

國立台東大學教育學系(所)
學校行政碩士班碩士論文

指導教授：何俊青 先生



一個排灣族教師的生命故事

研究生：孫美玲 撰

中華民國九十七年九月



國立台東大學教育系所
學校行政碩士班碩士論文

一個排灣族教師的生命故事



研究生：孫美玲 撰

指導教授：何俊青 先生

中華民國九十七年九月

國立台東大學

學位論文口試委員審定書

系所別：教育學系（所）學校行政碩士班(暑期)

本班 孫柔玲 君

所提之論文 一個排灣族教師的命故事

業經本委員會通過合於 碩士學位論文 條件
 博士學位論文

論文口試委員會：董永和
(口試委員會主席)

張如琴

何俊青

(指導教授)

論文口試日期：97年9月30日

國立台東大學

附註：一式二份經考試委員會簽後，送交系所辦公室及進修部教務組存查。

謝 誌

感謝 上帝！論文完成的剎那，終於可以大聲呼喊置於心裡已久的感激。讓我在辛苦的過程中以平安、順利、充實與喜樂的完成體研所碩士論文。感謝嚴峻又慈祥的指導教授一何俊青博士，透過睿智的引導與懇切的叮嚀提攜，啟發學生對排灣文化課程的新思想，讓學生感受到俊青師長者和學者的風格與風範。研究所課程期間要感謝服務學校北葉國小校長同意學生我進修，更感謝同仁時時鼓勵與打氣，讓學生我帶著平安的心進修，以致論文能順利的完成，這份感恩學生永遠銘記於心。

感謝論文口試委員黃永和教授、張如慧教授、針對本論文計畫及初稿惠賜諸多精闢見解與建議，促使本論文在研究實施與資料收集、整理分析能更臻完善。在論文寫作過程中，時時為我禱告的賴朝財牧師與許惠珍師母及陶壺詩班的同工們，使我能在困頓、頹喪時獲得甘霖，更有堅強的意志，在此由衷獻上誠摯的敬意與謝忱。最後要感謝我的父母，及擔負起我就學期間家裡所有重擔的昱山賢夫、未讓我擔心的兩位小寶貝皓皓、奕奕，你們包容與體諒、體恤與關懷及精神上的支持，讓我無後顧之憂的求學與完成論文研究並順利畢業，期能將其所學發揮在服務學校，為教育獻上一己之力。

孫美玲 謹誌

二〇〇八年十一月

於屏東自宅書房

一位排灣族教師的生命故事

作者：孫美玲

國立台東大學 教育系所

摘 要

本研究以一位排灣族教師為主角，以質性研究之生命故事訪談法進行，透過與排灣族教師的深度訪談及其個人真實生命故事敘說，始能更貼近其過去、現在之生活圖像及其對未來的生命藍圖。同時觀其因原住民身份在不同成長階段的奮鬥過程；又如何從自卑、拙於言語表達，蛻變成為具積極、正向人生觀的人，成為一位有自信、懷抱至真、至性、至情之人生態度的青年教師。

此外，本研究也期待能從排灣族教師的生命歷程發展重要事件與實際教學經驗，對排灣族文化及其相關之原住民教育議題作探討，並藉由生命故事敘說重現對家庭、文化、教育、社會群體的關懷，也希望能藉著因排灣族教師對生命的熱愛，為社會多添一份溫馨及關懷，使說故事、讀故事、聽故事的人們一起受感動、受激勵。

關鍵字：排灣族、教師、生命故事

A life story which paiwan Clan teacher

Author: Sun MeiLing

Graduate Institute of Education, National Taitung University

Abstract

This research goes on with the quality life story interview law studying as the protagonist with gulf clan teachers, through telling with depth interview and personal true life story which paiwan clan teacher, the beginning can press close to its going over, present life picture and life blueprint to the future even more.

Its struggle course during the course of growing up differently of aboriginal's identity of reason of view at the same time; How to slough off and become it in order to have the positive, person to the outlook on life from feeling oneself inferior, clumsy in the speech to expressing, become one confident cherishing to really, to sex, young teacher of philosophy of life of true feelings.

In addition, this research expects to develop the important incident and actual teaching experience from the life course of paiwan clan teacher, do the discussion in paiwan clan culture and educational topic of relevant aboriginals, and tell the care reappearing to the family, culture, education, social groups with the life story, hope to make use of and paiwan clan teacher to love of the life too, add one more copy of warmth and care for the society, enable telling stories, read the story, listen to people of the story moved, encouraged together.

Keywords: paiwan clan, teacher, life story

目 錄

第一章 緒論.....	1
第一節 研究背景與動機.....	1
第二節 研究目的與問題.....	5
第三節 研究範圍與限制.....	5
第四節 名詞釋義.....	6
第二章 文獻探討.....	9
第一節 生命史研究意義與特色.....	9
第二節 排灣族社會的社會組織及文化意涵.....	14
第三節 原住民求學經驗與文化認同.....	20
第四節 原住民知識份子之相關研究.....	32
第三章 研究設計與實施.....	39
第一節 研究架構.....	39
第二節 研究對象.....	40
第三節 研究方法及流程.....	41
第四節 研究資料蒐集處理與分析.....	44
第五節 研究者與研究對象的關係.....	57
第六節 研究倫理.....	60
第四章 觀阿珍老師的生命故事.....	63
第一節 童年的世界.....	63
第二節 國中、高中階段.....	69
第三節 族群意識覺醒的大學生活.....	76
第四節 回饋鄉里的教師生涯.....	80
第五節 進入婚姻生活.....	91
第五章 評阿珍老師的生命故事.....	97
第一節 學習與成長.....	97
第二節 族群與文化.....	106

第三節 教師與角色.....	120
第六章 結論與建議.....	125
第一節 結論.....	125
第一節 建議.....	128
參考文獻.....	131
附錄一 訪談大綱.....	144



表目錄

表 1	訪談日期及訪談內容表.....	48
表 2	資料編碼方法.....	54
表 3	研究者個人經歷表.....	60



第一章 緒論

第一節 研究背景與動機

一、原住民教師的角色

所謂「師者，傳道、授業、解惑也！」、「天、地、君、親、師，為五倫」、「一日為師，終身為父」。自古以來，「老師」向來被視為是「知識傳播者」、「道德教化者」、「智慧啟迪者」，其地位齊天地，影響終其一生。學校是培育學生健全人格、養成良好生活習慣的地方，因此教師的教學態度、人格特質、對學生的期望或是與學生的互動關係等，都會影響學生的各種行為（吳萬福，1990）。教師在我國一直有相當高的社會地位與社會聲望，教師在我國向來也被視為知識傳播、道德教化、啟迪智慧、傳承文化的化身，實際上，教師是構築人類身心靈成長的工程師，更是引領莘莘學子豐盈生命的哲學家與藝術家。

張春興（1996）指出教育是人類社會對其新生代從事教化培育的一種事業，而學校教育具有制度化、系統化、多元性與強制性四個特徵。儘管教育的內容與目的隨著不同的國家與時代而有所改變，由於學校教育具有的這四個特徵，使得教育目的的達成有一定的功效存在。陳枝烈（1998：35）也指出，若要去傳承自己的文化，原住民教師應對自己的文化有所了解，也就是要知道將來要去維護或傳承什麼樣的文化？以及傳承那些文化？同時也要具備傳承文化的方法，否則，恐怕只是心有餘而力不足。然而，在學校本位課程的發展背景下，不管原住民教師願不願意、有沒有能力，原住民教師的角色已有了極大的轉變，就是需要原住民教師在服務的部落或學校擔負起傳承

故有文化的任務。因為族群文化的維護如果單靠外力，而非來自族群的自覺，尤其是知識份子的自覺，那麼所得的成效將極為有限。

研究者自大學四年級修習過多元文化教育的課程，有感於原住民族相對於主流文化的弱勢及在教育現況的困境，又從我當了老師以後，帶著滿腔的熱血回到自己的故鄉任教，才發現原住民地區教育特殊的地方，或是說不利的地方，如家長配合度不高、文化刺激少…等，而受族群信念、學校文化、父母參與、教師教學態度的影響，學生學習成就大多偏低，姑且不論其他原因，在原住民地區任教，「教師」的角色益顯重要，Baker（1983）認為教師角色的重要性乃在於他是決定學生如何開始去探索大社會的人，而教師的態度是決定學生是否能夠發展與其文化相異的大社會和諧相處能力的關鍵（轉引鍾佩娟，2003）。

原住民教育以往是由單一觀點與強制的手段進行設計並實施的，而今必須注意的是進行改革時不能忽略正從事原住民教育第一線的教師們的心聲，因為不論如何，要實際扛起教育重擔的是他們（浦忠成，1996）。而對原住民而言，教育是改善原住民處境相當基本的途徑，所以學校教育內容及原住民教師的角色就特別顯得重要，於是便產生了對於此方向研究探索的動機。

二、對個人生命的關注

在大學修業期間，有機會撰寫「阿公傳」的報告，初步接觸生命故事敘說研究，研究過程聽到其中許多有趣及有意思的故事，也因此能更加認識阿公，深覺此研究方法非常有意義。此外，生命史、生命故事研究，就如熊同鑫（2000）指出生命書寫是一種合作式的探究研究法，研究者與其協作者（collaborator）共同分享時間，使研究者更加瞭解研究過程中深層的問題。再者，熊同鑫（2001）更提及教師生命史研究可供他人對教育現場工作者有所

了解，認知影響教育工作者的社會環境因素，啟發他人成爲一位教師的信念與理念。而洪瑞璇（2001）也提到生命史研究一方面享受與研究對象「共同型塑生命意義」的樂趣，另一方面也能在閱讀他生命歷程中，獲得珍貴的典範學習、獲得啟發、覺知與深省，也對社會表達個人關懷。

生命的故事遍及了我們生活四周，它之所以吸引人們的注意，在於一字一句的呈現，輕輕地喚起了平常不易提及的人、事、物。當一個人開始從平凡的經驗敘說自己的生命故事時，除了顯示自己的存在之外，也開始從生命經驗中理解自己（蔡敏玲、余曉雯，2003）。生命故事讓人們對週遭的生活、文化有了更敏銳的感受。當我從師院畢業擔任正式老師之後，對自己的身份更多了一份責任感，因爲在原住民地區教書角色是多重的，不是只有單純將教科書內容傳授罷了，還要帶領孩子如何覓得在這多元社會下之生存之道。因此，在原住民地區教書幾年，就很關心在原住民地區任教之教師的主體經驗及聲音，也才選定選擇阿珍老師作爲研究的對象，阿珍老師是個做事拘謹、教學認真的一位老師，雖然有時說話很刺很直，但卻句句真實。尤其當看見她對於做任何事投入、認真的態度確定很令人欣賞。所以我很希望透過阿珍老師的故事鼓勵原住民學子，讓他們在現今多元的社會尋得自己、肯定自己、發展自我。

阿珍老師目前任職於一所原住民學校－快樂小學（化名），她是一位從外表看來就知道是原住民的美女，她有一般排灣族健康的古銅皮膚、瘦瘦高高的身材，文靜的個性，若不是和她相熟，很難聽她侃侃而談，原本從任教以來一直只當專任老師的阿珍，今年初接組長職務。而因爲自己是家中長嗣所以行招贅婚，目前有兩個可愛的兒子，「長嗣」這特殊的身份在排灣族社會中承載許多責任，而這特別身份對阿珍老師的生命及婚姻帶來的影響是什麼？也是本研究想探究的重點之一。希望藉由與研究對象密切互動及詮釋，從這份研究中找尋對族群、對社會、對文化的關懷。而阿珍老師因爲家庭經

濟因素，從小學一直到大學就在平地學校讀書，並未曾在原住民學校就讀過，所接觸的人大多是漢族，於是我興起了想瞭解她成長過程，有遭遇到怎樣的困難？以及她在面對如此的生活環境，她所有的心態及因應方式，是如何衍生出她現在的教育觀，並且瞭解其在生命歷程中所經歷到的困難及解決機制的研究動機。

而為什麼選定一位排灣族教師，尤其又是一位青年教師，本人也思考一本有關年輕女教師故事的可看性，還有更現實的問題，這一份研究具有什麼樣的社會價值，可以帶給讀者怎樣的獲得與啟示。Noddings (1991) 人與人交會時若能以一種相互關懷且真誠的關係進行敘說與對話，那麼藉由這樣的關懷關係理解彼此的敘說脈絡，就可以引導我們有新的動見、熱情的判斷、分享知識以及意義的創造，並進而帶給我們專業實踐的動力，且自我形象及生命意義也能在這個人我關係的深刻交流中漸漸清晰、生動（轉引古宛芸2006：4）。

因此撰寫這份論文讓我有很好的機會去敘說及探究阿珍老師的生命故事，是基於一份對另一個生命的興趣及關懷，但這不能完全道出我對這份論文的呈現目的。所以，排灣族教師的生命探究除了是我對一個個體生命世界的興趣，更希望藉由與研究對象密切互動及詮釋，以生命史觀進行排灣族教師生命探究，來了解排灣族教師生命歷程以及和環境人事物交雜出其對族群文化、教育的理念。一個探究者必須擁有在探究的過程中不斷發現、收穫和改變的這項基礎，才會有所謂其他好的貢獻，才有可能勾勒、啟發相關的人(成虹飛，2005)。因此在本研究探究過程中，建立這樣的基礎，使每個讀者在這篇論文中被感動、被激勵、有所回應，也透過閱讀這生命故事，看見不同的人生，也從中看見自己、了解自己。我也將探尋阿珍對其生命的企盼及展望，希望這些故事及記憶不只對我有所意義，對其他閱讀此生命故事的人們有更大的感動及回應。

第二節 研究目的與問題

本研究希望透過排灣族教師的生命經驗，了解一個排灣族女性教師在生命歷程的努力過程，及追求自我實現可能面對的問題及因應之道，並把排灣族教師成長過程的點點滴滴做紀錄及描述，加以分析及詮釋。

具體而言，本研究之研究目的如下：

- 一、瞭解並探討排灣族教師生命故事及內涵。
- 二、分析與探討影響排灣族教師生命歷程的因素。
- 三、探討排灣族教師對族群、對教育的理念。

依據上述研究動機及研究目的，本研究將探討下列問題：

- 一、分析排灣族教師生命歷程中學習與成長背景影響為何？
- 二、探究排灣族教師對自身族群與文化的理念為何？
- 三、分析探究排灣族教師對教師角色定位及實際作為為何？

第三節 研究範圍與限制

壹、研究範圍

生命歷程的範圍十分的廣泛且複雜。故本研究將焦點置於排灣族教師的原生家庭及排灣族社會文化、個人因素、婚姻家庭在其生命歷程中所扮演的角色及對研究對象的影響。

貳、研究限制

一、研究對象的限制

因研究者工作性質、時間精力、服務地點等限制，僅能就所地原住民學校教師中選取研究對象，且為排灣族中女長嗣之個案研究，但又因個案研究涉及個人意願，僅能選擇具有意願接受深度訪談之個案。是故研究結果無法涵蓋所有原住民地區之任教教師，也無法做過度之推論，此為本研究在推論上之限制。

二、研究方法的限制

本研究採質性研究方式，以訪談為主要蒐集資料方式，因研究者時間精力有限，無法含括排灣族教師之所有人生流程，也無法訪談研究個案之重要他人，僅能蒐集部份文件資料。且因研究者資料選取角度之主觀性、質性研究素養之侷限性、以及研究倫理之考慮，這些均可能影響資料之完整性與確實性。另外，因為研究者與研究對象背景相似，可能自身帶有主觀的偏見進入研究現場，使訪談的內容受到限制，而研究對象也可能因此產生抗拒，所以研究者應藉由訪談札記及研究對象的回饋隨時做反省的工作。

第四節 名詞釋義

本節將本研究中引用之重要名詞作簡單的說明與解釋：

一、排灣族教師

本研究所稱「排灣族教師」是指具原住民排灣族血統，並於國小擔任之教師，本故事之「排灣族教師」即是指本故事主角阿珍老師，是一位女老師。

二、生命故事

本研究所指的生命故事（life story），或翻譯為生活史、生命史，是報導人在研究者的引發下，以聲音或文字的形式，將其過去的生命經歷呈現出來的一種回顧式敘述，這種生活史的敘述可能包括報導人的較早時期，也可能是著重於報導人目前的生活。生命故事旨在描述報導人如何應對生涯中的成長經驗與社會事件，並從自己的情感和觀點去詮釋所有經驗與事件的脈絡。其時間含括報導人的過去與目前的生命歷程，內涵包括報導人個人的以及專業的全部生活內容。生命故事是指排灣族教師在研究者的訪談引發下，用口述歷史的方式、依自己的情感和觀點去詮釋，敘說其過去與目前的生活、個人與專業的生命歷程。本研究所採取的研究方式，是排灣族教師的生命故事謄錄成文字稿，再加以歸納分析。



第二章 文獻探討

本章探討和本研究有關之相關理論及研究。第一節敘述生命史研究的意義與特性；第二節敘述有關排灣族社會組織與文化內涵；第三節則探討有關原住民教育者相關研究。

第一節 生命故事研究的意義與特性

此研究方法重視被研究者之主體性，由被研究者本身來敘述，除了經驗事實的描述外，更有價值的是對生命歷程中發生的事件及其主觀感受予以詮釋，有助於瞭解個人與其環境的關係以及如何受社會脈絡影響；本研究因而選擇以生命故事研究的方式進行，以求更貼近且深入了解排灣族教師生命歷程對其生命改變之影響。

壹、生命故事

一、生命故事意義

生命故事提供了一個讓人發聲的平台以說出個體的生命；透過故事使個體呈現了他們的生命，也讓聽眾如身歷其境的參與他人的內心，了解個體如何看待這個世界(McCracken, 1988)。生命故事是屬於一個人她(他)的生命的個人故事，或是她(他)所認為的生命中較有意義的一部分，所以它是一種個人的敘說、個人經驗的故事，生命故事是在充滿脈絡的環境中，被人們說出，且這屬於個人經驗的故事有開始(beginning)、過程(middle)、結束(end)的結構性。

生命故事研究敘說者以其認為最舒服的形式，不管是詩詞隱喻、或直接陳述的方式說故事，將其生命歷程中的重大事件呈現給他人的一個過程。在陳述故事時，敘說者即賦予其意義，而研究者是以自己的主觀意識、主觀視鏡來詮釋這些敘事題材，來了解敘說故事者在生命中的位置或描述他們、他們與其他人的關係，也使敘說者的聲音可以被聽見。

而要瞭解一個人在群體中扮演的角色與生命發展歷程，沒有比以故事型態的呈現令人清楚的（洪瑞璇，2001）。所有的生命歷程，對於經歷過的人們都有意義，生命故事引起他人的關注，若深入研究理解其內容，更可以從中學習寶貴的經驗。個人的自我看待、自我理解，也是透過他人的生命故事，而得到自我的重新檢視（洪瑞璇，2001）。也讓研究者重新定位自己在研究中的位置，不再將重心放置於自己看到的他人或世界是什麼，而是透過他人的生命歷程敘述，瞭解他人的世界，並將自己放置在他人的位置上，觀看生命中的重要事件與事件對於個體的意義。生命故事研究讓研究者透過閱讀他人生命歷程的資料，不僅看到他人，也看到自己，在面對生命中重要轉折點的因應及對生命的價值觀（馮朝霖、簡楚瑛，2001）。

進一步來說，生命故事的主要研究目的讓我們發現人們的思考方式與對於事物的主觀感受，人們如何在時間的流逝中與世界產生互動（丁興祥，2002）。簡單來說，即提供一個讓說故事者暢所欲言的環境，讓他們敘說自己的故事，由敘說者組織與說出自己的故事，透過他們說出的過程，讓我們了解到他們的經驗、與他們對於事件的看法及這些經驗對於他們形成何種影響。

因此在考量研究目的後，本研究決定以一位排灣族教師為個案進行生命故事探討，以期可以獲得較深入的生命內涵。

二、質性研究敘事體之型式

在質性研究所包含的敘事研究(或譯敘說Narrative Research)型態中，包含有多種名稱、內涵或有異同的研究型式，譬如：生活史(或譯生命歷史、生命史Life history)、生命故事(Life story)、自傳(Autobiography)、傳記(Biography)、口述歷史(Oral history)等。這些研究型式的內涵，有的差異性較大，有些則因研究範疇大致雷同，而常被混用。

而洪瑞璇 (2001)嘗試為這些敘事體做一整理，研究略加摘述說明之：

(一) 敘事研究(Narrative Research)

敘事(Narrative)意指任何口語或書寫的表達，它以故事的形式展現一個人生命歷程；敘說的形式無所不在的包含了我們的文化和社會，如童話、小說、說故事、笑話或是生活中的交談等。在個人層次而言，人們有屬於自己的敘說，能使他們明瞭自己的定位；在文化及組織層次來說，敘說的方式亦可分享信念並傳遞價值。敘說研究是以故事為主要理解和呈現的方法；看重敘說資料的整體性和個體獨特的脈絡，以非抽離或切割的方式來建構人的經驗及探尋意義的研究。

(二) 口述歷史(Oral history)研究

口述歷史(Oral history)的研究焦點常是個體某段生命歷程的呈現，而這部份通常是重大社會事件或議題，譬如：慰安婦或二二八事件等。而當口述歷史關注的範圍延展成個體的一生時，即變成了生命史或生命故事的探究了。

(三) 傳記(Autobiography)與自傳(Biography)研究

自傳法著重的是歷史性的描述、歷史事件的重新體驗與反省性的詮釋理解。傳記研究與自傳研究的內容，皆為為某個體的一生的生命故事來作傳，其差別僅在於作者的角色不同而已。

(四) 生命史(Life history)研究與生命故事(Life story)研究

生命史(Life history)，或譯為「生活史」或「生命歷史」，它常被拿來與生命故事(Life story)相混用，有許多研究並不特別去區分兩者。但嚴格上來

講，生命史多在呈現個體完整的一生，而生命故事常僅著重在「某些故事、事件、生涯或轉捩點」，換句話來說，生命史與生命故事皆綜觀研究參與者的一生，只是生命故事特別關照其中對研究參與者有著重大影響的「重要事件」。生命故事的探索不盡然都是質性研究，也有以量化研究進行者。敘事研究，它最終都會形成一個故事，一個研究者與研究參與者，兩個互為主體，生命相遇的故事。這樣的故事，可以以完全不同以往實證研究的方法，從而展現一種嶄新的角度，來更接近真實、更接近生命本質。

基於本研究著重在瞭解排灣族教師一路走來的生命情事及特別關照其中對研究對象有著重大影響的「重要事件」，對其真實工作的動見及影響，並深入探討家庭與工作之間的互動情形，以及她對自己生活的理解及詮釋，再加上我對研究方法的興趣，所以採用生命故事研究方法。

貳、研究對象的角色

熊同鑫（2000）認為生命書寫是一種合作式的探究研究法，研究者與其協作者（collaborator）共同分享時間，使研究者更加瞭解研究過程中深層的問題，此外生命故事研究的成功與否依靠被研究者與資料兩大因素，而許多資料的獲取是依靠被研究者提供，其強調與被研究者建立良好的研究關係是一個好的生命故事研究的必要條件，研究關係的好壞甚至左右研究品質，必要時研究者可以分享自己的故事以回應被研究者。

生命故事的提供者即是研究對象，扮演著受訪者、被研究的角色。

根據研究經驗將研究對象分為四種類型（黃月純，2001）：

- 1.編年史類型：被研究者將自己的生命歷程依年代敘述。
- 2.自我防衛型：被研究者為自己的生命尋求合理性解釋。
- 3.懺悔者型：被研究者對自己的生命毫無隱瞞。
- 4.自我剖析者：被研究者用分析的角度剖析自己生命中的每件事情。

研究對象敘述故事應該是有證據的，且必須在客觀要求與主觀性格間努力保持平衡，而這並不容易達成，故研究者的角色與能力自然備受考驗（黃月純，2001）。

不論本研究之研究對象究竟屬於何種類型，在研究過程中終究希望能透過訪談能使研究對象願意說出其生命故事，使排灣族教師之生命故事更具真實性及意義。

參、生命故事研究的特點

熊同鑫（2001）認為教師生命故事研究可供他人對教育現場工作者有所了解，認知影響教育工作者的社會環境因素，啓發他人成爲一位教師的信念與理念。而依黃月純（2001）整理出生命故事研究的優點有四項：一、爲弱勢族群發聲：突顯弱勢族群的能見度，使獲得廣大會的瞭解與認同。二、挑戰社會主流文化的手段：生命故事的揭露，基本上是使非社會主流文化的個體有存在的立基。三、自我治療、反省與解放的功能：從參與者的觀點，生命故事的研究能夠成爲一個有力的、轉換的經驗；從被研究者的角度言，生命故事研究提供研究對象解放自我和反省的可能性與機會，並且得以展現自我內在深處的定位。四、對研究教學與實務有所貢獻。

因此，應用生命故事研究排灣族教師具有三方面的好處：瞭解排灣族教師對教學的看法以及看待教學的方式受到其先前的生涯與生命經驗的影響；再者，排灣族教師的校外生活與潛在的認同與文化，對個人的工作有何重要的影響；第三，排灣族教師生命故事的敘說研究可以將個人歷史置於大環境的歷史之中，提供豐富的脈絡資料，瞭解社會與排灣族教師之間的互動關係。由於在尋找有關原住民教師生命史、生命故事之相關文獻時，發現文本是相當有限，而又希望原住民教師的內在聲音被聽見，不只是其生長歷程，還有

對原住民教育、原住民文化相關議題，都希望能夠藉排灣族青年教師生命故事敘說被看見，使原住民教師也能感同身受，對原住民教育盡心盡力，並更激勵原住民孩子不論處什麼環境，都能秉持全力以赴之信念。

第二節 排灣族社會的社會組織與文化內涵

排灣族文化涵蓋的範圍很大，但與本研究相關的有階級制度、婚姻制度、親族制度，以下即介紹其內涵：

壹、階級制度

衛惠林（1960）研究排灣族的宗族組織與階級制度時，認為排灣部落的社會組織分為三個階級：頭人、世族、庶人。而石磊（1971）以北排灣的筏灣村作為調查對象，在他的社會階級研究中，仍然提出貴族、士、平民三個階級，本文的三個階級名稱以石磊所述為主，現將各階級的情形介紹如下：

一、貴族

這是一個特權階級，成員多為頭目的近親。在這階級內，仍分四個階級：

（一）頭目：包括頭目及其長嗣，在長嗣沒有繼承以前，可以說是準頭目，其社會地位與我國歷史上的太子相似。頭目地主必得擁有農田及宅地。

（二）核心貴族：其社會地位僅次於頭目，他與頭目的差別在於自己沒有土地所有權而僅有土地使用權，且免稅。身份的取得有兩個：第一是父親（母親）是頭目，而自己是餘嗣。第二為父親（母親）是核心貴族而自己是長嗣。

（三）二級貴族：其社會地位僅次於核心貴族，他不但沒有土地所有權，而且有納稅的意義。

（四）邊緣貴族：這一階級就貴族而論是最低的一個階級，就社會待遇而論

與平民彷彿，但就意識而論，卻高平民一級。

二、士

士的社會地位低於貴族而高於平民，其長嗣為士，餘嗣就變為平民。這一階級為中間階級，既不為貴族，也不屬於平民，這階級的人或許是為頭目做事的人員，如：管理人、徵租人、部落軍事領導人等等名稱人員。

三、平民

平民的成分比較複雜，有些是頭目的遠親；有些可能與頭目無關。他們是勞苦的群眾，靠自己的勞力換得自己的生活甚至榮譽，平民的社會地位，是最低的一級。

這三個階級在傳說上各自有不同的世系來源。貴族階級多自稱為太陽之子孫，是征服者與土地領主階級；士這個階級常是一個部落最初的創建者，平民階級乃追隨前二者的勞役階級，其來源複雜，或者自始即是貴族或是所統帥的屬民；或許是自貴族或士分出之傍系遠族，已失去特權階級地位者；或許是外來的歸順者。貴族與平民階級關係非常清楚，兩者之尊卑，統治與被治，有產與無產對立階級，各階級復由直系與旁系法則在分為第二次的亞階級（衛惠林，1950）。排灣族的階級制度是嚴格的，以世襲取得其階級地位；但各階級間並不是完全封閉的，階級外婚是變更身份地位的方式，且成為排灣族社會易動的主要因素（石磊，1971）。

貳、婚姻制度

排灣族之婚姻制度，在傳統習慣上，不喜與族外或本族無親族關係者通婚，具有極端的內婚制。另外也具有階級內婚制，普通平民與貴族之間，因限於傳統習慣，很少聯婚（陳樹功，1954）。至於婚姻的形式，依居處法則而

言，概可分為四種類型（衛惠林，1955）：

一、迎偶婚：凡為一家之宗子無論男女原則上應守其宗家，承其宗氏，故男則娶婦，女則招婚。

二、從偶婚：凡為一家之庶子無論男女，可出嫁或出贅與別氏之宗子，而離開其本家。

三、建家婚：配偶雙方皆為庶子則由男方娶婦或女方招贅而建立一新家而與其所自分出之家保持宗支關係。

四、雙繼婚：如宗子與宗子相婚，則夫婦往來於兩家之間，各繼其家氏。

而若依階級立場而言，則婚姻的形式有三（張耀錡，1955）：

一、頭目結婚：及指平民之男與頭目之女結婚，或頭目間之結婚。

二、平民結婚：即指頭目之男與平民之女之結婚，或平民間之結婚。

三、平民與頭目之結婚：平民之男要與頭目之女結婚時，需要納聘相當數量之財產，故事實上此例甚少。頭目之男與平民之女結婚，男方普通不需納聘女家，並不舉行婚禮，女亦不能遷入男方居住。是時，男方可再與頭目之女重婚，而以後者為正式之妻。

婚姻對排灣族而言，是人生中重大轉折，意味著你已經成人，需對自己及家庭擔負起最重大的責任，也可以說是個人生命週期的分水嶺。潘立夫（1996）將排灣族的人生分成三個轉換點，即生、結婚、死。排灣族視結婚為人生重要的事，在結婚之前的挑選對象或是結婚過程是相當的繁複。結婚之後，長輩會將所有的責任卸下，交給已經結婚的男女，特別是長嗣。排灣族的生命邏輯即是：結婚就是成人禮。婚姻是另一種推動社會流動的力量，如上所述，相同階層結婚的人可以維持自己出生家庭的家格不變，一旦和階層低的人結婚就會稍微影響到子女的出生家庭的地位，這也就是雙繼婚常在頭目家發生的原因。階層低的人常想找階屬高的人結婚以提昇自己子女的社會地位，甚至放棄自己在家中的長嗣地位，行從偶婚或新建婚。在排灣族傳

統社會中，社會階層是非常嚴格，階層高的人幾乎是不肯與階層低的人行從偶婚的（高佩文，2006）。

雖然這樣的情況在與漢民族頻繁接觸後漸漸式微，但許多排灣族家長還是很多不願意孩子娶一位平民階級的女子，因為若娶平民階級女子不但不能提升自家的社會地位，還可能會降級，這不論對具有何種階級身份的家長而言，都是不樂見的。

參、親族制度

排灣族的親族組織被認為是台灣原住民族中最複雜也是最具特殊性的典型。因為排灣族的親係法則既非父系、亦非母系，而是建立在長嗣繼承，庶系分出的家系系統上。不論長嗣的性別，只重出生別（第一個孩子），形成了非父系、亦非母系；非單系、男女雙方血親並重的親系法則。其親族制度不是以人而是以家宅、家氏為親系的象徵；不論男女而以直系旁系親疏遠近為親系建立原則。由於排灣族的繼嗣法則建立在長系承家，庶系分出的階級宗法上。所以無論其長嗣為男為女皆有繼承其父或其母的家宅、家氏與家財的管理權。

在排灣文明中一對男女結婚後，所生的第一個子女，不論性別都是此一家族的主權角色、責任主體，以及一切產業的繼承者。而長嗣制度是排灣族繼承的一個世襲制度，不論女或男，只要是一對夫妻生的第一個孩子就稱做 vusam，而這個 vusam 毋庸置疑也天經地義承繼了家名和祖產的權利，及奉養父母長輩的責任。家中若有重大決定，父母之外，vusam 是不可或缺的主要考量。長嗣制度是排灣族最古老、最堅定的制度，這個制度維持了該族社會的穩定，影響到排灣族的文化風格（潘立夫，1996）。而排灣族家庭型態是又以長嗣為中心發展，然而不管是何種型態的家庭，在家庭內皆有長嗣，雖

然長嗣的權利很多，但相對的他們的責任也很重，諸如：家族興盛與否與聲望好壞這都是長嗣的責任。

長嗣制度的前提是男女平權，易言之就是男女平權的文化理念，而產生長嗣制度。我們可以推測長嗣制度有可能形塑排灣族為兩性平權的社會，對排灣族而言性別並不是最重要，長嗣對排灣族而言更甚於性別(高佩文，2006)。男女平權的長嗣制度又決定排灣族的社會結構，排灣族的家系的維繫在於一套長嗣繼承的制度，長嗣優先是家在繼承上的第一個原則，包括實質上的財產，如家屋、家寶珍品、土地等，也包括了家的名號與人的名字(高金豪，2003)，由於排灣族繼承制度的嚴謹，因而維繫了排灣族社會的秩序與倫理。

排灣族社會中，男女結婚成了家，如果女方是長嗣，便用女長嗣方家名，男方是長嗣，便用男方家名。如果男女雙方都是長嗣，雙方要經過協議。如果男女雙方都不是長嗣，便要成立新家，放棄原家名改為新家名，要等第一個孩子出生才開始有 vusam，vusam 是不分男女的，正因其重視 vusam 進而產生排灣族男女平權的文化。

而男女平權的長嗣制度又決定了排灣族的社會結構，形成該族的文化特色(潘立夫，1996)。不論性別的長嗣繼承傳統之平等關係，展現於婚配制度的無嫁娶區分，以及性別角色的無刻板印象，排灣族父母親的角色、家務分工與公共事務的參與上也較無明顯的性別區分。父親可以洗衣煮飯、照顧小孩、自己打理生活，與妻子一起分擔養育下一代的工作與責任，表現出排灣族男性不強調男子氣概、不僵固的性別角色。排灣族的制度，給兩性一樣的教育機會與社會參與的機會，這個教育成長和社會參與，其實都影響了排灣族兩性，對於自己性別認知的形塑(游美惠等，2003；周芬姿，2000)。

種子 (Vusam) 的觀念也使得每一家族的長女不外嫁，而行漢人所謂的「招贅婚」。重點是不論「外嫁」或「招贅」，此一在排灣族社會原來並沒有優劣、褒貶意義差異的制度，男女平權的文化在部落社會中自然運作，但放在漢人社會的脈絡中，就必須面對來自於漢人的嘲笑與戲弄，不只對於現今社會具有排灣族女長嗣身份的女人，要選擇對象非常困難，因為漢人文化影響或說「大男人心態」作祟，造成這樣結果，不只原住民排灣族親族制度逐漸崩盤，也讓很多長女無法成婚，到了談及婚嫁時白白就被拆散了，甚至過了適婚年齡而未成婚，也使得排灣族的男性要承受更大的社會壓力，更使延續長女招贅的傳統顯現窘境，而固有的社會制度、價值面臨崩解的危機(周芬姿，2000)。

由上述可知排灣族的親族制度建立在長系承家，庶系分出的長嗣繼承制度，亦即只重出生序不重性別，只要是家裡第一個出生的孩子不論男女都有繼承其父親或母親的家屋、家名或財產，長嗣繼承制度形成排灣族的親族特色，排灣族人賦予長子或長女高度的權利義務及期許，這樣的傳統制度是否對研究對象的生命歷程造成影響，本研究會將對此做探討。

有許多研究排灣族的學者認為排灣族的性別文化很特別，他們都提到說排灣族是兩性平等的，文獻也都這麼說。身為排灣族的達努巴克(2004:26)卻不這麼認為，他說排灣族被認為是一個兩性平等的長嗣繼承制的社會，但在文獻中的記載卻明顯出現建構不同的兩性圖像的差異性，企圖營造不同於難男尊女卑的父系及父權社會價值體系的文化性。不管他的說法正確與否，就研究者個人的感受也是如此，研究者心中也經常出現排灣族真的真是兩性平等的疑惑，排灣族是否真的可以因為長嗣制度而達到兩性平等，如果階級被放在兩性關係之間，是不是又有不一樣的結果了。

從性別社會化或是性別建構論的觀點來看，性別形塑過程的確不是單面

向的，排灣族社會的性別形塑以及性別關係也絕對不是 Vusam 制度所能決定的，達努巴克（2004：26）在他的論文提到一位排灣族人類學研究生說，排灣族的社會是階級高於性別，陳芬苓（2005：203）的研究也指出排灣族的階級在兩性關係中的重要性是高過性別的，雖然這樣的說法需要更多有力的證據去證明，可是，不可否認的階級制度也是排灣族社會文化的重要的部分，也就是說在探討排灣族的性別文化時階級是需要被考慮的其中因素。

對排灣族而言階級或性別孰輕孰重，並不是本研究之重點，研究者試圖從研究對象擁有的生命視角出發，一一細緻描繪出屬於研究對象的實踐圖像，以一個排灣族女性身分，關心排灣族女長嗣現今所面臨的衝擊以及困境。除此之外排灣族過去是一個階級嚴明的封建社會，而族人一出生就確定了階級，但現今排灣族社會是否仍存有此制度，而研究對象對此制度的看法為何，才是本研究所要探討之內容。

第三節 原住民求學經驗與文化認同

湯仁燕（2002：97）指出原住民即使對族群文化有高度的認同，也有心努力上進，但在文化課程空白，文化斷層而不相連通的情況下，再努力也難有好的學習成果；在失去自己族群文化內涵與脈絡的課程中，也很難發展出真正的文化認知與文化認同的實踐行動。由此可見，原住民學生在求學階段所經歷的各種經驗，或多或少都會對其族群認同以及學業適應造成影響。而在本節中將針對「同儕關係」、「師生互動」、「家長性別期待」三個項目之相關文獻來作分析，以瞭解其中的相關論述。

一、同儕關係

邱怡薇（1998）研究都市原住民青少年之學習適應，也提及有些學生即因外表上的標記，受到他人的歧視，而產生了認同上的污名感。依外表的膚色而感受到歧視經驗之情況，在孫家秀（1998）研究學校情境中的原住民族群意象中也存在著：幾乎是全部的原住民學生都有被人喊過「番仔」的稱呼，只有少數阿美族的女同學因其外在特徵，如膚色較白，國語咬字發音沒有明顯的原住民腔、五官不是相當立體，而成爲隱藏的族群，很少讓人發現她們是原住民，也就不曾有過被歧視的經驗。相對地，孫家秀也提及一位膚色更加黝黑的雅美族女同學，不僅受到非原住民同學的歧視，亦受到其他原住民同學的排擠。

陳枝烈（1997）研究都市原住民兒童適應問題中，所描述的兩位原住民男女學生，在學校同儕互動上並沒有族群的界線。且在吳天泰（1994）研究師院原住民男女學生的資料上，更可得到印證：大部分的同儕未感受到對原住民刻板印象的壓力。這樣的結果，也許與近來的原住民運動有關，透過正名、以及原住民近來的積極表現，及族群的自覺，都有助於消融族群間的誤解。

邱怡薇（1998）的研究顯示，在遇到一些利益上的比較與衝突時，原漢族群間的歧視感又浮現出來，譬如加分會遭到漢人的微詞。但依謝世忠（1987：56）對加分制度的研究訪談中，卻發現大部分的漢人並未覺得不公，因漢人對此的詮釋爲原住民天生資質較差的緣故。這樣的結論或可歸咎於漢人的偏見，然而，誠如蔣嘉媛（1998）所述：加分透露出的意念是原住民學生相較於一般學生有不足之處，所以需要加上額外的分數，欠缺對原住民學生的肯定，也造成學生的自卑感與被歧視感。在聯考體制之下，加分確實讓更多的原住民學生有機會進昇高等教育，然而加分也會造成原漢同儕間的齟齬。

另外，在與同儕間的關係上，因著既有的社會化經驗差異，即在接觸與互動之前已產生彼此的族群刻板印象，使得互動初期有著被嘲笑的經驗。陳佩文（1998）的研究顯示，原住民學生多少都有因自己身份的不同，而受到同儕語言、行爲攻擊、以及排斥態度的經驗。而由於外在膚色、輪廓與他人不同，很容易成爲被取笑的對象。而黃約伯（1999）的研究也顯示，原住民大學生在過去求學歷程中，也曾因膚色或原住民身分，而遭到同儕異樣的眼光，甚至是歧視的對待。而然而在吳天泰（1994）研究師院原住民學生的適應情況中，學校同儕互動上並沒有明顯的族群界線，大部分的同學並未感受到對原住民刻板印象的壓力。

二、師生互動

如謝小苓與阿女烏（1994）以爲懷著文化偏見的教師會強化教學內容的歧視效果。而教師在教學過程中所流露的族群偏見，是會傷及學生的自尊心，如林淑媛（1998）發現原住民學術菁英在回溯其教育經驗時，因教師的族群偏見而傷及自尊。此值得深思的是：就師資培育課程的內容而言，多是以漢文化爲主，缺乏對原住民文化與教育的認識與尊重，使得訓練出來的教師普遍對原住民文化缺乏認識（謝小苓、阿女烏，1994；譚光鼎，1999）。而在不瞭解原住民學生的文化背景下，偏見與刻板印象會阻礙師生間的互動，更遑論關心原住民學生。因此有些學者建議在師資培育課程裡開設多元文化教育、文化人類學、台灣原住民概論或原住民族文化等相關課程，使接受師資培育訓練的學生，對台灣原住民有所瞭解與尊重，才能以平等的態度接納文化背景差異的學習者（吳天泰，1992；盧鎮岳，1995；譚光鼎，1999）。

Ogbu（1991）對自願和非自願的少數族群之教育成就差異研究中，發展出的「文化模式理論」，在國內受到廣泛引用，尤其是採用文化模式理論探討原住民的教育成就，例如：張建成與黃鴻文（1993）對原住民教育成就與

家庭關係的研究，譚光鼎（1994）探討原住民文化認同、成就概念與學習行為之間的關係都是。譚光鼎（1996）對原住民青少年家庭文化與生涯規劃的研究，林淑媛（1998）對原住民學術菁英的教育歷程與族群適應的探討，以及黃約伯（1999）對高等院校原住民學生生涯選擇的相關因素研究等。就上述這些研究中可發現，對於台灣原住民的分類，究竟是屬於自願或非自願的分類是不一的，而且緣於研究對象上的不同，在引用文化模式理論時則顯得有些差異與侷限性。

張建成與黃鴻文（1993）對兩世代間的原住民與少數漢人的研究顯示，原住民的教育成就雖有提高的趨勢，但不及一般水準，其以文化模式的理論來解釋這種現象，他們認為台灣雖然沒有某些社會之職業隔離的種族歧視，但是長期處於社會下層的台灣原住民，從小到大每天耳濡目染的，都是同樣窘態的情況，因而對於教育的發展是持較消極且悲觀的態度，所以台灣原住民可說是一種非自願性的少數族群。

在林淑媛（1998）的研究中，同樣也是將台灣的原住民歸類為非自願少數族群，其主要的研究對象為台灣的原住民學術菁英，她的研究結果顯示，這些原住民學術菁英都是Ogbu 所稱的非自願性的少數族群，但不因為受到政治、經濟、文化與教育等方面的壓迫，而自我放逐。所以她認為Ogbu 的文化模理論，不太適用於解釋台灣原住民的教育成功經驗。但是在譚光鼎（1994）對國中三年級原漢學生的研究中，卻發現原住民學生在對主流的傳統價值觀與教育成就動機上，與漢人學生幾乎不相上下，極力認同教育成就的價值，採取積極的學習行為。並以為此結果與Ogbu 的「積極二元參考架構」說法一致，也較傾向美國東亞裔移民（屬自願性移民）。這是因近年來由於原住民文化漸漸受到重視，使台灣原住民有更強烈的向上流動動機，在珍視本族文化的前題下，他們也期望有更高的政治、經濟及社會地位，所以在教育、職業、社會參與及人際關係相處上的成就動機就更加顯著。

譚光鼎（1996）在對高中職的原住民青少年的研究結果中發現，移居都市的台灣原住民，其教育和職業水準較高，在文化適應上也較能採取調合而不同化的態度，建立積極的二元文化參考架構，所以其文化模式與Ogbu 所謂的自願性少數族群文化模式，有極為相似的基調。不過，這並不能類推至所有的原住民學生，因為在他的研究也發現，不能以自願性的少數族群解釋留於原居地的台灣原住民，他主張應從整個台灣原住民族群來看，其特性與Ogbu 所謂的非自願性少數族群比較接近。

此外，黃約伯（1999）對原住民大學生及研究生的研究發現，原住民大學生及研究生本身或是該部落，均認為教育文憑是唯一改善當前不利處境、往上流動的重要工具，甚至樂觀地以為只要努力，便有機會獲致成功，而這些現象也正與Ogbu 所稱之自願性的少數族群的情況相似。不過，黃約伯亦表示Ogbu 的文化模式理論未能完全解釋原住民大學生與研究生生涯選擇的情況，如族群理論（像是獲得良好教育、努力即可成功）會因族群與性別的差異而有所不同，像是在泰雅族與布農族中，父系勢力對於族群理論的影響力比較大；而在性別方面，男性的族群理論均會偏向高成就所得的行業（如醫生、政治人物等），女性則較男性相對為低（如教師、結婚等）。因此，他以為在研究上應適時添入「族群文化觀點」或「台灣原住民觀點」。

綜合言之，欲將文化模式理論完全移植於台灣原住民的解釋上，是有其侷限性，如同黃約伯（1999）所述的，未能考慮到台灣原住民的族群文化與性別因素。這也是因一個理論無法窮盡所有的研究因素，當然上述這些研究文獻，並不全以文化模式理論作為各種因素的解釋歸因，既然如此，若斷然地以為文化模式理論不適用於台灣原住民的教育成功經驗，恐有其危險性。如同Ogbu（1998）以為文化生態理論，並不是斷定屬於自願的少數族群就會有高學業成就，或非自願的少數族群的成員就只有低學業成就，其理論是在幫助教育者瞭解學生的某些行為，其發生的原因可能是學生依循其社群的行

為模式而來。亦即少數族群之所以在學校表現上會有差異，是源於社群力量上的差異，即指該社群對學校教育對待方式的回應與詮釋。因此，在引用Ogbu的文化生態理論來解釋台灣原住民的教育經驗時，著重的應是該社群力量對教育的看法與態度。

我們不能以整體原住民的屬性來論述原住民之成功或失敗的教育經驗，而應當以其家庭對教育的態度與看法來探討。如教師的族群偏見態度顯現在教學過程中，則會漠視族群間的差異，且在詮釋和論及關於弱勢族群的事實和議題時，常以主流族群的觀點將少數族群負面刻板化，導致少數族群對族群認同的衝突，甚至降低學習的興趣(Grantham & Ford, 1998)。教師的角色是從中協助跨越語言差異鴻溝的橋樑，但教師與學生因不同族籍所產生的文化背景差異，亦會產生溝通或教學的阻力，使原住民學生產生適應的困難(王淑美, 1996)。

另外，陳麗華(2000:110)針對國小教師族群意象的調查研究，發現反而是教過原住民的教師，會比沒教過原住民的教師更認為原住民是不聰明和不優越的。教師對原住民的刻板印象甚至是偏見，往往會造成師生間的不良互動，在升學導向的教育體制下，教師往往只注意到學業成績較好的同學，而忽略了學科表現較不突出，甚至是學業成就較低的學生。林淑媛(1998)針對原住民學術菁英的教育歷程訪談結果顯示，教師因受刻板印象影響，認為「山地班」學生的能力較差，而簡化教材、降低難度、甚至放寬及格標準，對原住民學生的低期望，造成山地班學生對自己的能力產生負面評價，而過著得過且過的生活，反而更消滅了自身的競爭力。其中雖不乏給予原住民學生許多鼓勵與支持的師長，但一般教師對原住民的低期望或偏見，仍深深影響了師生之間互動的品質與頻率。

陳佩文(1998)訪談原住民非行少年學校經驗的結果也可看出，這些原

住民學生，對教師的負面印象有種族歧視、打罵教育、不負責任、成績偏見等，由於負面的學校經驗，也導致師生間的距離漸行漸遠。另外，楊淑玲(2000)的研究亦發現，對原住民社會文化認知不清或懷有文化偏見的老師，會在教學中流露出族群偏見態度，造成原住民學生學習上的困擾，並背負污名化的包袱。

三、家長性別期待

張如慧(1999;2000a)為瞭解原住民女學生的主體經驗，以國中一年級的七位布農族女學生為訪談對象，又兼採合作行動研究的方式，探討這些女學生對學校生活的想法、感覺及所採取的行動。在她的研究中發現：由於原住民家庭處於社經地位上的劣勢，無法提供小孩更多的教育機會；又因是在以漢人為主的學校，學習與相處產生焦慮與挫折。而在對女孩的行為舉止的要求上，她以為這不僅是源於族群性，也來自於性別的壓力。這些女孩在生涯規劃上則以傳統的老師、護士、美髮等職業為主，而在對本族文化上，雖肯定自己的文化，但又不清楚自己的文化是什麼。此研究發現家庭和部落是以傳統女性的乖巧負責要求女孩，特別是在有男孩子的家庭，然而，女學生多不覺得這是不公平的。所以張如慧(1999:766)以為這顯示性別是比民族的因素更為潛在。這不也意味著原住民女性在鮮明的族群團結訴求下，性別不僅可能被迫消音，甚至性別的差別對待也有可能以族群文化的姿態而合理化其規範。

布農族的社會組織特性是以父系為主(李亦園,1982)，故對男女有別之規範，我們說這是它的文化特性而不予以質疑？黃約伯(1999)以研究所和大四的12位原住民學生為研究對象，其中男女各半。主要是以深度訪談方式蒐集資料，在訪談的過程中，藉由受訪者回顧其生涯歷程的故事方式，深入瞭解受訪者生涯選擇的情形，及影響生涯選擇的相關因素。其研究發現原

住民學生的生涯選擇均會受到家庭與教育環境條件（如政策）所影響，而生涯選擇偏向人文與社會領域，且以女性較為明顯，像是多集中於公職領域黃約伯（1999）研究原住民學生的生涯選擇上，得知多數的原住民學生相信獲得良好的教育、努力，即可獲致成功，但此積極的詮釋態度又因性別而有差異，女性常發生家庭期望與自我期望的心理衝突。雖然譚光鼎（1996）與此研究結果相左：原住民女生感受到父母對她的教育期望比男生更積極。但同樣地，亦發現縱使學業上好的表現，卻在面對性別歧視的社會環境中，使女性對自我未來發展趨向退縮。

而從張建成、黃鴻文（1993）的研究中發現：原住民家庭的背景與社會階級對於個體的學習與升學發展過程有著極其顯著的影響力。然而，其中又因子女之性別而有差異，如在同一原住民家庭中，男孩在教育地位上仍高於女孩（王天佑，1999），且發現原住民學生的家長較傾向讓女孩接受技職教育，而較鼓勵男孩接受高等教育（高淑芳，1999）原住民部落小學是一種封閉式的學習環境，學生來自同質的文化背景，優點是同儕人際關係熟絡，免去適應的努力。但學校既以主流文化為學習內容，卻無主流文化背景的同儕為參照或互相學習的對象，容易造成原住民學生對學習內容的疏離，難以形成自然的積極學習氣氛，另一方面，家長普遍對教育缺乏深刻的體認，也是原住民小學學習氣氛不積極的原因之一（王淑美，1996）。

四、文化與族群認同

族群認同涉及個人對某族群的隸屬感，以及導因於這個族群身份的思想、觀念、感覺、行為等。如前所述，認同作用是一個人將另一個人或另一群人的行為特徵、內隱的人生觀、價值觀等予以內化成為他個人屬性的一種過程。邱怡薇（1998）研究都市原住民青少年之學習適應，也提及有些學生即因外表上的標記，受到他人的歧視，而產生了認同上的污名感。偏見的成

因，以社會學習論的觀點來看，乃經過社會化的過程而形成台灣漢人社會傳統上有個明顯的族群刻板印象，認為「蕃仔」笨、懶、落後。雖然在大社會民眾的教育水準提升之後，傳統上的一些偏見已減輕，但原住民在主流的漢人社會「蕃仔」的形象仍難以消失，類似的刻板印象仍然存在社會的若干層面。

傅仰止（1994）學校教育是一個文化勢力的競技場，無論是正式課程（教科書、教學語言）或隱藏在人際互動、常規管理、校園文化中的潛在課程，都隱含著文化霸權的支配。對少數民族而言，受教育即是主流文化的同化，也是一種文化適應過程，成則向上流動，敗則淪為販夫走卒。

文化差異在學校中所扮演之角色不容忽視，學校以漢文化為尊，而這與原住民本身的文化有所差異，可能產生認同的混淆與矛盾，造成學習上的適應困難，如許木柱（1993）研究阿美族兒童因為面臨兩種文化的抉擇而在學校生活方面產生適應困難的情形。針對文化認同與學校適應問題，則如譚光鼎、湯仁燕（1993）探討台灣原住民青少年文化認同與學校教育的關係，發現其文化認同危機與其學校的學習行為及生活適應，呈現一種相伴相生的關係，如認同本族文化，則會面臨遭受歧視和失去取得地位優勢的機會；但積極認同學習主流文化，又會面臨文化認同的危機，原住民青少年由於承受兩種不同文化的影響，在價值內化上容易產生衝突，甚至造成自我認同的危機，形成學校生活適應上的困難。

根據黃森泉（2000）對小學族群文化學習經驗與族群認同的研究發現，原住民兒童對族群的認同程度相當高，但仍不願承認自己所屬族群，且族群語言使用率偏低。而不願承認自己所屬族群的原因，乃因為害怕被歧視。其研究中亦發現，師資與教材是實施族群教育的二大問題。學校中的族群關係尚屬融洽，但師生於無意中經常表現「偏見歧視」等不當的族群態度，且目

前國小教科書中對原住民的描述仍然有少許偏見歧視。若原住民學生已形成了對自我的消極觀念，則在面對生活周遭的任何事件，往往亦會朝向消極負面的解釋（李建興、簡茂發，1992）。

何志峰（1992）的研究亦指出原住民學生對自己缺乏信心，不能自我肯定。綜合國內的研究可以發現，原住民學生的自我意識大多數偏低，有自卑感、不能肯定自己以及低學習意願。文化差異對自我意識的影響很大，原住民學生的低自我概念受到族群文化認同的徬徨與矛盾，自身的生活形態、文化背景無法適應所影響。牟中原等人（1994）認為，在漢人觀點的課程之下，成為漢化的原住民，性格發展上自有其不完整的部分，造成對自己的身份也無法確認。在此種狀況下，原住民在校之競爭力不及一般學生，對母文化又缺乏認同，生活適應必然不佳。由於文化本質的差異，使少數民族在學習主流文化時產生困擾，挫敗與失敗，因而對主流社會產生嚴重的疏離感與抗拒同化的態度，此種抗拒的態度，會影響其生活適應，不利其向上社會階層流動（譚光鼎，1998）。

譚光鼎（1995）研究台灣原住民青少年文化認同與學習行為時指出，原住民青少年對漢人社會並無明顯的拒斥態度，也沒有自我族群的疏離傾向，對本族文化也都抱持珍視的態度。另外，原住民青少年學生的文化認同態度採雙重認同策略，對原住民文化與漢人文化都加以認同，此一態度有利於成就動機與學習行為的發展。許文忠（1998）針對山地布農族學童族群認同與自尊的研究發現，家庭社經地位與族群認同及自尊有正相關。而布農族學生所就讀學校族群情境越單純，族群歸屬感表現越正向，自尊的表現也越佳。就讀學校之族群情境越複雜，越能主動知覺自己的族群身分。且族群認同對其自尊的表現具有預測力，其中對集體自尊的解釋力高於對個人自尊的解釋力。林淑媛（1998）的研究發現，原住民學術菁英越早進入漢人學校就讀，族群意識愈見危機，而他們的族群認同均經歷從飄搖到堅定的歷程，文化適

應可分為同化型、抗拒型、折衷型。

黃約伯（1999）的研究也顯示，原住民大學生對社會與文化認同的積極詮釋態度與行為，致使其將回饋族群視為未來的志業。在張如慧（2001）的研究中所訪談的原住民女學生，雖然在民族與文化認同上是趨於正向的，但卻又表現出對母語的學習意願低落，以及對文化傳承的徬徨無力，不禁令人憂心，原住民學生對自己族群的文化多不甚了解，認同的內涵只剩下自己的原住民身分，而這種空有高度認同，卻無文化實質的族群認同，是否又只會淪為一種空泛的身份表徵？由於部落社會的瓦解，許多原住民都往都市移居發展，因此在都市中的原住民與其文化的連帶感更為薄弱，都市原住民青少年的族群認同愈見危機。

根據邱怡薇（2000）的調查，原住民家庭若要去思考都市環境中原住民文化之傳承，難免會有心有餘而力不足之感，所以在都市中原住民文化「斷層」自然而然的形成。有些原住民青少年更對於自己原住民的身份，覺得自己只是「形式上」的原住民，並不瞭解原住民的真正文化與歷史源由，對於自己的族群文化慢慢在都市消失的現象感到相當的擔憂。

而現今台灣原住民的文化認同，有三種文化認同型態：一種是自治型（即傳統取向）、二是涵化型（即現代取向）、三是融合型（即雙文化取向）。「自治型」的文化認同，指的是極力維護本族傳統文化，希望以自治方式來發展或經營自己的文化與生活。「涵化型」的文化認同，指的是注重現代社會的生活邏輯，希望族人努力學習現代文明的生存法則，以免為時代所淘汰，也就是較傾向於先將生活與現代文化結合之後，再談本族文化的傳承與發揚。他們仍舊關心族群的發展，只不過將思考的重心，集中在經濟條件的改善與主流社會的適應上，期勉原住民同胞早日擺脫劣勢，自立自強。「融合型」的文化認同，指的是既不擱置傳統文化，也不排拒現代或主流社會，希

望在兩者之間，取得一個較高層次的統合。

由以上關於原住民教育的相關研究中，大多提到原住民家庭結構、家庭氣氛、教養方式所衍生出來的獨特文化，個人的成就動機，以及學校中教師期望和教育資源都是影響原住民學習成就的重要因素。但是許多有關影響原住民學習成就的研究，多偏向於探討原住民學生低學業成就原因，對於有些原住民學生或是知識菁英可以突破種種困難，克服不利因素而有所成就的探討卻是付之闕如。

而隨著社會的開放及對人權的重視，現今原住民族群認同似乎有較正面的發展趨勢，相關理論也指出，原住民族群的認同發展，對其個人心理及社會適應的影響力，對原住民民族而言族群認同的重要性不可言小。但由文獻中發現學校教育還環伺著偏差與不平等的現況，造成原住民學生面臨文化認同危機與學習上的困難，而且，原住民學生因外表上顯見，受到他人的歧視，或因教師的族群偏見態度，以及教師普遍不瞭解原住民學生的文化背景，而傷害原住民學生的自尊心，著實也讓族群偏見與刻板印象阻礙了師生間的互動。因此，今日除了積極推展多元文化教育之外，更需要原住民族整個族群自身的覺醒，喚起真正的族群文化認同，或許今日原住民教師所要承擔的，也就是這樣的任務。

因此本研究的立論基礎為瞭解原住民教師的生命發展歷程與族群文化的關係，並且探究其如何面對其生命處境，以訪談的方式進行研究，期望能夠透過原住民教師提供相關研究發現，提供日後原住民學習成功的楷模經驗，以增進原住民學生積極向上學習的動力。

第四節 原住民教師之相關研究

研究者找到幾篇有關原住民知識份子之論文，以下將20筆相關文獻分成三大類目，做為概略摘要：

一、原住民教師自我效能、專業承諾與教師知能

與原住民教師自我效能、專業承諾相關論文，如周惠民（1998）、倪明宗（2005）、陳枝烈（1998）、黃英凡（2003）、以及楊麗芳（2005）、的5筆研究。此類研究以原住民教師為研究對象，如周惠民(1998)以台灣省原住民地區60所國民小學，452位國小教師的自我效能感與工作投入現況，並比較教師個人背景變項在自我效能感與工作投入上的差異情形。其中研究結論為擔任不同職務的原住民地區教師在自我效能感上，有不同的反應。兼任行政工作的教師比未兼任行政工作的教師反應出較佳的自我效能感。擔任不同職務的教師在整體工作投入上有顯著的差異，而兼任行政工作的教師比未兼任行政工作的教師有較高的工作投入。此外，不同族籍的原住民地區教師在自我效能感上未達顯著差異。但工作投入方面，非原住民族籍的教師在工作專注及課程與教學兩層面上顯著高於原住民籍教師，公費非保送生在社區認同層面上顯著高於自費生。

倪明宗（2005）研究以苗栗縣原住民國小為研究範圍，以原住民教師為研究對象。研究者為能深入了解原住民教師對研究議題的態度，採用訪談法，針對七所原住民國小各一位原住主任進行訪談。經由訪談資料的分析，本研究之結論舉其要者如下列：原住民教師認為原住民族教育對原住民族未來的生存發展有重大影響、原住民族教育能讓原住民學生從小建立族群認同與自信，並培養多元文化的胸襟、原住民國小必須以民族教育課程為學校

本位課程，避免原住民族群文化消失不見、原住民族教育之課程發展與教學工作是原住民教師責無旁貸的使命、原住民國小目前民族教育的實施情形令人滿意，但仍有師資與經費不足、課程教材缺乏、家庭與社區教育無法配合、政策未明確規範等困難、原住民學生升學優待辦法規定原住民學生必須取得族群文化和族語證明的措施將會剝奪原住民學生的就學權力。

陳枝烈（1998）以「原住民教師充實傳統文化知能的探討」為文，提出原住民教師應充實傳統文化知能與自行研究能力，以落實原住民族群文化教育與傳承需要的觀點。黃英凡（2003）研究主要探討激勵保健因素對高屏原住民地區國小教師專業承諾的影響，以九十一學年度高雄縣、屏東縣原住民地區國小教師為研究對象。研究主要發現對整體教師專業承諾總層面的解釋力，以激勵因素中的「工作挑戰性」解釋力最大。

楊麗芳（2005）研究之研究結果如下：原住民教師作為轉化型知識份子的條件為意識型態條件與物質條件。意識型態的條件包括原住民教師的意識覺醒、集體行動的產生與對抗學校行政規訓的抗拒策略；物質條件則是原住民教師尋求經費支持的能力與團隊合作的建立。再來原住民教師挑戰過去被認為「合格的」知識，並透過對抗性文本的生產，在課堂上去恢復具有「他者」特質的知識和歷史形式，使得原本被邊緣化、被排拒在學校之外的歷史與知識形式又再度被賦予合法性的地位。而原住民教師的反霸權教學包括：培養原住民學生的批判性思考能力、開啓文本的多樣性閱讀並使潛在課程外顯並進一步形成在地的觀點。

針對原住民教師促進個人增能的對象應包括原住民學生與家長，增能的方式包括讓學生學習田野訪問，以作為未來探究原住民文化的工具，並將原住民弱勢的原因脈絡化以增進學生的文化認同，以及以家庭聯絡簿的方式將學校的學習帶入家庭中；原住民教師促進集體增能的對象是部落，增能的方

式包括以學校經驗帶動部落總體營造、加強部落文化認同並且讓部落恢復祖靈祭以及對部落土地問題的關注。

二、原住民教師生命歷程、教育經驗與實踐

與原住民知識菁英生命歷程、教育經驗與實踐有關論文共有10篇，如：吳天泰（1994）針師範學院原住民準教師之「師院原住民學生之壓力與適應」進行探究。該研究針對82-83年間國內九大師範院校原住民學生實施「原住民學生壓力問卷」。而研究顯示師院原住民學生也有壓力與調適的困難；教育制度及政策尚未能真正融入原住民社會及經濟況之中，使學生有不連續學習的困擾。同時也指出原住民學生在文化上有相當覺醒，願意為家鄉之教育為己任，但由於傳統與現代之脫節，造成與家庭、村落疏離之現象等。該研究關心原住民師院生的人際、課業壓力與調適，也關照到原住民學生與部落族群文化的連結、以及對未來教師生涯的期許。

林曉萍（2000）研究以一位原住民教師對教育現象以及教育困境的反省與行動，呈現原住民基層教育工作者「發展行動能力」的轉化過程。同時由原住民教師的角度觀察基層教育現象，是為原住民基層教師之「發聲」。周聖珍（2000）研究結論從兩人的生命故事，看到在自我、部落與族群、主流社會交織拉扯下，不斷地追尋自我以及呼喚祖靈的生命軌跡，也聽見原住民青年教師的「內部」聲音以及體會不同類型人物的生命經驗，但是這是追尋過程中的探究，對於原住民菁英在整體的階段性的深究卻稍顯不夠完整。林春香（2001）透過生命故事之在回憶、書寫、反思、檢證、批判等歷程中，研究者再次面對自己生命中的光明、陰暗或灰色隱晦等層面，以原住民教師之身分，培養學童具備多元文化之視野，能尊重他人之族群文化特色，並能接受與認同自己之族群文化。再構研究主體的生命歷程脈絡，再以故事為資料分析之文本，解析生命歷程之重要事件或議題對於研究主體之影響及其潛

存之意涵。

周德禎（1997）則是以民族誌研究法探究一位原住民籍實習教師之教師專業社會化歷程。該研究發現原住民籍實習教師專業社會化的本質，比平地實習教師擁有較高的主體性，傾向於個人「自由塑造」的特質。林淑媛(1998)研究發現原住民學術菁英的文化適應類型，可分為同化型、抗拒型、折衷型三種原住民學術菁英，而菁英的族群身份與文化認同，大都經歷從飄搖到堅定的歷程，年紀愈輕或愈早進入漢人學校接受教育，族群意識愈見危機，但是欲真正了解原住民研究生之族群關係的細緻觀察，或是究竟原住民菁英們在這些過程中遭遇了哪些歷程與階段，卻也甚少在過去研究中被瞭解與探究。蔡慧君（2002）有再針對臺灣原住民學術菁英的教育歷程與族群適應這部份進行瞭解，發現原住民研究生的族群認同型態，大致分為「涵化型」和「融合型」，雖然亦即原住民研究生之學校經驗與族群認同的探究，發現文化模式理論不適用於解釋原住民研究生獲得高教育成就之原因，然而卻仍然忽略對於原住民研究生在族群關係與階段之中自覺部份的深層探究。

葉永強(2003)對於教育中的兩性及族群間不平權的關懷與探討，希望藉著五位成功的原住民女性之生命經驗，找出一條原住民女性學生可行的道路。楊淑玲（2000）研究者以黑人女性主義、文化生態理論等為研究的理論依據，以深度訪談的方式，探討十四位師院原住民女學生的教育經驗，研究發現大學階段是原住民女學生族群意識與性別意識甦醒的關鍵時刻，針對師院原住民女學生的研究也發現，她們或多或少都有因原住民身分而被歧視的經驗，尤其是在都市求學的學生感受更為深刻，因為都市學校漢人多而原住民少，族群的烙印格外鮮明，原住民學生自然而然易成為他人嘲諷的對象。

鍾佩娟(2003)以雲海國小為例，探究原住民地區教師的教育實踐，藉批判教育學的觀點探討與檢視原住民地區國小教師的教育實踐，該研究之教育

實踐指陳的面向包括轉化型知識分子及教師的知識素養兩個部份，同時研究指出教育實踐並非僅侷限於教師在教室內的教學，而是跟他/她們的族群態度以及既存社會的霸權結構，都有密切的關聯，而原住民地區教育有其獨特性，教師在部落中教學必須具備的知識、態度、技能以及受到的拉扯因素也有別於一般學校。

三、原住民校長的相關研究

與原住民校長相關論文共有5篇。王淑美(1996)研究「花蓮縣原住民校長在主流文化中的學校適應經驗」，側重於探討原住民研究生的學校適應歷程，對於原住民地區教師教育實踐做探究，認為族群態度以及既存社會的霸權結構與教育實踐有密切的關連。林白涓(2000)以原住民國小校長李來旺(帝瓦伊·撒耘)族群教育觀之孕育、發展與實踐之研究，採以口述歷史與觀察、訪談、問卷、文件蒐集及文獻探討等多元的方法，探究李校長之族群觀的孕育、發展與實踐。胡邦欣(2000)研究之目的在於探討一位原住民女性校長有關學校與社區家長互動關係的理念與策略，以深度了解校長與社區家長的互動關係。研究歸納出李來旺校長從事族群教育的三大理念方向為：重視生活教育以培養族群之優良習性，其次是積極學習主流文化以提昇族群之社會競爭力，以及發展原住民本位文化特長以促進族群之自信與認同，這些提供給後人研究的參考基礎。

張鴻煜(2006)研究採用質性研究取向的生命史研究方法，以一位現任原住民籍國小女性校長SUMI(化名)為研究對象，旨在探討原住民菁英於生命歷程中，個人的族群文化認同、抗拒及適應的情形，以及了解個人族群文化認同的影響因素。本研究獲致以下結論：影響SUMI族群文化認同的因素，包含時空背景、重要關係人的心理及個人因素三方面；這些因素的改變也牽動認同情況的改變。SUMI的族群文化認同，因為特殊的成長經驗，以至於深

受漢族文化的影響；SUMI的族群文化認同，解嚴前傾向一元化認同情況，解嚴後逐漸調整往多元文化認同傾向發展；原住民身分與主流族群的族群歧視態度是SUMI生命歷程中的阻力也是助力，她以努力獲得成就來改變他人的認同觀點。SUMI對主流族群文化沒有明顯的抗拒情形；SUMI於任職前有強烈壓抑自我族群身分的現象；任職後認為不合時宜的原住民文化習俗及不積極的生活態度有修正的必要；SUMI的族群文化適應機制：綜合評估整體情勢，採權變原則，以能夠獲得情境中重要關係人的認同和尊重做為言行準則。

郭喬心（2003）探討四位國小原住民校長的生命歷程，試圖記錄並瞭解國小原住民校長的生涯歷程，所欲探討的不僅是其學校的適應經驗，更包含了影響其自出生至現在整個生涯歷程的因素。本研究採質性研究方法中的生命史研究，主要以深度訪談來蒐集資料。透過其親自敘說個人受教育與從事教育工作的經歷，說明身為少數族群在無選擇性的進入主流文化具有同化意圖的教育中，在取得學業與事業成就的過程中，是否有特殊的家庭背景、人格特質、轉折點或關鍵人物，以及其原有族群文化與主流文化之差異而產生的可能衝突，與個人面對衝突時的調適機制。主要的發現有：影響國小原住民校長生涯發展的因素中，人格特質與調適機制比家庭與傳統文化因素的影響為大；在族群中優秀的表現，會更加深其對族群的認同感，對族群有正向的認同，對於族群有強烈的使命感，欲回饋族人，並發揚傳統文化；國中、國小的教師的引導與鼓勵是成功的關鍵因素。

綜上研究得知，在原住民知識份子生命歷程中，家庭或社會環境雖是必然的影響條件，但是求學經驗與學業表現，更是影響未來生涯發展重要因素。但是媒體的負面報導、教育內容的扭曲、教師的偏執態度，阻礙師生互動，影響學習成就、教師的偏頗態度，都使原住民被冠以許多負面的評價，因此教育更應該是責無旁貸的去促進原住民學生在學校情境中，可以獲得公平的受教權，以及增進他們有更多的正面學校經驗，減少適應不良的情形唯有消

除族群偏見，才能讓各族群有一個可以平等和諧互動的空間。今日除了積極推展多元文化教育之外，更需要原住民整個族群自身的覺醒，喚起真正的族群文化認同，或許今日原住民老師所要承擔的，就是這樣的任務，因此本研究試圖從原住民女教師的敘說，試以青年教師的生命經驗與教學經驗作為一初探性研究，也從研究對象擁有的生命視角出發，一一細緻描繪出屬於研究對象的實踐圖像。



第三章 研究設計與實施

本研究主旨在探索原住民教師的生命發展歷程，希望能藉此了解受訪者內在的成長及發展經驗因此選擇以質化研究取向中之生命史研究來進行研究，以訪談為主，文件分析為輔進行資料的蒐集。並於取得資料後，將原始資料加以整理、分類、比較與歸納分析，完成生命故事的脈絡。本章即就本研究之研究架構、研究對象、研究方法及流程、研究資料蒐集與分析、研究者與研究對象的關係、研究倫理等六部分分別陳述。

第一節 研究架構

本研究的進行乃由排灣族教師生命歷程的系統，包含其成長背景、學習經驗、婚姻生活及其教學生涯，分別從四個階段中，分析歸納出排灣族教師生命發展的歷程與特質。而此三項研究內涵及探究，乃由訪談的過程中逐漸聚焦而得。

在研究進行前，原本將生涯歷程分為學前階段、國小階段、青（少）年階段，以及成年階段做探討，但實地進行研究發現，因為學前及國小階段背景相似所以更名為童年成長階段。另外，因為青（少）年階段佔生涯歷程一段很長的時間，便將青（少）年階段再分出國中階段、高中階段及大學階段，最後成年階段包含向度大故改為教職工作階段包含婚姻生活。而研究進行前原本設定的四個重要因素為：個人因素、原生家庭背景因素、影響其生涯發展的關鍵事件或轉捩點，及其對族群及個人的未來期許及作法，但研究者在進行分析時，發現其對族群及個人的未來期許及作法可歸為原住民社會文化的一部份，而關鍵事件與轉捩點則可融入故事的敘說中探討，因此將其納入

婚姻家庭因素分析。

第二節 研究對象

生命經驗敘說是屬於一種合作性磋商與互為建構的過程，因此建構一致性能力就顯得相當重要，需靠參與者善意的信任與信仰（黃月純，2001）。質化研究著重集中、深入地研究，因此研究的樣本必須是以能夠提供「深度」和「多元社會實狀」廣度資料為主，及著重資料豐富的內涵（information-richness）。而選擇一個生命史報導人並沒有一定的步驟，生命故事個案研究的可行性，大部分取決於被研究者主體的性質上，例如個案是否經歷了研究者所欲探索的經驗、或參與了所欲研究的組織或事件？個案有無時間與研究者配合等。因此本研究乃採理論性抽樣（theoretical sampling）的原則，尋覓典型且能提供豐富資料的研究參與者來協助研究的進行。

因本研究是探討一位排灣族教師，在個人教職、專業成長、個人生命成長…等各項目之中足以成為學習對象，且她又必須符合排灣族社會文化「長嗣繼承」中「招贅」之個案，所以研究對象選定了年輕的阿珍老師，當我邀請她成為我的研究對象，她很欣然的接受了。然而這個決定也使我陷入了一個焦慮及困境，自己不太確定這樣的論文是否具學術性或有價值存在？尋求一位也正在寫論文的朋友回應我說：「當然可以呀！每一個人的生命經驗都是寶貴的，無所謂年不年輕，何況你自己也身陷其中，你更可看得清楚。」於是增加我對這份論文的信心。因「知識」是存在於個人生命歷程的主觀經驗，也存在於個人對這些經驗所賦予的意義之中（蕭昭君，1996）。

我本人也希望在這次的研究當中重新定位自己的位置，不再將重心置於自己看到的他人或世界是什麼，也透過他人的生命歷程敘述，瞭解他人的世

界，能從不同的生活形態發現人類的不同經驗，提供我和你生命的多樣意義。並期望藉由研究對象的親身經驗，以為後學者之楷模，以下介紹研究對象的基本資料：

阿珍老師，排灣族女性，生於民國六十一年，現年三十一歲，擔任教職今年邁入第九年，屬於中排灣地區的女長嗣。從幼稚園開始就在市區讀書，所以接觸的人大多是平地漢人，在求學歷程當中經歷許多的挫折，但她將這些困境化為她的力量，在學業上努力求表現，不讓別人看輕她原住民的身份。她因為是家中長嗣，遵循排灣族社會文化傳統，行招贅婚，目前有兩個年幼的兒子。阿珍老師民國九十六年取得碩士學位，除此之外，她積極參加教學研討會及工作坊，希望在她的教學領域及各樣的知能上精進其能力，也期望自己的努力能為自己的學生、族群，盡更多更大的心力。

第三節 研究方法及流程

本研究為了深入瞭解排灣族教師的生命故事，因此必須採質化取向的研究。因為量的研究僅能針對變項間的關係及數據做詮釋，卻無法深入回答事件背後的意義問題。且量化研究將教育當作暗箱，往往只限定在教育現象的輸入和輸出兩端而無法對過程作更深入的探討與瞭解，以致忽視了過程中的情境脈絡及影響個人行為的背後因素，而質化研究是彌補此限制的不二選擇（黃政傑，1987）。因為質化研究具有重視描述、脈絡、過程及彈性等特色，有助於事件意義的呈現（高敬文，2002）。質化研究取向之「生命史研究」具有重視個人主體性，能夠提供個人生命經驗之過程資料，並適於瞭解個人與其生存時代歷史的關係與社會脈絡的影響等特質，是適合本研究進入個人生命經驗的方法。因此本研究採用質性研究取向之生命史研究進行。

在本節中，將本研究所採用的生命故事研究方法、研究流程做說明。

一、生命故事研究方法

生命故事研究在近幾年中有增加的趨勢，講述個人的故事，也可以做為一個研究的方向。生命故事（life story），亦有人翻譯為生活史，是受訪者在研究者的引發下，以聲音或文字的形式，將其過去的生命經歷呈現出來的一種回顧式敘述（黃瑞琴，1991：123）。自傳、傳記及生命故事都是一種生命的書寫，目的是要說明人的生命的經驗內容與意義。王明珂（1996）認為傳記是以一個人的生命史，或生命史的一部份為主要內容的研究，可視為一種「社會記憶」。做為一種社會記憶，自傳、傳記與口述歷史所呈現的「過去」並非是「全部的過去」，而是選擇性的過去；不是所有人的過去，而是部分人的過去。將自傳、傳記與口述歷史當作社會記憶，我們可藉以探討個人的社會本質，以及社會的個人基礎。

生命故事的資料是經研究者的觸發後，而由報導人以言談或寫作的方式「自我陳述」得來的，因此具有相當大的主觀成分在內；報導人很可能因事隔久遠，對過去發生的事情印象模糊，而未能做出詳實的描述；而站在研究倫理的角度來看，研究者更會為了保護報導人的身分不至曝光，而對報導人所陳述的事件做相當程度的修改，是以原本報導人「真實」陳述的資料，到讀者的手上卻變成「非真實」資料了。不過，這些限制並無損生命故事研究的價值。因為我們所認知的「社會」或「世界」，其實都是由個人心靈所「建構」出來的，而人們在不同的時空背景下，常會做出不同的建構（劉鳳英，2000：19）。生命經驗可能因記憶或選擇性敘說而遺忘或漏失，但也可能因為研究焦點或蒐集資料時間的限制，而漏失某些生命故事資料；儘管敘說內容涉及漏失之虞，並無所謂客觀與否，重點在於當事者主體觀點的詮釋（鍾秀鳳，2003：42）。

綜合上述，本研究採用質化研究之典範，以生命故事研究法，透過深度訪談的方式來探詢研究對象的內心世界與生命經驗，進而瞭解個體的發展歷程。藉由研究對象的敘說在其生命當中所發生的特別事件及這些歷史事件對她造成的影響為何，張芬芬（1996）指出敘說者不僅可以以一種比以前更透徹、更完整的方式從客觀及主觀的角度重新省視自己的人生，清楚自己身份的定位，並試著從中探究其個人價值觀、教育觀、家庭觀。研究者更可以從生命故事研究中，學習「換一副透鏡看世界」，一方面享受與研究對象「共同型塑生命意義」的樂趣，一方面也能在閱讀他生命歷程中，獲得珍貴的典範學習、獲得啓發、覺知與深省，也對社會表達個人關懷。

二、研究流程

一個完整的口述歷史研究過程包含三個階段：訪談前、訪談時、與訪談後（江文瑜，1996）。本研究依照此一原則，將研究分為下述階段：研究前的準備、初步階段、訪談與資料蒐集整理階段、資料分析解釋與發表研究成果，訂定下列研究流程：

- 一、研究前的準備階段：先行閱讀相關文獻與研究，形成初步研究概念、初步研究範圍與方向。
- 二、確定研究題目，發展初步訪談大綱：訪談綱要包含了外在的事實的陳述、內在情感的探索與內在觀點的表白等三個方向。就生命歷程而言，以報導人的基本資料、童年成長時期、國中高中時期、大學時期、教職工作時期、觀點與內省等為訪談順序。
- 三、蒐集相關文獻，並分析整理文獻：由相關電子資源，如全國博碩士論文資訊網、國立教育資料館、各大學圖書館等蒐集文獻資料。
- 四、尋找報導人：尋找適合本研究目的之研究對象。
- 五、正式實施訪談：了解受訪者基本背景與相關資料，正式實施訪談。

- 六、謄錄訪談資料：將報導人之訪談資料譯成書面逐字稿。
- 七、資料分析與整理：將蒐集資料依研究主題分析整理、並補充不足之資料。
- 八、資料分析與詮釋：建立資料編號、反覆閱讀資料、針對重要訊息加以劃記、開始撰寫生命故事，最後進行資料分析。
- 九、其他線索的探究分析：除原有的探究主題外，搜尋其他線索。
- 十、提出研究結論與建議：提出研究結果，並分項提出有關建議。
- 十一、發表研究結果。

第四節 研究資料蒐集與分析

壹、研究資料蒐集

一、訪談

(一)訪談方式

「質性訪談」(qualitative interviewing)是指深度的、半結構式、或者結構鬆散的訪談形式。此類訪談的特色是以一種較不正式的形式，例如對話或討論方式，而非正式的問題或回答形式；也可以是一種議題性、主題中心式、自傳式或敘說的方式。研究者沒有一系列結構性的問題，而通常只是一個廣泛性的主題或議題涵括之。在質的研究過程中，訪談紀錄並不是機械式的紀錄而已，必須同時分析和解釋資料，並且立即知道這些資料是否互相矛盾，是否需要進一步蒐集更多資料。若一直等到資料蒐集結束後，才開始分析，在研究過程中可能迷失於未經分析組織的大量資料中。並且其時間愈久，如果想回去請報導人檢核資料中的某些點，將可能愈困難，所以研究者會在每次訪談後將逐字稿交給研究對象校正，並對疑慮部份再作確認，以免資料有

缺失。

訪談是研究資料蒐集的方法，企圖創造聆聽的空間，在此空間中的科學認知領域裡，意義是透過口語觀點之意見交換、共同創造所建構出來的，是特殊的田野研究資料蒐集過程，它是設計來聚集於特定研究議題，重點在於研究領域的圖像：集中於促進訪談者和報導人一起建構的經驗和研究主題的理解。訪談主要使用開放、直接、口語的問題來引出故事和案例取向的敘事內容；有創意的訪談是敘事理解的通道，它是一種情境化的、概括的言談，平衡親密感和距離感，開啓理解獨特的個人如何達到從對話之旅中出現的認知、情感和價值的方式，它也是一趟建構意義的旅程（黃惠雯等，2003）。

訪談與日常談話有所區別，訪談具有是人們交談的一種真實社會事件；是一個各部分言語之間有意義聯繫的有機整體；訪談雙方能夠以言表意、以言行事、以言取效等多層含意，在訪談前需做好相關準備工作，如確定訪談時間與地點、研究者與受訪者事先協商取得共識、設計適當的訪談題綱、注意訪談記錄的方式、詳細捕捉訪談中的非語言行為；在訪談中，研究者需注意訪談提問的類型、適當運用追問的策略、安排訪談問題的順序、傾聽受訪者的敘說、選擇適當的回應方式等等（陳向明，2002）。個人生命故事的訪談有兩個目的：1、訪談可以是以探索和蒐集經驗述說素材的一種手段，而這可成為發展對人類現象有更豐富和深入理解的資源；2、訪談可以當作一種工具使用，用以和夥伴（受訪者）一同發展有關經驗意義的會話關係（高淑清，2004）。

陳向明（2002）質性研究的訪談的幾個功能：一、瞭解受訪者的所思所想，包括他們的價值觀念、情感感受和行為規範。二、瞭解受訪者過去的生活經歷以及他們耳聞目睹的有關事件，並且瞭解他們對這些事件的意義和解釋。三、對研究的對象獲得一個比較廣闊、整體性的視野，從多重角度對事

件的過程進行比較深入、細緻的描述。四、為研究提供指導，事先瞭解哪些問題可以進一步追問、哪些問題是敏感性問題，需要特別小心。五、幫助研究者與被研究者建立人際關係，使雙方的關係由彼此陌生變成相互熟悉、相互信任。六、使受訪者感到更加有力量，因為自己的聲音被別人聽到了，自己的故事被公開了，因此有可能影響到自身文化的解釋和建構。

訪談是一種互動的過程，它不是將訪談之前就已經存在的客觀事實挖掘出來，而是不斷在互動過程中創造新的意義（畢恆達，1996）。因此研究者和受訪者之間的真誠互動，營造一種自由開放的環境和氣氛，使得訪談過程不但是一種資料的獲得，也是一種親密友伴關係的建立。

因此本研究將善用以上訪談之各項特性與功能，和研究對象建立互信互賴關係進行訪談，研究者平時也會閱讀與質性研究和原住民教育相關的文獻與資料，以期自己在進入現場訪談時，能有更紮實的背景知識與訪談技巧。在訪談實施前，研究者將會先備好訪談大綱、錄音器材以及訪談日誌，以求能將各研究參與者所提供的訊息完整忠實的記錄下來。以進行排灣族教師之生命故事研究，不只是研究對象聲音被聽到，也能建構社會文化意義。

訪談之紀錄以錄音機為主要輔助工具，是在阿珍老師同意下才使用錄音記錄。訪談當中研究者也以文字記錄做為註記，以補錄音之不足。並在每次訪談後儘快將訪談錄音轉謄為逐字稿，加以建檔、整理分析。本研究正式訪談於九十七年一月份至二月份進行，針對研究對象進行十二次的訪談，因為研究對象的公務繁忙，訪談約在研究對象下班之後，而每次訪談約進行一至兩個小時，訪談地點則以研究對象住家附近之餐廳為主。

以下即說明本研究訪談實施步驟：

1.正式訪談

訪談之初，請研究對象敘說關於個人的基本背景、家庭居住所在地、居住地的特色等，並簡略介紹自己的背景，使雙方有基本的認識與瞭解。儘管研究者事先已擬定好訪談大綱，但訪談過程中，基本上仍是保持開放的談話態度，讓受訪者暢所欲言。但爲了避免訪談時間拖延太長，某些時候仍會依大綱提出較爲結構式或深入特定的問題，藉以確實蒐集有關特定問題或假設的資料完成以上的步驟之後，研究者便以訪談大綱爲參考，對受訪者進行訪談。若是研究對象的陳述方向偏離，研究者應適時介入，而研究者應當將題意說明清楚。但若是研究對象拒絕回答，研究者亦尊重其意願，不予勉強。訪談進行約兩個小時左右。訪談結束，表達深切感謝，並約定第二次訪談時間。此外，訪談過程中，研究對象的非語言行爲、雙方的互動情形，以及研究者的心得與感受，都紀錄在訪談札記中。

本研究訪談的重點及工作如下：

- (1) 訪談一開始研究者與研究對象分享前一次訪談後的感想，並與研究對象共同建立並完成較爲詳備的年譜。
- (2) 將資料有疑問或不清楚的部分進行追問及確認，補足前次訪談漏失的部分。
- (3) 參考修正後的訪談大綱進行更深入廣泛的訪談，以收集更爲細緻豐富的資料。
- (4) 要求研究對象提供相關的文件。

2. 資料謄錄與整理

研究者在每一次訪談後都進行資料的謄錄，並且仔細的研讀，找出其中矛盾或不清楚的地方，以及資料不夠詳盡的部分，並在訪談導引中補足，在下一訪談時向受訪者求證與討論、澄清。另外，除了訪談進行時的紀錄之外，研究者於訪談後也應立即將訪談的心得及反省登錄於訪談札記中。

本研究訪談內容如表1：

表1 訪談日期及訪談內容表

日期	訪談內容
97.01.12	個人基本資料及成長背景
97.01.16	研究對象檢核訪談稿並澄清疑慮
97.01.19	國中高中時期
97.01.23	研究對象檢核訪談稿並澄清疑慮
97.01.26	大學時期
97.01.30	研究對象檢核訪談稿並澄清疑慮
97.02.02	教職工作時期
97.02.06	研究對象檢核訪談稿並澄清疑慮
97.02.09	婚姻家庭
97.02.13	研究對象檢核訪談稿並澄清疑慮
97.02.16	提供個人文件資料及說明
97.02.20	研究對象檢核訪談稿並澄清疑慮

(二)訪談時所遭遇到的困難

1.敏感性問題

由於本研究設定的研究對象是「排灣族教師」且為招贅個案，在所探討主題中「婚姻家庭」這個部分的回答都較無法深入，大多以不想講太多這句話回應研究者，或是即使提供線索，回答的方式仍是只有幾句帶過，但由於這已經涉及受訪者回答的個人意願或能力，研究者也不便再強加追問，以免讓受訪者感到問話方式過於強勢，產生不悅之感。

2.受訪者彼此間的關係

因為研究者與受訪者彼此熟識，在訪談過程中此點也是研究者在訪談過

程中感到較為棘手的一部份。而當遇到這樣的情況時，研究者也必須拋開「朋友」的角色，依研究倫理的承諾告知受訪者。當然，受訪者也都會接受研究者的說法，所以並未造成訪談太大的影響。

3. 研究者訪談技術問題

由於研究者本身過去並無訪談經驗，在初次訪談時，較無法掌控整個談話的情況，有時會對於受訪者的「沈默」感到不安，而馬上插話或另起話題，研究者也自知在這部分必須做改進，因此在之後的訪談進行時，比較能夠處理沈默的場面，也提醒自己盡量少言多聽。但對於資料蒐集的豐富性而言，未嘗不是一個遺憾。

二、訪談大綱

本研究採半結構而開放的問題形式作為訪談大綱，以利於訪談時有一個基本的脈絡與輪廓可循，但是並不是以此作為目標性的引導，在訪談過程中，主要根據研究對象所提供之訊息，再配合訪談大綱的問題作調整。本研究大綱參考馮秋桂（2003）並由研究者增刪題目，在與指導教授討論後確定本訪談大綱：

（一）成長背景

- 1、家庭環境敘述（親人關係、手足關係、家庭經濟狀況…等）。
- 2、父母親（或其他家人）的教養觀念、教育程度、期望、價值觀。
- 3、自己小時候的興趣、能力、願望。
- 4、對家庭的感受或重要事件、經驗。
- 5、對學習的感受或重要事件、經驗。

（二）國中高中階段

- 1、在此求學階段的特別感受或經驗。
- 2、師長及同儕關係為何？
- 3、身為長女角色的想法或看法？

- 4、曾經面對的壓力或困擾為何？因應的方式為何？
- 5、原住民身份在此求學階段面臨的壓力及困擾為何？

（三）大學時期

- 1、請問您是如何進入師範院校？
- 2、在師範院校的求學時期，您的社團活動、交友情形、課業學習如何？
- 3、在師範學院的求學時期，您曾經面臨的壓力或困擾是什麼？您的因應方式如何？
- 4、師範學院的求學時期，對您影響重大的人物與事件是什麼？影響程度如何？
- 5、原住民身份在這時期對您有什麼重大影響？
- 6、您的家人、朋友，對您要擔任教職的看法為何？

（四）教職工作時期

- 1、談談初為人師的感受或經驗。
- 2、您的主要教育理念是什麼？怎樣才能稱作是一位「好老師」？
- 3、您的家人、朋友，鼓勵您走「行政路線」嗎？您自己的想法是什麼？
- 4、自從您擔任老師以來，是否曾經面臨壓力與困擾？您後來是怎樣去做調適與因應的？
- 5、您覺得自己與同事、學生、家長之間的互動關係如何？
- 6、您在服務的歷程中有繼續進修嗎？何時？方式如何？
- 7、你對原住民學校在主流科目學習及原住民文化特色發展上的看法為何？
- 8、你對在原住民學校任教教師有何看法？
- 9、自從您擔任老師以來，曾經有過哪些值得敘說的教學經驗（成功或失敗）？
- 10、在原住民學校任教你對自己最大的期許是什麼？
- 11、這時期有特別影響您的人、事、物嗎？

五、婚姻家庭

- 1、請介紹您現在的家庭成員。

- 2、您和您的先生（太太），是怎樣認識的？交往過程遇到什麼阻礙？
- 3、您對孩子的教養態度為何？家庭成員間的關係為何？
- 4、在論及婚嫁中遇到什麼困難？如何去突破？
- 5、您現在的家庭，是否曾經面臨壓力與困擾？您後來是怎樣去做因應的？對您的影響程度如何？
- 6、您的家庭成員如何分擔家務工作？
- 7、您對排灣族「長嗣繼承」文化的觀點為何？

三、文件檔案

私人文件可以用來當作訪談及參與觀察的參考或重要相關資料（黃光雄等譯，2001）。私人文件容易呈現個人真實的特質、自我的詮釋、生活經驗的觀點，以及個人與他人互動的樣貌，對於生命故事之研究，有極大的幫助。文件資料是重要的參照依據。當出現說法不一、前後矛盾時，尋找文件記載便是一個關鍵而重要的步驟了。本研究蒐集的資料多為研究對象所提供，這些資料雖不盡然百分百完整無缺，但在研究對象生命歷程的銜接、補遺上，有莫大的幫助。本研究所蒐集得資料，大略可分為以下幾類：

1. 個人教學檔案：：包含研究對象個人自傳、教學理念、教學省思……。
2. 證書：畢業證書、聘書、感謝函、獎狀等。
3. 公開發表之文章：分享、推廣等相關文章、碩士論文。
4. 演講記錄：自謄大綱、power point檔案。
5. 行政文件：親師溝通單、行政規劃……等。

四、省思札記

本研究主要採質性訪談法，以累積生命史資料，故生命史資料的文本，是在研究者與研究參與者的訪談中產生。而與研究同行的「省思札記」也是

重要紀錄資料，「省思札記」是研究者對研究工作的想法，與研究方法、方向的領悟，是每個與自己心靈對話的記事，蘊含自身對研究的高度敏感性與思考的彈性，以便覺察出每個研究歷程與文件的交疊轉合，也是自己自我對話的重要紀錄。「省思札記」與訪談、文件資料、等資料具有同等重要價值也是本研究蒐集資料整理的重要材料。

貳、研究資料分析

本研究之資料處理是從資料收集途徑，如訪談、田野札記、省思札記等資料做處理。訪談資料的處理是將每次訪談的錄音轉謄為文字，並以一個完整的段落為一個單位，將同一個時期以及同一個意義主題分別歸類。隨著時間所發生的事件順序，整理出研究對象生命中的歷程轉變，發展成生命主軸脈絡，以生命線（life line）序列排開，再由生命歷程所貫穿的意義主題；透過不斷與相關資料的對照、反覆省思，並試圖用更多元面向的角度來觀照研究對象的生命歷程，逐步流瀉出她的生命源泉。

另外，田野資料的查核是確保田野資料正確與否的重要步驟。在研究過程就常常與研究對象保持溝通，並將資料整理後的暫時性報告交予研究參與者查核，檢視有無誤解研究參與者本意的地方，再加以討論、修改，以達致尊重當事人的理想。而後生命的書寫則沒有一定的規則，是反覆琢磨的寫作創作過程。除此之外，反覆閱讀與聆聽資料並住記重點，不只可以瞭解及發現研究對象的想法及當事人的意義，還能產生資料的統合及同化作用，對概念形成及集結很有幫助（劉仲冬，1996）。

一、資料分析

「整理與分析資料」指的是對所蒐集的原始資料進行加工，使其逐步趨於

系統化和條理化的過程。通過一定的分析手段，我們可以將原始資料打散、重組、濃縮，然後在新的基礎上進行整合，其最終目的是對原始資料進行意義解釋（陳向明，2002）。

資料的整理與分析實際上是同步進行的活動，本研究擬依上述質性研究相關理論，參照陳向明（2002，頁365-430）「資料分析與整理的步驟」，進行資料之整理分析。

- 一、將訪談的口語資料轉譯成訪談逐字稿。
- 二、將訪談逐字稿作適度與必要的增補（包括非語言行為註記）。
- 三、為每一份資料編號，並建立一個編號系統。如：「970119/IV02」表示訪問日期為97年1月19日，而IV02則表示訪談稿第二頁。
- 四、反覆閱讀已蒐集的資料，尋找意義：將訪談錄音資料與訪談逐字稿、現場觀察記錄資料、其他蒐集資料等，反覆聽、反覆閱讀、反覆思索。並將重要訊息加以劃記，進行「登錄有意義的語句」、「尋找受訪者自己觀點和情感感受的語言」，並「寫下研究者對文本資料的反思」。
- 五、將重要生命事件依發生的年代、時間排序、並含與生命事件有關的地點、人物、過程、原因等，組成一條核心故事線。
- 六、以觀察札記、省思札記與個案提供的文件資料補足缺漏的資料。
- 七、撰寫完成每一個研究對象的生命故事。
- 八、分析與討論：就研究對象的生命故事，分析與探討阿珍老師在生涯發展歷程中的生命經驗、學習與成長、族群與文化、教師與角色作分析與討論。
- 九、結論與建議：提出本研究結論，並提出建議，供各界參考。

茲以研究對象阿珍老師之訪談稿，說明資料分析中，將訪談的口語資料轉譯成訪談逐字稿，並將重要訊息加以劃記、尋找有意義的相關語句之過程：表2則為資料分析方法示例：

表2 資料編碼方法

訪談稿	逐字稿內容	編碼
970112/IV06	<p>我國小就有聽到別人叫我「番仔」、「傀儡」，但</p> <p>那時還沒有特別的感覺，因為我跟大家相處還不錯，所以不太去理會他，也不覺得自己身份和別人有什麼不一樣，只是有些同學很過份會一直要惹我生氣，而我也真的生氣要追著他們跑，或許他們覺得好玩吧！這時我只有好好讀書有好表現讓老師喜歡也讓同學欣賞我。</p>	<p>1.和漢人同學相處情形</p> <p>2.求學時期之師生關係</p>
970202/IV03	<p>我就慢慢覺得對孩子來講，對這樣的學生，對這樣的家庭背景，老師是很重要的，我希望能給他們一個信心的關鍵，一個重要的他人這樣…。我們常由媒體看到負面的東西，負面的觀感，妳要怎樣讓孩子發現這樣的東西，讓孩子知道他就是原住民的希望，怎樣去翻轉社會對原住民那些不好的印象，就是唯有藉由他們我們才能找到我們原來的樣子，所以我覺得在原住民學校任教老師的角色特別的重要。</p>	<p>1.原住民教師角色的重要性</p> <p>2.對原住民學生的期望</p>
970126/IV05	<p>我其實那時候已經意識到，我慢慢不會排斥自己原住民的身份，我慢慢去接受它，然後那時候，其實我回了他們一句說「那妳來，這些都給妳好不好？我們來交換，妳來當原住民好不好？」但就有幾個回答說「不要」我就回答說「那妳都這樣講啊我要這些幹什麼」我就覺得社會對原住民的觀感不是一朝一夕可以改變</p>	<p>1.對原住民角色的認同感</p>

	<p>的，所以其實有慢慢在接受原住民的身份，就是覺得要再認識，然後也知道那個自己是幸運的，就是可能在前一代可能背負更大的污名化這樣子，<u>而我們現在有機會翻身，就有機會跟別人解釋，所以我後來也常常去關心有關原住民的議題及資訊，開始認識自己的身份。</u></p>	<p>2.對原住民族群的期許</p>
--	--	--------------------

二、增加說服力—尋求真實

質性研究最常遭受的質疑莫過於主觀而缺乏客觀性，為避免相同資料因不同的人而有詮釋上的差異，因此使用多種方式、或多種資料來源、或多個研究者的向度，交叉比對結合，以呈現報告的可信度。然而質的研究無可避免會有人的主觀性（subjectivity）存在，而成見（prejudice）又是作為了解新事物所必須之先決條件，因而在主觀與成見中拿捏得當，是研究者須正視的關鍵問題（劉鳳英，1999），因為，唯有接受主觀，才能將之與既有的觀點、證據一再檢正，終至完成嚴謹的研究（劉鳳英，1999）。研究者須不斷地反省與自我檢視；反省是研究者在整個研究過程中，所採取嚴格的自我詳細檢查，就確立效度而言，反省被視為相當重要的程序（王文科、王智弘編譯，2002）。當然研究者更須謹慎處理與研究者間的對話，謹防因自我主觀意識誤導受訪者，導致資料提供的偏頗。

增進敘事研究的可信賴(trustworthiness) 的四個向度（林志昇，2003）：

- 1.說服力(persuasiveness):即研究者所提出之解釋，是否聽起來合理而令人信服的。
- 2.符合度(correspondence):即受訪者認為研究者完成的分析解釋能適當呈現其經驗的程度。
- 3.一致性(coherence):研究者須常自訪談內容中，受訪者常強調的主題，以及其

連接不同 故事時採用的語言，來修正最初對受訪者信念、目標等所做的假設，使二者能一致。

4.可應用性(pragmatic use):即此研究能否做為其他研究的基礎。

陳向明（2002）則認為，質性研究過程中導致效度「失真」的原因是：被研究者記憶衰退；研究效應；文化前設差異；被研究者使用間接資料。而若採用「一步步追循線索、證偽法、三角檢驗法、反饋法、參與者檢驗法、蒐集豐富的原始資料、比較法、闡釋循環法」等，可以去除許多的「效度威脅」。

本研究參採上述質性研究學者之研究與理論，採取致力提昇信度與效度的方法如下：

- 1、詳細說明研究者的角色、與研究對象的關係、研究對象的選取過程與標準、研究的情境脈絡、資料的整理與分析策略。在研究的過程中，進行詳實描述，蒐集豐富的資料。豐富的描述研究過程、情境與對象，有助於讀者判斷資料的真實性與正確性。
- 2、藉訪談紀錄、訪談札記、研究者省思、研究對象提供之文件資料與研究對象核對訪談記錄等多元資料與方法，並以錄音機（數位錄音筆）輔助記憶，運用三角檢驗的精神即利用不同的原始資料來源，如文本資料分析（包括訪談所收集到的資料、逐字稿、省思札記），與非文本資料（訪談過程中所收集到的聲音、表情及情緒變化），進行資料比對，以發現線索，便於歸納原始資料並進行解釋（夏林清等譯，1997）。
- 3、研究者本身持續大量閱讀質性研究相關文獻資料，充實理論基礎。
- 4、研究者本身養成省思的習慣，隨時對研究相關議題進行省思。
- 5、研究者避免任何偏見與預設立場，在訪談過程中需以尊重、分享與傾聽的態度，與受訪者建立良好的關係，可獲得資料之良好效度。
- 6、釐清與調適研究者之研究角色，以及與研究對象之關係，避免在研究過程

中產生「研究效應」。

- 7、研究資料蒐集分析中，輔以研究同儕檢核（就讀研究所的學習夥伴、研究者服務學校中具碩士學位的同仁）、指導教授檢核，可使資料翔實客觀、具真實性。
- 8、完成訪談逐字稿與生命故事文本後，先將資料親自交給研究對象，希望他能先做完整的資料檢證，以確定時間脈絡與各種事件的關聯無誤；並請研究對象做詳盡、縝密之資料查核，以便獲得回饋，提高資料的「真實性、可靠性、一致性」。

另外，在長時間的訪談過程中，研究者以不同的方式重複地問研究對象相同的事件或經驗，藉以檢核研究對象在不同時間談到相同話題時，其談話內容的一致性（黃瑞琴，1993）。更重要的，是讓其確認經由我的再詮釋所呈現出的生命風貌是否真實，亦或是有所扭曲或誤解之處，都須透過研究對象來釐清與確認。在閱讀完初稿之後，阿珍老師認為我的詮釋頗能傳達出她生命故事中的精隨，內容也沒有太多安全上的顧慮，因此絕大部分的內容都被保留下來。

第五節 研究者與研究對象的關係

質性研究必須特別考量「研究者與被研究者的關係」，質性研究者在從事一項研究時必然與研究對象之間存在著一定的關係，這些關係對研究的進程和結果都有十分重要的意義。茲列舉兩項本研究需特別注意的研究關係如下（陳向明，2002）：

一、「局內人」的優勢與劣勢

「局內人」指的是與研究對象同屬於一個文化群體的人，享有共同的（或者比較類似的）價值觀念、生活習慣、行為方式或生活經歷的人。以本研究而言，研究者與被研究者應該屬於「局內人」的關係，同是「局內人」的優勢是雙方享有共同的生活模式、能互相快速深刻理解、心領神會。要特別避免的是同為「局內人」的「陷阱」與「缺乏距離感」，有時會失去言行中的敏感性，特別研究者及研究對象背景有些相似，且平常是好朋友之關係更要小心謹慎。

二、「局內人」間的親疏關係

由於研究對象完全知道研究之進行，本研究確定是「公開的」研究關係。此外，還需注意研究者與被研究者間的「熟悉的」或「陌生的」關係，以本研究而言，研究者及研究對象的關係會帶來研究的方便，但也因而更容易隱藏「隱私」；「陌生的」關係雖有「距離感」，但也可能更願吐露更多隱密的訊息。

因為希望能敘述一個具有啟發性的生命故事，所以，在研究開端對研究對象就設定了幾個條件，包括：身為排灣族、從小在漢人學校求學、身為家中長嗣、有碩士學歷之老師、具有幾年的教學經驗。雖然，在尋覓的過程中，發現故事的主角並不算不容易尋找，於是我選定了三位女老師邀請她們成為本研究之研究對象。然而其中的兩位女老師卻因研究內容觸及到隱私部分，而在研究開始前卻步，最後只剩下了阿珍老師作為研究對象。

然而，只選取一位研究參與者，並非沒有類似阿珍老師的排灣族教師，只是生命故事的探究與鋪展，須要長期、深入地走進研究參與者的過去、現在與未來的生活中，並不是幾次訪問就可以克竟全功的事，在考量本身時間、精力之有限性，也寧可求質精不求量多。

阿珍老師，她是小我一屆的學妹，我們相熟是在成為正式老師之後，我們因有許多相同之處，同為長嗣、同為老師、有共同的宗教信仰，因此我們成為常會吐心事與分享教學經驗的朋友，但卻因為太熟悉怕她會拒絕，因此我以試探性的詢問她願不願意作我的研究對象，沒想到平常不多話的她竟答應作我的研究對象，也就展開了我的研究。而研究者與被研究者雖是好朋友之關係，許多生活經驗類似，也因為對彼此的信任感，在資料的取得較容易，但在本研究中研究者更將特別留意親疏關係的釐清與運用，隨時以研究的精神面對研究對象以免造成本研究失真。

三、研究者身份

從事個案研究者應具備下述技能，方能勝任其研究，首先，他必須具備問好問題及解釋答案的技能；其次，他必須是一個好的傾聽者，使不被自己的意識形態、或先入為主所束縛；再則，他必須是具有適應性與靈活應變的能力，不致因遇到新情境而陷入威脅，而當視之為機會；同時，他能確實掌握研究問題，不管是理論或政策導向的皆同；及必須沒有研究者自身的偏見等（Yin,1984轉引自李秀俐，2004）。

研究者是一位三十二歲之排灣族女教師，從小生長在原住民部落，是家中之長嗣，行招贅婚，有兩個可愛的兒子，從事教學工作邁入第十年，目前就讀台東大學學校行政研究所，在大學求學期間修習過個案研究、諮商理論與技術、生涯輔導、學校心理學、質性研究等相關課程，也寫過質性研究相關之作業，希望對於本次質性研究有實際幫助。

而研究者在進行蒐集資料期間，其實是帶著不安及緊張的心情，要如何使阿珍老師能做開心胸，願意將其心中真實的話對我述說？而我自己在面對阿珍老師時要如何放棄自己的偏見，及我所認為一切的理所當然，進入阿

珍老師的內心用她所思所想進入她的生命世界，體悟到我所不知道屬於她經歷的人生歷程，過程中也是要非常謹慎小心。

質的研究主張身歷其境進入研究者的生活世界，從內在觀點詮釋行為的意義（歐用生，1989），故研究者也是其中一位被研究對象，研究者常因個人經歷、主觀意識、生長環境而影響對個案客觀描述，故了解研究者背景也是一項重要課題。研究者個人經歷列如表 3：

表 3 研究者個人經歷表

年資	時間	學年	兼任職務	個人事件
1	1999	88	三年級導師訓育組長	
2	2000	89	四年級導師教學組長	結婚
3	2001	90	一年級導師教學組長	
4	2002	91	一年級導師教學組長	生長子
5	2003	92	二年級導師教學組長	生次子
6	2004	93	一年級導師教學組長	
7	2005	94	二年級導師教學組長	研究所進修
8	2006	95	五年級導師教學組長	研究所進修
9	2007	96	六年級導師教學組長	研究所進修

第六節 研究倫理

質性研究因直接接觸研究對象的經驗世界，常與研究對象接觸因而發展長期且密切的信任與互動關係，在這樣密切的人際往來互動中，許多攸關研究倫理的問題會慢慢的呈現，作研究者的不得不小心。研究倫理是指研究者

在整個研究過程中，必須遵守研究社群對研究行為之規範與要求，這些倫理規範也說明了哪些是合法或不合法的行為（潘淑滿，2003）。在質的長期研究過程中，許多人際道德和倫理規範的課題常會彰顯出來，這些倫理課題包括：評鑑、誠實、現場滲透、感同身受、使用化名和介入現場。而歐用生（1989：33）曾提出質性研究者要注意的倫理問題有四：被研究者身分要保密，避免被利用或受傷害；尊重被研究者，並獲取其支持；可訂立合作契約，並應依約行事；撰寫報告時應忠於資料，不扭曲事實。

由於與阿珍老師訪談資料內容真實敘述，以致我如何讓這一份研究發表時不會對任何一個人造成傷害，變成是一個困難的問題，因為我無法得知任何一個人會如何解讀這份論文。但我企求的是一份關懷與理解，這是我敘說的原動力，希望透過切身貼近阿珍老師，盡力描繪生命故事及產生意義。所以我努力讓公開的文本帶出正向的能量，在現場中努力維護阿珍老師敘說自己故事的權利及自由，讓她能盡情回顧。而在本研究論文中，和阿珍老師約定，研究對象、對研究對象有影響之重要他人、曾經就讀學校，均使用匿名，以維護所有相關人士之隱私。

因為和研究對象之間朋友的關係，我更要小心翼翼，不讓自己失掉身為研究者的覺醒。我必須免於陷入過分主觀、個人評論強烈的風險，以持續性的反思支撐這份研究，我也要因本次研究使與我與阿珍老師彼此都能有正向鼓勵、有更大向前的動力，也使每位讀者閱讀此文本時有所啟發與領略，使正向的力量蓬勃滋長。



第四章 觀阿珍老師的生命故事

第一節 童年的世界

一、有求必應的幼年生活

由於阿珍老師的父親不是長嗣，按排灣族傳統需自立門戶，當時父母親因為本身沒有讀很多的書，認為孩子受教育很重要，所以一家很早就選擇在平地租房子住。

因為我父親不是老大，所以我們很早就搬出去住，並沒有依附在大家庭裡，我們是小家庭。在那個時候我爸媽並不想待在山上，因為他們覺得他們沒有讀什麼書，希望自己的孩子不要和他們一樣，所以就到平地租房子，讓孩子能在平地接受教育。爸爸一直覺得他很聰明，但是就是沒有讀書，才沒有好的職業，像大伯是當警察，他就覺得若是他有讀書，一定也可以警察或更好的工作，所以他覺得教育很重要，我幼稚園就是讀私立幼稚園，他認為花多少錢沒關係，只要能好好讀書就好了。(970112/IV01)

父親很想享受當老闆的滋味，所以家裡開過雜貨店，也當過工地的工頭，專門付工人薪水，但是因為大老闆在經濟不景氣之下，欠了許多債，因此逃跑躲人家討債，那時父親先墊付的工錢，也拿不到付之流水了，當時這件事對家裡的打擊很大，而父親也不再堅持他當老闆的梦想，轉行開聯結車當司機。但父親這一轉行，卻使家中經濟有很大的好轉。

從我懂事以來，家中經濟就不錯，但據媽媽說，是爸爸開始開

聯結車之後，家裡經濟才好轉，雖然我不知道爸爸一個月賺多少薪水，而且有沒有存款我也不知道，有沒有錢也不會告訴我，但是只要我說要買什麼，爸爸一定會買給我，可以說是衣食無缺。

(970112/IV02)

所以對阿珍老師而言，從她懂事以來家裡的經濟狀況就非常好，父母親替她們姊妹倆報名了許多才藝班如：鋼琴、繪畫、心算、舞蹈…等，但因為阿珍老師小學成績很好，所以只想好好讀書，至於其他才藝課一堂課她都不太願意去上，就算去上了幾次，也會中途放棄。但父母並沒有強迫她，反而是父母比較之下認為妹妹成績不好，一定要學一技之長，所以要妹妹努力的學鋼琴，家裡在當時也買了一架高級的鋼琴。其實能滿足孩子學才藝需求的，在一般原住民家庭似乎只有公務員家庭、或高社經地位家庭才有見到。所以在原住民部落像阿珍老師家裡這樣一般社經地位的家庭中，能有阿珍老師這樣有求必應的生活享受的實屬少見。

二、父母對姐妹倆的期望

阿珍老師家庭成員簡單，有爸爸、媽媽、還有一個年齡相差兩歲的妹妹，但是她們兩常常會吵架，甚至會打架，讓爸爸媽媽很頭痛，父母常跟阿珍老師說要好好愛妳的妹妹。

可能是年紀太近的關係，心理會覺得不平衡，因為好像家裡的人好像比較疼妹妹，所以我會嫉妒就想打她出氣，但媽媽總是會說妳妹妹很可憐不要這樣對她，要好好愛妹妹才對，當然小孩子哪懂，我還是會常常因為一點小事跟她吵。(970112/IV01)

雖然國小就有好的成績，但父母對她並未報很大很高的期望，認為她是

女生，只要有穩定的工作，然後能乖乖的待在家裡就好，不然就當個護士就好，不必一定要當公務人員或擔任公職。但是阿珍老師從小只要寫到「我的志願」，她一定是寫上「醫生」，因為她認為自己數理能力好，而且當醫生又可以救人，所以一直懷抱著當醫生救世濟人的心願。

她們對我就只有小小的期望，認為我是女生會很危險，而且教特別嚴格，我還記得我被我爸爸打過兩次，一次是因為我爸爸叫我回家、叫我睡覺但是我偷跑出去，他就拿棍子打了我幾下，另一次我忘記是為了什麼事，但我就記得很清楚我爸爸打過我兩次，而且那個畫面到現在還很清楚。我媽媽不打但是會捏，但捏一捏念一念就沒事了，但爸爸就很兇。他們對我的期待不大，沒有說一定要怎麼樣怎麼樣，只希望我有穩定的工作就好了，或者說我能當護士就了不起了，不必一定是要當公務人員或者是老師只要有工作就好了，或是能坐在辦公室也好，就是不希望我再出去工作。但是我從小就想當醫生，覺得醫生.. 嗯，不曉得就覺得自己數理能力蠻好的，應該可以當醫生，我從小寫志願都是寫醫生，不是因為可以賺錢，好像是因為可以救人吧！（970112/ IV03）

三、因酒精而變調的父親

對阿珍老師而言，和父母的關係很親密，只是父親酒酒醉的經驗令她不舒服，媽媽常常要在半夜兩三點把姊妹倆放在家裡，獨自去接在外面喝酒的爸爸，因為爸爸就算喝得爛醉，也一定要回家睡覺，雖然爸爸不會叫醒他們，也不會罵人，但阿珍老師就是不喜歡爸爸有這樣的習慣，以致於後來看到別人在喝酒，她也會覺得不開心。

媽媽說爸爸是在我三年級開始做生意之後，才開始抽煙喝酒的

，不然以前是都不碰菸酒的，但他那時卻常在外面喝酒喝到半夜兩三點，媽媽就要把我和妹妹放在家裡，去接爸爸回家，因為他不管喝得多醉，都一定要回家，雖然他喝酒醉之後不會大喊大叫，但是我一直到現在，看到原住民聚在一起喝酒，我會很不高興、很不開心。(970112/ IV04)

四、受白浪同學排擠

都市學校因為漢人多而原住民少，族群的烙印格外鮮明，原住民學生易成為他人嘲諷的對象（楊淑玲，2000）。阿珍老師遭受漢人同學歧視，這些歧視有來自同儕的排擠，或語言上的偏見，如常被指稱為「番仔」、「山地人」或「黑傀儡」。在漢人佔多數的學校，原住民常受到男同學言語上的歧視對待，而多數原住民的膚色都較為黝黑，許多人常將「黑」與「髒」聯想在一起，也因此膚色較為黝黑的原住民學生，就成為同學戲鬧的對象，遭遇歧視的感受更為深刻，如（黃約伯，1998；楊淑玲；2000）提出由於原住民膚色及外貌的特徵與一般漢人較為不同，在學校當中常遭遇到被漢人同學歧視或排擠的經驗，又特別蒙受男性同學同儕的嘲笑結果研究相同。

我國小就有聽到別人叫我「番仔」、「傀儡」，但那時還沒有特別的感覺，因為我跟大家相處的還不錯，所以不太去理會他，也不覺得自己身份和別人有什麼不一樣，只是有些同學很過份會一直要惹我生氣，而我也真的生氣要追著他們跑，或許他們覺得好玩吧！這時我只有好好讀書有好表現讓老師喜歡也讓同學欣賞我。(970112/ IV06)

五、歧視原住民學生的老師

學校生活是令她不想提起的回憶，當時阿珍老師所讀的國小，是一間大型的學校，小學四年級班上共有將近六十位學生，但只有她和另外一位男同學是原住民，本來都沒有在意本身原住民身份的阿珍老師，也不覺得自己和其他人有什麼不同，但卻在常常聽到別人喊「山地人」、「番仔」、「傀儡」之後，對自己身份感到討厭，以至於只要聽到別人這樣喊她、羞辱取笑她時，就以暴力相向，也只有好好讀書在課業上求表現，贏得老師的讚美及同學的尊重。這位令阿珍老師印象深刻，對原住民懷有嚴重歧視及刻板印象的國小老師，在學習歷程早期造成很大的影響。

這位老師是對原住民學生有嚴重偏見，認為原住民學生比較笨，甚至要功課好的學生不要和原住民學生太常往來，以免學業受到影響，造成我被同學孤立，老師也不太理我（970112/ IV02）

而老師對原住民學生迥然不同的對待，讓她受了很大的傷害。

我覺得這位老師會將原住民學生課業成績不佳與其族群身份劃上等號，造成標籤效應，就算原住民成績比漢人同學優異，但老師還是不會肯定原住民（970112/ IV03）。

從阿珍老師童年的就學經驗中，看到一個在學習場域遭受不平等的待遇，卻又不能作聲反抗的幼小心靈，在班級時刻感受到空氣中充斥著對原住民族偏見的氛圍，背負著沈重的包袱，不只同學還有老師，都有相同歧視的對待，以致雖然成績表現優異，但這位老師卻因為她原住民的身份，不讓她授獎，她說：「這老師覺得考試成績都是我不小心考好的，原住民應該都是笨的（970112/ IV01）」。

此外，原住民學生常被一般人認為在歌舞及體育方面有較強的能力與天

賦，因此當阿珍老師在音樂課發出五音不全之音時，遭到了老師恥笑，老師忽視每個個人都有個別差異，在原住民的身上，當然也存在這天賦的差異性，只是老師視而不見，誇大阿珍老師的不足。這些刻板印象讓阿珍老師在當時受教過程中，不但沒有得到教師的關注，還因教師的刻板印象，認為原住民資質差、唸書缺乏動機，只是體能好、愛唱歌跳舞等等，被老師污名的過程，產生被貼標籤的感受特別深刻。阿珍老師所遭遇的情形就和林淑媛（1998）研究發現相同原住民學術菁英在回溯其教育經驗時，因教師的族群偏見而傷及自尊，而在不瞭解原住民學生的文化背景下，偏見與刻板印象會阻礙師生間的互動，更遑論關心原住民學生。

老師的態度對孩子而言，時常扮演著身教的重要角色，一言一行時常會是孩子們學習模仿的對象，但是若老師沒有一個良好的楷模，就很容易造成錯誤的角色楷模。老師對原住民學生的態度是很重要的指標，如果將負面的刻板印象加諸於原住民孩子身上，似乎是一種不公平的對待與偏見歧視的不良示範，這樣不只會加深原漢衝突，也是學習上非常深刻的導引。但雖然遭遇到老師不公平的對待，這位老師卻成為影響她很深的一位老師，因為生命中許多的轉折會累積成一股力量，這力量唯獨自己經歷過之後才能真知與瞭解，也在一個個的行動歷程中提昇自己、也為自己增能。

其實我現在回想還滿感謝她這樣對待我，至少讓我更有動力去表現去努力，才有今天的我。（970126/ IV03）

雖然由譚光鼎（1999）研究教師的刻板印象能成為一種歧視和偏見，是損害原住民學童學習動機和學業成就的不利因素，在學校教育過程中，教師的態度的確佔有舉足輕重的位置，但是阿珍老師沒有因此放棄替自己爭取榮譽的機會，她說：「當時我想說我要努力掙脫原住民身份為自己帶來的不平，並繼續在學業上求進步表現」（970126/ IV02）。

六、給予信心的導師

在五年級時老師發現阿珍老師數學方面的優異，因為她獨特的數理理解能力，老師常會出困難的題目給她挑戰，也瓦解一般人對原住民數理能力差之觀念，而這位老師常常表達對她的關心與重視，又讓她作班上數學小老師，增強了她的自信心，也提升在低年級因為原住民身份而低落的自尊心。

在小學五年級時，每次在班上作數學應用題，我都能在短時間即算出答案，因此使我對數學產生了極大興趣，我每次都能很快的解出答案，老師也常常在全班同學面前作口語上的讚美，讓我備受激勵，也讓我增加信心（970112/IV03）。

譚光鼎（1998）教師的態度扮演著決定性的關鍵，教師若能給予適度的期望和鼓勵，能提升原住民學生的學業成就，教師如果關心原住民學生，學生是可以感受的到，但若缺乏對弱勢族群認識與尊重，則教師的偏見態度是很容易傷到學生的自尊的。

第二節 國中、高中階段

一、原漢壁壘分明的國中生活

進入了國中階段，阿珍老師到了市區最大的平地國中就讀，但是就在國中一年級發生了兩件事讓她非常心痛，而無能為力的事，這也使得阿珍老師對自己的外貌以及血統進入嚴重自卑的開始，第一件事就是男同學班上幫她取了個外號叫「黑蟾蜍」「黑傀儡」（台語發音）。

雖然我不是特別黑，但由於輪廓很明顯是原住民，所以他們就

幫我取了「黑傀儡」這個外號，記得一次放學途中，我走在兩位男同學前面，就一直聽到有人叫黑蟾蜍、黑蟾除，心裡想大概不是我，結果隔天回到教室，我後面的男同學拍我的背，然後叫我黑蟾除，當時真的很想找個地洞鑽下去並好好哭一場，但是我忍了下來，安慰自己反正成績比他們好，但是這個傷害卻永遠留在心中，我甚至想問他們，我黑皮膚是我的錯嗎？或者直接告訴他們皮膚黑根本就不是錯。(970119/ IV01)

另外一件事，是一位女同學想要聯合班上其他女同學來排擠阿珍老師，不要讓她有任何朋友而且被孤立起來。

我謝謝老天爺還好她的計謀沒有成功，因為當時的導師很疼我，又因為我的數學成績不錯，算是班上的數學小老師，大家不敢找老師問問題時就會來找我，我結交不少替我仗義言的好朋友。我只是不懂，為什麼要這樣對我，我從不知道的原住民身份會妨礙他們什麼。(970119/ IV02)

雖然阿珍老師在國中時，屬於學校前段班的好學生，當時全校那個年級只有三個原住民學生在前段班，也就是所謂的「好班」，但因為自己輪廓較明顯所以很容易被人看出原住民身份，其他同學哪裡管是不是好班學生，只要是看到原住民，他們就會冷不防的在背後叫一聲「番仔」、「傀儡」，所以她討厭極了自己的原住民身份所以阿珍老師對於自己原住民身份一直很不喜歡，她常會在內心反問自己「為什麼我是原住民」、「為什麼我是」、「為什麼要笑我」？

我很不喜歡當原住民，我也不喜歡皮膚黑黑的，所以每次在受到漢人同學取笑時，我就會更氣為什麼我是原住民。(970119/ IV03)

但阿珍老師在面對受壓迫的處境時，不是沈默的、不是逆來順受的，從研究中過程看見她積極抵抗的身影，跌倒要再爬起的勇氣。

我期待有一天要讓漢人同學刮目相看，我要用成績來證明，黑不是一個錯誤，它只是一個記號，黑的人也可以奪得高分的。

(970112/ IV03)。

阿珍老師在國中時期，班級充斥著對原住民族偏見的氛圍，孫家秀（1998）、Hamilton（1998）研究結果，弱勢族群女性多招致優勢族群男性的族群歧視態度。阿珍老師因膚色而感受歧視經驗，也影響同儕互動及心裡狀況。

國中男同學叫我「黑傀儡」的傷害實在是太大了，這個陰影一直影響我，我受不了別人這樣叫我，我也不太和別人交談，我變的很自卑，也因為自卑我都盡力做好每一件事，我不要让別人瞧不起我，我不容許自己有一絲差錯，我不想再承受別人對我的取笑，因此我特別注意自己外表的美醜，開始減肥、為了使外在皮膚變能白，用品質好的保養品，加上日常加強防曬，就是要讓自己變美、變白（970112/ IV02）」。

雖然依陳枝烈（1997）研究都市原住民兒童適應問題中，所描述的兩位原住民男女學生，在學校同儕互動上並沒有族群的界線，且在吳天泰（1994）研究師院原住民男女學生的資料上，大部分的同學未感受到對原住民刻板印象的壓力，但阿珍老師卻明顯感到原漢族群間壁壘分明的界線，在國中因原住民的身份，遭受到女同學集體排擠，不論課堂或課餘時間，原漢之間沒有交集。阿珍老師說：「這件事之後，我變成一個自卑的人，而為了隱藏內心裡那個自卑的影子，我掩飾得很辛苦（970112/ IV02）」。

二、對原住民同學不滿

當看到一些後段班原住民同學不好的表現，比如說抽煙、蹺課，她會很氣的認為都是這些壞學生讓她原住民身份更污名化，所以特別不屑其他原住民同學，她都認為她不被尊重都是因為他們。當時心裡對原住民同學有太多的問號，為什麼要做這麼多讓人討厭的事，為什麼要讓原住民一直生活在別人的唾棄中，當時阿珍老師對其他原住民同學感到非常不滿。

看到其他後段班學生，做壞事抽煙都是他們，我都覺得我不被尊重都是因為你們，所以就很不喜歡他們，然後在路上看到其他原住民的國中生在抽煙，我看到他們會用斜眼瞪他們，覺得他們很討厭。

(970119/ IV03)

三、國中老師鼓勵她要為原住民爭光

阿珍老師因為在國中成績名列前茅，使得雖受某些同學族群偏見態度，但卻受到教師的關照與疼愛。原住民學生的學業成就低落雖不是絕對，但卻是普遍的現象，因此在國中功課成績突飛猛進、表現優異的阿珍老師，就顯得特別的突出，格外引人注目，國中分到學校的A段班，成績好加上原住民身份，更使她備受師長的注目。阿珍老師的數理能力益發加強，所以靠著她數學成績的表現，讓老師刮目相看，也讓其他漢人同學發現她和其他原住民不同，也洗刷別人對原住民就是成績較低落的刻板印象，導師更因阿珍老師的原住民身份而對她寄予厚望，常常在私下對阿珍老師說鼓勵的話。

我的老師常常對我說要好好讀書，以後要為家族、為原住民爭光，可能除了是因為我成績好以外，教師也可能覺得我是個可造之材，可以唸得更好 (970126/ IV01)

當時國中老師不斷地鼓勵她要奮發向上，而阿珍老師在國中時期，雖然有原住民優異的體育細胞，在運動場上表現也不錯，但是一位漢人教師卻跳脫一般的思考窠臼，她並不鼓勵阿珍老師參加各式運動比賽，以及加入學校田徑隊，而是期勉阿珍老師要在學業上努力用功，考上理想的學校，期勉她將來更能改善原住民族的困境。阿珍老師對國中時期的老師心存感激，雖然在國中遭受到男同學的歧視、女同學的排擠，但遇到對她極好的老師，對她日後的生涯規劃有很大的影響。教師如果關心原住民教育，學生是感受的到，倘若教師缺乏對弱勢族群的認識與尊重，則教師的族群偏見態度時確是會傷及學生的自尊。阿珍老師提到影響她生命歷程關鍵的一位國中老師，讓她至今在教學現場上就會常提醒自己：「要帶好每一個孩子」。

四、父親對她的期待—當老師

阿珍老師父母不是公務人員，社經地位也不高，學歷只有國中畢業，但是父母對子女教育抱有期待。或許父親因工作關係，無法提供她在學業上實質的諮詢或指導，但是父親明瞭教育對子女未來發展的重要性，爲了讓孩子能無後顧之憂的學習，給予子女良好的教育環境，父母勤奮的工作，母親甚至接了三種不同的工作，早出晚歸的辛勤賺錢，就爲了不讓孩子在缺乏資源的環境下學習。

父母讓我們姊妹去學鋼琴等才藝，我跟他們表明想補習時，父母也會給補習費用，需要的學校用品及書籍，父母會二話不說馬上購買，她們很放心我們，所以不會一直逼我們看書，但是我很自動會看書。雖然父母從不會因為我成績退步而處罰我，但是我只要看到父母這樣努力賺錢，就爲了我們姊妹兩的教育，我就有要積極向上、想改變目前家庭情境的想法。（97011/IV03）

因為阿珍老師國中的成績表現極佳，又具有原住民身份考試可以加分，所以父親對她的期待特別大，也對她特別好，希望她能考上高中。但是因為阿珍老師對數字有興趣，所以高中她比較想讀商業的學校，所以當高中五專成績出來時，她非常興奮五專成績原始分數加上加分已經超過總分，可以去讀她想讀的商專，但當她將她的想法告訴父親及家人時時，接踵而來的是一番責備及勸說，所有人都反對，雖然那時還沒考師院的想法，但大家好說歹說都要她去讀高中，爸爸則給她兩個選擇，不是讀護專就是讀高中，阿珍老師在思考之後被說動了，放棄自己想讀的商專去讀高中女子中學。

我國中成績很好上高中應該很容易但是我喜歡數字想要每天跟數字在一起，所以想讀商專，可以跟數字玩遊戲就覺得很快樂，但是我爸爸不讓我念，因為他說我們是原住民是女生，家裡又沒有好的背景，他認為當護士就好了，而且家裡有人生病又可以順便幫忙照顧，他說不是念護專就是高中，只有兩個選擇，我當然就選擇高中。(970119/ IV05)

五、轉變個人志向的高中時期

進入了高中時期，也是因為身份的特殊性，受到老師們特別的關愛，教師對阿珍老師的教育期望與鼓勵，更提升阿珍老師的學業成就，幾位老師也常鼓勵她。

老師常對我說不要看輕自己，以後一定會有好的前途，千萬不要放棄妳的任何一個機會（970126/ IV03）。

這時所有的朋友及接觸的人幾乎都是漢人，因為同學都是女生，程度也相當，並沒有遭受到歧視的對待。

我常和漢人同學一同討論、複習功課，而原住民同學成績比較差，所以和原住民同學比較無法打成一片，我和班上成績好的同學反而成為一群，對於原住民同學的印象，就是：「愛玩」，對我課業沒有幫助。(970119/IV03)

而阿珍老師此時期沒有特別的興趣及志願，但大學就想要讀理組，沒想到高中數學成績雖然不錯，但是生物科怎麼考都考不好，這樣去讀理組也是吃虧，所以只好放棄理組就文組。又因為爸爸在高三那年出了一場車禍，在訴訟及等待判決的過程中遭受到許多委屈，所以立定志向要考台大法律系，作一個律師，替原住民發聲。

就是一些…一些事情讓我覺得我應該讀法律，高中的時候他出了一場車禍，發現這個社會對原住民有很不公平的待遇，因為你的膚色，因為你的老實，因為我爸爸很老實、很誠實，然後所以又遇到很不對的律師，讓他的案子就是..然後爸爸又生病，案子又纏身，所以他的病情一直沒辦法好轉，而且那個第一個律師又騙我們，他兩邊都談拿了我們的錢又沒有幫我們，就覺得很不公平，那時就覺得原住民要出個律師為原住民發聲。那時候想讀法律系往律師這條路走，就想考台大法律系，但說給爸爸他們聽他們也聽聽而已沒有說什麼，就覺得成績雖然是中等應該可越艱難的越可以拼出一個好成績，雖然成績剛開始會比不上人家，但是我不怕我讀不下去，我不怕我是加分考上而沒辦法讀。我不怕，我一定會衝過去。

(970119/IV07)

而在高三時雖然已經知道可以考保送甄試去讀師範學院，但是阿珍老師不想當老師所以根本不想去考，而且又怕自己會考不上，受到別人取笑。但老師們及父母卻極度希望她能去考試，她後來拗不過父母的要求，而且也想

說在聯考前先去考個經驗，所以當時就和母親坐火車去花蓮考試，沒想到這麼一考也被她考上了。當她還在掙扎要不要去讀、要不要再去考聯考時，爸爸卻用求的語氣希望她去讀師院，爸爸希望阿珍老師這次就再聽一次，以後的夢想可以在畢業後再去實現，到那時就算要賠公費他們也願意出，而阿珍老師若要再進修或補習的錢，他們一定也會負責，因此阿珍老師聽完父親所說的話之後，她也不想要讓父母失望，就答應了父母的請求，放棄要當律師的夢想轉而讀師範學院準備一個國小老師。

其實我不想考也是怕考不上，怕面臨兩次的失敗，但是我爸爸一直說去考看看嘛！考上又不一定要去讀，就去考看看啊！聯考再考一次。他一直這樣說，我覺得那是他們設的陷阱……，嗯…我根本不想念不當老師……。但我考上時爸爸就一直說服我，他說就算是求妳，以後妳要讀的可以利用晚上去念，若想再讀研究所或考別的要補習我們可以賠公費，四年後再說也沒關係啊！錢妳不用擔心，但是求妳現在先去讀師院，他就一直求一直求，我就說好吧！就算是要報父母恩，我就準備心要讀師院了。(970119/ IV10)

第三節 族群意識覺醒的大學生活

一、加入原住民青年社喚起為族群服務的信念

進入大學之後，國中在路上被男同學取笑的陰影仍在，所以不願和別人交際，害怕和別人接觸，更不願意和原住民在一起，所以在大學時沒參加過任何一個社團，更別說加入「原住民青年社」了。其實她有參加過一兩次「原住民青年社」的活動，但怎麼樣就是覺得無法加入他們的話題。再者阿珍老師覺得原住民男同學聚在一起不外乎是會抽煙、喝酒，她感到很不屑，而且

又看到原住民女同學放聲大笑，她簡直不能接受，因為對她而言那是很三八的行爲，所以她當時根本不喜歡也不願意和原住民同學在一起。

我覺得那國中的事真的是陰影，所以我不喜歡參加那個活動，只要是交際的事情我都不喜歡，我也不喜歡別人盯著我看，因為有那個陰影，所以我也不想參加社團，我不想跟一群爛人在一起，我只要看到抽煙喝酒的人我會很不屑，我很討厭，我不喜歡過那種糜爛生活的人，慢慢知道社團裡的一些活動，我就覺得我根本就不喜歡你們，跟你們在一起無法溝通，在社團裡我渾身不自在，因為我沒有跟那麼多人相處過，而且有男有女，我也沒有跟原住民的男生相處過，沒辦法融入他們，怎麼女生笑那麼大聲？怎麼那麼開心啊？就覺得..就覺得..怎麼那麼三八啊！就覺得怎麼都這樣啊！
(970126/ IV01)

阿珍老師就連班上三位原住民同學，除了課堂上的討論，平時甚少交談，因為阿珍老師自覺漢化較深，比較能贊同平地同學的作事求學態度，對於原住民的一些習性、價值觀、深感不能苟同，所以在大學時期阿珍老師身邊的朋友都是漢人，一直到現在會敘舊、會聯絡的也都是這些漢人朋友。

我覺得我漢化的很嚴重，所以我沒有辦法跟他們相處，對他們的價值觀和他們處理事情的方式我到現在都還沒有辦法忍耐……，所以我周圍的朋友都是好學生、都是漢人，到現在我們都還會聯絡、相約見面。(970126/ IV03)

但儘管如此，因為畢業後要分發至原住民部落學校，開始參加社團所辦的「文化巡禮」、「原住民部落小學服務」等活動，踏出自己的部落，對原住民認識，也從自己的家鄉、族群，跨越到其他的原住民族群。在一次參加社

團之部落學校服務，她對原住民孩子改觀了，那一次到達深山部落，當看到孩子一顆顆的大眼睛無邪的盯著她看，眼角透露期待被關心被疼愛的眼神，阿珍老師心生疼惜之情，也在那一次部落服務之後喚起了要為原住民孩子盡心盡力之情懷，也因此參加社團所辦類似活動以及專題演講，增進自己本身對族群、對文化的認識。

當我來到山上部落學校，一顆顆的大眼睛盯著我看時，使我發現這些原住民孩子對渴望別人關心的之神情，是如此深刻的感動我，我體會到雖然當初在這個年紀被漢人取笑過，但現在這些在山上的孩子處境更可憐。於是我開始思考，自己的身份可以帶給原住民的孩子什麼？可以為他們付出多少？又可以為自己族群出多少的力？（970209/ IV02）」

二、大學老師啟發認識原住民文化的想法

雖然剛升上大學一直對原住民身份感到抗拒及對原住民同學排斥，但由於阿珍老師所修的是「社會科教育系」，在大學三年級時，系中所開課程當中有幾堂是會介紹到原住民文化，她才不得不去認識、去瞭解許多相關原住民社會文化及習俗。而在一次上「政治學」課程討論中，和同學的對答內容及過程讓她確定自己已認同原住民的身份，在後來也興起了阿珍老師研究原住民社會文化的興趣。

曾經我們在好像是政治學的課，討論過有關於原住民的議題，是由好像我們班上四個原住民同學報告，然後就有同學說：「你們很好耶，你們可以加分，讀書又免費」，我其實那時候已經意識到，我慢慢不會排斥自己原住民的身份，我慢慢去接受它，然後那時候，其實我回了他們一句說「那妳來，這些都給妳好不好？我們來交

換，妳來當原住民好不好？」但就有幾個回答說「不要」我就回答說「那妳都這樣講啊我要這些幹什麼」我就覺得社會對原住民的觀感不是一朝一夕可以改變的，所以其實有慢慢在接受原住民的身份，就是覺得要再認識，然後也知道那個自己是幸運的，就是可能在前一代可能背負更大的污名化這樣子，而我們現在有機會翻身，就有機會跟別人解釋，所以我後來也常常去關心有關原住民的議題及資訊，開始認識自己的身份。(970126/ IV05)

此外，在大學寫畢業專題時，找了一位女漢人教授當指導教授，源於這位漢人女教授對於原住民文化研究相當的投入，更是出了幾本與「排灣族」有相關的書籍，而對這位女教授由衷的感到佩服，也因此才發現自己的微不足道。

她對原住民文化的認識也讓我深感慚愧，對自己排灣族文化我所知道的只有皮毛，而教授在言談中說出來的原住民故事及歷史文化，彷彿她就是部落生長的孩子，但相對的，身為排灣族的自己竟什麼都不清楚。(970209/ IV03)

三、父親生病時體認擔負長嗣之責任

在大學階段中，學業成績對阿珍老師而言沒有造成很大問題，因為她在面對作業及考試時總是兢兢業業，平常上課就會作預習及複習工作，只要是老師交代的作業，她也總在期限前三週就把它完成，雖然自覺不是絕頂聰明，但成績總是讓她感到滿意。但對她而言，這還不是最大的收穫，最大的改變及收穫就是能接受自己原住民身份，及對自己長嗣身份的認識及承擔。而對於自己身為排灣族的長嗣身份及責任，卻是在父親生病過程中才慢慢有了體認。

在那時我才明白，為什麼媽媽一直常常跟我說，妳要照顧妹妹，妳是大姊。我爸爸住在醫院將近半年，我換我媽媽我媽媽一個禮拜去兩三天，然後就換我照顧我爸爸，因為我媽媽還要先去掃地上班，媽媽會給我一筆錢，給我和妹妹用，但她也不會問還有沒有錢夠不夠，完全信任我，只說要好好照顧妹妹和家裡。那時候我才覺得像大姊，因為還要整理，就是要幫妹妹準備，就是..就是一個家長，原來我是要承擔這個家。(970126/ IV06)

第四節 回饋鄉里的教師生涯

一、由排斥到認真投入的教學工作

雖然有許多的人都很羨慕阿珍老師將要擔任教職工作，但是因為當老師原本就不是阿珍老師的志願，所以當大學畢業後要進入國小教學，她感到惶恐及排斥，再加上她原本就不喜歡和人接觸，所以教小朋友這件事她不想也不願意，但是因為那是自己的工作她也只好去接受了。

雖然很多人都羨慕我要當老師，都會說好好喔當老師！但是我會害怕，因為我不是很喜歡小孩子，我覺得我沒耐心，可是就還沒可是大家都說好，好像就真的有這麼一回事，我想就試試看，那就是要工作，本來就沒有特別的期待。(970202/ IV01)

剛剛進入教職就帶五年級的學生，雖然剛開始原本不想接觸孩子，但是當阿珍老師回想自己的成長過程，發現老師對自己的影響力這麼大，在回溯自己在讀大學時閱讀到相關的原住民書籍及文獻中，常常可發現教師對原住民孩子的重要性，於是她決定要好好愛這些孩子，教這些孩子。

我覺得就是大學時候對原住民的認識，還有我看到很多文章，就覺得原住民孩子需要老師，需要老師來帶領，多認識孩子們一天，多認識孩子們的家庭一天，就覺得他們需要愛，他們需要有人關心，就然後我就以我的經驗，我國小的那個老師就是很肯定我…，所以我覺得就是要肯定、要愛他們。(970202/ IV01)

因為阿珍老師自覺不擅於用言語來訓誡他們，也不會在口頭上讚美他們，所以她不斷的用書信及紙條交流的方法來鼓勵孩子，和他們溝通，在字裡行間表達他對孩子們的愛，日復一日，以致於到現在，這些孩子們還會寫信或以電腦郵件和老師報平安或訴訴苦，希望老師能再指點迷津，能告訴他們現在應選擇的道路，使自己不至於走差，但是阿珍老師認為這樣的溝通方式也不是很好，因為她認為孩子應該也要學習面對面和別人溝通，還有能用口語來表達自己的情感。

我覺得我應該可以還可以用其他的方式來愛他們，我卻選擇用另外一種方式來愛他們，因為我很嚴格我應該常常跟他們說說話，就是這樣所以他們到現在，他們不敢就是、不敢面對你，就是用文字來關心你，如果那時我可以用其他方式來愛他們，也給他們一樣的東西，來關心他們，他們就可以跟我面對面，而不是靠寫信來彼此關心。(970202/ IV03)

而初任教師時，阿珍老師總是給自己很大的壓力，後來「作到完美」是她的生活態度，甚至都快成了變態，造成她精神上的緊繃，所以當班上孩子們的表現不如預期，她反而對自己感到自責，甚至想要給孩子們加更多的東西，但是後來發現自己強逼學習方法徹底錯誤。

我若事情沒做好會感到很難受，除了因為把事情做好，可以得

到很大的成就感，又可以因此贏得別人的讚美，我發現這可為我帶來信心，但班上十位學生都被我搞得也整日鬱鬱寡歡，孩子們一點也不具這年齡應該有的活潑天真，我把太多的理論放在他們身上，以為是為他們好，我沒想到他們只是孩子，而且是缺乏資源及家庭溫暖的孩子，我應該要換個方式愛他們才好，否則不只我不快樂，上學對他們而言更是痛苦的記憶。(970202/ IV03)

雖然在原住民學校同儕間的競爭並不激烈，升學壓力也沒那麼的重，但是阿珍老師一直相信唯有「教育」可以救他們自己、他們的家庭，所以阿珍老師甚至不讓孩子們下課，為的是要他們懂得爭取時間去習得更多的知識。她認為原住民孩子一定要有「基本功」跟別人競爭，就算升學考試能外加分數，但沒有「基本功」還是會被別人比下去的。

我之所以這麼要求學生，是因為我認為基本功非常重要，我認為為升學仰賴加分，不如自己先努力，一定要努力！（970202/ IV03）

阿珍老師到原住民學校任教之後，對自己的期許很深，她發現越認識孩子，責任益發加重，所以她一直希望自己能成為孩子的重要他人。雖然在現在這多元的社會，大家較能接受原住民，對原住民孩子的歧視也不是很深，但社會還是把原住民及漢人切割開來，並不是完全融在一起的，再加上媒體上對原住民的報導有許多負面評價，所以阿珍老師迫切的希望，孩子們能藉由良好的教育來扭轉現在處於劣勢的狀態，也希望孩子們能建立自己的信心。

我就慢慢覺得對孩子來講，對這樣的學生，對這樣的家庭背景，老師是很重要的，我希望能給他們一個信心的關鍵，一個重要的他人這樣……。我們常由媒體看到負面的東西，負面的觀感，妳要怎樣讓孩子發現這樣的東西，讓孩子知道他就是原住民的希望，怎

樣去翻轉社會對原住民那些不好的印象，就是唯有藉由他們我們才能找到我們原來的樣子，所以我覺得在原住民學校任教老師的角色特別的重要。(970202/ IV03)

阿珍老師自認能為孩子們作的，就是盡己所能給予，雖然自己不會說流利的族語，但就是要給他們基本功，可以應付未來競爭的基本功。而她獎勵孩子們的方式很特別，每次定期評量後阿珍老師會選出班上表現良好的前幾名學生，帶去市區吃排餐、到 KTV 唱歌、逛書店、逛百貨公司，雖然在一般人看來沒什麼，這對一直居住在山中的孩子卻是最希奇且高級的獎勵。雖然這樣的花費不少，她卻未曾計算過每一位孩子平均分攤多少，她只希望這麼做能給孩子們夢想，如果有朝一日孩子是因為她的付出而催化自己夢想的實現，那她所得到的就不是金錢所能衡量的，這一切也都值得的。

我只是要他們知道，只要他們努力，以後他們也可以過這樣的生活。(970202/ IV01)

二、對主流課程重視甚於其他課程活動

而在面對現今多元的學習、主流課程以及文化課程教學，阿珍老師還是覺得加強學科能力為先，至於文化特色或族語的學習，應該大部分是家庭或社區來擔當此責任。

因為我覺得文化就是生活，在你的生活上沒有文化，你不應該是到學校來學文化，你不可能來學校學文化，所以我一直覺得家庭教育很重要，在原住民社會，成人教育很重要，家庭教育很重要，就是從大人開始教育，我們才能，回去才能接受這些文化，要不然你在學校教文化就是很奇怪。因為學科就是基本的東西，就是出去

社會跟別人競爭，那就是跟別人溝通的東西，那這些你都不會了，單有這些文化，你不能說出來，你不能作出來，就是連溝通和別人相處的機會都沒有，你又如何把這些文化的東西作出來？你可能就是回到部落的原始社會，所謂的多元就沒有意義了！所以學校應該還是以主流課程學習為主，如果文化能在家庭及社區教就好了，基本的能力學校一定要給他。(970202/ IV05)

而在原住民學校幾乎每校都因老師們的專才發展學校特色，在阿珍老師所服務的學校即是發展足球運動，當學校老師提倡運動教育，鼓勵孩子們參加足球隊，她卻不以為然。而甚至有些家長們也認為孩子學業成績不好無所謂，若有一技之長，比如說踢球也好，原住民家長最喜歡在運動場看孩子比賽了，但是她卻氣憤家長有這種觀念，她極度反對孩子因踢球或過度訓練而荒廢學業。

對於加入校隊踢球，幾個同事和她有不同想法，他們認為就是孩子不會讀書，才要讓他們去踢球學習一項技藝，何況孩子們精力旺盛，就把精神體力用在運動上。有好幾次在正式的會議上和這些老師起衝突，因為她認為不該再讓孩子踢球，而是要加強他們的學業。

就算是踢球比賽得第一名，但是不會加減乘除又怎麼辦？以後能作什麼？為什麼花太多時間在作這些訓練？(970209/ IV03)

她說甚至在一次的晨會中對這些老師說出：「你們都踩著學生的頭來取得積分以好晉升主任校長，根本不是為了學生好。(970216/ OC02)」所以當大家都配合推行運動或校隊，她卻極力的拒絕，甚至有一次，班上學生趁她參加研習不在學校時，去參加球隊訓練，第二天她回到學校知道了這件事，馬上就對孩子講道理。當時阿珍老師跟學生講了很多人生哲理讓他們明白，她

帶著懇切的心表達對她們的關心，自己也流下了眼淚，當孩子感受到她的用意也懷抱歉意。

我不是反對他們踢球，但是現在有比踢球更重要的事，是他們現在必須先去作的，就是要好好讀書，目前讀書對他們而言比什麼都重要，我不要我們原住民的孩子，永遠只停留在一般人的刻板印象『很會運動』，甚至被說是『頭腦簡單，四肢發達』，這樣孩子們太可憐了，而我們擔任原住民學校老師，當我們孩子升上了國中、高中，有沒有去瞭解學業成績表現如何、學校生活適應狀況、品德操行問題，還是當老師的我們利用完了他們就算了，這樣對孩子太殘忍了。我們若把他們看作是自己的孩子，我們一定是想把全部的給他們，而不是像現在這麼自私。(970216/ IV02)。

這一段感人肺腑的談話，我們可以看到一個原住民老師從心底對學生真切的渴望，渴望自己能為孩子帶來不同的未來，相較於其他「利用」學生的同事，她說我就是不放棄能救學生的機會。也因為她這樣的執著，常被同事覺得她是學校異類，但她說：「我做好我該作的，別人的批評與責備都不算了什麼(970216/ IV03)。」

三、男孩也可以套上女孩的衣服—真正落實性別平等教育

阿珍老師因為對傳統「長嗣制度」性別平等文化內涵的喜愛，於是她想延伸她對「性別平等」課程的加深研究，於是在民國九十四年間，報考了三間有關性別與多元文化的系所，在當時她考上了花蓮及屏東兩間學校，但在考量距離及對課程的興趣之後，她選擇了既離家近又是最感興趣的「性別所」。因為修習的課程讓她對性別議題更敏感，特別是一位王姓的教授所上「性別平等教育」之課程，每一次的上課內容都深深的感動她的內心，更觸發她

一定要落實性別平等在她的工作職場，在她的教學領域裡，而她也常常寫有關性別平等相關文章，表達她對性別平等的重視。

因為我是讀和性別有關係的系所，所以認識許多在這議題上面有研究及投入的人，還有王老師的課更是讓我每一堂課感動，我也因為他們更重視自己周遭有關性別平等的文化，也因此懂得如何去尊重不同性別，也包含第三性的人。我在班上不只以我自己的例子傳述原住民長嗣制度，以及這文化性別平等的內涵，我也跟他們特別強調性別平等的課題（970216/ IV03）。

阿珍老師也提到學校的校規的規定也是影響性別角色形塑的關鍵，例如：穿裙子和穿褲子這件事上，或者頭髮的規定，也因性別不同。阿珍老師說出一段在班上發生的一件事。

有一次，班上一位陰柔特質較明顯的男孩擦了指甲油，然後學生向我報告，我和學生的對話是這樣：

我：為什麼男生不可以擦指甲油？是誰說的呢？

孩子甲：可以啊！

孩子乙：我媽媽說的。

我：你們覺得他為什麼要擦呢？

孩子們：因為漂亮。

我：他擦指甲油有妨礙到你嗎？

孩子們：沒有。

我：好，你們仔細想一想，我們是不是都是人呢？

孩子們：對呀！

我：既然是人，就沒有分什麼是男生可以女生就不可以，或是女生可以男生就不可以，除了生孩子之外。

一群孩子說：對呀！沒關係，只要○○○（擦指甲油的孩子）開心就好了。

我：○○○，你是不是很想穿裙子呢？（研究對象記事本）

我擔任這群孩子的導師已經三年半，對孩子都有基本的認識，這個擦指甲油的孩子，一年級開始就很喜歡和女生一起玩，他很少和男生一起，特別是陽剛特質較明顯的孩子，孩子除了因功課沒寫的關係被我責罵，其他時候他都稱得上乖巧，所以他的陰柔化特質，倒是沒什麼責備。我在他們二年級上了性別教育研究的課程，開了性別之眼，我心想還好我沒因為他的陰柔特質罵過他。很有趣的是，在上面那件事發生過後的星期三，聽同事說，他穿的非常女人，我倒是沒有注意到，這個同事告訴我，還好他在你的班上，否則他一定會被罵。（970216/ IV04）

這件事若發生在其他沒有性別平等理念的一般教師，一定是痛罵學生並請他擦掉，但阿珍老師卻是落實性別平等教育，當我們只注意到族群的議題時，往往會忽略其他方面弱勢的孩子，就如同我們學校的教師注意到的是我們原住民的孩子經濟和社會地位的弱勢，但是當我們面對一群更是無法發聲的人時，卻又無法去尊重或是協助他們。

教師是學校的重要關鍵，不管上面的政策如何推行，執行者是教師，如果我們願意用更開放的眼睛和心胸去看看、去聽聽、去學學，我相信我們的教育仍是有希望的，平等和諧社會也才有可能。（970216/ IV04）

因阿珍老師對性別平等課題重視，現在常在課堂上設計有關性別平等的課程設計，也在期刊論文投稿有關「性別平等」的文章，她說雖然自己從小

較未受到性別的壓迫，就如楊淑玲（2000）研究結果原住民女學生對族群歧視的感受比性別不平等的感受更深刻，但是她認為社會上還有許多受壓迫的人需要被關懷，所以落實性別平等教育就顯得非常重要。

四、當孩子們的媽媽

在原住民地區任教的老師，角色益發重要，雖然原住民地區的家長已逐漸開始重視教育，但是因部落中工作機會不足，父母親必須外出工作，由祖父、母撫養孩子，能夠提供給孩子學習上的協助自然較少，隔代教養所產生的問題已然浮現，必須設法解決。因此有鑑於現在原住民學校的孩子，來自於單親家庭或是隔代教養比率高，無法在家庭上發揮很大的教養功能，更無法期望家長能幫助孩子，阿珍老師又回到要教育孩子自己本身對自己角色重要性的看重。

因為大多留在山上的孩子，多屬經濟弱勢、社經地位低下的家庭，不然就是隔代、單親教養的家庭，若面對這樣的情形，那就和孩子溝通，告訴他這個家到底是怎麼一回事，然後告訴孩子自己本身很重要，雖然家庭可能會影響你，但是你才是影響你人生的那一個，我們不能再期待家長能為你作什麼，我也可以當他們的媽媽關心他們、愛他們。（970209/ IV02）

阿珍老師在對待自己學生時，是一個嚴師、是一個慈母、也是一個可說心事的朋友。但儘管如此，當她再回想這幾年的教學過程，還是感到些許遺憾，她害怕自己對學生沒有傾囊教授，更害怕學生從她身上曾受到傷害，甚至她想詢問所有曾經教過的學生，對阿珍老師這個人的觀感，並藉由學生的分享讓她知道需改進的事項。

失敗的就是我可能對他們太嚴格了，要不然我現在就可以他們的好姊姊這樣。我就一直很想一直很想問這些孩子們說，你認為老師就是就是認為老師有沒有曾經傷害過你，我認為我的出發點是好的，可是你就認為是傷害你的，很希望他們給我回饋說，老師妳不要再這樣子教了，因為他們對我的印象是不會笑的，是很嚴格的，所以就會很希望他們給我回饋說，老師妳可不可以不要再這樣子教了，我希望從他們那裡所說的，就是可以調適自己。(970202/ IV10)

隨著自己孩子的成長，目前又有新的體認，她覺得教導孩子做人做事的道理及快樂的學習，是現在教學最重要的一環，至於學科能力及成績都變成其次了，因為她認為現今很多學業成績傑出的孩子，不見得能在待人接物上有相同好的表現，反而還更讓人失望，所以她會認為教導生活常規及品德是現今學校教育的當務之急。

自己有了孩子，就是有所調適，然後就是發現初任教師的時候對學生有太多的期望，就覺得他們應該更棒更好，但現在就覺得你要怎樣讓他們怎樣快樂的學習，可能會是比較重要的，就是教導孩子覺得做人做事基本的道理及快樂的學習，這是現在教學很重要的部分，而不是學科上的知識，那個對我來講現在已經是其次了。我發現那一塊很重要，因為你現在會發現社會很多學業成績好的學生，都不知道做人做事的道理，所以我現在會比較轉向說孩子的行為，孩子的生活常規、倫理的觀念要比較重視，這比較重要。

(970202/ IV07)

除了在學校盡心的教學，在教學生活裡不斷反省自己、改進自己的教學方法，每天對孩子們真誠相待，但是阿珍老師還是不忘當初對自己的期待，對於進修攻讀碩士、博士自我實現的夢想，並沒有在忙碌的教學生活、及家

庭生活中淡忘掉，因此她利用夜間進修，並於去年取得了碩士學位，對於繼續進攻博士的夢想，阿珍老師也不會放棄，而至於走往行政之路，卻因自覺不擅與人交際，也禁不起別人對她的批評，所以目前並未在她的生涯規劃當中，現今對她而言，陪伴學生及自己孩子成長才是首要之務。

我都覺得自己讀到博士才是告一段落，因為以前聽到人家說博士博士就好像很厲害，然後覺得那很厲害，我覺得我也可以作到，我應該可以，我可以完成，我就覺得我會這個，因為不管多難的任務我都會完成，只是時候就是時候而已，我要把它告一個段落，而且要等孩子都 ok 的時候，等孩子再長大一點再看。至於行政的話，因為我先生說我不適合擔任行政，我受不了別人對我的指指點點，他就覺得不要好了，他不希望，雖然他說都可以他認為學術這條路是比較單純的，沒有應酬，沒有什麼，他也喜歡我唸書的樣子，他覺得行政這種東西不適合我，他自己這麼覺得，我覺得好像也是那麼一回事，而且以前我覺得要在那個位置才可以改變什麼，才可以作什麼但是現在我發現老師才會是學校的一個小小螺絲釘，很重要的角色。我對最大自己的期許就是教好每一個孩子，就是覺得他們在家庭得不到的愛，希望我可以補足他們。他們可以把我當作媽媽 (970202/ IV12)

五、和同事及家長的互動關係

阿珍老師對自己的教學是非常認真、用心又全面的，而她的確也花很多時間在跟學生建立感情及班級經營上，只是當問起阿珍老師和同事及學生家長間的溝通及交誼，她又顯得不知如何回答，她覺得自己和同事的交情並不是很密切，而和家長之間若有教育先知或教學心得都是利用班級通訊及書面來交流，至於學生在學校犯錯，除了是到較嚴重的地步她才會打電話給家長

或面對面作溝通。

研究者：那妳平常和同事的互動關係呢？

阿珍老師：還好..還好，跟同事就是這樣，就是這樣，就
做好我該做的事，至於其他的事能溝通就溝通
，不能溝通我就自己來。

研究者：那妳會和家長溝通嗎？

阿珍老師：我可能會書面的，會書面的跟家長說我得到的
新的資訊，跟會跟他們溝通，那如果孩子真的
有問題，就是問題很大的我才會面對面的和他
們溝通。要不然就是一兩個禮拜會寫東西給他
們。(970202/OC01)

第五節 進入婚姻生活

一、婚前預防衝突的協定

阿珍老師的先生是在她大三時候認識且開始交往，當時因為先生的學歷及年紀相差懸殊，所以在交往過程中並不是很順利，而且身份、工作性質不同，遭受到一點的挫折，但當時父母在言語及行爲也不是非常明白的阻止，一直到阿珍老師確定他就是結婚對象，而要談及到婚事時，那股壓力及攔阻才真正迎面而來，衝擊他們倆。

阻礙就是我們的年紀、身份、學歷，就是因為這樣的關係，我們認識的時候他才高中，我大學他高中這樣，只是在交往時沒有把它當作結婚對象，所以就還好，就是在交往還還好，只是確定要結

婚，他就是我的結婚對象，那個就真的造成構成了阻礙。然後人家就會說不配這樣，因為真的差太多了，然後我們就會吵架。

(970209/ IV01)

因為是排灣族長嗣的關係，必須留在家裡照顧家庭行招贅婚，所以交往的對象必須要清楚這一點，否則就不要在繼續交下去，但也許是因為先生也同為排灣族，本來就應瞭解阿珍老師要行招贅婚，因此在交往過程中，他們倆從未刻意討論到這樣的話題，但阿珍老師的想法是，若真的到時候先生無法入贅，那沒關係，或許就是兩人緣分僅止於此，不必去勉強或強求，只要有兩人相戀的美好記憶也好。

我們都不會特別去談這個，就是在逃避嗎？因為我就覺得不要的話，我就可以不要啊，我就會覺得沒關係，我們現在快樂的在一起就好，而且那時候那時我都會有心理準備說若他如果不願意就算了，就會這樣子。(97020/ IV02)

先生的家人及父母對他們的結合，沒有抱持一點反對的意思，或說不願讓自己的兒子入贅，反而還很高興自己的孩子能找到像阿珍老師這樣的對象，她先生也是如此堅定的愛她，一定要和她生活在一起，雖然阿珍老師覺得有些問題及疑問存在心中，而感到對兩人婚事有些卻步，但是她先生當時卻表示這一切的困難都不算什麼，他可以化解一切的疑慮，並一定要阿珍相信他有這能力支撐這個家庭，所以兩人就順利結婚了。

他的父母怎麼可能會反對，因為都是排灣族所以就知道他一定是要入贅，他們很清楚但是我不知道他是不是真的知道這件事情，那我也很少跟他提，但我也從來沒有聽他說不要，他就是一心一意要跟妳在一起，但是他們家就是有他的叔公有習慣性的外遇啊，就

是怕他們下一代也有遺傳，因為很多人都說那個會遺傳，但是就是任何阻斷我們交往的事情，連入贅啊，就是任何能阻斷我們的啊，他都沒有說不要，他就是一心一意就是要跟你在一起，他就覺得相愛為什麼不能在一起，他覺得任何能阻斷我們在一起的事情，他都可以解決，她覺得那些都不是問題。(970209/ IV03)

到了真的要結婚時，阿珍老師覺得所有該談的事情，要說明的事項一定要好好告訴先生，包含孩子的姓氏、以及婚後要和阿珍老師家人同住、擔任長嗣的權利義務、還有長嗣要承擔的責任等等，否則到婚後再提，可能發生問題就很難去解釋及改變了，她也不願意因為這樣的因素，造成雙方心理的疙瘩。

可是開始的時候他不覺得他是入贅的，他一心一意要買房子，但是我就跟他講說，孩子以後的姓氏問題，孩子第一個要跟我們姓，但是我不敢說入贅這兩個字，只是說他要在我們家住，我就記得他就是低著頭說「要不然怎麼辦」，他就這樣講，我不希望到以後才為這些事一直吵這樣。(970209/ IV03)

二、漸入佳境的家庭生活

當然進入婚姻並不是件簡單的事，要重新適應，又要成為別人的女婿，而且是入贅，要和岳母、小姨子住在一起，許多的事情已經不像單身時那麼單純，不能我行我素要顧及到別人的感受，阿珍老師說還好他先生去上班，大約兩三天才會回來一次，要不然家裡的冷空氣會很強烈，因為先生當初並不是媽媽很中意的，不過還好在幾年的相處之後，慢慢的瞭解了雙方個性，已漸漸的達到和諧的境界。

雖然談婚事很順利，聘金跟入贅也沒有問題，但是他並不是我媽媽的理想人選，而且他們兩個都悶耶！也還好，但是其實我媽媽還是會關心他，只是互動不多，後來才慢慢彼此瞭解。後來寫論文才慢慢知道這文化是怎麼一回事，就是透過這機會告訴他，也告訴他這長嗣制度的重要，這長嗣制度是一個太美的文化，它兼顧到家庭的繼承及性別平等問題，邊作邊講，我現在也可以對我先生說「你是入贅的」，我媽媽跟我先生現在也可以講話聊天，一起去上教會，這樣我就很高興很滿意了。(970209/ IV04)

三、對孩子傳承長嗣制度的態度

阿珍老師是家中長嗣，在面對自己的孩子時，也堅持老大必須要留在家裡，而且阿珍老師認為，她和先生有能力可以讓兩個孩子都留在家中，她也不會刻意跟孩子說，這些房子及父母的財產以後都是他的，因為他怕孩子會不知努力，只想坐享其成。但她會常提家中長嗣較正面的例子，希望孩子能學習，以後也能仿效他們，比如她自己的大伯。

其實我現在不會說太重視長嗣，而忽略了老二因為我就覺得他們兩個我們都可以，我們都可以給，但是要有一個人來繼承這個家庭，但我不想讓他那麼小就驕傲，會說我有那麼多東西，我幹嘛要努力，我都跟他講說我跟爸爸都可以，那你也可以，你也可以自己買，我就跟他講說說，你看舊的房子我們就放那邊，我們又自己買新的房子，以後你也是這樣，你也是要在在家照顧家裡、照顧爸爸媽媽，把阿媽接來住，我就說你看誰誰也是一樣，像我大伯他就是作得很好，我跟他講你要像他一樣，像誰沒有他都會去照顧，但我也會跟老二講這樣的話，希望他們往好的方面學習。而我不會強求也不會阻止孩子入贅，完全尊重孩子們的決定，畢竟也不能因

為這樣的緣故，而拆散兩個相愛的人，而且這是本身排灣族文化，不只要尊重也要實行認為，若阻止了孩子們交往或結婚，那就表示自己並不認同此文化了（970209/ IV05）。





第五章 評阿珍老師之生命故事

從阿珍老師的述說的生命故事，研究者將她分為三節來分析，第一節為「求學經驗」，第二節為「族群認同與文化傳承」，第三節則是「原住民教師的角色定位」，分析內容分述如下：

第一節 學習與成長

壹、同儕關係

一、刻意與同儕保持距離

阿珍老師高中以前求學歷程，都蒙受漢人同學排斥，也缺乏和同儕良好互動的學習經驗，除了清楚地知道原住民處於社會的弱勢地位，害怕受歧視的心仍揮之不去，更不願也不屑和原住民同學來往。她說：「在學校裡、部落中所看到的原住民同胞，在都在自損、自貶身份，愛抽煙、愛喝酒、不工作，一點也不看重自身健康、家庭景況，真讓原住民都覺得自己原住民丟臉（970119/ IV02）」，她企圖擺脫「原住民」的身份，劃地自限，像刺蝟般不讓人接近。所以如同孫大川（2000：180）提到：「至少在民國七十五年以前，大部分的原住民都處在一『自我否定』的焦慮中，掩飾自己的民族身份，掩飾自己的腔調、掩飾自己的語言、掩飾自己的膚色；原住民變得無法面對自己，更無法將自己向別人敞開。」

和漢人同儕相斥的情況有改善，是到阿珍老師進入高中階段，也許是與近來的原住民運動有關，原住民社會工作者積極推動正名運動、以及原住民

近年來在各個領域上的積極表現，使得漢人漸漸接受到原住民正面的印象，而且學業上優異的表現，對自己的肯定與信心足夠，使得她在高中時與漢人同儕之間，並沒有明顯的界線。阿珍老師並未因外表與身份的特殊性，遭受到漢人同儕投以異樣眼光，是因為在過去以成績評斷好壞學生的年代，她在校成績不錯，自然也不會有人因她的身份而去產生能力上的質疑，但她特意和原住民同學保持距離、劃清界限。

刻意與原住民同學保持距離，免得受了他們影響，況且還認為跟漢人在一起較能滿足她的優越感。如同社會學家 Cooley 所提出的「鏡我」概念，他認為「自我」建立的其中一個部分就是，由他人的眼中瞭解自己是什麼模樣。阿珍老師在他人看待自己的眼光中，得到自我的建立，然而在這樣的過程中負面壓力與身份的認同，也使自己對自己產生了自我污名的現象。

二、原漢衝突的來源—升學加分政策

升學優待之「加分制度」，對於原住民而言究竟是阻力或是助力？這是一個很敏感的議題，答案也因人而異，對某些需要人來說，加分制度確實是有好處，也是政府對原住民的德政，但是阿珍老師說道：「我寧可不要加分、不想受到他人異樣的眼光看待，因為加分之後好像就表示就比人家低一等、還不如的樣子，會讓人覺得是有自我的貶低意涵（970119/ IV03）。」但若懷疑、貶抑不是來自於他人，而是自我對自己產生的質疑，應該又是比較嚴重的。

在有關原住民學生就學經驗歷程的研究結果顯示，在求學過程中「加分制度」是造成大多數原住民學生困擾的一個措施，有些原住民學生認為，因為自己享有加分制度，帶來了許多人際、自信心、師長的眼光、同儕排擠的壓力，因此甚至有人不想因為享有這個優待，而受到他人的歧視眼光，如邱

怡薇（1998）的研究顯示，在遇到一些利益上的比較與衝突時，原漢族群間的歧視感又浮現出來，譬如加分會遭到漢人的微詞，但阿珍老師遭遇的情況卻於研究結果不同。

我並沒有因為國中考高中、高中考大學可以加分或因原住民身份可參加保送甄試，而受到同學直接輕視與不屑甚至有衝突發生，因為我本來成績就好，但他們心裡怎麼想我就知道了。（970119/ IV01）

雖然在求學歷程中，並沒有因加分制度遭來漢人同儕的不平之鳴，嘲諷與衝突，但是其中還有細部的問題值得我們探討，升學加分政策使阿珍老師感到些許壓力，因同學心中的想法仍不免令人在意。而升學加分對多數原住民學生來說的確有不少幫助，但他們心中所承受的壓力卻是一般漢人所無法想像的，關於這一點，也與先前所做的相關研究（林淑媛，1998；楊淑玲，2000；蔣嘉媛，1998）發現相同。

因為考試有加分，所以更要把書讀好，才不會被漢人輕視，說是因為加分才考上的，我要證明我雖然是原住民有加分，但是我是很厲害的！（970126/ IV02）」

對原住民學生而言，成績表現理想不只是一種榮耀與光榮，更是平反漢人對升學加分制度下原住民不如人的觀感。蔣嘉媛（1998）研究提到加分透露出的意念是原住民學生相較於一般學生有不足之處，所以需要加上額外的分數，欠缺對原住民學生的肯定，也造成學生的自卑感與被歧視感，雖然在聯考體制之下，加分確實讓更多的原住民學生有機會進昇高等教育，然而加分也會造成原漢同儕間的齟齬。

但從本研究中得知，阿珍老師因為在學業上優異的表現，並未因「加分

制度」遭受到同儕間的鄙視。然而其他原住民朋友在求學歷程因「加分制度」遭受到嘲弄揶揄，提高她對原住民學生有更大的期許。

我知道我其他原住民的朋友以前讀書時，因為加分制度，而受到其他同學言語上嘲弄的，所以我們原住民自己要加油，不要只依靠加分（970126/IV03）。

無法否認「加分制度」為自己帶來的部份壓力，但整體而言，面對困境的阿珍老師，在自我轉化與調適的過程中，將阻力視為的一種助力，化身邊危機為成長的契機，是一種值得學習的精神，環境的壓迫如何在她身上粹練出力量，更是清楚易見的。

貳、師生互動

原住民因身分歷經口語或行為上的歧視，甚或有著不愉快的學校回憶，當這些點滴成為回憶時，是家庭與學業成就的力量讓她們繼續求學之路。尤其是在學業成就上的表現，好成績可以賦予一個人自信，對女性學子而言是無庸置疑的（謝小苓，1993），而且對原住民學生更是如此（徐玫綺，1998；黃約伯，1999），而之所以有好成績表現大多和老師所扮演的角色非常相關。老師的角色，對所有孩子學習路上影響很大，也是轉向成功或失敗重要的關鍵，不論正向的成長或是負面的刺激，老師的角色具有舉足輕重的力量。老師一句話、刻意或不經意小動作，都具有，也成為未來學業、事業行動力的動機來源之一。

對阿珍老師而言，她所遇過的老師，有因為原住民身份歧視她的；有因她原住民身份鼓勵她的；有的老師是她族群意識啟蒙者；有的老師是讓她更自我認同的，不管這些老師在她生命中劃下什麼痕跡，不置可否的，「老師」

的角色對一個人的生命歷程發展，的確是一個佔有舉足輕重的地位。國中老師不斷地鼓勵她要奮發向上，期勉阿珍老師要在學業上努力用功，考上理想的學校，將來更能改善原住民族的困境。

進入了高中時期，也是因為身份的特殊性，反而受到老師們特別的關愛，按照教育部在1995年的台灣省原住民籍高中學生保送甄試國立師範學院的要點中，保送甄試係分縣、分類別報名，考試科目比照大學入學考試中心學科能力測驗，先考試後分發，至1998年時又特別明定在填志願時，只限戶籍地鄉鎮之保送科系（教育部技職司，1999），當時老師因為對原住民保送師範學院的認知，認為原住民保送甄試方式可以提早知道結果，又不至於離家太遠符合其父母的要求，且只要經保送甄試錄取者可享公費，畢業後又能返鄉服務，按照阿珍老師的實力一定沒問題，因此極鼓勵阿珍老師報考師範學院，阿珍老師說她能考上師範學院，除了是自身的努力外，師長們的慫慫詢問、關心之情，更是促使她繼續努力的動力。

而喚起她對族群的使命感是大學的老師，在課堂上藉著講述原住民社會傳統文化，對班上原住民同學說：「對自己的文化了解，文化傳承要靠你們原住民的知識份子（970202/ IV02）」，鼓舞她肩負起身為原住民要傳承文化的責任，如同孫大川(1998：71)在面對原住民族的未來時，深刻而殷切的呼籲一般：「不知道自己的過去、不認識自己是誰，如何去延續、發展自己的文化？」，於是觸動了瞭解本身文化的心意，輾轉地認識了自己族群的處境與位置，並且為她帶來行動意志。

台灣的教育體制長久以來都是升學導向，因此在學校裡，教師對於成績好的學生會給予較多關注以及較高的期望，儘管曾經有老師對原住民的態度比較偏頗，但阿珍老師過去的求學階段中，仍有對她正面鼓勵的良師，而這些教師對阿珍老師的求學，或是生涯選擇具有相當影響，也是她夢想起飛的

翅膀。本研究也發現學習路上教師扮演著學術上經師、以及人格培養的人師角色，不論是經師或是人師，這些都是影響阿珍老師在學習過程中的核心。教師如果關心原住民教育，學生是感受的到，倘若教師缺乏對弱勢族群的認識與尊重，則教師的族群偏見態度時確是會傷及學生的自尊。

謝小苓與阿女烏（1994）提到懷著文化偏見的教師會強化教學內容的歧視效果，而教師在教學過程中所流露的誠如黑人女性主義所述：壓迫的空間亦是抵抗的所在（hooks, 1990），在阿珍老師早期的學習經驗，或許真的因為原住民身份而感到壓迫與受歧視，因教師的偏見而承受很多痛苦的回憶，還好在學習歷程的後期，因阿珍老師是屬於原住民學生中的佼佼者，而受到教師的鼓勵與較高的期望，尤其更以原住民之名鼓舞她奮發向上，賦予她對原住民的使命感，要求她努力讀書，將來好為原住民族貢獻心力，這些鼓舞對她日後的發展也產生了極大影響。

Sadao(2003)的研究結論發現影響學術成功者生涯選擇的範疇之一：「良師益友、支持的督導者和角色楷模的因素具有關鍵性的影響力」，並且重申良師益友是直接影響他們生涯選擇與成功的關鍵因素，當然，老師在人的一生當中，常扮演著關鍵性的角色，有的人因為老師的正向激勵而越發成長，是人生路途上一股支持的強大力量，然而也有人因為老師的緣故，因而產生負面的打擊。而阿珍老師回溯整個生命歷程中，能有今日成就，絕大部分要歸功於老師，因為不論是在求學的態度、做人的道理，甚或是原住民意識的建立或是實踐的開展，都深深影響她，對於她在過去、現在以及未來，每一個人生階段的計畫與實踐，都是具有相當程度的關鍵影響。

而阿珍老師每當回想老師這種支持的溫暖，就能夠陪伴著阿珍老師許多重要的關頭，更使她在踏入日後的教職路途後，學習用相同的態度對待自己的學生，也願意以一顆開放寬容的心，接納孩子、關懷孩子、相信孩子，肯

定孩子，使孩子們能感受到老師的關愛，來影響他們一生。

因此身為教育工作者，要時刻檢視自己的態度，對於一些弱勢學生可以付出更多的關心，能夠站在更客觀公平的立場，以多元的方式來評估學生的成就與表現，並對異族群學生更多體諒與瞭解，將來學生都可以因為老師的啟發與關注，把人生中的「不可能」化為「可能」。

參、家長教育態度

一、放任又信任的教育方式

莊啓文（2001）年針對都市原住民家長對子女教育態度與期望的研究發現，都市原住民家長對子女接受教育持較肯定的態度，並認為教育有助於促進社經地位的流動。阿珍老師父母對於子女教育傾向鼓勵的態度，而教養方式採取民主開放式的，孩子學業表現不錯，有意願升學，阿珍老師父母都願意提供精神上與經濟上的支持；但相較於阿珍老師的妹妹來看，若真的無心唸書，或是在學業表現不是那麼理想的，她父母也不會強烈要求一定要繼續升學。對子女教育可說是積極支持也絕對信任的父母類型，這種放任的態度其實也是對阿珍老師信任的表現，就她認為，父母對子女的教養態度是很開放的，子女可以自己選擇，並不會因父母期望而倍感壓力，也因為沒有太大壓力，才讓她有更大的發展空間。

從本研究也可看出，阿珍老師父母因為工作忙碌以及學歷，以至於較無法給予子女在學業上的指導與督促，在子女教育方面，具體的作為較為欠缺，也不會強求子女要在教育上有如何的成就，但是父母都希望她往師範體系繼續升學或擔任護士，對父母而言，教育的目的還是比較屬於職業導向的，從教育期望中可以看出，原住民父母對於教育的「工具性」價值似乎還是比較

重視，在他們的觀念中，鼓勵子女繼續追求教育成就的目標，就是希望他們在未來可以有穩定的收入與生活，此點與黃約伯（1999）所發現之原住民生涯選擇傾向的結果相同；其中尤其是阿珍老師特別被父母鼓勵從事教職此點，更與楊淑玲（2000）所做的研究結果相符，原住民家庭對女性的教育期望，仍視教職為女性最佳生涯選擇。收入穩定的軍警公教等職業受到原住民青睞的程度，由此可見一斑。

譚光鼎（1996）的研究中顯示：原住民家長的教育程度愈高、職業等級愈高，對於子女教育成就的期望也逐漸升高，而且高社經地位家庭的學生，也有較高的學業成就，而能接受更好、更高的教育。但由本研究可知，原住民家長對於子女教育期望的高低，也許和家長的社經地位有關，但並不是必然性的。阿珍老師認為原住民家長對教育的看法及教育態度，是會影響其子女的教育成就，和（許木柱，1993；譚光鼎，1998）的研究結果不同，不少阿美族的婚姻改採從夫居的父系家族，大量移居都市，成為都市原住民人口比例較多的一族，隔代教養情形較多，而家長的教育價值觀則是多強調現實的重要性，重視物質環境的改善，故認為多讀書並沒有什麼好處，在對於子女的教育態度上也就較不積極。

我的父母不會特別強調要有很高的學歷，甚至在高中以前本來
只要求當護士就好，但是特別要求我能多讀書就多讀。（970209/IV01）

與Ogbu（1991；1998）所謂自願的少數族群般，相信受良好的教育、努力即可獲致成功結果相同，父親認為多讀書不僅可以受人尊敬，並可克服社會對原住民歧視等不公平待遇，更是生存的趨勢，所以對阿珍老師而言，父母的教導是她求學的動力來源。此一現象，和以往的研究文獻結果中，原住民家長對子女的課業，極少聞問，且孩子從家裡得不到就學向上的鼓勵（李亦園，1982），是不同盡相同的結果。在求學的歷程中，父母用他們的方式

表達對孩子學業的關心，或謂原住民家長對教育關心程度會透過其教育態度、家庭文化條件與家長職業地位成為影響原住民教育成就的主要途徑（張建成、黃鴻文，1993）

相關研究中也發現，原住民家長關心也贊成教育的重要，但家長是以不完全等同於漢人教養的方式來表達對孩子的關心，可能由於多數家長是屬於中下階級的原住民，對學校運作、對教材不熟悉，且力不從心，但這並不表示他們不關心孩子的教育，阿珍老師父母即是如此，雖然平常在口語上沒有很多的教導及鼓勵，但是他們的一言一行都讓阿珍老師深深認為他們是重視教育的，這樣的結果又和（陳枝烈，1997）研究結果所言不同原住民家長雖會參與子女的課業，但關心不足，相反的，阿珍老師的父母他們會關心教育，但不太參與子女的課業，不過阿珍老師也在這樣的期望之下，加上父母教育態度的支持於自己的生命領域中，開展行動且自我實現。

二、因性別考量的教育期望

以阿珍老師家庭性別文化來論，阿珍很受父母的寵愛，其原因與周芬姿（2000）對排灣族所述之較具有性別文化、性別較為平等的觀念無關，而是因為家中都是女孩，因此兩人自小都備受寵愛，在排灣族裡沒明顯性別角色的刻板印象（周芬姿，2000），也就是說，在排灣族的文化裡沒有女生不可以怎麼樣，而男生卻可以做之事。但是阿珍老師的父母卻是緣於性別上的考量，認為護士的工作性質符合母職的特性，是項適合女性的工作，有穩定收入又可照顧家庭。一直到阿珍老師升上高中以後，卻希望阿珍老師能把握原住民保送甄試機會來擔任教職，縱使阿珍老師當時有別的想法、別的志願，還是聽從父母的話。和楊淑玲（2000）之研究結果父母因子女之性別而有不同的期望標準，壓抑了女性的發展不同，阿珍老師的父母是基於自身的經驗，工作是以出賣勞力為主，工作的情況也是朝不保夕，所以會希望她將來能有

穩定的薪資收入。

因為在相較之下，教職在台灣是具有較高的社會地位，可以履行家務責任，對轉化原住民的自身地位階級是有幫助的，所以極力說服她改變志向。呼應了Blair 與Maylor（1993）的研究，發現黑人女孩選擇從事教職的原因，主要是受到家人或自身文化的期待，也與黃約伯（1999）、張如慧（1999；2000a）的研究發現吻合，原住民女性在生涯的選擇上，也多以教師、護士、或公職人員為主要考量，其中尤其是特別被父母鼓勵從事教職此點，更與楊淑玲（2000）所做的研究結果相符，原住民家庭對女性的教育期望，仍視教職為女性最佳生涯選擇，收入穩定的軍警公教等職業受到原住民青睞的程度，由此可以見得。

第二節 族群與文化

壹、族群認同

一、對原住民身份認同

陳瑞芸（1990）的研究曾指出，高達82.1%的原住民精英都曾感受到漢人的偏見與歧視，當多數族群的文化價值觀在社會上佔絕對優勢，或是瀰漫著對少數族群的偏見、歧視行為時，都會造成少數族群認同上的混淆、負面認同或心理不適應，阿珍老師也曾經歷過這一段過程，幸好藉由學校社團學習及老師導引，使她脫離對身份的污名感，轉而認同自己的族群身份。

原住民能進入大學就讀，可說是其族群當中的佼佼者，在進入大學校園，國中高中的壓力始能解除，讓她能自在的學習，又因為大學所讀科系是「社

會科學系」，因此開始修習有關原住民議題之課程，因此也激起阿珍老師對原住民身份認同的問題。爲了尋找認同，她進入了學校「原住民青年社」，以爲就能找到自己的方向與目標，希望透過社團，有機會去認識自己的族群，並增進對族群的認同，也期許社團可以啓發爲族群貢獻的意願與行動，因此對於社團期待很高。但是想像與實際總有一些距離「進入社團人與人之間的交際，是我最害怕的，因長久以來我就滿習慣一個人獨來獨往，不必去接受人家的眼光（970202/ IV03）。」，也或許是因爲遠離自己母文化已久，造成與其母文化產生割裂的現象，而社團安排的活動又以「原住民傳統舞蹈」爲主，是她所排斥的。直到有一次上課當中，一位老師對班上四位原住民同學提到：「你們自己身份的根，要自己去挖掘，你們是算原住民社會菁英，你們不動誰要去動（970209/ IV01）？」於是她才又開始去蒐集有關原住民文化的書籍，試圖去瞭解自身族群文化文獻資料。

知識精英無論有無實際行動，只要部落環境改善或是自身有能力，他們仍有意願去爲自己的族群做一些事，而這樣的想法，也多是在大學階段，透過社團參與，慢慢萌生而來，此點與林淑媛（1998）的研究發現有相符之處。社團帶給阿珍老師的另一個影響，應該就是讓她可以用不同的角度來看待原住民社會中的一些問題。因爲過去本身所讀文獻有限，因此過去她也會以漢人的價值觀去評斷原住民的一些行爲。在上大學參加社團後，透過文獻閱讀及社員彼此的討論，再加上活動的參與，讓她更能瞭解這些現象的成因，也更有批判思考的能力，也不再帶排斥的眼光進入部落。如 Phinney（1989）所提出之「未定型」的族群認同階段，意指阿珍老師之所以會對族群有較爲深刻的感受，乃是因爲上大學參與社團後，才促使個人投入族群意識的探索，並尋求族群對個人的意義。因此大學時代原住民社團種種活動的參與，勾勒出更清楚的輪廓，使她有了更明確的方向，增加了她的歷練，對她而言，應該是影響其未來甚鉅的一個經歷。

此外，在大學寫畢業專題時，找了一位女漢人教授當指導教授，這位漢人女教授啓發阿珍老師就如同黑人女性的教育經驗：黑人老師對黑人女學生產生正向的楷模（hook，1989；Mirza，1992），這位漢人女教授，不僅對她產生正向的楷模，甚至常常在她的思想上給予激盪與釐清，使她更常關心原住民相關議題，對於原住民文化充滿熱切的心與懇切之情，讓她對於族群有更深層的認同，對於文化的瞭解也有增加，甚至萌生想要回饋原住民族群的念頭。而當阿珍老師讀到孫大川（1998）帶著深刻而懇切的呼籲「不知道自己的過去、不認識自己是誰，如何去延續、發展自己的文化？」這段話後，引發她去遍尋圖書館許多相關原住民的書籍，於是她也慢慢發現，很多原住民現在所顯露在社會上的問題與現象，背後都有很多的相關因素及包袱在支配著他們，於是她看待原住民不再帶著輕視的眼光，而是因著對自己角色的認同感，而去愛他們、同理他們。也因此她為自己的未來許了一個心願那就是「要為原住民作事，要對部落付出」，找到失落的過去，延續排灣族文化。

二、讓原住民受歧視的加分政策

回到部落開始參與部落事務後，發現自己說族語能力不足，跟部落耆老交談困難，作文化研究，必須依恃第三者的翻譯始能溝通，嘴上說族群認同，但連本身族群的母語竟然都不會說，她歸因於求學期間忙於學業上的競爭，及主流課程的學習，再加上父母親極少以母語交談，所以才會喪失說族語的能力。這種現象，應該和過去在教育上國語政策的大力推行外，原住民外流到都市謀生的比例增加，也使得原住民漸漸喪失使用母語的能力有關。根據陳瑞芸（1990）的研究發現，原住民對母語的熟悉程度有隨年齡下降的趨勢，尤其以十九歲以下最為陌生。但是真正說來，母語流失最為嚴重的應算是遠離部落而居，缺乏說母語環境的都市原住民了。母語應該在家庭當中學習的效果最好；然而在台灣，長期處於文化弱勢的原住民族群，過去語言遭受嚴重打壓，在生活中或校園中，說母語變成是一種文化低落的象徵，父母也擔

心自己的子女在校與人溝通不良，或增加學習上的困難，因此也漸漸不教授子女母語。這一代的青少年大多講國語，不太會講族語了，阿珍老師也不例外。

語言與文字都具有傳承文化知識的功用，但二者間的不同處在於語言是自然演化的結果，是自然物；而文字則是人造物（黃宣範，1993）。然而一些少數族群只有利用語言傳承文化，因此當一個族群的語言消失，其文化無法繼續傳承下去，那這個族群必然是消失了。語言是人類表情達意、互通訊息的工具，也是人類重要的文化資產，更是族群認同的一個憑依。不會說自己的母語，慢慢地對自己族群的認同也會淡化的（黃美金，1998），所以習說母語對各族群而言是很重要的。母語，是文化裡重要的單元，不但是溝通工具，是孩童作為學習的基礎，也是當地人民生活的智慧。因此對於維護保存鄉土語言、母語的價值便是因為它能在使用該語言的族群環境裡進行溝通，而且語言本身保有了長久歷史以來的變化與演進，蘊含了該族群的文化與精神。而不論何種語言，它都有權利繼續「存活」在世界上，應讓語言呈現多樣貌。

而當談到現行原住民考試加分制度的改變，未通過族語認證及通過族語認證之考生加成數不同，阿珍老師持不肯定也不反對的態度，畢竟不會說自己族語，就像只是一個在戶口名簿上有註記族籍的原住民而已。但阿珍老師認為加分制度，應該針對各族群設計原住民文化基本能力測驗，鼓勵原住民學生去參加檢定，以享受原住民升學加分優惠，如此才可以兼顧文化傳承與學科能力提昇，以避免造成原住民學生為了在主流社會競爭而不得不放棄學習族群文化的遺憾，也免受來自他人的歧視。在蔣嘉媛（1998）的研究中，多位學者也都提到未來欲享有加分優惠之原住民，應加考母語或文化能力這種「有條件式」的加分方法，湯仁燕（2002）也認為對原住民的各種就學優待加分及保障措施，若不以傳承及發揚文化為前提，等於是鼓勵其對主流文

化的認同。而原住民族本身也應由內部產生自覺，積極傳承其文化與語言，政府也應設計原住民文化基本能力測驗，鼓勵原住民學生去參加檢定，以享受原住民升學加分優惠，如此才可以兼顧文化傳承與學科能力提昇，以避免造成原住民學生爲了在主流社會競爭而不得不放棄學習族群文化的遺憾。

孫大川（2000：42-43）曾說：「跟上一輩的人相較，這一代的原住民青少年比較勇於承認自己是原住民，接受自己是原住民。但問題是：他們並不了解自己的文化，沒有多少部落的經驗，甚至早已喪失母語使用的能力。單是一種情感性的自我認同，到底無法真正活出族群的主體性。」但阿珍老師也感慨的說，針對加分制度，陳伯璋（1999）及以上研究提到有些專家學者提出「原住民參加各級學校入學考試時，需經加考原住民語言文化及格時，享有入學優惠」，經過幾年後的今天，原住民升學考試加分制度，確實作了這項的變革，阿珍老師卻認爲加分制度確實能幫助一些原住民菁英登上高等教育之途，但是卻對需取得母語認證才能加成更多比例感到不以爲然。族語教育應該在家庭落實，現今卻因爲族人和漢人接觸頻繁，使得有些家長不諳說自己母語，卻無形中更增加原住民孩子在學習上的另一個壓力。

原住民家長選擇使用溝通容易的華語和孩子交談，更不用說是以族語教導孩子了，那在家庭教育如此，又如何冀望光靠學校那一節的鄉土語文課，孩子就會說流利的母語，更何況孩子還有主流課程要學習（970209/IV04）

對現今原住民孩子來說，又要兼顧主流課程學習，又要學習英語，又必須學習母語，負擔似乎太重了，而按照現在的身份認定方法，只要父母一方爲原住民，即有原住民籍，同樣享受原住民的各項福利，因此很多享有加分優惠的學生，幾乎都是已遭漢人同化，不諳自身族群文化或語言，甚至不認同自己族群的「假原住民」，而真正在部落生長的原住民學生，反而未因加

分而大幅提高其升學率，這又是另一個要思考的方向。學習族語是當務之急，但她認為，家長雖會認同本族文化，不過以主流功利觀點來看，族語學習、英語學習孰輕孰重，這或許是價值衝突的問題。所以要以什麼樣的心態來提升文化傳承使命感，是當今原住民每個人所應有的共同意識。

三、傳承排灣族文化，無怨無悔

訪談中阿珍老師談到了去年參加一次部落豐年祭暨傳統頭目婚禮禮讚的活動。

雖然頭目制度演變到現在我並不喜歡，好像頭目只有那個名，卻沒有盡到照顧平民的責任，但是當我看了這次的頭目婚禮流程，從提親、談聘禮、盪鞦韆、搶婚..，雖然只是演戲不是真的，但是我看了之後好感慨，我在想以後當部落老人死了以後，誰能告訴我們這些文化，誰能承續這文化（970209/ IV04）

孫大川（1991）提到透過重要祭典的努力，將使原住民浮動的生活中，多少能觸摸自己「文化」的根。是的，我們都不願意原住民族群成爲一頁歷史上記載的罷了，而原住民文化也不是只流存在族人流傳的傳說，我們希望文化能活出來，但是阿珍老師也滿矛盾的說：「我們也不能一直活在緬懷過去，應該要繼續向前走（970209/ IV04）。」

原住民族本身應由內部產生自覺，積極傳承其文化與語言，原住民文化或儀式有其傳統的蘊義，若是爲了求經濟的效益而過度商業化、通俗化，恐怕其文化的意涵會愈發薄弱。雖是求得了溫飽，但是卻失去了原住民文化的「原味」，如此其傳統文化或習俗將流於形式。因此在傳統與現代的調和當中，要如何保持文化原味卻又不將它束之高閣可見是很大的課題，畢竟無論

是不同政治力的介入、利益的導向，或是現代文明生活的入侵，都會造成其文化傳承上的一個困難。阿珍老師說她愛排灣族文化，因此她把這種愛文化的心分享給孩子們，她設計了一些鄉土文化教材，以及關於排灣族社會文化習俗的課程融合在社會領域、綜合領域，比如：排灣族長嗣制度、頭目制度、婚姻制度…，就是希望孩子們能瞭解文化本質的精神，她試圖為排灣族文化賦予新意及價值，只是在實施課程時她發現一個實際面的問題。她說：「在教學的過程中，用這些文本的教材去教，好像沒有實質上的效果，因為孩子們沒有親身去體會（970209/ IV05）」。

但是阿珍老師又說：「我若在學校不作這樣復振文化的工作，那還期待誰作？（970209/ IV05）」就像很多人質疑「長嗣制度」在現今和漢人頻繁交流之後，是否有人堅持傳承，但是阿珍老師以她自己的經驗來說：「我覺得這文化實在是太美了，它兼具了性別平等內涵，以及愛家愛族的精神，這麼好這麼美的文化，當然要傳下去啊！（970209/ IV06）」她努力用自己角色、位置，來完成族群教育及文化傳承的使命，就如孫大川所說：「我們要努力裝備個體的生命，使他成為自己民族的記號和象徵。」阿珍老師確實希望可以靠自己的一份「力」，延續自己的文化。況且一種被部落期待的責任感以及對耆老的敬重，見到也學習到的是對族群的深層認同，被認同、被部落的人需要，這種力量引發她更加認同自己的族群與文化，也在需要與被需要的相互影響間，逐漸尋找到自己的歸屬感。

而儘管近年來「尊重多元文化」的觀念不斷被大力鼓吹，但實際上，許多人並不是真的打從心裡去接受或尊重他人的文化，只是礙於輿論的壓力而不明顯表現出來，黃有志（1995：83）曾說到「一個族群的發展，只有憑藉文化認同，才能主動地、自覺地、且有選擇性地與其他文化交流，而維持自己主體性的地位」。阿珍老師覺知到自己身為一個原住民的意識與必需對自身文化有所瞭解，因此當了老師之後她也開始把想法落實在工作上，在工作

場域中開始接觸、也開始學習原住民文化。Ogbu(1991)的理論當中，非自願性少數民族的認同是傾向強烈認同本族，而排拒主流文化的價值觀，但從本研究中阿珍老師的態度看來，她也認同接受教育所帶給個人及整個族群的好處，並認為原住民族群不可再劃地自限，必須先蓄積實力與資本，因應主流社會的各種挑戰，才能展現生機。但可悲的是現今原住民失去部落體制、失去文化傳統、喪失語言符號，導致原住民族群認同的線索斷裂了，原住民文化的維護已不能再拖延，「時間」是原住民未來命運最大的敵人，原住民文化存續的工作，是一項與時間賽跑的志業（孫大川，2000）。

Giroux（1997：147）贊同Foucault 結合知識與權力的觀點在政治和教育層面恢復爭取合法化的基礎，他想去恢復具有「他者」特質的知識和歷史形式，使得過去被壓迫和排除到邊緣的文化重新受到重視。儘管原住民仍難逃大眾的刻板印象與偏見，但阿珍老師說我們反而要期許自己能更加努力，希望透過自己的一點成就或表現，能讓大家對原住民的印象有所轉變，浦忠成就也曾從自身經驗反省中表示：「不管接受什麼教育，都應該還是原住民，也就是說，不能因為受教育而導致忘了自己的族群身分與文化傳承」（李文富，1999）。因為有了這樣的認知，發現自己在生命的學習之中，需要對族群文化的再充實，也因而激起她報考研究所再進修學習的動機。

對阿珍老師而言，工作有時候就是一種實踐、一種行動了，將文化放在行動之中，要讓孩子們瞭解文化其中傳承的意義，才是文化傳承可行的辦法。

貳、排灣族文化的美麗與哀愁

一、性別平等的長嗣制度

在排灣文明中一對男女結婚後，所生的第一個子女，不論性別都是此一

家族的主權角色、責任主體，以及一切產業的繼承者，便是這一家的種子。排灣族的生命邏輯即是：結婚就是成人禮、跟著Vusam 轉。Vusam 負有傳遞此一家族的歷史、血統與物質財產的義務與責任。

阿珍老師從小和家人的感情就非常好，家中並沒有重男輕女的現象，「我自己認為我成績比妹妹好，所以我必須在未來有好的、穩定的工作，好照顧我的家人（970112/ IV02）」，而母親常耳提面命要她照顧妹妹，她認為就是單純的「照顧」罷了，不具什麼特別的意義。而在童年求學期間，雖對原住民觀感不佳，也被漢人男同學取笑過，但阿珍老師卻希望戀愛、結婚對象是漢人，「與其跟原住民結婚不如找漢人這股意念常常在我的心中盤旋（970209/ IV03）。」而在阿珍老師的成長歷程中，父母也並未對其「長嗣身份」而有特別要求，只是當年紀越來越大，越瞭解排灣族的文化後，才對自己的身份要承載的責任越來越清楚，也更堅定要接續此排灣族之長嗣制度。如同潘立夫（1998）所言：「有了種子，家便完全具備了。家保護種子，種子延續家，所以 Vusam 成為配偶雙方的核心，家要盡全力去保護種子，失去種子，家是空殼，殼是保護核心，有了核，殼才充實，所以家是因種子而立，沒有種子的家形同空戶」。她說：「我後來明白，我是要當家的，我必須行招贅婚，原本長嗣繼承的部落文化，就是老大繼承所有家產及其家名，（970209/ IV04）」

但是，近年來時代趨勢的轉變、主流文化的入侵、父權思想的灌輸、同儕團體的影響，使得排灣族的年輕男性，逐漸無法接受傳統招贅制度的婚姻模式，直接衝擊的即是身為長女的排灣族女性的婚姻。文獻指稱阿美族與排灣族是最具有性別文化及性別平等的族群（周芬姿，2000），然而受到漢人同化的影響，傳統的性別文化已有些變調性別的安排本來是有別於主流的父權社會，所以應該是從傳統的性別文化著手，提倡族群文化的性別規範，並協助排灣族面對因漢人的性別偏見而加諸於他們身上的歧視，也才不會發生現在這麼多排灣族男子不願意入贅的窘境，使傳統的長嗣繼承制度崩盤。

而時代的變遷、觀念的轉換，對於孩子的姓氏，阿珍老師是採行折衷辦法，老大從母性，老二則從父姓，幾年來，承載著家中長輩的責難，部落輿論的紛擾，但的確有無奈及矛盾存在，我們看見阿珍老師家庭內，傳統文化在現代生活存留的掙扎。但可喜的是按照文化傳統的概念孩子所繼承的不是漢姓，而是原住民家名，所以阿珍老師孩子繼承的即是阿珍老師家的家名。

漢文化教育雖逐漸滲透進排灣族部落中，使得傳統招贅的婚姻歸準有了轉變，但是排灣族族人仍然認為，排灣族是一個兩性平等的社會。以往傳統的排灣族婚姻結合長嗣繼承的文化，只要是老大，無論男女，長大成人後即是該家族的繼承人，第二個孩子及其之後的兄弟姐妹，則是外嫁、入贅或另組家庭。從資料分析中，也可以發現雖然排灣族父母或多或少會較重視家族的長嗣，但相對的對於這個大孩子的要求也比較多，所以阿珍老師也感受到父母對她有較大的期望，因為不論是長子或長女，他們將來是要繼承這個原生家庭的所有家產，所以排灣族的父母都希望他們要有愛心，能夠照顧、包容、關懷弟妹，同時做為弟弟妹妹學習、看齊的好榜樣，但是阿珍老師說：「我不會特別跟我老大說，家裡的財產全部都是要留給他的，弟弟也同樣能享受到父母努力的成果（970216/IV03）」，而阿珍老師也提到，若他們夫妻以後老了、退休了，只要他們自己還有能力，不冀望老大一定要養他們，因為在時代的變遷之下，將來是個未知數，但強調一定要盡到照顧弟弟的責任。

兩性相敬相偲，就是排灣族家庭制度的最大特色。但是在經過漢人文化的灌輸、主流教育的洗禮之後，這片性別平等的世外桃源，是否仍然保留她的原始風貌？黃應貴（1982）研究結果，孩子一般教養及消費帳目多半由妻子管理負責，政治活動偏由丈夫負責，而顯得有男主外女主內之趨勢。在阿珍老師的家庭的確也是如此遵行「男主外，女主內」的性別分工模式，但是不同於父權社會的「男主外，女主內」隱藏著「男尊女卑」的思想暴力，在

排灣族的「男主外，女主內」則是屬於各司其職、自然公平的相處模式，沒有所謂的優勢、卑微之分，懷的是彼此尊重的心志。

廖守臣（1984）的研究，泰雅族的性別分工對農獵社會的原住民婦女來說，便有很鮮明的標準差異，男人狩獵時可以偷閒，修繕補漏也是偶爾的事，女人除了每天三、四點就要起床做家事外、還要種田、做飯、哺育幼兒、清洗衣物、搗米、織布等永遠做不完的雜事。以阿美族來說，最大的特色就是以女性為中心的親族制度，以及以男性為中心的政治年齡分級制度，女性工作的主要目的在維持家庭（族）中成員的生活生計，因此工作的範圍以家務為主，並負擔了大部分的山田和水田的工作，而男性則主要為政治組織服務，參與階級內各項公共事務的工作。從性別社會建構的觀點來看，蔣基萍（2005：127）探究摩梭族的兩性關係以及性別角色發現，社會的性別角色，都是被建構的，並且可以說明性別角色之差異並非完全基於生物性，同時必須基於社會結構（摩梭家屋）的以及權力（母系繼承），摩梭的家屋是以女性為主體的家屋社會。

換句話說，性別角色的差異並不是因為生物性的差異而形成的，而是被建構出來的，相較於父系社會，排灣族和摩梭族，因其社會結構以及權力的不同，建構出不同的性別角色，雖然摩梭族以及排灣族有性別分工，但是可以發現的是，這兩個族群並沒有忽略這樣的差異，但是更沒有去強化男女生理性的差異，大家各司其職，發揮自己在社會上的功能。阿珍老師舉例說她在家極少下廚、做家事，反而讓她有更多的時間做自己想做的事情，如讀書、運動...，但先生休假一定做飯給全家吃，甚至把家裡徹底的打掃一番，倘若在父權社會下，阿珍老師應該會被列為「不及格」的媽媽、「不賢慧」的妻子，但是阿珍老師的先生也未曾抱怨過，他們認為誰有時間作、誰有能力作就去作，不認為家事一定要太太作才好，也不是說一定要先生作什麼事才好。

阿女烏認為在她的排灣族部落裡，女性並沒有性別壓迫的問題（邱貴芬，1998），阿珍老師也認同這句話，在她的部落裡並不會因為性別而有不同的對待，如魯凱族為男性社會，家中的繼承權屬於長男，長男可以獲得家中最多的資源。郭喬心（2003）研究結果魯凱族校長身為家中之長子，自然擁有較多的資源，並擁有受教育的權力不同，因此當漢人女性開始如火如荼爭女權之時，原住民女性關心的是如何鞏固一個家庭的命脈、傳承一個部落的文化，排灣族的阿珍老師更有這樣的體認。但現今在排灣族部落已經開始出現對男和女不同的工作的期待，認為女生應該不要做粗重的工作，應該當護士、老師、公務員，才是最佳的選擇。男生做粗重的工作沒關係，只要肯吃苦會賺錢就好了，成績好的話就去當老師或者公務員，不行就去當職業軍人，實在沒辦法的話就只好做勞力的工作了。

不容忽視的是，即使原住民女性因族群的性別文化，有公平的機會可以追求成就與自我實現，雖然有了職業性別角色的期待，但是並沒有出現「女子無才便是德」的觀念，排灣族的女性，若有足夠的能力升遷，或是能夠繼續唸書，是不會被阻止的，反而是被鼓勵。阿珍老師先生鼓勵她在學術上更上層樓，但阿珍老師說，她目前還是以家庭為主，她說：「現階段孩子的教養比什麼都重要（970216/ IV02）」，可見女性母職的天性，暫時戰勝了自我實現的野心，但是據阿珍老師的一位同事形容她是「心中住著一條巨龍之原住民長嗣之女」，她日後能釋放的能量，因為家庭及先生的支持，不論在學術殿堂、在文化傳承、在教學生涯上的表現，都是指日可待的。

周德禎（2001：202-203）：「排灣族傳統最重要的價值觀是種子精神，在今日的社會中頭目制度有日漸淡化的趨勢，然而更基本的種子精神，卻是具有時代意義值得突顯，這種尊重子女視子女為種子的精神，是一種珍貴的人本情操，如果能排灣族的家庭、學校與老師、發揚是每一個子女（學生）皆為種子的精神，去深耕傳統優美的教育意涵，那麼這種紮根在母文化土上的

教育，一定會開出燦爛的花朵和豐碩的果實。」

二、人生而平等—否定排灣族階級制度

周德禎（2001）說頭目和平民之間不是統治者和被統治者的關係。她的研究試圖還原原先排灣族最古老、最傳統的文化，指涉的是過去尚未受到經濟、政治、宗教……等等的影響，也就是排灣族原始部落中的文化。周德禎所指稱的，頭目和平民之間不是統治者和被統治者的關係的美好圖像，在資本主義以及殖民者入侵以後，令排灣族自豪的非統治關係的頭目制度也轉變了。

阿珍老師認為現在這樣的意識型態仍然存在於排灣族的社會，目前在部分排灣族的地區仍有影響力，甚至於在校園當中亦是，學生彼此會因為族名有貴族、平民之分別，而具貴族身份的學生有一份莫名優越感。阿珍老師說：「其實過去對平民來說重要的不是名字，而且頭目的族名對他們來說並沒有實質上的意義，比不上吃的東西，也就是說過去頭目族名並不是很重要，可是現在有好聽的排灣族頭目名字卻可以帶來豪華的婚禮以及豐厚的聘金（970216/ IV05）」，所以阿珍老師說，在家長刻意的灌輸族名可帶來的好處，如：以後有很多聘金、可以盪鞦韆，所以學生特別在意自己族名為何。

但以阿珍老師的角色是反對階級制度的，因其認為階級制度違反教育的理念，如蔣斌（1984）說如果是貴族男子喜歡平民女子，而該平民女子十分美麗，則可由家管晚上將女孩子搶回來。因此在學校中，雖會告訴學生階級制度之精神，但鼓勵孩子不論階級身份，只要奮發向上，作個好人就是頭目。

雖然在阿珍老師的求學過程，以及談論婚姻時，並未受到排灣族階級制度很大的影響及阻礙，只是因為先生具貴族身份，使阿珍老師可藉婚姻攀高階級，一般來說，與較本身階級高的對象結婚，可以提高自己的身分地位，

獲得與配偶相當的社會地位，但真正取得較高身分者為子女，就像阿珍老師的兒子具貴族身份，但阿珍老師本身並沒有相對權力。

按照我的身分不可能有說話的權利嗎可以書寫這樣的文章嗎？就像底層人民一樣的我可以發聲嗎？我對頭目不平的言論，一定會遭受某些人的非議，可是這的確是在我們恢復文化時的確要深思的問題，不是嗎？不好的、不平等的，我們可以選擇不要，讓好的延續下去，否則恢復文化之後，我們只是陷入另一種的統治方式，一種不需要講理，只要身分地位的社會。(970216/ IV05)

而頭目是否已經被化約只剩下名字，排灣族只看名字決定一個人的地位，那麼像阿珍老師的部落，為何大家也對身為老師的她的如此尊敬呢？雖然阿珍老師並不是頭目階級，但是部落人們的求學經驗和漢化的經驗，知道老師是有知識的、在社會是有地位的，更重要的是那是一份有穩定收入的工作，所以對具教師身份卻不具頭目族名的阿珍老師也有相同敬畏感，因此阿珍老師說現在族名為何，並不是絕對重要的。另外民選制度的產生對於頭目制度更是重大的考驗，我們從選舉行為以及結果看出頭目權力日漸式微，過去排灣族的社會是貴族世襲制，也就是頭目的權柄將交予下一代，甚至經常為了保持頭目血統的純正而計畫性的聯姻，但由阿珍老師與先生的婚姻來看，頭目聯婚的制度也漸漸式微。

排灣族階級制度，對平民們是一段可怕的統治關係，那是獨裁的，尤其對女性而言，恢復傳統應該是可以有所選擇的，就像誰也不願意回到不民主的時候，而對排灣族而言頭目階級就如漢人說的皇帝，對排灣族族人來說，不要恢復過去那樣的時代會是好的，我們不是應該讓文化去蕪存菁呢？所以阿珍老師認為排灣族不要再恢復以前仍有不公平、受壓迫的階級，應該在現實的生活中生存。

第三節 教師與角色

一、加油吧！孩子們！作有尊嚴的原住民

蔣嘉媛（1998）研究指出大部分的人對升學優待政策並不是很瞭解，而漢人會有不平之鳴，是因不瞭解原漢學生歷史文化背景的差異，質疑其公平性，及某些原住民學生學習態度不佳，這些都會造漢人心理上的不平衡。而阿珍老師本身在求學過程並未因原住民身份可以加分，受到同學的排擠，她歸因為她一向在學習上就很認真，在平常學業表現也不錯，所以不會造成同儕間的鄙視，因此她要孩子們有認真的求學態度，不是只有仰賴著加分，所以她最常跟孩子們說的一句話就是：「你們一定要比我強啊！加油！（970216/OC02）」。

面對現今孩子們在學校學習的情形，她認為原住民學校需要原住民的老師，因為他們比較能同理、體會原住民學生和家長，阿珍老師說：「我剛到原住民學校教書時也常抱怨說家長忽視小孩教育（970216/IV01）」，可是當自己真正親身走進他們家時，才真正了解到家長其實已經盡力了，因為他們就連日常生活都有問題了，根本沒有餘力管孩子。於是阿珍老師除了在口頭安慰以外，也常常用字條鼓勵孩子，畢竟孩子長大，會明瞭家庭的狀況，所以阿珍老師常勉勵他「要好好加油，以後才不會讓人看不起，現在開始就要好好整備自己來作一個有尊嚴的原住民。（970216/IV04）」她語重心長的說：「原住民學校真的需要對原住民使命有負擔的原住民的老師！（970216/IV04）」因為有經歷過原漢衝突及相同處境的原住民老師，才能體會更原住民的生活，在面對學生同是原住民的相似處境，老師需要更多站在學生立場看事情的了解與關懷，而不是鄙視的眼光。

二、要作活的老師

她從學生的角度思考學生的處境，進而從學生的世界檢討教學與教育問題的解決方法，比較關注原住民學生的學習狀況或生活，況且比較起來原住民孩子學習成就真的比較低，家庭能夠給的協助又太少，整個的環境給的刺激都不夠，因此用最適切的策略來幫助學生，可看到的不只是一個老師對學生的愛與付出，也是父母對待子女般的無私，更多可能是因為同為原住民身份的心疼及不捨吧！「我會讓孩子利用學校或班上的圖書來完成閱讀功課，以免造成孩子及家長額外負擔，否則對家中沒有圖書的孩子，這是一個很沈重的作業（970209/ IV03）」。學習單的設計也很重要，在平地學校可以安排孩子上網查資料的作業，但因為在原住民家庭中，有電腦的可說是微乎其微，要他們回去上網查資料簡直是太困難了，所以這種作業一定在學校電腦教室和學生一起完成。

在課餘阿珍老師和學生頻繁接觸，有些孩子爸媽不在身邊，或是父母出外工作由祖父祖母擔任養育工作，孩子需要被關心與被瞭解，阿珍老師經由和孩子交心後，盡量以她的能力或想辦法主動關心他們需要。因從少數族群學生的角度來看，學生確實需要更多來自他們自身種族或族群背景相似的學校行政人員及教師的支持。雖然從一個學校教職員的皮膚不能保證他對學生會有較好的關注，但這些有色人種學生需要從學校教育的所有層級組織中被關注與支持。也因為這些關注，將可使學生自我增能（empowerment），不但協助他們獲得自身的需要，也使他們在多元族群、多元文化環境中獲得教育的平等與品質(Reyes, et al. ,1993:79)。

阿珍老師教書生涯今年邁入第九年，她說雖然曾經非常注重學生考試分數，但是環伺現在的社會環境，她認為教孩子品德教育也顯得重要，因為原住民學生身處偏遠又缺乏家庭照顧的情況下，造成行為及思想的偏差，再感

嘆現在孩子的教挫折容忍力越來越差，她認為要學生學什麼知識，遠不及於教會他生活態度來得重要，她說：「我跟學生說，你們要作快樂有尊嚴的人，當有朝一日你們有什麼成就或榮耀，作老師的我會感到無比光榮與驕傲（970209/IV03）」。

阿珍老師對自身角色要求，她希望自己能成為孩子的楷模，期望她的所有表現，不論在學問的追求、做事的態度，都能成為孩子學習的榜樣，而她謹慎言語，深怕孩子從她身上會學到不好的口語表達，因為這潛在的影響也非常大，她不得輕忽，更甚的是，她怕自己因情緒上不穩所說言語會傷害學生自尊，而影響了孩子的一生，她期許自己成為一個「活的老師」。Jane Vella 在有關「對話中的學習」一文中提到：「活的老師」以及「死的老師」的概念，他認為能將所學的知識、技能、態度加以應用，這樣的老師才是「活的老師」，否則就是「死的老師」。(王明心譯，1998：201)

阿珍老師說：「我有不服輸的硬脾氣，也就是這樣不輕易服輸的個性使然，才能堅持自己的教學理念及教學態度，縱使會受到同事的不悅，但我還是要堅持走下去（970216/IV01）」，也正因此，才有機會看到學生生命改變的可能，。因此她最常和學生分享的一段話：「要讓別人看得起，先決條件就是要把自己做好、認同自己，至於他人的態度與看法，畢竟他人是很難改變的，只能反求諸己，再加上自己對於自我的信心」，最後別人會因為你的身份看見原住民的尊嚴。正如（張如慧，2001；陳佩文，1998）研究結果孩子們能逐漸擺脫沈重的污名枷鎖，跳脫出自居邊緣化及無聲的心裡情境，對自己的族群產生正向的認同，作一個有尊嚴的原住民，她也期待看到她的學生如此，看重自己，看重文化。

三、因為有愛，生命無悔

在原住民地區任教的老師，角色益發重要，「因為大多留在山上的孩子，多屬經濟弱勢、社經地位低下的家庭，不然就是隔代、單親教養的家庭（970209/ IV02）」，雖然原住民地區的家長已逐漸開始重視教育，但是因部落中工作機會不足，父母親必須外出工作，由祖父、母撫養孩子，能夠提供給孩子學習上的協助自然較少，隔代教養所產生的問題已然浮現，必須設法解決。

在以往的文獻上，如李亦園（1982）原住民家長對子女的課業，極少聞問，且孩子從家裡得不到就學向上的鼓勵，或是陳枝烈（1997）提到原住民家長雖會參與子女的課業，但關心不足，都說明在原住民地區學生在家庭資源的缺乏，誠如陳枝烈（1998）所期待的一「原住民教師」是原住民族群文化傳承的第一要角，具有擔負族群文化傳承的任務。美國內華達洲少數族群教師從事教育工作的原因，大部分受訪者表示是因為受到先前教師的影響，其另一方面也來自自身家庭影響，但對阿珍老師而言，教師的影響力大過於家庭。在求學期間經歷到對待她不同態度的老師，使得她體察「老師」這個角色的重要性。

原住民教師背負著社會大眾所期許之族群文化傳承的責任與使命，也賦予原住民孩子在主流文化的拉扯與調適的重要他人身份，阿珍老師期許自己能成為這樣角色的原住民老師，不管過程再艱難、要付出再多代價，只要看見孩子因自己努力而改變，一切都是值得的，她說她所作的誠如現在她的座右銘一樣：「因為有愛，生命無悔。」，認同自己的工作，熱愛自己的生命，在她的生命中，教育是一切的根本，而愛是唯一的入口，把每個孩子們帶好就是她一生中最大的理想。



第六章 結論與建議

第一節 結論

本研究藉由深度訪談的方式，探討原住民老師的生命故事與經驗，旨在瞭解原住民教師生命歷程中，家長態度、師生互動、與同儕的關係、升學加分優待政策、社團活動及師院課程等是如何與其族群文化、角色、性別交織出個人獨特的經驗，以及對本身教學工作的影響與期許。從研究發現與分析，歸納出結論，繼而針對研究發現及相關問題，提出建議。本研究結論歸納出以下幾點：

壹、教師鼓勵與支持是促成生命歷程前進的最大影響力

教師態度對本研究對象而言在人生歷程中的各個階段對皆具有很大的意涵及影響，排灣族教師國中、國小老師，皆是其生命中的貴人，引導與鼓勵乃推動排灣族教師向上的力量。教師的鼓勵與支持使其得到成長、學習、指引以及思想上的交流，當面臨生命的挫折困境時，教師是重要支持她繼續下去的動力來源，更重要的是對自我的堅持、對自我角色認同、以及對生命的態度與信念帶來的影響力，在求學路上不論是小學時期的師生互動記憶或是國中時期、高中的教師扶持，是影響她自我實現的最關鍵因素及最大助力。而正向的教師評價與度期待，也塑造出其正向的自我概念，影響後期的發展。若沒有教師的引導、扶持與期待，可能無法有今日的工作成就。

貳、父母教育的態度是支持其積極求學及生涯選擇之根本因素

排灣族教師的父母對其教育較為重視及支持，因此其求學階段較為順遂。而且不論父母教育程度及社經地位高低，對於子女教育上的態度其實都屬於較為開明的類型，只要子女有能力、有意願繼續升學，父母都抱持鼓勵態度，但實際上父母對子女並無太多指導課業或提供諮詢的行動。在相關研究也發現，原住民家庭與漢人家庭對於子女教育態度上的支持態度並無不同，只是原住民家庭的父母較無積極參與行動（王齡慶，1992），從本研究中也發現到這個現象。

雖然父母無法在課業上對她有所幫助及指導，但在求學當中因看見家長的辛勞與無怨付出及支持鼓勵，卻讓排灣族教師有更大的向上動力。而原住民父母家長對於子女及個人的職業態度與看法，存在著對於不同階層職業的價值觀與理解，例如對教師、公務人員、警察等這些職業是比較敬重的，多數原住民的父母親大多希望子女能夠擁有一份穩定的工作，這種原住民父母的價值觀，以及教育期望對子女在日後的學習與生涯選擇產生影響，對本研究對象也不例外。

參、肯定加分政策但期望族語認證與文化常識認證並行

對於加分優待政策，排灣族教師肯定加分優待政策對原住民族的實質幫助，以整體而言，受高等教育的原住民仍是少數，所以加分優待或多或少能幫助一些原住民繼續升學。但對目前之升學加分優待有一套自己的見解，即是原住民學生除了須學習自己的語言之外，也須顧及文化上的認同，對那些藉由加分而升學的原住民學生，如此加分才有意義，否則只是會考試的原住民罷了。

肆、參與社團與教師鼓勵對族群意識及文化認同具有相當影響力

排灣族教師是到了大學階段，尤其是參與原住民社團之後，才對整個原住民族群有了更多的認識。無論是透過社團所安排之正式活動的參與，或是透過部落學校服務，都更讓她加深了對自己族群的認同，也因社團參與經驗，以及族群動員之各類活動的參與，才使她漸漸覺知到身為原住民知識份子可以引發的一些作為與行動，並於之後能對於自身族群做出明確的承諾。更促使自己去思考未來的教師生涯對原住民孩子的影響力。

此外，因排灣族教師在求學歷程中是屬於原住民學生中的佼佼者，而受到教師的鼓勵與較高的期望，尤其是以原住民之名鼓舞她奮發向上，賦予她對原住民的使命感，激勵她努力用功讀書，將來好為原住民族貢獻心力，這些鼓舞對她日後的發展也產生了影響，從她的經驗中也可發現，教師在她族群認同的過程中也佔有舉足輕重的位置。

伍、為擺脫原住民之刻板印象，努力求取成就以建立自信。

關於排灣族教師族群歧視經驗，從小學到高中之求學的過程中或多或少都曾經歷過族群的歧視，且不但要面對漢人教師的族群偏見態度，還會遭到漢人同儕的嘲諷，尤其是男性同儕的輕蔑稱呼，像是「番仔」、「黑人」等，這與孫家秀（1998）及Hamilton的研究結果吻合，弱勢族群女性多招致優勢族群男性的族群歧視態度。凸顯父權社會體制賦予優勢族群男性行使支配者的權力，以壓抑他者。然而誠如黑人女性主義者所述：壓迫的所在亦是抵抗的空間（hooks, 1990）。但即使她面臨這些處境時，她不是沈默的、不是逆來順受的，可以看出她積極抵抗的勇氣與自信，靠著在學業上的成就，使同儕及老師對她另眼相待，也擺脫一直以來原住民學升學業成就低落的污名。

第二節 建議

壹、對教育工作者的建議

一、教師應多給孩子正向的鼓勵

本研究發現阿珍老師，在國小、國中、高中時期的老師，對於她都大多抱持正向鼓勵及引導，也寄予她很大的期望，對她的生涯發展的正面影響，形成了她正向的自我認同。由此可知，教師的角色是非常重要的，要常常在言語上及行動上有正面的鼓勵及回饋，給所有孩子機會。且無論是在都市或是原住民學校的教師，皆要關心原住民學生，對原住民學生抱持較高的教育期望，如此一來，可提高原住民學生的學習動機與學業成就。

二、教師培養自身的多元文化素養、發展學生多元智能

教師對於多元文化的認識與對多元族群的包容態度，皆會對學生產生極大的效果，所以教師們不論身處在與自己同文化或異文化、同族群或異族群的學校任教，都要在多元文化的知識及能力有所增進，使學生也能在如此的氛圍學習到互相包容，互相尊重，並建立自己的自信心。在師資培育的過程中，也應加入多元文化教育的相關課程，深化多元文化教育的觀念，讓其成為普遍的常識與價值觀。

學校是另一個個人社會化的機構。幼兒、小學教育乃是教育的基礎與根本，如果能夠從小就培養孩子們多元文化尊重異己的觀念，這樣的價值觀與信念也會深植乃至日後。

三、在傳統文化學習及主流學習要取得平衡

原住民學校在校園各處角落可營造本身族群的特色，並教授有關傳統文化的課程，使原住民孩童對自己的文化有較完整的認識，瞭解自身文化的優點，並培養其族群認同感。但是要特別注意的是，原住民學校不能因為學生要參加傳統歌舞比賽、體育校隊訓練，而剝奪學生在主流課程上的學習時間，畢竟要在這社會上爭得一席之地，主流課程教育還是重要的。

貳、對原住民行政機構的建議

一、升學加分優待宜母語認證與原住民文化基本能力測驗並重

由過去許多研究及本研究結果可看出，越來越多原住民子弟不諳自身族群的文化或語言，包含本研究對象亦是，隨著世代交替，原住民文化已經產生嚴重之斷層現象。而原住民族群人口數本就較其他族群為少，又分布在台灣各地，尤其是近年移往都市，與本身語言及文化瞭解更顯不足，因此原住民相關行政單位應該建置一套文化能力測驗，未來需要享受原住民各項優惠或升學優待者，除了通過語言認證外，還必須有文化基本能力之證明，作為鼓勵原住民家長教導其子女文化與語言的動機，也期望對原住民的文化傳承將更有實質效果。

參、對個人的建議

一、培養積極正向的人生觀

從研究對象身上發現她有一股對生命的熱情，面對挫折有不服輸的精神，面對社會生活的刺激及挑戰時，反而更能激發她向上的動力。也因其對

自己的信心，使她面對困難時不會因一時挫敗而怨天尤人，她自信自己能突破這一切，總是積極的去面對每件事，以致她常多比別人多一點機會，在生涯發展上有很大的幫助。所以培養積極正向的人生觀，是有很大的助益。

二、對自我角色、自我族群認同

研究對象在與漢人接觸上有一些挫敗感，造成對自己身份的不認同感，雖然這反而造成她生涯發展的動力。但因在原住民學校任教以後，對自己身份產生了正向的族群認同，對自己族群有了強烈的使命感，使得她在各領域表現更積極努力，她相信教育是改變現在原住民族群生活環境最大的因素，期許自己成為孩子的榜樣，也極力提升原住民學校的教育品質，回饋自己的族群。因此對自己族群、對自己角色的認同感對未來生涯發展有更大的助力。

肆、對未來研究的建議

一、研究方法方面

本研究採取訪談方式進行研究，主要以研究對象本身生命經驗的主觀認知，還未從其他重要家人或身邊同事處蒐集資料，瞭解他人如何看待研究對象的生命歷程，建議後續的研究可以多蒐集其他重要相關人之口述資料，使資料來源多元性，讓研究更具廣度及深度。

二、針對重要他人及關鍵事件作深入的研究

本研究對象在早期成長階段中，家庭及家人並未對其生涯產生重大影響，反倒是身邊其他重要他人及關鍵事件，造成極大的生涯發展影響，本研究中並未多著墨，期望在日後的研究能多作深入的探討。

參考文獻

一、中文部份

- Michael Quinn Patton (1995)。意識型態與課程(王麗雲譯)。台北：桂冠。
- V.G.Zunker (1996)。生涯發展的理論與實務(吳芝儀譯)。台北：揚智文化。
中央研究院：民族研究所發行。
- 王天佑(1999)。原漢族群之間地位取得過程之比較。**社會文化學報**，9：35-66。
- 王明珂(1996)。誰的歷史：自傳、傳記與口述歷史的社會記憶性本質。**思與言**，第34卷，第3期。頁147—184。
- 王文科、王智弘(編譯)(2002)。J. H. McMillan & S. Schumacher 著。**質的教育研究--概念分析**。台北市：師大書苑。
- 王明心譯(Jane Vella 著)(1998)。從對話中學習：提昇成人學習的有效互動與改變。台北：洪建全基金會。
- 王淑美(1994)。花蓮縣原住民校長在主流文化中的學校適應經驗。國立花蓮師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，花蓮。
- 王麗雲(2002)。自傳/傳記/生命史在教育研究上的應用。質的研究方法(出版二刷)。台北：麗文。
- 古宛芸(2002)。語言輕鬆，然而生命厚重—退休教師之生命史。銘傳大學教育研究所碩士論文，未出版。
- 石磊(1971)。筏灣：一個排灣族部落的民族學田野調查報告。台北師範學院多元文化研究所碩士論文，未出版，台北。
- 成虹飛(2005)。乘著歌聲的翅膀：「飛」越敘說與課程實踐。**教育研究月刊**，130，5—13。
- 江文瑜(1996)。口述史法。載於胡幼慧主編，**質性研究：理論、方法及本土女性研究實例**。台北：巨流。
- 牟中原(1996)。原住民教育改革報告書。台北市：教育部。
- 利格拉樂·阿女烏(1996)。誰來穿我織的美麗衣裳。台中：晨星。

- 利格拉樂·阿女烏（1997）。**紅嘴巴的VuVu**。台中：晨星。
- 利格拉樂·阿女烏（1998）。**穆利淡一部落手札**。台北：女書。
- 李亦園（1963）。**南澳的泰雅人上冊**。台北：中央研究院民族學研究所專刊之五。
- 李亦園（1982）。**台灣土著民族的社會與文化**。台北：聯經。
- 李文富（1999）。**台灣原住民教育改革的分析——一個批判教育學的觀點**。國立東華大學教育研究所碩士論文，未出版，花蓮。
- 李秀例（2005）。**擁抱豔陽天：一位國小女性總務主任之生命史**。明道管理學院教育藝術研究所碩士論文，未出版，台中。
- 邱怡薇（1998）。**都市原住民青少年之社會支持與學習適應——以台北縣市阿美族為例**。國立台灣大學社會研究所應用組碩士論文，未出版，台北。
- 邱怡薇（2000）。**漂泊都市心：都市原住民的人際與社會心理**。**原住民文化與教育通訊**，第6期，10-12。
- 邱貴芬（1998）。**（不）同國女人聒噪**。台北：元尊文化。
- 林曉萍（2000）。**轉化困境到出路——一個原住民老師的生命、行動與實踐**。國立東華大學教育研究所碩士論文，未出版，花蓮。
- 吳天泰（1992）。**特殊背景地區師資培育與進修**。花蓮師院山胞教育研究中心。
- 吳天泰（1994）。**師院原住民學生之壓力與調適**。載於行政院文化建設委員會編，**原住民文化會議論文集**，147-174。
- 吳天泰（1996）。**泰雅父母對子女教育的看法**。**原住民教育季刊**，4，22-34。
- 吳天泰（1997）。**婦女與原住民**。**婦女與兩性研究通訊**，42，1-2。
- 吳天泰（1998）。**原住民教育概論**。台北：五南。
- 吳玉琴（1992）。**台灣原住民生涯發展模式——以雅美都市移民為對象**。東海大學社會工作研究所碩士論文，未出版，花蓮。
- 吳萬福（1992）。**運動教練的任務、類型及內容**。**體育與運動**，81，32-38。台北市：中華民國體育協進會。

- 林志昇(2003)。一位資深幼教工作者的生命故事。國立台灣師範大學人類發展與家庭研究所碩士論文，未出版，台北。
- 林春香(2002)。我是誰？原住民女性教師Nikar的生命故事。臺東師範學院教育研究所碩士論文，未出版，台東。
- 林曉萍(1999)。轉化困境到出路——一個原住民老師的生命・行動與實踐。國立東華大學多元文化研究所碩士論文，未出版，花蓮。
- 林淑媛(1997)。台灣原住民學術菁英的教育歷程與族群適應。國立師範大學教育學系研究所碩士論文，未出版，台北。
- 林白涓(1999)。李來旺族群教育觀之孕育、發展與實踐。國立花蓮師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，花蓮。
- 金樹人(1988)。生涯發展與輔導。台北：天馬出版社。
- 金樹人(1997)。生涯諮商與輔導。台北：台灣東華。
- 倪明宗(2005)。苗栗縣原住民國小原住民教師對實施原住民族教育課程的態度之研究。國立新竹教育大學區域人文社會學系碩士論文，未出版，新竹。
- 周德禎(1997)。屏東地區原住民族籍實習教師專業社會化之研究。屏東市：國立屏東師範學院。
- 周德禎(1999)。教育人類學導論—文化觀點。台北：五南。
- 周德禎(2001)。排灣族教育：民族誌的研究。台北：五南。
- 周惠民(1998)。原住民地區國小教師自我效能感與工作投入之研究。國立新竹師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，新竹。
- 周聖珍(2000)。呼喚祖靈—原住民青年教師之生命追尋。國立花蓮師範學院多元文化教育研究所碩士論文，未出版，花蓮。
- 周芬姿(2000)。從排灣族文化看目前的兩性平等教育。兩性平等教育季刊，10，32-33。
- 周芬姿(2003)。排灣族VUSAM觀念下婚姻制度、配偶關係與親屬結構。兩性平等教育季刊。21期，頁14—35。

- 胡幼慧（1996）。**質性研究：理論、方法及本土女性研究實例**。台北：巨流。
- 胡邦欣（1999）。**學校與社區家長的互動關係：一位原住民女性校長理念與策略**。國立花蓮師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，花蓮。
- 洪瑞璇（2001）。**大學女性院長生命故事之研究**。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，台北。
- 洪鳳儀（1996）。**生涯規劃自己來**。台北：揚智文化。
- 范揚焄（2002）。**一位資深教師的生命故事**。國立新竹師範學院輔導教學碩士論文，未出版，新竹。
- 孫國華（1997）。**國民中小學教師生涯發展與專業成長之研究**。國立高雄師範大學教育學系博士論文，未出版，高雄。
- 孫大川（2000）。**山海世界—台灣原住民心靈世界的摹寫**。台北市：聯合文學。
- 孫大川（2000）。**夾縫中的族群建構：台灣原住民的語言、文化與政治**。台北市：聯合文學。
- 孫大川（1991）。**九九酒一次**。台北：張老師。
- 孫大川（1994）。**族群觀**。載於吳密察、江文瑜主編，**體檢國小教科書**。台北：前衛。
- 孫大川（1998）。**站在他們的舞台唱我們的歌—原住民文化的新展望**。**文化生活《屏東藝文》雙月刊**，第一卷第五期，頁3-4。
- 孫大川（1998）。**走出更多的可能性**。載於：台灣省八十六學年度鄉土文化教材第四冊試教觀摩會及第二冊教學觀摩會及試教研討會。
- 孫家秀（1997）。**學校情境中的原住民族群意象-台東融合國中師生關係面向的探討**。國立台東師範學院教育研究所碩士論文，未出版，台東。
- 泰武鄉社教站（2006）。**婚姻制度**。取自<http://www.tncsec.gov.tw/wks/pt20/>
- 夏林清等 譯(Altrichter, Posch & Somekh 著)(1997)。**行動研究方法導論—教師動手作研究**。台北市：遠流。
- 師瓊璐（2000）。**橫越生命的長河—三位國小女性教師的生命史研究**。國立台東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台東。

- 徐玫綺（1998）。**弱勢族群與學校教育—長庚護專的原住民少女**。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。
- 陳伯璋主持（1999）。**原住民族教育內涵實施之規劃研究**。行政院原住民族委員會。
- 陳怡錚（2000）。**國中女教師生涯之研究**。國立台灣師範大學公民訓育所碩士論文，未出版，台北。
- 陳麗華(1999)。花蓮縣阿美族兒童的族群認同發展之研究。**國立花蓮師範學院學報**，9，177-22
- 陳枝烈（1997）。**台灣原住民教育**。台北市：師大書苑。
- 陳枝烈（1998）。原住民教師充實傳統文化知能的探討。**原住民教育季刊**，12期，35—60頁。
- 陳向明(2000)。**質的研究方法與社會科學研究**。北京：教育科學出版社。
- 陳豔紅（1997）。**國民小學女性主管角色衝突與調適歷程**。台中師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台中。
- 陳佩文（1998）。**原住民非行少年成長環境與學校經驗之探究**。國立台灣師範大學教育學系碩士論文，未出版。
- 陳瑞芸（1990）。**族群關係、族群認同與台灣原住民基本政策**。政治大學三民主義研究所碩士論文。
- 陳樹功。（1954）。本省排灣族婚姻制度。**新社會**6(3):21-22。
- 高佩文（2007）。**排灣族VUSAM制度與性別角色變遷之研究：以紮蘭村女性VUSAM為例**。國立屏東教育大學教育行政研究所碩士論文，未出版，屏東。
- 高淑芳（1999）。**八十七學年度原住民族教育現況調查報告**。新竹師院原住民族教育研究中心。
- 高金豪（2003）。**起源敘事，婚禮政治與階序實踐：一個排灣族村落的例子**。國立清華大學碩士論文，未出版，新竹。
- 高敬文(2002)。**質化研究方法論**。台北：師大書苑。

- 高淑清(2004)。外籍配偶在臺現象對社區家庭教育與政策的啓示。**社區發展季刊**，105：150-158。
- 浦忠成（1996）。原住民教育改革思考前提。**原住民教育季刊**，創刊號。頁62—68。
- 張春興（1996）。**教育心理學**。臺北：臺灣東華。
- 張如慧（1999）。原住民女學生的學校生活經驗－性別、族群與階級的效應。載於國立台灣師範大學教育系編，**第二屆台灣教育社會學論壇論文集**，749-769。
- 張如慧（2000a）。**原住民女學生學校生活經驗中之潛在課程研究：以山海中學原住民藝能班為例**。國立臺灣師範大學教育研究所博士論文，未出版，台北。
- 張如慧（2000b）。尋找原住民女學生的聲音－七位布農族女學生的學校生活經驗。**兩性平等教育季刊**，10，36-40。
- 張如慧（2000c）。女性教師與教育改革。載於何春蕤主編，**從酷兒空間到教育空間**（頁335-354）。台北：麥田。
- 張建成、黃鴻文（1993）。**光復以來台灣山胞之教育成就及其家庭相關因素的探討**。行政院國科會專題研究計劃。
- 張添洲（1993）。**生涯發展與規劃**。台北：五南。
- 張鴻煜（1996）。**原住民籍國小女性校長族群文化認同、抗拒和適應之個案研究**。國立臺中教育大學教育學系碩士論文，未出版，台中。
- 張耀錡（1955）。**平埔族社名對照表**。台中：台灣省文獻會。
- 張芬芬(1996)。換一副透鏡看世界。載於黃政傑，**質的教育研究－方法與實例**，頁47-70。台北：漢文。
- 教育部技職司（1999）。**原住民學生升學與就業參考手冊**。台北：教育部技職司。
- 莊啓文（2001）。**都市原住民家長教育價值觀與其對子女教育期望之研究：以四個排灣族家庭為例**。屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出

版。

畢恆達（1996）。詮釋學與質性研究。載於胡幼慧主編：**質性研究：理論方法及本土女性研究實例**。台北：巨流。

許木柱（1973）。**長光一個母系社會的涵化與文化變遷**。國立臺灣大學考古人類研究所碩士論文，未出版，台北。

許文忠（1998）。**山地布農族學童族群認同與自尊之研究**。台北市立師範學院國民教育研究所碩士論文

許育光(2000)。敘說研究的初步探討－從故事性思考和互為主體的觀點出發。**輔導季刊**，36期，頁17-26。

郭喬心（2003）。**國小原住民校長生涯歷程之分析－四位校長的故事**。屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，屏東。

梁莉芳（2003）。變遷下的母系社會－阿美族的女人依然勇敢。**兩性平等教育季刊**，21期，頁36－40。

湯仁燕（1992）。**國民小學教師教學信念與教學行為關係之研究**。國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，台北。

湯仁燕（2002）。臺灣原住民的文化認同與學校教育重構。**教育研究集刊**，第48輯，第4期，75-101。

馮秋桂（2003）。**三位女性國小校長生涯發展歷程之研究－傾聽生命長河真情告白**。國立屏東教育大學國民教育研究所碩士論文，未出版。

傅仰止（2000）。都市原住民的生活適應。**原住民文化與教育通訊**，第6期，7-9。

黃天中（1995）。**生涯發展概論－生涯與生活篇**。台北：桂冠。

黃應貴（1982）。**東埔布農人的家庭**。中央研究院民族學研究所集刊，54，85-114。

黃應貴（2006）。**布農族**。臺北市：三民。

黃毅志（1998）。教育與社會階層化。載於陳奎喜主編，**現代教育社會學**（頁335-355）。台北：師苑。

- 黃森泉（2000）。**原住民教育之理論與實際**。台北：揚智。
- 黃瑞琴（1991）。**質的教育研究法**。台北：心理出版社。
- 黃瑞琴（1993）。**質的教育研究法（二版）**。台北：心理出版社。
- 黃約伯（1999）。台灣原住民大專學生生涯選擇之探究。載於國立台灣師範大學教育系編，**第二屆台灣教育社會學論壇**，361-407。
- 黃英凡（2003）。**激勵保健因素對高屏原住民地區國小教師專業承諾影響之研究**。屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，屏東。
- 黃光雄主譯，李奉儒、高淑清、鄭瑞隆、林麗菊、吳芝儀、洪志成、蔡清田等譯（Robert C. Bogden & Sari Knopp Biklen 著，2003）。**質性教育研究---理論與方法**。嘉義：濤石文化。
- 黃美金（1998）。台灣原住民母語教師應有之學養。莊萬壽等編，**第三屆台灣本土文化國際學術研討會論文集**，p.189-195。台北：師大人文教育研究中心。
- 黃武雄（1996）。**台灣教育的重建—面對當前教育的結構性問題**。台北：遠流。
- 黃政傑（1987）。**課程評鑑**。台北：師大書苑。
- 黃惠雯等譯（2003）。直接療護的敘事取向質性研究。載於**最新質性方法與研究**（頁 247-262）。Carbtree & Miller 原著。台北：韋伯
- 黃月純（2001）。生命史研究在成人教育上的應用。**成人教育學刊**。第五期，219-248。
- 黃鴻文（1980）。**學校經驗對國中教師教室領導行為的影響**。國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，台北。
- 黃宜範（1993）。**語言、社會與族群意識**。台北：文鶴。
- 游美惠（2003）。**從方法論的要求到女性主義方法論的追求**。發表於教育研究方法論學術研討會。國立台灣師範大學教育研究中心主辦。
- 楊淑玲（2000）。**破殼而出：十四位日出師院原住民女學生的教育經驗**。國立花蓮師範學院多元文化研究所碩士論文，未出版，花蓮。

- 楊麗芳(2004)。抗拒與轉化--原住民教師的課程實踐。國立交通大學教育研究所碩士論文，未出版，新竹。
- 達努巴克(2004)。是原住民，也是同志：排灣男同志 Dakanow 的生命之歌。高雄師範大學碩士論文，未出版，高雄。
- 熊同鑫(2000)。窺、潰、餽：我與生命史研究相遇的心靈起伏。應用心理研究，12期，頁107-131。
- 廖守臣(1984)。泰雅族的文化：部落遷徙與拓展。世界新聞專科學校觀光系。
- 歐用生(1989)。質的研究。台北：師大書苑。
- 劉默君(2004)。性別角色標準化的改變。網路社會學通訊期刊，41。
- 潘立夫(1996)。排灣族文明初探。屏東：屏東縣立文化中心。
- 潘立夫(1997)。1996年排灣部落訪問及其文明初探。屏東：屏縣文化。
- 潘立夫(1998)。Kavulungan—排灣族文明：一個沒有文字、金錢的社會。屏東：屏東縣立文化中心。
- 蔡慧君(2002)。原住民知識精英之學校經驗與族群認同。國立臺灣師範大學，未出版，台北。
- 潘淑滿(2003)。質性研究—理論與應用。臺北市：心理。
- 蔣嘉媛(1998)。原住民學生升學優待政策之評估研究。國立台灣師範大學教育學系碩士論文，未出版，台北。
- 蔣基萍(2005)。摩梭母系社會性別角色之論述。哲學與文化，32(3)，111-136。
- 蔣斌(1984)。排灣族貴族制度的再探討—以大社為例。中央研究院民族學研究所集刊，55，1-48。
- 衛惠林(1955)。台灣土著社會的二部組織。中央研究院民族研究所集刊，2期，1-30。
- 衛惠林(1960)。台灣土著社會的二部組織。中央研究院民族研究所集刊，9期，71-108。
- 劉雅惠(1997)。國小教師生涯信念、生涯自我效應與生涯發展狀況相關之研究。國立台北師範學院國民教育研究所論士論文，未出版，台北。

- 劉鳳英（1999）。**家庭、工作與女性主體：五位國小女性主任追尋自我的生命史研究**。國立花蓮師範學院國民教育研究所碩士論文。未出版，花蓮。
- 劉仲冬（1996）。量與質社會研究的爭議及社會研究未來的走向與出路。載於胡幼慧主編，**質性研究**，頁121-137。台北：巨流。
- 鄭茱月（2002）。**台北市國小女校長生涯發展歷程中重要他人及關鍵事件之研究**。台北市立師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台北。
- 蔡永強(2003)。**山海的女兒：五位原住民女性教育菁英的生命史研究**。國立臺北師範學院國民教育研究所碩士論文。未出版，台北。
- 蔡敏玲、余曉雯譯(2003)。**敘說探究－質性研究中的經驗與故事**。台北：心理出版社。
- 盧鎮岳（1995）。如何藉課程教學引導師生認識原住民教育。載於花蓮師範學院編，**原住民教育研討會論文**，48-54。
- 鍾佩娟（2003）。**原住民地區教師的教育實踐：以雲海國小為例**。國立花蓮師範學院多元文化研究所碩士論文，未出版，花蓮。
- 鍾秀鳳(2003)。**不只是彩虹：一個骨癌孩童之生命史研究**。屏東師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 謝世忠（1987）。**認同的污名－台灣原住民的族群變遷**。台北市：自立晚報社。
- 謝世忠（1987）。**認同的污名**。台北：自立晚報。
- 謝小苓（1993）。**台灣兩性教育經驗的差異與變遷**。當代，90，22-37。
- 謝小苓、利格拉樂·阿烏（1994）。台灣地區原住民教育資源分配的探討。載於行政院文化建設委員會編，**原住民文化會議論文集**，175-190。
- 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**。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告。
- 譚光鼎（1995）。台灣土著青少年文化認同與學習行為之研究。**教育研究資訊**，第6期，第3卷，102-114。

- 譚光鼎（1996）。台灣原住民青少年家庭文化與生涯規劃關係之研究。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告。
- 譚光鼎（1998）。原住民教育研究。台北：五南。
- 譚光鼎（1999a）。台灣原住民教育之師資培育檢討。載於洪泉湖、吳學燕主編，台灣原住民教育（頁71-87）。台北：師苑。
- 譚光鼎（1999b）。原住民教育政策的前瞻規劃。國立台灣師範大學社會教育系編，原住民族教育研討會論文集，17-35。
- 譚光鼎、湯仁燕（1993）。台灣原住民青少年文化認同與學校教育關係之探討。載於中國教育學會主編，多元文化教育。台北：台灣書店。
- 譚光鼎(2002)。原住民教育研究— 從廢墟到重建。台北：五南出版社。
- 羅桂芬（1992）。女性生涯發展理論之研究。國立政治大學公共行政研究所碩士論文，未出版，台北。
- 蕭昭君（1996）。質性教育研究中的主觀—坦然面對與監控。載於花蓮師範學院八十四學年度學術研討會論文集。

二、西文部分

- Blair, M. & Maylor, U. (1993). Issues and concerns for black women teachers intraining. In I. Siraj-Blatchford(Ed.), *'Race', gender and the education of teachers.*(55-73). Buckingham: Open University Press.
- Giroux, H. (1992). Resisting difference: Cultural studies and the discourse of critical pedagogy. In L. Grossberg, C. Nelson & P. Treichler (Eds.), *Cultural studies.*(199-212). New York: Routledge.
- Grantham, T. C., & Ford, D. Y. (1998). A case study of the social needs of danisha:An underachieving gifted African-American female. *Roeper Review.*21(2),96-102.
- Hamilton, C. W. (1996). Nature of motivation for educational achievement amongAfrican-American female college students. *Urban Education.* 31(1), 72-91.
- Hooks, b. (1984). *Feminist theory: From margin to center.* Boston: South End Press.
- Hooks, b. (1989). *Talking back: Thinking feminist, thinking black.* Boston: South End Press.
- Hooks, b. (1990). *Yearning: race, gender, and cultural politics.* Boston: South End Press.
- Hooks, b. (1992). Reconstructing black masculinity. In b. hooks, (Ed.), *Black looks:race and representation* (pp.87-113). Boston: South End Press.
- Hooks, b. (1994). *Teaching to transgress.* New York and London: Routledge.
- Mirza, H. S. (1992). *Young, female and black.* London and New York: Routledge.
- Ogbu, J. U. (1991). Immigrant and involuntary minorities in comparative perspective. In M. A. Gibson & J. U. Ogbu(Eds.), *Minority status and schooling: Acomparative study of immigrant and involuntary minorities.* (pp.3-33). New York: Garland.

Phinney, J.S.(1989). Stage of ethnic identity development in minority group adolescents. *Journal of Early Adolescence*.9,34-49.

Sadao, Kathleen C. (2003). Living in Two Worlds: Success and the Bicultural Faculty of Color. *The Review of Higher Education*.26(4),397-418. Association for the Study of Higher Education.



附錄一 訪談大綱

（一）成長背景

- 1、家庭環境敘述（親人關係、手足關係、家庭經濟狀況…等）。
- 2、父母親（或其他家人）的教養觀念、教育程度、期望、價值觀。
- 3、自己小時候的興趣、能力、願望。
- 4、對家庭的感受或重要事件、經驗。
- 5、對學習的感受或重要事件、經驗。

（二）國中高中階段

- 1、在此求學階段的特別感受或經驗。
- 2、師長及同儕關係為何？
- 3、身為長女角色的想法或看法？
- 4、曾經面對的壓力或困擾為何？因應的方式為何？
- 5、原住民身份在此求學階段面臨的壓力及困擾為何？

（三）大學時期

- 1、請問您是如何進入師範院校？
- 2、在師範院校的求學時期，您的社團活動、交友情形、課業學習如何？
- 3、在師範學院的求學時期，您曾經面臨的壓力或困擾是什麼？您的因應方式如何？
- 4、師範學院的求學時期，對您影響重大的人物與事件是什麼？影響程度如何？
- 5、原住民身份在這時期對您有什麼重大影響？
- 6、您的家人、朋友，對您要擔任教職的看法為何？

（四）教職工作時期

- 1、談談初為人師的感受或經驗。
- 2、您的主要教育理念是什麼？怎樣才能稱作是一位「好老師」？
- 3、您的家人、朋友，鼓勵您走「行政路線」嗎？您自己的想法是什麼？
- 4、自從您擔任老師以來，是否曾經面臨壓力與困擾？您後來是怎樣去做調適

與因應的？

- 5、您覺得自己與同事、學生、家長之間的互動關係如何？
- 6、您在服務的歷程中有繼續進修嗎？何時？方式如何？
- 7、你對原住民學校在主流科目學習及原住民文化特色發展上的看法為何？
- 8、你對在原住民學校任教教師有何看法？
- 9、自從您擔任老師以來，曾經有過哪些值得敘說的教學經驗（成功或失敗）？
- 10、在原住民學校任教你對自己最大的期許是什麼？
- 11、這時期有特別影響您的人、事、物嗎？

五、婚姻家庭

- 1、請介紹您現在的家庭成員。
- 2、您和您的先生（太太），是怎樣認識的？交往過程遇到什麼阻礙？
- 3、您對孩子的教養態度為何？家庭成員間的關係為何？
- 4、在論及婚嫁中遇到什麼困難？如何去突破？
- 5、您現在的家庭，是否曾經面臨壓力與困擾？您後來是怎樣去做因應的？對您的影響程度如何？
- 6、您的家庭成員如何分擔家務工作？
- 7、您對排灣族「長嗣繼承」文化的觀點為何？