

教育研究集刊

第五十八輯第三期 2012年9月 頁73-103

原住民完全中學的實施現況與挑戰： 以蘭嶼高級中學為例

張如慧、譚光鼎

摘要

建立以原住民為主體，符合原住民需求的教育體系，是原住民社區本位教育的重要理念，而此理念亦納入我國的《原住民族教育法》中。本研究以全國第一所原住民完全中學——蘭嶼高級中學為例，進行個案研究，希望由原住民社區本位教育的理論觀點出發，瞭解在地師生及居民的經驗和想法，重新解讀該校在完全中學原訂目標上的實施現況，及其面臨的挑戰。研究時間為2007年8月至2008年7月，蒐集資料的方法以師生和社區人士的訪談為主，並輔以部分時間的田野觀察。研究結果發現，蘭嶼成立完全中學的成效包括：提供最弱勢學生的升學和學習機會；透過完全中學經費的溢注，提高城鄉高中教育均衡發展的可能性；以及透過文化融入課程與相關活動，促進學校社區化等。然而因為社區和在地參與仍有限，所以官方的政策或經費運用，無法完全符合當地真正的需求，更遑論激發社區對教育的主體性和能動性。

關鍵詞：原住民教育、完全中學、蘭嶼、原住民社區本位教育

張如慧，國立臺東大學數位媒體與文教產業學系副教授（本文通訊作者）

譚光鼎，國立臺灣師範大學教育學系退休教授

電子郵件：amandac@nttu.edu.tw

投稿日期：2012年2月21日；修改日期：2012年6月19日；採用日期：2012年8月24日

Bulletin of Educational Research
September, 2012, Vol. 58 No. 3 pp. 73-103

The Implementation and the Challenges Involved in Indigenous Integrated Secondary Schools in Taiwan: A Case Study of Lan-Yu High School

Ju-Hui Chang, Guang-Ding Tan

Abstract

Indigenous community-based education argues that indigenous peoples are the subject of educational systems and institutions whose needs should be fulfilled. This concept is also reflected in Indigenous Education Law in Taiwan. This case study is based on the theory of indigenous community-based education and focuses on the first indigenous integrated secondary school in Taiwan, Lan-Yu High School, trying to understand the implementation of the school and the challenges it faced. The research was conducted from August 2007 to July 2008. Its data was collected through interviews with teachers, students, and community members, as well as by participant observation. The findings showed that the integrated secondary school improved

Ju-Hui Chang, Associate Professor, Department of Education Industry and Digital Media,
National Taitung University (Corresponding Author)

Guang-Ding Tan, Professor in Retirement, Department of Education, National Taiwan Normal
University

Email: amandac@nttu.edu.tw

Manuscript received: Feb. 21, 2012; Modified: June 19, 2012; Accepted: Aug. 24, 2012

educational equality for the most disadvantaged students, that the financial subsidies helped to promote balanced development of secondary education, and that the cultural curriculum improved the relationship between the school and the community. However, neither the policy nor the budget could totally fit local needs because there was limited participation from the community and the schools. Therefore, the indigenous community remained to be mobilized and empowered to participate in the running of the school.

Keywords: indigenous education, integrated secondary school, Lan-Yu, indigenous community-based education

壹、前言

完全中學（complete school）係指在同一所學校中，同時有國中部和高中部的中學，而且是在同一行政組織系統下進行校務運作。學校可視社區之特性與需求，在高中階段開設學術導向課程或職業課程。學生依據自己的學習成就、能力及理想，透過選修課程，選擇高中升學目標、高職升學目標或就業目標（吳清山、林天祐，2005）。臺灣第一所公立的完全中學是在1992年由臺北市大同國民中學改制，當初的主要目的在快速擴展高中容量，但後續設立的學校則發展出更多元的目的。綜合相關文獻，完全中學成立目的可歸納為四點，包括增加高中學生容量、均衡城鄉高中教育發展、建立高中多元彈性學制及課程，以及促使高中朝社區化發展。經過多年發展可發現，完全中學在增加高中學生容量、均衡城鄉高中教育發展這兩方面，確實發揮了顯著的成效。然亦有些目的尚難以達成，例如，各校並未因完全中學的設立，而規劃出多元彈性學制及課程特色；而社區化雖達成就近入學的理想，但學校其實並未與社區有更多連結或凸顯社區特色。

在眾多完全中學中，有三所是以原住民為主的完全中學（以下稱之為「原住民完全中學」），分別是臺東縣蘭嶼高級中學（以下簡稱蘭中）、宜蘭縣南澳高級中學，以及屏東縣來義高級中學。這三所學校均由原來之國民中學就地升格改制，由所屬縣市教育局管轄。根據行政院原住民族委員會（無日期）在2001年施政績效總報告中，將「設立完全中學」（當時已設立蘭中及南澳兩所完全中學）和「設立國立東華大學民族學院」共同列入「建立原住民族教育體系」的目標之下。這顯示原住民完全中學被視為原民族教育體系中的一環，而透過民族教育體系來重振民族教育權，正是原住民社區本位教育（community-based education）的重要理念，亦即建立以原住民為主體，符合原住民需求的教育體系。此理念不僅是國際原住民教育的主要趨勢，亦明確地納入我國的《原住民族教育法》中。¹因此，在檢視原住民教育時，原住民社區本位教育應被視為核心理論基

¹ 《原住民族教育法》第2條：「原住民為原住民族教育之主體。」第5條：「建立符合原住民需求之教育體系。」

礎，亦是本文論述時所依據的主要觀點。

上述三所原住民完全中學各有其地區及民族上的差異，學校發展狀況及面臨的問題也有所不同（譚光鼎，2010，2011；譚光鼎、張如慧，2009；譚光鼎、曾碩彥，2009）。其中蘭中於1998年改制，是全國第一所原住民完全中學。由余霖與湯志民（2005）〈臺灣地區完全中學現況與未來發展之研究〉報告中的座談資料初步發現，蘭中和臺灣其他完全中學相較之下，除了同樣面臨組織員額不足、業務繁重、經費設備不足等結構性問題外，還面臨師資素質與結構、學生素質與家庭結構、社區文化、經費補助、學校特色等方面的問題，成效似乎不甚理想。然而，這份報告因為是受教育部委託，基本上仍是傾向以一般教育的架構來檢核所有的完全中學，較缺乏從民族教育和在地工作者的觀點來呈現蘭中的現況與問題。有鑑於蘭中是第一所原住民完全中學，且改制已十多年，因此本文將以蘭中進行個案研究，從原住民社區本位教育的理論觀點出發，瞭解在地師生及居民的經驗和想法，重新解讀該校在完全中學原訂目標上的實施現況及其面臨的挑戰，希望能做為原住民完全中學及原住民教育政策革新之參考。

貳、文獻探討

一、完全中學的設置背景、目標及成效

臺灣的完全中學源自於1992年，當時，臺北市政府教育局為擴充高中容量、增加國中生升學機會，以及充分運用國中閒置之教室等目的，於81學年度起陸續將國中改制為高級中學並附設國中部。而教育部為呼應民間教改運動之「廣設高中」訴求，在1995年公布的《中華民國教育報告書》（教育部，1995）中，建議透過增設高中、增班、綜合高中及完全中學等方式，增加高中容量。而增設完全中學，除了要增加高中容量外，還可促進各地區教育均衡發展。於同年起，教育部並試辦完全中學，依據「完全中學試辦計畫」之重點，大致包括建立多元彈性學制，達成適性教育理想；課程一貫設計，後三年課程可供學生適性多元之選擇；預計自84學年度起，入學之一年級新生將有30%~50%依志願及成績申請直升高中部（余霖、湯志民，2005）。就上述完全中學設立的背景來看，其短期目

的的確是要回應增加高中容量的需求及壓力。不過，在2000年公布的《完全中學設立辦法》第8條說明：「完全中學為建立社區型中學特色，提供學生統整學習，得依高級中等學校教育實驗辦法之規定辦理教育實驗。」因此，除了增加高中容量外，此項辦法進一步將完全中學定義為社區型中學，以及提供統整學習的目標。而在2010年修訂的《高級中學法》亦於第7條重申以上特色。²因此，統整上述歷年的政策及法令來看，本研究將完全中學成立的目標歸納為增加高中學生容量、均衡城鄉高中教育發展、建立高中多元彈性學制及課程，以及促使高中朝社區化發展等四個目標。

再回顧完全中學實施成效的相關文獻發現（戈伯元，2000；余霖、湯志民，2005；涂順安，2002；張梅雪，2003；許泰益，1999；陳慕華，2001；鄒慶德，2000），完全中學受到肯定的實施成效，包括擴增高中容量及入學機會、落實教育機會均等、減輕升學壓力、學生升大學機會頗高、國中部可分享高中部教育資源、就近入學、減輕家庭經濟負擔，另外亦有少數學校開設多元化課程。由這些研究結果對照上述完全中學四個目標來看，可以發現完全中學在增加高中學生容量、均衡城鄉高中教育發展這兩方面發揮了顯著的成效。不過，在校內實際行政工作推展上，則因為國中、高中合校運作而產生了許多問題，例如：國、高中上課時間不同，造成排課及學生活動的困擾；教師授課時數、鐘點費、課稅等規定不同，引發教師間互動問題；行政工作量大增，但教師員額不足；訓輔工作國、高中重點不同，生活常規規範不一；縣市經費不足等。

至於在建立高中多元彈性學制及課程，以及促使高中朝社區化發展等兩方面的目標，其成效仍未完全達成。首先，各校並未因完全中學的設立，而規劃出多元彈性學制及課程特色，這是因為受到直升比例有限、外在升學壓力仍大，以及九年一貫課程實施等影響，使得學校幾乎無法發展出六年一貫的彈性學制或課程。其次，社區化雖達成就近入學的理想，或可做為未來邁向十二年國民基本教育的基礎，但學校其實並未與社區有更多連結或凸顯社區特色。然而，從相關法規來看，社區化與課程實驗卻是完全中學有別於其他高級中學的重要目的。根據

² 《高級中學法》第7條規定：「為發展社區型中學，各級政府或私人得設立完全中學，提供學生統整學習。」

《完全中學設立辦法》第4條規定：「完全中學學區劃分，由各該主管教育行政機關依據人口、交通、社區、文化環境、行政區域及學校分佈情形劃定之。」清楚說明完全中學是學區制，和一般高級中等學校並不相同。而該辦法第8條更清楚說明完全中學應「建立社區型中學特色」、「提供學生統整學習，得依高級中等學校教育實驗辦法之規定辦理教育實驗」。因此，本辦法並未將完全中學視為短時間擴充高中容量的工具，而是希望能凸顯社區型中學特色，並進行教育或課程實驗。而在《高級中學法》第7條中也重申同樣的觀點：「完全中學為現行國、高中階段學生合校之社區型中學。」因此，就法令要求來看而言，完全中學應具備社區型學校與因應社區特色發展課程實驗等兩個特色，只不過，目前的成效仍相當有限。

二、原住民完全中學的設置理想與問題

美國會於沒有足夠就學人口，或沒有財力分設初高中的小社區或小學區，設置類似六年制的完全中學（余霖、湯志民，2005）。目前臺灣的原住民地區亦是處於如此狀況，因此，在原住民地區設立完全中學，的確可以因應偏遠地區現況，利用現有資源來增加高中學生容量，並均衡城鄉高中教育發展。

而三所原住民完全中學所面臨的問題，除了上述完全中學所面臨的普遍性問題外，余霖與湯志民（2005）還提出了一些特有的問題，包括：

（一）師資素質與結構方面：1.班級規模太小，高、國中開設之課程、科目繁多，因此無法依專長排課，影響教學品質。2.三所學校之教師流動尚屬正常，其穩定性優於一般偏遠地區之學校。3.交通不便，平日進修不易，使教師無法吸收新知，掌握教改脈動。

（二）學生素質與家庭結構：1.社經地位低落，並有單親家庭、隔代教養、低收入戶、失業家庭……等多重不利因素，導致家庭功能不彰。2.優秀學生外流，同儕間欠缺觀摩學習之典範，降低了學習意願與成效。

（三）社區文化刺激方面：1.社區文化刺激不足，遠離當代主流價值，影響追求學術成就之動機。2.住宿制度下的學生，既與家庭疏離，又欠缺與社區互動之機會。3.原住民標記作用，帶給學生心理層面的困擾。

（四）經費補助方面：1.三所學校原有的校園整體規劃，因支援之經費中

斷，陷入進退維谷之境。2.一般經常費用不足，影響學校運作，降低行政、教學品質。

(五)學校特色方面：1.偏重運動項目與傳統才藝，影響學生多元發展與學習機會。2.修習母語課程與傳統才藝，相對減少主流課程的學習時間，得失尚難論斷。

從上述觀點來看，這些問題多屬偏遠地區小班小校學校的共同問題，且提及社會文化刺激不足，以及修習母語文化課程等，都可能會影響學習。這樣的發現，主要是由文化不利的觀點出發，強調主流文化學習的重要。在完全中學法相關法令中，也確實未提及設立「原住民完全中學」，但是，在一些原住民族教育相關法令及政策中，則將建立雙文化認同與提供原住民學生高中升學機會，列為原住民教育發展的目標。例如：1996年的《教育改革總諮議報告書》強調，應「提高原住民大專、高中職就業率」、「修改課程標準，訂定雙文化認同取向之目標。」（行政院教育改革審議委員會，1996）；1998年的《原住民族教育法》，則期盼建立原住民族的教育體系與發展原住民族文化，條文第2條規定：「政府應依原住民之民族意願，保障原住民之民族教育權，以發展原住民之民族教育文化。」第4條也提出應依原住民族需要，設立重視傳統民族文化教育的「原住民族學校」；而教育部在1998年提出的「教育改革十二項行動方案」中，即強調將「加強輔導原住民重點中等學校（含完全中學），以培育原住民人才」列為「強化原住民學生教育」的重點（陳慕華，2001；張雪梅，2003）；行政院原住民族委員會（2004）原住民族教育審議委員會第八次委員會議中，亦將「如何建立由幼稚園到大學一貫的民族教育體系」，以及成立原住民完全中學以「增進原住民國中學生就學機會並保障其教育機會均等」列為重要議題。因此，原住民完全中學的成立目的，並不僅是擴大原住民學生升學機會，更帶有民族教育權及文化傳承的意義，這也是原住民完全中學有別於其他地區完全中學之處。若從這個角度來看，原住民完全中學的社區化，就不僅是為達成就近入學的目標，更是為實現原住民社區本位教育理想的途徑。

被殖民及被邊緣化的經驗，是世界上所有原住民族的共同歷史。殖民國通常運用雙重統治策略，一方面以軍事力量和工藝技術進行高壓統治，掠奪經濟資源；另一方面則根據種族主義和文化優越感推行教育，強迫原住民族接受同

化（Bray, 1993; Loomba, 1998: 2; Zontek, 1996）。臺灣的原住民日治時代所接受的皇民化教育及國民政府時期的山地平地化政策，皆是如此（張桂琳，1993）。然而，如同Freire所言，改造這個世界或社會的關鍵，在於受壓迫者是否能以自己的方式去命名和解讀這個世界，不再以壓迫者的角度來詮釋自己的生命，成為能夠採取抗爭行動，進而改變原先壓迫他們結構的主體（方永泉譯，2003）。因此，自1970年代起，各國原住民相繼開始推動文化復興，爭取民族自決權，這些行動經由跨國原住民組織的宣導和推動，已形成全球化的趨勢（Downing, 1993）。在《聯合國原住民族權利宣言》中即確認原住民在教育自決權利：

原住民族有權建立和掌管他們的教育制度和機構，以自己的語言和適合其文化教學方法的方式提供教育。（王前龍，2011）

而原住民社區本位教育即是在教育中體現民族自決理念的作法，它是指社區成員必須主動參與學校決策，藉以促使社區建立自屬且合乎需求的教育設施，建立雙文化的融合，並增進學童成功的學習經驗。因為如果原住民社區不參與學校教育，則教育就永遠受到主流文化的支配，任由本族文化走向衰頹（Corson, 1999）。因此，它是民族自決權力的展現，也是抗拒語言壓迫政策的一種抵殖民主義行動（McCarty & Watahomigie, 1999）。例如：美國1966年第一所原住民社區本位學校Rough Rock School，即是在原住民自決運動下誕生的學校，它肯定原住民語言和文化的價值，以原住民語進行教學，也提供了年輕一輩原住民在學校工作及生涯發展的機會，使其得以回到部落。藉由學校讓不同世代的原住民得以一起重新凝聚社區力量，學習如何與學校共創孩子的學習成就。因此，該校在美國的雙語、雙文化教育上，占有指標性的領導性地位，也對後來原住民政策的制定，產生重要影響（McCarty, 2010）。

至於原住民社區本位教育的具體措施，包括開放社區參與學校決策，讓學校與社區形成相互合作的體系、提高地方控制權力、實施文化適切性（cultural relevant）課程、培訓原住民籍師資等（Crawford, 1994; May, 1999）。因此，在社區化的意義上，原住民完全中學應強調社區參與以及社區文化融入學校教育的意義。

當然，這類學校在經營上也面臨許多困難，例如：學校與社區的文化差異與斷裂、社區缺乏學校行政決定的經驗、教師與家長價值觀和認知上的差異、教師專業認同與社區認同的矛盾、學術導向課程與傳承文化課程如何同時兼顧，以及標準化測驗與文化適切性測驗的兩難等，而這類學校多位於偏遠地區，因此也一直存在著學校師生流動率高、學生的學業成就有待提升、經費不足等問題（張琦琪，2001；張琦琪、許添明，2001；許添明、張琦琪，2002；劉貞蘭、許添明，1999；譚光鼎，2010，2011；譚光鼎、張如慧，2009；譚光鼎、曾碩彥，2009；McCarty, 2010; McCarty & Watahomigie, 1999; Taylor, Crago, & McAlpine, 1993）。是以，國內外的研究皆顯示，雖然原住民社區本位教育的理念受到學術與實務界的肯定推展，但仍有待繼續努力，以實踐理想。總括來說，辦一個真正屬於原住民族的學校是《原住民族教育法》所談論到的重點，希冀在原住民地區成立完全中學不僅可以提高原住民學生繼續升學的比率，也可同時對於保有其傳統文化有所貢獻。

參、研究設計與實施

一、研究方法與設計

從地理、歷史和文化層面來看，蘭嶼是個與臺灣有相當多差異的地區。全島人口三千多人中多為達悟族（雅美族），分散居住在六個部落，是臺灣唯一發展出熱帶海洋與大船文化的族群。傳統上，每一個部落都是自主的單位，沒有所謂的頭目，社會制度採取合議制，人人平等。但這些獨特之處，在日治時代的殖民統治中，開始有了轉變。日本人挑選較會講日語的達悟人做為領導者或聯絡人，逐漸破壞了平權的社會制度。之後，由於漢人政府透過選舉制度的介入及統治，並以經濟發展做為改變社會的驅力，改變了原本的和諧家族關係及自給自足的社會（余光弘，2004；余光弘、董森永，1998；黃旭，1995；鄭漢文，2002；蔣斌，2006）。從上述回顧可發現，被殖民的經驗破壞達悟族原有的社會制度與文化，並在主流族群中遭到被邊緣化的命運。再就教育層面而言，傳統達悟族並沒有正式的學校教育，因此從再製論的觀點來看，學校是外部殖民力量用以馴化原

住民的工具。但從多元文化教育及原住民社區本位教育的觀點來看，學校也可能是抗拒及增能的場所。因此，蘭中做為第一所原住民地區的完全中學，以其做為個案研究對象有其獨特性和重要意義。

本研究的研究時間為2007年8月至2008年7月，研究者在取得學校同意後開始進入學校研究，蒐集資料的方法以訪談為主，並輔以部分時間的田野觀察。在研究期間，共造訪蘭嶼五次，平均2~3個月一次。在教師訪談部分採個別訪談，對象為較資深且參與較多完全中學業務的校長和教師，以及原住民籍教師，利用教師空堂時間進行，合計訪談七位，目的在瞭解學校之行政規劃、課程教學設計、教師教學、學生學習，以及社區與學校交流之狀況。在學生訪談部分，採團體訪談，與學校討論後，考量學生的學習經驗及表達能力，利用課餘時間邀請自願接受訪談的國三、高一和高二學生進行訪談，一次是針對國中生，兩次是針對高中生，合計三次，共訪談了29位國中部學生和高中部學生，目的在瞭解學生在課程教學、學校環境、社區生活等方面的經驗及其對未來之生涯規劃；個別訪談五位關心教育的社區人士及家長，目的在更深入瞭解社區傳統文化、對學校辦學狀況的看法，以及對社區與學校應如何交流與互動的經驗和看法。此外，研究者並辦理一次原住民教育全島跨校座談，與中小學校長、主任交換對原住民族教育意見，試圖從跨校性的觀點，瞭解個案學校可扮演的角色和功能。這些訪談人選，除行政人員外，都是以滾雪球方式，在熟悉現場後陸續邀請之。

在資料分析上，關於訪談與觀察原始資料的編碼符號系統的設計，如表1所示。

表 1 編碼對照說明表

研究資料來源	編碼代號說明
教師個別訪談	以「t1fi20071023」為例，「t1」表示第一位受訪教師，「fi」表示正式訪談（若是非正式訪談以「ifi」代表），「20071023」指2007年10月23日蒐集的資料。
歷任校長個別訪談	以「p1ifi20080303」為例，「p1」表示第一位受訪校長，「ifi」表示非正式訪談（若是正式訪談以「fi」代表），「20080303」指2008年3月3日蒐集的資料。

表 1 (續)

研究資料來源	編碼代號說明
社區人士及家長個別訪談	以「c2fi20080314」為例，「c2」表示第二位受訪社區人士或家長，「fi」表示正式訪談（若是非正式訪談以「ifi」代表），「20080314」指 2008 年 3 月 14 日蒐集的資料。
學生團體訪談	以「sfgi20080312」為例，「s」表示受訪者為學生，「fgi」表示團體訪談，「20080312」指 2008 年 3 月 12 日蒐集的資料。
田野觀察	以「po20080312」為例，「po」表示田野觀察，「20080312」指 2008 年 3 月 12 日蒐集的資料。

而在編碼的形成，則採取Neuman分類中的「主題分析法」，亦即由某一特定主題開始發展，逐步將與主題有關的資料和概念，歸納入每個主題之下（潘淑滿，2003）。因本研究希望瞭解該校在完全中學四個重要目標的實施現況、挑戰或問題，以及在地工作者是否回應或如何回應，因此，在進行初步資料編碼時，先以「增加高中學生容量」、「均衡城鄉高中教育發展」、「建立高中多元彈性學制及課程」，以及「促使高中朝社區化發展」等四個既定目標做為主要概念，在此四個目標下，以「現況」、「挑戰（或問題）」及「回應」等三點做為每個主要概念下一層的次要概念，將資料分門別類歸納至此四個主要概念及次要概念之下。但在探索與詮釋資料時，則從原住民社區本位教育的理論觀點及在地工作者的看法出發，以凸顯在地意見與官方原訂觀點的異同。³另外，在資料的檢核上，訪談逐字稿及文章初稿⁴皆請受訪者檢核及提供意見，研究者及助理亦針對每次訪談內容進行交叉檢核和編碼。

³ 以主題一「增加高中學生容量」的內容呈現方式為例，研究者先呈現的現況是：社區人士設立高中的期望與國家目標相符，但所蒐集到之學生入學人數及師生想法卻與這個期望和官方目標不符。因此，學校面臨的挑戰是就學人數有限。但這不代表此一目標全然失敗，相反地，從在地工作者的觀點加以探究，可發現其實是教師能理解學生在蘭嶼接受教育的限制，並且進一步積極地將高中部轉型為提供弱勢學生學習及重建自信的學校，以此成功地回應了挑戰。

⁴ 因蘭中教師流動率高，本研究最後一次初稿寄出時，原受訪者中僅有三位教師仍留在原校，因此，有些受訪者因研究者連絡不到而無法檢核文章初稿內容，但所有受訪者皆檢核過訪談逐字稿。

二、個案學校背景及特性

蘭中的位置正好位於該鄉的行政中心，在研究進行的期間，學校教職員工共34人，僅有三位是原住民（兩位教師為達悟族，另一位為族籍是阿美族的校長）；國中部的國一至國三各兩班，每班20餘人，合計138人；高中部的高一至高三各一班，每班15人左右，合計41人，也是近年來學生數最多的一屆；另有晚間上課的高中進修補習學校一班18人，供社區人士進修之用。學生除一人外，均為原住民。蘭嶼的文化和生態有相當獨特之處，但教育一直處於相當弱勢的地位，不僅教師流動率非常高，⁵學生的測驗成績亦有待提升。

肆、研究發現

一、增加高中學生容量

有鑑於長久以來，孩子到臺灣讀書的花費很高，因此，有些學生在國中後就失學至臺灣工作，而獨自在外求學者也會產生許多適應上的問題，因此，蘭嶼居民一直有在本地設立高中的強烈意願和提議（t7fi20080406；c2fi20080314；t4fi20071023）。從學校提供的統計數據，89學年度高中部僅有26位學生，但此後年年增加，至96學年度已有41位學生，人數成長近60%，顯示出學校努力的成果。而95學年度的國中畢業生有45人，大概有16人，即約三成多畢業生留在蘭中或轉學回蘭中就讀。

雖然有許多家長想要孩子留在蘭嶼念書，但在學生訪談中發現，多數國中生並不想留下，而且教師也不鼓勵孩子繼續留下來讀高中。如同前任校長所言：

孩子從小就是在那個島上長大，然後到了國中，他的求知的慾望會愈強，那種求知不一定是書本上的知識，而是他渴望去認識外面的那個大環

⁵ 綜合陳雅珠（2007）、黃玉娟（2004）、葉川榮、鍾蔚起與洪秋瑋（2008）等人的研究，以及研究者訪談結果，近年來蘭中平均每年的教師流動率約為三分之一，有些年度甚至更高，所以學校每年都不斷地在迎接新的教師。

境。……學習是多方面的，因為在大都市裡面，很多的文化活動、學術活動、體育活動等，各種文化刺激都比較豐富。（t7fi20080406）

會留在蘭嶼讀高中部的學生，有些是因為家長擔心上述的適應問題，因此將孩子留在此學習；有些則是因國中成績較差、缺乏信心或家境不佳無法出去；甚至有些是在外求學受挫回流，缺乏與外人競爭的自信，或還有些行為問題者。因此，確有社區人士直言對高中生的印象不佳，覺得學生成績和常規都有待加強（p1fi20080303；p2fi20080523；c1fi20080313）。雖然表面上多數孩子都想去臺灣念高中，然而，教師提醒，一個15歲的孩子就離開蘭嶼到外地念書，其實是非常辛苦的，有些孩子是第一次接觸到外面的世界，有些孩子則是在情緒上還不夠穩定，當他們在外面生活不適應而回到蘭嶼後，如果沒有這所高中提供就學機會，大概這輩子就會更辛苦地過生活。因此，對這些留下或回到蘭嶼的學生，教師得花相當多的時間來重建孩子的行為規範、信心、學習動機及能力，讓孩子相信蘭中是好的，所以回來的你也是好的（t5fi20071024；t2fi20070901）。

經過多年努力，很多老師都發現，雖然留下來的學生學習能力並不算好，但在學校努力建構學習環境下，孩子的確慢慢變得對自己較具信心（t2fi20070901；t6fi20071024）。而學生也肯定在此讀書，既可減輕家中負擔，又可以看到爸媽（sfgi20080312）。在畢業後，有少部分學生可透過離島保送獲得升學機會，其餘多數人都是就業，特別是餐飲業，這顯示學校的學習的確幫助他們找到方向或工作（t6fi20071024；t7fi20080403）。

從經營成本來看，設立完全中學花了相當多硬體經費，卻只為了一年十來個學生，表面上就增加高中學生容量的目的而言，是不符合經濟效益的。然而，這樣的就學機會對這些留在蘭嶼的學生而言，卻是非常重要的。因為這些學生不論在生活和學習適應上，其實都是最弱勢的學生，蘭中提供了他們學習的機會和發展可能性。前任校長表示：

如果說在一個離島，你能夠每一年幫助也許 10 個左右的孩子，他的技術練習熟了、他的自信建立了，然後他的言行舉止、生活態度都改變了，能在社會上自力生存，那我覺得絕對值得的。（t7fi20080406）

因此，蘭嶼高級中學的成立，或許留下來就讀的高中生並不多，增加的高中生數量有限，但它不僅提供了社經背景、學習能力弱勢及回流蘭中的學生有升學高中之機會，也幫助學生重拾對自己的信心和能力。

二、均衡城鄉高中教育發展

在均衡城鄉高中教育發展方面，可歸納為軟硬體設備及師資兩方面來說明：

（一）成立完全中學增加學校設備經費，惟硬體設備經費仍不足

相較於以前，所有的受訪教師都認同學校不論在住宿或軟硬體教學設備上，確實因成立高中而有所改善，例如：國、高中共用以高中經費購買的實驗室器材，但是，後續的器材維護卻也形成新的問題。因為蘭嶼鹽分很高，各種器材和用品都會以加倍的速度受到侵蝕和破壞，但修繕的業務費不足，而且也無處及無人可修，只好又花錢買新的（t5fi20071024）。不過，就一個高中應有的設備來看，蘭中其實仍是不足的。例如：原本規劃三年完成的專科教室，卻拖了10年仍未完成。在研究進行時，包括美術和理化實驗室等專科教室，還有圖書館和校園景觀，都因缺乏經費而無法完成。這是因為當初設立高中的經費，甚至包括人事費，都是來自於省教育廳編的預算，回歸縣府後，經濟拮据的臺東縣政府根本沒有辦法一口氣負擔這筆費用，以致校園一直處於施工狀況。所以，現有可供學習的教室不足，無法進行校園整體的美化，也使得校園始終是亂的、吵鬧的，影響學生的學習（t7fi20080406；t5fi20071024）。另外，有些新建築則在規劃時考慮時間太短，結果破壞了原有美好的景緻或不符合教學需求。教師說：

我們的體育館，村子裡面的人都會說那是一個大怪獸，就是非常的大。……我們現在的行政大樓，大多看不到海，都被活動中心遮住，結果我們最漂亮的景色在活動中心，可是在那裡打球的時候，誰會看海呀？……以前的教室不會很豪華，可是空間夠大，現在的教室，30個孩子在裡面，就覺得很擁擠。學校經歷十幾年，校舍仍未完全改建好……孩子一睜開眼睛，看到的學校其實是很沒有美感的學校。學校以前操場很漂亮，都是綠的，然後你能看到海，很舒服，海鳥會下來。（t5fi20071024）

(二) 教師工作負擔增加及高流動率仍無法解決，但仍有少數教師志願留在蘭嶼服務

優良的師資是學校發展最重要的關鍵，成立完全中學，要如何留下好的教師呢？過去完全中學教師的相關研究發現，同時兼辦國、高中行政業務造成行政業務量大增，也增加教師工作負擔。蘭中亦是如此，再加上因為學校小，教師流動率又高，所以，很多教師必須同時開設國中、高中及補校的課程，而且學生住宿也增加了教師生活管理的責任，因此若再兼任行政工作，教師的負擔確是相當沉重，導致很多教師都反應常感覺好像沒有下班時間（t1fi20071024；t5fi20071024；t1fi20071024）。

其實不只教師流動率高，連校長的流動率都很高，或只有代理校長。雖然以前有訂過「三年條款」，要求教師至少任教三年，但其實最後仍留不住教師，而且教育部也不同意這樣的契約，因此，目前沒有任何法令可以留住想調動的教師（t7fi20080403）。

教師流動率高，意味學生要不斷地適應教師不同的文化觀點及教學方法。因此，學生在學習上所面臨的挑戰其實不比教師少，教師發覺這會造成學生對教師的不信任：

因為我們這裡實在是汰換得太快了，包括國小，所以我們的學生換新老師的時候，會有一段很長的試驗跟觀察期，如果一年就走的，老師上個學期才跟學生磨合得差不多，下學期就走了，……學生不曉得要如何信任老師。（t5fi20071024）

過去，透過保送制度培養了一些師範公費生，但是，保送資格要和所有離島和原住民籍學生競爭，弱勢的蘭嶼學生其實機會不多，⁶而有些則是服務期滿就離開了。要願意留在蘭嶼，其實是必須對自己的民族有強烈的使命感，否則即使

⁶ 以 99 學年度的離島和原住民籍師範及教育大學保送甄試為例，15 位錄取學生來自金門、澎湖和連江縣；4 位山地原住民生則沒有任何一位來自東部，更遑論蘭嶼的學生（參見 <http://tscore.ntnu.edu.tw/tscore/doc/passList.pdf>）。

獲得教職的機會，仍只是家鄉的過客。一位原住民教師說：

我愛這個地方……留在這裡的原因就是，我給自己一個目標，我自己是蘭嶼人，……我們之前這些人的東西，……我一定要把它挖出來。
(t4fi20071023)

另一位原住民籍教師說：「在學習的過程中，就是有一種心態，我要努力，才能有機會跟本島的學生一起競爭」。因此，他也以此激勵同族的學生。但他在國中後就離開家鄉求學，待畢業回來任教後才發現，對族群文化的瞭解不夠，雖然有心參與社區事務，只是同時要兼顧學校與社區工作，實在是分身乏術，因此，目前也只有先以學校工作為主（t2fi20070901）。

蘭中除了二位蘭嶼原住民教師外，還有三位非原住民籍教師在此任教了10年。究竟是什麼樣的老師會願意留下來？三位老師雖各有不同想法，但共同原因是，她們都珍視蘭嶼的文化、願意融入蘭嶼的社區生活及懷抱對教育的理想：

這就是我的家啊！我先生是當地人，你的家，你沒有喜不喜歡，你只有想辦法讓它變得更好。（t3fi20071025）

在體制內的學校，我覺得我很難找到一個像這樣子把生命當作一回事的學校。大部分（學校）都是訓練考試機器，但是在這裡，我覺得這是一個可以談教育，然後大家是有教育理想的地方。（t6fi20071024）

我覺得我在還沒有來之前的人生，其實就是有一點笨，可是我覺得來這邊之後，就是看到不一樣的文化，看到不一樣的環境，我也看到那些跟我們在一起工作，很認真的老師。當時我是菜鳥，他們也只是教書一、兩年，但是就是看到他們非常有理想、有抱負，我在他們身上學到很多當老師應該有的責任、應該有的態度，我覺得他們很清楚讓我知道說，我當老師，我為什麼要當老師。（t5fi20071024）

基於對這塊土地的認同，她們都和學生的家庭成員建立真誠、良好的關係，學生在訪談時，也對這些教師多所肯定（sfgi20080312）。教師說，當學生和家長都會願意信任教師時，才可能進一步對學生產生影響：

我自己覺得，像我現在這樣子，我常常是知道他們的哥哥姐姐，然後補校還教到他們的爸爸媽媽或是叔叔阿姨，這很好用，你要乖一點，不然我要打電話給哥哥。你認識我哥哥？！以後他看到你，就算你沒上他的課，他也會來跟你笑一下。那他來這個環境，他的穩定度會比較高，當他有問題的時候，我把他叫來的時候，並不是老師在教訓他，而是我跟哥哥很熟，我會跟哥哥溝通。現在也是會有學生會打電話來問我他弟弟的情況，會問說弟弟在學校怎麼樣？有沒有什麼需要我幫忙的？那樣子的關係。他們會覺得你是站在我們這一邊的，你不會討厭我們，也不會排斥我們，所以你前面跟他們建立關係的時間就會非常的短。（t5fi20071024）

三、建立高中多元彈性學制及課程

完全中學希望能提供彈性的學制和課程，以供學生適性發展，但在制度和課程實施上，學校都面臨一些困難：

（一）僅能開設餐飲管理課程，無法達到綜合高中多元彈性的理想

蘭中在制度上屬於普通高級中學，⁷但有鑑於留下來的學生之特質，其設校時卻是以職業學校課程來運作。從高一起，即強調技術訓練，鼓勵學生考證照，讓學生能就業，或透過保送到技術學院就讀。在課程內容方面，考量地方產業需求，一開始是建築和餐飲管理，後來則調整為餐飲管理和觀光。除了考證照，學校也曾和西部飯店合作，尋求學生實習機會，或鼓勵畢業後參加臺北的職訓中心訓練及分發工作，目前的畢業生也多在餐飲觀光業服務（t6fi20071024；

⁷ 當時設立原住民完全中學時，教育部的政策是希望增加原住民高中生人數，所以採設立普通高級中學而非職業學校（譚光鼎，2011）。而目前的教育制度分類是將完全中學皆歸屬普通高級中學，而非綜合高中或職業學校。

t7fi20080403)。受訪的家長和社區人士都支持學校課程應與社區產業結合，社區人士提出，觀光不僅是技術訓練，更重要的是觀念的轉變。因為蘭嶼一直有觀光業，但缺乏整體性的組織來推動行銷和品質的提升，因此，學習如何管理和經營是非常重要的（p1fi20080305；c3fi20080313）。

因為職業教育的確符合學生需要，因此學校的現況是，雖隸屬普通高中，但採綜合高中課程。提供學生多元的試探課程，是綜合高中的課程特色之一，然蘭中教師員額有限，僅設有「餐飲管理」課程，因此，學生並無其他學程或課程的選擇權。教師認為此有違綜合高中之原意。而且因為學校被歸類為普通高中，導致在校際會議中，常被要求參與普通高中的會議，而非與其性質更接近的職業學校會議，也妨礙學校與餐旅群學校之間的交流（t5fi20120525）。另外，與早期全採職業課程相較，教師認為現有職業課程時數的不足，影響學生在證照的訓練和取得：

高一的課程全部都只能上普通學程的課程的話，變成我要把所有的生物、理化、地科、國文、英文所有的學程加重，相對地，就會剝奪他學職業類別課的時間，……我們孩子拿證照的時間就會往後，甚至就會少掉一張。（t6fi20071024）

（二）轉化一般課程的難度頗高

綜合高中課綱規定，一年級應進行一般科目的課程，這些課程強調學科基本能力，具有避免學生過早分化的優點。而且在訪談時，約有半數的學生表示希望將來能繼續念書，而非直接就業（sfgi20080312），因此學習一般科目課程有其必要性。然而，因為入學學生的學科成績本來即較弱，若以一般高中的內容或方式來授課，學生的學習意願、動機和成就必然不佳，是以，教師表示他們的新挑戰在於必須要有能力簡化或轉化課程內容：

我在上普通學程的時候，我到底要給孩子什麼東西？這對普通學生的老師都是一個很大的挑戰，那你就想辦法去找到，你覺得在這個科目裡面，你可以給孩子什麼對他是有用的東西。（t6fi20071024）

課程的轉化，對稱職的教師來說，形成了很重的負擔，因為幾乎所有的教材都必須重新編寫。然而，該校教師的授課負擔本來即較重，教師流動率又高，不是所有教師都能同時瞭解學生及蘭嶼，因此如何在現有課綱架構下，推展大規模的課程轉化與發展，成了學校教師必須面對的困難挑戰。

四、促使高中朝社區化發展

對一般完全中學而言，社區化似乎即等於就近入學，但對原住民完全中學而言，社區化應該還要包括實踐原住民社區本位教育的理想。因此，以下將由學校和社區兩方面，來討論社區化的成果及挑戰。

（一）學校對同化教育進行反思，推行文化融入課程

對一般地區學校而言，能吸引社區學生就近入學，大概就稱得上社區化了。在這方面的成果，蘭中遠勝於其他地區學校。因為是個小島，任何地方辦活動時，都是島上的大事，所以，當學校辦理家長日、運動會和校慶等活動時，家長和社區不僅樂於參加，也願意提供協助。行政人員和教師也會主動到各個部落做親子座談和家訪，學校還曾主動走入社區辦理家長成長班。另外，學校還有補校提供社區人士進修，也會接受社區邀請參與部分社區活動。

但也因為地方小，所以，社區的狀況與學校息息相關。例如：一位老師回憶當年房屋改建後，某個部落回來一批無所事事、喝酒鬧事的年輕人，連帶影響到原有孩子的學習。幸而之後來了一些願意生根於此的老師，結果在大家努力下，孩子又走上常軌（t6fi20071024）。蘭中也花了很多心力在社區文化融入課程的工作，正式課程名稱包括原住民語、雅美文化、蘭嶼自然生態等，而有些教師也會將文化融入各科學習之中；非正式課程則包括與文化相關的社團活動及相關學習活動等（譚光鼎、張如慧，2009）。高中生在受訪時，展現了對文化的瞭解和肯定，也提到會從事與海洋相關的活動（sfgi20080523）。所以，即使學校教師流動率高，或許不能保證所有教師都投入發展這類課程，但仍有把蘭嶼當成自己家的教師，打開學校大門，走入社區。

這樣的成效和一般社區型的高中相比，可說是績效卓越。但是，從原住民社區本位教育的觀點來檢視，離社區共同參與的精神仍有段漫長的路。以原住民的觀點來看，公立學校是個外來的機構。蘭嶼國中是1969年成立的，一開始沒有

校長願意來籌備，還是更生基督長老教會的張晃家牧師來設立的。但設校後許多家長不願意送孩子就讀，因為家長說：「小孩子已經都國小六年級了，都已經畢業了，還要把我們的小孩子拿去，還要給他們讀書嗎？」因為家裡需要這些大孩子照顧弟妹，所以，當時為了鼓勵就學，當地籍的牧師常常要挨家挨戶地說服家長，教會還每個月提供白米或麵粉。直到設立二、三年後，才將學校轉交臺東縣政府（c3fi20080313）。其實，蘭中高中部的前身是屏東水產學校的蘭嶼分班，後來變成臺東成功商水的蘭嶼分班，到最後，才正式成立蘭嶼高級中學（t4fi20071023）。早期還是分班時，國中生和高中生都在同一個校園上課，但蘭中對高中生卻完全沒有管理權，導致全然無法約束高中生的行為，反而造成國中和社區困擾。所以，一開始成立完全中學時，教師們也花了很大的心力來導正高中生，才讓學生的學習及常規漸漸就緒（t5fi20071024）。因此，從蘭中發展的歷史來看，社區一直沒有主導權，從學校設立及內容來看，它確是外來的機構。有些老師是可以意識到這樣的問題，這也是蘭中會發展一些文化融入課程的原因：

體制學校對他來講，因為學的東西對他的生活上來講都很陌生，很不相干，那就會變成說，如果你只是為了考試而去讀書，對他來說，他也沒什麼感覺，因為離他很遙遠，那學校這樣的環境對他的生活，其實就會是有很大的拘束。基本上，傳統體制學校這樣的東西，就是強迫他去適應臺灣的東西，因為基本上我就是在教漢人的東西，它就是一個漢化的東西，所以學校基本上，就像為什麼現在年輕人都吃米飯，基本上是學校造成的。就是開始有學校之後，來學校就是吃米飯，所以他回家也不想吃地瓜芋頭了，所以，年輕人就開始慢慢地變成都吃米飯的。他很多的習慣都是因為他在學校的時間太長了，所以，他就被學校建構成他就是一個，我覺得基本上，體制內的學校在這裡，它就是一個漢化的機構。（t6fi20071024）

（二）社區對學校教育的參與仍相當有限

社區參與不能光靠學校打開大門，從原住民社區本位教育的理想來看，社區必須有足夠的能動性來積極參與學校事務。然而，目前蘭中的狀況是，社區和

家長仍是被動且零星地受邀參與學校活動。從教育制度面來看，家長參與學校決策的權力本來就很有有限，這是全國共通的現象，不僅限於蘭嶼。再從社會脈絡來看，在主流文化長期侵蝕下，破壞了蘭嶼傳統的社會結構及價值觀，也是社區和家長無法產生參與校務動能的原因。受訪社區人士表示，達悟族傳統生產活動形成重視共同勞動、共同生產以及相互回饋的價值觀，但傳統生產活動改變後，與其相關的社會價值和規範也隨之改變。例如：傳統祭儀中本來有長輩訓勉規範的儀式，現在也沒有了，整個社會變成「因為你不聽我的，我們也不聽你的。……社會的組織權力慢慢瓦解掉」（c2fi20080314）。到臺灣從事工作的年輕人，表面上獲得了金錢，卻也帶回了錯誤的價值觀：

去臺灣工作，那就是在臺灣基層的勞動市場，那他碰到的就是這種靠勞力的，吃喝嫖賭通通來了。他就會一味地（說）臺北好或臺灣的好，每次過年回來穿的花花綠綠的，然後晚上就是吃喝嫖賭，……有些年輕人生活也是蠻糜爛的。（c2fi20080314）

這樣的結果，使得社區漸漸對下一代失去了控制與教育的能力，在教育上造就了許多失能的家長，將教育責任全面丟給學校，自然也無力、無能也無心參與校務。例如：飛魚季時，本來學校也曾贊成讓孩子回家住宿，但是竟有些家長反對，因為國中生會在村子破壞東西（t5fi20071024）。

不過即使如此，當地還是有許多在地的文化和社會工作者，相當關心蘭嶼的教育。只是在訪談的過程中發現，受訪的家長或社區人士對學校的瞭解相當有限，也不太清楚學校其實在文化課程規劃和實施上有不錯的成效，甚至對學校現有的文化或族語課程仍表示不夠滿意（c2fi20080314；c3fi20080313；p2fi20080523）。但另一方面，其實社區在辦理活動時，也不見得會邀請學校參加，或僅邀請學校長官而非教師（t2fi20070901）。這是因為中學其實不屬於島上任何一個社區或部落，加上教師流動率高，對社區不夠熟悉，所以不像小學與所屬社區做緊密結合。而當兩方都是各自辦理活動，或僅能被動地參與另一方舉辦的活動時，家長確會因無法瞭解學校的全貌而有所誤解。但如同一位家長所說的：「文化傳承不是那麼困難，就是生活」（p2fi20080523）。所以，學校的文

化課程一定要和社區真實生活連結，才是真正的社區化。該位家長也建議，或許可以透過母語老師來成為學校與社區間交流的管道，例如：公費不應只是培養一般教師，也應培養母語老師，讓他們回來做文化傳承和教學，因為母語老師不會調走，只能留在蘭嶼：

只有留住自己的人，培養自己的人，那個根才會在。……可以用公費培養一個老師，它一樣以可以用公費去培養一個文化的老師。（p2fi20080523）

而且當家長更清楚學校做的努力時，相信也會願意主動協助學校，將更多的文化傳統與學校老師分享：

如果他的家長知道學校有在做這樣的一個培育，我相信大家都會很樂意去告訴他們（學校）這些事情，因大家會希望文化被保存。（p2fi20080523）

因此，學校如何與有族群意識與願意投入教育的家長溝通與合作，應有助於原住民社區本位教育的推展。

肆、結論與建議

完全中學成立的主要目的，包括增加高中學生容量、均衡城鄉高中教育發展、建立高中多元彈性學制及課程，以及促使高中朝社區化發展。下列將以此四個目的依序討論，先簡要說明一般完全中學現況，再說明蘭中的實施現況，以凸顯原住民完全中學獨特之處，最後闡述其面臨之挑戰：

第一，增加高中學生容量是一般完全中學的首要目的，但蘭中的現況是，不論師生，最主要的目標仍是赴臺灣升學，留在島上念高中的學生其實仍很有限。然而，蘭中能理解學生的選擇，並將其定位為提供當地最弱勢學生接受高中教育的機會，以及招收由臺灣回流學生的學校。並如同原住民社區本位教育的作法，為這群學生重建對自己和族群的自信與能力，也以此成功地回應高中部學生人數不足的挑戰。因此，原住民完全中學的成立，即使表面上在增加高中容量方面成

效不顯著，但卻為社區學生開啟了另一個學習機會，對扶助當地弱勢學生學習產生顯著的成效。

第二，在均衡城鄉高中教育發展方面，相關研究肯定全國各地設立了許多完全中學，有助於達成均衡城鄉高中教育發展的理想，並讓國中部和高中部共享教育資源，而蘭中在成立完全中學之時，確也因此獲得經費補助。但在成立之後，蘭中面臨的挑戰，包括硬體部分，因為經費補助缺乏延續性，導致學校在硬體維修及規劃上都出現許多問題，而離島在設備維修和工程發包上又較困難，因此硬體問題至今仍不易克服。軟體部分，教師工作負擔及高流動率仍無法獲得解決，特別是高流動率問題，明顯造成學校教學與學生學習適應的困難。這些困境都顯示在均衡城鄉教育的目標上，完全中學的成立只是第一步，在教育品質方面仍有待繼續提升。但儘管在這樣的環境下，還是有少數教師基於家庭或教育理想志願留在蘭嶼服務，他們都展現了對蘭嶼這塊土地的珍視，也將這些想法實踐在課程教學之中。

第三，在建立高中多元彈性學制及課程方面，對一般完全中學而言，仍以升學科目為主，鮮有多元彈性學制和課程。但蘭中則呈現出與這些學校完全不同的狀況。在職業學程部分，因為學校規模小，只能開設一種職業學程，所以，學生還是沒有多元試探的機會。在一般課程部分，蘭中所面臨之現況是受限於入學學生程度，學生無法達到目前國家訂定的一般課程之要求。因此，教師面臨的挑戰是如何進行課程簡化與轉化。

第四，在促使高中朝社區化發展方面。一般完全中學僅做到學生就近入學，但蘭中的成立是在居民努力下共同促成，加上蘭嶼社區較完整，文化保留狀況也較許多原住民地區佳，因此，蘭中進行了許多文化融入的課程規劃，也積極與社區交流，希望改變過去同化教育的弊病。所以，蘭中在學校社區化的程度上，不僅遠遠高於眾多完全中學，甚至比其他兩所原住民完全中學都來得更高。而在過去的研究也曾提出擔憂學校偏重傳統才藝，會相對減少主流課程的學習時間。不過，在本研究則發現，雖然家長和教師都憂心學生的基本學力，但因為在社區環境中一直保有原住民文化，文化的融入與學習還算是在一個自然的狀況之下，所以並未形成學業成就及文化學習在學習時間分配上的兩難問題。真正的問題是出在學校受限於師資流動率過高，許多課程或社區化措施都可能因人員的變動而

無法延續，而社區對教育的參與也仍有限，導致整體而言，學校與社區的關係其實仍嫌疏離，因此目前的學校社區化現況，尚無法達到原住民社區本位教育的理想。

綜合上述分析可發現，在蘭嶼成立完全中學，確實獲得正面的成效，包括提供最弱勢學生的升學和學習機會；透過完全中學經費的挹注，提高城鄉高中教育均衡發展的可能性；以及透過文化融入課程與相關活動，促進學校社區化等。然而，若從原住民社區本位教育的觀點檢視，因為社區和在地參與仍有限，所以官方的政策或經費運用，無法完全符合當地真正的需求，更遑論激發社區對教育的主體性和能動性。例如：投入經費修建校舍，卻不符師生使用並破壞環境美感，而且無延續性支持；提供教師薪資離島加給，但仍留不住多數外地教師；職業課程缺乏外部資源支持，一般課程則面臨簡化和轉化的困難；學校也沒有建立與社區正式對話合作的管道等。因此，針對上述討論，本研究提出建議如下：

第一，在經費方面，目前的原住民完全中學隸屬於縣，但是，這些學校設立在較弱勢的縣市，地方國民教育資源本已拮据，更遑論對高級中學的補助。而目前中央對高級中學的補助，例如：高中優質化計畫多採競爭型方案，且地方也要出一定比例的補助，這些都對偏遠地區原有財力及人力不足的學校，形成申請上的挑戰。因此，未來相關方案宜針對偏遠地區學校保留一定保障，並在經費運用上多予以彈性處理的空間，以符合地方需求。

第二，在師資方面，為保障教師工作權，學校依法不能在聘用時簽訂不准調校的工作契約。因此，學校必須增加教師對當地社區的瞭解，讓外地的教師因喜愛及珍視此地，激發對蘭嶼的認同，而願意多留在此地。另外，教育部在恢復舊有公費師資培育制度時，也可針對蘭嶼學生給予特別保障或效法國外作法，先讓優秀的達悟族子弟返鄉服務，再協助其取得教師資格。

第三，在課程方面，在一般課程部分，可透過研習或與研究單位的合作，協助教師針對弱勢學生需求，配合文化融入的觀點，轉化學科知識內容，編輯學習教材。在職業課程部分，應提供經費讓學生有更多元的學習機會，例如：參與線上或遠距職業課程學習、邀請業界講師演講或駐校分享、來臺灣進行餐旅業參訪、邀請社區餐旅業者提供學生實習機會或經驗分享、邀請社區文化工作者一起開發自然與文化資源觀光課程等。

最後，在民族教育與社區化部分，雖然蘭中在社區化程度遠比許多學校更高，但目前離原住民社區本位教育的理想仍有段距離。因此，可思考提供社區參與學校決策和課程設計的正式管道，並辦理教師多元文化素養的培訓，讓原住民與非原住民籍教師帶領學生齊力深入社區文化活動，培養這一代的學生對自己族群有更深入的理解和情感，才能在未來讓他們成為社區中關心教育事務的家長。

致謝：謝謝蘭嶼高級中學師生及社區人士慷慨地與我們分享意見，研究助理王郁雯協助資料蒐集，行政院國家科學委員會提供專題研究計畫補助，以及審查和編輯委員提供寶貴的修正意見，謹此表達研究者誠摯的感謝之意。

DOI: 10.3966/10288708201209003

參考文獻

戈伯元（2000）。臺北縣市完全中學教育政策執行之研究。國立政治大學教育學系碩士論文，未出版，臺北市。

[Kou, S. (2000). *The study of the policy execution of complete high schools in Taipei City and Taipei County*. Unpublished master's thesis, National Chengchi University, Taipei, Taiwan.]

方永泉（譯）（2003）。P. Freire 著。受壓迫者教育學。臺北市：巨流。

[Freire, P. (2003). *Pedagogy of the oppressed*. (Y.-C. Fang, Trans.). Taipei, Taiwan: Chu Liu. (Original work published 1970)]

王前龍（2011）。從原住民族自決權利論原住民族教育權利之建構。臺灣原住民族研究季刊，4（2），143-169。

[Wang, C.-L. (2011). Indigenous peoples' right to self-determination for the construction of indigenous peoples' right to education. *Taiwan Journal of Indigenous studies*, 4(2), 143-169.]

行政院教育改革審議委員會（1996）。教育改革總諮議報告書。臺北市：作者。

[Council for Educational Reform, Executive Yuan (1996). *The educational reform report*. Taipei, Taiwan: Author.]

行政院原住民族委員會（無日期）。90年度施政績效總報告。2010年3月30日，取自

<http://www.apc.gov.tw/portal/docDetail.html?CID=562F7305A68DBB74&DID=3E651750B40064679896E2260FBE0B93>

[Council of Indigenous Peoples, Executive Yuan (n.d.). *2001 performance report*. Retrieved March 30, 2010, from <http://www.apc.gov.tw/portal/docDetail.html?CID=562F7305A68DBB74&DID=3E651750B40064679896E2260FBE0B93>]

行政院原住民族委員會（2004）。*原住民族教育審議委員會第八次委員會議紀錄*。2010年3月31日，取自 <http://www.apc.gov.tw/portal/docList.html?currentPage=6&CID=3506BFA80523D1EF>

[Council of Indigenous Peoples, Executive Yuan (2004). *The Meeting Minutes of the Committee of Ethnic Education*. Retrieved March 31, 2010, from <http://www.apc.gov.tw/portal/docList.html?currentPage=6&CID=3506BFA80523D1EF>]

余光弘（2004）。*雅美族*。臺北市：三民。

[Yu, G.-H. (2004). *Yami*. Taipei, Taiwan: San Min.]

余光弘、董森永（1998）。*臺灣原住民史。雅美族史篇*。南投市：臺灣省文獻委員會。

[Yu, G.-H., & Tunl, C.-Y. (1998). *The history of Formosan aborigines: Yami*. Nantou, Taiwan: The Historical Research Commission of Taiwan Province.]

余霖、湯志民（2005）。*臺灣地區完全中學現況與未來發展之研究*。教育部委託研究報告。臺北市：臺北市立大直高級中學。

[Yu, L., & Tang, C.-M. (2005). *The practice and development of complete high schools in Taiwan*. The contract proposal of Ministry of Education. Taipei, Taiwan: Taipei Municipal Da Zhi High School.]

吳清山、林天祐（2005）。*教育新辭書*。臺北市：高等教育。

[Wu, C.-S., & Lin, T.-Y. (2005). *The new educational dictionary*. Taipei, Taiwan: Higher Education.]

涂順安（2002）。*我國完全中學實施現況之研究*。國立中山大學教育研究所碩士論文，未出版，高雄市。

[Tu, S.-A. (2002). *A study of the current status implementation of complete high school in Taiwan*. Unpublished master's thesis, National Sun Yat-Sen University, Kaohsiung, Taiwan.]

張佳琳（1993）。*臺灣光復後原住民教育政策研究*。國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。

[Chang, C.-L. (1993). *The study of the indigenous educational policy in Taiwan*. Unpublished

master's thesis, National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan.]

張梅雪（2003）。我國完全中學政策及其實施之研究。國立暨南國際大學教育政策與行政研究所碩士論文，未出版，南投縣。

[Chang, M.-S. (2003). *A study on the complete high school and its implementation in Taiwan*. Unpublished master's thesis, National Chi Nan University, Nantou, Taiwan.]

張琦琪（2001）。推動原住民社區本位教育之研究。國立花蓮師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，花蓮市。

[Chang, C.-C. (2001). *A study on indigenous community-based education*. Unpublished master's thesis, Natinoal Hwalien Teachers College, Hwalien, Taiwan.]

張琦琪、許添明（2001）。原住民學校實施社區本位教育之探討——國外實踐經驗及其對我國的啟示。《原住民教育季刊》，21，74-101。

[Chang, C.-C., & Sheu, T.-M. (2001). A study of community-based education in aboriginal schools: Foreign experience and its inspiration. *Aboriginal Education Quarterly*, 21, 74-101.]

教育部（1995）。中華民國教育報告書：邁向二十一世紀的教育遠景。臺北市：作者。

[Ministry of Education (1995). *The educational report of Republic of China: The educational vision for the 21th century*. Taipei, Taiwan: Author.]

許泰益（1999）。另類高中——完全中學現況探討與發展芻議。《高中教育》，8，4-8。

[Hsu, T.-Y. (1999). Alternative high school: The development of complete high schools. *Postsecondary Education*, 8, 4-8.]

許添明、張琦琪（2002）。原住民學校推動社區本位教育之研究。《教育研究集刊》，48（4），103-134。

[Sheu, T.-M., & Chang, C.-C. (2002). Community-based education for Taiwan's aboriginal schools. *Bulletin of Educational Research*, 48(4), 103-134.]

陳雅珠（2007）。達悟學生學習問題探究——蘭嶼教師的觀點。國立臺東大學教育研究所碩士論文，未出版，臺東縣。

[Chen, Y.-C. (2007). *The inquiry study of the learning problems of Tao students: Perception of teachers in Orchid Island*. Unpublished master's thesis, National Taitung University, Taitung, Taiwan.]

陳慕華（2001）。評析完全中學對教育改革的影響。《中等教育》，52（5），114-122。

[Cheng, M.-H. (2001). The influence for educational innovation of complete high schools. *Secondary Education*, 52(5), 114-122.]

- 黃玉娟（2004）。蘭嶼島上漢族教師的生命故事：一個教育民族誌研究。慈濟大學教育研究所碩士論文，未出版，花蓮縣。
- [Huang, Y.-C. (2004). *The life story of Han-Chinese teachers on The Orchid Island: A study of educational ethnography*. Unpublished master's thesis, Tzu Chi University, Hualien, Taiwan.]
- 黃旭（1995）。雅美族之住居文化及變遷。臺北縣：稻鄉。
- [Huang, H. (1995). *Dwelling culture and change in Yami*. Taipei, Taiwan: Daw Shiang.]
- 鄒慶德（2000）。完全中學教師人際關係之研究：以臺北縣某完全中學為例。國立政治大學教育學系碩士論文，未出版，臺北市。
- [Tsou, C.-D. (2000). *The study of teachers' personal relationship in a complete high school: A case study in a complete high school in Taipei County*. Unpublished master's thesis, National Chengchi University, Taipei, Taiwan.]
- 劉貞蘭、許添明（1999）。原住民學校與社區結合之困境。花蓮師範學院學報，9，285-305。
- [Liu, C.-L., & Sheu, T.-M. (1999). The collaboration difficulties between aboriginal schools and communities. *Hualien Teachers College Research Journal*, 9, 285-305.]
- 葉川榮、鍾蔚起、洪秋瑋（2008）。蘭嶼完全中學的教育現況與困境初探。教育實踐與研究，21（2），127-160。
- [Yeh, C.-L., Chung, W.-C., & Hung, C.-W. (2008). A preliminary study on the status quo and difficulties of the secondary education in Lanyu Island. *Journal of Education Practice and Research*, 21(2), 127-160.]
- 潘淑滿（2003）。質性研究：理論與應用。臺北市：心理。
- [Pan, S.-M. (2003). *Qualitative: Theory and practice*. Taipei, Taiwan: Psychological.]
- 鄭漢文（2002）。蘭嶼雅美海洋文化。原住民族教育季刊，28，97-111。
- [Chang, H.-W. (2002). The oceanic culture of Yami Island. *Aboriginal Education Quarterly*, 28, 97-111]
- 蔣斌（2006）。海洋貿易與社會的形成及再生產：臺灣、蘭嶼和島嶼東南亞的人類學比較研究。亞太研究論壇，31，158-159。
- [Chiang, B. (2006). Maritime trade, social formation and reproduction: Anthropological comparative studies between Taiwan, Botel Tobago and Insular Southeast Asia. *Newsletter of the Asia-Pacific Research*, 31, 158-159.]
- 譚光鼎（2010）。原住民學校與社區關係之探究：以臺灣三所原住民完全中學為例。社

區研究學刊，1，1-32。

[Tan, G.-D. (2010). Study on relationships between indigenous schools and communities: Three cases of indigenous complete schools in Taiwan. *Journal of Community Research, 1*, 1-32.]

譚光鼎（2011）。原住民社區本位學校發展之研究：以一所南臺灣原住民高中為例。《教育與多元文化研究》，4，35-72。

[Tan, G.-D. (2011). Study on an aboriginal community-based high school in southern Taiwan. *Journal of Educational and Multicultural Research, 4*, 35-72.]

譚光鼎、張如慧（2009）。蘭嶼中學原住民文化課程現況之探究：原住民社區本位課程的分析觀點。《當代教育研究》，17（1），75-106。

[Tan, G.-D., & Chang, J.-H. (2009). Indigenous cultural curriculum in Lan-Yu high school: The analysis from the perspective of indigenous community-based curriculum. *Contemporary Educational Research Quarterly, 17*(1), 75-106.]

譚光鼎、曾碩彥（2009）。原住民社區本位學校的理想與實踐：臺灣原住民完全中學之分析。《臺灣教育社會學研究》，9（1），91-134。

[Tan, G.-D., & Tseng, S.-Y. (2009). Community-based education in a Taiwan aboriginal complete school. *Taiwan Journal of Sociology of Education, 9*(1), 91-134.]

Bray, M. (1993). Education and the vestiges of colonialism: Self-determination, neocolonialism and dependency in the South Pacific. *Comparative Education, 29*(3), 333-348.

Corson, D. (1999). Community-based education for indigenous cultures. In S. May (Ed.), *Indigenous community-based education* (pp. 8-19). Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Crawford, J. (1994). Endangered native American languages: What is to be done and why? *Journal of Navajo Education, 11*(3), 3-11.

Downing, M. K. (1993). Comparative trends in national indigenous policies in the United States and in New Zealand. *WICAZO SA Review, 9*(2), 91-104.

Loomba, A. (1998). *Colonialism/Postcolonialism*. London, UK: Routledge.

May, S. (1999). Introduction. In S. May (Ed.), *Indigenous community-based education* (pp. 1-7). Clevedon, UK: Multilingual Matters.

McCarty, T. L. (2010). *A place to be Navajo: Rough Rock and the struggle for self-determination in indigenous schooling*. New York: Routledge.

McCarty, T. L., & Watahomigie, L. J. (1999). Indigenous community-based language education in the USA. In S. May (Ed.), *Indigenous community-based education* (pp. 79-94). Clevedon, UK: Multilingual Matters.

期刊徵稿：<http://www.edubook.com.tw/CallforPaper/BER/?f=oa>

高等教育出版：<http://www.edubook.com.tw/?f=oa>

高等教育知識庫：<http://www.ericdata.com/?f=oa>

Taylor, D., Crago, M., & McAlpine, L. (1993). Education in aboriginal communities: Dilemmas around empowerment. *Canadian Journal of Native Education*, 20(1), 176-183.

Zontek, K. S. (1996). A model and a case study for analyzing colonial interaction. *Social Studies*, 87(4), 177-181.

期刊徵稿：<http://www.edubook.com.tw/CallforPaper/BER/?f=oa>

高等教育出版：<http://www.edubook.com.tw/?f=oa>

高等教育知識庫：<http://www.ericdata.com/?f=oa>