

國立臺灣大學社會科學院新聞研究所

深度報導碩士論文

Graduate Institute of Journalism College of Social Science
National Taiwan University Master Thesis—In depth Reporting

唱山謠·悵山遙

泰武國小的莫拉克風災重建路
Rebuilding Taiwu Elementary School
in the Wake of Typhoon Morakot

The seal of National Taiwan University is a circular emblem. It features a central bell (the 'University Bell') flanked by two stylized figures. The outer ring contains the university's name in Chinese characters: '國立臺灣大學' at the top and '勵品學國' at the bottom. The inner ring contains the motto '教人' on the left and '品學' on the right.

查慧瑛

Cha Hui- Ying

指導教授：洪貞玲博士

Advisor: Hung Chen- Ling, Ph.D.

深度報導指導老師：梁玉芳老師

In depth Reporting Advisor: Liang Yu- Fang

中華民國 100 年 1 月

January, 2011

誌 謝

如果這是一幅拼圖，那麼，我終於要補上最後一塊了。

曾幫助過我的每個人，都是不可缺少的一片拼圖，由衷感謝每一雙拉我一把的手，讓我遇到瓶頸時，能繼續向前走。因為有你們，這幅圖畫才能完整。

感謝兩位指導老師，在我茫然與無助時，給予最大鼓勵。洪貞玲老師從題目發想、撰寫企劃書到報導寫作的陪伴，尤其在採訪之初，每次帶著疑問和挫折回到臺北，洪老師的關心與建議，讓我能再充飽電，迎接新挑戰；謝謝實務經驗豐富的梁玉芳老師，讓原本對報導寫作很沒信心的我，能重新肯定自己，尤其一次次的討論及採訪技巧分享，讓我受益良多、收穫滿囊。感謝兩位口委老師：陳順孝老師與官大偉老師，不斷提醒我寫作的切點，讓我更清楚自我定位與方向。

自報導計劃開始以來，幾乎每個月到屏東縣泰武國小與部落報到，對受訪者而言，我或許是未經世事的小毛頭，但這群可愛的人們，對我來說意義重大，能夠結識熱情的部落朋友，是過程中最快樂的一件事。尤其感謝泰武國小伍校長、查馬克老師、志鴻老師、美珍老師、長士老師與智傑，謝謝你們的全力幫忙，讓我自在地參與學校活動；謝謝霄鳳老師與阮惠珍代表不厭其煩地分享部落故事；謝謝卡邦老師與阿芝姐在冬夜裡的熱湯；謝謝呢勒 vuvu 的咖啡；謝謝紅十字會政治大哥、玠雅、憶欣與泰武生活重建中心子陵主任、阿寶、文平、克強與安妮，提供最新資訊；謝謝成亮老師，在我迷惘時與我交流意見；謝謝瑤君爸爸，在起霧的北大武山，牽著我的手走過崩塌地，讓我平安回家，完成報導。

在焦慮不安的寫作過程，有朋友的陪伴，讓我不感到孤單。謝謝一數、HG 與圖吱吱姊妹，也感謝新聞所 R97 同學，在水深火熱的階段，能夠互相依偎與傾訴，特別感謝時常彼此加油打氣的曉翔、可以分享心事的周原、給予我安定力量的彤彤與榮格，籃球熱炒放鬆團佳錦、智權、智剛、阿達與批哥，以及提供照片的大師兄老姜。更感謝一起參與田野工作的舫如學姊、巧璉與元熙，不僅給了我許多建議，也與我分擔快樂與憂愁。

當然，能夠完成這個作品，最感謝家人的體諒與支持。夏天，老爸煩惱我是否能在颱風來襲時平安無事，冬日，換成老媽擔心我穿得夠不夠暖，我的迷糊讓你們操心，但你們仍然選擇信任，作我永遠的後盾。

最後，要向一路相伴的夥伴恆成說聲謝謝。感謝你從不喊苦的騎著小摩托車、扛著一堆行李與器材，載著我一起走過蜿蜒的山路、佈滿砂石的河床，一起迷路、一起晒傷、一起躲在小小的屋簷下，聽著不絕餘耳的響雷，等待大雨過後的美麗彩虹。

2011/02/07

獻給 教我學會永不放棄的教練爺爺

中文摘要

在莫拉克風災後的諸多重建面向中，「教育」議題相對受到較少矚目，然而，對受災嚴重的原住民部落而言，因其歷史因素、文化特性、地理條件與數位落差等特質，學校成為維繫部落文化的重要場所，校園重建刻不容緩。

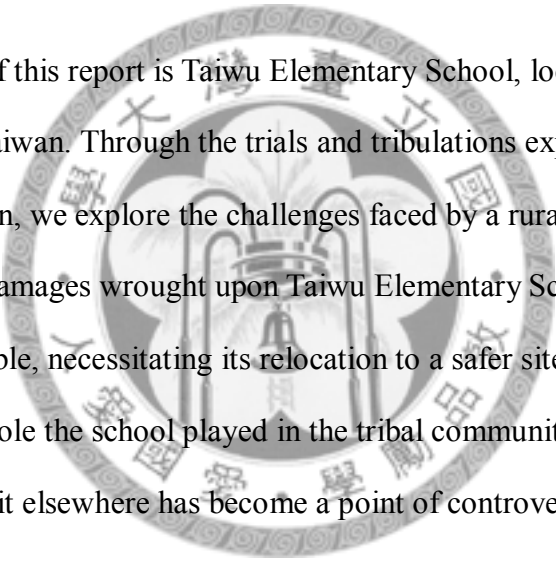
本文以屏東縣泰武國民小學為個案，由其古謠傳唱隊在莫拉克風災後的故事，說明學校重建工作面臨之困難。泰武國小因風災受損嚴重，需異地安置與遷校。學校之於原住民部落，乃資源的象徵，風災後，泰武國小重建過程，面臨部落意見不合、學童受教權益受損、決策權力正當性無法有效提昇，甚至傳統文化推行工作也因人、事、物、地的改變而受阻，原本親密的人際關係、與土地的情感都備受挑戰。

為減少此類情況，重建過程除了應加強部落、家庭與學校之聯結，政府也應主動提高各方溝通的頻率與品質、拉高學校重建的視野至「原住民族文化復建與延續」，而非單一學校的校園重建，並建立廣納專家意見的校園重建小組。

關鍵字：莫拉克風災、原住民、泰武國小、校園重建、原住民教育

English Summary

One of the aspects of reconstruction often neglected after Typhoon Morakot swept through Taiwan is the matter of education. But for the aboriginal tribes desperately trying to pick up the pieces of their lives in the wake of the disaster, the rebuilding of the local school is of paramount importance. Due to various historic reasons, cultural elements, geographical conditions, and the digital gap, schools serve as a vital link in tribal culture.

The seal of National Sun Yat-sen University is centered in the background of the text. It features a circular design with the university's name in Chinese characters around the perimeter and a central emblem depicting a sun and a bell.

The focal point of this report is Taiwu Elementary School, located in Pingtung County, in southern Taiwan. Through the trials and tribulations experienced by its choir group after the typhoon, we explore the challenges faced by a rural school trying to get back on its feet. The damages wrought upon Taiwu Elementary School by the storm rendered it uninhabitable, necessitating its relocation to a safer site. But complications arose due to the vital role the school played in the tribal community. Education is a resource, and moving it elsewhere has become a point of controversy. As tempers flare and opinions clash, policymakers are stymied, and the children's right to an education is infringed upon. The passing of traditional culture is impaired by changes in the land, its people, and their affairs and properties. Interpersonal relations, as well as the connection between the tribes and the earth, have come under attack.

This is not a viable situation to be in. The process of reconstruction should strengthen ties between families, the tribes, and the school, not weaken them. The government must take the initiative in raising the quality and frequency of communication between all sides. The rebuilding of a school lies not in the restoration

of its brick and mortar, but in the Revival and Continuation of Aboriginal Tribal Culture.

The opinion of experts should also be taken into account.

Keywords: Typhoon Morakot, Aborigines, Taiwu Elementary School, School

Reconstruction, Aboriginal Education



目 錄

口試委員會審定書	I
誌謝	II
中文摘要	IV
英文摘要	V
—深度報導作品—	1
唱山謠·悵山遙— 泰武國小的莫拉克風災重建路	2
祖靈的變奏	5
莫拉克後的泰武村	5
從山上的到山下	9
泰武國小在佳平	13
大武山，我們還能看到你嗎？	18
部落二重唱	20
第二回合：回到山裡去	22
佳興中繼安置校區	26
莫拉克，傷家又傷心	31
學校與部落交響	36
帶古謠回家	36
部落，最珍貴的文化資產	41
在平地的新泰武	44
根留山林的民族教育	47
未完的樂章	49
與「水」共舞	50
重現民族光彩的民族教育？	52
尋回失落的排灣價值	56
—報導企劃案—	58
第一章、報導緣起	59
第一節、報導主題背景	61
第二節、報導目的與意義	63
第二章、相關文獻與問題脈絡	66
第一節、教育的意義與原住民教育現況	66
一、教育基本法與受教權定義	66
二、原住民教育的歷史脈絡與困境	68
三、小結	71

第二節、災難後的學校重建	73
一、學校的組織特性	73
二、學校的功能	74
三、校園重建之重要性與困境突破	75
四、小結	77
第三節、教育行政決策的意涵	79
一、何謂決策	79
二、學校的決策特性	80
三、教育行政的決策模式	81
四、教育決策的權力正當性探討	84
五、小結	85
第三章、採訪規劃	87
第一節、報導問題架構與章節規劃	87
一、報導問題架構	87
二、報導章節規劃	91
第二節、採訪進行方式	94
一、資料蒐集方法	94
二、訪談名單	95
三、訪談問題大綱	96
第三節、預期困難與解決之道	99
第四節、預計採訪及寫作進度	101
一報導後記一	103
第一節、報導發現	104
第二節、採訪心得	109
第三節、限制與建議	112
參考文獻	114



第一部分

—深度報導作品—





唱山謠·悵山遙

泰武國小的莫拉克風災重建路

La la i yo a i
Qari se na se na i la
Qu la na te ma li du i nu la

我們來一起唱歌吧，
讓我們一同歡樂在一起！

-- 排灣族民謠〈Lalai 拉拉伊〉

2010年3月28日，因嚴重人口外流，而被當地人戲稱為養老部落的屏東縣泰武鄉佳興村，一早便罕見地傳出鋸木、雕刻以外的聲響。以廢置的泰武國小佳興分班為中心，三條聯外道路上塞滿了車；身穿排灣傳統服飾的耆老，朝聖般地向學校緩步移動，為的不是參加部落婚禮，而是另一樁大喜事：迎接泰武國小回到佳興部落。

屏東縣泰武國小古謠傳唱隊的歌聲，喚醒了沉睡的佳興。

這天，是泰武國小佳興中繼安置校區的落成典禮。領唱的朱瑤君、林雪兒，與其他十名古謠隊成員，在校門前一字排開，以古謠對外賓表達歡迎與感謝。他們光溜溜的腳丫，曾踏過法國、德國、比利時、盧森堡和上海，如今終於踩在自己的土地，在祖靈的懷抱中，大聲吟唱。

然而三週後，古謠的餘韻與感動尚在心裡頭流轉未消，包含朱瑤君與林雪兒在內的全校近三分之二學童，卻在佳興中繼安置校區正式復課時，缺席了。部分家長因交通安全、上學環境等因素，反對學生在此復學。

在部落唱歌，原是理所當然，但莫拉克颱風破壞了一切。

莫拉克風災過後，泰武鄉泰武村及轄內泰武國小，被評為安全堪虞地區，居民面臨遷村、遷校抉擇，衍生的問題接踵而來：家長與校方對安置地點的意見難整合，學生無法安心就學；部落裡各種人際關係，及排灣族引以為傲的互信、互助與分享的美德，更備受考驗；原本應在山間穿梭的歌聲，也漸漸消音。

泰武國小的重建路，不僅是「蓋一所學校」，如此簡單。



身穿色彩鮮艷的傳統服飾，泰武國小古謠傳唱隊成員張大嘴巴引吭高歌，用傳統古謠歡慶中繼校區落成。然而，在歡欣氣氛背後，藏著種種困難，泰武國小的重建路，並非想像中順利。

(攝影／查慧瑛)

祖靈的變奏

我喜歡泰武國小，我在這裡*不能看到北大武山。
我是北大武山的好朋友，好朋友，我們以後還會看到你嗎？

-- 泰武國小五年甲班 羅杰
(*指泰武鄉武潭國小佳平分校)

莫拉克後的泰武村

沿著單車客口中的熱門路線「佳泰公路」，自屏東縣泰武鄉佳平村往山裡走，之字形山路上，還留著車友寫的「加油」噴漆，只是，莫拉克之後，鼓勵的話語隨著道路扭曲變形，裂縫中蹦出的小樹擋在路中央。往來的騎士少了，蜿蜒近十五公里後的最佳驛站--泰武村，如今安靜無聲。

「北大武之門」泰武村，昔名庫拉路斯(Kulaluce)，1961年由國民政府自舊部落遷至現址。地處臺灣五嶽之一的北大武山山腰，不僅是排灣族的聖山，也是北大武登山客必經之地。泰武村內地勢陡峭，順著貫穿村子的好漢坡向下，太陽、陶壺、百步蛇等排灣族傳統圖騰一路相伴，直到泰武村的最底部，泰武國小。

山間雲霧一如往常飄進校園尋孩童作伴，卻撲了個空。

鮮黃色的封鎖線緊緊纏繞校門上的百步蛇，教它動彈不得；校園地板上，水泥修補的痕跡清晰可見，無奈一道道塞得進手掌的裂縫，又再次劃破教室、廚房、宿舍和停車場。校舍前的操場，雖不如媒體報導所說的整個塌陷，但遊樂場前崩塌的擋土牆，都再再發出無聲警告：「不要靠近。」



(左圖) 泰武國小受地層滑動影響，校門前寫著學校願景「自然、全人、自信、創新」的柱子，嚴重傾斜。(攝影／林巧璉)

(下圖) 校園內，土地、牆壁上的裂縫，讓泰武國小被評定為危險教室。(攝影／姜兆宇)



不僅泰武國小被迫離開八百公尺高的校園，學童也因此四散各地。除了原本居住在泰武村、佳興村的學生，部分孩子因政府安置，於2010年起搬到潮州鎮忠誠安置營區，除此之外，泰武國小還多了一些來自潮州鎮的轉學生。

即使校園損壞、學生四散，古謠傳唱隊的指導老師查馬克·法拉屋樂，依舊堅持在每週六開著自己的休旅車，把孩子一個個載回山上練唱，不曾中斷。

雖然泰武國小地處偏遠山中，古謠傳唱隊的歌聲卻能帶著排灣精神翻過一山一嶺，傳進各地人們的耳朵。曾以《唱一首好聽的歌》入圍第十八屆金曲獎最佳原住民音樂專輯，2010年二月更獲頒教育部本土語言貢獻獎，古謠隊不僅成為各界爭相邀約的團體，也發展成泰武國小的特色之一。

「Vuvu(祖父母輩長者的稱呼)都是唱傳統歌謠哄我入睡的。他以前就是講完一個故事然後就唱歌，唱歌唱完然後就睡了。」vuvu的歌，一直在排灣青年查馬克的腦海中盤旋。直到八年前，查馬克從臺東師範學院畢業，來到泰武國小任教，

認識了學生趙姿涵，才喚起了查馬克記憶中的旋律。

趙姿涵不像其他同齡學童愛聽流行音樂，反而對排灣部落歌謠情有獨鍾。查馬克發現這個現象，便在機緣下，開始訓練趙姿涵演唱傳統歌謠，沒想到她竟抱得全國鄉土歌謠冠軍。自此，查馬克開始蒐集部落的歌謠，他要「讓孩子在自己的部落、唱自己的歌。」

不只為了唱歌，對查馬克而言，古謠更是傳承排灣文化的方法。

每每談起古謠，幽默風趣的查馬克，總會立刻收起玩笑的態度，淺褐色的眼珠透露出尊敬與堅定：「十年、二十年後…是古謠隊真正驗收的時候，他們能夠在部落的祭典上，很自然的唱歌，把我教的歌還給部落。」查馬克回憶起部落老人曾說，古謠隊的歌聲串起了失落的排灣年代，補足了受漢化教育的中年人造成的斷層，讓孩子認識「自己是誰」。



查馬克·法拉屋樂，泰武國小古謠傳唱隊的重要推手。2009年，恰巧是查馬克而立之年，卻因莫拉克風災，讓他差點放棄自八年前開始的古謠蒐集、傳唱工作。最後，他仍選擇默默守護排灣文化，至今未曾間斷。

(攝影／郭恆成)

對查馬克而言，表演並不是真正的唱歌，更重要的是在部落的祭典，用心的演唱。所以，縱然孩子唱遍各地、學校受創必需異地安置，「唱歌就是要在那個環境裡面，現在我們練歌還是回到泰武，那個感覺就是不一樣，真的就是不一樣，」查馬克斬釘截鐵地說，唱古謠，就是要在山上。

令人想不到的是，在莫拉克之後，泰武村得遷村，泰武國小要遷校，留在山上唱歌竟從「理所當然」，變成難以實現的心願。

由於本報導受訪人物眾多，為避免混淆，故整理以下重要人物介紹，供讀者參考：

泰武國小

- 伍麗華／初任校長。2009年8月1日至泰武國小到任，上班一週便遇到莫拉克風災。
- 查馬克·法拉屋樂／泰武國小老師、古謠傳唱隊指導老師。臺東師範學院畢業後，至泰武國小任教至今，於2006年正式成立泰武國小古謠傳唱隊。
- 呂志鴻、陳怡伶、陳美珍、陳長士、楊惠芳、董芳君／泰武國小教師。

泰武村家長、部落人士

- 朱慧娟／泰武國小98學年度家長會會長、98、99學年度宿舍舍監。共有三名子女就讀泰武國小，長女朱瑤君為古謠傳唱隊成員。
- 陳夢燕／泰武國小99學年度家長會副會長，共有兩名子女就讀泰武國小。
- 小恩（化名）／泰武國小家長，於99學年度將孩子轉至潮州鎮就學。
- 阮惠珍／泰武鄉鄉民代表，喜愛接觸部落傳統文化。
- 顏和／前泰武鄉鄉長、泰武村社區發展協會理事長。
- 雷正輝／泰武鄉鄉民代表會主席、泰武村社區發展協會總幹事。
- 湯甜／泰武部落耆老、查馬克古謠蒐集對象。

佳興村家長、部落人士

- 謝梅花／泰武國小98學年度家長會副會長，么女謝瑞安為古謠傳唱隊成員。
- 高悅慈／泰武國小編織老師、家長，家中共有兩名子女就讀泰武國小。
- 徐金有／泰武國小98學年度男宿舍舍監，么子徐念宗現為古謠傳唱隊成員。
- 陳蘭英／徐金有之妻。泰武國小99學年度宿舍舍監。
- 徐秀蘭／佳興村村長。
- 劉泰山／前佳興社區發展協會理事長。
- 邱霄鳳／泰武國小族語老師、佳興部落文史工作者。
- 孫江萬花／佳興部落耆老、查馬克古謠蒐集對象。

從山上到山下

2009年父親節那夜，朱瑤君的vuvu看到樹在移動，還以為是自己喝醉眼花，萬萬沒想到，是連續豪雨讓泰武村早已存在的地基龜裂、地層滑動問題更嚴重。「她聽到好像椅子在動(的聲響)，像地在龜裂的聲音，」朱瑤君的媽媽朱慧娟轉述母親的感受。

經過一夜暴雨，隔天下午四點，泰武鄉長孫萬教趁著其中一條聯外道路還能勉強通行，決定緊急撤離泰武村民。居民自用車、資源回收車、學校校車，全成了逃命工具，將一百五十三位村民帶至位於佳平村的泰武國中禮堂臨時安置。

村民趕著下山，泰武國小校長伍麗華卻是忙著上山。這是她自8月1日到任後，第二次踏上泰武的土地，不是為了辦公，而是勘災。第一次當校長，她就遇上莫拉克，「那間辦公室我只上了一天班，一號、二號是週末，我只有8月3號上班，接下來三天校長會議，後來又放颱風假，就再也上不去。」

校舍龜裂嚴重，基於學生安全考量，教育部與屏東縣政府指示泰武國小必須異地安置、遷校。

8月10日，她帶著沒地方可以上班的泰武國小老師，臨時在屏東縣政府開會、討論學校的未來。「大家想清楚，如果覺得未來要面對的日子很苦，那我們就早點結束，不做任何努力地廢校；如果真的覺得泰武國小這個招牌要保留下來，那我們就有一場硬仗要打，」伍麗華對所有同仁說。

結論是：老師們選擇繼續打仗。

第一回合：復校之爭

距離新學期只剩三個禮拜，無論在何地復課，都得儘早開始準備。但問題是，學校應該安置在哪裡？泰武國小就有兩個選擇：其一，是距離泰武村約十五公里遠、靠近平地的武潭國小佳平分校；其二，則是約五公里遠、在 2004 年因人數不足而裁併的泰武國小佳興分班廢置校區。

佳平村是泰武鄉的行政中心，鄉公所、圖書館、派出所、衛生所，乃至莫拉克後成立的泰武生活重建中心、家扶基金會彩虹工作站，都設置於此。武潭國小佳平分校，位在泰武鄉公所正對面，緊鄰著安置泰武村民的泰武國中，當時因校舍老舊而暫時廢置。

而位在海拔約三百五十公尺的佳興分班，距離泰武村約二十分鐘車程，屬於泰武國小學區。2004 年，縣政府大刀一揮，將佳興分班學生合併至泰武國小本校，廢置的校區便因應縣府「廢置學校空間再利用」，改為屏東縣泰武鄉農特產品拓售中心，搖身一變成為藝術家創作據點。



屏東縣泰武村、佳平村、佳興村位置示意圖（資料來源：Google 地圖）

泰武國小約有四分之一學童來自佳興村，莫拉克後理應選擇在佳興村復校。然而，當查馬克依原定計畫，在風災五天後帶古謠隊到上海表演一星期，返台時，學校已經遠離山的懷抱，決定要安置到十五公里外的武潭國小佳平分校了。

其實，泰武國小校務會議決議通過在佳興村復課，但由於政府災後全面進行部落安全評估，佳興部落的報告遲未出爐，於是縣政府與鄉公所建議在佳平分校復課。「八八風災發生才一兩個禮拜，全國都在關注，那時候整個路況都還很差啊…開學在即，沒有辦法再等安全鑑定報告，所以就只好過去佳平了，」伍麗華解釋。

面對如此結果，佳興村民難以接受。「老人家都在哭哎，說：『為什麼不回來佳興？佳興都要滅亡了！』」在泰武國小服務八年的老師陳美珍，回憶起部落耆老的話，忍不住嘆了口氣。

學校，在部落裡代表的意義極高，對地處偏遠的原住民地區而言，不僅是政府資源投注多寡的象徵，孩子的笑聲，更是活力泉源。泰武與佳興村民都異口同聲地說：「一個部落不能沒有學校，一個部落不能沒有小朋友的聲音，沒有學校的部落，是邁向死亡的部落。」



屏東縣佳興村為國內知名木雕村，創作風氣鼎盛。泰武國小佳興分班廢校後，成為村內的木雕師工作室。

(攝影／林巧璉)

曾失去學校的佳興部落，看見重生希望，卻抓不住復活的機會，於是選擇抗議。正當學校老師準備進入佳平分校整理校園，被佳興部落家長給擋在門外。為此，伍麗華召開協調會，這也是她到任後第一次與家長見面。兩村村長、社區理事長、鄉民代表、議員、家長、督學、校長和老師，難得齊聚在佳興，塞滿活動中心。

當時國家政策不定，泰武村以泰武國中為緊急中繼地點，家長擔心學童安全，主張校留佳平。泰武國小族語教師、佳興村文史工作者邱霄鳳回憶泰武村民的話：「我們都在山下了，還要把孩子送上來，這段路程會擔心。」佳興村家長則認為，佳興分班已有適合的設備與學習空間，更是泰武學區範圍，沒道理安置在第三地。

就在雙方意見僵持不下時，一位佳興長老噙着眼淚發言了：「對不起，泰武的長輩，我們真的沒有看過這麼大的災難…按照原住民的慣例，誰的受損最嚴重，就以他為主，不要讓他受更多的傷。」邱霄鳳轉述長老的話，眼神裡充滿對排灣傳統中同理心與謙讓美德的敬佩。

「最後，佳興村妥協了，」查馬克補充，雖然佳興希望學校留在部落，但是面對受災戶，他們以包容心和同理心去面對；另一方面，為了保持學校人數，佳興家長還是讓孩子繼續留在泰武國小。

峰迴路轉，泰武國小最終決定在佳平復課。老師、兩村家長、甚至是佳平村村民，一起挽起袖子幫忙打理佳平分校環境。顧不得災後道路尚未修繕完畢，小貨車來來回回地把泰武國小的課桌椅搬下山，為的就是讓泰武國小能準時開學。

8月31日，鐘聲再度在佳平村響起。泰武國小如期復課了，一天也沒有少。（家長意見，詳見本報導第30頁〈泰武國小中繼安置校區意見〉表格）

泰武國小在佳平

「泰武國民小學臨時校區」幾個字，像是一道彩虹，懸在佳平分校門前。

踏入校門，看到的並不是穿著紅藍相間運動服的泰武國小學童，反而是泰武國中學生。「從那裡進去，」國中生指了指蔣公遺像的方向，指示往上坡走去。原來，泰武國小臨時校區夾在泰武國中的校舍與操場中間。

蔣公遺像下方的水池早已乾涸見底，裡頭盡是黑黑的沙子，後方一整排教室，貼滿了警告標語，是待拆除的「危樓」。泰武國小教室到底在哪裡？左顧右盼了一會，才發現就在兩端。幼稚園、一二年級在一邊，三到六年級在另一頭，中間隔的不是操場、籃球場，更不是遊樂場，而是工地。



泰武國小位在佳平村的中繼安置校區內，有一排不堪使用的老舊教室，等待重建。

(攝影／查慧瑛)

空間：一間教室兩班用

泰武國小全校總共六個班，加上幼稚園，總共需要七間教室，而佳平分校堪用教室卻只有四間。在不得已的情況，泰武國小一到六年級，只能共用三間教室，每

間教室中間都釘上了一層薄薄的木板，將教室一分為二，因此，每個班級只能使用一般教室的一半。在二分之一個教室裡，孩子們緊挨著講臺前的老師，上課時，孩子為了看到老師的臉和黑板，得把頭抬得高高的，不然，只能看到半個老師。



佳平中繼安置校區，活動空間明顯不足。

(上圖)教室裡，課桌椅擠成一團，學生成了夾心餅乾；(左圖)教室外，學童最愛的遊樂設施旁，就是不堪使用的老舊遊樂器材，危險四伏。

(攝影／林舫如)

幼稚園雖能使用一間完整教室，但學校緊鄰工地，這兒不能去、那裡不能玩，對於學齡前孩童來說，遊樂場所與器材明顯不足。

下課鐘一響，只見低年級和幼稚園小朋友擠在小小的塑膠溜滑梯裡，唯一一間流動廁所也塞滿了人，搶不到遊樂器材的孩子，蹲在教室邊的花圃玩沙弄土，眼巴巴望著一旁被封鎖線五花大綁的鞦韆，不敢跨越雷池一步。

在佳平，下課對低年級的龔品芳而言，是「在教室裡面畫畫，或者在教室裡面聊天...或者在教室裡面發呆，」她轉著大眼睛說。

人數：學生變多的災區學校

教室顯得小，數量不足是主因，但還有一部分原因是：災後學生變多了。據教育部統計，全臺原本在災區學校上課的學生，因不同理由而轉學，使災校原本要安置的 1558 位學生，降為 1392 人。奇特的是，莫拉克一來，泰武國小的學生也跟著來了，泰武國小是屏東縣轄內，唯一一所學生人數變多的災校。

莫拉克風災前，泰武國小國小部共四十三人、幼稚園十五人，災後學生人數成長為國小部六十二人、幼稚園二十人。這讓校長伍麗華嚇了一跳，原本以為舊生會轉走、新生不願來，她一度擔心：「哇…我第一次當校長，就只帶二十幾個學生？」

伍麗華擔心，朱瑤君的媽媽、當時的家長會會長朱慧娟更操心。她回憶當年泰武國小人數不滿五十人，面臨廢校危機，她到處拜託族人把孩子送回部落念書，這回八八風災，裁併校噩夢再次浮現在朱慧娟的腦海，「那時候我很緊張，怕以後被廢校，我就一家一家去找學生。」

不只朱慧娟，佳興家長也積極帶孩子回鄉念書，一方面維持學校人數，同時也增加佳興的勢力。於是，泰武國小的學生一個都沒少。

過去，許多泰武村與佳興村學生，在鄰近的潮州鎮就學。這回，莫拉克非但沒有把學童吹離部落，反而讓離開部落的孩子轉學回鄉讀書，對長期處於人口流失的原鄉而言，理應是件好事，但沒想到如今卻帶來爭議。

負責轉學業務的老師呂志鴻觀察到，有些家長是為了讓孩子學習部落經驗，有的是為了補助而來。至於補助款怎麼給，學校曾經很頭痛，最後決議：「通通申請，至於給不給，就由提供資源的單位做審查，」呂志鴻說。

交通與住宿：通勤或住宿，家長都心疼

學校來到佳平村的另一大變化是，沒有人不坐車，老師開車上下班、學生坐校車上下學。

泰武國小還在泰武村時，只有佳興村的小朋友需要通勤或住宿，但莫拉克後，一切都不一樣了。一百五十七戶泰武村民，有的留在部落，有的移居潮州鎮，2010年元旦，則有四十四戶泰武居民入住潮州鎮忠誠安置營區。

自此，泰武國小的孩子兵分四路上學：泰武村、佳興村、潮州鎮、忠誠安置營區。單程通車時間：二十到四十分鐘不等。

「要起很早，因為小朋友會賴床，第二個就是，剛開始的時候他們會說…媽媽我頭好暈，走山路搖搖晃晃的，」佳興的高悅慈看到孩子辛苦上學的過程，不捨又無奈。

為讓孩子免受舟車勞頓之苦，泰武國小在家扶基金會的協助下，於佳平村租借兩棟民房作為學校男、女宿舍，提供三年級以上的學生住宿，分別由佳興村、泰武村家長擔任舍監。

古謠隊裡年紀最小的徐念宗來自佳興，為了上學方便，他也住進了學校宿舍。念宗的父親「徐爸」徐金有，剛好是男宿舍監，「寫作業會排順序，有的人先吃飯洗澡，陸陸續續完成，小孩子九點半到十點上床睡覺。」徐爸話一說完，高年級的葉世杰正拎著髒衣服走出浴室，搓了一堆泡泡在洗衣板上又捏又揉的，卻也搞不清衣服到底洗乾淨了沒。

家扶基金會社工員林宗翰表示，學童離開土生土長的部落，需要更多時間適應。女宿舍監朱慧娟也說：「小朋友很可憐，剛開學的時候，都很不適應這裡的氣候還有水，因為我們山上的水很乾淨，可能身體不適吧，好幾個都生病，都在看病、一直吐、一直吐。」

面對校園安置時的種種辛苦與困難，老師、家長都為孩子感到不捨，而孩子又是怎麼想的呢？



大武山，我們還能看到你嗎？

問起學校發生什麼事？低年級的陳俊瑋只給了一句：「我的學校垮下來了。」不想回到山上的泰武國小呢？聽到這個問題，陳俊瑋臉上立刻失去笑容，只是輕輕地點了點頭。

更多孩子不明白的是：「為什麼要離開？」。朱邵齊是朱瑤君的弟弟，他也不懂為何不能再回到泰武國小，連續問了兩次：「學校好好的，為什麼要到別的地方？」

「他們一直很想回去，不喜歡這邊。他們就覺得…那邊壞掉而已啊，房子都好好的…他們一直都覺得還可以再回去，」學校老師楊惠芳觀察到。

抱著「還可以再回去」的想法，低年級劉藝馨開朗地說：「我們會回去啊！我們過『很---久很久很久』以後也會回去啊！」她刻意提高語調來強調「很久」，只是她不曉得，這個「很久」，其實等於「再也不會」。

不只部落的孩子想回家，部落的歌，也想回家。

學校遭逢巨變、安置到佳平村，雖然沒有了音樂教室，古謠隊還是繼續唱歌。在學校，上、下課的鐘聲是古謠；在宿舍、在安置營區，孩子寫作業的手在動，嘴也哼著古謠。查馬克說：「全校都要會唱古謠。」他認為，無論是編織、木雕，或是古謠，學校都是走在呈現、延續和傳承部落文化這條路上。

泰武國小之所以如此強調原民文化教育，是由於學校是部落文化得以傳承的場所，認識文化，才認識自己的根，尤其在學童缺乏管道學習民族知識時，學校成了最重要的知識來源。

然而，既是為了部落，那麼，離開部落怎麼辦呢？在原住民社會裡，每個部落都是一個王國，有自己的故事、自己的歌。泰武國小古謠傳唱隊的歌曲豐富度高，就是因為學生分屬來自北排灣泰武村與中排灣佳興村，才有資格唱這些歌。

「當孩子們不在自己的部落裡面，是否還能勇敢地唱自己的歌？」文史工作者邱霄鳳憂心地問。

「我們一直在走一個回歸的路，我們一直在唱傳統的東西，我要讓孩子知道排灣族的歌謠是怎樣、怎麼唱、歌詞的內容是什麼，我們一直在找一個脈絡是找『排灣族的歌謠是什麼』，我覺得環境是一個很好的方法，」查馬克說。



八百公尺的泰武村，可看到層層交疊的翠綠山巒，查馬克說，接觸傳統環境，是認識古謠和文化的最好方法。
(攝影／郭恆成)

身上流著排灣血液的呂志鴻也附議：「歌謠就是要在自己的部落唱才有意義，生命的張力才會出來，如果今天把這首歌拿到一般地區，那樣的意義是截然不同。」

部落的孩子想回家，部落的歌，也想回家。回山上，可以嗎？如果泰武國小回不去，到屬於泰武國小校區的佳興部落，可以嗎？泰武國小和佳興村家長，用肯定句回答。

部落二重唱

大家相聚歡樂的情形，令人回味無窮；

大家彼此融洽的情感，難以形容。

-- 排灣族民謠 〈lua ni mai〉

2010年3月，泰武國小位於佳平村的臨時校區，隱約嗅得到一股不安。一位送上課教材的業務員因遲到連忙道歉：「不知道學校地址換了，辦公室也找不到，所以跑錯了，對不起！」「沒關係，我們又要換地方了，你又要記新地址了。」一位老師笑著對業務員說。

莫拉克後第二學期開學，在佳平的臨時校區的教室又有了新變化。



98學年度寒假，佳平分校重建工程啟動（右上圖），三至六年級改至泰武國中借用教室。（上圖）五年級教室只能用半個黑板；（右下圖）六年級教室雖然變大了，但卻充滿回音。（攝影／郭恆成、查慧瑛）

原武潭國小佳平分校的重建工程，已在寒假開始動工，為了隔絕學童接觸工地的機會，鐵皮把低年級與幼稚園的教室走廊，封得不見天日。只是，即使鐵皮阻隔得了危險教室裡滿地的碎玻璃，也擋不住不絕餘耳的施工噪音，以及隨夏日而來，節節升高的氣溫。

另一頭，三到六年級樓上加蓋教室，因此四個班級打散至泰武國中教室上課，孩子們「流浪」到泰武國中各處：三年級借用音樂教室、四年級窩在輔導室、五年級分一半圖書館，六年級則在餐廳，每天中午最先用「鼻子」品嚐隔壁廚房傳來的飯菜香。



第二回合：回到山裡去

上午八點，泰武國小學生剛下校車，拿著學校發的愛心早餐，在泰武國中籃球場晃來晃去。呂志鴻說，學校沒有自己的固定空間，也變得沒有秩序，小朋友上課更是心浮氣躁，作息都被打亂。

學生上課常不能專心，老師董芳君認為，主因是泰武國小和國中作息時間不一致，「上課的時候，國中是下課，他們經過的時候，小朋友就會看，因為就好奇嘛，看到大哥哥、大姊姊走過去，就會看一下，所以沒有辦法專心…小朋友聽得到老師上課，也聽不進去…心情根本沒有辦法平靜下來，」她說。

「學生沒有天地、沒有活動空間，就是縮在那個小小的教室、很悶熱的教室，」老師陳美珍也說，為了避免影響國中上課，「孩子甚至不能在自己的教室跑跳。」老師煩惱，家長更是擔心。當時的家長會副會長謝梅花說：「我要小孩子學習環境好。」釘子不長眼，教室旁在施工、蓋房子，絕對不是孩子該有的讀書環境。

「佳平的孩子都認為那個是工地，所以遷到武潭本校了，那我們還一直堅持在那個地方上課？」當時身為六年級導師的查馬克提出了這樣的質疑。

「災區的孩子我們不能給他一個有災區的學校的感覺，我們應該是給他一個充滿希望的感覺，」查馬克說。於是，老師們利用晚上畫畫、佈置學校；為了讓小朋友繼續雕刻，學校搭起帳篷為做臨時木雕場；為了讓孩子能夠閱讀，利用走廊、溜滑梯下方等畸零空間，打造戶外圖書館。

但對教育者而言，這些都比不上一間「屬於自己的學校」。

莫拉克災後，教育部便積極媒合民間單位認養災區學校。2009年9月，泰武國小與明基友達基金會完成簽約儀式，將合作設計、興建泰武國小永久校區，使原本打算在佳興安置的伍麗華認為：「在佳平忍一下就過去了，動盪不安對孩子也不好。」



怎知，兩、三個月過去，伍麗華看到泰武遷村案一直搞不定，永久校區預定地也遲遲未決，她才警覺「苗頭不對」。

魯凱族的伍麗華，有二十年教學經驗，但初任校長，就碰上莫拉克風災，讓她深刻體驗當基層教師與學校決策者的不同。

(攝影／查慧瑛)

「辦教育的第一個看學生的受教權，絕對不能在這樣的環境下待下去，怎麼樣都要遷走，我從頭到尾就只有一個信念：怎麼樣對學生最好。」自從認識伍麗華開始，她就一再強調這個觀念。她秉持這個理念，在**以學生受教品質與環境為最先考量的情況下**，接受了國際扶輪 3500 地區的協助，決定離開佳平，另覓他處興建新的中繼安置校區。

問題回到原點，哪裡可以蓋中繼校區？

泰武家長：上學路途不安全、災民心聲要考量

泰武村遷村案懸而未定、永久校地在哪裡沒人知道，加上學校尋求土地租用又苦無結果，最後，經由教育處協調，校務會議決定回到佳興村興建臨時校區。

對此決議，泰武村家長產生極大反彈，甚至在 2010 年元旦時，向屏東縣長曹啟鴻當面遞交陳情書，堅決反對泰武國小到佳興。

「路太遙遠了啊，去佳興還要走平路跟山路，去佳平只要走平路而已，雖然他們要建學校，最壞的選擇還是選佳平比較好，」當時的家長會長朱慧娟這麼說。她也特別指出，心疼孩子歷經八八風災那晚，不願學生再有任何面對雨後對外交通中斷的機會。

站在泰武村民的立場，泰武鄉鄉民代表阮惠珍認為安全第一，其次才是舒服地接受教育。住在忠誠安置營區的陳夢燕，是泰武國小 99 學年度家長會副會長，她有兩個孩子在泰武國小就學，風災來臨時，她最擔心的，也是孩子「就學安全」。「那邊的路大家都走過啊，校車又是遊覽車、路那麼小…又很容易坍塌，」陳夢燕搖一搖頭說，光用想的，她都覺得可怕。

和陳夢燕持相同意見的，還有也來自泰武村的小恩（化名）。

不願具名的小恩，有個孩子就讀泰武國小，為了鼓吹妹妹把兒女也留在部落學習，她選擇留在山上，一肩扛起照顧三個小孩的責任。莫拉克後，小恩讓她還在讀幼稚園的寶貝兒子，休學半年。「下學期天氣比較好的時候我就讓他去上學，天氣不好的時候，我就不讓他去，因為會怕啊！」小恩摟著孩子，一面解釋。

除了安全問題，小恩更認為，學校安置，最重要的是「讓孩子的心穩定」。「小孩子慢慢適應了，恐懼感慢慢沒有的時候，學校突然說要回去佳興，怎麼能安定？」小恩質疑。

幼稚園教師陳怡伶認為應當考量受災家長的心情，尤其孩子因路程緣故，必須離開父母的懷抱、住宿上學，也變相地剝奪父母的親權。「搬到佳興，是虐待災民的心，」陳怡伶語重心長的說。

面對家長的爭議，伍麗華無奈的說：「我比他們更擔心安全啊。」但是她認為維護學生受教品質更加重要，只是，這樣的想法得不到屏東縣政府的立即支援，因為縣府接獲家長陳情，所以教育處指示：扶輪社的中繼校區工程可以繼續蓋，預備他日不時之需，至於遷往哪裡，再議。

泰武家長的抗議，看似成功。



佳興中繼安置校區

「教育是賦予孩子靈魂的一項活動，學校是文教單位，也是部落的一部分，」泰武國小老師陳長士點出了學校與部落的重要關係。

但是一個學校服務不同部落，確有其困難之處，加上部落排他性強，泰武跟佳興分屬北排灣和中排灣，不僅語言不同，日據時代，佳興村被遷到泰武獵區，更因此鑄下歷史心結，讓部落王國之間，壁壘分明。

面對家長意見分歧導致安置進度生變，教育部莫拉克風災應變及校園重建會表示，教育部擔任督導角色，主要協助經費提撥及媒合認養團體，國民中小學的各项決策，是由各級縣政府決定。然而，正當泰武國小亟需協助時，屏東縣教育處副處長郭文瑞卻說：「事緩則圓。」

失去後盾的學校決策

教育處在災後主要負責三大工作：政策宣傳、學校建築技術，以及整合、協調縣府各科處行政工作。2009年8月風災發生時，即使泰武國小校務會議決議移至佳興安置，縣府仍建議改為安置在佳平村，但是這回，教育處卻不說話了。

因此，泰武家長對伍麗華產生更多質疑。「好像都是她在跟縣政府講什麼，導致很多家長對校長懷疑，」泰武國小99學年度家長會副會長陳夢燕表示，她和其他五位家長甚至自己掏腰包，包車到縣政府陳情，但也覺得被「唬弄過去」，得不到政府給個明確的解答。

「縣政府不敢背書啊，不敢給一個指示，那校長憑什麼決定學校到底要往哪裡

去？」伍麗華捉摸不清上級長官的心意，全力支持學校在佳興安置的老師呂志鴻，也對縣府的無為，感到悲觀。

呂志鴻認為，教育處無法全面了解學校與社區背景、結構、環境特殊性，所以應當放手讓學校、當地人民討論、形成共識，只是「我們最需要就是上級單位的支持，如果他們要讓我們決定，也給我足夠的權限...他們要成為我們的後援，甚至要站在我們前面去解決這些紛爭，而不是好像看我們的笑話。」

從抗議到妥協

何謂「事緩則圓」？郭文瑞認為，只要等到把學校蓋好，家長看到了成品，自然會願意回去。

可是，這能做為學校與家長溝通的籌碼嗎？

學校遷移除了要有地、有經費，更要尊重家長的意見。莫拉克以來，泰武國小的決策會議不僅是「全校老師共議」，為了獲得家長與社區認同，也開過無數次家長會議，只是，雙方家長始終無法取得共識。

為了學生的正常學習，學校討論的時間更為緊迫，在把「學生的權益為優先」的考量下，泰武國小一直沒有放棄遷回佳興。就在且戰且走的情況下，泰武國小一面在佳平上學、一面在佳興蓋學校。2010年3月28日，教室、廚房、宿舍和廁所，在原本只有六間教室的佳興臨時校區落成，屏東縣長曹啟鴻、屏東縣教育處長顏慶祥親自參與，也成了對「遷到佳興」的默認。



(上圖)屏東縣長曹啟鴻為希望校區落成揭牌，
但大部分泰武村家長並未參加落成典禮。
(左圖)泰武國小新建教室。(攝影/查慧瑛)



第二學期才過不到一半，泰武國小就決定遷至佳興中繼安置校區復學。2010年4月19日這天，風和日麗，佳興校區裡原本光禿禿的操場，在泰武國小師長的細心呵護下，又發出了翠綠的嫩芽；清晨的陽光穿透白雲，照耀著被大武山擁抱的全新教室，散發出一股新生的活力。

然而，新教室等不到它的小主人們。二年級和四年級分別只有一個學生到校上課；來自潮州鎮與忠誠安置營區的遊覽車，僅僅接到了九位學童。

罷課，泰武村家長用行動表達抗議。

復課前一天，校長與老師在忠誠營區舉辦說明會，但是結果卻不盡人意；復課當晚，屏東縣議員潘政治出面主持協調會，教育處副處長郭文瑞也到場關切。以「把學習放在第一順位」為重點，潘政治希望家長讓孩子正常學習。面對家長對「路程安全的質疑」，伍麗華決定以身作則，成為全校唯一一個住宿的師長，甚至把自己的孩子，從屏東市帶到泰武國小就學。

泰武家長軟化了，三天之後，泰武國小全員到齊，在佳興校區開啟新的校園生活。

「在這裡，下課要出去玩，不用因為泰武國中的哥哥在打球，就不能打了；不用因為哥哥要練田徑，就不能跑了，」老師董芳君說，小朋友下課就衝去操場跑來跑去，上課時間也更專注了。老師陳美珍也笑瞇瞇地說：「你不覺得我們的笑容變多了嗎？」

「我們的出發點永遠都是為孩子走，不是為了佳興部落、不是為了泰武部落、不是為了某一個人，是為了學生而走，」查馬克認為，無論是學校和家長之間，或是部落與部落之間的對話，不是爭執，而是誤會，「很多家長因為看見了，那個誤解就是會慢慢的消失、化開。」

對於泰武國小發生的誤會，潘政治認為是「小題大作」。他解釋，太多不確定因素的影響，讓家長變得「只看眼前」。

誤會的產生，「受災戶的不安定感」是主因。當人流離失所時，恐慌感就易出現。家長朱慧娟說：「一個是要遷村，一個是要遷校，兩個都很頭痛。」泰武鄉前鄉長、現任泰武社區發展協會理事長顏和則認為：「泰武國小最難的問題是，我們社區的永久屋都還沒辦法動工，一直到今天(2010年8月27日)，都還沒有解決問題。」

或許，只有在對受災戶的承諾一一化為現實時，才能讓災民真正的安心，這可能就是「事緩則圓」的真諦，但這漫長的等待過程，卻對部落造成最大的傷害。

泰武國小中繼安置校區意見表

時間	泰武村家長 主要意見	佳興村家長 主要意見	決議
2009年8月 (第一次爭議)	<p>支持於佳平復學：</p> <ul style="list-style-type: none"> 泰武村民被中繼安置於佳平村泰武國中 佳興村災後安全狀況不明，學生安全堪慮 	<p>支持於佳興復學：</p> <ul style="list-style-type: none"> 佳興村為泰武國小學區，理應在此復學 至佳平村路途遙遠 	於武潭國小佳平分校廢置校區復學
2009年11月起 (第二次爭議)	<p>支持於佳平復學：</p> <ul style="list-style-type: none"> 往佳興村道路不安全 永久校區即將完成，不應頻繁換環境，造成學生心情無法安定 應以災民為主，勿讓災民的心再次受傷 	<p>支持於佳興復學：</p> <ul style="list-style-type: none"> 佳平分校廢置校區重建工程已動工，校園環境不利學生教育 佳興村為泰武國小學區，且評鑑為安全地區，理應在此復學 在佳平借用校舍，凡事得向武潭國小報備 學生應在部落傳統環境學習 	經國際扶輪3500地區協助，於泰武國小佳興分班興建扶輪希望校區，並於2010年4月19日，於此復學



資料來源：本報導整理

莫拉克，傷家又傷心

「風災之後，必有人禍，」伍麗華這麼解釋道。莫拉克，不只吹垮了學校，也吹垮了老師、學生、家長彼此的互信關係。對泰武國小而言，造成傷害的不單是風災本身，反而是災後的「互相不信任」。家長抗議、質疑學校決策、人際間的猜疑…，在佳平的一個多學期，大家都受了傷。

瑤君的眼淚

爭吵的這段時間，媽媽一度不讓朱瑤君唱歌了。

每當穿上傳統服、唱起古謠，「不能不唱歌」的朱瑤君在舞台上，總能散發出最自信、甜美的微笑。只是，自從媽媽與佳興家長意見不合，她的笑容就消失了。一次家長會議之後，反對學校安置在佳興的泰武村家長，揚言讓孩子退出古謠隊。

「她功課一直退步，所以先讓她休息好好讀書，」瑤君的媽媽朱慧娟解釋。

「孩子每天都在哭，像瑤君每天哭、每天哭，」導師查馬克說，因為母親的堅持，瑤君背負許多壓力，加上朱慧娟是家長會長，甚至有小孩指責「都是你媽媽害的」，瑤君只好用哭泣來面對這個情境。

曾在一、二年級帶過瑤君的美珍老師，更是心疼：「其實孩子是受害最深的，有的孩子很想、很想唱歌…，可以唱歌的孩子，很開心的在唱，那些不能唱的孩子，眼睛看著他們唱，一邊掉眼淚。」

當時，五年級與古謠隊練習教室只隔了一層薄薄的木板，不能唱歌的五年級學生，甚至趴在木板上，「像壁虎一樣貼在牆上聽隔壁的唱歌，」陳美珍一邊模仿

孩子誇張的動作，一邊又不捨的說：「最難以釋懷的，是無辜的孩子也受連累了。」

不只是泰武的孩子充滿疑惑，佳興的學生也在問：「為什麼要欺負我們佳興？」孩子開始分你我，「你們泰武怎麼樣…」、「你們佳興都是怎麼樣的…」甚至連從潮州轉學來的學生，也處於未知、不安的恐懼，**同學之間的招呼語，竟然變成「哎，你要轉(學)走嗎？」**

大人的世界，孩子無法理解，當猜忌、衝突的語言出現，孩子被迫選擇。「那時候他們開始不太相信自己的家長，因為他們覺得『老師對我們是好的啊！』」查馬克說。

孩子給美珍老師的信裡也寫著：「我不知道我們的爸爸媽媽為什麼要這樣，老師，我知道你們很辛苦…，可是我們沒辦法。」

來自泰武村的泰武生活重建中心行政助理徐安妮觀察到：「小朋友很單純吧，就覺得去哪裡都可以。」可是，大人的世界，跟他們想的不一樣。



變調的親師、同事關係

「要不是因為遷校，我們跟媽媽也不會變成這樣，對不對？」美珍老師問瑤君，她也摟著老師點了點頭。

風災過後，學校的紛擾讓陳美珍覺得「上班很痛苦」。「那段時間是惡夢一場…很難熬，都不想去上班…，歌謠隊和木雕經營了這麼長的時間，風災就讓人…把整個付出的那段心血抹煞掉了，」陳美珍表示，有家長質疑古謠隊是為了老師個人

名利、懷疑學校獎學金承辦老師不公，都讓為學校付出心力的老師極為受傷。

「學校沒了不打緊，親師的不信任，是最大的傷害，」陳美珍在泰武國小服務八年，看到過去苦心經營的成果，一夕之間被否定，讓她感到氣餒。



除了面對家長，老師之間對於遷校也有不同意見。雖然災後行政工作多了許多，但老師呂志鴻認為真正辛苦的地方，反而是處理情緒：「處理人的情緒、家長的情緒，其實學校的氣氛、同事之間一些感受，都會是在做這些工作裡的一些攪擾。」

呂志鴻認為，學校遭逢巨變，學校、家長、社區應該更團結，站在同一陣線，上級長官，則應給予實質支持。

(攝影／查慧瑛)

在兵荒馬亂時，權威是瓦解的，「所有的老師、災民、人，都會想要嘗試去衝撞、挑戰權威，」伍麗華對災後校內的紛擾，下了這個註解。

被遺忘的分享、互助精神

泰武村，處在災後不安的環境裡，反對學校移到佳興，除了安全考量，「扶輪社把(中繼安置)學校建在那裡，之後受惠的就是佳興部落，因為我們部落會講說，受災區是我們這裡，不應該把這些資源放在那裡，」鄉代表阮惠珍說，因為「害怕失去」，所以「反對與抗議」。

選校址的爭議，也讓佳興家長想起七年前的裁併校的痛。曾經歷這段歷史的陳美珍說，當年佳興家長為了讓學校保持在五十人以上，同意將佳興分班併至本校，也未把孩子送到平地念書，反而帶上更遍遠的泰武國小，「那時候佳興的二十幾個塞一部九人座，像是人肉罐頭，但他們還是上去，一個都沒有轉走。」

「以前叫我們去泰武，我們也配合你，為什麼不會互相呢？」當時的家長會副會長謝梅花激動地說。

在泰武國小十一年的呂志鴻看到學校的紛擾，不禁要說：「我們本來不就是一家人嗎？這樣吵，力量就會分散啊，一加一一定大於二嘛，可是兩個如果對立，不但沒幫助反而抵消，一減一結果等於零。」

一位長期觀察部落事務的教育系教授，高度了解部落生態，未避免個人立場引起部落紛爭，他不願公開具名，但他指出：「大部分的家長是沒有聲音的」。他舉例：「泰武國中的學生來自六個部落，那不是早就吵翻天了嗎？」他表示，歷史因素並非爭吵主因，而是過多權力關係介入，導致學校問題變得複雜。

莫拉克後一年間，就碰上 2009 年年底的「縣長、鄉長、議員」三合一選舉，2010 年 6 月，又是鄉民代表與村長選舉。有學校老師指出，部分居民利用選票，讓能替部落發聲的意見領袖，站在自己這一邊，使其他較沒意見的家長選擇追隨。

意見領袖引領部落意見，除了因意見領袖較能掌握發聲管道，更因其擁有更多「資訊管道」，成為部落居民在災後慌亂之際，願意信賴的對象。

「這些頭頭(意見領袖)與地方士紳，你們要先退出，」呂志鴻認為，雖然必須尊

重部落的意見，但是當要決定一所學校的未來時，理應讓最熟悉學校環境與狀況的人來參與，才不容易模糊問題焦點。

「大家相聚歡樂的情形，令人回味無窮。」排謠民謠〈lua ni mai〉這樣傳唱著，只是，「大家彼此融洽的情感」，該如何才能找回？

泰武國小災後安置事紀



資料來源：泰武國小《小陶壺期刊》。

出版日期：2009年12月11日、2010年6月22日

學校與部落交響

雖然泰武國小陷入紛擾，但是古謠傳唱，一刻都沒有停過。學校把孩子帶回自己的土地，也把試著古謠帶回家。遷到佳興中繼校區前的週末，泰武國小高年級學生「感受祖先走過的路」，照著過往六年來的畢業生傳統：登北大武山，唱古謠。



莫拉克讓北大武山受傷，但泰武國小堅持回到祖靈地。經過兩天一夜的攀登行程，孩子們在海拔 2000 多公尺的聖山歌唱，告訴祖先：即使到平地求學，也不會忘記自己長大的土地。

(攝影／查慧瑛)

帶古謠回家

莫拉克造成北大武山多處崩塌、路況極差，使登山計畫整整拖了一個月。即使如此，泰武國小學生還是堅持要爬山。然而，風災造成的路斷，及被山友們稱作「莫拉克大崩塌」的坍方，使大夥得經過兩次高繞、多花近兩小時，才能抵達原本開車就能到的登山口。

裂成三道的路面、路途中不停崩落的土石，或許都還不足以說明莫拉克帶來的劇變。原本因登山而興奮不已的大家，在行畢第一個高繞點時，全體安靜了下來。一處深不見底、望不穿的巨大崩塌，突然出現在罩著薄霧的山路盡頭，老師呂志鴻忍不住驚訝的說：「我們的家怎麼變成這個樣子？」這裡，是瓦魯斯溪，也是林邊溪的源頭，而泰武國小，就座落在瓦魯斯溪谷上方。曾攀登北大武山的朱瑤君說：路，完全不一樣了。

雖然震驚，但孩子更帶著尊敬的心，與北大武山相處。小朋友踏在祖先的傳統領域上，口裡時而哼著山歌，時而嚼著路邊採的野莓；若是累了，就躺在植被上，或是靠著珍貴的臺灣杜鵑，聆聽大自然的呼吸。

查馬克說，大自然是最好的教材，登山活動讓孩子們貼近自然生態、體驗過去祖先們的傳統生活，更能培養感恩、謙卑的學習態度。**更重要的是，藉此機會回到傳統舊領域，以歌聲輕撫災後受傷的祖靈。**

比以往多花了好幾個小時，孩子們終於登上聖山，古謠隊成員一字排開，在團團雲海的簇擁下，唱起古謠。或許是因為登山而放盡力氣，孩子們一開始唱起歌來有些漫不經心，查馬克立刻板起面孔嚴肅地說：「雖然因為古謠能去歐洲、去上海，但是不要忘了，把歌謠帶回屬於他的地方，在山裡唱歌，才是最重要的事。」

這些話就像是當頭棒喝，讓孩子對於登山和歌唱，有更深一層的體悟。他們更賣力地在山林裡吟唱著祖先傳承的歌曲，告訴祖靈：泰武的歌和孩子回來了。

在山裡活出生命力的古謠

為了回到山裡唱歌，查馬克花了不少時間蒐集古謠、認識古謠。來自泰武村的長老湯甜，就是查馬克的重要採訪對象。湯甜曾花了約一年半的時間，在泰武國小教唱古謠，前後共教了二十幾首歌。

拜訪湯甜這天，她正與泰武鄉代表阮惠珍在家前喝茶閒聊。她咬著檳榔，紅著嘴說：在排灣族傳統裡，部落文化是以「口述」傳承，故事與歌謠就是傳述的內容。

「只唱一首就好了喔！」湯甜望一望遠方的山，接著閉上眼睛輕輕的哼了起來，高低起伏的旋律，好像帶著聆聽者在山裡走了一遭。

阮惠珍在一旁解釋，古謠表達的方式都是用很謙虛的，即便要表達愛意，也含蓄地藉由自然景物去隱喻。她舉例：女孩子稱讚男孩的身材時，會唱：「你的腰，就像那麥子綁在一起、上面割掉的時候，那樣的標準。」

說到這裡，部落下起午後雷陣雨。聽到滴滴答答的雨聲、轟隆作響的雷聲，湯甜和其他 vuvu 們，忍不住一起又多唱了兩首，「頭目的寶刀，銳利的亮度如閃電一樣。」她們唱著。

「很多的古謠，就是在山上工作的時候，一個人自己創作的，所以說，古謠在山上比較能夠把自己的心思唱出來，」阮惠珍在一旁補充：環境讓古謠活出生命力。

負責蒐集古謠和教唱的查馬克解釋，古謠的曲是固定的，歌名是曲的第一個虛字，沒有意義，而歌詞則由領唱者決定，「第一天可能要表達我的愛，第二天唱的時候又是這一句，但可能要跟你分手，」查馬克說明。

這就是古謠特別的地方，也是古謠與原鄉環境無法切割之處。耕耘部落文化多年的邱霄鳳談起部落的歌，也直說「古謠好美」。邱霄鳳說，祖先們都用山裡的雨聲、樹聲、大自然的現象來表達情感，她舉一段情歌為例，一個男子哀傷自己心儀的女子嫁給別人，唱起這段：「你聽，那是樹梢的聲音嗎？不是，那是我低聲啜泣的聲音。」

邱霄鳳想起部落耆老唱歌時說的一句話，「唱歌的時候，耳朵聽到的不是自己的聲音，而是爸爸的聲音。」這樣的感動，就是族人希望傳唱必須留在原鄉部落的主要原因。然而，讓她擔憂的是，未來泰武村離開北大武山，是否還能用環境來描述內心感受？

用古謠維繫制度、找回合作的精神

古謠，不只能承載部落故事、神話和活動，也可以展現傳統制度與價值觀。階級、秩序分明，是傳統的排灣社會的特色。「歌也不能亂唱，別的村也不能隨便亂拿。隔壁的村也不能唱我們的歌，」阮惠珍解釋，不同的場合，有不同的歌，不可隨便套用。



泰武鄉代表阮惠珍
(左圖)與泰武國小
族語老師邱霄鳳(右
圖) 雖來自不同部
落，但都對傳統文化
十分熱心，她們憂
心，遷村、遷校後，
會加速文化流失。
(攝影／查慧瑛)

查馬克在蒐集歌謠時，部落耆老就曾告誡：「歌謠要看人唱、看場合唱，它是有秩序的，不是會唱就好。」因此，在泰武國小古謠隊的歌單裡，只有泰武和佳興的歌謠，而且為了維持正統性，古謠隊裡必須具有符合歌曲身分的孩子，才能演唱。「就像我們穿衣服一樣，我們會在某一個特定的場合，穿某一個特定的衣服，這才能顯出你的智慧，和你的雍容華貴，」查馬克用這樣簡單的例子，向孩子解釋「看場合唱歌」的重要性與價值。

「維護部落文化傳統」，正也是查馬克致力古謠傳唱的主要原因，「把頭目或二頭目的孩子帶進來，歌的完整性會更好，這些歌本來就是他們的，因為他們才會存在。」古謠，不是只唱歌，更是尋回排灣文化價值的方式。

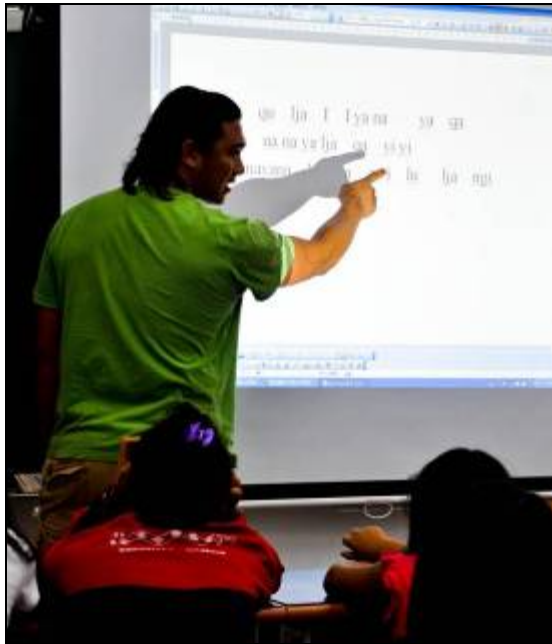
看著孩子大聲唱著部落的歌，村民從質疑漸漸轉為支持。「透過學校的力量會更大，我們老一代會走，因為小朋友才是我們以後最重要的資產啊！」阮惠珍肯定的說，自從她的姪女學習古謠之後，常會拿歌詞來問她，讓她能藉機教姪女部落裡的文化，讓孩子對自己的家有更多認識。

歌唱，是用來說故事、傳遞情感的，歷史會因而流傳；歌唱，並不強調個人的技巧。「最難的，是互相幫助，當你氣不夠長的時候，另一個人就會趕緊接著唱，就像是原住民社會中的互助精神一樣，」邱霄鳳也說，透過唱歌，部落的感情會才會越來越濃厚。

部落，最珍貴的文化資產

就是「替部落準備好孩子」這個理念，一直支持查馬克繼續古謠傳唱工作。

他回想起某次部落婚禮：「新娘子唱完傳統古謠，要男方接唱的時候，男方竟然沒有人會接！」查馬克才驚覺，文化失落的嚴重性。「讓他們進入到部落裡面，參與部落，那才是真正的傳承。」



這天，已是晚間八點多，查馬克在別村處理完公務，仍堅持趕回學校教唱古謠，不輕易犧牲任何一次練唱機會。他哼唱一句、孩子們複誦一遍，用最原始的方式，為部落準備好可以傳承的孩子。

(攝影／郭恆成)

「和部落在一起」，為的不只是古謠情感的傳遞，更是找尋文化根源的方法。

學校來到佳興，學生學習與校務運作慢慢回到正軌，家長之間的誤會漸漸冰釋。雖然，有些從潮州鎮轉回原鄉的都市原住民，又離開了泰武國小，「留在山上的孩子還是留在山上，原本在山下讀書的，就在山下讀書，我們只是回歸正常，」查馬克說，令人興奮的是，還是有家長經歷這段過程之後，轉而把孩子留在山上。

孩子們在部落裡唱歌，泰武國小與佳興部落，都煥然一新。

佳興村有了學校之後，又有了生氣，「這段時間學生的歌聲、笑聲、腳步聲、嬉鬧聲、讀書聲...學校一活起來，我們村莊跟著好像很蓬勃了，好像很有希望，」前佳興社區發展協會理事長劉泰山說。

泰武國小不只帶回孩子，也帶回外流的青年，因為學校積極協助活化部落，年輕人變得比以往積極，「受到學校回來的影響，年輕人現在準備成立部落青年會，有的當志工、有的當課輔班老師...這個部落又會更活絡，」劉泰山的眼睛笑得眯成一條彎彎的細線。

另一方面，校長伍麗華一再向村民提倡「學校社區化、社區學校化」，促成部落與學校資源結合。

2010年5月起，位於泰武國小的泰武數位機會中心，每月舉辦「Pulima 手創市集」。每月的第二個禮拜六，泰武國小佳興校區外總停滿了車，校園內傳出陣陣歌聲，各種手工創作品於此展售，成為部落藝術家的據點；泰武國小更在同年9月，於部落內租用民房成立「地方文化創意館／旅人之家」，讓願意投入學校、社區服務工作的人，有個棲身之地。



(左圖) 文化創意館位於佳興村，是部落文創品展示處，也是旅人歇腳處，成為觀光產業的重要資源。
(下圖) 泰武國小每月舉辦的手創市集，為部落帶來人潮，也為部落手工創作家，創造發展售機會。
(攝影／郭恆成)



伍麗華積極把資源帶回部落，而部落給學校最好的回饋，就是提供文化實踐傳統文化的最佳場域。

學校在部落，孩子也會在部落，當部落舉行傳統歲時祭儀，孩子能就近參與。「用社區、家長的力量帶孩子，大家一起來看、一起來參與、孩子在旁邊，那個秩序是很自然的，以後孩子慢慢長大，未來那樣的儀式和情形會自然發生，」查馬克認為，讓孩子在部落裡自然而然的學習，耆老和儀式，會是最好的老師。

伍麗華當初就是懷著推展民族實驗課程的夢想，來到泰武國小。她認為，民族課程就是要在泰武、佳興這樣自然、傳統的環境，「到平地去做這些事不倫不類啊，」伍麗華說。

然而，莫拉克打亂了她美麗的藍圖。

泰武國小雖然中繼安置在佳興村，但未來仍將與泰武村，在沿山公路旁的萬巒鄉新赤農場落地生根。部落文化應如何在「新泰武」開展、延續？學校離開後的佳興部落，又要如何繼續綻放風采？成了泰武國小的最大難題。



在平地的新泰武

重建政策起初高喊「離災不離村、離村不離鄉」，的最大意義在對部落文化延續的保證，然而泰武部落，未來只能在沿山公路遙望北大武山。走在「維繫文化」的道路上，遠離傳統領域的泰武部落和泰武國小，舉步維艱。

遷村遷校的非常破壞

2010年7月10日，泰武村在永久屋基地舉行動土典禮，石柱、榕樹、筆筒樹一一在基地立起，象徵著部落預訂了這塊土地。頂著南臺灣盛夏的豔陽，vuvu們即使汗流挾背，依舊盛裝出席典禮。當石柱立起時，村民用族語唱起祈福歌曲，一位vuvu說：「想趕快有安全的家。」只是這個「家」，離山越來越遠了。



不同於其他動土儀式，泰武村循排灣習俗，在永久屋基地立柱，象徵宣示土地所有權。雖然，代表部落的石碑昂然立起，但來自山林的文化傳統，不知能否也在異地續維持。
(攝影／郭恆成)

離開山的懷抱，對「語言使用」的影響首當其衝。失去母語環境、又與平地漢人頻繁互動，語言的流失速度，將會驚人的快。

偏偏語言又是文化傳承的根本，「語言太重要了…語言不見了，我們只能看中文說故事，語言不見了，怎麼唱歌？語言不見了，很多經典的闡述方式，都沒有了，」

查馬克甚至非常憂心，或許不到十年、二十年的時間，泰武部落的文化，會就此瓦解。

尤其，當生活情境遠離傳統，制度更是難以保存，若儀式流於片面，變成白紙黑字的程序與教條，存於其中的原始價值觀也會慢慢遠離傳統。部落的「名」雖在，但是沒有田，孩如何學習耕種？沒有可以一起吃飯、聊天的前院，孩子如何學會分享？整齊劃一的房沒有屬於自己家團的圖騰，孩子如何認得傳統的名字？

五歲就離開部落的邱霄鳳預測，未來在永久屋裡，原始的「互助型態」會因環境改變而逐漸消失，當使用的空間變小、人與人之間的磨擦就會增大。「我在原住民社區只要講一聲就可以停車，來到平地就不行了喔！大概會打起來咧！」邱霄鳳打趣的比喻。



非常的建設與想像

「離開原本的部落，它是一個非常的破壞，但也有可能造成非常的建設，」查馬克話鋒一轉。

當然，學校重建要成功，不可能信手拈來，而是需要周詳、具前瞻視野的計畫。尤其，作為部落的文教中心，身為原住民重點學校的泰武國小，必須與部落共同合作，繼續發展文化課程。

泰武鄉鄉民代表、泰武部落社區發展協會總幹事雷正輝表示：「古謠、傳統制度…，這些都得帶到新社區，如果這些東西沒有了，泰武國小也就不存在了，」雷正輝點出部落與學校合作的重要性。

「學校、社區一起努力，」泰武部落社區發展協會理事長顏和也認為，來到平地雖有影響，但他不並擔心，他想像，傳統文化接觸平地，可能交融出另一番色彩。

「我其實很期待這件事情，對泰武部落、泰武國小，是歷史的新頁。泰武新部落沒有什麼包袱，就是一個新的開始，好好的經營，營造一個有別於過去的泰武國小，」呂志鴻老師這麼期許。他認為，學校不會因為「在哪裡」而改變，而是經營者要「把學校帶往哪裡」。

學校要往哪裡去？雖然泰武國小努力與認養單位明基友達基金會溝通，希望在硬體設備上，能夠以「傳統部落」的概念興建學校：將行政區域視為頭目中心，各個教室是獨立的家屋，學校裡有晒穀場、晒芋場，把不能在永久屋實現的「部落樣貌」找回來。

即使設計理念充滿部落意象，但學校畢竟不是用來「保存」文化的歷史博物館，因此，軟體課程也是校園重建重要的一環。「**強調課程、教學、人事、經費自主，且師資、學區、學生、課程開放的特許學校**」是伍麗華的理想，目前也獲得屏東縣教育處長顏慶祥的初步肯定；但是更長遠的規劃，還是得由教育部及屏東縣教育處執行。

「我想要一個既有競爭力、又能維護傳統文化的學校，」伍麗華認為，即使遇上風災，也應該朝這個方向堅持。不過，在她所勾勒的藍圖裡，並非純粹的民族學校，「國際教育與民族教育這兩塊，要齊步走。」

除了平日的古謠、木雕課程，伍麗華更著眼於「第三學期」暑假在山林裡的民族課程，而這點，反而是佳興部落未來的優勢。

根留山林的民族教育

在地理上，佳興校區地處山中，部落保存許多原住民傳統文化、耆老的智慧作為部落特有的文化資產，可同時兼具森林小學與民族小學的特色；另一方面，遠近馳名的古謠傳唱隊，屢屢獲邀至海外演出，更是泰武國小國際化的表現。

「資源一定要珍惜！」伍麗華認為，雖然莫拉克帶來傷痕，卻也帶來學校重整的機會，「國內要做體制外的學校，其實最後都會敗在沒有經費。」因設置中繼校區而獲得的軟、硬體設施，搭配佳興部落「國際化、森林小學、民族課程的條件」，使未來發展空間相對提高不少。

重燃希望的佳興部落

2010年6月，鳳凰花開，當畢業生們正為離別而低頭啜泣，伍麗華向佳興家長宣佈第一手消息：「教育處同意，只要每班有五名學生，就在佳興部落設立分班！」現場歡聲雷動。

復校消息雖然令人振奮，但是佳興孩子回流的狀況卻一直不如預期。

「有人說：『回來幹什麼？不是只有蓋一年、又要遷校了嗎？那我們回來就走了、轉來轉去，未必對孩子好，』」佳興村家長陳蘭英說，許多居民對復校仍然半信半疑，使得「招人」狀況一直不理想。

擔任社區發展協會理事長五年的劉泰山認為，部落居民的依賴性高，會盤算著：

「你們成功了，我再跟著做。」「部落裡年輕人抱著觀望的態度，令人寒心，真的是很寒心，」劉泰山用力地搖了搖頭。



新學期，佳興村長徐秀蘭的兩個孫子也回到泰武國小，對於部落家長的遲疑，她提出另一番解釋：「政府真的常常對原住民不守信用！」她回憶七年前的裁併校事件，許多年輕家長不在部落，老人家被「騙了」，才會答應讓佳興分班廢校。「要記住喔！我們永遠不會贏政府的！」劉泰山也這麼認為。

縱使佳興家長還有許多質疑，伍麗華認為，學校已經盡力宣導復校資訊，也協助推動部落事務，結果成不成功，責任還是得回歸部落。「第一目標：復校、第二目標：泰武國小假日分校，」伍麗華希望除了復校以外，佳興的傳統部落，能做為第三學期民族課程的場域。



未完的樂章

哎呀！何時我們才會受到關愛呢？我們一起唱著古謠吧！

讓我們一起唱歌，懷念過去！

-- 排灣族民謠〈iyai 伊呀伊〉

透過為土地歌唱，不只是找尋傳統的感覺，還有對自然尊重的態度。查馬克在莫拉克後，一直構思以「水」為主軸的古謠專輯，但他要說的，並不只是八八風災的故事。「風災，不是全部，只是生活的一部分，」查馬克說。

「我們用很多力量去撫慰受傷的心和靈魂，但一直忘了用虔誠、謙卑的態度去安慰這片土地，我們是不是忘了用最傳統的語言和土地溝通？」八八風災滿一週年，查馬克帶著古謠隊的孩子，在「為土地而唱—草地音樂會」中，將一首首部落古謠，獻給北大武。

孩子們光著腳丫，踏實地在部落的泥土上打著節拍，隨著微風自然地搖擺。這時候，掛在臉上的，不是站在表演舞台上的職業笑容，取而代之的是輕鬆而自信的微笑。



與「水」共舞

為了用古謠找回與部落的連結，查馬克採集歌謠、故事的腳步，從未停歇。即使已經採集了四、五十首古謠，學校與古謠隊又狀況不斷，查馬克還是利用時間，向長老請教。六月的午后，查馬克帶著飲料分別拜訪了佳興耆老孫江萬花，以及來自泰武部落的前議員李三和。

泰武舊部落，是一個潮溼的部落，從大武山上降下的第一滴水，就是由泰武部落接收。「泰武部落自認是水源守護者，」李三和說。「水」雖然平凡，但在排灣故事裡，卻是生命的起源，更是活命的關鍵，所以部落遷村，一定要找「水源」。而水的源頭，就在深山處，「山與水，一定在一起。」

與傳統背道而馳的遷村思維

從山、水不分離的概念，多少能看出部落族人對原鄉的重視。八十歲的孫江萬花，是佳興村內少數幾位紋手耆老之一，不諳國語的她，用族語說明祖先對水源、土地，與「遷居」的故事。

「最美的地方，都有集水處，」在孫江萬花的記憶裡，從來沒有族人因為水災而遷村，就算要遷村，也要經過頭目決定。「遷村需要五、六年，不只地要仔細選過，連搬運的休息站都要挑過，」孫江萬花說。這樣的遷村過程，顯現了排灣族人謹慎的態度，也看出他們對土地的細心呵護。

只是，這樣的傳統，並沒有被重視。1961年，國民政府將泰武村從舊部落遷出，「在傳說裡，現在的泰武村擋住了南大武山與北大武山的視線，所以風啊、雷啊，都會在那裡，」孫江萬花說。即便傳說如此，泰武村在領地中沒有其他更好的選

擇，於是遷到現址。

「原住民對土地的看法，形同生命，」邱霄鳳補充，部落裡有這麼一段歷史：一位在河裡補魚的長輩，被蛇咬死了，長輩過世之後，那條河從此以後就隸屬他的家族管理，「部落能不能保留，真的等同生命的價值。」

原住民雖視土地為生命，但從歷史的軌跡看，從日據時代、早期國民政府，乃至於今日，時間推移百年之久，即使原住民族面臨莫拉克如此重大的災後，政府對於原住民的遷居政策，依舊忽視族人傳統價值觀，以及對土地的依賴和重視。

「我覺得他們（政府）還是沒有學會，像這次遷村，都是遷得亂七八糟就是這個原因，因為只有顧慮到他的安全，沒有顧慮到他生存的意義和價值能不能延續，」邱霄鳳難過認為，是不是以後族人們，就會忘記部落真正的原貌。

在政府為安全著想的「美意」之下，泰武村、泰武的孩子，甚至泰武的歌，就要離開山與水的的懷抱了。

重現民族光彩的民族教育？

原住民對於山的觀察、敬畏，是其文化的核心與精髓所在，但是，莫拉克把部落族人吹離了山與水，更吹離了文化的土壤。

文化，分成精神、制度、物質三個面向，它不在博物館裡，就在日常生活中。所以，即使在永久屋基地裡蓋文物館、畫滿傳統圖騰，在沒有文化、環境養分的土地上，移植的樹木如何能茁壯成長？土地裡的文化，就像人身上的基因，無形，卻是形塑生長樣貌的關鍵。

「你再也看不到你的山、再也看不到你的河流、再也看不到你的土地，對原住民文化生命傷害很大，」看到鄰村面臨重大改變，佳興部落長老沈萬年感嘆道。

「什麼叫做更好的生活？如果跟一般非原住民一樣，我覺得這對原住民而言不是最好的生活，最好的生活除了好的收入，好的工作，還有就是對文化傳承的使命，」原住民基層教師協會秘書長瑪達拉·達努巴克也這麼說。

達努巴克談起災後校園重建，直接地說明，其實不管在災前還是災後，實際上，大部分政府體制對原住民教育，並沒有一個具體的圖像，「(政府)根本就不想注意啊…反正就是同化教育…一個考試、聯考，全部的人都會萬眾歸一…讓原住民教育受到漠視。」教育，一直被政府視為統治、操控的工具。

他認為，學校教育能培養族人追尋「更好的生活」的能力，而對原住民來說，民族教育更是重要。

作為發展民族教育的載體，學校，是部落重要的靈魂，更是文化的智庫。教育對

於原住民族而言，不僅是學習的場所，更是用來提昇自我能力、習得傳統語言的重要管道。

但是，現實是：重建工作在兵荒馬亂的遷村過程中，生計、土地、教育、文化等問題，都被排擠在主流討論之外，成為次要議題。須長久規劃的文化重建工作，在重建工作的開端就已被忽略。甚至，當校園重建好不容易被討論到，卻也只是流於「硬體重建」等表面工作。

重建，可以眼見為憑的硬體設施固然重要，但如何保存文化與制度底蘊，更是困難重重卻又迫切需要。曾代表泰武國小參與重建會議的查馬克觀察到，會議中偏重「實體建設」的討論多，探論學校與部落連結的部分反而少。

政治大學民族系講師王雅萍認為，八八重建工作中「政府是失能的，」政府面對原住民議題時，忽略了教育的重要性。「災民跟小孩是切割安置的，因為他想到的是小孩子的受教權，那是一般教育的思考…所以當下是把小孩抽離…但那跟自己的土地、民族是疏離的，」王雅萍說。

教育，是讓原住民培養選擇的「能力」；溝通，是為了讓原住民有選擇的「權利」，如果只是把災民安置好，便只是社會救助，反而養成依賴性，唯有透過教育，才能讓族人認識民族與傳統倫理。

「當你越了解自己的民族、傳統文化，你會更有自信，」王雅萍指出學校重建的急迫性，更點出民族教育的重要性。

伍麗華看穿了這一點，她也積極的牽線、引進資源，向縣政府爭取特許小學及佳

興分班復校。然而，一切的困難，除了在遷校過程裡，教育重建被邊緣化、重建著重硬體設施外，實施民族教育更大的挑戰在於：民族教育尚未建構出足夠的知識系統，而這是長久以來對於民族教育的漠視造成的結果。

「我們到底要教什麼？難道從第一節到第八節都教族語嗎？…這是一個非常龐大的知識系統，不應該請這麼小的學校校長傷腦筋，應該要給他專業人士，文化性的、教育的資源都要進來，」邱霄鳳非常贊同伍麗華的理想，她認為，若不盡快補足民族教育，原住民的靈魂，會消失。

遠離山的古謠，如何繼續發光？

「我們一直堅持唱自己的歌，因為唯獨唱自己的歌、用自己的方式去傳唱，那才是屬於真正的自己。」泰武國小藉由歌唱找回自己，因為即使有一天走散，祖先的歌也會領著孩子找回心靈歸處。

未來，泰武國小將繼續唱著自己的歌，但是隨著部落的遷移與變動，讓古謠傳唱面臨更多困難。

泰武國小來到平地，不僅要擔心文化流失，面臨附近平地小學環伺，學校要提高特殊性、加強競爭力，否則，有可能連「學生」也會流失。

雖然，許多部落居民並不認為學生會離開，反而可能因為接近平地，使更多原本居於潮州家長把孩子帶回泰武。「但我不認為人數會多到大家想像的那個樣子，」查馬克分析，目前永久屋規劃興建一百一十七戶，加上能夠回流的學生有限，所以泰武國小很有可能維持六班的型態，如此一來，練歌和表演，都將變得困難。

「人數不多的話很困難，只能把歌教到會唱，但若要去表演，還是要挑過，」查馬克說，雖然孩子還是能繼續傳唱，但若要繼續向外發揚排灣文化，難度不小。

而且，泰武國小古謠傳唱之所以精彩，取勝於豐富的表演曲目。除了部分歌曲加入樂器伴奏，古謠演唱方法完全以原始呈現方式：泰武部落的北排灣唱法，多屬於「合音」；而偏中、南排灣唱法的佳興歌曲，則多半以「齊唱」演唱，因此，古謠隊能表現多元的層次。

「如果佳興的孩子沒有到泰武國小，歌曲量就會少了，」查馬克說。古謠表演陣中一定要有符合歌曲地位的孩子，歌謠的地域性強烈，未經同意，部落不能隨便唱別人的歌。過去，曾經有別的部落要到佳興「借歌演唱」，還特別依原住民傳統，準備禮物拜會耆老、請求同意。

只是不知，這次遷校風波，會不會影響部落間「借歌」的意願？



尋回失落的排灣價值

對長期從事部落文史工作的邱霄鳳而言，「協商機制」一直是排灣族引以為傲的美德，然而重建過程裡，最令她痛心的，是「部落的人，沒有了部落原有的特質。」

莫拉克吹垮了這個既有價值。「過去，族人協商時，絕不是以『壓倒別人』做為終極目的，而是取得雙方平衡，過程中，考慮的關係不是『你跟我』，而是『我們』，」邱霄鳳說。

然而，遷校，乃至遷村議題，讓這項美德變得支離破碎。

傳統社會裡，若部落發生爭端，耆老、頭目會出面調解，「大家大部分是禮讓，爭議也不會一直持續下去，…大部分都是會以和為貴，很容易跟對方達成協議，」泰武鄉代表阮惠珍說，這樣的精神，已隨時代變遷慢慢流逝，只是莫拉克災後更為突顯，「現在我們年輕一代的年輕人的想法，就跟我們長老、長者不一樣了。」

部落，不只失去禮讓的精神，分享、互助的傳統，也逐漸式微。

來自泰武村的家長小恩，不但把自己的孩子留在部落，甚至將姊妹的孩子也帶在身邊，只是為了「孩子要留在部落學習」的堅持。理由很簡單，就像查馬克堅持將古謠隊帶回山裡練習，不只讓孩子感受傳統自然環境，更重要的是，從自然裡學習排灣文化的「價值觀」。

但是，莫拉克一年後，她帶的孩子們，全部都轉到平地念書了。

「心變了，沒有像在山上(的時候)，大家都很有團結，」住在忠誠安置營區的小恩，感受到如此變化。

小恩不願具名，因為她和孩子已經離開泰武國小，自認沒有立場多說話，但她深刻感受到，莫拉克之後，族人處於一種矛盾狀態，大家都不知所措。2010年元旦，四十四戶泰武居民入住忠誠，其他村民有的留在山上，有的住在鄰近的潮州，泰武村形同分化成三個部落。

「在山上的感覺跟這裡的感覺，不一樣了…因為八八水災，我們不像之前在山上會互相(幫助)，現在很難了啦…那種有利益的時候，…就沒有向心力、變自私了，」小恩說，雖然災後可以獲得補助和資源，但卻也讓人們遺忘了更重要的合作精神。

面對部落的轉變，小恩做出了選擇。即使未來泰武國小在新的校區落地生根，她也不打算讓孩子回到泰武國小：「雖然我都跟老師講說會再轉回去…但是…沒有像在部落的感覺了，不如就讓小孩子讀平地小學。」

泰武村，在已經在重建過程裡失去的太多。排灣孩子是否還能乘著古謠，找回在山間的文化、制度以及傳統精神？

未來，泰武國小不只要讓泰武學童達到「珍惜『自然』、涵蘊『全人』、追求『創新』、建立『自信』」的願景，還要幫助泰武，尋回失落在山林裡的排灣價值。



第二部分



第一章、報導緣起

2009年8月7日，中度颱風莫拉克肆虐南臺灣及臺東地區，創百年新高的降雨量，不僅造成水患，更引發山崩、土石流。其中，位於山區的原住民部落更是首當其衝，在行政院公佈之「莫拉克颱風災害部落原居地安全初評結果」中，共有三十三個被評定為「安全堪虞」部落，災民將面對安置、遷村、經濟、就業、教育等一連串問題。

莫拉克風災後，在因緣際會之下進入高雄、屏東災區¹，目睹許多觸目驚心的畫面及居民的災後生活，遂對莫拉克風災重建議題，產生了興趣，並持續關心後續發展與災區狀況。就筆者觀察，在諸多重建面向中，「教育」議題向來不是新聞媒體的寵兒，外界對其關注與監督，比起其他重建內容自然少得許多。然而，「教育」的重建是卻是刻不容緩的，因為教育乃百年大計，也是立國建國之基礎，關係著國家民族盛衰，人說「窮不能窮教育，苦不能苦孩子」，況且學童天天在長大、天天都要上課，一旦錯失教育良機，便難以再彌補，故教育重建一日不完成，學童便一日無法在正常的教育環境中學習、成長。為彌補大眾媒體的不足，以及個人對教育議題的興趣，筆者因而特別重視教育重建事項與其相關議題。

根據教育部統計，莫拉克風災共使全台 1312 座校園受損，其中國中小學就有 1145 所學校受災，災損估計約達 25.9 億元²。對此，教育部提出〈莫拉克風災國民中小學學生安置及校園復建計畫〉，針對受災校園的重建，擬出自 98 年度

¹ 筆者自 2009 年 2 月參與國科會數位典藏計畫之人文與社會發展子計畫（第四分項子計畫三），負責協助偏鄉原住民部落數位典藏計畫推廣研究，並於 2009 年 9 月、10 月，前往高雄茂林、甲仙、屏東泰武、佳興、大後等災區。

² 〈教育部有關莫拉克風災後學校安置、復學現況說明〉（2009 年 8 月 24 日）。上網日期：2010 年 4 月 10 日，取自教育部莫拉克風災應變及校園重建專區

至 100 年度的三年計畫，編列特別預算 14.39 億元、年度預算 3.94 億元，合計共 18.33 億元，作為校園重建、整修及其他相關設施、設備的重建經費；此外，教育部也積極尋求、鼓勵民間企業認養受災學校重建工作，以加速校園重建進度³。

然而，縱使政府在災後立即投入救災，並編列預算協助校園重建，依舊無法使所有學生恢復正常的學校作息，雖然大部分的學校都能在新學期（98 學年度第一學期）開始前，復原完畢，但仍有 39 所學校，未能如期在原校開學復課。這些受災的國中小學，有 16 所學校因校舍全毀或部分損毀、嚴重受創而被評估為需重建校園，並依其不同受災程度，分別需進行原校原址重建或遷校重建。其中，9 所學校確定必須遷校重建，5 所學校於原校原址重建⁴，合計 1392 名學童，分別需要長期、短期安置⁵，過著寄人籬下的生活，而這些學校，大多是地處偏遠的原住民重點學校⁶。



³ 〈莫拉克風災國民中小學學生安置及校園復建計畫〉(2009 年 9 月 9 日)。上網日期：2010 年 4 月 10 日，取自財團法人九二一震災基金會 <http://www.taiwan921.lib.ntu.edu.tw/88pdf/A88P07.pdf>

⁴ 同前註。

⁵ 長期安置為 6 個月以上，短期安置為 6 個月以下。根據教育部統計，共 12 校需長期安置，6 校需要短期安置。

⁶ 〈莫拉克颱風受創嚴重需安置學生易地開學學校及安置措施〉(2009 年 8 月 31 日)。上網日期：2010 年 3 月 6 日，取自教育部莫拉克風災應變及校園重建專區 <http://140.111.34.73/doc/administration/Rebuild/reb02.pdf>

第一節、報導主題背景

莫拉克風災前，在一次偶然的機會裡，聽到了泰武國小古謠傳唱隊小朋友的嘹亮歌聲，雖然完全不了解歌詞的意涵，但他們的渲染力依舊平定了我原本的心煩意亂。但是始料未及的是，初訪泰武國小，它卻已因為莫拉克颱風的侵襲，成為一座廢校。看著傾斜的校門上寫著「自信、創新、自然、全人」，這些精神，都因莫拉克風災受到考驗。

屏東縣泰武國小原座落在泰武鄉泰武村境內，屏東縣泰武鄉共有六個村，大部分的村莊在這次風災中，除了道路中斷外，只有零星災情，唯獨泰武村，連日豪雨使得長久已來存在的走山問題更加嚴重，村莊裡的道路、建築，處處可見一道道裂縫，居民裂了又補、補了又裂，行政院前後兩次鑑定，結果都是不安全。因此，泰武國小面臨安置與遷校，不禁讓筆者擔心起：原住民族美麗的歌謠傳唱、文化傳統，也面臨了傳承的危機，這些好不容易才得以保存下來的古調歌謠，會不會再次失傳？

比起其他明星災區，泰武村的災情在媒體上能見度不高，況且原住民教育始終不是媒體青睞的議題，但泰武國小因古謠傳唱隊屢獲邀至國外演出、為國爭光的特殊表現，加上總統夫人周美青的厚愛，使其受到外界矚目，成為「非明星災區」中的「明星受災學校」，進而獲得許多關心與重建資源，原本以為，這能彌補政府安置政策的不足，或是間接加速政府的安置進度，讓學校與學生在安置過程中，受到良好、完善的照顧，事實上卻不盡如人意。

泰武國小的安置過程反而因多方立場互異而產生異議、進度延宕，並伴隨許多現象產生。位在泰武村的泰武國小，學生是來自泰武村與佳興村的排灣族小朋友，原本，佳興村內也設有泰武國小佳興分校，但卻在 2004 年因人數不足廢校，原校址改為木雕工作室，原佳興分校的學生也開始每天花十五分鐘車程，到泰武

國小本校上課，或是過著住宿生活。莫拉克風災一來，泰武村被裁定需要遷村，泰武國小也得跟著村莊走，這時，爭議發生了，學校的安置地點，究竟該選擇被評為安全的佳興村，還是另覓他處呢？

經過協調，泰武國小先暫時安置在武潭國小佳平分校。位於泰武鄉佳平村的武潭國小佳平分校，因為校舍老舊而正等待重建中，泰武國小學生自 98 學年度第一學期，安置於此，一個多學期後，在 98 學年度下學期中，透過扶輪社與中華民國紅十字會的協助，在佳興村內建立「屏東縣泰武國小希望校區」，並轉而在此安置。但這段期間兩村家長間的爭論卻未停止過。據教育部統計，全台原本在災區學校上課的學生，因為不同理由而辦理轉學，使災區學校原本要安置的 1558 位學生，降為 1392 人。但在泰武國小，卻發生了一個奇特的現象：莫拉克來了，學生也來了，學生人數從災前的 52 人⁷，成長到 62 人，不減反增。

此結果有許多形成因素，就初訪所得到的資訊，可看出爭取受災補助、兩村村民互相壯大自己的安置選址票數是其主因。然而，戰爭不只於此，除了學生的資源，公部門的教育資源，也成為廝殺的標靶，泰武國小與他校的資源戰爭、以及教育當局的規劃，也讓泰武國小安置與建校，始終充滿變數。

⁷ 同註 4。

第二節、報導目的與意義

1999 年的九二一震災，是近年來臺灣面臨的重大災難之一，從九二一的重建經驗與研究結果可看出，學校單位常因資源未能有效整合、相關法令繁瑣、與認養單位理念差距，導致重建進度落後（黃宗輝，2002），但在筆者的觀察下發現，雖然十年過去了，問題依舊存在，甚至有更多因素，使得重建狀況更加複雜。

以九二一的重建制度做為比較依據，學校重建問題，又因〈莫拉克颱風災後重建特別條例〉的「強制遷村」，而出現「安置」需求。雖然教育部在風災後一個月（2009 年 9 月 9 日），擬定〈莫拉克風災國民中小學學生安置及校園復建計畫〉，以協助受災學校儘早完成災後校園復(重)建事宜，並使校園及早恢復正常運作及發揮其教育暨輔導功能、確保學生受教權益，然而，依據初步的訪談結果與相關報導整理，筆者觀察到，政府將教育重點放在「重建」，而忽略現階段的「安置」工作，因此，安置作業並未加速也未受到保障，學生的受教權益也在漫漫重建路上，失去主體性。

另一方面，災後重建進度、災民安置狀況、災民抗爭事件，往往已是風災過後，媒體冷靜下來之後難得關心的風災議題，學童的教育、學校重建情形，若非有重大事件或爭端，往往漸漸被主流社會給遺忘。加上這次受災慘重的原住民部落，因為歷史因素、文化特性、地理條件與數位落差等特質，已長期居於社會弱勢，更易被排擠在主流媒體之外，身處以多元文化著稱的臺灣社會中，這些現象是大家所不樂見的。

近年來各地自然災害頻仍，雖然所有人都不願災難發生，卻也無法預言災難，唯有做好萬全的準備，才能因應下一次未知的災難。筆者除了希望藉由記錄泰武國小從受災到安置的過程，讓讀者知道災後學校安置時遭遇的困難，更重要

的是，此紀錄能做為未來災害事件發生時，公部門（政府、學校）的危機管理、應變及建立重建機制時的借鏡，亦能化為臺灣社會的共同記憶，作為鑑往知來的警惕。過去的災難經驗，學校部分多著重在「重建」，缺乏「安置」過程的相關文獻與建議，本報導希望能補足這部分的不足，並探討教育的主體——學生，能否成為自己受教權利的主人，以做為未來類似狀況發生時的參考。同時，也檢視原住民教育政策的目標及對原住民傳統文化的維護與關懷，在校園重建這個大框框中，是否也能受到相同的重視、或是只淪為「趕進度」時的犧牲品。

本報導選擇以泰武國小做為報導的主角，除了因其具有普遍性的問題，也有其特殊性。就普遍性而言，受災學校的安置問題，不只出現在泰武國小，許多學校都因安全因素、重建進度緩慢導致衝突與質疑不斷，像是高雄縣那瑪夏鄉的民族、民權、民生的三所小學，依據縣府指示需在2010年1月21日返鄉，民權國小學生卻不知該在何處上課⁸；寶山國小、桃源國中、樟山國小也都在問「何時可以回家？」，加上這些受創學校多為原住民學校，文化考量因其對於文化傳統保存相當重視，原住民傳統文化在安置決策的過程中，會是其考量的重點之一，更能看出原住民文化在安置／重建考量時的重要性；另外，校內學生分別由「被迫遷村」及「不需遷村」的村莊組成，能同時涵蓋他校不同立場的考量因素。

另就特殊性而言，泰武國小因古謠傳唱隊及優異的木雕文化保存，獲得外界重視，而學生人數不減反增、不同村共校就讀造成的社區內部／不同社區失諧，也是與其他學校不同之處。根據過去的重建經驗，相關文獻指出，在歷經災難之後，學校與社區的關係應會更加緊密，學校同時也肩負著社區重建的責任，是文化重建的重要據點之一，然而，從泰武國小的案例中，可看到學校與社區間的互

⁸ 〈那瑪夏民權村的孩子，必須在土路流警戒區內復學？〉，取自 <http://www.88news.org/?p=2362>。（返鄉後，民權村的小孩在那裡上學？），取自 <http://www.88news.org/?p=2090>。

動關係變化，並未如預期產生正面的效果，反而帶來更多紛爭，讓重建過程更添變數，在此特殊情況下，安置情況與他校相比，更形複雜，討論的範圍與層面也更廣。



第二章、 相關文獻與問題脈絡

第一節、 教育的意義與原住民教育現況

文化，常被定義為人類學習下的共享產物；教育，則是社會對成員傳遞文化的主要方法，有系統地將整理過的知識，傳達給受教者(牟中原、汪幼絨，1997)。從人類學的觀點看，教育指的是文化傳遞，可視為上、下兩代傳承的方法，也可理解為由已知者傳遞給未知者的過程(林靜宜，1998)。若以社會學的觀點來看，教育則是一種複雜的社會行動，此行動中的角色，有其相對應的社會關係(林松郁，2005)。

在「教育」行動過程中，可觀察出兩類型教育主體：其一，負責提供教育資源與監督教育實施，如教育機構、教師、家長；其二：指有權請求教育資源的主體，如學生。其中，若欠缺其中任何一種主體，此社會關係便不存在，也就是說，如果缺乏受教者，那就沒有教育者，缺乏教育者，也就沒有受教者，兩者關係緊密、相互依存(林松郁，2005)。因此，我們可看出，雖然教育在社會文化變遷過程中，扮演重要的媒介角色、引導社會變遷與成長，但此行動仍需藉由社會中許多體系之間的互動才得以建構。

一、教育基本法與受教權定義

1999年制定的「教育基本法」，堪稱為「教育憲法」，是所有教育法令的母法，各種教育法令都應以實施教育基本法之理念與目標而制定，因此，在教育行動中的各種主體與行為，無論是教育行政機關的規劃，還是第一線的教學行為，都應遵守此基本規範(吳清山、林天祐，1999；林佳範，2004)。本法特別列出教育目的、實施原則，並進一步地補充、具體化憲法中有關人民受教權的保障，例如：第二條明訂：「人民是教育權的主體。」，國家、教育機構、教師、父母，

均負協助教育目的達成之責任（林佳範，2004）；第八條則規定：「學生之學習權與受教育權，國家應予保障。」揭示人民具行使教育權利，保障學生受教機會，並在各項權利衝突時，優先考量學生的最佳利益（林水木，2006）。

教育基本法中，一再強調教育權、學習權及受教育權的保障，以下分述其權利之意涵：

教育權（Education Rights）主要是以兒童教育權（Children's Right to Education）為主，強調兒童受教育之基本人權，主張每個兒童都應接受教育，作為其未來發展的基礎。但在意義上，許多學者有不同詮釋：有的學者認為，教育權指「教育內容決定權」，意即決定教育內容之權限；另有一派學者認為，教育權係指個人享有資源分配、並參與決定教育活動的權利（林水木，2006）。

也有學者進一步將教育權區分為「教育上的權利」與「教育上的權力」，此觀點類似於社會學的角度，認為教育權指的是一種社會關係的形式，由兩種社會行動主體組成，前者（教育上的權利）指有權請求獲得教育內容與資源的主體，享有受教育及其他在教育上的各種權利；後者（教育上的權力）指在教育事務上，相關機關、團體所能行使之公權力（周志宏，1999）。故教育權在此觀點下，是以「教育」與「學習」此社會互動過程為核心，衍生出的社會關係。

由上述可知，教育權可分為兩種面向，而學者一般認為，最狹義的教育權，專指人民有請求獲得、接受教育資源的權利，因此，也被稱為「受教權」。

1985年，聯合國教科文組織提出「學習權宣言」（Declaration of the Learning Rights），強調學習權利是應予以保障的基本人權，**受教權**的保護與保障，是教

育體制中最核心的價值。基於教育權的主張，受教權乃為人民學習權的基礎，國家有維護全體人民之教育機會均等的責任與義務，使人民不因國籍、種族、膚色、性別、宗教、政治、職業、身家背景、身心狀況、性傾向或貧富等因素，而在受教時有差別待遇（林松郁，2005）

概括而論，學生受教權包含以下內涵：(1)接受最適合身心發展的教育；(2)選擇最佳學習機會；(3)要求主動學習；(4)接受社會文化精華；(5)表達意見的自由；(6)免於恐懼與訴願（林水木，2006）。由這幾項內涵可看出，學生受教權有兩種不同觀點：自由權與福利權，前者指尊重學生自由接受教育的權利，後者則是國家應提供學生合適的教育。因此，學生受教育的權利與權力，需由多方協助與支持，此過程中，政府應提供客觀、具價值的學習方向、學校應有良好的學習環境、教育人員應展現專業能力，而「社會」也不可袖手旁觀，應當提供立即的支持，以維護學生的受教權利（吳清山、林天祐，2008）。

二、原住民教育的歷史脈絡與困境

從文化的觀點來看，臺灣社會由四大族群⁹組成，是一個多元文化的社會。原住民教育更是臺灣教育體制下獨特的一環，除了如師資、課程、教材設備這些一般教育上的議題，更牽涉到獨特的語言、文化、經濟層面問題。然而，在臺灣社會中，長期以傳遞主流文化價值觀做為教育的主要目的，從過往之日治時期，乃至國民政府來臺，皆忽視個別文化的差異。久而久之，原住民學生在學校所學知識，漸漸與其傳統文化脫節，受教者面臨「成為國家成員」與「認同本族文化」的抉擇，間接造成與主流社會的隔閡，間接形成比其他一般社會成員更為嚴重的適應問題。

⁹ 四大族群：河洛人、客家人、外省人、原住民（牟中原、汪幼絨，1997）。依官方認定的標準，我國原住民族主要分成十四族，總人口數約為 50 萬 5 千人。上網日期：2010 年 5 月 3 日，取自國立教育資料館 http://3d.nioerar.edu.tw/2d/native/course/course_0101.asp。

另一方面，原住民教育尚因**教育資源缺乏**而失利。狹義的教育資源，指的是物質性資源，如：教育經費、教學人員及設備；廣義的教育資源，則包括政治層面的教育事務決定，以及文化層面的教育內涵。影響原住民教育的有兩類因素，一是缺乏物質性教育資源；二則是政治、文化等非物質性教育資源的分配不均，其中，政治層面的教育資源，乃是影響其他教育資源的主要因素，在缺乏此類資源的情況下，原住民教育發展則更形不易（牟中原、汪幼絨，1997）。簡而言之，原住民教育問題的癥結，在於文化斷層與文化衝突，以及教育資源分配不足。

前教育部長曾志朗曾言：「要建立我們孩子的靈魂，就必須要給他們歷史文化的根¹⁰。」教育，攸關著一個族群的盛衰興亡，可見其對於民族發展的重要性；由於，受教育就是行使其他權利的充分條件，故要延續自身的民族文化、促進原住民個體自我實現，就要以原住民個體接受教育為前提（林松郁，2005）。

根據教育部部史網站，自中央政府遷台以來，對原住民的教育政策可大致分為四個時期：山地平地化時期（臺灣光復至 1952 年）、融合整體社會期（1953 年至 1987 年）、開放發展時期（1988 年至 1990 年）以及自 1991 年起至今的主體發展時期¹¹。從不同時期的政策演進觀察，可發現政府漸漸體認到多元文化在我國的重要性，以及原住民族教育問題解決的急迫性，原住民教育政策從早期的「同化」慢慢地修正為以「多元文化教育」為主的政策導向。

1993 年，「原住民」取代了憲法條文中原本的「山胞」一詞，意味著臺灣社會對於少數族群，已嘗試將原本的同化脈絡，逐漸轉變為「多元文化」；1997 年，因應 1980 年代末期的臺灣原住民族「民族—社會運動」，政府於憲法增修條文中

¹⁰ 曾志朗（2001）。〈告別教改，迎接教育〉，《海外學人》，317: 24-25。

¹¹ 中華民國教育部—部史網站：<http://history.moe.gov.tw/policy.asp?id=14>。

明定：「國家肯定多元文化，並積極維護發展原住民族語言及文化¹²。」以及「國家應依民族意願，保障原住民族地位及政治參與，並對教育文化、交通水利、衛生醫療、經濟土地及社會福利事業予以保障扶助並促進其發展，其辦法另以法律定之¹³。」；1998年，「原住民族教育法」通過，在「以維護民族尊嚴、延續民族命脈、增進民族福祉、促進族群共榮」的教育目的下，做為推展原住民族教育的依據與法源基礎與保障；2005年，原住民族基本法通過，為民族自治打下基礎。其中，第9條與第10條規定：「政府應設置原住民族語言研究發展專責單位，並辦理族語能力驗證制度，積極推動原住民族語言發展。」、「政府應保存與維護原住民族文化，並輔導文化產業及培育專業人才。」自循序漸進的立法中，反應出原住民族教育權的意識逐漸興起，在強調多元文化的今日，弱勢族群的群體意識，也漸漸抬頭（陳俊宏，2007）。

多元文化教育被視為解決原住民族教育問題的途徑（林靜宜，1998），所謂多元文化教育，企圖形塑出使各種族群文化並存的教育模式，用以提昇及促進少數族群的社經地位及公平性（彭雅君，2003）。但是，目前的傳統學校教育忽略了原住民族的文化差異與學習適應上的困難，因此，政府透過設立原住民族重點學校¹⁴，作為推動鄉土／母語教育¹⁵的據點，希望藉此培養批判思考以獲得自覺，並對自身語言與文化，產生肯定與認同。

¹² 中華民國憲法增修條文第十條第十一項。

¹³ 中華民國憲法增修條文第十條第十二項。

¹⁴ 根據原住民族教育法第四條第六項，與其施行細則第三條規定：原住民族重點學校即指所定原住民族學生達一定人數或比例之中小學。在原住民族地區，指該校原住民族學生人數達學生總數三分之一以上者；在非原住民族地區，指該校原住民族學生人數達一百人以上或達學生總數三分之一以上，經各該主管教育行政機關視實際需要擇一認定者。

¹⁵ 語言具人與人溝通、自我實現與社會價值的重要意義，就在於語言是文化傳承的主要工具。根據研究，族語教育應由小學階段著手，甚至從幼兒階段予以啟蒙（牟中原，汪幼絨，1997）。

除此之外，原住民動點學校作為原住民教育的起點，更肩負著整合原住民力量的重責大任，除了教育工作之外，更有凝聚社區意識、協助社區發展的功能，是社區中的重要組織之一。尤其在資源普遍缺乏的原住民地區，學校更是支援原住民發展的角色，也成為社區、在地組織的合作對象。原住民是原住民社區的主體，也是原住民教育的主體，利用強化原住民學校與社區的結合、透過學校機制加強原住民的合作關係，不僅可達到學校教育目標，也可重建原住民社區文化、自我增能（empower）（蔡炳坤，1996；陳俊宏，2007）。

許添明、劉貞蘭也提出原住民地區實施三位一體的具體策略，由學校、社區、家庭，共同合作。因為，教育不再單純強調學校方面的努力，而是應該結合由上而下的力量，凝聚學校、社區人士、家長的共識，進行草根式改革，才能發揮相輔相成的效果，創造成功的教育，而原住民地區也將因三方合作關係，提高自主意識（陳俊宏，2007）。

三、小結

從文獻回顧中可歸納出，人民不僅是受教育的客體，更是學習的主體，學生擁有獲得教育資源的權利。教育資源所包含的面向很廣，無論在教育內容上、教學環境上、或是教育經費、教學人員等物質性或非物質性資源，相關人士，包括政府、學校、家長，都負有協助達成的責任。由此可知，在校園重建的過程，需由這些人士共同合作，來達成教育目標。然而，這些合作對象的共同目標是否一致？根據教育權所定義，學生是受教權主體，但維護學生的受教權，是否真為各界在評估校園重建議題時的主要考量？

教育之所在，就是希望之所在，然而，站在原住民同胞的角度，臺灣的原住民教育並未必帶來希望，反而是同化作用，造成文化的反向侵蝕。臺灣原住民族

群過去長期在同化政策下，面臨著從「有」到「無」的生死問題，教育被視為原住民族得以改變現況的出口。雖然，從政府近年來的作為，至少看出，多元文化教育的意識已經逐漸抬頭，而原住民重點學校在這樣的意識下，會發展成什麼樣貌？或是，能否真正體現原住民之精神與內涵，滿足其對教育之所需所求，仍是個未知數。這次莫拉克風災嚴重摧毀原住民部落，原住民教育政策的腳步，在大風大雨之後是否還能站得穩？面對原住民學校重建，重建者的重心，不只應從「學生」出發，更應該站在維護原住民文化的「根」的角度，作為原住民文化復興最堅強的後盾。



第二節、 災難後的學校重建

誠如前節所言，教育為社會對其成員傳遞文化的主要方式，而學校則是負責此項工作的主要單位，因此，談到教育重建，學校便是最基本單位。在討論校園重建之前，應了解其特質為何，才得以檢視泰武國小在重建過程之特性。本節就學校組織、功能，及其與社區、家長的關係，了解學校的組成，以及不同位置在此組織扮演的角色與地位，就討論其特性與現況後，再從中討論災後學校重建之意義和重點工作、目標應為何貌，並試藉此檢視目前泰武國小重建的狀況。

一、學校的組織特性

人類從發展經驗中理解到，利用溝通與合作以結合眾人力量，可產生更大的能量與成就，故發展出「組織」的概念。教育行為亦然，學校的出現，以群體社會化的組織行為，取代一對一的個體行為。

學校提供適當的環境，使學生社會化，為協助人們達成學校教育目標的機構。Singleton (1974) 說明，學校是一種本身且有生命與文化的社會機構 (social institution)，內部具組織結構。作為社會化的主要機構，學校的內部構造其實與社會結構相似，但雖然其有自身的結構和運作模式，但並非是完全獨立的系統，反而需要各部門相互連結、互賴 (Khleif, 1971; Spindler, 1987, 轉引自林靜宜, 1998)。

對此，Siegel 提出「學校是『教育的社區』(educational community)」概念，說明學校非完全獨立系統的意涵。學校具有特定地點、互動的成員、既定的組織目標和角色關係等特色；但是，學校也並非封閉的組織，誠如前節所言，學校與社區、家庭必須三位一體，代表其與社區存在互惠、互動的關係。學校被視為一個半自主的「教育的社區」，其內部包含校長、老師、學生之間的人際關係，而

外部則與家長、政府家長會的互動，同時，也受到傳播媒體、法律政策影響，屬於半自主性的(quasi-autonomous)單位 (Siegel, 1974, 轉引自林靜宜, 1998)。

二、學校的功能

教育社會學家 Willard Waller (1961) 指出，學校這個組織，被視為一種社會工具 (social instrument)，背負著傳遞文化的教育功能 (轉引自林靜宜, 1998)。但除此基本功能外，學校對於社區發展，則有另一更深層的意涵。

陳岳峰 (2006) 檢視九二一偏遠地區的重建學校與社區關係時，發現學校不僅扮演傳遞文化的角色，同時也是社區的文化中心、提供軟硬體資源。學校在社區中扮演文化教育的功能，可協助提昇當地文化素質。另一方面，學校對社區而言，是非常大的資源。學校的資源主要可分為以下三類：人的資源、事的資源，以及物的資源 (張碩玲, 2001)。「人的資源」，指的是能影響學校運作的人士，老師可提供專長協助成人進修，學生則可參與社區服務，培養社區意識；「事的資源」為社區成員可藉由參與學校活動或教學，凝聚社區感情、提昇社區意識；「物的資源」則是指學校的器材、建築空間、設備，如教室、運動場、活動中心、停車場等可供社區使用之資源。

由此可見，學校的功能由文化教育擴充成回饋社區的管道，除了作為文化教育的途徑，亦承載了凝聚社區意識、協助社區發展的力量，成為社區中最重要的組織之一。此現象在偏遠地區尤其明顯，偏遠地區的學校，不僅肩負教育功能，還具滿足社區心理的需求，甚至扮演著「公部門角色」。學校在整個教育體制中，為教育提供的實體組織，並非屬於公部門，但許多社區家長仍將學校歸類於公部門機關，原因在於，社區居民藉著學校來彌補政府對地方的重視與否、滿足心靈上的不足。學校對社區居民有很大的象徵意義，象徵著這個社區、這個地方並未

被政府遺棄。

甚至，在原住民部落裡，學校漸與社區轉化為合作關係，成為社區精神文化的堡壘（陳俊宏，2007）。而學校與社區間成為相互依存的密切關係，使社區在學校教育中，扮演了支援的角色，甚至進而影響整個學校的運作與學校的政策方向（陳岳峰，2006）。

三、校園重建之重要性與困境突破

校園是發展教育事業與實行教育權的場所，也是學生成長的教育環境，故校園的整體規劃，對學生的身心狀態、學習態度及人格形塑，都有深遠影響，完善的校園環境，也是確保良好的教育實施的一項重要指標（黃宗輝，2002）。

在定義上，何謂校園？若學校是一組織，校園（School park or Campus）則是學校的「空間」，廣義來說，校園涵蓋校舍建築、操場、實驗室、圖書館、活動中心、體育活動場所、教職員生宿舍，及開放空間。而為充分發揮其應有功能，校園的整體規畫，須在符合學校課程需求及教育目標的前提下，才能打造出優良的教育環境（黃宗輝，2002）。而校園規劃之良窳，可由下列八項規劃要點來檢視（湯志民，2006）：（1）整體性（2）教育性（3）舒適性（4）安全性（5）經濟性（6）創造性（7）前瞻性（8）使用者參與。簡言之，校園空間規劃主要目的在滿足「教與學」之需求，以學生最適學習環境為總體目標。

而所謂校園重建（school rebuilding），根據《地震受災國民中小學建築規劃設計規範》說明，校園重建指校舍全部重建（包括遷校、原址重建）、部分棟（幢）重建、結構補強及外表修護等（黃義春，2004）。更進一步來說，校園重建有兩種不同含意：其一為災後學校為加速復原之各種重建措施；其二則指學校就其校

地範圍內的校舍建築、景觀，依學校發展及課程需求，做整體規劃，以達成更新學校環境、提供學生更完善的學習環境之目標（馬惠娣，2003）。本報導之校園重建，屬於上述之第一類型：學校面臨重大災害後，進行之復原工作。重建過程（process of rebuilding）包括災後學校的危機管理、搶救、行政運作、學生安置、校地探勘、校園規劃、校舍藍圖設計、建築工程等，重建過程十分漫長（馬惠娣，2003）。

重建包含硬體設施與軟體之復建。教學環境對學生學習效果、教育目標的達成影響極大，使校園重建成為刻不容緩的工作。一所學校建築處於失修的狀態下，學生學習成就較差（Frazier, 1993），若學生的正面環境知覺愈好，負面環境知覺愈少，學生能產生較多積極行為（例：增加學習興趣），及較少的消極行為（例：減少社會焦慮）（吳清山，1989，轉引自黃宗輝）。

良好的校園重建亦更加有利於學校投入學童災後復建工作。從心理輔導的角度來看，學校提供及時及長期協助，安定的校園環境、學校與社區協力，也有助於學童、社區災後的心理復原，（程小蘋，1999）。在災難發生之後，學校行政人員通常立刻會想到學生就學問題，所有行政措施也是為學生復課作準備，學生的食、衣、住、育等安置作業，不但協助減輕家長負擔、有助於受災家庭安心進行家庭重建工作，也可更進一步的間接協助社區損失控制與處理，並迅速投入復原工作（馬惠娣，2003）。由此可見，恢復／維持學校組織正常運作，非常重要。

重建的過程困難重重，依據過往經驗，影響校園重建的主要因素有：政策制定、法令規章、理念共識、行政運作、專業能力、資源整合、時間壓力及經費等問題，其中，尤以「資源未能有效整合、相關法令繁瑣、學校與認養單位的理念有差距」最為重要（黃宗輝，2002）。由上可知，校園重建面臨各種面向的困難

與挑戰，為降低這些阻礙所造成之重建過程延宕，重建時可透成立「校園重建規劃小組」，成員包括學校行政人員、教育行政人員、專家學者、認養單位人員、教師以及社區人士。

由於校園重建規劃小組由各方人士組成，溝通工作也因此而生。成立重建小組固然重要，組織內部的溝通，卻得更花心思。建立完善的溝通模式，有助於提高組織工作效能，有效的組織溝通，也可以振奮校園師生的精神，增強重建的心理建設，對校園重建有極大增強作用（黃義春，2004）。針對災後重建組織溝通的議題，可利用組織溝通文化法（Organizational Communication Culture）加強組織內的溝通互動，並賦予組織意義與期望，其中，三大要素成為組織內部溝通互動的成敗關鍵：和諧、家園社區、精神（McNamara, 1995）。和諧，指注重團隊合作，以期校園再造後與自然的和諧共生；家園社區，指校園成為學生的臨時避難所；精神，指為領導人應重視鼓舞士氣，以重建家園為號召，達成重建共識，凝聚組內成員的向心力。

四、小結

在一般社會中，學校為實施教育的最重要組織，校園則提供了「教與學」的實體環境。良好的校園環境，不僅有助於提昇教學品質，對學生災後的心理復健，也有輔助效果；健全的學校組織，更為社區注入一股整合資源的力量。因此，災後的教育重建，應由校園重建開始。

學校雖為單一組織，但其組成並非完全超然獨立，乃需透過多方管道之協力，才得以運作。尤其在災難過後，當社區和學校面臨重組危機時，相輔相成的社區與學校，對重建工作才有幫助。從過往的重建案例，可一再發現社區對重建成敗的影響甚鉅，當學校資源的受惠者不再只有學生，而是整個社區，學校對社

區的重要性不言而喻，且能看出學生家長極力爭取資源的原因，但是，「合作」才有用，「爭執」帶來了什麼樣的後果？從此，我們可看出，泰武國小浮現的問題，就是：哪裡才是他的社區？家長與社區又呈現分離的狀態，使得力量無法整合。

另外，存在於組織本身的問題，也是影響重建進度的關鍵，一般正式組織中，常有著許多非正式組織，學校亦然，尤其偏鄉學校人員配置不足，老師常常得擔任教職，另外還得負責行政工作，關係變得更為複雜，當學校面臨災難時，組織之間是否能整合、團結，或是依舊呈現分散的狀態，是值得觀察的重點，而這些不同的立場（政府部門、學校、教師、家長、社區）對重建目標表現出來的立場，是否符合校園重建規劃的考量？組織內部、外部又是如何溝通，是否能藉此達成共識？都是必須進一步觀察的重點。



第三節、 教育行政決策的意涵

如同前節所述，校園重建需由許多不同的人、投入不同面向的心力與關注，而整個校園重建的過程與樣貌，就是一連串決策的結果。由於學校組織是由許多人員組成，並且除了學校本身，更有許多因素影響決策的因素。本節延續前節之討論，將重點放在不同權力關係，在此議題的決策過程中的決策模式、決策特性、權力分布，並探討教育決策的權力正當性的提昇之策略。

一、何謂決策

決策行為在日常生活中不斷發生，小至晚餐要吃什麼，大到生涯規劃，都是可以稱為「決策」。決策指的是策略的決定或訂立，是判斷與考慮後的結論，其定義有三：(1) 決策是理性、認知的過程，決策者可藉此過程在諸多方案中抉擇；(2) 決策指做成抉擇時的行為，而這些行為有可能是無意識、受感情驅使、甚至是習慣性的；(3) 決策指做成抉擇的實際過程（陳佳吉，2000，轉引自蔡姍珮，2004）。決策被視為行政組織及程序的中心，若將決策的觀念擴大來看，決策除了包括其本身之程序，也包含決策實施的程序，若把此程序視為連續的行動程序，決策就是一切管理行動的基礎（許智偉譯，1982）。簡言之，**決策**是從可擇方案中選擇的過程，並以選定之方案解決問題或達成目標。

決策的過程分別為「陳述、判斷、決策」，先有事件描述、繼而判斷，接著再進一步影響由決策而來的行動。**決策程序**（Decision-making process）則包括將決策加以實行及實際影響機構行為過程所需的行動，是行政的中心程序，亦是一整個組織的共同工作，而非個人之事。一般來說，決策程序共有六項具體步驟：(1) 認識、解釋、確定問題的範圍；(2) 分析、評鑑問題；(3) 設立批判標準；(4) 蒐集資料；(5) 規劃、選擇較佳的解決方案，並事先預方案可行性；(6) 方案實施（許智偉譯，1982）。

事實上，即使決策程序的六個步驟全部完成，我們也不能說此決策程序執行完畢，因為在方案進行時，仍會有許多小型決策出現，因此可看出，決策是一種歷程而非單一行動（Eshbaugh, 2005），任何決策都是一系列決策的一個，幾乎沒有單獨存在的決策，每一個決策都與先前的其他決策有所關聯，此特質使決策的效果會造成一連串的影響，決策程序的督導與控制便在決策過程中更顯重要（許智偉譯，1982）。

二、學校的決策特性

所有組織皆是沿著這一連串的決策系統建立，組織可區分為正式（formal）與非正式（informal）組織，其基本功能就是決策，而目標則是追求決策的合理性（Simon, 1976），正式組織是由一群從事不同工作，卻互為相關、協調一致地共同達成一種或多種任務的人組成，而根據前節所敘述之特性可知，學校即是一個正式組織。

當然，在任何正式組織中均有非正式組織，其形成是由於外在因素，導致成員因特定目標與意識而結合。非正式組織的人際關係，也影響了正式組織的決策。這種非正式體系是由特殊利益的一群人組成，常被正式體系忽略，或站在反對立場，當正式組織面臨新決策時，非正式組織也會跟著修正（許智偉譯，1982）。在學校裡面，也有非正式組織：教師可能因職位、年齡、服務年資等因素，形成一組組非正式組織，雖然其並非為了改變決策而組成，但卻形成改變正式組織決策程序之影響者。

在組織當中，負責決定決策的人，就是主管，其擁有決策的權力。權力指人在公務上支配別人的作用力（許智偉譯，1982）。決策者有三種做成決策的情形，分別為根據上級指示做成的「居間決策」（Intermediary decision）、屬下擬妥的「申

訴決策」(Appellate decision) 以及為了行政需要而生的「創舉決策」(Creative decision)(Barnard, 1968)。其中，創舉決策並非接受他人的指示，故帶來的批評較多，也比其他兩種決策情形難下決定，且不易由一群人決定，多屬具有決策能力與企圖的人(如行政主管)，因此，創舉決策較不易被他人接受。

如同前述，在整個組織當中，決策程序並非個人的事，其效用也不是個人決策的產物，換言之，決策程序是整個組織的事。為做出決策，組織需有「批判標準」，意即組織的**行政決策**(administrative decisions)。評判標準須先於決策，其來自於主管或組織成員的期望程度、價值觀、認知及動機，可評鑑一組織的決策特性、協助組織成員做成決策，增加效率(許智偉譯，1982)。然而，Simon(1976)提出「有限理性」(bounded rationality)概念，由於決策者受主觀認知與價值觀，及客觀的時間、經費與資訊來源等限制，任何組織都不可能達到最理想的決策，取而代之的，是較能符合當時條件的決策。

三、教育行政的決策模式

「行政即是決策」(許智偉譯，1982)，但在教育行政議題上，有論者認為決策與決定有範圍之別：**行政決策**在屬性上是教育行政決定的一種，偏向主管教育行政機關在教育政策上的決定，其行政階層常在高層行政主管；而**行政決定**則偏向一般事務性的決定，範圍較廣，泛指基層教育行政人員對各種行政問題的處理方法，所做之選擇與決定(吳清基，1984)。然而，基層官僚也漸漸發揮影響力，雖然大部分政策由官僚制定，行政人員在執行政策時，亦可有效地制定政策，故廣義而言，教育行政決策一詞可用來涵蓋各級教育行政機關及學校，在行政歷程中的各種政策決定(劉約蘭，2008)。

教育行政決策啟動了教育政策的執行，相反地，教育政策的執行，則是教育

行政決策的具體實踐，決策者可應用多種不同的教育行政決策模式，作為行政決策時的依據（轉引自譚以敬，2007；劉約蘭，2008）：

- (1) **古典模式 (classical model) (或稱理性模式 rational model)**：假設人是理性動物，會蒐集完整資訊、進行周詳分析並選擇最適方案，追求最大化成果與利益。但事實上，組織目標不僅複雜，也有許多不確定性，因此幾乎沒有人能具此模式的處理能力。
- (2) **滿意模式 (satisfying model) (或稱行政模式 administrative model)**：反對古典經濟學家所主張，認為人是非純理性的「行政人」，只能達到「有限理性」(bounded rationality)，而組織的複雜性，使行政人員頂多只能做出較理性，而非最好的決定。
- (3) **漸進模式 (incremental model)**：政治學家 Lindblom 所提出，強調決策是透過社會互動產生的，故會在顧慮現實狀況下採「漸進」的策略來調整觀點。
- (4) **政治模式 (political model) (或稱團體模式 group model)**：採取邀請各利益團體談判，透過協商、利益交換，做出各方雖不滿意但仍過接受的決策，適用於解決具有高度爭議性的議題。
- (5) **垃圾桶模式 (garbage can model)**：由於決策參與者可能不只一人，加上參與決策者的偏好、能力的差異，使決策時易產生問題。此模式適用在決定時間有限、組織目標模糊、達成目標方法不明，及決策成員流動性大的情境。

雖然過去研究者決策過程的方法、決策情境，整理出各種決策模式的特性，但譚以敬（2007）的研究結果卻也指出，沒有唯一、最好的決策方法可以適用在所有情境，教育行政決策機關應體認決策歷程的變動性，視其決策情境，選擇該情境的最適決策模式。

綜合前述，在不同情境脈絡下完成，其歷程因而呈現動態、複雜的現象，因此，深受教育組織體制內外部的各類因素影響。根據前人研究成果，可歸納出幾項影響教育行政決策形成的重要因素（譚以敬，2007）：

- (1) **政治（利益團體）**：教育行政決策會受到內外部許多行動者的影響，此過程可分成問題形成與影響政策制定兩個階段，其中，問題形成階段可能的影響因素包含利益團體、政治領導人、民意代表、示威抗議者；而影響政策制定階段主要因素則為民間團體與公共輿論（林天祐、虞志長、張志毓、余岳陽、邱春堂、楊士賢，1996）。
- (2) **決策價值與目的**：吳清基（1984）發現，組織傳統作法的限制，對行政決策的影響最大，個人價值觀念則次之。
- (3) **決策時間**：若時間緊急且為重要議題（例：重大危機、災難事件），則屬「急迫政策」；相反地，若時間長但為重要議題，則為「主要政策」（Eshbaugh, 2005）。決策時間長短與欲因應的問題有極大關聯，會影響決策參與者的思考時間。
- (4) **決策機關**：教育政策形成能調和政治機構間的爭論，決策者的職位與政府角色，影響教育行政決策（Wong, 1999）。
- (5) **經濟**：教育經費或是預算，常為決策方案選擇的重要考量標準之一。

在諸多影響教育行政決策的影響因素中，Dunn（1980）的研究結論指出，最有影響力的單位，包括市長、政治領導人、校長、教育委員會成員、社區領導人、報紙、公民團體、學生以及牧師（轉引自譚以敬，2007），但在實然面上，過度注重政治生態而忽略了教育本質，故最應提昇其影響力的，則是教師與學生（林純雯，2005）。

四、教育決策的權力正當性探討

誠如上述，學校作為一個教育組織，是由家長、學生、老師、教育行政人員等各種利害關係人組成，組織成員會表現不同興趣、態度與價值。雖然在決策過程中，可以透過雙向溝通傳遞訊息，且權力成為組織中控制決策程序之工具，在學校中尚不多見，但是當利害關係人的權力關係出現問題時，便成為教育組織問題的一個重要向度。尤其，教育組織資源通常有限，導致教育決策過程中，利害關係人易因爭取資源，產生衝突。由此可見，教育決策和利害關係人的權力互動息息相關（黃乃熒，2001）。

因此，在教育決策過程中，會強調**教育決策權力的正當性**。教育決策權力正當性，指的是決策被公眾認可的程度，具回應利害關係人的主觀需求、加強社會互動等意義，其強調對利害關係人的理解與尊重、調和其對立與矛盾、反省法律適用性（黃乃熒，2001）。為提高教育決策權力正當性，決策過程中會考量資源重新分配的合理性，以利整合利害關係人、增強教育決策的執行力（高宣揚，1999）。實務上，可透過**藝術性行動**、**解構性行動**、**社會問題解決行動**等三種溝通行動，來增進教育決策權力的正當性（黃乃熒，2001）：

- (1) **藝術性行動**：決策分析可分為技術面與藝術面，技術面重視的是現存權威，藝術面指的則是開放的社會互動，政策學者 Wildavsky (1979) 指出，決策分析大部分的內涵是藝術，少部分是技術（Wildavsky, 1979，轉引自黃乃熒，2001），可見充分的社會互動與多元的討論觀點，對提昇教育決策權力正當性的有正面影響力。
- (2) **解構性行動**：即指利害關係人間的相互依賴關係管理，各方藉對傳統權力結構作深度反省，取代原本堅守的權力結構，以探索更合理的資源分配。
- (3) **社會問題解決行動**：若教育決策無法回應利害關係人的需求，即可能產生社會衝突，而有權者一旦壓制社會衝突，居於弱勢的利害關係人便可能表

現出非理性的抗爭。教育決策是否有問題，須透過利害關係人的共同意志決定，也必須藉由社會關係轉型來創造新的認知基模、建立共識(Lindblom, 1990)。

教育決策賦予利害關係人自主空間，以便提供利害關係人與決策者對話的機會，進而不斷調和其之間的矛盾與對立。因此，無論在教育決策的過程中，所採取的決策模式為何、權力型態為何，都應重視回應利害關係人的主觀價值及立場，透過集體自主的互動，以及相互調適、反省、平衡、學習、組織發展、相互依賴關係管理等方式，增加教育決策權力的正當性（黃乃熒，2001）。

五、小結

學校組織雖由許多人員組成，但在決策時，仍需經過決策程序，才能避免造成錯誤。雖然，決策最後方案選擇，是由決策者決定，但在決策程序中，必須集思廣益，故研究建議成立「校園重建規劃小組」，蒐集多方意見，並且在決策程序中，就設立「批判標準」。批判標準意指決策者或組織成員對決策的期望程度、價值觀、認知及動機，可評鑑一組織的決策特性，本報導所要討論的「學生受教權與原住民教育權利」的重要程度，可在決策過程中窺知一二。

另外，也可從泰武國小的校園重建過程中，觀察出，在此決策程序中，誰才是扮演真正的「決策者」角色？是校長？屏東縣政府？還是家長？對於不同角色而言，決策類型和決策模式皆不相同。這個決策程序對泰武國小而言，應屬「並非接受他人指示的創舉決策」，因此，比其他決策類型更難做決定；但若決策權力落在教育局身上，則應屬「屬下擬妥的申訴決策」，站在不同的角度，處理問題的困難度便會不同，選擇的模式也會相異。

當然，決策過程中亦受因素影響，如政治、價值、時間、機關、經濟，本報導也會特別注意，並深入了解這些因素對此個案造成衝擊，也探討決策形成過程中，教育決策的權力正當性是否充足，溝通行動是否對增加教育決策的權力正當性具有正面效果。



第三章、採訪規劃

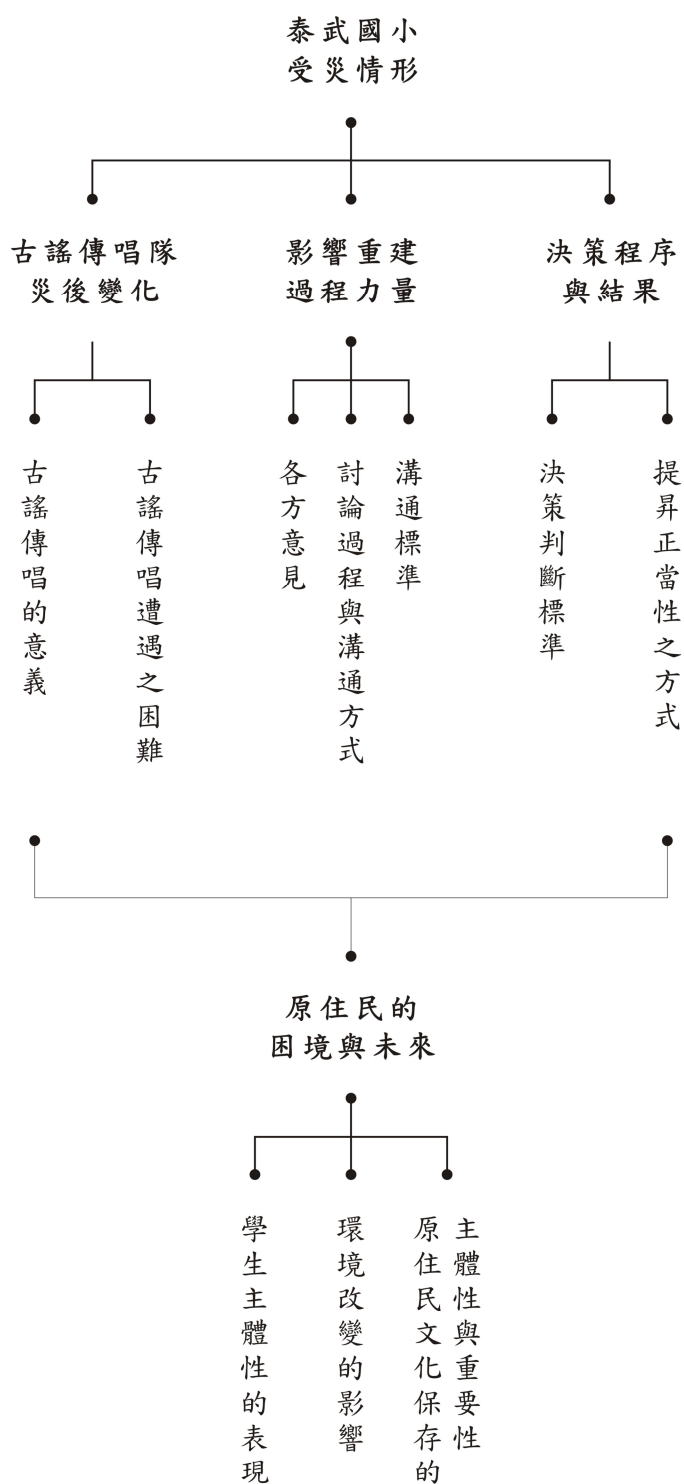
第一節、報導問題架構與章節規劃

一、報導問題架構

根據前章文獻指出，狹義的教育權指的是請求獲得教育資源的權利，又被稱為「受教權」，人民應處於因獲得均等的教育機會與資源而受益的地位，教育基本法第二條明訂人民是教育權的主體，也明文規定教育目的之達成國家、教育機構、教師、父母均有負協助之責。莫拉克風災後，泰武國小安置過程波折不斷、難以取得共識，學生在家長、學校的爭論中、不同單位的施工聲中學習，這安置過程中所獲得的資源，是否真的以學生需求為出發點？尤其，在部落資源落後、隔代教養等問題充斥的社會情況下，原住民學校是原住民文化傳承的重要據點，紛雜的安置決策過程中，誰來保障原住民文化傳統的承襲？在這個議題裡，原住民文化是否仍是決策時的核心價值？

屏東縣泰武國小面對的問題，或許只是眾多災後重建與教育議題的冰山一角，本報導希望以小窺大，探討在校園重建的過程中，「主體」應該是誰？而真正的主體又是誰？並從教育權概念中，學生受教權益為核心主軸，配合討論原住民文化傳統在學校重建過程中的位置，整理學校安置環節中的問題與困難，以及造成安置作業延宕的原因和後果，了解各方立場和意見的價值，剖析其利害關係，及原住民文化透過學校保存的重要性與困境，並試圖對災後學校安置政策提出建議。

根據文獻探討與筆者現階段觀察結果，可將報導問題整理為以下「問題概念架構圖」，並於後說明報導層面與問題，以及其對應之理論架構：



本報導之問題概念架構圖

(一) 報導層面一：古謠傳唱隊災後變化

報導問題：查馬克為何帶領古謠傳唱隊？古謠對排灣部落的過去與未來，有何意義？遷村與遷校，將對古謠傳唱隊產生哪些衝擊？對部落又造成什麼影響？

本報導以泰武國小古謠傳唱隊，作為報導主軸。泰武國小古謠傳唱隊，不並只是單純的合唱團或社團，而是肩負著文化傳承的使命。藉由觀察其於莫拉克災後之變化，可呼應到泰武國小遷校、泰武村遷校等相關問題及其重要性。

(二) 報導層面二：影響重建過程的力量

報導問題：在泰武國小重建過程中，影響重建的力量有哪些？是否仍符合傳統原住民社區模式？彼此間如何消長？而這些影響學校重建的力量，分別是加速重建進度的正面影響，還是瓦解團結的負面影響？

根據文獻，原住民學校在原住民社區，不只扮演教學功能，平日也擔負提供社區資源的責任，而在災難之後，校園重建更有利災後的復建，協助社區恢復災前生活。不過，學校雖有自身的結構和運作模式，但仍須與其他部門相互連結，產生複雜的人際往來，加上學校內部的組織特性與外部資源的社會行為，卻易使校園重建增添難度。過往經驗也指出，影響校園重建的因素眾多：政策制定、法令規章、理念共識、行政運作、專業能力、資源整合、時間壓力、經費問題…等，皆可能使校園重建進度延宕，在此案例中，筆者也將對照泰武國小現況與過去研究結果，檢視原住民社區的重建過程中，又有哪些異於以往的考量因素，而這些因素，是否又真實反應他們的處境。

(三) 報導層面三：決策程序與結果

報導問題：在幾個月來的爭論中，誰是決策的贏家？安置決策的結果是合乎誰的預期？誰的判斷標準？而教育決策的權力正當性，是否在溝通行動後提昇？

決策是一個連續性的過程，且有一定的實程序與步驟，不同的決策者，也會有相異之決策情形與模式，在決策的過程中，亦有許多影響決策形成的因素，如政治、價值、時間、機關、經濟，本報導除以此為基礎，探討這些因素對此個案的影響，亦從複雜的決策過程中，找出其誰才是真正決策的人，和其設立的評判標準、以及其他可能左右決策結果的影響因素。

不論從經驗、或從本個案之現象，都可看出，學校雖由不同利害關係人組成，各自也皆有表述個人想法之自由，然而，決策的最後制定權，仍落在少數人手中，故透過溝通行動來提高決策權力正當性，誠屬必要，故在決策形成之前後，決策組織應加強溝通行動。本報導即藉此個案，探討溝通行動對增加決策權力正當性的效果。

(四) 報導層面四：原住民的困境與未來

報導問題：學生的受教權益與原住民部落學校存在的核心價值，在此過程中是否仍能得以維護？或能帶領學校走出新方向？尤其，原住民文化在此過程中的重要性是否展現，困境是否因為重建的機會，而有所突破？學校，是否能做為文化重建的據點？

根據既有政策可看出，人民被視為學習的主體，學生擁有獲得教育資源的權利，雖然在此案例中，表面上討論的是學生受教權的問題，然而，原住

民教育議題事實上代表著的是文化斷層、文化衝突與教育資源分配不足的深層意涵，故在此過程中，學校代表著政府部門對偏鄉地區的關懷，以及人、事、物資源的提供，而其教育工作更肩負著重建原住民社區文化與自我增能的要務。但是，原住民文化的重建與復興，不光靠學校資源，而得透過學校、社區、家長三位一體合作，才有機會實現，但政府更肩負著協助的責任。

二、報導章節規劃

本報導章節主要按照事件發生之時間序列撰寫，並以泰武國小古謠傳唱隊為引，帶出泰武國小災後面臨之問題，及其決策與結果，故報導層面一：古謠傳唱隊災後變化之概念，會貫穿全文。

● 序曲

本章以 2010 年 3 月 28 日，泰武國小位於佳興之中繼安置校區落成典禮為開頭，文首表現出泰武國小充滿希望，但在熱鬧的背後，重建之路實則困難重重。從古謠傳唱隊隊員的上學情形，及古謠代表的意涵，點出「原住民小校的災後重建，不只是蓋一間學校」此核心概念。

● 第一章：祖靈的變奏

本章描述莫拉克颱風在泰武國小吹出了什麼問題，並呼應報導層面二及報導層面三，說明泰武國小在災後立即安置之狀況，及各種利害關係人之考量，主管機關的決策判斷標準。此過程中，各方意見不一，學校在傳統原住民社區的地位，不僅受到極大考驗，也撕裂了原本「學校、社區、家長」三位一體的合作關係，不僅三者之間產生不協調，學校內部、不同社區與其家長之間，都發生摩擦；而許多原本轉學至平地就讀的學生，在災後紛紛轉回泰武國小，有人說，他們是為了維持學校人數，避免裁校危機，卻也有人表

示，這些家長是為了災後補助才回到泰武國小，讓原本爭議不斷的局面，更加複雜。

本章亦提出「古謠必須在山裡吟唱」的核心價值，說明古謠傳唱重要性，與在此過程中面臨之困難。

● 第二章：部落二重唱

本章包含四個報導層面，除了再次說明古謠隊回到山中吟唱之必要性（報導層面一），與呈現學生受教權益受損的狀況（報導層面四），透過小朋友上學情形、參與活動、學校事件，來觀察學生受教權的得失與學生主體性。並由其帶出泰武國小第二次安置現況與過程，來說明報導層面二：影響重建過程的力量，藉由田野觀察、人物專訪、參與事件等方式，報導學校安置過程中，各種角色的立場與態度、涉入程度、處理方式，以及交叉影響的結果。及其特性。

泰武國小是一所偏遠國小，教職員組成比例為何，是否也因非正式組織的存在，而產生溝通上的困難？政府單位是否如文獻所說給予學校適當的支持？過去的研究中，在原住民社區裡，學校、家長、社區三位一體的合作概念，為何在泰武國小安置案例中盡失？

本章亦呼應報導層面三：報導此階段（第二次中繼安置）的決策程序與結果，說明此結果的產生程序、溝通行動的過程，以及權力正當性提昇的能量。

- **第三章：學校與部落交響**

本章呼應報導層面一，強調古謠傳唱的珍貴性及必要性。另呼應報導層面四之「原住民的未來」之部分，說明學校與部落合作之重要性，並介紹泰武國小自莫拉克風災以來，推展之各項民族特色活動，與其未來對新校區和佳興校區，發展民族教育的想像。

- **第四章：未完的樂章**

本章對應到報導層面四——原住民的困境，並呼應第一章：祖靈的變奏，反思學生在整個事件的主體性與重要性，亦綜合討論上述事件，觀察「原住民學校存在的意義」在討論過程中的重量，以及原住民校園重建時，所需的資源究竟為何？

莫拉克風災對處於弱勢的原住民而言，是發展的契機，或者，又一個不可扭轉的命運？原住民文化傳統的維護，在整個過程中，被什麼因素給影響著？是否能在逆境中有所突破？雖然在這個重建過程中，多數人抱以樂觀態度，但實際上，對於恢復排灣族過往光景與榮耀，並不如想像中簡單。

第二節、 採訪進行方式

一、 資料蒐集方法

本報導雖以泰武國小為主題，實際上影響整個泰武國小重建過程的原因，其背後的原住民文化傳統與政治因素，亦為重要因子，故本報導在採訪過程中，除了以質性深度訪談法為主，筆者也運用二手資料蒐集法與田野觀察法，取得其已存在於文獻中的顯性知識，以及部落、學校生活中的隱性知識。

為了解原住民的歷史文化脈絡，以及泰武國小重建問題的因素，筆者在採訪進行前與採訪進行中，都會不斷蒐集二手資料，以補足背景知識。資料蒐集來源除了一般書籍、學位論文、期刊論文之外，由於莫拉克風災與泰武國小的重建過程之「即時性」特色，筆者也將倚賴報導、會議紀錄、網站資源（如重建訊息、相關人士部落格）等資料。

受訪者的實際生活情形，需透過實際互動、相處後，才能了解，田野觀察法即是如此。田野觀察有助於筆者獲得第一手觀察資料、以及受訪者在自然的狀態下的反應，可使筆者進一步了解其在事件過程中所扮演的角色與反應原因、取得比文獻、單次訪談更多元的訊息。

本報導的田野地除了泰武國小之外，亦包含其所屬社區：屏東縣泰武村與佳興村。另外，由於屏東縣政府與中華民國紅十字會合作，於屏東縣潮州鎮設置忠誠安置營區，以屏東來義鄉 67 戶及泰武鄉 44 戶為安置對象。為觀察泰武村於莫拉克風災後發展，忠誠安置營區也將是重要田野地。

二、訪談名單

針對前述問題，本報導訪談對象主要針對參與整個事件過程之行動者，此外，為了更深入了解這些行動者行為的前因後果，也將訪問學者專家的意見。

所屬類別	身分類型	姓名	性別
泰武國小	校長	伍麗華	女
	教師／古謠傳唱隊指導老師	查馬克·法拉屋樂	男
	教師	呂志鴻	男
	國幼班教師	陳怡伶	女
	教師	陳美珍	女
	教師	陳長士	男
	教師	楊惠芳	女
	教師	董芳君	女
學生家長	泰武村家長／98學年度家長會會長／98、99學年度宿舍舍監	朱慧娟	女
	泰武村家長／99學年度家長會副會長	陳夢燕	女
	前泰武村家長	小恩（化名）	女
	佳興村家長／98學年度家長會副會長	謝梅花	女
	佳興村家長／泰武國小編織老師	高悅慈	女
	佳興村家長	賴欣儀	女
	佳興村家長／98學年度男宿舍監	徐金有	男
	佳興村家長／99學年度宿舍舍監	陳蘭英	女
社區人士	泰武鄉鄉民代表會主席／泰武社區發展協會總幹事	雷正輝	男
	泰武鄉鄉民代表	阮惠珍	女
	泰武村社區發展協會理事長／前泰武鄉鄉長	顏和	男
	泰武部落耆老	湯甜	女
	前泰武鄉鄉民代表會主席	華安義（呢勒）	男
	泰武國小族語教師／佳興村文史工作者	邱霄鳳	女
	佳興村村長	徐秀蘭	女
	前佳興社區發展協會理事長	劉泰山	男
	佳興部落耆老	孫江萬花	女

	佳興傳道會牧師	沈萬年	男
政府部門	泰武鄉鄉長	孫萬教	男
	泰武鄉公所民政課課長	莊德才	男
	屏東縣政府教育處副處長	郭文瑞	男
	屏東縣政府原民處副處長	蔡文進	男
	教育部國教司第一科科長	郭玲如	女
	屏東縣議員	潘政治	男
外部資源	家庭扶助基金會－泰武彩虹工作站社工	林宗翰	男
	中華民國紅十字會屏東地區專員	林政治	男
學者專家	屏東縣原住民文教協會總幹事	梁明輝	男
	原住民基層教師協會秘書長	瑪達拉·達努巴克	男
	政治大學民族學系講師	王雅萍	女
	教育系教授	匿名	

三、訪談問題大綱

根據報導問題架構，擬出以下訪談問題，若在新增訪談參與觀察、田野觀察中，發現新的現象，亦會隨機補充訪談問題。

泰武國小災後狀況基本了解		訪談對象
災後受損情形	<ul style="list-style-type: none"> - 災後學校的受損與搶救情形？ - 學校原本組成、校園狀況為何？風災過後有何改變？ - 面對災難，學校當時的緊急措施為何？家長與社區如何投入幫助？ - 災後得到何種關注？有哪些實質的資源？ 	學校老師／家長／社區／學生／外部資源
報導概念一：古謠傳唱隊災後變化		
傳唱古謠的意義	<ul style="list-style-type: none"> - 為何要傳唱古謠？ - 排灣古謠如何分類？有何特殊性？歌詞有何特別意涵？ - 有沒有一些歌曲，是特別描述土地？ - 古謠和生活有何相關？ 	古謠隊老師／家長／社區／學生
莫拉克的影響	<ul style="list-style-type: none"> - 風災對古謠隊有那些層面的影響？ - 未來到平地，對於推廣文化，甚至是歌謠傳唱，有什麼擔憂和想像 	古謠隊老師／家長／社區／學生
報導概念二：影響重建過程的力量		
各方意見	<ul style="list-style-type: none"> - 學校必須安置，你們最擔心的問題是什麼？ 	家長、社區

	- 對災後的學校安置，有何想法或期待？為何？	
	- 學校安置時最重要的考慮因素為何？安置的方向為何？	學校老師
	- 對於學校安置的態度與做法為何？涉入程度為何？	政府單位
	- 如何知曉泰武國小需要幫助？	外部資源
	- 給予什麼幫助？預期這些幫助達到什麼效果？	
討論方式 與溝通過程	- 學校與家長／社區原本的互動情形為何？災後有何變化？	家長／社區
	- 家長間／社區間原本的互動關係為何？災後有何變化？不同意見的家長／社區人士，透過什麼方式溝通？	
	- 與家長／社區人士的溝通情形為何，透過何種方式溝通？	學校老師
	- 遭遇到的困難會是什麼？	
	- 學校內部對於安置有哪些不同的聲音？如何統合相異的想法？	
	- 對安置議題的涉入程度為何？	政府單位
	- 與家長、學校、社區人士的溝通情形為何？	
	- 對安置過程中所產生的爭議，扮演何種角色？如何協助不同意見的溝通？協商的困難之處為何？	
	- 遷校與遷村的規劃，是否同步進行？在政府體系中，橫向的溝通情形為何？	
	- 提供泰武國小協助時，如何與之溝通？溝通情形為何？	外部資源
	- 面對學校發生的一些爭議，是否嘗試提供協助？	
	- 在原住民社區裡，老師、社區、家長，對於學童教育，扮演哪些不同角色？	學者專家
	- 學校面臨校內不同社區的壓力，應如何調整與面對？	
報導概念三：決策程序與結果		
決策判斷 標準與提 昇決策正 當性之方 式	- 學校是否組成決策小組？	學校老師
	- 決策時的判斷標準為何？	
	- 是否與學生交換意見與想法？	
	- 決策形成時有無採取其他溝通行動？	家長／社區 人士
	- 決策時的主張、態度與核心價值？在整個過程中，扮演哪種角色？	政府單位
	- 是否組成決策小組？或幫助校方組成決策小組？	
	- 如何協助學校提昇決策權力之正當性？	
	- 不同單位間，應有何作為，以提昇溝通效果、以及權力正當性？	學者專家

報導概念四：原住民的困境與未來		
學生受教權益	<ul style="list-style-type: none"> - 莫拉克風災以後，學校有什麼改變？上課哪裡不一樣了？ - 在新學校上課會不習慣嗎？新學校上課有什麼好的地方？又有什麼不好的地方？ - 在你心目中，最棒的學校應該長什麼樣子？ 	學生
	<ul style="list-style-type: none"> - 學生應該如何維護自己的受教權益？學校／家長／社區／政府，又該扮演何種角色？ 	學者專家
原住民文化保存之重要性	<ul style="list-style-type: none"> - 對於學校的想像？ - 遷校與遷村後，對於原住民文化保存是否擔憂？有無對策、想法，或任何具體行動？ 	學校／社區人士
	<ul style="list-style-type: none"> - 原住民重點學校存在的意義為何，是否可能因遷校產生本質上的變化？對於面臨平地小學的競爭，又因如何應變 - 應如何看待遷村與遷校的對應關係？ - 遷校與遷村後，對於原住民文化保存是否擔憂？新遷居地的地理位置(平地)，對原住民文化保存有何正、負面影響？家園重建處有無對策、想法，或任何具體行動？ - 國家政策對於原住民教育及環境變化，其思維邏輯為何？對於原住民災後重建，展現何種價值觀？對於原住民教育的災後重建有何建議？ 	政府單位
	<ul style="list-style-type: none"> - 此事件對於整體原住民的啟示為何？ - 在此過程中，建議如何降低多方之間的傷害？ - 應如何看待遷村與遷校的對應關係 - 政府相關單位，在莫拉克災後的角色應為何？有何改進之處？ - 國家政策對於原住民教育及環境變化，其思維邏輯為何？對於原住民災後重建，展現何種價值觀？對於原住民教育的災後重建有何建議？ - 原住民部落對的遷村、遷校，對於原住民文化保存的傷害為何？有何具體對策、想法，或任何具體行動，可以回應？ 	學者專家

第三節、 預期困難與解決之道

一、 受訪者回答問題之能力

本報導終極目標在探討學校重建過程中，學生受教權益之維護與否，以及存在於原住民教育問題背後，更深層的結構性的原住民文化問題。在這兩個重點之下，「學生」與「原住民」是訪談時的兩個重點對象，然而，此二類型的受訪者，卻也是最難以掌握的。就「學生」而言，小學生的年紀尚小，有時候還不是非常清楚自己真正需要什麼，或是在受教過程中，是否真的得到滿足，故可能難以掌握是否真的可以用「問」的，問到答案；另一方面，與訪談原住民朋友時，常因對其文化、歷史背景的認識不足，而無法真正了解其對事件的思考邏輯，故所得之答可能與預期結果產生落差，或是無法立即理解，導致無法進一步追問。

故本報導不單採訪談方式，就「學生」這部分而言，透過參與學校生活、活動、了解家庭環境等方式，進一步與小朋友接觸，利用參與觀察來得知其想法；而面對一般原住民受訪者，除了利用事前的文獻閱讀，以了解原住民生活慣習、思維之外，並輔以田野觀察法，從其生活模式、歷史背景、人際網絡，試圖理解受訪者的背景和思考邏輯，也可透過先前的學者專家訪談、或是滾雪球時，了解其人際網絡關係可能造成的影響與結果。

二、 單一受訪者的多重身分

在原住民社區裡，由於人際網絡特殊，有時，一人在社區中，可能扮演多種角色（例如：同時兼具教師、社區人士、文史工作者的身分），在學校中，也因人力資源不足，教師兼任行政人員的情況，也時有所聞。這種情況使得訪問情況變得複雜，因為一個人，可能會代表不同立場的意見，這也易造成採訪與寫作時的困難、產生矛盾。

因此，在採訪時，要先明確區分受訪者是基於何種立場回答問題，如果，不能明確做出分別，或許也可透過這樣的特殊身分，觀察其對同儕所產生的影響、了解受訪者本身可能產生的矛盾和衝突，成為報導的另一特殊性。

三、 採訪者與受訪者的族群差異

在初訪階段，曾聽聞原住民受訪者抱怨過往學者，因對原住民文化不熟悉，造成研究、報導與真實情況的偏差，筆者也感受到受訪者對外來採訪或研究的戒心與不信任感，訪問時難以從單次訪談，立即獲得受訪者真實心聲。除了原本的族群差異，受訪者在風災過後的敏感議題，都特別小心回答，增加不少訪問難度。

既然受訪者的武裝無法輕易卸下，筆者將以長時間的參與觀察來與受訪者培養感情，增加對彼此的信任度，並在進入田野前、進行訪問前，明確告知筆者來訪的目的及報導的重要性，使受訪者對報導價值產生認同。進入田野之前，除了做好功課，對田野地充分了解之外，也可透過關鍵人士的介紹，或是既有的訪問名單中滾雪球，使新的受訪者能因介紹人而降低防備心。

四、 選舉造成訪問結果的誤差

莫拉克風災之後，原鄉地區面臨兩次選舉，一是 2009 年 12 月 5 日的縣長、鄉長、議員選舉，二為 2010 年 6 月 12 日之鄉民代表與村長選舉。在過程中，候選人可能會因選舉因素產生異於原本意見的意見，或是帶來其他影響，很有可能造成訪問結果與真實情況的誤差。

故採訪時必須先了解採訪時間的特殊性、當地政治網絡，採訪時必須盡可能回溯到從前，並透過前後不同時間的對照、議題時程發展動態，不可以當下的結果，直接推導到受訪者的行動，而是要注意受訪者內心深層的意識型態。

第四節、 預計採訪及寫作進度

大綱口試通過後，立即在國小放暑假前進入國小進行參與觀察與訪談，除了小朋友在新環境的適應、學習狀況，並配合訪談。七月分除了補足未訪之學生與家長外，主要為接觸社區人士、當地政治力量與社團組織，若學校舉辦暑期活動，也將參與觀察。

筆者認為，自身與受訪對象族群的差異，恐會造成報導或理解上的偏差，為彌補此預期之困難，筆者除了透過文獻了解當地原住民文化、生活慣習之外，亦安排 7、8 月暑期時間，進入報導之田野地區，與其生活和互動。

詳細規劃時間如下：

- 2010 年 6 月 22 日-6 月 25 日：
 - 參與學校活動、觀察學生上課、住宿、通勤生活
 - 訪談學校老師、學生、家長及社區人士
 - 整理訪談資料與田野筆記
- 2010 年 7 月
 - 訪談學者專家
 - 參與原住民社區活動、學校暑期活動、觀察居民互動情形
 - 訪談家長與社區人士、當地政府機關、政治人物與在地服務團體
 - 整理訪談資料與田野筆記
- 2010 年 8 月
 - 同 7 月行程，並參與八八週年活動、觀察受訪者在其中的反應與行動
- 2010 年 9 月
 - 觀察新學期開學情形，參與學校活動
- 2010 年 10 月
 - 10 月上旬開始寫作，10 月 27 日完成初稿

- 持續與受訪者互動，若有新的進展，則再補充至稿中
- 2010年11月
 - 修稿(11月17日修完二稿)，
 - 持續與受訪者互動，若有新的進展，則再補充至稿中
- 2010年12月- 修稿(12月16日修完三稿)
- 2010年1月- 口試



第三部分



第一節、報導發現

談起校園重建，大家第一個想到的，大部分是學生受教權益問題。學生的學習是校園主體，但在泰武國小遷校風波中，各方爭執的過程裡，「以學童為主」這個力量，卻未被突顯出來。

雖然，校方、政府強調維護學生受教權立場，但從家長的角度可觀察到，孩子受教權益確實重要，不過，那只是眾多考量中的一小部分。從兩村家長為何如此在意「學校在哪裡？」這個小問題切入，可以看出，整起事件，不僅關乎學校遷建、莫拉克後的重建安置，更是長期以來，政府對原住民地區治理價值的積弊，一連串緊緊扣連的問題，密不可分。

綜合採訪所得，提出以下幾點報導觀察與建議：

一、廣徵教育專家意見，降低地方人士干預

觀察泰武國小一年多來的重建工作，會發現，大家在爭執的時候，忘了思考「學校最需要什麼？」導致決策過程顯得倉促，然而，通常一旦過了最佳決策時機，最後演變成「一步錯，步步錯」。

雖然上級機關授權學校充分的決策權力，但是卻未給予適當的支援，當爭議四起時，教育處卻是袖手旁觀。在行政決策上，泰武國小苦無「支援」，也無「資源」。學校老師呂志鴻表示，校園重建會議多由教職員、家長、地方士紳出席，沒有專家學者協助。

學校遷建，事關重大，雖應以學校核心人員為主，但若能請教專家意見，成立校園重建小組，應有相輔相成效果。

過去校園重建經驗可看出，成立校園重建規劃小組，有助設立決策判斷標準。泰武國小所面臨之中繼安置與遷建問題，緊迫性高，更需要建議，以及強化組織內、外部溝通，尤其，「教育」的地位易在整體家園重建的討論過程中被邊緣化，更需要成立專業決策小組，從旁協助。

二、「強化」取代「分化」，增加部落聯結

資訊不流通的問題，在原住民地區存在已久，而莫拉克之後，顯得更為嚴重。

泰武村部分居民，在 2009 年父親節後一天被安置到佳平村的泰武國中，或自行依親。直到 2010 年元旦，四十四戶居民入住忠誠安置營區，但這依舊不是部落的全部人口，泰武村被瓜分成三個部落：有的留在泰武村，有的住忠誠，還有本來就在潮州，這不只讓資訊傳達不均，也讓意見難整合。

這現象不只出現在遷村意見調查、部落決策，也反映在學生家長意見的傳達，需要決策時，變成「多數人有意見，少數人有聲音」。

四散的部落，也間接影響家長的教育態度。在「要讓孩子留在原住民學校學習文化」，與「讓孩子就近上學」間，家長本身其實也處於矛盾之中、不斷被拉扯。最後無辜受傷的，還是孩子。當孩子對家長說「不要再吵架了」、對老師說「想要回山上」的時候，誰能真正地傾聽？恐怕就連最親密的家長，也無力回應。

三、跳脫既有溝通網絡，加強對話能力

「國家對人不用心、與原住民的溝通不及格。」王雅萍如此說道。

如同前述，部落居民四散各地，已經處於資訊弱勢的地位，此時，最需要的

就是透過不停的溝通，經由協商、達成共識，利用公眾討論協助部落發聲，或是想盡各種辦法，讓訊息傳到每個人手中。然而訊息流動竟是如此緩慢且不平衡，各級政府機關都責無旁貸。

或許行政機關資源、人手不足，是資訊不均的理由之一。但災後許多 NPO、NGO 團體進駐，都是可綜合運用的資源。政府部門除了依賴地方意見領袖之外，也可整合長期陪伴居民的社會團體資源，而非「各做各的」，結果只會讓居民像無頭蒼蠅，更混亂。

四、拉高校園重建的視野

校園重建，可眼見為憑的硬體設施固然重要，但如何保存文化與制度底蘊，更是困難重重卻又迫切需要。尤其，教育對於原住民族而言，不僅是學習的場所，更是用來提昇自我能力、習得傳統語言的重要管道，所以，學校不是「蓋好就好」。

莫拉克風災，常與十一年前的九二一震災做比較。針對教育的復育與重建，政治大學民族學系講師王雅萍回憶，當年的九二一，不只著重硬體設施的復建，然而反觀如今的莫拉克重建，許多處於原住民鄉鎮的災區，需要更多的協助，卻不見政府提供足夠的資源。

國民中小學雖為義務教育，屬於各級政府管轄、決策，但在非常時期，更高層級的機關，除了擔任督導、協調的角色，更要伸出「支援的雙手」。人民所期待的，不是鄉愿的政府，而是能解決問題的政府。

五、疏離文化母土，學校問題被邊緣化

「遷村」，讓原住民不得不離開家鄉。雖然重建之初，政府打出了「離災不離村，離村不離鄉」的口號。當時提出此重建訴求，主要是為維持原住民與土地的連結，因為，土地、自然，正是蘊育原民文化的養分。

讓人感到惋惜的是，從結果論而言，這真的只是口號，泰武村和泰武國小，都要離開北大武山了。這是突顯原住民地區長久以來的問題：文化與教育議題，往往是最被忽略的那部分。

此現象在重建過程，尤為明顯。針對學校而言，實體建築重建的討論多，探論學校與部落連結的部分反而少。當學校跟著部落跑，部落與學校重建的執行不能分開，但是，討論應當分頭進行，以免在族人或重建代表著重建設時，模糊學校教育與文化的焦點。

文化重建必須長長久久，重建開端就已忽略，莫怪未來教育與文化議題會漸漸消音。因此，災後重建不應只有單點建設的規劃，更需通盤的考量，才能完整。

許多人認為，重建帶來新生與希望，但對多數原住民災區而言，民族文化與精神的傳承，卻是面臨存亡之秋。如同報導所言，一年多來，族人不僅對政府失去信心，彼此之間的互助、團結及信任感，都慢慢地崩解。

這是最難，卻也最重要的課題。

泰武國小遭遇種種困難後，仍舊持續不懈地創造發展的可能：堅持古謠、木雕、編織、刺繡等傳統課程、舉辦部落手創市集、透過古謠傳唱隊與全球各地藝

文團體交流、計畫特許學校與民族教育課程，但這都非一蹴可幾，更不可能獨力完成。

泰武國小不僅需要自助，更需人助。泰武國小永久校區目前預訂於 2011 年 8 月 8 日落成，但那不是重建的終點，另一波挑戰，才要開始。



第二節、採訪心得

2010年4月，我和同伴提著行李和攝影器材，在便利商店領取預約的南下車票。店員好奇地問我們要去哪兒玩，「我們要去南部莫拉克受災部落，」我說。「哈，不會吧？現在還有災區嗎？怎麼可能！」店員瞪大眼睛，言語間透露著嘲弄的笑意。我想，我們都覺得彼此很荒謬。

不過，到那一瞬間，我才真正明白，重建記錄的腳步，一刻都不能停下。

對許多受災地區而言，莫拉克離開之後，風雨並未歇息，對泰武國小亦然。不僅大眾媒體因時間熱度，對災區報導冷卻；泰武國小在災後盡情展現生命力，加上校方熟知新聞特性，故在大眾媒體上，對學校的報導多為「報喜不報憂」。但事實上，泰武國小歷經泰武村遷村爭議、家長對中繼安置校區意見分歧的波折，重建之路走得實為艱辛。

本以為，所謂校園重建，僅指學校硬體設施、學童心理輔導，學校組織運作等事項。然而，莫拉克所重創原住民部落、學校，使得學校重建，不單包含上述工作，更肩負著文化傳承的使命。

我花了不少時間，才發現這些泰武國小的難題。因為，這些並不會表現在一般媒體中，更不會被學校老師、家長或當地居民掛在嘴邊。就像遷校過程中，泰武村、佳興村家長的堅持與理由，看似簡單而且平凡，而其真正展現的意義，是什麼呢？

找尋這個答案的過程，我曾經迷惘。就在持續與泰武國小互動將近半年後，看到遷村、遷校的討論熱度漸退、家長間的誤會慢慢化解，衝突也淡去，使我曾

不禁一度懷疑，整起事件，難道只是所謂的「假議題」？

看不見的，是不是就等於不存在？我時常這麼問自己。或許是當時對當地的人、地、物…以及其他種種，都還不夠熟悉，但經過一段時間的採訪，我認為更大部分的原因，是因我仍用第三者的角度去看事件，導致無法體會隱藏在爭執、意見背後的真正意涵。

作為新聞報導寫作者，我並不想跨越界線，成為事件的圈內人。但是，與當地接觸越深，我越不自覺地站在他們的角度看事件。這樣的涉入，不是要成為事件中任何人的分子，作為拉近關係的工具，更不是要為他們決定任何事。我只是認為，付諸更多的同理心，才能感受更多需要，才能知道「為什麼」。

於是我想像自己是學生、是老師、是家長、是原住民、是失去家園的人、是政府官員…，即使在諸多身分裡，我只當過學生。

這種類似角色扮演的的方法，幫助我走出自我矛盾的迷霧。曾經，我因跟某一派家長有較多接觸機會、變得熟稔，並且漸漸站在他們的立場思考。我深知這非常危險，但我不知如何說服自己同意另一方的意見。一直到我真正懂得站在不同角度思考時，才發現藏在各種說法之後的思考邏輯。

而且，更進一步來說，我不需要幫他們分派，因為他們根本就是一體的。因為他們要對抗的怪獸只有一個：表面注重多元文化，實則因貪圖方便，而摧毀民族特色的國家政府。

前佳興社區發展協會理事長劉泰山說：「我們永遠不會贏政府的！」這句話

給了我重重一擊。我反覆在受訪者的應答和態度裡，尋求映證。最後，我歸結出自己最不希望得到的結論：多數人確實都這麼想。這代表兩件事：一、族人不信任政府會對他們好；二、族人長久以來，都是這麼認為。這多麼可怕！一個不取信於人民的政府，無法得到認同，加上長久以來對原住民族群的統治，展現疏離與同化價值，教人如何不憂心。

一年多來，已經聽過多次泰武國小古謠傳唱隊現場演出，傳進耳朵裡的裡一個音符，都讓我不禁感動得起雞皮疙瘩。一想到，如果未來有一天，查馬克老師和泰武國小都不再堅持，古謠是否就要真的消散在風中了？

古謠，只是排灣文化、原住民文化的冰山一角，雖然我並非其族群成員，但我也感到擔心。可是，除了擔心、難過、不捨…這些情緒之外，我又能做什麼？

過去這段時間，我不停對受訪者發問，受訪者也會問我。曾有家長拜託我，是否能在採訪其他家長時，順便問問他們可不可以把孩子帶回山上；學校校長和老師也曾反問：我有何對策？

通常，我會說明單純觀察與記錄的立場。但事實是，我無力回應任何答案。

記得有一回，採訪泰武鄉代表阮惠珍，談起部落遷村、學校遷校，她忍不住掉下眼淚。這段時間，我看過許多人流淚，我相信政府官員一定也看過。只希望，所有長官能停止走馬看花，坐下來看看部落、看看學校、閉上眼睛聽承載原民文化的歌聲吧！

更希望，勇敢的百步蛇，能永遠擋住怪獸。

第三節、限制與建議

莫拉克風災發生至今，已經五百多天。筆者的採訪頻率，約為每月至泰武村一次，每次約五至七日。本報導限制之一，因地域關係，筆者需花一段時間建立關係、觀察部落居民互動狀況，才能了解其人際生態、理解個別受訪者的思考與應答邏輯(以及是否有人在說謊)。

另一方面，筆者無法長期待在部落，時時感受部落變化。重建工作每天都有新進度，雖然，重建工作因進展到某一階段，所以重大事件會減少、甚至微小到被大部分的人以為只是生活的瑣碎，但這些被遺忘的零碎片段，卻都有可能反應事件關係人之思維。筆者雖已盡力蒐集相關資料，但缺乏共同生活經驗，恐怕不免遺漏精彩片段。

空間與時間的限制，皆為可再改進之處，其後除了筆者本身繼續與目前建立之人際網絡互動外，未來更期盼有熟知該區事務的當地人，投入泰武村與泰武國小之重建記錄，不僅可銜接現階段報導成果，也可快速掌握重點資訊。

本報導完成時點，在於莫拉克災後三個學期。學校歷經兩次中繼安置校區選址風波，終在佳興學區安定下來。然而，2011年8月，泰武國小永久校區正式落成，該年9月，泰武國小正式復學後，重建工作又邁向另一階段。本報導雖提及未來展望與規劃，但實際成果與計畫執行困難，仍待持續追蹤。

尤其，泰武國小是全校不到一百人的小型學校，加上泰武村遷村至平地地區，未來恐得面臨其他學校之競爭壓力。雖然，屏東縣長曹啟鴻曾公開表示，在期任內不會裁併任何一所學校，然而，少子化、學校經費考量，是否對泰武國小造成衝擊，也有待觀察。

除此之外，本報導以泰武國小為莫拉克校園重建之個案，雖具其他災校共有之特性，但仍有其不同之處，在他校重建工作陸續完成之際，也可比較不同校園重建之成果與差異，以作為泰武國小仿效之目標。



參考文獻

- 牟中原、汪幼絨（1997）。《原住民教育》。台北：師大書苑。
- 吳清山（1989）。《國民小學管理模式與學校效能之關係》。國立政治大學教育研究所博士論文。
- 吳清山、林天祐（2008）。〈教育名詞：教育本質〉，《教育資料與研究》，82，193-194。
- 吳清山、林天祐（1999）。〈教育名詞：教育基本法〉，《教育資料與研究》，30，68。
- 吳清基（1984）。〈影響教育行政決定之因素研究〉，《師大學報》，29，93-173。
- 林水木（2006）。〈從教育權概念探討受教權與罷教權之爭議〉，《現代教育論壇》，14，253-275。
- 林天祐、虞志長、張志毓、余岳陽、邱春堂、楊士賢（1996）。〈教育政策形成及制定過程之分析〉，《初等教育學刊》，5，1-40。
- 周志宏（1999）。〈社會權—總論、教育權〉，《月旦法學雜誌》，48，127-135。
- 林松郁（2005）。《臺灣原住民族教育權發展之研究—三代人權導向》。東吳大學社會學系碩士論文。
- 林佳範（2004）。〈教育基本法與學生受教權〉，《學生輔導雙月刊》，95：116-123。
- 林純雯（2005）。《教育政策合法化理論建構與實際運作之研究》。國立臺灣師範大學教育學系博士論文。
- 林靜宜（1998）。《學校、傳統與社區：以一個排灣族國小為例的探討》。臺灣大學人類學研究所碩士論文。
- 高宣揚（1999）。《後現代論》。臺北市：五南。
- 馬惠娣（2003）。《921 震災後校園重建過程與經驗之研究—以南投縣一所國中為例》。國立政治大學教育學院學校行政碩士班學位論文。
- 陳俊宏（2007）。《部落、學校與家庭對原住民教育的影響—以阿里山山美部落為例》。南華大學教育社會研究所碩士論文。

- 陳佳吉 (2000)。〈賽蒙的『決策理論』初探〉，《立法院院聞》，28(8): 48- 59。
- 陳岳峰 (2006)。《偏遠地區的九二一重建學校與社區關係之研究—以台中縣新社鄉福興社區、福民國小為例》。南華大學環境與藝術研究所碩士論文。
- 許智偉譯 (1982)。《教育行政之決策理論》。臺北：國立編譯館。
- 張碩玲 (2001)。《臺北市國民小學與社區資源共享之研究》。國立政治大學教育研究所碩士論文。
- 程小蘋 (1999)。〈撫平天災所帶來的傷痛—從學校輔導工作做起〉，《輔導季刊》，35(3): 32- 36。
- 湯志民 (2006)。《學校建築與校園規劃》(第三版)。臺北：五南圖書出版公司。
- 黃乃瑩 (2001)。〈教育決策權力的正當性：決策倫理及其典範的討論〉，《師大學報：教育類》，46(1): 1-19。
- 黃宗輝 (2002)。《南投縣 921 震災後影響國民中小學校園重建因素之研究》。國立暨南國際大學教育政策與行政研究所碩士論文。
- 彭雅君 (2003)。《多元文化教育政策與實踐的斷裂~以互助國小為例》。世新大學社會發展研究所碩士論文。
- 黃義春 (2004)。《九二一震後校園重建計畫之研究—以大吉國中希望工程為例》。國立中正大學教育學研究所碩士論文。
- 蔡炳坤 (1996)。〈以社區取代部落—淺談社區總體營造與原住民教育〉，《原住民教育季刊》，1，58-61。
- 蔡姍珮 (2004)。《政策資訊系統架構之初探—以大學多元入學方案為例》。世新大學行政管理學系碩士論文。
- 劉約蘭 (2008)。《全球在地化教育行政決策模式建構之研究》。國立臺灣師範大學教育學系博士論文。
- 譚以敬 (2007)。《教育行政最適決策模式之研究》。臺北市立教育大學國民教育研究所博士論文。

Barnard, C. I. (1968). *The functions of the executive*. Cambridge: Harvard University

Press.

Eshbaugh-Soha, M. (2005). The politics of presidential agendas. *Political Research Quarterly*, 58(2), 257-268.

Frazier, L. M. (1993). Deteriorating school facilities and student learning. *ERIC Digest*, 82, 1-6.

Khleif, B. B.(1971). The school as a small society. In M. Wax, S. Diamondod, & F. Gearing (Eds.), *Anthropological perspectives on education* (pp. 144-155). New York: Basic Books.

Lindblom, C. E. (1990). *Inquiry and change: the troubled attempt to understand and shape society*. New York: Yale University Press.

McNamara, C. V., Murray, L. P., & Krivonos, P. D. (1995, Feb). *Celebrating the "intellectual heart", emergent meanings from a post-earthquake organizational communication culture perspective*. Paper presented at the annual convention of the western states communication association.

Simon H. A. (1976). *Administrative Behavior: A study of decision-making processes in administrative organization*. New York: Free Press.

Singleton, J. (1974). Implications of education as cultural transmission. In G. D. Spindler, *Education and cultural process: Toward an anthropology of education* (pp. 26- 38). New York: Holt, Rinehart and Winston.

Spindler, G. D.(1987). The Transmission of Culture. In G. D. Spindler, *Education and cultural process: Anthropology approaches* (2nd ed.) (pp. 303-334). Prospect Heights: Waveland Press.

Wildavsky, A. (1979). *Speaking truth to power: the art and craft of policy analysis*. Boston: Little, Brown.