

教育研究集刊

第四十八輯第四期 2002年12月 頁103-134

## 原住民學校推動社區本位教育之研究

許添明、張琦琪

### 摘 要

國外文獻顯示社區本位教育可以有效解決原住民教育邊緣化課程設計與缺乏主體性的問題，然該教育理念是否適合國內原住民學校？本論文集合我國實際從事原住民教育者之在地經驗，以焦點團體與個別訪談法，探討社區本位教育在國內發展的前景，並規劃一套適合我國原住民學校推動社區本位教育的作法。

訪談成員支持國內原住民學校應立即推動社區本位教育，但考量國內目前學校生態，建議採用循序漸進方式：對於較具爭議的部分保留不做，而是由學校主動邀請社區／家長參與學校事務開始，並且配合九年一貫課程的實施，讓社區家長與學校老師共同編製原住民文化與語言的統整課程，並且結合原住民社區／部落的教育功能，以及回復傳統的師徒教學與部落集會所或年齡階級組織。訪談成員也對學校行政與教育行政當局提出建議，以利原住民學校推動社區本位教育。

**關鍵字：**原住民教育、社區本位教育、焦點談體訪談

---

本文作者許添明為花蓮師範學院國民教育研究所副教授；張琦琪為台東縣大南國小教師  
電子郵件為：[behappy@mail.nhltc.edu.tw](mailto:behappy@mail.nhltc.edu.tw)

投稿日期：2002年3月31日；採用日期：2002年6月10日

## **Community-based Education for Taiwan's Aboriginal Schools**

Tian-Ming Sheu, Chi-Chi Chang

### **Abstract**

On the basis of an extensive review of the literature, we have found that community-based education (CBE) has been highly effective in solving problems concerning aboriginal education in western countries. Is CBE equally good for aboriginal schools in Taiwan? This paper aims at answering this question by means of focus group interviews, comprised of practitioners of aboriginal education in Taiwan.

Members of the focus group recommend that aboriginal schools in Taiwan should implement CBE immediately. Taking Taiwan's educational context into consideration, they further suggest that educators in aboriginal schools first proactively invite parents and community members to become more genuinely involved in the design of school curricula. Then, educators should combine traditional tribal education and a mentoring system within the school education.

---

Tian-Ming Sheu is the associate professor at the Graduate Institute of Compulsory Education, National Hailien Normal College; Chyi-Chyi Chang is the teacher of Taitung Da-Nan Elementary School.

E-mail address : behappy@mail.nhlte.edu.tw

Manuscript received : Mar. 31, 2002 ; Accepted : Jun. 10, 2002

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>

Tian-Ming Sheu, Chi-Chi Chang Community-based Education for Taiwan's Aboriginal Schools 105

They also make recommendations pertaining to school management and educational administrative board's implementation CBE of in Taiwan's aboriginal schools.

**Keywords:** aboriginal education, community-based education, focus group interview

## 壹、前言

根據學者對原住民教育的研究，發現各國原住民都歷經同化政策的迫害，而最有力的工具竟是學校的教育體系：學校透過主流的課程內容、教學語言以及班級常規等非暴力方式，長期削弱原住民語言與文化，使得原住民學童在求學過程，必須切斷自己熟悉的成長背景、語言與文化，重新學習一套不同於學前的知識體系，形成文化上的斷層（譚光鼎，1998；湯仁燕，1998；May, 1999；Bourdieu & Passeron, 1990）。此種文化斷層，不僅讓原住民學童因缺乏主流文化資本，造成普遍性的學習適應不良與學業成就低落，在心理方面，也經常受到主流歧視而產生認同的污名，形成原住民學童學習障礙與認同困難的主要因素，換句話說，原住民學生遭遇的學習困難並不在於資質的差異，而是文化經驗不同所造成的（牟中原，1996；吳天泰，1998；譚光鼎，1998；May, 1999）。

為了解決原住民兒童因為學校與社區文化之間的差異所造成的學習困難，學者認為只有回復原住民在教育體制內的主體性，藉著原住民對自己語言與文化的實踐、尊重與認同，取回原住民對教育的控制權，協助原住民學童在教育體系中重新獲得自尊自信（May, 1999），而社區本位教育（community-based education）就是直接取回教育控制權的最佳途徑。根據加拿大學者 David Corson（1998）的定義，社區本位教育是指社區成員主動創造學校所提供的學習環境，以再談判與重建方式，結合學校與社區的利益，塑造社區成員自己的未來。換言之，原住民社區必須打破主流優勢文化的迷思，自我增能（empower）並積極參與學校事務，促使學校重視社區的自主權與利益，共同為培育有民族自尊的兒童而努力。

世界各國在推動原住民社區本位教育已有多年經驗，如挪威的 *Sami* 族、美加地區的印地安民族、紐西蘭的毛利人、澳洲的原住民族等學校，致力將原住民語言與文化放入課程與教材當中，透過母語母文化來輔助學習學科知識，同時也教導學生瞭解自己族群的文化價值，培養自我認同，恢復自尊與自信。實施數年的成效，不僅提升學生的自信心與民族自尊，參與學習層次提高，在學業成就方面也有明顯的進步，家長的態度也由不贊同轉向支持，有效解決過去因民族自信心低落或文化差異所產生的教育問題（張琦琪、許添明，2001；Corson, 1998；Gulibert,

1998; Durie, 1999; McCarthy & Watahomigie, 1999; Ryan, 1999; Todal, 1999)。

反觀國內原住民教育，最近幾年雖積極制定原住民族教育法，以及大力推廣鄉土／母語教育，有助於原住民語言與文化的復振，但這些作法仍舊無法跳脫零散、邊緣的課程設計，原住民在教育的主體性也未能顯現，致使原住民依然處於教育的弱勢地位（孫大川，2000；張琦琪、許添明，2001）。爲了有效解決當前原住民教育問題，本論文擬參酌國外推動社區本位教育的理念與實踐經驗，並集合本國原住民學校教育工作者、家長、社區成員與大學教授等實際從事或關心原住民教育之參與者的在地經驗，探討社區本位教育在國內發展的前景，並規劃一套適合我國原住民學校推動社區本位教育的作法。

## 貳、研究方法

爲達到研究目的，本研究主要採用焦點團體訪談法，並輔以個別訪談，本節依次說明選擇研究方法的理由，訪談成員的選擇依據，以及訪談內容的安排。

焦點團體訪談是指訪談者與一小團體成員針對特定主題所做的訪談，參與者被要求對訪談者提出的問題作反應，而訪談者可從參與者彼此間的對話和互動中取得資料和洞識，這種方法適用於對新方案實施以前的探索性（exploratory）研究，藉以瞭解重要意見代表者的興趣與知覺（胡幼慧，1996; Stewart & Shamdasani, 1990/1999；Vaughn, Schumm & Sinagub, 1996/1999）。由於國內原住民學校並未曾實施社區本位教育，作爲一個新方案的探索，本研究頗符合焦點團體訪談法的適用時機；其次，本研究目的在探討國外原住民社區本位教育在國內推動的可行性，以及可能遭遇的困難與實踐方式，而透過訪談參與者針對國外實踐經驗進行對話與討論，再以參與者自身對國內學校情境的熟悉，從不同的立場與角度，尋求相互理解與形成共識來看，使用焦點團體訪談也十分恰當。然而爲了避免焦點團體訪談可能產生集一思考（groupthink）的偏見，本研究另外採用個別訪談的方式，以增加資料的豐富性。本研究焦點團體與個別訪談的設計如下：

## 一、訪談成員的組成

挑選焦點團體訪談成員必須注重其是否能夠且願意提供研究者想要的資料，以及是否能代表整體研究所關心的人口群（Stewart & Shamdasani, 1990/1999）。經徵詢多方意見，以及簡短電話訪談後，本研究確定九位人士擔任焦點團體成員，包括三位原住民家長和社區成員、四位原住民學校教育工作者、一位大學教授、以及一位縣級高階教育行政官員，除了大學教授與縣府教育官員並非原住民以外，其餘七位都是原住民，涵蓋阿美、泰雅、布農等族群，且都長期服務於原住民學校或參與原住民教育事務。選擇社區成員與家長是希望透過他們對於部落成員整體想法的瞭解以及和學校接觸的經驗，來看社區本位教育實施的相關議題；選擇原住民學校教育工作者的原因，在於這四位成員不僅熟悉學校的行政事務，並且經常面對教師、家長與社區居民的意見與批評，對於社區本位教育未來在原住民學校的實施情況，可提供較為具體的建議；而大學教授與教育官員，則從學術與決策單位的角度思考。透過多樣身份的組合，較能以不同立場、觀點，提供多元而豐富的資料。而為了避免教育行政官員與教授對學校教育工作者的發言可能形成的壓力，或者校長主任對社區家長代表的壓力，造成少數人主導整個團體結果或者形成集體盲思（groupthink）的困境，本研究除了在選擇人選的過程，考量人選獨立思考與發言的個人特點，並且在每次開會前兩週提供下次的訪談大綱，給焦點團體成員事先閱讀或者撰寫書面意見。最後，再另外選擇四位原住民作為個別訪談的對象，其中，大學教授以及部落工作者長期參與原住民事務與原住民教育改革，因此對於部落力量與原住民教育議題有獨到且深入的看法；另一名學校組長，則致力發展部落網路，能提供本研究關於傳統文化與科技結合方面的建議；而任職於台北縣的國中校長，也提供都市原住民與多族群學校可以努力的方向（詳細資料請參考附錄一）。

## 二、訪談時間與內容安排

本研究共進行四次焦點團體訪談，每兩個星期一次，每次兩個半小時；個別訪談則是每位一個半小時到兩小時不等。至於訪談內容的安排，在第一次焦點團

體訪談前，所有參與成員已事先收到研究者整理的國外推動社區本位教育的文獻資料（請參考張琦琪、許添明，2001），研究者並在第一次焦點團體訪談中，重點說明社區本位教育的理念與國外作法，並介紹四次訪談的主題以及本焦點團體要完成的實際內容，最後，再請全體參與成員發表對社區本位教育與本研究進程的想法；接下來三次的焦點團體訪談內容，則是研究者依據國外推動社區本位教育考量的三個主要面向，參酌國內原住民學校的情境，設計三次的討論提綱，依次是（一）社區取回教育控制權，（二）學校在課程，教學及學校行政應作的改變，（三）教育行政主管機關的鬆綁與支援（各次訪談大綱詳細內容，請參考附錄二）。個別訪談內容，主要沿用各次焦點團體訪談的大綱，但也針對受訪者的專長與目前進行的工作做較深入的訪問。

### 三、訪談資料的記錄、整理與分析

本研究訪談資料記錄方式主要以錄音為主，並輔以現場筆記。資料整理方面，研究者在訪談結束，立刻將錄音資料轉譯成逐字稿進行初步分析，並在下一次訪談，發給焦點團體成員，確認該分析的正確程度，並且讓成員瞭解上次討論結果，達成回饋激勵的作用。研究者也利用兩個星期空檔，針對成員提出的問題，閱讀相關文獻，在下次訪談作補充說明。資料分析方面，研究者採用按系統登錄後進行內容分析，先找出主要論題，根據論題架構設定類別基準，再將資料歸類編碼以進行歸納分析，在此程序中，必須引用參與者的話或研究札記，作為支持這些論點的證據（訪談成員的標號註記及其詳細資料，請參閱張琦琪，2001，附錄一）。關於資料的信度檢定，研究者將整理後的研究結果，寄給六名訪談成員，請他們協助檢核資料的正確程度，以確保該結果並無過度詮釋或誤解，並且依據成員給予的意見加以修改。

### 參、結果與討論

研究者以上述研究方法蒐集訪談資料，並依據訪談者意見，整理歸納出一套適合我國原住民學校推動社區本位教育的作法，包括支持國內原住民學校推動社

區本位教育的理由，推動過程應保留的部分，具體的實施步驟，以及可能遭遇的問題與解決的辦法等，分別說明討論。

## 一、支持國內原住民學校推動社區本位教育

由於國內並未曾推動社區本位教育，因此研究者先請訪談成員就國內原住民學校推動社區本位教育表示看法。訪談成員一致贊同社區本位教育對我國原住民教育應該相當有助益，因為我國原住民兒童進入學校體系後，接觸到的都是主流知識和語言，而社區本位教育正可以彌補學校教育與社區生活經驗脫節的缺點，訪談成員還提出幾項推動社區本位教育對原住民學生的幫助，包括連結兒童生活經驗、提供多元學習環境（SG05）、提升自尊與自信（SG04）、生命力的延續等（SG07）。

由上述訪談成員對社區本位教育的支持態度，我們發現國內原住民學校的教育工作人員與社區家長其實早已明白學校教育必須連結學生所屬社區與文化生活經驗，重視原住民家長與社區部落的需求，卻因為沒有獲得學理與行政上的支持，無法實際去執行，而國外的理論與實踐正提供一個有利的基礎，讓學校人員可以開始去改變學生因文化差異而產生的學習障礙，讓每個孩子都獲得成功的教育經驗，正所謂「他山之石，可以攻錯」。

## 二、對家長取回教育控制權及全母語教學的保留態度

雖然訪談成員對國內原住民學校推動社區本位教育持肯定的態度，但大部分的訪談成員考量國內目前的教育生態，強調不應該毫無選擇的接受國外作法，尤其是家長與社區成員取回學校教育控制權以及學校採用雙語教學甚至全母語教學的部分，應該謹慎處理。

### （一）家長與社區成員取回學校教育主控權的疑慮

剛開始聽到訪談成員對於家長與社區成員取回學校教育主控權的疑慮，研究者以為是他們擔心原住民家長與社區成員的低社經地位以及過去負面的學校經驗，造成他們沒有能力取回教育的主控權（許添明、劉貞蘭，2000；Pappas, 1997）；

但訪談的社區成員卻堅定表示大部分原住民家長「有自己的想法，不可能完全隨著學校愛怎麼做就怎麼做」(CG02)，尤其是對下列幾項議題，家長更經常表達高度的關心：學校舉辦文化活動的內容與設計、學校的硬體建設、教師的教學方法與指定作業、學生的生活教育等。

訪談成員之所以對現階段將學校教育的主控權完全交給原住民家長與社區成員持保留態度，主要在於下列三項原因：

1. 學校與家長都認為教育專業仍應屬於學校教育工作人員的權責：

教育改革雖然強調家長參與，老師也主動邀請家長或社區成員進入校園，然而大多只是要求家長擔任協助的角色，以不干預、不介入的參與方式，成為有條件的參與者（林明地，1998；劉貞蘭、許添明，1999）；學校體制也經常為突顯教育專業，努力維持跟家長之間的界線，劃清專業領域範圍（Dodd & Konzal, 1999/2000）。類似想法讓學校在面對社區本位教育強調社區自主，產生相當的反彈，一位主任就點明現在的情形：「學校基本上還是會有本位主義，學校怎麼可以輕易的把這個主導權給社區，這是挑戰他們的專業」(SG07)。這種「學校才是教育專業」的看法，也發現在社區家長身上，他們頂多將主導空間偏重在學校辦裡的文化活動方面，社區成員這麼說：「我們學校合併後每年都有經費，由家長委員跟學校每個月開一次校務會議一起溝通，看要辦什麼活動，比如運動會、電腦進修啦！或者我們原住民傳統文化和才藝方面。至於讀書和教育，就由學校老師……我們家長當然頭腦沒有到那裡嘛！」(CG02)。

2. 社區的自覺以及決定權的政治角力：

要求現階段就將國內學校教育的主導權力轉移給家長或社區的困難，除了上述對教育專業的堅持以外，社區或部落的自覺不夠，無法對下一代的未來願景形成共識也是困難之一，這正如同紐西蘭毛利人在 1982 年發起語言運動所曾遭遇的困難（Corson, 1993; Hingangaroa Smith, 1992）。一位長期經營社區整體營造的成員表示：「如果要讓部落主導學校教育，我認為現階段不太可能，可能要很長一段時間，除非政府自己有反省能力，信任部落，而部落也要去自覺、去反省，部落的制度要復原，培養可以勝任這種工作的人來推動」(CI01)；另外也會遇到的一個問題是主導權的政治角力，一位主任提出這樣的問題：「社區有社區發展協會、讀書會，

文教基金會等，當他們投入整個學校運作時，到底由誰來決定？宗教也是蠻大的問題，天主教、真耶穌教、或基督教對於什麼東西應該教給學生，都有一些角力在」（SG06）。

### 3. 家長與社區成員的時間、意願、參與方式與經驗不足的困境：

家長與社區成員個人的因素也會阻礙現階段全盤推動社區本位教育，例如大多數原住民家長社經地位較低，必須為提升經濟能力而忙碌，加上週末又有固定的教會活動，幾乎不太有時間參與學校事務（SG04）。此外，離鄉工作的家長與社區青年，平時不在部落，更遑論撥出時間參與學校的事務（SG07）。

意願也是影響家長和社區參與的關鍵因素，甚至能克服時間的限制，一位社區成員即表示：「有意願參與的人，不管是晚上或是下午，他真的會放下他的工作去參與。」（CG02）。然而，學校方面大多是根據主流文化所定義的「家長角色」，或者是老師告訴家長「如何有效幫助學生在學校獲得成功」等中產階級父母較能勝任的模式，要求家長主動參與，卻忽略貧窮勞工階級的需要與能力，再加上文化和語言的障礙，以及在學校不受歡迎的感覺，都阻礙原住民家長參與學校的意願（許添明、劉貞蘭，2000；Sparaco, 1999），又如原住民習慣的參與方式也會影響到他們主動參與學校的意願。原住民比較不習慣在正式場合中發言，一位社區成員表示：「學校邀請家長來討論，原住民家長到那邊就不敢講話，坐在四方形的桌子就不敢講話，所以有時會議的設計也是非常重要」（CG03）。

家長參與校務的經驗不足也是困難之一。學校體系長期忽視家長與社區的聲音，將其置於被動配合的地位，家長與社區也習慣此種互動模式，甚少過問學校事務，突然間要他們自主參與學校教育，反而會因為經驗不足，產生不知所措的情形，如一位主任說：「我們學校成立的課程發展委員會，請兩個家長擔任委員，其中一個說：『我是被推的，有點緊張，到底我要做什麼？』」（SG07）。Taylor, Crago & McAlpine (1993)的研究也提到社區成員在教育決定上缺乏經驗，容易受學校行政人員責難，因而喪失學校決策決定的主控地位。

訪談成員另外一項疑慮則是針對我國原住民學校在現階段實施全母語與雙語教學的可能。

## (二) 對全母語與雙語教學的疑慮

紐西蘭、挪威以及美國的原住民學校實施社區本位教育，大多突破將母語/母文化抽離出來單獨設科的方式，而是採用全母語教學或雙語教學的形式，把母語作為主要的教學語言，並且將社區文化融入日常教學活動當中（Corson, 1998; Warner, 1999）。對此，訪談成員認為全母語教學在目前國內的原住民學校幾乎不可能實施，因為只有很少數的原住民兒童能講流利的母語，若使用大部分學生聽不懂的母語來作為教學的語言，可能完全達不到教育的效果；至於雙語教學則還有可能，但是也需要先克服師資來源以及家長態度等兩項問題。

雙語教學需要大量對母文化或母語相當熟悉的老師，然國內目前原住民學校具有這方面專長的師資嚴重不足，且程度參差不齊，難以滿足實施雙語教育所要求的專業：「以前原住民學校的老師大部分不是原住民籍，現在，雖然有三到五成是原住民籍的老師，但在文化傳承跟母語的教學，效果也不是很好」（SG04），另一位接受訪談的部落工作室負責人也表示同樣的憂心：「學校推動母語教學，會推給有心的老師設計，不管是根據意願還是半推半就，真正有傳統專業的沒幾個，可能只是收集一些部落神話傳說就教了，實際上對傳統內涵還不深入」（CI01）。

其次，社區本位教育強調原住民語言和文化在學校教育的地位，特別是使用正課時間教孩子母語/母文化，這種做法也會引起家長擔心影響子女學習主流課程的時間，造成將來缺乏競爭力：「我的觀念認為，文化，沒有錯要學，可是不能只學文化方面，這樣我們會顧慮到小孩子到國中高中，跟不上人家」（CG02）；另一位校長成員描述他們學校的情況加以印證：「我們學校推展泰雅族舞蹈四年半，家長從絕對的支持和贊同，到現在已經有點納悶，這跟學生學習成就有沒有相對提升？他們擔心如果孩子只會唱歌、跳舞，或研究自己文化的時候，是不是會影響在學校應該學的基本知識或智能？」（SG04）。

這種因為推行雙語教育而產生對兒童未來競爭能力的擔憂，幸運的在其他國家有可以借鏡的地方，如挪威原住民族在推動社區本位教育的初期，也遭受家長的類似質疑，在實施多年以後，不僅 Sami 族的家長很願意自己的孩子接受母語為教學語言的學習方式，甚至那些不會說母語的家長，也傾向將孩子送到 Sami 學校（Todal, 1999），美國的原住民也有類似的經驗（Watahomigie & McCarty, 1997）。

綜合上述意見，我們發現訪談成員都支持國內原住民學校推行社區本位教育，但是在推動社區本位教育的過程，也不宜依照國外模式照單全收，他們建議先保留最受爭議的家長與社區成員取回教育控制權以及雙語與全母語教學的部分，再根據國內的教育情境，擬定具體實踐途徑，逐步推動社區本位教育。

### 三、現階段推動原住民社區本位教育的具體實踐途徑

訪談成員在考慮我國目前的學校教育現場生態，建議我國現階段實踐原住民社區本位教育的途徑，最好採用循序漸進的方式：先由學校主動開放家長和社區參與的空間與場域，廣納各方意見並分享教育專業；同時透過家長/社區與教師合作，設計以原住民文化與語言為核心的統整課程，協助學生的學科學習；社區成員則經由多元的參與過程中，學習自我增能，並透過師徒制的文化語言教學以及回復傳統部落組織，逐漸擴大自主參與學校教育的程度與權力；學校行政與教育行政為促成原住民社區本位教育順利推動，也應盡力提供有利環境，支援改革的各項需求，以下分別敘述。

#### (一) 學校開放家長／社區參與空間

由於國內原住民社區意識與自覺尚屬發展階段，若要推動社區本位教育，訪談成員建議最好還是先由學校主動開放家長和社區參與所需要的空間與場域。而熟悉學校實際情境的人也必定了解，校長的態度居最關鍵的地位（許添明、劉貞蘭，2000；Brittle, 1994）：校長若能秉持誠意與謙卑的態度，或者以民主式領導的校長較有開放的胸襟與意願，容易引進家長與社區的參與：

原住民家長不是不參與，而是學校沒有給他們對話和參與的機會……跟家長談之前，一定要謙卑。許多學校跟家長和社區處不來，是因為學校自認為專業，形成你不理我，我不理你的情形。後來我嘗試聽他們的聲音，利用晚上的時間，召集所有的家長，準備一些簡報，讓家長知道他們對我們學校是非常重要的……之後我推動班親會，也是用謙卑的態度與家長溝通，直到現在都非常成功。(SG06)

研究者也很好奇原住民族籍的校長在與社區溝通的過程是否較順利，但訪談成員對此倒是沒有太多共識，反而是某些縣市實施的校長遴選制度，讓社區成員獲得遴選校長的部分權力，間接促使校長重視社區意見，開放參與空間：

最明顯的是校長還沒有遴選之前，我們校長就是不動，都在校長室看報紙，後來因為校長要遴選，他發現社區的意見對他有影響力，所以從去年十一月就開始到社區去走動（SG07）。

除了學校校長必須具備誠意與謙卑的態度，開放家長與社區成員參與校務的意願以外，學校還必須擬定具體策略鼓勵家長與社區參與，以突破長久以來學校與社區互不搭理的僵局。許添明、劉貞蘭（2000）對原住民學校與社區溝通的觀察發現，原住民家長礙於生計，不可能隨時有空參加學校活動，或者接受家庭訪問，而學校老師也因為繁重的教學與行政工作，要求老師在下班以後還去做社區溝通，並不盡合情理，因此建議溝通管道要多元，而本研究的訪談成員不僅表示相同的看法，也建議幾項加強雙方溝通，拉近學校與社區疏離的具體步驟，例如主動邀請參與學校活動，包括文化活動、親子活動、烤肉及野餐，或者是學生作品展覽等等（CG01、CG02）；或者透過村長、社區有力人士、在學校任職的社區成員，或利用教會活動的空檔，傳遞學校教育訊息與動態，與社區建立良好關係（SG04、UI03、SI02）；又或者善用家長會與班親會的功能，安排家長委員每個禮拜或每個月固定輪流到學校瞭解辦學情況，不僅可以有效傳達學校情況給社區成員瞭解，也讓學生覺得父母對於孩子教育的重視，間接提醒教師更積極主動的教學（SG04、SG06）；而利用課餘時間進行家訪、與家長或社區的人聊聊天，或者以電話溝通的方式，經常會比學校正式的會議，更能達到溝通的效果，拉近兩者之間的距離（CG03、SG04），或是寄明信片或信件表揚學生優良行為、網路聯繫、製作定期通訊或班刊以報導學校或班級動態、製作家長權益手冊，以及親師共同參與研習等方式（Dodd & Konzal, 1999/2000）。

綜合上述，國內原住民學校要推動社區本位教育，第一件要做的是就是校方必須主動運用策略，引進原住民家長和社區成員參與學校教育，藉由教育事務的公眾參與，給予他們發聲與做決定的機會，以提供原住民學童更好的教育環境；

而社區本位教育特別強調透過課程的重新設計，以拉近學生生活經驗和學校知識之間的差距，避免因文化差異而造成學生學習障礙的情況（Corson, 1998），這正是下一項工作的重點。

## （二）家長／社區與教師共同設計課程

親師若要共同設計符合學生需求的課程，訪談成員表示可以配合教育部推動的九年一貫課程，設計以原住民社區文化為核心的統整課程，如訪談成員中的教育官員表示：「九年一貫的走向，都會朝社區文化來規劃課程，以原住民社區文化為課程規劃中心，是必然會做啦！」（EG08）。

重新設計課程的進行方式，訪談成員認為應該先由教師與家長／社區共同決定課程應該包含的文化內容，再由學校老師依據決定好的內容，編製教材。這樣安排的主要原因，在於家長／社區成員比較了解社區的文化與語言，也比較知道孩子的生活經驗，而教師則具備編製教材與學科知識等專業，兩者攜手合作可帶來雙贏的局面，如同一位主任成員說：

如果叫家長設計課程實在太苛刻了，可以交給學校課程規劃小組。但在它之上，應該有一個決定課程方向的組織，這部分家長參與要多一點，不要像現在只有一名家長代表（SG06）。

至於決定課程方向的小組應包括哪些人，訪談成員指出我國學區劃分並未曾考慮原住民的部落組織，一所學校可能包含多個族群，因此，要決定哪些文化題材融入課程與教材，非常容易引起爭執，最好還是以透過社區不同利益團體的協商來決定，或是多利用社區主導的地方文史工作室（CG03），以及傳統部落的集會所（CI01、SG04、SG07）的力量來進行統整與協商。

然正如前文提到家長／社區成員可能有缺乏時間與意願的困難，成員建議有心辦理的學校，應顧及家長／社區成員有空的時間，將共同討論的時間安排在晚上或假日辦理（CG02、SG04），或是轉換參與的形式，以問卷、電話（SG06）、寫信、電子郵件等模式詢問家長意見；而接受個別訪談的大學教授則表示學校也必須給予家長引導及尊重，虛心傾聽家長與社區的聲音，提高他們主動參與學校的意願：

家長初步可能因為過去很多負面經驗，對自己沒有自信而缺乏參與，但這並不是不能克服。我覺得學校老師的說明非常重要，因為他們（家長或社區）有的真的不瞭解，所以要給他們一些 background 說明，以及適度的誘導。還有氣氛、場所也很重要，除非他是讀書人，一般原住民不太合適在比較正式的場合，非正式的方式是比較好，他會從開玩笑開始啊！……你可以誘導，意見就會非常非常多，可能出現沒有想像到的一些意見（UI03）。

課程方向定案以後，課程與教材的編製工作，就可以由受過編寫教案專業訓練的學校教師進行設計，最後，再將規劃好的課程與教材與家長／社區成員溝通討論，修訂後實施。親師間分享與溝通課程規劃，教師應該解釋設計理念與意義，鼓勵家長提出各種意見，使課程規劃更加完善：「讓家長看課程結構、課程規劃，提出意見的時候，老師要有心理準備，不能逃避。既然家長有這樣講，代表他們有在進步，很多元，很熱鬧，那是好現象，同時我們也在學習」（SG06）。

由以上的描述，很難想像教師在編製文化／語言課程的過程，必須花費多少時間與精力去蒐集相關資料、瞭解文化內涵、編寫教案、與家長和社區溝通；再加上我國教師在過去的教學生涯很少有機會自主設計課程，突然要求教師設計課程，而且還必須與家長／社區成員共同設計，就好像要求一個還在學習走路的小孩，同時學跑步般的困難，萬一教師本身對於原住民文化不甚熟悉或者是不喜歡改變，將明顯感到工作量增加與責任加重，不僅影響老師參與課程規劃設計的意願，也可能引起反彈的聲浪，徹底反對整套社區本位教育，不可不慎。

訪談成員深刻了解這項困難，也提出幾項解決策略，除了減少教師行政負擔的訴求以外，他們也強調校長在學校變革的歷程仍具有引導的地位，因此在實施社區本位教育的整體變革過程，校長的態度與領導一定會扮演關鍵的角色，其中，又以建立溝通與對話空間最為重要，畢竟任何改革扮演必定會帶來不安與不確定，透過學校成員持續的對話，充分瞭解社區本位教育的內涵，共同建構改革願景與策略，將可有效減輕學校教育工作人員的反抗聲浪或者是虛應上層的弊端，紐西蘭 Richmond Road 學校校長就是一個很成功的例子，足供觀摩參考（張琦琪、許添明，2001；Cazden, 1989；Corson, 1998）。

加強教師對教育改革的認知也是學校可採用的策略，例如讓老師明白教育基本法已明訂家長合法參與學校事務的權力，以改變教師關起門辦教育的心態，轉而歡迎家長與社區的參與，並視其為教育的助力（SG07）；或者是多利用九年一貫20%的彈性課程，作為專業自主規劃設計的時間，並將目前的努力與辛苦視為過渡階段，累積這些經驗與資源作為日後課程自主的參考（EG08、SG06）：

如果這個學期作三個主題，覺得其中兩個很好，那把這兩個留下來以後繼續教，這兩個就不太需要再費腦筋了！我想累積經驗以後，老師的負擔不會很重（EG08）。

但是，最可貴的建議可能是鼓勵教師採用團隊合作的方式編製課程，這在國外社區本位教育的推動過程已行之多年且效果卓著（Corson, 1998），訪談成員認為這個方法也非常適用於我國，因此在規劃設計或執行課程的過程，除了可以跟校內專精文化的老師換課之外（SG07），也可與精通部落文化的教師或社區耆老共同合作完成，甚至團隊合作的幅度，也不一定要限制在自己的學校或社區，還可以運用同族群校際資源共享方式，互相支援協助：

原住民（學校）可以嘗試打組織戰，目前某鄉的綜合活動領域，已由鄉裡面參加讀書會的幾個老師在分配……或是說布農族有幾所學校來分配，一個學校做一個單元（SG06）。

訪談成員中的教育局官員以其個人經驗，發現部分老師已經習慣獨立作業，缺乏與他人合作的經驗，反而使得團隊設計更耗時耗力，形成反效果，因此建議學校應落實教學觀摩與教學研究會的功能，協助老師放鬆控制慾，虛心傾聽他人的建議，加強合作觀摩的機會，習慣彼此分享教學心得，促進教師專業交流（EG08）。

另外一個克服教師憂慮的方式，則是在設計以原住民文化為核心的統整課程，採漸進式的變革，從單元或綜合活動慢慢加入文化與語言的部分，進而規劃主題課程，「將我們的文化祭典也納入學校課程，像我們後天要辦打耳祭，今天明天就是統整的教學活動，讓社區做為老師，做一個教學群」（SG05）。

或者是搭配當代科技來設計課程，如同挪威實施社區本位教育的原住民學校，也曾將傳統文化和語言與現代科技媒體結合，應用於發展輔助教學資源之上（Corson, 1998）。一位原住民教師認為將來可行的方式：

我會讓學生製作網頁並且經常到網站發表他的心得，享受他的思想或關懷自己的部落，建立他對部落的向心力。有了這個點，在外面讀大學或者就業的人，他們也都會去看、去發表，這個點是對外的一個向心力（SI02）。

目前，他的網站放入許多具有教育意義的資料，提供學生學習文化時的另一項管道，例如關於部落歷史的田野調查、傳統美食教學、以及配合母語課本所作的網路教學等。

國內原住民學校在現階段透過親師合作規劃以原住民文化為中心的統整課程，時機非常妥當，因為該課程正符合教育部積極推動的九年一貫課程，強調統整與領域教學的編製原則；另外一方面，透過類似連結社區經驗與學科知識的課程，不僅可以協助學生加強基本能力的學習，社區也可以藉由課程編製與教學的參與過程，統合內部多元想法，集結社區力量並自我增能，逐步擴大社區主導與參與，達到社區本位教育的目的。除了親師合作共同規劃課程以外，利用原住民社區／部落已發展的教育課程以及回復傳統社區／部落的教育功能，也是推動社區本位教育的可行途徑。

### （三）結合社區／部落教育的功能

由於台灣原住民各族都沒有文字，因此，台灣原住民傳統的教育「基本上以整個部落為場域，以生活技能為引導，以前輩父兄為師長的終身學習教育。它透過各式各樣的歲時祭儀、生命禮俗、禁忌系統甚至樂舞的傳唱來達成不同層次的教育目標」（孫大川，2000：195），個別訪談成員中的部落工作室負責人也對此有具體的描述：「某些傳統部落有會所，平時部落裡的人，工作後或沒事就會到會所裡聚會，老一輩的會分享他們一天的經驗，這些經驗不外乎是部落的知識，像是我今天用什麼樣的方式去打獵比較好等等，晚輩就從中學學習，得到很直接的知識」（CI01）。因此，要談原住民教育就不可能忽略社區／部落在教育功能所扮演的角色。

然此種傳統部落教育自日據時代已逐漸瓦解，加上國民政府過去的漢化政策，使得部落教育功能逐漸式微，爲了推動社區本位教育，結合社區／部落的教育功能，讓原住民從自己的文化和語言當中，重新拾回民族自尊與價值就變得非常必要。訪談成員提供了幾種方式，包括利用社區已發展的教育資源，運用師徒制進行語言與文化教學，回復傳統部落組織等。

國內已有幾處利用社區已有的資源來與學校課程結合的案例，如花蓮馬太鞍文史工作室，已將當地的沼澤文化發展出課程，許多學校都來這邊體驗與學習阿美文化；又如嘉義的山美村希望回復過去原住民與大自然間關係的力量，以社區力量教導學生許多祖先尊重自然的法則。撒古流（1998）在其《部落有教室》一書，也清楚描寫在現今的課程架構下，學校與社區共同設計課程，以及結合原住民文化與一般學科的可行作法，以社會科、自然科與美勞科爲例，由學校聯絡部落教室，聘請部落的史官或懂得藥草、編織的老人到學校教學，或是帶學生到部落體驗學習，學校老師則協助翻譯，並將上課的情形利用攝影、錄音或錄影做成記錄，這些資料未來可成爲編寫教材或部落教室研究之用。

結合社區／部落教育功能的另外一個作法，就是回復原住民傳統部落的師徒制教學方式。回復部落傳統教學方式，不僅因爲社區部落成員才是語言與文化專家，由他們來教，更能使語言和文化的教學生活化與脈絡化：「師徒制的教學法在原住民傳統部落裡面，本來就有，例如，「你會不會打獵？來，你跟我去！」。所以我覺得師徒制非常可行，當我們把原住民傳統教育觀念跟現在課程連結在一起，家長就很有興趣了，覺得說：「我爸爸也是這樣教我的」」（SG06），而且還可以邀請部落耆老用母語搭配學校課程，或是將母語成爲輔助教學的語言進行雙語教學，在教室內自然呈現，更能協助學生理解課本的知識：

我曾經用母語在課程上穿插，發覺孩子的接收力很快，你跟他講數學，說我們去田裡面抓蝸牛（原住民語言），他說：「喔！老師我知道，我也抓過」，這樣一方面教母語，二方面也跟他們的經驗連結，因爲課本上不會寫說去找蝸牛……尤其教分數喔，你跟他講說吃地瓜啦！分成幾份，他們就很容易瞭解（SG06）。

以師徒制進行母語／母文化教學的好處，也可以在國外找到佐證，美國加州的師徒制語言學習方案，就是以社區力量讓孩童學會聽說母語的最佳例證。參與師徒制的長者和年輕一輩的部落成員，每個禮拜至少花 20 小時相處，全部時間只用母語溝通，搭配肢體動作與行動，以最自然的方式有效協助原住民兒童學習文化和語言（Hinton & Ahlers, 1999; McCarty & Watahomigie, 1999）。國內原住民傳統部落既然也有類似的師徒制，更應該好好推動落實。

結合社區／部落教育功能的另外一種形式，就是透過傳統部落集會所或者是年齡階級組織，希望年輕人參與會所內的分享與討論，學習老人家經驗、傳統文化或語言，學習手工藝，甚至體驗上山打獵等（CI01）。

由上所述，我們可以發現以社區文化語言為核心的統整課程，或者是結合傳統社區／部落教育功能的課程，一定會有部分內容必須讓學習者去親身體驗或實作，或者到戶外或部落去學習，但若是真的採用經驗與實作的方式實施，學校與家長的接受程度如何？在國內僵硬的規定下，學校又有多少自主空間能將這些體驗課程當作學校的正式課程，以發展出實質的社區本位課程：

這樣的課程是學科性課程還是經驗性課程？如果談經驗的話，可能兩個禮拜都要上山打獵，才是一個課程。如果擺脫不了現在的課程迷思，還是以學科為單位的話，我想會落入一個瓶頸（SG06）。

學校可以放多少時間給部落，不是部落可以決定的，要看學校允不允許這樣做！要帶學校學生出去，第一，安全問題，就有一大堆的公函要往返；第二就是教育部制訂的課程都是滿堂，到底允許多少時間給部落，讓小孩子去學習部落的東西？可否跟學校談：「可不可以把一些學校的課不要，拿到部落教室去上我們自己部落的課？」比方說，這個禮拜我們所有年輕人要參加部落教室的課，跟老年人去山上打獵，可能沒有辦法上中學的課，學校是不是可以放人？（CI01）

針對上述困擾，訪談成員並沒有提出有效的解決方案，但研究者認為經驗或實作課程當然可以作為學校的正式課程，理由有二：第一，九年一貫課程鼓勵學校視環境需要，以課程統整的精神設計綜合活動，而經驗與實作課程正秉持同樣

理念來設計；其次，透過經驗與實作課程所設計的內容，正是讓學校運用社區的專門知能以及文化實踐，使得學校能將知識的學習與兒童的多元背景及其生活經驗相聯結，以彌補原住民學生長期處於主流課程與評量方式所造成的不利學習環境。

類似的課程對學生學習有正面的幫助可以由國外經驗得知，或許可以減輕原住民家長的疑慮，如美國 *Hualapai* 社區和阿拉斯加的 *Yup'ik* 社區，都是以原住民社區生活與文化作為課程設計與教材編製中心，連結原住民兒童生活經驗到學科學習的成功案例（張琦琪、許添明，2001；Corson, 1998）；Gulibert（1998）的研究也指出，社區本位教育方案能成功連結學生學習至社區生活經驗，有效提升學生的學習投入和積極參與，加上學生學習內容圍繞著社區議題，能與家長或社區成員分享在此課程學習的內容，不僅加強學生對於社區的承諾，也提高社區成員的環境意識。

雖然訪談成員與研究者都支持國內原住民學校推動社區本位教育，而且也提出許多具體可行的實踐策略，但不可否認，這些策略仍需要獲得學校與教育行政當局許多的變革與支援才可能奏效，而這正是下一小節處理的重點。

#### （四）學校與教育行政當局的變革與支援

為順利推動國內原住民社區本位教育，訪談成員也指出學校與教育行政單位應盡力提供有利環境，支援改革的各項需求：學校行政應引導整體學校和社區成員實踐社區本位教育，給予改革過程中充足的資源與協助；教育行政當局則應下放權力並擬定改革的配套措施，改善整體環境。

在學校行政方面，訪談成員認為可以在下列方面提供適當的支援：

##### 1. 扮演家長與教師之間的潤滑劑：

家長社區參與校務，剛開始必定會因不同立場、經驗或觀念與學校成員意見有爭議或衝突，此時學校行政人員居間協調的能力就很重要，他們必須扮演親師之間的潤滑劑，一方面保護老師，另一方面緩和家長的情緒（SG06）。

##### 2. 善用社區現有資源：

社區本身擁有許多文化資源，像是母語的歌謠班、小朋友主日學、青少年團契、文史工作室、集會所等，學校行政人員應妥善開發利用這些資源，協助學校

進行社區本位教育的改革：「我們學校推展親職教育是在教會辦，像社區學習型活動或是原住民社會教育活動，由學校爭取經費，請教會的牧師當我們的講師，藉由他們的主日學或是家庭禮拜的類似活動，設計問題，請他們幫忙做推展的工作」(SG04)。

### 3. 安排進修與教學觀摩：

為提升教師專業與團隊合作的習慣，學校行政人員必須落實校內研習與研究的實質功能，安排小團體的討論時間，分享及切磋教學經驗。像 Richmond Road 學校經常安排專業發展計畫、課程團隊會議以及各種研習與成長團體，並在圖書館內提供專業期刊，方便老師尋找資料 (Corson, 1998)。然以國內原住民學校大多位於偏遠地區，不僅研習機會很少，且內容多偏向理論或都會學校的實務經驗，無法滿足教師的專業發展需求。因此，學校應針對本校教師特殊需求，另闢多元研習進修管道與教學觀摩機會，確實提升教師專業。

### 4. 爭取經費：

充足與穩定的經費是順利進行社區本位教育整體改革的關鍵要素，美國 Rock Point 學校推動社區本位教育，由於經費多來自經常變動的聯邦經費，常使得推動的課程方案或人事聘用面臨無米之炊，難以進行持久的革新，也因此造成社區與學校成員之間的衝突 (McCarty & Watahomigie, 1999)，而這也可能是國內未來推動社區本位教育會遭遇到的問題。訪談成員分享國內學校辦理文化活動經費的申請情形：在過去，學校通常先擬定計畫，再向教育部申請，核准機會很高，但目前則是由社區發展委員會具名，向原住民委員會、世界展望會、文化局、社教站等申請，反而成為學校文化活動經費的主要來源 (CG02、SG04、SG06)；不過，也有成員指出補助機構一般會根據計畫的品質決定是否補助，因此，最好是商請學校對這方面較有經驗的人才協助社區撰寫計畫 (CI01、CG01、SG07)。如此一來，學校和社區彼此合作爭取經費，並由社區與學校共同籌畫，替孩子安排更豐富的母語／母文化的學習環境與活動，可能是未來社區本位教育的走向；從事多年社區總體營造工作的焦點團體成員甚至指出學校也可以和社區及地方產業合作，結合教育與產業共同發展，也提供另一項經費來源 (CG03)。

社區本位教育期望社區和學校能共同協商，創造適合當地學生需要的教育，但如果缺乏學校自主權與上層教育行政機關的支援，即使學校和社區之間溝通良

好，有最好的治校構想，也可能受限於權力與資源而無法發揮，以下是訪談成員針對教育行政機關協助原住民學校推動社區本位教育的四項建議：

### 1. 改變校長遴選制度：

如同前文敘述，校長在推動國內原住民學校扮演關鍵的角色，但我國校長仍大多由上級行政單位派任，即使少數幾個縣市採遴選制，家長社區代表的影響力依舊非常有限，使得校長與家長／社區的關係全憑校長個人的認知，主持人因此拋出一個構想：「如果校長遴選委員中，家長與社區成員佔多數，會不會對社區本位教育更有利？」縣府教育官員的回應是：「不會。家長／社區成員超過半數，會很糟糕，請客的啦！或經營特別關係什麼樣的！」(EG08)。然而，部分成員卻認為社區和教師比例多於教育主管機關一定會比較好，一位社區成員說：「當然比較好啊！如果是教育局多，選上不好的校長，我們社區就會怪上面的啦！但如果說是社區選的，好與壞，社區自己會負責」(CG02)；另一位主任也回應說：「學校是為社區辦教育，還是為縣政府辦教育？學校教育的好壞，誰應該負責？如果家長選的，辦不好我們自己負責，自己跟校長談；但如果縣政府票數比較多，影響力大到可以決定一個校長，辦不好，那社區家長要跟誰講？校長只要看上面的臉色就好了！」(SG06)。

由上面的討論，可以了解教育行政當局比較擔心防弊的問題，而學校與社區成員則關心切身權益的受損，何者對社區本位教育的推動較為有利應不難理解，但我們可因此看出政治現實的角力，無論是將校長遴選決定權轉交給家長或社區成員，或者是其他權力的下放鬆綁，恐怕都還有一段漫長的路要走。

### 2. 鬆綁學校組織編制與課程決定權：

為了順利推動社區本位教育，學校勢必要加強學校與社區之間的聯繫，如一位主任說：「教育主管機關應適度調整組織編制，例如也許在學校行政，增加社區發展、文化發展處或者公關處，讓學校跟部落能夠有更大的協調力」(SG06)。學校若能視個別狀況，自行調整增加有關社區發展的公關處室，不僅能加強親師間的溝通與合作，並可以減輕老師的行政負擔，有助於原住民學校推動社區本位教育，訪談成員因此建議教育行政單位下放組織編制的權力給學校自主，依照各校的需求作不同的調整。

教育行政當局應該下放的另一項權力，就是課程決定權，在本文的上一節，

我們提到以原住民社區文化語言為核心規劃的統整課程，或者是結合傳統社區／部落教育功能所設計的課程，可能會有部分內容屬於經驗或實作課程，需要學生到戶外或部落親身體驗實作，如果依照學校目前的規定，許多學校在進行九年一貫課程的區塊排課都有困難，更遑論到部落或戶外進行長達數天的實作課程，訪談成員也因此建議教育行政當局應該給推動社區本位教育的學校更多的課程自主權。

### 3. 加強母語／母文化師資來源與進修：

學校推動社區本位教育，勢必加重母語和母文化在課程與教學方面的份量，造成這方面專業人才的需求量也相對增加，雖然學校現有原住民籍教師可以承擔，但一位社區人士指出真正懂得母文化和母語的專業大多數都在體制外的部落成員（CI01）。雖然政府也已經通過原住民耆老或專長人士的審查認證制度，學校可以聘請有證照的耆老擔任兼任的母語教師，給予固定的鐘點費，這確實有助於母語教育的推動，但由於這些教師仍屬兼任性質，鐘點費也不高，再加上地位也僅止於助教性質，一定會影響這些教師的教學效果（Gilmore & Leonard, 1999），而這點對於大多數處於偏遠地區的原住民學校而言，有時會有聘不到人的情況發生，一位訪談成員就表示：「外聘的母語老師就算有鐘點費，一堂課才多少錢？人家不見得會來啊！今天高興來，不高興就不來，我們也不能怎麼樣，這在偏遠學校是長存的問題。未來有沒有可能納入學校正式的編制？一個地區一個老師，這樣鐘點也夠，一個月的薪水四萬五萬，至少補貼一點生計！」（SG04）。

即使給了母語／母文化教師合適的薪資與地位，由國外經驗得知，這些教師仍需要有關教學方法、課程、教材發展等專業方面的進修與訓練（Gilmore & Leonard, 1999），不能因為他們精通母語／母文化，就假定他們也有教育專長；而這方面的訓練與進修，由於人數關係，最好是由縣市政府或更高層級的教育行政機關辦理。

### 4. 賦予家長教育選擇權：

國外推動社區本位教育，通常也賦予家長合法的教育選擇權，可以自由決定要不要讓自己的孩子就讀雙語或全母語學校或班級。對此，研究者也想瞭解國內推動社區本位教育時是否應搭配家長教育選擇權，訪談成員中的一位家長就表示

家長選校沒有必要，因為她選校的原則是：「我會考量車程的問題，完全以離家的距離，小孩子方便在學校聽課的要求為主，其實教書都差不多啦！我相信到別的學校也一樣。如果有聽到老師教的不好，我們可以直接去學校反應，找校長溝通，不見得一定要轉校」(CG02)；另外一位主任以他的學校對原住民家長選擇學校考量因素的問卷結果，有相同的發現：「因為實施自由學區，我們怕學生會流失，就給家長做一份問卷：「想離開學校的原因」！後來我發覺到有三點：第一，只要離家近，他就要去！第二，只要原住民多的學校他就要去；第三，社區的學校一定要支持」(SG06)。

雖然上述討論結果顯示原住民家長對選擇學校的考量，似乎與學校特色或辦學績效無關，但研究者推測造成這個結果的原因，也有可能是因為目前的學校並沒有發展特色，導致每所學校在政策走向、課程設計與教學方法等方面相差不遠，所以家長根本不會產生選擇權的需要。如果說有一所學校辦出特色與績效，如強調母語／母文化教學，而且學生學習成就也提升不少，這是否會引起家長不同的想法呢？我們當然沒有答案，但我們相信社區本位教育強調家長／社區取回教育的控制權，一定會有少數家長不贊同學校／社區共同擬定的教育理念，爲了不犧牲他們的權益，研究者認爲將來在推行原住民社區本位教育，鼓勵各校發展經營特色時，教育主管機關仍必須顧及家長的需要，給予家長選校的自主權。

## 肆、結 論

Churchill (1986) 曾根據少數族群語言文化在政策認知與合作程度的不同，劃分爲六個進展階段，前面四個階段屬於少數族群團體企圖追求與主流有相同社會、文化與語言的成就，並以此當作教育的目標；在這四個階段，主流文化仍掌握霸權地位，教育目標也由主流團體建構，缺乏與少數族群語言與文化和解與溝通的誠意；到第五與第六個階段，主流團體才開始質疑單一文化語言的社會，關注少數族群的文化與語言價值，並在教育目標與學習成就方面，開始與少數族群團體共同合作擬定（各階段詳細內容，請參閱張琦琪、許添明，2001）。以此六階段反思國內原住民族教育，發現我國即使在民國 80 年代以後，雖已考慮到原住民族的語言與文化，並且制訂原住民族教育法，但因該法仍欠缺許多配套措施，原住民族教育也仍以「附加」方式，放置在團體活動或鄉土／母語課程，歸納出我國

目前原住民教育政策仍停留在 Churchill 的第三與第四階段，該文因此建議我國應推動社區本位教育，以落實原住民族教育法的精神，讓原住民成爲教育的主體，而且建立符合原住民需求的教育體系，徹底解決原住民長期處於教育的弱勢地位，將原住民教育政策向前躍進到第五與第六階段（張琦琪、許添明，2001）。

本論文正延續上述理念，邀集國內長期從事或關心原住民教育的專業人員，以焦點團體與個別訪談法，規劃一套適合我國原住民學校推動社區本位教育的做法。我們發現訪談成員都支持國內原住民學校應立即推動社區本位教育，以徹底解決原住民教育長期存在的問題，但成員考量國內目前的教育生態，建議在推動過程採用循序漸進的方式：對於國外社區本位教育要求將學校教育的控制權回歸給社區與家長，以及要求學校以原住民母語或雙語教學的作法，先行保留不做；而是由學校先以開放且謙卑的態度，主動邀請社區與家長參與學校事務開始，並且配合九年一貫課程的實施，讓社區家長與學校老師共同編製原住民文化與語言爲核心的統整課程，一方面連結學生生活經驗與學科知識，以協助原住民學生學習基本知識，一方面加強社區與家長對參與學校事務的能力；訪談成員也建議原住民學校也應多結合原住民社區／部落的教育功能，如馬太鞍文史工作室、嘉義山美村、撒古流的部落教室，以及回復傳統的師徒教學與部落集會所或年齡階級組織；最後，訪談成員也對學校行政與教育行政當局提出建議，包括學校行政應扮演教師與家長的潤滑劑、善用社區資源、安排進修與教學觀摩、爭取經費等，而教育行政機關則應適度調整校長遴選制度、鬆綁學校組織編制與課程決定權、加強母語／母文化師資來源與進修、賦予家長教育選擇權等，以順利原住民學校推動社區本位教育，有效提升原住民學生學業成就，協助其在知識社會的生存能力。

不容否認的，依據上述訪談成員意見所推行的社區本位教育，仍帶有濃厚的學校主導色彩，而不是社區本位教育所強調的家長／社區成員的自覺與主控權，但我們同意加拿大學者 Michael Fullan（2001）對教育改革的想法，他研究教育改變三十年之後，認爲「教育改革並不只是推動最新的政策而已，而是要去改變教室、學校、學區、大學等的文化」（頁 7），所以，我們如果要在國內推動社區本位教育，也勢必要關注國內學校教育的文化，考慮執行這項政策的第一線教育工

作者與家長／社區成員的想法，因此，本研究訪談成員建議先行保留最受爭議的部分，僅採用可以被接受的漸進式改革，逐步改進學校教育工作人員與家長／社區成員的想法，並且透過雙方不斷的對話與參與，自我增能，最後達到家長／社區成員有自信與自覺回復原住民在教育的主體性，取回教育的控制權。這種作法就像疼愛小孩的母親，小孩抱怨晚餐中的葡萄乾不好吃，母親慈祥的挑出葡萄乾，讓小孩快樂的享用其餘的美食。

## 附錄一 訪談成員資料

### 焦點團體成員資料

族籍	性別	編號	身 份	訪談時間 (每次 2.5 小時)
布農族	男	CG01	社區發展協會理事長	3/15、3/29、4/12、4/26
阿美族	女	CG02	家長代表	3/29、4/12、4/26
阿美族	男	CG03	社區總體營造 文史工作室負責人	3/15、4/12
泰雅族	男	SG04	原住民國小校長	3/29、4/12
布農族	男	SG05	原住民國小校長	3/15、3/29、4/12、4/26
太魯閣族	男	SG06	原住民國小主任	3/15、3/29、4/12、4/26
泰雅族	男	SG07	原住民國小主任	3/15、3/29、4/12、4/26
漢 族	男	EG08	縣教育局官員	3/15、4/12、4/26
漢 族	男	UG09	大學教授	3/15、3/29、4/12

### 個別訪談資料

族籍	性別	編號	身 份	訪談時間
排灣族	男	CI01	藝術工作者 部落工作室負責人	4/30 2:00-4:30 pm
排灣族	男	SI02	原住民國小組長	4/30 10:00-11:25am
卑南族	男	UI03	大學教授	4/19 1:00-2:15 pm
阿美族	男	SI04	原住民國中校長	4/21 12:45-2:00 pm

Ps. 編號代表

C : Community 社區成員

S : School 學校成員

E : Education 教育主管機關

U : University 大學教授

G : Group 焦點團體成員

I : Interview 個別訪談成員

## 附錄二 焦點團體訪談大綱

### 第二次焦點團體訪談大綱—原住民家長與社區對學校教育的控制權

- 一、對原住民家長或社區人士主導學校教育的看法是？
  - 1.由家長與社區人士的角度來看
  - 2.由學校教育人員的角度來看
- 二、實踐的可能議題
  - 1.如何克服家長與社區人士不相信自己擁有主導學校教育能力的問題？  
(家長不相信自己能改變什麼→過去負面的學校經驗，以及社會、經濟、政治地位較低，難以挑戰學校權威)
  - 2.如何改變學校對家長／社區主導學校教育的觀感？  
(學校主觀希望的參與方式→忽略貧窮勞工階級的參與方式；
- 三、「老師說家長聽」或「配合」學校的參與方式)
  - 1.如何提升社區與家長主導參與的權力與能力？
  - 2.如何整合不同意見？  
(如學校與家長／社區之間；不同教派之間；不同族群之間；不同群體之間)

### 第三次焦點團體訪談大綱—學校方面的變革

- 一、課程與教學方面：傳統文化／母語與知識是否能連結？
  - 1.對於學校實施雙語／全母語教學的看法？實施上有何困難？  
(所謂雙語／全母語教學是指部分或完全以母語為學校的教學語言或溝通語言)
  - 2.以原住民社區文化作為課程規劃之中心議題的可能性？  
(這是指打破學科界線，將社區文化作為主題教學的中心，或在課程教材製作方面搭配社區特色)
  - 3.團隊合作的課程設計或教學型態在實施上有何困難？如何解決？  
(因為教師工作量增加、專業受到挑戰，教師必須彼此合作與支援)
  - 4.在文化或母語教學方面，推行師徒制的可能性？有何困難？

(由家族親戚或社區人士指導兒童學習母文化或母語等相關知識)

## 二、學校行政方面

1.如何解決學校經費不穩定對原住民社區本位教育實施的影響？

校長帶領學校成員與社區成員進行原住民社區本位教育改革的具體領導方針？

(如開放社區參與、安撫教師抗拒改革聲浪、帶領行政人員支援教師或社區人士)

2.學校行政應該給予哪些支援？如何做？

(1) 針對社區成員參與學校(不習慣或不知道如何參與)

(2) 針對教師(教師工作量增加、不習慣合作)

3.如何解決社區人士擔任鄉土／母語教師可能遭遇的問題？

(缺乏正式聘任、薪資與地位較低、缺乏安排適當的進修)

### 第四次焦點團體訪談大綱—教育主管機關的權力下放與支援

根據前三次討論的資料，得知國內原住民學校實施社區本位教育可能要克服的困難有：整體社會主流價值觀、單一的升學管道、母語／母文化無法延續、家長參與以及學校變革的意願與能力、社區擔任鄉土／母語教師等問題，針對這些，主管機關可以給予什麼樣變革空間與支援，將在下列問題中討論：

一、實施原住民社區本位教育，需要教育主管機關下放哪些權力與提供哪些支援？

1.家長疑慮：如訂定課程級標準綱要、建立雙軌體系。

2.校長遴選：如何才能找到願意與社區一起參與教改的校長？

3.教師負擔：如何減輕教師的負擔？如建立鄉土／母語教師的認證制度、提供教師團隊合作需要的時間及能力、給予教師在職進修、額外的經費、增加教師編制等。

4.小型學校：如負擔行政業務、經費運用的彈性。

5.責任績效：評估學校實施社區本位教育的成效。

二、家長教育選擇權對於原住民學校的影響是？可能會遇到的阻礙？

## 參考文獻

- 牟中原 (1996)。原住民教育改革報告書。行政院教育改革咨議委員會委託研究報告。
- 吳天泰 (1998)。原住民教育概論。台北：五南。
- 林明地 (1998)。家長參與學校活動與校務：台灣省公私立國民中小學校長的看法分析。教育政策論壇，1(2)，頁 155-187。
- 胡幼慧 (1996)。焦點團體法。載於胡幼慧 (編)，質性研究—理論、方法與本土女性研究實例。台北：巨流。
- 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：聯合文學。
- 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啓示。原住民教育季刊，21，頁 74-101。
- 許添明、劉貞蘭 (2000) 原住民學校與家長互動之個案研究——以太陽國小為例。教育政策論壇，3(2)，頁 99-127。
- 湯仁燕 (1998)。原住民教育發展的困境與突破。中等教育，49(3)，頁 85-93。
- 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。
- 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，頁 238-306。
- 撒古流·巴瓦瓦隆 (1998)。部落有教室。台北：順益博物館。
- 譚光鼎 (1998)。原住民教育研究。台北：五南。
- Bourdieu, P. & Passeron, J. (1990). *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage.
- Brittle, J. V. (1994). *Attitudes of elementary principals toward parent involvement in schools in the Commonwealth of Virginia*. Unpublished doctoral dissertation, East Tennessee State University.
- Cazden, C. (1989). Richmond road: A multilingual/multicultural primary school in Auckland, New Zealand. *Language and Education*, 3, 143-166.
- Churchill, S. (1986). *The education of linguistic and cultural minorities in the OECD countries*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Corson, D. (1993). Restructuring minority schooling. *Australian Journal of Education*, 37(1), 46-68.
- Corson, D. (1998). *Change education for diversity*. Buckingham: Open University.

Dodd, A. W. & Konzal, J. L. (1999/2000). *Making our high schools better*.

邱如美 (譯)。親師新主張。台北：天下。

Durie, A. (1999). Emancipatory Maori education: Speaking from the heart. In S. May(ed), *Indigenous community-based education*, 67-78. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.

Gilmore P. & Leonard D. B. (1999). Language revitalization and identity in Social contest: A community-based Athabascan language preservation project in western interior Alaska. *Anthropology & Education Quarterly*, 30, 37-55.

Gulibert, A. F. (1998). *Effects of community-based education on student engagement at Santa Fe Indian school*. Doctoral thesis. University of Illinois at Urban Campaign.

Hingangaroa Smith, G. (1992). Taha Maori: A Pakeha capture. In J. Codd, R Harker, & R. Nash (Eds.), *Political issue in New Zealand education*(2<sup>nd</sup> ed.), 183-197 Palmerston North: Dunmore Press.

Hinton, L. & Ahlers, J. (1999). The issue of "Authenticity" in California language restoration. *Anthropology & Education Quarterly*, 30, 56-67.

May, S. (1999). *Indigenous community-based education*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

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

Pappas, G. (1997). *Forging home-school partnerships with Latino families*. (ERIC Document Reproduction Service NO. ED 406466)

Ryan, J. (1999). Toward a new age in Innu education: Innu resistance and community Activism. In S. May (ed), *Indigenous community-based education* , 79-94. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Sparaco, M. L. (1999). *The importance of starting where people are at: An exploratory study of progressive, community-based education activism*. PhD thesis, University of New Mexico.

Stewart, D. W. & Shamdasani, P. N. (1990/1999). *Focus groups: Theory & practice*.

歐素汝 (譯)。焦點團體：理論與實務。台北：弘智文化。

Taylor, D., Crago, M. and McAlpine, L. (1993). Education Aboriginal communities: Dilemmas around empowerment. *Canadian Journal of Native Education*, 20(1), 176-83.

- Todal, J. (1999). Minorities with a minority: Language and the school in the Sami areas of Norway. In S. May (ed), *Indigenous community-based education*, 124-136. Clevedon: Multilingual Matters Ltd..
- Vaughn, S., Schumm, J. S., & Sinagub, J. (1996/1999). *Focus group interviews in education and psychology*.  
王文科、王智弘(譯)。焦點團體訪談—教育與心理學適用。台北：五南。
- Warner, L. S. (1999). Kuleana: the right, responsibility, and authority of Indian People to Speak and make decision for themselves in language and cultural revitalization. *Anthropology & Education Quarterly*, 30, 68-93.
- Watahomigie, J. L. & McCarty, L. T. (1997). Literacy for what? Hualapai literacy and language maintenance. In N. Hornberger (ed.) *Indigenous literacies in the Americas: Language planning from the bottom up*, 95-113. Berlin and New York: Mouton de Gruyter.