

# 多元文化主義與原住民族教育

## ——東華大學三年的觀察\*

施正鋒

東華大學民族發展暨社會工作學系教授

國家肯定多元文化，並積極維護發展原住民族語言及文化。

國家應依民族意願，保障原住民族之地位及政治參與，並對其教育文化、交通水利、衛生醫療、經濟土地及社會福利事業予以保障扶助並促其發展，其辦法另以法律定之。

『中華民國憲法增修條文』（第 10 條）

近年來，國人漸漸接受「多元文化主義」(Multiculturalism) 的理念，尤其是在第四次修憲的條文中 (1997)，特別增列了「國家肯定多元文化」的字眼，並據之在 1998 年通過『原住民族教育法』。由於多元文化主義的盛行，大家朗朗上口，大學也開始出現相關的課程。在這篇論文中，我們先將了解多元文化主義的意義，考察由「族群研究」(Ethnic Studies) 到「多元文化教育」(Multicultural Education) 的發展，並檢視多元文化教育、以及「原住民族教育」(Indigenous Education) 的關聯；再來，我們將檢討台灣的原住民族教育、以及民族教育的推動，並透過東華大學原住民族學院，以親身的經歷，來檢討原住民族高等教育如何實踐多元文化主義；其次，我們特別要點出學院夾在教育部、原住民族委員會、以及校方之間所面對的困境；最後，我們將以東華大學民族發展研究所為例，探討多元文化主義在原住民族教育的落實。本文的書寫方式，除了所謂「傳統」的學術論述，另外採取個人的反省、以及批判<sup>1</sup>。

---

\* 發表於明道大學主辦「第二屆中華教育家教育理念國際研討會」，台中，台中教育大學，求真館，2011/11/25。

<sup>1</sup> 請參考 May 與 Aikman (2003)、以及 Trask (1999) 的類似途徑。我們將分別使用複數的「我們」、或是單數「筆者／我」的第一人稱；使用單數之際，正文用「筆者」，而引文用「我」。

## 多元文化主義的目標

根據 Konig (1999) 多元文化主義有三層意義：就實證上而言 (positively)，多元文化主義是指一個國家內部有多個族群存在的事實，因此，只是單純地在作描述，並無臧否的意思；再來，就規範上而言 (normatively)，多元文化主義所宣示的是一種多元族群之間和平共存、相輔相成的美麗新境界；接著，就政策面而言 (prescriptively)，多元文化主義就是要防止疏離的少數族群因為被邊陲化而自我退縮，同時，又要避免他們產生相對剝奪感而有分離的打算。

Bhikhu Parekh (2000: 13、5) 特別提醒我們，多元文化主義並不是為了文化特色、或是認同差異本身 (*per se*) 所提出來的對策，而是要對於少數族群**現在**的自我作認同作肯定、並要矯正**過去**的同化政策所帶來的劣勢、以及要正面肯定所有族群**未來**在對於國家有同樣的重要貢獻。因此，Amy Gutmann (1994: 8) 便道出多元文化主義的精髓：國家對於少數族群文化的正式承認，就是表達多數族群願意平等看待少數族群的意願。

而 Will Kymlicka (1995: 10) 也表示，多元文化主義不只是接受少數族群的文化特色，還進一步要承認少數族群存在的事實。不過，他認為，即使主流社會對於少數族群有所了解，未必進一步有欣賞、或是尊重。他甚至於認為，如果雙方的理念原本就水或不容，即使有機會真正了解對方，反而更能強化自己的看法；因此，在浮光掠影介紹多元文化了事、以及深入了解對方文化差異的烏托邦境界，多元文化是一種務實的妥協 (Kymlicka, 2003: 163-64)。我們如果以光譜的方式來呈現 (圖 1)，多元文化的作法可以由行為上的包容／容忍、法律上的承認／接受、態度上的尊重／關心、到象徵上的欣賞／讚許 (Parekh, 2000: 1-2)。

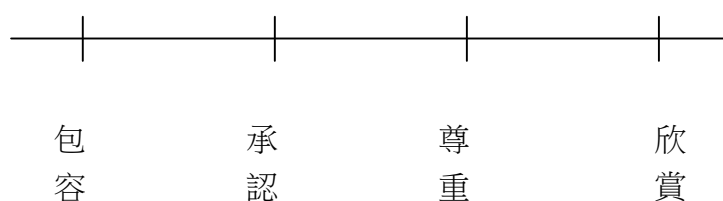


圖 1：多元文化主義的光譜

就具體的政策目標而言，我們可以把多元文化政策的目標歸納如下：(一) 促進所有族群文化的發展，特別是少數族群；(二) 克服少數族群參與社會的障礙；以及(三) 鼓勵族群之間的相互接觸、或是交流。這項任務必須是雙向的努力：一方面，少數族群是否願意參與國家的建構 (state-building)、以及民族的塑造 (nation-building)；另一方面，多數族群必須能夠採取開放的態度，主動放棄自來的偏見、排斥、歧視、以及支配關係 (Kymlicka, 1998: 72-75)。整體來看多元文化主義的目標，是希望以對少數族群文化認同的承認，取得政治上的妥協，讓多元族群都心甘情願的接受國家；我們也可以說，多元文化是一種程序，用來化解族群衝突、達成社會和諧。

當然，受到過去單一文化的做法影響，或許有人會認為，都是多元文化主義，才會帶來社會的分裂、甚至於分離。我們以為，這是錯誤的認知，因為，表面上看起來相安無事，彼此之間相安無事，並不表示族群齟齬已經化解；事實上，暫時的風平浪靜，可能是在醞釀下一波更大的衝突。相對之下，一個國家內部的多元文化，並不一定就會導致族群衝突。實證上的研究告訴我們，族群衝突往往來自不公平的政策、或是族群菁英的惡意推波助瀾；也就是說，由於政府採取單一文化主義的同化政策，造成少數族群產生相對剝奪感，才讓這些菁英有進行族群動員的機會 (Shih, 1991)。

其實，當少數族群要求自己獨特的文化被社會承認之時，除了代表捍衛族人尊嚴、自由、以及自決權的決心，更是表達想要對於這個國家有所貢獻的意願，未必要視為毒蛇猛獸；也就是說，多元文化主義反而是有助於培養彼此的信任感，並進而凝聚彼此對於共同利益的共識 (Kymlicka, 1998: 45)。我們以為，族群之間的關係是相互建構的，唯有「同中存異」(diversity in unity)，才有可能「異中求同」(diversity for unity)；這裡所謂的「異」是指族群的集體認同、以及文化特色，而「同」則可以指政治制度、社會價值、以及共同命運；前者有關「族群認同」(ethnic identity)，後者則是指「民族認同」(national identity)。

## 由族群研究到多元文化教育的發展

就一個專門的學術領域（academic discipline）而言，「族群研究」是指以科學的方式，對於族群、以及族群關係所從事的研究。族群研究起源於 1960 年代中末期、以及 1970 年代初期的美國，時值社會運動風起雲湧，尤其是在黑人的民權運動、以及反越戰運動（Barlow, 1991; Lowy, 1995, Barnard Committee for Ethnic Studies, c. 2007）。當時，大學裡頭的少數族群學生，不滿學校所開的課程往往以白人觀點為主，缺乏能夠起碼反映他們族人經驗者，因此，集體發動抗議行為，進而要求設立相關科系。面對來自社會上排山倒海的輿論壓力，校方從善如流，開始有「黑人研究」（Black Studies）、「拉丁裔研究」（Latino Studies）、以及「原住民研究」（Native Studies）等出現。到 1970 左右，美國已經有將近一千個系所、或是學程開設相關的課程（Bengelsdorf, 1972: 18），也有適用於通識課程的教科書、或是進階的學術專書；除了有一般性的族群研究專業學會、以及期刊，也成立有關個別族群的學會、出版期刊。

我們可以看到，原本，族群研究的主要對象是少數族群，比較精確的說法是「少數族群研究」（Minority Studies）。從 1980 年代起，多元文化主義盛行一時，美國校園的關懷不再侷限於傳統的少數族群，非弱勢族群的文化、歷史也開始被納入族群研究的範疇，除了移民自亞洲的華裔、日裔、以及菲律賓裔美國人，連來自歐洲的猶太裔、愛爾蘭裔、以及義大利裔美國人也包括在內，也就是說，所有美國境內的族群都是可以研究的對象，白人當然包含在內。

由於研究的對象擴增，也有人主張應該將族群研究改名為「多元文化研究」（Multicultural Studies）、或是「多元文化教育」（Foerster: 1982），甚至於，乾脆併入「美國研究」（American Studies）、或是稱為「美國族群研究」（American Ethnic Studies）（Goldstein-Shirley, 2002）。乍看之下，多元文化研究的視野看起來好像比較寬廣，不過，在資源有限的情況下，相互競爭的結果，對於少數族群的重視就無形中被大量沖淡了。Cook-Lynn（1999: 16）甚至於認為族群研究、以及後殖

民研究等等，都是機會主義者，在實質上會打擊到原有的原住民族研究。套一句坊間的說法，也就是以量變達到質變的目的。

戰前，日本政府為了達成殖民統治的目標（理蕃），族群研究的對象集中在原住民族（平埔族、高砂族），主要是由日本的人類學、以及語言學者來進行。戰後，國民政府移植台灣，台灣的原住民被當作中國的邊疆民族（高山族），大致上還是由人類學、以及語言學者從事研究，譬如中央研究院的民族學研究所。在威權時代，族群現象被視為有礙內部的團結，因此是被當作禁忌而令人裹足不前。到了 1980 年代，社會運動百花齊放，社會學者積極參與，並將研究的對象擴及客家族群。從 1990 年代起，由於政治民主化加速進行，政治學者也漸次關心相關課題，同時，學者的視野也延伸至省籍議題；進入二十一世紀，由於新移民（婚姻移民）、以及「新台灣之子」現象方興未艾，族群研究的對象更加廣化。由充滿污名化的「山地同胞」到「原住民族」，代表原住民族權利運動的初步勝利，而『原住民族教育法』更突顯落實原民族教育權的決心<sup>2</sup>。

目前，除了一般性的多元文化教育<sup>3</sup>，院級<sup>4</sup>的族群教育機構有中央大學客家學院<sup>5</sup>、交通大學客家文化學院<sup>6</sup>、聯合大學客家研究學院<sup>7</sup>、以及東華大學原住民族學院<sup>8</sup>。比較特別的是玉山神學院，專門招收心向神職的原住民學生。至於

---

<sup>2</sup> 有關於原民族教育權的探討，見七木一·莫耐（2008）。

<sup>3</sup> 對於多元文化教育在台灣的發展，見劉美慧（2011）；並請參考范麗娟（2008）有關多元文化教育對原住民族的影響。有關於台灣教育的針砭，見王麗雲（2011）、以及黃純敏（2011）。

<sup>4</sup> 除了中央研究院民族學研究所、台灣大學人類學系、清華大學人類學研究所、暨南國際大學人類學研究所、以及政治大學民族學系，其他學術單位，在原住民方面有台東大學南島文化研究所、台灣師範大學民族音樂研究所、台南藝術大學民族音樂學研究所；相關的原住民中心包括大仁科技大學原住民發展中心、台東大學原住民教育研究中心、台灣大學原住民族研究中心、台灣師範大學原住民族研究發展中心、政治大學原住民族研究中心、屏東教育大學原住民族教育中心、新竹教育大學原住民教育研究中心、嘉義大學原住民中心、以及暨南國際大學原住民族文化教育暨生計發展中心。在客家族群方面，有高雄師範大學客家文化研究所、屏東教育大學客家文化研究所、以及屏東科技大學客家文化產業研究所；相關的中心有大仁科技大學客家研究中心、台灣大學客家研究中心、成功大學客家研究中心、雲林科技大學客家研究中心、開南大學客家研究中心、玄奘大學客家研究中心、明新科技大學客家文化研究中心、育達商業科技大學客家文化研究中心、屏東科技大學客家產業研究中心、美和科技大學客家社區研究中心、以及輔英科技大學客家健康研究中心。

<sup>5</sup> 設有客家社會文化研究所、客家語文研究所、客家政治經濟研究所、以及客家研究中心。

<sup>6</sup> 設有人文社會學系、傳播與科技學系、以及國際客家研究中心。

<sup>7</sup> 設有客家語言與傳播研究所、經濟與社會研究所、以及資訊與社會研究所。

<sup>8</sup> 另外，與花師教育學院合作設有「原住民族教育學程」。

在 1996 年創立的花蓮教育大學（花蓮師範學院）多元文化教育研究所，在與東華大學合併後，被整併為課程設計與潛能開發學系的多元文化教育碩士班。另外，專業團體有台灣客家研究學會、台灣原住民教授學會、以及台灣原住民族研究學會。就學術期刊而言，東華大學原住民族學院出版了《台灣原住民族研究季刊》，台灣原住民教授學會出版半年刊《台灣原住民研究論叢》，在 2010 年成立的台灣原住民族研究學會也在今年開始出版季刊《台灣原住民族研究學報》<sup>9</sup>。

在原住民族精英的要求下，教育部與原住民族委員會取得共識，在 2001 年 8 月於東華大學成立原住民族學院。學院結合現有的群關係與文化研究所，另外成立民族發展研究所、民族語言與傳播學系、民族文化學系；隨後，又增設民族藝術研究所、以及原住民社會工作學程。年前，系所整併為民族發展暨民族社工、民族語言傳播、以及族群關係與文化等三個學系，而民族藝術研究所則歸藝術學院。除了原有的原住民發展中心，我們近年另外設置原住民法政研究室，與前者大略作人文、以及社會科學的分工。

## 多元文化教育的意義、目標、以及途徑

多元文化教育有三層意義：首先，它代表一種理念，不管出身背景屬於何種族群、或是擁有何種文化特徵，起碼讓所有的學生都有公平接受教育的機會；接著，它是一種社會運動，希望能改造現有的教育制度、機構、以及環境，讓大家都公平的學習的機會；再來，它是一種永無止境的追求公平教育過程，只要社會上有偏見、或是歧視，就有必要繼續推動（Banks, 1997: 3-5）。

Gibson（1984）根據教育的目標，把多元文化分為五種型態：（一）仁慈的多元文化主義，讓大家都公平的教育機會；（二）文化了解途徑，讓所有學生了解文化差異；（三）文化多元的途徑，想辦法保存多元的文化；（四）多文化教育途徑，讓學習者可以適應不同的文化下；以及（五）文化傳播途徑，超越文化

---

<sup>9</sup> 另外，在 1996 年由台東師範學院（台東大學的前身）出版的《原住民族教育季刊》，已經停刊。

或是族群，讓學生具有面對多元文化的能力，不再區分主流文化與族群文化。另外，Gibson（1984）根據教育的目標，將多元文化分為五種型態：（一）仁慈的多元文化主義，讓大家都有公平的教育機會；（二）文化了解途徑，讓所有學生了解文化差異；（三）文化多元的途徑，想辦法保存多元的文化；（四）多文化教育途徑，讓學習者可以適應不同的文化下；以及（五）文化傳播途徑，超越文化或是族群，讓學生具有面對多元文化的能力，不再區分主流文化與族群文化。另外，Banks（2000: 1-4）也歸納了下列多元文化教育的目標：幫助學生取得基本的讀寫算術能力<sup>10</sup>、透過其他文化的觀點來了解自我、理解其他族群及其文化<sup>11</sup>、提供學生面對多元族群所必須的技能／態度／知識、以及減輕少數族群因為遭受歧視所產生的痛苦。

不過，Grant 與 Sleeter（1997: 65-73）提醒我們，多元文化教育的作法並不限於介紹多元族群的文化特徵、讓少數族群調適主流社會的生活、或是讓族群之間和好相處，更是要改革學校、改造社會。Grant 與 Sleeter（1997: 70）也提出類似的多元文化教育的三目標：降低偏見及歧視、提供公平機會及促進社會公義、以及公平分配權力。我們由學習到行動，把這些目標以光譜的方式呈現（圖 2）：

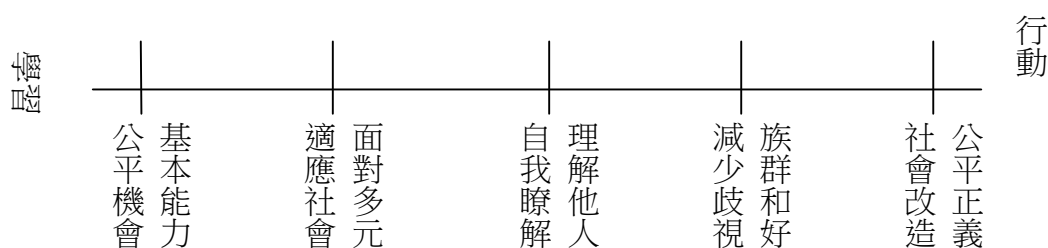


圖 2：多元文化教育的目標

Banks（2002: 13-20; 1997: 20-26）認為多元文化教育的內容有五個面向，並列舉了多元文化學校的八個特徵／變數。我們綜合這些項目，可以歸納為學校、

<sup>10</sup> 不管是勞動市場的參與、或是部落經濟的永續（Cottrell, 2010: 223）。

<sup>11</sup> 也就是 Cottrell（2010: 223）所謂的跨文化和諧、或是社會凝聚。Kymlicka（2003: 164-65）認為，要真正理解對方的深層文化或是理念相當困難，特別是彼此在歷史上就相互猜忌；因此，只要承認雙方有相當的差異就好，接下來的工作，就是談判協商的工作，看看大家是否找得到共存的條件。

老師、學生、以及社區所面對的課題。首先就學校的管理而言，必須調整行政人員的態度、認知、理念、以及行動，改革學校的組織、結構、以及文化，讓學校成為具有賦與學生權力的機構；就老師的教學而言，不論是課程設計、教材準備、教學方法、考試評分、或是知識建構，必須想辦法整合多元的觀點、確保學習的公平、以及降低學生的偏見；就學生的學習而言，除了尊重他們的母語使用、並提供學生諮商服務，還要提供適切的學習方式；就社區的參與而言，希望家長、以及部落都能提供看法。

Banks (2002: 29-32) 指出，多元整合的方式有四種層級。最保守的方式是「貢獻途徑」(contributions approach)，撿拾少數族群的人物、貢獻、節慶、或是文化特徵，插進去現有的教材、或是核心課程，讓大家來欣賞，點到為止；接著是「附加途徑」(additive approach)，在不變動現有的主流框架之下，附加少數族群的特徵、概念、或是主題；再來是「轉換途徑」(transformative approach)，嘗試著去改變現有課程的基本假設、本質、以及結構，讓學生可以從多重的族群觀點、框架、或是價值，來看概念、事件、或是議題；最高的境界是「社會行動途徑」(social action approach) 鼓勵學生批判、以及參與，進行社會改造，同時又能賦予權力。

Moniz (2008: 4) 提醒我們，原本，學校教育就是殖民者用來建構、維持支配關係，因此，如果多元文化教育只是介紹多元的族群文化，沒有改變現有的權力關係，那麼，只能算是喝了不會死的良心湯、應付了事罷了，甚至於是用來粉飾太平、鞏固現有的共犯結構。Kymlicka (2003: 163) 也認為，如果只是介紹少數族群在食衣住行上的異國情調，那麼，也不過是選擇少數族群文化中無害的部份，加以商品化、或是迪斯奈化，儘管多彩多姿，也只有被消費的用途；如此避重就輕，根本迴避社會必須要面對的文化差異，於事無補。

原住民族大體對於教育多少抱持著敬而遠之的態度，認為是殖民者用來消滅族人文化、否定自我認同、以及摧毀傳統社會的工具，終究，如果不是要讓原住民族銷聲匿跡，至少也達到同化的目標 (Cortrell, 2010: 224)。其中，最常見的



方式是運用「認知的帝國主義」(cognitive imperialism)，決定甚麼是正常的／文明的、以及甚麼是野蠻的 (Neegan, 2005: 9)。

不過，Arenas 等人 (2007: 54-55) 提出支持原住民族接受教育的三項理由：透過學校來進行原住民族語言的復育，畢竟，學校還是關鍵的場域；由於都會區原住民越來越多，普遍缺乏傳統部落所提供的支持網絡，學校或許可以補社區之不足；以及雖然起碼的文憑可以幫助原住民找到工作，不過，最大的挑戰還是如何讓原住民活化、保有自己的文化。此外，如果從培養原住民族自治的人事需求來看，教育更是核心 (RCAP, 1996: Vol. 3, 9)。由意識覺醒 (conscientization)、發動抗爭、到採取行動<sup>12</sup>，我們有必要思考何種教育適合原住民族 (education for indigenous peoples)，卻又能避免給原住民族帶來負面的影響。

### 原住民族教育的解析

原住民族所受的教育 (education of indigenous peoples) 包含主流／普通教育、以及原住民族教育；『原住民族教育法』也分為一般教育、以及民族教育兩種<sup>13</sup>。主流教育、多元文化教育、以及原住民族教育之間的關係，可以有相互排斥、或是包含的可能。前者是指彼此在概念上沒有重疊 (圖 3)；後者則認為主流教育應該包含多元文化教育，而多元文化教育應該包含原住民族教育<sup>14</sup>(圖 4)。

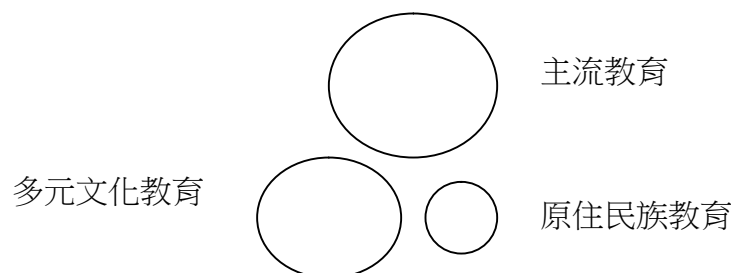


圖 3：孤立的原住民族教育

<sup>12</sup> 當然，Smith (2003) 認為三者的關係未必是線性的。

<sup>13</sup> Moniz (2008: 9) 把夏威夷的教育分為殖民者／墾殖者、原住民、以及其他三種；其中，前兩種涇渭分明、互不相屬，如果有的話，也是支配的關係。『原住民族教育法』原本的稱法是「原住民族教育」，2004 年修法才改為「民族教育」(汪秋一，2010)。

<sup>14</sup> 不過，Moniz (2008: 15) 主張，多元文化教育是用來調和主流教育、以及原住民族教育。

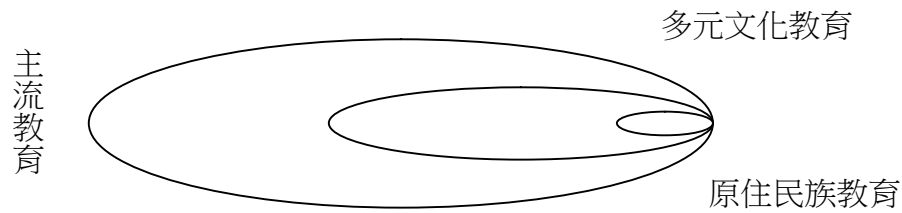


圖 4：邊陲的原住民族教育

我們以為，如果三者各行其是、老死不相往來，儼然視彼此相互競爭，原住民族教育很可能就會被孤立；如果是包含的情況，也就是 Moniz (2008: 13) 所調的支配 (superaltern) 與從屬 (subaltern) 關係，那麼，原住民族教育將是聊備一格的枝微末節，難免被邊陲化。因此，我們主張這是交集的關係 (圖 5)。

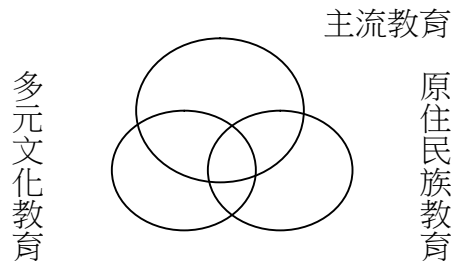


圖 5：原住民族教育的定位

面對主流教育的淡化、忽視、甚或嘲諷，Arenas 等人 (2007: 55-58) 對於目前原住民族教育提出三項建議：必須超越走馬看花的作法，以原住民族語言作為學校溝通的主要工具；避免將原住民族的認同加以本質化，也就是要認識到原住民族的文化是不斷地在變動的；以及在文憑主義、以及現有的主流教育框架下，想辦法注入原住民族的知識，以並持續與原住民族的認識論從事互動。具體而言，Arenas 等人 (2007: 35-43) 認為原住民族教育的作法包括：接觸歷史傳統，培養自信以及自豪；強調全人學習，特別是與大自然的附著；學童與大人的聯繫，特別是耆老；使用雙語、或是多語的方式，活化族語；以及讓非原住民了解原住民族的歷史傳統。

接下來，我們分別就學校組織、課程安排、以及師資聘任等三個面向來看。

首先，就學校的組織發展，Barnhardt (1991) 認為，除了接受現有的同化式教育，原住民教育的安排，由自主到整合，還有三種方選擇式<sup>15</sup>：另外成立獨立的 (independent) 學校<sup>16</sup>、加盟 (affiliated) 現有的大學<sup>17</sup>、或是納入 (integrated) 學校體制<sup>18</sup>。根據 Hu-DeHart (1995) 的觀察，由於學校高層對於族群研究仍有疑慮，因此，一旦在社會壓力下正式設置、對外表功以後，就不太願意有進一步的投入，而院長也未必會太在意這些單位的學術貢獻；最糟糕的作法是，校方往往不聘用專業上被肯定的人，刻意任命無能、或是容易受擺佈的人當主管。

再來，原住民族研究的課程發展，如果不是單單要成為多元文化口號下的點綴、或是非原住民學生增廣見聞的管道，就應該審慎思考設置這些系所學程的目的。Reyhner (1997: 106) 主張，原住民族研究系所學程可以提供原住民學生正面的大學環境，同時，也可以幫助非原住民學生了解原住民文化中所包含的人類價值。Pino-Robles (2000: 4) 也認為有二項重要任務：首先，必須讓原住民族學生（特別是都會原住民）在保有其「原住民的民族性」(indigenoussness)，同時，也要培養他們在大社會適應的能力（包含就業輔導）；進一步，還必須要想辦法讓非原住民學生、以及相關人士<sup>19</sup>，能夠了解原住民族的世界觀、以及看事情的觀點。換句話說，這不應該是原住民族學生遺世獨立的聚居處、或是相濡與沫的貧民窟，否則，這將只是離開原鄉、前往下一站<sup>20</sup>的另一個中繼站；同時，也不應該讓前來的非原住民學生，因為覺得疏離而卻步<sup>21</sup>。

---

<sup>15</sup> Partington (2002) 把原住民族教育分為五種模式：隔離模式、同化模式（向主流教育看齊）、文化模式（融入少數族群文化）、賦權模式（參與而保持自我）、雙向模式（嫻熟雙邊文化）、以及方塊模式（政府、教育體系、以及社區的夥伴關係）。

<sup>16</sup> 譬如美國的部落大學、或是紐西蘭的 University of Raukawa。Kymlicka (2003: 155) 指出，加拿大的英語、以及法語族群，幾乎是沒有交集的「平行社會」(parallel societies)，甚至於被稱為「兩個孤寂」(two solitudes)；同樣地，比利時的南北兩區。最壞的情況是被政府孤立，淪為「隔離學校」(segregated schooling) 模式，政府任憑自生自滅，沒錢、沒人、課程凌亂，不只是學生普遍知識不足，還造成文化剝奪，終究還是朝「同化學校」的方向調整 (Partington, 2002)。

<sup>17</sup> 譬如加拿大的 First Nations University of Canada。

<sup>18</sup> 包括原住民族研究學院、原住民族研究系所、族群研究系所下面的一個組、原住民族研究學程、以及通識課程裡頭的原住民族研究課程。

<sup>19</sup> 除了圈內人，還包括中小學的師資培育。

<sup>20</sup> 譬如原住民族鄉鎮市、或是行政院原住民族委員會。

<sup>21</sup> 如果相關政府單位的公務人員，比如林務局、退輔會、或是國家公園，能在職前修過相關的課程，應該對原住民族可以有起碼的敏感度，不會有百思不解的表情、或是睥睨一切的姿態。

接著，我們以原住民族身分、以及原住民族研究能力，來討論教師聘用的優先順序<sup>22</sup>。首先，最理想是具有原住民族的身分、又具備研究原住民族的專業能力；在另一方面，對於既非原住民、又沒有原住民族研究能力的人，就不用考慮。接著，我們面對究竟是沒有專業的原住民、還是具有專業的非原住民，應該列為優先的考慮？我們認為，最大的風險是可能面對為了就業，而決定將原住民族當作研究對象者。當這個工作只是過渡時期的避風港，也就是過水用的次佳選擇，很難保證會把多少心力奉獻在原住民族研究上面，只要有相當的機會，就會毫不猶豫地跳巢。因此，與其急著把所有員額補滿，短期內，不如先聘用兼任教師。

## 台灣原住民族的教育

有關台灣原住民族教育的發展，可以分為同化融合（-1987）、多元開放（1987-96）、以及主體發展（1996-）三個階段<sup>23</sup>。從清治的蕃塾到日治的蕃童教育所／蕃人公學校，基本上的功能是進行同化以利統治（許崇明，n.d.）。戰後，國民政府的原住民教育，大體不脫同化的本質，一直到政治解嚴，受到多元文化主義影響，才展開原住民族語言文化的教學，不過，大致上還是採取附加式進行；行政院原住民族委員於會 1996 年成立後，立法院在 1998 年通過『原住民族教育法』，開始有比較具體的原住民族教育事項（周惠民、施正鋒，2011）。

根據周惠民（2008）的觀察，當前原住民教育所遇到的困境，包括『原住民族教育法』不夠周延、主管單位互踢皮球<sup>24</sup>、社會對於所謂優惠入學措施的質疑、缺乏原住民族的主體性、以及忽略都會區原住民的教育。追根究底，問題在於政府雖有原住民教育的行政措施，政策並不清楚。就大原則而言，教育部在 1996

---

<sup>22</sup> 我們在此不論族語老師、或是藝文薪傳者。

<sup>23</sup> 教育部（1997：10-16）將戰後的原住民教育分為山地平地化（1945-62）、融合整體社會（1963-87）、開放發展（1988-）等三期。有關於台灣原住民教育的歷史發展，見牟中原與汪幼絨（1997）；現況見周惠民（2010）、巴蘇亞·博伊哲努（2010）、孫大川（2010）、吳清基（2010）。

<sup>24</sup> 誠然，站在教育部的角度來看，原住民只佔了 2%，而各司處還有 98% 的預算要執行，疲於奔命，未必是故意丟包袱；相對之下，原民會雖然設有教文處，同仁多半不具有教育專業，難免有力不從心的感覺，當然希望共襄盛舉。

年召開「全國原住民教育會議」，出版《中華民國原住民教育報告書》(1997)，提出三項政策主軸、七項方針。民進黨政府上台後，教育部(2003)召開「全國教育發展會議」，在「尊重原住民主體性、發展原住民族教育」的討論提綱下，對原住民教育作出五項建議<sup>25</sup>；國民黨政府捲土重來，教育部(2010a)在「第八次全國教育會議」結束後，公佈了《中華民國教育報告書》，其中，也有『發展原住民教育方案』。教育部與原民會共同研訂的『原住民族教育政策白皮書』(2010)，除了在結論有「保障與扶持原住民族教育」的要領，另外列了七項預期目標，看來比較像是工作項目。教育部(2005:1)在1990年代先後提出兩期『發展與改進原住民教育五年計劃』；在『原住民族教育法』公佈實施後，教育部(2005、2010b)擬定兩期『發展原住民族教育五年中程個案計畫』<sup>26</sup>。我們把這些報告書、白皮書、或是計畫的目標整理如下(表1)：

**表 1：原住民教育政策的目標**

文件	政策目標
發展與改進原住民教育五年計劃(1994-1998)	適應現代生活，並維護傳統文化
中華民國原住民教育報告書(1997)	維護傳統文化、適應現代生活、創新未來遠景
發展與改進原住民教育第二期五年計劃(1999-2003)	建立原住民尊嚴並激發其文化發展生機 維護創新文化、積極參與現代生活
全國教育發展會議實錄(2003)	尊重原住民主體性 發展原住民族教育
發展原住民族教育五年中程個案計畫(2006-2010)	確立主體發展、厚植生技能力 參與現代社會、開展民族文化
中華民國教育報告書(2010) 發展原住民教育方案	落實原住民族教育法令，強化推動機制 改善原住民族教育環境，提升教育水準 培育原住民族多樣人才，發展個人潛能
原住民族教育政策白皮書(2010)	保障與扶持原住民族教育
發展原住民族教育五年中程個案計畫(2011-2015)	落實法之精神、健全主體發展、優化學習環境 深耕文化涵養、追求教育卓越

<sup>25</sup> 包括：整合原住民教育法制，規劃發展藍圖；設置專責統籌機構，建立常態協調機制；強化原住民教育實施環境，提升教育素質；加強原住民學生學習輔導，發展個人潛能；尊重原住民主體性，規劃原住民族教育體系(教育部，2003)。一般而言，政府的作法是先射箭、再畫靶，也就是在會前，主辦單位會先準備討論的提綱，在定了調以後，再由與會者的建言歸納細部項目；儘管如此，還是可以看出政府的施政方向，因此，所謂的討論提綱，實際上就是政策目標。

<sup>26</sup> 根據教育部長吳清基(2010)的說法，新的五年計劃是根據白皮書來訂的。另外，教育部每年出版的《中華民國教育年報》，都有專章提到原住民族教育，譬如嚴國樑(2001)、譚光鼎(2006)、以及林春鳳(2010)；最新的事務性報告有〈99年度原住民教育推動概況〉(教育部教育研究委員會，c.2010)。早期的《原住民教育改革報告書》(牟中原，1996)，也有一些建議。

這些中期計畫看起來比較像是各單位的業務匯整，再想辦法塞到所謂的「工作項目」下面，而非依據目標／分項目標、或是議題來作分類<sup>27</sup>。以『發展原住民族教育五年中程個案計畫（2006-2010）』為例，在總目標「確立主體發展、厚植生技能力、參與現代社會、開展民族文化」之下，共推演出七個分項目標，下面再分為十二個工作項目（計畫項目）；每個計畫項目下面有分為執行要項、以及執行內容兩個層級，後者應該就是各司處花錢的項目。美其名為由下而上，其實是看預算如何花掉，因此，由總目標、分項目標、工作項目、執行要項、到執行內容等五個層級，由抽象到具體，表面上看起來似乎是綱舉目張，事實上，由上一層推到下一層，彼此之間的關係未必清楚。

合理的作法應該是先有最高的政策大方向（總目標），再據之訂定比較具體的目標（分項目標）、以及方案（工作項目）。坦承而言，如果政策方向、以及目標有所改弦更張，而執行要項與執行內容並沒有多大改變，頂多作工作項目的欄位調整，既無法顯示經常性的行政措施與具有特定目標的專案計畫有何差別，也看不出教育部對於新政府的目標有何配套的作法。

另一個考察的重點是每年及期終的績效評鑑，姑且不論這些指標與標準的效度（validity）、以及信度（reliability）如何，工作項目由十二減為九項，包括「促進原住民族教育研究發展」等三個工作項目竟然不見了；究竟是這些項目不重要、還是無法考評？此外，如果只是作選擇性的清單描述、沒有一對一的關係，而操作性的指標侷限於有無、執行件數、或是金額，那麼，所謂的「執行成果」，也不過是預算的使用情形，頂多只看得到數字的變動，很難作整體的政策評估。

教育部在推出『發展原住民族教育五年中程個案計畫（2011-2015）』之際，必須對於前一個五年計畫提出執行成果報告<sup>28</sup>。雖然洋洋灑灑，條列式的內容相

---

<sup>27</sup> 譬如說，『發展原住民族教育五年中程個案計畫』有幼教、國教、中教、技職、高教、以及社教的分項目標，與各單位的業務相符，卻又有法治與組織、民族文化教育、體育與衛生教育、以及訓育與輔導課題，兩組並非相互排斥，而是 x 軸與 y 軸的差別。其實，既然有師資培訓、以及研究發展的議題，應該也有課程的問題，應該算是 z 軸；顯然，課程如果有被關注到，是被拆散到各級教育去了。

<sup>28</sup> 見教育部教育研究委員會（2011）。這是在筆者的堅持下才勉強提出的，也就是說，如果沒有

當凌亂，基本上是以經費執行率為重點、夾雜相關法規，完全沒有依據執行要項、或是執行內容來報告，也忘了五年前在計畫中所提的績效指標與評估基準，更看不出所謂的整合、發展、普及、強化、充實、提升、加強、推展、推動、落實、或是促進。也就是說，在各司處把自己認為跟原住民教育有關的業績報出來以後，主事者彷彿是疲於奔命、剪接拼貼。報告書雖然有「問題與困境」、以及「解決策略」，大體是不痛不癢，而且也無法在新的五年計畫看出有所改進，彷彿只要每年的預算執行率達成 90% 以上就好，因此，大致是應付了事。

以我們所關心的第八個工作項目／計畫項目「擴大原住民高等教育人才培育」來看<sup>29</sup>，下面分為擴大培育高等教育人才、改進大學升學保障制度、以及強化大學學生學習輔導等三個執行要項，底下又各自細分為三到五個執行內容。以執行要項「擴大培育高等教育人才」為例，有鼓勵法政財經等系所、建立人才資料庫、以及輔導出國留學以及返國就業等三個個執行內容。不過，在成果報告中，並沒有相關科系原住民學生人數的資料、或是鼓勵措施，因此，這部份的五年成果無法評估；同樣地，原本預期兩年內完成的人才資料庫也是掛零，又如何能幫國家規劃原住民人才的培訓？

我們特別注意到原住民留學的部份，報告中雖然有公費獎學金、以及自費補助的數字，不過，並沒有追蹤就讀的情況、或是回國的輔導。然而，中程計畫中只有中小學師資的培訓，無暇顧及大學教師，假如東華大學要聘用原住民族教師，只能碰運氣；如果中央主管單位對於國家的政策視若無睹，系所聘人之際當然就可以老是拿「原住民沒有人才」當藉口。可惜，我們在問題與困境部分，看不到這部份的檢討，因此，解決策略部份也就見不到有所對策。

在新的五年計畫中，計畫項目調整為「擴充原住民高等教育人才培育」，執

---

檢討，新的五年計畫只是依樣畫葫蘆，豈不就是欺世盜名的作文比賽？事實上，在尚未提出成果報告之前，新的五年計畫已經箭在弦上、不得不發，因此，考評也是虛應故事。坦承而言，如果每年都有作績效評鑑、而且老早就知道五年必須重提計劃一次，為何不見棺材、不掉眼淚，要到最後關頭才拿出來給大家看？到底這是無關緊要、還是故意要讓審查委員背書？

<sup>29</sup> 其實，高教司的部份算是中規中矩，最糟糕的計畫項目是整合原住民族教育法制與組織、以及促進原住民族教育研究發展，前者避重就輕，後者則不是有所疏漏、誤植他項、就是乏善可陳。

行要項增加到十項。就執行要項「擴大培育高等教育人才」來看，原有對特定科系的鼓勵悄悄地被拿掉，取而代之的是「培育及鼓勵原住民專門人才」，沒有檢討到底這個要項已經完成、沒有必要、還是有其他不可告人的理由。建置人才資料庫的執行要項還在，不過，先前的報告書並未說明有何進度，大餅還是繼續畫在天空。雖然公費、自費留學的獎勵措施還在，返國輔導就業的文字不見了。

整體來看，即使計畫項目「擴充原住民高等教育人才培育」、以及執行要項「擴大培育高等教育人才」與過去相仿，新的執行內容有所增減，卻未必在上一期計畫的問題與困境、以及解決策略提到；相對地，上一期所作的建議，並未完全在新的五年計畫反應出來。至於我們在會議中所提原住民大專教師如何培育的問題，兩個部會充耳不聞，我們沒有獲得任何回應，當然也不會看到在新的五年計畫中做任何處理。

## 國家的民族教育想像

接下來，我們要探討五年計畫中的民族教育。儘管『原住民族教育法』對於原住民族教育有起碼的規範<sup>30</sup>：

原住民為原住民族教育之主體，政府應本於多元、平等、自主、尊重之精神，推展原住民族教育。

原住民族教育應以維護民族尊嚴、延續民族命脈、增進民族福祉、促進族群共榮為目的。

不過，要如何落實抽象的原則，仍然是最大的挑戰。根據『原住民族教育法』的定義，民族教育是指「依原住民族文化特性，對原住民學生所實施之傳統民族文化教育」(第4條)，然而，內容還是有待進一步確認<sup>31</sup>(巴蘇亞·博伊哲努, 2010)。

如前所述，早在2003年召開的「全國教育發展會議」，就有「尊重原住民主體性、發展原住民族教育」的目標，呼應『原住民族教育法』。在『發展原住民

<sup>30</sup> 另外，第17條也規定：「為發展原住民之民族學術，培育原住民高等人才及培養原住民族教育師資，以促進原住民於政治、經濟、教育、文化、社會等各方面之發展，……」。

<sup>31</sup> 請參考陳伯璋等人(1999)、陳枝烈(2008)、以及李季順(2005)。



族教育五年中程個案計畫（2006-2010）」，有分項目標「尊重主體意識推展民族教育，開創文化生機」：

以原住民主體性發展民族教育，提升民族認同，開創文化生機；逐步規劃及實驗發展符合原住民需求之民族學校體系，並建立銜接轉換措施；鼓勵學習族語及文化，促進多元族群文化交流體驗與欣賞。

下面有計劃項目「發展原住民族文化教育」，包含規劃原住民族教育體系、發展民族教育課程及教材、落實原住民族語教學、推廣民族文化課程教學實施、以及強化大專校院對民族教育推動等五個執行要項，往下共有 28 個執行內容。預期績效指標及評估基準如下：

本於原住民主體性發展整體民族教育；四年內完成各級民族教育課程內容規劃；三年內試辦一所實驗性涵蓋幼教至中小學之原住民族學校，並規劃完整轉換配合措施；一年內完成原住民學生族語認證辦法及相關配合研習檢定措施；定期辦理全國原住民學生傳統才藝競賽；規劃完成涵蓋原鄉及都會區原住民學生的族語、文化振興計畫。

當時，教育部就以「一般教育與民族教育的對話」，提出保留的看法：

原住民族教育涵蓋一般教育與民族教育。一般教育，指主流社會所提供的各級各類教育，是原住民族與一般族群民眾共同接受的教育，也是參與主流社會所必須接受的教育。而民族教育，是指原住民族群文化的教育。一般教育所反映的是優勢文化影響力，已融入主流文化的一般民眾，可以透過其所熟悉的文化情境，從事包括文化傳統、現代生活及全球發展在內的學習，所以只要接受一般教育即涵蓋所需學習的一切事物。但是相對於原住民學生來說，既要參與一般教育，更要花時間傳承自己的民族教育，民族教育反成為其學習的額外負擔。

由於文化經驗的落差，原住民族在一般教育的學習成就普遍不如主流族群，如今還要另外再花時間學習本族文化，勢必佔用他們在一般教育的有限學習時間，可能造成一般教育的學習成果更為不利。而如果民族教育的學習成果，又未能在未來的升學及就業上提供相對誘因，將對原住民族傳統文化的保存與發展難有幫助，也無法提升其參與現代社會的競爭能力。再從多元文化的精神來看，如果民族教育只限於原住民族本身，而未及於其他族群或一般民眾，恐怕也無法促進族群間的互信與互諒。

在理想上，原住民族也應該與其他族群一樣，享有能透過自己的文化去學習全球社會中所應學習事物的權利。在現實上，如果這樣的變動短期內不易實施，也應在一般教育與民族教育的同步發展下，逐漸推動各項措施，如：族語幼兒園的實驗研究、升學優惠的族語認證制度等著手，逐步導向理想目標。

然而，在計畫執行報告書上，不論是成果、問題、還是解決之道，華麗的資料刻意隱瞞未達成的上述績效指標。

接著，在『發展原住民族教育五年中程個案計畫（2011-2015）』，還是有「尊重原住民主體意識發展，推展民族教育」的分項目標：

以原住民之意願與主體性發展民族教育，兼顧都會區原住民與部落原住民之需要，開創文化生機；逐步規劃與發展符合原住民需求之民族學校，並建立銜接轉換措施；鼓勵學習族語及文化，提升民族認同，並增加與不同族群之交流機會，促進多元族群共融與精進機會。

這些目標下面有「深化與規劃民族教育內涵及體系」的計劃項目，而執行要項增為九項<sup>32</sup>，執行內容也高達 28 個，預期績效指標及評量標準也稍有改進。儘管如此，教育部還是認為有「民族教育紮根與原住民族人口遷移問題」，也就是過去五年所面對的課題未解決，現在另外再引出兩個難題：

- 1、原住民族文化教育教材需要符合原住民之生活，原住民族地區學校所實施之教材與一般教育需有差別。如何能設計規劃出更貼近學生生活的教材，需要依靠大家集思廣益，強化原住民學生學習生活化知識。
- 2、原住民族的教育內容由於不同的邏輯思考及資料蒐集時間較短，導致無具體文字記載，知識體系的建構仍然停留在片段的編列及組合。雖然數位典藏工作正積極進行中，但內容呈現多是母語教材及生活片段的數位內容。事實上，原住民族的各項生活知識內容價值性非常高，如魯凱族的狩獵祭、阿美族的豐年祭與布農族的打耳祭等族群對於山野的知識與歲時祭儀文化，若無法詳實記載，將不利於民族教育的傳承。
- 3、近年來，多數原住民因其生計與就學至都會地區尋找就業機會，各

---

<sup>32</sup> 包括規劃民族教育體系、辦理民族教育活動、發展民族教育課程及教材、落實原住民族語教學、辦理都市原住民教育發展計畫、推展族語教育、縮減原住民數位落差、營造原住民族媒體環境、以及創造偏鄉數位機會。當然，有些看起來性質相同，應該可以整併；另外，前後的項目數字稍有出入。

族群為適應都會區新形式的生活，在工作上投入長時間，導致無法返鄉或在地從事文化、產業活動，主流文化與各族群之間的融合變成自然現象，但也造成各族群的獨特性之淡化。除此之外，自然生態環境之巨變也迫使原住民離開原住民鄉，例如：八八（莫拉克）風災後，住在原住民族部落族人，大量人口遷移都市或臨時居留所。因此，對都會區原住民族文化的營造必須再重新思考與擬定新的策略，都會區之原住民族教育的推展有其必要性與價值性。

針對『原住民族教育法』（第 5 條）所規定的「建立符合原住民族需求之教育體系」，原民會主委孫大川的說法，是設立一個「原住民實驗學校」（無作者，2010：167），不過，圖像並不清楚；監察委員周陽山則建立設置完全中學、綜合中學（無作者，2010：194）。至於現有的東華大學原住民族學院，考試委員巴蘇亞·博伊哲努（2010）在監察院指出：

國立東華大學原住民族學院成立後，台灣的「原住民族民族教育」確已進入嶄新的階段，但是檢驗該學院各系所的課程架構，大致仍然沿襲前述主流學術機關的做法與傳統，無法真正設計並傳輸周全而細緻的原住民族知識，這是亟待扭轉的趨勢。東華大學原住民族學院的建立，原本就是要承擔民族文化與知識的調查、研究與教學，如果跟其他大學院系毫無差別，其設置的意義何在？惟根據觀察，教師的研究與教學內涵實與原住民族社會所期待及設院伊始之理念，有相當落差，值得進一步評估與改進。

換句話說，「其性質是屬一般民族學學院，而非原住民的民族學院，其屬於西方知識學之民族教育單位」（無作者，2010：185）。孫大川主委點出癥結所在（無作者，2010：210-11）：

據我的觀察，從民國 80 年以後，原住民在法政或其他部分的發展，已經建構至一定程度，其實最重要是如何執行，大家都知道問題在那裡，例如剛才大家批評東華大學原住民族學院，但大家或許不瞭解，原住民族學院要成立時，原本目標要擔負起接受高等教育之原住民，作為培育民族教育工作者之想法。因當時行政院原民會未極力支持，至目前為止，近 10 年時間，東華大學原住民族學院被迫朝向一般化發展。

教育部教育研究委員會執行秘書黃子騰毫不靦腆地表示（無作者，2010：198）：

剛才有與談人談到希望能設立完全中學，蘭嶼學校就是完全中學，是台東唯一的縣立完全中學。我跟各位報告，績效真的還有很大的進步空間，這就是大家一再說要成立原住民的各級學校，我個人是持比較保留的態度，因為我只要問一句話：「誰來唸？」在整個大環境是這樣的情況下，如果硬推這項政策的話，誰來唸？這是教育部為何不設專責學校的原因，……

也就是以一間中學的成敗來否決『原住民族教育法』。因此，「至於設專屬學校，可能要由行政院原民會來推動，因為教育部現在的政策就是不再新設學校」（無作者，2010：200）。由此可見，除非原民會主動，原住民族教育體系遙遙無期。考試委員巴蘇亞·博伊哲努（無作者，2010：202）道出不少原住民精英的看法：

……，現在有 170 所大學，卻連一所原住民族大學都沒有。教育部的長官預期 10 年之內全國會關閉一半的大學，這是設置原住民族大學很好的時機，讓原住民的知識文化在這樣的環境發展

總之，經過十多年的努力，民族教育大致上是被定義為原住民族的語言文化課程，而且是以附加的方式進行，被批評為內容淺薄化、零碎化、以及邊緣化，連基層的老師普遍缺乏相關的認識，更不用說以原住民族的知識主體來教學（陳張培倫，2010）。

## 東華大學三年的經驗

筆者在 2008 年 2 月接受原住民族朋友的召喚，前往東華大學接任原住民族學院院長一職。在遴選理念發表會上，筆者以〈個人能為東華大學原住民族學院做甚麼〉，表達自己在教學、研究、以及服務上的願景（施正鋒，2008）：

對於學生來說，除了持續聘任學有專長的老師，我會一方面強化大學部畢業生參加國家考試，另一方面，我會鼓勵畢業生進入國內研究所、甚至於出國留學。對於後者，除了美澳紐加，我們可以思考中南美洲，除了說這些國家的原住民族權利保障有其特殊之處，也可配合我國邦交國的發展；當然，我們除了必須再爭取相關單位的留學名額，還要一分面強化學術交流（姊妹校），另一方面是訓練學生的語言能力，讓學生可以早日取得博士學位，回到東華任教。現在快進入 2008 年，如果順利

的話，我們在 2012 年可以有自己的校友擔任民族學院的年輕教授。

對於同僚來說，我希望能做短中長期的規劃，協調院內同仁進行整合型的研究，以民族學院為中心，並邀請其他學術單位的同儕參與。我的想法是原住民族知識體系的建構，也就是說，要超越傳統將原住民族當作被觀察的客體的做法，以原住民族為主體，思考學術研究如何貢獻知識上的力量；因此，我們不只要關心原住民族在政治、經濟、社會、文化上的權利保障，還要想辦法讓原住民族成為國家的主體。

我的具體做法是鼓勵年輕的同仁升等，因此，大家把這個計畫當作核心來進行研究；然後，以學術成果發表會的方式來進行學術交流，讓相關領域的前輩來認識我們的工作者；再來，經過適當的審查機制，我們可以發表在自己的一個《原住民族學報》；最後，我們會想辦法與學校協調，或是以東華大學出版社、或是東華大學原住民族學院出版社的名義，全額、半額、或是定額補助同仁出版升等著作。

有關這份《原住民族學報》，我希望是國際、國內的論文各半，除了希望中就能成為國內原住民族的火車頭，也能打入國際原住民族學術圈子。我們初期以半年刊為目標，行有餘力，再擴編為季刊；基本上，每期有固定的主題，卻同時也接受一般性研究論文、研究紀要、新書評論、以及政策論壇。有關經費，應該可以要求原民會專款補助。

有關於與社會的接軌，我們應該有國家智庫的自我定位，也就是說，我們的系所要與原民會的相關單位密切聯繫，確實掌握政策走向的研議需求；我們甚至於要主導整個國家原住民族政策走向，在同仁的研究卓越之下，影響輿論對於原住民族的建構，讓政策制定者必須向民族學院請益。當然，為了從事研究領域的分工，我們有必要成立原住民族研究的協調（consortium），把相關系、所、或是中心結合起來。

我想，身為院長，無可旁貸的責任是擔任院方與校長、以及一級會議的橋樑，包括人事名額、經費分配、以及法規制定。我會向校方證明，民族學院將是東華大學的一塊璞玉，經過學校、老師、以及學生的共同努力，會讓大家覺得驕傲。

在過去三年，我們面對嚴峻的挑戰、也共同努力從事改革。由於東華大學與花蓮教育大學著手合併，未來勢必面對評鑑，我們首先要處理的是系所整併的課題，免得因為組織過於零碎化而缺乏效率，而過去在過渡時期的雞兔同籠結構也要一併解決。大體而言，同仁大半同意整頓的必要性，唯一的張力是原本置於學院的民族社工學程，學校希望能與民族發展學系結合，以免未來評鑑的師資不

足；經過溝通斡旋，雙方以原住民喝交杯酒的方式化解<sup>33</sup>。另外，民族藝術所原本說好要與領域相近的民族文化學系合作，在最後關頭，因為人與人之間的關係，在校長的主導下，只好忍痛令其改隸藝術學院；由於原民院的職缺流到其他學院，雖是顧全大局，卻是筆者對不起原住民的缺憾。

接踵而來的是招生不足的危機，有立法委員甚至於建議，乾脆開放名額招收中國的少數民族學生。坦承而言，對於現有的招生標準，我們只能概括承受。經過反覆檢討，我們發現，由於同仁求好心切，競相加碼的結果，設定太多科目的加權標準，原住民重點高中的校長抱怨，他們的畢業生真正有資格填志願的人不多；另外，如何讓畢業於職業學校的原住民有資格報考，也有改進的空間。我們把有限的經費用在拜託老師前往各地解說，也向新生進行問卷調查，似乎有相當大的成效，在第二年的招生，填寫志願的人數由 187 人突飛猛進為 1,255 人，成長率為 671%，所謂「院長不認真招生」的謠言不攻自破<sup>34</sup>；學校似乎百思不解<sup>35</sup>，只願意公開讚賞成長 421%的第二名。

難度較高的是課程的合理化，由於大家早已習慣現有的開課模式，各有自己的地盤，當不希望有所更動。筆者過去在淡江大學，經歷系所草創，知道甚麼是理性的課程規劃，站在學生的立場，絕對不能鄉愿讓步，否則，就有違當初前來的初衷。由於原民院原本採取大一不分系，因此，院方有相當大的主導權，我們由易到難，不敢寄望一蹴而成。接著，我們要求各系的課程必須有樹枝圖（見附錄 1），除了學院的基楚課程，還必須有系的核心課程、以及學程的專業必修，剩下來的，才給老師開選修課。基本上，我們認為對學生來說，原民院的課應該是像有頭有臉的百貨公司一樣，商品類別的區分應該是井然有序，不能像是夜市、或是路邊攤。

我們知道，有些老師喜歡搶大學部的必修課，以免為開課不成而傷神；當然，

---

<sup>33</sup> 當然，有人告狀到學校，說筆者逼迫同仁在上班時間喝酒。

<sup>34</sup> 這種說法的可能來源之一，是有同仁主張由院方印製宣傳用的文具，我們樂觀其成，不過，由於院方的經費拮据，特別是必須接待來自中國的不速之客，必須未雨綢繆，能省就省。

<sup>35</sup> 或許，筆者過去時常上電視台扣應節目，報紙也不時有時事評論，也是原住民族電視台的常客，應該有幫助學院的曝光吧！

也有人偏好研究所的課，一來，對外覺得比較拉風、似乎研究所的老師比較有水準，二來，研究生比較好講話，不像大學生單純。我們初步的約定是，一個老師在大學部一定要至少開一門必修、一門選修，再加上研究所一門；有同仁反映，希望每個人的選修課能再開放一門，以免學分不夠，我們從善如流。

在這過程，也有一些小的齟齬，就是院基礎課程 120 人合班上課。在過去，同仁習慣三、四個老師一起開一門課，美其名為協力、分工，然而，學生一再反應，課程沒有整合，甚至有缺乏共同課程進度表的情況，把套餐變成單點的飲茶點心，因此，我們必須降低共同授課老師的人數，把各行其是的情況降到最低，堅持不能超過三人合開一門課。另外，這些配對的老師往往會約定一起開兩門同樣的課，然後，再想辦法合併上課，如此，學分就有兩倍的乘數效果。然而，從學校的眼光來說，如果是合班上課，鐘點數只能根據總人數乘以一點幾的權數；有同仁認為這是慣例，新來的主管不應該管這麼多，不過，我們則以為這已經構成詐領，不應該坐視違反的事情發生。當然，幾位老師以學生上課品質為由進行杯葛，我們就央求原住民老師共同挑起重擔，畢竟在美國，大學部的入門課程學生人數動輒上百，而且必須由資深的老教授來教，難不倒人。

最困難的是師資的聘任，也就是原住民老師太少。當初，立法委員曾經就原民院的原住民教師比例過低提出質詢，因此，我們的責任就是如何在最短的時間內，招募到合適的原住民老師。對於各系所而言，這些是他們的缺，不容他人置喙；然而，我們認為這些是國家的、是原住民的，不能私相授受。問題是，院長在院教評委員會只有一票，只能在校級的教評委員會上，央求其他院長義助，暫時把人事案擋下來。對於一些人來說，這是背叛他們；由於我們是國立大學，必須對社會的期待有所回應，這一點自是絕對不能妥協。

另外，有些同仁急著聘用非原住民教師，理由是「原住民沒有人才」。我們辦了一場有關於 **affirmative action** 的學術研討會、並出版了一本書（施正鋒、謝若蘭，2008），目的是告訴有偏見的一些人，對於原住民族的權利保障並非歧視漢人。在這同時，我們也將觸角伸向其他大學，物色在學術上表現優異、或是具

有潛力的原住民學者，積極展開挖角。很遺憾地，也有人向校方投訴，指控我們是在「用自己人<sup>36</sup>」。如果就原住民的身分而言，這些學者當然是原住民自己的族人，回到國家為原住民所設立的學院，有何不可？就個人而言，我們與這些學者頂多只有學術上的接觸，非親非故、也無同門的關係，不怕非議羅織。最幸運的是，一名在國外剛取得博士的原住民毛遂自薦，恰好符合教學需求，當然視為天上掉下來的禮物。不過，我們在全校進行整頓之際，失去一名原住民老師。

另外，我們也鼓勵院內同仁準備升等，終於打破過去八年無人升等成功的紀錄，共有一名專案教師、九名助理教授、以及一名副教授真除。就策略上而言，我們在行政會議、以及校教評會上廣結善緣，儘量不要發言、除非是有必要仗義直言；另外，我們也仔細分析委員們的投票行為，給同仁適度的建議。基本上，我們的立場是升等為同仁的權利，不應該加以阻撓、或是嚇阻，因此，只要在專業上獲得起碼的肯定，就應該有更上一層樓的機會，更不應該當作恩寵的工具。

當然，為了讓其他學門知道原住民族研究是一門嚴肅的學問，我們著手出版學術季刊、以及叢書，希望能有群聚的效應、並提升同仁的研究誘因。對於不少同仁而言，最大的掙扎是博士學位的專業訓練、以及原住民族研究的角力，因此，我們必須曉以大義，至少把四分之一、或是三分之一的精力用在原住民族研究，千萬不要妄自菲薄。同樣地，我們在對外四處邀稿之際，也要拜託同仁把研究成果發表在自己的期刊，沒有必要受到 SSCI、或是 TSSCI 的迷思左右研究方向<sup>37</sup>，畢竟，其他刊物是以傳統學門為主，未必青睞原住民族研究的論文，不管別人如何睥睨，這才是真正屬於自己的跨領域學術刊物。

---

<sup>36</sup> 其實，這樣的說法聽來相當熟悉。考試委員浦忠成回憶十多年前，在大學教原住民族文學，同事不以為然地消遣道：「你又在教自己祖先留下的東西」（無作者，2010：186），彷彿是見不得人似的。他可毫不退讓：「你們也不是教自己祖先留下的東西？你們教詩、詞、曲及中國文學史，也都不是你們家的東西」

<sup>37</sup> SSCI (Social Science Citation Index, 社會科學引文索引)、SCI (Science Citation Index, 科學引文索引)、以及 A&HCI (Art and Humanity Citation Index, 藝術與人文引文索引), 是美國湯普森科學集團 (Thomson Scientific Corporate) 下屬 Institute for Scientific Information (ISI) 所出版的索引。台灣也設置了 TSSCI (Taiwan Social Science Citation Index, 台灣社會科學引文索引資料庫)。見施正鋒與吳珮瑛 (2009) 的批判。



## 互踢皮球的教育部、以及原民會

徒法不足以自行，光是有原住民教育的法律依據還不夠，還要相關部會有推動的決心。在組織方面，教育部在 1988 年成立「山胞教育委員會<sup>38</sup>」，並在 2000 年調整為「原住民族教育政策委員會」，由「教育研究委員會<sup>39</sup>」負責秘書工作。根據『原住民族教育法』，教育部必須設置「原住民族一般教育專責單位」，也就是相當於現有司處等級的單位，而現有的教育研究委員會只能算是任務性編組，頂多只有協調召開原住民族教育政策委員會的功能<sup>40</sup>。譬如，監察委員周陽山便主張，教育部應該成立一個「民族教育司」（無作者，2010：193）。

不過，教育部官員卻赤裸裸地持反對的立場，理由是部裡面總共有 17 個單位在執行原住民族教育業務，如果另外要成立專責單位，規模勢必相當龐大，認為這是不可能的（無作者，2010：199）。其實，這樣的說法邏輯不通，以當初設置原民會的理由來看，就是把各部會的業務集中，以免出現四處被當作雞肋而被忽視的困境；因此，儘管原民會的事務跨越各部會，儼然就是一個小行政院，並不代表它就是另一個龐大的行政院。

其實，縱使有類似的專責機構成立，教育部一再強調，依法只負責原住民的一般教育，至於原住民族教育，那是原民會的職責。教育部對於「原住民族教育」、以及「原住民族教育」的差別一向相當小心，也就是說，教育部只願意接受個別原住民學生的受教權，至於帶有集體權意味的「民族教育」則敬謝不敏。譬如初稿採用『原住民族 2009 教育白皮書』，後來改為『2009 原住民族教育白皮書』，「族」被拿掉，經過雙方的協調，最後才定為『原住民族教育政策白皮書』。

教育部官員甚至於風涼地表示，樂於見到原住民族自治區趕快成立，那麼，原住民族教育就可以落實。這樣的看法，完全把原住民族教育定義為原住民族自

---

<sup>38</sup> 後來改名為「原住民族教育委員會」。

<sup>39</sup> 教育研究委員會網站的「專業網站」下面，有一個「原住民族教育」網站。

<sup>40</sup> 當然，隔年與原民會負責召開「中央與地方原住民族教育事務協調會」，以及每五年規劃『發展原住民族教育五年中程個案計畫』。另外，教育部內部還有一個「原住民族教育專門工作小組」，在 2010 年 1 月召開第一次會議。

治區的教育，昧於有半數原住民實際上住在都會區的事實。也就是說，教育部認為，只要原住民離開原鄉部落，就只有一般教育的課題。所以，教育部官員明白表示，儘量少開原住民教育政策委員會，一年頂多召開兩次；就我們所見，會議內容不外事業務報告，沒有甚麼重大的決策權。

原民會雖然有教育文化處，而且也會派副主委、以及處長參加原住民教育政策委員會，不過，對於教育部消極以待的態度，基本上是莫可奈何<sup>41</sup>。民族學院與教育部沒有直接的關係，因為上面還有校方，而校方的接頭是高教司<sup>42</sup>，彼此的關係未必水乳交融，因此，除非透過立委居間協調，就只剩下如果有被任命為原住民教育政策委員的院長。其實，我們在會議中一再表達，希望教育部能重視原住民高教師資培育、以及原住民族研究等迫切的問題；只有高教司口頭表示關心，出席的低階人員也無能為力，除非教育部長與原民會主委願意坐下來好好討論，否則井水不犯河水，各有各的地盤、以及預算，何必給自己找麻煩。

對於校方來說，當年配合政府的政策，好不容易挪出一個原住民學院，因此，除了硬體設施以外，當然有每年能獲得部會挹注的期待。根據『原住民學生就讀國立及私立專科以上學校學雜費減免辦法』（第3條），原住民學生：

就讀國立專科以上學校者，減免全部學費及三分之二雜費；或全部學分費及三分之二學分學雜費。研究所學生比照日間部學士班所減免之數額辦理。

由於原民院的學生有一半以上是原住民，學校認為這是很大的負擔，理應由原民會來買單。可惜，歷來的主委，除了尤哈尼·伊斯卡卡夫特，接任者對於原先「原住民學生並可享有學雜費全免及住宿津貼等優惠」的承諾，普遍面有難色，原民院注定命運多舛。

---

<sup>41</sup> 根據原民會主委孫大川，兩個部會在十多年來「有非常密切之合作」（無作者，2010：164），這當然是官話。

<sup>42</sup> 教育部與大學之間的關係，看來像是長官與下屬，也就是說，高教司既然是撥錢的單位，不管是「五年五百億邁向頂尖大學計畫」、還是「教學卓越計畫」，大學當然必須言聽計從，尤其是二線的學校。就我們能接觸的，東華大學基本上是被片面當作政策推動的試驗品，譬如「大一不分系」的作法，因此，一旦人去政亡，學校覺得沒有配合的必要，自然會傾向於改弦更張。

我們希望原民會有常態化的一般性經常補助款，而原民會則只願意提供必須每年申請的計畫性特別補助款。站在公家機構的立場來看，當然希望以委辦業務的方式進行補助，以減輕業務負擔；就學術界的立場來看，魚幫水、水幫魚，也未嘗不可，只要不淪為疲於奔命的執行單位就好。當然，我們不敢期待劫富濟貧、更不會妄想雪中送炭，只不過，總是要能讓學者有些許研究的自由度，譬如說，如何向學校、以及學界證明，原住民族研究是一門學問。

根據原民會官員的說法，之所以愛莫能助，是因為立委過去有正式決議，不能補助東華大學，因此不敢造次。不過，當時在預算案提出附帶條款的前立委表示，完全烏有子虛，因為那是單一的附帶決議、而非一道永久的禁令。前原民會主委夷將·拔路兒曾經核准三年的出版補助，不過，新的主委上任後，要求必須每年重新申請、金額也大打折扣，更令人無法理解的是，原民會的小科員可以頤指氣使。

以政府在 99 年度的原住民教育預算為例，教育部編列了 22 億、原民會也編了 11 億左右（教育部教育研究委員會，2011：2）；就教育部的預算來看，高教司就用了 5.5 億、中教司 7.9 億，只要是用於減免學雜費、助學金、食宿費、以及伙食費（無作者，2010：199）。只不過，如果為了推動民族教育，難道不可以、或是不可能增加預算？原民會的作為相當不可思議（無作者，2010：182）：

在民國 98 年度編列約有 11 億元教育文化經費，但實際執行振興民族教育及語言文化等預算未達 2 億元，其他預算大部分使用在原住民學生獎助學金、部落大學、部落資訊站、原住民族電視台、改善部落收訊等方面。

也就是說，以最寬鬆的標準來看，原民會每年頂多把 2 億用於民族教育，其他多出來的，寧願繳回國庫；究竟原民會是不會編列預算、還是執行力有問題？

看到這樣的窘狀，監察委員在 2009 年底巡察東華大學，對於原民院提出多項建議。在 2010 年初，原住民的精英透過監察院舉辦的「第三屆人權保障工作研討會」上，藉著「原住民族教育權保障之問題及對策」課題，檢討東華大學的

原住民教育。同年 5 月，教育部次長林聰明與原民會主委孫大川共同蒞臨聽取報告。我們動員老師用心規劃準備，最後還是無疾而終，正如校長事先所預測，再怎麼說，都沒有用；高教司還算有禮貌，至少會後說明難處，原民會完全沒有回音，官僚之至，當面徵詢主委，理由是計畫寫得不好。

當然，院裡的老師還是可以透過個人的原住民身分，來向原民會申請計畫，同時，原民會也不時會委託老師承辦計畫案，不過，畢竟不是有通盤的規劃。在 2009 年春天的院慶活動，因為是立委主導，所以，教育部補助了一筆錢，我們只能算是過路財神；原民會的補助杯水車薪，立委都嫌主委的伴手禮太寒酸，大概只能購買代表原住民 14 族的樹木來種。教育部與原民會每年輪流辦理「中央與地方原住民教育事務協調會」，原民會副主委成曾經當面拜託辦理，我們欣然接受，並且派了一組人前往台東大學進行交接；事後，距離辦理時間越近，原民會卻遲遲沒有消息，探聽的結果，是「我們不一定要讓你們辦」。

究竟當年在籌設原民院的過程，東華大學與立法委員、還是原民會有何恩怨，我們不得而知。有此一說，是因為筆者個人的政治立場，所以，一開頭，就有人揚言休想得到半毛錢補助，更何況 2008 年 5 月的政權轉移。這種事情道聽塗說，聽聽就好。只不過，一想到多年來大家並肩作戰，經歷行政院跨部會的法案辯論、原民會被裁撤的危機、以及『原住民族基本法』的推動等等，鞠躬盡瘁、不分藍綠<sup>43</sup>，雖是求仁得仁，到頭來，竟然讓原民院連累，學生何辜？

## 缺乏社會責任感的學校

既然校方視民族學院為包袱，認為招收原住民學生是伐不來的，大家點滴在心頭。因此，原本屬於學院的五棟大樓，只同意移撥兩棟供行政、教學、以及研究使用，至於招待所則由學校委外經營<sup>44</sup>，另外兩棟閒置。面對師生要求局部開

---

<sup>43</sup> 其實，筆者前來東華大學，綠色陣營也有指控是被馬英九政府收編。

<sup>44</sup> 我們曾經舉「唯利是圖」的白布條，最後，被校長強制拆除。我們不屈不撓，在院長室的窗戶外頭再高掛抗議布條。

放使用的要求，校長曾經表示，只要院方能籌措電費就可以使用圓形廣場；一度，原民會主委當著教育部常務次長的面前，向校長洽詢每年電費所需，表示願意支付，然而，校方顧左右而言他，不願意正面回答<sup>45</sup>。

有關於硬體設備的使用，大家或許可以在整體規劃的藉口下忍讓，不過，族語課程的開設一直讓人相當困擾。具體而言，如果專門為原住民族設立的學院沒有原住民的特色，那麼，也不過像是美澳紐加等國過去令人詬病的寄宿學校，用來培養各族未來的班禪喇嘛，終究難逃成為羈縻族人幫兇的命運。就課程的安排而言，Thornton 主張（1977: 3）最基本的原住民族教育課程是族語，接下來是歷史、傳統、以及文學。多年來，院方一直向學校反映，在族語課程當中<sup>46</sup>，由於校方有最低開課人數的規定，一向只有阿美、排灣、泰雅等全國性的大族，或是花東地區的區域性族群才有可能開課<sup>47</sup>，譬如太魯閣、卑南、撒奇萊雅、噶瑪蘭等族，小族的學生原本就少，往往開課不成。

如果從多元文化的角度來看，原住民族語老師缺乏是困境之一，特別是小學，因此，東華大學既然有獨一無二的民族語言傳播學系，當然負有訓練族語人才的責任。此外，民族學院的一半學生非原住民，未來有可能從事相關的工作，特別是國家公園、或是林務局，也期待他們具有初步的當地族語能力。然而，學校認為原住民沒有特權，應該依據一般的課程規定開設，堅持與其他語言一視同仁，也就是必須至少十個人選修才能開課。眾所週知，目前小學對於母語教學的規定，只要有一個學生需求，就必須開課，顯然，堂堂的東華大學對於多元文化主義的實踐，遠不如任何一間小學。既然是國立大學，學校是靠全國納稅人的錢在供養，竟然一點社會責任感都沒有，要這種大學有什麼用？<sup>48</sup>

---

<sup>45</sup> 我們從其他地方的經驗來看，校方似乎有「跑了和尚、跑不了廟」的打算，也又是說，一旦相關部會的硬體挹注到位，萬一沒有後續的補助，只要社會的壓力不再，不排除乾脆把通識中心轉為社會科學院。

<sup>46</sup> 目前，民族語言與傳播學系的族語課程分三級：大一原民院基礎、大二語傳系核心、大三語言學程；見附錄 2。

<sup>47</sup> 其實，有些還是要拜託學生看班級人數調整。

<sup>48</sup> 恰好行政院推動「擴大就業方案」，暫時可以聘任耆老擔任族語工作坊的老師。不過，大致上還是反映現有的兼任師資，小族族語課程開不成的老問題，依然無法解決。

同樣地，學校規定大學部學生必須檢定英文能力，否則不能畢業，用意原本良好，不過，卻未能考慮學生的背景不同，必須因材施教。原住民學生來到大學，文化、以及城鄉的落差極大，學校並未提供過渡時期的輔導課程<sup>49</sup>，特別是基礎的語言，不要說吸收原文教科書的能力，連正常的畢業年限也會被耽擱，因此，英文檢定在無形中反而成為另一項障礙。院內老師一再反應，希望學校的語言要求能做彈性調整，能把基礎族語拿來抵英文檢定，畢竟，院裡的學生畢業後未必都從事經貿、或是學術工作。教務長的回答是，如果原民院有額外作要求，校方並不反對，至於學校的規定則是一體適用，聽起來很像法官對鄒族頭目的斥責：「這部法律，拿到玉山都一樣」（雅柏甦詠·博伊哲努、楊曉珞，2011）。

我們都知道，對於少數族群的保障並非歧視多數族群<sup>50</sup>。然而，從校長到教務長的說辭來看，完全是缺乏起碼的多元文化主義認識，大體認為那是特權。對於校方來說，原住民對於東華大學的貢獻，就是每年參加舞蹈比賽得到冠軍，然後可以風風光光帶這些學生到中國訪問。因此，校長可以到比賽場地坐一天，晚上叫教務長買宵夜給練舞的學生吃，來表達他的關心，僅此而已。至於其他的要求，一律被視為非分。在這種只會施小惠（tokenism）的氛圍下，我們不禁質疑，難道原住民學生只有工具性的價值、只有被當客體欣賞的份？

如果只是斤斤計較短期的效益成本，我們只能搖頭，然而，最不能讓人忍受的是校方有意無意的偏見。一度在寒假，院方發現消防器材被破壞，由於涉及破壞公物、以及公共危險，要求學校進行調查。校方不願意著手，認為這是原住民學生所為。對於這樣的態度，我們只好調出錄影帶，辨識出破壞者是其他學院的研究生。學校不止不願意道歉，還息事寧人，枉顧原民院送警處理的要求，由學

---

<sup>49</sup> 根據『原住民族教育法』（第 15 條）的規定，「直轄市、縣（市）主管機關應擇定一所以上學校，設立民族教育資源中心，支援轄區內或鄰近地區各級一般學校之民族教育。」而『原住民族教育法施行細則』（第 8 條）也說明，中心的任務包括「民族教育之諮詢及輔導」。教育部對於學校的「教學卓越」，在華麗的文字計畫中間，應該有一些空間。可惜，院方拜託原住民老師所提的計畫，並未被校方主事者青睞。

<sup>50</sup> 在西方民主國家，對於少數族群權利的保障，被視為實現國內民主、以及促進國際和平的必要條件，譬如『保障少數族群架構條約』（*Framework Convention for the Protection of National Minorities, 1995*），便把對於少數族群的保護，當作是歐洲穩定、民主安全、以及和平的前提；參見 Geldenhuts 與 Rossouw（2001）。

務處與總務處狼狽為奸、私了刑事案件，事後，連如何處置都未知會原民院，除了目中無人，如果不是族群敏感度不夠，就是家天下的心態，再不就是天高皇帝遠，反正台北的媒體不會報導。

這種對於原住民有意或是無意的歧視，罄竹難書，作為居中協調的主管，小不忍則亂大謀，我們必須百般忍讓。譬如說，在行政會議上，教務長關心招生所設計的新網頁，為了突顯各院的配合度，刻意指定要看原民院的新網頁。果不其然，當場連不上原民院的網頁，正符合其原住民不行的刻板印象。真相是，學校的新網頁超連結並未連上原民院已經設計好的網頁，錯在校方，欲加之罪、何患無辭？既然主管有偏見，下屬當然態度倨傲，院方的職員只能忍氣吞聲，反正，學校向來就是這樣，瞧不起原住民，有事就歸咎原民院的錯。

再舉一個例子，由於原民院有一陣子採取大一不分系，所以，英文等共同科的課必須由學院與校方協調。照說，學校根據經驗法則，由招收的學生人數，就可以簡單推估新學年應該開設的班級數目，並不是太複雜的工作。一開學，就有新生反映學校所開的英文課太少，很多人選不上，焦急無法順利四年畢業。我們在行政會議正式提出報告，校長也裁決不惜在夜間加開課程。然而，校方相關單位三個和尚沒水喝，既無力協調老師開課，又陽奉陰違、無視校長的裁示，學生家長終於向教育部抗議。對於這樣的顛預無能，只有基層的主管私下表示歉意，因為臨危授命，而相關系所的老師以研究為重為由、不願意開基礎課程，莫可奈何；然而，教務處竟然怪罪院方沒有安撫學生，無能在先、推託責任在後，完全無視學生的受教權，是可忍、孰不可忍。

同樣的羞辱，一再於校教評會公然出現。照說，老師升等採取三級三審，由校長所敦聘的校外專業委員審查，依照慣例，除非評語與分數有嚴重的分歧、讓人質疑是否有絃外之音，否則，隔行如隔山，校評委員只能尊重各行的專業。然而，我們卻看到某些委員一再談三道四，以非專業的意見提出程序上的阻擋；通常，我們聽到的理由是「為你們好」、或是「學生應該可以有更好的老師」等說詞。問題是，好壞應該是由專業的人來回答，而非憑著自己膚淺的印象逕自做評

價；如果是被公認是該領域獨一無二的人，外審分數平均高於八十分、甚至於有高達檢九十分以上者，外行人有何資格老是杯葛、堅持在會議上進行實質的審查<sup>51</sup>？對於這種「外行領導內行」的扭曲，除了有學門的傲慢，更有嚴重的族群偏見，然而，不知為何，主席一再息事寧人、縱容大放厥辭<sup>52</sup>。我們大局為重，只能隱忍不發，頂多拂袖而去。

## 原住民族發展的思考

開宗明義，民族發展研究所（c. 2009）當初發展的方向有四，包括（一）研究民族發展理論與問題、（二）培育原住民建設人才、（三）提供政策諮詢及推展社區服務、以及（四）維護發展原住民族文化。其中，有關於發展的自我定位是：

當今世界由於現代化及全球化的大趨勢，引發了在地的、本土的及族群認同的要求。而一向以經濟成長為焦點的發展理論，面對日益顯著的環境生態、社會文化及族群問題，研究的方法和目標開始轉化，改以均衡、永續及參與做為這一學科的基本概念。台灣原住民社會的發展目前仍陷於結構性劣勢，並面臨社會解組、文化滅絕的重大危機，其生存發展可以說面臨嚴重的挑戰，需要吾人認真探索有關民族發展的新思想、理論和政策，俾達到建構理論及保護弱勢權益的多元民主社會。本所之成立即試圖針對台灣原住民族的發展尋求綜合治理，通過理論的宏觀探討和視野，經由基層實踐，建立民族發展理論，培養厚實的社會行動力。

根據當年籌設學院的同仁高德義的說法，基本上是要培養原住民族的法政人才，也就是說，發展是要與語言、傳播、以及文化區隔的（雖然未必是相互排斥）。我們可以由系所成立以來的師資聘任，雖然未必是以法政學者為主，然而，至少是社會科學為中心。因此，我們可以看到，整個學院的專業大致上可以分為人文（語言、傳播、文化）、以及社會（發展、族群關係）兩大區塊。

儘管如此，過去由於在系所合一的壓力下，民族發展研究所與語言傳播學系

<sup>51</sup> 譬如說，同仁升等的論文有關著名的政治哲學家哈伯瑪斯（Jürgen Habermas），委員連法學與法哲學的差異都分不清，竟可以質疑為何不投稿某某期刊。

<sup>52</sup> 終於有院長在會議上警告，如果再繼續如此放肆，將要求倫理委員會處理。



被送作堆，實質上的運作是雞兔同籠，學生因而曾經向學校抗爭，被學校認為是麻煩製造者。另外，同仁對於課程的安排、或是研究生的論文，還是偶而會有歧見。當然，只要在必修課程適度取得平衡、選修課程及研究生指導各有專業，大致上還是可以相安無事。

不過，在日後整個院從事組織合理化的過程，民族發展研究所與民族語言傳播學系分家，前者被迫與民族社工結合，後者則成為全校唯一沒有研究所的系，有些同仁頓時產生危機感。一來，大學部的必修課粥少僧多、選修課可能乏人問津，因此，研究所的課程不可缺少；二來，如果沒有在研究所開課，門下勢必沒有研究生，將會造成田野調查的困境。在這個時候，就產生到底民族發展是否包括語言、傳播、甚至於文化層面的解釋。誠然，就理論而言，只要是原住民族的相關議題，都可以加上發展兩個字。然而，如果發展是包山包海，包括語言發展、傳播發展、甚至於文化發展，那麼，系所的分類較會產生混淆的困擾；換句話說，既然已經有既存的學科，發展就沒有獨立存在的意義。

另一種安排是，把發展當作上位的概念，也就是把發展當作整個院的基本精神。然而，當初在成立學院的時候，為了處理員額不足的問題，把現有的族群研究所納進來，因此，才有很拗口的「原住民族」學院名稱；對於原住民族來說，院的名稱應該是「原住民族」，對於族群研究學者而言，如果不能用比較廣義的「族群」，至少也要有其同義字「民族」，因而才會達成現有的妥協名稱。因此，如果想要把學院的名字改弦更張<sup>53</sup>，可能會順了姑的情、逆了嫂意。

最後的權宜作法，就是採取妥協的措施，讓與傳系的老師可以在民族發展與民族社工系的研究所開課、同時指導研究生論文，另一方面，也鼓勵同仁發表更多的論文，已達到申請設置研究所的起碼標準。不過，這只是解決一部分的問題，

---

<sup>53</sup> 其實，我們曾經整合同仁的意見，嘗試把原來族群所的博士班調整為院的博士班，稱為「原住民族研究」(Indigenous Studies)，打破系所的藩籬，讓院的師資可以互通有無。不過，在最後關頭，被教務處攔截下來，理由是院的老師在過去五年內的出版篇數不夠。這有點弔詭，如果以現有的族群所師資，當初都可以申請通過博士班，為何在加入更多的老師，反而會變成不夠格？另外，還有一項疑點，為了鼓勵東華大學與花蓮教育大學合併，教育部允許包裹處理所有的系所整併調整、或是調整，校方為何橫加阻撓？其他獨立研究所明明在評鑑上有師資不足的問題，為何就可以打破大家所同意的原則？

更大的挑戰是，民族發展研究所的同仁原本認為可以名正言順，有健全發展的機會，學校卻是硬要把民族社工學程納進來，稀釋當初的精神，甚至於喧賓奪主。

當年，經過爭取，教育部在 2007 年核准民族發展研究所增設大學部，也就是終於可以擴編為完整的「民族事務學系」，然而，因為東華大學與花蓮教育大學的合併案沒有進展，大人出事、處罰小孩，系的成立就被凍結起來。在這個時候，教育部又積極推廣學程，東華大學被當作實驗品，而全校最小的學院又被視為樣板，因此，就在院的下面直屬民族社工學程，也就是半個系；學校擔心學程在未來的評鑑無法過關，決定將學程併入民族發展學系。既然不管課程、或是研究生都要平均分配，連原來核定的員額被抵消掉，當然會有強烈反彈。

既然民族發展研究所從 99 學年度開始擴編為民族發展與民族社會工作學系，而原來的民族發展研究所則只是民族發展與社會工作學系的碩士班，那麼，不論是教學、研究、還是服務，將有重新自我定義的必要性。只不過，大家都忘了這是「民族社工」、而非「社工」，因此，如果只是為了要考社工師方便、需要一個學位，那就完全違背當初設置的初衷，也就是部落老人家的照護<sup>54</sup>。

如果要以「聯合國開發署」(United Nations Development Programme, 簡寫為 UNDP) 歷年所年版的『人類發展報告書』(*Human Development Report*)來看，幾乎所有相關人權、和平、甚至於民主的議題都被討論到，未免失焦。在以原住民族為主體的思維下，我們認為在目前，為了配合原住民社會的需求，把民族發展的主題聚焦在政治、經濟、以及社會層面，至於文化(廣義)、或是環境方面，已經有其他系所、或是學院，就應該作學術分工，以求知識的專精。由於在員額有限的情況下，我們必須做策略發展的選擇，也就是說，既然學校已經有經濟、或是社會發展的教學單位，就沒有必要開設重疊的課程，只要鼓勵同仁之間在研究上做跨領域的合作，我們應該把有限的資源作集中運用。

---

<sup>54</sup> 當初在學校整併之際，社工的老師曾經直達天聽，打算與社會發展研究所合併，理由是都有「社會」兩個字。後來，因為員額問題，校方不敢答應才作罷。其實，當時學程的設計、以及與民族發展所結合，是因為有共同的「民族」，也就是，是為了原住民族而設立的，現在，豈可過河拆橋、本末倒置？

考慮到『原住民族基本法』(2005)、以及研議中的『原住民族自治區法』，未來原住民迫切需要的是法政人才，因此，我們把原住民族的發展放在政治發展。目前，在民族發展與社會工作學系的民族發展學程裡頭<sup>55</sup>，學生除了被學程的必選修課(政治社會學、民法概論、社會運動、原住民族人權)，還要修習院基礎課程(包括民族語言、政治學、社會學、族群關係、社會研究方法)、以及系的核心課程(發展研究概論、法學緒論、社會工作概論)(圖6)。

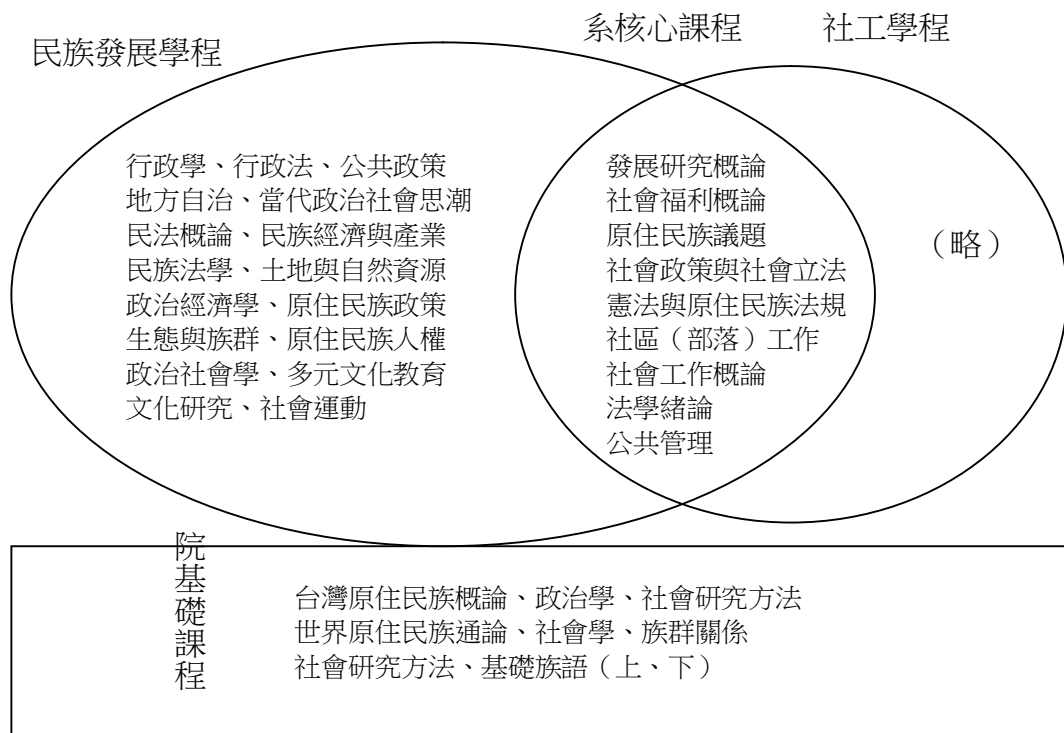


圖 6: 東華大學民族發展修習課程

不管是民族發展、或是原住民族研究，作為一個跨領域的學科，最大的挑戰是學校的質疑：到底這是一門專業的學術領域嗎？因此，專業的研究學會、以及學術期刊，是必要的條件。面對升遷、以及研究績效，同仁難免會見異思遷的誘惑，尤其是相關的人文、社會學科<sup>56</sup>，擋也擋不了。同樣地，當我們在聘任師資的時候，當事人也會有是否先到「正統」科系的猶豫<sup>57</sup>，這是無法避免的。坦承

<sup>55</sup> 整個系的課程地圖，請看附錄 3。

<sup>56</sup> 坦白說，碰到這樣的情況，我們也只能祝福，畢竟，留來留去、留成愁／仇。

<sup>57</sup> 譬如說，我們本來有意遊說一名剛獲得法律學博士的原住民族學者前來，終究，對方還是選擇他校的法律學系。

而言，我們只能在聘任之前，在學術社群的活動，至少有一兩年的觀察。

## 結語

儘管整個社會大致已經接受多元文化的理想，除了有憲法增修條文的規定，國會也通過『原住民族教育法』，不過，對於原住民族教育的推動，還是局限於原住民學生的一般教育，至於依據多元文化主義而來的民族教育，還是停留在菁英吶喊的階段，在短期之內，我們看不出有任何往前推進的跡象。

對於教育部來說，每年負責執行約二十億的原住民一般教育經費，約佔原住民教育預算的三分之二，當然不希望增加本身的業務。更何況，根據『原住民族教育法』，民族教育是原民會必須負責，因此，光是成立一個協調單位，已經算是仁至義盡，不同意另外設置專責機構。坦承而言，我們由政府的原住民教育五年中程計畫來看，基本上是各司處現有業務的彙整，拼拼湊湊，並不能反映出政府的原住民教育目標圖像。這表示，我們的國會監督、以及監察審計，還停留在如何把老百姓的血汗錢用完的層次。

原民會原本有原住民族大家長的角色，而主委更可以說就是加拿大、或是斐濟的大酋長，應該可以代表族人跟總統平起平坐，不應把把自己定位為內閣的一員、或是行政院會的小媳婦。面對教育部的保守態度，原民會應該勇於任事才對，可惜，我們目前所看到的官員，不能戮力忠於族人之託，也公然違背『原住民族教育法』的規範，敷衍了事、笑罵由人。如果是這樣，只是忙著在消化預算、執行業務、應付立委，要這個單位幹甚麼？

國立大學是社會的公器<sup>58</sup>，原本就有應該更高的自我期待。更何況，既然接受國家委以重任，成立了全國獨一無二的原住民族學院，在外界也獲得大家讚

---

<sup>58</sup> 其實，目前的公立大學像是搶食國家教育預算的禿鷹，校內也是弱肉強食、理工當道。對於這樣的醜態，唯一的解藥就是採取日本的行政法人化，雖然校名不拿掉國立，不過，卻必須自負盈虧，如此一來，那些沒有特色的三線、甚至於二線的國立大學，就必須面對市場的自由競爭，沒有特色就自動關門。坦承而言，私立大學雖然在商言商，至少會把學生當成顧客至上，不像國立大學，仗著國家的支撐，彷彿是龜兔賽跑的那隻傲慢的兔子，藉口研究頂尖，沒有把學生看在眼裡，硬是把基礎課程丟給博士候選人去教。

譽、以及殷切的期待，理當應該格外的用心呵護。可惜，我們看到的是一個缺乏族群敏感度的行政團隊<sup>59</sup>、再加上近乎敵視的環境；難怪，面對「仁慈的忽視」（benign neglect），原住民族菁英眼見中國有諸多的民族大學，近年一再喊出「另外成立民族大學」的呼聲<sup>60</sup>。原民會主委孫大川的反應是，連一個民族學院都辦不好，還談甚麼民族大學？乍聽之下，似乎言之成理，不過，我們必須指出，是大結構不讓我們有所表現。原本爹不疼、娘不愛，又被孤兒院長當作賠錢貨來看，困境中匍匐前進，被允許作的、能作的，就這些了。

在學術上，我們在三年內出版「東華原住民族叢書」13本，發行《台灣原住民族研究季刊》3卷12期，並舉辦學術研討會「加拿大原住民族的土地權實踐」、「Affirmative Action 與大學教師聘任」、「加拿大 Métis 原住民」、「加禮宛戰役」、「原住民族研究」、以及「加拿大原住民族權利保障」。然而這些畢竟還是以東華大學原民院為主體，與外界學術單位合作的結果，整體的原住民族研究領域，還是有待發展。

在學術界要評量一個新的研究領域，就是看有沒有專業研究團體、以及有多少個學術期刊。在2006年成立的台灣原住民教授學會，目前出版有半年刊《台灣原住民研究論叢》，不過，畢竟是以具有原住民族身分的學者為主。我們在2010年成立台灣原住民族研究學會，希望能相輔相成，並獲得學界共襄盛舉（見附錄4）。學會在今年開始出版季刊《台灣原住民族研究學報》，並向原民會申請經費，希望能讓學者有多一個學術對話的公共空間，原民會建議改向原住民族文化事業基金會申請<sup>61</sup>，同樣遭到婉拒，理由是作為理事長的筆者不具原住民身分，一笑置之。要打破原生的藩籬、凝聚共同體，多元文化教育還有很長的路子要走。

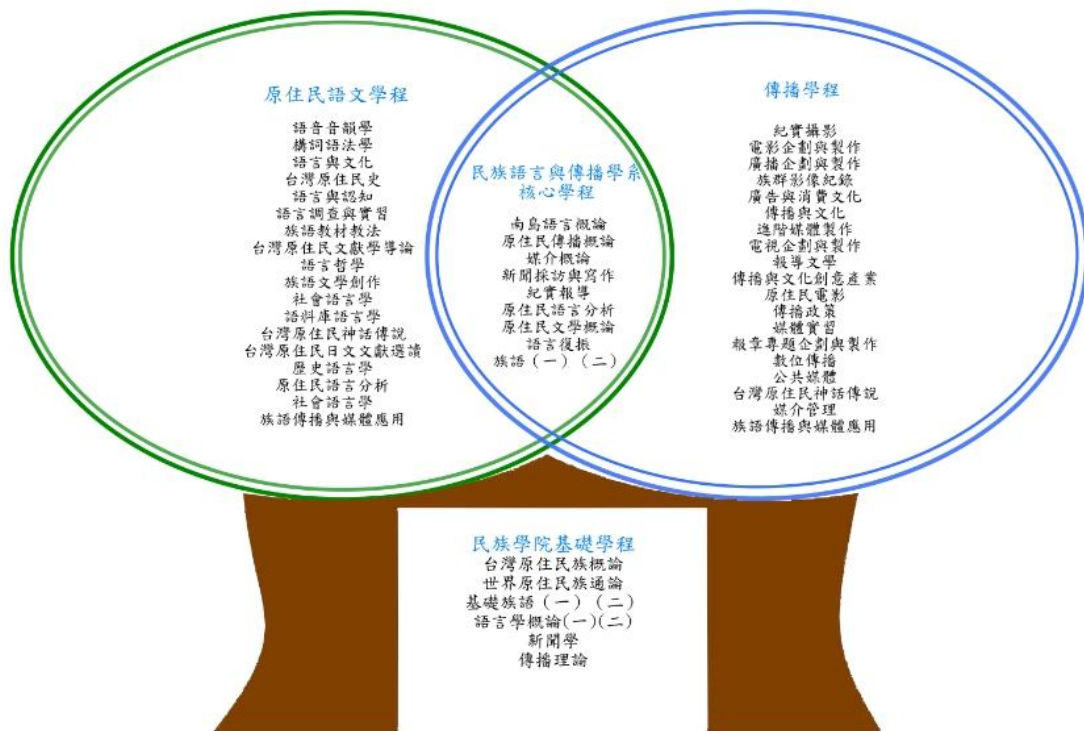
---

<sup>59</sup> 平心而論，東華大學對於原民會釋出的訊息，也非全然充耳不聞。譬如原民會主委建議東華大學頒贈榮譽博士學位給著名的民間學者楊南郡，學校盡心盡力。只不過，東華出身的孫主委，臉上似乎瀟灑著無法與外人道的情愫。

<sup>60</sup> 我們在2010年主辦「原住民族研究學術研討會」（見施正鋒，2010），這是與會人員的普遍心聲。

<sup>61</sup> 理由是與現有的學術刊物性質太接近，然而，我們如果看政治學裡頭的比較政治學，至少有 *Journal of Comparative Politics*、以及 *Comparative Political Studies* 兩個期刊，區域性的 *Comparative Political Studies*、*Western European Politics* 等等，更不用說 *World Politics*、*Journal of Democracy*、或是 *Legislative Studies Quarterly* 等等期刊。

附錄 1：民族語言與傳播學系學士班課程樹狀圖



來源：<http://www.lci.ndhu.edu.tw/files/14-1049-8927,r422-1.php>。

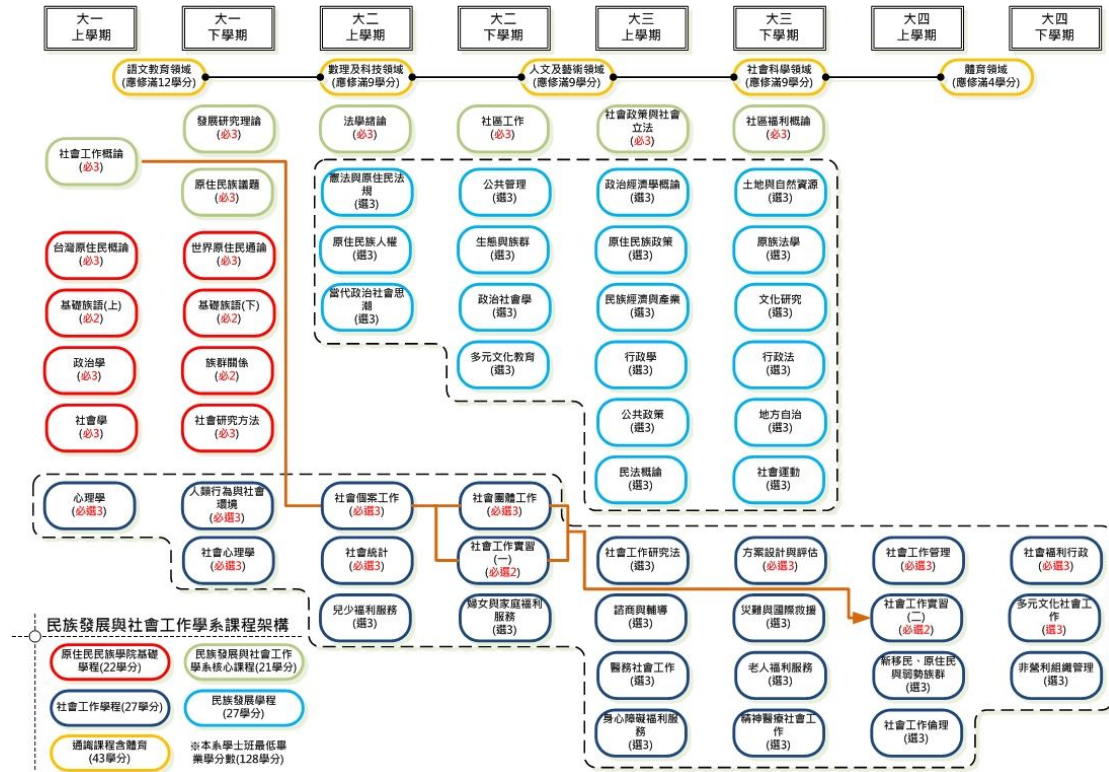
附錄 2：100 學年度第一學期民族語言與傳播學系族語課程表

	星 期 一					星 期 二		星 期 三		
08:10-09:00	族語 (一)AA 阿美族 吳明義 民 A349	族語 (一)AC 太魯閣族 李季生 民 A347	族語 (一)AD 布農族 呂必賢 民 A351	族語 (一)AH 撒奇萊雅 徐成丸 民 A212	族語 (一)AI 噶瑪蘭族 朱明蘭 民 A338	族語(三)AF 魯凱族 鍾思錦 民 A347	族語(三)AG 卑南族 高田 民 A349			
09:10-10:00										
10:10-12:00										
11:10-12:00										
13:10-14:00									族語 (三)AA 阿美族 吳明義 民 A349	
14:10-15:00					族語 (一)AB 泰雅族 布興·大立 民 A351	族語 (一)AE 排灣族 戴明雄 民 A347				
15:10-16:00	基礎族語 (一)AA 阿美族 吳明義	基礎族語 (一)AC 太魯閣族 李季生	基礎族語 (一)AD 布農族 呂必賢老	基礎族語 (一)AF 魯凱族 鍾思錦	基礎族語 (一)AG 卑南族 高田					
16:10-17:00	美崙弘道館 H104	美崙敬業樓 G108	美崙敬業樓 G412	美崙敬業樓 G308	美崙敬業樓 G413					
17:10-18:00	族語(一)AF 魯凱族 鍾思錦 民 A347	族語(一)AG 卑南族 高田 民 A349	族語(三)AC 太魯閣族 李季生 民 A351	基礎族語 (一)AB 泰雅族 布興·大立 美崙弘道館 H204	基礎族語 (一)AE 排灣族 戴明雄 美崙敬業樓 G108	族語 (三)AB 泰雅族 布興·大立 民 A351	族語 (三)AE 排灣族 戴明雄 民 A347			
18:10-19:00										
19:10-20:00					族語(一)AB 泰雅族 布興·大立 民 A351	族語(一)AE 排灣族 戴明雄 民 A347				
20:10-21:00										

說明：大一原民院基礎（紅標楷體）/大二語傳系核心（藍新細明體）/大三語言學程（綠粗新細明體）

來源：[http://www.lci.ndhu.edu.tw/ezfiles/49/1049/attach/0/pta\\_10780\\_9813625\\_53429.doc](http://www.lci.ndhu.edu.tw/ezfiles/49/1049/attach/0/pta_10780_9813625_53429.doc)

### 附錄 3：東華大學民族發展暨社工學系課程地圖



來源：http://www.didsw.ndhu.edu.tw/files/14-1050-14220,r1143-1.php。



## 附錄 4：台灣原住民族研究學會與《台灣原住民族研究學報》成員

顧問：簡東明／立法委員、尤哈尼·伊斯卡卡夫特／前行政院原住民族委員會主委

理事：施正鋒／東華大學民族發展暨社工學系教授（理事長）

蔡中涵／台灣原住民教授學會理事長（常務理事）

浦忠成／考試院考試委員（常務理事）

汪明輝／台灣師範大學原住民族研究發展中心主任

官大偉／政治大學民族學系助理教授

布興·大立／玉山神學院院長

高德義／東華大學原住民發展中心主任

蔡明誠／台灣大學法律學院院長

黃居正／清華大學科技法律研究所副教授

周惠民／中央研究院民族學研究所助研究員

吳豪人／輔仁大學法律學系副教授

陳延輝／台灣師範大學政治學研究所教授

林賢豐／台南市民族事務委員會主委

潘裕豐／台灣師範大學特殊教育學系副教授

楊仁煌／考試院保訓委員會委員

伊凡·諾幹／前考試院考試委員（候補理事）

監事：夏禹九／東華大學環境學院院長（常務監事）

台邦·撒沙勒／義守大學休閒學院觀光事業系助理教授

陳張培倫／東華大學民族發展暨社工學系助理教授

陳叔倬／自然科學博物館人類學組助理研究員

雅柏魁詠·博伊哲努／行政院原住民族委員會專門委員

浦忠勇／台灣大學生物產業傳播暨發展學系博士候選人（候補監事）

秘書長：蔡志偉／東華大學民族發展暨社工學系助理教授

編輯顧問：中央研究院民族學研究所主任／黃樹民

台東大學原住民教育研究中心主任／熊同鑫

台灣大學原住民族研究中心主任／石正人

台灣師範大學原住民族研究發展中心主任／汪明輝

玉山神學院院長／布興·大立

東華大學原住民族學院院長／吳天泰

東華大學原住民發展中心主任／高德義

屏東教育大學原住民族教育中心主任／林春鳳

原住民族教授學會理事長／蔡中涵

義守大學休閒學院觀光事業系助理教授／台邦·撒沙勒

嘉義大學原住民中心主任／洪進雄

暨南國際大學人類學研究所所長／潘英海

編輯委員：台灣大學人類學系教授／謝世忠

台灣大學法律學院院長／蔡明誠

台灣師範大學政治學研究所教授／陳延輝

台灣師範大學原住民族研究發展中心主任／汪明輝

玉山神學院院長／布興·大立

考試院考試委員／浦忠成

考試院保訓委員／楊仁煌

東華大學民族發展暨社工學系教授／施正鋒

東華大學原住民發展中心主任／高德義

屏東教育大學教育學系教授／陳枝烈

台灣原住民教授學會理事長／蔡中涵

總編輯：施正鋒／東華大學民族發展暨社工學系教授

執行編輯：陳張培倫／東華大學民族發展暨社工學系助理教授



## 參考文獻

- 『中華民國憲法增修條文』(2005)(<http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=A0000002>)(2011/11/7)。
- 『原住民族基本法』(2005)(<http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=D0130003>)(2011/11/7)。
- 『原住民族教育法』(2004)(<http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=H0020037>)(2011/11/7)。
- 『原住民學生就讀國立及私立專科以上學校學雜費減免辦法』(2011)(<http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=H0030036>)(2011/11/7)。
- 乜木一·莫耐, 2008。《台灣原住民族教育權的理論與實踐》碩士論文。壽豐：東華大學民族發展研究所。
- 巴蘇亞·博伊哲努(浦忠成), 2010。〈原住民族之民族教育問題及對策〉收於監察院人權保障委員會(編)《監察院第三屆人權保障工作研討會論文集》頁 29-54。台北：監察院。
- 王麗雲, 2011。〈台灣教育的問題〉引言於李登輝民主協會。台北：天曉得咖啡廳, 10月9日。
- 牟中原, 1996。《原住民教育改革報告書》行政院教育改革審議委員會委託報告。台北：台灣大學化學系。
- 牟中原、汪幼絨, 1997。《原住民教育》。台北：師大書苑。
- 吳清基, 2010。〈教育部辦理原住民教育執行概況及成效檢討〉收於監察院人權保障委員會(編)《監察院第三屆人權保障工作研討會論文集》頁 277-92。台北：監察院。
- 李季順, 2005。《原住民族教育一條鞭體制之建構——走出一條生路》。台北：國家展望文教基金會。
- 汪秋一, 2010。〈原住民族的民族教育實施概況〉收於監察院人權保障委員會(編)《監察院第三屆人權保障工作研討會論文集》頁 319-34。台北：監察院。
- 周惠民, 2008。〈臺灣社會變遷下的原住民族教育：政策的回顧與展望〉收於黃樹民、章英華(編)《臺灣原住民政策變遷與社會發展》頁 259-96。台北：中央研究院民族學研究所。
- 周惠民, 2010。〈原住民族教育的問題探討〉收於監察院人權保障委員會(編)《監察院第三屆人權保障工作研討會論文集》頁 1-28。台北：監察院。
- 周惠民、施正鋒, 2011。〈我國原住民族教育之回顧與展望〉收於國家教育研究院(編)《我國百年教育——回顧與展望》頁 237-51。三峽：國家教育研究院。東華大學民族發展研究所。c. 2009。〈本所介紹——發展目標〉([http://di.ndhu.edu.tw/intro\\_a.htm](http://di.ndhu.edu.tw/intro_a.htm))(2009/11/6)。
- 林春鳳, 2009。〈原住民族教育〉《中華民國教育年報》97年版, 頁 371-400。台北：國立教育資料館。
- 林春鳳, 2010。〈原住民族教育〉《中華民國教育年報》98年版, 頁 399-432。台

- 北：國立教育資料館。
- 施正鋒。2008。《原住民族人權》。壽豐：東華大學原住民族學院。
- 施正鋒（編）。2010。《原住民族研究》。壽豐：東華大學原住民族學院。
- 施正鋒、吳珮瑛。2009。〈台灣的學術殖民主義與原住民族的知識主權〉《台灣原住民研究論叢》5期，頁1-23。
- 施正鋒、謝若蘭（編）。2008。《Affirmative Action與大學教師聘任》。壽豐：東華大學原住民族學院。
- 范麗娟，2008。〈多元文化教育對台灣原住民族發展之影響〉《教育資料與研究》82期，頁1-16。
- 孫大川，2010。〈原民會執行〈原住民族教育法〉等相關法規與教育政策之概況及成效檢討報告〉收於監察院人權保障委員會（編）《監察院第三屆人權保障工作研討會論文集》頁265-76。台北：監察院。
- 教育部，1997。《中華民國原住民教育報告書》。台北：教育部。
- 教育部，2003。《全國教育發展會議實錄》。台北：教育部。
- 教育部，2005。『發展與改進原住民教育五中程個案年計劃』（1994-1998）（<http://140.111.34.34/docdb/files/dma7db040e10021305f.pdf>）（2011/11/7）。
- 教育部，2010a。《中華民國教育報告書》。台北：教育部。
- 教育部，2010b。『發展原住民族教育五年中程個案計畫』（2011-2015）（<http://140.111.34.34/docdb/files/dma7db040e10001d0b5.pdf>）（2011/11/7）。
- 教育部、行政院原住民族委員會，2010。『原住民族教育政策白皮書』（<http://140.111.34.34/docdb/files/dma7db080a091403064.pdf>）（2011/11/7）。
- 教育部教育研究委員會，2011。〈「發展與改進原住民教育五年中程個案計劃（95-99年）執行成果報告」〉（<http://140.111.34.34/docdb/files/dma7db041309180909b.pdf>）（2011/11/7）。
- 教育部教育研究委員會，c.2010。〈99年度原住民教育推動概況〉（<http://140.111.34.34/docdb/files/dma7db040e1006090ce.pdf>）（2011/11/7）。
- 許崇銘，n.d。〈蕃塾與蕃童教育所〉《臺灣大百科全書》（<http://taiwanpedia.culture.tw/web/content?ID=11157&Keyword=%E3%80%8A%E8%95%83%E7%AB%A5%E3%80%8B>）（2011/11/7）。
- 陳伯璋、李瑛、謝文豪、白亦方，1999。《原住民族教育內涵與實施之規劃研究》行政院原住民委員會委託報告。淡水：淡江大學教育政策與領導研究所。
- 陳枝烈，2008。《台灣原住民族教育》。台北：師大書苑。
- 陳張培倫，2010。〈原住民族教育改革與原住民族知識〉《台灣原住民研究論叢》8期，頁1-27。
- 無作者，2010。〈監察院第三屆人權保障工作研討會速紀錄〉收於監察院人權保障委員會（編）《監察院第三屆人權保障工作研討會論文集》頁160-213。台北：監察院。
- 雅柏魁詠·博伊哲努、楊曉珞，2011。〈文明社會的野蠻滅命——從嘉義地方法院九十二年度簡上字第一五一號判例談鄒族傳統財產權〉發表於行政院原住民

- 族委員會主辦「原住民族傳統習慣規範與國家法制學術研討會」。台北：台灣大學法律學院國際會議廳。10月15-16日。
- 黃純敏，2011。〈多元文化教育救台灣〉引言於李登輝民主協會。台北：天曉得咖啡廳，8月14日。
- 劉美慧，2011。〈我國多元文化教育之發展與困境〉收於國家教育研究院（編）《我國百年教育——回顧與展望》頁221-35。三峽：國家教育研究院。
- 顏國樑，2001。〈原住民族教育〉《中華民國教育年報》89年版，頁263-300。台北：國立教育資料館。
- 譚光鼎，2006。〈原住民族教育〉《中華民國教育年報》97年版，頁327-66。台北：國立教育資料館。
- Arenas, Alberto, Iliana Reyes, and Leisy Wyman. 2007. "When Indigenous and Modern Education Collide." *World Studies in Education*, Vol. 8, No. 2, pp. 33-64.
- Banks, James A. 1997. "Multicultural Education: Characteristics and Goals," in James A. Banks, and Cherry A. McGee Banks, eds. *Multicultural Education: Issues and Perspective*, 3<sup>rd</sup> ed. pp. 3-31. Boston: Allyn & Bacon.
- Banks, James A. 2000. *An Introduction to Multicultural Education*. Boston: Allyn & Bacon.
- Barlow, Andrew. 1991. "The Student Movement of the 1960s and the Politics of Race." *Journal of Ethnic Studies*, Vol. 19, No. 3, pp. 1-22.
- Barnard Committee for Ethnic Studies, c. 2007. "Ethnic Studies Now: 2007 Student Report on the State of Ethnic Studies at Columbia University." (<http://socialjustice.ccnmtl.columbia.edu/images/a/a6/Ethnicstudiesreport.pdf>) (2011/11/10)
- Barnhart, Ray. 1991. "Higher Education in the Fourth World: Indigenous People Take Control." *Canadian Journal of native Education*, Vol. 18, No. 2, pp. pp. 199-232 (<http://www.ankn.uaf.edu/IEW/winhec/FourthWorld.html>) (2011/11/7).
- Bengelsdorf, Winnie. 1972. *Ethnic Studies in Higher Education: State of the Art and Bibliography*. Washington, D.C.: American Association of State Colleges and Universities.
- Cook-Lynn, Elizabeth. 1999. "American Indian Studies: An Overview." *Wicazo Sa Review*, Vol. 14, No. 2, pp. 14-24.
- Cottrell, Michael. 2010. "Indigenous Education in Comparative Perspective: Global Opportunities for Reimagining Schools." *International Journal to Cross-Disciplinary Subjects in Education*, Vol. 1, No. 4, pp. 223-27.
- Foerster, Leona. 1982. "Moving from Ethnic Studies to Multicultural Education." *Urban Review*, Vol. 14, No. 2, pp. 121-26.
- Framework Convention for the Protection of National Minorities, 1995* (<http://>

- conventions.coe.int/Treaty/en/Treaties/html/157.htm) (2011/11/10).
- Geldenhuis, Deon, and Johann Rossouw. 2001. "The International Protection of Minority Rights." Report to F. W. de Klerk Foundation ([http://www.xuristes.as/Pdf/Minority\\_Rights\\_Protection\\_Publ\\_PDF.pdf](http://www.xuristes.as/Pdf/Minority_Rights_Protection_Publ_PDF.pdf)) (2011/11/10).
- Gibson, Margaret Alison. 1984. "Approaches to Multicultural Education in the United States: Some Concepts and Assumptions." *Anthropology and Education Quarterly*, Vol. 15, No. 1, pp. 94-120
- Goldstein-Shirley, David. 2002. "American Ethnic Studies, or American Studies vs. Ethnic Studies?" *American Quarterly*, Vol. 54, No. 2, pp. 691-99.
- Grant, Carl A., and Christine E. Sleeter. 1997. "Race, Class, Gender, and Disability in the Classroom," in James A. Banks, and Cherry A. McGee Banks, eds. *Multicultural Education: Issues and Perspective*, 3<sup>rd</sup> ed. pp. 61-83. Boston: Allyn & Bacon.
- Gutmann, Amy. 1994. "Introduction," in Amy Gutmann, ed. *Multiculturalism*, pp. 3-24. Princeton: Princeton University Press.
- Hu-DeHart, Evelyn. 1995. "The Undermining of Ethnic Studies." *Chronicle of Higher Education*, October 20 ([http://www.orst.edu/Dept/ethnic\\_studies/hu-hart.htm](http://www.orst.edu/Dept/ethnic_studies/hu-hart.htm)) (1998/3/30).
- Konig, Matthias. 1999. "Cultural Diversity and Language Policy." *International Social Science Journal*, Vol. 51, No. 161, pp. 401-408.
- Kymlicka, Will. 1995. *Multicultural Citizenship*. Oxford: Clarendon Press.
- Kymlicka, Will. 1998. *Finding Our Way: Rethinking Ethnocultural Relations in Canada*. Don Mills, Ont.: Oxford University Press.
- Kymlicka, Will. 2003. "Multicultural States and International Citizens." *Theory and Research in Education*, Vol. 1, No. 2, pp. 147-69.
- Lowy, Richard E. 1995. "Eurocentrism, Ethnic Studies, and the New World Order: Toward a Critical Paradigm." *Journal of Black Studies*, Vol. 25, No. 6, pp. 712-36.
- May, Stephen, and Sheila Aikman. 2003. "Indigenous Education: Addressing Current Issues and Developments." *Comparative Education*, Vol. 39, No. 2, pp. 139-45.
- Moniz, Heddrey A. S. 2008. "Recovering the Space for Indigenous Self-Determination: Multicultural Education in Colonized Hawai'i." *International Journal of Multicultural Education*, Vol. 10, No. 2, pp. 1-19.
- Neegan, Erica. 2005. "Excuse Me: Who Are the First Peoples of Canada" A Historical Analysis of Aboriginal Education in Canada Then and Now." *International Journal of Inclusive Education*, Vol. 9, No. 1, pp. 3-15.
- Parekh, Bhikhu. 2000. *Rethinking Multiculturalism: Cultural Diversity and*

- Political Theory*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Macmillan Press.
- Partington, Gary. 2002. "Conceptual Frameworks for Indigenous Education: Review and Analysis." Paper presented at the National Indigenous Education Conference, Townsville, Queensland, July 2-4.
- Pino-Robles, Rodolfo. 2000. "Indigenous Studies as an International Field." Paper presented at the Annual Conference of Canadian Indigenous and Native Studies Association. Edmonton, Alberta, Canada, May 28-31 ([http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?\\_nfpb=true&\\_&ERICExtSearch\\_SearchValue\\_0=ED463100&ERICExtSearch\\_SearchType\\_0=no&accno=ED463100](http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_&ERICExtSearch_SearchValue_0=ED463100&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED463100)) (2010/4/17).
- Reyhner, Jon. 1997. "The Case for Native American Studies," in Dane Morrison, ed. *American Indian Studies: An Interdisciplinary Approach to Contemporary Issues*, pp. 93-110. New York: Peter Lang.
- Royal Commission on Aboriginal Peoples (RCAP). 1996b. *Report of the Royal Commission on Aboriginal Peoples* ([http://www.collectionscanada.gc.ca/webarchives/20071115053257/http://www.ainc-inac.gc.ca/ch/rcap/sg/sgmm\\_e.html](http://www.collectionscanada.gc.ca/webarchives/20071115053257/http://www.ainc-inac.gc.ca/ch/rcap/sg/sgmm_e.html)) (2011/9/28).
- Shih, Cheng-Feng. 1991. "A Multivariate Model of Ethnic Diversity and Violent Political Behavior." Ph.D dissertation. Department of Political Science, the Ohio State University.
- Smith, Graham Hingangaroa. 2003. "Indigenous Struggle for the Transformation of Education and Schooling." Keynote speech to the Alaska Federation of Native (AFN) Convention, Anchorage, Alaska, October (<http://www.ankn.uaf.edu/Curriculum/Articles/GrahamSmith/>) (2011/11/9).
- Thornton, Russell. 1977. "American Indian Studies as an Academic Discipline." *Journal of Ethnic Studies*, Vol. 5, No. 3, pp. 1-15.
- Trask, Haunani-Kay. 1999. *From a Native Daughter: Colonialism and Sovereignty in Hawai'i*, rev. ed. Honolulu: University of Hawai'i Press.
- United Nations Development Programme (UNDP). n.d. "Human Development Reports." (various years) (<http://hdr.undp.org/en/reports/>) (2011/11/7).