

臺灣教育社會學研究 九卷一期

2009年6月，頁91～134

原住民社區本位學校的理想與實踐 ——臺灣原住民完全中學之分析

譚光鼎、曾碩彥

摘 要

社區本位教育是1970年代以後，美國以及太平洋地區原住民重要的抵殖民運動之一。近年來，臺灣教育改革運動強調加強社區與學校之互為支持的關係，而完全中學設立的目的也是在發展社區中學，提供原住民學生更多的就學機會。然而，原住民社區本位教育的理念在臺灣地區究竟如何體現？本研究透過一所原住民完全中學的實地觀察與訪談，探討「社區本位教育」在原住民完全中學的實踐情形，並促進原住民社區本位教育理想之實踐。

根據實地觀察與社區、學校成員訪談的結果，目前臺灣地區的原住民社區本位教育，在追求自決的過程中，僅止於「學習空間」的爭取。對於學校與社區文化的銜接，學生因為自信對本地「熟悉」而產生了不利學習的依賴心理；學校限於資源，必須透過「篩選」的機制選擇學生，無法讓社區具意願的學生全數進入學校，而學生也面臨留在社區或出外就學的抉擇。關於原住民社區本位教育的看法及態度，社區與學校均表贊同，但家長的參與仍須由學校主動接觸，不希望學生在肩負文化傳承使命的同時，成為一種負擔。透過外來的學生，教師則發現社區以外的文化對社區本位教育也有正面的幫助。未來，有待教育體制的改革，透過原住民族的自決與批判，使學生在其

生活情境脈絡中能獲得成功的教育經驗。

關鍵詞：社區本位教育、原住民教育、社區本位學校、原住民完全中學

- 本文作者：譚光鼎 國立臺灣師範大學教育學系教授。
曾碩彥 國立臺灣師範大學教育學系碩士班研究生。
- 投稿日期：97年12月20日，接受刊登日期：98年6月6日。

Community-based Education in a Taiwan Aboriginal Complete School

Kuan-Ting Tang

Professor

Department of Education

National Taiwan Normal University

Shou-Yen Tseng

Master Student

Department of Education

National Taiwan Normal University

Abstract

After 1970s, community-based education has become one of the main de-colonial campaign of those indigenous people living in America, Canada and south Pacific area. In recent decade, the educational revolution campaigns at Taiwan focus on the reciprocal and supportive relationships between schools and their communities. Being a new type of school, complete schools were set up as a kind of community school, creating more further education opportunities for aboriginal students at post secondary education.

Through interviews and participative observations taken, this paper aims to explore the praxis on community-based education (CBE) built in an aboriginal complete school in Taiwan. Limited by system, the CBE only strive for the learning-space during the process of pursuing self-

determination. Because of being familiar with school, students are excessively relied on teacher for support. Because of limited by shortage of resources, the school can't hold all students from the community, then mechanism for student selection must be set up, caused that not all aboriginal students are able to register in the school.

School and community all approve CBE, however, the parents are not so voluntary to participate in school. Even have an aboriginal complete school in the community, students may choose the urban school. In the future, through reform of education, we expect CBE will built bi-cultural identity in aboriginal students' minds and bring them successfully academic achievement.

Keywords: aboriginal education, community-based education, aboriginal complete school, community-based school

壹、前言

在東西方的歷史上，優勢民族和原住民族接觸之後所發生的最主要事實，乃是殖民政權的宰制。此一趨勢可溯自十七世紀，歐洲白種人在航海技術上的成就，拓展了他們在非洲、美洲、亞洲與太平洋地區的殖民。殖民國通常運用雙重統治策略，一方面以軍事力量和工藝技術進行高壓統治，掠奪經濟資源；另一方面則秉持種族主義和文化優越感，推行教育並傳播宗教，強迫土著或原住民族接受同化，移風易俗（Bray, 1993; Loomba, 1998: 2; Zontek, 1996）。就臺灣而言，歷史上所經歷的各個階段，從荷蘭、西班牙，到明鄭、清朝和日本統治時期，原住民族都處在這種被殖民的狀態裡。1960年代以後，北美原住民和黑人不斷運用社會運動爭取民權平等，除了積極消除種族隔離之外，也批判白人的種族中心主義，致力於爭取民族自主性和更為民主包容的多元文化教育（Buenker & Ratner, 2005; Dixon & Rousseau, 2006）。1970年代晚期，紐西蘭、澳洲的原住民相繼開始推動文化復興，爭取民族自決權，這些行動經由跨國原住民組織的宣導和推動，已形成全球化的趨勢。1990年代，全世界的第四世界民族不約而同地積極爭取政治和經濟自主權，爭取對於政治、經濟，乃至於精神層面的自我控制權。對原住民而言，統治權就是由他們自己來合法運用權威和權力（Downing, 1993）。

臺灣原住民在近代發展過程中，逐漸步入受宰制的境地。從早期荷蘭與西班牙的殖民，再經明、清兩代和日據時代的統治，乃至於1945年後迄今，雖然統治者交替更迭，但原住民「被殖民」的地位始終沒有改變。

無論學校教育宗旨、課程教學、師資培育與任用等，都操之於外在的大社會。原住民族只能被動地接受同化式教育，原住民學生不僅在課程教學中遭遇文化不連續（cultural discontinuity）的問題，受到許多挫折，同時也無法延續其民族的基本文化。更進一步而言，學校在部落之中如同外來的文化

機構，學校生活和部落生活是兩個毫無關聯的文化體系，學校既扮演挫折原住民學生的角色，也完成抑制部落文化發展的「功能」（譚光鼎，2002）。

臺灣原住民社區自光復以來，即普遍設有小學，人口較集中的部落且設有國民中學，在歷經逾50年的發展之後，可能在功能和管理上都有明顯的變遷。這些變遷的結果否與部落有較多的互動關係？學校之管理與經營是否具有更多的多元文化教育精神？重要的是，在國外原住民爭取自決的趨勢背景之下臺灣原住民的「學校教育」是否已成為一個民族自決的領域？進一步來說，學校和原住民社區是否可以有生機的連結？學校和部落之間是否有開放的互動關係？對於學校教育的內涵與方式，原住民社區是否有對話的機會和機制？

若把臺灣原住民教育置於國際原住民發展的脈絡裡，我們可以更進一步思考，對於國外原住民教育（或少數民族）的一些成功案例，無論是Deyhle（1992）、Feurer（1993）、Gibson與Ogbu（1991）所指證的「雙文化認同」（bi-cultural identity）、May（1999a）所敘述的「社區本位學校」（community-based school），或是紐西蘭毛利人的民族教育（幼兒園、小學、中學）（譚光鼎，2006；Penetito, 2002; Smith, 2000），臺灣原住民教育是否有可以借鑑之處？這些成功的經驗，是否可以做為原住民學校未來發展的參考？

基於上述動機，本研究之主要目的擬在檢驗臺灣原住民社區本位學校的理想與實踐。具體言之，研究目的分述如下：

- 一、探討原住民完全中學的設置背景與現況。
- 二、探討原住民完全中學的學校文化與社區文化之互動關係及其問題。
- 三、探討原住民完全中學教師、家長與學生面對社區本位教育之看法與態度。
- 四、歸納研究發現與結論，以促進原住民社區本位教育理想之實踐。

貳、文獻探討

為探討本研究中，原住民社區本位學校的概念以及完全中學的發展，本研究擬以兩個部分來評析相關的文獻，藉以建構本研究的架構且引導研究的方法與內涵。其中，第一部分的文獻是以國外原住民之民族自決與社區本位教育改革為主，用以做為本研究在討論臺灣原住民社區本位學校的運作之相關問題的參考。第二部分則分析國內外相關原住民社區本位教育所呈現的問題，藉以瞭解原住民完全中學發展的背景及其可能面對的問題。

一、原住民族自決與社區本位教育改革

數百年的殖民教育，將白人文化和語言製造成一種「獨賣的、標準的、單一的」文化霸權，只傳輸歐陸宰制者特有的語言、文化和教育價值觀，並且和原住民族文化、心靈和生活毫無關係（May, 1999a）。而臺灣原住民在近代歷史的發展過程中，為一不斷受到宰制的歷程，即便是面對更迭的時代與統治者，「被殖民」的地位卻始終沒有改變，在社會環境中受到宰制與殖民，被殖民的現實在外界的操縱與控制下，族群主體性逐漸消亡，從政治、經濟以及文化自決的權力不斷受到剝奪，在漢人思維為主體的社會下被邊緣化，甚至將原住民族整合為中華民族的附屬民族，成為了原住民問題的濫觴，致使原住民的文化和語言遭到被「閹割」的窘境。

民族發展的內涵可能會因為不同族群特質之運作而產生歧異，一個合宜的生活（right livelihood）之價值，是需要與其所產生的文化、空間領域的佔有、社會結構的存在以及權力機制的產生等具有經驗性的情境脈絡相連結的。而民族需要透過自決權的實踐，以保留這些經驗性的情境脈絡，是以，文化權與自決權以及各種經驗性情境脈絡的文化實踐與自治間之關係，乃成為主張集體權利者最核心之概念（孫大川，2000：117）。而民族自決成為各國土著與原住民極欲爭取的權力，主要訴求就是維護並傳承傳統語言和文

化。這個理想的實現，必須讓原住民族的教師、家長與學生，能參與學校的決策，制訂符合該族群發展的政策方向，且享有教育選擇權，使原住民子女教育的主動權還給社區和家長。奠基於此訴求，「社區本位教育」成了找回權力失落與顛覆被殖民事實的靈丹。而社區本位學校的興起，正是民族自決權力的展現，也是一種抵殖民行動（McCarty & Watahomigie, 1999）。

Corson（1999）指出，社區本位教育不同於「社區教育」（community education），它所牽涉的概念遠超過社區，是一個批判並且挑戰社會壓制結構的新教育運動。社區本位教育是一種草根式行動主義（grassroots activism），強調社區成員必須主動參與學校決策，藉以促使社區建立自主的、合乎需求的教育設施，並增進學童成功的學習經驗。Daigle（1997）認為，傳統的學校教育典範是一種「以主流文化為內涵、文化優越感的、排他性的、由上而下做決策、以同化和社會控制為目的」的架構，原住民學生在這種學校教育模式中，所經歷的大多是心靈的創傷、挫折與失敗（轉引自Corson, 1998）。這種挫敗的經驗往往遭到誤解，在學生產生輟學、學習成就低落，以及偏差行為之後，教師與學校往往將責任歸咎於社區家庭教養功能的喪失，所以安排相關的補救教學、資源班的設置來強化學生的主流課程之學習。而Corson（1999）將學生在學校學習失敗的經驗，導因於學生多半來自於自願與非自願少數族群社區，在原生文化所學習的語言和文化與主流教育體制有差距的情況下，教育政策的執行忽略了學校與社區的不連續，使學生的學習表現處在外界與學校教師長期刻板印象的框架下，產生學習不適應的現象，甚至有反學校文化的產生。身處於社區與學校文化斷層的中界上，學生往往產生認知價值的錯亂。

因此，社區本位教育的訴求重點雖然維護傳統的語言文化，但是，社區本位教育並不是一種文化復古運動（Fettes, 1999）。經由動態循環的「文化諮商」（cultural negotiation）歷程，社區本位教育把原住民文化、語言和價值觀注入到學校，使學校教育從殖民統治的代理機構、「異文化中心」的角色，轉變成社區文化生態的一環、社區有機體之一部分，成為和社區文化息

息相關的社會機構。

(一)原住民社區本位教育的發展與特徵

Daigle（1997）指出，社區本位教育的發展是透過一連串轉化的機制而產生，使學校教育由主流文化為主轉為雙向文化認同、文化優越感轉向民主開放、封閉排他轉向納入社區文化、由同化和社會控制為目的轉化為草根式且具動態性。經由社區文化的保存，重新塑造自我認同，使學生在其生活情境脈絡中能獲得成功的教育經驗。Daigle把兩種學校架構的轉化比較對照如表1。

表1 傳統學校與社區本位學校的架構比較

項目	傳統學校		社區本位學校	
管理架構	外在結構	→	社區本位內在結構	
計畫／方法／目標／架構	共識／整合	→	矛盾／轉化	
教育哲學	同質	→	解放	
學校文化	同化／宰制文化	→	雙文化／融合並保存原住民文化	
語言	排除原住民語言	→	保存並復興原住民語言	
社會、經濟、政治發展	依賴外在結構	→	促進自我依賴和自我滿足感的成長	
原住民學生比率	低	→	高	
社區資源	排斥	→	納入	
組織	由上而下（的決策）	→	由下而上	
	正式的	→	非正式的	
	計畫性的	→	以歷程為基礎	
	機構中心	→	地區中心	
	被動的	→	主動的	

資料來源：研究者整理自 Corson (1998).

Fettes（1999）分析在1960至1970年代英美地區盛行兩種不同的社區教育觀點，其中，普同論者（Universalist）主張學校所倚賴的是一個具有共識

且穩定的社區，彼此的同質性高，並且相互和諧。此模式的社區學校需要優秀的專業領導和良性的社區諮詢，包括開放決策、建立良好的親師關係。但在另一端的改革論者（Reformist）則認為，學校的價值通常和社區不連貫，學校必須透過家長和社區人士的主動參與而進行改革。因此，學校和社區的關係是動態的、漸進改革式的。他們的基本理念是，所有的矛盾問題都能透過對話和相互接納獲得解決，對於學校和社區應朝向動態開放、增強互動、相互支持，以及透過對話來深化認同，並享有共同的價值，見表2。

表2 普同論與改革論的社區教育觀點

普同論	改革論
動員社區資源以支持學校	改變學校以反映社區文化
課後租用學校設施給社區使用	全天候融合社區的各種年齡組群
課程包含社區文化	從社區觀點來重新思考學校課程
開設核心科目的成人教育班	把學校教學和真實社區生活結合為一
家長代表參與學校決策	組成社區議會，具有支配學校的權力
由公司企業和公民團體給予支持	學校和社區擁有共享的價值

資料來源：研究者整理自 Fettes (1999: 26).

原住民社區本位教育的出現，為時約30年左右，學校規模大多很小，在作法上雖然互有差別，但對於原住民教育發展和保存語言文化，卻有非常積極的影響。Corson（1999）指出，現代的原住民學校應是一種社區本位型態，具有幾項特徵：開放而非封閉式的系統，和社區文化息息相關；不管教育人員願意與否，社區裡的權力關係、意識型態，以及文化壓力都能適時反映在學校和課堂中；學校的組織管理和計畫都能適當地諮詢社區並開放參與；學校改革的能動性提高，學校要變得更具生機，讓社區文化和價值能融入學校的組織管理、課程教學與評量。

以具體的實例而言，紐西蘭從1980年代初期開始發展的毛利幼兒養護所（Te Kohanga Reo）和民族小學（Te Kura Kaupapa），已有各地部落社區積

極參與，其成功的經驗證明毛利人傳統價值觀和教育方式確實可以運用或轉化到學校教育之中。Durie（1999）與May（1999b）都指出，紐西蘭毛利民族學校是源自一種「族群本位權利」（group-based rights）的訴求。原住民族要求的並不多，他們要求和白人享有平等的權力，亦即「用自己的方式去主導並控制自己的語言、文化和教育」。因此，社區本位學校絕非文化分離主義，也不是文化的復古。當社區和部落權威直接支配學校教育之後，不僅促進毛利語的復甦，也增進毛利人的自我認同，使他們肯定學校教育目的，進而改善毛利人的社會地位和社會適應。

Smith（1997）指出，毛利民族學校運動透過六項原則的運作，成功地推展雙向的文化教育，這六項原則包括自我決定、文化抱負（cultural aspirations）、文化回應教學、社經中保（socioeconomic mediation）、大家庭、集體哲學（collective philosophy）。Pihama、Cram與Walker（2002）綜合分析有關毛利民族教育的研究論文後指出，民族學校運動基本上並不排斥白人文化，但目的在挑戰、質疑、批判白人的文化霸權。經過不斷的實驗與測試，以及學術團體的討論、族群內部的辯論，證實這種學校型態比較不會傷害學生，其所產生的行為問題比較少，並且可以促使社區對下一代教育活動積極參與，提高他們的支持度，而其結果是培養出有自信、具有雙文化、雙語言能力的年輕人。

社區本位教育在夏威夷地區也有類似的實踐。由於受到紐西蘭毛利民族教育改革成功經驗的激勵，夏威夷州政府參考紐西蘭毛利幼兒養護所的作法，自1982年起設置名為Punana Leo的學前語言教學機構。夏威夷土著希望透過這種「中介浸習」（medium/immersion）的教育，激勵民族語言復興，並提高民族語言地位，成為官方語言之一（Wilson, 1998）。

因此，原住民社區本位教育或社區本位學校的推動，證明在族群文化的融合和社區主動的涉入之下，原住民學生可以減少心理的挫敗，發展成功的教育經驗。「雙文化的」（bi-cultural）和「社區控制」（local control）乃成為原住民追求的新學校典範（Arizona Commission of Indian Affairs, 2000;

Barnhardt, 2001; Binda & Nicol, 1999; Heimbecker, 1995; Iverson & Thomas, 1999; Kirkness, 1999)。

綜言之，社區本位教育是在轉化過去社區與學校雙向協商溝通斷層的一種教育改革型態。社區本位運動的產生，最主要乃是促進社區和學校之間的對話與合作，一方面將學校構築為雙文化取向，能夠保存社區文化，並以地區為中心，以促使社區的永續發展。本研究所訪查的原住民學校，其設立的目的即在試圖連結社區和學校，建立屬於社區原住民的學校，以發展學生的雙文化認同，使社區文化能夠融入學校生活，進而產生生機的連結，但這在理想與實踐的過程中卻可能產生不連貫的現象。

二、原住民社區本位教育的問題探討

有關原住民社區本位教育的探討，國外的例子給了我們許多啓示，然而，由於文化與環境脈絡的殊異，在國內原住民社區本位教育的發展上，仍然有許多問題需要克服。特別是在偏遠地區，學校與社區的組成文化差異大，而教師專業與家長認知的落差，使得溝通管道受到阻礙，社區家庭結構功能不彰，使得學校難以和社區結合，諸如此類的種種因素致使學校如同社區的教育收容機構，所有社區的文化命脈都繫於社區的學校之中，而學校對外卻要面對來自校外中央一貫的教育政策壓力、社區支援不足的窘境，對內則要面對學生學習適應不良、教師教學無力之困頓，以致於學校和社區的互動，在本質上產生了異化的現象。

根據國外的研究，美國自1960年代開創出新型態的「部落自主學校」(tribal college) (或稱「原住民社區學院」)，強調落實部落民眾教育的自主權力，使學校能夠融入並尊重原住民文化，但這在現實的推動上，仍舊產生了許多困難。例如：McCarty與Watahomigie (1999) 指出，計畫不確定、學生的流動性、教師倦怠、經費不足等因素，是原住民部落學校發展上的四大困難。而Reyhner (1992) 也指出，部落裡的高失業率、地方學校委員會缺乏專家參與、政府經費補助不足與不穩定等困難。由於社區與政府的

觀點歧異，部落學校在中央的提議容易遭到否決，而學校一旦執行中央的政策，學校和社區之間便因此而脫節（譚光鼎，2002：232）。

Taylor、Crago與McAlpine（1993）指出，依據學者在北美原住民社區研究多年的結果，加拿大地區的教育工作者發現社區人士缺少學校行政決定的經驗，致使學校行政主管易受社區批評、被誤會。再者，社區文化和學校文化產生斷裂，使得教師在專業認同和社區認同之間產生矛盾。在課程的設計上，社區和學校對於設計文化適切性課程（culturally appropriate curriculum），以及課程的學習評量，究竟該採取標準化測驗或是文化適切性測驗（culturally appropriate testing），也產生了困擾。根據此項研究可以得知，社區參與學校管理的主要問題仍在於學校和社區無法在文化和語言、課程教學上達成共識。社區與學校成員的組成來源不同，致使文化和語言的殊異更為擴大，課程教學專業在學校獨斷的決策下，讓社區對學校產生了不諒解。

國內有關此一方面的研究並不多見。劉貞蘭與許添明（1999）在分析國內外相關文獻後指出，原住民學校與社區之結合的困境，主要顯現在學校教師與社區家長的互動上，對於教育體制與孩子的教養認知產生了歧異。該研究顯示，原住民家長對於教育的價值觀和學校教師有所差異，由於家長對子女教養方式的差異，致使教師對原住民父母產生誤解或錯誤的認知。加以學校人員的科層體制與偏向保留封閉的態度，學校教師又忙於行政管理與課程教學，而家長則忙於生計之維持，使學校和家長之間的溝通平臺無法建構，學校與社區之間的結合更形困難。

張琦琪（2001）探討臺灣原住民社區本位學校的可行性，經過訪談和焦點座談之後，歸納研究結論認為，原住民社區本位教育確實可行且必須推行，而現今多數原住民學校與社區之結合方式，以及類似社區本位走向，例如：母語教學、民族技藝傳承活動等，即是將社區文化融入並實際參與教學。而透過國外文獻得知，社區本位教育能夠協助原住民兒童獲得自尊與自信。再者，學校甚少管道能讓家長和學校體制做理性的溝通，故日後學校必須重視社區的聲音，透過誠意的對話與互動過程，以瞭解社區對於學校教

育的真實需求。將原住民的社區文化融入課程當中，進行課程變革，讓他們由活動的參與者，進而提升到課程的諮商者、設計者以及教學者，並逐步擴大參與的面向與影響力。

上述研究均顯示，社區和學校相互融攝的重要性。根據國外成功的經驗，以及臺灣部分原住民學校成員、社區成員焦點團體的訪談過程，刻劃出推行原住民社區本位教育之重要性與必須改革的方針。然而，一所學校的文化乃至學生文化，都有可能受到社區文化的影響，而臺灣原住民社區多半處於偏遠地區，交通、經濟與文化來往受到阻礙，使得地方發展處於封閉性的不利地位。因此，社區、學校與學生三者間的互動便成為構築原住民社區本位教育藍圖的重要元素。本研究欲探究一所學校向社區開放，而社區文化透過開放的機制影響學校文化時，學校在轉變的過程中所遭遇的困境，瞭解學校如何在經營管理上做因應，學生又是如何將社區生活經驗帶入學校，並探討教師面對社區文化融入之後，在教育方法與態度上的轉變，藉以瞭解原住民社區本位教育的推動，對於學校教育所造成的影響與作用。

參、研究設計與實施

一、研究方法與設計

爲了較深入瞭解社區本位教育理念體現於臺灣原住民完全中學的現況與問題，本研究採取個案研究方法，選擇臺灣一所偏遠的、以原住民爲主的完全中學，進行長期實地的觀察與訪談，期冀透過個案研究的方式，能夠呈現原住民社區本位學校個案問題的實際特性，並增加日後的應用性，進而對形成問題的情境複雜性有深入的認識，以及解釋一些革新運動爲什麼會失敗或成功等相關的問題背景與原因（Merriam, 1988: 13-14）。

本研究以臺灣某所原住民完全中學爲研究對象。研究者的實地觀察由2007年10月至2008年7月結束。本研究的主要目的是在瞭解原住民社區本位

教育在原住民完全中學的實踐情況。首先，研究者先找尋具代表性的原住民完全中學，透過關係找尋到曾經服務於地屬偏遠的原住民完全中學的研究所學生。研究者所觀察的學校與研究者所處的位置大約需三小時的路程，因此，抵達學校現場之後，研究者與替代役男、代課教師住宿在學生宿舍，並於隔日一早進入學校現場進行研究。研究者每週或隔週進入現場，每次進入現場的時間為兩天，且於學校正常上課期間，學校也替研究者準備了一整套的辦公桌位，並與老師和處室主任相鄰，以求真正融入學校的作息。研究者除了在學校的觀察與訪談之外，也走訪社區做觀察，與特定代表人士做訪談。同時，研究者於放學時間還和學校老師、學生一起搭乘交通工具離開學校，迅速地與現場的教師或學生建立起良好的互動關係。

本研究除觀察之外，也進行非正式訪談，共進行了七位學校教師的正式訪談、六位學生的個別及團體訪談，以及五位社區人士的正式訪談，每次訪談約一小時。本研究之對象，¹在學校教師方面，其中有四位參與學校由國中轉型為綜合高中的過程，另外三位則是學校轉型之後的第一批新進教師。在學生方面，有三位高一學生，另三位則為高三學生，其中，平地生與原住民學生各半。社區人士方面，包括學生家長、地方民意代表、教會人士以及附近與學生接觸較頻繁的商家或公家單位人士。

二、個案學校的特性

(一)環境設施、地方、社區

本研究擬描述某原住民中學社區本位教育的發展，選定之研究學校為臺灣某縣立雲海中學（化名）。雲海中學位於省道、鐵路與鄉道的交會口，在縣內屬於偏遠學區，學區包括七個部落。該校附近有鄉立的運動場，是全校

¹ 本研究係為國家科學委員會專案「臺灣原住民社區本位學校的理想與實踐——三所原住民完全中學的檢討」，針對國內率先設立於原住民地區的三所高中之研究，而本研究屬其中一所學校的調查報告，故研究對象主要是以完全中學內的高中部教師與學生為主。

師生平日運動的場所，周圍城鎮有幾座水泥場，學生家長除了打零工、狩獵、耕作以外，就是在水泥廠裡工作。整體而言，家長教育程度偏低，多從事第一級與第二級產業，以勞力為主的工作為主。

學校鄰近的鄉道是居民的住宅區，住宅是平房或兩層樓的建築，那大概是一、兩百平方的社區，有三間教堂是週日社區居民聚會的地方。學校旁的省道是鄉內行政中心的所在地，雲海中學周圍有七個部落，部落各有一間小學，雲海中學則是附近唯一的中學，包括國中和高中，雲海中學的學生幾乎都來自附近的七個小學。

雲海中學以具體的符號，將具有原住民文化意向的公共藝術設置於學校一進校門的地方。學校的主要校舍是地上四層的建築，建築新穎且鑲有原住民特色的圖騰，學校體育館也以原住民族的特色來命名。學校主體建築是一般學科教室、圖書館與體育館、原住民文物館和綜合學科教室。學校的運動場是和社區共用的，就在校門口的對面，學生可以自由進出到校門外的操場。

(二)班級、師生

該校於1961年原為附近中學的分校，因應1968年九年國民義務教育而成立國民中學，並在2001年左右，政府為了關照偏遠地區原住民的教育，政策性地將該校改制為完全中學。社區國中的畢業生及具有原住民身分的本縣各國中畢業生，均可依個人意願申請直升該校高中部，該校為臺灣地區以原住民為優先的第一所完全中學。

雲海中學設有國中部和高中部，全校15班，其中，國中九班、高中六班，共400多名學生，低收入戶學生的比例高達20%。國中部有80%為原住民籍，且均來自學校周圍的社區。高中部約有50%為原住民籍，除了為該校國中部直升之外，亦不乏從外地搭乘火車前來就讀的學生。學校教師約40人，男女比例各半，平均年齡約為40歲左右，研究所以上學歷者約佔全部教師的30%。學校課程的規劃，國中部是根據九年一貫課程發展，而高中部則採綜合高中型態，設有學術導向的普通科與職業導向的職業類科，這可能與

地方發展的需要、學生學習的特性及家長的期望有關。至於在學校課程的安排方面，部分教師必須兼顧國中與高中的課程，以支援部分課程教師員額不足的情況。

(三)升學與就業

雲海中學國中部學生依學區分配，絕大多數是社區居民的子弟，鮮少有越區就讀的情況。高中的部分，約有50%以上的學生會直升該校，少數會至附近城鎮的高中、高職就讀，部分男生會選擇參與自願役。該校在國中升高中的基測分發分數，在全國算是中後段的學校，但有逐年提高的趨勢，登記分數約在40到110分之間，PR值介於5到10之間。而升大學、四技二專的人數約在20人左右，也有逐年增長的趨勢。學校高中的辦學目標，主要仍是要讓本地的國中生能夠繼續留在學校高中部就讀。然而，由於高中部升學率不高，國中部高分群的學生若有機會都會往都會區就讀，近年來，因為該校高中部錄取分數提升，直升入學比例才逐漸提高。

整體而言，雲海中學雖地處縣內偏遠地區，但是由於位居交通要道的交會點，使得學校與外界的聯繫不至於受到嚴重阻礙。學校改製成為完全中學後，學生的來源更加多元，範圍包括了整個大雲海社區。學生人數在近五年來有明顯的增長，根據校內師生表示，是因為學校的辦學績效與態度讓大家有目共睹，而社區民眾也對學校的發展更具信心。但是，學校在由國中轉變至完全中學的過程，對學校造成了莫大的衝擊，多數學生都有著家庭功能不健全、學業基礎不穩固的學習問題，教師和學生必須面對原住民社區文化難以融入學校的窘境，眾多的問題促使臺灣原住民社區本位的學校教育需要更深入且完整的討論。

(四)課程與教學

學校在課程與教學上，除了中央所規範的教育體制以外，學生在學校的運動場、休憩場所等活動空間是和社區相結合的，這讓學校的母語教學、親職座談、體育活動、區域文學課程不僅侷限於學校之內。學校多半是以「雙核心」的方式進行教學活動，不僅肩負學校內的正式課程之教學，也不斷透

過走入社區，以社區為中心的教學，使學生能夠親身體驗社區文化，並將之視為課程學習的一部分。由此，社區與學生究竟如何看待學校如何發揮社區文化傳承的功能實屬重要，而學校、社區居民與學生的文化互動就需要更進一步的探究。

三、研究限制

本研究之主要理論係依據國外原住民教育的相關理論與實際情況。由於歷史發展與社會背景之差異，國外原住民社區本位教育運動的理念與實務，未必盡然適用於臺灣。因此，研究者將不斷透過自我反省與資料分析的檢討，避免落入既有理論的成套邏輯，至於相關文獻的評閱與歸納，則僅做為調查結果分析的參考或對照，嘗試在臺灣多元文化與族群關係的脈絡下，釐清社區本位教育和原住民教育目前的互動關係，以及未來可能的發展關係。

肆、研究發現

一、原住民完全中學的現況

(一)「留」與「不留」？——社區與學校的互動

雲海中學的轉型，使學校不再只是扮演著中央教育政策執行者的角色，社區家長漸漸對於學校有了新的體認，社區的居民大多都會認為學校的設置是有利於本地發展的。很多人以前都不知道這裡有所高中，漸漸地，學校的知名度打開了，社區家長對於學校的設立有了新的詮釋。一位社區居民提到：

C1：這裡設高中是好的，孩子可以繼續升學、有得住有得吃。家庭能夠有機會讓孩子繼續念高中，之後再進大學，不會斷掉。

研：你們有覺得有更多人來這裡嗎？

C1：在假日都比以前多人……地方應該讓學生畢業之後透過學校培養他們在本地就業的機會……使學生的學習能就近在本地發揮，提供就業機會，也可以增進社區的繁榮。（2007/11/02）

即便如此，家長仍然試圖讓成績較高或有機會出去的孩子到外地去就讀，可是，家長卻可能忽略了孩子在外地生活與學習的不適應問題，又想要將孩子轉回「自己」的高中。一位老師描述到：

有學生國中是從我們這邊畢業，他們家長都有一個看法就是考完之後，先申請外面的學校看看，如果最後不行再回到我們學校……他們會覺得你們這是雲海社區的高中，那你們就不能拒絕社區裡面的學生。（2007/11/30）

家長在面對孩子選擇學校的時候，若有機會，仍會讓孩子到外地去就讀，社區的高中當作是選擇學校的「備胎」，而且這個預備性的角色，因為是屬於「社區」的，理應要接受來自社區的所有學生，但這卻讓學校面臨了向社區開放的兩難困境：一方面學校的資源是有限的，另一方面也期望學生能夠儘量留在社區內就讀。

而學生在面對學校選擇的時候，即便這是自己所生長的地方，也是「我們」自己的原住民完全中學，但面對國中升高中的時候，學生在選擇時仍會儘可能地向外移動。一位直升高中部而國中成績都在前三名的學生表示：

研：那你們會覺得說，在這裡考試很容易就贏過其他同學？

S1：會呀！容易很多了，我國中在這也是前十名以內，現在也差不多。

研：那你高中怎麼不要出去念，怎麼繼續念這裡？

S1：如果成績高，其實我也會想出去念，但是兩個因素，一個是我的

身體不好，另一個就是那時候考試失常了，其他好的沒考上。

(2007/11/23)

學生在面對學校選擇時，很可能還是會以成績為取向，考量的是從學生學習到學校整體的觀感和印象。

研：這是為你們設的高中，可是為什麼你們會想離開呢？

S5：人家剛開始對雲海高中印象不好，然後後面就有改善了。

研：那你媽媽聽說學校的名聲不好，怎麼還會願意給你來念呢？

S5：因為沒有學校可以讀了呀，所以只好來這邊讀。(2007/12/21)

儘管學校積極留下社區學生，讓原住民的學生有更多的機會留在本地就學，家長和學生仍是面臨了升學與競爭的壓力。成績好的學生都會試圖爭取到外地就學的機會，可是，若學生有學習不適應的情況，又會認為這所社區的高中應該是要服務社區的。

因此，學校與留在本地就學的學生家長的互動，就成了學校首要面對的挑戰。由於雲海社區的家長多數從事勞力密集的工作，社經背景較高的家庭都會讓孩子到城市裡去就讀，因此，學校若想要試圖讓社區共同參與學校的發展，需要花費相當大的心力。因學校具有平地與原住民學生，在他們參與學校事務的過程中，學校發現這兩類不同的家長在參與的過程中，產生了不同的情況：

研：那雲海中學與社區的關係如何，社區會參與學校的活動意願高嗎？

T3：其實不高……他們對於學校的一些比較不會關心，反而是平地那邊的家長對校務的推動比較關心，所以我們在開家長會的時候大部分都是平地生的家長，原住民的家長反而比較少。(2007/12/14)

以研究者的觀察瞭解，學校的家長會組成大多是以平地生家長搭配原住民家長的方式，致使學校的家長會處在一個「原－漢」共治的情況下運作，而學校在舉辦家長會的過程中，平地生家長主要是負責統籌和主持會議進行，原住民學生的家長對於部落和社區較熟悉，主要是負責接洽、招待的事務。近年來，多數家長均體會到學校的經營有了很大的進步，讓社區家長對於參與學校事務展現出較高的意願。過去學校在舉辦親職座談時，一學期是舉辦在學校、另一學期則是進入部落舉行，在舉行的過程中，教師都有這樣的體會：

研：那這幾年學校如果變得愈來愈好，家長的參與度會不會改變？

T4：如果以學校近幾年來辦的親職座談來看，有耶，來參加關心的家長有變多……像我們今年9月份辦，然後那個時候就是快一百多位家長來參加，我們都嚇到……那就是說家長他們也漸漸對學校的事務也開始關心。（2007/12/14）

家長和學生除了面對社會生存的競爭，也面臨了留與不留的抉擇。而學校則是盡最大的努力，希望讓社區裡的孩子盡可能都留在學校繼續升學。可是，在面對過去社區居民參與學生學習或學校事務意願不高的情況下，學校對於社區家庭參與意願的「鼓舞」是重要的。而且提高家長參與學校事務的意願，與學校的經營有很大的連帶關係。關於孩子的學習，原住民社區家長對學校較為依賴，若學校也能主動聯繫家長，讓家長感覺到自己對於學校而言是重要的，其實家長是願意關心孩子在學校的發展。

（二）「獨立」或「依賴」？——在地學生的自信

由於學校地理位置的影響，學生在國中畢業之後，就必須離開社區到外地求學，因此，經濟對於學生的學習而言，是一筆很大的負擔。加上本地為原住民社區，孩子若輾轉到外地求學，原住民學生在外地變成學校的少數群體，學生在學業和身心的發展都會受到一定程度的限制。教師在教學時就發

現，留下來的原住民學生在學校生活中，往往能夠展現出一種自信：

T6：因為他們有些程度好一點的還是到外面去念，不適應之後他們又轉回來……。

研：原住民學生在學校生活都表現出怎樣的態度呢？會不會有被學校邊緣化的情況出現？

T6：學生在本地並不會感到是處於弱勢，因為這裡是他們生長的地方，學生會覺得自己是強者。（2007/11/30）

雲海中學的學生在學校給予教師的印象是一種強勢富有信心的優越感，這種優越感並不是傳統認為的升學主義導向。我們可能不禁想瞭解，學生的自信與優越感是從哪兒來呢？從學生的對話中可以發現：

S2：這裡的老師我都很熟啊，以前都認識的，國中的老師到高中都還會遇到。

研：那其他同學都跟你一樣嗎？

S2：一直都留在這裡的同學跟我差不多，但是從外地來的同學就不熟，我們常會找老師聊天，我們（本地同學）也比較會聚在一起打打鬧鬧。（2007/10/30）

而當學校成為社區的完全中學之後，可以發現這種優越感是從他們所生長的這塊土地發展而來的，因為對學校、社區感到熟悉，同學自然就產生了向心力。社區中有更多的學生會繼續留在學校就讀，學校無形中和社區的接觸就更為緊密，社區和學校的人情味似乎也成了驅動教師教學的動力來源：

T7：在這邊待久有一個好處就是你教了他的弟弟妹妹親戚朋友，你的風格他們都知道……社區裡他們都會傳，彼此之間就有一種默

契，所以帶起來就很有親切感。

研：那看起來學生好像會把學校當作生活的中心吧！？

T7：對呀！其實他們會把學校當家呀！我感覺他們是蠻喜歡來的。

（2007/11/30）

而學生對於這個社區與學校感到熟悉，使學生發展出一股自信，可是，這股自信並沒有與學生的學習成就或是行為常規的導正相關聯。很多學生是社區的原住民學生一路從國中念到高中，這股自信對學校而言，反而是一種依賴，相信這個熟悉的地方能夠幫助他「安全」過關，他可以順利畢業，獲得學歷。學生很難區別國中跟高中的差別，總覺得老師會幫助他們，因而在學習或生活常規上可能產生消極的態度：

很多的老師國中就教過他，又跟老師非常熟悉，就會覺得我跟老師很熟啦，就會跟老師開始油條……我們老師都知道高中部的成績比較不好……所以都會有一些補救辦法，那學生會變成說，反正老師會幫我，我覺得他們會變成說很大的依賴性，不管是學業或生活適應。

（2007/11/15）

然而，在生活常規上，學校教師也發現：

以前國中的時候都會有老師在幫他們，然後到高中的時候會變成……老實說，我們學校學生抽菸、喝酒、曠課的情況很多，然後以前國中的時候，老師都會幫他們，到高中，學生反而對於操行成績不會很重視，然後反而是老師很緊張，然後學生反而覺得是無所謂。（2007/11/02）

雲海中學對於社區原住民學生採取寬容、尊重與關懷的態度，加上學生因為對生長環境的熟悉，展現出來的是一種自信的地域優越感。而這種優越

感雖增強在地學生的向心力，卻由於熟悉的緣故，使自己習於依賴學校的「保護」，對於常規行為與學業表現反而產生消極的態度。學校教師面對這群社區裡的孩子，著實懷著一連串欣慰卻滿是焦慮的心情。

(三)「認同」或「歧視」？——外來文化的激盪

而學校成為完全中學之後，高中部也使非本社區的學生從外地到雲海來，使雲海中學有新的文化激盪產生。老師這麼說：

T2：早期的學生在學校喝酒的很多。

研：那後來為什麼會減少？

T2：透過學校和老師的不斷指證還是有差……再來就是外地學生的衝擊，當然高中他們都是成績很低的進來啦！但是不代表他們德行就不好，所以在生活的德行或習慣上，其實對社區學生有一些正向改善的幫助。（2007/12/14）

另一位老師也提到：

學生之間因為生活在一起，可以多接觸不同族群……高中生可能以前在平地，接觸原住民的同學不多，現在過來接觸不同的文化背景，以後出社會之後，也比較曉得怎麼樣去相處。（2008/03/15）

學校成為社區完全中學，除了加深社區居民與學校的接觸之外，也使學校和社區有機會接觸到由外地前來就讀的學生。由於進入本校的學生，其學業表現普遍不佳，但是，在生活習慣與常規上，卻使本地學生的不良習慣有了導正的機會。與一位社區原住民同學的對話顯示：

研：你覺得從你國中以前都是原住民同學，到高中接觸了外地的同學，在過程中，你覺得有什麼不一樣嗎？

S4：就接觸不同的人，不同的相處方式，有時候就是想的比較不一樣……現在碰到外面的大家會變得想比較多，不可能想什麼就做什麼，所以這樣就激發我們很多以前不會想的，我覺得這是一個好處，讓我們看到更多人。（2008/03/22）

相對於本地的原住民學生，從外地來到雲海就讀的平地生，對於原住民學生與這個地區的印象也有了轉變：

研：你們外來的平地生，來了之後對於這個社區和學校的印象有沒有轉變？

S6：以前就會覺得原住民整天就打獵打獵的啊……想說雲海這邊都原住民，因為以前我看我們班有一兩位原住民，我們都不想認識。來這裡之後，大部分同學都會認為不要分這麼清楚（原住民和平地生），其實我和他們住宿舍也學習到獨立，也重新認識原住民。（2008/05/09）

學校教師也發現，學校在擴大對於社區以及社區以外的學生開放之後，有更多學生有機會來到雲海中學就讀，似乎也讓更多原本學習意願較低弱的學生重拾信心，而有更好的學習表現。教師提到：

因為學生進來的程度就沒有很高，相對地，跟他出去外面念，自信心比較夠，到外面去，因為表現比較弱，會被壓抑，或者自信心會比較弱……所以有些在平地那邊沒有那麼突出，然後在我們這邊反而可以展現在學校表現上。（2008/01/10）

雲海中學除了試圖創造一個融合社區的文化綜合體，學校也意外融入了非本社區的學生文化，在社區原住民學生、非本社區的平地學生之間，彼此

建構一連串協商與再詮釋的過程，讓原住民社區本位的學校文化不是停滯的，而是在既有的社區與學校文化基礎上，進行融合、反省與改進的過程。

(四)「使命」或「負擔」？——文化的傳承與互動

然而，對於雲海中學的師生而言，學校位居原住民社區，使學校擔負起原住民文化傳承的功能。學校是當地唯一的高中教育機構，又屬於政府認定的原住民重點發展學校，而且也透過社區耆老、文化工作者、在地教師的協助設立了文物館，舉辦並參與各項文化活動，是以，學校成了社區原住民文化歷史的發祥地與集散地。學校教師的經驗如下：

研：老師你覺得說，在社區這邊原住民文化傳承，學校扮演什麼角色啊？

T6：我覺得我們有一個優勢就是，這邊的居民啊，幾乎都是從我們這邊畢業的，所以他們對學校都有很深的情感。我們的文物館……一些回來教族語的老師呀，他們常常把學校當作過去文化和回憶的……一種集合地吧！那些傳統文物的東西啊，都是居民去社區找、捐給學校，然後族語、教編織的老師都是社區這邊的人，學校就提供空間，讓族語和傳統的東西有正式的地方傳給孩子。
(2008/04/18)

由此可知，學校在文化傳承的角度上，扮演的不僅是「追尋歷史文化的集合地」，也留有當地許多原住民在歷史與文化上的回憶。學校最為重要的功能在於提供一個正式的環境，讓社區孩子有機會、有時間能夠接觸過去的歷史、文化及語言，延續文化傳承的使命。一位社區居民就提到說：

C2：以前我們小時候學校哪有什麼教母語、教編織……現在來學校送東西給小朋友，會聽到他們唱一些自己的（原住民）傳統歌曲，讓小孩知道一些使命，不要說通通都流失。我們都馬這邊長大

的，每次來這邊就很有情感了，現在學校可以教我們自己（原住民）的東西，不然我看小孩看太多外面流行的那種，自己的東西都忘記了。（2008/04/25）

以社區家長、居民的角度而言，學校延續文化、傳承歷史記憶，正是教養下一代的關鍵，而單以家庭或社區的力量往往是很難有效聚集資源、蒐集文化素材、找尋人才，因此，學校就成為當地居民傳遞歷史文化、找尋過去回憶之重要的寄託。

而學校的學生不僅必須兼顧課業，同時也要瞭解屬於當地的傳統文化，在團結的社區氛圍裡，學生認為肩負文化傳承的使命是一種「任務」，但是，他們卻也希望，使命不要為學校學習增添另一層「負擔」。

研：你覺得說你們在學校上屬於社區原住民文化的東西，學起來有什麼感覺嗎？

S4：我們原住民嘛！東西就那些而已，我們不學，以後大概也沒人會了，應該是一種任務吧！就是要靠我們傳啊。

研：會很難嗎？在學校學這些？

S4：是很輕鬆啦，不過我覺得說還是不要太難，比如說太多那種英文的拼音，那對我們來說是負擔ㄝ，就是應該要跟我們生活近一點，畢竟還是要功課、考試那些，唱歌啊、聽以前的故事，都會覺得很有趣。（2008/06/05）

學校在社區原住民文化的傳遞與維繫上，著實扮演著關鍵性的角色。學校具有資源彙集的功能，而社區居民也肯認學校維繫當地文化的功能。誠然，學生體會到學校做為歷史與文化傳承的聚集地，卻也提出了「使命不該成為負擔的說法」，這是未來學校在做課程與教學安排時所應留意的。

二、原住民完全中學的發展問題

在追求原住民社區本位教育發展的過程中，學校和社區的發展長時間以來，並非處在同一個時空脈絡之下。儘管雲海中學依循著中央教育政策，有著穩定的經費來源與學術導向為主的教師與行政人員而發展，但雲海社區卻面對了家庭結構不穩定、生活經濟堪慮與文化資訊不足的脈絡下的變遷。因此，在社區融入學校與學校向學校開放的過程中，其所造成的衝擊是可以想見的。

(一)政策制定面——社區代表擬定政策卻未與學校成員溝通

原住民社區有屬於自己的高中，並增加社區孩子繼續受教育的機會，其有利於社區整體的文化發展。當年負責推動的原住民社區代表提到：

剛開始的動機是我在參選縣議員的時候，看到這裡的鄉親學子，很多都要讀高中，這又屬於偏遠地區，家庭經濟環境又不是很好，所以如果你要讀高中，要到底下，又要往北上，等於是說一種要離開這邊的連鎖反應。（2008/01/03）

因此，原初的動機是社區代表體察且發現到原住民社區的孩子必須要有屬於自己的高中，讓原住民孩子可以有繼續學習的機會。可是，在縣內其實很多地方都是原住民地區，爭取這麼龐大的經費實則不易。這位原住民地區代表提到：

在協商的過程中，我們是據理力爭啊。其實這都是為地方的教育啦……那還好縣長透過很多的關係把事情搞定了，所以要很感謝這個老縣長透過很多的關係居中協調。（2008/01/03）

地方民意代表迅速地將政見落實為政策，學校則馬上收到指示，在隔個

學期就要成立高中部，所有人都懷著期待又怕受傷害的心情，來面對這所原住民社區本位的完全中學成立。因此，雲海中學成立的政策就是由地方人士以及上級首長直接決定，學校只能奉政策行事。當年參與學校轉型過程的主任說：

坦白說，我們自己的心裡有點錯愕，在我們老師的身分上還有自己的工作……我們都還不知道要怎麼去面對這樣的變化，更何況是小孩子。當時就是，變成問題蠻多的。（2007/11/02）

這樣的政策執行對於學校而言是倉促的，學校不僅設備、師資以及教師心態上均尚未準備好，剛成立的時候，學校的問題也一一浮現。原住民的完全中學，不僅學生是原住民，上級也規定學校行政人員的任用也必須是原住民，但這卻引來了部分原住民老師的反彈：

那時候是為了遵守上級的規定，就是原住民的學校，在主任的部分一定要有原住民籍。只是他放我到那個處室，只是因為我是原住民籍，因為比例的問題……我們只能憑經驗，那真的很辛苦。（2007/11/02）

政策的規劃完全是以族群比例為優先考量，卻引發了教師感到自我專業遭忽視的現象。這條不曾走過的路，在當時，不只教師不完全瞭解，上從學校領導者到政府機關，都面對一個未知的未來。

（二）學校經營面——學校難以容納社區各類學生

學校設立之初，爲了要讓社區的原住民學生都能夠到本校來就讀，而採取了登記入學的方式，使得要升高中、已經到社會工作過的或是曾經中途輟學的社區原住民學生都能夠登記就讀。當初負責政策推動的原住民社區代表說：

第一屆的學生，我當議員的意思就是說要全部都可以回來讀，那結果，真的很亂，然後進來的學生打架、抽菸、男女關係一大堆，我每天都去處理，結果那個學務處就更難管理，當然我還是跟學校說要一本初衷的，給他們機會。（2008/01/03）

學生來源紛雜，使學校的管理變得困難，學生的常規行為難以有效的規範，學校教師疲於奔命，讓整個社區或是縣內，都對這所學校的印象大打折扣。有學生在校刊中提到：

有些同學每天喝的醉醺醺來學校鬧事，又在廁所裡偷抽菸，成立雲海中學的本意是好的，但如果成了懶散學生的避風港，成了罪惡的淵藪，成了一把金玉其外的保護傘，這個學校還有存在的必要嗎？（2008/03/27）

政策的本意和學校現實的發展產生了落差，使得日後學生在選擇雲海中學時，對於這所學校的印象都是學生品行不佳、常規行為很差。然而，民意代表仍對於學校寄予很高的期待：

研：那後來您是怎麼樣跟學校做協調，希望學校可以繼續接受想要入學的學生？

C3：在遴選的時候，我都跟他們講喔，要遴選委員選那些有犧牲奉獻的老師來到這個學校，結果這些老師來遴選的時候，一副菩薩心腸，結果開始教之後，就不一樣了，沒有那種犧牲奉獻的心態。

研：你怎麼發現他們變不一樣了呢？

C3：當然變了呀，因為他有自己的教育理念，可是很多人讓我感覺他也只不過知道要來這邊當老師而已呀，這個議員拜託、那個議員拜託，他要佔缺呀！因為高中成立，縣政府會多預算，議員又開始角力，只要有關係的都來，老師難免就有一些不一樣。

(2008/01/03)

在這樣的情況下，最初的政策推動者對於新進老師的期待與現實有了落差，雙方都有著不得已的苦衷，學校爲了在兼顧社區原住民學生能夠就讀的前提下，尋求轉變的機制，以讓學校能夠回歸正軌。和一位參與設置的學校主任對話：

研：針對那些已經離開學校很久的人，回來之後沒有辦法約束他們？

T3：對！對！有的已經畢業一兩年的然後再回來念，所以他們有些社會化的程度已經很難管制。

研：那後來入學制度有調整嗎？

T3：後來是一定要考學測才能夠進來，這樣透過篩選，學校才比較好管理。

研：那這樣會不會違背以社區原住民為主的本意呢？

T3：去年開始又有免試入學的部分，今年高一的學生有部分就是免試入學進來，我們是開放大雲海地區，我們是以自己的學生部分為主，所以還算好。(2007/12/14)

在此，學校只是扮演著政策執行者的角色，一切反而是由政府與社區成員決定，缺乏了與學校商議的過程，致使族群、社區的自覺意識和行動，成爲點狀、零星的行動，而未針對社區、學校教育做出具體的諮詢意見或行動方案。

(三)學生學習面——社區文化與學校生活的衝突

由於雲海中學學生的家庭有高達20%的比例都是低收入戶，社區的經濟來源並不寬裕，加上本地區的單親家庭與隔代教養的情況嚴重，學校必須承擔起社區家庭未盡的教養功能。一位家長提到：

只要是對學校或是學生有益處的我都會支持，因為學校就要交給專業的老師去做。其實我們只希望學校做的事能對學生好、對學校好，學校是專業的嘛！學術的東西我比較不懂。（2008/05/22）

家長全權相信學校的教育專業，可是，學校的教師卻感受到學生家庭不健全，連帶也讓家長對於學生的教育、學校所推動的事務所展現的互動性是很差的，使得原住民社區本位的教育，只有學校教師單方面地向社區開放，社區給予的回應是薄弱的。

研：老師認為這個社區文化融入學校教學可行嗎？

T2：可行，但是理想過高，我們在鄉下地方……很多問題都是學生來到學校才處理。要處理他們家庭結構的問題……然後生活常規他們在家裡也沒什麼訓練，所以他們來到學校我們還要身兼保母去訓練他們……。（2007/11/30）

社區家庭的結構不健全、人口外流嚴重，成了學校和社區融合的最大困難。學生在教育的發展上產生了不連貫的現象，以致於學校和社區都只朝向互補的關係邁進，家庭負責學生衣食，其餘都交給學校。可是，在互補的過程中，社區文化和學校要相互融合是困難的。

因此，在外界大聲呼籲推行原住民文化的過程中，很可能忽略了這些學生的原生家庭文化到底缺乏了什麼？又，這些學生是否具備了基本的學習技能，足以讓他們有足夠的能力去負起傳承文化的工作。在雲海中學的學校本位課程中，聘請了地方的社區人士擔任原住民社區族語的教學工作，以做為學校傳承文化的機制之一。可是，卻發現到：

研：老師覺得族語執行的成效呢？

T5：目前的成效，我個人覺得啦，目前看不太出來，效果不是很大。

研：成效不大的原因是什麼？

T5：學生最基本的學習能力就不穩固了，有人從國小上來還不會注音，學了族語又要學羅馬拼音，然後他們回家其實幾乎都沒有講，這樣的族語要怎麼發展？怎麼傳承文化？……。
(2007/12/14)

在教師教學的過程中可以發現，族語的教學並不是原住民社區文化傳承的萬靈丹，雲海中學的原住民學生有很多尚未具備基礎學科能力，加上家庭對於族語的傳承工作並不積極，致使族語做為文化傳承的理想無法真正體現在雲海地區。再者，對學校教師而言，沉重的教學負擔與辦不完的活動，也成為一種文化傳承的「負擔」。學校老師提到說：

T4：我們啊！大大小小的活動都有，一下國中的舞蹈隊，一下高中的什麼比賽，就是每次都顯得疲於奔命。學校裡還要處理他們的很多常規問題，不來學校啊、教室搗亂啊，讓我覺得說，對我們來說，文化傳承變成一種負擔ㄝ，就是我們學校不得不如此的感覺。(2007/11/30)

此外，社區當中影響學校很重要的一部分就是教會，雲海地區的教會對於家庭而言，扮演了社區教育很重要的角色。然而，家長一方面會認為孩子應該要到教會以信仰為重，但學校教師則會認為應該以學校的學習為重，這造成了學校和社區家長、教會之間的拉鋸：

T6：那我覺得很多的事情，他們是從小就有宗教信仰，你不能侵犯他們的神，你去侵犯她的神，他就不認同呀！就這樣呀！

研：那學校跟教會的互動呢？

T6：學校和教會會搶人。

研：所以我們跟教會的關係是？

T6：並不好，各個教會也都會搶人。（2007/11/30）

一位老師描述自己在教室裡的親身經歷：

我記得我曾經在暑假期間，我班上的學生他的阿姨希望他去參加教會的活動，我就跟這個校孩子說你就把這個課上到什麼時候，你再去參加教會的活動，然後阿姨在旁邊就很生氣，因為已經侵犯到他的神了，他們是宗教第一、學校第二。（2007/11/30）

可是，學校教師在面對學校學生的行為常規亟待導正的情況下，教會在這一方面又扮演了很重要的角色，致使學校和教會的關係變得很矛盾。學校一方面亟欲提升學生的基礎學習能力，也在導正學生的常規，而教會卻可能無法兼顧孩子的基礎能力，卻能夠幫助學校使孩子的常規行為有所規範。

研：可是如果去教會，這些孩子的常規會不會比較好？

T2：會，上教會的小孩子他們會比較好，這個就很矛盾呀，上教會的小孩他們個性比較溫和，也比較乖，但是他們在學習上比較沒有基礎。

研：就是關於學科學習方面？

T2：學習力比較弱，除非他們父母本身有要求，然後他們就會同時上教會，同時自己也會有程度，但是鳳毛麟角。（2007/11/15）

學校和教會扮演了文化傳承的重要角色，部分教會的牧師負責學校族語的教學工作，學校教師也發現學生進教會對於行為常規有正向的影響。然而，因為具有宗教信仰的社區家庭多以教會活動為重，卻間接影響到了學生在學校的學習，讓學校和教會呈現「搶學生」的情況，因此，如何在學校課

程學習與參與教會活動間取得平衡，為日後學校在結合社區文化時必須面對的課題。

伍、問題討論

從上述呈現的資料分析，有幾個值得討論的問題：

第一，在整個社會結構中，原住民社區面對經濟、文化不利，以及身處弱勢的社會現實，在原住民社區本位教育理念的實踐上，這樣的社會背景脈絡會如何影響他們在學校中所遭受到的對待？

在學校鼓勵社區家長參與的過程中，學校教師均發現到原住民社區的家長由於平日從事勞力較密集的工作，在「時間」與「物質」上均難以配合學校的需求，因此真正能夠配合學校的家長，反倒是學校中較為少數的平地籍的家長。究其原因，可能與社區大部分原住民家庭處於低社經的社會結構有關，他們常為生計奔波忙碌，往往無力參與子女的學習（陳枝烈，1999）。這種背景因素的影響，可能直接造成家長無法積極參與學校事務，因而間接增強了一種刻板印象或偏見，誤認為「原住民家長不關心子女教育」（譚光鼎，2002）。

本研究顯示，透過學校人員「親自」走入社區的方式與家長接觸，以及在平地生家長的引導下，儘管原住民家長沒時間、沒成本，亦能使原住民家長熟悉社區人脈、地理環境的優勢能夠發揮，進而參與學校事務。因為過去許多弱勢族群的家長認為參與學校活動與事務，屬於上層階級家長的特權，再加上自己不愉快的學校經驗，讓他們排斥與學校溝通及參與（劉貞蘭、許添明，1999；Brantlinger, 1985; Pappas, 1997）。而學校在試圖走入社區後發現，只要學校願意到社區去舉辦，讓家長不要覺得親職教育座談是來到「你們學校」的地盤、是受到學校的指揮，一方面降低家長對於過去不愉快的學校經驗之恐懼，也讓學校有機會更深入瞭解社區的情況，將可使社區的家長能夠在學校納入社區文化的開放過程中，逃離缺少時間瞭解孩子學校經

驗的窘境。此外，面對學校、教會與家庭之間的拉鋸，若能適時將教會、學校與家庭三方整合，其實是有助於孩子學業學習與常規行為的導正。

第二，原住民社區的學生與家長身處在社會結構的弱勢階層，他們是如何知覺原住民社區本位教育的意義，進而化為行動，顯現在他們的教育選擇上？

觀諸Durie（1999）和May（1999b）都指出，紐西蘭毛利民族學校是源自一種「族群本位權利」（group-based rights）的訴求。本研究顯示，雲海中學的設立，也符應了此族群本位權利的訴求，從社區家長到學生都對學校的設立予以正面的認同，在社區原住民學生為本位的權利訴求中，本地的原住民學生享有優先進入學校學習的機會，社區家長對於學校的設立都抱持著可以延長學生受教育機會的期待。

即便如此，在臺灣龐大的升學體制競爭下，不論政府或是學校都大力呼籲家長能夠讓孩子就近入學，以減低孩子出外就學的不適應。本研究結果顯示，學生如果認為自己的成績夠好，也會想到外地就讀，家長一方面大加肯定有「自己」的中學設立了，卻又試圖讓孩子有出外就學的機會。譚光鼎（1998）的研究亦指出類似的情況，其發現原住民學生之所以會被送到平地學校就讀，主要是擔心在原住民社區裡的文化刺激不足，認為到平地去會有比較好的發展。因此，雲海社區本位的完全中學設立，增加了社區家長和學生的教育選擇機會，卻仍難以抵抗出外就學、試試看能不能出去的觀念。雲海社區的中學對於家長和學生而言，是否成了不適應主流文化的「避風港」，值得進一步探究。

第三，原住民社區本位教育的主要對象——學生，如何詮釋他們對於學校與社區的經驗？這些經驗又如何影響他們在學校表現？

學校轉型之後，社區中有愈來愈多原住民學生在國中畢業之後，得以繼續留在原鄉的社區學校就讀，使得學校老師發現學生因為自己對這個成長的環境感到「熟悉」，而在學校師生互動、同儕相處以及學校與社區的接觸上產生了更濃厚的情誼。根據Pihama、Cram與Walker（2002）的研究，社區

本位學校的型態比較不會傷害學生，其所產生的行為問題比較少，而且可以促使社區對下一代教育活動積極參與，提高他們的支持度。而其結果是培養出有自信、具有雙文化、雙語言能力的年輕人。

對應本研究，就學校在傳承文化的角度而言，臺灣原住民完全中學的學生肯認自身肩負文化傳承的責任，一方面也在現有的學校教育體制下，期望文化傳承的使命不應該成為負擔，也提供日後在推行原住民社區本位教育的參考。

就學校管理的角度，原住民社區本位學校會害怕給予學生過多的協助，而阻礙了原住民學生自我成長的機會，養成了他們依賴的性格而無法獨立。但另一個角度，卻又害怕這群社區的孩子是真的需要協助，所以，不斷給予他們再一次的機會，怕協助的不夠，反而對他們造成更形嚴重的傷害。因此，做為原住民社區本位的學校，該如何化解學生在自信與依賴性格間的矛盾，進而轉化成為具有自信且獨立的人格（Corson, 1998），是學校師生與社區之間必須調適的方向。

第四，我們需要什麼形式的原住民社區本位教育，來突破扭曲、邊緣與結構壓迫的社會本質呢？

在臺灣的升學制度下，原住民社區本位學校的成立，使得社區原住民享有優先就讀的權利，也讓非本社區的學生能夠藉著基本能力測驗考試分發到雲海中學，讓社區文化與外來文化有了交相融合的機會。根據譚光鼎（2002）的研究原住民學生出外就學的學校適應情況發現，出外就學的原住民學生與同儕相處得相當愉快，並未有明顯的「原－漢」族群矛盾或對立問題。而本研究中以原住民學生為主的學校，在社區原住民學生與出外就學的平地生同學的相處上，也與漢人為主的學校相似，「原－漢」學生在相處上並未表現出明顯的疏離與抗拒，他們甚至對於學校和同儕之間有相當積極的認同態度。

過去在漢人（或歐洲白人）文化專斷的主導下，學校的教科書對於原住民族的書寫儼然是一種「符號暴力」（symbolic violence），原住民文化在

支配的權力下「被過濾、被篩選」，使得書本上所刻畫的原住民圖像是殘缺的、扭曲的與污名化的（譚光鼎，2007）。本研究發現，平地學生來到以原住民學生為主的學校，也發現自己其實顛覆了過去對於原住民文化的認知，而願意且大膽地認識這個過去曾經「恐懼」的原住民文化。依此，在過去原住民教育中，試圖結合「原住民文化、歷史、語言」和學校各種「學業、社會、社區方案」的「支持性的學習環境」（support school settings）（Campbell, 1983）。而臺灣的原住民社區本位教育，除了將社區原住民的生活經驗融入學校教育經驗之外，也應適度地參照來自社區以外的學生生活經驗，使部分外來學生對於社區內的族群文化，產生正面的認同與影響，讓學生在學校生活能相互觀摩、交流，促進未來的發展。

第五，原住民社區本位教育之批判與解放的理想達成了嗎？

社區本位教育主要在強調社區成員能夠自我覺醒，以增進參與的能力，進而要求直接取回教育過程的控制權。過去臺灣社會「漢—原」宰制的結構並沒有完全改變，霸權意識型態中的族群關係也沒有徹底解凍，原住民教育如欲自主自決，極易引起族群關係的焦慮與不安，因而導致原住民的教育改革始終近似於一種霸權的施惠與救濟（譚光鼎，2002）。本研究顯示，這所原住民社區本位學校，目前僅能透過社區的原住民成員主動爭取設立社區的完全中學，以延長社區學生在原鄉受教育的時間，試圖創造一個適合社區學生的學習場域。只是，在臺灣既有的社會結構與教育體制下，原住民社區本位教育的控制權只顯示在「學習空間」的爭取，而社區居民也肯認學校維繫社區傳統文化的功能。但是，受中央控制的教育體制與課程內容仍難以有效地突破，學校教師可能將學術導向的教學與傳承文化視為雙重的負擔。

然而，學校教育也極可能再製主流社會種族主義的訊息，讓青壯年的原住民對於自己的語言學習產生正、負面並存的複雜情感。而部分家長在主流學校的低學業成就與求學障礙的經驗，也都造成他們不願意自己的孩子學習母語（McCarty & Watahomigie, 1999）。而社區本位教育強調雙語言的教學，這對於原住民學童的未來與保存其母文化、母語方面，有著積極的效果

(May, 1999a)。根據本研究顯示，社區本位學校在傳承母語的過程中，家長並不會去干涉學校要教給學生什麼，即便自己可能有低學業成就或是求學障礙的經驗，可是，他們會認為學校老師是專業的，全權交給學校老師去安排就好。因此，原住民社區本位學校的傳統文化課程改革，仍可以朝文化與語言融合的方向，使得文化和語言可以從現實生活中抽離出來，在學校安排一些文化活動與課程(Stair, 1994)。

陸、結語

依據資料分析的結果顯示，長期處於社會邊緣位置的社區居民和學生成立了屬於「自己」社區的高中，並且對地方發展的影響給予高度的期待。雖然社區過去給予學校管理、學生素質的評價多屬負面，且家長參與學校活動的意願偏低，但是，當學校在經營上有了進步，或是學校能夠打破界線走入社區舉辦親職座談，家長參與學校的意願往往就會因此而提高。再者，在突破壓制尋求自主的知覺與行動中，社區家長與學生在教育選擇上卻面臨了兩難：學生面對升學體制與生存競爭時，卻顯現出留在社區是因為成績不佳等迫不得已的因素；而出外就學產生了不適應的情況，回過頭來卻又要積極地享有就讀這所社區學校的權利，學生在面對學校適應與生涯發展上產生了兩難的困境。即便多數學生選擇了留在社區就讀，學校在面對認知、行為與學校價值差異巨大的情況下，也難以經營和管理。

在學生進入學校之後，因為自信對學校與社區的熟悉而發展出來的「依賴」性格，致使學校產生嘗試接受社區文化，卻又擔心難以管理的困境，不得不訂定「篩選」的機制。但這卻讓社區很多想要進入學校的學生，在機制的過濾下，喪失了繼續受教育的機會。我們不得不承認，在既有的社會結構與文化脈絡下，學校轉型成為原住民完全中學的過程中，缺乏了學校、社區和政府的三方協商，致使教育權的掌控只觸及學生學習空間的爭取。目前學校只能透過調整入學機制發揮篩選的功能，兼顧社區的原住民學生能夠就近

入學。距離開放學校讓社區所有具意願的學生入學就讀，還有很長的路要走。

傳統文化是不是夠健全，足以說服學校教師與社區家長願意去傳承？社會上又存在著具備學術導向的學習成就，有利於未來社會生存競爭的氛圍，學生與教師卻始終不解，到底文化傳承在學習的場域中扮演著何種角色？原住民社區本位學校的理想與實踐，是一條不曾走過的路，過去在歷史和社會上面對差異時是壓迫的、仇視的，但隨著時代的變遷，現在已發展到現在的相互欣賞。因此，在原住民社區本位教育的觀點中，除了尊重差異、肯認多元，也必須透過民族的批判與自決，化去歷史的悲情，以在社會結構中尋求自己認為最有利的定位，透過整個民族決定所欲延續的文化與發展的方向，力求在平等的位置上相互欣賞、相互提攜。

誌謝：感謝國家科學委員會的補助（NSC96-2413-H-003-047-MY2）及兩位匿名審查委員的修改建議。

參考文獻

(一)中文部分

- 孫大川（2000）。夾縫中的族群建構。臺北市：聯合文學。
- 張琦琪（2001）。推動原住民社區本位教育之研究。國立花蓮師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，花蓮縣
- 陳枝烈（1999）。多元文化教育。高雄市：復文。
- 劉貞蘭、許添明（1999）。原住民學校與社區結合之困境。花蓮師範學院學報，9，285-305。
- 譚光鼎（1998）。原住民教育研究。臺北市：五南。
- 譚光鼎（2002）。臺灣原住民教育——從廢墟到重建。臺北市：師大書苑。
- 譚光鼎（2006，10月）。原住民語言文化復興——毛利幼兒養護所經驗的借鏡。論文發表於國立暨南國際大學舉辦之「原住民族教育」學術研討會，南投縣。
- 譚光鼎（2007，12月）。被扭曲的他者——教科書族群偏見的檢討。論文發表於國立臺灣師範大學舉辦之「媒體素養與教育」學術研討會，臺北市。

(二)英文部分

- Arizona Commission of Indian Affairs, Phoenix. (2000, June). *Report of the Twentieth Arizona Indian Town Hall—Tribal-State partnerships: Assuring success in Indian education*. Phoenix, Arizona: Arizona Commission of Indian Affairs. (ERIC Document Reproduction Service No. ED459016)
- Barnhardt, C. (2001). A history of schooling for Alaska native people. *Journal of American Indian Education*, 40(1), 1-30.
- Binda, K. P., & Nicol, D. G. (1999, April). *Administrating schools in a culturally diverse environment: New developments in administering First Nations schools in Canada*. Paper presented at the Annual Meeting of the

- American Educational Research Association, Montreal, Quebec, Canada.
- Brantlinger, E. (1985). Low income parents' perception of favoritism in the school. *Urban Education*, 20(1), 82-102.
- Bray, M. (1993). Education and the vestiges of colonialism: Self-determination, neocolonialism and dependency in the South Pacific. *Comparative Education*, 29(3), 333-348.
- Buenker, J. D., & Ratner, L. (2005). *Multiculturalism in the United States: A comparative guide to acculturation and ethnicity*. New York: Greenwood.
- Champbell, L. (1983). Urban Native education in Alberta. *Canadian Journal of Native Education*, 10(3), 15-20.
- Corson, D. (1998). *Changing education for diversity*. Buckingham: Open University Press.
- Corson, D. (1999). Community-based education for indigenous cultures. In S. May (Ed.), *Indigenous community-based education* (pp. 8-19). Clevedon: Multilingual Matters LTD.
- Daigle, J. (1997). *An examination of community-based education models in first nations communities*. Unpublished doctoral dissertation, University of Toronto.
- Dehyle, D. (1992). Constructing failure and maintaining cultural identity: Navajo and Ute school leavers. *Journal of American Indian Education*, January, 24-47.
- Dixon, A. D., & Rousseau, C. K. (2006). *Critical race theory in education*. New York: Routledge.
- Downing, M. K. (1993). Comparative trend in national indigenous policies in the United States and in New Zeland. *WICAZO SA Review*, 9(2), 91-104.
- Durie, A. (1999). Emancipatory Maori education: Speaking from the heart. In S. May (Ed.), *Indigenous community-based education* (pp. 67-78). Clevedon:

- Multilingual Matters.
- Fettes, M. (1999). Indigenous education and the ecology of community. In S. May (Ed.), *Indigenous community-based education* (pp. 20-41). Clevedon: Multilingual Matters.
- Feurer, H. (1993). Beyond multilingual education: The Cree of Wascaganish. *Canadian Journal of Native Education*, 20(1), 87-95.
- Gibson, M. A., & Ogbu, J. (Eds.). (1991). *Minority status and schooling: A comparative study of immigrant and involuntary minorities*. New York: Garland.
- Heimbecker, C. (1995). *To school or not to school: The Innu dilemma*. Unpublished doctoral dissertation, University of Toronto.
- Iverson G., & Thomas, P. (1999, June). *One vision, two windows: Educational self determination for indigenous peoples of central Australia*. Paper presented at the World Indigenous People's Conference: Education, Albuquerque, New Mexico.
- Kirkness, V. J. (1999). Aboriginal education in Canada: A retrospective and a prospective. *Journal of American Indian Education*, 39(1), 14-30.
- Loomba, A. (1998). *Colonialism/Postcolonialism*. London: Routledge.
- May, S. (1999a). Introduction. In S. May (Ed.), *Indigenous community-based education* (pp.1-7). Clevedon: Multilingual Matters.
- May, S. (1999b). Language and education rights for indigenous peoples. In S. May (Ed.), *Indigenous Community-based Education* (pp. 42-66). Clevedon: Multilingual Matters.
- McCarty, T. L., & Watahomigie, L. J. (1999). Indigenous community-based language education in the USA. In S. May (Ed.), *Indigenous community-based education* (pp. 79-94). Clevedon: Multilingual Matters.
- Merriam, S. B. (1988). *Case study reaserach in education: Aqualitative*

- approach*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Pappas, G. (1997). *Forging home-school partnerships with Latino families*. Denver, CO: Latin American Research and Service Agency. (ERIC Document Reproduction Service NO. ED 406466)
- Penetito, W. (2002). Research and context for a theory of Maori schooling. *McGill Journal of Education*, 37(1), 89-109.
- Pihama, L., Cram, F., & Walker, S. (2002). Creating methodological space: A literature review of Kaupapa Maori research. *Canadian Journal of Native Education*, 26(1), 30-43.
- Reyhner, J. (1992). American Indians out of school: A review of school-based causes and solutions. *Journal of American Indian Education*, 31(3), 37-56.
- Smith, G. H. (1997). *The development of Kaupapa Maori: Theory and praxis*. Unpublished doctoral dissertation, University of Auckland.
- Smith, G. H. (2000). Maori education: Revolution and transformative action. *Canadian Journal of Native Education*, 24(1), 57-72.
- Stairs, A. (1994). The cultural negotiation of indigenous education: Between microethnography and model-building. *Peabody Journal of Education*, 69(2), 154-71.
- Taylor, D., Crago, M., & McAlpine, L. (1993). Education in aboriginal communities: Dilemmas around empowerment. *Canadian Journal of Native Education*, 20(1), 176-183.
- Wilson, W. H. (1998). The sociopolitical context of establishing Hawaiian-medium education. *Language, Culture and Curriculum*, 11(3), 325-338.
- Zontek, K. S. (1996). A model and a case study for analyzing colonial interaction. *Social Studies*, 87(4), 177-181.