

國立交通大學

教育研究所

碩士論文

抗拒與轉化—原住民教師的課程實踐



研究生：楊麗芳

指導教授：陳致嘉 博士

中華民國九十四年六月

抗拒與轉化—原住民教師的課程實踐  
Resistance and transformation - the aboriginal  
teachers' curricular practice

研究生：楊麗芳  
指導教授：陳致嘉

Student : Li-Fang Yang  
Advisor : Jyh-Jia Chen

國立交通大學  
教育研究所  
碩士論文



Submitted to Institute of Education  
College of Humanities and Social Sciences  
National Chiao Tung University  
in Partial Fulfillment of the Requirements  
for the Degree of  
Master  
in  
Education  
June 2005

Hsinchu, Taiwan, Republic of China

中華民國九十四年六月

# 抗拒與轉化—原住民教師的課程實踐

學生：楊麗芳

指導教授：陳致嘉

國立交通大學教育研究所碩士班

## 摘要

批判理論家指出學校教育並非中立，學校知識往往反映了社會集體中有力團體的信仰和觀點。我國學校教科書的知識形式、內容與詮釋觀點，均以漢人的社會與文化作為參照，因此，本研究之研究目的在探討原住民教師如何作為轉化型知識份子，將原住民文化帶進校園並促進個人與集體增能。本研究採質性研究，以訪談與文件分析方式蒐集資料。本研究的受訪對象為六位在國小服務的原住民校長、主任與教師。文件分析的資料來源為原住民教師所設計與原住民社會文化有關的教材。本研究試圖瞭解下列問題：首先，原住民教師作為轉化型知識份子的條件為何？其次，原住民教師如何生產對抗性的文本，讓被排拒與邊緣化的原住民文化重新合法化？第三，原住民教師如何實施反霸權教學？最後，原住民教師如何為個人及集體增能？

本研究的理論分析架構主要是 Peter McLaren、Michael W. Apple、Henry A. Giroux 與 Paulo Freire 等人對於教師角色的相關討論，與 Henry A. Giroux 的邊界教育學中「對抗文本」、「對抗記憶」與「差異政治」，以及 Peter McLaren 之批判的多元文化主義等理論觀點。本研究之研究結果如下：第一，原住民教師作為轉化型知識份子的條件為意識型態條件與物質條件。意識型態的條件包括原住民教師的意識覺醒、集體行動的產生與對抗學校行政

規訓的抗拒策略；物質條件則是原住民教師尋求經費支持的能力與團隊合作的建立；第二，原住民教師挑戰過去被認為「合格的」知識，並透過對抗性文本的生產，在課堂上去恢復具有「他者」特質的知識和歷史形式，使得原本被邊緣化、被排拒在學校之外的歷史與知識形式又再度被賦予合法性的地位；第三，原住民教師的反霸權教學包括：培養原住民學生的批判性思考能力、開啟文本的多樣性閱讀並使潛在課程外顯並進一步形成在地的觀點；第四，原住民教師促進個人增能的對象包括原住民學生與家長，增能的方式包括讓學生學習田野訪問，以作為未來探究原住民文化的工具，並將原住民弱勢的原因脈絡化以增進學生的文化認同，以及以家庭聯絡簿的方式將學校的學習帶入家庭中；原住民教師促進集體增能的對象是部落，增能的方式包括以學校經驗帶動部落總體營造、加強部落文化認同並且讓部落恢復祖靈祭以及對部落土地問題的關注。



# Resistance and transformation - the aboriginal teachers' curricular practice

Student: Li-Fang Yang

Advisor: Dr. Jyh-Jia Chen

Institute of Education  
National Chiao Tung University



The critical theorists indicate that schooling is not neutral and therefore the school knowledge usually reflects the belief and viewpoints of dominant groups. In Taiwan, the form, the content and the value of the knowledge in school curriculum are usually based on the Han's society and culture. Hence, the purpose of this thesis is to explore how the aboriginal teachers perform as transformative intellectuals and bring the once marginalized and subjugated aboriginal culture back to schools as well as promote individual and collective empowerment.

The qualitative method is employed in this thesis and the data is collected through interviews and textual analysis. All the interviewees are aboriginals, including one principle, four administrators and two teachers working in aboriginal primary schools. Four questions are investigated in this thesis. First, what are the conditions for aboriginal teachers to be transformative intellectuals? Second, how do the aboriginal teachers produce counter-text

teaching texts which legitimize the suppressed aboriginal culture? Third, how do the aboriginal teachers teach against Han's hegemony? Fourth, how do the aboriginal teachers advance individual and collective empowerment? The theoretical frameworks adopted in this thesis are viewing teachers as transformative intellectuals, the counter-text, the counter-memory and the politics of difference in Giroux's work of border pedagogy, and McLaren's discourse in Multiculturalism.

According to the analysis of the interviews and teaching texts collected from the aboriginal teachers, the four questions mentioned above could be answered as follows. First, the conditions for the aboriginal teachers as transformative intellectuals include ideological and material conditions. Second, the aboriginal teachers legitimize the history and knowledge of the subordinated groups by developing the counter-text teaching texts. That is, the aboriginal teachers make students to fully engage and disrupt the teaching texts which allow students to reclaim and recover their own history and voice. Third, the aboriginal teachers teach against Han's hegemony by providing opportunity for students to think critically, to read within, upon and against texts, and make the hidden curriculum explicit to set students free from the assumptions addicted to the texts. Fourth, the aboriginal teachers promote individual empowerment by educating students to take field research as a tool when they are interested in their own culture and make it problematic why the aboriginals become disadvantaged in order to advance students cultural identity. The aboriginal teachers promote collective empowerment by fostering the development of the community, strengthening the community members' cultural identity, bringing the "Maho" (the traditional ceremony) back to the tribe, and making more aboriginals concern about the sovereign of the land that was taken from the government.

## 誌 謝

兩年的研究生生涯飛快地結束了，心中滿是不捨、喜悅與感激。這本論文能夠順利的完成，首先要感謝我的指導教授—陳致嘉博士，感謝陳老師不辭辛勞地在研究上給予我指導，釐清我許多論文研究上的問題，並且教導我正確的研究態度。另外，陳老師在教學上的豐富多樣與課堂內開放的討論風氣，更是讓我在批判教育社會學的領域中由懵懂而至有所成長，使我度過美好又充實的上課時光。

其次，我要感謝的是論文口試委員成虹飛教授與周芬姿教授撥冗審閱我的論文，兩位教授詳盡地指正我論文中的缺失，使我得以改善論文的品質。尤其是兩位教授提供我在進行田野調查時應有的正確態度與方法，以及在論文分析上的建議，讓我在論文研究與寫作分析的過程得以更加順遂。

此外，我也要衷心地感謝那些接受我訪問的原住民教師，感謝他們花費寶貴的時間，詳盡地回答我的提問，若不是有這些原住民教師，就不可能有這本論文的出現。也感謝教育所行政與政策組的同學儀倫、雅穎、竹郁和靜萍，感謝他們的陪伴與鼓勵，為我在研究所的日子增添不少歡樂與光采。

感謝我的父母與姊姊們，父母辛勤的工作，在我從小到大的求學路上，對我盡心無悔的付出與栽培，由於他們的愛，讓我得以無憂的完成我的學業，我要將此論文獻給他們，祝福他們永遠健康、快樂。此外，感謝姊姊們在我的成長過程中，對我呵護備至。在此我要獻上我最衷心的祝福，給我姊姊們以及他們的子女，永遠健康快樂、幸福美滿。





# 目 錄

中文摘要	i
英文摘要	iii
誌謝	v
目錄	vii
第一章 緒論	1
第一節 問題意識 .....	1
第二節 問題背景 .....	2
第三節 文獻回顧 .....	9
第四節 研究目的與研究問題 .....	19
第五節 本研究的重要性 .....	20
第二章 理論觀點與分析架構	23
第一節 課程的文化政治學 .....	23
第二節 教育的可能性 .....	25
第三節 Giroux 邊界教育學的對抗文本、對抗記憶與差異政治 .....	32
第四節 多元文化教育 .....	35
第三章 研究方法	41
第一節 文件分析 .....	41
第二節 訪談 .....	41
第四章 原住民教師作為轉化型知識份子的條件與對抗文本的生產	47
第一節 原住民教師作為轉化型知識份子的條件 .....	47

第二節	對抗文本的生產 .....	65
第三節	口述史作為一種對抗記憶 .....	75
第四節	紀錄片作為一種對抗文本的形式 .....	82
第五節	原住民母語課程與台灣教育本土化之差異政治觀 .....	89
第六節	小結 .....	91
第五章	原住民教師的反霸權教學與增能行動 .....	95
第一節	反霸權的教學活動 .....	95
第二節	對抗文本的教育意義—增能 .....	100
第三節	小結 .....	105
第六章	結論與建議 .....	107
第一節	結論 .....	107
第二節	研究限制與研究建議 .....	111
第三節	研究歷程的反省 .....	113
參考文獻		116
附錄		121



# 第一章 緒論

導論的內容包括四個部分。第一節說明我的問題意識；第二節說明研究問題的背景與政府歷年在原住民教育政策上的發展；第三節首先是回顧國內對於國小、國中、高職與高中之學校教科書如何再現原住民族文化的相關研究，其次是回顧國內對於原住民鄉土課程之內容分析；第四節則是提出本研究之研究目的與研究問題；第五節將說明本研究之重要性。

## 第一節 問題意識

在求學的過程中，對於學校所教導有關原住民的內容，我印象最深刻的是國語課文裡面一課關於原住民（當時課本是寫「山胞」）獵下一個騎白馬、披紅袍、名叫吳鳳的人頭，課本上的故事插畫呈現的是一位看起來和藹可親、慈眉善目的白髮老人，這個白髮老人是爲了「感化」原住民獵人頭的「惡習」而犧牲了自己的性命，當時年紀小小的我也曾經被他「殺身成仁」的精神所感動，也曾經疑惑爲什麼「山胞」會殺了這一位「可敬的」老人。直到後來在就讀研究所，接觸到原住民族對於「吳鳳故事」的論述，以及那些曾經爲了「吳鳳的故事」而在同學面前抬不起頭的原住民的敘事，例如：

「當我與國小同學跟著老師複頌著『吳鳳的故事』時，我越唸頭越低，一來是我以身爲殺人頭的野蠻人爲恥，二來是我好怕同學知道我的身世，我感覺到彷彿所有同學的眼睛都看著我，指責我是殺死『殺身成仁』吳鳳的後代…。我一下課，馬上衝回家，問媽媽我的祖先是否會獵人頭？我多麼希望媽媽告訴我那是個謊言，但媽媽冷靜地說：『沒錯，我們的祖先會殺人頭…。』不等媽媽講完話，我已衝到我秘密的九重葛裡，哭了起來，心想：『天哪！那個故事竟然是真的，而我真的是獵人頭族、殺死民族英雄的後代，叫我怎麼面對其他同學及老師？』我當下發誓：決不讓同學們知道我是山地人的身世。」（吉娃思·巴萬，2004）。

我突然驚覺到，原來這一段讓人感動肺腑的故事竟然是被用作教化的用途。即使「吳鳳的故事」在 1987 年經原住民團體抗議而刪除，這個故事卻早已深植人心，使得原住民背負砍人頭的罪名。

後來我在擔任國小四年級導師時，社會科課本裡有一課是在介紹原住民文化，它的篇幅只有四頁，課文簡單的介紹了台灣各原住民的名稱或習俗，並附上幾幅穿著原住民傳統服飾的原住民正在舉行各種不同的祭典的圖片。我當時雖然知道學校課本裡面有關原住民文化的內容很少，但是也不會去質疑這樣的內容有什麼地方不對，一直到修讀批判教育學的相關理論，才逐漸對學校課程所隱藏的意識型態與非中立價值有所了解，並意識到我們目前的教科書都是根據主流的、漢人的文化標準與價值所設定的，因此教科書的知識形式、內容與價值觀都排除了原住民的社會、文化與觀點。然而，批判理論將學校視為既是支配、宰制又是解放的場所，而且教師也不必然只是被動地傳遞主流的文化與價值，因此，引起我想要探究原住民教師如何設計出具有原住民觀點的教材並促進個人與集體增能，上述的想法即是開啓本研究主題的重要契機。



## 第二節 問題背景

原住民族文化是台灣多元文化體系之一，在這塊土地上成長與發展出獨特的社會文化。從西元十六世紀至今，台灣陸續歷經各種殖民者與統治者，從荷蘭、西班牙，到明、清、日本，乃至 1945 年以後的國民政府遷台建立政權（譚光鼎，2002：1）。尤其是從 1895 年日據時代開始到晚近的一百年之間，先後受到日本國家機器的有效控制，與「光復」後以經濟導向並充滿強烈政治意識型態的長期統治，導致原住民各族面臨社會、文化的全面崩解，並深刻的衝擊到原住民各族的文化認同（孫大川，2000：178-179），原住民因而成爲所謂的弱勢族群。

原住民族的弱勢不僅表現在政治與經濟上，在教育上亦是如此。各殖民者一方面以壓迫性的國家機器施行統治；一方面以教育爲手段，傳遞統治階級的主流文化，以達到教化與政治收編的目的。日據時代二次大戰間厲行的「皇民化政策」，其最終目的就是促進原

住民日本化、皇民化，使殖民地人民的思想、習慣、風俗與母國人民相同，戮力將原住民推擠到殖民帝國的意識型態的宰制之下（孫大川，2000：144）。國民政府統治台灣後，當時的教育重點及目標是「祖國化」，也就是中國化，並先後強調「三民主義教育」、「民族精神教育」、「中國文化教育」和「國語教育」，以達到「去日本化」並完成祖國化目標。基於國家文化的政策，五十年來台灣的學校教育，從政策、學制、行政、課程、教材、評量，乃至於教學時使用的語言都是統一的（馮朝霖、簡瑞容、詹志禹，1997：142-143）。孫大川（2000：196）曾指出台灣原住民傳統上是以整個部落為場域，以生活技能為引導，以前輩父兄為師長的終身學習教育，再加上原住民各族並沒有文字，所以文化的傳承主要就靠口耳相傳和社會制度本身來支撐。因此對原住民來說，學校教育的目的不在幫助他們認識、認同自己的文化，反而是促使他們脫離自己的傳統。再者，課程教材的選定、教學的方式、評量的標準等等，原住民的社會文化都被排斥在外，漢人的價值標準貫穿其中。使得原住民學生在面對這樣以漢人價值標準設定的教育目標以及統一的課程時，除了要花上多倍的努力以適應新的文化價值觀和新的語言之外，更要殘酷的面臨與母文化斷層的危機等問題。

在上述一統化、漢人化的教育體制下，原住民的「教育問題」也一一浮現（例如：欠缺學習動機、學習成就低落、教育取得機會低...等）。而這樣的「問題」往往並未被放置在更廣大的、更複雜的政治、社會與經濟脈絡之中，以致於習慣將學生的失敗心理學化。William Ryan 認為這種心理學化的現象等同責怪到學生個人的特性或是其他特性，也就是譴責受害者（Peter McLaren；蕭昭君、陳巨擘譯，2003：343-344）。

回顧台灣歷年的原住民教育政策，在解嚴前之前，台灣原住民教育政策大致都是朝著同化方向邁進；解嚴之後，原住民教育的主體性才逐漸反映在原住民的教育政策上。目前我國的原住民教育政策主要是由兩個政府部門負責規劃，其一是 1996 年行政院成立的「行政院原住民委員會」（2002 年改名為「行政院原住民族委員會」，以下簡稱行政院原民會），其二是教育部。依據官方出版的《中華民國原住民教育報告書》，將原住民教育政策劃分為三個時期（教育部，1997a：10-17）：1. 山地平地化時期（1945-1962）；2. 融合整體社

會時期（1963-1987）；3. 開放發展時期（1988 年至今）。另外，根據教育部（2004）最新的資料，更進一步將 2001 年之後劃分為主體發展時期。以下則是這四期的主要政策內容介紹：

### 壹、山地平地化時期（1945-1962）

「光復」初期，由民政廳主管「山地」教育，將日據時代的「番童」教育所改為國民學校。此時期，政府首要面對的是民族的整合，因此如何培育原住民對中國的認同，並接受中央的權威，穩固政治秩序乃是政策的重點。事實上，政府在此時期並無系統及成文的原住民教育政策方案，但為促進原住民的整合，積極推動「祖國化」教育，政策重點是祛除日本殖民所遺留的教育文化及思想制度，以建立國家觀念。1951 年教育廳公佈實施《改進山地教育實施方案》，確立「山地」教育的三個基本原則為：1. 推行國語，訓練生產技能，注意衛生教育；2. 力求各部門配合，成人教育與兒童教育並重，學校、社會、生產、衛生各種教育全盤配合同時並進；3. 規定學制課程不變，在師範學校設置一年制補習班，以利原住民學生升學。原住民教育行政依《台灣省各縣加強山地教育行政設施要點》，自四十一學年度起一律由縣政府教育科配合「山地」室主辦（教育部，1997a：12）。

此一時期教育政策目標在於祖國化及回歸祖國認同為要務，原住民教育政策有以下特徵（顏國樑，1997：29-30）：

- 一、學制政策方面：為了向平地化及漢化目標邁進，採統一形式的學制，將原住民納入整體學制中，平地生與「山地生」共學。
- 二、語言政策方面：消除日語，推行國語。此方面重點主要在消除「光復」之初普遍使用日語的情形，以便於宣達政令，除規定使用國語之外，在學校更以最高的時數教國語文。
- 三、課程政策方面：廢除日式課程，使用統一課程。基於國家認同，消除日式體制的課程，以實施祖國化內容為主要工作，原住民課程亦採取統一課程。

### 貳、融合整體社會時期（1963-1987）

1963 年政府推動《台灣省山地行政改進方案》，該方案特點是提出「促進原住民與一

般社會融合」(教育部, 1997a: 13), 其中有關原住民教育政策綱領與重點措施如下(高德義, 2000: 9):

- 一、改進「山地」獎學金制度, 以充分發揮其效能。職業教育應特別注重農業教育, 鼓勵學校及私人設置「山地」獎學金, 必增加「山地」青年繼續深造之機會。
- 二、訓練「山胞」實用技藝, 並輔導生產就業。
- 三、招收「山胞」中學畢業生, 予以醫護助產教育訓練, 以充實各鄉衛生人員。

1960 年代國語運動達到空前的高峰, 1965 年省政府通令推行《各級學校加強推行國語實施計畫》, 規定各級學校師生必須隨時隨地使用國語, 學生違犯者依獎懲規定處理(黃宣範, 1993)。在獨尊國語的單語政策之下, 標準北京話理所當然地成為唯一的、合法的教學語言, 而台灣本土語言(閩南語、客語、原住民族語)在公共場所被嚴格禁止使用, 而台灣本土語言及其所代表的文化則是深受壓制。

1970 年公布的《台灣省加強台灣山地國民教育辦法》, 實施記功、加積分、發研究觀摩費、提供教宿舍等福利措施, 以鼓勵教師前往「山地」任教。學生則有書籍費、平安保險費、代辦費、文具免費之優待, 需住宿學生享有免住宿費及補助伙食費等優惠待遇, 並且提供「山地」生保送師專的名額(教育部, 1997a: 13)。此時期原住民教育政策有以下特徵(顏國樑, 1997: 30-31):

- 一、學制政策方面: 明訂原住民教育的學制與非原住民教育的學制一致。此時期重點除了規劃升學途徑及贊助辦法, 更進一步消除原住民在學制中的特殊性, 加強融合。
- 二、語言政策方面: 訂定方針, 全力推行國語文的一元化政策。為達成統一及平地化的目的, 重點在於使用及教導學習國語, 禁止母語的使用。
- 三、課程政策方面: 基於融合目標, 進一步明訂原住民教育課程與整體一致, 採用統編課程。

《台灣省山地行政改進方案》的最大特點是提出「社會融合」的政策目標, 取代早期的「山地平地化」。不過, 如同孫大川(2000: 8-9)所言, 從 1953 年以來, 歷年頒訂的原住民政策和方案, 內容雖有增修, 但始終不離「山地平地化」的總方向, 僅著眼在經濟生

活的改善、社會改革、政治納編的目標上，和文化發展有關的教育政策也是採同化政策。

由此可知，此一時期的政策重點，在於給予原住民學生獎學金優惠、培育師資及醫護人員、推動社會教育、推行國語文及生產教育，同化政策的取向可以說是相當明顯的。

### 參、開放發展時期（1988-2000）

1987 年宣布解嚴之後，對照 1980 年代前半期依舊大中國主義至上、校園內愛國歌曲仍然唱得震天響的情況，政治氣氛截然不同。黨禁、報禁的解除以及恢復言論自由，使得台灣社會日趨民主化與多元化（張建成，2000：73）。陳蓮櫻（2004：31）指出，台灣原住民運動對原住民教育政策具有一定之影響力。解嚴之前，一群在台北的原住民大學生發行《高山青》刊物，呼籲尊重原住民文化及其學生的自主權，以及喚起原住民的民族意識與團結合作。1984 年 12 月，原住民和漢人在台北市馬偕醫院成立「台灣原住民權利促進會」（簡稱原權會），發行《原住民會訊》（之後更名為《山外山》），挑戰以往由國家控制之原住民政策的決策模式。解嚴之後，「原權會」於 1987 年改名為「台灣原住民族權利促進會」，並於 1988 年 3 月 26 日正式通過《台灣原住民權利宣言》，其宣言內容包含爭取原住民之人權、生活基本保障權、自治權、文化認同權、經濟權與教育權等。原住民團體在 1987 年 9 月舉行刪除吳鳳故事之抗議活動，並於 1988 年將吳鳳鄉更名為阿里山鄉。

政府對原住民的教育政策至此也順勢有所調整。首先是教育部於 1988 年成立「山胞教育委員會」，並分別從 1993 年與 1998 年起，陸續推動《發展與改進山胞教育五年計畫》一、二期，以「適應現代生活、維護傳統文化」為目標，使得原住民教育隱約浮現出多元文化教育的面貌。此計畫特色是結合學校教育、家庭教育、與社會教育，就行政、學制、課程、教學、師資、設備等項目，並訂定原住民教育發展之具體方案與措施。1996 年教育部舉辦「全國原住民教育會議」（1994 年憲法增修條文將「山胞」正名為「原住民」），以「建立原住民教育體制、開展原住民教育特色、提升原住民教育品質與邁向多元文化新世紀」為大會的主題，並出版第一本政府所提出的原住民教育白皮書《中華民國原住民教育報告書》（教育部，1997a：15-17）。報告書中，提出的施行措施如下：

一、教育行政措施方面：研訂原住民教育法規，促進教育發展；加強教育規劃研究，提升



- 教育品質；優先分配教育資源，發揮教育特色以及增加學前教育，減少文化不利影響。
- 二、在課程教學方面：發展適切課程，落實適性教學；提倡鄉土及母語教學，促進邁向多元文化發展；強化輔導措施，提升學習成效。
  - 三、師資培育方面：擴大師資來源，提升師資水準；辦理教師進修，增進教學效果。
  - 四、人才培植方面：加強高中學生輔導，落實適性發展；改進技職教育，強化生活就業能力；有效運用大專資源，培植優秀人才。

此外，依據「全國原住民教育會議」與《中華民國原住民教育報告書》(教育部，1996、1997a)的討論與建議，《原住民族教育法》在1998年6月於立法院通過，並於2004年9月經過修正。本法主要在保障原住民之民族教育權，以多元、平等、自主、尊重之精神推展原住民族教育，並落實多元文化教育。分別從行政、經費、學制、課程、語文、師資、社會教育、輔導與獎勵、研究與評鑑等層面來改革原住民教育，使原住民教育更具整體性和系統性。

另一方面，行政院原民會也於1998年訂頒《原住民族發展方案》(行政院原民會，1999)，其中有關教育文化政策和措施，較能展現原住民主體性的有辦理原住民族學苑推廣教育、辦理原住民教育文化傳播媒體工作、辦理原住民教育文化傳播媒體工作、振興原住民族語言、原住民部落歷史重建、建立原住民族教育體系，以及健全原住民教育法規等。

此時期的原住民教育政策可以歸納以下幾項特色(顏國樑，1997：32)：

- 一、學制方面：學制仍然統一，贊助政策仍繼續延續，但在多元文化觀念的轉變下，原住民學校的特色逐漸被重視，學制也朝向與原住民文化與需求相聯繫。其重點在相同的學制下，注意到原住民學校的特色的發展與需求，例如設立原住民幼稚園、職業重點學校、完全中學、民族學院、多元文化研究所、族群關係研究所、公費留學考保障名額等。
- 二、語言政策方面：維護傳統文化，開放母語教學及獎勵母語的研究。在社會民主開放後，鄉土文化教學正式列入課程，學校可實施母語教學，不過教學用語仍以北京話為主。
- 三、課程政策方面：以統一課程為主，但逐漸將原住民文化列入相關課程中，並將原住民

鄉土教學列入正式課程。

值得一提的是，陳水扁在 2000 年總統大選時曾提出《原住民教育政策白皮書》，其主張如下：

- 一、原住民教育系統獨立化，其中包括師資的產生與教學方法，以闡揚原住民族的文化特色，適當反映原住民族文化的多樣性。
- 二、將部落內空的教室和荒廢的基礎設備，規劃為由原住民族經營的學校，以使原住民有權建立自己的教育方式。
- 三、鬆綁原住民師資來源，若原住民、非原住民的教師、研究者和其他專家，能提出實際的經驗交流或對原住民有深厚認識者，應給予諸如教師資格或進修學分等鼓勵措施。
- 四、推動雙語教育，以保證原住民族母語的永續經營。
- 五、將原住民學生佔多數比例的學校，轉型為民族學院，整體規劃與改善原住民族的教育機會。

相較以往，陳水扁總統競選團隊提出的主張顯然更具前衛性與創新性。首先，在教育制度上，提出雙軌的教育學制，以建構獨立的原住民教育系統；其次，推動雙語教學，使原住民族族語成為教學的語言，更有利於母語的保留；第三，原住民建立部落教室，並有權建立自己的教育方式；第四，原住民教師資格的認定放寬，讓體制外的「教師」（例如：部落中的長老）可以擁有教學的資格。以上種種較有顛覆於既有教育體制之框架的意味，但無論如何，官方的原住民教育政策總是帶有強烈的宣示意味，政策規劃與真正落實之間仍有非常大的落差。

#### 肆、主體發展時期（2001 年至今）

本期的原住民教育政策，主要是陸續推動《教育改革行動方案》（教育部，1998）的「強化原住民學生教育」，以及 2003 年召開「全國教育發展會議」（教育部，2003），以「尊重原住民主體性，發展原住民族教育」為目標。原本自 1998 年起推行的《發展與改進山胞教育五年計畫第二期》則併入《教育改革行動方案》的「強化原住民學生教育」中實施，執行時間從 1999 年至 2003 年，較重要的內容有下列各項：1. 建立原住民教育體系方

面：選定原住民語言、文化、藝術等重點發展學校；2. 改進原住民教育師資培育：任用方面，鼓勵師資培育機構開設「學士後原住民教育師資儲訓班」；3. 強化原住民教育課程與教學方面：邀請學者與中小學教師編制原住民各族母語教材、選定幼稚園與國民中小學，進行母語教學實驗。以上執行時程至 2003 年便告完成，教育部雖另訂施政中程計畫，將原住民教育併入「加強弱勢族群教育，實現機會公義」的策略績效目標中實施。然而，對於原住民教育未來之發展，仍亟待建立全盤整合系統（教育部，2003）。

目前的原住民教育發展，主要是根據《原住民族教育法》。依據《原住民族教育法》，原住民之一般教育由教育部負責，業務分屬各業務司處推展，並以「教育研究委員會」作為聯繫整合窗口。此外，教育部亦成立任務編組之「原住民教育委員會」（2000 年改組為「原住民教育政策諮詢小組」、2001 年更名為「原住民教育政策委員會」），邀集業務主管及各界人士共同研商推動原住民教育事務。另外，行政院原民會則負責規劃及協調辦理原住民族教育，以「立足於民生經濟，傳承於教育文化，求發展於民族法制」為政策方向，由教育文化處主管，下設教育科、社教科、語言科及文化科。另依法設立「原住民族教育審議委員會」，負責規劃、審議及監督原住民族教育政策。目前在中程施政計畫（2002 年至 2005 年）「推動原住民族教育文化與語言發展」項目中，列出三大方向：1. 推動原住民族教育；2. 推展原住民族文化發展；3. 振興原住民族語言（教育部，2003）。在地方政府的部分，有關原住民一般教育由直轄市或縣市政府教育局負責；有關原住民族教育教育事項則由地方政府之原住民族委員會或原住民族行政局（課）協調辦理（教育部，2003）。

### 第三節 文獻回顧

#### 壹、統編制下的漢族中心教科書

國民政府遷台時，為了穩定當時的政治情勢、維持霸權，學校教育扮演著重要的意識型態國家機器的角色。教科書在 1968 年開始實行統編制，使得全國各級學校之教科書在各地區均內容一元化、規格化，導致教科書成為政治統治的工具，並具有以下三種特徵（石計生等，1993：20-21）：

- 一、中央集權：統編制的教科書，其相關事項的決策權力完全被中央所掌握，地方政府及民間沒有發言的空間，導致各地方的獨自特色難以自主地展現在教科書中。
- 二、一元壟斷：在中央集權之下，什麼樣的知識形式及內容能夠出現在教科書，都是必須經過國家選擇的，因而教科書的內容千篇一律，一元化、規格化，教科書徹底成為國家意識型態壟斷下的產品。
- 三、政治工具化：在內容被一元壟斷之後，教科書成為輸送國家意識型態的輸送帶，更成為政治控制的工具。當教科書工具化之後，學生成為國家宰制下的俘虜，失去學習獨立思考判斷的目的。

台灣近百年來的教育，充滿國家意識型態的灌輸，強調齊一而忽略異質的存在，整個學習與生活脫節，學校與社區部落隔離。對原住民學生而言，進入學校即等於和自己的母體文化和部落關係疏離（孫大川，2000：195-196）。一個原住民學生在一年級入學時，所面臨的困難，要比平地學童多出許多。除了學習新知識之外，原住民學童尚須面對：1. 學習新語言；2. 學習異文化價值觀念；3. 家庭或社會與學校學習環境的差異等壓力（李亦園、歐用生，1992：4）。



## 貳、各級學校教科書如何再現原住民社會/文化？

目前針對教科書中原住民內容所作的分析研究有下列幾個。孫大川（1994：179-186）檢視國民小學國語科（連首冊，共十三冊）、社會科（共十二冊）以及生活與倫理科（共六冊）等社會人文科目之內容，就族群這個角度作批判與分析後，發現內容充斥著「漢族中心主義」、「白種人中心主義」與「都市主義和泛政治化」。吳密察（1994）對八十一學年度的國小社會科教科書的歷史教材做體檢，發現台灣的歷史被化約為漢人的開發史。陳枝烈（1997）則是針對一至五年級的社會科教科書所出現的原住民文化內容作分析，發現原住民文化佔整體課程內容的比例相當微小。以上都是針對教育部所編的國小教科書內容所做的分析，至於由民間書商所出版的審定本教科書中，有關原住民的課程內容方面，有呂枝益（2000）針對國小社會科各版本一至八冊作研究，發現實施審定制後原住民的內容確實比之前的統編本增加。陳枝烈（2002）則是再進一步檢視國小、國中、高職與高中的

各種版本之人文社會學科教科書（例如：國文、社會、道德與健康、公民、歷史、地理、社會科等概論、生涯規劃與現代社會等科目），指出原住民的內容已經比以往增加，但是大多數教科書的編寫方式仍不脫漢人中心主義。

綜合國內對於教科書中的原住民內容所做過的研究，其結果大致呈現下列幾項特徵：

## 一、污名化

謝世忠（1987）引用 Erving Goffman 在 1963 年提出的「污名」（stigma）概念，來說明台灣原住民在漢人的社會裡所感受到的認同污名感。這些負面的想法包括漢人認為原住民「生活水準低，又很笨」、「是落後民族」、「頭腦簡單、四肢發達」、「沒有智慧」、「沒有知識」或是「蠻夷」等。

其中對原住民污名化最明顯的例子，就是存在國語科、生活與倫理科以及社會科等課程教材中的「吳鳳」內容。教科書上的吳鳳，被塑造成為了革除原住民獵人頭的野蠻惡習而殺身成仁。儘管這故事與阿里山鄒族的說法大不相同，但卻一直被強調。政府甚至為吳鳳立碑、提匾額、修蓋吳鳳廟、舉辦祭典、建造吳鳳公園、拍攝吳鳳傳電影。對於原住民而言，他們就像被烙印一般，永遠背負殺害吳鳳的罪名，也永遠是「獵人頭的蕃」（牟中原，1996：117）。謝世忠（1987：34-35）認為原住民唯有不承認原住民的身份，以掩飾烙印，才得以抒解這種壓力，因為認同自己的族群等同於自取其辱。

1980 年代中期，原住民開始在文化認同與土地權展開行動。教科書刪除吳鳳的內容，以及增加原住民文化、語言的呼聲，得到來自當時的反對黨與社會大眾的支持。1987 年，國立編譯館宣布將吳鳳的內容從生活與倫理科中移除，但在社會科的教材中則保留至教科書改版。原住民的不滿情緒導致 39 個原住民團體在同年九月舉辦街頭運動，並在教育部前訴求刪除吳鳳的課文。至此，教育部決定完全刪除吳鳳的內容（Chen，2003：108-109）。

## 二、刻板印象的塑造

刻板印象是把一種固執、不正確、長期不變的特質，強加諸於某一族群。它否定了文化的個別差異、複雜和多元性；刻板印象多屬於職業和生涯角色的描述，或是歷史的描述（譚光鼎，1998：159）。

陳枝烈（1997：100）指出國內教科書不乏對少數民族刻板印象或偏見的內容，例如國語課本中的神射手、社會課本中的豐年祭、舞蹈、歌唱，似乎說明了原住民只會唱歌、跳舞、體能的活動，疏少介紹其他文化的層面。譚光鼎（1998：159）也認為台灣原住民的生活方式以脫離漁獵農耕為主的型態，許多原住民遷居都市地區，有較高的教育成就。但教科書中對於原住民的說明（文字或圖象），仍舊把他們描述是居住山地，身著傳統服飾的人類，這種描述忽略了原住民的「現代化」，也模糊了學生對於族群文化實況的瞭解。

### 三、原住民文化的觀光化

因為學校是強勢族群所控制的社會化機構，所以弱勢團體的事務在課程中的份量極少。因此，編輯者在編寫教科書時，根據主流文化的觀點來判斷各種文化的價值，篩選「有價值」的知識。孫大川（1994：180）研究國語科教材裡，直接涉及台灣少數民族者只有第五冊第八課，內容非常粗糙地介紹了台灣原住民之一的阿美族之豐年祭。然而，阿美族豐年祭的真正精神和意義，主要表現在嚴密的會所制度下，阿美族青少年領受社會之歷程及其成年進階之儀式性活動。第五冊收錄的這篇文章，卻明顯地以漢人觀光的心態來鋪陳，無法讓學童真正瞭解阿美族豐年祭的特色。



### 四、漢族中心的編寫方式

#### （一）國小教材部分：

孫大川（1994：181）研究指出國語科十三冊的教材裡，有關漢文化及其優越性的描述，在國語科教材中俯拾即是。例如：「中秋賞月」、「年年賽龍舟」、「張騫通西域」、「朱舜水」、「民族英雄鄭成功」等等，這些課文大都與漢族之風俗習慣有關，距離原住民學童的文化背景有很大的差距。吳密察（1994）檢視國小社會科教科書的歷史教材後發現，第七冊第三單元「台灣的開發」，將台灣史化約成爲漢人移民「篳路藍縷，以啓山林」的歷史，也就是漢人爲主體的歷史，漢人昨爲侵入者、掠奪者的身份便被掩飾或美化了。孫大川（1994：181）亦指出國小社會科對原住民各族的來源，故意忽略其南島語族屬性，而籠統地將其蓋括在「我們的祖先從大陸來」的命題下。陳枝烈（2002：30）發現教育部與民間書商所出版的審定本國小教科書中，原住民文化相較過去份量已有所增加，但內容仍

是以主流的觀點為主。另外，原住民文化內容大部分集中在社會科。只有康軒版在內容的編選上，稍微兼顧了多民族教育的觀點。

## （二）國中教材部分：

陳枝烈（2002：31）分析國立編譯館版本，發現原住民文化只有出現在認識台灣（歷史篇、地理篇、社會篇），且內容仍是漢族中心的歷史觀點。至於國文、歷史、地理就不再出現有關原住民文化的內容。

## （三）高中部分：

在南一版中，大部分的內容也是以主流觀點的模式在編選教材，但有少部分內容能論及較為深層的原住民文化，也開始提醒過去同化族群政策的不當，並談論政府過去在蘭嶼建海砂屋、核廢料及東部原住民雛妓等問題。三民書局版則介紹原住民與漢民族相遇後，所產生的許多問題，例如族群關係、族群偏見、刻板印象、文化差異、多元文化、文化詮釋。然而，上述的內容在國文或歷史的教材中不多，反而在公民科、現代社會科占有不少份量（陳枝烈，2002：32-36）。

## （四）高職部分：

陳枝烈（2002：37-42）研究龍騰文化版、大中國圖書公司版與東大圖書公司版之人文社會教科書，發現只有「台灣歷史」或「台灣地理」等科目對於台灣原住民的文化描述較多，其他科目只是象徵性的出現。而且這些內容的編選模式，仍是以主流歷史編撰的模式為主，並在其中穿插相關的原住民內容，並且很少另外提供原住民觀點的歷史描述。換言之，內容依然是以主流的模式，其中雖然也或多或少提到原住民的觀點，但仍不是很多，原住民的角色依然被置於附屬、邊陲的地位。

## 五、泛都市主義與原住民生活經驗脫節

孫大川（1994：183-184）指出國語科完全是以都會（台北市）學童的經驗來看世界，許多課文有提到主角父親「喜歡看報紙」、有「英國的教授朋友」、在「美國講學」等等，都不是一般人（如：原住民學童）所能想像的經驗。而都會孩子眼中所看到的大自然，亦完全不同於原住民孩童所理解的山海世界。例如：第二冊第八、九課所描寫的山海；第四

冊「小小爬山專家」、「我愛釣魚」；第五冊「山上風景」；第七冊「爬山」等等，表現的是一種觀光、休閒式的自然觀，而且，許多都市外的族群因此成了落後的象徵。

## 六、零碎、孤立化的內容呈現方式

陳枝烈（1997：98-100）以教育部在 1994 年與 1995 年所出版之國小社會科教科書十二冊為研究對象，分析其中有關原住民文化的單元與內容，發現從一年級到六年級的教材中，真正論及台灣原住民的內容，可謂少之又少。在質的方面：第四冊第一單元「我們的習俗」中，有五幅原住民圖片，其中祭祀慶祝三幅、結婚活動二幅；第七冊第三單元「台灣的開發」中，有三段文字敘述原住民，共計 105 個字，此外，在本單元另有雅美、魯凱、布農、阿美、排灣、鄒族、卑南、泰雅與賽夏等九族的圖片各一張，分別表示各族的風俗或祭典儀式；第八冊第二單元「民俗與生活」中，有一段文字描述各族祭典共計八十六個字，另附三幅前述三族的對應活動圖片；第九冊第一單元「中華民族的生活環境」中有一段文字描述：「中華民族是我國各民族的總稱，包括漢、滿、蒙、回、藏、苗、僛、壯、維吾爾、台灣山胞等數十個民族。」以及一張「山胞」的圖像。在量的方面，第一冊到第十二冊共有三十五單元，其中只有四個單元介紹原住民，可是，這四個單元並不是以整單元介紹原住民，而是單元中的一小部分，所以實際而言，比例並不高。十二冊中，有關原住民的圖片佔所有圖片的 1.4%，文字部分的比例也是相當的少。

陳枝烈（1997：57）同時指出在國小社會科教科書中，有關原住民的內容大都屬於祭典和習俗，這些內容僅是占原住民整體文化的微小部分。但是，原住民的文化並不僅止於此，舉凡家庭制度、親屬關係、出生、命名、婚姻、喜慶、喪葬、社會階層、經濟結構、財產制度、社會生活、社會規範、宗教信仰、祭典儀式，均是原住民的重要文化素材，也都是認識原住民的資源。但是，在教科書中卻略而不提。

回顧各級學校教科書中如何呈現原住民族文化的相關研究，我們可以發現在教科書的取材與編寫方式都是以主流文化的觀點也就是漢人的觀點為依據，原住民文化不是被零碎化就是被扭曲，這樣的現象顯示漢人藉其在政治、經濟與文化上的優勢地位，使各原住民族的歷史、文化被排擠與邊緣化，使得非原住民族的學生對各原住民族產生刻板印象，而



原住民族學生則無法經由學校教育建構出自己族群的歷史、文化、記憶和社群經驗。教育實踐看似中立，但實際上卻總是引介與呈現特定文化的型式和內容，掌握政治和經濟權力的優勢民族，透過許多精巧的設計，灌輸他們的意識型態及文化價值，成為唯一的合法性知識。

## 參、原住民教材分析

### 一、教育部主導編輯的「原住民鄉土課程」的分析

台灣自從二次大戰後，國民黨一直長期掌握執政的權力，因此學校教育無不是依循「中國化」前進。直到 1989 年李登輝成為第一位台灣本土出身的總統，台灣的本主勢力才逐漸抬頭。經過一連串的國民黨與民進黨的政治角力之後，在 1993 年教育部宣布在國小新課程中，將在三年級開始增設「鄉土教學活動」，隨後在 1994 年公布「國民小學鄉土教學活動課程標準」(Chen, 2003)。教育部因此在 1994 年委託台灣省政府教育廳，召集學者組成「原住民鄉土教材編輯委員會」，輔導由各原住民族之校長、主任、老師所組成之「各族原住民鄉土文化教材編輯小組」，逐年進行三至六年級原住民鄉土文化教材與母語教材之編輯工作，以配合八十七學年度三年級鄉土教學活動和團體活動中母語教學的實施(秦葆琦, 1997: 72-73)。鄉土教學正式列入課程之後，由教育行政機關主導的台灣原住民鄉土文化教材編輯工作正式展開，官方版的原住民鄉土教材正式編輯發行，讓原住民鄉土文化登上國定課程之列(浦忠勇, 1999: 39)。

秦葆琦(1997: 81)針對教育部所主導編寫的各族原住民鄉土文化教材進行內容分析，發現各族鄉土文化教材內容，大致可分為以下七類：歷史、地理、自然、風俗祭祀禮儀、生活概況、藝術與神話傳說等。而且，在各族的鄉土教材中，有關風俗祭祀禮儀、生活概況、藝術和神話傳說等四類的內容份量較多，歷史、地理次之，而自然的內容最少。

浦忠勇(1999: 47-50)為鄒族原住民鄉土教材的編輯委員之一，在觀察台灣原住民鄉土教材的發展時，發現這些鄉土教材在整個學校課程當中，具有濃厚次等性和邊陲性，他並且指出鄒族的原住民鄉土教材有下列值得檢討之處，例如：原住民的文化有很多東西無法正確地翻譯成中文；部分原住民族文化內涵無法順利轉譯成中文教材；編輯教材的都是

學校的校長、主任和老師，而這些人在學校已經有既定的教學和行政工作，於是編輯教材成爲速成教材；原住民今昔社會價值觀相互矛盾（例如：過去的獵人的部落勇士，但是現在已禁獵、過去的宗教信仰是泛神靈崇拜，但新的西洋宗教來到部落後，信仰強調一真神觀念）；原住民鄉土文化教材基本上是與其他課程隔絕的封閉系統自行運作，並未與其他課程作統整等問題。

## 二、學者或教師自編的原住民教材的分析

目前國內對於原住民課程與教材的研發，大致可以分成三種類型。第一種是針對原住民課程理論加以探究；第二種是與原住民社會、文化有關的教材設計；第三種是與原住民歷史事件有關的教材設計；第四種是與原住民傳統的生活科技有關的教材設計。以下分別針對這四種類型的研究加以說明：

### （一）原住民課程理論的部分：

陳伯璋（1998：1-5）曾對於原住民課程發展模式加以探究，研究發展適合原住民兒童的多元文化課程模式，並編制實驗教材。陳伯璋將原住民課程改革的模式歸納爲兩種：第一是以主流課程爲主的附加模式，課程內容仍是以主流的人、事、物爲核心，附加的內容包括少數民族的英雄、節慶與文化等。第二是均衡主流與弱勢族群觀點的轉型模式，亦即改變整體課程架構，從不同族群的觀點來探討與族群文化相關的概念或事件。研究結果建議在課程發展模式的選擇方面，依據科目性質採取不同的課程設計模式例如：國語科與社會科兼採附加與轉型模式，自然與數學科採附加模式，體育、音樂與美勞科採轉型模式。

### （二）與原住民社會、文化有關的教材設計：

陳枝烈（1997：104-147）結合多元文化的課程模式與社會歷史模式的精神，編輯國小社會科原住民鄉土教材（排灣族）。陳枝烈以屏東排灣族古樓村爲核心，設計一系列八單元的教學，其內容涵蓋古樓村的歷史、地理環境、產物、家庭組織、各種禮俗、祭典儀式、祭典的重要人物與工作、古樓原住民生活方式、傳統部落社會規範、社會階級等活動。教學方法包括：訪問、調查、發表、討論、撰寫報告、繪畫、角色扮演、觀賞錄影帶、老師講授、閱讀地圖、觀看照片、發表心得等等。周德禎（1997）則是設計國小社會科，共計

五單元的排灣族文化補充教材，並在一所原住民小學從事一學期的臨床教學研究。單元內容包括「台灣原住民九族文化簡介」、「我的家鄉」、「我的家」、「排灣族的傳統故事」、「排灣族的五年祭」等。另外，劉美慧（2002）也曾經以族群和性別議題設計十個單元的教學，並在三所不同文化脈絡（漢族學生為主、原漢各半、原住民為主）的小學進行實驗教學。研究發現課程能提升漢人學生對原住民文化的興趣，有助於原漢學生多元文化觀的培養。羅健國（2001）在社會科課程中納入泰雅族的紋面文化，研究發現紋面文化的教學設計有助於增加原住民學童對泰雅族文化的認知與歸屬。楊春娥（2002）則從原住民小學的鄉土教學活動來談原住民文化的發展性，發現新的教學模式帶給該小學和部落新的凝聚力與族群認同。此外，宮莉虹、丁雪茵（2002）以兩位在原住民幼稚園教學的漢人教師為觀察對象，研究漢人教師如何將泰雅文化融入單元課程與教學中。研究發現兩位漢人教師受限於不同的文化背景，使得融入的內容以人為飾物層次為多，缺少深刻的文化意義。而且教師融入原住民文化的方式大部分是講述或看圖片，缺少讓學生親身體驗。

### （三）與原住民有關的歷史事件的教材設計

陳枝烈（2004）以牡丹社事件為例，整理出國內政府、日本政府與排灣族原住民對於牡丹社事件的看法，來說明教學的設計如何提供學生多元文化的觀點，不只是吸收單一族群的觀點，而建構較為偏狹的知識。

### （四）與自然與生活科技有關的教材設計

傅麗玉（2004）從 1998 年開始進入泰雅族部落進行田野調查，以台灣泰雅族原住民傳統文化與生活經驗為主要素材（例如：口簧琴、竹槍、電土燈、醃苦瓜花魚等），設計一系列的科學學習單元，並進入部落學校實地進行試驗教學二年。

上述的文獻中，我認為有以下幾點值得進一步討論：

#### （一）我族中心與文化偏見的問題

漢族教師自行設計的原住民族文化教材，往往會因為受限於本身的文化背景與缺乏和其他原住民老師交流討論，使得固有的「我族中心」主義影響教材編輯或是教學的實施。例如：漢人教師在教學中，常以漢族的價值觀去評論原住民文化的是非對錯。例如在宮莉

虹、丁雪茵（2002）的研究個案中，漢人教師認為吃飛鼠是一種違反動物保育的觀念，向學生透露吃飛鼠是不衛生、不道德的事情，並要學生要求家人去除吃飛鼠的「陋習」。這樣的例子顯示出漢人教師在教學中，並未讓原住民學生多元的參照自己的文化脈絡是如何看待吃飛鼠這件事情，全然以漢人教師自己的保育觀去進行道德勸說。

## （二）徒具形式的教材設計

羅健國（2001）的泰雅族紋面文化教學設計出現與原住民文化無關的內容，例如：國劇的臉譜、動物的圖卡分類等。作者所設計之學習單的內容流於形式化，例如，在學習單中請小朋友回答：如果遇到紋面老人，要為他許什麼願望？另外，在其教學設計中，將國劇的臉譜也牽扯進來，是不是因為作者認為紋面與國劇臉譜在臉上都有特殊「圖案」，所以把國劇臉譜也放入泰雅族紋面的教材設計中？我認為這樣的教材設計太過於牽強。

## （三）原住民文化教材的設計與取材

劉美慧（2002）的研究發現，其所設計的教案有助於提升漢人學生對於原住民文化的「興趣」。我認為這種「興趣」背後，有一些值得思考的問題。例如：什麼樣的原住民文化是「有趣的」？是原住民認為有趣的、還是漢人認為有趣的才被設計進入教材？在引起興趣的背後，更值得關切的是，這樣的教材是不是會造成漢人學生對於原住民文化的另一種形式的刻板印象。我認為有一些與原住民有關的議題往往不是「有趣的」，而且是應該被嚴肅對待與探討的，例如：蘭嶼核廢料的問題、族群刻板印象的議題、原住民土地的問題、原住民文化權的問題...等等。

## （四）描繪原住民歷史人物的方式

回顧上述種種與原住民社會/文化有關的教材設計，其內容的取材與編寫方式仍是根據主流文化的標準所設計的，絕大部分的教材都是漢人去作設計的，並沒有去包括各原住民族自己的敘事和觀點。但是，值得注意的是，雖然現行的國民小學原住民鄉土文化教材均是由各族原住民教師來進行編輯，但是其內容不必然會呈現出原住民的詮釋觀點。例如：在鄉土教學活動課本泰雅族第三冊（教育部，1997b）中，課文裡有一部分內容提到莫那·魯道，它的編寫方式是以七字為一句的新詩來呈現，課文將莫那·魯道描寫成是一位會說

故事又慈祥的「爺爺」。然而，課本內容卻是對莫那·魯道帶領泰雅族人對抗日本暴政壓迫所引起的霧社事件隻字未提。

#### 第四節 研究目的與研究問題

目前的國小課程中，與原住民文化有關的內容大致上出現以下三種課程教材。第一種是社會科的教科書，其教學對象是全體學生；第二種是教育部所主導的各族原住民鄉土文化教材，教學對象是各族之原住民學生；第三種是由學者、教師所設計的多元文化課程，教學對象包括原住民及漢人學生。我認為上述的教材仍有一些不足之處。第一，教材設計者大部分都是漢人教師，他在設計教材時的難免會受限於「我族中心」的思考模式，因此，我想要知道的是若是原住民教師作為教材設計者，他會如何去再現原住民的社會和文化。第二，現有的教材設計大部分是在做「異文化」的介紹，都是主流社會能夠「容忍的」安全範圍之內，例如：「婚禮上如果新娘子是不『潔』的，她就不能戴上百合花，人家會瞧不起她。」；「排灣族打獵必須跟大自然一起呼吸，如果一位勇士要出外打獵前，同行的人或自己放了屁，不管走了多遠都得回家，因為那可能是山神的旨意。排灣族就是如此與生態保持平衡。」這樣的議題通常都是主流社會文化為標準的對照而已（像是對女性貞潔的重視、環保議題的重視），當然也有不能容忍的部分，例如被當成「教化」教材的吳鳳故事（達努巴克，2004）。因此，我想要知道的是具有原住民詮釋觀點的教材設計是什麼樣的面貌。

基於以上理由，本研究的研究目的在探討原住民教師如何作為轉化型知識份子，將原住民文化帶進校園並促進個人與集體的增能。本研究的研究問題歸結如下：

- 壹、原住民教師作為轉化型知識份子的條件為何？
- 貳、原住民教師如何生產對抗性的文本，讓被排拒與邊緣化的原住民文化重新合法化？
- 參、原住民教師如何實施反霸權教學？
- 肆、原住民教師如何促進個人及集體增能？

## 第五節 本研究的重要性

目前的課程內容仍是以漢文化為主，即使在課程中納入原住民族文化，也是根據漢人的價值標準篩選原住民的文化內容，僅具點綴的作用。漢文化佔據教科書生產的主流地位，使得原住民族學生無法在學校教育中認識、瞭解並認同自己的文化，造成原住民族的文化面臨著邊緣化與斷層的危機。隨著台灣政治的解嚴，各族群從主流文化的強勢融合與同化的牽制中解脫出來，學校擁有相對的自主性以及轉化的功能，使得已經邊緣化的原住民族文化資本得以再次合法化。本研究的重要性有下列幾點：

### 壹、結合批判的語言與實踐的語言

批判理論學家揭露出學校課程內容所隱藏的價值與意識型態，讓我們深刻地了解學校教育的非中立性。批判教育理論提供了一個批判性的語言，但是在實踐的層面則留待我們作進一步的建構。即使我對於批判理論中常常出現的幾個名詞能朗朗上口，例如：「轉化」、「增能」、「發聲」，但這些名詞對我而言，畢竟還是一個模糊籠統的概念。因此，我想知道該如何去具體實踐這些概念，讓批判不只是批判而已，而是更具可能性。因此本研究將試圖建構出實踐的幾個可行的方向。

### 貳、從漢人的觀點到原住民的觀點

現今的學校課程，不論是內容的取材、編寫的方式與詮釋的觀點，仍是以漢人價值觀為核心，而且原住民教師如何透過課程設計再現原住民的社會/文化則很少被提及。到底原住民教師如何在教學設計上展現原住民的主體性？原住民教師如何對抗主流的敘事觀點，讓教學設計更具有原住民觀點？這些都是之前的研究極度缺乏的。

### 參、原住民教師如何作為轉化型知識份子

之前對於教師作為轉化型知識份子的相關研究，有的著重在討論轉化型知識份子應該要有的涵養；也有討論轉化型知識份子的可能性、限制與實踐方向；或者論及教師作為轉化型知識份子，在教學內容上可以用流行文本作為教材、教學過程中應該導入學生生活經驗以及意識課文中的潛在課程，在教育方法上可以重新解讀歷史、培養批判識讀能力並且

善用師生對話等種種方式（王恭志，2003；許誌庭，2002；游美惠，2002；王嘉陵，2003）。但是以上的研究純粹以說理的方式來探討教師作為轉化型知識份子的可能性，至於具體提出轉化型知識份子的實踐方式的研究，則主要有針對性別面向上的教學實踐（張盈堃，2000；林昱貞 2000）。我認為之前對於教師作為轉化型知識份子的實踐比較少被提到的，尤其是對於原住民教師作為轉化型知識份子的具體實踐之討論更是缺乏。

#### **肆、我希望藉此研究達到自我增能**

我身為漢人，以往對於原住民文化仍處於似懂非懂的階段。但是，我身為國小教師，未來任教的班級也有原住民學童。我不希望自己在教學的時候只是在體現漢人的霸權，因此，想藉由作研究的機會去了解原住民教師的觀點，並希望可以實踐在未來的教學上。







## 第二章 理論觀點與分析架構

本研究試圖要回答以下四個問題：第一，原住民教師作為轉化型知識份子的條件為何？第二，原住民教師如何生產對抗性的文本，讓被排拒與邊緣化的原住民文化重新合法化？第三，原住民教師如何實施反霸權教學？第四，原住民教師如何為個人及集體增能？分析的主要理論依據依序為：研究問題一：原住民教師作為轉化型知識份子的條件為何？引用 Peter McLaren、Michael W. Apple、Henry A. Giroux 與 Paulo Freire 等人對於教師角色的相關討論來分析原住民教師的實踐行動；研究問題二：原住民教師如何生產對抗性的文本，讓被排拒與邊緣化的原住民文化重新合法化？引用 Giroux 之邊界教育學理論中「對抗文本」、「對抗記憶」與「差異政治」等概念，以及 McLaren 之批判的多元文化教育觀點來分析原住民教師所設計的教學文本；研究問題三：原住民教師如何實施反霸權教學？引用 Giroux 與 McLaren 對於轉化型知識份子的相關討論，對原住民教師的教學行動加以分析；研究問題四：原住民教師如何促進個人及集體增能？引用 Giroux 對於學校教育與教師角色的相關討論。

本章首先說明本研究所援用之理論傳統，其次則是說明本研究之分析架構。因此，第一節主要說明本研究的理論傳統——課程的文化政治學；第二節首先介紹 Giroux 對於教育的可能性的討論，其次則是說明批判教育學家對於學校與教師角色的探討；第三節針對 Giroux 之邊界教育學理論中有關「對抗文本」、「對抗記憶」與「差異政治」等概念予以說明；第四節首先說明多元文化教育的定義與目標，並提出我對於多元文化的反思，最後則是提出批判的多元文化主義的概念。

### 第一節 課程的文化政治學

美國的教育社會學的研究從 50 到 60 年代主要是以結構功能學派的觀點為主，探討學校教育社會化和選擇的功能。這一派的觀點認為，透過社會化以及選擇的功能，學校可以

為社會培養具有共同價值與信念，以及適當工作能力的人才（卯靜儒，2002：86）。然而，Giroux（1988）認為傳統教育學者不願質疑學校教育的政治本質，並去除學校教育語言（the language of schooling）的政治性。在傳統教育學者眼中，學校僅是教學的場域，他們忽略了學校也是文化與政治的場域，是握有不同經濟力、文化力的群體相互調適與角力的場所。主流的教育研究與教育論述，主要以教學技巧的精熟與工具性知識的傳遞為關懷的核心（謝小苓，1995：91-92）。本研究視教室中合法化的知識存在著複雜的權力關係，是不同的階級、種族、性別的團體間競逐著教科書文本的論述空間。

60年代末期，美國社會面臨社會的不平等、階級的對立以及種族歧視的問題，使得教育社會學家重新探討屬於社會結構一環的學校教育扮演怎樣的社會功能。英國學者 Michael Young 在 1971 年出版《知識與控制—教育社會學的新方向》（Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education）一書，它結合了現象學與知識社會學的觀點，關心課程的社會脈絡，奠定了教育社會學研究課程知識組織、選擇和社會結構關係的基礎（卯靜儒，2002：86-87）。

Apple 則在 1979 年出版的《意識型態與課程》（Ideology and Curriculum），從知識社會學的角度分析，認為學校不僅僅「處理人」（process people），學校也「處理知識」（process knowledge）（卯靜儒，2002：88）。Apple 引用了 Raymond Williams 的「選擇的傳統」（selective tradition）的概念，來說明我們為什麼要將課程的型式問題化。所謂「選擇的傳統」經常被說成是「唯一的傳統」，重要的歷史中，往往被選擇的才是重點。由過去到現在，所有可能的領域中，只有某些意義和實踐受到強調，一些其他的意義和實踐則被忽略或排除了，更重要的是某些意義被重新選擇、淡化、或是轉變，成為支持有效當權文化，或至少與其不相矛盾的型式。因此，我們必須要問有關選擇傳統的問題，以便揭露其中的意識型態內容，例如：這是誰的知識？誰做的知識？為什麼用這種方式來組織和教導？為什麼教給這一群人？由此可知，學校課程是充滿價值，而非中立的，因為這樣中立的聲稱，已經是由更廣大範圍，所有可能的社會知識和原則中挑選出來的。學校知識是一種其來有自的文化資本形式，往往反映了社會集體有力的團體的信仰和觀點（王麗雲譯，2002：8-10）。

因此，學校課程的政治中立性，被 Apple 視為是優勢團體為保障其優勢地位的假面具。除此之外，在學校的日常生活中，Apple 認為教師、行政人員、家長與學生常常要面對由階級、族群與性別對立等問題所帶來的意識型態的緊張與政治壓力。但是一般教育研究的傳統都是個人主義式的心理學觀點，過度重視如何讓學生學更多的數學、歷史、科學...等等，而忽略學校所處的大社會脈絡（卯靜儒，2002：88-89）。

然而，教育得以保持中立之姿，主要是大眾對「功績主義」仍深信不疑，眾人習於將成功歸因於個人的努力與智力，失敗則歸咎於個人努力不夠或聰明才智不如他人。Pierre Bourdieu（1983）在《資本的形式》（The Forms of Capital）一文將資本區分成為不同的形式，其中「文化資本」的概念，提供了我們另一種思考方向。文化資本是指語言、意義、思想、行為模式、價值與秉性（disposition），Bourdieu 認為學校教育系統所傳授的是宰制團體的文化專斷，擁有大量文化資本的學生，也就是熟悉專斷文化的學生，其學業成就自然較高，因此學校有效延續現存的社會結構，並逐步排除一些文化資本與宰制階級顯著不同的學生，但表面上教育制度是以客觀的測驗過程來篩選學生，其教育成就是依個人差異而定，失敗歸咎於個人的缺陷，因此學校教育往往得以客觀、中立面貌，掩飾其再製功能（邱天助，1998：129-131、176-177）。

McLaren 則指出，批判教育學派認為學校是主流社會既有的社會和政治結構的一部分，並將學校教育視為一個絕對充滿政治性和文化性事業。晚近在知識社會學、文化馬克斯主義和符號學等研究領域，更將學校視為文化的場域、課程視為一種文化政治學的形式。文化政治學的概念突顯來自主流宰制文化和弱勢從屬文化的師生之間互動的政治後果，各種不同的意識型態和社會形式在此衝撞，不停的在爭取支配權（蕭昭君、陳巨擘譯，2003：267-269）。

## 第二節 教育的可能性

Giroux（1988：xxxii）認為教育本身即是一種政治，為達到改造社會秩序的目的，必須發展一套結合批判的語言（a language of critique）和可能的語言（a language of

possibility)，必須將學校定義為民主的公共場域（schools as democratic public spheres），將教師視為轉化型知識份子。以下分別敘述學校的角色功能與教師如何作為轉化型知識份子。

## 壹、學校是民主的公共場域

Giroux (1988 : xxxiv) 指出學校作為民主的公共場域，就是要促進個人和集體的增能。而原住民教師作為轉化型知識份子，必須結合反省與行動來為學生增能，使他們擁有陳述不公平和成為批判者所必須具備的技巧和知識，讓他們得以更批判的理解並改進這個世界。McLaren 也認為應該將學校視為是發展個人和集體增能的場所，學生得以學習在一個真正的民主社會生活所需的知識和技能。學校做為民主的公共場域，可以尊崇有意義的對話和行動，以及讓學生有機會學習到一種社會責任的語言(蕭昭君、陳巨擘譯，2003 : 377)。

## 貳、教師作為轉化型知識份子

Gramsci (1971) 將知識份子分成「傳統的知識份子」(traditional intellectuals)與「有機的知識份子」(organic intellectuals) 兩種類型。「傳統的知識份子」沒有隨著舊社會的過去而消失，這結果使他們誤以為自己是不受歷史變化所影響的，並且是傳遞傳統文化的知識階層。另外，群眾對他們有誤解，以為他們是獨立自主的，不為任何階級服務，但是 Gramsci (引自黃庭康，2002 : 20) 認為「傳統的知識份子」有可能被經濟上的統治階層吸納，為他們的利益服務。「有機的知識份子」直接與現有的經濟結構連結在一起，他們的作用是替創造他們的社會群體提供階級的同一性，使他們明瞭自己在經濟、社會及政治領域的功能。由於霸權必須建基於知性與道德的領導，經濟的主導階級不能只有生產技術而無文化的能力，因此他們必須要有上述兩類的知識份子。Giroux 則是進一步將知識份子分為四種類型(黃嘉雄，2000 : 138-139)：

### 一、霸權的知識份子 (hegemonic intellectuals)

向政治、經濟勢力靠攏，界定自己即是為宰制群體和階級，提供知性和德性領導的工具知識份子。他們是統治階級的同路人。

## 二、調適的知識份子（**accommodating intellectuals**）

界定自己是自由導向、學術中立、免於階級衝突和黨派利益的知識份子，雖然未察覺自己的中立是維持現狀的執行者，但基本上等於是在支持支配階級的意識，並扮演著投機者的角色。

## 三、批判的知識份子（**critical intellectuals**）

他們對既存的制度和思想模式加以批判，提出另一種深思見解，但基本上並未發揮政治功能。他們雖然批判社會的不平等和不正義，但並未將批判轉為政治性實踐行動。

## 四、轉化型知識份子（**transformative intellectuals**）

Apple（1986：40-44）曾以「去技術化」（**deskilling**）來描述教師對學校課程的決定與內容失去應有的掌控能力。特別是行為管理技術主導的標準化學校課程，以事先規定的課程目標、教學策略、測驗、教科書、學習單以及學生的反應，讓教師的任務僅是去實行那些經過完美設計的「套裝課程」，並花費大量的時間在評量學生是否已經達到這些目標，使得教師的工作逐漸是被外在所控制，教師密集的工作量（**intensification**）可以想見，教師類似高級的技工，只是執行行政決策與專家課程的工具，最後教師變成只是文化霸權的高級工匠而已。

但是，教師真的只能作為霸權的最佳代理人嗎？McLaren 指出老師在強調教室經營的步驟、效率和「如何實作」的教學技巧時，導致他們忽略一個重要的問題：「為什麼他們要去教這些知識？」然而，事實上，學校和其他社會及文化場所，很少是霸權宰制過程中的奴隸，學校內部及教育人員存在著相當的自主性，老師在選用什麼樣的教科書、教什麼課程，以及特定的課程要達到那些目標也擁有決定的權力。除了老師之外，學生、家長、社會運動人士也具有豐富的多元主體性和對抗霸權角色。此外，McLaren 認為批判理論家除了分析學校是一種篩選的機制，也認為學校是個人和社會集體增能的媒介，個人與社會可以因此獲得力量，進而改變社會。這樣的主張，提供了一個新的思考方向。批判教育學除了質疑批判那些被認為理所當然的學校教育外，更是致力於自我增能（**self-empowerment**）和社會轉型的解放工作（蕭昭君、陳巨擘譯，2003：269、274、292、

407)。另外，Apple (1995: 13) 也認為學校不僅僅只是再製的機構，因為第一，學生不只是被動地接受並內化社會訊息；無論是正式課程或潛在課程，都可能因經班級文化或階級（或種族與性別）關係之中介而被修正或被排拒。第二，教育做為一種國家機器，在創造資本累積（accumulation）的條件（例如：對學生的分類、選擇與階層化）以及合法化（legitimation）（維持功績主義意識型態的正當性，並合法化再製不平等所需的意識型態）中扮演重要的角色。然而，這兩個教育的「功能」常常是相互衝突的。因此，上層結構（例如學校）也具有相當程度的相對自主性；經濟結構並不能確保它本身和這些上層結構之間是一種簡單對應關係（Apple, 1995: 15-16）。

除了提示學校以及學校內部及教育人員具有相對自主性和可能扮演對抗霸權角色之外，McLaren 更進一步提出以學生經驗為基礎的教學觀，提供學生一些方法、途徑，得以檢視他們自己獨特的經驗和附屬的知識型式。如果教學的形式是採用 Giroux 所說的「一種充滿可能性的語言」（a language of possibility），那麼它就擁有很大的潛力，可以讓學習變得更與生命相關、更批判性，以及更具有改造性格。只有在學生將生活周圍的文化帶進經驗時，學習才開始與生命相關；只有在這些經驗被清楚的指出它們問題重重時，例如：性別歧視或種族歧視，學習才有可能有批判的；只有當學生開始用知識去協助別人增進他們的能力，包括鄰近社區的個人，學習才具備改造的性格，知識因此跟社會改革有所關連。從尊重個人的歷史、語言和文化傳統的知識和社會關係中，個人才能獲得自我增能，個人的自我增能除了是自我肯定，更是指學生學習去質疑，並且選擇性的接收主流文化中足以協助他們定義、改變更大的社會秩序，而不是去服從既有的社會秩序（蕭昭君、陳巨擘譯，2003: 308、313、353）。

Freire 主張教育是一種「解放教育」（liberatory education），教師的角色是批判的文化工作者（critical cultural worker）。解放教育的內容包括了批判意識（critical consciousness）的培養以及和解放性實踐有關之技能的發展。教育的過程應該是對話性的，而不是「囤積式的」（banking）。所謂的囤積式的教育，是指教師是講述者，而學生成為一個機械式地記憶講述內容的「容器」，學生被允許的活動範圍限於接收、歸檔，與存放囤積東西，最後

可能變成一個兩腳書櫥，而學生難以察覺到他們所囤積之物其實包括了許多現實的矛盾，而壓迫者則是使用教育的囤積概念來避免學生覺醒的威脅。相較於囤積式教育會麻痺、抑制創造力量，提問式教育則不斷地揭露現實，前者試圖維持意識的沈淪（submersion），而後者則是致力於意識的浮現（emergence），並且對於現實進行批判性介入（方永泉譯，2003：52、108、111、119）。

Giroux（1988：xviii）認為轉化型知識份子應該要致力於下列事業：第一，教學作為一種解放的實踐；第二，創造學校成為民主的公共場域；第三、建立共享激進民主價值的社群；第四、促進共通的公共論述並與平等和社會正義的責任做連結。以下將說明教師如何實踐作為轉化型知識份子：

### 一、使教育更政治化、政治更教育化

轉化型知識份子的核心理念就是使「教育更政治化，政治更教育化」（Giroux，1988：127-128）。這一個論點是批判教育學者對於教育和政治之間的糾葛關係的一個洞察。「教育更政治化」指的是學校教育存在著定義意義與對抗權力的鬥爭，教師應幫助學生去發展深刻和持續的信念，如此才可以與當權者在知識界定的鬥爭中獲勝，並且重新定位和當權者的權力關係。「政治更教育化」是將學生視為批判行動者，教師讓知識是充滿疑問的（problematic），利用批判與肯定（affirming）的對話，共同為創造更理想的世界而奮鬥。也就是轉化型知識份子讓學生在他們的學習經驗可以有更積極的聲音，也代表發展一個批判的地方性語言（vernacular）。簡單地說，前者就是提示揭露教育中的權力關係，後者強調教育的影響應穿透教室和校園，成為政治批判的重要聲音（王慧蘭，2003：6）。

### 二、危險記憶與解放記憶

教師要成為轉化型知識份子最重要的是要解放記憶（liberating memory），去認識那些公共的或私人的苦難（Giroux，1988：xxxiv）。教師作為一個解放記憶的轉化型知識份子必須（Giroux，1997：105）：

- （一）轉化型知識份子必須開始認出那些歷史記憶的壓迫和立即的壓迫。
- （二）教師是危險記憶（dangerous memory）的傳信者（bearer）：教師必須要讓那些人類

苦難的記憶保持鮮明，以及這些苦難是如何被塑造與對抗的。

(三) 危險記憶有兩個面向，一個是苦難的、一個是希望的。危險記憶講述了邊緣的、被壓迫的這些人的歷史，因此，必須要建立一種新的主體性和社群去消除那些造成這些苦難的狀況。

(四) Michael Foucault 形容危險記憶是對被鎮壓的知識的肯定和起義，經由對這些被制止或忽視的歷史或流行 (popular) 知識的瞭解，可以發現其中的衝突與鬥爭。Foucault 認為被鎮壓 (subjugated) 的知識，指的是兩件事：第一，他指的是被掩埋和消滅的歷史內容，集團 (blocs) 歷史知識雖然被呈現卻是被扭曲為是不合格 (disqualified) 的或論述不足的、缺乏經驗的或缺乏判斷 (naïve) 的、沒有科學根據的；第二，他相信經由對這些被列為低層級的知識的再現 (reemergence)，應該包含那些獨特的、地方的、區域性的知識，而透過解放危險記憶可以使轉化型知識份子同時增進批判的語言與可能和希望的語言 (Giroux, 1997: 105)。

### 三、為學生增能

Giroux(1988: xxxiv)認為作為轉化型知識份子應該要結合反省與行動為學生增能，使他們擁有陳述不平等和成為批判者所需的知識和社會技巧，並創造出不受壓迫的世界。這樣的知識份子不只關注促進個人成就或增進學生在工作上的階層，他們也關注如何讓學生增能，讓他們因此可以更批判地理解世界並且進一步去改進它。

### 貳、教師作為轉化型知識份子的教學策略

以下分成教學目標、教學內容與教學方法三部分加以討論。

#### 一、教學目標—鉅觀與微觀

Giroux (1988, 48-49) 認為課程目標應該是超越人文及行為主義的學校目標，並將知識視為是意識型態的研究，也就是對隱藏在課程設計中，不論是內容、實施和評鑑的所謂的共識提出質疑。他把課程目標分為鉅觀目標和微觀目標。鉅觀目標就是讓學生可以將課程的方法、內容和結構跟更廣大的社會真實做連結。這些目標就是用來將學生在教室裡認知和非認知的經驗跟他們教室外的生活做一個調解 (mediating)。學生必須要能夠分析課



程所欲傳遞的內容、價值和規範。通常來說，鉅觀的目標包含了以下：分辨引導性知識（directive knowledge）和生產性知識（productive knowledge），使潛在課程外顯並且幫助學生發展批判和政治的意識。微觀目標通常代表傳統的課程目標，它們通常是專門化且宰化的課程目標，通常被它們所要服務的課程所塑型。也就是說，微觀目標是一個內容導向的探究過程。大多數的課程都有許多的微觀目標，例如：獲得被選擇出來的知識、發展專門的學習技巧以及發展特訂的訊問技巧。微觀目標的優缺點已經被許多教育者提出過了，Giroux 要提出疑問的不是微觀目標的有效性，而是這些專門化的目標跟鉅觀目標的關係。

總歸來說，鉅觀目標就是要提供一個典範，讓學生對微觀目標的目的和價值提出疑問，並且讓學生區別引導性知識和生產性知識。另一方面，生產性知識只關注方法，它是用來探索科學和科技的工具性方法。引導性知識則是來回答那些生產性知識所不能回答的問題，它用來讓學生對他們所學的目的提出質疑。McLaren 認為鉅觀目標的發展有助於辯證思考的探究方式，這個過程就是將知識應用到社會、政治方面，也就是 Giroux 所說的引導性的知識（蕭昭君、陳巨擘譯，2003：282）。

## 二、教學內容—導入學生生活經驗

McLaren 提出以學生的經驗為基礎的教學觀，亦即提供學生一些方法、途徑，得以檢視他們自己特殊的經驗和附屬的知識形式。我們必須去協助學生分析他們自己的經驗，才能闡述清楚他們的經驗是如何被生產、塑造、合法化或遭到否定的。解放的課程必須強調學生的經驗，而學生的經驗又跟身份認同形塑密切相關。但是我們並非全然肯定學生的經驗，教師必須了解學生的經驗源自多元的論述和主體性，有些必須被批判的檢驗（蕭昭君、陳巨擘譯，2003：353-354）。

McLaren 認為批判教育學者最感興趣的應該是哈伯瑪斯所謂的解放的知識，跟 Giroux 所說的行動導向的引導性的知識類似。解放的知識協助我們了解權力和特權的關係，它的目的在創造一個有意義、集體的行動，可以克服和改變非理性、宰制和壓迫等問題的環境，簡言之，它要創造一種基礎，成就社會公義、平等和增能（蕭昭君、陳巨擘譯，2003：285-286）。

## 三、教學方法—使潛在課程外顯

本研究所指的潛在課程就是 Giroux (1988: 51) 認為課程文本當中常隱含不平等的意識，文本本身就是一個鬥爭的場域，目前的課程尚未完全從課程中移除，轉化型知識份子就必須對隱藏在課程設計中的所謂的「共享」的結論提出疑問，使其外顯出來。

### 第三節 Giroux 邊界教育學的對抗文本、對抗記憶與差異政治

Giroux 以後現代抗拒的邊界教育學 (a border pedagogy of postmodern resistance)，結合了批判教育學論述中的轉化部分 (引自鄭博真，1999: 158)。Giroux (1997: 147) 指出邊界教育學提供學生參與多元參照 (reference) 的機會，多元參照指的是含有不同文化符碼 (codes)、經驗和語言組成的文本。這表示應該教育學生不只去批判地閱讀這些符號，同時也學習這些符號的限制，其中也包括那些他們用來建構自己的經驗和歷史的符號。因此，得以培養學生辨識出論述的限制以及採取批判觀點的能力，學生必須以跨越邊界者的角色處理 (engage) 知識，成爲一個進出由差異和權力所建構的邊界，跨越意義、知識、社會關係和價值的邊界，並且經由重新溝通和重寫、重新組織成爲去穩定性的 (destabilized) 和重新塑型的 (reshaped)。簡言之，跨越邊界就是試圖去中心化。

#### 壹、對抗文本

Robert Scholes (1985; 引自 Giroux, 1997: 148) 認為文本必須被視爲是歷史性的和暫時性的，而且不應被視爲是終極性的真理 (truths)。Scholes 認為不要只是灌輸學生資訊，教師應該將教學文本 (teaching texts) 置換成他所說的原文 (textuality)。Giroux (1997: 148) 指出這是教育學所指的文本研究的歷程，並且具有三個行動的形式：閱讀 (reading)、詮釋 (interpretation) 與批判 (criticism)，這些可以粗略地呼應 Scholes 所說的在文本中閱讀、在文本之上閱讀，以及從對抗性地閱讀 (reading within, upon and against a text)。首先，在文本中閱讀的意思是辨識作者作品的文化符號規則 (codes)，它具有的教育學價值就是進一步闡明這樣的符號規則是如何作用的，以及它如何影響學生的閱讀 (Giroux, 1997: 148)。Scholes 又指出應該給學生機會去重說故事 (retell the story)、去對故事作概括 (to summarize it)，並且擴展故事 (expand it)。其次，詮釋 (Interpretation) 的意思是指以各種不

同的詮釋觀點去解讀文本，而這些詮釋則是代表了這個文本的第二個解說（commentary）。教育學任務就是幫助學生去分析文本內部、文本和機構、文本與行動之間的關係網絡，使學生獲得「整個可以連接一個文本到其他文本的關係的一個系統」這個系統最後也包含了學生自己的寫作。Scholes 的前兩個教學行動策略極為重要，因為這示範了學生充分地參與、攪動（disrupt）文本是必要的。他希望學生以不同的條件（terms）來閱讀作者的企圖，讓學生可以不只是把文本當作是自己主觀的反射，他更是要學生去開啓文本廣大且多樣的閱讀，讓他們可以詮釋它，特別是批判它。最後，Scholes 希望學生去探索文本的文化符號限制（codes），去分析文本缺少了什麼，並且把自己從文本所預先設立的假定中解放出來（Giroux，1997：148）。

Giroux 的邊界教育論希望去恢復具有「他者」特質的知識和歷史形式，作為一種後現代的抗拒形式，以大眾文化為政治分析的重要對象，使用變通的表徵模式，批判正式和官方文本，並使用過去被壓迫和排除到邊緣的文化重新受到重視（引自周珮儀 1999：166）。

## 貳、對抗記憶

Mouffe（1988；引自 Giroux，1997：152）批判教育者必須去發展一個對抗記憶的論述，不是一個封閉的敘事，而是一個由不同成分組成的、不同種類組成的、開放的、未決的特徵；Foucault（1977；引自 Giroux，1997：152）認為對抗記憶是一個實踐，這個實踐是「轉化歷史—以現在的真理判斷過去，成為一個對抗記憶」這個挑戰了我們目前的真理和正義，藉由對過去放置一個新的關係來幫助我們去了解和改變現在。

Giroux（1997：153）指出對抗記憶代表批判地閱讀過去如何影響現在，以及現在如何解讀過去，對抗記憶提供恢復公共生活語言和差異論述之間的關係的理論工具。對抗記憶作為教育學實踐是經由學生的權力和聲音去重寫歷史，這是指向將對抗記憶作為建構民主社會形式的一個方式，使得特定的主體和認同得以實現。對抗記憶作為一個教育學實踐不僅是關心是對歷史建構做出差異，它也關注提供自我再現和對正義和民主社會的鬥爭。對抗記憶同時作為教育學和政治的實踐，它嘗試終止壓迫的權力關係，並且同時教育教師和學生如何去轉化這樣的關係。

Giroux 以「回憶」(remembrance) 和「習慣」(custom) 兩個隱喻對照，說明「對抗記憶」的形式 (引自周珮儀，1999：170)。Giroux (1997：155) 指出回憶作為對抗記憶的一種形式試圖為學生創造任何故事的限制，那些在故事中的違反道德戒律 (transgressions) 如何造成某些苦難和困難的形式。回憶作為對抗記憶開啓過去並不是對過去作一種懷舊，而是對故事的創造，有些值得重述，恢復對社群的記憶和鬥爭的敘事，面對不同的未來重建這些故事。David Lloyd (引自 Giroux，1997：155) 認為成為弱勢不是本質的問題而是政治的問題，像是經濟的剝削、政治的褫奪公權、社會操縱和意識型態支配，都會影響少數團體的文化形構、主體和論述。Smith (1985；引自 Giroux，1997：154) 認為一個人的習慣就是當他被問到「為什麼？」他僅會回答「我一向都是如此」。在習慣中的人不會去反省，處於習慣中的社會也是固定一連串的重複實施。這種形式往往在連續性的論述中建構主體，單方向地傳遞和繼承知識和實施，它將「對抗記憶」視為一種不愛國的破壞，它不容質疑現存的公共形式，否認以差異做為民主社會的基本參照。

簡言之，Giroux 認為「回憶」重視特殊事件和鬥爭的過程，它的焦點不是平常的事物，而是超乎平常的特殊事件。回憶是一種公共生活的語言，促進過去、現在和未來持續不斷的對話，呈現了無法表徵的事物，恢復了不應該被遺忘的事物。它不斷地質疑過去，讓不同的團體重新在歷史上找回自己的立場，並同時為製造歷史而鬥爭 (引自周珮儀，1999：171)。

### 參、差異政治

邊界教育學以差異政治來打破現在主義的政治普遍性 (political universality)，因為現在主義以政治封閉性區分了中心和邊緣，例如：採取基礎主義 (foundationalism) 的認識論和以歐洲中心主義 (Eurocentrism) 論述所書寫的歷史，宣稱它們能為全人類發言，從論述和歷史上排除屬於特殊團體的定義權。後現在主義強調部分的、地區的和偶然的 (Giroux，1997：150-151)

邊界教育學所陳述的一個重要問題就是去質疑再現和實施如何去命名、邊緣化和定義那些被貶低的團體的差異。邊界教育學讓學生可以主動地、積極地學習，並且內化、挑戰

或轉化這些再現。此外，邊界教育學藉由對這些差異的了解去質問優勢團體如何經由對這些再現的表徵去維持並殖民這些差異，以期改變那些保留它們的主流權力。在此之中，「他者」被視為是不足的，「他者」的人性是憤世嫉俗的、是有問題的或是被殘忍地拒絕的，很重要也是要了解那些邊緣化的日常生活的對抗和轉化形式的結果，這樣的了解根基於被視為他者的人重新恢復、重新塑造它們的歷史、聲音和視野，當作是對物質和社會關係的鬥爭並建立民主的政治社群（Giroux，1997：156）。邊界教育學持續且努力地去創造新的論述空間，去重寫文化的敘事，並且以另外的角度去重新定義它。

差異政治的具體建議是教育學應該要去批判地質疑存在於主流敘事和霸權論述所產生的官方教科書對附屬團體（subordinate groups）的自我再現，因為它們可能是被忘記的或被擦拭掉的歷史、文本、記憶、經驗和社群敘事（Giroux，1997：156-157）。讓學生可以從自己的歷史、集體記憶和聲音去說話（speak），並挑戰那些被建構為合法化的知識和權力。我們必須要更嚴肅地對待那些個人和團體的聲音、學生的認同和他們自己賦予意義的知識和經驗（Giroux，1997：157-158）。



#### 第四節 多元文化教育

馬克思主義論主要從下列三個角度批判教育制度的再製功能：第一，經濟再製模式：主張不同背景學生的學校教育經驗並不相同，導致其未來進入與其家庭背景近似的職業階層，例如包爾斯與金提斯（S. Bowls & H. Gintis）；第二，文化再製模式：主張學校傳授和再製統治階層的知識、價值和語言形式，以再製統治階層的文化，例如布爾迪厄（P. Bourdieu）；第三，「霸權—國家再製模式」：例如葛蘭西（A. Gramsci）主張，統治階級除了確立經濟與政治任務的統一外，還能尋求精神與道德的合融。在此過程中，統治階級並不直接行使權力，而是藉由知識份子的中介而建立文化霸權（卯靜儒，2002：83-84）。馬克思主義學家批判學校教育再製社會既有階級的不公平，傾向認為教育是為階級之旨趣而服務，因而忽略結構中的性別壓迫與種族主義（陳致嘉，2001：21）。也就是除了階級之外，更是存在著族群、國籍、性別、性傾向、地區、宗教、身心不利、學識程度、年齡與

語言背景等差異。由於本研究與原住民教育有關，因此，接下來將以多元文化主義的討論以補充批判理論對於種族面向的不足。

多元文化教育的發展，可溯源於 1960 年代在美國境內相繼爆發由有色人種發動的「民族振興運動」(Ethnic Revivalization Movements) 與民權運動 (The Civil Rights Movement)。運動的主要訴求在反抗優勢團體的宰制、主流文化的霸權，責求社會正視多元文化，以解決少數民族所遭遇的文化潰散、制度壓迫、機會不公等問題。多元文化教育概念引進台灣之後，成為原住民教育論述的一個重要的立論點 (黃志偉、熊同鑫，2003：55、57)。接下來首先說明多元文化的定義與目標；其次介紹多元文化課程設計的模式；第三是對多元文化課程的反思；最後則是提出批判多元主義的主張。

## 壹、多元文化的定義與目標

Banks (1994) 認為多元文化的定義是：一種理念的反省、一場改革教育的活動、一個持續的過程。其目標是為了能達到社會多元族群共存共享的境界，來自各個不同族群的學生也應該享有公平的教育機會 (引自黃志偉、熊同鑫，2003：57)。

## 貳、多元文化教育的課程設計

Banks 將多元文化課程的設計模式，分為以下四個取向：「貢獻取向」、「民族添加取向」、「轉換取向」與「社會行動取向」。茲說明如下 (引自陳枝烈，1997：92-96)：

### 一、貢獻取向 (the contributions approach)

貢獻取向的特質是採取主流文化選擇英雄人物和文化器物的相同標準，將少數民族的英雄人物和片斷的文化器物穿插在課程中之中，卻很少去關心這些文化內容在少數民族社區中的意義和重要性。貢獻取向的另一特質是仍保留主流課程的結構與目標，並依據主流社會的標準選取少數民族英雄，那些激烈或不順從的少數民族英雄卻很少出現在教科書、教材與活動中。貢獻取向的限制是學生無法獲得整體性的觀點；其次，貢獻取向通常排除了種族偏見主義、貧窮、壓迫的議題；再者，貢獻取向將導致少數民族文化的庸俗化 (trivialization)，使刻板印象和錯誤概念加強。

## 二、民族添加取向 (the ethnic additive approach)

添加取向允許教師將少數民族文化內容放入課程中，它是較激烈的課程改革，試著努力去設計改造課程，統整少數民族的文化內容、觀點和參考架構。其缺點是，添加取向通常由主流文化的歷史學家、作家、藝術家和科學家的觀點來看少數民族文化，被選出來作為研讀的事件、概念、議題均是採主流文化的標準和觀點。

## 三、轉換取向 (the transformation approach)

相較於前兩種取向，轉換取向已改變課程的基本目標、結構和觀點，並使學生從幾種民族觀點來看概念、議題、主題與問題，主流中心觀點只是其中的觀點之一。因此，其課程改革關鍵的議題是加入各種團體的觀點、參考架構和內容，使學生瞭解其複雜性。

## 四、社會行動取向 (the social action approach)

社會行動取向除了包含轉換取向的所有內容外，並要學生對與少數民族文化有關的概念、議題與問題做決定，採取行動。為了幫助少數學生增強與獲得政治上的效力，學校必須幫助學生能反省社會的批評，並擁有參與社會變遷的能力。

## 參、多元文化課程的反思

上述的四種多元文化課程設計模式中，其中前二種因為不需要大幅調整課程的內容，實際上實施比較容易可行，因此被廣為採用。然而，此二種取向並不能達到多元文化的真正目標。如果處理不當，容易引起反效果。學者對多元文化課程實行的反思如下：

### 一、唱歌、舞蹈而已？

近年來，多元文化的概念逐漸在社會中推展開來。在學校教育方面，因為鄉土教學的實施，以及學校本位課程的理念逐漸推廣，使得一些原住民學校逐漸發展出學校特色。然而，很多人對原住民的印象，好像就僅止於衣服很鮮豔漂亮、雕刻很特別、音樂歌聲很好、愛跳舞、喜好體育活動。所以一提到保存原住民文化，所應該包含的內容就僅止於此。由於許多人受到前述的誤導，所以在原住民學校就不斷的推展歌舞、體育運動、雕刻、編織等所謂的鄉土教學活動（陳枝烈，1997：199）。無形中，也限制或忽視原住民文化其他面

向的發展。

## 二、貢獻取向成爲多元文化課程設計的主流

目前原住民的課程教材設計，並未撼動主流課程的架構。陳枝烈（1997：100）的研究就指出，目前的社會科改編本教科書，在傳遞台灣原住民文化方面仍相當不足，若從前述的四種取向分析，更是僅止於貢獻取向。另外一方面，目前國小的鄉土教學活動的時數是每星期一節課、40 分鐘，其效果可想而知。

## 三、同化政策指導教育實際，多元文化概念不易落實

譚光鼎（2002：8-9）認爲由於長期受到族群不平等關係的宰制，同化政策成爲實施原住民教育活動的主軸。例如在學制方面仍採取單軌學制，未因應原住民特殊需求而發展民族學校體制；在課程方面，課程綱要以及教科書內容皆以漢文化爲依歸，原住民族文化遭受忽略，學校遂成爲一個文化斷層，割裂原住民與社區（部落）文化的關聯。近年來，多元文化概念雖逐漸在社會中推展開來，原住民教育亦或有嘗試突破舊制者，例如推行母語及鄉土文化教學、更改校名、改造校園景觀、提倡民族學校等。但囿於長期的禁制和僵化，變革行動並不普遍，尤其這些行動大多由政府主導，而鄉土性、草根性的自覺行動，或是由學校與社區共同推動之以學校爲中心的改革行動，仍不多見。

## 肆、批判的多元文化主義

多元文化並不應該單單只是「異」文化事務的引介，因爲，只強調差異或多文化的多元文化觀點，並不能達到公平、正義的多元文化教育目的。McLaren（1994：53）認爲自由與左派多元主義沈浸在「改革」的論述，他們的立場尙未能達到社會轉化的目標，而且這種缺乏轉化性格的多元文化主義只是向更廣大的社會秩序妥協而已。批判的多元主義認爲不論是保守和自由派所強調的「相同點」或左派所強調的「差異點」，都視個別認同爲自主的、獨立的與自我控制的。在批判的多元文化主義的眼中，差異永遠是歷史、文化、權力與意識型態的產物，文化更不是無衝突的、和諧的與在雙方同意之下的。此外，他也認爲種族、階級與性別的再現（representation），應被放置在更廣大的對符號和意義的鬥爭的社會脈絡下來理解。



McLaren (1997: 30) 指出學生必須學習如何閱讀文本，並了解閱讀並不是去服從文本的權威，而是一個了解、批判和轉化的對話過程。他們必須去重寫文本中的故事，讓他們能夠去確認或挑戰這樣的文本如何建構他們的聲音和歷史。閱讀文本應該是一種學習如何去選擇、如何去建構聲音以及如何把自己放在歷史的一個方式。對於教師和教育研究者而言，必須有能力去指出主流的社會理論中對於學校和學校與大社會的關係的論述的限制。McLaren 進一步 (1997: 37) 提出一種語言和經驗的教育學 (a pedagogy of language and experience)，它的意義是去教導學生批判性地閱讀文字、圖像和世界，並同時意識到這樣的文化符碼和意識型態的生產是牽涉到社會生活的多種層面。此外，McLaren 認為教師也必須反省並質問自己如何發展、沿用特定的教學論述，將那些在特定政治地理與知識場域內與我們不一樣的「他者」醜化，將「他者」視為行為偏差或完全不存在。因此，批判的多元文化教育要讓學生超越「他者」的思維，並與之並列 (蕭昭君、陳巨擘譯，2003: 413)。





## 第三章 研究方法

Schutz 主張：「個人對他所生活之世界的認識理解是經過個人「知覺」過程的過濾和篩選，再加上個人詮釋建構而成的」（引自劉仲冬，1996：131）。個人在日常生活採取任何行動之前，一定先定義情景及自我，也即根據上述的認識理解策行動。因此，根據上述的說法，「社會實在」（social reality）完全是主觀的，所以研究者應當做是「掌握並設法理解當事者主觀的意義和建構」（劉仲冬，1996：131）。

本研究的研究目的是探討原住民教師如何作為轉化型知識份子，將原住民文化帶進校園並促進個人與集體的增能。因此，首先要探討原住民教師作為轉化型知識份子的條件，其次要探討原住民教師如何生產對抗性的文本，讓被排拒與邊緣化的原住民文化重新合法化，以及原住民教師如何實施反霸權教學並為個人及集體增能。基於本研究的研究目的與研究問題，量化研究並不合適資料的蒐集與分析，故本研究將採取質性的研究方法。此外，為了增加研究資料的豐富性，本研究將採用文件分析與訪問等方式蒐集資料。以下分別就文件分析與訪談加以討論：



### 第一節 文件分析

Schwandt（1997）指出文件分析是分析和詮釋那些與特定研究有關的文件與檔案資料的各種程序（引自 Chen，2003：52）。本研究之文件蒐集範圍主要針對此次接受訪問的原住民教師所設計與原住民社會、文化與語言有關的教材和紀錄片等。

### 第二節 訪談

Langness & Frank（1981）主張，如果研究者希望瞭解人們的內在觀點，除了觀察他們正在進行的活動或事件，同時也需要訪問他們，才得以瞭解他們的信念、夢想、動機、判斷、價值、態度和情緒（引自吳芝儀，2003）。簡單來說，訪談的中心概念就是瞭解人們

如何理解他們自己的經驗（Seidman，1998；引自 Chen，2003：57）。

## 壹、深度訪談的定義

不同的學者對深度訪談有不同的定義，但是大部分的學者將深度訪談視為是一種會話及社會互動，其目的在於取得正確的資訊或瞭解訪談對象對其真實世界的看法、態度和感受（王仕圖、吳慧敏，2003：96）。Minichiello、Aroni、Timewell 和 Alexander 等人（1996）即定義深度訪談是「有特定目的之會話——是研究者和資訊提供者之間的會話，會話的焦點是在資訊提供者對自己、生活、經驗的感受，而用他/她自己的話表達。（引自王仕圖、吳慧敏，2003：96）

## 貳、訪談的形式

依據 Bernard（1988；引自陳奎熹，2000：60-61），訪談的形式包括非正式訪談、非結構式訪談、半結構訪談與結構式訪談四個類型。非正式訪談（informal interview）常用在初期，是研究者試圖對研究環境得到初步認識，與當地人建立關係。非結構式訪談（unstructured interview）主要是使受訪者自由、不受拘束的表達自己對某些事情的看法，訪談者對受訪者的引導極為有限，其目的是為了能瞭解受訪者對其生活與經驗世界的解釋。因為需要花費較長的時間，故適合長期的田野工作。半結構式訪談（semi-structured interview）對於研究時間有限、受訪者無法接受一次以上訪問，或多位訪談人員同時對為數較多的受訪者進行訪談，半結構式訪談較為合適。研究者列出較感興趣的主題，擬好書面訪談指引，清楚載明本次訪談的主題和問題，但訪談者不採取主導地位，受訪者能自行決定自己的表達方式與內容。結構式訪談（structured interview），或稱標準化訪談。主要特色是做比較嚴格的實驗控制，便於對反應結果進行比較。常見的是問卷調查，受訪者針對固定的問題作答，不能隨便發表自己的意見。

我將採取半結構式訪談的方式進行資料的蒐集工作。採取半結構式訪談主要基於以下幾個原因：第一，受限於我與受訪者的時間有限，半結構訪談讓我可以依據列出感興趣的主題，事先擬好訪談指引，不致於使訪談的內容與本研究的主題偏離。第二，半結構式訪談的訪談問題較具彈性，受訪者得以自行決定表達方式與內容，訪談者可以適時的提問以

澄清受訪者的談話，以便更深入瞭解並呈現較為完整的受訪者的經驗與感受。

### 參、訪談機會的取得與訪談對象

本研究主要透過四種方式覓得受訪者。第一種方式是透過指導教授的介紹，我透過電話或電子郵件方式表達本研究所需的受訪者條件，希望對方能代為介紹合適的受訪者（受訪者 D）。第二種方式是透過已經接受訪問的受訪者以滾雪球（snowball）方式取得其他受訪者接受我的訪問（透過受訪者 D 再介紹受訪者 E 和 F；受訪者 F 再介紹受訪者 B）；第三種方式是我在網路上看到一則報導，報導內容提及一所原住民小學設計的課程，我透過電話向該校校長表達研究的主題與訪問的意圖之後，經過該校長介紹同校任教的一位「平地原住民」，後來在初次訪談時才得知這位「平地原住民」其實是漢人，但也由於這位漢人教師的介紹得以訪問到與其同校任教的一位女性原住民教師（受訪者 A）。第四種方式是最為曲折的，受訪者一開始即想要聯絡這位從事過原住民運動的原住民教師，因此透過電子郵件的方式詢問這位教師的意願，但是並未獲回應。之後經由指導教授的提示，我再次以電子郵件向這位原住民教師表達我想要訪問他的企圖，或者以打電話到其任教的學校但是始終石沈大海，經過了數月之後，指導教授又再次提醒我這位原住民教師的重要性，剛好我此時正要去訪問受訪者 B，而受訪者 B 又剛好與這位原住民同所學校任教，因此，經過正式碰面後，確定取得該位原住民教師的訪問機會，他正是此次受訪者 C。

本研究的訪談對象皆為在原住民學校任教的原住民族籍教師，共計有六位，訪談者包括學校行政人員與教師。此次受訪的六位對象中，只有兩位的職務是教師，其餘四位皆為主任或校長。受訪者的基本資料如下表 3-1：

表 3-1 受訪者簡介

受訪者代號	性別	年齡	族別	職務	任教科目	接受訪問的次數
A	女	20 餘歲	阿美族	導師	一年級級任	3
B	男	30 餘歲	泰雅族	教務主任	母語、美術	5
C	男	40 餘歲	泰雅族	科任教師	語文領域	2
D	男	40 餘歲	泰雅族	校長	無	2
E	男	30 餘歲	泰雅族	教務主任	母語	2
F	男	40 餘歲	泰雅族	總務主任	母語	2

本研究選取上述受訪者乃是基於以下幾點考量：

### 一、誰來發聲？

本研究主要是想要瞭解原住民教師如何設計與原住民社會、文化與語言有關的教材，我認爲只有懂得原住民社會、文化與語言的原住民教師才是最適合的人選。因此，本研究的訪談對象皆爲在原住民學校任教的原住民族教師，希望透過原住民教師對於自己原住民文化的認識，以及其實際教學的經驗，來幫助我瞭解原住民教師如何實踐作爲轉化型知識份子

### 二、原住民族的觀點

如之前所討論，現行的國小課程仍是以漢人的價值觀來呈現原住民族的文化社會文化，而本研究所欲探討的是原住民作爲轉化型知識份子如何在實踐行動上展現原住民的觀點與主體性。因此，本研究的受訪者均是經過初次田野訪問之後，能夠呈現出原住民觀點的受訪對象。

### 三、無法兼顧受訪者的職務與性別平衡

本研究原先希望可以在受訪者的性別與職務上取得一個平衡（男女人數平衡、行政與教師職務平衡），但此次的六位受訪者當中只有一位是女性，而且只有兩位是教師職務。

主要原因有下面幾個：第一，此次的受訪機會均是透過他人介紹而取得的，在性別與職務的控制上就比較無法掌握。第二，本研究主要是想訪問的是具有原住民意識而且又是在學校任教的原住民教師，而我在田野訪問過程中爲了找尋符合此雙重條件的原住民教師遇到重重的困難與挫折，究其原因則可能是原住民在台灣人口的比例上是屬於少數民族，若能找到符合轉化型知識份子概念且有具體行動的原住民教師，對我而言已經是一件不容易的任務，另外，由於我本身的能力與研究時間的限制已經無法再去兼顧受訪者性別與職務上的平衡。第三，雖然在中小學校園中，女性教師遠多於男性，然而女性教師擔任行政要職（校長、主任）的仍比男性教師少，其原因主要是我們的社會對於女性的角色期望是同時性（simultaneously）的，亦即同時兼顧兩個角色期望（例如母親角色與工作者角色），對於女性教師而言就必須同時兼顧工作者與家庭照顧者的角色（陳滿樺，1983；引自張如慧，2000：339）。另外，張如慧（2000：347）指出在學校權力運作的場域中，男性教師呈現出與女性教師不同的形象，男性是有企圖的、敢與行政衝撞的、積極爭取權力的並且展現出強勢的作風。本研究受訪者大多數是擔任行政職，且年齡介於三十多歲到四十多歲之間的男性原住民教師，經過初次訪問發現這些原住民教師在具體行動的層面比較明顯而多樣，這些原住民男性教師的特質似乎與上述陳滿樺與張如慧的研究相符合，因此，上述幾個原因就是本研究選擇受訪者的考量因素。

## 肆、訪談問題

本研究採半結構式訪談，此次訪問的問題以下列兩題爲架構，再視每位受訪者的回答作進一步的發問與澄清。我的訪談問題如下：

1. 請你簡單介紹一下你的教學經歷、任教科目？
2. 請你談一談如何設計和實施與原住民社會、文化和語言有關的教材？（教材的內容、目的、意義...等）

## 伍、在訪談場域中

### 一、研究者偏見的反省

Roman 與 Apple（1990；引自 Chen，2003：64）認爲研究者與被研究者之間，會因爲

不同的性別、階級、種族、年齡與性取向，而建構出一種權力不對等的社會關係。在本研究中，由於我身為漢人，因此在訪談的過程中，更要時時刻刻反省自我的觀點，試圖從受訪者的眼中看世界，並理解他們的經驗和作法。

## 二、訪談次數與時間

本研究的每位受訪者至少接受一次訪談；每次訪談進行的時間是以一個半小時至二小時為原則，實際訪談時間則是配合該受訪者的意願與狀況作適當的調整。如果我認為第一次的訪談內容有不清楚或需要受訪者進一步澄清、補充說明的地方，則徵求受訪者的同意再安排後續的訪談。

## 三、訪談的倫理

基於訪談倫理的考量，我在進行正式訪談之前，先寄發給受訪者一份訪談的同意書（見附錄一），請受訪者簽署以確保他們的權益。在同意書中會說明我的背景、本研究的目的、訪談進行的時間和方式，受訪者可以在訪談過程中隨時終止受訪。此外，也會確保他們在文本中是以匿名的方式處理。



## 四、資料的記錄與整理

本研究訪談資料之記錄方式以錄音為主，以現場筆記為輔。資料整理部分，我在每次訪談結束後，立即將錄音資料轉成逐字稿。逐字稿將會以當面呈交或者利用電子郵件寄等方式給受訪者，請他們協助檢核訪談逐字稿資料的正確度。此外，受訪者也有權決定刪除訪談的任何一個部分。

## 陸、訪談資料的分析

本研究的資料的形成、分析與詮釋均是採取批判、反省的觀點，試圖瞭解受訪者如何為自己所作的教學設計文本與教學實施去定義與發聲。我將在訪談資料與文件資料之間作來回交叉的檢視。本研究分析的程序是我將訪談資料轉譯為訪談逐字稿，再針對訪談內容分析找出主要論點，並根據論題架構設定類別基準，再將資料歸類以進行歸納分析。在此程序中，引用受訪者的談話作為論點的證據。



## 第四章 原住民教師作為轉化型知識份子的條件與對抗文本的生產

本章包含二個部份：第一個部份是在第一節討論原住民教師作為轉化型知識份子的條件；第二個部份是針對原住民教師所設計的對抗性文本加以討論，共分為以下幾個小節：第二節針對原住民教師所設計的對抗文本進行分析，包括原住民母語教材、部落歷史與泰雅的传统建築三方面；第三節討論原住民教師以口述歷史作為一種對抗記憶；第四節討論原住民教師以紀錄片作為一種對抗漢人詮釋觀點的文本形式；第五節以差異政治的觀點來解讀原住民母語課程以及今日台灣本土化的教學實施；第六節為本章之小結。

### 第一節 原住民教師作為轉化型知識份子的條件

原住民教師在求學的過程中，學習著漢人的語言、文化並且「成功」地通過重重考驗成為一名原住民教師。然而，同樣都是受漢化教育長大的原住民教師，為什麼有些人得以在漢文化強勢作用下，成為一位對現有不平等的社會及文化結構的批判者與結合批判與行動的實踐者？以下就我的田野訪談內容，建構出原住民教師作為轉化型知識份子可能必須具備的條件有二：第一個是意識型態的條件，第二個是物質的條件。

#### 壹、意識型態的條件

Donald and Hall 指出意識型態的積極功能是：「意識型態提供概念、數目、形象和意念，讓人們可以用來了解他們的社會和政治世界，形成計畫，對他們在世界的位置獲致特定的意識覺醒，並且在其中採取行動」（McLaren；蕭昭君、陳巨擘譯，2003：294）。因此，從這裡可以知道意識型態不見得只是一個意念或想法，更是促使人們意識覺醒並且去產生計畫與採取行動的元素。在這個部份所要探討的是，什麼樣的意識型態條件在原住民教師作為轉化型知識份子的過程中，不只是幫助教師思想上的轉變，同時更進一步促使教師去產生行動？我認為第一個意識型態的條件就是原住民教師的意識覺醒。

#### 一、意識的覺醒

Giroux (1988: 125) 認為所有的人類的活動都牽涉到某種形式的思考，並且將教師視為是反省性的行動者。本研究認為原住民教師之所以能夠成為一位轉化的行動者，他在採取轉化行動前經過了思考的過程，也就是 Freire 所說的：「意識覺醒—學習去覺察社會上、政治上及經濟上的矛盾，並且採取行動，反抗現實中壓迫性因素」(方永泉譯，2003: 67)。曾經參與過原住民運動並且辦過原住民雜誌的受訪者 C 說：

「在教育上我自己的觀念[...]一定要有一些希望，希望要爭取一些權利，我們不希望受到打壓，我們覺得公義跟公正是一個普同的價值，我們相信這些東西，所以我們才會去做，也就是說意識先於行動，你沒有那樣的意識，你自然就不會有那樣的行動，即使做出那樣的行動，那行動是不會持久的，因為你沒有那個意識，你也許偶爾擦槍走火就幹了那種事情，可是它不會持續[...]我們覺得有一個普遍的信仰在那個地方，所以我們要追求[...]教育也是這個樣子啊！[...]我們不是經常講要教育愛嗎？！教育愛它就是信仰啊，你沒有這個教育愛你怎麼、怎麼願意去花時間呢？對不對？」

受訪者 C 提到他的行動是根源於他對於任何團體在教育上不應該被打壓的普世價值的信念而來，而擁有這樣的信念才能夠持續不斷地去關注原住民教育議題並且產生行動。至於培養對公理正義的覺察能力，則可能需要「生命中重要的他人」的相互影響而來。在意識覺醒的過程中，許多的受訪者都提到了讓他們開始去對自己的文化產生關注，並且去質疑現有的主流文化對於自己所屬團體的忽視與打壓，是受到所謂的「啟蒙者」的影響。受訪者 F 與受訪者 B 都提到了親人對他的影響。其中，受訪者 F 說：

「我有一個舅舅[...]他也很有興趣作我們這個泰雅文化的研究和傳承的工作。有一次機會我去找他聊天，他就給我看一些他做的一些記錄的東西，就這樣跟他常常走在一起，他接受到一個中央研究院民族所的研究專案的助理研究工作，那他也把我帶進去幫忙，因為他中文不是很好、小學畢業程度啦，希望我對他中文部分捉刀這樣子。從他的文章裡面也不少用羅馬拼音，也就是記音符號去交代一些地名、人名，就碰到那幾個單字的時候，第一次接觸到所謂泰雅語的文字化的東西、文字化符號化的東西[...]就這樣子無師自通就學起來[...]也配合到政府有在推母語振興的工作，我那時候也剛好擔任教導主任的工作，所以

一些相關的計畫案子，我就有提出說我們學校裡面也來作這個母語教學的工作，我也身兼一個協會總幹事的工作，也針對類似這樣子的案子來作母語教學的工作[……]所以就這樣子開始，邊教邊找資料邊修正自己的教學方法、教材」

受訪者 F 的啓蒙者是透過他在擔任文史工作的舅舅，才第一次接觸到泰雅的羅馬拼音文字，而當時他身兼國小教務主任與部落的協會總幹事，又配合政府推動原住民母語振興的工作，因此推動了幾個與母語教學有關的計畫。另外，受訪者 B 則是提到了他在部落擔任頭目的祖父，他提到他的童年時期大部分的時間都是與祖父一起生活，因此在祖父的耳濡目染下，不僅體驗了泰雅傳統的生活方式，也聽到祖父對他述說著部落歷史，讓他對泰雅的文化有著不可分割的情感，他說：

「我小時候大部分的時間跟我祖父在一起，然後我祖父是以前的部落的頭目，我就會看他做的東西啦、他做的事情、然後他的言行舉止[……]每天四五點就會起來，大概幼稚園的時候就開始[……]我祖父就叫我：『起來了，起來了！』我就眼睛開一半跟著祖父這樣走走走，因為他是在撈魚[……]我每天我就跟他去[……]一直到國小四年級，因為五六年級我就到甲鎮唸書了[……]那這個東西會給我深刻的印象就是老人家是這樣生活，那泰雅族的那個傳統智慧就在這邊。我的祖父就是假日的時候，他就會帶我去放那個陷阱，然後到山林的時候他就會跟我講很多他自己的故事啊！他跟日本人作戰經驗啊！然後就是一些泰雅族一些傳統，碰到一些事情我們應該怎麼做，其實我很多的有關泰雅族的一些想法就是從我祖父那邊知道的」

受訪者 B 提到他從祖父那裡一起撈魚、放陷阱打獵，此外他也聽到祖父述說部落的傳統和歷史。但是，自從受訪者 B 開始進入學校教育之後，他察覺到學校所傳遞的知識形式和內容從來不與他的生活經驗有關，他說：

「我那時候一直覺得說其實泰雅的東西是很多又很好，那我到國小一年級的時候[……]唸到ㄅㄆㄇㄏㄏㄏ！然後我那時候我在想，為什麼沒有人寫泰雅語這樣，我那時候我就告訴我自己到國中之後，一定會有泰雅語的讀本這樣。然後我到國中的時候，嗯？！怎麼又加英文，沒有泰雅與這樣，然後我又認識了什麼叫客家話這樣，然後說可能到高中可能就會有這

樣，後來我去師專之後[……]我念美術，我很想呈現泰雅族在藝術上，或是在文化上一些東西，然後我很想找泰雅族的一些文獻哪或是相關的書籍，那時候非常少、根本也找不到。那時候我念乙師專，圖書館都找遍就是沒有，然後有一陣子我還去那個丙大學去找[……]還是沒有找到很多東西耶！所以我從那個師專快畢業了的時候我就開始想說，既然找不到，那是不是像我們這一代的年輕人有唸點書的，是不是回來要自己做整理？留給我們下一代，讓我們下一代碰到像我這樣年齡的時候不會找不到東西，所以那個時候，我才在這幾年當中碰到一些很多像這樣的我們就一起做，所以會彼此分享自己的經驗或是也做結盟相互支援」

受訪者 B 在上述提到他在國小和國中的求學生涯中，學校教學的語言是「國語」、到了國中則開始學習英語，但是，他的母語泰雅語則是沒辦法在學校學習。為什麼學校可以學到「國語」和英語，卻學不到泰雅語呢？這中間是經過怎樣的程序來決定誰的語言可以在學校被教學呢？Apple 曾說：「學校的知識，已經是由更廣大的範圍，所有可能的社會知識和原則中挑選出來的，學校知識往往反映了社會集體中有力團體的信仰和觀點。」（王麗雲譯，2002：13）。換句話說，Apple 認為學校不僅去控制人（例如：教室常規、順從等），學校也控制意義，因為學校保存和分配被認為是「合法的知識」，也就是賦予特定團體知識文化上的合法性，一個團體之所以有能力把他的知識變成是「全部人的知識」，就會和這個團體在廣大政治和經濟領域中的權力有關（王麗雲譯，2002：96）。學校所認可的合法的知識，顯然並不包括受訪者所屬的原住民文化，漢民族的文化霸權則可以透過學校教育灌輸自己的知識、文化、道德價值和觀點，以鞏固其優勢地位。另外，從受訪者 B 的談話也可以發現優勢團體不僅是掌控了中小學層級的學校課程，連一般我們認為學術比較自由的大學圖書館也同樣找不到跟原住民文化有關的圖書資料。由此可以知道，原住民教師若是想要找尋與自己民族有關的歷史、社會和文化是如何的困難重重，但是這些困難與阻礙絕對不代表個體就是只能處於完全被動接受的地位，他也可能會去質疑與挑戰學校教育，甚至是整個政治、文化與經濟體系的非中立性格。

原住民教師作為轉化型知識份子的意識覺醒過程，可以看到他是從生命中「重要他人」

來獲得政治的敏感性，在意識已經覺醒之後的下一步，原住民教師會採取什麼樣的方式呢？批判教育學家認為轉化課程結構，必須是一種群體覺醒的奮鬥過程，單一或少數教師的批判覺醒，很容易被盛行的主流意識型態所淹沒，所以教師必須建立一個互動的團體，以維持批判與行動的活力。因此，接下來要探討的是原住民教師的集體結盟與行動。

## 二、結盟—集體行動的出現

Apple 和 Giroux 都主張教師的教育性社群，應與其他關心社會結構不平等的社群相結合，發揮由覺醒而反省進而行動的群體力量，以改善不合理的社會結構（引自黃嘉雄，2000：228）。受訪者 B 曾經組成一個文化工作室，以下將討論文化工作室產生的原因與文化工作室成員的行動。

### （一）行動—成立工作室

受訪者 B 的文化工作室之所以產生，是源自於幾位年輕人對於一個事件發出憤怒之聲。他說：

「大概在八十幾年的時候，就是我們裡面苗栗縣辦一個『泰雅族聯合豐年祭』。他辦那一次的時候[……]其實我們這一群年輕人就很不爽！對呀.. 第一點名稱..」

作者：怎麼說.. 名稱？

「豐年祭！泰雅族沒有豐年祭啊！第二個形式.. 『聯合』.. 泰雅族哪來的聯合？沒有聯合啊！[……]那他辦的那個內容[……]純粹是以觀光的取向來辦這個活動[……]還有它的過程[……]我記得那一次就是開幕典禮開始啊，然後我們全部的族人就在那邊跳舞、傳統的歌[……]跳得很高興的時候啊[……]突然那個主持人就：『那現在請各位坐下來這樣、蹲下來這樣』我說唱啊[……]可以唱半小時一小時或是兩小時多，唱十分鐘要我們全部圍一個大圈圈在那邊停下來，然後所有的政治人物一個一個上去講話，我那一次就很生氣喔！怎麼會這樣？！我本來要衝上去搶麥克風[……]我那一天我很生氣[……]然後發現就是很多人有這種怨言，不是只有我一個，然後我就發現有五個就是聲音最大聲的，就這五個剛好就是那個神父嘛、還有那個尤瑪還有那兩個年輕人。我們這五個就湊在一起啊，我們就講說我們五個要好好研究一下我們自己的文化，然後要在部落作一點事情。那我們就開始啊，那時候我們就是

很快就（成立）一個叫做北勢群文化工作室」

由於原住民的祭典活動在最近幾年已經逐漸在一些原住民部落恢復，但是值得注意的是恢復祭典活動的背後可能潛藏著觀光化的危機，原住民部落由於歷經數十年漢人政權的統治，因此傳統的社會階級制度（例如：部落頭目、長老）逐漸式微，連帶受到影響的是祭典儀式的進行，像是原本由部落主動發起的祭典變成由鄉公所所主導；原本應該由部落頭目來帶領祭典儀式的進行，卻變成節目主持人來發言；原本應該是可以持續好幾個小時的歌舞，變成全體蹲下來配合所謂的「長官」致詞。從以上可以發現這樣的泰雅族祭典其實是滿足了漢人所想像的祭典的形式，把它弄得熱熱鬧鬧的正好滿足了漢人觀光的胃口？這樣的泰雅族「聯合豐年祭」（注意：泰雅族沒有所謂的聯合，更沒有豐年祭）就像一般社會大眾所熟知的學校運動會，它有幾個既定的程序（運動員繞場、唱國家、長官致詞、校長致詞...），學生是配合演出的配角。在這場泰雅族的祭典中，官員的致詞不僅是喧賓奪主，也是對原住民文化的不尊重。受訪者 B 和另外四位朋友，對於這個事件除了批判的聲音之外，他們更進一步的產生集體行動。這就是 Giroux（1997）所說的：「教師作為轉化型知識份子應該結合批判的語言與可能的語言。」所謂可能的語言在這裡指的就是集體行動的產生。



## （二）行動—傳承與教育

由於「泰雅族聯合豐年祭」的批判聲音，使五位青年（包括原住民與美國籍教會人員）成立了文化工作室，他們除了依照個人的興趣分別從事不同的文化研究工作，也共同聚會討論、分享彼此工作進度。此外，他們更不忘要將半年內辛苦蒐集的成果傳承給部落的下一代，於是他們邀集了附近七八個部落的原住民小學生，舉辦了夏令營的活動，希望在為自己增能的同時，也能為部落的小朋友增能。受訪者 B 說：

「這五個人我們有分工，一個是研究織布..好像上次跟你講過？」

作者：有

「對呀！那一個是做工藝、歌謠、還有母語的、還有我是做歷史的。因為我們那個時候還沒結婚，所以我晚上都會去找老人家聊啊、文獻查資料查一查，然後我們大概固定兩個禮

拜就到山上去，就在這兩個禮拜你做什麼研究、做什麼調查，然後我們就彼此分享，那個時候因為年輕所以幾乎都沒有缺席啊」

「之前每年的寒暑假大概維持五六年，每年的寒暑假我們都會找比較裡面的小朋友，然後把我們這半年研究的、調查的東西就分享給小朋友，除了分享之外，我們還做活動，就是類似夏令營的一些小朋友的一些活動」

從上述的訪談資料，可以發現受訪者 B 與工作室的其他成員的集體行動包括了四個面向。第一個集體行動是組成文化工作室，第二個集體行動是文化工作室成員分頭進行泰雅工藝、歌謠、母語與歷史的資料蒐集與田野調查工作，第三個集體行動是討論文化的建立，第四個集體行動是舉辦夏令營活動，將文化工作室成員所設計的教學活動傳承給鄰近部落的小朋友。由此可知，雖然學校課程、教學實施、評鑑標準..等等都是依照漢人的價值標準所設立的，但是，受訪者 B 的集體行動方式可以提供原住民教師作為轉化型知識份子的實踐方向。

## 貳、原住民教師作為轉化型知識份子的物質條件

原住民教師作為轉化型知識份子的物質條件指的是：原住民教師在作為轉化型知識份子時，他所擁有的物質資源以供其作為其行動的後盾。就本研究田野訪談的內容，原住民教師所具備的物質條件可以分成經費與團隊合作兩個部份。

### 一、來自公私部門的經費資源

原住民教師要作為轉化型知識份子所要面臨到現實的問題就是一錢從哪裡來？本研究的受訪者提到的經費來源大致上可以劃分為兩類：公部門與私部門。受訪者 D 提到學校建置泰雅建築—竹屋、穀倉和檫木平台的經費來源，他說：

「台灣檫木..這兩棵檫木不但是高級的木材，它主要也是剛剛那個葉先生（老人家）他說他小的時候種，那所以到現在已經是七十年的樹了，所以它其實跟這裡的人有很深的感情[... ]然後那兩棵樹感覺在校園的邊陲地帶[... ]我有想說怎麼樣讓小朋友去重視這個樹，他如果能重視這兩棵樹他就可以重視他自己周遭的人跟環境[... ]那後來就嘗試寫一些計畫

報到教育局[⋯]核准大概有一筆經費大概七十萬[⋯]剛好就可以作我想要推動的事情」

受訪者 D 提到的是學校的硬體設備的經費來源，在軟體方面則是受訪者 E 在編輯泰雅族母語教材的時候，剛好有教育優先區的計畫，於是他也向教育局申請經費，他說：

「這個教材其實它的經費、計畫是從教育優先區底下的學校特色，發展學校特色項目底下的母語教學，母語教學一般如果你不去想研發教材你就是純粹教學，純粹教學也是一種方式，但是我可以研發教材啊，那所以那時候我計畫是兼顧母語教學，那再來就是試試看我們自己研發教材，所以那個部分（計畫）過了，就開始執行了」

除了教育人員熟知的教育局這個公部門可以申請經費之外，受訪者 B 當初在辦理夏令營的時候，還將申請經費的對象延伸到其它的公部門，他說：

「前面三四年我們大概都是自掏腰包，那時候沒錢耶，那時候沒結婚，那後來因為我們做了很久了[⋯]後來就找到一些方法就是跟人家要錢，那時候就找戊國家公園、台電啊、鄉公所要錢[⋯]前面當然就是我們自費嘛，後來就是跟人家要錢，那到後面就是他們就會主動給我們，就說：『啊！你們要辦囉..趕快給你們錢』」

我：他們是誰啊？

「公所啊、台電[⋯]他們有專款，或者是公所啊[⋯]他說他們有一筆款項，他們可能也是要消耗啦，可能也知道我們要做，就說：『啊..這給你們這樣』湊五萬十萬，還有戊國家公園..它有一個支出」

另外，受訪者 B 在拍攝紀錄片的過程，先是向私人性質的全景基金會申請經費，後來也試著向政府單位申請補助，他說：

「經費的部分后，一開始就是全景。第一部片子拍完之後，我們就開始試著寫計畫，我們就會跟國家藝術基金會、然後文建會、然後原民會是最近..大概就這幾個單位吧」

從受訪者 D、受訪者 E 和受訪者 B 的談話可以發現，原住民教師作為轉化型知識份子不論是學校空間的建築、母語教材的編輯、夏令營的舉辦以及紀錄片的拍攝，都可以透過寫計畫的方式向政府單位或私人基金會申請。原住民教師申請經費的對象，除了一般教師



較為熟知的教育局之外，也包括鄉公所、台灣電力公司、國家公園、原民會、國家藝術基金會以及文建會等政府單位，以及贊助拍攝紀錄片的私人基金會。除了經費的需求得到滿足，原住民教師作為轉化型知識份子更是要尋求團隊合作的伙伴，以下將針對團隊合作的人力組成及合作情形加以討論。

## 二、團隊合作

McLaren 認為：「原住民教師作為轉化型知識份子就是要創造一個民主的社群，建立在一種公共連結的語言與社會改造的責任上」（蕭昭君、陳巨擘譯，2003：382）。這代表了原住民教師作為轉化型知識份子必須將學校視為是一個民主的場域。但是 Giroux（1988：174）進一步說明教師離群孤立行動是無法提供足讓學校成為民主場域的條件。因此，教師作為轉化型知識份子必須和代表不同位置、經驗和背景的人共同努力建立一個民主的合作關係。以下就是受訪者提到他們的團隊合作的對象，依照合作對象的不同，大致上可以分成以下幾種：

### （一）家長會長/學生家長

受訪者 D 表示他之前所待的學校是屬於後山<sup>1</sup>的原住民學校，該校的學生人數只有 48 位，但是只要是開家長會就會有 30 多位家長參與，此校的家長發揮了相當的自主性與能動性，他們親手建置了代表泰雅文化的穀倉和竹屋等建築，他說：

「我們在 rgyax<sup>2</sup>跟那邊的家長一起合作作了很多的事情，包括帶學生出國、是家長一起出來募款，包括在學校作很有特色的泰雅文化傳統的建築，把它放在學校裡面，後來發展到整個部落。我講的穀倉、竹屋，穀倉就是類似像高角屋的那種，我們最早是在學校作，我們請家長來作，後來家長很高興，為了作這樣的事情得開會開個兩三次，每次開會從七點左右，也不是真的開會就聊天，當我要送家長到校門口的時候已經是月亮偏西邊了，已經是快要下山了，那時候滿天星斗再加上月亮，那種感覺就是說那邊的家長會為了學校願意作這樣的事情，然後全力的配合，所以我們作了兩座穀倉，作了一個穀倉劇場，然後又作一個文化館，裡面的裝潢，所有的工沒有出一毛錢，都是家長自動來做。」

<sup>1</sup> 高海拔且交通不易到達的山地地區通常稱作後山；低海拔且離城鎮不遠的山地地區通常稱作前山。

<sup>2</sup> 一所原住民小學的化名，此詞彙引用受訪者 F 所自編的泰雅語教材，rgyax 之泰雅語意義為深山。

受訪者 D 表示學校與社區的合作很重要，他指出之前所服務的學校，學生家長都十分熱心學校的事務，而學校也開放出一個空間讓家長一同討論與參與。亦即，學校不是孤立於社區與學生家長之外，原住民教師作為轉化型知識份子，打破校園圍牆所代表的學校與社區產生隔閡的有形疆界，讓學校作為與社區連結的民主公共場域，開放讓家長一同參與學校的空間規劃，說明了家長參與學校教育可以擁有相當的自主性與無限的可能性。而且，學校的建築的經驗更是可以進一步拓展到部落的空間改造，當然家長在學校所獲取的經驗不僅是空間的改造技術而已，也包括了民主參與學校公共事務的經驗、討論文化的建立以及部落族人的團隊合作的經驗等等。由於台灣獨特的歷史、政治背景，各級學校在以往的政治威權時代扮演著灌輸「復國」精神與傳遞「偉大中華文化」的角色，學校並不對社區與學生家長開放，學校只要盡責地做好傳遞統治者意識型態的任務就好，然而，隨著台灣政治逐漸走向民主之際，學校的角色也有了些許的改變。受訪者 D 讓不同經驗與背景的家長共同參與學校的事務，在我看來是一種打破學校權威的實踐方式，因為學校事務不必然只能被學校的行政人員、教師或者是高學歷的家長所壟斷。

## （二）部落的文史工作者

受訪者 E 表示編輯該校的母語補助教材是一個團隊合作的成果，他說：

「比如說是部落歷史的，我們有一個母語老師對 T 鄉本來就作十幾二十年啦，那這部分你要作教材 T 鄉泰雅語，你要先介紹來龍去脈..就是說這是 T 語系從哪裡遷徙過來的？現在是有幾個語系？那方圓地理是怎麼樣都要交代一下，再來就是語音的部分是我比較可以寫，句法的部分就是另外一位老師她也可以寫這種東西，那一些像詞彙的東西、詞彙比較表就把它拿進來這樣子」

受訪者 E 的例子在於說明，原住民教師作為轉化型知識份子藉由與部落文史工作者參與教科書生產的方式，去打破過去傳統的教育理論認為課程必須由學科「專家」（例如：大學教授、課程研究者、各領域的學者專家等）來進行教科書編輯的迷思，也就是學校教育除了合法化那些官方知識，其實也提供了那些原本被排除在官方知識以外的知識再度被合法化的可能性。

### （三）朋友與部落正在就讀大專的青年

原住民教師作為轉化型知識份子，不僅在校園內建立一個由學校與家長所組成之民主合作的社群，受訪者 B 也嘗試在校園之外的場域，與其他共同關心原住民教育議題的人士建立合作互助的關係，他指出：

「我要類似的資料的話，其實我會透過很多朋友，因為那時候很多文化界的朋友，我要什麼資料或者是我拿到日文的要翻譯的話，很多朋友幫我翻譯[……]那在影像的部分話，我通常拍完之後[……]就是在初剪的時候，我就會找他們一起討論」

「(夏令營)好像到後面兩期還是三期，剛好原民會辦的一個『部落青年回部落服務、在地青年回部落服務』[……]所以我們就借用他們的人力，然後就跟我們一起上這樣，就是文化課程就我們上，那帶學生活動就是他們來上」

從上述訪問可知，受訪者 B 建立合作關係的對象，包含了自己的朋友與部落正在就讀大專的青年。透過這個人力網絡的支援與討論互動，原住民教師的行動不再是孤立無援。

綜合上述，原住民教師作為轉化型知識份子提供家長一個民主的公共空間，讓部落家長共同參與學校事務，而在這樣一個沒有壓迫的空間中，校方與家長彼此的觀念不斷的激盪，亦即，這是一個沒有壓迫的討論空間是民主形式的一種體現。學校建築的改造不但讓代表泰雅文化的傳統建築得以再現校園，也同時讓這個代表泰雅文化的建築形式得到合法性的地位，因為在以往學校的空間建築裡得到合法地位的通常包括：教室、校長室、辦公室、司令台..等等。除了原住民傳統建築得到合法性的地位之外，受訪者 E 與社區文史工作者所分工設計出來的母語教材，也打破了過去由專家壟斷的學校教材設計工作。另外，原住民教師所建立合作社群的對象可以從部落人士（學生家長、文史工作者、部落青年）到受訪者個人的朋友，更是顯示原住民教師作為轉化型知識份子，要建立由不同身份、位置、經驗的份子所組成的民主合作社群，讓民主的論述與行動得以擴展到學校之外。

### 參、原住民教師作為轉化型知識份子可能所遇到的困境

原住民教師作為轉化型知識份子並不是一定平順無波的，許多受訪者都提到了他在創

造教學自主性或推行與原住民文化或語言有關的教學活動時碰到的一些困難，這些困難包括了學校層級的行政打壓與學校外的結構性因素。因此，這部份首先將討論原住民教師作為轉化型知識份子可能面臨的學校層級的行政壓迫，以及原住民教師的抗拒行動策略；其次將討論原住民教師作為轉化型知識份子所面臨的結構性的困境。

### 一、學校層級的行政規訓與教師的抗拒策略

Foucault 認為為了達到有效管理，社會建立了一套分類系統，將常態和偏失加以區分，並對每一種類型的人賦予一定的規約與期待（翟本瑞，2002：263）。我們的社會對教師也自成一套規約與期待，這代表若是教師的表現不符合社會賦予他的角色期待時，必定有一套懲罰與監督的機制。因此，在這個部份將要討論的是原住民教師在不符合學校行政所賦予教師應有的「思想」與「行爲」時，所受到的行政打壓以及教師的抗拒策略。

原住民教師作為轉化型知識份子的行動不必然一定會獲得校方的支持，也就是原住民教師在面對學校行政科層以各種明示或暗示的監督手段之下（例如：校長約談、同儕壓力、排課刁難、增加行政工作、考績、記過嘉獎等方式），教師的行動可能會遇到一些阻礙。教師在權衡行動所可能引起的諸多「後遺症」之後，有些人可能會選擇放棄採取行動，有些人則是挺身與之對抗。受訪者 C 在課堂上提供學生學校教科書文本之外的論述，他所遭遇到的行政處置方式就是不斷地被調動課務，以達到控制教師在課堂上的教學論述的企圖。他說：

「校長跟我講說我不適合當導師把我丟到科任老師，很好玩..所以又教社會科，在社會科我每次都講說把我國改為中國[...]（校長認為）：『上社會課啊，把小朋友灌輸太多奇怪的思想，你會造成很大的問題！』所以把我調到教自然科，校長跟主任就想說你應該不會講什麼了吧！反正就是自然科學嘛！那我每次上自然課的時候都會扯一些那個社會新聞，當時自然的目的是在哪裡？要求真理啊！[...]結果第三年也不能教自然科，教什麼呢？我就教體育、體育我就沒輒啦！體育我就是只能夠在精神上叫他要勇敢啦、要冒險啦、這個身體要健全啦、榮譽心、要團結啊！我只教這些..對不對？！..所以我就一直教體育課」

除了上述受訪者 C 提到學校以調動任教科目的方式，來對教師的思想之產生規訓的作

用之外，很難想像的是在校園裡，老師在某些程度上也可能被要求在服裝儀容的「適當性」（例如：女教師不得穿著短褲、背心；男教師蓄鬍或留長髮），若有不符社會所加諸在教師外表形象的規範，則教師很容易遭受到行政的壓力，一旦教師屈服於這股壓力也某種程度的表示了社會所加諸在每一個人心理與身體上的支配與規訓得到了施展。也就是 Foucault 所說的：「民主、法治、人權、道德、規範等構成現代社會的基本運作原則，都要等到這套規則體制能夠深刻且具體地施行在每一個人身心上，然後才能得到具體開展」（翟本瑞，2002：262）。受訪者 C 對於教師衣著外貌的常規習慣，他的遭遇與反應是：

「你不知道以前多保守！我在那個學校也是第一個穿短褲，校長就叫我們訓導來前面罵、跟我講，我說：『好..沒有關係』我就開始寫文章：『校長說』我寫到第七篇，校長就找主任跟我講說：『請那個 W 老師不用再寫了，他以後如果要穿短褲就讓他穿、要留長髮就讓他留吧！』」

作者：是寫到哪裡？

「寫到報社啊！我發表文章啊、寫散文啊..『校長說』、『教育觀察：校長說』，寫到第七篇校長說..這實在太好玩啦！」



受訪者 C 作為轉化型知識份子除了以寫作來創造公共論述作為具體抗拒行政規訓的策略，他同時也在學校內尋求同儕的支持。一般而言，小學的國語課（包括作文）都是讓導師來教，這樣的排課方式長久以來一直被老師所接受且不曾遭受到質疑的，如果有教師要打破這樣的「默契」和「共識」，而提出其他排課的可能性時，極有可能遭到學校行政人員進行各種道德勸說，或者教師之間難免會計較課務工作量公不公平等問題。受訪者 C 提到他所任教的原住民學校的學生語文程度遠低於外面的學校，因此他主動向學校爭取推動語文教育，但是他首先面對的是校長的質疑以及校內沒有任何人願意支持，最後，幸好同校的主任願意支持他的想法。他說：

「我從去年在推語文教育推到這個學期，我們學校才開始注意到這個，但是我推將近一年半的時間[...]幾乎沒有人支持我[...]其實這個作文因為一般來講都是導師要教，我就把它拿起來說我來教作文，剛開始學校是（說）：『嘖！沒有這種慣例』我說你翻任何教育的規

則，有沒有說導師一定要教哪幾科？有沒有？有！但是這個是習慣，全省都是這個樣子，但我是覺得說應該要讓專長來上課，我的專長就是語文所以我跟校長說我來推語文，校長說：『沒有這樣的，這個（對）導師啊、什麼都會不好』我就說：『好！沒有關係，我就帶分校』分校那 Y 主任就支持我，我就跟三四五六的導師講說語文課裡面有七節，我來上三節，兩節作文、一節寫字課[...]我實驗一個學期，第二個學期校長說語文給你教，對呀！願意給我教，這裡是我這個學期才教」

Althusser (1971) 曾舉出統治階級同時以壓迫性國家機器（包括政治、行政機構、軍隊、警察、監獄...等）直接以暴力肉體的壓迫，和意識型態國家機器（包含宗教、教育體系、法律、家庭...等）以顯而不彰、象徵的手段來確保國家的再生產條件。其中學校雖然是作為意識型態國家機器，但同時也使用一些壓制的方法，例如：懲戒、開除、考核等等，使他們的學生「守法有紀」，但同時也在馴服他們的教師。受訪者 C 遭受到來自於學校行政以不停地調動任教科目與監督衣著髮型等直接性的壓迫，來企圖達到對教師在行為與意識型態的管理。然而，Foucault 也說過：「那裡有權力運作，那裡就有抗拒；除非順從可以得到更多利益，人們不會主動地接受各式支配」（引自翟本瑞，2002：263）。在這裡，我們看到受訪者 C 在面對學校系統中被視為理所當然的種種規範，他是有能力和策略去製造抗拒的與轉化的空間。受訪者 C 在打破學校對教師思想及身體的規訓時，運用的抗拒策略就是以寫散文以及在報紙上發表文章的方式，去創造一個公共的論述空間來面對行政的打壓。另外，當他主動提出語文教育的構想時，面對學校的排課習慣與校內教師不支持的情況下，他去尋求同校主任的支持而開始行動。因此，原住民教師作為轉化型知識份子在面對行政的壓迫時，他的抗拒與轉化策略是多元的。

## 二、結構性的困境因素

Apple 認為學校作為一個機構、知識的形式與教育人員本身都必須置入它自己所在的廣大關係脈絡中（王麗雲譯，2002：4）。亦即，我們必須將學校置於大社會的脈絡中，來分析學校教育的可能與限制，因為我們日常生活的機構和事件都不是孤立的，都無法脫離大社會的宰制與從屬的關係，而關連性的分析就是要特別強調這些關係之間的交互連結。

因此，原住民教師作為轉化型知識份子，所面對的困境也應該被放置在大社會的脈絡之中來作討論。以下將要討論的是受訪的原住民教師所遭遇到的一些困境。

### （一）母語教育不如英語教育

李壬癸認為一個人從小以他的母語來表達其思想與情感，是生命的一部份，因此說母語是基本人權（引自四一〇教改聯盟，1996：295）。然而，即使說母語是基本的人權，原住民家長面對學校所實施的母語教學仍有不少抱怨與質疑，受訪者 F 談到他任教學校的原住民學生家長對於母語教學的質疑，他說：

「到目前也是喔還是有不少家長甚至反對，他覺得說學這個幹什麼？沒有用還不如去學英文。但我不是說英文不好不要學了，只是覺得說多元學習最好，那個就是所謂的市場論啦！他說沒有市場啊，你學這個幹什麼？以後出去工作你十之八九是要出去工作[...]甚至還有講說你不如學閩南語客家話，可能還有用到的機會，你學泰雅語那你出去見到十二個原住民才有可能見到一個是泰雅族，對不對？[...]要不然你出去有幾個機會是碰到原住民的？這也是兩千三百萬人只有四十萬是原住民再除以十二，呵呵..開玩笑的，這也是悲哀啦！那有機會我跟他們講學習的東西，尤其語言的學習越多元只有加分不會減分，有的就說：『喔..那有還有那個時間精力去學？還不如學英文！』」

原住民學生家長對於學校教導母語課程的複雜情感，必須要回溯過去台灣語言政策的發展。Chen（2003）指出過去的語言政策，從國民政府 1947 年以來推動的「說國語運動」，到 1996 年開始推行鄉土教學活動的方言教學，再到 2000 年在語文領域中的本國語言中進行鄉土語言的教學，在這一個語言政策的改變過程中，雖然代表不同的族群都可以在教室裡學習到自己的母語，但是其實不同的語言的社會評價還是會有差別。Chen（2003：156-157）進一步指出本土語言教育其實還是存在著諸多的爭議，例如：語言階層的問題（國語 vs. 方言），北京話被建構成為是正式的、有教養的、中產階級的、高尚的語言，而本土的語言則被貶抑為方言、非正式的、白話的、沒教養的、勞工階級的語言；另外，本土語言教育的定義（母語學習 vs. 多語教育），教育部反對雙語教育的構想，將母語教育矮化為方言學習；最後，本土語言的教學地位（自願性 vs. 義務性），教育部是透過由地方教育局所提

供之非正式的、與自願性而非義務性的課外活動時間來實施母語教學。然而，當時政治上的反對勢力（民進黨）則是希望將本土語言教育訂為國定課程，並且是一種全國性與強制性的教學實施。

台灣本土語言似乎都面臨著黃昏化的危機，首先在語言位階方面：目前台灣仍是以北京語作為優勢，受訪的原住民教師指出由於泰雅語在社會上可以使用的機會很少，反而覺得學習閩南語或客家話的實用性更大。此外，由於全球化的趨勢，使得英語成為國際上最強勢的語言，不管男女老少，只要可以說得一口流利的英語，都是大家欣羨的對象，因為英語不只是一種溝通的工具而已，它還代表著世界觀、競爭力、品味與驕傲。相較於英語的「高雅」與國際化，能夠說得一口流利本主語言（尤其是閩南語）的人，則只能頂多被「稱讚」很鄉土或者很有親和力而已。而小時候的我，也曾經迷失在為了面子以及害怕同學的嘲笑，硬是盡量避免在公共場所說閩南語（可見執政者施加在我身上的奴化教育手段真是高超、有用）。相較於說閩南語所代表的粗俗，原住民族在公共場合使用原住民語言則更可能遭受到「番仔」的污名所累。在學校教育與各級考試科目方面：從學生進入小學一年級開始，「國語」課就是授課時數最多的必修科目，而國小三年級開始也將「英語」列為必修的科目，反觀我們的母語教學一週僅只有一節而已。其次，若是原住民學生進入以漢人學生為多數的學校就讀時，則往往會被迫選讀閩南語或客家語，很多在都市求學的原住民孩子即是如此。再者，學校有種種的藉口（例如：為了排課與教學的方便性、學其他的「母語」將來比較有用..等等），將不同族群之原住民學生安排上某一種原住民族語言，亦即，學校並不會為了學生的個別差異去開設不同的母語課程。另外，不論是國家的考試或者是各級升學考試，「國語」與英語往往都是考試的科目之一，我們的學生（不論是原住民族、閩南族群或是客家族群）不會因為學習了自己的母語而能夠在考試的時候得到實質的回饋，因此教師、家長甚至學生會覺得學校不如加強英語教學比較實在；最後，我們的就業市場也沒有提供會說原住民語言的人就業的機會，也就是學習母語並未得到報酬。當然，我在這裡並不是贊成以投資報酬率的角度來看待學習母語是不是「值得」的問題，而是這些因素的確是造成原住民家長質疑，甚至是反對自己的孩子學習母語的結構性因素。最後，很重要的一點是，目前雙語教育尚未實現，而且整個教育體制仍是依循著漢人



的遊戲規則，無法一舉推翻，在此情況下，原住民家長期望自己的孩子能在「英語」、「數學」等學科上多作準備，以便在未來的升學或就業路上多點競爭力以求未來能階級翻身，即便批判理論家指出學校教育的再製功能（例如：勞工階級的孩子能夠晉升到上層階級的比例極少，他們往往再製父母的社經地位），但是，為人父母者，望子成龍成鳳本是天經地義之事，教育這條路即使走來困難重重，卻似乎是目前唯一可以期待的希望。

## 二、城鄉發展失衡，學生面對的是生存的問題

受訪者 A 所任教的學校位於海邊，該部落的經濟主要是種植稻米維生，她表示這裡的稻作收成一年僅能換取七八萬元收入，因此，對於部落的阿美族人來說他們面臨最迫切的問題不是文化消失的問題，而是如何滿足基本生活的需求的問題。她說：

「教育方面的困境啊，還有文化、經濟啊、還有就業啊，其實是城鄉之間的問題。教育其實建立在生活上面，如果生活已經沒有辦法滿足，教育其實解決不了根本的問題，他們生活就有問題，有些孩子他們回去，他們是營養不足的、父母親又沒有工作，然後在家裡再怎麼教育也沒辦法讓他們更提昇，如果他們真的很有機會到城市裡讀書的話他們生活會比較好，其實母語要有配套措施，你這樣把母語學得好不一定有出路，就像體育一樣，體育教的好未來沒有出路，父母親不會再支持你再去..像我們母語出去沒什麼好的出路的話，他們寧可去摒棄他們原本有的東西」

受訪者 A 提到部落的經濟只能靠一年收益只有七八萬的水稻種植來支撐。除了城鄉發展不均衡的因素導致之外，對於原住民族來說來有另一個重要的因素，就是土地的問題。受訪者 B 提到其部落的祖居地除了變成「國有土地」、「山林保育地」之外，實際使用與開發原住民土地的又是漢人。當土地權尚未回歸原住民就難以改造現有以種植價格低廉的農作物或者到都市從事體力勞動者的經濟生活模式，而經濟的滿足又是跟原住民教育與文化的發展密切相關，受訪者 B 談到他對於民族教育的看法：

「現階段就是主流的文化就是你不能跟它背道而馳，基本上這是大社會它的必備的東西，現在還沒有發展成所謂的民族教育，他能夠置身於外、他能夠很健全，因為整個政策沒有配套啊！如果今天有所謂的民族自治區了，然後他後面的這個財力夠，然後它的政策..所

謂的配套措施都很完備的話，我就會發展自己的教育、泰雅族式的教育，問題是現在不可能啊！[…]假如我們這邊，光是日鄉..你要成立一個自治鄉的話很困難，因為這邊有三分之二是漢人，只有三分之一是原住民，這是人口嘛。那土地的話大概四分之三都是漢人的，名義上是原住民的，可是實質上握有那個土地的人都是漢人啊！就是這兩個了嘛，這兩個最大的前提沒辦法突破啦，那如果這都能突破的話，在經費上都能 ok 的話其實..所以現在很難啦」

在 1980 年代，一波波的原住民運動曾經高喊政府「還我土地」，但是到了今日仍然尚未實現。原住民的土地被巧取豪奪成爲「國家公園」、「國有林地」，土地上的經濟作物或野生動物自然變成了國有財產，有些原住民的土地被商人以各種名目用來作爲經營牧場、果園用途。但是，如果要發展以原住民爲主體的教育，就不能狹隘的侷限在文化領域中做改革，部落的經濟、文化與教育有著不可分割的關係，若社區經濟殘破，那麼原住民文化的重建與復興不過是一個幻想，最後可能勉強維持樣板式的文化櫥窗（四一〇教育改造聯盟，1996：291）。



### 三、原住民族教育法躺在教育局

除了原住民自治區尚未建立的因素之外，另一個重要的因素就是法律落實的問題。雖然《原住民族教育法》已經在 1998 年 6 月 17 日由總統公佈施行，距離現在已經有七年之久，且根據 2004 年所公布的修正《原住民族教育法》，其中第七條規定：「直轄市、縣（市）主管機關得視需要，設立直轄市、縣（市）民族教育審議委員會，負責諮詢、審議地方民族教育事項。」但是，受訪者 B 指出現在的原住民教育仍未依據《原住民族教育法》的規定去推行，他說：

「現階段的話，我自己是教務主任，我從我角度去看所謂的民族教育或是原住民教育的話，我覺得太難了[…]就像公布的原住民教育法，它都已經總統已經發佈，可是台中縣政府教育局就擺在一邊啊，單行法就照自己的政策去走，然後這個法他也沒有去用啊，我覺得[…]在整個政策上就是很難推啦」

從以上的訪談可以發現，原住民教師作爲轉化型知識份子遇到的結構性因素：首先，

在母語教學方面，由於目前仍是以漢語作為優勢，在社會上使用原住民族語言的機會相較「國語」閩南語或客家話少之外，學校教育與各級考試仍獨尊「國語」和英語等必修科目，社會上也未能提供會說原住民族語的原住民良好的就業機會，因此造成母語教學得不到一些原住民家長的支持。其次，由於目前台灣的城鄉發展相當失衡，待在部落的原住民工作選擇並不多，大部分的人只能以種植一些經濟作物（高山蔬菜、水果、稻米等）來轉取金錢，但是，這樣的收益畢竟不高，更何況還要面對豪雨或天災的威脅，使得許多原住民不得不離鄉背井到都市去尋找工作機會，在這種情況之下，怎麼可能還會有餘力去挽救他們消失中的文化。我們怎麼可以去苛責原住民家長連自己的文化都要去摒棄，或者家庭教育功能不彰等問題？第三，《原住民族教育法》的落實問題，各縣市政府對於《原住民族教育法》的規定，仍是以一動不如一靜的態度去面對，換言之，目前《原住民族教育法》仍然僅具象徵性意義而已。第四，誠如四一〇（1996：291）教改聯盟主張由於現在的政治、經濟與文化權都掌控在優勢團體的手中，不論是學制、課程內容、教學方式、評鑑制度、升學制度都是以漢人的標準為依歸，若要發展原住民族式的教育則必須要配合原住民自治區的設立，不僅可以以部落為基地，發展互利共生的社會經濟生活，形成新的部落意識，如此才是實現民族教育的基礎。

## 第二節 對抗文本的生產

根據 Giroux（1997）所言，對抗文本指的是提供學生多元參照的機會，不只去批判性的閱讀不同的符碼、經驗和語言的文本，也讓學生學習跨越意義、知識、社會關係和價值的邊界。本節要探討的是原住民教師如何設計對抗性的教學文本，讓原住民學生對文本進行批判性的閱讀，並進一步超越文本的限制，形成原住民族的敘事觀點。本節的內容包含三個部分，第一個部分是原住民教師對於母語課程的對抗文本生產；第二個部分是原住民教師在社會課教學時，以部落歷史作為對抗文本；第三個部分是以泰雅族的傳統建築作為一種對抗文本。

### 壹、母語自編教材

## 一、母語教材內容

孫大川（2000）指出由於台灣各原住民族並沒有文字，所以文化的傳承主要是依賴口耳相傳與社會制度來支撐。由此可知，原住民族語言的傳承對於文化的保留相當重要。本研究的受訪者 B 和受訪者 E 都有教學母語課程，甚至是編輯母語教材的經驗，其中受訪者 E 提到他母語教學的內容，他說：

「我教學上大概可以分成幾個部分啦，那認識音標當然是需要，再來也需要認識一些歌謠，再來就是說我們的詞彙[...]再來就是傳統故事的講述介紹，傳統故事有大家比較容易聽到的幾個傳統故事，加深他對泰雅文化的一些認識，再來是我們的區域性..這部落曾經發生的故事我們也可以跟他說，那再來就是說，有時候我會安排去作田野調查，就是帶去拜訪老人家、聽他講故事、講一些他所知道的那個故事，那再來就是看一些鄰近部落他們研發的一些教材、光碟片跟文化有關的媒體素材也會放，主要是分成這幾個主要的部分。」

另外一位受訪者 B 提到的他的母語教學內容，他說：

「母語課的時候我大概上二十分鐘，剩下的我會講故事跟討論事情。」

「大部分就是生活的對話吧！然後歌謠，然後就是傳統的故事」

「然後就像有時候我們有辦活動啦，就是我會結合活動，活動的時候會特別設計課程內容，就是我們的母語是怎麼樣講，到六月的時候到七月的時候會有，我們有祖靈祭嘛，會講祭典是怎麼來的、它的用意是什麼。」

「我會放紀錄片給他們看，我自己拍的以前拍的。」

從受訪者 E 與受訪者 B 所設計的母語教學，可以歸納為以下幾點：第一，兩位受訪者的母語教學內容除了泰雅族的日常生活對話、歌謠、傳說故事之外，也包含了比較屬於部分的、區域性的內容，例如：部落發生的故事、部落舉辦的祖靈祭等。第二，母語教學上課所使用的教材文本，不只是紙本的形式，還包括紀錄片的方式。第三，母語教學上課的地點則不限於在學校教室裡面，有時包括去部落作田野調查。透過原住民教師對於母語教學的教材設計，不僅讓什麼可以成為學校教育的知識形式重新被定義與溝通，而這個重新定義與溝通的過程不是全然由原住民教師主導，在學生進入部落訪問部落老人的同時，學

生與部落老人也加入了重新定義和重新塑造知識形式與內容的過程。原住民教師透過設計教材與進入部落進行教學的同時，也挑戰了過去被認為是「夠資格」成為知識的知識（例如：由專家決定的知識、「有用的」知識等等），在此設計教材、實施教學與學生進入部落後再去修正原住民教師原來的教材內容與架構的過程，知識不斷的被修正、被塑造，而這些原本被邊緣化的知識形式與內容，經由學校的教育被賦予合法性的地位。

## 二、母語教育非母語課程

Henry Levin 說：「教育政策如果要解決社會中經濟、社會和政治機構的功能失常所導致的社會難題，事實上是很難藉由教育政策的改革奏效的」(Apple; 王麗雲譯, 2002: 63)。因為受到以往「說國語政策」的強力推行影響下，目前台灣各個母語（閩南語、客家話、客家話）其實都同樣面臨到邊緣化與生存的危機。其中以原住民族語言語言更是面臨到的更是迫切。而我們的母語教育政策是如何來推動我們的母語教學？這樣的政策真的可以解決母語消失的問題嗎？我們的母語教育在小學的實施是如何？受訪者 C 提到他對於目前學校的母語課程實施與母語教育的看法，他說：

「母語課不是所謂的母語教育，那不一樣喔！母語教育是說你這個學校使用的語言就是使用你的母語，這泰雅學校應該小朋友全部都用泰雅話。那台灣原住民的狀況，最大的不利是在於說語言的那種流失的速度非常的快，從日據時期到國民政府時期，那我就是從挽救的方式去作，那不是沒有例子可以這樣做，譬如說以澳洲的例子，他在幼稚園的時候，他的教材跟教師授課所使用的語言是百分之十用母語、百分之九十是用它的通用語言，譬如說英語；到了小一、小二的時候他就提昇他的母語百分比，百分之三十、通用語言就百分之七十；一直到了第九年的時候，到了大概是高中的時候就是完全用母語，那換句話說他到高中以後呢，他兩種語言都可以使用。可是在台灣沒有去作，在台灣那只不過是交給母語課，可是一個禮拜只有兩節母語課，你怎麼可能搞好呢？！不可能！因為母語教育是包含它的情境，比如說你進到這個學校，學校給他的環境是要講母語的，對不對？！你必須要有情境啊！」

台灣目前的教育是屬於單語教育，也就是母語並不是教學的語言。一般的原住民學校

的母語課在一星期只有一節課四十分鐘，除了在整體課程的比重遠低於同屬語文領域的「國語」課和英語課之外，原住民族母語也不列為強制的必修科目（有些原住民被迫選修閩南語或客家話），原住民學生除了在母語課的時候可以有聽或說母語的機會，其餘的時間想要在學校教育裡接觸到母語的機會很少，也就是學校並沒有提供學生說母語的情境，教師如何能在短短的四十分鐘的母語課，將龐大的文化內容傳承下去，值得懷疑。受訪者C認為我們的教育把母語當作一堂課來教，這不是真正的母語教育，於是他進一步提出自己對於母語教育的構想：

「所以很早的時候我就有所謂的『母語巢』的這種計畫，譬如說你現在的那個山區的狀況來講的話越往內山的，母語保留的能力越好，越靠近城市的，母語保留的能力越差[...]當時我就說每個語系的最內山就當成是一個『母語巢』。這個你在辦活動啦、或者作什麼東西啊，我們就到這個母語巢去學習，然後當然這你必須要有比較多的那個誘因要給其他人，一個是你要讓母語巢的人享受到因為我講母語講得很好，而且母語是很重要的，它是一個民族的文化，所以國家來保護。譬如說他可以有給你更多的福利的制度，其他的部落呢只要在語言的這個能力能夠達到他們這樣子，你也可以享有這樣的福利的政策，有這樣的誘因你自然那種語言保存就回來了嘛！我的意思是說，我們保存語言的這個經費要用到有用的地方、要用到會有效的方式，現在的母語的所有的經費大概都是辦母語活動啦、母語演講比賽啦，可是我這個第一線在搞教育的人都知道那些都是假的，只有官員是睜眼說瞎話，說：『啊..你看我們的各地方的語言都..都復甦啦！』」

我認為如果沒有提供一個可以說原住民族語的環境，例如：小到學校提供學生說母語的情境，大到類似像「母語巢」的構想，那我們光是試圖依靠母語政策和教學實施，來解救原住民族語流失或是復興原住民族文化，都只是在治標不治本，而且是忽略了問題的核心。因為目前我們台灣的整個環境，原住民族語言的使用大概只有在原住民部落或是原住民學校的母語課堂可以聽到，打開電視機只有原住民電視台偶爾會以原住民族語言發音。然而，重要的是我們的原住民各有不同的語言，但是我們的電視媒體並未提供語言選擇功能，讓不同原住民族可以選取自己的語言觀看電視節目。總歸來說，母語教育並不是

只能依賴學校去作復興的工作。

## 貳、部落歷史

Giroux (1997: 147) 贊同 Foucault 結合知識與權力的觀點在政治和教育層面恢復爭取合法化的基礎，他想去恢復具有「他者」特質的知識和歷史形式，使得過去被壓迫和排除到邊緣的文化重新受到重視。反看台灣的經驗，自從國民政府治台以來，各級學校教科書基本上都可以概括在「中國化」之下，亦即中國的文化佔據各級學校教科書的絕大部分。舉例來說，我們的學生可能深知中國的五嶽、長江與黃河，卻不知台灣的地理環境特色或家鄉社區的環境，我們的學生可能熟記中國各朝代的演替，卻不知台灣的歷史在哪裡，而即使在教育本土化的呼聲中，有關台灣的社會、文化稍稍在學校教科書中冒出頭來，讓我們的學生得以逐漸地去認識台灣的地理、歷史、社會與文化，卻依然「不記得」也要把原住民的也納入學校的課程中，若有的話，往往也僅是以漢人的標準來設立。因此，這部份將要討論的是原住民教師作為轉化型知識份子，如何去恢復具有「他者」特質的知識和歷史形式，讓這些原本被邊緣化的文化重新被認識。

### 一、部落歷史的形式與內容

受訪者 C 談到他在課堂上企圖以原住民的觀點去談論部落的歷史，他的部落歷史包含了山與河的命名史、祖先的遷移史與植物史。

#### (一) 山與河的命名史

國民政府來台後，除了逼迫原住民族改成漢人姓氏，也對各原住民族的山、河與地區之「命名」很有意見，執政者假借將原住民族的命名方式貶低為發音「不雅」、意義「低俗」等名義，以粗暴的方式冠上各式各樣充滿意識型態的名字，例如我所熟知的忠孝、仁愛、信義、和平、復興等鄉。由於大自然中的自然景觀（山、河）與原住民的許多傳說故事有關，而這些傳說故事又是構成原住民文化的重要元素之一。但是，這些原住民的命名被漢人的命名所取代，因此受訪者 C 藉由恢復部落的命名，讓學生了解其中蘊藏的典故，首先他提到的是山與河的命名與典故，他說：

「我教社會課就會講，比如說像我們那個中年級開始認識家鄉的時候，一定是從歷史開始

講起[⋯]就從部落最北邊開始，那有很多東西都可以談，你一步一步的去認識自己家鄉的歷史，所以才講說一個是山川河流.. 這個命名，你一定要讓小朋友理解，包括部落的命名、包括說這幾座山的名稱、河流的名稱，它有什麼樣的典故.. 那都很精彩.. 我教過的小朋友，他們都知道」

## (二) 祖先遷移史與植物史

除了對於山和河恢復原住民的名稱與典故之外，談論部落名稱的典故也可以看出歷代執政者是以什麼樣的方式統治部落，受訪者 C 說：

「那當然再過來就是這個部落的歷史，我們講記事的歷史：記事史，比較從我們祖先遷移，然後這幾個家族他本來是住在什麼地方？為什麼會遷到這個 Miexo<sup>3</sup>？這也牽涉到 Miexo 本身的名稱[⋯]它是日本的時候音譯過來的[⋯]就是合併的意思，也就是說把幾個家族合併在一起，因為之所以合併一方面是管理方便嘛，另一方面因為在 1902 跟 1910 年的時候，有兩次日本人的討伐行動：『前進北勢番』，那到 1910 年，他打進去以後，有一批人就躲到內山不願意下來，所以當時日本人就找了客家人先開墾這邊的農田，這個地方本來是農田，可是現在都種水果，這一個平坦地然後種了稻子，第一期稻子收成的時候，找頭目下來煮米飯給他吃，他說：『啊，那麼好吃！沒有吃過那麼好吃的米。』，日本人說：『你要的話，你只要住下來，那裡通通都是你的！』」

原住民教師講述部落遷移的歷史，可以讓學生了解當初執政者爲了管理的方便，以討伐的方式強迫將原住民部落合併在一起，這是一種被迫式的遷移。受訪者 C 的談話不禁讓人去想，日本統治的時代的執政者爲了管理的方面，於是原住民被迫遷離自己的家園，然而，原住民被迫遷移這件事情難道只是一個過往雲煙的歷史事件嗎？把時間的場景拉到現在，我們的國家公園、國有林地又何嘗不是從原住民的手中搶奪過來的？另外，部落的植物史也與泰雅文化與祖先的遷移史息息相關，他說：

「比如說果樹好了，果樹就很好玩啦，今天這個地方種果樹，好，二十年前種什麼？國民

---

<sup>3</sup> Miexo 爲泰雅部落名，資料來源爲受訪者 C 之著作。爲了匿名之故，在此不說明此部落的漢名，此部落之日語發音爲 hiloki



政府剛來的時候是種什麼？日本政府來的時候是種什麼？日本人還沒有來的時候是種什麼？果樹的種類它就是歷史，而且由這些歷史裡面它就是經濟的發展，所以我是覺得說教法是非常豐富的一個東西，包括我們這邊..你看那個東面的山就有一堆竹子，竹子怎麼會有呢？可以問小朋友：『怎麼會有竹子？』小朋友會說：『天生就有啊！』..『那朝天筍呢？』那我們就先去查第一個竹子的自然環境在哪裡生長的，『這個竹子是什麼竹子？』、『它適合怎麼樣的樣的地方生長？』好，然後再請他們問他的 yutas<sup>4</sup>、yaki<sup>5</sup>：『這些竹子是誰家的？怎麼會有這些竹子？』後來才發現說，啊！以前日據時期都是日本人叫我們種的，為什麼要種呢？其實第一個是當時可以賣錢的，第二個我們 Atayal<sup>6</sup>的建築跟竹子有關係的」  
作者：對..竹屋！

「對不對？竹屋啊！所以後來，我們就會發現到只要是這個在山上的地方，只要有竹子的，就一定幾乎就是我們 Atayal 當地的人曾經住過的地方。後來才發現到這些有種竹子的地方，你把那個線畫出來的時候，它就是我們遷移的路線，非常有意思啦！可是你要這樣上，你要花很多時間，所以我覺得說我們的鄉土教材就是要這樣搞才有意思，我們的鄉土教材真的是太死了！」

就我的個人求學經驗，學校教科書所記載的歷史，不外乎是從北京人開始，然後一路以中國的各個朝代演變下來，對於台灣的歷史則是吳密察（1994）所說的「漢人開墾史」。而且，這樣的課程內容是著眼在「避免政治緊張」，以合法化並維持現有的社會秩序（Apple，王麗雲譯，2002：143）。為什麼是「避免政治緊張」？因為如果在課程裡面談論日本政權在過去是以高壓的方式統治原住民，則難免會觸動教師或學生進一步去思考現有的漢人政權又是如何對待原住民族（舉凡文化權、土地權、教育權..等問題），諸如這些促進學生批判思考的教學內容，可能對於維持一個「安定」的社會秩序有負面的影響。上述的訪談資料發現，受訪者談論的部落的歷史可以是祖先的遷移史、山與河的命名史與植物史，這些都是被主流文化的學校教科書所排拒和忽視的歷史，甚至被認為是沒有價值的、沒有科學根據的或者不合格的，但是，這些獨特的、地方的知識卻是與原住民學生生命最相關的，

<sup>4</sup> 泰雅族語，意義為爺爺。

<sup>5</sup> 泰雅族語，意義為奶奶。

<sup>6</sup> 泰雅族語，意義為人；Atayal 也是泰雅族人的自稱。

藉由受訪者對部落歷史的再現，讓學生得以從各個不同的角度去重新認識部落、認識自己的文化，進而建立對自己文化的認同。

此外，受訪者 C 對於部落歷史的談論也開啓我對於原住民歷史的另一種想法，之前當我在聽受訪者談到部落的植物、山、河流名稱也可以是歷史的一種的時候，其實我心裡還一下子不能適應過來，甚至是懷疑了一下他所講的真的是歷史嗎？真的也可以被叫做歷史嗎？我反問自己對於歷史的定義與想法，所謂的歷史到底可以帶給我什麼，可以對我產生什麼樣的意義？我想在我對受訪者 C 所提到的部落歷史產生出疑惑的同時，是受限我對於歷史想像的框架，受限於哪些才是「合格的」、「論述足夠的」意識型態框架所限制。在我不斷地在論文的行文中去批評主流文化、主流價值或是主流的意識型態的同時，也發現自己應該被不斷地批判和檢視。

## 二、歷史意識

Giroux (1997: 105) 提到「危險記憶 (dangerous memory)」的概念，也就是教師要作為轉化型知識份子，就是要去認出那些歷史記憶的壓迫和立即的壓迫，除了講述被邊緣化和被壓迫的社群的歷史，更要建立一個新的主體性來消除這些壓迫。受訪者 C 提到過去歷史上的壓迫經驗，試圖讓學生慢慢的建立民族的歷史意識，他說：

「在談論歷史有一個很重要的概念，就是談論所謂的人類的正義。就像是我們之所以會被遷到這邊是被迫遷移的，我們就必須要告訴他說為什麼會被迫遷移？是因為日本的統治。所以日本的統治是一個所謂的高壓的統治，你願不願意受這樣高壓的統治？他是用槍桿子、用皮鞭來控制你，所以你也可以設計一種情境就是說在上課的時候，只要有一點點的不聽話我就用棍子來打你，你願不願意？我說那個就是我們當時的情形，對呀！所以應該講說談論歷史，重要的地方是你要不斷的、慢慢的灌輸他說什麼叫做『歷史哲學』[...]歷史是要讓你去反省，到底要反省什麼東西？有很多東西你要去學的東西，譬如像小朋友其實是你一點一滴這樣子去..沒有辦法我一堂課告訴你，他只要有了這個歷史的意識，他自然在長大的過程裡面，他會慢慢的感受到他的民族的歷史到底在哪裡，所以我一直強調，教育它絕對不是立竿見影的事情..」

從以上 C 提到的歷史意識，其實就是一種對抗主流歷史的敘事，並建立出具有原住民歷史觀點的意識。換言之，原住民教師作為轉化型知識份子在課堂教學時，恢復那些原本被排除在官方教科書之外的、被視為他者的人，重新恢復和塑造他們的歷史、聲音和視野，讓學生可以從自己的歷史、集體記憶和聲音去說話，並挑戰那些被建構成為合法化的知識和權力（Giroux，1997：156-157）。

### 三、以泰雅族式的建築作為一種對抗文本

近年來，越來越多原住民學校在學校空間的規劃上會將原住民文化也帶進來，例如建瞭望台或是原住民文化室，文化室裡面陳設一些原住民的服飾、打獵的工具、傳統的樂器以及傳統的日常生活用品。但是這些空間的規劃有著什麼樣的文化意義呢？受訪者 D 以竹屋為例，他說：

「竹屋裡面的設計為什麼一進去，不是像我們想像的一進去是客廳？它一進去就是烤火的地方或是什麼，為什麼是這樣？跟我們的文化有關係！我們是一個烤火的民族，很多的事情要在烤火的時候談，類似這樣的一些事情，這個就可以讓小朋友知道說我們泰雅族其實是一個..我們很凶悍、我們很強，如果我們決定要比方說作抗爭打仗或什麼，決定了就會義無反顧，可是在這個之前，我們其實有很多很多的協商，這是一般的人對我們泰雅族不瞭解的地方，很多人都聽到泰雅族都是紋面的、很兇、會砍人頭！那其實在這個之前，我們是一個很講究協商的民族，我們如果要作任何事情都會協商，那我們會談判、協商，看用怎麼樣的方式去作最好的處理，如果都講不通要打仗就打仗，其實我們是這樣的[...]我覺得這個東西是在可能很多人就說在建築的一個展示，事實上，它裡面的展示它有比較深層的意義」

受訪者 D 認為竹屋不僅只是一個擺設的建築，其實可以進一步探究竹屋在泰雅族裡面擁有什麼樣的文化意涵，這是我一開始沒有去想到的。在聽過受訪者的解說之前，我都自以為這樣的建築只是作為「宣告」眾人這是一間原住民學校的用途，想不到居然具有深層的文化意義。其實現在的部落裡大多都是水泥建築，幾乎不以竹屋為居所，因此，泰雅的小朋友看到這些建築設計會不會也跟我一樣不知道它的深層意義呢？所以受訪者 D 接著

點出有了這樣的建築之後，更需要進一步的透過課程的設計使竹屋和穀倉發揮更大的教學功能，他說：

「最重要的是課程的安排跟部落的參與啦！這兩個很重要，我覺得不管是空間的改善或者是作任何的事情..跟學生有關係的課程，如果你課程沒有設計進去，你作這些事情成效很少，所以學校的主體還是學生。」

受訪者 D 同時認為，學校建築空間的利用不只限於學生到校上課的時間，在假日的時候也可以對部落的人開放，大家可以一起分享泰雅文化也可以作為部落文化的表演活動、部落導覽的起點或終點，他說：

「做好之後我們會鼓勵這邊的人，比方說定時，我就是在那邊分享經驗，或者分享泰雅的文化，我講半小時也好，就是有人定點在那邊表演舞蹈或自彈自唱都好，都不收門票。國外有很多街頭藝人，台灣很缺乏特別是原住民啊，假如這邊部落有一個原住民這那邊自彈自唱，我不管有沒有人，就是在階梯教室這邊自彈自唱」

原住民教師作為轉化型知識份子將竹屋帶入校園中，除了讓這個代表泰雅文化的建築形式得到合法性的地位之外，也更進一步透過正式課程的設計讓竹屋所代表更深層文化意義可以被清楚的論述。我認為竹屋不能被低估為只是有別於一般水泥牆建築的建築形式，它更是對漢文化加諸在原住民身上的種種污名化的一種對抗形式，就像是受訪者 D 提到一般人對於原住民的誤解就是他們很不講理、會殺人或砍人頭，然而，一般人卻忽視了原住民獵人頭的文化脈絡，受訪者 B 就指出：

「出草<sup>7</sup>是有條件的，它是一個解決爭端的一個方式，然後當兩個部落或是幾個部落要解決一些事情，他們頭目也沒辦法解決、他們所謂的總頭目也沒有辦法解決，然後再用我們的祭祖、我們巫師的方式也沒有辦法解決了，已經到這種層次之後，就會把這個事件的是非訴諸於祖靈，就會去祭祖靈，然後祭完之後，最後的仲裁方式就是去獵人頭，看出去誰獵到人頭，那一方就是受祖靈的照顧。」

---

<sup>7</sup> 獵人頭之意。

從上述受訪者 B 的談話可以發現泰雅族獵人頭實際上並非莽撞行事，而是先透過重重的溝通協商方式去尋求解決問題的方法。因此，透過學校建置代表泰雅傳統建築的竹屋，不但可以使泰雅族式的傳統建築得到合法性地位之外，透過正式課程的設計更可以讓原住民學生了解竹屋所代表的泰雅族文化意涵，也讓學生了解泰雅族是注重溝通與協商的民族，而這樣的詮釋觀點則可以用作對抗那些認為原住民是野蠻、不講理的種種污名化論述。

### 第三節 口述史做為一種對抗記憶

Foucault (1977) 提到「轉化歷史—以現在的真理去轉化過去的評論以作為一種對抗記憶」(引自 Giroux, 1997: 152)。簡單來說，就是對於歷史記憶的重新建構和詮釋。以下將討論受訪者以部落的口述歷史作為對歷史記憶的重新建構和詮釋，此節包括三個部分：第一個部分是泰雅族馬拉邦部落歷史的口述史，第二部分是阿美族大港口事件的口述史，第三部分是泰雅族部落抵抗外族侵略的戰爭史。

#### 壹、泰雅族—馬拉邦部落的歷史

以下將說明兩種版本的馬拉邦部落歷史：首先說明的是清朝所記載的版本，接著再說明部落口述歷史的版本以作為對照。受訪者 B 首先說明清朝歷史是如何記載馬拉邦部落的歷史，他說：

「他那個清代的說法就是都會用漢人的角度去看那事情，就會比如說，他來攻我們這邊的土地，其實他的用法就他是要撫「蕃」啦，或是為了要合法他們的侵略行為，就說他們是為了做生意，他們才去把它打下來，然後或者是他當初講說原住民欠他們錢不還，然後他們（漢人）就是要讓他還錢，就是繼續砍他們（原住民）人頭或是整個做滅族的這種行為」

受訪者 B 經過田野調查發現部落老人家是這樣描述這一段歷史的，他說：

「可是經過我去作田野的他們的口述啊[...]實際上，調查的結果就不是這樣，他說是那個當時的通事，他們（老人家）說他們因為有爭執，爭執很久，應該是通事欠錢，那他（漢人）就是要來賠罪，他要來跟他們賠罪說：『啊，我就先請客，然後請完之後，我在逐月

在付給你們這樣』然後部落的人聽了很高興啊，他們就全部都來吃吃喝喝，吃完的時候都醉了嘛，然後就是原來底下就埋伏一大批人，上來就人頭全部就砍下來了，然後少部分人就沒有被砍就跑到後山去」

從以上針對同樣一件歷史事件的描述，竟是截然不同的兩種版本。受訪者 B 除了在課堂上以部落的觀點讓學生重新批判性的檢驗這一段歷史之外，他同時也跟學生分享到文化詮釋權的概念，他說：

「其實像那個馬拉邦部落的歷史，我會偶爾跟小朋友提啦，就是誰在詮釋誰。那如果你今天有主導權、或者你要站到那個位子、或者是你要有足夠的知識，你才有權力來解釋你自己，當你沒有那種位子或者沒有那種知識、沒有那種權力的話..解釋你的人永遠不是你..我會跟他們分享像這樣的事情」

由於台灣原住民在政治、社會、文化與經濟上是處於被壓迫的，而漢人以專斷、一統的敘事呈現正義和真理，並迫使原住民族的聲音沈默。從馬拉邦歷史的例子可以發現，漢民族以開發山地、馴服「蕃」人以及追討債務等理由，來合理化本身侵略的行為，這樣的敘事觀點往往不太容易被質疑，而原住民教師透過部落老人的口述史來重新建構馬拉邦部落的歷史，讓部落特殊的歷史和聲音得以被聽見，原住民教師企圖讓學生重新在歷史中找回自己的立場，並且同時為了製造歷史而奮鬥。此外，受訪者 B 在上述提到的「詮釋權」以及「誰在詮釋誰」的問題，一直在我腦海中盤旋不散。當我在田野訪問的當下，聽到他提到「誰在詮釋誰」的時候讓我當場有點手足無措，但他說的這一番話也真切的提醒了我一些事情。我一直覺得這些話對我而言，是整個研究過程中最值得去思考的事情之一。在聽到受訪者 B 關於「詮釋權」的這一番話之前，我可能自豪地認為在某些點上可以不那麼漢人主義，但是，他說的沒錯，現在正在這裡訪問他的是一個對原住民文化有點懂又不是那麼懂的漢人，我在這裡的訪問所取得的田野資料，經過我回去「加工」變成論文的過程，我的分析也是一個漢族詮釋的觀點，因為我的生命中並沒有經驗到這些原住民族的掙扎與矛盾。

## 貳、阿美族—大港口事件

受訪者 A 談到發生在部落的大港口事件的經過情形。受訪者 A 表示因為她對這個歷史事件並不清楚，但是因為學校要作有關大港口事件的學校本位課程，於是她運用了很多的策略進行大港口事件的了解，包括到圖書館看文獻、上網找資料以及訪問部落的老人，她發現到清史、日本學者以及部落頭目對於大港口事件的陳述都不一樣，她說：

「真的是很多種說法，像我們同一個部落這個阿媽講的跟這個頭目講的就不一樣，然後我們在看清朝的文獻也不一樣，然後之前還有一些研究的著作啊-日本寫的，還有像那個港口的頭目講的..因為港口的頭目比較老，然後他每次講每次不一樣喔，然後像之前的學者他們記錄的又會不一樣，因為日本的學者就是日本的那一套，然後可能五十年前有學者去訪問阿公然後那時候寫的，然後二十年前有學者去訪問阿公的時候寫的」

受訪者 A 進一步說明清朝的歷史如何紀錄大港事件，她說：

「清兵來了就要佔領這地方，他們也帶了武器來了，就後來我們打了三次戰役，然後我們都打勝了[...]然後很好玩，清兵都說他們是戰勝了，有些人戰死，可是他們只有寫死了三個、受傷了二十幾個，阿美族人死傷六十幾個這樣子。其實我們這邊的老人家就會說阿美族人戰勝了，差別就會在這裡，後來歸降的時候清兵是說阿美族來歸降，就是阿美族人要來親和這樣，就清兵的歷史是這樣寫」

至於部落老人家是如何描述大港口事件，她說：

「那阿公那邊講的是說，清朝的人向我們求和，就是說我們要和平的相處，然後就是在這個遺跡這裡，就是遺跡這裡是一個清朝的一個據點，類似軍營，然後就在這邊大家要一起吃飯這樣子，頭目就先來說：『真的那麼有誠意的話，我們就和好，我們就在派一個人去跟清兵講這樣子』。阿公他們那邊講的是，結果他們晚上來，年輕人來就是找不到頭目啊、那些人，其實他們（老人家）說頭目的肉啊、血啊都已經煮在湯裡面了，（老人家）他們這樣講。清朝的史是說阿美族人他們來求和[...]然後就酒足飯飽之後啊，然後清兵就把他們圍剿，通通都戰死了，然後就說清兵的外面其實有一條很深又很寬的壕溝，每個人都逃不出來，都跳出來就死在那個壕溝裡了，裡面插那個尖尖的竹子，幾乎都死光只剩下一個人回去這樣子，清兵的歷史是說其實什麼阿美族人是虛情的求和，我們就是後來有反抗，

就是才把他們通通都消滅的這樣子」

Apple 曾經說過在大部分的歷史課本或是社會研究的教材中，學校知識的內容對於本國和其他國家所發生過的殺戮戰爭的真實內容有不同的考量，例如：我們這邊是好的、他們那邊是不好的；我們是愛好和平的，他們是好戰的（王麗雲譯，2002：130）。從上述受訪者所做的口述歷史也可以發現類似的道理，首先是漢人都扮演著正義的角色，認為原住民欠錢不還所以漢人來「撫蕃」是很正當的事情。第二個例子可以看到清史的角度是把阿美族描述成爲亟欲求和的民族，而且把清兵描繪成英勇善戰、死亡或者受傷的只有少數幾個人。從受訪原住民教師對於馬拉邦部落歷史與大港口事件的陳述中，可以發現若是將原住民與清兵這兩個民族的圖像擺在一起對照，對於兩個民族的評價高低不言而喻。如果泰雅族與阿美族學生沒有透過原住民教師的課程設計，去了解自己部落的觀點，在未來只接觸到清史的版本，也就是漢人的詮釋觀點時，試想他會對自己的民族有什麼樣的想法？我認爲如果一個民族的人物出現在教科書或者歷史書籍，都是因欠錢不還而遭到討伐或者是投降主義者，對於原住民學生的民族認同絕對沒有任何的幫助，反而是一種傷害。

Giroux（1997：155）提出以「回憶」作爲對抗記憶的一種形式。回憶最主要的目的並不是對過去的一種懷舊，而是有些故事值得重述，恢復社群的記憶和鬥爭的敘事，使特定的主體和認同得以實現。在這個部份，受訪者 A 與受訪者 B 藉由部落的歷史教學，讓學生了解自己部落的歷史進而實現原住民的民族認同。首先，受訪者 A 說：

「從這個歷史事件讓他們去瞭解我們這個在地的這個發生的事情啊，瞭解他們的歷史之後就是放眼未來，幫部落建設一些東西，因為我們族人就在這邊生活，曾經在這邊這麼賣命，就是用這個去作一種激勵吧！就是它的教學目的，就是不要讓他們覺得自己是沒有根的人，就是其實我們有一些傳奇，還蠻傳奇的..」

受訪者 B 經由對過去部落對抗日本人的英勇事蹟的「回憶」，希望讓學生對自己更有信心、對自己的文化產生認同。他說：

「台灣裡面最難打的是原住民，原住民裡最難打的是泰雅族，泰雅族裡最難打就是北勢群。我會講到這個就是要讓他們比較有自信[... ]以前他們日本人在打這邊的時後[... ]他們



唯有這邊就是用砲台打，然後日本人他們就是說這條溪是血流成河，因為這邊就是剛好兩邊都有溪，那他們大概上去一千人，下來就很少人下來。我就會講這邊的歷史告訴他們，我是會把時間軸拉長，然後告訴他們我們的先人是這樣子，然後就是要對自己有信心[...]

可是因為現在教育是認為是要適應外面的文化跟環境，那通常我們這邊的小朋友在國小的時候還 ok，可是國中..這邊沒有國中，要到甲鎮，那邊是客家人的社會啊，然後十個（原住民學生）裡面大概有九個會被排擠，他們就會抽煙啊、喝酒啊，當然造成這個原因的因素是很多啦，可是至少我以前自己的經驗在甲鎮是這樣子，那如果說他們知道這段歷史，可能會從心理的層面會對自己更有信心」

受訪者 B 提到該部落的學生畢業後必須到部落外面的國中就學，當原住民學生面對新的文化、環境與多數團體的排擠所帶來的壓力，可能覺得自己民族的文化或民族的社會地位都是居於弱勢，因此造成原住民學生不認同自己的文化，甚至出現抽煙、喝酒等抗拒的行為。這種情形就像是 McLaren 認為學校的學習文化是充斥著某種文化資本的，弱勢附屬團體往往沒有太多機會去接近這種文化資本，而抗爭往往是一種來獲取權力以及生命現場中抵抗壓迫的方式（蕭昭君、陳巨擘譯，2003：311）。但是這種抗爭的手法如同 Paul Willis（1977）所說的：「卻往往讓這些學生再製他父母的社經地位。」受訪者 B 與 A 回憶過去族人對抗外來入侵的英勇事蹟，最主要的目的並不是對過去的一種懷念舊時光的美好，而是像 Giroux（1997：155）所指出的：「有些故事值得重述，恢復社群的記憶和鬥爭的敘事，使特定的主體和認同得以實現」。

### 參、抵抗外族侵略的戰爭史

除了上述提到的馬拉邦部落歷史與大港口事件之外，受訪者 C 與受訪者 B 也在課堂上也談及到了部落的戰爭歷史，首先，是受訪者 C 提到的戰爭史，包含在地部落曾經發生過的戰爭以及南投的霧社事件，他說：

「至少我就跟小朋友談到我們 02 年（1902）跟 10 年（1910）的那個戰爭史，那是歷史裡面的戰爭的部分，那當然還有比較集體的、大家比較熟悉的，比如像霧社事件啦，這個當然也會跟他們談，大崙坎事件啦..大概幾個比較大的事件。其實在鄉土教學的時候，你都

可以告訴小朋友，就是你要讓他們知道說 ok.. 歷史上曾經發生過那些事情，而且要讓他們知道說他們的前輩是曾經這麼拋頭顱灑熱血啊，對呀！要不然如果一個民族沒有英雄，這個民族我看也差不多了，以前我們小時候從來英雄永遠是鄭成功啊，從來沒有我們泰雅族的英雄，就變得很爛啊！我們祖先都沒有英雄喔？！原來我們的英雄都是殺人，我們被刻板教育成泰雅族就是殺人，我們的祖先都是殺人犯」

作者：對啊.. 砍人頭這樣

「對啊！後來我們才知道.. 噢.. 原來砍人頭有它的宗教意涵」

受訪者 C 覺得如果教科書的英雄永遠是漢人而沒有原住民的英雄，再加上原住民又被污名化為殺人犯真的是一件很糟糕的事。教科書不僅將原住民的社會、文化排除在外，更是進一步為了教化的目的而塑造出「吳鳳的故事」來扭曲原住民的形象，造成一般人對於原住民產生誤解，以及讓原住民學生難以對自己的民族產生認同。受訪者 B 在課堂上更進一步提到了幾位部落英雄人物的歷史事蹟，其中有一位頭目曾經將數個部落作結盟以抵抗清兵與日本的侵略行為，他說：

「因為這裡清朝跟日本都打上來，所以這邊的部落老人家說，他們是不是要整合，然後把部落結盟變成一個公所同盟的這種制度，那這個發起人是誰？當時第一個領導人是誰？我們就會透過這個告訴小朋友說，其實，以前我們這邊是同一個點，以前有一個公所同盟這種盟約跟制度，那這後來因為日本人在打的時候很難打，打下去之後他就把這兩邊就切開了，讓這邊的人不要再團結，切開來之後就分散了，那我會告訴小朋友為什麼變成這樣子.. 你們要清楚」

作者：切開是用什麼方式？

「行政方式啊！這裡以前是新竹廳，那日本人打的時候找台中廳跟新竹廳來打，打完之後他就切開來，就是我們流域是這樣，他就把它分左半邊跟右半邊，這邊變台中縣這邊變成苗栗縣，那本來是同一條流域、都是一起啊，把它拆開之後，公所同盟很自然就消失啦，像我們以前裡面的人，我們祖父那一輩在那邊誰呀都很清楚啊，那這邊也很清楚上面的誰呀，可是現在日本人切開之後，國民政府進來就沿用他們的制度，如果我沒有來到這邊服

務的話，這邊誰是誰？我也不認識啊」

以上兩位受訪者所談論到的部落的戰爭史，其實都是原住民族為對抗侵略者（日人與漢人）所發生的衝突事件，但是，在我們的教科書大概只能看到對於霧社事件的描述，畢竟霧社事件是原住民為了抵抗日本的暴政而不是對於漢人政權的不滿，因此，霧社事件出現在教科書並不會對現有的漢人政權之正當性造成直接衝擊。另外，受訪者 B 舉出公所同盟這個組織結盟的例子，讓學生知道他們的祖先曾經有過集體行動並且英勇的抵抗侵略者的侵略，藉此打破了漢文本所說的原住民就是「蕃」、是一個未開化且亟待被漢人教化的「蠻荒」民族等論述。但是，上述受訪者 B 與受訪者 C 所提到的部落歷史事件，從來不曾被選取成為教學的內容，也不曾被認真對待。Raymond Williams 認為：「選擇的傳統被當作是唯一的傳統，重要的歷史中，往往被選擇的才是重點，一些其他的意義和實踐則被忽略或是排除了，更重要的是有些意義被重新詮釋、淡化或是轉變」(Apple; 王麗雲譯, 2002: 8)。Giroux 則再進一步指出教師作為轉化型知識份子必須去深入挖掘那些被邊緣化或孤立的團體的「被壓迫」的知識，他們苦難的歷史和希望，決少被公開承認，教師必須被召喚去攪動 (disrupt) 這些故事、敘述，對抗那些主流的參考架構 (蕭昭君、陳巨擘譯, 2003: 382)。從上述的例子，都是以口述歷史來對抗主流的歷史詮釋，這些被壓迫的民族的歷史原本被忽略或被曲解，因此原住民教師作為轉化型知識份子的重要工作，就是超越並修正歷史學家、學科專家或教育人員的分析，打破這種「選擇的傳統」，讓部落的歷史得以被重新塑造。

相較於受訪者 B、C 與 A，受訪者 E 是此次受訪者中，唯一帶著學生進入部落去訪問部落老人的原住民教師，他表示會在學期當中選擇一天的上午，帶著學生到部落裡面找部落老人進行田野調查，他對於這項教學活動有這樣的想法：

「我是覺得有機會當然是帶他們出去，我覺得如果純粹只有在教室裡上課還是過於死板過於呆板，像田調的這種東西你去作的部分蒐集的部分是有限的，其實上課，你平常生活的周邊是可以去利用，教他們這樣做，現在也許不會用，但等到他們上大學的時候，他們重視自己的語言時候，還會記得可以這樣做，也不一定是大學！」

原住民教師作為轉化型知識份子透過帶學生對部落老人進行口述歷史的方式，讓學生了解到知識的學習有很多種可能性，不一定得在學校教室才可以進行，學生現在或是將來對自己的文化或母語感興趣的時候，可以將田調當作是一種學習原住民文化或語言的工具。

原住民教師作為轉化型知識份子以口述史的方式，挖掘過去決少被公開承認的社群記憶作為一種對抗記憶，讓那些原本被排拒在主流文化架構之外的，或是被扭曲的歷史記憶得以被重新建構與詮釋，同時也讓特定社群的認同與主體得以實現。

#### 第四節 紀錄片作為一種對抗文本的形式

本節首先說明紀錄片作為對抗性文本的意義，其次則是分別討論三支紀錄片的內容，最後討論我族與原住民族如何看待紀錄片的內容。

##### 壹、紀錄片作為對抗文本

McLaren 認為如果教學的形式，是採用 Giroux 所說的「一種充滿可能性的語言」(a language of possibility)，那麼它就有很大的潛力讓學習變得更與生命相關、更批判、以及更具有改造的性格，也就是說只有在學生將生活周圍的文化帶進經驗中時，學習才開始與生命相關，只有在這些經驗被清楚的指出它們可能問題重重時，學習才有可能是批判的，只有當學生開使用知識去協助別人增加他們的能力，包括鄰近社區的個人，學習才具備改造的性格。」(蕭昭君、陳巨擘譯，2003：313)。原住民紀錄片為何具有解放與改造的性格？因為，受訪者 B 所拍攝的紀錄片內容，均是與原住民學生及鄰近部落的生命密切相關的主題。Freire 也說過：「當學生不斷地被問及與其生活於世界中，以及其與世界之關係的相關問題時，他會逐漸感覺到被挑戰，並且也會被迫對挑戰作出回應，他們會領會到這個挑戰是與其他問題相關連的，結果會使他們更具批判力。」(方永泉譯，2003：119)。受訪者 B 之所以會想要用紀錄片來為部落發聲，是由於他反省到主流的媒體在呈現原住民的社會或文化時，出現了許多的扭曲以及強烈的漢人詮釋觀點。他說：

「自從我拍片的時候，我就注意看電視他們怎麼去拍片啊、怎麼去呈現這個東西。我就開始想說這個詮釋[⋯]它有很強烈的漢人詮釋的意義在裡面[⋯]我發現他們一般人去拍的話，就是講話的人都是漢人在講話，都是主持人在講，就講很多，而且他們根本就是..嘖..部落的人沒有發言權，然後他們可能有訪問啦，可是訪問的之後，經過他們的嘴巴出去就是會很多的曲解或是解釋的不夠深入。那我就想說因為我自己是泰雅族人，那我就想說泰雅族什麼東西是很重要的東西，可是沒有透過自己族裡面的人自己去拍，然後自己去詮釋這個東西，我說那我去拍呀！」

原住民教師作為轉化型知識份子，將原住民生活經驗以紀錄片的方式帶入校園中，而紀錄片作為對抗文本，以原住民的發聲對抗漢人的發聲，以原住民的詮釋觀點對抗主流文化的詮釋觀點，使得那些在過去極少被公開論述的社群經驗得以再現。

#### 一、有關部落土地流失的紀錄片

受訪者 B 所拍攝的紀錄片除了作為對抗漢人詮釋的觀點之外，更是深入地去挖掘那些不為人知的社群記憶，他說：

「在很早以前，我很小時候祖父就會帶我去我們附近的山上這樣走[⋯]他就會跟我講說：『啊！這是我們的土地』這樣子，那個時候他都講得很清楚[⋯]那一直到我去念師專二年級還是三年級，有一次我回來的時候..『嗯？！那不是我們的土地嗎？』怎麼上面就貼一個：『私人土地、不得進入、違者就怎樣怎樣』，我就說：『不會吧？！怎麼會這樣呢？』那個時候我心裡就開始在想這事情..為什麼會這樣子？然後我畢業開始教書的時候，我就開始在做田野調查問老人家他們是怎麼樣怎麼樣[⋯]那個時候我發現就是輕人對這些事情沒有反應，他只是：『啊..好像聽過』這樣」

Giroux (1997: 105) 指出轉化型知識份子就是要去認出歷史記憶的壓迫與立即的壓迫。原住民教師作為轉化型知識份子透過訪問部落老人去紀錄這些被邊緣化的社群的歷史經驗，受訪者 B 進一步說明部落土地的消失的歷史：

「就是日本政府把那個原住民的地區分成..如果用國民政府的說法就是那個「國有林地」跟「山林保育地」。他在劃分的時候是沒有知會當地的原住民，就是在政策上就這樣給他

制訂，就把那個我們傳統的林地就劃成國有土地，那就是一個部分。第二個就是這片子談的就是在土地買賣的時候，當時的漢人、商人就把那個土地就是用承租，可是第一次承租就把那個當事人的那個印章啊全部拿過來，因為他承租是九年嘛！他到第二個九年的時候就變成他們的地了，其實它最主要就是談這些東西，然後就是把這整個過程拍下來，利用那個回溯式的方式重構當時歷史的現場」

原住民教師作為轉化型知識份子，透過紀錄片的方式讓原住民社群關於土地流失的苦難記憶得以保持鮮明，而這些記憶包括受訪者 B 查閱舊有的土地移轉資料上，發現從未接受漢文教育的族人卻有著工整漢字簽名，他還指出部落的族人嘗試向政府請求歸還原本屬於原住民祖先的土地時，但是當時省政府的答覆竟然是一「原住民祖先究指何人，亦不可考」。另外，由於政府不願意承認泰雅族所指稱的土地是屬於泰雅族祖先所有，因此部落的頭目、副頭目和長老回到了祖居地去找尋他們的祖先曾經居住於此的證據，他們找到了許多先人遺留下來的遺跡，例如：slanan（甕）是祖先放醃肉醃菜或酒的容器、祖先遺留的石頭基座與石灶以及祖先種植的竹林。部落頭目、副頭目與長老述說祖居地被執政者劃為國有林地以及政府政令禁止採收竹筍，最後部落副頭目也在紀錄片中表達不管時間要多久，祖耕地無論如何一定要歸還給原住民因為這是後代的希望，也是全部落的希望。

Giroux (1997) 除了指出轉化型知識份子要去解放那些歷史性的壓迫記憶與立即性的壓迫記憶，他更進一步提示說這樣的記憶並不只是去講述這些被邊緣化的社群的歷史，更是要建立一種新的主體性去消除造成這些苦難的狀況，亦即，危險記憶同時具有苦難的與希望的面向。受訪者 B 不僅去陳述部落土地消失歷史記憶，更進一步將這樣的論述帶進教室裡，他說：

「其實小孩子看完之後他們說：『啊』，就是讓他們自己去發現說為什麼會這樣，他們通常都會問這個問題，那我就是會把比較多的歷史、土地或者是日本人的政策是怎麼對我們，這部分我就會跟他們講，因為小朋友也不會瞭解這麼多啦，我就是把當時的狀況怎麼樣，我一直覺得像拍紀錄片或者是像影片這種東西，它是歷史的重建，我的想法是透過這個影像的東西再把這個歷史能夠重建，然後試圖能夠解決這個問題，可是我看所有的紀錄片很

少..從來不會因為這個片子的完成然後改變這個未來，是有改可是不多啦！永遠會有下一個問題，那我拍這個片子然後給他們看就是希望小朋友知道這個東西，說不定可能幾年後他們突然就想到這事情，就..『啊！這應該要去解決』」

受訪者 B 提到部落土地流失的過程，影片所呈現出來的是漢人政權與原住民族之間非常不對等的權力關係，原住民土地的流失過程是一種被掩埋或壓抑的歷史記憶，即使有種種的遺跡證據指出這是一塊原本屬於這個原住民部落的土地，但是這樣的證據在漢人政權的認知裡面是缺乏科學證據的，然而，隨著熟知這段歷史的部落老人逐漸凋零，這個記憶將永遠被埋在歷史的灰燼中。受訪者藉由紀錄片的呈現方式，讓族人的苦難記憶保持鮮明並且藉此增進原住民學生對於這段歷史的了解，讓部落的族人或學生可以發展一個批判的地方性語言，進而在未來可以去轉化這個壓迫的關係。

## 二、有關泰雅紋面的紀錄片

受訪者 B 在紀錄片中，不單單只是讓紋面老人自己去說明當初紋面的經過與紋面消失的原因，他在紀錄片裡面也同時呈現紋面老人在現實生活中所遭遇到的困境，例如，醫療資源與社會福利制度的缺乏。紀錄片中一位一百餘歲的紋面老人因為腳受傷，有好幾天都痛得不能走路，但是，她必須花上一天的時間坐公車，以及好幾百塊的車錢才能就醫，這些都不是這位家境清貧的老人可以負擔得起的，以致於看醫生變成是不可能的任務。除了上述醫療缺乏的問題之外，山上社會福利制度的缺乏，也使得片中一位紋面老人面臨斷炊的窘境。此外，紀錄片亦呈現了原住民文化權遭受漠視的處境。其中一幕是關於泰雅族的紋面老人被邀請進入總統府，進行所謂的「世紀之旅」，受訪者 B 說：

「台灣所有的執政者對原住民其實是很忽略，他就是做他選票上的考量或者是不會從根本去解決問題，他只是你喊什麼，他就給你一點點東西，我是在講這些東西啊！因為她們那個時候她們到台北，他們打的是『國寶到總統府』，可是國寶是一百年才一次耶，那到底國寶的定義在哪裡？然後她們去那邊，你不要說她們只來一次，然後對他們回去之後她們的生活起居..她們這一群人在台灣生存這麼久，她們的文化權你根本就不重視，你只是今天要顯示你的那個執政的功德、那個能力，把她們請來一次然後回去的時候還是一樣

啊，對不對..那如果就這些老人家她們最關切的..是她們的生活有沒有照顧？那如果對她們比較大的部落、對她們整個族群來說的話，你這個四五十年，你對那個原住民的文化到底有沒有照顧？是沒有啊！就是要講這些啊..那我還要一個比較是紀錄片后它真的能改變什麼？那至少它可以讓很多人重新思考一個問題的不同方向」

Giroux 認為傳統的文化概念去除了階級、權力和衝突的觀念，因此必須要重新思考文化的概念與其政治意涵，不只闡明特殊團體或階級在歷史和社會情境中所產生的獨特經驗和實施，而是將文化當作「活生生的經驗」，並將它們連結到支配和權力的運作（引自周珮儀，1999：118）。不必諱言的是，雖然今日我們的政府強調並標榜著尊重多元文化，但是，漢人仍強力地支配著政治權、經濟權與文化權。在有關泰雅紋面的紀錄片中，受訪者 B 不是將紋面這個傳統的泰雅族文化去除掉階級、權力與衝突，以所謂「純粹文化」的角度去引介泰雅族紋面的過程、紋面的圖案樣式、紋面的文化意義與紋面消失原因，受訪者 B 更是進一步將紋面的文化連結到支配與權力的運作，呈現出紋面老人實際生活的困頓、掙扎以及原住民文化權被剝奪的處境。紋面老人的生活並不是到過一次總統府或收取一個紅包就可以被滿足的，而原住民的文化權也不是「晉見」過總統一面就能得到尊重的，現今社會對於尊重多元文化的宣示，只是主流文化作為一種對原住民文化的虛假的妥協而已，就如同 Freire 說過的：「壓迫者的行動偽裝於慷慨的外衣下，仍然是冷酷的本質」（方永泉譯，2003：75）。從學校的教育來看，那些推動與原住民文化有關的教學活動仍是脫離不了附屬的、次等重要的地位，原住民文化被化約成為一節四十分鐘的母語課或者偶爾舉行的母語演講比賽、原住民歌曲舞蹈比賽等等，一體通用的學制、教科書、教學方式與評鑑制度仍然不動如山，迫使原住民學生大量地、有系統地接收漢文化的知識形式、內容與價值觀，漢文化仍是構成原住民學習的主體架構，而這樣的作法以「讓學生早點適應外面的社會文化作準備」為由，來合理化漢文化的支配權。

### 三、親近祖靈

McLaren 認為作為轉化型知識份子的教師不能只停留在批判而已，他們必須企圖形塑一種希望的語言，必須主動的介入人類的行為，批判論述不只是將主流意義和社會關係加



以削弱而已，它必須可以創造一種民主的社群，建立在一種公共連結的語言與社會改造的責任上（蕭昭君、陳巨擘譯，2003：382）。受訪者 B 以紀錄片作為主動介入的形式，也就是除了透過鏡頭去呈現不同部落舉辦的祖靈祭，他也試圖在各個部落播放讓部落的族人共同討論，並且試著找回屬於他們部落的祖靈祭。他說：

「從八十二到這幾年，年輕人從小就參加這活動（祖靈祭），然後他們會覺得說他們自己有東西[……]如果以那個內部的、比較大的泛原住民來說的話，會說：『唉唷..你們泰雅族什麼都沒有』講到阿美族就覺得他們什麼都有這樣子，不會啊！我們也很多東西啊，他們（泰雅族年輕人）就呈現給他看。那如果是台灣社會來講，就是漢人會說：『原住民只會什麼什麼..原住民什麼都沒有』，他們（泰雅族年輕人）就會講很多我們有什麼東西，我覺得他們內在就會有很多的東西，我是這樣解釋，但是我沒有實際去作這樣的研究」

由於受到漢文化的強勢的影響之下，原住民族會覺得自己都沒有什麼文化，但是受訪者 B 認為經過紀錄片的呈現與討論，泰雅族的人就會覺得自己還是擁有很多東西。特別的是，受訪者 B 認為恢復祖靈祭對於泰雅文化很重要，他認為：

「像這個 Gaga<sup>8</sup>其實是泰雅族很重要的一個根本，當然它有存在的價值。可是如果我們看泰雅族的歲時祭儀[……]你說那個播種祭、除草祭、收割祭、收藏祭然後到最後的祖靈祭，它是有一連串的。我們現在生活模式去看的話前面這幾個都不成立，沒有辦法推，然後就像這個 Gaga 消失了，因為它是農耕的生活轉到現在這種生產的模式，就這個東西就會不存在了。所以那個時候我們跟老人家討論，然後我們自己再想，比較會用科學的、學術的方式去看這個東西，因為我們幾個朋友也在唸碩士就會討論到這個東西，後來我們覺得就是祖靈祭是最重要，因為它是最後結束的[……]以（祖靈祭）這個過程來說的話，講 Gaga 這個東西，你家族的凝聚力就在了，然後到目的地的時候，頭目出來講話要領導，頭目制度就會鞏固，然後回來之後我們會很多人就是我們祖靈祭的時候要釀酒，像這個很多的過程，像這個作竹杯啊、然後頭目在帶領，然後這是家族式的祭祀，然後這是部落式的祭祀，其實像這個東西是會越漩越多，就是會把 Gaga 這個東西緊緊抓緊」

---

<sup>8</sup> Gaga：泛稱泰雅族的傳統法律、典章、習慣、習俗...等。

受訪者 B 認為 Gaga 是泰雅族文化的重要核心，而且原住民祭典與傳統文化的存續有著密切的關係，因此受訪者 B 除了請教部落老人之外，也與就讀研究所的朋友討論如何恢復 Gaga，他更嘗試跨越學術研究的範圍，將他所發展出來的研究方案與概念付諸行動，並藉由紀錄片在教室、部落與電視台進行播放或討論，對各種聽眾發言(包括原住民與漢人)。

## 貳、我族與他族如何看原住民紀錄片

受訪者 B 認為不同的身份的人去看紀錄片都會有不中的解讀，他說：

「從我族的角度去看跟他族的角度去看一個片子或看一件事情他會不一樣，尤其是看紀錄片，就像那個祖靈祭，我在部落、在這條溪放、整個泛泰雅族去看、原住民去看、跟漢人去看，其實他都會有不一樣的反應。在這邊的話，因為他們都有做過這個事情，他們都會針對這個細節的部分，他說這個哪裡做得很好、哪裡做得不好，他們就會馬上反省到他們哪裡做得不好，如果是一般的漢人或者是別族去看會說：『唉唷！我們也應該好好復振我們的文化』，那如果是漢人去看的話，他會說：『哇！你們泰雅族的文化都已經消失那麼多了，我看你們很危險，那你們應該多加油』，然後他們也會反省說他們文化也消失了嘛[...]

角度會不一樣啦」

當初我在觀看受訪者所拍攝的紀錄片時，都是自己回家看完之後便心裡產生了幾個自己認為重要的事件，然後在下次訪談時就只有針對我看到的幾個點去問他一些瑣碎的細節。但是，後來受訪者談到對於我族和他族如何看待紀錄片時，我開始慢慢反省自己是如何看這些紀錄片的。其實，當我在看這些紀錄片，心中有些憤怒和掙扎。憤怒的是我們主流文化對於原住民的著墨竟是這麼缺乏、我自己對於原住民族瞭解竟然這麼少。我們在談原住民的文化，其實都是把它當成一個中立的客體來看到，以致於每次在主流的大眾媒體上，盡是只播放原住民慶典，歌唱與跳舞的歡樂畫面，或是鼓勵民眾在假日可以去山上走走、吃吃原住民風味的小吃，不然就是一個隨時大呼小叫的主持人跟在原住民的身後去體驗打獵的「野趣」，我們盡情的消費這些原住民文化，欣賞他們天籟般的歌聲、樸實具有生命的舞蹈律動和他們的「野味」佳餚，但是，我們真的聽到他們所要發出的聲音了嗎？而這些聲音又是如何再次經由我們的解讀被扭曲或漠視的？在我去觀看、閱讀紀錄片的過

程中，第一次看到有關紋面的紀錄片時，心裡覺得很沈重、甚至過了一陣子要去摘錄其中的對話或內容時，「勉為其難」的再把這部片子重新看過，「勉為其難」並不是說我討厭這部片子的內容，而是出自於一種迴避的心態，迴避的是覺得自己不能作些什麼事情能夠真正有助於他人。當我觀看到紋面老人的生活經驗以及原住民部落頭目、副頭目與長老們對於祖居地被政府或商人以各種名目掠奪走，卻又無計可施時，這樣的畫面與我之前所接收過有關原住民歌聲嘹亮、衣飾華麗的圖像大大不同，或許不去多看紀錄片才不會覺得自己很無能。反省我過去的教學經驗，雖然自認為當時在社會課的教學時，已經超越了課本的文本限制，自己找了一些有關原住民文化的書籍和光碟，以及讓學生上網找相關資料上台報告。但是，仔細想想我只是把課本裡面一幅幅的原住民祭典的圖畫變成了比較動態的呈現方式而已，還是以漢人的方式去介紹我認為「重要的」或「特別的」原住民文化，其實原住民文化並不只是文化的面向而已，原住民文化還包含了政治、歷史社會與文化的掙扎，以及對社會公平正義的對人類公理正義的奮鬥。我常常在想我身為一個漢人是如何看這些紀錄片的，真的是像受訪者 B 所說：「漢人的反應是：你們應該要多加油」這樣嗎？在以前我可能常會無意識的會跟對方說一聲：「加油喔！」但是，我總覺得這樣做只是把自己的社會責任推得一乾二淨而已，我現在的這一步要怎麼走？McLaren 曾說過：「教師必須反省質問自己如何發展、沿用特定的教學論述，將在政治地理與知識場域內跟我們不一樣的『他者』醜化，將『他者』視為是行為偏差或完全不存在。」（蕭昭君、陳巨擘譯，2003：396）。我今後也將試著在教學上不停的反省在課堂上的教學與敘事，去開啓文本的廣大且多樣性的閱讀，讓學生以各種不同的詮釋觀點去解讀文本，進而在未來得以共同努力去扭轉這種不平等的權力關係。

## 第五節 原住民母語課程與台灣教育本土化之差異政治觀

Giroux（1997：150-151）以差異政治來打破政治普遍性的迷思，也就是強調部分的、地區的和偶然的。本節主要以邊界教育學的差異政治觀，分別對原住民教師自編母語教材以及台灣教育本土化加以討論說明。

## 壹、自編教材的異質性

受訪者 B 提到一般外面的原住民母語教材，是以使用人數比較多的系統下去作編輯，並不適用於他任教的學校，他說：

「我們這邊的教材可能會比較比較麻煩，因為我們泰雅族有分澤敖列 (S'oli) 系統賽考利克 (S'koliq) 系統.. (寫在紙上) 中文怎麼寫？」

作者：沒關係，不用中文

「那個時候 S'oli 就是澤敖列啊，然後這個叫做賽考利克，這個系統 (S'oli) 列下來大概這個有 23%—25%，那這個 (S'koliq) 大概有 75%，所以一般在外面的教材會以這個 (S'koliq) 為主」

除了母語教材的系統不可能一體通用之外，受訪者 E 表示教育部所編輯的教材版本實用性不大，他表示：

「到現在有教育部的版本還有訂各族的喔，可是那麼小小的一本它又是廣泛的，它抓一個普遍性的原則來編，這樣對我們這個部落來講是實用性不大，我們可以參考它好的地方放到教材裡面，那如果說不行的話那我們就只好自編啊」

作者：您剛剛說實用性不大怎麼說？

「一個是發音上就有落差嘛！那發音上他們都趨向那個『弱化』的這種發音方式，『弱化』就是趨向簡單化啦，我們這邊就是還保有這種副元音的話當然要保存嘛，不能用它這樣的發音方式，第一個你給我們的教材已經是用這種變了的，我們就不可能教我們的小朋友，老人家都還在講這樣、大部分的小孩子也是發這樣子，那我還是要保留傳統的方式」

受訪者 B 與受訪者 E 均表示，教育部或各縣市政府所編輯的原住民母語教材，大多還是以原住民之族別來作編輯教材的依據，例如分別以阿美族、泰雅族、布農族、排灣族...等來做編輯母語教材的工作，但是這樣的教材其實沒有考慮到各原住民族的內部差異。以泰雅族為例，他們的語言可能因為地域的分隔，長久下來自然形成不同的語系，教育部只是以一種普遍性的、多數決的原則試圖去編輯一體通用的母語教科書，但是實際上這樣的教材到各個原住民學校去實際教學的時候，被認為是不太實用的。

## 貳、本土化作為一種柔性霸權

受訪者 C 將現在的本土化視為是另一種型式的霸權，他將之命名為—「柔性霸權」。他提到自己的孩子是在客家學生比較多的學校就讀，即使學校有一百多名泰雅族學生，學校仍以：「我們有開母語課啊！而且這個地區是客家地區，所以多學一個語言不是很好嗎！？」等似是而非的道理來遊說原住民學生家長，他表示：

「目前教育的現況，這個教育的主體就是慢慢的偏向所謂的台灣化，台灣化不是中國化，可是台灣化的過程裡面它其實是一個籠統的台灣化，所以它還不是一個純粹的本土化，對呀！就像我的小孩要讀國中一年級..原住民啊，可是學校是客家學校，就是客家的小孩子比較多的，所以他們的母語課是客家話，所以那樣的學校就沒有辦法對比較少數的進行所謂的，適合這個小孩子的本土化教育，所謂本土化教育是一體通用的本土化教育，因為我這個地方是客家比較多所以要教客家話，你這個地區是閩南人比較多的所以要教閩南話，所以這個部分其實跟中國化是一模一樣的，你知道我們教育的設計其實還是並沒有去照顧真正的少數的，這個少數的包括族群、包括身體的缺憾的、包括智力上的缺憾的，我們的教育沒有真正的去照顧這些人耶！」

國民政府到台灣以來，台灣數十年的學校教育都是以中國化為中心，使得閩南、客家與原住民語言文化都面臨到邊緣化的問題。但是台灣在 1980 年代以來，由於一連串的解除戒嚴、黨禁與報禁之後，台灣的教育也開始邁向本土化，這是試圖對抗過去的「中國化」教育政策，並且強調部份的、地區的和偶然的。然而，在這一波去「中國化」、朝向本土化的過程中，漢族（尤其是閩南族群）藉其在政治、經濟與人數上的相對優勢，使得一般對於「本土化」的想法，可能第一個直覺是會立刻聯想到閩南族群的語言、文化和習俗等等（我之前的直覺即是如此）。反觀原住民在這一波本土化的政策或論述中，其實仍是處於邊緣化的位置。

## 第六節 小結

本章討論原住民教師作為轉化型知識份子的條件包含了意識型態條件與物質條件。在

意識型態的條件部份，生命中的重要他人在原住民教師的覺醒過程中扮演重要的角色，原住民教師的集體行動除了包含建立文化工作室與形成討論文化之外，尚包括了部落的教育傳承行動。原住民教師作為轉化型知識份子的物質條件包括來自公私立部門的經費，也包括和學生家長、部落正在就讀大專的青年、部落的文史工作者與原住民的朋友形成的團隊合作。然而，原住民教師作為轉化型知識份子的行動，也可能遭遇到來自學校內的行政打壓與學校外的結構性因素等困境。在學校行政的打壓方面，學校行政以握有調動任教科目的權力來規訓教師的思想與行動，但是教師卻同時可以藉由寫作與尋求同事支持等策略，創造出公共的論述空間，進一步轉化這種由不平等的權力結構所帶來的壓迫形式。另外，在結構性的困境方面，原住民教師面對目前仍是以漢語作為優勢，學校教育、各級考試與主流社會仍獨尊「國語」和英語等必修科目，因此造成母語教學受到原住民家長的質疑。其次，由於目前台灣的城鄉發展相當失衡，對原住民家長或學生來說生存的危機大於文化消失的危機，已經沒有多餘的力氣去談文化復興的問題，更何況《原住民族教育法》雖已通過，但是目前也只是一個「美談」，僅具象徵性意義而已。原住民若要發展原住民式的教育，則面對了現在的政治、經濟與文化權的掌控都在優勢團體的手中的現實問題，在學制、課程內容、教學方式、升學制度...等等都是掌握在漢人的情況下，原住民教育自然不能獨立於漢人的遊戲規則之外，若要發展原住民族式的教育則必須要配合原住民自治區的設立，以部落為基地發展互利共生的社會經濟生活才是實現民族教育的基礎。

在對抗性文本的生產部份，原住民教師以對抗性文本的生產，挑戰了過去被認為是「合格」的知識形式與內容，在此之中，知識也不斷地被去中心化、被修正與被塑造，而這些原本被邊緣化的社群知識形式與內容，經由學校的教育被再次賦予合法性的地位。原住民教師所設計的對抗性文本包括：原住民母語課程、部落歷史、泰雅族的傳統建築、部落口述歷史以及原住民紀錄片等。首先，在原住民母語課程方面：原住民教師藉由母語教材的設計，將過去被認為是不夠資格的知識形式與內容得以再現，而這個重新定義與溝通的過程不是全然由原住民教師主導，學生與部落老人也加入了建構知識形式與內容的過程。然而，特別要注意的是目前所實施的母語課並不同於母語教育，母語教育絕對不能只依賴學校去作傳承與復興的工作，學校還必須營造出說母語的環境，或必須提供類似「母語巢」

計畫。在原住民教師以部落歷史作為對抗文本方面：原住民教師藉由部落歷史恢復具有「他者」特質的知識和歷史形式，使得過去被壓迫和被排除到邊緣的文化重新受到重視。原住民教師藉著對部落歷史的再現，讓學生得以從各個不同的角度去重新認識部落，認識自己的歷史、文化來對抗主流歷史的敘事，進而建立對自己民族文化的認同與形成民族的歷史意識。另外，泰雅族的傳統建築也是對抗性文本的一種形式，原住民教師作為轉化型知識份子將竹屋帶入校園中，不僅讓這個代表泰雅族文化的建築形式得到合法性的地位之外，它更是對原住民污名化（例如：野蠻、不講理）的一種對抗形式。以口述史作為一種對抗記憶方面：原住民教師作為轉化型知識份子以「回憶」的方式作為一種對抗主流的歷史詮釋，讓部落的歷史得以被恢復，讓特定的主體和認同得以被實現。以原住民紀錄片作為對抗性文本方面：原住民教師作為轉化型知識份子，將原住民的生活經驗以紀錄片的方式帶入校園或部落中，並且以原住民的詮釋觀點對抗主流文化的詮釋觀點，同時也使得那些在過去極少被公開論述的社群經驗得以再現。原住民教師作為轉化型知識份子藉由探討部落土地流失的紀錄片，除了讓部落族人的苦難記憶得以保持鮮明，以及據此喚起原住民學生及部落族人對於這段歷史的記憶與了解之外，也發展出批判的地方性語言，進而希望在未來可以去轉化這個壓迫的關係。此外，紋面的紀錄片除了述說紋面的過程及意義，也透過紋面國寶到總統府的事件來顯示雖然今日我們標榜著尊重多元文化，但是實際上原住民族的文化仍然附屬於主流文化，原住民學生仍被迫大量地、有系統地接收漢文化的知識形式、內容與價值觀，並以「讓學生適應外面的社會文化預先作準備」的說法合理化漢文化對於原住民文化的支配權。另外，透過祖靈祭的紀錄片，原住民教師作為轉化型知識份子不只停留在批判而已，更企圖形塑一種希望的語言，原住民教師以紀錄片作為主動介入的形式，試圖在各個部落播放與共同討論以恢復屬於原住民部落的祖靈祭。此外，我族與原住民族如何解讀有關原住民紀錄片的方式，也是值得去反省的課題。最後，對抗文本的差異政治方面：自從國民政府到台灣以來，台灣數十年的學校教育都是以中國化為中心，經過 1980 年代以來出現的一連串的本土化浪潮試圖對抗過去的「中國化」，並且強調部份的、地區的和偶然的。而這一波「去中國化」的行動，卻因為漢族（尤其是閩南族群）仍握有政治與經濟的優勢，使得台灣教育本土化的論述中，有關原住民教育的主體性仍是被忽視。





## 第五章 原住民教師的反霸權教學與增能行動

本章的主要討論內容可分成以下三個部分：第一節是討論原住民教師如何具體實施反霸權教學活動；第二節是探討原住民教師如何透過對抗文本的生產促進學校成為民主的公共場域，並為個人與集體增能；第三節為本章之小結。

### 第一節 反霸權的教學活動

原住民教師作為轉化型知識份子的反霸權教學活動，包含三個部份：分別是批判思考能力的培養、對立觀點的並呈與在地觀點的形成。

#### 壹、批判思考能力的培養

Giroux (1988: 63) 認為在談論批判思考時，知識不是思考的結束而是應該將知識視為是有問題的 (problematic)，並且需要去質疑的客體 (object)。受訪者 B 提到讓學生了解到將來如果要為部落做事的話，基本的條件之一就是增進自己的知識來培養解決問題的能力，他說：

「我會舉片中的例子或是由他們自己說，他們也會講說希望以後這邊真的有些事情發生的時候，他也能跟那個主角建治一樣，這麼有主導力或者這麼有自主性[...]那我會跟他們講說你們要變成這樣子，你們要具備什麼條件，至少他是大學生，他也唸過書嘛，你只有唸過書或是你做了很多事情之後，你的頭腦才會清楚，你才會知道說碰到事情的時候，你知道怎麼去解決、怎麼去組織」

然而，教師作為轉化型知識份子不只要讓學生擁有成為一位行動者所必須具備的知識和社會技巧，教師也必須讓學生擁有批判知識的能力，亦即將知識視為是問題重重的 (problematic)。由於我們的社會從過去到現在一向是以考試領導教學，因此造成的現象就是把教科書當作聖經，如果學生有所疑惑都是以教科書的版本作為定奪。但是教科書難道就不可能會出錯嗎？受訪者 B 進一步說：

「我會跟小朋友講，其實很多的那個教科書啊也不一定都完全對，其實很多東西要透過你自己去瞭解，然後你不要看到教科書就是對的，因為全部教科書都值得去批判啦、值得去驗證啦，我會跟他們這樣講..」

除了教科書可能出錯外，由於現在漢族仍控制的文化的生產，因此一般的出版品也是必須被批判性地檢視與閱讀的。受訪者 B 提到他會拿這一本書當作上課的教材，他建議我可以找受訪者 C 訪問有關對這本書的內容的錯誤，受訪者 C 提到這本出版品的作者所使用譯字對於原住民相當不尊重（例如：以泰雅族為例，蘇可淚哭—Sukoleku：人；迷你鬼—Mirikui：男生），還有把泰雅族的對抗外敵入侵的族人形容成殺手，錯把泰雅社區描寫成大型社區，以及將紋面詮釋成是爲了要凸顯臉長的少女「清秀」的作用等。受訪者 B 則進一步提到他上課時會用這本書跟學生分享，他說：

「之前我會拿一本書[...]是誰寫的？我忘記了！他就介紹原住民九族..劉什麼英<sup>9</sup>..他裡面的書就是錯誤百出，所以我就翻給他們看說，就是說書不一定就是完全正確的，你看完之後你要去反問一下說這到底是不是真的，那個書非常多錯誤，錯誤多到那個很多原住民、在地工作者或是文字工作者反過來批他」

除了教科書與一般出版品作爲學生批判性閱讀的文本與培養批判思考能力之外，受訪者 C 會帶小朋友到部落走一趟，經過日本時代遺留下來的駐在所（今日的警察局）時，他會跟小朋友以對話的方式，不斷的去思考一些問題，他說：

「以前我上社會課的時候，我會先從部落的北邊開始帶他們走一趟，最北邊就在派出所..以前的駐在所...」

作者：我看到你書上有寫

「對啊，我都是這樣教，然後告訴他駐在所是怎麼來的？他為什麼要來？他來幹什麼？我們要先去反問小朋友，小朋友會說：『他來管理我們的』..（我會問）：『我們為什麼要被管理』..他會衍生出很多的問題，不斷的去思考，一路這樣講、這樣走下來，太多問題了..」

McLaren（1997：37）認爲應該要教導學生批判性地閱讀文字、圖像和世界，並同時

<sup>9</sup> 洪英聖著，台灣先住民腳印：十族文化傳奇，初版（台北：時報文化出版公司）

意識到這樣的文化符碼和意識型態的生產牽涉到生活的多種層面。受訪者 B 藉由讓學生批判性地閱讀教科書與一般出版品中的文字和圖像和詮釋觀點，讓學生了解不應去服從文本的權威，而是要去不斷反問它的真實性，也就是像 Scholes 提到的對抗性的閱讀，並且進一步從文本所預定的假設中解放出來（Giroux，1997：148）。受訪者 C 則是將學生帶進部落，從學生生活經驗不斷地進行對話式的教學，他與學生的對話的特殊之處在於他的提問是不斷地促使學生作思考，如同 Freire 曾指出：「對話需要有批判性思考，只有對話才能進一步產生批判性思考。沒有對話，也就沒有溝通；而沒有溝通，也就不可能有真正的教育」（方永泉譯，2003：134）以上兩位受訪的原住民教師在進行教學的時候，就如同 Freire 說的：「教師並不是將學生視為溫馴的聆聽者，而是與教師進行對話不斷地更新自己的反省，成為具有批判力的共同探究者」（方永泉譯，2003：118）。

## 貳、對立觀點的並呈

「吳鳳的故事」雖然經由原住民團體的抗議從教科書中刪除，但是這個故事對於無數的原住民造成的污名化影響仍相當深遠。受訪者 B 利用「吳鳳的故事」，讓學生針對兩種版本的文本進行討論，首先，他提到的是以往出現在教科書上面的「吳鳳的故事」，他說：

「基本上我會先問他們說，在你們認知裡面有沒有吳鳳這個人啦，對呀，可是因為已經被那個（刪掉），所以他們也都沒有聽到，（我）會講兩個版本啦，第一個版本就是一般在我們的教科書上，就是以前我們聽到的它版本是這樣，講完之後，我再講我知道的版本，然後他們就討論..我很多時候都是希望學生去討論」

接著，他提出另外一種版本來說明吳鳳這個人物，他說：

「其實他算是..那個時候是中間人，就是兩邊的通事嘛..漢人跟原住民，然後他那個時候，我認知是他拿這邊很多原住民的東西然後去那邊賣，好像是他欠原住民這邊的錢，可是他又還不出來這樣，或者是低購然後高賣這樣，其實他們就有恩怨這樣，基本上用我們的想法他是奸商嘛，奸商被殺本來就是正常的事情，在當時是這樣[... ]以前如果是在我們那個時代，在一百年前像這樣的事情的話就會砍頭，而且被砍是正義的，我們當時的法律就是這樣就要被砍頭」

統治者爲了要合理化與方便其統治行爲，塑造出一位「殺身成仁」的吳鳳作爲教化原住民的工具，而那些原住民的敘事則是被壓抑與排除。受訪者 B 藉由論述「吳鳳的故事」，讓學生可以用不同的觀點去解讀文本並爲學生開啓文本的多樣性閱讀，教師和學生一同去詮釋它與批判它。就像是 Giroux (1997: 148) 指出應該提供學生多元的參照，讓學生不只是批判性地閱讀這些符號，同時也學會這符號的限制。簡單來說，就是以各種不同的詮釋觀點去解讀文本，最後從文本預先設定的假定中解放出來。

## 參、在地觀點的形成

### (一) 泰雅族的例子

Foucault 指出權力不僅可以生產扭曲事實真相的知識，同時也生產特定版本的「事實」(引自 Giroux, 1988: xxxv)。學校教科書文本當中常隱含不平等的意識，文本的本身就是一個鬥爭的場域，而當前在課程尚未完全從課程中移除，轉化型知識份子就必須對隱藏在課程設計中的所謂的「共享」的結論提出疑問並使其外顯出來，也就是使「潛在課程」外顯 (Giroux, 1988: 51)。與之前所討論的「吳鳳的故事」的教學例子不同的是，受訪者 B 任教學校所在地，正是劉銘傳在光緒 12 年<sup>10</sup> (1886) 親自帶領清兵攻擊的部落之一，然而在學校教科書中關於劉銘傳的歷史敘事與部落在地的原住民的觀點存在著差異，因此受訪者 B 舉出教科書中開山撫「蕃」有功的劉銘傳作爲例子，帶領著他的學生一同去檢視這些暗藏的玄機，他首先向學生提到一般教科書上面的觀點，他說：

「因為以前我們的想法，就是在我們的教科書裡面的劉銘傳「開山撫蕃」有功，所以，以前在我們的教科書是偉人啊，但如果是拿到我們這個現場的話，他是侵略者啊！」

受訪者在述說教科書上對於劉銘傳的觀點之後，他提到了在地的歷史詮釋觀點：

「劉銘傳真正進來，他們目的是要砍木頭嘛，可是為了要砍木頭一直很不順利呀[...]他們打人的時候[...]說一些什麼什麼「開山撫蕃」這樣[...]但實際上是他們要這個木頭嘛，他們就不擇手段的方式來跟我們搶一些資源，然後我就是跟他們講說你們可能在以後的課本，可能要把他當作偉人，可是我會問他們怎麼看嘛[...]他們上來是搶我們部落的東西，

<sup>10</sup> 劉銘傳在光緒 12 年七月到九月的「北勢群戰役」，資料來源為受訪者 B 之報告書稿

然後砍的可能是曾祖父啊、曾曾祖父啊..他們怎麼想？就會發表意見..我通常是會用引導的，就是要讓他們知道說他們的狀況以前到底是怎麼樣，他們現在的角度是怎麼看的，所以我就討論這些東西。那我像引導的就是讓他有自己的觀點，他們在地的觀點，不要一出去的時候就看到說外面的，就是主流的觀點，所謂的主流的觀點就是漢人的觀點，那如果說他們在這個時候，就像劉銘傳那個事件來說的話，他們從小就有這種想法跟觀念的話，可能就是從這個很小的點，或是可能因為有上過這個課或者是知道自己泰雅的東西多一點的話，他們出去就會有不同的想法」

學校教科書中的劉銘傳不僅是台灣首任巡撫，也是在台灣的「開發史」中佔有一席重要地位的「偉人」，而對於劉銘傳在歷史上的定位與功過，大部分的教師都是參照教科書的論述作為唯一的標準答案傳授給學生，並且透過學校內大大小小的測驗與升學考試等評量制度，來確認與維持教科書文本的權威。McLaren (1997) 指出學生必須去批判性地閱讀而不是去服從文本的權威，這是一個了解、批判與轉化的過程。受訪者 B 在不斷地與學生透過對話的過程中，帶領學生去批判性地閱讀教科書有關於劉銘傳歷史的內容，除了使隱藏在教學文本中的「共識」顯露出來之外，也進一步去轉化為在地的觀點。

## (二) 阿美族的例子

受訪者 A 在講述大港口事件時，因為教學對象為低年級學生，所以她表示只陳述當地原住民的詮釋觀點，她說：

「我們比較簡單就是講的會比較以這邊為出發點，戰爭戰到三次的時候其實我們都沒有輸，然後是因為我們一個精神領袖叫卡夫沃的戰死了，然後大家沒有什麼戰鬥力，然後大家就回到山上躲在一個叫做奇拉岡山的山頂上，然後清兵就是假裝要求和，就叫他們下山，下山之後就是到這個地方（學校司令台後的遺址），然後沒想到是一個鴻門宴，然後通通都消滅了」

作者：是清兵都消滅了？

「沒有！是阿美族人通通都消滅了，然後就剩下一個年輕人回去山上，然後就告訴那邊的人就是說：『你們的丈夫兒子都已經消滅了』，那他們就分散到別的地方，分成五個路線，

就是他們已經知道戰敗了，也沒有意義留在山上，就分散到..有的到花蓮市、有的到水連、有的到光復、有的就回到這個村莊，那個就變成一個聖山..就是當初宣示要分散的一個地方」

McLaren 認為教師必須清楚的辨識跟學校所教導的知識型式相對應的權力關係，這些知識扭曲了真正的了解以及製造約定俗成的「真理」觀點，McLaren 並認為分析知識的基礎應當是檢視它是不是有壓迫性和剝削性，而不是看它是不是「真理」(蕭昭君、陳巨擘譯，2003：302)。在我們的教科書裡面，只有提供一種論述作為作為所謂的「客觀事實」與唯一的標準答案，但是，顯然並非所有的團體都可以有權力來決定什麼樣的論述可以被放進教科書中。在上述的例子中，劉銘傳在主流的論述中是被讚美與表揚的，因為他有奮鬥不懈、不畏艱難的精神，最後終至成功。但是，這樣的「客觀事實」是深具壓迫性格的，它並沒有去考慮到受壓迫者的聲音。透過以上這兩個教學文本，原住民學生可以藉以比較主流的觀點和原住民觀點的差異，並進而形成在地的、原住民的觀點，讓學生可以從自己的歷史、集體記憶和聲音去說話，並挑戰那些被建構為合法化的知識和權力，原住民教師藉此讓不同的團體重新在歷史上找到自己的立場，同時為製造歷史而鬥爭。



## 第二節 對抗文本的教育意義--增能

Giroux (1988：xxxiv) 指出學校作為民主的公共場域，就是要促進個人和集體的增能，而原住民教師作為轉化型知識份子，必須結合反省與行動來為學生增能，使他們擁有陳述不公平和成為批判者所必須具備的技巧和知識，讓他們得以更批判的理解並改進這個世界。以下先就原住民教師作為轉化型知識份子為個人及集體增能的努力，分別加以討論。

### 壹、增能的對象

#### 一、學生的增能—增加民族自信與認同

Giroux (1997：155) 提出以「回憶」作為對抗記憶的一種形式。回憶最主要的目的並不是對過去的一種懷舊，而是有些故事值得重述，恢復社群的記憶和鬥爭的敘事，使特定

的主體和認同得以實現。受訪者 B 提到原住民學生到了外面就會覺得自己是弱勢而變得沒有自信，因此出現抽煙、喝酒的等抗拒行爲，於是，受訪者 B 將造成原住民弱勢的原因予以問題化（problematic）和脈絡化，他說：

「他們（學生）會覺得泰雅族是弱勢嘛，什麼事情都不是很強，那我會跟他們講其實在很久以前我們祖先是很有厲害，尤其是對外族的侵略，那我告訴他們這樣的歷史事件是希望他們說能夠對自己有民族自信心，因為他們可能看到他們的父母親、哥哥、姊姊到外面的時候，他們就（覺得）啊！原來我們泰雅族到外面都是弱勢啊[...]要比什麼都不行這樣，那我告訴他們像以前外族攻打的時候，我們[...]會有公所聯盟這種方式聯合對外這樣，那外族要打進來其實也非常難打，當時的漢人是很快就被打下來啊，我講這事情就是第一個要讓他們有民族的自信心；第二個就是我會跟他們講說，造成我們這現在的弱勢有很多的因素，就像說政策啦..導致我們像現在的弱勢，像土地的政策啊，還有對教育的方式啊，他們就會跟我談：『教育都一樣啊』，那我就說：『你看！我們現在講的話是什麼？國語嘛！』、『我們用的文字是用國語啊，它沒有用到我們自己的東西』那如果是反過來他們來學我們的東西，那我們在文化上我們就是強勢啊，在語言優勢上我們是強勢，那我們一定會比他們強啊」

Abdul JanMohamed and David Lloyd（1987；引自 Giroux，1997：155）提到：「一個團體成爲弱勢的原因，不在於它的本質，而是它的位置（positions），例如：經濟剝削、政治的褫奪公權、社會的操縱和意識型態的支配，都會影響這些團體的主體歷史記憶和論述的文化形構。」進入部落外面的國中就學的原住民學生，面對適應新的文化、環境遭到挫折時覺得是自己的文化是弱勢，原住民學生因爲不認同自己的文化而出現逃學、抽煙、喝酒等抗拒的方式，但是這種抗拒卻造成 Willis（1977）所說的：「往往讓這些學生再製他父母的社經地位。」因此，原住民教師作爲轉化型知識份子就是要讓學生超越這種消極的抗拒行爲，提供一些方法、途徑去檢視他們自己的特殊經驗和附屬的知識形式，學生才能闡述他們的經驗是如何被生產、創造、合法化或遭到否定的，而這樣的學習經驗跟學生身份認同的形塑有很大的關係。另外，台灣原住民之所以會成爲弱勢，不在於他們的能力不足或

是個性懶惰、樂天知命，這是一個從過去到現在一連串的歷史、政治等結構性的因素使然，受訪者 B 以對抗記憶中的「回憶」的方式，去恢復學生所屬團體的記憶，不僅是讓學生了解族人過去的歷史，更進一步提到造成今日原住民弱勢的原因，讓原住民學生對自己的民族恢復信心並從而建構出民族的認同。另外，從受訪者 B 的談話可以發現，他是與學生透過對話的方式，去挖掘原住民成為弱勢的原因，就如同 Freire 指出：「在提問式教育中，人們發展了他們覺察的力量，他們可以用批判的方式去覺察到他們存在於這個世界的方式；他們不再將世界視為靜態的現實，而是視為過程與轉化中的現實。」（方永泉譯，2003：121）。

## 二、學生家長的增能

受訪者 B 提到他設計家庭聯絡簿方式，將學生把那些在學校所學習到的與原住民文化有關的知識帶回到家庭，讓學生家長也一起學習，他說：

「以前我在做的時候還有用家庭聯絡簿[……]就是我今天上什麼，然後我就會寫在上面，請他們回去跟他們父母親講說我們今天上了什麼，就是讓學校跟小朋友跟家庭是發生關係的，不是只有老師跟小朋友這樣，甚至家長也進來學習[……]上到四五年級的時候有時候他們回去，他們父母親也不會講，我們教的就很深了，因為我們這邊漢化的時間算很早，所以他們父母親其實使用（泰雅語）的機率不是很高啦」

歷經 1895 年日本政權的統治所屬行的「皇民化政策」，乃至 1945 年國民政府建立政權之後陸續施行的「中國化」教育政策，這些執政者無不以教育為手段傳遞統治階級的文化，直到 1988 年政治解嚴之後，原住民教育的主體性才逐漸受到重視。但是，在政治解嚴之前，學校教育並未幫助原住民學生學習自己的文化，反而造成原住民學生與自己的母文化斷層以及與部落的關係疏離。受訪者 B 的學生家長雖然年紀大都與他相仿，但是一方面由於學生家長也是在強調齊一，且忽略學生異質性的學校體制下受漢化教育，一方面則是因為學校位置鄰近漢人社區，屬於一個漢化較早的部落，使得學生家長對於泰雅族的語言不熟悉，因此，受訪者 B 藉由家庭聯絡簿的方式，希望讓學生把在學校所學習到的泰雅族文化與語言帶回到家庭中。



### 三、部落的增能

#### (一) 學校做爲促進地方民主的公共場域

Giroux (1988 : xvii) 在探討學校教育的可能性時，一再地強調要將學校視爲民主的公共場域，以及學校是扮演建立地方民主的重要角色。然而，學校作爲一個民主的公共場域的具體實施的面貌究竟爲何？學校如何去促進地方的民主，成爲部落內不同團體間的協調者？受訪者 D 的經驗指引出一個具體實踐的方向，他說：

「我的經驗是從學校推最好，從教會推、從部落的協會推都不容易，很容易失敗.. 因為教會推.. 第一有的不是教會裡面的人，第二教會很容易分派，就是一般的教友沒有這樣分，但是很容易讓人家聯想是因為他有歷史的原因在，基督教，特別是長老教會是比較偏向綠色的，甚至在台獨上，那天主教會原來在中國大陸就蠻有在發展[... ]很多神父都是從中國大陸來[... ]所以它的教育裡面多少都會比較強調中國的文化，所以從教會推很容易失敗。我們一般的信仰或是一般的信徒不會有這樣的感覺，可是當你在推動的時候，常常在需要資源，需要比你高層的人去幫忙推動的時候，很容易就會被一些人說那個是民進黨推的、那個是國民黨推的.. 很容易這樣[... ]其實本來沒有這麼嚴重，是因為有人將來想要參選或者要出來作什麼，他很容易就會覺得我的勢力範圍在這一塊，基督教如果要在天主教這裡推一些什麼的時候會去作一些破壞，他不見得會去突顯去作一些破壞的事情，可是很容易傳來傳去，就會那種團結不容易作」

上述受訪者 D 提到部落可能會因爲宗教信仰或是政治傾向的不同，導致部落在推動事務的時候會遭遇到一些困難，因此，他的經驗是認爲從學校推動部落事務會比較容易成功，他舉出之前服務學校的經驗，他表示：

「我們在 rgyax 跟那邊的家長一起合作作了很多的事情[... ]包括在學校作很有特色的泰雅文化傳統的建築，把它放在學校裡面，後來發展到整個部落[... ]包括說我們今天有一個想法.. 校長室要不要改成部落裡文史館？他們就會說：『好啊！要怎麼作』.. 都自己想，一邊喝茶一邊聊著，然後再下禮拜他們就會打電話給你說：『校長我們什麼時候開始作？我們材料都已經準備好了！』我們時間一約好，他們就東西搬一搬，就劈哩啪啦可能三天

校長室就煥然一新，裡面就有很多雕刻、很多奇怪的木頭啊，你一進去就會覺得這校長室很不一樣[……]像我現在.. 你有看到我在校門口有放一些石頭，我準備要請這邊的家長來幫忙作一些事情，會不會成功不曉得，不過就是走一步算一步，我們也希望從一個、兩個開始作做到有一些成績，可以帶動這邊的社區總體營造」

Giroux (1988: xxxii) 認為學校應該要作為一個提供意識型態條件與物質條件的機構，以作為教育公民擁有參與民主社會所必須具備的批判讀寫能力與公民勇氣的基礎。從上述受訪者 D 的談話可以發現，原住民教師將學校場域開放給部落人士，學校所提供的意識型態條件就是營造出一種開放的、民主的討論和參與過程，這種學校與社區家長之間互動並不是命令式的，也不是傳統的上對下的關係，更不是由學校來硬性規定誰該作什麼事情？該如何作？原住民家長可以在學校內提出意見、相互討論、達成共識並且產生行動。而原住民家長透過參與學校的民主的經驗，更可以把討論的文化或建築的規劃設計等集體行動經驗帶回到部落，以作為進一步推動部落的民主社群的發展與空間改造的基礎。因此，透過上述這一個例子讓我們了解 Giroux (1988) 讓學校成為一個民主場域的可能實踐方式。

## (二) 部落的文化認同變得強烈

受訪者 B 將拍攝的紀錄片除了帶到任教的學校播放給學生觀看之外，也到其他的部落去播放，其中他提到播放祖靈祭紀錄片的情況：

「像我們自己的部落，泰安鄉的 Mapihaw，其實那個在 (民國) 81 年的時候[……]我就回去，我就想說祖靈祭我們部落每年都辦，但是參加的人越來越少，那時候我就跟幾個年輕人說：『我們應該加入這個陣容，然後幫老人家作一些事情』然後我們從那個時候就開始幫忙作一些祖靈祭的工作，然後 (民國) 82、83、84、85 大概四年的時間，那時候我還不會拿攝影機，我用手寫然後做紀錄，然後從 (民國) 82 一直到很後期 (公元) 2000 年，一直到現在我們這部落，就是祖靈祭回來的人大概是百分之一百五十，部落的人全都回來了，百分之五十就是他們帶回來的朋友，那我的觀察就是我們部落的年輕人在文化的認同上會變很強烈」

受訪者 B 提到的是他透過紀錄片讓越來越多人回到部落參與祖靈祭，而且發現部落的

年輕人在文化的認同上面變得比之前更強烈。另外一方面，他所拍攝的祖靈祭紀錄片除了影響自己的部落之外，也影響他目前任教學校所處的部落，因為這個部落也想要以行動恢復祖靈祭了。受訪者 B 提到：

「他們這個部落是沒有祖靈祭，那我們會討論說它為什麼會消失，那能不能再回來，為什麼要回復這個東西，我希望讓他們了解這種東西。這個片子我除了給小朋友看之外，也給他們的年輕人看，然後他們就是跟我年紀差不多的，他們本來今年希望回復那個祖靈祭  
作者：噢？是（學校所在的）這個部落嗎？

「對呀！他們很有興趣啦，他們有社區發展協會，他們總幹事還有他們里長還有他們一個理事，在去年就跟我談過，他說我能不能幫他們一個忙，就是透過這個片子跟他們討論，他們希望說能夠祖靈祭再回到他們部落，我說好啊！如果你們要的話，當然全力支持這樣」

除了對祖靈祭的恢復之外，受訪者 B 也透過播放部落土地流失的紀錄片跟部落的青年分享，他發覺到有很多人開始關注土地的問題。他說：

「我師專畢業開始教書的時候[...]我把部落的整個土地的流失的過程都整理好之後，因為那個資料其實我都有了[...]我就跟年輕人聊這事情嘛，然後他們的共鳴沒有很大，他們就說：『喔，知道知道！』這樣[...]然後拍完之後，我再拿這個片子再跟我們部落的年輕人討論，他們就會比較接受或是比較會引起他們共鳴，他們就有更多的討論，所以我記得我們這邊..影像其實在原住民的社會，特別是原住民..對大多數人啦..影像可能會比較夠有共鳴」

上述資料顯示，原住民教師作為轉化型知識份子努力為個人及集體增能，他所增能的對象，其實並不止於教室空間內的學生，還包含了學生的家庭與學校所處的部落，甚至更進一步到達其他的部落。

### 第三節 小結

原住民教師的反霸權教學的實踐方面：首先是原住民教師培養學生的批判思考能力，

將知識視為是有問題的（problematic）與需要被批判性閱讀的。學生在批判性地閱讀過程中，了解不應去被動地接受文本的權威，而是要不斷反問它的真實性，進而從文本所預定的假設中解放出來。其次，原住民教師作為轉化型知識份子以不同詮釋觀點組成的「吳鳳的故事」為教學文本，提供學生多元的參照的機會，也就是讓學生以各種不同的詮釋觀點去解讀文本。第三，原住民教師作為轉化型知識份子除了提供不同的詮釋觀點之外，也重新帶領學生去重新閱讀教科書中有關劉銘傳的歷史內容，對隱藏在教學文本中的「共識」提出質疑，並且更進一步學習建構屬於原住民在地的詮釋觀點。第四，原住民教師透過提問式的教學方式，與學生不斷地進行批判性的對話。

學校應該作為民主的公共場域，以促進個人和集體的增能。在個人增能的部份：原住民教師作為轉化型知識份子以對抗記憶中「回憶」的方式，去恢復學生所屬團體的記憶，不僅讓學生了解族人過去的歷史，更進一步將原住民成為弱勢的原因予以問題化和脈絡化，使得原住民學生產生民族的自信心並得以建構出自己的民族認同。此外，透過原住民教師設計的家庭聯絡簿，讓學生將學校學習到的原住民文化帶回到家庭與家長一同分享與學習。在集體增能的部份：學校除了促進地方的民主，調和那些因宗教與政治立場造成的部落的分裂之外，也將學校營造成開放性、民主性的討論與行動空間，讓原住民家長透過民主地參與學校的經驗，把討論的文化與建築的規劃設計等集體行動經驗帶回到部落，推動部落的民主社群的發展與社區空間的改造。除此之外，原住民教師也透過紀錄片的討論與分享活動，讓越來越多泰雅族原住民在文化的認同上變得比之前強烈，除了回到部落參與祖靈祭的人增加以外，更有部落打算要恢復舉辦祖靈祭。

## 第六章 結論與建議

本研究之研究目的在探討原住民教師如何作為轉化型知識份子，將原住民文化帶進校園並促進個人與集體的增能。本章共分為三個部份：第一節是本研究的主要發現；第二節為本研究之研究限制與對未來研究的建議；第三節則是研究歷程的反省。

### 第一節 結論

本研究之研究問題有四個：第一，探討原住民教師作為轉化型知識份子的條件為何？第二，原住民教師如何生產對抗性的文本，讓被排拒與邊緣化的原住民文化重新合法化？第三，原住民教師如何實施反霸權教學？第四，原住民教師如何促進個人及集體增能。以下分別為四個研究問題之主要研究發現。

**壹、原住民教師作為轉化型知識份子的條件為意識型態條件與物質條件。意識型態的條件包括原住民教師的意識覺醒、集體行動的產生與對抗學校行政規訓的抗拒策略；物質條件則是原住民教師尋求經費支持的能力與團隊合作的建立**

原住民教師作為轉化型知識份子的意識型態條件包括意識覺醒、集體行動的產生與抗拒行政打壓的論述能力。原住民教師在產生行動之前必須經過意識覺醒的過程，在此過程中「重要他人」（例如：祖父、舅舅、同事等）扮演了關鍵的角色，而意識也是讓原住民教師之實踐行動能夠持續下去的重要因素。另外，教師個人的行動很可能會被盛行的主流意識型態所影響，所以原住民教師以結盟的方式來產生集體的行動，不但可以建立起討論文化，也可以彼此相互支援。原住民教師作為轉化型知識份子的物質條件包括來自公私立部門的經費與團隊合作。在經費方面：原住民教師以透過計畫申請的方式來向教育局、鄉公所、國家公園、國家藝術基金會、行政院文建會以及原民會等政府公部門尋求經費上的支援。在私部門方面，則可以視教師個人的專長領域去尋求資源，例如：拍攝紀錄片的相關基金會等。團隊合作方面：原住民教師透過與部落的家長、大專青年、文史工作者與私

人朋友，一起合作編輯教材、學校空間內傳統建築的設計與建置、推動部落夏令營活動以及資料的提供與翻譯等工作。

然而，原住民教師作為轉化型知識份子也面臨到學校層級的行政規訓與學校外的結構性因素等困境。在學校層級的行政規訓方面，原住民教師可能遭遇行政人員以調動教學科目的手段來馴服教師的思想與行動，然而原住民教師的抗拒策略則是以寫作來創造公共的論述空間，或是尋求同儕支持等方式轉化學校行政對於教師的馴化。在原住民教師作為轉化型知識份子遇到的結構性因素方面：不論是社會的主流觀點、學校教育或各級考試，仍獨尊「國語」和英語等科目，因此造成原住民家長不支持學校推行的母語教學。另外，由於台灣的城鄉發展失衡，許多原住民必須遠赴都市工作，對他們而言生存的問題比文化消失的問題更為迫切。此外，《原住民族教育法》尚未落實，地方教育主管機關或是原住民學校在推動與原住民文化有關的教育活動時，仍充斥著許多樣版式的母語演講比賽、舞蹈比賽等等。最後，由於現在的政治、經濟與文化權都是掌控在優勢團體的手中，若要發展原住民族式的教育則必須配合原住民自治區的設立，以作為實現民族教育的基礎。

**貳、原住民教師挑戰過去被認為「合格的」知識，並透過對抗性文本的生產，在課堂上去恢復具有「他者」特質的知識和歷史形式，使得原本被邊緣化、被排拒在學校之外的歷史與知識形式又再度被賦予合法性的地位**

原住民教師的對抗性文本生產包括母語課程、部落歷史、泰雅族的傳統建築、部落口述歷史以及原住民紀錄片等。在母語課程的對抗性文本方面：首先，原住民教師作為轉化型知識份子的母語教學內容除了泰雅族的日常生活對話、歌謠與傳說故事之外，也包含了比較屬於部分的、區域性的內容，例如：部落發生的故事、部落舉辦的祖靈祭等。此外，母語課的教學地點不限於在學校教室裡面，有時也包括去部落作田野調查。透過原住民教師對於母語教學的教材設計，不僅讓什麼可以成為學校知識被重新定義與溝通，在學生進入部落訪問部落老人的同時，學生與部落老人也加入了重新定義與溝通知識形式與內容的過程。簡言之，原住民教師透過設計母語教材與進入部落進行教學，挑戰了過去被認為是「夠資格」成為知識的知識（例如：由專家決定的知識）。在部落歷史作為對抗性文本方

面：原住民教師作為轉化型知識份子在課堂上去恢復具有「他者」特質的知識和歷史形式，原住民教師所談論的部落歷史包含了祖先的遷移史、山與河的命名史與植物史，原住民教師藉著對部落歷史的再現，重新恢復和塑造原本被排除在官方教科書之外的、被視為他者的社群歷史、聲音和視野，讓學生可以從自己的歷史與集體記憶去說話。

泰雅族的建築作為一種對抗性文本方面：原住民教師作為轉化型知識份子將竹屋帶入校園中，不但可以使泰雅族式的傳統建築得到合法性地位之外，竹屋更是對抗原住民污名化（例如：野蠻、不講理）的一種對抗形式，並且透過正式課程的設計，讓原住民學生得以建構出竹屋所代表的泰雅族文化的深層意涵。口述史作為一種對抗記憶方面：原住民教師作為轉化型知識份子以「回憶」的方式，作為一種對抗主流的歷史詮釋，讓部落的歷史得以被恢復，讓特定的主體和認同得以被實現。原住民紀錄片作為對抗性文本方面：原住民教師將原住民的生活經驗以紀錄片的方式帶入校園或部落中，以原住民的詮釋觀點對抗漢人的詮釋觀點，同時也使得在過去極少被公開論述的社群經驗得以再現，並據此喚起原住民學生與部落族人對於這段歷史的記憶與了解，進而發展出批判的地方性語言，以期在未來去轉化這個壓迫的關係。最後，對抗文本的差異政治方面：雖然 1980 年代以來一連串的本土化浪潮試圖對抗過去的「中國化」，然而，在這一波台灣教育本土化的論述中，有關原住民教育的主體性仍是被邊緣化與忽視。

### **參、原住民教師的反霸權教學：包括批判思考能力的培養、對立觀點的並呈與在地觀點的形成**

由於目前主流文化仍盤據學校教科書與一般出版品，原住民教師作為轉化型知識份子，藉由讓學生批判性地閱讀文本的詮釋觀點，讓學生不斷反問文本的真實性為何，進而從文本所預定的假設中解放出來。此外，原住民教師作為轉化型知識份子也透過與學生進行對話式的教學，原住民教師不斷地提問促使學生作思考來培養學生的批判思考能力。最後，原住民教師讓學生閱讀由不同觀點所組成的文本，讓原住民學生可以藉以比較主流的觀點和原住民觀點的差異，並進而形成在地的觀點，讓學生可以從自己的歷史、集體記憶和聲音去說話，並挑戰那些被建構為合法化的知識和權力，藉此讓不同的團體重新在歷史

上找到自己的立場。

肆、原住民教師促進個人增能的對象包括原住民學生與家長，增能的方式包括讓學生學習田野訪問，以作為未來探究原住民文化的工具，並將原住民弱勢的原因脈絡化以增進學生的文化認同，以及以家庭聯絡簿的方式將學校的學習帶入家庭中；原住民教師促進集體增能的對象是部落，增能的方式包括以學校經驗帶動部落總體營造、加強部落文化認同並且讓部落恢復祖靈祭以及對部落土地問題的關注

原住民教師作為轉化型知識份子為學生增能的部份：原住民教師透過帶學生進入部落田調訪問部落老人的方式，讓他們學習到知識的學習有很多種可能性，不見得一定要在學校教室才可以進行，學生現在或是將來對自己的文化或母語感興趣的時候，可以將田調作為一種學習原住民文化或語言的工具。此外，原住民學生由於看到自己長輩到部落外面不論在學業或工作都不如人，因此對於自己的民族沒有自信，進而產生認同的問題，但是透過原住民教師不斷地在教學上讓學生了解部落的歷史與部落的觀點，及透過將原住民之所以成為弱勢的原因，從心理學式的歸因（例如：隨遇而安、懶惰、沒有組織能力等等）轉化到脈絡性的因素使然，讓學生可以知道自己成為弱勢的來龍去脈，進而增加對原住民文化的了解與認同，以作為未來轉化這種不平等的社會結構關係的認知與行動基礎。原住民教師對原住民學生家長增能的部份：透過原住民教師利用家庭聯絡簿的方式，讓學習不僅是發生在學生身上，更可以進一步帶到家庭中，讓家長也一起學習部落的歷史、文化與語言。

原住民教師作為轉化型知識份子促進集體增能的部份：原住民教師透過將學校建構成為民主的場域，建立民主、平等與公開的論述與行動空間讓家長一同參與學校的事務，而這樣一個民主的參與程序與討論文化的建立，使得原住民家長也可以將這樣的經驗帶回到部落進行部落總體營造，並進一步建構出自主與團結的部落文化。另外，原住民教師也透過到各個部落播放原住民紀錄片的行動，讓部落去思考和討論舉辦祖靈祭的意義和方式，原住民教師不僅讓部落的原住民了解自己並不是沒有文化的民族，也讓越來越多的部落族人回到部落參與祖靈祭，而且也讓一些已經沒有舉辦祖靈祭的部落重新去思考如何恢復祖



靈祭。另外，原住民教師也透過紀錄片的方式，讓部落的人了解部落土地消失的過程，這些原本被消滅的歷史記憶經由紀錄片的重建，讓越來越多人關注土地問題並拍攝與土地議題相關的紀錄片。

## 第二節 研究限制與研究建議

我認為此次研究的限制與對未來研究的建議是一體兩面的事情，也就是每一個研究建議即是對本研究的研究限制的改善，因此在這個部份將提出幾點未來研究的建議，如下：

### 壹、原住民教師作為轉化型知識份子的意識型態條件應更加細緻化

本研究在原住民教師作為轉化型知識份子的意識型態條件部份，指出原住民教師的意識覺醒過程受到「重要他人」的影響，或是原住民教師對於一些事件的不滿（例如：傳統的祭典活動），促使原住民教師產生結盟與集體行動。然而，本研究對於原住民教師的意識覺醒過程的討論過於簡單化，也就是只能夠約略的拼湊出意識覺醒的「片段」過程，我認為原住民教師作為轉化型知識份子的意識型態條件應該更為複雜，或許它是一個充滿抗拒、矛盾與掙扎的交錯過程，而去挖掘這個複雜交錯的過程更可以貼近原住民教師的實際生命經驗。因此，建議後續的研究可以再深入地了解原住民教師的生命故事，以更趨近於原住民教師作為轉化型知識份子的原貌。

### 貳、原住民教師作為轉化型知識份子的差異面貌

Giroux 將知識份子區分成為霸權的、調適的、批判的與轉化型知識份子，我認為這四種知識份子的角色可能是交錯的。以本研究而言，就是指原住民教師在某些方面可能是調適的或批判的，在某些方面可能轉化的，或者在某些方面是同時兼具兩種知識份子的角色。本研究將接受訪問的六位原住民教師統括在轉化知識份子的理論架構下作討論，然而，這些原住民教師的行動實際上還是存在著差異的面貌，不可同一而論。首先，促使原住民教師發展與原住民文化有關的教學活動的因素存在著細緻的差異，有些受訪者表示在年輕的時候並沒有對自己的文化想太多，近來比較覺醒是因為受到環境、社會潮流以及政

府比較重視原住民文化，所以才進一步去研發母語教材。其次，有的原住民教師則表示學習原住民文化並不能改善基本生活，所以有關原住民文化的課程只要設計一到二星期的課程就好，其餘的時間仍須加強國語、數學科教學才能讓學生到外面跟別人競爭。另外，有的原住民教師已獨力發展出有關原住民議題的完整論述，舉凡原住民的社會、文化與教育政策都有其獨到、完整的見解，其論述也經常見諸於原住民相關書籍中，而其實踐行動的範圍則不侷限於教育的界線，甚至跨越到部落社區的重建與社會運動。我認為這些受訪的原住民教師的行動雖然層次與方式不同，但都深具獨特的價值與意義。但是，限於受訪者任教學校的路途遙遠（跨越中央山脈與不同縣市交界）與研究時間的急迫（有些受訪者在五月才尋覓到，但論文口試在六月），再加上受訪對象共計六位，所以訪問的深度仍嫌不足。因此，建議後續的研究能夠更完整、更深入的了解各個原住民教師實踐行動的差異面貌。

#### **參、研究對象可以多探討女性原住民教師或非行政職的原住民教師**

本研究的訪問對象六位中，只有一位是女性教師其餘皆為男性受訪者。我認為或許女性原住民教師的行動或論述會與原住民男性教師不同，畢竟我們的社會鼓勵男性挑戰權威、勇於採取行動，對女性的角色期待則是需要被領導的、順從的或是家庭的照顧者。本研究的受訪者大多數提供的是一種「男性的語言」，因此，我認為探究女性原住民教師作為轉化型知識份子的行動與策略，可以將轉化型知識份子的樣貌更加細緻化。另外，由於本研究的六位訪問對象中，擔任行政職（校長、主任）之原住民教師共計四位，這些受訪者的教學科目或教學時數遠低於非行政職教師，我認為在大部分的中小學校園中，行政科層體制所強調的行政人員（校長、主任）跟教師之間，上對下的權力關係仍是十分明顯，使得教師往往是政策的執行者而非政策的提出者或制訂者。因此，我認為未擔任行政職的原住民教師，他們作為轉化型知識份子的行動，所面臨的兩難、掙扎與生存策略更可以貼近一般原住民教師的狀況。

#### **肆、研究方法可以參與觀察原住民教師的增能行動**

首先，本研究有一大部分是在討論原住民教師設計的教學文本內容，但是並未實際參

與觀察原住民教師的上課情形，因此只能依賴受訪者描述他的教學實施方式與學生的上課反應，我認爲可以再進一步參與觀察教師的課程教學，實際去了解教師如何論述與實施其教學設計，而這樣的論述與實施又反應了教師什麼樣的意識與觀點。此外，也可以觀察師生的對話與互動過程以及教師的教學文本如何再次受到學生觀點的影響。其次，在本研究中，有一位受訪者爲原住民小學校長，他與之前服務學校的學生家長互動密切並且擁有推動社區總體營造的豐富經驗，現階段的他表示要將之前的經驗推展到目前服務的學校與社區，因此，我認爲實際參與觀察受訪者如何發展學校與社區的合作關係，可以提供一般原住民學校作爲參考。

### 第三節 研究歷程的反省

本節想要記錄的是在研究的歷程中，引發我去思考與反省的人、事與物。

#### 壹、生命中越界的探索

剛開始在決定研究的方向時，曾經想過好幾個研究主題的可能性，曾經猶豫到底要不要選擇一個我自己熟知的、比較好掌握的以及研究過程不會那麼累的題目，我也曾想過爲了減少尋找受訪對象的麻煩與不確定性，以我那些在當老師的同學可以提供支援與否，作爲我選擇研究主題的考量，因爲我和這群人已經對彼此有深厚的了解與互信的基礎，我有相當的自信可以進入研究者與受訪者間的「真實對話」，我不用戰戰兢兢的猜想自己的研究意圖是否被對方接受，我也不必擔心會被拒絕、被懷疑。但是，選擇這種研究主題的原因，不是因爲這個的研究會感動我，而是因爲這個研究帶給我的安全感與便利性。因此，我不斷地去反省什麼樣的探索能對我的生命產生意義，最後，我發現能帶給我感動與反省的是來自於一篇篇出自於原住民所寫的文章、所作的研究、所說的話（公視的節目曾播出有關賽夏族的矮靈祭，一位賽夏族長老接受訪問表示在進行矮靈祭的時候，有很多的禁忌與禮儀，但是，現在越來越多漢人知道這個節慶都會想要來參加，並且在族人儀式進行當中強求加入舞蹈的行列，擾亂了原來祭典的行進，這位受訪者長老的語氣透露著無奈）。雖然，我不知道自己可以理解受訪原住民教師的談話到什麼樣的程度，但是，我決定給自

己一個機會捨棄自己熟知與覺得安全的範圍，去作一件對我生命有意義與值得去探究的主題。

## 貳、我是誰？可以理解我的受訪者到什麼程度？

我，一位 20 多歲的女性漢族（台灣閩南人），勞工階級家庭出身，國小教師經歷兩年，對於原住民的社會文化不是懂很多，我不曾參與過原住民運動與原住民朋友並肩而行，共同爲了原住民族權利而奮鬥，我的生命更沒有經歷到原住民所經歷過的奮鬥、矛盾與掙扎，而且我沒有認識任何原住民朋友。受訪的她或他，大多數是三十餘到四十餘歲，原住民族（阿美族或泰雅族），國小教師、主任、校長經歷多年，對於原住民社會、文化與教育有其獨到的見解。當我這樣的一個人要去作有關原住民的研究，與原住民教師面對面，想要理解他說的話、做過的事、經歷過的故事...，即使我努力去傾聽、去發問、去理解，我還是覺得愧對這位慷慨給予我時間與精力接受我無數次的打擾與訪問的原住民教師。在研究的歷程中，我無時無刻不在想以我這一個幾近「原住民盲」的人夠資格來分析這些原住民教師的論述嗎？我的分析真的可以貼近我的受訪者嗎？當我義正嚴詞的對漢人沙文主義提出批評時，我是不是在那一個論點上也犯了漢人主義的毛病？

## 參、在部落來來又去去的漢人教師與研究者

那天結束訪問後我坐在河床旁邊發呆，正在享受訪問完的滿足感，眼前一輛黑色的轎車緩緩朝我開過來，一位白白淨淨的大學女生下車拘謹又有禮貌地向我問路，她的目的地正是我剛才前腳踏出的學校，確認路線後她的媽媽向我點頭道謝，她告訴我將要到這一所學校來教書。又有一天，在前往訪談學校的公車上看到另一外動作俐落的大學女生，背著大大的背包，在車上不時的拿出筆記和資料夾翻閱，一口漂亮又清楚的「國語」發音，頻頻地問原住民公車司機何時可以下車，她跟司機說要來山上的一所學校教書，公車靠站停後，顯然有一位原住民正等著要接她。我提著黑色的包包，帶著筆記本、訪談問題與錄音筆，公車司機問我：「來玩的嗎？」這個在公車上的我正要去訪問一位原住民教師，心中正盤算著該如何把握這次訪談的機會，把「該知道的」、「該問的問題」都要問到，但是我這樣「作研究」目的跟原住民公車司機認爲我是「來玩的」目的，對他們來說是不是都一

樣的？我覺得好像是一樣的，因為我也是一個來一下子就要離開的人。回想起我作這個研究的初衷，回想到我所遇到的這些原住民教師，我突然覺得心虛又不甘心起來。



## 參考文獻

### 中文部分

- 王恭志 (2003)。教師作為轉化型知識份子應有的涵養。人文及社會學科教學通訊，14(4)，81-94。
- 王嘉陵 (2003)。Giroux 思想中的教育可能性。教育研究，11，11-19。
- 王慧蘭 (2003)。批判教育學：權力抗爭、文本政治和教育實踐。論文發表於國立屏東師範學院社會科教育系舉辦之「第一屆社會理論與教育」學術研討會，屏東。
- 四一〇教育改造聯盟 (1996)。民間教育改造藍圖—朝向社會正義的結構性改革。台北市：時報文化。
- 石計生等 (1993)。意識型態與台灣教科書。台北市：前衛出版社。
- 吉娃思·巴萬 (2004)。原住民在教科書中的呈現。2004 年 12 月 17 日，取自：<http://www.wufi.org.tw/taiwan/twabo1.htm>
- 卯靜儒 (2002)。個人的/政治的：艾波的權力、知識與教育。載於蘇峰山 (主編)，意識、權力與教育—教育社會學理論導讀 (77-115 頁)。嘉義：南華大學教育社會學研究所。
- 呂枝益 (2000)。國小社會科教科書中原住民內涵之分析研究。台灣師範大學教育研究所碩士論文，台北市。
- 牟中原 (1996)。原住民教育改革報告書。台北市：教育部。
- 邱天助 (1998)。布爾迪厄文化再製理論。台北市：桂冠。
- 吳芝儀 (2003)。敘事研究的方法論探討。載於齊力、林本炫 (主編)，質性研究方法與資料分析 (143-170 頁)。嘉義：南華大學教育社會學研究所。
- 吳密察 (1994)。社會科—歷史。載於吳密察、江文瑜 (主編)，體檢國小教科書 (91-142 頁)。台北市：前衛出版社。
- 林昱貞 (2000)。性別平等教育的實踐：兩位國中女教師的性別意識與實踐經驗。國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 周珮儀 (1999)。從社會批判到後現代—季胡課程理論之研究。台北市：師大書苑。
- 彼得·麥克拉倫 (2003)。校園生活。(蕭昭君、陳巨擘譯)。台北市：巨流。(原著出版年：1994 年)
- 周德禎 (1997)。小學社會科原住民文化補充教材之發展與應用—一個臨床教學實驗報告。

原住民教育季刊，7，53-71。

保羅·弗雷勒(2003)。**受壓迫者教育學**。(方永泉譯)。台北市：远流。(原著出版年：1971年)

孫大川(1994)。族群觀。載於吳密察、江文瑜(主編)，**體檢國小教科書**(179-186頁)。台北市：前衛。

孫大川(2000)。**夾縫中的族群建構—台灣原住民的語言、文化與政治**。台北市：聯合文學。

行政院原住民族委員會(1999)。**原住民族發展方案**。台北市：作者。

原住民族教育法(1998)。

原住民族政策白皮書(2000)。2004年12月5日，取自：<http://www.abianfamily.com/whitepaper/natives.htm>

浦忠勇(1999)。原住民鄉土教材發展之初步觀察。載於國立台灣師範大學舉辦之「**原住民教育研討會**」會議論文集(頁37-59)，台北市。

秦葆琦(1997)。原住民鄉土文化教材之發展與主要內容分析。**原住民教育季刊**，7，72-82。

高德義(2000)。原住民教育的發展與改革。載於張建成(主編)，**多元文化教育：我們的課題與別人的經驗**(3-41頁)。台北市：師大書苑。

麥克·艾波(2002)。**意識型態與課程**。(王麗雲譯)。台北市：桂冠。(原著出版年：1979年)

教育部(1996)。**全國原住民教育會議**。台北市：作者。

教育部(1997a)。**中華民國原住民教育報告書**。台北市：作者。

教育部(1997b)。**國民小學鄉土教學活動課本泰雅族第三冊**。台北市：作者。

教育部(1998)。**教育改革行動方案**。2004年12月14日，取自：[http://www.edu.tw/EDU-WEB/EDU\\_MGT/E0001/EDUION001/menu03/sub02/content-020201/03020201-0309.htm](http://www.edu.tw/EDU-WEB/EDU_MGT/E0001/EDUION001/menu03/sub02/content-020201/03020201-0309.htm)

教育部(2003)。**全國教育發展會議**。2004年12月20日，取自：[http://www.edu.tw/EDU\\_WEB/EDU\\_MGT/SECRETARY/EDU8354001/2003/discuss/2003index.htm](http://www.edu.tw/EDU_WEB/EDU_MGT/SECRETARY/EDU8354001/2003/discuss/2003index.htm)

教育部(2004)。**中華民國教育部部史-原住民教育**。2004年12月5日，取自：<http://history.moe.gov.tw/policy.asp>

陳伯璋(1998)。原住民課程發展模式及其應用。**課程與教學**，1(2)，1-14。

- 陳枝烈 (1997)。台灣原住民教育。台北市：師大書苑。
- 陳枝烈 (2002)。各級各類學校教科書內容之原住民女性觀點分析。原住民教育季刊，26，17-45。
- 陳枝烈 (2004)。牡丹社事件—多元文化教育的觀點。原住民教育季刊，35，109-128。
- 陳奎熹 (2000)。現代教育社會學。台北市：師大書苑。
- 陳致嘉 (2001)。國家、教育與權力：馬克思主義國家與教育關係理論的初步檢視。台灣教育社會學研究，1(1)，1-48。
- 許誌庭 (2002)。教師作為轉化型知識份子的可能性、限制與實踐方向。教育研究集刊，48(4)，27-52。
- 陳蓮櫻 (2004)。台灣原住民運動與原住民教育政策關係之探討。原住民教育季刊，34，27-44。
- 湯仁燕 (2001)。差異、認同與多元—原住民教育的文化認同課題。載於高強華、戴維揚 (主編)，族群融合的新境界：原住民教育文化 (43-74 頁)。台北市：師大。
- 張如慧 (2000)。女性教師與教育改革。載於何春蕤 (主編)，從酷兒空間到教育空間 (335-354 頁)。台北市：麥田。
- 游美惠 (2002)。性別意識、使命感與教師專業成長：以性別平等教育的推動為例。教育研究資訊，10(6)，45-62。
- 張建成 (2000)。台灣地區的鄉土教育。載於張建成 (主編)，多元文化教育：我們的課題與別人的經驗 (63-102 頁)。台北市：師大書苑。
- 張盈堃 (2000)。教師作為轉化型知識份子的教育實踐。教育與社會研究，1，25-58。
- 黃宣範 (1993)。語言、社會與族群意識—台灣語言社會學研究。台北市：文鶴。
- 黃庭康 (2002)。葛蘭西：國家權力與文化霸權。載於蘇峰山 (編)，意識、權力與教育—教育社會學理論導讀 (1-34 頁)。嘉義：南華大學教育社會學研究所。
- 黃嘉雄 (2000)。轉化社會結構的課程理論：課程社會學的觀點。台北市：師大書苑。
- 傅麗玉 (2004)。原住民生活世界的科學—電土燈篇。原住民教育季刊，33，77-103。
- 達努巴克 (2004)。原 (異) 鄉人—文化差異，還是權力差異？2004 年 12 月 24 日，取自：  
<http://www.gendereq.kmu.edu.tw/phorum/read.php>
- 楊春娥 (2002)。尋找文化課程的原住民教師。慈濟大學教育研究所碩士論文，未出版，花蓮。
- 翟本瑞 (2002)。傅柯：規則與懲罰導讀。載於蘇峰山 (編)，意識、權力與教育—教育社



會學理論導讀 (257-269 頁)。嘉義：南華大學教育社會學研究所。

劉仲冬 (1996)。量與質社會研究的爭議及社會研究未來的走向及出路。載於胡幼慧 (主編)，**質性研究理論方法及本土女性研究實例** (121-139 頁)。台北市：巨流。

劉美慧 (2002)。多元文化課程轉化—三個不同文化脈絡之個案研究。載於國立屏東師範學院舉辦之「九十一年度原住民教育學術研討會」會議論文集 (頁 225-245)，屏東。

鄭博真 (1999) Giroux 後現代邊界教育思想之探討。**教育研究**，(7)，157-167。

謝小苓 (1995)。教師作為知識份子。**通識教育季刊**，2(4)，91-104。

謝世忠 (1987)。認同的污名—台灣原住民的族群變遷。台北市：自立晚報社。

譚光鼎 (1998)。原住民教育研究。台北市：五南。

譚光鼎 (2002)。台灣原住民教育—從廢墟到重建。台北市：師大書苑。

顏國樑 (1997) 原住民教育政策的發展、理念基礎及實踐。**原住民教育季刊**，8，28-54。

羅健國 (2001)。社會課程中納入泰雅族紋面文化之教學設計。花蓮師範學院國民教育研究所碩士論文，花蓮。

王仕圖、吳慧敏 (2003)。深度訪談與案例演練。載於齊力、林本炫 (主編)，**質性研究方法與資料分析** (95-113 頁)。嘉義：南華大學教育社會學研究所。

李亦園、歐用生 (1992)。我國山胞教育之方向定位與課程內容設計研究。台北市：教育部教育研究委員會。

宮莉雪、丁雪茵 (2002)。當漢族老師遇到原住民孩子—看兩位幼稚園教師如何將泰雅文化融入單元課程與教學中。載於國立屏東師範學院舉辦之「九十一年度原住民教育學術研討會」會議論文集 (頁 197-224)，屏東。

黃志偉、熊同鑫 (2003)。原住民母與教育的論述—多元文化思潮的反思。**原住民教育季刊**，30，55-76。

馮朝霖、簡瑞容、詹志禹 (1997)。多元文化與教育—其理論、政策與課程。載於林本炫 (主編)，**教育改革的民間觀點** (123-173 頁)。台北市：業強出版社。

## 英文部分

CHEN, JYH-JIA (2003). *STATE FORMATION, PEDAGOGIC REFORM, AND TEXTBOOK (DE)REGULATION IN TAIWAN, 1945-2000*. Doctoral dissertation, University of Wisconsin-Madison, Wisconsin.

Althusser, L. (1971). *Ideology and Ideological State Apparatus*, In Lenin and Philosophy and

Other Essays, pp. 127-186. N.Y: Monthly Review Press.

Apple, M. W. (1986). *Teachers & Texts: A Political Economy of Class and Gender Relations in Education*. New York and London: Routledge.

Apple, M. W. (1995). *Education and Power* (2nd ed.). New York and London: Routledge.

Giroux, H. A. (1988). *Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning*. C.T: Bergin & Garvey Publishers.

Giroux, H. A. (1997). *Pedagogy and the politics of hope: theory culture and schooling: a critical reader*. Colorado: Westview Press.

Gramsci, A. (1971). *Prison Notebooks*. N.Y: Lawrence and Wishart.

McLaren, P. (1994). White Terror and Oppositional Agency: Towards a Critical Multiculturalism. In Goldberg D. T. (Ed.), *Multiculturalism: A Critical Reader*. (pp. 45-74). N.Y: Basil Blackwell.

McLaren, P. (1997). *Revolutionary Multiculturalism: Pedagogies of Dissent for the New Millennium*. Colorado: Westview Press.

Willis, P. (1977). *Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. Westmead, England: Gower.



## 附錄一

### 訪談同意函

(受訪者姓名)您好：

我是交通大學教育研究所碩士班的研究生，目前正在作有關原住民教師如何設計有關原住民社會/文化或語言教材的研究。希望能夠透過對您的訪問增加對這方面的瞭解。

我們的訪問次數將視訪問的情況而有數次後續的訪談。我會請教您幾個有關學校如何透過課程將原住民文化帶進校園中的問題。訪問的時間大約是九十分鐘；訪問的日期、時間及地點是以您的方便為主要考量。為了詳實地紀錄訪談的內容，非常希望您能同意讓我將訪談的內容錄音。

非常感謝您作為我的訪談對象，在訪談的過程中您可以隨時終止接受訪談。為了維護您的隱私，您的姓名、學校名稱以及學校所在地均以匿名的方式處理。訪談的資料僅會對論文指導教授公開並且只作為撰寫論文之用途。

您的訪談記錄將在事後提供一份給您作參考，研究結束後將寄上一份論文請您指正。如果您同意接受訪問，請在以下的同意函部分簽名，謝謝。

同意接受訪問簽名：

研究生：楊麗芳

E-mail：

Tel：