

國立東華大學族群關係與文化研究所

碩士論文

指導教授：李松根博士

族群教育的另一種建議
——以長程性的社會發展視野觀點

*A different view of ethnic group education --- from the
long-term-social-developmental perspective*



研究生：郝淑芬 撰

中華民國 九十八 年 六 月

國立東華大學
學位論文授權書

※說明※

本授權書請撰寫並簽名後，裝訂於紙本論文書名頁之次頁。

本授權書所授權之論文為立書人在國立東華大學 族群關係與文化 系所 組
九十七 學年度第 二 學期取得 碩 士學位之論文。

論文名稱：族群教育的另一種建議--以長程性的社會發展視野觀點

指導教授姓名：李松根博士

學生姓名：郝淑芬

學號：69043515

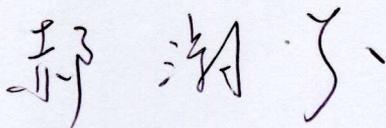
授權事項：

一、立書人具有著作財產權之上列論文全文資料，基於資源共享理念、回饋社會與學術研究之目的，非專屬、無償授權國立東華大學及國家圖書館，得不限地域、時間與次數，以微縮、光碟或數位化等各種方式重製散布、發行或上載網路，提供讀者非營利性質之線上檢索、閱覽、下載或列印。

二、上述數位化公開方式如下：(若未勾選下表，立書人同意視同授權校內、外立即公開。)

校 內	校 外	說 明
<input checked="" type="checkbox"/> 立即公開 <input type="checkbox"/> 於1年後公開 <input type="checkbox"/> 於3年後公開	<input checked="" type="checkbox"/> 立即公開 <input type="checkbox"/> 於1年後公開 <input type="checkbox"/> 於3年後公開	未立即公開原因： <input type="checkbox"/> 申請專利(案號： <input type="checkbox"/> 因隱私權需要(請指導教授附函說明特殊原因)

三、授權內容均無須訂立讓與及授權契約書，授權之發行權為非專屬性發行權利。依本授權所為之收錄、重製、發行及學術研發利用均為無償。

具有本論文 著作財產權 人共同簽名 (親筆正楷)		日期	中華民國九十八年七月二十五日
---------------------------------------	---	----	----------------

學位考試委員會審定書

國立東華大學 族群關係與文化研究所碩士在職專班

研究生 郝淑芬 君所提之論文

族群教育的另一種建議——以長程性的社會發展視野觀點

經本委員會審查並舉行口試，認為

符合碩士學位標準。

學位考試委員會召集人 范麗娟 簽章

委員 陳鴻圖 簽章

委員 _____ 簽章

委員 _____ 簽章

指導教授 李松茂 簽章

系主任
(所長) 姚慶傑 簽章

中華民國

98 年

6 月 10 日

摘要

台灣當代原有住民，在短短的一百年的期間，必須從山林到平原，必須從採集狩獵的前國家形式生產方式，一腳躍進入現代國家社會職業分工的職場的過程中，當孩子的家長隨著所謂工業化、都市化、現代化的過程，因為現實環境的調適，本身成為這一場遊戲的失敗者的同時，其親子關係，根本已經不是任何道德意圖可以解決的問題了。M 型兩極化的教育發展，已不是過往以理想作為教育內容與價值所能夠掩飾的了。

研究者以國民教育現場做為驗證之所在，在實際日常生活上，不論是在就學或生活上，原住民學童其是否遭逢了不同於其他學童所沒有的生活或學習上的特殊處境，這當然是一類問題探討的進路，另外一個比較性的研究進路，還要去對照出，所謂的「正常」學童，為何他們能夠維繫正常，有什麼看法，可以支持我們，來比較彼此的差異。

此外，從文獻探討瞭解台灣本土的研究，如何分析與提出解決方案。並且對照研究者所觀察的國民教育場域來做為一個比較，嘗試提出一類長程性社會發展的認識，以 Norbert Elias 文明進程理論的視野論述，雙軌進行的來對照目前族群文化教育的主張，以及提出辯證。

關鍵字：族群教育、社會發展視野

Abstract

In nearly one hundred years of recent time, the aboriginal people of Taiwan , were forced to move from the mountains to the plains, and must face the change of their way of living from hunting to working in the city . While the parents of the aboriginal children fail to fit into this world and its development like what are called industrialization, urbanization, modernization, and become the “failures” part of themselves, their problems of the children – parent relationship are not to be solved by any moral suggestion. The “M-shaped” division of education development can no longer be covered by the old content and value of education that is based on ideas.

As an investigator, I verify with my teaching job to see in school and in everyday life if aboriginal kids experience may have any different situations that are different from other children. I also compare them with the “ normal” children, and find the reasons that they can cope with things normally. I want to see if there is any ways to support us to compare the differences between them.

Besides, I study the documents of native researches to see how they analyze and find solutions. I compare them with my observation of compulsory education, and try to find knowledge of long - term society development. I do it the way based on the theory of civilization theory by Norbert Elias. I compare what I study and what I see from the education now to provide the dialectic thought.

Key words: ethnic group education, social developmental perspective

誌 謝

一篇論文產出的過程，除了研究者必須懷著一份「熱情」，努力不懈去追求夢想，更重要的，還要有一位在學術道路上循循善導的良師以及來自週遭親朋好友的鼓勵與支持！何其幸運，總是半路出家的我，在人生的道路上，特別是在生命轉彎處，都能得以遇見「貴人」。

大學時代的林永發老師，引領我進入藝術殿堂，一窺中西文化的真、善、美；而今，在社會人文科學領域的學習上，更要感謝容許我一步一步去慢慢摸索，甚至有時長達半年，不曾有任何音訊的指導教授李松根老師，撰寫論文這段不算短的時日，好幾次都受不了煎熬想放棄，每每碰到瓶頸無法突破之際，我想如果不是有李老師的開導與寬容，也就沒有今天這一篇論文的產生。

此外，衷心感激秀美、淑慧兩位前後屆的學姊、學妹，不論在生活、課業修習上都給予百分百的協助，撰寫論文期間更成爲傾聽我心情故事的對象；好友秀雲、育甄、倩玉，也總是不斷地爲我加油、打氣；更要謝謝所有接受訪談的校長們，您們全然的信任與無私，提出寶貴的看法，使得這篇論文更具有學術參考的價值；益誠、小佩、育如、玉珍、蕙苓，這一群可愛工作夥伴，在電腦應用、論文格式給予實質的指導以及精神上的支持；尤其要感謝范麗娟老師、陳鴻圖老師兩位口試委員，所給予論文撰寫修改的精闢建議。

家人的支持與體諒，則是讓我能堅持追求夢想的最大功臣。感謝長期提供經濟奧援並分擔家務的外子--瑞平；貼心乖巧的女兒--琳琳；默默關心、支持我的父母與公公；以及一直以來贊同我繼續求學的弟弟--繼盛。

最後，還有那些未能一一列出你們名字，曾經關心以及幫助我的人們，因著你們，讓我的生命更臻充實，有你們~真好！

郝淑芬
2008.7.25

目次

摘要.....	II
誌謝.....	IV
目次.....	V
表目錄.....	VI
第一章 緒論.....	1
第一節 研究緣起.....	1
第二節 研究動機.....	6
第二章 臺灣族群教育現況.....	11
第一節 族群教育與社會發展.....	11
第二節 原住民部落、家庭與現代社會的斷裂.....	16
第三節 當代原住民學童的教養處境.....	20
第三章 研究取向與方法.....	35
第一節 研究取向.....	35
第二節 研究方法.....	39
第四章 文獻探討與啓示.....	45
第一節 國內原住民教育相關研究發展之形成與趨勢.....	45
第二節 原住民學生教養困境不同理論與觀點.....	54
第三節 文獻回顧對本研究的啓示.....	89
第五章 認識論的辯證.....	93
第一節 另一種可能的視野.....	93
第二節 長程、動態的文明進程.....	100
第六章 東臺灣—後山日先照.....	121
第一節 七腳川社—奇萊平原上被遺忘的部落.....	123
第二節 國家形式體制下的教育.....	139
第三節 東臺灣的國民教育現場.....	149
第七章 研究結果與摘要建議.....	171
參考文獻.....	173
附錄.....	179

表目錄

表 2-1	1998 年台灣原住民生活狀況調查—原住民家庭每月總收入	21
表 2-2	1998 年台灣原住民生活狀況調查—家計負責人有工作者從事之職業	21
表 2-3	九十五學年度高中職以下學校低收入戶、隔代教養、依親教養及單親家庭學生數統計表	23
表 2-4	八十七學年度至九十五學年度國民中、小學中輟學生輟學統計表	24
表 2-5 之 1	九十二至九十五學年度國民中學之全體與原住民學生學生人數	25
表 2-5 之 2	九十二至九十五學年度國民小學之全體與原住民學生學生人數	25
表 2-6	八十八年至九十五年台灣地區原住民在學人口與在學率	26
表 2-7	八十六至九十五年亞洲主要國家離婚率	27
表 2-8	台灣地區午餐供應狀況	30
表 2-9	九十一學年度全國國中小學學生與原住民學生比率	31
表 2-10	各類型收容少年之族群變項	32
表 3-1	訪談者基本資料	44
表 4-1	花東兩縣歷年原住民人口及比例（1915-1994）	45
表 4-2	以「原住民教育」為主題的期刊論文次數分配	52
表 4-3	以「多元文化教育」為主題的期刊論文次數分配	52
表 4-4	西元 1952-1996 年不同研究者之各種研究主題的研究數量分析	71
表 4-6	西元 1952-1996 年不同研究者之各教育階段的研究數量分析	73
表 4-7	人類的四種社會	77
表 6-1	花蓮縣各鄉鎮市原住民人口主要產業類型之變遷	137
表 6-2	82-96 年全臺 15 歲以上人口不識字率	145
表 6-3	花蓮縣 94-98 年全縣原/漢人口統計比率表	151

第一章 緒論

第一節 研究緣起

開場白之一：『孩子不是我一個人的責任！』

某年某月的某一天，在東台灣花蓮，巍巍的中央山脈腳下，有一間國小的老師，在晚上六點三十分打電話給學童家長，要求學童的父母親之一，來學校接學童返家。學童母親在電話中回答說¹：「我現在還在工作！孩子又不是我一個人的責任！」

學童老師，在電話的這一端，一臉錯愕，不知如何是好。對於學童老師來說，接送小孩回家，是天經地義之事，任何的孩童家長，都有義務讓學童上國民小學接受教育，當然也有義務，在一日的課程結束之後，接送小孩回家照顧。這個錯愕，一開始是道德的錯愕，是一類想當然爾的錯愕。逐漸的，在進入族群關係與文化研究所進修的期間，慢慢的才感知到，上述是發生在東台灣某年某月某一日的真實場景，其實不是一個情感的錯愕所能夠表達充分的。

也許，以現代化社會問題的多元多極，此一場景，當然不能夠當成普遍化的事實來看。也許，這個事實，充其量，也不過就是一件平凡無奇的，不小心發生在校園裡內外的偶然插曲。父母親因為工作忙碌，沒有能力在指定的時間內，來帶回小孩。遇見此類情況，根據師範教育與主流社會學問題研究者主張，除了對於此類發生在現代社會中，為人父母，必須透過工作來獲得生活資源的模式，表達同情與無奈外，能夠去進一步探討的空間，自是侷限在工商資本主義，每一個人都要有職業，其所從事的職業，所賺取的薪資，被用來維繫生活家計，這似乎是天經地義，理所當然，也就是成爲一種自然的，或者根本就是「正常」的現象。但是，一旦我們不願意，接受這一類似乎習以爲常的現象，而意欲從不同的社會發展角度來觀察，例如從二十世紀末期，社會學論述，開始從國家建構的角度出發，來觀察此類「正常」的現象，就會不難發現，上述該學童，並不是單一特例。

¹事件中之地點，為花蓮縣以市區為中心的近郊一所小學，學童為原住民阿美族，以上人名、校名皆以匿名處理。

東台灣原有住民，在短短的一百年的期間，必須從山林到平原，必須從採集狩獵的前國家形式生產方式，一腳躍進入現代國家社會職業分工的職場，過往部落社會簡單的分工與整合形式，例如以部落作為社會生活文化形式，彼此存在的部落社會相互依存關係，一類生存單位，在當代的國家體制之下，面對國民教育，使用國家貨幣，有著標準化的時間觀，特別又在全球化與市場經濟的趨力與社會集體制約之中，自身觀察經驗得知，此類趨向個人化，職業化，都市化，科技化，或者就以現代化作為綜合層級，此一類的現象，就再也不是那麼的稀鬆平常了。現代化對於沒有太多時間轉化的「前國家結社形式」的衝擊，不管是從微觀與巨觀的角度上，應該都可以呈顯一類學術研究的命題，特別是有關於族群關係與文化差異的內容與形式比較。研究者在此一中央山脈下的國民小學負責導護工作，從開始的道德錯愕，發展到，可以找到一個超然的學術認識的位置，從無奈的嘆息，轉換到，也許社會發展的研究，還有力有未逮之處，從不勝欷歔的情境，轉而認為，族群教育，必須要有另外一種進路，故而以上述情景作為本論文的開場白，意圖在族群關係研究角度中，提供另外的視野，發展特殊性的課題，仔細的從族群關係的角度來觀察以及辯證。²

當代師範社會教育的工作者，面對上述的情形，有心有力的老師們，也許會以盡心盡力的方式，企圖透過電話，盡快聯絡到孩子的父母親，並且透過道德勸說的方式，提醒父母親所必須要善盡為人父母的責任，而照養小孩的，尋常情形下，當然落到以女性為主的母親的角色上。現代社會中，家庭與工作的拉扯，族群關係的權力不平等，又加上性別的現實，反應在真實的世界中，併聯了問題的繁複性，彼此糾結，讓問題意識，難以從兩元對立的歸納觀點，或者從因果線性的角度來一一分析與診斷。在這裡，研究者認為，從一個學童晚歸，無人照料，一葉可以知秋，但是秋天的到來，以當代文化研究者，呼吸資本主義空氣，批判資本主義的矛盾態度，對於解決此類社會不幸的發生，難以有所助益。所以，族群教育另外一種建議，理論上的主張，必須進入到另外一種綜合層級的觀察方式，這是這一篇論文要挑戰的部份。

研究者，為人師表，主體去同情當代職業婦女，要一方面工作，要一方面照顧小孩，蠟燭火兩頭燒，深深感受到為人父母的的焦慮與哀愁，這是涉入的一面；另一方面，必須要安撫孩子的情緒，此類小孩，一般大都是國小一、二年級的小朋友，因為年紀較幼、無能為力有比較大社區與社交活動，眼見平日和自己一起上課學習、下課遊戲的同學們，陸續離開，在等不到自己親人的情形下，其不安全感，可見一斑，使得他們常會忍不住擔心、甚至害怕的哭起來。就在這一段等待的過程中，研究者發現，在資本主義的社會

²李松根：〈當部落遇到國家〉，《東海岸評論》，4，2006。

發展現今，學生家長奔走在工作與家庭之間的分身乏術，已經帶給個人與家庭極大的壓力與負擔；學校老師每每遇到類似的情況，除了儘快聯繫上家長，感慨的心情只有處於相同遇境的同儕間的教育工作者才能體會，但似乎能做的也不多；孩子更成爲無辜的犧牲者。

更甚的，這類有關於下一代教養的困境，隨著社會發展，已經不是零星的現象，也不是個案的單一現象了，比較教育部推動繁星計劃，以建構入大學的平等機會，這一類的小孩們，他們成爲社會零星，過程似乎老早就已經進行了，一種普遍的，無能爲力適應社會發展的脫序。

圓圓的故事³：

有著純正台灣原有住民血統的圓圓，眉毛濃密，五官深邃，眼睛又大又雙；應是無憂無慮的享受歡樂時光的年紀，但那清澈雙眼的背後，卻藏著不屬於她這個年紀該有的悲傷。就讀國小二年級的她和哥哥，因爲家庭因素，必須靠著社會慈善團體贊助，才能繳交學校的午餐費。相同的境況，不是只有零星的個案，在新學期開始，也有許多正在就學的小朋友，因爲繳不起代收代辦費或午餐費，需要社會協助！依據教育部統計（2007年）調查顯示，最近三學期（95、96學年）共有 14,0674 名的學生獲得補助，平均每一學期就有 5 萬名就讀於國中、小學的學童，必須仰賴政府給予支助，才能免於繳不出午餐費的窘境；在圓圓所居住位在台灣東部的花蓮縣，96 學年度由地方縣市向教育部申請，補助午餐費費用的金額就達到 4212 萬元，受惠的國中、小學童有 1,1717 名⁴，這樣的比率就佔了全國總補助額度的 23% 左右，而這些金額款項尚不包含來自民間各慈善團體的認養與捐助。2007 年 8 月 6 日華視電視台播出一則消息指出，暑假已經過了一半，都市孩子在安親班，但山上的孩子卻擔心開學繳不出註冊費。因爲依教育部統計原住民部落小學之中，就有四分之一的孩子繳不出註冊費。此數據說明了當代台灣教養下一代趨勢朝向更爲嚴重兩極化的發展。

圓圓的出現，就是因爲贊助團體爲了拍攝一支廣告，而找上了她，奇怪的，不是演員的而是真正的被贊助人的圓圓，卻能精準的配合導演要求，「這個小女生怎麼這麼會哭？」正是那份特別，引起了大家好奇的主傷心的掉眼淚，因爲圓圓的爸爸、媽媽離婚後，獨力扶養兩兄妹的爸爸必須工作，只能將他們托給住在鄉下的叔叔、嬸嬸照顧。

³ 故事內容引用 TVBS2007 年關懷臺灣之系列報導，人名、校名、地點皆匿名處理。

⁴ 數據資料來源爲該縣市教育局承辦業務課提供。

開場白之二：『爸爸媽媽不在家，我們要學著獨立！』

「清晨六點，圓圓已經起床。」沒有一般孩子賴床的習慣，因為嬌嬌自己已有七個孩子，但迫於生活壓力，已經有二個孩子，給別人領養，因此圓圓上學前還必須分擔家事，一早掃地、收衣、倒尿壺之後，才能打理自己準備上學，喜歡留長髮的願望，也因為沒有時間整理，而剪成方便梳理的短髮。相對於圓圓的活潑，哥哥就相對沉默少言，無意間得知哥哥喜歡打棒球，有意想要加入學校棒球隊，但這個想法已經被爸爸「封殺出局」。這可以從妹妹圓圓的一段話中印證，圓圓：「很貴啊，那個打棒球。」「要很多錢，又要在學校睡覺；又要在學校洗澡。」而爸爸的「封殺出局」其實也是迫於無奈，畢竟考量在現實環境裡，經濟上根本無法負擔，於是哥哥的棒球夢也只能就此作罷。

即便如此，圓圓和哥哥每天還是高高興興的走路去學校上課，到學校第一件事，就是先到福利社報到，嬌嬌給的早餐費，一個人 20 元，圓圓選擇買飲料，就不能夠買麵包。來到教室，很快就能發現，圓圓對讀書這檔事，實在是興趣缺缺。班導師表示，她平常上課就有不容易專心，常因雜事分心的狀況。那哥哥的表現比圓圓好一點，大概在中等程度，在人際關係的互動上的部份，圓圓的班導師回憶起剛轉學來的兩兄妹，主要是個性上的問題，非常的孤僻，有稜有角。為了督促圓圓的功課，老師常在聯絡簿上留話，像是說圓圓進度比其他孩子落後，要請家長多費心，負責簽聯絡簿的嬌嬌，簡短回了句：「我盡力」；老師無奈的表示，缺了家庭教育這塊，學校教育再怎麼加強彌補，還是有所缺憾。但就在小朋友上學的同時，跟圓圓他們住在一起的叔叔，今天出門去幫人家摘西瓜，嬌嬌還在補眠，孩子太多照顧不來，屋外的垃圾、蚊蠅，還有啤酒空瓶，也沒有時間清理。畢竟對他們來說，不論是老師的期望或是小孩子書唸的好不好都已經是很其次的問題，能不能夠填飽肚子，才是當務之急。午餐時間到了，對早上只喝了紅茶已經餓壞的圓圓來說，這可是在她學校最期待的一刻，主食炒麵吃了兩碗；水果西瓜啃到幾乎見皮一丁點紅肉都不剩，就連每天上學要背的書包，也是破的。下課之後，除了每三個月一次，爸爸來接他們放學的那一天，他們才可以跟班上同學一樣，開心的跟著家人回家；然而平常日子，兩兄妹是隨著路隊來到由天主教善牧基金會設立，義務幫助這些鄉下的小朋友課後輔導班。不過，圓圓的老毛病不改，又被老師盯上：「圓圓請妳趕快跟著做，不要去摸底下的東西，請妳坐前面，就是要妳看得很清楚，趕快！」以鼓勵代替責罵，很有耐心的達悟族老師，為了能讓他們能夠趕上課業進度，正在一題一題的幫這些小「皮

蛋們」講解功課。

比起媽媽，圓圓更喜歡爸爸，「想爸爸沒有回來的時候，有時候，爸爸他離開我們的時候，我就會開始想爸爸，我不喜歡媽媽，我喜歡爸爸。」這也讓我們知道，為什麼她在拍廣告的時候，哭的那麼傷心的背後真正原因。藉著短短的幾句話，更充分瞭解到她對父親的依賴與想念是如此的深刻；但對每天跟孀孀住在一起的哥哥來說，他更想念的是，已經好久好久沒有見到面的媽媽。「我想念她，我希望爸爸媽媽都住在一起，以後我不想讓媽媽跟爸爸離開我們兩個。」兩兄妹儘管在個性上有所差異，但藏在心底深處共同的盼望卻是一致，就是，有一天，一家人能團聚在一起。畢竟寄人籬下的日子總是辛苦的，由於圓圓爸爸並不是定期寄生活費回來，讓生活上已經捉襟見肘的叔叔、孀孀覺得很不高興，孀孀：「他(先生)是有點生氣啦！」「就是他感覺啦，好像每次(生活費)都要用催的這樣子，他(先生)講說，那小孩子都不要吃好了，他就這樣子，他就講說，要不然就叫他們帶走啊！」站在孀孀的角度，能把他們餵飽已經很了不起，甯談還要照顧他們的心理需求，更何況有些事，她認為是永遠取代不了的。

而學校方面對於圓圓兄妹倆的學習成長情況也相當憂心，早期的台灣，對於國民教育校址的設立，主要是以當時人口分布為考量基準，遂而形成現今的地理位置，學校大多座落於社區、村落之中心分布型態，因而在當地人口戶數不多的情形下，仵鄰四週，鄰里之間互動往來，相較於都會區密切，村中大小事自然少有秘密，就此，圓圓所就讀的國小校長，對於圓圓父親必須將孩子留在故鄉，獨自一人離家到外地工作的看法是：「他(圓圓的父親)只是，說他賺的不是很多，也許就是說，他如果有賺錢他就有寄回來，如果賺不到，他就沒有寄回來，他們個性是這樣子，他可以很放得開，不是說很放得開，是很敢，就是這樣，我沒有錢了，我就不寄，反正小孩子我沒有看到，在這邊，丟給弟弟去照顧嘛，給弟弟照顧啊，至於怎麼樣，他們只要沒有看到，就很放心。」

綜觀上述圓圓與哥哥因父母離異，父親卻需謀求生計須離開原鄉到都市打拼，兩個孩子必須仰靠親友照顧，卻因此出現包括各種在生活或學習狀況適應不良的情形，更值得注意的是，圓圓與其兄的事件，此並非國民教育校園中的單一個案，已然是東台灣部落社會中普遍存在之現象，特別是在偏鄉，部落所在更是常見。當代社會觀點，「家庭」做為社會生存單位，任何人類的個體，從出生到死亡，最理想的情境，就是與家庭的相互依存。家庭，核心

家庭是人類個體生理與心理成長與發展的地方，藉由父母或其他家庭成員教化與影響，逐漸所塑造出一個人的人格、社會習性及生存的價值觀，對於奠定個人未來成長發展的基礎，家庭的瓦解，已然形成了任何人類未來不良的發展條件，其影響之深遠，不言而喻。

所以，以上面的兩則故事作為開場，不難察覺到，圓圓與哥哥是一般正在就學的原住民小學生的日常生活處境的樣版，原是孩子在成長過程中最需求，精神與物質依賴的父母親，當其父母親隨著所謂現代化的過程，進入區域性乃至全球分工經濟體系中的一環時，被迫社會移動，因為現實環境的調適，孩子的家長本身成為這一場遊戲的失敗者，在經濟邏輯的生產關係中，成為市場經濟被剝削的勞力成本，其親子關係，根本已經不是任何道德意圖可以解決的問題了。父母親社經地位的弱勢，也促使孩子在成長學習的機會結構下處於弱勢的地位。而這一些事實，其實不是假道學的、無關痛癢的學術研究能夠有所作為的。特別是，一類研究，無關痛癢於社會發展的困境，以靜態的價值，來衡量何謂正常與不正常，遇到此類社會困境，實際上，這類情形在目前國民教育現場普遍存在著，顯而易見的，並未隨著國家社會整體經濟條件的改變，而有所改善。經濟發展，所導致的貧富落差，族群差異，有人類一開始就輸了。並且隨著台灣社會急遽發展，父母養育下一代的過程中，出現了這一類「教養的空窗」現象，這個現象，如果提不出對策，或者提不出診斷，未來的悲劇，還會不斷的發生。

第二節 研究動機

好的問題就是一半的答案~~

根據 2008 年 4 月份某國內著名雜誌所公布的一份調查顯示⁵，台灣地區的家庭親子關係普遍淡薄，就讀國中的學生平日很少與父母交談，如有，也大多數是圍繞著生活起居或學業為主，諸如「洗澡沒？吃飯沒？功課做完沒？考試考幾分？」等，這類父母的問話，已經使得孩子活得很不快樂，據統計台灣有三成的青少年曾有自殺的念頭，特別是近年的台灣社會快速發展的結果，國人每人每年工作的時數高達 2,282 小時，家長回到家，累的只想休息，父母親子彼此之間，少了生活教育的空間與時間。國人所重視的下一代教育，大抵以功利的分數多寡與考試上的表現，為其價值，付錢安排孩子參加補習；或是父母整天在外忙碌，沒有時間陪伴孩子，放任他們在家玩電腦。於是這些中、上階層的學生們，在學習上是被「填滿」、「餵飽」，長久下來，生活卻

⁵周祝瑛：〈教育 M 型化，令人憂心〉，《蘋果日報》，A13 版，2008/4/7。

狹隘，安逸，只重視個人感受，對其他事務與別人，漠不關心。只重視所謂的分數，缺乏獨立的想法與個性；但相對於上述，在另一方面，台灣社會上也出現越來越多學習程度低落、生活困苦的孩子，根據國科會的專案報告指出，甚至有些鄉村地區國中新生無法讀寫的比率高達 3/10。對此，學者周祝瑛提出呼籲，指出國家的教育政策必須正視這兩極化的教育發展，特別是屬於學習弱勢的這一環：「這些孩子有許多生長在弱勢家庭，加上經濟與家庭問題，導致很多生活在貧窮與犯罪邊緣，自小缺乏文化刺激與良好的照顧，因此一進小學，就須面對 M 型社會的嚴峻挑戰！」。

學者提出了警告，提出了擔心，要求重視這一類的社會挑戰，針對上述所謂的「學習弱勢」，為何弱勢，似乎理所當然的不在學者們的道德憂心之中。總之，已經有人表達了符合道德的關懷與心意了，至於要如何改變，倒是沒有提出任何的方法來。研究者自身工作的場域，每天所要面對與共同生活的是一群就讀國小的們孩子們，他們是國家未來的主人翁也是我們未來的希望所在，這個良知，讓研究者難以逃避，並且產生痛苦。對於當代人群相互依賴職業分工下，身為教育工作者的研究者，或許是社會上許多人稱羨的一份穩定工作。但近二十年的教學生涯過程，所看到的、接觸到的、感知到的是，學生愈來愈弱，不僅是在學業、行為品格、人際關係、情緒管理…；回到家庭來看，孩子的父母親身為全球經濟分工體系中一員，工作性質、生活起居規律性比起傳統一級產業的社會型態更形複雜，忙！忙！忙！放學後的孩子，因為家庭結構趨向核心化，乏人照顧必須委託在安親班、課輔班來接送，晚上 7、8 點家長下班後，再把孩子接回家，這類的家庭生活風貌，已經是當代極為普遍見到的社會現象。特別是在東台灣這個多元族群的區塊，在教育現場所觀察到包含經濟條件或日常生活上所碰到的種種困境，研究者發現，那些已都不是單單就「教育」層面可以去解釋，或者說，不是過往以理想作為教育內容與價值所能夠掩飾的了。

尤其是當研究者在歷經教育現場的教學以及縣級教育行政的事務工作之際，曾試圖找出可以合理解釋，為何長期以來，東台灣國民教育場域會出現一類不同族群在學習或是就學態度有著如此明顯的落差現象。做為國家賦予教導下一代這份使命、做為與其朝夕相處那些天真、可愛孩子的老師、做為共同與其生活在這片土地上的一員，研究者發現當代不論是專家學者、政府部門或從事社會、教育工作者，乃至一般社會大眾，在認識這一些所謂的社會問題，往往還以靜態式、範疇化的視野，視所觀察到的「第一因」為問題的起源，如學生成績不理想，就歸因於學校老師教學能力有待精進，那就辦研習要求老師增進教學技巧；當父母忙於工作，孩子乏人照顧，教育部門或社福單位，有責任要廣設課後安親班來照顧或輔導；看到偏遠地區，社經地

位低落的部落，政府的美意，就是設立教育優先區，以經費來挹注...，諸如此類「頭痛醫頭，腳痛醫腳」亡羊補牢式的教育政策，或許能夠撫慰人心，說至少有人關心，有人重視，以愛與關懷的行動，來彌補落差與困境，也許，這一些作為，多少對於問題暫時能夠有所舒解，但是，將其視為現代社會發展過程中「理所當然」或「無可避免」的一類社會現象，而不謀求根本的認識與解決的做法，研究者心中始終存在著一個疑問！難道真的一切只能如此嗎？

因此，當學姊詢問是否有意願報考東華大學族群關係與文化研究所時，研究者並未有所猶豫，主要就是期望能透過對學術理論的認識與學習過程中，試圖為自身在職場教育領域，所觀察、感知到的一類困境，尋找一個可能的答案！

長久以來，致力追求發展步入開發中國家的台灣，隨著產業升級的潮流，工商產業的高分工整合社會，帶來講求效率、重生產的現代化生活型態，生理上隨著愈來愈忙碌又緊張的步調被極度壓抑，假日人們則尋求更多心理上紓解。東部因著特殊的人口組成，多元族群所蘊育豐富文化內涵以及得天獨厚的好山好水，被喻為台灣最後一塊「淨土」。但不容忽視的是，當地居民生活資源與條件處在現代經濟產業的邊陲，其中人口高達 1/4 的原住民族，更因為社會變遷導致原本賴以維生的一級產業逐漸沒落，被迫必須離開家鄉到北部或西部謀求生計(如同圓圓的境遇)，人口的外移，代表這塊區域發展的沒落，原有的人群組構也漸漸被取代或是崩解，因而造成下一代乏人照顧與教養的困境，這不僅是身為父母必須去面對的，或身為教育工作者必須去面對的，更是國家社會發展過程必須正視的課題。

研究方向是，要去正視問題，好的問題，必須要有好的問題意識。是以，研究者除了試圖透過田野資料的佐證，去釐清處於此類社會發展結構變動之下，所謂弱勢家庭的原住民部落、家庭整體的生活面貌究竟是如何外，更重要的，研究的視野，與一般現下主流的問題意識不同之處，就是研究者要透過社群組構理論，去提出一種看法，特別是，提出當代社會學所沒有面對的問題意識—優勢族群如何維繫他們的優勢，以此來對照，弱勢族群為何弱勢，而提出社會發展長程性的另類視野出來。

在實際日常生活上，不論是在就學或生活上，原住民學童其是否遭逢了不同於其他學童所沒有的生活或學習上的特殊處境，這當然是一類問題探討的進路，另外一個比較性的研究進路，還要去對照出，所謂的「正常」學童，為何他們能夠維繫正常，有什麼看法，可以支持我們，來比較彼此的差異。研究者試圖探討當前原住民學生在學習的環境與背景情況，其遭遇困難的面

向有哪些，以及憑藉相關的數據統計，取得對此一類現象之理解，將就其在日常生活上的所處境遇做剖析，以此做為本文背景之說明。其他章節的部分，則要探究台灣本土的研究文獻如何分析這類現象的存在，並且如何提出解決方案，對照研究者所觀察的國民教育場域來做為一個比較，嘗試提出一類長程性社會發展的認識，雙軌進行的來對照目前目前族群文化教育的主張，以及提出辯證。

面對當代親師生彼此之間，衝突日益加劇，任何的道德勸說，已經力有未逮。這一篇論文中，將提出社會人格感知行為落差持續擴大現象，必須要有新的見解，而此類見解，必須借助「文明進程」的理論視野，才能夠被觀察出來。有關國家體制下，前國家結社的部落，面對民主化，社群關係的權力變動，所形成的世代人格轉化與差異的困境，彼此的挑戰，都會是本論文研究的綜合層級。

綜合前述，本篇論文與其他論文不同之處，在於其不同的理論進路。透過社群組構理論，研究者想要對照出弱勢與優勢為何差異，特別是，要去研究優勢的，正常的，到底這一些人，包括研究者在內，如何維繫其功能正常。研究者做為小學老師，對於失親，晚歸，父母無法照應的學童所表達出來的錯愕，會不會就是所謂的「正常」，能夠維繫自己社會經濟地位優勢的行為與感知。一種看似個體價值與行為道德的內容，也許在社群組構理論架構之下，是一類優勢團體的核心價值，而自己並不自知。

再者，以長程性社會發展的視野來觀察社會結社形式的變動，此類社會形式的變動，作為一種新的社會生存單位，對照舊的社會生存單位，從小的單位到大的單位，從鄉村到都市，從農業到工業，從無政府到民主政府，相關這一類社會發展行為轉換與適應的課題，至少會在本論文提出來檢視，過往理論有關這一方面論述的缺乏。

好的問題就是一半的答案，一個符合向度的問題意識，才能夠脫離進退維谷的兩難局面，好的問題才能夠有繁衍性，才能夠讓問題進入學術的集體參與，在人類認識世界的發展過程中，假以時日，也許會得到解決。錯誤的問題意識，不僅造成問題難解，甚至耗費時間以及心力，甚至造成知識與科學的危機，讓當代人，面對社會問題，仍然以中世紀高度情感涉入的方式來面對問題。如果問題意識正確了，雖然難以保證未來馬上一定能夠解決困境，但是方向對了，至少不會做白工，並且能夠累積知識的經驗。總而言之，這一篇論文的好問題本身，連問問題本身都是值得探討的問題。

第二章 臺灣族群教育現況

第一節 族群教育與社會發展

開宗明義的，這一本論文所要挑戰的，是過往從理性主義出發，以未來理想國的國民理應如此之理想規範，來作為教育的教條與典範。台灣師範教育，其外文表達方式—normal，抖露了這個絕對價值意思為正常的，正規的，標準的，為典範的，教育老師成為典範教育的老師，而典範，正常的，又意涵著不變的，永恆的期待，不容挑戰的。如同理性存在一樣，理性為何存在是自明本質，不容置疑的。當代的教育哲學源自於西方啟蒙以來理性主義，以西方市民階級上揚過程的自信，來強調自己所尊奉的道德與倫理作為一種永恆的價值，透過國家的教育系統，意圖要放諸四海皆準。這個理所當然的教育價值，在研究者身上成為一種社會習性，身為小學老師，也尊奉這一類的道德與價值觀，近二十年的教育生涯中，這個教育理想不斷的遭受當代社會發展現實的挑戰。

哪一類的社會發展挑戰，現象性已經在前面的開場白中，以兩個發生在東台灣小學中學童的家庭，無能為力支撐其就學，能夠符合國民教育的規範看到端倪。此類的挑戰，也開啓了自己舊有的秩序的崩解，懷疑自己所學的那些道理，到底有沒有道理。學童無人照料，不是個別問題，成為社會問題，學童家庭不符合期待，讓我們可以轉個模式來詢問，到底社會發展有哪一種脫落，既不在我們社會認識的地圖上，也不在教育政策能夠反應的層級上。神聖的教育使命，面對這一種悲慘世界的情境，吞噬的，不僅是教育者的理想以及熱情，甚至令人喪失信心。

也許有人會怪罪在時代上，時代的發展，進入二十一世紀，如英國小說家狄更斯在《雙城記》中的名言：「這是個充滿光明的時代，也是個充滿黑暗的時代；這是一個最好的年代，也是一個最壞的年代。」二十一世紀更是個不確定的年代，對於台灣這一塊土地來說，從其後殖民的國家化過程中，因為缺乏了穩定與連續的國家傳統，教育價值的主張，更是難以貫徹，矛盾與衝突，讓研究者開始懷疑，自己過去的一廂情願，以認同靜態的價值，作為自己面對變動世界的自我防禦。

這一章節，如標題所示，要以族群教育面對社會發展真實，提出一些命題，提供我們自己認識自己的處境。多元多極的社會發展認識，研究者採取

有關人類行為與感知轉型的課題，作為社會發展認識的綜合層級。以過程性的思維，提供命題，形成一種探討的進路。如同語言，必須依賴在其社會文化的前因，有哪一些轉換的機會，才能有後來的生成。未來族群教育，能夠有哪一些機會，能夠不必如此盲目依賴在熱情以及理想，依賴在現階段對於社會發展是否有著比過往更清晰的認識上，一個好的地圖，會讓我們不必走太多冤枉路，不必讓自己的努力成為徒勞無功。

在此，為了將社會發展更明白的表達，我們刻意要以原住民創作歌手巴耐的流浪記來作為解釋社會發展的註腳，歌詞節錄如下⁶：

我的爸爸媽媽叫我去流浪
我一面走一面掉眼淚
流浪到哪裡流浪到台北
找不到心上人
我的心裡很難過
找不到我的愛人
我就這樣告別山下的家
我實在不想輕易讓眼淚留下
我以為我並不差 不會害怕
我就這樣自己照顧自己長大
我不想因為現實把頭低下
我以為我並不差 能學會虛假
怎樣才能夠看穿面具裏的謊話
別讓我的真心散的像沙
如果有一天我變得更複雜
還能不能唱出歌聲裡的那幅畫

這一首耳熟能詳的歌，在公元 2000 年成為華人歌曲十大專輯之一，道盡了原住民主體的哀傷與無奈。歌詞中，例如「我就這樣告別山下的家」，遠離故鄉到都市去—台北，歌詞中所說的山下的家，如果從東台灣的發展史來

⁶曲名：流浪記（原演唱者：紀曉君 作詞：Panai 作曲：Panai）。

看，居住在山下的，其實原先並不住在山下，而是居住在山上，是日本人來殖民的時候，才被迫從山上遷移到山下來的。

以太麻里溪流流域的東部排灣族遷移史為例，舊的地圖可以表達過往舊部落所居住的集水區，山上的濕地，太武山山上的濕地，提供植物與動物，供應人類生存物資。日本殖民時期，原本居住在山上的舊社，被強制遷移到太麻里溪河口地帶，在今天的台東縣金峰鄉嘉蘭村。

哀傷主體，一方面述說著社會發展的現實，逼迫自己要離鄉背井，一方面又無奈於自己的處境。從山上到山下，告別山下的家到台北流浪，覺得自己不差，因為能學會虛假，能夠看穿面具裡的謊話。這一段話，透露出人類在面對人類的發展，必須要學會另外一種「虛假」以及「面具」。哀傷的主體，價值判斷都市生活的虛假與謊話，但是，從另外的角度來看，這裡所謂的虛假以及謊話，其實是另外一類人類社會行為與規範。

德國古典主義的大文豪歌德（Wolfgang Goethe）回答友人愛克曼（Eckmann）的一封信中，曾經針對愛克曼所強調的高度自我主義的自由觀⁷，提出反駁。他說：

那是一種自然本性的傾向，但是並非合群的方式；如果我們不願嘗試去克服屬於我們每一個人類的一些自然本能傾向，那麼又如何能來談禮儀與教化呢？單方面的去要求別人要與我們來配合，這的確是一件非常愚蠢的事情，我從來沒有如此這般的蠻幹過。我反而去驅使自己，讓自己能夠跟每一個人交往，透過這種方式才能認識人性，並且認識生命中必需擁有的伶俐與技巧。面對自然本能的反抗，每個人都需要去留意，才能夠克服此一難關。您其實也必須如此。如果我所說的在此對您沒有任何幫助的話，那麼你就必須到更廣大的世界去瞧瞧。您是不可能想怎麼就能怎麼的。⁸

歌德在這一封給友人愛克曼信中所顯露的，是歐洲文化知識份子從啓蒙主義時期以降，以全人類作為社會歷史關照描述單位，以「教化與禮儀」、「與

⁷ 李松根：〈文明進程的世界觀與台灣的社會發展〉，所節錄自：Die Gespräche mit Goethe, Eckermann am 2. Mai 1824, 《文學研究與社會改革》，台北：問津堂，2002。

⁸ 同註7。

人爲善」，來反制人類自然本能的利比多斯（Libidos）反制約的傾向，並且驅使自己，與每一個人交往，並且依此來認識人性與人類彼此相互對待的技巧。歌德甚至建議愛克曼，如果他的建議對他無效的話，那麼愛克曼就必須離開德國，前往到更大的世界去瞧瞧。在此歌德所稱謂更大的世界，對身處於 18 世紀末 19 世紀初的歌德與愛克曼來說，所指的應該就是歐洲大國的宮廷社會。而歌德在此一封信中所稱謂的大世界，其實就是一群高度承載統治權力的王公貴族的社會組構集合體。在此一社會組構關係中，王公貴族、統領權力的官員們，彼此因為必須依附在帝王威權之下，在其競逐權力的人際關係之間，必須要以高度自我控制的方式，來防禦自己因為自我控制度不足，所可能造成的的權力喪失，而離開宮廷社會的權力優勢組構核心。

以歌德與友人的一番對話作為引子，穿越時空對照前面所舉的巴耐流浪記所揭櫫的所謂「虛假」以及「謊話」，彼此有不謀而合的因果關聯。愛克曼說⁹：

我對這個我所處的社會中，有我自己個人的好惡以及一些特定喜愛以及被愛的需求。我尋求一種適合本我自然的人格特性。將自己完全的交付給這個人格特性，而不願意與其他的人有任何瓜葛。

現實是，都市的生活，是一類國家體制內部高度和平化的呈顯，數以百萬計的人類居住在都市中生活，不管是職業與專業需求，所需要的自我控制規範，需要一種高度自我控制的文明規範，一種間接情感的社會的行為以及感知，而對於山下來到都市的巴耐，過往前國家部落的社會文化規範，面對這一類的社會發展，在彼此的行為認同上，產生了極大的對照。對愛克曼來說，自然本性，全然的自我才是他的自我認同的價值，對歌德來說，其實那是野蠻，對於愛克曼來說，那些禮儀教化是表面功夫，對巴耐來說那是虛假為謊言，心中存著一種自然的特性，不願意與別人有所瓜葛，但是宮廷中的歌德知道，人與人之間的糾葛是常態，是無法避免的，人唯有去適應這一類的人際關係，才能夠生存下去。對於前國家社會文化規範做為自我價值認同的原住民歌手來說，那是一種虛假，是一種面具下的謊話，但是，都市化，人口稠密的所在，各類職場，各類社會糾結的世界，哪裡容得下全然自然的本性。

對於人類來說，新的社會形式，人類的行為，無法意圖的，會被驅動朝那一類的社會集體規範改變，而這一類的改變，一種被德國社會學家 Norbert

⁹同註 7。

Elias(1897-1990) 所提出來的社會發展認識，在國家建構的發展過程中，人類的行為越來越高度的朝向嚴謹的自我控制前進—所謂的「文明的進程」，是一類必須要學習的內容，能夠提前適應的，社會發展的陣痛期就會比較短，無法適應的，在社會權力的地圖上，難以分配政治與經濟的資源而成爲外圍弱勢團體。有關人類文明進程過程的研究，現階段還屬於非主流的研究階段，這一方面的認識，對於族群教育的未來主張，會有哪一種助益，還等待觀察。研究者在此，嘗試以文明進程的理論視野，來辯證族群教育過往以三度空間的方式，以教育理想來發展教案與教育政策，提出另外的建議以及看法。

在文明進程一書中，從人類日常生活，食衣住行，讓時間回溯到歐洲的中古世紀，以當時在餐桌上切肉和分肉作爲一種特殊的榮譽，是上流社會社交生活中不可分割的組成部分。至十七世紀法國，上流社會漸漸不在餐桌上分割牲畜，直到今日以盡量避免想到肉肴是用屠宰了的牲畜烹調而成的，此種通過切割和烹調藝術或改變了牲畜的形狀，以致人們在食用時幾乎不會再想到牠們的原形，這表明了文明化的過程中，人們試圖驅逐一切可能使他們聯想到自己身上的“獸性”的感覺¹⁰。然切肉本身並沒有被取消，但這種將切肉而令人難堪的事情，將之“置於幕後”的做法，很能說明被我們稱做“文明”的整個過程的特性。從在餐桌上分割大塊的或整隻的牲畜，到因不願看到死的牲畜而引起的難堪的前移，以及在幕後的專門地方來分割牲畜，這一發展便是典型的文明的發展。然而文明的進程中存在著各種各樣縱橫交錯的發展，如果把這一個進程放在一個較長時間的背景來觀察，就可以很清楚的看到，那種用武器、戰爭和體罰威脅而造成的強制逐漸的減少了，而人與人之間互相依賴的形式則加強，並形成一種自我調和“自我控制”的情感模式¹¹。

研究者特別指出這一段，爲了是去彰顯，文明進程幕後化所形成不同社會發展階段的行為感知，對於在族群教育中，從來沒有在台灣的教育文獻中被提及。部落生活與國家生活彼此的差異，不僅是鄉村與都市的差異，還有一類的差異，就是這一類行為與感知羞恥感以及尷尬感不同的差異，這一類的差異，經常被當成背景音樂來使用，並且被這一類不同的感知來判定彼此的價值。

¹⁰Norbert Elias，王佩莉譯：《文明的進程》（第I卷），序言，北京：三聯書店，1998。

¹¹黃以育：《生命關懷與都市流浪犬問題之探討》，世新大學社發所碩士論文，2001。

第二節 原住民部落、家庭與現代社會的斷裂

一、來自 S 與 T 兩個不同的原住民部落生活的觀察

學者余德慧、顧瑜君（1999）在探討有關〈台灣原住民家庭中的親子倫理〉研究中，對於當代原住民部落生活在邁向現代化、都市化，出現了適應上的極大轉變，提出了觀察重點¹²：

在原住民社區有個大致的景觀，那就是青少年有自己的聚會領域，也許是籃球場、學校的某塊空地，某個商店的電動遊戲區。這樣的景觀並沒有太特殊的意義，因為漢人的農村地區也會看到這樣的景觀，比較特別的是，整個原住民社區有著潛在的隱憂：非常明顯的代間斷層。許多原住民社區的整合能力愈來愈見削弱，除了少數的村落有很完整的社群意識，大多數的原住民社群裡的老人家無法帶領孫子，而孩子的父母又遠到他鄉去工作，使得青少年一下課就群聚在村子的某些地方，互相嘻笑或打球。

上述除了談到部落的地方文化核心組織的崩解，對於教養下一代的衝擊。研究過程中，更進一步仔細地描述了 S 與 T 村落兩個截然不同的原住民社區生活風貌：

在我們訪問一個整合性相當高的 T 村落，景象就沒有這麼嚴重。T 村落位在一條溪的旁邊，長久以來以農耕為主，村子還保持著（至少形式上）頭目的制度。老人家還會參加各種歌舞、編織以及社區的各種活動。在平時的日子裡，孩子必須作功課，很少到外邊遊蕩。

S 村落與都市的界線較模糊，雖然部落的主要街道短而狹窄，數間卡拉 OK 等類型的娛樂卻分散在其中，我們卻看到許多遊蕩的青少年，們的父母在外鄉工作，青少年晚間聚集在卡拉 OK 店裡。S 村落的青少年的父母到外地工作人數眾多，而 T 村落則不太一樣，凡是

¹²余德慧、顧瑜君：〈台灣原住民家庭中的親子倫理〉，錄在洪泉湖、吳學燕主編《台灣原住民教育》，台北：師大書苑，1999。

到外鄉工作通常會把孩子帶在身邊，但 S 村落則把孩子留在部落裡。

對於造成前述兩所村落所出現的不同教養現象，余、顧兩位研究者提出了分析與解釋：「…其中的差異在於原來的部落社會本身的情況。T 部落原本的整合性強，傳統上嚴密的部落組織，如年齡階級、長老及頭目制度，當工業化來臨，農村人口釋出時，外出的族人還想辦法在外鄉聚居，相互照顧。而 S 部落的部落文化並沒有嚴密的部落組織，外出的族人並不聚居，無法相互照顧，只好把孩子留給上一代撫養。…」此外，尚有一個不容否認的事實，即不論 S 與 T 部落中的下一代，早已經是大型分工社會中的一份子：「…現代社會早就侵入任何原住民部落，而孩子不再是傳統文化的傳承者，反而是現代社會的消費者。部落沒有力量抵抗『社會』。…」對於此類社會現象的發生，研究者以為，其非人為意圖，而是社會發展過程中所必然發生的，不是任何人得以操控，也沒有任何族群或任何人可以逃避的。

二、來自原住民家庭生活的觀察

原住民家庭經濟狀況普遍不佳，多從事勞力與成天時間的工作，收入較低，因此家長常忙於生計而無暇顧及子女的教養與輔導，對子女的要求也低，造成子女生活與學習的散漫，對於生涯沒有規劃，容易產生偏差行為與學習障礙；而原住民隔代撫養、單親或破碎家庭、酗酒等問題也造成原住民學生在學習與生活及價值觀念上的負面影響，但目前所推動的家庭或親職教育多半無法針對原住民社區與家庭實際情況設計一套可行的執行方式，使忙於工作的原住民家長不能積極參與學校所舉辦的教育推廣活動，…（浦忠成，1995）

¹³。

以上是引述學者浦忠成所發表的一段文章部份，它描述並點出了，存在於當代國民教育場域中所觀察到的一類現象，許多原住民族家庭如同 S 部落一般，當傳統上嚴密的部落組織面對國家體制後的解構、崩落，親代處在個

¹³浦忠成：《原住民社區文化與原住民教育改革關係研究》，行政院教育改革審議委員會委託專題研究報告，1995。

人化，職業化，都市化，科技化，或者根本就以現代化社會，奔走於生計的同時，面對教養子代的無力感，社會變遷的劇烈，無奈及苦楚，更讓他們無所適從。這既真實又殘酷的一面，持續不斷的在現實生活中重複上演著。浦以其身為一位原住民族的知識份子，觀察到現今原住民部落與家庭，從採集狩獵的前國家形式的生產方式邁入高分工的現代國家形式職業分工的過程中，對於現今社會的集體適應落差，已然嚴重影響到族群下一代的教養，亦間接的回應了，為何大多數的原住民族群子女在現今社會中教育成就偏低的情形產生之相對必然性。而這類對於現代國家社會環境適應落差所形成的惡性循環，研究者認為，正是使得原住民學童在接受學校教育始終處於學習低成就、生活適應不佳現象的癥結所在。此外，建議政府在制定與執行相關族群教育時，應該針對原住民家庭或家長，提出更有效率、想像的措施才行。

綜觀近年學者對於現代教育制度下原住民學童適應之議題研究(吳天泰、吳家瑩，1995；瓦歷斯·尤幹，1997；孫大川，2000；高德義，2000)，章仁香¹⁴（1996）就曾參引學者吳天泰的研究報告指出：「光復以來，原住民弱勢的教育文化處境，似乎未隨著政府的保障措施而有明顯的提昇，甚至在多方面並有惡化的跡象。就教育而言，原住民仍處於低落狀態，目前各級各類教育中，原住民的就學率與升學率都不理想，原住民中小學的學科成績，亦顯著偏低。」而這類情形，又以非都會區的鄉村、部落更為嚴重。

就在諸多各方學界有關研究報告，皆同時指向原住民經濟、政治、文化、教育...等各個面向的持續弱化，更加速促使政府部門成立原住民事務專責單位的決心，進而在 1996 年於行政院組織下成立了「原住民委員會」，並於各個縣、市也有相關的原住民機構設置；另 1997 年 7 月 21 日修正公布的「中華民國憲法增修條文」第十條中明定其法律位階。不論行政措施及憲法保障上，對於法律、政治上以至教育文化、民族語言、社會經濟提供更多的資源、保障，這一連串的措施，都是試圖能予以提升，長久以來原住民族在整體社會的競爭力，紓解原住民學子在學習道路上可能發生的挫敗。另外，從事社會或教育工作者在實務上持續的提出反省及建言，近年來，也不乏一般民眾對於這類的議題關心與討論，但透過媒體的報導，可以發現情況未有太大的改善，反倒愈趨向嚴重，以下略舉數則相關的報導：

『後山資源缺乏 原鄉學子輸在起跑點』《中央通訊社》¹⁵，2007/03/30

¹⁴全中鯤：《少數民族兒童學校教育問題探討——以花蓮縣某泰雅(德魯固)族國小及其學區為例》，花蓮師範學院碩士論文，2000。

¹⁵李先鳳：《中央通訊社》，2007/03/30。

『偏遠地區 國民教育暗角 教育部稱：已積極改善』《中國時報》¹⁶，2008/02/23

『改善城鄉學習落差 成大菁英班向企業募款』《中央通訊社》¹⁷，2008/04/05

『秀林營養午餐費缺口 北市民間伸援手』《自由時報》¹⁸，2008/04/03

『教育城鄉差距大 二手電腦送原鄉 家長猶豫』《自由時報》¹⁹，2008/03/18

『贊助偏遠學童早餐 一年即長高長壯增智力』《中央通訊社》²⁰，2008/07/11

『部落六百多人 僅一人讀大學』《中時電子報》²¹，2008/06/22

『全國1/3國小 一年只有一班』《聯合報》²²，2008/06/23

『8000 雙凱欣鞋 業者捐贈原民童』《中時電子報》²³，2008/07/10

上述相關報導中不斷的指出，當代的原住民部落、家庭在面對現代社會的變動，出現種種無力教養下一代的困境。台灣近五、六十年來的整體經濟發展，曾被譽為經濟奇蹟的「亞洲四小龍」之一，其生產方式與經濟發展形態也隨著全球化的腳步，無可避免的從傳統農業走向現代工商業；低度專業的密集勞力走向高度專業的輕勞力，其中，傳統依賴土地的一級產業生產者，

<http://news.sina.com/tw/cna/101-102-101-101/2007-03-29/17421907376.html>

¹⁶江昭青：《中國時報》，2008/02/23。

<http://tw.news.yahoo.com/article/url/d/a/080223/57/tzwq.html>

¹⁷周永捷：《中央通訊社》，2008/04/05。

<http://tw.news.yahoo.com/article/url/d/a/080405/5/wqce.html>

¹⁸游太郎：《自由時報》，2008/04/03。

<http://tw.news.yahoo.com/article/url/d/a/080403/78/wlhr.html>

¹⁹陳鳳麗：《自由時報》，2008/03/18。

<http://tw.news.yahoo.com/article/url/d/a/080318/78/vkex.html>

²⁰翁翠萍：《中央通訊社》，2008/07/11。

<http://tw.news.yahoo.com/article/url/d/a/080711/5/131bt.html>

²¹林秀麗：《中時電子報》，2008/06/22。

<http://tw.news.yahoo.com/article/url/d/a/080622/4/11pq9.html>

²²薛荷玉：《聯合報》，2008/06/23。

http://mag.udn.com/mag/campus/storypage.jsp?f_MAIN_ID=13&f_SUB_ID=104&f_ART_ID=132

476

²³許俊偉：《中時電子報》，2008/07/10。

<http://news.chinatimes.com/2007Cti/2007Cti-News/2007Cti-News-Content/0,4521,110506>

[02+112008071100197,00.html](http://news.chinatimes.com/2007Cti/2007Cti-News/2007Cti-News-Content/0,4521,11050602+112008071100197,00.html)

更伴隨著台灣 WTO 的加入，面臨規模經濟的挑戰，對於長期居住在鄉村地區的原住民來說，在邁入以職業分工整合形式下的現代社會，其衝擊不可謂不大。對於此類族群集體適應過程的觀察，學者傅仰止指出²⁴：「近十餘年來的教育改革、經濟發展及社會變遷，使得城鄉之間或一般與弱勢族群之間的教育資源落差有逐漸擴大的趨勢（傅仰止，1994）。」而前述所舉的數則有關報導，正說明了當代原住民族在面對整體社會發展的生活狀況是處於弱勢的事實。

第三節 當代原住民學童的教養處境

做為人類，特別是社會發展至今，現代國家形式下的人們為求生存，維持基本社會生活乃是所無可避免且是必要的需求，同時也是社會體系維持存續所不可或缺的功能性前提條件(functional prerequisites of social survival)。若個人的生活基本需求沒有得到滿足，就會妨礙個體甚至社會整體的發展。以當代而言，滿足個人社會生活的基本所需之內容如下：

- 一、經濟安定的需求
- 二、職業安定的需求
- 三、安定的家庭關係之需求
- 四、保健醫療之保障需求
- 五、教育保障之需求
- 六、文化、娛樂參與之需求

是以，本研究在探討下一代的教與養過程中，為避免「見樹不見林」式、範疇化的視野，需釐清個人社會生活的基本所需此一類現況為何，以取得原住民小學生在學習的環境與背景情況，其遭遇困難的面向有哪些？以及憑藉相關的數據統計，取得對此一類現象之理解。

台灣原住民生活狀況普遍低於整體社會平均標準之下

依 1998 年行政院原住民委員會所做的「台灣原住民生活狀況調查」報告得知，原住民家庭經濟總收入方面，主要集中在 20,000 元以上—60,000

²⁴傅仰止：〈台灣漢人民眾對原住民社經困境的個人歸因與結構歸因〉，收錄於伊慶春主編，〈台灣民眾的社會意向〉。台北：中央研究院中山社會科學研究所專書，1994。

元以下的佔了 67.45%（如表 2-1 所示），但當年度的台灣地區全體家庭平均水準為 9 萬元；家計負責人從事一級產業的人口比率也佔了 62.48%（如表 2-2 所示）。另依報告中指出，受訪的原住民本身認為政府應該加強辦理之教育文化、服務等項目之調查來看，即便是文化教育的問題，在 11 個選項中，排名前五名的最迫切解決的項目，不論是清寒獎學金、助學貸款或是兒童學前補助，其實都與原住民家庭整體的經濟條件有關。

表 2-1 1998 年台灣原住民生活狀況調查－原住民家庭每月總收入

總收入 (元)	總計	10,000 以下	10,000- 19,999	20,000- 39,999	40,000- 59,999	60,000- 79,999	80,000- 99,999	10,0000- 以上
百分比	100%	8.54%	7.33%	37.74%	29.71%	11.29%	2.91%	2.48%

資料來源：行政院原住民委員會

表 2-2 1998 年台灣原住民生活狀況調查－家計負責人有工作者從事之職業

職業類型	百分比	%
軍工教、憲、民意代表		13.11
企業主管、經理人員		0.35
專業人員		1.42
技術員、助理專業或服務工作人員、售貨人員		19.93
技術工及相關工作人員、機械設備操作工及組裝工非技術工及體力工		(一級產業) 41.05
農、林、漁、牧工作人員		(一級產業) 21.43

資料來源：行政院原住民委員會

一、家庭的經濟劣勢

由於家庭經濟困難，家長為了生計，無暇顧及子女日常生活起居（牟中原，1996）²⁵。就此，當代主流社會學觀點下，首要影響原住民學童的就學或生活上的不利因子，就是家庭經濟條件上明顯位居弱勢。對於長期處於不利生存環境的台灣原住民族而言，「貧窮問題」是一直伴隨著其實際生活而存在著。原住民家庭普遍存在著經濟狀況低落的問題，雖然行政院主計處每年出版有關「家庭收支調查報告」，詳細分析我國家庭的類型與其相關收支狀

²⁵ 牟中原：《原住民教育改革報告書》，教改叢刊 BB33，台北：行政院教改審議委員會，1996。

況，但由於原住民家庭樣本占全體樣本的比例甚低，常無法單獨呈現原住民家庭的收支情形，是以國內有關原住民家庭經濟狀況的調查數據可說是非常缺乏。而台灣地區原住民之相關統計原是由內政部負責辦理，隨行政院原住民族委員會成立，1998年起業務移由該會辦理。政府爲了精確掌握及能改善原住民家庭經濟的現況並尋找其經濟弱勢的原因，原委會遂而在2002年以及2006年進行大規模原住民經濟狀況調查。

依據2002年的「台灣原住民經濟狀況調查」報告得知，原住民家庭平均每戶每月收入3.9萬元，這約莫未達4萬元的收入，僅爲台灣地區全體家庭平均水準8.9萬元的43.6%；而原住民平均家庭人口數卻高於全體家庭，但平均每戶每月支出2.8萬元，僅爲全體家庭之半數，(台灣地區全體家庭平均每月支出5.6萬元)；若與全體家庭平均狀況相比，戶內人口數越多的原住民家庭，與同樣人口數的我國全體家庭的收入差距也越大，其中9人以上的原住民家庭收入不到我國全體家庭9人以上家庭收入的1/3水準。由此可推論，相對的造成原住民家庭更龐大的經濟壓力，也顯示家庭成員的照顧與教養將面臨更大的困境的可能。

原委會再進一步對照2002年與2006年的「台灣原住民經濟狀況調查」報告結果發現，2006年的整體原住民家庭年平均收入爲51.0萬元/戶，相較2002年調查結果的46.4萬元/戶增加9.9%，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。值得注意的是，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。

另有近四成低所得原住民家庭入不敷出；且若將原住民家戶按可支配所得排序，最低的前60%原住民家戶皆列於「九十四年家庭收支調查報告」中我國全體家庭的最低所得組(A1)，依行政院主計處2007年「台灣原住民經濟狀況調查報告」顯示，原住民家庭平均每戶每月收入4.2萬元，僅爲台灣地區全體家庭平均水準9.2萬元的46.3%；家庭平均每戶每月支出3.7萬元，僅及全體家庭5.9萬元的62.7%；主要支出爲飲食費，每月1.0萬元，略低於一般家庭；住宅自有率72.8%，亦低於一般家庭。以上的種種具體現象與數據資料的交叉證明，均顯示原住民家庭於整體社會中的經濟弱勢情形已相形嚴重。

二、家庭結構變動

此外，依據調查顯示，原住民父母親的教育程度低，廿五歲至六十四歲之教育程度在國小及以下者占39.4%，國中程度者占27.72%，高中職者占

27.62% ，大專程度以上者則僅占 5.42% （台灣原住民生活狀況調查報告，1998）。因為父母親的觀念不足與且自身的成長歷程與受教育的學習有限，以及對於外部資訊與資源接觸和吸收，也受限於工作環境、教育程度，在欠缺能力教導子女及或與子女共同規劃生涯，且教養責任常採放任態度之下。另有部分家庭父母至都會謀生，子女則留在社區與祖父母同住，造成原住民部落中隔代教養的情況相當普遍。高淑芳（2002）²⁶的研究發現，原住民國中小學生中，來自隔代教養家庭的比例，是全體國中小學生來自隔代教養家庭比例的三到四倍。由於祖父母輩之教育程度較低落，對於親職教育的知能更是缺乏，常無法有效地代為管教子女。依據〈九十五學年度高中職以下學校低收入戶、隔代教養、依親教養及單親家庭學生數統計表〉如表 2-3 所顯示的數據，不僅僅是隔代教養的比例偏高，另有低收入戶、依親教養、單親家庭的比例也是一般家庭的二到三倍。

表 2-3 九十五學年度高中職以下學校低收入戶、隔代教養、依親教養及單親家庭學生數統計表

95 學 年 總 計	全體學生數				原住民學生數			
	低收 入戶	隔代 教養	依親 教養	單親家 庭	低收 入戶	隔代 教養	依親 教養	單親 家庭
總 計	61,114	61,525	25,713	332,829	7,496	4,781	2,587	16,651
百 分 比	1.74%	1.75%	0.73%	9.49%	8.14%	5.19%	2.81%	18.09%

資料來源：行政院原住民族委員會

原住民學童因隔代教養而產生的教育問題不勝枚舉，如教養問題、學業問題等，這些問題在國小中低年級時還不致很嚴重，但從高年級一直到國中進入青春期的後，因其獨立性逐漸增強，容易產生偏差行為，使得問題更形棘手²⁷。

此外，因為家庭環境、家庭結構不完整、父母教養態度的影響，亦導致

²⁶高淑芳：〈不同地區國民中小學原住民學生就學狀況檢視〉，屏東師院原住民教育研究中心：原住民教育學術研討會，2002。

²⁷譚光鼎：《原住民教育研究》，台北：五南，1998。

原住民籍學生輟學率比一般非原住民籍學生高的情況發生。據教育部訓委會所公布的「全國中小學中輟通報統計資料」(如表 2-4 所示)，原住民輟學學生比例有逐年偏高的現象。八十七學年度至九十五學年度期間，歷年的原住民族中輟學生佔總體中輟生比率平均都高達 14%左右。從八十七到八十九學年度，原住民國中小學的中輟生為 887 人，約佔全部人數的 10%，90 學年度增至 984 人，佔全部人數的 10.40%，九十一學年度更激增至 1,713 人，佔全部人數的 17.85%。

進一步對照行政院原住民委員會九十二至九十五學年度所公布的，全國國中小原住民族學生人數之結構中得知(如表 2-5 之 1、之 2 所示)，全國就讀國中的學生總人數與原住民族學生之人數，其比率平均為 2.59%；就讀國小的學生總人數與原住民族學生之人數，其比率為 2.65%。若以原住民族學生人數之結構在總體學生數僅佔 2.6%左右的比率，對照原住民中輟學生的數據卻平均高達 14%，藉由這些數據交叉對照也發現，於現階段的國民義務教育現場中，原住民籍學生輟學的發生率顯然是遠高於一般非原住民籍的國中小學生。

表 2-4 八十七學年度至九十五學年度國民中、小學中輟學生輟學統計表

學 年 度	全 國 學 生 數	中 輟 學 生 數	單 親	單 家 中 學 佔 輟 比 %	親 庭 輟 生 中 生 率 %	原 住 民 中 輟 學 生 數	原 住 民 中 學 佔 輟 比 率 %
87	2919990	8368	2414	28.85%	921	11.01%	
88	2884388	5638	1762	31.25%	564	10.00%	
89	2855515	8666	2980	34.39%	887	10.24%	
90	2849769	9464	3745	39.57%	984	10.40%	
91	2817913	9595	4730	49.30%	1713	17.85%	
92	2855893	8605	3921	46%	1244	14%	
93	2872857	8168	3975	48.66 %	1118	13.69%	

94	2775158	7453	3627	48.66 %	992	13.31%
95	2718307	6194	3185	51.42%	791	12.77%

資料來源：教育部訓委會

表 2-5 之 1 九十二至九十五學年度國民中學之全體與原住民學生學生人數

學 年 度	學 生 人 數						
	全體學生數 (A)			原住民學生數 (B)			比率
	計	公 立	私 立	計	公 立	私 立	A/B%
92	957285	868015	89270	21949	21362	587	2.3%
93	956927	866213	90714	23538	22847	691	2.45%
94	951,236	860,303	90,933	24,699	23,984	715	2.59%
95	952,642	860,722	91,920	25,900	25,214	686	2.71%

資料來源：行政院原住民族委員會

表 2-5 之 2 九十二至九十五學年度國民小學之全體與原住民學生學生人數

學 年 度	學 生 人 數						
	全體學生數			原住民學生數			比率
	計	公 立	私 立	計	公 立	私 立	A/B%
92	1,912,791	1,888,522	24,269	48,893	48,802	91	2.55%
93	1,883,533	1,857,186	26,347	49,597	49,488	109	2.63%
94	1,831,913	1,804,772	27,141	49,166	49,049	117	2.68%
95	1,798,436	1,770,232	28,204	49,690	49,565	125	2.76%

資料來源：行政院原住民族委員會

除文前高淑芳（2002）之研究，指出原住民籍父母將子女留在社區與祖父母同住，隔代教養的困境，常多來自祖父母無法有效地代為管教其子女。隨著父母移居都會區的原住民籍學生的教養狀況又如何？據陳昭帆（2001）²⁸

²⁸陳昭帆：《社會變遷與弱勢族群——原住民的遷徙、就業與歧視問題》，中正大學碩士論文，2001。

的研究指出，在都會區中的原住民子女，由於父母工作的流動性大、經濟收入的不穩定，在教育上受到極大的影響，不但造成了許多原住民中輟生，更使得原住民下一代的教育無法提升。透過表 2-6 中的數據得知，原住民學生在國民義務教育階段的在學率是最高，但隨著就學階段別逐漸升高，原住民學生的在學率卻遠低於其人口數比例的趨勢來看，可以清楚看出現階段原住民的教育程度仍是低於其他族群，尤其，大專以上的全體學生數與原住民學生數的在學率相差特別懸殊。

表 2-6 八十八年至九十五年台灣地區原住民在學人口與在學率

	學年度	總計	博士	碩士	大專	高中	高職	國中	國小
	全體學生數	八八	4,677,496	12,253	54,980	927,050	331,618	467,207	957,209
八九		4,731,572	13,822	70,039	1,008,241	356,589	427,366	929,534	1,925,981
九十		4,797,165	15,962	87,251	1,084,012	370,980	377,731	935,738	1,925,491
九一		4,838,285	18,705	103,425	1,118,162	383,509	339,627	956,823	1,918,034
九二		4,859,955	21,658	121,909	1,126,627	393,689	325,996	957,285	1,912,791
九三		4,862,121	24,409	135,992	1,125,466	409,635	326,159	956,927	1,883,533
九四		4,898,441	27,531	149,493	1,119,534	425,047	393,687	951,236	1,831,913
九五		4,819,765	29,839	163,585	1,120,569	419,140	335,554	952,642	1,798,436
原住民學生數	八八	79,533	4	32	6,744	3,000	8,765	19,088	41,900
	八九	83,432	3	64	8,120	3,478	7,609	20,108	44,050
	九十	87,960	9	115	8,751	4,497	7,254	19,869	47,465
	九一	88,741	11	154	9,620	5,588	6,824	20,136	46,408
	九二	95,015	15	231	10,854	6,266	6,807	21,949	48,893
	九三	100,285	19	300	12,482	7,185	7,164	23,538	49,597
	九四	102,738	30	395	13,175	8,005	7,268	24,699	49,166
	九五	106,296	33	461	13,753	8,712	7,747	25,900	49,690
原住民學生數佔全體學	八八	1.70%	0.03%	0.06%	0.73%	0.90%	1.88%	1.99%	2.17%
	八九	1.76%	0.02%	0.09%	0.81%	0.98%	1.78%	2.16%	2.29%
	九十	1.83%	0.06%	0.13%	0.81%	1.21%	1.92%	2.12%	2.47%
	九一	1.83%	0.06%	0.15%	0.86%	1.46%	2.01%	2.10%	2.42%
	九二	2.01%	0.07%	0.19%	0.96%	1.59%	2.09%	2.29%	2.56%
	九三	2.06%	0.08%	0.22%	1.11%	1.75%	2.20%	2.46%	2.63%

生 數 比 率	九四	2.10%	0.11%	0.26%	1.18%	1.88%	1.85%	2.60%	2.68%
	九五	2.21%	0.11%	0.28%	1.23%	2.08%	2.31%	2.72%	2.76%

資料來源：教育部統計處

另近年來，家庭結構在社會快速變遷及人口轉型的影響下，產生了極大的變化。於其中，尤以離婚率的攀升最為明顯。依據天下雜誌 2005 年的調查得知²⁹，台灣離婚率已是亞洲排名第二，到了 2006 年已躍升為第一（如表 2-7 所示）。另根據統計指出，民國八十四年到九十三年之間，全台灣的離婚率十年內就已增加了一倍（如圖 2-1 所示）。因此使得國內於近幾年的單親家庭戶數，有逐年大幅成長的趨勢。就內政部對單親家庭的調查結果顯示，民國 86 年戶數為 204,122 戶；到民國 91 年增加了 38,805 戶，總戶數計有 242,927 戶；而民國 96 年總戶數更高達 332,829 戶，十年的時間增加的幅度就達 63%。對於單親家庭而言，通常會面臨經濟與子女教養的問題，天下雜誌 2005 年的調查經濟方面：其中近十分之一的單親家庭領取低收入戶生活津貼；單親家長自覺在面對「親子間信任感」、「孩子對其喜歡情形」、「孩子對其尊重情形」、「與孩子溝通事情狀況」等情況的親子關係，普遍感受「很差」。尤其對單親家庭而言，其經濟狀況多半變差，單親家長在必須負擔教養子女、就業、家務照顧等多重任務，又處於現代社會中所必須要面對人際關係冷漠疏離和經濟困頓等生活挑戰，可說是處於高度壓力下的家庭。

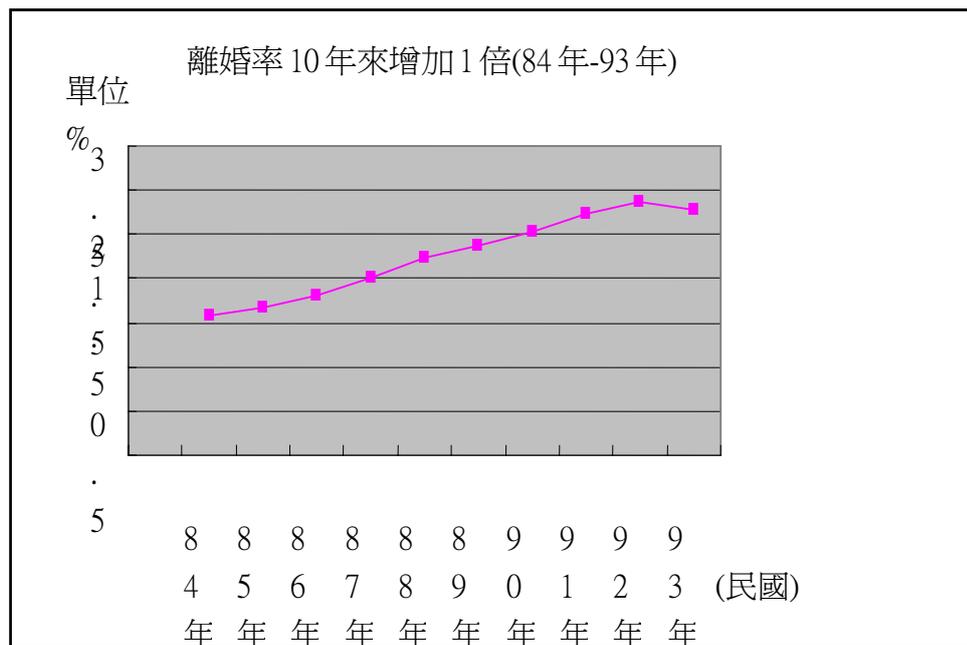
表 2-7 八十六至九十五年亞洲主要國家離婚率

國別	1997年	1998年	1999年	2000年	2001年	2002年	2003年	2004年	2005年	2006年
台灣地區	1.80	2.00	2.23	2.37	2.53	2.73	2.87	2.77	2.75	2.83
新加坡	1.29	1.44	1.35	1.28	1.23	1.39	1.57	1.51	1.59	1.60
日本	1.78	1.94	2.00	2.10	2.27	2.30	2.25	2.15	2.08	2.04
南韓	1.82	2.12	2.49	2.51	2.81	3.00	3.43	2.85	2.67	2.59
中國大陸	0.97	0.96	0.96	0.96	0.98	0.90	1.05	1.28	1.37	1.46

資料來源：內政部

圖 2-1 八十四至九十三年台灣地區離婚率

²⁹天下雜誌：《家庭教育—贏的起點》，台北：天下，第 335 期，2005。



資料來源：天下雜誌

在族群背景比例上，依張玉珠、楊嘉琳之研究發現，近年來原住民族群中單親家庭比例和非原住民家庭一樣亦有偏多之情勢(張玉珠、楊嘉琳 2002)³⁰。據李明政等(1999)³¹在原住民兒童福利需求之調查報告中：抽樣 585 戶，以兒童的家庭結構與世代組合來定義受訪家庭型態，由調查資料顯示，受訪家庭中為雙親家庭的有 455 戶，占 77.8%，單親家庭有 118 戶，占 20.2%，無雙親家戶有 11 戶，占 1.9%，僅一戶為多世代的大家庭型態。在世代的組合中，兩代組合的家庭最多，有 419 戶，占 71.6%，而三代同堂的戶數居次，有 164 戶，占 28.0%，僅 1 戶為兄弟姊妹同住，1 戶為多世代大家族。從以上的調查報告，顯示現今的原住民家庭結構的變動以核心家庭為其最主要的家庭分布型態，與我國近年家庭結構趨向一致，而單親家庭也已悄悄然躍居第二。九十一年時，原住民離婚的比例為 7.9%，高於一般民眾的 4.8% (行政院原住民族委員會，2004)。不單如此，原住民單親家庭在比例上，還遠高過漢人的單親比例(張玉珠、楊嘉琳 2002；游聖薇 2002)³²。這類的家庭結構的變動，使得生長在破碎家庭的原住民學童大多在學習上容易出現負面影響。

³⁰張玉珠、楊嘉琳：《原住民族人口概況之研析結果摘要》，行政院主計處，2002。

³¹李明政等：《原住民兒童福利需求之調查》，行政院原住民委員會，1999。

³²游聖薇：《中輟與家庭-台東市三個原住民國中女生的個案研究》，台東師範學院碩士論文，2002。

三、學校生活適應不良

根據研究者的觀察與親身經驗，發現原住民學生普遍在人際關係上，缺乏良好互動，而這在實際的日常生活上，影響到學生在學校中的學習、適應及生活問題。如同圓圓和哥哥一般（前言曾提及），因為父母離異並到異鄉工作，兩兄妹必須長期寄住叔叔、嬸嬸家，當孩子自小成長在破碎的家庭環境下，在成長過程中沒有可以依靠的人，經歷孤單、無助、被遺棄的現實殘酷，出現了自我保護或是防禦，如自卑、自憐、憤怒、焦慮、沮喪、缺乏安全感...等負面的情緒反應，以致不論是人際關係、學習、情緒上都比較容易出現一些難以適應的情形發生。因此原住民學生普遍在人際關係上，缺乏良好互動，而這在實際的日常生活上，直接影響到學生在學校中的學習、適應及生活問題。王慶齡（1997a）就曾在自己的教學輔導記錄上提出她的觀察描述³³：

在學校裡，我們的原住民小朋友，課業水準低落，偏差及違規行為很多，換取一般教師們負面刻板印象；單親或零親家庭比率偏高，父母外出工作或婚姻上的問題，往往波及無辜的青少年，當平地小孩正在全力衝刺準備考試之時，原住民小孩得急著趕回部落中，充當家長，煮飯、洗衣、照顧弟妹，至於溫習、復習功課，似乎已全部鎖在學校的抽屜裡，他們是不把這些「學校功課」帶回家的。

生長在單親或零親家庭的破碎家庭的原住民學生，不僅僅是每天課業完成度與學業成績跟不上一般同學，依謝麗紅(1990)³⁴的研究顯示，在缺乏社會技巧及適當家庭教育下，單親兒童會比一般兒童有較多的人際關係問題和行為方面的困擾。此外據賴玉粉（1994）³⁵的研究也指出，原住民學童的適應能力及人際關係，顯著低於一般家庭。對於這類現象的發生，學者譚光鼎（2001）認為主要是原住民兒童在校學習低成就所產生的一些相關影響³⁶：「臺灣原住民大多聚居山區偏遠村落，由於產業不發達，家庭經濟貧困，如原住民兒童缺乏主流文化刺激，文化資本不足，在就學過程中容易遭遇挫敗。而低學業成就將產生一些相關的效應，包括自我退卻、人際疏離、偏差行為，

³³同註 14。

³⁴謝麗紅：《多重模式團體諮商對父母離異兒童家庭關係信念、自我觀念及行為困擾輔導效果之研究》，國立彰化師範大學，1990。

³⁵賴玉粉：《花蓮縣原住民、非原住民國小學童學習適應與自我觀念之比較研究》，花蓮師範學院，1994。

³⁶譚光鼎：〈族群關係與國小社會科教學——一個多元文化課程的設計與實驗〉，《教育研究資訊雙月刊》，9，2，2001，p. 147-164。

進而促成提早離校。」

四、無力繳交營養午餐費

正值國民教育階段中就學的中、小學學生是國家未來的主人翁，其在成長階段，必須要有充分的營養，才會健康、茁壯，是以供給營養的學校午餐更是不可忽視的。但近年台灣身為全球經濟體系的一環，隨著產業供需失衡，造成全面性的失業率居高不下，導致無法支應子女教養費用的家庭日漸增加。弱勢結構下的原住民家庭在可支配所得更是不及一般家庭的一半，除了繳不起孩子的營養午餐費、代辦費問題外，甚至有些原住民學童連早上也是空著肚子到校上學的，要不就像圓圓和哥哥一般，家長可以給的錢不夠，只能選擇一樣自己喜歡吃的，吃不飽、吃得不營養，就不足為奇。

回顧我國自民國四十六年起所開辦的學校午餐，當時考量整體社會環境主要係以濟貧或改善學生營養不足為基本立意，因此多以偏遠地區學校為推動重點（吳仁宇，2002）³⁷，隨著社會型態的轉變，為了解決都會區的父母沒有時間為就學子女準備午餐的問題，因此，辦理學校午餐的校數日漸增多，食用學校午餐的學生人數也日漸增加。

表 2-8 台灣地區午餐供應狀況

辦理方式	學校數(所)	所佔比率(%)	每日供餐人數(人次)	備註
學校自設廚房	2,088 (+219所被供應學校)	702	1,503,191	包括：公辦公營、公辦民營
盒餐工廠	980	298	907,076	包括：中央餐廚或盒餐工廠
總計	3,287	100	2,410,267	

資料來源：93.03.31教育部體育司

截至民國七十九學年度，當時全台供應學校午餐的校數僅國中 139 所、國小 920 所，而至民國九十三年三月，根據教育部體育司的調查（如表 2-8

³⁷ 吳仁宇：《九十學年度國民中小學學校午餐營養師專業研習研習資料——學校午餐年度工作概要》，教育部體育司，2002。<http://www.edu.tw>。

所示)，全國國中、小學共計 2,088 所開辦學校午餐，其中學校自辦者 1,665 所、公辦民營 423 所，主要是政府考量整體社會經濟穩定，國民所得提高，產業型態轉變、兼顧學生用餐衛生與營養，大力推廣的結果。學校的午餐費用雖由家長自行負擔，但卻是仍有少數的家庭無力繳交學童午餐的費用。其中原住民家庭無力繳交的比例，依據教育部九十二年三月份調查資料顯示：全國計有九一、三〇二名國中、小學生繳不起午餐費，其中一般生佔六八、七三三名，原住民學生佔二二、五六九名，以當年度就學的學生總人數來計算，全國就讀國民小學總學生數為 1,913,353 人；就讀國民中學總學生數是 954,124 人，不論國中或國小，原住民學生數只佔總就讀人數大約只有 2.1%—2.4%之間，但在午餐費的補助上卻佔了 24.7%的比率，相較之下，必須接受政府補助的比率遠遠高過於非原住民學生。

表 2-9 九十一學年度全國國中小學學生與原住民學生比率

教育階段別 人數	國民中學	國民小學
全國學生總人數 (A)	954,124	1,913,353
原住民學生人數 (B)	20,316	46,408
B/A%	2.1%	2.4%

資料來源：教育部統計處

觀察此類情況發生的肇因，往往是由於原住民在部落的經濟生產模式，長期依賴於土地並以一級生產方式維生，當進入到以職業分工為主的國家社會型態時，原生長的故鄉已無法提供就業機會的情況下，此時只能選擇遠赴外地工作，使得台灣不論是在鄉村或是部落地區的隔代教養現象甚為普遍。留在鄉村或是部落的老人，大多已失去經濟生產能力，體力無法負荷再加上生活習慣上也與孫輩有所差異，因此對於均為隔代教養的學童而言，在家中的飲食本就不正常，學校營養午餐可能是他們一天中較為豐富的一餐，即使有善心老師或社會人士代繳午餐費，也僅能暫時獲得溫飽，此外也擔心，長此以往對孩子的自尊心、人格的發展，都可能不良的影響。

五、青少年犯罪的問題

單親家庭的孩子常因為父親或母親忙於為生活經濟奔走之際，並沒有太

多的時間陪伴在孩子身邊，以致孩子常期處於孤單、寂寞的情形中，有時受到同儕的影響，特別是在青少年階段的孩子，面對身心的快速發展，又缺乏正面的引導，再加上離校中輟之後，在同學、朋友的邀約、慫恿之下，更容易常有誤觸法律的行爲。而中輟問題反映在青少年犯罪問題上，根據商家昌（1995）³⁸的研究顯示，218 名犯罪青少年的樣本中，有 65% 的比例有輟學經驗，換言之，也就是超過 3/5 的少年犯曾是中輟生。並且在教育部訓委會（1998）的調查數據也顯示：輟學少年的犯罪率爲在學少年的三到五倍。

表 2-10 各類型收容少年之族群變項

變項	組別項目	全部收容少年	非暴力性財產少年犯	暴力性少年犯	暴力性財產少年犯	毒品少年犯	複合型少年犯
族群	原住民	138 (11.7%)	64 (19.5%)	15 (10.6%)	29 (10.6%)	14 (6%)	16 (8.1%)
	客家	90 (7.7%)	33 (10%)	15 (10.6%)	10 (3.7%)	23 (9.9%)	9 (4.5%)
	外省	46 (3.9%)	17 (5.2%)	2 (1.4%)	13 (4.8%)	3 (1.3%)	11 (5.6%)
	閩南	901 (76.7%)	215 (65.3%)	110 (77.5%)	221 (81.1%)	193 (82.8%)	162 (81.8%)
	總和	1175	329 (100%)	142 (100%)	273 (100%)	233 (100%)	198 (100%)
	卡方檢定		X ² =57.1293 df=12 p<.001				

資料來源：引自張綠薇（洪泉湖、吳學燕主編）

若以族群加以分類時，據許春金教授等（民 86）³⁹的研究發現：法務部全部收容少年機構內以閩南籍者 901 人爲最多，佔 76.7%；原住民族次之，佔 11.7%；客家籍者在次之，佔 7.79%；外省籍爲最少；僅有 3.9%（表 2-10）。綜合以上數據與研究顯示，原住民學生確實輟學機率比一般生爲高，因此也就比一般學生更容易誤觸法律危機的比率相形也提高許多。

六、健康亮紅燈

³⁸商家昌：《中途輟學與青少年犯罪——以新竹少年監獄為例》，國立政治大學碩士論文，1995。

³⁹許春金教授：〈家庭、學校、自我控制與偏差行爲〉，發表於「第七屆中、美防治犯罪研討會」，1997。

據衛生署 2002 年調查發現，台灣地區 12 歲學童恆齒齲齒盛行率達 66.5%，平均每人蛀牙 3.31 顆，尤其山地鄉學童齲齒率更高達 90%，有些山地鄉學童蛀牙率甚至達 100%，若依 WHO 的齲齒嚴重分級，國內學童蛀牙已達嚴重或極度嚴重程度。余依靜（2002）⁴⁰的研究也指出，口腔健康狀況及醫療利用在族群間及城鄉間是有其差異性。研究指出，就在原住民族承襲部落傳統文化觀念，認為「隨便亂拔牙，會早早上天堂。」此一觀念連帶影響下，部落裡的小朋友延誤治療時機；另外一方面，全民健保費用的繳納，對於原就屬於經濟條件不穩定的家庭，著實是一項沉重的負擔。依據健保局的資料顯示，八十七年初以全國原住民戶籍資料與健保承保資料比對，得知全國原住民有三十八萬九千七百七十七人，而參加全民健康保險者僅三十二萬一千四百九十人，納保率為百分之八十二·四八，較當時全國納保率低了近十四個百分點。分析原住民低保率的主要因素，是整體社會的就業結構環境的轉變，原住民因工作機會較少、依賴人口眾多、收入不固定等因素，常無法按時繳納健保保險費，導致納保率偏低。伴隨著也就出現有學童體重過輕、營養不良以及高齲齒率等身體健康亮紅燈的情形。

七、數位化的落差

微軟總裁微軟 Bill Gates 曾經說過：「未來是 net 的時代，所有的教育都將進入數位化的學習環境。」資訊能力，具有決定一個人面對未來的競爭力。工業革命以來，所得差距一直是區分已開發國家與未開發國家的基本要素，但在步向數位資訊化的社會裡，區別的關鍵能力，是人民的資訊運用素養。

台灣的數位落差情形如何呢？據行政院原住民族委員會表示，依研考會 2006 年台閩地區數位落差調查顯示，十二歲以上民眾中，有百分之七十點一曾使用過電腦，百分之六十四點四曾經上網。但從族群別來看，原住民曾使用過電腦的比率最低為百分之六十二點七，不僅較台閩地區民眾的平均水準少了七點四個百分點；電腦使用率也低於客家百分之七十二點二、與非原客族群的百分之七十點二。使用網路狀況與電腦使用情形類似，原住民仍是各族群別中，網路近用程度最弱的，只有百分之五十五點四，低於台閩地區的平均水準九個百分點。這項數據，說明了一個現象，一台電腦，對一般小康家庭來說，不過是貴一點的家電；但對許多原鄉的經濟弱勢家庭而言，卻是買了就要餓肚子的奢侈品；在數位時代的今天，對原民學生競爭力的影響，

⁴⁰余依靜：《花東地區原住民與非原住民國小學童牙科醫療利用之分析研究》，花蓮慈濟大學碩士論文，2002。

著實令人擔憂。

網路近用(容易使用得到)狀況與電腦使用情形類似，原住民仍是各族群別中網路近用程度最弱的；原住民曾使用網路的比率為百分之五十五點四，不僅低於台閩地區的平均水準九個百分點，相對於客家與非原客族群逾六成的網路使用率來說，也有相當的差距。另外，根據調查，原住民地區的電腦設備普及率也落後一般地區；電腦擁有的比率，台北市的家庭每戶擁有一點三七台電腦，原住民卻是五個家庭分不到一台電腦。

綜上所述，我們可以發現到的是，像這樣合併著經濟條件薄弱、家庭結構破碎、教育資源不足、健康問題等多重弱勢下成長的孩子，將比一般人更難擺脫貧窮。人生還沒開始起跑，就已經在先備的條件上，差了一大截。對於這類在關鍵學習時刻卻處在多重弱勢下的下一代，雖然教育部訓委會每年所統計的學生中輟率上，顯示中輟學生人數是逐年在減少，但背後那無法顯示的「另類」中輟現象，是相對在增加，兩、三天才到學校一次的（黑數）學生，如依照中輟生通報系統的規定，學生三天以上不到校，學校老師依規定向警政系統通報，屆時會有警察查訪並開立罰單，以致部分家長和孩子就常鑽此法律漏洞，當快要符合通報時限就出現在校園，但沒幾天又失蹤，就如此反反復復的出入學校。形成無法可加以規範的死角，孩子的未來也跟著犧牲了。

是以，下一個章節研究者探討的重點，將整理以往的研究、相關理論是如何試圖解決這些問題。究竟目前在台灣文獻中，對於國民教育階段原住民學生所面臨的困境，提出了何種理論與解決方案？再進一步探討，近年來，在教育方面的努力是否真正幫助了原住民學生？也就是現階段的原住民學生的背後潛藏著何種未被看見的影響因素？而目前所採行的政策及其實施方案，是否針對學生的問題與需求而來，在實施這些方案後，其所欲實現的教育目的是否落實在學生身上，使其免於或是在未來有機會脫離目前的困境？

對於台灣未來主人翁的教養，研究者對於自身，有份為人師長與知識份子的使命與責任，在此一土地上共同依存的生命，不論是外省人、本省人、原有住民、外籍人士或是臺灣人還是外國人，如何能夠有比較好的良性依賴與對待，其實都依賴著優勢性人類團體如何有更好的社會發展與生活調節的能力。換言之，端視是否能認識不同的族群文化，面對邁入國家時的所出現的適應落差，必須要透過國家社會的調節，以及人格與情緒控制從他律與自律的平衡出發，來對如本文的台灣未來的主人翁，有著更有效率的發展想像與措施。

第三章 研究取向與方法

第一節 研究取向

「典範遞移」的概念是美國科學史學者孔恩（Thomas Kuhn）在其《科學革命的結構》（*The Structure of Scientific Revolutions*）一書所提出，它指的是「新理論取代舊理論」，「更多的人會信服新典範」（王道還譯，1985）。簡而言之，當研究科學的社群，在某一時期針對某一問題所提出的思考脈絡與解決方案，受到當時絕大多數人所崇信，就被視為是當時期的「典範」。

台灣，此一歷經戰亂與外來政權且由多元族群移民所共同組成的民主國家，學者專家與政府對於下一代的教育，在近數十年來，主要是取法西方已開發國家的理論與做法，其中研究與決策之間常被視為一種線性關係的迷思、理論指導實踐的思辨或教育決策與教育研究中教師的角色應如何定位，以及政策研究從以量化研究為主導走向質量取向的兼容的流變，在在皆可提供從事社會人文科學研究社群加以參酌。以下就列舉學者在探討不同年代的典範遞移，並指出國家與社會發展的核心議題，也是學術研究的重要趨勢教育研究的定位以及相關論辯的核心問題，以做為本論文研究取向形成之重要依據。

綜觀台灣教育研究典範的流變歷史背景與研究取向如下⁴¹：

（一）、一九五〇、六〇年代

首先，談到的是台灣在遠離戰亂，步向以「國家」為政治實體的建立過程中，多取法已開發中或開發國家。如西方國家，如美國、德國、英國、法國、荷蘭等幾個具指標性的重要國家為例，在一九五〇、六〇年代的社會科學方面，人們當時普遍認為，科學與理性提供了解決問題的基礎；能好好運用知識就可以解決問題。此時的社會科學研究著重在量化研究、實徵研究兩

⁴¹ 潘慧玲：〈教育研究在教育決策中的定位與展望〉，1999。

<http://www.ed.ntnu.edu.tw/faculty/t16/artical/artical03.htm>

方面。

而一九六〇年代是各國投注大量教育經費的年代，以美國為例，在一九六〇年代，聯邦政府對於教育研究經費的補助跳升至 2000%（Kennedy，1997），而美國國家實驗室（laboratories）與研究中心亦於一九六三年立法設立。此外，跨國際的合作，也因為當時的世界各國，人群結社在邁入以國家為樣態之際，所有國家在發展與擴張自己的教育系統時發現所面臨的問題有許多都是類似的，例如，應如何兼顧個人與社會的需求、教育資源的分配，尤其是如何發展科技人力以持續經濟的繁榮。而這類現象，也是台灣在邁入開發中國家所必須去面對的。在西方各國，由於所面臨的問題雷同，所進行的研究取向亦相類似，因而興起國際合作的念頭，以促使研究成果得以交流。於是在一九六八年成立了「教育研究與革新中心」（Centre for Educational Research and Innovation，簡稱 CERI）。

（二）、一九七〇年代

在大量的教育研究興起後，在一九七〇年代的教育研究開始轉向從事質性（qualitative）或詮釋性（interpretative）研究。此時期的社會科學家在面對自己所做的研究，並未被採納為未來政府政策之參考，轉而去瞭解研究未被使用與誤用的這類問題。並提出一個疑問，就是所謂的教育研究在整個社會政策中所扮演的角色為何？這個問題在一項 CERI 的研究中，由 Eide 於一九七一年指出一個核心問題：到底教育研究應該提供處方還是應該側重問題的重新闡述以及提供不同的政策選擇（OECD Secretariat，1994）。另一九七四年 OECD 有一項研究，針對教育研究的定位及其與政策的關連進行評估，該研究透過調查指出兩項重要問題：（一）研究與發展間常缺少明白的關係；（二）教育研究與決策間並未存在清楚、線性的關係（OECD Secretariat，1994）。

此時期的社會科學界仍充斥著研究派典（paradigm）的爭論，然而無助於恢復大家對於教育研究的信心。學者比以往更熱烈討論社會與教育研究角色的適切性。故而到了一九七〇年代末期，不但是決策者、教師，就連教育研究者也對於教育改革可以透過尋求普遍知識而落實的可能性產生懷疑。另一值得注意的現象是研究者使用行動研究、民族誌、及其他詮釋學、現象學取徑進行政策研究，他們的信念不同於往昔；他們不認為教育研究與決策間存在著線性關係（OECD Secretariat，1994）。

（三）、一九八〇年代初、中期

一九八〇年代的大多數國家的教育研究經費雖然下滑，但並未終止（Nuttall， 1994， p. 29；OECD Secretariat， 1994， p. 6）。有學者企圖探討研究、決策與學校改進間的關係的同時，在 Husen 與 Kogan (1984)所編的一書中，發現研究系統之所以產生危機的原因，可能是過去對於研究所抱持的想法是其可作為決策的依據，遂使計畫者、行政人員亟力找尋實徵事實以支持決策，對於研究結果造成所謂的「過渡推銷」。

此時有關教育研究應用的探討，已揚棄傳統的線性式的功能詮釋模式，此時學者所探索的問題誠如 OECD Secretariat (1994) 所言，一如一九七一年 Eide 所問的問題：如何才能使政府與實務工作者的需求得到滿足？在協助政府與實務工作者進行教育政策的計畫與評估時，教育研究能夠以及應該扮演何種角色？（p. 7）

（四）、一九八〇年代末期、九〇年代

這個時期，有關教育研究價值性的爭論，在讓研究者得以與決策者、實務工作者保持直接的關係之際，而此時學者探究的重點由教育研究的有用性轉為如何加強研究系統，以使其更為有效能（OECD Secretariat， 1994）。

在一九九〇年代，對於政府在教育研究上應扮演何種角色的議題，有了廣泛性的討論，另者，有關教育研究與決策的探討在此時亦有擴大範圍的跡象，教育研究、政策、實務(practice)與改革經常放在一起談論(如 Hammersley， 1994；Hargreaves， 1996； Tomlinson & Tuijnman， 1994)。而我國在 1994 所推動的教育改革，也正是符應了近代西方的教育研究的發展。

綜上，可以瞭解一九五〇、六〇年代可說是對研究深具信心的時代，當時普遍認為研究的結果可直接作為決策的依據，然至一九七〇年代開始產生信心危機，七〇年代末期教育備受批評，教育研究尤最（Husen， 1984）。一九八〇年代對於教育研究的研討，重新建立了研究與決策關係的概念，亦調整了對於研究的不當期待，研究不再被視為與決策具有線性關係。Weiss（1982）指出研究係透過擴散（diffuse）效應而影響決策。到了九〇年代，受到後現代不確定性思考的影響，原本備受尊崇的學術體系受到質疑，以大學為本體所進行的研究能否發揮啟蒙功能，也被打上一個問號。Hammersley（1994， p. 146-148）即曾指出研究的啟蒙作用因後現代知識論的懷疑主義與相對主義而遭到挑戰。到底在本研究目的中，究竟可以提供給國家教育政策何種參考價值？實際上涉及了社會科學研究在決策中究竟如何被運用？曾有

學者對此問題提出不同的解釋，早期有 Janowitz 於一九七二年所提出的兩種模式：一為工程模式（engineering model），此模式將研究與決策視為一種線性關係，研究結果旨在提供決策相關的事實；另一為啓蒙模式（enlightenment model），此模式不強調研究對決策有其直接關係，相反地，它強調研究所提供的是智識與概念的貢獻。

除此之外，Weiss（1979）則是將社會科學研究的使用情形細分為七種模式。第一種是線性（linear）模式，此模式典型說明了自然科學研究的使用情形，研究的開展係依照基礎研究→應用研究→發展→應用的程序進行。第二種模式稱為問題解決（problem-solving）模式，在此模式中，社會科學家被希冀去提供實徵證據或研究結論，以便解決既定的政策問題，故而社會科學被視為直接應用研究成果形成決定。第三種模式為互動（interactive）模式，從研究到應用不是直線式的，而是不規則性的往返與相互關連的。此模式假定決策者與研究者之間存在著不斷的對話。第四種模式為政治（political）模式，在此模式中，決策者對於爭論多時的議題，心中早有定見，委託研究常僅為了支持自己原有的觀點。研究者在此政治鬥爭場上，雖苦於自己無法說明清楚研究發現的真正意涵，然其研究結果因為涉及政策辯論的各方都能接觸得到，故也發揮了澄清問題的功能。第五種模式為戰術（tactical）模式，此指的是在研究中企圖掩埋爭議性的問題，以便不必立即採取行動。第六種模式為啓蒙（enlightenment）模式，Weiss 認為社會科學研究常以此種方式進入政策領域，亦即以滲透方式進入決策過程。在此模式中，發揮啓蒙作用的研究，並不特指某一研究發現或是某一項委託研究，而是泛指一般的研究，它可以幫助大眾瞭解與思考相關的社會議題，亦有助於決策者拓展視野，敏覺於新的議題，以形成新的政策。最後一種模式，Weiss 稱之為「研究為社會中智識事業的一部份」(research-as-part-of-the-intellectual-enterprise-of-society) 模式。

閱讀文獻期間，研究者受到《校長辦公室的那個人：一種民族誌》的主譯者⁴²在其自序中，談到了對完成翻譯該書的一段話之鼓勵。文中：「...本書雖只描寫 Ed Bell 校長的行政行為與詮釋，然而對於樣本的選取、觀察場域的廣度、行政作為與社會生活的互動、學校人事活動的解讀等，在在顯示了本書的參考價值。…」，正如 Weiss(1979)社會科學研究中的啓蒙(enlightenment) 模式，提出一類大眾去瞭解與思考相關的社會議題。研究者長期以來對於教育現場中，所觀察到的「應然」與「實然」現象落差經驗的研究取向的初步構想，並嘗試以台灣本土教育田野現場的真實經驗做為探討切入的可能，期望透過本研究有別於以往截然不同的面向與觀察重點，做為當代人文社會教育研究上，能予以考量不同形式的「知識價值性」的可能。

⁴²白亦方主譯：《校長辦公室的那個人：一種民族誌》，台北：師大書苑，2001。

第二節 研究方法

雖然民族誌以及教育研究的其他質性的田野研究，諸如觀察與深度訪談，在過去幾年已變得越來越普遍了。這些方法底下的方法論與假設，在許多方面卻也都不同於幾乎主宰整個二十世紀研究的實驗設計法⁴³。學者胡幼慧對於當代社會科學研究的主流方法論觀點下，典範轉移下所可能面臨的困境，提出其看法⁴⁴：

由於所謂科學和技術的「專家知識」往往並非來自於經驗，與民眾生活上的問題更是「脫節」。但是這種「與大眾需求脫節」的專家知識仍舊在製造和擴張，而且這些「專家」的合法權力，更經由媒體、學校和家庭社會化的過程，成為一種「文化迷思」。專家知識的主宰和民間知識的繳械，終會成為一種比政經更牢固的文化信念（belief），造成不對等政經結構下的知識生產和消費的「文化結構」。在人們普遍爭取民主和抵制不平等政經運作的現今社會，「知識」的不平等運作仍未受到充分的挑戰。

上述的內容中隱含著優弱勢權力轉移與擁有的歷程，在農業時代，誰擁有土地，誰便有權。在工業時代，誰擁有資本，誰便有權。到了後工業時代，誰擁有知識權威，誰便有權。但隨著社會長程發展，無人能預期未來的可能性。研究者以為，教育研究方法中 Janowitz 或是 Weiss 所指的工程模式（engineering model）或是問題解決（problem-solving）模式，長久以來，雖提供了實徵證據或研究結論，以便解決既定的政策問題，但卻無法提供社會人文科學正確的分析、解決之道；相對與此，啓蒙模式（enlightenment model）或許正是協助從事社會、教育工作者與大眾，瞭解與重新思索相關的社會議題，能側重擴展辯論的視野，澄清問題之所在。此外，Sherman 與 Webb（1988）確認了一些質性的田野研究的共通特徵。第一，這些研究的預設前提是，事件只有在脈絡中加以檢視才得以被理解，這些探究的脈絡是自然的，不是被籌劃或設計的。第二，那些被研究的人允許為自己說話，描述他們的觀點與行爲。研究者關注整體的經驗，而非區別變項。在此情形下，研究者試圖全方位、整全地（holistically）去理解經驗。

⁴³ 裴依(Young Pai)，亞德(Susan A. Adler)著/黃純敏譯：《教育的文化基礎》，台北：學富，2006。

⁴⁴ 嚴祥鸞主編：《危險與祕密－研究倫理》，台北：三民，2001。

質性研究意謂著對經驗的直接關心，如同它是「活的」或「被覺到的」或「經歷過的」……。因此質性研究的目的是，儘可能像其參與者親身感受或生活其中一般地理解經驗。⁴⁵ (Sherman & Webb, 1988, P.7)

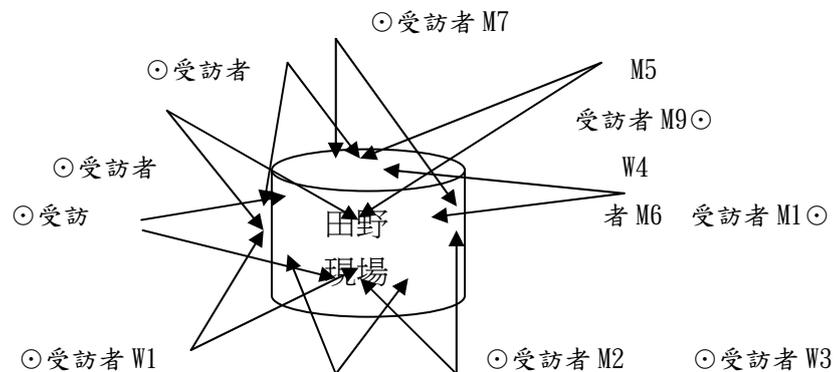
實地觀察而非研究其他人的研究報告，是本研究方法的核心重點。

因此，本研究將以此類不同形式的知識—就來自於受訪者其置身所處的視角，是否能提供真正所謂的「社會真實」，進而去反省現有制度，使得國家教育政策在未來有機會朝向正確的方向落實的可能。

一、研究方法與對象—訪談是人與人之間的一種關係

對於研究對象的標的選擇，研究者試圖以呈現多元性豐富田野來彌補或可視為一種超越三角驗證做法。所謂質的研究必須走入人們生活世界的現場，人類學者稱此為田野工作 (fieldwork)。而不同的報導人，更可視為一獨立的視點，此視點隨著個體感知行為與時間、空間的多維向度，延展出一種生活的真實的也就提供了某一類的生活場域上所生產出的「知識」。本研究立意以質性方式訪談花蓮縣境內公私立國民中小學二十位（最後只有完成十九位）校長做為田野資料來源，意欲在族群、性別以及生命經驗上能呈現豐富的多元性，藉此田野資料的廣度與深度彌補研究檢證的三角校正。身為一個研究者，相信不同視角就像是高倍數的顯微鏡，決定了所看見現象的範圍與其意義，企望從不同的報導人蒐集一小片的拼圖，而蒐集的單片拼圖愈多，就對所研究的現象應該會有愈清楚的理解。

圖 3-1 研究田野視角示意圖



⁴⁵ 同註 44。

(一) 訪談對象的選定

研究者本身於 1997-2002 年間，曾以調用教師身份，調任至地方縣市教育局，支援推動辦理縣級一般教育事務，因而與東臺灣花蓮縣境內國民教育階段別之各校統籌校務的校長，有著實際互動經驗，依研究者自身經驗感知，當時因應各項事務配合之必要，研究者與受訪者彼此已建立某種程度的默契與信任，此類的「友善」、「真誠」的經驗感知，成為直覺評估受訪者是否願意成為訪談對象的重要參考依據的信心。誠如 Hortense Powdermake⁴⁶在她人類學田野研究《陌生人與朋友》(Stranger and Friend, 1966)，所提出的反思觀點。一個人沒有某種程度的涉入，怎麼能夠跟研究對象培養出親密的工作關係？而在本研究所謂的「親密的工作關係」所延伸的研究意涵，研究者認為是，為進一步提升訪談進行時的品質，使得受訪者能以成為一種合夥人的心理動機，更充分提供訪談者所需要的訊息之必要條件。

依此對訪談對象的選擇與考量，訪談者與受訪者彼此之間的關係，成為研究者訪談對象選擇的主要依據，首先思考的是，訪談是一類活動的過程；是面對面的互動與溝通；也是人與人之間的一種關係。其主要目的在於得知訪談者的觀點、對於事件的解釋和賦予意義以及對於情境有更多的了解。當指導教授建議研究者擇定本篇論文的研究田野訪談對象時，經過評估及考量到研究者本身工作經歷以及符合本篇論文所論述主題後，建議研究者可以從與論文範圍相關以往或現今的人際網絡中找尋適合的訪談的對象。順著這樣的思考脈絡，研究者認為訪談對象如果是舊識而且都是相同持續關注並且就置身在這樣的研究場域中，會是最適當的。而其訪談內容的正確性將更直接影響到研究結果，Altrichter, Posch & Somekh 指出，一個成功的訪談的關鍵前提是清楚的讓受訪者明瞭，至少在下面兩方面他或她怎樣談話將會是重要的⁴⁷：

對訪談者重要：受訪者要覺得他或她的觀點是訪談者要「考慮」的。

對受訪者重要：受訪者要相信訪談結果對他或她是有用的。

⁴⁶同註 44。

⁴⁷Altrichter, Posch&Somekh 著/夏林清等譯：《行動研究方法導論—教師動手做研究》，台北：遠流，1997。

訪談即是一種溝通，因此要如何設定一次訪談的正確前提？Watzlawick⁴⁸等人（1980）認為：溝通的層次有兩種，分別為內容層次和關係層次。層次之間相互影響：兩人之間的關係（例如：相互信任）影響他們所說的話（內容）之了解。反之，對所說的話的解釋，也影響關係。訪談者可以在兩個層次上發揮影響力，但只在一被限定的範圍中運作。而這一限定的最有利範圍，指的是訪談者與受訪者彼此的信任度。

誠如 Kleinman & Copp⁴⁹所考量的，如果研究者和研究對象相互喜歡，研究者可能感到最高興了。研究者也有可能認為是他的研究能力好，但是我們仍然必須對於此感覺有警覺。這個關係究竟是如何達成的？這些分析有助於研究。是我們給他們說話的機會、他們希望得到同情、我們給他們合法性、還是他們認為我們可以給予幫助？ Ribbens 也提醒，任何研究都是一種建構與創造。我們所能做的是，誠實、明晰地面對各種困難與弔詭。不要假裝研究者沒有權力，而是要誠實的面對它。研究是一種社會過程，而隨時都會留下我們的指紋（Ribbens，1989）。

基於研究相對也是一種權力的展現，因而當研究者選定受訪者，並在進行正式訪談前的第一次拜訪時，原定的受訪者是有二十位，但直到訪談工作結束前，尚有一位原預定的受訪者未完成訪談，而訪談工作未能順利完成的最主要原因，是該位受訪者在收到研究者所提出的半結構訪談大綱之初稿，研究者明顯感受到受訪者因其中可能涉及敏感的權力關係變化，受訪者針對訪談題目之提問⁵⁰出現自我保護行為而拒絕回答，更進而影響到後續接受訪談事宜之進行。

（二）訪談工作的進行

當開始訪談，由於研究者與田野中訪談的對象是舊識，早期所建立的相互信任以情感上的依賴關係，使得研究者得以在整個訪談過程中，如同預期計畫，先從電話拜訪，說明來意，約定訪談時間到最後正式訪談的一連串訪談過程中，整體而言，並無太大的意外發生，影響到田野研究的進行。此外，為了讓訪談內容不至被限定某一範圍，而失去本研究可以去探究的多角面向，在訪談活動的進行中，研究者採取充份地在回答問題時給受訪者空間來

⁴⁸同註 47。

⁴⁹同註 47。

⁵⁰訪談對象中的一位校長，以半結構訪談題目中，涉及過於敏感問題，而感到不妥拒絕回應，最終也未能進行訪談。

發展他們關心的話題。Hron (1982)⁵¹提出兩種開放訪談方式的優勢所在，「聚焦的」和「敘說的」(focused and narrative)。因此，研究者在訪談進行過程中，透過半結構訪談大綱中的題目詢問受訪者，得知受訪者對於特定事件的知覺和解釋，接續順勢讓受訪者轉變到更開放的敘說式訪談。訪談活動的進行，越到後面越少結構，就由受訪者發展下去。研究者可以藉由多位的受訪者的經驗中，學習尙未知曉但是卻極為重要的部份，為的是能達到訪談之目的。

誠如，畢恆達 (1998) 也指出⁵²，訪談是一個互動的過程，它不是將在訪談之前就已經存在的客觀事實挖掘出來，而是不斷地在互動過程中創造新的意義。而所謂的意義需放在特定的文化脈絡中進行，讓說者和聽者在互動的過程中，締造出一個彼此經驗得以溝通的情境。因此，研究者在進行訪談的過程中，將不會視自己為只會聆聽的隱形人或另一台收音機，而是適時回饋某種訊息：如搖或點頭、微笑、非敘述句的簡短語言回應與受訪者產生互動的行為，並將自身所領受到的啟發、感受、或自己所經驗到的與受訪者分享。對於過往的社會研究，研究者的形象總是被塑造成一種自我的缺席：「純淨的求知主體，進入田野，離開田野，主控研究過程，勝任而成功，研究者身份保持完整無瑕，沒有傷痕、沒有困惑、沒有改變。」(朱元鴻，1997)⁵³而當社會科學企圖仿效自然科學，採用保持距離的研究方法，否定研究與研究者/研究對象的階級、性別、歷史和情境的連結。並以爲科學研究可以經過重複測試，因此經由不同研究者來操作，應該會發現相同的事實，得到相同的結論⁵⁴。研究者以爲，這種在學術論文中隱藏研究過程的現象，即是一類去人性、去歷史性、去過程性的僞人文社會科學的研究，不僅繁複了研究本質，也無法真正地透視問題之所在。

(三) 受訪者基本資料

受訪者的選擇，除仍以根基於訪談者與受訪者間關係的穩固爲考量之外，研究者尙需找出一些指標做爲擇定受訪者的最終依據，此類指標亦是爲了搭配研究目的。因此，研究者將分別以受訪者服務階段別、類型、所在區域、年資、年齡、族別列入既定指標，訪談者與受訪者彼此之間的關係爲直覺指標。

⁵¹同註 47。。

⁵²同註 44。

⁵³同註 44。

⁵⁴同註 44

表 3-1 訪談者基本資料

既定指標 編號	原/漢	年齡 (歲)	現職 任期	現職服務學 校所在區域	國民教育階 段別/類型
M1	漢	50	第二任	壽豐鄉	國小/偏遠
M2	漢	53	初任	花蓮市	國中/一般
M3	漢	49	初任	花蓮市	國小/一般
M4	原	49	第二任	秀林鄉	國小/一般
M5	漢	42	初任	秀林鄉	國小/特偏
M6	原	38	初任	萬榮鄉	國小/偏遠
M7	漢	62	第二任	花蓮市	國小/一般
M8	原	51	初任	吉安鄉	國中/一般
M9	漢	51	第二任	吉安鄉	國小/一般
M10	漢	50	第二任	鳳林鎮	國小/一般
M11	漢	54	初任	吉安鄉	國中/一般
M12	漢	40	初任	吉安鄉	國小/偏遠
M13	原	41	初任	卓溪鄉	國小/偏遠
W1	漢	49	第二任	壽豐鄉	國小/一般
W2	原	38	第二任	玉里鎮	國小/偏遠
W3	漢	49	初任	花蓮市	國小/一般
W4	原	46	初任	秀林鄉	國小/偏遠
W5	漢	51	初任	花蓮市	國小/一般
W6	漢	55	初任	花蓮市	國小/一般

註 1：編號 M 概指稱男性校長，W 概指稱女性校長。

註 2：族別以原/漢概分。

註 3：資料呈現區域雖大多以北區居多，但在區域上不致有所偏頗，實因花蓮縣校長任派之慣例，皆以南到北為其進程。意指新派任之校長多分發至南區，而南區因地區特性大多為六班以下，再依其意願派任於中區、北區任職。因此，雖現服務於北區，但初派任時以南區、偏遠一帶為主。

第四章 文獻探討與啓示

第一節 國內原住民教育相關研究發展之形成與趨勢

謝世忠（1987）⁵⁵是早期國內相當關注族群議題的重要學者之一，其論述主張指出，台灣的原住民族雖是數萬年前率先定居此地的強勢族群，但近數百年來卻隨著外來勢力的入侵，早已逐漸喪失去了它的優勢：

原住民族在四百年前原是台灣唯一的主人，隨著外來勢力的入侵，直到一九三〇年霧社事件後，已完全失去主人的地位，先後淪為日本人與漢人宰制的弱勢族群，不僅主體性逐漸喪失，在政治、經濟上被剝削，也面臨殘酷的種族歧視。（謝世忠，1987）

表 4-1 花東兩縣歷年原住民人口及比例（1915-1994）

縣別 年次	花蓮縣			臺東縣			全臺灣
	原住民	全縣人口	%原住民	原住民	全縣人口	%原住民	%原住民
1915	22,764	45,015	50.6	29,838	36,726	81.2	3.7
1920	23,350	48,636	48.0	29,616	38,412	77.1	3.5
1925	26,193	57,581	45.5	30,051	41,965	71.6	3.3
1930	40,343	84,586	47.7	43,453	57,988	74.9	3.0
1935	44,940	108,874	41.3	46,591	69,565	67.0	2.8
1940	48,424	135,496	35.7	48,562	85,954	56.5	2.6
1945	— —	— —	— —	— —	— —	— —	2.5
1950	50,736	179,296	28.3	49,251	116,252	42.4	2.2
1955	52,780	199,807	26.4	55,178	159,631	34.6	2.0
1960	61,044	252,264	24.2	62,310	208,272	29.9	2.0
1966	70,700	318,113	22.2	76,006	273,498	27.8	1.9
1970	73,864	335,799	22.0	77,357	291,761	26.6	1.8
1975	76,292	346,914	22.0	79,693	291,111	27.4	1.8

⁵⁵謝世忠：《認同的污名：台灣原住民的族群變遷》，台北：自立晚報，1987。

1980	80,062	352,968	22.7	83,001	281,218	29.6	1.7
1985	82,982	361,549	23.0	83,252	276,389	30.1	1.7
1990	79,598	352,233	22.6	78,473	256,803	30.6	1.7
1994	82,675	358,247	23.1	77,966	254,718	30.6	1.7

資料來源：引自傅仰止（1996）

尤其是近百年來，相對於非原住民族人口，原住民族人口比例出現直線下降的情形，從絕對的多數演變成顯著的少數，如表 4-1 所列，花東兩縣在 1915 年時，原住民族人口比例都超過 50%，臺東縣更高達 80% 以上，但到了 1940 年，花蓮縣只剩下 35.7%；臺東縣則下降到 56.5%。另外，國民政府遷台後，隨著所謂的大批外省人移入東部，其中也包括榮民（胡台麗，1993）⁵⁶。造成原住民族人口比例結構上的大規模再度變動，並自 1960 年開始的這段期間，人口比例上就一直持續佔四分之一之弱。近年來，原住民族從人口數來看仍屬於少數的弱勢民族，以現今國家整體人口比例來論，2000 年時，全台灣 2,340 萬人中，閩南人約有 1,700 萬人，佔總人口的 73% 左右；客家人約有 200 萬，佔 12%；外省人約有 300 萬，佔 13% 左右；原住民約有 40 萬，僅佔 1.8% 左右（黃宣範，1993；洪泉湖，2000）⁵⁷。雖屬少數民族，但近年來原住民族群人口數，似有逐年增加的趨勢，據內政部 2008 年所公布的人口資料顯示，自 2004 年開始，全國原住民籍人口已增加為 45 萬，佔總人口比率達 2.0%；截至 2007 年年底，人口更增至 48.5 萬，比率上也提高到 2.11%。即便是如此，部份學者以為，由於長期以來，台灣原住民族僅佔總人口的百分之二弱，在政治地位低落、經濟狀況不佳的情況下，除了在體育界和演藝界較容易展露頭角外，一般民眾對原住民的族群意象的確存有著種種的刻板印象（傅仰止，1996）⁵⁸；此外如果以教育文化政策來看，台灣自日治時期所實施皇民化教育政策，戰後原住民教育與文化政策一般而言，可分為三個階段：「山地平地化政策」、「融合政策」、「多元文化教育」政策。更有部分學者們指出，無論是日本統治時期或者是戰後，其實都是同化政策，而原住民只能無選擇性的接受主流文化的宰制（王淑美，1994；吳天泰，1998；姜添輝，1997；張佳琳，1993；譚光鼎，2002，引自劉唯玉，2006）⁵⁹。因此造就了社會大眾普遍認知，原住民族在台灣社會上既是少數民族也屬於弱勢的

⁵⁶胡台麗：〈芋仔與蕃薯—台灣「榮民」的族群關係與認同〉，收錄張茂桂等著《族群關係與國家認同》，台北：業強，1993。

⁵⁷黃森泉：《原住民教育之理論與實際》，台北：揚智，2000。

⁵⁸傅仰止：〈人口比例與族群意象：東部原漢關係的結構性與社會心理基礎〉，《臺灣社會學刊》，1996。

⁵⁹劉唯玉：〈台灣原住民語言教育政策之研究〉，《九十一年度原住民教育學術研討會論文集》，2002，p. 289-313。

一群。

學者陳麗華（2000；引自山海文化月刊編輯室，1994）有感於數百年來台灣原住民族的處境變遷，寫道⁶⁰：「近幾世紀以來，台灣原住民族的歷史命運，基本上是國際原住民的一個縮影。據聯合國估計全球約有三億的原住民，從北極到亞馬遜河、澳洲，分布於至少七十個國家。幾個世紀以來，各地原住民面臨殖民者或外來優勢政權的剝削和掠奪，已奄奄一息。二十世紀以來，各地殖民政府紛紛瓦解，但原住民的處境並未有所改善。主要的原因是：因為後繼掌權的移民政府或取而代之的優勢族群，仍依循殖民時代的各種意識型態和發展策略，來規範該國政府和原住民族間的關係。在這種情況之下，原住民在各國境內之地位和命運，不但未見改善，反而淪為「國內殖民」的犧牲者，被強制「整合」於國家和大社會裡。他們被迫放棄土地，改變風俗習慣，接受一套完全不同於自己族群的教育系統；母語流失，人口遞減，政治經濟上被剝削，……，徘徊在民族存亡的關口。」

不僅僅如此，當全球原住民族自身在面對，從部落組織體制邁向國家化過程中，所面臨各種社會問題：政治、經濟、文化、就業、婦女和土地議題等困境時，也陸續發出了沉痛的吶喊⁶¹：

以往，原住民安穩地生活在自己的土地上，與大自然和諧共處。後來，「文明」來了，帶著資本和權利，野心勃勃地想掠取我們豐富的資源。他們征服了我們的土地，我們因此失去了家園、聖地、農田、獵區和漁場。他們叫它「發展」，我們卻認為是「破壞」；他們說，「它」可以提升生活，我們卻認為它帶來屈辱；讓他們賺得了大筆的財富，我們卻變得一貧如洗；他們建立了大企業，我們卻成了廉價勞工；他們破壞了生物的多樣性，我們因此失去了傳統的醫療資源；他們高唱平等，我們卻感到社會歧視；他們說要推展基礎建設，我們卻認為是侵犯；他們說，這就是「文明」，可是我們卻因此失去了文化、語言與宗教…。他們將我們臣服在文明的法律下，卻反而要奪取我的土地；他們帶來了疾病、戰爭、毒品和飲酒，卻沒有給我們同等教育和醫療。「它」已經持續了五百多年，而且還要繼續下去…。

——引自南美洲原住民代表於聯合國之發言與表述

⁶⁰ 陳麗華：《族群關係課程發展研究》，台北：五南，2000。

⁶¹ 張慧端計劃主持：《臺灣省原住民社會發展方案執行成果評估報告書》，台北：臺灣省民政廳原住民行政局，1996。

回到國內，比較台灣的族群關係中原住民基本政策的發展趨勢時，可以發現到，其與全球族群政策之變遷是極為相似。學者高德義指出，台灣被日據後光復至今，原住民政策曾經歷以下幾個變遷歷程，即：一、中國化時期；二、一般化時期；三、山地平地化時期；四、社會融合時期；五、社會發展等五個時期（高德義，1994；1995）。如以政策本質而言，仍以同化與多元為主要政策類型。同化政策是六十年代之前，全球各國的共同作法，我國自然也不例外，所謂同化政策：主要是基於種族中心論的意識型態，其做法大多為少數民族所厭惡、排斥；而多元文化政策：首先由加拿大於 1971 年提出，其後澳洲、紐西蘭、美國也跟進，之後如瑞典、比利時...等國亦採取此一政策；它的基本理念主要基於尊重文化差異，以促進社會的公平和諧，並提升經濟效率（引自張慧端等，1996）⁶²。

實際上，早在 1950 年代開始，世界各國族群問題業已逐漸浮上檯面，到了 1960 年代，族群衝突的狀況愈演愈烈，在現實環境中，大多數的族群關係趨向根本上的改變，進而在各領域的相關學術研究，亦出現了研究典範的轉移現象。隨著政治生態的嬗變，導致「同化論」（Assimilation）、「秩序與和諧模式」（Order & Consensus Model）漸為「文化多元論」（Culture Pluralism）及「權力衝突模式」（Power-Conflict Model）取代的趨勢（Young, 1976; Leggon, 1979）⁶³。

綜上所述可知，在 1970 年代之前，我國對於少數族群教育的實施，大致來說，符應當時原住民族群普遍在世界各國未受到一般社會與政府的重視。在過往，學校教育常被視為同化少數族群的有利工具。而台灣更由於特殊歷史因素，在此類課題上的關心，又較一般民主國家晚起步。依研究者蒐集相關資料後發現，台灣在西元 1990 年前，對於這類議題的研究重點如下：

（一）早期著重於物質文化的研究

大體而言，國內關於當代原住民研究，早期研究重點是以延續日本學者的路線為主。以屏東師院 1995 年所彙編《原住民研究論文摘要》的內容來看，可以發現到，文中所搜集的研究一百二十八篇裡，屬於教育類研究，嚴格而論僅有三篇，其餘一百二十五篇多為文化人類學方面的研究。簡要而言，大

⁶²同註 61。

⁶³陳瑞芸：《族群關係、族群認同對台灣原住民基本政策》，國立政治大學碩士論文：台北，1990。

都是物質、精神二方面的研究。一百二十八篇當中，對於當時社會條件下的原住民（九族）篇數或多或少都有涵蓋，但研究平埔族的只有一篇〈台灣南部平埔族研究的回顧與展望〉，早期的研究主要範圍在於文化方面；另一方面以高山族為主要研究對象。且對於台灣原住民族的研究，大多是由人類學家在深入部落之中對其文化進行分類與調查，其中語言與文化（Ferrell, 1969）、社會組織的研究（劉斌雄，衛惠林，民 51）、親屬制度（石磊，民 65）、部落生活（李亦園，民 52、53；阮昌銳，民 58）、物質文化（李亦園，民 51）等，研究中均指向台灣原住民的社會文化與漢文化的異質性。

（二）教學本位－以原住民學生學習成就為研究重點

回溯台灣當代原住民教育研究起自何時？據陳全成（2000）⁶⁴的研究，其源流可回到上述日人伊能嘉矩對台灣的研究開始。另以過往的歷史時期來予以區分，又可分為荷蘭時期原住民教育、鄭氏時期原住民教育、清領時期原住民教育、日治時期原住民教育以及光復以來原住民教育，共五個時期。另一實徵資料可供參酌的是，可自國立教育資料館（1993）彙編《教育論文索引》中，直至第 22 輯開始才見到以「山地研究」為主題的十三篇研究，而其大多又屬於論述性質，得知早期台灣原住民教育並未受重視。且早期也未有官方之系統性調查，惟自民國八十年以來，教育部才開始持續做有關教育統計（年報）等調查資料。而對於教育性的研究報告，在六十、七十年代的師範學校中，首先開始注意並重視，是原住民學生學習問題，就其學習適應衍生的課程、師資、文化差異（認同）、族群融合等相關教育條件，也成為教育工作者以教育本位重視教學的研究方向並成為一種「傳統」。而這類「傳統」在八十年代仍相當普遍，依陳全成所蒐集的一百三十篇研究中顯示，除政策類三十九篇外，如採廣義的教學研究分類（教學、學習、課程、教材），則教學研究就有四十三篇。亦即原住民教育的政策與原住民教育的教學研究已超過 3/5 以上（82/130）的比重，形成台灣學界研究原住民教育相關議題的所在（locus）。

無論是美國的清教徒文化、日本的大和文化或中華文化，在 20 世紀 60 年代以前，作為強勢文化之表現，均屬於單元文化性(Monoculturalism)牟中原、汪幼絨(1997)⁶⁵。隨後，國家體制的出現，「單元文化主義」也逐漸受到世界性民權運動以及反殖民、反戰運動的衝擊，於焉單元文化性出現了變化，為了能容納不同的族群與團體，便有了文化相互之間的整合過程。姜添輝

⁶⁴陳全成：《台灣原住民教育研究：源流及發展》，屏東縣內埔鄉：睿煜，2000。

⁶⁵牟中原、汪幼絨：《原住民教育》，台北：師大書苑，1997。

(1997)⁶⁶在其研究中就曾指出，台灣教育從日本統治時期的皇民化乃至戰後的國民政府統治時期，一直擺脫不了政治的陰影，在政治高壓時期，原住民無選擇地受到透過教育的政治意識型態控制，政治大環境民主化後，卻仍承受政治意識型態轉變後的文化意識型態宰制。

隨著，台灣的政治解嚴，適逢全球急遽朝向國際化和地方性並駕齊驅發展過程，台灣的文化及教育政策自是受到此波全球化潮流的影響，國際化、多元化、本土化不僅成爲各國所追求的新指標，同時也是台灣試圖急起直追努力的方向。1990年之後，「多元文化主義」觀點因此普遍受到台灣社會大眾的認同。政府並透過政策將其付諸於實際的行動，諸如提倡鄉土教育、刪除教科書中對原住民的污名化的敘述、將母語教學納入學校正式課程、原住民得以恢復傳統姓名、原住民歷史正式記載爲台灣史的一部份、重視本土文化發展、成立原委會...等等。而這一連串的教育內容與形式改革，正是以多元文化立足點出發的具體措施。綜觀政府近十數年來所實施的教育、文化政策發展⁶⁷：

民國八十二年教育部頒布「發展與改進山胞教育五年計畫」(1993--1997)，期程間主要關注的面向有：制定更合理的教育行政與規定；改進原住民教學體系；改進原住民教師訓練、補充及在職教育；建立原住民公民教育及輔導系統；改進原住民課程與教學技術；充實原住民教育設施；充實原住民教育研究及各族群間學術事務之溝通，增進原住民教師及學生之福利；促進原住民親職教育之實踐；加強原住民社會教育(教育部，1995)。

自此原住民教育活動有了新的發展，發展多元文化新紀元是其揭舉的實施目標之一，在族群多元文化也提出多項具體的做法，如：委託彙編「原住民教育法規」及「原住民教育法」草案。在師範院校開設多元文化教育或與原住民有關之課程；在五所師院成立原住民教育研究中心，從事原住民教育之研究，辦理原住民教師認識原住民文化研習會與職前研習；實施原住民鄉土教學活動、母語教學及歌舞、編織、音樂等教學，編訂原住民鄉土文化教材；針對原住民母語、課程、鄉土文化教材、兒童生活適應、行爲困擾、認知能力等主題，委託學者專家進行研究，以作爲改進原住民教育之參考。原住民族語教學與鄉土教育在上述措施之下，也有所進展。例如，教育部已完成「南島語言符號系統」，並編撰了「原住民母語補助教材大綱」，編寫原住民鄉土及族語教材，也辦理「原住民鄉土文化教師研習」活動(瓦歷斯·諾

⁶⁶姜添輝：〈原住民教育的政策分析〉，《原住民教育季刊》，5，p. 1-16，1997。

⁶⁷張鴻煜：《原住民族國小女性校長族群文化認同、抗拒和適應之個案研究》，國立臺中大學碩士論文，2006。

幹，1995)。

政府也於民國八十四年教改會總諮議報告書中，提出多元文化教育理念之倡導，強調：「教育目的宜反映多元文化之價值及理想，其課程教材的內容，更應顧及不同族群及文化體系的期望」(教改會，1995)。就少數民族而言，政策上宜從「同化融合」走向「多元尊重」(行政院教改會，1996)。由上述可看出，尊重多元文化已經成爲政府主動倡導的教育理念。

學者也出版多元文化教育專書(中國教育學會，1993)，台灣師大舉辦「國際多元文化教育」研討會(國立台灣師大，1997)，對多元文化教育加以討論和倡導。政府更於民國八十五年召開史無前例的「全國原住民教育會議」，就原住民教育行政、學前教育、國民教育、師資、人才培育、體育與保健、與社會教育，進行廣泛地討論，期能釐訂整體性與開創性的原住民教育政策(教育部，1996)。

民國八十七年六月十七日公佈施行「原住民族教育法」，第二條規定：「原住民教育應根據文化多元及平等之精神，尊重文化差異，保存並創新原住民族文化，以促進族群關係之和諧。」。於民國九十三年九月修正公佈全文三十五條的法令，第二條修正爲：「原住民爲原住民族教育之主體，政府應該本於多元、平等、自主、尊重之精神，推展原住民族教育。原住民族教育應該以維護民族尊嚴，延續民族命脈，增進民族福祉，促進族群共榮爲目的。」(行政院原住民族委員會，2007)，特別強調原住民族教育應符合多元、平等、自主、尊重的精神。

民國八十五年實施教育優先區計畫(教育部，1996)，緣起於政府體認許多教育問題乃不脫與社會階級、經濟狀況、少數族群以及不同地理之間發展區域產生交互關聯，因此雖非特別針對提升原住民教育而規畫，但其仍是一重要的指標參考。推動鄉土教育，在國中小分別設置鄉土教學活動和鄉土藝術活動的課，把鄉土文化納入國中小課程之中，國中、國小亦推動母語教學，教導學生說母語的能力，改變其對母語的態度，傳授母語相關的族群文化。在族群關係方面，新課程刪除國小教科書中的吳鳳故事課文，可說是多元文化教育的重大事件(牟中原等，1996)。在師資培育和進修方面，要求開設多元文化教育、文化人類學、原住民族文化、原住民教育、兩性關係、兩性教育、宗教教育等方面的課程。在教科書審查方面，已將多元文化教育納爲國家審查教科書的重要標準(黃政傑，1997)。以上種種，皆顯示台灣的多元文化教育的快速蓬勃發展。

近年在九年一貫課程實施之後（教育部，1999），本位課程的強調之下，學校更可依自己學校和社區的特性，彈性發展屬於自己的本位課程。原住民母語已經成為正式課程，學校並設有母語教學日；進一步，原住民文化也被多數的原住民學校發展成為學校的特色課程，多元文化理念的提倡也已經被規範在台灣學子應具備的十大能力之一。

戰後的原住民政策從同化政策漸漸調整往多元文化的方向發展。對於舒緩長久以來，台灣社會「四大族群」彼此之間的緊張關係，確實是有著一定的幫助。更因著大多數學者們支持「多元文化主義」的主張，是以，近年來，台灣的社會科學研究或族群教育與文化的相關論述，也多以此為主軸。林玟漣(2001)研究也指出此一現象的變遷⁶⁸：「『原住民教育』成為一個新興的領域，從期刊論文的數量上來看，近十年來出現許多討論『原住民教育』的文章，而近五年更達到一個高峰。我們從『中華民國期刊論文索引系統』搜尋的結果可以瞭解(如表 4-2 所示)。」

表 4-2 以「原住民教育」為主題的期刊論文次數分配

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

資料來源：引自林玟漣（2001）

上表再與近年來以多元文化教育為主題的期刊論文(如表 4-3)來交叉驗證，適可說明國內自 1990 年後，原住民教育已朝向多元文化觀點為主張論述的趨勢。

表 4-3 以「多元文化教育」為主題的期刊論文次數分配

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

資料來源：引自林玟漣（2001）

⁶⁸林玟漣：《原住民教育的論述分析—以四本專書為例》，國立台東師範學院碩士論文，2001。

究竟何謂「多元文化主義」的基本觀點與行動，但昭偉、蘇永明(2000)曾具體地指出其內涵⁶⁹：

(一) 尊重族群差異

族群文化內涵各有特色，那麼我們彼此何不相互承認並尊重彼此之差異？學者楊格(I. M. Young)等認為，傳統的自由主義者只強調個人乃至族群在公領域的自由平等，至於私領域則不予過問干預，但是顯然忽略了社會結構的不公所造成的宰制，故無法實現真正的自由平等，我們應該反對強勢族群的宰制，尊重弱勢族群的差異存在。尊重差異並不會導致社會的分裂，因為，「差異」本來就存在；相反地，反而可以由於「尊重」而增進各族群的和諧。

(二) 肯認族群的權力

以台灣原住民為例，他們無論血緣體質、語言、社會結構、歌舞、祭典乃至風俗習慣均與漢族不同，但不表示他們的智力就一定比漢族差。那麼，他們在學業成就、工作成就上為什麼輸給漢人呢？學者泰勒(C. Taylor)等認為那是長期以來社會結構不公所造成的。簡單地說，無論是日據時代的日本人或是台灣光復以後的漢人，由於人多勢眾，又控制了政治、經濟權力，形成一種宰制霸權，長期對原住民進行壓榨、剝削，才使原住民淪為長期的弱勢。因此，如果要還給原住民公道，協助他們發展，就應肯認他們的原有權力，包括生存權、自主權等等。此外學者金利卡(W. Kymlicka)等認為，作為一個「族群」更應該享有「集體權力」。

簡單地說，作為一個「原住民」(個人)，固然應該享有與漢人一樣多的權力；可是作為一個「原住民族」(群體)，則還應擁有文化權、自治權...等。

(三) 族群自主選擇

任何一個族群，對於自身的命運與前途，究竟何去何從？根據多元文化主義的理念，我們應該要尊重少數族群的自主選擇權。因此，如果原住民選擇「要恢復母語」，則政府應該協助其推行「母語教學」，如果它選擇「願接受更多的教育」，則政府應規畫課業輔導、升學優惠(如降低錄取標準、保障

⁶⁹但昭偉、蘇永明主編：《文化·多元文化與教育》，台北：五南，2000。

名額等)，使其擁有更多升學機會。在澳洲、紐西蘭等國，更設有「少數否決」的制度。

(四)強調公平正義

弱勢族群既然因強勢族群的霸權宰制，而長期處於被剝削、被壓榨的地位，甚至隨著土地、母語的流失，族群的生存也面臨了重大的危機。那麼，現在應如何恢復整個社會的公平正義呢？學者羅爾斯(J. Rawls)認為首先應該強調社會的公平，也即將各種機會(包括教育、工作等機會)向所有的人公開，讓每個人(不論是哪個族群的成員)都有公平的機會參加競爭，獲取報酬。其次，如果需要進行差別待遇，那麼應該是要讓弱勢者獲得最大的利益。

(五)主張協商式民主

由於弱勢族群處於政治、經濟上的弱勢，甚至是人口上的少數，因此，如果依照「多數決」的民主規則，強勢族群必可藉由「多數」來取得繼續宰制的合法性和正當性。因此，歐陸許多國家如比利時、瑞士等國就以「協商式民主」(consociated democracy)來處理這種問題，對於族群間的爭議或衝突，不以表決而以不斷協商、妥協、折衷的方式，來尋求雙方「雖不滿意，但可接受」的方案。

綜觀支持「多元文化主義」主張的學者們普遍認為，以上的原則、概念不僅僅適用於原住民族，並適用於社會發展過程中的臺灣其他弱勢族群：如外籍新娘、陸配、新臺灣之子...等新興族群議題。此也正是當代教育思潮的主要趨勢。

第二節 原住民學生教養困境不同理論與觀點

一、生物遺傳基因論

基因論者認為，弱勢族群之所以會在主流中失敗的原因是種族之差異，而這樣的差異又奠基於基因的關係，是因為先天的基因不良所導致後天學習失敗，而且這樣的失敗是可以預期的，是理所當然的，不必因此感到惋惜，這樣的種族先天就是個失敗者。以「基因缺陷」的立場，來解釋少數族群學業成就低落的原因，國外學者 Obgu(1991)認為這樣的結論並沒有真正的理解

少數民族的差異性，這一類理論的困境在於，少數族群並非只是「一個」族群，不可將其單一化。除此之外，對於文化間的差異以及心理與社會因素並未加以考量，被視為一類文化霸權與本位主義之展現⁷⁰。

（一）智力

早期學者對於少數民族學生教育成就的解釋，多歸諸於遺傳基因。Jensen 在 1969 年時提出，其運用繁複的統計方法，從數十種智力測驗結果中歸納結論。主張中認為，少數民族(如黑人、印地安人等有色人種)的遺傳基因是比較差，智能也比白人低，因而學習能力較差，自然學業成就也比白人遜色。質言之，有色人種和白人之所以在學業表現上所出現的差異，是肇因於人類在外貌上，除了有著不同膚色、特徵的族群表現，進而在遺傳智力上也顯現其差異，如黑人之所以低成就是肇因於遺傳基因比白人差。贊成此基因論者認為，此一理論的成立，確實為長久以來有色人種之低教育成就的現象，提供了「有力的佐證」並洗脫了種族之間「歧視」的罵名⁷¹。

Jensen 的立論雖然十分惹人爭議，但是在一些智力測驗結果上卻獲得有力的佐證，科爾曼報告的測驗資料顯示：在「語文」、「非語文」兩種方面，印地安人、墨西哥裔、黑人、波多黎各人得分都比白人、亞裔人低(Coleman et al., 1966)。

早期台灣的國內學者在探討原住民教育時，也採取遺傳基因一說，並有相關研究報告。最早的資料始見於民國四十年前後，當時一些心理學者曾探討台灣「高山族」的智力特質(宗亮東、韓幼賢，民 41；鄭發育，民 41；劉永和，民 41；韓幼賢，民 43)。而被研究的對象包括：泰雅、排灣、布農等族。研究者運用改編自國外的智力測驗，對於高山族同胞和漢人分別進行測量。當然，其結果如研究者預期之推測：「高山族」的「智力」比漢人低。類似這類將時間以截面式的研究方法，早年臺灣學術界陸續都有人在沿用，如紀文祥(民 66)使用「葛氏非文字智力測量表二」(Culture Fair Intelligence Test Scale2)，來瞭解十至十五歲阿美族學童和漢族學童之智力的差別。所分析的結果發現，在各年齡組中，阿美族學生的智力商數都「顯著低於」漢族學生⁷²。

⁷⁰ 羅健霖：《泰雅族男童的世界觀：兼論其教育意義》，國立花蓮師範學院，2002。

⁷¹ 譚光鼎：《原住民教育研究》，台北：五南，1998。

⁷² 同上。

另外，任秀媚（1986）⁷³以臺中、苗栗縣居住在山區泰雅族和平地學童四十五名做為研究對象，比較他們的語言能力與智力，結果發現：平地籍兒童的智力測驗得分高於山地籍兒童。

又洪麗晴、高淑芳（1998）⁷⁴藉由推理策略研究來歸納出族群在智力與非文字變通能力的差異性，指出「籍別」差異明顯存在於傳統式測驗情境中，研究結論：原住民學童的推理表現的確顯著低於非原住民學童的表現；此外，不論學童之性別、就讀地區與年級，一般級任教師傾向於認為非原住民學童的學業成就、智力與創造力等表現皆顯著優於原住民學童。隨著這類研究的成果發表與累積，也造就了某種程度倒果為因的「假象」，亦也加深了一般人對原住民學童在先天智力上就有其限制的固有印象。

然持反對意見者，並不贊同 Jensen 以片面、單一觀點的生物性理論，來解釋圓臚方趾的人類，認為即使人類在出生之初，雖確實有著聖、賢、才、智、平、庸、愚、劣的差異存在之事實，但持反對意見者認為，「智力」即便受到遺傳基因的影響而有愚智之別，但是「智力內涵」和「測量工作」明顯都是文化的產物。不可否認，它們是有其文化脈絡，反映某一種文化的期望。又在「標準化」的預先設定下，智力測驗所呈現的差距，與其說是遺傳基因的差別，也可推論是不同社會文化環境或心理上所造成的結果。換言之，智力是文化經驗的產物，而非純粹來自基因的差別。學者李亦園(1992)、瞿海源(1983)也認為智力測驗的結果是具有文化偏見，並不能表示智力之真正差異。因此，由基因判斷智能之高低並解釋學業成就的差別，是為徹底錯誤判斷(Alland, 1973; Ito, 1967; Sowell, 1973)。人類學者余光弘也指出，如果排除智力測驗中社會文化的偏差，原住民的智商和其他各種民族無分軒輊(轉引自陳依玻，1987)⁷⁵。

此外，Jensen 的理論亦無法就以下事件，提出合理解釋：日本的 Burakumin 人在日本就讀時期，學業成績比一般的同學差，可是，一旦移民到了美國，

⁷³任秀媚：〈山地單語及雙語兒童語文能力與智力之比較研究〉，《新竹師專學報》，13，1986，p. 193-208。

⁷⁴洪麗晴、高淑芳：〈原住民與非原住民國小學童的推理表現差異性之分析〉，《原住民教育季刊》，10，1998，p. 1-27。

⁷⁵同註 71。

他們的子弟與在美國就學的日本學生的表現卻不分軒輊(Ogbu, 1991 年)⁷⁶。因此，以生物性基因遺傳的論點來論定不同族群間存有著智力優劣之分的立論，並不能完全站的住腳。同時近年來，也有一些的研究顯示智力測驗結果可能受到文化差異所影響而導致施測的結果的不準確。換言之，也就是 Jensen 錯把生物性差別和後天環境所造成的智力測驗差異混為一談(Sowell, 1973)⁷⁷。

(二) 認知概念

近代心理學家把學習時的行為改變，解釋為認知的歷程。此類將個體對環境中事物的認識與了解，視為學習的必要條件；故而稱為認知論(Cognitive theory)。此派學者並不認同，單憑刺激反應的重復練習即可學習的看法。認為個體如對所學事物不認識其關係，不理解其意義，縱有多次練習，亦無從產生學習。因而當國內學者陳麗珠(1994)⁷⁸就其參與進行的原住民族教育訪視工作報告中，普遍發現原住民在學習上的一類現象，就是原住民學生在課業上的表現不佳，縱有較突出者，也是少數一、二位。依研究指出，原住民學生與一般族群學生在各項學習表現上，呈顯了明顯的差距。在學習適應方面，顯示原住民學生的學習狀況不理想。大部份的原住民學生喜愛體育、音樂、美勞、唱遊等藝能學科，但對於國語、社會及自然學科的喜愛程度，會因教師教學是否生動、教具是否豐富而異，對數學科則感到特別困難(陳枝烈, 1996; 高淑芳、何秀珠, 1997)⁷⁹。就此，心理學觀點的學者，嘗試從認知概念的角度來瞭解原住民學童的心理特質。例如，蔡春美(1982)⁸⁰在她的碩士論文中以皮亞傑(J. Piaget)的認知發展理論為基礎，探討台東原住民的兒童面積保留測量概念的發展。結果發現，原住民兒童具備各種概念的年齡顯然比非原住民兒童延後；陳世輝(1995)⁸¹以花蓮地區三十六名原住民學童為對象，進行生物概念的研究，他有幾項主要發現，其中一項「山地兒童錯誤概念的來源」，陳歸納後認為原住民學童在生物概念上的落後，主要是來自三方面的因素的相互影響所致，即是學習的誤解、認知發展的落後以及來自實物

⁷⁶陳克惠：《從社區現象談原住民教育成就--以曙光社區為例》，國立東華大學碩士論文，2003。

⁷⁷同註 71。

⁷⁸同註 71。

⁷⁹同註 71。

⁸⁰蔡春美：《台東縣山地兒童面積保留與面積測量概念的發展》，國立台灣師範大學碩士論文，1982。

⁸¹陳世輝：《山地兒童生物概念及生物分類之研究》，國科會委託專案研究報告，1995。

經驗的缺乏；潘宏明(1995)⁸²以三百名花蓮地區阿美、泰雅、太魯閣、布農學童為對象，探討他們的數學與幾何概念，也發現了以下幾項現象：

1. 原住民各族只有語言沒有文字，使他們無法運用文字以進行邏輯推理，當(數學)問題比較複雜時，他們就會感到難以處理。
2. 由於生活方式(比較簡單)，他們語言中所使用的語彙比國語少，對他們的推理能力有影響。
3. 大部份的學童似不具有面積的保留概念，不具有立體的概念。

以上強調少數民族智力與認知發展的「基因缺陷」(genetic deficit)論點，被認為是源自於種族主義(racism)，其實際上係指統治團體(dominant group)對他族的一種偏執信念，它所強調的是，非我族類的種族，無論在生理遺傳和學習能力上，都是較差而次等的。這類現象在人類歷史上，並不少見，以美國為例，在1950年代，種族主義者認為種族間確實具有差異性，主要是根據對於黑人、印地安人的教育成就、經濟收入一向都達不到白人的水準的社會現象，並針對他們的社會階級長久以來，處於社會邊緣和下層的情況，提出了一個解釋，就是「有色人種的遺傳基因比較差」的觀點。但種族分類早期是由歐洲白人科學家所建構的，據 Ellis & Liewellyn (1996) 指出，其分類的主要目的，原本只是為了方便科學家進行研究之用。另一方面，國外種族主義者之所以進一步承認種族的差異，其動機仍是基於白人的種族優越感，其間的差異也只是為了方便進行比較之用，統治才是其真正的目的所在。Battiste (1994) 認為，種族主義者的論調主要是否定了其他族群的知識、聲音、歷史經驗。當只重視單一文化(monocultural)價值的種族主義，透過教育系統，一方面將貧窮和弱勢地位合理化，另一方面將優勢族群的攻擊與既得利益正當化，並強調是種族差異所致⁸³。

綜上，早年國內科學化心理測量工作的實證結果與國外大致相符，大多顯示少數民族的智力仍是比多數族群為低，認知發展階段也比較遲緩。然而心理測量工作乃無法避免，是以主流文化為內容，以多數族群文化為判準，

⁸² 潘宏明《花蓮縣原住民國小學童數學解題後設認知行為及各族原住民固有文化所具有的幾何概念之調查研究》，行政院國家科學委員會專題研究計畫報告，1995。

⁸³ 同註 71。

並且反映主流文化的期望。因此這些科學工具對少數民族而言，並無法真正反應出真實性，具有文化上的偏誤。即便是如此，縱使有文化上的偏誤，但由於在教育研究的結果已證明智力、認知發展程度確實和學業成就有關。而根據這樣的「關聯性」，致使許多教育實務工作者提出，是否應配合原住民族的認知發展，協助原住民學生適應學校生活，要求降低教材難度的主張；再者，有絕大多數的人也都認為，原住民是具有較佳的藝能天賦因此適合於發展智育之外的能力。⁸⁴

在有關美國原住民族教育的研究中發現，印第安學童的學業成績，在小學低、中年級階段尚能維持中等程度，甚至高過全國平均值。但至高年級或進入中學以後，由於自我觀念和認同的發展，以及一些族群負面經驗，轉變了印第安學童的學習態度，使其學業成績逐漸下滑。Bryde 將這個問題稱為「轉轍器現象」(Bryde, 1970)⁸⁵。而實際在臺灣教育現場，任秀媚(1986)⁸⁶的研究亦指出，因為轉錄上的困難使得原住民學生在學習上產生若干的挫折和適應的困難。就實際現狀分析，國民小學階段，確實也存在著佔大部份的原住民學生其學業成績和漢人的差距，常隨著年齡增長逐步拉大。至國中階段時，更因為學科增加，難度升高，原住民學生適應的情形更差，就此，學界有人提出，將課程就其難易度予以分級的做法，但學者譚光鼎(1998)⁸⁷以為不妥，如果「降低課程教材難度」，則是「簡化」課程難度，難免又有「矮化」原住民教育的層級並以培養社會次等人為目標。不但違反教育機會均等理念，更形同制度化的種族歧視。

另一方面，學者也指出，可能由於天賦或長久以來習俗慶典之必需，在舞蹈、音樂及體育上原住民學生的表現十分傑出，以及長久以來，原住民學生不易在教育制度上獲得成功經驗。多位學者研究提出其發現(引自傅仰止，1996) 台灣原住民通常比較容易崢露頭角的領域，就是以體育界和演藝界為主。因而，部分學者認為，豪爾迦納⁸⁸ (Howard Gardner) 所提出的多元智慧

⁸⁴同註 71。

⁸⁵譚光鼎：〈族群關係與國小社會科教學 — 一個多元文化課程的設計與實驗〉，《教育研究資訊雙月刊》，9，2，2001，p. 147-164。

⁸⁶同註 73。

⁸⁷同註 71。

⁸⁸哈佛大學心理學家迦納(Gardner)的「多元智能論」則擴充了傳統智力的觀點，認為每個人都擁有七項智慧能力：「語言、邏輯—數學、空間、肢體、音樂、人際、內省」等智慧，1996年迦納決定再增加第八種智能—自然觀察者智能，這八種智慧能力，突破了過去用智力商數“IQ”來衡量人類智慧能力的看法，它告訴我們人的智能不適合像身高、體重或血壓那樣測出一個絕對的數字。

論(或譯多元智能)(Multiple Intelligences, MI)對於解釋台灣教育現場中，原住民學生學習雖然出現某些領域或科目的落後現象，但在舞蹈、音樂及體育上卻表現不錯，正可提供了另一類可予以詮釋的視角。對於豪爾迦納所主張的「多元智力觀」，支持此觀點的學者們認為，因為加入了社會文化層面的觀點，對智力產生不同的詮釋力可分為七種：即語文、邏輯--數學、空間、肢體--動覺、音樂、人際、內省，亦稱七種智慧。雖然迦納身為心理學家，但其對教育革新有很深入的見解和建議(Gardner, 1999a; 1999b; 2001)。正如，他的「多元智力觀」為希望帶好每一位學生的教育工作與看法，補強了單單以基因遺傳的本質論之不足。早期迦納本人認為人類的智慧能破除「單元智力觀」的迷思，必須從更寬廣的角度來詮釋「智力」的定義，而不是仰賴紙筆為主的標準智力測驗，做為測量和鑑定學生智力的唯一工具。他認為：在人的一生中，這些智慧不斷受先天及後天的影響，啟發或關閉，而教育最主要的目的，不只是在知識的傳授，更是在發掘並引領這些智慧的發展。因此，也為教育工作者和社會大眾對「智力觀」提供不同的思考角度。援此，以社會文化層面的觀點來看，原住民早年在山林間居住，不論生活、文化總是不脫離與大自然為伍，因而一般人普遍認為，原住民本身具有較佳的藝術、體能天賦，因此有了原住民適合於發展智育之外的能力的刻板印象的看法。研究者也發現，現今台灣許多原住民地區學校也以此作為學校本位發展的特色立論依據，如此只是認同就單獨的個體、每一位學生實際上都具有不同程度、面向的智慧能力發展潛能觀點來看，每一族群也相對具有較為優勢智能的這類論點，常常被做為政府規畫弱勢族群教育的發展重點之主要依據。

即便是有倒果為因成為其立論的疑慮，但事實上卻是對於政府所規畫的教育政影響深遠。以台灣東部而言，教育部於 84 年 7 月 1 日正式在台東地區設置之國立「體育實驗高中」，學生招收來源雖不限於一地，但是不容否認的是，該校之設立與東部原住民族集聚密度有十分密切的地緣關係；又如在「發展及改進原住民教育五年計畫」中，政府格外強調保存原住民技藝的重要，並且規劃設置原住民文教重點學校，以發展原住民的語言、文化與藝術；其後又參考英國實施的補償性教育的「教育優先區」－充實原住民教育文化特色及設備作法，也是延續這類的論點，所採取的教育政策。無獨有偶的，東台灣的花蓮縣也在多年積極籌備之後，繼台東地區於 90 年 8 月 1 日正式設立花蓮縣立體育中學，亦是秉此立論，政府、民間更是投資龐大人力與物力於其間。依其成立之宗旨所言⁸⁹：

花蓮縣幅員廣大，地靈人傑，體育人才輩出，素有體育王國之美譽，

⁸⁹ 花蓮體育中學官網，網址 <http://mail.hpehs.hlc.edu.tw/~peter/ann/>。

為廣開本縣中、小學優秀運動選手的繼續培訓與升學的管道，提供體育資賦優異學生充分發展潛能之機會，並選拔具有天賦的運動人才，施以長期培訓，以提昇我國運動選手之水準，尤其本縣原住民口居全國之冠，原住民具有運動天賦，花蓮體中的設立，將可提供給更多原住民籍的優秀運動人才繼續升學及發展之機會。

—花蓮體育中學

綜上所述，可以瞭解到因著臺灣東部的特殊原漢人口結構，確實是與政府決定設立兩所體育中學來推動與發展區域教育方案有其絕對性的關聯。但另一方面，依郭楨祥(1998)指出⁹⁰，「原住民學生體育和藝能天賦較佳」的主張事實上並無學理和實證的依據。

二、文化差異論

彌補因為基因論缺乏學理上之周延性，並成為白人種族主義之偽科學之依據而遭受攻擊時，教育與心理學家轉而自環境因素去尋找原因。強調少數民族學生不容易有成功教育經驗的主因，是在於「文化差異」。

質或量的區別

而這些文化特質與主流社會文化的差距，在量上的不足就是「文化剝奪」，在質上的不同就成為「文化矛盾（或衝突）」。簡言之，文化剝奪著重於文化刺激之「量」有差別，文化矛盾則強調文化刺激之「質」的差異。

（二）文化同化與文化的區別

許木柱（1992）⁹¹認為，一般而言，台灣整體社會對原住民族的刻板印象，仍然沒有脫離文化與生活落後的主觀偏見。此類以同化觀點為出發的文

⁹⁰郭楨祥：〈多元文化觀與藝術教育〉，載於中國教育學會主編，《多元文化教育》，p. 387-426，1998。

⁹¹許木柱：《山胞輔導措施績效之檢討》，台北：行政院研考會，1992。

化差異，以 Jenks（王淑燕等譯，1998）的說法⁹²，這是以製造這種差異來區分人們的地位高下，製造一種階層化。在實質的意義上來說，「文化剝奪」的概念是針對某些教師與教育行政者團體所認定的教育問題，將某些被視為有教學障礙的兒童團體視為特定目標；至於這些兒童則是根據他們所屬的特定社會族群來加以定義，特別是根據其社會階級與種族背景。換句話說，藉由引進社會認定的、支配性的、共同接受的文化話語－「主流文化」的觀念，而達成文化階層化的目的。

文化差異的基本論點是強調：導致教育失敗的原因並非先天「本質」（nature）的缺陷，而是後天「養育」（nurture）方式的差異。相對於之前所提出的，先天「本質」（nature）的缺陷論－基因遺傳論或是不同族群在認知能力上有較為優勢的智能發展觀點，後天養育環境係指個體生長的文化環境（包括家庭語言習慣、道德倫理、價值觀念等）⁹³。

1. 「文化剝奪」（cultural deprivation）的論述，認為弱勢族群學業成就表現不佳是肇因於家庭不夠社會化、家庭文化貧乏、缺乏有效率的觀念獲得、與智力及文化不足等因素，使弱勢族群的學生無法在學前與主流具有相同經驗（Banks, 1986）。文化剝奪論者強調的是文化缺陷（cultural deficit），認為是後天教養環境（nurture），非先天遺傳因子（nature）的決定，這是肇因於家庭中缺少文化刺激，使得少數民族學童在認知能力的發展有所不足。因此學校應該提供他們補償教育（compensatory education）的機會，以彌補其能力之不足。

文化剝奪論者所提供的解決方案，仍是以教育做為手段，以引進更多主流的文化和經驗為目的，儘可能提供弱勢族群適應主流文化為優先策略。如我國自 85 年由教育部推動的「教育優先區計劃」的初期構思，就是來自美國政府在 1965 年 7 月開始實行的「優勢起跑點計畫」（Project Head Start）；英國的教育優先改善地區方案（Education Priority），但以上所執行相關的解決方案，並未有如預期的效果。對此 Powledge（1967）曾提出批判，認為，這是從白人優越感所發出的補償教育之目的，不過是以白人的標準觀為標準，

⁹²Jenks, C. 著/俞智敏與陳光達、王淑燕等譯：《文化（Culture）》，台北：巨流，1998。

⁹³譚光鼎：〈台灣原住民教育之師資培育檢討〉，載於洪泉湖、吳學燕主編，《台灣原住民教育》，p. 71-90，1999。

期望改變少數民族學生，使得他們表現和白人一樣而已⁹⁴。

2. 「文化矛盾（或衝突）」則否認少數民族有文化貧乏的問題，以文化相對論(Cultural relativism) 的觀點來看，低教育成就乃是少數民族文化與多數族群文化之差異所致。這類論點，主要是來自教育現場上的一些觀察，呈現在教室中師生互動文化行為上的原住民族文化與主流文化的差異現象。李亦園、歐用生（1992）⁹⁵指出，原住民學童入學後，除了比一般平地學童要付出更多時間學習新語言及異於自己母文化的價值觀念外，還要面對家庭與社會學習環境差異的壓力，職是之故，在學習課業上會產生較多的困難，容易有低成就的現象。同時，因家庭文化與學校文化的差異，使原住民學生也在學習適應上比一般平地生需要花費更多的努力去克服。

據以上的研究觀察得知，原住民學生在學習上的挫敗，主要是來自於族群間的文化差異現象所致。支持「文化矛盾」觀點的學者認為，主流團體與少數民族文化在互動、語言、認知型態的差異，導致學生與學校之間發生衝突，阻礙了學生有效的學習。如 L.C.Waston 在研究住在 Calinata 的 Guajiro 孩童在學校的情形，他發現，Guajiro 的孩童就只是單純而消極的進到學校，坐在課堂上。因為當他們回到家時，學校所教導他們的內容和他們生活的方式完全不相關，而使得他們的學業表現自然低落（引自 Camilleri 1986 年）。又如 Susan Philips（1983 年）曾針對 Warm Springs 的原住民青年做研究，他發現，他們在語言的表達方式和美國的學校課堂上慣常所採用的主流安格魯的語言表達方式截然不同，而因為這樣的語言文化差異導致當地的美國原住民青年在課堂上只能保持沉默而相對的就成爲一種學業的低成就表現（引自 Douglas E. Foley 1991 年）。此一類觀察是從「家庭文化」、「民族文化」的鉅觀層面，移轉到微觀的「語言型態」、「溝通能力」如何造成師生間的矛盾衝突之探討。

（三）文化模式

對於文化上的差異可能是導致少數族群學生在學習不利的原因，Obgu（1991）提出一些需要再進一步討論的問題與澄清的必要。Obgu 指出並不是所有非白人（非主流）族群都是同樣處於學習不利或是低社經地位；此外，文化上的差異並不一定會造成族群適應的負面影響。以日本的 Burakumin 人爲例，在日本就讀時期，其學業成績比一般的同學差，可是，一但移民到了

⁹⁴同註 71。

⁹⁵李亦園、歐用生：《我國山胞教育方向地位與課程內容設計研究》，台北：教育部教育研究委員會，1992。

美國，他們的子弟與在美國就學的日本學生的表現卻不分軒輊，由此可見，在自願性與非自願性的族群身上，可以發現適應能力的差別性；反觀差異的本身，時而能激起族群成員的集體意識和社會認同、以及自我價值感⁹⁶，並不能只用負面觀點去予以詮釋。

Obgu 又指出單單只從主流觀點，去解釋少數族群的低社經地位和低學業成就，顯然有三方面的不足，第一，忽視少數族群本身的歷史與社會能為其鼓勵或打擊的力量；再者，未考慮到少數族群的集體定位對學校教育亦可是助其成功的原因；第三，有部份理論並未在少數族群本身的社會現實下，考慮從他們自己的觀點以獲致成功（Obgu, 1991）⁹⁷。

按 Obgu 的「文化模式」理論，少數族群本身在社會適應的過程中，如同日本的 Burakumin 人一般，在其適應策略和行為上，實際上已形成一種獨特的文化模式。適應的策略不論是積極或消極；接受或抵抗。它是民族的集體意識，它的生活哲學也影響成員的教育態度、學習行為和教育成就。依據文化模式理論的架構，可以建構出四種不同的對自我母文化的認同類型⁹⁸：

圖 3-1 少數民族之文化認同四種類型

高 ↑ 自我族群認同 ↓ 低	分離者 (認同自我文化取向) Dissociative	調適者 (雙向同取向) acculturative
	邊緣人 (雙疏離取向) Marginal	同化者 (認同文化主流取向) assimilative

資料來源：Hutnik, 1991, 9.158

當然，研究也發現不同的族群所採取的適應模式是有差異的，以移民美國的亞裔人為例，雖然移民後的社經地位仍低落，也飽受歧視和壓抑，但對未來充滿期待，認為只要努力就能獲得成功。對於教育十分重視，並積極努力地學習新語言、文化，Gibson 以為此種既重視白人的文化，也盡力保存民

⁹⁶同註 70。

⁹⁷同註 71。

⁹⁸同註 71。

族傳統的文化，是「和而不同」(accommodation & acculturation without assimilation)的文化認同策略的特色。反之，如印地安人、毛利人和黑人而言，來自政治、歷史上的衝突，所遭受到的貧窮、歧視和壓抑，就其族群的經驗所體認到的是，社會的不公平，再努力也是無法打破此一限制。依 Cummins、Dehyle 實際調查的結果，採取「調適者」和「同化者」之教育態度較為積極，教育成就也比較高；而採取負面認同態度的「分離者」和「邊緣者」，其學習失敗與低成就的情形就比較多。(Cummins, 1986; Dehyle, 1992)⁹⁹。

(四) 高脈絡文化(high-context culture)與低脈絡文化(low-context culture)

Hall 將文化區分為低脈絡文化(low-context culture)與高脈絡文化(high-context culture)。所謂低脈絡文化是指從語言訊息本身來獲取對事件的意義。例如：用言語解釋(spoken explanation)、備忘錄或電腦程式。強調說了什麼(What is said)比誰說(What is it)來得重要；所謂高脈絡文化，是指事件的意義必需是寄附於溝通所發生的情境或場域來闡釋，典型的例子就如中國的語言，因為當它有不同發音時就有不同意義，必需是依使用的脈絡而決定(Hall, 1959、1966、1976)。Bennett(1986)認為其差異在於：低脈絡文化是較機械論的(mechanistic)、成員則是以個人的努力和成就為基礎而獲得認同；高脈絡文化是較人性的(humanistic)、個體傾向團體的聯結而取得他人的認同。文化之間無分優劣，低脈絡文化則提供適應、變遷與運用新知識的途徑，有助於解決人類面臨飢餓與疾病；高脈絡文化提供強固的人群支持網絡，能有助於防止高度科技社會中的疏離感¹⁰⁰。

這樣的文化差異是如何影響個人去認識與了解外在世界？Bennett(1990)認為有五個因素：

第一、社會化的過程：社會中對兒童的教養愈趨向控制模式，則兒童的學習愈傾向情境依賴(field dependent)。

第二、社會文化的緊密度：社會結構的建立愈是運用壓力使其一致，正如高脈絡文化，則其人民傾向情境依賴。

⁹⁹同註 71。

¹⁰⁰陳枝烈：〈文化差異在教室中師生互動的意義〉，《九十一年度原住民教育學術研討會論文集》，2002，p. 121-138。

第三、生態的適應：某些社會的生活方式仰賴對環境的銳利觀察，例如：阿拉斯加的原住民族對北極雪地環境、南太平洋的 Turkee 人對海洋波浪的型態，或對白人敵視的非裔美國人對反應者面部表情等觀察。這類的環境能使人發展出高度的知覺能力。

第四、生物的影響：這個因素特別是指營養與生理的發展，例如有些研究指出，缺乏蛋白質營養的兒童較傾向情境依賴。

第五、語言的運用：特別是指運用讀寫能力的社會，現代強調讀寫能力的社會著重書寫的語言，但是傳統的社會(指用文字表達以前的社會)則強調模仿與觀察的直接經驗。

從這五個因素來看，陳枝烈(2002)認為台灣原住民文化與漢人社會的文化確實存在著相當的差異。例如：原住民透過觀察與模仿的學習，與漢人社會透過文字的方式彼此確有差別。此外，生長環境也影響原住民以不同於漢人的方式知覺環境。

三、社會階級再製理論：

Pierre Bourdieu 提出了文化再製理論(Theory of cultural reproduction)的看法。他指出社會統治階層控制了學校，使它成為傳遞統治文化的專制工作。無論教師的文化背景與意識型態、課程教材內容的取材、教學語言與生活常規等，都以統治階層文化為批判和標準。於是學生擁有文化資本(cultural captial)的多寡，將決定他學業成就的高低。而文化資本的豐瘠則決定了教育的成敗。因此，社會階層經由學校教育和文化資本的相互為用，在世代之間不斷再製下去。

因為文化背景的差異，使少數民族學生有較多的學校適應問題和困境，但無論是質或量的不同，不可否認的，當面對學校課程是以多數族群的主流文化為範疇的情況下，Bourdieu 認為，這使得少數民族學生進入學校後，即面對一個由不同生活世界之文化、語言、溝通、生活規範所建構的「文化斷層」。換言之，學校對原住民學生而言是一個「文化斷層」(cultural discontinuity)，不論是課程內容、教學語言或生活常規中存有著許多文化差異。

文化斷層 (cultural discontinuity) 又會對於學業成就造成何種影響呢？社會階級再製理論將造成學業成就原因的焦點，從少數民族轉移到學校和社會所扮演的角色。Bourdieu 在教育社會學中主要所提出的再製理論，其論點主要探討的是文化再製和社會再製之間的關係。他強調：教育體系的存在與運作，是透過文化資本在階級之間分配結構的再製，並有助於階級間權力關係和象徵關係的再製。而這也正說明了代與代間，再製著社會和文化的的不平等過程中，教育所扮演的角色。如 Bowles and Gintis (1976) 所提到社會再製理論討論的是學校以經濟地位再製的傳承的社會關係同時教導著勞工的觀念。

甚至有部分學者認為，台灣原住民學童在國民義務教育中所經驗到的正是 Apple 在 1982 年所提出的去文化 (deculture, Bourdieu 所說貶抑自我文化而「學掉」的過程)、去技能 (deskill, Braverman 形容勞工失去對生產過程掌握的過程，用在教育的情境中，也可用來描述學生在學習細瑣化的歷程中，不但沒有學到什麼有用的知識，還喪失了個人原有的能力的情形)，至終去權力 (depower 為學者章勝傑所造的字，與 empower 的字義相反，有學者用 disempower，但章認為 depower 比 disempower 更貼切) 的過程。然而，就如 Apple 所說的，他們也採取許多有創意的反抗行動，甚至出走不再接受意識型態國家機器—學校—的暴力施為。對這群弱勢學生而言，這些反抗、拒絕的行為重新賦與他們證明自己的存在。然而，這些反抗行動也同時限制了他們，使他們因為更缺乏在社會階層爬升的文化與社會資本，使他們只能留在社會的底部，繼續從事他們父母所從事的基層勞動工作。結果是，在反抗過程中，他們與學校這個國家機器攜手合作，共同完成了經濟、社會與文化的再生產過程。

而 Bourdieu 則試圖將經濟結構中所形成的文化分子在詮釋學校中所產生的社會再製對少數民族所產生的影響，形成一種文化的再製理論。從文化再製的觀點來看，在少數民族在經濟資本上的弱勢影響對其對文化 (學校教育) 的投資，使得少數民族他們在社會中原有的地位在學校的學業成就形成一種再製。而關於文化再製理論，Will 曾經提出質疑，Will 在研究英國的勞工階級的男性學生時發現，這些低階層的學生借著表現對立的行為和態度，表現出抗拒那些貶抑他們的文化資本。因著這樣的抗拒使他們拒絕學校教育帶給他們從事其他職業的機會而維持著他們原有的勞工階級地位 (引自 Jacob & Jordan, 1993 年)。而這樣的現象顯示，文化再製雖然提供我們對於文化再製和社會再製角色的了解，卻不能忽略了人的心理特性，對社會結構所產生的一些反動。Ogbu 指出這類的心理特性：是黑人、印第安人、墨西哥裔移民面對自己族群數百年來經歷的種族壓抑、職業隔離以及學校各種不當的教學措施典型的適應心態是自我挫敗。

許木柱、陳瑞芸(1990)的研究分別顯示：臺灣一般民眾對原住民的刻板印象，仍沒有脫離文化與生活落後的負面偏見；甚至有高達 82.1%的原住民精英已感受到漢人的偏見與歧視。相對而言，這類負面印象常伴隨著優弱勢族群人口比例上多寡而有所不同。謝世忠(1987：p.32-36)以花蓮地區的原住民大學生為例，對自己族群所受到漢人所加諸的「污名化」感受特別深刻，也難以釋懷當地漢人對原住民負面意象與態度。對此，學者傅仰止(1994a，1994b，1994c，1996)在其研究也顯示，原住民人口比例佔將近十分之三的臺灣東部，相較於其它地區，漢人對原住民也比較不友善。這種對原住民不友善現象，不論是從小規模的對原住民訪問結果或是大型調查中的漢人樣本中，都可以得到相同的驗證。進一步解釋這類現象，傅仰止(2001)¹⁰¹以為，弱勢族群在族群混居明顯的地區較深敵意，固然是因為弱勢族群人口比例比較高而引起威脅感、族群接觸多半偏向浮面，也是因為各族群容易在這些地區爭奪群體利益，或者地區的從眾傾向強烈、容忍程度較低所導致(Bobo 1998; Bobo and Hutchings 1996 ; Sniderman et al 1993; Abrahamson and Carter 1986)。

四、教學者、課程設計或教科書中出現的族群偏見

譚光鼎（1999）的研究指出，族群偏見和刻板印象，大都經由課程設計而以系統化方式呈現，而教科書是最明顯的代表。但是除了教科書之外，學校教師和教室中的教學活動也可能是傳遞族群偏見和歧視的管道之一。

以教師的教學行為而言，教師的刻板印象、成就期望都有可能影響學生的學習行為。例如，少數民族學生的學習行為雖然具有獨特的風格，但教師在實際教學時，可能以偏概全，忽略了個別的差異（譚光鼎，1999）。再者，教師可能先入為主，認為少數民族學生學業成績較低，因而給予較低的成就期望。依照比馬龍效應，這樣的態度如果有意無意地表現在教學中，會影響並貶抑少數民族學生的自我觀念和學習動機。反之，若是教師給予適度的期望和鼓勵，也能提升少數民族學生的學業成就。

許誌庭（2000）在其〈課程內容篩選的階級權力及其影響—以原住民的

¹⁰¹ 傅仰止：〈原住民優惠政策的支持與抗拒：比較漢人觀點與原住民觀點〉，差異、認同與階層化研討會：中央研究院社會學研究所，2001。

教育困境為例〉文中寫道¹⁰²，由於特殊的時空背景，台灣的教育長久以來即被賦予濃厚的政治企圖：「當中上階級的政治、經濟優勢延伸到文化領域（cultural field），換言之，教育亦如其他領域般淪為階級宰制的工具。…」。姜添輝（1998）指出中上階級主導的課程篩選過程如下：

課程內容大多由專家學者、教授、教師與官員來決定，在其決定的過程中，這些決定者往往在無意識或是有意識的狀態下，以自身的意識型態來觀看、評論、斷定各種社會文化的價值，然後經選取後決定課程知識的範圍，並進一步定義其內容的意義。由於這些決定屬於泛稱的中上階級，所以無形中中上階級的價值觀成為尺度來衡量、選取自認為有價值的社會文化。……學校課程成為這群掌控社會遊戲規則的中上階級維持其既有優勢地位的利器。（姜添輝，1998，p.14-15）

這種獨屬於中上階級的特殊文化其意義內涵對處於弱勢的族群而言，將具排他性且難以分享（Schutz，1971）。許以為：其連帶的影響，是中上階級的下一代得以獲取較高學歷的文憑，以文憑在功績社會中代表著擁有進入白領階級所需的秘密知識（secret knowledge）並享受隨之而來特權的通行證。

許並舉例，過去曾出現在教科書中「吳鳳」的故事，更是具有明顯自我暗示意味，藉以傳遞「漢、原」族群優劣的具體教材。雖然在民國七十五年經原住民民意代表抗議後取消，社會上普遍仍存有原住民愚昧、野蠻、落後的刻板印象，而原住民本身也有自我認同的危機。

「……由於無法選擇的天賦條件——生為原住民，使得他們像被烙了印一樣，永遠要負殺吳鳳的罪名，也永遠就是一個『獵人頭的番』。在強勢族群強力宣導的壓力下，原住民若想逃避那些指控，唯有不承認自己是原住民，或刻意地拋棄認同，因為對他們而言，對自己族群認同和自取其辱，事實上是有相同作用的。」（謝世忠，1987，p.45）

學者浦忠成更直指原住民學生在學習上屢遭挫折的原因，最主要的是因為：

¹⁰²許誌庭：〈課程內容篩選的階級權力及其影響性——以原住民的教育困境為例〉，《原住民教育季刊》，17，2000，p.16-33。

「現行課程教材由於並未針對原住民社會文化差異及實際情況而設計，教材內容太多，且與生活脫節，教學設備不足，所以原住民學生在學校從事學習活動時，容易受挫折。」(浦忠成，1996，p.6)

五、鷹架 (scaffolding) 理論與教學應用

L. S. Vygotsky (1896-1934) 是俄國心理學家，是代表二十世紀後半葉認知發展理論的傑出學者，與瑞士認知心理學家 Piaget 並駕齊驅。Vygotsky 對人類思考、語言、心理工具論、認知發展階段等均提出了獨特的見解，同時，他也提出了可能發展區 (zone of proximal development) 和鷹架 (scaffolding) 理論。其一，可能發展區的觀點，是指一個小孩的認知發展潛能，如果只靠自己努力，只能有限的發展，但如果得到較有知識者像同儕、家教或老師的指導，則能達到超越性的發展。Vygotsky 並指出，一個小孩現在和他人一起時所能做到的，將成爲未來小孩可獨立做到的，因此，可能發展區與成人如何實施教育兩者之間的關係密切。

再者，鷹架意指兒童內在的心理能力之成長有賴成人的協助，而這種協助應該建立在學習者當時的認知組織特質上。當兒童停留在某一認知層次時，如果成人能有系統的引導或給予關鍵性的指點，則兒童較易超越原來的認知層次。蘇秀美 (2006)¹⁰³在其研究中，引用認知心理學作爲原住民學校教學與輔導策略的理論基礎，除對於認知心理學的體悟外。更著眼於在深入瞭解了原住民學生的學習型態，整理分析後得知，其學習情境、方式與基礎，在在影響到原住民學生的學習適應。學習情境：生動活潑、非正式、輕鬆、幽默、無壓力、動態、溫暖、低競爭性的情境中學習；學習方式：觀察、模仿與實際操作與偏好運用感官幫助學習；學習基礎：以既有的經驗、完全理解、有把握的基礎上進行學習。

此外，據譚光鼎 (2002)¹⁰⁴也指出：由於文化背景的差異，學生在異文化的學習情境中，會使用本族文化所孕育的學習型態來應對。但是這樣的應對方式不一定能和主流文化的教育體制相互契合，因而容易產生學習困難的

¹⁰³蘇秀美：《原住民學校教學與學習困境及其因應策略之研究——以旭日國民中小學國小部為例》，國立高雄師範大學，2006。

¹⁰⁴譚光鼎、林明芳：〈原住民學童學習型態特質——花蓮縣秀林鄉泰雅族學童之探討〉，《教育研究集刊》，48，2，2002，p. 233-261。

情況。以致，原住民學生在文化震盪中漂浮擺盪，找不著安身立命之點，再加上族群偏見、編班、測驗評量、輔導諮商等因素，使原住民學生產生強烈的「學校疏離感」(school alienation)¹⁰⁵。當原住民學生無法對學校產生認同，自然而然，對於學校教授的課程也提不起興趣，此時，人際間的疏離感將和低學業成就互為因果，相互增強。

林慧貞(1999)¹⁰⁶的研究中，也列舉了西方學者研究發現，原住民學生的學習特質與一般主流學生不同，如 Stairs 指出，原住民的學習特色是集體的，而非個體的；Hughes 則認為原住民的學習型態是團體而非個人導向，自然而非結構的學習方法，經由模仿、重覆而學習，不是詢問的學習；Harris 也認為原住民的學習型態是經由觀察、模仿而學習，是團體導向而非個人導向。而台灣原住民族的學生是否也有類似的情形？李國民(2002)¹⁰⁷的碩士論文，以其身為教育工作者的親身經驗與觀察，也深感 Vygotsky 的鷹架教學與學習社群之教學最適合原住民學生的學習風格，並相當認同這類現象的存在。

而學者譚光鼎(1998)在研究分析近五十年有關臺灣原住民教育研究論文時，也曾提出相同看法，並進一步提出批判，從研究主題來看，譚發現其大多以基礎性研究為主。特別是在 1990 年以前，原住民教育研究大多數探討原住民的社會流動、原住民學童的智力發展、自我觀念、價值觀、認知能力等，除此之外還有少部份的研究，是探討原住民學生的學習和學校適應問題。譚以為，值得特別一提的是，多數的應用性的研究分析，幾乎都集中在課程、教學、政策制度、家庭社區等主題上，即使是針對原住民學童教養為主題論述之書籍，也只停留在引用國外諸多之理論或是發生原因之探討、因應之方式，對於更大架構之理解，目前並未看見。

承上，我們可以發現早期有關原住民教育的研究，仍舊偏向片面或孤立的觀點去看原住民教育的問題，較少從一個統整的立場去看問題的相關脈絡¹⁰⁸。

表 4-4 西元 1952-1996 年不同研究者之各種研究主題的研究數量分析

¹⁰⁵同註 71。

¹⁰⁶同註 104。

¹⁰⁷李國明：〈尋找阿美族學生學習的互動情境與節奏——一位原住民校長的實踐與省思〉，國立花蓮師範學院碩士論文，2002。

¹⁰⁸同註 70。

		課程與教材	教學與學習	理論基礎方法	行政與制度	家庭與社區	職教與生涯	特殊教育	其他	合計
研究者	官方機構	2(25.0)	6(24.0)	3(6.3)	5(35.7)	5(35.7)		1(50.0)	3(42.9)	25 (21.0)
	學術機構	2(25.0)	10 (40.0)	27 (56.3)	2(14.3)	7(50.0)	1 (100.0)	1(50.0)	3(42.9)	53 (44.5)
	博碩士論文	4(50.0)	6(24.0)	17 (35.4)	6(42.9)	1(7.1)			1(14.3)	35 (29.4)
	中小學教師		3(12.0)	1(2.1)	1(7.1)	1(7.1)				6(5.0)
	小計	8(6.7)	25 (21.0)	48 (40.3)	14 (11.8)	14 (11.8)	1(0.8)	2(1.7)	7(5.9)	119 (100.0)

資料來源：譚光鼎（1998）

對此一類研究結果和現實之間存在差距的現象，學者譚光鼎曾提出深切反省：「一如許多研究動機，不少原住民教育研究是採取實用導向，以探討實際問題為主要目的。」諸多研究者（如表 4-4 所示）所蒐集的相關研究與資料，所圍繞的議題，總不脫對於如親職教育功能不彰、學習困難、低學業成就、高輟學率、低升學率等徵狀來加以探討。對此，譚提出看法：「…綜觀各界研究成果，大多都僅在瞭解事實表象而已，以至於如何再進一步探索問題的成因，或如何進行解決問題的實驗研究，以提出和具體可行的研究建議，則不遑多見。…」¹⁰⁹

表 4-5 西元 1952-1996 年不同研究者之各種方法的研究數量分析

		官方機構	學術機關	博碩論文	中小學教師	合計
研究方法	質性研究	3(13.0)	10(23.8)	9(31.0)		22(22.2)
	量化研究	18(78.3)	30(71.4)	19(65.5)	5(100.0)	72(72.7)
	質量兼用	2(8.7)	2(4.8)	1(3.4)		5(5.1)
	小計	23(23.2)	42(42.4)	29(29.3)	5(5.1)	99(100.0)

資料來源：譚光鼎（1998）

譚又進一步分析，若依研究者和研究方法來對照分析，不論是官方機構、

¹⁰⁹同註 71。

學術機關、碩博論文以及中小學教師研究，都是採用量化的比率為最高（如表 4-5）。比率由高至低，依序官方機構為 78.37%，其次學術機關 71.4%，再次碩博論文 65.5%，而中小學教師的研究則更是 100.0%以量化方法來研究，這樣的數據，除了反應缺乏本土長期資料追蹤建立的不足，以及在曠日費時下，並不符合政府部門年度稽核時效限制下，譚以為這使得研究模式多傾向：「就地取材、量化為主、短期研究偏好以人數較多的族群為對象等特色。」

並且不論研究者為何，大部份的研究多集中在國民教育階段，比率上更佔了 70%以上（如表 4-6），研究者以為，其某種程度反應了國民教育階段確實存在著，政府部門必須去正視的問題。

表 4-6 西元 1952-1996 年不同研究者之各教育階段的研究數量分析

		官方機構	學術機關	博碩論文	中小學教師	合計
教育階段	學前教育	1(3.8)	1(2.1)			2(1.8)
	國民小學	10(38.5)	29(60.4)	16(53.3)	3(60.0)	58(53.2)
	國民中學	8(30.8)	6(12.5)	6(20.0)	2(40.0)	22(20.2)
	高中高職		1(2.1)			1(0.9)
	大學與專科	1(3.8)	4(8.3)			5(4.6)
	成人教育	5(19.2)	4(8.3)	2(6.7)		11(10.1)
	其他	1(3.8)	3(6.3)	6(20.0)		10(9.2)
	小計	26(23.9)	48(44.0)	30(27.5)	5(4.6)	109(100.0)

資料來源：譚光鼎（1998）

以國民教育現場做為反映社會整體文化與社會實際的現實情況的驗證所在，早期的研究對當代教育不能說沒有貢獻，隨後當多元文化主義之興起，即是對單一價值文化典範的重新反省。多元文化主義的涵義所指涉的範圍相當廣，黃森泉(2000)即指出，並非只是種族文化上的多元，除了政治、經濟、社會各方面的多元外，也泛指其他包括性別、年齡、社會階級、宗教、身心特質、同性戀及其他表現形式的多元。自 1960 年代起「多元文化教育」(multicultural education)的理念開始受到重視，少數民族積極爭取權力，他們在教育方面的訴求之一便是課程的改革，使其能反映出少數族群的經驗、歷史、文化與觀點(Banks, 1989; 引自黃森泉, 2000)，就此，以多元文化主義發展的多元文化是一種教育改革運動、是一種持續性的過程、是一種態度，其目的在促進世界的和諧(Banks, 1994; 引自羅健霖, 2002)。當基因論、同化政策被多元文化主義取而代之，進而多元文化更實質影響了教育研究的內

涵，近年諸多的研究便以文化差異的角度，重新檢視少數族群、台灣原住民相關議題，就不同層面的研究結果，共同指向文化差異與原住民學習的高度關聯性，依羅健霖(2002)研究中整理指出的面向，包括有¹¹⁰：

一、學業成就方面：

李亦園指出，一般印象認為山地學生對音樂、體育等術科較有興趣，但是有興趣並不一定表現的好，至少就學校的成績來看，是沒有充份證據的(引自張建成，民 87)；王慶齡的研究發現，原住民國中學生的體育和音樂學科在學業成績考查中，與漢人學生並無任何明顯差異(引自譚光鼎，民 86)；郭楨祥(民 87)也指出「原住民學生體育和藝能天賦較佳」的主張事實上並無學理和實證的依據。

二、思考方面：

高淑芳、洪麗晴(民 87)指出原住民學童的「統觀的」賦予意義分析式的推理與非原住民學童「局部的」結構式邏輯推理是不同的；林麗惠(民 89)認為原住民與非原住民學童在認知推理與問題解決的表現上，原住民與非原住民的表現上有所差異，而這樣的差異亦必須從了解原住民文化上著手之；譚光鼎(民 87)在對阿美族的教師之訪問中提到，因為抽象概念的與漢文化差異，在數學數字上的運算自然就比漢人學生來得差；吳天泰、吳家瑩(民 84)的研究指出原住民的語法結構和漢語是不相同的典型，原住民學生在對意義的理解上，隔著一層文化的轉換，要理解主流課程的意涵有諸多困難；潘宏明(民 82、88)對原住民抽象的幾何概念之研究中，亦發現原住民文化中對於幾何概念抽象思考的困難；林蘭香(民 88)對泰雅族兒童所做的數的概念研究中亦發現泰雅族兒童較欠缺對於排序、0、心算和比較等概念，因為在原住民的生活中，這是少有的概念。其中比較概念之欠缺，更因為在泰雅文化中，是一種與族人分食或分享的集體主義方式，不必要與人比較，而這樣的文化差異，使得原住民學生在主流有關的學習活動中，必須重新理解其意義。所以，蔡中涵(1996)亦認為原住民的文化較無抽象的概念，對事物的哲理有一定的看法和思考模式，因為原住民是較具象、具體的，對事物做最直接的表達，抽象符號的運用對原住民而言是難以理解的。

三、學習式態方面：

¹¹⁰同註 70。

林明芳(民 89)發現泰雅族兒童學習特徵喜歡動態的，無拘無束的和遊戲的學習方式與紀惠英、劉錫麒(民 89)的泰雅族學童學習世界之研究的觀察相同； Sleet & Gtant(1988)指出的學生的認知行爲與文化差異的關係一致。他們指出，屬於協同學習型的學生，較喜愛與他人共同合作學習，因爲在合作的過程中，重視與同伴的相處，教師面對這類的學生若只是以講述方式上課，將無法引起學習動機，與其如此，倒不如指定學習的工作讓他們發揮；李亦園(民 71)指出，山地文化傳統工作與學習態度的特徵，對山地兒童的教學方式宜以較自由的方式讓學生自行討論、操作，教學的效果就頗爲不同。

四、在綜合表現上，更顯示出文化的差異是如何影響原住民學生，研究指出：

各級各類教育中，部分原住民與非原住民相較，無論就學率、升學率、在學學業成績、人格適應、價值觀念，乃至一般的行爲表現方面，皆顯示有相當程度的差距(李建興、簡茂發，民 81；教育部，民 85；陳枝烈，民 83；黃茂夫、高淑芳等，民 84；劉錫麒，民 67；詹馨，民 73；陳伯璋、單文經、譚光鼎，民 87)。

羅以爲，文化研究重視研究對象的文化特性，並非將研究者本身的文化觀點武斷套用在被研究者，尤其在現象的詮釋上，更必須注意到文化的脈絡。在教育現場中亦如是應關照到不同文化背景的學生，其學習型態的差異，教育活動必須針對不同族籍的學生設計不同的課程，誠如張建成(民 87)¹¹¹曾指出

少數族群的家庭生活型態，及其種族文化所孕育的價值態度與學習風格，只是在「質」上與主流文化有所差別，非在「量」貧瘠或匱乏，所以有些少數民族之教育失利，可能是因學校未能充份掌握他的文化、語言以及學習型態之故。

羅進一步談到，不論是早期基於生物論的學習不利之主張，或是基於文化論述的機會均等的看法，這些派別的立論基礎和訴求各有不同。但值得注意的是，誠如 Banks & Lynch(1986)所指出的，在多元文化教育的論述中，有些流派只基於單一因素(single-factor)試著解釋中下階層和少數民族學生低成

¹¹¹同註 70。

就的原因，並認為藉由政策的實踐，這些學生的問題就可以迎刃而解，Banks & Lynch 認為這種想法就解決問題的策略上肯定是不足的，諸如補償教育和雙語教學等，這些都是基於單一因素發展的立論。Banks & Lynch(1986) 進一步指出，就像族群添加和自我概念的提倡者深信，加添該族群的文化內容和英雄(代表性典範)的事蹟，就可以提昇少數族群學生的自信和學業成就；像文化剝奪論者就認為文化是否豐富是最重要的學業成就變項；激進的學者則以為，學校能協助貧困學生和少數民族學生成功的可能性極低，所以單靠學校的努力太緩慢，而且不可靠，需要也更直接而快速、徹底的方式變革等，以翻轉弱勢族群的低學業成就、低社經地位。

對於這些論者，Banks & Lynch(1986)認為，主張雖然都有其原因和基本道理，但是文化的困境多而龐雜，並不是解決單一因素後，所有的問題即可迎刃而解。再者文化是不斷的演進，是一種動態的整合結果，是與時俱進的。因此單一因素的論述不僅有將問題化約之嫌，而且根本不可能包山包海解決問題¹¹²。此外，Bennett 且更進一步認為，近年來各國的相互依賴性增加，許多問題如生態、核武、人權等已成爲全球性的問題，多元文化教育也應提供學生跨國的了解與認識，而不只限於國內族群的議題。

六、心理學理論（社會認同）

心理學理論在詮釋關於原住民學童，何以會有在學校的學習與適應均較平地學生爲弱的現象的發生？黃有志（1995）¹¹³明白指出了「族群文化」對生存其中的個人的作用：族群文化協助個體滿足其心理上對歸屬感的需求，使其調適於現代社會中。

William Glasser 在 1965 年提出「認同社會」這個概念。他認為西方的社會在過去是以一種目標爲取向而努力奮鬥的景況，而今隨著年輕一代對生活所需及物質需求已存在相當的安全感的同時，他們開始追求的是一種處身在社會中角色的認同，而不再同以往目標取向的上一代，爲了尋求溫飽或甚至是更好的生活來作爲他們工作及生活的目的。Glasser 並以人類學的觀點，追溯四百萬年前至今人類的行爲模式，提出人類歷史演變下，造就了表 4-7 所列的四種社會存在的順序、時間以及主要動機。

¹¹²同註 70。

¹¹³黃有志：〈民族主義與族群認同——論多元文化主義的理念與實踐〉，收錄於邵宗海等編著，《族群問題與族群關係》，1995。

表 4-7 人類的四種社會

社 會	開 始	結 束	主 要 動 機
原始生存	4,000,000年前	500,000年前	智力落後
原始認同	500,000年前	10,000年前	投 入
生 存	10,000年前	西元1950~?	權 力
文明認同	西元1950~?		投入與合作

Glasser 更指出：「在以上期間，這種對智力合作的需要透過自然選擇的、正常的進化過程，在我們的神經系統中建立起來了。人類一開始便具有了先天性的合作傾向，很多人類原始關係，在今天看來是一種合作行爲，這並不奇怪。」因而，社會是朝向一個角色定向社會（role-dominated society）演進的。Glasser 認爲：「在認同社會，你已具有安全感，現在你經常需要透過你的朋友把你做一個人予以確認。當你確信無法投入時，你便感到痛苦，這時你所需要的是人，而不是食物，獲得成功認同的唯一辦法是與你所尊敬的，同時他們也相信你是值得交往的人彼此接受。」這正也說明了目前的社會當中，人們在尋求生活重心的層次已然提升，不再僅是以滿足生理上的需求爲滿足，而是朝向馬斯洛需求論中的所謂「自我實現」的層次。換言之，「自我實現」在某種狀態，即是與他人形成一種彼此相互認同的互動模式。一位年輕的醫生，就以他本人的觀點闡述了這種變化¹¹⁴：

我是一個醫生，並非因為我可以藉此賺錢，也並非是我在這高層次的權力機構中找到一個十分牢靠而有名望的位置；而是因為我覺得我能運用醫學投入到我的同胞之中。我想在城裡的醫院、和平軍團、「免費」診所、研究所，或公共保健機構工作。我期望賺的錢只要足以維持生活，或是過著舒適一點的生活。但做為一個醫生，

對我來說，更重要的是增強這種自我角色和自己做為人類一員的信念；而不只是為了賺錢或獲取名譽、權力而已。當我努力幫助別人時，我將會為我出色的工作而感到滿足和快慰。（Glasser, 1975）

此時，Glasser 也提出所謂的成功認同和失敗認同的看法，他以爲：「今天人們都試圖透過工作、服務或娛樂等活動中投入（involvement）他人，或透過可以幫助他人成為投入的目標來獲得成功認同（successful identity）。然

¹¹⁴ Richard Jenkins 原著；王志弘，許妍飛譯：《社會認同》，台北：巨流，2006。

而，許多人在實現成功認同的艱難工作中失敗了。他們沒能這樣做，沒能在他們有限的生命中去做一些能給他們帶來滿足的事情。但做一個人仍須孤注一擲，他們甘心於對失敗認同 (failure identity)：感情困擾、反社會行為、狂熱的思想或疾病—所有的嚐試都是為了減輕失敗的痛苦。」於是乎，這也是現今社會說明了目前社會上 Glasser 在《認同社會》這本書舉出許多社會現象，並以認同的失敗與成功作為解釋的基礎。例如嗜酒者、吸毒成癮者，他說：「他們沮喪，因為他們不相信他們能夠投入。很多人用他們自以為最佳的發洩方法對激勵做反應以逃避痛苦。在這個國家（指美國）中，有兩千萬人經常酗酒或吸毒，這兩種方法的確可以減輕他們的痛苦—直到其效力漸漸消失」、「失敗者藉著酗酒即吸毒來代替人類的投入，以獲得他們需要成功的認同，他們已將自己緊緊的鎖在失敗的困境之中。」

Glasser 在兒童的問題上，提出學校的失敗等議題。他談到為什麼許多兒童在課業上會面臨學習狀況很差，在學校的生活中又有著行為偏差等原因，他解釋到：「在父母、同學以及老師的關係中不能尋找到愛和做人的價值，他們認定自己是一個失敗者。一種對自我的良好感覺—成功認同—可以激勵兒童走向目標。如果兒童不能取得成功認同，不管是出身於富豪人家還是窮苦的家庭，都會投入到我說過的失敗的行動中去。」於是，在學校體制裡，找不到成功經驗的學生，會出現一些因為面臨學習失敗而有的反抗行動，來度過每一天，例如：說髒話、搞笑、搗蛋、睡覺、抽煙、偷竊…。事實上，這些學生每天不是來學校「上課」；而是來「等下課」，此時的學校對他們而言，已經無法產生真正的「教育」功能。

如陳克惠（2003）在其研究田野發現，其所觀察到正切合 Glasser 所分析的一般，失敗認同的原住民社區孩童，在學業上、行為表現上呈現一種自暴自棄的方式，而他們的父母對孩童的期望也是較為低落的。

七、後殖民觀點

後殖民理論所強調的，是提出一組嶄新的觀念和實踐的關係，例如和諧的關係、衝突的關係，不同民族和文化之間的生產性關係；「後殖民主義」挑戰既有的權力和特權，拒絕承認西方文化至高無上的地位，其基本的方案是爭取世界上每一個人的平等和福祉，強調世界所有人擁相同的物質與文化的權利；後殖民理論包含一組相關的，並列一起的，間或互相矛盾的不同角度；另一方面，後殖理論所處理的課題常常包括其他學科所關注的，特別是有關婦女、發展、生態、社會公義、廣義的社會主義等的地位。

究竟什麼是後殖民？後殖民主義學者以為：

由於殖民關係的轉變，後殖民論述可以說是殖民主義發展的新階段。後殖民主義是論述權力的轉移，後殖民的『後』不是只時間上的『後』，此時此刻，帝國主義的控制並非用軍事控制，而是經濟和意識形態的控制，後殖民論述，有反帝國文化控制的意義。

換言之，在後殖民主義學者的眼中，殖民地國家或第三世界國家並非真正的獨立，宗主國與殖民地的殖民關係從領土空間的佔領與政權武力的接收等直接關係，轉變為文化、知識與霸權意識的間接滲透（陳光興，1994）¹¹⁵。

而後殖民論述與殖民主義最大的不同，在於殖民主義所探討的是軍事、武力等有形力量的競爭與征服；而後殖民論述研究的焦點則是置於「再現」中無形力量的競逐上。亦即是，它特別關注論述（discourse）與文本性（textuality）中的權力及其所引起的抗拒問題。因此，後殖民論述的著作與文章即是戰場本身（陳光興，1994）¹¹⁶。

後殖民主義從文化觀點出發，認為後殖民主體必須不斷地重新定位、尋找自己的位置，因為包括階級、性別、種族、地理位置、歷史過程等社會文化政治脈絡都會對於主體的「身分」或「認同」產生決定性作用。後殖民論述以為知識份子必須意識到自己乃處於社會政治的文化脈絡中，必須意識到自己的話語也可能是意識型態的，應該站出來「為民請命」，扶助無權無勢的下層階級，拒絕主流話語對弱勢者的再現與誤現。此時學校教師被視為「為民請命」的知識份子的重要一員。除了強調學校在其中所扮演的角色之外，師生互動關係及批判意識的養成亦是必須轉化之處。教師似乎向來不受重視，對學校教師而言，他們總是被改革的一群，Apple（1982、1986；引自 　）認為師範教育課程背後隱藏著工具理性至上的意識形態，把權力、文化、意識形態和霸權等概念整個從課程中抽離出來，使課程成為空殼子，而準教師們專業自主能力受到剝奪，甚至解除，如此漸漸地成為無能的教師。

¹¹⁵ 陳光興等編譯：《文化、社會與媒體：批判性觀點》，台北：遠流，1994。

¹¹⁶ 同註 115。

當前學校教師接觸到的許多有關課程發展、實踐的主流教學方式，都是經過政治洗滌，並且是文化上宣稱之無菌的教學方案。它們教導學生進行片斷的思考，零碎、片斷的知識孤立於日常經驗的步調之外。(McLaren, 2002: 213)

因而，必須將教育塑造為一個從僵化的民族精神變成族群實踐的場所，使得文化能再重組 (mapping) 與再定義，而不再只是一個基於殖民者權力及利益而建立的認同再現 (McLaren, 1991, p. 146-147)¹¹⁷。

轉化型知識分子要如何對抗記憶、文本？如 Gramsci 所說的文化霸權，統治階級如何在教育過程中，經由安排複雜的學習方式及課程內容，將其權威與標準內化到學生的認知系統中，使學生不自覺地認同且視為理所當然。此種文化控制悄悄地潛伏在日常生活中隱而不見。因此，教師必須要有能力掌握影響學校日常生活的各種物質條件，轉化其工作本質，不斷地反省與發現自己，屆時才能重新創造不受宰制的教學空間，發展批判性課程。

另一方面，對於後殖民帝國主義，透過經濟和意識形態的控制，李文富 (1998) 分析在資本主義下的原住民族經濟社會處境與位置，李引述了馬克思在 1847 年的「共產黨宣言」中的一段話：「資產階級，由於一切生產工具的迅速改進，由於交通的極其便利，把一切民族甚至最野蠻的民族都捲到文明中來，…他迫使一切民族—如果不想滅亡的話—採用資產階級生活方式，它迫使他們在自己那裡推行所謂的文明制度，變成資產階級者。」顯然的，後殖民論者認為原住民是被捲入文明中了，而且這個捲入是伴隨著台灣的資本主義進展而展開。因而原住民的經濟弱勢原因與資本主義的入侵有絕對的關係。但實際上，李文富的研究也發現：「當原住民在面對自身在現今社會的弱勢處境，常使得原住民教育經常陷入一種追尋遙遠過去的母胎原神的泥沼中，不如此，似乎又無以證明其純正與忠誠。問題是，文化符號的想像與追逐仍舊無法掩蓋原住民所面對的結構性問題的本質與難題：文化斷裂、社會解組、經濟不利。換言之，原住民所遭遇的結構性問題與文化認同的猶疑，已非單純的文化符號認同而已，它其實涉及經濟物質基礎。」李並認為，資本主義經濟發展的歷程，是加速原住民族因為文化差異原因，再加上因為後

¹¹⁷ 李文富：《台灣原住民教育改革的分析—一個批判教育學的觀點》，國立東華大學碩士論文，1998。

天所處經濟環境的種種條件限制，使得原住民學生在升學上自然是居於不利地位。

八、批判種族理論

(一) 理論源起與基本概念

批判種族理論的前身，是法學研究中的「批判法學」。批判法學研究（Critical legal studies, CLS）於七〇年代在美國興起，權力、價值與階級的衝突關係為出發點。它的基本立論是認為，傳統的法律體系無法實現正義，因為它是政治所披上的不同外衣，表述權力者的思想與地位。在這樣的背景之下，批判法學運動發展之初，開始有一些學者用批判的眼光審視種族結構理論。

批判種族理論運動的發起人 Mari Matsuda（1991）指出：批判種族理論是一批主張革新的少數民族法律學者所推動的運動。由於種族主義的壓迫往往化妝成中立、客觀的自由主義法律語言，瀰漫在每一個法律條文之中，並且也存在社會各種人際關係結構裡。因此它的目的是在揭露並檢視「種族、民族、語言、性別、性取向、社會階級」之各層面中所存在的歧視，並且透過不同視野、觀點和政策提出，以糾正並改變社會權力結構的扭曲和壓迫（Parker et al., 1998；Yosso, 2005）¹¹⁸。簡言之，批判種族理論認為主流法律思想背後是種族主義（Racism）作祟。當不同的「少數種族」由於歷史處境之不同，面對不同類型的種族主義壓迫，也會發展出不同的論述，如原住民面對外來霸權的屠殺、滅絕、壓迫與貶抑或新移民面對本土主義（Nativism）的排擠等（廖元豪，2005a）¹¹⁹。

(二) 教育領域上的應用與發展

批判種族理論應用在教育領域，主要是經由兩位學者的貢獻。1993年，W. Tate 發表一篇論文“Advocacy versus economics: A critical race analysis of the proposed National Assessment in mathematics”（Tate, 1993），一方面向教育界介紹 CRT，並且也揭露隱藏在標準化測驗之內的種族主義基礎。其後在

¹¹⁸ 譚光鼎：〈何處覓正義——批判種族理論與弱勢族群教育〉，弱勢族群與多元文化教育研討會：慈濟大學，2007。

¹¹⁹ 林柏年：〈論聯合國原住民權利宣言草案之原住民自決權——比較我國法制建構〉，立法院院聞，33(3)：58-75，2005。

1995年，另一篇重要論文” Toward a critical race theory of education” 是 Ladson-Billings 女士和 W.Tate 聯名所發表的 (Ladson-Billings & Tate, 1995; 引自譚光鼎, 2007)。此文強調的是「白」(whiteness) 是一種資產 (property)，學校教育被使用來維護並再製這種資產。而「資產」與「種族」二者交錯結合之後，就很容易理解何以教育成就與機會分配會有族群不平等的問題，包括黑人和拉丁裔學生偏高的中輟率與停學率、進階課程與職業課程分配比率不均衡，以及各大學與拉丁裔學生入學許可的不同比率等問題 (引自譚光鼎, 2007)。而對照台灣目前的就學狀況，也發現類似的情形。原住民學生在國民義務教育現場的中輟率偏高；升學就讀職業課程的比率較一般大學高；推甄入學的繁星計畫上榜者僅為極少數個人。

另 Ladson-Billings 與 Tate 提出資產權的二個概念：物質資產、膚色資產。首先是，物質資產與文化資本之間的轉換，質言之，家庭物質資產決定了學校教育的品質，而這些智能資產（課程）影響學生的學習成就與機會，在轉換或複製個人資產、文化資本 (cultural capital) 或社區文化財富 (community cultural wealth)。如此循環下去，有色人種與弱勢群體怎麼可能翻身，脫離被剝奪與不利的社會地位 (Yosso, 2005)¹²⁰；其次，膚色資產與教育資源的取得，「白」作為一種資產，可以享用、轉換與讓渡，並且賦予持有者特權。在享用權方面，白人學校（郊區、中高社經）人數通常較少，所享有的資源相對較為充分，課程結構也偏重批判思考、推理和邏輯。反之，黑人社區學校的學生人數較多，資源相對稀釋。在轉換權方面，「白」可以轉換為「聲望與地位資產」，「白人學校、郊區學校」代表一種聲望與地位，值得欣羨；而「雙語教育、都市學校」就等同於黑人與其他少數族裔（如拉丁裔）教育向下沈淪的意味。在讓渡權方面，「文化型式的財產」如同「物質性財產」一樣，是可以自由處分的。

（三）批判種族理論對多元文化教育的批判

對於批判理論的發展描述¹²¹，通常是指受到傳統自由主義法學、新左派運動、文化多元論以及後現代主義思潮的形塑，不過它並不絕對屬於後現代主義。它關切的主題是私領域與公領域內的認同問題，尤其是這兩個領域的認同之間不協調的問題。因此，批判理論的一個主要焦點就是關於形成認同的過程。批判理論的第二個重點，是關於文化機構（包括了媒體、宗教一直

¹²⁰ 同註 118。

¹²¹ 維基百科，<http://zh.wikipedia.org/wiki/%E4%BA%8C%E5%85%83%E5%B0%8D%E7%AB%8B>，2008/5/12。

到科學與學術成果)如何被使用來形塑認同,以及指定有哪些東西在一個文化裡面是真實、正常或可被接受的,並且將特權給了某些人,而邊緣化或否定了其他的人。批判理論會注意這些造成特權與邊緣化過程的機制,並常常思考對抗這些機制的政治行動可能(維基百科,2008)。

批判種族理論的立論基點之一,是對於自由主義之虛幻理想的批判。然而自由主義所揭示的「理性、平等」概念,卻也是多元文化教育的重要理論支柱。就多元文化教育的基本目的,它是一種教育和學校改革行動。一方面消除偏見與歧視,賦予不同種族、族群、性別、階級的人相同權力,使其享有公平的教育機會;另一方面則改革學校整體環境,使學生獲得適當的知識、態度與能力,以面對多族群、多文化的社會與國家(Banks, 1993)。但批判種族理論學者回顧過去五十年的實際成果,對多元文化教育並不滿意。綜觀學者們的批判,可分為¹²²:

1.活動簡化:活動型式,既膚淺與簡單,也瑣碎而空洞。

2.問題淡化:喪失了對於社會壓迫與衝突的反抗訴求。

3.課程淺化:對於有色人種(特別是移民族群)的課程偏於淺化,不利於升學或是往高等教育的向上流動(Banks, 1993; Deldago Bernal, 2001, 2002; Jay 2003, ; Ladson-Billings & Tate, 1995; Pang, Rivera & Gillette, 1998; Solórzano & Yosso, 2001; Valensia, 2002; Wells & Serna, 1996; Yosso, 2002)。

當多元文化教育陷入自由主義意識型態的泥淖,表面強調「客觀、中立與功績主義」,但實際上已預設立場,以服務既有的經濟、社會、政治體系為前提。

(四) 建議與方案

台灣原住民的社會處境與美國原住民相當類似,歷經移民者的掠奪、族群衝突,以致於喪失土地資源,淪為政治、經濟之弱勢群體,並且傳統文化在同化教育政策下逐漸流失。

對於原住民教育以及「漢—原」族群關係之未來發展而言,譚光鼎(2007)

¹²²同註 118。

認為，可依據 Yosso (2002) 與 Btayboy (2005) 的建議，未來台灣教育與教育研究似宜採取以下幾方面的改進途徑¹²³：

1. 揭露並檢討台灣原住民被殖民以及族群衝突的歷史事實，並分析原住民族、性別、階級等因素的錯綜的關聯。
2. 對於政府所依據的「教育機會均等、客觀與功績主義」等各種假設，找出原住民教育中族群差異的不利事實，給予明確的挑戰與批判。
3. 反省原住民族在主流教育體制中的認同機制，揭露族群認同空間的有限與污名化等問題，並針對同化主義與學校潛在課程進行批判意識檢討，以協助原住民族學生發展族群認同。
4. 體認原住民族生活現實（部落哲學、信念、風俗習慣、歷史傳統、未來願景）之價值，並嘗試融入課程教學之中，或探索這些文化背景與教育之關聯。
5. 運用說故事、敘事、年表、家庭故事、自傳、寓言、寫劇本等方法，把原住民族的生活經驗帶到教室與學術研究中。以協助原住民學生自我增能，發展自我認同，並揭露、挑戰漢民族的種族主義與族群歧視。
6. 運用科際整合方法，將原住民族的教育不平等和社會不平等相互連貫，並且在課程教學和教育研究中採取行動主義，促進社會改革。

九、社會環境適應理論

以社會工作的觀點將人類所處的社會環境視為一生態模式 (Ecological model)。模式有一種靈巧的平衡存在於個人與環境之間。生態觀點的關鍵是有關於「人在環境中」的概念。社會環境適應理論中的生態觀點，是假設輔導工作實務是朝向於「改善個人與不同環境系統的互動，使人與環境能夠契

¹²³同註 118。

合」。而改善必須評估個人不同的需求，來加以適當分配或是資源的分配均等。Rawls (1971)¹²⁴曾提出公平理論的觀點，他認為資源可以依據社會中成員的「虛弱程度」來做不同的分配。以此視角來看，弱勢族群教育的重點是必須營造一個不因地區、社經情況、性別、族群、身心條件的差異，產生就學機會與教育資源分配的不公平的情形。

如依社會環境適應理論脈絡來解釋，弱勢學生在生活及學習上的困擾，往往是因為遭受被社會排除的經驗所致¹²⁵：

(一) 遭受社會排除之痛苦：弱勢學生多半會受到某些危險因素的影響，內容包含：「家境貧窮、心理健康違常、失業、家庭破碎...」等因素，因而導致社會排除的現象。例如，在學校遭排斥，需要被照顧的青少年及兒童，學習落後，司法觀護及酒精成癮等情況 (Philips & Hagan, 2007; Neale, 2002; Sinclair and Hai, 2002; Prescott, Clarke, & Primatesta, 1999)。

(二) 歷經家庭破碎事件：具備多元文化背景的青少年進入照顧體系的機會遠高過於其他單一文化背景的青少年。重複進入觀護制度的情況亦高 (Parker and Song, 2001; Atimilehim, 1999)。部份多元文化背景的青少年居住在遷移不定的單親家庭，或是在繼父母的家庭中，因而他們所受到的家庭支持，遠低於一般家庭 (Joseph Rowntree foundation, 1998)。

(三) 學校學習成就偏低：少數族群青少年在學校學習成就大都低於一般的學生 (Tikly, 2004)。因此需要額外的輔導以提升學習的效果 (Sheffield Education Directory, 2002)。

(四) 經歷種族孤立的情形：少數族群青少年多半會遭受某種程度的歧視，且不易在現存的概念中陳述。他們被侷限在複雜，且具有傷害性的種族分類的處境中，而與主流文化或種族有別 (Parker and Song, 2001)。他們會遭遇到猜疑與不信任，肇因於家庭背景 (Sarn & Haman, 2005)，他們某些需求可能被忽略或遭受偏見的影響，他們在學校受到負面的評價，低度的期望，刻板印象的影響 (Swell, 1997; Tikly, 2004)。

如何能使得少數、弱勢者適應生活與學習所產生的問題獲得解決，Sullivan (1998) 認為以優勢觀點即另一種方式來看待人群。對案主的服務並

¹²⁴ 李聲吼：〈原住民學生學習問題之探討〉，弱勢族群與多元文化教育研討會：慈濟大學，2007。

¹²⁵ 同上。

不視為已受傷害的或缺陷的對象。相反的，把他們視為具有潛能的個體。進一步，以使能（empowering）來增加案主的能力，在學習、生活的過程能夠順利進展並減少阻礙。建議可行方案：

從使能的觀點提供原住民學生協助—建議政府部門應針對原住民的「情境特質」與「功能特質」之需求來提供公平的學習機會。

結合社區力量、提供公平適切的服務方案—Gordon and Yowell（1996）強調，「提供的處遇與服務應能滿足個人的需要」是建立社會公平的核心概念。

解決社會排除問題—原住民學生從小受到文化傳統習慣的影響，在生活方式及日常學習上皆造成困擾、家庭破碎、父母分居、遭受孤立排擠，或自覺與其他同學有所差異或被侷限，因此導致學習困難或成就偏低之現象。針對原住民學生受到的困擾，學校教師應結合校內外行政與輔導系統，進行了解並長期提供接近式的協助與支持。此外，能即時察覺與建立適合學習的優良環境。

針對原住民學生優勢來發展適當的輔導方案—原住民學生在運動、音樂、舞蹈、手工藝製作等方面具有傳統特色。依優勢理論與使能理論之觀點，如何適當的結合機構、整合資源，從優勢的觀點來開發學生的能力，解決個人或學校所遭遇的問題與障礙，使原住民學生能發揮專長與文化特質，是未來機構可以繼續努力的目標。

綜合以上相關的文獻及實務研究可以發現，長久以來，台灣在探討少數族群下一代教養問題的面向，將現階段教養下一代所出現的困境，最早是採用歸因理論，歸究於遺傳基因不同的立論，之後受到文化相對論的批評，強調族群發展之困境是因「文化差異」所致。至 1970 年代，更有教育人類學學者運用俗民誌的方法，強調語言或溝通型態的重要性，以及相繼提出文化認同與文化差異等基本主張，定位為「族群偏見」或「文化差異」所造成的。

此外，以 1990 年為一概約區分的年代，1990 年代之前，國內原住民教育多半是放在偏遠地區的脈絡下談(林玟漣，2001)；1990 年，台北縣烏來國中小學開啓了原住民的母語教學課程，自此，原住民教育也加入新的元素和本土化以及多元文化思潮。多元文化教育學者認為，台灣本就是多種族並存的社會，因此應該要有多元文化的教育觀，此外，多元文化教育關切弱勢團體在教育的過程中應有同等的受教機會，因此少數民族、女性、身心障礙者，都是多元文化教育關切的對象。林玟漣（2001）並在其論文《原住民教育的

論述分析—以四本專書為例》中進一步指出，國內四位學者的原住民教育論述有幾項特點：第一項是以低教育成就為核心，教育成就其實是論述者，以及論述內容最關切的，不論是「偏遠地區」或是「文化差異」脈絡下的論述皆然；再者，原住民教育常被範疇化，主要切割為學校教育、家庭教育、社會教育...等等範疇來個別論述，因此當某些原住民教育的政策或議題形成時，舉例來說，學童學業成績不佳，一部份原因是學童父母不重視或不擅指導學童課，於是將之發包給「社會教育」，讓原住民學童的父母學習恰當的「親職教育」；其三，依據四位專書作者的章節篇目，已預設了原住民教育的性質為何。學者陳枝烈《台灣》的第一章「從多民族教育的觀點論台灣原住民教育的方向」；學者牟中原、汪幼絨《原住民教育》的第一章「多元文化下的原住民教育的」；學者譚光鼎《研究》第七章「族群關係與教育」，以上是將原住民教育定性為多元文化教育。學者吳天泰《概論》第四章「山地及偏遠國小師資問題之探討」，則是將原住民教育定性為偏遠教育¹²⁶。

林以為，現今主流教育觀點「文化差異」的論述尚包括有兩點特色：第一，除了低教育成就，也關注文化發展的問題，論述者將教育視為保存、傳承、發展原住民文化的工具(林玟漣，2001)。

無庸置疑，人類文化原本就存在著許多差異。文化差異不僅明顯見於國與國之間，在同一個社會之內也普遍存在，文化差異的因素有許多，「族群(ethnicity)」文化差異乃是重要的來源之一(譚光鼎、劉美慧、游美惠，民90)。如 Benedict(1943)所指出的因每個族群對生活的態度不同，而其所發展出來的文化也會不同，但沒有高低之分。Benedict 指出¹²⁷：

我們認為生活的某些方面是特別重要的，別的民族對此卻毫不重視；他們的文化絕不比我們的貧乏，只是追求的目標有所不同。

但由於前階段社會科學研究視野，多針對「失序」取向研究，以及以追尋第一因等靜態觀，作為理解社會現象的視野(Elias, 1978)，將整個社會圖形視為主客體分離視野下，容易將社會問題範疇化，似乎仍無法跳脫過去一直以來單元線性、二元對立的角度觀看。使得少數民族教育問題，在本節所整理出大篇幅多元多極的理論及相關論述，或是就單一族群在某一社會脈絡

¹²⁶林玟漣：《原住民教育的論述分析—以四本專書為例》，國立台東師範學院碩士論文，2001。

¹²⁷羅健霖：《泰雅族男童的世界觀：兼論其教育意義》，國立花蓮師範學院，2002。

下的適應情形來加以分析與說明，也僅能掌握靜態、截面式對於表象的理解。而這類現象的發生，正是呈顯現階段人文社會科學的無從整合的窘況。如同本研究第一章所提到，只要研究人文社會科學社群願意，或許可以從社會發展角度來觀察，如從國家建構的角度出發，其實還能夠有族群發展特殊性的課題，值得從族群關係的角度來觀察以及描述，提供另外調節此社會現象思辨的方向。

Bourdieu 曾明白的指出，族群若脫離了歷史與社會脈絡便不可能存在，若不置於相互的社會關係中也不可能被理解。人們應如何理解族群間的差異？以社會學家與文化人類學家在描述族群相遇之過程與結果時，所使用的措詞為例，其中「同化」(assimilation)與「涵化」(acculturation)是經常出現的用詞。有時這兩個用詞指的是同一件事情；有時則涵義並不完全相同，但二者涵義有其重疊之處。通常社會學家較常用「同化」，而人類學家則喜用「涵化」(Gordon, 1964)¹²⁸。雖有不同的解釋方式，但兩者卻有所共識，誠如王明珂(1997)指出¹²⁹：

雖然社會人類學者與社會學者在族群研究上的關注焦點有差異，但他們卻有一個非常有意義的共識：那就是，『族群』並不是單獨存在的，它存在於與其他族群的互動關係中…。換言之，『族群』乃是伴隨族群關係而生的。

當代社會「文化差異」已不再是被視為奇風異俗的同時，研究者以為，也不能僅僅是以「尊重」的態度去面對，而是必須要有進一步的「認識」。否則就會流於遠古時代的人類祖先，低度文明發展的視野，容易使得人們陷入盲目、暴力的想像之中，無法調節人類彼此所造成的衝突。因此研究者相當認同龍應台的看法，龍應台(1999)曾指出¹³⁰，文化差異的最大關鍵應是「認識」。

不同文化之間確實存在差異，而且我們必須尊重別人保持文化差異的意願。在我看來，問題癥結不在『尊重』文化差異，而在『認識』真實的文化差異。

¹²⁸ 黃森泉：《原住民教育之理論與實際》，台北：揚智，2000。

¹²⁹ 王明珂：《華夏邊緣：歷史記憶與族群認同》，台北：允晨，1997。

¹³⁰ 龍應台：《百年思索》，台北：時報文化，1999。

應如何去真正的「認識」？研究者將在下一節做進一步的論證。

第三節 文獻回顧對本研究的啓示

研究者在論文寫作期間，蒐集台灣文獻研究中探討有關於台灣少數民族、原住民教育之議題論述，發現現階段主流社會學的論述觀點多著眼於社會結構、環境變遷之下，因著多數族群的強勢同化政策或是文化上的差異，來加以解釋少數民族、原住民教育在現今社會進入國家型態時，所出現的諸多適應困難的徵狀，因著不同的論述觀點，則有其不同的觀察重點，而後也出現了不同的歸因。其中不乏有基於生物性的遺傳或是來自文化上的差異；甚至是族群壓迫、社會階級以及後現代殖民的霸權等等所造成的歸究原因。因此，當研究者在閱讀所蒐集的台灣文獻研究時，一度被各式各樣的強調，各式各樣的優先因果陳述所牽絆著，「個個看來都有理，仔細再推敲，好像又少了點什麼！」正是如此，細數台灣社會學研究領域汗牛充棟理論，但卻往往使得社會學的研究與視野本身即成爲問題，難以克服—指導教授點醒了身陷文本回顧中的研究者。

面對現今台灣原住民族群未來的主人翁在教養上所出現的困境，研究者以爲，很難就上述單一理論觀點或不同原因就可以加以闡釋明白。引用上述的任一理論來解釋少數民族、原住民教養的問題，其實都只是落入範疇化、單一化及窄化的靜態三度空間認識視野，無法進一步提供關於現階段對少數民族、原住民教養困境問題面向的理解。且不同面向的解釋方式也只能片斷符合說明少數人的發生原因，亦沒有全貌性的理解，更遑論對於整體少數民族、原住民教養現象持續惡化，以及因何在社會發展的過程中造成數量的提昇以及實際狀況上的錯綜糾結，無法提供思辨的方向。研究者以爲，德國社會學家伊里亞斯（Norbert Elias）所提出的社會發展進程性觀點，適可提供一綜合層級的觀點。當跳躍到另一個具長程性、變動的視野，從社會發展角度來觀察與詮釋，以國家建構的角度出發，進一步探討族群發展的特殊性課題，何以台灣的少數民族、原住民族在教養下一代時，會產生此愈加弱化的現象？

整體來說，上述多元多極所不同強調的論述，呈顯出人文社會科學在此一領域，分工而不整合的情況，亦缺乏可以回歸驗證與實證的學理來作彼此的對話與統合。在這多元文化的社會，Norbert Elias 的《社會學在搞什麼名堂？》中，對於當代的社會學理論，彼此分工與不整合，並且以此作爲社會

學當代認識的集體習性，提出了非常深刻的批判。他提到¹³¹：

社會學發展到了今天，遭遇到一個很大的危機，此一危機就是社會學本身，不斷的分化解體，發展成為枝節性的特殊領域社會學。從所謂的《家庭社會學》發展到所謂的《工業組織社會學》，從《知識社會學》發展到《社會變遷社會學》，從《犯罪社會學》發展到《文學與藝術社會學》，從《運動社會學》發展到《語言社會學》。在不久的將來，的確可以預見，在上述所談到的各個特殊社會學領域裡，在每一個特殊項目中，都會出現屬於此類特殊項目的專家，他們以其所隸屬的特殊社會學領域為依歸與取向，會繼續研究發展出，專門隸屬於此一專業領域的特殊表達方式與專業觀念，而其中，也包括了隸屬此類專門領域的理論以及方法，而對一些不屬於此一專業領域的人來說，隔行如隔山，他們會無法明白，到底這些專家們在其專業的領域中在搞什麼名堂了。因此，此類高度專業化的理想，促使這一種以全新的，絕對自主方式的專門領域成立。當碉堡的建築工事完成後，鷹架收起，那曾是通往碉堡的聯繫吊橋就被拉吊起來了。學科專業化的演變與發展，重覆的發生在現代社會人文學科的領域中，舉凡心理學，歷史學，人類學，經濟學，政治學，以及社會學等，都有著相同的危機。」(Elias, 1978)

此如上所述，常流於二元對立的思考範疇再加以對於缺乏人類能夠反省社會的存在，如同學者李松根在其發表於中國事物季刊的論文中提到，文明進程的產出，文化知識於科技的發達，其實是依賴在社會發展的社群關係彼此如何累積其認識與語言來延續認識。以第五維度作為整合性的長程性社會發展視野。茲節錄於下¹³²：

文化如果是第五維度存在現階段的表達方式，以當代社會發展的社會與文化認識，社會集體對於文化的認識標準，仍然自由心證的停頓在三維與四維度思維與表達的模式。換言之，當代的人文社會科學仍然以三維度與四維度的思維與表達方式，來表達存在的第五維度。也許這就是發展到今天，人類科學即便多元多範疇被研究，但是因為缺乏第五維度的整合，所以各行其政，無法有著比較統合來

¹³¹Norbert Elias, 李松根譯, 《社會學在搞什麼名堂?》, 中華民國社會發展學會出版, 2001。

¹³²李松根: 〈文明與文化的辯證〉, 《中國事務季刊》, 9, 2002/7。

驗證彼此的科學的實證性。「文化」如果無法從五維度的思維，將文化視為人類社會發展的過程來釐清，現階段的文化研究，就無從發展成為對人類有益，可以幫助人類調節人類彼此社會生活的科學。放眼望去，當代人文社會科學迷失在後現代的虛無之中，迷失在對立的社會意識型態批判之中，甚至喪失了人類的社會科學，可以免於意識型態，而可以成為科學與實證的可能性的自信心。

如果無法進程到上述的第五維度思考，對於糾結的問題意識，常常容易流於單元線性的因果論中，以第一因的發現與優先性來作為論述，以相對異質的研究形式與內容，與問題無關的意識，來論述問題，來縮減問題的向度。如文前對於現階段探究原住民教育問題過程中，力有未逮的盲點：「...研究者在操弄科學化工具、解析複雜的統計數字、辨析研究假設之真偽，並且殫精竭慮地撰述結論建議之後，學術研究的浪漫理想與原住民教育問題的現實，仍舊有難以跨越的鴻溝。」是以，陷入意識型態對立下，無法進一步認識與瞭解，社會是人的組成，社會不能單從個人出發來理解，當然也不能從沒有人的社會結構與生產方式來釐清任何的問題意識。研究者以為，正是瞭解到現有社會認識理論視野的不足，所以必須跳躍到另一個長程性的理論來觀察，文化認識，一旦跳躍到五度空間的文化認識進路，過往理所當然的「文化理解」，現在就成為「典範移轉」的對象與基礎。到底三度空間比較接近人文社會的實然，還是五度空間比較接近人文社會實然，未來的發展，將會證明。簡單的說，人文社會層級的事務，都脫離不了社會結社樣態與歷史發展過程，文化與社會關係，社會發展，相互糾結，從來沒有一個文化不發展，從來沒有一文化沒有社會，XYZTS，XYZ，代表物質存在的三度空間，加上(T)ime and (S)ocial figuration，代表著人類現階段認識宇宙實存，應有的五個向度。五度空間的宇宙認識實然，任何減除空間的，其實都在去人化，去歷史化，去社會化。

綜合所述，暴露了長期以來，雖然國家政府部門或民間企業憂心未來的下一代的教與養的問題，也積極投入大筆的經費與人力、時間，試圖改善現有狀況的持續惡化。惟其作為一種糾結的問題意識，顯然是無法在傳統社會價值的認識視野中得到解釋以及調節的方式，也無從在勞力分工的全球化理論視野中得到釐清，必須從社會發展的角度，從較高層級的命題與整合性視野，才能夠釐清其源由。可以確認的，以台灣當代從社會發展研究的角度來看，有關人類行為的改變、彼此對待的方式之研究，至今仍然不屬於社會科學研究的範圍，以致於無從解決相對於人類相處的盲目性，導致白白浪費許多寶貴時光。事實上，如果人類對權力的優勢與人性想像價值之間的情感依賴度瞭解的越深刻，就越有機會更客觀與實際的，對事實做正確的評估以及

找尋改善之道。¹³³研究者期盼此一研究是一個開端，對於發展工作來說，此類的認知有必要繼續發展與擴大，才能夠改善社會盲目的發展，才不會使得許多生命的意義，因為社會認識的不足而虛空。

¹³³Norbert Elias，李松根譯：「優勢組構與弱勢組構關係」之理論總結篇〔中譯本，東華大學網站：社區、理論資料庫，<http://www.ndhu.edu.tw/~commu>〕。

第五章 認識論的辯證

第一節 另一種可能的視野

所有人類科學典範的研究都是要幫忙對自己的世代以及未來世代創造意義，一如文明進程理論論述人 Norbert Elias 曾強調¹³⁴：

人類一生之中所有作為的意義，在於對其他的人類是否能產生相互對等的意義，換言之，不僅要對那活在當下的人有意義，也要對人類的未來發展，那一代接一代，未來世代的人有意義，而這些就是屬於人類最基本彼此相互依賴存在的事實。

回到人性與人本的相互依賴真實，回到社會相互依賴的真實，人性與社會的綜合層級與整合層級，在人與社會相互依賴上，的確能夠涵蓋上述的各類職業專業分工。簡單的說，所作所為，就是要搞定人與人之間的關係，讓人與人之間的關係成為助力與協同，而不是成為阻力與對立。文明進程理論論述者在其《What is sociology?》中寫到：¹³⁵

我們經常忘了，人類的各個社會層面是由人類，是由自己所構成的，社會的發展，社會的結構，社會的功能，其實就是人類自身的發展，人類自身的結構，人類自身的功能，換句話說，都是人類本身自己的東西，對大家來說，剛開始要認識這碼事情，並不會令人感到陌生，社會學的研究到今天為止，已經有了不小的規模，以這種方式開啟了一種新的研究與發現，逐步的來取代現階段一些所謂社會的發展，社會的結構，社會的功能的理論，或者取代一些以自然科學為模式，以物理化學與生物科學的層次來解釋社會的方式。如果我們不這麼做，其實是一日又一日，一天又一天的睜眼說瞎話，掩蓋事實，其實，現階段人類對人類自己本身的認識與瞭解，還是一塊未開發的荒野，在研究人類的知識地圖上，是一塊空白的大地，我們對人類瞭解的程度，比不過對南北極與月球表面的瞭解。許多人

¹³⁴Norbert Elias，李松根譯：「當代臨終者的孤寂感」〔中譯部分在國立東華遠距教學網站可以下載。<http://dlearn.ndhu.edu.tw/sync/commu/theobase.html>〕。

¹³⁵Norbert Elias，李松根譯，《社會學在搞什麼名堂？》，中華民國社會發展學會出版，2001。

還非常的害怕，要去面對這個領域的探討與開發，就好像從前的人害怕作人體的解剖研究一樣。就像過去一樣，現有人辯駁說，以人類來對人類作科學性的探討，不討喜也不被期許，更是不可能的事。但是到今天，人類仍然無能為力面對人類社會的衝突與問題。假如人類沒有一個穩固的，可以深信的憑藉，對社會結社與組織動力的理解，整個社會的發展就會像是一艘無舵的船一樣，從小的毀滅直到大的毀滅，從意義的空虛到另外的意義空虛，沒有視野也沒有遠景，面對社會問題與衝突的無能為力，這才真正是剝奪了許多不求甚解的浪漫情懷，以及剝奪了人類夢想空間魅力的真正原因所在。

因為一旦去探討社會問題之際，不從人與人所形成的社會關係出發，不從人與人必須相互依賴成為組織形式出發，只是將問題趨向於靜態化與物化。如學者沈珊珊（1998）就「教育改革趨勢觀點探究當代教育均等理念之式微」的研究曾指出¹³⁶：「以教育機會均等之策略，作為解決因社會、經濟因素所造成之不均等問題，在歐美及台灣均無明顯功效。」研究中並描述其實地走訪所觀察到的教育現況：「1996 冬，因『教育優先區計畫之檢討與規畫研究』專案，走訪花蓮縣、新竹縣一些偏遠國中小，見到大多數教室內具有現代化的教學媒體如投影機、錄影機；電腦教室內裝置 586 電腦；餐廳內配備手指消毒機及高級餐桌椅，正慶幸偏遠地區學生具優渥學習環境，卻也為校長感慨在此優厚學習環境下，學生學習依舊不彰之無奈而沉默。」沈並進一步提出反省：「政府當局在『教育機會均等』，甚至『積極差別待遇』（positive discrimination）的理念下，所施惠予偏遠或弱勢族群學生之努力雖是有目共睹，但是『教育機會均等』政策所欲追求的『正義公平的社會』卻似乎成效有限！」研究者以為，此正是國家政策以「非人」的物質條件，視為「失序」的第一因來加以改善的短程性作為，不僅縮減認識問題本質的向度，也無法提供適切的解決方案的一明確實徵。

此外，當代人群結社組織由低分工低整合的前國家部落型態過渡到分工高整合的國家組織型態時，在國家建構過程中，面對國家化所推動的相關政策，諸如國民教育高度強勢族群的語言化、所謂的漢化或是高度要求的人格結構控制，其實都是屬於一類文明進程差異與無可迴避的趨勢所在，不僅僅對於弱勢族群造成衝擊，且與各族群的傳統文化也有所抵觸。學者顧瑜君

¹³⁶ 沈珊珊：〈教育改革趨勢觀點探究當代教育均等理念之式微〉，《社會變遷中的教育機會均等》，中華民國比較教育學會主編，1998。

(1997) 就曾指出¹³⁷：

主流教育體制與傳統部落文化之間勢必形成對峙的局面，即使有鄉土教材的編纂也無法根本解決這種衝突。因為部落有其自身的文化訓練體系 (cultural training system)，不管是生存技藝、宗教儀式的訓練，基本上都需要相當時間才能精熟。但是部落的孩子剛剛進入訓練起始的年齡時，他又被迫接受國家機器提供的形塑體制。因此，學校教育雖然在幫助孩子適應未來的生活，但在本質上卻恰好中斷了整個文化涵化的過程。這個教育移轉的結果也迫使部落放棄它的傳統生計。這種內在殖民的現象，並不是來自漢文化或原住民文化的區隔、或前者對後者的壓制，而是現代國家 (the national state) 本身，在本質上就具備了這種內在殖民的特性，不管對主流或非主流文化而言，國家都是摧毀部落或傳統文化的殺手。只是對部落而言，有更深的文化喪失感。

然而，當我們在談內部殖民所引發的文化毀滅現象時，重點不在流失了哪些文化內容，或文化樣貌發生了哪些改變，因為文化本身就是不久留的；因此，我們關切的焦點是，國家機器勢必要發展出一套文化形塑政策，不管是對原住民或是漢人。(顧瑜君，1997)

研究者就自身研究田野觀察發現，此類因部落組織在邁入國家體制下的強烈文化喪失感，常常被該弱勢族群誤以為是另一相互依賴的統治族群所致，更進一步造成彼此的「區隔」。

此外，研究者也發現，在現階段國內人文社會科學的認識向度，對於探討台灣未來主人翁教養問題，始終未見把時空拉開來看，忽略了台灣長久以來的歷史發展，造就今日的現代國家形式，以及現代國家結社形式對少數族群原有住民社會的衝擊影響，甚至影響層面深及人格心理感知等。致使過去社會科學研究可能以族群、階級、文化等範疇化概念名詞，作為社會問題產生的唯一歸因，或是一味將其範疇式的區隔，截面式的只從現今國家體制下的教育機構去加以改善，凡如學校硬體設備改善、教師專業教學能力的提昇、課程內容設計符合多元活潑與趣味化、優惠政策或加強課業輔導等等，就能畢竟其功。教育改革，所要做的，其實是抬高文化認識向度，現階段的國土

¹³⁷ 顧瑜君：〈從實務工作者的立場拆解多元文化教育的套裝〉，載於郭實瑜主編，《當代教育哲學論文集 II》，1997，p. 109-166。

社會環境，沒有共同的規範，可以形塑其社會成員，要讓學校教育獨立擔綱人格的養成，承攬一切行爲發展的後果與前因，真是情何以堪。回顧近十數年，隨著社會發展所提出不一而足的教育目標，諸如環境教育、鄉土教育、生命教育甚至全人教育等被加以範疇化切割爲片斷般的不同訴求，卻又在面對現今台灣社會生活失序，公共安全無法調節，青少年生命意義虛空，城鄉落差越來越嚴重，弱勢族群越來越孤獨、貧苦之際，而這些觀點卻又提不出解決的方案，或許可以協助我們去思考，必須從社會發展的角度，從較高層級的命題與整合性視野，才能夠釐清其源由。開展促進人類社會團體與團體之間，個人與個人之間，得以更高的自信與尊榮，避開貶低與其相互依賴的對方，來做爲自我抬昇與認同學習，避開以暴力行爲作爲團體與團體之間的問題解決方式。長程性更應該朝向以人類的夢想與幸福之滿足，透過人類無限的創造力量，來進一步開創研究，那植基於人類長程性共同成爲社會所需的情感與行爲轉型之文明進程的秘密，認識如何調解人類團體在彼此高度相互依賴糾纏之際，如何在其社會生活實踐中學習到所需的彼此對待的伶俐與技巧，預防歷史弔詭所可能帶來的盲目與衝突。

2008年11月美國總統大選，是全世界矚目焦點，當揭曉由首位非裔美國籍共和黨候選人 Obama 獲得全美大多數選民的支持，成爲接續現任民主黨布希總統成爲下一屆美國總統之際，Obama 的勝出，終於打破歷經數十世代以來的種族隔閡魔咒，而選後落敗黨派的候選人依舊能保持理性、和平態度，轉而呼籲選民接受選舉結果。至此，人與人之間彼此信賴的良性關係，似乎進入令人期待的境地。這類透過國家人民直接選舉並且以和平方式所做到選舉結果，或許才是值得我們來朝這樣的方向去研究，看國外是怎樣走的，又如英國從克倫威爾革命後，民主的發展，行爲上隨著發展的由彼此之間，暴力張力轉換到可以去同意對方的行爲，以及紳士的風格。西方國家的人民，之所以能有今天的高度制約，也是經由幾世紀的變化和調節所致。隨著社會的分化抑或多元化，以及社會整合的日益發展，本能和情緒化的行爲經過調整，人類的共同生活才能互相協調。

從上述的例證中，反觀現今的台灣社會發展呈顯出的危機，在於人類的思惟模式，僅止於二元對立的邏輯中擺盪；非整合式的自由民主社會，人民只重視個人的自我權力，在各自立場的迥異中，區隔我族與他族的敵我辨識，形成一種權力落差的另類社會結構的問題。目前台灣人們在面對社會人類權力糾葛時，很自然的就會呈現出高度涉入的批判或關懷，由於高度涉入的無法超然，以致造成社會的盲目發展；而在社會盲目發展的過程中，無法形塑社會集體制約的功能性，整個結構間就在沒有共識與認同中崩潰與斷裂，屬於人類社會發展的許多問題也就無從解決。

學者李松根在東海岸自由論壇〈當部落必須要面對國家的時候〉文中，提出當代的人文與科學的論述，必須認識到國家體制的出現並不是如此的理所當然，才有調節社會發展困境的可能，李寫道¹³⁸：

在二十一世紀的今天，也許能有比較高度的超然，讓人不必要站在特定的權力團體的立場，來回溯上一世紀所發生的零零總總。

對於花東縱谷的延伸，涵蓋太平洋台灣島的東岸，上一個世紀的歷史，其時間與空間，是隨著有治理權力的國家體制的更迭，被賦予記憶的。所以今天不管今天要如何描述，不管說 1911 年是辛亥革命與中華民國的誕生，還是說日本發動侵華戰爭，1947 年的二二八事件，1949 年中華人民共和國的成立，……。三個向度的糾結中，歸根究底，不管曾是日本帝國的殖民，還是國府遷台後的原住民政策，還是中華民國在 2000 年以後，新當權的主政團體，以民主進步作為伙伴關係來強調。

主政者雖然更迭，然而不變的，對於部落影響最大的，依舊就是那個在當代被視為理所當然，天經地義存在的社會單位——國家。

這個體制的存在，讓原住民族在面對國家的強大，過往那以家族為單位的部落共同，包括部落的過往的優勢結構，維繫社群文化傳承的組織結構，都因為糾結在當代的國家體制之中，非任何人為可以意圖的，逐漸崩解。不僅在產業經濟上，部落以傳統的農經難以與高度發展的國家體制之工商社會抗衡，文化上，因為以部落為核心組構的崩解，更促使部落社會文化世代產生前所未有交替的困境。部落新生的世代，一方面在權衡自己祖先社會文化難以對抗當代國家體制的強大綜合體，有些族人堅持到成為固執，有些根本就已經放棄，甚至對自己的族群產生鄙視之意。總而言之，國家體制的出現，對於部落的衝擊，是全方位的，不僅在經濟上，讓部落相較於優勢的都市與鄉城，以農業面對工商，呈顯高度的落差與弱勢，文化的衝擊，更讓族群自信的喪失，新生的世代對於與己有關的相互依賴族群產生高度認同的危機，而此類認同的危機，更加速了部落與族群的崩解。

從 Nobert Elias 提出長程性社會發展理論觀點，在於從過往數個世紀以來，西方社會的社會發展，一則在人類結社方式上，逐漸從城邦發展到現代國家的結社樣態，而屬於國家結社樣態，因為能夠有效的統合武力與暴力，有效的能夠統合稅收，使得國體內部從政治經濟的角度上，逐步邁向整合度

¹³⁸ 李松根：〈當部落遇到國家〉，《東海岸評論》，2006/4。

與分工度抬高的方式來發展。在此一發展過程中，屬於此類變動結社關係中的國家成員，其個人的人的情感及人格結構也因此被驅動朝向越來越高度的自我制約及自我控制。這一類基本教義的說法，相較於二十世紀的主流社會學，其最大的差異在於視野的長程性與短程性。以三、四百年的時空作為社會發展的觀察，以所屬的社會發展階段的人格結構來觀察社會發展的現象，兩者的差異在於所觀察的主體與客體，前者可以彼此涵蓋，所謂的社會，包含著觀察社會研究之人；而後者，則必須將觀察主體與客體分離，甚至對立來表達¹³⁹。

這是不是現代的問題，教養的部份比較嚴重，我不給一個很明白的答案，我覺得我們談到孔子，孔子大概 2000 年前，「道不行，則沉淪於海。」就代表當時孔子對這些當時的社會也不是很滿意，然後覺得這個價值非常的混亂，道德不昌，他覺得這社會很不理想，所以今天是不是比過去更嚴重？

我不敢這樣說，但是這個問題，始終是困擾著人類，……今天的孩子教養問題，我想要談到這樣的問題，跟我們今天這個社會給他什麼養分來看…要檢討這個問題，可能幾乎這個社會每一個人都要檢討，包括訪問者，包括被訪問者，我們是否夠有教養，這個問題首先就要先點破他，讓這個問題呈現出來，才能解決。（M9-1-1）

就如上述這一段對話，研究訪談對象指出，從古至今教養這個課題，過往的歷史提供了豐富史料得加以辨證，但它同時始終困擾著人們。由於前階段社會科學研究視野，多針對「失序」現象尋求歸因取向之研究，以及以追尋第一因等靜態觀，作為理解社會現象的視野(Elias, 1978)，不僅容易將社會問題範疇化，也是造成人類彼此相互猜疑、衝突，終而以暴力的方式來對待與其相互依賴的人類團體的肇端。其間更忽略了身為當代社會科學知識份子當了解自身也相互依賴於國家的人群結社之中，如果放任社會問題持續蔓延僅作意識形態或道德批判，對於國家未來競爭力之提升並無所助益。

就現階段人文社會科學研究所呈顯，可以比較古中國的春秋與戰國時代，面對戰亂與社會民生困頓，而刺激百家齊鳴，夾雜著高度的社會理想與

¹³⁹Norbert Elias, 王佩莉譯：《文明的進程》（第 I 卷），序言，北京：三聯書店，1998。

治國理念，卻反映了無為能為力的事實¹⁴⁰。現今社會，人們彼此依賴於高度分工體制下，教育的主要目的在實用主義思潮下，長期以來侷限成爲經濟成長的「引擎」，造就知識分子普遍疏離感的時代。當代對知識分子的定義，常依據的是他們的職業。教師、律師、科學家以及從事知識運用相關工作者。但 Ron Eyerman(1994)¹⁴¹認爲，把腦力勞動者與知識分子區分開來是非常重要的，因爲知識分子的身分「不與其社會地位相關，而是在其他方面的影響。」Bauman(1987)¹⁴²曾提出，「『成爲知識分子』的主要意義，是超越其職業或藝術流派的偏愛，關注於全球性的真理、判斷和時代性等議題。」即做爲當代的知識分子與謀生的方式無關。因此，意謂著當代社會科學知識份子更當了解自身也相互依賴於國家的人群結社之中，應擔負起社會責任，不該置社會問題避而不談、視而不見，並須積極透過社會科學研究澄清現今人類生存困境糾結之所在，以國家做爲「我群」之依歸，提供社會政策參考以朝向良好發展的未來，甚至共而謀求全世界之福祉。

在疏離、冷漠的今日，曾於 1979 年於挪威首都奧斯陸獲頒諾貝爾和平獎的當代人道實踐家—泰瑞莎修女認爲：「今天最大的疾病不是麻瘋病或肺結核，而是不被需要、不被關心，以及被每個人遺棄的感覺。」Norbert Elias《當代臨終者的孤寂感》中也曾提出一則事例，俄國文豪托爾斯泰(Leo Tolstoi)曾經寫過一篇不易理解的短篇小說，題目爲「主人與其僕人」。小說中描述著一個從農夫階級跳升到商人階級的主人，以及隸屬於他的一個僕人，兩人在面臨死亡的時候，所呈顯不同的態度與行爲。就當商人動彈不得，在此一臨終時刻，仍非常積極考量著如何完成目標；但 Nikita 這個僕人，卻在面對死神到臨之前，其實已經放棄了任何求生的反抗：

在這個暴風雪的夜裏，他也許想到了自己將要面臨死亡，死亡的念頭，在他的心中油然而生。但是，對他來說，死亡並沒有任何的難堪與不安。而其原因就在於，活在人間世界中，他從來沒有活過快樂的日子，而那一些令他不愉快的日復一日，那永無止境的工作，已經讓他疲倦了。

研究者以爲，爲避免當代社會中的這類弱勢者(如殘障人士、獨居老人、原住民、外籍新娘、新台灣之子... 等等)缺乏關懷，造就當代臨終者的孤寂

¹⁴⁰ 李松根：「社群組構關係的培力與經理」，〔東華大學網站:社區、理論資料，<http://www.ndhu.edu.tw>。〕

¹⁴¹ Frank Furedi 著，戴從容、王晶譯，《知識分子到哪裡去了？》，台北：聯經，2006。

¹⁴² 同上。

(Elias, 1982)。必須回到現代國家人群結社圖形中去尋找根本解決之道。

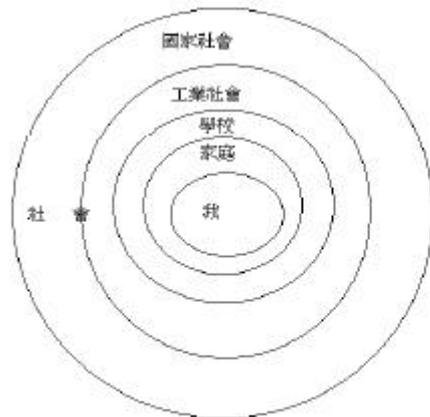
第二節 長程、動態的文明進程

壹、社會認識圖形的變動

國民教育到底有哪些問題，我還是覺得是軟體出狀況，所謂的軟體其實就是人，其實像學生、老師、家長，其實各方面都出了問題。
(W2-1-1)

研究者認為，要能真正的尋獲並提出可供調節社會問題的第一步，首要的是回到一人與人的相互關聯性，亦是認識圖形的變動上，就是超越主客體分離視野(Elias, 1978)，來重新看待我們所處的「社會」。在《What is sociology?》一書中，Elias 指出：「現階段，人類對自己與其『社會』彼此關係的思維方式，經常是符合下列的圖形與模式...」(Elias, 1978)

圖 5-1 自我為中心的社會基本圖形(Elias, 1978)



Elias 認為：「現階段大多數的人類，對於社會與其自己關係的瞭解與表達方式，經常是以圖形(5-1)的方式來呈顯，此一圖形上所標示的〈家庭〉，〈學校〉，〈工業〉，與〈國家〉的位子上，可以隨意放上〈大學〉，〈城

市〉，〈系統〉或者其它零零總總的人群組構形式 (Figuration)¹⁴³。以一個絕對的個人，以一個〈我〉作為中心點，而在其外環，附帶圍繞著其他的社會組構形式，而此一被稱之為社會的組構，在觀念上，被看待成為是具體的東西，是獨立於個人與我之外存在的。〈社會〉與〈個人〉的關係，在現階段，就是以上述的方式，被大多數的人類所習慣認定。」

Elias 更進一步指出現階段社會學的盲點，是源於當代主流人文社會科學，對於理解與釐清現今社會學所要從事的課題與任務，常流於靜態化、單元線性、二元對立的思維，將「社會」概念物化為非人所組成的，但如果我們願意用心去觀察就會發現，人類社會其實是由許多個人所共同組成，而且其中的一份子，就是你自己。當視客體化的社會是靜態的、不會變動的同時，卻已忽略了其實主體與客體之間，是相互糾結關連，無法分割。亦即是「一個人的生命意義」其實是相互依賴於別人的身上，現階段的人類在認識上有著很大的困難，經常會看不見自己是處在一個相互關聯依賴的社會組構之中，也因此常常陷入了「我者」與「他者」的劃分藩籬之中。

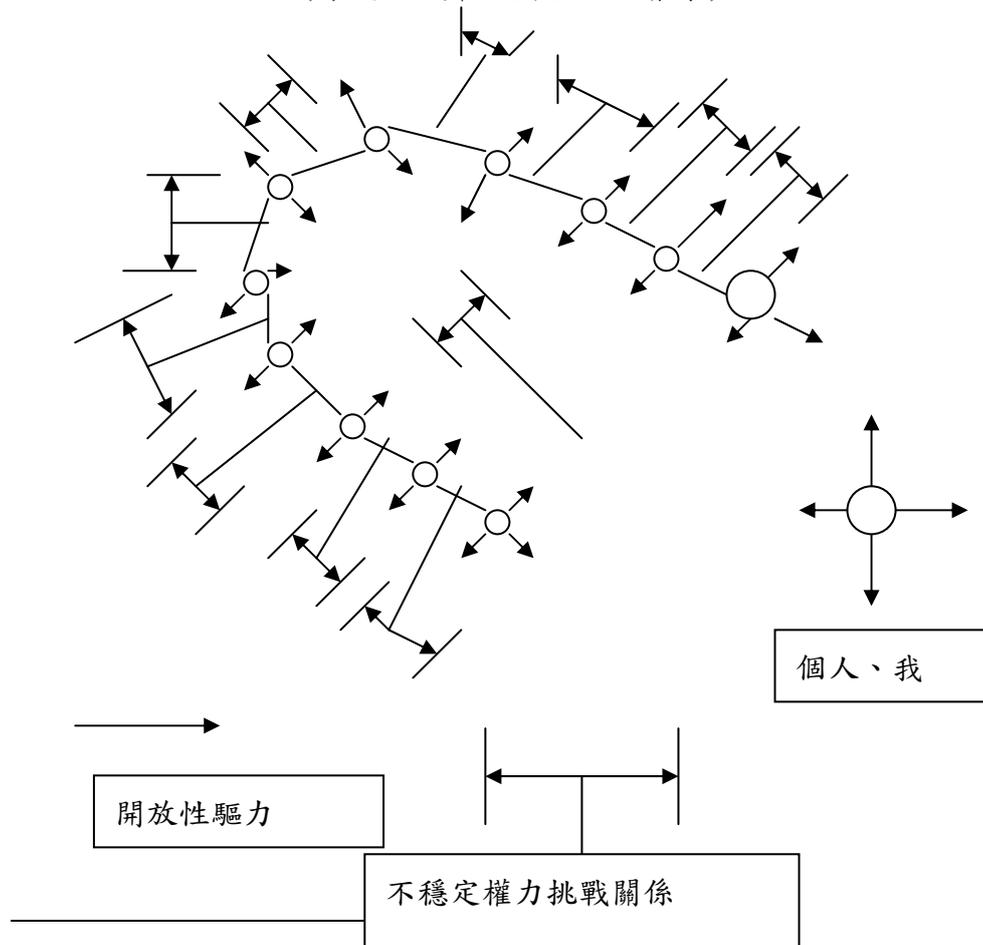
在現階段主宰學術的領域中；要不然就是被一些天真無邪的，自我為中心的，換句話說，就是被神鬼神話式的思維模式所把持；要不然就是以自然科學為思維及觀念表達的模式所取代。第一類妨礙進展的思維模式，在遇到發生在人類世界中，屬於社會與族群衝突與困難的時候，很容易會將社會衝突的原因，歸咎在他人的性格與動機企圖，或者歸咎在他族團體的意志目的與企圖上，而忽略自己與他人彼此相互糾結與共同的關聯，刻意的隱藏自己與自己所屬的族群與他人與他族群的相互糾結的關係，這正是一種無知的自我中心主義，此一類的想法，在現階段，在社會的演進與過程的思維與語言表達的習慣中，顯而易見。有一類相同性質，但是以不同方式，潛藏在現階段解釋社會的強制力的語言與思維表達習慣上，那就是套用自然科學的思維與表達模式來解釋社會人文的現象。

爲了更接近真實的社會並突破圖形 (5-1) 的思維模式，Elias 提出了另一個不同於主流社會學的流動新視野：「如果我們對個人與其社會關係的看法，能夠轉變成為圖形 (5-2) 所標示的，那麼，對於我們想要去理解與搞懂社會

¹⁴³這是本書首度出現人群組構形式的表達。人群組構形式，是 Norbert Elias 社會學理論用來取代靜態社會圖形的努力與嘗試。透過人群組構的形式以及關係，透過對於人群組構關係中，組構關係人與人之間的權力關係的瞭解，他嘗試要將對社會的瞭解從兩元分隔的物化與靜態的現階段的感知方式，轉換成為長程性社會發展的流動觀察視野。譯者註。

學所要從事的課題與任務，將會有很大的助益...」(Elias, 1978)。誠如 Elias 所言，創造圖形(5-2)的目的：「正是爲了要幫助人們，能夠穿越現階段個人與社會關係僵化的觀念。圖形二所呈顯的是要取代沿襲傳統而來，對於人與社會關係的瞭解方式，根據人與人之間彼此的最基本的相互關聯，彼此相互依賴與需要而結合成不同的社會形式，而此類因爲相互依賴需求而結合的社會組織，是一類有著不穩定權力消長關係的糾結組織，在此，我們稱其爲社群組構 (Figuration)。」

圖 5-2 由關係密切的許多個人所組成的社會組構*
(家庭，城市，團體，社會等)



* 為了簡易明瞭的緣故，在此僅標示出存在於人與人之間，彼此相互關聯的最基本結構形式，也就是攸關於人與人情感上彼此的關聯性。其他典型的關係形式，例如功能分工，職業分工，部族與國家的組構，或者以自我認同 (Ich-Ideal)，族群認同(Wir-Ideal)，以敵對他族，以思維與語言習慣的差異，成為集體認同的基礎，也都包括在上述圖形之中。圖示二的重要任務就是要幫助社會學思考模式與觀念作轉型，打破一種認為個人為絕對自主個體的觀念，進而將別人與自己，也就是可稱爲我及我們的所有的人，視爲彼此相互依賴的半自主性個體，並且進一步去搞清楚，不論社會關係是由兩人組成的，或者是多層級的組構方式，不穩定的權力挑戰關係 (power balance) 經常性對權力優弱關係的挑戰，是屬於人類社會的基本結構與特色。

貳、民主功能化—權力落差趨緩

回歸現階段人文社會科學在認識論上所遇到的瓶頸，Elias 提供了解決之道。在《What is sociology?》一書中，Elias 指出：接近真實的思維方式的契機，必須回到未來人文社會科學面對民主體制所形成的社會發展向度，以下四點正提供了整體社會發展轉型後的思考與辨證¹⁴⁴：

1、政府與被統治者之間的權力落差減緩。

權力落差減緩的現象，從階段性選舉權的逐漸散佈最容易看得到，市民階級首先有選舉權，後來才包括了所有的男人，最後才包括了所有的人。傳統將社會發展歸納到個人所發生的事件方式來描述，經常會令人產生一種印象，似乎國家機構所制訂如何擴大選舉權的策略，才是造成被統治的人民相較政府獲得更高權力的原因。但是這個想法好像是將馬韁套到馬尾上，本末倒置了。

選舉權的擴大，其實是隱藏的權力重心轉移到，有利於廣大群眾的表徵。過去世紀以來，只有少數的菁英王公貴族團體能夠接近國家中央決策權力，在 19、20 世紀的整體性的社會發展過程中，改變了所有的人際組構，在已開發的國家中，沒有任何的社會人民組織，可以與由別人所行使的統治權無關，也再也不可能沒有任何直接與間接的機會，來獲得政府的位置。人民政黨的組織，就是此類介於政府與被統治者之間權力落差有限度減緩的表徵。權力的差異當然還非常大。但是比較從前被統治的人，相對應政府對他們的管理，在某種程度上，現在的被統治管理的人民，有比較高的機會的來考管他們的政府。事實上，當所有國家的統治者，現在必須要透過一些非個人有關於社會關係的原則與理想，來在被統治者面前證明自己的合法性，當統治者，必須將這些對組織社會理想性的策畫作為獲得擁護者及相同信念同志的工具方法時，當統治者，要透過以改善被統治者大眾的生活條件的建議與策略，來獲得其支持之際，上述種種都是統治者與被統治者之間權力位置移轉的象徵。從這裡可以看到此類相互關聯及依賴關係，如何使得人們開始逼迫自己在對社會思考的時候，轉型成爲一種以如何改善社會關係，以及如何將社會關係的觀察，轉換成爲彼此功能依賴相互關聯的集體人群組合來看待。

¹⁴⁴Norbert Elias，李松根編譯：《社會學在搞什麼名堂？》，中華民國社會發展學會出版，2001。

2、介於不同階層之間的權力落差趨緩。

從某種觀察角度來看，在一些已開發的國家中，介於社會各個不同階層之間的權力差異，仍舊是非常之大的。但是如果以長程式的社會發展眼光來看這些國家過去兩三個世紀以來的發展方向，我們就可以看到，不僅在統治者與被統治者間，同樣的在社會不同階層之間的權力落差關係都有趨緩的發展。

在上一個世紀，介於王公貴族的莊園主人與為他們工作的農夫間，介於軍官與付費傭兵之間的依賴關係，比起後來工業資本家與為資本家工作的工人，職業軍人與國民義務役士兵之間的相互依賴度，相對少很多。曾經屬於弱勢的廣大人民群眾，其相對權力資源在整體性的社會發展過程中，假如那些機關的統治平衡關係，開始無法符合廣大階層權力的期待時，就會以一種能被人感受到的，以不同的方式呈顯出對事情的不滿意及漠不關心，甚至會以一種威脅的動亂及武力造反的方式來表現。如果機構調節權力挑戰與方法，在權力平衡變動之際，必須要做合法性的適應，這時候就會透過各種各類特殊的選舉行為，或者抗爭的方式，透過人民政黨所召喚的群眾運動，以不同的社會理想體系，來從事於示威遊行及群體抗爭——不管是以哪一種方式，在整體的社會發展轉型的過程中，過去我們常以社會發展部份的視野，例如說，是以《工業化》來代表這種演變，事實上，所呈顯的，就是此類介於所有團體與階層之間權力落差關係的縮小——其先決條件在於，這些團體與階層隸屬於變動的功能領域內。這個限制指出了，當社會在逐漸分工化及相等的整合過程中，會不斷的發生位居在其中的社會的各個團體及族群，因為此類的變動，而造成自己本身功能影響領域的減縮，甚至於造成功能性的減弱，權力資源的喪失。但是以整體的變動來說，這個整體發展轉型的方向，是朝著所有團體與階層之間權力關係差異縮小而前進的，這個改變包括了男人與女人，父母親與孩子之間的權力落差關係。

這個趨勢就是這裡所謂的功能性民主化的過程。這裡的《民主化》與政府機構民主化的發展不一樣。所謂功能性民主化的觀念，是有關於社會權力分配的改變，而此種權力關係的改變，當然能夠短暫的在不同政府結構與形式上表現出來，例如以一黨統治，或者許多以多黨統治的體系。

3、所有社會關係轉型朝向更高度的交相多元的依賴以及制衡。

在這一個整體社會發展轉型的核心，存在著繼續不斷增加的所有社會行為的專業及分工化過程，以及經常停滯不前的等質性的專業整合趨力。以這

個例子來說，當代科學知識的注意力經常只集中在那表象的機構及形式的演變上，而忽略了，整體社會的內涵上。今人常提到的《多元社會》，所談的，特別在指向某些機構及組織的行爲，看他們如何相互制衡，或者如何能夠制衡政府。事實上，這種於不同團體間，交相多元組織性的制衡關係，以另外的角度來說，就是一種在社會發展轉型的過程中，介於所有團體族群間，介於所有個體人間，彼此權力落差關係縮小的結構性的呈顯。每一個團體與族群，每一個個體人，都依賴在自己所處特別的功能及其他越來越重要的功能上。這個相互依賴的鏈結（Interdependenzketten）越來越區分與多樣化，並且變得越來越長，對於任何一個族群及團體，對於任何一個個人來說，這個相互依賴的關聯性，就變得無法透視及無法控制了。

4、在逐漸感覺到無法透視彼此的相互依賴關聯後，許多在社會中的結社與團體，開始以社會科學以及社會理想作為其取向的工具。

社會科學的發展以及社會整體發展之間的關係是所有現象中比較容易看得出來的。人類無從透視彼此相互關聯依賴的社會脈絡，這個事實就成為社會的所有發展階段特殊性。一直要等到社會發展到某種特殊階段的時候，人類才有開始有那種能力，將他們過去無從理解的生存空間以及問題，以《社會》的角度來瞭解。一些使得人類有能力將自己生存的世界視為社會來看，將自己生活的環境，看成為人類各種彼此功能依賴相互關聯的形式，將自己的世界視為一直變動不停的社會組構關係（Figuration）來看，這些結構性的發展特色，已經在此闡述了。屬與這一些造成人類開始有能力將自己的生存環境及空間，視為社會最重要的結構性條件，就是上述所提起的《功能民主化的過程》，權力落差的縮小，以及一種朝著權力中心逐漸以相對平等的方式外移到整體社會的組織與結社方向的發展，以及反撲運動。這種發展相對依賴在所有社會行爲，逐步高度分工及專業化，以及社會中的每一成員及每一團體與族群間，彼此越來越緊密的關聯的關係之中。人類相互依賴的連結鍵越來越長的發展，使得一些過去將社會所發生的事件以《前科學方式》來解釋，也就是將事件的發生原因歸納到個人，以個人作為事件發生的始作俑者的解釋方式，呈顯出不足。那種人際關係與糾纏，越來越複雜，逐漸令人無法透視的社會事件，對個人來說，那越來越縮減能夠看透事件的機會，即使是位居權力的人，也無法獨立於其他決定之外，而一意孤行，而許許多多來自於人與團體，以體制內與體制外的方式，所做的權力挑戰與權力鬥爭，這些經驗都激發人類開始去理解，應該需要其他的思維工具，來理解或者制衡這個看不透的社會關係。逐漸意識到，社會發展過程無法透視以及發覺到，那類直接以個人作為事件發生起源的解釋的不適用性，而其中的一個嘗試，就是平行於舊有學科所面對的課題，將其視為一自行的，大部份能自行調節的，相對自主的功能相互關聯性來看，簡單的說，也就是以科學的方法，來

探討社會現象。另外一種嘗試則是一種趨向於，在此類無法透視的社會關係與事件中，透過一些非個人的方式，但是以高度強調情感的信仰體系，以及社會理想主義作為其取向，因此而能滿足人類情感的需求，因為這種傾向可以直接幫助所有社會的痛苦與困境，甚至承諾，在不久的將來能夠得到完全的康復與改善。在此一類的發展過程中，就產生了這兩種取向的典型，一者以科學的態度，另外一者則以信仰，即意識型態的方式來進行，而一般來說，這兩者彼此糾纏混雜在一起。如何將這人類宇宙的思維傾向的兩個典型強烈的區分出來，是現在及未來的大課題。快或者慢，不管是什麼時候，人們必須要去檢證一下，哪一種取向與形式，到底是科學性的，還是那以預設的社會理想主義為基礎的型態，在未來能夠提供人類更有效的來明白，那到現在為止，對我們而言，還無法透視，相對無法控制的人類社會的發展。

以〈民主化〉對照 21 世紀的今天，回首觀看在 19 與 20 世紀的大部份歐洲國家的社會發展過程中，可以發現其具有一種權力中心的特殊位移的基本共同性質。那就是政府的位置，從少數的，透過世襲的家產及特權的王公貴族的手裡，逐漸的轉移到了大眾組織的代表者，政治政黨的身上。以致現階段在台灣談「民主」、「政黨」並不令人感到有何不妥，甚至已經變成了我們社會生活的一部份，一切似乎都是理所當然的。而這也正是 Elias 所論述權力結構關係的變動過程。

「包羅萬象的社會發展伴隨著時而前移、時而後退的形態變化，但以長程的觀點來看，這個變化始終是朝著一個方向發展的。」
(Elias, 1998)¹⁴⁵

但就在這連續的社會發展過程之中，在這所有上述所稱爲的社會中，古代那世襲王朝、農業軍事的，由上而下統治方式的特權團體，不管以何種形式，或前或後，將其統治的位置轉讓給了由上而下統治的政黨政府，不管這個政黨是多黨或是單一政黨。這一些國家中，那一些前世紀統治階層，到底是因爲那一種的整體社會結構改變的條件下，在面對他們社會後來之人，也就是在這個世紀被稱呼爲「人民」，喪失了他們原有的權力？Elias 認爲，現階段的大多數人，還未清楚明白的看到人類彼此功能關聯的整體改變，以及人類彼此結合組成的社會結構的變化。換句話說我們只停留在感知一堆在 19、20 世紀不同工業化國家所呈顯的單一的細節部份。例如說，在法國發生

¹⁴⁵Norbert Elias, 王佩莉譯：《文明的進程》（第 I 卷），序言，北京：三聯書店，1998。

了革命。國王與帝王上台了又下台了。最後終於產生了一個由市民及工人政黨鬥爭而來的共和國。又在英國出現了改革條款，這個條款賦予給市民與工人階級選舉權，代表市民及工人的人，被賦予了參政權。參議院逐漸喪失了權力，眾議院獲得權力。最後英國就變成了由工業市民代表及工業工人代表所統治的國家。或是德國因為戰爭失敗，而造成了舊式的王朝農業軍事統治階層的除權，進而造成了，從前隸屬於低下階層的市民及工人階級，獲得權力，一直歷經許多上上下下的變動後，從前貴族階級的大集會，後來被政黨代表及議會所取代。

Elias 認為，如要徹底透視當代「社會問題」現象其產生的動力及原因，必須要突破靜態、物化及二元對立的短程性觀點，朝向長程性社會發展來觀看。

如果不從中央集權，世襲特權階級統治的社會變遷，轉型到大眾政黨，以選舉任命代表方式來領導統治的國家社會組構來理解的話，並且反省一些有關權力移轉，整體社會發展轉型的面相，我們很困難能理解到……。

到底我們現下所探討的整體社會發展轉型是什麼，而許多特殊面向之間的彼此的關係又是什麼呢？

一、國家體制的出現

國家體制的必然存在，以做為現代普世人類而言，似乎是理所當然。事實上，它並不是如此必然存有。經過「壟斷機制」、「皇權機制」和「私」壟斷轉變為「公」壟斷的轉折，一個現代意義的國家才逐漸浮現。Elias 進一步指出，當人類面對的是一個更穩定的中央威權，更分化、多元的社會的同時，人類的行為就相對受到了約束。「如果中央的力量增強，人們打破畛域的界限被迫和平共處，則整個人類本能模式也將改變」（Elias, 1978a）因此，人類社會發展從部落社會到封建社會，再從封建社會過渡到宮廷社會、現代工業社會的過程中，不同的社會，必然有著不同的社會結構，產生了不同的人際網絡、不同的權力關係，也就有不同的行為模式。試以中古為例：

在中古時代，社會的壓力常常向相反的方向。搶劫、戰鬥、獵殺人和動物：所有這些形成日常生活的一部分，和其社會結構相對應。特別對強者而言，它帶來生活中的歡樂(Elias, 1978a, p.231)。

這是中古社會的一般狀況，接著我們再看看宮廷社會的情況：

慎重的計算(預測)一個人和其他人關係中的地位，此種抑制情緒的特質，通常是國王和宮廷中人典型的態度… 他們之間行為上的細別差異，對

他們而言是重要的；那是他們在宮廷中，相對於其他人的地位的明確指標(Elias，1983，p.90)。

很明顯的，當初在中古武士身上那種不怕死、好勇鬥狠的「美德」，在宮廷社會中完全消褪，宮廷中講究的是謙恭的言行舉止及固守臣道，何以有如此重大的轉變？伊里亞斯認為，主要是因為在中古封建社會，戰爭仍頻，人和人之間相互依賴的程度也不高，而在宮廷社會中，國王掌控了武力，以及大部分生活的重要資源，恩出自上，貴族對國王的依賴有增無減，因此導致兩個社會截然不同的行為模式…」（彭永康，1997）。這也正說明了，「行為模式」是隨著權力與依賴關係轉變而有所改變的事實。其間也能看見，社會發展的流動性，一切均在過程中。Elias(1998)認為，人類社會越朝高分工整合人群結社形式前進，人類相互對待越趨文明，人的感知變為敏感而細膩。

因此，當我們承認族群不同文化之間確實存在差異的同時，必須去面對的課題是，如同龍應台(1999)所指出的：「…問題癥結不在『尊重』文化差異，而在『認識』真實的文化差異」。沒有正確的問題意識，不僅無從提出具體有效的解決方案，更甚的，有時候會以其所信仰的高度社會與人文關懷的理想主義，轉換其成為一類社會問題的集體心理的防禦機制。而此類社會集體心理的防禦機制，就變成了社會科學發展的絆腳石。

學者李松根在其〈文明進程的理論與實踐 -- 一種東台灣邁向永續發展的進路〉中，談到當代此類社會集體心理的防禦機制的生成¹⁴⁶：

物質的生成，生物的演化，人類社會的發展，上述人類的認識，人類智慧的累積，透過象徵符號，來表達所認識層級，例如，如何區分物質，如何認識生命形式，認識人類社會為什麼會如此，認識不

¹⁴⁶ 李松根：〈文明進程的理論與實踐 -- 一種東台灣邁向永續發展的進路〉，手稿未發表。

同的客體與對象，其實必須依賴著不同的向度。認識生命形式，當代的典範，從演化的科學實證來說明，認識人性為何如此，演化的視野，就不適用了。

相對的，不同向度的問題意識，依其對象不同，面對物質的 (inorganic)，面對生命形式的 (organic)，面對人文社會層級的 (human social level)，其向度也決定了其認識是否能夠充分。面對人性，所要探討的，不是要去探討，人性是否能夠符合自己情感的期待，而是要去研究與探討人性的發展起源。以個人心理與社會起源的方式來認識人性，人性的認識，從長程性的社會發展來接近，可以用比較的方式，以文化比較的方式，例如以幾百年前的台灣原住民為例，當時的台灣原住民，以部落的方式作為其社會生存單位，透過自然資源，簡易的農耕，狩獵，採集，家族，各自佔領集水區的區塊，家族彼此之間，沒有特定的社會規範，彼此之間的生命，依賴在自己的部落與家族共同體上。社會結社形式，生理，心理，從以上三個向度來看，當時部落的人，因為部落的結社方式，人性的原始趨力，佔據在個人生理空間的比例，必定要比佔據在心理空間的比例高得很多。那時候的人性的呈顯方式，與後來國家結社的人類相比較，必定是有所不同的。以族群中心的方式，來比較前國家階段的部落，生活在國家體制中的人，以其社會的集體規範，去看待部落的生活方式，價值判斷的說法，會說，誰比較文明與野蠻。文明與野蠻的用語，如果不以價值來判斷，也不是以多元文化來尊重，而是去認識彼此的差異，文明與野蠻的差異，其實來自於不同的社會發展與人文的規範。

二、偽科學社會科學研究—充斥著對統治族群的想像

當代人類的生活物質與精神條件，在邁入科學時代後，日進千里，高度的文明科技，不僅改變了生產方式，對於人類社群的結構也產生了莫大的影響。相較於前科學階段，人們對於大自然的不可預測性、不確定性的恐懼，以現階段而言，可以透過事實與想像的相互檢驗，逐步的減輕自然世界對於人類盲目的危害，並且逐漸可按人類自己的意圖來駕馭自然。藉著科技的力量，人類在自然科學的道路不斷前進，在某個程度上來說，繼續不斷的在趨近事實。自然科學研究的領域，也許能夠無遠弗界，但是，在自然科學的領域內，是以一種系統化，科學性的態度來從事其研究與開發，透過不斷的累積，相對可以確認接近事實的知識。對應於自然科學研究的社會學，當代在面對社會問題的同時，卻沒有相對的準則可依循判準，仍有著廣大可探索的

空間。

在上述的已經開發的社會中，與自然科學與技術問題無關的社會生活領域中，卻反過來提供相當大的空間，賦予個人及族群為中心的幻想成分，思想，行為。到今天為止，社會學的專家們，社會科學研究的佼佼者，仍舊無法創定出來，一套可供彼此相互檢查與自我檢證的標準。透過此一共同的標準，如同自然科學界的同事們一樣，容許他們有足夠的把握，將一些個人的，政治與國家的認同與想像，透過真實性高的理論，反覆的抽絲剝繭去驗驗。廣大的社會，到今天為止，對於人類的社會問題，一直還容許其混雜其他想像，並且還無能為力去辨識，哪一個是真實，哪一種為想像，就如同中世紀的人類對自然世界的想像一樣。在中世紀的時候，外來的陌生人以及猶太人，經常被抹黑成為黑死病的始作俑者。在那個時代，人們尚無能為力以一種接近事實而比較科學的解釋方式與態度，來面對瘟疫所造成的人類集體死亡。因為無法瞭解事實的真相，所以引起的高度憂慮與恐懼的情緒，因為無能為力對抗疾病的攻擊，所以產生的莫名的憤怒情緒，就全數爆發在統治族群的想像中。

當代主流社會常以靜態化、二元對立的意識形態與範疇化的問題意識，來看待本研究主題，卻忽略了人類原生的變遷適應能力。人類的改變，最主要並非來自於生物學上的變化，這項特質正是區別人類有異於其他生物之獨特的知識、經驗學習及傳遞、溝通能力¹⁴⁷：

人類不僅在其行為上，因為特殊生物結構設定，與其他生物相比較之下，能夠學習控制自己的行為，其行為必須透過學習才能被形塑。一個人類的小孩不僅能夠，而且必須透過學習來發展他自己的行為模式，以求取生存。

人類具備嘗試錯誤、累積經驗這類特質，當隨著時間的推展與環境的改變，情況也將有所改變。根據紐西蘭心理學家弗林（James R. Flynn）的研究，人類智力處理能力是在逐漸增加之中，人類的 IQ 每 10 年平均提高 3 點。在 Flynn 看來，與其認為是「智力」的增加，不如說是「抽象問題解決能力」(abstract

¹⁴⁷同註 135。

problem solving ability) 的提高。人類智力有普遍提高的趨勢，針對世代間智力的變遷，曾志朗指出¹⁴⁸：

…現代小孩營養比較好…父母教育程度高，帶來更適宜的教養方式…孩子們在千考萬試之下，已學會掌握更有效的考試技巧…每一項因素都和空間智慧測驗的成績，有統計上顯著的相關。但它們實質的貢獻並沒有太多。真正的原因還是在於空間圖像的思維方式，已經變成這30年來小孩成長的文化。再者，電腦科技環境的發展也正好符合他們以空間思考的習性，觸動他們的學習，使他們在空間能力上有所增長。……由於電腦科技的爆發性進展，一個新的文化現象，已經在我們眼前形成。

上述的研究事證，強調了人類適應環境的能力是超越其他生物的一個事實，而其中電腦科技的學習與應用，更加速人類探索未來的無限發展性。其間，在語言的繁複與潤飾發展上，與人類相比較，人猿、猩猩就大大的有所不足了。

對於人類來說，一些與發聲有關的天生形式，一類從器官組織自行開始，不是任何人為意志能夠控制的，例如呻吟，哽咽或者非刻意的大笑，雖然，仍然以有限的方式殘存在人類的行為之中，但是人際之間的溝通方式，大部分已經被象徵性的符號系統所取代，而符號系統並非天生的，是必須透過從別人身上學習而來，而人類學習符號的方式，在動物的世界是一件獨一無二的現象：就如同社會變動發展一樣，人類以會變動與發展的語言，作為人類社會彼此溝通以及連結工具。¹⁴⁹

參、人類相互競爭且相互依賴是生存的不變法則

Elias 曾與同伴共同研究一個英國衛星城鎮的田野案例，在《The established and the outsiders: a sociological enquiry into community problems》書中化名為「Winston Parva」這個地區發生了嚴重的族群衝突問題，透過此一案例，能清楚提供我們對於「人類相互競爭且相互依賴是生存的不變法則」在現實生活中，實際運轉作用的觀察。

¹⁴⁸ 曾志朗：〈可敬的下一代〉，《科學人》，2002/7。

¹⁴⁹ 同註 135。

Elias 認為：「在這個『Winston Parva』的社區裡，出現了一個屬於全人類社會中的一個超大型課題縮小模式 (en miniature)。反覆再三的，在人類的社會中可以很清晰的觀察到，任何一個隸屬於某一族群或團體的個人，在衡量自己所隸屬族群團體的權力強度高過於與其相互依賴團體之際，通常會自行的認為，他們不僅在權力上佔有優勢，甚至在人的品質上也優越過被比較團體之人。」

即使因為「Winston Parva」是一個只有數千人的社區田野研究，不免令人懷遺它是否具有擴大推論的可能性，對此Elias提出了解釋：「透過一個人數只有數千人的小社區要來探討全人類的社會組構形式 (Figuration)，當然是有其極限。... 往往在一個規模小的社會單位所呈顯的問題，也相同會在大規模與多層次的社會組構形式中出現，研究小規模的社會組構，可以使問題更單一，更微觀的被研究與分析。透過這種小規模的社區研究，可以以小看大，以此一小型的社會組構解釋模式，來作為解釋全人類社會組構的基礎 — 透過這個解釋模式，擴大探討範圍，來研究類同的結社與族群關係，並且透過不斷的檢證，擴充，必要時反向修定解釋模式。... 」(Elias& Scotson, 1994)。

研究過程中Elias分析並比較了兩造團體：「沒有國籍的差異，沒有種族的差異，沒有膚色的差異；在職業上，彼此薪資高低，教育的程度，差異不大，套用一句老話，兩造團體彼此之間，並沒有社會階級的差異。兩造團體都居住在工人區。總而言之，兩造團體之間唯一的差異僅存在於，有一區域的居民，比另外一區的居民居住在當地的時間比較久，至少已經有二至三代彼此比鄰而居。... 」(Elias& Scotson, 1994)。Elias又發現：「這一些由「老家庭」所組成的社區，在面對隔壁鄰居新遷入居民之際，認定自己一方是高級、高尚的人。所以，除了職業必要性的接觸外，他們盡量的禁止己一方的人與另一方的人來往，並且一竿子打盡的將對方視為粗魯沒有教養的人。簡而言之，他們將新遷入的居民全體當成不屬於他們的團體來看待 — 將他們看成外來者 (Aussenseiter)。新遷入的居民，從開始的一段時間疑惑發展到退縮，最後就默默接受別人為他們所創造的自我形象，接受了自己是屬於一個卑微，不受尊敬團體這個事實...。」

對於上述所觀察到的現象，Elias進而提出了疑問：「為什麼屬於優勢團體的成員，會有著這樣子的動機，要自視頗高的看待自己比別人優勢，而且自我感覺認為自己是較好的人品呢？他們借用什麼權力資源，可以讓自己有

這種機會來自我強調我族的優勢，並且能將新來的居民當成卑微低賤的人來貼標籤？」究竟在人類生存法則中，是否有我們所常見但卻未曾發覺的某種運行法則？因為一般來說，這一類的社會組構關係，通常會被歸納到與種族，國家，膚色，性別，或者其他一般論述所謂的差異有關係，但是相當奇特的是在「Winston Parva」案例中，一些一般論述的差異點在此都不適用了。Elias 發現新舊居民居住時間的差異是為權力落差的表象，其背後更豐富的意含其實是舊居民擁有三代以上的時間，發展出該社群組構共同的集體規範與認同感，尤其在面對大量新移民時，屬於我群組構的認同感更被強化了¹⁵⁰。

但是為了得到這一種族群的寵幸，是必須付出代價的。擁有族群的高權威以及尊榮感，相對的就要服膺族群特有的行為規範。每一個成員，都要為此尊榮感付出代價，他們在行為上必須要臣服於情緒控制的某些特定模式中。因為個人能享有族群的尊榮而覺得驕傲，因為能隸屬於一個高貴、優秀、有價值的團體而覺得滿足，這些都依賴著參與人群的意願，他們是否意願的去承擔並遵守族群對其各成員的要求與約束。就如同其他許多的案例一樣，此一情緒控制的邏輯有著舉足輕重的份量：擁有高度的權力，一直被視為是一種人性的殊榮，而此一種特殊的光榮被認為是與生俱來的或者是上帝對他恩寵有加。享有族群殊榮，這是一種酬賞，但是其代價為，個人必須要犧牲自己隨意的個人自由，必須遵守族群的規範與制約。

透過「Winston Parva」的參照案例，可以讓人立刻看到了當今許多社會學理論的侷限性，將權力的差異直接歸納在「非人」的壟斷性物質基礎與條件上。Elias 以為人類彼此之間的衝突是有其結構，此一結構 Elias 稱之為「優弱勢組構」(the established and the outsiders)的權力落差關係。在其他不勝枚舉社會案例中，普遍可以發現到團體之間權力糾結的起源，是超越種族、性別、階級、宗教... 等歸因所能解釋的。在「Winston Parva」的例子當中，一方面，舊居民覺得原有的生活公約與規範受到新進移民挑戰，並進一步的威脅到他們的尊榮感；另一方面，除了職業必要性的接觸外，舊居民盡量的禁止己一方的人與新進移民一方的人來往，但沒有新進移民，卻也無法呈顯舊居民的尊榮。是以即便是再微觀的個人與個人或是鉅觀的團體與團體之間，都能觀察到人類為求生存，相互競爭且相互依賴的運行法則。

¹⁵⁰ 何子安：《以伊里亞斯組構(Figuration)理論看城鄉移民社區之形成策略：以花蓮縣海西村、台北市田尾社區為例》，國立東華大學碩士論文，2002。

正因為當代主流社會學缺乏一道面向寬廣的理論，並由於啓蒙運動所殘留的遺產，不管提出多少的反證，有一種頑固的想法仍然無法打破，只要一談到人，不管是人的行爲或者是團體的行爲，都被頑固的認爲，是受到一種稱爲「理性」的支配，而這種認定，似乎預設了，族群與族群之間有著一種和諧的理性關係。致使無法將權力落差的變動情況，以及因爲此種變動所引發出來的人類課題，做配合實際發展的探討與研究。...，太過於注意於短期性以及現階段所發生的問題，而將長期性的社會發展視爲一種無結構的，影響現代歷史的序曲，這一種看法到今天一直像幽靈般的阻礙著人類對社會長期進程的瞭解。¹⁵¹

肆、文明的起點—自我克制的開展

彭永康在他的碩士論文《伊里亞斯論「自我克制」在西方社會的發展與其意義》中指出：「在伊里亞斯的論述中，所謂『文明化歷程』是一個人類開展『自我克制』，以求生存的歷史過程；...」彭並隨後指出，就其一個東方讀者而言，對於西方的學術傳承之下，「自我克制」的出現及壯大是相當別具意義。

「自我克制」在傳統中國社會並不陌生，如我們日常生活中的「人情、世故」，所謂「世事洞明皆學問，人情達練是文章」，這是中國式的「自我克制」，和西方「宮廷理性」有異曲同工之妙。但「宮廷理性」日後逐漸走出宮廷，擴大到整個西方社會；且其本質也改變了，不再侷限於人情關係，而著眼在整體人類之相互依賴的關係上；但反觀我們的「自我克制」似乎仍在原地踏步。(彭永康，1997，p.3)

Elias 在其著作《文明的進程》首先指出：「在各個社會的不同發展階段上，甚至在同一個社會不同的階層裡，人的情感控制水準和模式也會各不同。...」(Elias, 1998, p.1) 如同「Winston Parva」中的舊居民，某種發展階段條件相近的「組構」，是會擁有某些共同的社會心理特質，作用是如何產生的？「...相對的就要服膺族群特有的行爲規範。每一個成員，都要為此尊榮感付出代價，他們在行爲上必須要臣服於情緒控制的某些特定模式中。」此即所謂的「社會集體趨迫力量」。

¹⁵¹同註 135。

Elias 認為人類人格之情緒控制結構發展應有脈絡可循：「由外部強制和自我強制來控制個人的情感，以及從某種意義上來說，人的所有行為的構成也會朝著某一個方向變化。…」(Elias, 1998, p.1)。Elias 也指出：此種「社會集體趨迫力量」是為代間的，乃是以長程的形式，不斷隨著時間演進，讓該「組構」的下一代子女情感結構及情緒控制結構也朝著同一方向發展，「即在某些社會中人的情感結構和情感控制結構長期地、一代又一代地朝著同一方向發展。…」(Elias, 1998, p.2)。

伍、遊戲模式-- 一切均在過程中，非絕對的因果關係

當傳統的思維與表達形式，直到今天還不斷的對我們產生制約與壓力，驅使我們在面對人群組構的整合形式，必須要回歸到單元線性的發生與影響的模式來解釋。Elias 嘗試以「遊戲模式」(spielmodelle)來說明，人類命運發展有各種可能性，社會學研究領域的繁雜度，當隨著更多的人類數量參與其中，並且形成一類關係組織之際，人類命運的發展沒有任何事是能完全符合個人意圖的。隨著自然環境的變化以及人群的相互競爭，個人情緒結構形塑的過程具有動態的變化過程，做為現今任何文明形式都是由上一個發展階段所演進而來，而也不會有結束。

有 A 與 B 兩個小部族，因為狩獵的關係，逐漸在原始林中，彼此互相妨礙而衝撞在一起。……。彼此開始了長期性的鬥爭。體型小，有著多數小孩的部族 A，趁著天黑潛入對手部族的聚落，偷偷的殺害其對手之一二人，然後以其快速的腳程，迅速脫離那腳程慢對手的反擊。B 部族在一段時間之後，趁著 A 部族的成人男人們去打獵不在的時候，殺掉此一部族的女人與孩子來復仇。在此所呈顯的，相似於一些比較長期性的人類關係，就是一類人類糾纏的過程。兩造雙方的部族相互競爭以便去獲得越來越稀少的食物機會。彼此相互依賴：就如同是一場西洋棋的遊戲，而此一遊戲原本就是戰爭的遊戲，此一部族所進行的每一步棋都影響著另外部族，反之亦是。兩造雙方內部的行動計畫，或多或少，都被彼此的相互依賴與糾纏關係所決定。對於彼此，互為功能：個體與個體間，或者群體與群體間，相互糾結成為仇敵，此類相互依賴糾結的人際關係功能性，與人類彼此成為朋友關係，同事關係，或者透過工作分工相互依賴連結的專家關係相較，有著同等功能性的關係存在。此類互相連結糾纏的功能，最終的目的就在於，因為彼此的相互連結與依賴糾纏不清，彼此對對方產生驅力與制約力。在此，任何企圖以個人之自

由意志的決定，視自由意志的決定為部族行動的動力來源，視彼此雙方的行動絕對獨立於對方，不受對方影響，都將無法解釋清晰，為什麼兩造雙方會有如此的行為，計畫與目標；要解釋兩造部族的行為與動機，就必須要觀察到此一影響兩造雙方的強制與驅動力存在事實，此一強制力的存在，是因為彼此相互依賴糾纏成為仇敵所造成的結果……。(Elias, 1978)

而在這不斷變動的過程中，若以長程性的時間軸來看待（圖 5-3），所有在軸上任何一點的（T），都是過去所有的點的影響而形成（ T^1 、 T^2 、 T^3 、...），並且也會是影響以後各個點的因子之一（ T_1 、 T_2 、 T_3 、...），時間軸兩端的延伸正說明了動態的變化過程，一切非人為意圖自然的發生，逐漸演進而來。非以傳統人文社會科學的截面式、短程性的視野，往往因流於片段而看不到事實的全貌，忽略了每一事件中，即使再微不足道的細節，都會對於結果造成影響的真實情況。

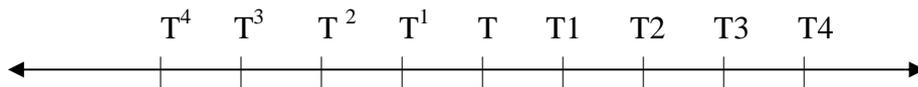


圖5-3 現象發生過程圖

陸、遠離死亡的想像

Elias 以「當代臨終者的孤寂感」為題的文中，談到當代人類面對死亡態度的轉變，正是一類社會發展真實的釐清，此種非個人意圖的，也非經濟生產與社會結構作為其因果的論述。以現今主流社會學觀點，今天要讓人瞭解到人與人彼此之間高度相互依賴的關係程度，可能還是一件非常困難的事情。對這種高度彼此依賴的瞭解，現階段特別被一種感知方式所蒙蔽——「人是動物物種中，唯一有能力預知死亡的」，這種感知方式企圖去避諱面對自己生命的有限性，預先知道死亡的想像。

古代史料所呈顯的古代的人類，將死刑處死的罪犯吊掛城門上來警示人民，公開的以斷頭台或者五馬分屍的方式來處決犯人；古羅馬帝國時代，面色紅通的元老與羅馬市民們，在假日休閒之際，觀賞搏鬥武士們，在競技場上，彼此砍殺對方，觀賞競技場上飢餓的獅子與老虎將活人生吞活剝。當時的羅馬市民們，對待那些同為人類，在競技廣場上為他們的生命搏鬥，而相

互殘殺，對於他們彼此的害怕與恐懼，似乎沒有太多的同情心。¹⁵²

時至社會發展的當代，以羅馬帝國時期的人類相較於現代的歐洲人，對於其他同為人類的認同感，對於其他人在遭逢死亡與身體苦痛的移情同感心，現在與過去相比，應該增加了許多。有關於人類移情同感的能力之社會發展，依照德國社會學家 Norbert Elias 的解釋，與歐洲國家社會組織一直到十七、十八世紀時才建立起一個有效管理肢體暴力的機構有關。透過國家組織有效的控制國體內部肢體暴力的行為，也因此造成了國體內部人與人之間的關係，能夠克制自己情感衝動，產生相對高度無暴力的行為與關係，此一入際關係的和平化，似乎在今天已經被視為理所當然了。¹⁵³然而，以現代國家重要控制人類肢體暴力的專職機構，例如警察與軍隊的組織之存在，也在在的透露出人類社會結社樣態的重要徵狀。社會是「攻擊與防禦」的生存單位，「安內攘外」是人類巨型結社的重要基石，沒有專業控管暴力組織的社會，人類與人類之間，透過暴力攻擊去加害人的生命，在過去應該是那一類社會生活的正常狀態。

相較於上一個發展階段的社會，這個時代人的壽命就比從前任何時期還要長，壽命的長短變得更能夠被預期，正因為如此，生活在現代的個人，就被要求要有更高度的前瞻性以及自我情感的控制力。

根據 Elias 的說法，當代人對死亡的想像與態度上與過往不同，其中第一個緣起，就是，人在當代社會發展階段中壽命的增長。在此一人類平均可以期待自己生命到達 75 歲的社會裡，如果與一個人平均壽命只有 40 歲的社會相比較，死亡對於一個 20 歲，或者甚至對於一個 30 歲的人來說，可能還是非常遙遠的事情。就此我們可以比較容易瞭解到，在一個可以被期待高齡的社會中，個人在他大部分的人生歷程中，對於有關自己死亡的事情是一直被他摒除在他的意識之外¹⁵⁴。

第二項影響著人對死亡想像圖形與態度緣起於，死亡作為自然生滅最後過程，因為透過醫藥科學的進步以及實際的衛生保健水準與各種社會措施，而有了重大的改變。自然生滅過程結構性的觀念，是隨著特定的知識與社會發展階段而產生的。現下在高度發展的國家社會裡頭，有關於所謂「自然」這個觀念，已經成為一種理所當然的共識，而人們已經逐漸忘卻了，有多少對自然過程結構性的認知與信賴，才形成今天人類在面對大自然的時候，有

¹⁵²Norbert Elias, 《當代死亡者的孤寂感》，李松根譯。

¹⁵³同上。

¹⁵⁴節錄 Norbert Elias, 《當代臨終者的孤寂感》，李松根譯，第十二章。

著相對高度的安全感覺，而此一類對於自然的信賴與安全感，是科學社會的特色之一。因為此一程度對自然的安全感覺，變成了人們理所當然的感知方式，甚至被認為是人類理性影響與展現的果實，人們無從瞭解到前科學知識社會中那種人類不安全感的強度有多高，也無法理解前階段的人類，他們並無法如同我們一樣能夠將自然當成自然來看待。現今在已發展的國家社會中，那面對死亡的主流想像，其實是受到此種可以提供人類高度安全感知識的高度影響。人們當然知道，總有一天，他們必將死亡；但是能夠認知到死亡是生物生滅的自然過程的一部份，的確可以幫助人們去減低對死亡降臨的不安¹⁵⁵。

第三項當代社會發展結構性的特色影響現代人對於死亡想像以及態度緣起於現代國家社會組構，內部相對高度的和平化。與此一和平化相關的面向，其實就構成了此一社會的大部分人類對於死亡有其特定形式的看法。如果讓現代人去想像自己的未來的死亡，那麼現代人類所能預想的大概是想到自己和平安逸的老死或病死在床上。這類死亡的圖形與想像，幫襯了此一過程的自然性格想像，被現代人認為是正常的狀態，凶死，特別是被人殺害，會被視為是例外與不好的事情。而對其他許多國家社會的人民來說，卻不見得都能夠享有和平化的國家社會水平，他們不見得能享有相對高度身體免於暴力戕害的權利，但是對生活在此一高度和平化社會中的人們來說，他們的確很難理解到那種差異¹⁵⁶。

在比較發展的國家社會中，影響人對於死亡的想像與行為態度的第四個特殊性面向，緣起於現代社會高度的個人化傾向（*Individualisierung*）的特殊模式。現代人對死亡的想像，在一般人的意識中，是與自我形象緊密結合在一起的，而此一個人化的自我想像是現代社會人類自我想像的主流。生活在此一比較發展社會的人，基本上，他們理解自己是一獨立自主的個體，就像一個沒有窗戶通到外頭去獨立存在的「單子」（*Monade*）一樣，人是一個單一的「主體」（*Subjekt*），而對此單一主體人來說，全世界，包括所有的其他人類，都會被此一主體看待成「外在的世界」，以來對照他自己的「內在世界」，而介於兩個世界之間被一道看不到的牆壁所分隔著，換句話說，「我」不僅與其他的人類不同，「我」還分割了其他的人類成為非我的，像物體一樣的「客體」¹⁵⁷。

Elias(1982)指出：「仔細的思考，我們不難發現，人類生命最大的威脅，

¹⁵⁵ 同上，第十二章。

¹⁵⁶ 同上，第十三章。

¹⁵⁷ 同上，第十四章。

其實是來自於人類本身。以人類冀求生存之名所建構起的社會集體功能，為了防禦免於被異族殺戮的危險所形成集體的人類團體，會不斷的去威脅其它相互依賴的人類團體。…」同時「人類是所有活著的生物中唯一知道自己將來一定會死去的；人類是唯一的生物，能夠預知自己的壽命將會終結，瞭解到死亡隨時會降臨到自己的身上，也就因為如此，人類才預備各種措施——以個人或者以集體的方式——來保護自己，以避免自己被消滅掉。而這種避免死亡的威脅，護衛生命生存的目的，幾千年來一直是人類社會集體生活最重要的中心功能，這個求生的社會功能與目的，還延續存在到了今天。…」(Elias, 1982)以為此類對於死亡的預知與想像，正是人類「相互競爭且相互依賴」的社會心理源起。

第六章 東台灣—後山日先照

長久以來的台灣，本就是一個移民社會，因此在探討台灣族群發展過程的課題，不可忽略的是，即是伴隨著不同的族群陸續移民到台灣這塊土地上生活的這個事實，更必須從族群關係的角度來觀察以及描述，才能得以窺得全貌。依據考古學家的考證和相繼出土的遺址、器皿，證實了遠在數萬年前的舊石器時代，台灣原住民確實是最早進入並定居台灣的族群。但近數百年來，不斷有移民進入到台灣，包括了航行半個地球而來的歐洲殖民者、從北方南下進入臺灣的日本民族、以及一波一波來自海峽對岸的漢民族。據史料記載，當台灣逐漸邁向開發的同時，長期定居在台灣的原住民族面臨強勢族群的遷徙與墾殖之下，族群與族群彼此之間相互的競爭結果，也使得台灣這塊土地上原住民族人口數量發生消長變遷，以人口比例上來看，原屬於強勢族群絕對多數的原住民族，逐漸的成為現今社會中的少數族群。

究竟為何歷史發展下的台灣原住民族，人口數量的變遷出現如此巨大變化？

傅仰止於〈台灣東部原住民的原漢位階意識〉一文中談到，就東台灣人口變遷來看，東台灣的發展大致比西部晚了兩百多年才開始，漢人大量移入的時機也晚得多。直到日據初期（十九世紀末），後山居民仍以原住民族佔絕大多數，此時漢人人口不到十分之一（孟祥瀚，1988；蕭明治，1998）。據歷史文獻所記載的東部漢人，對原住民族可說是既畏懼又鄙視。主要是漢人在拓墾之初，感受到原住民族的強大勢力，而對原住民族懷著敵意與偏見。百年前原住民族佔台灣東部人口絕大多數，對漢人移民明顯產生威脅，他們（漢人）的處境與心情又是如何？後人或可從以下引文敘述體會一二¹⁵⁸：

早年來（東部）開墾的人並非抵達一處世外桃源，而是面對一個幾乎與世隔絕、處處充滿死亡與危機的地方…彷彿被關在那裡…（那裡）沒有成功和希望，相對的也少有腐敗、貪婪的機會。最不得意的人才來此尋一塊安身立命的所在…。種族繁雜下，衝突則更加直接。這一回，漢人在數量上也非絕對居於優勢。由於清廷有鞭長莫及之問題，移民往往飽嘗土著欺凌，朝夕渴望保護（劉克襄，1992）。

¹⁵⁸ 傅仰止：〈台灣東部原住民的原漢位階意識〉，《台灣社會學刊》，26，p. 105-161，2001b。

在當時的漢人移民或屯軍眼裡，東部原住民的勢力的確是他們求生存的一大威脅。這種威脅，正是漢人在台灣西部不大可能遇見的經歷。在後山喪失強勢地位，使漢人深切感受到原住民人多勢眾所帶來的威脅，令他們感到害怕(蕭明治，1998)¹⁵⁹。

番知屯軍疲弱無能為，與人言常有驕色；見吸鴉片者尤誹笑而鄙之，以手撫其刀、指其人擲揄而去，若以其血不足污我刀者。而通事復唆播其間，動輒以番情不便相恐喝。民畏番，兵亦畏番，則官亦不能不以畏，亦不能不為通事所愚弄矣。後山之事勢如此(張永楨，1986)。

傅仰止的研究指出，上述百年前漢番之間的衝突，所造成心理上的影響機制至今仍存在：「…身處這種衝突和威脅下，加上我族中心主義和族群偏見，讓東部漢人對原住民普遍懷有敵意。…東台灣原漢位階意識，未嘗不可以看作是歷史上『漢番衝突』的殘留『情結』。…漢人在東部惡劣的天然環境中，對當地原住民既瞧不起，又相當畏懼；所謂『民畏番，兵亦畏番，則官亦不能不以畏』這種形勢，似乎正是當時漢人所常有的一種『原住民情結』。」研究者以為，回首百年前這段原漢族群互動的歷史，其實正充分說明了兩造組構起源不同，但為了求取生存，彼此相互競爭與依賴的過程。

上述關於台灣族群彼此間相互競爭與依賴的生活在這塊土地上的這個事實，長期以來都未能受到重視。研究者發現，過往對於原住民族下一代教養課題，不論學者的研究或是國家政策的制定方向，大多數會有假設想法或是有先入為主的既有概念，誠如本文第四章林玟連的論文中即指出，國內長期以來的原住民教育脈絡主要是以「偏遠地區」以及「文化差異」來定位，「低教育成就」和「傳統文化保存與發展」的課題則是關注的焦點，以上一世紀人文社會主流觀點，試圖從單一視角來加以區隔「我群」與「他群」的一類短程視野，在面對台灣社會長久既存緊張的族群關係，隨著民主化功能的過程，族群與族群間的權力趨於平衡，僅能以道德勸說來求諸漢人的道德良知，或乾脆要原住民自立自強，培養族群自信心，這類主客體分離的思維模式，是無法洞察族群彼此相互依賴在台灣這塊土地以及權力流動的一類真實現象。此類人與社會分割的感知方式，物化的思維與表達方式，忽略了主體與客體間，其實是相互關聯，不可切割，正是縮減現階段社會學研究的向度所在。而二十世紀人文社會科學無能為力調節社會的關鍵，研究者認為，就是少了第五度空間，以致於人文社會科學的任務與目標，連研究的對象，都

¹⁵⁹同註 158。

莫衷一是。研究者以為，如要釐清現階段原住民族作為統整在國家體制下，所形成的各類社會發展問題與徵狀，必須要有長程性、宏觀的視野才能提供理論與事實的相互檢證，亦即非靜態化、非去歷史化、非去人化以及去社會化。誠如《原住民中重大歷史事件－七腳川事件》主要撰文學者林素珍在其研究緒論中所強調¹⁶⁰：

原住民過去受限於是沒有文字的民族，無法完整充分記載自己族社歷史，至今尚有許多原住民歷史隱沒於歷史洪流中，而台灣社會與文化獨特性是可以從尊重原住民歷史研究為起點。目前原住民歷史受限於過去書寫的限制，極少有完整客觀被報導紀錄下來，尤其在遭逢國家機器的宰制下，尚停留在部落社會的原住民族群，往往一接觸國家體制，對其傳統社會文化，甚至部落整體即產生巨大深遠的影響。

據此，要瞭解現階段原住民族在以國家體制作為其必然生存單位所在及其面臨困境的同時，必須以長程性的社會發展過程作為觀察視野，探討遠自三、四百年前的荷西時期、清帝國到日治時期，原本生活在台灣這塊土地上的原住民族以傳統的家族為單位的社會文化組織，在遭逢現代國家體制的強力介入之下，對其產生何種程度的影響？研究者首先以自身所處田野－七腳川，做為已邁入現代化國家的主體觀察，描述與探討昔日東部花蓮平原上一個古老部落，當部落在面對國家，原本在部落中成長的個人，而今長大成人也為人父母，對於自己的子女必須接受這一類國家化的國民教育的感知與行為是為何？進而以台灣東部整個區塊作為觀察重點，因著天險屏障，開發的腳步足足晚了西部二百多年，對於現階段的台灣東部社會又造成何種影響與結果？裨能進一步幫助我們辨識與釐清原住民族在教養下一代的課題上，究竟發生了什麼樣的轉變，致使現階段社會東台灣的原住民家庭產生了國民教育下集體的適應落差。

第一節 七腳川社－奇萊平原上被遺忘的部落

台灣原住民各個族群，分布在不同地區；十七世紀閩粵漢人大量入墾以來，西部平原的原住民漸次漢化，只有較深山地區或離島社群，仍維持其傳統的社會組織與文化。1895年，日本依馬關條約，領有

¹⁶⁰ 林素珍等：《原住民重大歷史事件－七腳川事件》，台北：臺灣文獻館，2005。

台灣。日治初期，當局統治基礎薄弱，對原住民主要採取輔綏的態度，大體而言，並無積極措施。(張炎憲，2005)¹⁶¹

2006年2月在東台灣的後山一座落在花蓮縣吉安鄉的一所國中，國史館台灣文獻館在此發表了「七腳川事件寫真帖」及「原住民重大歷史事件—七腳川事件」二本新書，與會當天，主辦單位不僅邀集了花蓮地區阿美族人故地重臨，也將百年前台灣史上不為人知，原民與殖民政體發生衝突事件的那一段慘痛歷史記憶重現世人眼前。

據國立歷史博物館所記載之台灣移民歷史得知，直到1684年，清帝國在考量台灣可作為中國東南沿海各省的屏障，才正式將其納入版圖，編為福建省轄下臺灣府。又因當時中國的福建省、廣東省人口多耕地少，加上距離台灣又近，因此有不少人希望到台灣另闢新天地；但是清朝政府對於這兩省的人口移動往外拓殖，卻是採取限制及禁止的措施。記載中也談到當時台灣原住民族群，僅是從事於漁獵及遊耕的方式生活而已，並沒有如漢人一般從事水田稻作的技術。當時漢民族的精耕技術相較於原民粗放農耕的一級生產方式，自然在收成上佔有絕對的優勢，以致有些已經先來到了台灣的廣東或福建的移民，就回去跟他們故鄉的人說，在台灣生活非常容易。所以時常可以聽到台灣民間的一些俗話：「台灣好賺食」、「種一冬，吃三冬」、「台灣錢淹腳目」，就是在描述當時台灣整體社會環境是相當適合移居的「好所在」。但對於夢想來到台灣尋找美好生活的這類漢人移民，面對必須要冒千辛萬險才能渡過黑水溝來到台灣，心中其實是交雜期待與惶恐，所以才有這麼一句閩語俗諺流傳：「唐山過台灣，心肝結歸丸。」真實的反應了當時移民者萬般無奈、莫可奈何的心情。在渡海的過程中，有人已經遭遇了海難溺水死亡，或者是由於抵臺之後的水土不服而死亡，到了台灣之後，有的與本地的原住民族發生了衝突，或者是由於遭遇原住民族的出草、獵頭而喪失生命，不一而足。

就當大批移民由中國大陸沿海蜂湧到台灣西部平原「築房舍、闢良田、建城邑」之際，東部仍是個「山皆北向，日光不到；古木慘碧，陰風怒號」的「蠻荒之地」(伊能嘉矩，1991)。以台灣整體開發的進程而言，東部是晚於西部的，相較之下，其間外來族群有規模的大量移民開墾的時間上，更是相差了兩百多年，這也相對使得東部這塊土地上，長期以來因著族群間的相互競爭、合作關係而呈現了當地更為豐富、多樣性的文化風貌。

¹⁶¹同註160。

而不容忽略的特殊地理屏障，也同時阻隔了台灣東部初期的發展。現今的花蓮縣，東臨太平洋，南連臺東縣，西鄰南投縣，北臨宜蘭縣。北迴歸線衡亘縣境中南部四鄉鎮，面積達四千六百二十八·六一平方公里，為台灣二十六縣市中幅員最為廣闊者。地理位置由於北有南湖大山，南有北大武山，背倚中央山脈，東又臨太平洋，故早期開發僅靠獸力或人力時，因著交通上的阻塞封鎖，使得區域開發遠較台灣西部延遲，且早期漢人尚未進駐開墾時，仍多以原住民聚落為主。綜觀花蓮雖僻處東部，東部台東、花蓮兩地舊合稱後山¹⁶²，然而花東縱谷以及現今花蓮市一帶卻多為可開墾之地，胡傳在《臺東州採訪冊》中曾如此說明：「……自埤南涉溪而北，踰猴子山沿海北達成廣澳、又北達大港口、又北達貓公社約二百里，可墾之地皆不甚廣。自貓公社沿海以北至花蓮港六十五里之間，亦有可墾之地。……花蓮港以北至加里宛各社二十里之間，最為平廣，土之膏腴甲於後山。」¹⁶³足見花蓮雖僻處東方，然亦有可墾之肥沃之土地，不過由於地形的阻隔，加上清廷的管理也並不積極，被視為「化外之地」的東部地區，等於政治真空，墾民則必須相互協議合約，保障自我利益，形成初步的地緣社會。然早期移墾先天上對於地理環境的難以適應，以及未有任何援助，使得墾殖的歷程格外困難。

直至「牡丹社事件」之後，才迫使清帝國改弦易轍對臺政策，清軍陸續進駐花東防禦，墾民才得以隨著軍營駐區開始拓展。又光緒元年（1875）起，清廷在接受沈葆楨的奏議之後，進而將台灣東部劃歸卑南廳，並設南路撫民理番同知，加以解除對後山的封山禁令，於是漢人才得以陸續進入東台灣，至此，漢移民才算真正開啓開墾台灣東部的新里程。不過在十九世紀末，入墾定居花蓮的移民總數也僅數千人而已，而原住民族社聚落仍佔該區域的多數。

當時長期活躍於奇萊平原上最強悍的族社就是七腳川社，早在十七世紀荷西時期的七腳川社，就已經被記錄在台灣歷史上，從過去的歷史經驗中，七腳川社可以說是與統治者之間，有著相當友好的關係，直到與日帝國衝突事件的爆發。或許有人會提出疑問，什麼是七腳川（Cikasuan）？七腳川跟

¹⁶²「後山」相對西部的「前山」，清領時期即用以指稱台灣中央山脈山脊東斜而下的狹窄平原，也就是被視為「番界」的地帶，然「後山」之範圍狹窄卻略有變動。清同治十三年發生牡丹社事件日本侵臺，沈葆楨奉命主政台灣，以「開山撫番」為施政要務，調整行政區域，並重視「後山」的開拓經營。在這之前「後山」廣義包括今日台東、花蓮、宜蘭以至恆春，在光緒元年沈葆楨的奏疏中，宜蘭已被劃歸臺北廳，光緒五年夏猷綸編之《台灣輿圖》所劃歸的「後山」，便只包含今之台東、花蓮兩縣。至今兩縣早已分治，卻仍共有「後山之稱」。顏崑陽〈「後山意識」的結構及其在花蓮地方社會文化發展上的異向作用與調和〉，《淡江中文學報》，15，2006 /12，p.117~151。

¹⁶³胡傳：《臺東州採訪冊》，南投：台灣省文獻委員會，1993，p.5。

今天的我們又有什麼樣的關係？發生在一百年以前那麼久的事情了，對後代的我們、生活在花蓮的人們、台灣的發展，又有什麼樣的意義或影響？

七腳川（Cikasuan），據學者研究，Cikasuan 賦名的由來，就是當初落腳在此處的族人發現居住之地盛產柴薪，地名便成爲社名。是現今花蓮縣吉安鄉太昌村、慶豐村、吉安村、福興村一代的舊地名。根據清初的各種地方志或筆記、官方資料，就使用過直腳宣（蔣毓英《台灣府志》，1685）、竹腳宣（藍鼎元《東征集》，1722）、竹仔宣（余文儀《續重修台灣府志》，1764）、七腳川（羅大春《台灣海防並開山日記》，1875）這些不同的字。百年前的此地，原是阿美族七腳川社的世居地，根據記載七腳川社也是當時花蓮南勢阿美族中最大的聚落，長期活躍於奇萊平原，堪稱是奇萊平原上最強悍的一社。究竟百年前的七腳川社族人，是如何驍勇善戰？可以嚇阻其他族社的攻擊，並且能與維持統治者保持友好互助的關係。研究者以爲，或許透過刊登在《七腳川事件寫真帖》的一張照片，從中得以讓後人的我們去體會與想像，由張良澤先生所提供彌足珍貴的歷史畫面，依據當時七腳川社人的習俗，放在西社出入口的「首棚架」，架上層層疊疊擺滿了二十七具頭骨，以當時各族社之間對「我族」與「他族」壁壘分明，劍拔弩張的互動關係，就不難瞭解到七腳川社人在奇萊平原上是一支多麼戰功彪炳、性格剽悍的族社！這也促使日本殖民台灣在台東登陸後，也多徵募七腳川社眾爲軍夫，擔任各種勞役，包括運送物資、嚮導、傳遞郵件等，其中最常出勤的勞役便是防衛太魯閣群，可見當時日人對其依賴日深，得以在當時社會環境佔在有利的情勢，實與其族群性格剽悍，有極大之關聯性。

但據官方史料記載，七腳川社雖然長期協助日本政府看守隘勇線，所得薪資卻極其微薄且不按時發放，致使隘勇對日警及頭目產生不滿情緒。終至因被調至遠方海岸的隘勇相偕逃逸，配置於巴托蘭隘勇線服勤之四名隘勇亦逃走，襲擊赤水分駐所造成一名巡查受傷。但花蓮港支廳長並未針對此，即以今日現代化用詞，所謂「勞資糾紛」問題迅速處置，也無意將之淡化處理，反而帶領大批警察進入七腳川社，導致後來七腳川社東門口衝突發生，日軍爲建立統治權威及開發東部，採取大規模毀村之舉，七腳川社人終究難逃被迫遷離祖居地的命運。

當時部落居民除少數依親仍留在花蓮市附近的南勢外，其餘人皆被遷移到現今壽豐、志學、鯉魚潭以及重光一帶，而原本部落的土地，就由日本官方沒收，這一段日本在奇萊平原建立其威權統治的關鍵事件至此落幕。奇萊平原上的社群雖早期已有與漢人接觸的經驗，但此事件影響最深遠的是，就此正式被納入了國家體系中，部落意識也在日本殖民教化中逐漸淡薄，日本殖民政府更成爲平原上最強大的統治者。對此，《原住民中重大歷史事件—七

腳川事件》主要撰文者林素珍，在研究過程初期發現，部份口述調查與文獻說法並不一致，並且發現整體事件在發展過程中有諸多疑點。但最終日人僅將事件發生歸咎於社人殺害警察人員所引起，文書報告中聲稱此乃「花蓮港番人暴動事件」，令人產生疑問的是，而今許多七腳川社後裔也接受這類的說法，對於此現象，林分析後解釋，社人後裔因為抗日行動在今日更能凸顯族人在日治時期，反抗日本殖民統治的英勇行為和事蹟。研究者以為，此類行為背後真正的原因，正是已逐漸沒落的原住民族，追求我族昔日榮耀的一種心理機制，只是恰好在社人後裔接受此一事件的解釋的同時，正好一筆略過當時總督府隱藏在背後，掠奪七腳川社生活領域資源的真正意圖。

本節的重點，自當不是要再重新去探究七腳川社事件發生之始末源由，而是要探討百年後的今日，時光流轉，四百年來台灣原住民的社會、文化面對了，一方面是以閩、客為主，不斷湧入的漢族勢力及其優勢文化的挑戰；另一方面是由日本殖民地政府推動的全島性資本主義現代化的要求與國民政府。昔日原是奇萊平原社群最為活躍的七腳川部落的世居地，以今日行政區域畫分來看，其範圍是為北起七腳川溪(吉安溪)南至木瓜溪畔，人口數依日治時統計，約有 340 戶，共計 1300 餘人，該社是當時在平原人數最為龐大且社會文化組織均相當嚴密的部落。現今的七腳川部落則為 1945 年光復後，由原本流居在外七腳川部落族人重建的。隨著步入現代國家體制過程中，部落的中心原址，現在已是當地一所國民中學附近周圍的農田，研究者所服務的所在地，也就在其鄰近一帶的國民小學，亦屬七腳川部落舊址一部份，流浪在外的部落族人雖僅有部分陸續回故地定居在此，研究者認為，七腳川事件對於後代的我們、以及生活在花蓮的人們、現今台灣的發展，是有其重要的意義與影響。以下將再予以詳述。

如《原住民中重大歷史事件－七腳川事件》中的第七章「影響」就明白的指出，此事件的影響並非一起單純的勞資糾紛，它所涵蓋層面包括歷史、族群、地理、社會、文化等等¹⁶⁴：

七腳川事件對日本殖民政權、七腳川社本身、以及其他社群，甚至當地人文風貌造成相當的影響。日本在東部殖民和建設經此事件順利開展；七腳川社因聚落遷移，對其傳統社會、文化產生不少的改變；其他社群之間也因為七腳川社人散居在各部落中，社群的分野逐漸淡化；當地更因為日本移民和建設產生新的聚落面貌。

¹⁶⁴同註 160。

以下研究者就將與本文研究主題相關之影響，節錄部份內容並進一步說明，以做為下一章節東臺灣國民教育現場田野分析的背景資料。

一、以歷史的觀點來看

依歷史記載，長期居住在臺灣的原住民族，由於西部早期地理環境與條件，適宜居住與開墾，隨著漢人拓墾的範圍加大，漸漸侵害到其生活空間，因為平埔族原住民向來在平原上進行粗放式農業，或獵或漁為生。但由於漢人大量移入並依恃較為精細的農作技術，嚴重壓縮到平埔族的生存空間，也造成不少衝突，使得平埔人逐漸與漢人混居涵化而學習漢人從事精細農事求得自身的生計，或是遷移現今中部埔里盆地乃至花東後山地區一帶。為了避免漢人往深山發展，造成原漢衝突，清廷於是在沿山區畫分一條界線，嚴禁漢人進入山區，這條界線俗稱「紅線」，紅線指的是在地圖上用紅墨所化的界線。土牛是挖土作推，狀似臥牛，也是做為分隔原漢的界線，有的地方則是豎立界碑，及民間所稱的「石牌」。但實際上漢人越界私墾非常嚴重，以致界線不斷往山區遷移，而更靠近山地原住民的生活領域，壓迫到高山族的生活空間，尤其是北部的泰雅族的地區，衝突更加激烈。其間，東部因有天然屏障，得以獨立於外不受干擾。

東部原住民部落由於中央山脈的阻隔，過去一直處於原始狀態，置身於國家體制和統治勢力之外，從荷蘭時期探金探險隊到清朝的「開山撫番」，東部地區原住民與殖民統治者的接觸，從部分部落的統治逐漸擴展到全面的統治，殖民統治深入到原住民的部落社會，也打破他們彼此均衡的態勢，由一個更高的統治勢力操控各族。

隨著荷西、清帝國而至日治初期對東部原住民的態度，多傾向於以部落自治法則或撫墾署的模式，再加上七腳川社人鮮少有面對與之截然不同的政治實體相處經驗，使得當時七腳川社眾，將面對日本統治政治實體與其早期受清朝統治經驗混為一談，殊不知實為人類社會變遷過程中，人群結社形式已由低分工低整合朝向另一優勢的高分工高整合的國家模式發展。

¹⁶⁵同註 160。

¹⁶⁶同註 160。

七腳川事件對於奇萊平原阿美族而言，可以說是進入日本國家體制的開端。……原來社址遭到徹底的摧毀，永遠無返社居住的可能，全社強制分散至各處，昔日以剽悍著稱的七腳川人，…分裂的社群失去過往部落光榮的記憶，…事件之後七腳川社人傾全力配合日本殖民統治下對番地的各種經濟開發和建設，七腳川社眾也從過去服膺部落規範，轉變為服從日本統治者之支配，部落意識被國家意識逐漸取代。¹⁶⁷(p.165-3~166-2)

在此一事件中另一個值得關注和省思的地方，是七腳川事件對七腳川社人歷史教育中的意義。…令人驚訝的是多數的七腳川後裔，…都認為是因為維李隘勇線的隘勇殺了日本警察，才導致毀社的後果。…然而整體事件演成日軍鎮壓七腳川社，並非隘勇殺日警引發的，日軍警蓄意藉鎮壓演成全社抗日事件，以建立其統治威權，並同時達成掠奪奇萊平原遼闊土地，加速其東部經濟開發和建設，才是事件的主因。¹⁶⁸……(p.167-2)

…尤其事件過後進入教育所的原住民，今日那些接受口述訪問的耆老，都受日本教育(包括七腳川社人本身和其他社的人)普遍都有「七腳川社人很壞，所以日本政府不讓我們(他們)住在原來的部落內。」的看法。……七腳川社人失去過去相當自豪的強悍精神，…。¹⁶⁹(p.167-3)

綜上可觀察到的是，部落組織在面對殖民國家體系強力介入之下，由於調適不及，導致事件發生後的集體遷社，造成原有部落人群組構隨著散落各地而崩解，族群自信心與賴以集體認同的驕傲以及尊嚴消失之後，不論是生理、心理、社會、文化…各個層面都相繼出現崩解的現象。

二、以族群關係的觀點來看

在部落組織的社會中，爲了延續種族，戰爭、武力的競逐是必須的，各部之間防衛意識相當鮮明。

¹⁶⁷同註 160，p. 165-166。

¹⁶⁸同註 160，p. 167。

¹⁶⁹同上。

…在日治之前東部地區過著部落與部落，族群與族群生存競爭的生活模式，彼此競爭或藉由戰爭獲取自我的生活領域和資源，這些散佈在東部地區的各社或是敵對的族群，呈現均衡的態勢維持其部落之生存，有固定的生活領域，雖有往來但不頻繁，各社部落意識強烈，非自社的人進入部落領域，輕者遭到追趕驅逐，重者往往馘首喪命，地域觀念清清楚楚，即使同語言的南勢七社一樣劃分清楚。「里漏社和七腳川社的耕作地和放牧地是分開的，我們各自有自己部落的區域，劃分得非常清楚。里漏、荳蘭、薄薄人的耕地也不會混在一起。」¹⁷⁰(p.169-2)

當時族群與族群之間，彼此合作又相互競爭的情形相當常見，如可因為小利如鹽、酒、布匹、獵物等生活買賣，維持友好利益關係，也可以因著一點土地糾紛馘首而殲敵。

從族群關係而言，七腳川社從清代以來便是奇萊平原上舉足輕重之大社，各社生存競爭相當激烈。各社以刺竹圍住自己的居住地，同時也不容他社之人越其耕作狩獵的生活領域，由於彼此爭奪生存空間，一旦越界往往表示生存競爭的衝突開始，因此各社族之間維持著生存競爭的動態平衡，……七腳川社從清朝時期，始終扮演制衡他社的力量，清政府藉助其打敗主要敵人加禮苑社；日治時期，日方同樣利用七腳川社與太魯閣群仇敵對立關係為日本效勞，顯示七腳川社在族群關係中一個很重要的變項。統治者如能掌控七腳川社，必在奇萊平原上的族群關係產生某種程度的影響。因此要論當時各社的關係，…因為絕少有共同利益，也就容易受到外來文明進步的統治者所利用，……。¹⁷¹(p.169-3~170-1)

不難發現，當原本具有武力優勢的部落組織，一旦遇上國家體制，武力的獨佔性已逐步被收歸國有，原本敵對的族群，透過國家力量的介入，共同生活彼此產生涵化的作用，族群之間的關係不再劍拔弩張而趨向於和平化。

七腳川事件之前，族社對立的情形相當顯著，部落意識強烈，例如七腳川社與三番社「荳蘭、薄薄、里漏」不相往來；太魯閣群與巴托蘭社、木瓜群一直處在仇敵狀態。隨著優勢軍事武力，日本殖民

¹⁷⁰同註 160，p. 169。

¹⁷¹同註 160，p. 169-170。

統治勢力深入到各部落，藉著強制將七腳川社眾安置在南勢五社當中生活，社與社之間的分野和界線越來越模糊，奇萊平原各社之間對立的狀態，在日治時期頻繁的往來和教化中，逐漸打破族社對立的藩籬。同樣的控制操縱技倆，後來也出現在太魯閣群，……。然此種情況在長期共同就學之後，隨著時間敵對意識也趨於淡薄。¹⁷²(p.170-2)

七腳川事件之後，奇萊平原上不再有所謂的強勢族社，過去各社於生存競爭時所誇耀勇猛威武的戰鬥力，在日本徹底控制各部落之後，消失於無形。取而代之的是對統治者「歸順」、「臣服」……。¹⁷³(p.170-3~171-1)

事件之後，日本政府設立學校，讓七腳川社人在荳蘭、薄薄、以及文蘭番童教育所與其他社人一起學習。七腳川社學童有與木瓜群共同就學者，也有與荳蘭、薄薄、里漏等社的學童一起上學，因為生活往來頻繁，過去族群對立和紛爭也漸漸消失於無形，部落意識漸由國家意識取代，日本殖民統治之教育將過去的仇敵對立關係打破，因生存競爭的緊張關係不復存在，此後奇萊平原阿美族各族社直接面對國家力量。¹⁷⁴(p.171-2)

三、以東臺灣人文地理的觀點來看

東臺灣因著地理、資源條件的特殊性，諸如位處孤立、自然條件不佳、交通不便、族群複雜等種種不利因素，實際上比西部晚了二百多年才開發，但隨著日本殖民的統治，原世居東臺灣的原住民族已無法自決於外，因此當1904年日俄開戰之後，日本本國更亟需殖民國臺灣給予經濟挹注，特別是其以為東部地區的番地豐富之利源，開發此區域絕對有助於其帝國勢力之發展，國家勢力的介入，實為時勢所趨。

花蓮港廳位於中央山脈東側，約佔山脈全長之半；海岸山脈在東，約三分之二在境內，在多山又封閉的自然環境下，對外交通不便，

¹⁷²同註 160，p. 170。

¹⁷³同註 160，p. 170-171。

¹⁷⁴同註 160，p. 171。

開發較遲，而且耕地狹小。¹⁷⁵(p.174-3)

從花蓮港廳的地理條件來看七腳川社，該社所在之位置正是花蓮地區靠山安全地區，幾乎不會受到溪床遊移不定的威脅，該社所處的生活領域…佔盡天時地利，也使得該社長期可在奇萊平原過著穩定的生活。…清朝時期，七腳川社勢力可能凌駕鄰近諸社，因此，七腳川社擁有比其他社群各寬廣的耕地和牧場。¹⁷⁶(p.175-3)

對於統治者而言，七腳川社人土地利用的方式，仍維持在比較落後的農業耕作方式，以日治初期於奇萊平原耕種的阿美族而言，其耕種型態是粗放，…。¹⁷⁷(p.176-2)

日初領臺，學界對臺即有移民之主張，其中日人福澤諭吉以為：「臺灣地處熱帶，天然資源豐富，日本內地人移往，此應規劃成一個『新日本國』…」；政界亦有水野遵主張以內地農業移民方式，同化漢人和番民，其中又以未開發之東部番地為最理想移往之區域。

七腳川事件後，七腳川社生活空間上的建築和作物消失於日本的軍事行動中。取而代之的是明治四十三年(1910)的官營移民，…基礎設施如移民指導所、醫療所、小學校、警察官吏派出所、移民家屋，土地區劃、田間道路、運蔗輕便道路、水圳、飲用水路、水井、排水路乃至野獸防禦柵欄等，都在移民村成立之處陸續完成，增設或修繕。對奇萊平原這塊沖積扇而言，景觀上有了重大的改變和影響，…。¹⁷⁸(p.176-3)

七腳川事件使得七腳川社眾離開其故園，社人流離四處大多數被安置在木瓜溪以南的地方，加上日本政府隨即引進日本內地農民和農業耕作型態，使得花蓮港廳地貌有了明顯的改變，同時也使聚落面貌改觀。等到日本移民村失敗之後，日本人在此之前招來本島人從事雇工，便成為這塊土地上的主人，閩南、客家人逐漸聚集，在七

¹⁷⁵同註 160，p. 174。

¹⁷⁶同註 160，p. 175。

¹⁷⁷同註 160，p. 176。

¹⁷⁸同註 160，p. 176。

腳川生活領域上原本單一族群領域，迅速轉變為族群混住的區域方式，而今日吉安鄉聚落和街道的面貌，也就在日本官營移民早期的規劃中，一直影響到今天。¹⁷⁹(p.177-2)

歷史文獻中一直存在於奇萊平原上的七腳川社，因為七腳川事件改變了存在的位置。原本於十七世紀起即以 Chicasuan、Sicosuan、直腳宣、直加宣、竹腳宣、即加宣、七腳川等社名活躍在奇萊平原上的社群徹底消失。南勢七社原本是在同一個地理位置上，因為七腳川事件改變了在這空間領域族群的發展。¹⁸⁰(p.177-3)

當時不僅僅只有七腳川社受到殖民國家力量的介入，迫使原七腳川社眾必須離開世居地，康涵秀(2005)也在其《花蓮縣原住民人口、社會變遷與地區性差異》論文中，談到花蓮境內分屬不同族群的原住民，受到數起歷史記載的事件影響，造成各族群分布地區之變動情形¹⁸¹：

…以各個族群所在的整體地理空間而言，只有葛瑪蘭族的變動較明顯，在清光緒年間「加禮宛事件」後，原先落腳的新城鄉大舉遷移至臨海豐濱鄉，包括新社、立德、磯崎與港口等地，其中以新社為其人口最集中處。太魯閣族與布農族則是呈現海拔高度上的移動，主要是由於日治大正時期集團移住政策，促使其族群分批大舉往山下移動，遷至花蓮西邊沿山平坦地帶，使得此二族群展開適應平地生活的開端。太魯閣族原先處於秀林鄉的山區上游溪谷，在移住政策後除移往秀林鄉沿山平坦地帶外，也往南方移動而擴及於萬榮鄉全境及卓溪鄉北端的立山村、崙山村；布農族則以卓溪鄉的平地地帶為主要移住地，以卓溪鄉全境、萬榮鄉馬遠村為其主要居住地區，另外瑞穗奇美村亦有百餘位布農族人所組成的小部落。而阿美族於花蓮的三大系統中，則以南勢阿美中「七腳川」系統與「沙奇萊亞」系統有較大幅度的移動，包括「加禮宛事件」後沙奇萊亞族人由奇萊平原向南邊的花東縱谷移動，形成今日北至新城鄉、南至富里鄉皆有其足跡的廣布情形；七腳川系族人則在日治期間因「七腳川事件」失利，而由原社所在地吉安鄉太昌村被迫遷於壽豐鄉的光榮、

¹⁷⁹同註 160，p. 177。

¹⁸⁰同上。

¹⁸¹康涵秀：《花蓮縣原住民社會、人口變遷與地區性差異：1994 - 2003》，國立花蓮師範學院碩士論文，2005。

溪口、池南、平和及豐山村等地，並有遠及台東縣鹿野鄉者；而秀姑巒系與海岸系的變動不大。(康涵秀，2005)

四、以傳統社會文化的觀點來看

七腳川社與其他南勢各社雖同為阿美族，但在傳統文化和社會組織的表現上仍有些許的差異，其原因來自過去各社長期處在封閉狀態所造成的，在南勢七社中尤以七腳川社在祭儀、飲食、歌謠、語彙以及年齡層組織(Seral)上，與其他社有較大的差異。學者大多將其年齡層組織歸類在「南勢制」，七腳川後裔胡正桂則提出「七腳川型」的年齡組織，說明七腳川年齡層組織與其他社有相當的差別，如今差異性消失，其原因為順應其所寄居部落的風俗習慣，被迫放棄固有文化傳統。除此還指出目前年齡階層的改變，如青年因在外地或工作或求學無法適時參加年齡層歷練和洗禮、長者失去該有的督導權力或青年失去服務長輩之精神、或傳統活動內涵被簡化。另外他提及 Milisin 和 Malalikid 的文化轉變，七腳川社 Milisin 從過去鍛練體力成果的表現，轉換為一般競技比賽，失去原有文化的內涵。Malalikid 則因為祭儀日程的大幅縮減，已不具有農業收成慶典的意義存在，轉換為娛樂族人之活動，也完全喪失過去的宗教意涵。事實上，上述文化變遷與現代臺灣社會變遷有其密切關係。¹⁸²(p.178-1)

…從歷史的角度，觀察七腳川事件對其社會文化之影響。七腳川社從奇萊平原上一個強大的社，分散居住各處部落，最明顯的改變即傳統禮儀規範變淡薄了，過去在群徹底消失荳蘭、里漏、薄薄因為七腳川社禁忌繁多，不願與其往來通婚。七腳川事件後，於日治時期居住在別社的七腳川人，開始頻繁密切的和其他社往來，生活規範不再像過往在食物上有嚴密的禁忌。許多部落生活或儀式不可食用之食物，因為缺乏社內宗教信仰和團體的約束力，逐漸放寬過去禁忌而食用。……七腳川社過去不與日治時期的「三番社」(荳蘭、薄薄、里漏)往來的主因，在於許多儀式禁忌相當嚴格而有所差異，過去族群對立時，某些可以作為與他社作為分野「我群」和「他群」的文化界線，及各類儀式禁忌，例如七腳川社嚴格的飲食禁忌，因

¹⁸²同註 160，p. 178。

為遷移居住受他社影響已蕩然無存。…¹⁸³(p.178-3~179-1)

七腳川事件中，阿美族社會組織中的頭目和年齡層，在面對突發事件時也展現其作用和功能。頭目為了防止日軍攻打七腳川社，要求處理殺害日警的肇事者，而真正執行處決的是該青年所屬之年齡階層，當時七腳川社分層負責的功能還相當顯著。……逃亡過程中年齡階層分工合作，有人負責披荊斬棘開山路，有人負責設陷阱阻擋日本追兵，還有負責接送婦孺到安全地帶，甚至在戰爭期間負責回社內將糧食搬運回來。凡此種種在在顯示七腳川當時年齡階層之社會組織功能之運作有序。目前光榮、池南、美雅麥部落仍然不遺餘力的傳承傳統社會文化，但隨著現代化和人口外移，如今七腳川社的社會組織之功能也僅能顯現在祭儀表現上，逐漸失去古老傳統的社會功能。¹⁸⁴(p.180-1)

七腳川社是個內聚力相當強的一個社，七腳川社人雖然被日本分散在各社居住，事件平息很久之後，由於阿美族人喜好群聚生活的天性，故未曾因逃亡時期分散各處而出現散居獨立開墾的情形。流散各處的七腳川社人，一個傳一個回到家族親戚遷移時落腳的地方或遷回與社人同住，形成一小群一小群的部落。今日主要的七腳川社後裔定居的村，如南華、光榮、池南、溪口、荖溪等，除日本人強制遷移的幾個村外，都是在明治四十二年(1909)至大正三年(1914)期間，七腳川社眾自行逐漸群聚形成的。¹⁸⁵(p.180-2~181-1)

七腳川社人在被日本強迫遷移各處後，幾乎少有再回到舊社者，……因素是，耆老們認為七腳川社人被移住的地區仍屬於七腳川社原來的耕作領域。…過去集中住在七腳川社時需要跋涉遠路耗費時力，移住之後前往耕作採集更為方便…，仍然覺得是在七腳川社的領域內生活，因此只要找到可以維持生計的地方，…並不覺得有離鄉背井的強烈感受，亦沒有回不回去的問題。…¹⁸⁶(p.181-3~182-1)

¹⁸³同註 160，p. 178-179。

¹⁸⁴同註 160，p. 180。

¹⁸⁵同註 160，p. 180-181。

¹⁸⁶同註 160，p. 181-182。

過去七腳川社人集中居住在社內四層刺竹包圍起來的部落內，是為了防範隨時可能下山來襲讎首得太魯閣族，由於移居地點偏南方，離太魯閣族較遠，加上日本政府在事件之後加強隘勇線的包圍，北部太魯閣族較少有南下侵犯的可能，七腳川社人反而不用像過去全社集居過著共同防禦警戒的生活，分散的小部落靠近耕地的住處，比過去更為便利。¹⁸⁷(p.182-2)

至於遷至鹿野瑞源一帶的七腳川社人，遭遇不像南華地區的人幸運，…經常受到布農族侵襲獵首，造成生活上極大的恐慌，…因此，遷移的住所只要當地有充足作物可以維生，沒有生存危機，多數的七腳川社人並沒有強烈想回到故社定居的念頭。其主要的理由，他們居住的地區在過去原本同屬於七腳川社的土地。而阿美族游耕習慣，靠山吃山，靠水吃水的生活型態更造就他們面對重大變遷也採取這樣的生活態度，回去的相當少。……毀社加上遷移初期不順遂的境遇，讓七腳川社人，因此不特別強調七腳川（Cikasuan）人的意識，整個族社的性格也有退縮的傾向。¹⁸⁸(p.182-183)

誠如《原住民中重大歷史事件－七腳川事件》的作者，從部落耆老們口述對於日本殖民政策的看法中，看出他們對於當時統治者表現有佩服也有怨恨的複雜情緒，尤其是，現在五十歲以上的七腳川後裔，全都知道七腳川社過去是奇萊平原最強悍的部落，但是提及此事件也不生歎噓，覺得過去強大部落的光榮傳統已經一點一點消失當中，耆老們的心理上更憂慮在沒有一個強大族社庇護下逐漸失去七腳川（Cikasuan）社會文化傳統特色的下一代。

研究者自 1998 年開始從事國民教育工作，歷經現場教學工作與縣級教育局經辦相關地方教育與族群事務，所接觸與觀察到的，是一個處於現代化工商業邊陲發展的東部地區，境內歷年來的產業實際呈現的是農業逐年萎縮、工業發展條件有限的現實處境之下，已無法充分供養當地居民生計的窘境，以致人口外流情況嚴重。近年來，雖然地方政府能感受到惟有積極輔導地方一級產業轉型，試圖配合東台灣特有的人文、地理條件等優勢，朝向以健康、休閒觀光產業的就業形式發展，但此種三級產業---服務業的就業形式，是必須有政府政策加以調節，才有轉型的必然機會。正如何子安 (2002)在其研究中提到：「…對原本從事一級產業生產的農民是種跳躍，服務業就業的行為模式，須含括更多的自我克制(如守時)，以及與人高互動的行為模式。這對於

¹⁸⁷同註 160，p. 182。

¹⁸⁸同註 160，p. 182-183。

日出而作，大多數持傳統自給自足觀念的原住民而言，挑戰尤甚。新型高整合性職業分工形式所帶來的高度行為制約，定讓他們相當不適應，…。」¹⁸⁹

此外透過民國 83-87 花蓮縣各鄉鎮原住民主要產業型態的變化過程，如表 6-1，可以瞭解到花蓮縣境內原有居民，在產業型態轉型前，長期以來大多所從事的是低分工整合的一級產業，此類居民的人格特質，大多較傾向為封閉不具前瞻性，且不善與人溝通、合作；此外，其中人口比例佔有 1/4 的原住民族群，對於百年以來，都有類似七腳川社眾遭受殖民國家力量的介入或

表 6-1 花蓮縣各鄉鎮市原住民人口主要產業類型之變遷

三級產業 人口數		第一級		第二級		第三級		機能型態
地 區	年 別	人口數	%	人口數	%	人口 數	%	
花 蓮 市	83	645	22.23	940	32.40	1,316	45.36	工商混 合型
	87	511	22.04	678	29.24	1,130	48.73	
鳳 林 鎮	83	606	54.59	253	22.79	251	22.61	農業型 → 其他型
	87	476	30.38	420	26.80	378	24.12	
玉 里 鎮	83	2,274	56.67	127	3.16	1,261	31.42	農業型 → 其他型
	87	2,188	45.32	611	12.66	1,434	29.70	
新 城 鄉	83	179	34.82	100	19.46	235	45.72	其他型 → 商業服 務型
	87	401	28.24	271	19.08	743	52.32	
吉 安 鄉	83	736	16.95	1,427	32.87	1,450	33.40	其他型 → 工商混 合型
	87	699	16.44	1,499	35.26	2,044	48.08	
壽 豐 鄉	83	601	20.17	1,381	46.36	997	33.47	工商混 合型
	87	413	25.31	491	30.09	720	44.12	
光 復 鄉	83	2,488	56.89	938	21.45	947	21.66	農業型 → 農工混 合型
	87	2,049	47.91	1,186	27.73	1,042	24.36	

¹⁸⁹同註 150。

豐濱鄉	83	1,881	52.38	1,126	31.36	584	16.26	農業型 → 其他型
	87	1,364	44.16	435	14.08	1104	35.74	
瑞穗鄉	83	1,237	32.80	2,187	58.00	347	9.20	工業型 → 其他型
	87	1,120	26.31	942	22.13	1,398	32.84	
富里鄉	83	351	35.96	366	37.50	259	26.54	農工混合型 → 工業型
	87	341	31.34	612	56.25	104	9.56	
秀林鄉	83	2,607	37.58	2,081	30.00	2,249	32.42	其他型 → 農工混合型
	87	2,480	44.88	1,568	28.37	1,400	25.33	
萬榮鄉	83	2,267	80.85	84	3.00	453	16.16	農業型 → 農工混合型
	87	1,674	49.51	758	22.42	840	24.84	
卓溪鄉	83	2,449	61.32	463	11.59	1,063	26.61	農業型 → 其他型
	87	893	27.96	1,168	36.57	986	30.87	

資料來源：康涵琇(2005)

國民政府初期治理政策，被迫遷移各處，不僅僅失去居地、耕地和牧場，甚至造成傳統社會文化組織的崩解，部族喪失原有的自信心與榮耀，使得族群後裔人格愈形退縮，與漢人在東台灣這個區塊相互競爭背景下的歷史情結，又再加入現代國家人群結社形式之後，面對各類的競爭，調整不及之下，致使族群集體產生普遍愈趨弱化的現象(不易謀生、處於貧窮；職業流動受限於中、低階層；母語流失危機；國民教育輟學率高；接受高等教育人口偏低...)，並盲目、錯誤的將自身的文化遲滯(culture lag)所導致的「失序」，全數指向為遭受統治族群的迫害所致。研究者認為，此類未見因自身的社會發展延遲，低分工整合自給自足的漁獵社會結社形式的人格特質，又不善尋求資源並積極與人合作以及區隔與其相互依賴在台灣這塊土地上的另一族群，實為一不可分割的生命共同體，才是現今族群持續弱勢化的主因，這也是國家推動族群教育所必須去洞察與謀求解決的真正問題之所在。

第二節 國家形式體制下的教育

E. Dunkheim 以為社會運作與功能的發揮依賴於社會成員發展出一定程度的「同質性」，他認為：「社會要在變遷的環境中求生存，只有依賴其成員達到一定的同質性。」

台灣是一座位於西太平洋的島嶼，全島面積為 35,915 平方公里，島上的自然資源並不豐沛，但卻在六〇年代到九〇年代間，創造了世界經濟奇蹟。數十年來之後，國民平均所得也從美金五十元左右，快速累積成長至一萬三千美元；頓時，從全世界最貧窮的國家之一，躍升為開發中國家，而其中一項重要因素，就是教育的普及與人民素質的不斷提升。德國總統羅曼·赫爾佐克（Roman Herzog，任期 1994-1999）曾經這麼說過：「在我們這個欠缺豐富天然資源的國家，『教養』就是最大的資產。」而此刻的台灣，也正是面臨著相同的處境。

國際經濟學家 Todaro 曾指出教育做為提升現代國家人力均質化的必需性¹⁹⁰：「大多數經濟學家可能都會同意，最終決定一個國家的經濟和社會發展的特性和腳步的，不是其資本或物質資源，而是這個國家的人力資源……而開發人的技能和知識的主要制度化機制，是正式教育系統。」（1989，p.330）因而，現代國家能否邁向永續發展，最重要的奠基與實踐所在則為學校教育，尤其是國民教育最是至為重要，它可視為整合國家內部各族群邁向為國家公民的第一步。

綜觀人類社會發展歷史，對於現行的「教育制度」，作為當代人類結社的最高整合層級國家體制之下的國民，所接受之社會化的過程。研究者相當認同學者顧忠華（2005）所提出之解釋，顧寫道¹⁹¹：「從哲學人類學的角度來考察，人類由於缺乏『本能』，各種適應環境的行動極需要藉由『知識』來指導，於是對外界知識的累積與傳遞，成為人類延續種族生存的重要機制。」

隨著人類文明的腳步，學者周惠民以為：「對於人類應當學習的具體內容，因時代變遷以及地域的差別，隨著人類文明的發展，需要學習的項目越來越多，接受教育的時間也隨著社會狀況而產生極大的差異。」回溯現代「國民教育」的出現，是在十六世紀之後，當時學校附屬於教會的形式有所變動，

¹⁹⁰ 羊憶蓉：《教育與國家發展：台灣經驗》，台北：桂冠，1994。

¹⁹¹ 顧忠華：《解讀社會力，台灣的學習社會與公民社會》，台北：左岸文化，2005。

「國民教育」成爲一種趨勢。最早蘇格蘭在 1561 年實施國民教育，每個教區設置一名教師，窮人更可以免費入學，而隨後甚至立法徵稅，以確保教育經費來源。此後兩百年間，國民教育的觀念逐漸普及，國民也被視爲國家資產，必須養之、教之，用以提高人民的素質，終至教育逐漸成爲國家大計。¹⁹²

對此 Elias(1982)認爲，人生爲動物物種之一，且具有死亡預知的能力，因此致使不斷想遠離死亡的動機與行爲。而人類群體的結社行爲，無論是作爲繁衍後代或面對其他物種或部族征戰，都是抵抗死亡的必要機制。因此人對他人總是有相互依賴的需求，慰藉心靈的空虛，是某種程度的遠離死亡的間接想像(潛意識)，與他人的固定相互依賴，是爲社會「秩序」可能的開始。

顧忠華接著指出在當代社會：「每個人註定得透過「社會化」來學習一切知識，包括語言、價值和規範，在這種社會化的過程中，『學習如何學習』其實是基本的要件。通常孩童的牙牙學語，還是來自本能的趨動，不假外求。不過這種自然的學習本能，卻在現代化的教育制度下，愈來愈被外在的、社會的、人爲的設計所取代，孩童一旦進入了托兒所、幼稚園，再進小學、國中、高中、大學，幾乎不再可能回到『生物人』的原始情境，他無可避免地以『社會人』的各種角色，在他所分配到的教育機構中，開始進行一部份靠自己天賦、一部份靠後天環境型塑的學習活動。」¹⁹³

因此，顧以爲在現今社會「學習」像是「第二本能」，可以幫助每個人建立自己的「知識庫」，以滿足所有的內在需求，並應付所有的外在挑戰，同意這是人類爲了適應環境的問題。

現今的教育制度，顯而易見的，提供當代人們對於生活的普遍需求。同時，它也一方面提供了相當普遍一致的學習場域，以國家對於義務教育的實施爲例，使得每位國民得以擁有識字的能力與謀生的技能，並具備作爲社會成員的基本知識；另一方面卻也發展出分類與篩選的功能，依性向與能力將學生分發至不同的學制下，執行了社會階級再生產的任務。按照功能論者的看法，這樣的「不平等分配」是必要而公平的，這類觀點主要是受到功績主義影響，由於，教育資源有限，相互競爭之下，有良好的課業表現學生，未來踏入社會，所從事的社會職業也會有較高的酬勞，現代社會中的文憑主義更以教育成就高低，做爲職業分派之依據，支持此論述者以爲，這即是社會分化的結果。

¹⁹²同註 191。

¹⁹³同註 191。

但自一九四八年聯合國大會發佈「世界人權宣言」(Declaration of Human Rights)，將教育視為基本人權，並明定：「人人皆有受教育之權。」之後，有關受教者是否會因區域關係、或其他後天因素而造成不公平現象，乃成為世界各國保障基本人權、開發人力資源的重要議題。也讓我們有機會再重新思考、定義「教育」的目的與內容。

事實上當代人類高度依賴在以「國家」為人群結社形式下，國家為提供未來主人翁，能具有生存所需的基本知能，在實施社會教化，培養理想的國家公民的目標下，世界各國莫不重視國民之基礎教育並為他們追求進一步的教育作好準備。尤其是在人類歷經二次大戰洗禮之後，所有熱切追求經濟與政治發展的國家，無不寄望於教育，堅信國家未來的強盛與否，唯其為關鍵之所在。就以上觀點，可理解到全球在二次世界大戰結束後，如果以人類的結社形式發展的角度，過往不論是歐洲從中世紀發展到現階段的歐盟，或者是亞洲地區在後殖民時期所成立的民族國家，以至現今的台灣在進入民主共和國之後的各新興國家在追求國家發展過程中，不論是垂直或水平的趨力之下，為達均質功能下，無不大量擴展教育，所以才會出現 Bock (1982) 所謂的「教育的年代」一說。

二次世界大戰之後這幾十年。大可稱為「教育的年代」(the Age of Education)。我們對教育這種社會制度的期望，簡直高到毫無邏輯可限制。——John C. Bock (1982: 78)

同時，它具有不可避免的，傳遞著為大多數國民所認同的「主流化」；此一特質，尤其在初等教育的國民教育階段，呈現得最為清楚（牟中原、汪幼絨，1997）。

對此，Bourdieu 認為，教育制度在構成和傳遞所謂合法的知識和溝通形式中所發生的作用是：「文化領域是透過連續的重構而不是徹底的革命來轉變。在轉變過程中，某些主題被放在顯著的地位，其他的則被擱置在一旁，但並非完全被消滅，這樣各個知識代之間溝通的連續性始終是可能的。…唯獨教育制度能夠透過實踐把模式作為整個一代人共同的思想習慣而確立發展下去。」因此「教育」之為可能，正是人類相較於動物社會的轉換，是來自於彼類生物體機能與結構功能有所動變；屬於人類的社會關係以及其行為卻能夠在任何生物機能不變動的前提下改變與轉型。

Norbert Elias(1969)認為，人類所具有獨特的高度自控行為，使得一個人類的小孩不僅能夠，而且必須透過學習來發展他自己的行為模式，以求取生

存。大部份的原生衝動則依賴著個人的經驗，透過學習被轉化。並且，又因為成長的人類需要從別人身上獲得經驗的特殊依賴，對於人類社會，普遍存在著一類特殊秩序的典型，一種關連性的形式，正因為這結構性的依賴，充分說明人類社會的起源。

細數人類歷史演進，自「蠻荒世界」、「封建社會」、「宮廷社會」進程到「工業社會」或是「後工業社會」的現今，人類處在這多元多極的現代社會，分工日益精細，隨著外在環境變化，人類彼此相互依賴與權力關係產生變動，不論是行為模式、情緒感知在不同時期，都有其相應對的方式。但往往「個人」與「社會」常相互被視為主客體分離的兩造，最常呈現在日常生活的語言與思維習慣中。對於這不斷被強化，所產生的主體與客體，使得人們忘卻了人類社會是由許多個人所共同組成，而且其中的一份子，就是「自己」。人類社會的起源，誠如，美國教育學者杜威，早在 1898 年於其出版《學校與社會》(The School and the Society) 書中所指出¹⁹⁴，教育有三要點：第一，教育的起點是「兒童」；第二，教育的目的是「社會」；第三則是介於二者之間的「學校、課程及教材」。杜威認為，當代民主教育的目的，是為了培養社會的好公民。而現代設置學校的目的，則是必須先使兒童瞭解社會生活和需要，具備有適應社會的能力並懂得對社會盡義務。杜威更進一步提醒：

學校不能先為學生預懸一個遙遠的目的，以為現在所學都為預備將來入社會之用，於是在學校所學往往與今日兒童生活脫節。

學校的生活應與當時的社會生活處處有關，但為將來的生活做預備應該是教育的結果，卻不是教育的目的。學校是個具有擬態教育功能的社會機構，學生透過合作與競爭的學習方式，瞭解並懂得與他人溝通。

如何才能適應社會？杜威認為：「如能重視現在生活，使兒童養成各種興趣，這樣一步一步的發展，自然就是預備將來。倘先預懸一遙遠的目的而與現今生活截然無關，這種預備的結果反而不能預備將來。」研究者以為，其中尤不可忽略的一點，是所謂「市民社會」的概念形成，在西方其實也是經歷了長時期的演變，才醞釀成熟。而其中最首要的目標，是必須建立社會成員能彼此共同認同與實踐的社會默契、規範。

劉阿榮(2000)指出：「在西方，當人群結社形式由城邦發展進入到國

¹⁹⁴杜威：《學校與社會·兒童與課程(合訂本)》，台北：五南，1990。

家體制樣態的過程中，人類社會也由一個『自然狀態』步向以國家為體的『市民社會』"Civil Society"，也有人稱為『公民社會』或『民間社會』的人群結社樣態，還有部分學者以『文明社會』稱之。」

但人類社會又基於什麼原因，會由「自然狀態」發展到「國家」的體制？以下將列舉霍布斯（T. Hobbes）、洛克（J. Locke）、盧梭（G. G. Rousseau）等人對Civil Society 及State 的看法¹⁹⁵：

（一）霍布斯在其《巨靈》（Leviathan）一書中，假設「自然狀態」是一種戰爭狀態（a state of war），每一個人成為每一個人的敵人，人們生命是孤獨、貧窮、殘忍的，因為沒有公共權力，所以沒有法律與正義。為了獲得安全與秩序，人們乃依照自然法的原則而定立了「契約」，各個人將權力交給一個人或一個集會（團體），這樣的組合叫「國家」（Commonwealth），此一統治的主權者（Sovereign）具有至高無上的權力，人民不應反抗，因為「被統治」比戰爭死亡好（Carnoy，1984：15—16），霍布斯稱這種「由國家保證和平秩序的社會為 Civil Society」（王紹光，1992：5）。換言之，Civil Society 是指從「自然狀態」混亂、戰爭中所訂定契約而雄踞其上的「國家」，它是相對於「自然狀態」（殘忍、戰爭、不文明）的另一種「文明社會」。

（二）洛克對「自然狀態」的假設則不同於 Hobbes，他認為自然狀態是平等、自由、受自然法支配以保障自己的生命、自由及財產等「自然權利」，但因每個人都以自己的觀點去伸張權力，缺乏公正無私的「裁判者」及「執行者」，造成彼此的不便，因而大家共同自願的訂立契約而組織「國家」（State）或「政治社會」（Political Community or Civil Society），洛克說：

在這個社會中，每個成員都放棄了自然權力，將所有不排斥他向社會所建立的法律請求保護的事項都交由社會處理……因此，在任何地方，不論多少人如此緊密地結成社會，人人放棄其自然法的執行權，將此權力交給公眾（the public），在那裏，也只有在那裏，才有一個政治或公民社會（引自 Carnoy, 1984：17）。

¹⁹⁵ 劉阿榮：《台灣之永續發展——國家與社會的觀點》，國立臺灣大學博士論文，2000。

洛克的 Civil Society 是指與 State of Nature 的自然社會不同的「政治社會」或「公民社會」，人民爲了防止返回自然狀態的「自然自由」(但沒秩序)，才會形成「政治社會」以保障人們共同關心的生命財產安全，因而 Civil Society 與 State 的觀念是相近的，它們都是指有別於「自然狀態」的「文明社會」或「政治社會」。

(三) 盧梭對自然狀態的假設與洛克相似，但推展方向卻大異其趣。他在《社約論》(The Social Contract) 中指出：處於自然狀態的人是平等、自足快樂的。但因人口增加及文明進步而產生了罪惡與痛苦，工藝的發達而出現分工，私有財產權的存在而引起了貧富之別。爲了解決這些問題人們乃「從自然狀態過渡到國家(政治社會)狀態，……人們在社約上所喪失的是自然的自由，和隨意所欲，取其所能的無限權利。他所獲得的是社會的自由，及其保有物的所有權。」(徐百齊譯，2000:26)不過，此一政治社會(或 Civil Society)只是富人爲維持其私人利益而形成的政治團體，此種團體就其被動功能言是國家(the state)；就其主動功能言是統治者(the sovereignty)，就其與其他團體相對而言則爲權力 power)。盧梭認爲：公民社會是富豪權貴爲了他們的利益，而不是爲了民衆的利益形成的。在一個不平等的社會裏，富人發現有必要維持秩序，以抑制篡奪他們權位的企圖，並讓他們對窮人的剝削予以合法化。因此，富人所構思出的公民社會，正是一個保護他們利益的公民社會(Carnoy, 1984: 20)。因此，崇尚自然主義的盧梭與洛克正好相反，正希望由公民社會返回「自然社會」。上述霍布斯、洛克、盧梭等人對 state of nature 的看法雖有不同；由此基礎而組成的政治社會也不盡相同。但大體上他們都將 Civil Society 視爲與「自然狀態」相對應的「文明社會」或「國家」的概念。除此，也說明了「國家」體制下的個人自由，是朝向「有限制」的自由；人們的生命財產安全也將受到一定的保障；並由國家保證而擁有和平秩序的社會。

是以，當人群結社形式進程到優勢國家體制時，面對一國之中的眾多族群，應如何整合在國家體制之下的第一步？許育典曾在其〈文化國、文化差異與原住民教育權〉一文中，寫道¹⁹⁶：

「在現代憲政國家中，欲建立一個開放而多元的社會，而包容多樣的文化差異，需要國家及其社會成員建立一個最低標準的共識，而形成多元文化國的原則建構：國家的中立性原則(Das Neutralitätsprinzip)與國家的寬容原則(Das Toleranzprinzip)。經

¹⁹⁶許育典：〈文化國、文化差異與原住民教育權〉，《成大法學》，4，p. 37-70，2005。

由多元文化國的這兩個原則建構，使國家對不同社會成員的自我實現所形成之多樣性的思想與文化，予以寬容、尊重與平等對待，人民不因其文化差異而影響其人格開展，人民在合憲秩序下的最大自我實現才有可能。」(Baden-Baden, 1995；引自許育典, 2005)

其過程中，「教育」自是扮演著關鍵地位的角色。回顧台灣自日本殖民收復後的教育建設，人才的培育上，早期也著重於國民基礎教育的發展，每一位國民至少皆能接受六年國民小學義務教育。就歷年資料數據顯示：1950-51 學年，台灣地區 6 至 11 歲學齡兒童的就學率約為 80%；1954-55 學年起超過 90%；70 年代中期以來超過 99%，接近 100%。1968 年秋，政府更將國民教育義務年限從 6 年延長為 9 年。當年度國小畢業生升入國(初)中的比率即為 74.17%，80 年代中期以來超過 99%，近年已接近 100%。自表 6-2 得知，民國 82 年起 15 歲以上人口不識字率，從 6.59% 開始一路下降到民國 96 年的 2.37%，其也正是國民教育從 6 年延長為 9 年政策推行之際，與前項國民就學率之數據相吻合。

表 6-2 82-96 年全臺 15 歲以上人口不識字率

年別	15 歲以上 總人口數	不識字人口			不識字率
		計	男	女	
82	15,715,711	1,035,210	242,814	792,396	6.59
83	16,008,293	1,001,625	216,235	785,390	6.26
84	16,281,348	975,698	201,291	774,407	5.99
85	16,542,890	939,178	188,081	751,097	5.68
86	16,828,535	898,153	164,541	83	5.34
87	17,113,191	869,625	154,792	714,833	5.08
88	17,357,791	819,087	141,969	677,118	4.72
89	17,573,579	781,468	132,973	648,495	4.45
90	17,743,684	746,658	123,913	622,745	4.21
91	17,921,884	711,175	115,426	595,749	3.97
92	18,122,930	548,567	78,460	470,107	3.03

93	18,302,040	520,583	72,398	448,185	2.84
94	18,511,334	494,381	66,689	427,692	2.67
95	18,730,896	471,365	61,904	409,461	2.52
96	18,927,715	447,702	57,016	390,686	2.37

資料來源：教育部統計處

除此也透過國家憲法條文的制定，如憲法第一百五十九條：「國民受教育之機會一律平等。」憲法第一百六十條：「六歲至十二歲之學齡兒童，一律受基本教育，免納學費。其貧苦者，由政府供給書籍。已逾學齡未受基本教育之國民，一律受補習教育，免納學費。其書籍亦由政府供給。」憲法第一百六十一條：「各級政府應廣設獎學金名額，以扶助學行俱優無力升學之學生。」憲法第一百六十三條：「國家應注重各地區教育之均衡發展，並推行社會教育，以提高一般國民之文化水準。邊遠及貧瘠地區之教育文化經費，由國庫補助之。其重要之教育文化事業，得由中央辦理或補助之。」

就上列條文的制行，可以看出台灣在歷史的社會發展過程，逐漸成爲了今日現代國家形式。而社會發展的變動中，以人類的結社的方式作爲一種社會發展的瞭解，過往的人類的結社形式，不論是歐洲從中世紀發展到現階段的歐盟，或者是亞洲地區在後殖民時期所成立的民族國家，都可以幫助我們釐清，人類的基本結社單位，那一種我們稱之爲社會集體的單位，現階段到底發展成什麼方式了。邁入 21 世紀的當代，那一類在國家化過程中，以國家的體制來作爲人類結社的最高整合層級，不管稱其爲科學化，都市化，官僚化，工業化，商業化，資本主義化，其實都可以統整在國家作爲基本的生存單位所形成的各類社會發展問題與徵狀。在此類發展過程中，根據 Norbert Elias 的說法¹⁹⁷，可以看到兩種動態的整合趨力。一者是國體內部的區域整合趨力，另外一種是階層彼此的整合趨力。換句話說，如何維繫國家的存在，內部的機制有著垂直與水平的整合發展趨力的存在¹⁹⁸。依賴著水平的國體內部整合，使得國家的內部，不管在教育、文化、交通建設、衛生、醫療、保健，更爲均質，並且以此來調節國家社會生存模式。

¹⁹⁷ 參考 Norbert Elias, Processes of state formation and nation building. Transactions of the 7th World Congress of Sociology 1970, Vol. 3 Sofia: ISA, 1972: 274-84。

¹⁹⁸ Processes of regional integration and state integration。

是以，國民教育是有其必然之強制性，透過國家憲法的制定，其目的除在保障國民均應享有教育機會均等的權力與義務。Weber 認為：在當代的民主社會，所講求的是社會公平與自由流動的精神（Weber，1964），個人可以透過教育的歷程與成就，達到社會向上流動的機會，已是不爭的事實。此時的國民教育更是不容忽視，畢竟，教育是一類公共的事務，它更是必須符合或配合國家以及社會發展的需求。

學者顧瑜君（1997）於〈從實務工作者的立場拆解多元文化的套裝〉一文中，詳盡的描述了近年來台灣教育界致力推動多元文化教育的種種措施，並試圖就以真正從事教育實務工作者的詮釋觀點，對於我國由早期的同化論演變至多元文化論的原住民教育政策方向之變遷，提出了政府在教育政策制定上，在追求多元文化主義與族群平等兩者之間，是有其根本上即實踐上的困難之看法，顧寫道¹⁹⁹：

台灣的教育界，在過去的幾年裡，從中央到地方，對於多元文化教育的努力不遺餘力，推行原住民母語教育、發行十族的原住民鄉土文化教材等，都已經列入正式的教育運作，種種政策試圖平衡過去五十年以漢族為中心的教育設施，連一般性的課程如國語、社會、生活與倫理（民國 86 年改為道德與健康）、音樂、美術等既有正式課程，無論是修訂或是重新發展的版本，都開始注重取材的多元性，當然也刻意的符合了多文化標準。新課程裡不難見到以台灣原住民為主的題材，雖然這樣的改變褒貶不一，成效亦未見明朗，但是對於台灣原住民教育的重視程度是明顯的提高許多。（顧瑜君，1997）

以上的這一段敘述，其實恰恰反映了台灣這四、五十年的社會發展中，共同生活在這塊土地上，優弱勢族群彼此之間權力關係的變動過程。台灣自 1987 年解嚴以來，壓抑了許久的台灣本土化的浪潮，也正慢慢的發酵、茁壯，社會整體環境不論政治、經濟都朝向民主、自由競爭的道路前進。本土意識的復甦，連帶使得社會大眾對於最早定居在台灣這塊土地上的原住民族，也是長期處於社會弱勢的一群，投注更多的關懷。台灣在進入民主憲政的國家體制同時，責無旁貸的將改善弱勢族群之社會經濟條件視為國家之積極責任。唯由許多的跡象顯示，當代主流的視野仍是以現階段、截面式的認識觀去予以看待原住民身處在現代化國家所出現的種種落後、失序的現象，如學者孫大川（2000）指出：「謝世忠（1987）在《認同的污名》提到主體社會對

¹⁹⁹ 顧瑜君：〈從實務工作者的立場拆解多元文化教育的套裝〉，載於郭實瑜主編，《當代教育哲學論文集 II》，1997，p. 109-166。

原住民的印象總是停留在『落後』、『懶惰』、『散漫』、『酗酒』、『淫亂』、『沒有知識』、『沒有計畫』、『沒有時間觀念』以及『純樸』、『老實』、『健壯』、『大眼睛』、『比較浪漫』、『比較自然』、『比較樂觀』、『有歌舞的才華』、『五官輪廓深』等等的粗糙的認識上。」對此，孫以爲：「將『落後』、『懶惰』、『酗酒』、『淫亂』、『沒有知識』、『沒有計畫』、『沒有時間觀念』等視為原住民文化、性格的本質或特徵，仍是一種倒果為因的誤判。」²⁰⁰並認爲急速社會文化的變遷，所帶來的族群「適應」與否，才是一切問題的總源頭，必須探究、釐清這些印象背後的文化脈絡和歷史因果，才是解決原住民問題最根本所在。

「…對一個從事社會工作者的人尤其重要，因為他們時常要站在第一線上，直接面對原住民具體的生活困境與人格世界。」(孫大川，2000)

如同學者孫大川所提出的研究觀察，研究者身爲教育工作者，長時間在工作職場田野的觀察發現，不論是國內學界、專家或國家政策制定，對於族群教育仍缺乏向度上的不足。而在向度上一直存在無法共識的困境，是對於社會的想像，仍然被以一種自由心證的方式，從主體爲中心的位置來觀察與認知。如仍有原民團體以數百年前台灣主人自居，要求恢復其狩獵、農耕之土地，殊不知人類結社形式發展至今國家體制，必須由族群認同提升至國族認同，方能具有與其他國家組構競爭之能力，以確保自身之生存。當前一社會科學階段的看法，決定了人文社會發展工作的基本框架，使得人文社會科學的科學實證值，遠遠落在自然科學研究的實證值之後。我們對社會的認識與瞭解，其實還停頓在古典物理學，人類觀察天體的靜態想像的發展程度，而人文社會的科學觀，經常被支解與範疇化，成爲三度空間物體與地理，或者其他附加事務的表徵。

下一節研究者試圖以東台灣花蓮國民教育現場做爲一驗證註腳，透過田野研究受訪者描述其親身經驗與所觀察，當教育，當族群關係，當社會，是以三度空間的社會認識與想像之際，會產生什麼問題？當代國民教育的困境所在，其實是未曾以五度空間社會發展進路的長程性觀點，看待不同社會起源的族群文化，在進入現代化國家形式分工結社下，所出現的人格結構亦即感知與行爲準則適應落差所致。

²⁰⁰孫大川：《夾縫中的族群建構》，台北：聯合文學，2000。

第三節 東臺灣的國民教育現場

當代「學校」做為提供人類學習之社會機構的必要性，研究者贊同學者顧忠華所提出的觀點，其認為此集體社會現象，在不同地方、不同時間朝向特定的方向前進，意謂著，屬於現代國家的個人，註定得透過它來學習²⁰¹：「...，人類由於缺乏『本能』，各種適應環境的行動極需要藉由『知識』來指導，於是對外界知識的累積與傳遞，成為人類延續種族生存的重要機制，...。」正可視為當代人類必須接受教育之社會起源，而其心理機制之起源，Elias(1982)則以為，人生為動物物種之一，且具有死亡預知的能力，因此致使不斷想遠離死亡的動機與行為。而人類群體的結社行為，無論是作為藩衍後代或面對其他物種或部族征戰，都是抵抗死亡的必要機制。因此人對他人總是有相互依賴的需求，慰藉心靈的空虛，是某種程度的遠離死亡的間接想像(潛意識)，與他人的固定相互依賴，是為社會「秩序」可能的開始。而現今東臺灣的教育單位，也就成為孕育百年前那最驍勇善戰原民部落、外來移民台灣的閩、客族群以及流遷的大陸外省後代的所在。

早期的台灣東部被稱為「後山」，主要是意謂著對於當地居住的人們以及地理位置的一類泛稱，不可否認的是在語氣中略帶有落後、不文明的輕視的意味在，其間更有著區隔我族/他族的強烈意識存在，因為當時交通運輸、人際往來不似現今頻繁，令當時居住台灣西部居民，一直對居住在台灣東部族群概念化的錯覺，只要是來自於「後山」，皮膚黝黑、輪闊分明的外顯特徵都很容易被他人誤認為原住民，並普遍直覺式的認定東部就是台灣原住民族的最早居留地。

回顧台灣東部在其獨特的歷史發展過程中，「貧窮問題」也始終伴隨著當地人實際生活而存在著。將其置放在現代化綜合層級脈絡裡加以探討，以台灣社會的發展過程，台灣東部原有地理環境條件，由於山脈阻隔、運輸條件不佳，早期在資本主義經濟體系發展之下，本就不利於工商業發展，產生鄉村人口往都市流動的現象，鄉村人口凋零、謀生不易，台灣東部正是處於這類邊陲地區，不可避免的產生了社會內部的結構性不平等，居住在此地的人們，可以獲得的生活機會與條件自然也就相當有限。造就了東台灣伴隨著台灣的快速發展或「現代化」過程中，實際上還隱藏明顯的地區性貧窮的現象。如邊瑞芬(1991)鑒於人口遷移與分布對於國家與社會的發展具重要性，在其研究〈台灣地區縣市社經發展與人口遷移的關係〉中發現，台灣地區各縣市社經發展可概分為六個類群，而社經發展程度對人口遷移確實產生重大影

²⁰¹顧忠華：《解讀社會力，台灣的學習社會與公民社會》，台北：左岸文化，2005。

響，邊亦指出²⁰²：「…當縣市間發展程度差距擴大時，其人口淨遷移量將擴增，社經發展類群數較落後的雲林、嘉義、花蓮、台東等縣成為人口嚴重外流之區。」

因著台灣東部具有相當特殊的歷史發展與族群人口組合，使得它在整個社會發展上，引發了許多學者的關注與討論，尤其是衡諸整個台灣社會不到百分之二的原住民族人口的比例，原住民族在東部區域所佔的人口比例，相當明顯的高於其他區域。相對於台灣西部社會的人口結構，學者傅仰止(1996)寫道²⁰³：「台灣東部社會特色之一，在於原住民人口超過四分之一。如此特殊的族群組合，成為東部『原漢』關係中一項重要的結構制約條件。除了體育、歌舞、藝術少數行業外，原住民在大社會中明顯屈居弱勢；可是東部原住民挾著明顯的人口比例，在當地社會顯然不容忽視。」尤其，當台灣在邁向現代化的歷程中，對於保障國境內，不分地區、種族、性別、宗教、社會階級…人人都得以接受國民義務教育的同時，以追求國家整體均質發展，更形突顯台灣東部原住民族在歷經社會變遷的衝擊下，出現在教養下一代的困境的嚴重性，並早已引起政府有關部門的關注。自從日本殖民以降，台灣雖非主動性成為一個國家組織體系，但對於共同居住在這塊土地上的不同族群而言，其實已喪失了文化群體封閉的可能性，並注定與他群要產生互動，形成族群關係。只要是國民就要接受國民教育、國境內將華語視為統一官方語言，來做為當代國家人民一份子的基本素質養成、日常人與人之間基本溝通的工具以及經濟貨幣上新台幣的流通，就是當代原住民族成為新興現代國家形式大型分工社會體系下一員的證據，尤其在台灣經濟起飛都市化之後，單一文化群體試圖維繫前國家組織自給自足的形式將更難實現。

據康涵琇(2005)研究指出，依山臨海的花蓮縣，為全台灣原住民族人口最多的一縣，根據 92 年底花蓮縣戶政資料統計顯示，在全縣共計 351,156 位的總人口數中，計有 87,627 位原住民生活其間，佔總人口數的 24.95%。族群則包括有阿美族、太魯閣族、布農族與葛瑪蘭族，其中以阿美族人數最多，約有 53,000 人，佔花蓮縣原住民族人數 63%；而太魯閣族人數次之，約佔 27%；布農族與葛瑪蘭族則合佔 10%左右。近幾年台灣整體來說，雖出生人口數呈現趨緩現象，但東部花蓮縣原住民族人口則呈顯上揚趨勢，自表 6-3 可看出人口組成比例有所變動，自 92 到 98 年度，原住民族人口數，從佔總人口數的 24.95%增加到 26.08%，反倒是成長了 1.13%。

²⁰² 邊瑞芬：〈台灣地區縣市社經發展與人口遷移的關係〉，《人口學刊》，14，p. 83-108，1991。

²⁰³ 同註 181。

表 6-3 花蓮縣 94-98 年全縣原/漢人口統計比率表

年 族群別 度	原住民族人口比率		漢民族人口比率
	平地原住民	山地原住民	漢民族
94 年	15.91%	9.67%	74.42%
95 年	16.01%	8.45%	75.54%
96 年	16.12%	9.92%	73.96%
97 年	16.27%	10.04%	73.69%
98 年	16%	10.08%	73.59%

隨多元文化主義的興起，使得各國對於境內少數或弱勢族群的議題更加關注，不論政治、經濟、土地、文化、婦女……諸多錯綜糾結的社會各面向，歸根究底都回歸到「教育」層面來加以綜合看待，並試圖藉由「教育」方式來突破現階段所面臨困境並找出解決之道。當早期台灣在歷經日本殖民式的剝削，以及之後政權轉移，國民政府以台灣是中國一部份的單一文化價值的追求模式，做為國家社會發展的總體方向，就可以發現許多新興國家會出現的發展困境，在台灣也逐步邁向現代化、都市化的同時，也有相類似的發展困境議題出現。學者蔡勇美曾寫道²⁰⁴：

從十九世紀中葉起，歐洲社會因工業革引起人口的迅速成長，導致都市化的加速形成，帶來社會的激烈變化與社會秩序的不穩定，此種大型社會失序的結果，對個人的心理發展、人際關係、社區整合、社會制度與機制的運作，都引起很大的挑戰。…」（蔡勇美，1997，p.9）

根據本土諸多學者研究發現，以族群適應或是地域環境加以觀察分析，不難察覺當代台灣原住民族，在社會發展過程中相較於其他族群，整體「失序」現象較為嚴重（如文前第二章分析有關原住民學生的特殊處境），是以政府擬定諸多措施欲加以調節，如族群語言的恢復，不僅納入學校教育正式課程，並採以認證加分優惠條款，以提高升學率；又原住民族長期居於權力支配的外緣，政治參與上，透過立法加以保障少數名額，使之參與國家事務決策；或獎勵創業提供低利率或無息貸款、增列任用公務人員管道，舉辦原住民特考、在特殊地區保障其優先工作權...等，國家運用資源涵蓋社會各層面

²⁰⁴同註 150。

所可以提供的「積極差別待遇」，至今其成效仍是相當有限，研究者以為，這類透過短程性的優惠政策與做法，只是將一類社會表徵的失序現象，將其範疇化切割，靜態化的將其歸因為一弱勢族群遭受另一優勢族群壓迫所致，終至仍是難以號召與發展族群集體社會文化的榮耀法則。除此之外，研究者發現，長期以來族群識別究竟是被視為一種資源；或者其實是一類的區隔之間的劃分是有其必要加以釐清的。

當代主流觀點在探究真正造成部落或族群的崩解的原因，又因常流於靜態、截面式、二元對立的前階段社會學視野，誤認為是來自族群壓迫或是隨著工業革命而來的資本主義遺毒，殊不知此是非人為意圖所能預知的社會發展過程中所必然面臨的困境。誠如，學者李松根在東海岸自由論壇〈當部落必須要面對國家的時候〉文中所提到²⁰⁵：「……總而言之，國家體制的出現，對於部落的衝擊，是全方位的，不僅在經濟上，讓部落相較於優勢的都市與鄉城，以農業面對工商，呈顯高度的落差與弱勢，文化的衝擊，更讓族群自信的喪失，新生的世代對於與己有關的相互依賴族群產生高度認同的危機，而此類認同的危機，更加速了部落與族群的崩解。」上述內容以五度空間的思維進路，點出了造成當代台灣原住民族，普遍於現今社會可觀察到包括經濟、語言、文化、...全面性的崩解現象，正是前國家階段部落組織在邁入現代國家體制的過程中所出現的斷裂，方為部落、族群崩解與愈形弱化真正的危機所在。

相對於台灣西部的人口組成，東台灣更有著極為特殊的人口比例「台灣東部社會特色之一，在於原住民人口超過四分之一。」此一特色，不僅是成為台灣東部族群關係互動過程中重要的結構因素，同時也適可提供社會人文科學研究社群加以觀察政府多年來致力的族群教育，當部落面對國家時，過往國家存在的行政機制無法到位，如實施教育優先區的各項計畫：課業輔導、發展原住民特色、各項優惠，包括創業貸款、工作、參政、就學...等等，對提升其優勢，仍相當有限。首要的因素，是關於國家的形成與建構過程，民主體制所形成的社會關係的改變與適應，現階段在整個國家發展中，尤其是東台灣花蓮，這個屬於前國家結社的部落結社形式在進入高分工的現代國家的區塊，過往社會結社形式，作為防禦與攻擊的功能單位，透過人類的生理聚集，產生社會力量，來維繫其彼此生存，當代社會發展的「高度個人化趨力」，個人心理空間的持續擴大，讓社會文化規範改變，過往能夠維繫社會文化規範的社會生理聚集性，變得可以或缺，或者，似乎沒有了其必要性。如七腳川社眾，在歷經七腳川事件後，被驅離原世居地，但光復之後解除返鄉禁令的七腳川社眾後裔，並未有大规模返回原族群的世居地生活的舉動，反

²⁰⁵ 李松根：〈當部落遇到國家〉，《東海岸評論》，2006/4。

而是留在遷徙後的所在地，研究者以為，這主要是表示人類當代社會結社形式已趨向高度的和平化，不似前國家部落組織，人群必須依賴在相互爭戰，以獲得生活資源的模式。

另尚有一顯而易見的民主進程的挑戰，特別呈顯在，當此一多元政黨政治體系必須依賴在人民行使其民主權力關係改變之後，逐漸依賴在人民行使其公民權的素質上。受到主流社會衝擊的部落，因為依賴部落長老與核心人物為領導的部落組織，在行為與語言還高度依賴在命令與聽命的他律制約上，此類的人格結構，面對現代國家持續需求培養具有研發創造、團隊合作人才，以保持國家優勢競爭力。此新型高整合性職業分工形式所帶來的高度行為制約，致使仍然延遲在前面的社會階段的行為發展模式的部落性格適應不及，或可說一種文化遲滯（culture lag）現象，若無國家政策之調節，當代原住民族的下一代，因不具競爭力，而難逃淘汰的命運。未來必然更加嚴峻，國家也將付出慘痛代價。

台灣在移民與被殖民的歷史背景下，形成一個新興的民主國家型態。對於一個島上同時共存著如此多元的族群文化，為了避免邊陲化、弱勢化，依照文明進程的理論，是表現在社會集體制約的強度與均質上。但對於原住民族下一代的未來，特別是在國民基本教育這個階段，雖然研究者認為，尊重文化多元，是一類值得稱許的態度，但是，認識多元文化的差異，以及其為何有差異，才是真正值得研究的課題。它必須從長程性社會發展理論，特別是，從研究國家形成與行為感知準則轉變的文明進程理論上，瞭解族群文化的差異，特別是此類行為準則的差異所造成溝通的困境與問題。誠如當代國家教育政策僅致力「教育機會均等」、「積極性的差別待遇」的實施，但卻忽視族群或社群彼此的誤解與衝突，是來自於行為與感知準則的差異，從文明進程理論來看，隱含著國家建構的社會發展期程。許多新興國家沒有認識到，那一些現代化的措施，會直接衝擊舊典型的結社樣態，傳統的人類結社形式，部落形式，鄉村形式，傳統農業，一級產業，與農林漁牧相互依賴的多元族群，客家、閩南、原住民，在近代短短的一百年之間，無辜與無知的被日本與國府的國家體制瓦解了。而許多朗朗上口的現代化的代名詞，例如都市化，科技化，工業化，市場化，資本化，官僚化，成為當代社會發展問題意識，但是，這一些表達，也讓人覺得無能為力，不知如何來面對²⁰⁶。

研究者以為，如果我們能以另一種長程性流動視野對社會現象進行觀察，也就是組構理論的視野，就能清楚的認識到原住民族所面臨的斷裂，要加以修補的就不再侷限的是學生的課業，也包含了家長的溝通或是整個社會

²⁰⁶ 李松根：《地方文化的願景與現實》，雲林：螺陽基金會，2009。

文化，行爲與感知的轉型。除此，觀察生存同一區域中相互競爭與合作的族群組構彼此產生的區隔以及部落族群面對國家發展過程，所謂國家化的考量，將地方有能力的自治團體（如以往部落中地位崇高的頭目制度被國家行政化的村里長制度所取代），透過強勢公共政策的施行（包括土地政策的耕者有其田...），促使地方核心團體的消解也導致連帶著地方文化規範的相繼瓦解。所以才會出現在國民教育場域所觀察到的「孩子不是我一個人的事情...」、「東台灣鄉下小女孩圓圓的父母離異...」等等，下一代的教養上的困境。並且瞭解到人類是生活在自己所建構的世界裡，在面對這類因為國家建構過程中，所造成的族群社會文化規範的弱化甚至崩解困境時，國家還是可以透過有比較好的公共教育文化政策，來加以調節這一類地方文化崩解的問題。

現代國家，在過去被美國爲主的二十世紀主流社會學裡，以自己所形成的狀態作爲理想典型，以已開發的國家，來當成社會學研究的重點與興趣所在，完全忽略所謂「發展中國家」，有許多盲目的發展過程。過程其中之一，就是人民的行爲與舉止，感知與羞恥感。如美國人、英國人、德國人或是日本人.....的性格，每個國家的國族性格與語言都不一樣，這些性格與行爲的不同，對於主流社會學研究來說，將他們所屬的國族性格作爲天賦的，不將這些發展而來的行爲改變，作爲研究的對象，對於我們要使用社會理論來瞭解社會，的確有很大的遺漏。在國家教育這一環，明顯看見原住民家庭對於國家社會適應的落差，研究者以爲此與優弱勢組構發展的歷程有關，族群性格更影響個人心理對事務的感知、行爲準則。研究者舉訪談中一實例加以說明之，如以當代每個人必須透過工作來獲得生活資源的模式來說，原住民族家庭對於子女的養育的態度，傾向國家政府替他照顧，不可否認的也是國家考量政治利益，只投人民所好，長期錯誤政策執行下，僅以補助做爲短程調節方式，所造成一類依附行爲，但原住民家長寧願喝醉酒也不願「以工代賑」方式，來從事工作以換取生活資源，實爲缺乏大型結社經驗的部落社會人格，在面對二十世紀國家體制的出現，喪失了集體社會規範的榮耀與價值的一類「失序」行爲。

研究者以爲，台灣現今雖爲一民主國家之實體，唯在發展過程中，國家政策缺乏族群人格向度之觀察，造成國家大量人力、物力的虛擲以及法律的保障條款徒具形式，族群教育的弱化現象，依舊隨著社會發展持續擴大當中。原民世代長期處於自給自足的漁獵社會結社形式，形成自我封閉的原住民族群文化價值觀，生計上本就不需與他人尋求連結合作，再加上邁入現代化、工業化、都市化、專業化的高分工整合的國家體系，不善溝通又無法與人積極互動的性格，自然形成一類區隔性。此鄉村部落社會致使的人格，對於子女的教養，也呈顯尚未自低分工整合型態，即以家族爲生存單位的部落組織

的年齡階層制度，調整至高分工整合型態的國民教育困境，由於不具未來前瞻性，致使難以培養下一代邁向優勢地位，長此以往，勢必毫無機會翻轉族群未來集體之命運，且族群因不具競爭力，在邁入現代化國家過程，也就難逃愈形弱化的命運。

以下藉由一個東台灣都市邊陲地區的國民小學的田野，提出研究者職場主體所觀察與經驗到，原住民家庭受限自身漁獵社會生計結社形式所形成的價值觀與人格特質，對應於現今國民教育，要求與人高度互動以及自我控制的人格結構，產生極大的不適應性，雖教育工作人員與原住民學生家長共同感知下一代面對全球化競爭的難題，但因兩造社會源起不同組構，常發生彼此對於入學教育態度的感知與行為落差，而致現今社會所報導的校園衝突事件，時有耳聞。以下研究者列舉於工作場域所觀察、經驗的幾件事項作為例子，可以觀察到原住民家庭在入學教育態度上的適應落差。

職場主體性感受

如本論文前言所談到的問題意識，主要是來自研究者所服務的學校，對於放學後，陳姓學童其父母親直到晚間 6：30，都還未能將孩子接回家，學校老師電話聯絡家長，要求將其帶回，卻反被家長在電話那端斥喝道：「**我還在工作啊！孩子又不是我一個人的責任！**」…對此，身為教育工作者的研究者，當下自是充滿了不解與無奈的心情，難以了解的是，以當代台灣社會的普遍現象來看，當孩子放學了（一般係指就讀國小階段的學童），理應由家長帶回家或是家長抽不出空來，就讓孩子上校外安親班或補習班，通常補教業者會在指定時間，安排專車到校門口接送孩子到安親班或補習班，也可以選擇留在校內課輔班，收費就相對較為經濟；無奈的是，當家長逾時未到校接回孩子，做為人類、做為人師所共同具有的那份惻隱之心，值班老師除了要為孩子的安全著想，一旦發生意外，不僅僅孩子遭受意外傷害，往往老師、校方也都是第一個被來自社會各界指責的對象。

以上諸如此類出現在國民教育現場，或曰國家化的一類公民教育的斷裂現象，不斷地在研究者自身與同校的同儕老師的教學活動或在校日常生活中發生，而且是極其容易觀察得到。進一步探究之前，先來瞭解以職業分工的現今社會，國民教育現場的教育工作者，一天的作息與工作的重心又是如何？王渝華(2005)在其論文《國小教師工作的異化現象與成因》曾語重心長道出，

國小教師的教學工作特性，其實就如同那忙著採蜜的蜜蜂一般²⁰⁷：

教學工作除了正式的課堂上課之外，還有發繳費通知單、巡視外掃區、改作業、考試、處理學生行為問題等等相當瑣碎繁雜，每天在教室裡忙得不可開交，P.W. Jackson (1968) 就曾以蜂箱中運動的蜜蜂來比擬教室內的忙碌。因此教師僅能憑藉著長年經驗與主觀直覺，去應付這些瑣碎繁雜的事務與處理學生的行為；此外又因教學空間的安置，Lorite (1975) 以雞蛋盒 (egg-crate) 形容學校裡的教室空間安置，阻礙教師間的交流觀摩的機會。一位級任教師每天幾乎在這種孤立化的空間，從事著相當瑣碎繁雜的工作，超過八小時以上，使得教師能思考的時間短暫，一直處在「去做」的位置。

依據研究者在田野中的觀察，王所描述的景象毫不誇張，國小教育工作者每天上午 7：30 左右必須到校(雖未明文規定，但學校、教師彼此間已有默契)，督導學生從事打掃工作為忙碌一天開啓序幕，時間隨著既定的課程展開，教學活動、批改作業以及三不五時得去調節孩子之間的爭執（一般發生在下課休息的那短短的十分鐘），偶而（視情況而定，有時也極為頻繁）還需出席學校的自治會議參加討論：如教評會、考績會、性別平等委員會……，其餘全都必須按表操課，一直到下午 4 點，噹！噹！噹！—孩子放學了，老師（特別是導師）才能享有片刻的安靜。這一切或許瑣瑣碎碎不足為外人道，但一般人是極難以想像的到，大概只有在現場的老師們才能真正體會個中甘苦。

學校整體教學活動的進行是即時性的，平均一節課四十分鐘，下課十分鐘，早上四節課之後，來到中午的時段則要和學生一同吃飯並指導用餐禮儀，即使有午休，但大部份老師還是常得利用這段時間批改作業或指導學習落後的學生，如果再有班際或對外參加競賽，那就更被壓縮的透不過氣了。長時間下來，教育現場的工作者整日被高度擠壓在必須「認真教學、班級秩序管理」責任之下，情緒更是需要予以適當調節的。但一般而言，國民教育現場的老師們，只能透過校內一些非正式的碰面機會：如利用空堂到辦公室影印、處理學生受傷…有關各項教學事務時，同儕之間才有機會，藉此聊上幾句

²⁰⁷ 王渝華：《國小教師工作的異化現象與成因》，國立臺南大學碩士論文，2005。

話，以尋求情感上的認同、相互支持與得到慰藉，但大部份都是點頭帶過。最常見的是，是將自身在教育現場所遭逢到的境遇，做為傾吐的主要重點，特別是有關於一些與家長或孩子接觸時，彼此對於學生教養上的認知、行為規範、語言溝通…上出現感知落差的一些事件，常常都是彼此相互傾吐與尋求認同的談論重點與壓力所在，似乎藉著陳述的過程，得以稍稍釋放壓抑許久的情緒。研究者在非正式的情景下，充份感受到自身以及同儕，在面對所處職場中，親師生彼此之間，人格感知行為落差持續擴大的現象，使得校園衝突日益加劇。其中自然也包含不同社會階級或族群上的差異，特別是研究者所處的觀察田野，百年前主要是原住民族的世居地，其後歷經族群變遷、產業轉型，遂成為現今所見的田野風貌。研究者發現，現階段有著多元族群共同生活在台灣民主國家體制之下，彼此間因著社會起源的不同，當人民彼此權力趨向平衡的過程中，在沒有相同的感知與行為規範的共識下，是無法相互依賴與信任，而這也正是當代東台灣國民教育體制下，現場教育工作者的集體困境。

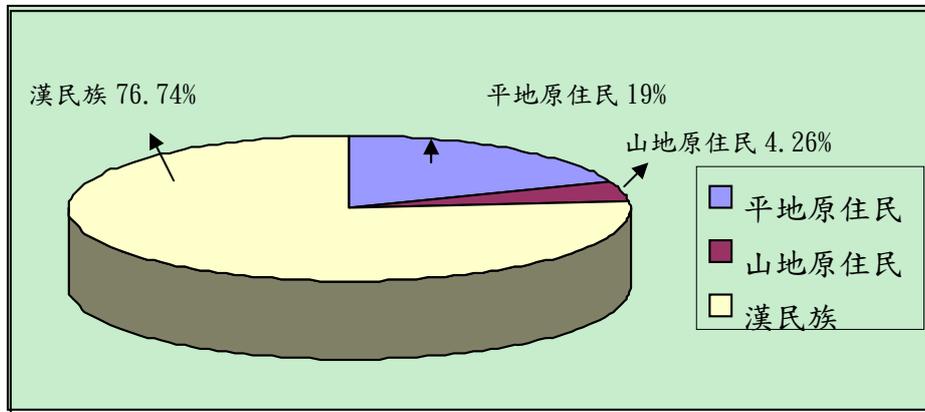
來自國民教育現場的一些觀察

奇萊國小的人文地理環境概述

研究者本身所服務的所在，位於花蓮市區吉安鄉最北方奇萊村的奇萊國小，該村面積有 4.98 平方公里，人口現有 4037 人，奇萊國小全校師生鼎盛時期近千人，隨著近年來少子女化現象以及學生越區就讀效應，目前學生人數約七百人左右。奇萊鄰近沖積扇扇端處，地勢稍高，坡度約在 5%-10% 之間，高度約在海拔六十到三十公尺，此外四周環山，午後常有雷陣雨，氣候涼爽，舒適宜人，土壤由粗砂、石礫及沙土組成之沖積層，透水及含水性佳。原世居於此地的南勢阿美族的七腳川社人，在歷經日治殖民七腳川事件後，被集體遷徙離開此處。現居族群包括當時向南遷移到此定居的沙奇萊亞系（Sakiraya）的阿美族人；另一原住民族為太魯閣族，其原分布在花蓮縣秀林鄉一帶，屬泰雅族底下東賽德克群的支族之一，惟泰雅族分布的範圍很廣，各群之間由於高山阻隔，所以語言或文化皆有所差異，現時漢民族信仰中心—玄武宮旁邊的溪流，奇萊村正是以這條溪與其為鄰，因為奇萊村鄰近太魯閣族的活動範圍，據此推斷自古以來太魯閣族也應該在今奇萊村一帶活動過；而漢人族群中的閩南語系族群則是從宜蘭移入的；客家語系族群則是由當時的新竹州，也就是今天的桃園、新竹、苗栗等地移居本地的。日治殖民後期，這兩大族群在本地迅速增加，成為人口數最多的族群，這些都是玄武宮—所謂的「漢人」的信仰中心的信徒，有別於目前以臨近山邊群聚而居，

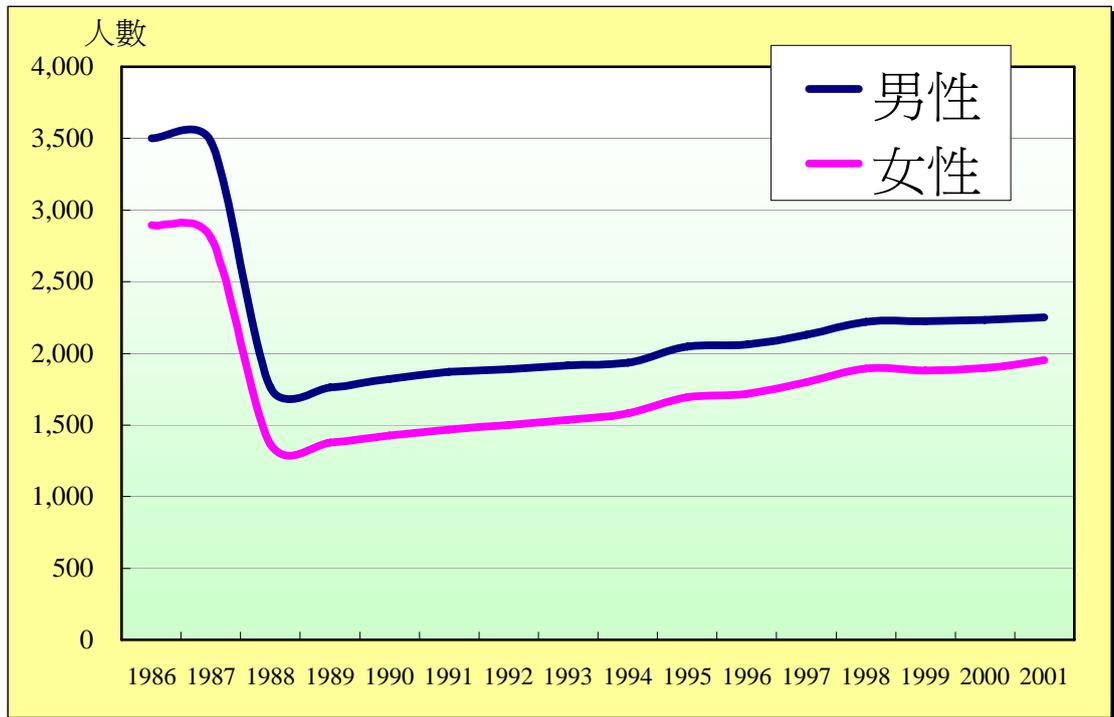
多數為原住民族則以教會為主要活動中心。

圖 6-1 2009 年奇萊村族群人口比例



資料來源：根據吉安鄉戶政事務所

圖 6-2 1986-2001 年奇萊村歷年來之人口數變化圖



資料來源：根據吉安鄉戶政事務所

自圖 6-2 可以發現，1988 年後奇萊村的人口呈現大幅度的下降，究其主因是奇萊村人口數量急遽增加之下，地方政府於 1988 年 11 月 1 日，透過行政劃分出另一村落，致使奇萊村的人口數量因此降低。但隨著現代化過程，

工商業發達與交通工具便捷，使奇萊村往來市區就業或就學更加便利，也促使更多人口移居此處，百年前原為從事一級農業生計的寧靜村落，逐漸發展成為符合現代人生活機能要求的住宅新興區域，且人口不斷移入，使之人口數量在分村以來，仍然呈現穩定成長，近幾年來則呈現持平狀態，主要是受到當代全球性共同必須面臨的難題—新生人口銳減之影響。

據史料記載，在日治殖民政府考量反日運動的不斷發生之下，義務教育就成為除了武力鎮壓外，統治機器與不同文化人民間的溝通之用的最佳工具。因此，當時不論是移居到台灣的日人、漢人或原住民族，都規定必須接受教育，但當時日人仍是以殖民者的階級心態，族群彼此之間的權力落差明顯，可從各自所能就讀的學校是分開的這點觀察，如「公學校」是台灣人就讀以及「小學校」是日本人就讀，還有專門為台灣原住民設置，且為理蕃政策重點工作的「蕃童教育所」與「蕃人公學校」，甚至在使用交通工具上，也是有所區別的²⁰⁸：

日本人管理之後，日本政府以和平的姿態，盡量教育分散在各處的族人，…但是他們對於原住民的統治管理還有態度上還是有差別的，例如鐵路的搭乘，日本人和漢人搭有車廂的火車，而原住民則在另外一車，原住民搭乘的並無車廂，當時火車是以煤炭來發動，因此搭完火車經常滿頭滿臉的煤灰。(p.183-3)

上開所述，日治殖民時期有關相同生活在台灣這塊土地上，族群與族群彼此之間權力落差大的一類社會現象，而後又歷經國民政府自大陸撤退來臺，一直到1987年7月15日台灣宣布解嚴，族群與族群、階層與階層彼此之間固著已久的權力關係才逐漸開始鬆動，民主國家雛型已然成形，人民權力落差趨向平衡。但就在人民權力關係落差趨緩過程中，未能有清楚的社會認識，忽略族群彼此發展互動的過程，人民的認知與行為標準亦沒有時間形成共識，以致在現階段的國民教育現場，會經常出現親師生的衝突事件，也就不足為奇。研究者以為，皆是因著這類在二十世紀不被重視，或言忽略的以「人」做為社會發展問題意識根本的一類非主流研究，被擱置一旁所造成的。以下列舉原民與漢民族兩造組構，對於入學態度上的差別，做為佐證：

一、校外教學事件：

2009年4月某一天晨間打掃時間，研究者正好行經學校行政穿堂，迎面見到一位看似學生家長的女士，這位P1家長唇邊有紅漬、面露激憤之情【紅

²⁰⁸同註160，p.183。

血絲的眼睛睜得大大的、泛著淚光】，口中唸唸有詞的：「我要見校長，為什麼我的孩子不能先繳校外教學費用？一定要先交註冊費才可以？…」【不管其他學生是否到場，就在川堂喧嘩】由於校長外出，當時眼下只見總務主任、幾位教職員也急忙在旁關心並安撫【有女老師輕拍安慰，家長隨手撥開】，P1 家長在學校引起一番騷動，並揚言要讓該名導師「好看」，直至經校方保證一定會讓孩子參加校外教學，並對其一再表示導師絕無逼迫之意，才悻悻然離開，事件至此，暫告一段落。

事後，校方進一步瞭解，目前 S1 家庭有兄妹兩人在校就學，但自入學後，就不曾主動繳交註冊費（所繳費用大約為一般生的 1/3），現任該生的導師對於家長到校抗議，激動的表示：「我不論在聯絡簿上留言提醒幾次，只要是要繳費，家長就不回應、不簽名，如果寫說要幫她申請補助，就一定會配合簽名。…有錢去玩，但卻沒錢繳學費…會不會太離譜了！」T1 導師真的是難以接受學生家長這樣的說詞，甚至覺得家長還能「理直氣壯」跑到學校來鬧，表示不可思議。

T1 導師表示，P1 家長會繳校外教學費用，是因為活動通知上言明，需乘車並有付費的 DIY 活動，若不繳錢自然無法參加，但就讀國小義務教育是國家的政策，就算不繳註冊費，學校也不能拒絕孩子到校上課，而身為國家政策的執行者—老師，只能盡責的、無奈的透過口頭或聯絡簿，提醒家長繳費，其餘的一切都不是身為「老師」這個身分能做、能說的。

二、回家作業沒寫！誰簽名，誰負責？

普遍來說，老師每天派發回家作業，學生在回家之後依照課業內容，在規定的時間內完成，應該是沒有爭議的。但有一位 S2 學生，長期以來，回家作業不是沒寫完，就是寫錯一大半，T2 班級導師透過聯絡簿或行動電話，多次請家長關心，所得到的回應，只是該名學生仍重複出現前述現象，P2 家長也未曾在聯絡簿上回應，也不曾打電話向導師瞭解孩子在校表現，T2 導師說自己倒是打了幾通電話請家長多關心孩子的學習，而接獲電話的 P2 家長反應常是：「好啦！我再跟他說…我自己也很忙啊…」隨之匆匆掛電話。學期又過了一半，恰好一次 S2 學生的母親，打電話請假，導師藉此機會溝通：「孩子的功課，爸爸似乎只有在聯絡簿上蓋章，並未仔細檢查，可以請妳幫忙提醒爸爸或是一同討論如何幫孩子…。」話還沒說完，電話那端馬上迫不急待傳來：「孩子的功課，是爸爸看的，又不是我看的，妳應該打電話給他爸爸才是，為什麼要告訴我？…。」導師一聽，愕然的停了幾秒才反問：「你們不是孩子的爸爸和媽媽嗎？」母親以不耐煩的口吻又接著表示：「妳跟我說，我再跟他爸爸說，不是很麻煩嗎？所以妳直接打電話跟他說就好了嗎？幹嘛！又要我傳話…。」T2 導師在轉述中表示，由於當時親師兩造對關於孩子學習問題應

由誰負責？在認知、看法上的迥異觀點，也就促使彼此無法再就此討論下去。之後，T2 導師也真的又再打電話給 S2 學生的父親，當研究者詢問為何要如此做時，T2 導師【苦笑】說：「不然怎麼辦？父母已經不關心、在意！如果連我也放棄不管…哎！是沒錯，我可能已經管太多…也不一定有用…」T2 導師【欲言又止】：「但想到以後，我老了，他長大成為社會的支柱，能依靠的也是他們啊！…」

當 T2 導師在向研究者敘述這件事時，也同時提出了另一個事件，令研究者覺得好奇。「很奇怪耶！」導師一邊回想，一邊說：「兩年前我也教過這個孩子的表哥，類似的情形也曾發生過，但是兩位家長的反應卻有極大的不同！」如何不一樣？研究者繼續追問著。「一開始向家長反應時，他們也不太接受，甚至覺得課業量太多。」「對了！那位家長曾經告訴我，她其實也問過班上其他家長的想法，但對方是覺得還好吧！因為她的孩子平均一小時就可以完成回家作業！」T2 導師認為可能是這樣，才促使家長改變了看法，之後孩子作業的完成度與正確度，都因為有家長的關心改善許多，學習表現甚至行為上也大有進步。「但為什麼姐妹(指學生家長)差那麼多？」T2 導師又提出來了這樣的疑問，令研究者也覺得相當好奇，進而想探究的是，在相同的組構起源中，是否有文明進程不同步調的成員存在？如果有，又是如何形成的？研究者將在之後再予以討論這個問題。

研究者訪談過程中觀察到，在教育現場的老師、校長們，普遍對於教學現場中最感到無力或是可以說「無計可施」的一個部分，就在於學生家長對於入學教育的態度的落差。而本研究受訪對象對於此類現象的體會尤其深刻，其中又以原住民族家庭更是特別明顯。如以當代主流觀點來看待，上述所發生的教養現象，常被歸因為家庭、經濟因素...等等所造成，而未能洞識族群百年來發展特殊性，即從採集狩獵的前國家形式生產方式，一躍進入國家社會職業分工的職場，當過往社會簡單的分工，以部落作為社會生活文化形式，彼此有一定的社會相互依存關係，在面對國家體制崩解之下，所衍生的一類適應困境。

原住民族屬於部落生計形式的社會源起，其中年齡階層制度綜括了部落整體的生存機制，達西烏拉彎·畢馬(2001)指出這類維繫前國家部落組織的重要性：「…這種制度把一個男子自十三、四歲起至死亡，加以組織起來，成為一個堅強而有系統之年齡階級體制，大凡阿美族的政治、文化、社會、禦侮、抗敵等等均與此有密切關係。而部落中長幼有序、尊卑有分、男女有別，彼此服務犧牲、守法守分等態度，正是此特殊社會制度存在的可貴因素。」學者許木柱(1987)進一步指出：「在傳統的阿美族社會中，最重要性的教育機構是以男人會所 taluan 為中心的年齡階級組織。年齡組織是部落性組

織，…以接受捍衛部落，學習禮法，熟習捕魚和打獵等技術的訓練。…」研究者以為，由於原/漢族群的社會源起不同，不能忽略以長程性的視野看待，漢民族因所承襲傳統文化適與現今社會主流講求高度文字使用的技巧能力趨於一致，而具有優勢，但原民組構卻是停留在前一社會發展階段，過往地域社會是建立在人與地的關係上，部落社會是以武力做為生存的重要機制，許並指出：「…在這個過程中，讀書完全不具重要性，因為傳統的阿美族社會與家庭最需要的是一個會狩獵、會捕魚、而又辛勤工作的男人。……」²⁰⁹何子安(2002)論文研究中也指出，原住民因長期處於低分工整合社會，以武力爭戰發展下的一類人格行為特質，不具有在現今高分工社會發展之優勢：「…因為在他們以往的生活經驗中，只要憑藉著自己的勞力就能獲得生命的延續，頂多是再憑藉勞力向他族爭戰維護我群的生命安全與生態資源。因此，從社會分工整合層的繁複程度來看，原民社會是相對較簡單的，因此勿須文字記載較複雜的經驗累積，也不需學習較廣為他人流通使用的語言，一種我群的封閉性格在此就得以呈顯。……」

研究者認為，正因原/漢兩造雙方發展歷程不同，原住民歷史發展過程中，部落主要是透過年齡階層組織以高他律來加以教化養育下一代，有別於漢民族有較大國家組構形式的結社經驗，本身長期發展下具有較高度的自我行為控制，從農業時代的大家庭，雖隨著社會發展進程，家庭型態再自折衷家庭演變到現今的核心家庭，但長期承襲文化形塑過程中，以「家」做為人類結社基本生存單位，「父母」理所當然就是孩子主要的教導與照顧者；相對於原住民族在邁入國家人群結社形式，尚未從傳統教養機制—部落年齡階層組織，調整過渡到現今社會以「家庭」做為人類生存教養的基本單位，即是一類泛稱為文化遲滯（culture lag）的現象。

此外原民簡單的社會分工生計模式，則相對不利於發展高互動、與人合作的人格特質，致使原住民族於現今社會發展始終居於弱勢；相較之下，漢民族複雜人群結社網絡，高度的生存競爭壓力，人際互動時須具有較高自我克制和擅於與人互動的文明人格結構，裨益漢民族相對擁有優勢。研究者以為，現階段主流社會學觀點，要求「父母」必須善盡己身之責，卻不能體察原民部落歷史發展中，個人人格結構就在與其相互依賴的人群組構長程性的、一代一代的形塑發展下，因並不具有漢民族的較先進發展過程，原民家長雖然關心孩子，但對國家內相互依賴的人群組構(教育工作者)予以區隔，作為自身族群安全感的來源，將更不利於當代原民組構下一代朝向優勢發展。

²⁰⁹ 許木柱：《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專刊乙種第17號，1987。

類似上述所發生在東台灣的一類低分工整合社會發展歷程的人群組構，特別是台灣開發過程的族群彼此競爭中，不能忽略原住民族長期社會發展下的人格結構，普遍對於現今國家教育在行為大多表現出區隔、自我封閉與被動配合的態度，才是使得東台灣國民教育處於相對弱勢的成就表現的原因所在。同時也是長期以來，國家政策對於族群教育總是停留在三度空間的範疇性視野所致，僅一味以物質性的「金錢補助」做為調節政策的後遺症，「頭痛醫頭，腳痛醫腳」的做法，如再進一步瞭解，就不難發現並沒有針對問題本質加以調節。浦忠成(1996)也曾指出：「原住民教育有其特殊的性質，以往對於其所衍生之問題多就物質面及消極面予以關注與檢討，或以為增加經費、補充硬體設備，或以為挾其弊端，予以針貶，即可逐一消除其沈痾…，則原住民教育真正改善之日勢將永不可期。」原住民小學生學業成績不理想，就安排課後輔導；沒有錢繳營養午餐費、註冊費、簿本費…，政府或民間就想盡辦法編列名目給予補助，造成許多原住民族的後代，一窩蜂的紛紛申請更改姓氏，就現有的國家政策來看，只需提出具有原民身份者，似乎就能比其他人更「理直氣壯」的要求國家給予就學加分、優待；就業保障或創業補助；參與政治保障名額…一只因為「我是原住民」。

國民教育出了最大問題就是家庭教育沒有辦法跟整個教育結合起來，就是愈往偏遠或是愈往弱勢族群比率愈高的地方，他們的教育都…只要你在現場都覺得這一塊目前最需要用到，因為如果在教育現場的老師都應該很了解，這一塊…家庭教育有在著墨的家庭他的小孩你都比較不需要去煩惱，那反而是我們花了太多時間去照顧那些家庭教育很缺乏，當然家庭教育這個…這個跟我們學校教育…我們學校教育很難去改變他們啦，因為他們畢竟…他們有社會問題還有經濟考量，他本身他對小孩子教育跟觀念，我們很難去改變一個…一個這樣，那…那學校能夠做的有限，那這個問題可能跟…必需要其他單位協助，包括把經濟弄好，他就能夠…他就不用一天到晚喔，為了這個問題離鄉背井喔，然後去到處…到外鄉工作，所以小孩子都變得沒有人帶，或者說他本身對小孩子的教養有一些不一樣的看法的時候，他會回到家就不會看小朋友，這樣的話我覺得學校教育做再多努力，回到家…畢竟在學校八小時而已，在家可能有十六小時，那十六小時如果做不好，那其實占三分之二的小朋友很長的時間那真的很可惜，所以很多青少年問題他大部分的因素可能…可能…應該是八成以上都來自問題的家庭，還有他周邊沒有一個強而有力的家庭支持者，所以大概覺得在國民教育有這樣的問題。

(M-12)

誠如研究者所訪談的校長們，幾乎一致表達家庭教育這塊，是他們無法去著力的地方，但偏偏它也是目前整個國民教育最核心的所在，如就訪談的校長個人觀察發現，原/漢民族對於下一代接受國民教育的態度截然不同，研究者以為，其中尤其不可忽略漢民族數千年歷史演化對人格的影響，使得漢民族家長為了保持或是謀求自身下一代未來生計發展的優勢，懂得與外界保持高互動、與人合作的積極尋求資源的人格結構，相對於同是東台灣低分工整合人格發展的原住民族組構，因不具有現代社會生存所需高度互動人格與價值觀，自然屬於較為具優勢發展的一方。此外，研究者也發現，原住民族家長或許對於下一代必然要面對來自全球性的競爭難題，此時與教育工作者的共識是較為一致的，但付諸行動改變原住民族長期形塑的人格結構或價值觀時，就不在現階段原住民族家長所能接受的範圍之內，而是將其指涉族群競爭的敏感權力關係，並認為國民教育現場的教育工作者，要求學生必須培養具有自我控制以及使用文字的基本能力，根本是統治族群的一類「歧視」以及「不必要的」舉動，屬於自己族群「傳統文化」的消失或是被遺忘，都是源自於「主流文化」，也就是來自「漢文化」的壓迫，以此「區隔」的歸因方式，來召喚我族的光榮。但即便如此，研究者想提問的是，一昧的區隔主流主化，區隔教育工作者，是否能解決族群下一代愈加弱勢化、邊緣化的一類現象？誠如李文富(1998)在研究中談到，現階段的原住民教育工作者所面臨的難題：「……他們很清楚地指出，升學率不提升，生活與經濟環境不改善，而只是為保存原住民文化而設置母語教材、鄉土教材等無異是雪上加霜。但身為原住民的教育工作者，不可能為了『現實』需要，而反對母語、鄉土教材，更不可能公開說明『不正常教育』（加強課業輔導、升學競爭）對提升原住民教育品質低落的需要。」

李並進一步指出：「顯然的，原住民教育經常陷入一種追尋遙遠過去的母胎原神的泥沼中，不如此，又無以證明其純正與忠誠。問題是，文化符號的想像與追逐仍舊無法掩蓋原住民所面對的結構性問題與難題：文化斷裂、社會解組、經濟不利。…」

族群組構發展的歷程，使之個人心理對事務的感知、判斷事件的人格態度皆造成影響。以下研究者以田野訪談對象就其工作職場所經驗的幾件事項作為例子，引出弱勢組構對於入學教育的態度，並試圖以長程性社會發展觀點提出分析。

不明理的家長越來越多！（M11）這幾乎是研究者在訪談過程中，從絕大多數訪談對象者身上，不論是透過眼神、表情、聲調高低...等等肢體語言的表達，讓研究者充分覺知到他們內心真正要表達的一類感受。對此，研究者以為，這正是現代化新興民主國家所「必須」也是「必然」，會去面臨的一

類社會發展過程中的困境。特別是在人口組成相對特殊於其他區域的東台灣花蓮，為何會有如此的差異性存在？研究者將在本節末了予以說明，在此先擱置不談。

一、都是學校的錯？

學生放學沒有回家喔，跑到別的地方去，家長會到學校說：「我孩子送到你們學校去啊，為什麼會搞丟？」(W1)

我們(學校)跟家長催繳午餐費，他會說：「你校長那麼無能？別的學校都會去找錢來補助，為什麼你不去找錢來補助？」(W1)

我們(學校)跟他講說：「你的學費要繳啊。」家長的回應是：「我義務教育為什麼要繳錢？」(W1)

我們請家長說，因為現在是親師合作嘛，要家長來聽啊，或是請家長來看一下孩子啊，讀書給爸爸、媽媽聽啊！其實我們是藉這個機會促進親子感情，讓家長知道說你的孩子到底在學校做了什麼事情喔，他目前學到了什麼怎麼樣。他們就說：「為什麼要那麼囉唆？我都忙死了，你還搞這些無聊的事情！」這是我們的家長的回饋。【略為提高的音量、關心又急切地語調】(W1)

學校有時會有這類情況，就是說禮拜天的時候，很棒的小孩子代表學校啊，就是這...也不是說代表啦！就是說這個...這個活動是自由參加的，那學校就認為他可以，這個小孩是要讓他出去，因為只是...不是團體嘛！個人嘛！拜託家長是不是能夠接送這個...這個小孩子參加這個活動，哎！【一邊說著一邊嘆氣】...這個...這個競賽，結果家長的答覆是說：「這個是學校的事情，不是他的事情。」所以...所以...所以這樣子呢【苦惱又無奈】...！「就發現有些家長他還沒有辦法認清自己的角色，以為說教育通通都是學校的責任。」(M1-6)

受訪校長們談到對於自身所遇到的弱勢族群家長，總是要求學校，不論是課後或在學，必須為學生的安全、午餐、學費、...等攸關個人生計負責，並認為這一切本就該是教育工作者「應做」的，忘了身為家長應該負的責任，除了提供給孩子們基本生活所需外，對於孩子的「投資」也是有其必要性的，包括假日帶孩子去比賽，不論是為己或為校方共同去爭取榮耀；或是參加班

親會多關心孩子的生理、心理、學習發展等，每每談論至此，幾乎所有的受訪對象，除了嘆氣就是搖頭或是壓抑著無奈訴說著點點滴滴。由此可觀察到的是，文明發展的差異，才是致使原住民族難以適應現代社會的原因所在。誠如原民組構缺乏積極對外爭取連結，取得發展優勢的行為，類同於 Elias 對德國中產階級及宮廷階級差異的研究(Elias, 1998)。Elais 指出道德式的批判存於不具權力的弱勢組構身上，優勢組構依循的法則是榮耀法則，講求輸贏，不談對與不對²¹⁰。

二、讀書沒有用！

記得有一次海港國中的王校長他是跟我談他在國中教書的時候，有一個學生都沒有來上學，他就去家訪，好像就碰到那個孩子的爸爸，他就問他說：「欸，某某某怎麼沒有來上學？」他的爸爸竟然不知道老師口中的某某某是他的孩子，他就不認識他啊，那王校長就問他說：「那你的孩子叫什麼名字？」他只知道他孩子的綽號叫小毛啊！他並不知道老師口中的那個、那個某某某就是他的孩子。當他知道某某某講的就是他的孩子後，他還振振有詞的跟老師辯論說：「老師你一個月賺多少？我開個鐵牛車都比你賺的多，上不上學有那麼重要嗎？」(W5)

另一個發生在我身上的例子是在我到某一所學校服務的時候，某些學生就是不來上學或是功課明顯跟不上，然後我就拜託老師放學後幫他們作課輔，可是那個孩子都不願意留下來，因為阿公、阿嬤叫他們回家煮飯、叫他回家做什麼做什麼。然後當老師去家訪的時候，阿嬤說：「讀書不重要，會生活才重要。我的幾個孩子裡面，書唸的越高的離我越遠。」她說的好像也有一點點的道理，可是這種似是而非的論斷，其實正是教育的敗筆。(W5)

前國家體制部落組織，是由人與土地產生關聯的地域社會，高度依賴土地維持生計形式的感知與行為態度，如學者許木柱（1987）所指出：「…在這個過程中，讀書完全不具重要性，因為傳統的阿美族社會與家庭最需要的是——一個會狩獵、會捕魚、而又辛勤工作的男人。……」就長期組構發展來說，原民組構對於文字的熟悉程度，自然比不上較為複雜網絡分工體制的漢民族，必須具備文字使用能力，才能得以確保自身發展的優勢。但無可避免的，當族群邁入更形繁複多元的現代化、都市化、資本化...人群彼此鍵結更形依賴的社會時，無法取得文字的高度運用能力者，勢必將會相對居於弱勢地位，

²¹⁰ 李松根，〈聖人不死，大盜不止——道德規範vs. 榮耀規範〉，《社區營造與社會發展》，p. 69-72.，台北：問津堂，2002。

難逃淘汰的命運。

三、我的孩子都給你養！以工代賑事件

訪談校長（M10）談到一次與學生家長的一段對話，某一天早上：「我在辦公室裡面…，一個喝得醉醺醺的家長，他一進來就說，耶，校長你好，剛開學喔，我那三個孩子都給你養。…」我說可以啊，校長很歡迎啊，校長替你養這三個孩子啊，不過我有一個條件，我說你每天到學校裡面幫我修修花，剪剪草，修剪花木，我說以工代賑，校長很樂意，你也不必每天去喝得這樣醉醺醺的，自己身體也好。結果家長的回應是：「他說他不要，他有錢，他工作做了以後，他有錢他就喝酒…。」研究者認為，以當代每個人必須透過工作來獲得生活資源的模式來說，原住民族家庭對於子女的養育的態度，傾向國家政府替他照顧，如果有錢，他也不願意把他花在孩子的身上，一方面是國家長期優惠補助政策，所造成一類依附行爲；另一方面是源於部落組織中的生存與教養機制是有著彼此相互依存社會關係，一旦原有的社會文化組織瓦解後，缺乏現今社會趨向高度個人化的自我控制的行爲感知下，就容易出現這類有錢買酒喝，但沒錢支付孩子的午餐費、學費...等等個人生活基本需求的特殊現象。

四、是共進？還是歧視？

我們可能要找出一些策略和方法，來輔導這些人，來融入我們的社會，…【遲疑，想了一下】可能以前大家都拿漢人的文化，這個.. 中原文化來看待他們（原住民），做法上，可能不是那麼完美，原住民的教育，也是我一直覺得，始終都找不到使力點，像我看到以前有一位校長很認真，看到原住民的小朋友數學有問題，他想做一個行動研究，而且，部裡面核准，他找最好的老師，把原住民學生分配到教室，用同樣的教材，請好老師來教，但居然被人家說成種族歧視，報紙渲染的很大篇，上面的指示下來，還受到懲處，是很大的打擊，我很佩服那個校長，真的很認真，有心要做一些突破。我說的是像這樣的做法，你必須為他（她）們找出一些策略和方法，不要以漢人的眼光要求他（她）們達到我們的標準，像原住民的族語認證，要通過 30%，可能沒有太大的幫助，將來他（她）還是社會的弱勢，我覺得你們訂那麼多的優待辦法，只圖利了某些個 top，比如說 top-five 或 top-ten，結果，畢了業來到社會之後，他（她）本身的能力還是不夠的，他（她）競爭力不足，他（她）還是社會上的弱勢，所以我以前在當校長的時候，我一直跟原住民學生說，

誰規定你原住民一定要當板模工？一定要做臨時工，靠天吃飯？他（她）應該向上移動，其實他（她）們不是不想，可是他（她）太…（遲疑，又有所觸想），當然我們整個體制要檢討，包括像原住民也要檢討，他（她）們不要像說過度希望別人給他（她）們什麼，去反思自己怎樣來突破，不要永遠成為社會的弱勢，我真的很希望有一天能看到成為社會上的強勢。(M2)

當原民組構意識不到社會繁複程度演進的趨迫力量的逼近，只是一昧拒絕尋求合作的機會，無法與他人形成互動的文明人格結構，致使個人人格結構就在與其相互依賴的人群組構長程性的、一代一代的形塑發展，自然也就出現了愈加弱勢化的社會現象(國民教育的中輟比率高、行為較易出現偏差等)。就此事件，再度看見原住民族對外的「區隔」，執行國家教育的教育工作者的行徑，被當做是是一類「侵犯」、「種族歧視」，並透過平面媒體宣示捍衛「我群」尊嚴，挑起原本與之相互依賴的另一個組構或族群之衝突，殊不知此行為可能是阻斷原民組構邁向優勢化之機會。

大致而言，自東台灣國民教育現場所觀察到，因著原/漢族群組構文明發展歷程的不同調，致使在教育現場的教育工作者—老師、校長，長時間以來，即便能感知到原/漢族群組構間的行為與態度有所差異，但未曾透過正確的人文社會科學觀點進而認識到，彼此之間的差異是如何形成？是否有趨於一致的可能？而致多年來國家政策方向的偏頗、龐大經費虛耗，對於提升族群教育的實質效益仍相當有限。研究者建議，現代國家教育政策應朝向原民組構的文明發展歷程，做進一步的剖析，瞭解現階段面對現代國家體制，造成原民組構的社會組織制度崩解、區隔外者的社會心理及無法與人互動、尋求連結的行為舉止，才是不利於原民繼續在現代高分工整合社會中生存的所在。

但如前文所述，原/漢民族組構之中，也不是所有成員都具有相同的文明發展階段。T2 導師在自身所處職場田野遇見的學生家長，同是原民組構中的「我群」，但這一對姐妹的人格結構與價值觀顯然不同，姐姐的孩子起初也是 T2 導師口中課業學習跟不上進度的一員，但家長主動徵詢其他家長的看法、感受，選擇放下對教育工作者「區隔」的心理機制，此類懂得向外界尋求資源的經驗，也帶給了自己下一代不同的「我群」人格結構與價值觀，學生對於自我課業的要求以及行為控制，終能趨向具優勢的一方。

不明理的家長越來越多！(M11) 相同的，漢民族組構中也有不同調的成員，M3 校長談到：「…有些小孩子，像現在有些小孩子，有部份的小朋友，有「霸凌」的現象，它會對那特殊的一個兒童啊，給他(她)等於，是說算他(她)

欺負，這欺負我們怎麼去處理？我們學校就曾經發生過，結果家長就說，你們不用大驚小怪，是你的小孩子去欺負人家，把人家的頭拿來撞那個樹，那撞到那個額頭這邊都紅紅的，家長是希望，啊不…老師是希望說家長能共同來關注這件事情，那家長們的回應居然是長篇大論說，不用大驚小怪，這是很正常的一件事情！所以這個就是說，這個愛的教育變成是說好像小孩子都是對的，我…當然認為說，那個…我倒認為說類似這樣情況還蠻多的喔！…」

之前，研究者曾談到在訪談過程中，訪談對象的校長們，以自身的觀察與經驗，發覺到相對於原/漢族群組構中，漢民族組構基於數千年的文化形塑，人格結構得以發展具文字使用的熟悉程度以及較好的自我控制能力，而有文明發展階段相對領先的優勢地位。但不可否認的是，漢民族組構中，也有「我群」人格結構與價值觀不同調者，就受訪者大致的觀察描述中，瞭解到漢民族組構的家長們，對於下一代的教養，相對停留在「實用主義」的認知階段，而忽略或者不知道必須在社會生活實踐中學習到所需的彼此對待的伶俐與技巧的重要性，也將不利於其自身繼續在現代高分工整合社會中生存。誠如 Elias(1998)認為，人類社會越朝高分工整合人群結社形式前進，人類相互對待越趨文明，人的感知變為敏感而細膩。

到底希望我們的國家成為一個什麼樣的國家？那這些孩子跟國家之間怎麼去做連結？其實這是很重要，很重要的一個問題。因為除了讓自己對社會、對國家安份立命以外，就是說怎麼跟國際接軌，這好像都沒有一個完整的規劃，而都淪落成為口水。(W5)

如同上述受訪校長的提問，那所謂現代民族國家「教育」的根本、目標到底是什麼？這值得我們去思考與探究。

第七章 研究結果與摘要建議

撰寫本文最初的動機，有很大一部分的原因在研究者近二十年來，在國民教育現場所觀察到有關於弱勢學生的遭遇，試圖瞭解或解釋，尤其是在東台灣的花蓮，究竟是在何種社會發展下所造成的？研究結果則是，肇因來自於人類不自覺無法克制的文明前進，面對其他人群組構形式的競爭，人群組構形式就是被趨迫往現代國家的道路前進，此類高分工整合的形式，對於東台灣的原有住民來說，是沒有時間來形塑的，使得他們雖現今身在「國家」，但心卻停留在「部落」，遲遲無法調適於現今社會。

過去諸多族群關係理論探討台灣原住民弱勢化的原因，僅是停留在訴說原住民文化與主流社會文化的歧異性，或是族群衝突事件的發生也僅以遭受另一族群的歧視與迫害來歸因。而研究者嘗試提出不同的觀點，試圖想說明「文化」、「社會規範」、「行為舉止」...等概念，僅是某個組構在發展歷程中所發展出來的社會集體制約，組構間制約不同而起的衝突，在其他階級，如國家、社會、家族、性別... 等人群所組成的組構中亦是可見。至此，如若人群組構之間相互競爭是人類世界必然的現象，但是為何原住民組構總是居於弱勢？依據過往文獻研究，卻一直未能有所定論。研究者以為若能揚棄理想世界的圖像，即道德式「所有民族一律平等」的關懷，或所謂正義公平社會的「教育機會均等」，以及研究者在國民教育研究田野過程中發現了，原住民組構之所以弱勢的證據，乃是源自於部落漁獵社會生計形式所形塑的人格，由於無法適應現代化需高度自我克制、達到需與他人高度互動人格的社會所致。此發現正是跳脫於過往靜態式的歸因，就長程性的流動視野，以三、四百年的時空作為社會發展的觀察結果，這也解釋了，為何某部份社會上的原住民精英在接受教育洗禮，當過程中培養了自我克制要求、懂得尋求與他人合作的人格，自然在社會上就具備了向上流動的機會，同時更證明了「族群」，甚至「職業」、「階級」、「性別」... 等因素，其實並不是唯一可以合理解釋人類弱勢的原因，而是得進一步觀看個人與其所屬組構的社會發展歷程。

此外，台灣在形成現代化國家的發展過程中，為了貫徹實行國家化的考量，將原本地方有能力的自治團體，透過公共政策，包括土地政策（如 1947 年的耕者有其田）瓦解了。如原有住民的部落組織文化中，部落的頭目原本具有的社會文化功能，被地方自治條例中的行政畫分的村長、鄉長所取代；日治時代 1944 年，規定所有原有住民全面改成日本姓名，到 1945 年臺灣省行政長官公署公布《台灣省人民回復原有姓名辦法》，隨後 1946 年行政院公布《修正台灣省人民回復原有姓名辦法》，又此後三個月內，台灣省原住民

族改爲漢姓漢名…等。至此，不難發現當地方核心團體瓦解的同時，其實也連帶著造成地方文化規範的瓦解。

原有部落的社會規範崩解的命運，才會造成現今社會，有愈來愈多類似圓圓與其兄一般正在就學的原住民小學生，當身爲全球分工經濟體系中一份子的父母親，無法調適現實環境之際，其親子關係，根本已經不是任何道德意圖可以解決的問題了。換言之，國家教育政策的制定者，如果不能朝向長程性的另類視野，對照出，弱勢族群爲何弱勢、優勢族群如何維繫他們的優勢的綜合層級的問題意識，提出診斷與對策。特別是，僅以一類靜態研究，所提出無關痛癢於社會發展困境的論述，來看待都市與鄉村、城市與偏鄉、台灣西部與東部，殊不知，雖屬同一國家、同一社會下，個人與其所屬組構的社會發展歷程仍有所不同。而以全國性的統一視野，將基礎國民教育階段的國民中小學，每班班級人數做齊頭式的規範，依教育部九十八學年度的規定，全國所屬各縣市國民小學入學新生以 30 人編爲一班；國民中學入學新生以 34 人編爲一班。研究者以爲，此無視於個人長程性社會發展之差異性，僅以單一價值來衡量何謂正常與不正常的三度空間思維，最終將導致，弱勢族群的未來、國家整體的競爭力勢必面臨更嚴峻的挑戰。

參考文獻

中文：

一、專書

- 王明珂：《華夏邊緣：歷史記憶與族群認同》，台北：允晨，1997。
- Norbert Elias，王佩莉譯：《文明的進程》（第 I 卷），序言，北京：三聯書店，1998。
- Richard Jenkins 原著；王志弘，許妍飛譯：《社會認同》，台北：巨流，2006。
- 白亦方主譯：《校長辦公室的那個人：一種民族誌》，台北：師大書苑，2001。
- 牟中原：《原住民教育改革報告書》，教改叢刊 BB33，台北：行政院教改審議委員會，1996。
- 牟中原、汪幼絨：《原住民教育》，台北：師大書苑，1997。
- 伊慶春主編：《台灣民眾的社會意向》，台北：中央研究院中山社會科學研究所專書。
- 羊憶蓉：《教育與國家發展：台灣經驗》，台北：桂冠，1994。
- Norbert Elias，李松根譯，《社會學在搞什麼名堂？》，中華民國社會發展學會出版，2001。
- 李松根：《社區營造與社會發展》，台北：問津堂，2002。
- 李松根：《地方文化的願景與現實》，雲林：螺陽基金會，2009。
- 李亦園、歐用生：《我國山胞教育方向地位與課程內容設計研究》，台北：教育部教育研究委員會，1992。
- 李明政等：《原住民兒童福利需求之調查》，行政院原住民委員會，1999。
- 杜威：《學校與社會. 兒童與課程(合訂本)》，台北：五南，1990。
- 但昭偉、蘇永明主編：《文化·多元文化與教育》，台北：五南，2000。
- 林素珍等：《原住民重大歷史事件—七腳川事件》，台北：臺灣文獻館，2005。
- 洪泉湖、吳學燕主編：《台灣原住民教育》，台北：師大書苑，1999。
- Jenks, C. 著/俞智敏與陳光達、王淑燕等譯：《文化 (Culture) 》，台北：巨流，1998。
- 浦忠成：《原住民社區文化與原住民教育改革關係研究》，行政院教育改革審議委員會委託專題研究報告，1995。
- Altrichter, Posch & Somekh 著/夏林清等譯：《行動研究方法導論—教師動手做研究》，台北：遠流，1997。
- 孫大川：《夾縫中的族群建構》，台北：聯合文學，2000。
- 許木柱：《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專刊乙種第 17 號，1987。
- 許木柱：《山胞輔導措施績效之檢討》，台北：行政院研考會，1992。
- 張茂桂等著：《族群關係與國家認同》，台北：業強，1993。

張慧端計劃主持：《臺灣省原住民社會發展方案執行成果評估報告書》，台北：臺灣省民政廳原住民行政局，1996。

張玉珠、楊嘉琳：《原住民族人口概況之研析結果摘要》，行政院主計處，2002。

陳光興等編譯：《文化、社會與媒體：批判性觀點》，台北：遠流，1994。

陳全成：《台灣原住民教育研究：源流及發展》，屏東縣內埔鄉：睿煜，2000。

陳麗華：《族群關係課程發展研究》，台北：五南，2000。

黃森泉：《原住民教育之理論與實際》，台北：揚智，2000。

裴依(Young Pai)，亞德(Susan A. Adler)著/黃純敏譯：《教育的文化基礎》，台北：學富，2006。

龍應台：《百年思索》，台北：時報文化，1999。

蔡勇美：《台灣的都市社會——都市社會學與台灣都市社會》，台北：巨流，1997。

謝世忠：《認同的污名：台灣原住民的族群變遷》，台北：自立晚報，1987。

譚光鼎：《原住民教育研究》，台北：五南，1998。

嚴祥鸞主編：《危險與祕密——研究倫理》，台北：三民，2001。

顧忠華：《解讀社會力，台灣的學習社會與公民社會》，台北：左岸文化，2005。

二、學位論文

王渝華：《國小教師工作的異化現象與成因》，國立臺南大學碩士論文，2005。

全中鯤：《少數民族兒童學校教育問題探討——以花蓮縣某泰雅(德魯固)族國小及其學區為例》，花蓮師範學院碩士論文，2000。

李文富：《台灣原住民教育改革的分析——一個批判教育學的觀點》，國立東華大學碩士論文，1998。

李國明：〈尋找阿美族學生學習的互動情境與節奏——一位原住民校長的實踐與省思〉，國立花蓮師範學院碩士論文，2002。

余依靜：《花東地區原住民與非原住民國小學童牙科醫療利用之分析研究》，花蓮慈濟大學碩士論文，2002。

林玟漣：《原住民教育的論述分析——以四本專書為例》，國立台東師範學院碩士論文，2001。

康涵秀：《花蓮縣原住民社會、人口變遷與地區性差異：1994 - 2003》，國立花蓮師範學院碩士論文，2005。

商家昌：《中途輟學與青少年犯罪——以新竹少年監獄為例》，國立政治大學碩士論文，1995。

陳瑞芸：《族群關係、族群認同對台灣原住民基本政策》，國立政治大學碩士論文：台北：1990。

陳世輝：《山地兒童生物概念及生物分類之研究》，國科會委託專案研究報

告，1995。

陳昭帆：《社會變遷與弱勢族群——原住民的遷徙、就業與歧視問題》，中正大學碩士論文，2001。

陳克惠：《從社區現象談原住民教育成就——以曙光社區為例》，國立東華大學碩士論文，2003。

彭永康：《伊里亞斯論「自我克制」在西方社會的發展與其意義》，東海大學碩士論文，1997。

張鴻煜：《原住民籍國小女性校長族群文化認同、抗拒和適應之個案研究》，國立臺中大學碩士論文，2006。

黃以育：《生命關懷與都市流浪犬問題之探討》，世新大學社發所碩士論文，2001。

游聖薇：《中輟與家庭——台東市三個原住民國中女生的個案研究》，台東師範學院碩士論文，2002。

潘宏明：《花蓮縣原住民國小學童數學解題後設認知行為及各族原住民固有文化所具有的幾何概念之調查研究》，行政院國家科學委員會專題研究計畫報告，1995。

劉阿榮：《台灣之永續發展——國家與社會的觀點》，國立臺灣大學博士論文，2000。

蔡春美：《台東縣山地兒童面積保留與面積測量概念的發展》，國立台灣師範大學碩士論文，1982。

賴玉粉：《花蓮縣原住民、非原住民國小學童學習適應與自我觀念之比較研究》，花蓮師範學院碩士論文，1994。

謝麗紅：《多重模式團體諮商對父母離異兒童家庭關係信念、自我觀念及行為困擾輔導效果之研究》，國立彰化師範大學碩士論文，1990。

羅健霖：《泰雅族男童的世界觀：兼論其教育意義》，國立花蓮師範學院碩士論文，2002。

蘇秀美：《原住民學校教學與學習困境及其因應策略之研究——以旭日國民中小學國小部為例》，國立高雄師範大學碩士論文，2006。

三、期刊、專案報告

任秀媚：〈山地單語及雙語兒童語文能力與智力之比較研究〉，《新竹師專學報》，13，1986，p. 193-208。

沈珊珊：〈教育改革趨勢觀點探究當代教育均等理念之式微〉，《社會變遷中的教育機會均等》，中華民國比較教育學會主編，1998。

李松根：〈文明與文化的辯證〉，《中國事務季刊》，9，2002。

李松根：〈當部落遇到國家〉，《東海岸評論》，2006/4。

李聲吼：〈原住民學生學習問題之探討〉，弱勢族群與多元文化教育研討會：慈濟大學，2007。

- 林柏年：〈論聯合國原住民權利宣言草案之原住民自決權—比較我國法制建構〉，立法院院聞，33(3)，2005，p. 58-75。
- 胡傳：《臺東州采訪冊》，南投：臺灣省文獻委員會，1993，p. 5。
- 姜添輝：〈原住民教育的政策分析〉，《原住民教育季刊》，5，1997，p. 1-16。
- 洪麗晴、高淑芳：〈原住民與非原住民國小學童的推理表現差異性之分析〉，《原住民教育季刊》，10，1998，p. 1-27。
- 高淑芳：〈不同地區國民中小學原住民學生就學狀況檢視〉，屏東師院原住民教育研究中心：原住民教育學術研討會，2002。
- 郭楨祥：〈多元文化觀與藝術教育〉，載於中國教育學會主編，《多元文化教育》，p. 387-426，1998。
- 陳枝烈：〈文化差異在教室中師生互動的意義〉，《九十一年度原住民教育學術研討會論文集》，2002，p. 121-138。
- 許春金教授：〈家庭、學校、自我控制與偏差行為〉，發表於「第七屆中、美防治犯罪研討會」，1997。
- 許誌庭：〈課程內容篩選的階級權力及其影響性—以原住民的教育困境為例〉，《原住民教育季刊》，17，2000，p. 16-33。
- 許育典：〈文化國、文化差異與原住民教育權〉，《成大法學》，4，2005，p. 37-70。
- 傅仰止：〈人口比例與族群意象：東部原漢關係的結構性與社會心理基礎〉，《臺灣社會學刊》，1996。
- 傅仰止：〈原住民優惠政策的支持與抗拒：比較漢人觀點與原住民觀點〉，差異、認同與階層化研討會：中央研究院社會學研究所，2001。
- 傅仰止：〈台灣東部原住民的原漢位階意識〉，《台灣社會學刊》，26，2001b，p. 105-161。
- 曾志朗：〈可敬的下一代〉，《科學人》，2002/7
- 劉唯玉：〈台灣原住民語言教育政策之研究〉，《九十一年度原住民教育學術研討會論文集》，2002，p. 289-313。
- 譚光鼎：〈族群關係與國小社會科教學—一個多元文化課程的設計與實驗〉，《教育研究資訊雙月刊》，9，2，2001，p. 147-164。
- 譚光鼎、林明芳：〈原住民學童學習型態特質—花蓮縣秀林鄉泰雅族學童之探討〉，《教育研究集刊》，48，2，2002，p. 233-261。
- 譚光鼎：〈何處覓正義—批判種族理論與弱勢族群教育〉，弱勢族群與多元文化教育研討會：慈濟大學，2007。
- 顧瑜君：〈從實務工作者的立場拆解多元文化教育的套裝〉，載於郭實瑜主編，《當代教育哲學論文集 II》，1997，p. 109-166。
- 顏崑陽：〈「後山意識」的結構及其在花蓮地方社會文化發展上的異向作用與調和〉，《淡江中文學報》，15，2006 /12，p. 117-151。
- 邊瑞芬：〈台灣地區縣市社經發展與人口遷移的關係〉，《人口學刊》，14，

1991, p. 83-108。

四、參考網站

Norbert Elias: 〈當代臨終者的孤寂感〉, 中譯部分在國立東華遠距教學網站可以下載。<http://dlearn.ndhu.edu.tw/sync/commu/theobase.html>

Norbert Elias: 「優勢組構與弱勢組構關係」之理論總結篇, 中譯本, 東華大學網站: 社區、理論資料庫。<http://www.ndhu.edu.tw/~commu>

李松根: 「社群組構關係的培力與經理」, [東華大學網站: 社區、理論資料, <http://www.ndhu.edu.tw>。]

江昭青: 《中國時報》, 2008/02/23。

<http://tw.news.yahoo.com/article/url/d/a/080223/57/tzwq.html>

李先鳳: 《中央通訊社》, 2007/03/30。

<http://news.sina.com/tw/cna/101-102-101-101/2007-03-29/17421907376.html>

吳仁宇: 《九十學年度國民中小學學校午餐營養師專業研習研習資料——學校午餐年度工作概要》, 教育部體育司, 2002。<http://www.edu.tw>。

林秀麗: 《中時電子報》, 2008/06/22。

<http://tw.news.yahoo.com/article/url/d/a/080622/4/11pq9.html>

周永捷: 《中央通訊社》, 2008/04/05。

<http://tw.news.yahoo.com/article/url/d/a/080405/5/wqce.html>

翁翠萍: 《中央通訊社》, 2008/07/11。

<http://tw.news.yahoo.com/article/url/d/a/080711/5/131bt.html>

陳鳳麗: 《自由時報》, 2008/03/18。

<http://tw.news.yahoo.com/article/url/d/a/080318/78/vkex.html>

許俊偉: 《中時電子報》, 2008/07/10。

<http://news.chinatimes.com/2007Cti/2007Cti-News/2007Cti-News-Content/0,4521,11050602+112008071100197,00.html>

游太郎: 《自由時報》, 2008/04/03。

<http://tw.news.yahoo.com/article/url/d/a/080403/78/wlhr.html>

潘慧玲: 〈教育研究在教育決策中的定位與展望〉, 1999。

<http://www.ed.ntnu.edu.tw/faculty/t16/artical/artical03.htm>

維基百科,

<http://zh.wikipedia.org/wiki/%E4%BA%8C%E5%85%83%E5%B0%8D%E7%AB%8B>, 2008/5/12。

花蓮體育中學: <http://mail.hpehs.hlc.edu.tw/~peter/ann/>。

內政部網址: <http://www.moi.gov.tw/>

教育部網址: <http://www.edu.tw/>

五、報章雜誌

天下雜誌：《家庭教育—贏的起點》，台北：天下，第 335 期，2005。

周祝瑛：〈教育 M 型化，令人憂心〉，《蘋果日報》，A13 版，2008/4/7。

西文：

Norbert Elias, Processes of state formation and nation building. Transactions of the 7th World Congress of Sociology 1970, Vol. 3 Sofia: ISA, 1972: 274-84。

Processes of regional integration and state integration。

附 錄

半結構訪談大綱：

- 一、您覺得台灣的國民教育現在有哪些問題？
- 二、為什麼出了學校圍牆之後，社會環境與教育理想落差那麼大？
- 三、假如您被賦予更高的行政上的位階，您會如何改變，您有哪
一些作法？
- 四、花蓮多元族群，要如何因應？
- 五、這幾年老師們的教學熱情與過去比較如何？
- 六、這幾年學生與學生家長有何改變？