

# 都市原住民部落兒童的學習陪伴

## 社會工作結合大學資源與社區工作的啟發



簡宏哲、蕭至邦、陳竹上

### 壹、前言

屏東霧臺魯凱族婦女盧秋月(Malayumu)於新北市五股區創辦「伯特利」托育機構，因長年不符托育機構法規屢遭取締開罰(註1)，此事件突顯都市原住民的教育負擔與照顧困境，民間團體與專家學者就此議題集思廣益，討論都會區原住民孩童的照顧需求(註2)。蔡宛庭(2010:2)以伯特利都會區原住民幼兒照顧為研究對象，瞭解「共同照顧」是原住民族的核心價值，卻因為市場經濟與就業選擇，產生跨世代教養問題，對於許多原住民父母來說，他們在外地通常只能從事低社經地位的勞動工作，所以將孩子託付給托育機構其實是增加了經濟上的負擔。雖然共同照顧是社區互助的一環，但蔡宛庭(2010:8)認為在臺灣目前的兒童照顧體制中，尚無法真正地落實多元文化主義，依照族群的需求，發展適合不同文化的兒童照顧方式。

如今，原住民人口數依據行政院主計處統計至2012年已達到52萬人，居住於非原

住民鄉鎮市區者達到28萬人，從現有統計數據來看(註3)，不論是否遷居外地設籍或暫時離開原住民地區就業生活，全國已經有一半以上的原住民族人居住在都會區。而過半數原住民在都會區仿效部落形式過著群居生活，帶有鮮明的傳統社會特色，其中「社區互助」概念是原住民部落文化中值得討論的重點。

相較於伯特利因其文化脈絡，所自發形成的都市原住民兒童照顧經驗，本文將關注另一種都市原住民部落兒童的學習照顧經驗，介紹亞洲大學社工系師生團隊投入臺中霧峰花東新村(阿美族)的服務過程(註4)，描述社會工作科系藉由大學資源，透過社區工作方法結合課程教學，強化都市部落的社會功能，落實大學服務社區化，促進大學生對於原住民學童健康成長和學習上的關懷。

### 貳、都市原住民兒童教育環境的挑戰

原住民於1980年代前往都市謀生，就勞

動參與率方面，都市原住民大致是比漢人高的，特別是年輕的原住民（25歲以下），但也顯示都市原住民年輕人口的教育人力資本累積，仍落後於一般民眾（陳信木，2010）（註5）。蔡明哲等（2001）提到居住在都市中的原住民，離開原鄉來到新環境，大多面臨著居住、就業、就學、就醫、就養、家庭解組、族群關係、文化斷層等議題，更進一步造成原居地的產業、勞動力等經濟結構的改變，還有傳統社會文化制度難以為繼的挑戰，而多數沒有接受更好的教育環境，或無專業技術等能力的培養，致使原住民容易淪落於都市的勞動底層與社會邊緣。林金泡（2001）說明都市原住民自原居地移居都會區從事勞力密集之行業，如建築業、遠洋漁業、製造業等社會底層之勞力密集性工作，或粗工及臨時工等，不僅辛勞、危險，待遇低且無穩定保障，其子女往往隨父母工作場所到處流動，居無定所的狀況，造成都市原住民子女的教育產生不利的影響（註6）。

上述可知都市原住民父母，在經濟維持與子女教養中將遭遇兩難困境，除了社會文化的適應差異，對於家庭作業的參與陪伴，因為父母的學歷背景與知識程度，不足以指導子女在學校的學習進度；或因為工作繁忙，沒有多餘的精力關注在管教與照顧，致使原住民學童的課業學習能力，落後於平地學童甚多。當然，這只是學習環境先天不良的因素之一，文獻多點出原住民學生的學業成績普遍低落，亦有學者呼籲將補救重點放置在教學方案的改進（蘇船利，2009），針對原住民學生學業成績低落的原因，建議未來朝向以實驗或準實驗之研究，發展出能補救

原住民學業成績低落的教育措施或教學方案（註7）。陳淑麗、洪儷瑜、曾世杰（2005）認為原住民兒童學業表現低落的現象，一般都歸因於缺乏主流的文化經驗或社經地位低下，但有些兒童他們的困難可能來自於個人生理因素，例如學習障礙，在特教的鑑定上，文化造成的低成就，或是學習障礙造成的低成就不易區分。

學童課業輔導的探討，除了社會文化、教學資源、教學方式、教學者與接受教育者的層面進行瞭解外，主要還是以學童的學習成效來進行研究（張民杰，2006；梁碧明、謝靜如，2008；陳淑麗，2008；劉載興、何淑玫、許哲銘，2010；簡良平，2010）。

本文認為，資本社會經濟結構的改變，固然嚴重衝擊原住民族的生活習慣與文化適應，連帶產生原住民後代的生活教育與學習成長，但這不代表政府沒有能力減緩負面影響，而是政策上未能大力擺脫主流社會的文化優勢觀點，對於多元文化教育意涵，尚未能落實在弱勢群體的真正需求所致。此乃造成諸多印象認為原住民學童的學習成就低落，主要是因自身文化背景與主流文化的不適應所產生的結果，並未反省是現行的教育體制，未能提供良好的多元學習環境所造成的後果。郭李宗文（2009）、蔡宛庭（2010）及陳炫任、曾大千（2011）均提到我國的教育法規及弱勢族群的幼兒受教政策，依舊是主流價值持續衝擊原住民族的生活結構，難以延續自身的語言和文化，現行原住民族歷史文化及價值觀，雖納入一般課程、教材，只是形式上較接近多元文化教育課程設計，原住民族恐怕仍只能遵循主流社會價值，來

提升下一代的文化適應與教育學習，並未顯見原住民族特有的文化主體性。

郭李宗文（2009：8-9）提到《原住民族教育法》之「保障原住民之民族教育權，以發展原住民之民族教育文化」之落實，其中「教育」、「學生」或「文化」等等相關名詞都與原住民之幼兒教育無關，更質疑政府將錢給了家長，卻不能保證家長一定會送幼兒來上學，更不能保證幼兒在幼兒園內所學到的，是不是同化政策下的教育模式（註 8）。卓石能（2004：91）發現教師認為原住民學生的學習態度與動機，比非原住民學生差一些，是因為學校教學方法與教學環境，以漢文化為主導而未充分適應文化差異，所以原住民學生容易在學習過程中受到挫折，不利於成就動機與學習行為。

另外，李鴻章（2006：48）研究原住民族群背景、師長教育期望與學童自我教育抱負的關聯性，發現父母對子女的教育期望，以及教師對學童之期望，是影響原住民學童教育抱負的最大因素。其中，家長對子女成績期望，不會因為族群、社經背景、居住地而有所不同（李鴻章，2006：52）。所以，父母對於子女的未來發展與進入社會的競爭力之提升，不會因為原住民族群相對於主流社會之各種弱勢，而減緩力爭上游的意圖與決心，相對的政府與社會大眾更應該協助原住民父母家庭，投入需要的教育與學習資源，要求學校師長注重多元文化與不同族群之間的學習差異，使其更有能力擺脫貧窮的困境與自信心低落的羈絆。

所以，生活在都市的原住民族人，能夠運用熟識的傳統文化習慣，將集體居住形式

結合社區互助的概念，分擔父母的經濟壓力及照顧到兒童的教養需求，應能在既有的文化適應上，幫助原住民兒童在都市生活中，理解主流文化與原住民傳統文化的差異性！更進一步說明，原住民兒童受到族群文化氛圍的洗禮，其自我認同度越高，其生活適應與課業學習亦當良好，卓石能（2004：92）檢視都市原住民國小學童之族群認同與生活適應兩向度良好且互有影響；而都市原住民學生對自己缺乏信心，不能自我肯定，亦因多數族群互動產生的偏見、歧視或刻板印象之行為、心理有關。綜合來說，都市原住民子女的學習教養問題，從最初的幼兒教育的學習開始，直至義務正式教育到社會化過程，除了主流文化教育的邏輯思維訓練，更面臨跨文化雙元適應的挑戰。

檢視伯特利托育機構的產生，乃是為了解決原住民父母在都市維持經濟之餘，得以讓工作與孩童教養之兼顧，更是展現傳統部落的生活照顧概念的主體性，生根於都會區延續文化傳承的變異模式。陳永龍（2010：146）認為主流社會對原住民的政治、經濟與文化迫力，乃具體存在的社會現象；但值得慶幸的是，原住民與自然生態相依存、與社群互助分享等文化傳統仍存，於是能透過「創造性的適應」方式，在都會邊緣的狹縫中找到生存與喘息空間。

以伯特利托育機構提供都市原住民家長的子女照顧功能為例，大部分到伯特利托育的家長，9 成以上是經濟弱勢的原住民、家暴、單親或是隔代教養等家庭，3 分之 2 以上都無法按時繳學費，有些家長會幫忙刷油漆來抵學費，因為換工就是部落以物易物的傳

統，除去金錢對價，反而留下信賴與關懷，更重要的是避免小朋友如果沒有學習，到了國小、國中一旦程度跟不上別人，很多孩子就會逃學或是乾脆就不讀了（註9）。

這些都市原住民的子女之所以需要類似「伯特利式」的機構，重點是此處社會空間的權力運作，並非遵循「資本主義」的交易邏輯來換取教育的權利，而是以族人習慣的文化模式來獲得信任與安全感；相對於臺灣幼兒教師的培育，對於學生多元文化教育、原住民族教育、在地文化課程的相關課程是少之又少的，而且多元文化教育並不同於原住民族文化教育，而臺灣原住民文化的多元性，幼兒教師到當地之後，還要觀察及了解當地的文化及風俗民情，是否能夠會走出教室，走出宿舍進入到部落真正瞭解幼兒的家庭狀況？在教育部審定的幼兒教育課程中，又有多少的課程，能讓未來的教師了解家庭和學校互動的重要性？培養教師發展在地文化課程的能力（郭李宗文，2009：12）？

就此而言，伯特利式機構不僅免於原住民學童受教初期，面臨原住民師資素質不齊與族群文化認同的困境，還有跟平地學童的互動接觸，所產生的同儕適應問題，更使得多數低社經背景的原住民家庭，能夠在能力範圍內負擔經濟支出，並獲得辛苦工作與子女教養兩頭燒的喘息機會。所以，都市原住民非常需要有族群文化主體性的幼教機構，政府不能齊頭式的強以法規，納入資本社會的邏輯規範，而忽略多元文化的生活適應，以及原鄉與都市之間的族群網絡，有其結構性與共通性的社會需求。從伯特利托育機構的產生背景，來看待都市原住民部落所衍生

的社區互助、族人互惠的照顧模式，亦有異曲同工的社會機能。

## 參、都市部落、學童課輔與社區工作

從伯特利式機構的困境及原住民教育的現況為引，轉入本文所要探討的實施場域。民國50年代，隨著社會變遷、工商業急速發展，以及受到各式違反原住民習性、文化的國家法令牽制，使得原住民土地流失、傳統領域歸屬國有，原本農獵的自給自足生活，受到嚴重的衝擊，面臨原鄉的耕地面積有限，以及原鄉謀職不易的問題，原住民為求生存紛紛從原鄉遷移至都市，除了散居的原住民，更有共同聚居生活的原住民，計有臺北三鶯部落、溪洲部落、小碧潭部落、北二高部落、桃園埃津部落、新竹香山那魯灣村、臺中花東新村、自強新村等都市原住民聚集地。

而臺中市霧峰區花東新村與太平區自強新村兩處阿美族聚落的出現，乃因921大地震，造成居住在臺中地區的原住民，因房屋損毀而流離失所，且多數居民屬於經濟弱勢，長年辛苦打拼所購買或是承租的房屋受損，使得駐足都會區所努力的成果，一夕之間退回原點，造成多數族人失去自立的能力，其中花東新村的居民，只好暫居大里與霧峰交界的草湖溪畔的國有地，搭建臨時住所，結果一住就晃過10多個年頭。

本文以霧峰「花東新村」為例，略述都市原住民部落（聚落、社區）的產生有其歷史脈絡，對比傳統原鄉部落的樣貌，原住民

族因為移入族群與主流文化的多重衝擊，受到都市化與經濟結構的壓力影響，紛紛從山地或原鄉進入都市謀生，跟隨都市叢林的就業需求，也產生了都市原住民安身立足等社會需求。楊士範（2006）提到，以阿美族人為例：「阿美族群居都市邊陲的某一地方，將原鄉的勞動力與文化傳統習慣（年齡階級、頭目制度與豐年祭）帶入，雖是邊緣人，但也發揮族裔互助的特色，形成很強烈的我群認同意識。」

相關研究均提到從花蓮等地的阿美族人，以遷移到北部都會區為居多，早期原住民仍然受到傳統的社會組織（年齡階級）的規範影響，產生一種集體觀念，移往新住地後仍然聚居生活（謝世忠、劉瑞超，2007；許木柱等人，2001：238-239；許木柱，1987；黃美英，1985）。

不過，阿美族的年齡組織特色，在都市社會面臨文化傳承的斷層危機，以本研究場域的花東新村為例，雖然是仿效傳統部落的集體生活互助照顧，其都市出生的新一代原住民子女，並未實際學習到年齡組織應有的階級訓練與倫理教育，加上多數家長以建築、板模等臨時工作為主要經濟收入，而聚居形式雖有利於左鄰右舍的相互關照，但是平日留在部落乃以年長婦女、老人，跟尚未就學的幼童為主，隔代教養的比例不低。

而就讀國中的少年與小學孩童放學之後，也因為家長的工作時程不固定，導致學童的家庭課業在家無法完成，在學校又因學習興趣不高，產生學習態度低落與自信心的不足（註 10）。就算家長及時返家，有意願要指導子女的功課題目，也因為自身學識無法

教授解答，或是下班以後身心疲乏，面對孩童的課業教學與品德管教的付出也難以為繼（註 11）。這也是造成原鄉部落既有的特色文化，最重要的品格養成、倫理責任、敬老尊賢等良好的族群傳承，在都市社會面臨文化解體、語言斷層的重要因素。

有鑑於部落家長對下一代的子女教育與品格訓練的重視及需求，亞洲大學社工系師生藉由「福利社區化理論與實務」課程，結合志工團隊的專業服務（註 12），目的是以大學生的學童課輔為媒介，藉以增進部落中的家長、親子與大學生之間的互動關係，嘗試透過社區工作結合大學資源的方法，以回應原住民家長與學童的學習需求。課程設計主要運用「服務學習」的四個步驟，引領學生準備、服務、反思、慶賀，逐步透過與居民及孩童的實際接觸，將課程知識與服務過程轉化為實務經驗。學生共有四組到部落，乃為社區課輔、社區關懷、社區產業、原住民福利社區化等相關議題，此次學習的重點乃聚焦在課輔工作，其服務人數為：幼稚園 2 位、國小 10 位、國中 6 位，總計 18 位。

「福利社區化理論與實務」為一個學期的課程，主要扛起都市原住民孩童的課業輔導、婦女社會工作及相關的福利服務，也讓社工系的學生可以將所學運用在社區居民。為了更進一步關懷花東新村的子女教育與品德學習，提議在現有的教學成果及服務基礎上，擴大成立志工服務團隊（註 13），讓有意願投入社區工作的同學能持續陪伴著部落居民，團隊中也有原住民的學生，他們很高興能夠為原住民的同胞服務，也希望在將來能夠將所學的社會工作知能，帶回到部落為族

人提供更好的專業協助。也希望不同科系的師生，也可以將彼此的專業結合帶到部落，一起為原住民的社會服務提供合理的資源連結（註 14）。

曾擔任課輔員的余同學表示，在花東新村社區主要負責指導小朋友作業、注意小朋友的安全以及關懷小朋友的日常生活，課輔的對象從國小到國中的大、小朋友都有。花東新村的小朋友在期末的回饋中，也提到了這群孩童的共同心聲：「雖然我們不喜歡做作業，但大哥哥、大姐姐教我們寫作業的時候，總是心不甘情不願的。但是，總喜歡大家一起聊天、一起玩遊戲的感覺。」許多村民也表示：「大人外出工作，留在村內的家長會互相照應，族人的小孩互相玩在一起，也都當成自己的孩子在看待，讓人很放心。」

我們認為社會工作是一個學習關懷的科系，更是一種全人教育的社會學科。藉由課程的教育目標讓大學生在關懷及陪伴孩童的過程，學會如何跟原住民的學童溝通互動，瞭解社區文化情境與家庭現況的差異，做為課程教學與課輔帶領的方法改進，亦是未來有可能從事原住民社會工作實務之同學，一個難得的體認機會。

因此，社會工作的專業不應該只有在服務案主時才出現，應當在學生接受課程教導與知識傳授過程中，透過實務的體驗而培養未來的處遇能力。可見社會工作的服務對象，不是只有「案主」，更包含「社區居民」。「全美社會工作者協會」(NASW)於 1973 年提出的綜合性的社會工作定義：「社會工作是協助個人、團體、社區增強或恢復其社會功能的能量，以及創造有利於達成目標的社

會條件的一種專業活動」，林萬億（2006：35）則進一步說明，指出專業的社會工作必須具有（整理如下）：

1. 知識、價值、技巧、目的，才能引導實務活動。
2. 清楚地範定社會工作服務的案主體系，包括個人、團體（包括家庭或家戶、組織）、社區（包括鄰里、大社會）。
3. 其焦點在於「人與環境」的互動，幫助個人、團體、社區增強或恢復其社會功能。
4. 為了達到社會功能的增進，改變社會條件是必要的。

若將社會工作的專業能力綜合來看，其實社會工作的專業視角，是要社會工作者能夠培養出綜融觀點的運用能力與技巧。而能夠將社會工作教育知能的學習與社會情境相結合，使實務工作擴及個人、家庭與團體等案主多元對象，那麼社區／部落這個場域會是不錯的實踐環境。林勝義（2011）認為社區工作與社會個案工作、社會團體工作，都是社會工作的專業方法，或社會工作直接方法，這意味著三者之間，有其獨特性，亦有其關聯性，因為每個人同時存在於社會體系，遭遇的問題也是多面向的，社會工作不能單獨使用同一種方法，而必須以更寬闊的知識與技巧來協調服務對象。

而社工師生透過課後輔導做為一種社區工作的前導方法，是創新的嘗試，符合美國中小學有所謂「及早認識大學」課後輔導計畫（Think college Early in Afterschool Program），21 世紀社區學習中心有關提升中小學生及早認識大學的具體做法，包括（張明輝，

1999)：

- (一)提供課後指導或補救教學計畫。
- (二)創造家庭參與的機會(註 15)。
- (三)和鄰近的大學建立正式的合作關係(註 16)。
- (四)運用大學生資源(註 17)。
- (五)大學和中學合作之暑期研究計畫。
- (六)提供經費補助(註 18)。
- (七)參觀大學校園(註 19)。
- (八)提供暑期科學/數學實驗室參觀或安排學生、家長及職員的演講活動提供其他教育機會。

整個花東新村的服務過程，乃完成(一)、(二)、(三)、(四)、(六)、(七)共六項具體做法，這是社會工作者運用社區工作方法的專業過程。而都市原住民部落的社會功能亦等同社區功能，《美國社區》(The Community in America)作者沃倫將社區界定為滿足當地人們需要的「能夠履行主要社會功能的社會單元或體系的結合體」及費林(1995:3)認為「當一群人以共同一個區域、或者出於共同利益、或者有著共同一個歸屬感、或者擁有同樣的文化、或者進行類似的活動，並以此為基礎組成一個社會單位之時，社區就產生了」(引自林仁和譯，2007:137-138)。

可是，社區功能無法滿足居民所需或其他功能有所不足時，得以藉由社區工作者的組織與帶動，整合社區居民行動與引入外部資源，獲得良好的生活品質與環境的改善。蘇景輝(2009)從廣義的觀點來看，社區工作的意涵包括解決社區問題的方法、社區內各機構的聯繫協調、地方社區綜合建設與社工服務領域等。徐震認為社區工作是將人的

發展與物的發展、工作計畫與社區變遷、文化活動與社區組織相結合的過程(莫藜藜主編，2007)。

總體言之，花東新村的部落服務模式，是一種與社區居民(家長、小朋友)互動學習的過程(註 20)；學生學習與社區居民一起認定問題，排定問題的優先次序，發展解決問題的意願與自信，進而組織社區成員，計畫解決問題的方案，發掘並運用社區內外資源，然後共同採取行動解決問題，同時培養社區民眾互助合作的態度(蘇景輝，2009)。

## 肆、大學、社區夥伴關係與社會工作

對於服務與教學結合的社區實務課程，社會工作的教育模式應強調大學、社區與師生三者之間的關聯性，也就是社區服務的基礎，是建立在三者的相互理解、共識與互惠的要求上實施。田芳華(2007)統整多位學者所強調，大學基於學術基礎及教育使命，在兼顧教學與研究任務的情況下來協助社區所需，以為提供大學生有意義的學習經驗(Hackney, 1986; Stein, Ward & Cislo, 1992; Zeldin, 1995; Forrant & Silka, 1999)。徐震(2007)曾將大學從事社區服務的發展歷程，歸納為三種服務模式：(1)提供教育方案的服務模式；(2)提供設計研究的協助模式；(3)相互支援的參與模式。

亞洲大學社工系透過教學課程結合服務專業，運用大學生人力資源，投入需要被關懷的都市部落，是嘗試建立大學與都市原住民社區夥伴關係的實務模式，更是現實中法

令限制與居民困境下所衍生出來的支持性行動方案。大學與社區之夥伴關係( partnerships )與「合夥」( collaborative )或「合作」( cooperatives )的意義十分相近，均強調個人、群體或不同機構間的合作關係，雙方可以共享決策和權力，也可以保持各自的獨立性，誠如 sirotnik&Goodlad (1988) 指出，理想的夥伴應該是一種共生 (symbiosis) 或相互依存的關係。

吳俊憲、吳錦惠 (2008) 研究大學與中小學課程夥伴關係的建立，說明建立課程夥伴關係的重要性，可以有效促進學校與教師專業成長，提升教學品質與學習成效，並使學校本位課程具有特色。但是，若以課程為媒介為操作概念，做為大學、師生與社區之間的互動學習平臺，就綜合相關文獻 (黃政傑, 2005; Jones & Maloy, 1988; Harris & Harris, 1994; O’Hair & Odell, 1994; Warren, 1996; White, Rainer, Clift & Benson, 1994 ) 歸納出五項說明，此一模式的優點與特點值得效法 (吳俊憲、吳錦惠, 2008 : 249) :

- 一、**獲取合作夥伴的認同和支持**：隨著社會多元化與教育民主化的影響，學校的課程發展工作不應是封閉的、真空的，而是必須獲取校內外合作者的認同和支持；透過合作者相互的討論、分享、批評及激盪等過程，裨利於課程發展方案更加周詳完整。
- 二、**爭取校外資源的挹注**：學校課程發展容易因為人力不足或經費短絀而面臨困境。因此，建立課程夥伴關係有助於學校獲取更多教育資源的挹注，包括人力、物質、設備及經費等。當校

外資源開始進入學校後，即影響到校內資源產生重組和分配，更加增進教育機會均等。

- 三、**促進夥伴間的相互成長**：建立課程夥伴關係的過程，透過資源共享與資訊交流，彼此能獲得利益與成長；例如學校課程發展可避免與社區脈絡或需求產生脫節，亦可提供社區發展的契機。

- 四、**促進教師專業發展與成長**：課程夥伴關係的建立希望打破傳統「教室即封閉王國」的觀念，除鼓勵打開教室大門迎接教育夥伴外，更應主動尋找合作的教育夥伴；然後透過夥伴間不斷地溝通、分享、激盪、交流及討論後所規劃完成的課程發展方案，不但有助於提升課程發展品質，亦可促進教師專業發展與成長。

- 五、**建立教育社群的共生關係**：課程夥伴關係強調課程系統的開放性，基於平等互惠的原則下，夥伴間可建立共同的願景，磨合共識與價值觀，以合作關係取代原本孤立或競爭的情境，最後期能完成教育社群共生關係的建立。

林振春 (1997 : 23-24) 亦從學校與社區結合的模式開始，並將重點放在學校如何將社區視為可運用的資源，及提出三個面向說明：

- 一、將對方視為可運用的資源
  1. 確定學校發展目標。
  2. 設計可達成目標之方案或活動。
  3. 社區可用資源之分類與建檔。

4. 開發方案所需的社區資源。
5. 運用社區資源以達成方案目標。

## 二、將對方視為共同工作的夥伴

1. 建立雙方聯繫與溝通的管道。
2. 確認學校與社區共同關注的問題。
3. 共同籌組解決問題的委員會或工作小組，進行方案研擬。
4. 結合雙方人員分工或合作進行問題解決。
5. 方案實施時，彼此配合，共享資源。

## 三、將對方視為服務的對象

1. 瞭解社區民眾的需求與問題。
2. 評估社區所具有滿足需求和解決問題的能力和資源。
3. 與社區民眾共同研討可行的解決方案。
4. 結合學校與社區資源，執解決方案。
5. 評鑑實施成效，瞭解是否滿足社區需求或解決問題。

上述列舉，以課程做為大學（學校）連結夥伴關係的實務方法，是值得各大專院校承襲落實的學習模式，而社會工作學科系亦非常適合以實務課程，做為少數族群場域或原住民社區服務的學習媒介，根據 Campbell & Bragg (2007)學者闡述，全國社會工作者倫理道德協會規範的社會工作六個核心價值如下：(1)服務 (service)：幫助需要幫助的人並解決他們的問題；(2)社會正義 (social justice)：挑戰社會的不公不義；(3)人性的尊嚴與價值 (dignity and worth of the person)：尊重所有人天生具有的尊嚴與價值；(4)人群關係的重要 (importance of human relationships)：在助人過程中創造夥伴關係；(5)誠信正直 (integrity)：真誠正直的態度伴隨專業價

值；(6)能力 (competence)：發展與提升文化理解和專業技能。

至此，透過課程引入都市部落的學習陪伴過程，社會工作結合大學資源與社區工作的內涵，除了夥伴關係的建立，是立基於「服務學習」的操作概念外，特別是「跨文化的敏感度」的養成。孫大川 (2010：55) 看到從事第一線的社會工作人員，對於文化多元性與原住民生活輔導間的困擾，在直接面對原住民具體的生活困境與人格世界，提出了先從自我反省的態度做起，可以和本論點做一呼應。他在文化多元性與服務提供者及被服務者之間的關係之面向，提到應遵守以下事項 (孫大川，2010：55-56)：(1)遵守「聆聽」的原則；(2)覺悟到每一個人不只是其個人歷史的承載體，更是其族群文化、歷史的承擔者；(3)原住民各族間之相異點，遠比我們想像多且複雜；(4)原住民文化的斷層現象；(5)差異不等於缺陷。

因此，本案例反思在漢文化（主流社會）與原住民社會之間的差異對比，避免不自覺抬高主流的價值，斷除將原住民文化本身視為一種「缺陷」的盲點，因而要進行一連串的「輔導」、「教育」、「改造」的工作。也非如孫學者所描述，藉此「適應」之名，行「同化」、「整合」之實。在進入花東新村從事課業輔導之際，亞大社工系團隊，先行率領師生前往部落，邀同部落頭目、主委、原住民性質協會之理事長、總幹事等幹部、耆老，聽取居民的想法及意見，瞭解居民的需求及目標，並檢視師生團隊能力與資源所及，在居民達成共識下，簽署學術研究及社會服務同意書，獲得部落的首肯授權團隊進駐。

部落居民認為教育是脫貧與獲得就業機會的重要手段，因此很希望有更多的大學生能夠發揮所長，進來花東新村帶領小朋友，安排不同的時段，進行各種科目的複習與教學，幫助更多小朋友可以快樂順利的完成學業。但是，社工團隊在此一基礎上，經過討論與評估，應該可以有更進一步的作為與延伸。

所以，課業輔導期間，並非以課輔為主要目的，而是一種陪伴的過程，解決學童課業無法在預定時間內完成的窘境，更重要的是這個過程可讓學童，有機會跟外界的大哥哥、大姐姐們形成一個互動的氛圍，順勢讓大學生瞭解學童心中的想法與學習狀況（或情緒），進而從旁蒐集資訊給與家長瞭解，讓教師與家長及大學生，得以從中評估課業方案的調整，適時鼓勵學童以獲得自信心與溫暖的關懷，家長得以專心在工作的打拚，及調整自家子女教養的態度，而大學生得以將社工知能融入行動情境，以體驗個案工作與家庭社會工作的學習，是夥伴共創三贏的處遇策略。

## 伍、結論

從過去歷史及文獻紀錄來看，原住民文化長期被主流社會（不同統治時期）的教育所排除，原住民失去了族群文化的解釋權與所有權，他們失去了對自身文化的「占有」，原住民文化被統治集團的菁英意識所「排除」了，因為原住民文化是不文明、落後的，所以需要透過教育輔導、生活改善等方式被進行同化，以達到主流社會對於文化的占有性

與解釋權及所有權；反過來說主流社會的文化占有，就是不讓少數族群擁有自身的文化，透過文化優越感所塑造的自我感覺良好，對於少數（弱勢）族群進行同化解放的目標或渴望，甚至可以說明原住民族是處在一種被「剝奪」的歷史脈絡。

Riessman 的作品《文化上受剝奪的兒童》（*The Culturally Deprived Child*）中提到：「在本書中，文化上受剝奪的、教育上受剝奪、受剝奪的、所享權益不足的（*underprivileged*）、地位不利的（*disadvantaged*）、底層階級、社會—經濟地位低下的團體，等辭彙是可以互相代用的」（俞智敏等，2004：272）。相對於主流社會，少數族群的弱勢地位可以說是被各種社會剝奪所造成的，也成為被污名化與標籤化的主因。有主流社會就有主流文化，Jenks 對於「主流文化」這個概念亦指為一個民族的生活方式，但僅限於其中具有規範性的生活方式，以及該民族生活方式中最優良的要素（俞智敏等，2004：165）。

但是主流文化的概念被混淆了，解釋權被優勢族群所掌握，在政治權力的操作下，讓教育（學校）成為主流文化的建構與複製的場所。而原住民的文化與生活方式在主流社會的眼光來看，並不是最優良與進步的表現，所以必須要「被剝奪」，但是這種被剝奪的過程，是藉用「保護」、「輔導」等名義，來實現主流社會的文化移植工作，進而達到同化的效果。近年來政府已經努力改善原住民族的教育工作，從同化跳脫到多元尊重的理解，但臺北伯特利托育機構的法律問題，及都市原住民（族）孩童的文化學習與家長現實需求，必要符合現行的教育規範才可放

行，整體法令政策與社會現實的落差過大，同樣反應出國家體制與歷史脈絡的主體軌跡。

而社會工作者的教育行動，本身是一種「反壓迫」的倡導過程。亞洲大學學生的花東新村課輔服務，與其他大專學生課輔團隊之差異，就在於社會工作科系學生得以體驗原住民都市部落的文化情境，學習跨文化差異的工作敏感度，深入社區瞭解現況，避免因不明白原住民的生活文化與社會習慣，而產生刻板印象或誤解而不自知；以及如何將社工知能融入課輔方案當中，定期檢討與個案分析，讓課輔與社會工作處遇結合，達到學以致用。這不僅是培養社工系學生的工作能力，也是一種實習過程。正如孫大川（2010：56）所言，「適應」是兩邊的事，一個具有多元族群和價值理念的輔導工作者，應該很容易地發現「現代人」或「主體社會」的成員，在許多地方實在也需要向原住民社會「回歸」、「適應」。

落實「反壓迫」理念，如何成爲一種倡導過程，是社會工作者在原住民教育領域中，必須要藉由實務經驗與議題的倡導來加強發聲。置身其中的情境學習，無疑是最好的社會工作教育場域，在實務過程中經驗問題的形成，透過學術的討論、居民的參與，共同深入究竟，以回應原住民自身的社會困境，並檢討出可行的解套方法，在長遠來看，這是循序培養原住民社工人才的必要條件，沒有身歷其境的感同身受，反壓迫的倡導將難以回應真正有需要的居民身上。

而如何不落入主流社會升學主義價值窠臼，亦非一蹴可及，這是教育當局的主事者，

必須先從教育體制亂象的改革做起，方能論及主流升學如何兼顧少數族群的文化價值觀及社會習慣，不僅要由上而下，還要更多的社會工作實務者與有爲的教育工作學者，有志一同的由下而上的形成輿論，積極配套倡導落實。

因此，在政經環境與社會體制不利於原住民族的情況下，社會工作教育者透過大學課程的社區實踐，進入都市部落關心原住民孩童的行動，不僅是開拓大學與社區互蒙其利的友善關係，彌補社會落差。其中的實質受益者是大學生與部落居民的互動過程，讓大學生瞭解原住民文化與自身文化的差異性，也讓社工系師生透過社區工作的方法與概念，能夠踏實的服務原住民家長、孩童，也讓課堂的知識能夠應證在社會工作實務，提升自我專業的信心與處遇方法的肯定。

因篇幅限制，本文針對花東新村的課業輔導爲引例，帶出大學、社區之間的夥伴關係，提出社會工作如何扮演穿針引線的角色，提出概念性的說明，其行動基礎是以「服務學習」爲內涵，循序漸進的實務與佐證（註21），已有專文論述（註22）。而如何展現居民發聲的行動過程與主體性的展現，亦是本文未來進一步要努力的目標。

最後，呼籲各大專院校的不同科系，在老年社會與少子女化時代的來臨，學校是青年人口最龐大的集中場域，高等教育政策應該放寬限制，鼓勵更多的教師在投入研究與教學之餘，能夠將學術專業與求學青年導向社會（社區）服務，平衡施政配套與資源分配的不足，過渡或支持少數族群與弱勢居民的需要，並將研究與教學成果提出，共同爲

政府擬定都市原住民及弱勢群體的家庭社會政策與執行之參考。(簡宏哲為亞洲大學社會工作學系碩士生；蕭至邦為亞洲大學社會工作學系助理教授；陳竹上為國立高雄師範大

學通識教育中心助理教授)

**關鍵字：**都市原住民社會工作、社區工作、大學社區夥伴關係、兒童課輔

## 註釋

註 1：Malayumu 表示，看過太多族人在社會底層無法翻身，身為傳道士的她，在都市叢林裡以教會之名，創立這個兒童照護所，不為營利，只為了幫助需要的族人。即使立意良善，但是看在政府眼中，它畢竟還是一個沒立案的非法場所。詳見 ETtoday 網：為弱勢原民兒童苦撐「伯特利」托育每月僅收 3 千：

<http://www.ettoday.net/news/20120430/42729.htm#ixzz1tUxhLq34>，參閱日期 2012/5/14。

註 2：針對「幼兒教育及照顧法」第 10 條「離島、偏鄉及原住民族地區於幼兒園普及前，得採社區互助式方式對幼兒提供教保服務…」，其條文中的「原住民族地區」，只涵蓋原鄉部落，不包含都會區的原住民，沒有因「人」制宜，而採屬「地」主義，因此認定第 10 條應當修法

註 3：相關政府統計資料，參閱行政院主計處全球資訊網 (<http://www.dgbas.gov.tw/mp.asp?mp=1>)。

註 4：亞洲大學位於霧峰，落實關懷在地社區的校務理念，更基於社會工作的核心價值與助人信念，也注意到都市原住民相關議題與發掘弱勢需求，故進駐花東新村進行社會服務與教育工作。

註 5：陳信木 (2010)。都市原住民之社經與人口組成—遷移的選擇性和困境。「原鄉到都市—原住民族城鄉資源關係」學術研討會。網址：

<http://www.tiprc.org.tw/seminar/2010/0528/section1-2.html>，參閱日期 2011/12/25。

註 6：林金泡 (2001)。都市原住民教育問題史。臺灣原住民史—都市原住民史篇。南投市：省文獻會。

註 7：蘇船利 (2009) 認為，例如對學業成績不佳的原住民學生，依據族群的文化差異、瞭解學生學習行為的文化意涵，發展強調原住民學生生活經驗本位教材的補救教學或適性教學，以克服原住民學生不利的文化資本、社會資本及財務資本等限制，進而提升學習成效及學業成績。

註 8：郭李宗文 (2009：8-9) 更強調，這還不能保證園所的老師到底知不知道幼兒族群、生活方式、及學習上的不同需求，似乎文化的傳承要等孩子都長大到可以上正式的學校時，才在學校裡學習。

註 9：同註腳 1。

註 10：部落居民表示有小朋友因為家庭功課沒有辦法完成，第二天反而不敢到學校去上課的處境，因此孩童的課後輔導是居民最重視的議題，他們也希望自己的孩子能跟平地學童一樣，能夠獲得良好的教育與學習環境，不會落後其他族群的小朋友太多。

註 11：雖然村子內是不同部落而來的阿美族人，但是居民住在一起關係很緊密，除了外出工作的家長，剩下在家照顧幼童的婦女及老人，都會互相關心，就算不是自己的小孩，只要是村內的青少年與兒童，其行為若有不妥當的地方，還是會勸阻管教，比如：不能在村內騎快車、改裝車輛聲音過大會被要求關閉、不能互相打架等等，還是會發揮集體約束的精神，但是這樣的情況隨著村內老人與婦女的年齡增長，勸說大於管教形式，約束的力量越趨薄弱，這是都市原住民面臨原鄉文化解體及難以傳承的困境，但整體而言，無論大小朋友如何活動，都是在族人熟悉的社會空間，足以讓人放心。就本文評論，這樣的約束能力仍高於都會區，也就是所謂漢人（平地人）的社區互助意識。

註 12：花東新村的課後輔導工作是由亞洲大學社工系於 99 學年度第 2 學期所開設的「福利社區化理論與實務」課程，以服務學習教學法，課程設計包括講述、討論、小組報告反思等，引導學生實地到社區中，將理論概念與社區實務工作結合。

註 13：在廖淑娟、蕭至邦老師的號召下，於 100 學年度第 1 學期初，招募系上 20 位左右對原住民社會工作有興趣的同學，成立了「花東新村愛心服務團隊」。

註 14：有關亞洲大學社工系投入花東新村的課程教學與服務學習等方法、步驟，可參閱：廖淑娟、蕭至邦、簡宏哲（2012）。〈服務學習取向的都市原住民社區工作之初探：以臺中市霧峰區花東新村學童課後輔導為例〉。大仁科技大學社會工作系主辦《2011 年家庭福祉與社會工作學術研討會》，地點：大仁科技大學。（本文將另行納入專書出版，於 2012 年度出刊）

註 15：大學生每次課輔結束帶領小朋友進行家庭訪問，並與家長聊聊孩子的學習狀況。

註 16：建立亞洲大學與花東新村之間的大學社區夥伴關係。

註 17：透過社工課程或志工團隊，每週定時安排大學生到部落進行服務學習，且二週一次進行志工會議檢討與個案評估。

註 18：2011/6/17 亞洲大學社工系體驗原住民福利社區化成果發表；2011/10/25 亞洲大學舉辦原住民暨新移民家庭親子共學成長營；2011/11/19 舉辦亞洲大學舉辦花東新村部落原住民文化敦親睦鄰交流饗宴；2012/04/29 亞洲大學舉辦花東新村原住民前進南投豐丘部落參訪。

註 19：同註解 17，各項活動過程中由大學生帶領部落居民參觀亞洲大學校園及導覽介紹。

註 20：進入部落啟動課程學習之前，社工系多次與居民協談，簽訂合作同意儀式，瞭解家長

的需求與期待，在服務與教學的過程中，也傾聽居民與家長的意見，做為課程實習與服務改進的建議。

註 21：有關花東新村及亞洲大學課輔簡介，可參酌相關影片：霧峰花東新村-給我一個家（舞動族曲）<http://www.youtube.com/watch?v=X7J7VMwIJKM&feature=relmfu>。亞洲大學-花東新村交流饗宴 <http://www.youtube.com/watch?v=9JC-LvwDDwU&feature=related>。亞洲大學-霧峰花東新村課輔 <http://www.youtube.com/watch?v=674WTNiurHs>。

註 22：同註腳 14。

## 📖 參考文獻

- Jenks, Chris (原著)，俞智敏、陳光達、王淑燕 (譯) (2004)。《文化 (Culture)》。臺北：巨流。
- Steven L.M., et al (原著)，林仁和 (譯) (2007)。《宏觀社會工作實務》。臺北：巨流。
- 田芳華 (2007)。私立大學與社區互動關係之探究。教育研究與發展期刊，3 (1)，頁 81-112。
- 吳俊憲、吳錦惠 (2008)。「學校—大學」課程夥伴關係的建立—以臺南大學專業發展合作學校為例。課程與教學季刊，11(1)，頁 245-264。
- 李鴻章 (2006)。原住民族群背景、師長教育期望與學童自我教育抱負的關聯性。東大教育學報，17(2)，頁 33-58。
- 卓石能 (2004)。都市原住民學童族群認同與生活適應之關係研究—以高雄市原住民國小學生為例。原住民教育季刊，35，頁 77-108。
- 林勝義 (2011)。《社會工作概論》。臺北：五南。
- 林萬億 (2006)。《當代社會工作—理論與方法》(二版)。臺北：五南。
- 林振春 (1997)。社區與學校結合的模式與作法。教育資料與研究，15，頁 23-25。
- 孫大川 (2010)。《夾縫中的族群建構：臺灣原住民的語言、文化與政治》。臺北，臺灣：聯合文學。
- 張民杰 (2006)。把樂趣找回來—第三次數學課輔的行動研究。花蓮教育大學學報，22，頁 135-158。
- 張明輝 (1999)。美國中小學課後輔導計畫。發表於中華民國學校行政研究學會主辦：「學校行政論壇第三次研討會」(2000)。臺北：松山高中。
- 莫藜藜 (主編) 徐震 (原著) (2007)。《徐震教育論社區工作》。臺北：松慧。
- 許木柱 (1987)。《阿美族的社會文化變遷與青少年適應》。臺北：中央研究院民族學研究所。
- 許木柱等 (2001)。《臺灣原住民史—阿美族史篇》。南投：臺灣省文獻委員會。
- 郭李宗文 (2009)。以毛利幼兒教育為參考—臺灣原住民幼兒教育重要議題之討論。幼教季刊，293，頁 6-21。

- 陳永龍 (2010)。河岸邦查部落再生成與漂留族群生計重建－阿美族「都市原住民」自立家園的社會安全涵義。臺灣社會研究季刊, 77, 頁 135-175
- 陳炫任、曾大千 (2011)。從多元文化教育理念論弱勢者教育之法制內涵。教育與多元文化期刊, 4, 頁 1-34。
- 陳淑麗 (2008)。國小弱勢學生課業輔導現況調查之研究。臺東大學教育學報, 19, 頁 1-32。
- 陳淑麗、洪麗瑜、曾世杰 (2005)。以國語補救教學診斷原住民低成就學童是否為學習障礙：轉介前介入的效度考驗研究。國立臺灣師範大學特殊教育學系特殊教育研究學刊, 29, 頁 127-150。
- 黃美英 (1985)。〈都市山胞與都市人類學：臺灣土著族群都市移民的初步探討〉。思與言, 23 (2)。
- 楊士範 (2006)。《阿美族都市新家園－近五十年的臺北縣原住民都市社區打造史研究》。臺北市：唐山出版社。
- 廖淑娟、蕭至邦、簡宏哲 (2012)。〈服務學習取向的都市原住民社區工作之初探：以臺中市霧峰區花東新村學童課後輔導為例〉。大仁科技大學社會工作系主辦《2011 年家庭福祉與社會工作學術研討會》，地點：大仁科技大學。
- 劉載興、何淑玫、許哲銘 (2010)。初探國小階段學校本位轉介前介入服務模式的建構－以德音國小為例。特殊教育季刊, 115, 頁 23-30。
- 蔡宛庭 (2010)。「我只是想要照顧他們而已！」：都市原住民自發性兒童照顧聚點之民族誌研究。國立陽明大學衛生福利研究所碩士論文。
- 蔡明哲等著 (2001)。臺灣原住民史－都市原住民史篇。南投市：臺灣省文獻委員會。頁 ii－iii。
- 謝世忠、劉瑞超 (2007)。《移民、返鄉與傳統祭典－北臺灣都市阿美族原住民的豐年祭儀參與及文化認同》。南投市：行政院原住民族委員會國史館臺灣文獻館。
- 簡良平 (2010)。偏遠地區小學教師對弱勢社區環境之覺知及其教學回應。教育實踐與研究, 23(2), 頁 37-64。
- 蘇船利 (2009)。原住民學生的學業成績：文獻回顧與評論。慈濟大學人文社會科學學刊, 8, 頁 1-26。
- 蘇景輝 (2009)。《社區工作：理論與實務》。臺北市：巨流。
- Campbell, M., & Bragg, N. (2007). The bigger picture: Social work educators' role in civic engagement. In M. Nadel, V. Majewski & M. Sullivan-Cosetti (Eds.), *Social work and service learning* (pp. 209-218). New York, USA: Rowman & Littlefield.
- Farrant, R., & Silka, L. (1999). Thinking and doing—doing and thinking: The University of Massachusetts Lowell and the Community Development. *American Behavioral Scientist*, 42(5), 814-826.
- Goodlad, J.I. (1988). School-University partnerships for educational renewal: Rationale and con-

- cepts. In K.A. Sirotnik & J.I. Goodlad (Eds), *School-University partnerships in action: Concepts, cases, and concerns* (pp.3-31). New York: Teachers College Press.
- Hackney, S. (1986). The university and its community: Past and present. *The Annals of the American Academy Political and Social Science*, 488, 135-147.
- Stein, C. H., Ward, M., & Cislo, D. A. (1992). The power of a place: Opening the college classroom to people with serious mental illness. *American Journal of Community Psychology*, 20(4), 523-547.
- Zeldin, S. (1995). Community-university collaborations for youth development: From theory to practice. *Journal of Adolescent Research*, 10(4), 449-469.