

# 行動、想像與反思— 一所原住民重點學校的田野參訪為例

陳佩羽

國立臺灣師範大學教育學系碩士班研究生

劉秋玲

臺北市立大學師資培育與職涯發展中心助理教授

## 一、前言

還記得田野參訪當日，依舊是初夏的炙熱陽光，我們搭乘火車一路北上，沿途北海岸美麗的風光景色，有別於臺北的熱鬧繁華，令人格外珍惜此次走出教室學習的機會。當我們踏出車站，步入北部某個原住民部落時，眼前景色是層層疊疊的山巒，雲霧瀰漫環繞群山，宛如佇立在仙境，撲鼻而來的青草味，及沿路上獨特的雕刻圖騰，提醒我們已遠離都市塵囂，進入泰雅神聖領地。翻閱譚光鼎、林明芳（2002）研究泰雅族學童的學習型態（learning style）分析，從文獻中可以發現，原住民學童從小生長環境接近大自然，且依賴部落生活，因此發展出團結合作、偏好動態及非正式情境的學習型態。儘管此篇為二十年前的文獻資料，實際走訪部落，仍能感受文章中所提及，因生長環境不同所形成的文化差異。

在臺灣，過去以華人文化為中心教育政策的強制推行，壓縮原住民族教育與文化的發展空間，限制語言的日常使用，導致原住民社會文化體系產生變遷，甚至瀕臨消失的危機。八十年代起，關心原住民族權益的人士，群起要求憲法保障，並且發起一連串的「還我土地」、「正名」等原住民族運動。九十年代，原住民族呼籲臺灣社會消除種族歧視，珍視原住民遺產與原住民權利（魏春枝、張耐，2000）。經由社會人士的共同努力，1998年原住民族教育法於立法院通過，迄今也經過5次的修訂<sup>1</sup>。即使如此，近十年臺灣社會整體變遷（例如都市化、少子化）的影響下，使得原住民的生活空間逐漸失去其功能，而落入邊陲，更使得原住民族的群體主體性喪失。因此，本文藉由 Edward Soja 第三空間觀點，討論原住民族教育空間壓縮，並將焦點置於民族教育發展之空間性（spatiality）探討，同時關注原住民族教育「部落主權」在實驗教育過程中之重要性。

## 二、論原住民族教育三元空間及其意義

### （一）Soja 空間理論觀點

筆者們認為，在討論原住民族教育發展時，應考量其身處地理環境、過去的殖民歷史以及族群間存在霸權壓制少數的內部殖民化問題，聚焦於生活環境、歷

<sup>1</sup> 詳見全國法規資料庫「原住民族教育法」。取自 <https://reurl.cc/EoGvzA>

史背景如何致使少數族群學生不利的教育經驗。這些論述，可見諸如 Spindler（2001）提出文化不連續理論（Cultural Discontinuity Theory）、Deloria 與 Wildcat（2001）描述因殖民歷史所致結構性不平等（Structural Inequality）、Pavel 與 Padilla（1993）指出少數族群從社區非正式社區至學校正式社區，與主流群體間的互動歷程，即交互主義理論（Interactionalist Theory），及人類學家 Fernando Ortiz 所建構跨文化（Transculturation）概念等。而本文所關注的論述，主要是地理學家 Edward Soja 在其著作《第三空間》（Third space），以空間、歷史與社會的三元論，強調社會與空間之辯證關係，以及生活中的空間性意義（汪明輝，1999）。

Soja 以 Henri Lefebvre 空間生產三元論為基礎，進而提出三元的空間認識論概念，包含感知的第一空間（First space），即空間形式之具體形象，這個空間性為外在環境之物質形式，如山林、海洋、部落、學校等；構想的第二空間（Second space），強調在空間中的經驗，是個體在空間中精神的探索、反思和建構，如與自然環境的接觸、和部落的互動、從學校的獲得等，皆是原住民學生學習的場域；而生活的第三空間（Third space），是超越第一空間與第二空間的思考模式，會隨著社會、歷史的變化而改變意義，甚至發展出活化、重建空間的可能性。因此，探討第三空間的意義不僅止於分析與理解空間中的權力關係，更進一步創造、發想空間權力之未來性（盧沛文，2019）。

## （二）空間性對原住民族教育的意義

空間中存在各種權力的對話與抵抗，空間性是分配與統治權力的工具，同時也可能轉變成空間鬥爭，以取得社會空間的控制權（Soja, 1985）。汪明輝（1999）指出原鄉空間是民族發展之核心，卻被主流群體所邊緣化，然而，邊陲空間亦可作為對抗核心之量能。若從空間性反思原住民族教育的意涵，「誰來制定原住民族教育？」、「如何制定？」關於族群間所形成的權力掌控與對立的問題，容易在主流社會中，形成一個固定、制式化的概念，如同多元文化教育、原住民族教育的實踐，總是以支配與給予之形式呈現，卻缺乏對環境、歷史等空間形式在第三空間中的理解的反思，這些都是論及族群教育時，不可被分割開來討論。

關於空間之爭取，《原住民族權利宣言》指出原住民族享有「自決權」，可自由決定政治地位，及自身的經濟、社會和文化發展，且在行使權利時，享有自主權或自治權。王前龍（2018）探討如何以原住民族實驗教育作為促進設置原住民族學校的基礎，指出《學校型態實驗教育實施條例》在實施辦理的過程中，並不包含「社區參與」等項目，以致忽略「部落自決」。因此原住民族必須依據《原住民族基本法》成立自治區，以取得管理各級學校的權限，始能落實以民族教育為本的教育型態。

### 三、原住民族教育空間之壓縮

#### （一）都市化與邊陲家園

在過去，原住民多居住在偏遠的山區或平地鄉鎮，經濟及生產來源主要以狩獵、農耕為主，在快速發展的都市化後，原住民紛紛移往都市尋求更好的就業機會（劉千嘉、林季平，2010）。臺灣社會在工業化與都市化的影響，自 60 年代開始形成所謂的「都市原住民」，根據原住民族委員會 2023 年 5 月原住民族人口數統計資料之臺閩縣市鄉鎮市區原住民族人口－都會比例調查數據顯示，目前已有 28 萬 8,346 人，約 49.19% 原住民人口居住於都市地區，占原住民族總人口數近 5 成左右，原住民族與漢人文化上的差異，導致出現族群認同上的矛盾現象，特別是原住民大量移居都市後。

部分原住民或其第二代在教育、收入提高後，原居住都市邊緣之原住民，也開始呈現往都市核心區移居的現象（行政院主計處，2012）。新一代的都市原住民青年沒有任何原鄉的生活經驗，也缺乏部落長輩教導帶領，在這樣的生活脈絡下，由於對自身族群文化的理解匱乏，連帶影響其自我認同，而陷入「雙重邊緣」的情境（Hafay Nikar, 2019）。隨著經濟快速發展、對教育機會追求，部分原住民遠離自己的家園至外地生活，教育系統亦潛移默化地低落了家園價值的觀念，年輕人傾向於在外面尋找他們的未來，淡化了他們所擁有的東西，以致青年人與社區、部落脫離關係。

#### （二）學習場域與部落分離

根據教育部統計處 111 年 5 月調查報告，針對原住民族學生就讀學校地區調查發現，110 學年國中小原住民學生數計 6.6 萬人，隨著都會區原住民族人口增長，就讀於非原住民族地區國中小人數達 4.3 萬人，比率已由 105 學年之 60.9% 逐年增加至 110 學年之 64.3%，而原住民族地區仍有 2.4 萬人國中小原住民學生就讀，比率逐年降低至 110 學年之 35.7%。原住民族學生的學習場域逐漸由部落移往城鎮、市區，逐漸與傳統生活場域分離，也失去理解家園、文化的機會。

而正規教育為學生準備的知識、空間並不適用於他們的日常，教育系統所傳遞知識、價值可能違背原住民族本身的世界觀。卓石能（2004）研究都市原住民學童族群認同與學校生活適應之關係，整理出四種不同的型態：(1)少數族群「文化融合」(culture integration) 的程度，影響學生教育成就；(2)因群體間的差異所形成的文化斷層，使少數族群學生積累失敗、衝突的經驗，而發展出「抗拒式的適應策略」；(3)少數族群學生因感受到教師種族歧視，或學校文化環境所致使的不愉快經驗，而放棄學業，稱為「對族群認同的污名感的抗拒」；(4)因社會文化

及價值觀念與主流文化相互衝突，使少數族群學生不僅要學習、適應不同的生活模式與價值觀念，更要面對學習環境帶來的壓力。少數族群的學生成長背景異於主流群體，當教育空間移轉，便會形成不同程度的認同與適應問題。

回顧臺灣原住民族教育發展史，國民政府於 1945 年來臺後，從起初改革日本的教育制度，將原住民納入共同的教育體系，接著消除個體差異，加強同化，以更完整的入學和支持渠道，擴大、鼓勵原住民族學生升學。1987 年解嚴後，臺灣政經社會逐漸走向開放與多元，原住民族教育的政策方向也逐漸從同化主義走向多元文化主義。近年來，諸多原住民研究強調原住民族主體性與自決的展現。有關於「民族本位」、「主體性」及「自決性」的教育思維，仍需更多的行動、想像與反思。

但本文也要提醒，儘管有識者們呼籲將知識去殖民化，使得相關研究容易讓少數群體獲得，但在實踐中是否能夠落實並產生具體影響，仍須深入探討。例如，Batz（2019）指出昂貴的書籍使城市、高知識分子以外的人無法接觸，也沒有翻譯成原住民的語言，學術會議在城市、遙遠的國家舉行，且大多是由學術界人士參與。此外，學術研究過度理論化的概念和事件，而不提供問題的解決方案，對於當地的人來說，在實際和現實生活層面上沒有幫助。另外，少數群體應該有自己的田野調查與理論基礎，除了進行自己族群的研究之外，也可同時進行自我族群以外的跨文化與比較性研究，避免故步自封。最後，少數群體不應單靠外人獲取信息，或以主流價值曲解。教育與家園空間的分隔，形成原住民族青年與語言、文化的脫離，甚至影響個體如何看待自身文化，及對族群的認同。Clifford（2017）指出，面對社會變遷的原住民，在日常生活中不斷連結與重建自我與族群的關係，並且在這個過程當中強化族群認同，其理論意涵，也值得我們參考。

#### 四、結語

許多原住民和被邊緣化的少數群體往往被學術體系制度化，在追求教育成功的過程中，脫離社區、家園而忘了根基。現今教育亦急於展示對多元文化的重視，設立法規、制度以營造一個多元價值的社會關係，然而，制度或課程本身是否完善或合乎背後意義極少人談論。那些被殖民、被教育體系邊緣化的過去，不該被抹去或遺忘，且無法忽視的是，政府、社會體系現今仍未提升少數群體權益。因此，在教育面向上，除了提供升學機會並致力恢復語言、文化外，更應該試圖擺脫正規的、以國家為基礎的教育系統思維，重置教育空間，並為社區權力賦權，以推動和恢復祖先和部落珍貴的知識資產。

是以，鑑於今日實驗型態學校規劃設置，局限於十二年國教課綱的框架下，以附加式的文化課程並無法弭平過去歷史所造成的社會不平等、突破因文化差異

所形成的文化斷層現象，更重要的是，由於缺乏對空間想像，而無法促成打破空間限制的重建力量。Corson（1999）社區本位教育（community-based education）將原住民教育的主體性，歸還於社區，而非停滯在主流教育的脈絡之下。再者，實驗教育實施至今，仍有諸多困境待被克服，如陳枝烈（2017）分析原住民族實驗教育學校面臨的問題，包含教師缺乏文化知能、部落參與學校校務的法令權利與空間不足等，而葉川榮、劉秋玲（2020）亦指出在政策推動時，需以原住民族主體性做通盤考量，應設立考量原民學生身心發展之學制一貫課程設計內容，始能呈現民族實驗教育精神。這些關於「主體性定位」、「民族教育量能」的挑戰，都是由實驗學校邁向民族學校過渡階段，急需被解決的問題。

最後，Smith（2010）指出全球化和新的世界秩序的概念是不同類型的挑戰，處於世界的邊緣會產生可怕的後果，而被納入世界市場則會產生不同的影響，因此需要進行新形式的抵抗。原住民社區也需要創造自己的知識生產和教育的形式和空間。學術經常被認為是西方、主流群體壟斷的知識生產，通過去殖民化和批判性論述，使我們重新思考教育空間與社區的關係。社區空間是原住民族生活、教育和文化傳承的重要場域，不該在全球化的浪潮下被忽視。一個合宜的生活（right livelihood）之價值，需要與具有經驗性的情境脈絡相連結（譚光鼎、曾碩彥，2009），即重視、重新思考與建構生活空間的一切想像。而這些經驗性的情境脈絡，需要透過集體自決的意識與實踐來保留（孫大川，2000）。

### 參考文獻

- 王前龍（2018）。以原住民族實驗教育促進設置原住民族學校的關鍵：落實自治權。臺灣教育評論月刊，7(1)，103-106。
- 行政院主計處（2012）。受雇員工薪資調查與與生產力統計年報。取自 <https://reurl.cc/QX4gAp>
- 汪明輝（1999）。臺灣原住民族主義的空間性－由社會運動到民族發展。國立臺灣師範大學地理研究報告，31，83-110。
- 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)，77-108。
- 原住民族委員會（2023）。5月原住民族人口數統計資料。取自 <https://reurl.cc/RzvgoZ>
- 孫大川（2000）。夾縫中的族群建構。聯合文學。

- 陳枝烈（2017）。原住民族實驗教育發展現況。第十屆臺日原住民族研究論壇，臺北市，臺灣。
- 教育部統計處(2022)。原住民族教育概況統計結果提要分析。取自<https://reurl.cc/b97grX>
- 葉川榮、劉秋玲（2020）。原住民族實驗教育幼小中一貫策略之個案研究。臺灣原住民研究論叢，(28)，99-134。
- 劉千嘉、林季平（2010）。影響臺灣原住民族遷徙的區位及生命歷程要素。都市與計劃，37(3)，305-342。
- 盧沛文（2019）。活的空間：第三空間與地理學空間對話超展開。眼底城事。取自<https://reurl.cc/VL28zQ>
- 魏春枝、張耐（2000）。都市原住民青少年的族群認同探討。師友月刊，(393)，37-40。
- 譚光鼎、林明芳（2002）。原住民學童學習式態的特質－花蓮縣秀林鄉泰雅族學童之探討。教育研究集刊，48(2)，233-261。
- 譚光鼎、曾碩彥（2009）。原住民社區本位學校的理想與實踐—臺灣原住民完全中學之分析。臺灣教育社會學研究，9(1)，91-134。
- 林徐達、梁永安（2017）。復返：21世紀成為原住民（Clifford, J.原著，2013年出版）。桂冠。
- Hafay Nikar（2019）。都市原住民，怎麼來又走向哪？原視界。取自<https://insight.ipcf.org.tw/article/142>
- Batz, G. (2019). The Ixil University and the decolonization of knowledge. In Smith, L.T., Tuck, E., & Yang, K. W. (eds). *Indigenous and decolonizing studies in education: Mapping the long view*. Routledge.
- Corson, D. (1999). *Community-based education for indigenous cultures*. In *Indigenous community-based education* (pp.8-19). Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

- Deloria, V. J., & Wildcat, D. R. (2001). *Power and Place: Indian Education in America*. Fulcrum Publishing.
  
- Pavel, D. M., & Padilla, R. V. (1993). American Indian and Alaska Native postsecondary departure: An example of assessing a mainstream model using national longitudinal data. *Journal of American Indian Education*, 32(2), 1-23.
  
- Smith, L.T. (2010). *Decolonizing methodologies: Research and indigenous peoples* (2nd ed.). Zed Books.
  
- Soja, E. W. (1996). *Thirdspace : Journeys to Los Angeles and other real-and-imagined places*. Blackwell.
  
- Soja, E. W. (1985). The spatiality of social life: Towards a transformative retheorisation. In Gregory, D., Urry, J. (eds), *Social relations and spatial structures*. Palgrave.
  
- Spindler, G. D. (2001). The transmission of culture. In J. H. Strouse (Ed.), *Exploring socio-cultural themes in education- Readings in social foundations* (pp.5-28). New Jersey: Merrill Prentice Hall.

