

# 蘭嶼中學原住民文化課程現況之 探究：原住民社區本位課程的分析 觀點\*

譚光鼎\* 張如慧\*\*

## 摘 要

臺灣目前並沒有真正符合原住民社區本位課程理想的學校，但從中央政策到學校革新的脈絡來看，它應是值得推動的政策，因此，本研究以蘭嶼高級中學進行個案研究，先探討蘭中原住民文化相關課程的現況，再由原住民社區本位課程的觀點，分析若未來企圖朝此方向推動課程時，可能待解決的問題及未來的展望。蒐集資料的方法包括訪談與觀察，研究時間自2007年8月起至2008年8月。研究結果發現，蘭中原住民文化的相關課程，主要是由一些較資深的漢籍教師及原住民籍的教師，長期累積發展出來的。課程從正式、非正式到融入式課程皆有，內容包括雕刻、陶土、編織、樂舞、划船、生態、烹飪、

---

\* 感謝蘭嶼高級中學師生及社區人士的支持與協助、助理王郁雯協助資料蒐集、國科會專案計畫經費支持，以及兩位匿名審查者精闢的修正建議，謹此表示誠摯的謝意。

\* 譚光鼎，國立臺灣師範大學教育學系教授  
電子郵件：gdtan@cc.ntnu.edu.tw

\*\* 張如慧，國立臺東大學教育學系副教授  
電子郵件：amandac@nttu.edu.tw

投稿日期：2008年10月27日；修正日期：2009年2月25日；接受日期：2009年3月20日

觀光、文學、語文等。這些作法對傳承傳統文化具有正面意義，但若由原住民社區本位課程的觀點來看，目前學校與社區長期且深入互動的關係，仍有待建立；而社區雖發展出許多抵殖民的行動，但是，這樣的行動尚未能影響學校發展出抵殖民的學校教育策略。對未來的建議包括主動建立與社區意見領袖及相關組織的正式對話和合作管道，與社區建立共同教育願景；在各學習領域皆以融入的方式，結合現代知識與傳統文化知識；加強教師多元文化素養，促進中小學在課程設計上合作的機會；讓學生了解傳統文化在現代知識中的意義等。

**關鍵詞：** 原住民、社區本位課程、社區本位教育、蘭嶼

Contemporary Educational Research Quarterly  
March, 2009, Vol.17 No.1, pp. 75-106

## Indigenous Cultural Curriculum in Lan-Yu High School: The Analysis from the Perspective of Indigenous Community-Based Curriculum

Guang-Ding Tang\* Ju-Hui Chang\*\*

### Abstract

Even though there is no school which is exactly based on the theory of indigenous community-based curriculum in Taiwan, however indigenous community-based education is the promising policy from the context of indigenous school innovation. The aim of the case study is to explore the practice of the cultural curriculum in Lan-Yu High School in Orchid Island, Taiwan, and analyzed from the perspective of community-based curriculum in order to understand the possibility and difficulty in the future development. The research began in August 2007 and ended in April 2008. The data-collecting methods are interviews and observations.

---

\* Guang-Ding Tang, Professor, Department of Education, National Taiwan Normal University

E-mail: gdtan@cc.ntnu.edu.tw

\*\* Ju-Hui Chang, Associate Professor, Department of Education, National Taitung University

E-mail: amandac@nttu.edu.tw

Manuscript received: Oct. 27, 2008; Modified: Feb. 2, 2009; Accepted: March 20, 2009

The research concluded that the school successfully developed diverse traditional cultural and culture-relevant curriculum, but the long-term and deep interaction between the school and the community still needed to be developed, and the decolonial actions in the community did not constitute the decolonial educational strategies in the school. The suggestions for the future include: creating the educational vision and the opportunity of cooperation with the community, continuing developing immersion and cultural-relevant curriculum and instruction, improving teachers' multicultural literacy and the cooperation in curriculum development between elementary and high schools, and helping students understand the meanings of traditional culture through the scope of mainstream knowledge in the modern society.

**Keywords:** indigenous education, community-based curriculum, community-based education, Orchid Island

我所尊敬的人 我的晚輩 請勿驚訝 我一早就離去 因我厭惡滿  
身酒味的年輕人 他們的話我聽不懂 就像他們聽不懂我們的歌  
但願時光倒流 回到沒有漢人的世界

達悟族<sup>①</sup>作家夏曼·藍波安（2001）記錄一位耆老所吟唱之歌詞

## 壹、前言

社區本位教育（community-based education）是一種教育改革運動，著重學校和社區之間的溝通與相互參與，讓社區和學校形成一個共同的文化創造體，藉著這種文化實踐的過程，促使學生產生成功的經驗、社區增能，並建構強化自我認同。在1970年代以後，北美以及太平洋地區的原住民以社區本位教育的理念，做為重要的抵殖民運動之一，其用意是開放原住民社區參與學校教育的管理，以增進社區和學校教育的對話，促進社區文化融入學校教育，並讓學校教育也能協助社區文化發展。以紐西蘭毛利人和北美原住民的經驗為例，社區本位教育不僅能夠發展雙文化認同，也帶給學生成功的學習經驗（Corson, 1999; McCarty & Watahomigie, 1999）。而原住民社區本位課程，即是依循上述原住民社區本位教育的觀點所推動的課程方案。綜合國外相關研究，其課程的重點包括在課程目標方面，強調學校與社區的合作、社區文化的融入及轉化，以及文化的認同；在課程選擇方面，重視族語及雙文化課程；在課程組織方面，從單一課程到全校統整課程皆有；在課程實施方面，包括進行轉化、文化回應或浸滲式課程與教學；在課程評鑑方面，強調帶給學生成功的學習經驗及強化民族認同（Corson, 1998; Cowell, 2002; Feurer, 1993; King,

① 官方名稱仍為「雅美族」，但經過正名運動後，逐漸改為「達悟族」。在本研究的受訪者中，支持兩種族名者皆有，因此，本文視受訪者及文獻內容，兩種用法皆予使用。

1981; Lipka, 2002; Lucas, 2006; Mason, 1998)。

從上述觀點來看臺灣原住民族教育可發現，過去臺灣傾向同化教育型態，社區參與學校教育的機會不多，而學生學習適應不佳的問題也存在已久。對於原住民族而言，學校教育的實施其實是一種被殖民宰制的歷程。無論學校教育的宗旨、行政管理、課程教學、師資培育與任用等，都操之於外社會，原住民族只能被動地接受同化教育。學生在課程教學中，不僅因為遭遇文化不連續（**cultural discontinuity**）的問題而受到許多挫折，同時，也無法延續其民族的基本文化。更進一步而言，學校在部落之中，如同外來的文化機構，學校生活和部落生活是兩個毫無關聯的文化體系。由此可見，學校既扮演了挫折原住民學生的角色，也完成抑制部落文化發展的「功能」（譚光鼎，2002）。然而，自1998年《原住民族教育法》實施後，強調「原住民為原住民族教育之主體」（第2條），各級政府應設「民族教育審議委員會」審議民族教育事項（第7條），學校課程不僅應採多元文化觀點（第20條），「有關民族教育之課程發展及教材選編，應尊重原住民之意見，並邀請具原住民身分之代表參與規劃設計」（第22條），原住民族地區學校的師資也應「優先聘任原住民」（第25條），民族教育的教學亦可聘請「原住民族耆老或具相關專長人士」（第26條）。上述作法都在保障原住民及原住民族社區參與學校的合法性和管道，讓原住民成為自身教育的主體，這些觀點和原住民社區本位教育的理念相當接近，也呼應了「聯合國原住民族權利宣言」中，支持原住民自決自治的核心理念。而在實務工作上，根據許添明與張琦琪（2002）的研究顯示，原住民教育工作者皆相當肯定原住民社區本位教育的理念，加上近10年來，國中小致力推動學校本位課程時，亦相當重視學校與社區文化的結合，因此，從中央政策到學校革新的脈絡來看，原住民社區本位教育應是值得推動的政策。

近年來，在行政院原住民族委員會及教育部的支持下，政府投入了大量

的經費來支持學校推動原住民傳統文化教育，然而，目前仍多以活動為主，少有完整課程，更遑論與社區的密切合作（王前龍，2006；周水珍，2007；陳枝烈，2007；許添明、蘇美琅，2007）。是以，原住民社區本位課程雖然已具備理論基礎及政策定位，但嚴格來說，臺灣目前並沒有真正符合原住民社區本位課程理想的學校，也沒有學校明確地標識以原住民社區本位教育，做為課程發展的核心概念。可見，理論與實務之間必然存有許多待克服之困難，況且各社區狀況不同，推動的方式及可能面臨的困難亦有所不同，因此，若試圖在臺灣推展原住民社區本位課程的作法，應可由較具發展潛力的個案著手，先分析個案現況，再由原住民社區本位課程的觀點，探究其可行方向。而蘭嶼曾提出自治區的構想規劃，蘭嶼高級中學（以下簡稱蘭中）又是第一所原住民族完全中學，因此，本研究即以蘭中進行個案研究，先探討蘭中原住民族文化相關課程的現況，再由原住民社區本位課程的觀點，分析若未來企圖朝此方向推動課程時，可能待解決的問題及未來的展望。

## 貳、原住民社區本位課程的內涵

《九年一貫課程綱要》中，將臺灣的歷史分期大致分成史前文化與原住民族、海權競爭的時代、清朝統治下的臺灣、日本統治下的臺灣、戰後的臺灣等時期。然而，若從原住民族的觀點來看，除了史前文化時期之外，自十六世紀起，從荷蘭、西班牙、明鄭、清朝、日本及中華民國等時期，原住民族都是處於被殖民的狀態中。

這種內部殖民的剝削狀態，是全世界原住民族所面臨的共同困境。不論是境外殖民者或是內在殖民的強勢族群，其所訂定的教育政策都是從維護政治和經濟的利益出發。舉凡課程設計、教學語言、師資培育、學制結構等，都由強勢（多數）族群決定。然而，自1960年代以後，北美原住民和黑人不斷地運

用社會運動爭取民權平等，並致力發展民族自主性和更為民主包容的多元文化教育（Buenker & Ratner, 2005; Dixon & Rousseau, 2006）。1970年代晚期，紐西蘭和澳洲的原住民相繼開始推動文化復興，爭取民族自決權。1990年代，全世界的第四世界民族都不約而同地積極爭取政治和經濟自主權，期望獲得政治、經濟，乃至於精神層面的自我控制權。對原住民而言，統治權就是由他們自己來合法運用權威和權力（Downing, 1993）。

上述少數民族之自決以及文化復興運動，最主要是要打破過去完全排除原住民參與決策的態勢，轉而把決策權開放給原住民族，由原住民族自我管理（Perley, 1993），而這樣的觀點運用在教育中，便形成原住民社區本位教育。Stairs（1994）指出，在學校與社區合作和協商過程中，學校對於社區開放，納入社區的觀點和意見，雙方可以共同創造出適合原住民的教育。

原住民社區本位課程，即是基於原住民社區本位教育所發展出的課程規劃。綜合相關文獻可發現，其重要作法如下（張琦琪、許添明，2001；Corson, 1998; Cowell, 2002; Crawford, 1994; Feurer, 1993; Lipka, 2002; Lucas, 2006; Mason, 1998; May, 1999; National Coalition of Advocates for Students, 1992; King, 1981; Ryan, 1998）：

(1)在課程目標方面，主要是希望社區與學校的合作，能強化民族認同並帶給學生成功的學習經驗。其具體作法包括強調學校與社區的合作，引進社區具有文化知能的人員，與學校教師形成合作的支援體系，並相互增能；透過學校文化、社區文化、學生文化間的相互協商，讓學生建構認同或重建認同。

(2)在課程內容選擇方面，通常包括母語課程、傳統文化課程，以及採用文化適切性（culturally appropriate）的課程，將文化融入其他課程及活動之中，以減少社區與學校文化不連續的問題。傳統語言和文化課程，雖然是社區本位教育的訴求重點，但是，它並不是一種文化復古運動，而是把原住民文



化、語言和價值觀注入到學校的課程教學和測驗評量等方面，使學校教育從殖民統治的代理機構，變成爲和社區文化息息相關的文化機構。

(3)在課程組織與實施方面，應重整全校課程組織，採用不同的組織方式，例如，在正式課程中，規劃單一課程、融入課程、全校主題統整課程等；而課程實施方式則包括轉化課程、文化回應教學、浸滲式課程等作法，並嘗試以傳統語言做爲教學語言。

(4)最後，在課程評鑑及成效方面，目前成功的案例都是單一地區或學校個案爲主，其中最具代表性的地區即爲毛利族學校。Pihama、Cram與Walker（2002）綜合分析毛利民族教育的研究論文結果指出，民族學校運動基本上並不排斥白人文化，但目的是在挑戰、質疑、批判白人的文化霸權。經過不斷地實驗與測試，以及學術團體的討論和族群內部的辯論，證實這類學校型態比較不會傷害原住民學生的認同和信心，學生產生的行爲問題也比較少，而且還可以促使社區對下一代教育活動積極參與，並提高他們的支持度，而其結果是培養出有自信、具有雙文化和雙語言能力的年輕人。

然而，社區本位課程在實際運作上仍存在許多困難。例如，Taylor、Crago與McAlpine（1993）指出，阻礙北美原住民社區參與學校管理的原因大致包括社區人士缺少學校行政決定的經驗，因而使得學校行政主管易受社區批評和誤會，甚至失去在社區中的地位；社區文化和學校文化之間的斷裂彌補不易；對於是否使用社區語言教學，左右爲難；對於如何設計文化適切性課程，仍有許多疑惑；教師在教學專業認同和社區認同之間產生矛盾；對於主要課程的學習評量，究竟應該採取標準化測驗，或是採用文化適切性測驗，亦有爭議。而在臺灣，劉貞蘭與許添明（1999）分析國內外相關文獻後指出，原住民學校與社區結合的困境，包括：家長對子女教養方式的差異，致使教師對原住民父母產生誤解或錯誤的認知；原住民父母之教育價值觀和學校教師有所差

異；社區語言和學校語言的差別；學校教師和原住民父母對於教育體制的看法有所不同；學校人員的之科層體制觀念，偏向保留封閉的態度；時間的限制，例如，教師忙於行政管理與課程教學，而家長忙於生計之維持。張琦琪（2001）探討臺灣原住民社區本位學校的可行性發現，目前原住民學校社區之間的結合方式，即類似社區本位的走向，例如，進行母語教學和民族技藝傳承等活動，但卻沒有太多管道讓家長和學校體制做理性的溝通，因此，建議學校可運用九年一貫課程所給予的課程彈性設計空間進行課程變革，逐步擴大社區參與的面向與影響力。

### 參、進入蘭嶼

蘭嶼是一個面積46平方公里的太平洋熱帶島嶼，和臺灣距離40海浬，全島人口約3,000多人，多為雅美族（達悟族），分散居住在六個部落，各部落漢化程度不同。每一個部落都是自主的單位，沒有所謂的頭目，社會制度採取合議制，認同「人人平等」的觀念，是個平權的社會（余光弘、董森永，1998；宮本延人，1992；蔣斌，2006；鄭先祐，1999）。海洋是蘭嶼文化中的核心要素，它位於黑潮北流的通道，傳統上，海洋是世界的中心，其生活作息、食物、資源分配、曆法、藝術、祭儀等，都與海洋密切相關，是臺灣唯一展出熱帶海洋與大船文化的族群（蔡筱君，1999；鄭漢文，2002）。1960年代以前，蘭嶼極少與外來的文化有所接觸，因此，雅美人的社會文化體系仍能保持相當程度的完整性，環境與經濟皆呈現一種自給自足的狀態。但之後，由於漢人政府的介入及統治，以科技發展、經濟發展為改變的驅力，使得原本就極為弱勢的傳統雅美文化瀕臨了被消滅的危機，亦使雅美人逐步地喪失其對居住環境的自主權（余光弘，2004；黃旭，1995）。

在漢人的眼光中，蘭嶼是個單一民族的島嶼，但其實它仍有原住民部落

社會的遺風，各社區語言和文化仍有不同，各自會辦理傳統的文化活動，另外像教會、基金會或相關協會等，也會進行或舉辦傳統的文化活動。2000年時，曾倡導蘭嶼自治，提出蘭嶼自治宣言，並結合反核四活動，此舉亦受當時行政院原住民族委員會主委尤哈尼的認同，不過基於臺灣的政治因素，以及蘭嶼平權社會中居民各有不同的看法，尚未建立全盤共識，所以至今尚未實現（蘭嶼TAO民族自治推動委員會，2000；盧幸娟，2002）。另外，族名究竟應是雅美族或達悟族，也有紛歧的意見。此外，核四廠的建立所帶來的利益與危害，違反原有平等社會的選舉制所造成新階級等，都是蘭嶼社會在企圖建立民族共識時，所面臨的瓶頸。

本研究為個案研究，選擇蘭中的原因如下：第一，它是單一民族的完整社區，曾提出自治宣言，也是政府考慮規劃成立原住民自治區的主要地區之一，民族文化保留較為完整；第二，它是第一所原住民族完全中學，其成立的目的，除了要打通原住民學生升學高中機會不足的瓶頸外，也希望仿效國外民族學校的作法，改革主流同化教育的缺失。從上述說明可以發現，蘭嶼社區已開始有自發性的抵殖民意識萌芽，而當時完全中學的成立目的，在政策面亦帶有對抵殖民教育理想的期許，這些都是原住民社區本位教育未來或許得以開展的基本條件，因此，本研究選擇以蘭中做為個案研究對象。

目前蘭中規定國中在校學生全體住校，高中則可彈性選擇。國中部學生人數為134人，高中部為28人，因為多數國中畢業生都至臺灣升學。教師共21人，其中只有2位是雅美族人，2007~2008年的校長是阿美族人，但2008年8月起，因校長職務調動，由教務主任代理校長。研究時間自2007年8月起至2008年8月，研究者先向校長提出研究申請，獲准進入教學現場後，再由校長及主任陸續引介其他教師。蒐集資料的方法包括訪談和觀察，正式訪談對象包括：學校教師個別訪談共7人，對象為學校行政人員及曾參與文化相關課程之教

師；國中部學生1次、高中部學生2次之焦點團體訪談，合計29人；社區人士及家長個別訪談5人，其中社區受訪者為社區重要意見領袖或知識份子，家長則是經由學校教師推薦，較關心教育者；另有跨校焦點團體訪談1次，對象為蘭嶼中小學校長和主任共5人，目的在於了解各校課程的實施概況。訪談對象一覽表請參見附錄一。雖然因學校的特殊性而無法將學校匿名，但對於受訪者身分仍以匿名方式處理。觀察採取部分時間的學校活動和社區生活參與觀察，時間是2007年8月29日～9月21日、10月22～25日、3月13～15日、5月23～25日、8月8日～11日。<sup>②</sup>期間和蘭中及當地四所小學的師生，皆有機會進行正式及非正式的討論或接觸。另外，為求研究的信效度及研究倫理，訪談後的逐字稿和完成文稿，皆請受訪者檢核及提供意見。

在資料分析上，質性研究強調對原始資料做逐句譯碼，並透過各筆資料的比較分析，來將資料概念化。譯碼則分為開放譯碼、主軸譯碼，以及選擇譯碼三種。第一步驟先根據受訪者意見採開放譯碼，摘取出受訪者主要概念；第二步驟主軸譯碼，則為理論的概念，與開放譯碼的結果，將這些概念聚攏為更高層次的範疇（category）；最後在選擇性譯碼階段，統合各個範疇（吳芝儀、廖梅花譯，2001；林本炫，2003；胡幼慧、姚美華，1996；潘淑滿，2004）。再以本文為例，在開放譯碼階段發現，教師在說明課程現況時，談到了課程的類型、實施方式、優缺點、問題等概念。因為本文分析的觀點是原住民社區本位課程，強調應將社區文化與課程結合，因此在主軸譯碼階段，將這些概念聚攏為「把文化變成課程」的範疇中。而在選擇性譯碼階段，則將「學校與社區

---

② 關於訪談與觀察原始資料的基礎編碼方式，以「t1fi20071023」為例，「t1」表示第一位受訪教師，而學生則以「s」表示，社區人士及家長以「c」表示。「fi」指正式訪談，非正式訪談則以「ifi」，焦點團體訪談則以「fgi」表示，觀察以「po」表示；例如「20071023」是指2007年10月23日所蒐集到的資料。

的關係」、「把文化變成課程」、「徘徊在傳統與現代社會競爭之間」等三個範疇，拉成一條故事線，亦即研究者先談學校、社區及文化的關係和背景，再說明文化融入課程的作法，最後討論不同受訪者在文化課程與現代化課程間的觀點和論辯。而在最後的評析上，則回到原住民社區本位課程的抵殖民概念來進行討論。

至於在研究限制上，研究者很遺憾地未能進行較長時間之參與觀察。這是因為由臺東至蘭嶼雖然每天有航班，但是每年10月下旬至隔年3月，東北季風增強，小飛機和客船經常因天候關係而無預警停駛，島上小吃店和民宿在這段時間也多不營業，7月~9月則會受颱風影響而被迫關島。因為交通不便，臺東當地常將蘭嶼行戲稱為「關島五日遊」，即使原本一天的行程，最好也準備過夜衣物，而交通不便也影響了教師的生活及赴臺灣研習的機會，而且因為學校規模不大，若有教師滯留臺灣，全校教師都得幫忙代課。一位小學的主任回憶，曾有一次長假後，開課時全校只有工友和一位教師負責全校課程（po20080321）。教師的流動率非常高，97學年度約有高達7成的教師請調。過去相關研究（陳雅珠，2007；葉川榮、鍾蔚起、洪秋瑋，2008）亦指出，師資流動率高及進修不易的問題，對學校的長期發展及學生學習經驗會形成負面的影響。這種交通不穩定及與臺灣隔絕的感覺，加上民族和文化的差異，讓蘭嶼有點像個獨立的「國家」，研究者在訪談時，經常會發現「蘭嶼／臺灣」常成為相對的用語，例如「回蘭嶼／去臺灣」。

## 肆、原住民族文化課程現況<sup>9</sup>

### 一、學校與社區的關係

社區本位教育的觀點，期許學校能結合社區共同發展。雖然目前蘭中並

非依此觀點來規劃課程，但是仍可在一些教師的想法中，發現類似的觀點，例如，一位資深的雅美族教師即語重心長地表示，希望學校能帶動社區在現代化及文化等各方面的發展：

我們一直想強調說，希望我們學校能夠是地方上的，像是精神堡壘，……變成是地方具有帶頭，具有動力的一種機構，這是我們一直朝向的目標。( t4fi20071023 )

這些年來，學校辦理許多非正式課程及活動，邀請社區及家長參與學校活動，並期待與家長建立溝通管道，例如至各社區做家庭訪問、親子座談（由行政人員和導師一起到各部落辦理）、班親會、親子體育活動、家長日、週末家長成長班、聖誕晚會等。上述活動中，家長的參與都很踴躍，由此可知現在多數家長會樂意參與學校活動，而社區的教會和發展協會也和學校有所互動。另外，學校也附設補校，其餐飲課程吸引了社區中有心向學的家長，補校人數比高中部一個年級的學生人數還多。不過，上述活動基本上是以學習，或改善親師關係為主軸，社區與學校在文化性的活動及日常活動上，較無明顯交流。

雖然社區人士及家長多贊成蘭中應加入文化相關的課程，也懷念能尊重社區文化，並與社區互動良好的教育工作者，不過，似乎許多人都不清楚中學的教育狀況。所以，就目前來看，社區和學校基本上尚無法如社區本位課程的理想，建立緊密的相互參與關係。原因歸納如下：

第一，蘭嶼各社區之間的關係仍有點像是各自獨立的部落社會。一位社區長輩即表示，中學和社區「好像是沒有什麼密切的關係」。因為兩者所在的

---

③ 《原住民族教育法》將原住民族教育分為「一般教育」和「民族教育」。前者是一般性質的教育，後者是「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」。因本文的觀點是由「原住民社區本位課程」出發，較接近法令中民族教育的觀點，因此文中對蘭中課程發展的說明，集中在與民族文化相關的課程，對一般課程的說明較少。

部落不同，在他的部落中很少看到學校來辦理活動，學校也未曾參加社區的文化活動，所以不太清楚學校的狀況（c3fi20080313）；教師也表示，各社區有各自的小學，所以家長和小學互動較密切，但中學和社區的互動則不是非常良好（t3fi20071025），所以還有的教師打趣說，蘭中是蘭嶼的「第七個部落」（t5fi20071024），意指彼此間存在獨立又有點隔離的關係。這種各部落有點獨立或隔離的關係，也影響文化活動與學校課程的連結，例如，每年的飛魚招魚祭是很重要的活動，學校本是贊成讓學生回家參與，但是因為每個村辦理的時間都不同，因而無法統一停課（t7fi20080406）。

第二，學校和社區對學校教育的觀點有所差異。學校是日據時代才開始設立的機構，過去的教育是在家庭及社區生活（如男子的漁團組織）中學習。一位社區人士說：「傳統上到了十五六歲就是成年人了，父母不太會管他們做什麼事」（c2fi20080314）。一位雅美族的教師也說，傳統雅美族的教育是很自由的，家長也不會過問學校教育（t2fi20070901）。社區長輩回憶當年設立國中時，家長一開始並不願意送孩子入學：

（家長說）小孩子已經都國小六年級了，都已經畢業了，還要把我們的小孩子拿去，還要給他們讀書嗎？……他們還要照顧他們的弟第妹妹，因為我們老年人就要到深山裡去工作，到海裡去捕魚，我們才會安心。……但是小孩子很喜歡繼續讀，……所以我就藉助了我們教會的活動……鼓勵他們去讀蘭嶼國中。（c3fi20080313）

從上述說明可發現，當年家長並不認可學校教育的功能，而把學校教育視為「服勞役」一般，因此，除了社區人士參與推動學校教育外，政府還提供了許多物質誘因鼓勵入學，如白米、學生衣物、去臺灣觀光等（c3fi20080313）。這樣的措施發展至今，卻也產生許多後遺症，因為教師發現，許多家長覺得由學校負責一切是理所當然的（t5fi20071024），所以教師感受到的狀況是，覺得

家長把小孩子一切的發展都交給學校，但很少家長會關心孩子書唸得如何（t1fi20071024）。然而，學校並未放棄與家長的溝通，爲了讓家長同步成長，學校甚至曾經每週到各個部落推動社區婦女成長課程，計畫在每個部落培養五位種子家長，還嘗試與教會合作，在教會中討論家庭教育議題，但是最後都未達成預定的成效（t7fi20080403）。

第三，上述學校的努力之所以無法達成預定成效，有個很重要的關鍵是：教師工作量重且流動率高。因爲師生都住校，教師白天上課，晚上得帶晚自習、夜間課輔，以及補校的課程，導致教師工作時間很長，例如，國三導師最晚要工作到晚上11點。在這裡，認真工作的教師是非常辛苦的，因爲這是一所沒有下班時間的學校，所以，教師之間常得相互支持和鼓勵，一起努力走下去（t520071024）。而流動率高，導致新教師常還沒來得及認識達悟文化，就又調離蘭嶼了，所以並非所有教師都有意願、時間或意識，去參與社區或與民族文化相關的活動。但教師是社區本位課程的執行者，教師的心若無法安定於學校與社區之中，未對社區產生承諾感，而僅是抱著隨時準備離開的念頭時，便會自動關上與社區聯繫的大門。

## 二、將文化變成課程

從原住民社區本位課程的觀點來看，因爲原住民社區文化和主流學校文化之間常是斷裂的，因此會造成學生在學習及認同上的困難，進而影響學業成就。一位社區的小學教師便說明了語文如何影響學習：

不是我們不喜歡知識性的東西。……像「六萬三」，我們的翻譯是「三千六萬塊」，我們學習會有障礙，老師會說你文法不對，我們會感到挫折。（c2fi20080314）

雖然從學校的課表來看，蘭中的課程和臺灣任何一所中學似乎並無不



同，但是有鑑於文化的重要性，蘭中許多有心的教師，不斷地嘗試在正式與非正式課程中，加入蘭嶼文化的內容，或將文化融入課程與教學之中。其主要作法包括：

（一）非正式課程：不同時期在不同經費支持下，以類似社團活動的形式鼓勵有興趣的學生，進行傳統文化及技藝的學習，例如，雕刻、陶土、編織、樂舞、划船隊等。因為政府的補助不見得有持續性，所以，必須每年爭取不同單位或計畫的補助，加上社區有專長的師資也常流動，因此上述活動若有校內教師長期關注，才可能持續地進行，例如，划船隊便是在資深的雅美族主任帶領下持續進行，而其他的領域則視當年的經費及師資狀況開設，因此較無法進行系統性的長期教學。

另外，學校在辦理短期學習活動時，也會帶著文化的敏感度規劃。目前持續逐年辦理的活動包括飛魚季徵文比賽；以自然科學為主題的校外教學，了解蘭嶼生態；校慶傳統食材烹飪比賽等。其中較特別的是，安排高中畢業班學生至臺灣參觀餐飲學校，接觸臺灣島內不同的原住民文化，甚至還遠赴印尼峇里島畢業旅行，參觀民宿和餐飲業，因為教師希望他們除了了解本族文化外，還要學習「怎樣把自己文化的優點呈現」(t3fi20071025)。

（二）正式課程：可分為兩種，一種是學校自編課程，一種是由各科自行融入。第一種自編課程，在國中有課程綱要中規定的原住民語課。蘭中學生的原住民語檢定通過率幾乎是百分之百，全國最高，而原住民語課在學習中也會教導雅美文化。而高中部分，在新課程綱要實施前，採職業課程，因此，學校配合觀光餐飲課程，設計了深度的雅美文化相關課程。高一是「雅美文化」，奠定文化的基礎；高二因為餐飲的課程吃重，所以沒有另行安排單獨課程；高三是「蘭嶼自然生態」。至於第二種各科融入的課程，則視教師對當地文化的理解和素養，而有不同作法，例如國語文課會帶學生去芋頭田做校外教

學、讀蘭嶼作家的作品；英語課會對照雅美族語說明；高中餐飲課會教授傳統餐飲，以及運用當地食材去做創作。校長也相當肯定支持這樣的作法，未來會繼續鼓勵教師自編教材，將教科書內容融入雅美文化（t1fi20071024）。

在上述課程中，以自然課程最具特色，教師會帶學生去做田野調查、釣魚、田野採集等活動。任課教師認為，文化課程有助於培養學生民族認同與自信，並進一步增進學生學習：

孩子的學習狀況不好或是適應能力不好，基本上有個很大的問題是因為自信心不足，他一方面沒有自信，另外他也找不到一個依歸，……在自然科，我們就會規劃一、二、三年級，每一年都有規劃以自然科學為基礎，跟當地的生態和文化傳統之類結合的課程，基本上就是把自然生態裡頭幾個比較重要的主題，分散到國中的校外教學裡面去進行，配合自然課，這個部分我們都會利用高中的資源來支援這件事情，所以我們學校在這個部分其實還蠻用心的。

（t1fi20071024）

而且因為文化差異會對學習產生影響，因此應發展出因應學生學習特質的教學方法。前述自然科教師發現，原住民採經驗學習，因此她將抽象的自然原理與社區老人家的知識結合：

我們孩子的學習特質，基本上會比較以經驗學習為主，我覺得原住民的文化就是這樣子，它就是一個經驗傳承，比如說以自然科來講，我去觀察大自然它是什麼，我們常講的就是，我們的老人家有很強的在地知識，就是說我可以不用看氣象報告我就知道……我先看星星、雲的形狀、風向什麼的……，我就知道明天的天氣會是什麼，颱風會不會來，那這種東西就是你學了氣象學也不見得會有的，你問他為什麼，他就告訴你就是這樣，因為它就是長期觀察的

結果，所以我們孩子學習的傾向，他就會比較偏向實務學習，所以原住民的孩子在抽象能力上會比較弱。……比如說以自然科來講，他就沒有辦法用演繹方式來學習自然，臺灣的小孩你講一個，他就很快可以推、推、推下去，跟我們的孩子，你必須用經驗去給他建構，像我們的教學，我們就很強調實驗，所有的自然都是從觀察、實驗來的，然後再從實驗裏頭慢慢帶他們去歸納，歸納出來之後，他才有辦法去推一個東西，所以他還是比較以經驗法則為基礎，一下子要給他抽象的東西，他基本上沒辦法。……老師他必須從他的課程裡面去，我覺得他就是很挑戰老師的課程設計能力跟教學能力，要怎麼樣讓孩子去分辨那個知識的價值跟意義，你怎麼幫他去建構那個知識的體系，然後怎麼樣讓他去不會有所偏頗。我覺得你就是在執行這樣的教育工作和帶給孩子這樣的教育內涵之後，你怎麼樣讓孩子不會失去自己，我覺得是在這裡老師，所有要教導原住民的老師，我覺得這樣的概念是非常重要的。(t6fi20071024)

這門課的授課教師是位志願在蘭嶼服務的漢籍教師，她的教學成果備受肯定，甚至有雅美族教師覺得這樣的課程可以讓學生了解傳統文化的意義，甚至比學生在家裡學習得還多(t2fi20070901)！

不過，對許多教師而言，將文化融入教材，仍是相當大的挑戰，這是因為：第一，學校規模小，許多教師都要負責由國中、高中至補校的教學，而且因為坊間教材的難度和內容往往不適合蘭嶼學生，因此，所有教材都要經過教師重新加以簡化和生活化，所以，教師備課的壓力很大；第二，教師流動率很高，新老師對學校及蘭嶼的了解相當有限，但文化的理解並非一蹴可及，待教師適應蘭嶼的環境後，又調離蘭嶼了，因此，不是所有的教師都有文化融入的能力，甚至雅美族年輕一輩的教師也表示，因為高中後即赴臺灣求學生活，長

期不在蘭嶼生活的結果，也讓他對自己在文化上的能力不太有信心（t2fi20070901）（t7fi20080406）。

### 三、徘徊在傳統與現代社會競爭之間

#### （一）學業能力與在主流社會中的競爭力

雖然學校嘗試將文化融入課程，但是主要的課程架構和內容仍是以主流社會中的學科課程為主。從社區本位課程的理想來看，孩子應該在社區與學校的合作中成長與學習，但是，因為蘭嶼獨特的地理位置，讓多數蘭嶼孩子在國中畢業後，便離開故鄉升學，和社區文化脫節。以目前在推行的優質化高中和高中社區化政策為例，教師說，他們不要孩子留在蘭嶼念高中，反而盡量鼓勵優秀的學生去臺灣唸高中（tfgi20080313），而國中生大多不願意留下來讀高中，是因為當地文具圖書等學習資源都很缺乏，有求知慾的孩子會渴望去認識外面的世界（t7fi20080406）。這不僅是教師的想法，學生也作如是想，他們說，再漂亮的海也會游膩，蘭嶼很無聊；想去臺灣「增加競爭力，見見世界」、「可以逛街」（sjfi20080313）、「因為有7-11」（ss1fgi20080523），因此，學校的主要工作仍在培養學生的學業基本能力，以適應未來與臺灣學生的競爭。

學業成就是進入主流社會的重要能力，如何提升學生的學業成就，一直是偏遠及原住民地區學校的重大挑戰。雅美族人對教育及競爭的態度和主流漢人社會也有不同，傳統的雅美族人樂天知命，但從主流社會競爭力的觀點來看，顯示學生在學習上的動機和企圖心仍有待加強，特別是能在漢人社會中脫穎而出的原住民籍教師更是深有所感，他們認為原住民的能力並沒有比較差，但是，企圖心和自信心都不足：

學生的程度沒有比較差，但大多數學生企圖心和自信心都不夠，學習上比較容易畏縮，或許是因為它是一個封閉的島，加上他每天所

看到的，很多他自己的爸爸媽媽或者是哥哥、阿姨啊，或者舅舅、叔叔之類的，他們留在本島樂天知命，釣個魚，晚餐就有著落了，受到了這樣子的影響，造成他的企圖心不是很強。( t1fi20071024 )

因為那時候我有自省的能力，所以說我現在才會回來教書。……我一定要加強自己本身的能力，我才有具備競爭的條件。( t2fi20070901 )

而另一位教師很清楚地道破現實的教育問題：

除非我們是自治區，我們有我們自己的升學系統，到大學由我們當地人來管我們的教育，或是任何什麼都是由我們當地人來管理，不然的話，我們還是要讓他們去面對臺灣本島。……應該重視的是該有的基本能力……當你有能力以後，你就會覺得說自己是有自信的。( t3ifi20080523 )

這種對學業能力的要求，不只是學校的觀點，包括受訪的家長和社區人士，都期待學校能幫助學生考上好的高中和大學。一位社區人士表示，大學評分標準並沒有改變，但從孩子的週記及學生在網路達悟論壇中使用的文字和內容，顯示出學生的語文能力亟待加強，所以學校應把正規課程的本業做好 ( c1fi20080314 )。提升基本學習能力本應是教育應達成的目標，基本能力和文化學習在理論上應是可以並行的，而不是兩難選擇。不過如前所述，不是所有教師都有能力將文化融入課程，或是針對原住民學生的學習特質進行課程教學，而社區對學校的參與也有限，更遑論決策的參與，加上多數學生最後仍會走向臺灣。所以，學校課程的基本結構和內涵並沒有根本的改變，還是必須依臺灣的標準在後面苦苦追趕。雖然這些年來，學生的升學率提高，但若以基測成績來看，仍與臺灣學生有段距離，所以，教師仍必須很辛苦地將多數教學時間放在提升學生的學業基本能力上。因此，即使在蘭嶼這個單一民族的島嶼，原住民仍無法建立自己的教育體系，課程目標最終仍是要適應臺灣社會。

## (二) 家長、社區人士與學生對文化教學與學習的看法

受訪的家長和社區人士雖然多贊成中學加入文化相關的課程，但是多數人並不了解學校在這方面所做的努力及成果。不過，有家長質疑學校中教導文化的教師不夠專業，認為文化學習應回到社區與家庭生活中：

母語老師他本身要對文化要有很深的認識……我發現現在很多的老師好像都只是例行公事上課，因為他們現在有教材，可是那教材變成就是編教材是別人在編，然後他教的時候就用別人的東西去教，我覺得這不是真正的文化課程……（文化）背後一定有它的故事，那如果說我們可以把這些故事告訴小朋友，那我剛剛講的小朋友對自己族群的認同感，然後他要發現我們祖先的智慧，他就會覺得我擁有這個文化跟別人不一樣，他就會覺得有那種就是很有意思。……文化傳承不是那麼困難，就是生活。……雕刻（課程）也就只有那幾個圖案啊，……其實學校不用開（課），大家在家裡看也就知道，他們教的都沒有什麼特別。（p2fi20080523）

另外，她亦質疑外地的教師不見得有興趣能力教導學生文化，建議政府應該以公費培養文化的教師，讓達悟人自己來做文化傳承和教學（p2fi20080523）。另一位家長甚至說，學校不用教文化，因為蘭嶼本身就有文化了，而且原本孩子在家還會講母語，去了學校之後，反而忘了母語怎麼說。她也批評學校要求所有孩子住校，結果還要求家長每週要和孩子吃兩次飯，但孩子在家的時間如此短，父母如何影響孩子，又如何社區中學習傳統文化（p1ii20080305）。

對於上述住校的問題，學校也明瞭住校會減少學生在社區生活的時間，剝奪學生在社區中學習文化的機會。事實上，學校曾嘗試過讓小孩回家，不住校，但是後來發現社區成長太慢，孩子回去狀況不好，學習和生活整個散掉，

所以後來還是決定要求住校 (t7fi20080403)。而在飛魚祭期間，學校也曾希望讓學生回家住，結果村子的人居然反對，表示不要讓國中生回到村子來，因為怕他們會破壞東西 (t5fi20071024)。因此，雖然有家長反對學生住校，但是，基於交通及通勤安全問題一直無法克服，也仍有許多家長是支持讓孩子住校的。

在對學生的觀察和訪談中也發現，學生對部分純粹傳統文化的課程也有許多抱怨，覺得上課無聊想睡覺 (po20050523)，有些課程是強迫參與，或因傳統文化規定而男女區隔（如划船只限男生參與），因此學生有所抱怨，他們比較接受融入各科的教學方式 (ss1fgi20080523)。如同一位雅美族老師所言，學生只覺得是學校安排的課程，並沒有認真或投入 (t2ifi20080523)。學生這些反應其實並不意外，因為文化課程的師資專業及教材不足，一直是推展民族教育時所面臨的重大問題（吳淑慧，2006；林惠文，2004）。不過，即使如此，在與高中生的訪談中也發現，雖然許多人是因為家計所困而留在臺灣，或是在臺灣求學不適應後又回到蘭嶼，而且未來還是得去臺灣求學或工作。不過，和國中生相較，很明顯地，他們對文化有較多的參與和認識，有些理解是來自課堂中的某些課程，但有更多是源自於社區的生活經驗 (ss1fgi20080523)。相反地，在訪談國中學生時，他們似乎沒太大的興趣談論這些議題，他們的心躍躍欲試，急切地想要走向臺灣。

### 伍、結語：原住民社區本位課程的未來展望

蘭中的原住民文化相關課程，主要是由一些較資深的漢籍教師及原住民籍的教師發展出來的。社區雖然會參與學校活動，有些教師也希望把學校當成帶動社區的力量，但整體而言，目前學校與社區的長期且深入互動關係，仍有待建立。至於目前課程的現況，學校以相當多樣的課程組織方式進行，有母語

和高中的文化課程等單一課程，也有許多科目將文化融入相關學科課程中，進行融入式課程；非正式課程有校內外各種課程教學活動。課程的內容也相當多元豐富，包括雕刻、陶土、編織、樂舞、划船、生態、烹飪、觀光、文學、語文等，目前以自然科與文化結合得最為完整。從上述分析可發現，學校雖已將文化融入部分課程，但是，仍傾向點狀式活動課程或個人附加式的課程，社區人士的參與相當有限，因此，與社區本位課程的理想仍有一段距離，而原住民社區本位教育究竟僅是理想，抑或在未來於蘭嶼有實踐的可能呢？

原住民社區本位課程理念是根基於抵殖民意識型態，從社區發展的歷史來看，世界上的原住民族在承受長期內部殖民統治後，皆面臨了傳統經濟活動和社會結構的解組，以及教育文化的斷裂，例如，蔡友月（2007）研究達悟人高比例的精神失序現象，即是因為原本與外界隔絕的少數族群，被迫遷移於蘭嶼與臺灣之間謀生，無可選擇地被捲入現代社會的歷史發展結果。受害者不分學歷，且半數以上首度出現不正常徵兆的地點都是在臺灣本島。上述研究正顯示不平等的社會結構與文化的不連續性，如何讓達悟族人進退失據，成為社會永遠的邊緣人，而這也正凸顯抵殖民教育的重要性，企圖在抵殖民教育中，求取原住民的主體性，以及傳統與現代文化的平衡。

再從學校教育的發展歷史來看，由於日據時代到國民政府時期，長期以來，學校教育一直仍是外來統治者設立的機構。從學校日語到學習注音符號，學校之教育目標都是要教導學生學習主流社會的能力。雖說文化本來就是不斷變動與融合，蘭嶼不可能回到沒有漢人的時代，然而，當現代資本主義體系全面襲捲蘭嶼，當地生活一切所需幾乎都依賴臺灣時，達悟族失去了自己的主體性，不論生活或學習，都只能追在漢人後面跑，如此一來，必然會產生嚴重的社會問題。

長期被剝奪自主性的歷史缺憾，並非靠短期的法令修正或個別的努力即



可彌補，雖然蘭嶼社區在近十多年來，發展出許多抵殖民的行動與抗爭，但民眾的意見仍有待統合，這是因為原住民族在內部社會結構解體，而在融入主流社會的過程中，又遭受到邊緣化與疏離化，使得當原住民在表達集體意願時，常面臨原住民內部嚴重矛盾且難以凝聚共識（李瑛，1999）。因此，雖然從社區成員的訪談中，可以看到社區人士對學校教育的期許或不滿，也希望學校中能有更多的原住民籍教師，但上述聲音之力量，尚未大到能發展出集體的抵殖民學校教育策略，也尚未能形成有力的團體，可積極參與學校管理或提供學校協助。

雖然社區本位課程有賴於社區意識的覺醒，但並不代表學校即沒有責任。相反地，正因為社區在長期殖民教育下面臨的弱勢地位，所以從批判教育學的觀點來看，教師不應滿足於做為現狀的守護者，而是應負起轉化的知識份子之職責，並且學校也應積極地參與社會改革行動，特別是文化層面的改革（蕭昭君、陳巨擘譯，2003）。例如，前述許添明與張琦琪（2002）的研究，亦強調學校應扮演主動的角色，邀請部落的傳統文化和力量參與課程及學校事務，因此，若以蘭中為例，若未來試圖實踐原住民社區本位課程的理想，有待克服的問題及可能方向包括：

第一，在課程目標方面，因為蘭嶼主要是由六個不同的部落組成，而且中學較難像國小一樣，和單一社區保持頻繁的互動，加上教師流動率甚高，原住民籍教師過少，導致一些教師對社區的了解仍不夠深入，無法獲得家長的認同，更遑論理解原住民社區本位課程在抵殖民上的意義及理想。因此，未來學校可主動建立與社區意見領袖及相關組織的正式對話和合作管道，而社區一些機構也會推展文化教育活動，建議可固定在學期開始，雙方即擬定合作或相互支援的方案，透過長期且固定的溝通，未來才能建立對原住民族學校教育的共同課程願景與目標，並交流雙方的資源。

第二，在課程內容選擇方面，學校與文化相關的課程非常多樣豐富，但是因校內教師及社區文化專業人士的流動率皆很高，國家的經費來源又不穩定，所以不是所有文化課程都能獲得長期延續發展，也往往未能與島上四所國小的文化相關課程銜接，使得學生常僅獲得零散的文化學習經驗，非常可惜。因此，國中未來在文化課程內容的選擇，應可優先延續國小的學習內容，一方面可對文化內涵做加深加廣的學習，另一方面也能讓優秀的社區文化工作者有參與學校的機會。另外，對中學而言，學生畢業後要直接面臨主流社會的競爭壓力，因此，學科的學業成就仍是多數教師、家長和學生最關心的面向，而非傳統文化。然而，國外相關實證研究發現，融入式的課程結合傳統與現代知識，同時有助於學生學習成效及文化認同（Gay, 2000; Mathews & Smith, 1991）。因此，學校可以自然科為課程發展範例，協助教師逐年推動在各學習領域以融入的方式，結合現代知識與傳統文化知識。

第三，在課程組織與實施方面，除了原住民語課程是課程綱要規定的正式課程，其他課程都要靠有心之教師自行發展和融入，或透過非正式課程進行，所以課程常會隨教師流動及教師的素養而有所更動，在組織和實施上都較為零散，缺乏延續性，因而降低了學生學習的成效。因此，建議教育當局應協助中小學，固定辦理全島新進教師的多元文化及原住民教育研習，一方面可增進教師對原住民文化的理解，並透過理解來提升教師願意奉獻蘭嶼教育及文化的使命感，另一方面也促進中小學在課程設計上合作的機會。

第四，在課程的評鑑及成效方面，許多教師努力將社區文化與學科知識結合，使學生對文化有所了解，家長亦肯定文化的重要性。然而，研究者也看到，部分課程僅是回歸或複製傳統文化，而未能讓學生了解傳統文化在現代知識中的意義時，較難引起年輕人的興趣。因此，推動文化課程的教師，必須同時具備教學知能及豐富文化素養，才能成為新文化的推動者。

很多人誤會偏遠地區的師資不佳，但在這段研究過程中，研究者看到許多蘭中教師為學生的學習及文化傳承努力付出，深感佩服。然而，將文化融入課程，開啓師生對文化的理解與認同，增強學生的能力，只是開展抵殖民教育的第一步，我們期待在教師及社區共同努力下，蘭中會如同Hooks（1994）的文章中，所描述的黑人學校一般，將學生的基本學業能力視為抵殖民的方式，並將文化認同與素養融入學校各種課程之中，學業成就與傳統文化之間是相互支持，而非衝突，讓學校成為引導少數族群學生邁向成功的領航員。

## 參考文獻

- 王前龍 (2006)。原住民族教育資源中心與資源教室設置概況與增設需求評估。原教界, 12, 38-39。
- 余光弘 (2004)。雅美族。臺北: 三民。
- 余光弘、董森永 (1998)。臺灣原住民族——雅美族史篇。南投: 省文獻會。
- 吳芝儀、廖梅花 (譯) (2001)。A. Strauss, & J. Corbin著。紮根理論研究方法 (Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory)。嘉義: 濤石文化。
- 吳淑慧 (2006)。原住民族童族語教育與文化認同之研究——以銅門國小實施族語教學現況為例。國立東華大學族群關係與文化研究所碩士論文, 未出版, 花蓮。
- 李瑛 (1999)。原住民族終身學習體系的建構。教育資料集刊, 24, 145-168。
- 周水珍 (2007, 12月)。民族教育課程政策相關問題之探討。論文發表於教育部、行政院原住民族委員會主辦之「2007年臺灣原住民族教育理論與實務」學術研討會, 嘉義。
- 林本炫 (2003)。紮根理論研究方法評介。載於齊力、林本炫 (主編), 質性研究方法與資料分析 (頁171-200)。嘉義: 南華大學教社所。
- 林惠文 (2004)。原住民族籍教師族語文化傳承信念與族語教學專業素養暨部落族人對族語教學看法之研究。國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文, 未出版, 屏東。
- 胡幼慧、姚美華 (1996)。一些質性研究方法上的思考: 信度與效度? 如何抽樣? 如何蒐集資料、登錄與分析? 載於胡幼慧 (主編), 質性研究: 理論、方法及本土女性研究實例 (頁141-158)。臺北: 巨流。
- 夏曼·藍波安 (2001)。活在神話般的世界——記蘭嶼島十人船舟慶典。文化視窗, 35, 36-39。
- 張琦琪 (2001)。推動原住民社區本位教育之研究。國立花蓮師範學院國民教育研究所碩士論文, 未出版, 花蓮。
- 張琦琪、許添明 (2001)。原住民學校實施社區本位教育之探討——國外實踐經驗及其對我國的啟示。原住民教育季刊, 21, 74-101。
- 許添明、張琦琪 (2002)。原住民學校推動社區本位教育之研究。教育研究集刊, 48 (4), 103-134。

- 許添明、蘇美琅 (2007)。教育政策在學校執行之研究：以原住民學校推動傳統文化之教育政策為例。《教育研究與發展期刊》，3 (3)，55-82。
- 陳枝烈 (2007, 12月)。原住民族教育體系之建構。論文發表於教育部、行政院原住民族委員會主辦之「2007年臺灣原住民族教育理論與實務」學術研討會，嘉義。
- 陳雅珠 (2007)。達悟學生學習問題探究：蘭嶼教師的觀點。國立臺東大學教育研究所碩士論文，未出版，臺東。
- 黃旭 (1995)。雅美族之住居文化及變遷。臺北：稻鄉。
- 葉川榮、鍾蔚起、洪秋瑋 (2008)。蘭嶼中學的教育現況與困境初探。《教育實踐與研究》，21 (2)，127-160。
- 劉貞蘭、許添明 (1999)。原住民學校與社區結合之困境。《花蓮師範學院學報》，9，285-305。
- 潘淑滿 (2004)。質性研究：理論與應用。臺北：心理。
- 蔣斌 (2006)。海洋貿易與社會的形成及再生產：臺灣、蘭嶼和島嶼東南亞的人類學比較研究。《亞太研究論壇》，31，158-159。
- 蔡友月 (2007)。遷移、挫折與現代性：蘭嶼達悟人精神失序受苦的社會根源。《臺灣社會學》，13，1-69。
- 蔡筱君 (1999)。蘭嶼達悟族手工技藝的風格與藝術意涵。《文化視窗》，11，54-59。
- 鄭先祐 (1999)。國土規劃下的邊遠地區：以蘭嶼達悟族為例。《看守臺灣》，1 (1)，25-30。
- 鄭漢文 (2002)。蘭嶼雅美海洋文化。《原住民族教育季刊》，28，97-111。
- 盧幸娟 (2002)。達悟族對蘭嶼自治的看法。《原住民族教育季刊》，27，29-44。
- 蕭昭君、陳巨擘 (譯) (2003)。P. McLaren著。校園生活：批判教育學導論 (*Life in school: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education*)。臺北：巨流。
- 魏桂邦譯 (1992)。宮本延人著。臺灣的原住民族。臺中：晨星。
- 譚光鼎 (2002)。臺灣原住民族教育——從廢墟到重建。臺北：師大書苑。
- 蘭嶼TAO民族自治推動委員會 (2000)。蘭嶼的希望在于自治——蘭嶼自治宣言。《人本教育札記》，134，80-81。
- Buenker, J. D., & Ratner, L. (Eds.) (2005). *Multiculturalism in the United States: A comparative guide to acculturation and ethnicity*. Westport, CT: Greenwood.
- Corson, D. (1998). *Changing education for diversity*. Buckingham, UK: Open University

- Press.
- Corson, D. (1999). Community-based education for indigenous cultures. In S. May (Ed.), *Indigenous community-based education* (pp. 8-19). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Cowell, A. (2002). Bilingual curriculum among the northern Arapaho. *American Indian Quarterly*, 26(1), 24-43.
- Crawford, J. (1994). Endangered native American languages: What is to be done and why? *Journal of Navajo Education*, 11(3), 3-11.
- Dixon, A. D., & Rousseau, C. K. (2006). *Critical race theory in education*. New York: Routledge.
- Downing, M. K. (1993). Comparative trends in national indigenous policies in the United States and in New Zealand. *WICAZO SA Review*, 9(2), 91-104.
- Feurer, H. (1993). Beyond multilingual education: The Cree of Wascaganish. *Canadian Journal of Native Education*, 20(1), 87-95.
- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. New York, NY: Teachers College, Columbia University.
- Hooks, B. (1994). *Teaching to Transgress: Education as the practice of freedom*. New York, NY: Routledge.
- King, A. R. (1981). Role shock in community development dynamics. *Canadian Journal of Education*, 6(4), 56-76.
- Lipka, J. (2002). *Schooling for self-determination: Research on the effects of including native language and culture in the schools*. (Charleston WV: ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools ERIC Digests No. ED 459989)
- Lucas, S. K. (2006). *Walking two worlds: Integrating Lumbee Indian values and practices in education*. Unpublished doctoral dissertation, The University of Arizona, Tucson, AZ.
- Mason, N. (1998). *Project research on the achievement of aboriginal students in reserve schools: A success or disappointment*. Manitoba: Brandon University, Manitoba, Canada. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 427901)
- Mathews, C. E., & Smith, W. S. (1991). *Indian-related materials in elementary science instruction*. (ERIC Document, Reproduction Service No. ED 344752)
- May, S. (1999). Introduction. In S. May (Ed.), *Indigenous community-based education* (pp. 1-

- 7). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- McCarty, T. L., & Watahomigie, L. J. (1999). Indigenous community-based language education in the USA. In S. May (Ed.), *Indigenous community-based education* (pp. 79-94). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- National Coalition of Advocates for Students (1992). *The good common school: Making the vision work for all children*. Boston: NCAS.
- Perley, D. G. (1993). Aboriginal education in Canada as internal colonialism. *Canadian Journal of Native Education*, 20(1), 118-128.
- Pihama, L., Cram, F., & Walker, S. (2002). Creating methodological space: A literature review of Kaupapa Maori research. *Canadian Journal of Native Education*, 26(1), 30-43.
- Ryan, J. (1998). Towards a new age in Innu education: Innu resistance and community activism. *Language, Culture and Curriculum*, 11(3), 339-353.
- Stairs, A. (1994). The cultural negotiation of indigenous education: Between microethnography and model-building. *Peabody Journal of Education*, 69(2), 154-171.
- Taylor, D., Crago, M., & McAlpine, L. (1993). Education in aboriginal communities: Dilemmas around empowerment. *Canadian Journal of Native Education*, 20(1), 176-183.

附錄 1 訪談對象一覽表

編號	身份	性別	族籍	訪談日期
t1	校長	男	原住民	2007.10.24
t2	教師	男	原住民	2007.09.01；2008.05.23
t3	教師	女	漢	2007.10.25；2008.05.23
t4	教師	男	原住民	2007.10.23
t5	教師	女	漢	2007.10.24
t6	教師	女	漢	2007.10.24
t7	前校長	女	漢	2008.04.06
c1	社區人士	女	漢	2008.03.13
c2	社區人士	男	原住民	2008.03.14
c3	社區人士	男	原住民	2008.03.13
p1	家長	女	原住民	2008.03.05
p2	家長	女	原住民	2008.05.23
sj	國中部學生（焦點團體）	男／女	原住民	2008.03.13
ss	高中部學生（焦點團體）	男／女	原住民	2008.03.13；2008.05.23
t	蘭嶼當地國中小主任校長 （焦點團體）	男／女	原／漢	2008.03.13