

原住民中小學「族群關係」 教育的淺見一

以一位排灣族國中校長辦學的經驗為例

原住民小中学校での「エスニック関係」教育に対する浅見—
パイワン族中学校長の学校経営経験を例として

My Humble Personal Opinion of Education on Ethnic Relations at Aboriginal
Elementary and Junior High Schools: The Case of a Payuan Principal Running
an Aboriginal Junior High School

文 | 葉神保 (台東縣大武鄉大武國中校長) 圖 | 葉神保、胡惠雯

1961年9月進入小學，此時模糊中的pailan（族稱閩南人）和rutiya（族稱中國人），已經進入排灣族部落扛起「平地化」的工作。ㄅㄨㄛㄛ…成了老人們茶前飯後談笑的主題，甚至異族口中親切的喊話：「同胞」，也拿來當家畜的名字。聽家父說：1946年間，vuvu（家祖父）聽到來自中國高喊著向台灣人稱呼「同胞」此話時，恰巧是寒舍母牛生小牛，原住民族對任何稀有的家畜，有取名的習俗，家祖父在不知何意義之下，將小牛取名為「同胞」，也因此，從小在趕牛時，口中也唸著「同胞快點走！」後來，上學認字後，始知「同胞」的意涵，才恍然大悟家祖父的是多麼令人發笑。因此可見，族群間沒有共同的記憶，關係建立是何等的困難，也因缺乏彼此的認知，族群距離是多麼的遙遠，然而，歷經半個世紀台灣原住民族與平地人（以簡稱原與平地）之間的關係在社會變遷的影響下，是否走入新境界，值得探討。

60年代興起於西方的公民權利運動，及後現代主義思潮的影響，台灣的教育在70年代逐漸的邁向多元文化教育的理想。然而，多元文化教育在學校課程，多年來的實施僅是呈現簡單敘述或實作原住民族表面的圖像，如歌舞、雕刻、服飾等。對於「族群關係」的教育，不是迴避、抽離，就是輕描淡寫，如原與平地間



歌舞劇—獅頭社戰役。



校園一隅：學生下課休息的好去處 大理石廣場。

圖片提供：胡惠雯



多元文化教育在學校課程，僅呈現簡單敘述或實作原住民族表面的歌舞、雕刻、服飾等圖像。對於「族群關係」的教育，不是迴避、抽離，就是輕描淡寫的帶過。

的衝突與戰爭、統治者對原住民族的欺壓、詐騙與反抗、原住民族起源與對台灣開發的貢獻等等都明顯被刻意忽略。因此「族群關係」教育在中小學階段是空白的。1999年公布的國教九年一貫課程綱要，社會學習領域之課程目標即揭示在於「培養對本土與國家的認同、關懷及世界觀」，而族群關係的教育是，兒童形成健康的本土與國家認同所必須學習的歷程，學校則是本土與國家認同社會化的重要媒體，兒童早期的教育又是後期發展的基礎，因此中小學「族群關係」教育之重要性不言可喻。

戰後台灣族群關係發展，以個人經驗認為可分為三個階段；第一階段：是平地人文化中

心導向的族群關係（約1949年起到1984）。第二階段：原、平地文化融合導向的族群關係（約1985年起到1999年）。第三階段：多元文化導向的族群關係（約2000年起到迄今）。我在1988年初派任國小校長，直至民國2004年聘任為國中校長，其間曾服務於離島偏遠的山地國中小學校，經歷第一階段遺留的教育思維與第二、三階段的族群關係在學校課程的反映，亦即「一元化」與「多元化」學校課程的實施。茲就個人經歷的不同的族群關係的辦學經驗陳述如後，就教諸位教育先進。

第一階段：平地人中心文化導向的族群關係

從本校二樓頂樓眺望，大武國中緊臨太平洋，藍天、白雲的景緻，呈現大武好山好水。

圖片提供：胡惠雯



(1949年起至1984年)。

此時期的族群關係教育，學校課程呈現的是以平地人文化為中心的同化教育。學校教材以大中國思想為主流，鄙視本土語言，忽略本土文史地理等，影響所及，原住民族自身以為「中國人」的認同。1988年初派離島的蘭嶼鄉朗島國小擔任校長，這時候的台灣社會剛剛解除戒嚴，「平地人文化為中心」的教育思想仍然瀰漫整個校園，學校教育人員裹足不前地觀望學校教育的改變。此時，雖然朗島國小依舊是「方言滿校園」及部落祭儀牽引學生作息的在部落的學校。校長及老師缺乏多元文化觀的素養，面對達悟族的學童，仍然賣力的以「一元化」與其先備經驗「毫無瓜葛」的內容設計

課程。為了達到課程標準的目標，老師們費心研究教科書裡一元化的教材，充分展現在布置與教科書教材相關的教育環境裡，並禁止講方言，無非是期望學生能「容易」學習。諸如此類的用心與努力下，在自得意滿中，一位在部落田野調查的人類學學者告訴我：「學校教育要和部落結合才有意義。」這句話讓我深深醒悟，我現在的作為不正是在糟蹋部落的學校嗎？因此，不再刻意阻止校園方言用語，對部落儀式干擾教學活動也不再疑惑，甚至配合部落推展民俗藝術—雕船、歌舞及採集族語與部落神話故事等。匆匆三年，任期屆滿，調回台灣島，回顧初任校長，雖然教育大環境還是以平地人文化為中心的進行同化教育，但是在這政府鞭長莫及的偏遠離島學校，我們能前衛地將學校教育與部落文化結合，不僅是教育良知的實踐，更裨益部落文化傳承與民族認同。

第二階段：原、平地文化融合導向的族群關係(約1985年起到1999年)

此時期是台灣解除戒嚴，「平地人文化中心」的教育思想在多元文化觀的衝擊下打開了禁錮，容許學校課程添加其他民族的圖像。此時期學校課程最大的改革是鄉土教學的重視；因此，學校結合部落人士編纂鄉土教材，其內容有本土語言、文史地理及地方產業等，內容豐富，圖文並茂，但是教學時間一週僅有一節，空有教材而教學時間不足，實為憾事。為能達到鄉土教學效果，我們將教材融入各科教



在原住民族教育法實行細則公布後，原住民族學校更是竭盡所能地展現多元文化教育理念。但是，原住民族教育的主體性，在當下的教育結構仍然無法站有一席之地。

學，但若教師課程設計能力不足，或無文化相對觀的素養，那也是畫蛇添足。因此，我們舉辦部落文化田野工作實務研討，設計部落文化議題，如部落探尋遺址活動，希望從師生的實踐能了解鄉土文化，培養文化相對觀的素養，進而能包容、尊重、平等看待不同文化間的差異。而此時中小學的「族群關係」的教育，雖然因鄉土教學的重視而認識「自我」，但是「自我」僅是在主流文化中的「裝飾」，未從族群間的差異認識「自我」，亦即「族群關係」教育仍然停留在民族藝術（木雕、編織、歌舞等）的展現，族群間的競爭與衝突的問題，依舊在學校的課程裡未能觸及。

第三階段：多元文化導向的族群關係 （約2000年起迄今）

此時期的台灣社會因政黨輪替，由強調台灣主體意識為主軸的民進黨執政，多元民族的台灣，百花齊放。在原住民族教育法實行細則公布後，原住民學校更是竭盡所能地展現多元文化教育理念，同時政府為彰顯對原住民族的關懷，挹注大量經費復振曾被同化、鎔爐的原住民文化。然而，績效如何？1984年起至迄今，本土語言依舊停留在口語會話的層次，民族藝術也還在民族表象的展現，學校課程依然是主流文化為核心價值。原住民族教育的主體性，在當下的教育結構仍然無法站有一席之地。

多元文化課程在升學基測的壓力，也僅在彈性課程裡聊備一格。有鑑於此，我們走入部落，採集神話及傳說故事，整理民族重大歷史事件，探尋部落遷徙脈絡，並將此類文史融入教學活動，甚至編為劇本，參加歌劇比賽。對於民族重要議題（如傳統領域的歸還、環境保



葉神保

台東縣達仁鄉排灣族，族名 Drangadrang Validi。1955年生，國立東華大學族群關係與文化研究所畢業，目前就讀國立政治大學民族學系博士班。現任台東縣立大武國中校長，致力研究民族歷史及民族關係，曾參與編纂原住民族文化大辭典，參與整理1923年日治時期拍攝內文社五年祭之影片供部落觀賞，2008年完成達仁鄉、大武鄉傳統領域調查工作。

護、勞工問題等），我們利用家長集會或部落集會參與研討。我們期盼透過對先祖與異族互動的事蹟，讓學生認識族群關係的差異。也希望由當下原住民族的議題，做為學校課程主題，透過學生社會行動，了解民族的發展，建立健康的族群關係與族群認同。

族群是文化的，人為的建構，並且需要人為的積極推動。族群關係的本質是競爭和衝突，其結果是同化和多元。當下原住民族在全球化的影響下，族裔散居為一普遍現象，因此將會面臨不同的族群關係，因此如何保有自己的族群認同，並能與各族群和諧共處，則是學校「族群關係」教育應予重視的課題。原住民中小學「族群關係」教育經過同化、鎔爐、多元的歷程，形塑的族群關係仍充斥著異族的偏見、歧視和刻板印象之訊息，因而形成族群的污名化認同。影響所致，自卑退縮，而與異族互動總覺得矮了一截似的。這種不公正的族群關係，我們必須透過中小學學校課程設計一一的呈現，經過學生對事件及其價值觀的釐清與討論，以建立健康的族群認同，如此族群關係才有包容、尊重的可能。◆