

族群想像下的性／別意象

再思台灣多元文化教育*

李淑菁**

The Gender/Sexuality Images under Ethnic Imagination

Rethinking Multicultural Education in Taiwan

by LEE Shu-Ching

關鍵字：多元文化教育、性別教育、性別、族群、想像

Keywords: multicultural education, gender education, gender, ethnicity, imagination

收稿日期：2008年7月16日；接受日期：2009年2月5日。

Received: July 16, 2008; in revised form: February 5, 2009.

* 感謝兩位評審委員的評論與修改建議，以及東華大學多元文化教育所博士蘇羿如從族群研究角度、政治大學哲學所博士候選人鄭吉珉從哲學觀點所提供的寶貴意見，都讓這篇論文更臻完整。

** 服務單位：南華大學教育社會學研究所暨應用社會系
通訊地址：622 嘉義縣大林鎮中坑里中坑32號

E-mail: shuching928@googlemail.com

摘要

儘管「多元文化」一詞經常出現在政策文本或文獻中，台灣的多元文化教育往往只從單一面向討論，例如把多元文化教育等同於原住民教育、多民族教育或性別教育等。然而目前台灣的性別教育研究很少觸及族群或階級面向，族群研究也不常關照到性別與教育，領域之間鮮少對話，也使得理論化台灣多元文化教育顯得困難重重。本研究嘗試交錯性／別與族群兩元素，從「想像」著手，藉著理解在漢人為優勢族群的台灣社會中，教師作為政策傳遞中介，漢人教師如何詮釋原住民族的性／別關係，詮釋型態呈現的社會文化意涵、權力關係、及性別及族群政治等；同時也從原住民族教師如何詮釋或感受他／她們自己的族群與性／別文化，進一步重新檢視多元文化教育的內涵，以及可能對性別教育與多元文化教育的挑戰。

Abstract

The interaction between concepts of gender and ethnicity possibly further complicates the story of gender politics in schooling in Taiwan. This paper focuses on the ways that schoolteachers of a Han background reconceptualise the notions of sexuality and gender of Taiwanese aborigines. In the meantime, it explores the ways that aboriginal teachers look at their own sex/gender relations within their cultures. The research finds that this Han-centred perspective of what a good 'gender relationship' would be influenced, in turn, the content of the 'gender education' they imposed on aboriginal students. Departing from gender studies, this paper attempts to investigate the relationships between gender and ethnicity, through which re-examining the implications of multicultural education in Taiwan.

一、前言

台灣多元文化教育的濫觴，一般認為是教育部為了解決城鄉失衡與弱勢學生問題，在民國八十二學年度推出的「教育優先區」計畫（例如張建成，2000）。暫且不論「弱勢者教育」是否等同於「多元文化教育」，最早出現「多元文化教育」一詞的政策文本是在1996年，由行政院教育改革審議委員會擬定的《教育改革總諮議報告書》。從「具體建議」第二節第四點「推展多元文化教育」內容，可隱約見到當時所謂的多元文化教育內涵，一為原住民教育，二為兩性平等教育。詳如下文所示：

（四）推展多元文化教育

多元文化教育的理念，在於肯定人的價值，重視個人潛能的發展，使每個人不但能珍惜自己族群的文化，也能欣賞並尊重各族群文化與世界不同的文化。在社會正義的原則下，對於不同性別、弱勢族群、或身心障礙的教育需求，應予特別的考量，協助其發展。此處我們特別提出現代多元文化教育的兩個重要主題，一為原住民教育，二為兩性平等教育。

在時代與社會的變遷中，原住民社區已由一個政經文教自足的社會體，分割為缺乏聯結的社區；學校的教育內容、教學方法等都與族群文化脫離，無法與當地族群文化融合為有機的生命共同體。

由於平地化政策的影響，教育措施未能全面顧及原住民的特性；原住民在融合的學制中，難以適應偏重智力及升學競爭之教育方式。因此，雖然扶助性措施一再加強，原住民與一般國民在教育程度上的落差卻逐漸拉大，形成惡性循環。在原住民地區的學校，因專業教師極為欠缺，素質參差不期、且流動性高，已嚴重影響教學效果。

近年來，校園性騷擾事件、婚姻暴力、兩性衝突事件頻傳，其原

因除性別歧視等意識型態的問題之外，兩性未能充份相互瞭解也是重要原因之一。目前各級學校在課程設計、教材內容、師生互動、空間分配等各方面，仍呈明顯性別差異與不合理的現象。

兩性平等教育的真義，在於承認個人能力的發展並無男女之別，應給予平等的培育及選擇機會。教育應由此出發，促成環境的改善，使兩性在公平的環境中，充份發展，相互尊重，以創造和諧共榮的社會。(頁37)

上段第一句「多元文化教育的理念，在於肯定人的價值，重視個人潛能的發展，使每個人不但能珍惜自己族群的文化，也能欣賞並尊重各**族群文化**與世界不同的文化」透露出該文本是從族群架構來看多元文化教育，且「族群」其實就是「原住民」。此外，我們可以發現原住民教育的重點在於「扶助」及補救措施，較少挑戰漢人中心的學校文化、課程結構或教學方式。再者，將原住民教育與兩性平等教育並列在多元文化教育主題之下但分開敘述，其間並穿插性教育內涵，缺乏階級及其他多元面向上(例如能力、障礙、性傾向等)的說明，呈現出台灣多元文化教育的單面向以及內涵上可能的偏頗與含糊。

林玟漣(2002)審視近十年台灣原住民教育論述發現，原住民教育論述除了早期的「偏遠地區」式論述，近年來加添了「多元文化」式的論述。這兩種論述分別存在一些問題，前者無法觀照原住民的差異性，後者則是一種保守的多元文化觀¹，人力資本論對教育成就的假設基本

1 譚光鼎、劉美慧與游美惠(2008)在《多元文化教育》一書中，將多元文化主義分為保守派多元文化主義、自由主義的多元文化主義、複合論多元文化主義與批判多元文化主義。該書對保守派多元文化主義的定義為「對於所謂的多元文化主義是抱持著敵對的態度，且認為根本沒有所謂的種族主義(racism)、性別歧視(sexism)或階級偏差(class bias)存在於社會上，這類理論基本上可以說是一種擁護白人優勢地位的新殖民主義(neo-colonialism)形式，因此，又被稱之為單一文化論(monoculturalism)」(pp.44-45)。林玟漣所謂「保守的多元文化觀」應指涉保守派多元文化主義。不過另一個衍生的問題是：保守派多元文化主義是否能夠放在多元文化主義的範疇之內？

上還是原住民教育的最終目標。再者，忽略族群關係在社會經濟關係中的結構性矛盾與衝突，只將問題歸結到個人的層次，期待以提高個人的道德水準，包括相互瞭解及相互尊重等方式，使台灣的族群達到「多元融合」的境界。林玟漣進一步指出：

對於原住民在歷史過程中的遭遇，主流論述也一概以「漢族中心主義」、「山地平地化」等幾個看似具有反省性的批判簡單帶過。建立在這種論述之上的多元文化教育，便很容易只有「漢族中心主義」、「山地平地化」不僅重複且僅止於此的批判，然後提出「原住民應該要有自信」、「我們(漢人)應該消除偏見與歧視」之類的道德訴求。這種多元文化觀，是一種不用付什麼社會代價的、輕鬆的口號，也不用反省目前還繼續存在的不平等權力關係，當然對既有的一元體制也沒有太大的衝擊力。因此，對於目前流行的多元文化觀的原住民教育論述，我們必須抱持更高的警覺性。如果這個多元文化觀沒有幫助我們更深刻更實質地來反省「多元」的意義，難保多元文化最終只成為震天價響的口號而已。

對多元文化觀的口號省思，除了上述的族群面向，性別面向也需要進一步思考。台灣性別研究近年來蓬勃發展，直接間接影響性別教育政策的推展，尤其在課程改革決策階段(1998-2000)，得以使「兩性教育」(為政策文本上的用語)成為課程六大議題之一，首次正式納入中小學課程之中。值得注意的是，就在該階段，「兩性教育」在「多元文化教育」的論述主軸下開展出來，如《國民中小學九年一貫課程綱要》載，「兩性教育……必須基於對**多元文化社會**所產生的覺知、信念與行動，希望在多元文化的社會和交互依賴的世界中促進**文化的多元觀**」(教育部，2003: 45)。政策文本中雖強調「多元文化社會」、「多元觀」等詞彙，事實上只談「兩性教育」，預設兩性教育是多元文化教育

的一部份，其中見不到性別與族群或其他面向的交錯討論。我們可以進一步思考的是：在多元文化主義與不平等權力關係的辯證之間，「性別教育」可以如何重新被檢視？在族群與性別的交錯處，多元文化教育可能呈現何種面貌？

Sleeter (1997) 審視美國多元文化教育教科書，發現許多書雖名為「多元文化教育」，但僅將「多元」的眾多面向分別處理，散於各個章節，每個章節只處理單一面向，例如只談性別、族群、階級及其他，Sleeter 因此呼籲需將性別與種族／族群、階級等一起來看，才能彰顯多元文化教育的意義。國內多元文化教育的概念源自美國，多元文化教育的談法也與美國類似，往往只從單一面向進行討論 (c.f. 譚光鼎、劉美慧與游美惠，2008)，或把多元文化教育等同於原住民教育，多元文化教育成「多民族教育」 (c.f. 陳枝烈，1997)；有些把範圍擴大，討論族群關係或新移民「問題」，或鎖定性別教育教學的討論等。儘管如此，多元文化教育對於階級方面則特別少見，在美國如此 (Banks, 2001)，在台灣更是如此，遑論性別、族群、階級或其他面向的交織研究。性別的議題常是和族群、階級與城鄉等因素互動互構 (游美惠，2004)，然而目前台灣的性別研究很少觸及族群及階級面向，族群研究也不常關照到性別，兩領域之間鮮少對話，也使得理論化台灣多元文化教育顯得困難重重。我們可進一步從 James A. Banks (2001) 所談多元文化教育的本質，思索上述台灣政策文本可能的預設與台灣正在進行的多元文化教育內涵。Banks 認為：

多元文化教育至少包括三部分：一種想法或概念，一種教育改革運動，以及一個過程。多元文化教育包含一個概念，就是所有的學生，不管他／她們的性別、社會階級、種族／族群或各種文化背景，在學校應該有公平的學習機會。(p.3)

上一段話有幾個重點：第一，多元文化教育是個持續性的教育改革運動，它是整個學校的改變，不是只有課程上的添加或轉化而已；第二，多元文化教育必須包括性別、種族／族群及階級或各種文化群體；第三，多元文化教育強調平等的重要性。儘管如此，台灣學術界對多元文化教育的「翻譯上」似乎有意或無意的忽略部份面向。首先，「改革」、「革新」或「運動」等字彙可能被隱形或給予負面意涵，例如譚光鼎、劉美慧與游美惠(2008)在「多元文化教育」教科書中，對上述定義的批評為「這樣的定義幾乎將多元文化教育等同教育改革，未能凸顯多元文化的特色」(p.7)。或許這可從台灣1994年開始教育改革後，教育學術界對「改革」或「革新」的負面印象與感受進行理解。再者，美國的研究發現多元文化教育往往被過度簡化成「尊重文化差異」，尤其是不同種族／族群間的「差異」(Sleeter, 2001)，台灣也有此趨勢，使得性別、階級或各種文化群體在多元文化教育中缺席。另一方面，我們需要進一步思考的是，當「尊重」成為家常便飯的慣用語，我們是否應究其所謂「尊重」的內涵為何？平等是否在「尊重差異」的萬靈丹中被稀釋掉？最後，國內多元文化教育主要將重點放在課程的添加或轉化，顯少處理學校文化與微觀政治問題。學校文化政治性在多元文化教育中的重要性，就如Banks(2001)所言，要做好多元文化教育，必須將學校看成一個社會體系，並且革新整個學校環境，包括學校文化、學校政策與政治、學生評量的過程與方式、教學型態與策略、正式化的課程與潛在課程，及學生輔導方式與內容等，這些面向彼此之間也都存在關聯性。

本研究因此從性別教育研究出發，立足社會、教育、政策三研究學門的交疊處，主要藉著理解在漢人作為台灣社會優勢族群的類屬中，教師作為政策傳遞中介，漢人教師如何詮釋原住民族的性／別關係，詮釋型態呈現的社會文化意涵、權力關係、及性別及族群政治等；同時也從原住民族教師如何去詮釋或感受他／她們自己的族群與

性／別文化，進一步重新思索多元文化教育的內涵，也提供檢視性別教育政策實踐面的參考。為了較完整回答這個問題，我嘗試將上述多元文化教育缺席層面考慮進來，包括性別與族群面向的交織、學校文化的探討、平等概念跟多元文化教育之間的競逐等。由於本研究為探索性實證研究，考慮資料蒐集本身的限制，在理論定位、資料分析與呈現方面，我先做以下說明。

第一，儘管瞭解原住民族之間的差異，尤其談到性／別關係，這些群內差異相當重要(陳芬苓，2002; 2005)，原／漢的分野過度簡化其間許多差異，包括不同漢人族群之內(客家、閩南或外省族群)及不同原住民族群(十三個山地及不同的平埔族)之間等。在此探索性研究的限制，我先將焦點放在原／漢，更多歧異性有待日後處理。此外，由於資料本身的限制，本研究僅能處理性別與族群之間的交織部份，對於階級等其他面向，只能暫且存而不論。

第二，本研究理解在族群因互動或通婚下，使得「族群身份」不再壁壘分明，族群作為社會類屬，有其社會建構性(王甫昌，2003；張茂桂，1996)。先不論「漢人」、「原住民」兩種類屬如何透過想像造成的相對性而被界定，如王甫昌(2002)所言，若將族群當作一種「人群分類的想像」，而不是一個團體來分析，可以得到較豐碩的理解。值此之故，也便於田野實證分析，本文中的「漢人教師」或「原住民教師」指涉一種主觀的「族群認同」，對於自我認定為閩南人、客家人及外省人的教師，文中以「漢人教師」稱之；同樣的，「原住民教師」也指自我認定為原住民族的教師。本研究試圖探究漢人教師對原住民族性／別關係的詮釋並非不加思索的預設兩者之間的主／客、凝視／被凝視關係等；尤其不可否認的，兩者之間的確很難釐清，因此我把題目定為〈族群想像下的性／別意象〉以避免一開始就預設方向性，除了跨越主／客之間的辯證問題，開啟「客」反為「主」，「觀看者」同時「被觀看」的可能性，更對「族群想像」產生新解，那就是對他群的社會想像。儘管在

觀看的同時，也被觀看，作者認為在主／客之間的權力關係，某程度決定誰掌握較多的主導權、較多的觀看與凝視等。

第三，本研究涉及雙重「想像」，一是對人群的分類想像的差異，諸如對不同的族群或性別；二是想像自己類屬與其他類屬的社會關係，此來自 Mills (1959) 社會學想像 (sociological imagination) 的概念，指涉個人看待世界，及想像世界可能會如何看待她／他的方式 (Marshall, 1998)。王甫昌所稱的「族群想像」，涵括兩層次想像，不但指涉族群作為一種人群或團體分類的「想像」，尤其對差異的想像產生之相對性群體認同，產生台灣的族群分類方式 (王甫昌, 2003)，尤其「當代」的「族群想像」，是因為當人們以「族群分類」的方式來思考與理解自己與「他人」的社會關係時，已經隱含了一些現代國家的觀念在內。〈族群想像下的性／別意象〉因此在雙重的「想像」下開展出不同的意涵。

本研究即從學校脈絡著手，說明我進行實證研究之學校文化，接著才分析漢人教師對原住民族學生性／別關係的詮釋，以及原住民教師詮釋與看待自己族群與漢人性／別關係的方式，嘗試交錯性／別與族群兩元素，檢視其間的複雜性，從而再思多元文化教育的內涵。下面我先簡要說明學校田野工作的資料蒐集方式。

二、研究方法

田野觀察與半結構式訪談是本文主要研究方法。我首先選出富維縣(化名)作為研究場域，接著用立意抽樣選定學校，一為性別教育資源中心學校(遠山國中)，另一為非性別教育資源中心學校(綠屋國中)。依教育部規定，性別教育資源中心學校的重點工作在於：(1)辦理性別平等教育主題研討會(2)編撰各科融入式教學教案設計(3)辦理教學觀摩研討會(4)培訓具性別平等教育專業知能之種子教師及專業

輔導人員(5)充實資源中心學校設備(6)印製相關文宣資料。由於每個縣市都設有性別教育資源中心學校，富維縣唯一的性別教育資源中心學校即被立意選取，非中心學校主要考慮研究的可及性及可行性。

我也用立意抽樣找出訪談對象，包括校長、輔導主任、訓導主任，及教師等。輔導室往往是學校推動性別教育活動的主要單位，而在性別平等教育法通過之後，訓導處(有些學校已改稱學生事務處)成為性騷擾性侵害事件處理的主要窗口，因此這兩個處室的主任或行政人員成為主要的訪談對象。在教師方面，我使用立意抽樣兼用滾雪球的方式，找出訪談對象，使其盡量包括不同族群、性別、年齡、教學年資、任教科目等。每個人訪談時間為一至三個小時，都在徵得受訪者的同意下進行錄音，其中一位主任拒絕錄音，於是我用速寫作筆記的方式處理。蒐集資料時間為2005年9月至11月。田野觀察包括行政會議、導師會議、擴大行政會報、學生活動及性別相關活動的會議討論等。必須說明的是，研究過程中遭遇的困難使我無法順利完成綠屋國中田野工作，但蒐集到的資料及部份訪談仍提供許多重要的觀察。所有受訪者資料如表一所示。

遠山國中位於富維縣縣轄市，是升學率數一數二的中型學校，學生有83%是漢人，17%為原住民，主要為阿美族與卑南族，5.5%的教師具原住民身份。該校原住民學生「算是整個原住民裡算最好的」(守仁訪談)、「是『高級』原住民」(遠山國中一位漢人教師的形容詞，田野筆記10月21日)。綠屋國中比遠山國中小，位置上也比較偏遠，僅有365個學生，其中將近一半是原住民(49.86%)，主要為布農族及阿美族。教職員共41位，但只有非常少數是原住民背景。學生大部份來自勞動階級家庭(治宏校長訪談，2005年9月30日)，學校整體表現大致來說也不及遠山國中(天豪主任訪談2005年10月6日)。

資料分析方面，本研究從微政治觀點(Ball, 1987)切入，將學校脈絡性資料、田野筆記、及訪談內容進行交叉檢驗，以檢視學校文化

表一：受訪者基本資料

遠山國中(中心學校)					
化名	職務	性別	年齡	種族／族群	任教科目
仲宏	校長	男	63	漢族	
莉卿	輔導主任	女	40+*	漢族	
守仁	訓導主任	男	50+*	漢族	
詩涵	教師	女	29	漢族	國文
盈蟬	教師	女	26	原住民	地理
宇婷	教師	女	39	漢族	國文
美渝	教師	女	33	原住民	特教
英耀	教師	男	50+*	原住民	體育
佩琪	教師	女	33	漢族	歷史
綠屋國中(非中心學校)					
治宏	校長	男	44+*	漢族	
宜秋	輔導主任	女	48+*	漢族	
天豪	訓導主任	男		漢族	

* 有些受訪者不願提供實際年齡，只給出一個範圍，因此無法呈現確實資料。表中呈現的資料為當時受訪者的年齡及職位，由於學校職位的調動，這些受訪者可能已不在那個位置或某個學校。

的社會脈絡，與漢人教師對原住民性／別詮釋的社會意涵。過程中作者也不斷反思自己作為一個漢人、女性的位置性(positionality)(Aloff, 1988)。下面我先說明學校文化，這部分只限遠山國中，因在綠屋國中無法蒐集到完整的資料供學校文化分析。

三、學校文化脈絡

學校文化的瞭解，特別能夠釐清學校內不同文化群體的學生遭受社會區隔(social exclusion)的情況。Thompson(2003)認為組織為社會的縮影，社會中各種問題如種族／族群、階級、性別等，也以不同的面貌在組織的動態中複製著。組織文化指涉單位成員所認可的核心信念與假設，也意味機構的運作方式及成員被期待應有的行為表現，因此

從審視學校文化著手，更能說明社會弱勢學生在教育場域中的處境，特別是個人在結構中被攘括／區隔的狀態與過程，呈現主控論述在其間的作用(Wright, Weeks and McGlaughlin, 2000)。

然而有關學校生活組織的研究相當缺乏，在英國如此(Ball, 1987)，台灣也不例外(李淑菁, 2007)。目前台灣許多有關學校組織的研究幾乎把焦點放在如何提高學校效能或管理，有關學校本質與內部權力關係很少受到質疑。不同於一般的組織分析學，Ball(1987)從田野資料分析，提出一個微政治觀點(micro-political perspective)的學校組織分析途徑，認為學校不能用現存的分析類屬來處理，否則將難以見到許多隱晦、模糊但可能相當重要的組織特性。李淑菁(2007)透過學校文化的微政治分析，已指出學校如何透過製造性別差異論述及制度性的安排，作為職業隔離的依據，由此也產生行政與教學的階層之分；她的研究呈現在學校制度表面上平等的背後可能隱藏更性別化的本質。至於族群相關的學校文化研究，目前仍付之闕如，遑論族群與性別或其他面向的交錯檢視。學校文化族群與性別的交錯分析的確有其困難度，因為在某些特定脈絡下，種族／族群的呈現特別顯著，某些脈絡則明顯與性別有關。因此本文將先分開呈現學校文化的性別政治與族群政治，最後再綜合討論。

遠山國中學校文化氛圍傾向集權式的管理，校長是決策的重要人物，其中包括行政人員的任用及學校的大小事，因此沒什麼人敢得罪他。由於校長握有行政職的任命權，遠山國中在校長強勢主導下，行政文化也瀰漫著男性主導之「行政官僚」氣氛。遠山國中瀰漫著非性別友善(gender-friendly)的學校文化，從性別化的行政體系到女老師在其間的處境皆然。跟台灣許多學校一樣，遠山國中女性教師雖然佔了近七成，處室主任只有三個是女生，分別為輔導室、人事室及總務處。這三個處室在一般學校大多居於弱勢。強／弱除了展現在行政／教學路徑之分，即使在行政體系內部，又依處室呈現的強／弱特

性，連結到性別特質，因而產生行政階層化的現象(李淑菁，2007)。在遠山國中，男／女性、強勢／弱勢、行政人員／導師之間的權力關係與行政文化也讓許多女老師或陰柔特質較明顯的男老師感到窒息與壓迫。

一種非族群友善(ethnic-friendly)卻很少被審視的校園歧視文化也瀰漫於遠山國中。由於該校為當地公認的「好」學校，非常重視學生成績表現。一位漢人老師對我說校長很歧視原住民，只要原住民學生沒達到他的要求，他總要歸因於學生的原住民身份(田野筆記2005年10月21日)。一次導師會議中，校長為了說明學生儀容的重要性，舉例說他有一次在校園碰到一個阿美族原住民學生，校長糾正他的衣著，接著校長模仿原住民說中文的腔調說：「老師，有關係嗎？」(田野筆記10月18日)。原住民教師英耀說：

……也不是他們的惡意，可能在開會啦、平時的交談、平時的做法，他會很自然地表現出強勢民族的優越。比如處理學生的問題，我常常就聽到：你這個原住民的孩子是怎樣、怎樣，沒家教。我們聽起來會覺得是一種貼上標籤，我們會覺得我們是真的很弱勢，那種感覺很強烈。

某次行政會議討論營養午餐發包問題，「校長開始抱怨學校伙食不好吃『技術很差，原住民煮的還比他們好吃』」(田野筆記11月14日)。在許多學校言談中，原住民常被提出來作為「比差」或訕笑的對象。原住民老師盈蟬回想：

上次有一次頒獎典禮，我們的升旗，有二個學生，他們在全國的科展還是什麼的得名。結果，剛好二個都是原住民，所以，在頒獎的時候，老師就講說：你不要看他們是原住民，就之類的話。

就強調這個:你看原住民也有這樣子的……啊，天啊，什麼叫做原住民也可以？！

在非友善族群的學校文化氛圍下，縱然是原住民教師，也只能保持緘默。不敢言說的本身，代表著一種制度性歧視，使機構內弱勢群體有口不能言，或者即使出來了，卻可能不被聽見或理解，甚至產生反向效果。換言之，主流論述的力量決定個人在組織中可以說或不能說哪些話(Ball, 1990)。盈蟬說：

……有些人講了也沒用，講了反而會很慘。而且，又礙於我的身份，他們會覺得我在挑毛病，所以我不可能去講這個……就像我講的，我本身是原住民身份，如果我很在意，用很嚴肅的口吻去回他，反而會反過來說，你幹嘛那麼在意這種族的部分什麼的，我其實還蠻擔心這一點的。我不希望用自己原住民身分，讓大家都去炒說：我在把原住民的問題擴大。或許應該找機會去跟他們講說:這樣子是不好的。

非友善族群的學校文化通常來自漢人老師及行政人員對原住民學生的感知(perception)與刻板印象，許多受訪教師談及原住民，常會談到類似的「問題」包括原住民學生中輟、低成就、單親及隔代教養等。以守仁為例，他說：

我們學校約有三百八十幾個原住民，在生活行為，常常到訓導處的……原住民很多，所以我們難免會有刻板印象。那你再去深入研究，原來我們原住民學生，單親的非常多，還有，就是二個父母都不在的，隔代教養，可能是父母都在外工作，或離婚，都由阿公阿嬤看，那個完全放縱，來上學的時候，書包都是空的，

或是只有便當，或是都是化粧品。所以，**難免我們導師、行政人員、校長，都對他們的印象都不是很好。**但是，也有好的，我們也有考250幾分的，260幾分的，那個一換算下去都300分了，可是不多。**那種人也沒有突顯出來**，因為那種人在班上拚前三名也拚不上去，可是，他在班上表現算很好，可是，沒有辦法……但是，**下面的那一群原住民反而很突出**，生活、行為都很突出，他們膽子也大，因為沒有人管，頭髮也很特異，一般人父母管就不會這樣。但是，你對家長要求，也沒有用。

守仁談及的原住民問題某程度也符應了漢人社會對理想家庭關係與對理想學生(ideal pupil)的想像。尤其「下面那一群反而很突出」說明守仁用學業成績評斷「上」「下」，不符合多元智能概念，「下面那一群」會不會因此產生自我應驗效果，使得原來僅智育成績表現不好，後來變成所有的表現都成為「問題」？

漢人教師普遍帶著對原住民學生的偏見或刻板印象，但卻不願碰觸這個議題。在我進行田野研究的過程中，經常聽到一種說法「強調原住民則是種族歧視」(田野筆記2005年10月4日)，其間關聯性與對教育的影響，值得進一步思索。一次，由於我想處理學生基本資料，於是問遠山國中輔導室一位工作人員，學校有沒有在學生基本資料卡中特別註明「原住民」。當時那位男性工作人員反應很強烈的說「強調原住民則是種族歧視」。聽到這麼有力的指控，一時之間我不知所措，只覺得哪邊出了問題。後來從一些老師及負責性別教育業務的地方承辦人員口中，都聽到一樣的說法，她／他們認為原住民不想被知道是原住民，有「族群認同」上的問題，因此強調原住民成為一種「標示」或「標籤化」。這種表象上的緘默與一視同仁，不去標示就不歧視的說法，是一種「平等」或息事寧人的平等偽裝？「平等」的概念被化約成

「不標籤化」？在詮釋、價值與處遇都還是漢人性別價值中心的思維霸權下，「不」強調原住民就沒有歧視的說法，在達到平等之前，會不會只是掩耳盜鈴？

「不強調」就沒有歧視的說法，與校方的作法又互相抵觸。遠山國中經常要求原住民學生著傳統服飾歡迎到訪佳賓，或參與校外表演及各種競賽(田野筆記11月14日)。在行政會議上，學校行政人員花很多時間及精力討論外面單位參訪團參觀該校的行程內容，校長說：

「叫原住民學生著原住民服裝一起拍照，他們(指原住民學生)應該不會拒絕吧！」(平時對原住民學生有微詞，需要他們「表演」時又要他們配合)。當天課程調整，第五節的上課改成第七節，這樣**「來賓就可以看一下他們上課」**。(田野筆記11月14日)

原住民的表演特質很容易被漢人行政人員或教師用於學校展演，性別亦是如此。舉例來說，在遠山國中運動會籌備會上，九年級年級主任(女性)背負許多導師的期待，來到會場發表意見，希望可以取消化妝舞會，因為許多導師(大部分是女老師)反映那太花時間，而且每次都是老師在脫衣服，每次都犧牲導師，導師穿的愈少，分數就愈高，年級主任說許多老師希望可以取消評比。

男性主任說：化妝舞會是最精彩的部份，不評比怎麼可以呢？不評比穿運動服就下去了……「我們希望我們節目可以精彩」。男性體育組老師說：**「有些老師真的很可愛呢！」**「我真的覺得那是特色！」由於男性行政人員措辭強硬的堅持，黃花老師覺得很委屈的說：我本來不要來的，但其他老師希望她來表達意見，因為這已**形成導師的壓力！**(田野筆記2005年11月4日)

與會者以男性居多，且為學校主要決策核心，會議的折衷方案則仍維持化妝舞會，不過「可以不要評比」，但增設一個特別獎！值得注意的是導師以年輕女性居多，年輕女教師成為男性凝視（male gaze）的對象，學校會議中化妝舞會的討論過程深具性別意涵。

性別化與族群化的學校文化之間存有「展演」的共通性；「展演」在此也具兩層意義，一是英國教育學家Ball（2003）所謂的學校展演性（school performativity），指涉教育市場化後，產生新的評估與監督學校機制，這種新管理主義在學校中產生一股「表演」或「表現」的風氣；另一則為美國哲學家Butler（1990）所謂性別展演的社會性意涵。性別作為一組管制的論述，讓主體執行／表演特定的行動／動作，以維持規範的清楚界線，例如讓男生看起來就是男生，女生看起來就像女生，從外表行為可清晰判定。換言之，展演作為一種實踐的形式，某程度成為管制性論述的再現。原住民歌舞表演與學校展演政治特性容易產生連結，尤其原住民學生被用來成為學校展演的一環，一方面為了學校「表現」，另一方面也以原住民山地歌舞表演確認族群之間的權力關係，以維持族群間的清楚界線，或可以「族群展演」稱之。若將Butler（1990）的性別展演放在學校脈絡來看，另一層的意涵則是符應Ball（2003）對隨著教育新右派而起的新管理主義之批判。

至於綠屋國中（非性別資源中心學校）的田野工作，儘管最初有校長的背書與支持，由於校長剛上任，實權不及於輔導主任，尤其輔導主任擔心研究將對學校不利，使得蒐集過程顯得困難重重。再加上研究者不認識該校任何老師，也使得滾雪球的方式無法施展；該校距離較遠，難以時間慢慢重新建立關係，使得研究者在綠屋國中的研究在訪談校長與兩位主任，並做部份觀察與資料的蒐集後，被迫停止。在短暫的研究期間，我感受到的綠屋國中是集權度比遠山國中較低的學校。第一天進入學校，迎接我的是令人身心舒暢的古典音樂，學生正在進行打掃工作，尤其在門口打掃的男學生，黝黑的膚色與清楚的線

條，帶著恣意愉悅的笑容，讓我立刻意會到這是個原住民學校(田野筆記2005年9月21日)，在這些學生臉上似乎看不到沉重的考試壓力，或許這與學校一般所謂的「表現」有關，因為綠屋國中並非所謂的「好」學校，不過這也成為新校長的憂慮，如我在田野筆記載：

校長說他在[遠山國中]時，因家長社經地位較高，本來就很重視學生課業，學生升學成績自然好；但他到[綠屋國中]，人家對他的期望是提高學校「績效」。而所謂績效是指學生入學成績。這使他有壓力，因為學生的組成不同。(田野筆記2005年9月21日)

天豪主任說，綠屋國中的家長大多在外地工作，對學生課程的參與度普遍偏低，家長於是把管教責任全權交給學校(2005年10月6日)，輔導主任說老師們每天都在找學生，因學生中輟比例很高，中輟問題又是政府很重視的問題，因此學校將降低中輟率視為要務(田野筆記，2005年9月21日)。一次，我在輔導室聽見輔導老師跟學生的對話。學生因吃檳榔被叫到輔導室，老師問學生：「你是不是全家都吃檳榔？」之後，我問該師有關學生吃檳榔的情況，她說：「學生吃檳榔是這地區的特殊問題」(田野筆記，2005年9月21日)。後來由於在綠屋國中的觀察研究受限，研究者很難對其組織文化作進一步的敘述。

總的來說，非性別友善、非族群友善的學校文化，讓遠山國中呈現出性別化且族群化的學校文化。性別化學校文化以男子氣概主義為主控價值，強調秩序、效率、威嚴、競爭與成績表現；族群化學校文化以漢人思維為中心，更強調智育與表現，兩者似乎在學校中相互加強、彼此增益。性／別或族群的某些表徵，或對「異文化」(不管族群或性別)的想像，被主控群體用來表演或展示，被要求的群體沒有拒絕的可能性，其間權力關係昭然若揭，而這些「異文化」的承載者可能就是他們的同事或學生，也可能就存在生活周遭。這種高度性別與族群

階層化的學校文化，即漢人父權中心的學校制度與價值，可能對性別教育產生什麼影響？漢人中心思維下形塑出的性別化學校文化，會不會使原住民多元性別關係型態不被見到或理解？學校文化脈絡與族群文化之間的想像息息相關，下面我從詮釋的觀點切入，企圖瞭解漢人教師解讀原住民學生性／別關係之內涵及其間性別與族群可能的交互作用。

四、族群想像與性／別

依最初研究設計，我立意選取一所性別教育資源中心、一個非資源中心學校分別進行研究，卻發現儘管學校文化呈現些許差異，漢人教師對原住民族性／別關係的詮釋並無明顯差別。原住民教師本身也內化漢人性／別價值觀，甚至慶幸漢人在性／別關係方面對其族群文化的影響。下面我分兩部份說明，一為漢人教師對原住民族性／別關係的詮釋，二為原住民族教師對原住民族性／別關係的詮釋，藉此在主／客、凝視／被凝視的交疊中，開展出族群想像與性／別的關聯性。

(一) 漢人教師對原住民族性／別關係的詮釋

首次拜訪綠屋國中輔導主任宜秋，她說自己做了一份「性問卷檢核表」給學生填，內容包括「你知不知道自己怎麼來的」、「你覺得應不應該有婚前性行為」等題目（她不願意讓我看，只同意大致敘述問卷內容）。據此問卷，學校不久將針對九年級學生進行「貞節教育」（宜秋主任給的名詞），此也成為該校性別教育的推動重點。學校曾邀請某神學團體到班級演講，講題為「等待到結婚」，我在徵得校方的同意下到班上旁聽。課程名為「性別教育」，究其內涵則充滿「男女大不同」的本質論論述，以下我節錄一小段田野筆記作為說明：

講者切入男女大不同的論述，她認為「要了解男女生的不一樣，對踏入愛情很有幫助！」接著節錄一些言語或特質，要學生猜那是男生還是女生才會說的話：

——「我幫你解決！」(學生說：「男女生都有」。講師說：「標準答案是男生！」)

——「希望被肯定、感激」(男生說女生；女生說男生，但講師的標準答案是男生)

——「希望被傾聽、關心」(較多的聲音說女生，標準答案是女生)

——「喜歡用獨處來減輕壓力」(學生似乎什麼答案都有，老師公布標準答案：「男生！」所以講者接著說：「當你的男朋友有壓力時，妳不要去吵他！」老師接著問：那麼女生碰到壓力是怎麼解決的？她的答案是：「就聽女生講一講就好了！」

(田野筆記2005年11月15日)

講者最後的結論是：「我的身體，全世界只有一個人可以擁有；大喜之日那天，才獻上給對方。」希望學生可以守貞(田野筆記11月15日)。這班級有70%以上的學生是原住民，上述性別教育活動雖針對所有學生進行，宜秋主任說明進行「貞節教育」是為了矯正原住民族學生的性態度(田野筆記9月21日)，或說是漢人教師想像下的原住民性態度。

學校進行的性別教育活動，與教師對原住民族的性／別關係想像有關。一談到原住民的性／別關係，「亂」是漢人老師一般的用字與說法，不管是男性或女性教師，在遠山國中和綠屋國中也無呈現差異(田野筆記10月6日、10月21日)。深究漢人教師所詮釋「亂」的內涵主要包括三方面：男女之間界線不清、性侵害比例高、同性戀傾向。這三個層面彼此相關，因為認為原住民男女界線不清，主觀認定或感受到

原住民族背景的學生性侵害比例高，較高的性侵比例也導致同性戀傾向特別鮮明。研究者在遠山國中進行田野時，曾經應校方要求講授同性戀議題，因輔導室期待我的演講能對學生產生「導正」效果。

先從「男女之間界線不清」談起。許多我所訪談的漢人老師認為原住民男女之間界線不清，以遠山國中訓導主任守仁的話來說「原住民……男女之間的關係比較『青菜』（「隨便」，在閩南語有貶抑之意）。綠屋國中訓導主任天豪對原住民性／別關係的說明，隱含著原住民族性道德較為薄弱的看法：

一般我們看到男女學生會交男女朋友，是高年級男生找低年級女生，我們學校[原住民]有些高年級女生會找低年級男生，就交男女朋友，他們不會因為年齡的關係，他們看到好就去，他們會主動，以我們漢人來講，我們會覺得說「男追女，隔座山……」他們不會有那個概念……原住民吃東西是共食的嘛，像阿公阿嬤在家，看床有睡其他小朋友，不會怎樣，所以我們這邊的小孩子就會不回家啦，這在其他原住民的學校，也有這樣的情形。所以管教方面，你去聯絡家長，家長也覺得沒有問題啊，所以老師何必管那麼多。（天豪，32歲，漢人，男，綠屋國中主任）

原住民族性／別關係是否如天豪等漢人教師所觀察或詮釋，呈現「男女關係較亂」或「男女界線不清」的現象？陳芬苓(2002)研究臺北市原住民兩性及性侵害防治教育發現，儘管在兩性交往及性行為方面，原漢之間的差異性比不同原住民族群之間更為顯著，但「在性態度方面，原住民學生與漢民族學生基本上沒有太大的差異，原住民學生較漢民族學生傾向於保守的態度。」「原住民第一次發生性行為的年齡也較漢民族低半歲(16.73歲, 17.32歲)」。此外，性態度與性行為的關聯性有待進一步釐清，陳芬苓(ibid.)的研究也指出，在一些族群中，

性是很自然的，被視為人生中一個自然的過程，因此在達到一定年齡後，父母親可能就認為兩性交往或某種程度的親密行為，都是可以理解或接受的。因此，原住民學生較常跟父母或朋友談及兩性交往與性行為問題，原住民父母也相對站在協助的立場，而非責難或毆打。當然，陳芬苓的研究針對臺北市地區，區域間漢化程度差異、都市與原鄉原住民可能的不同、教會對原住民族的影響力等，都必須加以考慮。同樣的，周芬姿(2003)在《兩性平等教育季刊》第十期專題座談會「城鄉、族群與性別」提到：

我覺得在漢人文化中談兩性平等教育，我們是在談破除禁忌，認識自己的身體器官，但我覺得這樣的一套方法，在原住民部落是行不通的。因為他們本來就不會覺得那是有問題的、骯髒的。
(p.19)

當漢人中心的性別教育聚焦於破除男女刻板印象，陳芬苓(2002)的研究指出原住民學生的性別刻板印象本來就沒有漢人明顯，原住民學生認為許多特質是兩性所應共同具備的，例如運動與體貼等。她的研究結果某程度可呼應上述神學團體到校講授「貞節教育」時學生的回答。當講師問「我幫你解決」，學生答「男女生都有！」；講師問「希望被肯定、感激」，女生答「男生，女生說「男生」。此也說明天豪主任在教育現場的觀察「你去聯絡(原住民學生)家長，家長也覺得沒有問題啊！」

隨著漢人教師對原住民族性關係隨便、男女之間界線不清的性／別詮釋而來的是較高的性侵比例，許多我所訪談的漢人老師認為原住民因為男女之間界線薄弱，使得性侵案件比漢人多。守仁的觀察：

我是覺得他們的女生對男生比較沒有預防，真的會出現什麼性侵

害啦、什麼那個，也都是原住民居多。我們這麼久了，發生的事情，大部分都是原住民……她們也不覺得這個叫性侵害。原住民的種族本來就對這個，第一個，他們早熟，其實原住民的種族和我們不一樣，他們很早熟，他們差不多十二歲就很成熟，我們的到十四、五歲，他們早成熟、早老化，和我們不一樣，所以，他們這一方面就會比較隨便……我們還有發現男生被女生誘拐的，叫家長來，家長也是笑一笑，他們也沒有說要提出告訴，都沒有。(守仁，50歲以上，漢人，男，遠山國中訓導主任)

有關原住民性侵害發生率與其他族群的比較，目前沒有確切的數據或研究，僅陳芬苓(2002)針對台北市原住民的探索性研究發現，在性騷擾及性侵害方面，原住民性侵害發生率相對地比漢民族高，但未達統計上的顯著水準。若由更根抵的層面思索，由於原住民族對身體界線或文化可能與漢人不同，使得對性騷擾或性侵害有不同的認定方式，或許漢人中心的性騷擾及性侵害定義或相關法令需要重新被檢視。陳芬苓(ibid.)對原住民身體文化的觀察：

「性騷擾」是漢民族的觀念，許多民族都難以理解這個概念。值得我們注意的是原住民的「身體文化」。在部落的生活裡面，他的身體哪一部份是可能被碰觸的，有其不成文的規則及意涵，當外來文化者不經意的肢體接觸，則會有一種被侵犯的感覺。因此，漢文化及西方文化中對性騷擾的概念，對原住民而言並不適用。(陳芬苓，2002:v)

刑法規定16歲以下的準強姦罪以及性騷擾或性侵害相關規定，似乎沒有考慮到原住民族的身體文化與性／別關係，我們是否應從族群文化差異的觀點，重新審視性騷擾或性侵害的定義及其處遇方式是否

合宜？當漢人教師請原住民家長到校時「家長也是笑一笑，他們也沒有說要提出告訴」是否意味原住民家長對性侵害有不同的概念，而是漢人將其「問題化」？「國家」以公權力介入的同時，是否考慮介於國家與個人之間的社會因素？16歲對原住民族是否適當？原住民認為的性侵害或性騷擾又是什麼情況？該地性別教育承辦人員認為原住民族「性侵害case類型比較不同，常常都是一群一群的，例如發現姐姐被性侵害後，陸續發現妹妹、堂姐等或同一村莊內也遭到同一人侵害。」(田野筆記，2005年9月23日)，她的觀察值得注意與進一步研究。

部份漢人教師將性侵害與性傾向連結在一起。遠山國中輔導主任莉卿認為原住民學生較容易有同性傾向，曾經遭受過性侵的原住民族女學生更是如此。她解釋：

這幾年，我們在輔導室比較常碰到的是，**原住民是一個很明顯的**，可能是因為他們聚集的時間很長，常常都是一大群在一起……後來發現說：被性侵的孩子很容易同性戀……可能是對男生有害怕、恐懼，但是跟女生在一起，她很安全，她很容易放鬆自己…(莉卿，女，40歲以上)

究竟同性傾向與性侵害關聯性為何，目前沒有相關研究可供說明。倘若原住民的性侵害內涵需要重新被界定，那麼原住民較容易有同性傾向的說法，或同性傾向與性侵害關聯性，恐怕都需要進一步挑戰。在原住民族性／別關係的理解上，恐怕需跨越傳統父權／母權的觀念，在某些文化中，社會的運作不一定建築在權力的基礎上，性別可能也不一定是社會權力運作的主要分際(陳芬苓，2005)。周德禎、黃誌坤(2002)在「排灣族社會兩性地位與互動模式在女性主義理論中的意義」檢視排灣族長嗣制度、婚姻制度及頭目制度，發現排灣族人在性別教育上值得漢人反思。排灣族兒女的繼承不論性別，而是以出生

別為主；在親屬方面則是承認父母雙方血親，並不偏重父系親人。婚姻制度就像一段中等學校教育，透由結交異性朋友的過程，青少年在其中學得自我的發展、族群的價值觀、藝術能力與謀生能力等。甚至周芬姿(2003)認為：

排灣族(南排)……女孩子在一出生時被祝福的儀式比男孩子還要盛大，因為他們覺得女孩子和母親比較親近，不管將來留下來或嫁出去，母親到老了還要靠女兒，他們在母女關係上，維繫的很親密。(p.19)

文化差異不必然產生教育上的問題，端看「差異」的性質。倘若「差異」只是不同文化的呈現，所有人類社會皆然；然而「差異」成為一種「界線」(border)，那就是一種「政治性本質的社會建構」(Erickson, 2001:40)，涉及權力運作，就是需要挑戰的課題。陳枝烈(2002)「文化差異在教室中師生互動的意義」談到主流社會中的教育人員，因傳統行為規範的制約，傾向將異文化背景的學生行為歸為「偏差行為」，例如原住民重視親族團體活動的概念，在學校教育中產生教師對原住民「不重視教育」的偏見；原住民學生較不受拘束的學習型態，在課堂中卻成為不利學習的因子；原住民時空概念的差異，也造成漢人教師對原住民「沒有時間概念」、「不準時」的偏見。部份漢人教師或許不認為自己有意無意的劃界，但她／他們對原住民學生的性／別詮釋某程度說明主控(dominance)及從屬(subordinance)的權力運作關係。假如教師沒有能夠去理解族群與性別之間的交織關係，可能導致她／他們過度簡化的理解學校日常生活所發生的事情，因而對教育均等及卓越產生不適當或主控族群中心的處理或做法(Grant and Sleeter, 2001)。

(二)原住民教師對原住民族性／別關係的詮釋

儘管漢人教師對原住民族文化與性／別關係的偏見，原住民教師本身對自己族群文化與性／別詮釋又是如何？謝世忠(1987)考究族群接觸與族群地位變遷的過程，以「污名化的認同」說明台灣原住民族存在的強烈認同污名感，即對一些漢人所認為原住民的負面特質，也被原住民自己本身所承認，認為自己的族群文化是負面、不光彩的。20年後的今天，我們或許要問：在歷經泛台灣原住民運動²之後，那些族群文化面向已從「污名化的認同」轉為「正面的認同」？哪些依然停留在污名認同的階段？就本文研究意旨而言，原住民教師在與漢人密切互動後，對自身族群性／別關係的認同處於(或接近)污名化或正面認同的哪個端點？下面我先說明原住民教師對原住民學生的感受，才接著說明性／別詮釋的部份。

遠山國中僅有的三位原住民教師，都成為我的受訪者。美渝的父親是阿美族，母親是客家人；盈蟬的父親是布農族，母親是阿美族；英耀父母都是阿美族。三位原住民老師在求學過程中，都曾在族群認同中掙扎過，對原住民學生經常有「恨鐵不成鋼」的感慨(田野筆記2005年10月21日)。一位漢人國文老師在非正式聚會談及她觀察到原住民老師往往「很討厭原住民不上進」(引用該教師的話)(田野筆記10月18日)。原住民體育老師英耀的訪談，更是瀰漫著他那一代原住民在主流漢人社會的弱勢，衍生對現在年輕原住民學生的期待。

2 依謝世忠(1987)的說法，「泛台灣原住民運動」或「台灣原住民族泛族群認同運動」發展於1983年，一群台灣大學的原住民學生發行「高山青」的刊物，主旨在喚起原住民族意識。接著在1984年4月，台灣「黨外編輯作家聯誼會」成立「少數民族委員會」，目的在「聯合所有關心少數民族權益的山地人和平地人」；同年12月，24名原住民與漢人在台北市馬偕醫院共同成立「台灣原住民權利促進會」。由於「高山青」印刷簡陋，也無法成氣候，「少數民族委員會」也短短九個月就結束，「台灣原住民權利促進會」成為第一個有組織、有計劃地推展民族運動的泛族群組織。

我29年的教學，感覺原住民的學生，真的實在不長進、不努力，但是其實不能怪他們，家庭教育的不足，也就是我們的上一代對這個事情關心度太少。相對的小孩子從小學一年級、到國中、到高中，學習的成就很差。然後惡性循環，愈不想學，愈做不好。當然還是有少數啦，也是有很優秀的原住民學生，而做過這樣的調查，大概也都是屬於原住民社會裡比較上等的家庭。所以原住民學生的痛就是成績這個部分。相對跟一般漢人學生或其他族群學生一比較，他們永遠就是有那種心態，就是惡性循環。

「實在不長進、不努力」「原住民學生的痛就是成績這個部分」說明主流漢人社會價值「萬般皆下品，唯有讀書高」的智育至上取向，影響著原住民族教師對族人成績表現不佳從於主流的詮釋方式，卻沒有能夠從漢人中心的教學法、制度設計與多元智慧的觀點對抗主流詮釋方式，重新定義原住民學生目前的處境與表現。如謝世忠(1987:55)的觀察，臺灣原住民輕視甚至否定自己的傳統(因它是「落後」的象徵)，他們不願認同它，轉而要依教育要求下的目標去認同漢文化。當然，其間牽涉的不僅是原住民認同或否定自己文化的問題，還有一個層面需要考慮，那就是國家如何以教育的力量影響原住民對文化的認同，如何讓原住民只有在努力表現出主流社會的特性之後，才能「出人頭地」。

原住民教師對自己族群的性／別關係之詮釋，與漢化有關，甚至內化漢人對原住民性／別關係「很亂」的看法，她／他們肯認漢人的性／別價值，而非自己部落本身看待性／別關係的方式。美渝(父：阿美族，母：客家人)說：

因為受漢人影響非常重，所以基本上，現在的阿美族女生，並沒有像我們想像中母系社會中應該會掌權的那種發展性，比較少，

反而會……至於整個階級制度在做的時候，還是都以男性為主。包括成年禮，也都是以男性為主。女生只是性別上的一個裝飾，就是，要不是因為有一個子宮在操縱，他們應該不會特別尊重女生。但是，以前他們的性生活非常的亂，現在的話，多多少少會有影響所以比較好。

英耀在談論漢人及原住民族性／別關係價值時，呈現出概念與認同上矛盾與拉距。他先用「浪漫」來說明原住民性／別關係，卻又用「迂腐」來形容這樣的族群文化。「認同」本身是很複雜而不純粹的現象，如張茂桂(1996)所言，身份和認同是一種建構，透由行動者之間或與外在環境之間，不斷的互動、磋商、抗爭、衝突等，才能夠發生。「原住民比較浪漫」的說法，涉及認同之間的拉扯，一方面認同自己是「原住民族」作為一種類屬，同時又認同漢人的性／別價值，卻又不能肯認自己的族群文化，某程度也透露出他在面對強勢漢文化之下呈現的無力感，只能從積極性自我定義中得著力量(Young, 1990)。

因為原住民男女的關係比較淡薄，那種價值觀我覺得是終身受(停頓)……那給別人的感覺比較隨便。其實我從另一個角度來看，怎麼會那麼淡薄？原住民比較浪漫！……像維護一個家庭，稍一怎麼樣，寧願各走各的，比較自主，比較自由，自由到有點浪漫、有點放浪的這種情形。所以夫妻，我們原住民社會很多那種關係會多重。我做過很深入的了解調查，問過老一輩，以前一夫多妻，就是有生父、有後父的情況，蠻嚴重的……以前也沒有什麼婚姻的束縛，也不必到戶政辦理，你就是離開。離開以後，她又再重新建立一個，等一下又表現不好，又離開。所以我們那個母系社會的……算迂腐，會變成一夫多妻，這是早期大概一百多年前。

父親是布農族，母親是阿美族的盈蟬認為自己是布農族，她認為「基本上布農族它算是一個蠻大男人的社會，所以在布農族裡面還是會有一些性別上的一個要求，就是我們講的性別角色，還是跟漢人一樣，也是男尊女卑」。前述陳芬苓(2005)強調漢人在原住民族性／別關係的理解上，應跨越傳統父權／母權的概念，在目前漢化的情況下，原住民族在理解自身族群性／別關係上，恐需應有同樣的跨越。此外，盈蟬眼中的原住民女生是比較「被動」，漢人女孩子反而比較強勢，並推崇漢人社會的性別關係，可能與「平等」、「雙薪家庭」等概念跟現代性的連結有關。以盈蟬的話來說：

漢人不知道是因為受的教育……可能家長的背景也比較好一點，社經水準高一點，或者接受媒體的薰陶多一點。反而漢人的女孩子會比較要求自己的立場，就是一定要比男生強……我目前看到的漢人是這樣子。我目前教的原住民學生，女生還是屬於被動，不會去計較說：一定要平等什麼的，可是漢人比較嚴重。可能一方面我在想是因為，可能大部分原住民的家庭裡面，還是以父親去工作賺錢的居多，雙薪家庭還是偏少的，所以基本上還是維持所謂的男主外女主內，所以思想可能還是會有點偏傳統……

(三) 傾斜認可

由上述可知，在漢人主導的台灣社會中，原住民教師因認同甚至「推崇」漢人性／別關係(或想像的漢人性／別關係主流價值)，呈現傾向謝世忠(1987)所稱「污名化的認同」。儘管漢人教師對原住民族性／別的諸多想像，一些漢人教師也「理解」不能從漢人中心的觀點來看原住民的性／別關係。以守仁為例，他說：

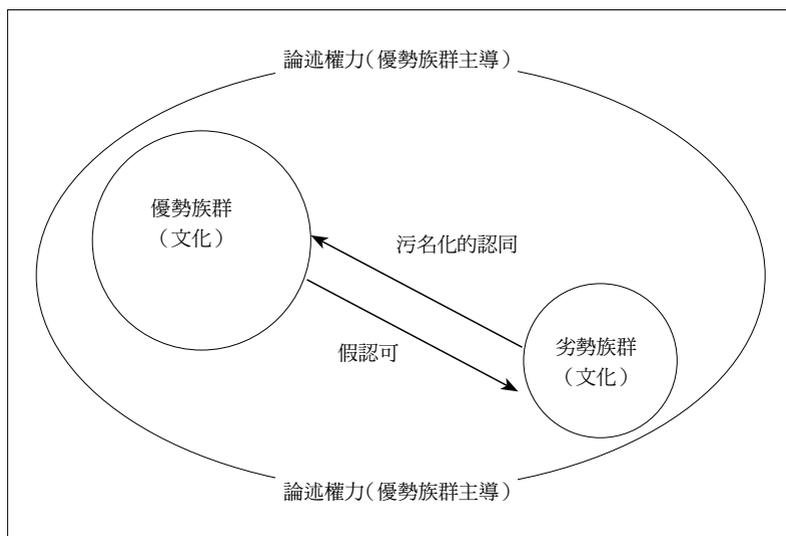
不過，我們還是站在他們的立場來看這個事情，因為他們早熟，他們的文化和我們不一樣，人種不一樣，他們的整個風氣不一樣，所以我們不能用我漢民族的眼光去看他們，他不提出告訴就好了。之前我們也發現女生跟男生跑了，二個同居了，還很恩愛。那要不要提出告訴？後來，我們就跟輔導處溝通：她是中輟生呢，又和司機同居，怎麼辦？後來我們看了看那孩子的背景，那孩子背景已經「咪咪貌貌」（閩南語，指很糟糕），都沒有人管，現在難得有一個男生要來管她，看他們生活得還很正常，所以到了三年級，我們就說：我們好像不應該管，因為你去干涉下去，把它摧毀之後，他也不會得到更多的幸福……像這種事情，你能說他叫做性侵嗎？很難講！

從守仁的敘述「咪咪貌貌」、「現在難得有一個男生要來管她，看他們生活得還很正常」等詞彙，顯現這樣的「理解」仍是漢人中心思維，隱含權力關係的不對稱性。多元文化與平等的關聯性需要更細緻對待，尤其在轉型中的台灣社會，只有抽絲剝繭，方能不被多元文化的表象誤導。Nancy Fraser (2001) 以區別「互惠認可」(reciprocal recognition) 及「假認可」(misrecognition) 檢視多元文化社會中的平等。她認為：

要將認可 (recognition) 視為一種跟地位有關之情事，就是去檢視文化價值對其社會行動者相關位置的影響之制度化模式。假如，或者當這些模式將行動者視為組成之同儕 (peer)，能夠平等的參與社會生活，那我們才能說是「互惠認可」(reciprocal recognition) 或是平等狀態；相反的，當制度化模式將行動者視為組成之較低下者 (inferior)，排除其他機會、將之視為全然的他者或視而不見，在社會互動中無法享有完全參與，那麼我們可以說是「假認可」

(misrecognition)或宰制狀態。(Fraser, 2001:24)

Fraser談「認可」的型態，雖是討論單面向的認可(主流價值之群體-被他者化之群體)，但有其重要價值。她以社會互動與文化價值中的權力關係，提供揭開「多元文化」、「差異政治」、「扶助」及「尊重」等大家琅琅上口的現代性辭彙的工具。若我們將Fraser的單向性認可之討論，擴大到另一方向的觀察，即被他者化的群體如何看待主流或優勢群體，從兩個群體之間的關聯性來檢視漢人教師與原住民教師對彼此族群的性／別意象，可發現原住民教師對漢人性／別價值抱持一種「尊崇」、「想望」的態度，漢人教師除了對原住民族「亂」的想像，一些教師發展出一種「理解」態度，不過這種「理解」的程度和內涵類似Fraser所稱「假認可」上對下的理解。這樣的情況，我將之概念化為「傾斜認可」，如圖一所示：



圖一：族群文化傾斜認可概念圖

如上圖所示，傾斜認可是因社會權力傾斜或不對稱所造成的，有強大的論述權力(discursive power)運作其中，產生文化權力或詮釋權的傾斜。強勢文化對其他文化之「理解」尤其出現在許多標榜「民主」或「多元文化」的社會脈絡環境中，因此可能見到的情況是強調多元文化的差異，甚至去歡慶差異(difference celebration)，卻有意無意的忽略其中平等議題的討論。其間論述(discourse)扮演關鍵性的角色。Foucault (1977:49 quoted in Ball 1994c:21)對論述如此定義：

實踐系統性形成他們所言說的客體……論述並非關於客體，論述不會去指認客體，而是構成客體，且在作為(doing)的實踐中構成，以此掩護他們真正的設置意旨。

換言之，論述是一種力量，無形中規範我們「能說什麼、能怎麼去思考、誰能說、何時可說、在哪裡說、以什麼樣的立場說」(Ball 1990: 17)，也就是「論述讓我們說出什麼樣的話！」(Ball 1990:18)。在漢人教師對原住民族性／別詮釋與原住民教師對族群文化的感知命題中，跨越主／客、看／被看之間的辯證，在觀看的同時，也被觀看；然而，在主／客之間的權力關係與論述權力脈絡中，某程度決定誰擁有較多的凝視權、接受監督或被凝視。因此，對於原住民性／別關係「亂」之想像，漢人教師的處遇是「性別教育」，用漢人教師詮釋下的性別教育來教育原住民學生如何處理性／別關係。然而漢人教師的性別詮釋為人權教育、為兩性均衡的教育、並教導男女分工、男女有別；並以性教育內涵為主軸，教導兩性相處及交往之道、教導如何避免未婚懷孕(李淑菁，2006b)。

五、結論與討論

本文先審視多元文化教育在台灣詮釋與運用上的偏頗。由前言對多元文化教育相關文獻的審視，我們可以發現國內多元文化教育論述與實踐往往限縮於「多樣」(diversity)的概念，且把多元文化教育等同於「尊重原住民文化」或「兩性教育」等，尤其學校將性別歧視或種族歧視個人化，視為個人的問題，忽略了制度性歧視包括學校文化、學校政策、法令做法等隱形的結構性限制。跨足社會學、政策研究與教育研究，本文點出學校社會脈絡在教育研究的重要性，包括性別與族群交錯面向，進一步探索學校文化政治與漢人／原住民教師對原住民族的性／別詮釋的相關性，檢視其間的複雜性可能對性別教育的影響，重新思考教育現場如火如荼正在進行的多元文化教育，也提供檢視性別教育政策實踐面的參考。本研究發現，族群化、性別化的學校文化以學業表現為平台，在新管理主義(managerialism)強調效率與競爭的教育趨勢下(Wright, Weeks and McGlaughlin, 2000)，彼此加強、相互增益。多元或多樣在高度「族群性別化」的教育場域顯得過於昂貴，因此在學校，我們看到許多族群或性別的表演或展演，被用來宣稱「多元文化教育」，事實上卻包裹著高度階層化的學校文化。

階層化的學校文化成為漢人對原住民族性／別關係詮釋的次脈絡，也對漢人優勢社會下的原漢權力關係與性別的關聯性提供解釋。這兩個學校的漢人教師對原住民學生的性／別關係有類似的看法與態度，甚至原住民教師本身也內化漢人社會的性別價值，認為她／他們性／別關係很亂，且對漢人性／別價值抱持一種「尊崇」、「想望」的態度，儘管漢人教師發展出一種「理解」態度，不過是一種類似Fraser(2001)所說的「假認可」，兩者的關聯性，我以「傾斜認可」稱之。再者，漢人教師將原住民學生高性侵比率，歸因於男女之間缺乏界線，因此對他／她們進行「貞節教育」，以強化男女「該有的界線」。「貞節」

是漢人的概念，大約從漢代開始倡貞節，唐代女論語由於言語淺顯，影響後世更大，明清對貞節更是極力獎勵。幾千年來的貞節觀念不可能因幾十年的婦女運動就消失；原住民族性／別關係也不會因漢化而完全趨於一致。當不同的性／別觀點相遇，放在老師對學生權力關係的天枰下來看，漢人教師是否在不知不覺中強加自以為「對」的概念在原住民學生身上？從檢視漢人教師對原住民性／別詮釋，我們發現在漢人傳統性別關係強大影響下，較多「性關係很亂」的指控其實是針對女學生。這種難以察覺的對原住民女孩／女性的雙重歧視效果，可溯及漢人對原住民族性／別及族群的刻板印象，在其間，族群因素尤其強於性別。

Banks (2001)認為多元文化教育的主要目標是藉由改變教學與學習的方式，讓來自不同文化背景、族群、語言、性別的人，在教育機構中能有公平的學習機會。也就是說教育方案與課程被概念化的方式、被組織的方式與被教的方式，都要改變，必須被轉化。若要實踐多元文化教育，Banks指出要從五個面向進行學校革新：(1)內容整合，例如教師有能力用不同文化背景的例子或群體來解釋一些概念；(2)知識的建構過程，因為知識的建構過程與教師如何協助學生理解知識有關，例如傅麗玉(2003)「誰的生活經驗？九年一貫課程「自然與生活科技」領域原住民生活經驗教材探討」就指出課程發展應以原住民學生的生活經驗為中心；(3)減少偏見，教師應能在學習課程與活動中協助學生發展出對不同種族／族群、性別或文化群體的正向態度；(4)平等教學方式，教師應能自我省思教學歷程與方式是否讓不同族群、社會階級、性別與文化等多元背景者充分發揮；(5)增權賦能的學校文化及社會結構，學校文化及組織的審視與變革必須由所有成員共同參與，從各種學校活動、課程到師生互動等，必須讓不同背景的學生從中得到發展的能量。若以Banks (2001)認為的多元文化教育目標與作法來檢視台灣多元文化教育的作法與現況，顯然沒能達到其中任何一

項，充其量只是多元文化的相關辭彙開始出現在政策文本以及多元文化教育相關係所的成立罷了(張茂桂，2002)。

本研究同時也指出教師角色在多元文化教育過程中的重要性。再完美的多元文化教育課程到一些對不同族群、性別或文化群體有負面態度的教師手裡，設計再好的課程可能呈現不出它的意義。因此如Foster(1997)所言，教師要經常去審視自己不經意的偏見對於社會經濟背景較低、不同性別、族群、甚至能力的學生的影響，否則再多的教育政策及措施，也無法改變什麼。Feinberg(1995)強調文化瞭解(cultural understanding)對多元文化教育的重要性，雖然主控文化背景的教師很難具備如從屬族群族人的文化能力(competence)，但可藉由對不同族群的觀察，來加強對其他文化知識的開放性。由於本文僅為探索性研究，不足部份甚多，包括漢人學生如何再詮釋教師之性／別詮釋？不同屬性的原住民學生是否對漢人教師性別教育做出不同詮釋？教室中的教學現場可能發生什麼狀況等，仍需進一步研究。

參考書目：

- 王甫昌(2002)〈台灣社會的「族群想像」〉。《文化研究月報—三角公園》，13。見 http://www.ncu.edu.tw/~eng/csa/journal/journal_park85.htm
- 王甫昌(2003)《當代台灣社會的族群想像》。台北：群學出版。
- 行政院教育改革審議委員會(1996)《教育改革總諮議報告書》。
- 李淑菁(2006a)〈教育政策研究的傳統與批判：一個東方的性別觀點〉。黃乃燐編，《教育政策科學與實務》，頁89-106。台北：心理出版社。
- 李淑菁(2006b)〈詮釋與再詮釋：教師對性別教育政策的想像〉。《性別平等教育的挑戰與前景：亞太地區第二屆國際研討會》。香港：香港教育學院。
- 李淑菁(2007)〈性別化學校的形塑過程：一個案例研究〉。《教育與社會研究》，13，121-152。
- 周芬姿(2003)〈排灣族Vusam觀念下婚姻制度、配偶關係與親屬結構〉。《教育部兩性平等教育季刊》，21，14-35。
- 周德禎、黃誌坤(2002)〈排灣族社會兩性地位與互動模式在女性主義理論中的意義〉。《九十一年度原住民教育學術研討會論文集》，頁140-155。屏東：國立屏

東師範學院原住民教育研究中心。

- 林玟漣(2002)〈原住民教育的論述分析：以四本專書為例〉。《教育與社會研究》，2，133-166。
- 張茂桂(1996)〈臺灣歷史上的族群關係—談「身份認同政治」的幾個問題〉。《講義彙編》。臺灣史蹟源流研習會講義彙編，頁(4)1-(4)22。
- 張茂桂(2002)〈台灣是多元文化國家?!〉。《文化研究月報—三角公園》，13。見 http://www.ncu.edu.tw/~eng/csa/journal/journal_park85.htm
- 張建成主編(2000)《多元文化教育：我們的課題與別人的經驗》。台北：師大書苑。
- 教育部(2003)《國民中小學九年一貫課程綱要重大議題》。台北市：教育部。
- 陳枝烈(1997)〈從多民族教育的觀點論台灣原住民教育的方向〉。《多元文化教育的理論與實際國際學術研討會》，頁103-115。台北：台灣師範大學教育系。
- 陳枝烈(2002)〈文化差異在教室中師生互動的意義〉。《九十一年度原住民教育學術研討會論文集》，頁121-138。屏東：國立屏東師範學院原住民教育研究中心。
- 陳芬苓(2002)《臺北市原住民兩性及性侵害防治教育探索性研究》。臺北市政府原住民事務委員會委託計劃。
- 陳芬苓(2005)〈跨越父權/母權之分—原住民族群兩性關係之初探〉。《女學學誌：婦女與性別研究》，20，177-221。
- 張如慧(2002)《民族與性別之潛在課程—以原住民女學生為例》。台北：師大書苑。
- 章勝傑(2002)〈原漢國中一年級學生中輟傾向之比較研究〉。《原住民教育季刊》，26，47-68。
- 游美惠(2004)〈多元文化與女性主義教育學：文獻評析與議題深探〉。《臺灣教育社會學研究》，4(2)，41-69。
- 曾祥豪(2001)《台灣地區中小學教師的文化資本、工作特質與階級認同的特質—與其他職業做比較》，台東師範學院教育研究所碩士論文。
- 傅仰止(2001)〈東部國中生的原住民教育優惠政策立場：比較原漢接觸效應〉。《東台灣研究》6，69-104。
- 傅麗玉(2003)〈誰的生活經驗？九年一貫課程「自然與生活科技」領域原住民生活經驗教材探討〉。《原住民教育季刊》，38，5-26。
- 駱明慶(2001)〈教育成就的省籍與性別差異〉。《經濟論文叢刊》，29(2)，117-152。
- 謝小苓(1995)〈教育：從父權的複製到女性的解放〉。女性學學會著，劉毓秀主編，《台灣婦女處境白皮書：1995年》，頁181-218。台北：時報。
- 謝雨生、黃毅志(2002)〈社會階層化〉。瞿海源、王振寰主編，《社會學與台灣社會》(精簡本)，頁117-140。台北：巨流。
- 謝世忠(1987)《認同的污名—臺灣原住民的族群變遷》。台北：自立晚報社。

- 譚光鼎、劉美慧與游美惠編著(2008)。《多元文化教育》。台北：高等教育出版。
- 蘇建勳、江沛潔(2000)〈從官方統計資料檢視台灣原住民族教育〉。《教育與社會研究》創刊號，117-135。
- Alcoff, L. (1988). Cultural feminism versus post-structuralism: the identity crisis in feminist theory. *Signs*, 13 (3), 405-436.
- Arnot, M. and Reay, D. (2008). Student voices and pedagogic democratic rights. In Seminars to NTU and NTNU Taiwan, May 26th and 27th, 2008.
- Ball, S. (1987). *The micro-politics of the school: Towards a theory of school organization*. London and New York: Routledge.
- Ball, S. (1990). *Politics and policy making in Education: Explorations in policy sociology*. London: Routledge.
- Banks, J. A. (2001). Multicultural education: characteristics and goals. In J. A. Banks and C. A. Banks (Eds.) *Multicultural education: Issues and perspectives* 4nd edition (pp.3-30). New York: John Wiley & Sons Inc.
- Banks, J. A. and Banks, C. A (2001). *Multicultural education: Issues and perspectives* (Ed.) 4nd edition. New York: John Wiley & Sons Inc.
- Becker, H. S. (1971). Social-class variations in the teacher pupil relationship. In B. R. Cosin, I. R. Dale, G. M. Esland, D. Mackinnon and D. F. Swift (Ed.). *School and society: A sociological reader* (pp.103-113). London and Henley: The Open University Press.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique* (2nd ed). London: Taylor & Francis.
- Bernstein, B. (2004). Social class and pedagogic practice. In S. Ball (Ed.). *The RoutledgeFalmer reader in Sociology of Education* (pp.196-218). London and New York: RoutledgeFalmer.
- Bourdieu, P. (2004). The forms of capital. In S. Ball (Ed.). *The RoutledgeFalmer reader in Sociology of Education* (pp.196-218). London and New York: RoutledgeFalmer.
- Erickson, F. (2001). Culture in society and in educational practices. In J. A. Banks and C. A. Banks (Ed.). *Multicultural education: Issues and perspectives* 4nd edition (pp.31-57). New York: John Wiley & Sons Inc.
- Feinberg, W. (1995). Liberalism and the aims of multicultural education. *Journal of Philosophy of Education*, 29.2, 203-216.
- Foster, M. (1997). Race, gender, and ethnicity: How they structure teachers' perceptions of and Participation in the Profession and School Reform Efforts. In B. Bank & P. Hall (Eds.) *Gender, Equity and Schooling: Policy and Practice* (pp.159-186). New York and London: Garland Publishing.
- Fraser, N. (2001). Recognition without ethics? *Theory, culture & society*, 18 (2-3): 21-42.
- Grant, C. A. and Sleeter, C. E. (2001). Race, Class, Gender, and Disability in the Classroom. In J. A. Banks and C. A. Banks (Eds.) *Multicultural education: Issues and perspectives* 4nd edition (pp.59-81). New York: John Wiley & Sons Inc.
- Martin, M. et al. (1999). *TIMSS 1999 International Science Report*. US: TIMSS.

- She, H. (2000). The Interplay of a biology teacher's beliefs, teaching practices and gender-based student-teacher classroom interaction. *Education Research*, 42(1), 100-111.
- Sleeter, C. E. (1997). Gender and multicultural education: Building bridges. In「多元文化教育的理論與實際」國際學術研討會 (pp. 241-262)。台北：台灣師範大學教育系主編。
- Stromquist, N. P. (2004). *The intersection of public policies and gender: Understanding state action in education*. Gender and Policy workshop, CIES annual meeting, Salt Lake City: CIES.
- Thompson, N. (2003). *Promoting equality: Challenging discrimination and oppression* (2nd ed.). Hampshire and New York: Palgrave MacMillan.
- Troyna, B. and Carrington, B. (1990). *Education, racism and reform*. London and New York: Routledge.
- Wright, C., Weeks, D. and McGlaughlin A. (2000). *'Race', class and gender in exclusion from school*. London and New York: Falmer Press.
- Young, I. M. (1990). *Social movements and the politics of difference*. Princeton: Princeton University Press.