

國立東華大學多元文化教育研究所

碩士論文

指導教授：王采薇 博士

七位原住民女高中生的教育經驗：  
族群、階級與性別的交互建構



研究生：陳文燕 撰

中華民國九十九年七月

## 謝誌

論文寫作是一種修行，尤其是對我這種在職生而言，在求學的這條蜿蜒路上，感謝所有與我共行的人，因為有您們，這本論文才有可能完成。

首先要感謝我的指導教授采薇老師，您是這本論文得以產生的最大推手，亦師亦友是我們關係的寫照，在尋常的生活裡，您是我傾吐心事、發洩牢騷的對象（請老師原諒我的不敬），在學業上您是我孜孜不倦的教誨者與鼓勵者。學問不外做人與處世，感謝您對我急躁、魯鈍的包容，更敬佩您對學術的堅持與執著，對同樣作為老師的我而言，這是最好的身教與言教，我何其有幸能有這段機緣與您共處學習！也要感謝論文的口試委員：光鼎老師與純敏老師，您們的洞見與寶貴建議，協助我修正了論文的方向，使其不致龐雜、失焦，譚老師風趣幽默的言行，自然流露出達觀豁然的長者風範，可謂望之儼然，即之也溫；而黃老師細膩求真的治學風範，更是生性疏漏的我應該學習的楷模。

感謝本研究中的七位女孩，沒有您們的無私貢獻與深刻省思，就沒有這本論文的產生，老師的論文完成之時，正是您們告別高中校園，展翅高飛的時刻，祝福您們以勇氣與智慧面對未來生命的挑戰，活出原住民女孩的驕傲與自信。

在多元所歷經了四年的光陰，感謝德勝所長、慧絢老師、廉兮老師、應棠老師的關懷指導，開啓我的視野，帶領我進入多元文化尊重差異、包容異己的領域，而學習路上不能獨行而無友，淑美、琦敏、麗娟、敏芝、敏文、范姜、珮瑾、育軒、小薇、玉娟、希潔，感謝您們的陪伴、鼓勵與協助，激發了我的鬥志與毅力；感謝所辦小杜的熱心協助，使我能從容處理繁瑣的行政程序。

最後要感謝我的家人，在就讀研究所這段期間，如果沒有爸、媽、姐夫、大姐、文賢、文娟您們無條件的支援，我絕難以兼顧家庭、工作與學業，而我最最寶貴的郁恩與秉叡，還記得你們的生日願望是「希望媽媽研究所趕快畢業！」媽媽想對你們說：「因為有大家的幫忙，媽媽真的做到了。」希望你們也要加油哦！

## 中文摘要

台灣原住民長期以來受到政治的不公平待遇及文化上的歧視，在過去數十年漢化的政策下，他（她）們的文化逐漸為漢文化所同化。而在正規教育的現場——學校，原住民學生的處境如同他們的文化一般，以一種附屬的、隱形的、被刻意淡化，像似不存在的形式存在著，而主流文化對原住民學生懶散、缺乏企圖心的刻板印象更傷害了原住民學生的自尊與形象。如果校園中佔絕大多數的漢族教師與學生能夠對原住民學生的學習認知與生活觀點多一點瞭解的話，對於創造原住民學生求學生涯的正面經驗定能有所助益。

基於上述的期待，本研究透過訪談與觀察來探討族群、階級、性別與三者之間的交互建構對七位阿美、布農及太魯閣族原住民女高中生教育經驗的影響，並提出對原住民女高中生教育的討論與建議。

本研究發現這七位研究參與者從小皆受到父母或長輩的鼓勵，追求更高的主流學業價值，但同時傳統文化重視群體生活、珍惜同儕友誼的價值觀也影響了她們對課業成就的觀點與企圖。在族群部分，她們都曾經感受過來自其他族群（包含老師、同學家長、同學）的敵意與誤解，但同時也有部分師長不斷的鼓勵與支持，激發了她們努力奮發，為族群爭光的企圖心。在家庭階級方面，不同階級的父母皆認同學校的教育價值，但不同階級的家庭所具備的不同資本，影響了她們課外各項學藝學習的機會及未來求學與職業的規劃。在性別方面，她們認同並尊重自己族群的性別角色，但在學校及社會生活上感受到因為女性身分而附加的更多規範與限制。

而族群、階級與性別三項因素並非獨立存在，它們彼此間的交互建構又加深了上述的影響。多數研究參與者都是勞工階級，族群身分與社經背景的雙重弱勢，使其求學之路面臨更多挑戰；然而族群與性別的交互影響，反而提高了

研究參與者接受更高教育的可能性；在階級與性別的交互下，勞工階級家庭對女孩日常生活規範的要求比公教階級更為嚴格。

雖然族群、階級與性別的議題經常是糾結在一起，有時無法清楚的加以分界，但本研究發現階級在這些女孩的求學歷程中扮演最為關鍵的角色，決定她們所能獲得的各種資本。多數屬於勞工階級的七位原住民女高中生不論在教育資源的提供或未來的發展上，便處於相對不利的地位，再加上社會、學校主流文化對性別的刻板印象與男尊女卑的價值觀，使其學習歷程面臨族群、階級與性別的三重不利處境，然而這些女孩不向壓迫與不平屈服，展現力爭上游的能动性。

透過本研究七位原住民女高中生的教育經驗，建議未來學校不論在老師、課程或是原住民升學輔導措施上，皆應提升多元文化的認知與尊重差異的涵養，跳脫我族中心的狹隘思考，多站在原住民同學的角度來提供必要的支持與協助，例如輔導原住民社團成為服務性的特殊社團，允許原住民同學可雙重選修社團課程，使個人興趣與族群文化的學習得以兼顧。課後的輔導課程改採社區本位模式，便利原住民同學放學後就近在社區研讀課業，亦可帶動社區的學習風氣。

在學生部份，建議原住民女同學如果要活出自己的主體性，對族群文化傳承的使命感及實際的行動參與是不可或缺的，如此才能活出自己的自信與身為原住民的樣貌。而其他族群的同學，則應多瞭解並體認過去歷史發展對原住民造成的不公與壓迫，以較為宏觀的角度去看待台灣本身多元族群文化的議題。進而學會尊重他人的文化，用善意來接納身邊的原住民同學，甚至與原住民同學一起認識、學習原住民文化，才能消除族群的刻板印象與歧視。

最後，本研究僅以阿美族、布農族以及太魯閣族的女高中生為研究對象，是否不同族群的女高中生會有不同的教育經驗，非本研究所能回答，建議未來研究能針對此部分作更深入探討。

關鍵字：原住民、族群認同、階級差異、性別角色、教育經驗

## **Abstract**

Taiwanese aborigines have suffered unfair political treatment and cultural discrimination for a long time. The decades-long political and cultural policies aiming at nationalizing Taiwanese aborigines as citizens of a Han nation have assimilated and acculturated them into the dominant Confucian “Han” culture.

Despite the emphasis on multiculturalism, the indigenous people of Taiwan still struggle to live out their own characters. Like their culture, the circumstances of aboriginal students are dismissed deliberately, existing in a subordinate and invisible way in schools. Stereotyped as lazy people who lack aggressiveness, the dignity and image of aboriginal students are damaged by the mainstream culture. And I believe it will certainly help aboriginal students create the positive experiences of learning career if the “Han” teachers predominating in schools can understand more about aboriginal students’ cognitive learning and life.

This research explores the influence of race, social class and gender and their intertwinement on the educational experiences of seven Amis, Bunun and Truku senior high school girls. Further discussions and suggestions are made accordingly.

Regarding their educational experiences, all the seven participants were encouraged by their parents to pursue advanced studies. However, the emphases on group life and peer friendship also influenced their viewpoints and attempts on academic achievement. As aborigines, all the young girls experienced the hostility and misunderstanding from other ethnic groups, including their teachers, classmates, and the parents of classmates. Nevertheless, some teachers’ constant encouragement and support did inspire their attempt to win honor for their tribes. When it came to family’s social economic status, parents of different social classes all recognized the value of school education. Yet, the capitals of their family influenced their study and career plans as well as their learning opportunities. As for genders, they recognized the gender roles of their tribes; nonetheless, in school and social life, they felt the norms and limitations that traditional gender expectations had put on them.

Race, social class and gender did not exist independently. The dual disadvantages of race and socioeconomic status made them face more challenges in the course of studying. However, the mutual influence of race and gender enhanced the possibility of these young girls receiving advanced education. In the mutual influence of class and gender, working-class families made more demands for daily life norms on females than civil service employees’ families.

The issues of race, social class and gender are often tangled and sometimes it is difficult to distinguish them. However, the research found that social class,

determining all the capitals these girls could get, played the most important role in their studying process. Most of these seven female aboriginal senior high school students were from working-class families, the educational resource they got and their future development were in relative disadvantage. What's more, their learning process was in the triple disadvantage due to the gender stereotype and male superiority of the mainstream culture. However, these girls took the initiative to strive for the best.

Through the educational experiences of the seven female aboriginal senior high school students, the researcher suggests that schools should get rid of ethnocentrism, enhance multicultural awareness and respect the difference in the aspects of teachers, curricula or careers guidance, and provide necessary support in terms of aboriginal students. For example, schools should help turn aboriginal clubs into service clubs, allow aboriginal students to join two clubs to give consideration to both personal interests and the study of ethnic culture. The extra curriculum guidance should take the community-based model for the convenience of aboriginal students to study in the neighborhoods after school; in this way, the study atmosphere of the community can be improved.

As for students, the researcher suggests that the sense of mission for the inheritance of ethnic culture and the participation with real action are indispensable for female aboriginal students. In this way, they can cultivate the confidence of being aborigines. Students of other ethnic groups should understand the injustice and oppression that history puts on aborigines, view the issue of multi ethnic culture in a broader perspective, and learn to respect other cultures. To dismiss the ethnic stereotype and discrimination, one should accept aboriginal students and even learn to understand aboriginal culture.

In conclusion, the research is based on Amis, Bunun and Truku female senior high school students. Thus, it cannot answer the question whether female senior high school students of other ethnic groups will have different educational experience. The future research can make a more in-depth discussion on this part.

Key words: aborigine, race identity, class differences, gender roles,  
educational experiences

# 目錄

第一章 緒論.....	1
第一節 研究緣起與動機.....	1
第二節 研究目的與問題.....	5
第三節 名詞釋義.....	6
第二章 文獻探討.....	9
第一節 原住民教育政策發展與實施.....	9
第二節 族群文化與族群認同過程.....	18
第三節 社會階級與教育.....	33
第四節 黑人女性主義與批判種族理論對原住民女高中生教育研究的啓示.....	40
第五節 台灣原住民女性教育經驗相關研究.....	46
第三章 研究設計與實施.....	53
第一節 研究架構與方法.....	53
第二節 研究場域與研究參與者.....	54
第三節 資料蒐集.....	63
第四節 資料整理與分析.....	70
第五節 研究者角色與研究倫理.....	76
第四章 原住民女高中生的教育經驗.....	79
第一節 學校生活經驗.....	79
第二節 族群經驗與族群認同對教育經驗的影響.....	90
第三節 家庭階級對教育經驗的影響.....	103
第四節 性別角色對教育經驗的影響.....	109
第五節 族群、階級與性別的交互建構對教育經驗的影響.....	117

第五章 結論與建議.....	129
第一節 結論.....	129
第二節 建議.....	133
第三節 研究者反思.....	138
參考文獻.....	141
附錄.....	154
附錄一 訪談同意書.....	154
附錄二 原住民學生數教育階層分配結構比率（%）.....	155
附錄三 全體學生數教育階層分配結構比率（%）.....	156

## 圖目次

圖 1-1	族群自我中心主義到多元文化主義的轉化過程圖.....	3
圖 3-1	研究架構圖.....	53
圖 3-4-1	下屬類屬與核心類屬之連結圖.....	74

## 表目次

表 2 -1	原住民學生數占全體學生數比率（%）.....	13
表 2 -2-1	原住民各族群文化特質表.....	24
表 2 -2-2	原住民地位變化的過程.....	29
表 2 -3	原住民家庭收入與我國全體家庭收入之比較 .....	39
表 3 -2	研究參與者的基本資料.....	61
表 3 -3-1	個別訪談時間、地點.....	66
表 3 -3-2	參與觀察的課程、時間.....	69
表 3 -4-1	本研究訪談逐字稿之編碼範例 .....	73
表 3 -4-2	資料整理代號系統 .....	75

# 第一章 緒論

## 第一節 研究緣起與動機

我自小在東部鄉下成長，生活中經常與原住民接觸，國小時班上有一半以上同學是原住民，而我最要好的同學是位阿美族女孩，但我對原住民的印象卻是既熟悉又疏離，學校的親密相處無法取代放學後的生活隔閡，我很少去她家玩，因為她住在自己的社區，而一般漢人和原住民私下是沒有往來的。雖然我不贊同父母對原住民的負面刻板印象（上至宗教信仰，下至生活習性），但也給了我原住民是與我不同的「他族」的感覺。

小學畢業後，父母希望我能有更好的發展，將我轉至市區的國中就讀，班上原住民同學的人數銳減為個位數，考入高中後，更是寥寥無幾，原住民離我好遠，似乎消失不見了，直到上台北讀大學，才發現大多數台北人都將來自東部的我們「化約」為原住民，他們不自覺流露出的淡淡優越感，使我在這些台北人面前慢慢無聲了起來，莫名的就覺得低人一等，可是我明明就跟他們一樣是漢人啊，是因為我的口音？我的穿著？還是僅因為我來自花蓮—在台灣，原住民人口佔最多的縣市。這樣的切身經歷，驗證 Higginbotha 和 Andersen (2006) 所論述的：族群的區分不是以眼珠的顏色、身高、或其他可見的生理特徵為依據，而是傳襲自社會如何談論、對待他者的方式。遙遠的後山，地處台灣的邊陲，因此來自那裡的「人」便被排除在「我們」之外。

除了原住民同學之外，在求學的過程中，我也很少看到原住民老師（除了體育老師之外），而 hooks (1997) 曾說在她的求學過程中沒有看過黑人老師，對照我的經驗，好像蠻符合的，也就是說少數族群總是被排除於主流的社會系統之外的。

大學畢業後，我投入教育工作的行列，經過幾年的實戰經驗後，深覺自己所學不足，報考東華大學多元文化教育研究所，透過課堂上師生的相互辯證，我們反省知識或價值觀建構的本質，是植基於個體所處的社會文化，每個人所

謂「獨立思考」的背後，其實都源自於自己成長的社群文化裏所習得的價值觀、信念和刻板印象，正如韋伯所說的：「人是懸掛在由他們自己編織的意義之網上的動物」（轉引自 Geertz, 1973），而 Geertz 認為那張網就是文化。

社群文化固然使得個體得以生存，但 Banks 認為它同時也束縛了個人自由及其做批判性選擇和社會改革的行動力（轉引自李萃綺譯，1998），這提醒了我們：每一個學生都來自於一個社群，他（她）們之中有其相似性，但每個人也都有他（她）們獨特之處，做為一個教師要能洞悉每一個學生所處的文化對他（她）的意義及影響，透過對不同族群、階級、性別的了解與尊重，才得以建構起師生溝通、對話的平台，讓教育重回一種以人為本位的人性解放。

這樣的學習與省思促使了我想要進一步接近、瞭解原住民同學。在教育的現場，我有許多機會接觸原住民同學，他（她）們的質樸、樂天與羞卻（或許是因為我所任教的學校在市區，所以原住民同學相對是少數，課堂上便較其他同學安靜）給我留下純良的印象，但他（她）們成績的明顯落後又使我頗為煩惱，總覺得要以不同於漢族的標準與期待對他（她）們，才能在私人情感與學術成就間找到平衡點，其間的問題到底出在哪裡？是族群文化的差異或是學生個人的特質，或是二者的交互影響？作為一位教師，面對來自不同文化背景的學生，要如何開啓和他（她）們的對話，而非只是單向的授業呢？我想要解開這樣的迷惑，應該要從瞭解對方的文化開始！而要瞭解別人的文化，應該先從檢視自己的文化體系開始！

Pusch 在《多元文化教育》（*Multicultural Education*）一書中分析了由族群自我中心主義到多元文化主義的轉化過程，如下圖 1-1 所示：

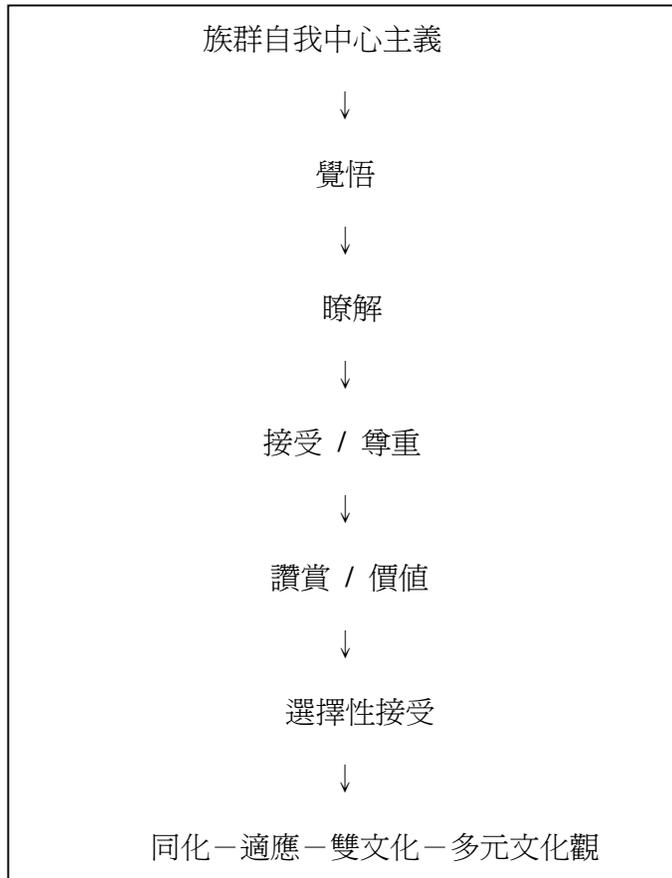


圖 1-1 族群自我中心主義到多元文化主義的轉化過程，轉引自姚誠（1997：214）

由圖中，我們可以察覺人類最初透過父母、家庭以及社會的教導，會以自己的文化為榮，甚至以為自己的文化是最優秀的，這也就是族群的自我中心主義及最基本的生存反應，繼而透過文化接觸，覺醒到其他文化的存在，瞭解到彼此之間的差異，接受或讚賞對方的文化內容，挑選其中部分合用的內容為己所用，進而同化、相互適應，產生雙文化的特性，甚至是多元文化的情形（轉引自姚誠，1997：214-215）。

以台灣原住民為例，過去主流教育的單向同化政策，使我們看不見原住民文化的獨特性與創造性，習慣以漢人的視角看待對方的文化、分析他們在現代社會所面臨的各種困境，而給予各式各樣的建議或批判，甚至是「恩惠」式的補償，這樣的結果終將斷傷其自尊，毀壞其自我與族群的認同，導致其特有文化的消失，漢人也將失去自我反省的機會。就教育而言，有人認為目前原住民

的受教程度與人數已大幅提升，我們教育上的族群平等應該不是問題了，進而反過來檢討原住民學生所受到的種種優惠制度，而感到不平與多餘，但事實上雖然原住民學生人數比以前增多，但比例上還是偏少（尤其是高等教育）。學生人數增加的原因或許是原住民升學加分制度的影響，或者是原住民家長較以前重視孩子教育的結果，但是否可以據以論證台灣社會的族群歧視已經不存在，或是族群和諧相處的事實呢？族群歧視的感覺往往只存於被壓迫的族群，主流族群是不會感覺得到、或是壓根不承認的，作為台灣優勢族群、主流文化的我，是否也存在著這些盲點而不自知呢？而在政府不斷強調文化多元與族群融合的同時，世俗的生活是否仍然存在著族群的歧視與壓迫呢？

平心而論，我們對原住民何其熟悉（歌唱、舞蹈），卻又何等疏遠（文化、祭儀），過去的主流文化中見不著他（她）們的身影、聽不到他（她）們的聲音，但若能透過原住民文學的閱讀，讀者當更能深刻瞭解以原住民為主體的發聲，不論是拓拔斯·塔瑪匹瑪（漢名：布農族·田雅各）（1987）《最後的獵人》，其後（1992）的《情人與妓女》，或是吳錦發（1989）編著的《願嫁漢家郎》，還是王家祥（1996）的《山與海》，利格拉樂·阿鳩（1997）《紅嘴巴的 Vu Vu》，孫大川（2001）的《夾縫中的族群建構》，或是其他族群作者如王甫昌（2003）的《當代台灣社會的族群想像》，楊示範（2005）的《礦坑、海洋與鷹架》，都對異族政權加諸原住民的壓迫做了深沉的控訴，這些聲音如同美國黑人女作家對美國以白人男性為主的基督教文化的批判（hooks, 1997），都告訴了我們少數族群面臨的壓迫與不平，在本質上有著跨越族群的雷同，雖然身為優勢族群的人不認為自己是種族歧視者，但自覺或不自覺中他們可能都扮演著幫兇的角色，或者從中得到好處。

Robert Blauner 的《彼此聊聊過去》（*Talking Past One Another*）一書中呈現黑人與白人對世界的不同認知如何造成許多有關種族的錯誤觀點，而這種錯誤的觀點傳承自種族間的互動與認知，越是否認它，就越是清晰，Blauner 也指出有時種族歧視是敏銳的、有時則否；有時是明顯的、有時是無意的，種族是被

體制化的，也就是說種族被納入社會的結構，因此種族歧視不僅是個人的態度及偏見而已。它是社會的系統化行爲。在有關族群議題的研究中，將種族視爲一種社會結構是分析此議題最重要的事，也就是說族群不僅只是存在於社會結構中，它本身就是社會結構（轉引自 Boggs & Boggs, 2001）。

上述這些深刻的論述與事實，讓我不禁思索起台灣自己本身的族群關係與社會結構，過去我所受的以漢人爲中心的教育，讓我不自覺的患了「族群盲」，對原住民文化的特殊性視而不見，習以爲常的刻板印象更將原住民視爲「麻煩製造者」（懶散、酗酒、暴力、性隨便），也就是這些伴隨主流文化的歧視與偏見，使原住民的文化逐漸被邊緣化；而在社會結構上也讓原住民居於劣勢的最底層。因此本研究以七位原住民女高中生爲主，探討其教育經驗與族群、階級與性別的關係，並分析族群、階級與性別之間的交互建構，最後再由批判種族主義的觀點來反思台灣的原住民女高中生的教育問題。

台灣是個族群多樣化的國家，多元文化間彼此相互尊重、欣賞，是台灣這個族群多樣化的國家刻不容緩的議題。我想，看見差異是承認差異的開始，也唯有接納差異才能尊重彼此的存在，走出自身文化的侷限。

## 第二節 研究目的與問題

陳向明（2006：112-116）曾將研究的目的分爲三種類型，分別是個人、實用以及科學的目的，但在實際研究工作中，這三類目的通常相互揉合在一起，共同對研究的決策發生作用。

以本研究爲例，我希望透過自己的研究，探討族群認同、性別角色與階級差異如何影響原住民女高中生的教育經驗，藉以增進對她們的瞭解，進而讓我的教學內容更能貼近她們的生活經驗，同時以研究結果所增添的一些瞭解原住民女學生的「在地」觀點，提供給其他教育工作者作爲參考。因此，本研究主要的目的及問題如下：

## 壹、研究目的

- 一、瞭解原住民女高中生的教育經驗。
- 二、探討原住民女高中生的族群、階級與性別因素對教育經驗的影響。
- 三、分析原住民女高中生的族群、階級與性別因素之交互建構與教育經驗的關係。
- 四、提出原住民女高中生教育的討論與建議。

## 貳、研究問題

- 一、原住民女高中生的教育經驗為何？
- 二、族群、階級與性別如何影響原住民女高中生的教育經驗？
  - 1、原住民女高中生對於族群的看法是什麼？她們的族群經驗與認同對教育經驗有何影響？
  - 2、不同階級的原住民女高中生對學校教育所抱持的態度呈現哪些差異，這些差異如何影響其教育經驗？
  - 3、原住民女高中生性別角色觀點與實踐如何影響其教育經驗？
- 三、原住民女高中生的族群、階級與性別因素的交互建構如何影響其教育經驗？
  - 1、族群與階級的交互建構如何影響其教育經驗？
  - 2、族群與性別的交互建構如何影響其教育經驗？
  - 3、階級與性別的交互建構如何影響其教育經驗？
- 四、原住民女高中生的學校教育改進方向有哪些？

## 第三節 名詞釋義

本研究主要在瞭解原住民女高中生的族群認同、階級差異及性別角色與其教育經驗的關係，因此本節針對研究中的重要名詞加以解釋，並界定其在本研究中

的範圍與意涵。

## 壹、原住民

在台灣的历史發展中，原住民有過許多稱謂，清朝時期被稱為「生番」、「熟番」。日據時代則被稱為「番族」或「高砂族」。光復後則通稱為「山胞」，並區分為「山地山胞」與「平地山胞」（王嵩山，2001：2），由於上述稱謂充滿輕視的意味，原住民不願接受這樣的族群歧視與被同化的命運，歷經努力爭取，終在1994 修憲條文正式使用「原住民」一詞。本研究主要在探究原住民女高中生的教育經驗，故文中敘述除相關法規或引號中的敘述外，一律以「原住民」表示之。另目前台灣原住民有十四個族群，本研究所指之七位原住民女高中生，因訪談對象為阿美族、布農族及太魯閣族，故僅以此三個族群為限。

## 貳、族群認同

族群認同是以族群或種族為認同的主要訴求，因為不同的族群通常具有各自的文化特質，因此族群認同除了建立在客觀的血緣依據外，也往往與文化認同結合在一起，並透過特定的文化象徵符號來顯示與增強族群的認同（吳乃德，1993：30-32）。因此，族群認同是一個人認同自己的族群文化，並用來作為區分我群與他群之別，也是作為人群互動的標準之一。

## 參、階級差異

馬克思以擁有生產工具與否來界定階級的差異，而且認為階級差異是社會階層無法避免的事實（李錦旭譯，1993）。但隨著社會的多元發展，階級不再只限於經濟的差異，統治階級往往透過教育、文化、意識型態的塑造來支配下層階級，藉以穩固自己的權益，階級因而與種族歧視或政治的迫害結合在一起，形成一個包括經濟的剝削、武力的屈服、心靈的強迫、性別的歧視、言語上的辱罵等糾纏互動與持續發展的壓迫整體。本研究中研究參與者的家庭階級主要以父親的職業

為主、並參酌其收入的穩定性及教育程度，將其區分為公教與勞工兩種階級，以分析這兩種階級對於研究參與者教育經驗的影響。

#### **肆、性別角色**

性別角色是社會對於不同性別的性格、行為所設定的期待，也就是社會對於不同性別的個體應該表現什麼樣的行為，所抱持的標準或期望。性別可區分為先天的生理性別 (sex) 與後天形成的社會性別 (gender)，女性主義學者認為生理、長相或是經濟因素無法決定女人的地位，男人與女人的差異，多半來自社會建構的結果 (黃曬莉，2007：16-17)，也就是個體所屬的社會文化決定其性別角色的扮演。

#### **伍、教育經驗**

教育經驗包括了：師生關係、同儕關係、學校環境設備、課業的學習經驗、學業成就、對學校整體的感覺和看法等。這些經驗除了受到正式課程的知識或價值觀的影響，同時也包括了學生在學校環境中所學習到的非預期或非計畫的知識、價值、規範或態度，也就是 Apple 所謂的「潛在課程」，Apple 將 Gramsci 的文化霸權理念引入教育社會學內，認為課程本身就是一種政治性活動，充滿了維繫及穩固統治階級利益的意識形態，他認為這些問題的形成都與權力的爭奪有關，因此他建議應該從學校的生活世界中，去觀察學生為何有意無意中學到那些充滿意識形態的知識與道德 (引自陳伯璋，1988：175-181)。而本研究所指的教育經驗，正式課程的部分為課業的學習經驗、學校生活常規以及高中公民與社會課程，潛在課程則包含師生關係、同儕關係、學生社團活動以及宿舍生活經驗。

## 第二章 文獻探討

本文獻探討由原住民教育政策發展與實施論起，繼而論述原住民的族群文化與族群認同過程，接著分析社會階級對教育經驗的影響，並借鏡黑人女性主義的視角及批判種族理論的觀點來瞭解原住民女高中生的教育經驗，最後再佐以台灣原住民女性教育經驗的相關研究，做為分析本研究七位原住民女高中生教育經驗的視框。

### 第一節 原住民教育政策發展與實施

台灣是一個移民的社會，隨著政權轉移，族群的數目及文化的內涵日漸增加，其中原住民是台灣最原始的居住者，但在近四百年來與荷、西、漢、日接觸下皆屬於弱勢的地位，而漢人較具規模的移民台灣是在四百多年前，在此之前台灣地區都是原住民的居住地，而最早來到台灣的原住民距今已有七千年，後來又陸續有其他原住民移入，但我們現在關於台灣歷史的記載大部份是以漢族移入後的歷史為中心，很少論及四百年以前的台灣情形，對原住民而言，這不但是一種遺忘，也是對其文化的抹煞與創傷。爾後這種情形隨著政治的解嚴而有所轉變，受到世界追求多元文化思維的風潮及台灣內部社會改革的影響，台灣原住民的族群意識開始啟蒙，1983年，台大原住民學生創刊《高山青》雜誌，1984年「台灣原住民權利促進會」成立，在原住民精英的帶領下，台灣原住民開始覺醒，反省過去的歷史，而提出正名、還我土地、自治、自決等主張，這些主張後來逐一落實，也使台灣社會正視原住民存在的事實（張炎憲，2008），而從政府陸續實施的相關政策中，也看到台灣社會對於原住民文化的重視，例如1994年憲法增修條文將山地同胞正名為原住民，1996年成立原住民族委員會，1998年頒佈「原住民族教育法」，2005年通過「原住民族基本法」，雖然隨著上述政策法令的制定施行，原住民開始展現自己的主體性，但在族群生存及

文化延續上仍然面臨許多的挑戰，以我從事的高中教育為例，在教學現場所觀察到的原住民同學的學業成就，一般而言的確較漢民族為弱，在講求成績的校園中感到挫折與無奈，Wilson 認為，各族群之教育成就差異的原因其實相當複雜，除了文化資本、社會階級之外，其他諸如「是否和社會環境疏離、物質資源的多寡、歷史背景、經濟和政治文化所產生的族群關係經驗」，無一不影響族群下一代的學校適應，換言之，源自各種環境的多重因素，形成一種「機會與限制」脈絡，影響族群的價值觀與行為，並且這個脈絡也成爲一種生活方式，一種對社會機會結構的文化適應模式（轉引自譚光鼎、周文欽，2008）。所以，想要了解原住民學生的學習情況和學校生活經驗，便不能去除其社會脈絡，必須回歸其歷史與文化模式，才能確實的分析、詮釋。

## 壹、荷蘭時期至今原住民教育政策簡史

台灣原住民與其他族群的接觸源於十七世紀，在此之前，是行各部落自給自足、自主自治的生活方式，也沒有現在所劃分的族群名稱（台灣原住民的族群分別與命名始於日據時期），此時期的教育是以傳承民族文化、促進生活適應、延續族群生命爲目標，具體而言，各民族所實施的教育是上一代將族群的語言、歷史、習俗祭儀、社會規範、生產活動的知識與技能、社會組織、親屬關係、禁忌信仰、價值觀與世界觀、傳說故事、歌謠與藝術等等傳承給下一代，使下一代能順利適應部落與自然生活，進而延續族群生命（陳枝烈，2008：240-242），至十七世紀時，歐洲海權興起，自 1624 年起荷蘭、西班牙等國家相繼來到台灣建立其殖民政權，原住民歷經四百多年的外族統治，不同的政權基於自身的需求與利益對原住民實施不同的壓迫，其中各政權實施的教育政策也各有不同。根據李汝和（1972）所記，1624 年至 1661 年荷蘭人將台灣視爲東方貿易的根據地，對當時的原住民（至 1970 年代，官方學術及民間對於原住民的稱呼爲「山胞」，本文除原文引用外，皆以原住民稱之）沒有太多管理，依照其生活習慣，任其自治，只予以監督而已。在教育政策方面則派遣傳教士進行傳

教，鼓勵原住民受洗，並設立小學，教育原住民兒童，推行荷蘭語。而西班牙人於 1626 年到 1641 年佔領台灣北部，首要的任務是軍事上的對外防備，對原住民的政策並不重視，所採取的方法與荷蘭人無多大差異，皆將教育與宗教結合，對原住民實施教化及同化（李汝和，1972）。總而言之，在荷、西統治期間，教會負責教育工作，並藉教義為傳播工具來培養順從殖民統治者的順民。

明鄭時期視台灣為反清復明的基地，採屯田制度，寓兵於農，大舉開墾番地，與原住民時有利益衝突，在教育上則對漢人採行儒家教育，所以當時幾無針對原住民推行之教育（譚光鼎，1998：12-13），目前僅知如有原住民就學，官方可免其勞役的規定（康培德，2005：274）。清政府對原住民的教育政策旨在力促其漢化，林玉体（2003：25-55）認為清朝以儒家思想來漢化原住民，如同對台灣其他民族一般，以強化大中國民族的認同與效忠清政府的國家意識。

日據時期，日人將原住民分為居住在行政區內的平地原住民及之外的山地原住民，前者令其就讀山地公學校，後者則進入山地教育所（高砂族教育所）（李園會，2005：99-100）。其中山地公學校源於國語傳習所，為日本學務部所管轄，聘用正式教員教授日語，授予生活所必須之知識。日後與台籍學童合併，稱為公學校。而山地教育所管轄權屬於警察局，由警察擔任教員，較為重視生活習慣的教化。正如李園會（2005：99-100）所提出，殖民者的統治，都以要求政治上的隸屬和經濟上的利益為目的，為了達成此目的，必須藉由教育培育馴良的、具有生產力的殖民人民，以及殖民地統治所需的統治者教育。而林玉体（2003）也指出日本人在台灣實施的是同化的教育，是一種無視於台灣人文化差異而強制執行的教育。

台灣光復後的原住民教育依據《中華民國原住民教育報告書》可分為三期，分別是：一、山地平地化時期。二、融合整體社會期。三、開放發展期（教育部，1997）。這樣的劃分或許能說明部分原住民教育政策發展的歷史，但譚光鼎（1998：20）、李季順（2005：78）皆認為這些劃分無法符合當時的社會環境或真正表現出政府當時的意圖或其真正的用意，且過度美化政府推動的原住民教

育政策，少了反省空間。因而將光復後的原住民教育政策分為解嚴前的「壓服時期」、「同化時期」與解嚴後的「自治時期」。

其中 1945 年至 1976 年的壓服時期，原住民教育政策旨在去除日本殖民時期所遺留下來的教育、文化思想及相關的事務，以建立原住民的三民主義教育思想（譚光鼎，1998：21），但對原住民來說只不過是壓迫政權的轉移罷了。誠如李季順（2005：27-28）所指出，這個時期原住民經歷兩個截然不同民族的主權者的統治，其所夾帶的文化價值全然相異，造成原住民人格與價值的斷裂，在自尊與人格上受到不平等對待，在學習上更談不上有成就。

1976 年至 1987 年的同化時期，政府除了加強實施山地平地化的同化政策外，還對原住民學生實施懷柔式的加分，及獎學金優惠政策，但本質上還是在藉由教育強化原住民的國家及漢族文化認同，並未顧及原住民的主體性。

1987 年至今的自治時期，各式原住民權利運動不斷展開，學界也由早期維護政府立場的觀點，也就是強調原住民個別不良的特質，轉而從社會再製、多元文化、或原住民的角度來討論政府的原住民教育政策（譚光鼎，1998）。

1997 年教育部出版《中華民國原住民教育報告書》，最主要的教育政策即：「尊重文化差異，發展多元教育型態」。1998 年終於制定「原住民族教育法」，法規第一條即標示「國家應依原住民之民族意願，保障原住民之民族教育權，以發展原住民之民族教育文化」，明確揭示原住民的主體性。

## **貳、原住民族教育法**

### **一、原住民族教育法的內涵**

「原住民族教育法」的目的在於「維護民族尊嚴、延續民族命脈、增進民族福祉、促進族群共榮。」（全國法規資料庫入口網站，2004），在就學上包含了學前教育、義務教育階段、非義務教育階段、原住民族教育資源中心的設立。其中更強調高中以下學校應主動發覺原住民學生特殊潛能，並依其性向、專長，輔導其適性發展。而高中以上學校，應保障原住民學生入學及就學機會，在課程部

分則建議各級各類學校相關課程及教材，應採多元文化觀點，並納入原住民各族歷史文化及價值觀以增進族群間之瞭解與尊重。在學習機會方面，政府對學前教育及國民教育階段之原住民學生，應提供學習其族語、歷史及文化的機會。並要求原住民教育的師資培育應兼顧多元文化的教育課程，教師能具備多元文化觀等。

## 二、原住民族教育法實施現狀

### (一) 就學情形

原住民學生數占全體學生數的比例一直很低，且隨著教育層級愈高，比例愈低。八十七至九十七學年度各層級原住民學生數都有些幅成長，且高職及國小層級原住民就學人數占該層級的比率較九十六學年度成長比率最多（國小增加 0.11%，高職增加 0.08%）如表 2-1。

表 2-1 原住民學生數占全體學生數比率（%）

學年度	總計	博士	碩士	大專	高中	高職	國中	國小
87	1.68	0	0.04	0.68	0.68	1.91	2.05	2.07
88	1.70	0.03	0.06	0.73	0.90	1.88	1.99	2.17
89	1.76	0.02	0.09	0.81	0.98	1.78	2.16	2.29
90	1.83	0.06	0.13	0.81	1.21	1.92	2.12	2.47
91	1.83	0.06	0.15	0.86	1.46	2.01	2.10	2.42
92	2.01	0.07	0.19	0.96	1.59	2.09	2.29	2.56
93	2.06	0.08	0.22	1.11	1.75	2.20	2.46	2.63
94	2.09	0.11	0.26	1.18	1.88	1.85	2.60	2.68
95	2.21	0.11	0.28	1.23	2.08	2.31	2.72	2.76
96	2.29	0.10	0.32	1.30	2.32	2.50	2.82	2.81
97	2.36	0.12	0.36	1.40	2.34	2.58	2.88	2.92

資料來源：原住民族教育現況網站（行政院原住民族委員會，2009）

依據原住民族教育現況網站的統計（附錄二、附錄三）可以看出歷年來不論全體學生或原住民學生在大專院校以上階層的人數自八十七學年度以來皆有成長，單就大專以上層級來比較，原住民學生中以大專院校生占大多數，達到 95.86%；研究生的數量有增加的趨勢，碩博士班學生合計共六百八十名，較九十六學年度學生數增加九十五人，增加幅度約 16.24%，占全部原住民大專學生總數的 4.14%。相對來說，全國大專學生的結構中，非原住民學生部份，大專院校生占 83.87%，而研究生的比率則為 16.13%，原住民研究生的比例雖有增加，但

與非原住民學生研究生的比例仍有一段差距，可見原住民大專教育的層級和數量都還有提升的空間。譚光鼎、周文欽（2008：346）也指出原住民學生的就學機會或人數比例雖有成長，但仍與一般學生呈現「漏斗狀」差距。亦即從大學部往碩士、博士班發展，雙方的差距漸次增大。

在學校生活適應方面，由行政院原住民族委員會公布的《九十六學年度原住民族教育統計報告》（行政院原住民族委員會，2008）中也可發現原住民學生中途輟學與非原住民學生的差異。原住民學生在國中小學的義務教育階段，中途輟學人數佔該階段輟學人數的比例為 12.77%，而該階段原住民學生佔全體國中小學生的比例為 2.81%，二者差距 4.5 倍；另外，在轉學人數的比率方面，原住民的轉學生佔全體轉學生的比例為 4.48%，是該階段原住民學生佔全體國中小學生比例的 1.59 倍，這些數據顯示了，在國中小學的教育階段中，原住民學生的就學狀況比非原住民學生還不穩定。再者，原住民學生在高中職階段，中途失學的人數佔該階段所有失學學生的比例為 7.92%，而該階段原住民學生佔全體高中職學生的比例為 2.4%，二者差距 3.3 倍。

## （二）加分優待

「原住民族教育法」規定：「高中以上學校應保障原住民族學生入學及就學機會」，加分優待制度便成了最主要的鼓勵方法。加分原本是為了彌補原住民學生文化的弱勢地位，藉以拉抬或刺激原住民學生升學的方法，同時也是實質平等的一種體現，但卻同時又更強化原住民的弱勢刻板印象，造成同儕間的利害衝突。張耀宗（1998）認為一方面高學歷的原住民成為漢人眼中有待教化的對象，同時服膺了漢人眼中文憑至上的價值觀，卻離原住民特有的英雄價值觀越來越遠，另一方面這些受過漢化教育後的原住民中產階級對於教育的態度，也會影響原住民族的教育。蔡文山（2004：135）則建議政府應將「文化檢證機制」加入升學與公費留學考試中，亦即原住民考生應該取得該原住民之文化知識與語言能力證明才能予以升學優惠。浦忠成（2002）、瓦歷斯·貝林（2006）亦贊成此一觀點，他們認為如此能取得原住民享有優惠的證據，或刺激原住民族語言學習

及認同，然而施正鋒（2005）反對語言能力證明，認為族語空間尚未完善、相關配套措施未發展成熟前不應冒然推動，重要的是，優待政策與族語復振的關係尚未釐清，就要原住民學生直接背負過去歷史與現階段大環境結構所造成的傳承工作，對原住民學生是不公平的。雖然有這些不同的見解，但政府為了保障原住民學生的升學機會，維護原住民族的語言文化，於 2007 年修正並公佈「原住民學生升學優待及原住民公費留學辦法」，並規定自九十六學年度起，原住民學生取得「文化及語言能力證明」者，可以享有總分加分 35%的優待，未取得證明者，仍可享有總分加分 25%的優待（行政院原住民族委員會，2007a）。

李哲偉（2008）曾以屏東地區一所以排灣族為主的高級中學作為研究對象，發現學生報名參加族語考試的動機，首要是為了「升學可以加分」；次之是為了「證明自己的族語能力」；而「部落族人的影響」佔的比例最低，換言之，報考動機較傾向於工具性動機而非融合性動機。但同時有 55.5%的學生認同以考試方法來證明具備享有升學優待的資格。加分制度作為鼓勵原住民學生追求更高等教育及增進族群教育機會的實質平等有其意義與功用，但誠如李哲偉（2008：25）所言「考試所帶來加分效益引導參與」的現象，是教育目的最不願見到的景象。因此有關族語復振與優待政策的關係應該更進一步釐清。

不論原有的加分制度或語言能力認證，政府對原住民學生實施加分優惠，以保障就學的機會，此舉時常受到社會大眾質疑其公平性和必要性，潘裕豐（2009）將原住民加分政策比喻為「興奮劑」，批評只提供加分，而不提供任何教育配套，使得原住民學生進入高一級學校後，由於學業成就表現低落，導致自信心不足，使學校生活適應更增困難，因而建議政府重新檢討原住民教育。施正鋒（2009）則認為雖然有人抗議原住民加分政策不公平，排擠其他族群的權益，但主流社會依然相信對弱勢族群而言，這是必要的作為，以矯正他們長期以來所面對的結構性劣勢。就政治道德而言，優惠待遇還有一項正當性，也就是補償過去的不平等待遇，讓立足點不公平者有迎頭趕上的機會。因此他以「強心劑」來比喻原住民加分政策，雖然不能保證解決原住民的教育困境，卻是振衰起敝所必須踏出的第

一步。

### (三) 課程

原住民地區國小皆有族語的課程，並鼓勵學童發展自己族群的特色，大體而言，原住民地區國小推動教育能與文化生活相互結合，學生得以多元發展，也使得國小時期成為族群文化傳承的重要階段，例如雅幼滋·娜白（2007）研究司馬庫斯泰雅族部落學校（司馬庫斯實驗分班），發現將泰雅文化融入九年一貫教學體系中，對族群語言及文化的傳承有很大的幫助。但也有部分學校校長為求表現，要求面面俱到，反使族群的文化淪為學校的工具性價值，無形之中也耽誤了學生其他課程的學習，並使教師苦不堪言（蕭鳳玉，2004）。

此外，因為升學壓力，不論原住民族學校或一般族群國中，都在升學科目排擠之下無法延續國小課程。國高中的一般課程並未考慮到原漢思維模式的差異，教材多無法與原住民族文化層面相互配合，加深原住民學生學習上的困難與障礙（教育部，1997）；羅健霖（2002）曾建議原住民族的語言應該成為學校教學的語言，如此原住民學生才能務實的嫻熟族語，讓族語得到創新的發展，增添其延續的活力，符合「原住民族教育法」第五條所制定的「確保原住民接受各級各類教育之機會均等，並建立符合原住民族需求之教育體系」。

另原住民族教育法第二十條（課程及教材宗旨）規定：「各級各類學校相關課程及教材，應採多元文化觀點，並納入原住民各族歷史文化及價值觀，以增進族群間之瞭解及尊重」（全國法規資料庫入口網站，2004），但是即使原住民學生的受教權應該建立於其文化基礎上，觀諸目前高中以下各級學校的正式教材，並未選錄原住民作家的著作，或在內容上涉獵原住民文化，以符合上述法條的精神。事實上已有不少原住民作者以原住民的角度出發創作，其作品對原住民的處境及文化的自覺與反省皆有深刻的體悟。例如利格拉樂·阿鳩（1996：20-23）所寫的「愛唱歌的阿美少女」（收錄於《誰來穿我織的美麗衣裳》一書中），文中描述一位失聰的阿美族少女從小在母親的鼓舞下，學習海洋廣闊無垠的精神，克服困境，努力實現自己理想的奮鬥歷程，文意清新、令人感動。若能收錄為教材，

或能促進族群文化的瞭解與提升原住民學生的信心。

#### **(四) 師資**

高淑芳(2000)指出,在學歷分布上,原住民學生及教師在小學階段還算接近人口比,但是自國中階段開始其人口比率開始下滑,到了大專院校等高等教育階段時,教師的比率更少。以九十六學年度而言,全臺共有 2,141 位原住民教師,其中 1,462 位為國小教師,386 位任教於國中,高中職教師有 219 位,任教於大專的則只有 74 位(行政院原住民族委員會,2008)。除了原住民教師比例偏少外,偏遠地區教師流動率高,代課比率偏高,行政負擔沉重,教育資源缺乏,長期以往,實不利原住民教育發展(洪泉湖,2002;高淑芳,2001;楊淑玲,2001;譚光鼎,2002;嚴春財,2008)。此外,在原住民族語言教學部分,教育部雖然將原住民族語言列入「九年一貫課程」語文領域中之「鄉土語言」,且規定為必選課程,使原住民族語言教學得以進入正式教育體系,並推動原住民族母語師資認證以傳承原住民族文化,但推動原住民族語言教學需要龐大的師資,巴蘇亞·博伊哲努(2002)認為基於長遠考量,應在相關大學院校設置原住民院系,或開設相關課程,以培育族語教學人才。另依據「原住民族教育法」第二十六條的規定,亦可遴聘原住民族耆老或相關專長人士擔任教學工作,惟為顧及整體教學水準,擔任族語教學師資者應兼具民族語言文化素養及基本教學專業知能。

### **三、原住民族教育法實施現狀檢討**

原住民的教育政策,係指政府在教育情境中所推動的公共政策,目的在使原住民可以滿足教育的需求,並達成原住民的教育目標(謝建豐,2003),而確保政策的執行與延續莫過於制定法律,今日原住民教育政策雖已有立法保障,但從上述現況中,也發現許多不足之處,以就學情形而言,原住民受高等教育的比例與一般學生相比,仍有很大的成長空間,在升學優待部分,雖有爭議,但贊成與反對者皆同意:如何協助原住民學生入學後生活及課業的適應才是原住民學生未來發展的關鍵。而族語認證制度則面臨此項優惠是否真能有助於族語復振的目的,巴蘇亞·博伊哲努(2002)指出族語能否復振,真正關鍵的問題是課程教材

的發展、語言使用環境的營造，以及原住民社會是否能真正體認本身的語言文化即將消失的認知等議題。課程的部分，在小學層級較能發展各族群的文化特色課程，使國小成爲傳承族群文化的主要場所，但國、高中後因爲升學壓力的排擠，使得族群文化課程出現斷層，且一般課程的內容亦未體現原住民族教育法強調的多元文化觀點，納入原住民各族歷史文化及價值觀，教材內容仍以漢人的主流思想爲主。師資的部分，則面臨原住民身分教師人數過少，原住民學生在教育體系內缺乏認同的楷模，且原住民學校師資流動頻仍，代課比例高，不利於教育的穩定與延續，另外族語師資亦不足，仍須積極培育。

原住民的教育政策，係指政府在教育情境中所推動的公共政策，目的在使原住民可以滿足教育的需求，並達成原住民的教育目標（謝建豐，2003），而確保政策的執行與延續莫過於制定法律，今日原住民教育政策雖已有立法保障，但從上述現況中，也發現徒法不足以自行，目前雖有「原住民族教育法」，但唯有社會能鼓勵、回應原住民自覺、自主的主體性訴求及社會成員從觀念上建立尊重多元文化的思維，才能真正達成「原住民族教育法」維護民族尊嚴、延續民族命脈、增進民族福祉、促進族群共榮的宗旨。譚光鼎（2002）指出原住民教育的最基本問題，應在於主體性的缺乏。從社會歷史脈絡而論，原住民教育政策發展始終依附於主流社會體制；從族群互動關係而論，原住民常遭拒於決策權力之外，因而各項改革的成效不彰。

## 第二節 族群文化與族群認同過程

前一節論及原住民教育成敗與否，主要在於原住民主體性，而主體性來自於族群認同，認同的關鍵點則在於對自身族群文化的理解與接納，因此本節將以Ogbu「文化—生態理論」（cultural-ecological theory）及相關研究，來探討學校教育回應族群文化的重要性，並闡述我國的原住民族群文化及其族群認同歷程。

## 壹、文化—生態理論與原住民教育

### 一、文化—生態理論

Ogbu 投入少數族群學生學校學習成就研究，並提出「文化—生態理論」(cultural-ecological theory) 來解釋少數族群學生學業成敗的原因(引自 Foster, 2005)。Ogbu 的研究主要分為兩個時期，前十五年關注少數族群學生與支配群體學生間學術成就的差異，認為美國的社會其實是類似種姓制度的等級制度(Ogbu, 1978)，少數群體無論是歷史、教育機會、教育資源，或是學校處境、工作機會、薪水都是社會的臣屬團體，少數族群學生課業上的低成就是一種對成年後機會結構障礙的適應(Ogbu & Simons, 1998)。1980 年代末期，Ogbu 轉而研究少數族群本身學業成就差異的原因，並提出基於被壓迫、奴役的歷史，少數族群文化的集體認同可能發展出反學校的文化而影響其學業成就(Ogbu, 1987)。他的「文化—生態理論」引起美國學界很大的迴響，有人贊成，有人反對，但不可否認的他對於跨文化學生的學習研究提供了解釋的方向及教育上的參考價值，以下說明 Ogbu 「文化—生態理論」的主要觀點。

Ogbu 的「文化—生態理論」考量到廣泛的社會、學校因素以及少數社群本身，生態指的是背景或環境或是少數群體的世界，而文化則泛指他們生活的方式及對世界的觀點。這個理論主要在理解少數族群對教育的概念及回應，揭露了白人對少數族群的結構性歧視，造成了少數族群的集體問題及集體解決的因應之道。

「文化—生態理論」有兩個主要部分：一是系統，一是社群力量。系統指的是社會的教育政策和實踐、社會對於學業成就或文憑的獎賞以及少數族群在學校所受的待遇，社群力量包括參考團體的雙重地位架構、對學校詮釋有益的工具性信念、與學校相關的關係信念以及學校的象徵信念。這兩種因素交互作用形成了少數族群學生的教育策略，進而影響了他們的學校適應及學業成就。

Ogbu 以群體之間權力的臣屬關係來界定少數族群的地位，他將少數族群分為自治者 (autonomous, 例如 Amish 及 Jews)，志願者或是移民者 (voluntary

或是 immigrant)，以及非志願移民或非移民者（involuntary 或是 nonimmigrant）等三大類，Ogbu 認為自治型的少數族群基本上是支配族群中的少數，他們並沒有受到太大的壓迫與歧視，所以他的研究重點便放在志願與非志願族群二者的比較上。Ogbu 認為二者成爲少數的主要原因是他們與白人的關係，以及他們被帶至美國的原因，也就是歷史的不同。其間種族並非主要因素，界定的標準在於其社會地位。志願移民者來美國多半是尋求較好的生活，他們知道爲了達成這個目的，他們必須學會新的文化也就是同化於白人的言行舉止，這樣的同化無損於他們原本的文化認同，更進一步，他們認為文化的差異是一種必須克服與適應的障礙，而教育有助於達成這個目標，因此他們對學校的功能、手段採取認同、配合的態度，家長也願意花更多的時間或盡最大的犧牲來鼓勵成就孩子的學業。這樣的態度有助於他們獲得學業上的成功。

而非志願移民或非移民性的少數族群是被迫成爲美國的一員，他們在美國的形象是由不論在族群、宗教、語言上都不同的白人支配者強加在他們身上的，他們的社經地位較爲低落，經歷更多文化與語言的差異，而且這種差異形成了族群的集體認同，因此需要繼續維持下來，面對白人主流社會集體的歧視與壓迫，他們發展出抵抗的文化與集體解決的策略，言行舉止像個白人對他們而言是對壓迫者的屈服與族群認同的背叛，許多家長也不認同學校的功能，視學校爲傳播白人主流文化信仰與價值的機構，而對學校採取敵對的態度，而就算有些家長體認到現實的壓力，表面上要求孩子努力向學，孩子也知道要努力，但他們看到現實社會中黑人的成就地位有限，他們也很明瞭身爲黑人所處的難以向上流動的社會地位，努力很可能成爲枉然（雖然有少數成功的例子，但多半是運動員或明星，他們成功的原因端視其天賦或身體力量而與學業成就無多大關連），因此對學校的功能、師生關係、文化語言等課程懷疑、抵抗，藉著發展出反抗學校文化的行爲來強化族群的集體認同。對這些族群而言，不佳的學業表現並非源於較差的基因或文化，而是回應社會對其不公的學習策略，他們的後代也受到社群文化的影響而循此模式發展。但很諷刺的這樣的模式形成的惡性循環反而更坐實了支配族群

對這些少數族群能力較差的看法 (Ogbu & Simons, 1998)。

## 二、相關研究

Ogbu 的理論主要是從社會結構和歷史的因素來探究少數族群學生課業上的表現，另外有一些相關的研究則試圖從少數族群學生個體的差異提出補充或修正，例如：Fordham (1988) 以華盛頓一所市區高中為研究場域，進行 2 年的觀察與訪談，她發覺這所以非裔黑人為主的學校，成績較好的學生多半發展出一種無種族化的態度 (racelessness)，尤其是成績優異的女性，她們會選擇與自己的族群疏離，結交白人同儕，說一口流利標準的英文，認同主流文化，相信透過教育她們可以擺脫貧窮及改變社會地位，但這樣做也必須付出失去族群歸屬及被同儕排擠的代價，相對的有些資質優秀的黑人男學生則選擇族群認同，以反抗學校的行為來對抗白人的同化與歧視，另外 Fordham (2004) 在紀念 Ogbu 的文章中指出典型對少數族群的研究 (包括 Ogbu) 都聚焦於失敗的學習經驗，但祖先被奴役過的學生其實為數眾多，所以還需要一些非裔青少年學業成功原因的探究，他們的成就不只能為所有面臨結構及文化障礙的少數族群學生提供線索，也有助於瞭解有些學生之所以能克服這些障礙所採用的策略。Mickelson 則提出另一種類似的觀點—「雙層面教育態度」(dual educational attitudes)。他認為青少年的教育態度不是單一的，而是多層面的。他認為同一個社會的青少年都擁有一種共同的、抽象的價值觀，這種觀點反應社會集體的生活哲學，認定教育在社會生活中的角色，也認為人人教育機會均等。然而少數民族學生在現實面卻有另外一種信念，依據他們所經歷的現實社會生活，他們發現學校文憑不一定有用。這種現實面的教育價值觀就成為導引他們學習動機和實際表現的基本原因(轉引自譚光鼎、周文欽，2008)。Gibson (1997) 指出教育政策及方案或學校對學童的學業成就影響遠大於族群因素，許多美國的政策讓學生的家庭生活與學校生活產生斷裂，移民的學童通常處於不利的位置、設備，其中老師的歧視態度是學生表現低落的主因，因此族群的歷史並非影響少數族群的唯一因素，將少數族群分為志願與非志願的分法既不適宜，也無法回答許多團體的問題。她認為應以移民者與非

志願族群的比較研究為基礎，來判斷他們所揭露的提升或妨礙學業成功的因素，再用於教育實務的改進上，如此將較為有效。而有大量的研究顯示當少數族群的學生覺得與家人、社區、同儕的認同強烈連結，並支持他們對文化選擇或適應的策略時，他們在學校的表現會較為良好。另外 Gibson 也提到 Ogbu 很少提及世代及性別對學習的影響，以世代而言，有越多的研究顯示移民的第二代與非志願少數群體面臨同樣的攻擊與傷害，而他們在學校的行為態度也與低成就的非志願少數群體學生非常類似，相似的文獻在歐洲也可發現，歐洲的學者甚至稱這些移民的第二代為非志願移民者，因為他們並非志願移民，也因為這些第二代的年輕人，在某些狀況下，吸收了通常被視為是非志願少數群體的行徑；在性別方面有大量的研究顯示某些族群的女孩較男孩接受更久更高的學校教育，有些族群則否，但通常堅持留在學校的女孩都有很強烈的理由（為了自由、或較好的工作或婚姻條件）。而男性則是比女性更難跨越文化的邊界及適應學校的規則。

O'Connor (2000) 訪談芝加哥兩所公立高中四十六位非裔美籍學生，發現他們雖然來自貧窮的家庭，犯罪率高的社區環境，但仍有部分學生（六位高成就學生）保持著高度的企圖心，力爭上游，在學業上保持領先，即使他們清楚美國社會對黑人的歧視與限制（有兩位提到性別的問題）。這些學生突破了集體結構或文化的障礙，展現了個人的能動性 (agency)，以及不認輸向支配者挑戰的精神。有別於 Ogbu 「集體認同」與「學業成就」的兩難情境，Foster (2005) 認為對不同群體的人而言，個體或群體經驗引起的共鳴與瞭解世界的方式反而比歷史的正確性或客觀事實更具啟發性。

即使有上述不同觀點的提出，但 Ogbu 的「文化—生態理論」仍有其教育上的啟示，他提醒了我們影響學生學習成效的原因，除了學校內，學校外的社群文化也必須重視，而學生在校內的表現有可能是他們回應主流社會對他們的歧視。另外 Ogbu 也一再強調他的理論並非在建立一套教育學的派典，而是在提醒教育工作者「學校之外力量」的強大，以及教學回應學生文化的重要性，並時刻提醒自己學生的個體性與獨特性 (Ogbu & Simons, 1998)。

### 三、對原住民教育的啟發

若運用 Ogbu 對群體的分類，台灣的原住民在過去漢化的歷史中應屬於非志願的少數族群，其被主流族群壓迫的歷史與美國的印地安人或黑人有著跨文化的相似處境，我國學者陳枝烈（1995）曾整理排灣族古樓部落各種社會制度與文化內涵，以作為設計國小社會科課程之基礎。他指出小學教科書對少數民族文化的描述，不但有所偏頗，而且在質與量方面均有不足。排灣族的傳統文化正在快速的消逝中，有待大力加速地去整理研究的必要，古樓村原住民具有強烈的族群認同，惟在文化認知上發生了斷層。因此他建議原住民國小社會科教科書的多元文化教材宜以添加取向為主，而且應加強其鄉土教學活動。而 Ogbu 分析少數族群父母及孩童對於學校教育的矛盾態度，我在多年的教學經歷中也曾看見，一方面他們也知道要靠教育和努力工作才能成功，但一方面與漢人或漢文化接觸的具體經驗，又使他們感受到被隔離、歧視的現實，與學校所傳達的公平正義的抽象信念有著很大的差距，因而對學校抱著懷疑不信任的態度，他們要求學校、老師更甚於要求自己的子女，而這樣的矛盾不僅會降低他們對學校的認同，也會影響子女的學習態度。身為文化的傳播者，教師對於這樣的文化差異與歧視的現實必需能夠察覺且加以反思，才能瞭解問題所在。而 Ogbu 的理論提醒了老師：學生社群文化的重要性，讓學生知道老師瞭解他們的文化或藉機會表揚他們的文化（正式或非正式課程），會讓學校與這些學生連結在一起。學生才能認同學校的教育目標。

Akom（2008）認為從 1970 年代至今對於少數族群歧視批判的研究已從早期的批判白人主義的觀點，研究黑人的族群認同在白人主權下如何被歷史性的界定、展開、動搖、執行與創造，到第二波 Ogbu 與 Fordham 的持續批判白人優勢及結構上顯明易見的族群歧視，未來將進入第三波，加入更多有關於階級、性別、宗教、國籍與性傾向的探討來檢視族裔的壓迫。而這樣的研究也挑戰了傳統學術所宣稱的客觀、精英、膚色盲的觀點，指出傳統研究方法通常戴著自我興趣、權力和支配群體優勢的偽裝面具。這點也提醒了我在進行在地化不同族群的原住民

女高中生教育經驗研究時，必須時刻注意學生的個別差異性，並誠實面對跨文化詮釋（我是閩南人）時的心態，以避免淪為一廂情願的讚揚或高高在上的憐憫。

## 貳、台灣原住民的族群文化

透過考古人類學的研究得知（何傳坤，2004），從很早之前開始，台灣原住民就展現了高超的冶鐵技術，三千年前，凱達格蘭人並曾以精湛的織貝技術，將貝殼賣給中國王朝當作貨幣，這些事蹟說明了台灣原住民在世界文明中佔有不可或缺的角色。目前政府認定的原住民族共有十四族，分別是：阿美、泰雅、布農、排灣、魯凱、卑南、賽夏、鄒、邵、達悟、噶瑪蘭、太魯閣、撒奇萊雅、賽德克等族，各族群依其分布的地理環境與人文特色，各自發展出自己獨特而豐富的文化內涵，這些文化內涵正是台灣多元文化特色的源頭。茲以下表 2-2-1 呈現十四個原住民族的文化特徵。

表 2-2-1 原住民各族群文化特質表

族別	項目	繼嗣法則	社會組織特性	物質藝術表現
泰雅		雙系親族	祭團組織	紡織圖案
賽夏		父系	父系氏族	紡織圖案
布農		父系	父系氏族及聯族	製陶工藝
鄒		父系	父系氏族	藤竹月桃編織
魯凱		父系	貴族階級	木石圖案雕刻
排灣		長嗣	貴族階級	木石圖案雕刻
卑南		母系	貴族階級年齡階級	刺繡服飾
阿美		母系	年齡階級	服飾藝術製陶
達悟		父族	漁團組織	木雕藝術陶偶藝術
邵		父系	父系氏族	紡織藝術
噶瑪蘭		母系	階級平等	香蕉絲織布
太魯閣		父系	父系氏族	織布紋面
撒奇萊雅		母系	年齡階級	服飾陀螺風車
賽德克		父系	階級平等	織布紋面編藤籃

資料來源：王嵩山，2005；田哲益，2001；行政院原住民族委員會，無日期；謝世忠，1987。

因為本研究的研究參與者分屬阿美族、太魯閣族及布農族，以下針對這三族的文化特質再加以說明。

## 一、阿美族

阿美族分佈於花蓮北部的奇萊山平原，南至台東及屏東的恆春半島等狹長之海岸平原及丘陵地區，目前人口約有 181,527 人，是台灣原住民族中人數最多者（行政院原住民族委員會，無日期）。

阿美族傳統社會制度以母系氏族組織為主，Aberle 則認為母系社會的形成與兩性分工有關聯，他發現在八十四個母系社會中有 68% 的社會是以園藝栽培，如甘藷、芋頭為主要生計來源，11% 的母系社會是以農業作物，如水稻栽培為主，另 6% 是以畜牧為主，16% 是以漁獵或採集經濟為主，而在園藝經濟中，女性勞動力的貢獻是相當重要的，而傳統阿美族的生計類型，主要是以園藝作物為主（轉引自許木柱，1987：73），因而易於發展母系社會的特質。

阿美族男性被招贅後居於女家，有關家庭親族事務與財產由女性戶長做主，但重要事務，如婚姻、分產等則由出贅之母舅返家共同決策，部落性的政治活動或捕魚、建築則落在男性的年齡組織，以會所為中心，每個年齡階級有專屬的名稱、歌謠及工作，如此連結成一個完整的部落組織（許木柱，1987；廖守臣、李景崇，1998）。

然而今日阿美族人的社會結構已經產生變化，入贅婚比較少見，家裡的經濟權也漸漸轉移到男子身上，許木柱（1987）從台灣近年來的社會經濟脈絡來分析母系社會的轉變，他認為兩性分工並非是影響母系社會的唯一因素，官僚政治制度的引進，原有部落政治整合的程度，以及與父系社會的接觸也是原因之一，而台灣自 1966 年起的經濟型態由自給自足的農業逐漸轉型為工業化的市場經濟，對勞力的大量需求，吸引了大批原來務農的原住民過剩人口，阿美族人很快的投入台灣的經濟體系中，與漢人的接觸也快速增加，因而導致傳統母系特質的改變。

吳天泰、陳紫娥（2006）也認為母系社會結構與產業結構有密切關係，過去阿美族群雖履有遷履，但產業結構一直以農業為主，藉以穩定族群的發展，當外

來文化與世界經濟體系衝擊阿美族群的居住環境與產業行為後，母系社會結構也逐漸瓦解。

在信仰方面，阿美族原是個多神信仰的民族，除信仰人鬼之外，還有各種自然神，各種活動、病痛均有專屬的神靈，且每一個神靈有固定的方位，祭拜時均朝正確的方向，不得有失誤，一切事務的生滅禍福，都操在神明的手上，因此阿美族崇敬神靈，向神靈祈禱和祭祀以求避禍納福，因此，一生中有許多各種神靈祭祀如播種祭、除草祭、狩獵祭、捕魚祭以及豐年祭等，而阿美族是喜歡歌聲的民族，在各種節慶之中，更是群體載歌載舞，洋溢在歡樂的喜氣之中。這些祭典活動一方面讓族人習得阿美族的信仰文化，一方面記取尊敬長者的美德，更體驗共同合作、團結一致的精神，是傳承阿美族文化的重要方式之一（行政院原住民族委員會，無日期；廖守臣、李景崇，1998）。

## 二、太魯閣族

太魯閣族在距今大約三、四百年前，從南投縣境越過中央山脈奇萊山，克服自然環境的險峻，沿著立霧溪山谷向東遷移，人口約 24,000 人，數百年來已經和南投原鄉的泰雅族發展出不一樣的民族風貌與語言，因此太魯閣族人爭取正名，並於 2004 年獲得政府同意正名為太魯閣族（行政院原住民族委員會，無日期）。

太魯閣族是父系社會，男人擅長狩獵、女人則善於織衣，傳統上太魯閣族婚姻條件是獵首及具有高超的狩獵技巧（唯有已獵首過及擅於狩獵，男子才有資格紋面），其次是守規矩與心地好，有財產及身體強壯則是更次要的條件；女性的首要條件是會織布（女子會織布才能紋面，紋面的女子才算是美麗的），其次則為勤勞、會持家及心地好。太魯閣族嬰兒出生後由祖父或其父親為嬰兒取名，小孩名後連其父名，也有少數連母的，以示有血統的關係。這種命名的方式，稱為「親子關係的連名制」，通稱為「父子」或「母子（女）」連名制。而在男女關係之間，傳統祖靈的信仰及恐懼深植於人心之中，因此族人有著極嚴格的規範：不允許未婚的青年男女或已婚的人有越軌的行為或動作（王嵩山，2001；行政院原

住民族委員會，無日期)。若有未出嫁的女子與男子在一起不回家，就要殺豬，告訴祖先這件事，請祂不要生氣，殺豬類似訂婚，當事者的年齡如果未達或剛過十八歲，就可能造成早婚的事實，而形成教育者或衛生行政者眼中不正常的社會現象（謝世忠，2004：241）。

在部落中，由成員共同推舉聰明正直的人為頭目。頭目對外代表部落，對內維持部落的安寧和諧、解決仲裁紛爭。頭目及其他幹部都是無給職的，其唯一享有的權利是部落的人家舉行慶典時會受到邀請。部落在對外的關係上，獵區的保護是全體部落成員的共同責任，每個部落均有固定的獵區，打獵行為不僅是在維持生計，也由於狩獵團體的組合，形成部落男子之間共同承擔責任的團體意識。

「紋面」亦即漢人所謂「刺青」，太魯閣語稱「巴大斯克拉斯」，是太魯閣族最具代表性的傳統文化特色，「紋面」的理由男女不同，男子十六至二十歲，為表示成年及獵過敵人的頭才「紋面」。女子則為十六至二十歲，表示成年及漂亮（行政院原住民族委員會，無日期）。但日據時代日本人視紋面為野蠻習俗予以禁止，光復後維持此政策，以致如今只有在相當年紀以上的太魯閣族老人臉上，才能看到這個歷史痕跡。

太魯閣族的祖靈信仰是以祖靈為中心的集體意識，巫師的醫療與祭司的祈福是這個部落重要的傳統習俗「嘎嘎」(gaga 或 gaya)，是一個社會組織、宗教信仰，原本的出發點是以疾病的治療為基本觀念，進而延伸至祖靈祭典、公祭、私祭的傳統領域。太魯閣族人認為，所有的疾病、災難乃是源自於神鬼責罰與觸怒祖靈所形成，因而必須經由對於祖靈的供食慰藉來獲得解決，這是一個傳統的醫療制度，其儀式的進行象徵著與祖靈的溝通（王嵩山，2001：118-124；行政院原住民族委員會，無日期）。

### 三、布農族

布農族分佈於中央山脈海拔一千至二千公尺的山區，分佈廣及高雄縣那瑪夏鄉、台東縣海端鄉，而以南投縣境為主。人口約有 50,000 多人，社會組織以父系大家族為主（行政院原住民族委員會，無日期），男人打獵，女人與小孩負責

採集食物。至於農事，一般的工作是由婦女擔任；男人則負起如開墾土地及收穫作物等較粗重的工作（黃應貴，2006：17）。

布農族人雖以擅長狩獵為名，但實際上是以游耕或刀耕火耨方式種植小米、番薯、玉米等作物為主食，不過在二次大戰結束前，日本殖民政府為了解決軍糧不足的問題，強制布農族人種植水稻，取代了原來的主食小米（黃應貴，2006：16）。但小米仍然是文化的重要象徵，一年中的祭儀行事曆以小米播種、除草乃至於收割等生長過程為主要依據，其中以除草之後祭儀中所唱的「祈禱小米豐收歌」，以精緻搭配合宜之八部合唱聲勢最為壯闊。布農族由於居住環境較為疏落，聚落多沿溪流而設，所以常以歌聲呼朋引伴，且在瀑布河流呼應之間而發展出令人驚異的複音及和聲之合唱技巧，這種獨特的和音，在民族音樂學上，可說是世界民歌寶庫之一。而布農族的傳統文化裡並沒有舞蹈，而只有誇耀戰功時的跳躍動作（行政院原住民族委員會，無日期）。

在傳統祭儀中，「打耳祭」為部落男子成長階段最重要的生命祭儀。於農閒時舉行，以肯定男人在村中的地位，並祈求獵獲豐富，家族興旺。舉行的時間會依其居住的海拔高度而有所不同，但大約都在舉行小米除草祭之後，大都在四月初舉行。族人將鹿耳掛在祭場的樹枝上，男孩都必須參加射擊，年幼的男孩由大人代射。活動的意義是尊敬善獵的英雄，並教導小朋友學習射擊。祭典中，女人是被禁止靠近或觸摸獵具，她們只能在一旁觀看。打耳活動結束後舉行誇功宴（Mastapang），待吃完獵肉，便向火堆及懸掛的獸骨進行撒祭儀式。最後，完成去除霉運的儀式後，整個打耳祭便結束了（王嵩山，2001：114-116；行政院原住民族委員會，無日期）。

在信仰部分，布農人最崇拜的是天神，認為天神是人類一切的主宰。又認為鬼靈存在這個世界上，有善惡之分。布農族對動植物都是以人的平等態度對待（行政院原住民族委員會，無日期）。但黃應貴（2006：6-8）根據其東埔社布農族的民族誌研究，卻發現布農族人的公平並非像漢人或西方人一樣建立在「人人平等」的普遍性基礎上，他們認為人是天生不平等的，所以人跟人互動的規範，往往是

建立在其間的相對能力上，只有依照個人不同的能力與不同的貢獻分給不同的分量，才是「公平」。

### 參、台灣原住民的族群認同過程

#### 一、台灣原住民地位的變化

台灣的族群結構，分為四個群體存在，他們分別是閩南人、客家人、外省人、及台灣原住民（王甫昌，2003；謝世忠，1987），若再加上近年急遽增加的外籍配偶與外籍勞工，則可稱為五大族群。謝世忠（1987）以及孫大川（2000）皆認為閩南、客家及外省人均屬於漢族，他們都自認為是黃帝的子孫，他們之間的對立是在於歷史和地域的，並非是文化和族群的，所以本質上，對台灣原住民的態度，他們共同代表某一種目標一致的利益群體。因而對台灣原住民而言，台灣「主要」有兩個族群：一是漢藏語系群體，一是南島語系群體（孫大川，1995：3）。而台灣原住民族的族群地位與台灣的殖民史有絕對的關係，謝世忠（1987）將其區分為四個階段：唯一主人、主人之一、被統治者、即將消失，藉以說明原住民地位變化的過程及面臨的處境，如下表 2-2-2 所示。

表 2-2-2 原住民地位變化的過程

原住民地位		年代	外來勢力	關 鍵 現 象
唯一主人		約 1620 以前	無	只有南島系族群居住
主 人 之 一	大部分 是主人	1624 ↓ 1661	荷蘭 西班牙	西班牙統治區（台北、淡水、基隆）和荷蘭統治區（台南、鳳山）內的平埔族部分失去優勢地位，然大部分原住民未受影響。
	半個 主人	1661 ↓ 1875	鄭氏統治 至 清朝後期	居平原丘陵地及少部分山地之原住民漸漸乃至後來完全失去優勢地位。但與此相對的大部分地區原住民仍居主人地位。
	少部分 是主人	1875 ↓ 1930	清帝國晚期  日本	1875 年清朝開始正式延展勢力至山地，1885 年台灣正式建省，1895 年日本據台，此時期時而與強力的外來勢力對抗，代表自我肯定的信心和意識仍存在，直到 1930 年霧社事件之後才消失殆盡。
完全失去 主人地位	1930  迄今	日本 中國	霧社事件的血腥結束代表外來勢力的完全勝利，而 1945 年中國重新取得台灣，1949 年國民政府遷臺，大量漢人隨著湧進台灣。同時平埔族以幾乎完全漢化。	

資料來源：謝世忠，1987：19。

由上表可知，隨著歷史的變遷，台灣的原住民地位逐漸削弱，至霧社事件後，終至完全失去主人的地位，而歷史上強勢政經權力的支配族群，往往具有對弱勢族群名號或歷史的詮釋權，視對方為未開化或文化低劣的種族，故過去政權以「番」、「山胞」、「高砂」等稱謂為其命名，而民間也習慣以「番仔」、「山地人」來稱呼他們（田哲益，2001）。隨著這些稱謂而來的刻板印象與歧視，深深的傷害了他們的心，也讓他們對自己的族群認同產生矛盾與困境。

## 二、族群認同的污名

Isaacs 說：「族群認同是由一組現成的天性與價值組成。出於家庭的偶然，在某一時間，某一地方，從每個人來到這個世界的那一刻起，他就與其他人共同擁有了那一組天性與價值，與基本群體認同的功能最密切相關的，是每個人的人格與生活經驗中兩個關鍵性的成份，亦即他的歸屬感與自尊心。」（鄧伯宸譯，2004：61）。許木柱（1989）認為族群認同是以族群或種族為認同的主要基礎，由於不同的族群通常具有各自的文化特質，因此，族群認同往往與文化認同結合在一起，並透過特定的文化象徵符號來顯示與增強族群的認同，族群認同也是一個人用來作為區分我群與他群之別，並以之作為人群互動的標準之一，而隨著原住民地位的改變，原住民的族群認同也開始動搖，甚至恥於承認自己的原住民身分。謝世忠（1987：29-30）以「認同的污名」來形容這種現象，並把族群污名的特性界定如下：

一個族群，特別是少數族群，具有某種確實的或虛構的或想像出來的特質，而這種特質不僅是與該族相接觸之他族所敬而遠之的，同時也是他本身所厭惡的。這個特質常常就是該族群本身。……此外，這個特質也與「貧窮」、「依賴」、「被拒絕」、及永遠的「低等劣勢」等密切相關。在表現出來的態度或行為上，這個族群的成員也經常會因不安定感（uncertainty 或 insecurity）而作出防衛自己的舉動。

形成族群污名的原因，謝世忠（1987：38-58）認為有三個，分別是（一）外在的因素，包括中國傳統的「華夷」世界觀以及從漢人我族心中心意識發展出

來的對原住民的刻板印象、成見與歧視。(二)內在的因素，包括痛苦的歷史經驗、漢化的教育思想，社會傳統文化及規範失能，被迫認同漢文化的同時卻又得不到漢人社會的接受。(三)原住民特殊情境反應中最明顯的「加分制度」，被漢人視為是「施捨」這些「落後族群」的一點「恩惠」，使原住民學生從這方面的認知，而加深自己不如別人的羞恥感。

整體來看，在不同的情境中，原住民很容易因為自卑而產生污名的感覺。他們在家鄉時是屬於「文化、生活、及教育水準落後」的一群，縱然有優秀的知識份子，也都是受到加分優待才進得了大學，而移往都市謀生者，大都只能做一些勞力工作。這些情境上的挫折感直接導引出的就是對自己所屬族群的喪失信心了。

孫大川(2000)則認為台灣原住民迅速且結構性的遭到強大外力的摧迫，是在晚近的一百年間(1985-1995)，使原住民各族面臨文化、社會的全面崩解。其中兩個方向的措施與態度，深深的衝擊到原住民各族的人格與心理世界，一是普遍隱藏在日本與漢民族心理深層的「我族中心主義」，直接挑戰了原住民的自我認同，使大部分的原住民都處在一種「自我否定」的焦慮中；一是藉現代化之名營造出來的「錢幣邏輯」，這種充滿貪婪的「金錢」惡質文化，更從人性的根部，動搖了原住民的傳統價值體系，驅使原住民的青壯年人，大量移入都市，投入低層的勞動市場，部落迅速空洞化，祭典不再舉行，家庭開始解組，傳統社會因而徹底解體。如此長期自我否定的經驗，使得許多原住民的新生世代，一直無法擁有一個來自自己族群穩固且強而有力的「外部因素」，藉以塑造自己健康的人格，而人格被矮化的經驗，迫使原住民自我放棄，逃避站出來面對自己的現實的責任，因而產生了酗酒、頻繁無意義的集體宴樂等人生基本失調的問題(孫大川，2000：178-184)。

### 三、族群認同的過程

1970年代，原住民運動在北美洲興起，並逐漸擴及全球，台灣學術界逐漸出現以原住民為主體的有系統的研究(施正鋒，2005)，1980年代台灣原住民主

體性意識覺醒，挑戰「吳鳳神話」運動成爲原住民解構殖民統治與消除野蠻污名的里程碑（王嵩山，2005：221），原住民開始批判過去政府以漢人沙文主義心態推動的高壓統治與同化政策，1990年代台灣的原住民精英結合黨外的運動開始展開「台灣原住民泛族群認同運動」，他們希望在中華民國的體制下，與漢族形成一種有對等文化及政治地位的多元族群關係，而不是像多數「中華民族」成員所認定的，只以漢族的文化價值爲唯一可追求或認同的對象（謝世忠，1987：105）；許木柱（1989）則認爲，在1983年原住民大學生發行《高山青》刊物之後，台灣原住民的志願性社團相繼蓬勃的發展起來，彰顯原住民高度的自我族群認同。

族群認同的基礎在於對自身文化的理解與接納，原住民在高度自我族群認同的同時，面對傳統與現代的轉變，原住民的文化認同也呈現不同型式，張建成（2002：149-177）將其歸納爲三種類型，分別是傳統取向的「自治型」、現代取向的「涵化型」與雙文化取向的「融合型」。茲分述其特點如下。

傳統取向的「自治型」指的是極力維護本族的傳統文化，希望以自治的方式來發展或經營自己的文化與生活，其主要訴求有二：（一）激發本族文化認同，視其爲人才及民族發展的第一要務。（二）落實民族再造，原住民自治區的設置刻不容緩。現代取向的「涵化型」指的是注重現代社會的生活邏輯，學習現代文明的生存法則，以免爲時代所淘汰。其主要特徵有三：（一）順應現代社會的變遷。（二）優先解決族人的生計問題。（三）觀摩學習漢人的長處。雙文化取向的「融合型」指的是不擱置傳統文化，也不排拒現代或主流社會，希望在兩者之間取得一個較高層次的統合。其主要訴求有三：（一）原住民文化與漢人文化的良性互動。（二）傳統與現代之間的連續性。（三）傳統是內在本質，現代是外圍脈絡，兩者應自然交融。

除了上述族群認同的議題之外，我訪談的高中女孩尚須面臨專長領域的選擇、升學考試的壓力以及完成自己的生理年齡—青少年的階段任務。Erikson的心理發展理論中特別指出，青春期是人格發展的關鍵時期，進入尋求自我統一與

釐清自我角色的時期，擺在眼前的危機抉擇是角色統一或角色混淆。在這個階段，個人需要在自己心中統合出一個完整的自我意象，明瞭自己是誰，並找到自己在社會中的定位，以發展出穩固的自我認同，否則就會陷入角色混淆的困惑狀態中，迷失人生方向，甚至表現出自甘墮落的人格傾向（溫世頌，2006）。而少數族群的青少年在建立自己的行動及參考架構時，受到兩種不同文化價值體系的影響，尤其是原有的價值體系與主流文化不同時，便容易產生衝擊與危機。譚光鼎（1998）認為在這種文化轉換的過程中，少數民族學生勢必要付出更多的代價以決定他們的文化認同取向，而在對立矛盾的文化中如何取捨，使少數民族學生產生相當多的心理困擾。

### 第三節 社會階級與教育

原住民學生要面對的問題，除了前節所述的族群文化傳承與族群認同之外，謝世忠（1987：38-58）提到原住民因為少數族群的身分而淪為社會經濟底層的命運，更讓他們存在著不安定感（uncertainty 或 insecurity），與缺乏自信。而有關學生的社會階級對其學習影響的研究也多半顯示現有教育體系對高社經階級背景的學生較為有利。故本節將繼續介紹社會階級的再製理論來探討原住民學生的教育處境。

#### 壹、社會階級的再製理論

##### 一、Coleman 報告書

國外有關學生的社會階級對其學習的影響，最為人知的便是 Coleman 報告書（Coleman, 1972），美國政府本來打算請 Coleman 研究不同經費投入的學校，學童的學習成效便會不同，以此來作為挹注資源不足學校的依據，並藉以推動黑白族群合校的政策，但沒想到 Coleman 研究的結果卻顯示真正影響孩子學習成效的原因不是學校投諸資源的多寡，而是孩子的家庭社經背景。這也突顯了美國

在強調社會平等作為立國精神的原則下，試圖藉由挹注教育經費說服社會大眾，美國政府致力於追求教育機會均等，來掩飾階級不平等的事實。

## 二、Bowles 和 Gintis：教育作為資本主義再製的工具

在論述階級不平等所造成的經濟差異與學習成就的關係時，Bowles 和 Gintis (1976) 的觀點更為直接，他們批判教育改革者的觀點：提供學童平等的教育機會就可解決經濟不平等所帶來的衝突，至於失敗者則該歸咎於自己能力不佳。他們認為教育是社會的一部份，要瞭解它，便不能將其獨立於社會之外。並直指美國的資本主義經濟是所有問題的根源。

Bowles 和 Gintis (1976) 認為美國的學校教育基本上擔任使資本主義存續或再製的工具，透過以「再製」(reproduction)、「符應」(correspondence) 為原則的教育的體系，來創造並教導學生適合資本主義經濟能力、資格、觀念與信仰，以穩固資本主義的利益，讓多數的學生再製其父母的勞動階級，繼續為資本主義服務。因此這樣的教育體制無法作為促進社會正義的改革力量。

Bowles 和 Gintis (2002) 持續批判美國教育階層化的現象，但他們也提及將來職場上的成功與否，人格特質比技能扮演更重要的角色，動機、力求表現、合作等特質較能在勞動市場獲得成就，這也提醒我們，在階級的複製中，個人的能动性與可變性依然存在且運作著。

## 三、Rich：社會階級價值對師生關係的影響

Rich (1960) 的研究顯示美國的教師多半來自勞工階級，透過教師的專業讓他們得以往上爬升至中產階級，當他們進入另一階級時，會不自覺的想要穩固新的階級，教師尊重也捍衛中產階級的價值觀，經由這樣的角色扮演，教師實踐兩件事：一是以中產階級的方式與技巧訓練孩子，二是選擇來自於中低階層的孩子，並促使其提升社會、教育階級。這樣的事實提醒身為教師的我是否忘記了我自己過去的階級經驗—對身為非主流族群及因為貧窮而感到的低人一等的自卑，我是否無視於學生來自不同階級背景的事實，不願肯認勞工階層孩子的特

色，當結果不符我的期望時，便認為他們違反規矩、缺乏動機，Rich 提醒我們要注意孩子的不同生活條件來回應他所屬的社群文化，而不是只有一種標準。

#### 四、Willis：再製中的反抗

而在階級再製的過程中，學生是否只能毫無選擇默默的加以接受呢？Willis (1971) 提出不同的看法，在針對英國 Midlands 城中一所職業型中學的十二位勞工階級的高二男學生做了一年的民族誌研究後(後半年加入男學生們在工廠的實習生活)，他提出了反學校文化的現象。Willis 經由觀察與訪談，發現勞工階級的小孩選擇讓自己再度成為勞工階級，他們不在乎學業，上課的主要目標是打鬧或逃學，而這些「小夥子」(the lads) 具有一種根本的信念，認為教師的權威是專制的，而他們的目的是為了打擊權威，破壞傳統規則，和那些學校所給予的令人厭惡的規範，這樣的作為反應在他們自覺優於教師及在日常生活中不斷欺負其他「應聲蟲」(ear'oles) 的同儕上。Willis 將這種反學校文化定義為「一種普遍的根深蒂固以及個性上的對權威的反抗」(Willis, 1971:11)。反學校文化說明學校教育不全然是階級再製的過程，勞工階級的孩子也會主動發展出對抗學校權威的文化，這樣的反抗雖然使他們創造自我優越的文化，在學校生活中擁有自己的領域，但同時他們也很清楚自己的命運—畢業後仍然成為低下階層的勞工。也就是他們認清靠教育翻轉階級的虛假，但矛盾的是拒絕教育的結果，卻也使他們喪失可能「翻身」的機會。

#### 五、Bernstein：傳遞著主流文化與中產階級的生活模式的學校教育

Bernstein 以社會階級為其理論核心，他認為階級關係乃是社會團體之間權力分配及控制原則的不均等性，這種不均等性體現在社會分工下，物質和象徵價值的創造、分配、再生產與合法性等問題上。Bernstein 指出「階級結構影響職業和教育角色，讓家庭、職業和教育三者形成特定關係，並且深深地滲透到家庭生活經驗的結構。階級體系也在社會的知識分配留下深刻標記」(轉引自王瑞賢，2005：41)。他認為舊中產階級的意識形態反應在學校教育上呈現出一種與地位型家庭結構(明確的角色界限與認同)相近的學校結構，反映出一種階層性學校，

學校的教學組織以同質性原則來組合，以利學校在表意性秩序上透過共識性意識培養集體意識，教學關係上強調個人的競爭與知識的私有財產制，二十世紀中晚期新中產階級出現，導向模糊的個人認同和彈性化角色，學校的表意性秩序也從強調支配與地位轉為彰顯個人化與人際化的社會控制，學生有較大的自主空間，但這些轉變依然對中上階層的學生有利，因為不論新舊學校特色皆是循著中產階級的意識形態、價值觀、甚至語言結構來構成，傳遞著主流文化與中產階級的生活模式（Power & Whitty, 2002）。

## 六、Bourdieu：文化再製

相較於 Bernstein 對語言、權力、階級意識型態的研究，Bourdieu 的文化再製理論也揭示了社會階級是權力鬥爭的結果，學校則是再製社會階級的主要場所，Bourdieu 以經濟資本、文化資本、社會資本、及符號資本為基本架構，探討社會、家庭、學校如何透過日常生活的實踐來形塑學生的自我認知及價值觀、建立符合其社會階級的習性（habitus），以穩固社會既有統治階級的優越性。Bourdieu 認為經濟資本（貨幣與財產）是所有資本的基礎，某些商品與服務固然可以通過經濟資本直接獲得，但是其他商品與服務則只有通過文化資本與社會資本才能獲得，文化資本以三種不同狀態存在，首先：它指的是一套培育而成的傾向，被個體通過社會化而加以內化，構成欣賞與理解的框架，其次它以一種涉及客體的客觀化的形式存在，包含各種各樣的資源，比如語詞能力、一般的文化意識、審美偏好、關於教學體系的訊息，最後它以機構化的形式存在—教育文憑制度，因而轉變成一種權力資源（陶東風譯，2006；蘇峰山，2005）。

以經濟資本為例，目前政府不斷強調全球化趨勢下，欲維持國家競爭優勢必需致力推展英語教學，學習英語似乎成為全民運動，但根據李秀如、王德睦(2006)的研究，影響兒童學習英語機會的因素，與居住地都市化程度的高低或父母親的工作忙碌並無顯著相關，而是與兒童的年齡、法定原住民身分、父母親的教育程度以及家庭的平均每月支出高度相關，其中法定原住民身分，對於兒童學習英語的機會有顯著負面的影響，這表示具有法定原住民身分的兒童越沒機會去學習英

語，作者認為原因除了可能是原住民對子女教育的傳統價值觀與漢人文化觀點的差異外，也可能是因為原住民居住地更少有英語教育資源的提供的關係。

Bourdieu 認為經濟資本不能自主的表達自己，它必須被轉化為符號形式，它是一種合法的積累，這些符號以語言、神話、藝術、宗教和科學的形式出現，代表不同理解世界的方式，提供了認知、整合的功能，為社會群體的排列提供區別與等級，同時還透過學校的表揚與獎賞，鼓勵被統治者接受現存的社會區分等級，而把社會的等級排列合法化。以學校鼓勵的學術活動為例，音樂、繪畫、書法、演說、作文、科學展覽方面的競賽多半是以經濟資本與文化資本相互積累為前提，但一旦勝出後，又能被學術單位所接受，在升學競賽中享有加分的優勢，將其社會階級的優勢合法化，並且讓社會誤識此為多元教育價值的發展，這也明顯的印證了 Bourdieu 所言的：透過生產符號資本將社會秩序合法化的過程中，文化生產者發揮著關鍵性的作用（Bourdieu, 1990:112-141）。

傳統自由個人主義的功績觀點，所要傳遞的是一個「現代社會是公平正義的觀點」，只要肯努力，就會成功，反之，如果失敗了就是個體的無能或怠惰，這與社會階級制度無關。依據 Beck（2002）的說法：社會危機似乎是源於個人，源於社會的因素是不直接且程度微小的。因此整體的社會結構或制度並無可質疑或改變之理，頂多是以慈善之名，在人道上對於貧困之人予以救濟的福利措施，但實際的情形並非如此，Realy（2003）以十二位勞工階級婦女參與倫敦內城先修課程的質性研究說明：勞工階級婦女進入高等教育所存在的危機及代價是非常明顯的，這些婦女在大量的市場勞動努力或照顧幼兒和家事的責任中失去平衡，而過去求學時因性別、族群或階級被歧視的負面經驗，也繼續影響著她們目前的學習，最後只有七位婦女能轉銜成功進入大學，因此 Realy 建議教育結構、課程內容與政策要為這些非傳統的學生，特別是女性提供更正面的學習經驗。這樣的教育歷程才能真正對她們有所幫助。

## 貳、原住民學生的社會階級

### 一、家庭經濟狀況

牟中原、陳伯璋（1997）認為原住民社區（部落）原來是一個政經文教自足的社會，在時代的變異中，已經由一個功能自足的社會分割為缺乏聯結的社區，原住民家庭經濟狀況低落為長期以來存在的問題。行政院原住民族委員會首次於民國九十一年進行「臺灣原住民經濟狀況調查」，結果顯示，原住民家庭平均每戶每月收入 3.9 萬元，為臺灣地區全體家庭平均水準 8.9 萬元的 43.6%；原住民平均家庭人口數高於全體家庭，但平均每戶每月支出 2.8 萬元，僅為全體家庭之半（家庭平均每月支出 5.6 萬元）；再者，原住民家戶住宅自有率為 78.2%，平均每戶住宅面積為 30.7 坪，均較全體家庭為低（行政院原住民族委員會，2002）。

為能精確掌握原住民家庭經濟的現況，行政院原住民族委員會再於 2007 年進行「九十五年臺灣原住民經濟狀況調查」，結果顯示原住民家庭收入雖較 2002 年成長，且成長幅度高於我國全體家庭的平均值，但與全體家庭平均值相較仍明顯低落。2006 年我國全體家庭年平均收入增加 1.7%，而原住民家庭平均家庭年收入增加 9.9%，但原住民家庭與我國全體家庭平均收入的差距仍達 2 倍以上，且分析原住民家庭的收入來源結構發現，原住民家庭倚賴薪資收入的程度非常的重，比例達 91.5%，遠高於我國全體家庭（73.2%），此外，原住民家庭經由財產所得或是自用住宅租金的收入比例，也較我國全體家庭平均狀況來得低。原住民家庭顯然比較無法從工作以外的方式（保險、投資、租金等）獲得家庭收入，當經濟戶長或其他家計負責成員發生就業困難，甚至陷入失業窘境時，對原住民家庭的家計生活將造成非常嚴重的影響（詳細數字請參見表 2-3 原住民家庭收入與我國全體家庭收入之比較），在在顯示原住民家庭經濟狀況低落的程度（行政院原住民族委員會，2007b）。

表 2-3 原住民家庭收入與我國全體家庭收入之比較

	原住民家庭(A)		我國全體家庭(B)		比較 (A/B)
	元	%	元	%	
受雇人員報酬及產業主所得	466,144	91.5	792,409	73.2	0.471
經常移轉收入	22,401	4.4	179,313	16.6	
財產所得收入	5,856	1.1	46,789	4.3	
自用住宅設算租金收入	2,992	0.6	63,480	5.9	
雜項收入	12,319	2.4	177	0.0	
95 年總收入(D)	509,712	100.0	1,082,168	100.0	
91 年總收入(C)	463,980		1,064,153		0.436
增減幅度(D-C/C)	+9.9%		+1.7%		-

資料來源：行政院原住民族委員會，2007b。

## 二、原住民學生在經濟條件及家庭組成上與非原住民學生的差異

從行政院原住民族委員會 2008 年公布的《九十六學年度原住民族教育調查統計報告》中也可發現原住民學生在經濟條件及家庭組成上與非原住民學生的差異。

(一) **低收入戶**：在國中小學或是高中職的就學階段，原住民學生來自低收入家庭的的比例都比全體學生來自低收入戶家庭的的比例為高，尤其是在國中小學階段最為明顯，是其他學生的 4.95 倍，林春鳳、洪雯柔（2008）發現原住民學生就讀的比例越高，低收入戶的原住民學生也相對增加，由此而知，原住民學童的家庭經濟狀況較一般非原住民家庭不佳，而原住民低收入戶子女的升學機會也因家庭經濟狀況而受到限制。

(二) **單親家庭**：原住民學生來自單親家庭的的比例，在高中職以下各級學校都比全體學生來自單親家庭的的比例來的高，高中職原住民學生來自單親家庭的的比例是全體高中職學生來自單親家庭比例的 1.46 倍，國中是 1.79 倍，國小是 1.84 倍。林春鳳、洪雯柔（2008）認為原住民單親家庭的主要成因是一方死亡的比例較高，其次是因為社經地位弱勢所衍生的健康欠佳與外出謀生，繼而是離異分居。如果政府能重視原住民社經地位處於弱勢的問題，單親家庭的主要成因應該會獲得改善。

由第（一）項和第（二）項的數據可以看出，原住民學童的家庭在經濟或是結構上，都比非原住民家庭來的較不穩定；而蘇建勳、江沛潔（2000）的研究也發現：教育程度越高，原住民學生人數越稀少；且國中畢業的原住民學生大多選擇技職教育就讀，以求盡快投入職場改善家境。蔡俊雄（2007：7）對太魯閣族的勞工的研究，亦有類似的發現：有位國中生在老師鼓勵他努力讀書才能考上高中時，對老師說：「我讀高中有什麼用，還不是要綁鋼筋，乾脆不要讀」。原住民學生家境的貧困已大大縮減了原住民子弟接受更高教育的機會。

#### 第四節 黑人女性主義與批判種族理論對原住民女高中生教育研究的啓示

原住民女學生要面對的問題，除了族群與階級的問題外，女性的身分也是影響其教育經驗的因素之一，諸如主流文化中男尊女卑的性別規範對其人格發展所帶來的壓抑，或是源於族群文化的性別角色認知不同於一般女性主義者提倡女權的主張，因此本節要借用源起於美國的黑人女性主義觀點及批判種族理論，來探討原住民女學生所面對的挑戰。

##### 壹、黑人女性主義及黑人女性教育經驗

黑人女性主義源於非裔美人的觀點、女性主義的看法，以及融合這兩種思想的非裔美人女性的觀點，Collins（1990）認為黑人女性主義思想讓我們重新思考支配和抵抗的概念，而且又同時關注到種族、階級和性別交雜連鎖的壓迫系統。

長期以來非裔美人被殖民帝國主義所奴役，飽受各種形式的種族歧視，黑人女性在與黑人男性共同承受族群歧視的同時，還必須面對性別的壓迫，因而孕育出自己獨特的觀點，強調個人經驗的重要性，主張拒絕支配者所提倡的普遍化的意識形態及設定的標準，鼓勵黑人女性勇於表達自己的聲音，作為自己的主體，發聲不只是一種從客體到主體的過程，更是一種革命的姿態（hooks, 1997）。

Cixous 則認為傳統的西方文化社會是以陽物理體中心（phallogocentric）為主的思考體系，一切價值皆以男性所訂的真理為標準，凡是異於陽性價值的任何看法都遭到貶抑、排擠、驅除。Cixous 指出在象徵秩序中所有的事物都是由語言說出來的，而相較於男性的主動性，女性的被動角色在語言系統中則與死亡無異，因此 Cixous 提出陰性書寫的概念，主張女人應把她們對自我的認知和身為女人的經驗透過書寫表達出來，才能脫離父系體制裡加諸於女性的框限（轉引自莊子秀，2000）。

除了書寫自身獨特的生命經驗外，黑人女性主義也譴責白人女性主義是中產階級女性主義，所謂的「姊妹情誼」對黑人女性而言是不適用的（Dill, 1994）。因為白人女性主義只強調性別的壓迫，卻忽略了黑人女性必須同時遭受性別、階級及族群的三重壓迫。因此白人女性主義若不願正視這段歷史與對黑人整體的壓迫，並尋求改變，而只爭取、呼籲女性權益的提升，對黑人女性而言是不切實際且沒有幫助的。

Spender 指出，教育體制當中所傳受的知識並不是價值中立的，相反的，這些知識總是反映了男性的世界觀，例如，所謂「客觀」詮釋，而非主觀、直覺的詮釋，偉大人物的典範也多半是男性，學校所傳授的知識類型反應了父權的觀念，複製了性別的差異，在學校的知識領域內女人很少看到自己的經驗，整個教育系統都在強調一種個人主義式的競爭與成功，而這正是一種男性的世界觀（引自俞智敏等譯，1995）。

黑人女性主義者主張，白女性主義者沒有認知到黑人女孩的種族歧視遭遇乃是一種特殊的宰制。她們主張教育不但灌輸了男性中心的觀點，也充斥著以白人文化為主的歐洲中心主義，教育的內容完全否定了黑人女性的經驗（引自俞智敏等譯，1995），因此，黑人女孩的學校經驗，同時也是經歷著性別和種族交織的歧視經驗，hooks（1997）說她的英美文學系教授對她咆哮：「我絕不會讓一個黑人從英美文學系畢業的！」對她嘲諷挑剔，種種的排擠讓她晚上睡覺都夢到拿槍把老師的頭轟掉。而受到種族刻板印象所影響，老師對黑人女孩抱持較低的期

待，影響了她們的學習動機及成就（Gilligan, Taylor & Sullivan, 1997），而種族的歧視不僅影響她們與白人老師的互動，甚至也會遭到白人男性同儕的歧視語言（Blair & Maylor, 1993），但並非都是如此，有些黑人女孩會反抗學校傳遞的白人文化，並積極的轉化自我意向，接受自己身為黑人與女人的事實，並發憤圖強，努力獲得更高學歷、爭取高尚的工作，或脫離父母親在社會中的次等位置（俞智敏等譯，1995）。

## 貳、批判種族理論及其在教育上的應用

批判種族理論（critical race theory）分離自美國 1970 年代批判法學，批判法學以法律「唯實主義」批判傳統法學中的「形式主義」與「概念法學」。進而在美國國內尖銳的種族問題激盪下，自批判法學運動中分離出一股運用「經歷敘述」和「種族意識」，且從社會的種族結構出發研究法律的思潮，此通稱為批判種族理論（林柏年，2006）。此派學者認為美國的法律並未體現其維護社會正義的精神，反而隱藏了種族歧視的本質，透過法律合法化主流族群對弱勢族群的壓迫。因此，要消除種族歧視與壓迫，首先必須要檢討各種法律，揭露其中隱藏的種族主義，並且透過受壓迫者所敘說的經驗知識，建構對立的社會現實，以解構壓迫者的社會現實觀、霸權及其意識形態（譚光鼎，2007：5-6）。

根據 Matsuda 的分析，此派理論的主張可歸納為以下六點（引自 Dixson & Rousseau, 2006：33）：

- 一、體認種族歧視是美國社會普遍且永久存在的一部分。
- 二、挑戰支配階級聲稱的客觀、中立、無膚色偏見以及精英教育。
- 三、挑戰非史實主義，堅持在歷史脈絡下分析法律。批判種族理論者相信種族歧視是當代群體有利或不利地位的根源。
- 四、堅持在有色人種的經驗知識基礎或原本社群下分析法律及社會。
- 五、以科際整合的方式進行。
- 六、目的在去除所有形式的種族壓迫。

林柏年（2006）曾以批判種族理論結合國際公認之原住民權利文件來檢視我國法制中種族中心主義及形式中立，正視原住民族的困境，從台灣原住民族的文化、倫理、經濟與族群關係出發，主張台灣原住民族應為詮釋的主體，方可掌握法律武器，自我決定民族的前途與地位。

批判種族理論，雖然始於法律運動，但卻迅速的擴散至各個領域，1990 年代中期開始應用在教育研究上，透過此理論來理解學校的規範、統治層級、能力分班、課程及歷史的爭議、智商及學業成就測驗等議題，批判種族理論包含了積極的面向，不僅只解釋所處社會的狀況及社會組織運作下的「族群」與「階級」，更企圖想要改變現況，讓社會變的更好（Delgado & Stefancic, 2001; Ladson-Billings & Tate, 2006）。

Ladson-Billings 與 Tate（2006）認為美國社會的不平等，特別是學校的不平等是基於三個主要觀點：

- 一、種族仍然是決定美國社會不平等的明顯因素。
- 二、美國的社會以資產權的擁有為基礎。
- 三、種族與資產權的交互作用可以作為理解社會制度及學校教育不平等的原因。

基於上述觀點，他們認為美國社會的人權與資產權是連結在一起的，過去黑人奴隸被視為白人奴隸主的財產，被排除在人權保障之外，現今則是將膚色轉變為一種資產，白（whiteness）成為所有權的最後形式，而有形的物質資產也轉化為符合「白人形式的文化」的文化資本。

白膚財產，除了轉變為上述的文化資本外，也成為一種教育資源的特權，可以享用、轉換與讓渡。在享用方面，白人學校的經費、課程、師資都遠比黑人為主的學校來的充裕且優異。在轉換方面，白人學校或郊區學校，享有較高的社會聲望地位，在讓渡方面，如果黑人學生符合白人的文化模式便會被稱許或接納，在本質上就是同化教育。他們也批判課程分軌（tracking）、資優教育、榮譽課程（honors programs）、進階班等花樣，名義上是因材施教，實際上則是進行校內種族隔離（譚光鼎，2007）。

Dixson 與 Rousseau (2006) 也認為批判種族理論強調有色人種學生的生命經驗敘述，更能反映出這些學生在求學過程中所遭受到的種族歧視的真實情形，包括了教師的低期待、課程缺乏學術性、大量的負面形象、職業課程遠多於大學先修課程等。他們也提出美國教師對於均等的概念多半是一種限制性的觀點 (restrictive views)，而非擴張性的觀點 (expansive view)，前者只強調過程一視同仁 (treating students equally) 的公平性，後者則關切結果的公平性，更能讓老師省思為何在同一個班級內黑人學生的學業成就平均而言總是低於白人學生，而能做出改變的積極作為。

### 參、黑人女性主義與批判種族主義對原住民女高中生教育的啓示

在台灣，原住民女作家利格拉樂·阿鳩在「眷村歲月的母親」一文中，描寫了因家貧被迫嫁給外省老兵的母親，在居住的眷村中如何受到異族同性的婦女排擠、欺侮、甚至被群毆的悲傷往事，讓她感受到同時加諸於原住民女性身上的種族、性別、階級的壓迫，是何其沉重 (利格拉樂·阿鳩，1996：34-39)！而在論述自己本身的生活經驗時，她則認為女性主義提倡女權的主張與她自己的族群排灣族的文化傳統格格不入，因為排灣族是長嗣社會，家族由長嗣 (或男或女) 來繼承，所以「我怎麼可能去談女性主義？我要先回到原住民的傳統文化裡去瞭解我的傳統文化是什麼樣子，我才能夠再分出來談性別問題。」所以在原住民的身分認同與女性主義的性別認同間，她選擇優先認同原住民的族群身分，「因為原住民如果消失了，就不用談原住民的性別問題了。」(引自邱貴芬，1998：39-40) 阿鳩的說法應證了女人特質的多元性，單一女性主義的概化觀點無法套用在不同族群、文化的女性身上。

張建成、謝文全、周愚文、蓋浙生、高華強等人 (1999) 提到師生互動時曾指出，老師傾向提供男生較多的關注及學習機會，低階層或原住民女孩在校期間顯然遭受更多不平等的待遇，妨礙教育實質機會均等的實現。因此原住民女學生與其他族群女學生不同的是，除了要煩惱課業的競爭外，她們還要努力調適文化

的衝突，處理自身的族群認同，證明自己的存在。

多元文化教育被視為一種教育改革的運動，目的在改變學校以及其他教育機構，使來自不同種族、社會階層的學生可以感受到教育機會均等（Banks, 1993）。Ladson-Billings 與 Tate（2006）認為 1950 年代以促進黑裔美人同化於白人文化為目的的多元文化主義已經被隨後以黑人自我覺醒、建立真實的黑人人格（authentic black personality）的視野所取代，在此前提下，他們批判學校施行的多元文化教育多半偏重於不同文化的介紹、歌曲舞蹈教唱、食物、風俗介紹，缺乏探索不同族群間知識上的根本差異及社會正義的質疑，偏離了原本多元文化教育的真意。多元文化教育嘗試將所有文化的差異包含在文化多樣性（diversity）的大傘下，並假設所有的不同都是類似的，呈現出不同的一致性的（unity of difference），試圖營造出尊重包容的氣氛，卻較少論及不同族群或群體間日漸增加的緊張關係。Banks（2001）也認為雖然黑人的自主意識逐漸提升，但美國的學校課程仍然以白人文化為主。譚光鼎（2007）則由批判種族理論視角檢視多元文化教育，並指出當前多元文化教育的問題在於：

- 一、活動簡化：即使辦理各項活動，或各種文化體驗營，但內容多半膚淺、簡單、繁瑣而空洞，無深入解說，也缺乏深刻的體驗。「差別」的真正意義為何，已經不受到關切。
- 二、問題淡化：多元文化教育未能確實反映族群關係問題，反而在自由主義和同化教育的大框架下，淡化或規避族群衝突、壓迫與歧視等問題，喪失了對社會壓迫衝突的反抗訴求，轉變為「介紹英雄人物、慶祝民族節日」的軟性教學。
- 三、課程簡化：有色人種的課程教學偏於淺化，對移民族群的未來升學或是往高等教育的向上流動，都造成不利影響。

批判種族理論堅持以種族的壓迫作為分析所有社會結構的同時，也受到法學界的批判，主要的批評在其研究方法—故事敘說及種族的實際性兩方面，在故事敘說部份，批評者認為這些案例缺乏學術的嚴謹與客觀性。批判種族理論學者也

呼籲為去除這些疑慮，故事敘說的文本應更為嚴謹有力，避免只是為了說故事而說故事。在種族的實際性部分，批評者認為種族歧視是社會恆常存在的事實，不須賦予特別的討論及注意，但批判種族理論學者認為這是出於絕望的說法，隨著社會的改變，仍應對族群的平等抱以樂觀積極的態度，這也是為什麼種族歧視理論要特別應用在教育及法律的緣故，也就是要去挑戰二者宣稱的自由的、種族中立的教育政策及實際的現況。唯有致力於分析種族的本質是如何進行，又是如何與知識結構、權力和機會共築在一起，才能破除種族的歧視，追求種族的自由與平等 (Dixson & Rousseau, 2006)。也因此，本研究採用批判種族理論「經歷敘述」和「種族意識」的觀點，探討原住民女高中生的教育經驗，來分析族群、階級與性別交錯對教育的影響，如此才能破除校園中的壓迫與歧視，追求教育的自由與平等。

## 第五節 台灣原住民女性教育經驗相關研究

本節整理台灣原住民女性教育經驗相關研究，包含學術論文與期刊文章，期使讀者能更清楚瞭解近年來有關原住民女學生教育經驗的樣貌。

國內目前有關原住民教育議題的研究多數為原住民教育與升學優待政策的探討 (全正文, 2005; 吳毓真, 2001; 李文富, 1998; 林玟璉, 2000; 許炳進, 2000; 黃雅平, 2005; 蔣嘉媛, 1997; 鄧毓浩, 1996; 蕭凱容, 2002; 謝嘉璘, 2005); 其次為探討族群文化與學生學習型態的關聯 (林明芳, 2000; 林瑞玉, 2004; 陳俊宏, 2006; 曾亮榮, 2006; 趙君宜, 2006; 盧慶文, 2007); 另外尚有探討原住民地區校長、教師教學效能與適應 (江建昌, 2001; 周惠民, 1998; 周慧玲, 2004; 邱曉音, 2007) 及有關原住民教育機會均等的研究 (黃木蘭, 1997; 簡杏蓉, 1992)。上述論文多半以國小、國中的學生為其研究場域，而針對原住民高中職學生文化認同與學校適應的只有二篇 (姜明義, 2003; 張如慧, 2000); 探討原住民教育精英學習歷程的則有八篇 (林淑媛, 1997; 林曉萍, 1999; 吳景

雲，2004；徐玫綺，1997；許振明，2007；楊淑玲，2000；蔡慧君，2003；蔡永強，2003）；其中專門探討原住民女學生的學習歷程的更只有三篇（徐玫綺，1997；張如慧，2000；楊淑玲，2000），另劉杏元、吳曉明、王麗香、李惠玲、張家臻、林淑君（2009）等人曾探討技術學院護理科五專原住民護理生臨床護理選讀課程的學習歷程。我的研究主題是以原住民的女高中生為主軸，以下分析著重在徐玫綺、張如慧、楊淑玲、蔡慧君、蔡永強以及劉杏元等人的研究內容及其發現。

徐玫綺（1997）以免費就讀長庚護校的十位原住民女孩為研究對象，發現「就學的經濟優惠措施」、「未來就業的實務考量」與「考試機制的引導」是她們選擇長庚就讀的原因，這些女孩在其族群中也算是精英，但多半非出自於富裕家庭，在族群、經濟結構的弱勢處境下，只能務實的選擇就讀職校，而在訪談中，徐玫綺也發現新一代原住民女孩對自己族群身分的認同已不同於過往污名的上一代，她們對自己族群身分多半持正面的印象及認同。然而當學校中的漢族女孩與原住民女孩相遇，其個性特質上的差異、殘餘的族群負面印象，再加上影響彼此關係最深的優惠措施差別待遇，一開始的確造成彼此的心結，但在歷經學習上的相處及老師的引導後，族群相處不再是問題了，而長庚獨招（三百名）的方式讓原/漢或遠離家鄉的原住民學生，有更多認識其他族群與自我族群的機會。一方面原住民獨有的經濟補助雖帶來原/漢女孩的心結，卻也激發原住民女孩成就動機與自我肯定的動力。另一方面原住民女孩入學就讀多是志願選擇的結果，比起被動分發入學的漢人女孩，她們更能積極學習、盡力表現，因此有更好的發揮。而在性別部分，長庚護校讓女孩比部落中的男孩有更多就讀大專的途徑，有助於部落中女性地位的提升。不過這些受訪者大多希望畢業後留在北部發展，雖然她們心繫族群文化，選擇與同族男孩結婚，但這些原住民女孩精英們為了追求自我的生涯發展只能選擇離開部落，此點與 Ogbu 和 Simons（1998）所提到的少數族群社區缺乏精英楷模的命運似乎相同。

張如慧（2000）根據長期的觀察及訪談，從民族與性別的觀點，整理出山海

中學（化名）原住民藝能班女學生學校生活經驗中三個重要的特質及現象，包括了「和樂悠閒的生活態度」、「活潑又負責的女生」以及「危機中的認同」等三個項目，她認為和樂悠閒的生活態度是這群女學生在學校生活的基調，這樣的態度也同時呈現在她們的同儕關係、師生關係與族群關係之上，形成和諧的潛在課程。然而這樣的特質呈現在學習經驗及學業成就時，卻也造成了學習上的負面影響，疏懶的學習態度讓老師憂心（張如慧，2000：148）。女學生在學校生活的兩性互動及人際互動中展現出的活潑負責的特質，雖然受到多數師生的欣賞，但某些狀況中的活潑表現，卻又不同於父系社會對女性的要求，形成了對她們的刻板印象或偏見，認為她們不像淑女，太騷包了（張如慧，2000：178）。在族群文化的認同方面，張如慧認為原漢分班的方式，產生了正面積極的民族認同潛在課程，以具有原住民血統為榮，然而基於都市原住民環境的限制，除了族群音樂、舞蹈的學習之外，學生在語言文化的學習上，面臨相當大的困難，也出現了反彈的現象，覺得學了也沒用，因此她們發展出新一代的文化認同，排除了語言的要素及部分部落傳統，將族群認同與文化認同割離，但作者認為傳統的文化認同要素，如文化、歷史、語言等與族群認同是難以割離的，因此這些女學生表面高昂的民族認同現象，其實仍是充滿危機的（張如慧，2000：210）。

楊淑玲（2000）以訪談方式分析十四位日出師院（化名）原住民女學生的教育經驗，發現她們對族群歧視的感受比性別歧視更為嚴重，她們認為所遭受的歧視與不公平待遇主要是源於原住民身分的關係，而這可能是性別的差異比族群的差異更為潛在，不易察覺的關係，也可能對於在原住民學校唸書的女孩來說，由於族群文化的因素使然（多數為阿美族），較無因性別而來的不平等現象，男女同儕在相處上也較無壁壘分明的界限與行徑，相反的，她們對於性別不平等的感受反而來自家庭，受到漢人同化的影響，原住民傳統的性別文化已經有一些變調，有重男輕女的觀念。而族群的歧視不僅在都市學校發生，也有在原住民學校發生，而且在都市中求學的女孩遭受歧視的機率更高，需要面對漢人老師、同儕團體、尤其是男性同儕的輕蔑，加分制度也引發了同儕間的齟齬，雖然面對批評

時，她們選擇不回應，但她們肯定加分優待政策對原住民的幫助，畢竟原住民接受高等教育的仍是少數，但她們也認為為顧及文化的認同，靠加分進入大學的原住民學生，在日後需學習自己的語言與文化，如此加分才公平。此外這一群女學生都有較優異的學業表現，且與原住民男同學相比，有較高的學習動機與較好的學習行為，與一般原住民學生不同。楊淑玲認為學業成就所賦予的自信與父母積極的教育態度是促使她們奮發向上的動力來源。幾位同學的父母更強調高學歷不僅可受人尊敬，更可以克服社會對原住民歧視的不平等待遇，更是生存的趨勢。

蔡慧君（2003）訪談七位具有大學或技術學院文憑的原住民精英，發現家庭生活的穩定及父母教育態度的支持是他們得以安心求學的根本因素，在學校經驗上，學業成績仍為學校教師與同儕判斷原住民成就與能力的最重要指標，而如果原住民學生表現的好，會被視為特例，表現不好則被歸因於族群身分，因而受到「雙重標籤效應」的不公平對待，他們對加分政策抱持肯定態度，但仍希望學校相關單位能有輔導的配套措施；而課業壓力及缺乏友伴，是他們在大學階段感到適應不良的兩個因素，因此大學時期原住民社團的參與便顯得格外有意義，對他們族群意識的啟蒙與動員具有相當影響力。在族群認同上，這些知識精英長期與漢人混居，對族群差異的敏感度不高，對族群文化的認知亦不足，母語能力也逐漸喪失，致使他們對族群認同的內涵僅以血緣為依據，但他們面對長期以來社會對原住民的刻板印象與偏見，選擇以努力求取成就來建立自信，擺脫污名。蔡慧君將其族群認同型態分為「涵化型」和「融合型」，涵化型比較傾向於將生活與現代文化結合之後，再談本族文化的傳承與發揚。融合型則認為適應現代生活與保存文化是不相悖的，原漢文化各有所長，應該相互學習。但不論何種型態，作者覺得原住民知識精英熟悉漢人文化遠甚於自己的母文化，因此建議於都會中建立新「原鄉」，提供有利於都市原住民子弟傳承文化的環境。

蔡永強（2003）訪談五位原住民女性國小校長的生命史歷程，發現教師鼓勵態度能建立原住民學生學習的自信心並對學習產生積極的看法，而學生本身認真求學的態度是其學業成就高的重要因素，旺盛的企圖心讓她們在生命歷程中無論

遭遇到何種挫折，都能試圖解決而不逃避。而家長積極的教育態度是克服家庭社經地位不利的重要因素。原漢衝突對原住民學生有很大影響，老師的處理態度是加深或淡化的關鍵。受訪者也表示族群認同對她們的影響比女性角色大的多，女性的角色對她們的學校經營並沒有造成困擾，另外在訪談中發現教會對原住民部落有相當大的影響，可以利用宗教的輔導力量，導正原住民學生的偏差行爲。

劉杏元、吳曉明、王麗香、李惠玲、張家臻、林淑君（2009）等人則以某技術學院護理科五專原住民護理生「臨床護理選習課程」共四十八人爲研究對象，來探究原住民學生學習特色及所遭遇的挑戰。劉杏元等人發現護理生與原住民身分的保障及加分是一種原罪與束縛，成爲她們求學路途的包袱，面臨社會的刻板印象及歧視，她們選擇隱匿偽裝自己的身分，甚至想要極力改變他人對原住民負面的看法，害怕失敗不願嘗試，最後形成自我跛足。而在護理生涯的試煉中與「臨床指導教師」、「病患」及「實習指導教師」間的隔閡與不信任讓這群護理生在學生與新手護士間的角色轉換倍增無力感與缺乏工作定位，使得部份護理生中斷學習，但研究發現多數的原住民護理生在歷經茫然、認識自我、進而肯定未來及護理承諾三個階段後，仍然發展對專業護理的承諾，完成學業。關鍵在於主流族群的學生或教師解構其對原住民固有的刻板印象，並在學校教育中協助原住民學生族群認同，才能解決原住民學生的學習困境。

由上述等人的研究可以得知：原住民女學生在學校的學習生活因爲族群的文化差異及主流社會對性別角色的不同期待，在學校生活需面對更多的困難及挑戰，而這樣既存的挑戰，不全然削弱她們向上的心，有時也會激勵她們更加努力。

本章小結：

學校教育是社會制度的一環，往往反映出真實社會的權力結構，而個體所屬的族群、階級與性別在其中扮演著關鍵性的角色。在族群文化部分，Ogbu 以「文化—生態理論」來探討美國少數族群學生的學業表現，認爲系統及社群力量這兩種因素的交互作用形成了少數族群學生的教育策略，進而影響了他們的學校適應

及學業成就。我國原住民學生也因為過去統治者的壓迫而產生了「認同的污名」，在面對族群的文化傳承與認同時必須承受更大的壓力與面對更多的挑戰。在社會階級部分，階級再製理論顯示現有教育體系傳遞著主流文化的價值觀及中產階級的生活模式，對高社經階級背景的學生較為有利，而原住民學生因為家庭經濟上較多居於弱勢，因而減損其接受更高教育的機會。在性別部分，黑人女性主義在面對族群的認同與性別認同議題時，有不同於白人女性主義者的視角與觀點，並感受到比白人女性受到更大的壓迫與歧視，而張建成等人的研究亦顯示原住民女孩在校期間遭受師長較低的期待，或更多的限制與不平等的待遇。

爲了去除傳統「種族中心主義」唯我獨尊的觀點，多元文化主義本於重視族群差異，尊重文化多元的思潮，加入更多有關於階級、性別、宗教、國籍與性傾向的探討來檢視種族的壓迫，但在學校教育推動多年後，有流於過於倡導表面和諧，簡化少數族群文化內涵與淡化少數族群所面臨的不公平處境之議。批判種族主義從社會的種族結構出發，強調有色人種學生的生命經驗敘述，挑戰宣稱自由、中立的教育政策，企圖改變現狀，讓社會更具公平正義的精神，使之有助於教育工作者在課程設計及教學歷程上多加省思，改善上述缺失，進而讓學校在面對原住民女同學時更能瞭解她們的處境，回應她們的需求。



### 第三章 研究設計與實施

本章將說明本研究的研究架構與方法、研究場域與研究參與者、資料蒐集、資料整理與分析及研究者角色與倫理。

#### 第一節 研究架構與方法

本研究試圖透過訪談與觀察來探討七位原住民女高中生的族群認同、階級差異、性別角色及三者交互建構如何影響其個人教育經驗。茲說明研究架構與方法如下。

##### 壹、研究架構

依據上述文獻分析，本研究的研究架構圖如下：

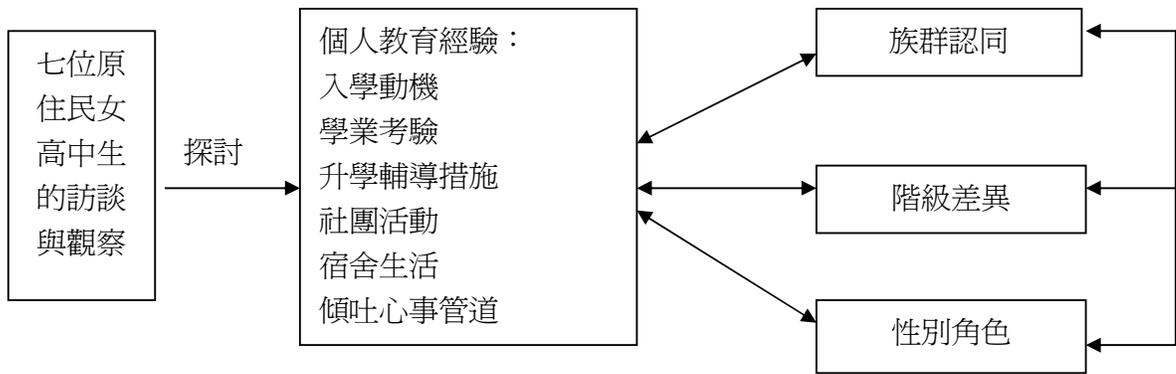


圖 3-1 研究架構圖

##### 貳、研究方法

任何有關研究方法的決定都必須以能回答研究的問題為主要前提(王文科編譯，1994；陳向明，2006；楊孟麗、謝水南譯，2003；歐用生，1995)，而我想要研究的是原住民女高中生的教育經驗，自當以學校為我的研究場域，又學生的學習經驗包含了上課的正式課程經驗與下課時的潛在課程經驗，因此，需要長期

的田野觀察才能建構出較為完整的面貌，再加上自己親身的體驗，才能對研究參與者的生活故事和意義建構有所領會，繼而做出深刻的詮釋。Peacock 認為民族誌是對人以及人的文化進行詳細的、動態的、情境化描繪的一種方法，探討的是特定文化中人們的生活方式、價值觀念和行為模式（轉引自陳向明，2006：34）。黃瑞琴（1996：18）指出此種研究方法是以自然的情境為資料的直接來源，而研究者就是主要的研究工具，在自然的情境中與現場的參與者互動。歐用生（1995：73）則認為這種方法要求研究者長期的與當地人生活在一起，重視他們原原本本的面目，並由團體成員的觀點，來瞭解其信念和價值是如何發展和改變的，通過研究者的切身體驗，獲得當地人及其文化的理解，特別適合應用在教育的場域。因此我選擇教育民族誌作為我的研究方法，一方面經由訪談，傾聽並深描七位研究參與者的學習經驗，同時也借由觀察，輔佐訪談內容的脈絡建構及檢正。

## 第二節 研究場域與研究參與者

因為我的教學工作，我與原住民女高中生有多年的教學接觸，她們在教學及生活上，帶給我一些不同的觀點與啟發，因此當我想要進一步瞭解原住民女高中生的教育經驗時，我選擇了目前任教的凌雲高中（化名）作為我的研究場域，至於研究參與者是經由立意取樣後，以滾雪球方式邀請，並獲得其同意。但以太魯閣族、阿美族、及布農族為主。

### 壹、研究場域

凌雲高中是一所以升學為導向的普通高中，該校班級數三十餘班，學生人數約一千五百餘人。校園環境優美，生活規律、嚴謹，除了正式課程之外，也很重視體能鍛鍊及鼓勵學生參與社團活動，在當地算是女學生的第一志願。九十七學年度約有二百名原住民學生就讀，主要為阿美族、太魯閣族、布農族、排灣族、泰雅族等不同族群。學校備有宿舍，供遠到的同學居住，目前有一百五十九位住

宿生，原住民同學佔了二十八位，她們來自較偏遠的鄉鎮，因此選擇住校。以下以我所描述的「凌雲的一天」民族誌來介紹它的特色。

### 一、晨起打掃去

上學日的早晨，時間是七點，凌雲高中的校門口車水馬龍，來自各地的學生湧進學校，糾察隊及師長們在校門口維持秩序及安全。學校規定七點二十分以後到校為遲到，但因為學生必須打掃校園，所以多數導師會要求學生在七點十分左右到校，學生若無故遲到，期末的德育成績就會被扣分，為了以身作則，多數的導師也會在這個時間到校，進入校園後只有少數學生在打掃，多數的學生要到七點十五分後才會開始動作，遲到的更是大有人在。學校規定遲到十次記違規一次，但對經常遲到的學生來說似乎沒有發生警告作用，家長也不在意，或是無能為力，因為社會環境的變遷，多數的學生都由父母接送上學，家長的時間也非常匆促（不只接送一個孩子）。

打掃時間對導師而言也是近距離接近學生的機會，有些導師會和學生一起打掃，透過一些簡短的對話，瞭解學生昨晚做些什麼，精神好不好，或趁機指導學生一些生活教育，例如有些學生自動自發認真打掃，有些學生則敷衍了事，一手拿早餐一手拿掃把，或是一個不到一尺見方的區域可以棄而不捨的掃上幾十次，就是不願彎下腰去將那僅存的兩片樹葉撿起，也許是現在的生活型態，家中也很少使用掃把，改以吸塵器取代，或只要求孩子讀書，從小沒有養成勞動的習慣，導致孩子不會正確的打掃態度與方法，更遑論會要求孩子掃廁所，所以師生之間也會為了打掃不徹底而有一些小衝突。除此之外，我也觀察到一個與性別有關的現象，男導師的班級通常教室較為髒亂，也較不會或是不知如何要求女學生打掃，往往是班上的女性任課老師看不下去，雞婆的要學生將教室打掃乾淨，這或許不是個人的問題，而是男性在成長過程較少接觸家務，以致於他們容易忽略，或是根本認為那是雞毛蒜皮不重要的事，而女性教師較為在意他人的評價，注重外表的整齊，並服從上級的規定，將教室的整潔視為班級經營的延伸，以及是否領導有方的表徵，而教室的整潔與否又牽扯到整潔秩序的榮譽競賽，學生、老師

間的相互競爭，其實學校是一個充滿競爭的小型社會，成績的競爭自不在話下，連日常的言行舉止也是競爭的來源，在有限的名次下，正是我好、你不好的意識型態的思考模式，身處其中，教師情緒難免會受到影響，雖然經常調整自己的情緒，但若學生表現不如預期、無法爭得榮譽時，仍然會有失落感。

七點三十分早修的鐘聲響起，學生們收拾打掃工具，準備進入教室，在一陣忙亂後，校園進入安靜，雖然現在是早自修，但多數的時間都被拿來考試，其實早晨精神狀況良好，若能善加利用來預習功課，應該是一段很好的自省時間。只見孩子們埋頭寫著各科測驗卷，而從早考到晚是很普遍的，甚至月考前，考試時間排不下時，早上四節下課時間也可以考上一科。七點五十五分，早修結束，短暫的五分鐘讓學生吃早餐、上個洗手間，便要展開一日的課程。

## 二、上課鐘聲響

八點整，正式上第一節課，整個校園進入一片寧靜，高中一節課是五十分鐘，上課方式以口授法為主，所以多半只聽到老師的聲音，偶而會傳來學生暴笑的聲音，師生開懷的互動讓人感到一絲活力。在我的課堂上，通常原住民的同學都會比較安靜，但這並不代表她們不認真，而是她們的神情比起其他族群的學生會顯得比較羞卻而疏遠，但也會有一兩位原住民同學會表現得特別活潑，甚至已經到「搞笑」的地步了，但不論安靜或搞笑，在學業成績上，大部份原住民同學的表現比較低，而大家似乎也都習慣了這種現象，以至於如果有原住民學生課業表現得很優秀，老師們會發出「她成績那麼好，看不出來是原住民耶」的「讚嘆」！

今天上課的內容是憲法與人權，課本中提到形式平等與實質平等，並說明原住民族、婦女、兒童、身心障礙者因為長期受到不公平待遇而淪為弱勢族群，所以國家應給予其差別待遇和優惠措施，我觀察到原住民同學不只是安靜，更顯得困窘不安。曾有原住民學生告訴我，每次講到原住民都要冠上「弱勢」這兩個字，好像原住民很笨、比別人低一等，讓她很自卑。「弱勢族群」這個字眼非但無法讓其他族群同理對原住民的優惠措施，反而進一步弱化了原住民的行動力與能動性。看到非原住民同學的漠然及原住民同學的不安，我想到以司馬庫司「風倒樺

木事件」為例，說明原住民的弱勢是來自於主流文化的排擠與壓迫，而非其本質，許多原住民的文化其實更符合現代主流思潮，譬如團結互助、無私分享、對自然環境的尊重，都是大家可以學習的，若大家不去瞭解其他族群的文化，只以我族中心的觀點來看待事情，便會讓法律成為壓迫少數人的工具，而每一個人都有可能成為所謂的少數人。

透過具體事件的陳訴與評論，同學開始有了具體的回應與意見，七嘴八舌的討論了起來，有的為泰雅族人的遭遇感到不公，有的關心後續的法律行動。而原住民同學也加入了討論，她們的眼神展現了自信與自傲，因為她們聽到了原住民為爭取自己的生存及文化尊嚴不屈不撓的奮鬥過程。我很高興這時候書本的內容已經不再是考卷上的試題，而是現實生活正在發生的事。下課後學欣（化名）跑來告訴我，她知道這一件事，她很佩服那些泰雅族人的勇氣。我們便又交換了一下意見。

下課鐘聲響後，校園又恢復了生氣，安靜的學生又有了精神，上福利社、上洗手間，校園裡人聲鼎沸，結束了與學欣的對話，我匆忙從授課的班級趕回辦公室，準備下一節課的課本。學校會希望老師準時上課，才不會影響學生的上課權，但課程連排的狀況下，老師有時便會分身乏術，也很無奈。今天早上我有三節課，不同的班級，不同的課程，覺得不僅自己的教學節奏被切割，連授課的內容也顯得零碎。而如果老師努力趕課不準時下課，占用了每節十分鐘的下課時間，學生也會大感吃不消，甚至耽誤下一節課的課程。

### 三、鬆綁的放風時段

上完四節課後，便是中午用餐時間，吃飯時間是學生最放鬆、最愉快的時候，雖然只有短短的三十分鐘，但這段時間卻也是最能顯出學生活力與校園自主性的時候，老師在辦公室休息用餐，校園成了學生的天下，三兩成群的學生，有些待在教室用餐，有些到學校餐廳買便當，有些和朋友在樹下吃麵包，而住宿生則回到宿舍集體進餐。中午的氣氛是閒散、愉悅的，若再仔細觀察這些小群體的屬性，會發覺到族群很自然的成為群體分類的依據，漢人學生和漢人學生在一起、原住

民學生和原住民學生一夥，文化的相似性使她們各成一群，另外我也注意到有些學生只吃一、二顆茶葉蛋，或是怕胖只喝飲料、吃餅乾，這些錯誤的飲食方式還是有一些學生習以為常，雖然在課堂上老師會宣導健康飲食的重要性，但瘦就是美的迷思還是很難破除。中午十二點半，學校開始午休，到下午一點結束，這段時間學校規定學生必須定點活動，並保持安靜，教官、風紀股長、衛生股長也開始巡視校園，幫忙維護校園的整潔與秩序，於是校園又進入一片靜寂，通常導師也會利用午休的時間約談一些有急迫性問題的學生，事實上在緊湊的課務中也只能盡量利用這一段較完整的時間了。另外學校輔導室希望導師能對原住民學生的學習及課業多加關懷，所以要求導師需另外繳交原住民學生的生活輔導個別談話紀錄，所以導師也盡量在這時候和她們個別談話。

#### 四、昏昏欲睡的下午

下午的課是一點十分開始，通常這是一天中最痛苦的一節課，老師必須同時扮演鬧鐘的角色，到教室去叫學生起床，而且上這一節課的聲音、動作要特別誇張，以喚醒學生渙散的注意力，但是很不幸的，總會有幾位學生「陣亡」，而由學生打瞌睡的姿勢也可以觀察出傳統尊師重道的美德正逐漸消失，早期打瞌睡的學生知道自己的行為不對，所以還懂得遮掩，用手硬撐著，讓老師看了還心生憐憫，有些不忍；現在的學生是明目張膽的趴下，若老師詢問則大方的以「身體不舒服」含糊應對，碰到這種情形老師又不好當場發脾氣，讓彼此難堪，只好利用下課時間私下與學生個別談話，半鼓勵半恐嚇，若再不改進，則扣平常成績，在這種升學型的學校，這招還蠻有效的！但日子一久，彈性疲乏後，便又故態復萌了。

下午正式的課程時間是到四點為止，高中一天的正式課程是七節課，凌雲高中的課程設計應該算是很正常的，凡是教育部規定必修的科目都會正常上課，學生對這一點也都深表贊同，家政、生活科技、音樂、美術科目都照常排課，不會有爲了升學而犧牲指考不考的科目的偏頗現象，而除了一般性的課程外，學校近年另外推動原住民族教育，包括原住民學生生活輔導，語文相關競賽的指導，語

言能力認證的加強，設置原住民民族資源教室，成立原住民社團，開辦原住民學生夜間輔導課，並於暑假籌辦原住民部落文化與傳統技藝研習營。希望透過這些課程與活動讓學生瞭解各族群的文化，以發掘原住民生活之真善美與台灣多元文化發展之真實情形。許多學生也認為這些科目有助於她們培養多元興趣以及排解壓力。

正課結束後，按教育部的規定，學生可以自由選擇上不上輔導課，但在升學掛帥的情境下，全國的高中哪一所不加開輔導課，且若按課程綱要，輔導課只能做為補救教學之用，但基於課程的需要，輔導課被用來上新進度也是很普遍的事，所以學生其實是沒有選擇權的。其實老師並不反對上第八節課加強課業，但為什麼教育部就是不願正視這個現象，硬要假裝清高的說：學生有權選擇要不要上第八節課，迫使學校公然說謊，對學生做了最不好的示範，明明我們的課程就是無法在正常編制的課程中精熟學習，為何不精簡課程呢？老師願意再留下來上第八節課也是為了升學，迫於無奈，教育部如果不願意正視教育現場的困境，繼續採取這種模糊的態度明禁暗允，或被動的不檢舉不受理，則校園中不遵守法令，便宜行事的事情將不斷的上演，為教育帶來最壞的示範。

## 五、繼續下一個戰場

放學時間是下午五點，但對多數的高中生而言這只是一個逗點，因為補習的時間才正要開始，同學匆忙的離開學校，在路旁商店隨意買了餐點當做晚餐，一切的辛勞都是為了考上一所好大學。教育部為了提升原住民同學的學習成效，編列了原住民課後輔導的經費，讓學校於晚上開設英、數加強班，免費供原住民同學進修，但或者因個人缺乏意願，或者限於交通的不變（許多原住民同學家住偏遠鄉鎮），參加的人數一直不多。除此之外，也有一些同學選擇留在學校晚自習，為了鼓勵這些同學，學校也會請導師輪流留校陪讀，予以關懷，在夜間靜默的社區中，凌雲高中依舊是燈火通明的。

整體而言，凌雲高中是當地具有指標性的學校（一位家長的評語），辦學認真，但也面臨一些問題，凌雲高中學生的入學成績高低相差一百多分，半數以上

的學生在都會地區連公立高職都考不上，但在這裡卻可擠身精英之列，過度自信、又缺乏他校競爭之下，多數學生似乎找不到老師們期待的「積極學習」的動力，老師經常為同學的課業成績低落而憂慮，有老師覺得學校的活動太頻繁了，不僅佔據學生的精力，也讓她們的心「野」掉了，收不回來，無法專心於課業上。但學生普遍熱愛這些活動，她們在週記裏反應上高中很好玩，各式各樣的社團，多采多姿的活動，與國中的苦悶相較簡直是天地之別。其實「活動」本身也是一種學習，有其重要的群體教育功能，但在有限的時間與課業的競爭下，往往無法兩全其美。此外學校最近又因為西部許多學校早已開辦假日課輔，打算也加入了他們的行列，雖然許多老師有不同的聲音，但在「生存」的大前提下，也只得無奈的配合。在學生的自主時間與課業壓力間的拔河，正愈演愈烈呢！

## **貳、研究參與者**

凌雲高中的原住民學生以阿美族、布農族、太魯閣族三者居多，學生的家長背景多為務農或勞工，少數為公教人員，為求族群的代表性及階級的對照性，因此我先從任教的班級中找出這三族的同學，邀請她們，最後有三位公教背景及四位勞工背景的同学同意參與本研究。七位女性受訪者的基本資料如表 3-2，其姓名採化名方式呈現。

表 3-2 研究參與者的基本資料

姓名 (化名)	年齡	族別	居住 狀況	家庭社經背景	加入社團	兄弟姊妹 人數
學筠	16	阿美族	住家裡	父：高職，公務員，月收入約 35,000 元 母：國中，家庭主婦	音樂性 社團	一位妹妹
學莉	16	阿美族	住校	父：高中，勞工，月收入約 3 萬元 母：護專，小學兼任族語教師，月收入約 2 萬元	體育性 社團	二位妹妹
學華	16	布農族	住校	父：國小，造林工人，月收入約 3 萬元（目前失業） 母：國小，造林工人，月收入約 3 萬元（目前失業）	藝術性 社團	二位姐姐
學慧	16	布農族	住校	父：師專，退休小學主任，退休金 母：高中，幼稚園教師，月收入約 4 萬元	體育性 社團	四位姐姐 一位妹妹
學欣	16	布農族	住校	父：高中，工人，月收入約 3 萬元 母：國小，工人，月收入約 8,000 元	體育性 社團	二位姐姐
學群	16	太魯閣族	住家裡	父：大專，公務員，月收入約 4 萬元 母：國中，家庭主婦	藝術性 社團	一位弟弟 一位妹妹
學芳	16	太魯閣族	住家裡	父：不詳。母：國中，在外地 曾祖母：未受教育。一個月約 5,000 元（老人津貼）	體育性 社團	二位弟弟 一位妹妹 〈同母異父， 與母同住〉

### 一、學筠

學筠為阿美族人，家住市郊，通勤上下學。學筠的父親為公務員，母親是家庭主婦，家中排行老大，尚有一個妹妹就讀私立中學。學筠個性較為活潑，有自己的想法，父母也鼓勵她朝自己的興趣發展，目前是學校音樂性社團成員，她自己覺得很光榮。學筠非常認真，經常在辦公室看到她請教老師們問題。成績在班上屬於中上。

### 二、學莉

學莉是阿美族人，家住在原住民部落，目前住校，父親從事勞動工作，母親是國小族語教師，學莉排行老大，還有二個妹妹，分別就讀國中、國小。學莉的父母除了鼓勵她認真讀書外，也經常與她討論族群文化事務，希望她將來學有所成能回到部落幫助族人傳承文化。學莉也很認同父母的做法。

### 三、學華

學華是布農族人，住在離校較遠的原住民部落，目前住校，學華的父母皆為造林工人，目前失業在家，學華有兩位姐姐，大姐私立大學畢業，現從事服務業，

二姐護專畢業，但她不想當護士，目前在家讀書準備公務員考試。學華國中時就讀私立中學，我曾好奇的問她父母工作不穩定，為何還要唸私立學校，她回答我因為之前父母有工作時都要到山上造林，家裡都沒人在，而那所中學可以住校。學華對課業表現得較無興趣，上課會帶頭搞笑，讓氣氛很熱鬧，但學業成績較不理想，可是卻投入心力，振興校內與原住民藝術有關的社團，讓其再次運作起來。

#### **四、學慧**

學慧是布農族人，住在鄰縣的部落，目前住校。父親是退休的國小主任，母親為幼稚園教師，家中都是女孩，姐姐們皆已結婚或就業，學慧排行倒數第二，還有一個妹妹就讀國中。據學慧表示，她的父親儼然村內的意見領袖，村人有疑難雜症都會來請教他，所以她們從小就習慣家裡很「熱鬧」。父母對她的期望很高，希望她能考上國立大學，學慧自我要求也很高，很認真讀書，名列前茅，下課後也會找老師討論，因為個性幽默、做事很有責任感，高一入學即擔任班級幹部，後來因為老師希望讓其他同學也能有為同學服務的機會，學慧才不再連任。

#### **五、學欣**

學欣是布農族人，家住在鄰近縣市的鄉間部落，目前住校。學欣尚有兩位姐姐，大姐同樣畢業自凌雲高中，曾考上國立大學，但因為適應不良而休學，後又轉至某專校復學，畢業後結婚生子，目前從事服務業，二姐畢業自某工專，目前亦已就業，學欣的父親是清潔隊員，母親則是家庭主婦。父母對她們姊妹有很高的期望，因為大姐曾經休學的緣故，因此父母對學欣的管教更為嚴格，常常舉姐姐「失敗」的例子來提醒她，期勉她努力向學，學欣對此尚能接受，只是覺得自己上高中後，成績與國中有段差距，覺得很無力，有挫折感。雖然學業上不盡人意，但學欣依然熱心參與班級事務，曾擔任班級幹部，與老師，同學的相處也融洽。

#### **六、學群**

學群是太魯閣族人，與家人住在父親的職務宿舍，地點位於市郊。父親是基層公務員，母親為家庭主婦。學群在家中排行老大，底下還有一個弟弟，一個妹

妹。父母親都很重視子女的教育，注意其生活起居，並替他們安排課外補習課程。學群的個性恬淡務實，平日較為沉默寡言，總是靜靜的做完自己份內的事，據她表示母親從小唸故事書給她聽，讓她養成閱讀的習慣，從小課業便不須父母操心，再加上身為老大，父母希望她獨立自主作為弟妹的楷模，所以她的自我要求很高，課業維持在班上前三名，希望自己將來能考上國立大學。

## 七、學芳

學芳的家庭情況較為特殊，母親與父親並未結婚，生下學芳後，便將其交予娘家照顧，自己到北部生活，很少回家探視學芳，經濟方面也無接濟，學芳目前與曾祖母同住在鄰近的村落，生活上靠曾祖母的老人年金支撐，另在學校擔任工讀生，一個月有二千元的津貼。曾祖母年紀已大，需要學芳照顧，放學後，學芳必須盡快通車回家，煮晚飯、洗衣、整理家務。或許是家境的緣故，學芳在校的人際關係十分疏離，幾乎都是一個人行動，甚少與同學往來，上課時常常顯得精神不濟，課業成績不理想，對未來沒有明確的自我期許。

本研究透過對七位原住民女高中生的訪談與參與觀察來理解族群認同、階級差異與性別角色以及三者的交互建構如何影響她們的教育經驗，在此同時也期望透過經驗的理解及反思讓我的教學內容更能貼近這些同學的生活經驗，並為以後接觸到原住民女性學生的教師提供一些與其相處的借鏡，同時也為我服務的學校增添一些瞭解原住民女學生的「在地」觀點。

## 第三節 資料蒐集

本研究主要以民族誌的概念來進行資料蒐集的工作，因為我身處田野現場，但受限於自身課務的安排，無法整天參與研究參與者的活動，因此資料蒐集方式，主要還是以深度訪談為主，參與觀察為輔。其進行方式分別說明如下。

### 壹、訪談

#### 一、訪談方式

Fraenkel 和 Wallen 認為訪談是研究者用來檢核他從觀察中所獲得的印象，Patton 說：「我們訪談人們，以便找出那些我們無法直接觀察的東西」（轉引自楊孟麗、謝水南譯，2003：556），Briggs（1986）認為訪談本身就是「現實存在的一種形式」，它是一種言語事件，反映的是一種特定的社會現實（轉引自陳向明，2006：225）。歸納來說，訪談可以幫助研究者更瞭解研究參與者的價值觀、情感感受和行為規範，以及他們對特定事件的解釋，使研究者的視野較為開闊，對研究參與者也可獲得較完整的印象，另外透過訪談讓研究參與者自己「發聲」，也有助於研究參與者建構自我的認同（Tett, 2000）。

Bernard（1988）曾將訪談結構分為三種類型，分別是結構型、無結構型、半結構型（轉引自陳向明，2006：229），我採取半結構式的訪談，先是準備訪談大綱，根據自己的研究設計對受訪者提出問題，但在提問的同時，也鼓勵受訪者提出自己的問題，並且根據訪談時的具體狀況，適度的調整訪談的程序及內容。

我以個別訪談和集體訪談兩種方式交互進行，個別訪談以這七位女同學為主，集體訪談則取樣自原住民藝術社的成員，因為此社團的性質較其他社團與我所欲瞭解的研究主題有更密切關係，因此加入此一集體訪談，從不同的角度對研究的現象進行分析、詮釋，藉以提高研究結果的豐富性和可靠性。為了顧及研究倫理，並避免研究參與者受到困擾，因此對於這七位研究參與者及研究中所提及的校名及人名皆採取化名的方式，並將深度訪談與參與觀察所蒐集的資料整理好與研究參與者共同閱讀，以確認我所紀錄的資料為研究參與者之原意，經過其同意後，才予以引用。在訪談進行中，若需要輔以錄音工具，亦會先經研究參與者同意才開始進行訪談。

## 二、個別訪談時間、地點

本研究旨在探討這七位女同學的學校生活經驗與族群認同、階級差異、性別角色的關係，故據此設定二大主題來對她們進行深度訪談。我從 2009 年三月開始進行個別訪談，至六月結束，每次訪談時間約一小時（另於 2010 年五月二十八日及 2010 年六月一、二、三日進行補充訪談）。每人訪談三至四次。因為學校

的課程排的很滿，學生甚少有自修時間，假日又會安排補習，所以我多半利用中午十二點至下午一點的午修時間（一邊用餐，一邊訪談），及放學五點之後的時間來進行，地點則看辦公室安靜的狀況決定，中午時間因為辦公室較為吵雜，學生往來頻仍，且十二點三十分後為午休時間，怕影響其他老師休息，所以選在諮商室進行，放學後，就在辦公室我的座位旁進行個訪。偶而仍有幾位老師留下處理事務，不過大致上還蠻安靜的。茲列出訪談時間、地點如下。

表 3-3-1 個別訪談時間、地點

受訪者	訪談時間、地點
學筠	3月9日中午12點—下午1點10分（諮商室）。 6月3日中午12點—下午1點10分（諮商室）。 6月17日下午5點10分—下午6點（辦公室）。 補充訪談：99年6月1日中午12點—下午1點10分（諮商室）。
學莉	3月11日下午5點10分—下午6點（辦公室）。 6月18日中午12點—下午1點10分（諮商室）。 6月19日下午5點10分—下午6點（辦公室）。 補充訪談：99年5月28日下午5點10分—下午6點（辦公室）。
學華	4月8日下午5點10分—下午6點（辦公室）。 4月9日中午12點—下午1點10分（諮商室）。 4月10日中午12點—下午1點10分（諮商室）。
學慧	4月15日下午5點10分—下午6點（辦公室）。 4月17日下午5點10分—下午6點（辦公室）。 4月21日下午5點10分—下午6點（辦公室）。 4月24日中午12點—下午1點10分（諮商室）。
學欣	3月5日中午12點—下午1點10分（諮商室）。 3月6日中午12點—下午1點10分（諮商室）。 6月9日下午5點10分—下午6點（辦公室）。 補充訪談：99年5月28日中午12點—下午1點10分（諮商室）。
學群	5月25日下午5點10分—下午6點（辦公室）。 5月26日下午5點10分—下午6點（辦公室）。 5月27日中午12點—下午1點10分（諮商室）。 補充訪談：99年6月3日中午12點—下午1點10分（諮商室）。
學芳	6月3日下午5點10分—下午6點（辦公室）。 6月4日中午12點—下午1點10分（諮商室）。 6月5日中午12點—下午1點10分（諮商室）。 補充訪談：99年6月2日中午12點—下午1點10分（諮商室）。

### 三、集體訪談時間地點

集體訪談以凌雲高中的原住民藝術社為主，該社以宏揚原住民文化為宗旨，是校內唯一與原住民文化直接相關的的特殊性社團，之前曾經成立，後因人數過少，一度解散。九十七學年上學期由社長號召下再重新復社，目前僅有七人加入

(有三人不是原住民)，雖未足學校所規定的社團基本成員人數十五人，但在現任社長的極力爭取下，學校特別准其成立。我於 2009 年三月至五月底共參與觀察其社團活動四次，並於五月十三日利用該社團進行時間對成員進行一次集體訪談，時間為下午四點十分至五點三十分，約一個半小時。

#### 四、訪談大綱

**第一部分：個別訪談大綱：**茲陳列二大主題及相關子題如下：

##### (一) 學校生活經驗

- 1.說說看國小、國中的求學歷程。
- 2.是什麼原因讓您選讀凌雲高中（化名）？
- 3.在求學過程中，父母親對您抱著什麼樣的態度與期望？這種態度與期望和您的性別與在家中的排行有沒有關係？父母是否給予具體的支持？
- 4.在您求學的過程中，支持鼓勵您的動力是什麼？有改變過嗎？
- 5.您對學校的哪一個課程比較感興趣（或感到困難）？為什麼？
- 6.您是否參加學校辦理的原住民升學輔導措施（夜輔、母語教學）？如果有，那參加的原因是什麼？您對這些措施的感受、或是建議為何？
- 7.如果在學校遭遇挫折，您會找誰傾訴？
- 8.到目前為止，有沒有影響您最深的老師？如果有的話，他（她）影響了您什麼？
- 9.您覺得自己是學校的一份子嗎，如果是的話，是什麼因素讓您有這種感覺？

##### (二) 學習生活中的族群、階級與性別經驗

- 1.您瞭解自己的族群文化嗎？對族群文化的看法如何？
- 2.您曾參加過原住民社團或原住民文化研習活動嗎？這些活動對您的族群認同有什麼影響？
- 3.您覺得在求學過程中老師、同學對漢人和原住民的態度有不一樣的地方嗎？

- 4.您對原住民加分制度的看法及同學們的反應，而您對這種反應的感受是什麼？
- 5.您將來學成後，是否考慮回自己的家鄉服務？為什麼？
- 6.您認為自己的家庭是屬於什麼階級？在與同學相處時，有與階級相關的經驗嗎？
- 7.您覺得求學過程中老師會因為同學的家境而有不同的態度嗎？若有的話，是什麼呢？
- 8.您覺得教育重要嗎？教育對您的影響是什麼？
- 9.您將來畢業後，想要讀什麼科系？選擇哪個職業？為什麼？
- 10.你對女生的印象是什麼？
- 11.您覺得求學過程中老師對男生和女生的態度有不一樣的地方嗎？
- 12.做為原住民女孩，與同學相處的過程中，印象最深刻的是什麼？

## **第二部分：集體訪談大綱**

- 1.重新組成原住民藝術社的動機為何？
- 2.非原住民同學加入社團的原因？
- 3.社團進行了哪些活動？其中印象比較深刻的有哪些？為什麼？
- 4.除了原有課程外，您還想瞭解哪些原住民文化？
- 5.參與原住民藝術社的課程，是否增進了您對族群文化的瞭解與認同？
- 6.在原住民藝術社的學習是否改變您原有對原住民的概念？

## **貳、參與觀察**

欲進行民族誌的研究，研究者必須進入研究參與者所在的田野，觀察他們所進行的活動、儀式，深入研究參與者的文化脈絡，深厚的描寫、紀錄田野筆記，再加上研究者自己深入的詮釋，才能盡可能的貼近研究參與者的所思所想（Geertz, 1973），而進入田野的實地觀察又可進一步分為參與觀察與非參與觀察

兩種形式，但二者不一定是截然分開的類型，Adler 和 Adler（1934：379）便另外將研究者在從事實地研究時採取的身分分爲下列三種：「完全成員式研究者」、「積極成員式研究者」和「邊緣成員式研究者」，這些身分的共同之處是他們都具有成員的身分（雖然成分有多寡），強調觀察的參與性，而且也都認可一個事實，即研究者如果要理解研究參與者，不能（也不可能）只是站在外面「觀察」對方；研究者只有作爲研究參與者文化群體中的成員（雖然涉入的程度有所不同），參加到他們的生活中去，才可能真正理解他們（轉引自陳向明，2006：308-311）。

本研究主要是採教育民族誌的取向，參與觀察爲瞭解研究參與者的重要管道，雖然我與研究參與者同處一校，有區位上的優勢，但礙於個人時間的限制，必須同時兼授其他班級的課程，因此我真正能觀察研究參與者的機會只有在我上她們班的課的時間及她們所屬的社團活動，在正式訪談前，我已經跟研究參與者接觸了一年半的時間，透過課堂上的互動，我盡可能注意觀察其學習狀況，從參與觀察所獲得的初步資料，發展出訪談問題及對研究主旨的洞察力。在計畫通過之後，我再正式邀請她們參與，因此我參與觀察的田野主要在這七位原住民女同學的上課情形，繼而擴展到她們參與的社團活動（這七位原住民女同學參與的社團分別是音樂性社團、體育性社團與藝術性社團）。透過這些活動的參與觀察，撰寫田野日誌，紀錄她們的學習狀況。茲列出觀察的時間及地點如下表：

表 3-3-2 參與觀察的課程、時間

課程	時間
公民與社會科課程	98 年 3 月-98 年 7 月，每星期 2 節課。
社 團	98 年 3 月-98 年 7 月，每星期 1 節課，扣除演講或考試前自修，整學期合計進行 7 次。其中藝術性社團 4 次，音樂性社團 1 次，體育性社團 2 次。

## 第四節 資料整理與分析

任何研究資料本身並非客觀存在，需要透過研究者的詮釋與分析才能讓資料呈現意義，在資料分析方法上，陳向明（2006：394）認為如果研究的目的是欲探求人們對於事件的描述及解釋，主要的資料蒐集方法是訪談，而且訪談是按照一定的主題進行的，那麼資料的整理與分析就可以採取類屬分析的形式（categorization）。而我的研究主要是透過訪談的方式來探求研究參與者的教育經驗，因此我採用類屬分析法來整理、分析我所蒐集到的資料。

「類屬分析」指的是在資料中尋找反覆出現的現象以及可以解釋這些現象的重要概念的一個過程。在這個過程中，具有相同屬性的資料被歸入同一類別，並且以一定的概念命名（陳向明，2006：395），其步驟為在資料分析前研究者先就逐字稿資料中對研究主題有意義的敘述加以編碼，再將逐字稿中相關部份歸類入同一類別形成下屬類屬，再合併相關的下屬類屬成爲一個或數個核心類屬。我將所蒐集的資料，依上述流程對照先前文獻所討論的理論或研究，形成主題範疇，進行類屬分析。由於資料繁雜眾多，因此在分析前，先對所蒐集到的資料進行編碼（coding），以便整理出相關類屬。

### 壹、資料的編碼與主題歸納

編碼是資料分析中最基本的一項工作，是一個將蒐集的資料打散，賦予概念和意義，然後再以新的方式重新組合在一起的操作化過程（陳向明，2006：378），編碼也是發展和提煉資料的解釋的一種系統化方法，其過程係根據有關主題、概念或解釋的類別來分析和組合資料（黃瑞琴，1997：178），本研究詳細的資料分析過程如下：

#### 一、資料來源與閱讀

透過深入訪談與參與觀察，理解這七位原住民女孩的教育經驗如何受到族群認同、階級差異、性別角色及三者交互建構的影響，並將其紀錄成訪談逐字稿、

田野觀察筆記、省思筆記，以作為本研究主要的資料來源。

為求正確紀錄及作為日後回顧分析與省思的依據，我在徵得研究參與者同意下，使用錄音機，並在訪談或參與觀察結束後，即重聽錄音帶，立即寫下訪談內容摘要、田野筆記與省思筆記。並於一週內將其整理成逐字稿，請研究參與者共同閱讀，經其確同意後，才予以採用。在閱讀資料的過程中，我要求自己以仔細但開放的心態去理解資料，讓資料本身所蘊含的多種意義得以顯現。

## 二、編碼

編碼系統是研究者對資料進行分析的基本概念架構，是對資料進行解讀的一種方式，Bogdan 和 Biklen 曾列舉出編碼類別的十一種架構，分別為（1）場景／情境；（2）被研究者對事情的定義；（3）被研究者看問題的角度；（4）被研究者看待人和事的方式；（5）有關事情的過程；（6）活動；（7）事件；（8）策略；（9）人際關係和社會結構；（10）研究者使用的方法；（11）研究者事先設定的編碼系統。Spradley 亦曾提出一套實地筆記的分類系統，其中包括了九個面向的內容，分別是（1）空間（地點的物質環境）；（2）行動者（參與事件的人）；（3）活動（有關人員從事的一系列相關行為）；（4）實物（在場的物品）；（5）行為（有關人員的單一行為）；（6）事件（有關人員從事的一系列相關活動）；（7）時間（事件發生的前後序列）；（8）目標（有關人員希望完成的事情）；（9）感受（人們所感受到的和表現出來的情緒）（轉引自陳向明，2006：388-389）。本研究以上述架構為基礎，來建立編碼系統，進行初步的分類。主要編碼如下：第一部分是與其學習過程、活動、事件、策略、感受有關，第二部分是與族群經驗、過程、事件、感受、人際互動有關，第三部分則是與階級經驗、認知、父母教養策略、學業追求、職業想像有關，最後則是與性別的經驗、認知、事件、人際互動有關。

在實際進行編碼時，先反覆閱讀逐字稿，將對研究有意義的語句劃線，標出逐字稿中重要的敘述句再按上述編碼系統予以編碼，並在逐字稿右側的空白欄中書寫該段談話的意義，分類意義單元，並予以歸類為下屬類屬。

### 三、發展下屬類屬

在編碼分類之後，接著將相互關聯的編碼群聚在一起，形成下屬類屬，譬如在入學原因部份，分別有父母、師長的鼓勵，研究參與者自己對凌雲的認同、希望為家庭、族群爭光的企圖心等，將其歸類為入學的動力來源，並為其命名為「希望與榮耀－我的入學動機」。在課業學習這部分，將其對課業的適應與感受加以整理分析，並命名為「喜悅之後－課業的考驗」。在社團生活部分，則整理其參與不同社團的心情合併為社團活動的參與，並命名為「課業放一邊，興趣擺中間－社團活動的參與」。在針對原住民同學開設的課後輔導部分則歸類為對原住民升學輔導措施的感受，並命名為「搶救成績大作戰－對原住民升學輔導措施的感受」等。有關所有下屬類屬的分類，詳見圖 3-4-1。

### 四、發展更高層的核心類屬

將一般性的觀念逐步發展成具體的概念並比較歸納成為下屬類屬後，再運用整體理解與詮釋，將其逐步發展成更高層的核心類屬，並為之命名，本研究依研究主題，共分為五大核心類屬，分別是「學校生活經驗」、「族群經驗與族群認同對教育經驗的影響」、「家庭階級對教育經驗的影響」、「性別角色對教育經驗的影響」、「族群、階級與性別的交互建構對教育經驗的影響」等。

### 五、綜合與連結

依照研究參與者所經歷的事件，將各主題之間做適當的連結，以完整勾勒出研究參與者的教育經驗來呼應我的研究主題。在整個資料的分析過程，研究者時常自省，務必探求每一份資料蘊含的意義，才能將所得的資料做最完整的連結。

以本研究中的訪談稿為例，我先在每頁訪談逐字稿畫記編碼，以粗略歸納主題，等到收集更多資料時，再初步歸納，分析要點之外，再加入研究者的省思。我將表格設計成五欄，第一欄為逐字稿的內容，第二欄為編碼分類，第三欄則是研究者的省思，第四欄則將資料歸為下屬類屬，第五欄則標示出其所屬的核心類屬，範例請參見表 3-4-1，而本研究下屬類屬與核心類屬的連結如圖 3-4-1 所示。

表 3-4-1 本研究訪談逐字稿之編碼範例

訪談時間：2009年3月6日，12:00~13:10；訪談對象：學欣，訪談地點：諮商室

訪談內容/劃記/	編碼分類	研究者省思	初層主題	核心主題
<p>如果在學校遭遇挫折，您會找誰傾訴？</p> <p>A：<u>找其他原住民同學一起唱歌跳舞、聊天，心情就會好很多，因為我們在班上是少數，我覺得其他同學不是很了解我們，就是表面上很好，可是私底下不會玩在一起的那種，她們會覺得我們很愛吵鬧，其實我們只是不想那麼嚴肅。</u></p>	<p>在校遇挫折時，抒解心情的策略</p>	<p>不同文化有不同面對生活的方式，相對於問題解決的觀點，學欣（布農族）選擇與原住民同學相聚，透過群體的共樂與支持，得以忘卻個人的煩惱。原住民喜歡群聚、共享的生活方式與價值觀與講求以個人為單位的現代社會有認知上的差異。</p>	<p>心事誰人知 —我的傾訴對象</p>	<p>學校生活經驗</p>

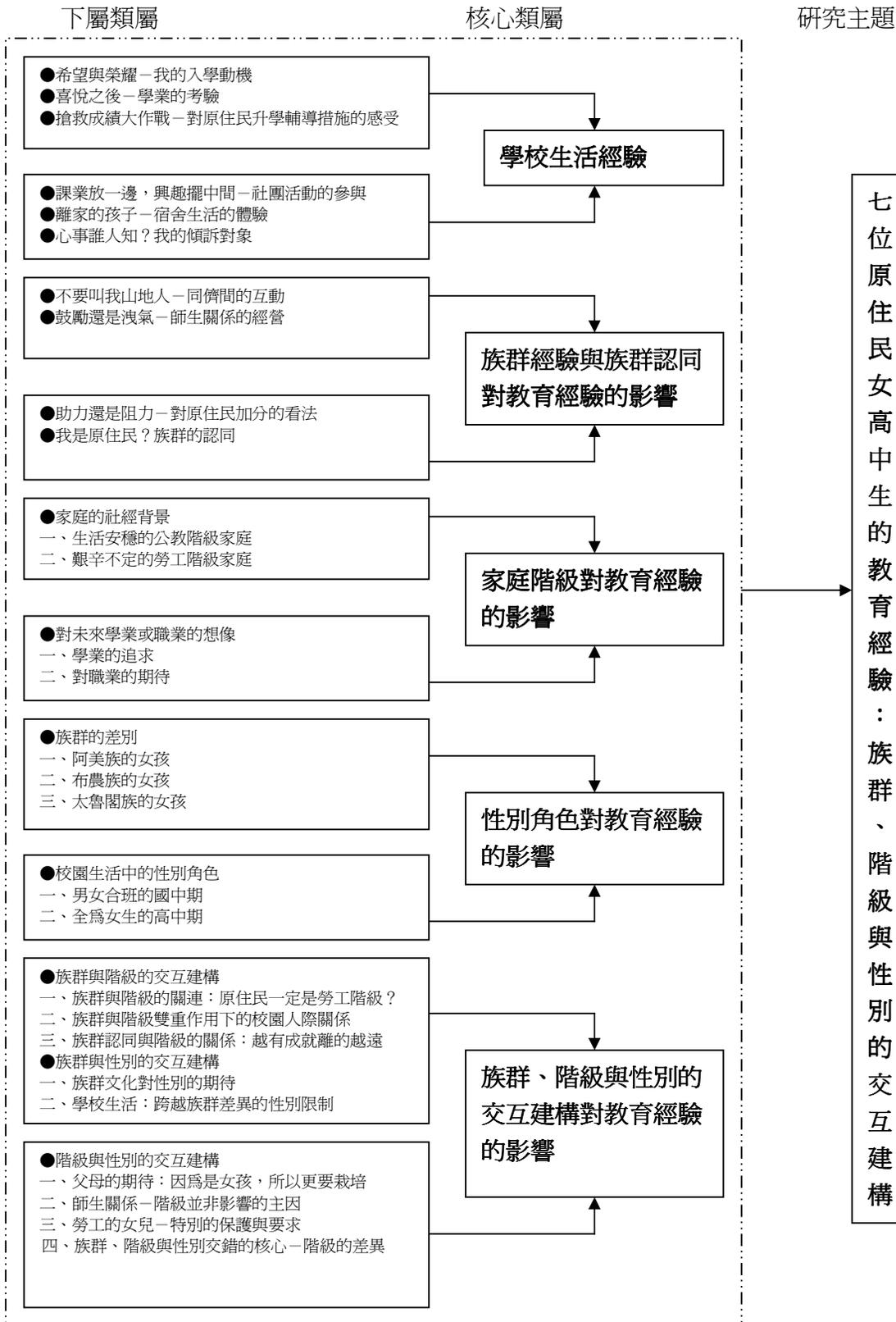


圖 3-4-1 下屬類屬與核心類屬之連結圖

此外，資料整理代號系統如表 3-4-2 所示。例如「學欣訪談 06-03-09」代表學欣於 2009 年三月六日的個別訪談內容，「田野紀錄 06-05-09」代表我在 2009 年五月六日觀察研究參與者參與社團的田野紀錄。

表 3-4-2 資料整理代號系統

代號	內容說明
學欣訪談 06-03-09	學欣在 2009 年 3 月 6 日的訪談內容
學華原社團訪 13-05-09	學華在 2009 年 5 月 13 日原住民藝術社的團訪內容
田野紀錄 06-05-09	筆者在 2009 年 5 月 6 日的田野紀錄
省思筆記 13-05-09	筆者在 2009 年 5 月 13 日的省思筆記

## 貳、資料檢核

在資料的檢核上，本研究採取深度訪談與參與觀察的方式相互佐證。在研究進行中，隨時將整理好的資料與研究參與者討論與分享，雖然這幾位研究參與者是我任教班級的學生，我們之間存在著無可避免的上下權力關係，但因為我長期和她們建立互信的關係（在研究進行前，我和研究參與者已經相處一年半了），下課時間經常討論課業或生活議題，彼此交換意見、想法。所以雖然一開始她們對於自己被邀請為研究參與者感到訝異，但經過我說明研究的動機與目的後，她們便顯得較為自在坦然，同意接受我的訪談與觀察，並且認為能讓大家瞭解原住民的思考模式與價值觀是一件有意義的事。在資料的確認過程中，不時給我一些正面回饋，表示透過這些對話，讓她們覺得受到同理與支持，更清楚自己的想法，或更堅定自己的某些信念。

事實上，當她們有不同想法的時候，她們也會向我反應，要求更正。記得我訪問學莉對身為女孩的看法時，她回答我身為女孩有諸多不便，並表示下輩子想當男生，當我將整理好的逐字稿拿給她確認時，她卻表示她改變心意了，下輩子她還是想當女生，問她為什麼？她說受訪時，想到因為自己的行為比較豪爽，就被同學批評不像女生，甚至亂傳她是同性戀，感到一時氣憤，所以說下輩子想當

男生，但回家想一想，還是當女生好了，因為女生有許多優勢，例如老師比較疼愛女生，被處罰時會輕微一點、男女合班時，搬重物不會輪到女生等，但最重要的是父母不會因為她是女生，就對她不好，還是很愛她，鼓勵她。所以她還是堅持我要把「下輩子想當男生」這句話刪掉。

透過上述這些討論與分享，讓我更加確認資料的真實性，減少研究過程中個人出現的偏見與盲點，也從而得到更多的體悟。除此之外，我也定時與指導老師討論，使得資料分析具有一定的共識。

## 第五節 研究者角色與研究倫理

Bogdan 和 Biklen 認為民族誌研究中，研究者的洞悉才是分析的關鍵性工具（黃光雄主譯，2005：12-16），而研究者的洞悉並非在真空的環境中獲得，它是融合了研究者先前立足於自身文化脈絡的觀點及研究參與者背景脈絡的解讀而來，Geertz 曾借用心理分析學家海因茲·柯胡所提出的兩種概念：「經驗親近（experience-near）」與「經驗疏遠（experience-distant）」來說明人類學家如何在當地人對事物的解讀與研究者基於學理需求而為的專業術語中掙扎，Geertz 認為要想瞭解他人，不能嘗試將他們的經驗安置在一種概念的框架中去省視（被過度標榜的「同理心」著落在實際上，其實通常也不過如此），而必須將這種概念擺到一邊，從他們自己關於「何謂自我」的概念框架中去看他們自己的經驗（楊德睿譯，2007：85-89）。也就是說研究者要去瞭解的是他們怎麼看待自己，而不是作者如何看待他們。

在本研究中，身為研究場域中的一員及女性的身分，我是局內人，我有我的優勢，在許多的校園文化中我和研究參與者有共同的生活經驗，同樣的性別也有助於我瞭解研究參與者的意義建構和思維模式，但也因為過於熟悉而可能失去研究的距離感及敏感度，視所見為理所當然。另外在階級及族群方面，我則成為研究參與者的局外人，在階級權力上，身為教師的我與研究參與者有上下的區隔，

或許基於我地位的權勢（或偏好），研究參與者可能會投我所好，自行揣度我的意圖，說出我想要的結論，這些是身為局內人的我所必須坦承面對的「問題」，除了資料檢核必須更為踏實外，也必須時時省思自己觀點的來源。

但相對的，我對研究參與者的文化存在著一種文化距離與好奇，這種感覺也有助於我比局內人更加容易看到事物的整體結構和脈絡發展，進一步去發覺這些原住民同學表達自己的象徵形式—字彙、意象、制度、行為並加以分析、詮釋，所以局外人或局內人皆有其優勢與劣勢。

陳向明（2005：180-181）認為研究者和被研究者的視野就像是人的兩隻眼睛，他們彼此的理解就是雙方「視域」的融合，因此研究者應該做的不是努力將研究關係中的影響因素排除出去，而是應該在充分反省自己角色的基礎上積極利用這些因素。所以在研究進行中，我必須經常反省自己的立場，除了前述提到保護研究參與者的權益措施之外，並透過民族誌的深厚描寫以及研究參與者對訪談稿的確認，來讓我的研究既能呈現研究參與者的觀點，又能達到一種相對中立的立場，而非如 Geertz 所批判的—將部落族人永遠禁梏成固定模樣，建構一種「高貴野蠻人」的想像，滿足浪漫主義下的人道關懷，展現以「歐洲文明」為中心思想的悲憫論述（轉引自林徐達，2008）。我也希望我的研究能讓我與研究參與者由初步的認識往更深入的理解邁進，作為將來更進一步探討高中原住民女孩教育經驗的基礎。



## 第四章 原住民女高中生的教育經驗

我將研究發現分為五個部分加以分析，分別是：原住民女同學的學校生活經驗、族群經驗與族群認同對教育經驗的影響、家庭階級對教育經驗的影響及性別角色對教育經驗的影響，最後再進一步探討族群、階級與性別三者間的交互建構，由此勾勒出這七位高中女學生的教育經驗。

### 第一節 學校生活經驗

本節將先從研究參與者的入學動機、在學校參與的課程或活動（包含課業考驗、原住民升學輔導措施的感受與社團參與）、住宿生活的體驗、傾訴心事的管道等四大部分來分析研究參與者的學校生活經驗。

#### 壹、希望與榮耀—我的入學動機

在個別訪談的過程中，有五位同學表示因為凌雲高中是此地的第一志願，從小師長、父母都以凌雲高中為標的，鼓勵她們報考。即使來自外縣市的學欣、學慧亦是如此。學欣提到同學的心態：

國中時，我們班成績好的女生都想讀這裡，我爸爸要我讀家鄉的高中，同學都笑說幹麼讀那所，所以我就跟大家一樣考凌雲，我覺得老師對我很重要，如果他給我一個重要的角色，我會比較想努力。（學欣訪談 05-03-09）

學慧則是因為表姊以前讀凌雲覺得很好，強力推薦她來就讀。所以她就捨棄了原縣市的高中，來到凌雲（學慧訪談 15-04-09）。

學群、學筠、學莉也是因為母親及師長的鼓勵，才來讀凌雲。

是媽媽想要我讀吧，因為我國小成績比較好一點，我媽就說如果你的能

力可以的話就繼續讀，雖然她嘴巴沒說一定要讀凌雲，但是我知道她希望我讀，而且國中老師也叫我來，國三考完基測後，我有問老師我要不要唸凌雲，她說可以啊，而且讀普通高中將來出路較廣，在我們家族裡，我是第一個上凌雲的。(學群訪談 25-05-09)

而學筠則提到考上凌雲時，父母的喜悅。

從小母親就一直唸說凌雲是第一志願，要我要好好加油考上。我考上凌雲時，爸爸好高興，假日時帶我回去部落，就會跟親戚說我女兒在讀凌雲，好像我很厲害，我都感到不好意思呢！(學筠訪談 09-03-09)

學莉的父、母親也以同住在一起的表哥能考上另一所優秀男校為例，鼓勵她要向其學習，考上女生的第一志願(學莉訪談 11-03-09)。

學華和學芳的入學動機則不同於前述幾人，情況比較特殊，學華本來的第一志願是當地的一所私立高中，但因為沒考上該高中的資優班(學費比照公立高中)，只能選擇一般班級就讀，在家裡經濟不允許的情況下，只好選擇學費較為低廉的凌雲。但即便是第二選擇，母親也勉勵她只要用功讀書一樣可以考上好大學。

基測放榜時，我的心情很不好，本來想說，要讀資優班的，結果沒考上，讀普通班學費又很貴，只好跑來讀凌雲，媽媽安慰我沒關係，凌雲也很好，也很有名，只要好好唸，將來一樣考得上大學，我就來讀了。(學華訪談 08-04-09)

學芳當初本來考上某護專，親人、師長都希望她去就讀，認為將來畢業後能有穩定的工作，對她來說是一個很好的機會，但她並不想當護士，她認為讀普通高中將來出路會更廣，所以改唸凌雲，希望將來還可以繼續讀書，人生有更多的選擇(學芳訪談 03-06-09)。

整體來說，這七位同學雖然有族群與階級的差異，但她們的家人、師長都

期望她們努力向學。有關父母與師長的鼓勵部分，和楊淑玲（2000）分析十四位日出師院（化名）原住民女學生的教育經驗相同，學業成就所賦予的自信與父母積極的教育態度是促使她們奮發向上的動力來源，也和蔡永強（2003）訪談五位原住民女性國小校長的生命史歷程，發現教師鼓勵態度能建立原住民學生學習的自信心並對學習產生積極的看法的結論類似。社會心理學家米德認為個人成長過程中，會透過不斷與他人的互動，而發展出自我的概念與期許，其中尤以父母親等「重要他人」的影響最為深遠（引自蔡文輝、李紹嶸，2006）。而她們的父母與師長正扮演著這個重要的角色。而由訪談中也可看出，這些女孩的家長，基本上認同學校教育對孩子未來發展的重要性，從小就不斷的鼓勵、支持她們要好好讀書。

## 貳、喜悅之後—學業的考驗

這七位同學在國小、國中階段課業成績都維持在中上程度。但是上了高中之後，面對其他同樣經過篩選的學生，學業的競爭更為激烈，課業的更高要求也不斷挑戰著她們入學的初衷與信心，再加上部分原住民是加分才能入學，使得課業學習上一開始就出現落差。若學校或個人缺乏輔導措施或心理建設，那麼明顯落後的課業不僅會讓她們挫折，更會減弱她們的自信。

學筠、學慧、學群是以原始分數入學就讀，但成績並不突出，一開始也擔心自己會跟不上別人，但對自我的期許與堅持讓她們能克服困難，爾後的課業表現依然維持以前的水平，甚至超越班上多數同學後來居上。除了父母的鼓勵之外，自己積極的學習態度也是原因之一。學筠說：「我最討厭人家說我什麼做不到，我就一定要做給他看，像表哥說我怎麼可能讀自然組，女孩子還是唸社會組好了，我就偏要讀給他看，誰說我不行，而且我對我的成績還蠻滿意的。」（學筠訪談 09-03-09）

學筠的堅持態度與蔡永強（2003）的研究類似，他發現學生本身認真求學的態度是其學業成就高的重要因素，而旺盛的企圖心讓她們在生命歷程中無論遭遇

到何種挫折，都能試圖解決而不逃避。

除了不服輸的心態外，她們在面臨困難時，也較會向外求援，找老師或是找同學一起討論，我經常看見這三位同學到辦公室找老師談話，或放學後還留在學校跟老師討論功課，某老師曾誇讚學慧：「她做事很認真，很有求知慾喔！」經過一段適應期後，她們的成績逐漸改善，也找回以往的成就感。

相較於學筠、學慧、學群的自我滿意，學莉、學華、學芳與學欣的學業成績則較不理想，訪談中她們對課業不斷呈現無奈與無力感，她們都知道要認真讀書，也認同教育的重要性，也想要「利用」教育來改變目前的家境，但就是覺得課業好像沒有起色。當我問她們成績不佳的原因時，她們大都認為是自己不認真、愛玩、缺乏自制力，即使對老師的教法或課程有意見，覺得老師教不清楚或課程太無聊，她們最終也會歸因到自己身上，而且認為努力也不一定有用。學莉說「我覺得自己再怎麼努力都沒有用，成績就是不會改變。」(學莉訪談 11-03-09)

學華和學芳則是認為是自己太懶，提不起對課業的興趣，常常想睡覺，或是寧願把時間拿來做其他更感興趣的事，譬如學華說，她晚上很多時間都拿來學習製作網頁（自己上網找方法或看書），或是準備原住民藝術社的教材，她都覺得樂在其中，而時間就這樣流逝了，要再銜接漏失的課程更感到吃力，與同學的程度差距也就越來越大（學華訪談 08-04-09）。

學欣則表現出對自己現狀的失望與對未來的茫然，她說：

我功課很爛，我是不是不應該加分進來，凌雲是精英的地方，那我是精英嗎？我就會覺得那我要怎麼去適應？我其他才藝較強，但如果不讀書冒的風險很大，讀書還是比較重要。我同學讀向陽工商（化名），那裡原住民很多，我回去後看他們那麼快樂，我會懷疑自己在幹嘛？為什麼我出來以後再回去，會跟原來快樂的我或朋友差那麼多，吸收外面想法後再回去會和我們原本有的差那麼多！（學欣訪談 05-03-09）

學欣提到國中時雖然也有升學的壓力，但課餘與同學為伴，打打鬧鬧、開開玩笑的日子令人懷念，上高中之後，多數同學留在家鄉就讀技職學校，回鄉時

聽他們說課業輕鬆、學校還有原住民傳統歌舞團體，有時還可出國表演，讓她好生羨慕，對自己選擇了凌雲的決定產生了動搖。

我進一步請教她為何認為即使才藝強，但讀書還是比較重要，她說「才藝強，譬如體育、歌舞，但那只是娛樂、好玩的，要生活就要看功課、看文憑啊，而且學校本來就是只重視學業，也不能只怪學校啦，因為社會就是這樣啊！」(學欣訪談 05-03-09)

除了社會注重文憑、學歷外，高中課程本身也較國中艱難許多，除了家人的支持之外，學生自己本身也必須投入更多的時間在課業的精熟學習，心無旁騖的專注努力才能獲得好成績。這七位同學雖有類似的入學動機，在訪談中也得知她們從小課業成績雖然都很優秀，但進入高中面臨更大挑戰時，學習歷程卻開始分歧，其中能堅持下來的人，具備不畏困難的人格特質或許有其影響，這種情形在其他研究原住民精英求學歷程的文獻中也可以得到驗證(林淑媛，1997；楊淑玲，2000；蔡永強，2003；蔡慧君，2003)。但這同時也提醒我們學校教育有可能過於重視學業成績(現實社會的縮影)，對於擁有其他才能或興趣的學生往往得不到發揮與重視。在強調教育多元發展的理念下，教育現場的實景值得我們省思。

### **參、搶救學業大作戰—對原住民升學輔導措施的感受**

凌雲按照教育部規定，特別針對原住民同學開設夜間課業輔導(英、數)及假日母語課程。上課不須點名，完全由學生視自己需要決定是否參加。而這七位同學都沒有參加，學欣、學華是不知道，而學芳因為住家偏遠，夜間無公車往返，曾祖母年紀已大，也無其他家人可幫忙接送，雖然她很想參加，但客觀條件不允許下，只能放棄(學芳訪談 03-06-09)。但大部分的原因是因為她們對學校辦理的英、數夜輔課程的評價不高，有的人寧可選擇自費到外面補習。

而母語課程於假日開設，與某些同學的校外補習時間衝突，雖然通過族語認證大學指考可以加分，但一方面是族語認證的題目簡單，國中時學過的部分就足以應付，一方面是課程內容與日常生活相關性不大，所以成效不佳。學筠說：

我上過一次英文課，都在背單字，我覺得很無聊，我希望課程能夠生活化、活潑一些，和白天的課不一樣，至於母語課程，我會覺得很功利，好像只是為了加分，像我們阿美族有北部阿美、中部阿美，有些發音不一樣，我的祖母住在中部，我跟爸爸回老家時也無法與老人家溝通，所以沒有多大用處。(學筠訪談 09-03-09)

對於目前族語認證通過後指考可以加總分 35% (若無認證則加 25%) 的規定，我請教她們的看法，她們多半覺得以是否通過族語認證來作為加分的依據，這很無聊，原住民的身分為什麼要經過別人的同意。而且回家又不會說 (在家大都說國語)，一下就忘了，只有學芳認為族語認證還是有其功用：

有些人可能只是為了加分，有些人是真的要學習自己的母語才去考試，但是我還是認為它有功能，因為如果你是原住民的話應該要會自己的語言，不然你為什麼要叫原住民，這個制度多少會讓我們有多一點機會接觸母語。(學芳訪談 03-06-09)

進入高中後，七人當中只有學芳、學莉參加過母語認證考試，我問其他人會不會去考，她們都說不會，理由有些出人意表，她們說不想考指考，想要學測後就搞定大學之路，因為學測採級分制，不適用加分制，所以認不認證對她們沒有影響。可見對她們而言，族語認證與證明自己是否是原住民的身分無關，只是一種有利於升學的加分制度而已。此點與張如慧 (2000) 的研究相類似，她發現都市地區的原住民學生在語言文化的學習上，面臨相當大的困難，也出現了反彈的現象，覺得學了也沒用，因此她們發展出新一代的文化認同，排除了語言的要素及部分部落傳統，將族群認同與文化認同割離。

#### **肆、課業放一邊，興趣擺中間－社團活動的參與**

社團參與在高中是必修學分，每個同學都要選擇喜歡的社團參加，雖然在形式上是正式的課程，但社員所呈現的活動樣貌與人際關係往往比表面上的正式課程的學習更為豐富多樣，社團生活也是許多同學認為凌雲最多采多姿的地方，雖

然每個星期只有一節課，但同學非常重視這個部分，投諸的心力不亞於課業，本部分依這七位同學所參與社團的性質分為兩個部分加以探究，首先為一般性社團，其次為原住民藝術社。

### 一、一般性社團

學筠、學莉、學慧、學欣、學芳參加的社團為音樂性或體育性的社團，她們在社團裡與同學相處融洽，不會有課業與族群的分野，學慧擔任體育性社團的副社長，她說：「我們就是玩在一起，在社團裡，我不覺得有族群的分別，就大家都是社員啊。」（學慧訪談 17-04-09）相對於課業的壓力，社團生活也是她們主要歸屬感的來源，學筠指出：「我的社團出去表演時，學姊會一直強調我們代表學校，要為學校爭一口氣，這時候會特別覺得自己是凌雲的一份子，想要為學校爭光。」（學筠訪談 09-03-09）學芳平日在課堂上較少與同學互動，下課後也是獨來獨往，但觀察她在社團內與其他團員互動的情景，卻發現她也蠻活潑的，與團員有說有笑，感覺快樂許多（田野紀錄 20-05-09）。她說：「社團課的時候，我會忘掉功課、身體的煩惱，在社團裡，沒有人會管你功課好不好，大家就是一起玩。」（學芳訪談 05-06-09）

學校對於社團採自治管理，雖然有社團指導老師，但多數的社團指導老師是從旁協助，主要還是讓學生自行安排課程，也讓學生培養待人處世的能力，包括對內與社員的溝通、輔導，對外與學校行政的聯繫，甚至辦活動時與社員家長的溝通，對學生而言都是難得的經驗。

### 二、原住民藝術社

這是校內專門為傳承原住民文化而設立的社團，九十五學年由學生自行發起，後因人數過少而解散，九十七學年在幾位熱心原住民同學的號召下，又重新組社，也歡迎非原住民同學加入。學華與學群參與了這個社團的運作，並協助規劃課程的進行。根據團體訪談的結果，學員也很肯定社團的意義及學習內容。在上學期的社團評鑑中還榮獲優等。

她們重組社團的原因不外是感到原住民漢化太深，文化逐漸流失，希望能多

瞭解及發揚原住民的文化。學華頗為感慨的表示：

我們原住民已經很少了，如果自己再不關心自己族群文化的傳承，誰會管你？身為 Bunun，我很驕傲，我擁有比一般人不同的文化背景，使我的視野不同，我覺得我們的文化值得傳承的地方很多，不只是表面的歌舞、祭典，它的背後其實包含了深層的意義。（學華原社團訪 13-05-09）

學華的這股傳承文化的使命感據她表示是來自於九十七學年上學期參加了輔導室舉辦的原住民學生生涯規劃的課程，在講師的授課及學員的聊天中，讓她感受到關心、瞭解原住民文化的同學越來越少了，因而激起她重新組社的動機。而非原住民的同學加入的原因則是因為看到身邊原住民同學每天都很樂觀，想要感染她們的快樂，或是感慨原住民文化日漸勢微，而想要把握機會學習（原社團訪 13-05-09）。

社團的課程包括：原住民各族群命名方式、社會組織、編織、歌舞教唱等，課程的內容多由學華自行找相關書籍閱讀，整理後再教其他學員。資料的來源包括其中社員家中有關原住民文化的書及在網路上找的各族文化介紹。觀察其上課內容還是以學習各族的歌舞為主、夾雜一些制度或儀式的介紹。在參與觀察與訪談中，發現社員很喜歡這種自由不受拘束的學習方式，在輕鬆的氣氛下，學習其他族群的文化。除了幫助原住民同學更深入瞭解我族文化外，對非原住民同學也帶來新的觀點，美心（化名）（閩南人）在訪談時提到她的轉變。

加入社團（原住民藝術社）後，改變了我對原住民的看法，其實在上高中前，我不是很喜歡原住民，但還不至於到排斥，只是覺得他們…就感覺和「我們」是不一樣的種族，而對於他們的文化，也僅僅只知道阿美族豐年祭、達悟飛魚等較耳熟的祭典，加入以後，讓我更深入瞭解祭典的意義，也更認識原住民的想法以及他們樂觀的待人處世方法。（美心原社團訪 13-05-09）

文化是一群人的生活方式，如果沒有實際接觸與體驗，不同族群的人很難彼

此瞭解與接納，透過社團活動，同學們自發性的參與、討論與互動，對彼此視野的開拓都大有幫助（省思筆記 13-05-09）。但受限於時間（一學期只有七次）及學華本身的能力，課程多為較表淺的食、衣、歌舞，或故事性的傳說、禁忌，社員們也希望日後能再深入探討原住民族的價值觀、文化結構、或是請族裏的長輩教她們母語，能再多一點民族意識的東西。她們也嘗試規劃一些部落活動的體驗，譬如假日到學華的部落採箭筍，但顧慮到學員過夜的安全、學校各種考試、補習的時間安排，最後只好作罷，但大家還是興致勃勃，相約暑假再進行（田野紀錄 13-05-09）。

原民社目前也面臨社員流失的壓力，在學校的認知中，它是一般性社團，學生只能在眾多社團中擇一參加，在個人興趣與族群文化間，學生多半選擇前者，連原住民學生也是一樣，於是有意加入或已經加入的原民社社員便「可惜的」（學芳的形容）捨其而去，讓其他社員尤其是原住民社員非常感傷，學芳說：「我也很想參加原藝社，但是我對表演性的社團也很喜歡，只好選後者了，因為那是我真正興趣所在。」（學芳訪談 05-06-09）學群悲觀的說：「原住民文化越來越弱勢，而且逐漸被同化，到下一代，我看我們都變漢人了！」（學群訪談 26-05-09）即使在客觀環境不利之下，社員們仍不放棄，並計畫於暑假時舉辦原住民文化研習營，招募一年級的學妹加入。而原民社雖然只有七位同學，未符社團人數門檻（十五人），但基於鼓勵，學校還是讓其成社，在幾位原住民同學的努力下，繼續推動族群文化。過去關於原住民精英的研究顯示，許多原住民精英的民族意識與認同是進入大學加入原住民社團後才開始萌發茁壯（林淑媛，1997；徐玫綺，1997；楊淑玲，2000；蔡慧君，2003）但隨著原住民主體意識的產生及多元文化教育觀點的進入校園，這股力量有逐漸向下紮根的趨勢。

## 伍、離家的孩子－宿舍生活的體驗

身為當地指標性學校，凌雲吸引了許多來自外地的學生，而許多原住民學生也因住家較為遙遠，選擇住校。在這七位同學中，學莉、學華、學慧、學欣選擇

了住校，宿舍的環境與生活與她們的學習生活息息相關。

凌雲的宿舍為五層樓高的建築，有四十幾年的歷史，外觀上已顯老舊，優點是收費便宜，安全性高（學校聘有舍監及教官管理），離教室又近（就在校園內），缺點是因為老舊，水溫、水量不穩定，整體環境顯的擁擠陰暗，且因管線老舊，無法裝設冷氣，在夏日便與熱難當（田野紀錄 22-04-09）。除了這些客觀環境的限制外，四位住宿的同學對管理方式提出不同的看法。

以高中而言，宿舍的管理方式其實各校相似，為了安全考量，門禁森嚴、規定繁多在所難免，更有各種整潔規範的檢查、排名及處分。學華說：「水槽不可以有頭髮，有時剛撿完，幹部來檢查時不知道什麼時候又掉了一根，就被扣點，真的很煩。」（學華訪談 09-04-09）不過她們也認為某些住宿生衛生習慣很糟糕，如果沒有檢查或處分的話（最嚴重可以退宿），宿舍一定會又髒又亂，所以她們雖不滿意，但還可以接受，她們比較困擾的是作息的問題。學慧認為這種制式化的規定對她是一種干擾，高中生應該要自我管理。

我會覺得時間上被分割，會覺得每天都很趕，在家裡覺得時間很長、很充分，因為時間被分割，所以覺得在宿舍有些煩躁。宿舍要集體行動，晚上七點到九點要到自修中心晚自習，公共區域到十點關燈，寢室燈考試前可以到半夜二點三十分。我不喜歡那麼制式化，其實已經讀到高中了，尤其到了凌雲，要不要看書是看你自己，有些人認為讀到凌雲就夠了，到了這裡就不讀了，就算晚自習人坐在那裡，也是心不在焉，舍監點完名走了，有的人睡覺、聽音樂、看小說，我覺得應該要讓學生自己管理，有自己的時間、空間。上大學後沒有幾點到幾點要做什麼的規定應該會很好。（學慧訪談 24-04-09）

學莉因課業不佳，在學校生活上有許多挫折，自覺惟有在宿舍時，因為室友感情很好，互相照顧，才覺得自己是學校的一份子。不過室友感情太好也是個問題，無法安靜讀書。學莉強調：

住宿舍大家會一直聊天、互相影響，而且時間會被分割、被切斷成一段一

段的，一下子吃飯、一下子晚修、十點一到，要回到寢室，但是大家還是一直講話，感覺上沒辦法安靜讀書，所以我下學期打算搬到親戚家住，但先要說服我爸媽才可以。(學莉訪談 11-03-09)

宿舍是團體生活，爲了安全及效率，難免對住宿生設立許多規定，室友的個性也各自不同，成員必須在團體紀律與個人自由間尋求平衡點，有些人便選擇搬出去。但外出獨居對女性高中生而言會有安全上的疑慮，所以家長多半還是希望子女能夠住校。

### 陸、心事誰人知？我的傾訴對象

當學習過程遭遇挫折時，七位都說會先找同學，而且她們會找原住民同學，不一定是同一族的，因爲她們覺得只要是原住民同學，不管哪一族的，都很好溝通，比較有默契。學筠說：「心情不好時，就找原住民同學大家一起唱歌跳舞，心情就好很多，接著可能會找輔導老師、或父母。」(學筠訪談 03-06-09)而學欣指出：「我們在班上是少數，我覺得其他同學不是很了解我們，就是表面上很好，可是私底下不會玩在一起的那種，她們會覺得我們很愛吵鬧，其實我們只是不想那麼嚴肅。」(學欣訪談 06-03-09)

除了同學之外，輔導老師也是傾吐心事的對象，學華說：「我覺得輔導主任是真心的在關心我們，常常找我們聊天，或辦我們原住民的活動，像之前辦的生涯輔導演講之類的，對我就很有幫助。」(學華訪談 08-04-09)我也曾和輔導主任談到對原住民同學的看法，她提到原住民孩子其實很可愛，她們缺少的只是機會，師長平常可能只看到她們的功課不好，可是她們在其他方面也有很優秀的地方，像某某某做事很認真，交代給她工作，她一定會做的妥妥當當的，某某某領導能力很強，帶活動很適合，如果學校要推動多元文化、適性發展，真的應該多給這些孩子機會，讓她們的才華跟努力能夠被看見(田野紀錄 07-05-09)。

在探討少數族群的教育經驗時，我們往往會注意悲慘的例子，而忽略了成功的例子，其實我的研究參與者，不論她們目前學業成績的好壞，與其他原住民女

孩相較，她們算是成功的。以本研究中學慧、學筠、學群為例，她們能脫穎而出，無遜於其他族群學生的原因，除了家庭的穩定、師長的鼓勵之外，她們個人對自己的期許與企圖心也是她們克服挫折的動力來源。此點類似 O'Connor (2000) 訪談芝加哥兩所公立高中四十六位非裔美籍學生所作的研究：高成就學生通常保持著高度的企圖心，力爭上游，在學業上保持領先，即使他們清楚美國社會對黑人的歧視與限制，依舊能突破集體結構或文化的障礙，展現個人的能動性 (agency)，以及不認輸向支配者挑戰的精神。

原住民女孩能進入凌雲就讀實屬不易，然而在這些學生成功的背後，我也觀察到許多與族群有關的議題在挑戰、影響著這些女孩，例如文化及價值觀的差異讓原住民同學和他族的同學維持一定的距離。在我的課堂生活中，我觀察到原住民同學要不是很搞笑就是很沉默，但多數人都是安靜的，而在大班制的教學中，如果有一點聲響就會顯得吵鬧，而且也要顧慮到隔壁的班級授課，因此在小團體中被鼓勵的發言與熱烈的討論，在大教室裡可能是一項被禁止或不被鼓勵的行為，而不習慣這一套正式規訓的同學，常會被老師制止，或被歸因為搗蛋的行為，對其留下不良印象，有時也會引來同學的反感，認為她們很囂張。在不被瞭解及認同下，她們自然便會與原住民同學相互安慰與支持。張如慧 (2000) 的研究也顯示原住民女學生在學校生活的兩性互動及人際互動中展現出的活潑負責的特質，雖然受到多數師生的欣賞，但某些狀況中的活潑表現，卻又不同於父系社會對女性的要求，形成了對她們的刻板印象或偏見，認為她們不像淑女，太騷包了。所以在瞭解這些女孩的學校經驗時，必須再加入有關族群議題的探討，才能更真實的呈現她們的教育經驗。

## 第二節 族群經驗與族群認同對教育經驗的影響

由上一節分析的學習經驗中，瞭解到這七位同學從小至今，累積了豐富的族群經驗，而過去與族人或外族人互動的過程中，逐漸建立了現在她們自己對族群

意識的觀點及批判的能力，本節將繼續從研究參與者與同儕間的互動、師長關係、及對原住民升學加分制度的回應，來探討其族群經驗與族群認同對教育經驗的影響。

## 壹、不要叫我山地人—同儕間的互動

這七位研究參與者國小階段都就近在部落或住家附近的小學就讀，同學以同族人居多，她們多半認為國小低年級時生活很怡然快樂，不認為自己跟別人有什麼不同，但隨著年齡的增長，自我意識逐漸產生，再加上有些人須到城市去補習或學習才藝，與外族有較多接觸，在彼此互動中，被歧視的感覺開始出現，學慧的經驗是：

我從小就跟漢人接觸，但我一直到國小六年級才知道我跟漢人不一樣，以前我只知道我是一個人，是一個小孩。可是六年級時班上小男生很調皮，跟我講你是什麼山地人之類的，那時候我才發現雖然我是人，可是我們的種族身分是不一樣的，他們會講我的膚色黑，我開始感受到我的外表讓他們拿來開玩笑、歧視、貶低。(學慧訪談 17-04-09)

國、高中時更多的負面經驗出現，同儕間對原住民的刻板印象有增無減。學華國中時就碰到某位偏激的同學，說要滅絕原住民的無知言論。

大部份人還好，不會當面說什麼，只是還是有些人一聽到原住民就很不屑的表情或眼神，就說我們愛喝酒之類的，有一些刻板印象，國中時有位女同學很誇張說以後她當總統，要把原住民殺掉或要他們移民到國外去之類的，她現在也來到凌雲，我看到她都不想理她，覺得她很無知。(學華訪談 09-04-09)

即使平日交好的同學，有意無意間流露出的族群優越感，仍然深深的刺傷了她們的心。學欣就有這樣被傷害的經驗。

國中時，有一個同學我跟她很好，有一次我送她到校門口，她爸爸在門口接她，我想說要有禮貌，要去跟她爸爸打招呼，結果她說：「你就送到這裡就好了！」我說：「為什麼？」她說：「沒關係啦，你送到這裡就好了，因為我爸爸不喜歡原住民。」我知道她想要跟我說是她爸爸不喜歡，不是她不喜歡，可是我聽到以後覺得很錯愕，覺得很心酸、很難過，原來有些人是這樣看待原住民的。(學欣訪談 06-03-09)

除了校內的互動外，日常生活碰到不公的指控與貶低，也令她們氣憤。學芳提到受辱的經驗時還是很激動。

國中時，我通車上學，司機看車上很髒，以為是我們丟的，就大發脾氣，說我們衛生習慣不好，原住民都是番仔，沒有用的人，我真的很氣，有位男同學差一點要去揍他，後來有人向客運公司投訴，他就沒開我們這條路線了。還有我們逛街時，會覺得店員的態度不太好，高高在上，好像懷疑我們會偷她的東西還是把它弄髒似的。(學芳訪談 03-06-09)

不同的價值觀，有時在日常生活中也會造成誤解。這幾位同學在受訪過程中，不時提到原住民樂於跟別人分享、不計較得失的性格，以學芳為例，她提到國中時跟同學借錢的事，讓她感受到漢人不同的思維。

在觀念上會有些不同，有些平地的同學比較不容易借別人錢，因為原住民比較大方，比較願意跟別人分享。他們(平地同學)就比較內向，想要給人卻又不想給，想要分享又不敢，原住民有什麼大家都會一起用，可是我們以後會還，我們不會刻意去記，可是平地的同學借個五塊錢，他也會說：「你錢還沒還我」，然後我們有時候會覺得說：喔怎麼這麼小氣，我們可能覺得這不重要，想到再還就好了。(學芳訪談 06-05-09)

價值觀的差異，讓她們普遍覺得跟原住民同學(不一定要同族的)往來比較輕鬆、自然，而減少與漢族同學打交道。學筠提到國中時的經驗：

我們班原住民比較多，原住民常常聚在一起，學測之前我們還一起跳豐年祭，我們就很歡樂，大家很團結，我們比較重視族群的團結，發揚自己的

文化、族群的關係比較重要，其他同學就認為我們很混，說我們不認真，我認識一些漢人對錢斤斤計較，我就很討厭。(學筠訪談 03-06-09)

學莉則是不喜歡漢人學生在意成績、相互競爭的感覺。

我們原住民比較願意跟人共享，就是今天我有，我就會分給你，我們部落的人都是互相分享的，漢人就很愛比，同學也會很在乎成績。每次考完就在那裡比來比去的。(學莉訪談 18-06-09)

除此之外，學莉也提到鄰居常到家裡的冰箱找東西吃，大家不覺得奇怪，就族人互通有無、互相照顧，但他們現在知道在漢人財產私有的觀念下，他們不應該這麼做，所以他們也知道要注意自己的行為，對非族人不要有這種舉動，以免引起誤會。

進入高中之後，原住民同學大幅減少，雖然她們在凌雲並未感受到明顯的族群歧視，但人數上的弱勢（約占全校人數的 13%），讓她們覺得孤寂，原住民的身分也變得模糊，學群便有這種感覺。

如果我正常說話，同學不會知道我是原住民，可是有一次，我和媽媽通電話，口氣比較急，我的原住民口音就跑出來的，一旁的同學很驚訝的說：「你是原住民？怎麼都看不出來？」其實我並不會覺得不舒服，只是平常我們也不會做什麼跟原住民有關的東西，人家當然不會知道。(學群訪談 26-05-09)

事實上說話有原住民口音，讓學群覺得很好，因為終於有一樣特色可以突顯她跟人家不同的地方。學慧也認為自己現在比較有自信，能坦然面對別人的眼光，同時她也察覺到有些同學特別喜歡跟原住民相處。

同學相處現在是沒有怎樣，可是我覺得她批判原住民的話是可以，可是我覺得如果不妥的話，我會反駁。而且我發現班上漢人同學還蠻喜歡跟原住民在一起的，我覺得應該是我們比較幽默吧，比較不會那麼緊張，城府不

會那麼深，比較不會計較勾心鬥角，就是蠻快樂的啦。但是有些人還是不喜歡我們啦，雖然我沒有接觸到，但是我們長輩還是會傳一些觀念要我們注意，我覺得在台灣族群還是有一些影響的，一些長輩對原住民的想法可能就一直傳承下去，父母也叫我們出社會要小心一點，因為我們比單純不懂保護自己啦。(學慧訪談 17-04-09)

由這些同學的經驗，發現台灣社會對原住民的刻板印象仍然存在，尤其在國小國中階段，不同族群間相互尊重的觀念似乎仍未落實，一方面歧視者心智未成熟，不懂得掩飾自己的言行，可能直接、忠實的反射出自己家人或社會對原住民的想法，一方面受歧視者，自我發展尚未健全，感覺受到傷害之虞只能將這種屈辱深埋心底，不敢反抗。楊淑玲(2000)以訪談方式分析十四位日出師院(化名)原住民女學生的教育經驗，也有同樣的發現：她們對族群歧視的感受比性別歧視更為嚴重，她們認為所遭受的歧視與不公平待遇主要是源於原住民身分的關係。

不過等到上高中之後，這些學生的自我發展較為成熟，自尊、自主的需求展現，再加上這些年提倡原住民主體性的呼籲，讓她們的自信增強，除了反抗這種刻板印象外，也開始反過來察覺自己族群文化的差異性，並進一步肯定自己族群文化的優點。

## 貳、鼓勵還是洩氣－師生關係的經營

當提到學習過程中教師對原漢學生的互動是否有所差異時，受訪者有不同的經驗，學筠、學莉、學欣在求學過程中皆曾有負面的感受。

學筠回想起國中時有一位老師關心她學測準備的如何了，她本來很高興老師注意到她，但想不到老師在離開時說了一句：「不過，沒關係，反正你們有原住民加分，沒差！」(學筠訪談 03-06-09)讓她覺得被輕視，或許老師是不經意的脫口而出，但學筠說她從來不想靠加分進入高中，她想要憑自己的實力，但卻沒人看到她所做的努力，之後，她雖然不靠加分考上了凌雲，但同學還是認為原住民都是靠加分進來的。

學欣則是因爲自己的補習經驗而感受到不同的待遇。

我聽過以前國中老師很討厭原住民，不讓我親戚去補習，就說額滿了。可是後來社會風氣較開放，他已經慢慢接納了，我就變成他的學生了。而且在我們國中，原住民佔了一半以上，老師們不敢歧視我們，會被打！（學欣訪談 06-03-09）

學莉以自己妹妹參加比賽被臨陣換角的遭遇來表達她的不滿。

我們國中校長很不喜歡原住民，我妹英語很好，老師推薦她出去比賽，但校長把她名字刷下來，另外派一位成績比她差的同學去，我妹去問老師，老師也沒說原因。還有一次有一位原住民學妹學測考的很好，不是加分過的喔，可是校長在升旗時一句話也沒說，如果是平地人，他早就說了！（學莉訪談 18-06-09）

相較於上述三人的負面經驗，原住民同學和老師相處也有感到溫馨的時候，學華、學慧、學群與學芳就因爲是原住民身分而感受到老師更多的關愛與鼓勵。

學華國中時的導師，經常找她個別談話，勉勵她努力向上，雖然當時覺得老師很煩，和老師鬧彆扭，可是現在回想起來，還是很感謝老師對她的付出（學華訪談 08-04-09）。學慧、學群則因做事認真、成績優異，自小受到老師的倚賴與重視，總是擔任幹部，協助老師處理班務，她們自覺如老師的助理一般，和老師的感情很好（學慧訪談 15-04-09；學群訪談 25-05-09）。

學芳因家境貧寒，求學過程中經常受到老師的幫助，讓她覺得自己很幸運。

我覺得自己碰上很多對我好的人，國中老師像媽媽一樣照顧我，對我很好，高一導師是原住民，把班上原住民的同學集合起來，以她自身的經歷勉勵我們要更認真讀書，還說有困難可以找她幫忙。高二的導師還借我錢去畢業旅行，後來也叫我不用還了，老師、同學對我好，讓我很喜歡這個學校。（學芳訪談 03-06-09）

老師對學生是否真心關懷，學生的感受是真實而雪亮的，對於真心對待他們的老師，學生多半永久感懷在心，且成爲支撐他們奮鬥、努力的動力，許多研究（Gibson, 1997；Ogbu & Simons, 1998；徐玫綺，1997；劉杏元、吳曉明、王麗香、李惠玲、張家臻、林淑君，2009；蔡永強，2003）也顯示學校教育能否達成目標，師生關係是最重要的中介變項，尤其原住民學生在求學過程中或因爲族群文化或因爲社經地位，往往成爲學校的弱勢族群，教師若能多予關懷，體察她們的需要並給予及時幫助，原住民同學多半能克服困境，有更好的發展。但老師在表達懷的同時亦應謹慎，以免造成反效果。爲人師表者在師生關係的經營上，豈能不自我警惕及期勉！

### 參、助力還是阻力－對原住民加分的看法

張耀宗（1998）的研究顯現原住民加分制度固然有助於提升原住民受高等教育的比率，但也因此造成原漢同學的利害衝突，甚至更深一層的形塑原住民精英服膺漢人的功績價值觀。受訪的七位同學認爲爲了彌補過去原住民所受的不公平待遇與保障原住民的就學機會，加分制度有必要存在，但加分也讓原住民感覺更爲弱勢，同學們也會酸言酸語的說她們是靠加分才考贏其他人，尤其在國中基測放榜時，這種衝突更顯白熱化，但在面對同學的抗議時，她們多半選擇沉默不予回應，一方面是不想再刺激同學，一方面又自覺加的分數太多了。這也是她們與其他族群同學相處上的一個無奈的困境。學芳的心情可以表達這種處境。

平地同學會覺得比較不公平，一起聊天時會說爲什麼你們原住民就可以加分？爲什麼我們沒有？他們只是抒發自己的感受，不會太過分，我覺得也還好，不會覺得怪怪的，我覺得可能是因爲我們的資源真的比平地學生來的少，家庭背景也比平地學生來的差很多，所以才有這種政策，不過我覺得加的比例太多了，可以再少一些。（學芳訪談 04-06-09）

這七位同學中，學筠、學慧、學群以原始分數進入凌雲，入學後的學業成

也就較佳，於訪談中表現出她們的自信與企圖，積極的追求她們的大學之路。學群就說：「我才不需要靠加分，我靠的是自己的實力。」（學群訪談 26-05-09）而學莉、學華、學欣、學芳是經加分後取得入學資格，學業成績不盡理想，與她們的期待有段落差，雖然她們也知道要努力，但總覺得愈振乏力。學欣甚至認為加分讓她怠惰，而且進來後，發現自己的成績差人家太多，覺得再怎麼趕也趕不上（學欣訪談 05-03-09）。

這些同學的感受正如前文中謝世忠（1987：38-58）對加分制度的分析，他認為此點是原住民特殊情境中最明顯的一項，也是形成族群污名化最大的原因，它被漢人視為是「施捨」這些「落後族群」的一點「恩惠」，使原住民學生從這方面的認知，而加深自己不如別人的羞恥感，若再加上情境上的挫折感，直接導引出的就是對自己所屬族群的喪失信心了。

加分制度是政府對過去錯誤政策的彌補與實質平等的展現，有其正當性，但不可諱言的，靠加分取得入學資格的原住民學生，原本在學業程度上與其他同學就有段差距，可謂先天不足，而若後天又失調，這群孩子的課業與心理壓力可想而知。另一方面，加分制度對某些原住民學生而言，雖然是助力，但也容易讓她們懈怠，反而變成阻力，故誠如施正鋒（2009）所主張的，以目前原住民在教育上的劣勢地位而言，加分制度應該存在，重點在於加分進入學校後，學校相關的輔導措施是否完備，而不是只將學生送進學校就算達到目的了。

## **肆、我是原住民？族群的認同**

### **一、認同歷程**

這七位同學過去或多或少都遭遇了族群的歧視，但她們歷經初期的疑惑、不解到現今的自我接納與增強，其間的過程是頗為曲折的。

學筠、學芳、學莉、學群、學慧、學華這六位同學都以自己的族群為榮，她們認為固然原住民是弱勢族群，但原住民的身分卻給她們不一樣的視野，讓她們在面對世界時有不一樣的觀點，她們喜歡原住民的文化及處世的價值觀，縱使面

對外在的誤解，她們仍然不吝於承認自己是原住民。以學慧為例，雖然因為膚色受到同學的嘲弄，可是在父母的支持鼓勵以及自己的好勝心驅使下，讓她得以轉化這樣的憤怒為前進的動力。

這本來就是成長的過程（因膚色被嘲弄），雖然我一直被欺負，但我不會因為這件事情哭，我反而會開始找我自己到底哪裡跟人家不一樣，爸爸告訴我原住民不比人家差，我也以自己的父母為榮，我覺得也是因為這種力量覺得自己一定要站起來，可是我覺得有點不公平的是：我是被迫要知道我自己跟人家不一樣。不過這會讓我更想要去和人家挑戰，我會利用我是原住民的身分更加努力，讓我自己總有一天可以說我是一個原住民，可是我是一個很有成就，對社會很有貢獻的原住民，改變社會對原住民的印象這是我努力的最大動力。（學慧訪談 17-04-09）

學欣則因為父母的酗酒與國中時好同學的無心鄙視，而感到痛苦，後來父母在看到學欣的兩位姐姐都中輟離家後，才有些反省與改變。雖然學欣仍然接納自己的原住民身分，但卻覺得未來有些茫然，除了自覺父母身體不好，需要她照顧之外，也不知道自己要追求什麼！

從我有記憶以來，父母就很喜歡喝酒，我知道爸媽可能是生活上不如意，或是心裡難過才會喝，可是久了之後，高興也喝、不高興也喝，慶典喝、平常也喝，爸爸還因為這樣，差點被人家辭職，而且他們一醉就是一個禮拜，叫我怎麼讀書，我的父母就像人家講的「原住民愛喝酒」，國中時有位閩南同學在罵一個原住民老師「死番仔」，我跟她很好，她說：「我講一個東西，你不要覺得我在罵你」，可是我心理就會覺得…很想罵髒話，你是怎樣啦，你很過分，雖然那老師真的不好，我後來跟那個同學講：「你講小聲一點，不要被其他原住民學生聽到，人家會覺得你是在罵我們原住民，不是在罵那個人。」我覺得原住民有些像我自己都會有自卑感，我覺得不是我們自己有自卑感，是他們先給我們的，我們再自己造成的。現在很掙扎，要拿掉也很難。（學欣訪談 09-06-09）

她們對族群的認同也表現在對未來的期許上，她們多半希望未來能從事與族群文化相關的工作，除了返鄉工作外，也希望能夠為族人作一些事。學莉以自己的

父親工作之餘從事部落事務的服務為楷模。

我的父親及叔叔都在為我們社區做事，還為社區架設網頁，得到內政部社區總體營造的某個獎項，我覺得很光榮，爸爸也希望我們要關心自己的部落，所以我將來也要回到自己的部落，和爸爸、叔叔一樣為族人服務。(學莉訪談 19-06-09)

由前述文獻可知 1980 年代台灣原住民主體性意識開始覺醒，他們希望在中華民國的體制下，與漢族形成一種有對等文化及政治地位的多元族群關係，而不是像多數「中華民族」成員所認定的，只以漢族的文化價值為唯一可追求或認同的對象(王嵩山，2005；施正鋒，2005；許木柱，1989；謝世忠，1987)。而由這七位同學的族群認同歷程也可得知：「父母親」對自己族群的觀點是重要的關鍵與起源，如果父母的言行讓孩子感受到他們對自己族群文化的接納與尊重，孩子即使在成長過程中遭遇外在的歧視，也比較容易視其為族群面對的挑戰，而非從根本上排斥自己的族群文化。

## 二、現實與理想的衝突

### (一) 生疏的族語

這七位同學除了學莉、學華、學芳之外，其餘的人都無法使用母語與族人交談。學莉的母親是小學約聘的族語教師，在家中常講族語，所以學莉族語可以說的很流利，母女都通過成人級的語言認證(學莉訪談 19-06-09)。學華則是高中前一直待在部落，家人也習慣用母語交談(學華訪談 09-04-09)，學芳則是因為從小與曾祖母同住，為了與老人家溝通，族語也很流利(學芳訪談 04-06-09)，其餘的人，雖然知道族語很重要，但礙於環境(父母講國語)、時間(假日要補習，沒時間再專門補習族語)的限制，國中時雖然都通過族語認證，但只會聽或講一些簡單單字。學筠就說：「我知道族語很重要，可是我們家都說國語，因為外面都說國語，所以我之前學的又忘光了！」(學筠訪談 03-06-09)學欣也是類似的情形：「我以前有叫爸爸教我，可是爸爸自己都不太會講，他只是笑笑的，

要我自己觀察，所以我們家姊妹都不會說族語。」(學欣訪談 09-06-09)

母語是傳承族群文化的主要工具，要能在日常生活中使用才有其生命，過去受到主流文化的排擠，使得國語以外的語言受到污名化的標記，被視為是落後與無用的，這幾年本土化運動的推展，母語又再次受到重視，但母語的學習家庭的教導才是關鍵，可是目前身為長輩的族人有些甚至不太會說，家庭教導的功能失效，社區中只剩老年人在說母語，學芳曾提到部落裡年輕人閩南語說的比族語還流利，因為「晚上都看「娘家」(民視連續劇)。」(學芳訪談 04-06-09)學校雖然另外開設母語課程，鼓勵學生參加母語認證，但終究無法取代母語賴以維繫的生活情境。

## (二) 缺席的祭儀

在族群的傳統祭儀上她們也經常缺席，原因在於台灣注重升學考試，無論成績如何，課業的要求與壓力都排擠了與族人共聚的時間。學慧的自我反思說到：

因為小學畢業後到鎮上去讀其他國中，早出晚歸，星期六也要補習，除了上教堂外，好像很少參與有關部落的活動，我也覺得自己好像跟部落的文化有點脫節，其實我不喜歡以前的同學整天在村子裡遊蕩玩樂，好像無所事事，他們也會覺得我出去讀書後好像變的比較冷漠理性。我媽也說不要這樣子，雖然說是跟著時代一起走，但是也不要不承認自己是原住民，然後對自己的文化看不起、也不保護。(學慧訪談 17-04-09)

學群則是因為小學跟著父親搬到市郊的宿舍，很少回去部落，只有寒暑假輔導課上完後，才會回去看外婆。但她加入原住民藝術社，希望能多接觸族群文化。

我很少回老家，其實我還蠻懷念以前的在部落的生活，小時候的生活經驗很特別，都是親戚住在一起，不穿鞋子到處亂跑，感覺輕鬆自在。下山後覺得自己比較謹慎，走路什麼的要注意自己的禮儀，不能太大聲、走路要好看，在部落比較開放，不會扭扭捏捏的。部落如果有慶典的話，家裡沒人回去會被罰錢，就爸爸媽媽代表回家，我們還是要以讀書為重。或許以後能回到家鄉工作，就可以常參加了。也是因為這樣，所以我才想要參加學校的原住民藝術社，或多或少可以多接觸一些族群的文化吧。(學群訪

談 27-05-09)

學欣也面臨傳統文化與課業學習難以兼顧的兩難。現實的壓力，讓她無法參與部落的祭典。

學校有時候碰到族裡有事要請假，老師好像都不大高興，像我們布農族的打耳祭通常是四、五、六三天，也是每次都碰到上課，星期六半天我們卻要留在學校加強課業，等我下課趕過去，活動都結束了，前面那一段日子又不知道怎麼請假，因為跟老師講要請假，老師就會覺得啊你要幹嘛，表演嗎？如果沒有你，去做什麼？即使可以請公假，我也不敢請。(學欣訪談 06-03-09)

除了族語不會說、祭典無法參與外，學欣也觀察到她的部落似乎受到了外在環境的影響，族人的關係不再像過去那麼緊密。

我覺得我們部落人很少，大部分的人都出去工作，他們回來後會受到外面影響，和部落裏長輩的想法不同，聽到長輩在批評誰家小孩回來後很亂，就會覺得和以前單純的部落不一樣了，還有我們部落會殺豬，以前會大家分，現在只有給同姓或平常幫助過我們的朋友，和以前差很多，以前大家會打招呼，現在比較疏遠、比較冷淡。(學欣訪談 06-03-09)

張如慧(2000:210)對原住民藝能班女學生的研究發現她們發展出新一代的文化認同，排除了語言的要素及部分部落傳統，將族群認同與文化認同割離，但作者認為傳統的文化認同要素，如文化、歷史、語言等與族群認同是難以割離的，因此這些女學生表面高昂的民族認同現象，其實仍是充滿危機的。而這類傳統文化的維繫與學校課業的衝突，在教育現場還蠻常見的，曾有朋友因為村內的原住民家長選擇部落活動，放棄同一天舉行的親師座談，因此認為原住民家長不重視孩子教育，對他們感到失望與不滿，這種根源於文化價值差異的兩難，讓原住民家長及學子感受到接近擁抱自己的族群並不容易。譚光鼎(1998:244)曾以阿美族文化為例，說明其生活方式、價值觀念和思考模式都與漢族有所不同，

而學校課程是以主流文化為主，阿美族人的生活文化完全排除在課程之外，學校教育和生活經驗缺乏連貫性，使原住民學生學校生活的適應力降低。

Ogbu (1987) 從集體認同與學業成就的兩難情境來討論少數族群學生學業低成就的原因，他的「文化—生態理論」提醒我們：學生的社群文化對教育的回應扮演很重要的角色，讓學生知道老師瞭解他們的文化或藉機會表揚他們的文化（正式或非正式課程），會讓學校與這些學生連結在一起，學生才能認同學校的教育目標。

而作為原住民，這七位研究參與者日常生活中皆有被歧視的經驗，不論是在校內還是校外，這種不愉快的經驗隨著她們的年齡漸長，而逐漸浮現。而這還是在原住民人數較多的東部，如果在台灣其他地區，問題可能更為嚴重。從訪談中可以得知進入高中之後，大多數老師其實還是支持她們的，只是面臨更艱深的學業要求時，她們可能逐漸對自己失去信心。

過去有關原住民教育的研究（牟中原、陳伯璋，1997；張耀宗，1998；譚光鼎，2002）皆顯示學校的正式課程、潛在課程皆以傳遞、穩固主流文化的價值體系為主，且強調個人主義的競爭，但原住民文化注重的是團體的合作與分享，與上述價值觀基本上是相互衝突的，從上述訪談中可以看出原住民同學對強調課業競爭的功績主義感到不滿（也覺得沒有必要），並對漢人人際關係的疏離提出批判，如果一定要以學校課業成就為考量，她們往往必須付出與族群文化疏離的代價。

孫大川（2000）則認為和上一輩的人相較，這一代的原住民比較勇於承認並接受自己原住民的身分，但問題是，他們不瞭解自己的文化，沒有多少部落的經驗，甚至早已喪失母語使用的能力，對族群雖有情感上的認同，但到底無法真正活出族群的主體性。而由上述七位同學的認同歷程中，發現雖然她們分別來自太魯閣族、阿美族與布農族，但在族群的認同與文化的傳承上卻面臨同樣的問題。

### 第三節 家庭階級對教育經驗的影響

家庭教育是學校教育的基礎，不同社經地位的家庭所能提供的教育資源也不相同，而家庭成員的職業也往往影響子女對未來的期待，因此本節將繼續探討研究參與者的家庭社經背景對她們教育經驗及未來的期待的影響。

#### 壹、家庭社經背景

根據「九十五年臺灣原住民經濟狀況調查」的結果顯示：原住民家庭收入與全體家庭平均值相較仍明顯低落。且其家庭的收入來源倚賴薪資收入的程度非常的重，比例達 91.5%，遠高於我國全體家庭（73.2%）。顯示原住民家庭經濟狀況低落的程度（行政院原住民族委員會，2007b）。而就讀本研究的田野—凌雲高中的原住民女學生，其家長的社經背景多數為勞工及公教階級，其中又以勞工佔多數，因此本研究研究參與者的家庭背景以這兩種家庭階級為主。七位研究參與者中有三位（學慧、學筠、學群）來自公教階級，四位（學莉、學華、學欣、學芳）來自勞工階級。雖然家長們都鼓勵孩子努力向上，但在實際的做法上還是有其不同之處，以下說明之：

##### 一、生活安穩的公教階級家庭

學慧的家境算是七位研究參與者中最好的，父親是國小主任退休，母親是幼稚園教師，家中又有繼承的土地，從小學慧便覺得自己與部落的其他人不同。

我們家的家庭背景和部落不太一樣，我們家是獨棟的，再加上我爸媽的職業跟他們一般農家子弟是不一樣的，所以我們家跟部落裡的人是不大聯絡的，來找父母的人多半是他們的同事，小時候同學也很少來我們家玩，因為我爸爸是主任的關係，她們會覺得我們家很嚴肅、很可怕。後來我邀請她們到家裡來玩，她們才覺得是誤會我們了。（學慧訪談 15-04-09）

無憂的家境讓學慧從小在父母的接送下，到鎮上去學習各種才藝（鋼琴、作文、英文、速讀），國中時更越區就讀升學率較高的國中，父母親希望她能考上

國立大學，學慧說她不會擔心過家中的經濟，也不會懷疑過自己的未來規劃，將來大學畢業後，要再繼續攻讀研究所。

學筠、學群的父親在公家機關服務，擔任基層公務員，母親則為家庭主婦，家中經濟雖不寬裕，但她們都認為自己屬於中產階級，雖然不是很有錢，但有固定收入，不用擔心生活。而且父母都很在意她們的課業，從小讓她們補習英文、數學等，父母也會買許多立志書籍或訂閱國語日報等讀物來讓她們閱讀，跟她們一起討論書中內容，學筠更是從小學習鋼琴，一直到國中畢業才停止。

我覺得自己家庭是屬於中產階級，會感覺有些人比較有錢，覺的他比較沒有生活壓力，若排除課業的話比較沒有那種擔憂，國中時還不明顯，可是到了高中真的感覺比較明顯，好像每個人都有手機，有 NIKE 皮鞋，如果我沒有那些，好像就怪怪的，可是我不會這樣想，我覺得爸媽已經滿足我們需要的，而且沒有那些東西我並不覺得沒面子。(學筠訪談 17-06-09)

上了高中之後，兩人考量到補習要花很多錢，就沒再補習了，學群的課業頗為優秀，她說：「能補習，再加深學習當然很好，只是又要花錢，其實補習也不一定有用，我覺得讀書還是要靠自己啦。」(學群訪談 27-05-09)

這三位同學的家庭社經地位，雖然只是基本的中產階級，但對原住民來說已經是不錯的經濟條件了，以凌雲為例，沒有原住民的同學來自資本階級，公教業在族人當中已經是不錯的家庭背景，生活穩定、有保障，規律的工作型態，也讓父母親較有時間陪伴孩子，或接送孩子去補習。

## 二、艱辛不定的勞工階級家庭

學莉、學華、學欣、學芳來自於勞工階級，父母辛勞的謀生看在她們眼裡感觸頗深。學莉的父親是板模工人，受到經濟不景氣的影響，工作時有時無，幸好母親在學校擔任族語教師，每月有二萬多元的固定收入，雖然家境不是很好，但父母仍想辦法從小讓她補習。

媽媽不會主動談到家裡經濟比較困難，她就是要我們節省一點，小學時，媽媽會帶我和妹妹到鎮上去上安親班，國中時，我有補數學、英文、自然。現在沒補了，我想說自己唸也可以，還可以幫家裏省點錢。爸爸常要我們認真讀書，不要像他一樣在太陽底下工作，我知道父親很辛苦，我想要趕快大學畢業，找到一份工作，幫忙爸媽。(學莉訪談 19-06-09)

學華的父母親本為造林工人，現在雙雙失業，學華說從小對父母的印象就是髒髒的外表跟佈滿傷痕的手臂。

我家應該是勞工階級吧，我對勞工階級的感覺就是放假回家看到父母身上常帶著傷，被刺傷或被樹枝打傷，母親不會常向我們訴苦，可是我知道他們很辛苦，母親會希望我們將來好過一些，不要像他們一樣當一個跟草木搏鬥的人，我的母親雖然沒受過很高的教育，可是她很喜歡讀書，她常說受教育是窮人翻身的機會，我也覺得是這樣，父親比較不會跟我們說什麼，除非是酒後吐真言，他會說我愛你們、好好用功之類的。(學華訪談 10-04-09)

造林的工作既辛苦、又不穩定，學華的父母都希望子女以後不要再以此維生，所以從小鼓勵她們讀書。因為家境的關係，學華從未補過習，就是靠自己讀書，母親雖然買不起課外讀物，可是小時候有空就會帶她到村裡的圖書館借書或是資源回收場撿一些淘汰的書回來看，自然有其變通的方式。

學欣的父親是清潔隊員，母親則在政府機關打掃，收入雖然不豐，但因為之前兩位姐姐高中、大學時中輟學業、離家出走，父母受此刺激後，開始改變，比較重視她的教育，但喝酒的行為還是讓學欣很困擾。

前面兩個姐姐這樣，所以爸媽把希望放在我身上。從小補英文，數學、鋼琴，國中時我想要越區到另一個國中就讀，因為它的升學率比較好，而且覺得去那邊比較熱鬧，所以國小5年級時，我先轉到附近小學，上下課後直接到補習班，上完課爸媽來載，對國中課業很有幫助。爸媽很少買書給我，但他們會帶我去書展，我參加過學校辦理的演講，爸媽也都會帶我去，但他們每次都很不耐煩，我覺得他們不會很主動，因為他們教育水準的關係，沒有辦法主動教我什麼，他們在言語上比較少，大都是行動上的支持，

他們比較常用罵的或要求成績。我知道他們是為我好，但是他們自己喝酒、吵鬧，叫我怎麼靜得下來讀書。(學欣訪談 09-06-09)

學芳則被母親棄養，生父不詳，仰賴曾祖母的老人年金及慈善機構的救濟金過生活，爲了籌措自己的生活費，她目前也在學校擔任工讀生。

我知道自己的狀況，不敢想要補習，以前如果不懂的就到教會請教牧師，可是上高中後，越來越難，問題很多，我就很少去了。每天回到家煮完飯、做完家事後，就覺得很累，曾祖母年紀很大，都在客廳看電視，我會陪她一起看，但是我們很少講話，因為她年紀很大了，有時會亂講話，我都聽不懂她的意思，晚上就這樣過去了，我知道自己不認真，可是又很想睡覺，就是克服不了這個壞毛病。(學芳訪談 04-06-09)

在這七位同學中，學芳的處境最爲艱困，除了經濟壓力之外，缺乏父母的關懷，曾祖母又因爲年紀已大（八十幾歲），跟她幾無互動，學芳本想要搬到宿舍住，但因曾祖母乏人照料，只得打消念頭。老師們反應她上課時經常精神不濟、打瞌睡。許多科目需要補考，最令人擔心的是她的人際關係，總是孤寂一人，和班上同學沒什麼交集。老師知道她的家境特殊，也經常予以鼓勵，希望能對她有所幫助。

## **貳、對未來學業或職業的想像**

### **一、學業的追求**

這七位同學，已經高二，她們必須選擇就讀的組別，自然組或社會組。訪談過程中，我發現選擇組別固然與興趣有關，但未來就業的考量也是一大因素，選擇自然組的同學除了是自己的興趣外，多半也會附帶提到唸自然組，將來就業比較容易，這不僅反映了現代工業社會的就業需求，也說明了對社經地位不高的學生而言，教育往往扮演一種工具性的角色，藉以協助她們將來能順利謀生。

家庭的社經地位也會影響她們進一步追求更高學歷的企圖，被問及大學畢業

後，是否繼續唸研究所時，除了學慧、學華外，其餘的人都表示盡快結束學業出來工作賺錢才是她們關切的。學慧的家境使其無後顧之憂，可以繼續深造，而學華則是打算以半工半讀的方式來減輕父母的負擔。

## 二、對職業的期待

在職業部份，學慧的父母都是教師，她希望將來也可以當教師，或是公務員。她對法律、政治頗有興趣，主要是因為在課堂上聽老師介紹美國黑人爭取民權的經過，受到鼓舞，希望藉由法律或政治途徑為原住民爭取更多權益（學慧訪談 21-04-09）。

學群的興趣在心理諮商方面，將來從事社會服務的工作。但父母還是希望她能當公職人員。

爸媽希望我將來考公務員，因為比較穩定。我其實也還蠻想的，可是我對輔導諮商也蠻有興趣的，父母不會反對，可是他們會覺得公務員比較有保障，而且媽媽希望我可以回到家鄉工作，如果當公務員比較有機會。（學群訪談 27-05-09）

學筠及學莉的長輩都希望她們可以當醫生，可是她們都沒興趣。學筠說：

我對生物有興趣，可是實在不想當醫生，父母常說當醫生很好，我也知道他們的薪水很高，可是我看到血就很怕，還是算了，再說，以我的成績可能也考不上吧。（學筠訪談 03-06-09）

學莉則對資訊業有興趣，她想將社區服務與自己的將來的專業結合在一起。

雖然爸爸、叔叔替我們部落做的網站有得獎，但是他們有時候會抱怨年輕的一輩好像都不太關心，而且爸爸還要做工，也沒多少時間可以做，他希望我在學校多學一些，以後可以幫他。很多人以為原住民只會唱歌跳舞，其實原住民也很科技的，好不好，也要跟上時代啊！（學莉訪談 19-06-09）

學欣則因為自己所遭受的對待而考慮要當小學老師。她說：

因為我的求學過程的感受不是很好，我覺得自己被別的族群歧視，而且因為我是女的，覺得不如男生自由，所以我希望以後能當小學老師，告訴小朋友對的事，也想保護他們不受傷害。(學欣訪談 06-03-09)

學華喜歡畫圖、設計類的工作，對網頁設計很有興趣，希望將來經商，將族群文化與設計理念結合在一起，在部落開一家販賣具有原住民文化特色商品的小店，如此既能推廣族群文化，又能改善家中經濟。

小時候我都自己唸，到高中時父母才會要我好好努力，不過還是尊重我的意願，不會一定要我怎樣，只是媽媽會說如果你沒有找到興趣的話，可以當公務員，因為當公務員是鐵飯碗、比較安定，不要像我們一樣那麼苦，都要跟山林搏鬥，媽媽知道我喜歡畫畫，她會說畫畫可以當興趣，公務員是職業，但我還是希望可以照自己的興趣去走，姊姊是唸服裝設計的，我希望將來跟她一起開店。(學華訪談 10-04-09)

學芳則因為經常受教會的幫助及關心她的表姊是神學院畢業的，讓她將來也想走這條路。

我想要走醫護或當宣教士，我想讀神學院，之前表姊就是神學院畢業的，我覺得這樣很好，可以結合教會跟自己的族群，我覺得上帝對我幫助很多，我喜歡讀聖經，覺得上帝會用另一種方法回應你。我將來想到偏遠的地方服務，結合醫務或社工的專業。(學芳訪談 05-06-09)

Coleman (1972) 的研究顯示真正影響孩子學習成效的原因不是學校投諸資源的多寡，而是孩子的家庭社經背景。Bowles 和 Gintis (1976)、Bernstein (轉引自王瑞賢，2005)、Bourdieu (1990) 等學者更進一步指出家庭階級結構影響職業的選擇和教育角色，而現有教育體系傳遞著主流文化的價值觀及中產階級的生活模式，對高社經階級背景的學生較為有利，而原住民學生因為家庭經濟上較

多居於弱勢，也較少有機會接受更高的教育。而這七位研究參與者除了學芳情況較為特殊，缺乏家人的鼓勵與關懷外，其他同學雖然家庭階級不同，但基本上父母都很鼓勵她們認真讀書，但是投入的方式不同，效果也不一樣，除了經濟資本的直接投入多寡外，背後父母與子女的互動、陶冶、啟發，扮演著更為細膩的因素，若以這七位同學在校成績來看，來自公教階級的學慧、學群、學筠的成績都比較好，階級上的相對優勢的確對她們的學習較為有利。

譚光鼎（2007）認為台灣雖無膚色對立問題，但文化差異背景已經轉化為物質資產的差異，當物質資產再轉化為文化資產的差異後，弱勢族群的教育就不僅是偏見、歧視的問題，而是機會均等分配的問題。因此學校既然有心提供少數族群學生更多的教育資源，促進教育機會均等，自當以能符合原住民同學的需求為出發點，才能發揮成效。

#### 第四節 性別角色對教育經驗的影響

教育經驗除了受到族群、階級的差異所影響外，性別角色也在其中扮演一定因素，女性主義認為性別角色的扮演與認知是來自於後天個體所屬文化的規範，在族群部分，七位研究參與者來自的三個族群，各有其不同的性別規範與期待。而在校園生活部分，國中之前都是男女合班，凌雲高中則是以女生為主的學校，因此我從族群文化與校園生活兩部分，來探討性別角色對她們教育經驗的影響。

##### 壹、族群的差別

###### 一、阿美族的女孩：學筠、學莉

阿美族傳統上是母系社會，女性在家中佔主導地位，學筠的父親是阿美族，母親是閩南人，家中只有兩姊妹，她覺得父母對她的教養不會重男輕女，反而因為她長女的身分，而期待她要更為獨立自主，而母親奮鬥的過程，更成為她學習的楷模。

外公很嚴重的重男輕女，只讓媽媽讀到國中畢業就不給她唸書了，媽媽自己想要唸夜校，白天還要在外公的工廠煮飯打掃，後來就沒唸畢業，可是舅舅們都讀到高中畢業，所以媽媽常告訴我們讀書很重要，媽媽說生女兒也很好，她還幫我們保險，讓我們讀大學的時候用。(學筠訪談 17-06-09)

學莉的父母都是阿美族，家裡也都是女孩，她有二個妹妹，同樣的在家中，她並不會感受到不被重視，反而覺得父母花很多錢栽培她們姊妹。

我不會覺得父母對我們有什麼不同，爸爸媽媽都一樣愛我們，我有一個堂哥從小住在我們家，我爸媽也不會對他特別好，就大家都一樣。爸媽讓我們上安親班、補習，希望我們將來能有所成就。(學莉訪談 19-06-09)

阿美族的社會有兩個主要特徵，一是母系的親屬制度，男人婚後居處在妻家，財產繼承權亦以女子為主，二是以男性為主體的年齡組織，部落事務婦女沒有置喙的餘地，也就是女性以家庭，男性以部落作為性別分工的領域。在親屬制度上是一種尊重女性的制度，由於女性當家，女兒可以為親族增加人力，男孩可以變成族舅保護家庭，因此男孩女孩，在家庭中只見性別分工，而不易見到性別歧視(黃宣衛，1998)，但由於與外界接觸，自1970年代以後，逐漸受到漢人父系主義的影響，阿美族的兩性關係開始有了重大改變，但婦女仍有很高的地位，阿美族女性的氣質及性別文化，仍然不同於其他以父系為主的族群(吳天泰、陳紫娥，2006：3-16)。在學筠與學莉身上，可以感受到她們的活潑爽朗的一面，以及對於作為女孩的自信。

## 二、布農族的女孩：學華、學慧、學欣

布農族是父系的社會，傳統上男女分工也很嚴謹，重要的社會政治角色如lavian(軍事領袖)、lisigadan lus-an(公巫)乃至氏族與家族的代表、打獵、出草等，均由男性擔任。女性多半從事一般的家事，包括織布、煮食、釀酒、照顧幼兒等，族內的禁忌，男女都得遵守，例如弓箭是不允許女人碰觸的(黃應貴，2006：17-19)。

學華的父母都是布農族，她認為在族群文化或家裡並沒有感受到性別的歧視。

我比較沒有感受到性別上的問題，因為我們布農族的文化禁忌就是這樣，這已經根深蒂固了吧，譬如打獵祭典的禁忌女性不能加入，如果改變的話就不是原住民的文化了啊，你可以去瞭解，但是不能去違反禁忌。我之前放一張手拿弓箭的照片在我的部落格上，結果有一個獵人就告訴我這是不可以的，我就趕快把照片刪掉，因為我們的文化特色就是這樣，我覺得應該要尊重，所以我不會覺得性別有什麼問題。(學華訪談 09-04-09)

學慧、學欣對族群文化中的性別分工沒有什麼實際體驗，她們的性別感受多半來自父母對她們的態度。在家庭生活這三位同學的父母對她們都一樣期待，希望她們要努力讀書，將來能找到好工作。學慧家中有六個姊妹，沒有男生，但父母對待她們姊妹的方式還是讓她感到公平與被重視。

我們家有六個女孩，族人會說怎麼你們家都是女的，我知道爸爸會有點遺憾，因為我們布農族會希望有男孩子，可是父母不會因為這樣就不管我們，反而因為我們家都沒有男生，我們家的教育就會比較偏向於男生一點，所以我們家女生都比較獨立，自己保護自己，比較理性。(學慧訪談 21-04-09)

黃應貴(2006)、楊淑媛(1992)認為布農族雖是父系社會，但不同於非洲或中國宗族式的父系繼嗣理論，他們也強調母系親屬的重要及不可或缺性。因此母系親屬一樣受到尊重。而實際上大部分重大的事務，往往由兩性共同執行，例如實際的開墾與收穫。所以傳統布農族人的兩性分工有其相對性，也有互補及相互結合的不同狀況。

### 三、太魯閣族女孩：學群、學芳

太魯閣族是父系社會，傳統上被認為是性別二元對立而互補、男耕女織的社會。張國賓(1997)以分工為基礎，融合了 gaya(禁忌的通稱)、靈力(死後靈

魂)與工作性質的討論,來探討太魯閣人所追求的兩性「意象」。他認為男性之所以優越於女性,乃是因為男性所執行的工作,如狩獵或遠征獵首,比較具有獲得靈力(bhring)的性質,而女巫的工作亦有這樣的特性。然而非女巫的一般女性所執行的織布工作,不需要任何靈力,因此在社會地位上較次於男性。兩者工作性質所呈現的階序性,透過 gaya 信仰的具體化,使得太魯閣社會對男女兩性的「性別意象」有所不同,且呈現二元的期待與階序性。

學群並未感受到族群文化中有性別歧視,她的家中尚有一弟二妹,她覺得父母對子女的態度是一樣的,因為是家中老大,成績也是姐弟中較優秀的,她覺得父母反而比較重視她,經常要弟妹們以她為榜樣(學群訪談 27-05-09)。

而學芳性別歧視的經驗早期來自同住的曾祖母及部落中長輩對族人生男生女的評論。

我媽生活有點複雜,我是子女中的老大,她生下我之後就把我丟給她的祖母,總是很久才回來看我,小時後曾祖母會唸我媽要生又不自己養,而且還是個女的,沒什麼用!我聽了很難過,覺得自己很可悲,媽媽為什麼這樣,國中時她回來問我基測考怎樣,我都不大理她。後來是舅舅、表姊對我很好,關心我,尤其是表姊一直要我不要放棄,我才能考上凌雲。當女生,天生上就比男人弱一點,我曾聽過部落裡的老人說還是生男的比較好,雖然這樣,但是我還是會加油的。(學芳訪談 05-06-09)

由上述可以看出這兩位同學的性別印象主要還是來自於自己的原生家庭。家人是否平權的對待,對她們性別認同的發展有很大的影響。

## 貳、校園生活中的性別角色

### 一、男女合班的國中期

#### (一) 勞務分工,女生較吃香?

國中時期男女合班,她們多半會針對勞務的分工來比較性別的差異,而認為國中時好像男生比較吃虧,例如學莉指出:「國中時,我們老師對女生比較好,

她說男生要幫女生，男生不可以欺負女生！」(學莉訪談 19-06-09)而學筠說：「老師會叫男生做事、搬東西、搬書，男生也不會抱怨。」(學筠訪談 17-06-09)學華則說：「老師要打人時，女生都是輕輕放下，男生比較倒楣，會被打的比較大力。」(學華訪談 08-04-09)

雖然老師會囑咐男學生要「幫」、不可以「欺負」女生，或教男生做體力上的事，表面上看來女性較占便宜，但語義中隱含的意識正反映出女人是弱者需要被保護的刻板印象，而隱藏在善意保護之下的原始意涵也就越難被察覺，學莉、學筠與學華便覺得這是身為女生的優勢，而不以為意。

## (二) 學業的期待與生活常規的要求

生活上勞務的分工，似乎是女性較占便宜，但若論及學業的期待與生活常規的要求，研究參與者普遍感覺較不受重視與受到更多的約束。以學欣的經驗為例：

我們國中的導師是一位女的數學老師，她比較關心男同學的成績，只要男生數學一科考差了，她就會說男生數學怎麼輸給女生，女生數學考差，她會說沒關係啦，在其他方面加強就好，可是我們班第一名的數學超強，她就是女生，老師不應該只有關心男生的數學成績，老師有時也會另外出一些題目給男生做，對男生說你看數理那麼差，好像他應該要很好，但是那個女生考不好，老師會安慰她沒關係，加油。之前我爬窗戶，老師很生氣，她覺得我不應該爬窗戶，她罵男生不要爬窗戶，但是她卻打電話給我爸媽，我回家時被罵慘了，我會覺得差很多，如果我跟同學在地上打滾，她就會很生氣，會說你們在幹麻，如果是男生，她只會說你們很幼稚，不會那麼生氣。男生交女朋友都不會怎樣，可是女生交男友，她就會一直問，我知道現在社會那麼亂，她可能會比較擔心女生的安全。(學欣訪談 06-03-09)

這樣的男女合班性別經驗，到了高中進入女校後，又有不同的體驗。

## 二、全為女生的高中期

### (一) 不穿裙子難道不能升旗？

凌雲高中是所女校，雖然她們比較喜歡男女合校，認為有男有女比較正常發展，但處在全是女校的環境，感覺上也比較方便，例如上體育課時不用跑到廁所

換衣服，上課時也比較安靜、專心，不像國中時上課討論都是男生的聲音，女生大多靜靜的聽他們講話。而沒有男學生，也讓他們覺得自在一些，可以表露自然本色。

不過也因為全是女生，在服裝儀容方面也有一些因應的規定，譬如學校雖然放寬原有的校服規定，平日及體育課可以穿著長褲或運動服，但正式場合（升旗、重大集會）時一定要穿裙子，研究參與者普遍對此點規定感到不解。學華說「長褲不也是學校制服嗎？為什麼升旗時就一定要穿裙子，不穿裙子就不能升旗喔？如果只是要求整齊的話，穿長褲也很整齊啊，而且學校有小黑蚊耶，應該是那些對自己身材有自信的人才願意穿吧！」（學華訪談 08-04-09）學莉也認為穿裙子很不方便「我不喜歡穿裙子，早上要打掃，升旗時還要換穿裙子（多數同學帶長褲來換），我覺得很麻煩。」（學莉訪談 19-06-09）學筠雖然也不喜歡穿裙子，但她表示能理解學校為什麼這麼規定。

日常生活，男女都可以穿裙子，可是現在重大集會都會規定要穿什麼，要好看、整齊，如果有重大集會長官看到女生全部都穿褲子，會覺得怪怪的吧，我自己也是這樣想，我覺得在重要場合女性還是要有女性的樣子，畢竟男女有別，例如女校就要女校長，男校就要男校長，學校在性別上很ok，我覺得凌雲的男老師都很正常，我也蠻自在的。（學筠訪談 06-03-09）

這些研究參與者不喜歡被硬性規定穿裙子，主要原因還是在不方便，學校的日常生活其實是需要大量活動的，從早上騎腳踏車，到晨間打掃，到體育課跑跳，再加上校園綠蔭開放的空間，夏天蚊子不少，實在不適合穿裙子，再者從學華的回答可以得知現代社會對女性身材的評價與要求，穿上裙子會讓她們突顯女性的角色，而胖胖的身材是不符合「美」的標準的，因此她們寧可選擇穿著讓自己舒服自在的中性長褲。還記得自己唸高中時，每週有一日要穿軍訓裙，合身的設計，盡顯身材的「缺陷」，穿上之後，不但無法抬頭挺胸，還因為彆扭而畏首畏尾，想來就覺好笑。

另一方面，學筠的想法也呼應了學校的用意，學校當然知道穿裙子的不便，所以在日常生活中放寬規定，但堅持在「正式」集會中一定要穿裙子，目的在告訴學生—男女畢竟有別，女生的正式服裝還是「裙子」。性別的界線是不容隨便跨越的。

## （二）具備男性特質的「女生」！

凌雲是所女校，學筠觀察到有些男性化特質較強的女生，會受到一些同學的排擠。

有一些女生會有男性化的外表，就很 man 啊，如果不問清楚會以為她們是男生，有些人會很討厭她們，就在背後說她們是同性戀，其實我可以接受她們，每個人的個性本來就不一樣啊！（學筠訪談 06-03-09）

學莉面臨學筠所提到很 man 女學生的類似困擾。

以前在國中時，班上有男生有女生，我比較喜歡跟男生玩在一起，就打打鬧鬧，上了高中之後，我的個性還是這樣啊，我就會覺得我比較像男生，我就聽到有人說我比較喜歡女生，說我是同性戀，我不喜歡被誤會，以後如果我跟女生一起玩的話，就不知道要怎樣才對。女生有時候比較有心機，一直對你說沒讀書，可是考出來就很好，男生就不會。男生沒有月經什麼的，而且男生好像比較自由，想怎樣就怎樣，女生就必須在乎別人的說法，比較累。不過在心理上我覺得當女生也有好處，比較受到父母老師的疼愛，我覺得學校環境還好啦，不會讓我覺得因為是女生而被歧視，不過如果可以選擇的話，我希望可以男女合班，比較有趣。（學莉訪談 19-06-09）

學欣另外提到了某些男老師一方面要大家不要被外表所迷惑，一方面又不斷的強調怎樣才符合美的標準，有些課程提到避孕的問題，老師就會一直強調女生要怎樣怎樣，好像這都是女生的責任，都讓她覺得社會文化對男女規範的標準不一。

老師會一直講女生還是要擦口紅，穿高跟鞋才會漂亮，我覺得他都以男生的角度來看，好像要配合他的想法才可以，簡直是大男人主義。還有老師講避孕時，好像都是女生要注意的感覺，男生就沒差，好像跟他們沒關係，我覺得這個社會就是這樣，之前國中時，如果有男女生談戀愛，主任就要女生不要招蜂引蝶，男生都沒事，好像這些話都是專門講給女生聽的，最難過的是，雖然這是一個民主社會，但連我們自己也是這樣想，雖然學校沒有嚴重到歧視女性，可是男女生本來就是不公平的，有人說女孩子愛耍心機，男生也會吵架啊，可是就沒有人用耍心機來形容他們，好像只有女生會心胸狹窄，其實男生也會勾心鬥角啊。(學欣訪談 06-03-09)

可是也有如學筠強調的女生畢竟是女生，還是有些行為分際必須遵守的情況。

像講到性的時候，男老師都比較敢講，有時候會拿課本的例子跟自己比較，可能是想搞笑吧，像什麼「我的就比他大」之類的，但是我們會有點尷尬，覺得太直接了，女老師通常比較不會講到性的事情，還有一些男老師可能在學校久了、習慣了，就不太把我們當女生看，把我們當作中性，我覺得這樣有點超過，我們畢竟是女生，我覺得和女生講話不要那麼直接，要婉轉一點。(學筠訪談 06-03-09)

黑人女性主義認為少數族群的女性在求學歷程上面臨族群、階級與性別的三重壓迫，因而發展出與白人女性主義不同的觀點(Gilligan, Taylor & Sullivan, 1997; hook, 1997)，阿媽也以自己身為排灣族的生活經驗來省思女性主義提倡女權的主張，在原住民的身分認同與女性主義的性別認同間，她選擇優先認同原住民的族群身分(引自邱貴芬，1998：39-40)。而由這七位研究參與者的觀點也可發覺對她們而言，族群的性別規範是一種角色的分工，而非主流文化的男尊女卑。除了學芳以外，她們並沒有感受到來自家庭的性別歧視。此點與楊淑玲(2000)所發現的性別不平等的感受主要來自家庭的結論不同，不過楊淑玲認為這可能是原住民家庭受到漢人同化的影響，使得原住民傳統的性別文化產生變調，因而有重男輕女觀念的關係，非其本身文化使然。

就學校環境而言，因為凌雲高中是以女性學生為主的學校，在單一性別、沒有男性的干擾下，她們會覺得比較自在，學校也不至於壓抑或歧視女性，但社會文化有關性別的刻板印象依舊存在，透過日常生活規範，或教師訓勉與期待，依舊讓她們感受到身為女性的更多束縛與不公。另外在單一性別的環境中更突顯出傳統主張非男即女的兩性特質的狹隘及斷裂，對於不符合陰柔特質的女學生，往往必須面對比國中男女合班時更多有關性傾向的質疑眼光與排擠。

在訪談過程中，發現「勾心鬥角」這四個字常常出現，許多受訪者在提到男女差別時，幾乎都會說女孩比較會「勾心鬥角」，這是否是女孩與生俱來的人格特質，還是因為女生在成長過程中，常被要求要在意別人的看法、符合規範的要求，因而變得更在意自己的表現呢？有待進一步探討。

## 第五節 族群、階級與性別的交互建構對教育經驗的影響

由上述四節分析中，可以得知族群、階級與性別分別影響了這七位原住民女孩的教育經驗，但若進一步分析會發現這三個因素並非個別存在的，更多時候，是相互交錯、彼此增強的。因此本節繼續探討族群、階級與性別三者間的交互建構對原住民女高中生教育經驗的影響。

### 壹、族群與階級的交互建構

原住民因為少數族群的身分，而淪為台灣社會經濟的最底層(謝世忠，1987；行政院原住民族委員會，2007)。許多學者研究少數族群的教育成就高低，可能是文化背景、社會階級、歷史經驗等多重因素交織產生的結果(轉引自譚光鼎，1998：244)。以下就三個面向來分析族群與階級的交互建構對於本研究七位原住民女高中生教育經驗的影響。

#### (一) 族群與階級的關連：原住民一定是勞工階級？

以這七位研究參與者為例，她們雖然認為自己的族群與家庭的社經地位沒有

必然的關係，但她們也都表示社會上普遍認為原住民都是勞工階級、處於社會的最低階。而二者交疊的結果，就給人原住民更為弱勢的感覺。學筠的看法說明了這種無奈的處境

其實族群、階級或多或少都影響了我們原住民，有時階級比較低的，不一定是原住民，但階級低的比較會被看不起，二個因素都會影響，很難去切割，分哪一個比較重要。老實說高階級的原住民很少，我們還是有那麼一點需要社會、政府的幫助才能夠改善原住民的處境。有一些高中同學會覺得為什麼原住民可以加分，還有特考之類的，覺得不公平。可是她們要想到一點，光是文化就有差別，在階級上也會有差別，她們本身不是原住民，她們沒有辦法體驗到這種感受…但我們是原住民，我們可以很深刻的體會到這種差別。(學筠訪談 01-06-10)

雖然上述認為原住民都是勞工階級的觀點是一種刻板印象，不見得大家都贊同，學莉便表示「雖然其他族群都認為原住民都是勞工階級，但這是以偏概全的說法，雖然我家也是勞工階級，但我就覺得自己的族群與階級並沒有關係啊。」(學莉 28-05-10)但她們看到週遭族人的處境，也不得不承認族群與家庭階級在某些程度上是相關的。學芳觀察下的部落正是如此。

其實我從小就在部落長大，看一些大人從早上六、七點就在抽煙、喝酒、吃檳榔、或者卡拉 ok 就開始放了，他們會說我們要去上工了，要喝酒補充體力。我真的會感慨，但對他們來說，或許是他們抒解壓力的方法，可能他們知道自已的經濟狀況，自己做的不是很好，可是又不知道怎麼解決吧。(學芳訪談 02-06-10)

學華的母親在工作上的經歷，則突顯了原住民勞工面對族群與階級雙重壓迫下的不公平待遇。

爸媽工作不穩定，因為造林越來越少，而且有期限性，時間到了就要重新招標，也有漢人在背後出錢借原住民去招標，背後一定有一個出錢的老闆，林班會有一個工頭，工人是接觸不到老闆的，我媽說現在的林班工頭

跟老闆蠻好的，努力去招標，臨時工在山上住的也不錯，有水泥的工寮，也不會亂扣錢，以前有一些比較沒良心的，就隨便搭一個帳棚，比較簡陋，薪水也東扣西扣的，工人不敢抱怨，怕下次就沒工作了。(學華訪談 10-04-09)

政府雖然藉著某些招標的資格限制來保障原住民的工作權，但真正得標的往往是較善於商業經營或熟悉政府作業流程的漢人，原住民不論是借牌或受雇，多數最終淪為受雇者，得不到應有的權益與保障。這些來自父母的生活經驗或社區的觀察所見，雖然讓她們對社會的不公與現實感到難過與悲哀，但也讓她們更肯定要接受教育才能脫離貧窮。

## (二) 族群與階級雙重作用下的校園人際關係

族群與階級的雙重作用也影響了這些女孩在校的人際關係。以同學而言，常常因為上述的刻板印象而讓原住民同學有被看輕的感覺。學欣提到她的經驗。

大部分的人都覺得原住民很窮，宿舍有一個同學她家很有錢，有點嬌生慣養，之前媽媽買一雙球鞋給我，那個同學很驚訝的說：「是喔，你穿這種牌子的鞋喔，我還以為您家很窮說！」雖然我家不是很有錢，但也不至於窮到什麼都買不起，好嗎？那是我媽給我的生日禮物，她這樣說很傷人，我好像有被罵、被貶低的感覺。(學欣訪談 28-05-10)

老師有時也因為這樣的刻板印象而對原住民做出評價，學筠憶及國小老師對原住民的批評，便覺不盡公允。

國小時，我們學校的原住民很多，而通常原住民又是低收入戶，所以會有一點被瞧不起的感覺，每次一講到家裡有問題的都是原住民。有一些老師會有點瞧不起。老師說他每天都看到外面坐著一群原住民，從早上喝到晚上，難道他們都不用工作嗎？不工作，有錢繳的出小孩的學費嗎？可是也不代表每個原住民都是這樣，這樣的說法是不公平的。(學筠訪談 01-06-10)

但也有老師對她們有一些特別的期待，尤其是勞工階級的原住民，因為族群

與階級的雙重不利，使老師付出更多的關懷與鼓勵，讓她們很感動。學芳提到了小學老師對她們的鼓勵，依然感動不已。

我們小學老師對我們特別關心，老師在我們部落教書教很久了，他看我們部落大人喝酒，就告訴我們如果你們想要變好，要從你們這一代開始讀書，長大以後找一份穩定的工作，才能改變你們的經濟狀況。國小老師對我們特別好，到現在還會看我們的成績，自己補助我們獎學金。」（學芳訪談 02-06-10）

### （三）族群認同與階級的關係：越有成就離的越遠

文獻顯示：某些地位不利的少數族群在經濟環境改善後，進入中上階層接受主流文化的生活，因此向上流動讓他們逐漸喪失了傳統的文化特質，而高成就的學生對教育目標的認同較強，家庭結構較穩定，家庭語言以主流為主，涵化程度較高（Fordham, 1988；譚光鼎，1998）。以這七位同學為例，則發現雖然不論家庭屬於公教或勞工階級，在心態上她們都認同自己的族群，此點固然與上述的研究不同，但實際上，在族群文化的參與及傳承方面她們是有意無力的（如前文所分析），原因在於課業的學習，佔據了她們主要的心力。尤其以公教階級的學慧、學群最為明顯。她們對自己的課業期待最高，成績也最好，但與族群的文化也最為疏離。而勞工階級的學華雖然很有心恢復了原住民藝術社，但相對的也付出了課業的代價，以致成績不理想。對這些原住民女學生而言，較好的社經背景雖然提供了她們課業的支撐，但如何在兼顧課業，又能傳承文化的族群任務中找到平衡等，的確不是一件容易的事。而她們現階段還是以課業作為優先選擇。

而在未來職業的想像方面，不同階級的生活方式，提供了不同的教育資源，也造就了個體不同的視野，許多研究（林淑媛，1997；許振明，2007；楊淑玲，2000；蔡永強，2003；蔡慧君，2003）顯示原住民精英的職業選擇多半以公教人員為主，主要的理由是生活穩定，且對多數屬於社經地位底層的原住民來說，能擠身公教行列已經是很好的出路了。學群的家族經歷可看出這樣的現象。

我的家族成員多半是或警察、護士、勞工，爸爸原本是職業軍人，退役後再轉考公務員，因為收入比較穩定。我們家跟其他族人相比，我們家比較重教育，之前我要申請大學時，爸爸也提醒我要找將來比較好找工作的系，才能養活自己。(學群訪談 03-06-10)

黃約伯(1999:179)認為原住民大學生與研究生所獲得的聯結式學習經驗，多使生涯選擇集中於公職領域，他也提出過去因為原住民部落，並不適合發展財政、會計、工程、法律、科技等專業性科目，故公教儼然成為較容易發展與較為人崇敬的行業，而「落葉歸根」的觀念也會影響她們選擇較易回鄉服務的公職人員，正如同本研究中學群所考量的一返鄉服務，一方面可以陪伴父母，一方面工作較有保障。

而由第一節及第二節的分析，也可看出族群與階級同時影響著這些女孩的求學動機，一方面是族群的弱勢，讓她們想為族人爭一口氣，一方面是勞工階級的生活層面（雖然有幾位受訪者屬於公教階級，但卻是基層的公務員），讓她們看見父母的生活還蠻辛苦的，因此在族群、階級二者的交錯影響下，更激發了她們想要努力的意願。此點與黑人女性主義發現有些黑人女孩努力獲得更高學歷、爭取高尚的工作，以脫離父母親在社會中的次等位置的企圖心（俞智敏等譯，1995），以及徐玫綺（1997）、楊淑玲（2000）、蔡永強（2003）與蔡慧君（2003）的研究也顯示原住民女孩轉化被歧視的不公平為奮發向上的動力，努力爭取成就的歷程是類似的。

## 貳、族群與性別的交互建構

### （一）族群文化對性別的期待

由前述訪談得知，這群女孩對自己族群文化中的性別角色多半採取接納與尊重的態度，如同阿鳩（1996）的觀點，在族群與性別的議題上，她們優先選擇族群。雖然她們也覺得族群的性別文化逐漸漢化（學筠甚至認為阿美族已不再是母系社會了），但在部落或家裏，她們並沒有因為女性的身分而受到不公平的待遇，

父母同樣用心栽培她們，鼓勵她們向學。例如學欣提到父母對她的期許，便是如此。

布農族沒有男尊女卑的觀念，像殺豬，男生殺，女生也要在旁邊幫忙。父母會期待我努力用功，是因為家裏三個孩子都是女生，以後家裡至少要有一个人有穩定的工作經濟能力，可以支撐以後家裡的運作，這個家才能維持下去。這個人不一定是男生，而是大家都會把重心放在比較有機會的人上面，在我家那個人就是我。(學欣訪談 28-05-10)

## (二) 學校生活：跨越族群差異的性別限制

黑人女性主義批判學校充斥著白人男性的觀點，因此少數族群的婦女，在與其同族男性共同承受族群壓迫的同時，還必須面對性別的壓迫(Collins, 1990; Dill, 1994; hooks, 1997)。國內部分研究也顯示原住民的女性在求學過程中因為性別而受到老師較低的期待、或同儕的不平等對待(張如慧，2000；張建成、謝文全、周愚文、蓋浙生、高華強等人，1999；楊淑玲，2000；蔡永強，2003)。但我的研究卻發現這些女孩並不覺得因為原住民女孩的雙重身分，而在求學之路上有特別的阻礙。只有學慧回憶國小時，有些漢族的男同學會欺負她，讓她難堪。

他們會叫我番婆，笑我黑，有時走路還會偷推我一把，我一開始很難過，後來就開始反擊，我很會打球、跑步，男孩子會的我都會，功課又比他們好，他們就不敢欺負我了。(學慧訪談 17-04-09)

但這樣的被作弄，也同樣發生在原住民男孩身上。除此之外，她們多半認為老師對她們不同的期待是因為女孩的身分，而非特別針對族群。換言之，她們覺得學校並不會因為她們是原住民女孩而對她們另眼相看。進入凌雲後，更因為女校的關係，在性別上沒有差異。而部分老師對她們的特別關愛或期許也是源於她們的族群身分，譬如學芳便有非常正面的經驗。

在學校對女學生的規範與限制方面，譬如正式集會一定要穿裙子的規定，固

然讓她們感到不滿，但這些女孩認為這些規範與限制是一般性、跨越族群的。此點與上述的研究發現不同。

在訪談的過程中，發現反而是家庭社經背景又是女兒的身分對她們的影響比較深，因此以下繼續分析階級與性別的交互建構對她們教育經驗的影響。

### 參、階級與性別的交互建構

研究顯示學校教育的內容及宣揚的價值觀念傳遞著主流文化與中產階級的生活模式，對勞工階級較為不利 (Rich, 1960; Bourdieu, 1990; Power & Whitty, 2002)，甚至是再製勞工階級的場所 (Bowles & Gintis, 1976; Willis, 1971)，而階級與性別的交錯更讓勞工階級的女學生在求學上面臨更大的挑戰，而減損其受教的機會 (Reay, 2003)。可見社會階層及性別仍在教育過程中扮演重要角色。

#### (一) 父母的期待：因為是女孩，所以更要栽培

不論來自公教或勞工階級，這七位研究參與者都提到父母常常提醒她們，女孩子比較弱，較易吃虧，所以要特別小心，將來務必要有工作，才能養活自己。以學莉為例，她的父親是工人，今天能來凌雲高中就讀，正因為她是女孩，所以她才會受鼓勵。因為她是女生，所以家裡不會鼓勵她去讀職校或護校，反而希望她可以讀到最好的，也不會因為她是女生，所以家裡就希望她往傳統的角色期望發展，反而期望她更進一步學習。

父母把全部的精力投諸在我們這一代，教我們不要跟他們一樣只能做工。如果我是男性，父母親可能不會太嚴格，如果是男生就隨便，有工作就好，例如我親戚家有三個兒子，他爸媽也不強迫他讀，就期待他把自己養活就好，都順著他。但是父母會希望我們更努力，因為我們是女孩，怕我們以後沒辦法生活的緣故。父親會說人家可以這樣，為什麼你做不到？從小就很注意我的功課，期待我將來要有自己的經濟能力。(學莉訪談 28-05-10)

#### (二) 師生關係—階級並非影響的主因

在老師及同學部份，多數同學都表示不會因為她們是勞工階級的女性而被另

眼相待，反而老師會因為同學家境不好而多去同學家中探視、關心。學群還記得小學老師經常會到同學家家訪，遇有家境不好的同學，便想辦法為他們申請獎學金，或買一些文具送給他們（學群訪談 03-06-10）。而前文提到學芳的小學老師更是自己設置獎學金，鼓勵他們奮發向上。所以在學校的人際關係部分，她們覺得家庭的社經階級並沒有帶來多大影響。反而是家庭的規範會因為階級的不同與女性的身分受到較為嚴格的對待。

### （三）勞工的女兒－特別的保護與要求

不同階級的父母對孩子的教養態度也會不同。一般而言，中產階級父母的價值觀重視自我指導，對子女的教養方式較傾向說理，啟發孩子的自我思考。勞工階級父母的價值觀則重視外在規範的服從，而這樣的教養態度反應出的是不同的階級在職場上的工作要求（Kohn, 1963）。由訪談中我也發現同樣的現象，屬於公教階級的學慧、學群、學筠，父母多半以溝通方式與她們討論生活事件或未來發展，而勞工階級的學莉、學華、學欣、學芳，雖然父母或長輩一樣鼓勵她們，但多半是採默默支持的方式，較少言語的溝通，但在行為上卻給予她們更多的規範。例如學欣提到父母對她的教養方式。

因為這樣子的經濟背景（勞工），才會變成現在的自己吧，因為經濟條件會影響很多家長看事情的角度，然後直接影響到我們。像我們家就是對小事情要求很嚴格，爸爸就說他上班都不會遲到，所以特別要求我要守時，我小時後還因為不守時而被爸爸揍過，媽媽也會要求我們做事要認真，以後工作才不會被辭掉。還有對錢要求節制，不要太常吃貴的東西。（學欣訪談 28-05-10）

學莉也提到父母雖然把全部的心血投注在子女身上，但平常很少跟她和妹妹說什麼，只有媽媽會說：「我沒有特別要求你什麼，我只要你把書讀好，之後你想學什麼再學，讀書是最重要的事情，希望你們以後過更好的生活。」（學莉訪談 28-05-10）而學芳的曾祖母則因為年邁，又擔心曾孫女會變壞，更是嚴格控制她的行蹤，不准她到同學家玩耍（學芳訪談 02-06-10），若有違反，便加以責打。

這樣的家庭教養模式也導致勞工階級的學莉、學華、學欣或學芳感受到更多的束縛，與缺乏金錢的危機感。這些同學都提到父母會特別控制她們金錢的使用，除了要盡量節制之外，家境的現實感也讓她們更能接受教育的工具性意義，對未來的發展也以工作穩定為前提。例如學欣想當小學老師，學莉想學資訊、學華想開店、學芳想往醫護或宣教士的方向發展，都是希望未來能獨立自主，並改善家境。

至於公教階級中，家境最好的學慧，除了物質充裕外，父母也鼓勵其發展自己的興趣，不一定要以穩定工作為前提。

我的父母會告訴我讀書很重要，因為讀書才能培養我們獨立思考的能力，他們會期望我做一個獨立自主的人，至於我將來要考什麼科系，還是看自己的興趣在哪裡。（學慧訪談 17-04-09）

雖然因為父母都是老師，學慧將來也希望能當老師，但教育對她而言，不只是提升家境的工具，也是發展自我潛能及培養思考能力的過程。例如課堂上黑人民主運動的討論，引發她對法律、政治的興趣，因而她也不排除將來繼續攻讀法政課程。

#### （四）族群、階級與性別交錯的核心—階級的差異

雖然這七位研究參與者的教育經驗受到族群、階級與性別及其交互建構的影響，但其中族群與階級的影響特別深遠！是她們所屬的族群與階級形塑了她們目前的樣貌與價值觀。二者對她們教育經驗的影響尤大於性別的因素。而她們對性別規範的批判，是出自於對傳統主流文化刻板性別規範及男尊女卑觀念的不滿。並非針其族群的性別角色加以質疑。

而在族群與階級的交錯關係中，她們更體會到階級差異的影響。

我覺得族群雖然是我們的根本，但對我們影響比較深的，還是家庭背景影響比較多。例如我同學的父母是鄉民代表，我去過他家，看到他們的生活

品質跟要求都跟我們不一樣，覺得房子特別大，用的東西、家俱都比較高級，雖然精神上他們還是原住民，也會參加族群的活動，但生活模式就是和我們不同，沒有那麼部落的感覺。(學欣訪談 28-05-10)

而前述的分析也可看出，這七位研究參與者具備同樣的原住民女學生身分，懷著同樣的族群認同情感與女性更要獨立自主的期待，但來自公教階級的研究參與者顯然因為家庭在物質與情感的支持，使她們更有機會去發展的潛能，對未來更有自信。

綜論本章的分析可知族群、階級與性別分別影響了研究參與者的教育經驗，在族群部分，她們都有被歧視的經驗。在階級的部分，勞工階級的研究參與者因為家庭經濟及文化資本的不足，在課業成就上較低於公教階級的研究參與者，但在族群文化的參與上卻比公教階級的研究參與者來的熱切。在性別部分，除了學芳因為家庭的特殊緣故外，不論族群或家庭，都不曾讓她們遭受不平等的對待，反而是學校、社會的主流文化讓她們感受到性別刻板印象的拘束，而深感不滿。

而族群、階級與性別三項因素並非獨立存在，它們彼此間的交互建構又加深了上述的影響。三者之中，階級又是關鍵所在。由前文分析得知，原住民的社經階級其實與其族群有密切的關係，雖然原住民不一定是勞工階級，但多數原住民家庭經濟困頓卻又是事實，再加上社會上普遍男強女弱的觀念，原住民女同學可說是承受三重的壓迫與不利，此點與黑人女性主義所強調的少數族群的女性在學習上所面臨的更多困境，頗為類似。但在此同時，這樣特殊的處境不見得能將她們擊倒，有時也造就了她們的堅毅與獨特之處。

施正鋒(2003: 93-94)認為個體在面對壓迫時，也不全然是無力的受害者，這種壓迫同時也會激發他們的族群意識，增強他們的民族認同。Reay(2003)對12位英國勞工婦女參加當地大學所主辦的大學先修課程的研究也發現：物質與文化的因素雖然阻礙了她們的上進之路，但想要回饋的慾望也激勵所有婦女追求更高教育的動機。其中有4位想要從事教育工作，另外4位則是想要投入社會工作。她的研究發現勞工階級的學生更習於去照顧有需要的人，這些婦女的學習動

機，部份是出自需要去關照別人（need to care）的價值觀。而這些女性利他、追求共同利益（common good）的觀點正反擊了社會上普遍接受個人主義以利己為出發點的認知。

本研究也有相類似的發現，這七位研究參與者雖然有被歧視的經驗，但她們不只是單純的受害者，在她們身上也看到了自我的增能與抱負，選擇將過去不愉快的經驗化為勉勵自己的動力，期許自己將來有能力為族人服務，並協助類似處境的弱者走出困境。例如學欣想要當小學老師，教導、保護孩子不要受到族群、性別的歧視與限制；學莉想要協助父親繼續推動部落文化；學群期待自己將來能回鄉為族人服務；學慧希望仿效黑人人權運動者，透過法律、政治來為族人爭取應有的權益；學芳想要報考神學院，結合宗教與社會工作，為偏遠地區的人服務。這些女孩能將被歧視的負面經驗轉化為積極、正向的未來抱負，令人敬佩。



## 第五章 結論與建議

本章綜合訪談與參與觀察結果分析，歸納出研究的發現與建議。第一節部分提出結論，第二節則提出建議。

### 第一節 結論

近年來，原住民學生的就學機會與人數比例已有成長，尤其以高職及高中層級原住民就學人數的成長比率最多，但在整體比例上仍然很少（行政院原住民族委員會，2008；譚光鼎、周文欽，2008：346），以我的研究案例而言，在凌雲高中的學生比例只佔 13% 左右，但這些女孩能進入凌雲就讀已誠屬不易，可說是精英當中的精英了，而她們之所以能夠進入凌雲就學的原因是因為家長的支持，老師的鼓勵，再加上自己的動力，但入學之後她們的學習經驗卻跟她們自己的族群身分、家庭的社經地位與女性的角色息息相關，茲說明如下：

#### **壹、原住民女高中生的教育經驗：父母的鼓勵、師生和諧互動以及個人能動性及企圖心是為學業領先關鍵**

學生在校的成就固然與家庭的社經背景相關，但重要他人（父母、師長）的鼓勵以及個人的學習動機也扮演關鍵的角色，從七位同學的敘述中，發現她們高中能考上第一志願的原因，的確與父母從小的鼓勵有很大的關係，但家長受限於個別特質的差異，鼓勵的方式可能僅止於經濟、或行動的支持，而無法再進一步給予指導。例如學欣的父母雖然送她去城鎮讀小學、補習，但卻很少跟她溝通討論課業上的問題，此時教師便扮演進一步推動、引導的關鍵性角色，老師無私的關懷與鼓勵對學生的影響無限深遠，讓學生永遠心懷感激，尤其是社經地位相對弱勢的原住民學生，更能感受師長對她們的關懷，例如本研究中的學華與學芳，即使她們暫時無法改變現狀，但老師對她們表達的善意也讓她們有繼續走下去的力量。尤其是學芳從小被母親棄養，由曾祖母撫養長大，在經濟與文化資本的嚴

重缺乏下，她還能考取凌雲高中，實屬難得，由訪談中得之，她自國小、國中、高中一路走來，都遇到許多深富愛心的老師，不論是金錢的資助或是心理的輔導都是支持她奮發向上不可或缺的動力。相反的，有些人則是因為受到老師無意的嘲諷而耿耿於懷。例如學筠因為老師脫口而出原住民可以加分的話語，而覺得自尊心受損，或許這位老師自以為傳達給學生的是關愛，但實際上學生的感受可能正好相反。甚至更糟糕的因為師長不公平的言行，例如學莉國中時期校長漠視原住民學生的作為，讓學生感到反感與傷害，降低她們對學校的認同及評價。上述研究參與者的教育經驗都說明了教育歷程是多種因素交互作用下的結果，其中尤以家長與教師對原住民學生的影響最為深遠，這是從事教育工作者應當深自警惕之處。

## **貳、族群、階級與性別影響下的教育經驗**

### **一、族群文化的差異及加分制度增加了學校生活的挑戰**

七位研究參與者中，課業成績較為突出的學筠、學慧與學群，她們基本上雖然對自己的族群文化表示認同，卻很少回鄉參與部落的活動，也不會說族語，而她們將來大有可能是其族群的女性精英，而學華是七人當中最熱衷於族群事務的，相對的其學業成績是最不理想的，這種兩難的情境，在學校制度與社會觀念的強化下，更加難以突破。

加分制度彷彿是原住民學生的原罪，提醒著她們不同於其他同學的入學方式，而不需要靠加分制度即能錄取的同學，又因為加分的刻板印象，使得她們的努力被輕易的抹去。基本上這七位研究參與者都認為基於多數原住民處於社經地位弱勢、教育資源相對不足的情況下，加分制度有其必要，但也認為加分的比例不需要那麼高，否則勉強入學後，因為程度差距過大，反而更感挫敗。

另外在現實層面上，加分制度一方面擴大原住民的教育機會之門，但同時也縮減了其他族群的機會，因為利益的衝突造成了主流族群的反彈與排擠，由本文中亦可發現，在國三階段，面臨升學的競爭時，原住民同學最容易感受到漢人同

學的敵意，而原住民同學多半選擇沉默，忍受漢人同學的冷嘲熱諷。

## 二、不同的家庭階級，同樣的向上流動的企盼以及自我職業期許的多樣性

這七位研究參與者雖然來自不同階級，但在訪談中發現不論是她們的父母、家人或自己本身，對教育的功能都抱持著正向、肯定的看法。

然而不同的家庭階級，能在教育上投入的資本也不同，來自公教階級的學群、學慧、學筠不必擔心家中經濟，父母盡全力栽培她們，親自開車接送，不僅補習課業也補習才藝（鋼琴），家中備有書籍、電腦設備。而來自勞工階級的學莉、學欣、學華，她們的父母雖然也經常勸勉她們要用功，並送她們去補習，但內容大都限於與學業相關的科目，而無其他才藝的學習。家裡也沒有多餘的書籍或電腦，而她們讀書之餘，也感受父母工作的不穩，進而感到憂慮。至於處境最艱難的學芳，更因為母親的離家、家庭的困頓而對未來感到悲傷、茫然。

總體而言，在本研究中，七人的家庭背景並未影響她們對學校的觀感，但在課業成績上，公教階級的學群、學慧、學筠三人的成績較為突出，而來自勞工階級的學莉、學欣、學華以及隔兩代教養的學芳，相對上較為不理想，其中的原因，除了家庭的階級因素，或許還需更進一步研究來探知。

不過隨著原住民教育的推展及原住民主體性的發揚，本研究中亦可看出部分學生開始對法政、科技科目感到興趣。例如學慧，因為受到課堂上所學黑人透過法律、政治爭取自己人權的啟發，也希望自己將來繼續攻讀法政學科，為族人的權益而奮鬥。而學華則對網頁設計很有興趣，希望將來經商，將族群文化與設計理念結合在一起，在部落開一家販賣具有原住民文化特色的小店，如此既能推廣族群文化，又能改善家中經濟。

## 三、有別於漢人社會的性別角色觀點與學校教育的性別刻板規範

由本研究分析可知這七位女同學對性別角色的不滿甚少來自於其族群文化，而是來自於主流社會男強女弱的規範。族群中的性別角色對她們而言是性別分工而非性別歧視。因此如同黑人女性主義或阿媽的觀點，在面對主流社會對性別不平等的探討與批判時，她們選擇將族群文化的延續置於性別議題之前。

除了學芳的曾祖母曾感嘆生女兒沒用外，這幾位同學現階段在家庭中，並沒有感受到是女兒身而受到較低的期待或較差的處境；反而是在社會或學校中，普遍感受到身為女性的限制與不自由，因而較羨慕男性的自由自在與不受拘束。

國中時期，男女合校，師長對男女學生不同的期待與要求，固然明顯，即使是上了高中，就讀女校，這樣的約束仍然存在。上至言行舉止，下至服裝儀容，她們不斷的被提醒著作為一個「女生」（而不是一個學生）應有的理想樣貌，在面對相關的要求時（正式場合穿裙子，言行要含蓄），有些人雖然不反對，但也體會到女學生往往受到較多拘束。

全為女校的環境也有好處，譬如因為沒有男性，生活上較為便利，上課較專心，有機會表現（國中時幾乎都是男生在發言），但不同於傳統性別特質或性傾向的學生可能因為缺乏男性的參照而更顯突出，或動輒被冠上「同性戀」的帽子，比國中男女合校時，感受到更多的批評與排擠。

### **參、族群、階級與性別交互建構的教育經驗**

#### **一、族群身分與社經背景的雙重弱勢**

這七位同學雖然不認為自己家庭的社經背景與族群身分有關，但也同意原住民的確屬於台灣經濟的底層，族群文化的差異加上社經背景的弱勢，使得原住民同學在求學路上較一般同學歷經更多的挑戰，雖然有被歧視或誤解的經驗，但也有許多老師察覺這樣不利的結構，而給予他（她）們更多的鼓勵與支持。

#### **二、族群與性別的交互影響—提高接受高等教育的可能**

雖然阿美、布農、太魯閣族各自性別角色分工明顯，但在學習上並沒有如傳統漢人的性別角色期待，且不會因為是女生，家裡就希望她走向傳統的期望如護校、護專之類的職業學校，父母反而會希望她來唸凌雲，繼續接受大學教育。

#### **三、勞工階級的性別規範更加嚴格**

雖然多數的研究參與者表示父母沒有重男輕女的觀念，但在教養的態度上卻有所不同，原因與族群差異較無關係，主要是受階級的影響較深，尤其是勞工階

級的女孩，所受到的日常行為約束最為嚴格。

#### **四、階級是關鍵**

雖然族群、階級與性別的議題經常是糾結在一起，有時無法清楚的加以分界，但透過這些議題的探討與分析，發現階級對這些女孩的求學歷程扮演關鍵性的角色，決定她們能獲得的各種資本。不論什麼族群的家庭，高社經地位者永遠有辦法能提供子女更好的學習環境。而多數屬於勞工階級的原住民學生不論在教育資源的提供或未來的發展上，便處於相對不利的地位。

### **第二節 建議**

透過這些女孩的學習經驗，我們看到不論學校教師、學校課程、原住民升學輔導措施甚至學生自己本身都應該在族群、階級、性別的面向上多加思考、反省，給少數族群的學生更多的尊重與鼓勵，讓她們在實質平等的基礎下，發展自己的潛能，才能真正符合多元文化教育的理念，使來自不同種族、階級的學生也可以獲得均等的教育機會（Banks, 1993），因此本研究提出以下建議：

#### **壹、對學校的建議**

##### **一、對教師的建議**

學生的教育經驗是否正向、有益，師生的關係與互動是關鍵所在，教師多半認為自己的教學歷程是中立、公正的，但可能基於文化的差異或隔閡而傷害了少數族群的學生而不自覺。從這些女孩的自述中發現：她們在中學以前遇到的老師多半具有族群刻板印象，如果不是因為她們在東部唸書，也許老師對於這種族群、階級的認知還更為有限。以學欣無法請假參加部落打耳祭的事件為例，讓我思考一個從來不曾想過的問題，回想自己的求學過程，好像未曾有過類似經驗，那是因為台灣的假日是以漢人文化的節慶為中心，漢人的師生很少會有這種族群文化或重大活動與學校行事曆相互困擾的事，所以漢人很難去體會原住民部落的祭典或鄉內的運動會對原住民學生及其家庭的意義，與二者相互抵觸時的為難。

而漢人老師也不會認為這類事情有何重要可言，進而讓原住民學生覺得不被接納與尊重。

學校傳遞的主流價值與生活規範也對勞工階級較為不利，以台灣的社會階級而論，原住民族的教育、職業、收入屬於較弱勢的階級，其經濟水平固然與其他族群的勞工階級相似，但他們還必須面對族群差異下的不同文化價值體系。例如，阿美族的同學告訴我她們傳統上習慣跟族人共享，所以會去鄰人家中開冰箱拿東西而不以為意，以前我會認為這是沒有規矩、甚至是犯罪行為，雖然現在我還是會告訴她們資本主義財產私有化的觀念，但也會適時肯定她們族群文化的無私與互助。而她們在認同自己族群文化的價值時，也會反過來嘲諷漢人太小氣了。在這樣的互動中我看見彼此的差異，也反思自己文化的盲點，學習用比較開放的視角去看待不同族群、階級孩子的行為或表現，而非單一面向的要求學生符合自己的價值取向。

唯有教師自我提升多元文化的認知與尊重差異的涵養，才能協助自己自省，跳脫我族中心的狹隘思考，並時時檢視自己的教學內容及師生互動能否給學生帶來啟發，才能在正式課程教學與潛在課程師生互動的過程中帶給原住民學生正向且有益的學習經驗，建立其自尊與自信。

## 二、對學校課程的建議

原住民學生的學習需求與問題不全然等同於其他族群的學生。在課程部分，建議可再加強批判思考的視野，鑑於教學是漸進的歷程，因此在國小、國中階段或許可以以各族群文化特色為起點，帶領學生進入多元文化的世界以拓展其視野。而高中的教育目標不只是知識的教授，還應該發展批判思考的精神，故與多元文化相關領域的課程可借助批判種族理論的觀點，適時加入政治、法律的層面，揭露原住民真實面臨的文化存續與生存問題。

如此，一方面可以提供漢族同學自省與反思原住民的處境，減少對原住民同學的刻板印象與偏見；另一方面透過真實生活中原住民奮鬥爭取族群主體性的過程敘說與討論，轉化原住民都是弱勢受害者的無能形象。以高中公民與社會課課

程為例，若論及人權的爭取，多以美國黑人爭取民權為例，說明弱勢族群抗爭的過程，但卻無任一版本以本國原住民為例，詳實的介紹原住民進行的各項社會運動。

研究者認為，發生在別人國度的政治抗爭被視為民權革命的典範，但發生在自己國家的族群抗爭，卻被認為是挑戰既有社會結構與秩序而必須被淡化的爭議事件，這是距離產生安全嗎？其實前文所提及的「風倒櫟木」事件，是一個很好的例子，不只是因為它發生在自己的國度，更因為從中揭露出不同文化體系、生活方式下的價值衝突，可以引導不同族群的學生去思考何謂「尊重差異」，對原住民同學也是個很好的勇氣與尊嚴的正面啓示。

在活動方面，學校可以多舉辦與原住民文化相關的活動或研習，讓原住民同學的族群文化特質可以「被看見」，除了有助於其他族群的同學瞭解、體會原住民文化的美之外，也可以彰顯原住民文化，使校內的原住民同學減輕被孤立、忽視的感覺。在深受學生歡迎的社團活動部分，可以鼓勵原住民藝術社，讓它成為服務性的特殊社團，讓學生可以在加入此社之餘，再加入其他社團，使有心於原住民文化傳承的同學，不必在個人興趣與族群文化中做痛苦的抉擇。

### 三、對原住民升學輔導措施的建議

原住民升學加分制度與族語認證有其現實存在及文化傳承的必要，但建議應多站在需求者的角度去思考相關配套措施，才能順利推動，達成預期的成效。以原住民夜間課輔制度為例，學校雖然如期開課，但市區的原住民學生多半選擇到補習班上課，而住在郊區的學生則因為交通不便（上完夜輔之後，已經沒有公車可以返家），無法參與，因而功能不大，建議改採社區本位的模式，將此課程轉與社區或教會結合，由其提供場地，學校提供師資，便利原住民學生放學後就近在社區研讀課業，也可帶動社區的學習風氣。

族語認證部份，當初原住民族委員會在推動時，在原住民間便引起贊成與反對的爭議，本研究中多數研究參與者都覺得原住民的身分是與生俱來的，為什麼要經過別人的同意？而以是否通過族語認證來作為升學加分的依據，更是沒有意

義的事情，因為通過了也不見得會說，只有學芳主張作為原住民本來就要會說自己的族語，才有資格享有政府給予的特別保障。在基於鼓勵原住民學習族語及享有特殊待遇的正當性下，我認為原住民的族語認證機制應該存在，但制式的母語課程，終究無法取代母語賴以維繫的生活情境，所以還是應該從原住民的部落、家庭生活中加強母語的使用，才能達成目的。

## 貳、對學生的建議

### 一、對原住民女高中生的建議

族群是個體與生俱來難以迴避的身分，而對自己所屬族群的認同就是對自己的接納與定位。少數族群在面對主流文化的壓迫與排擠時，往往必須經歷對抗族群歧視與建立族群認同的掙扎歷程。而個體在有無族群意識與有無被歧視的感覺之間，正如譚光鼎教授在論文口試所提出的可以分為四種狀況，第一種是無族群意識，也無被歧視的感覺，第二種是無族群意識，但有被歧視的感覺，第三種是有族群意識，也有被歧視的感覺，第四種是有族群意識，但無被歧視的感覺。本研究中的七位研究參與者，從小時候的第一種：無族群意識，也無被歧視的自然感覺，到小學教育時與主流族群接觸後產生的第二種：無族群意識，但有被歧視的感覺，到漸長後經過反思沉澱後的第三種：有族群意識，也有被歧視的感覺（目前尚無第四種有族群意識，但無被歧視的感覺）。其過程是艱苦、酸澀的，而在訪談中，也發覺她們雖有族群意識，也想要擁抱自己的族群，但或許是學業的壓力導致時間、精力上的排擠，而在多半時候顯得有心無力，這是現實的無奈。除此之外也可以看到這些研究參與者即使面對家庭經濟的困窘或性別的限制，她們還是勇於面對，力爭上游，對不公平的現象提出檢視批判，還期許自己將來有能力為族人服務，她們表現出不畏艱困的能動性令人佩服，也值得其他原住民女高中生學習。

但我還是要建議原住民女同學，如果要活出自己的主體性，對族群文化傳承的使命感及實際的行動是不可或缺的，尤其是這些研究參與者可以說是自己族群

的精英，對自己的族群文化負有更大的責任，如果連族語都不會說、族群活動都不參與，如何與自己的族群連結，如何活出自己的自信與身為原住民的樣子。

某次參加多元文化教育研討會時，曾聽聞一位布農族的國中校長，論及他過去因為感受到族群的歧視，自己力爭上游後，深覺族語在現代社會無用，對孩子的未來沒有幫助，因此他不准子女在家說族語，還送他們去補英語。但隨著原住民運動的推展，爭取族群的主體性與尊嚴，讓他體悟到否定自己的族群就是否定自己，因此他深感後悔，希望這個錯誤能作為他人的借鏡。當然這並非是他個人的「錯誤」，而是個體在社會文化、制度下無奈的處境，也希望原住民的新生代不要再重蹈前人的覆轍了。

## 二、對其他族群學生的建議

即使在原住民較多的東部，絕大多數的漢人學生，對原住民還是很生疏的，雖然因為生活經驗豐富，讓他們可以憑藉外表，一眼看出對方的族群身分，但接著而來的評斷恰是傷害原住民同學的開始，這些對原住民同學的刻板印象不論來自家庭或社會，學生多半未經思考就全盤接納，除非他們有機會與原住民同學更深入的往來，否則往往很難改變。尤其是在討論原住民加分政策時，總有同學情緒激動、振振有詞的大表不滿，無視於在座的原住民同學的尊嚴與感覺。多元文化的尊重與包容，在此完全看不到。

如果想要改變這種現象，除了前述教師的引導與課程的探討外，學生自己本身也應該瞭解並體認過去歷史發展對原住民造成的不公與壓迫，以較為宏觀的角度去看待台灣本身多元族群文化的議題。進而尊重他人的文化，用善意來接納身邊的原住民同學，甚至與原住民同學一起認識、學習原住民文化，才能消除或減輕族群的偏見與歧視。

## 參、對未來研究的建議

目前的研究雖然發現這些女孩的教育經驗與族群、階級、性別與三者的交互建構有密切的關係，但我個人同時面臨一些挑戰與限制。首先，在研究參與者課

業及補習活動下，觀察、訪談的時間其實有限，而高中女生正面臨生涯發展的試探階段，有時無法很確定或完整的表達自己的觀點，因而訪談的文字並沒有那麼豐富。另外，因為時間關係，我沒能更進一步真正去瞭解其家庭生活，因此有些地方的陳述僅能點到為止。目前，僅得知這些女孩不管她們的父母親職業是什麼，都非常支持她們的學習，可能因為她們家都是女孩（只有學群還有弟弟）所以父母親才都支持。或者，還有其他因素，例如少子化的影響（除了學慧外，多數研究參與者家中都只有二、三個小孩），在未來的研究，這些議題可以再進一步探究，以便更深入的呈現族群、階級、與性別的交互建構如何去影響她們的教育經驗。

本研究採取立意取樣，但研究對象僅限於阿美族、太魯閣族與布農族，無法含括凌雲高中原住民女同學的所有族群，是否其他原住民族群的女高中生的教育經驗會有所不同，也值得未來更深入的探討。

此外，作為一位教師，理應思考教學課程如何回應學生的文化，因此如何將本研究所獲得的對原住民女高中生教育經驗的瞭解，融入我的課程設計或是教學策略中，以提升我的教師意識與效能，是未來在教學實務上理應投入，也是持續研究可以努力的方向。

### 第三節 研究者反思

批判種族主義與黑人女性主義的主要訴求在突破既有的主流觀點，讓被壓迫的當事者自己來發聲，以獲致最真實的經驗與感受，我的研究即是在這樣的前提下，試圖邀請這些女孩來發聲，說出自己的故事，在研究進行中，我會請她們檢閱訪談的內容，尊重她們的意見，並相互的討論，在與她們的互動中，我個人也得到許多啟發，也才有自省的機會。但即使如此，有時還是無法免除無心之過，以致於造成學生心理上不舒服或委屈，在訪談中，透過學生直率的回應，讓我有機會可以正視這個問題。還記得學欣說：「你有說過雛妓有很多都是原住民，我

就覺得有嗎？有很多都是原住民？那個電視新聞報的都是大陸的啊，我覺得很那個！」(學欣訪談 09-06-09)回想課堂時的情境，我記得是介紹非營利性組織「勵馨基金會」的服務項目，但說者無心，聽者有意，我嘗試著替自己辯解「我是就統計數字來說，介紹勵馨基金會的工作，所以會這樣說。」但學欣並不接受，還把她的感受說的更直接：

我就會想說有嗎？就算資料上真的是這樣，也有不想承認的感覺，這樣會覺得好像又多加了一個東西到我們身上，別人看我們會覺得我們好像很亂，會有一種先入為主的觀念，在講黑人的處境時我就很生氣，我會覺得有共鳴，好像在說我們，台灣也有這種事情、翻版的感覺，白人利用黑人運動員爭取光榮，回國後又貶低他們。(學欣訪談 09-06-09)

學欣的敘述讓我震驚與難為情，我覺得我只是在講述一個統計上的事實，可是對與這種統計上的事實相關的人而言，它不再只是一個數字，它是關係到這個族群的榮譽或者他人對她的認知，這是我必須要謹慎之處。

再者我曾經因為原住民同學喜歡聊天、大聲說笑而覺得不舒服，覺得她們太過鬆懈，浪費讀書時間，但在幾次與她們深入訪談之後，發現她們自己也清楚她們的行為與學校的主流價值觀不一樣，但是她們反而認為漢人同學很重視成績，喜歡比較，常常勾心鬥角，她們則比較重視友情，不喜歡競爭，喜歡和同學聚在一起唱歌、跳舞，如果有什麼不愉快的事也很快拋諸腦後，讀書對她們而言不是不重要，只是沒有重要到要整日與書為伍，犧牲與同儕相處的時間(陳文燕，2008)。這樣不同的價值觀，讓我不禁反省是不是漢人社會或工業社會太過功利，無法忍受人們有一絲空閒，凡是沒有利用在生產的時間便是耗費與無益，什麼事都應該有其目的，就連同學聊天也應該討論功課吧(曾有家長建議我應該管制下課時間，讓同學保持安靜，以免吵到她的女兒讀書)！

另外這些女孩也提到不喜歡被簡稱為原住民，這是為了漢人族群易於歸類分辨原漢之分，並無法突顯原住民各族的特質。學筠說：「我不喜歡人家說：喔你

是原住民喔，你可以問我是什麼族，但是你不要說我是原住民，那這樣我要說你是平地人，它麼好像在分割什麼似的，我覺得以族名來叫我，會有比較被肯定、比較親切的感覺。」(學筠訪談 17-06-09) 其實班級是一個小團體，原住民同學又是個位數，要瞭解其族群並非難事，在訪談過程中，當我開始有機會更深入的去瞭解其族群文化時，很自然的她們就成了阿美族女孩、布農族女孩與太魯閣女孩，不再是一個被化約的整體。但基於研究的命名我還是必需以原住民的統稱來概括她們的教育經驗，這是我對她們深感歉意之處。

這七位原住民同學，平日上課時並特別不活躍，可以說是沒有聲音，安分守己型的，當我開始找到部分研究參與者時，她們一開始有些疑慮，但知道我想要做一份有關原住民同學學校生活經驗的研究時，她們慷慨的應允了，還幫忙找了別班的朋友一起共襄盛舉，才有七位研究參與者的產生。甚至在訪談時間到時，主動表示要再繼續談這個話題，因為她們有好多話要談，這與她們在課堂上沉默寡言的形象有著截然不同的差距，在與原住民同伴的相處中(即使是不同族群)，我看到她們的自在與爽朗，幽默與大度，更在論述族群、階級與性別的經歷時展現一種遠高於年齡的成熟與洞見，最讓我佩服的是即使是在陳述自己被歧視的心痛經驗時，也會很快用一種自我解嘲的幽默將凝重的氣氛化於無形，但那一種歧視事實就如同生命中不可承受的輕一樣，是那麼真真切切的存在。不論之於我個人，或之於整個社會，對於不同族群的平等與尊重，我們還有很長的路要走。

## 參考文獻

### 一、中文部分

- 巴蘇亞·博伊哲努 (2002)。台灣原住民族語教學發展之趨勢。原住民族教育季刊, 25, 56-71。
- 王文科編譯 (1994)。質的教育研究法。台北：師大書苑。
- 王甫昌 (2003)。當代台灣社會的族群想像。台北：群學。
- 王家祥 (1996)。山與海。台北：玉山社。
- 王嵩山 (2001)。臺灣原住民的社會與文化。台北：聯經。
- 王嵩山 (2005)。想像與知識的道路。台北：稻鄉。
- 王瑞賢 (2005)。語言、權力與文化再生產－伯恩斯坦符碼理論之研究。載於蘇峰山編，意識、權力與教育：教育社會學理論導讀 (頁, 35-75)。嘉義：南華大學教育社會學研究所。
- 瓦歷斯·貝林 (2006)。給原住民族學生的公開信。2008年12月15日，取自 <http://www.apc.gov.tw/pda/docDetail TCA.jsp?docid=PA000000000131&linkRoot=1&urlParent=0&url>
- 田哲益 (2001)。台灣原住民的社會與文化。台北：武陵。
- 全正文 (2005)。我國原住民升學優待政策之研究。暨南國際大學教育政策與行政學系研究所碩士論文，未出版，南投。
- 全國法規資料庫入口網站 (2004)。原住民族教育法。2008年11月5日，取自 <http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=H0020037>
- 江建昌 (2001)。平地籍教師在原住民學校的教師角色認同。國立新竹師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，新竹。
- 牟中原、陳伯璋 (1997)。原住民教育。教改會第二十四次委員會議委員報告。2008年10月6日，取自 <http://www.sinica.edu.tw/info/edu-reform/>
- 行政院原住民族委員會 (2002)。九十一年臺灣原住民經濟狀況調查。台北：行

- 政院原住民族委員會。
- 行政院原住民族委員會 (2007a)。原住民學生升學優待及原住民公費留學辦法。台北：行政院原住民族委員會。
- 行政院原住民族委員會 (2007b)。九十五年臺灣原住民經濟狀況調查。台北：行政院原住民族委員會。
- 行政院原住民族委員會 (2008)。九十六學年度原住民族教育調查統計報告。台北：行政院原住民族委員會。
- 行政院原住民族委員會 (2009)。原住民學生數占全體學生數比率。2009年6月16日，取自 [http://cip.cpc.org.tw/98doc/87-97\\_學年綜合\\_1.xls](http://cip.cpc.org.tw/98doc/87-97_學年綜合_1.xls)
- 行政院原住民族委員會 (無日期)。原住民族簡介。2009年5月15日，取自 [http://www.apc.gov.tw/main/docDetail/detail\\_ethnic.jsp?cateID=A000140&linkParent=8&linkSelf=94&linkRoot=8](http://www.apc.gov.tw/main/docDetail/detail_ethnic.jsp?cateID=A000140&linkParent=8&linkSelf=94&linkRoot=8)
- 何傳坤 (2004)。臺灣的史前文化。台北：遠足文化。
- 利格拉樂·阿鳩 (1996)。誰來穿我的美麗衣裳。台中：晨星。
- 利格拉樂·阿鳩 (1997)。紅嘴巴的 Vu Vu。台中：晨星。
- 吳乃德 (1993)。省籍意識、政治支持和國家認同。載於張茂桂等編，族群關係與國家認同 (頁，27-52)。台北：業強。
- 吳天泰、陳紫娥 (2006)。台灣阿美族母系社會自然與人文互動關係之初探。台灣原住民族導論－文化教育篇。台北：五南。
- 吳景雲 (2004)。高等教育原住民學生學校適應之研究。國立花蓮師範學院多元文化教育研究所碩士論文，未出版，花蓮。
- 吳毓真 (2001)。台灣與加拿大原住民教育之比較研究－後殖民的觀點。國立暨南國際大學比較教育研究所碩士論文，未出版，南投。
- 吳錦發 (1989)。願嫁漢家郎。台中：晨星。
- 李文富 (1998)。台灣原住民教育改革的分析－一個批判教育學的觀點。國立東華大學教育研究所碩士論文，未出版，花蓮。

- 李汝和 (1972)。教育志制度沿革篇。**台灣省通志**，5。南投：台灣省文獻委員會。
- 李秀如、王德睦 (2007)。係貧窮的原罪？或係城鄉差距？談影響兒童英語學習機會的因素。**教育與社會研究**，12，113-114。
- 李季順 (2005)。原住民教育一條鞭體制之建構。台北：國家展望文教基金會。
- 李萃綺 (譯) (1998)。James A. Banks 著。**多元文化教育概述** (An Introduction to Multicultural Education)。台北：心理。
- 李哲偉 (2008)。原住民學生對族語能力考試政策態度之調查研究：以一所原住民族高中為例。載於「**原住民教育學術研討會—文化與教育的對話**」會議手冊 (頁，1-27)。台東：國立台東大學。
- 李園會 (2005)。**日據時期台灣教育史**。台北：國立編譯館。
- 李錦旭譯 (1993)。D. Blackledge & M. Hunt 著。**教育社會學理論**。台北：桂冠。
- 周惠民 (1998)。**原住民地區國小教師自我效能感與工作投入之研究**。國立新竹師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，新竹。
- 周慧玲 (2004)。**在部落與學校之間：我與布農族少年一同學習的故事**。國立花蓮師範學院多元文化教育研究所碩士論文，未出版，花蓮。
- 拓拔斯·塔瑪匹瑪 (漢名：布農族·田雅各) (1987)。**最後的獵人**。台中：晨星。
- 拓拔斯·塔瑪匹瑪 (漢名：布農族·田雅各) (1992)。**情人與妓女**。台中：晨星。
- 林玉体 (2003)。**台灣教育史**。台北：師大書苑。
- 林明芳 (2000)。**泰雅族學童國語及數學學習型態之研究—以翡翠國小為例**。國立花蓮師範學院多元文化教育研究所碩士論文，未出版，花蓮。
- 林玟璉 (2000)。**原住民教育的論述分析—以四本專書為例**。國立台東師範學院教育研究所碩士論文，未出版，台東。
- 林春鳳、洪雯柔 (2008)。台灣原住民族學生教育機會與資源的過去與未來。載於「**原住民教育學術研討會—文化與教育的對話**」會議手冊 (頁，144-213)。台東：國立台東大學。
- 林柏年 (2006)。**台灣原住民族之權利與法制**。台北：稻香。

- 林徐達 (2008)。地方知識與詮釋：從詮釋人類學談論民族誌寫作。審稿中，未發表。
- 林淑媛 (1997)。台灣原住民學術菁英的教育歷程與族群適應。國立台灣師範大學教育學系碩士論文，未出版，台北。
- 林瑞玉 (2004)。花蓮縣國小四年級泰雅族學童數概念之研究。國立花蓮師範學院國小科學教育研究所碩士論文，未出版，花蓮。
- 林曉萍 (1999)。轉化困境到出路——一個原住民老師的生命・行動與實踐。國立東華大學教育研究所碩士論文，未出版，花蓮。
- 邱貴芬 (1998)。「(不)同國女人」聒噪——訪談當代台灣女作家。台北：元尊。
- 莊子秀 (2000)。後現代女性主義。載於邱貴芬主編，女性主義理論與流派 (頁，297-338)。台北：女書。
- 邱曉音 (2007)。中北部原住民地區國小校長教學領導與教師教學效能之研究。國立新竹教育大學人資處教育行政碩士專班碩士論文，未出版，新竹。
- 俞智敏、陳光達、陳素梅、張君梅合譯 (2005)。女性主義觀點的社會學。台北：巨流。
- 姜明義 (2003)。原住民高中學生的文化認同與學校適應——以花蓮高中「原之社」的學生為例。國立東華大學族群關係與文化研究所碩士論文，未出版，花蓮。
- 姚誠 (1997)。論文化多元主義與鄉土教學。載於洪泉湖、邵宗海、沈宗瑞等編，族群教育與族群關係 (頁，214-215)。台北：時英。
- 施正鋒 (2003)。台灣民族主義。台北：前衛。
- 施正鋒 (2005)。台灣原住民族政治與政策。台中：新新台灣文化教育基金會。
- 施正鋒 (2009，3月4日)。原住民升學加分是強心劑。中國時報。
- 洪泉湖 (2002)。台灣原住民教育。台北：師大書苑。
- 孫大川 (1995)。行政空間與族群認同：以台灣原住民為例。載於「文化政治與歷史重建研討會」論文集。台北：中央研究院民族學研究所。
- 孫大川 (2000)。台灣源住居民的語言、文化與政治——夾縫中的族群建構。臺北：

- 聯合文學。
- 徐玫綺（1997）。**弱勢族群與學校教育—長庚護專的原住民少女**。國立東華大學族群關係與文化研究所碩士論文，未出版，花蓮。
- 浦忠成（2002）。台灣原住民族語教學發展之趨勢。**原住民教育季刊**，**25**，56-71。
- 高淑芳（2000）。**八十八年度原住民族教育調查統計報告**。台北：行政院原住民族委員會。
- 高淑芳（2001）。原住民地區學校之教育設備及師資現況調查研究。載於「**九十年原住民族教育學術論文發表暨研討會**」論文集（頁，341-358）。新竹：國立新竹師範學院。
- 康培德（2005）。**台灣原住民史政策篇（一）**。台北：國史館。
- 張如慧（2000）。**原住民女學生學校生活經驗中之潛在課程研究：以山海中學原住民藝能班為例**。國立台灣師範大學教育學系碩士論文，未出版，台北。
- 張炎憲（2008）。追求尊嚴與平等。載於夷將·拔路兒等編著，**台灣原住民族運動史料彙編**。台北：國史館。
- 張建成（2002）。**批判的教育社會學研究**。台北：學富。
- 張建成、謝文全、周愚文、蓋浙生、高華強等著（1999）。**台灣的故事教育篇**。台北：行政院新聞局。
- 張國賓（1998）。**從紡織與獵手探討太魯閣人的兩性意象與性別邏輯**。國立清華大學社會人類學研究所碩士論文，未出版，新竹。
- 張耀宗（1998）。文化差異下的原住民教育。**台灣教育**，**576**，21-24。
- 教育部（1997）。**中華民國原住民族教育報告書**。台北：教育部。
- 許木柱（1987）。**阿美族的社會文化變遷與青少年適應**。中央研究院民族學研究所集刊乙種第十七號。台北：中央研究院民族學研究所。
- 許木柱（1989）。台灣原住民的族群認同運動：心理文化研究途徑的初步探討。載於徐正光、宋文里合編，**台灣新興社會運動**（頁，127-156）。台北：巨流。
- 許炳進（2000）。**台灣地區原住民教育文化政策之研究—以少數民族理論觀點為**

- 基礎**。國立台灣師範大學三民主義研究所碩士論文，未出版，台北。
- 許振明（2007）。**台灣原住民族研究生族群文化認同與學校教育之研究－以中正大學為例**。國立中正大學教育研究所碩士論文，未出版，嘉義。
- 陳文燕（2008）。三位原住民女性高中生學校生活敘說研究。載於「**原住民教育學術研討會－文化與教育的對話**」會議手冊（頁，107-124）。台東：國立台東大學。
- 陳向明（2006）。**社會科學質的研究**。台北：五南。
- 陳伯璋（1988）。**意識型態與教育**。台北：師大書苑。
- 陳枝烈（1995）。**排灣族文化之田野研究及其對國小社會科課程設計之啓示**。國立高雄師範大學教育系博士論文，未出版，高雄。
- 陳枝烈（2008）。從民族教育的觀點論原住民教育統計的未來發展。載於「**原住民教育學術研討會－文化與教育的對話**」會議手冊（頁，237-274）。台東：國立台東大學。
- 陳俊宏（2006）。**部落、學校與家庭對原住民教育的影響－以阿里山山美部落為例**。南華大學教育社會學研究所碩士論文，未出版，嘉義。
- 陶東風譯（2006）。D. Swartz 著。**文化與權力－布爾迪厄的社會學（Culture and Power: The Sociology of Pierre Bourdieu）**。上海：譯文。
- 曾亮榮（2006）。**從地方本位課程探討國小原住民學童自然科學習之研究**。國立花蓮教育大學科學教育研究所碩士論文，未出版，花蓮。
- 雅幼滋·娜白（2007）。台灣原住民部落觀光事業與傳統文化教育的連結－司馬庫斯的「部落有教室」實踐。載於「**原住民教育學術研討會－文化與教育的對話**」會議手冊（頁，70-87）。台東：國立台東大學。
- 黃木蘭（1997）。**原住民學生學校教育機會均等之研究－以花蓮為例**。國立花蓮師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，花蓮。
- 黃光雄主譯（2005）。Robert C. Bogdan & Sari Knopp Biklen 著。**質性教育研究理論與方法（Qualitative Research For Education）**。嘉義：濤石。

- 黃宣衛 (1998)。阿美族。台灣原住民文化基本教材。台北：國立編譯館。
- 黃約伯 (1999)。台灣高等院校原住民學生生涯選擇及其相關因素之研究。國立台灣師範大學教育學系碩士論文，未出版，台北。
- 黃雅平 (2005)。以多元文化理論探討我國原住民教育政策之論述與實踐。國立暨南國際大學公共行政與政策學系碩士論文，未出版，南投。
- 黃瑞琴 (1996)。質的教育研究方法。台北：心理。
- 黃應貴 (2006)。布農族。台北：三民。
- 黃曬莉 (2007)。性別歧視的多面性。載於黃淑玲、游美惠主編，性別向度與台灣社會 (頁，3-24)。台北：巨流。
- 楊士範 (2005)。礦坑、海洋、與鷹架。台北：唐山。
- 楊孟麗、謝水南譯 (2003)。Jack R. Fraenkel v.s. Norman E. Wallen 著。教育研究法—研究設計實務 (How to Design & Evaluate Research in Education)。台北：心理。
- 楊淑玲 (2001)。破殼而出：十四位日出師院原住民女學生的教育經驗。國立花蓮師範學院多元文化教育研究所碩士論文，未出版，花蓮。
- 楊德睿譯 (2007)。Clifford Geertz 著。地方知識 (Local Knowledge)。台北：麥田。
- 廖守臣、李景崇 (1998)。阿美族歷史。台北：師大書苑。
- 溫世頌 (2006)。心理學導論。台北：三民。
- 趙君宜 (2006)。泰雅族國小學童認知型態與其社區文化關係之研究。國立屏東教育大學教育行政研究所碩士論文，未出版，屏東。
- 劉杏元、吳曉明、王麗香、李惠玲、張家臻、林淑君 (2009)。原住民護生在最後一哩的學習歷程。教育研究集刊，55 (1)，97-128。
- 歐用生 (1995)。質的研究。台北：師大書苑。
- 潘裕豐 (2009，2月27日)。原住民教育興奮劑：加分優惠。中國時報。
- 蔣嘉媛 (1997)。原住民學生升學優待政策之評估研究。台灣師範大學教育學系

- 碩士論文，未出版，台北。
- 蔡文山（2004）。從教育機會均等的觀點省思台灣原住民的教育現況與展望。**教育與社會研究**，6，109-144。
- 蔡文輝、李紹嶸（2006）。**社會學概要**。台北：五南。
- 蔡永強（2003）。**山海的女兒：五位原住民女性教育菁英的生命史研究**。台北市立師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台北。
- 蔡俊雄（2007）。**太魯閣族青壯年勞工之教育經驗**。國立花蓮教育大學多元文化教育研究所論文，未出版，花蓮。
- 蔡慧君（2003）。**原住民知識精英之學校經驗與族群認同**。國立台灣師範大學教育學系碩士論文，未出版，台北。
- 鄧伯宸譯（2004）。H. R. Isaacs 著。**族群（Idols of the TRIBE）**。台北：立緒。
- 盧慶文（2007）。**台灣原住民兒童之圖像創作與文化書寫－以台東縣阿美、布農國小為例**。國立東華大學族群關係與文化研究所碩士論文，未出版，台東。
- 蕭凱容（2002）。**知識／權力／主體－以「原住民教育」知識論述為例**。私立慈濟大學教育研究所碩士論文，未出版，花蓮。
- 蕭鳳玉（2004）。**六位女性漢族教師在原住民學校的生活經驗**。國立花蓮師範學院多元文化教育研究所碩士論文，未出版，花蓮。
- 謝世忠（1987）。**認同的污名－台灣原住民的族群變遷**。台北：自立。
- 謝世忠（2004）。**族群人類學的宏觀探索：台灣原住民論集**。台北：台大出版中心。
- 謝建豐（2003）。**國中教師對原住民族教育政策的支持與關注之研究**。台北市立師範學院課程與教學研究所碩士論文，未出版，台北。
- 謝嘉璘（2005）。**台灣原住民升學優待政策之研究－以升學加分和原住民教育體系為例**。國立台北教育大學教育政策與管理研究所碩士論文，未出版，台北。
- 簡杏蓉（1992）。**台灣原住民教育機會均等之探討－社會安全制度取向**。私立東吳大學社會學系碩士論文，未出版，台北。

- 羅健霖 (2002)。泰雅族男童的世界觀：兼論其教育意義。國立花蓮師範學院多元文化教育研究所碩士論文，未出版，花蓮。
- 譚光鼎 (1998)。原住民教育研究。台北：五南。
- 譚光鼎 (1998)。原住民教育與文化政策規劃之研究 (教育政策組)。台北：行政院原住民族委員會。
- 譚光鼎 (2002)。台灣原住民族教育：從廢墟到重建。台北：師大書苑。
- 譚光鼎 (2007)。批判種族理論及其對台灣弱勢族群教育之啓示。教育資料集刊，36，1-24。
- 譚光鼎、周文欽 (2008)。原住民學生就學狀況之檢討與分析。載於「原住民教育學術研討會—文化與教育的對話」會議手冊 (頁，325-349)。台東：國立台東大學。
- 嚴春財 (2008)。一位初任女教師的原住民學校生活經驗。載於「原住民教育學術研討會—文化與教育的對話」會議手冊 (頁，88-105)。台東：國立台東大學。
- 蘇建勳、江沛潔 (2000)。從官方統計資料檢視台灣原住民族教育。教育與社會研究，1，117-135。
- 蘇峰山 (2005)。象徵暴力與文化再製—布爾狄厄之反省。載於蘇峰山編，意識、權力與教育：教育社會學理論導讀 (頁，117-145)。嘉義：南華大學教育社會學研究所。

## 二、英文部分

- Akom, A. A. (2008). Black metropolis and mental life: Burden of “acting white” Toward a third wave of critical racial students. *Anthropology and Education Quarterly*, 39 (3), 247-265.
- Banks, J. A. (1995). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. In J. A. Banks & C. A. McGee Banks (Eds.), *Handbook of research on*

- multicultural education* (pp. 3-24). New York: Macmillan.
- Banks, J. A. (2001). *Multicultural education: Issues and perspectives* (4th ed.). New York: Wiley.
- Beck, U., & Beck-Gernshem, E. (2002). *Individualisation*. London: Sage.
- Blair, M., & Maylor, U. (1993). Issues and concerns for black women teachers in training. In I. Siraj-Blatchford, (Ed.), *Race, gender and the education of teachers*, (pp. 55-73). Buckingham: Open University Press.
- Boggs, J., & Boggs, G. L. (2001). Racism and class struggle: Further page from a black worker's notebook. In. E. Cashmore and J. Jennings (Eds.), *Racism: Essential readings* (pp. 129-135). London: SAGE publications.
- Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice* (R. Nice, Trans.). Stanford, CA: Stanford University Press.
- Bowles, S., & Gintis, H. (2002). Schooling in capitalist America revisited. *Sociology of Education*, 75 (1), 1-18.
- Bowles, S., & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America*. New York: Basic Books.
- Coleman, J. S. (1972). Coleman on the Coleman Report. *Educational Researcher*, 1 (3) ,13-14.
- Collins, P. H. (1990). *Black feminist thought*. New York and London: Routledge.
- Connell, R. W. (1995). *Masculinities*. Cambridge: Polity Press.
- Delgado, R. & Stefancic, J. (2001). *Critical race theory: An introduction*. New York: New York University Press.
- Dixson, A. D. & Rousseau, C. K. (2006). And we are not saved: Critical race theory in education ten years later. In A. D. Dixson & C. K. Rousseau (Eds.), *Critical race theory in education* (pp. 31-54). New York: Routledge.
- Dill, B. T. (1994). Race, class and gender: Prospects for an all-inclusive sisterhood. In

- L. Stone (Ed.), *The education feminism reader* (pp. 42-56). New York and London: Routledge.
- Fordham, S. (1988). Racelessness as a factor in black students' school success: Pragmatic strategy of Pyrrhic victory? *Harvard Educational Review*, 58 (1), 54-84.
- Fordham, S. (2004). "Signithia, You can do better than that": John Ogbu (and me) and the nine lives peoples. *Anthropology and Education Quarterly*, 35 (1), 149-161.
- Foster, K. (2005). Narratives of the social scientist: Understanding the work of John Ogbu. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 18 (5), 565-580.
- Geertz, C. (1973). Thick description: Toward an interpretative theory of culture. In C. Geertz, *The interpretative theory of cultures* (pp. 83-100). New York: Basic Books.
- Gibson, M. A. (1997). Complicating the immigrant/involuntary typology. *Anthropology and Education Quarterly*, 28 (3), 431-454.
- Gilligan, C., Taylor, J. M. & Sullivan, A. M. (1997). *Between voice and silence: Women and girls, race and relationship*. London: Harvard University Press.
- Higginbotham, E., & Andersen, M. L. (2006). Race: Why it matters. In E. Higginbotham and M. L. Andersen (Eds.), *Race and ethnicity in society: The changing landscape* (pp. 7-10). Australia: Thomson Wadsworth.
- hooks, b. (1997). *Black and female: Reflections on graduate school*. In E. Disch (Ed.), *Reconstructing gender: A multicultural anthology* (pp. 334-340). London: Mayfield publishing Company.
- Kohn, M. L. (1963). Social class and parent-child relationship: An interpretation. *The American Journal of Sociology*, 68 (4), 471-480.
- Ladson-Billings, G. (1996). Lifting as we climb: The womanist tradition in multicultural education. In J. A. Banks (Ed.), *Multicultural education*,

- transformative knowledge and action: Historical and contemporary perspectives* (pp. 179-200). New York and London: Teacher's College Press.
- Ladson-Billings, G. & Tate, W. F. (2006). Toward a critical race theory of education. In A. D. Dixson & C. K. Rousseau (Eds.), *Critical race theory in education* (pp.11-30). New York: Routledge.
- O'Connor, C. (2000). Disposition toward (collective) struggle and educational resilience in the inner city: A case analysis of six African-American high school students. In S. J. Ball (Ed.), *Sociology of Education: Major Theme*, Vol.II, (pp. 751-790). New York: Routledge Palmer.
- Ogbu, J. U. (1987). Variability in minority school performance: A problem in search of an explanation. *Anthropology and Education Quarterly*, 18, 312-334.
- Ogbu, J. U. (1978). *Minority education and caste: The American system in cross-cultural perspective*. New York: Academic Press.
- Ogbu, J. U., & Simons, H. D. (1998). Voluntary and involuntary minorities: A cultural-ecological theory of school performance with some implications for education. *Anthropology and Education Quarterly*, 29 (2), 155-188.
- Power, S., & Whitty, G. (2002). Bernstein and the middle class. *British Journal of Sociology of Education*, 23 (4), 595-606.
- Reay, D. (2003). A risky business ? Mature working-class women students and access to higher education. *Gender and Education*, 15 (3), 301-307.
- Rich, J. M. (1960). How social class values affect teacher-pupil relations. *Journal of Educational Sociology*, 33 (9), 355-359.
- Tett, L. (2000). " I'm working class and proud of it"- Gendered experience of non-traditional participants in higher education. *Gender and Education*, 12 (2), 183-194.
- Willis, P. (1977). *Learning to labor: How working class kids get working class jobs*.

New York: Columbia University Press.



附錄二：原住民學生數教育階層分配結構比率（%）

學年度	總計	博士	碩士	大專	高中	高職	國中	國小
87	100.00	0	0.02	7.57	2.73	12.08	26.65	50.94
88	100.00	0.01	0.04	8.84	3.77	11.02	24.00	52.68
89	100.00	0.00	0.08	9.73	4.17	9.12	24.10	52.80
90	100.00	0.01	0.13	9.95	5.11	8.25	22.59	53.96
91	100.00	0.01	0.17	10.84	6.30	7.69	22.69	52.30
92	100.00	0.02	0.24	11.42	6.59	7.16	23.10	51.46
93	100.00	0.02	0.22	12.45	7.37	7.14	23.47	50.89
94	100.00	0.03	0.38	12.41	7.79	7.11	24.16	47.86
95	100.00	0.03	0.43	12.94	8.20	7.29	24.37	46.75
96	100.00	0.03	0.50	13.34	8.80	7.76	24.53	45.04
97	100.00	0.03	0.58	14.13	8.55	8.03	24.65	44.03

資料來源：原住民族教育現況網站（行政院原住民族委員會，2009）。

附錄三：全體學生數教育階層分配結構比率（%）

學年度	總計	博士	碩士	大專	高中	高職	國中	國小
87	100.00	0.23	0.93	18.58	6.72	10.62	21.75	41.17
88	100.00	0.26	1.18	19.82	7.09	9.99	20.46	41.20
89	100.00	0.29	1.48	21.31	7.54	9.03	19.65	40.70
90	100.00	0.33	1.82	22.60	7.73	7.87	19.51	40.14
91	100.00	0.39	2.14	23.11	7.93	7.02	19.78	39.64
92	100.00	0.45	2.51	23.18	8.10	6.71	19.70	39.36
93	100.00	0.50	2.80	23.15	8.43	6.71	19.68	38.74
94	100.00	0.56	3.05	22.85	8.68	8.04	19.42	37.40
95	100.00	0.62	3.39	23.25	8.70	6.96	19.77	37.31
96	100.00	0.66	3.60	23.43	8.66	7.09	19.91	36.64
97	100.00	0.70	3.83	23.81	8.61	7.34	20.17	35.54

資料來源：原住民族教育現況網站（行政院原住民族委員會，2009）。