域現被分在挪威（5萬人）、瑞典（2萬人）、芬蘭（8,000人）與俄羅斯（2,000人）（Sweden.se., 2013）。二次世界大戰前達爾文主義式的社會進化論是為主流，各國政府將薩米文化視為次等且試圖將之同化於主流文化。然而，社會達爾文主義在二次世界大戰後已不合時宜，各國官方對薩米族與在芬蘭的Kven、Tornedalen等少數族群也改變態度，並組成委員會改善其處境（Huss, 2001）。於是薩米族逐漸在北歐三國建立他們自己的組織，並於1953年共同成立了「北歐薩米委員會」（Nordisk Sameråd, Nordic Sámi Council）；現在更有俄羅斯薩米族的代表，且將名稱改成「薩米委員會」（Samerådet, Sámi Council），定位為國際原住民族事務的非政府組織，以與後來三國薩米族各自民選出的薩米議會有所區隔（Gaski & Weinstock, n.d.）。

薩米族最先由少數菁英發起族群動員，其中挪威薩米族在1970年代末到1980年代早期扮演著領導角色。當時薩米族與環保人士對於在核心薩米區建設水力發電站的抵抗運動，使大眾注意到權利長期被漠視的原住民族，形成對薩米族有利的態度，也使得在1987年能以法律保障特定基本文化權，其他兩國也因而受益，使三國官方以政策支持薩米文化。在民族學校的設置方面，北歐三國傳統上較偏好中央集權的學校體系，極少專為少數族群設置私立學校，因而是以國家經費支持以薩米語為媒介語的學校體系。在瑞典，從1962年起開始有薩米小學供所有薩米學童選擇，而馴鹿牧人的小孩則有義務就學；1997年時，官方的薩米學校委員會領導的薩米小學共有161間，其中以薩米語作為教學媒介語只有一間，其他學校則設科教學；部分學校提供「統整薩米教學」，學生能選修薩米「家庭語言教學」，並在手工藝、音樂、社會等科目中接受薩米語的輔助教學。芬蘭雖然未特別設置薩米學校，但薩米語設科教學早在1950年代便已導入，1970與1980年代明顯增多，到了1996年時薩米區內有31間學校，區外則有6間；而薩米語作為媒介教學主要在小學階段，多在北芬蘭四個以薩米語為官方語言的薩米行政區，共有12間學校、115名學生（Huss, 2001）。

以下針對北歐三國薩米族人口最多的挪威進一步探討。挪威在十九世紀建立民族國家後，薩米族便失去了語言權，學校有系統地將薩米族挪威化（Todal, 1999）。1959年是里程碑，《小學教育法》規定薩米語可用於教學。1974年推動新

期刊徵稿：http://www.edubook.com.tw/CallforPaper/JCS/?f=oa
高等教育出版：http://www.edubook.com.tw/?f=oa
高等教育知識庫：http://www.ericdata.com/?f=oa

課程計畫，薩米語成為必修科目。1975年《教育法》規定，學校須應家長要求提供學生學習薩米語的機會，或將之作為教學語言。1976年成立「薩米教育委員會」，由教育部支援將薩米內容統整納入課程並確保教材（Hirvonen, 2008）。1987年依據《挪威憲法修正法》通過了《薩米法》，並據以成立薩米議會。同年，七個薩米地區（Sami Area）的義務教育全體學生須學習薩米語或用作教學媒介語，使得薩米語與挪威語有平等地位，而不只是輔助語言。1989年的《綜合學校課程》納入了「薩米課程」，地位等同於國定課程，實施於薩米地區，區外亦能選用。實施「薩米課程」者即成為「薩米學校」，可將薩米語作為教學語言、或作為第一語言或第二語言，亦可僅設科教學。薩米課程在薩米中心區是義務性的，包括偏遠的Karasjok、 Guovdageaidnu、Unjarga等地區，在非中心區則是選擇性的。1990年通過的《教育法案》，規定在薩米區無論學生背景皆須學習9年薩米語或以之為教學媒介語。1992年在薩米區實施《薩米語言法案》。1998年頒布了《新教育法案》，規定在薩米區外只要有10名學生以上想學便須提供教學，使全挪威薩米學生皆有權學習薩米語。另薩米議會有權規定將薩米語言、文化與社會生活等納入國定課程中。2005年，薩米區內已有20所薩米學校，共2,046名學生，區外則有10校；全挪威有194校教授薩米語。從2002～2004年，薩米學校增加20%，學生數從2,640人增至3,023人。七個薩米行政區中，有4校是以薩米語為教學媒介；也有薩米與挪威語雙語學校；另有7校為挪威語學校，薩米語設科教學（Hirvonen, 2008）。

北歐三國的薩米族作為一個沒有國家的民族，分別選出民族議會，並跨國界成立民族委員會，並分別推展薩米學校與薩米教育，可見其民族意識與政治運作所發揮的力量。其中，人口不過只有5萬人的挪威薩米族的民族自決與民族教育的法律依據相當於臺灣的《原住民族教育法》，但其落實遠超過臺灣，且以母語當成教學語言或是第一語言的環境更是優於臺灣。

伍、對臺灣設置原住民族學校的啟示

我國於2004年修訂的《原住民族教育法》規定，「原住民族學校」為依原住民族需要所設立，重視傳統民族文化教育之學校；各級政府得視需要設立各級原住民族學校，以利就學並維護其文化。教育部（2006）在《原住民族教育五年中程個案計畫（95～99年）》中相關績效指標包括：「三年內試辦一所實驗性涵蓋幼教至中

期刊徵稿：http://www.edubook.com.tw/CallforPaper/JCS/?f=oa
高等教育出版：http://www.edubook.com.tw/?f=oa
高等教育知識庫：http://www.ericdata.com/?f=oa

小學之原住民族學校，並規劃完整配套措施」等，但未能實現。教育部（2013）在100～104年為《中程個案計畫》的績效指標也有「規劃整體性自幼兒至大學階段之民族學校教育體系方案及組織法制」、「分階段實驗試辦民族學校」等。102年度，原民會啟動「部落學校設置十年計畫」，採取與一般教育平行的學制，利用寒、暑假與例假日辦理，主要招收國、高中生，預計10年設置30校，每校30人（陳枝烈，2012）。由於納入正式學制仍是民族學校的重要面向，故本節不專對「部落學校設置計畫」進行討論，而是基於對國際法與國外實例的理解，全面性地提出臺灣設置原住民族學校的應有理念與實踐策略。

一、設置原住民族學校體系的國際人權理念

全世界有3.5億的原住民，原住民族教育是國際性的議題，在臺灣仍須深入瞭解設置民族學校之相關國際人權理念。

（一）整合國際法中保護少數群體與原住民族設置學校權利之法理

《聯合國原住民族教育權利宣言》雖然尚未成為具約束力的「公約」，但仍可援引其他公約相關條文，作為設置原住民族學校的法理基礎。臺灣雖非聯合國會員國，但立法院已通過「兩公約施行法」，使之具有國內法的效力並建立人權報告制度。因此，原住民族基本上依據《國際公民與政治權利公約》有權「享有自己的文化」、「使用自己的語言」，進而在《反對教育歧視公約》中「學校符合主管當局所批准的最低標準」、「入學是由人自由選擇的」的兩項前提下，在體制內設置或「維持學校及按照國家教育政策使用或教授他們的語言」。同時，可援引《原住民與部落人民公約》中「政府應認可原住民建立自己的教育制度與設施的權利，並提供相當資源」等條文。此外，可藉此整合架構擴大吸收國際上更多少數群體的經驗，包括有著鮮明文化背景的華人與穆斯林，在獨立國家中變成少數群體後如何維持或設置學校體系，以及聯合國監督機制的實際運作，俾供設置原住民族學校之參考。

（二）在國內實踐教育自決權是落實設置原住民族學校的關鍵

原住民族在國際法中爭取的「自決權」雖尚未被確立，但在國內實踐教育自決權方為關鍵。如紐西蘭毛利人實踐了地方性自決，而建立了語言巢、毛利語沉浸式學校，並藉由《教育修正法案》而將之納入學校體系；北歐三國薩米族跨國成立民族議會，並推動薩米學校，顯現民族意識的力量，而其中挪威薩米族雖只有5萬人口，藉由《新教育法案》、《薩米法案》與《綜合學校課程》等形成實踐教育自

期刊徵稿：http://www.edubook.com.tw/CallforPaper/JCS/?f=oa
高等教育出版：http://www.edubook.com.tw/?f=oa
高等教育知識庫：http://www.ericdata.com/?f=oa

決的完整架構，將薩米語言、薩米課程法制化，取得與挪威語和國定課程同等的地位。少數群體即使未享有在國際法上的自決權，加上《國際公民與政治權利公約》僅消極地規定政府「不得否認」少數群體的權利，但他們仍能透過政治動員而實踐教育自決，如馬來西亞華人在馬來人的同化政策之下堅持華文教育體系，在政府學校中維持1,200多所國民型華文小學，並自籌辦學經費維持60所華文獨立中學；法國穆斯林在政府世俗主義的教育政策中，創設了穆斯林私立學校，辦學成效也受全國矚目；夏威夷卡美哈美哈學校也以豐沛的資源創設了特有的教育體系。歸納這些實例可知，在國內實踐民族教育自決權有透過公、私立學校等兩種途徑。就臺灣原住民族而言，創辦私立學校短期內恐難實現，而採公立學校的途徑可參照紐西蘭與挪威的實例，透過族語文化融入課程程度給予認證與補助。若為更進一步創設由原住民族「掌控、管理」，且在師資與課程有更大彈性的民族學校，應基於《教育基本法》中「鼓勵私人興學」、「公立學校委託私人辦理」以及「考慮原住民的自主性與特殊性，保障並扶助其教育發展」等相關規定，設置公辦民營的原住民族實驗學校，且應依據《原住民族教育法》，由各級政府積極扶助建立原住民族教育體系。但由於教育部的「學校型態實驗教育條例草案」等母法自2006年起已歷經多年漫長的修法，亟待通過後使公辦民營學校大步前進（立法院，2012；林怡玲，2013；陳清枝，2013）。各地原住民族團體可在明確的法源基礎上自主建立公辦民營的民族學校，並參照馬來西亞「董教總」串聯「華小董事覺醒運動」的運作方式，以團結的力量實質建立並掌控民族教育體系。

（三）族語在民族學校中應提升至第一語言、教學媒介語的定位

在《反對教育歧視公約》中規定少數群體有權「維持學校及按照每個國家的教育政策使用或教授他們的語言」，而《聯合國原住民族權利宣言》中也主張「原住民有權建立和掌管他們的教育和機構，以自己的語言和適合其文化上的教學方法之方式提供教育」。從這些條文可看出，民族語言在設置民族學校中的重要地位，包括作為教學媒介語及設科教學。馬來西亞華人堅持以華語當作教學媒介語，捍衛華文教育的命脈；挪威也規定薩米學校將薩米語作為教學媒介語或第一語言；紐西蘭毛利人為了延續語言文化，建立了語言巢與沉浸式學校。由此可見，語言是文化的靈魂，在我國原民會現正推動的「部落學校設置計畫」，以及未來的「公辦民營原住民族實驗學校」，須以耆老為主要教學者，並加強族語融入與全族語教學，實踐以族語作為傳統文化課程的教學媒介語，克服族語式微的困境。

期刊徵稿：http://www.edubook.com.tw/CallforPaper/JCS/?f=oa
高等教育出版：http://www.edubook.com.tw/?f=oa
高等教育知識庫：http://www.ericdata.com/?f=oa

（四）設置民族學校須尊重家長教育選擇權並應不設定特定招生對象

《國際經濟、社會與文化權利公約》規定，學校應對所有人開放，不得有任何教育歧視，並強調父母教育選擇權；《反對教育歧視公約》也規定在「入學是由人自由選擇」的前提下，「因宗教或語言設立或維持分開的學制或學校，不應被視為歧視」。可見，國際人權法體系旨在消除任何形式的歧視，不得依族群背景來招生，造成教育種族隔離；同時，以保障個人權利為依歸，強調家長有選擇讓子女接受何種教育的優先權。在馬來西亞，除了一般國民小學尚有國民型華文小學、國民型淡米爾小學等種族源流學校，其入學是由人們自由選擇的，而辦學績優的華校吸引許多非華人學生就讀。法國Averroès穆斯林私立學校雖因伊斯蘭社區不認同政府世俗主義教育政策而爭取設立，但也開放招收非穆斯林學生（France 24, 2013）。夏威夷卡美哈美哈學校雖優先招收具原住民血統者，但也由人們自由選擇申請入學，而該校豐沛教育資源之優勢，導致有非原住民家長質疑其招生政策。《Collangatta原住民教育權利宣言》中強調，無論原住民選擇進入原住民族教育體系或非原住民族教育體系，皆須予以尊重，否則便違反基本人權。在臺灣，設置公立的或公辦民營的原住民族學校也須對所有人開放，尊重家長選擇權，再以充裕的教育資源與辦學績效來吸引就讀。

（五）設置民族學校須克服自由主義式多元文化主義的同化壓力

自由主義式多元文化主義主張人生而平等，不論種族、階級與性別都是智能相當的個人，只要努力便能如主流群體般獲得成功，但這將實質促進同化於單一文化，壓抑弱勢文化（游美惠，2008）。國際人權法體系保護個人權利，只消極地規定政府「不得否認屬於少數群體之個人的權利」，這反映出一般國家對少數群體實際上採取同化政策。就像法國世俗主義的教育政策致力於建構認同高度一致性的共和國，同化少數群體的獨特性，使得穆斯林學校必須突破重重困難方得以建立。馬來西亞政府也試圖以「宏願學校計畫」合併華文與淡米爾種族源流小學，主張學生不分種族和宗教在同一個屋簷下一起上課，逐步實現以國語（馬來語）為統一教學媒介的終極目標（馬來西亞華校董事會聯合會總會，2014c）。在個人權利優先的思維下，個人有自由決定其族群認同，以及是否選擇就讀民族學校。在同化政策的大環境下，個人選擇維持族群身分需有相當的實質誘因。夏威夷原住民混血比例非常高，卡美哈美哈學校以充裕的土地信託基金發展成學術取向的菁英學校，吸引1959年以前至少有一方血統是原住民的學生就讀。臺灣原住民人口比例極低且經濟弱勢，族語認證等升學優惠制度尚能鼓勵一些原漢通婚家庭子女從母姓而取得原住

期刊徵稿：http://www.edubook.com.tw/CallforPaper/JCS/?f=oa
高等教育出版：http://www.edubook.com.tw/?f=oa
高等教育知識庫：http://www.ericdata.com/?f=oa

民身分，而設置民族學校更需有豐沛資源與誘因來同時強化學生的就讀意願與民族認同。

二、設置原住民族教育體系的國內實踐策略

臺灣原住民族學校體系的發展，基本上仍應在國小階段持續以九年一貫課程綱要之本土語言教學為基礎，積極鼓勵原住民重點學校融入部落文化。近來原住民族委員會開始推動「部落學校設置計畫」，以民族自主、公辦民營的方式，招收國、高中生利用寒、暑假與例假日進行教學。以下針對此兩大途徑，基於前述對國際法理念與國外實例的理解，提出幾項實踐策略。

（一）分級認定並補助原住民重點學校之族語沉浸式教育

「部落學校設置計畫」採取與一般教育平行的學制，並以國、高中生為主要對象，因而，現有體制內國小階段「原住民重點學校」的民族教育仍需持續提升。近十餘年來學者已主張推動「社區本位教育」，開放社區共同參與學校管理、配合九年一貫課程與學校教師共同編製原住民文化核心的統整課程（張琦琪、許添明，2001；譚光鼎，2002）。在制度上，可參考紐西蘭政府針對各類毛利語沉浸式學校的沉浸程度，分成四級予以經費補助。從該四級區分來看，臺灣原住民地區學校在現有每週一節本土語言教學之上，若再增加三節課的族語融入教學，尚能達到第四級（12%～30%）的條件。事實上，原民會也從2013年開始補助學校依據《九年一貫課程綱要》的精神，發展至少每週一節的「民族特色學校本位課程」。在國家教育研究院（2014）研議中的「十二年國民基本教育課程總綱綱要草案」中也建議，原住民族地區及原住民重點學校應於彈性學習課程，規劃原住民族知識課程及文化學習活動。然而，民族特色學校本位課程發展不應受到「每週至少一節」、「彈性學習課程」的侷限，而應利用課程綱要的彈性自主空間，將族語與文化直接納入相關學習領域，有效提升民族教育在課程中的比例，再擇優認定民族特色學校。

（二）訂定「原住民族語言與文化課程綱要」來將民族教育法制化

政府除以經費分級補助原住民重點學校之外，更應參考挪威的作法，依據《原住民族教育法》與原住民族共同訂定「原住民族語言與文化課程綱要」來將民族教育法制化。事實上，發展於我國民主制度下的《九年一貫課程綱要》偏向於自由主義式的多元文化主義，視學生為獨立自主的個體，較少強調族群的集體認同，即使每週一節課的「本土語言」也強調是由學生自由選修。相對地，挪威國定課程綱要中「薩米課程」與國定課程具同等地位，實施該課程者便成為「薩米學校」，且

期刊徵稿：http://www.edubook.com.tw/CallforPaper/JCS/?f=oa
高等教育出版：http://www.edubook.com.tw/?f=oa
高等教育知識庫：http://www.ericdata.com/?f=oa

在薩米中心地區是義務性的。依據薩米課程將族語分為「教學語言」、「第一語言」、「第二語言」與「設科教學」等四個層次，目前在臺灣九年一貫課程中每週一節的「本土語言教學」已有設科教學的基礎，應可透過課程綱要法制化的導引，提升至「第二語言」的層次，再據以分級認定「原住民族重點學校」，改變目前僅以原住民學生人數比例來認定的作法。

（三）試辦民族自主式公辦民營之原住民族實驗學校

在體制內學校推動民族教育，可能受限於既有的課程架構與師資編制等因素。若循「半體制外」的方式，可由具有自主意識的原住民族團體結合有經驗的資深原住民族教育人員，以公辦民營的方式，整合公有校舍與經費資源，以更大的師資與課程自主性來經營民族學校，滿足堅持民族本位之家長的教育選擇權。原民會正在推展的「部落學校設置計畫」也已開始採取民族自主、公辦民營的方式，全國依語言與文化劃分30個學區，預計10年設立30校，強調人事、課程與教學自主性，由學區部落組織為經營的主體（陳枝烈，2011，2012）。未來須進一步依據我國《教育基本法》第7條有關「鼓勵私人及民間團體興學」，以及《原住民族教育法》第4、5條有關「各級政府積極扶助建立原住民族學校與教育體系」之相關規定，發展可納入正式學制的公辦民營民族學校。然而，目前僅有臺北市、宜蘭市、新竹縣等縣市有公立學校委託私人辦理自治條例，但中央層級「學校型態實驗教育條例草案」、「公立國民小學及國民中學委託私人辦理條例草案」等母法亟待通過，方能為公辦民營學校確立定位與發展方向。在另類學校領域積極推動實驗學校法的同時，原住民族團體亟需對如何創設公辦民營的民族實驗學校，凝聚出共識與方法，使之能在母法確立之後立即以行動落實。

（四）應積極設置可納入正規學制的原住民族學校

歸納本研究所探討的國外實例，少數群體或原住民族學校大致可分為以下四種類型：1.「維持」既有的學校體系並堅持以母語作為教學媒介語，如馬來西亞華文教育；2.基於文化認同而爭取設置的「私立學校」，如英、法等國的穆斯林學校、美國夏威夷卡美哈美哈學校等；3.在正規學校中積極融入族群語言與文化，如紐西蘭毛利語沉浸式學校與北歐三國的薩米學校；4.未納入正規學制之民族學校，如法國未採用國定課程、未獲官方認可與經費資助的穆斯林學校。前三種類型皆符合聯合國《反對教育歧視公約》中「學校符合當局所批准的最低標準」的基本條件，而此處的「最低標準」即指實施國定課程綱要而言。我國原民會現正推動的「部落學校」採取的是與一般教育「平行、重疊且互融」的學制，以國、高中學生為招生對

期刊徵稿：http://www.edubook.com.tw/CallforPaper/JCS/?f=oa
高等教育出版：http://www.edubook.com.tw/?f=oa
高等教育知識庫：http://www.ericdata.com/?f=oa

象，每班約30人，於寒、暑假與部分星期例假日辦理（陳枝烈，2012）。未來應依據《教育基本法》及「公辦民營實驗學校」相關條例，積極籌設能夠實施九年一貫課程綱要，並納入正規學制的原住民族學校，使之能與一般學校接軌，並能與前、後階段的學校銜接。

（五）鼓勵私人團體以充沛經費資源創設私立原住民族學校

設置民族學校的經費來源，除了由政府在體制內分級補助重點學校，以及目前原民會以「部落學校計畫」提供經費予學區部落申請之外，未來可鼓勵私人團體以豐沛經費資源來創設私立民族學校，以經費自主的方式更堅持民族文化，並以豐沛資源與辦學績效來吸引學生就讀。雖然本研究探討的毛利語和夏威夷語沉浸式學校、北歐三國的薩米學校等實例，以公立學校中設置民族學校體系為主，但馬來西亞華文獨立中學、歐洲穆斯林學校、夏威夷卡美哈美哈學校則提供了以私立學校設置學校體系的實例。馬來西亞華文獨立中學由華社籌募辦學經費，不接受政府補助改制，堅持華文教育的特色；夏威夷卡美哈美哈學校的創設更是基於夏威夷王室後裔的土地信託，以充沛的教育經費來吸引具原住民血統的學生申請入學，發展出學術取向的原住民菁英學校，並提供培養夏威夷原住民價值的多樣課程。在臺灣若能有私人團體創辦私立民族學校，以豐沛的經費資源來吸引就讀並促進原住民族認同，相信能培養更多原住民菁英共同參與社會、建設國家。

陸、結語

「原住民族」是世界原住民族透過跨國動員，試圖在國際法中建構的集體認同。《原住民族權利宣言》雖未進一步形成「公約」，但仍可藉由國際法體系中既有的《國際公民與政治權利公約》之保護屬於少數群體個人的權利條款、《消除歧視公約》及《原住民與部落人民公約》等相關條文之效力，來落實原住民族學校的設置。而且可從世界上具代表性的少數群體與原住民族學校體系的實例，來瞭解這些條文的理念是如何被落實。透過本研究探討可知：一、各國實例中的政治動員對於實踐設置公立的民族學校的教育自決權有關鍵性的影響，例如，北歐三國的薩米族人口數不多，但其成立跨國界薩米委員會並分別推動設置薩米學校；紐西蘭毛利人與夏威夷原住民也透過集體行動要求政府設置族語沉浸式學校，在在顯現出民族意識與動員的力量；二、經濟資源對於以私立學校形式實踐設置學校體系也有關鍵

期刊徵稿：http://www.edubook.com.tw/CallforPaper/JCS/?f=oa
高等教育出版：http://www.edubook.com.tw/?f=oa
高等教育知識庫：http://www.ericdata.com/?f=oa

性的影響，例如，占總人口24%的馬來西亞華人能以自主的經費維持著華文小學及獨立中學，而夏威夷的卡美哈美哈學校則以豐沛的土地信託基金作為教育資源；三、民族學校應符合國定課程架構並納入正規學制，例如，以華語為教學媒介的馬來西亞華文教育體系仍需配合國定課程綱要，而法國的穆斯林私立學校也需採用國定課程以取得政府認可與經費補助；四、原住民地區的公立學校可依族語與文化融入課程程度予以分級，如紐西蘭毛利語沉浸式學校、北歐三國的薩米學校等皆為實例；五、民族學校之入學須由家長自由選擇，如馬來西亞華文教育體系、法國穆斯林學校等皆是如此；但夏威夷卡美哈美哈學校原住民優先的入學政策則遭人質疑，需另憑藉夏威夷王國前獨立主權的政治地位作為其合法性基礎。

本研究基於以上探討，在理念層面建議應更深入瞭解國際法中實質保護原住民族設置學校權利的各項公約，透過國內實踐教育自決權來落實之，並須確立民族語言在設置民族學校的核心地位，但由於國際法是以保障個人權利為依歸，設置民族學校須尊重家長教育選擇權並不應設定特定族群為招生對象，同時需克服自由主義式多元文化論述的同化壓力。在實踐層面，本研究參考紐西蘭與挪威的實例，建議分級認定並據以補助原住民重點學校，擇優發展體制內的民族學校，再訂定「原住民族語言文化課程綱要」以將民族教育法制化；另外，由於原民會已經開始推動民族自主、公辦民營的「部落學校」，故本研究建議可先落實此利用寒、暑假與例假日辦理的「第三學期制」原住民學校，後續再積極依據《教育基本法》與審議中的「公辦民營實驗教育條例」等法規，籌辦能依據九年一貫課程綱要設計與實施課程，且能納入學制的公辦民營民族實驗學校，並積極導入私人團體以充沛資源創設原住民族學校，使能結合國定課程與民族教育，幫助原住民族學生同時適應大社會，並更加堅持民族的主體地位。

期刊徵稿：http://www.edubook.com.tw/CallforPaper/JCS/?f=oa
高等教育出版：http://www.edubook.com.tw/?f=oa
高等教育知識庫：http://www.ericdata.com/?f=oa

參考文獻

王前龍（2011）。從原住民族自決權利論原住民族教育權利之建構。**臺灣原住民族研究季刊**，**4**（2），143-169。

立法院（2012）。**學校型態實驗教育實施條例草案**。取自http://lis.ly.gov.tw/lgcgi/lgmeetimage?cfc7cfcecfc8c8ccc5cbcbc6d2cbcac7

中華民國僑務委員會（2012）。**海外華人與華僑人數**。取自http://www.ocac.gov.tw/OCAC/Pages/

林怡玲（2013）。**公辦民營學校在臺灣發展之我見——教育部曾立法卻停滯不前**。取自http://www.lihpao.com/?action-viewnews-itemid-136205

兩公約施行監督聯盟（2010）。**兩公約及施行法介紹**。取自http://covenants-watch.blogspot.tw/p/blog-page_09.html。

南方大學學院（2014）。**概況**。取自http://www.southern.edu.my/chinese/exploresuc/situation.html

胡愛清（2004）。由固打制向績效制轉變：機遇抑或挑戰——馬來西亞教育政策及其對華人受教育權利的挑戰。**世界民族**，**2004**（1），65-73。

高德義（2001）。從殖民、同化到自決：全球原住民族的危機與轉機。**原住民教育季刊**，**23**，4-26。

曾慶豹（2001）。**馬來西亞華文教育的困境與出路**。臺北市：海華文教基金會。

馬來西亞華校董事會聯合會總會（2006）。**華小董事覺醒運動緣起**。取自http://www.djz.edu.my/resource/index.php?option=com_content&view=article&id=22:2009-03-06-06-40-06&catid=8:2009-03-06-06-39-07&Itemid=13

馬來西亞華校董事會聯合會總會（2012）。**關於關丹申辦華文獨立中學問題答問錄**。取自http://www.djz.edu.my/resource/images/doc/DuZhong/SM%20Chong%20Hwa%20Kuantan-Q&A%202.PDF

馬來西亞華校董事會聯合會總會（2014a）。**關於董總**。取自http://www.dongzong.my/aboutus.php

馬來西亞華校董事會聯合會總會（2014b）。**馬來西亞華校董事會聯合會總會華教要聞與文獻**。取自http://www.djz.edu.my/resource

馬來西亞華校董事會聯合會總會（2014c）。**積極推動反對「宏願學校計畫」工作說明**。取

期刊徵稿：http://www.edubook.com.tw/CallforPaper/JCS/?f=oa
高等教育出版：http://www.edubook.com.tw/?f=oa
高等教育知識庫：http://www.ericdata.com/?f=oa

自http://www.djz.edu.my/resource/images/doc/ProgramSekolahIntegrasi/1118-1122.pdf

黃蘭翔（2003）。**麻六甲（滿剌加）王國的創立與東南亞都市雛形之出現**。臺北市：亞太區域研究專題中心。

陳枝烈（2007，12月）。**原住民族教育體系之建構**。論文發表於2007年臺灣原住民族教育理論與實務學術研討會，嘉義市。

陳枝烈（2011）。推動原住民族學校之論述。**臺灣教育評論月刊，1**（2），39-37。

陳枝烈（2012）。**民族學校的規劃與發展**。取自http://www.ierc.tyc.edu.tw/blog_system25/modules/wfdownloads

陳清枝（2013）。**公辦民營學校的困境**。取自http://www.lihpao.com/?action-viewnews-itemid-136365

張琦琪、許添明（2001）。原住民學校實施社區本位教育之探討——國外實踐經驗及其對我國的啟示。**原住民教育季刊，21**，74-101。

教育部（2006）。**發展原住民族教育五年中程個案計畫（核定本）95～99年**。取自http://140.111.34.34/budget/common/index.php

教育部（2013）。**發展原住民族教育五年中程個案計畫（100～104年）（102年修訂版本）**。取自http://cpd.moe.gov.tw/indigenous/content.php

國家教育研究院（2014）。**十二年國民基本教育課程綱要總綱（草案）**。取自http://210.70.70.242/attachments/696_1030210education_initial_workbook.pdf

游美惠（2008）。多元文化教育的理論基礎。載於譚光鼎、劉美慧、游美惠（編），**多元文化教育**（頁41-62）。臺北市：高等教育。

溫北炎（2001）。印尼華文教育的過去、現在與前景。**暨南學報，23**（4），73-77。

葉玉賢（2002）。**語言政策與教育：馬來西亞與新加坡之比較**。臺北市：前衛。

廖福特（2005）。**國際人權法：議題分析與國內實踐**。臺北市：前衛。

譚光鼎（2002）。**臺灣原住民教育——從廢墟到重建**。臺北市：師大書苑。

Al-Falah Primary School. (2013). *Curriculum*. Retrieved from http://www.alfalahschool.org.uk/curriculum.html

‘Aha Pūnana Leo. (n.d.). *List of immersion and Hawaiian medium education schools*. Retrieved from http://www.ahapunanaleo.org/index.php?/programs/ohana_info/list_of_immersion_and_hawaiian_medium_education_schools

Castles, S. (2009). World population movements, diversity, and education. In J. A. Banks (Ed.), *The Rutledge international companion to multicultural education* (pp. 49-61). New York,

期刊徵稿：http://www.edubook.com.tw/CallforPaper/JCS/?f=oa
高等教育出版：http://www.edubook.com.tw/?f=oa
高等教育知識庫：http://www.ericdata.com/?f=oa

NY: Routledge.

Chazan, D. (2013). *France's first Islamic high school tops the tables*. Retrieved from http://www.lycee-averroes.com/

Coates, K. S. (2004). *A global history of Indigenous Peoples: Struggle and survival*. New York, NY: Palgrave Macmillan.

Department of Statistics, Malaysia. (2010). *Population distribution and basic demographic characteristics, 2010*. Retrieved from http://www.statistics.gov.my/portal/download_Population/files/census2010/Taburan_Penduduk_dan_Ciri-ciri_Asas_Demografi.pdf

Durie, A. (1999). Emancipatory Maōri education: Speaking from the heart. In S. May (Ed.), *Indigenous community-based education* (pp. 67-78). Philadelphia, PA: Multilingual Matters.

Dussel, I. (2001). What can multiculturalism tell us about difference? The reception of multicultural discourses in France and Argentina. In C. A. Grant & J. L. Lei (Eds.), *Global constructions of multicultural education: Theories and realities* (pp. 93-114). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Euro-Islam Info. (2014). *Islamic education in Europe.* Retrieved from http://www.euro-islam.info/key-issues/education

France 24. (2013, March 29). *France's first private Muslim school tops the ranks*. Retrieved from http://www.france24.com/en/20130329-france-first-private-muslim-school-tops-ranks-averroes

Fuess, A. (2007). Islamic religious education in Western Europe: Models of integration and the German approach. *Journal of Muslim Minority Affairs, 27*(2), 215-239.

Gaski, H., & Weinstock, Tr. J. (n.d.). *Sámi culture in the Nordic countries–Administration, support, evaluation*. Retrieved from http://www.utexas.edu/courses/sami/diehtu/newera/samiculturenordic.htm

Gill, S. K. (2009). Language education policy in multi-ethnic Malaysia. In J. A. Banks (Ed.), *The Rutledge international companion to multicultural education* (pp. 397-410). New York, NY: Routledge.

Hirvonen, V. (2008). 'Out on the fells, I feel like a Sami': Is there linguistic and cultural equality in the Sami schools. In N. H. Hornberger (Ed.), *Can schools save indigenous languages? Policy and practice on four continents* (pp. 15-41). New York, NY: Palgrave Macmillan.

Howard, B. R. (2003). *Indigenous peoples and the state: The struggle for native rights*. DeKalb,

期刊徵稿：http://www.edubook.com.tw/CallforPaper/JCS/?f=oa
高等教育出版：http://www.edubook.com.tw/?f=oa
高等教育知識庫：http://www.ericdata.com/?f=oa

IL: Northern Illinois University Press.

Huss, L. (2001). Language, cultural, and identity in the schools of Northern Scandinavia. In C. A. Grant & J. L. Lei (Eds.), *Global constructions of multicultural education: Theories and realities* (pp. 135 -158). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Joshee, R., & Sihra, K. (2009). Religion, cultural, language, and education in India. In J. A. Banks (Ed.), *The Rutledge international companion to multicultural education* (pp. 425-436). New York, NY: Routledge.

Kalani, B. C. (2010). Investigating the educational foundations of Deo Versus Kamehameha Schools Lawsuit, 1887-2007. *Educational Foundations, Summer-Full 2010*, 27-42.

Kamehameha Schools. (2011). *The legacy of a princess*. Retrieved from http://www.ksbe.edu/about/facts.php

Kuipers, J. C., & Yulaelawati, E. (2009). Religion, ethnicity, and identity in Indonesian education. In J. A. Banks (Ed.), *The Rutledge international companion to multicultural education* (pp. 449-460). New York, NY: Routledge.

Kuo, A. (2007). Let her will be done: The role of the Kamehameha Schools' admissions policy in promoting native Hawaiian self-determination. *Asian Pacific American Law Journal, 1*(1), 72-93.

Lomawaima, K. T., & McCarty, T. L. (2006). *To remain an Indian: Lessons in democracy from a century of Native American education*. New York, NY: Teachers College Press.

Lycée-Collège Averroès. (2013). *L'enseignement*. Retrieved from http://www.lycee-averroes.com/l-enseignement/

May, S. (1999). Language and education rights for Indigenous Peoples. In S. May (Ed.), *Indigenous community-based education* (pp. 42-66). Philadelphia, PA: Multilingual Matters.

May, S., & Hill, R. (2008). Maori-medium education: Current issues and challenges. In N. H. Hornberger (Ed.), *Can schools save Indigenous languages? Policy and practice on four continents* (pp. 66-98). New York, NY: Palgrave Macmillan.

Maybury-Lewis, D. (2002). *Indigenous Peoples, ethnic groups, and the state*. Boston, MA: Allyn & Bacon.

Meer, N., Pala, V. S., Modood, T., & Simon, P. (2009). Cultural diversity, Muslims, and education in France and England: Two contrasting models in Western Europe. In J. A. Banks (Ed.), *The Rutledge international companion to multicultural education* (pp. 413-424). New York, NY:

期刊徵稿：http://www.edubook.com.tw/CallforPaper/JCS/?f=oa
高等教育出版：http://www.edubook.com.tw/?f=oa
高等教育知識庫：http://www.ericdata.com/?f=oa

Routledge.

Ministry of Education, New Zealand. (2013). *Schedule 1 definition of levels of Māori immersion*. Retrieved from http://www.minedu.govt.nz/NZEducation/EducationPolicies/SchoolEmployment/TeachersPrincipals/PrimaryTeachers/CollectiveAgreement/Schedule1.aspx

Mokhtar, I. A. (2010). Madrasahs in Singapore: Bridging between their roles, relevance and resources. *Journal of Muslim Minority Affairs, 30*(1), 111-125.

Mostafa, G. M. M. (2007). Correcting the image of Islam and Muslims in the West: Challenges and opportunities for Islamic universities and organization. *Journal of Muslim Minority Affairs, 27*(3), 371-386.

Osorio, J. K. K. (2002). *Dismembering Lahui: A history of the Hawaiian Nation to 1887*. Honolulu, HI: University of Hawai'i Press.

Pew Research Religion and Public Life Project. (2009). *Mapping the global muslim population*. Retrieved from http://www.pewforum.org/2009/10/07/mapping-the-global-muslim-population

Pew Research Religion and Public Life Project. (2010). *Muslim networks and movements in Western Europe*. Retrieved from http://www.pewforum.org/2010/09/15/muslim-networks-and-movements-in-western-europe

Riley, K., Abu-Saad, I. A., & Hermes, M. (2005). Big change question: Should indigenous minorities have their right to have their own educational system without reference to national standards? *Journal of Educational Change, 6*, 177-189.

Rodrigues-Pinero, L. (2010). Where appropriate: Monitoring/implementing of Indigenous Peoples' rights under the Declaration. In C. Charters & R. Stavenhagen (Eds.), *Making the Declaration work: The United Nations Declaration on the rights of Indigenous Peoples* (pp. 314-343). Copenhagen, Denmark: International Work Group for Indigenous Affairs.

Roulet, F. (1999). *Human rights and Indigenous Peoples: A handbook on the UN system*. Copenhagen, Denmark: IWGIA.

Sikand, Y. (2009). Bridging Deen and Duniya: The "modernization" of Islamic education in India. *Journal of Muslim Minority Affairs, 29*(2), 237-247.

Sweden, se. (2013). *Sami in Swedin.* Retrieved from https://sweden.se/society/sami-in-sweden

Swepston, L. (1998). The Indigenous and Tribal Peoples Convention (No.169): Eight years after

期刊徵稿：http://www.edubook.com.tw/CallforPaper/JCS/?f=oa
高等教育出版：http://www.edubook.com.tw/?f=oa
高等教育知識庫：http://www.ericdata.com/?f=oa

adoption. In C. P. Cohen (Ed.), *Human rights of Indigenous Peoples* (pp. 124-136). Ardsley, NY: Transnational.

Todal, J. (1999). Minorities with a minority: Language and the school in the Sami areas of Norway. In S. May (Ed.), *Indigenous community-based education* (pp. 124-136). Philadelphia, PA: Multilingual Matters.

Wilson, W. H. (1999). The sociopolitical context of establishing Hawaiian-medium education. In S. May (Ed.), *Indigenous community-based education* (pp. 95-108). Philadelphia, PA: Multilingual Matters.

Zuhdi, M. (2006). Modernization of Indonesian Islamic schools' curricula, 1945-2003. *International Journal of Inclusive Education, 10*(4&5), 415-427.

（本篇已授權收納於高等教育知識庫，http://www.ericdata.com）

期刊徵稿：http://www.edubook.com.tw/CallforPaper/JCS/?f=oa
高等教育出版：http://www.edubook.com.tw/?f=oa
高等教育知識庫：http://www.ericdata.com/?f=oa