# 國立臺灣大學社會科學院國家發展研究所

# 博士論文

Graduate Institute of National Development
College of Social Sciences
National Taiwan University
Doctoral Dissertation

# 族群與知識正義:

臺灣客家與原住民族學科建制發展之比較 Ethnicity and Epistemic Justice:

A Comparative Analysis of the Establishment and Development Between Hakka Discipline and Indigenous Discipline in Taiwan

> 葉志清 Chih-Ching Yeh

指導教授:邱榮舉 博士

Advisor: Jung-Chu Chiu, Ph.D.

中華民國 106 年 7 月 July 2017



本論文獲客家委員會 107 年度 客家研究優良博碩士論文獎助

# 摘 要

臺灣客家學科與原住民族學科是國家多元文化政策推動下,所建構出的高等教育學院制度及學術產出。然而學科建制的承認政治議題,仍是其當今發展上的困境。本文藉由比較兩者的發展過程,提出「族群與知識正義」的理論,認為臺灣族群學科的建制正是提供族群知識論這個集體解釋資源的成長空間,知識將基進地轉型為弱者增能與抵抗的知識,因之知識正義係將單一尺度的知識階層化翻轉為去中心的知識論多樣性,藉由建構族群知識論的主體性,同步地建構少數族群的主體性。

關鍵詞:知識正義、客家學科、原住民族學科、學科建制、承認政治

### **Abstract**

Taiwan Hakka discipline and Indigenous discipline are the higher education institutions and academic outputs constructed by the state through the promotion of multicultural policies. However, the issue of the politics of recognition on disciplinary establishment is still a developmental dilemma for them today. This paper compares the development process of the two disciplines, and puts forward the theory of "ethnicity and epistemic justice". The establishment of the Hakka discipline and Indigenous discipline is to provide the space for the collective interpretation of the epistemologies of ethnic minorities. That is to say, the knowledge will be radically transformed into the knowledge of empowerment and resistance of the weak. As a result, epistemic justice is to turn epistemological stratification into epistemological diversity. Only by constructing subjectivity of their own epistemologies can ethnic minorities construct subjectivity.

Keywords: Epistemic Justice, Hakka Discipline, Indigenous Discipline, Disciplinary Establishment, Politics of Recognition

# 目 錄

第一	童 緒論	<b>侖·····</b>	43
711		·····································	
	第二節		
	第三節		
		論文結構重點說明	
第二		半、知識與學術場域	
·	第一節		
	第二節		
	第三節	知識生產的場域	
第三		<b>粤客家學科建制</b>	
	第一節	政策出現的主導時刻	
	第二節		
	第三節	• • • • • • • • • • • • • • • • • • • •	
		政策行動者的敘事	
第四	章 臺灣	<b>尊原住民族學科建制······</b>	125
	第一節	政策出現的主導時刻	······125
	第二節	• • • • • •	
	第三節	• • • • • • • • • • • • • • • • • • • •	
	•	政策行動者的敘事	
第五		灣客家與臺灣原住民族之比較	169
	第一節	• • • • • • • • • • • • • • • • • • • •	
	第二節	- 3/- 3 1141-214	
		政策行動者權力戰之比較分析	
kk .	_	政策行動者敘事之比較分析	100
	章結論	<b>侖······</b> 研究發現······	
		研究建議····································	
	<b>弗二即</b>	研究及思	203
參考	文獻…		207
附錄	訪談大	大綱	245

# 圖目錄

圖	1-1	研究架構	28
		族群學科的承認資本與學科正當性	
圖	5-2	學科移民的多穩態承認	195

# 表目錄

表 1-1	客家學科訪談學者	25
表 1-2	原住民族學科訪談學者	25
	客家學科與原住民族學科發展比較簡表	

# 第一章 緒論

本章為本文緒論,共分四節:第一節為研究背景及研究動機,第二節為文獻 回顧及問題意識,第三節為研究途徑、研究方法及研究架構,第四節為論文結構 重點說明。

# 第一節 研究背景及研究動機

在某些意識形態明顯佔有文化霸權的場景下,諸如國族主義、資本主義、科技發展等觀念幾乎形成了現代人安身立命的座架<sup>1</sup>(Gestell)。我們似乎習慣擁抱一些共同的、流行的的文化氛圍,一方面,我們懼怕孤獨而與眾不同,另一方面,我們也懼怕落伍而跟不上流行。在這樣既要同又要新的自我輻輳趨勢下,我們逐漸忽略了少數且深具歷史質性的非主流文化。比方說,福佬族群與外省族群因緊貼(或謂符應)臺灣國族主義與中華國族主義邊界之便,佔據了文化政治場域的舞臺;兩者之間,時而競爭,時而結合(都是漢文化),在不同執政勢力的帶動下消長循環著。所以,我們幾乎可以從執政黨是民主進步黨(以下簡稱民進黨)或中國國民黨(以下簡稱國民黨),來推斷其主政下哪種文化會成為主流價值。相形之下,客家族群及原住民族的文化免不了淪為小眾的消費,兩個族群無法與最終決斷的政治權力做完全勾稽,說他們是「結構上的弱勢」已是相當貼切的形容。

臺灣族群問題自 1987 年政治解嚴後,相關研究蜂擁而起。當中最熱門的領域當屬福佬與外省兩大族群關係的研究,因為這關係到臺灣國族想像與文化霸權歸屬的走向。相對而言,客家族群在臺灣族群分布的版圖上,是個處境尷尬的族群。因為分別從強勢與弱勢的角度來測量,他都是擺在中間的位置。換言之,這種不夠強勢也不夠弱勢的身心境遇,使得客家族群受限於臺灣族群分類的時空脈絡,難以取得一定能見度的發言權與主體性。例如,在「原/漢對立」的框架下,

<sup>1</sup> 此為 M.Heidegger (1996)用語,意指遮(解)蔽人類認知的強大支配框架。

他被稀釋進所謂的大中華(漢)文化論述的角色中;在「本省/外省衝突」的框架下,他被吸納入所謂的本省人(實則以福佬人為指稱對象)角色中。頂多,吾人在早期的臺灣史,嗅到清代時期的閩客衝突命題,或多或少還延續到當今的日常生活世界。另一方面,國內針對原住民族的研究不算稀少,畢竟在多元文化主義的潮流下,肯認原住民族幾乎是沛然莫之能禦的趨勢,但這種肯認的力道仍難以抵擋現實中漢文化羅網的步步進逼。因此,被兩大族群排擠的客家與原住民族,僅能在強權對立的夾縫中,努力地建構自身主體論述的發言權力。1996年,國民黨李登輝執政時期,行政院原住民委員會(2014年改制為原住民族委員會,以下簡稱原民會)成立,爾後 2001年民進黨陳水扁執政時期,行政院客家委員會(2011年改制為客家委員會,以下簡稱客委會)成立。少數族群代表性機關的成立,除了具有國家正式肯認的象徵意涵外,也讓族群政策的資源分配進入專責與集中化的治理模式。

盱衡客委會與原民會各項族群政策,筆者發覺有一個亟待探究的新興現象,也就是各大專院校客家、原住民族學術機構的形成與發展,讓客家與原住民族研究有了具體建制及兩後春筍般的成長,在國家力量有限度的扶植下,客家與原住民族的知識體系於焉成形。這個現象不啻反映對長期以來中國學與臺灣學的對抗結構下,一種迥異主流的反動;不僅表徵出弱者長期被壓抑的聲音,並讓客家與原住民族能以自己的語言符碼適度地傳播與被看見。然而,有關客家與原住民族學科建制與發展之議題,仍是當今臺灣族群研究學界較少著墨的地方,在這樣的背景下因而萌生筆者撰寫本論文的初步動機。

另一個引起筆者關注客家與原住民族學科建制發展的原因,則是筆者在作為網際網路公共領域的電子佈告欄(Bulletin Board System,以下簡稱 BBS),發現一篇評述客家研究及學院建制的討論文章<sup>2</sup>,部分鄉民<sup>3</sup>對客家研究的蔑視與誤解,

<sup>2</sup> 參見: https://www.ptt.cc/bbs/Gossiping/1GRxfScO.html,該文之標題為:[問卦]有沒有客家政治研究所的八卦,發表於 2012 年 10 月 6 日。BBS 文章因具有大鳴

# 令筆者頗為震撼與不解:臺灣還算是一個多元文化主義社會嗎?

茲將該文眾鄉民的主要對話摘錄如下:

F\*\*\*d:中大客家政治經濟研究所 連我是客家人都不想去唸了..... 有無這個所的八卦?

. . . . . .

v\*\*\*n:客家值得研究的領域在文史(屬於文學院) 坊間那些塞在社科院

v\*\*\*n:號稱研究客家的都是一些沒其他專常[sic]/剩下只能靠自己是客家

. . . . . .

y\*\*\*n:人於是畫小圈圈自爽用的--不然各位想想客家政治/經濟跟

. . . . .

y\*\*\*n:"不是客家"的政治/經濟是差異大到哪個鬼程度需要獨立研究?

c\*\*\*r:就八年遺毒的時候說要開的,開了又可以領補助,這些

c\*\*\*r:學校竟硬著頭皮開

y\*\*\*n:就算不是客家人的其他正規經濟系的一流學者難道研究竹東

y\*\*\*n:竹北地區的經濟會輸給經濟學功力二流只是會講客家話的學者

v\*\*\*n:那些經濟學界的二流學者在經濟學係 [ sic ] 混不下去 現在倒是會躲到

y\*\*\*n:客家研究所然後號稱研究客家政治經濟有特殊性然後把持這塊

j\*\*\*S:中大客家研究所是研究族群文化,其實算是滿多東西可以研究

v\*\*\*n:所以我說客家研究要嘛在文史這還沒話說--擺社科院根本狗屁

b\*\*\*p: 怎麼會是狗屁,在社科可以研究的東西可多了

j\*\*\*S:你是不是誤會什麼了,族群研究是跨領域的

• • • • • •

j\*\*\*s:不一定只能在文史領域

j\*\*\*s:人類學、社會學方法來研究客家族群都很適合啊

j\*\*\*S:這兩個可都是社科院哩

. . . . .

上開對話內容著實反映俗民大眾對新興客家學科建制之偏見與歧視,若用學

大放的社會輿論性質,恰可提供我們一個貼近社會真實的觀察視角,儘管只是 冰山一角。

3 在此,鄉民為網路用語,專指 BBS 的諸多網路使用者。

術用語來解釋,這是一個「承認」與「正當性」的問題。而同樣以族群為名的原住民族學科,就筆者經驗所及的社會輿論,似乎未見到其遭受質疑的境遇。假定 筆者之觀察並無太大偏誤的情況下,那麼一個耐人尋味的問題已經浮現出來一何以兩個少數族群的學科建制,渠等受到社會承認的正當性會有所差異?基於族群正義與弱勢關懷的立場,這是一個不得不追問的問題,也因此激發筆者欲藉比較客家與原住民族學科建制發展之同異,來考察當中承認政治學深層意涵之動機。

# 第二節 文獻回顧及問題意識

學科建制可視為一種制度化的知識體系,依筆者管見,其意涵可簡要地以下 列命題陳述:「特定知識範疇在國家制度保障下的生產機制及其內容」。爰此, 學科建制可區分為硬體與軟體兩個面向,硬體係指國家所設置或承認的學術機構 (廣義上可能包含社會教育機構,如社區大學、部落大學等),軟體則指前開學術 機構的運作制度,以及研究人員的各項著作。茲將有關客家與原住民族學科建制 的研究文獻析述如下,並據以提出本研究之問題意識:

## 一、臺灣客家族群

臺灣客家學科建制的文獻主要以「客家學」、「客家研究」、「客家學院系所」及「客家知識體系」為題的面貌呈現,可歸納為以下類型:

#### (一)客家研究(學)的知識分類、知識論與方法論

在國家廣設客家學術機構之前,臺灣客家研究的參與多以文史人類學者居多,故其研究作品也集中在人文學門的範疇。自客家學院系所成立後,社會科學

<sup>4</sup> 承認政治(Politics of Recognition)的概念源自社群主義者 C.Taylor(1994),主要關注社群內各主體間的相互承認問題,本文係擷取其部分意旨來描繪族群學科建制因承認問題所面臨的權力圖像。而學科建制的承認政治議題,國內尚無人進行相關的理論與經驗研究,本文可謂首開先河,這部分也與筆者發自自身對跨領域學科的正當性危機體驗有關,容後詳述。

學者(政治學、社會學等)陸續加入了研究陣容,也使得客家學術的知識論與方法 論議題被開展出來。

在知識分類部分,學者首先關注的是客家學的構造,亦即客家學應涵蓋或進行整合的學科類別。林修澈(2004)站在民族學的立場,認為客家學的核心在於民族(民族史)與文化(民族誌),並奠基於民族理論(客家人之定位),諸學科以科際整合方式集中在民族發展領域。施正鋒(2006)則認為採科際整合途徑的客家研究,大抵包含歷史學、語言學、文學、宗教學、政治學、經濟學、社會學、心理學等領域。孫煒(2011)參照行政院國家科學委員會(現改制為科技部)的分類方式,將客家研究區分為三個學術領域:語言文化類型、社會經濟類型、教育法制類型,可細分為:客家行政與法制研究、客家教育研究、區域客家研究、客家產業研究、客家社群研究、客家資訊傳播研究、客家語言研究、客家文化研究、客家文學研究、客家女性研究、客家歷史研究、客家美學研究等十二個類別。

以上眾學者因為學術訓練背景不同,對客家研究(學)的分類也因觀察角度差 異而呈顯多樣性,林修澈與施正鋒是屬於概括式的大範圍分類,而孫煒係借鑑涵 蓋面最廣泛的官定分類標準,也因此算是目前較為周延的分類方式。

在知識論部分,張維安(2005)、張維安與徐正光(2007)論證客家學之建構可參採德國思想家 J. Habermas 的認知旨趣理論,使客家學兼具經驗性一分析性的學科 (empirical-analytical science)、歷史性一詮釋性的學科 (historical-hermeneutical science)及以及批判取向的學科 (critically oriented science)等三項要素。換言之,客家學將朝向融合實證的、詮釋的以及反思與批判的認知旨趣,是一門跨學科5的綜合性學科。各種社會科學理論(如人類學、社會學、歷史學、政治經濟學等)假如與客家議題的思考具有選擇性親近性,即可吸收轉化為客家學的核心知識訓練基礎。

<sup>5</sup> 跨學科亦稱跨領域、科際整合,本文將視文中脈絡交替混用。

無獨有偶地,丘昌泰(2005)亦表示相近的論點:客家學必須拋棄狹隘的族群主義,僅僅進行屬於「客家人」的研究即是窄化了客家學的研究範疇,而且扼殺了客家學的生存空間;相反地,他認同莊英章(2002)的看法:從族群關係與族群互動角度去定位客家研究,閩客、客家與原住民、客家與外省人,都可以成為客家學的元素。他更進一步指出兩個建構客家學的指標:就科學的角度言,客家學必須擁有自己的方法論(融合實證、詮釋及批判);就學科的角度言,客家學必須擁有自己的研究機構、研究社群、研究教材與研究人才。

同屬於社會科學背景的張維安、徐正光與丘昌泰不約而同地援引 Habermas 的認知旨趣觀點,來建構客家學的知識論與方法論雛形。從學科發展的草創時機來看,雖然西方觀點的借用使得客家研究暫時擺脫學術新生兒的焦慮,有了可參照的座標,但似乎少了些植根本土出發的觀照力道。隨著時間的遞嬗演進,以及本土的與全球的交互辯證,不同的或是另類的客家研究知識論與方法論路徑,似乎是可期待的。國內已有學者以傳統東方思想來研究臺灣人文社會現象(如葉啟政、黃光國等),這或許是未來客家研究可能發展出的學術樣態。

在方法論部分,莊英章(2002)從人類學立場,提出「族群互動的角度:貫時性的歷史社會變遷探討」、「族群認同:同時性的社會結構分析」及「文化實作:從實踐論的典範出發,進行跨學科、地域的整合研究」三個面向作為客家學的研究方法,他對客家學之期待是希望打破人文與社會科學之藩離,讓客家學成為科際整合的學科,應是國內對客家學方法論探討的先行者。施正鋒(2006)也抱持客家研究可朝跨領域方法發展之見解,具體做法是將「客家研究」當作核心的「專業領域」(discipline),其他領域則是客家研究者的不同「專長」(subject area of specialty);在聚焦式的研究取向下,產生整合性的研究交集。

值得注意的是, 張維安(2008)以「客家」為研究方法6之觀念的提出。張維安

<sup>6</sup> 邱榮舉在臺灣大學倡議「客家研究途徑」以指導研究生進行客家研究,與張維安 之觀點極為相近。

認為以客家為方法的客家學,其目的不僅是在理解客家,更是重新理解客家作為構成要素之一的臺灣社會,進而改變客家與重構臺灣社會;透過「客家」這個獨特眼鏡來觀察臺灣,進一步地批判臺灣社會。在分析的層次上,係以客家特有的構成為參照,來看待其他族群的歷史。「以客家為方法,以臺灣為目的」就是在相對化的多元性原理之上,進一步地創出更高層次的臺灣社會相。換言之,以客家族群為方法,是重新認識臺灣社會的一個介面,以其他族群(原住民、新移民、閩南、外省等)為方法亦然。張維安特別指出在研究過程中當他者與自我都能夠相對化的同時,才可能對自我、他者及世界史有不同的理解。相較於張維安稍早的見解,以客家為方法的觀念在方法論上似有更大的突破,不啻提供客家研究社群一個新的思考方向:客家與臺灣的互為鑲嵌性。

在當前客家研究多借用其他發展較為成熟學門的限制下,如果出發點只是想用別的方法來研究客家,將客家套入西方理論的框架內,那麼客家終究只是被研究的客體,張維安之主張明顯地扭轉客家研究方法論的座標,激勵更多學界後進去思索如何建構出客家研究的臺灣主體性。而且這個主體性,不是絕對主義且過度膨脹的客家中心主體,是在整個臺灣社會發展脈絡下與其他族群互為相對性的思考方式。這也回應了丘昌泰的看法,客家研究的視域不只侷限於客家自體,與臺灣有關的所有元素都可納入。至此客家研究方法論似乎形成了一定的共識基礎:立基於臺灣這個至大的時空命題下,客家研究的知識論範疇是開敞的,如同開放原始碼的自由軟體(free software),讓全民得以參與形塑。

#### (二)客家學術機構之發展

施正鋒(2006)應該是最早從行政組織、師資聘任、學生來源、教學用語及課程安排等層面針對客家學術機構做整合討論的學者,除了剖析客家研究學者應具

<sup>7</sup> 有關中國大陸、日本及東南亞的客家研究方法論反思,亦對臺灣客家研究有極高的參照價值,可參見河合洋尚與飯島典子(2013)、洪馨蘭(2012)、黃志繁(2013)、 蕭新煌等(2007)。

備的條件外,施正鋒亦提出客家研究置身當前高等教育環境下的警語:客家研究 學者可能不時遭到傳統學科領域的質疑或誘惑,將自己的研究導向「主流」,而 偏離機構成立的最初宗旨。

2007 年,張維安、林修澈、戴寶村等受客委會之委託,進行〈大學校院客家學院(系所)現況調查研究結案報告〉之研究。文中針對當時方興未艾的大學客家學院系所,做了實證調查,並提出研究建議,包含:客家研究的重要性與正當性、客家研究單位校內資源不足、研究人員的專業與研究計劃、組織結構的調整與行政領導、客家學術資源的集中或分散、持續招收優秀的學生是成功的關鍵、客家研究網絡的建立、分散式客家研究的可能性等。該文可說是學界首度對客家學科建制發展過程的大規模實證分析,主要以問卷調查方式針對客家院系所的師生背景資料及意見看法進行彙整,研究途徑較偏向從體系的結構功能面做探討,文中結論凱切指出:客家研究的「社會正當性」尚未充分建立,這無疑凸顯客家研究在臺灣學術場域中所面臨的篳路藍縷處境:新興的客家研究如何被既有學術機制所認可?

2011 年,以江明修為首的中央大學研究團隊,完成了〈建構「客家知識體系」規劃研究(總計畫)〉的客委會委託研究案,研究項目包含客委會「客家知識體系計畫」歷年獎補助案作業機制、國內各大學校院客家學術機構運作情形、1990-2010 年之客家研究相關成果、客家知識體系之困境及因應策略、客家知識分類架構及「客家知識體系計畫」之政策規劃建議等內容。本計畫做為客委會成立屆 10 年來,最大型的針對客家學科建制總檢討的研究案,研究團隊除於公共政策層面有所建樹外,並勾勒出以下構想:客家知識體系之完備作法,係以「客家理論體系」(客家人文社會研究)為核心,輔以「客家經驗體系」(客家民間社會)及「客家行動體系」(客家運動),三者互為表裡且相輔相成。這樣的看法與邱榮舉

長期提倡的「客家政策、客家研究與客家運動」三合一概念若合符節《臺灣大學社會科學院,2008)。而執行客家學術機構發展研究子計畫的王俐容在報告中指出:客家學院系所在大學院校中因屬弱勢,必須從屬以理工院系主導的學校政策運作,實為其生存發展的結構性困境。2012年,江明修則以「客家基本法」實施時間為區隔界線,觀察立法前後的客家學術機構發展概況。文中結論指出:因高等教育主管機關為教育部,以及大學自治之情況,已限縮客家系所的發展,產生萎縮之傾向。由此觀之,以上困境與前開張維安等(2007)所揭露的社會正當性不足,已交織沉澱成客家研究的生存課題。

此外,來自南部客家學術機構的聲音,則有吳中杰(2012)提出對臺灣客家研究系所的創立與挑戰之評析,以及洪馨蘭(2014)以人類學的考現學方法,討論教學場域中的客家研究,如何作用於當代客家研究的進步性。如果我們將南部聲音置於 2010 年高雄師範大學客家文化研究所整併案的脈絡底下來觀察,獨立研究所之生存危機也是一個令人關注的焦點。

綜上所述,我們可以發現諸位先進的主張,對於客家學科建制存在多項共識。首先是從「客家研究」(Hakka Studies)循序漸進到「客家學」(Hakkaology)的學科發展概念,當下客家學術還在起步,算是尚未成熟的客家研究階段,未來應可臻較為成熟的客家學境地。其次,則是科際整合的方法論,將不同學門以科際整合或跨領域之研究途徑接合起來,並以客家族群主體性為核心,不但關注與其他族群之良性互動,也同樣關心大脈絡下的臺灣環境。最後,則是強調客家研究與客家運動之連結,亦即規範層次的客家知識體系必須鑲嵌在

<sup>8</sup> 與此相近的論點,亦可見楊國鑫(2007): 客家學的研究對客家運動的發展,扮演著 指導作用;而客家學的發展,客家運動也扮演著導引作用,客家運動與客家學是 互動的關係。

經驗層次之中,無論是持續發展客家公共政策、客家公共領域、客家公民社會或客家社會運動,都將不斷回饋至知識體系,串聯出一個彼此共謀的迴路。

然而,我們也可以發現客家學科建制的促動機制一「政策脈絡」本身並沒有被實質檢討,無論是張維安等揭露客家研究之社會正當性不足、施正鋒提點傳統學門可能對客家研究質疑與排擠,或是王俐蓉指出客家學院系所對學校政策制定運作的影響力過低等問題,皆未能進一步挖掘出客家學科建制發展困境的深層結構,也因為忽略了對政策發展的源頭探索,導致客家學科建制好像是「自然」生長出來的,去脈絡化因素使得客家學科發展在實踐場域免不了與傳統學門產生碰撞,衍生正當性的危機,這樣的研究缺口,也凸顯了本研究試圖回到政策論述本身進行脈絡性探討的重要性與可能貢獻。

# 二、臺灣原住民族

臺灣原住民族學科建制的文獻主要以「原住民族知識」、「原住民族傳統知識(智慧)」、「原住民族學院」及「原住民族知識體系」為題的面貌呈現,可歸納為以下類型:

# (一)原住民族知識分類、知識論與方法論

在知識分類部分,原住民籍學者及圖書資訊學者都在自身的學術背景下,嘗識對原住民族知識進行分類。鄒族背景的汪明輝(2009a)針對鄒族人的認知特性,以歷史性(個體與群體歷史、歷史神話、主觀時間、生活時間)、空間性(生活空間、主觀空間特徵、客觀真實空間)及社會性(政治司法、宗教、社會、文化、經濟)三個向度來涵蓋鄒族知識體系的範疇。布農族背景的陳張培倫(2010a)提出其執行原民會委託「建構台灣原住民族知識體系之規劃研究」之原住民族知識體系分類架構,他以同心圓的模型,由外而內區分三層次來論證原住民族知識:最外層

為現代知識 (modern knowledge);中間層為分類知識範疇 (sub-category knowledge),大抵有部落/民族歷程、語言、部落/民族運作制度(自治)、文化展現、傳承(教育)、營生、技術/工藝、醫治、傳統領域/自然資源、法權、媒介、族群互動等項目;最內層為核心知識範疇(core-categorical knowledge),是原住民對靈界、自然物與人類世界三者間「關係」之闡釋。

而圖書資訊學界,因原民會與臺灣大學圖書館合作關係(臺灣原住民族圖書資訊中心)之機緣,陳雪華(2010)、陳雪華與朱雅琦(2009)首先描繪出原住民族(上層)知識架構的圖像,朱雅琦與陳雪華(2010)則針對阿美族物質文化以前揭知識架構做測試與實證分析。

在知識論與方法論部分,李瑛與孫大川(2001)的〈原住民知識體系之建構一以卑南族為例之探討〉一文,應是國內首篇探討原住民族知識體系的論著,作者首先懷疑逐漸熱絡的原住民研究到底是產生更多的原住民研究專家?還是真有辦法解決原住民的生存困境?並從知識、教育、權力、主體性、主體性與文化實踐等角度進行論述,西方原住民族知識論的觀點在文中犀利地被引用,卑南族背景的孫大川並以其較熟稔的卑南族知識體系為例作為詮釋的案例。作為原住民族知識體系分析的濫觴,在當時「原住民族教育法」剛訂頒施行的脈絡下,作者是從教育機制出發,檢討國家教育的知識/權力性格,因其合理化了「制度化的種族歧視」,不僅浸蝕原住民語言、文化的合法性,更造成原住民認同的污名化,使得原住民族的主體性在自我否定的過程中逐漸喪失。該文主要在勾勒:原住民自日治時期以來,都是被國家力量或學術界書寫與研究的客體,因缺乏文字,使其真正聲音與知識觀,無法系統地呈現出來。最重要的是,該文具有的開創意義:首從「知識論」角度,探討建構原住民族知識體系的合理性(rationale)與根基(foundations)意涵,而非僅以常見的多元文化教育制度性保障視角切入,算是探討臺灣原住民族知識體系內涵的重要引信。

爾後,哲學專長的張培倫。賡續銜接對原住民知識體系的探討。張培倫(2009) 首先批評圖書資訊學界的知識分類架構並未觸及到原住民族知識內涵,他以後設 的角度分析原住民族知識具有流動性與混合性兩個特質,約略可以縱剖面與橫剖 面兩個面向說明:從縱剖面觀之,知識之內容及其形成絕非停滯在某個時間點, 從亙古至當下,其傳衍與變化隨時在進行,也隨時往前探索;就橫剖面而言,各 個民族(即原住民各族)的知識系統不可能自絕於外部社會的知識系統,透過相互 交流學習,各民族對於原先陌生的知識都有自主消化能力,而且也具備以自身知 識體系影響他者的可能性。作者也揭橥研究原住民族知識的真正目的,在於追求 族群自身之主體性。因為當前人們所熟知的知識分類架構其實是從特定民族或文 化的生存經驗中創造衍生而出,若在多元文化處境下未經反思,直接將此架構運 用於原住民族知識之整理,實在不妥當。相對於西方知識體系,原住民族知識之 獨特性,在於其整體主義的特徵,其知識體系並非僅僅是各領域知識的積累,而 是具關聯性的各領域知識的有機組合。該文援引很多西方原住民族研究觀點,使 得原住民族知識的正當性可與國際研究論述串聯起來,不過西方原住民族知識體 系與臺灣原住民族知識體系內涵只有相同面,而無差異嗎?作者並未進一步說 明。

將視角拉回教學實踐場域,陳張培倫(2010b)質疑現行中小學課程為多數族群的知識典範呈現,課程科目所蘊涵之知識內容實為多數族群權力意志的展現,亦即課程內容都是在多數族群所預設的知識典範下所鋪陳,原住民族傳統文化所蘊涵的知識內容,則始終處於受宰制的地位。換言之,現行制度只是一再重覆原住民族知識傳統的被殖民地位,這是原住民族困境的根本原因之一。理想的原住民族課程改革操作方式,應先釐清原住民族知識中的傳統側面以及創化側面一有待於原住民族內部先行復振,再根據研究成果所獲得的知識分類及其內容,重新設

<sup>9 2010</sup>年更名為陳張培倫。

計科目分類及各科目之課程標準。亦即基於文化間的對等性,現代知識的各個領域設定學生所應學習的課程內容標準,以及經過接續創化後的原住民族知識設定課程標準,兩類知識可加以對照整合,俾設計出兼具一般教育與民族教育功能的原住民族課程。該文最大的特色是提出:原住民族教育應以原住民族知識體系為內涵的觀點,並視之為原住民族「知識主權」<sup>10</sup>的實踐,知識主權的概念在於確立原住民為原住民族教育之主體。

而陳張培倫(2014)也批判主流社會透過殖民運作,將原本由原住民族持有的知識,加工為殖民主義集團的知識,使得原住民知識反而異化對立於其母體。對於原住民族社會而言,重獲知識建構主權,在不排斥其知識亦為人類社會分享互惠的前提下,使自身知識為己所用,將是論述原住民族知識時所應立基的出發點。

#### (二)特定範疇的原住民族知識

另外一種趨勢,是針對特定範疇的原住民族知識體系做討論,例如女性、部落大學、博物館、生態知識、自然科學、社會工作、傳播等不同領域的應用。例如,闕河嘉 (2002)、謝若蘭與吳慧馨(2012)強調建構以原住民女性為主體的知識體系之重要性,並藉此來論述生態智慧與土地關懷。張德永(2012)、李素君(2012)與鍾文觀(2015)從各縣市部落大學的角度,建構適合部落大學的知識體系課程架構。盧梅芬(2005)、林頌恩(2012)皆提醒博物館的權力與再現特質,反思原住民族知識的生產。林益仁(2003)、吳雯菁(2004)、莊慶信(2006)、林益仁、賴俊銘、褚縈瑩與蕭惠中 (2006)、陳枝烈(2009)、陳毅峰(2009)、裴家騏 (2010)、王培蓉、王相華與黃秋蓮(2010)、官大偉與林士淵(2012)、林靖修(2012)、官大偉(2013a, 2013b)、浦忠勇(2015)等,紛從不同面向解讀原住民族生態(植物)知識及科學智

<sup>10</sup>知識主權就是一個族群對知識領域的最高自主自決權力,係衍伸自政治學「主權 是國家的最高自主自決權力」之概念。

慧。郭華仁、嚴新富、陳昭華與鴻義章(2005)從法律層面對原住民傳統藥理學及 其權利保障進行分析。詹宜璋 (2009)、林福岳(2009)、王增勇(2010)、張玉佩 (2011)、張鴻邦(2012)則從原住民知識主體角度,來思考原住民族文化知識對社會 工作者的影響,以及原住民族與傳播之關係。

上開文獻多在於強調原住民族知識的獨特性與主體性,一方面藉由獨特性與主流漢人及西方知識體系做切割,另一方面藉由彰顯主體性,與主流知識做某種程度的聯結,表徵原住民族知識亦可與時俱進應用於各種生活領域,並對現行主流知識的負面影響(生態破壞、男性霸權等)做修正匡補的貢獻。

# (三)原住民族學術機構之發展

施正鋒(2011)以卸任原住民族學院院長之身分發表一篇著作,該文透過東華大學原住民民族學院的教學、課程及師資,來考察原住民族高等教育如何落實多元文化主義,並點出該學院處於教育部、原民會、以及東華大學校方之間所面臨的發展困境。該文對筆者而言,有極大的啟發性,作者犀利地描繪原住民族學院發展過程中所呈顯的教育/權力糾葛,幾與本研究的關懷旨趣一致,也就是少數族群學科建制的政策脈絡意涵。

臺灣的原住民族研究,遠溯日治時期殖民政權統治之需,政府遷臺後以迄解嚴,中央研究院民族學研究所、臺灣大學人類學系及政治大學民族學系相繼建立起灘頭堡,嗣後教育學門的多元文化教育研究亦蓬勃發展,以致相關研究產量尚稱豐碩,但是東華大學原住民族學院的成立,可以說是一個轉折指標,更多的原住民族學者匯聚於此獨立且專屬的學術場域:原住民族從被研究的「他者」蛻變為獨立掌握研究能量的「主體」。不過,與客家學科相同的是,原住民族學科建制的「政策脈絡」的反思,在施正鋒之後未有學者進行深入研究,故而本文認為這是一個頗需填補的研究缺口。

# 三、客家與原住民族比較

從客家與原住民族學院系所,分別於 2003 年及 2001 年成立的演進歷程觀之,兩者雖偶有交流,但主要還是「兄弟登山,各自努力」。劉阿榮與王俐容 (2012)嘗試將客家與原住民族學院之發展情形進行比較,渠等從補償正義的角度 肯認原住民族與客家學院的設置,也肯定國家資源的大力挹注,然而利之所在,弊亦隨生,這些族群學院在國家資源的保護傘下,可能有過度依賴的傾向,難以發展出真正的主體性。解決之道,應朝依賴且自主的方向前進,學院系所與國家或大學本身應建立妥適平衡的夥伴關係,與社會發展的連結度亦需加強。該文係以發展社會學的依賴理論做為詮釋客家學院發展困境的視角,來描繪出客家學院內部各系所間、學院與其他院系/校方及學院與國家(客委會)之間的張力關係。

施正鋒(2012)則從哲學知識論的角度出發,進行臺灣原住民族與客家兩個族群知識體系內涵的分析,讓兩個弱勢族群學科建制過程有了映照對比的機會,開啟了互為同理的可能。文中,施正鋒針對前述江明修等(2011)的研究內容,指出其客家知識體系概念的八個關注領域雖有連結卻沒有交集,可能因而零碎化。而且,該研究亦未描述客家知識的生產組織及社會結構的病理分析,難免讓人質疑「核心價值及定位亟待釐清」的藥方何從而來。施正鋒進一步主張:客家研究可採「跨領域」(interdisciplinary)研究取向,原住民研究則可採「超領域」(transdisciplinary)的研究。更上位來看,族群研究的目標應涵蓋族群個體、族群關係,以及族群與國家的關係等三個面向,更不可忘了大學進行族群研究有著社會服務的重責大任。

即便說上開劉阿榮等與施正鋒的兩篇著作,將客家及原住民族學科建制作出簡要的並列論述,但筆者以為兩篇著作都沒有達到實質的比較目的。劉文在文末主要強調客家及原住民族學院的共通處,在相異處則較少著墨。施文只分別列出兩個族群知識體系內涵發展歷程之概述,文中並沒有將兩者進行交織比較。惟施

文提及「客家知識生產組織及社會結構之病理分析」尚待探討,影響筆者希冀在學術前輩的研究基礎上,藉由新的研究途徑,對客家與原住民族知識生產組織及社會結構病理進行比較分析,以期做出研究貢獻。

### 四、問題意識的提出

在回顧完客家與原住民族學科建制的相關文獻後,我們可以發現上開學者的 研究仍有不足之處,除了未揭露影響學科建制正當性的政策脈絡,也未深入觸及 承認政治的議題。在筆者所觀察到當前客家與原住民族學科建制之正當性有別的 背景下,若要分析兩者學科建制之發展,實無法真空化地脫離臺灣時空脈絡,我 們應該藉由其與政治權力、學校行政權力及主流強勢學門的互動關係來做映照, 將彼此之間論述/權力的部署蛛網加以揭露,這就是本文所關注的政策脈絡面向。 哪些是少數族群學科建制的助力?哪些則是阻力?於是乎,筆者問題意識之形 成,即是將前揭學術先進或明或暗所點出的問題再加以「問題化」 (problematize):打從啟蒙求學階段,吾人就習慣接受被國家力量所安排的各項 課程(無論是文、理、藝術、體育等),更在升學主義的推波助瀾下,我們幾乎不 會去思索這些學科或是其相對於大學中的科系建制,是怎麼形成的?為什麼我們 要學習這些知識呢?同樣的道理,今天國家以多元文化主義之名,推動的客家及 原住民族學科建制,是在何種脈絡下形成與發展呢?這兩個新興學科建制跟主流 的中華文化及臺灣文化學科建制,有何區別?當前這些學術產出如何與主流產生 對話,或是獨白?是真正的主體性重建,還是再度淪為客體化?基於以上種種思 索,本文擬聚焦以下**研究問題**:

- (一)為何客家與原住民族之學科建制會產生正當性差異?
- (二)透過兩者發展同異的比較,我們如何詮釋臺灣族群學科建制的承認政治?

# 第三節 研究途徑、研究方法及研究架構

### 一、研究途徑

族群學科建制政策就本質而言,兼具族群政策與教育政策兩個向度,著實增 添了政策分析的難度。眾所周知,傳統的公共政策研究是一種從國家/政體 (state/polity)出發由上而下的研究途徑,也就是將政策視為國家選擇各種作為或不 作為活動之集合<sup>11</sup>,主要以符應成本效益(cost-benefit)思維的國家職能為分析標 的。就剖析公共政策過程常見的階段論觀點:「政策問題形成(建構)」、「政策 規劃」、「政策合法化」、「政策執行」及「政策評估」一此種理性模式而言, 政策分析基本上是依循線性進程加以演繹推理,這是一種定型化的詮釋過程,也 構成了研究者的知識論框架—反映出實證主義、秩序/技術取向、工具理性或單線 因果推論的敘事窠臼。與之相對的反階段論12,即便強調了影響政策制定的隨機性 因素,以及政黨、利益團體等外部力量對政策的影響力,惟其也是側重政治學或 行政學的理論作為分析依據,故與階段論的斷裂或區隔並非那麼明顯。假如我們 希望公共政策的分析能多點科際整合的味道,筆者認為晚近興起的政策社會學 (policy sociology),可以提供新穎且另類的研究途徑來解析少數族群學科建制<sup>13</sup>, 也就是由下而上,從政策下游的行動者(即學院學者)14角度來看政策,因之政策就 如同組織切片(biopsy)般,被我們納入社會病理的檢視與考察機制。政策社會學倡 議將社會學的想像力(sociological imagination) 植入政策研究(Whitty, 2005:14-

<sup>11</sup> 此為 T.Dye 之經典定義。

<sup>12</sup> 有關公共政策過程的階段論與反階段論爭議,可參閱吳定(2008)與丘昌泰(2013) 的評析。

<sup>13</sup> 政策社會學因理論與方法的創新,正與原住民族及少數族群教育問題奮力搏鬥 (grapple with issues of Indigenous and minority education),參閱 J.Matthews(2012)。

<sup>14</sup> L.Vidovich(2001)認為教育政策的定義可以擴充為學校與教室的實踐(broaden the definition of education policy to include practices within schools and classrooms),教師也是政策制定者(policy makers),因為其參與了政策建構與詮釋的角色 (construction and interpretation of policy)。這樣的看法與筆者不謀而合。

17), 社會學概念框架將起槓桿作用助於(leverage)解析政策形成過程(Bastedo, 2007:309), 我們若將其視為公共政策之文化與社會理論的拓樸學轉向(topological turn in culture and social theory)亦頗貼切(Lingard and Sellar, 2013)。

在學理上政策社會學的起源,可以從兩個源頭來說明。其一為美國的社會學界。馬克思主義社會學者 M.Burawoy(2005:266-271) 運用知識類型(工具性知識 VS.反身性知識)與受眾(學術界 VS.非學術界)兩個基準,區分出四種社會學界勞動分工樣態,其中政策社會學是落在工具性知識與非學術界受眾這個象限內,在此政策社會學專指學者針對委託客戶(主要為政府機關)的政策研究案提供解決方案之服務,而研究問題的範圍寬窄與關切旨趣大抵是由委託者所決定的。由此可見,Burawoy 係將政策社會學視為社會學者與政府機關間的一種機械式供需組合(或對價合作),似與公共政策所討論的學術知識與政策應用之「工程模式」(engineering model) 觀點相近15。延續相近的詮釋脈絡,蔡明璋(2007:17-18)則提出「新政策社會學」的觀念:社會學能對公共政策的理性與道德基礎進行慎思明辨的分析,也就是社會學讓人道價值在公共政策中能更清楚地呈現。換言之,蔡明璋主張社會學的缺席會讓政策研究淪為科學霸權,因為以人道公義精神為底蘊的社會學將在公共政策中發揮積極匡補的能動角色,這種信念比 Burawoy 的素模政策社會學更為基進,意近運用社會學知識以實質影響政策制定的「啟蒙模式」(enlightenment model)。

另外一個起源,則是來自英國與澳洲的教育社會學界。從 1940 年代知識社會學大師 K.Mannheim 起始,以迄當代主要倡議者 J.Ozga、S.J.Ball、B.Troyna 所建構的理論傳統,政策社會學主要著床於教育政策研究,其分析重點集中在教育政策歷史敘述的建構歷程、政治控制與利益衝突、市場導向的主流經濟結構、文

<sup>15</sup> 對於知識與政策互動關係的討論,較近的闡述可參閱 K. Buse, N. Mays, and G. Walt (2012: 173-174) 及 P. Scholten(2011: 49-51)。

化霸權的宰制及階級不平等面向(翁福元,2007:120-132)。由於傳統政策研究只重視現狀描述,缺乏理論深度,故而社會理論(social theory)的介入將有效揭示教育政策隱含的意義本質<sup>16</sup>。基此,「社會場域、結構、行動者、衝突與鬥爭、社會互動、社會不平等、能動與限制、抵抗與服從、文本與論述、霸權、批判」都是政策社會學者在研究過程中所運用的概念利器(闫引堂,2006:29-43)。

例如,Ball(1990:.211)從 L.Althusser 的理論視角出發,認為教育政策充滿了 經濟、政治與意識形態的三維矛盾,並參採 M.Foucault<sup>17</sup>的理論,將政策視為論 述(discourse)的表現,鏈結了知識與實踐的各種可能性及不可能性之建構,論述 的控制及其可能性不啻為政策形成與執行的競技場(Ball, 1990:185)。而政策循環 可分化為五個軸線來觀察:影響脈絡(context of influence) 、政策文本生產的脈絡 (context of policy text production) 、實踐脈絡(context of practice) 、結果脈絡 (context of outcomes) 及政治策略脈絡(context of political strategy) ( Bowe, Ball,& Gold, 1992:19-23; Ball, 1994)。批判取向的政策分析係超越傳統政策分析所區分 的巨觀、中觀、微觀三種層次,而以非線性與多層次的構框,從脈絡、文本與結 果等面向進行政策分析(Taylor, Rizvi, Lingard, &Henry, 1997:44)。批判政策社會學 者大抵同意政策不僅是文本,更是多面向、價值負載(value-laden) 且存在於脈絡 中,政策制定雖然是國家的活動,但政策實踐非直線進行,亦導致各種意圖與非 意圖的後果,而且不同領域的政策是相互影響的(Taylor et al., 1997:15-17)。然而 國家並非獨石(monolith)或僅僅是政府機關而已,毋寧是一組公共財政制度,面臨 著從其與資本主義關係所衍伸的特定問題,殊值觀察的正是國家在形塑政策與實 踐上的相對自主性角色(Dale, 1989:57)。在全球化的影響下,新的教育治理典範(a new paradigm of educational governance)於焉誕生(Ball, 2001)。L.Vidovich(2001)以

<sup>16</sup> 或稱教育政策的理論化 (develop theorising about policy processes in education )(Lingard, Rawolle, & Taylor, 2005)。

<sup>17</sup> 相關論點亦可參見 Ball (2013)。

後設的角度,回顧教育政策研究的歷史,以現代主義及後現代主義的概念模組來概括區分前開國家中心/巨觀(state-centred/macro-oriented))與政策循環/微觀(Ball's 'policy cycle'/micro-oriented))兩種研究取向。

歸納言之,政策社會學將微觀層次的主體能動性、意識形態、行動與鉅觀層次的政經社會脈絡結構串聯起來,故而國家角色、政策的過程、政策所在脈絡及社會平等公義等議題都是其關注焦點,這也是政策社會學與慣於忽略脈絡及背景預設的傳統實證式政策研究之最大差異(李淑菁,2006)。

在耙梳完美國學界政策社會學與英澳學界批判政策社會學的理論大意後,我們可以指出「政策社會學」此語彙在不同國家與學門間有著殊異的發展脈絡與指涉意涵,當政策社會學理論「旅行」<sup>18</sup>到臺灣,筆者認為政策社會學應用於在地研究的基本命題就是:任何政策的形成必受到當時當地社會條件的制約與影響;糅合馬克思主義「批判」與後結構主義「解構」色彩的政策社會學,其注重政策脈絡與公義價值的方法論精神恰可作為分析本文研究問題之視域,而本文也希冀能呼應新政策社會學的殷盼一對臺灣少數族群學科建制政策產生正面實質的影響參照,以上即是本文採用政策社會學研究途徑之因由。

#### 二、研究方法

## (一)政策歷史學、考古學、系譜學與敘事學

如何分析政策脈絡?在研究工具的具體操作層次,本文將借用政策社會學者 J.J.Scheurich 及 T.Gale 所發展出批判取向政策分析的三維度透鏡(lenses) :政策歷 史學(policy historiography)、政策考古學(policy archaeology)與政策系譜學(policy genealogy)之方法<sup>19</sup>。

<sup>18</sup> 此語係借用自後殖民主義思想家 E.W.Said(1983),旅行意指理論非固著不變地維持原初形態,在傳播與流佈的過程,他會跨越地域而不斷遞嬗轉化與生長,甚至被在地脈絡賦予新義。

<sup>19</sup> 此方法主要在接合 Foucault 觀點與政策分析,運用或討論此方法之著作,國內尚

Scheurich(1994, 2013)受到 Foucault 知識考古學與權力系譜學等後結構主義理論的影響,批判實證取向與詮釋取向後實證政策研究都將社會問題視為實體化的疾病(disease),且是中性及真實的經驗上給定(given),以致漠視對政策現狀及其背景預設的「問題化」。Scheurich 拋出的首要問題意識,即是:政策如何被看見?針對傳統政策研究問題化的思考範疇內,有四個競逐場域值得觀察,分別是:

- 1. 社會問題:特定社會/教育問題的建構。
- 2. 社會規則:社會/教育問題之社會規則網絡的認同化(identification)。
- 3. 政策解決方案:可被接受之政策解決方案的社會建構。
- 4. 政策研究: 政策研究本身的社會功能。

賡續與補充 Scheurich 的理論, Gale (1999, 2001) 進一步提出政策歷史學、 考古學及系譜學的三維度透鏡方法論:

### 1. 政策歷史學/追問 What:

在特定主導時刻的實質政策議題一甚麼是往昔公共議題與私有困擾?如何被 塑造出來?現況為何?從往昔到當前的改變狀態是甚麼?這些歷史敘事呈現 怎樣的複雜性?這些安排呈顯出誰得利及誰不利?

#### 2. 政策考古學/追問 Why:

屬罕見,而國外已應用在教育、語言、社會及基因科技等政策領域,可參見 E.J.Allan (2008) 、C.Bacchi (2009) 、S.Ball, I. Goodson and M. Maguire (Eds.) (2010) 、N.Bennett and L. Anderson(Eds.) (2003) 、T.Bourke, J.Lidstone and M.E.Ryan (2013) 、 D.Bridges(Ed.) (2014) 、S.Danforth and S.Gabel (Eds.) (2007) 、R.Desjardins and K.Rubenson(Eds) (2008) 、J.D.Erratt (2011) 、R. J. Ferguson (2007) 、R.Gildersleeve (2013) 、E.Grimaldi and R.Serpieri (2011) 、E.Haque (2011) 、J.J.Heywood(2002) 、H.E.Mawhinney (1995) 、M.K.O'Connor and F.E.Netting (2011) 、M.Olssen, J.Codd and A-M.O'Neill (2004) 、P.T.Webb and K. N. Gulson (2014)等,發展迄今可謂開啟政策研究的後結構取向視野。

規制政策形構的條件—為何是某些項目進入政策議程的討論,而不是其他? 為何是某些行動者涉入政策生產,而不是其他人?是甚麼條件規制這些行動者的互動模式?

#### 3. 政策系譜學/追問 How:

社會行動者的政策決定戰役 (engagemant) 一政策系譜學無法以有限理性 (bounded rationality) 或黨派間歧見磨合 (partisan mutual adjustment) 的漸進 主義 (incrementalism) 來闡明,因為他進一步質疑政策如何變遷及尋求決定?政策生產的合理性如何被問題化?政策生產過程的暫時性結盟如何在利益衝突中成形及演化?

Gale 將上開三維度透鏡以三角關係(triangular relationship)來定位:描繪政策面貌的政策歷史學及政策生產的政策系譜學被調節整合至挖掘規則的政策考古學中。不過,這三個維度似乎偏向巨觀的分析,若要兼顧微觀的分析,在此筆者呼應 Gale 的建議<sup>20</sup>,延展出第四維度的透鏡一「政策敘事學」(policy narratology),亦即追問「誰來說故事」,探究政策脈絡中最主要的行動者與結構之互動實作,以解析學科建制的承認政治意涵,並由其來涵攝政策歷史學、考古學與系譜學的視角,以建構新理論。而政策敘事學的分析方法將兼採建構式扎根理論,將於下文中敘明。

綜上,本文擬運用政策歷史學、考古學、系譜學與敘事學的問題化方法,對 蒐集到有關客家與原住民族學科建制政策的相關文獻—官方檔案、行政會議紀 錄、立法院公開資訊、座談會演講及討論紀錄、媒體報導、學術論文等,其政策 問題呈現之特定主導時刻、政策形構的規則與條件,以及政策實作中各方行動者 的權力展現、訪談敘事等面向進行探討。

<sup>20</sup> Gale(2001)曾建議可發展出政策敘事學的方法,但 Gale 並未進一步論述政策敘事學的操作方式,等同給予後進自力創發的空間。

### (二)建構式扎根理論

自從B.Glaser與A.Strauss 攜手開啟實證主義式扎根理論的道路,爾後 Strauss 轉與J.M. Corbin 合作並逐漸揚棄實證主義路線,初期的扎根理論可謂擺盪在客觀主義與主觀主義的辯證之間(Charmaz, 2006:2-9),近來K.Charmaz 則將建構主義與象徵互動論的視角植入扎根理論,試圖矯正傳統扎根理論忽略研究者與研究對象交感互動之缺失,至此建構式紮根理論 (Constructing Grounded Theory) 的崛起引領了質性研究的新氣象。

從實證主義到面對後現代主義的批評,到底扎根理論要走向分析資料還是分 析互動?只為了建立理論還是要建構生活世界?針對這樣的提問, Charmaz認為 扎根理論研究過程本身就是社會建構(Charmaz, 2008:400-403)。對研究方法而言他 只是彈性的導引,不是律令與規則,重要的是他是實作。傳統理論主張理論是與 研究者脫離的,理論可從資料中自然浮現,Charmaz 卻主張理論與資料非發現而 來,相反地我們是我們所研究世界與蒐集資料的一部分,從過去與現在的參與以 及與人們觀點及研究實作的互動中建構扎根理論,任何理論之呈顯僅是提供詮釋 性的描繪,而非精確的圖片(Charmaz, 2006:9-10)。建構式扎根理論仰賴鑲嵌在較 大範疇的研究者觀點,位於經常性且潛在的位置、網絡、情境與關係,對研究過 程與結果採取反身性的立場,思索理論在研究者與研究對象的意義與行動詮釋中 如何展演而來,資料與分析都是反映其生產承襲的社會建構,任何分析都座落於 時間、空間、文化與情境,事實與價值是連結的,可見與不可見都繫屬於價值選 擇(Charmaz, 2006:130-131)。易言之, Charmaz扎根理論的哲學基礎源自相對主 義,強調「條件陳述」(conditional statements)的重要性,資料本身有建構意義 的可能性,研究者透過扎根理論得以解析文本背後隱含的價值信念,藉此個體亦 同步建構真實(賽明成、陳建維,2010:6-7)。

回顧整個扎根理論的脈絡,從第一代Glaser為主的客體主義,演化為第二代 Strauss為主的詮釋主義,迄今已到第三代Charmaz 的建構主義,扎根理論的知識 樹(Tree of Knowledge)日益茁壯,其相對主義的本體論、主觀主義的知識論及詮釋 主義的方法論的底蘊構造於焉成形,發展成融合社會建構主義及象徵互動論的質 性方法(Gardner, McCutcheon, & Fedoruk, 2012:68)。建構式扎根理論與傳統扎根理 論的差異,主要在於研究者的角色,前者主張研究者與研究對象都是研究的一部 分一共構了研究過程與內容,後者只強調研究者居於高位且單向分析資料的權 力;前者認為研究者容易受先前生活經驗與知識背景框架的影響,後者則強調研 究者必須不受汙染,不將任何前見帶入研究,以期純粹從資料分析中浮現理論。 不同立場的扎根理論著實反映不同的基礎世界觀 (foundational worldviews)(Higginbottom & Lauridsen, 2014:12)。任何扎根理論演化至今已成多學 科的(multi-disciplinary)的變種,其對社會正義研究的轉向將本方法帶入社會政策 領域(Charmaz, 2012:12)。正因扎根理論具備強大的解釋力,人們認同理論及運用 他們於自身的生活;而研究者如何認知其自身本體論與知識論的位置,將會促使 其選擇適切的方法(Mills, Bonner, & Francis, 2006:7)。大抵而言,扎根理論的優點 包括:提供直觀的旨趣、培養創造力、概念化的潛力、資料分析的系統途徑、提 供資料的深度與豐富性,其缺點或限制則在於:過程過於詳盡、方法邏輯錯誤的 可能、未發展假定地檢視文獻、多重路徑、有限的通則化(Hussein, Hirst, Salyers, & Osuji, 2014:3) •

本文為了解客原族群學科建制政策之實踐脈絡,擬運用建構式扎根理論對文獻資料與訪談內容進行分析。學院學者作為政策實踐脈絡中最主要的行動者,訪談對象係透過立意抽樣(Purposive Sampling),擇選客家與原住民族研究領域中曾(現)擔任行政主管職,且曾發表與本研究議題相關著作之學者,渠等代表性並經

筆者評估可達本文研究目的之飽和程度(參見表 1-1、1-2)<sup>21</sup>。必須說明的是,筆者因身處強調科際整合研究的國家發展研究所(以下簡稱國發所),似與客家與原住民族學術機構之屬性相近,這樣的身分使得筆者認為:研究者與研究對象都是廣義研究的一部分,透過瞭解新興學科建制之發展,也同樣可以反饋至國發所之建制反思。而筆者在國發所先前的學習經驗與知識背景框架,自會影響到本研究對資料文獻與訪談內容的詮釋。以上諸多因素,促使筆者採取建構式扎根理論進行文獻及訪談資料分析,而不採傳統扎根理論。

表 1-1 客家學科訪談學者

代號	學術背景	任教單位	行政經驗	曾發表客家學科建制文獻
H1	政治學	客家學院	院長	客委會委託研究計畫
H2	語言學	客家研究 所	所長	期刊論文
Н3	社會學	客家學院	所長	客委會委託研究計畫、研討會論文
H4	社會學	客家學院	院長	客委會委託研究計畫、研討會論文、專書

表 1-2 原住民族學科訪談學者

代號	學術背景	任教單位	行政經驗	曾發表原住民族學科建制文獻
I1	政治學	原住民族 學院	院長	期刊論文、研討會論文
I2	民族學	民族學系	系主任	期刊論文(曾擔任期刊原住民高教專題、
				原住民族研究專題主編)

<sup>21</sup> 筆者設定這兩個條件的原因在於:具主管職歷練者,因其位居政策執行脈絡的高度,較能洞悉或察覺權力的運作,而曾發表相關著作者,對本研究議題已有後設層次的觀察,適合進一步考掘其世界觀/意識形態。然而,在族群學科研究社群中,同時符合兩樣擇選標準的學者為數並不多,故而這是個封閉取樣,樣本的多寡就不在我們的考量範圍,只希望樣本的訪談內容能夠提供豐富且有價值的訊息。

# (三)比較法

社會學者湯志傑曾針對「比較」,說過一段發人深省的話:

所有的東西幾乎都是不可比較的,因為天底下沒有那兩件事或那兩個東西是近似完全相同,從而得以在近乎受控制的狀況下,僅比較某單一變數,而不致受到其他變數與更為複雜的交互作用影響或干擾。但原則上,任何東西又都是可比較的:只要觀察者能找到一個比較的基準點,說清楚比較的基礎為何,了解其適用的脈絡為何,我們始終可以透過比較學到東西。因為,一方面,透過比較,我們往往才能找到、學到超越個案的,適用範圍更大,更為有效的觀察與知識。另一方面,藉由比較,我們也才能更清楚地掌握到討論的個案的特殊性,以及了解到他所鑲嵌的脈絡起的作用。(湯志傑,2014)

的確,任何事物的存有都是獨特的狀態,世界上很難找到一模一樣的事物,雖然我們肯認客家與原住民族兩者在臺灣族群地位共有的弱勢角色,但是屬於漢族的客家跟屬於南島民族的原住民,兩者已有基本的歧異處,再加上客家的相對弱勢性(語言、文化)跟原住民族的絕對弱勢性(人口、語言、文化、社會經濟、衛生福利、政治參與等),也是影響兩者發展差異的脈絡限制,然而兩者的基本同異面是否也同樣投射或影響其學科建制發展?再加上筆者在研究動機及問題意識所敘及:客家研究相較原住民族研究似乎面臨更大的正當性困境。以上即是本文對兩者進行比較研究之緣由與觀察重點,也是開展比較研究的可比較處(comparability)。

至於比較的方法,本文擬參採G. Z. F. Bereday(1964:4-21)倡議的四階比較研究法,亦即描述 (description)、解釋(interpretion)、並列(juxtaposition)與比較

(comparison)四個階段。筆者根據本文研究目的,以節為單元將四維度透鏡(政策歷史學、考古學、系譜學及敘事學)鋪陳比較的架構。先進行客家與原住民族學科建制的個別研究:描述政策發展的歷史與現狀,並從政經社文脈絡詮釋政策規則如何形成、權力運作的面貌,以及揭露政策行動者的敘事,最後則是本文的核心:將兩族群的比較基準(tertium comparationis)<sup>22</sup>水平並列,來交織比較同類資料,以建構新理論;除了映照其發展過程的相同與相異處外,也要了解何以造成同異?透過這樣的層層疊敘與循環比較,來考察影響客家及原住民族學科建制的背後生成脈絡、權力交織關係與承認政治意涵。

# 三、研究架構

依據本文之問題意識、研究途徑及研究方法,形成本文之研究架構(即主要的分析架構):本研究將運用政策歷史學、政策考古學、政策系譜學及政策敘事學這 4 個透鏡(比較基準),來探討及比較客家與原民族學科建制的政策脈絡,而政策脈絡係聚焦在政策出現的主導時刻、政策形構的規則、政策行動者的權力戰等面向;至於政策脈絡影響下的主要行動者敘事,將藉由扎根理論由下而上逐層編碼的方式,以建構臺灣族群學科建制之承認政治議題的新理論,研究架構圖請參見下頁圖 1-1。

<sup>22</sup> 有關比較基準之建構的討論,可參見林麗雲(2013)、梁金都(2009),兩者皆強調 比較基準需考量比較單位的社會歷史脈絡差異、文化根源的反身性思考、關注他 者與弱勢族群的聲音等面向。人類學界也強調比較必須從問題出發,無法脫離脈 絡(context free),相關整理可參閱郭佩宜(2004)。

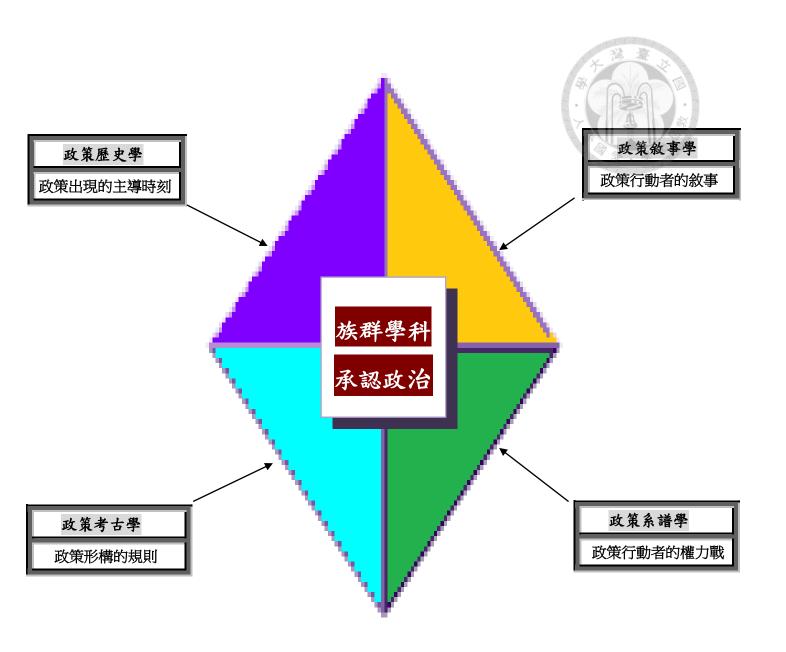


圖 1-1 研究架構

資料來源:研究者自行繪製

# 第四節 論文結構重點說明

本文之結構主要分為三部分,其重點及章節鋪陳,謹說明如下

# 一、緒論:提出問題

第一章為緒論,先鋪陳問題產生的背景脈絡,並就既有相關研究文獻進行評述,以提出問題意識,再來交代擬採用的研究途徑為「政策社會學」,研究方法則包含「政策歷史學、考古學、系譜學與敘事學」;「建構式扎根理論」;「比較法」等三種。

#### 二、本論:分析問題

第二章為概念脈絡,針對少數族群學科建制的概念(族群、知識、學術場域) 進行探討,以瞭解相關經典著作之內涵與國際前沿理論之發展趨勢,作為本研究 的前理解及分析問題的參照資源。首先將族群拆解為結構與能動兩個層次,在結 構面將分析族群作為社會分類的根源與動力機制,在能動面則分析族群作為共同 體的同與不同;再來則是分析族群知識論的再現過程,將區分為學校課程與歷史 檔案兩個面向說明;最後則探討制度化的學術場域如何成為族群知識的生產體 系。

第三章及第四章為臺灣客家與原住民族學科建制之個別分析,亦即就學科建制政策之歷史學、考古學、系譜學與敘事學等 4 個面向進行分析,歷史學用以探討政策出現的主導時刻,考古學用以析述政策形構的規則,系譜學用以描繪政策行動者的權力戰役,敘事學用以揭露學院行動者與政策結構互動的敘事。

第五章為臺灣客家與原住民族學科建制的綜合比較,係將前揭兩個少數族群 學科建制的政策歷史學、政策考古學、政策系譜學、政策敘事學等四個層面進行 比較,並運用扎根理論以建構新理論。

#### 三、結論:解決問題

第六章為結論,提出本文之研究發現、研究建議及研究反思。



# 第二章 族群、知識與學術場域

本章探討本研究相關概念的脈絡,共分三節:第一節為族群成為共同體,第二節為族群知識論,第三節為知識生產的場域。

## 第一節 族群成為共同體

### 一、社會分類下的族群結構

族群作為現代國家制度下一個社會分類概念,他並不是憑空浮現的,而是在特定時空脈絡中由諸多政經文化因素交織演化而成的人為想像。學理上,原生論(本質論)、建構論、工具論(情境論)及邊界論是詮釋族群定義的主要理論。即便說上開眾理論試圖指出:甚麼是族群?我們該從哪些面向或構成要素來認識族群?然而,族群概念發展迄今依然充滿爭議性。追根究柢,或許我們該從「族群何以成為社會分類的機制」來思考,才有辦法理解族群分類做為知識分類所產生的歧義意涵。

社會秩序如何可能?這個社會學亙古的問題,E. Durkheim 首先為我們揭示一個探源的思考方向。在 Durkheim 與 M. Mauss(1963:4) 合著的《原始分類》一書中,分類意指將各種事物配置到其適當歸屬位置的過程,也就是俗稱的分門別類。分類的形式就是內在的範疇與外在的邊界。而分類的效果,毋寧代表著涵蓋與排除兩種相反作用。是甚麼,相對地,也就是不是甚麼。對某一方而言的涵蓋,對另一方則是排除。所以分類是種相對性的概念,但統統被涵攝在社會這個大範圍內起著作用。因為社會的存在,我們才有進行分類的必要與可能。而分類的最終目的,就是社會秩序的運作與維持。常見的分類構面,如時間、空間、度量衡等,這些分類必投射著與之相對應的生活儀式<sup>23</sup>,Durkheim 與 Mauss(1963:8)認為這是一種特定關係的安排。這些安排我們可以理解成一種秩序關係的塑造,有著高低、優劣、主從、是非、善惡的價值區分。所以分類不僅僅只是安置歸屬

<sup>23</sup> 關於儀式與社會分類/秩序之關聯性,可參見 Durkheim(2008:221-288)。

的物理作用,他還乘載著價值與權力交錯施為的化學作用。而分類恰恰是人們形成知識的參照架構,因為分類將複雜的社會關係簡單化,讓人們的行為可以符應認知,使得社會秩序或生活倫理成為可能。換言之,藉由標記同一與差異,分類系統生產了我們熟悉的社會秩序,亦即我們所處的文化(Woodward,1997:29-30)。至此,Durkheim 與 Mauss 已經告訴我們社會分類的本質就是知識的分類。

又是甚麼機制導致社會分類如何可能呢?Durkheim 與 Mauss(1963:85-87)指出了「集體心靈」就是促動社會分類的根源。在此,Durkheim 與 Mauss 逾越了知性與感性的界線,將社會分類/知識分類歸因於情感態度。為何難以名狀的情感可以成為設定分類的主要機制?回到「分類的目的是讓各種事物可以適得其所」之命題,那麼 Durkheim 與 Mauss 所指稱的情感應該就是那種「適得其所」的歸屬感。即便說,Durkheim 與 Mauss 並沒有進一步去定義情感為何物,但是他們指出情感一個很重要的特質:流動且不固定。就因為情感是流動的,也導致了情感可能在不同時空脈絡中演化,那麼情感之變動也就成為了分類結構解組與重構之可能罅隙。在心理學中,情感態度通常與情緒有所關聯,也就是喜怒哀樂的常態與無常穿插生產了社會分類與知識分類。循著這樣的思考路徑,我們可以理解任何知識分類也都是特定社會情境下的產物,誠如葉啟政(2001a:58)在評論統計概念所指陳的:統計並非超越特定時空場域,具有普遍客觀有效性,而是特定歷史文化背景下所生,且乘載特定意識形態與哲學人類學預設的產物。衍伸葉啟政的說法,我們恰可指出:知識分類是人與社會環境互動下的產物,不同的時空背景造就了何種人類集體情感的圖像,也就投射生產了何種知識分類架構。

Durkheim 與 Mauss 論證的社會分類具有雙重意義,一為客觀結構,二為心智結構(陳逸淳,2004:108)。客觀結構是指行為得以遵循的秩序參照,而心智結構則是社會分類的原型,也是背後操控的象徵系統。Durkheim 也為分類留下變動的可能,脫序就是代表對分類秩序的挑戰。假如另一股集體心靈得以形成,那麼新的分類也就可能塑造新的社會秩序。前述曾經提及,分類有著化學作用的本

質,假如分類蘊含著強弱壓迫、時空變異或者新舊交替的變動契機,那麼集體心靈勢必也跟著孕生分化與殊異的種子。Durkheim 似乎較強調分類為自然的衍生,這也呼應分類作為結構的事實性強制意涵,行動者面對分類結構的諸多反應樣態,顯然不是 Durkheim 關注的焦點。在 Durkheim 極大化分類結構的角色意圖中,我們仍可掌握集體心靈或情感態度這樣滑溜但深具重量的概念,作為分析任何分類形成的探源,將知識去除神聖化的外衣,還原其本質。準此,族群分類無疑也是一種特定時空脈絡下集體心靈的情感投射物,必須將其置於其原生的脈絡下去討論才有實質的意義。

在 Durkheim 之後,P.Bourdieu 力圖超越主觀主義與客觀主義(或調社會現象學與社會物理學)之鴻溝與衝突,他以資本、場域、習性等概念工具架設出其實踐理論體系,而他對社會分類之分析有其獨到之處,也讓 Durkheim 未竟之業與方法論路數有著某種程度的延續與更精緻的論述。之前 Durkheim 只為我們指出分類的動力根源來自集體心靈的情感作用,而 Durkheim 所缺乏的就是對這種集體心靈作為動力之起源,如何實踐其運作理路的說明;亦即 Durkheim 並沒有描繪出從分類根源到分類成型劃界中,整個動態過程究竟如何展演?而且,Durkheim 囿於社會中心論主張的大纛下,也沒有詳細去區分行動者面對社會所呈現的策略云為又對分類本身起著甚麼回饋作用。Bourdieu 的理論恰恰彌補這段留白的詮釋空間,我們不必再單線式地理解 Durkheim 這套集體心藥→社會分類的邏輯。

Bourdieu 首先將社會空間具象化為無數個場域之集合,每個場域是以網絡或力場的姿態呈現,關係性是 Bourdieu 串聯起不同概念的黏著劑,行動者所依恃是各類型可互相轉換的資本,而鬥爭就是每個場域的存有狀態。那麼行動者究竟在場域中爭奪些甚麼?如果依照 Bourdieu 對資本的區分,象徵資本彷彿萬教歸一地扮演著終極的主導角色(Bourdieu,1990a),在東方人的說法,象徵資本是以追名的形態外顯(另一則是經濟資本的逐利)。對個別行動者而言,也許競逐經濟資本是主要的目的,但國家或社會這種巨大場域,想要主宰社會秩序及其運作機制的宰

制階級必然是要緊緊牢控象徵資本,這是撐起一切社會資源分配的阿基米德點。Bourdieu 特別指出:社會秩序的形成根基源於社會結構與心智結構的符應(Bourdieu, 1977:164)。當兩者相互對應時,分類圖像化成堅實牢固且無庸置疑的信念(doxa)(Bourdieu,1977:168),他告訴我們:世界是甚麼以及你該怎麼做。Bourdieu 在此無疑地呼應 Durkheim 的觀點,客觀結構與心智結構是社會分類機制的一體兩面。

延伸言之,我們或許可導出這樣的概念:分類結構對行動者所造成的社會強制性,相對地也是行動者對分類的正當性信仰,Bourdieu 稱之為對專斷性的「誤認」。而促使行動者誤認的機制,Bourdieu 則運用「象徵權力」的概念加以詮釋:象徵權力可謂形塑社會秩序的魔法(Bourdieu,1991:170),他是一種奠基於擁有象徵資本進而構成世界之權力(Bourdieu,1990b:137)。象徵權力強加象徵意義以塑造正當性,而象徵暴力是象徵權力的內化(internalized)效果,將人們的認同扭曲為「支配為正當的」誤認(Swartz, 2013:83-84)。何謂正當?人們對爭奪世界定義的持存與推翻,就是一種分類的鬥爭,不僅是權力關係,也是意義關係,決定了主流價值及其衍伸的價值判斷(陳逸淳,2004:97)。佔據社會空間不同位置的能動者,在彼此互動過程中,所形成的評價世界圖式,也是其用來認識這個世界的分類範疇與評價標準(賴曉黎,2013:26)。故而分類系統成為各方爭奪之焦點,各個群體不斷參與社會分類系統的鬥爭,俾強加符應其特殊利益之界定世界的方式(Bourdieu,1992)。

Bourdieu 不僅深化了 Durkheim 的社會分類理論,其「象徵權力/象徵資本/象徵暴力」三合一的分析視角,彷彿開啟我們理解分類機制的鑰匙。族群作為當代社會分類的一個重要面向,我們應可稍稍掌握其認識根源與展演動力,也就是族群分類必須置於更大的脈絡理解才有意義,這個大脈絡無疑地就是國族主義,亦即 Bourdieu 與 Durkheim 指稱的社會結構,而國族主義脈絡下不同能動者心智結構之習性,以及不斷上演的象徵資本爭奪戰(誰是定義世界的主流族群),就是整

個族群分類的存有本質。

相較於 Bourdieu 的分析,Foucault(1970)則以知識型(episteme)觀點來描述分類圖式,他試圖尋找出西方不同歷史時期內知識或論述的構造規則。而這些規則,一方面是無意中形成的(先驗),一方面也規制了人怎麼認知、怎麼說話。 在此,Foucault 挑戰了歷史的連續發展概念,他強調不同時期的知識組態應該是斷裂的、跳躍的、不可共量的,這無疑徹底顛覆直線進步的歷史觀。Foucault 是以深層結構的方式來定錨每一時代的知識構造規則,這個分類規則劃定了人們思維的界域,在此之外人們便無法思考(即意想不到),無法對例外加以分類,斥之為異端。

Foucault (1972)也進一步使用論述的概念,來詮釋沉澱化的知識分類圖式。 Foucault 並不只是將論述視為單純的話語,相反地,論述是話中有話,是權力的一種表現形式。論述以權力<sup>24</sup>為載具,透過規則化的機制,包裝成真理外貌的知識體系。論述在 Foucault 的定義中,算是定義世界秩序與知識內容的終極力量。故而,並不是我們在陳述話語,而是話語讓我們說。準此,族群分類也是權力的產物,更是不折不扣的論述,反映一種知識組態。

人類學家M.Douglas(2003)對社會分類的分析亦相當精闢,她認為我們對骯髒、禁忌或者異端的區分,是取決於他們座落於哪些位置或空間,亦即是脈絡性的相對觀點:某些事物在甲地被歸類為正當的文化,而在乙地則可能被視為須剷除或抑制的異端,因為這些異端會對穩固當地社會秩序運作的分類機制形成挑戰。深入言之,對社會範疇進行分類,並且把分類自然化與正當化是使社會制度及規則穩定的重要途徑,她說:「我們需要一種比喻(analogy)以便將那些關鍵的

<sup>24</sup> Foucault 強調的是作用於個體的規訓權力,參見 M.Hoffman. (2014:26-34),亦可 參閱 A.Beaulieu & D.Gabbard (2006)、W.Montag (1995)、A.Ryder(2013)等的分析。

社會關係的正式結構建築在自然或超自然世界中,永恆世界中,或者其他的去處。關鍵在於使得精心策畫的社會建構隱而不顯」(引自周雪光,2001)。

## 二、共同體的同與不同

透過社會分類機制所形成的族群結構,其個別能動性蘊含著認同與不同兩個層面。一個族群是怎麼凝聚起來,讓內部成員緊密地認同他們都是該族群共同體的一員?這可以從 Althusser(1971)將結構視為意識形態的視角談起。

Althusser 認為意識形態召喚個體為小主體,他始終支配著人的觀念(朱曉慧,2007:172)。小主體誤認自己的自由,意識形態實踐提供行動者符合社會總體之要求,產生「社會效應」,把小主體納入該結構中,加以操縱、辨識與認知,使其活在想像的關係中,接受現實秩序的安排,服膺傳統的價值體系(洪鎌德,2001:479)。亦即小主體自發與自由地接受意識形態國家機器所規範的價值標準與行為尺度,而透過此接(縫)合的過程,主體才得以完成。此種觀點讓我們思考主體位置如何被語言與象徵系統所模塑,被集體記憶及文化儀式反覆地增強(劉紀蕙,2003)。

孟登迎(2002)傳神地形容 Althusser 的小主體為「戴著鐐銬跳舞的主體」,因為大主體對其具有絕對制約性,其相對自由性與選擇性幾乎付之關如。小主體實為「屈從體」,雖是主體但也屈從於大主體。任何人都處在意識形態的漩渦中,人們對於自己在社會結構中的受動地位往往缺乏深刻的自省,於是意識形態成為支撐我們人生信念的源泉,一種「必要之惡/無法去除的現實之惡」。也因Althusser 太強調結構的作用,使得主體能動性相對地薄弱無存(Storey, 1991)。

前揭 Althusser 論述的召喚式認同似乎偏向個體所具有的固定本質,如種族/性別/階級等性質所產生的「身分」,S.Hall 則轉向一種不斷建構且可拆卸/重組的認同模式。傳統上,我們容易傾向認為認同一旦形成,也就必須固守一個位置,發揮該位置應有的角色,但這種結構主宰的命定論,無法解釋個體認同的改宗或

是游移不定情形。乘載後現代的去中心氛圍,Hall(2000)將認同視為生成中(becoming)的建構,強調認同非固態,非定著的標的物,如變形蟲般在不同時空脈絡下,再現不同的身分。Hall 的論述正填補了 Althusser 召喚過程中主體能動性匱乏之空白,召喚並非強力磁石,無法百喚百勝,總有召喚失敗的可能,這就是個體拒斥結構召喚之主動抉擇,亦即個體面對認同標的物,是有自主思考的可能。Hall 這種後現代認同觀,除了引入歷時的動態性/變換性,也提出了共時的多重性/矛盾性,豐富了認同的內涵。這也回歸到個體最終的能動性問題,到底個體如何認同?認同甚麼?這都不是社會結構可輕易制約或置喙,認同既然如此難以捉摸,那麼個體能動性應該被徹底尊重。我們都無權去干預或強制他者認同的方向與力道,反而必須包容他者各自迥異的認同,否則必然引起一波波的社會對立與鬥爭。認同所製造的差異,應該是被欣賞的美麗,而不是所欲剷除而後快的障礙。世界本就存在多樣性,這是生態發展的定律,只可惜強勢族群視而未見,以致無限擴張自身勢力範圍,導致弱勢族群必須上演抵抗戲碼以捍衛自身生存權益,這種本能的抵抗竟被強勢族群定義為製造社會分裂與破壞社會團結的汙名,豐不欺人太甚?

Hall(2000)提到認同的接合(articulation)作用,把不同召喚勢力縫合起來,這種作用強調認同可隨機性地拼凑起來,也可以任意地拆卸開來,認同沒有本質的固相,可以這一刻是如此,下一刻則是另種面貌,唯一可以捕捉的形貌就是無常。既然是縫合,代表牢固之不可能,認同也就代表不同召喚勢力的角力,主體認同抉擇何種召喚勢力可以勝出。也因此,認同就像綜合果汁,涵蓋著多種口味。認同也乘載不同歷史作用下的偶然元素,主體建構與外在論述實踐交織辯證著。

Hall(1997)認為文化認同就是兼容生成中以及當前的(a matter of 'becoming' as well as of 'being')。離散遷徙的過程,讓認同不斷生產,例如外省人因政治性因素移民到臺灣,至今必須面對是否需落地生根認同為臺灣人之課題;歷史上曾

歷經多次大規模遷徙的客家人也力圖跟福佬人競爭臺灣人的符號;無論是國內遷徙或跨國遷徙,都讓個體對地域的認同產生變動不居的狀態。認同就是一種找位置的再現,只是位置是浮動的。空間的變動,讓認同的多樣性開展出來,也因此混雜性就是一個值得探討的課題。

H.K.Bhabha(1994)則提出混雜的概念, 意在描繪一個脫逸二元互斥對張之外 的認同空間。換言之,揚棄傳統的非黑即白,混雜如實地表徵染色繽紛且難以名 狀的認同狀態。Bhabha 將文化重新定位,與 Hall 的離散(diaspora)概念攜手解構 固態化的認同結構。如果說 Hall 是以拼裝來描述隨機性的流動認同,Bhabha 則 指出認同內涵難以捉摸的氣化揉雜特質。Bhabha 認為這是一個協商的第三空 間,在殖民與後殖民兩個時間向度交疊下的主體認同困境。而擬仿(mimicry)正是 塑造混雜性的一種抵抗策略,擬仿看似被殖民者尋求與殖民者的同一,也反映著 表徵彼此差異的矛盾意涵。Bhabha(1994:86)指出:擬仿過程的他者欲望,重塑了 幾乎相同但又不完全相同的不同主體。這個差異來源即為背離,背離一方面產生 殖民者非預期的他者,無法加以凝視與控制:一方面也破壞了殖民論述中的他者 刻板印象(龍丹,2010)。Bhabha 關注的是罅隙(in-between),是兩浩文化的交接地 帶,不同文化在這個斷裂空間轉譯與搓揉,也因之帶出糅合交匯下的新種文化。 混雜性概念挑戰了固定的本質性認同,承認了他者性之不可或缺,亦即我的組成 也勢必是他者的組成,兩者相互涵攝。Bhabha 挑戰了傳統不同文化間壁壘分明 的對斥觀,這種楚河漢界式的排除性疆界,除了壓抑無法歸類的嶄新認同狀態, 也泯滅了活生生的差異性。

Bhabha 藉由分析殖民主義意圖及其實際後果的錯位,來呈顯殖民論述的複雜性與矛盾性,以顛覆殖民論述的霸權,重構被殖民者的主體性。霸權總是企圖製造自身形象的對立面,他者形象包含在霸權論述內,被霸權論述定位,通過定位而被規訓、被固定下來,因而他者形象也就變成他者的本質(章輝,2010)。自身和他者並非隔著明確的境界,他者已現存於自身之中。在文化全球化的趨勢

下,混雜已是概念上的必然(conceptual inevitability)(Kraidy, 2002)。Bhabha 根據J.Derrida 的解構思維,指出他者的他者性和自我的組成不帶有穩定結構之事實。他的雜合性概念成為不是明確劃分內部(自身)與外部(他者) ,而是凸顯兩者重疊和糾結的術語(朴珉洙, 2015)。

然而,我們無法否認真正的共同體不曾存在。J.L.Nancy(1991)運用解構主義,提出對傳統共同體概念的批判,例如最惡名昭彰的極權主義(亦即法西斯主義國家與共產主義國家)。Nancy 指出內在主義(immanentism)這個元素就是共同體腐敗的毒素,假若共同體之塑造是由外而內地,強調預設判準,以特定精神口號來劃定界線,區隔內外,那麼這樣的共同體無疑地會走向死亡。更進一步地,Nancy 期待一個共通體的輻射路徑,共通體不再是一個實體,而是一個空間,一組溝通渠道,共通體的重點不再是共同,而是包容所有的異端,所以 Nancy 認為共通體應該是集合無限他者的共同體,代表一種展露(exposition),在此之下微偏(clinamen)的個體將保留其獨特的殊異性。延伸自 Heidegger 的此在(Dasein)觀念,Nancy 倡議一種共在(Dasein-with)的型態,共在提醒我們主體非得與他者共同存在,思考主體必須先繞境他者,或者出神優游(ecstasy,進進出出/來來去去)於共在的介面中,若基進地說:他者是主體構成的一部分應不為過(Nancy 稱之為他者性)。這樣的共通體也就是虛功共同體(Inoperative Community)。共通體不犧牲任何實存,所有實存都相互敞開,一起將存有意義帶入世界中。每個實存不同於其他實存,也不同於他自身(魏建國,2011:201-202)。

立基於對同一性的徹底批判, Nancy 將「存在自身=關係=非絕對性」視為 共通體,此即其獨特的存有論預設;有限性、共顯(comparution)與展露—三者構 成共通體的本質(裴元領,2012)。一言以蔽之,共通體就是溝通體(community as communication)( Schwarzmantel, 2007)。

回到本文脈絡,族群作為共同體,原生論的召喚假如操作過當,將會成為一

種內在主義的災難,這樣的思考導致納粹將亞利安族群提煉升等為德意志唯一國族的死亡共同體,屠殺尤太人以界定域內/域外。當今全球化趨勢或可提醒我們對國族/族群疆界的再思考:「人」以及其生存空間實具開放性與多重性,反思疆界將成為當代思考生存的基礎(fondation existentielle)(洪世謙,2015)。

## 三、國族主義脈絡下的臺灣族群關係

當前臺灣族群關係係以四大族群說法為基調開展出來,我們必須指出這樣的 分類是在國族主義的架構下派生出來的。中華民國自 1912 年繼受大清帝國成立 以來,面臨諸多內憂外患,1949 年的國共內戰使得海峽兩岸各自形成了軍事對峙 的政治實體。有趣的是,管轄臺澎金馬的中華民國政府,在國際間是由普遍承認 演進到不被承認的窘況,相反地,管轄中國大陸的中華人民共和國政府在國際間 係由不被承認到普遍承認為強權,兩者優劣地位互易,反映國際現實與難以解決 的臺灣問題之弔詭。儘管軍事一政治的衝突背景,使得臺灣與中國大陸的對抗氣 氛難分難解,但民間的經貿文化交流,卻又讓兩岸某種程度有著緊密的連結。回 到臺灣現況,戒嚴時期的國民黨政府塑造了中華國族主義作為統治正當性的專斷 性象徵系統(以下簡稱中華象徵系統),所有綿密的統治網絡或國家機器運作,皆 乘載著中華國族主義的象徵符號而作用於人民身上,然而中華象徵系統因伴隨著 威權獨裁之政治壓迫、文化與教育的單向灌輸等交織共構的負面作為,而引起部 分人民的反抗,解嚴後以民進黨為凝聚中心的臺灣國族主義象徵系統(以下簡稱臺 灣象徵系統),開始與中華象徵系統共同競逐政治環境開放後的執政權力。象徵系 統本身是一套嚴謹的論述符號組合,並紮實地仰賴權力機制而傳遞衍生。兩大象 徵系統的對抗,可以說是所有政治鬥爭的源頭,因為掌握象徵資本即可掌控政 權。由於歷史遺緒與人口結構的特性,外省人(1949 年後遷臺的華語系族群)及福 佬語系族群分別擁有國民黨及民進黨的資源控制地位,而且中國人與臺灣人的符 號也因此趨勢與權力現實而被外省人與福佬人所佔據。由此可見,外省人與福佬

人因著中國人與臺灣人符號的專斷符應之便,而順勢將本身的群族界域分別與兩 大國族主義象徵系統掛勾,甚至重疊密合。

王甫昌(2003)曾主張所謂族群僅僅是弱勢族群的想像25,這樣一針見血的觀 察,與臺灣族群結構的出現不謀而合。臺灣戒嚴時期,中華象徵系統擅場的時 代,省籍差異與平地人/山地同胞這兩組區分是官方可以容忍的低強度分類,族群 的觀念被壓抑下來,因為族群分類並不利於官方主導的中華國族主義建構。隨著 解嚴後社會運動風起雲湧,以福佬人為主體的黨外運動,以及少數族群自我發聲 的客家還我母語運動、原住民正名運動等,或多或少都扮演著解構中華象徵系統 的角色,於是這種自我認為被壓迫且要爭取平等權利的「族群」分類誕生了。此 時,掌控國家機器及社經優勢的外省人不再只是別於本省的相對性指稱,他已被 其他三個族群視為共同的抗爭對象而成為實體化的符碼,原先中華象徵系統的各 種圖騰與制度文化,自然地由外省人所嫁接與承繼,屬於民間社會的眷村文化亦 適時融入其象徵系統之中。至於福佬人作為臺灣人口比例最高的族群,他的增能 速度是最快的,也是民進黨政治勢力擴展的最大動力,以致外省與福佬之間的對 張衝突異形同構地被化約為中華象徵系統與臺灣象徵系統的對抗關係,臺灣政治 也順勢演變成不折不扣的「族群政治」。而客家與原住民族,因人口與政治文化 地位難以翻轉的共同弱勢,無法涉深外省與福佬人的鬥爭場域,凸顯出兩個族群 的處境終究只能停留在純粹的族群問題層次。如前述 Durkheim 主張情感是分類 的來源,客家與原住民族對自身境遇的弱勢想像之情感(被壓迫的不滿以及對強勢 族群的憎惡),也就造成了兩個族群的分類閾限。而四大族群的分類也獲得了李登 輝政權與陳水扁政權的國家承認,才能衍伸出母語教學、族群代表性機關設置、

<sup>25</sup> 弔詭的是,據王甫昌(2013:73)的分析:「在 1990 年代初期,所有的『族群』都有相當比例的人認為自己的群體在某些層面上是『少數』或『弱勢』群體;不僅原住民、客家人如此,福佬人、外省人更是如此」。也就是說,每個族群都認為自己是弱勢族群,那麼:誰才是強勢族群?

各類社福政策及文化活動等作為。

在此,筆者指出臺灣族群分類必須回歸到國族主義象徵系統對抗的脈絡下來理解,因為國族主義才是族群分類的根源性象徵暴力。外省人與福佬人隨時因政黨輪替得以掌控執政權,他們對中華文化或者臺灣文化的憧憬想望遠遠勝過族群層次的外省文化或福佬文化(族群符號只是其權宜式分身),然而客家與原住民族因為結構困境而被國族主義象徵系統排除在外,這使得他們必須固守在族群分類的結構中發揮行動者的角色,才能策略性地獲得增能。因此,筆者認為臺灣四大族群之分類,不僅反映兩大兩小之現實,其實也是虛實掩映的再現。怎麼說呢?外省與福佬的族群對張關係只是國族主義象徵系統的一種分支或變形,實質上他們爭奪的是一種接近贏者全拿的泛國族象徵資本,他們在意的並非族群分類框架內的平等關係。

當族群成為當代臺灣的一種社會分類圖式,這也構成限制人們思考的知識型,免不了存在若干思維謬誤。族群是某個地域(通常是國家)內先來後到的文化群體之區分,這種因遠祖遷徙時間先後而固著指稱的理念型(ideal type),產生後代間一種先驗的比較特權,這種特權是繼承而來,無法拋棄的(可以說是原罪)。例如,來臺 60 年的外省人,他居住在臺灣的時間遠比誕生 10 年的原住民還要悠久,那麼是誰比誰還要「原住」臺灣呢?再者,族群只是社會分類的一種圖式而已,階級、性別、黨派、地域、年齡等分類圖式在日常生活中免不了與族群分類交織纏繞,我們也很難只能單就族群論族群。傳統固態的召喚式認同,已被流動的液態認同及氣態的混雜認同而取代,亦即原先彷彿鐵板一塊的族群認同結構不斷地被遷徙或通婚等社會因素解構。例如,同樣是原住民身分者,居住在臺北都會區且具有高經濟收入的男性,就與居住在山地部落且僅具低收入的女性有著極大的社會地位差異;同樣是客家族群,北部桃竹苗的客家人與南部高屏客家人的政黨支持傾向也有明顯不同;而父母為不同族群者,到底要認同父系還是母系族群?兩者都〔不〕認同?

無疑地,族群作為全稱命題有其必然限制,於是他僅僅只能成為我們觀察日常生活世界的一個視角,而且這個視角必須用彈性的精神去詮釋,借用 L. Wittgenstein 的說法:族群是種語言,而語言有其限制,能說清楚的我們盡量說清楚,而無法用族群解釋清楚的,也就只能保持沉默了。

## 第二節 族群知識論

## 一、 知識的社會性

知識,特別是學院化的知識,基本上係以制度化的權力形式呈現,具有權力所內涵的種種特質,只是表現手法有所不同(葉啟政,2013a)。眾所周知,知識社會學的經典命題:知識是社會建構的產物,深深地受到社會時空條件的制約。無論是認知或誤認,無可否認知識構成了我們介入生活世界的渠道。當Foucault(1975)揭露知識與權力的共生關係後,著實提醒了我們:現實中眾多知識體系的交相論戰,似乎掩飾了知識背後的權力本質。知識並非真空的實存,他也是受到社會力量牽引及形塑的。而Foucault 所指涉的權力,並非只是壓制性的負面力量,更是一種動態的生產性力量:權力生產知識,知識鞏固權力。也就是說,權力造就出來的知識,不是不讓人說話,而是讓人只說某種話。葉啟政亦曾言:知識是權力的一種表現形式等。葉啟政借用 N. Luhmann 的系統理論,相當傳神地描述知識與權力的關係:

權力設定了邊界,有了「在內」和「在外」的區分,情形有如盧曼 (Luhmann,1982,1995)對「系統」與「環境」所做的區分一般。「在 內」的有著正當機會分享到進入權力之門的門票,而「在外」的則是幾

<sup>26</sup> 葉啟政於 2013 年 3 月 11 日政治大學綜合院館「為什麼需要本土化」之演講內容。

近完全被排除的域外「他者」,可以棄而不顧,推到極端,甚至是必須予以鏟除的。正是在這樣的格局之中,系統本身的自我再製與修復的契機可以獲得保證。然而,這並不意味著,「在內」和「在外」就完全沒有相互讓渡、滲透,甚至產生具有自我顛覆性之轉換的可能。毋寧說,即使在不必是完全「死亡」的情形下,系統的「在內」和「在外」可以有著一定程度的相互轉換,一部分的「在內」釋放出去成為「在外」的,而「在外」則被延攬進來成為「在內」的一部分。事實上,這不僅是一個系統時常所呈現的一定的流動開放性,也是社會變遷所以可能的要件。(葉啟政,2013a)

從人類歷史演進的角度觀之,我們可以歸納出知識與權力的互動關係大抵分為 3 種:運用知識以攫取權力、運用權力阻礙或扭曲他者對知識的獲取、運用知識把自己從權力的壓制下解放出來(王國銀,2010:34)。對特定的權力關係來說,知識與其說有真偽之分,不如說有合法與非法之別,每種知識的運作都會造成權力關係的重新分配(胡春光,2009:29)。

假如我們可以接受知識是優勢階層透過權力運作的社會控制手段之說法,就需先揚棄知識等同真理這個偽命題。知識是在特定時空條件下生產而來,並不具有普遍且超越時空的特質。既然知識形成有其特定的條件脈絡,也就不存在絕對且不可質疑的真理,即使知識總是被包裝成顛撲不移的面貌,實際上不同知識體系間的鬥爭不啻代表著贏家以自身的真理取代輸家的真理罷了。

大抵同意馬克思存在決定意識的基調,Mannheim (2006)指出:知識社會學將知識與人類生存的關係連結起來。社會關係影響思維的方式,亦即社會過程決定認知過程,社會過程制約並塑造了理論。對立的各種詮釋一旦顯露其社會背景,就呈現出各種詮釋本身只是相衝突的團體爭取權力的說詞而已。這些社會背景是構成知識之基礎看不見的力量,也是團體的集體歷史經驗。造成衝突的關鍵是存

在於經驗所產生的迥異期望、目的與衝動,具體的衝突的原因不在於理論本身, 而是這些相異而對立的衝動,源於集體利益的整體形塑。然而,當知識社會學以 社會存在決定知識為其根本觀點,並且企圖挖掘知識背後的社會存在,把他當成 一種價值無涉的意識形態,是否忽略了被社會存在決定的知識將反向對社會存在 造成影響(鄧琳,2013)?

另外一股同樣探討知識的社會面向之當代思潮,則是社會知識論(Social Epistemology)。 迥異於傳統的個體知識論,將知識論帶離哲學與心理學的個體角度,圖書資訊學界的 J. H. Shera (1976)將社會知識論視為圖書館學的理論基礎,其社會知識論著重於社會中知識的建構過程,以及人類了解知識的方法(賴鼎銘,1999),主要在考察整個社會組織中思想的生產、流動、整合與消費(劉曉濱,2011)。哲學界的 A.Goldman(1999) 與 F.Schmitt(1994)則把社會知識論拉回規範層次,Goldman 指出:社會知識論主要在評價認識主體間在信念間生產交互作用的社會過程,而 Schmitt 強調社會關係、利益、作用及制度對知識概念與規範條件的影響,也就是諸多社會條件對知識形成的影響(陳嘉明,2003a,2003b)。另一方面,教育學界的 T. S. Popkewitz(1999)受到 Foucault 權力理論的影響,以後結構主義的視角來關注知識的形構過程,提出其社會知識論,他所思考的是學科知識之形成的歷史性、社會性與政治性,深度地考察了知識的社會性,認為知識的產生與流動會受到各種形式的社會作用與影響,含涉了社會的、政治的、經濟的因素。因此,知識的探究需考量社會性,從而解析知識中所存在的意識形態與權力結構(洪一賓,2012)。

## 二、知識種族主義與知識不正義

長期以來,知識論總蒙上一些種族偏見而藏身於社會科學研究之中,這種情 形有學者稱之為「知識種族主義」(epistemic racism)。Scheurich 與 M.D.Young (1997)將種族主義區分為 4 個層次:個體種族主義、制度種族主義、社會種族 主義、文明種族主義(由此萌生知識種族主義)。每個層次都是逐漸變深變廣。個 體種族主義主要指個體各種公開或檯面下的歧視他族之言行;制度種族主義則是 利用制度化、組織化的程序、規則、習慣或符號來遂行種族歧視,而研究社群對 少數族群的研究信念或假定(如文化不利)以及科學性的宣稱(如繼承性特質、家庭 失能),更是常見的型態。社會種族主義則是指撐持某種勝出或者主流的文化假 定、常規、觀念、期待,使得某族群得以超越其他族群(如白人中產階級才是好的 家庭), 這是一種透過媒體、合法實踐、治理計畫來描繪支配文化的社會歷史經 驗。文明種族主義或謂知識種族主義則是最深層且影響最廣泛的,他觸及到本體 論與價值論的層次,擁有命名這個世界與真實,以及如何思考之力量,也構成了 西方世界的現代主義。沒有知識是可以免除脈絡影響的,當今社會科學研究的探 問邏輯大抵是基於白人社會歷史優勢所製的社會產品,相對地也排除了其他有色 人種的社會歷史經驗。因此,知識種族主義的負面影響,使得有色人種的知識論 與學術研究成果不被承認具有正當性,以致於少數族群學者為了在學術圈獲得生 存的機會,不得不穿戴主流族群的知識與方法論之外衣,而看輕自己族群的傳統 知識。主流族群的社會歷史經驗生產了有利於記錄自己的方法論,而全部看起來 是那麼地適切,不管有意無意,教授主流的知識論就是傳遞優勢族群的社會歷 史。除非讓主流學術社群的成員一起參與族群議題的辯論,並尊重少數族群的知 識論,而且研究方法的教科書也需納入這些討論與對話,否則這個最糟的種族主 義一定讓每個研究者參與其中卻不自知。也就是說,無色彩的支配(un-colored dominant)知識論還是充斥在學者的研究作品、方法論課程與教科書內(Timothy, 2008) •

Foucault 曾將種族主義描繪成滅絕他者讓自身生存的規訓與管制權力(即掌控生命的權力科技),讓現代國家得以塑造常態性秩序(Shein, 2004)。歐洲中心主義、霸權、殖民主義三者結合再生產了合法性知識,這個西方學術典律(canon)排

擠了其他有色與原住民學者的理論洞見,塑造了意識形態的、論述的、物質的種族主義,於是知識生產的去殖民化成為抵抗霸權的進路(Almeida, 2015)。深層地說,潛藏於現代性的殖民性(coloniality),確保了知識種族主義與知識暴力(epistemic violence)的再生產(Andreotti, 2013)。知識種族主義建構在論述與物質實踐中。連結習性、共識與制度此三位一體的社會母體(consubstantial, social matrix)(Inoue, 2005)。質言之,知識種族主義植根於集體認同的強大意象中(反映在有色人種的知識論),盤根錯節地再現了知識階層化與主體能動性。透過知識暴力,主體的位置被排除與邊緣化(Chronaki, 2010)。知識種族主義是種族主義被低估的一個面向,知識的伊斯蘭恐懼症(Epistemic Islamophobia)即是一例,與之結盟的則有知識男性主義(epistemic sexism),共織成被殖民的社會科學(Colonial Social Sciences)(Grosfoguel, 2010, 2012)。另一方面,在健康科學的研究領域,透過研究問題的發問、研究議程的框定及資料蒐集的方式等控制機制,知識種族主義也塑造了少數族群的健康不平等境遇(Dugassa, 2012)。

從知識論反省歐洲中心霸權:跨現代性、去殖民思考與全球殖民性,可以發現西方哲學中知識的自我政治(ego-politics of knowledge)總讓人陷於無位置自我 (non-situated "Ego")的迷思;殖民的權力/知識的結構消解了主體說話者(subject of enunciation)的地理-政治與身體-政治的知識位置,層級化的知識(a hierarchy of superior and inferior knowledge)造成白人優越的民族感(Grosfoguel, 2011)。歐洲中心主義與種族主義互為表裡,深深地植根於歐美地區的知識生產、歷史敘事與記憶,亦即其對形塑主流知識論(定義與詮釋他者)的影響可謂至深且鉅(Araújo, &Maeso, 2015)。舉例來說,有三個宰制動力塑造了阿拉伯世界的知識:東方主義、歐洲中心主義、現代性(Shihade, 2012)。殖民性就是現代性的構成,無殖民性即無現代性:此即西方對非西方知識的控制(Mignolo, 2007)。藉由知識特權與現代性魔法(epistemic privilege and enchantments with modernity)(Andreotti, 2013),支

配群體的知識論再生產了對世界與真實的文化假定,種族化(racialisation)的遺緒及其意識形態藉由殖民的研究本體論、知識論與價值論,持續地重塑原住民族的知識建構(Rigney, 1997)。被殖民者必須藉由知識不服從(Epistemic Disobedience)的手段,以及去殖民化與去殖民的知識,方能建立民主、公平與非殖民的社會(Mignolo, 2009)。

知識論的構造也深深地影響年輕一代的種族認同(Fulani, 2000),每個人所處的位置偏見(positionality bias)影響了個體知識論的形成(Takacs, 2003),那麼認知主體的能動性在哪生成呢?誠如批判種族知識論(Critical Race Epistemology)者所主張的第三空間:有色人種社群應運用反敘事策略以對抗主流的支配文化(Espino, 2012);或者,採用 Foucault 的反歷史與反記憶策略對抗白人知識論(Medina, 2011)。有色人種學者(Prado-Olmos, Rios, & Casta~neda, 2007)也透過自省是否有不義的理論與意識形態框架在引導學術研究,研究者應多加質疑學術研究中的種族偏見(Kelly, & Roedder, 2008)及支配性世界觀(dominant worldview)(Singer,2005):因為對種族的認知方式(ways of knowing)將影響研究問題的創造、分析範疇的選擇、社會理論的擇取、資料分析,以及我們(再)生產的知識與權力關係(Hunter, 2002)。

由上述知識種族主義的諸多討論,我們可以發現:知識不正義(Epistemic injustice) (Fricker, 2013a),或知識論的無知,似乎主宰著當今學界有意識或無意識的思考。知識不正義植根於社會與政治面向,用於控制與壓迫少數族群(Hiebert, 2015)。M.Fricker(2007, 2008)指出「知識不正義」具有兩種類型:聽證不正義 (testimonial injustice)與詮釋不正義(hermeneutical injustice),聽證不正義意指對某人或某群體的身分存有偏見,故而貶低其話語的信任度;而詮釋不正義則指因社會的結構性偏見,致使整個社會缺乏對某群體生活經驗之容納或解釋的資源。偏見是系統性的不信任,也是將某人拋出群體的方式。人人都認為自己的意見是理

性且公正的,這樣的態度導致人們很難去承認及導正自己的錯誤(Alfano, 2015)。知識不正義已經內化在學術制度中,知識不正義可以說是一種系統性的知識論誤認形式(Grasswick, 2011)。例如,知識不正義對原住民族造成嚴重傷害,包含:科學、倫理與人權等面向,把他們當成科學探索的客體而予取予求,於是我們必須反思如何將人權標準置入學科方法與行為準則中(Tsosie, 2012)。慎思明辨的民主(Deliberative democracy)若能洞察知識不正義,則能增加民主的正當性(Dieleman, 2015)。因此,揭露知識不正義,建立抵抗的知識論(Medina, 2013),作為政治自由的非支配構造條件(Fricker, 2013),將是少數族群政策中相當迫切的課題(Balestra, 2002; Skorburg, 2015)。

與知識不正義相近的概念是 C.Mills(2007,2015)提出的白色無知 (white ignorance),白色性(whiteness)代表著文化層面的種族優越感,透過種族拭除(racial erasure)的機制,粉飾壓迫者的迫害行為,重塑對其有利的社會記憶,如設置防火牆般地將其他非白人的知識視為先驗的錯誤。換言之,白色無知是個體或集體動機性的認知偏見(Fricker, 2013b)。

在人道與正義信念的立場下,關注少數或弱勢族群(種族)知識論的學者,紛紛提出一些新穎觀點,值得吾人注意。例如,原住民族傳統知識與主流知識論之差異(Latulippe, 2015)、西方知識論與原住民族世界觀之比較(Carjuzaa, & Ruff, 2010),在在提醒政策制定者及原住民族研究者應對其種族或族群偏見進行反思(Larkin, 2005)。亦有學者將性別角度嵌入種族知識論中,如 D.G.Solorzano (1998)提出批判種族理論,對墨西哥裔美國女性學者的被排擠與生存困境進行研究。批判種族理論將種族主義放在分析的核心,學術工作就是致力於解構與拒斥種族主義的排除與壓迫模式(Gillborn, 2006)。C.Dillard's(2000)與 H.Wright(2003)倡議有色人種女性知識論(endarkened feminist epistemology),P.H.Collins(2000)與 P. Lather(2008)則倡議黑人女性知識論以抵抗白人男性知識論,建構黑人女性主義的知識論框架(Rosser-Mims, 2010; Ferguson II., 2015)。D.D. Bernal(1998)提出墨裔

女性知識論(Chicana Feminist Epistemology),反映有色人種女性以自身敘事進行本體論與知識論的戰鬥,嘗試翻轉學術界的語言(Monz'o, &SooHoo, 2014)。再以非洲為例,為擺脫西方知識霸權,部分學者倡議非洲觀點的知識論/非洲式的認知方式,亦即以非洲為中心(Afrocentric)的思考方式(Asante, 2014; Bakari, 1997; Udefi, 2014);透過非洲教育的知識論,反映非洲社會的良善面、非洲人不亞於其他民族之論述(Kaputa,2011),期望藉由知識的去殖民化,以建構去殖民的非洲政治思想(Gordon, 2007)。

邇來一股反思西方主流知識論造成全球北強南弱現象的思潮也甚囂塵上,R.Connell(2007)認為歐美核心地區的主流社會學理論反映著北方特性(northernness),於是提出南方理論(Southern Theory)來挑戰北方理論之價值預設,對新自由主義等支配勢力提出批判。B.S.Santos(2012, 2014, 2016)從批判認知不正義(cognitive injustice)的角度出發,倡議南方知識論(Epistemologies of the South),為消弭西方支配性讓南方知識與生存智慧邊緣化之現象,主張恢復與增值(valorize)世界知識論的多樣性(epistemological diversity),她認為無全球的認知正義就無全球社會正義的可能,而南方知識論代表著一種由下而上的新型態世界主義,蘊含著樂觀、團結、生活等元素,以抵抗市場邏輯的貪婪與個人主義。

#### 三、族群知識的再現

#### (一)學校課程

學校課程是知識建制最基礎的具體化,從教育學制縱向鳥瞰,從啟蒙階段的初等教育(即國小教育)課程,衍伸至中等教育階段,最後則是高等教育的學科分立。每個階段有其連續性與斷裂性質,當然背後有著看不見的手,在操控著課程結構。課程容易被輿論包裝成中立的論述,實質上,課程的選擇與決定係來自於各種不同社會力量的角力。戰後臺灣戒嚴時期,在國民黨政權反共復國政策的驅

使下,中小學課程結構大抵是服膺於中華國族主義的底蘊,教科書中充斥漢族沙文主義與對原住民族的偏見,也不見客家及福佬族群的描述,直至解嚴後,民進黨勢力的反撲與翻轉,才使臺灣國族主義與多元文化主義的元素得以進入課程再生產的場域,讓不同政治意識形態多元並立在學校課程中。中小學課程並非獨立且真空的存在,課程知識的源流其實來自高等教育的學科內涵,或許我們可以用上游與下游的觀念來比喻其彼此的關係。

學校課程傳遞的到底是誰的知識?這是M.Apple的提問。學校是處理知識 (process knowledge)及控制意義的地方(Apple, 1990)。學校課程的角色如同霸權 的行動者,擇取統治階層的知識為正式的課程,以合法化學校課程背後潛藏的階級、性別與種族意識(Apple, 1990:6)。教育知識就是意識形態,也就是在特定歷史脈絡,被特定機構、特定社會團體與階級所認定的合法性知識(legitimated knowledge)(Apple, 1990:45),俾利賦予某些特定群體知識文化的合法性(Apple, 1990:63)。主流看法將種族與階級差異以科學中立的語言包裝成智力差異的問題,社會控制因之被偷渡進來,透過學校課程的控制和分化,也自然可以對人和階級進行控制和分化(Apple, 1990:77)。就美國的學校課程而言,這就是盎格魯中心主義(anglocentrism)作祟,白人將自身的生活型態、語言、歷史、價值與規範結構當作恰適的指導原則,並以這個標準尺度來衡量及標籤化其他族裔學生(學習緩慢、低成就、學習動機低),因此不同團體也被分配到屬於他們該有的知識與自我觀念(Apple, 1990:136-138)。

根據Apple的分析,統治階級的意志之所以滲透到學校的課程知識,是因為人們對知識與科學的認識缺乏真知灼見。因為人們總傾向於把知識理解為一個相對中立的「人造製品」,毫無疑問地認為知識與意識形態無關,這些知識不是政治性的知識(王成善與周作字,2006)。其實,知識具有否定性和壓迫性,知識的產生與傳遞過程伴隨著矛盾與衝突,知識是現實生活中多種利益衝突與鬥爭下的產物。Apple試圖揭穿知識的「客觀中立」面紗,知識遂由「真理」的化身回歸

到其自身,這也呼應J.Larrain所言:「沒有一系列的交流、記錄、積累和替換, 任何知識體系都不可能形成,前者本身就是一種權力,而且其存在和功能都與其 他權力形式相連。反過來,沒有知識的獲取、占有、傳播或保留,就不可能行使 任何權力」(引自徐冰鷗,2014)。

另一方面,M.Young 則發問:不同價值之間的知識是否呈現階層化的現象?知識階層化包含兩個因素:聲望與財產。聲望是不同知識領域的社會評價,而財產則指某種知識的所有權,也就是該知識對不同團體而言,是否具有不同的進出限制與自由(M.Young, 1971:32)。先就水平層面來看,知識分殊化(specialisation)對於想要將其擁有的知識賦予較高的層級與價值的群體而言,乃是必要條件。透過教育機構的制度化過程,這種高價值就能有效傳遞給經過篩選的人,進而神聖化且成為其他低價值知識的參考標準。知識取得的機會與排除,背後就是反映享有較高社會地位者藉此控制專門化知識的合法化過程。再就垂直層面觀之,知識階層化(stratification)意指具有支配地位的制度化秩序與知識組織之間有著清晰的對應關係。因此,企圖顛覆既有知識地位排序的「去階層化」(對不同知識賦予相同地位的價值)以及「再階層化」(樹立新的知識評價標準),必然會對主流權力結構形成威脅,而受到抵制(M.Young, 1971:33)。

知識階層化導致享有較高社會聲望的知識,連帶也使傳遞該知識的機構,享有較高的聲望,反之亦然。知識分化及知識如何受到評價,都跟社會脈絡息息相關,亦即課程知識的組織與選擇,課程的形成與調整,與社會的脈絡有著密切關聯(林永豐,2005)。可以這麼說,任何課程結構都是對知識加以控制與分等的結果,不同的課程結構反映對知識的控制與分等的不同特徵,這種控制和分等是由社會主流價值觀及權力關係所決定的(吳康寧,2000)。

B.Bernstein(1990)進一步以「分類」之概念來分析學校課程的聚斂或分散程度。強分類是指學科之間逕渭分明,有著明顯的界線與畛域,彼此不容跨越。而

弱分類則是指學科界線較為鬆散,可以互相合作與整合。強分類形成了集合課程,而弱分類則形成了整合課程。集合課程強調階層化的權威控制,學科內具有嚴密的神聖性與儀式,以學科的高忠誠度為認同依歸;整合課程朝向另類的解構路徑,以去階層化的方向,讓學科之間可以互相跨越,學習的主體則由學生來承擔。兩者之間的轉換,代表著社會階級權力控制的鬆綁,反映在臺灣現況則是國中小九年一貫課程,大學則是科際整合系所的成立。然而,現實上大學的課程組織方式卻走向更細緻的強分類,學科與學科之間的關係更封閉,劃分更明顯,未能與中小學的弱分類課程相銜接,這也是為什麼Bernstein指出:唯有大學階段的知識結構進行巨大變革,中小學階段的符碼變遷才能有效(王雅玄,2007)。

深層地說,種族主義霸權不僅是透過資產或資本的積累,也需要藉由知識及其生產來鞏固維繫(Desai, 2012)。針對學校課程充斥種族主義偏見汙染之抵抗策略,除了GLadson-Billings (2000)的族群知識論係延伸J.A.Banks的多元文化課程理念外,Bernal(2002)提出批判種族-性別知識論(Critical Raced-Gendered Epistemologies),指出有色人種學生為知識的存者與創造者,其角色應受到重視。V.Andreotti(2011, 2014)也從後殖民視角,倡議行動的課程理論(Actionable curriculum theory),以解構由現代性霸權及種族中心主義撐持的知識構框(epistemic frames)。J.Paraskeva 則提出反霸權知識論(Counter-hegemonic Espistemologies),為抵抗主流知識論之知識扼殺(Epistemicide),主張建立去(歐洲中心主義)典律化(Decanonizing)的巡遊課程(Itinerant Curriculum)(Paraskeva, 2012, 2016; Paraskeva & Steinberg, 2016),以消弭由西方強勢國家塑造的課程邊界與知識殖民性(coloniality of knowledge)。儘管當前臺灣中小學課程已適當地注入多元文化主義元素,然而社會上仍可見族群對立或貶抑弱勢族群之衝突情形層出不窮,可見要藉由多元文化教育的學校課程來達致族群平等之目標,尚有一大段路要走。

#### (二)歷史檔案

另一方面,有關族群的歷史檔案也是其知識體系構造中不可或缺的角色,因 為各族群的人文社會記載及其研究著作,都是學者以檔案(可能是文件或影音、文 物等形式)為素材編撰而成,所以我們談論族群知識論便不能忽略族群檔案的重要 性。Foucault (1972)曾道:檔案不是歷史事件的全部集合,而是話語怎麼被反覆陳 述出來的規則。J.Derrida(1996)則考察檔案的希臘字源意義,指出其具有主要權威 之意涵,任何政治權力都涉及到對檔案的控制。換言之,檔案深受政治、社會與 技術力量的形塑(Manoff, 2004)。Derrida 提醒我們若忘了檔案本身是種技術性的 儲存,而直接將檔案與原初記憶連結在一起,則會帶來暴力,因為對過去的繼承 將被特定身份或民族所壟斷(李鴻瓊,2013)。Derrida 對檔案的認識,不僅顛覆檔 案的中性客觀立場,也是在思考檔案與歷史記憶的關係(林克明,2009)。檔案作 為一種記憶技術,係本體存在與歷史真實不可或缺的一部分記憶,亦為諸多論 述、學科、體制與權力競逐之場域。檔案除了代表學科論述框架的規範外,也體 現出某些時間或者敘述的框架,呈現過去到現在、未來的時間進程,具有保存或 召喚記憶的功能,因之構成知識體系之一環(黃涵榆,2013)。檔案所形成的教化 能量,使得權力嫁接於知識並形成一系列的權力解說系統,展現了看似中性的檔 案底層,隱藏著放置檔案的「權力手勢」(gesture of power)(高俊宏,2012)。唯 有透過物質性,檔案才能建構集體記憶,檔案的物質性比起主體記憶與心靈層次 的曖昧不明,他所具有的某種事物留下的物質性蹤跡(trace)屬性,更可讓我們 看見經常被意識形態篩落的某刻紀錄,這也是任何歷史檔案在未來可無限被翻轉 的潛能(關秀惠,2011)。

歷史檔案乘載著原住民族的傳統知識(Russell,2005),就族群知識與檔案的連結來看,澳大利亞國會所推動的的「信任與技術:打造原住民族口述記憶檔案體系(Trust and Technology: Building Archival Systems for Indigenous Oral Memory)」計畫就積極倡議:原住民族應成為自身檔案體系塑造的主體,要將原住民族所有

的知識來源納入該體系,讓原住民族知識得以恢復與重組,扭轉原先被官方當作壓迫及汙名化原住民族工具的檔案詮釋權(McKemmish & Faulkhead, 2010),也就是原住民族必須站在自己可以做決定的位置(Thorpe, 2005)。受到後現代主義思潮的影響,美國原住民族及少數族群為建構集體認同,以建立區域性博物館及檔案館來抵抗主流力量的檔案控制權,使自身成為積極能動的檔案創造者,而不再被禁錮於檔案之中(Danial, 2010)。近年來加拿大政府也倡議「社群檔案」(community archives)之作法,讓長期以來被壓迫的原住民族記憶得以重建(Cook, 2011)。

檔案對有關再現族群知識、權威、中立性、客觀性及權力等議題之涉入, 乃在所難免(Caldera & Neal, 2014)。對檔案與權力的正義關懷,提醒我們要解構有 能力建構往事的霸權,不要只讓贏家的故事被傳遞下來(Vosloo, 2005)。積極地 說,檔案可以形塑當代族群政策制定者的背景知識,建構其政策敘事及概念機制 (conceptual apparatus),檔案也提供一個更深邃的視角,藉由揭示其演進動力及挑 戰當代範疇氛圍,例如探索昔日方法能否解決當代問題或當代方法能否解決昔日 問題,經此交叉思辯,政策論辯的型態於焉改變。因此,我們必須進一步思索: 如何形塑檔案新的角色,俾重新書寫具族群主體性的歷史知識 (Valerie & Williams, 2011)。

# 第三節 知識生產的場域

## 一、學術場域

## (一)可思/不可思知識

當代學科知識的原初生產場域幾乎都來自於大學或高等研究機構,這方面的描述可藉由 B.Bernstein(1990, 2000)的教育論述理論來探討。Bernstein 以教育機制 (pedagogic device)來描繪教育知識內傳遞與轉化關係。第一個層次是分配原則

(distributive rules),係分配不同知識形式給不同團體,亦即分配不可思考性(the unthinkable)知識的進入機會,即進入新知識的可能性,以及可思考性的進入機會,即官方知識。處在論述的生產場域,主要為高等教育機構。第二個層次是再脈絡化原則(recontextualising rules),建構可思考性的官方知識,建構教育論述的內容與運作方式。分為兩大場域,分別是官方再脈絡化場域(official recontextualizing context)及教育再脈絡化場域(pedagogic recontextualizing context)。第三個層次是評鑑規則(evaluative rules),提供傳遞與習得的準則以建構教學實踐,這是論述的再生產場域,這也是本文第二節所探討的學校課程。

從分配原則來看,Bernstein 提出一個深刻的觀點,就是知識生產的權力根源一知識是怎麼創造出來的,也就是可思考知識與不可思考知識的劃分。當代學者的角色就如同古代祭司一樣,掌握極大且隱晦的權力(背後勾稽特定社會團體的利益),得以定義:甚麼才算是可以思考且具合法性的知識體系。另一方面,被排除或是壓抑下來的就是不可思考的知識。如此作為的目的就是確保特定團體只能習得被控制且框限範圍的特定知識,而且不會有機會接觸其他不可思考的知識。在此,不可思考的知識,仍存在著潛勢論述溝距(gap),居住著蓄勢待發且躍躍欲試的不可能性,Bernstein 認為這是一個矛盾的交會點,因為他可能繼續維持社會秩序,也可能變天造成社會紊亂與脫序。學術場域就是扮演著要不要讓不可思考的知識變成可思考的知識之權力漏斗,通過篩選可以滴下去的才得以成為再生產的知識,亦即上游(大學控制不可思考知識)與下游(中小學控制可思考知識)各自扮演分工協力的角色。

分配原則還點出一個權力現象,就是:學術場域也是掌控何人得以進入這個 圈子的閘門,當代國家設置高等教育機構及各種補助機制,無非就是藉由政治權 力來兜攏學術權力,讓可思考性與不可思考性的界線可以牢牢地被國家這個影武 者所控制,這種控制也是 Bernstein 所稱的象徵控制。

### (二)知識政治中的學術人

那麼進入學術圈的學術人又呈顯出怎樣的生存圖像呢?葉啟政曾舉臺灣社會學圈之知識/權力遊戲為例,精闢地描繪學者在知識政治之角色,他說道:

社會學家的智慧似乎並沒有顯得更加高明,感覺也沒有來得更加敏銳。 正相反著,專業知識的權威性反而使得社會學家的定見更深,因為唯有 把自己所接受的知識體系當成是「真理」的遊說而堅實地信仰著,他們 的身分和象徵地位才得以牢固地被保證著。於是,知識的傲慢變成是確 認知識之權威性的一種必要矜持,也往往是最佳的護身。如此一來,學 者(當然包含社會學家)往往變得比誰都頑固,但是,他們自己則自認 為,這是捍衛真理、或擇善固執、或堅持學術良知。其實,說穿了,在 本質上,這與初民社會裡的巫師因掌握了咒語和巫術的專有權而成為人 人崇拜、敬畏的權威,又有甚麼不同呢?其間所差者恐怕無幾吧!挾持 著科學的名號,專業知識幾乎已成為是一種無神的現代信仰,而且為所 謂的「學者」所壟斷,並同時把他們與芸芸眾生輕易地區隔開。(葉啟 政,2003)

大學教授作為知識份子的形象呈現,向來享有極高的社會地位與學術聲望,然而 Bourdieu(1988)卻以自身所處的學術圈為反思研究之對象,指出:大學領域是一個發生分類定級的鬥爭場所,試圖保存或改變不同標準之間的力量關係,試圖保存和改變這些關係所決定的不同力量之間的狀態,以有助於創造出類別的劃分。

Bourdieu 將學者視為「支配階級的被支配者」 (the dominant fractions of the donlinant class) 之雙面矛盾特質。作為支配階級是因為學者享有文化資本的權力,甚至有能力提供或顛覆社會秩序的合法性,但是他們也不得不受優勢政治權力和經濟權力者的宰制成為被宰制者。學術圈的人並不構成一個統一整體,他們

在爭奪符號合法性的鬥爭中,存在嚴重的等級分歧,在場域有限範圍內文化生產和爭奪具有特別的重要性,因為他關係專業的合法性,所爭奪的不僅是同僚的認可,還包括設置標準及合法性的權威(邱天助,2007:8)。Bourdieu 指出兩種知識份子的策略間有保守和顛覆的區別,即「文化守護者」和「文化創造者」,前者再生產具有正當性的知識,力求維護現有象徵資本,後者創造新形式的知識,謀求能取代他的新型象徵資本。在知識份子的世界裡,每個人所佔據的位置與其事業利益是息息相關的。佔到好位置的學者,就容易發表著作,得到好評,被人引用,在學術圈中得以迅速升遷、位居要津、享有領導地位等(徐賁,2002)。

Bourdieu 將大學教授區分為社會階層(social hierarchy)與文化階層(cultural hierarchy)兩大類。前者擁有經濟與政治資本,仰賴與依附世俗權力甚深,代表社 會秩序的整合(integration)傾向。而後者則擁有科學與知識聲望的資本,對學術有 較高的自主權,代表對社會秩序的脫離(detachment)。再從權力行使的角度,掌握 學術權力(academic power)者,得以控制其他學者的遴選與升遷,這是大學行政科 層的人事權力。而具備「科學權力及智識聲望」(scientific power and intellectual renown)者,則是對學術研究資源的掌控能力。上述論點是 Bourdieu 從法國在地 脈絡的大學場域分析得來,其以實證資料為觀察基底,兩造大致與法、醫學院與 文、理學院之區隔相呼應。Bourdieu 遂將法律、醫學和工商學科視為 「暫時支 配性學科」 (temporally dominant faculties),人文與理學科系則是「暫時被支配學 科」 (temporally dominanted faculties)。 另一方面,Bourdieu 也指出一個有趣的 現象:學院的典律學科(canonical discipline),因同時也是中學的學科,使兩者間 有一定的承繼及連結特性,自然反應較為保守的「學術權力」。而較邊緣化的學 術機構,像新興系所(如研究特定族群的學科)因不必受到權力場域再製機制的束 縛,較容易接受罕為人知的學科型態。新的學科一般都不是中學課程的科目,使 新興的科系不必顧慮與中學教育的銜接,教授們可以較自由地選擇自己有興趣的 的研究課題(黃庭康,2003)。

既然學術圈也是爭奪象徵資本的鬥爭場域,Bourdieu 認為學者容易受到其在 社會結構與學術場域的雙重位置所影響,將自身與客體的關係投射到研究客體中 (文軍,2002)。學者若無法反思自身所在的社會結構與學術場域位置,以及與權 力的親疏關係,就會遮掩了批判性的求知精神(洪鎌德,2013)。因此,具備反思 性的學者應當勇於揭露知識生產過程背後的權力建構,並對權力關係保持警醒(鄭 祖邦,2003)。

### 二、學科建制與解構

## (一)學科與規訓

當代學科分類起源於 16 世紀,到 19 世紀才結合現代化大學的成立,而形成制度化的發展,因之學科的出現是早於近代大學的成立(李梟鷹,2005)。學科的演化趨勢是:自然科學首先從哲學分化出來,爾後社會科學因應著資本主義與民主制度而開展出來,而兩者之外的就稱為人文科學。儘管他們都是歷史的產物,但是當他們以「學科」之名出現在大學知識殿堂,尤其被建制化為科系後,就開始以真理的面目視人,我們稱這種知識建制(institution of knowledge)的過程為「學科規訓制度」(disciplinarity)(薛雅慈、薛珍華,2013:88)。

「學科」通常被視為是一個「知識體系」,P.Hirst 指出學科的知識體系應具有以下特徵:在性質上與該學科特有的中心概念具有蘊含邏輯結構的概念網絡;隸屬於該學科的獨特表達方式;用來探討經驗和考驗其獨特表達方式的技術與技巧。而某一知識體系能否獲得學科的地位,關鍵在於該知識體系是否具有系統的知識內容、邏輯化的知識結構、嚴密而有說服力的理論體系,以及發現問題、解決問題並形成理論的有效方法。因此,學科的知識體系必須是知識發展到一定程度的產物,是專門化、規範化的知識形式(賈莉莉,2008:18-19)。

現今學術知識的生產已深深地和各種社會權力、利益團體相互糾纏。偏狹的

學科分類,除了框限知識朝向專精化的方向發展,也促使學科內的人以學科內部的嚴格訓練為藉口,樹立界限以鞏固學科的專業地位(薛雅慈、薛珍華,2013:92),這也就是 E.Messer-Davidow(1996)所指的認知排他性(cognitive exclusiveness)。

在某種意義上,學科是與政治有著特定關聯的機制。學科規訓制度本質上就是一種政治制度的變形,他劃定了學術領地的界限和區域。在這當中,學科被具體化地嵌入知識生產與消費的市場關係進行統治,本質上就是一種權力的話語及知識生產的工具。因此,「權力系統」成為構成學科規訓制度的首要原則(陳學東,2004)。學科在規訓「知識」與「局內人」的同時,也被「知識」與「局內人」的同時,也被「知識」與「局內人」所規訓(劉亞敏,2012)。或者說,人們分門別類地生產知識的時候,也分門別類地被知識所重構,從而被分等級、分類別地整合到社會秩序之中,這個過程是隱晦不顯的(鮑嵘,2002)。那又如何擺脫學科制度的規訓窠臼,I.Wallerstein(1991)認為我們首先要「擱棄思考」(unthinking)現有學科制度規訓下的老問題,並直搗黃龍地探問:是甚麼樣的學科制度發問出社會科學的既有問題?

## (二)學科分化:自然與人文

在工商業發達的資本主義社會,大學學科制度因之蓬勃發展,愈趨專門化,無論是將原先學科內的次級領域獨立升格為學系,或是更改系所名稱,以符應產業趨勢,自然科學領域的理工學科向來都有主導地位,相較於人文社會科學的弱勢,兩者之間似乎存著一定程度的嫌隙與衝突層面(Snow, 1998)。

J.- F. Lyotard 指出科學作為知識的一種特殊類型,之所以被人們接受為「合法」、「正當」的, 不只需要「知識論」的理由,還必須依靠「社會政治」 (sociopolitical) 的論述來加以支持。不同的時代,種種合法化科學的論證,各以不同的敘事形式發揮作用。例如洪堡德式的大學理念,就巧妙地連結了大學推展科學的任務,以及大學應符合「國家的精神與道德教育」之使命,這種敘事使得

大學得到「學術自由」的特權(顧忠華,2005)。M.Serres 則從「知識正義論」"的 角度,來探討自然科學的支配問題,他從「法權」概念出發,說明「知識的正當 性」問題:知識法庭可以裁定某些初步證成(causes)能否被稱為是科學的知識。在 知識論層面,科學視其為知識法庭的代言人,科學知識就等同知識法庭的知識裁 决,亦即自然科學「超然中立的理性」對於人文科學知識判出不符合「科學」知 識的裁決,因此認為人文科學沒有具有「科學」知識的「權利」(許宏儒,2013: 36-37)。N.Elias 認為在學科建制的過程出現了知識階層的現象,不同學科佔據不 同的位置而有高低不同的權力地位,哲學與古典物理學便與社會科學間形成「已 建制者與局外人」(established and outsiders)的互動形態。哲學與古典物理學的學 科成員在建制階層是屬於擁有較高權力與地位的一群人,認為永恆優於變動,對 於變動的事物,總是以「與哲學無關」、「不專業」、「非科學」等詞將其污名 化。權力地位低而作為「局外人」的社會科學(或是其他在階層中位置較低的學科) 成員,在面對自然科學在建制中的權力地位時,因為無法確定自己的任務與立 場,而任由較高地位學科的批評,甚至採用模仿其模型、概念,作為自身知識生 產的標準與工具,作為地位提升的象徵,來獲得更多學術聲望(胡春光,2009: 29-30) •

如何超克自然科學與人文科學的對立?從人類社會演進的歷史面來考察,兩個文化的對立主要源於從封建主義到資本主義的轉型中,「事實」與「價值」觀念的兩極分化,而社會科學的創建恰可充當兩者知識論爭辯的調解者(Lee, &Wallerstein, 2006)。

B.Tony(1989)從知識論的立場,提出學科認知緯度與社會緯度的學科分類體 系。從學科的認知緯度觀之,學科可劃分為硬學科與軟學科、純粹學科與應用學 科。硬學科具備完善的理論結構,揭示普遍規律,產生因果命題,而軟學科沒有

<sup>27</sup> Serres 的知識正義論,呈現不同於 Fricker 的「知識不正義」 觀點,但都觸及倫理學的面向。

清晰的邊界及專門的理論結構,主要集中於質性問題或廣泛而不嚴密的問題。純粹學科基本上是自律的,而應用學科則會受到外部影響。若從學科的社會緯度來看,學科可劃分為聚合性領域與分散性領域、城市探究領域與鄉村探究領域。聚合性領域維持一致性的標準程序以及相對穩定的精英地位,而分散型領域則與之相反。城市探究領域佔據狹窄的知識疆界,研究人員眾多且交流方式集中,問題通常在短期內得以解決,而鄉村探究領域則擁有寬泛的知識疆域,因研究人員數量有限,問題的解決頗為耗時(胥秋,2010)。Bernstein(1990)則從理論與應用的角度,認為學科間關係的變動為「區域」(regions)的變動。

學科的分類也是本文前述提及的社會分類之一環,反映一種階層化的權力圖 像,誠如R.Darnton(2005:267)所言:「分門別類無異於行使權力。被歸入『低階 學科』(trivium)非『高階學科』(quadrivium),或是被歸入『軟性』而非『剛性』 的科學,也許從此難以翻身。......一切社會行動的流向無不受制於分類體系所劃定 的疆界.....」。事實上,科學把世界看成一個不可切割的有機整體,作為部分的學 科之所以能夠被區分,並非世界本身可以被客觀區分,而是因為人的認識勞動有 所分工(劉小強,2011)。在很大程度上,任何學科分類都是很難與事物本質之起 源相關聯的專斷性構造(arbitrary construction)(Tello, 2014)。學科只是一個相對的 概念,人們在決定甚麼樣的知識及研究途徑能夠進入或者不能進入某學科時,實 際上是很主觀武斷的,學者如果機械式地固守學科界限,就會限制自己的研究範 圍和學術視野(肖興安、劉建輝,2012)。 也就是說,學科分化致使社會現實的知 識被人為地切割,而學科知識的人為界線又切割了社會現實,致使人類社會被當 成一個各領域相互剝離的既定存在:經濟學家只管市場如何運作,政治學家僅關 注政府的正當性,被他們忽略的社會領域則由社會學家進行研究。在這種情形 下,人文社會科學的宏觀透視能力消失殆盡,難以達到對人類存在多樣性的理解 及社會生活的總體性反思(劉大椿、潘睿,2009:144)。

華人大學制度的建立,係片面移植自西方採用專業分科模式,專業科系在大學組織中佔重要角色:教師以其專業研究教學作為學術聲望來源,學生則以所屬科系作為身分認同及主要集體學習場域(鄒川雄,2009:438-439)。現實上各學科卻成為領域隔離的專家文化,各自有其酬賞體系、生涯策略與專門術語,全然由其圈內專家生產論述。然而,世界的活動與意義是否能整齊對應各學科劃分的知識範疇(朱元鴻,2014:4)?

### (三)學科解構:從跨學科到後學科

複雜性(complexity)是當代討論跨學科概念的關鍵詞彙(Klein, 2001)。在科學理性觀念支配下的科學研究始終實穿簡單的線性思維模式,這種思維也因之忽略現實複雜因素的制約作用。W.Weaver提出「複雜性理論」,強調要按照事物的本來面目來認識和把握世界,採用綜合的、多視角的認知方式來看待問題(牛文明,2011)。然而各學科的本位主義,讓學習者自以為落在自我完足的境地,也同步學到了學科的傲慢與偏見。W.Welsch 因而提出「橫繫理性」的概念,主張在推崇分殊與專業領域的傳統理性(即特定概念的知能)之外,發展出橫繫理性(即跨越與銜接的知能),來橋接各種異質性與斷裂者,形成互涉互動的網狀通路,以達致多元文化社會(馮朝霖,2003)。

當代社會科學學科制度(如政治學、社會學、經濟學的分化),本質上是資本主義世界體系的話語霸權所建構出來(趙軍,2014c)。19世紀伴隨資本主義發展至今的學科建構已然退化,反成為學術研究之障礙,Wallerstein(1996,2004)便倡議打破自然與人文學科間的疆界對立,建構彈性的「跨學科」制度(科際整合)28。跨

<sup>28</sup> 學科之間的互動關係,例如:Multidisciplinarity(多學科)、 Pluridisciplinarity(複學科)、 Crossdisciplinarity(交叉學科)、 Interdisciplinarity(跨學科)、 Transdisciplinarity(超學科)的比較,可參閱 E.Jantsch(1972)。至於較近的闡述,可參閱 J.H.Bernstein (2014, 2015)。另,A.Krishnan(2009)從哲學、人類學、社會學、歷史學、管理學及教育學等 6 個學科視角的學科矩陣(Disciplines Matrix),描繪學科與跨學科間爭辯及如何衡平的論點。

學科的出現也代表知識生產模式的轉變,19世紀起將科學研究納入大學組織的洪堡德模式被視為模式 1 (Mode-1),生產著線性、等級制、僵化的知識,而近來後洪堡德模式/模式 2 (Mode-2)則主張以問題中心的跨學科制度<sup>20</sup>,生產著應用於不同脈絡、非線性、網絡式的知識(尤莉,2014)。傳統科學思維方式是建立在「有序」、「分割」和「理性」三大支柱上。推動跨學科研究,就必須揚棄傳統科學思維方式,以及破除D.T.Campbell所稱的強勢學科之優越感,否則跨學科研究只是貌合神離而已<sup>30</sup>(趙軍,2014b)。Wallerstein(1996)也指出學科跨越的另一個重要意涵,那就是每個學科不能獨佔其研究方法,必須破除專業的迷思<sup>31</sup>,將詮釋問題的機會開放給他者(其他學科),例如:關心歷史並非歷史學者的專利,運用社會學方法也不是社會學者的專利,研究經濟問題也不是經濟學者的專利,而是全體社會科學學者的義務。誰說歷史學者就一定比較懂歷史解釋、社會學者就一定比較懂社會問題、經濟學者就一定比較懂經濟波動呢?

學科間如何交融?J.D.Paxton(1996)認為可區分 4 個層次:第 1 層次為某學科借用其他學科的理論、第 2 層次為學科間因聯繫產生調節機制、第 3 層次為在多學科間建立介面、第 4 層次則是學科間彼此交織互構。透過跨學科的交融,在融合既有學科疆界的同時,也能「創造出」新的認識及理解知識與世界的方式(許宏儒,2013:60)。E.Bird(2001)則認為文化研究、女性研究等標記跨學科實踐的新學科或新知識之出現,其實是既有學科權力有限度讓步的保守主義,頂多算是學科邊界的重劃,而非界線的泯除(disciplinary boundaries were re-drawn rather than

<sup>29</sup> 這個趨勢的起源可追溯自 20 世紀 60-70 年代美國興起的跨學科研究(Inter-Disciplinary Research, IDR)方略(安學斌、王頂明, 2011:5)。

<sup>30</sup> 如果跨學科研究不能產生有機的化合,那麼就會形成無機的混合(易東平, 2003:37)。

<sup>31</sup> 在學科之間存在著不成文的「學科禮節」(disciplinary courtesy),係指從事某種學科的人員謹守分際,不去挑戰其他學科領域人員的專業能力及專業判斷(閻鳳橋,2008:37)。

demolished) •

相較於依然維持學科型態,而強調學科間相互交流的跨學科,後學科代表較為基進顛覆的解構思維(Johnson & Austwick, 2014; Müller, 2014; Nyström, 2007; Pocock, 2013; Rikakis, 2010; Sayer, 1999)。後學科是對學科侷限性的反應,任何學科通常只能掌握某一局部或環節,而學科建制的過程也會忽略、排斥、壓制與其範圍相關聯的種種現象,以求學科的明晰性,許多重要的問題便喪失在僵化的學科界線之縫隙。後學科因之不是跨學科,跨學科並沒有提供一種異於等級秩序的選擇,最終也不免被學科體制所招安。然而,後學科卻是質疑現行學科分類背後的權力制約,矯治被學科體制有意識地排斥或無意識地遺漏的人類生活(單世聯, 2003)。以臺灣學術界現況而言,文化研究是發展較為蓬勃的跨(後/反)學科領域,而客家與原住民族研究、性別研究也逐漸成長茁壯,同樣成為挑戰現行學科知識分類的新興學科。

## 三、臺灣族群學科生長的高等教育土壤

臺灣高等教育自從解嚴後,朝向新自由主義的鬆綁趨勢發展,除了院校系所數量的急遽擴增,各項學術研究成果也在國家資源的大幅挹注下突飛猛晉。然而,在政府強力主導下,一股瘋狂追逐大學世界排名的潮流,幾乎席捲了整個臺灣學術圈的發展方向。這股潮流也連帶影響到國內大學的學術評鑑制度,當中最為人詬病的便是著重以SCI、SSCI、A&HCI、TSSCI及THCI Core等期刊發表量為評鑑指標之現象,盲目要求人文社會領域應向理工自然領域的量化指標看齊<sup>22</sup>,而忽略人文社會領域之學科特性是鑲嵌於在地脈絡,以及其非量化部分的學術貢獻。

在國際化與全球化的大纛下,臺灣學術界各類學術評鑑制度(如升等與續聘

<sup>32</sup> 臺灣重理工、輕人文的學科位階現象,可遠溯自日治時期殖民統治,並延續至戰 後政治社會結構使然(陳君愷,2010)。

制度、學術刊物審查評等制度、大學評鑑制度等),涉及學術資源分配、學者升 等及獎懲、校系退場等運作,若用單一的機制,套在所有的學門身上,不僅摧毀 了學術的發展性,也斲傷了知識體系應有的多樣性,將原本應具有人文反思精神 的大學主體,轉化成為附屬於政府及產業的研發客體(陳光興、錢永祥,2004)。 學者也成為論文製造機器,使得學術工作與生命價值產生疏離(邱天助,2007)。 因為他們只要求論文能發表在SSCI等期刊,卻不問論文能否經世致用(劉世閔, 2013)。臺灣人文社會學界以SSCI化挾持著TSSCI化來進行學術評鑑的加碼作用, 將帶來一種要求基本認知意識模式予以「均質淨化」的作用,一旦整個學術領域 朝向某一特定的思維模式、認知形態、方法論立場或存有預設命題等一面倒的傾 斜,呈現的階序就會產生絕對「統制」現象的疑慮,成為整肅異己的工具。這樣 的知識生產模式,美其名是為了提升學術水準,其實只是揣摩美國學術界熱門研 究議題與論文寫作偏好形式的實作理路,進行著毫無反省機會的慣性生產模式, 卻對我們自身的學術傳統毫無建設性 (葉啟政,2004)。因此,政府當局諸多以追 求卓越為名的高教政策,將產生柔性的中央集權:在既有的權力與資源分配階序 結構下,使學院主流思維更加以霸權型態強化原先享有的優勢(葉啟政,2013b: 229) •

這種獨尊英語與國際期刊的崇洋現象,有如學術殖民主義,反映在臺灣原住民族學界,相關領域學者置身的是世界學術分工體系邊陲中的邊陲,必須面對雙重的邊緣化,一方面希望汲取國際原住民族的實務經驗,另一方面卻不時受到國內學術同儕的質疑。世界上所有的原住民族學者,他們共同的最大挑戰是面臨「正統」學科劃分畛域的困擾。對於具有原住民身分的資淺學者來說,其生涯規劃通常擺盪在研究重點應該放在「正統」專業學科,還是原住民族研究之選擇(施正鋒,2009)。在這樣的背景脈絡下,同樣強調科際整合特色33的臺灣客家學術機

<sup>33</sup> 如趙軍(2014b)所言:學科制度精神層面的慣性約束及結構層面的剛性壁壘,阻礙 了社會科學跨學科研究的進行;資本主義世界體系的話語霸權與現代學科疆界林

構,也是在自然科學獨大且講求功利績效的高教場域中誕生與成長,而發展晚於原住民族研究的客家研究學界,似乎面臨更加險峻的正當性困境,也因此難免走上坎坷的承認道路。



# 第三章 臺灣客家學科建制

本章對臺灣客家學科建制進行分析,共分四節:第一節為政策歷史學分析, 第二節為政策考古學分析,第三節為政策系譜學分析,第四節為政策敘事學分析。

## 第一節 政策出現的主導時刻

## 一、客家研究進入高教場域

客家研究機構在臺灣成立的歷史淵源,大致可以追溯到 1990 年代客家運動人士在客家雜誌的倡議(李彥輝,1993、1996;客家雜誌編輯部,2001a,2001b;徐明珠,2001)。義民大學一開始是被設定成立於客家族群聚集的桃竹苗或高屏六堆,以客家族群之信仰象徵—義民為名之綜合大學。這樣的訴求,除了反映當時客庄地區缺乏在地研究的大學學科建制,更是客家族群企圖彰顯族群主體性的具體訴求。這是來自體制外的呼籲。

另一方面,從體制內觀察,作為關鍵性人物的前中央大學文學院院長賴澤涵 是客家研究進入高教場域的主要推手。為何會在桃園地區的中央大學設立全國第 一所客家研究中心及客家學院,賴澤涵說道:

我會選擇在中央大學籌設客家研究中心與客家學院。當然最主要的原因是地緣關係,中央大學的地緣就是在新屋,新屋鄉幾乎 90%都是客家人。而中壢市、平鎮市、桃園市客家人大概都過半。再來就是因為當時中央大學文學院的師資,坦白講起來這個學院的師資還算比較完整,有中文系、歷史 所、研究文學的教師、通識教育的人才,大概也算相當多,所以是一個整體性的規劃。第三個,一個中心的成立或一個學院的成立一定要有校長的支持,沒有校長的支持是很難的。在一個以理工科

為重心的大學要出身理工科的校長來支持人文社會學院是非常不容易的事,因為這需要經費及人力。就這點講起來,就相當難能可貴。因為在中央大學原來的學院規劃只有六個學院,而突然我給他增加一個客家學院變成七個,原本不在規劃之內。反倒是我以前參與學校規劃的時候,原本是希望設立一個社會科學院和藝術學院,但這兩個學院到現在為止都還沒辦法成立,反而是不在規劃之內客家學院先成立了。(賴澤涵,2008)

可見地理位置的親近性,是中央大學考慮設立客家研究中心的主要原因,改制直轄市前的桃園縣也是客家人口數量最多的區域,在桃園地區的國立大學設置客家研究中心,地緣正當性因此相當充足。再加上中大文學院軟硬體發展已具規模,在這個基礎下設置研究中心,也可橫向移植其他系所師資支援或輔助,可省卻不少人力資源之培植。當時中大校長劉兆漢願意提供充裕經費,也讓客家研究中心無後顧之憂。因此,在天時地利人和皆具備的情形下,以客家為名的研究中心得以在高教場域成立,客家研究正式成為「可思考的知識」,這是相當關鍵的起始點。

客家研究中心在篳路藍縷的處境中成長,運用有限資源連結客庄社區,推廣客家文化。2000年政黨輪替,為落實選舉政見,民進黨政府相當重視多元文化政策,中大客家研究中心便順水推舟地在既有基礎上擴充為客家學院,而客家學院的 3個研究所建制,即是針對解決客家文化傳承的三大問題,包含文化、語言及政治經濟等面向,橫跨人文與社會兩個領域,兩者之間可謂問題導向式的對應關係:

在中央大學的客家研究中心,可以說小而美,只有三位員額,我除了是

文學院長外還兼客家中心主任,人力相當吃緊。不過當時我們舉辦了很多場次的的學術研討會、座談會、參訪客家地區之活動。此外還舉辦夜間進修班,包括客語初級、中級、高級班及客家小戲。總之,所以我們所舉辦的學術活動跟一般的活動可以說相當多,所以有一天,中央日報報上說:「教育部與客委會積極推動客家文化在中央大學,中央大學的客家研究中心已經具備相當水準,所以核准成為一個客家學院」。為了使客家文化得以學術化,所以早期我創立規劃了三個所,就是針對客家文化的危機而來。第一個所是客家文化研究所;第二個所是客家語言研究所;為了了解當代客家的政治間亦〔sic〕的情況,又設了一個客家政治經濟研究所,這三個所是反應當時台灣的現況,後來中大的客家學院則又設了一個進修班。(賴澤涵,2008)

從綜觀體制內外來觀察,以客家雜誌為發聲平台的客家運動,持續不斷地關注客家研究能否進入大學場域(多次報導中大客家中心與客家學院的現況),形成社會輿論,再加上同情客家族群處境的學院內部人士能夠肯認多元文化主義潮流,呼應時代脈動,善用學術權力,漸進式地向教育部爭取由研究中心發展成全國第一所客家學院,兩股交錯力量的分進合擊,共同促動了客家研究的學科建制。

不過光是這兩股力量,還不足以解釋為何客家學術建制在成立之後,何以如此發展迅速。我們必須回到國家的層面來看,客委會的成立<sup>34</sup>及其對客家知識體 系政策的推動,是後續客家學術繼續蓬勃發展的最主要機制。受訪者 H4 認為:

<sup>34</sup> 張維安(2011)指出:在客委會成立前,臺灣客家族群的差異性,並不被國家正式 承認,亦即被籠統地視為漢族的一部分,而非一個可以區分的族群。

客家學院、客委會、客家電視台都是更高層的政策。三者是一起規劃的。規劃客委會時就有義民大學的構想。義民大學是以客家族群相關議題為基礎的學術機構,後來沒有設立大學,以 3 個學院來成立。義民大學是一般性大學,臺灣的大學很多,要設客家大學沒有獲得社會上的共識,政府也希望早點有具體成果,就先讓中大成立客家學院。

## 二、客家事務專責機關之成立

1949 年中華民國政府因國共內戰失利,播遷來臺。這段中華民國在臺灣的發展史,係以軍事戒嚴為主要的統治基調。因為執政的國民黨政府的威權性質,對文化政策採取高壓的做法,較為人詬病的是獨尊國語政策,相對地,其他族群的語言文化受到壓抑,而面臨保存與傳承的危機,客家文化自然也不例外。1988 年的客家還我母語運動,代表客家族群主體性覺醒的關鍵時刻,也是突破隱形化的一大轉折契機。因應著政治解嚴氣候的鬆綁,客家族群也趁勢集結,企圖解構文化戒嚴的桎梏。可以這麼說,當時客家族群藉由社會運動之推波助瀾,得以凸顯出微弱的社會能見度,也在某種程度與福佬族群及原住民族分進合擊,匯聚成一股不小的力量,俾向政府爭取語文復振之政策改革。循著這樣的進路,李登輝政權遂允許有限制的鄉土語言教學,客家語言也隨之進入學校教育場域的生產,儘管只是點綴與邊陲的地位。

一直到 2000 年,民進黨陳水扁當選總統,開啟了一段長達 8 年的民進黨政權時期。相較於戒嚴時期及解嚴後李登輝時期,陳水扁對於客家政策有較大的開創性與積極作為(陳水扁常在公開場合強調自己為客家子弟)。2001 年 6 月行政院客家委員會正式成立,這是華人國家首個中央政府層級客家事務專責機關。行政院客家委員會成立後,對臺灣客家政策的擘劃與推動,扮演著總舵手的角色。在行政院客家委員會的帶動下,地方政府的客家行政單位,也陸續成立。至此,中

央與地方共織出客家事務行政體系的面貌,整個客家政策也在政府預算的挹注下,有計畫地穩健推展,並試著涵蓋各種面向,除了最核心的語言與文化推廣,更衍伸出經濟產業與傳播行銷等新興面向,備受矚目的客家知識體系也隨之成立。吾人可以說:整個客家文化的復育成果,是諸位客家運動的前輩所爭取而來的,透過社會運動向國家對抗的施壓下,使得國家迫於採納多元文化主義的回應,讓客家文化逐漸地政策化,並付諸制度化的實踐;客家政策的形成與發展無疑是因著臺灣的政治社會脈絡伴隨相生與呼應辯證。

在此,我們有必要回溯客委會成立的歷史過程。從 1994 年的直轄市市長民選,到 2000 年總統大選,各黨派候選人在競選的過程中,爭相提出推動客家事務的主張,使得客家事務從社會運動訴求的概念,轉換成具體行政專責體系的設置(范振乾,2002)。換句話說,幾場關鍵性的民意首長選舉,搭建出讓客家事務進入政府體制建構專責機關的橋樑,而 2000 年總統大選則塑造了客委會成立的歷史契機。

實際參與客委會籌備的范振乾(2002)認為,「客家事務」的概念透過該次競選過程,從地方性議題擴大成為全國性的公共議題。在各組總統候選人都將成立客家(或少數族群)事務專責機關納入競選政見的氛圍下(彭鳳貞,2012:183-187),客家事務行政體系的相關概念已誕生雛形,開始在各媒體上傳播討論。當時執政的國民黨因選情落後於民進黨陳水扁與無黨籍宋楚瑜,再加上掌握國家機器的優勢之便,在2000年2月29日,召開「行政院客家事務委員會籌備小組諮詢會議」,並遴聘蕭新煌等人為「行政院客家事務委員會籌備處」的籌備委員,企圖爭取關鍵性的客家選票,以翻轉選情。范振乾進一步分析,國民黨之所以「迅速」於3月18日投票日前夕,於行政院院會中通過「行政院客家事務委員會籌備處暫行組織規程」,並於5月18日由行政院函送考試院核備,以及爾後考試院(仍由國民黨控制)在政權輪替後,長時間「延遲擱置」前揭暫行組織規

程,就能看出「客家事務行政體系」鑲嵌於藍綠對立的選舉政治本質,范振乾於是推論敗選後的國民黨可能想藉此牽制新政府,使其不能順利實踐陳水扁的競選承諾,存心與民進黨政府角力,也暴露主要政黨將成立客委會視為競爭客家選票的工具性意圖。

儘管如此,客委會乘勢在複雜脫序的政治情勢下取得設置的機會。行政院於 2000 年 5 月 11 日將「行政院客家事務委員會組織條例」草案函送立法院審議。 政黨輪替後,國民黨仍然是立法院的多數黨,2001 年 5 月在各黨派立法委員支持之下,立法院三讀通過「行政院客家委員會組織條例」,同年 6 月行政院客家委員會正式成立。這種在特定的政治情勢下,由立法院主導,行政院配合設置客委會,與一般行政機關組織法多由行政院主導的情形相較,有很大的差異(孫煒,2010:116-117)。回顧「行政院客家委員會組織條例」的立法過程,2001 年 4 月 18 日,由國民黨籍立委召開法制、內政及民族兩委員會聯席會議進行審查與討論,並於同日順利完成委員會審查工作。由於朝野各黨派對於設立客委會已有高度共識, 5 月 4 日的二讀會亦相當迅速的通過,在同日接續進行三讀,完成客委會組織條例的全部立法程序(彭鳳貞,2012:189-193)。

或許,我們可以這樣解讀,籌設客委會成為當時藍綠雙方共識的原因,不管是出自競逐客家族群支持以擴展選票基礎,或是順應多元文化主義潮流,肯認客家族群長期居於弱勢地位的補償性措施,可以發現:處於藍綠夾縫中的客家族群,頗能把握臺灣民主化進程中因勢利導的政策櫥窗,將長期訴求的客家公共事務議題推入政策議程,這種化相對弱勢為關鍵少數的槓桿作用,使得「全國的客家」象徵性被主流社會看見,無疑地奠定客委會成立後推動客家公共政策的社會認同基礎。

#### 三、政策規劃與發展

成立義民大學為陳水扁的總統競選政見,於是客委會一成立,即企圖將客家

界長期的心願一設置義民大學化為政策的實踐,便與教育部有密切的業務聯繫與協商討論。因大專院校設置為教育部權責,故義民大學由教育部成立專案小組負責統籌規劃,客委會則設籌劃小組從旁協助提供建議,惟嗣後教育部考量單獨設置一所義民大學成本過高,故未成案,並轉而輔導各大專院校設置客家研究系所及相關機構以替代原先的規劃<sup>35</sup>。就前客委會主委葉菊蘭<sup>36</sup>及前總統陳水扁<sup>37</sup>的說法,桃竹苗三所大學成立客家學院之目的,是官方政策規劃下的分工,中央大學以研究所為主力;交通大學以大學部為主力;聯合大學以具地方特色的「苗栗學」及全球客家為研究重心,三者相輔相成。

2010 年 1 月,客家基本法正式公布,其位階等同於客家界的憲法。該法第 11 條規定,政府應積極獎勵客家學術研究,鼓勵大學校院設立客家學術相關院、 系、所與學位學程,發展及厚植客家知識體系。這項法源賦予國家發展客家知識 體系的法律位階(之前僅現諸於行政規則的層級)。2012 年 1 月,因應行政院組織 改造,行政院客家委員會改制為客家委員會。組改後組織調整的客委會,設置有 4 處 4 室,及附屬機構一客家文化發展中心,其中知識體系業務係由綜合規劃處承辦。依據該會處務規程第 6 條第 2 款及第 3 款規定:綜合規劃處掌理客家基礎資料之蒐集、研究及分析,以及客家知識體系發展之規劃、推動、獎助及督導。 而文化教育處,也承辦了部分與知識體系相關的業務,如:客語能力認證、資料庫與數位學習之規劃及推動,以及客家文化資源調查、蒐集、資料庫建置、出版之規劃及推動。

依客委會所規劃的客家知識體系發展策略(即學術發展政策),筆者以為大抵可分為 3 條軸線來觀察: X 軸是訂定「客家委員會補助大學校院發展客家學術機構作業要點」、「客家委員會獎助客家學術研究計畫作業要點」、「客家委員會

<sup>35</sup> 參見客委會檔案,檔號:91/10010102/1/1/1、91/10010599/1/2/32。

<sup>36</sup> 聯合報, 〈三學院分工 文化研究生根 〉, 2003 年 11 月 8 日, B8 版。

<sup>37</sup> 聯合報,〈扁為交大客家學院揭牌〉,2004年3月7日,2版。

獎助客家研究優良博碩士論文作業要點」等 3 項行政規則,獎補助研究範圍涵括遷徙開發、民俗信仰、建築地景、藝術文化、語言學、社會經濟、產業歷史、民族生態等面向。Y 軸是研究計畫,自 97 年辦理為期三年之「臺灣客家族群的聚落、歷史與社會變遷:以鳳山、頭前、中港及後龍四溪流域為範圍之跨學科研究科技發展計畫(四溪計畫),研究內容涵蓋人類學、語言學、歷史學、社會學、經濟史、地理學、宗教學、建築學及傳播學等領域,以及自 100 年起推動「臺灣客家知識體系深耕計畫」科技發展計畫(向行政院國家科學委員會申請匡列)。Z 軸是與國家圖書館合作設置「臺灣客家數位圖書館」,建立客家圖書文獻資料庫,將所有客家書籍、文獻等資料予以整合及數位化後,提供開放使用,並逐步推動「數位典藏與數位學習國家型科技計畫拓展臺灣數位典藏計畫一數位臺灣客家庄」,永久典藏及保存客家具「稀缺性」、「重要性」、「代表性」及「瀕危性」之文化資產。藉由這 X-Y-Z 三軸組成的多維空間,客家知識體系的展演舞台與發展網絡更為充實與綿密,宛如三鐵共構,各自在不同的軌道上奔馳,卻殊途同歸一以研究及保存客家語言文化為終極目的。

依據「客家委員會客家學術發展委員會設置要點」所設置的客家學術發展委員會被賦予以下任務:客家知識體系發展計畫之規劃及審議事項、客家知識體系發展計畫之評核事項及其他有關客家知識體系發展應辦理事項。而客家知識體系發展計畫,係指客委會補助大學校院發展客家學術機構計畫、補助購藏客家相關圖書資料計畫、獎助客家學術研究計畫、獎助優良客家研究博碩士論文計畫及其他經該委員會同意設置之計畫等。該委員會也是掌握各項研究獎補助案申請及核可與否權力的最大機制。綜觀其補助類型與補助案件逐年遞增,吸引了不同學門系所的申請,除了客家系所,也有其他人文社會系所的參與,研究題材相當多元,證明客家研究的種子已落地生根在不同的學術土壤裡。

當前臺灣客家學術機構,主要分為專門院系所及研究中心兩大類。依照成立

時間的先後,目前設有專門院系所(或相關系所)的學校有:中央大學、交通大學、高雄師範大學、聯合大學、屏東科技大學、屏東大學等校。至於研究中心(可能為校內一級或二級單位)則有:中央大學、明新科技大學、聯合大學、美和技術學院、成功大學、交通大學、屏東科技大學、輔英科技大學、大仁科技大學、育達科技大學、臺灣大學、高美醫護管理專科學校、雲林科技大學、臺灣師範大學、大華科技大學、中州科技大學、仁德醫護管理專科學校、樹德科技大學、屏東大學、慈惠醫護管理專科學校、中山大學、中華科技大學、東華大學、嘉南藥理科技大學、高雄第一科技大學等校。

這些學校大抵符合本島北中南東的地理分布,尤其是桃竹苗及高屏兩大客家聚集區域,中部地區也有幾所大學有設置,除了基隆、嘉義縣市及南投沒有之外,有客家文化重點發展區的東部地區則有東華大學設置。若就大學屬性來看,專門院系所是普通大學多過技專院校,研究中心則是技專院校的數量高過普通大學。這大抵也反映出兩者在高教資源分配的差異。值得一提的是,私立院校的數量為數不少,顯示私校也有從事客家研究的企圖,代表著多元文化主義教育的推展有兩露均霑的傾向。專門院系所與研究中心皆有的是中央大學、交通大學、聯合大學、屏東科大等4校,顯示國立大學擁有較多的資源挹注,可以同時擁有兩種型態的學術機構存在,但也凸顯出強者恆強的現象。從另一個角度觀察,集三千寵愛於一身的全國12所頂尖大學中有臺灣大學、成功大學、交通大學、中央大學及臺灣師大等設置相關研究單位,從這裡可以看出客家研究在頂大體系的象徵份量。

再比較研究人員與各項資源的投入,各校具有相當程度的差異。例如,有獨立院系所的國立大學,不僅有較為充裕的師資,也在申請政府補助上具有較佳的 戰略位置。中央大學更獨步全球,於 2011 年設置第一個獨立的客家研究博士班 38,使得大學部與碩博士班連成一貫完整的體制,具有指標意義,儼然是客家學術機構的龍頭,他校似乎難以望其項背,與之抗衡。這反映出整個客家研究的權力布置(mapping)有集中化的現象,很明顯地,發展較為迅速的中央大學具有較多的社會資本、文化資本及象徵資本。

## 四、社會問題的認同化

## (一)塑造政策議題的主導時刻

政策歷史學的關鍵貢獻在於探討政策問題作為社會問題,是如何被定義或認 同化(Davis, 2008)。臺灣客家學院系所是在甚麼時空背景下成立?受訪者 H4 認 為:「客家系所跟其他本土化研究所,像臺文所、臺史所是同一個時代的產物。 客家研究相關學術建制跟研究機構要放在臺灣整個本土化趨勢來看,更早已經有 的東華大學原住民族學院,也是本土化趨勢的產物。」解嚴後的總統李登輝,因 本身福佬(客)的族群身分,對本土化運動有所同情,小學階段的母語教學是客家 文化得以進入學校課程的蒿矢,而 1988 年的還我母語運動是將客語傳承的焦慮 從私有困擾進入公共議題的關鍵點。李登輝的第一任任期,並不具民選的民意基 礎,也陷於國民黨主流派與非主流派的奪權政爭,因此政治權力的基礎尚未穩 固。李登輝連任之後的第二任任期,挾持過半數的民意支持,很多本土化政策有 較大的躍進,如認識臺灣課程的設置。改革的階段從小學邁入了國中,也從語言 節疇進入社會科學節疇。原民會也在這時期成立,客委會在其交出政權前通過成 立。四大族群的講法,除了立委在國會殿堂開始論述,學者也在各種學術研討會 熱烈討論,逐漸形成社會共識與學界共識。整個臺灣族群分類之論述結構已經成 形,那麼將客家學術引入大學建制,自然具有其歷史上的意義。這其中的關鍵就 是,客家族群文化問題成為社會問題,被當成一個問題,也就是客家族群由客家

<sup>38</sup> 更早於 2008 年,臺大國發所博士班曾開設客家研究的組別,惟因學術資源的權力問題難以為繼。

運動人士從知識論的角度,建構出他們的被壓迫意識與主體認同(不再是客人/包裹成大一統的中國人或漢人或本省人),建構出客家=弱勢族群的形象,他們有迥異於其他族群的語言文化,具備學術上的研究價值,可以成為被思考的知識。

## (二)理想與現實的翹翹板

成立客家系所可以說是客家適度脫離本土化這個大符碼的指標,前述提及客家是跟本土化大旗產生若即若離的現象,一方面客家必須借助本土化的總稱力量,一方面又為了維持主體性,對福佬人為主的反對勢力有所忌憚,所以客家爭取以自己的符碼為名設立高教系所,而非棲身於臺文所內。客家雖長期處於社會結構中的弱勢,卻是藍綠對峙結構下的關鍵少數,使得客家系所成為 2000 年總統大選中各組人選的共同政見,這樣一個高政治化的考量,雖有利客家系所得以在軟硬體條件未必成熟的環境下設置,但也因為選舉支票濫開的關係,導致未考慮高教市場的最適經營規模,一口氣設置 3 學院 3 獨立所,表面上滿足了區域平衡,卻未預料到高教市場的逐漸萎縮,使得客家系所面臨市場赤裸裸的嚴峻考驗,導致招生困難<sup>39</sup>。這個變革的本質似乎是理想主義的基調,摻雜了國家優先保護與多元文化的混和色調。

#### (三)歷史的變革=進步?

我們可以發現變革未必代表實質的進步,雖然論述框架有改變,但可能僅反映修辭上(rhetoric)的進步。客家系所之設置是以獨立學院成立,雖說學院層級代表成為學校一級單位,但也缺乏從基層扎根之弊。也就是沒有循序漸進,沒有與其他學門系所做足夠時期的同學院鄰居便分居,使得客家的弱勢結構依舊存在,而衍伸進大學場域中,社會歧視轉變成學術歧視,形成新的制度性歧視,衍伸另

<sup>39</sup> 以中央大學客家學院三個客家碩士班近 5 年招生情形(2013-2017 年報名人數)為例,客家社會文化所為 11、4、12、4、8;客家政治經濟所為 24、21、12、12、2;客家語文所為 9、1、11、3、6,取自:

http://pdc.adm.ncu.edu.tw/adm\_index.asp?roadno=62.

一波的承認政治問題。

## (四)制度安排誰來得利?

誰在制度改變中獲得利益?表面上客家族群從中得利,但實質上也是從中不利的一群。怎麼說呢?客家研究的承認問題,讓客家人再度面臨主流社會結構的詰問。這種歧視變形為知識種族主義,從客家隱形化時期潛藏的歧視基因與種子,在學術場域中繼續發酵。而大學,原本想從中獲取師生員額以資運用,這種學術資本主義的投資心態,表面上提供場域空間給客家系所,實際上諸多盤算也是績效功利為考量,高師大裁併客文所事件即為一例,到頭來受傷害的還是客家族群,受訪者 H2 有切中要害的評論:

對學校來說,設獨立所可多一些師生員額進來,但是不是給客家所用就 未必。學校經費也是算人頭,系所越多,經費就越多。高屏 3 校各打各 自算盤,沒想說市場不大,開 3 個可能二桃殺三士。前幾年招生還不 錯,後幾年變很少。這是很短視的作法。

# 第二節 政策形構的規則

對於「政策是什麼?」的看法將會影響研究者如何進行政策分析及相關資料的詮釋,亦即這些看法背後的基本價值預設,影響了政策分析的模式。例如,有人認為政策是計畫、行動或指引;有人認為政策是價值的權威性分配及決策網絡;有人認為政策如同文本,存在不同的閱讀歷程及文本型態;也有人認為政策如同論述,牽涉到知識與權力的關係,也關注論述的運作規則及其形構的社會脈絡(王瑞賢,2002;Fimyar,2014;Nudzor,2009;Taysum,and Iqbal,2012)。最後一種看法,係認同論述帶有意識形態運作的功能,隱含權力運作,形成知識正當性

的規範,宰制人們對於事物的思考,以及如何看待他者(王雅玄,2005:77)。深層地說,意識形態構成思想與理念的系統性結構(systematic structuring),再現了個體及群體思考世界的方式,故而意識形態影響政策至深且廣(Adams,2014)。而政策考古學就是將政策視為一種論述<sup>40</sup>的取徑來分析,在確立政策形成的規則,提醒政策行動者除了了解政策問題的形成,也要洞悉政策形成的條件與時機,以跳脫文本、脈絡與歷史之框限,洞察政策權力在水平面向的阡陌縱橫與纏繞糾葛(林純雯,2003:128)。質言之,政策考古學旨在挖掘規制政策形構的條件,這個政策形構就是政策的「論述形構」。

「論述的形構是甚麼?」就 Foucault (1972)的觀點,論述的構造係包含對象、陳述模式、概念、策略等四個主要面向。Foucault 進一步地縷述道:在論述對象的層面,值得觀察的是:這些可被標記出來的個別差異是從哪出現的?是甚麼權威得以進行邊界的劃定?讓論述對象標準化的格架(grids)又是甚麼?在陳述模式的層面,要發問:誰在說話?在甚麼位置上說話?也要注意:關於主體所佔

<sup>40</sup> 發源於語言學、社會學、文化研究等學科的論述分析影響公共政策學界是比較晚 的,早期有 M.Hajer 的「論述聯盟」(discourse coalition)途徑,試圖分析論述聯 盟中的行動者與制度如何進行互動,如何定義聯盟利益與價值,以重新改造行動 者與制度型態的脈絡。社會行動者係透過社會論述中的言語與概念來理解世界, 支配性的論述提供論述主體之主體位置,以界定行動者的社會及權力關係(林子 倫, 2008: 159)。近來則有 V.Schmidt 提出「論述制度論」(discursive institutionalism)的觀點,主張傳統三種新制度論(歷史制度論、社會學制度論及 理性選擇制度論)對於行為者行動,過度受限於路徑依賴、文化規範與固定利益 計算等因素的影響,無法對行為者自主與自發性的行動與決策提出合理解釋。此 外,三種新制度論重視制度結構的再結構或重構以及制度結果,制度過程中行為 者的改變則被忽略。因此,除非透過制度變遷過程行為者間論述的分析,否則無 法解釋行為者何以產生策略選擇與行為差異(陳嫈郁,2014:147-148)。對行動者 而言,制度並非恪遵外在規則的結構(external-rule-following structures),而是兼具 結構與內在建構的雙重特性(Schmidt, 2008)。當然,公共行政學的論述分析,與 社會學取向的論述分析(如本研究採用的政策考古學),還是受到學科方法論背景 的預設限制(可簡約地區分為詮釋取向 VS.批判取向),而有不同的探究重點(李 亞、尹旭、何鑒孜,2015)。

有的位置是由其與諸多客體之關係來定義。在概念的層面,其得以到處流佈的原因,係來自下列的陳述場域:連續的形式、共存的形式及介入的程序。在策略的層面,則需注意:甚麼可能是決定論述的繞射點(points of diffraction)?導引人們進行選擇的特定權威是甚麼?決定人們做選擇的另類權威一非論述實踐(non-discursive practices)是如何運作?

Kendall 與Wickham(1999)為引導研究者進行考古學式論述分析的具體操作,將 Foucault上開的提問重新組裝,改以較易懂的發問方式,他們認為可依循這樣的步驟來思考:在論述對象的層面,值得觀察的是:可說出來的(sayable)與看得見的(visible)之間存在甚麼關係?詞語與事物間有何互動關係?在陳述模式的層面,要發問:各陳述之間有何被安排的秩序關係?陳述的可重複性(repeatability)為何?也要注意:不同陳述主體的位置關係。在概念的層面,可觀察論述初次浮現出的表面(surfaces of emergence)狀態。在策略的層面,則需注意:限制與提供論述對象活動的制度(institution)是甚麼?是甚麼樣的說清楚方式(forms of specification)讓論述對象可以被我們所理解?

Foucault(1972)特別描繪出「陳述」的 3 個重要元素。首先是稀罕性(rarity),意指只有很少數的陳述得以被說出來,這種稀罕的特性,使得陳述被以統一的整體聚斂起來,可從中發現的意義也加速繁衍成長。其次是外部性(exteriority),意指形塑陳述的種種外部條件,藉此陳述被配置出來,任何人都在說話,但絕非任何地點都可說出這些話,因為其必然陷溺於外部性的遊戲中;最後是積累性(accumulation),各種陳述可以被保留下來,必須透過殘餘(remanence)、增加(additivity)、循環再現(recurrence)之運作。

因此,Foucault 式的論述分析是在挖掘論述的規則,其考古學方法是一種 從外在角度的描述性分析,企圖揭露論述的存在條件及現實領域,彰顯論述混 亂、矛盾的特性(呂美慧,2008:80)。Foucault 拒絕知識主體的絕對先驗性,認 為主體係處在一個特定空位,論述規則企及這個空位來影響主體說話,造成主體之論述只能以特定且少數的語言及意義呈現(呂美慧,2008:87),讓論述不斷地被重現,且非以連續性的方式積累,而是呈現不連續、斷裂、片段的形式,故而研究者應該找出論述得以重現的特殊方式與規則(李涵鈺,2009:5)。

若先從 Foucault 考古學的途徑加以觀察,我們可以沿著 Foucault 的理路先 鋪陳出客家學科建制論述的初步形構。可以被說出來的話語包含:客家研究、客 家學、客家知識體系、客家學院系所。被看到的則是相關的硬體設備、研究人員 與學生及研究出版品。詞語與事物間的互動關係部分可以清楚地對應,如客家研 究及客家學院系所,而略顯抽象的客家知識體系與客家學則處於爭議的狀態,如 客家知識體系不易定義與具體指涉,而客家學多被視為目前尚未成形的未來式。 而陳述間彼此的關係,可以發現「客家知識體系」構成主導性的論述框架,因為 知識體系符合學界最後設或是較為抽象的知識論預設,同時它也是政策的指導綱 領與法規範,具有加乘的效果。所以,客家知識體系也就重複地出現。至於,陳 述生產主體的位置,我們可以發現,客家研究機構學者、客委會與教育部官員、 客家民間社群都是論述的行動者。而概念的形構,可以發現客家主體性是最先以 特殊性形式浮現的論述,也就是客家人自己發展自己的知識體系,具有自我書寫 與抵抗再現的雙重意涵。支撐以上論述的制度,從客家研究中心到客家學院系所 (衍伸的出版品、研討會、學術論文等)、客委會成立都展現其可見性。而客委會 官方說帖、立法說明、客家系所師生的各項文字與口頭論述,都構成了整個論述 的概念內涵,儘管有一定的歧異性。整個論述的形構逐漸成形,客家研究的範疇 邊界開始樹立,「客家的」研究與「非客家的」研究之意象逐漸區隔出來,或者 進入楚河與漢界的爭辯。

再就陳述的 3 個元素來分析,就稀罕性而言:能被說出來的總是少數,反過來思考:為何只有這些檯面上的論述能被說出?是不是有遺漏些甚麼,使其無法

登上大雅之堂?客家研究為何一定要在大學殿堂進行,而不是學術金字塔之外?客家文史工作者所累積的相關作品,算不算客家知識體系的一部分?如果算,為何他們的論述並不是客家學術建制論述的主流?這就必須推進下一個元素一外部性:客家學科建制論述的外部條件,可能與創建時期政治氛圍逐漸朝向本土化,高等教育已普及之環境氛圍有關,客籍學者不再甘於隱形化,也不放心福佬人逐漸取代外省人的霸權地位,因之將累積許久的焦慮化為將客家研究學術化的動力。而論述的積累性,提醒我們必須考察客家研究的正當性是如何在不同陳述系統競爭下殘存下來的。他者的陳述系統,很明顯的是既有的主流學科勢力,包含理工、傳統的人文社會學科,這些學科勢力的陳述系統,透過不斷質疑客家研究存在且獨立設學科的正當性,可能在研究計畫的審查、學術期刊的審查、研討會的評論、座談會的討論、行政會議的批評、或見於各種媒體形式的非議,甚至只是學術同僚的言談互動等,不斷地循環再現。所以,能夠殘留的是有抵抗強度的陳述:客家必須有主體性,由自己來研究自己;或者,因應多元文化主義潮流,少數族群的權益必須被國家保障,因此為其設立獨立研究機構乃符合國際趨勢。

不過,單以 Foucault 充滿結構/後結構主義色彩交織的論述分析,似乎批判的力道還是不足。Scheurich 及 Gale 似乎有意將 Foucault 的考古學與系譜學途徑,鑲入左派的批判理論,俾嫁接政策分析的實作中。在此,後結構主義與批判理論權宜地聯姻,以解構權力為共同鵠的。而 Scheurich 及 Gale 均相當重視政策規則的挖掘,有一段引介頗傳神地說明 Scheurich 承襲 Foucault 思想精髓之獨到見解:

專研政策考古學的學者舒瑞克(J.Scheurich),受到傅科考古學方法的影響,曾對這個說法提出一個比喻。他說,我們的思維模式有點像玩具「萬能工匠」(Tinker Toy,這種玩具是由一些圓柱形木棒所組成的,這些木棒正好可以插入粗木軸上的孔,看起來有點像化學分子式的結

構),把那些接點上的球體想成是燈泡,放入代表思維概念的電流,當某電流通過時,閃的是某種燈泡組合,另一個概念通過時則會閃別種燈泡組合。而控制讓哪些燈泡亮,哪些燈泡不亮,以及燈泡亮度的便是這些監督與管制(regularities)。舒瑞克認為,我們要去觀察,哪些燈泡總是一起亮起來,哪些燈泡總是永遠暗沈,哪些總是閃閃爍爍,甚至被關閉;也就是,我們要去發掘很多潛藏在這個社會裡的、暗中控制著這些燈號的機制(這些機制可大可小,在他看來,美國社會裡的三大管制是種族主義、階級主義與性別主義)。(宋嘉行,2004)

受到 Foucault 理論的啟發,Scheurich 發展政策考古學的理路是將傳統政策研究的 4 個領域「問題化」:描述社會問題;討論各種互相競爭的可能解決方案;考慮一般的執行問題;評鑑特殊的政策執行,以翻轉成為 4 個政策考古學的競逐場域:教育與社會問題是社會建構;探討建構教育問題之所以為問題的社會規則網絡;探討政策選擇範圍是如何形成的;檢視傳統與後實證論政策研究的社會秩序之功能(楊深坑,2006:162-163)。Scheurich 帶入 Foucault 理論,可謂顛覆或解構傳統公共政策學科領域的慣性操作模式,就算後繼者 Gale(2001)也是在這個架構下,提出新命名:將 Scheurich 第 1、2 個領域視為政策歷史學,第 3 個領域為政策系譜學,第 4 個領域定位為研究者對政策分析的自我反思與批判(類似方法論的後設檢討)。

接下來,循繹著 Scheurich 與 Gale 的政策考古學路徑,我們就客家學科建制的論述面向進行分析:

#### 一、從政治的學術到學術的政治

客家學院系所建制或是客家知識體系得以進入族群政策或是教育政策的議程,受訪者 H1 認為與政治及選舉是關鍵的要素,也就是客家研究一開始必須要

以「政治的學術」面貌呈現,畢竟權力是知識的載體,新興知識要傳播,不能不透過權力來開疆闢土,一旦獲得朝野共識而順利建制,則自動轉換成「學術的政治」模式,客家學科的內部承認與外部承認問題隨即衍伸出來:

跟政治、選舉有關。客家是少數族群,但也佔有 18%。任何政黨都要爭取到客家族群的認同。2000 年臺灣第一次政黨輪替,產生朝小野大。客委會非常奇特。一般來說,中央部會的成立,要先由行政院提出組織法,客委會是反過來的,是由國民黨佔多數的立法院先通過客委會組織法,再要求行政院成立。原來要成立義民大學,鑒於學術定位、招生問題與市場需求的考量,決定化整為零,把義民大學的精神維持住,分散在各大學。可以說,沒有客委會的成立,客家學術建制就不可能成立。由學校出地,客委會出建物預算的一半,由教育部出另一半。客院成立確實是政策下的產物,當時並無法律上的依據,是施政者的政策規劃。到民國 100 年客家基本法,有一條規定客家要成立客家知識體系,客家學院在該法之前已成立。背後的原因與脈絡,相當值得研究。

所以,客家學科建制與政治發展息息相關,背後的脈絡正是因為臺灣政黨版 圖逐漸呈現藍綠勢均力敵的狀態,客家的關鍵少數地位乘機取得國家承認的良 機。

#### 二、客家行動者的意識覺醒

為何是某些行動者涉入政策生產?受訪者 H3 指出與當時客委會籌備處主任 徐正光有關;另一方面,中大、交大以理工見長的學校,為爭取社會科學相關學 院的設立,而接受以客家為名的社會科學院進入學校建制,算是一種交換理性的 呈現:

當時我人在英國,陸續會聽到,以前訪問過徐正光老師,他是社會學背景,民族所學者,擔任客委會籌備主任,他的看法會跟後來學院建制很有關。當時中央、交大沒有社科院,透過這個方式成立某種跟社會科學有關的學院,這是訪問教育部高教司官員講的,當時主委是葉莉蘭,因為設立義民大學並不可行,但也要看各大學校方的想法與意願。

而中央、交大與聯合三所以理工見長的大學,成為草創客家系所的關鍵行動者,是在文科匱乏的規則下,以尋找學校學科完整性的拼圖,也恰巧地符應客家族群的南北地域人口分布規則。

受訪者 H4 亦提到徐正光為政策生產的關鍵性人物,將客家知識體系的概念 帶入政策議程:

印象中客家知識體系應該是跟客委會籌備處主任徐正光有關,因為徐正 光是教授,在籌備處時期,認為客家相關資訊、論述都需要有學術的基 礎,即使是在學校推行客家話,也要知道各國推行母語的範例與成敗的 研究,這是建設客家很重要的基礎。所以是徐正光擔任籌備處主任時對 客家政策奠定客家知識體系發展的架構,現在這概念還在進行。這個名 稱是客委會自己提的,我後來做客家學術機構的研究調查,都是安置在 這個大架構下。客家知識體系是比較中性的說法,客家學這個名詞還在 爭議,客家研究甚麼是客家研究?也沒有定論。總之,客家知識體系是 一個政策的想法。 作為徐正光學生的張維安也極推崇徐正光的貢獻:

從徐正光先生擔任籌備處主任開始,即相當重視客家知識體系的建立作為客家論述基礎的位置。為了促進客家知識體系之發展,結合國內各大學校院資源,提升客家學術研究,同時也在客委會之下設立「客家學術發展委員會」(93 年 6 月 16 日成立),以規劃、審議及評鑑客家知識體系之獎勵與補助計畫。持續的、制度化的補助各大學校院設立客家學院或研究中心,鼓勵在現有專長基礎上進行學術領域分工,發展各校院學術特色,推動建構北、南台灣客家研究「重點」。(張維安,2011:72)

作為客籍學者,又在陳水扁政府任內擔任客委會籌備處主任,於客委會成立 後急流勇退,徐正光可謂有極大貢獻。

透過一些前輩的開疆闢土與披荊斬棘,客家研究的學術化種子逐漸落地生根,增加社會能見度與正當性。這種情形如同 P.Freire(1973)主張的「意識覺醒」(conscientização)過程。Freire 將受壓迫之成人的意識解放過程區分為神奇意識(Magical Consciousness)、素樸意識(Naïve Consciousness)、批判意識(Critical Consciousness)等三個階段。戒嚴時期算是神奇意識擅場的時代,客家族群在中華國族主義的架構下,並未形成族群或者共同體的概念,默認自己是中國人,頂多只是在生活地域集結或是爭取特定政治分配的權益。剛解嚴的時期,客家菁英開始走上街頭爭取語言權益,讓客家族群逐漸在政治與社會各場域形成共同體的概念,帶動客家文化的能見度,儘管成效有限,但已經成功帶動客家人的覺醒,開始思考自己與中國人及臺灣人兩大敘事有何不同,萌生自己長期被壓迫且必須改變自身命運的意識。至於客家系所的建制,則代表批判意識的學院化與制度化,不僅得以合法性生產也可再生產,客家與非客家背景學者都在這個新興場域

中學習: 甚麼是客家人? 甚麼是客家研究/客家學?如何與其他學科互動?而所培育的學生,也有機會接觸以客家為主體的學科訓練,成為傳播客家文化的種子,與外在世界連結與對話。

## 三、規制行動者互動模式的條件

#### (一)量化進步主義的治理性

客家學科建制興起於臺灣高教大量擴充的時空背景,當時政府教育預算尚稱 充裕,學術資本主義興起,再加上民進黨首次執政,也建制了許多「本土」學科 (臺文系所、臺史系所等),就在這種量化進步主義的規則下,客家學院系所搭載 理工專長大學設置社科學院的期盼,一口氣讓國家核准眾多系所的成立與招生員 額。等到少子化危機以及金融海嘯的到來,5年500億計畫受到影響,大環境轉 換成以品質控管為主導的政策規則,因此限縮了客家系所的後續發展。

事實上,這也是國家治理性(governmentality)的展現(Foucault, 1978)。Foucault 所論述的治理性提供了對政策運作之另類觀察視角,治理性是一種新的政策工具 (policy instruments),以促發新型態的行動者及合法化政策論述(to enable new kind of actors and to legitimate new policy discourses)(Serpieri, 2014)。在多元文化思維的驅動下,國家機器的改組,福佬人為主的執政勢力,企圖藉由拉客家一把的動作來修補閩客關係,除了感念福佬與客家同病相憐的相知相惜,也企圖將客家鑲入臺灣多元文化平權社會的拼圖架構。以先進國家的多元文化政策為標竿,可謂出自族群正義理念的實踐,也是民進黨政府建構統治正當性的有效路徑。

#### (二)邊緣知識主流化的擬仿策略

客家學者的意識覺醒—「去隱形化」,試圖讓隱形變有形,還要有造型,這種將原屬於邊緣的客家知識逐漸推向主流建制的過程,可從「客家純度」<sup>41</sup>(劉阿

<sup>41</sup> 客家純度一方面指跟客家有關的研究,一方面也指該研究要具備學術的規格。

榮、王俐容,2012)的概念得到印證,而「圈地化」的外顯形式,除了凸顯客家學術必須成為專業的焦慮外,也模塑了客家學科新生與成長的生命歷程,這是一個在學術場域全新的分類與象徵權力的實作。

客家學科建制不斷地向主流看齊擬仿(mimicry),擬仿是後殖民主義的概念 (Bhabha,1994),被殖民者模仿殖民者,但這種模仿不是心甘情願的模仿,是帶有 戲謔、嘲諷的微抵抗,擬仿是一種不得不然的生存策略,看似順從卻也埋下顛覆 的因子而蠢蠢欲動。

## (三)挪用科際整合概念的學科形塑路徑

客家研究與性別研究同是教育部於 2010 年認定的新興學門<sup>42</sup>,但是在國家扶 植程度上有極大能量的差異。然而兩者皆是依循新興系所的創發模式,也就是以 科際整合作為號召喚各路人馬帶槍投靠或是建構初步正當性的隱喻。

洪馨蘭(2014)就指出:學院中的客家研究極力呼籲建立「客家學」,但在學科精神與方法論仍在成形的狀態下,以現有學科分類作組合鑲嵌式的開課,仍是不得不然。她也舉例:在論述上,客家研究學者多以「科際整合」形式來建構新學門。像中央大學客家學院官方網頁指出學院宗旨即在「建構一科際整合的『客家學』」,「當代『客家學』應建立在人文與社會科學的基礎上,並展現在客家政治經濟、社會文化、語言學、法律、政策等學術領域」並反映在該學院下屬研究所的分類。這是因為過去缺乏由「客家學」系所誕生的博士,因此在招募大學教職時,履見其他專業領域的博士來應徵。

由此可見,科際整合是新興學科形塑的潛規則,若無此口號的提出,則學科的初步正當性無法建立。畢竟新學科的出現,必得動搖原有學科帝國的版圖分布,而科際整合是學科分化的反動,涉及學科重組與權力資源的再分配。照

<sup>42</sup> 參見教育部 99 年 6 月 17 日台高 (一) 字第 0990103130 號函。

Bourdieu 的說法,這也是一個新的象徵權力建構的過程,而新興學科科際整合的合作論述,讓新興學科有著萌芽前進的戰略點。否則,憑空出現的異端,容易被形容為政策(亦即非學術/不夠學術)的產物。因此,科際整合的論述規則讓師資人力得以順利甄補,也讓客家研究可以涵蓋人文與社會科學,最近甚至延伸到自然科學,得以塑造學科範疇與邊界。不過,科際整合也埋下了學科承認的傾軋因子.....。

# 第三節 政策行動者的權力戰

相較於考古學專注於靜態的知識一論述的規則,Foucault 的系譜學將動態的權力面向加以補上。Foucault 的權力是附麗在知識的,與知識是互為表裡,孿生共構的。迥異於傳統的權力觀多將權力視為一種佔有的實體狀態,Foucault 則傾向將權力視為一種流動的「關係」(Foucault, 1975, 1990)。Foucault 論述的權力不再是顯明的龐然大物,而是隱晦且帶有引導(誘)效果,適度地滿足人的欲望以成就認同。換言之,權力不是由外灌注的強加物,而是呼應個體的內在欲望,讓個體自願地順從權力的引導,養成柔順的身體。個體也因之滿足地認同自己具備著「知識」,舒適地活在論述中。Foucault 的權力觀不是說否定傳統的強制性權力觀,只是提醒我們權力的多元面向,尤其是「生產」的那一面。我們都活在權力之中,權力無所不在,抵抗也無所不在,權力/抵抗也是我們理解權力運作的一個模組。或者,我們可以彈性地理解權力/抵抗是一個相對性的概念,就權力關係的兩造而言,權力行使與抵抗是雙方的互動關係。

Foucault 的系譜學反對傳統史觀的連續性、統一性、唯一真理與理性的分析 方法,而提出反對起源,主張血統分析、崛起分析、效果歷史等歷史分析模式的 系譜學方法。依此分析模式,系譜學追尋細節事件,洞悉主體之異質性,揭示場 延伸Foucault的系譜學權力觀,政策系譜學如何銜接政策考古學的分析?就Scheurich的看法,教育問題是社會規則網絡所建構的,某種解決方案何以會被優先採用,未必決定於政策分析者有意向的決定,而是由社會規則網絡所形成。如果政策考古學之重心在探討改革策略形成的歷史社會條件,政策系譜學則關注改革政策的權力模式(modalities of power)。換言之,政策系譜學就是探討考古學研究出來的知識型構規則如何在政策中實際體現(楊深坑,2006)。政策的意涵與價值在特定的歷史關鍵都需透過「質疑」的過程清楚詮釋,藉由探究固有的社會脈絡及歷史過程,政策系譜學以權力的形態來分析各方行動者的角色參與,以及為什麼是這些人進行發聲或執行(張鈿富、吳舒靜,2008)。

## 一、外部推動的力量以客委會為主/教育部為輔

受訪者H1 指出形塑客家學術建制的力道來自客委會,同時身為頂尖大學的學校與教育部的 5 年 500 億計畫亦擔綱重要角色,這是軟硬體雙方面的資源挹注,但 5 年 500 億計畫的轉折,也使得外在環境制約了客家學術建制的發展,客家系所面臨的轉型壓力來自學生的畢業出路:

擔任政經所所長時期,客家知識體系還沒建立,客家大樓也還沒興建。完全在中央客委會整合下挹注資源,感覺學術資源相當豐富,學術領域蠻大的,還有很多未知領域及學術上新興議題待開發。當時5年500億正在執行,客院碰到很好的時機,獲得相當大學術資源的挹注。2年後轉任法政所所長,已經到500億的第二期,感覺到整個大環境有了一些變化,外在的資源相對變少了,客院3個所開始面臨轉型的壓力,主要來自外界對客家3所畢業的出路,有了疑問,考生漸漸減少,特別是客家語文研究所,2005年出現瓶頸,客家社會文化研究

所持平,客家政治經濟所越來越熱門,3 所招生情況不一。客家學院羅院長倡議希望可以把 3 所加以合併,成為完整的客家系,有大學部、碩士班及博士班,是統一招生的,成為C大客家轉型的契機。我當時擔任 3 所合併轉型的諮詢委員,在一個重要會議上,主張未來這個系要有一個名稱,以前是 3 個所不同名稱給社會一些想像,可能客家語文出路比較不好,客家政治經濟出路比較好,新成立學系要有具前瞻性且被社會大眾認可的名稱,新成立的學系要叫做客家語文暨社會科學系。現在客院兩個單位分別是法律與政府研究所及客家語文暨社會科學系。這就是C大客家學院的基礎學術建制。

H1 也指出客委會的角色亦不只資源挹注,他也扮演著下指導棋的角色,將 設有客家學院的三所大學進行發展特色的分工:

剛剛是C大內部的部分,我來談一下對臺灣客家學術建制的看法。除了C 大之外,還有CT大及U大兩間客院。南部六堆地區也有 2 個研究所。3 個 客院比較核心,其實有做些分工,客委會曾經對 3 個客院做學術分工, C大定位為客家語言、政治經濟領域,CT大定位客家文化及傳播領域,U 大定位為客家產經領域,這是客委會綜合規劃處所做的分類,有其意義 在,分類之後會涉及到對 3 校學術資源的分配。

這個政策制定的背景是某任出身學界的主委,行事作為相當重視學術界,使 得客家學術機構與客委會的對話有了制度性的連結(定期性諮詢會議)。可見客委 會主委的個人經歷背景,影響到客家知識體系政策的面貌,以可能反映客家知識 體系對客家政策的回饋性高低。另一個觀察重點,可以看到系所有沒有客家的名 稱,代表學校行政的招生考量,因為外界對客家冠名或前綴的系所名稱仍有疑 慮,尤其是出路的狹隘可能性,使得學校技巧性的設置客家學院,卻不對系所名稱加上客家名稱,這種平衡的回應,一方面可以獲得國家資源的挹注,一方面也對高教招生市場開放。不過以大學部為招生主力的大學,雖然容易招收大學生,但卻使得研究所建制較為停滯,對客家學術的發展產生倒退的現象。H1 說道:

客委會劉前主委因來自學界,任內相當尊重學術界,常常找客院及客家研究機構主管到客委會開會,討論客家學術發展的公共議題。近兩年又有些重大轉變,來自U大。以前客家學院以碩士班招生為主,都碰到相同問題:學生的來源不夠。U大的衝擊最大,他在國內大學的排名不高,也不是 5 年 500 億的學校,碩士班慢慢招不到學生,便做了轉型,以大學部為主,把客家名稱拿掉,走的是完全市場取向。很明顯有資源排擠的效果,強調大學部,更容易招到學生。就長遠來看,如果學術機構以大學部為主,對學術會有影響。CT大一成立,大學部名稱就沒有客家,不強調客家,招生狀況不錯,很多學生進入學系才知道原來在客家學院裡面。這更反襯C大的可貴,C大強調客家本位,現在也叫做客家系。

#### 二、學校內部不同學院的角力

學校內部的權力鬥爭,不僅是不同學院間涉及資源的分配,也包含性質相近學院的鬩牆之爭,H3表示:

學校內的話,3個客家學院除U大外,都是頂大。例行性經費部分,與其他系所分到的都一樣。從頂大來看就分到較少,熱門系所分到較多。還有員額問題,教育部要給卻沒有下來,老師員額因此不夠,我們學院向來都比較少,C大校方並沒有對我們特別不好,頂大計畫本來就會對強的科系有利。





基本上師範大學體制是教育學院獨大,他們的教師陣容龐大、設備好、 科系分工很細。除了系所外還有很多中心,都接很多案子。他們掌握比 較大的資源,我們並不是從偏心的角度去思考,只是說他們勢力大,容 易被牽著走,文學院相對來說就比較弱勢,客文所跟臺文所是被歸到文 學院內。文學院要開很多課,但要教師員額或硬體設備,就沒有得到相 等的回報,明明還有員額,但被學校 hold 住,一直不能增加。......前 陣子屏教大研究所客家組考試要考國文,有學生理解要考客家組就寫客 家的漢字,學校其他老師看到後覺得使用奇怪的文字,是不是想作弊, 要做特殊記號,就全部給零分。所以說,推行是這樣子推行,但既有的 其他體制完全不認同我們這個區塊,就會產生排擠。

這也涉及到客家學術機構主管如何與其他學院互動, H4 採取的是硬碰硬的方式:

我心裡有準備。待過 3 所大學,大家都知道人文學院比較弱勢,客家又 更弱勢,很多學系主管都知道權力關係,與會討論時我會坐在重要的位 置,特別留意有沒有坐到邊緣的地方,這樣講話才會被聽到,講得也要 有道理。

同樣擔任主管職的H1 則採取互相合作、與各方交好的策略:

我個人不會,要看從哪個角度來經營或領導客院。聽說歷任院長很多跟

校方在資源分配或理念上有不一致的地方,我擔任院長後,有個基本理念,我認為客家研究要走藍海策略。客家這個概念要公共化(publicize),客家才有發展。要維持客家本位,要把研究成果盡量傳播到當代社會其他不同領域,政治、經濟甚至海外客家。客家研究應該立基在科際整合(interdisciplinary),要跟其他學科共存共榮。藍海策略應該要創新創意,要以小搏大,促進臺灣和諧社會的發展。我在擘畫客家學術,相當重視科技部整合型的計畫,我們邀集了中大其他單位,像是太遙中心來看客家庄的水文埤塘、管院的客家社會企業,及生醫理工學院的客家基因、醫療、疾病。盡量把客家跟其他不同領域結合,研究方面要把客家提升到族群方面的研究,鼓勵老師去做客家與其他原住民、新住民,甚至跟主流社會閩客之間的關係。所以,現在客院研究議題也是非常多元,個人也即將到海外去,要跟國際客家鄉親、海外客商進行互動。客家研究變成臺灣整個公共事務的重要成分,推展成臺灣多元文化的一部分。

## 三、不同區域學校間的權力互動

學校之間的權力競合,首先出現於南部,例如高屏地區不設置單個學院,卻 於 3 校分設獨立所的原因, H2 分析道:

這是高跟屏本位僵持不下,高雄美濃跟屏東傳統六堆都有本位主義,高雄跟屏東各自設立,一開始就沒有整合。對學校來說,設獨立所可多一些師生員額進來,但是不是給客家所用就未必。學校經費也是算人頭, 系所越多,經費就越多。高屏 3 校各打各自算盤,沒想說市場不大,開 3 個可能二桃殺三士。前幾年招生還不錯,後幾年變很少。這是很短視的作法。前幾年都招到很多老學生,有社會影響力,已經在客家圈子耕耘,想要有學術上的訓練或研究所畢業的名聲。到後面越來越沒有新的

人進來。應屆畢業年輕人報考的意願都不高。南部的學生吸引不到,北部的學生不願意下來。要唸這個系所要有很大的興趣,就實用性來說,中小學老師佔很大比例,因為學位可以加薪,這群人從以前到現在是生源主力。

至於不同學校客家系所的資源配置,H2 也指出南北不平衡的現象:

校外來說,比較明顯的是桃竹苗都是學院,教育部及客委會補助每個學院都有新大樓。南部 3 校都是既有的館舍,畫幾個教室給你用,都是獨立所,沒有大學部及博士班,附屬在學校整個大體制裡頭,學校高層說你們獨立所不會為學校賺錢,對學校來說以成本考量是划不來的,學校會希望最好有系能夠附帶所。學校會有獨立所是學校貼錢幫你們的思維。放在學校外的場域,是南北的不均衡。桃竹苗客家人數多,但是這樣放資源會形成重的更重,輕的更輕,南部就只能小本經營。.....以C大來說,成立大學部,把所有所都併進來成立組,大學部就足夠養這麼多員額,往上設博士班跟往下發展大學部是很重要的,不能長期是獨立所,不上不下,長遠來看生源一定會不足。

H1 則表示北部 3 所客家學院間難免存在競合關係:

大概是競合關係。特別是C大跟CT大,都是屬於 5 年 500 億學校,在學生來源上有競爭關係,但彼此都是客院,要攜手來推動客家研究,張院長時常到我們客院來,我也會去交大幫研討會訂定議程。彼此的矛盾是內部,沒有惡性競爭,更多層面是相輔相成。

#### 四、高教評鑑與傳統學門的權力

高教評鑑委員對客家系所的建議,除了影響資源分配,也會影響該系所發展的方向,H2 說道:

第一次的評鑑委員有徐正光、張維安等,本來就是客家圈子,對我們較有同情性理解。第二次就不一樣,有分兩個週期,謝世忠都是召集人。 95 年那次評鑑來說,因客文所最早成立那年辦的研討會就叫做南方客觀,表示南方不同的觀點。這是扣結到更大的脈絡,相對於西歐、北美,亞、拉美、非洲都在南方,代表另類的觀點。系所的發展目標就寫這個東西。第一次評鑑委員就看到這個東西,有個委員蠻不認同的,說客家就客家觀點,還分甚麼北客南客。回到剛剛講資源分配,南北差異很大,總是北方給的多,南方給的少,這種思維反映是需要有另外一種觀點,不然南部客家是發展不下去。再就 99 年第二次評鑑的情形來說,現在講教師評鑑,都是看你有幾個I,希望你投權威期刊。目前C大的客家研究或是CT大的全球客家研究,都還不是I級期刊。每個學門有他既有的權威期刊,而客家的生態是有很多活動,常常有研討會,會後產出就變成專書或論文集,因此就比較少投頂尖期刊,跟比較老的科系比起來,是有差別的。

針對上述I級期刊的評鑑指標,H2 繼續指出客家系所學者進行學術期刊投稿 或申請國科會/科技部計畫時,也受到傳統學門的權力影響,因為客家研究難以符 合既有的學科分類,以致處處碰壁:

(投稿)這個東西有個M型化情況,比方說著名學者再投可能很快就可以 上,比較小咖的可能被擱個半年、一年,不是一開始沒有被排定審查期 程,就是審了可能不會過,被質疑你這個東西算不算語言學。投別的學科,也會要求你去投語言學。但語言學者有他的本位主義,會一直碰到這個問題,直到最近還是如此。因為客家研究有些跨領域,語言學者說你談非語言的東西要做啥,要不然你就要拿掉,要不然你就去投人類學或其他學門,投語言學就不接受。我有把這個困擾跟中研院語言所副所長討論過,他說國內情況只有語言學研究,而沒有語言的研究,一定限制在某個discipline裡面的東西才算數,整個東西都是舶來品。他說我做的東西也是針對客家語言做的某一種研究,可是不一定是linguistics。把語言當研究對象可以有不同方法,用linguistics研究language只是一種方法,研究language可能還有別的方法跟意義,他說你做的東西,語言學界可能比較不在乎你做的區塊。

對於客家研究論著因背負難以歸類之包袱,導致期刊投稿的困境,H3 也頗有 同感地表示:

在各學門方面是有困境的,我的文化政策方面,藝術類老師對客家不太理解,科技部計畫就不去提客家類,其他同事也一樣,客家研究集中在客委會。為解決這些狀況,有些立委去向科技部施壓,科技部有在語言及人類學 2 個領域放客家,成立之後對我還是沒差,成立這 2 個好像沒有真正對我們提科技部計畫有幫助。像博物館領域,我寫了客家相關論文,他可能就不會理解我在寫甚麼。在不太理解的狀況下,沒法做出正確的判斷。在我看起來,老師們的發展策略就是科技部提每個人既有領域,客家就向客委會提。

#### 五、高師大客文所裁併事件

2011 年 1 月,高雄師範大學客家文化研究所(2006 年高教評鑑被期許為應發展成異於主流見解之南方客家觀點,參見財團法人高等教育評鑑中心基金會網站該所評鑑報告)擬被校方併入同校的臺灣歷史文化及語言研究所,引起該所師生反彈與抗爭,也導致社會軒然大波。客家意見領袖鍾肇政、李喬、徐正光、曾貴海、邱榮舉、楊長鎮等人於自由時報投書發表抗議聲明。立委邱議瑩亦召開相關記者會,出席記者會的客委會官員表示,作為高師大裁併風波緣由的師資員額問題已經獲得教育部承諾解決,整併案將暫時取消。這個事件彷彿冰山一角般,赤裸裸地反映理想與現實的拉扯。囿於高教法規的限制,客家系所無法自外於高教生存的遊戲規則,受到評鑑制度的高度制約。教育部因法定職權,主導著高教領域的政策發展,而整個高等教育行政事權的劃分,讓客委會在此事件中只能扮演協調的角色,無法進行較深度的介入與實質協助。

身為當事者之一的 H2 分析客文所整併事件中,校方、客委會、教育部等行動者之角色:

已退休的前校長希望整併,推動學校 6 個系所都整併,希望瘦身,以節省學校成本。教育部也一直鼓勵整併,客家所沒有併起來,其他所陸續都有併起來。員額不足的情況依然是可以把員額聘足,既然員額不足,可以把兩個小所合併就夠了,這是另外一種可以處理的方式。那時拿到的聘書就是,比方說 9 月 14 日開始到系所整併之日止。最後增加專任老師,本來文學院就有 10 幾個缺,於是釋放出來,趕快聘進第 4 個新老師,第 5 個缺因為是教育部給的錢,給兩年後就不給了,教育部說只是幫你系所度過一時難關,如果每個系所都跟他要,怎麼得了,不打算長期給。......目前的客家系所,未來不曉得李永得會有多大的調整。成立系所都是教育部管的,黃玉振後來快卸任時跟我們說,教育部在緊急狀況下給我們第 5 個員額,這筆錢不是教育部出的,名義上是教育部出

的,實際上由客委會繞一圈把錢給教育部。客委會面對其他部會也都是 這樣的問題,給文化部、教育部等一些建議,他們都覺得是來亂的,增 加工作負擔,干擾他們既有施政,多加一些東西進來,都沒有法源依 據,客委會就想到弄一個客家基本法,立法後其他部會一樣不甩,也不 聽客委會的話,變成很多沒辦法推展,就變成廣告,廣告就是打出去不 一定有效果。

在高師大唯經濟導向的學校經營策略藍圖中,校方早就有陽謀,要整併一些小所,無奈動到客家所,去踏到客家系所受到國家保護的紅線,引起客委會、立委及客家社運人士的關注,教育部被迫要出面協調,採取增加師資員額的機制來化解此紛爭;而此事發生在馬英九政府執政時期,讓客家意見領袖不滿地把矛頭指向馬英九,前臺灣大學客家研究中心主任邱榮舉就在 2011 年 1 月 11 日的記者會中指出,校園有霸凌事件,馬英九政府似乎也在「霸凌」客家高等教育。

## 六、客家學院的內鬨—聯合大學院長背景爭議

聯合大學客家研究學院前院長劉鳳錦自 2010 年 2 月接任院長一職,並於 2012 年 7 月連任成功,卻因他是化工博士背景而擔任客家學院院長的爭議浮上檯面。劉鳳錦的學經歷背景因缺乏與客家研究的相關性卻能擔任院長一職,讓部分學院師生不滿,質疑校方破壞近幾年來辛苦建立的客家高等教育體系<sup>43</sup>。此爭議事件,著實反映了聯合大學客家學院的茶壺風暴,也暴露出客家系所學者若僅具備族群身分,但不具備該學科的專業背景,也會同樣遭遇同僚們的否定或質疑。院長職適任與否的權力爭執也許還有深藏其中的內幕(例如為人處事、行政管理等非學術面向),但是此事件確實擲出一個讓我們深思的課題:何謂客家學院所需要的學科專業?

<sup>43</sup> 引自客家電視台報導(2012年9月20日),

http://web.pts.org.tw/hakka/news/detail.php?id=89289 •

### 七、 學術—官僚複合體的利(力)與不利(力)

綜合言之,客家學術機構與客委會所形成的「學術一官僚複合體」,不僅是連結密切的臍帶,也徹底反映知識的生產是受到社會環境制約的不變定律。客家學術機構的林立,導致競合狀況的不可避免。中央大學因為搶先設置博士班,已經在該領域佔有領導權的角色,該校學者亦多承攬客委會大型研究。強弱之分或者南北之分,讓整個客家研究呈現另一種知識/權力的圖像:南方的客家可能被隱沒。資源有限,競爭者眾,如何讓資源妥善分配,避免稀釋掉客家研究的能量,這牽扯到整個知識體系發展策略調整的宏觀問題,未來值得觀察。若不考慮到機構設置的代表性,是一種不公義,也與原先發展客家的願景背道而馳。但通通有獎的情形,卻昧於現實環境的變遷與少子化趨勢,而無法與就業市場需求扣連。筆者以為要化解這個困境,應該讓各校可以因地制宜,善用自身學術專長發展出不同的客家研究特色,並加強產學合作,似乎是較為可行的因應之道。現在客委會已經讓設有客家學院的三所大學各依據國家劃定的學術專長路徑去發展,企圖讓同室操戈的競爭力道降低,資源也不至於過度重疊而浪費,然而政策效益似乎不甚明顯,各校之間在生源或是學術補助層面仍存在一定的競爭態勢。

還有一點必須批判的是,傳統學門與客家研究學門之間的知識階層化現象,不啻代表一種社會控制意涵(Bernstein, 1971),讓客家研究必須亟思努力突破這無形的玻璃天花板。即便說客家研究在國家養護下形成制度性保障,但也因為圈地化,面臨與其他學科的隔閡,形成封閉性,對話空間受到一定程度的壓縮,影響其學科正當性的建構。這個正當性的問題,請繼續參見下一節的政策敘事.....。

# 第四節 政策行動者的敘事

當前敘事研究主要應用在文學、傳播學及心理學等不同學科領域,其研究方法也略有差異,這些差異係鑲嵌在不同學科的知識論底蘊,也就是因著學科問題

意識的殊異而選擇不同的敘事分析方式。學者們大抵同意敘事是在敘說一段故事,儘管對敘事結構的定義或分類人言言殊,但基本上敘事涵蓋著「說甚麼」及「如何說」兩大要素(Bal, 1985:Chatman, 1978)。關於敘事文本,Foss(1996)列舉了8項元素:場景、角色、敘事者、事件、時間關係、因果關係、聽者、主題,研究者可根據自身的研究目的擇選其中部分元素進行分析。將敘事結構拆解成多項元素,固然方便我們可以擷取適切的元素來做分析,然而敘事分析若過於強調工具的運用,可能會讓我們忽略敘事者的生命力度與情性,也會忽視研究者個人就是研究工具之角色。將敘事研究與政策分析連結起來,一方面是將政策社會學的視角拉到微觀的行動者之實作層面,一方面是軟化政策的剛性意涵,讓政策成為作用於行動者個別生命經驗之敘說,重新「敘事化」政策。這樣的做法不再把政策視為一個全稱命題,也不再企求諸如政策評估這種普遍性的推論。換言之,政策的對話將穿梭在文化及語境脈絡的邊際(policy conversations across cultural and contextual boundaries)(Mutekwe, 2014)。

在客家學科建制政策的敘事中,筆者訪問了客家學院系所共 4 位學者;其中 H1、H3、H4 在北部大學客家學院任教,學科背景分別是政治學/公共行政、社會 學/文化政策、社會學,H2 則在南部大學客家文化研究所任教,學科背景是語言 學,他們在客家研究領域皆達 10 年以上的時間。

透過對訪談內容的開放譯碼(第一層編碼)及主軸譯碼(第二層編碼),分析如下:

#### 一、踏入客家研究領域

本次訪談的學者,每個人因著不同的機緣進入客家系所任教。

<sup>44</sup> 筆者贊同葉啟政(2016)的看法:社會學家(或社會科學學者)作為理念型的建構者,本質上可謂在特殊歷史—文化脈絡下編織故事的藝術匠/說故事的人(story-teller)。

H1 是在同校其他單位任教,客家學院成立後,因該學院朝向社會科學發展,故因專長背景相似,而進入客家學院任教,並轉變研究取向,開始接觸與從事客家研究:

我是在 1999 年從美國拿到博士學位,返回臺灣尋找教職,C大是我第一個專任教職,當時候是在通識教育中心服務,2003 年 C 大成立客家學院,2005 年通識教育中心的老師分出來成立法律與政府研究所,當時決定法政所與社會科學的性質比較類似,而 C 大沒有社會科學院,就進入客家學院。之前個人並沒有做族群方面,甚至客家方面研究,進入客院之後,開始轉變研究取向,在客委會對研究計畫的推出及扶植之下,漸漸走向客家研究的道路。

H2 則是碩、博士班的論文即與客家語言相關,畢業當時正好是客家系所招 兵買馬的時候,因此以客家語言專長進入客家系所任教:

我 1999 年碩士論文是寫福佬客,2004 年博士論文也是跟客家有關,專 長算是蠻符合,當時找工作有上的是 U 大跟 KN 大,U 大是草創階段,KN 大較行之有年且上軌道,就去 KN 大。

H3 是博士班即從事族群研究,先進入他校後,再趁機會赴有客家學院的學校 任職,但也指出進入客家學院後,研究方向被要求限縮在族群與客家領域:

我的博士論文寫臺灣少數族群的多元文化主義,跟客家有關。回來之後 到 YZ 大社會系,文化政策是我的重要發展,也寫客家政策論文,C 大跟 YZ 大兩家很近,大家蠻熟的,就過來這邊。過來後研究方向有受到影 響,這邊要求一定要做客家,每個客家學院對客家比重不同,包括升等 寫論文要跟客家有關,這邊必須要完全移到族群與客家,會進來中大跟 博士論文有很大關係。

H4 是長期在國內耕耘的資深學者,且因自身具客家淵源,在進入客院任教 前已開設過客家研究相關課程,但也提到進入客院任教後必須放棄原先經營的學 術專業:

客家學院設立那年,原先申請案子的 C 大教授因為退休,所以沒法再繼續擔任客家學院行政,校方就尋找可以擔任院長的人選,我是被諮詢的人選,因為我是客家人就覺得客家的事就是自己的事。當時我正在 TH 圖書館館長任內,學術專業之一是資訊社會學,牽涉到數位資本主義的問題,圖書館是一個有趣的研究平台,這是我當時的研究興趣,來 C 大後等於是放棄原先經營的學術專業,去做客家研究,我對客家一直都有關心。

### 二、如何理解或想像客家研究作為一門學科

H1 是從客家於臺灣族群結構中的少數地位來看待其學科形構的重要性,他是從自身專長切入或接軌客家研究:

客家是少數族群中人口比例最高,在文化或學術上的重要性是無庸置疑,我在法政所從公共行政與政策專長的角度切入客家研究。

H2 從自身的語言專長來定義客家學科之核心面向,認為進入客家系所任教 是很正當的現象,但是客家研究除語言外,要涵蓋哪些學科就需經由同儕討論 後,才能確立客家系所應該涵蓋哪些學門的師資,這也是一個建制的過程一先有 核心學科(語言),再有其他衍伸學科:

語言對客家來說是最顯著的標記,倒不會懷疑客家語言專長進入客家系 所有何奇怪的地方。客家除了語言之外,到底要包含甚麼也是經過討 論。當時專任老師只有我,跟學校其他老師一起開會後,就決定語言 外,要有社會學、人類學、歷史學,以後聘老師要朝這 3 個學門去聘, 客家至少要有這 4 個東西。

H3 則將客家研究視為區域或族群研究項下的次領域,亦即不認為客家研究 是門獨立學科:

客家研究有點接近區域研究跟族群研究。本身是文化研究出來的,容易理解族群研究。像美國有黑人、亞洲研究,不會覺得是 discipline,跟社會學、政治學是不一樣的,社會學與政治學才是學科,我把客家當成族群研究來看。英國也有 Chinese 研究,可以當華人研究,不限於中國大陸的華人,也有馬來西亞的華人。客家研究是華人研究的一種,本來就是一種人群,研究方式很多,不像政治學、社會學是學科。一個客家領域老師很多種,有政策、公行、社會學、人類學等。

H4 則語重心長地從客家研究的淵源談起,並論證客家人命運與客家研究之相關性,試圖將客家研究的定位拉至建構客家認同的層次,他認為學術界出現或形成客家研究的兩大條件分別是客家知識體系與客家人的命運,客家知識體系在解答客家如何成為客家,客家學要成為學問來自於其具備正當性,關心客家人命運的研究才是客家研究,客家研究要讓客家人認同客家:

客家族群是一個人群分類,比如說苗栗有一群人,研究這群人不會變成 學科。有人從高雄移民到臺北,研究這個移民現象也不會變成學科。客 家研究成為學術上漸漸有個名字叫做客家研究或客家學,多多少少跟客 家知識體系及客家人的命運有關。客家人成為客家人的過程,牽涉到甚 麼是客家人跟客家人是甚麼人,這都不容易解答。不過這些問題的提問 方式,可能是錯的。客家人這個族群是怎麼產生的是個歷史問題,不是 本質論的問題,是比較務實的思考,講客家話就是客家人?用語言來定 義有一定的困難,很多外省人也會講客家話,他是客家人嗎?若用父系 血緣來定義,也已經有許多檢討,因此「客家人如何成為客家人」就成 為一門學問。以客委會的定義,在血緣上或淵源上跟客家有關,加上有 認同客家,包含血統論、建構論等理論,最重要地是他要有客家意識。 客家知識體系對客家之所以重要,就是解答客家怎麼成為客家的知 識.....現在社會科學強調實踐、批判、反省,對客家研究也很重要。 客家學(客家研究)能不能成為一門學問,就牽涉有沒有客家學的正當 性..... 客家研究用得比較嚴格,關心客家在社會上的處境,只是想知 道臺灣各族群教育上的差別,沒甚麼關心,就不能算客家研究。..... 這個族群有感於自己是個族群,跟客家研究有關,這是讓客家人成為客 家人的基礎。我認為現在客院應該繼續負擔這樣的責任:讓客家人知道 自己是客家人,客家人認同自己是客家人,客家族群成為更完整族群意 識的群體。

## 三、自身的族群背景

是不是客家人,從事客家研究有何差別?雖然說當前客家系所師資多數由非客家人充任,但有沒有該族群背景而從事該族群研究具備著甚麼意義與差異?

H1 並非客家人,藉由自我揭露表示客家背景並非從事客家研究的必要條件,聘用教師也不以客家背景為篩選條件,聘入的老師很多非客家人,但都很投入客家研究:

在現今人浮於事的高教市場,客家學院每次開缺都有很多人來應徵。客觀上要看應徵者有沒有好的學術基礎,主觀上希望他們未來都能做客家研究。聘進來的老師都很投入客家研究,我不是客家人也不會說客語,但歷年來做的客家研究都獲得學術界的肯定,客院很多老師也是這種狀況。

面對有些人質疑客家人才適合從事客家研究的詰問,H1 反駁道:

這些質疑我們要尊重。舉例來說,臺灣有美國研究、歐洲研究,中國大陸研究也是顯學,從事這些研究者必須是美國人、歐洲人或中國大陸人嗎?為什麼做客家研究就要客家人或會講客語?但有些文史工作者或客家者老,對客家研究有預設或想像,我們都是抱持尊重的態度。

身為客家人的 H2,指出新聘教師也不會只考慮客家背景,但有客家背景確實在從事田野調查時較具優勢,因為會被當成「自己人」看待,但是客家背景的學者不一定會想投入客家研究:

如果有客籍背景,有熟悉的生活環境跟人脈,有時候去訪問,一個外人 跟被看作自己人看待,所提供的訊息質量是不一樣的。一有師資開缺, 會有客籍跟非客籍來投件,這是一個因素,但不會只考慮這個因素,其 他專長也會考慮,到最後往往不是客籍者中選。在學界有一定比例的客 籍學者,像原先在社會學界的張維安就跳進來,最早的機緣,應該是客家族群史的編纂,帶動一些學者進入客家研究領域。客家研究領域始終有客籍及非客籍者投入,客籍者未必會進來,就是不為所動,不被客家運動這個浪潮捲進來。

也是客家人的 H4,他區別客家背景與否對從事客家研究有所差異,因為非客家人雖可以同理客家的弱勢處境,但只是做研究,是一種與自身較不相關的情緒,比較不著急,不是自己的事,但他也強調客家研究也要有非客家人參與及其貢獻,客家研究才會成為學問。而客家人從事客家研究具有較高的情緒張力,因為像在說自己的故事,了解自己的命運,是真心真意,會比較著急,與非客家人會有不同的心情:

我們客家學院有 30 幾個老師,有客家背景能講客家話只有 5 個。客家人跟非客家人做客家研究是不一樣,兩種都要講。一種是客家人做客家研究,另外一種是實際存在非客家人做客家研究。非客家人做客家研究,好比我是漢人做原住民研究,雖也能設身處地思考原住民的處境,但也有些學者認為是研究罷了,像研究非洲有大屠殺,是統治者造成族群分裂,好像是在講與自己較不相關的事情,就比較不著急,不會覺得是自己的事。非客家人做客家研究還是有貢獻,某些可以做得很好,像統計分析。客家研究要有前途,一定要有非客家人來做,如果只有客家人做,就不會變成一門學問,這非常重要。非客家人參與客家研究的深度達到一個程度,客家研究才有機會變成一門學問。另外一種是,客家人自己來做客家研究,就好像在說自己的故事,像我忙到晚上 11 點, 覺得是忙自己的事。了解自己族群的命運,那種感覺不一樣,一個事情發生後,你關心他,是真心真意。像分析股民手上有一筆錢,假如你也 有投資,你要怎麼看待,會輕鬆分析嗎?完全不一樣的心情。客家人做客家研究會比較著急,把這個東西當成自己家裡的事。如果發展成一門學術,應該有研究自我的方法論的客觀性存在,別人看的也會同意我們講的,形成共識,我們怎樣研究我們祖先的事業,沒偏袒、沒顛倒黑白,我們說出這些道理,社會也會接受。

### 四、新舊領域的遊走

對每位客家研究學者來說,個人的學術背景來自不同領域學門,客家研究對 他們而言是新家,而傳統的學科領域則是他們的故鄉,這些學者又如何遊走於新 家與故鄉之間呢?

H1 認為要先在傳統學科領域有所成就,再跨足客家研究較為恰當,並將客家作為既有學科訓練之應用與驗證的標的:

學術研究都是獨立思考的,我不能幫別的老師發言。就我而言,完全沒有問題。學術研究都是立基於自己的學門,我是研究公共行政,在 1940年代就有學者提出代表性文官的概念,在美、加、澳、紐等多元民族國家都有這些理論,我們在自己領域學習跟族群重要相關的理論,把他們用在客家裡面,把客家當成印證,經驗研究的標的。甚至做整合型研究,還可以研究原住民跟客家,從裡面發展一些研究架構跟途徑,也是可以獲得學術界的青睞。這跟學者個人對學術的認識與潛能有關,客家本身就是公共事務,臺灣社會不可或缺的部分,本來就是社會科學研究的標的。

H2 則認為該系所學者對於進入客家研究領域,都是自然地銜接起來,沒有 適應上的問題,也就是很成功地轉換跑道,他說:「大部分有客家相關背景,銜 接上都很自然。如果過去不是做這一塊,進來之後,就轉做客家」

H3 則分析某些年輕學者的腳踏兩條船做法,因為這些學者覺得進入客家學院會讓他們分心,本業會受到影響:

今年科技部委託我辦一個客家研究計畫撰寫工作坊,邀請各領域學者來看及怎麼理解這件事,尤其是比較年輕的學者,他們還是覺得進來客家學院,會有點分心,他們還要發展,花在客家這個部分,原來的本業會受影響。像我博士論文就寫這個,有些領域還要花力氣去連結,像聯大很多資訊領域,他們連結客家要花更多力氣,不過也許可以幫助到量化統計方面。

H4 也指出某些學者進入客家學院其實是跳板心態,找到自己專業領域的教職後就會離開,表明出「回到」自己專業學科之態度,亦即客家學院對他們而言,充其量只是暫時的棲身住所,不是安身立命的久居之地,而自己只是客家學界的匆匆過客,他說:「我從 C 大到 CT 大,招募老師要用很嚴格的學術專業標準,找來很好的老師。但有些老師一旦找到自己專業的機會,就會離開。很明白的,表現要回到自己的專業學科」。

### 五、他者的承認

H1 指出客家研究現階段是知識體系的角色(並非獨立學科),自然缺乏學術定位,建議研究者先在既有學科背景下奠定學術基礎,再從事客家研究,以獲得承認及正當性,而且也可從其他學門看見客家的問題;H1 提出了一個階段性或次序性的概念,也就是從事客家研究被設定在較後端的次序,呼應了前述客家應該是學者既有學科訓練的應用標的之看法,如此才能把傳統學科之正當性移植過

### 來客家:

客家研究是新興領域,現在還談不上學,只是知識體系而已。知識體系的學術定位,當然沒有盤根錯節且歷史悠久的既定學科的高度共識,從事客家研究者本職學能要好,自己要在自己學科裡面卓然有成,才來研究客家,例如本身是政治學者,學術成績也被學界肯認,再來做客家研究,比較有正當性。立基於其他學門的角度,可以看出客家的問題。所以是研究者角度的問題,並非學科本身,客家研究還需要被公領域及公共資源挹注。

在回答客家研究的學科承認問題前,H2 指出客家的弱勢定位在其他族群民 眾的社會承認困境—很多人認為客家不能算是一個族群分類(相對地,「原住民族 確實弱勢」則獲得社會共識):

上個月才接觸有接客委會案子的企業主,他還是認為客委會沒有存在必要,客家除了有自己的語言外,不能算是一個族。比如說原住民除語言外,有太多的不一樣。真正屬於客家的顯著部分,也談不上。客委會一直創造一些符號,那些臺灣其他地方也有。另外一個觀點,原住民有很多生活有困難,社會地位被排擠,原民會要做各種社會福利補助,佔他們預算很大的部分,剩下才去向非原住民社會推廣原住民的東西,經費大部分用在原住民身上。客委會年度預算有 30 幾億,百分之百在做推廣,要面向非客家人去推,所有的事情好像在打廣告一樣,為什麼全民要負一筆廣告費給你們去宣傳。或許他是福佬人的身分,在他看來整個只是吹捧自己的狀況,根本沒有文化的實質,也沒有甚麼區辨性,就因為有豐富的預算,一直在搞宣傳。連這種接過客委會很多案子的人都這

麼想,表示社會上很多人沒有被說服。

筆者進一步問:導致客家研究在傳統學科間被排擠,被視為四不像的窘境之原因跟客家研究具跨領域性質有關嗎?H2回答道:

的確是這種問題。我們寫的東西,除了語言外,是放到族群的關懷上,歷史、地理、遷移因素也都會影響到語言的狀態,這種文章一投出去,常常會碰到語言學本位的學者說,請轉投人類學門,覺得這不是他所認知的語言學,語言學應該純粹談語言結構的問題,非語言因素不是他們考量的,或者把語言外的東西剔除掉,另外寫文章。

H3 則指出傳統以族群研究起家的人類學門對客家研究的意見,因為人類學 定義的概念與方法被客家系所「亂用」一客家系所做的族群研究不能算是族群研究:

人類學頗有意見,學者謝世忠覺得族群定義沒有那麼簡單,客家定義為族群,跟人類學不一樣,他們會有疑惑,但交大及我們學院都有人類學者投入。他們說,人類學概念與方法被我們亂用,你們根本不是做田野調查。學術就是這樣,論文寫完,人家不同人要來解讀,也沒甚麼辦法,他們覺得我們怎麼可以這麼簡單來研究一個族群,人類學都要 20-30 年的時間。

H4 指出學界看待客家研究沒有很正面,客家被外界視為次級的選擇,自己 也會在乎外界眼光與評價,還好有先在別所大學的人文社會學院擔任院長,專業 程度有受到肯定,落腳於客家學院後才不是那麼在意外界評價,而且堅信運用自 己學科的方法論來發展客家研究,終究可以成為學問:

就客家研究來說,學界怎麼看這幾個字,這個事情我的體驗是沒有非常正面。...... 像我的話,我也不是真的不在乎。我如果沒有擔任過 TH 大人社院院長,人家可能會覺得說,是在別的地方,別的專業不能出頭不能得到肯定,才來這裡。我至少在一個專業領域裡有過一定的職位,在一個很專業的位置做過研究,這樣的背景下來做客家研究,似乎就沒有這麼在意別人的眼光。這方面受徐正光老師的影響很大,他的做法跟對客家的關心,像有個人在啟發你,關心客家也是個專業。堅持自己學科的方法論,還是可以成為一門學問。

### 六、與國家的互動

H1 指出單線與客委會互動的利弊,其利在於客委會挹注的資源極多,故爭取客委會補助較容易,其弊則在於集中化等於邊緣化,因為與其他部會的互動則減少許多:

這是客家研究比較奇特的地方,跟原住民研究應有共通之處。由行政方面來說,集中化就是邊緣化的開始,原來客家事務分散在教育部、文化部、經濟部、內政部,大家一起用科際整合的方法推動客家事務,客委會成立後只要一碰到客家事務通通都是客委會來做,而客委會在部會來講是比較邊陲。在客家研究領域,本身跟教育部、文化部、經濟部沒關係嗎?現在幾乎都單線跟客委會產生互動。跟科技部也是有互動,他有族群領域。但大部分還是來自客委會,在爭取客委會補助也較容易。

H2 認為客委會與教育部是要求客家系所提供學術服務的主要單位,時常邀標,但因為標案接太多,影響本身投稿期刊的準備:

我認為差異很明顯。來自這些部會的資源,很多標都是邀標,說你們客家系所應該去接,學校也希望你接。這十幾年一直接案子,有很多研討會也是邀稿,成果就變成專書或論文集。就沒甚麼機會去投期刊,沒有東西沉澱去投。以中研院來說,有立法委員說你們不重視客家研究,就push中研院搞出客家研究計畫,也是找客家系所老師去投案子去做。所以,我們很多時間花在做各種各樣的案子,可是評鑑的時候要看你有幾個 I。時間被削去大半,用在期刊的心力有些不足,自己也要檢討。國家教育研究院也是,不管是教材或是認證考試,碰到客語就是找你們。整個生態一直會有這個東西進來,集中在少數人身上。像科技部有做個調整,去年開始在族群研究學門底下匡列客家研究,就是你講的承不承認他是一個學門。

H3 從人才培育方面描述客委會缺乏前瞻性,與原住民族相較,好似一片茫然,客委會既沒跟教育部說要培養怎樣的人才,而客家系所學者也不清楚要訓練甚麼人才:

教育部有委託我們做研究,承辦人有來焦點座談,他說原民會會跟教育部講我們原住民缺乏醫生,教育部可以提供怎麼樣協助,但教育部不是很理解客委會要培養怎樣的人才,客委會應該也不知道。原住民社會很清楚他們需要甚麼,但客家好像不太需要透過這些東西訓練甚麼,教育部反問客家學術單位要訓練甚麼人才,其實我們真的也不知道,不太理解我們跟國家舉才的關係。這會牽涉到 3 大客家學院到底有沒有回應客家這個點,客家社會缺乏的人才到底是甚麼,也許只是培養客語老師,我們是大學,培養的人到底有沒有符合這個社群的需要?

H4 指出臺灣研究(按:應是意指以福佬文化為主的研究)、原住民族研究及客家研究三者之區別,在於前二者與在地連結性較強,臺灣研究甚至與國族建構較相關,而客家因具備海外特性,早已挺進南方做研究,某種程度來說似乎走在當前國家政策的前沿:

客家研究跟臺灣研究及原住民研究,有類似的時代背景。但臺灣研究與原住民研究綁得更強。客家沒有這麼強,客家有個特質,就是在外面還有很多同類。原住民在中國沒有原鄉,臺灣研究就是在地的研究。客家研究比較像是立足臺灣、放眼國際的研究,當然也跟國族建構有關。現在政府講南向,我們向南方的國家做研究已經很久了,客家是非常國際化的研究。雖是在地的產物,但更國際化。

### 七、對政策的回饋

客家研究之成果對客家政策有無回饋性? H1 認為目前缺乏此議題的實證研究,整體而言,研究成果對政策回饋有限,如果進一步細分,發展較久的客家社會文化與語文方面,較有回饋性,而晚近興起的客家政經領域,則影響力有限:

這個議題還沒人研究過。以現在來說,有限。現在如果提出某些政策或制度上的建議,還是在原來的制度或價值體系下,這方面研究不多。比較涉及客家政治經濟,發展最好的是客家社會文化,再拓展到客家語文,客家政經發展的時間及長度深度都不長,因此影響力不大。

H2 也認為回饋不顯著,指出客委會缺乏制度性的整合研究成果之機制,反映其不重視客家研究成果的累積性:

有回饋性,但是究竟有多少影響是很保留的。比如說,以六堆來講,究竟有哪些聚落是客家庄,哪些是混居,這些基本資料早期客委會整個做了一次。後來六堆園區發包同樣的案子出來,我們的學生很多在裡面工作,他們就講,中央完全沒有把先前調查的結果釋放出來,以至於他們又要重弄。這個例子就是講說,理想上學術研究成果要反饋到客委會,客委會政策因此有不斷的精進,實際上我們做的東西給他們後,結案就是結案了,放在那裏就是存檔。對於他下一步要推的政策以及後續案子,看起來他成立很多單位,但各搞各的,累積甚麼的就有點談不上。這十幾年應該累積語言跟文化不少的東西,但沒看到他拿來用。新的案子進來,同區域一再被調查,當地人都反映不勝其擾。究竟有甚麼直接的回饋?看不出有甚麼連結性,吸收學界那麼多成果進去,應該有充分的利用與出版,但都沒看到,都沒有累積性。一直都是臨時性的標案,就結案放著。究竟有多少能量會回到客委會的政策,我的觀察是不顯著。

H3 則舉科技政策為例,指出在這方面對客委會有或多或少的回饋性,其他方面則不置可否,他說:「其他政策,我覺得客委會非常希望三大客院去介入政府的科技政策,目前看起來不知道幫助有多大,最主要是 U 大晁院長,他有科技背景,政策方面多少有回饋,我們一直都在協助客委會」。

H4 認為客委會與學界互動不多,因而學界意見並沒有被納入政策決定的機制中,客家系所在辦活動時客委會也常下指導棋,形成某種程度的干預。他希望官方與學界能定期地協商討論,以發展成良性且實質的互動機制。不過,對於客家學術發展委員會擁有過大的審查權力,以及其定位與功能,H4 則提出改革的

建議:

回饋性不高。客委會的政策怎麼做的?客委會制定政策時,不見得會諮詢客家研究的意見或了解客家研究對政策的啟發,這表示他們沒有跟學界互動。說好聽有互動是雙面,其實是單面。劉慶中當主委時很開放,希望學界來談客家政策。實際辦活動時,客委會意見很多,現在開始有點契機。如果客委會認真看待客家研究者的意見,應該很有幫助。例如其他國家語言政策的研究就可以回饋到臺灣的客家語言政策。希望在新主委任期,可以像以前一樣有客委會與學術界的定期討論,目前已經開了幾次會,逐漸形成關心客家發展的平台。從科技部的範例來看,客家委員會的學發會性質,不是太適合實質審查老師們的計畫,學發會比較適合判斷這些應該送那些專家審查。客委會如果把錢給科技部設客家計畫,委託給科技部來徵求客家研究的計畫,會比較好。

# 八、研究社群的反思

H1 認為客家學院系所間彼此有著生源競爭、教學合作的競合關係:

大概是競合關係。特別是 C 大跟 CT 大,都是屬於 5 年 500 億學校,在學生來源上有競爭關係,但彼此都是客院,要攜手來推動客家研究,張院長時常到我們客院來,我也會去 CT 大幫研討會訂定議程。彼此的矛盾是內部,沒有惡性競爭,更多層面是相輔相成。

H2 認為客家研究社群是個來自不同學科背景脈絡,且連結鬆散的社群,他 說:「以語言方面來說,有各種學會,名稱很像,性質並不同,都有客家學者參 與。幾個圈子都有重疊,人又不是完全一樣。這個社群有連結但不是同質性很 高,有不同學科背景,不是很團結的一群,是不同脈絡進來的」

H3 認為在後現代主義的氛圍下,客家研究社群對客家研究並無多大共識, 從其語意可嗅出對此社群的互動評價也是鬆散的一群,他說:「一直到今天,到 底甚麼是客家研究這件事情,可能目前來講沒有非常大的共識,跟後現代有 關」。

H4 認為社群成員彼此來往不深,多半與其既有領域的學者互動,客家研究 只是形成淺層的交流平台:

客家學界成員其實很多種。例如,我們學院是社會科學比較強,語文比較弱,故較少跟語文學者來往。像 C 大有公行及政策方面的學者,來往對象就有該領域學者。客家學院老師的學術興趣還是向外、向自己原來的本業,例如人類學背景的學者其來往對象就會是人類學,不會是客家學者。客家學只是成為互相交流的平台,並沒有因為同樣做客家研究,而互相來往。

### 九、客家學的建構

H1 對客家學的知識論與方法論部分持保留態度,因其較為深邃,認為現階 段暫不官討論。

H4 相當推崇以客家(或○○族群)為方法的論述,認為每個族群都可以講對臺灣的貢獻,避免單一族群的觀點獨佔輿論,各族群也要理解別的族群的觀點,以形成相對性的多元認同:

「以客家為方法」是指客家作為一個研究途徑,例如客家人看客家的命

運,當客家換成原住民的時候,這個方法也要能使用。過去臺灣的歷史不重視客家,從客家的角度來看歷史,跟從福佬人的角度來認識臺灣不一樣。例如經濟發展,從企業家的角度來看都是他的功勞,但從女工的角度來看,她們貢獻才能凸顯,或進一步認識經濟發展的細緻之處。用客家的角度認識臺灣是一個比較的觀點,原住民也可從他們的角度來看臺灣,就是還他們公道。歷史上,客家有貢獻,外省人也有貢獻。客家為方法看臺灣歷史,每個族群都可以講對臺灣的貢獻,以免單一族群的觀點所獨佔。一個故事每個族群都可以講他們的版本,並要理解別的族群的觀點,可以期待的別的族群用相同方式來認識臺灣,這樣比較有多元認同。

H2 則挑戰「以客家為方法」的論述,認為可能只是口號,並以「一年磨十 劍」形容目前官方與學界都是炒短線、只求表面的膚淺速效,並非朝向建構穩固 的學術基礎方向,沒有深化或積累該有的學術能量:

以客家為方法,這個東西還沒有累積到研究這個族群有一個獨特的方法。比如說東南亞客家有特殊的產業,放到臺灣根本沒有這個東西,除了語言以外,這個族群專門在做甚麼、專門族群的知識,不管是有形或無形都談不上。沒有這個東西要把客家研究建構出獨特的方法學,口號出來,目前為止還做不到。....... 眼前做得到就是把所有東西要常設,不要短期,比較重要。....... 銅鑼跟六堆客家園區都是約聘僱,都不是長期的,有流動性怎麼去推動很多事情。...... 理想和設定他真的要成為學科要很長期的發展。...... 浮動在某個不穩定的基礎上,包括高師大整併,屏教大真的被整併掉,裡面的老師跟我說,名義上有客家組,實際上是被削得很少,被稀釋掉很多。...... 種種看下來,不太專精且

不太穩定的基礎,難怪外界看扁了。甚至中研院每年匡列預算,立法院未必會通過,都是臨時性的,規劃若干案子,找莊英章帶頭,所有東西在不穩定的狀態下進行,看起來很熱鬧一直有標案,一直有研討會,都是很不紮實、很短線的,真正學術上要開花結果,恐怕需要很長時間。現在教授很多都是約聘,要有穩定員額長期投入,五年、十年才看得到成果。每年看起來很熱鬧,但是沒累積性,應該要十年磨一劍,現在是一年磨十劍。很多都是覺得案子要結案,趕快報導一些現象。除了在描述現象,觀察的適當、解釋的適當都沒有,報告上都是各種面向的基礎比較,怎麼去解釋、怎麼深化學問或是有貢獻都沒看到。

H3 將客家學聚焦於自己的研究興趣,即族群邊界與族群關係,但他也悲觀 地提到年輕人沒有客家概念,假若以後客家研究缺乏政府的長期支持,前景似不 樂觀:

我的興趣在族群關係。看的是客家跟邊緣族群的互動。客家研究有趣的地方在邊界、流動、交錯。客家帶領我去看族群關係,他本身就是小,就在族群邊界,像福佬與客家、原住民與客家、平埔族與客家,族群互動非常好玩。未來會怎樣很難說,對我來說,客家研究讓我看到族群互動的樣貌,我是文化研究出來的,對混雜性比較有興趣。以後走向,悲觀來說,年輕人沒有客家這個概念,樂觀來說,從文化互動角度可以看到一些事情。沒有政府支持會怎麼樣,政府資源是不是會一直下去?對我而言,有深化我對族群的想法,這是我在社會系不會遇到的,但我也會把社會學的想法放進來。

# 十、敘事體

作為一個企圖透過相似處境的學科建制,來尋求學科認同的國發所博士生而言<sup>45</sup>,客家系所是筆者一直感興趣的研究領域,因為在諸多輿論中發現:大眾對客家系所的評價,有不少的聲音集中在:是政策下的產物,是政治運作下的產物<sup>46</sup>。這樣的評價,引起筆者想起自身的學科位置一國發所,兩者同樣背負著學科認同/承認的包袱。於是乎,同病相憐的筆者想透過研究他者來研究自己,這也是Nancy所說的:他者是自我構成的一部分。我們之存有無法迴避他者。學科建制與承認政治之關係糾葛難分。

在歸納H1 至H4 四位學者的訪談資料,從開放譯碼到主軸譯碼,筆者企圖將政策敘事學定義為:誰在講故事?這些故事是否讓我們反思政策的實作所代表之意義?

4 位學者是本敘事的主角,而筆者則是從旁紀錄與分析的配角,整個故事的場景是在客家系所建制 10 年之後,4 位敘事者娓娓道來他/她們的客家系所教學與行政經歷。

### (一)接軌客家:變與不變

任教機緣是 4 位敘事者切入客家研究的起始點,他們有不同的策略。語言學

<sup>45</sup> 對跨學科博士生而言,學科認同是尋求歸屬感與幸福感的依據,是對自身角色正當性的認可。相反地,學科認同危機將使跨學科博士生遭遇角色的迷失(關輝,2015)。

<sup>46</sup> 這樣的言論在客家學院系所建制初期即出現,可參見聯合報,〈設客家學院 師資卻不足 中大教授 批政治干預教育 黃藿:陳總統「義民大學」支票無法兌現只好硬在大學設客家學院 〉,2003 年 11 月 20 日,A6 版;黃藿,〈「客家學院」宜正名「社會科學院」〉,聯合報,2003 年 11 月 21 日,A15 版;立委廖風德,〈針對近年中央、交通及聯合等大學設立與客家有關的研究中心、學院、社會文化研究所,因台灣沒有足夠的客家研究基礎及師資、設備,被質疑是政治對教育最無理的干預。政府相關單位應注意大學學術發展的均衡性和合理性,可否考慮將客家學院改成社會科學院,或併入與台灣本土文化相關學院及研究中心,以免影響學生出路及未來發展,特向行政院提出質詢 〉,立法院第 5 屆第 4 期專案質詢。

背景的H2 是不變,很自然地持續從事客家語言的研究。而社會科學背景(即政治學及社會學)的H1、H3 與H4,則是採取改變的策略,他們或多或少必須擱置或放棄原先鑽研的領域,而改頭換面投入客家研究。

族群背景的殊異似乎影響每個人的特質,H2 與H4 是客家人,客語也流利, 浸淫在客家領域的時間頗長,從他們的訪談中,可以體會他們對客家族群的高度 認同,認為客家是弱勢,也對官方的學科建制政策有較高的批判。而H1 與H3 並 非客家人,也提出自身對學科建制政策的見解,但是情緒張力比起H2 與H4 較 弱。持平來說,客家背景或具客語能力者從事相關研究確實佔有起跑點的優勢, 非客家背景者雖帶槍投靠但也有不同的貢獻,然而情緒的投入與表達的基進程度 確實形成兩者的分野。

### (二)想像客家學:方法論/本體論的側重與異質的社群

非客籍的 H1 與 H3, 肯認客家研究,主要是從方法論的角度來看待。也就是客家可以應用其他社會科學的理論來研究,而客籍的 H4 則是從追求本體論的角度來看待客家研究,希望客家研究可以塑造客家認同,回答客家人何以成為客家人的大哉問。H2 也相當關切當前客家研究炒短線的現象,強調必須建立以常設制度為穩固基礎的客家研究才是正確的發展方向。

4 位敘事者則相當一致地認為客家研究社群有很大的歧異性,因為學者來自不同學門,必須維持原有的社交網絡,以致向外聯繫的力道勝過向內的集結力道。而學生來源與官方資源分配的競逐,使得彼此為生存而競爭之態勢也難以避免。

### (三)生存策略:新/舊認同交織

據H1、H3 及H4 的觀察,皆異口同聲地表示客家研究學者認同舊領域勝過新領域,也就是在兩邊遊走。對舊領域的認同較高,是因為舊領域代表較為成熟的學科,也是其學術背景的原生地,客家研究可以說是他們因緣際會的新移民國度。另一方面,我們也可以發現:對舊領域的持續認同與維繫社交網絡,可以適

度地消解他者對新領域(客家研究)的質疑與偏見,這也是學者們化解外界歧視的 一個實作策略。

# (四)若即若離的官學互動

客家研究與客委會的關係,學者們都認為爭取該會補助比爭取其他部會補助容易得多,所以彼此的關係可謂相當密切。然而,矛盾的是,學者對於客委會官員未將相關研究成果納入政策形成與決策機制,仍有所怨懟,亦即研究成果對政策的回饋性偏低,使得兩者之間的互信也出現了嫌隙,形成若即若離的現象。

綜觀以上的敘事體,客家與非客家背景的學者因族群背景的差異,與客家研究激起不同的火花。無論是理性或是感性,都豐富滋潤了客家研究,也是構成客家知識體系不可或缺的元素。客家研究的興起是在爭取客家能見度的場景下誕生,一開始也許無法預見非客籍學者竟然佔了多數,畢竟客家社群曾出現質疑非客家人是否適合從事客家研究的聲音,亦即有股排外的氣氛存在。但隨著非客家背景學者投入的程度受到肯定,兩者之間幾乎無法區分誰主誰配,人人都是主角,如同武俠世界中眾門派英雄齊聚華山來品論「客家」。雖然客家研究在朝向建制化的擬仿過程中,時常面對他者的質疑與挑戰,也面對跳槽的人力減損,在官方補助逐漸減少的大環境丕變,以及系所整併危機的結構限制下,依然力爭上游,不顧笑侮,逐漸佔有一席之地。作為國家強力扶植的新興學科,與漸趨式微的臺灣研究系所相較,客家系所幸運的是,可以跳脫藍綠,萎縮的速度較慢,儘管學科認同危機一直存在,但危機何嘗不是轉機,這個轉機讓客家系所可以思考要不要跳脫學科規訓的限制,走向另類的發展道路?

# 第四章 臺灣原住民族學科建制

本章對臺灣原住民族學科建制進行分析,共分四節:第一節為政策歷史學分析,第二節為政策考古學分析,第三節為政策系譜學分析,第四節為政策敘事學分析。

# 第一節 政策出現的主導時刻

# 一、人類學及民族學

原住民族研究成為學術場域中可思考的知識,其淵源是來自近代西方人類學與民族學兩個學科。據人類學者李亦園的定義,人類學是研究人的學科,其分支學門可區分為:體質人類學、考古學、語言學、文化人類學。當中文化人類學旨在研究不同民族的文化模式,其名稱也因地區不同而有差別,歐洲大陸較常用民族學(ethnology)一詞,美國以文化人類學之稱較常見,而英國則慣用社會人類學的名稱<sup>47</sup>。因此民族學可謂從人類學的次領域衍伸出來的學科。

林修澈以採蜜 vs. 養蜂的妙喻來形容民族學或文化人類學的學科演進關係。 他指出:

民族學或文化人類學,係以「民族及其文化」為核心的學科,但是偏重卻有不同,有的偏向民族,有的偏向文化。偏向文化的研究,往往抉取一個文化特質(親屬、儀式、.....)從眾多民族裡各取相關部分,再做比較研究。彷彿到個個蜂巢裡去採蜂蜜,再用採來的蜂蜜去提煉學問,建構學科。各自獨立運作的眾民族(ethnos, les ethnies, ethnics, tribes),

<sup>47</sup> 参 見 中 華 百 科 全 書 : 人 類 學 ,
http://ap6.pccu.edu.tw/Encyclopedia/data.asp?id=8988&htm=01-1060106%A4H%C3%FE%BE%C7.htm。

從面對強國擴張發展到納入國家內的大社會整合的過程裡,無可避免面 臨全民族的社會與文化的調適,自然浮現出「民族發展」的議題。順著 前舉採蜜的比喻,現在面對的民族發展的思考便是「如何養蜂」的問 題。(林修澈,2006)

就因為人類學及民族學強調對異文化的比較研究,因此各國原住民族自然成為其學科的研究重點之一。無可否認地,這個起源免不了帶有西方殖民主義的「他者」研究色彩,也就是林修澈上述所提到的「採蜜—客位(etic)」研究,所幸人類學及民族學研究在後現代主義思潮的趨勢下,已漸漸走向「養蜂—主位(emic)」研究,這個趨勢的演進也使得原住民族研究有了質的改變。以下我們就來回顧臺灣人類學及民族學學科的發展脈絡。

### 二、兩股驅力的匯合

國內人類學及民族學研究機構之源流,大抵與影響近代臺灣發展的兩股歷史驅力相符。一股是日治時期殖民政府的治理遺緒,另一股則是國民政府遷臺後相關研究建制。

臺灣的人類學學科建制源自 1928 年日本殖民政府建立臺北帝國大學,在此大學設有「土俗人種學講座」,以臺灣原住民的體質與文化為研究對象(黃樹民,2011:184)。這是臺灣第一所以人類學,尤其是臺灣原住民族為主要目標的教學研究機構。1945 年,臺北帝國大學改制為國立臺灣大學,「土俗人種學講座」遂改制為歷史學系下的「民族學研究室」。1949 年中央政府遷臺後,教育部於臺大文學院增設考古人類學系(1982 年改稱人類學系),原「土俗人種學講座」及其後之「民族學研究室」所屬之相關資源同時併入該系48。

<sup>48</sup> 參見臺大人類系,

中央研究院遷臺後,為了對當時為數約二十萬的臺灣南島民族以及在人數上 佔優勢的漢民族社會與文化進行研究,遂於1955年8月1日成立民族學研究所 籌備處,並於1965年4月間正式設所。民族學研究所自籌備階段開始,即以中 國民族文化史的研究、臺灣土著民族社會文化的研究、臺灣漢人社會及民俗的研究,以及東南亞華人社會的研究為長期研究重點。目前該所之學術地位儼然為臺灣人類學研究的重鎮,也被視為臺灣南島民族研究和漢人社會研究的重鎮<sup>49</sup>。

另一個遷臺的政治大學民族系的學術發展背景及其傳承,可追溯至中央政治學校(政治大學前身)在大陸時期的「邊政」教學與研究。當時政府為培育蒙、藏邊疆及僑務人才,即開設相關之課程和班級。中央政府遷臺後,1955 年政大在臺復校即設有「邊政學系」。該系於 1969 年奉教育部令改為「民族社會學系」,同年並成立「邊政研究所」。1990 年「邊政研究所」改名為「民族研究所」,1993 年設立「民族學系」(學士班)。該系在原有中國邊疆(少數民族)研究的基礎上,也關注臺灣原住民族多樣性的族群關係與文化的發展趨勢50。

目前臺灣人類學/民族學最主要的的學術社群當屬臺灣人類學與民族學學會, 設有相關系所的院校包含:臺灣大學人類學系、政治大學民族學系、清華大學人 類學研究所、東華大學原住民民族學院、交通大學客家文化學院等。

http://homepage.ntu.edu.tw/~anthro/introduce/introduce\_intro.html 。

<sup>49</sup> 參見中研院民族所,

 $https://www.ioe.sinica.edu.tw/content/Messages/Msg\_content.aspxSiteID=5301671352\\46736660\&MenuId=530167135442323313\&Fid=530167135362746635\\\circ$ 

<sup>50</sup> 參見政大民族系,http://www.ethnos.nccu.edu.tw/institute.asp。

### 三、原住民民族學院的出現

鑒於花東地區是原住民族聚集主要區域,東華大學於成立之初即設立「族群關係與文化研究所」。並早在前教育部長楊朝祥、前原民會主委華加志主政的時期(約 1997 年至 1999 年期間),即開始籌劃全國第一所原住民民族學院的創設",教育部於 2000 年 4 月 27 日正式核准原住民民族學院之設立。2001 年 8 月 1 日,東華大學正式成立「原住民民族學院」(以下簡稱原民院),藉以發展學術特色、因應國家整體建設以及原住民族文化復振與社會發展需求。原民院目前設有族群關係與文化學系、民族語言與傳播學系、民族發展與社會工作學系以及原住民族發展中心,職司原住民族與族群議題相關領域之教學、研究與推廣工作。現有教師專長橫跨文學、歷史學、哲學、語言學、藝術學、人類學、政治學、法學、經濟學、社會學、社會工作學、傳播學、地理學等領域。學生部分,為保障原住民籍學生就學權益,並提供其高等民族教育機會,院內學士班半數名額每年專門針對原住民學生辦理單獨招生"。可見,原民院設置於花蓮地區,是因為東部多族群背景的人文與地理之便,該院設立之初,即以原住民語言、文化、發展為三大主軸,強調原住民族研究參與的學科是科際整合的典範,希冀建立原住民族文化之主體性(吳天泰,1999,2004)。

至於西部的南臺灣,則由私校義守大學設立以大學部為主體的全國第二所原住民族學院。該校因地理位置相當南臺灣原住民部落的地理中心,創校以來也培育了不少原住民社會的菁英,可以說和原住民的社經發展關係密切,以致進一步

<sup>51</sup> 原民院的籌設過程,吳天泰及高德義兩位學者居功厥偉,除了借鑑國外經驗,也 積極地在國內辦理多場座談會及訪談、建立人才資料庫、政策諮詢與評估等多項 規劃作業,堪稱完善(黃鈴華,2004:212-213)。

<sup>52</sup> 參見東華大學原民院,http://www.cis.ndhu.edu.tw/files/15-1016-108657,c16119-1.php?Lang=zh-tw。

以傳播與設計、觀光餐旅、護理及長期照護為主軸特色,培養原住民族社會文化發展人才。原住民族學院的前身為 2011 年成立的原住民族發展中心。2012 年起陸續成立傳播與設計學院、觀光餐旅學院、護理學系、醫學院長期照護等四個原住民專班。為加強原住民專班橫向之聯繫,並且有效運用及統合各學院支援師資,同時設計具原住民族文化特色之課程,2016 年 2 月起,原住民族發展中心改制為一級學術單位一「原住民族學院」,期使藉由改制奠定未來培養原住民族人才永續經營和穩定發展之基礎53。

除了專門學院外,原住民研究相關研究中心則分布於臺灣大學、政治大學、 臺灣師範大學等校。

### 四、原民會的成立與組織職能

前文述及原民會對推動東華原民院建制的貢獻,在此我們也須回顧原民會的成立過程。原民會的成立可以說是原住民族運動長期奮鬥而來的重要成果,從1987年5月原權會會訊主張成立原住民族中央專責機關開始,到1991年6月成立原民會聯合行動及12月臺灣原住民族權利宣言的發表,都是社運人士體制外的抗爭與訴求。直到1996年新國會組成後,讓原民會之成立帶來體制內的絕佳契機。當時的國會生態是國民黨、民進黨、新黨三黨實質不過半,提供了民進黨與新黨合作的空間,此即兩黨的大和解。國民黨籍的原住民立委蔡中涵與瓦歷斯貝林開始跳脫國民黨的控制,以原住民族主體的立場參與民進黨與新黨的合作。1996年2月蔡中涵以副院長候選人之姿,只以些微票數落敗,驚動了國民黨高層。爾後蔡與瓦二人利用行使閣揆同意權的時機,為爭取原住民族權益法制化,成功地運用策略要求政府成立原民會,作為支持閣揆同意權的條件。民進黨與新

<sup>53</sup> 參見義守大學原民院,

http://www.isu.edu.tw/interface/showpage.php?dept\_mno=297&dept\_id=0&page\_id=2 0809 °

黨也投桃報李,實質協助原住民立委審查「行政院原住民委員會組織條例草案」立法工作,在一番攻防之後於 11 月 1 日三讀通過,行政院原民會終於成立(黃鈴華,2004:177)。而原民會成立後,以教育文化處負責原住民族教育事務之推動,原住民族高教及原民院的籌畫、後續資源挹注等,都是教育文化處所主政的職能角色。

### 五、國外經驗

對岸的中國早在 1951 年於北京成立中央民族學院,以培養少數民族幹部和 從事民族工作的漢族幹部,其三項主要任務為:培育各少數民族實行區域自治以 及發展政治、經濟、文化建設的幹部;研究中國少數民族問題以及各少數民族語 言文字、歷史文化、社會經濟等議題;從事少數民族文字方面的編輯和翻譯工 作。1978 年至 1993 年期間,該校之發展係朝向以人文社會學科為主體,並以民 族學科為特色的綜合性大學。 1993 年 11 月 30 日,中央民族學院更名為中央民 族大學。除了北京外,中國各地也設有民族大學<sup>54</sup>。

把視角拉到西方國家,北美地區,因美國 60 年代的部落大學運動(tribal college movement)促成了原住民高等教育蓬勃發展,目前美國、加拿大境內已有 37 所部落大學設立,肩負培育原住民高等教育人才的重責。紐澳地區,澳洲是以普通大學內設置原住民研究系所的建制方式,如在澳洲國立大學(Australian National University)、澳洲格里菲斯大學(GriffithUniversity Australia)以及南澳大學(University of South Australia)設有相關系所,紐西蘭則設有三所毛利大學(Wānanga)。北歐地區,挪威設有薩米大學(Sámi allaskuvla)。東華校方不僅在原民院規劃時期,就已參考各國原住民族及少數民族高教機構之發展經驗,且持

<sup>54</sup> 參見維基百科〈中央民族大學〉,

https://zh.wikipedia.org/wiki/%E4%B8%AD%E5%A4%AE%E6%B0%91%E6%97%8F%E5%A4%A7%E5%AD%A6 °

續地借鑒或修正以作為當前原民院課程發展之重要標竿,使該院課程融入部落知 識與設計跨院課程,以及規劃原住民學生支援的服務,逐漸地建構出屬於自己的 特色(吳天泰、李沛恩,2014)。

## 六、原住民研究從議題到獨立為學科

長期以來,臺灣原住民研究一直棲身於人類學/民族學的研究機構之下,亦即被視為其學科領域的一個次領域或應用領域,這是被國家承認的學術領域。但這個時期的發展,帶有國家統治的目的,原住民族基本上是被當成研究的客體,研究者也是漢人學者為主,除了體質差異的生理人類學研究,原住民族的社會弱勢與文化差異,也是常被論述的對象。

解嚴後多元文化教育思潮的引進,使得教育學門也出現頗多以原住民族教育 為研究主題的學術著作,但這也是附屬於教育學門底下。一直到官方成立原住民 族委員會後,以原住民族為主體的學術領域才出現獨立的契機。原住民族菁英與 關注原住民族事務的漢人學者攜手合作,將原住民族研究的能見度從私有困擾提 升為公共議題。

從東華大學原民院的創設歷程來看,地點選在原住民族群聚的花東地區,這是地緣便利的考量。兩個行政機關,教育部與原民會皆扮演關鍵的角色,雙方密切地合作,在各自職掌下使得全國第一所原民院,也是族群事務的專門學院正式成立。

自從東華大學原民院成立以來,整體的學術研究成果在國家資源的挹注下, 已有一定水準,漸漸地與傳統的人類學/民族學系所並駕齊驅,也有不同的發展特 色,如語文傳播及社會科學領域等研究重心的差異。回顧臺灣原住民族研究從往 昔到當前最大的改變狀態,應該是研究取向從客體化到主體化的轉折,至於是不 是完全的主體化,容或有爭議,但是確實朝此方向穩健成長,使得以原住民族為 主體的學術研究有著較為清晰的地位與面貌,並藉此樹立其研究領地。 初步來看,整個歷史敘事發展的複雜性,在於原住民族研究雖然有專門學院的設置,但是配置於普通大學內,以及鑲嵌於整個高教場域的環境脈絡下,要彰顯完全的主體性仍有結構上的限制,以致伴隨著若干建制問題影響其發展,這也是下文所要討論的知識/權力問題。

很明顯地,原住民族學院層級的設置政策,最直接的得利者是弱勢的原住民族,原民院的成立使得原住民族學術在學術場域中,不僅更加確立其可思考知識的地位,更進一步地取得較高的象徵資本,不再是傳統的人類學/民族學或其他社會科學學科下的次領域,當然這段增能或謂去殖民的過程,也挑戰了被漢人以權力機制加以東方主義化的原住民族知識論述(即前文提及的知識種族主義及知識不正義現象),代表這股試圖在原有學術基礎上,重新爭取主流承認的學術力量,無疑地佈滿著權力鬥爭的圖像。

# 第二節 政策形構的規則

### 一、漂浮的學科

傳統的人類學/民族學學科,對原住民族研究的質量,似乎難以滿足原住民族 運動興起後的民族自覺與期待,而且囿於學科探討範圍的限制,人類學/民族學所 生產的作品,難免在自身的學科方法論打轉。

設置專門原住民族學院的契機,似乎與李登輝當選首任民選總統後的時間相關,挾著高度民意,這段時間整個本土化運動的趨勢也加速運轉,原住民(族)委員會的成立,提供一個官方資源挹注的制度化保障,原住民族研究也因此得以跳脫人類學/民族學的學科母體,而與其他人文社會學科接合,締造一個新的族群研究領域。直到陳水扁帶領民進黨完成首次政黨輪替,各大專院校紛紛設立臺灣文學、臺灣史及客家研究相關系所,如同骨牌效應般的接續發展。在此,我們可以

指出:政治氛圍的轉變,塑造出原住民族學院成立的契機。

落腳於一般大學建制的原住民民族學院能否擺脫高教場域主流遊戲規則的重重結構限制? 曾任原民會副主委、考試委員,現任東華原民院院長的浦忠成就慨歎原民院的課程設計在主流學科制度的限制下,民族教育的特色不足,似乎無法達成設院期待,他說:

國立東華大學原住民族學院成立後,台灣的「原住民族民族教育」確已進入嶄新的階段,但是檢驗該學院各系所的課程架構,大致仍然沿襲前述主流學術機關的做法與傳統,無法真正設計並傳輸周全而細緻的原住民族知識,這是亟待扭轉的趨勢。東華大學原住民族學院的建立,原本就是要承擔民族文化與知識的調查、研究與教學,如果跟其他大學院系毫無差別,其設置的意義何在?惟根據觀察,教師的研究與教學內涵實與原住民族社會所期待及設院伊始之理念,有相當落差,值得進一步評估與改進。換句話說,「其性質是屬一般民族學學院,而非原住民的民族學院,其屬於西方知識學之民族教育單位」。(浦忠成,2010:185)

換言之,原住民族研究要不要徹底脫離既有的學科建制而完全獨立,是頗值得思考的問題,畢竟以國外趨勢來看,各國幾乎都已設置獨立的民族學院或大學,而臺灣卻相對保守地將原住民族學院置放於普通大學內,這樣的效果有辦法彰顯原住民族學術的主體性嗎?以臺灣現況而言,原住民族學院寄生在普通大學內,是國家整體高教環境及政策現實的遷就使然,畢竟社會氛圍仍未醞釀出較為基進的多元文化主義意識,再加上財政因素的掣肘,因此現行原住民族學科的建制,仍然禁錮於普通大學之內,被迫學習與主流學科產生新的共生與競合關係。

### 二、兼容並蓄的多元行動者

我們可以看到倡議設置原民院的行動者,官方方面是教育部與原民會的官員。教育部在解嚴之後,多元文化思潮搭配教育改革的浪潮,使得原住民族的教育權益逐漸受到國家重視,除了中小學階段,在高等教育階段,終於出現設置專屬學院的構想,並落腳於原住民族群聚的花蓮地區,充滿劃時代的意義。教育部是高教資源的主政機關,也是高教經費與資源分配的主要行動者,在教育部的同意籌設後,各項軟硬體規劃才得以陸續推動。

原民會身為族群代表性機關,雖囿於非教育主管機關,但也積極地發揮協助 角色,與教育部攜手創立了原民院。而原住民族運動人士長期以來的發聲,更是 居功厥偉,使創建原民院得以納入政策議程,他們發揮了相當大的關鍵力量。

另一方面,原住民立法委員的關切,也在國會端發揮影響力。例如原住民師 資聘任的問題一直困擾原民院,立法委員曾經就原民院的原住民教師比例過低提 出質詢,使得原民院必須擬定一系列的措施來招募原住民背景的學者進入任教(施 正鋒,2011)。

不管是原住民背景學者或非原住民背景學者,匯聚東華大學開拓了臺灣首座 族群學院的新扉頁。而東華大學原民院的成立,不僅脫離原先人類學/民族學的格 局,也加入了社會學/法政/語文傳播背景的學者,讓原住民族研究開展出跨領域 研究的新氣象。而且原先東華大學就已成立族群關係研究所,使得東華大學可以 在這個基礎上,踵事增華,順勢而為,將族群研究的範圍接軌在原住民族學院的 設置,進一步形塑東華大學原住民族研究的特色。在東華大學原民院之發展具有 一定成績後,義守大學也在西部設立第二所原民院,而其注重大學部技能傳授的 專班型態,不僅與東華大學有所區隔,也建立其特色。

綜觀這些行動者不僅有原住民背景者的投入,也有漢人朋友的協助,原漢合作,兼容並蓄,得以篳路藍縷地開啟臺灣原住民族高教的道路。

### 三、規制行動者互動模式的條件

### (一)建制的再建制

東華原民院的成立是人類學/民族學系所已成熟建制化的再建制化,也就是原住民族研究從次領域到獨立領域的過程。一方面可視為是舊學科的分化與衍伸,一方面可視為新興學科的萌生與發展。因為在擴充成為學院規模的同時,語言傳播、法政社會等學科元素,開始匯聚在原住民族研究領域上,使得量變產生質變,這是依附在傳統人類學/民族學學科建制下的原住民研究所無法呈現的情形。從附屬於單一學科到成立專門學院的發展過程,代表著循序漸進,使得原住民族研究的學術正當性及社會正當性,能獲致較穩定的外部承認。

這樣的再建制現象,因為有人類學/民族學學科的發展基礎,故而在本土化教育的趨勢帶動下,可以因勢利導成立以族群為名的專屬學院,這是臺灣高等教育史上的創舉,也寫下臺灣多元文化教育的新歷史。原住民族研究在傳統學科之下,已是可以思考的知識,但是人類學/民族學其學科方法論仍存有主位/客位研究角度之區隔。所以這種可思考的知識,到底是誰在思考?在日治時期原住民族研究是代表國家治理性的呈現(理藩之需求),國民政府遷臺後依然承襲相同的治理理路,原住民族固然值得研究,但是必須在國家治理需求的管控目的之下。換言之,這是徹徹底底地對他者的研究。

所以,可思考的知識雖然代表原住民族研究可以合法地進入大學殿堂進行研究,也在國家允許下,某些程度上帶著政策建議的連結(有無落實又是另一層次的問題),但是畢竟不是從原住民族自身主體位置所書寫的知識論。「被人書寫」與「自己書寫」不僅反映出方法論上的差異,而是本體論上的極大區隔。自己經歷過的命運,畢竟由別人代言或再現,都可能有程度上的差異與誤解。而自己書寫所產生的效果,也不僅是位置上的差異,而是代表原住民有自己獨立的知識體系,這點容下文來說明。

# (二)颱風眼VS.外圍環流:原住民族研究的分流並進

在傳統人類學/民族學、社會學及教育學的學科領域,原住民研究是被視為次領域而被包裹於其內,而東華原民院的成立卻是企圖建構完全以原住民族為研究範疇的新興學科建制。自從原民院成立後,原住民族研究的專屬研究領地已告確立,也與傳統的人類學系所及相關社會科學領域的原住民族研究分流並進及等量齊觀,使得原住民族生存的各項社會問題,都有對應的學科領域專責研究,整個學科發展的外部承認與正當性也交織起來。

我們可以發現,原住民族各項領域的研究都有對應學門,這也是呼應著原住民族在社會上的發展困境。例如原住民族的語言,就有原民院的語文傳播系所,以及其他大學的臺灣文學系所。原住民族的法政與社工問題,就有原民院的民族發展系所。原住民族與其他族群文化之互動,就有原民院的族群關係研究所。原住民族的教育問題,在臺灣引進多元文化教育思潮後,原住民族研究不再侷限於社會學階層化的研究,也不再限於人類學體質人類學或文化人類學的研究,轉而關注原住民族的教育權與學習權,例如原花蓮教育大學的多元文化教育研究所,就扮演重要的先驅角色,帶動其他大學,紛紛設置原住民族研究中心或開設相關課程。在花蓮教育大學多元文化教育研究所併入東華大學後,該校遂成為一個完整擁有原住民族研究各項領域的學校。也就是說,當前臺灣原住民族研究的學科範疇正是依據民族生存問題而建構起來的。

傳統的人類學/民族學學科建制已累積一定質量的原住民族研究基礎,再加上新興的原住民族語言傳播、社會法政、教育學科的相輔相成,如同原住民族研究的雙核心,而在原民院逐漸茁壯取得原住民族主體研究的學科地位後,颱風眼(原民院)與外圍環流(人類學/民族學學科)之隱喻已漸次成形,共同探索原住民族的生存問題。至於,原住民族研究有沒有發展成原住民學的企圖?施正鋒(2011)語重心長地指出:學術界評量一個新的研究領域,就是看該領域有沒有專業的研究團

體,以及有多少學術期刊,這將是未來原住民學成否成功建制的關鍵因素。

### (三)後殖民思潮的援引與促動

若要闡明臺灣原住民族研究的最大特色,筆者以為:因多數學者皆借用後殖民主義的論述架構(王前龍,2009;江建昌,2009;林頌恩,2012;紀駿傑,2005;張耀宗,2006;浦忠勇、闕河嘉,2011;廉兮,2002),為原住民族發聲,使得原住民族研究有很高的理論色彩<sup>55</sup>。而原民會重要的政策文獻—「原住民族文獻起帆 6 年(103 至 108 年度)計畫」<sup>56</sup>,其內容也是以後殖民思想的基調(原住民族史商由他者所敘寫/建立原住民族史觀)為論述主軸。

後殖民思想源於一些曾受西方國家殖民的第三世界國家,針對殖民遺緒所產生的反思。被檢討的殖民遺緒一直延續到當下,特別是文化與意識層面,這些難以察覺卻影響深遠的層面。就臺灣原住民族的處境而言,前現代時期的大清帝國統治,後由現代化的日本帝國主義殖民統治,再由國民政府威權統治,無不處於受殖民的地位,亦即主體性的喪滅。這樣的際遇,一直到解嚴後有了轉變。原住民族運動的帶頭下,讓國家不得不正視原住民族的生存權益,除了替原住民族正名之外,也推動許多社會福利政策與積極性差別待遇,作為一種補償正義的實踐。蔡英文政府上台後,代表國家向原住民族正式道歉,也將原住民族納入國家轉型正義的課題。

現實中,漢人中心主義扮演的殖民者壓迫角色,不曾消褪。為了抵抗這種現象,去殖民(或稱抵殖民/解殖民)變成了救贖的唯一道路。如果說,國家任何補償 正義的政策措施有著些許成效,終究只是點滴式的龜速效益而已。主流文化的強 勢如同難以摑動或修正的巨大利維坦,弱小的原住民族文化缺乏論述權力可資抵

<sup>55</sup> 這方面,必須歸功於紐西蘭毛利籍學者 L.T.Smith (2012)倡議的原住民族「去殖民方法論」(主張原住民族必須自己研究自己);此外,在去殖民的脈絡下,原住民族研究的倫理議題也漸次受到重視(施正鋒,2013)。

<sup>56</sup> 參見: http://www.apc.gov.tw/portal/docList.html?CID=F6F47C22D1435F95。

抗。除了前總統馬英九不當發言「把你們當人看待」,連 2016 年的中華民國國 慶大典還要被消遣為「阿撒布魯哥」。就算經歷三次政黨輪替,原住民族的被殖 民處境依舊沒有輪替。國家口口聲聲的轉型正義,若未從實質上尊重原住民族的 主體性地位,那麼這種轉型正義也只是半套,對原住民族來講毫無意義。

雖說後殖民思潮的針對性包含外部殖民與內部殖民,但對原住民族來說,無論是日本帝國或是漢人威權統治,殖民的本質並無二致。再加上國際上相近的原住民族處境,讓後殖民思潮順勢提供了臺灣原住民族建構自身主體論述的有利基礎與參照資源。

## (四)獨立的知識體系/宇宙觀/本體論

若說後殖民思潮是原住民族學科建制的大「破」規則,那麼緊接的就是大「立」的論述規則一原住民族獨特的知識體系,係源自自身的宇宙觀或是本體論,因此其知識體系具有去西方中心主義或是去漢人中心主義的特色。西方中心主義或者漢人中心主義所生產的知識論,會讓我們誤以為由西方科學或是核心觀念(例如資本主義)架構出來的知識,以及由漢字文化/漢人思考模式架構出來的知識,才是經過學院檢證的合法知識。

倡議臺灣原住民族有其獨特的知識體系,就是為了對抗漢人主流知識體系的知識暴力。作為臺灣版東方主義的漢人中心知識論述,早期將原住民族定義為山地同胞,為中華民族的一份子,以致後來種種針對原住民族的學術調查與研究,終究是將原住民族當成被研究的標本,充滿奇風異俗,以符應國家統治需要。漢人文化中心知識論為強化其霸權地位,便將原住民族貶抑或抹黑為落後民族的形象,更遑論會尊重其具有獨特且可稱之為「知識」的論述。

在原住民族研究學者的倡議下,我們逐漸理解到原住民族獨特的生活習俗, 反映著其獨特的宇宙觀,是一個完整的知識體系,這個知識體系必須被當作與漢 人知識論平起平坐。 如同後殖民學者G.C.Spivak(1999)所指陳,知識暴力讓主流得以塑造出一個符合其需求的他者。然而Spivak進一步追問:從屬階級可以自己發聲嗎?從教育場域與傳播場域開始,漢人的主流文化將原住民族壓制成落伍、不文明的無聲他者。相較於漢人,向來在文化政治場域中缺席與不在場,且被視為從屬階級的原住民族,其有力的發聲條件則是發展自身的知識體系。

自己為自己說話一就是原住民族知識體系的特質,替他者說話總有再(誤)現的危險,儘管是同情他者的仗義執言。而原住民族知識體系,是原住民族基於自身的生活經驗所沉澱而成的智慧,不僅展現其迥異漢人的生命史,也是抵抗漢人文化霸權的知識武器。為了洗刷野蠻落伍等負面汙名,將原住民族知識體系加以學術化,並進入高教場域生產成為可思考的知識,就是臺灣原住民族知識分子所膺負的重責大任。

# 第三節 政策行動者的權力戰

直到義守大學成立臺灣第二個民族學院前,東華原民院一直扮演著唯一民族學院的角色,乍看之下容易以為該院會聚斂多數的原住民族高教資源而蓬勃發展,但實際上該院仍鑲嵌於臺灣整體的高教環境下步履蹣跚,這其中又牽扯到原住民族教育的二元分立特質,於是多重行動者的權力施為網絡交織出原住民族學科建制的政策系譜學。

# 一、教育部固守一般教育的邊線

教育部與原民會對於原住民族教育的分工,現諸於〈原住民族教育法〉此部法規。在此法中,將原住民族教育區分為一般教育及民族教育,一般教育是指依原住民學生教育需要,對原住民學生所實施之一般性質教育。民族教育則是指依原住民族文化特性,對原住民學生所實施之傳統民族文化教育。換句話說,一般

教育是指原住民學生接受與其他族群同樣的主流教育,而民族教育則是針對原住民特色,具有民族特色的多元文化教育,如此分流的規劃目的就是讓原住民的「民族教育權」能獲得國家的制度性保障。在高等教育部分,該法第 17 條規定:「為發展原住民之民族學術,培育原住民高等人才及培養原住民族教育師資,以促進原住民於政治、經濟、教育、文化、社會等各方面之發展,政府應鼓勵大學設相關院、系、所、中心。前項大學院、系、所、中心辦理與原住民教育相關事項,中央原住民族主管機關得編列預算酌予補助」,從第 1 項規定可看出政府(應指教育部)有責任鼓勵各大學設置原住民族研究的相關院系所,而第 2 項則賦予原民會得以編列預算補助前揭學術機構的使命,但因未具強制性,故本項任務之執行程度仍須視原民會實際的施政情況而定。

1998 年公布的〈原住民族教育法〉對原住民族而言,可說是民族教育的大轉向,因為該法是第一部以原住民族為主體權益之專法,對於原住民族教育體制之建構深具意義。然而教育是很難切割的,一般教育與民族教育的分工係為達到互相支援之目的,教育部與原民會仍需透過協調合作,以發揮整體效果,避免資源重疊(曹天瑞,2013)。實務上,兩者之分工卻未臻理想。教育部在原住民族高教建制的角色,一開始是唯一支持的力量,但是在原民會成立後,兩者的分工機制透過原住民族教育法來確立。教育部理所當然的主政一般教育,而原民會自然也負責有原住民特色的民族教育。不過在教育部仍然緊捉教育資源分配大餅的限制下,原民會似乎在民族教育這個區塊很難著力。在原民會的委員會議中,曾有委員針對教育部與原民會的分工情形提出批評:

對於原住民族的民族教育,本人認為中央主管單位對於推動民族教育的 做法及態度趨於保守,不夠積極,對於原住民族而言,造成無法擺脫被 同化的結果,令人感到憂心。原住民族教育法通過至今,民族教育在不 健全的條件下,欠缺專門的教學場域、實質教材、教學課程時間及充裕經費,僅讓中央單位保有維護少數民族語言之名罷了。實際上,原住民族的語言、文化、傳統祭儀之慣俗逐漸式微。依據原住民族教育法第 3 條,並無法建全落實民族教育的建構。原住民族教育法第 3 條係由教育部規劃辦理;民族教育係由本會規劃辦理。惟現行教育系統、機構均由教育部及地方縣市的教育局管轄,因此本會推動之民族教育無法實質推展,僅能依附在現有一般教育下做零星的推動,無法成氣候。從中小學三階段族語能力,近幾年指標達成率低落,且逐年退步,也可看出民族教育的實踐落實並不佳,因此建議本會及教育部研商如何分工,是否就法令上做創制或修訂,以更積極的態度作法去調整。(石慶龍委員建議意見)<sup>57</sup>

教育部設有原住民教育政策會這個跨部會協調機制,主要在督導各項原住民族之一般教育政策之落實執行事宜、協商原住民族教育之一般政策與工作要項相關事務及溝通事宜。教育部與原民會每年也會定期輪流召開原住民族教育事務協調會議,來協調行政事務推動及檢討成效<sup>58</sup>。然而,施正鋒(2011)嚴厲批評教育部因長期缺乏專責的一級單位來負責原住民的一般教育,而原民會的教育文化處雖是專責民族教育的一級單位,但卻看不出有明顯績效。施正鋒進一步指出教育部的官僚心態:

教育部一再強調,依法只負責原住民的一般教育,至於原住民族教育,那是

<sup>57</sup> 參見: 行政院原住民族委員會第 104 次委員會議紀錄, 2011 年 4 月 12 日。

<sup>58</sup> 参 見 : 發 展 原 住 民 族 教 育 五 年 中 程 計 畫 (105 年 至 109 年 ) , https://www.edu.tw/News\_Content.aspx?n=D33B55D537402BAA&s=0F1D3AAB613 72569 。

原民會的職責。教育部對於「原住民教育」、以及「原住民族教育」的差別 一向相當小心,也就是說,教育部只願意接受個別原住民學生的受教權,至 於帶有集體權意味的「民族教育」則敬謝不敏。(施正鋒,2011:25)

權與錢皆集中在教育部身上,而教育部卻只想專注一般教育即可,讓民族教育一直難以進展。至少在原住民高等教育部分,所獲得的資源挹注,教育部的投入一直不甚理想,其中的關鍵在於教育部長期以來並沒有設置原住民一般教育的專責單位。所幸 102 年中央機關組織改造,教育部已在部本部綜合規劃司(以下簡稱綜規司)、國民及學前教育署(以下簡稱國教署)均設置「原住民族及少數族群教育科」,作為原住民族一般教育的專責單位 ,以利各教育階段原住民族教育政策及方案計畫之落實。其中綜規司負責整體原住民族教育整體政策及法制之規劃及協調,國教署則負責高級中等以下學校原住民族教育之規劃、推動及督導。

原住民族一般教育只是教育部諸多教育政策之一,又是較為冷門邊緣的少數族群教育,以致於該部所耗費的關注力相當有限。再加上一般教育與民族教育的切割,讓教育部可以只固守在一般教育的區塊,但是卻不釋放資源分配大權,讓原住民族的民族教育可以蓬勃發展,卻是相當矛盾之處。這樣的原因在於:政策職能上的分工,卻沒有讓相關的資源分配權能也獲得分工,以致政策實施時互相抵銷掉原住民族高等教育的發展能量,殊為可惜。

#### 二、原民會力有未逮

在民族教育方面,原民會是主政機關,但是其角色卻受到高度質疑,淪為與 教育部互踢皮球。因為高教事權多攬於教育部手中,原民會雖然設立教育文化 處,其職能依照分工規劃,是落在民族教育的範疇,並非原住民族高教事務的最 終裁決機關。這種派生的假性權力,不能算是具有影響力的實權。換言之,一般 教育與民族教育的區分在法規範上堪稱合理,然而實務上因科層體制的重重推諉難以落實執行,使得兩者的區分僅是修辭上的區分,無太大政策效果的實益。

曾擔任東華原民院院長的施正鋒,深入地分析原民會與原民院的互動關係, 具體地描述原民會因經費與資源的關係,無法傾盡全力支持原民院之發展。首 先,是補助原民院原住民族學生方面,原民院的學生有一半以上是原住民,原民 會沒有在學雜費全免及住宿津貼等優惠部分承擔應有的照顧責任。其次,是學術 補助方面,原民院希望原民會能設置常態化的一般性經常補助款,而原民會只願 意提供必須每年申請的計畫性特別補助款。根據原民會的說法,這是因為立委有 正式決議,不能補助東華大學。原民會每年頂多把 2 億用於民族教育,其他多出 來的就繳回國庫,可能是原民會不會編列預算或是執行力有問題(施正鋒,2011: 26-27)。

受訪者I1 點出原民會虛有其表的角色:

在院設立的時候,東華跟原住民立委好像有糾葛。原民會跟我說這是立委的決議,不能補助東華,可能有一些內幕,這中間很複雜。......原民會不曉得是無能還是藉口,教育部說這是原民會的事情,原民會說我們不懂教育,教育部說我們不懂原住民。教育部盡量不想開會,一年只開兩次會。其實原民會的錢一年有六億,錢根本用不完。......原民會相對其他部會比較弱勢,並不是真的有資源,因為還要牽扯到教育部的部分。理論上,原民會應該以東華做為智庫才對,但實際上跟原民院關係並不怎麼親近。兩相比較,客委會反而對他們客院比較照顧。

曾於東華原民院任教及嗣後擔任原民會主委的孫大川也指出原民會並沒有扮 演原民院發展推手之角色,他說: 例如剛才大家批評東華大學原住民民族學院,但大家或許不瞭解,原住 民民族學院要成立時,原本目標要擔負起接受高等教育之原住民,作為 培育民族教育工作者之想法。因當時行政院原民會未極力支持,至目前 為止,近 10 年時間,東華大學原住民民族學院被迫朝向一般化發展。 (孫大川,2010:210-211)

不過,也有原民院學者對原民會的支持持肯定意見,並希望原民會能兩 露均霑地將資源挹注擴充至中小學,以建立一貫的民族教育體系,曾任原民院院 長的吳天泰在原民會委員會議道<sup>59</sup>:

關於原住民族教育,在東華大學原住民民族學院基礎課程中,已將基礎族語及原住民文化列為必修,亦開設一系列關於原住民族語課程,於此,也感謝原民會不斷地支持,亦希望將來有更多的資源,投注在高等教育以外的中小學、幼兒教育上,讓受過訓練的老師或學生能夠發展教材,讓中下游的老師們能夠享用。......過去,中小學教育係屬另類教育、特許教育等,是一非長久性、延續性的規劃,相對地,本校本院的高等教育在教育部體系下,即為一長期性經營,因此原住民族教育應追求一長期經營、有系統的樣態。......原住民族教育往往係一臨時、附屬性質,其實需要一個穩定機制來發展,本院已闖出第一步,但仍不足,例如無能力去支援中小學教育、部落教育。欣慰的是,本院可作為一個基地,有其他資源注入,即可往上或往下發展成長。

<sup>59</sup> 參見: 行政院原住民族委員會第 104 次委員會議紀錄, 2011 年 4 月 12 日。

從以上原民院與原民會的互動來看,似乎保持著一種若離若離的關係。理論上,作為國內第一所以原住民研究為名的學院建制,在成立之初獲得原民會的鼎力協助,似乎是理所當然。然而,整個發展過程中,也許囿於自身在高教權責的限制,難以瀟灑地對原民院施予補助,畢竟最終的權力仍掌控在教育部。另一方面,立法委員無法在預算方面全力支持,也使得原民會連帶地無法將多數資源放在東華原民院身上。也就是說,立法院的原民立委及政治黨派的力量,到底有無對原民院施予足夠的支持,確實是整個官方財源挹注的極大關鍵。

這樣的原因,應該與原住民高等教育在原民會的施政版圖之位置有關,畢竟原住民政策千頭萬緒,高教部分只是其中一環,甚至遠比經濟面向的補助,還難受到社會關注。也因此,原民會花在原住民族高教的部分,自然被稀釋成一小部分,也難怪原民院學者會有所反彈。原民會雖為原住民族的唯一的代表性機關,又要兼顧原住民族各個社會力量的期許,而高教部分在原住民族菁英倡議下,雖然重要性與日俱增,但仍難以佔據足夠質量的版面,這可從原住民族知識體系之委託研究案晚於客家知識體系研究案之時程<sup>60</sup>,看出端倪與得出印證。

# 三、學校缺乏多元文化敏感度

東華大學校方的角色也不是站在全力支持原民院的立場,甚至多有掣肘。施 正鋒(2011)指出:學校把原民院當成包袱,認為招收原住民學生是划不來的。對 於硬體支援採取設限的立場。對族語課程的設置,無法針對各個族面面俱到的開 設,導致大族可以開設,而較小的族則無法開設,學校的說法則是要根據學校普 遍開課人數的規則。針對抗議與反彈,施正鋒分析:學校高層的回應,表示其缺 乏對多元文化主義的認識,是嚴重的偏見,因為他們認為這些額外的訴求都是特

<sup>60</sup> 客家知識體系的相關委託研究案可從 2007 年(張維安等主持)起算,而原住民族知識體系委託研究案直至 2010 年才完成(陳張培倫主持)。

權。而原住民學只被學校當成工具性價值,被當成欣賞的客體。學校向來瞧不起原住民,有事就歸咎原民院的錯。缺乏族群敏感度的行政團隊、再加上近乎敵視的環境,是大結構不讓原民院有所表現。關於原民院的教師升等,校教評會成員常以非專業的意見提出程序上的阻擋,反映學門傲慢與族群偏見。施正鋒也直言:原住民族研究作為一個跨領域的學科,最大的挑戰是面對學校的質疑:到底這是一門專業的學術領域嗎?也就是如何向學校及學界證明:原住民族研究是一門學問。在此,我們從施正鋒的看法中可以發現:原住民族學科在東華原民院的學者認知中,同樣面臨承認問題,這與老牌學科一人類學/民族學系所的學者感受有所不同(詳參下文第四節)。

由以上施正鋒對學校高層行政權力的批評,我們也可以看出原民院落腳於普通大學之限制,也就是處於一個受到歧視的境遇。原民院身為已經較顯弱勢的人文學科,又是新興的族群學科,故而非主流的色彩濃厚,學校的對待,表面看似人文學科的普遍生存困境,但骨子裡實摻雜了族群歧視的意涵。

受訪者I1 就指出學校生態如同花東地區在地族群競爭的顯影:

學校就會抱怨我們的存在不僅沒益處,還會拖累學校,一直抱怨我們賠錢,幾任校長都是如此。......幫助教師升等及聘教師是我的任務,學校其他老師對原民院教師升等多有刁難。花東雖然說四大族群比例相當,但其實並不融洽,應該是短兵相接,這樣的情形也反映在東華校內的學校生態。

2017 年 5 月東華原民院爆發民族社工學程師資移撥風波,導火線在於校方 計畫將民族發展系之民族社工學程 2 位專任教師移調至社會系,此舉反映校方 無視原住民社工課程與主流社工課程的差異,讓原本師資就不足的民族社工學程 剩下一位專任教師,引發學生抗議。原民院林姓同學表示:「每當需要宣傳東華 大學的特色時,就會特別把原民院拿出來提,但平常不管是教師資源的分配或調配,都一再發生憾事。原民院的主體性在東華大學是非常低的。學校宛如一個小型社會,今天大社會原住民族權利被剝奪的現象,血淋淋地出現在國立東華大學」<sup>61</sup>。從這則新聞,我們得到東華校方缺乏多元文化敏感度的印證。

## 四、傳統學科的誘惑

在師資聘任與其他學科間的競合關係也是一個赤裸的權力施為處。對進入原 民院的學者而言,最大的掙扎是博士學位的專業訓練以及原住民族研究的角力, 面對升遷及研究績效,學者難免會見異思遷,尤其是相關的人文社會學科之誘 惑。在聘任師資的時候,當事人也會考量是否先到「正統」科系(施正鋒, 2011)。

作為新興的族群學科,因為立法委員的施壓,使得原民院必須朝多聘原住民 背景學者之方向來招募師資,然而光是原住民背景,不見得可以堅實地召喚到對 族群研究的忠誠研究者,對於方興未艾的新領域,除非是別無選擇或是暫時棲 身,學者們多是務實地將自身生涯發展擺在首要考量(躋身主流/累積學術資本), 原住民族研究在學術場域中的新興且異端角色,很難招架正統學科的人力需求競 爭,若無國家制度性保障之積極力量,恐難敵學術資本主義的現實市場機制而消 褪。

#### 五、文化習性: 生產與再生產

儘管必須面對多重力量的限制與折衝調節,從權力的生產性觀之,原民院的發展也代表臺灣高等教育的「多元文化」化,因為原民院在面對地方化與全球化的雙重壓力下,一方面企圖建立專屬原住民族研究的場域,強調原住民族的主體意識。另一方面,又不斷在各種族群關係、多元文化的互動下,發展出特有的文化習性。師生間透過課程展開各種文化對話,使得原住民文化知識的生產與再生

<sup>61</sup> 參見:http://titv.ipcf.org.tw/news-30129(原住民族電視台 5 月 25 日報導)及 http://www.matataiwan.com/2017/05/27/ndhu-indigenous-social-work。

產,在原民院不斷的流動與更新(吳天泰,2011:174)。



# 第四節 政策行動者的敘事

針對原住民族學科建制的政策敘事學分析,所進行的訪談對象分別是於原住民民族學院任教的 I1,以及於人類學/民族學系所任教的 I2。會選擇以上 2 人為訪談對象的原因,在 I1 部分,I1 是國內最早引進族群政治理論的學者,這在剛解嚴的 1990 年代,是屬於先驅者的角色,其影響國內族群研究相當深遠,很多後進學者及研究生也在論著中引用其著作;I2 部分,I2 是國內極早在原住民族研究領域扎根的學者,從研究生時代到擔任大學教職,在該領域已浸淫 20 幾年,也是臺灣人類學界耕耘原住民族研究較具代表性的學者。以上兩位學者對客家研究領域也有涉獵,所以他們對客家與原住民族研究的比較,也有其獨到的觀察。不過,較為可惜的是,本研究原擬訪問在東華原民院任教的原住民籍學者,以及在人類學/民族學系任教的原住民籍學者,皆獲致時間無法配合及無回應,使得原住民籍學者的聲音無法透過訪談互動來掌握,所幸其他次級資料(無論是文獻或是影音資料)還算豐碩,我們仍可藉由這些管道來分析原住民籍研究者對自身原住民族研究的論述。

透過對訪談內容的開放譯碼與主軸譯碼,分析如下:

#### 一、踏入原住民族研究領域

本次訪談的學者,因著不同的機緣進入原民院或人類學/民族學系任教。

I1 原先在其他學校的社會科學系所任教,不過長期發表族群政治、族群政策、客家研究及原住民族研究等著作,這在社會科學領域中是較為少見的,因為族群研究在社會科學領域並非顯學,算是比較邊緣的次領域,也因此 I1 族群研究專長的角色相當鮮明,而 I1 非客家也非原住民背景,能長期為少數族群發聲,這樣的角色,讓他被客家學界及原住民族學界所信賴與敬重,致使他能夠以非原住

#### 民的身分,接任原民院的院長職:

我是念政治學,副修比較政治學,專長在於族群政治,對族群理論多少都有在注意。所以是在美國的時候就有接觸族群的基本理論,那時沒有出國那有機會接觸族群議題。阿扁當市長的時候,當時與臺大合辦原住民研討會,就有參與。更早於 1993 年第二屆民間制憲會議,我是負責族群組,之前已有原住民專章,還希望有族群專章,那時就開始與原住民研究的學者有所接觸。

I1 接任原民院院長一職則是在頗特殊的脈絡下,當時院長職位正面臨難產的時機,各方角力一觸即發,在原住民族社群的力邀下,I1 的赴任暫時抵擋了官方勢力的介入,但 I1 也吐露了其獨派政治立場的包袱,使得原先客家學院的任教機會也失之交臂,曝露了學術與政治難分難解,在族群學科的區塊也難以倖免:

大概是 2008 年初,原住民圈子的菁英包含 DH 大的朋友打電話給我,如果我不去接院長的話,DH 大校長會接管學院。第一任院長當了兩任又代理 2 年,其他人若來接管,大概是原住民朋友不樂見的。接管是指原住民本身無法掌控他們想要的適當人選。當時預算被原住民立委凍結,因為立委說你們原住民師資不足,所以要凍結。後來校長打電話來拜託我。學校向來認為原住民沒有人才,把原住民的缺當成學校一般的缺來使用。考慮後就來東華,當時在 TK 大已經是第二資深,到 DH 大必須重新來。客家系所當時也有邀我,C 大客家學院那時我也幫忙籌備,幫忙寫計畫,當時學校的太上皇機構說我是臺獨分子,因我政治成分不一樣,就沒過去任教。客家人跟原住民都對我很信任,那時政府瘦身要裁併客委會跟原民會,都是我去幫忙講話。

I2 是在解嚴後成長的野百合學運世代,如火如荼的原住民族運動也在政治氛圍鬆解下成為原住民權益發聲的主要管道,也因此時原住民族議題在學術場域得以萌芽,I2 本著社會關懷的立場順勢踏入此領域:

我是 CC 大民族所碩士班畢業的,唸臺灣山地組,做原住民研究,那時山胞開始正名為原住民,我是野百合學運世代,對社會議題很關懷。民族所過去比較偏西藏、蒙古與新疆維吾爾等中國少數民族研究,隨著本土的浪潮,考進民族所就選擇山地組,進來是山地組第三屆。但山地組當時沒有相關師資,還好有其他兼任師資的支援,在這樣的情境下從事原住民研究,碩士畢業後很幸運就留下來當講師任教至今,我在這個領域已經 20 幾年了。

# 二、如何理解或想像原住民族研究作為一門學科

I1 認為原住民族研究是跨領域的性質,但是仍站在學科本位的立場,強調政治學較適合從事族群研究,也對人類學與社會學的學科方法做出批評;跨領域的原民院,匯聚不同學科的人馬,學科之間有對話也有潛在的嫌隙,好似隱形的藩籬;這種現象也反映跨領域學科最難跨越的應該是學科內不同背景學者間的承認高牆:

沒有特別想像,只是聽人說:(原民院)有人想進去進不了,課程因有 系有所很凌亂,都是人類學者跟社會學者在掌控,要聘人也沒辦法,學校對我們很不友善等問題。族群研究是跨領域的,政治學更適合做 族群研究,族群衝突幾乎都是政治衝突,人類學只是把少數族群當成 一個東西或是活的博物館在看,社會學可以看族群的病理但沒法開藥

I2 身處的民族學系雖然也列屬人類學門的範疇,但民族學與人類學仍有發展 強弱的差異,他揭露民族學並非人類學門之主流,有被打壓之感受:

民族系原住民學生的比重比較多,甚至有屆博士班進來的都是原住民。 人類系原住民學生的比重比較少,我們做原住民的大概有一半。...... 民族學比較辛苦,因為人類學門還是以人類學為主,之前我們去申請人 類學門會被打壓,他們會覺得我們是做族群研究,不是人類學 門。.....社會對族群研究需求大,學院裡面對這方面卻很冷。基本上 我們與人類學還是同一個學門,我們比較偏族裔群體,他們比較偏文化 研究—像是儀式或博物館等議題,民族學則是以客家或平埔族或明確的 某一民族為研究主體。

I2 除了區隔民族學與人類學之差異外,也認為其他學門的族群研究沒有蹲點,不是真正的族群研究,由此我們可以看出人類學者的族群研究觀念是很學科本位的,會強調自身的研究方法較為全面,非斷章取義,相當自信地鞏固自身學科在族群研究的正當性,這應該是人類學作為傳統學科(社會正當性已充足)所帶來的優勢:

民族學是研究群體,重視一個族群單位,人類學側重某種文化現象,是 橫切面,從某個理論去看那個議題。研究方法都是要做田野調查。碩士 班要在某地方蹲點 3 個月以上,博士班要蹲點 1 年,這方面是蠻共通 的。我們比較關心應用的部分,比方說民族政策的課題,我們開民族教 育的課程,他們會稱為教育人類學,他們強調理論,我們強調應用,會 想解決問題。至於其他非人類學門,只是把族群研究當成社會現象,沒有蹲點,而人類學有一個很長的發展背景,需要蹲點很久。就我們來看一般學門,比方說社會學做的族群研究,可能連原住民有幾族或部落在哪都搞不清楚,只是捉住某個議題,就大發議論,會覺得那種研究不是真正的研究。每個專業看重的不太一樣,我們看非本科系的人做的族群研究,就會質疑好像盲人摸象,對全貌不了解。現在強調跨領域,每個學門都有他們的專業去問相關的問題,但我們的問題意識較為全貌,不會只去做個問卷,會去問比較多的問題。

## 三、自身的族群背景

是不是原住民,從事原住民族研究有何差別?雖然說當前原民院系所師資大 多數由非原住民充任,人類學/民族學系所從事原住民族研究者也是非原住民背景 居多,但有沒有該族群背景而從事該族群研究具備著甚麼意義與差異?

I1 雖非原住民,卻擔心原民院老師不做原住民族研究,認為身分與專業相比,身分相當重要,也批評人類學界長期掌控原住民族研究;在學院創設的過渡時期,非原住民背景者可以進來,但發展到最後終究要由原住民籍學者擔此重任,因為非本族群背景有其同理限制;由此可以看出 I1 相當期待原民院師資未來可以翻轉族群背景的比例,他以國外例子說明,本族群背景者研究自身族群,只要專業能力足夠,勢必比其他背景者更適合從事該族群研究:

我到 DH 大的時候原住民老師太少,又有老師不做原住民研究。族群所是在設院前就存在,有的老師在進入原民院後還是堅持做其他研究,像是客家或外勞研究,我跟他們說有些比例要放在原住民。這就是紅跟專的問題。紅是身分,專是專業。做原住民研究的人不一定站在原住民的立場。他是站在支配者或是消費原住民的立場,做了一堆原住民研究,

卻跟原住民沒有相關,對原住民族群福祉沒有影響。原住民自己本身要不要做關心原住民議題的研究,是一個抉擇。有一些法律跟政治學者會說:我為什麼要做原住民研究,老師跟學長都瞧不起我。在聘人的時候,有些人會說他有修過相關的幾門課,可是一進來就跳走了。也不能說有原住民身分的就用,有些也是很爛。有些人做原住民研究,對他來說就是一個缺,一個升等的機會。關鍵在於該族群有沒有人才。美國情形是這樣,黑人就做黑人研究,印地安人就做印地安研究。臺灣是因為之前原住民研究都在人類學控制之下,我都鼓勵原住民去國外拿博士。在過渡時期,其他族群背景是可以進來。我們擔心的是非該族群背景者只是做族群的研究,但對該族群沒有關心。到某種程度而言,每個族群特色不同,非該族群背景可能無法同理及了解該族群文化的部分。

I2 也非原住民,但因身處以研究他者為主的人類學門,長期受到人類學學 科方法的訓練,使得他並不認為族群身分之重要,他認同人類學研究的專業取 向,具備他者研究的蹲點傳統,指出本族群背景研究者也有盲點:

這是個兩難,客家及原住民研究都有身分主義,像是客家人做客家研究應該會比較好、原住民做原住民研究應該會比較好等聲音。這裡面有血統屬性及學科專業的爭辯,對我們民族系而言沒有這問題,因系所名稱沒有冠上原住民。目前研究的取向本來就是要跨領域合作,研究社群就是有共同興趣或是相同理論背景的人會結合,這應該很正常。民族學很強調語言,很多假原住民對家鄉不見得比非原住民學者熟悉。我們是專業取向,有的原住民只了解自己族,其他族也不是他的專業,原住民不見得跨得過鴻溝,身分有時是種責任或優勢,有時候也是種障礙,native 的研究者也會有盲點。還是要看學術表現,研究不能完全由身分

來決定,背後還是要有專業。

I2 雖然對培養原住民知識分子也很期待,但是他更細緻地點出專業之重要性更勝於身分,畢竟原住民研究不能僅圈在學術領域,而要回到部落原鄉去實踐,從這點才可考驗原住民身分者是否有足夠的學術熱誠:

當然樂見其成培養原住民知識分子,去做本民族的研究,這是個很好的方向,但是作為本民族研究者,有沒有覺察到專業的重要,如果是憑藉其原住民的身分,就認為其看法是對的,這是會被質疑的,例如只用單一個案來詮釋整個民族、用個人經驗來代表整個原住民等。社會科學研究很強調研究能力與態度,還有基本訓練。語言很重要,原住民只有身分,不見得可以掌握民族議題的核心,像我們做他者的研究,強調要長期蹲點,像有些人住部落,是否願意為研究取向在部落蹲點?就算是號稱原住民的專業研究者,會不會常常跑部落?還是像以前被嘲諷的搖椅上的原住民學者。目前很多以原住民身分者在吶喊,但是否接近自己民族的核心,學科的問題意識及基礎訓練夠不夠?做學術還是要要求,原住民研究到底是為了甚麼?為學術還是為應用?如果是應用,就是要解決問題,社會科學很強調透過實踐去解決問題,就是要回到原鄉去戰鬥,能不能號召更多的原住民知識分子,去自己的家鄉蹲點做研究,這是以後最大的考驗。

#### 四、新舊領域的遊走

I1 認為原住民研究是跨領域的學科,在這樣的前提下,仍保有對原學科背景的認同,認為要兩者兼顧,也認為要將原學科的訓練應用在原住民族研究:

兩邊都要兼顧,我在政治學本業依然有在做,我有很多線在做,我的 能量是夠的。應該要將本來的學科訓練如政治學應用在族群研究的領 域,把訓練的東西拿來貢獻,這樣才有累積性。原住民研究與世界原 住民運動有關,是與國際結合的,因此相當注重族群意識與權益。

12 因身處專門研究各種族裔群體的民族系,並不存在新舊領域認同的問題。

#### 五、他者的承認

I1 深刻感受到原民院或者原住民族研究受到其他學科的質疑與歧視,甚至相關的人類學科也有質疑原民院的聲音:

這方面常碰到的問題是教師升等的評審,其他人會很不屑。因此我倡議設立學會及發行學術刊物。其他人對我們的質疑其實是無知,我做原住民研究,最先挑戰我們的是法律學者,他們說沒聽過這個東西。 人類學也會虧我是跑單幫或落單戶,因為他們想把原住民研究放在人類學領域下面。

I1 也指出人類學慣以自我為中心看其他學科,是種學門霸權,因為其不想被納入族群研究的跨領域範疇,由此已可嗅出新舊學科之間的承認鬥爭氣息:

我們本來要在臺北設專班,後來教育部說不可以,T 大人類系與 CC 大民族系,原民會有些計畫也會給他們做,但我不認為他們有在研究。族群研究是跨領域,但人類學常以自我為中心看其他學科的族群研究,這是學門的霸權,他們會擔心我們去搶國科會的資源。如果我們也跑過去,他們人類學不就要倒了。他們不想被納入族群研究的跨領域範圍,因為

他們想守住地盤,這種態度很傲慢。假如被納進來,原先就存在人類學 與民族學系所,再加上跨領域的族群研究,他們就會焦慮到底要怎麼分 類才好。

身處傳統學科的 I2 並沒有提及從事原住民族研究會受到歧視的境遇,從這點而言可以看出 I1 與 I2 座落於新舊學科間不同位置,而導致被承認與否之感受有極大差異。

# 六、與國家的互動

I1 指出設院初期與立委的糾葛,立委掌握預算補助的權力,學校受到其牽制 的地方頗多,然而學校卻對原民院的存在有拖累之怨懟;原民會與教育部互推皮 球,讓資源的配置無法做最妥適的分配,官僚體系之顢頇著實令人無奈:

原民會還好,對我很信任,原運的朋友我都有熟。在院設立的時候,DH 大跟原住民立委好像有糾葛。原民會跟我說這是立委的決議,不能補助 DH 大,可能有一些內幕,這中間很複雜。學校就會抱怨我們的存在不 僅沒益處,還會拖累學校,一直抱怨我們賠錢,幾任校長都是如此。我 任院長那三年還過得去,他們交代給我的任務都有完成。原民會不曉得 是無能還是藉口,教育部說這是原民會的事情,原民會說我們不懂教 育,教育部說我們不懂原住民。教育部盡量不想開會,一年只開兩次 會。其實原民會的錢一年有六億,錢根本用不完。......原民會相對其 他部會比較弱勢,並不是真的有資源,因為還要牽扯到教育部的部分。 理論上,原民會應該以 DH 大做為智庫才對,但實際上跟原民院關係並 不怎麼親近。兩相比較,客委會反而對他們客院比較照顧。 I2 則認為民族系與各單位關係都算友好,不僅協助各相關部會的工作,在經費爭取部分也算順利,算是左右逢源:

我們與各單位的關係都很友好。我們系有件很重要的事是幫原民會做民 族認定,原先原住民 9 族是 T 大人類系做的,第 10 族到 16 族則是 CC 大 民族系去參與民族分類,對我們來講是很大的意義。分類是各學門最重 要的核心知識,民族系能參與到民族分類這種基礎工程的研究,對民族 系師生來說是很重要的經歷過程,鞏固民族學說的基本理論地位。我們 也幫教育部和原民會編製全臺灣原住民族九年一貫的九階族語教材,建 構民族知識體系的全貌,語言是民族認定的核心,這套教材花了很多心 力,由林修澈老師帶領的團隊做出來的,這是很重要的事情,非常辛 苦,等於做了很多基礎的工作。教育部方面,像我的研究取向是原住民 族教育,有去協助中央與地方原住民族教育事務的協調會議、原住民部 落學校及 12 年國教等。跟科技部關係也不錯,上一任的張中復主任時 候,我們幫人類學門辦了兩屆年會(含亞洲的人類學年會),還有一個大 案子是校級的研究計畫,科技部在推社會實踐與人文創新的 CC 大烏來樂 酷計畫,民族系也有參與。學校方面,因為我們有民族博物館,學校每 年校慶要求我們策展,學校對原住民族學生並不那麼重視,我們是較為 冷門的科系,歷任校長跟我們關係都不錯,但是校方到底能不能理解民 族學研究的獨特性,要看每個人的文化素養及文化敏感度。

## 七、對政策的回饋

I1 認為原民會的委託研究很多都有既定答案,只是將案子端出來希望學者塗 塗顏色,類似背書的關係,這種官學之間的互動彷彿豢養關係: 這要思考原民會找我們做研究的目的是甚麼。我是希望有自主性,但有 的是原民會已經有答案,是希望學者幫你塗色而已,基本上是他們要你 做,這是為了他們的政策需要。坦白講,客家與原住民都一樣,學者們 可能訓練不夠,對支配者而言是我很好養你們,對學者而言是反正上面 有老闆養我們,環境也很安逸。

12 也認為官方不重視研究成果,指出政府的原住民族政策並無延續性,因人 而治,處於爭權奪利的窠臼裡,無視原住民族真正的問題在哪裡:

我們 CC 大做很多原住民族研究,但發覺政府官員都不看我們的研究報告。後來我有寫報紙專欄及做一些倡議,深刻感受社會對原住民不友善,不了解其文化特殊性,對原住民充滿刻板印象。因此需要溝通與倡議,去改變主流對原住民的看法。臺灣政策是因人而治,沒有延續性,沒有公共政策史發展的研究,好比文化土石流,有時候換了一個政治人物,就倡議一個名詞,像是民族議會、部落會議到部落公法人,就在名詞間擺盪,沒有真正解決原住民從傳統社會到現代社會政治組織的公共性問題,都在爭權奪利。政府只是移植一些名詞,沒有很認真地去面對每一個民族其政治組織與公共性的問題。

#### 八、研究社群的反思

I1 認為原住民族研究社群的學者其主力認同都綁在原學科,也就是遊走於新舊學科的認同間,他說:「跟客家應該一樣,大家都鄉在原學科。理想上應該要以原住民研究為中心,其他學科則放在外圍。雖然是鬆散的,但基本上還是知道這個圈子大家在做甚麼」。

I2 認為人類學社群也是鬆散,而其所參與的原住民族研究社群,雖有原民會提供資源,但仍缺乏足夠的戰力:

人類學門本來就比較鬆散,每個人都有不同的田野領域,要整合且對話,不是那麼活絡。就我參加的原住民研究社群來觀察,原民會提供很多資源,DH 大原民院有自己的學報及學會,整體而言,戰力及連結力跟其他學科社群相較還是不太夠。

## 九、原住民學的建構

I1 相當樂觀地認為原住民學正建構中,在後殖民主義的思潮帶領下,有獨特的知識論與方法論;I1 也指出其觀察—原住民在傳統學科讀博士班,因具備族語能力,容易被指導教授長留身邊,就近看管與善盡利用價值,導致修業年限過長,於是他鼓勵原住民學生到國外攻讀博士學位,他說:「(原住民學)現在就已經在做,至少我們就朝著這個方向走。我們鼓勵原住民出國念博士,不然在臺灣也是被壓制。紐西蘭學者 Smith 有在討論原住民研究的去殖民方法論,這當然與主流不同」。

I2 則認為原住民學的建構仍有待努力,主因在於人才不足,目前原住民族研究應該只是各學科的邊緣次領域,不過一旦邊緣能夠串連起來,就有成為學科的可能;他則列舉第四世界論,就是原住民族獨特的知識論與方法論:

原住民學還在努力當中,因為人才還不夠,也沒有一個單位專門發展原住民學,還是邊緣,不過連結邊緣有可能變成主流。其他學科從事原住民研究者可能都 1-2 個,也是邊緣,但這些人連結起來就可以變成一個學科。之前就有老師去爭取,像孫大川與浦忠成就倡議成立原住民學。

要成為一個學科,如果只是一個研究課題,以原住民研究為目的的學問,數量還算多,如果要變成 Indigenous Knowledge 的學科,學科體系要很嚴肅去思考,要花一點時間去建構,這很需要的,國外都有原住民族知識體系,臺灣的問題是原住民族有很多族,要涵蓋很多不同的族,建構起來要花很多時間。當前不僅是民族學,也是所有學科的次領域。像謝世忠提倡原住民為第四世界,就是獨特的知識論與方法論。原住民研究跟國際交流很多,像 Indigenous Knowledge 有很多對話的空間,每個國家都有少數民族的問題,全世界的原住民連結起來叫做第四世界。原住民族的知識體系越來越清楚,過去原住民居住的地方只有少數人類學者會去做研究,現在已全球化,科技進步,原住民也使用手機,要建構原住民學相對容易些。

# 十、從民族學院到原住民族大學的期待

對於原民院的成立, I1 表示當時本可能落腳於臺北的 CC 大, 但可能因 CC 大校方不甚支持的緣故,而由東華雀屏中選:

設立原民院,當時有找幾個地方,包含 CC 大,不過 CC 大讓人覺得是瞧不起原住民。DH 大相對而言條件比較好。會先設一個學院的原因,是想找一個學校先衝,因為原住民人口少,只有百分之二。一開始原住民並沒有說要設立原住民大學,是要成立民族學苑。當時準備要找浦忠成擔任院長,但後來因其他因素改找他人。

I1 對成立原住民族大學相當支持,認為可以先於各地設置民族學院開始,並 以培養原住民的高教師資為主,他說:「當然支持,否則總是寄人籬下。可以在 東、西、南、北各地區都設立民族學院,三系所就可以成立學院。然而學院的師 資從哪來?這要有長期規劃,現在不是講高等教育,而是要講高等教育的師資, 不然原住民還是被殖民」。

I2 則針對民族學院之創設,提出與 I1 不同的解釋,說明 CC 大並未與 DH 大 競爭原民院,這是政府考量區域平衡發展之緣故;原民院設立初期也面臨原住民 元素要放置多少比例的問題:

民族學院是我們最早規劃,後來因土地問題未能成立。這牽涉到大學區域發展問題,CC 大在關西規劃設立第二校區,我們就規劃在那邊設立民族學院及相關的研究所(CC 大的民族學院規劃有民族學所、民族工作研究所、民族藝術研究所、客家研究所),另外關西校區還有地政學院。林修澈老師也有參與到 DH 大原民院的課程規劃諮詢,而原民院的背景是政府為了區域平衡,就決定設在東華。因此,我們當時籌劃民族學院,以及 DH 大得以設置原民院,兩者背景脈絡是不同的。DH 大原民院原先由人類學者來規劃,後來找了心理學及社會學者參與,是 3 個不同學門湊在原民院的框架底下,有點像多頭馬車。DH 大一開始規劃要設立民族學院,但因為設在花蓮,所以立委要求要做在地原住民的研究,民族學院的名稱就加上原住民。所以說我們有爭取原民院,應該是訛傳。原先該院是以族群關係的學科理論角度去思考問題,不把原住民放進去,但後來原住民的想法認為這是民族的學院,學生應該全部是原住民,這些問題都有辯論過,設立客家學院時也有同樣情形。

I2 對成立原住民族大學持樂觀的態度,但須納入許多新的指標,且必須考量 臺灣原住民族有 16 族的特性,在獨立與統合兩面向都能兼顧: 樂觀其成。這需要花蠻多時間規劃討論,可以從 DH 大原民院抽離出來,要有數位治理、現代科技及國際性等指標。因為原住民族有 16 族,會有一個共通的整合議題或單一民族的議題,既獨立又統合。要走國際化,願景很重要,要面向南島,讓很多國際學者願意一起來討論原住民議題:再來要真實面對部落發展,原住民面臨部落本土化與國際化連結的議題,需要很大的想像力及連結力。現在有原住民小學,正在推動原住民中學,大學也有原住民專班,好比之前在討論客家大學的議題,從義民中學到客家學院,這中間的連結性,再來就是進入客家學院跟其他專業之間的連結,既獨立又連結的一些問題,兩者是同樣的邏輯,原住民當然會期待有自己的大學。

## 十一、從原住民族看客家

I1 認為原住民族與客家學系所都是政治力量所成立,客家部分應該去證明成立學科的必要性,兩者的正當性高低差異在於臺灣的政治氛圍有利於原住民族塑造議題,因其議題較受重視,客家則受限議題之狹隘,只能從事語言文化為主的研究:

兩者都是政治力量介入成立的。從事族群學科研究應把他當成是種社會運動。客家部分過於傳統,似乎離客家運動越來越遠,一直沒有突破,應該要去證明成立這個學科的必要性。每年辦那麼多研討會,也不鼓勵發表者去投稿或出版專書。族群研究跟政治氛圍有關,原住民議題一直在立法院被討論,受到較高的重視。而客家議題則侷限於語言文化或海外客家等,能進行的議題少,一些政治議題也沒有去碰觸。

12 卻不認為兩者發展有正當性差異,反而高度肯定客家研究之發展成果,因

為學科建制已 10 幾年,就算被質疑也已過了那個時刻:

客家研究的正當性還好。被質疑的聲音應該已經過了,客家學的建構已經十幾年,對一個學科來講是足夠的,客家學院有碩士班及博士班,知識積累就是要看這個社群的人用不用功,有沒有很團結,資源有沒有到位。以現在的學術累積而言,研究成果已經大幅深化,客家學的表現還蠻亮麗的,因為研究社群在客委會的精心鞏固下,表現成果還不錯。起碼現在客家學研究在走入族群研究的聲音是很不錯的,他們不斷地在辯論甚麼是客家學的核心,是個不可忽視的研究社群。

## 十二、原住民籍學者的敘說

原住民籍學者對建制原住民學為獨立學科皆有相當大的期待。曾任原民會主委,現為監察院副院長的孫大川(2007)提及在東華原民院的任教經歷,他直白地承認民族情感係大於個人專業追求,但因原民院未有完整的主體性,個人能力無法越動整個學校的教育體制 ,故選擇離開東華。他希望原住民學能成為一門獨立學問,並以培養原住民高教人才為目標,不要讓研究原住民的學者都是異己的觀點。至於民族知識體系之建構,孫大川是把他定位為臺灣原住民族的精神翻轉工程,是一個全新的經驗,也是最具挑戰性的工作,畢竟沒有學術研究的支撐,民族發展難以走得更寬更遠。孫大川也提醒原住民族知識體系之建構,固然可強調個別族群文明及知識系統的獨特性,但不能有自以為是的「選民主義」,而排斥其他族群對原住民族理解的可能,否則原住民族各族間的學問(如泰雅學、布農學、卑南學)也自有其獨特性,也無法互相理解。原住民學既然要稱為「學」,就不再是單純的「身分」問題,因為「學」有一個很重要的面向:就是公開性與普遍性(孫大川,2013)。現任原民會副主委的汪明輝(2007)也孜孜矻矻地企圖建構屬於原住民族自身的知識體系,他認為族語是原住民族知識存在的唯一形式,從

自我出發是民族研究的起始點與再定位,這是解殖民的重要手段(汪明輝, 2009b)。

從孫大川與汪明輝兩位學者的敘說中,我們可以感受到原住民想要建立屬於自己的知識體系之深切欲望。孫大川批判現有的原住民族研究充斥他者的觀點,而非原住民族自身的觀點,但是他也不希望新建立的原住民族知識體系,變成另一種封閉的傲慢,阻隔了與其他族群對話的可能。這是因為原住民族知識體系終究要回到學術的本質,而學術若無開放性勢必故步自封而難以為繼。汪明輝則從抵殖民的觀點貫穿其論述,他希望原住民族知識是以族語的形式來呈現,強調民族研究要回到原住民自身的立足點,由自己來研究自己。兩位學者點出臺灣原住民族研究之歷史系譜,竟是多數以他者角度為敘說主體之謬,這也是原住民族自身聲音無法張揚之苦悶與箇中無奈。

歷練多任東華原民院院長的童春發(2016)將原民院視為部落般地經營,他提到:現在原民院的主要經費來源是 3/2 來自教育部(補助東華教務基金及其他),3/1 來自原民會(原民會五年發展計畫)。官方也有共識:民族教育經費不宜只給原民院。儘管經費補助不算相當充裕或源源不絕,但只要原民院穩健發展,加上人才與政策的配合,未來自有機會成為原住民族大學。曾任原民會副主委的陳張培倫(2016)則認為原民院的成立意義,是原住民族從被研究者到從原住民主體的角度來研究自我,從他者手中拿回了研究主權。他也提到學校並沒有重視原民院的發展,殊為可惜。而官方經費補助可能錯置,事實上原住民族研究不缺設備與田野調查的費用,但極缺乏聘任助理的人事費。他期許未來原住民族大學的師資,理想上要有 1/3 為原住民才恰當(目前原民院原住民籍教師的比例為 1/5)。由上開論述可以看出原住民籍學者的共同願望,就是固守東華原民院這個精神堡壘,並俟時機成熟,可水到渠成地建制完全以臺灣原住民族為主體的民族大學。

#### 十三、敘事體

在歸納I1 及I2 二位學者的訪談資料,以及原住民籍學者敘說的次級資料內容,從開放譯碼到主軸譯碼,我們可以描述原住民族學科建制的敘事體:誰在講故事?這些故事如何讓我們反思政策實作所代表之意義?

以上學者是本敘事的主角,而筆者則是從旁紀錄與分析的配角,整個故事的場景是在原住民族研究於東華大學建制 10 幾年之後,敘事者娓娓道來他們的原民院及人類學/民族學系教學與行政經歷,兩種不同的學科想像,雖都聚焦於原住民族研究,但也因觀點差異形成另類的對話。

#### (一)接軌原住民:主體研究VS.他者研究

I1 與I2 都是求學時接觸族群研究的學科訓練,一直延續到大學教職,雖然身處不同學科,但都很關懷原住民族議題。不過,身處人類學門的I2 對於族群研究抱持的角度,並不認為擁有同族群背景者研究自身族群會較恰當,專業的重要性依然高於族群身分。在跨領域學科匯聚的原民院任教的I1,則是認為原住民背景者較適合從事原住民族研究,畢竟其他族群身分會有同理的界線,並舉國外的例子為佐證,這種思考迥異於人類學門的他者研究傳統,強調自己研究自己方屬正當之主體性。而原住民籍學者則一面倒地認為自己族群的研究要自己來做,但並非封閉地排除他者之參與。

#### (二) 想像原住民學:獨立學科VS. 次領域

I1 認為原住民學的建構是現在進行式,並認同原住民族研究應跳脫人類學門的框架解放出來,成為一門原住民族主體性的獨立學科,並舉國外例子,認為原住民學已有獨立的知識論與方法論,具有一定的成熟度。而原住民籍學者也是一致地期待原住民學之建構。I2 則是將原住民族研究仍定位於人類學的次領域<sup>22</sup>,並不認同原住民族研究已具備獨立學科的條件,反映原住民族研究之定位在新趨勢一跨領域與舊傳統一人類學間的糾葛狀態。

<sup>62</sup> 照學界的通說,學科是次領域走向成熟的產物,成熟與否的判準是該學科是否有清楚的分類邏輯與邊界(趙軍,2009:134)。

# (三)生存策略:新/舊認同交織VS.單一認同

I1 是從原來的政治學領域進到原民院任教,原住民族研究只是其研究專長之一,他也坦言必須「回防」政治學領域,以鞏固其在傳統學科的文化資本,這幾乎是原民院學者的普遍習性(就算是人類學者也必須回防人類學門)。I2 則因為自始都在人類學門任教,並無新舊認同的問題。而原住民籍學者除了棲身東華原民院,也分布於不同學校系所,新/舊認同交織的現象應也普遍存在。

#### (四)官學互動:批判VS.融洽

II 對於官方之批判意識較為強烈,認為教育部與原民會都沒有認真規劃原住民高教政策,並給予足夠的資源;東華大學校方也缺乏多元文化的素養,對原民院之態度一直不甚友善。I2 則認為該系與各官方機構都維持友善關係,所獲致的資源還算充足,整個官學網絡算是多線地良性發展;但I2 也批判官方對原住民族政策累積性之忽視,使得學術研究對政策的回饋程度相當低。從II 與I2 之敘事,可對照出新學科與舊學科之發展先後,及其城鄉差距等因素,導致渠等在高教資源分配位置的差異。而原住民籍學者則有多人以借調方式,出任原民會的正副主委職務,他們多次進出官/學的邊界,應該相當瞭解國家與學術場域互動的關係,以及彼此的角色差異。原民會之成立,讓學者有機會進入國家官僚體系觀察科層制之運作,並擔任政策規劃者的角色,擁有行政權力,某方面可以讓學者實踐為民族服務的理想,但某方面也可能體驗政治現實所帶來有志難伸的失落。

綜觀以上的敘事,原住民族研究在臺灣仍分治於兩種學科發展路徑,一個是 舊傳統的人類學門,一個是新興的跨領域原民院,兩者之間保持著既競爭又合作 的關係,原住民族研究在人類學門的先驅開創下,已有一定成績,但原民院是被 寄予建構原住民族主體性研究的厚望,儘管在招募原住民背景學者或者培育相關 人才上,仍需時間來發展,但當前的學術成果大致與人類學門有分庭抗禮之態 勢。即便說科技部已經將人類學門更名為人類學與族群研究學門,將族群研究與 人類學門聯姻,但兩種新舊不同學科的混生或者碰撞,會激起怎樣的火花仍待觀察。在原住民族研究領域,人類學者向來佔有一席之地,有足夠音量的發聲權,此乃人類學學科發展歷史之背景使然(與原住民族親近性高),而客家研究領域就比較百家爭鳴,各學科背景的學者幾乎勢均力敵,都有一定的話語權力,這是因為人類學者(多受交大莊英章影響)進入該領域相對較晚進的關係。



# 第五章 臺灣客家與臺灣原住民族之比較

本章對客家與原住民族學科建制進行比較分析,共分四節:第一節為政策歷 史學之比較分析,第二節為政策考古學之比較分析,第三節為政策系譜學之比較 分析,第四節為政策敘事學之比較分析。

# 第一節 政策出現主導時刻之比較分析

臺灣客家與原住民族學院的設置,或者說形成一個「可被看見的問題」,放 在解嚴後臺灣政治社會發展脈絡來看,最關鍵的促動機制可從兩個主要面向來觀 察。一個是族群社會運動,也就是客家運動與原住民族運動。另一個是臺灣鄉土 教育的興起。

## 一、族群社會運動

族群社會運動,讓弱勢族群爭取權益的聲音被看見,也逐步達致社會肯認的 過程。而比較客家運動與原住民族運動,兩者的訴求有些許不同。對客家族群而 言,語言文化幾乎是其唯一的弱勢區塊,也因此搶救客家語也是其族群運動的唯 一重心。在此脈絡下,具有舉足輕重地位的客家雜誌,是客家運動重要的公共領 域,不斷有人投書該刊疾呼要設立義民大學,遂形成具影響力的社會輿論,以致 於官方一開始便是以設置義民大學為目標,只是後來考量設置單一族群大學之政 策成本過高而作罷。而原住民族運動所關注的面向較為多元,原住民族語言文化 之保存與復興只是其中一個部分,甚至不被視為較核心或急切的部分。因此,我 們在輿論上較少看到要設立原住民族大學或學院科系的呼籲,這也跟原住民族教 育長期受關注的面向多集中在國民教育的城鄉(部落)差距問題及高等教育人學機 會有關。

從兩者社會運動的關注面向之比較,似乎也反映到各自族群代表性機關成立 後,族群學院成立的時間點也有所不同。原民會自 1996 年即成立,然而東華原 民院是 2001 年才成立,這中間有 5 年左右的醞釀與籌備時期。是先有官署,才 有原民院的設置,也就是說,是原民會推動了原民院的成立,也反映原民院的設置並非原民會成立後的當務之急。而客家學院方面,我們可以看到:客委會與客家學院成立的時間點相近,可以說是一起規劃的。從這個差異來看,可以解讀成:因為原住民族與客家族群,他們各自關注的首要面向不同,原住民族最首要關切的應該是社會福利與土地問題,甚至是自治問題。所以原住民族高教問題,在還沒有足夠的「問題化」能量之前,基本上是附著在一般高教體系理路下來思考,或者是在傳統的人類學/民族學系所下,進行有限或者較不受關注的游擊戰略。

至於客家族群,客家學術自始就被客家運動視為核心的課題,也就是被視為 首要且急切的問題。在這樣的背景下,客家學院並不是等到客委會成立後才由官 方來推動。而是與官署一起規劃成立,這代表著兩個少數族群將族群學科建制置 於不同的處理順序與位置。可能的解釋,就是原住民族研究向有人類系/民族系所 來發揮,而多元文化教育研究向來也聚焦於原住民族教育研究,故而原住民族議 題在高教場域,早就被視為可思考的知識。相對而言,客家族群若沒有成立自身 學科建制的規劃,似乎就沒有其他學門願意付出較集中的關注能力於此,這也使 得客家族群的焦慮,化為必須儘速成立客家學院系所來作為因應的解決策略。而 這種路徑依賴(Path Dependence)<sup>63</sup> 的現象,也因此使得客家學院系所與語言學 門、社會科學學門的關係較為密切。而原住民族研究,則是人類學/民族學及教育 學門,佔據較多的研究比重。這應該就是臺灣兩個少數族群學科建制在歷史脈絡 下,因路徑依賴所限制而影響後續發展的關鍵因素。

#### 二、鄉土教育

另一個要討論是鄉土教育的脈絡,筆者發現當前少數討論客家及原住民族學科建制的文獻,幾乎很少談到其與鄉土教育的關聯性。筆者認為這個忽略,讓臺

<sup>63</sup> 在社會科學語境中,路徑依賴是指一旦選擇這條路,就難以脫身而依賴其中的物 理慣性作用。

灣少數族群學科建制的析論陷入見樹不見林的窘境,而無法捕捉其他重要面向的觀察。怎麽說呢?前述提到,B.Bernstein認為學術場域中上游(大學控制不可思考知識與可思考知識的區分)與下游(中小學控制可思考知識的灌輸)各自扮演分工協力的角色。但是臺灣族群學科建制卻是呈現倒反的趨勢。我們可以明確看到:臺灣鄉土教育是從解嚴後,民進黨或是黨外縣市長執政的縣市,與中央政府唱反調後所大力推動的教育政策。這其中充滿著不斷的衝突與妥協,才能爭取到鄉土語文得以進入學校課程再生產的機會。理論上,鄉土教育所生產的可思考知識,應該是從其上游一大學所傳授下來的才對,但是當時大學並沒有相關對應的科系,臺灣文史或是客家、原住民族研究系所都是陳水扁執政後才成立。以致於,應該充當下游角色的中小學鄉土教育課程,在一些文史專家與學者的游擊戰略下,亦步亦趨地在中小學形成「準」(quasi)可思考的知識,儘管並非核心的升學科目,也受到反對者的批評,但仍逐漸在國家教育制度的保障下取得正當性,而這些鄉土教育課程所積累的資源卻是日後大學成立客家或是原住民族系所的先行者,呈現出下游逆向沖積反饋上游的趨勢64。就這點觀之,較早在中小學推動的鄉土教育課程有其特殊的貢獻與不可磨滅的促動角色。

#### 三、族群代表性機關的資源挹注

從受訪學者所言,客委會及原民會對族群學院的資源挹注也呈顯差異,兩者間的差異或許可從知識體系或學科建制在兩個機關的施政比重中看出端倪:客家知識體系是客委會綜合規劃處的主政業務,可以看出客委會將客家知識體系建構視為相當核心的政策規劃業務。而原民會係將原住民族知識體系由教育文化處主政,視為民族教育中的一環,因而相對是偏向執行性業務的意涵。所以,由此可推論:客家知識體系在客委會業務中具有政策規劃層次的高度象徵意涵,使得客

<sup>64</sup> 國外也有相似經驗,例如英國的大學地理學系建制,是中學地理科教師先組成協會團體,再由下而上爭取地理科進入高等教育納為科系制度的機會,並逐步獲得學術界的承認,而成為一門大學學科(Goodson, 1981)。

委會更加重視客家系所資源的補助,我們可以將其視為兩個族群代表性機關主政 意識形態之最大差異。

另一個差異的觀察點,則出現在法律規範層次。有關國家對客家知識體系建構與推動之條文:「政府應積極獎勵客家學術研究,鼓勵大學校院設立客家學術相關院、系、所與學位學程,發展及厚植客家知識體系」,是直接規範在客家基本法第 11 條。而國家對原住民族學術建構與推動之條文:「為發展原住民之民族學術,培育原住民高等人才及培養原住民族教育師資,以促進原住民於政治、經濟、教育、文化、社會等各方面之發展,政府應鼓勵大學設相關院、系、所、中心。前項大學院、系、所、中心辦理與原住民教育相關事項,中央原住民族主管機關得編列預算酌予補助。」,是出現在原住民族教育法第 17 條。很明顯地,客家基本法與原住民族教育法,在各自群族法規體系中,本就具有不同的象徵位置。從這裡可以看到兩個族群學科受到法律支撐力道的差異,也影響到後續一連貫的政策焦點置放,使得客委會與原民會分別配置出不同的資源力道在族群學科建制的政策推動。這個現象也反映在系所數量上,客家系所在區域分布及系所種類上,不僅與其族群人口結構相符應,也勝過目前只有兩所大學設置原住民族學院,除非再加上相關的人類學/民族學系所,以及各大學的原住民族研究中心,兩者的研究機構數量才會接近。

#### 四、學術正當性的承認

而兩者在學術正當性的承認部分,也有顯著差異。原住民族研究,因為有人類學得大學獨學的研究傳統,故而成立專門的原住民族學院,有其潛藏的承續性,學術傳統有一脈相承的意義,在這方面,較無遭受大的質疑,學術肯認度似乎高過客家學科。這其中的原因,大抵可以從其兩者發展脈絡來分析。在普遍輿論中,客家系所通常不被視為是從族群研究相關系所發展出來的,而是匯聚研究客語的語文學者、其他領域的社會科學學者,在因緣際會下組合而成。雖然說有部分人類學背景(例如交大在莊英章影響下,有較多的人類學者),以及族群研

究背景的社會學者,但總體來說他們都是後來才加入的居多。也就是說,傳統族 群研究的版圖,客家族群並不是顯學,尤其相較於有長遠歷史的原住民族研究 <sup>65</sup>,客家研究成立專門的學院系所,自然在學術正當性上,會讓人感到突兀,甚 至遭受揶揄或輕視的現象。

學術上某種原先被視為不可思考的知識要成為可思考的知識,必須仰賴學院中的學術權力,如果一種新學科的建制,是衍伸性地從某種傳統學科中生長出來或分化出來,即使有添加一些新興元素(如原住民族研究再加上法政研究、傳播研究等),若再加上傳統學科的學術權力加以支撐,這在學術正當性的肯認度自有水到渠成之效。畢竟,大眾對這個新學科的印象,會有一種從母學科(parent-discipline)衍伸分化或者增補變遷及與時俱進的肯認,或者視為脫胎換骨的新學科,原住民族學科在這方面算是有其潛藏的延續性,並兼具轉化新生的斷裂性。

而客家研究在這方面,就較為吃虧。畢竟傳統的人類學/民族學研究,較少著墨於客家研究。而多元文化教育研究,也是集中在原住民族教育研究居多。客家研究雖然說早已萌芽在其他人文學科,寄生在本土文化研究的屋頂下,然而這方面又被福佬文化研究佔據話語權,以致於客家研究在未形成固定領地前,並沒有一個灘頭堡可供其發揮前導或前鋒的角色,一旦學術權力沒有穩固的前導基礎,突然躍進為專門學院系所的建制,自然容易被不具多元文化意識者嘲諷為政治的決定。

# 五、共同背景與趨勢

客家與原住民族學院兩者的成立背景相似,都是在臺灣本土化運動下推波助 瀾成立,也都是在陳水扁擔任總統時成立,但原民院之籌備時期則追溯自李登輝 總統時期。不過,仔細觀之,較晚成立的客家系所發展速度不僅追上原住民族學

<sup>65</sup> 臺灣人類學界選了臺灣原住民作為主要研究對象,亦即已建立臺灣原住民的研究傳統,故而該學科的期刊文章也以原住民族為主要寫作範圍(謝世忠,2007:34-35)。

科建制,似乎有後來居上的趨勢。然而,擴張太快的客家系所,卻受到高教市場環境丕變的較大衝擊,高師大客文所整併危機即是一例。而原民院因為本來生源就鎖定在經濟弱勢的原住民族學生,保障其進入大學部的就學機會,故而在這方面受到的影響較小。

其他在相同的地方,是兩者皆有國際化的傾向。雖然是相當本土化的學科,但兩者不約而同地都向外求取連結,像是臺灣客家研究就嘗試連結中國大陸客家或者東南亞客家、日本客家,甚至歐洲客家,而原住民族研究更常舉辦國際研討會,邀請美、加、澳、紐、歐陸各地的原住民族學界,以及中國的少數民族學界來臺交流。

## 第二節 政策形構規則之比較分析

### 一、偶然時空下的必然

客家與原住民族學院兩者的成立都跟政治力量息息相關,也都跟選舉時機貼 切地密合。在外省與福佬兩大族群相爭的情況下,客家及原住民族莫不緊捉可以 出頭的關鍵時機。選舉與政策推動之關係,除了代表政黨輪替與否,有無新政權 推出新政策等因素外,更代表選後新當選者民氣可用,在此時機下推動新政策容 易有迅速兌現選舉承諾之印象。

前述提及兩個族群的學科建制都與其族群代表機關一脈相連。原民會是在李登輝當選首任民選總統後成立,客委會則是陳水扁完成政黨輪替後成立,都是緊接在總統大選之後。李登輝以首屆民選總統之姿,具備高民意的正當性,陳水扁則是代表首次政黨輪替的民主化象徵。不同的是,原民會之成立,原住民籍立委發揮極大的影響力,而客委會之成立則缺乏客籍立委的協助,可見在這方面客籍立委在國會並未形成關鍵性的行動者。

兩個族群代表性機關接續成立的時間點已經是臺灣推動鄉土教育或是多元文

化教育一段時日,社會大眾對多族群觀念逐漸接受,也就是族群分類的社會正當性漸漸成立。臺灣高等教育在中小學教育如火如荼推動改革後,多元文化的思潮也延伸進入高教場域。畢竟光是停留在中小學教育的層次,讓多元文化教育的推動無法提升到更高階的象徵層次。就在這樣的氛圍下,能夠設立原住民族或是客家族群學科,除了傳統主流文化的退讓,當然必須歸功於整個臺灣本土化運動的帶動。主流霸權受到反對勢力的抵抗,讓少數族群的學科建制議題得以進入政府高層及國會的討論範圍,不僅納入整體族群政策的一環,也是高教政策的一環,兩者互動環環相扣,形成互為表裡的發展關係。因此,族群學科建制能成為族群與高教政策的內涵,無疑地,多元文化主義思想漸趨成熟是一大關鍵。

再來比較兩個族群學科建制的行動者。除了探討在場的行動者,我們也要關照不在場的他者。可以發現,客家學者及原住民學者,以及其他關心少數族群弱勢境遇的學者,是主要的推動者。同樣族群背景的行動者,分別從學界、政界倡議與積極推動。同族群背景的學者代表從這個族群背景脈絡中成長,這種感受自身族群被壓迫的歷史經驗,投射成建構學科建制主體性的動能。至於不同族群背景的盟友,也是思想較為進步,能夠肯認多元文化主義思潮,願意發揮學術權力賽助。多元文化主義思潮的推展也鑲嵌在民主政治的推波助瀾,使得族群知識論的議題能夠成為政策議題。

#### 二、論述規則的差異

在兩者政策形成的規則比較方面,客家是依據族群分布地域來建制多所客家學院系所,也就是桃竹苗與高屏地區,因此數量衝得很快,但是在過度擴充,且未考量高教市場已趨飽和的限制下,面臨到系所整併的危機。而原住民族研究係在傳統的人類學/民族學系所外,於花蓮地區設置原住民族學院,相較之下,並未過度擴充,因此受到高教市場機制的影響較小。也就是說客家受到量化主義的驅使,並未考量漸進發展與學術正當性之積累問題,便過度擴充,雖然說這是當時

未能成立義民大學的替代方案,但也鑲嵌在整個高教市場的供需機制下,受到大環境的限制。值得注意的是,客家是先倡議成立專門大學未成後,才分別於各大學設立相關系所。而原住民族則是先設立學院系所後,再醞釀設立專門大學。這樣的先後順序差異反映彼此策略運用之差異。客家部分,因為教育訴求向為客家運動重心之一,設置專門大學正是反映其欲畢其功於一役之企圖。而原住民族部分,因為長期之關注重點,是其經濟弱勢的面向,影響其國民教育學習權益甚而進入高等教育之入學機會等階層化問題,故而兩個族群對是否要成立專門大學之倡議,便有先後順序或輕重緩急之分。

客家族群因為之前未有專門的研究領域,故而採取擬仿並建立領地的策略規則,原住民族則是在既有領地之外,往外緣擴充,進而形成一個新的中心點。相較於客家,原住民族幾乎是沿著傳統族群研究的軌跡而鋪陳,給外界的印象也與族群研究高度關聯。而客家研究,因為多數係冠名於其他學科之前,反而與其他學科產生競合現象。也就是說,研究原住民族,很自然地給人從事族群研究的印象<sup>66</sup>。而研究客家,則是被囿限於隱形化的歷史遺緒,不易讓人直覺出客家是哪個學科領域的衍伸。這是兩者較為特殊的區別,也應該是造成兩者在學術正當性有別的重要因素。

作為一個未有近似母體學科的純粹新興學科,客家學科難免會有力求正當性 之焦慮,故而擬仿傳統學門之建制是最迅速也最便利的參照路徑。然而幾乎複製 傳統學門的方式,是否有真正回應到客家研究之目的,或者回應客家運動之訴 求,還是說被力圖學科化之路徑所掩蓋或者取代了,值得進一步深思。客家研究 是否要走向傳統學門的道路,這個問題並沒有人認真地提出來思考,我們只是一

<sup>66</sup> 例如,任教於東華大學族群關係與文化研究所的李宜澤(2015)就這麼認為:「我們甚至可以把原住民研究當作台灣的族群議題研究,以至於人類學研究裡的縮影。後殖民觀點研究通常都把族群(或者狹義一點只看原住民)當作是認同政治或者文化資產的題材.....」。

味看到學術先進急切地要求客家研究能夠接軌上傳統學門所樹立的規範。真正的獨特性可能不只是研究對象或方法面向<sup>67</sup>,而是該領域的研究問題是否獨特,這個獨特意味著該學門具有特殊的問題意識,這個說法帶有極高的精神特質,不必然要完全落在傳統學門的規訓窠臼內,否則成立新學科與運用傳統學科之方法來研究客家,似乎沒有差別。光就這點,反而使得客家研究的正當性不易確立,故而客家研究之正當性應當要回歸到「客家學到底要解決甚麼樣的問題」來思索,才有辦法說服學界或者社會:這是一門專門解決客家族群生存問題的學科。

在客家學科的倡議道路上,科際整合是其一個相當重要的形塑規則,這可能是因為來自於不同領域學者的聚合,他們共同關注的課題是客家人的命運,以致於在客家研究這個命題的大屋頂下,以不同學科背景的跨領域合作建立學科建制的機制。這是因為客家學科之前並無相近的學科基礎或母體可以醞釀,故而科際整合這個論述規則形塑了每個倡議者的認知,也逐步尋求其學術正當性。然而,不諱言地,科際整合學科在臺灣本身就面臨其正當性的承認問題,從科際整合的建制策略要尋求正當性,似乎在一開始就有矛盾之處待克服<sup>68</sup>。國內號召科際整合而成功建制的人文學科,可能以「文化研究」較值得援引來說明,儘管其已經有獨立的學會及學術刊物,然而文化研究到現在依然面臨著學科或非學科/建制與

<sup>67</sup>以獨立研究對象及研究方法來之標準來界定學科,其實是學科建立後,為學科正當性進行辯護的補充敘事。當這種補充敘事被多數人視為學科獨立性的唯一標準時,人們反倒忽略了學科建立、學科分界過程中諸多社會性因素與心理性因素,而將對象與方法推到「前台」,充當了學科分界的依據(孫元濤,2009:6)。其實,學科不一定具有獨特的客觀對象,可能擁有的只是獨特的形式對象(主觀建構的對象,即獨特的視角而已),學科不一定就是對應於某個單一的客觀對象,他也有可能是橫跨數個客觀對象,研究的是數個對象之間的關係,或者圍繞某個客觀對象所產生的各種關係(劉小強,2008:43)。

<sup>68</sup>透過科際整合模式創造出來的學科容易被視為次等學科,這是學界對學科化和非學科化之等級優劣的價值觀所塑造出來的,其實兩者只不過是在知識的「分化」及「整合」過程中,各自在不同的層面上建構相對應的典範而已(袁本濤,2011)。

反建制的爭議泥淖中,因為文化研究的學科底蘊似乎不想被學科體制所馴化,以 保持其在體制邊緣遊走的批判能量。或者,我們可以把文化研究視為一個虛擬學 科,畢竟國內直接以文化研究為名或接近其語彙的專門系所並不多,但是其又有 學會組織與專門刊物,的確具備一個特殊的建制意涵。

相較於客家這種類似無中生有的形塑路徑,原住民族是從人類學/民族學等學 科基礎下慢慢演化成專門學院。在這裡,就可以區辨出客家與原住民族兩類學科 建制的不同。再舉其他學科例子,國內之前相當熱門的生化科學,就是在整合生 物學及化學的學科背景下發展出來;當今極熱門的材料科學,也是在物理學、化 學、電機工程、機械工程及化學工程等多重學科背景下所發展的跨領域學科。這 種由傳統學科混種且因應科技發展趨勢的新興學科,本身的正當性就不會受到質 疑與挑戰。原住民族學科就是從人類學/民族學的基礎下演化而成,自然比客家學 科在先天上佔有一定的承認優勢。而國外思潮的引用,如後殖民主義,恰適地提 供其解釋牛存境遇的理論資源,從日本殖民到國民黨政權的內部殖民,原住民族 生存困境幾乎未曾改變。具備國外尖端思潮的援引利基,使得其學術基礎有更深 豫的理論基礎,這是客家學科較為欠缺的部分。雖然多位客家學者倡議以社會科 學的實證、詮釋、批判等三個典範為援引論述,但卻無法凸顯客家的方法論或知 識論特色,因為其他族群的研究或是知識體系也是可以循此路徑來構建。而原住 民族,具備得天獨厚的知識論,不僅迥異於漢族,也與西方知識論有所區隔,這 個具有主體性的知識論特性,讓其在打造自身獨特的知識體系道路上,有較為先 天的優勢。

更深層的比較而言,客家知識體系當前的發展重點其實是強調科際整合的方法論<sup>60</sup>,是企圖在方法論層次建立正當性。而原住民族知識體系在後殖民主義的

<sup>69</sup>亦即客家研究尚未建構出如袁本濤(2011)指出的「從研究對象抽繹出來的、反映 對象自身基本屬性或稱為本質屬性的若干概念」,或者趙軍(2014a)所形容的「研 究群體自己的語言」,因之不得不借鑒其他學科的理論來解釋自身的現象。換言

理論基礎下,以自身的宇宙觀/知識觀為基礎,已打造出本體論的雛型。也就是說,客家知識體系尚缺乏本體論的構造基礎,而原住民族知識體系已經朝向本體論層次的建構,這是兩者在知識體系或者族群知識論上的最大差異,這個差異也是影響其學術正當性的最關鍵因素。

### 三、客家研究應邁向「理論化」

造成以上差異的原因,筆者認為這是因為客家知識體系的「理論化」 (theorization)程度度較為薄弱的緣故。即便說客家研究在臺灣學界仍是新興的議題,但在學科建制初期,即有學者對剛成形的客家知識體系嘗試進行後設理論 (meta-theory)層面的探討。所謂後設理論是指「理論的理論」,也就是退後一步去思考所欲建構的理論形貌,大抵可分為本體論、價值論、知識論及方法論等面向。在開拓時期,學者集中討論的多是知識論與方法論的議題,因為這牽涉到樹立研究基礎的工作。「客家的特性是什麼?」一下個階段應該是進一步探究本體論與價值論的時刻了:

### (一)繞徑「本土化」

在談論客家知識體系的本體論與價值論之前,吾人有必要來回顧一下所謂社會科學知識本土化的議題。源於心理學者楊國樞、黃光國、余德慧及社會學者葉啟政等人的倡議,本土化讓習於單向接收歐美知識的臺灣,有了反芻與轉化的契機。在臺灣社會學界享譽盛名的葉啟政,是致力於建構本土化知識體系的學者。葉啟政(2001b,2007)長期關注臺灣社會科學的學術邊陲本質,他認為:當我們將西方理論不假思索地照單全收且套用於解釋臺灣本地現象而視為理所當然,並沾沾自喜地比西方還要西方,以致於迄今我們沒有發展出蔚成獨特知識傳統的累積成果。所謂本土化必須從反思西方的概念方法開始,進而在本體論與知識論的面向思考如何讓知識本土化。雖然葉啟政反思的理路是西方知識與本土的對話關

之,如果客家研究只停留在借鑒的層次,充其量只是讓其他學科檢驗其理論的應用性而已,這就是張應強(2014)描述的「學科殖民」現象。

係,但我們也可以藉此阿基米德點來思索:客家知識體系發展的本土化意涵。

首先,作為臺灣學術界第一個以「○○(族群)知識體系」為名的象徵符碼,這已讓客家知識體系有了先驅性格,客家族群不再是後進的/無名的,客家族群大可理直氣壯地以「客」之名(in the name of the Hakka)來建構自己的知識,而非由他者來再現。其次,客家族群在臺灣的發展意義與價值是獨特的,因為他不涉深臺灣兩大對立霸權(counter-hegemony,指外省與福佬族群)的鬥爭遊戲,但是他也不同於原住民族可以無限援引多元文化主義思潮的道義資源(因原住民有其難以扭轉的多重結構性困境)。這種外觀困窘/尷尬但內蘊繁雜/深邃的中間性(middleness),使得客家族群的知識體系內涵與外延,必然是獨一無二的;延伸言之,客家本土化的發展也是臺灣本土化的發展面貌之一。最後,假如我們認可葉啟政的警語:「本土化契合」必須透過「迴轉」的功夫,那麼客家知識體系絕非封閉的無限迴圈(infinite loop),而是生意盎然的有機體:客家族群與其他族群的互動關係探討,是客家知識體系的多核心之一;觀察其他族群介入客家族群的生活經驗,以及客家族群如何介入其他族群的生命史,這就是一種迴轉對話,也是彼此的搓揉摩盪(借用葉啟政語),讓客家知識體系盪出解放的意涵。

### (二)客家質素的浮現

承接本土化的路徑,在此筆者嘗試探討客家知識體系背後的本體論與價值論意涵。先容筆者提出一個概念:「客家質素」(Hakka Quality,可謂一種新的客家本色)。哲學上,所謂本體論是指某個事物的本質是什麼?價值論則是指這個事物蘊含的道德或美學等質性。如果我們同意客家知識體系在建構的同時,也逐漸完備其知識論與方法論。那麼整個整個體系鋼架構築的底基與映射方向,不啻也呈顯出客家知識體系的本體論與價值論。整個知識體系最大的問題意識就是「客家是甚麼?」,這個問題不會有固定恆常的標準答案,但是可以浮現(emerge)出一種本體論的意涵,也就是客家質素。客家人不是過客,也不是遷徙不定之客,他會定著,且生根發葉,如同G.Simmel(2002:341)所言的「陌生人」:「不是指今天

來、明天走的流浪者,而是指今天來、明天留下來的漫遊者一可以說潛在的流浪者,他雖然沒有繼續游移,但是沒有完全克服來和去的脫離」。

客家人的「客」是一種前面述及的中間性一既位居於臺灣,但歷經多次遷徙 與久居非權力核心的習性系譜,對權力保持間距與反省,使得客家不發展出專斷 的性格,這種既陌生又親近的中間性在知識體系的解題化過程中,會轉化沉澱成 客家質素,而客家質素是不斷辯證的概念,他解構了不合時官或被他者再現的刻 板印象(如小氣、隱形、不關心公共事務等),重構出植基於臺灣本土的新客家意 象,這個意象是透過由下而上共同參與,藉由學術之介面而呈顯,可以接合不同 世代的客家族群,也可以接合不同族群的社會想像,他可能是謙抑的,包容的, 自信的,反身的,同時在國家與社會及全球等構面發出聲音。在價值論層面,客 家的道德性/倫理性,也將逐漸成形,客家的友善/社群性,以及客家與他者間的 倫理關係,可能呈現堅毅、團結、飲水思源等質性,與各類社會關懷接合;客家 的美學,則是一種美感式的超越詮釋,這種美學非權力,而是注重差異與游移, 在不同邊界中逾越,如將原先非專屬客家象徵的桐花塑造出客家意象或是傳統結 合時尚的再發明(藍布衫、客家美食等)。客家與他者的邂逅,客家與他者的交 錯,是一個意義的網絡,可以審美,可以評價。至此,本體論為主體性之本,知 識論與方法論求真,價值論求善及美。藉由客家本體論與價值論的建構,客家族 群的身心狀態與習性,將安身立命於本土,與臺灣命運扣連,這種從知識的主體 化到主體的知識化過程,客家的主體性不僅是論述的主體,還是行動的主體,逐 步朝向學術場域的客家學主流化(Hakkaology main-streaming)境地。

因為有客家研究社群孜孜矻矻地投入鑽研,讓客家研究的知識積累日起有功。臺灣客家族群透過知識體系的建構,已開展出一個塑造新的客家共同體之契機,這個新的客家共同體,也是一個新的臺灣面貌。在此意義下,每一位客家研究社群的成員(無論是學者、學生或民間文史工作者),都將是改造臺灣社會與致力實踐族群正義的轉化型知識份子(transformative intellectuals) (Giroux, 1988)。

# 第三節 政策行動者權力戰之比較分析



### 一、政治位置決定學科位置

作為掌握高教資源分配權力的主管機關—教育部而言,在族群學科建制這個 層面,是配合整個本土化運動的趨勢下,所進行的政策因應。

在客家方面,教育部同意設置為數頗多之客家學院系所,除了是針對義民大學未能成立後的替代措施,也是在整個多元文化教育盛行下的趨勢產物。同一時間以福佬文化為主體的臺灣文學系所,也是在同樣的量化趨勢下大量成立。這個時代背景是落在陳水扁主政時期,教育部作為民進黨族群與教育政策的執行機關,免不了以較大力道落實民進黨競選政見,當然這也是跟解嚴後從中小學推行的本土化教育運動有連帶的歷史淵源之關係。當中小學的本土化教育推展到一定程度後,高等教育部分自然成為下一階段的改革目標,因為高教場域負責生產可思考的知識,其重要性自不待言。

相較而言,原民院的成立時機,早在李登輝主政時期即已籌備,與民進黨政權之關係較無直接關聯,也反映原住民族向來與藍綠之關係較為等距,因之爭議也較少,加上其學科淵源從人類學/民族學系所時期即已奠定相當基礎,故而其成立時間點早於臺文系所及客家系所,即可從這個方面得到觀察與印證。

然而,教育部之高教業務本身就千頭萬緒,族群高教部分只是其施政業務之一小部分,雖然說成立初期資源挹注不少,但後續似乎很難賡續獲得無限制的補助。箇中原因便是因為高教政策的轉向,影響到原先高教資源分配的版圖,族群學科建制自然受到影響。高師大客文所整併事件即是一個顯明的例子。

客委會因為將客家知識體系視為其施政重心,故而其對客家系所之補助較為 宏觀,也將資源妥適分配,避免資源稀釋或是無法集中,這反映在其規劃桃竹苗 三個地區客家學院之發展可見。然而,原先只有一個東部大學設置專門學院的東 華原民院,仍與臺北的人類學/民族學系所競爭資源,並非集三千寵愛於一身,故而資源挹注並非如想像中獲有獨佔優勢,學者與官方之關係也頗見齟齬。

面對學校內部的關係,族群學院的突兀角色,似乎容易引起其他學院的側目 與歧視。一方面,族群學院代表一種新興學科,其學術正當性尚待建立,另一方 面代表指研究某一族群的學科,也影響其他學科對其承認的程度。更重要的是, 族群學院的成立,代表資源的稀釋,假如該校同樣有人文社會學院的話,競合的 態勢會比較明顯,也會讓人有不易區隔的印象。除此之外,就是理工學院對人文 類科的排擠,這是長期以來就存在每所大學的情勢。高師大客文所整併事件,就 是學校對客家系所的霸凌現象,反映出高師大校方缺乏多元文化主義的認知。

客家系所因為設置較多的關係,相近區域內不同校之間也存在著競合關係, 反映在生源的競爭,即便說客家系所的持續發展,反映出學術內涵與建制越趨成熟,然而大環境的少子化趨勢,使得生源的投入卻越來越少。生源問題已是影響 客家系所發展的重要關鍵因素。所幸客委會懂得利用發展各校的特色,讓招生渠 道可以分散,資源可以得到妥適分配與運用,不至於形成無謂的重疊與浪費或內 耗。

在東華原民院部分,學校對原民院的種種歧視,透過各種制度呈現,也是校 方缺乏多元文化主義的認知。雖然說原民院目前只有 2 間,成立未久的義守大學 也將重心放於大學部的人才培育,不至於跟東華大學形成競爭,且地域上也有所 區別,但是東華原民院之發展仍與人類學/民族學系所有所競合。

由以上可見,族群學院的發展必須鑲嵌在整個高教市場的脈絡下觀察,無論 是學校內不同學院,或是不同學校間,均產生微妙的競爭狀態,深深地影響其發 展。

### 二、學科新兵面對學長學弟制

族群學科建制作為新興的學科建制,難免會遇到新舊學科之間的承認政治問題。新興學科的出現,通常具有獨特的脈絡性,不僅帶有歷史的糾葛,也象徵著

挑戰舊學科知識分類的衝撞意涵。

學科建制是一種穩固的知識分類,不僅僅是科學發展下的分工結果,也塑造了學術場域運作的階序霸權。新舊學科間具有一種頗耐人尋味的知識/權力關係,這種關係涉及資源分配的政治現實,畢竟有限的資源若有新夥伴的爭食大餅,將會損害既得利益者原有的地盤。故而,這是一個赤裸裸的羅馬競技場,學術場域的弱肉強食,代表著誰是主宰資源分配的強者,及其發展速度的快慢。相對地,處於被分配或壓制的弱者,自然必須被迫居於難以翻身的位置,形成學術場域的馬太效應(Matthew Effect)<sup>70</sup>。

而新興學科與舊學科之間,不僅存在著前述所稱的資源分配問題,兩者之間若即若離那種獨立與否的曖昧關係,更是新興學科能否真正成為一門學科的最大關鍵。通常一門新學科能否能成形,就是其必須具有一個基本的獨立形象一有辦法區隔出來,也就是被其他學科承認的基礎正當性。假如他的獨立性格無法確立,也就是無法與舊學科形成明確的區隔,那麼必被質疑與挑戰:有無學科建制的必要?也就是難逃被整併或消滅的命運。

新舊學科之間的權力衝突,在東華原民院與人類學/民族學系所之間,凸顯出來。鑒於原住民族研究在各國人類學領域已有長久歷史,國內新興的原住民族學科建制,儼然以一初生之犢的姿態,對既有的原住民族研究版圖,產生重新洗牌的效應。雖然目前尚待發展,但是未來極有可能後來居上,甚至超越既有學科,一旦超越,勢必影響到既有人類學/民族學系所的象徵權力,這個情形也見於國外的原住民族研究建制。以加拿大為例,P.Kulchyski指出人類學雖然是探究原住民族文化的重要取徑,但原住民族研究系與人類學系一直有著緊繃的關係,近來雖能和平共處,並達成某種程度的互相了解與尊重,但隨著原住民族研究對國際議題愈來愈感興趣,這兩學門的界線可能再次成為爭論主題。J.A.Price則指出有段

<sup>70</sup> 此概念由 R.Merton 提出, 係指學界生態呈現一種強者愈強、弱者愈弱的現象。

時間這兩個學門間存在衝突,因為原住民族研究學者質疑部分人類學界的研究方法,加拿大的原住民族研究系多源自人類學系,原住民族研究學者並發展出與文化人類學領域相近的課程,而人類學系有時也有文化人類學者出走而投入原住民族研究,這使得身為母系的人類系成為相當保守的學術單位,而導致人類學和原住民族研究在部分研究倫理觀點上的衝突(官大偉,2011:62-63)。然而,近來原住民族學者與人類學者之衝突,似有化解之契機,T.O.Ka'ili(2012)以大洋洲原住民族學(Moana worldviews/epistemologies/methodologies/theories)之發展為例,說明兩個學門企圖藉由溝通的機制,朝向原住民質素(indigeneity)與人類學交織(interweaving)的原住民族學科(indigenous discipline)邁進。

再來,師資的投入層面亦有值得分析之處。通常新興學科的師資,可分為以下幾類。一種是充滿熱誠的草創者,這些學者雖然也是舊學科的訓練背景,但是在因緣際會下,帶著使命感,銜命草創新興學科,故而對新興學科帶有孕育的情感。而其認同感也較為濃厚,通常對新學科抱持較高的正當性承認,而他們也在既有領域中具有一定程度的學術地位,故而加入族群學科的陣容,並不影響本身的學術聲望,反而因開疆拓土之故,使其成為新興學科的元老。第二種是後續加入的學者,這些學者可能甫獲得學位,或者從其他學校準備跳槽,他們會雀屏中選的因素,除了學科背景相近外,也可能是族群背景相關。族群背景相關者,可能一開始就抵抗舊學科的利誘,故而進入後自然較願意久待。學科背景相近者,則可能缺乏族群性的情感羈絆,較容易再度跳槽。畢竟,族群學科的學術正當性,仍然低於傳統學門,學者考慮的是其未來發展性,在跟自身學科背景完全符合的學科發展,學術資本自然遠遠勝過妾身未明的新興學科。族群背景的情感因素,或是族群研究領域的學術訓練背景,是牢固吸引學者願意投入的兩大因素。

### 三、渾沌複合的權力網絡

最後,我們可以建構比較整體的權力網絡,族群學科建制幾乎在陳水扁政府 時期啟動,獲得較大資源挹注,這個時期也是高教五年五百億的時機,可以說是 搭上大環境利多的順風車,尤其客家學科有二所是頂尖大學,其獲得的補助自然相當可觀。反觀原住民族學院是位於花蓮的東華大學,因學校的層級不若頂尖大學的優勢,相對上無法與客家學科相比。在馬英九執政時期,高師大客文所裁併事件引起輿論的軒然大波,多位客籍學者紛紛指出馬政府對高教多元文化教育的漠視。我們也可以發現一開始,不管學校高層是出於對多元文化的肯認,或是出於利益盤算,大抵上在理工大學設置族群學院,一方面可以擴充人文社會的版圖,一方面則是利用增加的名額,這是一種利益的交換,不僅有助學校運作,也可以學校更落實地緣正當性,加強與在地社群的連結。

族群學科建制就其特殊性而言是受到國家扶植的學科,不僅有專責的代表性機關挹注資源,也逐步在學術場域建構其正當性,其積極意義是將多元文化教育的精神從國民教育的層次向上提升到高等教育的層次,讓學術場域能夠蛻變成「族群主流化」。然而,無可否認地,國家正當性仍勝過其學術社群承認的正當性,這點在客家學科尤其如此。受到國家扶植彷彿兩刃劍,有利有弊,利的地方在於資源挹注有制度性保障,是恆定且穩固的保障,弊的地方在於國家介入的力道過強,混淆了學術獨立自主的界線,這種情形極易讓其他學科眼紅,因為破壞了市場機制。族群學科所獲得的積極性差別待遇,反而是其建構學科正當性的阻礙,因為各方輿論對其攻訐之處就是其為政策或是政治力量的產物,稀釋掉或忽略了其學科化的決心與努力。國家承認高,不見得學術社群承認高,兩者之間雖不至於成反比,但顯然沒有成正比,這恐怕也非國家所願意,對建構學術場域的多元文化環境也幫助有限。

總的來說,族群學科建制政策因應不同政黨執政的環境氛圍,在政策生產過程中,各方行動者大抵運用著「交易」(Trading)<sup>11</sup>(如大學願意成立族群學院以獲取師資員額)、「議價」(Bargaining)(客委會與教育部妥協,不設義民大學而

<sup>71</sup> 以下幾種策略也是 Gale(2001)所觀察到常見的權力互動策略。

改為在各大學設客家學院系所)、「論辯說服」(Arguing)(族群學科設置研究學會與刊物,向學界證明其學科化)、「遊說」(Lobbying)(向立委遊說以獲取資源補助)等多重策略進行結盟或者資源競逐,呈顯既混沌又複合的權力互動關係。

## 第四節 政策行動者敘事之比較分析

透過比較兩個族群學科之政策敘事體,以下是筆者所歸納出最上層之選擇譯碼:

### 一、學科的承認資本/與族群承認的異形同構/序位效應/抵抗共振

族群學科的出現,最根本的目的,在於肯認少數族群或原住民族的弱勢地位,進而希望能從該族群主體性出發,建立其獨特的知識體系,以解決族群的生存問題,讓社會主流能更為尊重與承認其文化價值。但我們可以發現:族群學科建制確實在臺灣面臨了學科承認的正當性危機,而這個危機卻無人去探討其生成原因。筆者以為:這個正當性危機就是本文針對臺灣族群學科建制困境,所捕捉出來的最關鍵之政策脈絡。

學科正當性是指某個研究領域或學科作為一個學科何以可能,而一個學科之存在能否區別其他學科,是該學科正當性的基礎(朱景坤,2014)。亦即學科正當性建立在相對獨立的知識體系上,體現了彼此相對於其他學科的排他性,代表著一種理解現實的特殊方式,已成為學術研究和學術發展的制度化保障。總之,學科既是一種知識體系,同時也是某種社會制度對知識的正當性承認(楊建忠,2012)。就筆者的觀察,學科正當性可以拆解成兩部分來思考,其一是學科的知識性,也就是該學科有無形成一個典範,典範代表學科具備標準化且成熟的知識體系(可供反覆論證與修正),以及學科社群(學會組織)、出版品(期刊)等,筆者稱之為「典範的正當性」。其二是學科的社會性,也就是學科可以塑造內外有隔的邊界及領地,即具備獨特的研究範圍(對象與方法)、設定人行的認證與排除機制(有

該學科或相關學科的學位、有多少I、出身名校、評鑑與升等制度)等,筆者稱之為「獨立的正當性」。以上兩種正當性共同構築了學科正當性,而學科正當性之獲得、鞏固或消褪,是與學科的承認互為表裡。

對學科而言,承認<sup>22</sup>有三種基本形式:愛的承認、權利的承認及重視的承認。愛的承認是指學科社群內部對於學科的忠誠,這是該學科學者對於學科的情感承認;權利的承認是指學術社群內各學科間對於彼此學科地位的尊重,這種承認是學者間對於彼此志業的理性承認;重視的承認是指學術社群外部對於學科的社會性承認,也就是學科之外的社會領域對於該學科聲望與學術貢獻的價值承認。上述三種不同的承認方式,學科同行的認同與忠誠是學科獲得承認的基礎,其他學科社群的尊重是一門學科得以提升榮譽及聲望的前提條件(王建華,2012a);而學科的社會承認,在當今資本主義社會,幾乎是以學科的熱門程度(即學科與就業市場的供需符應程度)為重視及評價的指標,諸如醫學、工商等相關科系被視為熱門學科,其社會承認便水漲船高,從而也在學術場域中獲得學術社群的高度承認。

針對臺灣族群學科之建制,筆者認為可以在上開三個承認形式外,加上「國家承認」的面向,此即「法制的承認」,因為國家的族群代表機關挹注不少資源在族群學科的建制政策,代表族群學科受到國家的承認或保護程度極高(也許隨著藍綠執政有些差異),而這個國家承認與社會承認卻呈現反差的對張情勢(社會輿論認為族群學科是政治的產物,具有貶義)。綜上,筆者將臺灣族群學科建制以四層同心圓來表示由彼此互動構築的「承認資本」(如圖 5-1),而筆者將承認資本定

<sup>72</sup> 在此,王建華係借用法蘭克福學派A. Honneth(2005)的承認理論,Honneth認為自我的形成仰賴主體間的互相承認,在主體認同的形成過程中,存在著三種承認形式:愛、法律與團結,王建華將其修正為愛、權利及重視,用以詮釋學科的三種承認形式。就像一個新國家的成立需要他國的承認,一門新學科的建立也不能只是自己稱自己為學科,學科的本質在於承認與認同(王建華,2012b:2)。此外,我們也可藉由Honneth與C.Taylor的比較,來理解當代承認理論的互動影響與發展趨勢(王鳳才,2007;程廣雲、鹿雲,2014),至於更深邃的理論探索可參見P.Ricœur(2011)。

義為「族群學科在內外部承認所積累的資源總合」,資本的多寡與學科正當性高 低息息相關。

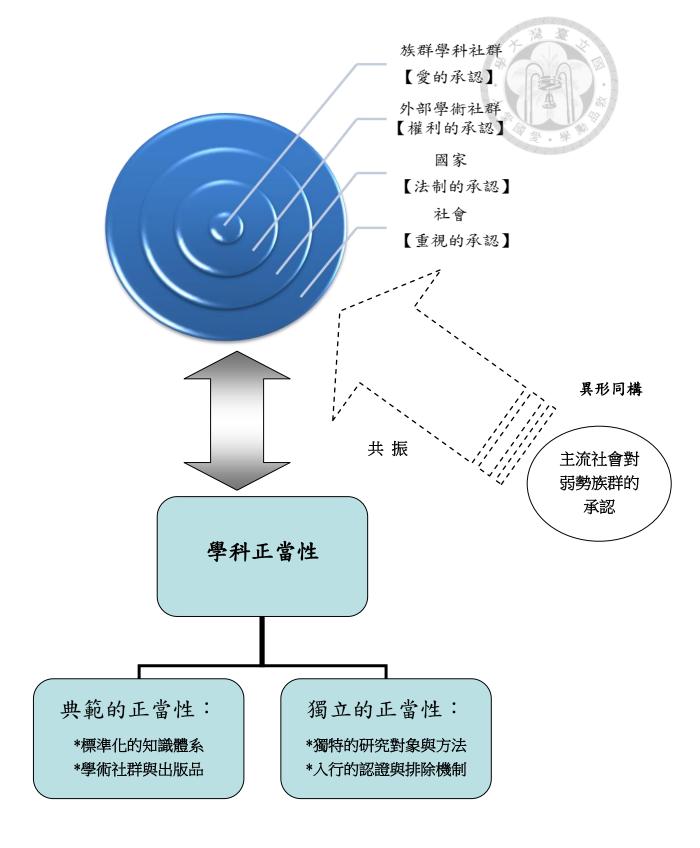


圖 5-1 族群學科的承認資本與學科正當性

資料來源:研究者自行繪製

筆者發現,對於族群學科之承認而言,有一個關鍵因素常被忽略而沒有受到討論。那就是外部社會結構的族群承認,這個族群承認就是社會多數族群或強勢族群願意承認少數族群的弱勢地位。假如族群承認無法形塑出來,那麼處於學院內部的族群學科建制,勢必也無法獲得承認。換言之,兩者之間具有異形同構的隱性鏈結之呼應潛勢。承不承認一個族群的知識體系具有正當性,基本上就是大社會承不承認這個族群是否具有弱勢地位,因之進一步肯認其為了抵抗強勢族群壓迫,而必須發展具備自身主體性的知識體系之正當性。承認他者也就是承認他者之弱勢,也就是同步反省自己是否為相對強勢的壓迫者,進而肯認他者的知識體系是用來翻轉其弱勢境遇,建立主體性的發言位置。這種肯認不能只用學術規範或科學理性來看待,是必須帶有高度同理的肯認。

所以族群學科的承認問題,可以說是一個族群承認問題的延伸。兩者之間具有隱晦的異形同構。臺灣客家與原住民族作為弱勢族群,其所發展出的學科建制,跟傳統強勢學科相比,相對也弱勢許多,套句Bourdieu(1988:41)的用語,這反映出某種程度的同源性結構(homologous structure) <sup>73</sup>。換言之,族群學科的建制並不能單單將其視為學術社群內部的知識承認議題,而是必須回到整個社會脈絡對該族群的承認政治來觀察。無須諱言,這個社會對少數族群的存在,並不是多麼地友善,主流或強勢族群是不是真正地肯認少數族群的弱勢地位,將根本地影響到社會主流或學術場域的主流勢力是不是真正地肯認少數族群的學科建制。比方說,對於客家族群的承認關鍵,應該就是揚棄對其隱形化的承認,假如社會主流印象還停留在客家只是漢族的一部分,只是本省人的一部分,或者客家沒有弱勢面向亟待復振,那麼對於客家相關學科建制,自然會嗤之以鼻,忽略而不論。

<sup>73</sup> 此概念之相關闡釋可參閱 Bourdieu and Wacquant(1992:13)、N.Fogle(2011:24-26)、M.J.Grenfell(2012:234; 2015:xi)、Hilgersm and Mangez(2015:15)、Swartz (2013:40)。

畢竟強勢族群無法同理到客家族群試圖扭轉自身弱勢命運的殷切期盼,這也代表著整個社會對於多元族群與文化的觀念仍然不足。再者,對於原住民族而言,雖然已享有國家很多制度性保障或積極性差別待遇,但是強勢族群仍無法在心理層面給予真正的肯認,無法去反省身為主流已經佔據了社會很多優勢能量,自身的優勢其實是弱勢者的犧牲所換來的,是整個社會不平等複製的幫兇,以致歧視的氛圍仍充斥在整個大社會,臺灣版的東方主義並沒有被解構,反而根深柢固地不斷繁衍與再生產,那麼儘管原住民族有自身歷史源流之獨特知識體系,勢必也難逃被社會歧視之命運,而視為不入流。

回到本文最初的問題意識:客家與原住民族研究之社會正當性何以不同?我 們若將其與社會承認相映照,可用心理學的「序位效應」(serial position effect) 概 念來解釋,序位效應是指我們對最近與最遠的事物具有較佳的記憶效果,也就是 時間光譜中的兩端。就臺灣族群地位的強弱光譜而言,外省與福佬兩大族群自然 佔據輿論的舞台,原住民族雖然人口極少,但也因處於最弱勢的地位,所獲得的 弱者同情也較少雜音,而客家族群相對上被夾在一個不強不弱的位置,在族群承 認的序位效應中,儘管力圖突破隱形化之枷鎖,但輿論舞台曝光度低,以致今日 「客家族群是不是弱勢?」仍未形成較高的共識,再加上客家也是相對於原住民 的漢族他者,一面要行銷自身的弱者復育形象,一面卻要跟著承擔漢族壓迫者的 角色,抵銷掉不少的弱勢形象,讓自身的積極特色不易建立。在這樣仍陷於主流 社會質疑或不承認狀態之振動頻率,若與學術社群中的質疑或不承認狀態之振動 頻率相近或一致,就形成物理學的「共振」(resonance)現象。換言之,兩項不承 認的頻率一致,會產生偏見或歧視加乘或擴大的效果,假若兩項頻率剛好相反, 則會產生歸零或減少的效果。運用這個力學原理的思考,假若我們一時半刻無法 去揻動社會結構,但是卻要扶植客家研究之永續發展,那麼我們應該找出抵抗族 群歧視與學科歧視共振之方法。或許從扭轉客家研究獨善其身的面向出發,進而

擴大客家族群與其他族群互動的研究是可行的途徑,例如客家與外省、客家與福佬、客家與原住民族、客家與其他新住民等,跳脫侷限於研究自身的框架,讓獨白能夠朝向對話與和解;客家不能只強調自身面對外省與福佬的弱勢,也要反省自身面對原住民族的強勢,如此方能讓客家成為最具反身性及與他者互為主體性的族群,藉由調整自身的自然頻率(natural frequency),那麼即便外界歧視的力道仍持續施受,也會自然而然地因為彼此頻率不對焦(因學術社群已扭轉其對族群學科的偏見),而消解歧視的共振力道,讓主流社會逐漸承認族群學科的正當性。

族群學科建制的獨特意涵,就是讓我們跳脫學科社群內部承認的觀察框架, 讓族群學科建制的社會承認面向凸顯出來,重新反思在臺灣這個多元族群國家中 如何藉由多元文化政策去化解族群齟齬的歷史遺緒,如何透過學術力量去實踐多 元文化,又如何讓多元文化反過來鞏固族群學科的制度化能永續發展。

### 二、學科移民/多穩態承認/借力使力

在族群學科以科際整合或跨領域為學科正當性的召喚機制下,學者似乎發展 出迥異於單領域學者的承認政治,這是一個獨特且新興的現象。

族群學科作為跨領域學科,該領域學者主要面臨明顯的學科混種 (disciplinarity hybridity)的認同問題,以及其挑戰了傳統學科邊界的學科安全性 (disciplinarity security)。無可否認地,在當前單領域學科或調傳統學科主宰的學術場域,雖然說跨領域學科試圖佔有一席之地,但是從傳統學科學術背景訓練出來的學者,在因緣際會下踏入跨領域的新興學科,不見得是個人能預期之生涯規劃<sup>74</sup>,以致在學科認同上,會有離散(diaspora)之現象。這個現象筆者稱之為「學科移民」,學科移民是否能成為「學科土著」之關鍵,在於其能否落地生根,對該學科領地產生較穩固的情感認同,當然也牽扯到這個跨領域學科的外部承認(包含

<sup>74</sup> 非自身生涯規劃之預期而踏入族群學科任教,倘能克服中途離場的誘惑,如同「準學科人」,由被動地遭遇→主動地走進,歷經從身體的物理性入場到思想的精神性入場之轉變(劉亞敏,2013:200)。

學術社群的同儕承認、國家的承認及社會的承認)。在本文中,學科移民可以說是族群學科建制的普遍現象,學者除了對既有學科有著根深柢固的專業認同,或者稱之為原初認同,在因緣際會下來到族群學科,無論之前與族群研究的淵源或接觸是深是淺,都必須適度地與族群學科產生第二次認同的連結,這個認同有可能與原學科平行、互補或者衝突,因為族群學科會有一個推力,要求進入該領域的學者必須要有一定數量的研究生產,使得學者開始要調適自身生產能量的比例,也就是要放多少比例在原學科,多少比例在族群學科,避免顧此失彼。除非族群學科要求學者完全只能從事族群研究的生產,否則學者仍會在新舊兩個領域間尋找安身立命之道。

我們要怎麼描述從學科認同到學科承認<sup>55</sup>的實作理路?承認是一種向內將自 我認同定位打樁且同時向外尋求他者認可的狀態,是徹底地現在進行式(-ing)。族 群學科之學者,除了學術背景與族群研究較相關之學科如人類學或民族學,可能 不會產生學科移民現象外,其他從既有學科訓練出來的學者,多少會呈現一種筆 者稱之為「多穩態承認」的實作現象(如圖 5-2)。在此,多穩態係來自心理學的概 念一多穩態(又稱雙穩態)知覺(multistable perception),所謂多穩態知覺係指人在觀 看一個曖昧圖形時,視覺產生在兩個(或以上)看似互斥的圖形間不斷變換的現 象,也就是看似成嶺又成峰、看似圓又似扁。而多穩態的本義就是指既非穩定, 但也不是不穩定的狀態。這種情形也類似電子學所指稱的雙穩態電路<sup>76</sup>(bistable circuit),其係指具有兩個穩定輸出狀態的電路,他可長時間停留在此兩穩定狀態 之一;狀態之改變通常是由外界輸入訊號來激發,在施加輸入觸發信號作用下, 可迅速從一個穩定狀態翻轉到另一個穩定狀態。

\_

<sup>75</sup> 認同與承認之區辨,可參見秦慧源與劉紅琳(2010)、曹衛東(2008)之分析。

<sup>76</sup> 參見:http://terms.naer.edu.tw/detail/1273377/(資訊與通信術語辭典)。

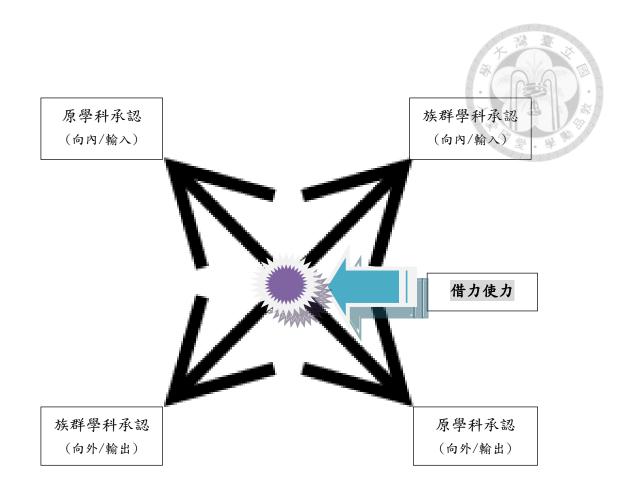


圖 5-2 學科移民的多穩態承認

資料來源:研究者自行繪製

在多穩態承認的實作中,第一個穩態是族群學科的輸出,因為族群學科會要求學者部分比例應投注於該學科的研究發表,以尋求在該學科的承認,以及滿足外部族群社群的承認。第二個穩態是原學科的輸出,從原學科中尋求較高的象徵承認,這是因為傳統學科具有穩固的學術資本,學者仍然必須在此汲取較高的承認資本。

而兩個穩態看似獨立又連結,這其中連結的關鍵就是「借力使力」(la perruque,法文原意為假髮)策略的運用,此概念來自於Michel de Certeau (1984),這個概念原本是用來指涉一種假公濟私(或謂暗度陳倉)的做法,也就是以彼之道,還施彼身/以子之矛,攻子之盾,其深層用意是藉由既有資源來漸進或者有意

無意地改變,甚而翻轉既有秩序,是種看似表面順從卻又暗地抵抗的交織狀態。即便說族群學科建制的學者必須遊走於傳統學科與族群學科中,而傳統學科看似屬於強勢的一面,但是相對弱勢的族群學科學者也發展出其逆境中反轉圖強的策略<sup>77</sup>,也就是仍然涉足於傳統的學科體制,維繫其社會資本與學術資本,但是也利用其學科資源行銷或宣傳族群學科的身分,逐漸發展出獨立的特色,亦即擴充承認資本。這也是de Certeau 所言的:藉由不知不覺地佔有他者之財產來創發自身的游擊戰術。

### 三、同情性理解的閾限/再現與立場理論之再思考

從事族群研究常會面臨到一個身分正確的問題:是不是具備該族群身分,才適合從事該族群研究?即便說人類學研究已有主位(emic )與客位(etic )的區分<sup>78</sup>,但是在本文中發現到從事族群研究的研究者族群身分是一個值得細膩分析的議題。

這個議題還原起來就是一個命題:研究自己還是研究他者。這牽扯到研究者身分認同有無本質性且穩固的認同基礎。也就是研究者自身要很清楚地界定自己是哪個族群。雖然說不同的族群背景,自然會有不同的生命史。但不見得同一個族群背景就會有相同的生命史,比方說這會有性別、階級、地域等其他因素的混雜。但是單就族群身分而言,這個脈絡限制,確實會讓研究者產生不同的情性感受與投入程度。畢竟自我與他者,兩者本質上就是情感結構的迥異。面對他者,頂多落在同理的區間,畢竟感同身受無法取代切身感受。筆者把這個現象稱之為「同情性理解的閾限」(threshold of sympathetic understanding)。而且族群研究會有一個命定的限制,即是田野調查時的語言運用,會操作客家語或是原住民族語的研究者,會與研究對象產生更親近的距離處,雖然族群認同與語言能力兩者無必

<sup>77</sup> 和磊(2015)觀察到中國的「文化研究」學科建制也產生 de Certeau 描繪的「假髮」或游擊戰行為。

<sup>78</sup> 心理學界也有相似的討論,最近的闡述可參見 L.H.Eckensberger(2015)。

然相關。我們可以從研究中發現:從某個族群背景中經歷過弱勢者被壓迫的生命史體驗,是種專屬於其身體的銘記。因此,不是該族群背景者是否適合從事該族群研究,或者不是該性別者是否適合從事該性別研究,這樣的發問已經無法觸及較深層的部分,因為最深層的地方在於同情性理解有其閾限,生命經驗將築起那個難以超越的閾限,這也是族群研究讓人省思的地方。儘管當前兩個族群學科之成員,還是以非該族群背景者居多,但在族群學科培育的博士生畢業及投入該職場後,可以想像未來研究生力軍的投入,極有可能呈現同族群者為多數的局面。一個學術社群是否封閉,應該不是以其成員的同質性背景為觀察指標,而是必須看其與他者的連結及對話,是否是敞開且互動的,即使未來族群學科回歸到自身背景者研究自己的氛圍,那麼仍有可能讓他者的元素不斷增添其內,豐富其研究內涵。

如果我們用後殖民理論中Spivak的再現觀點來反思這個問題,當我們替弱勢者發聲的同時,我們可以試想:為什麼他們不能自己發聲?我們憑藉著甚麼幫他們代言?學術界得天獨厚的社會地位,讓學術語言成為最高階的傳播符碼,以致於學者們使用著極抽象的內行話彼此溝通(學術期刊或研討會就是一例),顯然地這跟庶民的語言相差甚遠(也許政論節目的評論除外)。弱勢者通常難以操持抽象語言(尤其是教育程度較低的弱勢者),如果說少數族群的研究,不想單單陷溺於學科規範的文字遊戲,那麼他一定要具備人道的關懷及解放的實踐能力,否則其存在的正當性將淹沒在傳統學科霸權的壓制而不上不下。Spivak(1990)提醒我們:所謂再現就是代表自己與代表他者(弱勢者)的結合,代表他者是仗義執言,把他者的弱勢處境加以揭露,替他們謀求福祉與權益,向強權嗆聲,讓社會的壓迫制度或意識形態因而改變,讓弱勢者的困境得以改善化解,這是知識加上行動的概念;而代表自己的部分,就是時時刻刻提醒知識分子的責任,知識分子有運用文字傳播的特權,不管是不是該族裔背景,不管有無具備同一脈絡的弱勢體驗,知識分子確實是社會的贏家(至少生活無虞,在階級面向非弱勢),就算是客

家籍學者或是原住民籍學者,也是站在學者的位置再現某種弱勢,再現是種動態的建構關係,我們可以再現他者多少,反映著一種社會對多元文化的反思態度。 非客籍能不能幫客籍者代言?漢人能不能幫原住民族代言?這種代言的意義,是 不是能夠讓這個社會更加地前進,讓壓迫者或加害者也能夠深切反省。所以解放 的力道如果是由壓迫者這端來發動,將讓弱勢者的同溫層擴散至對立層。所以, 社會的進步,應該是由更多的多數族群替少數族群發聲,讓男性替女性發聲,這 樣才有辦法翻轉(至少是顛覆)強弱的結構。

再就源自女性主義的立場理論(Standpoint Theory)(Harding, 1986, 1991)來思考,一個人所處的社會位置可能決定她/他的觀念視角。這個角度就是偏見的必然,所以族群研究也必然是偏見的集合,族群研究可以讓研究者去反思社會或者自身對族群的偏見是怎麼達成的。不同族群背景者對他者的偏見、不同性別背景者的偏見、不同階級意識者的偏見、不同方法論偏好者的偏見……,不過「知識特權」(epistemic privilege)固然有其道理,但是我們也要體認:非客家背景者也可能生產有關客家的知識,漢人也可能生產有關原住民的知識(反之亦然,客家背景者可能生產貶抑客家的知識,原住民背景者可能生產歧視原住民的知識),只要這個知識不是替舊勢力為虎作倀。因為有的知識不是體驗的知識,而是觀察或同理的知識,這種知識可以帶來交流與對話的力量,同樣有改變社會現實的能量。知識本來就是不斷地計辯交鋒,族群研究的問題意識可能就是從此混雜空間衍伸與發展。學術應當讓二元對立的邊界摧毀,讓知識的同理可以流動與傳佈,呈顯出知識論的和解,而非塑造成另一種邊界鞏固的對抗,這或許就是族群研究的轉型正義。

## 第六章 結論

本章為本文結論,共分三節:第一節為研究發現,第二節為研究建議,第三節為研究反思。

## 第一節 研究發現

本文的研究發現係提出「**族群與知識正義**」的理論,擬縷述三個面向來說明。

### 一、從族群的知識到知識的族群

作為唯二在 2000 年後,依附於本土化運動浪潮所搭建的帳篷底下,隨著首 次政黨輪替而成立的客家與原住民族學科,儘管十餘年來大環境變遷迅速,渠等 因國家官署獨特資源挹注下,仍有一定程度的穩健成長。兩個族群學科間的成長 背景看似有相同處,但現實的發展經本文耙梳後,彼此確實存在著因著不同脈絡 的殊異處(如表 6-1)。

表 6-1 客家學科與原住民族學科發展比較簡表

	客家學科	原住民族學科
母學科	不明顯	人類學/民族學
次領域分類	語文、社會文化、政治經濟、法律與政府、族群與文化、傳播與科技、經濟與社會、語言與傳播、資訊與社會、文化觀光產業、文化創意與數位行銷等	與傳播、民族發展與社會工
知識體系內涵	<ol> <li>回答「客家人如何成為客家人」的問題</li> <li>以客家為方法</li> <li>兼顧實證、詮釋、批判三個要素</li> </ol>	1. 獨特的宇宙觀/知識論 2. 去殖民的方法論 3. 建立民族發展理論

資料來源:研究者自行整理

即便說兩者都企圖要挑戰並重構新的知識分類,同樣具有多方權力關係的交織,但原住民族研究在同源的人類學科既有資源的分流灌溉下,遇到的承認危機遠不如客家研究來得強烈。這種現象在臺灣恰可以解讀成新興學科的建構模式,客家研究是純粹的新興學科,打著跨領域的旗號,受到的社會承認力道,正是學科文化孕育成長的獨特養分。

盱衡臺灣族群學科的發展脈絡,本文發現無人從社會脈絡來看族群學科的發展,事實上學科的建制無法單從學術場域來看,族群學科的承認問題根源來自社會對少數族群的承認問題。這個知識不正義的困境,表現在客家部分,是客家到底是不是弱勢?若是,那麼又弱勢在哪個層面?弱勢到哪個程度?客家夾在各強弱族群中間,雖然有語言文化的弱勢,但又被迫披上漢人強勢的一面,強弱元素的交雜,使得社會無法將承認聚焦於其語言文化之弱勢面,這個承認困境深深地投射到客家學科建制的學術社群承認。

原住民族更是明顯地一方面受到漢字文化世界的壓迫,一方面又受到單一現代性的壓迫,主流臺灣是由漢字/華語的書寫溝通機制及現代科技文化之單一現代性所構造的,原住民族被迫從主人的身分變成被書寫定義的客體,這種人口懸殊的極度弱勢,使得原住民族無法從自己的文字或者思維方式來定義自身以及他者,彷彿總是被迫接受或被灌輸他者的世界觀。原住民族學科之建制提供一個翻轉的契機,在世界各地原住民族運動的刺激下,從傳統知識出發,屬於自身的知識體系慢慢成形,在知識體系這種本體論建構的帶動下,似乎浮現出一個解釋自身困境或者彰顯主體性的解釋資源,這也是專屬且扎根臺灣的另類現代性,提供臺灣反思國族主義桎梏與單一現代性之契機。

Fricker認為缺乏一個集體承認並可供解釋的資源,是造成詮釋不正義的根源,而詮釋不正義也連帶影響到他者對該群體身分的聽證不正義。臺灣族群學科的建制正是提供這個集體解釋資源的成長空間,這個族群「知識化(-ing)」的過程,無可避免地必須面對臺灣國族主義與中華國族主義的夾攻,才得以在兩大主

流族群之共同體召喚下力保不同的一面。

### 二、重構學科邊界與重組學科架構

族群學科的建制也在傳統的學科分類與邊界,掀起一陣波瀾。學科承認的知識不正義,就是跨領域學科並未獲得學術領域的一致承認。儘管面臨新興的跨學科概念之挑戰,單領域學科的霸權地位仍深深地鞏固著,單一領域學科代表著「深度(專業)」的意識形態",而這種深度概念恰適地與高等教育的「高度」概念互相呼應,也就是深與高兩者都代表一種垂直性的縱深一既高且深,這是當前學術場域運作之根深柢固的意識形態;跨學科則代表主張橫向聯繫的異端他者",挑戰學有專精的思維窠臼,於是乎族群學科想藉由跨領域之召喚機制來突圍以重構學科邊界,免不了產生學者在新舊學科兩個領域間遊走的實作",這是一個特有的現象。而族群學科的另一個深層意涵,就是以族群為名的新興學科,既有的學科領域除了人類學與社會學有撥出較多的比例放在族群研究上,其他人文社會學科都是聊備一格而已。這種缺乏以弱勢者為名學科的集體詮釋資源之學科領域,讓弱勢族群的知識化語言處於真空尚待填補的狀態,而族群學科若納入學科領域的架構內,這個意義不單只是建立族群的專屬學科,而是讓族群議題提升到一個高度學術正當性的地位,更讓學術社群的實質關懷層面,可以具體延伸到族群議題,畢竟學科跟次領域的區別正是一個學術議題能否具備主體性的最大關

<sup>79</sup> 學科的專業主義使得知識分子將興趣能力集中在某專門領域,對社會普遍矛盾與不公義漠視及不關心,無可避免被權力收編,成為面目模糊的專業人士,Said稱這種專業主義為「對知識分子的特別威脅」(引自羅鋼、孟登迎,2002:15)。

<sup>80</sup> B.R.Clark 把跨領域學科視為交叉互通的學科,認為他有許多通往其他學科的連接埠(ports)或者其他學科可以進入的通道(channels),故而其存在的空間型態並非人們慣稱的學科範疇(categories)(馮用軍,2006:48)。延伸Clark的說法,筆者認為跨領域學科如同變形蟲般的黏著劑,將不同學科間的疏離或異化,從邊際縫隙修補或黏著起來,注入新的知識活力。

<sup>81</sup> 若自我探問本研究之**創見**何在?即是筆者運用扎根理論所命名的諸多概念:**承認 資本、學科移民與學科土著、多穩態承認、同情性理解的閾限**等,以用來描繪族 群學科學者面對學科建制/承認政治之實作策略,參見本文第五章第四節。

鍵。在客家研究與原住民族研究學科之不斷挑戰學科邊界的努力下,我們可從科技部近來已將原有的人類學學門更名為人類學與族群研究學門<sup>82</sup>,得出學科架構重組之印證。

### 三、留白卻不斷湧現的知識正義

G.Pohlhaus(2012) 在補充或批評 Fricker知識不正義理論後,提出意圖之詮釋無知(willful hermeneutical ignorance)觀點,認為強勢族群不承認弱者知識的原因,就是有意圖地將弱者的知識控制在邊緣或者忽略甚至消解他,不把他當作一門學問;因此造就了強勢者對弱者生活世界的無知狀態。然而這種強勢者的意圖是可以改變的,筆者以為這種改變不啻為「知識正義」的展現,我們不想嚴謹且制式地定義知識正義,而且也認為知識正義之詮釋應該適度地留白,隨著不同的脈絡有其特殊的內涵與外延,但是我們認為改變知識不正義的過程就是邁向知識正義,使得知識正義成為動態性且不斷湧現的概念。在此,本文認為族群學科建制是社會運動的延伸,在過去知識就是力量,力量就是知識,其目的就是將知識塑造為恆常且定型化的規則,讓知識為權勢者服務鞏固其既得利益,並維繫舊秩序的運作而壓制弱者的聲音。現在知識就是正義,正義就是知識,知識將基進地轉型為弱者培力與抵抗的知識,也相對地成為影響強者去認同弱者主流化的知識,因之知識正義係將單一尺度的知識階層化翻轉為去中心的知識論多樣性,藉由建構族群知識論的主體性,同步地建構少數族群的主體性。

<sup>82</sup> 原先族群研究是被安置在國科會於 2012 年新設的「多元族群及文化研究」學門,而這個起始點是來自客籍前立委陳碧涵之質詢與提議,參見:http://www.ly.gov.tw/03\_leg/0301\_main/achievement/achiView.actio?id=15846&lgno=00068&stage=8。

<sup>83</sup> 筆者的看法意近B.L.Hall(2015)主張的知識民主(Knowledge Democracy),知識民主係指承認多重知識論(包含邊緣與被排除的次等知識),是連接正義、公平與行動的價值觀來運用知識的過程,因此知識是社會運動用來採取行動的有力工具,藉此深化民主。

## 第二節 研究建議



### 一、對學界的建議

在本文研究過程中,筆者參考頗多中國大陸學界有關學科理論及「跨學科學」的文獻,對照臺灣學界,這方面的研究幾乎接近空白,僅有未成氣候的零星著作。這個差距的背後發展脈絡,頗值得去思索其原因。對於社會科學的學習,臺灣人習慣以歐美為師,卻忽略了同為華人學術圈的中國也有超越臺灣的領域。在此建議臺灣學界未來若有機緣,能有更多人力投入學科理論的研究,讓該領域能逐步積累自己的研究成果。

### 二、對國家政策的建議

族群研究或者族群知識體系的成果,不能只停留在學術象牙塔內。除了國家必須強化學術研究納為政策規劃之參考機制外,筆者建議高教階段的學術研究應該外溢(spill over)到社會教育(原住民族部落大學/客家社區大學)及中小學教育的課程。原住民族部分已在規劃從小學到大學的民族教育,而客家部分似乎應考量將客家研究的內涵(如客家史觀、客家的族群關係),往下嵌入中小學人文社會課程之再生產機制,讓其他族群的學習者能夠無偏見地認識客家。

## 第三節 研究反思

#### 一、研究限制

為了避免重複學界先進的研究,本文將研究範圍集中在族群學科建制的承認 政治,以扣連本文之問題意識,而研究範圍相對而言也代表本文研究限制之所 在。族群學科的建制與發展,應尚有未及探討的面向與空間,希望未來的研究者 能賡續耕耘這個本土化的研究領域。

### 二、研究者位置

「試著去學一切的一點皮毛,以及某些皮毛的一切。」(Try to learn something about everything and everything about something.) ~~Thomas Henry Huxley 84

「國發所是在研究甚麼的?他是屬於哪個學門?」,相信每個國發所師生常會遇到這樣的詰問而難以明確地回答。這種國發所是哪種分類的焦慮與疑惑,也體現了跨領域學科在現行學科分類的正當性危機。在探索完族群學科之跨領域正當性危機後,作為同樣是強調跨領域研究的國發所學生而言,國發所存在的正當性根基同樣是不同學科間的整合研究,這必須讓筆者回到自身來反思國發所的發展問題。

無可諱言地,在國發所還是以社會科學院(以下簡稱社科院)或法律學院其他學科為分組參照架構的時代,國發所的組織形貌如同小社科院,擬仿(或者說既擬仿又區隔,但擬仿程度高,區隔程度弱)幾乎是本所師生主流的發展道路。於是乎擬仿無形中鞏固了學科的邊界,其他正統學科是中心,國發所各對應組成為邊陲,這種跨領域的弔詭反而強化了學科的邊界,不利於跨領域的發展。學科邊界表徵著一種固著(fixedness)的心理現象,這種認知是工具理性,無法回歸問題取向或以人文關懷為主體思考的價值理性,從本文的分析,我們可以理解到學科制度只是人類歷史上一種偶然形成的教育一社會制度,並不是必然的構造,然而人類的生存問題卻是永恆存在的問題。亦即學科應該是為解決人類問題而存在發展的制度,卻反過來成為忽視人類問題的壓迫性霸權,變成各類問題只在各學科疆域內思考與成形,研究問題的誕生與否只為學科鞏固其統治邊界而存在。當學科制度已經配合現代性,沉澱成一種被視為理所當然且難以揻動的觀念,那麼人類

<sup>84</sup> 參見:

http://zh.wikipedia.org/wiki/%E6%89%98%E9%A9%AC%E6%96%AF%C2%B7%E4%BA%A8%E5%88%A9%C2%B7%E8%B5%AB%E8%83%A5%E9%BB%8E

對於知識分類的思考必將陷溺在工具理性的功利性思考,畢竟學科制度的運作已經保障了太多既得利益,但也淹沒了太多弱勢者的聲音,換言之,學科制度著實是知識不正義的幫兇。筆者以為:學科制度只是我們觀看或理解生活世界的一種鷹架(scaffolding),當我們運用知識去解決人類生存問題以實踐社會正義,如同房子蓋好後,就需把鷹架逐漸移開的道理,是否該適度思考學科制度如何去規訓化?誠如佛家所告誡:如筏喻者,法尚應捨,何況非法?

儘管國發所當今已重新分組成「臺灣/兩岸/全球化/東亞文化」的架構,但是正當性危機似未停歇。社會大眾對跨領域研究的質疑甚烈,以致忽略國發所身為臺灣跨領域研究所先驅的開創意義與領航角色。而國發所定位的危機,在筆者看來,反而是一種得天獨厚的承認政治之隱性課程(hidden curriculum),這是國發所師生獨有的資源,讓我們反思跨領域研究能否在學術場域中生存?並實作出學科間要怎麼跨越?是否邁向另類的學科化等?傳統學科與跨領域學科間存在甚麼樣的互動關係?身為後現代色彩(去中心化)的跨領域研究所,國發所跳過了現代性的學科制度,也因為這種匱乏,獲得了反思學科規訓制度的機會等。從這點觀之,國發所與族群學科雖有相似的困境,但在知識正義的召喚下,為解構現代性的學科霸權及跳脫其規訓牢籠,以及回歸解決人類生存問題之知識探索本質,國發所仍需堅持這條跨領域的道路。

<sup>85</sup> 這個另類的學科化,筆者將其形容為一種「沒有學科的學科」(discipline without discipline),亦即不受學科規訓、沒有學科框架的學科;跨領域或科際整合不再是此類學科存在的手段,而是學科存在的本體。

<sup>86</sup> 國發所與族群學科,因有學科認同危機,才有機會反思學科規訓制度,好比臺灣 因有國族主義認同危機,才有機會反思國族主義的合理性。



## 參考 文獻

- 尤莉(2014)。〈知識模式轉型與斯坦福大學變革〉。《現代教育論壇》,196,51-55。
- 文軍(2002)。〈布迪厄「反思社會學」及其對社會學研究的啓示〉。《上海行政學院學報》,1,113-118。
- 牛文明(2011)。〈學科和課程的分化與綜合研究〉。陝西師範大學博士論文。
- 王成善、周作字(2006)。〈阿普爾課程知識話語解讀:意識形態遮蔽與解蔽〉。 《内蒙古師範大學學報(教育科學版)》,19(7),107-110。
- 王甫昌(2003)。《當代台灣社會的族群想像》。臺北:群學。
- 王甫昌(2013)。 〈台灣弱勢族群意識發展之歷史過程考察 〉。《台灣文學研究》,4,59-79。
- 王建華(2012a)。〈學科承認的方式及其價值〉。《中國高教研究》,2,12-19。
- 王建華(2012b)。〈高等教育學的三重境界〉。《江蘇高教》,2,1-4。
- 王俐容(2011)。《我國客家學術機構發展現況之研究》。臺北:客家委員會。
- 王前龍(2009)。 〈「抵殖民研究方法論」及其原住民族教育研究的應用〉。《慈濟大學教育研究學刊》,5,83-103。
- 王國銀(2010)。〈知識政治學視域中權力的形象分析一從曼海姆、布迪厄到後現代〉。《湖北社會科學》,3,34-36。
- 王培蓉、王相華、黃秋蓮(2009)。〈原住民族傳統農業知識在不同社會分布之探討——個南澳鄉金洋村與茂林鄉多納村的比較研究〉。發表於「全國原住民族研究論文發表會」。嘉義:國立嘉義大學。
- 王雅玄(2005)。〈社會領域教科書的批判論述分析一方法論的重建〉。《教育研究集刊》,51(2),67-97。
- 王雅玄(2007)。〈伯恩斯坦《邁向教育傳遞理論》評述〉。《中等教育》,58

- (5), 152-166 •
- 王瑞賢(2000)。〈教育政策是方案、還是文本(text)或是話語(discourse)〉。《教育社會學通訊》,21,1。
- 王鳳才(2007)。〈從霍耐特承認理論到泰勒承認政治構想〉。《哲學動態》,9, 48-54。
- 王增勇(2010)。《基層原住民社會工作者知識體系建構之研究》。臺北:行政院 國家科學委員會專題研究計畫成果報告。
- 丘昌泰(2005)。〈從「科學」與「學科」析論「客家學」的建構〉。取自: http://140.115.170.1/Hakkacollege/big5/network/paper/paper25/40.html。
- 丘昌泰(2013)。《公共政策:基礎篇》(五版)。臺北:巨流。
- 安學斌、王頂明(2011)。〈現代大學的學科、學位點及其辯證關係〉。《現代教育管理》,9,1-6。
- 朱元鴻 (2014)。〈未成熟科學的魅力〉。載於王振寰、陳介玄(主編),《西方與東方:高承恕與臺灣社會學(理論篇)》。臺北:巨流。
- 朱景坤(2014)。〈「學科」範式下我國高等教育學科發展的困境與出路〉。《現代教育管理》,10,122-135。
- 朱雅琦、陳雪華(2010)。〈阿美族物質文化知識組織架構之建制〉。《圖書資訊 學研究》,5(1),75-107。
- 朱曉慧(2007)。《哲學是革命的武器:阿爾都塞意識形態理論研究》。上海:學林。
- 朴珉洙(2015)。〈西方哲學中多元文化主義的幾點理論模式—泰勒、金里卡及巴巴〉。《哲學與文化》,42(5),21-36。
- 江建昌(2009)。〈後殖民觀點下的台灣原住民族教育法〉。《弘光學報》, 55,67-79。

- 江明修(2012)。《客家基本法對客家學術機構影響之初探》。臺北:客家委員會 獎助客家學術研究計畫。
- 江明修(總計畫主持人;子計畫:孫煒、陳定銘、王俐容、周錦宏、李世暉)(2011)。《建構「客家知識體系」規劃研究》。臺北:客家委員會。
- [三] 宣(2006)。〈教育政策社會學:一種新範式?〉。《比較教育研究》, 27 (1),39-43。
- 吳中杰(2012)。〈台灣客家系所的創立、挑戰與前景 〉。《台灣文學研究》, 1 (2),45-61。
- 吳天泰(1999)。《民族學院規劃研究暨設立發展計畫》。臺北:行政院原住民族 委員會。
- 吳天泰(2004)。〈由原住民民族學院之設立談台灣原住民民族文化之發展〉。 《原住民教育季刊》,33,107-116。
- 吳天泰(2011)。〈原住民民族學院的原住民相關課程發展與學生活動 〉。《台灣原住民族研究季刊》,4(1),173-197。
- 吳天泰、李沛恩(2014)。〈紐澳原住民高等教育機構與台灣原民院之特色分析〉。《台灣原住民族研究季刊》,7(1),1-60。
- 吳定(2008)。《公共政策》。臺北:五南。
- 吳康寧(2000)。〈知識的控制與分等:課程結構的社會學釋義〉。《教育理論與實踐》,20(11),24-25。
- 吳雯菁(2004)。〈傳統生態知識、文化資本、與自然資源管理 —從魯凱族 L 部落的狩獵文化變遷談起〉。發表於「疆界/將屆:2004 年文化研究學生研討會」。新竹:國立交通大學社會與文化研究所。
- 宋嘉行(2004)。〈客廳幼兒園 變胖變高又怎樣?然後呢?〉。《立報》,2004 年 10 月 12 日。
- 汪明輝(2007)(口述)。〈汪明輝 大學裡的原住民教授〉。《原教界》,15,20-

- 汪明輝(2009a)。〈台灣原住民族知識論之建構—以鄒族傳統領域資源管理知識為例〉。發表於「第一屆原住民族知識體系研討會」。花蓮:國立東華大學原住民族學院國際會議廳。
- 注明輝(2009b)。〈原住民研究生的解殖方法 回應Linda Tuhiwai Smith的 25 套計畫〉。《原教界》,26,10-11。
- 肖興安、劉建輝(2012)。〈既是「學科」又是「研究領域」:對中國當代高等教育學定位的再思考〉。《黑龍江高教研究》,214,36-41。
- 邱天助(2007)。〈國家意志下,人文社會學術生產的再反思:Bourdieu 場域分析的啓示〉。《圖書資訊學研究》,2(1),1-19。
- 李亞、尹旭、何鑒孜(2015)。〈政策話語分析:如何成為一種方法論 〉。《公共 行政評論》,5,55-73。
- 李宜澤(2015)。〈戰後七十年台灣人類學發展與後殖民批判〉。取自: http://journal.ndhu.edu.tw/e\_paper/e\_paper\_c.php?SID=100。
- 李彥輝(1993)。 〈對成立義民大學之拙見〉。《客家雜誌》,34,46-47。
- 李彥輝(1996)。 〈不妨先成立義民大學客家研究所〉。《客家雜誌》,73,47。
- 李素君(2012)。〈原住民部落社區大學之知識建構:臺北市原住民部落社區大學 的實務運作〉。《台灣原住民教育論叢》,11,109-148。
- 李梟鷹(2005)。〈大學學科發展規劃生成初探〉。《高教論壇》,3,32-36。
- 李涵鈺(2009)。〈一綱一本教科書政策論述之分析〉。《教科書研究》,2 (2),1-34。
- 李淑菁 (2006) 。〈教育政策研究的傳統與批判:一個東方的性別觀點〉。載於

- 黃乃熒(主編),《教育政策科學與實務》(頁 89-106)。臺北:心理。
- 李瑛、孫大川(2002)。《原住民知識體系之建構—以卑南族為例的探討》。臺 北:行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告。
- 李慧娟(2013)。〈傅科系譜學的歷史分析模式及其對教育學歷史研究之啟示〉。 《國立臺中科技大學通識教育學報》,2,197-215.
- 李鴻瓊(2013)。〈不相見,但可知的兩張臉一擬想檔案的時間性〉。取自: http://ths.campus-studio.com/ths/content.php?period=0&id=26。
- 周 雪 光 (2001)。 〈 制 度 是 如 何 思 維 的 〉。 取 自: http://web.stanford.edu/~xgzhou/douglas\_CH.pdf。
- 孟登迎(2002)。《意識形態與主體建構—阿爾都塞意識形態》。北京:中國社會 科學出版社。
- 和磊(2015)。〈關於文化研究學科化建制問題的反思〉。《山東師範大學學報(人文社會科學版)》,60(1),41-48。
- 官大偉、林士淵(2012)。〈原住民生態知識之數位化:以石門水庫集水區上游泰雅族部落之災害管理為例〉。發表於「2012臺灣人類學與民族學學會年會」。臺北:中央研究院民族學研究所。
- 官大偉(2011)。〈加拿大的原住民族研究〉。《台灣原住民族研究學報》, 1(1),51-74。
- 官大偉(2013a)。〈泰雅族河川知識與農業知識的建構——個民族科學的觀點〉。 《台灣原住民族研究學報》,3(4),113-135。
- 官大偉(2013b)。〈原住民生態知識與流域治理:以泰雅族 Mrqwang 群之人河關係 為例〉。《地理學報》,70,69-105。
- 河合洋尚、飯島典子(2013)。〈日本客家研究的軌跡〉。《全球客家研究》, 1 , 123-161。
- 范振乾(2002)。〈客家事務行政體系之建構 〉。取自:www.ihakka.net/hakka-

- public/conference/papers/03\_1.doc •
- 易東平(2003)。〈論學科體系中的教育社會學〉。《江蘇教育學院學報(社會科學版)》,19(3),34-37。
- 林子倫(2008)。〈台灣氣候變遷政策之論述分析〉。《公共行政學報》,28,153-175。
- 林永豐 (2005)。〈新教育社會學與後義務教育課程的理論家: Michael Young〉。載於黃政傑(主編),《課程思想》。臺北:冠學。
- 林克明(2009)。〈檔案夢:從《最好的時光》之〈戀愛夢〉中的一個音樂錯置論 德希達的檔案熱〉。《文化研究》,9,45-72。
- 林修澈(2004)。《客家學研究史論:客家學的成立與發展》。臺北:行政院客家 委員會獎助客家學術研究計畫。
- 林修澈(2006)。〈台灣原住民研究的新趨勢:從採蜜到養蜂(台湾原住民研究の新 趨勢:採蜜から養蜂へ)〉。《台灣原住民族研究》,2,19-28。
- 林純雯 (2003)。〈批判的教育政策分析—以高等教育整併政策為例〉。《教育研究集刊》, 49(2),117-139。
- 林益仁 (2003)。《泰雅族生態智慧之探討—以雪見為例》。臺北:內政部營建 署雪霸國家公園管理處委託研究報告。
- 林益仁、賴俊銘、褚縈瑩、蕭惠中(2005)。〈泰雅族生態知識與社會變遷一以大 同鄉南山部落為例〉。發表於「宜蘭研究第六屆學術研討會」。宜蘭:宜蘭 縣政府。
- 林頌恩(2012)。〈從去殖民角度看博物館與原住民社群合作知識生產之道〉。 《博物館與文化》,4,31-68。
- 林福岳(2009)。〈原住民族知識體系中傳播研究的可能脈絡〉。《台灣原住民研究論叢》,5,55-98。

- 林靖修(2012)。〈災害、在地知識、供水系統的建置與維護:以陳有蘭溪流域布農族社群的水資源管理為例〉。發表於「超越未來—台灣聯大系統科技與社會經典系列講座:水資源:技術與生活政治」。新竹:國立清華大學。
- 林麗雲(2013)。〈「比較基準點」概念論述修補與在高中美術課程綱要修訂上的應用〉。《中等教育》,64(2),122-135。
- 客家雜誌編輯部(2001a)。〈客家人需要義民大學嗎?〉。《客家雜誌》,129,1-6。
- 客家雜誌編輯部(2001b)。〈設立大學客家系或研究所的想法〉。《客家雜誌》, 129,7。
- 施正鋒(2006)。〈客家研究的思考〉。發表於「第一屆臺灣客家研究國際研討會 -全球視野下的客家與地方社會」。臺北:國際會議中心。
- 施正鋒(2011)。〈多元文化主義與原住民族教育—東華大學三年的觀察〉。《台灣原住民族研究學報》,1(4),1-53。
- 施正鋒(2012)。〈原住民族知識體系與客家知識體系〉。發表於「台灣客家發展 回顧與前瞻學術研討會」。臺北:台灣客家研究學會。
- 施正鋒(2013)。〈原住民族知識生產與研究倫理〉。《台灣原住民族研究學報》,3(3),1-30。
- 施正鋒、吳珮瑛(2009)。〈台灣的學術殖民主義與原住民族的知識主權〉。《台灣原住民研究論叢》,5,1-23。
- 洪一賓(2012)。〈Thomas S. Popkewitz「社會知識論」及其對教育/課程研究之挑戰〉。《嘉大教育研究學刊》,29,99-120。
- 洪世謙(2012)。〈缺席的他者與無主體性的主體〉。載於黃瑞祺(主編),《理論的饗宴》(頁 367-390),臺北:碩亞數碼科技。
- 洪鎌德(2001)。《法律社會學》。臺北:揚智。

- 洪鎌德(2013)。《當代政治社會學》(二版)。臺北:五南。
- 洪馨蘭(2012)。〈以區域觀點為運用的客家研究回顧(1960-2010)〉。《高雄師大學報人文與藝術類》,33,131-160。
- 洪馨蘭(2014)。〈「客家研究」建構工程裡的教學現場:幾項考現學的觀察〉。 《高雄師大學報》, 36,1-16。
- 紀駿傑(2005)。〈原住民研究與原漢關係—後殖民觀點之回顧〉。《國家政策季刊》,4(3),5-23。
- 胡春光(2009)。〈大學學科分化中知識與權力間的生產與重構〉。《內蒙古師範 大學學報(教育科學版)》, 22(1), 28-33。
- 胥秋(2010)。〈大學學科文化的衝突與融合〉。華中科技大學博士論文。
- 孫大川(2007)(口述)。〈孫大川 大學裡的原住民教授〉。《原教界》,15,18-19。
- 孫大川(2010)。〈原民會執行《原住民族教育法》等相關法規與教育政策之概況 及成效檢討報告〉。載於監察院人權保障委員會(編),《監察院第三屆人 權保障工作研討會論文集》(頁 265-276)。臺北:監察院。
- 孫大川(2014)。〈學,效也一「卑南學」的根源及其展開〉。《原住民族文獻》,18,取自:http://ihc.apc.gov.tw/Journals.php?pid=625&id=818。
- 孫元濤(2009)。〈教育學學科「獨立性」問題再認識〉。《河北師範大學學報(教育科學版)》,11(4),5-9。
- 孫煒(2010)。〈我國族群型代表性行政機關的設置及其意涵〉。《臺灣民主季刊》,7(4),85-136。
- 孫煒(2011)。《客家知識體系分析架構的理論基礎與分類方向》。臺北:行政院 客家委員會。
- 徐冰鷗(2014)。〈知識特質:價值負載、權力關涉與社會建構—阿普爾教育知識

- 觀解讀〉。《河北大學學報(哲學社會科學版)》,39(3),19-23。
- 徐明珠(2001)。〈義民大學公辦民營的問題〉。《客家雜誌》,138,54。
- 徐賁(2002)。〈布迪厄論知識場域和知識份子〉。《二十一世紀》,4,75-81。
- 浦忠成(2010)。〈原住民族之民族教育問題及對策〉。載於監察院人權保障委員會(編),《監察院第三屆人權保障工作研討會論文集》(頁 29-54)。臺北:監察院。
- 浦忠勇(2015)。〈鄒族植物知識體系芻議〉。《原住民族文獻》,20,19-23。
- 浦忠勇、闕河嘉(2011)。〈當代鄒族戰祭的意義: 一個後殖民的解讀〉。 《台灣原住民族研究學報》,1(4),73-97。
- 秦慧源、劉紅琳(2010)。〈從「認同」到「承認」─關於「認同」與「承認」關係的綜述〉。《懷化學院學報》,9,30-32。
- 翁福元 (2007)。《教育政策社會學:教育政策與當代社會思潮之對話》。臺 北:五南。
- 莊英章(2002)。〈試論客家學的建構:族群互動、認同與文化實作〉。《廣西民 族學院學報》,24(4),40-43。
- 莊慶信(2006)。〈台灣原住民的生態智慧與環境正義—環境哲學的省思〉。《哲學與文化》,39(9),87-112。
- 袁本濤(2011)。〈在學科與領域之間—制度化的高等教育研究〉。《北京大學教育評論》,9(4),70-76。
- 郭佩宜(2004)。〈「比較」與人類學知識建構:以所羅門群島 Langalanga 人聘禮 交換儀式為例 〉。《臺灣人類學刊》,2(2),1-42。
- 郭華仁、嚴新富、陳昭華、鴻義章(2005)。〈台灣民族藥學知識及其保護〉。 《交大科法評論》,2(2),63-95。
- 陳光興、錢永祥(2004)。〈新自由主義全球化之下的學術生產〉。《台灣社會研

究季刊》,56,179-206。

- 陳君愷(2010)。〈日治時期臺人「習醫偏執」所反映的社會意義及其影響 《文化實踐與社會變遷》,1,127-95。
- 陳枝烈(2009)。〈排灣族文化中的科學智慧初探〉。《台灣原住民研究論叢》 6,115-156。
- 陳張培倫(2010a)。〈原住民族知識體系〉。發表於「國家考試與原住民族知識學術研討會」。臺北:考試院。
- 陳張培倫(2010b)。〈原住民族教育改革與原住民族知識〉。《臺灣原住民研究論 叢》,8,1-27。
- 陳張培倫(2014)。〈存續發展觀點的原住民族知識〉。《原住民族文獻》,20,2-5。
- 陳張培倫(2016)。〈東華原民院 15 年 省思原住民族的高等教育〉之發言。原住 民族電視台,2016年12月17日,部落大小聲152集。
- 陳雪華(2010)。〈台灣原住民族知識組織架構建構方法之探討〉。《教育資料與圖書館學》,48(1),61-86。
- 陳雪華、朱雅琦(2009)。〈台灣原住民族上層知識組織架構之建制〉。《大學圖書館》,13(2),1-23。
- 陳逸淳(2004)。〈論社會分類:涂爾幹與布迪厄〉。國立政治大學社會學系碩士 論文。
- 陳嫈郁(2014)。〈評析 Schmidt「論述制度論」與對政策制訂的啟示〉。《台灣國際研究季刊》,10(4),145-179。
- 陳嘉明(2003a)。〈社會知識論(上)〉。《哲學動態》,1,29-32。
- 陳嘉明(2003b)。〈社會知識論(下)〉。《哲學動態》,2,22-26。
- 陳毅峰 (2009)。〈原住民傳統知識體系及空間政治:生態保護區策略的理論反 思〉。發表於「第一屆原住民族知識體系研討會」。花蓮:國立東華大學民

族發展研究所。

- 陳學東(2004)。〈近代科學學科規訓制度的生成與演化〉。山西大學博士論文
- 高俊宏(2012)。〈行為藝術轉向過程中身體、檔案與諸眾問題探討〉。《現代美術學報》,24,31-56。
- 張玉佩(2011)。〈蘭嶼原住民知識生產體系與外來典範的相遇及發展一原住民與 傳播科技:蘭嶼原住民閱聽人之在地意義詮釋與挪用〉。臺北:行政院國家 科學委員會專題研究計畫成果報告。
- 張培倫(2009)。〈關於原住民族知識研究的一些反思〉。《台灣原住民研究論 叢》,5,25-53。
- 張鈿富、吳舒靜(2008)。〈十二年國民基本教育學區劃分探討:政策歷史、考古、 系譜之分析〉。《教育研究與發展期刊》,4(3),53-78。
- 張維安(2005)。〈客家學的構成要素〉。取自: http://140.115.170.1/Hakkacollege/big5/network/paper/paper25/41.html。
- 張維安(2008)。〈以客家為方法—客家運動與臺灣社會的思索〉。載於張維安、 徐正光、羅烈師(主編),《多元族群與客家:臺灣客家運動 20 年》(頁 401-418)。臺北:南天。
- 張維安(2011)。〈以客家為方法—思索台灣客家研究〉。《客家與台灣社會專書 寫作計畫》。新竹:國立清華大學社會學研究所。
- 張維安、 徐正光(2007)。 〈台灣客家知識體系的建構〉。載於徐正光(主編), 《台灣客家研究概論》(頁 1-15)。臺北:行政院客家委員會。
- 張維安、林修澈、戴寶村(2007)。《大學校院客家學院(系所)現況調查研究結案報告》。臺北:行政院客家委員會。
- 張德永(2012)。〈原住民族部落大學的課程規劃與知識體系建構〉。發表於「2012 世界原住民族高等教育聯盟年會暨國際學術研討會」。花蓮:國立東華大學。

- 張應強(2014)。〈高等教育學的學科範式衝突與超越之路一兼談高等教育學的再學科化問題〉。《教育研究》,12,13-23。
- 張鴻邦(2012)。〈再思考台灣原住民族傳播研究:原住民知識作為研究轉向〉。 《原住民族文化傳播學刊》,2,88-112。
- 張耀宗(2006)。〈學習、文化與原住民知識〉。《彰化師大教育學報 》,9,171-188。
- 曹天瑞(2013)。〈《原住民族教育法》通過後的原住民族教育研究史〉。《民族學界》,32,247-294。
- 曹衛東(2008)。〈從「認同」到「承認」〉。《人文雜誌 》,1,42-48。
- 章輝(2010)。〈抵抗的文化政治:霍米·巴巴的後殖民理論〉。《吉首大學學報(社會科學版)》,31(1),62-69。
- 許宏儒(2013)。〈塞荷的教育知識論探究〉。《當代教育研究季刊》,21(1),29-81。
- 梁金都(2009)。〈比較教育中比較基準點的形成〉。《中正教育研究》, 8 (2), 1-33。
- 單世聯(2003)。〈當代西方「文化研究」的四個關鍵詞〉。《美術館》,B 輯。
- 彭鳳貞(2012)。〈臺灣客家族群政策建構研究—國際視野下之發展策略〉。中國 文化大學中山與中國大陸研究所博士論文 。
- 湯志傑(2014)。歷史、比較與因果:從遮打革命與太陽花運動的比較談起。取自:http://twstreetcorner.org/2014/10/10/tangchihchieh/。
- 程廣雲、鹿雲(2014)。〈承認理論批判—從黑格爾到泰勒、霍耐特〉。《學習與 探索》,2,1-8。
- 童春發(2016)。〈東華原民院 15 年 省思原住民族的高等教育〉之發言。原住民族電視台,2016年12月17日,部落大小聲152集。

- 鄒川雄 (2009)。〈西方古典人文教育及其現代轉折—教育本土化〉。載於鄒川雄、蘇峰山(主編),《社會科學本土化之反思與前瞻:慶祝葉啟政教授榮退論文集》。嘉義:南華大學社會學研究所。
- 馮朝霖(2003)。〈横繫理性與網化思維〉。《通識教育季刊》,9(1),1-20。
- 黄志繁(2013)。〈範式、概念與方法:中國大陸客家研究的學術歷程與理論反思〉。《全球客家研究》, 1,163-184。
- 黃庭康(2003)。〈布爾迪厄《學術人》(Homo Academicus)導讀〉。發表於「第三屆『意識、權力與教育—Bourdieu 教育社會學專論』研討會」。嘉義:南華大學教育社會學研究所。
- 黃涵榆(2013)。〈「歷史可以被原諒, 但不能遺忘」或生命的歸零?有關檔案、 見證與記憶政治的一些哲學思考〉。《文山評論:文學與文化》,6(2),53-92。
- 黃鈴華(2004)。〈台灣原住民族運動的國會路線〉。國立政治大學民族學系碩士 論文。
- 黃樹民(2011)。 〈人類學與民族學百年學術發展〉。載於《中華民國發展史·學 術發展》(頁 173-197) 。臺北:聯經。
- 黃藿(2003)。〈「客家學院」宜正名「社會科學院」 〉。聯合報,2003 年 11 月 21 日,A15 版。
- 葉啟政(2001a)。〈均值人與離散人的觀念巴別塔:統計社會學的兩個概念基石〉。《台灣社會學》,1,1-63。
- 葉啟政(2001b)。《社會學和本土化》。臺北:巨流圖書公司。
- 葉啟政(2003)。〈台灣社會學的知識—權力遊戲〉。《政治大學社會學報》, 35,1-34。
- 葉啟政(2004)。〈缺乏社會現實感的指標性評鑑迷思〉。《臺灣社會學研究季

- 刊》,56,207-221。
- 葉啟政(2007)。〈臨別前的告白〉。葉啟政教授國立臺灣大學社會學系退休感 言。
- 葉啟政(2013a)。〈拆解「結構一能動」的理論迷思:正負情愫交融現象的理論意涵〉。《社會》,33(4),1-34。
- 葉啟政(2013b)(口述)。《彳亍躓頓七十年:恰似末代武士的一生》。臺北:遠 流。
- 葉啟政(2016)。〈社會學家作為說故事者〉。《社會》,36(2),77-98。
- 楊建忠(2012)。〈教育學學科合法性的探討〉。《教育理論與實踐》,34,9-12。
- 楊國鑫(2007)。〈臺灣的客家問題、客家運動與客家學〉。發表於「臺灣客家運動 20 年學術研討會」。臺北:國立臺灣大學社會科學院國際會議廳。
- 楊深坑(2006)。〈教育改革研究方法論的回顧與前瞻〉。《教育研究集刊》, 52(4),141-171。
- 詹宜璋 (2009)。〈專業知識與文化知識之衝突與轉化:原住民族社會工作者專業 實踐的反思〉。《社區發展季刊》,127,113-120。
- 賈莉莉(2008)。〈基於學科的大學學術組織研究〉。華東師範大學博士論文。
- 廉兮(2002)。〈抵殖民教育原住民族教育的主體生成〉。《台灣社會研究季刊》,91,1-31。
- 臺灣大學社會科學院(2008)。〈專題報導 客家研究中心〉。《臺大社會科學院院訊》,7,11。
- 蔡明璋(2006)。〈理事長演講:社會學與公共影響力:新政策社會學的願景〉。 《台灣社會學刊》,37,1-31。
- 裴元領(2012)。〈主權是無,無從作為:儂曦的共同體論述的啟示〉。載於黃瑞 祺(主編),《理論的饗宴》(頁 485-520)。臺北:碩亞數碼科技。
- 裴家騏(2010)。〈魯凱族的狩獵知識與文化-傳統生態知識的價值〉。《台灣原住

民研究論叢》,8,67-84。

- 趙軍(2009)。〈高等教育學何以可能—論高等教育學建設的三個向度〉。《三峽 論壇》,220,133-136。
- 趙軍(2014a)。〈從外部前提到內在肌理一社會科學跨學科研究的發生學考察〉。 《武漢理工大學學報(社會科學版)》,27(5),893-898。
- 趙軍(2014b)。〈學科制度視野下社會科學跨學科研究路徑探索〉。《南京理工大學學報(社會科學版)》,27(2),73-79。
- 趙軍(2014c)。〈學科制度視野下社會科學的生成邏輯及其現代啟示〉。《西南交 通大學學報(社會科學版)》,15(4),83-88。
- 鄧琳(2013)。〈意識過渡視角下的知識社會學路徑一評曼海姆《意識形態與烏托邦》。《學術界》,177,216-228。
- 鄭祖邦(2003)。〈對布迪厄社會學知識進展的考察〉。《社會理論學報》,3(1),157-181。
- 劉大椿、潘睿(2009)。〈人文社會科學的分化與整合〉。《中國人民大學學報》,1,141-150。
- 劉小強(2008)。〈走出學科建設與發展的困境—談當前學科的困境與建設策略〉。《學位與研究生教育》,2,38-44。
- 劉小強(2011)。〈學科還是領域:一個似是而非的爭論〉。《北京大學教育評論》,9(4),77-90。
- 劉世閔(2013)。〈臺灣學術界教育學門 TSSCI 制度衍生之問題與批判〉。《臺灣教育評論月刊》,2(11),33-37.
- 劉阿榮、王俐容(2012)。〈特惠與侷限:原、客族群學院發展之比觀〉。發表於「第四屆發展研究年會」。臺北:國立臺灣大學國家發展研究所。
- 劉亞敏(2012)。〈被「規訓」的學科規訓理論:誤讀與重釋〉。《江蘇高教》, 4,19-22。

- 劉亞敏(2013)。〈尋找教育學的力量—中國教育學規訓權力的「呈現」與反思〉。華中科技大學博士論文。
- 劉紀蕙(2003)。〈導讀:文化主體的「賤斥」〉。載於 J.Kristeva, 《恐怖的力量》(彭仁郁譯)(頁 12-13)。臺北:桂冠。
- 劉曉濱(2011)。〈芻議謝拉的社會知(認)識論作為圖書館學基礎的理論建構〉。 《情報探索》,3,29-32。
- 蕭新煌、林開忠、張維安(2007)。〈東南亞客家篇〉。載於徐正光(主編),《臺灣客家研究概論》(頁 563-582)。臺北:行政院客家委員會。
- 薛雅慈、薛珍華(2013)。〈大學學科制度專門化與職業化的批判分析:知識社會學與批判教育學的視角〉。《教育與社會研究》,26,83-129。
- 賴鼎銘 (1999) 。《資訊科學的思考》。臺北:文華。
- 賴曉黎(2013)。〈幻象與共謀:布赫迪厄論秩序的自我持存〉。《台灣社會學》,26,1-36。
- 賴澤涵(2008)。〈桃園地區的客家研究現況與展望〉。取自:is.vnu.edu.tw/cge/... 會後論文集/.../000 專題演講-桃園地區客家研究現況與展望。
- 閻鳳橋(2008)。〈論知識與大學組織的歷史性和社會性〉。《教育學報》,4(6), 32-43。
- 鮑嵘(2002)。〈學科制度的源起及走向初探〉。《高等教育研究》,23(4),102-106。
- 盧梅芬(2005)。〈人味!哪去了?:博物館的原住民異己再現與後殖民的展示批判〉。《博物館學季刊》,19(1),65-77。
- 謝世忠(2007)。〈認識、理解與建構—《考古人類學刊》的半世紀原住民研究 〉。《考古人類學刊》,66,25-52。
- 謝若蘭、吳慧馨(2012)。〈生態智慧中的女性觀點〉。發表於「文化研究學會

- 2012年會一蕪土吾民」。臺北:國立臺灣大學集思會議中心。
- 賽明成、陳建維(2010)。〈紮根理論與質性研究:調和觀點〉。《問題與研究》, 49(1),1-28。
- 鍾文觀(2015)。〈原住民族知識體系架構下終身教育的改革〉。《原住民族文獻》,20,38-41。
- 魏建國(2011)。〈Nancy 與現代主體形上學之解構〉。國立政治大學哲學系博士 論文。
- 聯合報(2003a)。〈三學院分工 文化研究生根 〉。2003 年 11 月 8 日,B8 版。
- 聯合報(2003b)。〈設客家學院 師資卻不足 中大教授 批政治干預教育 黃藿:陳總統「義民大學」支票無法兌現 只好硬在大學設客家學院 〉。2003 年 11 月 20 日, A6 版。
- 聯合報(2004)。〈扁為交大客家學院揭牌〉。2004年3月7日,2版。
- 龍丹(2010)。〈模仿中的背離—以《模仿者》為例剖析「模仿」的涵義〉。《重慶師範大學學報(哲學社會科學版)》,1,92-98。
- 闕河嘉 (2002)。〈陷阱、宰制與從屬:原住民婦女的知識自決權利〉 。發表於「台灣婦女人權發展與弱勢婦女關懷國際會議」。南投:國立暨南國際大學。
- 關秀惠(2011)。〈必也「檔案」乎?—「檔案熱」開啟的幾點思考,兼論《凝望的 時代 日治時期寫真館的影像追尋》攝影展〉。取自: http://artcriticism.ncafroc.org.tw/article.php?ItemType=browse&no=2440。
- 關輝(2015)。〈跨學科博士學科認同的危機與重構〉。《研究生教育研究》,1,16-20。
- 羅用軍(2006)。〈高等教育學學科建設探析—跨學科的視角〉。汕頭大學碩士論文。
- 羅鋼、孟登迎(2002)。〈文化研究與反學科的知識實踐〉。《文藝研究》,4,

14-19 •

顧忠華(2005)。〈論社會科學的開放性與公共性〉。《台灣社會學刊》,35,1-21。

Darnton,R.(2005)。《貓大屠殺:法國文化史鉤沉》(呂健忠譯)。臺北:聯經。

Heidegger,M.(1996)。《海德格爾選集》(孫周興編譯)。上海:三聯。

Honneth,A.(2005)。《為承認而鬥爭》(胡繼華譯)。上海:譯文。

Mannheim,K.(2006)。《意識形態與烏托邦》(張明貴譯)。臺北:桂冠。

Messer-Davidow, E.(1996)。〈學科規訓制度導論〉。載於香港嶺南學院翻譯系(主編),《學科·知識·權力》(頁 20-21)。香港:牛津大學出版社。

Ricoeur,P.(2011)。《承認的過程》(汪堂家、李之喆譯)。北京:中國人民大學出版社。

Simmel,G.(2002)。《社會是如何可能的一齊美爾社會學文選》(林榮遠譯)。桂林:廣西師範大學出版社。

- Adams, P. (2014). Policy and education: foundation of education studies. London: Routledge.
- Alfano,M.(2015).Becoming Less Unreasonable: A Reply to Sherman. *Social Epistemology Review and Reply Collective* 4, 7, 59-62.
- Allan, E.J. (2008). *Policy discourses, gender, and education: Constructing women's status.* New York: Routledge.
- Almeida,S.(2015). Race-based epistemologies: The role of race and dominance in knowledge production. *A Journal of Transnational Women's and Gender Studies*,

*13*,79-105.

- Althusser, L.(1971). Ideology and Ideological State Apparatuses. In L.Althusser (Ed.), Lenin and Philosophy and other Essays. New York: Monthly Review Press.
- Andreotti, V. (2011). Actionable Postcolonial Theory in Education. New York: Palgrave.
- Andreotti, V. (2013). Renegotiating Epistemic Privilege and Enchantments with Modernity: The Gain in the Loss of the Entitlement to Control and Define Everything. Social Policy, Education and Curriculum Research Unit, 6-18.
- Andreotti, V. (2014). Actionable Curriculum Theory. *Journal of the American Association* for the Advancement of Curriculum Studies, 10,1-10.
- Andrew, G., Helen, M., & Maria, F. (2012). Discovering Constructivist Grounded Theory's fit and relevance to researching contemporary mental health nursing practice.

  Australian Journal of Advanced Nursing, 30(2), 66-74.
- Apple, M. (1990) . *Ideology and Curriculum* (2nd ed.). New York: Routledge.
- Araújo, M., & Maeso, S. (Eds.). (2015). Eurocentrism, Racism and Knowledge: Debates on History and Power in Europe and the Americas. Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- Asante,M.K.(2014). *Context and Theory*. Retrieved from www.sunypress.edu/pdf/63032.pdf.
- Bacchi, C. (2009). Analysing Policy: what's the problem represented to be? Sydney: Pearson Education.
- Bakari,R.S.(1997). Epistemology from an Afrocentric Perspective: Enhancing Black

  Students' Consciousness through an Afrocentric Way of Thinking. Lincoln:

  University of Nebraska.
- Bal,M.(1985). *Narratology: Introduction to the theory of narrative*. Toronto: University of Toronto Press.

- Balestra, D, J. (2002). Toward Epistemic Justice: A Response to Professor Goldberg. Fordham Urban Law Journal, 30(1), 47-55.
- Ball, S.J. (1990). *Politics and policy making in education: explorations in policy sociology.* London: Routledge.
- Ball,S.J.(1997). Education reform: a critical and post-structural approach in reforming education and changing schools. London: Routledge.
- Ball, S.J. (2001). Global Policies and Vernacular Politics in Education. *Currículo sem Fronteiras*, 1(2), xxvii-xliii.
- Ball, S.J. (2013). Foucault, Power, and Education. New York: Routledge.
- Ball, S.J., Goodson, I & Maguire, M. (Eds). (2010). *Education, Globalisation and New Times*: 21 Years of the Journal of Education Policy. London: Routledge.
- Bastedo,M. N. (2007) .Sociological frameworks for higher education policy research. InP. J. Gumport (Ed.), *The sociology of higher education: Contributions and their contexts*. Baltimore: Johns Hopkins University Press .
- Beaulieu, A., & Gabbard, D. (2006). Michel Foucault and power today: international multidisciplinary studies in the history of the present. Maryland: Lexington Books.
- Becher, T. (1989) Academic Tribes and Territories: Intellectual Enquiry and the Culture of Disciplines. Buckingham: Open University Press.
- Bennett, N., & Anderson, L. (Eds.) (2003). *Rethinking educational leadership: challenging the conventions*. London: Paul Chapman Publishing.
- Bereday, G. Z. F.(1964). *Comparative Method in Education*. New York: Holt, Rineehart and Winston.
- Bernal, D.D. (1998). Using a Chicana Feminist Epistemology in Educational Research.

  Harvard Educational Review, 68(4),555-582.
- Bernal, D.D. (2002). Critical Raced-Gendered Epistemologies: Recognizing Students of

- Color as Holders. *Qualitative Inquiry*,8,105-126.
- Bernstein, B. (1971). Class, codes and control, Vol. 1: Theoretical studies towards a sociology of language. London: Routledge & Kegan.
- Bernstein, B. (1975). Class, Code and Control, Vol. 3: Towards a Theory of Educational Transmission. London: Routledge & Kegan.
- Bernstein, B. (1990). The Structuring of pedagogic discourse. London: Routledge.
- Bernstein, B. (2000). Pedagogy, Symbolic Control and Identity: theory, research, critique, revised edn. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Bernstein, J.H. (2014). Disciplinarity and transdisciplinarity in the study of knowledge.

  Informing Science: the International Journal of an Emerging Transdiscipline,
  17,241-273.
- Bernstein, J.H. (2015). Transdisciplinarity: A review of its origins, development, and current issues. *Journal of Research Practice*, 11(1), Article R1.
- Bhabha, H.K. (1994). The Location of Culture. New Delhi: Routledge.
- Bird,E.(2001).Disciplining the Interdisciplinary:Radicalism and the academic curriculum. *British Journal of Sociology of Education*, 22(4), 463-478.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice*. New York: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1988). *Homo Academicus*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. (1990a). *The logic of practice*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. (1990b). In other words: essays towards a reflexive sociology. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. (1991) . Language and Symbolic Power. Cambridge: Polity Pres.
- Bourdieu, P., & Wacquant, J.D. (1992). An invitation to reflexive sociology. Cambridge: Polity Press.

- Bourke, T., Lidstone, J., & Ryan, M.E. (2013). Teachers performing professionalism: A Foucauldian archaeology. *SAGE Open*, *3*(4), 1-14.
- Bowe, R., Ball, S., & Gold, A. (1992). The policy process and the processes of policy.

  Buckingham and Philadelphia: Open University Press.
- Bridges, D. (Ed.). (2014). Educational Reform and Internationalisation: The case of school reform in Kazakhstan. Cambridge: Cambridge University Press.
- Burawoy, M. (2005). For Public Sociology. *American Sociological Review* 70(1), 4-28.
- Buse, K., Mays, N., & Walt, G. (2012). *Making Health Policy (2nd ed)*. Maidenhead, UK: Open University Press.
- Caldera, M., & Neal, K. (Eds). (2014). Through the Archival Looking Glass: A Reader on Diversity and Inclusion. Chicago: Society of American Archivists.
- Carjuzaa,J.,&Ruff,W.G.(2010).When western epistemology and an indigenous worldview meet: Culturally responsive assessment in practice. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 10(1),68-79.
- Certeau, Michel de. (1984). *The Practice of Everyday Life*. Berkeley: University of California Press.
- Charmaz, K. (2006). Constructing Grounded Theory: A Practical Guide Through Qualitative Analysis. London: Sage.
- Charmaz, K. (2008). Constructionism and the grounded theory method. In J.A. Holstein & J.F. Gubrium (Eds.), *Handbook of constructionist research* (pp. 397–412). New York: The Guilford Press.
- Charmaz, K.(2012). The Power and Potential of Grounded Theory. *Journal of the BSA MedSoc Group*. 6 (2), 2-15.
- Chatman,S.(1978). *Story and discourse: Narrative structure in fiction and film.* London: Cornell University Press.

- Chronaki,A.(2010).Racism as Gazing Bodies: From 'body-color' epistemology to epistemic violence'. A response to: Not-so-strange bedfellows: Racial projects and the mathematics education enterprise. In U. Gellert and E. Jablonka (Eds.)

  \*Proceedings of the 6th MES: Mathematics Education and Society Conference.\*

  Berlin:Free University.
- Collins, P.H. (2000). Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness, and the Politics of. Empowerment. (2nd ed.). New York: Routledge.
- Connell,R.(2007). Southern Theory: The Global Dynamics of Knowledge in Social Sciences. Oxford: Polity Press.
- Cook,T.(2011). We Are What We Keep; We Keep What We Are: Archival Appraisal Past, Present and Future . *Journal of the Society of Archivists*, 32(2),173-189.
- Dale, R. (1989). The state and education policy. Milton Keynes: Open University.
- Danforth,S., & Gabel,S.(Eds.).(2007). Vital questions facing disability studies in education. New York: Peter Lang Publishing.
- Danial, D. (2010). Documenting the Immigrant and Ethnic Experience in American Archives, *The American Archivest*, 73, 82-104.
- Davis, D.J. (2008). Policy Research and the Sociology of Education: Contributions to Understanding the Experiences of Marginalized Populations. *Journal of Though*, 43(3-4),9-20.
- Derrida, J. (1996). Archive Fever: A Freudian Impression. Chicago: The University of Chicago Press.
- Desai, C. (2012). Do We Want Something New Or Just Repetition of 1492? Engaging with the "Next" Moment in Curriculum Studies. *Journal of Curriculum Theorizing*, 28(2), 153-167.
- Desjardins, R., & Rubenson, K. (Eds). (2008). Research of vs Research for Education

- Policy: In an era of transnational policy-making. Saarbrücken: VDM Verlag.
- Dieleman, S. (2015). Epistemic Justice and Democratic Legitimacy. *Hypatia*, 30(4), .794-810.
- Dillard's, C. (2000). The substance of things hoped for, the evidence of thingsnot seen: Examining an endarkened feminist epistemology in educational research and leadership. *Qualitative Studies in Education*, 13(6), 661–681.
- Douglas, M. (2003). Purity and danger: an analysis of concepts of pollution and taboo.

  London: Routledge.
- Dugassa,B.(2012). Knowledge Construction: Untapped Perspective in Pursuit for Health Equity. *Sociology Mind*, 2, 362-372.
- Durkheim,É.(2008). The elementary forms of religious life. England: Oxford University Press.
- Durkheim,É., & Mauss,M.(1963). *Primitive classification*. Chicago: University of Chicago Press.
- Eckensberger, L. H. (2015).Integrating the Emic (Indigenous) with the Etic (Universal)—A Case of Squaring the Circle or for Adopting a Culture Inclusive Action Theory Perspective. *Journal for the Theory of Social Behaviour,45*(1), 108–140.
- Erratt, J., D. (2011). Declaration and Convention: Special Needs Education in International Policy. Paper presented at the Chapman University Emerging Scholars Conference. Orange: Chapman University.
- Espino, M.M. (2012). Seeking the "Truth" in the Stories We Tell: The Role of Critical Race Epistemology in Higher Education Research. *The Review of Higher Education*, 36(1), 31-67.
- Ferguson II,S.C.(2015). Philosophy of African American Studies: Nothing Left of

- Blackness. New York: Palgrave Macmillan.
- Ferguson, R.J. (2007). The Blind Need Not Apply: A History of Overcoming *Prejudice in the Orientation and Mobility Profession*. Charlotte: Information Age Pub.
- Fimyar,O.(2014). What is policy? In search of frameworks and definitions for non-Western contexts. *Educate*, 14 (3), 6-21.
- Fong,P.T.(Ed.).(2008). Ethnic Studies Research: Approaches and Perspectives. MD: Altamira Press.
- Foss, S.K. (1996). Rhetorical Criticism: Exploration & Practice (2nd ed.). Prospect Heights: Waveland Press.
- Foucault, M. (1970). The Order of Things: An Archaeology of the Human Sciences. New York: Vintage Books.
- Foucault, M. (1972). The Archaeology of Knowledge and the Discourse Language. New York: Pantheon.
- Foucault, M. (1975). *Discipline and Punish: the Birth of the Prison*. New York: Vintage Books.
- Foucault, M. (1990). The history of sexuality . New York: Vintage Books.
- Foucault, M. (1991). 'Governmentality'. In G.Burchell, C.Gordon, & P.Miller (Eds.), *The Foucault Effect: Studies in Governmentality* (pp.87–104). Chicago: University of Chicago Press.
- Fricker, M. (2007). Epistemic Injustice: Power and the Ethics of Knowing. Oxford:

  Oxford University Press.
- Fricker, M. (2008). Forum on Miranda Fricker's 'Epistemic Injustice': Power and the Ethics of Knowing. *Theoria*, 23(1), 69-71.
- Fricker, M. (2013a). How is hermeneutical injustice related to 'white ignorance'? Reply to José Medina's 'Hermeneutical Injustice and Polyphonic Contextualism: Social

- Silences and Shared 'Hermeneutical Responsibilities'. *Social Epistemology Review and Reply Collective*, 2 (8): 49-53.
- Fricker, M. (2013b). Epistemic justice as a condition of political freedom? *Synthese*, 190(7), 1317–1332.
- Fogle, N. (2011). *The Spatial Logic of Social Struggle: A Bourdieuian Topology*. Lanham: Lexington.
- Fulani, L. (2000). Race, Identity and Epistemology. In L. Holzman & J. Morss (Eds), *Postmodern Psychologies, Societal Practice and Political Life* (pp. 151-164). New York: Routledge.
- Gale,T.(1999). Critical policy methodology: Making connections between the stories we tell about policy and the data we use to tell them. Paper presented at the Joint Conference of the Australian Association for Research in Education and the New Zealand Association for Research in Education. Melbourne.
- Gale,T.(2001). Critical policy sociology: Historiography, archaeology and genealogy as methods of policy analysis. *Journal of Educational Policy*, *16*(5), 379-393.
- Gildersleeve, R. (2013). Policy, Reconfigured: Critical Policy Studies And The (False)

  Beneficence Of Subjects. *Journal of Critical Thought and Praxis*, 2(1), Article 2.
- Gillborn, D. (2006). Critical Race Theory and Education: racism and anti-racism in educational theory and praxis. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 27 (1),11-32.
- Giroux,H.(1988). Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning. New York: Bergin & Garvey.
- Goldman, A. (1999). Knowledge in A Social World. Oxford: Clarendon.
- Goodson,I.(1981). Becoming an Academic Subject: patterns of explanation and evolution. *British Journal of Sociology of Education*, 2(2), 163-180.

- Gordon, L.R. (2007). Problematic People and Epistemic Decolonization Toward the Postcolonial in Africana Political Thought. In N. Persram (Ed), *Postcolonialism and Political Theory* (pp. 121-141). Lanham: Lexington.
- Grasswick, H.E. (Ed.). (2011). Feminist Epistemology and Philosophy of Science: Power in Knowledge. Netherlands: Springer.
- Grenfell, M.J. (2012). Pierre Bourdieu: key concepts (2nd ed). London: Routledge.
- Grenfell, M.J. (2015) . Foreword. In lisahunter, W. Smith, & E. Emerald (Eds.), *Pierre Bourdieu and physical culture* (p.xi) . Oxon: Routledge.
- Grimaldi, E., & Serpieri, R. (2011). The transformation of the Education State in Italy: a critical policy historiography from 1944 to 2011. *Italian journal of sociology of education 10* (1), 146-180.
- Grosfoguel,R.(2010). Epistemic Islamophobia. Colonial Social Sciences. Human Architecture. *Journal of the Sociology of Self-Knowledge*, 8 (2), 29–39.
- Grosfoguel,R.(2011). Decolonizing Post-Colonial Studies and Paradigms of Political-Economy: Transmodernity,Decolonial Thinking, and Global Coloniality. *Journal* of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World, I(1),1-38.
- Grosfoguel, R. (2012). The Multiple Faces of Islamophobia. *Islamophobia Studies Journal*, 1(1), 9-33.
- Hall,S.(1997). The local and the global: globalization and ethnicity. In A.McClintock,A.Mufti, & E.Shohat(Eds.), *Dangerous liaisons: Gender, Nation, and Postcolonial Perspectives*(pp.173–187). Minnesota: University of Minnesota Press.
- Hall,S.(2000). Who Needs 'Identity'? . In P.D.Gay, J.Evans and P.Redman(Eds.), *The Identity Reader*(pp.15-30). London: Sage.
- Hall,B.L.(2015). *Beyond Epistemicide: Knowledge Democracy and Higher Educatio*. Retrieved from https://communityresearchcanada.ca/res/download.php?id=5514.

- Haque, E. (2011). A Foucauldian approach to language policy: The case of Canada. Cahiers de l'ILOB, 2, 95-107.
- Harding, S. (1986). The Science Question in Feminism. New York: Cornell University Press.
- Harding, S. (1991). Whose Science? Whose Knowledge? . New York: Cornell University Press.
- Heywood, J.J. (2002). 'Talking' and 'doing' gene-technology politics: A policy analysis. Doctoral dissertation, Griffith University.
- Hiebert, E.J. (2015). Political Epistemology and the Subject: Epistemic Injustice as a Primary Mode for Oppression. *Res Cogitans*, 6(1), 129-135.
- Higginbottom, G., & Lauridsen, E. (2014) .The roots and development of constructivist grounded theory. *Nurse Researcher*, 21(5), 8-13.
- Hilgers, M., & Mangez, E. (2015). *Bourdieu's theory of social fields: Concepts and applications*. London: Routledge.
- Hoffman,M.(2014). Foucault and Power: The Influence of Political Engagement on Theories of Power. London: Bloomsbury.
- Hunter, M. (2002). Rethinking Epistemology, Methodology, and Racism: Or, Is White Sociology Really Dead? . *Race and Society*, 5 (2),119–138.
- Inoue, A(2005). *The epistemology of racism and community-based assessment practice*.

  Doctoral dissertation, Washington State University.
- Jane, M., Ann, B., & Karen, F. (2006). The Development of Constructivist Grounded Theory. *International Journal of Qualitative Methods*, 5 (1), 1-10.
- Jantsch,E.(1972). Towards Interdisciplinarity and Transdisciplinarity in Education and Innovation. In Innovation of Educational Research and Center (Ed.), Interdisciplinarity. Problems of Teaching and Research in Universities (pp. 97-

- 121).Paris, French: OECD.
- Johnson, V., & Williams, C. (2011). Using Archives to Inform Contemporary Policy Debates: History into Policy? . *Journal of the Society of Archivists*, 32(2),287–303.
- Johnson, C., & Austwick, M.Z. (2014). PICKS: Exploring Post-disciplinary knowledge in a university's urban sustainability research landscape. *Sustainability (United States)*, 7 (3), 160-169.
- Ka'ili,T.O.(2012). Felavai, Interweaving Indigeneity and Anthropology: The Era of Indigenising Anthropology. In J.Hendry & L.Fitznor(Eds.), Anthropologists, Indigenous Scholars and the Research Endeavour: Seeking Bridges Towards Mutual Respect(pp. 21-27). London: Routledge.
- Kaputa, T.M. (2011). An Appropriate Epistemology in African Education. *Zimbabwe International Journal of Open & Distance Learning*, 1(2), 67-74.
- Kelly,D., & Roedder,E.(2008).Racial Cognition and the Ethics of Implicit Bias. *Philosophy Compass*, 3 (3),522–40.
- Kendall, G., & Wickham, G. (1999). *Using Foucault's methods*. London: Sage.
- Klein, J.T. (2001). Interdisciplinarity and the Prospect of Complexity: The Tests of Theory. *Issues in Integrative Studies*, 19, 43–57.
- Kraidy, M.M.(2002). *Hybridity in Cultural Globalization. Communication Theory*, 12(3), 316-339.
- Krishnan, A. (2009). What are academic disciplines? Some observations on the disciplinarity versus interdisciplinarity debate. National Centre for Research Methods Working Paper.
- Ladson-Billings,G.(2000). Racialized discourses and ethnic epistemologies. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed)(pp.257-277). Thousand Oaks: Sage.

- Larkin,S.(2005). *Indigenous data and policy issues: challenges for research*. Paper presented at the Australian Institute of Criminology Conference 6-7.
- Lather,P.(2008) Getting lost: Critiquing across difference as methodological practice. In K.Gallagher(Ed.), *The Methodological Dilemma: Creative, critical and collaborative approaches to qualitative research*(pp.219-231).
- Latulippe,N.(2015). Bridging Parallel Rows: Epistemic Difference and Relational Accountability in Cross-Cultural Research. *The International Indigenous Policy Journal*, 6(2),1-17.
- Lee,R.E., & Wallerstein,I.(2006). Overcoming the Two Cultures: Science vs. the Humanities in the Modern World-system (Fernand Braudel Center Series).

  London:Routledge.
- Lingard,B., & Sellar,S.(2013). Globalization, edu-business and network governance: the policy sociology of Stephen J. Ball and rethinking education policy analysis. *London Review of Education*, 11(3),265-280.
- Lingard, B., Rawolle, S., & Taylor, S. (2005). Globalising policy sociology in education: working with Bourdieu. *Journal of Education Policy*, 20(6), 759-777.
- Manoff,M.(2004). Theories of the Archive from Across the Disciplines. *Libraries and the Academy*, 4(1), 9–25.
- Matthews, J. (2012). The Sociology of Education in Australia: A Political and Intellectual Trajectory. *International Journal of Sociology of Education*, *1*(3), 292-313.
- Mawhinney,H.E.(1995). Towards an Archeology of Policy That Challenges

  Conventional Framing of the Problem of Violence in Schools. *Canadian Journal*of Educational Administration and Policy, 3.
- McKemmish,S.,Faulkhead,S.,Iacovino,L.,&Thorpe,K.(2010). Australian Indigenous knowledge and the archives: embracing multiple ways of knowing and keeping.

- Archives and Manuscripts, 38,27-50.
- Medina,J.(2011). Towards a Foucaultian Epistemology of Resistance: Counter-Memory, Epistemic Friction, and Geurilla Pluralism. *Foucault. Studies*, 12, 9-35.
- Medina,J.(2013). The Epistemology of Resistance: Gender and Racial Oppression,

  Epistemic. Oxford :Oxford University Press.
- Mignolo, W.D (2007). *Coloniality and Modernity/Rationality*. Cultural Studies, 21(2-3),155-167.
- Mignolo, W.D (2009). Epistemic Disobedience, Independent Thought and De-Colonial Freedom. *Theory, Culture, and Society*, 26(7-8), 1-23.
- Mills, C.W. (2007). White Ignorance. In S.Sullivan & N.Tuana (Eds), *Race and Epistemologies of Ignorance* (pp. 13–38). New York: SUNY Press.
- Mills, C.W. (2015). Global white ignorance. In *Routledge International Handbook of Ignorance Studies* (pp. 217-227). *London: Routledge*.
- Mohamed, H., Sandra, H., Vince, S., & Joseph, O. (2014). Using Grounded Theory as a Method of Inquiry: Advantages and Disadvantages. *The Qualitative Report*, 19, 1-15.
- Montag, W. (1995). The Soul is the Prison of the Body: Althusser and Foucault, 1970-1975. *Yale French Studies*, 88, 53-77.
- Monzó, L.D., & SooHoo, S. (2014). Translating the Academy: Learning the Racialized Languages of Academia. *Journal of Diversity in Higher Education*, 7(3),147-165.
- Müller, K.H. (2014). Mapping a new and post-disciplinary research frontier: Science and cybernetics at the second-order level. *The New Science of Cybernetics Volume 4:*An Interim Report.
- Mutekwe,E.(2014).Interrogating the Discourse of Educational Policy Analysis:Insights from the South African Outcomes Based Education.*Journal of Educational Policy*

- and Entrepreneurial Research, 1(3), 45-52.
- Nancy,J.L.(1991). *The Inoperative Community*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Nudzor,H.(2009).What is "policy", a problem-solving definition or a process conceptualisation?. *Educational futures*, 2(1), 85-96.
- Nyström,P.(2007). Disciplinarity, Inter-disciplinarity and Post-disciplinarity: Changing

  Disciplinary Patterns in the History Discipline. Retrieved from 
  httpx://www.iskoiberico.org/wp-content/uploads/2014/09/123-132\_Nystrom.pdf.
- O'Connor, M.K., & Netting, F.E. (2011). *Analyzing Social Policy: Multiple Perspectives* for Critically Understanding and Evaluating Policy. New Jersey: Wiley.
- Olssen, M., Codd, J., & O'Neill, A-M. (2004). *Education Policy: Globalisation*, *Citizenship, Democracy*. London: Sage .
- Paraskeva,J., & Steinberg,S.(Eds.).(2016). Curriculum: Decanonizing the Field (Counterpoints). New York: Peter Lang Publishing Inc.
- Paraskeva,J.(2012). Challenging Hegemonic and Counter-hegemonic Espistemologies:

  An Essay Review of Andreotti's Actionable Postcolonial Theory in Education.

  Education Review, 15(4),2-9.
- Paraskeva, J. (2016). Curriculum Epistemicide: Towards An Itinerant Curriculum Theory . London: Routledge.
- Paxton, J.D. (1996). Modes of interaction between disciplines. *The Journal of Education*, 45(2),79-94.
- Pocock,N.(2013). Proposing a post-disciplinary approach to research through ontological and epistemological reflection . Retrieved from https://www.lincoln.ac.nz/PageFiles/7235/Pocock.pdf.
- Pohlhaus, G. (2012). Relational Knowing and Epistemic Injustice: Toward a Theory of

- Willful Hermeneutical Ignorance. *Hypatia*, 27(4): 715–735.
- Popkewitz, T.S. (1999). A social epistemology of educational research. In T. S. Popkewitz. & L. Fendler (Eds.), *Critical theories in education: changing terrains of knowledge and politics* (pp.17-42). New York: Routledge.
- Prado-Olmos, P., Rios, F., & Casta~neda, L. (2007). "We are multiculturalism": A self study of faculty of colour with preservice teachers of colour. *Studying Teacher Education*, 3(1), 85-102.
- Rigney, L.I. (1997). Internationalisation of an Indigenous anti-colonial cultural critique of research methodologies: A guide to Indigenist researchmethodology and its principles. *The Journal for Native American Studies*, 14(2), 109-121.
- Rikakis, T. (2010). *Towards a Post Disciplinary Liberal Education*. Keynote Address 3rd Symposium on Engineering and Liberal Education, Union College, Schenectady, New York.
- Rosser-Mims, D. (2010). Black Feminism: An Epistemological Framework for Exploring

  How Race and Gender Impact Black Women's Leadership Development.

  Advancing Women in Leadership Journal, 30(15), 1-10.
- Russell, L. (2005). Indigenous Knowledge and Archives: Accessing Hidden History and Understandings. *Australian Academic & Research Libraries*, 36(2), 161-171.
- Ryder, A. (2013). Foucault and Althusser: Epistemological Differences with Political Effects. *Foucault Studies*, 16, 134-153.
- Said, E.(1983). The World, the Text, the Critic. Cambridge: Harvard.
- Santos, B.S. (2012). Public Sphere and Epistemologies of the South. *Africa Development*, 62(1), 43-67.
- Santos, B.S. (2014). Epistemologies of the South: justice against epistemicide. Colo: Paradigm Publishers.

- Sayer, A. (1999). Long Live Postdisciplinary Studies! Sociology and the Curse of Disciplinary Parochialism/imperialism. Department of Sociology, Lancaster University.
- Scheurich, J.J. (1994). Policy archeology: A new policy studies methodology. *Journal of Edu-cation Policy*, 9(4), 297-316.
- Scheurich, J.J. (2013). Research Method in the Postmodern. New York: Routledge.
- Scheurich, J.J., & Young, M.D. (1997). Coloring epistemologies: Are our research epistemologies racially biased? . *Educational Researcher*, 26(4), 4-16.
- Schmidt, V.A. (2008). Discursive Institutionalism: The Explanatory Power of Ideas and Discourse. *Annual Review of Political Science*, 11(1),303-326.
- Schmitt,F.(1994). Social Epistemology: The Social Dimensions of Knowledge.

  Maryland: Rowman & Littlefield Publishers.
- Scholten,P.(2011) .Constructing Dutch immigrant policy. Research-policy relations and immigrant integration in the Netherlands. *British Journal of Politics and International Relations*, 13, 1.
- Schwarzmantel, J. (2007). Community as Communication: Jean-Luc Nancy and 'Being-in-Common'. *Political Studies*, 55(2), 459-476.
- Serpieri, R., Grimaldi, E. (Interviewers), & Ball, S. (Interviewee). (2014). Interview with Stephen J. Ball [Interview Transcript]. *Italian Journal of Sociology of Education*, 6(1), 88-103.
- Shein, A. (2004). A Foucauldian explanation of racism beyond Foucault's. Paper presented at the 20 Years after Foucault: Graduate Student Conference.
- Shera, J.H. (1976). *Introduction to library science: basic elements of library service*. Colorado: Libraries Unlimited Inc.
- Shihade, M. (2012). On the Difficulty in Predicting and Understanding the Arab

- Spring:Orientalism, Euro-Centrism, and Modernity. *International Journal of Peace Studies*, 17(2),57-70.
- Singer, J. (2005). Addressing Epistemological Racism in Sport Management Research

  Journal of Sport Management, 19, 464-479.
- Skorburg,G.(2015). *Implicit Bias, Epistemic Injustice, and the Epistemology of Ignorance*. Retrieved from http://philosophy.uoregon.edu/undergraduate/philosophy\_matters\_prize/philosophy-matters-prize-winning-essays/.
- Smith, L.T. (2012). Decolonizing methodologies: Research and indigenous peoples.

  London: Zed Books.
- Snow, C.P. (1998) . The Two Cultures. Cambridge: Cambridge University Press.
- Solorzano, D.G. (1998). Critical race theory, race and gender microaggressions, and the experience of Chicana and Chtcano scholars. *Qualitative Studies in Education*, 11(1), 121-136.
- Spivak,G(1990).Can the Subaltern Speak? In P.Williams & L.Chrisman(Eds.), *Colonial Discourse and Post-Colonial Theory*. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf.
- Spivak,G(1999). A Critique of Postcolonial Reason: Toward A History of the Vanishing Present. Boston: Harvard University Press.
- Storey, J. (1999). Cultural consumption and everyday life. London: Arnold.
- Swartz, D.L. (2013). Symbolic Power, Politics, and Intellectuals: The Political Sociology of Pierre Bourdieu. Chicago: University of Chicago Press.
- Takacs,G.(2003). How does your positionality bias your epistemology? .*Thought & Action*, 19(1), 27–38.
- Taylor, C.(1994). Politics of Recognition. In A.Gutmann(Ed.), *Multiculturalism: Examining the Politics of Recognition*(pp.25-73). Princeton: Princeton University

Press.

- Taylor, S., Rizvi, F., Lingard, B., & Henry, M. (1997). Educational Policy and the Politics of Change. New York: Routledge.
- Taysum, A., & Iqbal, M. (2012). What counts as meaningful and worthwhile educational policy analysis? . *Italian Journal of Sociology of Education*, 1, 11-28.
- Tello, C. (2014). The Theoretical Field of Education Policy: Characteristics, Objects of Study, and Mediations. A Latin American Perspective. *American Journal of Educational Research*, 2(4), 197-203.
- Thorpe,K.(2005). Indigenous Knowledge and Archives. *Australian Academic & Research Libraries*, 36(2), 179-184.
- Tsosie, R. (2012). Indigenous Peoples and Epistemic Injustice: Science, Ethics, and Human Rights. *Washington Law Review*, 87,1133-1201.
- Udefi, A. (2014). The Rationale for an African Epistemology: A Critical Examination of the Igbo Views on Knowledge, Belief, and Justification. *Canadian Social Science*, 10(3),108-117.
- Vidovich, L. (2001). A Conceptual Framework for Analysis of Education Policy and Practices. Paper presented at the Australian Association for Research in Education.
- Wallerstein, I. (1991). Unthinking Social Science: The Limits of Nineteenth-Century

  Paradigms. Cambridge: Polity Press.
- Wallerstein, I. (2004). The Uncertainties of Knowledge. Philadelphia: Temple University Press.
- Wallerstein, I. et al. (1996). Open the social sciences: Report of the Gulbenkian commission on the restructuring of the social sciences. Stanford: Stanford University Press.
- Webb, P.T., & Gulson, K.N. (2014). Policy scientificity 3.0: Theory and policy analysis

- in-and-for this world and other-worlds. *Critical Studies in Education*, *56*(1), 161-174.
- Whitty,G.(2005). Making sense of education policy: Studies in the sociology and politics of education. London: Sage.
- Woodward, K. (1997). Identity and difference. London: Sage.
- Wright,H.(2003). An endarkened feminist epistemology? Identity, difference and the politics of representation in educational research. *Qualitative Studies in Education*,16(2), 197–214.
- Young,M.(1971). Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education. London:Collier Macmillan.



# 附錄 訪談大綱



# A. 客家學院

- 一、客家學院教學行政經歷
- 1. 在何種機緣下,進入客家學院任教?
- 2. 進入客院任教前(後),如何理解客家研究作為一門學科?
- 3. 如何將個人既有學術背景與客家研究接合?有無調適上的困難?
- 擔任主管職期間,有無面臨行政事務上涉及資源分配的權力問題?(如: 與其他院系、校方、校際、政府機關...)

### 二、客家學院發展

- 1. 客家學術得以設置「學院」層級機構的歷史契機是甚麼?
- 2. 客院學者如何面對既有學術領域與客家研究間的認同問題?
- 3. 客家學術為何會受到其他學科的質疑或較不被承認?
- 4. 客家學術社群的整體特質是甚麼?內部歧異性大不大?
- 5. 客家研究成果對客家政策的回饋性如何?
- 6. 客家學術機構與國家(客委會/教育部/科技部)的互動關係,與其他學科相 比有無獨特之處?
- 7. 理想的客家學術是甚麼?(如:知識論、方法論、學院建制型態...)

#### B. 客家系所

- 一、客文所教學行政經歷
- 1. 在何種機緣下,進入客文所任教?
- 2. 進入客文所任教前(後),如何理解客家研究作為一門學科?
- 3. 如何將個人既有學術背景與客家研究接合?有無調適上的困難?
- 擔任主管職期間,有無面臨行政事務上涉及資源分配的權力問題?(如: 與其他院系、校方、校際、政府機關...)

# 二、客文所發展

- 1. 客文所得以在高師大設置的歷史契機是甚麼?
- 2. 客文所裁併事件中,所方、校方、客委會、教育部四方之角色為何?
- 3. 客文所學者如何面對既有學術領域與客家研究間的認同問題?
- 4. 客家學術為何會受到其他學科的質疑或較不被承認?
- 5. 客家學術社群的整體特質是甚麼?內部歧異性大不大?
- 6. 客家研究成果對客家政策的回饋性如何?
- 7. 客家學術機構與國家(客委會/教育部/科技部)的互動關係,與其他學科相 比有無獨特之處?
- 8. 理想的客家學術是甚麼?(如:知識論、方法論、學院建制型態...)

#### C. 原住民族學院

- 1. 請問您在甚麼淵源下開始從事原住民族研究?
- 2. 請問您是在何種機緣下,進入東華原民院任教?
- 3. 原住民研究得以在東華設置「學院」層級機構的歷史契機是甚麼?
- 4. 進入原民院任教後,與原先對原住民族學院的想像有無落差?
- 5. 擔任院長期間,有無面臨行政事務上涉及資源分配的權力問題(例如與原 民會/教育部/科技部/學校/相關學科的互動關係)?
- 6. 擔任院長時,出席學校會議跟其他院系如何互動?
- 7. 東華原民院設立至今有沒有符合當初設院的期待?
- 8. 原民院師資來自不同族群背景之影響為何?
- 9. 原民院學者如何面對既有學術領域與原住民族研究間的認同問題?
- 10. 原住民族研究是否受到其他學科的質疑或較不被承認?
- 11. 原住民族研究成果對相關政策的回饋性如何?
- 12. 是否支持設立民族大學?
- 13. 未來原住民學可能建構否?有無可能發展出獨特知識論或方法論?
- 14. 原住民族研究社群的整體特質是甚麼?
- 15. 為何客家研究與原住民族研究的社會正當性會有差異?

# D. 人類學/民族學系

- 1. 請問您在甚麼淵源下開始從事原住民族研究?
- 2. 就國內人類學/民族學門而言,歷年來原住民族研究所生產的數量在該學門所占的比重為何?
- 3. 相較於其他學門的原住民族研究,人類學/民族學門的原住民族研究有無較偏重的研究範圍或不同的特色(如問題意識或研究方法)?
- 4. 是否認同臺灣原住民族研究已發展為一門學科(原住民學)?還是仍然為人類學/民族學門的次領域?若不認同,則未來原住民學可能建構否?有無可能發展出獨特的知識論或方法論?
- 5. 擔任主管職期間,有無面臨行政事務上涉及資源分配的權力問題(例如與原民會/教育部/科技部/學校的互動關係)?
- 6. 與相關系所,如東華大學原民院之間的互動關係為何?作為人類學/民族學者,您如何看待由跨領域學者組合而成的原住民族研究?
- 7. 原住民背景及非原住民背景者所從事的原住民族研究,有何差異?
- 8. 原住民族研究成果對相關政策的回饋性如何?
- 9. 對於成立民族大學的看法為何?
- 10. 原住民族研究社群的整體特質是甚麼?