

(肆) 從文化意涵探討原住民親職教育推動策略：轉化學習觀點

Research In Aboriginal Parents Education From Culture Meaning:A Viewpoint Of Transform Learning

作者—陳麗文（國立政治大學教育系博士生）

摘要

「就因為我們寧願背負著文化傳承，一個文化的延續...就因為我們不願失去身上血液的意義，...我們要找尋那祖先留下的痕跡，讓自己腳印，附合在祖靈所走過的腳印上...」（部落的馬阿楚輔，引自撒可努，2001，94）。

族群自覺與文化傳承再認同的現象，影響著原住民父母的文化特質與自我評價；原住民父母的親職教育信念，深受自我認同、文化脈絡與生活價值觀念之影響並且透過身教與言教，在生活中傳遞給子女；因此，在探討原住民親職教育推動策略時，須先考量族群脈絡與文化社會的差異性。

本文以生命史的研究方法，探討原住民親職教育推動策略，透過個體與其生存時代的歷史關係，嘗試發覺社會脈絡的影響性；受訪者的生命經驗在不同主客觀條件下，透過實踐行動產生策略性的調適；轉化學習不僅限於個體內在概念架構的檢視，其亦包含內在情緒、情感、價值、信念的統整以及心智結構的再建構；轉化學習亦透過個體的實踐行動來檢驗其有效性，並且藉由原住民父母親自我反思能力的增強、情緒壓力的紓解以及溝通技巧的演練，將可強化原住民父母的親職教育能力。

本研究關注：(1) 原住民父母如何詮釋「家」、「自我認同」與「族群背景」的弱勢與限制；(2) 原住民父母親如何詮釋「親職教育」意涵，並且在轉化學習歷程中所面臨的問題與共同關注；(3) 藉由原住民父母親職教育知能的轉化學習，探究親職教育後續推動工作的實踐策略。

研究結果發現：在知識建構過程中，個體彼此相互影響並且在面對歷史、社會與其他跨文化議題時，當建立更具包容性的詮釋；所以在研究「原住民親職教育」的實施內涵時，應先理解「家」對原住民「族群傳承」的意義，以及原住民族群對於「家人」與「家屬關係」的特殊詮釋。

透過原住民父母親自我意識的覺醒，藉由不同觀點的對話與辯證，將可協助原住民父母親了解不同經驗、偏見、歧視與價值的差異；以及如何在日常生活經驗中，將自身的價值信念與族群文化意涵，透過身教與言教代代傳承給子女。

關鍵字：原住民、親職教育、轉化學習

Abstract

This text is with the research approach of the life history, to research aboriginal's parent education and promote tactics. Through individual's historical relation of the times, try to discover the influence of the social train of thought.

This research pays close attention to:

1. How the aboriginal parents annotate the weak tendency and restriction of 'the family', admit oneself and ethnicity's background.
2. How the aboriginal parents annotates 'the parent education' meaning, and the problem, with paying close attention to the course of studying.
3. By the study of the aboriginal parents, probe into family's educational work practice tactics.

Key word : aboriginal, parent education, transform and study

一、研究背景與目的

本文藉由原住民傳統家族與社會變遷、父母教養態度與親職知能等背景的探討，嘗試建構原住民親職教育的意涵以及轉化學習的推動策略，茲分述如下：

(一) 原住民傳統家族與社會變遷

傳統原住民的家族社會，大多以族人聚落的番社為中心，並且由幾個番社形成一個部落；部落的構成有下列幾個類型：泰雅族以血親族群構成部落的基礎，布農及鄒族以父系氏族為部落構成基礎，阿美及卑南族以母氏族及年齡組織為基礎，排灣及魯凱族則以貴族地主系為中心的部落（黃坤祥，2002）。每個族群皆有獨特的社會文化與家族結構，例如：排灣族乃並系世系，長嗣繼承並且視承繼者性別而行嫁娶或招贅婚；魯凱族乃並系世系，其社會組織的特性為貴族階層；雅美族乃雙系世系，其婚姻制度則無所謂嫁娶或招贅；而泰雅族則為雙系世系，幼男繼承，其社會組織的特性為祭團組織。王應堂在〈棲居、聚落保存與歷史重建：魯凱族好茶的個案〉一文中，提到「將家屋人格化」的原住民文化：

奧威尼帶著兩個孩子，在尚未修建的家屋前說：「這是你們的家，不要讓他很孤獨，沒有火。」其將家屋人格化是因為有生命在那裡，不要讓他孤獨；而在黃昏的家中生火，則進一步溫暖逝去的祖先與室內空間，形成一種等待的準備狀態，因為它等著家人回家...。(王應堂，2000：162)。

原住民傳統的生活方式簡單而原始，對於飲食、衣著與居住等較不講究；許多父母為了努力工作賺錢，對於養育兒女的知識相對地較為淺薄，孩子長大後多會帶男孩到山間、河邊教導打獵、捕魚的方法，藉以鍛鍊體力與膽識；女孩則教與紡紗、織布、裁縫等技巧，或是帶到田間教授耕耘。然而，隨著台灣地區工業化與都市化的快速發展，原住民傳統文化與社會結構已明顯受到衝擊，例如：世系制度以母系社會為主的阿美族，因受到社會變遷與漢人文化的頻繁接觸，傳統以女性為主的分工基礎已瓦解（鄭香妹，1992；黃美英，1997）。王應堂在〈棲居、聚落保存與歷

史重建〉文中，引用魯凱族人奧威尼，想起父親的叮嚀及自身的深刻體會，認為文明彷彿大洪流是無情的：

魯凱族人奧威尼從出生到青少年時期，生活於石版屋與傳統文化中；當時已有基督教及國民教育等外來文化進入，這些異文化的接觸，形成奧威尼探索外面廣大世界的願望...；想起父親的叮嚀，奧威尼：「我老爸常說：北武山流下來的水是公的，不可貿然接觸，以免生命危險。我則深刻體會：文明的大洪流是無情的，不可貿然下去游，以免回不來...。」(王應堂，2000：161)。

即是說，原住民族群有其獨特的社會文化與家族結構，然而，隨著工業化與都市化發展，其傳統文化與社會結構明顯地受到衝擊。

(二) 父母親的教養態度與親職知能

高淑芳(2001)在〈原住民教育調查統計報告〉中指出：目前在原住民社區的學校通常地處偏遠、幅員遼闊，導致各項活動無法彰顯其功能；而原住民國民中小學設備較欠缺，其中的教育人員多數為非原住民族籍，教師異動頻繁，師資多數係代課老師；因此，在推動親職教育活動上，其效果亦受影響。許多學校忽略家庭與社區的力量，或是校長態度傾向有條件地支持家長進入學校，以及彼此對於參與的方式，缺乏合作與了解之共識；再加上長期以來學校對於孩童的教育，一直處於獨立運作的封閉狀態，無法適應突如其來的開放，更擔心遭到批評與干預，影響教育領導權威。因此，許多學校在進行社區家庭的互動活動時，往往流於形式或僅止於配合上級指示辦理，而家長的參與興趣亦不高；李瑛在〈成人學習本土經驗的實踐〉中，提到一個原住民的求學心聲：

「我父親並不主張我讀書，父親有很多朋友讀書很多，後來在政府單位工作，但是卻佔族人便宜，而不是幫助自己的族人，父親因而很生氣，認為書讀多了也沒用，像他們那樣更糟糕；因此，父親希望我務農，不過母親卻希望我多讀書，為了這事，她還和父親爭吵...。(S4)」(李瑛、趙長寧，2002：36)

許多研究顯示(楊淑玲，2001；蔡永強，2003)：父母親積極的教養態度與學業成就所賦予的自信，是促使原住民學生奮發向上的動力來源。雖然家長的社經地位對子女的學業成就造成影響，然而家長積極的教養態度，是克服家庭社經地位不利狀況的重要因素；其中，父母親積極的教育態度，所產生的「家庭聯繫」情感，更是原住民學生對抗種族與性別偏見的重要能量。Jackson(1997)研究美國非裔女性，如何在白人男性主流文化的社群中，透過「轉化學習」而超越自身族群背景的弱勢情境；此類研究跳脫過去以「優勢文化」為典範來了解、詮釋弱勢族群的問題，嘗試以「弱勢族群」主體經驗所傳達的觀點來呈現問題的形貌。這種嘗試不僅挑戰「優勢文化」所壟斷的社會脈絡，更提供主流社群多元思考的空間，使原住民與主流文化的社群，透過不同觀點的對話與辯證，進而了解不同經驗、偏見、歧視與價值的差異，在知識建構過程中，個體彼此的相互影響，以及對於歷史、社會與其他跨文化的相關議題，能建立更具包容性的詮釋。因此，兒童時期的教養(族群傳統文化的某些價值信念)、家庭所傳遞的積極自我概念、個體如何自我覺察以及如何反省外在社會情境的限制等，都是個體「轉化學習」的重要基礎；個體一方面爭取主流社會中的受教權與向上流動的機會，另一方面肯定並保留族群所延續的傳統文化。

(三) 親職教育意義建構與轉化學習

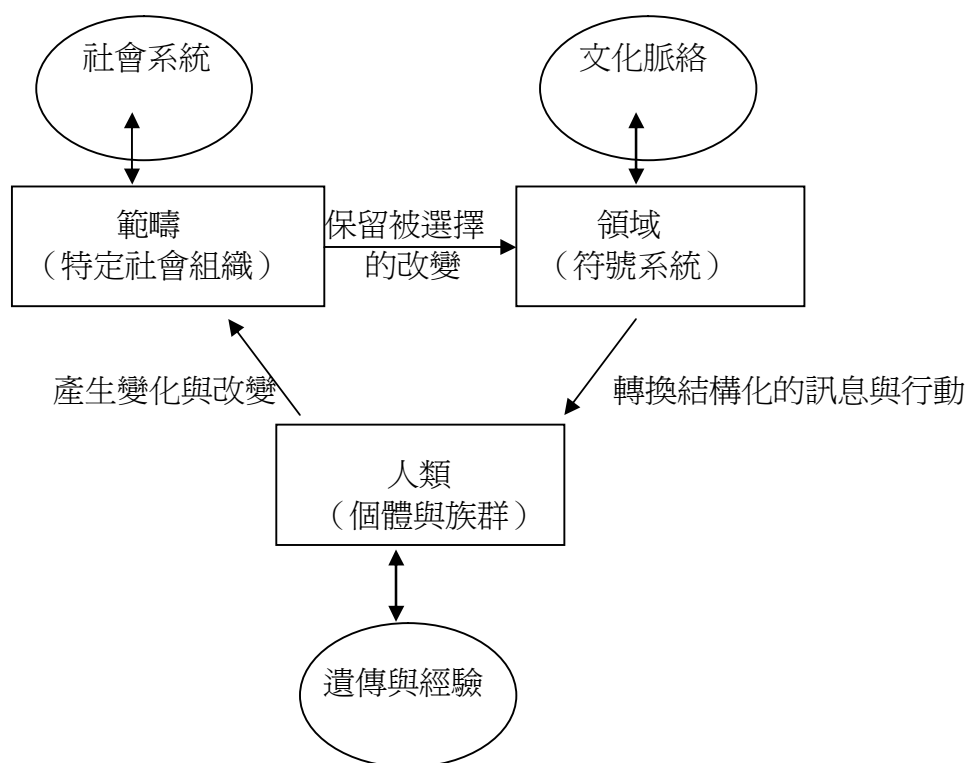
李瑛在〈成人學習本土經驗的實踐〉中，提到一個原住民的心聲，為了「原住民仍是矮人一等」的感覺，必須不斷的學習與成長：

「在這樣的大環境下，要與人競爭就要學習與人做生意，也要學習閩南語；為了生存，漸漸就會流失自己的東西，而調適成別人的樣子；也因為這樣，才有一席之地，可以與人競爭...。選縣長時，一開始都是族群問題困擾我，因為『人不要給番仔管』，就是潛意識裡，原住民仍是矮人一等，這種感覺非常強烈...。(S1)」(引自李瑛、趙長寧，2002：29-33)

原住民親職教育係指有系統的提供一套關於「如何為人父母」的知識與技巧的過程，使原住民父母親能有效地幫助子女成長；由於親職教育方式、內容、來源、目的與參與者的不同，可將親職教育分為一般性親職教育、親職訓練以及親職諮商等；實施親職教育若依據某種理論架構，選擇實施的方法與內容，則比較容易達成目的；國內實施的親職教育模式，目前大都引自國外既有的模式，例如：(1) Gordon(1970)父母效能訓練，其提倡「積極的傾聽」與「我訊息」的表達方式，促使父母學習無評價式的溝通方法，向孩子表示出自己不只在聽，並且關心與瞭解孩子所說的內容；(2) Dreikurs 與 Soltz (1964)的親職教育模式，認為孩子的不良行為是因其追求價值感的導向錯誤，父母的任務在於幫助孩子以建設性的方法，獲得價值感與地位；為達協助孩子成長的目標，父母必須先有所改變；(3) Hall (1978)行為改變技術的親職教育方案，認為父母必須了解孩子的行為，會因其不當的增強而產生；為了修正孩子的不良行為，父母須先改變自己的行為(引自曾瑞真，1998)。王應堂在〈家的認同與意義重建：魯凱族好茶的案例〉一文中提到，有些原住民父母親對生活的意義有不同的價值觀與想法：

奧威尼說：有價值的生活，不一定用太昂貴的工具；有意義的生活，不一定用太多的金錢；生活的真正意義是：在工作中生活，生活中有樂趣，樂趣中享受人生...(引自王應堂，2000：164)。部落的孩子說：失去能再擁有，這次我們不會再放掉，現在所擁有的，因為如果再失去，要再站起來的可能，將是永遠的被遺忘及消失...。現在拉勞蘭的強大，因為有我們的青年會，我知道服從，我的階級在那裡，會所讓我急速地成長，讓我知道「我是部落能用的力量」，讓我知道「我自己是誰...」(引自撒可努，2001：94)。

Csikszentimihaly (1988) 認為人類的文化符號系統中，承載著各種資訊類型，並且經由轉化學習傳遞給下一代；其能影響個體的學習與改變，此改變經特定的社會組織評估後，將被選擇與接受並且保存於文化中，甚而繼續影響流傳給下一代。文化中個體的創造歷程需時甚長，其間的傳遞改變與選擇過程，如同進化順序一般，此乃文化創化，而非生物進化。因此，個體的學習與轉化，無法獨立於社會、歷史與文化之外，此為人類(個體與族群)、範疇(特定社會組織)以及領域(符號系統)三個次系統間交互作用的現象(一個動態連結的因果循環關係)，如圖一：



圖一：個體學習的轉化（改編自 Csikszentimihaly, 1988）

綜合上述，個體的生物基礎、發展階段、過去成長與受教經驗、社會文化脈絡與期望，皆會影響形塑其「意義觀點」，這些意義觀點建構個體內在的參考架構；個體亦透過內在參考架構--轉化意義基模組（對問題過程的假設，進行批判反思）與轉化心智慣率（對界定問題的前提進行批判反思），形塑其對所處世界的認知詮釋與實踐行動。因此，本研究問題為：如何協助原住民父母親透過自我反思能力的增強、情緒壓力的紓解以及溝通技巧的演練，進而強化原住民父母親職教育能力；並且透過個體與其生存時代的歷史關係，嘗試發覺社會脈絡的影響性。本研究關注：(1) 原住民父母親如何詮釋「家」、「自我認同」與「族群背景」的弱勢與限制；(2) 原住民父母親如何詮釋「親職教育」意涵，並且在轉化學習歷程中，如何面對問題與共同的關注行動；(3) 藉由原住民父母親職教育知能的轉化學習，探究親職教育後續推動工作的實踐策略。

二、研究方法

本文採用生命史的研究方法，以深度訪談為主要的資料蒐集途徑，透過主軸譯碼分析內容並且關注研究信度的考量步驟，茲分述如下：

(一) 生命史的研究方法

生命史的研究方法，旨在探索個體或團體生命經驗的內容與意義，由他人引出（或喚出）個體部份（或全部）生活的反省紀錄，其以文字（或口語）呈現，強調個體經驗與主觀覺知，並且重視研究對象的脈絡性與歷史性（王麗雲，2000）。Goodson 與 Walker

(1991) 將生命史的研究分為三個層次：(1) 個體生命史，個體生命中的插曲或經驗；(2) 團體或集體的歷史研究，諸如原住民部落史、婦女史、勞工史等；以及(3) 關係層面的歷史，個體或團體間關係與關係的變化，例如：族群關係在歷史脈絡或事件中的變化。研究顯示(王麗雲, 2000)：生命史的研究應涵蓋人之能動性(human agency)、歷史與文化的時空位置、生命的關聯性與社會脈絡、不同時機的調適策略等；生命史的研究亦是一種「言談」(discourse)方式，其間資料的蒐集與分析，不僅是將拼圖的片段逐步凝聚，更是研究者與生命史傳主共同創造的過程—想像、重組圖像與圖像間的關係，以建構重現意涵。因此，本研究運用生命史研究方法於原住民父母親職教育推動策略的研究，不僅探討個體與其生存時代的歷史關係，更重視社會脈絡的影響性；生命史的研究允許弱勢團體表達其觀點，並且成為重建歷史的重要材料，其能豐富研究對象的內涵，有助於產生新的洞察視野，進而理解人類活動的整體圖像。

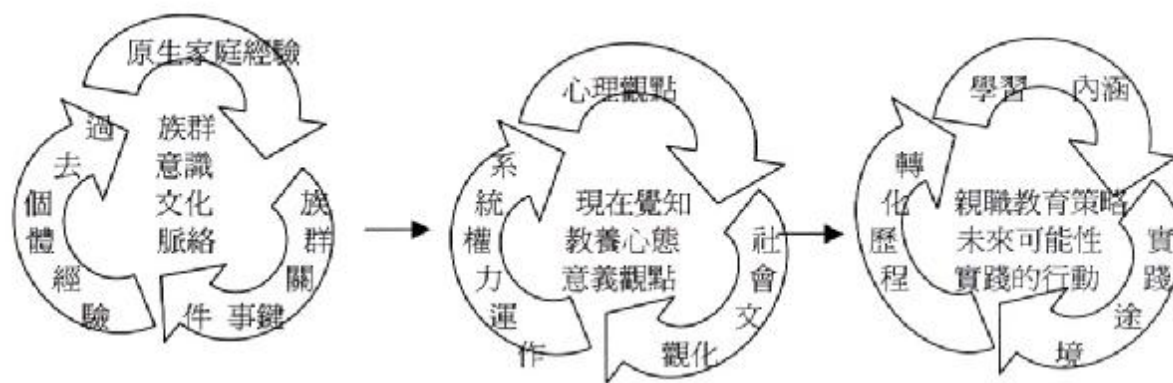
(二) 以深度訪談為主的資料蒐集

在資料蒐集方面，本研究以深度訪談為主，並參考私人文件，如自傳、日誌、著作、藝文創作及其他相關研究對象的評論、記述等。本研究經由相關文獻的檢閱，發展一份訪談指引(如圖二)，此訪談指引只提供訪談方向，以提醒研究者蒐集資料時不可遺落的重要資料；研究者在訪談過程中亦須儘量因應訪談過程的實際情境、受訪者自由聯想的發揮並且盡量保持受訪者彈性開放作答的特性。本研究的訪談指引包含：(1) 當事人生命中關鍵事件的陳述，例如：過去原生家庭中，父母對自己的教養觀、相關的人事時地物等，外在情境、重要議題、關鍵事件的成因、歷程與影響等；(2) 個體在面對自己身為父母親角色的感受、面對關鍵事件的感想、內在思考歷程及因應策略等；(3) 身為父母親角色以後，在親職教育歷程中，關鍵事件與個體過去經驗、目前狀況以及未來動向的關聯等。

受訪者的生命經驗在不同主客觀條件下，將透過實踐行動產生策略性的調適；轉化學習不僅限於個體內在概念架構的檢視，其亦包含個體內在情緒、情感、價值、信念的統整以及個體心智結構的再建構，轉化學習亦透過個體的實踐行動來檢驗其有效性(李瑛、趙長寧, 2002, 25)。本研究因考量地理接近性與時間方便性，故訪談對象以95年至96年間曾參與過親職教育成長活動之山地原住民(仁愛鄉、信義鄉)及都市原住民(南投市、台中市)父母親為對象，訪談3至4次，每次訪談40分鐘，如表一：

表一：訪談成員資料表			
編號	族群身份	年齡/性別	背景資料
010241	泰雅族	41/女	國小主任、配偶漢人、親職教育方案推廣員
020152	布農族	52/男	國小校長、配偶曹族、親職教育方案推廣員
030240	鄒族	40/女	配偶漢族、家庭教育社區輔導員
040242	泰雅族	42/女	部落領袖、配偶泰雅族、母語鄉土教學講師
050145	泰雅族	45/男	配偶泰雅族
060252	布農族	52/女	配偶布農族(妻)
070157	布農族	57/男	配偶布農族(夫)
080149	邵族	49/男	部落領袖、配偶邵族、親職教育方案促進者(夫)
090248	邵族	48/女	配偶邵族(妻)
100164	排灣族	64/男	配偶排灣族

編號說明：訪 1-1 其中 1 代表編號、-1 代表發言序



圖二：訪談指引－從文化意涵探討原住民親職教育推動策略

(三) 資料分析與研究信度的考量

在資料分析方面，對於原住民父母親的親職教育轉化學習經驗的分析，概可分為兩部份，第一部份將所蒐集的資料，彙整作內容分析並且以文獻探討中轉化學習相關理論為參照，分析原住民父母親轉化學習歷程的主要內涵；第二部則依據紮根理論的原則，先以開放性譯碼將資料分解、檢視、比較、概念化與範疇化，以找出受訪者轉化學習歷程中，共同關注的議題（涵蓋共同性與特殊性）；並且進一步以主軸譯碼，藉由所分析現象的條件、脈絡、行動/互動策略與結果，將各範疇間的關係聯繫起來，嘗試找出受訪者轉化學習歷程的共同軌跡（涵蓋共同性與特殊性），經由文獻對照，其中的共同軌跡或特殊體現，以了解在不同族群原住民父母親職教育推動策略中的差異性（徐國宗譯，2000）。

Lincoln & Guba (1985；引自李瑛、趙長寧，2002) 認為質的研究品質，在於研究的確信度，包括受訪者檢核、三角測量法、長期參與、豐富的描述以及外來的稽核同伴等。本研究據此在研究信度方面力求：(1) 受訪者檢核：將訪談資料與受訪者討論，請其確認研究資料，是否確實掌握其所描述的想法與經驗；(2) 三角測量法：透過不同資料來源的蒐集（分別訪談夫妻、父子、相關人士等），以及採取不同的資料收集方法（訪談、文件檢視等）同時將所蒐集資料作交叉檢核印證；(3) 長期參與：研究者自民國七十四年起，即積極參與原住民家庭教育活動之推動，力求充分了解研究現象的脈絡性；(4) 豐富的描述：對於研究對象的歷史背景、文化脈絡及社會情境方面，嘗試作較完整性的描述；以及(5) 外來夥伴的稽核：針對研究過程中所遭遇的問題及發現，盡量與研究夥伴討論以協助概念澄清、發現新問題，進而尋求再次發展或調整可能的研究策略。

三、研究結果

本文從原住民父母親如何詮釋「家」、「自我認同」與「族群背景」，探討原住民父母親職教育的意涵；並且藉由親職教育轉化學習中的關注行動，探究原住民父母親職教育後續推動工作的實踐策略，茲分述如下：

(一) 原住民的「家」、「自我認同」與「族群背景」的影響

1、家—生命共同體的組織模式，形塑空間與社會秩序的一致性。

我們都很早婚，一結婚父母親會讓他們分家、分戶，這樣他會有一個可以遮風避雨的地方，…結婚以後，泰雅族的青年會有一個心態…，他不喜歡跟老人家住在一起，就是覺得我們可以獨立了… (040242-26)。我們的經濟來源就是做工啊！…山上會有人來帶，一卡車一卡車的帶我們去做工，工作完了才回來。有時兩三天，有時候一個禮拜才回來，…小孩有老人家照顧… (060252-15)。那時候我們住在部落，路還沒開到那裡，…我們家靠山吃飯，老人家給我們一個觀念，就是這土地不是我們的，這是我們租來的，向政府租的；…從前我們打獵，那時候父母說我們孩子要多生一點，然後可以繼承我們的以後，…我想把這種技術傳給孩子，像我父親傳給我的一樣，這種打獵的生活技術。(050145-24)

原住民族群的傳統聚落，係由屬於「家」的各種土地所構成，原住民的社群空間與身體象徵、性別關係或社會文化現象相互結合，並且形成空間與社會秩序的一致性；凡住在「家屋」中者，即成為家庭成員，不論其是否有親屬關係。傳統原住民的家族社會，大多以族人聚落的番社為中心，並且由幾個番社形成一個部落；部落的構成有下列幾個類型：泰雅族以血親族群構成部落的基礎，布農及鄒族以父系氏族為部落構成基礎，阿美及卑南族以母氏族及年齡組織為基礎，排灣及魯凱族則以貴族地主系為中心的部落。部落的原住民早婚後獨立分家，不喜歡跟老人家住一起，其主要經濟來源是做工；並且經常集體外出工作，家中孩童由老人家照顧，許多老人家的觀念是靠山吃飯，認為孩子多生一點，可以繼承打獵的生活技術。原住民尊敬長輩、重禮節的觀念是在生活中養成，由於生活的集體性，原住民較不強調個體；其對部落的人（包括配偶），皆會視為親族並且以此模式組成生命共同體。親族所組成的團體，也構成原住民社會組織的基礎，甚至在所有祭祀與狩獵的社會活動中，其組織成員亦以親族團體為主。隨著台灣地區工業化與都市化的快速發展，原住民傳統文化與社會結構已明顯受到衝擊，例如：世系制度以母系社會為主的阿美族，因受到社會變遷與漢人文化的頻繁接觸，傳統以女性為主的分工基礎已瓦解。因此，在規劃原住民親職教育方案時，須考量「家的意義」以及「家人互動關係」對原住民父母親的影響，包含父母角色的認知、對於父母任務的態度、與其所謂「家人」的關係以及溝通技巧的問題等。

2、自我認同—族群自覺與文化傳統的再認同，根植於族群互動的關係中。

小時候很聽老人的話，老人家很老了，他們講話我們都蠻尊重長輩的，…我們會想他們說什麼，我們要作什麼…我的孩子沒有受布農族的文化薰陶，我覺得應該要讓他回到自己的部落去體會，去體會我們原住民的內涵… (020152-25)。我知道有些人認為傳統文化是落後的，而且不符合現代潮流，…一個族群讓人覺得是落後的，…布農族的特質是比較內斂沈穩，…我覺得要有一些民族意識的覺醒，要真正化為行動，…像部落尋根…祭祀的節典。(070157-9)

近年來原住民族群自覺，與文化傳統的再認同現象，大都由個體生命歷程中，特定時刻的感觸所啟動，從而引發自身從何處來，往何處去的際遇感；特別是離鄉背井、在都市生活的原住民，其與家園環境的親密關係，是一種尋求棲身之所的吸引力。一群擁有共同血緣、語言、生活習慣與傳統脈絡的族群，其以文化（族群共享的意義）為內涵，

根植於族群互動的關係中；並且藉由不同族群的接觸與互動，促使族群間產生文化相互融滲的現象；「族群認同」則展現於不同族群，在接觸與融滲過程中，透過族群文化相似與歧異性的辯證，以維持族群的疆界；隨著族群關係的轉變、文化建構與再建構的歷程，族群認同也呈現「動態的轉化」；由於族群認同根植於族群互動的關係中，同時也反映出族群間權力不平等的競爭現象。雖然，隨著時代變遷，原住民的生存領域已不再以部落為範圍，各部落的親族組織也產生許多變化，例如：大量部落成員外移，甚至形成新聚落，核心家庭與大家庭的關係，不再像以往緊密；現存原住民族群的部落面貌已逐漸脫離，乃至大部份喪失了部落社會的實質功能；然而，許多原住民族的基本精神，如獨立自主的精神、共居共公的習性、好武的情操、虔誠的信仰等，早已深植原住民心中，也突顯於日常生活作息及工作中。因此，在規劃原住民親職教育方案時，須考量原住民族群自覺與文化傳統的再認同現象，如何藉由個體生命歷程中，不同生命週期的自我認同現象，特別是藉由族群自覺與文化傳統再認同的價值澄清，重新詮釋自己在族群關係中動態的轉化。

3、族群背景—要改變族群關係先要覺知權力結構，當生存心態受挑戰時族群意識才會凸顯。

母語很重要，尤其是跟老一輩的講話，像我的母語，有時會搭一些北京話，老人就聽不懂…。同化他的語言，就像是滅了他的族，…。語言真的是很重要，我的孩子一定要學母語，這樣他才知道，自己是怎樣的人；…。一定要這樣做，從小要從語言上開始，讓他慢慢的知道，一個民族上應該要知道的一種意識，認同他自己，他是在自己的族裡(050145-8)。…我是原住民，我也是人類，是人生父母養的，但是我們比不上漢族，怎麼說…像是生活條件、環境啊、生活方式啊、文化上也不同…，不能讓孩子不知道他是誰…，我們原住民社會，正面臨主流文化很強的衝擊，好多人對自己的文化產生動搖，有些青年不知道自己的族群… 認同這些文化的重要性…。(020152-23)

原住民自覺母語若被同化，就像滅其族群，認為孩子一定要學母語，這樣才知道自己是怎樣的人；從小藉由語言使孩子知道，一個民族應知道的意識—認同他自己，是在自己的族群裡。其反思為何原住民會比不上漢族，例如：生活條件、環境、生活方式、文化等；原住民社會正面臨主流文化的衝擊，許多人對自己文化動搖，青年不知道自己的族群。因此，其認為「認同文化最重要的是一讓孩子知道自己是誰」。族群若脫離歷史與社會脈絡便不能存在，族群關係是在各種場域中，現在及潛在權力結構下所具有的位置；不同位置可藉由不同資本的擁有，產生權力去支配特殊利益並且構成不同的關係類型。「生存心態」內化於族群的共同價值與規範，並且提供族群自我維繫的共同經驗；界定族群即賦予族群認同其社會位置的基礎，生存心態形塑行動者對外界的反應，在不平等權力的支配下，要改變族群關係先要覺知權力分配結構；即是說，當生存心態受到挑戰時，族群意識才會凸顯。社會階層影響文化資本的分配，文化資本的豐脊也決定了個體的教育成就；社會階層經由學校教育與文化資本相互為用，在世代間不斷複製延續。原住民學生缺乏主流文化資本，造成較多學校經驗的挫折；而原住民父母，為維持生計而離開原居地謀生，使得原住民學生受家庭照顧不及漢民族學生，其差異也顯現在低學習成就及生活習慣上。因此，在規劃原住民親職教育方案時，須考量原住民族群歷史與社會脈絡的相關內涵，例如：族群歷史的共同經驗、權力結構中的親屬關係、族群的共同價值與規範以及主流文化的影響。

(二) 原住民父母親職教育意涵與轉化學習中的關注行動

1、自我覺察—學習個體與外在環境互動、維持平衡的機制，一種內在認知建構的「轉化」學習歷程。

我絕對是希望他們（小孩）能超過我們，我不希望孩子跟我一樣是做工的，…雖然沒有要他們（小孩）一定要回來，因為他們所學的在山上沒有發展，…我是鼓勵他能在部落有貢獻，或是教書，不管在哪裡…我們老了，年輕人有他們自己的想法，我們也沒辦法…（080149-14）。在這裡喝酒是一種風氣，他們覺得飲酒具有家庭溫暖，…曾經在學校有學生飲酒，我們找家長來，他居然當面教孩子：『要喝回家喝，不要在學校喝就好了…』

（020152-19）。以前我小的時候，家裡很窮、很苦，實在是沒辦法，…孩子大了有他自己的想法，他們不想留在山上，在都市有比較好的生活與發展，…只要學一種技術就好了，他可以照顧自己和家人（090248-23）。以前老人家有一個觀念，就是把孩子生下來，幫忙工作…，不像現在我們的觀念，要教育他們…（080149-21）。

許多研究顯示（嚴秉嶼，1992；梁秋紅，1996）：增加親職教育，使原住民父母能更積極參與子女教育，將對「原住民的教育取得」有正向的影響力，許多原住民父母親本身對子女有極高的期望，但限於本身能力之不足，而無法有效地指導子女；因此，重視原住民父母的親職教育，利用各種正式或非正式機會，提供家長指導子女課業的簡易方法，或是教導子女的原則與技巧，將有助於原住民父母親本身認知增進以及自我反思能力的加強。Banks（1994）認為：（1）「同化論」者相信社會中所有成員及族群要和平相處，最好的方法是分享一個共同的文化，以美國為例，即是說寫英文的能力；（2）「文化多元論」者不認為其文化與主流文化相比，是有缺陷的、反常的或是不利的，反而是秩序井然、高結構化的；（3）「多元文化教育」為「同化論」與「文化多元論」的折衷，其目標為：幫助個體藉由其他文化的觀點省視自己；提供個體適應本族文化與主流文化所需要的技能、態度與知識；降低某些族群的學童，在學校或社會中所經歷的痛苦與歧視；以及協助所有個體精熟重要的閱讀、寫作與計算能力。因此，在原住民父母親職教育的實際內涵中，亦應考量其社會結構與族群文化所隱含的意義與詮釋。原住民父母親職教育的學習，不僅是個體活動或個體的轉化，學習也是一種文化生活實踐中「意義的體現」；個體發展是透過「轉化」學習，將生活經驗中的衝突與矛盾，藉由文化實踐中「意義的體現」，重新詮釋建構其既有的認知結構，並且促使個體「同化」或「調適」以適應現實生活情境的成長歷程。

2、壓力紓解—家庭生活、文化活動是調節現實生活中衝突與壓力的重要來源；解放的學習透過個體與群體追求自我超越、成長與發展而表現的轉化學習。

以前我想唸書，可是家裡沒錢，只好把這個命，轉交給下一代，我把希望都寄託在孩子身上，希望他像校長一樣，父母親多有面子…這算是我們作父母的責任…（100164-13）。有些人覺得原住民愛喝酒，其實不是每個人都這樣，有些原住民很好客，你去做客的時候，他們會很熱情的招待…

（101241-9）。以前小時後，我哥哥動不動就喝酒…喝了酒有時候就鬧酒瘋，然後我們就很害怕，想要到山下去找媽媽，…媽媽去工作了

（030240-10）。一般來說由於經濟情況較差，父母多忙於工作，沒時間照顧孩子，…由老人家帶孩子的情形（隔代教養）也很多，許多單親家庭…

都是我們這裡常有的… (060252-33)。許多家長也想將孩子教好，但是好像是有個心、沒這個力…，許多時候也沒大管教孩子，任由他去…，已經不錯了，有的愛喝酒、打孩子…老婆也跑了，女兒也不見了… (020152-31)。

有些族群一方面嚴肅地傳承自己的傳統文化，一方面也積極地學習主流社會的語言與文化，以爭取較佳的生活與工作機會；然而，有些族群也發展出一種「適應挫折、社會疏離」的族群概念，以消極對抗的態度，排斥主流文化，並且刻意孤立、突顯自己族群的文化差異（引自譚光鼎、湯仁燕，1993）。原住民部落在現代生活條件中，是處於相對的落差位置，其主要的族群文化活動已逐漸流失；如何藉由家庭生活或文化活動獲得情感支持，亦是調節現實生活中衝突與壓力的重要來源。有些原住民一方面嚴肅地傳承自己文化，一方面也積極地學習主流文化，以爭取較佳的生活與工作機會；有些原住民則以一種「適應挫折與社會疏離」的族群概念，以消極對抗的態度排斥主流文化並且刻意孤立、突顯自己族群的文化差異。「文化剝奪與不利」使原住民在學習過程中，處於不利地位，社會文化的因素，使孩童在早期家庭教育的學習階段，未能獲得充分的刺激。因此，在原住民父母親職教育方案規劃中如何透過語言與生活型態的轉化，藉由工具的學習（技術興趣、工具知識）、溝通的學習（實踐興趣與知識）與解放的學習（解放興趣與知識），追求自我超越成長，進而展現轉化學習---一種關於自我與我群的知識，並且對於過去經驗、歷史與社會脈絡的理解，促使個體進行自我反思與批判。

3、溝通技巧—「學習」帶給個體轉化，是一種展開溝通的實踐行動，亦可稱為「賦予權力」的學習，其使個體得以更有效的適應與參與大社會。

我跟媽媽沒什麼感情，很小的時候她就走了…沒有感覺我有個媽媽，聽說她又改嫁給一個外省人；記得有一次去看媽媽，…不知道說什麼.. (010241-14) 有些人一談到父母就很生氣…不過我想嚴格一點是為孩子好，不過孩子長大了，還是要離開家… (100164-25)。他（哥哥）經常跟他太太吵架，他們生活上也不是很好，幾乎每一天都喝酒…我想這對孩子也不好，有時候一直罵…他又這樣打…幾乎每天就這樣，每次面對的時候，我都會很害怕…有時候我會哭 (060252-26)。

黃淑玲等人針對都市原住民婚暴的研究中發現：由母系轉為父系社會的阿美族婦女，因害怕失去子女與母職的責任感，或是為了保護孩子，不被父親施虐；即使本身長期遭受婚姻暴力的傷害與威脅，其依然不願離開家庭：「為了孩子…，我忍耐著他（丈夫）對我的行為，…我沒有對任何人說過這些事情，每個人都以為他是個還不錯的人…」（引自黃淑玲等人，2001；135）。弱勢族群為了挑戰「系統扭曲的生活世界」，除了意識覺醒外，需進一步採取集體的實踐行動—挑戰與介入制度面及結構面的改革，才可稱為「解放的轉化學習」。人類社會的文化生活，端賴個體「意義觀點的轉化」是不夠的，其須進一步檢視「權力運作如何在無形中影響個體意識、形塑個體的價值、信念與行為」。因此，在原住民父母親職教育方案中，透過「技術的興趣」，原住民父母可關注的是對自己行為及環境的控制與支配；在語言領域中，人類典型的行動方式是「溝通行動」，透過「實踐的興趣」，原住民父母可關注的是「人與人之間互動關係」的社會結構。溝通的進行意謂著「說話的主體」與他人發生可理解的關係，必須相互承認互動的關係，遵循相互承認的規範，也就是相互了解、相互溝通所根據的共同傳統與共識；所以，原住民親職教育的溝通行動，必然存在著「互為主體性」的對話性質。

4、課程規劃—以原住民族文化本位的觀點考量其特殊需求，以多元文化的教學策略融入文化傳承與建立民族信心的相關知能。

推行原住民親職教育活動，需先瞭解原住民當前的情形，…這幾年原住民的生活與社群遭得侵擾，我們所居住的環境，也發生很大的變化；年輕父母親的價值觀，更是與老人家不同…(040242-13)。我們部落以前是頭目制，現在則由一些民意代表幫忙說話，希望在制度、經費、還有政策的部份，能夠有一些承諾；盡量邀請家長參與，學校或社區的活動；不僅是參與活動，在規劃安排的事上，也能有一些代表可以參與。也需要老師的支持，最好是懂得母語…(100164-25)。…我想有一些課程規劃是可以的，對於社區的父母親，他們很忙，所以在親職教育活動規劃上，要多元化，要讓他們感興趣，覺得這是我們的活動，是我們必須參與的，尤其是族群的…(100164-24)。我們這裡年輕人因為工作的緣故都下山了，留下老人家照顧孩子，有些家庭可說是隔代教養或是單親，再加上母語的流失，漢文化透過教科書的侵入，原住民教育程度的不足，都是我們不能提高親職教育功能的原因(010241-21)。

隨著社會變遷與價值觀的改變，原住民親職教育問題可從經濟、社會、文化與教育等層面考量；一般親職教育內涵雖有共同性，然而針對原住民特殊文化與歷史背景，規劃原住民親職教育方案前，需先考量其特殊需求；親職教育方案的內容，亦應融入文化傳承與建立民族自信的相關知能；執行單位應廣泛蒐集資訊並主動協調辦理，在教育宣導與教材編列方面，應考量服務對象的教育程度、文化差異與族群意識(江世大，2003)。綜合許多學者的論述親職教育的內涵大致可包括(井敏珠，1995)：(1) 建立良好家庭環境的知能與技術：溝通技巧、家人關係、心理衛生、家政知能、問題解決、經濟社會資源之應用等；(2) 做好子女教養知能與技術：兒童發展與教養、培養子女良好生活習慣、父母管教態度、正確的學習態度；(3) 子女學校教育相關資訊與技術：父母對學校應有的適當態度、家庭與學校間的合作關聯以及如何指導子女學習等。因此，親職教育內涵可包括：如何建立良好家庭環境、做好子女教養以及瞭解子女學校教育資訊等；並且運用多元化的親職教育方式，例如：運用媒體管道、成立研究團體、成立討論團體、運用觀察與參與、家庭訪問以及團體訓練等。

四、結語

研究結果發現：在研究「原住民親職教育」的實施內涵時，應先理解「家」對原住民「族群傳承」的意義，以及原住民族群對於「家人」與「家屬關係」的特殊詮釋。透過原住民父母親自我意識的覺醒，藉由不同觀點的對話與辯證，將可協助原住民父母親了解不同經驗、偏見、歧視與價值的差異；以及如何在日常生活經驗中，將自身的價值信念與族群文化意涵，透過身教與言教代代傳承給子女，茲分述如下：

(一) 原住民親職教育方案的規劃與實施，須考量社會變遷對原住民傳統家族與文化意涵所造成的影響：(1) 原住民族群有其獨特的社會文化與家族結構；(2) 原住民族群的「家」是一種生命共同體的組織模式，並且形塑了空間秩序與社會秩序的一致性；(3) 原住民族群的「自我認同」是一種族群自覺與文化傳統的再認同，並且根植於族群互動的關係中；(4) 原住民族群的「族群背景」是一種改變中的族群關係，個體藉由社會權力結構的差異性而覺知：原住民社會正面臨主流文化的衝擊，許多人對自己文化動搖，

青年不知道自己的族群。因此，多數的原住民自覺「認同文化最重要的是一讓孩子知道自己是誰」；所以，須考量原住民的族群歷史與社會脈絡的相關內涵，例如：族群歷史的共同經驗、權力結構中的親屬關係、族群的共同價值與規範以及主流文化對原住民教育信念的影響等。

(二) 原住民親職教育方案的規劃與實施，須先瞭解原住民父母親對於「親職教育」意涵的詮釋，以及其在轉化學習歷程中所面臨的問題與共同關注：(1) 了解目前推動原住民親職教育的困境，透過「轉化學習」尋求超越族群弱勢情境的途徑；(2) 藉由原住民父母親的自我覺察，學習與外在環境互動、維持平衡的機制，是一種內在認知建構的「轉化」學習歷程；(3) 透過原住民家庭生活與文化活動，調節現實生活中的壓力與衝突，並且藉由個體與群體追求自我的超越與成長，而展現轉化學習；(4) 透過原住民父母溝通技巧的學習，一種「賦予權力」的學習，使其更有效的適應與參與大社會：弱勢族群為了挑戰「系統扭曲的生活世界」，除了意識覺醒外，需進一步採取集體的實踐行動——挑戰與介入制度面及結構面的改革，才可稱為「解放的轉化學習」。因此，透過「技術的興趣」，原住民父母可關注的是對自己行為及環境的控制與支配；透過「實踐的興趣」，原住民父母可關注的是「人與人之間互動關係」的社會結構；透過「溝通的興趣」——「說話的主體」與他人發生可理解的關係，其必須承認彼此的互動關係，遵循相互承認的規範；所以，原住民親職教育的溝通行動，需要盡可能地尋求「互為主體」的對話性質。

(三) 原住民親職教育方案的規劃與實施，可藉由親職教育知能的轉化學習，進而探究後續工作的推動策略：(1) 原住民父母親職教育的意義建構與轉化學習，將形塑其對所處世界的認知詮釋與實踐行動；(2) 以原住民文化本位的觀點考量其特殊需求，以多元文化的教學策略，融入文化傳承與重建民族自信的知能：針對原住民的特殊文化與歷史背景，需先考量其特殊需求；方案內容亦應融入文化傳承與建立民族信心的相關知能。在教育宣導與教材編列方面，應考量服務對象的教育程度、文化差異與族群意識；因此，親職教育的內涵應包括：如何建立良好家庭環境、做好子女教養以及瞭解子女學校教育等相關資訊等；並且力求多元化的實施方式，例如：運用媒體管道、成立研究團體、成立討論團體、運用觀察與參與、家庭訪問以及團體訓練等。

若從多元文化課程設計，省思原住民父母親職教育，原住民的民族教育是文化本位的教育，其內涵包含：原住民的認識論、文化遺緒、歷史演進、政法關係、土地識別、族群認同與姓名條例等。因此，原住民親職教育的推動策略亦可以為：(1) 將多元文化教育視為一種治療、教學技巧、學術論述或社會運動；(2) 在實施親職教育活動（課程）時，可透過討論的過程，使個體經驗與大社會議題建立關聯；(3) 透過傾聽他者的內在聲音，彼此分享個體或族群的經驗，了解自己在社會脈絡與族群意識中的意義；(4) 團體帶領者（或教師）可鼓勵合作性的小團體工作，鼓勵個體批判與質疑自己對族群所抱持的觀點；(5) 協助學習者意識到自己所持有的負面觀點，找出彼此文化的差異處或是阻礙學習的各種因素；(6) 教師應仔細傾聽學生如何敘述自己與生活經驗，留意多重面向與文化認同的真實情境，創造一個更自由論述的多元空間。

五、參考文獻

(一) 中文部分

1. 行政院原住民委員會，《中華民國八十七年台灣地區原住民生活狀況調查報告》（台

- 北：行政院原住民委員會，1998)。
- 2.王麗雲，《自傳/傳記/生命史在教育研究上的應用，載於中正大學教育研究所主編：質的研究方法》（高雄：麗文，2000）。265-306 頁
 - 3.王應堂，〈家的認同與意義重建：魯凱族好茶的案例〉，（行政院原住民族委員會—台灣原住民族教育論叢第六輯《家庭與婦女教育》，2006）。
 - 4.井敏珠，〈從親職教育之理念論國民中學親職教育之實施〉，《輔導專刊》31（1）（1995），13-20。
 - 5.徐國宗譯，《Anselm Strauss & Juliet Corbin 著》（質的研究概論 Basics of qualitative research : Grounded theory procedures and techniques 台北：巨流，2000）。
 6. 李瑛、趙長寧主編，《成人學習本土經驗的實踐》（台北：師大書苑，2002）。
 - 7.高淑芳，《八十九學年度原住民教育調查統計報告》（台北：行政院原住民委員會，2001）。
 - 8.江世大，《原住民國民中學實施親職教育之研究》（國立政治大學教育研究所碩士論文，2003）。
 - 9.陳玉美，〈夫妻、家屋與聚落—蘭嶼雅美族的空間觀念，黃應貴主編：空間、力與社會〉（台北：中央研究院民族學研究所，1995），133-166。
 - 10.黃坤祥，〈文化認知差異對高屏地區原住民人力運用之探討〉，《原住民教育季刊》28 期（2002），53-89 頁。
 - 11.黃應貴，《土地、家與聚落—東埔社布農人的空間現象，黃應貴主編：空間、力與社會》（台北：中央研究院民族學研究所，1995），73-131。
 - 12.黃淑玲，〈都市原住民婚暴狀況及社工處遇初探—以台北市某社區為例〉，《本土心理學研究》第十五期（2001），113-159 頁。
 - 13.鄭香妹，〈阿美族婦女地位變遷之初步探討〉，《東海岸評論》第四十四期（1992），28-35 頁。
 - 14.梁秋紅，《原住民教育與職業成就的相關》（國立政治大學教育研究所碩士論文，1996）。
 - 15.蔡永強，《山海的女兒—五位原住民女性教育精英的生命史研究》（台北市立師範國民教育研究所碩士論文，1993）。
 - 16.蔣彬、李靜儀，《北部排灣族家屋的空間結構與意義，黃應貴主編：空間、力與社會》（台北：中央研究院民族學研究所，1995），167-212。
 - 17.嚴秉嶼，《桃竹苗地區山地小學學生家長學校教育價值及其相關態度與行為》（國科會發表之微縮影片，1991）。
 - 18.譚光鼎、湯仁燕，《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，1993），459-500。

19.撒可努，〈拉勞蘭部落青年會--獵人會所〉，《原住民教育季刊》23期(2003)，93-109。

(二) 西文部分

1. Banks, J. A. (1994). *Multiethnic Education-theory and practice*(3). Boston: Allyn and Bacon.
2. Csikszentmalyi, M. (1988). Society, culture, and person : a systems view of creativity. In R. S.
3. Jackson, M. E. (1997). *Herstory: Intergenerational transformational learning in upwardly mobile African American Woman*. Doctorate dissertation, Dept. of Adult and Continuing Education, Virginia Polytechnic Institute and State University.