



萬育維・曾梅玲・鄭惠美

嚴格來說，台灣的原住民社會工作教育仍侷限在傳統的社會工作教育框架當中，再一次的複製著歐美理論學派與倫理價值，也再一次的落入中國人的文憑主義和學分認證，這不僅嚴重的忽略了文化的異質性，更抹煞了部落的在地性。這樣的遺憾不僅反應台灣社會工作教育的本質缺乏文化的反省，更顯現『多元文化尊重』還只停留在 3F 的表面階段：服飾(Fashion)、食物(Food)與節慶(Festival)。希望藉由本文的部落經驗突顯外來專業對部落的再次殖民所造成的傷害以及試圖建構本土原住民社會工作教育的藍圖。

壹、部落經驗之反省

部落經驗之一

場景：從活動中心到村長家門前廣場。

思考問題：誰的部落？

隨著時間的逼近，活動中心會場只有講師及幾名的工作人員，仍然看不到活動參與者，工作人員只好硬著頭皮跟講師說

再等等，講師微笑點頭或者說沒關係，但考驗仍在後頭，好不容易來了一位參加者，他是一位年約 60 好幾的阿嬤帶著孫子來到會場，聽不懂國語，因此必須再等等，最後活動來了約 5 名的部落居民，這時後時間已經來到了 8 點 30 分，講師最後仍然把今天要講的課程順利講完，而工作人員則拖著疲憊的心回到中心，想著怎麼會如此，所有該做的文宣海報及聯絡都做了，真不知是那一個環節出問題。

幾次的外展服務後發現，部落居民善於聚集在庭院的廣場、零售商、檳榔攤的攤位，這一次，我們不再按照計畫書的地點，聯絡著檳榔攤的老闆借用場地辦親職活動可能，沒有想到老闆一口答應，那次的活動人次約有 60 位，已經是部落的一半以上的人口，工作人員只負責跟老師接洽的工作，其他的就交給老闆。另外工作人員也嘗試接洽部落頭目與村長，決定利用村長對村民服務的心態，邀請村長與工作人員一起位村民謀福利，村長答應下次可以村長家門前的廣場，村長負責召集村民並說明

本次活動的內容，在村長家辦的活動參與者約 100 位以上，擠的村長家廣場座無虛席，村長夫人則免費為大家準備點心，會場沒有所謂的行程表，很自然的村長擔起了主持人及通譯的工作，村民們也很自然的就定位認真的聽老師講課。

部落經驗之二

場景：助人是生活的一部分，每個人都可以幫助別人。為什麼只有上過課的志工才可以助人」

思考問題：互助是一種生活方式，志願服務法的思維是都市生活型態和部落截然不同。制式的基礎訓練、進階訓練對部落而言徒增困惑，意義何在？

部落的志工說：「助人工作為什麼要上課？」社工員好說歹說說服了志工參與基本訓練，很可惜內容與部落志工的知識水準無法達到平衡，因此，參與過的志工不再有興趣參與進階課程了，中心唯一能做的，就是不斷再鼓勵參與說明訓練的好處，或者直接與志工們一起討論適合的訓練課程，試著找出可以一起工作的方法，因為互助一直是部落平常的生活方式，不解為什麼幫忙別人還要上課。

部落經驗之三

場景：技藝團體、舞蹈團體不被認為是專業成長團體。

思考問題：請問專業到底是什麼？

執行多年的婦女成長團體課程，招生每次來 100 人以上，就成為頭痛的問題。假如今天是以婚暴婦女為對象，就算你有

很隱密篩選機制，很快地部落居民就會發現原來這個團體是要上有關婚暴的課程，而且是只有婚暴婦女才可以參加，之後參與本次團體的婦女就被標籤為受暴婦女了，就好像社工員穿梭於部落（社區）執行預防性宣導（家庭暴力暨性侵害、性騷擾）時，部落（社區）居民很自然地就會認定該社工員是家暴業務執行者，下班後社工員仍然無法脫離此角色，更何況是婚暴婦女。因此婦女成長團體的主題內容不可不謹慎，過去嘗試技藝性的團體，利用部落（婦女）與自己最貼近的編織工藝做為吸引婦女參與團體，其過程發現了婦女能夠一邊製作也能夠一邊對話，這對社工員來講是一個大發現，因為部落（社區）婦女的對話方式是很自然的，而社工員原先設定的內容流程根本派不上用場，成員們在很自然的對話下，不用擔心成員間因私人關係所出現的衝突，這才是部落婦女需要，但卻被專家學者認為是技藝課程非成長團體，殊不知是方法不同，目的相同？且部落不善於表達及對文字接受不高的部落婦女來講制式的成長團體是一個比較難的上課方式，我們也常見私底下的部落婦女的個性是很開朗且很能對話，一旦進入制式團體時，就會發現婦女的聲音不見了。再來部落因為群體性的生活方式，限定 5-7 人的活動人數，根本沒有人會參加，且參與者會向社工反應說為什麼誰誰沒有來，或者直接向社工員說你怎麼沒有邀請誰參與活動，這樣的環境有時候難按著團體工作的基本方法去執行計畫。在部落其實都有已形成的原住民舞蹈藝術性團體，

是社工員很好運用的資源，也曾嘗試過運用此團體，因已是成熟的團體，團體凝聚力是很強的，社工員只要按主題討論內容，仍能看見團體動力的存在，但這樣的借力使力卻不被專業認同，請問到底是什麼是專業？

部落經驗之四：

場景：頭目說：「家庭問題是頭目、村長或代表要處理的，不是社工員……」

思考問題：部落族人怎麼看社工？社工又怎麼如何看自己？

炎熱的夏天，社工員來到經社會處轉介的家暴個案家庭，因為這件案件是發生在原住民家庭，轉介內容寫著案主不諳國語，無法進行服務輸送，因此將本案轉介家婦中心，期待中心提供後續關懷服務，及解決語言障礙的問題。案主是一位年約80好幾的老婆婆，溝通完全用阿美族語對談，案主完全沒有自我保護的觀念，更不用說道現今家暴法的法律概念及各項運用資源，因為她是阿美族母系社會傳統女性，再加上因為年事已高，生理上已有明顯的機能退化，雖然家人三餐定時提供，但是案主有時忘了吃飯時間而錯過，案主則會向鄰居親友說案媳婦的不是，而案家人成了鄰居、親友們的家常閒話對象，也使得家人與案主間衝突不斷。最後透過家族會議，決定案媳婦搬出案家，案兒子則被留在家裡照顧案主以盡孝道。頭目認為部落的家庭問題，不是社工員或警察或法律能夠解決的，應該是村長、頭目或代表要做的，這也是頭目過去常做的事情。

所以在地社工員在部落執行家庭暴力服務的立場常被質疑，或代表社會局社工員第一線服務亦或通譯員，一個身上沒有公權力身分的社工員，又怎麼如此冒失進入案家裡，因為就部落的身分而言，我們憑什麼進入案家呢？在部落除了上班時間是社工身分外，下了班仍有可能隨時背起社工員的角色為部落服務，且社工員與案家及加害人又同住於部落時，社工員及家人的安全又有誰能夠提供保護呢？只要電話那頭求助時，仍然要提起勇氣面對，為了保護自己及案家，與案主一起討論著面談的場所，最後選擇了人多且是公共場合，為的是避免社工員角色曝光，亦保護案主尋求外界資源時不被案家人發現，而原本中心能夠提供的諮商室則完全派不上用場。

關係緊密的部落，常會發現警察或在地社工員處理著自己親友的家庭暴力的問題，那種無力感真的很難用言詞形容，亦發現當法律（保護令）介入時，有時會增強案家人彼此間的衝突，當部落不知社工員角色時或社工員年齡過輕時，原則上根本無使力的地方，這與證照、專業、文憑、學歷都無關，因為大家仍會以長者所說的話為準。

貳、那些書本上沒教的事：部落在地化的重要性和方法

社工的社會資本其實是一種經由特定社會網絡，藉由身分、地位與角色扮演，透過行動能力的展現，發揮個人無形的資

產，如信任、規範、網絡、促進與他人進行合作，解決社會待解決的問題。因此，「社會資本」可分成二種，一是無形的資產，另一是有形的資產。無形的資產即為：網絡通路、人際關係、信任、規範、互惠等。有形的資產即是加以運用上述的無形資產，經由特定組織達成團體成員的期望，改善或解決社會問題，此圓滿達成目標的能量，即有形的社會資本。

部落社工員的社會資本是透過以下方法累積起來的：

一、部落社工的社會資本是走出來的走動式宣導(social walker)

在偏鄉提供服務，不是只有把中心門打開後，掛上歡迎光臨的牌子，就坐好等著個案上門求助，如此可能從早上等到下班關門時，一個人都沒有，來的可能只有郵差吧。

為此，在偏鄉的服務行動，不是被動式，她須要像郵差一樣，熟悉部落內的大街小巷，其雜貨店、檳榔攤、小吃店，都要視為重要服務的據點，原因有：

(一) 這些店家是部落人都易聚集的地方，誰家有貧困、孩子不讀書、沒工作的或婚姻問題等等，店家老闆都比社工員來的清楚；

(二) 店家是部落人視為安全及暫時喘息的地方；

(三) 店家是部落人重要資源，生活日用品的賒帳，協助解決暫時性的經濟困窘。

以上，可瞭解到店家在部落內是一個非常有力的非正式的資源，在地社工員與

當地的人、情、事物都有著或多或少的關係聯繫著，若能有效連結及建構這些店家資源，提供服務必能事倍功半，第一，不論是張貼海報或到店家提供福利宣導，較不用擔心沒人來聽；第二，結合店家成為社工員的志工人力，來協助提供鄰近的個案家庭，達到服務的可及可近性。

另社會工作所學中，上述所指的就是在社會支持網絡、生活模式理論等，強調都是如何建構或創造當地非正式支持的資源網，偏鄉或部落的社會工作，確實得融合在地的文化風俗來提供可行的專業服務。如此，專業人士會批判不夠專業，然而在地知識(indigenous knowledge)是近幾年來後結構、後現代社會工作重要的反省，其重要性等同於專業知識是毋庸置疑的，多年的部落經驗告訴我們土親才人親，服務的輸送才會順利達成，所以個案的問題，太狹隘的專業知能，不見得能妥善解決問題，可能只滿足單方面（社工員）的成效上；倘若運用我和你是同文化（同心同理），加上無形的信任關係上，和個案一起面對問題，陪同解決問題，在很自然環境下引導個案的能力產出，讓個案有成就，才是社工真正的專業。

二、到宅宣導服務

在偏鄉及部落中，常遇見的問題就是福利資訊無法深入傳遞到人口少的地區，例如：花蓮縣瑞穗鄉舞鶴村的迦納納(kalala)部落總共只有 50 戶，住民離台九線 2 公里處的山谷裡；或是與外界聯繫有障礙的人口群，例如：花蓮縣瑞穗鄉的奇美

部落，在秀姑巒溪出海口的附近的深山裡，是全台灣最後一個有電的部落。為此，為彌補宣導服務的缺口，本會駐地中心創新提供「到宅宣導」服務，此服務模式有二：

第一是，直接到家中，運用本地母語提供一對一的福利資訊及諮詢服務，在同語言的關係下，讓機構的關懷服務貼近所需的人上。

第二是，直接到當地的重要人士家，例頭目、婦女幹部、理事長及村長（鄰長）家，提供宣導之服務。住宅的廣場，就是我們的宣導場地，參與者可隨地而坐不拘形式其工作人員穿插其中一起同坐、住宅的牆壁就是我們的宣導的白板，在自然、自在的環境下，讓部落人慢慢接收及認識我們的工作，進而學習如何讓外界的力量和自己擁有的資源來協助問題的解決。

以上，就是運用熟悉的場域，正視部落人對於制式空間的心理抗拒，因為制式的空間，例活動中心、會議室、教室等都是主流文化（漢文化）所建造的，常識提醒我們，人在陌生環境中必會產生害怕及畏懼。反觀，我們思考的是，原鄉自有談事務場地（a da wang 阿美族譯為聚會所），她就像自己的家一樣，有安全的感覺。同理歸屬感是有必要性的，因為唯有同理文化觀才是對部落人尊重的首要。

三、嘗試各種不同的可能性

在部落行社會工作，需要的不只是專業力及文化力，更需要把文化專業化、專業在地化，要如何做到，靠的是不斷的從

刻板或制式的工作模式修正為在地聽的懂、看的懂、懂的用的適性服務，例在辦理成長團體、教育宣導、志願服務培力……等，就以志願服務為例，在阿美族中，互助文化已生活在每個家庭、家族之中，若我家辦喪事，鄰友或教友就會每天輪流來協助，下次別家辦喪事時，我就會自然且自動去喪家幫忙、再者，農忙時婦女無法照顧小孩時，親戚鄰友亦會主動幫忙看顧，妳家的小孩，就是大家的小孩。所以志願服務的觀念，在阿美族文化中早已生活化，當我們社工員在籌組志工團體時，曾陷入推展不易，光是說明清楚志願服務的定義時，參加的人都跑光光，原因是，第一是聽不懂什麼是「志工」；第二是「志工」的工作在平時都在做了，為什麼要特別來妳機構做，為了突破當地人對志願服務誤解的困境，我們社工同仁光是在命名志工隊名時，不斷的請益當地的重要人士及志工，最後用大家都懂的話語，選用當地你我要相互照顧及幫忙之意涵「ma dadipo dipod 瑪達利伯德」來命名之。成立原住民的志工隊，精神首先讓加入機構的志工者更有真實的歸屬感之外，目的是培力在地志工成為各村落的種子志工，以利協助駐地中心部落外展的服務，促進原民重拾互助的功能進而自助。所以在地社工除了秉持專業更要重視文化性的融合及善用。

參、現階段原住民社會工作人才的培育與發展

為培養原住民社會工作專業能力，提高現有原住民生活輔導原及山地社會工作人員等之專業知能，及建立原住民地區社會工作專業制度，行政院原住民委員會除了補助社工系所之大學辦理甄選「原住民社工系學生入學方案」，東吳大學於民國 87 年開始辦理，之後東海大學、慈濟大學、暨南大學及輔仁大學等也開始辦理保留名額給原住民學生選讀社工系，另於 90 年開辦「原住民社會工作專業人員學分班進修試辦計畫」，分別在北（臺北大學）、中（暨南大學）、南（屏東科技大學）、東（慈濟大學）四所大學開設原住民社會工作學分班，至少 7 科 20 學分，希望藉由補助大專院校開班費及學生學分費之方式，協助原住民籍之社會工作者取得社會工作師專技應考資格，達成建立原住民地區社會工作專業制度及開拓原住民社會福利服務領域之目標，及培養原住民社工專業人員。

至 98 年已從原本的 7 科 20 學分到 15 科 45 學分，原本北中南東四所大學也轉為南部大仁科技大學、美和技術學院、宜蘭地區的文化大學推廣教育班，以及新竹地區的靜宜大學。

這樣的人才培育有三大缺點：第一，師資上沒有多元的思維，仍是以漢人老師為主，雖有教育部認可之教師證書，但沒有足夠文化覺察能力和部落生活體驗，因此，也只能按照一般性的社工教育內容來設計教材。第二，一般性或傳統的社工教育內容，早在十多年前被質疑其本土性和對台灣的適用性，當這個根本問題尚未有明確的方向時，再加入原鄉地區的議題，

讓社會工作教育的發展只循老路線走，而沒有文化性、歷史性和開創性。第三：忽略過去了二十多年來神學院的教育訓練，對原鄉地區的貢獻。南神、北神、台神、玉神是台灣四所重要的神職人員養成學校，而其中以玉神較為特殊，因為是收原住民學生，且絕大部分都是回到偏遠部落，從事傳福音的工作。在任何一個深山裡、溪谷邊都可以看得到傳道員，他們是當地唯一的 7-11。

原鄉地區知識的建構必須從下列四個層面去思維：一、多元性。二、歷史。三、文化及四、當前部落的生活知識。

一、多元性

多元性是存在於各原住民族群中的，而其從語言、信仰、習俗，以及靈性等面向來理解服務對象背後的文化背景。

二、歷史

必須思考以下的 6 面向的相關議題：(1)瞭解主流社會過去與原住民各種的協定；(2)各族群（部落）中的頭目（領導）地位；(3)國家的原住民政策整體規劃之演進；(4)現階段相關原住民福利服務之內容；(5)族群之間壓迫與種族歧視對原住民的影響；(6)政府與原住民的關係

三、文化

其包含以下 4 議題：1.溝通模式 2.世界觀 3.信仰系統，以及 4.價值。核心文化價值是很重要的，例如：(1)家庭及大家庭的重要性(2)對於長者的敬重(3)母系的社

會結構與靈性(4)傳統的重要以及(5)教養子女、奉養長輩、夫妻相處。當社工員及案主在專業互動上無上述的知識基礎之思考，則會有冒犯之情事。如誤解、忽略、錯誤的詮釋。

四、當前部落的生活知識

知識考量上的主題包括：(1)部落中的政治(2)原住民的組織(3)保留地的結構(4)最重要的是社工員必須瞭解原住民、家庭及部落的角色等相關議題。

有一次，我們在花蓮縣光復鄉太巴塈的聚會所辦理婦女溝通平台的活動，來了150名左右的中年和高齡婦女，全場都能以流利的阿美族語討論為主，非常踴躍，所有的工作同仁除了督導以外都以母語交談...。時近中午要吃午餐，我們請長輩們前往入口處領取便當，所有的長輩仍坐在椅子上不動...，最後，一位長輩實在按捺不住提醒工作同仁：「是不是該由年輕的你們，將便當拿過來給我們...」我們才恍然大悟原來年齡和輩分是阿美族的核心文化和價值。當專業碰到了文化也是要懂得禮讓和妥協。

肆、未來的路要怎麼走

當專業與文化相遇的時候，社工員的多元文化素養就成了原住民社工教育中很重要的一環。在王雅玄教授的文章中指出(2008)多元文化的素養包括溝通、學習、分析與體驗。語言學習是非常困難，雖然廣泛初步認識與學習簡單族語與比較理想，

但重要的是，教師只要願意學習就容易與人親近，儘管沒能以對方語言與之溝通，比手畫腳的溝通就是一種誠意。「文化溝通」是重要的，而面對不同語言不應有高尙低俗之分。能夠放下身段向學生學習他們的文化，也是一種能力。教師進行文化分析要注意兩種規準(criteria)：避免以現代眼光來分析歷史；避免以他族群規範作為標準。他強調文化分析不能使用特定標準，應採相對性規準，這呼應了Well (1998)所說，應採文化相對立場而非主流思維來進行文化分析。踏出多元文化的第一接觸，要培養多元文化素養就要多看、多接觸、增加社會歷練、充實自身文化知識。

在陳穆儀(2001)的論文中引用Weaver (1999)的觀點：原住民社會工作教育應建構在文化瞭解之上，透過不斷的反省、覺知，才可能將社工專業發揮其基本的功能：一、瞭解及欣賞原住民族中的多元；二、知道某些原住民案主的歷史、文化及現今的情境；三、擁有良好的一般社工技巧及擁有更佳的技巧於耐心、傾聽及沈澱忍受度的加強；四、知覺自己偏誤之所在及知覺善意的需要；五、展現謙卑及一棵樂意學習的心；六、擁有尊敬的、無審斷的及開放心胸的信念，以及七、重視社會正義及去殖民的價值。

Guy-Walls (2007)曾以「多元文化覺察、知識與技巧」的問卷(Multicultural Awareness-Knowledge-Skills Survey, 1991)測試美國阿肯薩斯州立大學150名社工系大學生，很遺憾地發現這些未來即將要面對多元文化挑戰的學生，不論在自我文化

的覺察、他國文化的？以及面對跨文化個案提供服務時的技巧和在部落工作的服務輸送管道，並沒有準備好；換句話說，就是文化能力的養成不夠。然這樣的發現與美國目前人口結構的改變所需要的服務人員的素養(competence)剛好背道而馳。按照美國 2000 年的人口普查資料，歐裔美籍的人口占總人口的 69%，然而到了 2050 年，會下降到 55%。相較之下會更需要有多元文化訓練的人來提供各項服務。多年來不論是 NASW 或 CSWE 都大聲疾呼多元文化現階段和未來的社會工作教育中的重要性，很可惜仍有些力猶未逮之處。

早在 2000 年初就學者提出偏見與反偏見的覺查與反應文化課程。反偏見課程的目的：發展反偏見的課程，包涵兩層次：其一是培養學生的多元文化觀，藉以平等地對待不同於己身的個人、團體或文化；其二是培養學生面對偏見時的批判能力與應對態度。

首先，發展學生的多元文化觀點，其目的是一、提升良好的自我概念與自我理解。二、提升對他人、他種文化的理解力與敏銳性。三、覺察並理解社會的多樣性與不同觀點之衝突。四、基於多元文化的分析與綜合判斷，做出決策並採取有效行為的能力。五、面對問題時，能有開放的心靈。六、瞭解形成刻板印象的歷程，盡可能避免刻板化思考；能對自己引以為傲，並能尊重所有其他的人。

其次，反偏見課程之特定課程目標係培養每個學生：一、自信的自我認同。二、與不同背景的人們進行自在的、同理的互

動。三、對偏見的批判思考。四、面對偏見時，支持並維護自己及他人立場之能力。

於是，「反應文化課程」(culturally responsive curriculum, CRC)被提出，此種課程強調教學應運用學生的文化背景，而非推翻或否定之或假裝沒看見。所謂反應文化的課程，係值基於文化差異理論。老師習慣用自己的文化模式來教學，而將學生或個案因為文化所表現的學習行為視為障礙與不合作。反映文化的教學希望教師能瞭解學生或案主的行為所顯示的文化意涵，避免用主流文化的標準來判斷學習行為。

Abdal-Haqq (1944)整合各學者的看法，認為一套有效的「反應文化的課程」具下列特性：

(一) CRC 是學科間相互統整的。它並不依賴一次性的活動(one-time activities)、「外加的」(add-on)單元或在傳統課程上加入一些少數民族講師。

(二) CRC 是真實的，與生活相關連的。它使用來自文化及歷史的教材，以說明一些原理及概念。

(三) CRC 發展學生的批判性思考能力。

(四) CRC 通常合併一些策略，利用合作學習(cooperative learning)包括自尊的建立及承認多重的智力與多樣性的學習型態。

發展反偏見的多元文化課程，仍存在一些阻礙，包括師資培育不足與社會環境的影響。

一、師資培育課程缺乏相關訓練

一般而言，大學校院的教授多於主流文化氛圍中成長，甚少機會接觸原住民或少數族群。若有，可能參加過關於發展原住民教學活動的演講，作為多元文化教育工作坊的一部分，或著研究少數民族。這些成長於主流文化下的老師，本身對原住民或少數民族抱持某種觀感，而無法以積極、正面或平等或正確的觀點看待民族的歧異性，其結果，可能使所授知識再一次複製了主流文化的偏見和歧視。

典型上，老師在教導的不同民族的文化時，偏向兩種方式：第一種是「過去文化模式」(dead-and-buried culture approach)，把少數民族文化看成是已經熄滅的(extinct)、目前不存在的文化。課程傾向以過去式呈現知識，彷彿此文化已不存在於現代社會中。第二種為「旅行者模式」(tourist approach)，帶領學生「參觀」(visit)不同文化，學生經驗到的是特別製播的、非一般情況下的他種文化。二種方式都無法使學生獲取所需的，與不同文化互動的方法。相反地，是過度簡化的通則所導致的刻板印象，而非正確的瞭解。

二、大社會對原住民不斷上演種族偏見

整個主流社會對原住民或少數族群的刻板印象十分普遍，師生很可能因長期暴露於此種刻板印象而毫無知覺。好的教師除了幫助學生分享當代對原住民的理解，也要能讓學生瞭解歷史對原住民的誤解。

Simmons 等(2008)引用 NASW 最近的

一份報告，報告中指出一個沒有文化能力的工作人員會讓人感受到：

- 1.不被尊重。
- 2.受到歧視。
- 3.不合適的評估診斷與處遇介入所帶來的傷害。
- 4.對現有資源的忽略或對於有待開發資源缺乏敏銳觀察。
- 5.沒有有效的預防問題，反而更加速問題的惡化。

但是要培養工作人員的文化能力受到的阻礙有四：

- 1.個人是否能真誠的反省過去自己在學校、工作和成長過程中所擁有的偏見與特權。
- 2.專業組織是否能反省在學分制度、考試制度和證照制度上是促成了還是打壓了社會工作的多元性。
- 3.做為一個資源或方案規劃者是否能思考到在資源不足偏遠地區或是語言相異的部落，如何結合當地的生活脈絡，來克服服務輸送障礙的問題。
- 4.在強調個人改變的成效導向方案評估的同時，應該也考慮到方案執行中對文化的尊重，與部落的參與，一個沒有經過部落參與和討論的方案即便成效再顯著，也不可能是一個受到族人認可的方案。

結語

在 Gair 等(2005)的文章中特別提到澳洲在未來原住民社會工作教育的內容、教材和教法上不應再以西方實務和歐洲中心

主義(Eurocentrism)為中心，雖然這是目前社會工作教育的主流，但是對原住民都是邊緣化了他們原本已被邊緣了的社會位置(marginalizing the marginalized)。舉例來說，個人主義、案主自決是西方社工實務的主流價值，也因此在此處遇、診斷和計畫介入的時候，常以個人病理取向、親職功能評估為主，強調自助、保密與自決…，這些價值觀對於一個強調群體性、共同性和部落性的生活方式的原住民而言，是完

全不同的思維。也唯有透過原住民和非原住民在真誠關係的前提下分享彼此之間的價值與信念，才可能建構部落平靜與和諧的幸福生活。

(本文作者：萬育維現為天主教善牧基金會東區主任督導、慈濟大學、玉山神學院兼任副教授；曾梅玲現為天主教善牧基金會花蓮光復中心主任；鄭惠美現為天主教善牧基金會花蓮縣光復鄉原住民家庭暨婦女服務中心社工員)

參考文獻

- 王雅玄(2008)。進入情境與歷史：台灣原住民教師的多元文化素養及其實踐。臺東大學教育學報，19(1)，33-68。
- 陳憶芬(2002)。發展反偏見的多元文化課程-兼論師資培育的內涵。人文及社會學科教學通訊，13(3)，45-57。
- 陳穆儀(2001)。從社工員的實務經驗思考原住民社會工作教學內涵。暨南國際大學社會政策與社會工作學系碩士論文。
- 莊靜雯(2005)。原住民籍社會工作者對原住民社會工作的想法-一位漢籍研究生的初探。東吳大學社會工作學系碩士論文。
- Abdal-Haqq, I (1994). Culturally responsive curriculum. (ERIC Document Reproduction Service No.ED370936)
- Guy-Walls, Patricia (2007). Exploring cultural competence practice in undergraduate social work education. Journal of Multicultural Education, 127(4), p569-580.
- Gair, Susan & Miles, Debra & Thomson, Jane (2005). Reconciling indigenous and non-indigenous knowledges in social work education: action and legitimacy. Journal of Social Work Education, 41(2), p.179-189.
- Simmon, Clara. S. & Diaz, Leticia & Jackson, Vivian & Takahashi, Rita (2008). NASW Cultural Competence Indicators: A New Tool for the Social Work Profession. Journal of Ethnic & Cultural Diversity in Social Work, Vol.17(1) p.4-19.
- Well, D. K. (1998). Towards a critical multicultural literacy: Theory and practice for education for liberation. New York: Peter Lang.