

學習、文化與原住民知識

張耀宗

中華醫事學院幼兒保育系助理教授

摘 要

本文主要探討學習與文化認同的關係，進一步闡述課程中涵蓋原住民知識的重要性。由於課程設計往往假設學習者有相同的文化背景，而忽略文化差異導致知識觀點的不同，而影響原住民學生的學習成效。課程中缺乏原住民知識的結果，讓原住民學習者處於邊陲地位，文化認同無法建立。多元文化是台灣重要的資產，讓各個族群的聲音能浮現於課程之中，是族群共存共榮的必要手段之一。

關鍵字：學習、文化、原住民知識



台灣這個蕞爾小島存在多元種族，一直是地理與歷史上的事實。對於最早居住於島上的原住民而言，三、四百年所接受的教育內涵，全是外來殖民者的知識，原住民持續地承受被同化的宿命。一部台灣四百年史，所蘊含的是以漢人為主體的歷史書寫史觀，而原住民從來只是被書寫的對象；而這也反映在我們的課程上，全然不見原住民的觀點，有的話也只是人類學櫥窗式的嘉年華介紹¹，原住民的聲音不見任何的突顯。當基因科學愈顯突飛猛進之時，尋找對抗致命的解決之道，在於維護基因品種的多樣性。相對於多元文化，單元文化所呈顯的片面狹隘，與反面的自大無知，導致文化本身遭致致命的打擊，近代的中國即是顯例；台灣可貴之處在於不同文化的互動激盪，透顯出文化的獨特性，並且展現多元文化的包容性與開放性。當我們強調台灣的海洋性格時，重點在於多元文化的確立。

多元種族的存在，也凸顯出族群衝突的史實與現實，族群互鬥的斑斑血跡不絕於史書。然而，當政治人物高喊族群和解的口號時，往往口惠而實不至，忽略和解在於多元文化間的相互尊重，更重要的是優勢族群對弱勢族群的謙卑。如果我們承認知識是一種文化的建構，西方先進的學術也是其文化氛圍下的產物，同樣的也有漢人文化主導下的知識。時至今日我們必須學習來自西方的知識，有些人會說西方的知識比較準確好用，相對於傳統的儒家知識則顯得落後無用；然而，不可否認的是這其中仍有知識霸權的作用，也就是西方學術霸佔知識解釋權，逼迫我們接受這一套所謂「正統」的知識。如同西方知識宰制漢人的觀點，在台灣原漢間的知識關係，也是優勢族群的漢人，充當知識殿堂的審判官，全然掌控知識的論述。

長久以來，台灣社會已習慣原住民的「在場缺席」，這是一群「失語」的人們。然而，如果我們回顧台灣的歷史，會發現這段歷史是由住在台灣所有族群共同來書寫，台灣文化是不同族群間互動下的結晶，蘊藏豐富的「混雜性」(hybridity)。回到族群共存共榮的主軸，欲達成此目標，唯有靠多元文化教育的落實，而如何在課程呈現不同族群的觀點，則是必要的條件。²從族群的角度來看，每個族群皆有自己看待世界的方式，進而形成屬於

¹ 以康軒 93 年版國小社會五上教科書中，第二單元《回想從前》第二課《島嶼上的原住民》為例，在頁 40-41 裡，對於原住民的介紹，採取「阿美族的豐年祭」、「賽夏族的矮靈祭」…的方式。如此以特殊祭儀方式來介紹原住民，當然展現出原住民文化特殊之處，但難免也流於「刻板印象」(stereotype)，好像原住民只會在祭典裡唱歌跳舞，而這些正是外來觀光客喜愛的「人類學櫥窗」。

² 最近有些政治人物常自詡為「吳鳳」，效法其「殺身成仁」的精神。姑且不論「吳鳳」傳說的真



自己的知識論。原住民知識 (aboriginal knowledge, AK) 是屬於原住民自己特有的文化知識，這種知識在以往是被視為落後無知，甚至被指為是一種迷信。可是當先進的西方醫學走到瓶頸時，有些治病方式可能需要借助原住民傳統的醫療，才有跳躍式的進展。多元觀點的並存，可以讓我們避免陷入一元解決的死胡同，多元文化的共存，也成為我們的重要資產。

原住民會成為一群「失語」的民族，肇因於台灣長久以來實施以漢人為主體的課程，在同化教育的影響下，造成原住民對於本身的文化認同逐漸喪失。由於過去對於學習的探討較偏重於心理層面的探討，比較忽略學習者的文化背景知識，可能對於學習所產生的重大影響；據此，本文主要探討學習與文化認同的關係，並以原住民知識作為原住民本身的主體論述，以便與漢人知識作一抗衡，進而能夠讓原住民知識課程得以實踐。

一、知識與文化差異

依照「文化生態」(cultural ecology) 的觀點，生態具有「對環境適應」的主要意義，對所居住環境的適應，便產生特定的文化類型 (張恭啓譯，1989：37-38)。因此，在特定生態的影響下，在沙漠地帶的人們行游牧生活，河流旁邊的可能以農耕維生，在山林地帶以游獵打牲為主，各自有不同的生活方式，也蘊育出不同的文化型態。不同文化生態下的民族，以自身對生態適應所衍生的生活方式為基礎，逐漸地朝不同的方向演化，以避免民族的滅絕。³

對於文化實在難以下一個明確的定義，但可以確知的是它應來自於人類的生活，它是

偽，「吳鳳」本身所象徵的事蹟，對於阿里山鄒族原住民相當不公平。就像標榜開蘭始祖吳沙，對蘭陽平原上的噶瑪蘭族是一種傷害，而這些現象全肇因於漢人史觀的作祟。正因我們所接受的全是漢人主導下的課程，自然而然地將「吳鳳」捧至崇高的地位；如果就原住民的觀點來看，「吳鳳」具有的「通事」(漢人與原住民間的通譯) 身分，可能是一種貪婪壓榨原住民的象徵。

³ 史徒華 (Julian H. Steward) 將文化演化分成三種形式：一是單線演化 (unilinear evolution)，將個別的文化置於一個普同的演化序列之各個階段中；二是普同演化 (universal evolution)，關注的是全體人類文化而非個別文化；三是多線演化 (multilinear evolution)，與單線演化一樣探討發展的序列，但獨特之處在於追求發生頻率有限的平行演化，也就是演化不可能是無限度的進展，也不是普同的演化過程 (張恭啓譯，1989：19)。



生活的某些結晶，這些結晶可以說是由一些重複的集體行為所組成，進而可以讓人們得以辨識這是屬於哪一個民族的文化。如果「文化是認知世界上公認的最好的思想和言論的手段，是知識，以及把知識運用於『心靈和精神的內在修養』」的觀點（楊竹山、郭發勇、周輝譯，2001：31），可以為人所接受，那文化顯然就是一種知識，必須為人所學習與傳承。

既然文化代表一種知識，那知識跟文化一樣，跟生活與土地有密切的關係。漢人是屬於農耕的民族，對於土地面積與範圍大小的計算，當然比原住民來得強；反之，原住民則嫻熟打獵的技巧。於是乎由於對生態適應的差異，可以延伸至文化上的不同發展，也可看出不同民族間知識建構上的互異。漢人對數算技巧來得比原住民高竿，相對地原住民對於山川形狀與方位，具有很強的辨識力：

在1996年12月號的《大地地理雜誌》，頁91，篇名：〈布農族與八通關古道〉。內容敘述一位布農族狩獵高手林淵源，從小隨著父執輩到處打獵，對打獵的方法、禁忌和迷信如數家珍。他利用下列二項方法判別方位，一是山脈的稜線，二是山刀和太陽（轉引自張耀宗，2004a：15）。

在上述的這個例子裡，可以見到生態環境對於認知結構的影響⁴，而這也蘊育在文化的內涵中。如同前述，文化涵蓋一些重複的經驗與行為，以便代代相傳；因此，原住民在生活當中，藉由儀式、傳說、祭典...等方式來學習文化，而在心靈之中習到「默會知識」（tacit knowledge），以應付生活的種種難題。有些研究者認為原住民族的文化，比較屬於穩定的型態；在此，筆者認為如果生存的環境未有大變動，又何必作任何的更迭。反而，原住民族文化的大變動，是起於歐洲殖民帝國的大舉入侵，就如同十九世紀的中國，在船堅砲利下所呈現的困境。

當每個民族因所居住的生態環境，產生不同的文化型態；也因為所看到的世界不同，而產生差異的「知識論」（epistemology）。這就如同亞里士多德與牛頓所看到的天空不同，

⁴ 筆者以前曾在布農族的小學服務過，那時對於原住民小朋友數學低成就的成因頗為納悶，後來經過一些族裡耆老的指點，才恍然大悟。原來布農族人的觀念裡，東西數量如果超過一百的話，是代表很多的意思。布農族人的生態環境裡，並不需要有大數的概念，只要是簡單的數量計算，即可應付生活上的需要。這樣一種民族數學的觀念，一遇到學校系統裡的高度抽象的數學，當然會遇到學習上的困難。



而形成不同的物理學觀念；相同地，牛頓與愛因斯坦也有不同的力學觀念。科學上理論的改變，可以涉及驗證與實用的判準，比較具有客觀性的準則；然而，在後現代觀點的影響下，科學不免也是歐洲文化建構下的產物。在殖民年代裡，歐洲殖民母國憑藉武力與教會，改變了原住民的文化與知識；當民族自決後，文化殖民依舊存在，原住民依舊未能建立自己的知識體系。

主流知識的形成，是一種「權力/知識」(power/knowledge)的關係，漢人與西方的知識藉由權力的操作，永遠扮演「說話者」(speaker)的角色，而原住民則淪為知識的「聽話者」(listener)。在此，也可以說殖民者自認是「真理」的知識，是一種知識霸權，對原住民產生箝制作用⁵。學校系列傳科所言之「規訓」(discipline)機構之一，殖民者在學校所遂行的「同化教育」，藉由外在的規訓權力(discipline power)(Foucault, 1981: 105)，對於原住民學生產生指導的效果。這種知識學習的結果，除了讓原住民失去本身的文化認同外，更在內心誤置虛假的主體(false subject)，認定這些同化教育下的課程，是屬於正統的知識，逐漸背離傳統的文化知識(cultural knowledge)。當原住民接受優勢族群的教育體制愈久，權力與知識的關係，更可在原住民內心中產生知識的矯正作用(correction)，剔除與主流知識不同的知識，而這些被鏟除的往往是母群的傳統知識。

當我們認可知識是文化的建構時，其實也在肯定不同的文化蘊含不同的知識觀，而在強調多元文化的相互尊重下，其實該容忍不同的知識觀點呈現於課程之中。當我們強調漢人祖先渡過險峻黑水溝，在台灣這塊土地上筭路藍縷披荊斬棘時，其實另外一群原住民先民，同樣也是用血淚寫歷史，只是這段史實從沒有機會呈現在漢人主導下的歷史論述中。雖然，原住民在教科書的版面上佔有一席之地，但這些內容並沒有讓原住民的「聲音」得以浮現，依舊停留在被「窺視」(gaze)的地步，一個以原住民為主體的知識論述，依然不見於現行的課程中。⁶如果我們認為多元觀點的共存，是台灣珍貴的資產，課程應該容

⁵ 如果漢人受到的是西方知識的殖民，原住民則是受到來自西方與漢人的雙重知識殖民。

⁶ 其實殖民者也會採取使用被支配者語言的「屈尊策略」(strategy of condescension)，「即通過一種暫時的、但卻大肆渲染的方式放棄他的支配地位，『屈尊俯就』來同他的交流者打交道，這樣，支配者通過拒絕這種支配關係而維持他的存在，並從中漁利」(李猛、李康譯，1998: 190)。除非原住民能擁有自己的國家或自治區，過著自給自足的生活，如果繼續受到漢人政府體制的統治，長期推動「國語」政策的結果，支配者暫時放棄使用自己的語言，並無法改變原住民在「語言



許不同聲音呈現，而不是「一言堂」。⁷

二、學習與文化

J. K. Bernhard (1995) 對於人類發展的差異觀點歸納出四種取向：第一種是多樣性是有缺失的 (diversity as deficit)，這種取向假定階級與社會狀況會導致內在的缺陷，文化與階級因素的影響不被考慮。研究者認定西方的發展規範具有普遍性，其他文化則是偏離與較差的發展形式。第二種是多樣性是不利的與剝奪的 (diversity as disadvantage/deprivation)，這種取向認為人類應有基本平等的能力，大部分的差異都不是天生的，主要的差異是來自剝奪，歸因於缺乏較佳的生長與發展環境。應用這種文化剝奪取向，最有名的就是美國六〇年代的提早學習學前教育運動 (the Head Start movement)。第三種是多樣性如同無核心的差異 (diversity as non-core difference)，這種取向認為多樣性是真實的，有核心的人類發展型式。雖然有數目相當多的差異，研究者主要強調類似性與普遍的型式，也就是不同族群間仍有共通之處，無核心的差異在於顯示族群間除了差異之外，仍可找出人類發展的普遍性。例如，在智力測驗的發展上，嚐試建構「標準模式」 (the “standard model”)，避免受到文化的影響，也就是建立一種「文化中立」 (culture-free) 的智力測驗。第四種是多樣性如同根本上的異質 (diversity as fundamental heterogeneity)，差異的焦點係在強調個體與其環境間沒有清楚的界線，個體的發展是會受到文化脈絡的影響 (Bernhard, 1995: 6-13)。

在上述的四種取向裡，可看出人類發展的觀點，從不考慮文化脈絡，一直到考量語言、種族與文化背景的差異。初期關於人類發展的常模 (norm)，其取樣的母群體往往來自於白人、西方國家與中上階級的小孩 (white, Western, upper-middle-class children)

資本」上處於躑躅的地位，且可能是對統治權力關係的一種肯定。如同布迪厄所稱「每一次語言交流都包含了成為權力行為的潛在可能性 (potentiality)，當交流所涉及的行動者在相關資本的分配中佔據著不對稱的位置時，情況就更是如此」 (李猛、李康譯，1998: 192)。當實施拒絕施展支配權力的「屈尊策略」時，可能藉此來掩蓋暴力的真相，但透過漢人與原住民間的語言互動，反而強化符號暴力的效果。

⁷ 當外籍配偶的數目愈來愈多，正象徵台灣文化不斷滋長的活力，未來的學校課程應該也要有這群台灣新移民的觀點。



(Bernhard, 1995: 4)。如此的常模用來對照一些來自亞洲移民的小孩，當然會被判定是發展遲緩，以往標準的 IQ 測驗對於非西方小孩子智力發展，即是一顯例。而反映在學習上，如果課程內容會影響學習速率，那當優勢族群制定課程的標準與內涵，同時也決定了學習的速率，原住民學生於是便得照著標準前進。學習如果考慮到文化的脈絡，就會發現種族間不同的認知與學習型態，心理發展也會有不同的發展趨向。對於原住民而言，並不適合以漢人為樣本參照的學習發展速率，而是應該有屬於自己的發展參照點。

就以九年一貫課程中的十大基本能力而言，普遍的觀感皆不會否定這些對學生來說是相當重要的能力；就連原住民而言，可能也會認可其重要性。對此，就如同上述有關人類發展的第三種取向，基本能力的制定，在目前的氛圍下，會盡量避免偏向某個族群的立場，而是會採取「文化中立」，找出各個族群皆能認同的能力發展目標。其次，如果原住民願意接受這樣的基本能力，這也是一種「誤識」(miscognition)的結果，也就是接受長期的同化教育，心中所被置放的價值觀，讓其接受如此的觀點。其實，十大基本能力中所內含的概念，有相當多是來自西方。對漢人而言，接受西方觀念的影響，是有其自我反思的過程 (self-reflexive process)，經過轉化 (transformation) 而來；然而，就原住民本身的知識發展來講，就沒有如此的過程，可以藉由主體論述的建構，來完成對於西方或漢人知識的吸收與轉化。⁸

國民教育的本質是” Education for all”，而義務教育的目的則在培養所有的國民，具備同樣的基本能力，不管這樣是否能達成。根據如此的想法，教育的遂行必須假設所有人都是相同的 (same)⁹，不分階級、性別與種族。因此，採取文化中立的立場，係在避免文化的因素干擾到學習，讓所有的學習者皆能在教育過程中，獲得相同的基本能力。但事與願違的是如此「假平等」的期待，只是把文化差異弄得看不見 (invisible)，自我陶醉地倘佯於自我獨白式的想像之中。以學習型態為例，不同文化會形成不一樣的「背景知識」

⁸ 在此，因筆者本身不是原住民，實在不適合代位發言；但所要強調的是，如果原住民願意接受十大基本能力，其可能只是運用漢人的觀點在思維。

⁹ 對於平等 (equality) 的觀點，在教育上強調的是立足點，而非齊頭式的平等。這點筆者當然贊成，但從教育目的或教師的現場教學而言，它必須立足於「所有人皆是相同」的預設上，諸如預設學生操持與教師相同的語言。如從文化與語言差異的角度觀之，即可看出如此預設的不合理，原住民為何要接受十大基本能力培養的設定？為何沒有屬於自己民族的教育目的？



(background knowledge)，而認知的方式也跟著不同；由於，教師對文化差異的覺知能力不足，大多將學生想像是跟自己是同樣背景的人，於是「差異」變不見，原住民學生可能就變成是教室裡的「他者」。

當我們同意課程本身也是一種文化的建構時，原住民同時成爲知識學習上的他者；因爲，目前的課程並不是以原住民的文化而來量身定作。當所學習的課程與自身的背景知識不一致，學習者在教室內並無法產生安全感，也就是新知識的學習跟本身的舊有經驗，無法產生緊密性 (familiarity)，以致教室並無法提供情意上的支持氣氛 (affective supportive climate)，而導致學習上的失敗。就如同 Tonemah 所主張：**學校主要藉由補救性的努力 (remedial efforts)，來應付原住民的孩童與青少年，而不是去看看他們正在做和能做什么** (Katz & McCluskey, 2003: 3)。當原住民在學校所展現的成就，不被「主流」的學業標準所認可，甚至被判定爲「學習遲緩」時，往往會有不當的「刻板印象」(stereotype) 產生。¹⁰

由於整個課程內容係用中文書寫，當教材中存在某些關於原住民的題材，但這些內容往往是漢人文字所書寫的對象，原住民成爲被描繪的客體：

那就是以打鼓爲例，其意義經由「靈性」(spirituality)、「悸動」(heartbeat) 與「塵土」(the earth) 等的優勢文化意義的脈絡所產生，而這不是將他們在歷史上與文化上，放置於關係到美國印地安文化的殖民化中。詮釋是經由這樣的優勢意義所產生，以致力於這種 (毫無疑問的) 的興趣，並將權力關係埋藏於優勢文化裡 (Ellsworth, 1992: 4)。

當優勢族群爲了建構族群平等的好意時，刻意增加教科書中原住民出場的機會，但這些內容如經由中文陳述時，只是一種優勢文化脈絡下的意義再製，只是一種漢人認知下的原住民形象。如以教科書中常介紹的原住民「豐年祭」，漢人與原住民的想法就有很大的出入。由於文化間的差異，這些詮釋宰制的現象在所難免，因爲教科書係用文字書寫，而原住民文化則由口述與祭儀的方式來傳承，教科書要想呈現原住民的觀點有極大的困難。

¹⁰ 例如認定原住民只適合從事體育運動與音樂歌唱的活動，對於學術性的課程較不擅長。筆者有次參加一場有關原住民議題的研討會，會中的原住民對於一般人 (通常是指漢人) 認爲他們只會唱唱跳跳，深深不以爲然。



三、文化認同與原住民知識

知識是人類心靈思維的產物，更進一步地說是文化的建構物。知識與文化的關係體現在每日的生活，藉由生存所需的重複性行為，進一步在腦海中形成知識，而這正好與文化有關。假定文化是一種知識，那我們必須肯定每個文化有自己詮釋外在世界的權利，有屬於民族自己特定的知識生產過程。知識會產生霸權與支配的作用，全然來自「權力/知識」的關係，正因西方的船堅砲利，才造成西學的大量進入中國。相同的情況也發生在台灣，歷史上的漢人挾著強大武力，攫取大量的原住民土地；藉由殖民教育，在心靈上箝制原住民的行為。時至今日，原住民長久處於漢人主宰下的課程體制，課程裡沒有自己發聲（articulate）的管道，被同化是必然的後果。

原住民知識簡言之是原住民特有的知識論，是基於自身的生活週遭，所產生的知識觀點，而這跟漢人的知識觀是大相迥異的。¹¹以布農族對「精靈」（hanido）為例：

換言之，每個人有兩個精靈，各有其獨立意志而分別決定一個人不同的行為；亦即左肩的 makwan hanido 的活動促成一個人去從事粗暴、貪婪、生氣等的活動，如傷害別人、追求私利等。右肩的 mashia hanido 則導致一個人去做慷慨、利他的活動。反之，mashia 含有集體利益、合作、秩序等意義在內。這兩個靈魂，均來自於父親的「罌丸」。由於他們是繼承自同一個人，他們的各別力量是一樣的。不過，hanido 的力量，除了由繼承而來的力量外，個人後天的訓練與培養也可增強個人 hanido 的力量。所以，同一個人的孩子，其 hanido 的力量是可以不同的（黃應貴，1992：195）。

對於布農族人的“hanido”，以漢人的神鬼觀來加以對比詮釋，可能失之毫釐差之千里。從上述所舉的例子，對於文化人類學來說是一種常識，文化不同當然產生不同的看法；但關鍵是原住民的這些「看法」，往往不被稱為是「知識」，反而漢人或西方人所讀所學才是「知識」。直到最近，當科技發展造成生態浩劫，癌症治療遇到瓶頸時，科學家才開始向

¹¹ 應該說現在法定的十二族原住民知識觀，皆不相同。然而，台灣各族原住民卻有某些習俗很類似，例如以馱首、釀酒、種小米、使用槍械…等；生活在同一塊土地上，有許多行為是相互學習而來。當有人錯誤地假定原住民文化是處在「落後封閉」的狀態，其實是沒有看到台灣四周環海，除了島內各種族之間的互動外，外來者也不斷地來到此地與原住民貿易，間接促成原住民學習到新的事物。



這些「原始落後」的民族求取智慧。原住民與自然合一的生態和諧觀，強調與自然的和平共生；傳統追求靈性平衡的醫療觀，更創造「另類醫學」(alternative medicine)的崛起。

在此，強調原住民知識的原因，在於與認同(identity)的建立。身為一位漢人小孩進入台灣的教育體制，他/她是感到自在的，整個課程內容跟其所承受的文化知識是接近的；但對一位原住民則不然，由於背景知識與課程知識相差甚遠，導致其安全感盡失，也帶動文化認同的消失。當課程能和自身的文化背景知識貼近時，學習者可以獲得情緒上的支持，學習成就感比較能夠建立。學習者常將學校課程中的知識，視為「正統」的知識；但就原住民學生來講，自己的文化知識被排除課程之外，內心失落的感覺油然而生。

認同的建構是一個精緻的至為嚴肅的鏡子遊戲。它是多重的識別實踐的複雜的時間性互動，這種識別發生於主體或人群的外部 and 內部。因此，為了解這個構成過程，有必要將鏡子置於空間中和它們隨時間的運動中(郭建如譯，2003：213)。

課程宛如一面鏡子，可以透顯學習者的自我，見到自我的構成。「自我界定並不是在真空中發生的，而是發生在已經被界定的世界中」(郭建如譯，2003：176)。當課程成為漢人所宰制的知識空間時，原住民的學習者成為被界定的對象，那面鏡子是由漢人所建造，而非原住民自身的心靈產物。Ogbu 質疑教導原住民一些跟他們經驗無關的課程，能夠產生什麼有效的結果(Doige，1999)。唯有藉由原住民本身文化知識，運用自身的知識論，作為課程的基礎，才能確保文化認同的塑造。

文化認同是我們面臨的這種失序現象的核心方面。這個術語指的是以有意識的具體的特定文化構型為基礎的社會認同。歷史、語言和種族對文化認同來說，都是可能的基礎，並且它們都是被社會性地建構的現實。即便是認識到所有認同的建構程度，這也並不會使它們成為虛假的或意識形態的(郭建如譯，2003：356)。

就歷史而言，對於充斥大中國歷史的過去不用再提及，近年小學教科書台灣歷史的比例逐漸增多，但是其主要內容仍是以漢人的史觀為主，對於原住民則偏於文化人類學式的介紹。當執政當局藉由多元文化的推動，來促進族群間的和諧時，那課程如何呈現多元文化觀點，則是必然的社會工程。台灣歷史的發展，原住民必然佔據重要的一席之地，只因缺乏文字而成為無聲無息的一群，當我們要讓原住民的聲音出現時，則需要歷史重建的工



作。¹²語言對於原住民知識的建構當然重要，當使用其他族群的語言時，其實也同時是在使用其思想模式，唯有屬於自己族群的語言，才能確保思維的主體性。¹³

長久以來，漢人的觀點宰制課程的知識建構，縱使有關於原住民的內容，也只是零星的點綴而已。當高中歷史課程還在為有無「去中國化」而沸沸揚揚時，一個台灣主體史觀的建立，最重要的是融入原住民的歷史觀點；縱使是去中國化後，留下的依然是漢人的歷史觀點。台灣的優勢族群對於原住民長久就有不當的刻板印象存在，如欲改善則須藉由原住民知識融入課程之中，讓不同族群的學習者能從中獲得彼此的觀點，進而能夠「擬情的瞭解」(empathy)，族群的和諧共榮才得以實現。如果我們承認多元文化是台灣重要的資產，那課程中呈現多元觀點是促進活力的第一步。

四、原住民知識課程的實踐

身處後現代情境，所謂的「鉅型敘事」(grand narrative)與「後設敘事」(meta narrative)，講求知識的全稱適用原則，逐漸受到質疑。反觀講求微觀、小巧的敘事，以及邊緣者的知識，愈發地為人所重視：

近年來，不同形式的文化政治學試圖通過研究和承認其自身的立場、歷史和利益的方式來解決這類難題。多納·哈拉韋提出了「情境性知識」，對這種反身性的研究工作有了相當大的推動。哈拉韋認為，知識與抽象的、無利害關係的、普遍理性的理想相結合的時間已經太長了。關於客觀性、中立性和超脫性的主張在最好的情況下是幻想，在最壞的情況是充滿敵意的詭計。所有的知識——包括科學

¹² 以筆者教授小學社會科的經驗中，曾有教科書中強調沈葆楨與劉銘傳「開山撫番」的功績；但這對原住民而言，則是一場接著一場的屠殺行動，是漢人藉由強大武力來迫使原住民屈服。面對同樣的歷史事件，漢人與原住民的觀點迥然互異，只是教科書呈現永遠是前者的觀點，而忽略對後者的關照。

¹³ 如果族群能有屬於自己的書寫文字，更能強化主體性的確立。「差異」是認同的起點，藉由「差異書寫」能夠奠定主體論述的能力；在台灣歷史上便曾出現過「新港文書」，藉由羅馬字母來拼寫西拉雅族的語言，流傳於後成為漢人與西拉雅族人買賣土地時，出現漢羅並列的土地契約。這種漢羅並置的契約，其中便隱含兩者之間處於主體平等的地位，只可惜後來的西拉雅族人逐漸被漢化，導致「新港文書」的消失。以古鑑今，由於基督教會長期在原住民地區傳教，一部份的基督教義也使用羅馬拼音翻譯成原住民語言，以此可作為民族書寫的基礎。



知識-----都是片面的、具體化的知識，是由特定人群爲了特定目的在特定語境中形成的（嚴忠志譯，2004：367）。

如果依據「情境性知識」(situated knowledge)的角度而言，原住民知識是原住民跟自己生活周遭環境互動下的結果，是構築在自身的語境之上。如果課程能夠跟原住民知識作一結合，原住民學生的學習才能顯現意義。加拿大的聯邦與省政府之間，爲了確保原住民的權利，引進原住民知識於森林的管理上(Natcher & Hickey, 2000)。在 Natcher & Hickey 從事的兩個案例中，其主要的目標有三：(一) 建立原住民知識可以應用在林業管理的機制；(二) 爲了促進原住民社區在林業管理上平等的參與，在社區之中，提供訓練資源和建立能力；(三) 建立原住民與產業合作之施行、監控與評價的架構 (Natcher & Hickey, 2000：4-5)。在 Alexis 第一國族 (The Alexis First Nation, AFN) 的研究案例裡，課程發展需徵求所有 AFN 成員的同意，爲了增加經過專業訓練的原住民林業人員和資源管理者，一些以課程爲本位的目標被共同發展。這些學校課程的介紹，包括說明林業發展、原住民土地權，以及在北美之內與之外，致力原住民資源管理的教育材料 (Natcher & Hickey, 2000：10-11)。

阿拉斯加鄉村系統創新組織 (Alaska Rural Systemic Initiation, AKRSI) 致力於以地方爲本位 (place-based) 的教育，與阿拉斯加州 48 個學區中的 20 個合作，經由一個再生的教育系統，從事整合原住民與西方知識 (Loveland, 2003：5-6)。在這個課程發展中，部落的長老成爲原住民知識的來源之一，如與學生一起參加傳統的原住民生存活動。此外，AKRSI 與長老、教師一起發展特別的數學與科學課程，這些課程是教導週遭環境有關的基礎科學與數學概念 (Loveland, 2003：6)。爲了解決學生輟學的問題，教師與社區成員共同發展季節的生存活動，這些活動是屬於傳統原住民文化的一部份。在秋天，學生被送去參加兩週的生存營活動，學習關於捕魚、藥用植物、打獵與尋找海狸的棲息地 (Loveland, 2003：6)。

在紐西蘭，Te Whariki 是國家的幼兒課程，這個課程要反映 Waitangi 條約中，毛利人 (Maori) 與白人的夥伴關係 (partnership)。這個課程有五個目標：健康 (well-being)，歸屬 (belonging)，貢獻 (contribution)、溝通 (communication)、探究 (exploration)。Te Whariki 如同一面蓆墊，容許由不同計畫的觀點來編織成架構，在這課程有許多可能的型式，可以符應孩童、文化或父母的需求。這個課程的概念化，全然不同於控制西方課程模式的心理、



智識、情緒與社會技能的傳統課程發展地圖。Te Whariki 也發表一篇關於兒童的政治聲明：他們在紐西蘭社會的獨特性、種族性與權利。Te Whariki 為語言與文化佔有最重要位置而非「附加」(add-on) 的，提供一個課程空間，可以讓毛利人自我決定課程 (May, 2002)。

在上述的課程發展中，皆容許原住民保留與發展其文化知識，進而鑄鑄出屬於自己民族的課程，而不是統一在固定內容的國家課程之下，而這值得未來台灣課程發展做參考，是否可以給予原住民自主發展課程的權利。¹⁴劉炯錫 (2003) 對於原住民文化在環境教育的應用，提出下列的理由：(一) 生活領域的環境較為自然；(二) 把人當作是生態體系的一員；(三) 敬畏自然；(四) 有生態保育機制；(五) 與生態體系組成份子常有直接關係；(六) 較能覺知自然環境的動靜；(七) 親近自然，順應自然。對於原住民而言，通常將自己所處的自然生態當成有機體，是自身部落組成的一部份；因此，在對待自然的關係上，跟漢人強調開發利用的自然觀有所差別。如果我們能將原住民的生態觀點引進課程裡，藉由跟不同的生態觀相互對峙，其實更能學習到如何與大自然和諧相處。

「事實上，從科學本質思考科學學習，科學本身就是一種方法，一種形容人類經驗，創造人類經驗與了解人類經驗的方法」(傅麗玉，2003a：7)。如果科學是一種社會文化的建構，源自於歐洲的西方科學，也即是立基於當地所發展出來，是屬於歐洲人觀點下的科學。如今科學成爲必要的課程，其內容的組成便涉及是「誰的科學」的問題。傅麗玉 (2003a) 認爲科學學習應從生活經驗出發，而原住民學生應該從自身的生活與文化中，選擇科學學習的素材，並運用科學原理加以解釋，讓學生從具體到抽象的過程裡，習得科學理論。傅氏進一步運用 Kearney 的世界觀轉換模式與學習環，以原住民傳統文化與生活經驗爲重心，設計教材教法，並在部落學校進行實際教學，發展而成一套以世界觀爲基礎的學習模式 WOLF (World-view Oriented Learning Framework) (傅麗玉，2003：16)。傅氏針對泰雅族，將該學習模式分爲五個基本步驟：(一) 傳承傳統世界觀；(二) 表達自我世界觀；(三) 探索世界觀；(四) 形成新世界觀；(五) 聯結泰雅族世界觀與科學世界觀 (傅麗玉，2003a：16-17)。

從上述中，可看出原住民知識具有課程實踐上的可能，如果從「地方本位」

¹⁴ 讓原住民自行發展課程，是一種「增權賦能」(empowerment) 的過程，可以促進原住民的自主發展，強化知識轉化的能力，而不再只是接受知識的灌輸。



(place-based) 的角度而言，學習本來就應該與學生週遭生活經驗結合一起才有意義。對於文化背景相同的閩客與外省等漢人族群，可以分享的相似度相當大的課程素材；而對於原住民而言，本來就應學習來自屬於自己文化背景的課程素材。如果每個族群皆能學習屬於自己文化背景的課程，那將促進多元觀點的課程並存於臺灣，進而激勵源源不絕的創新活力。

五、結語

課程發展的目的之一，在於符應個人的需求，應該容納各個不同族群的利益。如果我們承認過去同化教育，對於原住民有不當之處，那今後的課程應提供原住民一發聲管道，讓其不再有「在場缺席」的遺憾。自主自立是弱勢族群發展的目標，當教育如成爲原住民的民族事務之一時，那原住民知識課程的設計與實踐，勢必是卓然獨立的先決條件。此時的原住民將以自己的眼睛來看世界，用心靈來從事知識的建構，而不是受到外來者知識的殖民。

原住民知識的發展與確立，將可促進原住民學習效果的提升，也可強化文化認同的建立。筆者期待原住民教育除了文化知識的闡揚外，更進一步藉由差異書寫來確保主體性的建立，避免經由漢人文字的使用，而在無聲無息中逐漸受到同化，甚至承接了漢人的思維。另一方面，筆者也認爲原住民知識不能只是復古的還原，而是需要與不同的知識相互辯證，進而轉化發展。

多元文化的發展將是台灣重要的資產，而這需要各個族群的聲音得以實現。台灣的主體性展現在土地上各個族群的文化，在相互的激盪下，鎔鑄出超越性台灣文化，經由各個族群不斷地文化輸入，而展現出生生不息的活力。

(本文初稿曾發表於九十四年五月十三日至十四日台北市立師範學院、中華民國課程與教學學會主辦第十二屆「課程與教學」論壇「社會重建課程的理念與實踐：覺醒、增能與行動」國際研討會。)



參考書目

- 李猛、李康（譯）（1998）。P. Bourdieu & I. Wacquant 著。實踐與反思----反思社會學導引（An Invitation to Reflexive Sociology）。北京：中央編譯。
- 郭建如（譯）（2003）。J. Friedman 著。文化認同與全球性過程（Culture Identity and Global Process）。北京：商務印書館。
- 張恭啓（譯）（1989）。史徒華（Julian H. Steward）著。文化變遷的理論（Theory of Culture Change：The Methodology of Multilinear Evolution）。台北市：遠流。
- 張耀宗（2004a）。臺灣原住民教育史研究（1624-1895）----從外來者的殖民教化談起。國立台灣師範大學教育研究所博士論文，未出版，台北市。
- 張耀宗（2004b，11月）。原住民知識課程的實踐。論文發表於國立屏東師範學院，中華民國課程與教學學會主辦之「邊陲與發聲----課程與教學的文化政治與社會正義」第十一屆課程與教學論壇學術研討會，屏東市。
- 陳伯璋（1998）。原住民課程發展模式及其應用。《課程與教學季刊》，1（2），1-14。
- 黃應貴（1992）。東埔社布農人的社會生活。台北市：中央研究院民族學研究所。
- 傅麗玉（2003a）。誰的生活經驗？九年一貫課程「自然與生活科技」領域原住民生活經驗教材探討。《原住民教育季刊》，0（31），5-26。
- 傅麗玉（2003b）。原住民生活世界的科學----竹槍篇。《原住民教育季刊》，0（32），5-28。
- 傅麗玉（2004）。原住民生活世界的科學----醃苦花魚篇。《原住民教育季刊》，0（35），5-28。
- 楊竹山、郭發勇、周輝（譯）（2001）。J. Storey 著。文化理論與通俗文化導論（第二版）（An Introduction Guide to Cultural Theory and Popular Culture, 2nd ed）。南京市：南京大學出版社。
- 劉炯錫（2003）。台灣原住民文化在環境教育之應用。《原住民教育季刊》，0（31），71-92。
- 嚴忠志（譯）（2004）。S. Connor 著。後現代主義文化----當代理論導引（Postmodernist culture：an introduction to theories of the contemporary）。北京市：商務印書館。
- Antone, E. (2003). Culturally raming aboriginal literacy and learning. *Canadian Journal Of Native*



- Education*, 27, 7-13. Retrieved September 22, 2004, from <http://proquest.umi.com/pqweb?>
- Ball, J. & Pence, A. (2001, April) . *Constructing Knowledge and Training Curricula about Early Childhood Care and Development in Canadian Aboriginal Communities*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Seattle, WA. Retrieved from ERIC ED451995.
- Bernhard, J. K. (1995) . Child development, cultural diversity, and the professional training of early childhood educators. *Canadian Journal Of Education*, 20 (4) ,415-436. Retrieved November 2, 2004, from <http://proquest.umi.com/pqweb?>
- Doige, L. A. (1999) . Beyond cultural difference and similarities: student teachers encounter aboriginal children's literature. *Canadian Journal of Education*, 24 (4) ,383. Retrieved February 17, 2005, from <http://proquest.umi.com/pqweb?>
- Ellsworth, E. (1992) . Teaching to support unassimilated difference. *Radical Teacher*, 42, 4. Retrieved February 17, 2005, from <http://proquest.umi.com/pqweb?>
- Foucault, M (1981) .*Power/Knowledge---Selected Interviews and Other Writings 1972-1977*. NY: Random House, Inc.
- Foucault, M (1995) . *Discipline & Punish---The Birth of the Prison*. NY: Random House, Inc.
- Katz, H. & McCluskey, K. (2003) . Seeking strength-based approaches in aboriginal education: The "three stars and a wish" project. *McGill Journal Of Education*, 38 (1) ,116-134. Retrieved February 17, 2005, from <http://proquest.umi.com/pqweb?>
- Loveland, E. (2003, Feb) . Achieving academic goals through place-based learning: Students in five states show how to do it. *Rural Roots*,4 (1) ,6-11. (ERIC No.473969)
- May, H. (2002) . Aotearoa-New Zealand: An overview of history, policy and curriculum. *Mcgill Journal Of Education*, 37 (1) ,19-36. Retrieved November 2, 2004, from <http://proquest.umi.com/pqweb?>
- Natcher, D. & Hickey, C. (2000, May) . *Turning First Nation forest values into integrated forest management plans: two models in Alberta*. Paper presented at the Canadian Indigenous Native studies association annual meeting, University of Alberta, Edmonton, Alberta. (ERIC No. ED463099)



Learning, Culture and Aboriginal Knowledge

Yao-Zong Chang

Assistant Professor of Department of Early Childhood Caring and Education of Chung Hwa College of Medical Technology

Abstract

The main object of this writing is to interpret the relation between learning and cultural identity, and advance to claim the importance of including aboriginal knowledge to our curriculum. Because curriculum designer assumes that every learner has the same cultural background, and ignores that it can make the different view of knowledge through cultural difference, and affects the aboriginal students' learning achievement. Due to there is not any aboriginal knowledge in the formal curriculum, the aboriginal learners are the outsiders in the classroom and can not build their cultural identities. Multi-culture is a precious assets in Taiwan, it is a necessary mean to express the different voices of ethic groups, and set up the good attitudes of sharing understanding.

Keywords: learning, culture, aboriginal knowledge.

