

研究論文

課程研究

12 卷 1 期 2017 年 3 月 頁 89-110

## 在地取向、課程與原住民： 教育人類學的觀點

黃約伯、劉秋玲、丁進添



### 摘要

本研究從教育人類學的觀點探討在地取向與原住民高等教育的關係，首先說明原住民高等教育興起的背景，並說明現行全球原住民高等教育發展的趨勢與國外施行在地取向的原住民高等教育。基本上，原住民高等教育於二十世紀漸漸興起，此一發展係由於西方高等教育制度背負同化與殖民的歷史，也是由於前者長期未能認肯原住民傳統知識與科學將其納入校園課程當中。其次，本研究則透過田野研究，具體說明臺灣一所大學與鄰近泰雅族部落進行在地取向的課程實例，據此說明大學與原住民部落建立夥伴關係的過程與相關議題。最後，對於大學在地取向田野實例進行反思並提供後續研究的方向。

**關鍵詞：**大學與社區、合作關係、在地取向、原住民高等教育、教育人類學

---

黃約伯（通訊作者），中央研究院民族學研究所助研究員。E-mail: qehwikacin@gate.sinica.edu.tw

劉秋玲，新北市土城區樂利國民小學教師。E-mail: chiuling\_606@hotmail.com

丁進添，宜蘭縣清溝國民小學校長。E-mail: t751003@gmail.com

doi: 10.3966/181653382017031201005

## **The Inculturation Approach, Curriculum, and Indigenous Peoples: From the Aspect of Anthropology of Education**

Yueh-Po Huang, Chiu-Ling Liu, Chin-Tien Ding

### **Abstract**

This article aims to explore the application of the inculturation approach in indigenous higher education. It first looks at the emergence and development of indigenous higher education in the contemporary world. It then reviews theoretical approaches to indigenous higher education, including countries such as USA, New Zealand, Japan, and Taiwan, which currently applying inculturation approaches to their respective universities. A literature and theoretical review will be followed by a ‘single-sited’ ethnography: The Inculturation of one Atayal community in Wulai, New Taipei City, into one national university in Taiwan. The ethnographical account reveals the innovative educational and social practices employed by that university which played a prominent part in the establishment and maintenance of good relationships with that Atayal community. It also uncovers certain practices that appeal to local Atayal people, including the establishment of a community office, the empowerment of the Atayal people and the coordination of a social network (local district office, schools, churches, civic organizations and so forth). Based on these specific ethnographical findings, the authors

---

Yueh-Po Huang (Corresponding Author), Assistant Research Fellow, Institute of Ethnology, Academia Sinica. E-mail: qehwikacin@gate.sinica.edu.tw

Chiu-Ling Liu, Teacher, Leli Elementary, Tucheng Dist., New Taipei City. E-mail: chiuling\_606@hotmail.com

Chin-Tien Ding, Principal, Ching Gou Elementary, Yilan County. E-mail: t751003@gmail.com  
doi: 10.3966/181653382017031201005

reflect on the inculturation approach more generally and make further concluding remarks to this research.

**Keywords:** university and community, collaborative relationship, inculturation approach, indigenous higher education, anthropology of education

## 壹、前言

現行對於原住民高等教育的政策實施，大多偏向大學校園內制度的改革，亦即校園取向（campus approach），以落實高等教育多元化（diversity and higher education）的理念。在校園取向的論述影響下，入學政策實施肯定行動方案（affirmative action）<sup>1</sup>，課程規劃則運用Banks（1993）所提倡的多元文化課程發展模式（如貢獻、附加、轉型與社會行動等模式），在學校與社區關係上採取信賴關係維持的策略（trust relationship maintenance strategy）（Barnhardt, 2002; Campbell & Lassiter, 2010; Maida, 2009）。換言之，校園取向注重高等教育機構的課程變革，對內強化種族或民族（racial and ethnic groups）相關的課程與教學活動，對外與不同種族及民族所處的社區建立關係。不過，由於各種族與族群（包括原住民）的高等教育議題涉及諸多面向，舉凡入學政策、校園多樣化（族群或種族關係）、學校適應與中輟、族群認同、教育成就，迄至學校與原住民社區關係等，可謂不一而足，也引發許多學者的關注與討論（Engberg, 2004; Gurin, Dey, Hurtado, & Gurin, 2002; Johnston-Guerrero, 2016），包括1990年代美國教育人類學者J. Ogbu所引發的論辯（Foley, 1991; Fordham, 2004; Gibson, 1997; Ogbu, 1992）。

1970年代以降，原住民高等教育與相關的課程實施才逐漸開展（Champagne & Stauss, 2002; González & Colangelo, 2010）。此一發展，一方面是對西方高等教育制度背後所蘊含的價值、觀念、世界觀等提出挑戰，另一方面則是認肯全球原住民的傳統知識與科學，包括將當代原住民所面臨的社會議題（social issues）納入現代高等教育機構的課程中（Champagne, 2014）。研究者發現，當前原住民高等教育課程發展趨勢並非僅止於「校園取向」，而是愈來愈與當代高等教育發展——在

---

<sup>1</sup> 肯定行動方案也稱為《平權法案》。1961年美國總統甘迺迪（J. F. Kennedy）下達10925號行政命令，要求雇主實施就業方案時不應僅採取不歧視的消極作為，而應積極地採取行動，僱用不同種族、信仰、膚色、國籍（national origin）的員工，並給予其平等的待遇（Sovern, 1966）。其後，1965年美國總統詹森（L. B. Johnson）對於肯定行動方案也採取支持態度。作法上，詹森總統將1964年的《民權法案》（The 1964 Civil Rights Act）視為1964～1965年的立法重點，法案的目標包括：透過教育與健康等方案協助低收入者、刺激經濟以增加就業機會、消除種族與性別障礙以達到教育與就業均等，該法案亦是所謂「詹森的偉大社會與向貧窮宣戰方案」（Moses, 2001）。

地取向 (inculturation approach) —— 進行互動與接合，而呈現所謂大學與原住民部落建立夥伴關係並相互合作的教育現象。

儘管校園取向與在地取向均指涉大學與社區互動發展的重要性。惟在理論與實作的面向上，兩者還是有所差異。校園取向偏重以大學為課程的主體，將社區視為一種資源（如知識生產、人際互動、組織發展等）。換言之，校園取向以校園研究取向 (campus-oriented approach) 為主，偏屬於大學機構內課程發展活動的一環。而在地取向則強調，在社會變遷的影響下，大學除了將社區視為資源之外，大學本身也可成為社區的資源。因此，大學機構為因應社會變遷的需要，以社會整體的發展為目標，進行校園以外的課程活動，如大學積極與社區合作，共同設計課程，互為主體，互利互惠。

人類學作為一門社會科學，其所主張的跨文化觀點有利於轉化其自身，並與其他的學門領域（包括自然科學、社會科學、人文科學）互相對話與合作，形成跨領域人類學 (interdisciplinary anthropology) 或跨領域研究 (interdisciplinary studies) (Strang, 2009)。人類學長期關注教育 (education)，研究學校教育 (schooling)，調查社區居民（或大眾）的社會化歷程 (socialization)。在研究方法上，人類學學者以田野研究方法，如參與觀察 (participant observation)，從事各種教育專題研究，並以教育實作經驗為基礎，逐步發展各種論述，而成為教育人類學 (anthropology of education) 此一研究領域 (Anderson-Levitt, 2009)。在學校與社區關係的面向上，人類學也發展出所謂的合作關係取向 (collaborative relationship approach) (Campbell & Lassiter, 2010)。

本研究主要目的在於以當前原住民高等教育所倡議的「大學與原住民部落合作」的課程內涵為基礎，探究當前大學與原住民社區之間的動態關係，同時援引國內一所大學與一處泰雅族社區作為田野實例，加以討論。具體而言，本研究將以當前原住民高等教育的發展為基礎，說明前者的教育理念——大學與部落的連結、互動與共生——即為體現 (embody) 在地取向課程的核心價值。首先，從文獻中探討原住民高等教育的形成背景與發展情形，並指出當前原住民高等教育的課程規劃特色之一，著重於高等教育（大學機構）與原住民社區之間合作關係的建立與永續；其次，提供田野具體事例，作為前述論證的參考依據；最後，本研究亦針對提供在地取向可能產生的議題，進行探討與反思，並以結語強調未來原住民高等教育課程實施應興革之原則。

## 貳、文獻探討

### 一、原住民高等教育的興起

高等教育機構最早源自於十八世紀的歐洲，是當時民族國家朝向現代化的產物，其主要的功能在於為全球政治、經濟與文化服務（Champagne, 2014）。不過，當代世界各國高等教育的發展，通常隨著在地社會及全球社會變遷，各自發展出原住民觀點為主的高等教育內涵（課程）與教育形貌（組織）（Champagne & Stauss, 2002; Jacob, Cheng, & Porter, 2014），一些國家的大學機構也汲汲於施行原住民為主的教育理念與實踐作為。<sup>2</sup> 特別是在全球化（globalization）與原住民運動（indigenous movements）的推波助瀾下，部分原住民高等教育機構之間，也開始構築國際教育網絡，相互結盟與分享訊息（Meyer, 2005）。例如，2002年世界原住民高等教育聯盟（World Indigenous Nations Higher Education Consortium, WINHEC）的建立，即為最明顯的例子，這不僅意味原住民對於高等教育的重視，也顯示當代高等教育呈現多元與彈性的發展樣貌。<sup>3</sup>

在教育理念與價值上，原住民高等教育主張在當代民族國家教育體制下自成一格（*sui generis*），亦即致力於建構原住民觀點與價值的高等教育（indigenous perspective, as well as value, of higher education），以有別於現行主流教育制度（the mainstream educational system）。原住民高等教育的崛起係肇因於全球殖民主義的影響，使原住民對於現代民族國家下的教育制度產生整體的不滿與不信任，促使其尋求另一種選擇（alternative）（González & Colangelo, 2010; Smith, 1999）。在大學的課程設計與實施上，原住民高等教育係以去殖民教育（de-colonizing education）與自決（self-determination）為主，並以原住民知識（indigenous knowledge）的認肯、傳遞、創新與應用為鵠的（Jacob, Liu, & Lee, 2014; Morgan, 2003; Yosso, Smith, Ceja, & Solorzano, 2009）。原住民高等教育機構亦主張校園多元

<sup>2</sup> 這類的高等教育機構包含紐西蘭的毛利雙文化學院（Te Wananga o Aotorea）、美國的印地安部落學院（Tribal Colleges）、美國印地安地區鄰近大學的原住民研究中心，如美國加州大學洛杉磯分校的美國印第安研究中心（American Indian Studies Center）等。

<sup>3</sup> 不過，WINHEC運作多年後，也慢慢浮現一些結構性的問題，如組織鬆散與財源不穩定等。这方面的探討可參考Jacob等人（2013）的研究。

化，鼓勵原住民與非原住民背景的學生入學，但會針對原住民學生酌予各項優惠待遇。在課程規劃與設計上，以原住民議題為基礎進行跨領域研究（interdisciplinary and inclusive model）。<sup>4</sup> 在學校與社區的互動上，則是採取合作策略（collaborative strategy）（Barnhardt, 2002; Campbell & Lassiter, 2010; Maida, 2009）。

本研究認為，原住民高等教育的課程內涵必須與原住民部落共同合作為基礎，亦即兩者間是一種互為主體、合作互惠的關係，而非是單方面依賴或雙方面競爭的關係。簡言之，在課程規劃的論述上，大學與原住民部落互視彼此為知識生產者與資源分享者。事實上，近年此一課程規劃原則與實作方式，也可見諸於國內大學與原住民社區互動的實例。<sup>5</sup>後文將以國內某大學與烏來泰雅族部落的互動實例加以述明。

## 二、原住民高等教育與在地取向課程——大學與原住民社區關係

有關大學採用在地取向課程建立與維持與原住民社區關係的相關事例，可見諸於國外其他大學的課程規劃與實施中。以美國為例，Champagne與Stauss（2002）邀請在美國各主要大學推動原住民教育的學者共同撰文回顧其實施原住民課程的相關議題，包括課程發展的歷史、課程設計與發展模式、大學與原住民社區夥伴關係的建立與執行策略等，最後編著成書，主要在於提供美國其他大學開設原住民課程作為參考依據。<sup>6</sup>該書的導言中，Champagne與Stauss說明美國大學開設原住民課程的種種方案與執行經驗，這些課程制度都是透過一連串的摸索、討論與修正，才得以逐步建立。大體而言，原住民高等教育的內涵分為課程（programs）、科系（departments）、跨領域研究（interdisciplinary studies）等類型。

另外，Champagne與Stauss也說明美國其他大學開設美國原住民課程的方式多元，並不限於UCLA的作法，如哈佛大學（Harvard University）、亞利桑那大學、阿拉斯加大學安克雷奇分校（University of Alaska-Anchorage）等，即是類似

<sup>4</sup> 在此必須特別註明，該課程是開放給所有學生的（Champagne, 2002; Jennings & Collier, 2002; Stauss, Fox, & Lowe, 2002）。

<sup>5</sup> 例如，國立東華大學也在科技部的補助下，進行有關於大學與原住民社區互動的計畫，包括民族教育、文化照顧、土地與發展等議題（詳見科技部人文創新與社會實踐辦公室網站<http://www.hisp.ntu.edu.tw/teams/ndhu>）。

<sup>6</sup> 該書所提供的範例大學，共計有12所，包括：達特茅斯學院（Dartmouth College）、奧克拉荷馬大學（University of Oklahoma）、加州大學洛杉磯分校（University of California-Los Angeles, UCLA）、亞利桑那大學（University of Arizona）等。

於UCLA的作法；如加州大學戴維斯分校（University of California-Davis）、特倫特大學（Trent University）、明尼蘇達大學雙城分校（University of Minnesota-Twin Cities）等，則是先開設課程，後來逐漸發展成為科系。由於課程與科系兩者的性質不同，各有各的優缺點。以課程為例，由於隸屬於某個學院（college）之下（或是各科系之間），在各種課程編排、運作與發展上，較為彈性。不過也因為如此，課程比較缺乏主導權（如人員的聘用與升等、預算編列與支用等）。

上述這些大學所開設的原住民課程，均重視大學與原住民社區之間的信賴與合作關係。例如，Champagne與Stauss強調大學必須與社區建立的夥伴關係，透過互為主體的理論與實踐架構，逐步建立一套雙贏的合作模式（collaboration model）。Champagne（2002）以UCLA的原住民課程為例，該校於1970年所成立的美國印第安研究中心開設美國原住民課程，課程設計是以跨領域研究為主，歷經草創（1970～1974年）、重組（1975～1982年）、奠立（1983～2000年）等過程，才得以步入常軌。<sup>7</sup> 該中心除了與非原住民的科系相互交流之外，也積極和原住民組織及社區互動與合作，包括引入原住民課程與研究議題、培育與運用當地原住民人才等。

在亞洲，日本北海道大學也實施有關在地取向的課程論述與行動架構。<sup>8</sup> 例如，北海道大學於2007年成立北海道愛努先住民中心（アイヌ先住民センター），以回應國際原住民運動影響下日本政府愛努政策的一連串變革，包括1993年的二風谷水壩事件（二風谷ダム）承認愛努族為日本原住民、1996年智慧財產的國際協調會議、中央部會層級設立連絡委員會、1997年國會通過《愛努文化振興法》、成立半官方性質的公益財團法人愛努文化振興研究推進機構（The Foundation for Research and Promotion of Ainu Culture, FRPAC）、日本政府表態支持聯合國原住民族權利宣言，以及2008年的國會立法正式承認愛努族（Mitsuharu, 2012）。不可諱言地，日本政府以地方自治之名授權北海道廳主導愛努族政策，給予其固定預算補助，但由於偏向軟議題的推動（如文化振興），使得愛努族社會的整體發展仍嫌緩慢（Larson, Johnson, & Murphy, 2008）。

<sup>7</sup> 前身為American Indian Cultural Program。

<sup>8</sup> 雖然北海道大學不若美國大學開設原住民課程，但該大學也鼓勵與補助校內各系所的教師從事日本愛努族的相關研究計畫。研究者之一曾與本研究所指涉的大學研究團隊，至北海道大學進行為期一週的訪問，得知北海道大學現有開設愛努族相關的課程，也邀請愛努族社區人士擔任講師。



在此情況下，北海道大學則扮演較為積極的角色，透過長期耕耘於愛努族社區的研究（包括社會實況調查），掌握愛努族急待解決的社會議題，包括人口、住宅、教育、就業、醫療、社會福利等（Toru, 2010, pp. 1-7, 121-127）。另外，該大學以「振興愛努文化」、「建立愛努人自我認同」、「推動民族共生、尊重多樣文化」為目標，希望透過語言保存、資料庫建立、教材開發、環境資訊導覽能力提升、博物館展示、大規模生活型態調查等具體作為，為保存愛努文化奠定基礎。該大學未來則是著眼於活化觀光產業、確立圖騰商標，以及開放調查成果，俾以有效維護文化遺產並推動文化共生政策。

為因應全球化所帶來的可能衝擊，臺灣政府與民間團體汲汲於高等教育改革的各項措施，一方面是社會大眾所期待（或要求）大學進行自我反思，以調整其傳統的象牙塔角色與功能；另一方面，大學本身也不得不採用各種生存策略（*surviving strategy*），進行制度改造與課程轉化，企圖從一個學術象牙塔（*ivory tower*），轉換成社會改革的教育發動機（*educational engine*）。因此，大學被賦予社會責任（*social responsibility*），走出校園，積極參與各項國際性、國家性、草根性的社會實踐或人文創新活動，建立各種不同形式的社會關係並進行社區工作與學習活動。<sup>9</sup> 2013年6月，科技部為鼓勵國內高等教育機構參與公共服務與社會改革，訂定3年為一期的整合式研究獎助計畫方案，提供給有意申請的學校（陳東升，2013）。由於大學是從事在地實踐的，2016年教育部公布「大學在地實踐聯盟」的教育方案，促使臺灣各地區的大學能夠相互串聯結盟，強化與地方社區連結關係，活絡在地產業與文化活動（洪欣慈，2016）。<sup>10</sup> 不論是教育部規劃的教育方案，抑或是科技部推動的計畫，其論述內涵包括：賦予大學更多的社會責任、大學從學術象牙塔轉化成理論實踐者、大學從學術資源的擁有者轉為分享者等。此一核心理念，可視為臺灣高等教育在地取向的具體表現。與此同時，原住民高等教育及原住民地區部落也捲入了現階段「臺灣高等教育在地取向」論述與實踐的框架當中。為了具體了解此一發展現況，本研究提供臺灣一所大學與泰雅族部落建立夥伴關係的田野實例，作為論證。然限於撰稿篇幅體例之故，本研究呈現的田野資料有烏來歷

<sup>9</sup> 國內目前有4所大學正在從事人文創新與社會實踐計畫，包括：臺北醫學大學、國立成功大學、國立暨南大學及國立東華大學（可參閱科技部人文及社會科學研究發展司網站<http://www.hisp.ntu.edu.tw/about/project>）。

<sup>10</sup> 教育部的教育方案與前述科技部所推動的研究計畫，兩者之間雖無直接關係，但前者（教育部的）教育政策多少也是受後者（科技部）第一期3年計畫的影響所致。

來的相關文獻、一部分的訪談資料與參與觀察結果。<sup>11</sup>

## 參、大學與原住民部落夥伴關係發展：以烏來泰雅族為例

自日治時期開始，烏來泰雅族便開始「被記錄」於各式各樣的研究調查與研究報告中。這些出版品雖可歸類於不同的學科領域，如人類學、教育學、社會學、歷史學、政治學、觀光學等，但其大部分研究主題皆與泰雅族社會與文化有關。另外，這些研究者大部分來自外地，研究導向屬「個人型」，將烏來泰雅族居民視為「短期研究對象」，而非「長期合作夥伴」。本研究所呈現的案例與前述不同，是屬於團隊型的研究，且是科技部補助3年的整合型研究計畫，此一計畫包括十餘項的個別型子計畫。

研究團隊首先整理有關於烏來的集體公共議題，如攸關於烏來居民生活的都市計畫第三次通盤檢討的議題。觀察有關於烏來的發展政策，政府其實已制定相關的施政措施，要者如：1951年之「山地施政要點」、1963年之「臺灣省山地行政改進方案」、1987年之「臺灣省山胞社會發展方案」，乃至現今之「行政院原住民委員會中程施政計畫102-105年度」，其中包括政治參與、經濟改善、教育優惠、社會福利等層面。然而，事實卻顯示，現階段烏來泰雅部落的整體發展仍出現瓶頸。因此，該大學研究團隊認為，為能確切掌握烏來部落議題的特殊性，必須對於烏來部落的整體發展歷程與相關議題，有全貌性的了解。該研究團隊決定採用人類學長期以來提倡的民族誌（ethnography）或田野研究（fieldwork study）方法，以進行社會介入。首先，研究團隊先熟悉烏來部落社會發展現況與問題，包括部落自治、觀光、醫療、教育等；其次，規劃社會介入期程，確立課程論述觀點，有效進行社會實作。以下分別予以說明。

### 一、當代烏來的整體發展議題

烏來原為泰雅族人聚居與活動之地，自日治時代開始進入現代民族國家體系，當地泰雅族的社會開始產生變化，加上漢人在同一時期自外地陸續遷入，迄今成為烏來的優勢人口（55%），直接與間接掌握烏來地區各項發展的主導權。其次，

<sup>11</sup> 研究者之一曾參與該項計畫，故此部分田野實例主要由該研究者負責撰寫。

烏來蘊含許多自然資源如溫泉、瀑布、森林等，其豐富的生態環境提供各種生物絕佳棲息之處，再加上屬泰雅族聚居與活動區域，因此被視為是觀光發展的重鎮，特別是商業活動（國立臺灣大學土木工程學系研究所都市計畫室，1983）。但烏來恰好又被歸屬於臺北水源特定區範圍內，使其受到烏來水源特定區都市計畫的相關法令約束。在此一計畫的影響下，政府擘劃所謂烏來土地分區使用的辦法，並將大部分烏來特定區內的泰雅族原住民土地，劃為保安保護區，致使大部分的泰雅族居民無法自行有效利用土地，遂行其居住、交通、產業、教育、健康等發展需求。在一個烏來泰雅族人欲要發動集體抗爭活動的部落會議中，一位與會的泰雅族人 Nolay○○，以泰雅語與中文併用的方式，提出他的看法：

……怎麼每次看我們的lgyah（泰雅語：「懸崖」之意）都被這樣占據，那個樹就不能砍，我們再掉眼淚也沒有用。所以我們政府的（這個）伎倆qany ga（泰雅語：「這個」之意），非常簡單啦！我們沒有對不起政府，是他們對不起我們。我今天是有感而發啦！其實這個（烏來水源特定區都市計畫）方針，aling raran（泰雅語：「從以前」之意），我不只在部落社區，我不只在教會，我看到Atayal（泰雅語：「泰雅」之意）的生存，如果我們再沒有聲音的話，ciqan ta balay la（泰雅語：「真的很可憐」之意）。<sup>12</sup>

另外，一位烏來部落的頭目高○○先生，在受訪中對於烏來部落發展最大的瓶頸，如地方政治運作層面，抒發其看法：

……我覺得最大的遺憾是Atayal部落沒有發展。好像我們烏來地區只有聽到老街、瀑布啊這一些！雖然政府一再說，照理講我們是原住民鄉嘛！（政府）一開始就說原住民、原住民，什麼都是原住民，但是沒有看到政府大力在培植我們原住民的發展跟振興文化，這方面的工作比較少。反而倒是他們（政府）撿現成的說，過去日本政府所發展的觀光地區（如老街跟瀑布），這些容易開發的地方，就去開發。但是，是不是有它的難度（去開發原住民部落）？你看看，當政的都是原住民，議員是原住民，鄉長也是原住民，原住民的課長也很多。但是，是不是他

<sup>12</sup> 2014年3月11日，研究者之一拍攝記錄於烏來○○部落。基於匿名原則，本文僅顯示該泰雅族人的名。

們碰到一個阻礙就是說，鄉代表會產生的不均勻，Atayal的席次太少呢？（漢人鄉民代表的）配合度不夠呢？這個時候，我們Atayal就沒辦法發展。<sup>13</sup>

其三，烏來地區（泰雅族）原住民部落屬於散居型部落，並非是集中型，很多公共議題（如現行《都市計畫法》的檢討與改善、水資源管理、外地財團的進駐與開發）的說明討論，需要花時間進行整合與協調。<sup>14</sup> 在此值得一提的是，烏來泰雅族人口僅約占全區人口的45%，大部分泰雅族居民對於宗教事務參與度高，但對於政治或公共事務的參與反而較為消極。其四，烏來距大臺北地區不到20公里（福山部落例外，約30公里），當地泰雅族基於教育與就業等其他因素，產生定期與不定期的人口移動（population mobility）現象，因此需要花心力掌握、建立並維持與泰雅族家庭的關係。最後，受到整體政經社會環境的變遷，烏來泰雅族人在教育、心理、文化上一直處於轉化（transformation）的階段，一方面趨於發揚泰雅族文化的方向，另一方面也趨於融入現代臺灣（或全球）社會。<sup>15</sup>

有鑑於烏來公共議題的特殊性，研究團隊認為尋求與當地部落的合作方式，可說是大學與烏來部落現階段最重要的課題。因此，該團隊打算藉由在地取向的核心理念，重新建立大學與烏來地區的關係。研究團隊經共同討論確定議題後，開始積極參與部落生活的各種生活面向，以獲得泰雅族人在未來研究方面的了解、支持與接納。以下就該團隊所進行的整合性研究計畫，以及所呈現的在地取向的課程論述與實作架構，分別予以說明。在此要強調的是，此一課程論述在後續的實作中，均有該校大學生共同參與。例如，參與該研究團隊計畫的各系所教師們（如政治系、經濟系、公共行政系、數學系等），在其所開設的大學課程中，將目前烏來部落的發展議題（如社會企業、偏鄉經濟、社區治理、數位與科技教育等）列入該學期的課程中。同時，教師們於學期中也會帶學生至烏來部落進行田野教學。另外，在計畫實施期間，研究團隊所屬的大學也在每學期通識教育的選修課程中，開設烏來部落有關的課程，提供給該大學的所有學生修習。

<sup>13</sup> 2014年2月11日，研究者之一訪談於烏來○○部落。

<sup>14</sup> 目前四個主要部落分別為「忠治」（Kayu）、「烏來」（Wulay）、「信賢」（Lahaw）及「福山」（Mangan）。

<sup>15</sup> 在轉化的過程中，難免會產生若干問題，包括教育成就低落、語言流失、失業、貧窮、酗酒、住宅不足、醫療照護失調等。

## 二、在地取向與多元觀點的建立

對於烏來正在面臨的社會變遷（如人口組成、住宅環境、經濟產業、教育文化等），該研究團隊反思過去「個人型」的獨立研究模式，改以在地取向型的論述範疇與行動哲學，發展以下的漸進行動架構（incremental action framework），從「第一年的相互理解」到「第二年的彼此增能」，再到「第三年的共同行動」等三階段逐步進行。三階段各有不同的工作重點：第一階段的目標旨在建立、改善與維持與烏來泰雅族部落的關係；第二階段在於將烏來各個組織單位（區公所、協會、教會、學校等）予以組織化，以奠定研究團隊與部落共同實施各項研究方案與活動的政治基礎；第三階段則將研究團隊所揭櫫的理念落實為具體行動。此一行動架構的主要面向與運作邏輯如表1所示。

表1

在地取向之漸進行動架構

	第一年 (2013年6月~2014年6月)	第二年 (2014年6月~2015年6月)	第三年 (2015年6月~2016年6月)
主要面向	相互理解	彼此增能	共同行動
運作邏輯	關係建立與維持	組織化與政治基礎奠立	產業發展與推動

## 三、實踐場域

當研究團隊第一年進入烏來部落時，當地泰雅族居民還是處於觀望態度。為此，研究團隊延攬在地泰雅族人士，逐一拜訪或參與當地的日常活動，共同建立雙方的信任關係。一段時間之後，研究團隊的誠意打動居民而漸漸地被接納。此一歷程鮮少是平順地進行，而是崎嶇蜿蜒，是處於不停磨合與妥協的狀態。例如，當初研究團隊企圖向相關機構爭取公共空間以設立部落工作站時，便與烏來一些在地組織相互競逐而陷入緊張關係，這主要是導因於幾個因素，包括：公共空間為地方性社團所管理、地方性社團在慣例上享有優先使用權，以及地方相關行政單位組織官僚式的推諉態度與行事風格。所幸，研究團隊提出替代方案（alternative），亦即另覓一處部落居民自有之老屋，設為部落工作站，此多方角力競逐地方資源所產生的緊張關係，最終才告平息。部落老屋的裝修完成後，研究團隊便規劃與實施一系

列的「大學與泰雅族部落合作方案」社會實作課程，包括大學師生與部落人士的各種共同學習活動，如老屋清理與油漆粉刷活動、烏來泰雅族系譜調查、烏來生態植物學習、自然生態資源學習、定期課業輔導活動、部落公共議題論壇等。

到了第二年，研究團隊也開始運用雙向互訪的操作策略，邀請烏來泰雅居民至研究團隊所隸屬的大學進行校園參觀、公開展覽及課堂演講。例如，該大學所開設的泰雅學講座課程及其他相關的共做活動（collaborative activities），使得烏來泰雅族文化被該大學校園師生所公開認肯（recognition），亦使烏來當地居民深深體認，唯有透過了解、尊重與欣賞，族群的差異性及其所象徵的豐富與多元，才有可能建立與開展。質言之，此階段為政治基礎的奠定——如烏來部落在地組織與人才的覓得、支持與相互串連，是自我管理機制（self-governance mechanism）建立的基礎，也是推動部落事務（如水資源管理、老人長期照護、文化復振等）的發動機。其中一位參與的大學生，娓娓道出其參與該團隊研究方案的感想如下：

……謝謝這個機會，謝謝你們的熱情，帶我進入你們的生活環境，跟你們一起改造新屋，跟你們一起玩，還有被鬼針草黏的全身都是？香腸被狗狗吃掉？……到現在還是覺得很溫暖，或許是最近疲乏生活裡拉我的一股正向能量吧！希望老屋（有斑點的房子）也能愈來愈好。一起為老屋努力的大家都很棒！<sup>16</sup>

迄至第三年，研究團隊的重點方向則是與烏來部落居民共同嘗試發展另一種經濟生活方式，亦即以社區經濟（community economy）的理念為生活導向，作為跳脫資本經濟的生活方式。因此，該團隊與居民共築及活化在地產業，如泰雅族編織文化活動，鼓勵烏來織女協力合作與技藝分享，並在國內（如該研究團隊所隸屬之大學）與國際展覽（如與北海道大學及愛努族社區）進行文化交流。

值得一提的是，當研究團隊與烏來部落面臨重大事件（如關於烏來都市計畫的社會抗爭運動）時，主要是採取陪伴與提供建議的立場。同時，該團隊也在大學校園內的通識課程上定期邀請烏來部落泰雅族人蒞校演講，介紹並說明此一議題的緣由與重要性。如前所述，實施於烏來的烏來都市計畫，長久以來是烏來泰雅居民苦悶的主要來源。<sup>17</sup> 以烏來水源特定區為例，在土地使用分區（land use zoning）上，

<sup>16</sup> 摘自該研究團隊的第二年（2015年）計畫成果報告書。

<sup>17</sup> 「烏來都市計畫」為1967年7月20日臺北縣政府工務局都市計畫課所發布實施，計畫之目的在於將烏來地區納入大臺北水源特定區的範圍。大臺北水源特定區也包含烏來鄰近的新店市、

1967年都市計畫所規劃的住宅區為21.48公頃，到了1992舉行第一次通盤檢討時，則減為11.89公頃。到了第二次及2013年第三次的通盤檢討，住宅面積維持不變，未有增加（新北市城鄉發展局，2014）。而當地政府負責規劃與執行的單位從一開始的研究規劃時，並未將泰雅族居民納入其單位中。在進行地方的說明會時，也未能有效徵詢烏來泰雅居民的意見。<sup>18</sup> 值得注意的是，此一研究規劃案的結案時間與2014年臺灣七合一選舉，恰巧又是同一年。因此，此一契機觸發了烏來當地泰雅族居民試圖以烏來所有部落集體抗爭的方式，表達其不滿並希望與政府直接對話。<sup>19</sup> 2014年3月29日抗爭事件之後，政府相關單位也發覺選前的政治氛圍趨於不利，隨即採取緩處理策略，將研究規劃案的公開展覽日期延至2014年底，以便選後再重新應對。選舉之後，確實也見地方政府與民意代表（包含原住民籍立法委員與市議員）、烏來行政單位、地方居民進行溝通與說明，針對此一公共議題進行討論，找出所有利益關係人（stakeholders）都滿意的解決辦法。

## 肆、在地取向的實踐、討論與反思

由本研究之目的與田野觀察分析可知，大學與原住民社區夥伴關係模式的建立與維持，有賴於兩者之間的互信與合作。換言之，這是一種互為主體的長期動態發展歷程，此一歷程包含一連串的矛盾、衝突、協商與妥協。經由田野實例，得知大學與烏來部落夥伴關係的實作過程，包括和諧與衝突，其中，也涉及研究倫理。例如，該團隊在與烏來部落共同合作的默契下，考量地方複雜的政經情勢，採取較為彈性的社會介入（social intervention）方式；在編織產業方面是主動及全面的參

---

石碇鄉、坪林鄉、雙溪鄉等鄉鎮。政府據以管理烏來地區的土地開發與利用，以確保大臺北地區的水質標準恆常與水源供應穩定。1979年，翡翠水庫興建，政府開始對於水源特定區範圍內的管理趨於嚴格。例如，1983年成立「臺北水源特定區管理委員會」（現更名為水資源局），對於烏來地區內居民，提出限建與禁建等多項規範；2000年，臺北縣政府與烏來鄉公所又將烏來地區細分為兩種區域：烏來水源特定區（烏來里之A部分）及大臺北水源特定區（烏來里之B部分、忠治里、孝義里、信賢里、福山里等）。因此，在烏來地區，都市計畫便分為兩種：烏來水源特定區都市計畫及大臺北水源特定區都市計畫。

<sup>18</sup> 該計畫名為「大臺北水源區整體發展與特定區都市計畫管制規劃研究案」。

<sup>19</sup> 部分泰雅居民成立所謂的Mstranan權益自救會，主導一系列的自救行動（self-protection movement），包括召開部落會議。此一自救行動隨即也引起當地居民的熱烈回應，並於同年3月29日於烏來與新店的交界處，進行烏來地區有史以來最大的社會集體抗爭事件。

與；在大學機構內開設烏來泰雅學課程方面，是積極推動的；在社會抗爭上，是冷靜以對但又時時相伴的。以後者為例，對於該團隊而言，烏來水源特定區都市計畫第三次通盤檢討是必須小心應對的公共議題。因此，該團隊評估，直接表達立場（taking side）可能不是最佳的處理方式，這是基於以下諸項因素的考量：一、在尚未釐清事件始末或是根本性因素之前，直接介入的結果恐導致與烏來當地相關的利益關係人發生對立與衝突；二、若是該團隊介入之後，使得烏來泰雅族居民從都市計畫的種種規範與限制中解套，最後的得益者（beneficiaries）究屬何者（是當地的泰雅居民或當地的非原住民）？那時也不得而知；<sup>20</sup> 三、與此同時，烏來當地居民（泰雅族與非原住民），實際上對於此一相關的議題與解套的方法及解套後的正副作用，尚未進行充分的討論，也未形成具體的共識。若貿然躁進勢必會面臨進退兩難的局面。基於上述，該團隊評估，作為一個外來的介入者，是不該也無權為烏來泰雅部落決定任何事情，但是期盼在都市計畫通盤檢討的過程中，以及更廣泛的烏來泰雅族（或原住民整體）土地議題上，是由部落自主性參與，在確保自然生態永續發展的前提下，找出兼顧符合烏來泰雅族人居住與產業發展的需求。

另外，由於此一計畫是由政府機關所補助，因此研究團隊必須定期將與烏來部落共同合作的狀況往上呈報。而政府單位則是根據此一「績效」，作為次年經費補助的依據。該研究團隊也曾對於所謂的績效評鑑制度是否會強化（或消解）研究團隊人員與部落參與者的工作士氣進行討論。在此，本研究能理解當前在全球化的脈絡下，國家為了提升競爭力，汲汲尋求新的治理方式。不過，本研究想要提醒的是，績效評鑑制度的過度強調也恰好反映稽核文化（audit culture），或是新自由主義績效責任體系（a system of neoliberal accountability），它不僅是全球的現象，也構成當前政府各部門或研究單位組織文化之一，甚至主導高等教育或各種研究計畫的發展。以英國為例，稽核文化被強制引入大學機構的結果，造成大學教職員工作量負荷過重，機構內充斥不信任感（Shore & Wright, 2000; Strathern, 2000）。Dworkin與Tobe（2014）甚至指出，此一管理邏輯反而誘使大學員工不得不玩弄制度（gaming system），使其虛報各方面的績效表現。

最後，在地取向與校園取向所蘊含的價值與教育取向（value and educational orientation），彼此之間並非是疆界分明與互斥（simultaneously boundary-

<sup>20</sup> 例如，如果使保安保護區內既有的農舍（或房舍）全面合法化，是否會產生副作用，造成外地財團資本的大量湧入，私下購買原住民的土地，進而大量開發飯店、餐廳與民宿。其結果，非但未能解決當地泰雅族的居住問題，反而造成自然資源的破壞。



maintaining and excluding)。相反地，兩者之間猶如光譜的兩端可以相互流動、變移與互用，這顯示兩者的某些部分是植基於共同的價值與信仰，如追求族群之間的關懷與尊重、社會的公平與正義等。惟在課程方案與實施上，校園取向的課程涵蓋族群、階級、性別、移民（如新住民）、弱勢團體（如特殊學生）。在地取向則強調大學積極參與社會實踐（如鄰近原住民部落或非原住民社區），履行其社會責任。

## 伍、結論

根據本研究之目的並依據文獻分析與田野觀察的結果，本研究提出以下結論：一、1960年代之後原住民高等教育的興起，是對於現代民族國家發展脈絡下的高等教育一種反思的結果之一；二、當前高等教育在地取向的發展趨勢，與原住民高等教育的發展是呈現相容的情形，例如，兩者都強調大學與社區之間應建立合作夥伴關係；三、田野觀察的實例指出，當前大學與原住民部落之間彼此合作關係模式的建立與維持，並非四海皆準，而是一個不斷摸索、反思與修正的歷程。換言之，此一歷程必須有一套明確的課程政策方向與論述，依此訂定行動哲學、行動架構與行動方案，並在實踐場域中面對各種衍生的議題不斷地檢討與修正之後，產生初步的成果，也同時進行自我批判與反思，俾以對下一階段的行動做準備。

有鑑於國外發展出大學與原住民部落的成功發展經驗（Champagn & Stauss, 2002），或是大學研究人員從事社區研究的取向與方法論議題（Lassiter, Goodall, Campell, & Johnson, 2004; Lynd & Lynd, 1929），本研究主張大學與原住民部落（或大學與一般社區）的關係不應該是主／從的上下階序關係（hierarchical relationship），將原住民視為階層結構下的被動者與配合者，而應是一種對等又互為主體的夥伴關係（equal and inter-subjective partnership relationship），促使大學與原住民部落之間保持合作的關係（collaborative relationship）。

換言之，大學與原住民部落之間友善合作關係的建立與維持，本不應將原住民部落想像為被動者的他者（passive other），而應視原住民部落為能動者（active agency），如此才能達成在烏來地區打造原住民取向（在地取向）的課程目標。尤其是當大學進入實踐場域，很多事物必須與社區共同面對與處理居民最關切的議題，如此才能在面臨不同利益關係人進行各種論辯與角力時，避免兩者因見解不同

（或處理方式不同調）產生摩擦與衝突，導致兩者關係緊張。然而，大學致力於發展與社區的夥伴關係，並非一蹴可幾，即使發展成功，也不見得能適用於其他社區，這是因為大學與社區在建立合作關係的過程中，需要考量許多複雜的因素。正因為如此，此一領域與論述方向，未來也是值得繼續深入探討的。

## 致謝

本研究感謝匿名審查者的寶貴指正與建議，以及編輯各方面的協助，深致謝忱。

## 參考文獻

- 陳東升（2013）。發刊詞。人文創新與社會實踐計畫。取自<https://www.most.gov.tw/most/attachments/df700f1e-ab1a-4b8c-a004-63ae8ac82b98?> [Chen, D.-S. (2013). Announcement. *The innovative humanities and social sciences research*. Retrieved from <https://www.most.gov.tw/most/attachments/df700f1e-ab1a-4b8c-a004-63ae8ac82b98?>]
- 國立臺灣大學土木工程學系研究所都市計畫室（1983）。烏來風景區入口地區整建計畫。臺北市：作者。[Urban Planning Studio, Graduate Institute of Building and Planning, National Taiwan University. (1983). *The rehabilitation plan of entrance area in Wulai*. Taipei, Taiwan: Author.]
- 新北市城鄉發展局（2014）。大臺北水源區整體發展與特定區都市計畫管制規畫研究案。新北市：作者。[Urban and Rural Department, New Taipei City. (2014). *The project of urban planning and control of grand Taipei development and specific designated area*. New Taipei City, Taiwan: Author.]
- 洪欣慈（2016，12月1日）。大學不再與社區脫軌！教育部規劃4億組大學在地聯盟。聯合新聞網。取自<http://udn.com/news/story/9/2140951> [Hong, H.-T. (2016, December 1). Universities no longer separated from communities! The Ministry of Education will plan to spend four hundred millions to create local alliances. *udn.com*. Retrieved from <http://udn.com/news/story/9/2140951>]
- Anderson-Levitt, K. M. (2009). World anthropologies of education. In B. A. U. Levinson & M. Pollock (Eds.), *A companion to the anthropology of education* (pp. 11-25). West Sussex, UK: Wiley-Blackwell.
- Banks, J. A. (1993). *Multicultural education: Issues and perspectives* (2nd ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Barnhardt, R. (2002). Domestication of the ivory tower: Institutional adaption to cultural distance. *Anthropology & Education Quarterly*, 33(2), 238-249.
- Campbell, E., & Lassiter, L. E. (2010). From collaborative ethnography to collaborative pedagogy: Reflections on the other side of Middletown Project and community-university research partnerships. *Anthropology & Education Quarterly*, 41(4), 370-385.
- Champagne, D. (2002). American Indian studies at the University of California-Los Angeles.

- In D. Champagne & J. Stauss (Eds.), *Native American studies in higher education: Model for collaboration between universities and indigenous nations* (pp. 43-60). New York, NY: Altamira.
- Champagne, D. (2014). Indigenous higher education. In W. J. Jacob, S. Y. Cheng, & M. K. Porter (Eds.), *Indigenous education: Language, culture, and identity* (pp. 39-62). Dordrecht, the Netherlands: Springer.
- Champagne, D., & Stauss, J. (2002). Introduction: Defining Indian studies through stories and nation building. In D. Champagne & J. Stauss (Eds.), *Native American studies in higher education: Model for collaboration between universities and indigenous nations* (pp. 1-15). New York, NY: Altamira.
- Dworkin, A. G., & Tobe, P. F. (2014). Globalization and education within a system of neoliberal accountability. *Taiwan Journal of Sociology of Education*, 14(2), 1-32.
- Engberg, M. E. (2004). Improving intergroup relations in higher education: A critical examination of the influence of educational interventions on racial bias. *Review of Educational Research*, 74(4), 473-524.
- Foley, D. E. (1991). Reconsidering anthropological explanations of ethnic school failure. *Anthropology & Education Quarterly*, 22(1), 60-86.
- Fordham, S. (2004). "Signithia, you can do better than that": John Ogbu (and me) and the nine lives peoples. *Anthropology & Education Quarterly*, 35(1), 149-161.
- Gibson, M. A. (1997). Complicating the immigrant/involuntary minority typology. *Anthropology & Education Quarterly*, 28(3), 431-454.
- González, G., & Colangelo, P. (2010). The development of indigenous higher education: A comparative historical analysis between Australia, Canada, New Zealand, and the U.S., 1880-2005. *Journal of American Indian Education*, 49(3), 3-23.
- Gurin, P., Dey, E. L., Hurtado, S., & Gurin, G. (2002). Diversity and higher education: Theory and impact on educational outcomes. *Harvard Educational Review*, 72(3), 330-366.
- Jacob, W. J., Cheng, S.-Y., & Porter, M. K. (2014). Global view of indigenous education: Issues of identify, culture, and language. In W. J. Jacob, S.-Y. Cheng, & M. K. Porter (Eds.), *Indigenous education: Language, culture, and identity* (pp. 1-35). Dordrecht, the Netherlands: Springer.
- Jacob, W. J., Liu, J., & Lee, C.-W. (2014). Policy debates and indigenous education: The

- trialectic of language, culture, and identity. In W. J. Jacob, S.-Y. Cheng, & M. K. Porter (Eds.), *Indigenous education: Language, culture, and identity* (pp. 39-62). Dordrecht, the Netherlands: Springer.
- Jacob, W. J., Lee, C.-W., Wehrheim, N., Gökbel, V., Dumba, J. D. C., Lu, X.-L., & Yin, S.-J. (2013). An organizational analysis of the World Indigenous Nations Higher Education Consortium. *WINHEC Journal*, 2013, 40-51.
- Jennings, M. L., & Collier, J. R. (2002). One university, two universes: Alaska Natives and the University of Alaska-Anchorage. In D. Champagne & J. Stauss (Eds.), *Native American studies in higher education: Model for collaboration between universities and indigenous nations* (pp. 203-227). New York, NY: Altamira.
- Johnston-Guerrero, M. P. (2016). The meaning of race matter: College students learning about race in a not-so-postracial era. *American Educational Research Journal*, 53(4), 819-849.
- Larson, E., Johnson, Z., & Murphy, M. (2008). Emerging indigenous governance: Ainu rights at the intersection of global norms and domestic institutions. *Alternative*, 33(1), 53-82.
- Lassiter, L. E., Goodall, H., Campell, E., & Johnson, M. (2004). *The other side of Middletown: Exploring Muncie's African American community*. Walnut Creek, CA: AltaMira.
- Lynd, R. S., & Lynd, H. M. (1929). *Middletown: A study in contemporary American culture*. New York, NY: Harcourt Brace.
- Maida, C. A. (2009). Expert and lay knowledge in Pacoima: Public anthropology and an essential tension in community-based participatory action research. *Anthropology in Action*, 16(2), 14-26.
- Meyer, M. A. (2005). Remembering our future: Higher education quality assurance and indigenous epistemology. *Journal of World Indigenous Nations Higher Education Consortium*, 2005, 1-5.
- Mitsuharu, V. O. (2012). The plight of Ainu, indigenous people of Japan. *Journal of Indigenous Social Movement*, 1(1), 1-14.
- Morgan, D. L. (2003). Appropriation, appreciation, accommodation: Indigenous wisdoms and knowledges in higher education. In B. Mark (Ed.), *Comparative education: Continuing tradition, new challenges, and new paradigms* (pp. 35-49). Dordrecht, the Netherlands: Springer.
- Moses, M. S. (2001). Affirmative action and the creation of more favorable contexts of choice. *American Educational Research Journal*, 38(1), 3-36.

- Ogbu, J. U. (1992). Understanding cultural diversity and learning. *Educational Researcher*, 21(8), 5-14.
- Shore, C., & Wright, S. (2000). Coercive accountability: The rise of audit culture in higher education. In M. Strathern (Ed.), *Audit culture: Anthropological studies in accountability, ethics and the academy* (pp. 57-89). New York, NY: Altamira.
- Smith, L. T. (1999). *Decolonising methodologies: Research and indigenous people*. Dunedin, the Netherlands: University of Otago Press.
- Sovern, M. I. (1966). *Legal restraints on racial discrimination in employment*. New York, NY: The Twentieth Century Fund.
- Stauss, J., Fox, M. J. T., & Lowe, S. (2002). American Indian studies at the University of Arizona. In D. Champagne & J. Stauss (Eds.), *Native American studies in higher education: Model for collaboration between universities and indigenous nations* (pp. 83-96). New York, NY: Altamira.
- Strang, V. (2009). *What anthropologists do*. New York, NY: Berg.
- Strathern, M. (2000). *Audit culture: Anthropological studies in accountability, ethics and the academy*. London, UK: Routledge.
- Toru, O. (2010). *Report on the 2008 Hokkaido Ainu living conditions survey – Living conditions and consciousness of present-day Ainu*. Sapporo, Japan: Center for Ainu & Indigenous Studies, Hokkaido University.
- Yosso, T. J., Smith, W. A., Ceja, M., & Solorzano, D. G. (2009). Critical race theory, racial microaggressions, and campus racial climate for Latina/o undergraduates. *Harvard Educational Review*, 79(4), 659-690.

( 本篇已授權收納於高等教育知識庫，<http://www.ericdata.com> )