

# 原住民教育的論述分析：以四本專書為例

林玟漣

台北縣八里國民小學教師

原住民教育論述在 1990 年代中後期大量出現，本研究視原住民教育論述為社會製成品，原住民教育論述的呈現則是一個知識社會學的問題。

原住民教育論述近十年中有兩個重要的現象：數量上的激增及內容上的轉變。1990 年代中後期，原住民教育論述與多元文化教育論述在數量上均呈現明顯的增長，而原住民教育論述除了原先的「偏遠地區」式論述，加添了「多元文化」式的論述。這兩種論述，前者無法觀照原住民的差異性，後者則是一種保守的多元文化觀。

並且，原住民教育論述隱含了兩種意識形態：「人力資本」以及「同化」的意識形態。這兩種意識形態其實都違背了原住民教育論述中「多元」的宣稱，並且「多元文化」的原住民教育論述，其實是呼應台灣政治中的族群議題。因此，「多元文化」的論述與「偏遠地區」的論述相較，對原住民教育而言似乎較為進步，然而終究沒有從原住民主體的利益出發。

關鍵詞：原住民教育、論述、偏遠地區教育、多元文化教育、多元文化主義。

收稿日期：民國九十年十月五日；接受刊登日期：民國九十年十二月二十日

## 一、前言

原住民教育論述在 1990 年代中後期大量出現，而在 1997、1998 兩年更有四本原住民教育專書的出版，原住民教育顯然成爲一個知識領域。從知識社會學的觀點來看，任何知識都有其產生的特定社會條件，「知識社會學並不只研究保障既得利益或歪曲社會現實的理念。它更將整個思想領域作爲研究的範圍，這不是因爲它自認是妥當性的仲裁者，而是因爲任何思想都是從社會產生的。這並不是說所有人類的思想都是社會結構的直接『反映』，也不是說在形成事件的過程中，理念被視爲全然無用。而是說所有的理念都要經過仔細的檢查，以瞭解持有這種理念的人在社會存在中的位置。」（黃樹仁等譯，1998）因此，不管是教育研究，或是原住民教育專書，都是一種社會製成品（social artifacts），並不只是一個原住民教育的研究，或一本談多元文化的原住民教育教科書而已，它們是「論述」（discourse），除了內容本身，包括：如何陳述、產生的時間，爲何是這樣的內容，爲何在這段時間出現，正說明了它們所處的社會位置。而論述所欲表達的「真實」（reality），例如：原住民教育的問題、問題的原因……等等，其實是社會所建構的。

因此，原住民教育論述的呈現方式，就是一個知識社會學的問題。本文擬就期刊論文以及四本原住民教育專書的檢視，考察原住民教育論述的兩種呈現方式：「偏遠地區」的及「多元文化」的原住民教育。其中「多元文化」的原住民教育論述又爲當今的主流論述，因此本文將進一步討論「多元文化」的原住民教育論述和台灣社會的政治社會現實如何關連。行文的安排如下：

首節引言，指出原住民教育論述的呈現方式爲一個知識社會學的問題，並說明本文的分析目的與方向。

第二節指出原住民教育論述近十年中數量上的激增及內容上的轉變。1990 年代中後期，原住民教育論述與多元文化教育論述在數量上均呈現明顯的增

長，而原住民教育論述除了原先的「偏遠地區」式論述，還加添了「多元文化」式的論述。

第三節指出原住民教育專書的「偏遠地區」、「多元文化」內涵。

第四節、第五節指出「偏遠地區」、「多元文化」兩種論述的缺失。前者無法觀照原住民的差異性，後者則是一種保守的多元文化觀。

第六節則指出台灣的原住民教育論述隱含的兩種意識形態「人力資本」以及「同化」的意識形態。而這兩種意識形態其實都違背了原住民教育論述中「多元」的宣稱，並且「多元文化」的原住民教育論述，其實呼應了台灣政治中的族群議題。因此，「多元文化」的論述與「偏遠地區」的論述相較，對原住民教育而言似乎較為進步，然而終究沒有從原住民主體的利益出發。

## 二、期刊論文的考察

1995 年開始，原住民教育的期刊論文大量出現（參見表一）。從這些論文出版的刊物來看，多半集中在《教改通訊》及《原住民教育季刊》。《教改通訊》是教改會內部所做的研究報告及討論。而《原住民教育季刊》的創刊，則是 1994 年實施的「發展與改進山胞教育」五年計畫（後更名為「發展與改進原住民教育」五年計畫，本研究用更改後的名稱）執行的成果。該計畫的第七項「加強原住民教育研究及學術交流」，其執行內容的第二點即是「選定若干師範院校，成立原住民教育研究中心，進行研究並建立資料庫。」（教育部，1992）而該刊則為教育部委託國立台東師範學院原住民教育中心編印的刊物。原住民教育季刊在 1996 年 2 月創刊後，成為原住民教育期刊論文來源的大宗。1997、1998 兩年，甚至有原住民教育專書的出現，而且每一年都出版了兩本。專書的出現，可以視為原住民教育論述在數量上已經累積到一個程度的結果。和 1990 年以前只搜尋到一篇相較，原住民教育論述數量的增加，不可謂不驚人。

表一、以「原住民教育」為主題的期刊論文次數分配

年度	1976	1990	1992	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	小計
篇數	1	2	7	2	10	26	20	20	16	1	105

說明：本表是以「原住民教育」為關鍵字，於「中華民國期刊論文索引」影像版及網路版搜尋的結果，資料庫中最早的資料為 1970 年 1 月。作者搜尋日期為 2000 年 3 月。

此外我們還發現，以多元文化教育為主題的期刊論文出版數量，似乎和原住民教育論述的增加呈現類似的趨勢（參見表二）。

在表二中我們發現，以多元文化教育為主題的期刊論文，在 1990 年代有明顯的增加，而且在近幾年增加的幅度更大。1997 年第四次修憲，增修條文第十條第九項「國家肯定多元文化，並積極維護發展原住民族語言及文化」，隔年我們看到期刊論文篇數從 1997 年的 13 篇，以將近兩倍半的速度增加到 31 篇。這些文章大部份刊登在《課程與教學》，其他還有《北縣教育》、《國教輔導》、《教育研究資訊》、《國民教育》...等等刊物。

由此可見，原住民教育論述和多元文化教育論述在 1990 中後期都在數量大量增加。

表二、「多元文化教育」為主題的期刊論文次數分配

年度	1971	1991	1994	1995	1996	1997	1998	1999	小計
篇數	1	1	8	3	9	13	31	12	78

說明：本表是以「多元文化」為關鍵字，於「中華民國期刊論文索引」影像版及網路版搜尋，並經由作者篩選出和教育相關論文所得，資料庫中最早的資料為 1970 年 1 月。作者搜尋日期為 1999 年 9 月。

除了數量上的轉變，在內容上的轉變同樣引人注意。「原住民教育」的前身是山胞教育、山地教育，名稱的變化顯示的是原住民教育如何被放在行政脈絡中思考。其中最大的不同是，山地教育、山胞教育被視為一般教育的附屬，看到的是其不及一般教育的地方，因此「改善」、「加強」、「改進」是山地教育、

山胞教育的重點，改進、改善、加強的結果，是希望以後就沒有所謂的「山地教育」、「山胞教育」，因為彼時的山地教育、山胞教育，已經和一般教育水準相當，而無區別了。然而「原住民教育」卻是朝一個相反的方向發展，逐漸注意到原住民教育因文化差異而呈現的特殊性，愈來愈覺得有必要獨立出來特別對待。

因此，原住民教育論述原來的問題設定：如何改進才可幫助原住民教育趕上平地教育，這樣的問題設定將原住民教育置於「偏遠地區」的脈絡下。而進入 1990 年代後，論述的問題設定逐漸轉為：原住民因文化的差異，需要什麼樣的教育。簡言之，論述重點轉為：文化差異在教育上造成了什麼結果，教育應該怎麼因應。在這樣的論述中，探討文化差異和教育的議題時，常援引美國的多元文化教育文獻，因此近十年的原住民教育論述有一個「多元文化」的轉向。但多元文化觀的原住民教育論述並不否定「偏遠地區」式論述。我們可以說，現今的原住民教育論述，除了原來「偏遠地區」脈絡所關注的問題，更加添了「多元文化」的觀點。

### 三、四本專書的內容分析

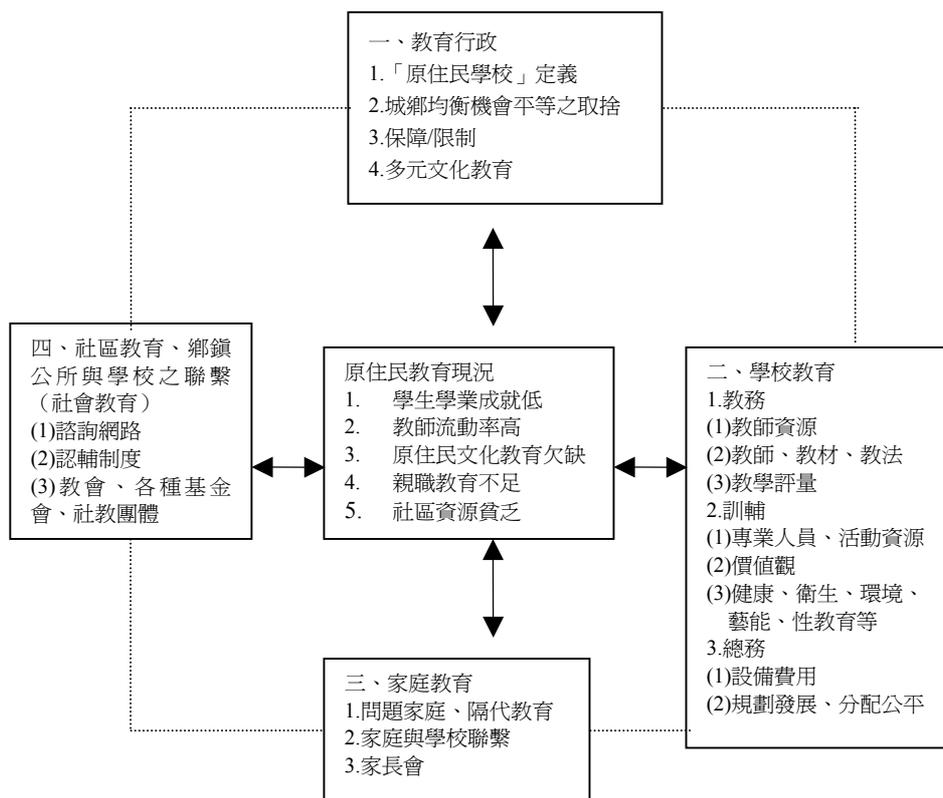
#### (一)、從吳天泰《原住民教育概論》中的互動圖談起

筆者認為吳天泰於 1993 年提出的「原住民教育互動圖」(參見圖一，以下簡稱互動圖)，非常能夠將較早期的原住民教育論述(即，多元文化理念尚未成為原住民教育論述的重要概念時的論述)所涉及的廣泛議題，適切地濃縮在一個圖當中，也許這正反應出原住民教育論述思考有其普遍性。

互動圖基本上是延續「偏遠地區」教育的思考，因為互動圖是吳天泰進行「八十二學年度原住民國中小學訪視工作」在訪視報告中提出的，這個訪視工作則為 1954 年「台灣省山地教育實況調查報告」的延續。(吳天泰，1998：25)

但是吳天泰也體認到，距離 1954 年的調查，時隔約四十年，多元文化教育益受重視，原住民教育已不是單靠「輔助、獎勵、保送、加分」等措施即可奏效（吳天泰，1998：26）。但是，互動圖基本上還是以「偏遠地區」為主要的思考，但亦已經意識到原住民文化的特殊性，因此有一小部份關於多元文化教育的內容。

圖一、原住民教育互動圖



摘自：吳天泰，《原住民教育概論》，頁 37。

本書除了涵蓋的範圍就同作者自己所提出的互動圖一般廣泛（參見表三）。此外，這本書可視為「行政機關所執行的原住民教育」。我們在這本書中比較看到的是原住民教育行政的部分，以及教育行政執行的評估、相關人員對原住民教育行政的反應。

## (二)、牟中原、汪幼絨的《原住民教育》

筆者認為本書的第四章「原住民教育概況」、第五章「原住民教育問題綜合分析」，展現了作者對原住民教育問題的認知及解釋，因此，這兩章可以視為本書的主要內容。筆者擬以第五章為討論的重點，因為第五章包含了作者所界定的原住民教育問題，及其提出的解釋和建議。

表三、吳天泰《原住民教育概論》的主要內容

章次	章名	和互動圖相關的部分
第 1 章	原住民教育的現況	一、教育行政；二、學校教育；三、家庭教育；四、社會教育
第 2 章	原住民國中小學訪視工作報告	一、教育行政；二、學校教育；三、家庭教育；四、社會教育
第 3 章	師院生任教山地國小意願之探討	二、學校教育
第 4 章	山地及偏遠地區國小師資問題之探討	二、學校教育
第 5 章	發展與改進台灣原住民教育的師資	一、教育行政；二、學校教育
第 6 章	師院原住民學生之壓力與調適	一、教育行政；二、學校教育
第 7 章	台灣原住民鄉土文化教育之推廣	一、教育行政
第 8 章	由教育的觀點談原住民離校問題	三、家庭教育
第 9 章	原住民婦女之教育需求	一、教育行政；二、學校教育；三、家庭教育；四、社會教育
第 10 章	原住民成人教育之可行策略	四、社會教育
第 11 章	泰雅族父母對子女教育的看法	一、教育行政；二、學校教育；三、家庭教育；四、社會教育
第 12 章	原住民教育與文化的發展	一、教育行政；二、學校教育；三、家庭教育；四、社會教育

第五章有幾個關鍵的概念：第一、偏遠地區，主要是指城鄉差異以及偏遠地區的不利；第二、多元文化或多元文化教育；第三、弱勢族群，特別是指原住民被納入台灣資本主義體系中的社會經濟弱勢（參見表四）。

雖然作者將本章分為五節，每一節似乎都有一個主題，比方第一節是教學內容、第二節是教育資源…等等，但是各節之中，是由一些零散的相關內容組成，作者並沒有很有系統或組織的論述各節中的內容。由表四可知，這一章所

談的內容，其實有一些脈絡可循。這些內容可以大致分成三個部分：第一是論述的脈絡，又可分為多元文化觀的論述、偏遠地區式的論述兩類。第二是不同脈絡論述所牽涉到的教育實施層面。第三是原住民整體族群的社會位置。

表四、牟中原、汪幼絨《原住民教育》第五章內容（1）

第五章	論述中的相關概念及內容
<b>第一節、原住民教學內容</b>	
一、課程教材存在的問題：(一)「多元文化教育」之省思 (二)具偏頗族群關的教材內容有待重整(三)多元文化教育課程統整模式之參照(四)鄉土教學與課程改革	多元文化教育、族群歧視、漢族中心主義、鄉土教育、課程、教材
二、族語教學改革：(一)台灣原住民族語面臨失傳的嚴重危機(二)紐西蘭毛利語的過去與現在(三)原住民族語教學改革	傳統文化的傳承、鄉土教育
<b>第二節、原住民教育資源</b>	
一、日據以來的原住民教育改造背景	
二、歷年來政府主要的原住民教育措施	偏遠地區、獎勵保障措施
三、城鄉發展失衡中的原住民教育資源	偏遠地區、城鄉發展不均
四、原住民教育資源的錯置	行政措施不符偏遠地區需要
五、發展與改進原住民教育五年計劃	傳統文化、漢民族中心
六、85年推動教育優先區計劃與原住民教育	城鄉發展不均、族群差異、人口外流
七、一般學校直配合改革，逐漸導正社會觀念	
<b>第三節、師資</b>	
一、師資結構與師範制度之檢討	偏遠地區
二、地理條件使各校師資結構兩極化	偏遠地區、師資結構兩極化
三、山地偏遠學校成為旅店與跳板	偏遠地區、師資結構兩極化
四、師資培育內容之檢討	多元文化、原住民族群文化
五、在職進修之迫切需求與進修制度的建立	偏遠地區、多元文化、鄉土教材
<b>第四節、技職教育與學制</b>	
一、加強原住民技職教育之背景	弱勢族群(社經弱勢)、都市原住民、人口外流
二、教育部發展與改進原住民技職教育之措施	原住民就業機會、多元文化、社區發展
三、一位原住民重點職校教師的心聲	
四、原住民技職教育改革的困境：(一)以農業為發展導向，不符社會趨勢(二)調整設科乃當務之急，卻形同虛文(三)「原住民重點學校」的認定問題	國家人力資源規劃、教育行政措施華而不實
五、原住民重點學校與原住民學制	多元文化
<b>第五節、親職教育與社區重建</b>	
一、原住民親職教育實施背景：(一)留居社區之家庭(二)都市原住民之家庭	文化差異、弱勢族群
二、加強原住民親職教育措施之實施概況	偏遠地區
三、族群文化差異與原住民親職教育	文化差異
四、部分原住民投入大社會升學競爭	偏遠地區、大社會升學競爭

五、原住民權利意識的覺醒與親職教育	原住民權利意識、升學競爭、族群文化認同
六、原住民社區有待重建:(一)都市原住民與社區重建(二)社區重建可免學校裁撤(三)原住民教師與社區重建	原鄉的產業發展、偏遠地區

根據前述，將表四中的「論述中的相關概念及內容」一欄，依內容的這三部份分類，筆者此舉是試圖簡要地瞭解第五章的內容。該欄中無法被納入的項目，則歸於「其他」，而某些概念並不只出現在某一部份，因此會有重複的情形發生（參見表四）。

表五、牟中原、汪幼絨《原住民教育》第五章內容(2)

論述的脈絡		所牽涉的教育 實施層面	整體原住民的 社會位置	其他
多元文化觀	偏遠地區			
多元文化教育	偏遠地區	課程	人口外流	原住民權利意識
族群歧視	獎勵保障	教材	弱勢族群	大社會升學競爭
漢族中心主義	措施	師資	都市原住民	
鄉土教育	城鄉發展	行政措施	就業機會	
傳統文化的傳承	不均	獎勵保障措施	社區發展	
族群差異	師資結構	鄉土教材	國家人力資源規劃	
原住民族群文化	兩極化		原鄉產業發展	
文化差異				
族群文化認同				

筆者對表五有幾點說明。首先，我們可以看到不同脈絡的原住民教育論述關注的焦點不同。筆者認為，《原住民教育》一書呈現的多元文化觀論述，其實包含了兩種不同的內涵。第一是多元文化教育學者關注的教育中的族群平等，因此「族群歧視」、「漢族中心主義」等等，都是作者對教育的批判。第二是本土化的內涵。鄉土教育幾乎是實施多元文化教育的其中一個代名詞，但筆者認為鄉土教育是伴隨台灣的本土化風潮而興的，和多元文化教育有某種程度的親近性，因為鄉土教育的出現代表原住民所生活的區域（所謂的山地鄉），成為學校中的合法知識，而多元文化教育又強調學校課程中融入原住民文化內涵，因

此鄉土教育就幾乎成爲多元文化教育實施的一個代名詞了。本書作者也認爲1993年教育部公佈的「國民中小學鄉土教學活動課程標準」，其教學目標和多元文化教育的理念相近，所以可從鄉土教學活動著手，來推展多元文化教育（1997：176）。

其次，在偏遠地區脈絡下的論述，則和本節一開始的內容差不多。但是和多元文化觀的論述相較，此部份的篇幅比較少，顯示多元文化教育是該書比較主要的談法。

第三，在表五「整體原住民的社會位置」一欄中，作者意識到原住民教育的問題，和整體原住民在台灣社會中的社會位置很有關係。因此，作者談到了「都市原住民」、「人口外流」、「原鄉產業發展」、「就業機會」等等議題。最後，在「其他」一欄中提到「大社會競爭」。我認爲，多元文化觀的論述，在談了許多應如何注重文化差異、如何將原住民文化融入課程中……等等的議題之後，總是不能避免談到「大社會」，並且認爲原住民終究要在「大社會」中生存。作者也這麼說到，「如何因應大社會之變遷，善用高比例的族群文化認同……配合學校教育改革……從而提高各學科（含智育）之學習成就……將是落實原住民教育改革的重要議題。」（1997：223-4）所謂在大社會中競爭，就是以提高教育成就爲標竿，然後才比較可能適應大社會。這種雖然談多元文化，但最後還是要適應「大社會」的談法，我們在後面還會看到。

### （三）、陳枝烈的《台灣原住民教育》

由於《台灣原住民教育》的第一章就明白指出本書要從多民族教育的觀點談原住民教育，因此，筆者將對第一章進行進一步的分析討論（參見表七）。陳枝烈的《台灣原住民教育》就是以 J. Banks 等學者的文獻作爲其論述的基礎。<sup>1</sup>J.

---

<sup>1</sup> 陳枝烈在談多民族教育的本質、目標與意義，以及課程發展的內容時，引用的皆是 Banks 的文章。這兩部分在陳枝烈的書中出現頻率很高，前者在第 1-5 章都有出現，後者則在第 3-5 章出現，並且是同一段引文，重複出現數次。

Banks 在開始論述多元文化教育之前，首先對自由世界之公民做了說明：(李萃綺譯，1998：3)

自由世界的公民能夠具備有做選擇的能力、採取行動以實現個人目標的權力、並具備協助世界改革的能力，使之成為眾人所共有。

這段敘述中，我們看到一個有理性選擇能力的原子化個人，Banks 接著又說：(李萃綺譯，1998：3)

在這多元社會中，限制人類自由的重要因素之一，即是將所有個體社會化之後所形成的文化封閉 (cultural encapsulation) 現象。

因此，我們又進一步瞭解，文化封閉現象限制了人類的自由。將這段話放在陳枝烈《台灣原住民教育》的脈絡中，重點不是文化封閉現象，而是人類自由被限制。自由受限的人，就很難成為上述的「自由世界的公民」。因此，我們從表七中「對原住民問題的定位」一欄中可以瞭解，山地平地化政策、漢人對原住民的歧視、偏見，在上述自由世界公民的脈絡中來看，原住民顯然是自由受到限制的人類，因此，陳枝烈下了一個結論：原住民教育應該定位為多元文化教育 (1997：2)。

表六、陳枝烈《台灣原住民教育》的主要內容

章次	章名	論述中的相關概念及內容
第 1 章	從多民族教育的觀點論台灣原住民教育的方向	山地平地化、多元文化教育、多民族教育、民族的多樣性、歧視、教材、師資培育、原住民文化內涵
第 2 章	原住民小學的多民族教育探討	多民族教育、公平與民主、異文化教育、J. Banks 的課程統整四階段
第 3 章	從多元文化教育分析小學社會科的原住民文化內涵	多元文化教育、多民族教育族、歧視 (偏見)、族群間的相互瞭解、J. Banks 的課程統整四階段、社會科課程、原住民文化內涵
第 4 章	多民族教育觀點的國小社會科課程方案探討	多民族教育、公平與民主、歧視、污名、刻板印象、J. Banks 的課程統整四階段、課程方案
第 5 章	從多元文化教育觀點發展小學社會科原住民鄉土教材—以排灣族為例	多元文化教育、社會科、污名、J. Banks 的課程統整四階段、原住民文化內涵、歧視 (偏見)、社會歷史模式、鄉土教材、單元設計、排灣族
第 6 章	屏東縣偏遠小學社會科教學問題之探究	偏遠地區、社會科、教學、教材、鄉土教材、教師流動率、圖書設備、家長參與
第 7 章	屏東縣偏遠小學臨床教學經驗分析	臨床教學、原住民兒童的特質、家長參與

第 8 章 原住民兒童的吶喊	公平性、低學業成就、家長參與、師資問題、文化傳承、在社會上競爭
第 9 章 排灣族山地國小學生家長參與子女學習活動之研究	排灣族、文化差異、家長參與、社會流動、教育取得、到遠地工作、家庭結構、親職教育
第 10 章 都市原住民兒童適應問題之探討—二個兒童的晤談	都市原住民、山地平地化、族群與文化認同、教育期望水準、母語及文化保存、低學業成就、生活適應
第 11 章 原住民兒童族群認同與文化認知之探討	族群認同、文化認知、排灣族、部落歷史、親屬關係、生命禮俗、祭典儀式

筆者認為，表七「多民族教育的本質與目標」一欄中的四個小項，即是根據上述對公民的理解而來，第二到四項是為了讓自由世界的公民擁有相同的能力，站在同樣的起跑點上，第一項則是對文化封閉現象而來。而表七「多民族觀點的原住民教育」一欄，則為培養自由世界的公民而預備，所以所有的學生都應該接受多元文化教育、老師也應具備相關的知能、課程也要屏除漢族中心主義，並且包含原住民文化內涵。

表七、陳枝烈《台灣原住民教育》第一章內容

第 1 章「從多民族教育的觀點論台灣原住民教育的方向」		
對原住民問題的定位	多民族教育的本質與目標	多民族觀點的原住民教育
由於「山地平地化」政策，使得原住民與自己的文化疏遠，再加上漢人的歧視和偏見，使原住民在社會中適應不易。因此，原住民教育應定位為多元文化教育。	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 幫助學生藉由其他文化的觀點省視自己，以獲得更深入的自我瞭解。</li> <li>2. 提供所有學生具備為適應本民族文化與主流文化所需的技能、態度與知識。</li> <li>3. 減低某些民族學生在學校或社會中所經歷的痛苦與歧視。</li> <li>4. 協助所有學生精熟閱讀、寫作與計算能力。</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 所有的學生都應接受多元文化教育。</li> <li>2. 教育活動中應呈現整體的原住民文化內涵。</li> <li>3. 培育對原住民有正向概念與認識的師資。</li> <li>4. 課程內容除了原住民文化內涵的加入，尚需避免漢族中心的觀點。</li> </ol>

#### (四)、譚光鼎的《原住民教育研究》

本書的內容共有九章，主要是回顧國外少數民族教育的文獻，集中在第三章到第七章。我們在表八中發現，第三章到第六章所欲表達的是文化差異對原住民教育的影響，所以可說是「多元文化」脈絡下的論述。這一部份筆者將以第三章為主要的討論對象，依據表八「論述中的相關概念及內容」一欄，並根

據書中陳述，將第三章的內容，進行分類。另外，由於第七章呈現出批判理論觀點，在全書中較為特殊，譚光鼎在這個觀點中主要表達教育作為一種壓迫原住民的制度，對原住民教育有什麼不好的影響，亦是作者思考原住民教育的來源。因此筆者也將其內容分類製表。關於第三章及第七章內容的分類，參見表九。

首先從表九「少數民族的教育成就」一欄看起，譚光鼎在這一章主要回顧了少數民族教育成就以及以文化解釋教育成就的文獻。我們從《多元文化教育概論》一書中所談成就提昇和文化差異的內容中，可以發現譚光鼎對教育成就和文化解釋的相關討論，其實是在多元文化教育的脈絡下（李萃綺譯，1998：15-6,62-86）。這裡提到和文化相關的理論，包括：文化模式理論、文化剝奪、文化斷層、教室中的文化差異、文化相容性等。

表八、譚光鼎《原住民教育研究》的主要內容

章次	章名	論述中的相關概念及內容
第1章	原住民教育的主要課題	學校適應、學業成就、向上流動、族群文化傳承、族群認同、技職教育、親職教育、
第2章	原住民教育的理念	低教育（學業）成就、同化教育、文化差異、憲法原住民條款、漢民族文化價值、現代生活 V.S.傳統文化、多元文化教育、社區資源、污名的認同、向上流動、族群和諧關係
第3章	原住民教育的目標	文化模式理論、文化認同四類型、文化融合、現代生活 V.S.傳統文化、心智能力、同化政策、文化差異、機會不均等、文化剝奪、文化斷層、污名的認同、教室中、學校環境、文化相容性、分化教育 V.S.涵化教育 V.S.同化教育、社區、學校總體營造、向上流動
第4章	少數民族教育成就的模式	少數民族、教育成就、輟學率、基因差異、文化剝奪、文化衝突、文化相容性、文化近似性、語言型態、東亞裔少數民族、受壓制族群、文化矛盾、文化資本、文化模式理論、種族文化、族群文化、社會階級、資本主義種族秩序、弱勢族群、文化調適、文化同化、家庭文化資本、低社經地位
第5章	文化差異、文化認同與教育	少數民族、文化差異、家庭文化與族群文化、文化剝奪、文化衝突、文化相容性、白人中產階級文化、學校課程、傳統文化認同、文化統合、學業成就、文化斷層、教室中、污名的認同、教育成就、多元族群、合作式學習、教學方式
第6章	原住民的文化認同與教育	文化認同發展、心理社會發展理論、污名的認同、漢族中心、教材、語文、師生關係、生活和學習態度
第7章	族群關係與教育	族群、多元文化、族群偏見、歧視、種族主義、教科書、批判理論、單面人、意識型態的國家機器、文化霸權、權力-知識、J. Banks 的課程統整四階段
第8章	原住民教育的研究	族群偏見、功利主義

關於少數民族教育成就的研究，J. Banks 歸納了兩種典範，文化剝奪與文化差異。文化剝奪典範將學生的學習問題視為學生本身文化的問題，而非學校文化的問題（李萃綺譯，1998：84-5），因此並沒有得到多元文化教育學者的欣賞。而文化差異典範則說少數民族學生學業成就低落，主要應是學校的責任（李萃綺譯，1998：86），這種典範比較符合多元文化學者的看法。

表九、譚光鼎《原住民教育研究》第3、7章內容

第3章「原住民教育的目標」 第7章「族群關係與教育」					
少數民族的教育研究（第3章）			批判理論（第7章）		
研究主題	相關理論與解釋	作者據之提出的建議	討論主題	相關理論與解釋	作者據之提出的建議
低教育成就	文化模式理論	原住民教育應採雙重認同策略取向，可解決教育成就的問題，並兼顧社會適應和族群文化的維護。	學校教育作為宰制壓迫的機器	單面人	多元文化教育的課程設計。應修正教科書內容，並可參考Banks的課程統整四階段，將原住民文化融入教學之中。
文化認同	文化認同四類型			意識型態的國家機器	
低教育成就	文化剝奪 文化斷層	應採涵化取向的原住民教育，接納少數民族文化，但亦強調適應大社會，陶冶主流文化與族群文化之雙重認同。	課程知識的權力本質	文化霸權	知識-權力的關係
社會文化差異	教室中的文化差異 文化相容性				

也因此我們看到許多文化差異的相關理論出現，這些理論要解釋的就是學校文化和家庭文化（或族群文化）的差異性，而這個差異性如何影響學童的教育成就或其他的教育過程。譚光鼎在《原住民教育研究》中回顧的少數民族教育的文獻，也對文化剝奪典範、文化差異典範做了類似的評論（1998：62-86）。從表九來看，文化模式理論、文化斷層、教室中的文化差異、文化相容性等等，都是文化差異的理論，或為解釋文化差異而產生的概念。而作者並根據這些文

化差異的理論和研究結果，對原住民教育提出了接受本族文化及主流文化取向的教育，他稱之為雙重認同取向或涵化取向，無論作者用哪一個詞指涉，其實都是一樣的意思。

接著我們看表九「批判理論」一欄。批判理論的學者很明顯和多元文化教育學者的立場不同。多元文化教育學者追求的是一個族群融合的新世界，每個人都可以扮演好這個世界的公民，而批判理論的學者，則致力於挖掘這個世界的虛假面，讓包藏在社會秩序中的權力裸露出來。因此，多元文化教育學者對教育抱持著極大的期望，認為透過教育可以讓社會更民主更自由。然而批判理論學者則是對教育大加撻伐，譚光鼎也在書中介紹了這些學者對教育的批判，例如批判學校教育是一種「意識型態的國家機器（ideological state apparatuses）」、學校的課程則是「文化霸權（cultural hegemony）」（1998：163-5）。

## 四、對「偏遠地區」式論述的反省

### (一)、「偏遠地區」脈絡下的原住民教育論述

我們從憲法原住民條款尚未出現時，原住民教育法規所依據的的憲法條文（蔣嘉媛，1998：42），約略可瞭解偏遠地區式論述的內涵。這些條文包括：

第五條：中華民國各民族一律平等

第七條：中華民國人民，無分男女、宗教、種族、階級、黨派，在法律上一律平等。

第 159 條：國民受教育之機會一律平等。

第 163 條：國家應注重各地區教育之均衡發展，並推行社會教育，以提高一般國民之文化水準，邊遠及貧瘠地區之教育文化經費，由國庫補助之，其重要之教育文化事業，得由中央辦理或補助之。

第 168 條：國家對於邊疆地區各民族之地位，應予合法之保障，並於其地方自治事業，特別予以扶植。

第 169 條：國家對於邊疆地區各民族之教育、文化、交通、水利、衛生及其他經濟、社會事業，應積極舉辦，並扶助其發展，對於土地使用，應依其氣候、土壤性質、及人民生活習慣之所宜，予以保障及發展。

因此，教育機會均等（第 5, 7, 159 條）、且視原住民生活所在為邊疆地區、邊遠地區（第 163, 168, 169 條），是偏遠地區式論述的主要理念，教育部中教司司長李建興在「山胞教育政策與改進途徑」一文中，也說明了山胞教育的理念，包括教育機會均等與偏遠地區和城市的均衡發展（李建興，1992）。

偏遠地區的教育、文化、交通、水利、衛生、經濟事業、社會事業各方面不利，在筆者所閱讀的文獻中，大多以「城鄉差距」、「文化不利」、「交通不便」……等等為問題的成因（李建興，1992；黃茂夫、溫寶珠，1996；饒見維，1996）。除了黃森泉（1996）「從教育優先區論台灣原住民教育之展望」、張俊紳（1996）「原住民國小教育品質的觀察研究」的兩篇文章，是以經濟學的觀點討論偏遠地區教育的問題。

## （二）、對「偏遠地區」式論述的反省

對於偏遠地區在各方面的不利，既有論述以「城鄉差距」、「文化不利」這樣的觀念來解釋，其實是將偏遠地區用城市標準的尺規測量出的結果，因此面對偏遠地區的教育或其他不利狀況，多以「縮短」、「調和」城鄉差距為目標。然而，縮小城鄉差距不過是一句空洞的口號，反應出的是我們對於偏遠地區的無知（杜明城，1995）。而偏遠地區是否只能以城市的眼光被對待，而被評量出各方面不利這樣的結果呢？夏黎明（1996）從地理學的觀點，提出了一個「多元的地域社會」的概念，暗示了「偏遠地區」的多元可能性：

多元的地域社會是多元文化在地表空間上的投射。「多元」一詞，指涉在結構上、價值上，特徵上、功能上、方式上等，有著相當差異性的不同體系，每一「元」和「元」之間，在權力上或有優勢和弱勢之別，在內容上或有樸素和繁複之分，在數量上或有多數和少數之異，但基本上彼此並無高下或優劣的判別。

總而言之，偏遠地區式的教育論述，其論述中所提及的種種不利和待改善問題，是在以城市為標準的尺規之下所呈現出的結果。因此，原住民教育被放在這樣的脈絡下，其特殊性和差異性很難顯明。

## 五、對「多元文化」式論述的反省

### (一)、J. Banks 等學者的美國多元文化教育

在第三節的討論中，我們知道台灣原住民教育論述中的多元文化觀點，多半引用以 James Banks 等學者為主的談法。我們首先回顧這類學者所談的多元文化觀。

J. Banks 認為美國多元文化教育的源頭，可以追溯到二十世紀初期的「早期的民族研究運動」(The Early Ethnic Studies Movement)，當時一些黑人的知識分子看到了白人宰制的教育制度，對黑人並不公平，因此試圖建立起黑人的歷史，讓白人主導的教材中缺席的黑人歷史可以重現，於是自己寫了歷史方面的教材，用來教導黑人的學童 (Banks, 1995)。Banks 認為這是多元文化教育的源頭 (Banks, 1995)。

1940 年代興起了「各種群體間教育運動」(The Intercultural Educational Movement)，基本上是由主流的宗教團體，特別是猶太人為基礎的自由主義精英所醞釀，有兩個重要的主題，一是，人們不應該對自己的傳統感到羞恥；二是，人們應該要包容種族的、宗教的以及文化的差異。因此這個運動注重包容更甚文化差異，注重同化更甚多元論 (La Belle & Ward, 1994)。Banks 認為這個由美國官方、學術界主導的群體間研究，是希望透過研究可以使不同群體，不管是種族的或是宗教的，彼此能相互了解，來形成一種所有人種都可共享的民主態度與價值 (Banks, 1995)。

群體間教育運動興起的時候正當美國社會種族隔離狀況鮮明之時，早期的

民權運動，就在這樣的環境下孕育而生。民權運動者要求「黑權(Black power)」、「分離主義」及「黑人研究」。而分離主義者的意識型態和群體間教育運動恰恰相反。在 1960 年代末期及 1970 年代早期，非裔美人對教育的要求，主要集中在社區控制學校、增加非裔的老師及學校管理人員、課程中加入非裔的歷史，當時並不是那麼重視，課程中需融入不同種族文化內容。要到 1980 及 1990 年代，對課程的要求才興起。當時比較重要的兩個現象是，早期的種族研究著作被重新出版，但主要是有關非裔美人的著作，而另一個顯著的現象是，非裔美人以外的其他族群認為自身也是種族歧視的受害者，於是開始出現了關於自身歷史的書寫 (Banks, 1995)。

多元文化教育就是在這樣的情境中發展起來的。其發展可分成三個階段。第一階段：主要是各學者進行的種族研究，並且試圖將這些研究的所得的概念放入學校課程及師資培育的課程中。第二階段：開始有人認為，這些概念只有放入學校課程和師資培育課程中是不夠的，學校教育應該要回應少數族群學生的需要，要培養少數族群學生及主流文化的學生有關族群方面的民主態度。因此這個階段有個目標，是要學校整體能有結構地及系統地改變，增加教育的平等。第三階段：女性、身心障礙人士也認為他們是社會的受害者，因此亦要求學校教育應重視他們的存在。至今，多元文化教育理論便結合了種族、階級和性別這些面向。1970 年代一些教育的專業機構鼓勵學校融入族群的相關內容，在師資培育及課程領域有許多多元文化教育的主張被接受。近三十年來 (1960-1990)，對於有色人種的研究愈來愈蓬勃，對多元文化教育也有許多的洞見，這些都應納入各級學校的課程當中 (Banks, 1995)。

在 Banks 的行文中，多元文化教育是一種進步的結果，這種進步在於將各族群放在天秤上，讓他們等重，只有讓多樣性顯現，沒有同化的目的，即他所謂的「所有種族共享民主的態度與價值」。對以民主為美國的核心文化價值的美國人而言 (Banks, 1993)，多元文化教育的重要性正是在此。因此，Banks 在談到多元文化教育的本質時，是這麼說的：多元文化教育至少包括三件事：是一

個理念、是一個教育改革運動、是一個過程。多元文化教育的一個重要理念是，所有的學生不分性別、社會階級、種族、文化特徵，在學校都應有相同的學習機會，因為學校裡有一些制度性的特徵，系統化的否定某些群體的學生公平的教育機會。多元文化教育也試圖改變學校及教育機構中的不平等，以使所有的學生都能擁有平等的受教機會，因此多元文化的教育改革，不僅僅是在課程上，更包括整個學校及教育的環境。就如同自由與平等是人類追求但永遠不會得到完全的目標，多元文化教育亦是如此，我們努力消除偏見、對抗種族主義、性別歧視，期望教育對每個人都是公平正義的，我們知道不可能完全達到目標，但是會一直持續努力（Banks, 1993）。

因此，我們可以理解多元文化教育是這些學者追求教育公平與正義理想的一種手段。我們從多元文化教育學者所做的研究來看，對於種族、性別在教育上受到的不公平對待，其實是多元文化教育學者企圖藉由這個概念揭示的理念，轉換成具體的做法，消除教育上不公平的情形。

多元文化教育的理想是要顧及社會中的弱勢族群，讓所有的群體都能有公平的受教機會，一開始多元文化教育的確是從族群開始著眼的，後來才廣及社會中其他的弱勢群體。（Banks, 1995）目前台灣의多元文化教育論述，討論的內容也是以族群為主，還有一部份則是性別的議題。由於多元文化教育著眼於不同族群在教育過程中受到的不平等，對教育過程有一些反省，因此多元文化教育成了原住民教育論述的重要援引對象，成為原住民教育論述的基礎，所以我們看到原住民教育論述的多元文化轉向。台灣的教育學者，在面對原住民的教育劣勢時，也企圖用這個概念解決。多元文化教育由於發軔於少數族群對教育內容及主控權的要求，希望少數民族在教育中也能得到應有的展現和對待，因此我們也看到了一些介紹性的文章，例如吳天泰的「小學的多元文化教育」（吳天泰，1993）、黃政傑的「多元文化教育的課程設計途徑」（黃政傑，1993）。而本研究分析的四本專書中，陳枝烈（1997）的《台灣原住民教育》、譚光鼎（1998）的《原住民教育研究》更是以多元文化教育為主要觀點寫成的著作。

## (二)、對美國多元文化教育論述的反省

多元文化教育在美國其實有不同的立場與談法，台灣教育學者引用的是以 James Banks 等人為主的談法，承認每一個社會都有核心文化，而且是位在中心的大圓，而其週邊的小圓，便是各種不同族群的文化。(參見圖 2) 多元文化教育希望讓社會中的「多樣性」(diversities) 顯現，而不希望主流文化壓迫少數族群文化 (Banks, 1993)。對於文化多樣性，Banks 有過這樣的描述：

像美國這樣文化上多樣的國家，是由一個共同的文化和一系列的微文化 (microcultures) 組成，並且，共同文化扮演著橋樑的角色。(參見圖二) 國家的核心價值微文化分享了大部份，但是這核心價值是透過不同的微文化為中介，並且在不同的微文化中有不同的詮釋。有時候，微文化的某些價值對國家的核心文化 (national core culture) 而言是有些陌生的；就如同在某些微文化中，國家的核心價值也同樣顯得陌生。或者說，這些國家的核心價值，是以不同的形式展現在微文化中的。(Banks, 1993: 11-2)

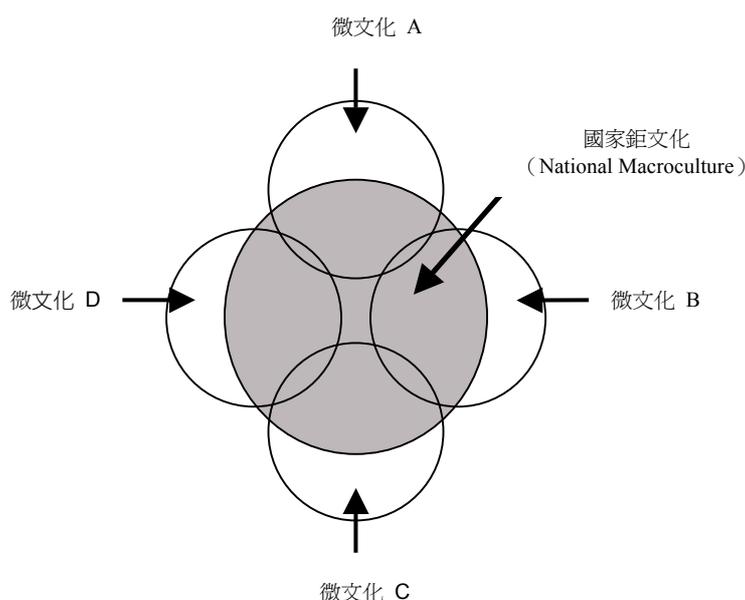
從 Banks 的這段描述中我們發現，即使一個文化多樣的國家，國家的核心文化和微文化之間的關係，也不是對等的，核心文化的價值是滲透到微文化中的，微文化所扮演的角色是中介、或者再詮釋。無論如何，核心文化的位置就是主要的、核心的，並且存在於微文化中。對文化這樣的理解，並用「國家的核心文化」、「微文化」來指涉事實上是處在不同權力位置的文化，Peter McLaren 這麼提醒我們：雖然強調多樣性，但其始終承認一個「共同文化」(common culture) 的正當性，這樣的談法，是一種「保守的多元文化主義」<sup>2</sup> (conservative multiculturalism)，多樣性只是同化意識形態的掩飾罷了 (McLaren, 1995)。因此，Banks 等人的多元文化立場是保守傾向的。

---

<sup>2</sup> McLaren 將多元文化主義區分成三類：保守的 (conservative)、(左派) 自由主義的 ((left-) liberal)、批判的 (critical)。但也有其他的區分方式：像是 Cedric Robinson 以 McLaren 的分類為基礎，加上歷史的縱深，認為有一種前現代的 (premodern) 和現代的 (modernist) 區分；芝加哥文化研究小組 (Chicago Cultural Studies Group) 則標示他們的批判多元文化主義 (critical multiculturalism) 是一種社團的多元文化主義 (corporate multiculturalism) …等等。(參見 Goldberg, 1994: 7)。

P. McLaren 對多元文化的批評，如果放到國內多元文化教育的論述中來看，也是可以成立的。不管是在牟中原、汪幼絨的《原住民教育》，陳枝烈的《台灣原住民教育》，或是譚光鼎的《原住民教育研究》，作者在提倡多元文化教育之時，不是警告讀者小心分離主義（譚光鼎，1998：28），要不就加上適應大社會的但書（牟中原、汪幼絨，1997：223-4；陳枝烈，1997：199；譚光鼎，1998：208）。那麼什麼是大社會呢？其實和「共同文化」很類似，就是承認這個社會總是有一個主流的、中心的文化，而少數的或邊陲的文化，是以一種附加（add-ons）的方式，外加在主流文化之上的（McLaren，1995）。因此，這一類的多元文化教育，鼓勵人們多學習瞭解不同的文化，但對於弱勢族群背後的社會結構及其權力關係，卻欠缺洞察力，也無批判之意（康培德，1999：274）。

圖二、「微文化」和「國家鉅文化」關係圖



摘自：Banks J. (1993) *Multicultural Education: Issues and Perspectives*, pp.11.

此外，筆者還要提出女性主義者對多元文化的另外一個提醒：「種族、階級與性別的互動與互構是晚近女性主義論述的重要主張，在討論性別議題的同

時，種族、階級、城鄉、性取向等差異當然也應納入考量，它們是環環相扣，很難加以一切二分的。」（游美惠，2000：11）

我們在《原住民教育》、《台灣原住民教育》、《原住民教育研究》中，看到的都是以「族群」議題為主的多元文化教育論述，陳枝烈在《台灣原住民教育》中更明確指出「多元文化教育更精確地可稱為多民族教育」（1997：2），我們不知道譚光鼎或是牟中原、汪幼絨，是不是也和陳枝烈持同樣的看法，認為多民族教育是多元文化教育更精確的稱呼，但是在譚的《原住民教育研究》或是牟的《原住民教育》書中，「族群」似乎是書中多元文化教育的比較被看到的面向。陳枝烈的提法，以及譚的《原住民教育研究》、牟的《原住民教育》所呈現的多元文化教育所偏重的「族群」面向，正是女性主義者要提醒我們的，這種提法忽略了種族以外的其他結構，包括階級、性別…等等，其實是同時作用在人身上的（劃線部分為筆者所加）。因此，美國的多元文化教育學者，當然已經開始關切除了種族之外的弱勢群體，將多元文化的概念延伸到性別、特殊兒童…等等，但 C.E. Sleeter 和 P. McLaren 也提醒我們，「多樣性漸漸被模糊成各個極化（polarized）的團體。」（Sleeter & McLaren, 1995）也就是說，雖然多元文化教育學者關切的面向增加了，但是並沒有注意到結構在人身上作用的同時性。因此，「所有的學生不分性別、社會階級、種族、文化特徵，在學校都應有相同的學習機會」（Banks, 1993），這類多元文化教育學者，對各種結構的作用欠缺動態的理解，因而其多元文化的宣稱便顯得空洞起來。

## 六、多元文化乎？

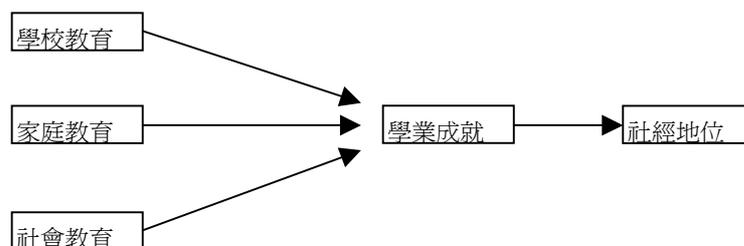
### (一)、兩種論述的社會意涵

#### 1、人力資本的意識形態

低教育成就在教育論述的思考中，有兩個主要的意義。第一個意義是，在教育成就被視為教育成效指標的思考下，低教育成就的確值得注意，因為低教育成就代表了教育的某些環節出了問題，如果解決了這些問題，低教育成就的狀況應該能被改善。在這樣的思考下，教育成就被當成依變項，而影響教育成就的相關因素便是教育的某些環節，這些環節包括師資的量與品質如何？教學設備是否充足？教學方法是否適合學生？課程是否適合學生？學校環境是否提供了足夠的文化刺激？家庭是否提供了良好的教育環境？但學校教育的部分比較是這類思考著力的地方。這些環節其實就是影響教育成就的自變項。因此，我將這樣的思考以模型的方式呈現，參見圖三。

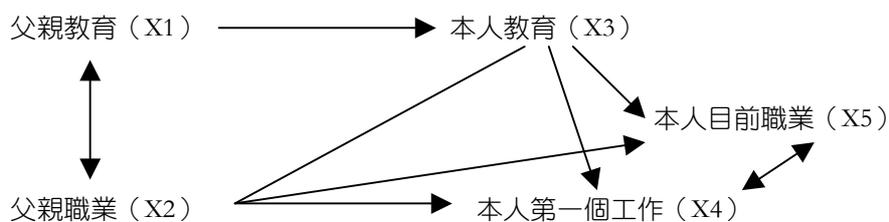
除此之外，教育成就還代表了個人在社會中的地位取得，教育是一種人力資本，一個人擁有愈多這樣的資本，愈有利於社會中的地位取得，這是教育成就的第二個意義。在這個意義上，原住民要改善低社經地位的情況，就要靠教育成就的提升。這些作者雖然沒有引用任何地位取得研究的文獻，但是他們將改善社會地位、經濟情況的希望，寄託在提高教育成就這件事上，其實就是地位取得研究的研究假設。

圖三、教育環節與教育成就的模型



筆者在這裡要打個岔，談一下地位取得研究<sup>3</sup>。在地位取得研究中，有一個很重要的模型，是地位取得研究的始祖，即 Blau 與 Duncan 的地位取得模型，我們姑且稱之為地位取得基本模型，這個模型主要探討影響地位取得的因素，這些因素包括父親的職業、教育，以及本人的教育、第一個工作，這些都是影響地位取得的變項，而本人的職業即是所謂的研究中所謂的地位。（黃毅志，1992：134；參見圖四）這個研究的重要結果便是，教育對職業地位的影響很大，而這個結果其實和新古典主義經濟學的人力資本論是一致的。（黃毅志，1992：135-6）牟中原、汪幼絨、譚光鼎、陳枝烈都在書中透露出這樣的想法，即教育是改善社會地位的重要手段。地位取得基本模型因為不夠精緻，Sewell 等人便在這個模型中加入許多社會心理的變項，稱為威斯康辛模型（Wisconsin Model）。（黃毅志，1992：134）這些社會心理變項包括：職業抱負水準、教育抱負水準、重要他人的影響、智力等。（參見圖五）威斯康辛模型中的社會心理變項、以及家庭的社經地位，其實就屬於原住民教育論述中，關於家庭對子女影響的討論。

圖四、Blau 與 Duncan 的地位取得基本模型

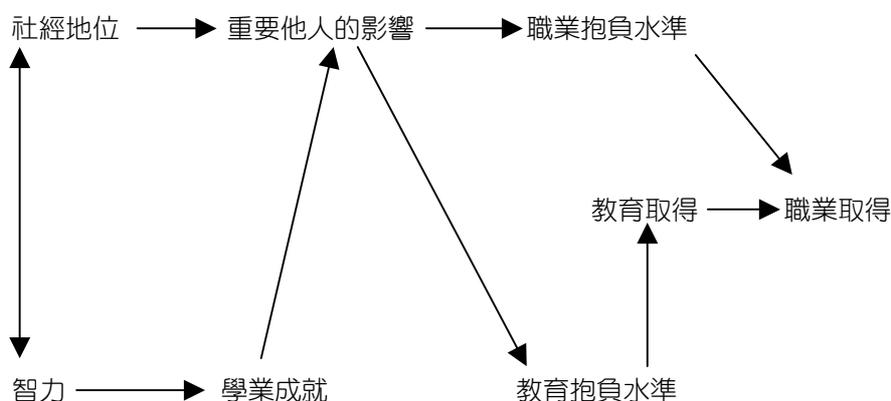


<sup>3</sup> 地位取得是在社會階級研究的脈絡下，這一類研究一向是社會學的主要議題。但是女性主義者認為，階級理論看待女人的方式不僅是一種性別歧視，也扭曲了我們對社會階級的理解，尤其是在社會流動、階級認同等問題上（俞智敏等譯，1996：29-54）。女性主義者的這個反省，可以讓我們從新思考，當我們企圖以提高教育成就作為提高原住民社經地位的手段時，這樣的假設是否可能是有問題的？並且也扭曲了我們對原住民在社會底層這個現象的理解？

摘自：黃毅志，1992：134。

這兩個模型最重要的意義是，反應了人力資本論的想法，認為教育是提高社會地位的人力資本，而這也是原住民教育論述在面對原住民教育時的一個重要想法。四本專書的作者也像地位取得研究的筆者一樣，認為低教育成就問題的解決，就可以提高原住民的社會經濟地位，例如：牟中原、汪幼絨希望藉由技職教育，讓原住民在就業市場中更有競爭力（牟中原等，1997：207）；陳枝烈認為重視原住民學童學業上的表現，將來才能在社會上和別人競爭（陳枝烈，1997：199）；譚光鼎則認為，對低教育成就的原住民而言，「突破升學制度藩籬」為要務，為的是「增加向上流動機會」。（譚光鼎，1998：5）

圖五、威斯康辛模型



摘自：Sewell et al., 1969：85。

筆者認為，人力資本論對教育的理解其實是一種一元的想法，將教育視為地位取得的工具，因此對於多元文化的原住民教育論述，並沒有太大的幫助。然而，這個事實也已經發生，這些既接受人力資本論，又提倡多元文化教育的

論述者，我們在他們的論述中便會發現，文化被視為可以幫助原住民獲得人力資本。例如：陳枝烈引用 James Banks 的看法，認為「多民族教育提供所有的學生適應本族文化與主流文化所需的技能、態度與知識」（陳枝烈，1997：25）；譚光鼎則認為尊重原住民的文化價值，可以提昇原住民社會地位，「促進其適應現代社會生活為最終的目標」。（譚光鼎，1998：17）在這樣的理解下，原住民文化在以往學校教育中的隱形，與目前極欲讓其現身，其實是差不多的意思，這個意思是說，對於原住民文化我們終究是站在優勢的位置上對待，用強勢的價值觀將其排除或納入學校教育的系統中，筆者懷疑，文化在多元文化教育的思潮下，是不是變成可供學童消費的另一門知識罷了？

## 2、同化的意識形態

這四本書的出版時間集中於 1997、1998 兩年，正是多元文化教育期刊論文數量的高峰，並且都明確指陳原住民教育應含多元文化教育的理念，雖然各書在多元文化教育議題的篇幅上有多有少，但肯定多元文化價值的態度，則沒有太大的疑問。

但是，筆者對美國的多元文化教育所提的「共同文化」（common culture），舉出 McLaren 的質疑，對於這種終究強調有一個共同的、核心的文化的談法，其實是一種「保守的多元文化主義」（conservative multiculturalism），對於族群關係的想像，和融合、同化沒有太大的不同，而這樣的多元文化主義也欠缺對原住民弱勢情況的洞察與批判。

我們若仔細審視四本書中的一些內容，或許我們必須承認目前多元文化主義的主流談法，的確和融合、同化的意識形態沒有太大差別，並且無法對族群關係提出社會或權力結構的洞察與批判，只能歸咎於漢人的歧視心理。筆者將以陳枝烈《台灣原住民教育》與譚光鼎《原住民教育研究》為例，因為在本文分析的四本專書中，這兩本對多元文化的著墨較多，並且列出了明確的引用文獻。我們將從以下三方面討論。

首先從作者們所肯定的「融合」、「涵化」或「和諧的族群關係」來看。兩位作者可能不同意他們有同化的意識形態，因為這是多元文化教育學者極力批判的。因此，兩位也對原住民政策的「山地平地化」目標（陳枝烈，1997：1,241,247；譚光鼎，1998：15-6）、國語政策造成的母語流失（陳枝烈，1997：241,247）、教育的「漢族中心主義」（陳枝烈，1997：54-8；譚光鼎，1998：132-6）加以批判，兩位對同化絕對是加以斥責（譚光鼎，1998：27；陳枝烈，1997：1-3）。取同化而代之的，應該是「融合」、「涵化」、「促進和諧的族群關係」（陳枝烈，1997：2；譚光鼎，1998：15-20, 27, 46）。而在原住民教育目標的討論中，作者幾乎是肯定教育部「發展與改進原住民教育五年計劃」中「適應現代社會，維護傳統文化」目標（陳枝烈，1997：5-6；譚光鼎，1998：17-8），譚光鼎甚至根據這個目標修正出他認為是更周全的目標——「融入並適應現代社會，維護並創造文化發展」（譚光鼎，1998：50），這個修正後的目標，也顯然成為「發展與改進原住民教育第二期五年計劃」的計劃目標。<sup>4</sup>此外，譚光鼎對分離主義<sup>5</sup>的焦慮（譚光鼎，1998：28），似乎也間接說明原住民若不融入大社會，將是很不好的一種狀況，所以「融入現代社會」應該是一種比較好的選擇。

在這些作者眼中，融入、融合或涵化顯然和同化大大的不同，也因此譚光鼎會批評「融合或涵化……實際上只是一種『以同化為本質的涵化』」（1998：15）。涵化（acculturation）在 Banks 的論述中，的確是和同化（assimilation）對立的概念，涵化是兩個族群互換其文化的特性，彼此接受改變，而同化則是逐漸放棄本身文化的特性，轉而採納其他團體的文化（李萃綺譯，1998：99-100）。顯然譚光鼎的看法和 Banks 非常類似。然而，筆者也發現涵化的另一種談法——「兩個社會由於接觸而造成的文化變遷，經常用於指涉從屬的部落社會對於居於支

<sup>4</sup> 譚光鼎在《原住民教育研究》的第九章談到原住民教育的最高目的為「建立原住民尊嚴並激發其文化發展生機」（1998：208），而我們在「發展與改進原住民教育第二期五年計劃」中看到：原住民教育的最高目的——「建立原住民尊嚴並激發其文化發展生機」，原住民教育的目標則為「維護並創新傳統文化、積極參與現代社會」（教育部，1998：25）。

<sup>5</sup> 對分離主義的焦慮，不僅在譚光鼎的書中可見，還包括：黃政傑、張嘉育，1998。

配地位的西方社會的適應」(張恭啓等譯, 1992: 437) 這兩種談法最大的不同在於, 後者指出了兩個文化間的權力關係, 而前者只是把兩個文化放在權力的真空中。橫諸台灣原住民和漢人關係的現實, 我們很難相信兩個族群是在互換文化的特性並彼此接受改變, 作者主張的融合或涵化, 其實是忽略現實的談法。

而關於族群關係, 兩位對於原住民受到的刻板印象、偏見、歧視、種族主義, 也討論批評了一番。對兩位作者來說, 刻板印象、偏見、歧視、種族主義, 造成了原住民「認同的污名感」<sup>6</sup> (stigmatized identity), 進而造成原住民在各方面的不利 (陳枝烈, 1997: 61, 275-9; 譚光鼎, 1998: 133-6)。面對這樣的族群關係, 作者們通常希冀教育對於這種偏差觀念的導正 (陳枝烈, 1997: 88; 譚光鼎, 1998: 215), 或求諸漢人的道德良知 (陳枝烈, 1997: 62, 277), 或乾脆要原住民自立自強, 培養自身的族群自信心 (譚光鼎, 169, 208-9), 要不就繼續對「漢族中心主義」的批評, 但是卻無法洞察族群關係背後的社會或權力結構, 只能將問題停留在觀念的層次。

總之, 雖然兩位作者批判以往的「山地平地化」政策, 並提出了融合或涵化這種不同於同化的理想, 但忽略權力結構不平等而談的融合或涵化, 甚至是更有同化意味的「適應大社會」, 都是某種程度的同化意識形態。

原住民教育論述中, 這種同化意識形態的多元文化觀, 不僅僅是因為這些學者恰巧引用了 Banks 等人為主的多元文化觀點, 若將這種多元文化觀放到台灣的政治社會脈絡中檢視, 我們會發現其和台灣族群議題的主流談法相應和。

## (二)、原住民教育論述與政治行動

在前面的討論中, 我們發現原住民教育論述中近十年興起的多元文化觀, 不僅是原住民教育論述的主流, 也和台灣的族群議題相呼應。Chris Jenks 在一段社會理論與政治的討論中, 對於原住民教育和台灣政治社會的關係, 頗具啓

---

<sup>6</sup> 原住民教育論述談及此概念時, 概念引用的出處幾乎都是謝世忠的「認同的污名—台灣原住民的族群變遷」一書 (參見謝世忠, 1987)。

發性：(俞智敏等譯，1998：266-7)

教育社會學在其短暫的發展過程中，所採用的傳統研究方式之「規範性」基礎，很重要的一點是要注意到一個更廣泛的議題，也就是揭示出社會理論中普遍固有的假設與價值判斷。社會理論，特別是被用來替政治行動提供合理化基礎時，傳統上一向被視為是「資訊」。也就是說，在為了實際應用的目的時，這些理論被當成是不可爭辯的、經驗性的通則，而且是價值中立的。在這種預設下，它們變成適合於對一個不變的、接受性的社會世界的公正應用方法。在這種方式下，不管理論的內容包含些什麼，只要它能夠吻合政策制定者的「世界觀」，都會被視為是反映著世界事務的真實狀態。…這樣的理論化並非是，也不可能是不受到價值判斷所影響的，這些價值判斷早已深植於對所謂「事實」的建構當中。…「真理」與一種支配性的、被視為理所當然的世界觀是一致的。

原住民教育從早期「扶助性」的升學加分優惠措施，到「積極性的差別待遇」的教育優先區政策，到多元文化觀的鄉土教育，在每一種做法中，我們都可以找到冠冕堂皇的理論支持。以多元文化教育為例，進十年來成為原住民教育論述中的重要內容，提出多元文化教育的學者，在其論述中，帶著一種「多元文化教育是不錯的理念，應該是台灣原住民教育的新取向」的態度；並且為這個態度尋找合理的說辭，因此為「台灣為何需要多元文化教育」，提出了種種的理由（牟中原、汪幼絨，1997：1-9；陳枝烈，1997：1-6；譚光鼎，1998：14-8；吳天泰，1998：323-47）。面對這樣的論述，讀者被告知什麼是多元文化教育，而且台灣需要多元文化教育。然而，台灣不是一直都存在著至少十族以上的南島語族嗎？為何近十年學者才看到這個現實，而認為多元文化教育有多加推廣的必要？多元文化教育出現的時間，和台灣的新國族打造同時，這說明了多元文化教育的出現雖然聲稱是為了台灣的多族群共存的現實，但其實是呼應了政策的風向球，為台灣的新國族打造盡一份教育界的心力。也因此，我們很少看到學者對多元文化教育提出根本的批判，倒是看到學者們對多元文化教育可能造成分離主義傾向，有不少的擔心。

還有一個例子也可以說明理論的政治性。以譚光鼎的《原住民教育研究》為例，譚光鼎回顧了許多原住民教育研究的文獻，這些文獻也有許多不同的理論觀點，而譚光鼎也對原住民教育提出了自己的理論觀點。這些理論觀點有各自不同的立場，然而卻都安然的在書中各自發聲，彷彿它們祇不過是不同的觀點而已，並不會互相挑戰，只是能讓讀者瞭解不同的觀點如何理解。作者在第七章「族群關係與教育」中，介紹了批判理論學者關於教育、意識形態的理論，如果我們認為作者自己以這樣的觀點理解原住民教育，而這就是作者的立場，那似乎是不成立的，因為作者在第一章到第三章中，又不斷的強調少數民族適應大社會的重要，對於大社會作者是一點批判也沒有，照著人力資本的觀點，思考如何增加少數民族學童的人力資本，以利於地位的取得。直到第九章，作者對本書結論時，「適應並融入現代社會」仍是作者一貫的關注。理論立場的矛盾之處，不知是作者沒有覺察還是故意忽略？容許筆者大膽的判斷，關於批判理論可能對現狀提出的挑戰，已經過作者的裁剪，留下可以呈現的部分，因此原住民教育雖然經歷了本書不同理論觀點的詮釋，但其基調仍繞著「適應並融入現代社會」打轉。

## 七、「多元」或「一元」？「進步」或「保守」？

我們由前面的討論中瞭解原住民教育論述近年來標榜的多元文化觀點，但是也發現這個多元文化觀似乎不是那麼多元。首先是人力資本論對教育成就的假設基本上還是原住民教育的最終目標。第二，多元文化教育論述和台灣的主流族群論述，在面對族群問題時的態度非常類似，同時都忽略族群關係在社會經濟關係中的結構性矛盾與衝突，而將問題歸結到個人的層次，期待以提高個人的道德水準，包括相互瞭解、相互尊重的方式，讓台灣的族群達到「多元融合」的境界。因此，建立在忽略社會經濟關係中的結構性矛盾與衝突之上的「多元融合」，只是一種欠缺物質基礎的空洞談法（趙剛，1994：97-106）。

於是，我們要問，到底多元文化觀是不是真的為原住民教育開了一條生路？

一個帶有批判性色彩的多元文化價值觀，還必須進一步去追溯其歷史經驗，即這些不同的歷史經驗對不同群體的影響，並去了解、批判背後的權力關係與脈絡。…權力位階的不均衡，大多肇因於歷史發展中，部分群體社會經濟地位下滑的影響，附帶著其價值體系也逐漸被主流社會所排除或邊緣化。因此，在倡導推展多元文化的同時，一重要的課題是我們必須去了解此一屬於歷史的形塑因素，去了解此一結構性的肇因。如此，在質疑、挑戰、進而去重塑所謂的社會共通價值或知識主體時，我們一方面有切入面與立足點。在另一方面，當再次去形塑另一較富包容力的價值體系時，透過對形塑弱勢群體歷史機制的瞭解與掌握，也將有助於我們去避免重蹈此一邊緣化非主流觀點的覆轍（康培德，1999：275-6）。

主流的原住民教育論述其實也意識到原住民在台灣經濟結構中的弱勢地位，但是這種將原住民在資本主義體制中的弱勢地位，視為家庭問題（父母必須到外地工無法照顧小孩，以致學童欠缺適當的教養，導致教育成就偏低），或者是個人問題（個人教育不足無法有向上的社會流動）的談法，是一種將原住民所處的弱勢地位歸咎於個別的家庭或個人問題的論述，並沒有面對教育體制在既有結構中的角色。而對於原住民在歷史過程中的遭遇，主流論述也一蓋以「漢族中心主義」、「山地平地化」等幾個看似具有反省性的批判簡單帶過。建立在這種論述之上的多元文化教育，便很容易只有「漢族中心主義」、「山地平地化」不僅重複且僅止於此的批判，然後提出「原住民應該要有自信」、「我們（漢人）應該消除偏見與歧視」之類的道德訴求。這種多元文化觀，是一種不用付什麼社會代價的、輕鬆的口號，也不用反省目前還繼續存在的不平等權力關係，當然對既有的一元體制也沒有太大的衝擊力。

因此，對於目前流行的多元文化觀的原住民教育論述，我們必須抱持更高的警覺性。如果這個多元文化觀沒有幫助我們更深刻更實質地來反省「多元」的意義，難保多元文化最終只成為震天價響的口號而已。

## 參考文獻

- 牟中原、汪幼絨（1997）《原住民教育》。台北：師大書苑。
- 杜明城（1995）「偏遠地區的教育診斷—兼談一項學術研討會的構想」。《國教之聲》，29(2):1-4。
- 李萃綺（譯）（1999）《多元文化教育概述》。台北：心理出版社。
- 李建興（1990）「山胞教育政策與改進途徑」。《台灣教育》，474:1-7。
- 吳天泰（1993）「小學的多元文化教育」。見中國教育學會（編），《多元文化教育》。台北：台灣書店。
- （1998）《原住民教育概論》。台北：五南。
- 俞智敏、陳光達、陳素梅、張君玫（合譯）（1996）《女性主義觀點的社會學》。台北：巨流。
- 俞智敏、陳光達、王淑燕（合譯）（1998）《文化》。台北：巨流。
- 夏黎明（1996）「多元的地域社會與兒童的社會學習」。台東：偏遠地區的教育診斷理論與實際的探究研討會（1996年1月）。
- 康培德（1999）「平埔族群研究的發展簡介及其在多元文化教育下的意義」。《花蓮師院學報》，9:263-84。
- 陳枝烈（1997）《台灣原住民教育》。台北：師大書苑。
- 黃政傑（1993）「多元文化教育的課程設計途徑」。見中國教育學會（編）。《多元文化教育》。台北：台灣書店。
- 黃政傑、張嘉育（1998）「多元文化教育的問題與展望」。《教育研究資訊》，6(4):69-81。
- 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》，3:48。
- 黃毅志（1992）「地位取得：理論與結構分析」。《思與言》，30(4):131-67。
- 黃樹仁、劉雅靈（合譯）（1998）《社會學導引—人文取向的透視》。台北：巨流。
- 教育部（1998）《發展與改進原住民教育第二期五年計劃》。
- 游美惠（2000）「因應差異的教育實踐」。《兩性平等教育季刊》，10:11-3。
- 張俊紳（1996）「原住民國小教育品質的觀察研究」。台東：偏遠地區的教育診斷理論與實際的探究研討會（1996年1月）。
- 張恭啓、于嘉雲（合譯）（1992）《文化人類學》。台北：巨流。

- 趙剛 (1994) 《小心國家族—批判的社運·社運的批判》。台北：唐山。
- 蔣嘉媛 (1998) 《原住民學生升學優待政策之評估研究》。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文。
- 謝世忠 (1987) 《認同的污名—台灣原住民的族群變遷》。台北：自立晚報。
- 譚光鼎 (1998) 《原住民教育研究》。台北：五南。
- 饒見維 (1996) 「花蓮縣偏遠地區的教育問題之診斷與處方」。台東：偏遠地區的教育診斷理論與實際的探究研討會 (1996 年 1 月)。
- Banks, J.A. (1993). Multicultural Education: Characteristics and Goals. In James A. Banks & Cherry A. McGee Banks (Eds.) *Multicultural Education: Issues and Perspectives*, Pp.3-28. Boston: Allyn and Bacon.
- Banks, J.A. (1995). Multicultural Education: Historical Development, Dimensions, and Practice. In James A. Banks & Cherry A. McGee Banks (Eds.) *Handbook of Research on Multicultural Education*, Pp.3-24. New York: Macmillan Publishing USA.
- Goldberg, D.T. (1994). Introduction: Multiculturalism Conditions. In David T. Goldberg (Ed.) *Multiculturalism : a Critical Reader*, Pp.1-41. Cambridge: Blackwell.
- La Belle, T.J. & Ward, C.R (1994). *Multiculturalism and Education: Diversity and Its Impact on Schools and Society*. New York: SUNY Press.
- McLaren, P. (1995). White Terror and Oppositional Agency: Towards a Critical Multiculturalism. In C.E. Sleeter & P. McLaren (Eds) *Multicultural Education, Critical Pedagogy, and Politics of Difference*, Pp. 33-70. New York: SUNY Press.
- Sewell, W.H., Archibald, O. Haller, and Alejandro Portes. (1969). The Educational and Early Occupational Attainment Process. *American Sociological Review*, 34:82-92.
- Sleeter, C.E. & McLaren, P. (1995). Introduction: Exploring Connections to Build a Critical Multiculturalism. In *Multicultural Education, Critical Pedagogy, and the Politics of Difference*. Ed. C.E. Sleeter and P. McLaren, Pp.5-32. New York: SUNY.

# Discourse Analysis on Indigenous Education: Perspective from 4 Texts

Lin, Wen Lien

Taipei County Pali Elementary School

Considerable discourses on indigenous education emerged after mid 1990's. This author took the discourses as "social artifacts" to reveal its social implications. This author addressed directly on the subject of indigenous education in order to understand the reason of its emergence.

This study found that the discourses are basically expressed in two different ways: one is "education of remote area"; the other is "multicultural education". The former evaluated education with urban standards, and the objective of education is to catch up the level of the urban. The later emphasized cultural difference, and criticized the ideology of assimilation for its harm on indigenous culture.

Multicultural education was the mainstream among these discourses. And the phenomenon is pretty relevant to Taiwan's national formation for identity. This kind of multiculturalism in the discourses is actually "conservative multiculturalism", and the "diversity" emphasized is just a guise of ideology for assimilation. This kind of discourse just provides an ideological base for Taiwan's national formation.

Keywords: indigenous education, discourse, education for remote area, multicultural education, multiculturalism.