

文化、社區與原住民幼兒教保人員培育：

以加拿大維多利亞大學的第一民族（first nation）夥伴計畫為例

張耀宗¹ 楊雯齡²

¹ 中華醫事科技大學幼兒保育系助理教授

² 中華醫事科技大學幼兒保育系講師
國立屏東教育大學教育行政研究所博士生

摘要

本文主要描述原住民長期接受漢人同化教育，導致知識主體的喪失，文化認同也跟著消失殆盡。由於台灣具有多元文化存在的事實，是一項值得自豪的珍貴寶藏；假如繼續實施一元（漢人）的文化教育，將使得多元文化所展現蓬勃生機消聲匿跡。由於幼兒教育是正式教育的前哨站，是文化認同奠基的起點，原住民如能從小接受屬於自己的文化知識，將可使文化認同有屹立不搖的基礎。假如原住民幼兒教保人員培育，能充分執行傳遞文化知識的任務，將可避免原住民遭受同化的命運。本文並以加拿大維多利亞大學的第一民族（first nation）夥伴計畫為例，提出原住民幼兒教保人員培育之啓示。

關鍵字：文化、社區、原住民、幼兒教保人員

壹、 前言

原住民身為台灣這塊土地最早的住民，由於沒有文字，導致從荷西時期開始，便開始接受來自外來統治者的殖民教育。¹這其中當以原住民接受漢人同化教育的時間最長（包括清領時期，國府遷台迄今），導致知識主體的喪失，文化認同也跟著消失殆盡。由於台灣具有多元文化存在的事實，是一項值得自豪的珍貴寶藏；假如繼續實施一元（漢人）的文化教育，將使得多元文化所展現蓬勃生機消聲匿跡。由於幼兒教育與照顧是人類心理與社會發展的前哨站，是文化認同奠基的起點，原住民幼兒如能從小接受屬於自己的文化知識（**cultural knowledge**），將可使文化認同有屹立不搖的基礎。幼兒教保人員扮演「文化傳遞者」的角色，同時，幼兒教保人員也是幼兒認同的對象之一，假如原住民幼兒教保人員能充分執行傳遞文化知識的任務，將可避免原住民遭受同化的悲情命運。

目前，有不少的高等與技職院校為原住民學生設立專班，如長庚與慈濟技術學院的護理科系、明道大學精緻農業系……等。過去在師範系統獨攬師資培育的重責時，在小學至中學的師資上，即有原住民保送生的制度存在，也出現原住民專班。²而在幼兒教保人員的培育上，雖然有原住民學生的保障制度，也有原住民的專班（如大仁科技大學幼兒保育系），但這些師資培育的過程，仍然偏重於幼兒教育與保育知識的習得，不見任何文化知識的介入。這些幼兒教育與保育的知識，其論述主體往往來自於西方人與漢人；在此，並不是為了怕落入被同化的下場，而反對原住民學生接受如此的教育，但前提應在原住民確保其主體知識論述的條件下，來接受這些外來者的知識，進而促進自己部落與社區的良善發展。主體的確立有一部分在於文化知識的奠基，假如預備從事幼兒教保工作的原住民學生，能夠在學習幼兒教育與保育知識之外，進一步與文化知識做一結合，可及早於學前階段建立孩童的文化認同，避免原住民一再遭受被同化的宿命。

本文所指涉的幼兒教保人員，除了是擔任幼兒園所之保育員，與保母外，也可為課後照顧人員，甚至是社區青少年與家庭的照顧人員。其最後目的在於形塑社區照顧體系，促進兒童與青少年正常發展，避免產生社會問題。底下將從認同與文化知識，文化與社區，加拿大維多利亞大學的第一民族（**first nation**）夥伴計畫，及對於台灣原住民幼兒教保人員之啓示等四部分分別論述，以便從原住民的主體重建中，藉由文化知識的確立，以型塑知識發聲的管道，進而能建構具有原住民文化特色的幼兒教保人員培育的途徑。

貳、 認同與文化知識

人自呱呱落地後，即時時刻刻處於認同（**identity**）的找尋。認同當然與文化

¹ 荷西時期，台灣原住民即開始接受荷蘭與西班牙傳教士的宗教教育；尤其是荷蘭傳教士引進的羅馬拼音字母，讓西拉雅族的原住民擁有能拼寫自己語言的「新港文書」。

² 例如過去的屏東師範專科（現國立屏東教育大學的前身）時代，即有全台灣各地的原住民學生集中於此，並成爲一個全由原住民學生組成的班級。

有關係，在屬於自己族群文化背景之下，認同的建立自然而生，不會產生認同的衝突。

如果沒有相應程度的潛在情感承諾（我將證明其起源大多是無意識的），意義的認知框架就不會創造出那種信念。而信念、希望和勇氣都與這種承諾相關聯（趙旭東、方文譯，2002：36）。

由於經驗的類似性，孩童運用其背景知識（background knowledge）不會發生障礙，能在自身文化中獲得認同，跟族群形成情感上的聯接；也在此衍生出意義的指涉系統，對任何事務的認知全然從文化生活的角度出發，以建構其意義。就如布迪厄（P. Bourdieu）所言：

社會行動者往往將世界視為理所當然的，接受世界的現狀，並覺得它是自然而然的，因為他們的心智是根據認知結構構建立的，而認知結構正是來自於這個世界的結構；恰恰基於上述這樣的事實，社會行動者持有一套基本的、前反思性的假定；我用「認可」（recognition）這個術語，所指的就是這套假定（李猛、李康譯，1998：222）。

行動者（agent）認識這個外在世界，是以前其先前的認知結構來形成意義。「基本信任的建立是自我認同的精緻化，同樣也是與他人和客體認同的精緻化之條件」（趙旭東、方文譯，2002：39）。在自己所屬的文化氛圍之下，當然會對族群產生信任感，認知結構不會產生衝突，進而架構一個安全的心理環境。

對於原住民而言，如果原有文化持續延續，認同就不成爲問題。但事與願違，少數民族注定須承受被殖民的宿命，教育也被算是殖民的手段之一。當原住民遇到課程裡，所呈現的是與自己相異的文化符碼，因與自己的經驗不同，自然產生認同上的衝擊。由於教科書是一種「正統」的象徵，其所呈現的「意象」（image）當是無可比擬地崇高無上。而正統課程所呈現的文化內涵，在目前強調族群平等的環境下，較不會出現貶抑少數族群的狀況；但課程內強調正確知識的前提下，原住民學生卻潛在地產生自己的傳統文化較爲落後的認知³。在「優/劣」的對比下，原住民逐漸認同課程中的知識，但這些知識背後呈現的價值，全然是漢人或西方的文化思維。

當課程全然佈滿異文化的空間，原住民學生脫離自己熟悉、安全與親近的文化環境，內心油然而生無知、惶恐，甚至是焦慮，導致認同產生混淆。在漢人主導的課程下，課程內的知識一直是「說話者」（speaker），而原住民學生永遠是「聽話者」（listener），扮演被移植灌輸知識的「客體」（object），根本沒有任何知識

³ 當原住民學生認同以漢人價值觀所組成的課程爲正統，且同時接受漢人教師的教導，有可能認定漢人的教師具有詮釋與傳授課程的能力，對於原住民教師則不作如是觀，這個可能現象值得進一步研究。

詮釋的權力，只得默默地被宰制。⁴

或許，某些課程制定者會說我們的課程，已經屏除許多不當的意識型態，對原住民展現不少善意的回應（如抽掉諸如「吳鳳」此類的教科書內容），自然科學的課程盡量以事實為主，以「價值中立」（value-free）為目標。但不要忘了現成的教材，仍是以「中文」為敘述的工具，這不免形成一種符號暴力：

符號暴力是通過一種既是認識，又是誤識的行為完成的，這種認識和誤識的行為超出了意識和意願的控制，或者說是隱藏在意識和意願的深處（李猛、李康譯，1998：227）。

當原住民「誤識」（miscognition）由漢人所編輯的課程後，勢必放棄自己文化的一切。為了獲得向上流動（upward mobility）的機會，原住民必須認同「正統」的課程，採取與漢人相同的「資本」策略，如在語言資本上須採用漢人的語言，於是乎逐漸習得與漢人相同的「慣習」（habitus）。

步入由異文化組成的課程中，所謂「調適」（accommodation）與「適應」（adaptation）等心理機制，最後都變成被同化（assimilation）而已。「原住民已經有一段很長接受教育計畫的歷史，然而這些計畫的主要目標是同化，而不是增能（empowerment）」（Ruttan，2000：4）。教育的目的本應是完成自我人格的建立，而這人格背後應有文化的組成，才能實現增能的目標，然而沉浸在強勢文化的泥淖下，原住民一個一個成為異族人，成為自己文化的「他者」（others）。

教育是形成認同的重要手段之一，臺灣如果有多元族群文化並存的事實，那經由在課程呈現屬於自己的文化內容，當能促進認同的建立。如果課程永遠獨尊西方自然科學的觀點，或是漢人的價值觀，只會將原住民特有傳統文化智慧白白地埋葬，失去多元觀點可以提供的多元選擇機會。課程之中如能多元文化觀點並存，除了有助於原住民維持其認同外，也讓原住民感到自己的文化與其他文化是處在平起平坐的地位，能培養民族的自信心。除此之外，多元文化觀點並存也可呈現課程是一對話空間，教室成為一對話的空間，而不是宰制的片面立場，每個文化可在課程中找到位置發聲。透過不同知識間的對話，不同文化背景的學習者，可以增進人際溝通的技能，減少成見與誤解的發生。

作為個體，我們不能「創造歷史」，但如果忽視我們內在的體驗，我們就會被宣告重新成為不真實的特性的囚徒，因為它們是發源於他人（尤其是兒童期）所強加於我們自身的情感和過去的情境（趙旭東、方文譯，2002：75）。

如果原住民學生所接受的全然是外來者的經驗內涵，便失去自我認同的敘事

⁴ 知識詮釋權在於每個人能就自己的經驗，來闡釋（interpret）其所見到的現象。由此衍伸至知識對話能力的建立，藉由跟其他知識間的對話辯證過程，逐漸形成自己的知識觀，也獲得自身的解放，擺脫愚昧的圈禁。

得以展開之渠道，而失去建構「理想自我」之機會，而這正是自我認同的核心部分（趙旭東、方文譯，2002：62）。現行的課程對原住民而言，是一種不真實的體驗，是失焦的旅程。

由上述的討論中，其實可以見到文化知識對於認同建立的重要，特別是對於居於少數的原住民而言。一般而言，屬於漢族的幼兒教保人員，對於原住民的文化知識，大多欠缺深度的理解。⁵如果讓漢族的教師來從事原住民幼兒的教育活動，其在文化認同奠立的效果上，當然比不上原住民籍的教師。「**教師只知道些許學生背後的文化，無法將學生所擁有的知識，連接至學校所想要教的知識**」（Téllez，2004：46）在幼兒教育階段，藉由師生之間文化上的緊密性（familiarity），教師擔任「文化傳遞者」的角色，將可順利發揮其效果，讓原住民幼兒得以及早建立文化上的認同，而不至於在學校教育所承受的只是被同化的教育而已。

K. Téllez 對於未來需要面對拉丁美洲裔的師資培育，提出職前教師本身的「族群性」（ethnicity），不應該改變師資培育者協助這些職前教師瞭解學生的努力；師資培育者應該致力於提供有效的方法，讓職前教師更了解拉丁美洲裔的學生；提供機會給職前教師，讓他們能獲得相關的文化內涵，並給予一個論壇，讓他們夠討論及整合新文化的理解，以符應學校的狀況（Téllez，2004：52）。K. Téllez 的這些建議，其對象是針對所有不同文化背景的職前教師；對於從事幼兒教育與教保工作的原住民教師而言，其實也是適用。然而，假如所面對的是原住民兒童與青少年，原住民教師比起漢人教師，更能提供自己在接受教育過程的親身經驗，這些教育的反思經驗，其實可以讓原住民兒童與青少年避免再受同化教育的痛苦。

參、 文化與社區

通常「社區」（community）這個詞是用來跟「城市」（city）作一對比，隨著產業革命與資本主義的興起，帶動大量的人口集中在特定的區域，也就是都市的興起。在十九與二十世紀交替時，都市理論家（如托尼斯（Tonnies）和齊末爾（Simmel））拿城市生活來對照村落共同體（community，德文為 *Gemeinschaft*）的感覺，在社區裡每個人彼此認識，知道對方的工作、生平與個性（王志弘、余佳玲、方淑惠譯，2004：71）。既然是社區是一「共同體」，即有休戚與共相互扶持的情感存在，也孕育共享的價值與信仰。

如果將社區延伸至「社群」的概念，「**處於相同文化社群中人們彼此擁有共同的文化、語言與歷史，正是這些東西規定了他們的文化成員身份（culture membership）**」（應奇、葛水林譯，2005：129）。由於，現代的行政區域劃分結果，造成社區不再有昔日之水乳交融之氛圍，只是人口移動與行政區劃下的結果。但對於台灣的原住民社區而言，雖然從日治時期開始即有「集團移住」之措

⁵ 對於原住民的印象，流於表面的常只是認定他們很會唱歌跳舞，在部落裡常舉辦豐年祭等的活動，缺乏對原住民文化內涵中的自然觀、祭儀、狩獵型式……等的理解。

施，無可否認地是就「社群」的涵義來看，原住民社區的成員具有共同的文化、語言與歷史，沒有受到外力的破壞。從「文化社區」(cultural communities)⁶的觀點來看，可辨識的族群與文化標誌，讓原住民社區與外在世界（漢人聚落）間有一明顯之界線。

從荷西時期開始直到清領時期，原住民的聚落是以「社」為單位，例如西拉雅族的新港社，巴宰族的岸裡社。而這些被指稱的「社」，往往是以最大社為代表，而其下仍有些小社，例如岸裡社下就有大社、岸東社、岸西社與岸南社（陸傳傑，2003：127）。如果按照這些「大社」的意涵，其實相當於人類學上「群」的概念，介於「族群」與「部落」之間的中介單位，例如新成立的賽德克族底下又分為德奇塔雅群（Tak-Daya）、道澤群（Toda）與土魯閣群（Turuku）（鄧相揚，2004：8-9）。但隨著日治時期殖民國家的統治力量進入部落的結果，透過人類學家的研究分類，原住民開始有了「種族」的名稱，為了管理的方便，而將傳統的散居形態轉而集居形式。經過殖民者地圖化的空間運作，原住民開始居住於具現代化意涵的聚落內，是一種殖民國家行政區劃下的結果，接受較有效率的掌控。

時至今日，原住民村落早已賦予「村」這種名稱，同樣的也符合「社區」的劃分。如果就「社區」的涵義來看，如前所述原住民社區具有族群與文化的識別標誌，經過長時間的聚集，社區早已形成穩固的凝聚力，更不用說是具有共享的價值與文化。社區如能成為社會發展的基本單位，原因在於其呈現行為的一致性與集體性，傳統的社區具有自給自足的能力，現代化的話語即是具備自主性格，近年來流行的「社區總體營造」，便是基於社區如此的自主性格。因此，以「社區為本位」(community-based)的政策實行方針，主要是以社區作為政策施行的單位，較能貼近在地的需求，且能收到政策的效果。

雖然，以「社區為本位」的政策施行，能夠呼應在地的需求；但從文化的角度來看，在地需求能被滿足，也在於政策的文化意涵，與對象是一致且能相互溝通。當國家機器為優勢族群所掌控，與社區的民眾操同樣的語言、文化與價值，政策是不需要任何解釋的過程，即為社區民眾所理解。對於社區成員係由少數族群組成的原住民社區來說，政策的實施常常是「同化」的代名詞，以教育為例，教科書所充斥的往往是以漢族為中心的思維，原住民只佔極少的比例。教育是如此，更遑論其他的政策作為。為了展現原住民社區的主體性，當政策以「文化社區」作為施行的對象，應該重視政策對話的過程，以保有原住民社區的自主性，作為政策思維的起點。然而，更為合理的方式是由原住民文化社區作為「發聲」的主體，自己構思政策的方針，而政府只是作為輔助的對象，不再淪於過往「被同化」的窠臼。

為了幼兒托育津貼政策，內政部兒童局建置社區保母系統，在網路設立全

⁶ 'cultural communities'這個詞有「文化社群」的涵義，雖然組成文化社群的元素相當多，如擁有同一宗教信仰者，可能就是一文化社群。但對台灣原住民來說，文化社群可能等同「族群」(ethnic groups)，如布農族就是一文化社群。但就本文的意旨，如果政策的施行是以「族群」為單位，可能忽略了族群在特定空間與生態的特殊性，為了維護如此的特殊性，並讓政策貼近在地的需求，姑且將'cultural community'譯為「文化社區」，以突顯社區的文化特性。

國保母系統（網址：<http://cbinursery.ntcn.edu.tw/>），可見幼兒托育、兒童與青少年的課後照顧等教保工作，是需要以社區作為政策施行的基本單位，也才有其可行性。同樣的道理，原住民社區的相關教保工作，更需要以社區為單位來實施；然為避免以往的沉苛，必須重視原住民維護族群文化的需求，而非以往丟糖果式的思維。因此，除了透過政策的對話外，應改變以往的「由上往下」(top-down)，轉為「由下而上」(bottom-up)的政策運作方式。其中，在於原住民應提出自身的要求，政府只是扮演資源提供的角色，如此才能避免政策施行而破壞了原住民的文化。

肆、 加拿大維多利亞大學的第一民族 (first nation) 夥伴計畫

在以原住民文化社區作為政策發起點的思維中，加拿大維多利亞大學的第一民族夥伴計畫 (First Nations Partnership Programs) 可做為我們的範本。⁷加拿大是英國的殖民地，其境內原本就有相當多的原住民族群，而「第一民族」⁸即是指這些原住民族群。當原住民學生接受以西方歐洲 (Euro-western) 價值為主體的教育，經常面對文化認同及主體性喪失的困境，在這樣的以優勢族群為主、和被殖民與被同化的教育體制下，常造成原住民學生的高休學率、低自尊、不認同本身文化等效應。而接受優勢族群安排下教育的結果，是這些學生學校畢業後，不願回到自己出生地，而選擇留在城市就業。底下就第一民族夥伴計畫的內容分項說明：

一、 計畫背景與社區導向

這個計畫主要起源於位於加拿大中部的青草地部落議會(The Meadow Lake Tribal Council)，於 1989 年所提出的要求。這個部落議會需要自己的社區成員接受兒童照顧的訓練，同時確保他們自己的文化實踐、價值、語言和靈性 (spirituality) 能夠繼續發展。因此，他們拒絕主流的訓練計畫，而以社區為基礎的訓練模式，以及整個在整個訓練能有文化的呈現。於是他們跟維多利亞大學形成夥伴關係，發展一種確保社區的文化再現的課程，這種新創的課程模式稱之為「生成式課程模式」(the generative curriculum model) (取自網址：<http://web.uvic.ca/fnpp/fnppov.htm>)。這個計畫到 2004 年止，已經發展出 10 個伙伴關係 (Ball, 2004: 1)。這個伙伴計畫是激勵「文化社區」在其地理位置內參與訓練計畫，並在帶入文化內涵與考量社區生活特殊性之下，於訓練課程的設計與教學上扮演主動的角色。

關於「生成式課程模式」的內涵為 (取自網址：

⁷ 第一民族夥伴計畫 (First Nations Partnership Programs) 可進入加拿大維多利亞大學 (University of Victoria) 網站閱覽，網址為 <http://web.uvic.ca/fnpp/fnppov.htm>。下文所敘述之「第一民族夥伴計畫」，是參考網站內容所寫成。

⁸ 「第一民族」(first nation) 在加拿大是指印地安人或原住民。

<http://web.uvic.ca/fnpp/fnppov.htm>) :

- (一) 雙文化的。
- (二) 在社區寬廣的生態內建構兒童。
- (三) 仰賴社區知識、觀點、以及長老和社區的有識之士所貢獻的經驗。
- (四) 經由這個計畫所引發的社區進一步發展，全然是由社區所推動，如有需要也獲得來自一個大學團體的支持。

由於計畫集中在兩代之間 (intergenerational) 的教與學，文化知識經由長老傳承給年輕的一代，因而有了「文化復原」(cultural healing) 的效果。學生、教學者、行政人員與長老們，在年長與年輕的兩代之間，形成重要的關係，珍貴的智慧與經驗在課堂上傳授給年輕的一輩。在大部分的社區中，長老們因為如此的傳承，而重新成為受尊重的教師與指導者。由於「生成式課程模式」的後現代價值 (post-modernist values)，和建構主義式的方法論 (constructive methodology)，每一個夥伴計畫皆有一些特殊的方式，孕育出特定第一民族文化、在地化與個人參與的特徵。然而，社區的支持，和「生成式課程模式」的生態和雙文化原則，已經引導每一個夥伴計畫，是每一個計畫成功的決定因素 (取自網址：<http://web.uvic.ca/fnpp/fnppov.htm>)。

二、計畫哲學

生成式取向對於能力建立的明確特徵如下 (取自網址：<http://www.fnpp.org/ppps.htm>) :

- 帶教育與訓練與訓練給學生，而不是需要他們離家去參與訓練計畫。
- 主張「不知道」(not knowing) 的力量，在這條路上較不像是建好供人旅行用的；不是維持殖民者「知道」(knowing) 什麼對原住民最好的傲慢假定。⁹
- 尊重社區孕育的文化，視為一種有價值的知識來源，而不是傳授在兒童照顧與發展上，西方歐洲理論和研究的權威。
- 教學與學習是基於多種聲音的考量，而不是主要仰賴對於兒童與家庭，宣稱「普遍」(universal) 真實和「最佳範例」的現代主義者取向。
- 在每一個計畫設計與傳授的階段中鼓勵參與式的進程，而不

⁹ 筆者對於這兩種認知的方式，並沒有相關的參考文獻可以佐證。初步的理解是「知道」(knowing) 是殖民者提供知識來讓被殖民者「知道」，被殖民者只要按照「知識」的指示，即可安身立命。至於，「不知道」(not knowing) 強調學習是需要依賴脈絡，每一種脈絡與情境都是特殊的，皆有其特定的解決問題方式，沒有一種知識可以普遍地應用在所有的情境。

- 是提供由幼兒教育「專家」事先包裝好的課程。
- 對於學生與社區，致力於有意識地提供社會包容，而不是接受常常是優勢文化強加於較弱勢者的獨斷性。

第一民族夥伴計畫中的課程，是由合作的大學團隊與社區共同建構。一種「兩者/和」(both/and)的取向，是如此觀念的特徵，傳授的知識與實踐是基於社區兒童與家庭的需要，而不是全然由大學團隊所提供。由於關注原住民社區的需要，意味社區成員可以說出他們所關心之事與喜好（取自網址：<http://www.fnpp.org/ppps.htm>）。

三、生成式課程模式

由於生成式課程模式是一種建構主義式的實踐，是透過社區與大學兩者之間的對話、辯證而成，由此也形成互惠關係。這種課程模式是奠基於以文化為基礎的知識，而此知識是在第一民族的社區孕育而成，不全然接受主流的西方歐洲知識，而是需要經過批判的轉化（critical transformation）。生成式課程模式的原則如下（取自網址：<http://www.fnpp.org/gcm.htm>）：

- 在社區的基礎上，支持社區的行動。
- 宣傳尊重「所有的方法」(all ways) (多元文化的投入)。
- 借助社區和個人的優勢。
- 確保一種寬廣的生態觀點（在社區與家庭中兒童的覺知）。
- 提供教育和職業階梯給學生，確保這個課程能全然應用在未來的研究與實踐。
- 致力於一種雙文化課程的共同建構，在此長老和社區有識之士是主要成員。
- 當眼前的焦點是幼兒的照顧與發展時，提供寬廣的兒童、青少年、家庭和社區基本的服務方式。

由於，第一民族本身沒有文字，全然是靠口傳來從事文化傳承，來自社區的文化知識並無法以教科書的形式出現。正因文化素材沒被「教科書化」(texted)，可隨著不同的文化報導人(cultural informant)而有不同的教學素材，進而貼近社區的文化生態。生成式課程模式也鼓勵學生進行回饋，在班級討論、活動的設計與進行中，反省來自長老和教學者的話(Ball, 2003: 94)。同樣地，本模式中的教學者是學習的促進者，不是知識的傳播者(Ball, 2003: 98)。

四、計畫的成效

此計畫的直接成效如下（取自網址：<http://www.fnpp.org/progout.htm>）：

- 提升自尊。
- 恢復文化的認同與驕傲。
- 增進親職的效能。
- 對於他們的能力，有更大的自信成為兒童照顧與發展領域的學習者與領導者。

有 86.4%的學生完成一年的全時學習，並獲得英屬哥倫比亞省衛生部的幼兒教育證書。77.3%的學生完成兩年的學習，並獲得兒童與青少年照顧的文憑。95%的學生留在他們自己的社區。65%的畢業生進入新的兒童、青少年和家庭的課程計畫。13%的畢業生成為服務計畫的一員。11%的畢業生繼續接受大學層級的教育（取自網址：<http://www.fnpp.org/edout.htm>）。

伍、 對於臺灣原住民幼兒教保人員培育之啓示

如果第一民族夥伴計畫如同其所宣稱的成效，這個計畫的成功之處在於：

- 一、 以文化知識為基礎，但不排斥來自西方的教保知識，形成雙文化的知識核心。兩者之間透過辯證、對話、互惠的過程，讓知識脈絡化（**contexted**）、在地化（**localization**）與本土化（**indigenous**），而符合社區需求，確保文化的自尊。
- 二、 以社區為本位，在地需求為核心，社區為政策設計與施行的主體。將教室設置於社區之內，以社區長老與有識之士為師資，學生來自於社區之內，因而造就夥伴計畫之成功。

臺灣陸續通過〈原住民族教育法〉與〈原住民族基本法〉，在保存原住民權益的法制上，算是邁進一大步。然而，在實行原住民族自治之事項上，仍需法律定之，不像加拿大第一民族早已獲得自治權。如果原住民社區能夠在政策的推動上具有發聲權，甚至是主導權，對於社區照顧體系的建立，將保有其主體地位，不再淪於被同化、文化失落的窘境。

其次，目前成立「原住民專班」的方式，是將原住民學生脫離部落的脈絡，導致學生畢業後不回部落貢獻己力；當然，基於成本考量，這種方式也是不得不的做法。由於，教保工作大多是以社區為範圍，例如父母想托育幼兒，必然是就近找社區保母。因此，目前在教保人員培育的可行做法上，可參考勞委會委託職業工會辦理的保母核心課程班，將其拉至原住民社區辦理。除了協助有意願從事保母工作的原住民考照外，也可就近融入文化知識的內涵，造就具原住民特色的幼兒照顧知識。

「原住民專班」的規劃出發點與內涵¹⁰，仍是由大學來主導，而目前的大學仍然是現代知識的匯集點，對於原住民文化知識具有不上檯面的心態，或只是當成觀光櫥窗式的展示。如能將課程規劃權交由社區主導，雖然效率不會那麼地好，但較能符應社區的需求，且能建構一個屬於原住民的觀點，並以此來認識外在世界。

總結上述，目前原住民幼兒教保人員的培育上，較可行的做法在於一些進修訓練性質的課程，能夠在原住民社區開設。在課程的規劃上，能夠納入文化知識，尊重社區的想法。如果能委託原住民社區發展協會，辦理相關的教保人員培育計畫，並請大學作為其計畫夥伴，如此比較能夠貼近社區的需求。

陸、 結語

從上述的分析中，想要避免原住民重蹈被同化的宿命，必得從主體地位的恢復著手，讓原住民能夠從自己的背景文化出發，重新展開知識的論述。當原住民得以恢復其自主的觀點後，台灣文化的多元性才能展現其璀璨光華的一面。多元的觀點並存於課堂之中，進一步可以形塑知識分享理解的態度，而不致產生知識上的「沙文主義」。

認同有很多的組成，文化認同是其中的一部份。過去的原住民文化常被認為落後原始的象徵，現今則淪為觀光的資源之一；而原住民本身的文化知識，則也被認定是迷信的圖騰。但隨著現在西方科學的極度發展，雖帶來無限的樂觀，但某些地方卻也陷入瓶頸，需要靠著向原住民知識尋求解決之道。任何文化的創生與演化，靠著是文化認同的確立，藉著自身的背景知是去認識外在的世界，在與不同知識間的互動下，反思自身的文化發展，而不只是一味地被優勢文化同化而已。

為了確保原住民的文化認同，有必要從幼兒教育與照顧的階段做起，而幼兒教保人員的培育則成為一大關鍵。假如從事原住民幼兒教保人員，懂得文化知識，對於幼兒本身文化認同的建立是有所助益。借助加拿大第一民族夥伴計畫的實際經驗，原住民幼兒教保人員培育，有必要採取專班的方式，並且是與部落社區之間作緊密的結合，這也可作為台灣未來之原住民幼兒教保人員培育的可行途徑之一。（本文原篇名〈文化、社區與原住民幼兒教保人員培育〉，曾發表於美和技術學院舉辦之「2009 南台灣社會服務產業學術研討會」，2009 年 5 月 22 日。）

¹⁰ 有的「原住民專班」是出於給予原住民學生一技之長，雖然立意良善，但學生畢業後的工作機會仍然是在平地，有可能造成部落的空洞化。如同政府規劃的自由貿易區，給予原住民一定百分比的工作保障，不可避免地會形成部落人才的流失，造成文化傳承上的困難。

參考書目

- 王志弘、余佳玲、方淑惠（譯）（2004）。Mike Crang（著）。文化地理學（*Cultural geography*）。台北市：巨流。
- 李猛、李康（譯）（1998）。Bourdieu, P & Wacquant, L. D.（著）。實踐與反思---- 反思社會學導引（*Pierre Bourdieu and loic Wacquant: An invitation to reflexive sociology.*）。北京市：中央編譯出版社。
- 陶東風（2000）。後殖民主義。台北市：揚智文化。
- 陸傳傑（2003）。裨海紀遊新注。台北市：秋雨文化。
- 張君玖（譯）（2001）。J. Storey（著）文化消費與日常生活（*Cultural Consumption and Everyday Life*）。台北市：巨流圖書。
- 趙旭東、方文（譯）（2002）。A. Giddens（著）。現代性與自我認同：晚期現代的自我與社會。台北縣：左岸文化。
- 鄧相揚（2004）。霧社事件。台北市：玉山社。
- 應奇、葛水林（譯）（2005）。Will Kymlicka（著）。自由主義、社群與文化（*Liberalism, Community and Culture*）。上海：世紀。
- Ball, J. & Pence, A.（2001, April）. *Constructing Knowledge and Training Curricula about Early Childhood Care and Development in Canadian Aboriginal Communities*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Seattle, WA. From ERIC ED 451995.
- Ball, J.（2003）. Incorporating indigenous knowledge in post-secondary teaching. In M. Cherian & R. Y. Mau（Ed.）, *Teaching large classes: usable practices from around the world*（pp.84-101）. Singapore: McGraw-Hill Education.
- Ball, J.（2004）. First nations partnership programs: Incorporating culture in ECE training. *The Early Childhood Educator, spring 2004*, 1-5.
- First Nations Partnership Programs: Overview*（n.d.）. Retrieved April 1, 2009, from <http://web.uvic.ca/fnpp/fnppov.htm>
- Ruttan, L.（2000）. *Issue in shared schools in mixed aboriginal & non-aboriginal school systems*. Abstract from: ERIC ED455055.
- Télliez（2004）. Preparing teachers for Latino children and youth: policies and practice, *The High School Journal*, 88（2）, 43-54. From ProQuest Education Joournals.
- Zarry, L.（2002）. A multicultural science curriculum: facts or fantasy?. *Educational Research Quarterly*, 25（4）, 3-10.

**Culture, Community and Indigenous Early Childhood Teacher Education :
First Nations Partnership Programs as an Example**

Abstract

This writing is mainly to describe that Taiwan indigenous people have been accepting assimilated education through Chinese education for a long time. They lost their epistemological subject and cultural identity under official education. Due to multicultural fact in Taiwan, it is a precious treasure. If keeping on one dimension cultural education, we may interrupt the vividness of multi-culture. Because earlychildhood education is a starting point for schooling and the foundation for cultural identity, if indigenous children could accept their cultural knowledge from childhood, it would build the foundation of cultural identity in their minds. When indigenous preschool teachers transmit cultural knowledge to children sufficiently, it can avoid indigenous people to accept assimilated education again. In this writing, and First Nations Partner Program of University of Victoria of Canada as an example, and finds out how to implicate on indigenous early childhood teacher education.

Keywords: culture, community, indigenous, early childhood teacher education.