

教育研究集刊

第四十八輯第四期 2002年12月 頁75-101

臺灣原住民的文化認同 與學校教育重構

湯仁燕

摘 要

本文旨在從教育過程與社會結構的問題陳顯中，指出臺灣原住民教育失利與文化認同的困境，並就教育體制、課程結構及教學轉化過程三方面，提出學校教育重構的多元文化實踐觀點。為此，本文先就文化認同的概念與性質作一說明，再深入探討臺灣原住民文化認同的變遷與發展，指出其困境所在，並探究文化認同與教育困境的潛在本源及結構性因素，據此論述多元文化的學校教育重構與實踐之道，其末則殿以結語。

關鍵字：原住民教育、文化認同、多元文化教育

本文作者為國立臺灣師範大學教育學系講師

通訊之電子郵件為：rtang@cc.ntnu.edu.tw

投稿日期：2001年10月30日；採用日期：2001年12月13日

Cultural Identity of Taiwan Aborigines and the Reconstruction of Schooling

Ren-Yen Tang

Abstract

This article addresses the plight of cultural identity faced by Taiwan aborigines within the overall social structure. In this paper I discuss the possibility of multicultural school education and try to solve the puzzle above based on the analysis of the educational system, the curriculum structure, and the pedagogical praxis.

To do so, I first interpret the concept and character of cultural identity, and then delve into the transition and development of cultural identity among Taiwan aborigines. Finally, I expound some prospective approaches with regard to multicultural school education reconstruction and practice.

Keywords : aboriginal education, cultural identity, multicultural education

Ren-Yen Tang is the lecturer at the Department of Education, National Taiwan Normal University.

E-mail address: rtang@cc.ntnu.edu.tw

Manuscript received: Oct. 30, 2001; Accepted: Dec. 13, 2001

「在面對單一目標和標準的學校教育時，與其拙劣地費力調整達成目標的方法和評量工具，還不如勇於承認此一目標和標準的狹隘、不完備，甚而是有害的。我們應體認到：對所謂幸福人生 (the good life)、有教養的人 (the educated person) 及多元文化教育的不良觀點，對教育實際的達成與知識的提升，是有害而無益的」(Noddings, 1992)。

壹、前言

我們的生活世界，是一個變動的世界，人們經常要面對新的價值和觀念，並在各種不同的角色和觀點中做選擇，這些新的角色和觀點，與我們原先所認同的，可能很大的差距，在選擇的過程中，也可能會有很多的迷失和混淆，認同即是在這過程中，對自己角色身分的追尋與認定。面對自我身分的選擇和認定，就有自我認同的問題，面對族群身分的選擇和認定，就有族群認同的問題，面對文化身分的選擇和認定，就有文化認同的問題。認同的調整，有難有易，有的只與個人有關，有的則與整個群體相關，有的只涉及單一觀念的調整，有的卻牽涉到整個價值體系與族群文化的變遷。認同的轉換，如果只是某一個觀點的轉換，認同轉換的困難度比較沒那麼高，但如果是整個價值體系，或是整個生活方式與文化的改變，那就滋事體大。

臺灣原住民族群由於身處社會與歷史的特殊地位，總是居於邊陲的弱勢地位，在社會及教育發展上不時要面對各種困境，在身分認定和文化認同上，亦在長遠的追尋路程中，顛躓起伏，歷經萬難，在迷失與混淆中，承受了更多的艱辛苦楚。直到今日，原住民的身分，一直處於無名、污名、去名、命名或賜名的戲則中，主體性的建構面臨著極為深重、複雜的壓力與困難，許多原住民陷入「是我一非我」的身分危機之中 (孫大川, 2000a)。教育作為傳承與發揚文化的途徑之一，接受教育理應有助於個人及族群文化的發展，但面對原住民的文化認同迷思與困境，學校教育人員是否了然其來龍去脈？教育措施上是否採取了適宜的作為？教育制度究竟有利於族群文化的傳承延續，抑或潛存蠶食族群文化的因子？諸如此類問題，應是探討原住民教育與文化認同問題的重要項目。本文擬先就文化認同的概念與性質作一說明，再深入探討臺灣原住民文化認同的變遷與發展，

指出其困境所在，並探究文化認同困境在教育上的本源及潛在因素，據此論述多元文化的學校教育重構與實踐之道，其末則殿以結語。

貳、文化認同的概念與性質

一、文化認同的概念

文化是由社會制度、知識系統、價值信念、象徵符號以及人類實踐組成的多層次系統，它既是人們認識自然、改造自然的條件，又是人們發展自身的道德、智慧美感和性格的基礎（郭洪紀，1997：53）。人類為適應環境、滿足生活需求，共同創造出各種物質文明與制度規範，其內涵包含人類所傳習的各種知識、信仰、藝術、道德、法律、風俗、習慣及種種的生活能力。因此，文化可以說是一群人，或是一個社會，在實際的生活實踐當中，為解決各種環境裡不斷浮現的一些問題，所從事的心智活動及其產物的總成。在文化形成的過程中，不同的環境時空，會產生不同的生活實踐；不同的生活實踐，需要不同的心智活動；不同的心智活動，產生不同的生命智慧；不同的生命智慧，建構不同的文化實體（張建成，2000a：21）。

由於文化是生活實踐的共同建構，唯有群體所共同認可的生活實踐方式，才能化為群體所屬的文化，又緣於人類群體生活的特性與需要，在族群文化生活下的成員，必然要接受該文化所蘊涵的態度與行為，並且不斷將該文化之價值體系與行為規範加以內化。因此，「文化認同」可視為是同一群體的成員，對群體所屬的文化加以接受與內化的過程；群體的成員由於分享了共同的歷史傳統、習俗規範以及無數的集體記憶，也從而形成對某一共同體的歸屬感（江宜樺，1998：15）。

二、文化認同的性質

在集體認同的生活實踐過程中，人們藉著群體所建構的文化界定自我、族群與外在世界，作為區別你我的界限，在文化發展與變遷的過程中，亦呈現動態發展的特性，影響群體的凝聚與興衰，文化認同的性質，可從以下六點分述：

(一) 文化認同是個人與群族身分的界定

文化認同所牽涉的乃是「如何界定自己？」、「我與什麼認同？」、「怎樣看待我與他者的關係？」等問題，這樣的一種身分認同，不僅是由血統決定的，更是社會和文化的結果。這是一種不斷地重新定位，尋找自己位置的過程。種族、階級、性別、地理位置會影響「身分」的形成，具體的歷史過程、特定的社會、文化、政治語境，都對「身分」和「認同」起著決定性的作用（張京媛，1995：15-16）。

(二) 文化認同是集體實踐的過程

文化是集體意識所形成的一套體系（謝高橋，1991），是某一群體對其共同之心智活動及其產物的認同過程總合而成，具有導引群體生活實踐的作用，個人將很難自外於所屬族群的共同文化規範與價值。因而，文化認同是集體實踐的過程，具有社會化的性質與作用。

(三) 文化認同是價值內化的過程

文化代表的是族群的世界觀與宇宙觀，是集體智慧的結晶，是賦予現實世界與生活經驗意義的基礎。經由共同的價值、信念、語言、行為和習俗，文化展現出族群對時空、人與自然、人與人之關係的界定，建構生存的意義（Dana, 1998: 16-17）。個人經由文化認同而內化的價值體系，也將反映出族群文化的特質，並以此界定其對人和自然的觀點。

(四) 文化認同是族群區分的基礎

由於文化特性是界定族群的重要因素，不同的族群具有各自的文化特質，並透過特定的文化象徵符號來顯示與增強族群認同，個人對其族群的認同，往往與文化認同結合在一起。在多元文化的社會中，各種文化體系並存，在不同文化之下發展的族群，各有其對世界、對人群分類的獨特觀念，並將我群視為大社會中一個獨特的群體，內心產生一種「種族界限意識」，藉以區分我群和他群，在這個界限中建構該族群的世界觀，形成其對待我群與他群的不同觀點和行為（譚光鼎、湯仁燕，1993：460-461）。

(五) 文化認同是動態發展的過程

文化為因應不同時空歷史的需要及生活的實踐，必須與時俱進、與世更迭，本就蘊含著改變和發展的可能性。在同一歷史時空下，不同的文化相遇與交會，造就了文化的自然增生與消長，也使各族群文化認同的內涵，隨之產生不同程度的變遷。因此，文化認同作為一種集體的記憶與實踐的過程，由於文化內涵的與世俱進，再加上集體的歷史記憶在一定的程度內，是可以主觀建構或重新建構的，因此，文化認同有時也會面臨變遷或割裂的局面（江宜樺，1998：15-16）。

(六) 文化認同關乎族群的興衰

文化認同的發展，對個人的思考及行為模式有深遠的影響，社會的成員保持對族群文化的認同感，除了提供成員內聚的基礎，也將彼此融入一個社會關係的網絡中，發揮最大的群體力量，繁衍族群的生命。因此，文化或族群認同一方面影響個人對自我的定位，導引個人心理歸屬與趨向，另一方面則牽動族群意識的發展，關乎族群的凝聚與否。一旦族群的文化不受所屬成員的認同，這個族群及其文化必然汲汲可危。

綜合言之，文化認同是集體建構的身分認定，關乎與個人及族群世界觀的界定，與個人價值系統的維持及改變密切相關，是個人及社會群體認知、情感及行動的依據，亦是族群藉以區別我群和他群的基礎，文化認同可視為動態發展的社會化過程，隱含了教育的意義與性質。

參、原住民的文化認同困境

一、文化差異與文化認同問題的產生

如前所述，不同的社會文化群體，在不同的歷史時空情境下，因應不同的需要，會形成不同的文化形式和內容，文化的多元而豐富是自然的現象。事實上，族群的差異，在生活方式和文化的各層面所表現的多樣性，是人類社會可貴的遺產。歷史發展造成不同文化的族群，社會分工造成不同生活方式的階層，這些多樣性，大大地豐富了我們的生活（陳其南，1986：77）。世界各地的人類透過多樣

化的生活實踐產生了多樣化的文化實體，只要該文化體有助於他們安身立命，有助於他們解決生活環境中的各種課題，有助於他們在既有的歷史傳承上繼往開來，就是具備獨特真善美價值的文化實體。因此，文化的發展與存續，應該是一個自然的過程，不宜以外在（文化）的標準或力量加以干預（張建成，2000a：22）。

同樣地，文化認同做為一種集體的記憶與實踐的過程，也應是潛移默化的自然形成，不應藉由強制的手段宰制認同的過程。在多種文化體系並存的多元文化社會中，認同的多元性與歧異性，已成了不可阻撓的趨勢，卻也使得文化認同的變遷與割裂加劇，其中不乏外力的不當干預與介入。值得警醒的是一文化或生活方式的不同，可以變成一個很驚人的文化鴻溝，可以被當作是異類的特徵，較輕的，可能構成許多人群隔閡、輕蔑、自卑和不安定的關係，嚴重的，則會構成敵對關係或階級性的剝削關係（陳其南，1986：74-77）。面對族群文化多樣性的差異，如果因瞭解不夠或處理不當，文化認同的互動過程，就可能變成誤解和痛苦的來源。

尤其，民族的形成，不只是一種文化現象，更是一種政治過程，民族成員認同感的發生，兼具文化意義與政治意義（孫治本，2001：21），文化認同的問題，在不同的民族和種族之間，常因權力和政治的因素，使得族群之間相互傾軋，充滿緊張與敵對。現實社會的權力運作，讓多元多樣的文化，並不見得能在其中共存共榮、相安無事，反倒常常會有文化階層化的現象產生（游美惠，2001：37）。由歷史觀之，有關文化等第或文化地位的爭奪戰，一場接著一場，至今未嘗稍止；只是決定文化階層高低的因素，卻多半與事實真理無關，而皆涉及意志或權力的運作（張建成，2000a：25）。

可見，文化認同問題的產生，源起於文化的差異，擴展於文化權力的政治運作，是文化差異的階層化所致。文化之間的「差異」，若因族群勢力的強弱之別，藉由國家機器的掌控與運作，而將「差異」的水平區分，轉變成為「主從」、「高下」的垂直差別，形成強勢族群文化壓制弱勢族群文化的現象，則是族群危機與矛盾的開始，文化認同的問題亦將隨之而起。此時，少數族群的文化認同，就很容易有非自然的變遷，甚至受到外力的扭曲。

二、臺灣原住民的文化認同困境

臺灣原住民之由「山胞」正名為「原住民」，是緣於原住民族群比漢民族更早移入臺灣社會，原本是臺灣最早的主人，目前社會大眾的共識亦認為，其文化體系與漢民族有相當大的差別。但由於原住民人少勢弱，在與漢人接觸之後，面對強勢社會的文化及價值體系，產生了各種調適的問題，甚至面臨種族與文化漸趨消逝的疑慮。

在早期，因地理隔絕，原住民族群孤立於山林社會中，族群的傳統禮儀規範、典章、制度、生活習慣、生產方式等，均能代代相傳，得以構成一個完整自主的社會文化體系。但山地社會逐漸與現代社會接觸之後，難以抵擋強勢之科技與物質文明之入侵，爲了適應現代生活，原住民族群不得不逐漸放棄自己的傳統語言與生活方式。在青壯年人口大量外移下，母語流失，社會結構、禮儀風尚及符號系統瓦解喪失，原住民社會顯現「空洞化」的危機，只剩下平面的存在，文化、語言和民族情感的斷層，益見深化（孫大川，2000a：23，38）。影響所及，優良的族群文化傳統瀕臨斷絕，社群規範力量潰散，許多外顯的適應問題也應時而生（許木柱，1989，1992），在「傳統文化失去權威、漢族文化亦未充分接受」的狀況下，原住民的文化認同顯現迷失、矛盾與衝突。

再就歷史觀之，在臺灣社會裡，不同族群的界限仍然很明顯，漢民族對自己文化存著一種迷思，並習慣以「漢族本位」來處理中國歷史上的族群關係，認爲外族的漢化是天經地義的事。漢民族對少數族群的刻板印象，始終未能脫離強勢族群的主觀偏見，認爲原住社區生活貧窮、文化落後，充斥著各種負面的想法（許木柱，1992；謝世忠，1987）。原住民族如欲爭取較高的社會地位，除了資格與能力的取得之外，還必須對優勢的漢文化加以認同，在中國傳統的「華夷」世界觀及同化政策下，原住民傳統文化被破壞殆盡，原住民族群及其文化在不斷的受到貶抑下，「內我」完全崩解，因而不斷追問「我是誰？」，在潛意識中普遍存在著自己屬於低劣民族的族群意識，成爲一種污名化的認同過程，其「自我否定」所造成的心理或人格扭曲，是可以想見的（謝世忠，1987：37；孫大川，2000a）。因此，原住民的族群與文化認同，並不是一種選擇性的認同，而是由優勢族群所締造而強加的（imposed）（李瑛，2000：355），其文化認同受外力壓迫而扭曲的

情況，相當嚴重。

由此觀之，原本平行對等的差異文化，由於政治權力的關係結構，轉化成優劣高低之文化階層，所謂的「適應」，也就意味著弱勢族群必須放棄本族文化，而完全同化或依附在強勢文化之下。在這樣的情勢下，原住民族群爲了在大社會中求生存發展，將同時面臨兩種文化的交相推拉作用，使其在族群文化與強勢文化之間搖擺不定，在偏離過去傳統又對未來迷惘的情況下，文化適應上的被動角色愈趨明顯。即使是秀異特出的臺灣原住民學術菁英，在教育成長過程，面對原漢接觸差別待遇及刻板印象，仍不免挫低其自我效能，將學習挫折歸咎於原住民族的身分（林淑媛，1998：194-195）。在這樣的文化認同過程中，原住民族群對本族文化與優勢文化之間的取捨，左右爲難，進退維谷；對個人發展和族群文化保存之間的平衡，忐忑不定，前後失據；對現實生存需要的滿足和族群文化認同的兼顧，瞻前顧後，舉棋不定。有對本族文化堅定沈著者，有愛憎交織者，亦不乏迷失逃避者；有對優勢文化沈著投入者，有隨波逐流者，亦多有強烈抗拒者。其交織發展出的文化認同型態，有重視傳統取向的自治型，有強調現代取向的涵化型，亦有兼顧雙文化取向的融合型（張建成，2001：4-13）。原住民族群對本族文化與優勢文化適應類型的多樣分歧、相趨相擊，正是文化認同多樣變動和處境茫然的最佳寫照，也是族群文化歷史發展興衰飄搖的真實呈現。

再就最近二十年的情況來看，由於國內政治民主化的進程，加上原住民族群意識抬頭，經由各種原住民運動爭取權利，原住民族群文化認同重建的訴求，到了民國 80 年代，已可見比較具體的成果（張建成，2001：1）。隨著多元文化理念的推展，許多研究也都發現，原住民已逐漸擺脫了沈重的污名枷鎖，跳脫出自居邊緣化及無聲的心理情境，對自己的族群產生正向的認同。在當前的情勢下，原住民族群，青壯年以上者大多皆已拋卻污名的認同感，能坦然認同自己的族群；原住民青少年學生在當前友善但帶有偏見的學校與社會中，雖仍感受到社會上的歧視和不平等待遇，但在忍受排擠之餘，逐漸發展出比較積極的族群認同感，對於否認自己原住民身分的族群同胞，表現出不以爲然或瞧不起的態度（張如慧，2001：231-238；陳佩文，1998：204-207），部落中生長的小學生，更展現相當強烈的文化認同態度（陳枝烈，1997）。

但更值得發人深省的是，原住民文化認同的勃興，故然少了自卑、多了自信，但高昂的文化認同，不必然保證圓融或深刻的文化認知（張建成，1998 2001：2）。如身處青壯年的學術菁英，其族群身分及文化認同，從飄搖到堅定的歷程中，有部分人由於年幼即遠離原鄉，對部落組織文化所知不多，來自本族的文化涵養或社會支持亦相當貧乏，形成疏離本族文化的傾向，功成名就之後，即使肯定自己的原住民身分，也成了失根的蘭花（林淑媛，1998：197-199）；原住民青少年雖發展出漸趨正向的民族與文化認同，但在教師的歧視及同學的排擠，及學校課程輕忽原住民文化下，加深了部分原住民學生的被剝奪感（陳佩文，1998：205-207），其對本族文化的認識也相當陌生。張如慧（2001：239-240）探究原住民女學生的學校生活經驗的潛在課程時更發現，為原住民學生設立的中學藝能班，雖然安排了族語學習課程，但是學生學習意願卻不高，且將使用族語的能力排除於文化認同的要素之外，也不認為不會使用族語，會影響其對民族的認同，即使是母語能力最好的女學生，亦不想承擔學習母語的責任。這與有些青壯年原住民口口聲聲以復興族群文化為己任，但對民國 94 將生效的「原住民族籍學生入學考試優惠辦法」中，要求申請者提驗文化身分證據的規定，卻大加鞭撻（張建成，2001：16），兩者遙相呼應。原住民現今多以自身族群與文化為傲，卻在實際上棄置本族文化於不顧，呈顯出「文化認同割裂」的弔詭現象，如同孫大川（2000a：43）所言：這一代原住民青少年雖比較勇於承認自己是原住民，但問題是他們不了解自己的文化，甚至早已喪失母語使用的能力，單是一種情感性的自我認同，是無法真正活出族群的主體性的。原住民文化認同的意念與行動之間如何契合的問題，該是現階段原住民發展最重要的議題，也是教育探究與實踐應特別加以關注的課題。

綜觀臺灣原住民文化認同的發展及其困境，可歸納出以下論點：

- (一)在族群與文化接觸的過程中，由於長期在政經社會上居於少數且弱勢，位居權力的末稍，只能任由外力的形塑及人為的運作，使其族群與文化受到貶抑，造成文化認同及文化身分的扭曲。社會中強勢族群持續遂行同化政策，使漢文化單向而強力地覆蓋原住民文化，以致原住民族群長期承受文化流失，並使文化認同失據。
- (二)主流社會的族群偏見與歧視，形成歷史上難以抹滅的負面族群意識，外在

所加諸的污名擴散成自我應驗的效應，並轉化成爲一種對自己和所屬族群身分的懷疑，甚至全盤否定自我身分與文化的認同。即使正名後，原住民的污名不再，歷史的刻痕仍難以消解，而社會及學校中的族群相處中，即使友善，卻仍不時在有意無意間顯露出刻板的一偏之見，大社會結構仍有許多調整的空間。

(三)隨著原住民族群爲生存發展而走入大社會，卻也同時面臨兩種文化的交相推拉作用，使原住民在族群文化與強勢文化之間搖擺不定，文化適應上的被動角色愈趨明顯。原住民族群，對本民族文化與優勢文化之間的取捨，對個人發展和族群文化保存之間的平衡，對現實生存需要的滿足和族群文化認同的兼顧，顯現左右爲難，進退維谷的窘境。這使得原住民族群對本民族文化與優勢文化適應類型多樣分歧，亦正是文化認同多元變動和茫然疑惑的最佳寫照。

(四)近年來，由於政治情勢丕變，隨著民主化及本土化的浪潮，原住民的文化認同，獲得重建且趨向正面積極，但也顯現出空有文化認同的高度情感與態度，卻欠缺實質的文化認知及文化實踐行動，文化認同割裂現象非常全面而顯著，儼然陷入另一種主體認同的迷失困境。以文化認同的社會化過程及所蘊涵的教育意義來看，如何在教育上探本溯源，以呈現當前困局的問題本質，並匡補其間的落差，誠爲當前原住民教育發展最重要的課題。

肆、原住民教育與文化認同的問題探源

文化認同作爲一種社會化的過程，是價值體系與意義建構的生活實踐，實際上即已隱含了教育的意義，因爲「任何一種的實踐，只要有企圖影響意義的生產過程者，都是一種教育實踐」(Giroux & Simon, 1989: 230)。因此，原住民的文化認同困境，與整個教育實踐過程密切相關，具交互牽動與相伴相生的緊密關係，文化認同與教育問題的探究，必須著重文化在教育實踐過程的角色之反省與檢討。原住民教育與文化認同的問題陳顯 (problem-posing)，即是要跳脫以理所當然的眼光看待文化現象與群際關係，藉由省察的過程，滋長批判意識的發展，能「投入對現實中神話建構的批判，藉由意識的啓蒙，清楚地覺察到現實中存在的

真正障礙所在」(Freire, 1970: 30)。如此才能直指原住民教育與文化認同問題的核心與關鍵，藉以重構教育的實踐過程。

一、從教育過程來看

學校教育未能真正反映原住民的文化與需求，使得學校教育與族群文化失去連通性，接受學校教育成爲價值體系轉換與認同調整的歷程。

臺灣原住民有屬於自己族群的文化模式及價值體系，並作爲生命智慧與生活實踐的依據，但由於學校教育的整個過程，常是爲優勢階級文化量身設計，少數的弱勢族群文化在教育過程中淪爲邊陲，生命體驗及觀點，向來都被學校教育所排除，學校教育沒能忠實反映弱勢階層教育需要的結果，教育內容與原住民的文化未能相串連，限制了原住民學生發展的可能性。

在教育過程中，原住民族的語言文化在學校教育中被摒棄與拒斥，無論物質或心理層面皆難顯現原住民文化的特色，學校遂成爲一個文化斷層，割裂了社區文化的關聯(譚光鼎，2001：144)。原住民的部落教育在面臨國家體制與現代化的衝擊下，教育的主體被置換，國家意識型態逐漸取代部落原有的價值體系，而國家意識所主導的教育設計，充其量不過是「福利殖民主義」，從未認真考慮過原住民的文化特性與需求(李瑛，2000：349)。在罔顧民族文化差異的教育體制、教材內容下，原住民新生代無法延續母體文化的生命，使其幾乎失去所有「民族認同」的線索和文化象徵，在臺灣歷史文化行程中，一次又一次成爲缺席者(孫大川，2000a：145)。因此，原住民到主流社會接受教育，時時要面對不同社會文化規範的適應問題，常常要改變自身文化所賦予的價值觀念與行爲方式，不僅在課業上倍感壓力，學校及社會所投注的差別對待，更是難以調適。

整體而言，比起一般漢人同儕，原住民青少年需花費額外的心神，從其與部落以外社會的接觸經驗中，體驗並調整原先建構的社會概念，努力摸索主流社會所認可的生存策略，才有可能在大社會中取得立足之地(張建成，2000b：135)。由於家庭背景與生活方式的不同及人數上的弱勢所感受到的壓力，學習材料又多呈現主流社會的價值，使其難以吸收及學習，原住民學生更難以完全適應學校生活(吳天泰，1998：40-41)。事實上，優勢階層子弟在學校教育中，之所以比較

容易成功，是因為他們的家庭文化與學校文化存在著較高的相似性及連續性。弱勢階層的兒童來到學校，學前的準備已經嚴重落後，這時又要學習新的語言、新的人際溝通方式、新的價值觀與道德規範、以及新的認知推理形式等等，一切都顯得那麼笨拙愚魯，老師又沒有時間對他多了解，等他趕上進度，想要成功，概率極微（張建成，1998：103-105；1999：371）。

據此，由於整個學校教育的建構，並非是著眼於原住民的教育與文化需求，在族群文化與學校文化連通性欠佳的情況下，原住民接受學校教育，是一種生活形式及價值體系的轉換歷程，要對先前所認知概念做大幅度的改變，以符合外在的結構與標準，學業成就自然難有表現，價值體系的轉換與認同的調整，更是艱難。

二、從學校的課程來看

學校的課程中，原住民文化的呈現不是空白，即是受扭曲，或脫離文化脈絡，使原住民及其他學生均無法認清與理解原住民文化，文化認同失據。

由於強勢民族掌握了種種的優勢和權力，因而也掌控了世界觀的詮釋力量，主導了課程知識建構的發言權、解釋權和裁量權，少數的弱勢族群在課程中的地位因而淪為邊陲，失去價值創造的主導權，並淪為價值的負荷與承受者（湯仁燕，2000：103）。學校課程中充斥著的，是優勢族群所謂的正統論述，實質上卻是用以遂行內部殖民之實（張建成，2000a：26），在強勢文化及支配階級的控制下，從課程目標的決定、發展程序的安排、教材的選擇以及評鑑的過程，無一不受優勢階級意識型態支配，課程知識中所謂「共同文化」的主要內涵，乃以主流的優勢文化為優先的考量。因此，並不是每一個族群文化的價值或觀念，都有平等機會，被選為學校的課程知識內容而加以傳遞，弱勢族群的文化觀點及生命體驗，往往受到強大外在力量獨斷標準的界定，被貶抑為平庸的、貧乏的、落後的、有缺陷的，向來都被學校課程所排除。

就臺灣的學校課程來看，在長期族群不平等關係的宰制下，「同化政策」成為實施臺灣原住民教育活動之主軸，舉凡學校制度、課程教學、師資培育，皆採取一元化的型態，以主流文化為歸趨（譚光鼎，2001：144）。學校所使用的教科書

中，原住民的文化，不是消失不見，即是違背事實，將原住民的圖像定格在過去的落後景象，扭曲其本質，貶抑其價值，淪為次等和邊緣的文化，原住民教育與文化的處境，始終處於被漢文化「霸權」宰制的不對等地位（譚光鼎，1998：158-161；譚光鼎、林君穎，2001：151）。以談到有關原住民最多的歷史課本為例，高中歷史課本中，對原住民的描述是又少又膚淺，對各族傳統文化的介紹，以一、兩句簡單帶過，如「阿美族擅長歌舞」等，對南部的魯凱和排灣族，竟然沒有支字片語的介紹，描述最多的，反而是課本指稱已「名存實亡」的平埔族。厚厚課本中，原住民的介紹只是微不足道的一小部分，而且還不是考試的重點（張如慧，2001：253）。而國小社會科教書中，有關原住民的內容雖有增多，但本質上仍是以漢族中心的思考，對原住民文化的選擇亦有所偏頗（呂枝益，2000）。我國中小學課程一向以同化教育為緯，以維護並傳遞中華文化為緯，課程的知識選擇方式，也充分反映強勢族群的意識型態和價值觀，這是最值得批判反省之處（譚光鼎，1998：166；譚光鼎、林君穎，2001：151）。如此看來，雖然原住民族教育法第十八條中，希望學校教材能納入原住民各族歷史文化及其價值觀，落實多元文化的教育觀點，但在學校教育實際上，仍是以簡單的附加為主，且無法呈現文化的深層內涵，很容易使學生對族群的文化產生扭曲和誤解，在偏頗中易淪為膚淺化的歌舞文化。

顯見，學校教育忽略原住民的優良文化和特質，使其學習內容盡是不熟悉的「他人文化」，原住民子弟接受學校教育，猶如身處文化斷層與歷史失憶之地，不但無法建構屬於自我及族群的生命意識和文化圖像，身分認同更易受到非自然的扭曲，亦毋怪乎原住民文化會快速消失。如此的教育過程，豈足以發揮族群文化的傳承發揚與肯定認同之功能？又如何能有真切的文化認知？

三、從族群與師生互動來看

受教過程中，許多原住民會受到來自制度、文化、人際等方面的種族偏見，各種偏見或刻板印象減損其自信、窄化其潛能，讓他們的適應倍感困難。原住民遭受歧視的情形，長久以來一直沒有獲得妥善的處理。在接受教育的過程中，許多原住民會受到來自制度、文化、人際等方面的種族偏見，讓他們的適應倍感困

難。(張建成, 2000b: 141)。即使在族群意識高漲的今日, 原住民學生在學校與社會中, 仍不時收到「笨」、「懶」、「沒有文化」、「隨便」等負面訊息, 因原住民身分及外形的差異而受到訕笑, 感受到社會上的歧視和不平等待遇(陳佩文, 1998: 204-207)。原住民族群在制度化的種族歧視(institutional racism)下, 傳統文化被貶抑, 原有的族群認同與價值體系被拆解, 使其文化的主體性在自我否定的過程中逐漸喪失, 將造成逐漸耗弱的文化滅絕(李瑛, 2000: 355)。

而社會上的族群不對等關係, 及對原住民的偏見與刻板印象, 更與學校課程與師生互動的差別對待相應和, 一搭一唱, 緊密地發揮相互助長的效應。由於社會大眾都依據習以為常的刻板印象, 認為原住民之體能、音樂天賦較佳, 因此強調原住民教育應充分發展「非智性」的學科能力。結果這種教育目標的設定, 不但窄化原住民的教育成就, 也剝奪其向上流動的機會(譚光鼎, 1998: 49)。我們對原住民圖像的捕捉, 始終無法擺脫那些刻板印象的束縛, 更嚴重的是教育規畫及各項政經措施, 皆建基在這些刻板印象上來設計, 結果當然是錯亂橫生、更行更遠(孫大川, 2000a: 49)。原住民的舞蹈是學了、跳了, 但是在未能完整理解及呈現其深層的文化內涵情況下, 大家只以娛樂的心態看這些舞蹈, 不但原住民的文化內涵沒能發揚和傳承, 也未能增進漢人對原住民文化的了解, 更連帶地把功課也疏忽了。

可見, 優勢族群的文化藉由課程權力的掌握, 將未經考驗的偏見或刻板印象, 作為課程目標的界定依據, 使得社會上的一些偏見與刻板印象在師生互動中獲得強化, 這也正是學校教育偏頗之處。更糟的是, 當原住民學習成就低落, 還「理所當然」地歸因於個人的心智能力不夠及族群文化不利, 課程規劃及教育過程是一點問題也沒有。其實原住民在智性方面的表現不如一般人, 不是其沒能力或能力不好, 也未必是特意不用功, 而可能是這些科目內容的規劃、學習方式或評量的實施, 大大不同於其族群文化, 或不適合於其文化習性、態度和學習風格所致, 致使長期累積的學習成就低落, 形成一股「習得的無助感」, 喪失自我能力認同的積極意志。

因此, 思考原住民的教育和文化認同問題, 不能完全怪罪於原住民自己不行, 而應從結構的觀點來檢討教育制度, 如同「沒有學不會的學生, 只有教不會的老

師」的說法，我們可以說「沒有學不好的原住民學生，只有配合不上的教育結構」。從這樣的觀點來看時，以前加諸原住民的標籤，如山番、智力不好、只會唱歌跳舞、不用功、文化低劣，可能都是不義的一偏之見，是外在強制賦予的。原住民之所以住在山上，是被漢人趕上去的；其語文、數理等智能成就所呈現的低落，是因為評量工具都是為漢人量身訂作的；其歌舞本有深刻的文化意義與功能，外界卻依自身觀點，偏頗地僅視其為一種娛樂；「不用功」之名，乃因當前的學校型態不合乎其本有的生活習性，使其無法用其心志；而不同文化的差異，更不宜用單一的標準區分優劣與高下。可見有太多外在且錯誤的觀點，用來詮釋原住民的世界，卻沒有一項是合乎其文化意義的，而這些錯誤觀點卻被接受了幾十年，任令這些不良期許產生無數回自我預言之應驗。追根究底，關鍵就是原住民在政治、社會及經濟上的弱勢，沒能掌握文化的發言權及詮釋權，以致任由強勢族群來主導教育歷程，以其早已界定的單一標準，來判別和詮釋文化經驗，因而在學校教育中一面倒地排除、否定或扭曲了原住民的文化，使各種偏見及刻板印象不斷地在學校教育及師生互動中獲得複製，其教育與文化認同之問題叢生，又盍怪乎哉？

四、從教育改革措施來看

針對原住民所提供的各項教育措施與方案，忽略文化結構及社會關係的改變，未能對漢族優位及課程內容的單一文化認同等結構著手改變，進一步加速原住民文化的流失，助長原住民族群教育的失利。

教育改革若忽略了整體結構改造，脫離文化脈絡背景，將導致文化理解失誤；片斷而不完整的教育方案，忽略了文化的深層結構，將加深大社會對原住民觀光文化的刻板印象。例如，原住民的樂舞，有其宗教、文化傳承及凝聚部落意識的功能，更有人格陶成的意涵，不只是休閒娛樂而已。對於沒有文字的原住民族，其文化歷史記錄，就是以樂舞貫串維繫的（孫大川，2000b：1）。因此，若不從原住民的自身觀點來思索，不注重對文化內涵的理解，原住民才藝能力的展現，將徒然強化了原住民歌舞文化的印象，更進一步貶低其價值。又如各級政府辦理各種慶典活動時，常見以原住民歌舞、祭典為序幕，藉以宣示是族群融合及對原住民的尊重，卻總因脫離文化脈絡背景，忽略了文化的深層結構，社會大眾多以餘

興節目來看待。學校裡的情況也差不多，有關原住民的文化素材在教科書上常以支離而零散的片斷呈現，脫離了原鄉的生活脈絡和背景，因而使原住民文化淪為趣味性、點綴性的文化標本，學生學到的只是一些片段、孤立的文字敘述，難以拼湊連綴成一張完整的原住民社會圖像（譚光鼎，1998：160-161）。原住民學生或其他學生，若在教學過程失去了對文化脈絡的了解，文化的呈現自然只剩餘趣味成分，毋怪乎大社會持續以觀光的心態，來看待原住民的舞蹈及體育專長，以狩獵的眼光，掠取原住民具有莊嚴意義的祭典影像。

原住民相關的教育法案與計畫，在宣示上雖有「維護創新傳統文化，積極參與現代社會」的崇高目標，力陳提供均等的教育機會，培育原住民人才，珍惜固有文化，建立族群自我認同，拓展向上流動機會等教育政策（教育部，1997：27-31），但在社會、文化及教育結構上未能配合改革的情況下，往往依主流社會的觀點與體系而設計及運作，只會造成反效果。諸如：對原民的各種就學優待加分及保障措施，若不以傳承及發揚文化為前提，等於是鼓勵其對主流文化的認同；原住民的人才及師資保送養成，若不同時深植其文化素養，將只是繁衍指導主流文化的種子；原住民母語的教學活動，若視為課外活動聊備一格的休閒娛樂及表演，將更進一步掩去其文化的深層價值。由此可知，原住教育若只侷限於推展「積極性差別待遇」與「補償教育」，而不挑戰現有的體制結構，只會陷於另一種型態的「貶抑原住民文化」、「複製種族歧視」、「剝奪原住民主體性」（李瑛，2000：355）。有關原住民教育法案與計畫，若不能從社會、文化及教育結構上的根本改革，而仍完全依主流社會的觀點與體系而設計及運作，是輕忽問題的本質，使原住民文化流失得更快，文化認同的內涵更加空洞。

凡此，莫不顯示：浮面而不顧結構調整的政策作為，不僅無法解決原住民的教育與文化認同困境，反而成為優勢文化知識霸權的幫辦；抽離文化脈絡的文化呈現，不僅無法傳承與發揚原住民的傳統文化，只會淪為優勢文化的裝飾與娛樂；失去原味的課程觀點，不僅無法建立原住民族群與文化的尊嚴，只會成為襯托霸權文化的附加樣板；原住民教育與文化的實踐，若喪失深厚的文化的意義與內涵，表面上的宣示不過是口惠而實不至的安慰劑。

從本節的分析可知，原住民的教育失利與文化認同困境，不必然是族群及其

文化本身的問題，更可能是大社會及學校教育的結構偏傾所致，換言之，問題的發生是在於教育實踐的先前預設與假定，是教育本質及文化權力偏頗的問題。由於文化認同與教育實踐的過程，充滿了文化政治的特性，藉由權力的運作，不僅將扭曲知識的建構，也將隱匿認同的差異性，使教育成爲優勢文化單一認同的合法化工具，因此若不對原住民教育問題的本質加以釐清，一味地強調技術理性的實踐，將進一步強化或擴大原有的問題（湯仁燕，2001：56）。教育過程的單一價值取向，課程內容的單一文化論述，群際互動的單一目光期許，體制結構的單一文化認同，才是原住民教育與文化認同問題的根源所在。爰此，以往用「文化貧乏」、「文化缺陷」、「文化不利」的觀點來看少數族群的文化與教育成就，是一種不義的偏見，更顯示大社會的成員，並不願意從結構的觀點來看問題，而把少數民族發展之不利，歸結於個人不努力、動機不夠或觀念有問題（傅仰止，1993），類此觀點，並輔以浮面的政策作爲及改革措施，只是矇掩社會、文化及教育結構的深層因素，將對原住民的教育與文化發展持續產生負面作用，族群文化認同也終將停留在意念的心理層次，難以嵌入生命和智慧的實踐當中。

伍、多元文化的學校教育重構

綜觀以上所述，面對原住民文化認同及適應類型的多樣分歧現實，學校教育的實際作爲，仍以單一化的文化實踐以不變應萬變；面對原住民文化認同態度與行動的割裂景況，教育的運作過程，仍以單一化的文化取替強力灌注。這樣的教育實際，只會持續抹去文化的自然差異，強行塑造認同的單一；這樣的教育實踐，只會繼續擴大文化認同的裂縫，助長族群文化認知的空洞化。這樣的教育實踐與作爲，亟待全面的轉化與變革。

就如同 Noddings（1992）所言：「在面對單一目標和標準的學校教育時，與其拙劣地費力調整達成目標的方法和評量工具，還不如勇於承認此一目標和標準的狹隘、不完備，甚而是有害的。我們應體認到：對所謂幸福人生（the good life）、有教養的人（the educated person）及多元文化教育的不良觀點，對教育實際的達成與知識的提升，是有害而無益的」。多元文化的教育理想，是原住民族群及社會大眾的共同期待，但在實施上卻總是有很大的落差，在教育的過程裡，原住民好

像被「漂黃」了，成了流有原住民血統的漢人。難怪原住民抱怨，過去的教育是要原住民學做漢人，以致原不原、漢不漢（張建成，2000b：134），也莫怪原住民的文化認同流於情感性的自我認同，並在文化認同態度與行動上顯露割裂的現象，更無法真正活出族群的主體性。追本溯源之下，這與整個社會結構及教育體制未能真正彰顯原住民的主體性，是若合符節而息息相關的。面對原住民文化認同的困境，及其在教育上所陳顯的問題，宜從教育體制、課程結構及轉化實踐過程三方面，對學校教育重新加以建構，才是正本清源之道。

一、建構彰顯原住民主體性的教育體制

作為智識份子的教育工作者應知，學校作為文化傳承的重要機構，其實是各種勢力競爭的公共空間，更是弱勢族群被邊緣化的所在（Kincheloe & Steinberg, 1997）。學校並非價值中立的場所，學校教育總是引介與呈現特定文化的形式和內容，作為學校與社會生活的基點，並加以合法化（McLarean, 1989: 160-171），藉由全面而強制性的教育作為，使二個不同的文化基準趨於一尊，要求大部分的學生加以理解並接受，這種一致性的教育作法，是多元文化教育應加以強烈挑戰的（Alston, 1995）。學校教育如何突破表面上一致而具公平性的假定，破除單一文化變身真理知識的迷思，真正反映弱勢族群的文化與教育需求，才是彰顯多元文化實質正義的真正關鍵。

從數十年來原住民族教育的發展來看，單一體制、文化專賣式（mono-cultural）的學校教育，不但無法滿足原住民族的需要，並且造成大量學習失敗的結果，此係制度不良所導致，原住民族的教育改革需要主體性的「鬆綁」，交由原住民族當家作主，鬆脫單一化、制式化的學校制度和教育目標（譚光鼎，2001：152-157），讓原住民建立能展現各原住民族文化價值與哲學的新教育體制（李瑛，2000：354）。因此，為了讓原住民能真正掌握自己的教育自主權，將自身文化呈顯於學校教育中，應著手建置或試辦以原住民為主體的學校制度或民族學制，可供參酌規劃的方向，如雙語雙軌學制、社區學院、部落學院，或刻已設立的民族學院等（張建成，2000b：13；譚光鼎，2001：157）。在原住民有較大的自主決策和管理權的制度下，應讓部落社區積極參與及監督學校決策，從整體結構和宏觀的角度，

來思考原住民的文化與教育發展課題，決定自己民族的教育目的與內涵，使能顧及原住民的教育實際與文化需求而提供教育服務，並兼顧課業學習與文化傳承的維護，避免在失去文化脈絡或在族群文化真空的情境下學習，使文化認同的情感與實質的文化認知同步培養。

再者，學校的權力結構與運作要能消除種族偏見與歧視，反映多元文化的價值，在課程中反映民族及文化的多樣性，並將之合法化，透過整體教育體制與環境的改革，破除種族歧視與不平等的關係，重建結構及文化上的合理關係（Banks, 1994b）。為避免原住民文化的不斷流失和斷層現象，現行的學校教育方法，必須從「文化適切性」(cultural relevancy)的角度，做一改變（張建成，2000b：138）。在教育體系的各階段，宜發展以原住民文化本位的課程與教育設計，一方面建立原住民知識體系，傳承文化，另一方面增進族群文化認同，提升自尊與自信（李瑛，2000：353）。我們必須尊重各原住民族傳統文化及認知模式，了解其世界觀所透露的生命智慧，掌握其歷史、語言、藝術及文化差異的特性，對學校教育過程中的師生互動、課程設計、教學策略、教室管理等，做出對應的調整，反映各族群的教育需求，增進其生活經驗及文化的連通性，才能使其文化內涵真正呈現在學校生活的實踐之中。

二、發展具差異解放精神的學校課程內容

在多元文化差異認同的時代裡，我們應該認知到：不同的族群文化是平等與相互發明的，各有其獨特價值而無優劣之分，也不應有差別的待遇。教育應促進文化的多樣性與價值，促進人權並尊重個體差異，使每個人有對生活作不同選擇的機會，使不同群體權力分配均等，進而促進全民的社會正義與機會均等（Gollnick, 1980）。為此，學校的課程規劃與整個的教育過程，應致力於消除各種形式的歧視，使能接納、尊重和欣賞不同文化的差異，促使不同社會階層、種族、文化和性別的群體和學生，都能夠有平等的學習經驗與成功的機會，並幫助所有的學生，培養運作於未來跨文化社會中所需的民主價值觀、信念、知識和態度（Banks, 1994a）。

據此，多元文化課程的規劃應以全體學生為對象而設計，避免特定的意識型

態與文化偏見，而且必須具有批判解放的精神，才有助於社會正義的落實（劉美慧，2001：224；張建成，1999：384）。這樣的課程規劃，一方面指導弱勢族群學生認識自己的文化，使其走出心結，不妄自菲薄；另一方面則要教導優勢族群學生體認與尊重不同文化及族群，使其敞開心扉，不自以為是，使優勢族群與弱勢族群都能跳出宰制的牢籠，掙脫心靈的枷鎖。而課程的目標與內涵，更應著重在學校師生反省思考能力的提升，使能剖析課程目標、內容與知識之實然與應然的辯證，能不昧於表面的宣示和假定，對課程的真理論述及宰制提出質疑與批判，使不同族群的文化體系都有同等的機會彰顯其價值。

故而，當前學校教育過程，應盡力反映各個族群的需要與差異，提供不同族群相互了解的機會。學校課程必須全面檢討課程目標、大綱及教材中的各種偏見和刻板印象，去除我族中心或優勢文化中心的觀點，使原住民的文化素材及歷史，能在教科書中平等地呈現，增加原住民的生活事例及成功人物介紹，設計「原住民傳統文化」的廣域單元，增進全體學生對原住民文化的認知（譚光鼎，1998：169；譚光鼎、林君穎，2001：162-163），以提供他們族群文化認同的空間與實質內涵。再則，可考慮將原住民文化及原住民發展的相關課題，融入學校教育的課程與教學當中，讓學生思考不同族群的關係與問題，探討族群的文化發展與變遷。如此，一以培養原住民持續關心自己的族群，體認自己的文化，另以教導優勢族群積極了解原住民文化，將它當成「主流文化」一樣的來學習。如此，或有助於原、漢族群的共存共榮（張建成，2000b：138）。

三、體現多元文化的課程轉化與教學實踐

除了將不同族群的觀點納入課程之外，課程的轉化（curriculum transformation）是更重要的一環。課程若未能加以轉化，有關少數族群或女性的文化內容即使加入課程中，可能仍是採用主流群體或男性的觀點來加以詮釋，仍將使得「差異」淪為「優劣」的對比。多元文化教育的轉化途徑，即在於改變原有的課程結構，使學生能夠從不種族群和文化群體的觀點，來理解各種概念、問題、事件和議題（Banks, 1994a）。因此，多元文化教育的實施，在課程與教學層面應形成緊密的關連，如果著眼於發展出一套完整兼顧各種多元觀點的課程，就以為完成了多元

文化教育的任務，將會落入行為學派的窠臼中，這樣的一套多元文化課程，也只不過如同一套包裝精美的課程材料，經由教師的「傳輸」，進而完整無缺地「注入」學生的腦海中。事實上，多元文化課程的發展與教學實踐所關切的焦點，不應只是「課程內容究竟要放入誰的知識？」的問題而已，也要考量「兒童與知識的關係為何？」的問題，更要探究課程實施與運作中「教師角色的性質為何？」的議題（Noffke, 1997）。

為此，多元文化的課程轉化與教學實踐，應擺脫單一而特定文化內容和標準答案式的記憶學習，允許師生超越課程材料既定的意義與價值，使教育面貌展現更多樣的變化。在教學過程中，教師不只是知識的傳輸機，學生也不是知識的受納器，兒童與知識間僵化與強制的接受關係應改變，師生應將課程知識視為尚待討論或是具爭議性的內容，鼓勵學生運用自己的經驗或理論視野，對教材進行批判性的討論和轉換，讓學生能重寫（rewrite）自己的經驗（陳美如，1998：185），讓教室中的每一個人，都能依據個人或族群多樣的經驗來看待事物，對課程知識內容提出各種不同的觀點、詮釋及批判，使不同族群及個人創造能力皆能活潑展現，擴展差異認同的可能性。

因此，多元文化課程的發展與教學實踐，應以每位學生的不同文化經驗為基礎，成爲一種師生共同建構、不斷發展的歷程，教師應有多元的視野，透過適度的引導、溝通與對話，彰顯各種差異及多元的觀點，達到視野交融的目的，培養具多元文化信念及行動的教師，正是多元文化學校重構的主要機制（陳美如，1998：183）。在多元文化的教育實踐中，教師角色不應定位在既定材料的傳遞，應讓學生在學習的過程中，了解知識的建構過程，以瞭解不同族群文化與主流文化的關係（劉美慧，2001：224；Banks, 1996）。教師應以民主的學習過程和批判的觀點來帶領班級，採取對話與討論教學模式，去面對和處理各種文化差異所衍生的爭議，透過批判的對話與討論的教學過程。教師可以透過發問開展各項議題，一方面示範如何去處理具爭議性的問題，同時也鼓勵學生發問和質疑，使師生共同分享、解析在爭議論題的各自立場，使教學實踐與轉化成爲一種創造性的過程（湯仁燕，2000：108-111）。當教室中相互理解和相互發明的空間增大，不以非理性的框架和一偏之見，界限了人與人、族群與族群之間的對話與理解，才能

在無壓迫的情境下，讓不同族群及個人盡皆展現各種才情，使各種差異之美盡皆綻放；當不同的觀點和經驗都能呈現，且能以平等和健康的心態看待，族群的差異，才不會轉化成爲一種缺陷，浮面的評價或刻板印象，才不會構成族群間「真實相遇的障礙」(孫大川, 2000a)，在這樣的情境下，弱勢族群的文化，才不至於淪爲學校中的無聲文化，原住民的族群建構，才不致在夾縫中求生存。

陸、結 語

在後現代差異認同口號震天嘎響的這個時代，大眾咸皆認爲現實與觀念世界是變動而充滿著多樣紛歧，但是落實在制度作爲和人與人的互動上，我們卻總是要求以單一的制度，單一的期許，固定的真理觀，靜態的認同觀，去面對許許多多的差異觀點，要求認同的唯一與恆久不變，並以權力作爲實踐的基礎，這樣的落差與剝離，正是不同族群間文化理解失誤和認同迷失的問題本源。就現行的學校教育觀之，學校常或隱或顯地，試圖以單一課程去面對充滿差異的不同族群，以過度單純的二分法畫分現象，界限「差異」的範圍和可能性。事實上，我們的生活世界中，存在著多樣的語言及多元的民族，但一般人對文化認同的了解，卻常建基於一種狹窄的分類方式，並輕易地以簡化的二元畫分面對各種差異，使得不同族群必須在學校教育中，尋求獨斷的文化認同和單一的選擇，並視之爲唯一的真理與價值標準，這種全有與全無的片面觀點，亟須加以擺脫 (Alston, 1995)。

在臺灣現有教育體制下，原住民族群接受學校教育，猶如一種認同他族文化的過程。學得愈多，即對本族文化瞭解得愈少；學得愈好，即更加遠離對本族文化的認同。如此一來，原住民文化的維護與發揚終究是神話，教育機會均等的理想終將淪爲口號。原住民即使對族群文化有高度的認同，也有心努力上進，但在文化課程空白，文化斷層而不相連通的情況下，再努力也難有好的學習成果；在失去自己族群文化內涵與脈絡的課程中，也很難發展出真正的文化認知與文化認同的實踐行動。如果學校的課程和師生互動中，所注重和所發展的原住民文化(如歌舞、才藝)，卻是社會視爲不重要的雕蟲小技，其文化認同或對自我的認同，怎麼會不偏頗？又如何能真正看重自己的文化，並在行動中加以實踐？即使課程中加入了原住民文化，卻還是用優勢文化主觀的偏見加以詮釋，遠離族群文化的脈

絡，教育改革措施，亦沒能掌握問題本源，直指問題的核心，長此下去，原住民對自身文化的理解如何不有所失誤？其文化認同的情感與行動又如何不割裂？族群間的相互理解又如何能增進呢？類似這樣的教育作為與過程，恐怕只會進一步將問題擴大與惡化罷了。難怪原住民會覺得，自己是一路在拋棄自己族群文化之中，嘗試學習主體社會的文化，同時還必須在驚慌窘迫的追趕中進行（浦忠成，1996：62-68），所以，原住民教育措施不是有了就好，或只單從優勢族群的主觀意見加以設計，而是要真正能結合原住民的文化內涵，並在教實踐中加以落實，才能促進族群文化的認同、理解、和實踐。

面對變動的世界與文化的多元差異現實，我們不宜再將單一的文化鍛造成真理知識，作為學校教育的課程內容；隨著文化及文化認同的動態發展與變遷，我們不宜再用靜態的教育結構，硬要教育的實踐定於一尊；感知世界與觀念的變動更迭，我們就不宜再用文化的霸權宰制，逼使人們作一致性的選擇與認同。我們必須要真心理解多元論述的存在，體現文化差異的精神，允許採取多層面的認同，思考文化認同的動態觀點，認真地區辨和接納各種多元的經驗和本質，從各種動態差異的觀點來看世界，並在教育體制和結構上提供更多樣的選擇、更多元的課程內容與更活潑而具創造性的實踐過程，才不致於狂熱地作簡化的階層劃分與優劣判定，也才能真正展現與珍視每一分細微的差異之美。

參考文獻

- 林淑媛（1998）。臺灣原住民學術菁英的教育歷程與族群適應。國立臺灣師範大學教育學系碩士論文，未出版。
- 李 瑛（2000）。多元文化與原住民族教育——教育決策倫理之探討。哲學與文化，27，(4)，頁 349-361。
- 呂枝益（2000）。國小社會科教科書中原住民內涵之分析研究。國立臺灣師範大學教育學系碩士論文，未出版。
- 吳天泰（1998）。原住民教育概論。台北：五南。
- 浦忠成（1996）。原住民教育改革的思考前提。原住民教育季刊，1，頁 62-68。

- 孫大川 (2000a)。夾縫中的族群建構——台灣原住民的語言、文化與政治。台北：聯合文學。
- 孫大川 (2000b)。搭蘆灣手記：我要為你歌唱。山海文化雙月刊，21、22 (合輯)，頁 1。
- 孫治本 (2001)。全球化與民族國家：挑戰與回應。台北：巨流。
- 教育部 (1997)。中華民國原住民教育報告書。台北：教育部。
- 許木柱 (1989)。台灣原住民方族群認同運動：人理文化研究途徑的初步探討。載於徐正光、宋文里 (合編)，台灣新興社會運動。台北：巨流。
- 許木柱 (1992)。山胞輔導措施績效之檢討。台北：行政院研考會。
- 張建成 (1998)。教育政策。載於陳奎熹主編：現代教育社會學，頁 81-118。台北：師大書苑。
- 張建成 (1999)。課程規劃與社會正義。載於中正大學教育學院 (主編)，迎向千禧年：新世紀的教育展望國際學術研討會論文集，頁 363-388，高雄：麗文。
- 張建成 (2000a)。文化與課程。研習資訊，17(2)，頁 20-28。
- 張建成主持 (2000b)。原住民專門人才培育與運用中長期計畫之規劃研究：(二) 需求評估及培育措施的研訂。行政院原住民委員會委託專題計畫。
- 張建成 (2001)。傳統與現代之間：論臺灣原住民的文化認同。「二十一世紀原住民族教育的展望——人權教育與族群關係、師資培育與母語教學、人才培養與藝能教育」學術研討會論文，民 90.10.4-5，假國立新竹師範教育學院舉行。
- 張京媛主編 (1995)。後殖民理論與文化認同。台北：麥田。
- 張如慧 (2001)。原住民女學生學校生活經驗中之潛在課程研究：以山海中學原住民藝能班為例。國立臺灣師範大學教育學系碩士論文，未出版。
- 陳佩文 (1998)。原住民非行少年成長環境與學校經驗之探究。國立臺灣師範大學教育學系碩士論文，未出版。
- 陳美如 (1998)。多元文化學校的知識革命與教師重構——從「潛在課程」談起。教育研究集刊，41，頁 171-192。
- 陳其南 (1986)。文化結構與神話——文化的軌跡《上冊》。台北：允晨。
- 陳枝烈 (1997)。臺灣原住民教育。台北：師大書苑。
- 郭洪紀 (1997)。文化民族主義。台北：揚智。
- 傅仰止 (1993)。原住民社經困境的個與結構歸因。台灣區社會意向調查資料運用學術研討會。
- 湯仁燕 (1998)。原住民教育發展的困境與突破。中等教育，49(3)，頁 50-59。

- 湯仁燕.(2000)。多元文化的課程轉化與教學實踐，教育研究集刊，44，頁 91-115。
- 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，頁 43-74。台北：國立臺灣師範大學。
- 游美惠(2001)。多元文化教育的理論基礎。載於譚光鼎等(編著)，多元文化教育，頁 33-55。台北：國立空中大學。
- 劉美慧(2001)。多元文化課程設計。載於譚光鼎等(編著)，多元文化教育，頁 199-232。台北：國立空中大學。
- 謝高橋(1991)。社會學。台北：巨流。
- 謝世忠(1987)。認同的污名——臺灣原住民的族群變遷。台北：自立晚報社。
- 譚光鼎、湯仁燕(1993)。臺灣原住民青少年文化認同與學校教育關係之探討。載於中國教育學會(主編)，多元文化教育，頁 459-500。台北：台灣書店。
- 譚光鼎(1998)。原住民教育研究。台北：五南。
- 譚光鼎(2001)。臺灣原住民族教育。載於譚光鼎等(編著)，多元文化教育，頁 137-162。台北：國立空中大學。
- 譚光鼎、林君穎(2001)。族群關係與國小社會科教學——一個多元文化課程的設計與實驗。教育研究資訊，9(2)，頁 147-164。
- Alston, K. (1995). The difference we make: Philosophy of education and the Tower of Babel. In Kohli, Wendy. (ed.). *Critical conversations in philosophy of education*, 278-297. New York: Routledge.
- Banks, J. A. (1994a). *An introduction to multicultural education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Banks, J. A. (1994b). *Multicultural education: Theory and practice*. (3rd ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Banks, J. A.(1996). Transformative knowledge, curriculum reform, and action. In J. A. Banks (Ed.). *Multicultural education, transformative knowledge, and action: Historical and contemporary perspectives*, 335-348. New York: Teachers College.
- Press.Dana, R. H. (1998). *Understanding cultural identity in intervention and assessment*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Freire, P. (1970). Cultural action and conscientization. *Harvard Educational Review*, 40, (3).
- Giroux, H. A. & Simon, R. I. (1989). *Popular culture, schooling, and everyday life*. Granby, Mass.: Bergin & Garvey.
- Glazer, N. (1997). *We are all multiculturalists now*. Cambridge: Harvard University Press.

- Gollnick, D. M. (1980). Multicultural education. *Viewpoint in Teaching and Learning*, 56, 1-17.
- Kincheloe, J. & Steinberg, S. R. (1997). *Changing multiculturalism*. Buckingham: Open University Press.
- McLaren, Peter. (1989). *Life in schools: Introduction to critical pedagogy in the foundations of education*. New York: Longman.
- Noddings, N. (1992). *The challenge to care in schools : An alternative approach to education*. New York : Teachers College Press.
- Noffke S. E. (1998) . Muticultural Curricula: "Whose Knowledge?" and Beyond. In W. Pinar (Ed.) . *Contemporary curriculum discourses*, 476-485. Scottsdale, AR: Gorsuch Scarisbrick.