

教育政策在學校執行之研究： 以原住民學校推動傳統文化之教育政策為例

許添明 國立台灣師範大學教育系教授

蘇美琅 花蓮縣卓楓國民小學校長

中文摘要

政策制訂者經常輕忽政策執行的困難度，以為訂頒某項政策，預期的改革就會自動產生。為了改善執行成效，學者因此主張應該以回溯方式來研究政策執行的議題，將焦點轉向基層單位，檢視學校執行過程是否真能達到政策預期目標。本研究選擇原住民學校推動傳統文化相關教育政策來檢視學校如何回應政策，我們以推動原住民學校傳統文化最熱切的花蓮縣布農族 7 所小學為研究對象，個別訪談了承辦學校文化活動的學校行政人員 7 人與家長 21 人。

本研究發現原住民學校推展傳統文化明顯受到政策與經費補助的影響，從正面而言，它讓學生對族群意象有正面的描繪，族語的學習與自信心都得以提高；但我們也發現推展傳統文化的型態受到經費、比賽與政策影響，偏向歌謠、舞蹈等項目；推動模式也朝向短線操作，廣度及深度不夠；推展傳統文化的目的明顯受到扭曲，使得家長陷入維護傳統文化與提升學生未來競爭力的兩難困境。本文最後針對原住民學校推動傳統文化之教育政策提出建議，期望有利於原住民教育之穩健發展。

關鍵字：教育政策執行、原住民教育、布農族

Researching the implementation of educational policy: Promoting traditional culture in aboriginal schools

Tian Ming Sheu, Professor, Dept. of Education, National Taiwan Normal University
Mei-Lang Su, Principal, Hualien County Zhou-Feng Primary School

Abstract

Policy makers tend to assume that decisions to bring about change automatically result in changed institutional behavior. However, this is not the case. In order to improving the success of any education policy, scholars suggest to use a model of “backward mapping” to study the implementation process. This study used educational policies of promoting traditional culture in aboriginal schools as the case to investigate whether these policies bring their expected outcomes or not. Seven Bunun tribal elementary school administrators who are responsible for cultural activities and twenty-one parents are individually interviewed.

We found that schools were heavily influenced by the policy. Policies to promote traditional culture in aboriginal schools did bring positive results: students’ confidence and the learning of native language have been improved. However, we also found some negative effects. Folk songs and dances have been emphasized too much. Planning of cultural activities has been in a short-term perspective. The purpose of promoting traditional culture has been twisted so that parents were put in the dilemma of promoting traditional culture or students’ competition in the real world. We then provide some recommendations to make policy implementation effective.

Keyword : Educational policy implementation, Aboriginal education, Bunun tribe.

壹、前言

上級政府為回應社會各界對公共議題的挑戰，不斷推出各項教育政策，而學校教育工作者無論認同或不認同這些政策，也無論教學與行政工作的負擔，都被要求去執行這些政策，在人力、物力、時間資源有限的條件下，經常疲於應付各項政策的需求。我們整理一所學校的公文，發現有一些政策推展的活動原屬於正常教學的工作，但因為上級政府特別交辦，老師必須利用額外的時間去完成，如鼓勵學童閱讀、加強學童的誠實與環保概念等工作；有一些則是為了符合各級政府的要求，必須另外撥出時間來完成：少數工作可以在當天完成，如健康防治，但大部分的工作都必須花上一週或數週的時間準備（如校內科學展覽會、班際詩歌朗誦比賽、班際體操表演與比賽、教孝月活動等），至於校際之間的比賽甚至要準備數個月（如台灣區民族舞蹈比賽、台灣區音樂比賽），對學生正常教學影響甚大，甚至使得正常教學支離破碎。

學校第一線教育工作者疲於應付上級政府的各項教育政策與規定，固然可能造成政策的意圖或目的無法達成，或者使得老師無法集中精力於學生學習成就的提昇（Fullan, 2007），喪失學校教育的意義。但政策之所以無法被有效執行，學校第一線教育工作者的過度負擔（overload）雖然是問題之一，更主要的原因應該是政策制訂者根本就太過於輕忽政策執行的困難度（Dyer, 1999），政策制定者「常常以為只要訂頒某項政策，他們所預期的改革就會自動產生」（Grindle & Thomas, 1991: 121），忽略了決策之後，每一階段的執行面也必須詳加計劃，也就是說「完美無缺的政策不會直接達成預期的結果，還必須確確實實地執行」（Khan, 1989: 864），或者如Nieuwenhuis (1997) 表示「能確實執行的教育政策才算是成功的政策」（頁 141）。

這種輕忽政策執行困難度的情況，在開發中國家尤其普遍，Verspoor (1992) 研究 19 個開發中國家後，發現這些國家政策制定者普遍忽視執行面的重要；可能的原因是這些國家的政策通常是由「上層」政府所制定，「下屬」單位一律受上層主管機關規範，上位者認為政策制訂之後，下屬單位就會自動執行（Dunsire, 1978）；政策本身不容質疑，若抗拒政策，則會被視為不理性的行為，被認為是政策執行的障礙。在這種控制的心態下，政策制定者不太會事先考量政策執行面的各種問題；一旦真正執行之後，才發現與現實情況不符，問題叢生，備受質疑；而長期忽視政策執行面的結果，也使得政策制訂者無法鑑古知今，不僅無法比較前人成功或失敗的經驗，

以做為當下的參考，更可能不斷地「重複」歷史的錯誤（London, 1993）。

即使政策制定者意識到此一問題，開發中國家在教育政策執行層面的研究也是寥寥無幾（Dyer, 1999）；而且研究重點也多半專注於由上而下的「政策分析」（policy analysis），試圖由上位者制訂政策的角度，改善政策執行的效能及效率，如 Ingram & Schneider (1990) 建議政策規定應該更加嚴謹，如 Mazmanian & Sabatier (1981) 建議改善政策執行的法令架構，Sabatier (1986) 建議應改善執行單位之間的權責。類似的情形，也存在於我國的教育實務與學術界（張鈿富，1995；顏國樑，1998）。

然而，美國哈佛大學教育學院 Richard Elmore 教授在長期研究教育政策的執行後，認為由上而下的控制方式並未經過研究的證實，根本是一種迷思，這使得專注於上位者的政策分析不太可能有效改善政策的執行；他建議應該將焦點轉向「執行的過程」（implementation process）是否真能達到政策預期的目標，他並且提出回溯（backward mapping）的方式來研究政策執行的議題，他認為這種方式「不但可以兼顧制定政策者的目的，也能夠影響政策執行的過程與結果」（Elmore, 1980: 604）。

Elmore (1980) 認為回溯法是由最基層的行為開始，反映出真正需要的是何種政策：在每一個執行階段，都應該確認執行單位的運作方式，包括每一個執行單位究竟具備何種能力，有哪些行為能夠達成目標，需要哪些資源。能夠進行這樣的分析，資源才會直接進入能夠產生最大效能的單位。他認為只有回溯法才能夠減少「以空洞且一成不變的方式來解決問題」（頁 605）。以回溯法研究政策的執行面，還有下列優點，例如，看出政治對政策執行過程所產生的影響（Barrett & Hill, 1984），了解各種正反意見的原因（Lipsky, 1980），理解人們接受新的政策會產生哪些不同的行為（Fullan, 2007）。

本研究以回溯方式檢視原住民學校如何回應上級政府推動傳統文化的相關教育政策，最主要的理由在於原住民學校推動傳統文化已獲得學者與原住民的支持：學者發現原住民學生學習成就低落及適應不良之重要因素，在於學校文化與學生母文化差異甚大，這樣的差異衍生自我認同、生活適應、人際關係、學習成就等等問題，使得多數原住民學生形成消極、逃避與輟學的結果（譚光鼎，2001；Gay, 2000）。牟中原、汪幼絨（1997）及陳枝烈（1997）也都證明原住民學生在學校除了漢文化的學習，更應有原住民文化素材的學習，才有利其學習。

這樣的認知也獲得原住民本身的支持，許木柱（1992）的研究發現在 1982 年只有 45% 的原住民認為傳統文化應予保留，到了 1991 年文化保留的聲浪卻高達

89%，不到十年的時間，原住民的文化認同提昇了近一倍。牟中原（1996）、浦忠成（1996）的研究也都指出原住民對於母語、傳統技藝、傳統樂舞的重建都有 90% 以上的支持度。

教育部因此在政治解嚴與社會開放的時空下，配合這個需求，在 1992 年頒布「發展與改進山胞教育五年計畫」，輔導各原住民學校發展具特色之重點項目，造就優秀體育、音樂、舞蹈等技藝人才（教育部，1992）；更在 1996 年推動「教育優先區計畫」，以優渥經費補助原住民學校「充實原住民文化特色及設備」，鼓勵學校推展原住民傳統文化；2001 年推動九年一貫課程，更進一步要求學校本位經營，強調社區文化與學校教育的結合（教育部，2001）。

然而，教育部這些鼓勵原住民學校推動傳統文化的政策與經費補助，是否可以達到政策制訂者預期的目標，維護原住民傳統文化，甚至因此提升學生的自我認同或學習成效，還是造成學校與家長更多的困擾，影響正常教學，甚至阻礙學生的學習？這正是本研究亟欲探討的目的。

貳、研究方法

爲了達到上述研究目的，本研究採用個別訪談法，分別對學校承辦人及家長做半結構式訪談。採用個別訪談法的因素有二，第一是原住民家長多爲低社經地位，且留在鄉下的家長通常學歷較低，對於文字的理解及國語的使用都不熟悉，使用訪談方式不僅可以讓受訪者真正了解訪談的問題，且能彌補家長不擅表達的劣勢，也可觀察其非語言行爲，聽出弦外之音，並運用問話技巧加深資料的深度（黃光雄、簡茂發，1997）；第二是考慮原住民家長普遍自信心不足，對事件的看法及發表容易人云亦云，爲避免意見領袖主導，讓受訪者在不受他人影響之下表達自己的看法。而且研究者之一也是原住民，可以使用原住民語言直接與受訪者溝通，因此決定採用個別訪談法作爲本研究研究方法。本研究的訪談設計如下：

一、訪談對象：本研究選擇花蓮縣布農族小學承辦人員與家長爲訪談對象，最主要的原因是 1993 年開始，花蓮縣布農族學校就自發性地推動傳統文化，至今已超過十年的歷史，比起其他縣市的布農族學校，花蓮縣布農族學生佔全校比例學生高達 80% 以上的校數較多（學生比例不高會影響推動傳統文化的意願與內容），而持續推動傳統文化的歷史也比其他縣市布農族學校來得久（推動時間短，無法呈現推

動成效與問題)，符合上述兩項標準的花蓮縣布農族小學共有 7 所。每一所各有三類訪談對象，第一類為學校文化活動承辦人，他們對業務較熟悉，也是面臨問題與推動感受最深刻的人，每所學校各一人，共有 7 位接受訪談；第二類為家長委員會成員，會長為第一人選，如會長無法接受訪談，則以擅於表達且意願高的委員為對象，也訪談了 7 位；第三類為非家長委員會的家長，每校 2 人，採隨機抽樣，有 14 位家長受訪。選擇家長做訪談對象的理由，在於學校推動傳統文化通常由學校主導，較容易以學校的立場來推動，也由學校的角度來看成效，而身在此文化中的家長看著學校推展傳統文化，其意見也應受到高度重視。

二、訪談時間與內容安排：訪談時間約為 40 分鐘到 1 時 30 分不等，訪談內容分為學校承辦人與家長二種問卷。在學校承辦人部份主要在了解學校推動原住民傳統文化的內容、時間、方式及面臨的問題？家長是否參與決定？家長的參與程度與態度如何？而家長的問卷包含了三個面向：對文化傳承的看法，對學校推動傳統文化的態度，以及對舉辦時間、方式的看法等。

三、資料整理：訪談資料主要以錄音方式採集，輔以現場觀察之札記。訪談結束後立即謄寫逐字稿及描繪受訪者的反應，然後請受訪者檢閱一遍，確定無誤後即分析資料。在資料的分析上研究者反覆閱讀逐字稿，檢視受訪者的反應與研究問題的關連，再予以歸類，整理出主要的論題，擬定研究發現之架構。再將資料編碼歸類，進行歸納分析，以利引用參與者的話或研究札記，做為支持論點的證據。

參、結果與討論

本研究擬從原住民學校推展傳統文化現況，以及學校承辦人與家長的反思兩個層面，來檢討推動傳統文化相關教育政策在學校執行的情形。

一、原住民學校推展傳統文化現況

研究者透過學校承辦人員的對話，將花蓮縣布農族學校推動的傳統文化歸納成七大項，分別為族語、歌謠、舞蹈、傳統技藝、神話故事、祭典儀式、古蹟踏查等，請參考表一，表內的數字是推動傳統文化的數目。從表一可以看到 82 學年只有一個學校初試啼聲，推動族語活動，83 到 84 學年增加到五項，主要是族語教學與歌謠；從 85 學年度開始，學校推動傳統文化有逐年增加的趨勢，到了本研究蒐集資料的最

後一年 92 學年度，7 所學校共辦理了 21 項文化活動，平均每所學校辦理三項，顯現傳統文化之推展已蔚為一股風潮。研究者試圖從這攀升的數據中了解其中支持的力量與蛻變，因此依推動次數的高點及配合的政策歸納成三個階段，分別為（一）自發階段（82 ~ 84 學年）、（二）教育優先區補助階段（85 ~ 89 學年）、（三）九年一貫課課階段（90 ~ 92 學年），以下分別論述：

表一 82 ~ 92 學年花蓮縣布農族小學傳統文化推動項目統計表

學年	族語	歌謠	舞蹈	技藝	神話故事	祭典儀式	古蹟踏查	總計 (次數)
82	1							1
83	2	3						5
84	2	3						5
85	1	3		3				7
86	1	4	1	3		1		10
87	1	4	3	1	1	1		11
88	2	5	2		1	1		11
89	2	5	4		1	1		13
90	7	4	4		2	2		19
91	7	4	3		2			16
92	7	5	3		1	3	2	21

資料來源：研究者整理自訪談資料

（一）自發階段（82~84 年）

族語是原住民學校最早實施的傳統文化項目，歌謠僅次於後。民國 80 年代初期，已有學校運用社團活動進行族語教學，師資則請社區人士義務擔任（S03-2、S06），學校也另外爭取經費來編輯教材（S06）。教學模式不分年級採大班教學。當時族語並非正式課程，由學校自行決定是否推動。花蓮縣布農族最早推動傳統文化的布農族籍校長談起當時的情形：

民國 82 年，我們就把母語納入社團活動的課程...我們請部落的耆老教，他的名字叫 Tahai，是我們學生的阿公。全校小朋友利用社團活動時間，在一棵大樹底下進行母語教學活動，84 年我們出版母語教材，分送給各校使

用。(S06)

族語蘊含著濃濃的民族思維、民族情感、民族意識，是延續歷史長河的重要媒介，深受各界的關切，牟中原（1996）的研究調查，發現贊成開設族語課程的比例高達 96%，可見原住民對族語振興有相當高的期望。有些學者從心理學的觀點來看，認為族語的推動是基於「心緒上的理由」，因為族語除了可以凝聚族群意識、提升族群尊嚴之外，它也反應了原住民長久以來受壓迫的反抗（瓦歷斯·尤幹，1994；陳士招，1998；黃宣範，1993）。原住民文化長期受到漠視與壓抑，在社會開放之後，可以想見族語受到學校重視的理由。

傳統歌謠也是最早被學校推動的傳統文化項目之一，布農族的歌謠大部份都以和聲來表現，這是布農族人最引以為傲的傳統文化之一（吳榮順，1995），因此會受學校青睞可想而知，這位學校承辦人談起他們在 83 年推動傳統歌謠的動機：

那時也沒有什麼概念，只是認為說我們這邊是唯一布農族的丹社群，我們的文化要保留，我們認為布農族歌謠的和聲最美，我們校長也堅持成立合唱團來傳承布農歌謠，於是聲音是我們最先保留的，到現在合唱團還是保留下去。(S01)

許常惠（1982）在巴黎樂誌表示民族音樂往往令人產生文化震撼而激起生命力，可見原住民傳統歌謠與民族意識之提昇有著密切的關聯。研究者從這幾所學校推動的動機與情形來看，可以了解當時的動力來自於文化即將消逝的危機感，此危機感促使學校自發性地推動傳統文化，而族語與傳統歌謠從心理層面來看，都是舒發被壓抑已久的民族情感最貼切之途徑（許常惠，1982；黃宣範，1993），因此可以了解此時期雖無經費補助、無政策鞭策，推動者仍有高度的熱誠與使命感來成就此事。

（二）教育優先區政策階段（85～89 年）

85 學年度，教育部開始推動教育優先區計畫，原住民學生佔全校學生比例超過 30% 的學校可以申請補助「充實原住民文化特色及設備」，鼓勵原住民學校發展傳統文化特色（教育部，1996），以 85 學年度的補助額度為例，學校推動一項文化特色教學活動可以申請 20 萬元，如果發展兩項文化特色就可以申請補助 40 萬元，這樣的補助經費對於推動原住民傳統文化而言，可說是前所未有的優渥，使得許多原

住民學校開始推動傳統文化，這也可以從表一最右欄的總次數看到，85 學年度學校推動傳統文化的項目已經較前一年增加兩項，然後逐年遞增。很多學校承辦人表示他們就是因為教育優先區計劃開始推動的（S02-1、S04、S05、S07），一位學校承辦人說：「剛開始我們是配合教育優先區才推動活動，我們全校討論要推動什麼項目才會符合經費核銷（S03-1）」。

85 和 86 學年度推動的傳統文化項目大多朝技藝類發展，最主要的原因是很多原住民傳統技藝早已乏人問津，有些人因此認為保留瀕臨黃昏的傳統技藝刻不容緩（S07）；另一個原因是傳統技藝教學容易實施，也很快就可以看到成果作品，這位在原住民學校服務將近 10 年的老師說：「藝能部份要完成作品很容易，小朋友也能夠看到他/她的收獲，他/她一下子就學會了嘛，所以比較有興趣（S05）」。除了學生能很快看到成果來提昇興趣之外，家長看到小朋友的作品也很高興（S02-1）。

只是傳統技藝的推動僅盛行於這二年（請參考表一），根據學校承辦人的看法，他們認為是技藝類的成果相對於歌謠舞蹈，比較沒有表現的機會，其次是經費補助的不確性以及師資問題，以下我們聽這二位在地菁英的主任說：

原住民大部份推動文化活動會從技藝的東西開始，一般來講，技能部份很快就看到成果了，而且也比較簡單...可是技藝類比較沒有表現的機會，所以會漸漸被學校冷落。（S02-1）

這與經費有關，因為技藝類活動必須要買材料、機具，還要編列講師費，沒有經費是困難點，有時候今年有補助，明年有沒有，我們也不確定；還有我們布農族會這個的人年紀都很大，請他們來，但是又常常身體不舒服。（S07）

根據田哲益（1995）對布農族的研究，發現布農族的工藝器物講究的是實用價值，因此工藝技能呈現較粗陋，缺乏美感的表現。耆老技師的要求通常著重於完成作品，較無美感的變化及延伸教學，因此學生的學習較單調，作品也千遍一律，缺乏可看性。師資通常是社區耆老，他們會因身體不適或是和學生溝通不良，造成教學成效不佳。

經費補助方面，除了教育優先區計畫的經費之外，有些學校另外再向文建會、文化局申請經費（S06），這些補助是以每年申請的方式處理，屬於短期性的經費，

明年是否還有經費繼續補助也無法確定（S07），因此學校的操作也都採短線方式，只規劃當年度活動，至於下個年度是否繼續推展，得視下個年度的經費補助狀況而定，因此其方式及內容幾乎年年相同，看不出具延展性的規劃，陳枝烈（1999）也有類似發現，並認為這樣的現象會影響學校推動的意願與規劃。

從 87 學年度開始，歌謠、舞蹈被推動的次數最多，一直到 92 年度，這兩項傳統文化是各校必然發展的項目，同時也是推動最多的項目（請參考表一）。歌謠、舞蹈為何成爲最熱門的項目，我們聽聽最早發展歌謠的學校承辦人談當時推動的歷程：

83 年，因為每年都要參加合唱比賽，我們的小朋友應該要有自己的特色，所以我們練習自己的歌謠。從 83 年開始，慢慢蒐集歌謠及訓練，剛開始根本就不會唱，沒有味道，到了 85、86 年才完全熟練，也陸陸續續參加比賽也被其他單位邀請...到了 87、88、89 年小孩子就已經登上台灣的舞台，都拿第一名。（S06）

推動歌謠之初，是抱持著布農族傳統歌謠的和聲之美，但大量推動則是因爲教育優先區計畫的經費補助，再配合比賽的因素，一位承辦人有這樣的體認：

我覺得就是配合我們教育局的音樂和舞蹈比賽。學校為了要呈現特色，就會結合社區特色來發揮，也就是取我們的族群特色去比賽；還有就是教育優先區經費的爭取與核銷。我想就是這樣，經費與比賽的搭配去推動文化特色。（S04-1）

許添明、廖鳴鳳（1998）針對花蓮縣教育優先區計畫第一年實踐經驗的研究，提到花蓮縣教育局要求接受「充實原住民教育文化及特色」補助的學校，以展演活動的方式呈現補助成果；這個要求加上教育局每年舉辦音樂或中華民族舞蹈比賽，使得歌謠與舞蹈成爲原住民學校推動傳統文化的首選，從 87 到 92 學年，每所學校一定會選擇其中一項來推動，甚至有的學校是兩項都推動，有一位學校承辦人將這個因素說得很清楚：

這附近的學校有一默契，就是每年教育局辦的音樂與舞蹈比賽，至少會選擇一項來參加。我們認為同樣要运用到經費與時間來發展傳統文化特色，如

果發展的是歌謠、舞蹈，可順便參加音樂或舞蹈比賽...近年合唱、舞蹈的比賽和展演都越來越多，教育局的、教育部的、原住民機構的、私人企業的，真的很多，還有獎金誘惑著我們參加比賽。(S02-2)

比賽加上教育優先區經費補助帶動歌謠、舞蹈的推動。比賽成績優良者，除了校內相關人員獲得敘獎之外，原住民人才培育辦法也針對此項設有獎金獎勵（教育部，1992）。有些主辦單位又另外準備豐厚的獎金做為獎勵，所以我們看到學校趨之若鶩地南征北討參加歌謠和舞蹈比賽。

劉鳳學（2000）指出布農族除了跨功宴的手舞足蹈勉強稱為舞蹈之外，嚴格來說是沒有舞蹈的，何以現在很多布農族學校推動舞蹈教學？這位推動傳統舞蹈且比賽成績卓著的承辦人說：

傳統的布農族是沒有舞蹈。我認為文化是發展出來的，長期下來我們都沒有發展出自己的東西，那個部份就是空的。空的，不是就不做了，應該是除了保留原味，也要給年輕人發展和創作的部份。(S02-1)

由於布農族沒有舞蹈，因此指導老師通常是學習阿美族或泰雅族的舞步，配合布農族的神話或故事來編舞，這也是為什麼布農族的舞蹈教學強調的並不是舞蹈動作，而是整個舞蹈所含蓋的文化內涵，透過舞蹈教學很容易讓小朋友理解過去布農族傳統文化及生活，一位回到部落服務後，才開始學習傳統文化的布農族籍教師說：

我們學校教舞蹈並不是很強調是否為布農族傳統舞蹈動作，應該是強調它文化的意涵，透過舞蹈比較可以讓小朋友理解，哦！我們以前是狩獵的、原來祭槍儀式是這樣、打耳祭是這樣，它可以變成很好的活動教材。(S03-1)

社區普遍也能接受學校承辦人上述的理念，有位家長很支持學校推動舞蹈，他說：「跳舞也很好哇！以前布農族都不跳舞，現在活潑一點也很好（P02）」。有位會長經常參與社區活動，他也認為：「文化必須不斷進步啦，比如說布農族以前沒有舞蹈，但是現在可以創新去適應環境，為什麼我們不能舞蹈（PC03）」。舞蹈文化的發展是普遍被布農族人接受，因此學校推動舞蹈也能獲得社區家長的支持。

另外，也有少數學校發展祭典儀式及神話故事，此時的祭典儀式不是以學校為主體，而是配合社區及鄉公所的假日文化廣場，學校只是受邀參加歌舞表演的單位，

他們認為這是學校傳統歌舞的一個表演場所，較不重視文化教育內涵，這位觀察假日文化廣場活動多年的學校承辦人說：

我們的打耳祭活動大概就是配合鄉內的民俗活動...我認為其實那個打耳祭活動可能並不是一個真實的打耳祭活動，因為它表演、觀光的成份比較高，學生的收獲是有一個場所可以表現自己，但對文化內涵沒有任何加深的作用。(S03-2)

也有少數學校自己舉辦祭典儀式，通常是與村校聯合運動大會一起辦理，學校承辦人表示：「我們學校現在開始推動民俗活動，配合村校聯合運動會，活動主題是以打耳祭典為主(S02-1)」。

這樣可以豐富活動內涵，也可以藉著民俗活動增添人潮。

目前各校推動的歌謠、舞蹈、技藝多以活動模式進行(S02-1、S03-2、S04-1、S07)，著重活動而缺乏細部教學的方式，使文化內涵的詮釋顯得薄弱。這位回到自己部落服務已五年的承辦人說：

我們大都採活動方式，主要是比較好處理，因為要核銷經費、做成果、又要應付考評，活動的話，短時間甚至一天就可以完成了。如果用課程模式，就會花很多時間，而且以前沒有彈性課程可以用，所以活動是最快也是最普遍的方式。(S03-2)

活動模式除了學校處理的方便性之外，還有就是社區人士共襄盛舉的熱鬧性，缺乏課程內涵規劃，如此所得的文化意象將是片斷而零碎的(浦忠成，1996；張琦琪、許添明，2001)。

研究者認為這個時期傳統文化的推動不如初期般充滿使命感與危機感，此時期推動的傳統文化項目主要考量配合補助政策、經費核銷、參加比賽、學校能見度等因素，在層層利益的誘惑之下，造成傳統文化只侷限於歌謠、舞蹈的推動，窄化了文化的內涵。

(三) 九年一貫課程階段(90~92年)

90學年度以後，教育優先區計畫仍持續推動，但原住民學校推動傳統文化的項目更多，由89學年度的13項躍升到19項，雖在91學年度稍微降低，但92學年度則高達21項，平均每一所原住民學校推動三項傳統文化(請參考表一)。我們認為

原住民學校擴大推動傳統文化主要受教育部全面推動九年一貫課程影響，九年一貫課程的核心精神強調發展學校本位課程，因此學校擴展傳統文化的觸角不僅項目更為多元，也讓傳統文化編入教材，有位學校承辦人說：

我之前擔任一年級導師，是九年一貫的第一年，當時行政方面比較沒有資源，學校讓我自己做...後來接教導工作，我跟老師說要利用彈性課程把布農族的文化表現出來，有的老師說有些學校根本就沒有做，要不要做真的因人而異。後來就是因為 92 年有考評嘛，所以就用考評的壓力讓老師去執行。(S01)

政策推動常會伴隨著評鑑來考查其執行成效，而評鑑則造成推動者的壓力，使之依政策運作。92 學年度因為九年一貫課程評鑑，各校致力於傳統文化融入課程的改造，改變了過去推動傳統文化都在課後進行，且沒有課程計畫的方式，學校現在會將它與九年一貫課程結合，發展學校本位課程，展現不同於以往的文化課程。一位長期在部落中服務，也從頭參與傳統文化推動的承辦人表示：

文化活動最先是配合教育優先區，然後就是配合鄉的各項民俗活動或是各項技藝競賽，然後一直到最近的九年一貫課程，我們才把它帶到課本裡面，所以我們也要感謝九年一貫，我們才有機會做自己的課程。(S02-1)

推動原住民傳統文化項目的確隨著政策與外界的鼓勵而有所變化，九年一貫課程讓各校開始思考社區文化如何融入學校課程。在族語課程發展方面，90 學年度推動校數由 2 所增加到 7 所(見表一)，大致有三個原因，第一是舊課程沒有彈性空間讓學校推動族語教學(S04-2)；其次是沒有師資鐘點費補助，社區很少人願意義務擔任講師(S05)；第三是教師為趕課程進度及提昇學生基本能力，又得兼任行政工作，已無心再從事族語的教學(S02-1)，可見當時學校確實有力不從心的難處。進入九年一貫課程之後，原住民語言正式納入學校語文領域課程，學校必須安排族語課程供學生學習(教育部，2001)。一位學校承辦人說：

我們學校雖然沒有母語教師，但是縣政府有編列母語教師鐘點費，規定聘請有母語認證的講師...這兩年把母語編列到正式課程，給學生正規的母語教學，很明顯，的學生母語能力有進步。(S05)

92 學年度起，教育部編列原住民族語講師費，並規定聘用通過族語認證的師資來進行教學，學校通常採低、中、高分組教學（S03-1）或採年級教學（S05、S06、S07），在政策的催促之下，學校全面地推動，老師也表示學生的族語能力比以往進步許多。

從上述的分析，可以了解原住民學校推動傳統文化初期（82~84 年）屬於自發性，學校感到挽救傳統文化的迫切而自動自發去執行，因此在執行上較具使命感。到了 85、86 學年度，為配合教育部推動教育優先區計畫，除了原來的歌謠與母語之外，編織技藝因易見成果而受青睞，87 到 89 學年，各校認為推動歌謠或舞蹈可以參加比賽、表演、爭取經費、又可以提昇知名度以呈現績效，在一舉數得的考量之下，大量推動歌謠舞蹈。接下來是 90 學年推動九年一貫課程，此期最明顯的變化是族語全面實施，有部份學校也逐漸將傳統文化朝向課程模式設計，活動時間也不再只是課後時間，可以利用彈性時間執行，同時也有了教學計畫的設計，雖然這些做法很可能只是配合課程評鑑的需求而去做。我們發現推動傳統文化確實因政策、經費、比賽的帶動而活絡起來，但也因政策、經費、比賽的壓力導致執行偏向於歌謠、舞蹈等項目，推動模式著重於立竿見影的成果，偏向活動模式。

國外學者 Churchill (1986)將少數民族語言文化保存政策分為六個階段，第一、第二階段大致屬於同化階段；第三、第四階段已有多元文化的理念，少數民族的語言被接受並受到支持，但仍受主流社會及政策的操控，少數族群主體性的呈現尚不足；第五階段朝向維持族語與母文化在私領域發展，確保語言的保存與發揚；第六階段則給予族語正式地位並跨越私領域的範圍。研究者將布農族學校近十年的推動（82 年~92 學年）與 Churchill 的理論相對照，我們是處在第三、四階段，這個階段雖然擺脫了同化的夢魘，但是仍未擺脫主流社會價值的操控，在本研究的確看到學校的推動多處受到政策與經費的影響，而此政策的制定與經費的補助大致也是主流社會想表現尊重多元文化社會的做法，殊不知這樣的做法，讓學校推動的傳統文化掉入了表演式、觀賞式的泥淖。

二、原住民學校推動傳統文化的反思

為了瞭解推動原住民學校傳統文化之教育政策執行歷程，我們訪談學校承辦人與家長對於原住民學校推動傳統文化的反思，我們整理歸納他們的意見共有三點：第一、缺乏文化深度與廣度；第二、擔憂未來社會競爭力不足；第三、缺乏家長參

與。

(一) 缺乏文化深度與廣度

本研究發現家長對布農族傳統文化的推動普遍抱持認同與支持的態度，也很感動(PC02、P03、P13)，也了解族群文化的保留關係著民族存亡的重要(P07、P14)，這與學者發現原住民家長高度支持傳統文化保留的態度一致(牟中原，汪幼絨 1997；吳天泰，1998a；浦忠成，1996；陳枝烈，1997)。然而，上述研究都在 1990 年代完成，本研究是在推展傳統文化十年之後的 2000 年代，卻發現家長雖然仍支持學校推展傳統文化，但也因學生缺乏文化認知而有了新的思索(PC07、P10)，一位手工藝技師並擔任家長會長，以及一位牧師家長表示：

我們的小朋友，你叫他唱，他們都會唱，可是你叫他說歌詞的含意，為什麼會有這些歌，這個歌應該什麼時候唱，他們都不知道呀。我覺得要給他們一個正確的認識，而不是說隨隨便便。(PC06)

看到他們的學習會有點感傷...他們除了會唱、會跳還有什麼。學校教歌謠、教母語都是叫學生背起來，但不知道意思。(P14)

這樣的結果正是目前原住民學校推動傳統文化最大的隱憂，就是太過於表面及淺顯。很多家長發現學校推動傳統文化會產生如此重大的瑕疵，「比賽」占了相當重要的因素(PC05、PC07、P06、P09)，爲了脫穎而出，強調傳統歌謠與舞蹈的精緻化與精熟度，至於文化內涵的教學則較被忽略，一位學校承辦人也是指導該校傳統歌謠與舞蹈的教學者說：

為了比賽要教歌謠和舞蹈時，要求的是技能和效果，可能也會教歌詞的意義啦，可能用帶過的方式而已，老師沒那麼多時間教他們認識歌詞背後的意義。(S02-1)

目前原住民學校推動的傳統文化朝向技能的傳承及知名度的提升，爲了在比賽中拔得頭籌，傳統文化猶如訓練一般，缺乏文化內涵的教學，推展的目的顯然已被扭曲(陳枝烈，1999)，這位擔任手工藝技師的會長有此看法：

我的小孩問我為什麼打獵只去一下就回來了，可見學校只是為了比賽、表

演在練習，沒有把打獵的內涵教給學生，所以學生有誤解。布農族以前打獵都要二、三個禮拜才回來。還有這邊的小朋友去比賽，拼命要拿第一名...重視文化是對的，但不要刻意...我聽過幾個校長、老師的聊天說：原住民只有搞這個才會成名（PC06）

學校的立場是政策要配合、經費要爭取、比賽要參與，才能顯現學校的努力和績效。而歌謠舞蹈的比賽機會比其他項目多，學校自然朝向歌舞的訓練邁進。這樣的發展除了窄化、淺化了傳統文化之外，另一個隱憂是原住民文化發展受到了裁判的牽制，學校的訓練往往朝著裁判的喜好發展，不管是族語的音調（布農語會因社群的不同而有不同的語調）、歌舞的編排大多朝著裁判的喜好，而忽略了原住民本身的美學，更遑論主體性。這是學校在推動傳統文化應思考與堅持的地方，但目前似乎都是爲了比賽成績的好壞有隨波逐流的趨勢。

學生藉著優美的傳統文化所得到的光環，可以增加其對族群文化的認同，良好的比賽成績也可以增進其成就感（PC04、P13），但是，我們是否也需要反省學校推動傳統文化的目的，這位曾組過原住民舞團的家長說：

學校用比賽表示自己重視文化傳承，其實那只是噱頭而已，沒有真正做文化傳承。這只是表面性的推動，我感覺政府好像用這種方式表示他很重視我們的文化。（P10）

政策保障傳統文化的用意是好的，但是推動之時有很多的變因與誘因，諸如行政的便利、學校績效的呈現、經費的爭取，這些都使傳統文化的推動產生質變的情形。因爲政策推動、經費補助之後就要看到績效，所謂的績效通常是指量化的具體成果，而傳統歌謠、舞蹈是很容易看到具體成果，比如說訓練學生歌舞表演給長官欣賞，春光乍現地吸引目光，參加比賽獲得好成績，受邀展演的次數，這些具體可見的成果，都是辦學績效的利器，但卻容易造成原住民教育發展的錯覺。

（二）擔憂未來社會競爭力不足

文化傳承與社會競爭力的培養在主流社會是不相抵觸的事情，因其兒童文化資本足以適應學校環境，但對弱勢族群而言卻是兩難的問題（譚光鼎，1998；Bourdieu and Passeron,1990），有位副會長憂慮地說：「這兩個問題都很重要，這個的確很頭痛，因爲升學考試裡沒有這個文化要考（PC04）」；當兩者糾結在一起時，有些家長認爲

應以課業為重，文化傳承乃是家庭、社區該負的責任（PC02、P11），一位家長這麼說：「我認為還是在社區做文化傳承，學校功課壓力太多了，課本都學不好了，課本才是最重要的（P02）」。原住民該如何面對這樣的情形，浦忠成（1996）針對原住民教育目標的統計分析，認為能兼顧學校教育與原住民族教育是多數原住民的理想，學校必須兼顧兩者的發展，一位擔任村幹事的家長會長提到：

我不是反對學校實施文化活動...只是如果文化推動著重在學校的教育，只是治標不治本，這只是一個手段而已啦！學校給學生對文化有一個認識就好了...競爭是憑實力，憑你的所學，文化傳承對競爭力並沒有直接的幫助，它是對自我肯定有幫助，所以不要太刻意。（PC03）

這番談話道出家長對於學生課業沒學好的憂心。其實原住民家長明白小孩若能多讀一點書，對其未來的謀職生涯才能有所幫助（PC05、P07、P09），但是如何幫助學生多讀書，在技巧與態度上卻是無力的。他們認為小孩讀書成功與否的責任在於小孩本身的資質與努力，父母的角色在於支持（P04、P05、P07），這與主流社會父母積極參與相去甚遠，容易被誤解為不關心子女教育（許添明、劉貞蘭，2000；Pappas，1997）。他們對於傳統文化的學習與未來競爭力的培養有著五味雜陳的感覺，有位會長對傳統文化的推動與未來競爭力抱持矛盾的心態說：

學校推動傳統文化成績很好，剛開始很高興，後來常常得名好像麻木了，沒有感覺了。有時候想想讀書才重要，這樣才能找到好工作，所以我們父母也很矛盾...也會懷疑這樣好嗎？（PC02）

這個問題延伸到學生就讀國中時，家長的憂慮更為明顯，這位在民眾服務分社上班的家長說到：

我們的小孩在國小學習還可以，可是從國中開始跟漢人在一起學習，功課會跟不上...實際上我們要跟外面競爭的話，最主要學的東西還是課本上的知識，所以課業很重要，學校應該重視這個。（P11）

家長看到學校推動傳統文化固然抱著支持的態度，但是原住民學校人數較少，通常在 100 人以內，高年級大約 20 到 30 人左右，甚至更少，而學校的對外比賽團隊普遍是由高年級參加，偶爾也有中年級學生參加；他們往往是學校的球隊、田徑

隊，也是歌謠隊、舞蹈隊；大部份利用早上、課後時間、甚至中午時間練習，但遇到比賽難免用到其他上課時間，有些學生回到家後呈現疲憊的狀態，使得家長認為學生花太多時間在應付比賽活動（PC04）。吳天泰（1998a）的研究指出各級單位要求原住民學校辦理活動的次數太頻繁，小型學校無力負擔或影響正常教學，這位擔任幹事的家長會長說：

學校教傳統歌舞為了要成績，就反覆一直要求，要求美和整齊，一樣的歌舞早上練、放學也練、假日也練，本來是自然的東西，都變機械化了，浪費很多時間。（PC03）

家長認為過度的練習其實沒有什麼意義，徒增學生的負擔。以傳統歌謠及舞蹈來說，除了練習時間之外，又有很多機會參加比賽、展演，有時一出門就是三、四天，家長不免憂心學生課業問題，畢竟學生未來仍要在主流文化的知識系統中競爭與生存，有位學校承辦人也看到這樣的問題，他說：

我看到鄉內比較推展的學校，多多少少有聽到他們學校老師反應，就是說真的，課業耽誤了，活動太多了，不但老師反應，家長也有一些怨言。當然在這前提之下，有他風光的一面，但也有耽誤孩子課業的疑慮，孩子最後還是要對外競爭的。（S05）

這些學習活動雖然給了學生不同的刺激與美好的經驗，但仍然擺脫不了學業不振的桎梏（張如慧，2000），有位家長甚至表示：「我覺得不要再教（傳統文化）了，學校應該以課業為重，傳承（傳統文化）主要在家裡（P10）」。家長面臨兩難的地步時，教育當局不妨看看紐西蘭、挪威及美國原住民學校推動社區本位教育的成功經驗，他們透過母語及母文化來輔助學習學科知識，在學業成就方面有明顯進步，不但瞭解自己族群的文化價值，也提昇其認同與自信（Corson, 1998; May, 1999; Warner, 1999）。國外的例子說明傳承文化學習與社會競爭力實際上是可以相互依存、相輔相成的（許添明、張琦琪，2002），但是我們推展原住民教育一直用活動等附加方式，很少將傳統文化當成是課程或教材的元素（S03），無法跳脫主流教育「附屬品」的角色，只好將家長持續推向傳統文化與社會競爭力兩難的情境。

（三）缺乏家長參與

研究者在訪談學校承辦人及家長時，發現雙方對「參與」有不同的解讀，學校是以廣義的說法來解讀「家長參與」，只要家長來參加，就可稱為「參與」(S03、S04、S07)；但有些家長不認為那是「參與」，他們認為那只是「參觀」，他們希望能真正的參與，而不是幫學校填滿簽到簿的參與 (P10、P14)，這位家長組過原住民舞團，她說：

對於文化活動的推動，我覺得學校應該跟社區合作，讓家長參與，我們也可以提供意見給學校，還有社區老人也應該要來。但是，通常我們只是參觀而已...學校都弄好了，找我們去參觀。(P10)

一位副會長說：

學校辦傳統手工也好、舞蹈也好，都會通知我們社區的人還有家長開一個會。就是他們已經構想好，要實施了，就說明給家長聽，要我們參加。(PC04)

學校推動傳統文化，家長僅是活動當天的參加者，規劃部份則完全是由學校掌握 (P04、P09、P14)。對於家長這樣的聲音，有位承辦人這樣回應：「在規劃方面我們沒有邀請家長，這個部份都是老師在主導...我們每次問家長有沒有意見，他們都說你們決定就好了，我們不懂這個 (S05-2)」。Taylor, Crago & McAlpine (1993) 在他們的研究也發現加拿大原住民家長在學校教育的決定與參與較缺乏經驗，家長本身在參與校務也缺乏自信，因而容易被摒除於學校決策之外；會議只是單向告知家長配合參加活動，而不是要了解家長的需求及看法 (許添明、劉貞蘭，2000)。文化是否能傳承，父母的因素影響很大 (PC03)，所以當學校傳統文化推動沒有獲得家長、社區的支持與認同，傳承的實質成效不大，吳天泰 (1998b) 在探討母語教學時也認為父母與社區若不參與則無法有效傳承。

有些家長則認為學校辦文化活動有時是爲了報成果及核銷經費，較不會考慮到文化傳承，擔任牧師的家長說：「學校辦文化活動，我很樂意參加，但如果是為了成果，就不想去 (P14)」，由此可知學校推動的動機也會影響家長的參與，這位家長又說：

學校要給家長很好的說帖，告訴家長，學校為什麼要做...家長才會知道原來做這些事都是爲了我們的小孩子好，把他們引導到這邊，家長的幫助會

更大。但是學校的說帖太官僚了。(P14)

學校通知單的內容只將目的、時間、地點告知家長，用語很精簡，家長只知道學校有活動要去參加，有些家長是去幫忙，例如煮午餐、發獎品等，有些則是去湊湊熱鬧。Dodd & Konzal 的研究指出，學校認為教育專業是不容外界介入與懷疑，因此，會與家長劃清專業領域的範圍，家長的角色只是參觀者或協助者（邱美如譯，2000）。

其次，關於學校辦理傳統文化的時間，如果對象是針對學生，家長認為只要在不影響課業學習的原則下安排即可（PC02）；如果是針對家長，則認為學校應該配合家長的時間（PC07）。而且，文化活動應該配合布農族傳統祭典辦理，而非方便老師的上班時間，一位擔任警察的家長會長說：

學校有時候因為經費核銷時間到了而辦活動，沒有配合原住民的節慶、祭典。布農族的文化活動是有時間性的，社區有時候在寒假、暑假、星期日辦理，但是學校因為要放假沒有配合辦理，就變成社區、學校分開辦理。（PC07）

受訪者普遍認為學校辦理傳統文化的時間多以學校的考量為主，大部份學校利用上班時間辦理，雖然方便了老師，卻造成家長在時間上無法配合，導致參加者多為賦閒在家的老人（S01、S02、P05），許添明、劉貞蘭（2000）亦如此發現。這樣的辦理時間讓有些家長認為學校是抱著核銷經費、交差了事，為活動而活動的心態來辦理，文化傳承的意義不大（P14）。或許是學校休假的配套措施沒有完善規劃，使得老師不願犧牲自己的假日來辦理文化活動；有些學校克服了這方面的困難，利用假日辦理，很明顯的參與的人也較多（S02-2、P03）。從雙方說法可以了解舉辦文化活動時間不適當會影響家長的參與。

由上述的討論，了解傳統文化主題以及內容安排的主導權都在學校，家長少有機會參與討論、提出需求與檢討，家長的參與僅止於參觀或協助。然而，傳統文化內涵是家長熟悉的領域，透過家長的參與討論，可以激起有需求、有意義的內容。學校是一嚴密漢化組織的機關，由其主導傳統文化之推動不免產生質變之情形，因此雙方有必要重新調整角色，共同為維護傳統文化發展盡最大努力。

肆、結論與建議

本研究以回溯方式檢視原住民學校如何回應上級政府推動傳統文化的相關教育政策，以瞭解學校執行過程是否達到政策預期目標。由上述研究，我們有如下的結論：

一、**原住民族語學習與自信心提高**：歷經這十年推動原住民傳統文化的努力，的確提高了布農族的曝光率，讓其他族群認識布農族，也讓學生對族群意象有正面的描繪，族語的學習與自信心都得以提昇，這是值得高興及肯定的結果。

二、**原住民學校傳統文化推動受到政策與經費的影響甚大**：花蓮縣布農族小學從民國 80 年初陸續推動傳統文化以來，除了前幾年有感於傳統文化瀕臨消失，自發性地在學校推動族語與傳統歌謠，之後就明顯受到教育政策與經費補助的影響：85 學年度開始，配合教育優先區計畫，編織技藝類因成果易見且經費容易報銷而受到青睞；之後，配合比賽的熱潮，歌謠與舞蹈——即使布農族過去並沒有舞蹈，成了布農族學校推展傳統文化的首選，最主要的原因不只是經費補助，還在於其他記功與獎金的誘因，更能一舉提高學校知名度，呈現辦學績效；到了 90 年代，教育部推動九年一貫課程，原住民學校推展傳統文化項目變得更多元，時間也更有彈性，族語的復興獲得顯著地進步，少數學校甚至將傳統文化與原住民素材編入課程與教學活動。

三、**推動傳統文化缺乏深度與廣度**：受到經費必須年年申請的影響，原住民學校推展傳統文化大都以短線的活動模式來操作，缺乏課程架構的完整與深度，雖然在九年一貫本位課程強調社區背景融入課程內涵，但學校仍大抵是以活動模式為主軸，鮮少有完整的課程配合；再加上比賽的影響，推展的傳統文化方向與內容普遍著重在歌謠、舞蹈，且以比賽獲勝為考量，傳統文化變成訓練：族語是「學」而不是「說」，歌舞是「比賽」而缺乏「文化」，沒有橫向的寬度，也沒有縱向的深度。

四、**文化傳承與未來競爭力的兩難困境**：原住民學生在經過十年傳統文化推動的洗禮，但因為執行偏頗，使得習得的知識與技能零碎而片斷，造成其對母文化認知相當貧乏；推展傳統文化的目的明顯受到扭曲，而這樣扭曲的目的也使得家長陷入維護傳統文化與提升未來社會競爭力的兩難困境。

加拿大多倫多大學 Michael Fullan 教授根據自己對教育政策執行研究二十幾年的經驗，強調推動任何一項教育政策，牽涉的決不只是結構的改變（re-structure），

還必須包括文化的革新 (re-culture)，他認為教育政策如果要有效執行，執行者，也就是學校教育第一線教育工作者一定要有機會與時間挑戰或質疑該項政策，並且學習與理解該政策的信念與意義 (meaning)，這也是為何他將其經典著作定名為「教育改革意義新論」(The new meaning of educational change) 的理由；他不僅指出意義對執行者個人的重要，他更進一步說明教育政策執行可以由三個角度來觀察，第一是新教材或教具的使用，第二是新教學方式或活動的運用，最後一個是教學信念的改變，只有這三項內容都改變，才可以說這項政策被完整的執行，只有第一或第二項的改變，都只能算是表象的執行而已 (Fullan, 2007)。因此，為了讓推展原住民傳統文化政策能真正達到提升原住民學生自我認同，甚至提高其學習成效，我們有如下建議：

一、對主管原住民教育機關的建議

(一) **朝多元方向辦理原住民文化內涵相關比賽**：比賽是學校推動傳統文化的驅動力，比賽的內容及方式牽動著文化呈現的方法，學校很難抵抗這樣的趨勢。既然比賽、評鑑已蔚為風潮，上級單位應該善用這個趨動力，傳統文化的比賽不要只停留在動態的歌謠、舞蹈，也可辦理母語、戲劇、繪畫、編織、雕刻競賽。多元的文化競賽可以帶動學校推展多面向的傳統文化。除了多元的競賽之外，教學計劃、課程設計及原住民傳統文化網頁競賽的推動，也可以將學校傳統文化帶向文化傳承的意圖。

(二) **推動傳統文化經費補助應以 3 年至 5 年為一階段，讓學校做長期規劃**：誠如本研究顯示，由於受到經費必須每年申請，下個年度是否還有往往沒有明確的答案，以致學校推展傳統文化都只視為串場性質，或者乾脆放棄推動，更遑論進行長期規劃。因此建議主管原住民教育機關對於經費補助應以 3 年至 5 年為一期程，讓社區與學校做長期規劃，讓傳統文化有階段與延續性的發展。

二、對學校的建議

(一) **推動傳統文化的目的應以文化傳承為首**：片斷而零碎的活動模式，無法達到文化啟蒙；比賽成績優異，也不代表文化已傳承。十年來，學校推動傳統文化，文化傳承效果不大，研究者認為主要在於推動傳統文化的動機與目的已受到扭曲，學校只是站在自己的立場來推動，缺乏參考家長、耆老的意見與需求，以致學校因行政的考量將推動傳統文化走向競爭、比賽的結果。

(二) **傳統文化課程模式取代現有的活動模式**：李瑛（2000）分析各國原住民教育趨勢，發現澳洲、紐西蘭、加拿大、美國等都尊重原住民文化的主體性，將「教育」置於歷史情境的脈絡中，部落的傳統融入課程與教學中，教學內容與方法配合部落的文化特質，以建立原住民的知識體系。而目前推動的九年一貫課程政策強調課程是社區、家長與學校共同發展，彈性課程也可因地域性的需求而容許有不同的結構，這樣的結構給原住民學校一個發展原住民族教育的空間，研究者因此建議學校應致力將傳統文化課程化，藉著社區耆老、家長對傳統文化的歸屬與認知，勾勒原住民文化地圖樣貌，建構有系統有組織的原住民學校課程內涵；校內的文化活動應是配合課程需求而推動的活動，而非與課程不相干的獨立活動。

(三) **協助社區辦理傳統文化活動**：學校主導原住民傳統文化會產生因績效、評鑑而汲汲營營比賽成績，或爲了經費核銷的壓迫而忽視傳統祭典的時序，或爲了顧及教師上班時間而忽略家長參與的時間等問題，因此建議推動傳統文化的規劃及運作應以社區爲核心，以社區爲主體來發展傳統文化，學校站在提供資源的立場，包括場地使用、器具商借、人力提供、經費爭取等。學校如能與社區人士共同努力於傳統文化的推展，體會傳統文化瀕臨消失的危機感，產生齊心挽救傳統文化的向心力，才能讓族群未來穩健發展，同時也讓傳統文化回歸社區、回歸生活，學生也能在社區、家庭、生活中感受到文化的蔓延。

三、對家長的建議

多年來原住民家長總是被誤解爲不關心教育，因此被摒除在學校之外，這樣的誤解及態度如果沒有家長的行動來澄清，很難改變家長在學校的劣勢地位。因此建議會長凝聚家長委員會的力量，主動參與及關心學校活動，進而影響整個社區。雖然多數家長認爲過去漢化政策使他們這個年齡層顯現文化斷層帶，但家長們對傳統文化的接觸與認知仍然值得學校參考。

參考文獻

- 瓦歷斯·尤幹（1994）。語群、語言與未來：台灣原住民母語教育的幾點思考。山海文化雙月刊，4，6-21。
- 田哲益（1995）。台灣布農族風俗圖誌。台北：常民文化。

- 牟中原 (1996)。原住民教育改革報告書。行政院教育改革審議委員會。
- 牟中原、汪幼絨 (1997)。原住民教育。台北：師大書苑。
- 吳天泰 (1998a)。原住民教育概論。台北：五南。
- 吳天泰 (1998b)。由多元文化的觀點看原住民母語教學的推展。原住民教育季刊，**10**，49-64。
- 吳榮順 (1995)。布農族音樂。玉山國家公園。
- 李瑛 (2000)。多元文化教育：我們的課題與別人的經驗。載於張建成主編，各國原住民教育發展趨勢之分析 (頁 287-318)。台北：師大書院。
- 邱美如譯 (A. W. Dodd & J. L. Konzal 著) (2000)。親師新主張。台北：天下。
- 浦忠成 (1996)。原住民社區文化與原住民教育改革關係研究。行政院教改審議委員會。
- 張如慧 (2000)。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。國立台灣師範大教育研究所博士論文，台北。
- 張琦琪、許添明 (2001)。原住民學校實施社區本位教育之探討—國外實踐經驗及其對我國的啓示。原住民教育季刊，**21**，74-101。
- 張鈿富 (1995)。教育政策分析理論與實務。台北：五南。
- 教育部 (1992)。發展與改進山胞教育五年計畫。台北：教育部。
- 教育部 (1996)。教育部八十六年推動教育優先區計畫。台北：教育部。
- 教育部 (2001)。國民中小學九年一貫課程暫行綱要。台北：教育部。
- 許木柱 (1992)。山胞輔導措施績效之檢討。行政院研考會。
- 許常惠 (1982)。巴黎樂誌。台北：百科文化。
- 許添明、張琦琪 (2002)。原住民學校推動社區本位教育之研究。教育研究集刊，**48** (4)，103-134。
- 許添明、廖鳴鳳 (1998)。我國教育優先區計畫問題與對策—以花蓮縣第一年實踐經驗為例。教育研究資訊雙月刊，**6** (6)，100-120。
- 許添明、劉貞蘭 (2000)。原住民學校與家長互動之個案研究—以太陽國小為例。教育政策論壇，**3** (2)，99-127。
- 陳士招 (1998)。原住民母語流失問題的教育探討。台灣教育，**576**，40-44。
- 陳枝烈 (1997)。台灣原住民教育。台北：師大書苑。
- 陳枝烈 (1999)。部落學校設立之可能探討。原住民課程發展與教學策略研討會

- (219-240)。花蓮：國立花蓮師範學院。
- 黃光雄、簡茂發（1997）。*教育研究法*。台北：師大書苑。
- 黃宣範（1993）。*語言、社會與族群意識：台灣語言社會學的研究*。台北：文鶴。
- 劉貞蘭、許添明（1999）。原住民學校與社區結合之困境。*國立花蓮師院學報*，9，285-304。
- 劉鳳學（2000）。*與自然共舞～台灣原住民舞蹈*。台北：商周編輯。
- 顏國樑（1998）。教育政策執行研究的演進、檢討與展望。*教育研究資訊*，6(2)，87-100。
- 譚光鼎（1998）。*原住民教育研究*。台北：五南。
- 譚光鼎（2001）。*臺灣原住民教育－從廢墟到重建*。台北：師大書苑。
- Barrett, S. & Hill, M. (1984). Policy, bargaining and structure in implementation theory: Towards an integrated perspective. *Policy and Politics*, 12(3), 219-240.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. (1990). *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage.
- Churchill, S. (1986). *The education of linguistic and culture minorities in the OECD countries*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Corson, D. (1998). *Change education for diversity*. Buckingham: Open University.
- Dunsire, A. (1978). *Implementation in a Bureaucracy*. Oxford: Martin Robertson.
- Dyer, C. (1999). Researching the implementation of educational policy: A backward mapping approach. *Comparative Education*, 35(1), 45-61.
- Elmore, R. (1980). Backward mapping: Implementation research and policy decisions. *Political Science Quarterly*, 94(4), 601-616.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed). New York, NY: Teachers College Press.
- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. New York, NY: Teacher College Press.
- Grindle, M. & Thomas, J. (1991). *Public choices and policy change: the political economy of reform in developing countries*. Baltimore, MA: Johns Hopkins University Press.
- Ingram, H. & Schneider, A. (1990). Improving implementation through framing smarter statutes. *Journal of Public Policy*, 10, 67-88.
- Khan, J. (1989). The implementation process. *Indian Journal of Public Administration*,

35(4), 851-868.

- Lipsky, M. (1980). *Street Level Bureaucracy*. New York: Russell Sage.
- London, N. (1993). Why education projects in developing countries fail: a case study. *International Journal of Educational Development*, 13(3), 265-276.
- May, S. (1999). *Indigenous community-based education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Mazmanian, D. & Sabatier, P. (1981). *Effective Policy Implementation*. Lexington, MA: D.C. Heath.
- Nieuwenhuis, F. J. (1997). Can research into the development of education in post-colonial Africa shape education policies in South Africa? *International Journal of Educational Development*, 17(2), 129-144.
- Pappas, G. (1997). *Forging home-school partnerships with Latino families*. (ERIC Document Reproduction Service NO.ED 406466).
- Sabatier, P. (1986). Top-down and bottom-up approaches to implementation research: a critical analysis and suggested synthesis. *Journal of Public Policy*, 6(1), 21-48.
- Taylor, D. M. Crago, M. B. and McAlpine, L. (1993). Education in aboriginal communities: Dilemmas around empowerment. *Canadian Journal of Native Education*, 20(1), 176-183.
- Verspoor, A. (1992). Planning of education: where do we go? *International Journal of Educational Development*, 12(3), 233-244.
- Warner, L. S. (1999). Kuleana: The right, responsibility, and authority of indigenous people to speak and make decision for themselves in language and cultural revitalization. *Anthropology & Education Quarterly*, 30(1), 68-93.