

# 台灣高等教育原住民族文化知識發展之研究： 以多元文化溝通課程為例\*

吳天泰、陳雅玲

國立東華大學  
族群關係與文化學系

以文化永續教學的理論，檢討現有的課程與教學方式，期望落實原住民族文化整體觀知識體系的建立與規劃部落與學校教育結合之可行模式。本文透過文獻探討、課堂觀察與深入訪談，從事教室民族誌之質性研究，<sup>1</sup>並選定2020年多元文化溝通專題進行課堂觀察，探討在開放的討論氣氛下，師生在原住民族教育議題時所關心的焦點與互動的情形。同時邀請學者與部落耆老，透過座談與參訪之教學活動，充實教與學之形式與內容。輔以課後訪談，<sup>2</sup>目的在瞭解學生多元文化的學習背景、課堂中學習情形與提出對課程的回饋。

隨著課程之進行，透過師生的對話與故事敘說之內容分析，能瞭解在文化傳遞與轉換的教育過程中，信任關係的建立、概念的釐清、原住民族教育的現況與實踐原住民族文化主體性之建立及族群教育主流化的挑戰。在多元學習管道的提供上包含：文化永續教學的課程設計、主題式整合跨領域的教學、多元文化的思維以及大學與部落合作機制的建立。本研究呈現多元文化溝通班級師生共同經營之實況，能瞭解現有課程中融入原住民族議題之可行性，並能共同協商，提出具原住民族文化內涵的討論議題，逐步邁向文化永續的課程教學，進而實踐原住民族教育「族群主流化」之理想。

關鍵詞：文化永續系統，原住民族教育，多元文化溝通，族群主流化，原住民族文化知識

投稿日期：2021年1月26日 接受出刊日期：2021年7月5日

\* 感謝科技部經費支持108-2420-H-259-002，109-2420-H-259-003，以口頭形式發表部分成果分別於2019臺灣人類學與民族學會年會與2020科技部人類學與族群研究學門成果會議。

1 詳如謝詞。

2 課程全部結束後，下一個新學期由研究助理徵求同意後，進行訪談。

## 一、前言

教育是透過學習、傳承、製造與轉換，來詮釋和行動的文化知識（González 2010：249-258）。Peacock（2007：12-13）主張人類學與教育學的整合，方能看到教育的全貌。教育不只是正式教育體系中的學校學習，也應包含在家庭、部落／社區與社會教育中所進行的文化傳承工作。文化貧窮與不連續，經常被解釋為非主流文化學生在家庭／社區與學校文化衝突下，學業成就表現失敗的主因之一。但是 Ladson-Billings（2006：104-109）以為非學生的貧窮文化；而是教師的文化貧窮，導致教師無法瞭解與自己來自不同文化學生的需求。Pollock（2008：369-380）以為用學習成就鴻溝來解釋是過份簡化歸因，我們需對學校教育過程做更深入的文化分析。

要超越補償思維，去除殖民化再現之現象，合作民族誌的方法可以消解人類學研究與社區之間的緊張性，研究者由民族誌的調查方法轉變為與研究對象發展合作關係，以社區（部落）為本，收集、分析資料與成果發表，強化相互的動態關係與開放性之溝通與協商（Morales 2016：3-4，McGregor and Marker 2018：325）。要平衡教學、研究與行動，Burke，McMahan and Owen（2008：10-11）指出需要建立大學與社區之間的永續合夥關係，並鼓勵觀察與互動、溝通與合作，由挑戰中學習，在互惠關係中找到最好的行動方案。Campbell and Lassiter（2010：370-385）談到現有大學與社區合夥關係之建立，有三個不足之處：即是社區的參與、多方的從事及教與學角色的開放。若能發展關係、增加對話與社區參與，雙方將有更多合作教學之可能，進而能發展出有效的合作教學法。

因此，Naraian（2011：245-262）指出需在教室中營造包容的民主參與氛圍，聆聽與接收教學的聲音，能認知沈默的存在並加以詮釋其意義。Jacob，Cheng and Porter（2015：1-35）認為強加的教育會形成圍牆。身為原住民族教育研究者，應該成為搭橋的人，彌補原住民族教育不平等與不公義的現象。透過更多文化理論的反思與教育民族誌的進行，找尋日常生活中文化與學習的關連。挑戰現有對原住民語言、文化與認同學習的不利因素，解構低價值化的分類方式，以開放更多教育成功之可能。

以台灣高等教育轉型過程而言，陳怡方（2017：147-148）強調反思高等教育中如何從單向發展，轉型成為符合「以人為本，走入日常生活及社會實踐導向」的特質？尤其是人文社會學科，需強化哪些內涵？政府透過競爭型計畫作為高等教育轉型的前導，大學院校與教師的角色，如何激盪出新興的教學模式與學生互動方法？學生又如何從原本由上而下的單一教學方法，引導出屬於自己的學習方式？而原住民族課程之發展，過去的課程規劃多以單一族群認識與區別作為原住民族教育的開端，進而強化各個族群所擁有的特性與風格，致使到後來族群與族群之間的走向趨於強調單一，無法展現多元文化的風貌，王前龍（2015：13-14）指出應該從單一族群研究的氛圍提升到多元文化取向。對此日後的走向必須朝向族群與族群間相互認識與學習，不僅能提升各族群所擁有的特性與風格，更能在族群間相互交會的過程中發現不一樣的特色。

培育原住民族教育人才，傅麗玉（2016：1）強調核心價值在於「紮根部落」。林凱恩（2017：181）則認為應奠基在「民族與部落經驗，還有文化層面」。由非主流到主流方面，Vavauni Ljaljegean（2017：173-180）反省由「原住民族青年無感、不冷不熱及自卑與憤怒的心理現象」，進而「自我思想解殖」與「邀請你跟我一起回家」，強調回歸部落文化的重要。阮俊達（2016：51）提出需要「讓社會大眾意識到每個人都是族群關係的當事人，進而促使多元族群都能共同參與社會主流的建構」。撒丰安（2017：165）堅持要「所有台灣人懂得用更貼近這塊土地的思維模式去跟這塊土地共處」，因為「沒有人是局外人」。原住民族青年經過高等教育的培力、賦權與增能，除了認同族群文化的重要，也期待原住民族教育主流化的實現。

在台灣原住民族高等教育之中，國立東華大學成立原住民族學院（以下簡稱原民院），如今邁入第二十年，其試圖讓民族教育的建構根基於與部落的互動與連結，強化在地性與實務性的認知與實踐，同時落實建基民族文化基礎的人才培育。原民院以原住民高等教育人才之培育與原住民學之建立與發展為主要目標。招收學生是採取原、漢各半的方式，強化原住民學生的文化認同與實踐能力，也透過原住民文化的知識與相關專業內涵，培養一般學生多元文化族群的知能。在課程規劃及學生領導上有別於一般大學校院，

強調對於族群議題的探討以及文化敏感度的培養。原民院可說是推動原住民族教育「族群主流化」的重要基地之一。而原民院所累積之經驗與發展，更值得進一步探討與分析，<sup>3</sup>以作為高等教育發展原住民族文化教育之參考。

原住民族文化知識課程該具備哪些要素？尤其是針對文化傳承和文化創新的部分，課程架構與內涵如何將族群議題以及文化傳承永續的特性帶入其中？特別是如何讓部落的知識與文化更確實的被看見？這些問題更著實的需要站在部落的角度去呈現屬於部落的事物。在強化原住民族的自我認同與強化族群意識之外，同時要在文化傳承的過程中找尋一套為教育傳遞的核心價值體系。課程的設計與規劃，強調原住民族教育應有的架構與特質，在專業知能的養成之外，又要能作為連結部落的橋樑。透過課程的開發，讓部落的文化與知識能確實被保存傳遞與轉換創新，且也能為主流社會所共享。而在學生栽培上，將強化對族群關係的反思與文化實踐的能力。教師不僅只是族群文化教育的傳遞者，更是多元文化與族群研究的推手，他們將文化的傳承與永續作為學生學習的重點，以落實「教室即部落，部落即教室」的概念，亦即學習的場域跨出原先的學習空間。在多元互動的場域下，學生與老師的角色將不再像過往一般，僅能以單一的上對下進行學習，強調教學相長與鼓勵對話討論。學習的教材也不再侷限於既定的教科書或是學習教材，透過與部落家庭經驗連結，強化在地化與實務性的重要。

研究者近年參照文化永續教學的理論，以在族文系所開設系列課程的教學歷程為例，將部落文化傳承與學校教育以多元有效的連結，發展出新的課程建構與教學方式。在透過文獻探討、課堂觀察與深入訪談，以從事教室民族誌之質性研究，<sup>4</sup>並系列整理課程教學成果。本研究選定2020年多元文化溝通專題進行課堂觀察，探討在開放的討論氣氛下，師生在原住民族教育議題時所關心的焦點與互動情形；而研究目的則是企圖瞭解現有教育現場之情況與挑戰，並透過開放式議題的對話讓族群有經驗交流的機會，以開啟跨族群相互學習的契機，在師生共同建構原住民族文化內涵的課程教學模式中，提出民族文化永續教學之具體建議。

3 〈教育人類學專題的課堂觀察與反思研究〉，吳天泰、陳雅玲（2021）。

4 詳如謝詞。

本研究主要探討焦點有二：

(一) 如何透過課程的設計，落實原住民族文化的傳承與永續？

在「文化永續」的概念下，教育方式和知識內容，呈現出何種文化的動態、以及複數的文化形式和內涵？對於原住民族族人而言，何謂以原住民為主體的教育？原住民族語言與文化如何才能達到世代傳承的振興與永續目標？如何透過課程的安排讓學生的學習有更多不一樣的可能？由於原住民傳統知識與文化的建構並非憑空誕生，而是歷經世世代代的傳承與延續，透過許多專家學者及部落人士的努力下，才能得以保有今日呈現的樣貌。如何透過教育的本質與規劃讓原住民知識與文化透過更多元的方式繼續流傳？就是當下族群知識課程安排與規劃的關注要點。

(二) 如何透過教材與教法之開發，推動原住民族教育「族群主流化」？

根據原住民族教育法第二十條「各級各類學校相關課程與教材，應採多元文化觀點，並納入原住民各族歷史文化及價值觀，以增進族群間之瞭解及尊重。」這是透過法令創造安全的學習場域，如何進一步透過相關課程與教材教法的開發，轉換思維，落實原住民族教育的「族群主流化」？高等教育中的師生，如何成為部落建構族群知識體系過程中的協作者？如何推動以原住民族文化知識與互動為本的教材教法設計與發展，以此使得高等教育兼具原住民族教育和多元文化教育的內涵？以期透過長期系統的整合研究，逐漸累積教材教法轉換策略，此所能著力之處。

本研究以多元文化溝通課程為例，教師與課堂觀察者，<sup>5</sup>收集師生互動下所產生的詮釋與反思。以文化永續教學的理論，檢討現有的課程與教學方式，期望落實原住民族文化整體觀知識體系的建立與規劃部落與學校教育結合之可行模式。選定2020年主要研究者在族群關係與文化系所開設博士班選修之專題，進行課堂觀察共8次（表1），探索族群知識的課程規劃及教與學的互動與現況；在開放的討論氣氛下，觀察師生在原住民族教育議題上所關心的焦點與互動的情形；同時邀請專家學者與部落耆老座談，共同討論課程

5 本研究經研究參與者知情並同意後，由研究助理進行課堂觀察紀錄，呈現原住民族教育的教室現場。

內容與教材教法。該課程共有四位學生（表2）：A布農族人（一位），B排灣族人（一位），C法國人（一位），D閩客漢人（一位）；其中來自原民院有三位（A，B，C），教育學院一位（D），兩位女性（A，C）及兩位男性（B，D）。除教室內上課外，以部落參訪與戶外移地教學充實教學活動，並進一步透過課後訪談，<sup>6</sup>以故事敘說方式，呈現學生的學習經驗與心得（附錄一）。

表1 2020年多元文化溝通研究專題（博班－選修）課堂觀察清單

|   | 日期         | 主題                                | 地點       | 備註   |
|---|------------|-----------------------------------|----------|------|
| 1 | 2020/03/06 | 以族群主流化為本的原住民族文化永續教育整合型計畫報告及知情同意徵詢 | 原民院A313  |      |
| 2 | 2020/03/27 | 跨文化管理－個人主義與社群主義                   | 原民院A313  |      |
| 3 | 2020/04/24 | 科技部2019整合研究計畫成果發表分享               | 原民院A313  | 共同合授 |
| 4 | 2020/05/08 | 多元文化溝通研究專題（博班－選修）/ 民族教育           | 原民院小米園   |      |
| 5 | 2020/05/15 | 部落參訪教學                            | 壽豐鄉光榮文物館 |      |
| 6 | 2020/05/22 | 人類學與跨學科的連結、整合與對話                  | 原民院A313  |      |
| 7 | 2020/06/05 | 文化回應教學CRPR                        | 原民院A313  |      |
| 8 | 2020/06/12 | 性別議題                              | 原民院A313  |      |

資料來源：原民院多元文化溝通研究專題教學計劃表  
陳雅玲製表

表2 代碼說明表

| 代碼 | 身份簡述      | 性別 | 備註說明       |
|----|-----------|----|------------|
| A  | 布農族       | 女  | 博士生        |
| B  | 排灣族       | 男  | 博士生        |
| C  | 法國外籍生     | 女  | 博士生        |
| D  | 漢人        | 男  | 大四生        |
| F  | 史前博物館人員   | 男  | 演講者、研究團隊成員 |
| G  | 某神學院      |    | 機構         |
| H  | 某國立大學     |    | 機構         |
| I  | 某部落       |    | 部落         |
| T  | 東華大學語傳系教師 | 女  | 研究團隊成員     |
| W  | 東華大學族文系教師 | 女  | 研究者        |
| Y  | 東華大學藝創系教師 | 女  | 研究團隊成員     |

陳雅玲製表

6 修課全部結束後，於另一個新學期由研究助理徵求同意後，進行焦點訪談。

以整體內容分析為主，透過人、地與故事敘說，選取有意義的對話，依主題呈現教與學的歷程。對話過程中以學生為主體，學生在教師選定的文獻報告後，提出討論回應包含自己文化經驗的對照與相關論點的批判，進而指出目前關心原住民族教育議題的發展契機與碰到實務上的困境，共同尋找實踐多元文化溝通的可行方式。課堂中教師適時提出具體概念的澄清與引導討論方向以便集中焦點，達成共識或保持開放答案的可能。介紹來自西方的相關理論，並引導對不同論點保持尊重與理解的態度，以多元與民主的對話，開創屬於台灣原住民族教育自己的道路以及與外界協商的管道。而研究目的在瞭解學生多元文化的學習背景、在課堂中學習情形與所提出對課程的回饋。讓師生共同營造教室內外為友善的多元文化溝通情境，以了解高等教育中原住民族文化永續的傳遞與轉換歷程，進而增進族群主流化教育的具體實踐。

## 二、高等教育原住民族文化知識的永續發展

Ladson-Billings (1995 : 465-491) 說明1960-1970年代以不足取向 (deficit approaches) 與1970-1980年代以差異取向 (difference approaches) , 來解釋非主流學生學習成就偏低的歷史背景。優勢的美國英語 (dominant American English)、白人、中產階級與男性的文化，依然是主要的學習目標與內容。Ladson-Billings (2006 : 104-109) 反對以貧窮文化為藉口，來解釋學生學習成就之現象，認為教師應對多元文化學生的家庭與社區有更多的瞭解與接觸，方能改變目前師資培育對非主流學生文化缺乏瞭解之狀態。少數族群與原住民族文化的特質很容易被忽視，非主流的學生與其家庭、社區，其祖傳文化發展受到限制。因此強調需要在主流文化與少數族群中建立橋樑，以正向心理學如自我、認知與情感的認同，建立有效的家庭與學校聯繫，提供教育轉換的通路、有效的學校運作、良好的師生關係，與面對失敗的策略等作法，是可以提升原住民學生的學習動機 (Martin 2006 : 30-43) 。

Paris (2012 : 93-97) 提倡以文化回應教學 (culturally responsive pedagogy, CRP) 來因應。文化回應教學強調教師需具文化能力，能設計合適之教材教法與評估方式，以提昇學生學習成效。教師也要能關懷學生與地

方之不同需求，營造安全的學習場域，創造成功之教學經驗。Gay（2010：47-75）分析CRP所展現之權力關係，認為透過課程之修正，多方的對話，方能創造符合社會公義的教育機制。CRP在全球化文化動態的變化下顯得被動與消極而且未能彰顯原住民族文化的主體性，Paris and Alim（2014：3，85-109）以愛的批判（loving critique）態度，進一步提出文化永續教學（culturally sustaining pedagogy, CSP）的概念與策略。Brayboy則認為發展以社區（部落）為本的內視（inward gaze）觀點以取代白人的凝視（white gaze），抵抗殖民主義對原住民語言與文化帶來的壓迫。深植原住民族自我認同、自決與部落主權、部落自治之教育（Brayboy 2005：425-446）。另外，Brayboy等人則強調研究與實踐過程，需透過4R（respect, reciprocity, responsibility, caring relationships）：尊敬、互相、責任與關懷的關係，發展以社區為本的研究與行動（Brayboy, Gough, Leonard, and Solyom 2012：423-450）。

為了要達到關係「相互」的發展，McGregor and Marker（2018：318-328）提出四個面向：回饋、分享知識、連結之建立與循環連續性這四者的相互關係。我們必須創造空間來停止衝突、以個人的方式榮耀參與者的貢獻，也讓容易受傷害的研究對象能參與研究。這種相互關係是一個旅程，不是停留在地圖上的某個點。此概念超越了只是要求參與教育，被動地的以主流文化為主，來提升學習成效的文化回應教學。而是在民主化的學校中，讓當代年輕人能得到傳統與文化連結的支持（Paris 2012：93-97）。CSP希望能化解現有學校系統化不平等的狀況，擺脫以主流語言文化為衡量教育成就之唯一標準。學校並非為了同質化，而是可以提升不同文化永續的過程。應教導年輕人以既有的文化背景為榮，透過教育增能、接受、復原與保存不同的文化（Peristeris 2017：35-37）。這是透過個案研究與批判的實作過程，企圖超越現有理論的界線，將實務與理論充分結合（Paris and Alim 2017：1-21）。教育系統仍須努力，才能達到正面、自決與文化回應的教育實現。

高等教育被賦予新知識生產的使命，需保持文化敏感度與彈性，提供多元與批判觀點的學術發展環境，方能迅速反應世界文化變動的新局勢。Brayboy等（2012：423-450）倡導應用部落批判種族理論，來檢視文化、知

識和權力的概念。尤其是殖民主義的影響與原住民族教育政策同化的問題，原住民族希望部落自主、自動、自決與自我認同，朝向社會改變的理論與實踐。然而現實與理想有差距，Gonz'alez and Colangelo（2010：3-23）比較美、加、紐、澳在1880-2005期間原住民族高等教育的發展，提出在後殖民時代的相似處，即是每個國家的原住民能完成學士學位為的比例偏低：美國（8.6%）、加拿大（7.7%）、紐西蘭（28%）與澳洲（5%）。Moreton-Robinson et al.（2011）以持續「受到忽視」（on stony ground）來形容此一現象，大學原住民學生人數不足、原住民族學生學習表現不良、原住民教職人員不足，主流社會不夠努力。

主流教育系統仍須努力，才能達到對原住民族教育正面、自決與文化回應，在高等教育實現理想。吳得源（2009：31-73）以加拿大高等教育政策的發展為背景，談論加拿大原住民如何透過由下而上的過程，爭取文化永續自主與賦權。如何透過原住民的爭取，讓文化氛圍與族群文化的議題能以加拿大原住民做為主體，在高等教育的相關機構例如一般的大學（專）院校、社區學習機構等，引入原住民的經驗作為交叉的探討和檢視；並著重在原住民法令如何將重心和主張回歸到原住民本身，讓原住民文的傳統知識在高等教育的範疇之下能達到文化主體性與永續的發展。原住民族學生目前在高等教育的表現，於參與或入學比率上有所進展，在取得學位與完成課程比率上仍與非原住民族有相當差距。

面對國外原住民族高等教育推動的停滯不前，國內原住民族教育企圖由法令建制與教育政策之推動開始。其主要是依據「原住民族基本法」與「原住民族教育法」，強調「多元、平等與尊重」之精神。原住民族教育課程之發展，在教育部2017年「十二年國民基本教育課程綱要議題融入說明手冊」中，將原住民族教育列為十九項重要議題之一。說明以原住民族知識為基底，融入課程領域為原則，「鼓勵教師將原住民族知識融入教學」，以期達到「支持原住民族學生的族群認同，也提供非原住民學生認識原住民族社會的機會，以增進跨族群的相互瞭解與尊重」（國家教育研究院 2018）。

2019年教育部進一步提出「原住民族教育法修正草案」，以「建立完整之原住民教育體制，保障原住民族教育權」為重點，強調「擴大原住民族

教育對象、完備行政支持系統、促進原住民族參與、強化師資培育與深化民族教育」。為回應建立原住民族教育知識體系與強化文化主體性，開發議題融入課程與教材教法，除了需要中小學教師的投入，部落與家庭之參與合作外，也鼓勵大學中各相關領域人才加入。在整備各級學校中原住民族文化課程時，也連續不斷的強化各級學校與部落之間的合作研究與文化實踐，來保持開放多元、文化全貌整體與終身學習的態度，並適時地滾動式修正，方能逐漸看到深根的成果。

原住民族教育的方針，應該不再只是以專家學者的論述作為主要的教學目標，而是讓大學校院的教育如何結合在地文化知識，以作為文化永續與傳承的橋樑。教學場域以及學習者的轉變與互動，有待透過質性研究，進一步瞭解在現有原住民高等教育政策之實踐過程，學習情境真實狀況為何。CSP的理論與實踐深具啟發意義與參考價值，讓原住民族教育吸取足夠本土與國際的養分，長出屬於臺灣原住民族教育的特色與驕傲。文化永續的議題探討是近年來逐漸受到重視的論述之一，但以現行台灣在文獻論述討論上仍是少數的議題，特別是運用在教育應用研究的部分。對文化教育永續的長期工程而言，各個計畫之間需要連續，短期申請計畫固然可以保持彈性，看到速效，但更需要的是長期的耕耘。要融入各領域教學的教材製作中，設計者需先對原住民族文化與教育有正確與深層的認識，方能開發合適的教學內容與課程活動。以避免文化內容過度淺薄化與簡化的描述，甚至以訛傳訛的解說，並要能以原住民族的角度來解釋歷史重大事件，以原住民族文化為主體的方式介紹其文化邏輯，而非只以外來翻譯的方式來帶過。承上所述，高等教育應作為文化知識傳遞的中介路徑及文化永續教育的橋樑，逐步落實於「族群主流化」教育之路。

### 三、課程中以人、地與故事敘說文化傳遞與轉換的歷程

過往的民族教育知識基礎，學術論述多建構在西方知識基礎下，在地的傳統知識，往往會被視為「無法進入學術場域的」知識氛圍。近年來台灣原住民族文化主體性與抵殖民主義意識提昇，許多的學科與知識，已重新反

思部落傳統文化知識學習的必要性。尤其是教科書未被記載的部分，例如歌謠、舞蹈、技藝、生活常識及神話傳說等等，這些原先被視為非主流的區塊，逐漸的受到重視，更是作為與部落互動接觸、向部落學習的直接管道。文化的保存和永續，也開始受到關注。許多的學校相關科系，也透過實務課程的部分，帶著學生走訪部落，與部落的人事物接觸，一方面是希望讓部落知識能繼續傳承，另一方面也希望透過廣泛的學習，讓傳統的技藝與知識走出屬於自己的風格與特色。

原住民族文化知識的傳遞與護衛，Wilson and Ballard（2017：10）指出是一種開放的動態過程，提出以人、地方與故事（People, Place, Story, PPS）的型態，進行多元形式的連結與傳遞，以地方、國家、地區與國際的文化策略來達成護衛的效果（吳天泰、陳雅玲 2021：184-185）。大學原住民族文化知識的傳遞與轉換的過程，是可以透過「串連與原住民族教育相關的人（教師與學生、耆老與家長等）、地（正式與非正式教育機構、教室內、學校外）與故事（教育歷程、生命經驗），逐步形成的原住民族文化堅固的護衛與支持系統」（同上引）。在教師設計課程的學習場域中，師生透過相互文化知識的傳遞與抵殖民論述的批判與反思，共同找尋屬於自己族群認同與發展文化主體性思維。如何建立師生信任關係，展開多元互動與平等對話，是令研究者感到值得深入省思的一塊。同時在強化學生學習族群知識與文化氛圍之外，如何達到文化永續的傳承與族群主流化教育意義的傳遞，也是多元文化族群教育關注的焦點。

本研究採用之課堂觀察法，主要是關注在主題課程中，讓師生彼此的互動、對話與討論，藉由人、地與故事敘說文化傳遞與轉換的歷程。其主要有兩個部分：一是主題課程中原住民族教育議題的開發與討論，二是多元學習管道之建立，包括整合計畫的研究成果知識分享及戶外移地教學，輔以課程結束後的焦點訪談，透過故事敘述呈現學生的文化與學習背景，呈現高等教育中原住民族文化知識的學習歷程與發展。<sup>7</sup>進而針對學生學習背景與主題的

7 研究參與者的文化與學習背景，詳見附錄一：他們的故事。

連結，加上課堂上多元族群文化背景的學生與教師對話互動的情形，提供反思課程議題開發與教材教法的成效。

主題課程觀察隨著課程的教學進度，在課堂上透過文獻的閱讀與報告，師生展開對話與討論。選擇以下與原住民族教育議題有關的主題進行觀察，包括有：「跨文化能力」、「文化人類學與原住民族文化知識」、「原住民族文化認同與教育」、「族群主流化」、「族群與性別」、「民族誌的故事」等。多元學習的教學活動有：文物館的參訪與 I<sup>8</sup> 部落文化座談、小米園戶外教學，以及研究團隊的研究成果分享，藉由教室外的移地教學豐富課程的內容，提高學生的學習興趣，以及建立大學與校外相關教學資源之合作機制。

針對主題課程與多元學習管道的教與學過程中，關注的議題面向及經驗的回饋如下：

### （一）建立在關係上的文化永續教學

課堂上透過「文化回應」「永續教學」<sup>9</sup>主題的閱讀報告進行互動與討論，針對原住民一方面作為「公民」，一方面要對「權力」的解構進行經驗的反思，課堂觀察發現如下：

#### 1. 對教育的愛與恨

原住民族教育的教與學關係，需要重新思考傳統的師生權力結構關係與標籤，以及師生的立場與共同的主題（Brayboy et al. 2012：423-450），課堂上學生討論有關教育對原住民族的重要性，但又需要維持一種對教育批判性的觀點。過去的同化教育已造成原住民族文化傳承的傷害，由於目前原住民族教育仍致力在傳統與現代知識間尋求平衡，因此對現代的改革有期待。

B認為原住民也是透過教育之後，去反思自身在一個這樣的文化、歷史及國家之中有關自己的定位問題，當然也是透過讀書、研究去發現過去所不知道的歷史或問題，相對於「過去在台灣原住民

8 I 參訪之部落以匿名處理。

9 “Front Streeting”, Kondo (2019). ; “Reclaiming, Sustaining and Revitalizing Hawaiian Education through Video-Cued Makawalu Ethnography”, Kaomea and Pittman (2019).

在受教育的歷程中，都是要被馴化成符合國家所謂的一個公民，在這個過程中沒有反思能力」。B舉例多年前在馬卡道族文化復振的田野經驗，有一位神父，本身是馬卡道人，他說「這輩子就是作一位天主教徒的神聖使命，可是當他當上神父之後，透過書籍文獻及教會留存下來的文字、影像，慢慢發現從小到大的許多記憶、回憶與歷史，他認為自己一路走來，在社群中就是優越的人，但透過反省後發現他並不是，因此他重新回頭去找到自己」，這是身為一位宗教知識份子進一步開始去思考自身的存在與認同，也是原住民知識份子的縮影。……B指出「教育可以是意識形態的灌輸，也可以讓我們有能力去挑戰另一種意識形態」以及「在多元文化的概念及架構底下，……不同的文化知識系統提供了人類許多不一樣的選擇」，原住民族面對教育「還是很矛盾」，「今天的原住民要不要接受教育？當然要，只是教育的方式？在哪裡教育？教育的內容？」。

（課堂觀察記錄2020年6月5日）

「B於學期結束後表示為何很少翹課？是因為聽到W教師說要向原住民族學習，身為教授能如此讓他深受感動」（課堂觀察記錄2020年6月5日），課堂上師生的互動與對話，Peristeris（2017：35-37）強調以原住民族文化為榮的正面力量，有助於建構原住民族教育的教與學關係。

## 2. 信任關係的建立

在教學實行面也發現教學上達到關係「相互」的發展，仍需與社區、學生，甚至同事之間先建立「關係」（McGregor and Marker 2018：318-328），彼此產生「互信」，進一步增加「合作」成功的可能性。

W教師指出在高等教育中的教師需與原住民族學生建立關係，教師也是一位學習者以及需要權力分享，需要與社區、家長有更多的對話、建立關係與瞭解，教學相長的動態學習關係。具體改善的方法，可以「運用人類學家做田野的方法，讓參加接受教師培訓者，從事家庭家訪與家長溝通以及書寫家長的生命史，同時也瞭解學生的日常生活」，因為了解「教師的生活經驗與學生的生活經驗之間可能存在很大的差距及鴻溝」，凸顯原住民教育身為教師與學

生建立關係的重要性，有利於推動在課堂上進行文化回應教學。除了教師與學生，學生與學生之間也需要建立「關係」可以增加學校生活與學習的樂趣，這也就是多元文化氛圍營造的重要性。

B回應現在與十年前相較已經有明顯進步，原住民教育法修法之後，十二年國教一般的國小除了法定課程，另外有彈性課程。108年課綱也將原住民的部分放入法訂課程，自編相關的教學內容，希望落實並有助於多元文化氛圍及族群的認識，朝向族群主流化。

W教師指出過去的教育因為一套固定的標準及教科書，照本宣科式的教學，教師上完課離開社區，對社區的活動也不感興趣，甚至認為家長不重視教育，教師到家訪時主要是訓話或指責學生在校學習不認真，以致於做家庭訪問時，家長看見教師就從後門溜走。

「學校位置設立在社區的中心，卻宛如一座孤島」。學校校長與教師缺少與社區的聯繫，這中間可能還存在著一道障礙鴻溝，W教師以自己到部落跟老者學習為例「發現長期建立關係並給予榮耀感，長者也會學習表達並試圖整理資料分享或擬訂階段目標」。

B回應有家長跟學校能一起辦學，對學校都是加分效果，教師不要只認為家長只是干擾教學的人，應該彼此要互相學習。根據過去的經驗發現，帶班級的導師如果跟學生家長溝通良好，班級的學習氣氛與表現、自信心都明顯較好。B因此強調「學校教育學生是主體」，……W教師提及曾經獲邀以嘉賓的身分參加附近學校的畢業典禮，發現學校並無安排家長座位，家長只能站在教室外面窗戶觀看典禮的進行，此現象更凸顯出學校與家長之間疏離的關係。B進一步提出去年運動會也有邀請部落的長輩們上台致詞，「我請他講阿美族語，那是我們學校有史以來第一次用族語致詞，因為同理心嘛！在台上只講國語，台下是不是也有阿美族阿公阿嬤也不太聽得懂」。然而，B也提及「目前現況是許多辦學者認為原住民不要過度檯面化。尤其是少子化，一些原漢各半的學校，校長及教師認為若被當成是原住民重點學校後，擔憂漢人家長會將學生轉走」。（課堂觀察記錄2020年6月5日）

強調教師能主動去關心與了解原住民族學生的成長經驗及思考的角度，是師生關係改善的第一步（Ladson-Billings 1995：465-491）。關係的建立，教師可以透過同理心、人類學的態度與方法尋找改善的契機。朝向族群主流化的教育，學校與家長、社區的溝通，以及族群間的相處與共榮等議題，由發現問題到提出改進，以及注意與大社會的關係，仍有待繼續努力。

### 3. 族群污名化傷害的昇華

原住民學生在求學的過程中，容易受到歧視性語言的傷害。Cheng and Jacob（2008：233-247）強調在現代的主流教育體制下，減少族群污名化的重要性。吳天泰等（2021：186-187）在原民院課堂觀察與反思的相關研究，針對107-1「教育人類學」課堂觀察中，發現原住民學生對於課堂所選讀的文章內容，帶有污名化印象的觀點具有相當高的敏感度，凸顯出族群文化知識與多元文化教育的重要，有必要營造更友善的學習環境。

B曾經遇到教師在公民與道德課堂上，當著全班講「山地人很可愛喔！IQ只有二十」。過去我也很努力地想跟上主流。國中獨自離家到高雄讀書，住宿生活一切都要自理，剛開始在班上成績落後，全班六十個同學第一次月考我是五十七名，因此難過大哭。父母親以安慰鼓勵的方式開導，慢慢成績也進步到全班二十幾名。我數學很好，當時還是打罵式的教育，反而那些笑我的同學，最後都因為數學考不好被老師打。慢慢的開始培養出自信，「其實當時內心仍隱約的對自己是原住民身分而感到自卑的」，「到高中就不一樣，同學都對我很好，特別是外省與客家的同學都會帶我到他們家玩」。……「A提到過去曾有老師當著她的面說『原住民有什麼文化？！』，讓她在學校從此變得沉默寡言，這對她造成心理上的傷害，但是現在當她的孩子在學校有老師對新移民的小孩有一些刻板化印象的時候，她也會教導自己的小孩嘗試站在新住民小孩的角度去了解與理解」（課堂觀察記錄2020年6月5日）。

目前整體的教育氛圍改變，學生也能經過努力並超越傷害，而得到成功的昇華。

## (二) 跨文化比較：個人主義 vs 社群主義的經驗連結與對話

課堂上學生透過《跨文化管理》(Hampden-Turner et.al. 2010)一書的讀書報告，針對個人主義與社群主義進行討論，試圖在跨文化管理的主題中，引導課堂學生以原住民族的角度討論，學生也連結當下時勢處境、族群經驗與生活議題展開對話互動：

W教師先請同學思考當社群主義碰到個人主義挑戰時，是欣然接受或是過程中也是有掙扎、矛盾與衝突以及如何調適？並提及曾經在文化人類學的課程中介紹經濟交換原則，有布農族學生回應布農族談的是分享。因而思考人類學的知識可能也是建立在西方的個人主義思想上去分析人類的文化，今天若換個角度改從社群主義角度來看，是否所觀察的及寫出的文化人類學教科書會有所不同？……原住民文化知識體系，在族群主流化發展中應有很大的發展空間，因此認為「主流的人類學知識也應該被挑戰，達到融合、有彈性的變化，進一步具培養跨文化溝通的能力」。

A憶起八八風災，高雄桃源當時下大雨時，土石流災難就已開始，當雨過天晴時部落的人已經開始自主性的搶修與重建，部落自主的動員彷彿回到過去傳統的部落運作，並非是政府的村里長動員，老人家會帶領年輕人進行祈福儀式，可是過了五天後外界的新聞媒體報導指高雄桃源、那瑪鄉、小林村已經成了孤島，路搶通後開始有大量媒體及資源進入部落，就瓦解了部落一開始所形成重建的機制。當時空投許多救濟的物資是米、泡麵，村長發言「可不可以不要再丟罐頭、泡麵？……給我們小雞嘛！活的雞或豬還有飼料」。「當時媒體驚訝不已認為部落的人『怎麼會要這類的物資！』，其實是因為我們是吃肉為主的民族，這就是文化差異之處！」。

有關資源分配與權力問題，A指出過去部落不會有流浪漢與乞丐，因為我們會彼此互相照顧；可是當資源進到部落並開始互相搶奪時，獨居老人沒族人會去照顧，因為認為會有社福團體會照顧，五年下來部落族人養成不關心且變得冷漠了。關於A分享自身經歷

凸顯出外部資源與政策對部落與族群文化的打擊，W教師回應說：「部落本來有它自己的生命與整合的力量，這也是它在那塊土地上生存下來與形成的互助系統」。

B：「若把這兩個議題延伸到傳統慣習與國家法二者關係，是否也可彼此調和並且達成實質肯認彼此差異的好機制」？台灣可以發展一個多元的法律體系，這是可以去想像的，或許在這樣建構之下，「如果能制定一套對原住民族而言相對是完善的多元法治體系的話，可以達成更實質的文化溝通」。W教師回應說「要真正落實的時候，需區分哪些是個人的，哪些是可以分享落實到社群共享」。（課堂觀察記錄2020年3月27日）

課堂討論與互動的教學氛圍，釋放了傳統在教室中師生的上下權力關係，並強調多元的族群文化觀點的對話關係，藉由不同角度的啟發能有不同創見。

### （三）原住民族文化主體與族群主流化教育的扣連

課堂中藉由一篇探討有關原住民族女性觀光從業人員勞動身體研究的報告（邱琬雯 2013）進行討論。針對原住民女性從事國家公園觀光導覽解說工作，探討族群、個人特質與勞動場域交疊作用中，主客互動關係與意義。

W教師指出原住民在從事觀光相關產業時，遊客若帶著刻板印象的時候，要如何進行文化解說？這也是教育的一個環節，雖然會有一定的難度，但也是可以去努力的方向。

B觀察到「現在有一些部落的微旅遊、小眾旅遊，有人數限量與管制，在行程設計上會傳達出『你是來這邊學習的！』『來體驗不一樣的文化系統的！』」。若這些部落微旅行規劃設計得好，就可以將旅客引導到體驗文化的遊程之中，反而可以為部落帶來更多機會，如：1. 台東的達魯瑪克，遊客進入部落之前，由頭目先帶領旅客進行告知祖靈的儀式，儀式的過程讓外來的觀光客有敬畏之心並且學習不同的文化。2. 台東阿力曼森林博物館，無明顯入口處要專人帶領，一般遊客需先預約。「關鍵是行程安排需展現專業度，是

否有豐富的知識與故事，是否能展現不同於一般日常生活所見聞的體驗或能讓人有身歷其境的文化體驗。解說人員的素養是重要的關鍵」。認為「文章中提到原住民女性觀光從業人員，有面臨觀光客在言語上挑釁的問題，是否這套模式一開始的設計就是『資本化的行程』？可以換成是微旅行的模式，強調『你是一個外來者，你是來學習的！』」。

B回憶有一年參加高雄桃源部落兩天一夜的獵人體驗營，以為參加的都是原住民，事實上有許多非原住民的國高中公民教師。整天行走在山林裡，晚上執行打獵任務，沿途解說布農族狩獵的禁忌。白天的行程無供應餐食，需忍耐飢餓感，直到晚上打獵時，如有收穫獵物才有晚餐吃。……這種行程安排讓這些人體驗到完全不同的生活經驗，獵人只帶輕便的工具就能在山上生活兩天一夜，甚至也要學習取河水直接飲用，在生水中加黑糖預防走路過多而抽筋，過程中有許多原住民的智慧，「原住民的觀光旅遊應該是要整個部落一起動起來，非單打獨鬥式的，也不能只靠政府」。

B指出到部落觀光客需要一個過渡的儀式，藉此「讓觀光客能從一個空間轉換至另一個空間、時間的感受」「它也是具有教育的意涵，可以用不同的視角去看待自然，或是在自然中族群的文化模式是如何在這樣的環境中被孕育出來的」「觀光客除了看風景之美也會想知道一個地方的風俗，現代化的都會人為何要跑到這邊基本上已經具備動機了」，W教師同意「面對資本主義的遊客需以客為尊，這是需要重新檢討的，遊客應該給予尊重，另外，需建立解說的專業性」。族群主流化的教育也需普及至大社會各層面，方能到全面的效果。（課堂觀察記錄，2020年6月12日）

課程主題從部落觀光議題與現象的討論，學生指出「觀光不只是觀光，它也是具有教育的意涵」、自然環境與族群的「文化模式」，以及部落觀光「需要過度的儀式」，在互動對話中，師生試圖進一步扣連族群主流化教育的普及性與必要性的思考。

#### (四) 跨領域原住民族文化知識的建構與對話

多元學習管道之建立,包括整合計畫的研究成果知識分享及戶外移地教學。關注的焦點是整合計畫研究小組的資源與研究成果,在課堂上進行分享,促進跨院系教師之間的合作,增進互相交流與對話空間,以及促發學生進一步對原住民族文化與知識相關的主題有更深度的討論。透過研究小組成員<sup>10</sup>的研究成果分享(表二),可以跨院系普及知識與實務經驗,經由問答啟發思考,以及達到跨域整合之部分功能。成果分享與對話討論的議題面向,整理歸納如下:

##### 1. 研究歷程與知識共享的省思

F分享有關研究計畫「自己如何做及過程中如何去想(思考)」,因此更強調過程的敘述,以及研究者的思考與反省。主題「返還知識、知識返還」,兩個關鍵詞「返還」、「知識」, F以自己於史前館工作經驗中,有關於館藏原住民族服飾重製的兩個案例,進一步談論「返還知識」,分別由「返還」及「知識」兩個切入角度進行討論。另外,同時身為參與者與研究者的角色,多重身份與不同立場的角度轉換與拉扯的歷程。案例一,2004年史前館與織品工藝家尤瑪·達魯透過重建泛泰雅族服飾的「知識體系」,主要透過耆老訪談及博物館藏品分析,「知識」被實踐需透過重製計畫。2005-2007博物館透過服飾重製計畫,重製271件織品服飾,其後續仍不斷的在原住民族社群中不斷地發酵,從點、線到面發揮後續的影響力,例如:各個原住民族紛紛開始重製族群的傳統服飾。當時因一位布農族工藝師提出質疑,在知識建構過程中,服飾重製中關於織布技術的界線,如:地理的(地域性)、社群的(在地性)問題,對於跨界產生焦慮以及當地人對於「知識」喪失控制權,造成文化的混雜(文化的純正性)。

10 研究小組的四位成員:W、F、T、Y。

F自認共享知識概念下，將研究的成果歸回到族人社群的方式與適切，開始自我反省及思考，藉由此事件，F反思服飾重製對於當地社群造成的影響為何？博物館計畫是否造成擾動當地社會的秩序？所謂知識的回歸是對的？案例二，十九世紀史博物館收藏的世紀，二十世紀是博物館返還的世紀。原出社群與文化財產概念下，博物館藏品的財產權概念轉變，除了法律之外還有道德的及情緒的檢核標準，例如：紐西蘭毛利人紋面頭顱歸還，此「返還」是一種去殖民的方式。中研院民族所太巴塢祖靈柱是重製的及祖靈的「返還」，目前原住民族的訴求是「能開放館藏的庫房，讓族人能進去用及研究」。F藉由此兩個案例帶出「返還與知識」的議題，原本是透過計畫分享成果與共享知識，辦理館藏研究織品重製工作坊探討「知識的本質」，如：知識是人理解他與世界運作方式，藉此探討知識在歷史發展中的改變。因為布農族工藝師質疑而改變探討的議題與研究方法，聚焦於上述兩個案例探討有關「返還」與「知識」，以及如何進一步帶出新的理解。博物館開始反省「收藏機構將文物抽離脈絡，導致文化產生斷裂，如博物館等典藏機構是否應負起責任，以及思考如何修復與部落的關係？被取走的又如何放回去？」。

針對博物館藏品具有知識的價值，以及如何提取藏品的知識？F以兩個實踐案例說明，一、從南投布農族織品重製計畫的過程與經驗，整理出織者從藏品中提取知識與建構的方式，主要步驟有：透過耆老的示範與訪談（傳統文化的傳承）與博物館藏品與資料的比對（西方的組織能力），並且經由「重製」，將建構出的「知識」進一步「實踐」。二、台東卡塔文化工作室「為孩子縫製一件衣裳：部落書寫體」計畫，強調培養族人的文化敏感度及回到自己母文化中找回記憶與技藝。培訓計畫聘請外來專家教授刺繡技術的過程中，教學參考引用的刺繡針法等資料建構分類方式是來自西方或中國的知識系統，發現族人學習似乎無法順利接軌，因此進一步思考原漢之間「知識體系」存在差異的問題以及定義重製服飾是重拾文化主體性的復根過程。以平埔諸族進行服飾重製並爭取國家承認

其族群身分為例，F認為「利用工藝復振達成去殖民的過程是關鍵的訴求，因此服飾重製涉及主體性、認同及政治主張，透過上述兩個案例說明族人對於「知識本質」多元的理解方式」以及對於「知識的本質產生的影響」。

T提問在族人重製服飾的過程中，是否有必要要求「保存族群所屬物件原來的樣貌？因為過程中會有涉及更新、轉變」。W教師回應台灣早期的民間藝術，如：歌仔戲、布袋戲，人員多不識字，但在學習與實作的過程中也會不斷的更新，會看觀眾的反應或雇主的需求而加入新的詞語或想法，是否有可能沒有文字的情況下，「知識」反而不會被僵化、定型，其活用度更高，舊的傳承與新的創造也可以融合。因此，「是否在現有的教育系統下，知識被文字化、刻板化、格式化與考試化，反而讓知識缺乏靈活性」「原住民族織布中蘊含許多文化知識，含有豐富的生活美學，圖案、神話傳說及技法的傳承，僅用主流的方式去學可能就會抹殺許多東西」。

B回應「這個過程中『場域的精神』應該是更重要的焦點！」、「織布不只是一個技術，它也是一個『物』。……研究者不只要有宏觀的視野，也需要有微觀的角度」。D曾經帶布農族小學生去史前館看展覽，提及看似走馬看花，但也是要让學生們能夠去體認到編織（織布）背後的意義，或是口簧琴的用途，因為這些是我們現在一般人不會接觸到的。

F回應T教師的提問，重製時，是希望能夠做「複製品」，跟原件一模一樣。正面圖案雖然相同，但背面的針法會因人而異，「藏品隱藏著個人的『創作性』，過去的創意是現在的知識，透過重製過程被記錄下來，藉此呈現『知識』豐富的多樣性」。有關知識的傳遞，F說「知識的『詮釋』，……過程中也有一些族人覺得知識的純正性很重要，希望回到更復古。由此看到多樣性」。B：「織布對於布農族與排灣族而言是不一樣的」，F：「同意有族群文化特質上的差異」，但強調更關注「這樣的知識是如何放到它的文化裡！」，「布農族的織布知識、技術是跟著人，無所謂的『家族圖

紋』，但在排灣族接續性的社會比較會有」。關於當代知識的流動是更顯複雜，當企圖『純正化知識』與『知識的界線』無法被跨越時，知識被固化，是否與知識的流動性互相背離？」B：「（對於）權力，不同族群的理解也有不同」。

Y：「博物館有自己角度在看待『重製』，族人本身如何看待『重製』？或是如何去想『重製』。」案例中是多族群，針對「為孩子縫製一件衣裳：部落書寫體」刺繡計畫，這四個不同族群是否有不一樣的想法？」F指出Y的提問具有啟發性，會將這些寫入計畫成果去探討。「卡塔是一個群體，希望每個族群應該做自己的，但群體也會有交流，對於同樣的刺繡技法有不同族群的解釋，…刺繡計畫核心概念是藉由服飾的重製去重建主體性」（課堂觀察記錄，2020年4月24日）。

## 2. 關注語言與知識建構的關係

F：「族人在成果分享會場上，對於圖紋意涵的解釋堅持使用母語」，由專人翻譯，觀察到族人有意識地並清楚在詮釋時第一語言的使用。例如排灣族的織布-喪巾，現在也希望更正翻譯的命名，因為其用途很廣。回應Y教師提出族人為什麼要參與重製？F說：「布農族因會織布的老人家已經凋零導致織布文化斷裂，新一代族人回到博物館藏品尋找，一點一滴重新建立起這個系統。」，對於排灣族而言「一些家族圖紋不外傳，而博物館藏品是公共財是可以被研究的。但是使用權也有其規範的」。

W教師：「重製在學習過程中可能是必須的，建議不要只是停留在重製，創新的部分也應該要加入」，D：「像我們教學時PPT，老師先展演一遍，學生開始抄寫，接著老師開始教，……這些只是一個方法，我們期待的是學生自己去建構體系，而不是抄我們的」，「我是從教學的角度來看知識的，關注『內化』的模式，因此將之看成是一個整體學習歷程」，「一個缺失經過重建、拼湊及回溯文化中編織對它的意義或是身為人的意義，……經過這個歷程

後又與其他族群碰撞，碰撞之後又創造出新的體系，這在教學上常見的」，W教師同意：「鼓勵學生能夠自我轉化及創新，若只是停留在重製某種程度是僵化」。（課堂觀察記錄2020年4月24日）

### 3. 人類學與其它學科對話的動態進行式

F：「族人到博物館看藏品時，第一時間經常是『哇！』的讚嘆聲，……當代的織者會說『為什麼我達不到跟以前的（織品）一樣』，開始會去反思有關創意性與創造性，織者會自問『同樣的設備，為什麼我現在跟祖先相比，我的創造性是變少』，因此會想要將這些『創意的東西』帶回來！」，Y的研究分享帶來的啟發，F贊同並感謝「用個人生命史去切入。因為現在許多談織布或知識領域是在大脈絡下的探討，比較缺乏從個人的角度去回應」，現下有「兩條軸線，一條是大社會脈絡的發展，一條是個人生命史的角度」。

F：「織布用傳統織機，人、機與布是一體的，相較於高織機，人是自由的，這些差異性是否會有影響？」，另外，關於知識「提及新的人類學觀點，有關知識的討論引出『knowing』，引述中為何不是用『knowledge』？」W教師：「『knowing』動名詞，表示是正在發生的，『knowledge』是固定下來的，用『knowing』更好」，F：「為什麼提出這個問題？因為史前館要封館做展覽更新，原本有一個單元是『knowledge』，但覺得並不完全適切，因為『knowledge』有包山包海的概念，並且是屬於靜態的，我們改成『knowing』，強調『知識，有傳承也有創新』」。

F問：「織布在當代有不同的意涵，與世代、性別還是區域有關嗎？這些如何影響知識建構與族群文化的發展？」。Y回應：「世代、性別還是區域甚至個人差異都可能有影響，對於一個研究者而言，這些都需要經過長時間去釐清，這也是後來選擇用單純的織布，去與更大的或外在的部分去對話，就不會落入人類學會去強調有關『是否缺乏代表性的問題』」，「對『knowledge』與

『knowing』的理解，是不將知識做分科類的方式，而且是強調『過程』與『連續的動態』」。

F：「以往我們會分類型化，織布的技術、打獵的技術，如果用『knowing』可以理解成它們是互相關聯的，如：剛才提及男性想學織布，會被問『你有沒有要打獵』，因為打獵也是跟織布都是相互關連的」。Y：「過去知識的分類讓許多東西被分割開來，可是對原住民族來講許多都是共同構成混合去形成知識的內容，以及過程、動態與連續的」。「『knowing』，『doing』是身體心智環境的結合，這是學習過程及認知與知識建構的重要過程」，這些人類學者是站在這樣的立場談知識。「F提及當代的織者會說『為什麼我達不到跟以前的（織品）一樣』，這個問題凸顯原住民教育的重要性，教育過程的斷裂，以前的人是在文化脈絡中養成與學習的，以織布而言，過去是在這種生活氛圍中耳濡目染及口傳心授」，「織布工作者努力在創造這樣的環境，這需要一個漫長的時間。工藝有機會進入生活中，並重新建構文化脈絡與學習的情境」，

F：「這樣就可以理解美枝老師（織者）所說織布是師生互相的『陪伴』教學」，W教師：「織布不純粹是工藝，涉及社會關係與超自然關係」，Y：「所以談『創造性』時，在文化脈絡情境下不斷累積出來，創造於此發生，如果被中斷就無法有發生創造性的環境，因此要先恢復那個環境」，W教師：「要營造好的生態環境，讓文化可以順利地繼續『創造』」而非片段式的或斷裂式的，F：「因為這種學習不是被切割的零碎化的教育」（課堂觀察記錄2020年4月24日）。

跨領域合作的研究者透過對話與分享研究歷程，藉由研究成果的分享與學生展開討論，凸顯出文化知識的動態與生成的特性與意涵，由田野與實務經驗中體會知識（knowledge）與正在知道（knowing）的差別，以開放的心態察覺知識的能動性。另外，強調在不同科系與單位服務的人類學者所從事跨學科整合，是面對世界變動的重要課題。

## （五）教室外的學習與反思

在移地教學課程安排，多元學習管道的開發與行動後的反思中，強化生活文化情境的教學場域，以師生互動對話及部落耆老文化座談的學習過程裏，所關注的議題面向與反思如下：

### 1. 小米園的一堂「民族教育」課

學生提出由他負責的課堂讀書報告地點，希望可以改成在戶外上課，並且由他來親自烹煮排灣族風味餐，課堂上當場調整，將上課地點改成校園內小米園區的良食公社木屋進行戶外上課。「教師依學生特性適當調整上課地點與授課方式的彈性安排，呈現生活化的學習氛圍」（課堂觀察記錄2020年5月8日）。由學生主導討論方向與節奏，主要是關於文化實驗教育的經歷，以及原住民族文化教育所面臨的發展與挑戰有：

#### （1）文化實驗小學的現實經驗

B：「終於原住民可以有自己的主體去發展不一樣的教育模式，……實驗教育讓僵固的教育體制有一些鬆綁」。正準備要著手進行春夏秋冬四個季節的文化教材，「春：小米、夏：漁獵（河流生活）、秋：土坂的五年祭、冬：狩獵，這些教材內容也要先做資料的田野調查以及族語學習單，提供給成人可以自主學習的教材」。……B：「原住民教師很少，未達三分之一」、「族群只要是有心是不影響的，只是面臨的困境是這些漢族的教師若沒有深厚的文化背景素養，對於課程設計及文化理解是需要花更多時間才能跟得上」，另外還有「家長的信心」，主要是「台灣的實驗小學同時要滿足族群的特質與位置，但現在面臨少子（女）化問題，未來五年實驗小學是否仍存在？目前現有的法規上，仍不足以達到所謂民族小學或文化小學設立的需求」，「師資人力吃緊是主要面臨的難題之一」，教師需具備編制文化教材的能力同時也要授課，但目前的師資養成模式及分科並無法滿足此需求。如何喚起族人的信心讓族人的小孩願意去就讀文化實驗小學，「這段時間我們再不努力

的話，在未來二十年才要去做這件事的難度就會更高」。原住民教育何去何從？有待更多人集思廣義並討論。（課堂觀察記錄2020年5月8日）

在生活化的學習氛圍下，學生分享自身參與某實驗小學創立運行的經驗，指出在原鄉的中小學教育，目前所呈現的契機與面臨的困境。課堂上師生之間的互動討論，主要強調原住民教育中，生活文化融入課程設計的現況以及一般教師的族群文化背景素養的養成，尚有不足並有待加強。

## (2) 族群主流化：「讓98%的人來認識2%的人」

B主張讓原住民學生可以選擇在這套教育體系下學習完成後，回到家鄉部落服務或是也可以到主流社會去競爭，「這套轉銜的機制應該要設計一套政策或法律」。也能歡迎漢人的小孩轉學進到原住民部落，很多例子是漢人長期關心並學習原住民的文化，「甚至比原住民更了解原住民」，「過去是讓2%的人去認識98%的人，現在應該反過來讓98%的人來認識2%的人」。這是思維與價值的選擇。「我們都在教育的第一現場，如果這些老師能多一點關懷、能夠彼此瞭解並去做能讓98%的人多去瞭解2%的人，……就有可能改變」。

W教師建議「可以融合更大資源的可能性並讓更多人共同完成這一件事，並從不同的角度出發來共同努力」。W教師舉例自己選擇關注在人類學相關課程的開發，如：在文化人類學課程「這門學科主流中，有哪些原住民的知識可以加入並提升學生對原住民文化的認識」，……「若產生一種翻動，可能就不用一定要進到民族實驗小學念書，將來才會成為文化的繼承者或再生者」，「只要這種子在，火種沒有斷的」，還可以與外部的資源結合。

D進一步說：「從過去獨尊大中華文化到轉進台灣主體性認知，就不能忽視台灣原住民曾經在這塊土地的事實」。另外，「閩南語就是台語，究竟台語是屬於誰的？」在多元價值下「有漢人華人的文化、台灣主體的文化到原住民的文化，各種的碰撞」，「在教育上最重要的是讓學生有開放的心胸，不然每個人都從自己家庭教育來的，都有自己的文化知識背景的思維……」。

B同意說：「這就關係到對族群基本上的認識，是否有機會在現在的教育環境下去認識這樣的文化，而且教的人又是如何去引導的？以前原住民被介紹，只會打獵騎山豬……，教的人沒有把文化情境與美，在課堂上去忠實地傳達出來，例如：獵人狩獵的精神、知識或對獵物的習性的知識表達出來」，強調「每個從事教育的工作者，應該要有一些基本的族群文化素養」，「在課堂上，……身為教師講話要更小心，如果你當著他們的面，講這個族群不好，會讓孩子覺得原來我的族群是不好的！」。因此，教師需要具備對族群文化的敏感度。（課堂觀察記錄2020年5月8日）

在大社會中，應該共同創造一個對族群文化友善的大環境，落實族群主流化。例如在學校教育中開設多元文化與族群相關課程，不在量而在質，學生想學習相關知識，就可以有學習的地方。

### (3) 多元文化思維的視野

由於疫情影響，反省全球化經濟活動發展快速，疫情過後可能的轉變。例如：「環境保護、自然資源及生態知識等，原住民還有許多可發展的空間，發揮特色自然就能吸引更多人，而非只依賴補助獎勵才要去推動」（課堂觀察記錄2020年5月8日），讓學生連結自身文化經驗展開互動對話。

W教師說全球「放慢下來，『很多原住民原本已經習慣了大自然的節奏』，反而是要學習的」，B回應「沒錯！就像阿美族的野菜kenaw（小洋蔥），現在市場很夯！」。「有時補助是福利殖民，也會讓原住民更可憐，「這就更凸顯出如何透過教育讓『自己去活得更有尊嚴的樣子』」，可是也會在部落面臨被質疑「你是老師，你有薪水，有那麼好的教育，所以你可以講這種風涼話啊！」，有時覺得「自己也不知道該怎麼辦！」」（課堂觀察記錄2020年5月8日）。

課堂上，針對「每個族群所擁有的文化資本不同，所要面對的議題也不一樣，在多元族群的氛圍下，族群之間如何創造多贏局面」（課堂觀察記錄2020年5月8日）的互動討論。

B：「光有法律是不夠，要如何真正的落實，如何改變對文化態度，並透過文化的力量去營造」才更能發揮影響力的。B同意從教育現場，「教師將多元文化與族群主流化的價值觀與基本思維，深化到每個學習的個體，是可以避免族群間差異的問題。但除了教育，政策與法律要同步進行」。

C觀察到「台灣系統及亞洲的教育很嚴格，一直要考試。在歐洲很多學校帶學生在外面玩、遊戲、親近自然」。W教師回應：「所以需要原住民這塊！」，C：「所以原住民的這塊是可以讓漢人學習的，這也是對孩子們好」，「我剛到台灣，很驚訝很多漢人大都不靠近自然，只是一直在學習。在台灣我習慣自己去戶外游泳、爬山，很多漢人都對我說『你這樣很危險！』，但我覺得一點都不危險，我從五歲開始就一個人去野外活動」。（課堂觀察記錄2020年5月8日）

由此可見，原住民族幾千年來與台灣這塊土地共同生存繁榮所累積下來的在大自然生活的知識與經驗，提供了主流教育可以學習的文化內涵。

#### (4) 族群關係的覺察與反省：大漢沙文主義 vs 大原沙文主義

有關原住民教育的教學經驗反思，「W教師早期曾經到G神學院教課經驗，因自己多年在師院教的方法是對著漢人的學生講話，但到神學院上完第一堂課後，學生反應『大漢沙文主義！』」（課堂觀察記錄2020年5月8日），教師在教學現場與學生互動過程中的覺察與反省「當時感到難過而自我檢討：全班九成以上是原住民，但自己的口語及教學內容，大部份都跟師院用的一樣，自己需要調整視野，修正後再去跟學生對話，收穫很多」（課堂觀察記錄2020年5月8日），凸顯多元文化差異的互相學習，教師要具有文化敏感度。

B看到有些現象停滯不前，但也有看到一些氛圍有改善，像是「H大學原住民的學生很受歡迎！」。這個世代的年輕人在談及原住民方面，「不像過去會有些鄙視避諱，現在都會願意開始去談，整個社會的氛圍族群之間的認識也有一些進展，但仍是不夠」。W教師：「如果說我們認為大漢沙文主義是不好的，那大原沙文主義呢？」

B回應政府要透過轉型正義一起反省：「過去政府或外來勢力如何用不正義的方法去對待原住民族的，這些都需要被肯認、理解及補償並轉型」，「有關於大原沙文主義，其實原住民自己內部也存在同樣的問題，『就跟我們現在在對待平埔族的一樣，一樣是原住民，我們為什麼不要去承認他們』？『這是他們的人權，這是一把刀，當初漢人用這把刀砍你，現在你用這把刀去砍平埔族』，那就說不過去了」。

D聽聞「原民院有各種族群的學會，如果你是其他學院的原住民身分被視如己出，但如果是原民院漢人學生就並不容易被接納」。B回應如果學校有這樣的氛圍就很不應該了，「我們在跟外面社會去抗議的時候，我們用什麼方式，就是因為自己站得住腳！是別人欺負你，你才可以去對抗，如果連我們自己內部的學生都不理解這個，漢人願意來學，我們高興都來不及了，怎麼還要去排擠人家！……對族群的概念都沒有，教育就失敗」。

D解釋說「過去的養成中受民族意識的抬頭影響，有意識到『白浪漢人對原住民的壓迫』」，B：「其實意識對抗的不是那個人，而是那一群人後面的意識，是無形的權力」。W：「最理想的狀態是族群平等，不要有沙文主義」，B：「所謂不同族群不僅只是指你是甚麼民族，而是不同階層在社會存在的人，我們也要同理心去思考，這樣才能避免畫地自限，自我中心的沙文主義」，W：「多元文化除了多元族群，包含性別、階層、地域、宗教等，朝向去營造更公平正義的世界」。B接著說「其實原住民族今天能在這樣的環境被重視，這背後是有很多不同族群的幫忙與協助」。（課堂觀察記錄2020年5月8日）

在師生的主題對話中，呈現出原住民在大社會結構下的矛盾與文化永續的挑戰。另外，教育如何發揮橋樑作用，一方面讓原住民有尊嚴及自信進行文化的傳承，一方面也能尋求並發揮自身的文化資本與世界展開接軌，這也是原住民族教育的挑戰。多元文化族群間溝通的敏感度與族群之間互動關係，也是身為一位教育者在教育現場需要關注與面對的課題。

## 2. 多元學習管道

關於參訪活動設計及建立合作機制，辦理一場校外的參訪教學，安排到部落參訪原住民文物館展覽及I部落文化解說，課程主要設計有兩個部分，上半場是文物館展覽導覽，下半場邀請現任村長（Faki，前任頭目）解說阿美族的文化特色。I部落透過重製大羽冠企圖復振傳統阿美族豐年祭男子頭戴大羽冠的盛況與榮景。師生與村長互動對話，整理如下：

### (1) 大羽冠重製與文化復振之路

村長（Faki）簡要的講述有關部落七腳川阿美族重製大羽冠與文化復振的歷程，學生也當場進行資訊交換與文化實踐之可行建議。

過去有八個年齡階層，每個階級約有300個人，至少有2400個族人戴大羽冠的榮景」，「以前山那邊有藍腹鵲，尾巴有兩根珍貴的白色長毛，取下來可以當作族人家中有生男丁時的賀禮」。「事件發生青壯族人往山上逃難，村子只剩老弱婦孺，因此被……取走許多的文化資產」。「他讀高中時回部落參加豐年祭，老人家會跟大家講述，當年逃難時大羽冠丟失的歷史」，「當時深深的印烙在心裡，並立志長大後要重製大羽冠」。……Faki講述文化傳承的使命與落實，自我期許「文化復振與大羽冠榮景重建的梦想能夠開花結果，落實並世代延續」……。

B提供了進一步的建議：「原住民文化資產處理辦法與原住民智慧財產保護條例，可以針對Faki正在推動復振的大羽冠，這個有形文化資產，讓它受到法律保護的權益」。Faki「曾經有地方重要人士要協助申請著作權，結果用的是羽毛無法申請（專利）」，B以自己排灣族為例，「我們的祖先來自恆春大龜文王國，有屬於自己服飾特有的圖騰，因為與其他排灣族的圖騰不同，我們已經有登記文化資產」。

在討論中B發現村長女兒也在做文化復振，馬上提出可行的建議：「由她直接去縣政府原民處申請，每年原民會都有編列文化資產調查預算經費，一方面進行調查研究，一方面可以將大羽冠的傳統文化脈絡、變遷及現況，保存、復振與登錄，可以透過經費幫助

達成你的願望」，「直接到縣政府原民處的文教科，主動提出計畫申請並展開研究調查與傳承」，「如此就不用辛苦的單打獨鬥。研究調查報告完成送至文化處審查通過，就編錄成地方文化資產，更能確認你們與大羽冠的關係」。另外「依照文化資產處理辦法，縣政府要編列經費讓部落去推動文化資產保存與傳承的工作。原民會原本就有編列經費給縣政府，我們要主動去爭取」。（課堂觀察記錄2020年5月15日）

此次參訪不只是文化理解與溝通的功能，師生到部落參訪活動進到了可以提供實質建議與行動的層次。

## (2) 部落與大學的夥伴關係

「面對年輕人不理解文化復振與傳承的重要性，以及對自己文化的重視與參與度的不足，在文化活動的推動上，也會面臨部落內部的各種挑戰與矛盾而感到挫敗」（課堂觀察記錄2020年5月15日）。但藉由課程到部落進行參訪教學，能發展與部落正向的關係並營造多元文化溝通的氛圍。

W教師提到「我曾經編寫過《向部落學習》，<sup>11</sup>謙卑的到部落向長者學習，『雖然當時許多長者客氣的說自己國小沒畢業什麼都不懂！』，其實許多文化保存在部落長者，透過長者口述，可以學習到課本沒有的文化知識，也能從原住民的角度瞭解」，不是只有從日本人或漢人的資料記載來認識，而是從當地阿美族人的述說來認識與瞭解，進而能達到多元文化與促進溝通。（課堂觀察記錄2020年5月15日）

參訪的學生，以外部人的眼光與知識，鼓舞並啟發部落關鍵人物，並且能夠適時提供資訊與建議。

D：「文物館的展覽可以進到學校展覽，大學與在地的連結，也可以邀請村長到學校跟校內同學分享。大家到壽豐都是去吃早餐、去吃冰或去立川漁場，都是吃的跟玩的，反而沒有去認識到

11 《向部落學習》，吳天泰（2013）。

臨近東華大學有一個I部落」，「讓漢人甚至是原住民及國際的學生有更多學習的動力讓更多人『看見』」。C：「我來自法國，來東華三年多都不知道這邊有文物館，而且路上也沒有明顯的指示標誌」。（課堂觀察紀錄2020年5月15日）

「由於Faki是村長，學生提出路標不明的意見很快被採納解決，對於課程安排學生來訪，他也期許大學能與部落發展長期互動的夥伴關係」（課堂觀察記錄2020年5月15日）。大學與部落的關係透過課程，開啟一條互動與對話的路徑，學生有機會透過原住民觀點認識在地豐富的文化與歷史，以及進一步與地方產生連結的可能性。部落除了將族群的文化特色讓更多學子關注文化傳承的努力，也能讓所面臨的困境，因有大學的參與，而有機會整合資源或共同尋求解決方法，共創新的契機。大學與部落的關係可以進一步朝向具有社會（部落）實踐的面向。

### 3. 部落參訪教學的反思

Naraian（2011：245-262）指出需在教室中營造包容的民主參與氛圍，聆聽與接收教學的聲音。課堂上，教師透過分享歷年來身為研究者與帶領計畫團隊進入I部落，作為協作者與陪伴成長的角色的過程及經驗，學生的觀點與回饋與師生對話，整理如下：

#### (1) 多元族群歷史經驗的陳述

A提及每個部落都會遇到這樣的問題，但自述歷史的時候，通常都是跟周邊的（族群）並指自己都是受害者，所以就要去公布傷害等，認為在陳述這些歷史事件的時候，是否有先陳述出當時整個事件的背景與歷史脈絡？因為過去各族群間有些衝突，是否因為與外界缺乏接觸與連結，「在陳述時刺蝟的防護還在，這樣會讓人想再去嗎？因為在這種自述的過程中，得罪了許多的族群」，歷史脈絡是你如何看這件事情的眼光，但可能其他族群在講這件事情時的敘述有可能不是如此……。

W教師指出以主體性在陳述時，希望事件能有均衡報導與多元的角度，還原歷史真相。」，「鼓勵由當地的觀點去談，因為過去

文獻記載與主體的發言權，主要是日本或漢人歷史文獻的敘述或是一些學者專家等的敘述」，「即使是部落的人，當他們看待同一個事件時，可能也會有不一樣的觀點……但在一些歷史文獻中未必可見」。未來在導覽時，應該要思考「如何『詮釋』的角度，一方面能達到『和解』功能，撫平過去族群間歷史的傷痛，另一方面也能夠創造出族群共同合作的更大可能性空間」，成功地敘說故事是一個不容易的任務。

B說有時候當我們在凸顯自己族群的歷史或族群主體時，可能會犯主觀上的錯誤忽略客觀。族群間互動的歷史，把它還原並訴諸真相再重新去看，或許會有不一樣的解讀與答案。需要站在「族群和諧角度上進一步爬梳與尋求不同的觀點或看法，甚至是找出不同的事實」。（課堂觀察紀錄2020年5月22日）

## (2) 部落主體性的多元連結行動

D提及到文物館參訪，比較可以看到整個七腳川歷史的面貌。但是否因此與部落有連結？這其實是不夠的。相較其他看展覽已經更好，「因為我們有跟部落耆老座談。我會思考如何更深入的去連結時，也發現需面臨身為一個漢人的課題，就是雖身處於花東地區，我本身不是原住民或對於這些歷史文化較不感興趣的人，該如何讓連結更強一些？」、「若從身為一位教師的角色，我可能會要去思考像我這樣的學生要如何去強化他內在的動機」。W教師：「提到大學與部落更多的連結，……但也會擔心是否會帶給部落破壞的問題，例如：村長提到交通混亂與環境髒亂等那些外來的問題」。（課堂觀察紀錄2020年5月22日）

以下為整合型研究計畫團隊進駐部落互動的經驗，人類學者將大學的課程與部落連結，部落耆老面對外來的研究者，雙方初步接觸時，部落耆老抱持謹慎的態度。

W教師當時印象最深刻「針對我們的提問或請求，耆老會進去裡面，先徵詢祖靈同意後才能回答我」「但事後也自我反省，

部落耆老面對像我這樣一個外來研究者提問的所有問題，未必都需要全部回答」。「回課堂上有學生表示：『老師，你上課教我們的都是知識，我們從耆老那邊學到的是智慧！』」，「我邀請撒奇拉雅族的耆老到課堂上演講，當時有系上同學跑來跟我說『謝謝老師！』，經過細問之後得知『他認為邀請他的族群耆老到大學課堂上演講，代表他所屬族群的文化受到正式學術的肯認』，耆老準備很充足的資料，是一次很成功的演講」。（課堂觀察紀錄2020年5月22日）

針對外來研究者進入部落互動及做田野研究所產出的知識，應該注意將其研究成果分享與知識共享的倫理精神，以及「向部落學習」的基本核心態度。

課堂上分享曾經帶大學生〈社會服務與學習〉通識課程到I部落的情形。當時進入部落之前透過部落長老與知識菁英先初步了解社區需要，如：長者關懷、學童陪伴、文史資料整理協助、部落觀光與文化傳承等項目。藉由課程教學行動進入社區，課程中大學生可依自己興趣取向參與項目，甚至延伸自主設計服務方案更進一步與部落、學校團體持續互動、連結及合作，例如：企管系大學生組團隊帶部落小學生發展科普教案，族文系同學能用族語與長者溝通等各有特色與專長。另外，當時陪伴社區長者安排一系列的活動，如：工藝、卡拉OK歌唱等，執行後發現陪伴方案設計的內容，仍需考量結合部落長者本身已具備的技藝能力與本身具有的深厚文化底蘊及傳統知識。進一步去設計讓長者也能積極主動發揮自身專長能力的活動。而非只是處於被動式的配合，並且淪於缺乏文化情境的勞作課程。（吳天泰、謝吳泯和李沛恩 2016）

W教師「應該將部落長者視為文化資產，是可以傳承語言、文化與生活智慧的人，我們可以向他們學習」，以復原長者在部落的影響力與地位。C分享「去年我參加復興部落，有自然資源學系的教師也帶學生進去協助部落的人，辦理洛神花季活動，參與的過程中，學生藉此可更加了解部落（文化）的生活，像這樣的課程活動對學生而言是很重要的」。D：「學生多數時間在如『白色巨塔』的教室，我們都是坐在教室裡學習，好一點走到部落看展覽，也是

走馬看花，再好一點是我們有跟部落長者們座談，但更重要的是『行動』，透過行動課程會讓學生與在地有更多的接觸」。（課堂觀察紀錄2020年5月22日）

### (3) 刻板印象 vs 原型的釐清

部落參訪後回到課堂上的討論，針對觀念上的釐清進行互動對話，例如「W教師提醒大學生進入部落服務學習，應該保持多元開放的視野，避免將某人某事標籤化」（課堂觀察紀錄2020年5月22日），不同背景的學生以自身經驗互相回饋與互動。

A說大學生去部落帶國中生進行課後輔導，老師有提醒大學生「去標籤化」的處理方式很好。記得小時候，「有山地服務隊在寒暑假到學校陪學生還要上課，印象中我都沒有被排到，我很高興！因為被排到的就是功課很爛的！……所以那些同學看到大哥哥大姊姊就會躲起來，因此這種服務活動很快就中斷合作關係而無法持續，學生會排斥他們來，因為『你們來就是要來拯救我的！』」。

D：「教育中有標籤理論，例如：你先給學生『你很棒!』，如：『小明，你今天很乖沒有吵鬧，相信你是一個乖學生』，那他受到這個『標籤』的影響，慢慢地就會表現的像那個樣子，但如果『你們這些學生就是不認真』等一些負面的標籤，那他們就開始自暴自棄了」，這也提醒「帶著成見去看文化或是現象，例如：教育學生，他的成績是一種現象，走進部落看文化也是一種現象。人都容易帶著刻板印象，在我的學習過程中『刻板印象』是一個負面的詞，但是刻板印象其實是人的大腦沒辦法塞進太多東西，就用一種簡單的方式間接認識這個世界的方式。當我們意識到自己有刻板印象的時候，我們要學習去掉刻板化的印象」。

W教師：「可以區分成『原型』（Prototype）與『刻板印象』（Stereotype）」，原型是認識之初有一個基本的概念去認識，刻板印象是認定只有……是限制住了認識，這兩者的差別可以進一步去釐清。D：「原住民教育應該可以先教學生去釐清『原型』與『刻板印象』，透過例舉說明與討論，讓學生學會辨識這兩個的差別」（課堂觀察紀錄2020年5月22日）

研究團隊進入場域中，採滾動式資源整合並保持運作執行的能動性與自主性，強調具備共享、分享與共識的互動關係與部落倫理。課堂上透過研究歷程與知識共享的省思，關注議題與知識建構的關係，以及人類學與其它學科對話的動態進行式，開啟原住民文化知識的建構與對話。另外，文化知識的學習應不侷限於正式教學場域，如：教室內的知識傳遞，包含延伸教室外的移地教學，實際進入部落或生活文化空間真實互動的文化學習。由此，在族群文化知識傳遞與轉換的教與學過程中，透過營造對話與相互學習的教學情境，可增進文化永續教育的具體實踐。

#### 四、結語

對照與參考國外CSP抵殖民主義教育的作法，在台灣因族群關係與歷史文化不同，在教育現場長期的實踐歷程，也發展出自己的特色與成果。本研究強調放下學術霸權的姿態，在課堂中多元族群的師生採取開放多元與平等對話的方式達到教學相長的功能，透過課堂觀察、討論與反思，在課程設計與引導的教與學歷程中，將實務與理論充分結合，以累積原住民文化知識傳遞的能量。透過不斷對話與反思，師生共同營造一個原住民族文化永續發展的情境。本研究在教學上的課程設計，有三個主要核心概念：以原住民族文化為主體的知識建構、原住民族文化教學的融入，以及探討文化永續教學之應用，藉此核心概念進一步建構出課程教學的內涵，在課堂上進行師生互動與對話，同時也是概念的釐清與建議行動的方式，可持續開發相關的議題與教材教法等。師生在開放、包容與多元的情境下，進行有信任關係的對話與討論，並思索如何去除刻板化印象的教學，以及如何有效地落實在教育現場。

關於課程設計與安排，師生需具備能動性為主要的關鍵要素，以凸顯跨學科的連結，以及教學場域連結行動的重要性。透過課程的實踐，師生共同發展出原住民族文化知識的傳遞與建構過程，包含有：由關係的建立開始，包括師生之間的信任關係、大學與部落之間的夥伴關係。概念的釐清，包括有：個人主義 vs. 社群主義、刻板印象 vs. 原型、大漢 vs. 大原沙文主義。現況與挑戰包含：族群污名化傷害的昇華、文化實驗學校的實施與考驗、原住民

族文化復振、與族群主流化「讓98%的人來認識2%的人」等議題。多元學習的管道與行動包括有：部落主體性的多元連結、多元文化的思維與多元族群的歷史陳述等，在傳統文化學習管道與大學教育間，扮演引導催化與中介人的角色。

在課堂討論過程中，學生能將議題延伸至原住民族的觀點，進一步探討關係建立的重要與如何擴充多元文化教育的貢獻。透過多元族群的文化溝通，能由不同的角度來看民族教育，發揮師生共同對話與討論文化永續的可能。課程中能清楚分析概念與應用文化永續教學理論，以愛的批判來共同思考如何面對現實的挑戰，與迎接文化主體性與族群主流化的未來發展。課程的安排上也透過跨領域整合計畫團隊研究成果與知識的分享，促發學生深度思考原住民族文化知識建構的相關議題，如：研究歷程與知識共享的省思、語言與知識建構的關係，以及人類學與其它學科對話的動態進行式。無論是在教室外小米園的原住民族文化空間上課，或者部落的移地教學，企圖整合與連結相關教學資源，豐富及深化課程的內容。藉著透過長期與部落關係的建立，對部落文化發展由參訪學習至不同部落經驗交換與文化諮詢，強化彼此關聯性，期許能建立大學與部落的長期合作機制。

課堂觀察外，輔以深度訪談並透過以敘事方式，補充學生教育成長的關鍵歷程，呈現原住民族教育的多元面貌與相互關係。McGregor and Marker (2018: 318-328) 提出回饋、分享知識、關係之建立與循環連續性來落實相互關係，在故事中（附錄一），A強調回部落的歸零與謙卑，B提出族群認同與文化溝通的多面向，C有來自法國的多元文化觀點，D則有來自教育學院的多元文化溝通，透過他們不同族群文化的學習歷程，瞭解學生的學習背景、課堂中學習情形與提出對課程的回饋。學生在相關議題的國內外文獻導讀後，並在課堂上透過多元開放的議題對談過程中，教師可適時引導學生透過多元族群文化經驗的追尋。歷經課堂的洗禮與課後反思，師生因而都能對多元文化溝通有更進一步的了解與期許。由此，可提供原住民族文化永續教育研究之基本圖像。

多元文化溝通專題課程中相關的人（師、生、學者與耆老），教學場域（教室、小米園、文物館與部落）與經驗故事（師、生經驗敘說），在開放

的對話與反思的討論中持續激盪。原住民族文化知識在這個文化的傳遞與轉換過程中慢慢形塑出來，在共識之中找到文化實踐的教育之路。由此可見高等教育中原住民族文化知識的發展，可藉由多元的形式、連結、傳遞與轉換，形成厚實強大的支援網路。而不同學科領域、大學與部落，教師與學生在開放與多元的教與學的歷程中，可透過互相尊重的溝通對話與共同合作，逐步實踐以原住民族文化為主體族群主流化的教育理想。

整體而言，原民院的創院精神，在於強化原住民族高等教育與營造多元族群共榮之教育場域。本研究探討在以議題對話討論為主的課程教學中，師生如何教學相長，共同發展原住民族教育以及增進多元文化思維的教育。研究成果具體呈現出多元文化溝通的班級師生共同經營之實況，能瞭解現有課程中融入原住民族議題之可行性，並能共同協商，提出具原住民族文化內涵的討論議題，逐步邁向文化永續的課程教學，進而作為實踐原住民族教育「族群主流化」之參考。期待後續研究，能逐步累積民族高等教育經驗與發展出有效的教學策略，以開創原住民族教育更多成功的道路。

## 參考書目

王前龍 Wang, Chien-Lung

- 2015 現階段原住民族課程政策發展之多元文化課程轉化評析 xian jie duan yuan zhu min min zu ke cheng zheng ce fa zhan zhi duo yuan wen hua ke cheng zhuan hua ping xi [The Review of Multicultural Curriculum Transformation on Indigenous Ethnic Curriculum Policy Development]. 課程研究 ke cheng yan jiu [Journal of Curriculum Studies] 10(1): 13-34。

吳天泰 編著 Wu, Tien-Tai, ed.

- 2013 向部落學習 xiang bu luo xue xi [Learning from the Tribe]。花蓮：東華大學原住民族叢書 hua lian: dong hua da xue yuan zhu min zu cong shu [National Dong Hwa University College of Indigenous Studies]。

吳天泰、謝吳泯和李沛恩 Wu, Tien-Tai, Hsieh, Wu-Min, and Lee, Pei-En

- 2016 搭建原民院與Rinahem部落之間的橋樑：課程設計與社區參與之案例研究 da jian yuan min yuan yu Rinahem bu luo zhi jian de qiao liang: ke cheng she ji yu she qu can yu zhi an li yan jiu [Building a Bridge between

the Tribe and the College of Indigenous Studies Using Course Design and Community Participation: A Case Study from Rinahem, Hualien]。刊於[In]原住民族文化的教學研究 yuan zhu min zu wen hua de jiao xue yan jiu [The studies of teaching indigenous cultures], 吳天泰主編 wu tian tai zhu bian [Tien-Tai Wu, ed.], 頁1-63[Pp. 1-63]。花蓮：東華大學原住民族叢書 hua lian [Hualin]: dong hua da xue yuan zhu min zu cong shu [National Dong Hwa University College of Indigenous Studies]。

吳天泰、陳雅玲 Wu, Tien-Tai and Chen, Ya-Lin

- 2021 原住民族文化永續教學案例研究：原民院課堂觀察與反思 yuan zhu min zu wen hua yong xu jiao xue an li yan jiu: yuan min yuan ke tang guan cha yu fan si [The Case Study of Indigenous Culturally Sustaining Pedagogy: Class Observation and Self-Reflective Thinking in the CIS]。課程與教學季刊 ke cheng yu jiao xue ji ka [Curriculum & Instruction Quarterly] 24(2): 181-200。

吳得源 Wu, Der-Yuan

- 2009 爭取文化永續自主與賦權--加拿大原住民高等教育政策的發展 zheng qu wen hua yong xu zi zhu yu fu quan--jia na da yuan zhu min gao deng jiao yu zheng ce de fa zhan [Striving for Cultural Sustainable Autonomy and Empowerment: The Development of Canadian Aboriginal Higher Education Policy]。臺灣原住民族研究季刊 taiwan yuan zhu min zu yan jiu ji kan [Taiwan Journal of Indigenous Studies] 2(1): 31-73。

阮俊達 Juan, Chun-Ta

- 2016 族群主流化觀點下的原住民族轉型正義 zu qun zhu liu hua guan dian xia de yuan zhu min zu zhuan xing zheng yi [Indigenous Peoples and Transitional Justice: An Ethnic Mainstreaming]。台灣原住民族研究學報 taiwan yuan zhu min zu yan jiu xue bao [Journal of the Taiwan Indigenous Studies Association] 6(3), 51-71。

林凱恩 Piho Yuhaw

- 2017 族群主流化的策略與思考 zu qun zhu liu hua de ce lue yu si kao [The Practice of Ethnic Mainstreaming at the Local Level: A Preliminary Study]。台灣原住民族研究學報 taiwan yuan zhu min zu yan jiu xue bao [Journal of the Taiwan Indigenous Studies Association] 7(4): 181-188。

邱淑雯 Chiou, Shwu-Wen

- 2013 出外：台日跨國女性的離返經驗 chu wai: Tai ri kua guo nü xing de li fan jing yan [Going Outside]。台北：聯經 Taipei: Lianjing。

陳怡方 Chen, Yi-fang

- 2017 高等教育轉型的人類學反思：以社會實踐課程的經驗為例 gao deng

jiao yu zhuan xing de ren lei xue fan si: yi she hui shi jian ke cheng de jing yan wei li [Reflections on the Transformation of Higher Education in Contemporary Taiwan: A Study on the Courses of Social Practice]。臺灣人類學刊 taiwan ren lei xue kan [Taiwan Journal of Anthropology] 15(2): 147-184。

國家教育研究院 National Academy for Educational Research

2018 十二年國民基本教育課程綱要議題融入說明手冊（定稿）shi er nian guo min ji ben jiao yu ke cheng gang yao yi ti rong ru shuo ming shou ce [The Handbook of Issue-Involved Curriculum Outline for the National Twelve-Year's Basic Education]。國家教育研究院 guo jia jiao yu yan jiu yuan [National Academy for Educational Research]。

傅麗玉 Fu, Li-Yu

2016 天生科學家的專班－扎根部落的原住民族專班數理科技領域發展模式 tian sheng ke xue jia de zhuan ban - zha gen bu luo de yuan zhu min zu zhuan ban shu li ke ji ling yu fa zhan mo shi [Inspiring Born Scientists: Models of Undergraduate STEM Programs Rooted in Tribes for Indigenous Students]。台灣原住民族研究學報 tai wan yuan zhu min zu yan jiu xue bao [Journal of the Taiwan Indigenous Studies Association] 6(1): 1-22。

撒丰安 Savungaz Valicinan

2017 族群主流化的政策觀察 zu qun zhu liu hua de zheng ce guan cha [Strategies for Ethnic Mainstreaming: Policy Observations and Reflections]。台灣原住民族研究學報 taiwan yuan zhu min zu yan jiu xue bao [Journal of the Taiwan Indigenous Studies Association] 7(4): 165-172。

Vavauni Ljaljegean

2017 族群主流化的策略與探討 uri vaik a tjumaq. zu qun zhu liu hua de ce lue yu tan tao uri vaik a tjumaq [Strategies and Reflections on Ethnic Group Mainstreaming, Uri Vaik A Tjumaq]。台灣原住民族研究學報 tai wan yuan zhu min zu yan jiu xue bao [Journal of the Taiwan Indigenous Studies Association] 7(4): 173-180。

Hampden-Turner, Charles and Fons Trompenaars

2010 跨文化管理 kua wen hua guan li [Building Cross-Cultural Competence]。簡真玉、楊雪倫譯 Jia nzhen yu Yang xue lun yi [Jian Zhen-yu; Yang Xue-lun] 台北：五南 Taipei: Wunan。

Brayboy, B. M. J.

2005 Toward a Tribal Critical Race Theory in Education. Urban Review 37(5): 425-446.

- Brayboy, B. M. J., H. R. Gough, B. R. II Leonard, and R. F. Solyom  
 2012 Reclaiming Scholarship. *In* Qualitative Research. S. D. Lapan, M.T. Quartaroli and F. J. Reimer, eds. Pp. 423-450. San Francisco: John Wiley.
- Burke, B., B. McMahan and G. Owen  
 2008 Sustainable University-Community Partnerships. *Anthropology News* 9: 10-11.
- Campbell, E. and L. Lassiter  
 2010 From Collaborative Ethnography to Collaborative Pedagogy. *Anthropology & Education* 41(4): 370-385.
- Cheng, S. Y. and J. Jacob  
 2008 American Indian and Taiwan Aboriginal Education. *Asia Pacific Education Review* 9(3): 233-247.
- Gay, G.  
 2010 Culturally Responsive Teaching. New York: Teachers College Press.
- Gonz'alez, R. G. and P. Colangelo  
 2010 The Development of Indigenous Higher Education. *Journal of American Indian Education* 49(3): 3-23.
- Gonz'alez, N.  
 2010 Advocacy Anthropology and Education. *Current Anthropology* 51(2): 249-258.
- Jacob, J., S. Y. Cheng and M. Porter  
 2015 Global Review of Indigenous Education, *In* Indigenous Education. W. J. Jacob, et al., eds.. Pp. 1-35. Electronic document, <https://www.academia.edu/26153425>. Accessed 2020 August 30.
- Kaomea, J. M. and M. Pittman  
 2019 Reclaiming, Sustaining and Revitalizing Hawaiian Education through Video-Cued Makawalu Ethnography. *Anthropology & Education Quarterly* 50(3): 270-290.
- Kondo, C. S.  
 2019 Front Streeting. *Anthropology & Education Quarterly* 50(2): 135-150.
- Ladson-Billings, G.  
 1995 Toward a Theory of Culturally Relevant Pedagogy. *American Educational Research Journal* 42: 465-491.  
 2006 It's Not the Culture of Poverty. It's the Poverty of Culture. *Anthropology & Education Quarterly* 37(2): 104-109.
- Martin, A. J.  
 2006 A Motivational Psychology for the Education of Indigenous Students. *Australian Journal of Indigenous Education* 35: 30-43.

- McGregor, H. and M. Marker  
 2018 Reciprocity in Indigenous Educational Research. *Anthropology & Education Quarterly* 49(3): 318-328.
- Morales, P.  
 2016 From Ethnographic Surveillance to Relationship. *Anthropology and Education Quarterly* 47(1): 3-4.
- Moreton-Robinson, A., M. Walter, D. Singh and M. Kimber  
 2011 On Stony Ground, Report to the Review of Higher Education. Access and Outcomes for Aboriginal and Torres Strait Islander People. Department of Education, Employment and Workplace Relations, Canberra: Australian University.
- Naraian, S.  
 2011 Pedagogic Voicing. *Anthropology and Education Quarterly* 42(3): 245-262.
- Paris, D.  
 2012 Culturally Sustaining Pedagogy. *Educational Researcher* 41(3): 93-97.
- Paris, D. and H. Alim  
 2014 What Are We Seeking to Sustain Through Culturally Sustaining Pedagogy? A Loving Critique Forward. *Harvard Educational Review* 84(1): 85-1090.
- Paris, D. and H. Alim, eds.  
 2017 *Culturally Sustaining Pedagogies*. NY: Teacher's College Press.
- Peacock, J.  
 2007 Update on the AAA ad hoc Commission. *Anthropology News* 8(8): 12-13.
- Peristeris, K.  
 2017 Review: Culturally Sustaining Pedagogies. *The Journal of Teaching and Learning* 11(1): 35-37.
- Pollock, M.  
 2008 From Shallow to Deep. *Anthropology and Education Quarterly* 39(4): 369-380.
- Wilson, M. and C. Ballard  
 2017 *Safeguarding and Mobilising Intangible Cultural Heritage in the Context of Natural and Human-induced Hazards*. Desk Study, Paris: UNESCO.

吳天泰

國立東華大學族群關係與文化學系

974301花蓮縣壽豐鄉大學路二段一號

ttwu@gms.ndhu.edu.tw

## 附錄一、他們的故事<sup>12</sup>

### （一）回部落的歸零與謙卑：A的故事

來自南部布農族的A，父親是布農族，母親是拉阿魯哇族，官方認定的第十六族，過去統稱為南鄒。母舅也鼓催她改為拉阿魯哇族，但她從小的族群認同是布農族而作罷。A自小生活在山上，小學六年級時就立志當記者，起因於當時因為山上面臨環境生態開發問題，族人反對並抗議，但多數媒體並無報導，加上學校一位布農族的老師說「期待我們能用自己的聲音去發聲」的啟發與影響，讓她立定未來要當媒體工作者的志向。

A從小在部落成長，置身在母語的環境中，自然而然在母文化中蘊育養成，「從小知道自己的族語自稱是Bunun tuza'（真正的布農族人），但不知道被漢社會歸類稱呼布農族」「小學三年級前是全族語，四年級時差點被認為學習障礙或自閉症，因為我的語言轉換沒那麼快，甚至我還覺得我的語言才是國語，你們怎麼都聽不懂！」「知道自己是原住民，但不覺得我跟別人有什麼不一樣！」「國中離開部落到都會區讀書，當時仍無族群分類的認知，在我的生活經驗中，只有山地人（住山上的人）與平地人（住平地的人）的分類」「對我而言，他族就叫做Vaivi」「用我的語言去理解中文給我的歸類，對我而言是『再學習』的」，因此A自認無族群認同斷裂的問題。A剛到媒體工作時，甚至也不太理解「為何許多主題都是『找自己或是尋根等這些有關自我認同的課題』，後來才慢慢去理解，原來很多人就是沒辦法在像我這種環境下成長」，在她身上體現了語言即文化與理解世界方式的縮影。

大學畢業後，A因緣際會進入媒體工作，同時也到研究所繼續深造，她開始深入思考自身族群經驗「如何與其他部落連結」，以及探尋什麼是「原住民的生命共同體」。她選擇繼續學術深造的主因，是大學時期參加國外反殖民運動營隊，看到各國原住民在街頭上進行各種訴求，深受震驚而促動她開始反省身為一位原住民應該要具有批判的敏銳度，以及多元角度與觀點，

12 焦點訪談四位修課的學生，補充學習歷程的文化背景與求學經驗，並以匿名的故事呈現。課堂觀察記錄與訪談故事等文字資料皆經過受訪者親自檢核過，確保資料的信實度與客觀性。

因此需要透過「再教育」去養成。

A在媒體工作的經驗，讓他開始反思媒體存在的本質與初衷，以及媒體的話語權與詮釋權進行反省與批判。她以身為一位原住民知識份子進行反省，認為原住民族採取泛原住民化集體展開對政府進行批判或對非原住民的控訴，但面對各族群之間存在許多分裂與矛盾，以及在政策與各種資源分配上的權力競爭問題仍有待解決的，各族群之間需進一步溝通與互相尊重。這是當代原住民知識份子需要再省思與面對的議題。由此，A認為繼續進修或許可以提供自己一個學習與論述的契機，因此她選擇博班繼續就讀。原民院是她唯一的選擇，A認為原民院是能真正以原住民的角度觀點出發的學院。

由於工作的因素，他經常有機會進入各個部落，因此有豐富的多元族群互動相處的深刻經驗，這也讓她意識到「雖然我們都是原住民，但我們都不一樣！」她開始「思考族群文化之間的溝通問題，以及如何才能真正達成族群彼此和諧共榮」。A以自身的經驗「當自己的族群面對其他族羣時，原住民族內部之間的關係與互動是充滿矛盾的」「跨文化不單指原漢之間，原住民各個族群之間也是如此」「族跟族之間也存在許多世仇，當族群在陳述過去歷史的傷痛時，應該要用更宏觀的歷史與大脈絡的觀點來看」「歧視不只是存在於漢人對待原住民，原住民族內部各族之間也缺乏尊重。應該也要學習多元文化溝通，先處理過去歷史造成的創傷」。關注族群之間溝通，A到I部落參訪時提問「faki在講述過去到現在的歷史，會提到幾個族群如太魯閣族、布農族在過去並不是很好的相處模式，如果現場有其他族群的人同時也是這些族群的，你們是如何一起去討論這些故事？現在大家仍是鄰居如何繼續生活與相處？」（課堂觀察記錄，2020年5月15日）。透過A的視域，當代原住民內部矛盾與各族群之間共同面對與處理過去在大歷史下族群間的創傷，透過理解與和解，重新建立關係，進一步達到族群間的修復和解，成了新的課題。

A認為「多元文化溝通的課程，讓我學習到如何建立更好的教育去看到多元」「同學之間的討論與分享，可以看見其他族不同的論點與脈絡及思考點不一樣之處」，她認為「具備多元文化概念透過教育是必要的，但從小學甚至幼稚園就需要的，而非到高等教育才開始！」。針對具有多元文化的素養，A認為W教師進到部落時先「謙卑」「歸零」的態度一個很好的示範。她

反思部落面臨的處境及擔憂，例如「一些部落裡的原青，原本是都市原住民接受高等知識教育後，以救世主的姿態回到部落」，認為「身為原住民的知識份子，都有可能對自己族群不夠深度了解而犯下錯誤」，由此凸顯需要具備多元文化思維的重要性。A擔憂這些突如其來的覺醒原青對部落社會與生活文化長期以來的斷裂，缺少「謙卑」「歸零」與重新學習的態度，可能會更加深部落與主流社會的裂痕與衝突。

在多元文化溝通課程中受到「謙卑」「歸零」的啟發。A自認在工作上是很有經驗的人，但她現在到一個新的場域時「也會嘗試拿掉原本既有的想法或預設的答案」「已經很熟練與清楚所有SOP，但是現在進到部落工作，甚至即使是回到自己部落，也會學習歸零重新去聽部落的聲音，通常會有意想不到的答案！」「歸零，重新去認識去部落的人聊，會有許多新的發現，這個多元有太多了。例如：同一族不同的部落，有不同的想法，有不同的脈絡」。

A不斷省思並認為目前一些部落菁英需要再反思「是否缺乏具備多元文化多元觀點的思維」，以及現有教育體系中，身為教育者是如何面對教育的問題。有關教育的議題「我很清楚教育對原住民很重要，但這中間有很多矛盾點」，A身為母親的角色以身作則，會教育自己孩子去理解班上不同族群文化的同學。如：在課堂討論時，A以自身經驗分享「我國小二年級時，那位老師來做家訪時，可能他自己很緊張，進到原住民家庭時不知道如何是好，一進門他為了化解緊張的氣氛，就說：『A妳先唱歌一下』，他以為讓我唱歌學生家長會跟著唱，大家就可以開開心心，但『我不會唱歌耶』」（課堂觀察紀錄，2020年6月5日）。在求學過程中曾經受到師長同學歧視的經驗，造成心理上的傷害，現在當她的孩子在學校，面對師長以刻板化印象對待新移民的小孩時，她會教導自己的小孩，站在新住民小孩的角度試著去了解與理解。由此，當代身為原住民知識青年應具備自我反省、理解、批判與實踐的能力。

A是一個沉浸於母文化「根不離身」的原住民，「因為有根，才能不斷茁壯開枝散葉」並且透過她開放的視野，看見與反省當代原住民族群內部所面臨的多元文化溝通問題，她身為一位原住民知識份子及母親的角色，不斷地反思有關教育對原住民的重要性與矛盾，以及對於非紮根於部落的原青，

不斷地透過主流教育的定義去定義自己的侷限與危機，需要保持再反思的態度，這是身為當代原住民知識分子的新課題。

## （二）族群認同與文化溝通的多面向：B的故事

B是台東的南排灣族，因為父母親從事教職工作，相當重視教育。他國中時期就隻身離家到高雄住校念書，他回想起那段離家求學的心路歷程「在高雄六年，可以說是進入一個完全不同的文化世界！」「自己也學習慢慢的去適應主流的社會」。他大學時期透過原住民社團的跨校聯誼，主要朋友圈都是以原住民同學為主，自然而然也跟著學長姊一起參與當年的原住民運動，當時「對於何謂原住民？自己並沒有進行反思，只是參與而已」。一路走來，B順利成為一位小學教師並投入教育界職場工作。多年後他決定再度繼續到研究所進修，畢業後因緣際會轉職進入電視媒體工作，主持原住民族政策相關的政論節目，長達7-8年期間接觸許多面向的議題，開始自覺「內涵與理論不太夠」決定離開媒體，選擇博士班就讀與深造。目前B返鄉擔任教職，因工作因素而關注「智力差異族群」的探討與反省，他認為現在主流社會的智力篩檢系統，對原住民族學童存在許多不利因素，就如同「拿一套固定的尺寸給不同的人穿！」他提出需將原住民學童生活環境條件與文化脈絡差異等背景因素，列入整體考量。

有關族群認同，B以自身的歷程分享「早期原住民知識份子認同上，主要還是努力去追求成為主流社會的一部分，或如何去適應大社會」「努力學習國語，甚至對自己的文化是鄙視或覺得是落後的」「藉由與漢人族群通婚，讓下一代可以在主流社會中更容易適應」，他認為「三十年來在政策、教育與社會整體氛圍改變與轉化下，讓原住民族從過去盲目追求主流社會的認同，到停下腳步反思與建立主體性的契機。時至今日，下一代就應該已經不需要像我這一代或上一代的人一樣，要去背負『認同』的汙名」，B深刻體悟並強調「認同」是一種生命經驗的歷程與轉化，具有複雜性與多層次。他提及接受主流教育的求學經驗中「大學時期仍會找原住民的朋友，因為這樣比較有歸屬的感覺」「原住民學生個性很活躍，容易成為風雲人物。但是要面對現實的大學生活，有一些原住民也是會畏縮或尋求與自己文化背景相

關的原住民同學在一起」「也有一些原住民同學會隱藏」，因為原住民學生「在高等教育的環境中，有時比較容易產生『自卑感』」，或是「只尋找可以被認同的地方，原住民的學生很容易聚集在一起，自然而然就會導致與班級脫節，但也有人可以克服並適應得很好」。

針對「認同」存在許多微妙因素，B提出「彩虹認同」概念，隨著情境、環境與地理位置或事件影響，「認同會展現出來！」他舉例自己讀高中時常受邀到漢人同學家作客，也受到許多照顧「在那種情境脈絡下，我也很認同！」。他認為自己工作環境是多數阿美族的學校，配偶也是阿美族，因此他也參加台東阿美族的年齡階層「阿美族我也很認同！」「我的孩子又有阿美族的血統」。B提及跨族婚姻會影響認同，族群間的溝通與學習機會密切頻繁，他的配偶是台東道地的阿美族「太太的家族平常也都使用族語，阿美族文化的表徵多還存在於日常生活中，家庭生活就是跨文化族群生活的真實體驗場域」。B認為阿美族形塑出來或長期積累的慣習與知識很值得學習，現在他也能深刻感受到「阿美族語言、文化很美！」。

B身為一位受高等教育的知識份子，能透過許多文獻與研究資料的閱讀，顯現較高的族群認同意識，並且投入文化復振的教育工作。由於B曾參與原住民社會運動並在媒體主持工作，有豐富的族群互動經驗，也面臨在族群發展過程中會碰觸各種問題與社會現象，需要弭平或消除，因此有需要充實更多理論知識與論述能力。針對多元文化溝通專題，B提出「多元文化」的概念下，可以讓大家能認識與理解各族群，但他也擔憂「感覺是開放的，但某種程度可能是壓抑的」「主體性會不見」，類比「全球化概念的過程，朝向單一化、均質化」。他認為課堂上的人數偏少，主要以師生之間的對話為主，引導的議題多數是以教育情境相關領域為主，認為可以增加更多時事議題，例如政治、土地、經濟等議題，他也強調「教育是源頭，但教育現場往往最後都是受政治、經濟所分配」，例如在課堂上互動討論中，B也提出「從教育現場，教師將多元文化與族群主流化的價值觀與基本思維，能夠深化到每個學習的個體，對台灣整體而言是可以避免族群間差異的問題，這是很好的方法與手段。但除了教育，政策與法律要同步進行，教育這端才可能被鬆綁，原住民族也能被納入成為教材或單元主題的內容，這樣我們可以相互學習」

（課堂觀察記錄，2020年5月8日）。因此除了教育，B更關注政治、政策對原住民教育文化的資源分配與影響，他認為多元文化溝通專題可以加入更多的社會時事的議題，藉由以多元文化的角度進行深入探討與分析，他提及課堂上「W教師嘗試在教學教材中，進行調整或翻轉，在現有西方知識體系下，可以轉嫁、套用與以原住民主體的角度，讓共享的知識與經驗，可以透過教育去進行傳承」的概念，他相當的認同並也有所共鳴。

B目前正投入文化復振與傳承的教育工作，透過文獻資料與田野訪談調查編寫東排灣族四季文化教材，除了是部落大學文化活動教學教材，也提供給各機關、學校與對原住民文化傳承教育有興趣的民眾使用。他認為受到多元文化溝通專題課程的核心概念啟發是「一個傳授者如何在一個場域中，可以兼顧到不同背景的孩子，讓這些孩子不是壓抑的，而是再現與被看到的，而且是值得被注意的」。他對於未來的生涯規劃，希望能轉進原住民實驗小學任教，自期能將文化回應教學與多元文化溝通的模式，運用在實驗小學的教學現場，實踐在基礎教育上，例如教學者在用詞，語言、語態或是設計用詞的情境與問題的情境引導，透過理解學生的背景，將族群文化知識鑲嵌到課程教學上，「除了單元知識之外，也能去認識別人的文化與相關的文化知識」以及「知識回應生活」強調返回生活中的體驗與互相學習是多元文化素養的核心。

### （三）來自法國的多元文化觀點：C的故事

C來自法國中部，就讀博士班三年級。在法國唸書時，曾經讀到有關全球原住民運動的資料，因此埋下她對原住民相關議題關注與興趣的種子。五年前到台灣參與一個為期三個月到部落服務的志工計畫，跟隨研究團隊進駐部落執行計畫，主要是企圖協助部落族人發展觀光與有機產業並改善經濟。C反省當時的計畫是以外部的角度與觀點去指導部落族人的角色，她認為這種方式不適宜，需要檢討及改進。因參與計畫而開始有機會接觸臺灣原住民，當時她完全不懂中文，在短期計畫結束後決定申請語言中心獎學金學習中文，半年期滿預計要回法國讀博士班，但因喜歡臺灣的人文與自然環境而決定留在臺灣就讀博士班，目前已經具備能以中文聽課及報告的能力，但她謙遜地

說「我的腔調還不對！還需要加強學習聲調！」。

法國的家鄉座落於山林的自然環境，養成C自小熱愛大自然，在日常生活中也常接觸不同族群，例如愛爾蘭、俄羅斯與非洲的移民等。1993年歐盟成立，當時她是12-13歲，身邊許多同儕跨國念書，相較於過去國與國之間的界線，邊界是模糊的「我的年代是生在一個開放概念的時代，人在國與國之間的移動與互動及文化接觸、交流的機會密集」。她選擇留在臺灣研究原住民文化相關的領域，一方面源自於熱愛自然，而原住民是與大自然密切的族群，另一方面是對學習不同的語言具有高度興趣，人類學領域成了她最佳的選擇。她選擇花蓮東華大學就讀是「原住民族學院在臺灣地位最特別，族群多元，以及相當注重原住民文化」。

因全球暖化議題，在大學時C閱讀相關資料指出原住民的生活文化可以解決地球暖化問題，由此啟發她開始關注原住民文化。在課堂的討論中，C認為原住民是與大自然密切的族群，在臺灣她也觀察到一般人與自然的關係較為疏離「我覺得臺灣系統及亞洲的教育很嚴格，一直要考試。在歐洲很多學校帶學生在外面玩、遊戲、親近自然」。W教師「所以需要原住民這塊！」，C「所以原住民這塊是可以讓漢人學習的，這也是對孩子們好」「我剛到臺灣，很驚訝很多漢人很都不靠近自然，只是一直在學習。在臺灣我也習慣自己去戶外游泳、爬山，但很多漢人都對我說『你這樣很危險！』，但我覺得一點都不危險，我從五歲開始就一個人去野外活動」。W教師「很可惜很多漢人失去與自然相處的能力，原住民與自然累積下來的生活經驗就是主流教育可以學習的！」（課堂觀察記錄，2020年5月8日）。

C主要研究排灣族雲豹文化。今年她開始長期進駐台東縣土坂台班部落，住在部落實地接觸與了解部落的生活方式，也對於山上的自然知識感到興趣。部落的族人是排灣族與少數平埔族，她認為「身一個外國人進到部落不是容易的事！一開始雖然族人會對外國人感到好奇及興趣，也很熱心，但畢竟要真的接受一個外國人還是有困難的，部落的族人也同時在觀望一個外國人是否對部落生活、文化真的是感興趣的？」她目前正努力學習去融入部落的生活步調「村子的雜貨店是許多Vuvu聚集的地方，像是婦女的聚會所，經常會去雜貨店鋪跟族人互動聊天，有時也幫忙剝豆子」藉此逐漸與族人培養

出信任感與情誼。由於自小對學習語言感興趣，她有許多機會到其他國家學習不同的語言「用另外一種語言的時候，會變成另外一種人！」她認為使用不同的語言也是轉換與開放，可以跳脫原有的文化舒適圈，是一種自由的感覺。身為一個外國學生透過語言與空間轉換，藉由「使用不同的語言去體驗成為不同的人」。

在多元文化溝通專題課堂的學習經驗，C「多元文化溝通是我來臺灣一直都會接觸到的議題，包括在原民院上課也都會有不同族群有漢人、原住民，大家都一起上課，發現在臺灣雖然有很多族群在一起，但有很多人沒有去考慮或要不要去考慮台下的學生都有其不同的文化的背景脈絡」，她認為一個老師應該要能夠去面對及考慮不同學生的文化脈絡背景，並能適當的調整教學內容與方式，而這個議題在許多國家也是重要的，例如：在法國也有一些其他國家移民的學生，在教學上也都是以法國主流教育的角度出發，學生不同文化脈絡背景經常是被忽略的。因此教師具有多元文化的教育的觀念與方法蠻重要的。她指出「原民院的老師大多能夠在課堂上去瞭解與考慮到學生是來自不同族群的文化脈絡，上課時比較有多元文化的觀念」在課堂上，師生彼此透過國外研究資料閱讀並且以自身文化生活經驗進行互動對話與討論，她指出「這個教學方式很有啟發性，藉此可對照比較台灣與外國之間的現象與現況。在課堂上閱讀研究文獻，提供百分之三十的概念，而百分之七十的收穫是透過師生之間的經驗分享與對話，尤其同學來自於不同背景與文化，在討論過程中彼此可以碰觸到許多不同的問題與想法」。她認為透過W教師與原住民同學的討論與對話，讓她也學習到許多過去沒有去思考到的教育問題，例如：主流教育的方式與制度，以及原住民學生面對台灣主流教育時的衝突與矛盾。C「原住民教育脈絡下討論教育仍然存在許多問題，但是通過教育又是主要的方法」，B「很矛盾！對不對」「確實原住民也是透過教育之後去反思自身在一個這樣的文化、歷史、國家之中有關自己的定位問題，當然也是透過讀書、研究去發現過去所不知道的歷史或問題」「受到國家民族主義教育的影響，過去在台灣原住民在受教育的歷程中，都是要被馴化成符合國家所謂的一個公民，在這個過程中沒有反思能力的人，就認同『作為一個優越的中華民國的國民』」（課堂觀察記錄，2020年6月5日）。

身為一位外國學者在臺灣研究排灣族文化面臨許多的挑戰，C指出除了需常進駐部落進行田野調查工作以及異文化生活的學習與挑戰之外，對於學術研究的論文需要有更多的自我要求，如：「是否有尊重到他們的文化與對他們的影響，寫論文的影響也很大，要很小心！」身為學者如何嚴謹的做學問是她現階段最重要的任務之一。另外，她提及在課堂上討論到「刻板化印象」議題，C認為自己也需要避免帶著「刻板化印象」去寫論文，「我畢竟是有許多個人的想法，但我需要把這些想法放到後面，然後才能慢慢地去了解他們的文化」「用英文寫的論文可以讓世界其他學者了解台灣原住民的文化」。由於她在台灣讀書的緣故，也藉機讓歐洲的親朋好友有機會認識原住民的文化。

#### （四）來自教育學院的多元文化溝通：D的故事

來自教育學院的D，是一位大學四年級學生，因畢業資格規定需要選修一門多元文化相關的課程，他跨院選修多元文化溝通專題課程。這門課程以博士班學生為主，因此徵求開設課程W教師的同意，讓他以大四生的身分越級選修與博班學生一起上課。

D在成長與求學過程中接觸多數是以漢人為主，雖然經常有機會去參與各種社會運動，對於原住民相關議題社會運動的投入與關注相對少。他認為將來要身為一位公民領域的老師「要帶領學生去認識這塊土地、島嶼，認識這裡原本居住的原住民」「認為讓台灣原住民可以一起共榮，自己也是有一份責任的」他認為原民院族文系是東華大學最具特色之一的系所。

從小在北部都會區長大的D，自認為是在主流教育下的漢人。他認為這門課程人數少，讓他有機會接觸到不同族群文化的差異以及不同角度與觀點，「四個學生加上老師，五個都是來自不同脈絡下所代表的族群，課堂上發現大家在講例子或思考的點都不一樣，這是在其他的課程是不太會去碰觸到的」「五個不同身分認同的人，在一門課堂上交會，過程中透過用台灣的案例，閱讀美國의文本及人類學的經典，藉由這些大視野下的問題呈現，再回到自身生命經驗去重新思考族群、性別與文化。這個課程有別於其他課程，啟發我嘗試用不同角度去看世界」。D自認所學非人類學相關背景，有關

人類學方面的理論對他而言稍感陌生與艱澀。在課堂討論過程中，他對於原住民同學以自身的生命經驗分享感到受益良多，同時也體悟到原漢之間的不同觀點，以及不同世代之間的對話，進而有機會彼此學習與理解。他認為師生互動與對話的教室氛圍，可以呈現出不同族群之間的差異與觀點。

在大學的族群相處經驗，D提及有兩位往來密切的原住民同儕夥伴，是原漢各半血統的同學，雖然也擁有原住民名字，但仍企圖努力去隱藏原住民的身分，在他們身上仍看見對身分認同的斷裂，讓他開始去思考主流社會的價值與原住民身分認同困難的關係。在課堂上D也提出族群凝聚意識與認同的過程中，原漢學生之間的相處關係，如：「原民院的原住民學生比較有驕傲感，會積極組織學生會彼此凝聚團結」「多元文化溝通的教育應該著力於『修復族群的關係』，族群和解的過程，漢人是關鍵的角色，身為漢人學生是否有機會接觸這樣的課程？或是否會有興趣選修這個課程？」「都會區原住民的身份認同斷裂，應該可藉由多元文化溝通的學習與概念，修復改善族群之間過去的歷史傷痛」。在求學的過程中，加強多元文化溝通的概念與思維是關鍵，他以自己曾參加原民院族文系的宜灣之夜活動經驗為例「雖然活動也歡迎漢人學生參加，但漢人學生卻有被往外排擠的處境。因為形塑與強化族群意識的過程，透過想像的共同體-白浪（壞人），強化族群認同，過程中似乎會過度排外與強化我族意識，反而形成原住民族的自我設限」「原住民在凝聚族群意識的過程，要去面對歷史的傷痕，而漢人就是壞人，這種情況似乎不會有助於族群榮和與改善，容易將原民院的漢人學生往外排擠」。原民院除了培養原住民的族群意識與認同，應該也要肩負促進族群和解與共榮的關鍵影響力。

課堂上的對話，強調多元文化敏感度，以及當代原住民知識份子需要有深刻的省思，D提出過去曾經到小學帶班的經驗，自己與原住民同事或學生相處時，有時自然而然會去模仿原住民口音互動，藉此拉近彼此的距離，因為「以教育學理論的角度，在教學現場我們也會用對方的語言」「前提是彼此之間需先建立關係」，現在他則會更注意到是否有造成對方感受不舒服，並且適當的調整，避免原住民刻板化或微歧視的問題。同時他也反省族群之間該如何強化彼此的連結與關係，「到文物館參訪，比較可以看到整個七腳

川歷史的面貌。但是否因此與部落有連結？這其實是不夠的。相較看其他的展覽已經更好，因為我們有跟部落耆老座談。我會思考如何更深入的去連結也發現面臨身為一個漢人的課題，雖身處於花東地區，本身不是原住民或對於這些歷史文化的較不感興趣的人，如何讓連結更強一些？」「若從身為一位教師的角色，我可能會要去思考像我這樣的學生要如何去強化他內在的動機」（課堂觀察紀錄，2020年5月22日）。

暑假期間，D選擇到南花蓮某小學實習，學校所在的社區人口有閩、客及平埔族群，至今仍保有夜祭文化。他實習的任務需執行專題報告，其中一項是進行「學校特色與在地文化分析」「現在公民老師都很關心原住民族教育如何去教」，而修習多元文化溝通這門課程，有幫助他提升「瞭解族群關係以及洞察自己身邊的人及其背後的文化」的敏感度。目前D已經完成大學學業順利畢業，進入某國立大學研究所就讀。他自許未來若順利成為公民教師，能具備有洞察族群與學生的文化與脈絡的敏感度，這也是重要的基本能力。

# The Development of Indigenous Cultural Knowledge in Higher Education:

## A Course Study of Multicultural Communication in Taiwan

Tien-tai Wu and Ya-lin Chen

*Department of Ethnic Relations and Cultures  
National Dong Hwa University*

---

Using Culturally Sustaining Pedagogy to think about how to design courses and develop curricula for indigenous education, this study examines the teaching and learning processes concerning indigenous cultural knowledge in a multicultural communication class. Through class observations and in-depth interviews in 2020 at National Dong Hwa University, we try to find the significant educational issues and multi-cultural learning systems which are related to the development of culturally sustaining systems and mainstreaming ethnicity. Based on the spirit of multi-cultural thinking and open dialogue between students and teachers, we emphasize learning from the perspective of indigenous peoples and form a support system which can transmit indigenous cultures through both formal education and traditional learning systems. Then we invite scholars and indigenous elders to discuss the course design and plan the curricula and teaching activities together. We integrate our disciplines by combining courses and forming related teaching issues which are not limited by the current disciplinary classifications. Working together with the tribe and the university, we shorten the distance between the traditional cultural transmission system and formal school education. Indigenous cultural powers are revitalized and the functions of university education are strengthened during the processes of teaching and learning. Step by step, we set up a culturally sustaining system that combines indigenous and university resources. By carrying on the traits of

indigenous cultures holistically and through life-long learning, we try to fulfill the ideals of mainstreaming ethnicity in higher education.

Keywords: Culturally Sustaining System, Indigenous Education, Multicultural Communication, Mainstreaming Ethnicity, Indigenous Cultural Knowledge

---

