

從教育機會均等的觀點省思台灣原住民 學生的教育現況與展望*

蔡文山

國立嘉義大學國民教育研究所博士班研究生

摘要

由於社會民主化與多元文化的興起，對於尊重差異、尊重少數族群的人權理念逐漸受到重視，弱勢族群也逐漸發出他們的聲音，加上學者專家的研究與傳播媒體的深入報導，越來越多的人意識到弱勢族群所遭受到的不平等待遇，而原住民學生的教育問題也日益受到社會各界的關切與重視。事實上，教育機會均等的理念不僅是世界的潮流，也是我國教育的一貫政策。然而，在這一連串的教育補助政策中，是否真的合乎所謂「教育機會均等」的原則？在這多元化的社會中，我們應該怎樣使有限的教育經費，以發揮最大的經濟效率？應該提供哪些積極性差別的待遇，讓每一原住民學生都能享受到公平的教育機會？這都是本研究所欲探討、思考與釐清之重點。

關鍵字：教育機會均等、原住民學生、教育財政

*謝誌：本文得以完成要感謝國立台灣師範大學 張建成教授在筆者修習「多元文化教育專題研究」時所給予的指導與鼓勵，也感謝國立嘉義大學教授 蔡榮貴院長引領筆者進入教育社會學的學術殿堂，另外也感謝兩位匿名教授的細心審查與提供的諸多寶貴意見，讓筆者能修正本文的若干缺失，在此特表致謝。

壹、前言

由於社會民主化與多元文化的興起，對於尊重差異、尊重少數族群的人權理念逐漸受到重視，弱勢族群也逐漸發出他們的聲音，加上學者專家的研究與傳播媒體的深入報導，越來越多的人意識到弱勢族群所遭受到的不平等待遇，而原住民的教育問題，例如：低教育成就、高輟學率、低社經地位、雛妓等問題日益受到社會各界的關切與重視。自從一九四八年聯合國大會發佈「世界人權宣言」(Declaration of Human Rights)，將教育視為基本人權，並明定：「人人皆有受教育之權。」之後，有關受教者是否會因區域關係、或其他後天因素而造成不公平現象，乃成為世界各國保障基本人權、開發人力資源的重要議題。

事實上，教育機會均等 (equality of educational opportunity) 的理念不僅是世界的潮流，也是我國教育的一貫政策。憲法第一百五十九條規定：「國民受教育之機會一律平等。」第一百六十條規定：「六歲至十二歲之學齡兒童，一律受基本教育，免納學費。其貧苦者，由政府供給書籍。已逾學齡未受基本教育之國民，一律受補習教育，免納學費。其書籍亦由政府供給。」第一百六十一條規定：「各級政府應廣設獎學金名額，以扶助學行俱優無力升學之學生。」第一百六十三條的規定：「國家應注重各地區教育之均衡發展，並推行社會教育，以提高一般國民之文化水準。邊遠及貧瘠地區之教育文化經費，由國庫補助之。其重要之教育文化事業，得由中央辦理或補助之。」我們可以從上列條文中，看出我國對教育機會均等的重視程度。

一般原住民社區大都地處交通不便的山地、偏遠地區，學生缺少外來文化的刺激，原住民學生，在經濟、交通、社會與文化等客觀條件中處於較不利的地位，基本知能不足而造成學業適應困擾；而且部分學校教師對原住民文化缺乏基本認識且流動率頻繁，影響教學成效 (吳天泰，1995)；另一方面受工商社會的影響，造成原住民人口嚴重外流，而留下所謂「單親家庭」及「隔代教養家庭」，由於家庭結構不健全常造成許多學生的教育問題(杜俊英，1995；莊三修，1995)。

所以，協助解決有關原住民教育的問題，一直是政府施政的重點之一。然而，在這一連串的教育補助政策中，是否合乎所謂「教育機會均等」的原則？政府為了改善山地鄉國民小學師資嚴重不足的問題，對在山地鄉任教的校長及教職員工提供優厚的鼓勵措施，然而這些津貼補助和獎勵措施，是否真如預期的提升原住民學校的師資？在這多元化的社會裡，我們應該怎樣使有限的教育經費，以發揮最大的經濟效率？應該提供哪些積極性差別的待遇，讓每一住原住民學生都能享受到公平的教育機會？這都是本研究所欲探討、思考與釐清之重點。

貳、教育機會均等的意涵與發展過程

教育機會均等的「均等」一詞，依據中國說文解字的解釋，「均」是隱含量的問題，「等」係隱含質的問題，所以教育機會均等包含教育上質與量的議題，涵蓋教育活動的整體歷程，包含起點、過程與結果（張淑美，1994）。均等的意義，簡言之，就是將教育資源依據公平的原則，分配給每一位個體，不因種族、社會階級、性別、地理位置的不同而有差異（Thomas et.al.,1992,11-16）。張建勳（1986）認為均等不等於相等，也不同於相同，若是將均等用於教育上，最適當的解釋是「相稱」，相稱是指個人之所求或是所得，與其本身具備之條件（智力、努力程度等）相互一致，此即符合均等的原則與精神。Evetts（1973）認為教育機會均等應該包含三點要項：1.每個人不論其潛能如何，都應享有相等份量的教育資源，學校教育應在一標準化形式下進行；2.不論兒童的環境如何，應針對能力相等者，提供相同的待遇；3.針對教育條件不利的兒童，提供正面的差別待遇，而不是要求相同的學校教育，此說已帶有差別待遇的色彩。

Anderson 認為教育機會均等（黃昆輝，1972）有下列條件：1.提供每個人同量的教育；2.學校教育的提供，足使每一兒童達到一既定的標準；3.教育機會的提供，可以使每個人充分發展其潛能；4.提供繼續教育的機會，直至學生的學習結果符合一定的標準，此說不但涵蓋差別待遇的色彩，且包含學習結果的均等。

林清江（1982）認為教育機會均等的衡量指標有三：1.進入各級學校就試的機會是否均等；2.受教年限、學校類型及課程內容，是否能表現機會均等的基本精神；3.受教的過程是否有利於個人成為社會的棟樑之材。陳奎？（1982）也提出二項教育機會均等的基本概念：1.每一個人具有相等機會接受最基本的教育，這種教育是共同性、強迫性的教育，也可稱為國民教育；2.人人具有相等機會接受符合其能力發展的教育，這種教育是分化教育，雖非強迫性，但含有適應發展的意義，也可以說是人才教育。

綜上可知，教育機會均等係指每個人都有相同的就學機會，且在接受教育的過程中能夠接受相同的教育過程，以發展個人之潛能，而教育的結果受限於個人先天條件與努力之不同，應該在符合社會正義的原則下得到應得之教育成果。

一般而言，一個國家剛推動教育時，對於教育機會均等的理念，比較重視受教者入學機會的均等，之後才考量到受教者在受教過程中是否享有均等的學習機會，而進一步採取補償教育的措施（楊國樞，1996）。在英國，1870年教育法案頒布後，一般民眾認為當時為全民開放的免費公立基礎教育，已是教育機會均等之實現，因為當時民眾習慣上認為基礎教育是以勞工階級為主要的服務對象，而中等教育服務的對象則以中產階級為主。直到1922年湯尼（R. H. Tawney）編撰『Secondary Education for All』一書後，觀念才有了些許的改變，因為勞工階級子女在基礎學校教育中接受的教育環境並不甚理想，認為基礎學校教育是一種廉價的教育（a cheap education），不但喚起勞工階級的權利意識，更引起社會廣泛的重視。此後英國政府採納哈都報告書的建議，為勞工階級子女提供更多入文法中學的機會（楊瑩，1999）。

1967年「卜勞頓報告書」（The Plowden Report）引進積極差別待遇（positive discrimination）的觀念，此時，在英國社會，教育機會均等的內涵，才由入學機會及接受共同教育經驗機會之均等，擴展至使文化與社經地位不利的學生有得到補償教育的機會，試圖提供學生

「差異中求其均等」的受教機會，也促使教育優先改善方案的提倡。至此，英國的教育機會均等理念，已經開始由教育資源的投入（inputs），轉移至教育的成果（outputs）。

對於教育機會均等的定義與理想深受各國國情與社會文化所影響，例如英國社會的傳統社會階級觀念影響其教育機會均等的發展過程，而美國社會則存有種族歧視問題，因此其有關教育機會均等理念的發展則與英國大相逕庭。美國民眾對教育機會均等的看法較偏向探討有關種族間接受教育的差別待遇。一般美國民眾認為以稅收而興辦的公立學校應該開放給所有的公民，使每個人都有機會接受教育，而教育的內容應該為所有兒童提供一「共同的教育經驗」為原則（楊瑩，1999）。由此可見，早期人們對於教育機會均等的概念，主要是認為每一位學生都有相同的入學機會，不能因種族、性別、社會階級而有所限制，亦即是爭取入學機會的均等。

對於教育機會均等的詮釋開始著重於學校教育的結果之主要關鍵是由於柯爾曼（James.S.Coleman）所提出的「柯爾曼報告書」（Coleman Report）開始，而學者對於教育機會均等的考量，也開始由教育資源投入因素之考慮，移轉至教育結果之評鑑，掀起了美國探討教育機會均等問題的另一熱潮。此時教育機會均等的理念，已經不在是著重教育資源投入的相等，而是針對不同團體之不同需求予以補償，因此所投入的資源也會有所不同，此一理念亦帶動了補償教育（compensatory education）的風潮。

1970 年代由於弱勢族群的權益逐漸受到社會的廣泛重視，因此多元文化教育的理念也在美國社會中逐漸興起。其中教育機會的均等的理念一直多元文化教育強調的重點，其所強調之教育機會均等是指學生能夠有相同的入學機會，且入學後在教育的過程中能夠得到公平且適性教育，使其個別潛能能夠得到發展，不可因為學生的種族、性別、社經地位、文化、語言之不同而受到差別待遇。至於殘障學生也應該要回歸主流，讓他們及早適應正常的社會環境，也讓其他正常的學生能適應他們的存在，並且預防標籤效應（Sleeter & Grant,

1999:156-157)。誠如 Gay (1979) 認為，學校應該為不同身分背景的學生提供適性化的教育環境，以提供教育機會均等的理想環境。

綜合上述中外學者對於教育機會均等的解釋，可以發現隨各國不同的社會文化背景與時代發展趨勢，學者對於教育機會均等的理念與強調的內涵也會有所差異，且其牽涉的範圍與層面相當廣泛，不僅指涉教育的起點、過程與結果的均等，也含蓋義務教育與繼續教育階段，可說是整個教育階段的均等。

筆者認為教育機會均等係指每個人都有相同的就學機會(形式上的均等)，在受教育的過程中能夠依據學生之個別差異(如智力、文化、家庭社經地位、性別、種族等)予以積極性差別待遇，以開發其潛能(效能上的均等)，且教育的內容應該符合個別學生之意願，亦即應符合學生個人與社會群體之良性交互作用(實質上的均等)。

參、影響台灣原住民學生教育機會均等之因素

學者陳麗珠(1993)研究發現，造成教育機會的不均等的原因，大約可從幾個方面來探討：1.學校本身的因素，如學校的經費、設備、師資、課程設計、教學實施及班級大小等；2.地理的因素，如學校所在地的環境、地區條件、社區特點等；3.學生的家庭背景因素，如經濟、社會地位、家長的教育程度、家長對教育的認識、家長對學生的支持等；4.學生本身的因素，如天賦、輔助性教育機會、種族、宗教、性別等。

首先，有關學校教育經費設備方面，由於教育部參考英國及法國教育優先區計畫的推動，本諸「教育機會均等」之理想與「社會正義原則」之精神，針對所謂「文化不利地區」及相對弱勢群體，擬定教育優先區的策略，提供充裕的經費補助，以整體提升文化不利地區之教育水準(教育部，1996a)，教育優先區的主要精神試圖以「積極性差別待遇」來補償教育條件居於不利地位之區域或族群，提供其較多的教育資源，以改善弱勢地區之教育環境條件，提昇弱勢族群之教育

品質（黃森泉，1996）。由於目前政府對於原住民學生所處的山地學校實施教育優先區的經費補助，因此一般的山地原住民學校在經費設備方面大體上不至於匱乏，所以本文針對原住民學校之師資、課程與教學、地域因素、學生的家庭、學生本身等方面予以深入分析探討影響台灣原住民學生教育機會均等之因素：

一、學校師資方面

教師是學生的重要他人，也是學生學習的重要楷模，教師的觀念與行為態度對學生的學習有相當大的影響，除了相關規定與補助措施外，師資素質也是影響原住民教育機會均等的重要因素（蔡中涵，1992；林天生，1992）。政府相當重視原住民學校的師資問題，對原住民教育的師資政策，一方面採行各項福利措施，獎勵一般教師到山地學校任教；一方面提供特別管道，保障原住民學生就讀師範院校，令其返鄉服務。對服務山地學校的教師，則有薪津加給、加計積分、記功等獎勵措施。然而，各種獎勵、保障制度，並無法從根本上解決師資之質與量的問題。在原住民學校中，有關學校師資方面的問題，主要可以下列兩項來討論：

（一）教師流動率偏高

依據詹馨（1994）的研究，任教於山區學校的師資，有五分之三是師範校院畢業或參加甄試合格分發而來的教師，雖然這些都是合格的教師，但是他們常抱著「過客」的心態，持續留在山區學校服務的意願不高（張建成，2002）。而林天生（1992）更發現，這些分發至山區國小任教的教師，一旦有機會離開山地國小時，竟有 56% 的人選擇離開，以致於每年山區校教師之流動相當頻繁，影響教學效果。

究竟是什麼原因讓山區的學校無法留住或是吸引教師呢？除了地理上的交通不便之外，山區國小的教師之教學及行政工作較一般學校教師沈重（劉慶中，1994）也是一重要因素，所以一般教師望之怯步。主要係因為山區國小大都為小型學校，其人員編制較市區大型學校少了許多，但行政工作的項目並無減少，所以山區國小的教師們均

需兼任多項行政工作，根據蔡中涵（1992）的調查統計，山區學校僅有 6.7% 之教師未兼行政職務，而全國教師無兼行政工作之比率為 31.8%，兩者相差甚遠。在交通不便、生活機能不佳的情況下，教師們任職的意願本來就不高，而今還要兼任更重的工作負擔，當然更讓許多老師怯步。另外，許多的教師進修場所通常是位於交通便捷的都會區，對有志進修的教師而言，實在是一大考驗，況且還要兼任許多的行政工作，因此很少教師自願到山區國小服務。

山區原住民學校的另一問題是，漢族教師占半數以上，師生文化背景不同，產生文化價值和語言溝通上的困擾，影響教學效果。非原住民教師因不會講母語，與其家長溝通困難，且缺乏對原住民文化的認識，在工作上無法獲致適度的支持而影響其士氣。

（二）師資的老化現象

政府為吸引教師到偏遠山區任教，因此設立許多的優惠措施以吸引教師前往山區任職，但這些屬於山地鄉教師享有的優惠措施，常常吸引待退休的高齡教師前來，山區學校師資普遍存有老化的現象（劉慶中，1994），這些年長的教師教學知識的折舊率本來就高，加上因交通不便缺乏再進修的機會，其教學品質可能會受到影響，造成山區學校師資素質的反淘汰。

二、學校課程與教學方面

學校是個體社會化的主要機構，反應了統治階層的文化與價值觀，學校的課程包含統治階層認可的知識，以及蘊含於這些知識中的合法化意識型態。過去的學校教育內容的權力意識型態強調以「國族認同」為中心，以「同化」的觀點來傳遞族群的關係與價值，而不是以「多元」的觀點來認同少數民族。從學校教育的實際觀之，現今的學校教育制度並未能反映弱勢階層的文化差異及教育需要。學生在學校中所接受的學校文化，課程內容、符號語言等顯著課程與潛在課程均以介紹主流漢族文化的思想價值為主（陳枝烈，1994；1995；1998），社會優勢階層之子弟之所以比較容易成功，是因為他們的家庭文化與

學校文化存在著較高的相似性及連續性。學校的課程內容，呈現出優勢團體或中上階層的價值觀念與知識取向，教學過程使用的是優勢階層子弟自幼嫻熟的語言與價值觀念。

由此可知，原住民學生在接受學校教育時必須重新接受主流的文化、語言與價值觀，亦即面對一個文化的不連續性，弱勢團體的兒童許多都未接受正規的學前教育，來到學校後，又要學習新的語言、新的價值觀、以及新的道德規範等等（張建成，1998），其中包括：教學語言並非他的慣用族語，學校生活規範與其家庭或是族群所教導的規範不同，課程內容傳遞另一種陌生的文化等（譚光鼎，1997b），所以原住民學生自國小一年級入學後要比其他漢族學生花更多的時間來學習適應新的語言與新的文化價值觀，在課業的學習上因而產生較多的困難，若教師對於原住民的文化也不是很瞭解的情況下，很難給予原住民的學生在學習方面的協助（陳寶玲，1998），進而影響原住民學生的學業成就。因此，原住民族群接受學校教育，事實上是其價值體系的變動和轉換（蔡文山，2002a）。教師教學所使用的非慣用語彙、課程教材所傳遞的文化知識與其本身所持的文化差異，將使其必須重新學習，在優勢團體的文化霸權影響之下，將促使原住民對自己失去信心，喪失自我認同感，進而造成其學習動機低落。

另外，就評量方面而言，傳統的評量（assessment），其內容之編排大部分主要是依據統治階層的文化而編製，而評量所使用的語言或是文字，也是以統治階層所使用的語言、文字為主，評量的結果也是依據統治階級的文化標準建立其常模，以評斷學生的智力、性向等各方面的表現（Grant & Tate, 1995；Sleeter & Grant, 1999:40；蔡文山，2002b）。由於原住民文化與主流文化間存有相當之差異性，因此原住民學生在以主流文化為設計依據的評量上表現不如漢族學生，而經過評量後，許多原住民的學生因而被安置在低能力的學習環境（譚光鼎，1997b；黃秀文，1996；Garcia & Pearson, 1994），這種負面的教育現象不僅對原住民學生造成不公平，其標籤效應對原住民學生的心理也造成很大的傷害，不僅讓原住民學生之學習動機便無法獲得提昇，且阻礙了原住民學生的教育成就發展。

三、地域因素

在教育資源有限而民眾需求無限之下，政府應該公平的分配教育資源，使得地域間的差異減至最低程度，以平衡各地區的教育水準。如果從我國教育資源的分配來看，則仍存有城鄉的地區性差異，直轄市的教育資源比其它縣市豐富，因此不同地域之間的教育資源差異，是影響教育機會均等的一個重要的因素。王保進（1991）研究台灣地區國民教育發展型態，發現台灣地區之國民教育發展，仍普遍存在著城鄉教育水準失衡的現象。馬信行（1992）針對台灣地區近四十年來教育資源之分配情況做一檢視，發現各縣市的教育資源有顯著的差異，顯示不同地域間教育資源的分配存在著顯著的差異。

原住民學生的居住地區一般是以偏遠山區居多，交通不便，文化刺激較少。原住民的生活環境由於文化刺激較一般漢族家庭缺乏，所以許多原住民的學生進入國小一年級時，注音符號、數數都不太會，未具備足以參與課堂師生與同儕互動的文化工具（王湘栗，2002），因此在學習上的進展較一般漢族家庭的學生遲緩，無法獲得較好的學習行為、成就動機與報負水準，而對於日後的學習造成不良影響。

四、家庭背景方面

許多學者也針對弱勢族群學生在校無法得到良好的學習表現的原因作探討。法國社會學者布迪爾（P. Bourdieu）從文化的角度來探討教育的機會問題，他認為不同社經階級的父母對其子女的期望水準、自信的訓練以及學習的協助程度上都會有所差異，其結果將會影響學生的學習成就與升學機會（Blackledge & Hunt, 1985），亦即從小接受主流文化教育的學生在文字、語言與生活習慣等方面常較弱勢族群的學生居於優勢地位，而「文化不利」的弱勢學生則常因文化差異被標示為低學習成就者（陳奎？，2001），一般原住民家庭因為社經地位較低，文化刺激較少，將使原住民的家長對於其子女的學習成就動機難以提供有效的激勵，而中、上社經地位的漢族家庭其文化刺激較為豐富多元，因此有助於提昇其子女的學習抱負與成就動機。有些學者（Lareau, 1987；Vacha & McLaugh, 1992）經過研究亦證實：家庭

文化資本是促進學生學業成就的重要因素之一(引自王天佑, 2000)。伯恩斯坦(B. Bernstein)早期時, 曾依據不同社會階級的慣用語言差異情形將語言分為公共語言(public language)及形式語言(form language)。中產階級以上的家庭傾向於使用精確文法語複雜文法的「形式語言」, 但也參雜「公共語言」的使用; 而勞動階級的家庭則主要使用公共語言(Bernstein, 1971:120-121)。另外, Sleeter 與 Grant (1999) 發現由於低社經地位的學生其本身所學習的語言是具體的、欠缺系統架構, 因此會阻礙學生抽象思考的能力, 由此可知學生所使用的語言不但會影響學習表現, 也會影響智力測驗的分數。

原住民學生因為其家庭大多為勞動階級的因素, 通常所使用不外乎其本身的族語或是所謂的公共語言, 而屬於中產階級的學校教師通常使用形式語言來從事教學, 因此在課堂中, 由於教學語言是教師賴以傳遞訊息與學生藉以接受訊息的主要媒介, 教師的教與學生的學之間的語言橋樑遭遇到阻礙, 因而也影響原住民學生的學習表現。許多學者不同意弱勢族群的學生學習成就不佳主要是來自於遺傳基因, 而認為主要是因為生長環境(包含學校、家庭、社會)的因素所造成的。在不佳的環境中成長的學生, 缺乏視覺、觸覺的刺激, 而影響往後接收外界訊息的能力, 也影響學生日後認知發展的能力。

Muller (1993) 認為學生的家庭背景影響其學業成就甚鉅, 父母的教育和經濟水準, 可以從許多方面投入於子女的教育和發展, 包括與子女談論學校經驗、協助子女參與額外的學習活動、以及透過本身的人際網絡給予正面積極的影響等, 這些都會有助於子女的學業表現。因此, 父母的教育水準和經濟資源, 主要是透過其價值觀和態度, 而影響子女的教育成就。

譚光鼎(1998) 發現許多原住民家庭家長對教育之態度為: 低成就動機與功利性價值觀, 許多原住民家長認為子女多讀書沒好處, 不願投資子女教育, 而只重視物質環境的改善, 多數希望子女及早就業以改善家庭經濟, 因此, 一般原住民學生的父母對子女的學校課業極少聞問, 既不督促他們做家庭作業甚至不上學都不干涉; 也不願為子

女的教育投入太多精神與物質資助，對子女的升學也持反對態度（李亦園，1982）。因此一般在討論台灣原住民的家庭背景對其教育發展的影響時，認為家庭經濟困難、家裡讀書環境不佳及家長持反對態度等，是其教育發展不利的重要原因（李亦園，1983）。原住民學生在課業上的任何問題，父母本身也因欠學而心餘力拙，因為原住民學生的家長在其求學階段因學習成就較低，所以在為人父母之後，不知如何指導自己的子女做有效的學習，對於其子女的學習採取較低的標準期望（張建成，1998、2002；洪泉湖，2000），並灌輸原住民學生「教育無用論」的觀念（譚光鼎，1998；吳天泰，1998），讓原住民的學生認為就算擁有高學歷，也會因為本身是原住民的關係，而將來也無法在以漢族為中心的社會上有好的發展，所以對部分原住民而言，接受教育的用處不大。可見以往原住民家庭對其子女的教育，不僅在經濟上少給予物質上的支援，亦少給予無形的精神支持。

五、原漢學生同儕之間的族群意象影響

族群意象 (ethnic image) 是族群認同發展和族群關係研究中的一項重要概念，族群意象係指「關於特定族群成員的屬性的共享信念，通常是指人格特質和行為方面的屬性」，例如在大多數人的觀念中，客家民族的特性就是勤勞、節儉，由此可知，族群意象的意涵大多為中性觀點，不像族群刻板印象 (ethnic stereotype) 隱含著對於族群的諸多負面觀點，而不同族群學生之間所持之族群意象將會微妙的影響學生的族群認同與班級中的族群社會距離 (ethnic social distance) (陳麗華，1997)。謝世忠 (1987) 在研究調查中發現許多原住民學生普遍認為漢人對於原住民存有許多負面的看法，包括「愛酗酒」、「生活水準低」、「頭腦簡單、四肢發達」、「沒知識沒智慧」等。傅仰止 (1995) 的研究中發現：原住民在「勤勞」的意象上，相較於閩南人、客家人和外省人被評為最低。陳麗華、王鳳敏 (1997) 的研究發現：國小教師認為原住民比漢人更依賴、懶惰、殘忍、自卑。另外，陳麗華 (1997) 在八十四年至八十五年之間，以台北縣、市 41 所較多原住民學生就讀的學校為樣本，共抽取 3004 名國小五、六年級學生為樣本所作的調查研究中發現：原住民學生對於原住民與對漢人之族群意象均相當

積極；而漢人學生對於原住民與對漢人之族群意象有極顯著之差異，其中在正面意象方面，漢人學生認為漢人較原住民優秀、聰明，而在負面意象中，卻認為漢人較原住民自私、依賴、殘忍、懶惰；而不同族群（原住民、漢人、不知族群者）學生都顯著同意漢人比原住民優秀、聰明。而張建成（2002）認為社會大眾對於原住民的負面看法包括：異族戀愛原住民較不受歡迎、從事軍警工作會因為原住民身分而升遷困難、社會媒體會公佈肇事的原住民族別等，造成原住民對於主流社會優勢族群亦產生敵意。

漢族學生對於原住民之族群意象，大多建立於家庭與社會環境之影響，因為一般漢族學生對於原住民的社會文化特質的認識，大都是透過非正式的管道（如歌曲、電視節目、報章雜誌、課外讀物等），學校正式課程很少介紹有關原住民的文化特色，造成漢族學生很難從學校的課程內容中正確的認識原住民的社會文化與特質，而原住民學生也很難從學校的課程內容中找到自己族群的文化特色（李亦園，1992；陳枝烈，1994、1995、1998；蔡文山，2002a、2002b）。這樣的課程內容會使原住民的學生在學習的過程中不僅產生族群的自我認同困難，甚至會造成自卑與不安全感。

除了電視節目、報章雜誌、課外讀物等大眾傳播媒體，對於原住民的生活文化傳遞具有負面的刻板印象之外，傳統的學校教育也潛藏著漢族文化較為優越的一元化色彩，而造成漢族學生相對於原住民學生的自我優越感。當原住民的學生感受到漢族學生的歧視與偏見與其族群優越感，再加上語言溝通的問題與價值觀上差異，會認為不被同儕接納而對於學校教育產生抗拒，也促使原住民學生以放棄學業的方式來表達拒絕主流文化社會所強加於他們的認同污名感。因此，學生同儕間的族群隔離現象讓原住民學生的學習問題更是雪上加霜。

肆、政府為促進原住民學生教育機會均等之政策

在中華民國憲法增修條文第九條特別規定明示：「國家對於自由地區原住民之地位及政治參與，應予保障；對其教育文化、社會福利及經濟事業，應予扶助並促其發展」。這項增修條文擴大了原住民的政治參與空間，也保障日後的基本生活能力，除了對原住民正名所表現出之尊重，更體現出政府對於原住民參與社會各種活動的高度重視。而在教育文化的保存上，也在增修條文中的精神與內涵充實下，獲得高度的發展空間。

由上述憲法增修條文明定，國家對於自由地區原住民之教育文化，應予扶助並促進其發展。多年來政府為落實憲法精神，為了對原住民同胞之受教權利有更積極的保護措施，相關當局早已頒訂許多有關原住民的教育規定、及成立專責機構，如民國七十二年，台灣省政府為因應原住民社會的變遷，曾委託中央研究院民族所評估山地政策，並發佈「山地行政政策評估報告書」，評估報告書中不僅強調尊重原住民文化，也提出政策多元參與的原則（教育部，1989）。教育部也在民國七十七年特別成立「山胞教育委員會」，邀集專家學者，深入探討原住民教育的改進之道；並且從民國七十八年三月份起，進行「山胞教育專題研究計畫」以了解原住民教育的實際狀況，及其因文化不同而形成的種種問題（教育部，1994），然後在民國八十二以整體規劃的方式，擬訂「發展與改進原住民教育五年計畫」，其中重要的措施包括：1.健全原住民教育行政與法規；2.加強原住民教育制度與設施；3.改進原住民教育師資素質；4.強化原住民教育課程與教學；5.推展原住民家庭教育與社會教育，期以全面性改進原住民教育，導引原住民教育朝前瞻性的方向發展（教育部，1995）。另外，台灣省政府教育廳自民國 86 年到民國 88 年推動「改進原住民教育三年計劃」，其主要的推展工作有：1.健全原住民教育行政與法規；2.調整原住民教學制度；3.辦理原住民學生教育輔導工作；4.加強保存與維護原住民固有傳統文化與藝術；5.改進原住民職業教育；6.加強辦理原住民教育學校師資進修。

而在民國八十三年五月，教育部、教育廳為了更落實「平衡城鄉教育發展及照顧弱勢族群」的教育政策，參考英國 1967 年「卜勞頓

報告書」中「積極性差別待遇」的理念，公佈了「國民中小學試辦教育優先區實施計畫」，其中指標之一即是山地或離島地區，因而原住民居住地區，大都屬「教育優先區」範圍。此計畫的專案補助內容，重要的有 1.開辦或興建幼稚園、社區資源教室、學校社區化活動場所、營養午餐與師生宿舍；2.充實或補助基本與技藝教育設備、課業輔導教學、辦公費等（杜俊英，1995）。實施教育優先區的目的在針對一些弱勢族群學生有相當比率、或山地偏遠地區以及教學設備缺乏的學校等，給予教育資源的重點補助，基於此理念，教育部在八十四年度提撥八億元進行所謂「教育優先區」補助計畫的試辦工作¹，於八十五年度提撥三十億元、八十六年度提四十億元、八十七年度提撥三十七億元，以擴大辦理教育優先區計畫²。

而在九十年度教育部亦提撥八億六千萬元執行教育優先區計畫（教育部，2003）。教育部為瞭解各直轄市、縣（市）政府及學校執行教育優先區計畫情形，俾落實計畫目標並作為檢討改進依據，特訂定「教育部推動教育優先區計畫該年度實施情形訪視計畫」，針對各

¹教育部於八十四年度補助臺灣省教育廳試辦教育優先區計畫經費八億元，僅就具有：「地震震源區或地層滑動區」，「地層下陷地區」，「山地及離島地區需要特別建造」，「試辦國中技藝教育中心」及「降低班級人數急需增建教室」等五項指標（特殊問題）之學校予以專款補助，用以改善師生安全衛生及攸關身心發展的教育環境，並充實其教學設備，以期能營造較為合適的教育條件，進而達成適性發展之教育目標（教育部，2003）。

²秉承八十四年度教育優先區的試辦經驗，教育部自八十五年度起開始審慎規劃，擴大辦理「教育優先區計畫」，並擬定十項教育優先區指標。此十項指標為：「原住民及低收入戶學生比例偏高之學校」，「離島或特殊偏遠交通不便之學校」，「隔代教養及單（寄）親家庭等學生比例偏高之學校」，「中途輟學率偏高之學校」，「國中升學率偏低之學校」，「青少年行為適應積極輔導地區」，「學齡人口嚴重流失地區」，「教師流動率及代課教師比例偏高之學校」，「特殊地理條件不利地區」，「教學基本設備不足之學校」等。至八十七年度止，本計畫第一階段（85 - 87 年度）執行完畢，八十八年度針對第一階段之計畫內容，配合學術單位之研究及執行效益訪視評估之結果，並依據本部編列經費額度與既定之施政目標，整體考量將指標及補助項目予以修訂，刪除「國中升學率偏低之學校」及「特殊地理條件不利地區」二項指標，保留七項指標。八十九年度再針對八十八年度執行情形予以修訂，惟八十九年度因受九二一地震影響，部份經費移做震災復建之用，把部份項目停止執行。九十年度仍針對八十九年度之實際執行情形重新檢討後，只做小幅修正（教育部，2003）。

直轄市、縣（市）政府以及該年度接受教育部「教育優先區計畫」補助之學校，進行教育優先區計畫執行情形之訪視。參照九十年度教育優先區計畫執行訪視結果，九十一年度政府推動教育優先區計畫編列七億一千七百萬元的經費（教育部，2003）。而九十二年度亦參照九十一年度教育優先區計畫執行情形之訪視結果，政府編列七億元的經費以推動教育優先區計畫，並全面檢討學校計畫指標、補助項目及行政作業等三方面後，重新修訂部分指標及補助項目內涵（教育部，2003）。九十三年度政府推動教育優先區計畫經費預計為六億三千萬元（教育部，2003），由此可見，政府當局期待在藉由教育優先區政策的推行，以平衡城鄉教育的差距及解決地區性的教育特殊需求問題，在此公平的基礎上進一步謀取符合社會正義的公平原則，以實現教育機會均等的理想境界（藍順德，1995），讓「教育資源分配合理化」與「教育機會實質均等」之理想目標得以逐步實現。

綜合上述可知，政府相關各部會對於教育優先計畫區的推動執行，正是體現平衡教育資源以及實現社會連帶責任之具體作為。教育優先區之計畫乃是針對社會資源不足之區域，以及社會位置失衡之弱勢族群的教育問題著手進行改善計劃，配合各部會擬定出合適之教育支援策略，對需求對象進行實質補助，達到提升整體之教育水準為計畫目標。根據教育部之未來展望與期許，教育優先區計畫著眼於教育環境的改善與學習效果的提升，其推動即是展現出我國的教育政策正逐步邁向「實現個人理想」與「符合社會正義原則」並存之新時代，亦期盼藉由教育優先區計畫之實施，達成「精緻、卓越、均等、正義」³的教育願景。

其次，為了促進原住民教育的發展，政府訂定了許多原住民教育補助措施，其中與原住民國小學生相關且仍繼續實施的措施，在提昇原住民學生國小師資部分有「台灣省加強山地國民教育辦法」；原住

³教育部之教育優先區計畫將朝向六大方向邁進：1.積極充實文化不利地區之教育內涵。2.積極提升文化不利地區之教育水準。3.積極整合教育優先區的多元化資源。4.提供積極差別待遇之教育支援策略。5.提升相對弱勢兒童之基本學習能力。6.逐年調整教育優先區計畫實施策略（教育部，2003）。

民國小學生獎助獎學金及優待、輔導政策部分有「國民中小學原住民學生八十四年度獎助學金試辦要點」、「國民中小學原住民學生八十四學年度課業輔導試辦要點」、「原住民族籍學生文具費補助辦法」、「原住民學生學用費補助辦法」；由於原住民地區隔代教養、單親家庭日益增加，為強化親職教育與家庭教育，並訂定「加強山地、偏遠（離島）地區國民中小學推展家庭教育實施要點」，以利學校爭取經費以承辦親職教育之相關活動。

另外，政府為獎勵原住民傑出專業人才，或獎助對發展原住民教育、文化藝術、著作發明等有特殊貢獻者，特別頒定「台灣省原住民專業人才獎勵要點」、「原住民民俗才藝暨體育技能人才培育計畫」等。至於原住民學生升學優惠與就讀學校成績之優惠部分，主要有下列五項（新竹師院，1995）：1.原住民就讀高中學業成績，初入學第一、二年級以上五十分為及格標準，第三年以六十分為及格。2.原住民學生報考報考高中或專科以上學校（研究所及學士後各系所除外），依各校錄取標準降低總分百分之二十五。3.辦理原住民公費留學，每年提供保障名額。4.原住民族籍高級中學普通科應屆畢業生得申請保送甄試升學國立師範學院及師範大學。畢業後返回原荐送地區學校實習及服務五年。5.試辦提昇山地、離島地區師資素質方案，辦理保送生之新生研習營、在校保送生之輔導、保送教師進階輔導等。而八十七年五月二十九日立法院更通過「原住民教育法」的立法程序，以上再再都顯示政府對促進原住民學生教育機會均等所作的努力。

伍、對於政府促進原住民學生教育機會均等政策之批判觀點

對於政府促進原住民學生教育機會均等之諸多教育優惠政策，亦有許多學者提出其不同之看法（許添明、廖鳴鳳，1998；蔡進雄，2000；雅柏甦詠，2003；王春源、黃森泉，1996；楊振昇，1998；洪泉湖，1995、2000；李瑛，2000；張建成，2002；湯仁燕，1999；楊振昇，

1998；楊瑩，1999；劉湘川、黃森泉，1997；譚光鼎，1998；藍順德，1995；程健教、黃森泉，1996），例如王春源、黃森泉（1996）曾針對「教育優先區」之規劃就提出其正面的功能，與負面的影響。王春源與黃森泉認為教育優先區之正面功能方面分別是：1.達成教育公平；2.提昇福利水準；3.有利於多元文化；4.資源分配趨於最適。其負面影響為：1.養成依賴心理；2.增加認同污名；3.人口外流資源浪費；4.不合經濟效益；5.霸權與福利之假象。

關於政府為促進原住民學生教育機會均等的諸多教育優惠措施，筆者試著從批判的角度來進一步思考與探討，茲論述如下：

一、有關「民族學制」部分

「原住民教育法」是原住民國民教育的主要法律依據，該法研修之原則為特殊、多元、尊重、彈性、自主與前瞻的取向，期能規避過去原住民教育中會發生的流弊，其中，原住民教育法第三章為「學制」，規定『保障原住民學前教育及國民教育階段之教育權，中等以上各級各類教育應提供原住民之入學機會，鼓勵設立民族學院，提供各種特殊措施及資源等事項。為確保原住民接受一般教育及學習其民族文化之權利，國家應於原住民聚居地區，設置原住民中、小學，或於一般地區之中、小學內設置原住民班』。

筆者認為原住民中、小學，或原住民班，甚至民族學院的設立，這些優惠政策或許對於保存原住民文化有很大的貢獻，能有效提昇原住民的自我認同，但是有違文化國際化與世界觀的原則，可能成為另一種的「隔離政策」，況且多元文化社會應該從文化共存共榮的觀點來出發，多元文化教育的理念應該是各種族之間彼此互相尊重、互相欣賞，而非各文化自己畫地自限，將自己的文化精髓獨立在自己的象牙塔中孤芳自賞。

學者張建成（2002）亦認為原住民建立獨立的「民族學制」將會形同孤島的必鎖狀態，會因為缺乏心血的注入，造成文化的未盛先衰，建議可以鼓勵原住民社區的本族教師，從事適合或回應本族文化

的「文化關聯教學」(culturally relevant pedagogy or culturally responsive teaching)；如果原住民期望自己的子弟，既能承繼本族的文化，又能在臺灣的社會出人頭地，同樣要鼓勵原住民社區的本族教師，先從自己做起，從事「雙語雙文化教學」。只要這些以原住民學生居多的學校，裡面的本族教師能夠貫徹文化關聯教學及雙語雙文化教學，一樣可以達成民族學制的初步教育目標。

二、有關「教育經費補助優惠政策」部分

有關原住民相關教育經費補助優惠政策方面：除了教育優先區的諸多補助經費之外，在學生獎助學金部份，對於原住民學生的升學獎助學金和過去相較之下，所發放的範圍更為寬廣以及有彈性，除了公立中等學校之外，在私立學校求學就讀的原住民學生，也能夠比照享有公費待遇的獎學金。在學生輔導部分，根據教育部「發展與改進原住民教育五年計畫」中，對於原住民學生的輔導項目，其中計劃項目之一即為聯繫各相關單位建立原住民學生生活以及教育體系，施行內容包括了加強學生的課業輔導以及各項補救教學，以及增設原住民學生設備，更進一步的補助各原住民重點學校辦理生活輔導等等項目經費。

孔子在論語季氏篇中曾說：「有國有家者，不患寡而患不均」，政府為照顧弱勢族群的原住民學生而提撥大筆的相關經費補助與教育優惠措施，應該是要照顧到每一位原住民學生，但是有許多教育優惠措施（如教育優先區、台灣省加強山地國民教育辦法、加強山地、偏遠（離島）地區國民中小學推展家庭教育實施要點等）僅適用於山地偏遠地區，而許多具有原住民身份的都市原住民學生，卻因為所居住的地理位置而無法享受這些優惠權益，是否不符合平等的觀點；反之，有許多住在偏遠山區的漢族學生，其生活條件與所接受的文化刺激與當地原住民學生相同，但是原住民學生可以享有上述諸多的教育優惠措施，而住在同樣偏遠山區的漢族學生卻沒有獲得相同的待遇，是否也不符合平等的觀點。

就社會正義的觀點來看，政府為提昇原住民學生的學習成效，促

進其均等的受教機會，因此不斷對原住民學生提撥大量經費補助，但是根據許多的研究結果顯示原住民學生的平均學業成就遠不及漢族學生（黃木蘭，1998），亦即以每生單位成本的數據來看，原住民所處的山區偏遠學校是教育資源最高者，也就是說，就每生教育單位成本的數據來說，投下的教育成本無法得到相對的回饋，無異是教育資源的浪費，於是形成教育經費投資越高，教育成本浪費得更嚴重的惡性循環。因此這些龐大的補助經費是否應該做周詳的績效評估，以促使國家在有限的教育經費下能夠發揮最大的教育績效，並針對不合時宜的政策或是法規予以適當修訂，在符合社會正義的理念下提昇整體教育成效。

三、有關「原住民學生成績核定優惠措施」部分

有關原住民學生成績核定部份，根據教育部於民國八十年指示之各類特種身分學生入學試驗錄取標準，學生在入學之初的及格標準，在第一年以及第二年是五十分做為及格標準，第三年則以六十分做為及格標準。

原住民學生從小就在偏遠的山區學校就讀，山區學生少，所以同儕之間的競爭變減少，不僅原住民學生對自己的要求比平地學生低，他人對原住民學生的標準也較低，久而久之會造成原住民學生缺少與平地學生相同的競爭實力。因此，原住民成績核定之相關優惠措施不但矮化原住民教育的層級，無形中也形成原住民能力智力均不如漢民族的刻板印象（譚光鼎，1997）。俗話說的好：「給他魚吃，不如給他釣竿」，原住民學生長久以來一直處在政府的成績核定優惠政策下，久而久之將會降低對自我的要求，也會對這些優惠措施習以為常，無形中降低其自我要求與社會競爭力，倘使將來有一天，政府的教育優惠保護傘突然收起來了，那原住民學生是否會無所措其手足。況且，原住民學生與一般漢人的學習特質差異較大，而政府當局僅以成績核定優惠政策來處理，忽視了原住民真正需要被關心的族群特性，使原住民的文化特色逐漸喪失，也會造成原住民學生日後的自我認同困難。

四、有關「原住民學生升學優惠政策」部分

有關原住民學生升學優惠之相關措施：如原住民學生報考高中與專科以上學校，依各校錄取標準降低總分百分之二十五；每年提供保障名額薦送原住民公費留學；保送甄試升學國立師範學院及師範大學就讀...等等優惠政策，由上述諸多優惠升學政策強烈的顯示出政府為保障原住民受教權之決心。

由上述可知，有關原住民學生升學優惠之政策主要包含升學考試（或甄試）之「降低錄取標準」與「名額保障」兩種類型，其立意是要促進原住民學生教育機會之均等，但是，我們不禁要問：「就社會正義的角度來看，原住民學生的升學優惠措施公平嗎？」憲法學者李惠宗（1999）認為「大專聯考的招生簡章規定，據特定身分之人，得加一定比例之分數，此種加分制度顯然加入與事物本質不相干的要素，以違反恣意禁止之原則，亦即違反憲法第七條之平等原則，同時違反憲法第一百五十九條受教育機會平等之規定，同時也侵害到落榜考生之平等權...」。蓋大專聯考的主要目的就是要公平的發揮教育的「選擇」與「分配」功能，據特定身分，得加一定比例之分數或是降低錄取標準，或享有保障名額之優惠都是違反平等原則，因為各大專院校錄取的名額有限，考生之間的成績會相互影響，某人上榜就會產生排擠效應而擠掉其他人上榜的機會，因此李惠宗教授認為：競爭性考試，平等原則應該特別受到重視。另外，國內目前的少數民族並不單僅原住民族而已，外籍新娘或其他外籍人士之下一代亦屬於少數民族，而升學優惠措施目前只適用於原住民學生，是否又再製另一教育機會的不均等？

而雅柏甦詠（2003）亦對於原住民學生升學優惠政策提出其質疑意見：1.優惠的實質理由已經不存在：由於交通便利與傳播媒體的發達，原住民與漢人之間的交流日益頻繁，加上原住民與漢人之社經地位之差距已經有明顯的縮小，因此由於文化隔閡與社經地位差異所導致的理解藩籬已經逐漸不存在了，因此實在無具體的理由再對原住民學生實施升學優惠措施；2.升學優惠並無效果：有關升學優惠不但是

對漢人學生造成教育機會的不均等，且並未能有效促進並發揚原住民之傳統文化；3.升學優惠並不公平反向歧視（reverse discrimination）：對於升學優惠的質疑主要是認為個人的「民族」屬性不應該成為差別待遇的基礎，亦即以個人之民族屬性而成為差別待遇的基礎，是不公平的。

況且，政府提供原住民學生升學優惠之措施，原本的美意是要使原住民能夠得到適性的發展並開發其潛能，以達到促進教育機會均等的目的。因此這些升學優惠措施之主要目的應該是在於培育原住民之優秀人才，以保存原住民之傳統文化，並體現多元文化的精神，抑是讓原住民的學生為了向上社會流動而更加認同主流文化，造成「教育越是成功，原住民傳統文化越是凋零的現象」，這也是政府相關當局值得再深思之處。

五、教育優惠政策之整體性與適宜性

由許多的教育優惠政策之內容項目我們可以看出：政府雖然重視原住民教育的發展，但是目前對於原住民之教育尚無一整體的規劃，許多的教育優惠措施或方案欠缺綜貫的監督與評鑑工作以及橫向的聯繫與統整，更是其美中不足之處，政府各單位各行其事，缺乏統整，因而浪費不少資源與時間，且許多的教育優惠政策，較欠缺日常生活與社會現實的文化需求，有時反而不利原住民教育文化的推展。

建議政府相關當局能夠深入研究了解原住民的教育需求，以研擬真正適合原住民的教育政策，摒棄過去非自願性的文化同化政策，在尊重及促進發展原住民文化的基礎上，鼓勵其建立雙重認同架構，才能重建原住民的自信與尊嚴，有助於其力爭上游，以積極接受學校教育，這也是政府相關單位應該重視的地方。亦可建議政府將教育權下放給原住民本身，這種由下而上的草根模式或許才能真正制定出適合原住民發展的教育政策。

因此，現階段原住民教育改革除了推展「積極性差別待遇」之教育優先區與各項教育優惠措施，提昇參與各階段教育的原住民學生比

例及原住民學生的學習成就外，更應重視學校整體環境變革的多元文化教育，使學校反映社會中的民族多樣性，以促進原住民教育品質的提昇。Banks (1994)主張一個良好的教育改革策略應將學校視為一個社會體系，在此體系中的各部分彼此相互關聯，因此，學校整體環境的改革（total school environment reform）應包括：1.學校的政策以及權力的結構與運作要能消除種族偏見與歧視，反映多元文化的價值；2.學校的文化與潛在課程應反映民族及文化的多樣性，並將之合法化；3.學校教職人員應具備尊重不同民族文化的素養；4.學校正式課程與教學科目要能提供適當的各民族文化教育與學習的機會；5.教材的編製要能呈現不同民族與文化團體對概念、議題與問題的觀點；6.教學型態與策略採用對不同民族學生最有效的方式進行；7.各民族語言在學校裡應視為等同價值且同時蘊育；8.評鑑與測驗的程序要能促進社會階層與民族間的平等；8.提供跨文化的諮商方案；9.促進社區對學校教育的參與及投入，以免學校文化及教學與社區及家庭脫節。Banks 認為透過上述整體教育環境的改革才能有效的消除種族歧視，降低弱勢族群學生孤立與邊緣化的狀態，提供教育均等的機會，及真正落實教育品質的提昇。

不過許多社會及教育工作者也指出，如果社會已存有的制度化種族歧視不能受到挑戰與改變，僅靠學校教育改革一環實難奏其功，因此有些學者因而提出具有社會行動與社會重建性質的多元文化教育（Sleeter & Grant, 1999；陳美如，1998），教育是多元文化與社會的再建構者認為，資源應該能更合理的分配，人們不應該執著於某種形式的是非觀念，因為那可能是少數社會優勢階級的價值觀，而被壓迫的團體應該要瞭解自己被壓迫的狀況，明白自己所要的社會公平正義目標與理念，並朝此目標前進。因此弗雷勒（Freire）認為人們應該對於現存之社會現況感到質疑，瞭解所謂的「真實」就是教人接受不公平、不人性的社會現象，應該加以改善此現象，並朝向人性化的社會邁進（Sleeter & Grant, 1999）。由此可知，教育除了應該培養學生尊重文化多樣性的素養外，更可以培養學生批判分析社會中的民族問題，幫助學生從不同民族的立場與觀點來探討各種概念、主題、爭議與問

題，有效採取主動與集體性的策略，以破除種族歧視與不平等的關係，進而重建結構及文化上的合理公平關係（Banks,1994；李瑛，2000；劉蔚之，1993）。

陸、促進台灣原住民學生教育機會均等之具體建議

針對前述影響台灣原住民學生教育機會均等之因素，筆者提出促進台灣原住民學生教育機會均等之具體建議，茲論述如下：

一、學校師資方面

首先，就教師流動率偏高部分，可以建請政府相關單位邀請學者專家、教師代表、社會人士代表等，協商延長山地、離島、偏遠地區教師及主管之服務年限的可能性，並增加服務津貼及改善其生活條件，以降低其流動率。

其次，就師生文化背景不同，產生文化價值和語言溝通上的困擾，影響教學效果部分，在職教師方面，可以多舉辦多元文化的教育研習課程內容，如多元文化課程設計、多元文化教學、原住民教育等以供在職教師發展其多元文化觀，而師資培育機構亦應該編排多元文化的相關課程，以供修習教育學程的未來準教師學習。如此，可以增進教師對於原住民文化的認識，消除其刻板印象，協助學生發展正確的族群觀念與態度，進而提昇其學習動機與學習成就。培育教師多元文化教育的觀念，不僅可以將多元文化的觀點落實在日常課堂教學中，減少教師與原住民學生之間的隔閡，讓雙方溝通順暢，更可以將多元文化的理念融入編排課程內容的過程中，讓課程內容更具多元文化觀，因此培育教師多元文化的觀念，便成為促進原住民學生教育機會均等的重要項目之一。

最後，針對對於位處山地鄉，領有偏遠加給之原住民學校教師，應加強教育評鑑考核工作的確實落實。其不適任或評鑑結果不佳之教師，應停止其獎勵與薪資補助，並強制要求進修，可以改善師資老化現象。各縣市政府可以加強教學輔導團功能，採巡迴服務的方式改善

偏遠山區的原住民學校之教學品質，並強化教師輔導原住民學生學習困難之教學素養，山區原住民學校亦可以採取策略聯盟的方式，結合彼此間的各项資源，以彌補個別資源不足之處，達到提升學生學習品質的教育目標。

二、學校課程、教學與評量方面

就文化差異理論的觀點而言，非主流文化的學生，其本身也擁有豐富的文化內涵，只不過其文化與主流文化有差異，因此低社經地位與弱勢族群的學生其學業成就低落的原因之一就是其身所持的文化與主流社會文化不同，加上所使用的語言與學習型態的差異，導致無法適應一般學校的教育方式。而學者認為要提升低社經地位與弱勢族群學生的學業成就，可以幫助這些學生將主流文化的價值觀予以內化，並且可以試著了解其學習型態與溝通方式，相信對於其學習將有很大的改善（Sleeter & Grant, 1999:47）。

以往學校的課程內容，很少介紹有關原住民的文化特色，導致學生對於原住民文化常常感到很陌生（劉湘川、黃森泉，1997），如果教育的內容依然是以漢人的價值觀為主要依據，那也只是在教導原住民成為漢人而已，對於保存發揚原住民的珍貴文化資產，似乎沒有實質上的意義（蔡文山，2002a），亦即在強勢族群的文化霸權（cultural hegemony）的操控下，學校教育成為同化少數民族的社會代理機構。

改善學校課程內容的具體的做法是撤除「同化主義」的課程框架，訂定多元文化的內容指標，適度的融入原住民各族群的文化素材，並在研發規劃教科書的內容時加以落實；另外亦可以將原住民的歷史、文化、典故轉化成生動有趣的漫畫、卡通影片、電腦遊戲等等，讓學生能夠在正式學校教育過程中與非正式學習情境中潛移默化培養多元文化的觀念，讓不同的文化與價值觀在雙方的對話中相互激盪，以對於原住民的文化內涵有更深一步的了解與尊重（Sleeter & Grant, 1999），並培養積極正向之族群意象。學校教育所傳遞的文化價值若能配合學生的文化背景，則學生可以用自身的文化來理解學校的課程內容與生活規範等，無形中將減少原住民學生的排斥學習心態，

建立其民族自信心，有助於提昇其學習動機。而優勢族群的學生亦可從融合多元文化的課程中，了解其他族群的文化內涵與價值觀，體認多元文化的事實，共造共榮共存的社會。

在教學方面，教師在教學過程中應該要深入了解每一位學生的成長經驗、文化背景、其個別的學習型態（learning style）與認知風格（Irvine & York, 1995），經由持續的自我省思，再依據學生的個別需求提供適性教育的過程，引導學生認識自我、解自我文化，進而了解他人文化特質，學習彼此相互包容、尊重與欣賞，以培養學生的兼容並蓄的多元文化精神。因此教師應該要運用適當的教學策略，時時反省自己的教學歷程是否符應學生的多元需求，增進師生溝通互動，多元溝通與表現來取代一般傳統教學過程所要求的安靜，學校的課程僅是師生課堂互動對話詮釋的文本，透過教學互動的歷程，應該賦予學校課程更多的意義，建構更多的知識。

運用檔案歷程學習的教學方式，讓學生了解如何運用後設認知的學習策略，有助於發展學生培養自我導向的學習模式（Sleeter & Grant, 1999:56-60），當然，老師對於每一位學生的期望也會影響學生的學習成就，因此身為教師也應該要以一視同仁的態度來面對不同的學生，讓每一位學生受到相等的期望對待。教師在教學方面亦可以運用角色扮演的的方式，讓學生了解彼此之間的價值觀，以消除彼此的刻板印象與成見，發展同理心的態度，減少隔閡，相信有助於提升學生的自我概念，並增進其學習動機。

Moran & Hakuta（1995）認為在教學的過程中若是能夠實施「雙語教學」，不僅能夠充實學生的文化內涵，學習的管道與資源也會更為寬廣，認知彈性較大，語言技巧與概念形成的表現也較佳，有助於學生適應能力的提升（Moran & Hakuta, 1995）。張建成（2002）亦認為可以在原住民聚集的學區，建立完善的雙語教學環境，讓原住民的母語也成學校正式教學用語的一部分，培養原住民學生除了學好優勢族群的語言之外，亦嫻熟其本身族群的母語，成為適應良好的雙文化人，以達到「適應現代生活，維護傳統文化的目標」。

在評量方面也應該做一些改變，例如傳統的測驗工具均是依據主流文化的語言、文化來編製，並不是中立客觀的，因此不應該被使用；而評量也應該考慮到學生的各方面差異，不要使這些先天上的差異（如語言、文字、性別）成為學習的不利因素，而評量的內容也不應該含有傳遞性別或是種族刻板印象，或是性別歧視之類的文句。

而有關原住民升學優惠政策部分，則建議政府相關當位將「文化檢證機制」納入升學與公費留學考試中，亦即原住民籍之考生應該取得該原住民族之文化知識與語言能力證明才能予以升學優惠，且因為平等概念並非靜止不變的，而是會隨著政治、經濟、文化之變遷而產生不同的，因此有關原住民升學優惠之措施，應該考量整體社會情境發展，在不違反平等原則下予以修正補充，以免造成另類的教育機會不均等。

三、地域因素

一般而言，原住民的生活環境地處偏遠、交通不便，因而造成原住民學生文化刺激較為缺乏，加上許多年輕人不肯到原住民地區服務與發展，導致原住民的生活環境一直沒有很大的改善，原住民的學生長久以來處在文化刺激貧乏的地區，自然影響其學習能力。具體改善方式如加強山地交通建設，普及原住民學校電腦網路，提供更多且方便的衛生、娛樂、休閒設施，充實圖書館設備等，就成了改善原住民教育的重要方法。

另外原住民生活的地區，學前教育機構也較為缺乏，受限於家庭經濟條件及交通等問題，一般原住民家長無力將子女送至都會區的私立或一般學校附設幼稚園就讀，因此增加原住民地區學前教育的經費，偏遠山區增設幼稚園與托兒所，充實各項教學設備、資源與器材，增加原住民學前教育的機會，可以幫助原住民學生及早適應學校生活，有助於原住民學生幼小銜接，改善其學習態度。

四、家庭方面

家庭是學生成長、學習的地方，而父母更是子女的第一位老師，

因此家庭的教育功能是不容忽視的。由於原住民學生的家長大多從事低階、低收入、臨時性與非技術性的勞動性工作，其社經地位平均來說較漢族學生的家長低，且隔代教養或是單親家庭的比例很高。而林清標（1999）的研究指出原住民家庭結構的不利，是造成原住民學生學業成就較漢族學生為低的重要因素。張建成（1993）認為家長的職業地位對於子女教育成就的影響已有越來越強的趨勢，不僅直接影響子女的教育成就，更透過家庭文化條件與教養態度發揮間接的影響，而家庭經濟環境不佳亦會影響原住民學生的學習機會與學習環境，因此改善原住民的謀生能力，實為改進原住民教育的重要配套措施。再者，原住民家長對於子女課業的關懷程度比漢人低，致使原住民學生缺乏良好的參考標準，且對於其課業較少給於支持與協助，嚴重妨礙原住民學生之成長與學習（牟中原、汪幼絨，1997；洪泉湖，2000；譚光鼎，1996），根據研究顯示，親職教育的成功與否直接影響學生的學習成效與態度（洪泉湖，1995；張建成，1993；吳天泰，1994；譚光鼎，1994），因此加強原住民家長的親職教育亦是刻不容緩的事。是故，綜合上述可知，欲解決原住民學生的教育問題，一定要同時考慮其家庭經濟的改善與家長親職教育的具體實施。

有關原住民家庭經濟的改善方面，建議政府相關部門針對原住民居住地區之各項資源與物產，研擬適當的經濟開發計畫，輔導原住民能夠在經濟方面自立自強以及永續經營，以減少因家庭社經不利地位而影響原住民學生之學習機會與學習成效。而在原住民家長親職教育的具體實施方面，建議政府應重視原住民社區之成人教育與輔導，除了立法增設專職社工人員外，亦應於現有學校內增設社會教師，專責推動社區成人教育或辦理親職教育，宣導正確教養方式，以減少家庭不利文化對原住民學生之影響，讓原住民學生的家長重視子女教育，養成教育子女的正確態度，能夠在課業上給予原住民學生適當的指導與鼓勵，並參與其學習活動，使原住民學生能夠在學習上得到父母的支持與關懷，這將有助於提昇原住民學生的學習動機與學習成效。

五、學生本身的因素

就原住民學生長期對自我族群認同困難與漢族學生對原住民學生的諸多偏見部分，學校可以適時的實施「族群教育」來增加原住民學生的族群認同，以減低漢族學生對原住民文化的偏見。實施族群教育的主要目的，就是要幫助學生發展積極正向的族群態度，以面對來自不同種族、文化與性別團體的人群，而另一方面則幫助弱勢族群的成員，對其所屬團體建立積極正向的認同態度。Banks (1994) 曾提出可以減少族群偏見的教學方針，分別是：1. 把正面、真實的族群文化內涵以自然的方式融入現有的教材中；2. 幫助學生了解不同族群的文化特色；3. 增加學生多元文化的經驗；4. 增加學生對於其他不同族群的正向態度；5. 讓不同族群的學生共同參與合作學習的課堂活動。教師若能將此教學方針落實在日常教學中，讓學生有機會在課堂中對於不同族群文化有進一步的認識，可以減少學生因為文化誤解而產生的族群偏見與歧視，建立學生積極正向的族群態度。而原住民學生也可以對於自己的族群文化更加的認同，更可以與漢族學生建立情誼，將有助於提昇其學習動機與態度。

柒、結語

教育對於世界上任何一個民族的興衰存亡，具有相當的重要性，提升原住民的社會競爭力與社經地位，其根本有效方法就是從教育紮根工作著手，因此改善原住民學生的學習問題便成為解決原住民問題的重要根本工作。學校是整體社會的次級單位，反應社會現況，也是讓學生社會化的主要機構，許多弱勢族群的學生會產生學校適應困難的原因，主要是來自於對於學校的不認同，認為學校是異己的機構，學生無法適當的發展其健全的自我概念。台灣原住民長久以來受到國家民族教育政策一元化的影響，其民族文化已漸漸凋零甚至逐漸消失。在這個文化多元的時代，多元文化價值逐漸受到重視，原住民的各項權益受到各界相當的重視。為了讓學校教育不至於淪落為社會階級再製的工具，Freire (1970) 認為，教育的過程對於個人的增權賦能 (empowerment) 扮演相當重要的角色，教育可以讓正在受壓迫的

人們覺醒，正視社會既存的不公平現象，進而對抗不合理並改善之，所以教育的積極功能在於建構一個公平合理的社會。學校應該培養學生具有批判意識、批判思考、文化分析與自己了解的能力，更要打破不合理的社會階級迷思，培養自我肯定、自我榮耀的態度。

因此，原住民要突破其本身的教育問題應該從多元文化教育的理念來實現。多元文化教育的理想境界是多種族的和諧共處、彼此尊重，因此如何避免在與主流文化接觸時，喪失其主體性，或成為主流文化之外的一種「觀光文化」，才是應著力之處（湯仁燕，1998）。秉持「適應現代生活，維護傳統文化」的理念，原住民族群一方面可發掘和展現本身文化的特色，並納入相容而優良的主流文化，將有助於不同文化視野的理解和交流，也有利於原住民的學習表現和教育成就。如同班克斯(Banks,1986)建議的「全形典範」(holistic paradigm)，將學校視為一個小文化體系，欲達成多元文化教育的目標，除了注意顯著課程的安排之外，還必須注意師生態度層面的學習與調適。學校應當提供一個涵化（而非同化）的環境，適當地將學生的族群文化融入課程中，並使學生在接觸不同文化的時候仍能保持其族群認同，而且不對其他民族產生疏離或對立的態度。由此可知，原住民的教育發展，不能只單從原住民一方觀點著手，整體社會也應改變其觀點，體認多元文化之美，保存多元文化資產，在各種族群文化共存共榮的共識下，促進文化間的交流與創新，並且致力推動原住民部落的社經發展，如此一來，原住民族群不但能保有傳統文化根基，並且能發展經濟，有能力發展自我潛能，獲得自我與他族的認同，並建立民族自信心，才能確實促進原住民整體性的發展，讓原住民的未來更有希望。

參考書目

- 王春源、黃森泉（1996）。論教育優先區規劃對台灣原住民族群教育之影響。台灣經濟月刊，230。
- 王湘栗（2002）。台灣原住民教育困境與對策。載於教育政策的社會學分析學術研討會論文集，253-270，嘉義：國立嘉義大學。
- 王天佑（2000）。原住民女性教育地位取得研究。中大社會文化學報，11，81-110。
- 林天生（1992）。山地國教師資狀況之調查研究。教育部教育研究委員會編印：山胞教育研究叢書六之二。
- 林清江（1982）。「教育機會均等理想的實現」。教育資料文摘，1月號，4-8。
- 林清江（1995）。原住民教育的社會學基礎。成人教育，26，2-6。
- 林清標（1999）。原漢族別、家庭結構與學業成就之關聯性。國立台東師院國民教育研究所碩士論文（未出版）。
- 杜俊英（1995）。教育優先區與地方教育發展。原住民教育研討會，國立花蓮師院。
- 洪泉湖（1995）。台灣原住民教育的現況與展望，中山人文社會科學期刊，4（2），159-178。
- 洪泉湖（2000）。台灣原住民的教育問題與政策。政策月刊，58，17-21。
- 洪清一、吳天泰（1991）。平地國中學生與山胞學生家庭環境、學習情形及升學狀況之調查研究。載於八十年度山胞婦女教育學術研討會論文集，7-42，花蓮：國立花蓮師院山胞教育研究中心。
- 高淑芳等人（1999）。八十七學年度原住民族教育現況調查報告。新竹：國立新竹師院。
- 李瑛（2000）。多元文化與原住民教育 - 教育決策理論之探討。哲學與文化，27（4），349-361。
- 李亦園（1992）。文化的圖像（下）。台北：允晨文化。
- 李亦園、歐用生（1992）。我國山胞教育方向定位與課程內容設計研究。台北：教育部教育研究委員會。
- 李惠宗（1999）。憲法要義（第二版）。台北：敦煌書局
- 許木柱（1992）。山胞輔導措施績效之檢討。台北：行政院研考會。
- 許添明、廖鳴鳳（1998）。我國教育優先區計劃問題與對策 - 以花蓮縣第一年實踐經驗為例。教育研究資訊，6（6），100-120。

- 高淑芳、卓嘉玲、高志榮（1995）。原住民教育法規彙編。台北：教育部教育研究會。
- 牟中原、汪幼絨（1997）。原住民教育。台北：師大書苑。
- 陳枝烈（1994）。從多元文化教育分析小學社會科原住民文化的內涵，*教師天地*，70，67-73。
- 陳枝烈（1995）。排灣族文化之田野研究及其對國小社會科課程設計之啟示。國立高雄師大教育系博士論文（未出版）。
- 陳枝烈（1998）。國定本與審定本國小教科書原住民文化內涵之比較。載於八十六學年度原住民教育學術論文研討會論文集，153-174，台中：教育部研討會。
- 陳奎？（1982）。教育社會學。台北：三民書局。
- 陳美如（1998）。多元文化學校的知識革命與教師重構 - 從「潛在課程」談起。*教育研究集刊*，41，171-192。
- 陳麗華（1996）。國小師生對於原住民的認知印象及其對都市原住民學童的接納態度研究。發表於國立花蓮師範學院承辦之多元文化與原住民教育課程發展學術研討會。
- 陳麗華（1997）。族群意象與族群距離：都市小學班級裡的原漢族群關係探討。載於多元文化教育理論與實際國際學術研討會論文集，172-204，國立台灣師大教育系。
- 陳麗華、王鳳敏等（1997）。國小教師對於原住民的認知印象及對都市原住民學童的接納態度之研究。*台北市立師範學院學報*，28。
- 陳寶玲（1998）。國小教師的多元文化教育觀點之研究-從族群面向關係探討。國立花蓮師範學院國民教育研究所碩士論文（未出版）。
- 傅仰止（1995）。台灣族群的意象與位階：比較他族和我族。*台灣地區社會意象調查*，中央研究院中山人文社會科學研究所，八十三年七月定期調查報告。
- 教育部（1989）。七十八年山胞教育研討會實錄。台北：作者。
- 教育部（1994）。八十二學年度山胞教育研討會實錄。教育部委託：國立屏東師院。
- 教育部（1995）。發展與改進原住民教育五年計劃八十二年七月至八十四年十二月執行情形報告。台北：作者。
- 教育部（2003）。教育統計資料處。<http://www.edu.tw/statistics/index.htm>
檢索日期（2003年10月29日）
- 吳天泰（1995）。原住民國民教育現況。載於八十三年度師範院校山

- 地暨離島在學學生研習營手冊。國立花蓮師範學院原住民教育中心主辦。
- 新竹師院（1995）。原住民教育法規彙編。教育部委託新竹師院原住民教育中心。
- 莊三修（1995）。教育行政與原住民教育改革。國立花蓮師院主辦：原住民教育研討會論文。
- 張建成（1994）。光復以來山胞之教育及其家庭相關因素之探討。台北：國科會研究報告。
- 張建成（2002）。批判的教育社會學研究。台北：學富文化。
- 張淑美（1994）。不同地區教育機會差異之探討。師大學報，5，87-111。
- 黃木蘭（1998）。原住民國小學生學校教育機會均等之研究 - 以花蓮縣為例。國立花蓮師範學院國民教育研究所碩士論文（未出版）。
- 黃秀文（1996）。從傳統到變通：教學評量的省思，國民教育研究學報，2，1-26。
- 黃森泉（1997）。原住民兒童族群社會化之探討 - 國小族群教育之策略，國教輔導，36（4），18-28。
- 黃森泉（1998）。台灣原住民學前教育之現況與展望，原住民教育研究，1，176-204。
- 黃昆輝（1972）。論教育機會均等。載於方炳林、賈馥茗主編：教育論叢。台北：文景書局。
- 雅柏甦詠（2003）。原住民升學優惠公平嗎？原住民教育季刊，30，117-132。
- 程健教、黃森泉（1996）。由福利經濟觀點論「教育優先區」規劃與原住民教育之展望。台中師院學報，10，309-336。
- 楊國賜（1992）。加強山胞親職教育之改進方案研究，台北：教育部教育研究委員會。
- 楊瑩（1999）。教育機會均等 - 教育社會學的探究（三版）。台北：師大書苑。
- 劉湘川、黃森泉（1997）。原住民國國民教育之現況與展望，國民教育研究集刊，5，1-21。台中：國立台中師範學院。
- 劉蔚之（1993）。多元文化教想之研究，載於中國教育學會主編：多元文化教育，71-100，台北：台灣書局。
- 劉慶中（1994）。屏東地區山胞學校訪視概要。載於吳天泰編著：八十二學年度山胞國民中小學訪視報告，73-94。

- 譚光鼎 (1994)。台灣山胞青少年文化認同、成就概念與學習行為關係之研究，南投：暨南國際大學籌備處。
- 譚光鼎 (1996)。台灣原住民小學的多種族教育探討。載於海峽兩岸義務教育的現況與展望學術研討會論文集與研究討論論文集，87-100，台北：財團法人政大學術發展基金會。
- 譚光鼎 (1997)。原住民教育的理念，原住民教育季刊，6，36-44。
- 譚光鼎 (1998)。原住民教育研究。台北：五南圖書。
- 謝世忠 (1987)。認同的污名 - 台灣原住民族群的變遷。台北：自立晚報社。
- 蔡文山 (2002a)。台灣地區原住民學生之學習問題與因應策略探討。國立嘉義大學國民教育研究所/教育行政與政策發展研究所研究生論文發表會論文集，第一輯，157-173。
- 蔡文山 (2002b)。社會批判理論與潛在課程研究。國民教育研究集刊，10，177-192。
- 蔡中涵 (1992)。山胞教育師資人力結構之研究。教育部教育研究委員會編印：山胞教育研究叢書六之一。
- 湯仁燕 (1998)。原住民教育發展的困境與突破，中等教育，49(3)，85-94。
- 詹馨 (1994)。桃竹苗地區山胞學校訪視概要。載於吳天泰編著：八十二學年度山胞國民中小學訪視報告，38-50。
- 藍順德 (1995)。我國設置教育優先區的規劃與展望。收錄於教育部編印：教育部八十五年度推動教育優先區計劃參考資料，2-23。
- Banks, J.A. & Lynch, J. (eds) (1986). *Multiculture education in Western Societies*, London: Holt, Rinehart and Winston.
- Banks, J.A. (1994). *A introduction to multicultural education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bernstein, B. (1971). *Class, Code and Control. Vol. 1: Theoretical Studies towards a sociology of language*. London: R.K.P.
- Blackledge, D. & Hunt, B. (1985). *Sociological interpretation of education*. London and N.Y.: Routledge.
- Evetts, J. (1973). *The society of education of opportunity* (2nd.ed) New Hampshire: Ayer com.pub.Inc.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. N.Y.: The Seaburg Press.
- Garcia, G. & Pearson, D. (1994). Assessment and diversity. *Review of*

- Research in education*, 20, 337-391.
- Gay, G. (1979) . Changing conceptions of multicultural education. In H.P. Baptiste & M.L. Baptiste (Eds.) . *Developing the multicultural process in classroom instruction: Competencies for teachers* (Vol.1, pp18-27) . Washington, DC: University Press of America.
- Grant, C.A. & Tate, W.F. (1995) . *Multiculture Education through the lens of the multicultural Education research literature*. In J.A. Banks and C.A.M. Banks (Eds.) . *Handbok of research on multicultural education*. NY: Macmillan.
- Irvine, J.J. & York, D.E. (1995) . *Learning styles and culturally diverse students: A literature review*. In J.A. Banks and C.A.M. Banks (Eds.) . *Handbok of research on multicultural education*. NY: Macmillan.
- Moran, C.E. & Hakuta, K. (1995) . *Bilingual education: Broadening research perspectives*. In J.A. Banks and C.A.M. Banks (Eds.) . *Handbok of research on multicultural education*. NY: Macmillan.
- Sleeter, C.E., & Grant, C.A. (1999) . *Making Choice for Multiculture Education : Five Approach to Race, Class and Gender*. Columbus, OH: Merrill.

Consider the Taiwan Aborigine students' Education current and future situation from the Education Opportunity Equality

Tsai Wen-San

Doctoral Graduate Student , Graduate Institute of Elementary and Secondary Education , National Chia-Yi University

Abstract

Because of the society democracy and multiculture are rising and developing, the ideal of esteeming the human rights of the minority races is paid more and more attention. More and more people senses the weak races to be subjected unequal treatment. In fact, the ideal of the education opportunity equality is not only the tidal current of the world, but also the consistent policy of Taiwan education. Is the series of the education subsidys really correpond to the principle of the education opportunity equality? And how to let the limited education funds make maximum economic benefits? This is the weight-bearing point of this article want to confer.

Keywords: The education opportunity equality, Aborigine students, Education Finance