

原住民幼教師身分認同之探尋

張素貞*

本研究嘗試從認同的後現代論述切入，以敘事探究的方法，探尋三位原住民幼教師之身分認同。資料的來源包括相互敘說、敘說訪談、訪談省思日誌及敘說者訪談後之札記。本研究對於原住民幼教師身分認同的發現有：原住民身分認同的流動性、原住民身分與幼教師身份是兩條平行線、敘說自我與原住民教師身分的相遇與覺醒。另外，本研究亦呈現研究者對自己的教師和研究者身分認同的解構，認為師資培育者應在視「原」「漢」學生之時有著不同的眼光與回應、在教學與研究中來回穿越、以及在場域中實踐關注經驗與脈絡的敘事分析。關於原住民幼教師的培育，作者提出反思與建議，試圖藉由本研究牽引出一條在兩個身分認同（原住民身分以及幼教師身分）間的連結線；並且邀請讀者以「移動的饗宴」此一隱喻來關照身分認同的妥協與多變性。

關鍵詞：身份認同、原住民幼教師、敘事探究、教師專業發展

* 張素貞：新生醫護管理專科學校幼兒保育科講師／國立臺灣師範大學課程與教學研究所博士候選人
csc1971330@yahoo.com.tw

Making Sense of Aboriginal Educare-Givers' Identities

Su-Chen Chang*

This study attempts to explore the sense-making process of aboriginal educare-givers' identities through narrative inquiry. The materials for analysis include interactive-narrative field texts, narrative- interview field texts, researcher's journals, and interviews' transcripts. The findings are as follows: The aboriginal identity is fluid. The ethnic identity and educare-giver identity develop in two parallel lines. And self-narrative is the pathway to seek their culture, and promote aboriginal educare-givers' identities. Further, this study has deconstructed the author's own identity as "teacher and researcher", suggesting professors in teacher preparation programs to: see students through different lenses in terms of their ethnicity, transgress between teaching and researching, and practice narrative analysis in the eyes of an educare-giver. Finally, suggestions are offered for teacher education programs as well as individual aboriginal educare-givers seeking and balancing between different identities.

Keywords: *aboriginal educare-giver, identity, narrative inquiry, professional development for teachers*

* Su-Chen Chang: Lecturer, Department of Early Childhood Care and Education, Hsin Sheng Junior College of Medical Care and Management / PhD Candidate, Department of Education, National Taiwan Normal University

原住民幼教師身分認同之探尋

張素貞

壹、前言

一、研究動機

（一）尋繹我的多元文化素養之軌跡

2009 年開始，因著接受多元文化教育的洗禮，我才開始有機會去回觀在自己的教學現場中，我所經歷的有關多元文化的相關議題，其中原住民相關的議題尤其觸動著我。

1997 年開始至今，我分別在一所私立高職與一所專科學校的幼兒保育科服務，由於兩所學校都位處於原住民分布眾多的縣市，學校有不少的原住民學生。第二所學校更是教育部原住民補助的重點學校，因而讓我有很多與原住民學生相處的機會。由於在族群關係的討論中閱讀到身分認同議題，我才意識到原住民學生的存在與我的角色。我常常回觀與她們的相處，自問是否貶抑了她們的文化而延緩她們對自己的身分認同，或忽略了個人身分認同對形構她們成為幼教師之身分認同的意義，亦忽略了教師身分認同對於教師專業發展的重要性（Alsup, 2006；Palmer, 1998；Ritchie & Wilson, 2000）。因而希望透過本研究我能看見過去自己的文化盲（cultural blindness）（Gay, 2000），並增能自己的文化回應與因應差異教學之能力。

（二）實踐「再建構與重塑原住民身分認同圖像」之增能

關於回答「我是誰？」的問題，對於主流文化的族群，或許是一個簡單的問題，但對於少數族群而言，身分的認同卻是一個複雜的過程（Hutnik, 1991）。Banks（1970, p.3）檢視 1950 至 1970 年間有關孩子對族群態度的相關研究後，指出「黑人孩子不僅對自己的族群有著拒絕和負面的態度，也趨向於有著低程度的自我概念」。牟中原和汪幼絨（1997）分析 1971 至 1996 年的文獻，指出原住民中不認同族群身分的比例不少，而近來的研究雖指出原住民身份認同的困境，已隨著多元文化教育的推展而有所改善（張如

慧，2002），但對於身處於主流文化的少數族群來說，對於自己的「身分」與「位置」還是會有著拉扯（周聖珍，2000；Banks, 2006a, 2006b），而經歷很多不同層度與面向的渾沌、衝突、與帶來的不堪，因而影響著情緒的調整和學業的成就（譚光鼎，1998；Banks, 1970），而「學校經驗更是影響學生文化認同的重要來源」（譚光鼎，1998，頁 138）。這對於常常面對原住民學生的我而言，那樣的事實真是撼動了我。我從來不知道我面對的原住民學生，在學習的階段中可能有這樣的困境。因而引發我關注原住民身分認同的議題，更希望能透過本研究增能，將這個議題持續耕耘於我的教育現場。

（三）原住民幼教師身分認同的再概念化

由於上述的研究動機，促發我對原住民教師身分認同議題的關注，於是我開始閱讀個人認同與教師身分認同的相關討論與研究，試圖去尋繹過去和當代對於自我與教師身分認同所呈現的樣貌，與研究典範的遞變。這當中後現代的論述啟發了我對身份認同的重新定義，如 Henry Giroux（1992）與 Peter McLaren（1995）提出跨越疆界的認同論述，又如後殖民理論學家 Homi Bhabha 跳脫本質論的認同觀提出文化認同的「混種（hybridity）」隱喻，強調是創造一個「第三空間」的認同論述（Bhabha & Rutherford, 1990）。我認為這些論述都提供重寫身分認同敘說的可能性，並可對於原住民教師身分認同議題開啟另一個視域。因而教師身分認同的再概念化是本研究的重要關注點。

二、研究目的

本研究的幼兒教師係指：專科以上學校幼兒保育科系畢業之「教保員」（教育部，2013c）。基於上述的研究動機，本研究嘗試從後現代的認同切入，採敘事認同的取徑，探尋原住民幼教師身分認同的歷程，藉以增能研究者實踐「再建構與重塑原住民身分認同圖像」之關注。

貳、文獻探討

一、身分認同的意涵

Hall（1996）提出三種認同的概念，說明著認同典範的遞變：啟蒙的主體認同（enlightenment subject）、社會的主體認同（sociological subject）、後現代的主體認同

(post-modern subject)。其中啟蒙的主體認同，有著與「認同」(identity)的拉丁字根「相同」(the same)之意，意即人的認同有著一致性和持續性的假設，也說明了人的「相似性」和「差異性」的認同概念(Jenkins, 1996)，而這樣的認同概念較都是心理學上所談的「個人認同」(personal identity)(Elbaz-Luwisch, 2005)強調自我的形成是與生俱來的「是一種本質性的認同概念，對於性別、族群認同的差異，認為是根深蒂固不能更改」(蘇永明，2006，頁 206)。而社會的主體認同強調的是自我與社會的交互作用影響而形成的認同，正如周淑卿(2003，頁 135)所言之：「社會互動論者 Mead (1934) 質疑自我的本質論，認為自我並不是從人出生開始就存在那兒的，而是形成於社會經驗與活動的過程中，透過與他人的關係互動而建構的。」但 Hall 認為社會的主體認同概念，仍有一個內在的或本質性的「真正的我」存在，只不過這個我會因外在世界而不斷的形成與修正。這與「後現代的主體認同強調一個非固定性、非本質性或非永久性的認同」(Hall, 1996, p.598)還是有差異。所以，在後現代的脈絡下，認同是一個複雜、流動、開放和富動態化的過程，不僅受到個人的過去經驗所影響，亦為廣大的社會脈絡所形塑，是一種不斷持續轉換與多元的認同(蘇永明，2006；Alsup, 2006；Elbaz-Luwisch, 2005)。

但若深究後現代所強調的認同的多元性與流動性，我認為並未與社會的主體認同有重大的衝突點存在，因為後者也強調自我是形成於社會脈絡當中，所以每個人的認同是可以因著時空、背景的不同而有不同的認同。另外，啟蒙的主體認同觀所言之人認同的「一致性」和「持續性」，及強調自我是與生俱來的本質論觀點，雖與社會性和後現代的主體認同之間存有矛盾，但我認為本質論所論述的是在特定脈絡之下的一種可能性的認同觀，不宜將之拿來在後現代的時空脈絡之下批判之。我認為若回歸到 Hall (1996) 提到認同的遞變(shifting)觀，我認為遞變的概念並非孰是孰非，它具有移動性的概念，是後者擴大了前者的解釋。

本研究所指的「身分認同」與「認同」同義，而「教師身分認同」是指個人身分認同及教師身分認同，及互為形構而成的認同。本研究的幼教師其兼具了原住民的身份與幼教師的身份，是以，本研究將採擴大了的認同視框來探尋其教師身分認同。

二、原住民身分認同

Banks 調查 8 至 18 歲居住在以白人為主的社區之黑人的青少年，目的在了解黑人的族群態度與行為獲得之概況，並藉以發展出族群/文化認同（以下簡稱族群認同）階

段 (the stage of cultural/ethnicity: A typology) (Banks, 2006a, 2006b)，茲分為：心理束縛 (psychological captivity)、族群概括 (ethnic encapsulation)、族群認同澄清 (ethnic identify clarification)、雙文化主義 (biculturalism)、多元文化與國族主義的反思 (multiculturalism and reflective nationalism)、及全球化主義與素養 (globalism and global competency) 等六種階段類型。處於心理束縛階段的個人，由於飽受族群偏見的壓迫，對於其族群身分會有所拒絕並有低自尊的情形出現；而族群概括的現象說明個人會自願性的選擇和所屬的族群隔離，而趨向他認為較優越的主流族群；但族群認同澄清階段的個人，已能澄清自己對所屬族群的認同及發展正面積極的態度，且也能對於所屬族群的優點與短處進行客觀的分析，而引以為榮其所屬族群；處於雙文化認同的個人已發展出健康的族群認同與心理，也具備與其他族群成功相處的技能，更企圖在本族和他族文化之間有效的運作其身分的認同；多元文化與國族主義的反思階段的個人已能對其所屬族群有所承諾，在超越族群的範疇之下對於他族也懷有正面積極的關懷，已發展出跨文化的能力；最後在全球化主義與素養階段的個人已能跨越國家的界線，發展出全球化的觀點。這六個階段可以用來說明少數族群於主流文化中，其身分認同的歷程。

而因應多元文化社會的趨勢，我國的原住民族教育從過去的同化、融合時期，到多元開放時期以及現今的主體發展時期（周惠民、施正鋒，2013），原住民族文化從過去只能夾縫生存到現在可以有合法展現的空間。這樣的趨勢也引起原住民族群認同的變遷。所以，過去的研究指出很多原住民不認同自己的身分（牟中原、汪幼絨，1997），到現在的研究呈現出年輕一代的原住民，已漸漸能從主流文化與族群文化的拉扯中擺脫污名化，開始對自己的族群身份產生認同（孫大川，2000；張如慧，2002）。但，新一代原住民在勇於承認自己的身分之餘，對於其族群的文化能真正願意去學習，與進行深入的探究與了解並有所傳承的情形是不足的（孫大川，2000；張如慧，2002）。因而，本研究讓原住民教師探尋其身分之餘，促發其對自身的族群文化有所尋繹是我的另一個關注。

三、跨越疆界和第三空間的認同論述的借鑑

現代性的認同有著「非此即彼」的論述，其彼此之間的疆界 (border) 是不容模糊與橫越的。相反的反現代強調認同是極富脈絡化的動態歷程，是一種不斷轉換也是同時多元的認同（蘇永明，2006），是對現代性認同觀的解構。在批判學者 Henry Giroux（1992）和 Peter McLaren（1995）的著作與討論中，二者對於認同的論述，我認為有

較多的後現代認同之視域。「Giroux 對認同持建構的觀點，每個人的認同都有他自己的選擇沒有價值上的高低，認同與認同之間的界限都是可以跨越可以改變，甚至組合出新的認同；所以，在教育上強調必須實施多元文化教育，讓學生自行探尋、組合認同的空間。」（蘇永明，2006，頁 226）。

而 McLaren（1995，p.104-108）也從後殖民的概念，提出「我們應該跨越文化之間的疆界，而協商一個新的、混種（hybird）的認同.....，去對屬於公領域與私領域的認同論述有所解放...。這樣的邊界認同是跨越自我與他者而形成的主體.....。」且在後現代學者 Alsup（2006）的論述中，也提出疆界地帶（borderland）的認同概念，其發現教師在進行身分認同的描述之時，有疆界論述（borderland discourse）的樣貌出現，並強調這些論述的形成是有其脈絡性與生命性的。

再者，後殖民理論學家 Bhabha 以「少數族群」的身分並於不同的國家和文化間穿梭的成長經驗，而質疑本質論的認同觀提出「混種（hybridity）」隱喻，混種強調的是「在...之間（inter）」-其首重的是不同文化之間的轉化與協商，是一種「游移（in-between）的空間」-是能保有各該文化的重要意涵。」（Bhabha, 1994, p.38）。其所形成的是「不是這個或那個」的「第三空間（Third Space）」是一種不同文化的接合、變形和轉化的文化混種現象，能給予新文化交融、磋商與生成的一個新的空間，可以避免在形成文化認同之時不同文化之間彼此的撕裂（split-space）和對立的權術（politics）產生（Bhabha & Rutherford, 1990；Bhabha, 1994）。

另 Bhabha 也提出「類仿（mimicry）」的概念，說明在汲取「他者」文化之時一種拒絕全盤接受的歷程，其所顯現的是一種差異的再現，這對身處於多重相異文化的人們在建構及形成文化認同之時，提供一個可能性的敘說（Bhabha, 1994）。所以，Bhabha 的論述給予我們在思考教師身分認同之時，有一個全新的和可能性的空間。原住民學者孫大川指出自己身處於卑南、漢人和天主教的文化當中，這三者常讓他的生命處於煎熬之中，但對於這種煎熬他認為不是去否定或擱置之，而是應去尋求一種主體性的抉擇。我認為這樣的抉擇是給予第三空間生成的可能。「此一抉擇有一種屬於『生命』的深度，不是『同化』、『涵化』或『融合』等學術名詞所能涵蓋；更不是類似清末民初所謂『中體西用』、『全盤西化』等爭論所能判定。他觸及一種關於人的哲學反省。」（孫大川，1992，頁 134-135）。

而在 Hutnik（1991）在《Ethnic Minority Identity》的書中，所指出的少數族群認同的新觀點，是能游移於本族文化和主流文化之間，而有意識的進行自我身分覺察及

調整的文化調適（acculturative）認同觀，是一種雙文化或雙認同的取向（譚光鼎，1998）。我認為在調適主流文化和本族文化之下，活出的「第三種」文化身份，就有著第三空間的概念。

參、研究方法

一、敘事探究

本文以敘事探究方法探尋原住民幼教師身分認同的歷程。文中透過相互敘說的方式，其「運作本質是一種和他人持續性的闡明和協商，而讓自我的反思和監測變得更有可能性」（Ritchie & Wilson, 2000, p.28），Lyons 與 LaBoskey（2002）提到知識社群（knowledge communities）的概念，比起個別敘說而言，敘事知識更能產生於相互敘說的歷程當中。但也考量到敘說者可能有故事不便於共同敘說之時分享，造成部分故事有被消音的可能出現，所以也透過個別敘說的方式，以便呈現出故事的三度空間（Clandinin & Connelly, 2000）。而這樣的歷程也就是 Clandinin 與 Connelly 所說的「經歷經驗（experiencing the experience），而敘事探究的目的就是在理解並將經驗意義化（making meaning）」（2000, p.80）。這是一個互為主體的、動態的歷程，並能不斷在過程中梳理思緒並生成新的意義，是對人類經驗與故事作探究並藉以創塑意義的研究。由於故事的可流動性和可穿透性，透過這樣的方法也能促發著我們修正我們自己一直以來的學習假設，和抗拒我們已經內化的意識形態（Ritchie & Wilson, 2000），而對未來有生成的可能。

二、敘說者

本研究在選擇參與者時，因為要同時考量到具有「原住民的身分」、「幼兒教師的身分」、「我和參與者有著共同故事」、及「有意願」（蔡敏玲，2002；Clark, 2001）的四個前提之下，於是我選擇了在我的教學生涯中，與我接觸最久和最親密的導師班級學生。三位敘說者是我在 2004-2007 年，擔任她們在高職階段的導師及科任教師的學生，畢業之後為了瞭解彼此之間的動態與舉辦同學會，我們於 2011 年 2 月 23 日在 fb 上成立卓越 3-15 團（化名）。有了本研究的發想之後，我就在 2012 年 11 月 2

日於社團內貼文，徵求研究參與者。由於我與這一班的學生擁有良好的情誼在，所以在徵詢的歷程當中都很順利，四個條件都符合地為數不少，但因為「時間」的因素，最後才找到三位敘說者。這三位敘說者（分別化名為小文、小庭、小魚）於1988年出生，經過分別一一與三位敘說者說明更詳細的研究目的與進行方式之後，她們都表示願意透過相互敘說和敘說訪談的方式進行，也願意在敘說團體當中分享所有的故事，並表示對我的研究議題很感興趣。研究之初，由於我們和小魚的時間一直無法配合，一度無法加入我們的敘說行列，但她表示對本研究的議題真的很感興趣，並期待對自己也對來工作有所助益，三位敘說者也一再表示希望「一個也不能少」，而最終我們也在這樣的承諾之下順利的進行本研究。

（一）小文

出生於泰雅族家庭的小文是虔誠的基督徒，成長於復興鄉泰雅族的積聚地之一。在一個祖父是當時部落的重要耆老，而父親也傳承其衣鉢的家庭中，小文的生活與其原住民的文化是生息相聞的。幼兒到國小階段所就讀的都是部落中的學校，一直到國中階段開始才在漢人居多的學校就讀。對自己的原住民身分小文一直以來都保有高度的認同感「我從來沒有隱藏過我自己的身分，每次他們問我〔是不是〕原住民的時候我〔一定〕第一個馬上舉手」（相互敘說，2012.12.15）。

高職幼保科畢業之後，旋即進入專科的幼保科繼續兩年的幼保專業的學習，專科畢業之後即在部落的幼兒園工作三年，之後因為鄉公所編制異動的關係，所以目前調任鄉公所內部的行政工作，執行原住民的各項補助業務。部落幼兒園的幼兒大部分為原住民身分，而原住民身分的老師僅佔少數；課程的實施以傳統式教學為主。

（二）小庭

老家在台東的小庭，父母親都是布農族，因為台東的工作機會不多的原因，所以在小庭還是嬰兒之時全家就搬到桃園市定居。對於布農族文化的認識都源自於當地的一個由布農族組成的天主教會而來，父母親於家中會用族語交談，有關布農族的文化從家庭而來的教導較少。國小、中都是以漢人為主要人口的學校中就讀，到了高職階段和大學階段才有和很多原住民學生一起學習的經驗，也才開始重拾以往未有的自信與快樂。

高職幼保科畢業進入技術學院的幼保系繼續四年的幼保專業的學習，就在「學以致用」觀念的驅使之下，進入幼兒園擔任教職的工作，今年邁入第三年。

（三）小魚

阿美族的小魚老家在台東，小時候即舉家在桃園市定居，對於阿美族的文化學習，印象最深刻的就是一年一次的「阿美族的豐年祭」活動，每年的那個時候小魚的全家一定會回台東慶祝。國小到國中都是就讀以漢人為大宗的學校，因為自己原住民身分的關係，所以有不少負面的學習經驗，再加上有時回到台東老家的所見所聞，擁有原住民的身分，對小魚來講是一種無形的負擔，「我要講的就是，因為去那裏〔台東〕，看到那裏的年輕人都是喝酒沒有工作……。國小國中就這樣子，人家都說妳是原住民不跟妳玩，就到高中，所以國小國中不會想說告訴大家我是原住民……」（相互敘說，2012.12.28）。直到高職才有機會與其他原住民一起學習的經歷。

高職幼保科畢業之後進入國立大學幼保系繼續進修。對於自己與幼教師的連結小魚並沒有多想「我本來剛畢業的時候沒有要做老師，就不知道為什麼就是有，就出來工作了，就應徵到了……，自己也沒有想到為什麼當老師」（相互敘說，2012.12.28），之後就進入幼兒園擔任行政的工作一年，之後轉任教學的工作今年邁入第二年。

由於三位敘說者在專業人員發展階段中（Kate, 1994/2002），已經經歷求生期進入強化期的階段。所以在相互敘說之時，敘說了很多工作和教學上的趣事，雖已能運用在在求生階段所獲得的經驗來處理教學上的問題，但在分享課程與教學之時，似乎缺乏課程意識，未將其教學的實施與專業有清楚的連結。小魚提到：「我們學校教學讓我很頭痛…，因為我們課很滿，我們數學就有兩套，之後還有注音就我們每天都在寫，寫完作業就要玩那個自主（接受自主學習的幼稚園輔導計畫）…，然後妳又要寫聯絡簿，每天都一直在哪裡些東西…。」（相互敘說，2012.12.28）。而詢問小文她們園所的課程取向為何？她說：「那我們這些鄉托比較簡單就是傳統式教學…，反正教材課程就都是跟著那個嘛！基本上沒有特別什麼有時也會有一個主軸，譬如說我們今天可能就學說啊，假設說我們主題是一顆大樹，當然是用大樹來聯想…。」（相互敘說，2012.12.28）。另外，對於身為幼教師的身分，小魚和小庭很樂在其中，唯獨小文似乎對於教師的角色有所考慮，「那時候部落剛好在招老師，那時候我去的時候，我第一個條件就是跟那個所長說，我不會做教具，只要不要叫我做教具都可以，……而所長她可以接受，好我就上班了」（相互敘說，2012.12.28），所以轉為行政職之後她再看她的幼教師身分，而意識到：「我覺得我的人不適合在幼教裡面，所以沒有辦法發揮自己，我想要做的事情，雖然現在的行政工作有壓力，可是我很喜歡，現在有時候

部落裡常常會有我關懷過的老人跟我打招呼，我喜歡那種感覺……」（敘說訪談，2013.01.19）。

三、資料蒐集的方法

本研究主要採用相互敘說、敘說訪談、及文件分析等方式蒐集研究資料。相互敘說共進行兩次，每次 2.5 至 3 小時，第一次的相互敘說由我和三位敘說者共同進行，敘說的主要議題（附錄一）為回顧我和她們高職三年的相處，並再建構當時未完成與模糊的故事；之後開始讓三位敘說者說他們的家庭成長史。由於在每一次的相互敘說或訪談過後我都會「距離化」及「陌生化」（Greene, 1973, 1975）於相互敘說或訪談當中的一切，而將所進行的反思書寫成省思日誌，在省思當中我一直在思考我的介入是否太多？主導性是否太強？而因此造成許多更深層的生命經驗流失嗎？所以當第一次的相互敘說逐字稿出現之後更驗證我的疑慮，逐字稿的內容中我的「聲音」太多了，我深怕在互為主體的歷程中，三位敘說者的主體性被我所影響，因而，在第二次的相互敘說中我退出了敘說團體，但由於要聚焦於本研究的議題我使用半結構式的訪談問題（附錄二）。在相互敘說進行之前，我與敘說者溝通因為怕干擾和影響到她們相互敘說的內容，所以此次我退出敘說的行列，由他們三位進行共同敘說；接下來為了讓三位敘說者更能掌握敘說的內容與重點，我逐一就訪談的問題跟她們提出說明與解釋，之後她們共同推派了小庭擔任本次的主持人，負責敘說議題（附錄二）的提示和導引，以及時間的掌控，此次時間共計 2.5 小時。而敘說訪談採我與敘說者一對一的方式進行，議題乃就第二次的相互敘說的逐字稿內容進行深入的了解與探尋。另外，在書寫研究文本之時，也透過電話訪談的方式與敘說者再次徵詢相關的研究內容。

由於訪談的內容涉及整個成長的經歷，恐有私密性及情感的自然流露，所以我特別商借了安靜、不受打擾的場所。在每一次的相互敘說或敘說訪談之前，我會事先將訪談的議題用 e-mail 寄給敘說者，第二次相互敘說的議題為參考第一次相互敘說內容進行修正所得，而第三次敘說訪談的議題是整理第二次的相互敘說內容，是為要讓敘說者能事先對所敘說內容或心理上有所準備。

資料的搜集來源，除了現場文本、我的相互敘說及訪談省思日誌之外，我也請三位敘說者書寫每一次訪談過後的心情札記。資料的編碼方式採：資料來源/敘說者/西元年月日（例：相互敘說/小文/2012.12.15）的方式呈現；文內逐字稿的內容中有此「[]」符號出現，表該符號內的文字，乃是我根據敘說者在敘說之時未出現的字詞所寫，

因為該字詞的出現較能呈現出整句話的意義與脈絡。

四、資料分析

在資料分析的部份，由於我的研究興趣主要在於一群人可能共有的議題或現象，所以主要是以「類別-內容」分析為主，其方式類似「內容分析」，從三位敘說者的故事當中，將其敘說的內容逐一拆解，可能是一個段落或是一個字詞，而將之歸類到所定義的類別當中，從找到主要概念、提出適當的類別、以及產生新的類別或精煉已存在的類別是一個反覆循環的歷程 (Lieblich, Tuval-Mashiach, & Zilber, 1998)，在產生概念與類別的過程是需要透過不斷的閱讀文獻，並持續的與資料對話而產生。

以研究中的第一個發現「原住民身分認同的流動性」為例，因為本研究是關於身分認同的議題，而第三空間的論述是促發本研究的形成所在。所以第一次是以「原住民身分認同」和「第三空間」的概念為主，來找出逐字稿中相關的資料，之後發現在第三空間概念中出現身分認同有著不穩定和不持續性的情形出現，經過不斷與文獻的對話發現「敘事認同」的概念出現在當中，於是才有「持續轉換與更迭的身分認同」類別。另外在閱讀逐字稿的資料中發現，小文和其他兩位參與者有著不同的認同歷程，於是產生「族群隔離與族群融合之下，其族群身分認同歷程呈現不一致」的類別，而為了讓我的發現具說服力我開始搜尋相關的研究，之後才將這樣的發現呈現在研究文本中。而關於第三空間的認同由於在本研究的資料當中證據並不多，但我認為它和跨越疆界的身分認同論述可提供身分認同的新視域，於是我再次搜尋和重讀跨越疆界和第三空間的文獻，我發現在小文的身上可以看到其身分的游移性，也可隱約可以看見第三空間，和其他兩位參與者的認同歷程不同。加上閱讀孫大川和亞榮隆·薩可努的作品，我看到母文化深蘊對原住民身分認同的影響與轉化，所以才確定產生「跨越疆界和形成第三空間的認同論述因著母文化的深蘊程度而有所差異」的類別。最後再做文字的精鍊與潤飾，而在「研究文本」中用「原住民身分認同的流動性」的概念，來涵納並說明「處在族群隔離或族群融合脈絡的原住民，其族群身分呈現不同的認同歷程」、及「跨越疆界和形成第三空間的認同論述因著母文化的深蘊程度而有所差異」的類別。

五、研究的信實度 (trustworthiness)

敘事探究對於其知識宣稱的有效性，許多學者皆提出了「信實度 (trustworthiness)」

來取代和檢視效度的問題（Connelly & Clandinin, 1990；Lincoln & Guba, 1985；Lyons & LaBoskey, 2002；Riessman, 1993）。是對建構的現場文本和詮釋的研究文本的信實度有所關注（Polkinghorne, 2007, p.479-484）。而信實度並非指真實（truth）（Riessman, 1993），它是一種「敘事的真實（narrative truths）」而非「歷史的真實（historical truths）」（Spence, 1982）。所以，敘事探究的效度議題是指研究過程與結果的信實度或可信賴的程度。

本研究綜合上述學者提出的信實度檢視規準：合理性、適當性、及實用性，來檢視本研究的信實度。合理性意即說服力，本研究在論述的過程中，除了獲得不少理論的印證之外，將研究初稿整理到投稿的過程中，我也請對敘事方法論有所學的前輩協助檢視故事的合理性與說服力。而為了提高本研究的適當性即符合度，我請三位敘說者針對每次的訪談逐字稿內容與研究文本再建構之適切性進行檢視。至於實用性即可轉移性，亦即由於在資料的厚實描述之下讀者可以將這樣的結果運用實施於其現場，但本研究基於篇幅的考量研究文本無法詳細的呈現所有的現場文本，不過對於每一個段落的鋪陳與論述都儘可能清楚的呈現現場文本轉化為研究文本的歷程。

敘說團體的運行需要考量到參與者的意願（蔡敏玲，2002；Clark, 2001），及要營造出安全、誠信、和關懷的環境氛圍（Clark, 2001），我認為會促成 Connelly 與 Clandinin（1990）提到的恰當性（adequacy）和貌似真實性（plausibility）的敘說研究，也是促成本研究結果合理並具說服力的關鍵。所以，雖然三位敘說者是自願性的加入本研究，我們之間的師生關係也讓我們彼此有一定程度的了解與安全感，但在我的內心當中，對於她們願意參與本研究，我是抱著著極大的感謝與感動。因而，在每一次的見面，會協助三位敘說者處理交通的問題，在相互敘說或敘說訪談之時提供餐點，敘說訪談的時間之前或過後我都會安排用餐的地點，並營造溫馨愉快的聚會時光，結束後我也會以電話或簡訊的方式，確認三位敘說者是否安全返家，並致上感謝之詞，她們也會透過電話簡訊以詼諧、俏皮的方式來回應我的關懷與感謝。研究結束之後，我在撰寫研究文本的過程當中，她們也會不時的來關心我的進度，並提供我再次訪談的機會，我也會和她們分享投稿的心得與歷程。也因著這樣的研究氛圍，我們形成了一種「亦師亦友」的關係，在兩次的見面當中，小文也帶著訂婚的男友來到我們的團體當中，並解決了小庭和小魚的舟車問題。因著這樣的安全、誠信、和關懷研究氛圍，我們彼此跨越了各自身分的邊界，而這也是促成我在研究文本的最終以「研究之後」來呈現我對原住民身分認同議題的關懷所在。

肆、發現與討論

一、原住民身分認同的流動性

（一）持續轉換與更迭的身分認同

對於「我是誰？」的探問，似乎隨著時間與脈絡的不同而有所轉變，而時間是由一連串的「過去」、「現在」、和「未來」所形構而成的一條時間的河流，自我乃隨著在這條時間流上的人、事、物的相互交織而成。

我以前小學六年級，我是原住民，我很排斥，因為就是那時候小學的時候班上就只有一個人……，我以前就是上課的時候被同學罵……因為我以前很黑，……就是以前都要升旗典禮麻，然後就可能太陽曬比較久，回來教室的時候，就是臉很黑結果前面的那個男生，轉過來說：「ㄟ！你怎麼了，你的臉怎麼那麼黑……」，我就覺得他好像歧視我……，我們鄰居〔的大人〕也是這樣，就會說不可以跟她〔原住民〕玩，因為她〔原住民〕很髒……。（相互敘說/小庭/2012.12.15）

大概是國中、小……有排斥自己〔原住民身分〕，……現在長大了之後就比較能認同了，大概是從高職開始就變了〔能認同自己的身分〕，所以如果我高職也是進入一般漢人的同學較多〔的學校就讀〕的話，我可能也有這樣〔不認同自己是原住民〕的問題……。（敘說訪談/小庭/2013.01.19）

對於自己的原住民身份一直有著正面感知的小文來說，經歷了這次的研究，讓她意識到文化與其身分交織的重要性，而更有覺知得進行自身文化的探尋，深化其身分的認同。小文提到「想不到文化那麼重要，所以我應該更瞭解自己的文化，將它保留住，所以，以後我老了，我才能把這樣傳承給我的孩子，……我們是一個很特別的民族，是少數民族的原住民，如果說到了你這一代不延長下去的話，……那就完了餒！」（敘說訪談/小文/2013.01.19）。和其他兩位敘說者相比，小魚這種身分的流動是更具有層次且深化性的。

小庭因為國小同學隨口的一句話與鄰居的無心之語，而對於自己原住民的身分有所排斥，但也因著高職和大學時代求學環境與人物的不同：「大學的時候我們班的同學都很喜歡原住民……」，因而較能面對和認同自己的身分。同樣的情形在以下小魚的故事中也可以看見，自我身份的形塑與認同不是發生於真空當中，而是會隨著不同的時空脈絡持續的轉換與流動。

第一次訪談說說自己的原住民文化，在述說的過程中說到一些不好經歷就感到難過的流淚，心想原來不只是我有這樣經驗。當時的我其實是不想承認自己原住民的身分，還好隨著年紀的增長心智也相對的成熟，像那些排擠的事情也就變少了，更慶幸自己在高職階段認識這麼多的原住民同學……。（第一次訪談心情札記/小魚/2012.12.20）

……國小國中就這樣子，人家都就說妳是原住民不跟妳玩，就到高中，所以國小國中不會想說告訴大家我是原住民……，而高職的時候我知道學校有很多原住民學生我們班也是，所以對於自己的身分不會有特別感覺〔排斥感〕，然後大學因為我們班的同學都很喜歡原住民，在大一的時候〔我們會主動〕表演那個原住民舞蹈，……一直到現在，〔對於原住民身分〕感覺還好啦！（相互敘說/小魚/2012.12.28）

因為「敘事認同」的力量，在經歷兩個月的研究之後，小魚提到「跟之前比較起來（加入此研究之前），我現在比較能接受自己的身分……。像我現在都會去看一些原住民的電視〔台〕，我也不知道為什麼，就覺得好像有動力也要去關心這一群人……，因為多了一個身份就覺得這個身份需要去作一些事……，我也想到只有身分，就是你沒有真正了解他這個身分到底是什麼，空有一個名字可是人家也不了解……。」（敘說訪談，2013.01.19）。因為經歷身分的探尋，小魚似乎也感受到文化尋繹的重要性。

在端看三位原住民身分認同的過程，我看到三位原住民似乎因著時間與環境的改變，而對於自己的身分認同目前取得一個暫時性的解釋與位置。之所以說這樣的解釋與位置是「暫時性」，我認為是因為在未來還是會隨著空間的不同，而有另一種可能性的認同的組合，這就是一種開放和動態化的認同歷程（卯靜儒，2002）。亦即，目前本研究所得的結果，可能僅呈現原住民身分認同歷程的一種樣貌，是這三位敘說者

的動態身分認同歷程中的一個靜止的認同面向，未來三位敘說者或他人有可能在因著時空環境不同，而建構出不同組合和拼貼的認同樣態。

（二）處在族群隔離或族群融合脈絡的原住民，其族群身分呈現不同的認同歷程

由於本研究的小庭和小魚是從小遠離原鄉，居住在以漢人為主的異文化的城市中，其族群身分和小文呈現不同的認同歷程。若對照 Banks（2006a, 2006b）的族群認同階段，小文從小到大的身分認同的歷程並無經歷 Banks 所言的前三個族群認同發展階段，尤其是心理束縛的階段，目前在她的身上可以看見雙文化的認同。而從小在異文化的環境下長大的小庭和小魚，在國小和國中的學習階段因為有著原住民的身分而承受旁人不少的歧視與侮辱，造成在其心靈上有著陰影，因而對於自己是原住民的身分持有排斥的心裡，所以其經歷過心理束縛的困擾但沒有很明顯的族群概括認同階段，而目前處於族群認同澄清的階段。

非裔美國人 Hooks 提及學校曾經是一個有想像和希望的地方，但族群融合政策之下卻強化了少數族群更弱勢的地位：「在黑白的隔離學校中，黑人小孩被視為是特殊的、具有天賦的，並得到特別的關注……，我的老師們……為我們努力以確保我們可以走上知識份子的道路，並提升族群的地位。……族群融合政策使學校漸漸改變了……。當我們進入廢除種族隔離的白人學校，更加強了種族主義的刻板印象……。」（Hooks, 1994/2009, pp.2-3）。

而 Banks 的族群認同階段也是以居住在以白人為主的社區所做的調查，是族群融合的結果。在三位敘說者身上是如此描述著：

我從來沒有隱藏過我自己的身分，每次他們問我〔是不是〕原住民的時候我〔一定〕第一個馬上舉手。（相互敘說/小文/2012.12.15）

我都不曾遇過一些像你們有過被排擠或是很糟...，可能是因為我國小國中生活的環境就是跟原住民……。（相互敘說/小文/2012.12.28）

從小在原鄉居住的小文在高職時期，由於其爽朗、爆笑的性格常是我們班的開心果，由於有著良好的人際關係高二時我拜託她擔任衛生股長一職一直到畢業，在其任內不曾有管理上的紛爭出現，對於她高 EQ 且娛人自娛的特質讓我至今難忘也頗為回味。

我就國小國中不會想說告訴大家我是原住民……，所以我很不喜歡人家說我「ㄟ！妳是原住民」，或是難聽一點是山地人，……所以國小國中就這樣子，人家都就說妳是原住民不跟妳玩……。（相互敘說/小魚/2012.12.28）

相較之下在我的印象中，從小生存於不同族群文化的相異社會中的小魚和小庭則較為沉靜，高職三年中和我的互動並不及小文多，但現在我才知道高職階段因為有多數原住民身分的同學存在，讓她二人過了一個很不同於國中、小階段的學生生活。「高職就有好多原住民，就覺得可以好好正常生活……。」（相互敘說/小庭/2012.12.15）「……所以國小國中就這樣子，人家都就說妳是原住民不跟妳玩……，直到高中（職）這樣的情形才沒有……，還有老師也是，以前就覺得連老師也都對我們歧視……。」（相互敘說/小魚/2012.12.28）。在訪談中她二人也表示，因為與之前老師的相處有過不好的經驗，所以對「老師」一直有防備，因而高職的那一段時間與我總是保持一段距離。

（三）跨越疆界和形成第三空間的認同論述因著母文化的深蘊程度而有所差異

對於當主流與族群文化有衝突或利益之時，小文總是能以原住民文化為優先再考量到當時的環境，在自我與他者之間游移與越界。

……如果說我認識了平地人的男生，那可能就是訂婚的習俗，就按照我們所有原住民〔泰雅族〕應該有的習俗（相互敘說/小文/2012.12.28）

會考量當時的環境，不過還是會以原住民這個部份為優先…，所以我在專科的時候就恢復母姓囉！（敘說訪談/小文/2013.01.19）

2013 年 5 月在我敘寫本研究的期間適逢小文舉行訂婚，她邀請我到部落參加典禮。男方雖是漢人，但我卻見證了屬於泰雅文化和融合基督教文化的訂婚儀式，也印證了當時小文的敘說。我認為是母文化的深蘊而讓小文的主體意識一直處於甦醒當中，因而在她身上我看到了她在跨越不同文化之時的堅定與自信，我認為屬於她的第三空間正在形成當中。我認為小文就像擁有排灣族血統的文字作家亞榮隆·薩可努（2005）一樣，由於自己開始用文字敘寫山裡、部落裡的東西，而進入對排灣文化的尋繹，並透過這樣尋根的旅程，被帶入更深的排灣族的信仰裡，進而與自己相遇找到

了自己的身分認同，最後衍生出對排灣族文化的傳承有深刻的認同與使命，而活出自己的第三空間。

而在小魚和小庭的身上，由於過去政府在教育上長期實施同化政策，且國民多元文化素養的不足，使得「原住民」在台灣成為一個邊緣身分，而讓從小生活在異文化的小魚和小庭，長期的對自己的原住民身分有著排斥和否定的認同，加上二人家庭教育疏於對於母文化的耕耘，在母文化的深蘊不足的情形之下，使其自我意識逐漸萎縮對其自身的身分認同常處於不確定當中。對於文化傳承的問題，相較於其他二人，在敘說與訪談當中小文的身上留有較多的文化遺跡，這都要歸功於其家庭教育。

小魚：嗯！可是我覺得跟家庭也有關係，因為爸媽沒有跟你講〔文化〕，沒有告訴你要怎麼說，所以你也知道要怎麼辦.....

小庭：對，我也是。

小文：就是跟家庭〔有關係〕，所以就變成說，很多也都要從家庭做起從父母親阿。哦！我還好，我比較沒有這樣的狀況耶！（相互敘說/2012.12.28）

如果我當時〔國中時〕能對自己原住民身分能夠捍衛的話，我會跟他們講一些關於原住民的東西，自己種族的東西.....。如果我當時能夠了解自己的身分，然後自己能夠認同，我能夠跟他們講清楚說明白，他們就可能不會這樣的歧視〔我的身分〕，我在想如果我對我自己布農族〔文化〕這一塊能真正的了解，我對自己可能會較認同，而且學校沒有教〔原住民文化〕，現在就暫時這樣吧！.....我會跟他們〔父母親〕講，〔但〕因為他們自己也有遭到種族歧視，所以他們就會說聽聽就算了.....。（敘說訪談/小庭/2013.01.19）

在敘說之初，小文對其自身文化的意識感染到了小庭，小庭才深切的體會到自己對於布農族文化的認識與覺知不足，之後她才開始做了布農族文化的尋繹，在第二次相互敘說中她漸能侃侃而談自己的文化，於是在敘說訪談之時她才提到如果自己对布農族的文化能有真正的了解，當時旁人的眼光應該不足以阻礙她對於自己原住民身分的認同。而小魚也提到：「每年到了豐年祭全家都要回台東，有時真的不想回去，就是吃吃喝喝而已啊！真是不懂為何要這樣.....」，而對此文化有所了解之後她表示豐年祭是慶賀豐收，在阿美族裡的重要性就如同是漢人的過年，「如果從小爸爸媽媽能

告訴我們豐年祭的意義，我認為會影響到我對於自己是原住民〔身分〕的看法……」（電話訪談/小庭/2013.12.26）。

因而，現在對於小魚和小庭而言「隨遇而安」是她們的生存之道，以至於我看到他們對於處在自我與他者文化抉擇之時常有著不肯定的論述，

小文：我是原住民，那〔原〕住民你是誰現在

小庭：現在的我是誰（遲疑一下），就是原住民啊！

小魚：呵〔笑〕

小庭：嘿！當然會，現在就會，因為已經慢慢長大了嘛！就會對自己那個原住民的認同，當然就會加深，因為長輩也都會說，因為你自己也成熟了蠻多的，你就會想要（停頓）

小文：妳就會覺得妳就是〔有原住民的身分〕

小文：妳就是

小庭：呵！呵！呵！（笑），現在的自己啊！我就是原住民啦！

小文：嗯！

小魚：嗯哼！（停頓、遲疑一下）可能我還沒那麼快吧！

小文：真的喔！

小魚：對阿！我就〔還是〕不太〔認同〕，〔除非〕人家問我我才会講，就是沒有辦法這樣妳一樣，呵！呵！（笑）（相互敘說/2012.12.28）

在敘說訪談之時，在問及「當主流文化和阿美族文化可能會有的衝突時……」小魚表示：「可能我會看環境耶！如果大家都是〔漢人〕，我就會跟他們做一樣的決定，如果這邊原住民比較多我就會跟他們一起……拉扯、衝突的情形不多，可能我都沒什麼感覺，可能就直接妥協吧！」而問及：「那什麼時候會考量到原住民文化？」小魚表示：「還是以主流文化為主，我以前到現在就〔都是〕這樣。」但後來又問道「原住民身分加上幼兒教師身分」之時，小魚卻說：「就像妳（研究者）也有很多身份，所以我在這裡是一個身份，到那裡又是另一個身份，……我覺得隨遇而安可以代表我耶！」（敘說訪談/2013.01.19）。而同樣的對話也出現在小庭身上：「有時我也覺得是隨遇而安耶！代表我在這裡可以這樣，在那裡可以那樣，……」（敘說訪談/2013.01.19）。但最後她倆也都不約而同的提及自己身為原住民幼教師，對於文化傳承該有的使命感，雖談不上承諾，但可以看到一線希望。我認為在小魚和小庭身上其

身分的認同「猶豫」的情形多於游移（in-between），所以對於所謂雙文化或雙認同的疆界跨越呈現出不穩定的樣貌，且形成第三空間的認同論述也顯得不足與薄弱。

二、原住民身分與幼教師身分是兩條平行線

台灣的幼教課程是屬於草根式的課程決定（游淑燕，1994），幼兒園對於課程內容的規劃不似國中小階段一樣，其擁有主要的決定權，因而我認為正是實施原住民族教育的沃土。我一直以為由於大部分的幼兒都具有原住民血統，因此部落的幼兒園比起以漢人為大宗的平地幼兒園而言，其必然設計與實施原住民文化課程，但事實卻不然。「因為班上有八成都是泰雅族學生，我們有實施母語教學，而泰雅族文化的學習〔課程〕沒有。」（相互敘說/小文/2012.12.28）。母語的實施雖等同於文化的傳承，但在具備有族語能力的幼教師資缺乏之下，母語教師通常由熟習母語的家長來擔任，而課程主題與設計還是以班上的教師為主。多數的部落幼兒園教師大都使用坊間的教材，但坊間教材仍以主流文化為主，於是原住民文化課程的融入就得由教師來設計與發展，但實施原住民文化課程和融入的情況並不多（郭李宗文，2009）。在問及除了有母語的實施之外，課程或學習環境的規劃上是否有泰雅文化於教室當中，小文表示「我們是傳統教學，我們有用課本就是一般常看到的教材，……只要把孩子顧好就好，……我們裡面〔園所環境〕沒有泰雅族的佈置……。」（相互敘說/2012.12.28）。

相較於其他階段的教育政策，台灣的幼兒教育仍是以「普及原住民學前教育機會」為主，對於族群文化課程的規劃，除了在母語教育之外，相關的討論與真正的作為並不多（教育部，2013a，2013b）。所以，在思考部落的原住民幼教師為何不實施文化課程，除了討論其是否具備原住民文化的知識之外，應該被提出的是須有具主體性的師資培育課程的系統性規劃。在敘說訪談中小文表示「……我是讀二專幼保科，我們沒有多元文化的課。」，小庭也說「大四時有多元文化的課，但我們那屆沒開成，我也沒有選……，沒有原住民的課程……。」，小魚回憶著說「……我們沒有多元文化教育的課，但有談性別平等〔幼兒性別平等教育〕，沒有原住民的課……。」（敘說訪談/2013.01.19）。我認為，三位原住民幼教師由於在師資培育的過程當中沒有相對應的課程，以致無法將原住民身份與幼教師身份產生連結。原住民幼兒教育政策白皮書中也指出（國立屏東大學原住民族教育研究中心，2013）由於沒有對應的原住民幼兒需求的師資培育課程，致使幼教師缺乏原住民文化的課程轉化能力，因而對於原住民族文化的傳承常常意識不足與力有未逮。

最後，我發現造成原住民身分與幼教師身分是兩條平行線的另一個關鍵有可能是三位原住民幼教師對其自身文化的傳承與使命感的覺知不足所致。

我是原住民幼教師沒有錯啊！但有沒有將我們布農族的文化帶到教室中，有什麼樣的關係嗎？……（相互敘說/小庭/2012.12.28）。

〔是否實施原住民文化課程〕我覺得還是環境耶！可能在這個環境裡面，可能這個園所就是讓你就只能當幼兒老師，不可能讓你帶原住民身分……（相互敘說/小魚/2012.12.28）。

在小魚的敘說當中她認為原住民身分和幼教師身分，是兩個獨立的身分彼此不會有所交會，三位敘說者對於身處於「原住民幼教師」的位置是肯定的，但卻不見因原住民身分的背景帶來異文交流的使命感（周聖珍，2000）。這似乎與一般認為的「教師身分認同」是個人身分認同和教師身分認同，互為形構而成的認同，及個人身分認同對影響教師身分認同的論述（Alsup, 2006；Palmer, 1998；Ritchie & Wilson, 2000）有所牴觸。我思忖著這應該不是牴觸，而有可能是三位敘說者目前對這兩個身份的暫時性解釋，因為身分認同是會不斷的流動與轉換的。但若從另外一個角度來分析，由於一直對於自己的泰雅文化始終保有覺知和認同的小文已離開幼教現場，但小庭和小魚反而還在幼兒園裡，這不禁讓我思索到對於自身族群文化的認定，與對幼兒教師角色的認定，兩者之間是否必然應有關連的問題。

綜上觀之，在三位敘說者身上我看到了原住民身份和幼教師身份，似乎因著多重的限制而形成兩條平行線。

三、敘說自我與原住民幼教師身分的相遇與覺醒

（一）敘事認同提供「身分」的感知

三位敘說者表示從不曾去意識到身分認同的問題，但在一次又一次敘說當中，我卻看見他們為自己探尋一個適當的身分位置，所做的爬梳過後的反思及將來可帶出的行動，讓他們與自己的原住民身分有一次真切的相遇與展現其能動性的可能。

……我不曉得你們有沒有看過原住民電視台 16 台，有一個泰雅族的主播〔他〕是我叔叔，他本身對自己的文化就非常認同非常的有使命感……，不過很多

東西我也不懂……。（相互敘說/小文/2013.12.28）

……上次我有提到我的那個叔叔，我有一天碰到他，我有跟他聊天，他說我們現代人〔這一代的原住民〕都會被一些世俗給影響，我以前有一些文化上的問題都會去問他……，現在我就覺得說這〔原住民的文化〕還蠻值得我現在去，想要去研究的東西……。（敘說訪談/小文/2013.01.19）

一直以來都非常認同原住民身分的小文，在三位敘說者中是最能侃侃而談自己的泰雅文化的，但她從沒有意識到文化和自己的關聯是那麼的具生命力，她慶幸自己還算了解泰雅文化，她也告訴自己應該要多去研究和了解，我提到「成為一位文化工作者嗎？」她表示現階段只是覺得想要再去更了解自己的文化而已。另外，對於目前還是無法坦然的告訴別人自己是原住民身分的小魚來說，透過本次的敘說也似乎引發了對自己原住民身分的感知與不同的看見……

跟之前比較起來（加入此研究之前），我現在比較能接受自己的身分……。
像我現在都會去看一些原住民的電視〔台〕，我也不知道為什麼，就覺得好像有動力也要去關心這一群人……，因為多了一個身份就覺得這個身份需要去作一些事……。（敘說訪談/小魚/2013.01.19）

〔經過這個研究〕所以我認為要真正落實原住民文化要從老師開始，因為原住民要對自己原住民身分認同才能有效的推廣原住民文化。如果老師您〔研究者〕日後〔的〕計畫能實施我很願意幫忙喔！（第三次訪談心情札記/小魚/2013.01.22）

「有時候我們的存在是來自於我們如何告訴別人我們自己是誰……」（孟樊，2001，頁 21），所以要成為或擁有一個什麼樣的身分，這個成為或擁有的過程是我們個人在敘說身分認同之時，在來來回回之間的建構與生成（楊幸真，2009）。而敘事認同除為個體提供一個可以主動形構，與重構認同的有力路徑之外，亦強調在持續的型塑認同之時，都會促發每一次行動的改變（劉美慧，2005）。

另外，在本研究中我發現，原住民身分認同背後一個很重要的關照是對其自身文化的了解。因為個人的主體性若要是有所彰顯，沒有族群文化的內涵甚或脫離母文化的主體，那樣的族群身分認同恐怕只是空中樓閣，「單是一種情感性的自我認同，到底

無法真正活出族群的主體性」(孫大川, 2000, 頁 43), 這樣對於族群文化的推展與傳承是無法深化而能有所傳承的。

(二) 自我敘說開啟族群文化尋繹的路徑

第一次的相互敘說在研究者的帶領之下, 三位敘說者才開始對自己的身分開始有所意識, 而由於相互敘說彼此所感染到的力量, 所以在第二次的相互敘說中她們已漸能侃侃而談其族群相關的文化, 而對於自己的母語從不曾感到興趣的小魚表示也開始和阿嬤學習母語, 三個人都對自己擁有的原住民身分漸漸有著覺知, 而更在第三次的敘說訪談中看見她們因為有著意識, 而想帶出來的行動使命。

到現在我回到家裡我都一樣在用原住民語, 目前我的環境上, 都會有需要用到〔這些〕語言, 像語言就是文化……。所以我覺得這個東西是要一直保存延續下去的東西。(相互敘說/小文/2012.12.15)

小魚因為看到了小文對自己母語的堅持, 也感染了學母語的必要性「我現在才開始要學母語, 哈! 哈! 我以前都不講喔, 打死都不要講……。」(敘說訪談/小魚/2013.01.19)。而小文因為看到小庭和小魚由於缺乏對自身文化的了解, 而影響到對自己身份的肯認, 才驚覺到泰雅文化之於自己生命的意義, 更引發她更深入的對其文化有所探尋。在小庭身上也看見了敘說之後所進行的文化尋根旅程, 在第一次的相互敘說之後的心情札記寫著:「第一次的訪談過後, 我有很認真的去留意我們自己的文化, 也會主動去詢問我們布農族的一些事情……。」(第一次訪談心情札記/2012.12.18) 而她在第二次的相互敘說中就提到:「當時會因為是原住民被欺負, 因為那時我可能自己不是很了解自己原住民是怎樣子什麼身分。」(相互敘說/2012.12.28) 並在敘說訪談中提到:「……我不能像我爸爸媽媽一樣孩子被笑原住民也沒關係, 我以後一定要告訴我的孩子有關於布農族文化的東西……。」(敘說訪談/2013.01.19)。所以, 自我敘說觸發了三位敘說者探尋其自身文化的能動性。

Spindler 與 Spindler (1984) 在研究美國 Menominee 印地安人時發現, 他們在面對文化衝突時, 會採取再肯定 (reaffirmation)、退縮 (withdrawal)、正向的邊緣化 (constructive marginality)、雙文化 (biculturalism)、和被同化 (assimilation) 等五種適應策略。小文那種學習主流文化的語言但卻不揚棄母語的適應策略, 即是雙文化的展現。而小魚和小庭的適應策略是處於避免深入的認同特定的文化, 並設法擺脫文化

衝突的影響的一種有建設性的邊緣化策略，但因為敘事認同我看見她們也正邁向雙文化的策略當中。

伍、研究之後

寫完「發現與討論」，對於下「結論與建議」的部份我一直遲遲無法下筆，因為內心一直有著一些聲音擾亂著我、提醒著我、促使著我應對自己的身分有所解構：「這個研究對於三位敘說者而言，她們到底獲得了什麼？失去了什麼？我的存在對她們的意義是什麼？而『我』又是誰？」。當老師將近 15 年服務過兩所學校，而這兩所學校都因為地緣的關係，讓我有機會接觸很多原住民學生，但我卻從未意識到對於原住民學生該有的文化回應教學，直到進行這個研究。我雖不具有原住民的身分，但也有著如達努巴克（2008）對自己身份的覺醒而喚起的使命，也有著同孫大川（1992）想為原住民點亮一盞燈的心情一樣；身為原住民的教師的我，應能因為更理解原住民身分的認同歷程，而將之轉置扣入我自己教學的位置。這似乎重構了我一直以來的「教師」身分認同，而因為和她們共同經歷這一段敘說的旅程，也解構了我過去對於「研究者」身分的認同。

因為在「互為主體」的研究取徑之下，三位參與者的敘說乘載著故事、記憶、和希望，我也探見在她們生命當中我駐足的角色與意義，透過生命經驗的相互關照，由此引發我對自己身分的跨越與解構。所以，研究的最後，我想以「研究之後」來取代「結論與建議」，去呈現我在本研究的感染而有的覺醒與行動。第一部份將呈現我對自己的教師和研究者身分的重構，而第二部份將說明在本研究的發現之下，所突顯出的重要議題與相關的建議。

一、研究者身分的解構與再建構

（一）在視「原」「漢」學生之時有著不同的眼光與回應

教師是多元文化教育能否成功的重要關鍵。本研究也發現過去的學校經驗是影響原住民幼教師身分認同的關鍵之一，尤以教師常常成為污名化原住民身分的共犯之一。不少研究都指出教師們普遍認為自己具備多元文化素養，但真正的實際面有可能

不是這樣，「我們班有幾個原住民同學……，喔！我是不會因為妳們降低我的標準的……。」這是小魚描述大一時英文老師在第一次上課的談話，因為當時的四技二專考試有著原住民學生的加分制度，小魚表示當時心裡很受傷。回觀我過去與原住民學生的相處經驗，我們往往會帶著端視漢人學生的眼光來要求原住民的學生，而未曾去反思到在以漢人為大宗的學校環境之下，漢人文化的學習氛圍與原住民學習特性的符應性，完全缺乏「文化回應教學」的素養。

因為這個研究讓我再重回教學現場，在看待原住民學生之時我有著新的眼光，我們班有 9 個原住民學生，我想是其天性與本能的驅使，我的這幾個原住民孩子一找到機會一定會哼哼唱唱，過去的我會認為是對班級經營的一種干擾，甚至會因此而將他們貼上標籤，但在三位參與者的敘說中我才發現唱歌之於其文化與生存的意義，禁止他們唱歌的行為猶如是切斷其母生與本能的發展。如今，在我的班級中我常會將這樣的聲音視為是一種興奮劑或催化劑，並讓他們成為我的助手，今年的啦啦隊比賽我們就加入原住民舞蹈的元素，目前由兩個漢人學生和兩個原住民學生統籌規畫當中。原、漢文化的跨越與萌生，目前正流動在我的班級中。因為我肯認其文化及行為，也讓他們有展現的舞台，在我們班原住民孩子身上我可以看見自信與驕傲的亮光。相知相惜的情感存在我們的師生關係之中，因而我發現不管我是在進行行為或課業的輔導，都有著事半功倍之效。

其實這個研究不只重構了我的原住民教師的身分，我更覺醒到不只是對原住民學生而是對每一個學生我都該有這樣的身分。現在的我當面對學生的問題行為時，我常常讓自己回到「教師即陌生人」的位置（Greene, 1973），提醒自己應該去關注到每一個學生的背景及其生長的脈絡，對學生有更具生命性的關懷，而實施差異化教學與輔導，我認為和文化回應教學的精神是相通的。這是我歷經本研究中，對我的教師身份探尋的解構與重構之後，所尋覓的一個暫時性「位置」而帶出的行動。

（二）在我的教學與研究中來回越界

「關懷（caring）」是 Gay（2000）建構文化回應教學的根基，而在關懷的概念中她提到關懷必須引發行動。所以對於原住民幼教師身份認同的議題，我若僅只停留在情感面的關懷，而未轉換成具體的行動，我認為是無法成為一位如 Giroux（1988）所言之「轉化型知識份子」。本研究中我看到了敘事認同對形構身分認同的力量與價值，我思考到應該將這樣的力量，將之轉換成我的教學實踐工作，透過有系統的規劃帶領

職前的幼教師資生，來從事其身分認同的探尋，將原住民文化傳承、族群身分認同、與幼教師身分認同來牽引出一條連結線。於是今年我和我們班的 9 個原住民學生組成「原住民學生敘說團體」，我們目前在進行「原住民學生生活、族群身份、及文化尋繹」的工作坊（附錄三）。希望透過這個敘說團體，從原住民學生生活、族群身分、文化面向，強化原住民學生自我族群認同感。我預期將團體的運作歷程發展成研究，提供我在進行教學時的參考，也是我希望將原住民文化傳承、族群身分認同、與幼教師身分認同來牽引出一條連結線的開始。

另外，在我的研究現場，我希望將來可以集結現場的原住民幼教師，成立一個對原住民文化傳承，與耕耘原住民幼兒教育的學習社群，將我的研究取徑嘗試走向一個社會實踐導向的認識論（夏林清，2012），再將這樣的實踐歷程與結果帶入到我的教學當中。而 Hooks（1994）強調教師與學習者共同參與的「交融教育學（engaged pedagogy）」，更可以成為我在進行教學與研究越界之時，最佳的教學指引。不斷的在我的教學與研究中越界是我對自己研究者身份的期許。

（三）在我的場域之中實踐關注經驗與脈絡的敘事分析

Riessman（1993, p.4）指出「將經驗意義化（make sense）的主要方式是敘事的形式。」劉美慧（2009）也提到：「敘說過程得以讓學生重新看見自己...。敘事的確是一種力量，也相當具有感染力，透過不同背景者生命經驗的相互關照，得以看見經驗的流動與結構的限制...。當我們在課堂連結知識與經驗時，要使經驗能夠深化，經驗才有意義。」透過敘說得以讓生命的幽暗處有被照亮的可能，是處於任何弱勢的群體一個很好的發聲管道。所以，在研究之後，我除了在研究場域之外，在我的教學場域，甚至是我個人的生活場域，我都會有意識的讓每一個個體有發聲的機會，藉以讓每一個生命有被彰顯的可能與契機。

關注生命經驗的「敘事分析」，帶領我們去重看我們的教學與生命故事，「Merleau-Ponty 指出探究生活經驗的各種現象，意即藉由再次喚醒活過的生活經驗，個人得以重新學習去看待我們所生活的世界。」（Van Manen, 1990, p.31）因為這次的研究開啟了我對學生生命經驗/故事的關注，於是在重回教學現場之後，除了和我的原住民學生成立敘說團體，共同敘說生命故事之外；我也在五年級「幼兒教保與生活」的選修課程中，藉由讓學生敘說其生命故事的方式，來對自己未來所欲從事的教保工作有更深一層的自我檢視。我在這門課的教學計畫表中敘寫了本課程的問題意識：「我有著『每

一個生命都有著被學習』的信念，亦即雖然他們的身分是學生，但我相信每一個學生的生命經驗，都可以作為我們學習與參看的素材。所以本課程期盼透過對自己生命的回顧，對過去經驗的敘寫，而能使同學對自身的生命有所覺知與看見，進而對自己未來所欲從事的教保工作有更深一層的自我檢視。」另外，在對自己剖析的同時，我也藉由電影賞析的方式讓同學進到每一個影片的每一個角色裡，透過分組的討論去共構與體會每一個角色可能有的生命經驗。以下是在學期結束前的最後一節課同學對於這門課的回應「有時候回憶，也是給現在自己的動力，而且有時也不知道原來自己的一個小故事，竟然也可以成為別人的鼓勵。」（課程省思/小如/2012.12.25），「把心裡的一件一件事說出來了，我覺得有得到一種紓壓和解脫，因為在一次的寫出或說出，我已經有種平淡感，沒有像當時那麼傷痛。感謝您開了這門課，讓我了解其他同學的故事，其實自己還不是最苦的……。」（課程省思/小勤/2012.12.25），「聽完同學分享完故事覺得每個人都不是表面上看到的，每個人背後有太多我們不清楚的事情，我們不能只看表面就去評斷一個人……。我想告訴大家，我們的未來一定會更好，要為自己活出更美好的未來」（課程省思/小雅/2012.12.25）。我隱隱約約的感受到敘事燃起學生對生命的重看，這是我想藉此點燃一把轉化成學習熱情與提升學習成效的星星之火。

另外，Ritchie 與 Wilson 指出「敘事是修正教師專業發展路徑的催化劑。教師可以透過敘事來抗拒及改寫他們的生命及教學故事」（2000, p.20-21）。過去我曾透過自我敘說將我投入幼兒園輔導五年之經驗予以意義化，並藉此產生覺醒與行動，我深覺到它是一條另類的教師專業發展的路徑，所以現在當有機會受邀擔任教師專業發展講座的講師之時，我都會將敘說生命故事/經驗或教學故事/經驗的模式，適時地融入在我的課程計畫與教學實施當中。Clandinin 與 Connelly 從教師知識的立場讓教師敘說他們的生命/教學經驗，他們看到了生命史的敘事性教學知識，而發展了教師個人實務知識和專業知識的地景（professional knowledge landscape）（Clandinin & Huber, 2002）。不但可以作為理解教師知識的途徑，讓教師具備敘事式認知的能力亦是我的關懷所在。

二、本研究發現之下所突顯的議題

（一）牽引一條原住民身分與幼教師身分的連結線

無論是啟蒙、社會性或後現代的認同論述，皆強調自我的認同會影響到教師專業

的認同，且是互為交織而形成的認同。在周聖珍（2000）的研究指出進師院以來她一直為著將來分發到原住民地區的文化傳承而做預備，她要成為一位體現原住民文化的國小教師，所以原住民身分和教師的身分這兩條線早已交會已然形成一條線。但在本研究中卻發現原住民身分與幼教師身分似乎因著多重的限制而目前形成兩條平行線，但也因為透過此次的相互敘說多少激發出兩個身份互為形塑的主體性意識來，三位敘說者似乎意識到身為原住民幼教師的能動性，我認為是為兩條平行線可能形成交會出現一線曙光與契機。小庭：「可是老師〔研究者〕是不是要我們去想是原住民的幼兒教師身分，在園所能做得什麼事嗎？是這樣的嗎？」小文：「嗯！嗯！嗯！我覺得不管今天你是不是原住民的身分，或者你是幼兒園的老師，你都可以去教原住民的東西……。」（相互敘說/2012.12.28）。所以，我認為成立「原住民文化傳承敘說團體」讓原住民幼教師敘說其生命經驗並提供相關課程的討論。以我今年（103 年）利用社團時間進行的「原住民學生生活、族群身份、及文化尋繹」的工作坊為例，在「我的學習/求學成長史」的敘說主題當中，我請我們班的原住民學生分享她們在求學路上的甘與苦、在學習過程與老師的互動，而對於與她們將來是幼教師的身分的連結。由於她們才專科二年級，對於幼教專業課程的學習並不多，所以我並沒有引導她們將原住民的身分和幼教師的身分做過多的連結與討論。但是這是一個開始，我規劃在她們專科四年級的時候，再藉由相互敘說讓她們更有意識與覺知的將原住民和幼教師這兩條線有所交會。

「文化的生根，大都應透過教育的方式進行。」（陳伯璋，2009，頁 4），周聖珍（2000）也指出因為師院課程的要求自己才開始蒐集自己原住民文化的文獻，所以幼教師資培育機構應規劃相關的課程，讓原住民幼教師具備原住民課程融入與教學轉化的能力。原住民重點的幼教師資培育機構更可規劃原住民文化與教育課程，使原住民學生除了對自己的族群能有更系統性的了解之外，也可協助族群身分認同的建立。Banks（2006b）指出對於處於心理束縛的族群認同階段的學生，在課程的規劃部份應加強提供單文化（自身文化）的內容和經驗，如此可幫助學生發展文化的覺知和提升族群文化的意識。這也是一條可以牽引出原住民幼教師對於個人的身分認同及教師身分認同之間的連結線。

（二）視身分認同的歷程是一場饗宴

身份認同的歷程不可避免的是一種變動與流動的過程，但多數的研究都指出這樣

的歷程常常是拉扯、擺盪、衝突、甚至是不堪的旅程。但我認為「第三空間」的概念，跳脫非此即彼的二元對立的認同論述，對於身分認同提供一個全新與可能性的空間。所以，Hall（1996）很巧妙的提出這樣的一個認同旅程是一種「可移動性的饗宴（moveable feast）」之隱喻，我認為可以提醒著我們在觀照身分認同的妥協與多變性之時，視之為一場美麗的盛宴。

其實本篇研究的發想是源自於「第三空間」的認同論述，Bhabha（1994）「混種」的認同隱喻即是跳脫轉化與協商的概念，強調是保有各該文化重要的內涵而所形成「不是那個或這個」的第三空間，就如同小文當面對漢文化與泰雅文化有所衝突之時，會以母文化為主並在這兩個文化之間游移與越界，而形成一個原漢融合的第三空間。第三空間身分認同的概念，在 Bhabha 和 McLaren 的論述中可見。國內學者中，歐用生（2010）將第三空間的概念運用於課程領域當中，但將之用於認同的論述並不多，相關的實徵性研究似乎也缺乏，因而促發我對第三空間身份認同議題的關注，並期盼透過本研究形成邁向第三空間的徑路。但我發現小魚和小庭，雖透過本研究的相互敘說其主體意識正在甦醒當中，而開始認同自己的原住民身分，但對於其身分因著許多結構上的限制，並未能有所批判與跨越。若和從小在部落長大的小文相較，似乎母文化的深蘊程度是她們無法形成第三空間的可能性之一。但也或許是我的限制，我並未能和 Ritchie 與 Wilson（2000）一樣，讓研究中的個案教師因為透過敘說其生命經驗，去覺醒自己的身份之後，而有意識的去對結構上的限制有所覺知與批判，並進行反抗與修正，亦或許是相互敘說的深度不足的關係，我認為這是無法形成第三空間的可能性之二。

但在研究之後我思考到所謂不同文化的交融、接合、磋商與生成的第三空間，在這樣的「空間」當中到底原文化和漢文化的比例為何，是不是一定要像小文一樣是以母文化為主所形成的才是第三空間，而這並未出現在 Bhabha 的認同論述當中。在和小文的背景脈絡極為不同的小魚和小庭的身上，我雖看到游移但猶豫的身分遞變，雖似乎未協商出一種新的、混種的認同，但隨遇而安、因地制宜的身分轉換確是她倆的生存之道，小魚對我說「就像妳（研究者）也有很多身份，所以我在這裡是一個身份，到那裡又是另一個身份，……我覺得隨遇而安可以代表我耶！」（敘說訪談/2013.01.19），我記得她是用一種有意識、輕鬆且樂觀的態度在敘說著。而這對於一直想在研究過程當中開啟她第三空間視域的我而言，這是一個很大的衝擊與提醒。我反思到如果這是她們主體性的抉擇而來，那有必要一定要邁向第三空間嗎？我會不會犯了後現代主義對結構主義一

元論的批判呢？因為只有「邁向第三空間」這一個選擇，不也是一元論的論述嗎？

誌 謝

本文得以完成，首先要感謝台灣師範大學劉美慧老師開啟我多元文化的視域，並引領我進入敘事研究的殿堂；其次是歐用生老師啟發我對教師身分認同議題的關注。此外，也要感謝編輯委員們，在每一次的審查意見中，都帶給我很多返身觀看自己並有所學習的機會，其中第三空間認同論述的提醒，讓我重回到本研究的脈絡以及故事的主角，以參與者為主體的論述來端視身分認同；另外，為了展現敘事探究的行動力，並突顯「研究之後」自己身分的解構，文內也增加了我在教學現場的實踐與課程轉化的故事。

參考文獻

- 卯靜儒（2002）。認同政治與課程改革-以鄉土課程為例的課程社會學分析。**台灣教育社會學研究**，2（2），1-26。
- [Mao, C. -Y. (2002). Identity politics and educational reform: A sociological study on indigenization curriculum. *Taiwan Journal of Sociology of Education*, 2(2), 1-26.]
- 牟中原、汪幼絨（1997）。**原住民族教育**。台北：師大書苑。
- [Mou, C. -Y., & Wang, Y. -C. (1997). *Aboriginal education*. Taipei: Shtabook.]
- 周淑卿（2003）。**國小教師在課程領域的專業身分認同研究**。台北：師大書苑。
- [Chou, H. -C. (2003). *Professional identities research of teachers in an elementary school in the curriculum areas*. Taipei: Shtabook.]
- 周聖珍（2000）。**呼喚祖靈—原住民青年教師之生命追尋**（未出版之碩士論文）。國立花蓮師範學院多元文化研究所碩士班，花蓮。
- [Chou, S. -C. (2000). *The call for ancestors: Life pursuing for young aboriginal teachers* (Unpublished master's thesis). Cultural Studies Master Program, National Hualien Teachers College, Hualien.]
- 周惠民、施正鋒（2013）。**我國原住民族教育之回顧與展望**。取自

- http://192.192.169.230/edu_paper/data_image/e0001491/0n0/20110500/p0000237.pdf
[Zhou, H., & Shi, Z. (2013). *Retrospect and prospect of aboriginal education in Taiwan*.
Retrieved from
http://192.192.169.230/edu_paper/data_image/e0001491/0n0/20110500/p0000237.pdf
- 亞榮隆·薩可努 (2005)。山豬、飛鼠、薩可努。台北：耶魯出版。
- [Asia, R. S. N. (2005). *Wild boar, flying squirrels, Sake Nu*. Taipei: Yale.]
- 孟樊 (2001)。後現代的認同政治。台北：揚智。
- [Meng, F. (2001). *Postmodern identity politics*. Taipei: Ali.]
- 夏林清 (2012)。斗室星空：家的社會田野。台北：導航基金會。
- [Hsia, L. -C. (2012). *Saw star: Family social field*. Taipei: Career Foundation.]
- 孫大川 (1992)。九九酒一次。台北：聯合文學。
- [Sun, T. -C. (1992). *Ninety-nine wine once*. Taipei: Untas.]
- 孫大川 (2000)。夾縫中的族群建構：台灣的原住民的語言、文化與政治。台北：聯合文學。
- [Sun, T. -C. (2000). *Ethnic caught in construction: Taiwan's aboriginal language, culture and politics*. Taipei: Untas.]
- 陳伯璋 (2009)。當前多元文化教育實踐與省思-兼論新多元文教育的可能。教育與多元文化研究期刊，1，1-16。
- [Chen, P. -C. (2009). A study of the multicultural education in practice and reflection. *Journal of Education and Multicultural Research*, 1, 1-16.]
- 國立屏東大學原住民族教育研究中心 (2013)。原住民族教育白皮書期末報告。取自 <https://sites.google.com/site/npueanec/zui-xin-xun-xi-fa-bu>
- [Indigenous Education and Research Center (2013). *The final report of aboriginal education white paper*. Retrieved from
<https://sites.google.com/site/npueanec/zui-xin-xun-xi-fa-bu>
- 教育部 (2013a)。發展原住民族教育五年中程個案計劃 (100 年至 104 年度)。取自 http://www.edu.tw/files/plannews_content/B0029/991230
- [Ministry of Education (2013a). *Development of five-year medium-range cases aboriginal education plan (2011-2015)*. Retrieved from
http://www.edu.tw/files/plannews_content/B0029/991230
- 教育部 (2013b)。發展原住民族教育五年中程個案計劃 (95-99 年) 執行成果報告。取自 <http://140.111.34.34/docdb/files/dma7db041309180909b.pdf>

- [Ministry of Education (2013b). *Development of five-year medium-range cases aboriginal education plan (2006-2010) results report*. Retrieved from <http://140.111.34.34/docdb/files/dma7db041309180909b.pdf>
- 教育部 (2013c)。學前教保法令選輯。台北市：教育部。
- [Ministry of Education (2013b). *The decrees of preschool*. Taipei: Ministry of Education.]
- 郭李宗文 (2009)。原住民地區幼兒在地文化教學初探。發表於「幼兒師資與多元文化教育」學術研討會，昆山科技大學，高雄。
- [Kuo, L. T. -W. (2009). *Aboriginal cultures teaching of children in local*. Paper presented at Preschool Teachers and Multicultural Education Conference, Kun Shan University, Kaohsiung.]
- 張如慧 (2002)。民族與性別之潛在課程：以原住民女學生為例。台北：師大書苑。
- [Chang, J. -H. (2002). *The hidden curriculum of ethnic and gender: The case of the aboriginal female students*. Taipei: Shtabook.]
- 游淑燕 (1994)。幼稚園課程決定層級體系及其運作情形分析：兼論如何提升幼稚園課程決定之品質。國立嘉義師院學報，8，419-470。
- [Yu, S. -C. (1994). Kindergarten curriculum decision hierarchy and the operating scenario analysis: How to improve the quality of kindergarten curriculum decisions. *Paper of National Chiayi Teachers College*, 8, 419-470.]
- 達努巴克 (2008)。「上課了！」-部落教室的教學記事。載於張盈堃 (主編)，*教育的文化/文化的教育* (頁 151-178)。台北：師大書苑。
- [Danu, B. (2008). "To class!" - Tribal classroom teaching notes. In Y. K. Chang (Ed.), *Cultural studies goes to school* (pp.151-178). Taipei: Shtabook.]
- 楊幸真 (2009)。成為女性主義教師：身分認同與實踐經驗的意義探問。台灣教育社會學研究，9 (1)，1-40。
- [Yang, H. -C. (2009). Becoming a feminist teacher: The sensemaking of feminist teacher identities and practicing. *Taiwan Journal of Sociology of Education*, 9(1), 1-40.]
- 蔡敏玲 (2002)。教育質性研究歷程的展現：尋找教室團體互動的節奏與變奏。台北：心理。
- [Tsai, M. -L. (2002). *The course of education qualitative research: To find the rhythm of the classroom group interaction and variation*. Taipei: Psychology.]
- 劉美慧 (2005)。多元文化師資培育：一位師資培育者的敘事探究。載於中華民國師範教育學會 (主編)，*教師的教育信念與專業標準* (頁 230-231)。台北：心理。

- [Liu, M. (2005). Multicultural teacher education: Narrative inquiry of a teacher breeder. In the Republic of China Society for Teacher Education (Ed.), *Teacher education and professional standards belief* (pp. 230-231). Taipei: psychology.]
- 劉美慧 (2009)。導讀。載於 Hooks, B. (2009)。教學越界-教育及自由的實踐 (劉美慧主譯, 頁 xix)。台北: 學富文化。(原著出版於 1994)
- [Liu, M. (2009). Review. In B. Hooks (2009), *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom* (M. Liu, Main Trans., pp. xix). Taipei: Educated published. (Original work published 1994)]
- 歐用生 (2010)。課程研究新視野。台北: 師大書苑。
- [Ou, Y. -S. (2010). *A new horizon for curriculum research*. Taipei: Shtabook.]
- 蘇永明 (2006)。主體的爭議與教育。台北: 心理出版。
- [Shu, Y. -M. (2006). *Dispute and the subject of education*. Taipei: psychology.]
- 譚光鼎 (1998)。原住民教育研究。台北: 五南出版。
- [Tang, K. -T. (1998). *The research of aboriginal education*. Taipei: Wunan.]
- Alsup, J. (2006). *Teacher identity discourses-negotiating personal professional spaces*. New Jersey, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Ins.
- Banks, J. A. (1970). *Teaching the black experience: Methods and materials*. Belmont, CA: Lear Siegler, Inc.
- Banks, J. A. (2006a). *Race, culture, and education*. New York, NY: Routledge.
- Banks, J. A. (2006b). *Cultural diversity and education: Foundation, curriculum, and teaching*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Bhabha, H. (1994). *The location of culture*. London, UK: Routledge.
- Bhabha, H., & Rutherford, J. (1990). The third space: Interview with Homi Bhabha. In J. Rutherford (Ed.), *Identity: Community, culture, difference* (pp. 207-237). London, UK: Lawrence and Wishert.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Clandinin, D. J., & Huber, J. (2002). Narrative inquiry: Toward understanding life's artistry. *Curriculum inquiry*, 32(2), 161-169.
- Clark, C. M. (Eds.). (2001). *Talk shop: Authentic conversation and teacher learning*. New York, NY: Teachers College Press.

- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Research*, 19(5), 2-14.
- Elbaz-Luwisch, F. (2005). *Teacher voices: Storytelling and possibility*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. New York, NY: Teachers College Press.
- Giroux, H. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. New York, NY: Bergin & Garvey.
- Giroux, H. (1992). *Border crossings: Cultural workers and the politics of education*. London, UK: Routledge.
- Greene, M. (1973). *Teacher as stranger*. California, CA: Wadsworth Publish Company.
- Greene, M. (1975). Curriculum and consciousness. In W. Pinar (Ed.), *Curriculum theorizing: The conceptualist* (pp. 427-442). Berkeley, CA: McCutchan.
- Hall, S. (1996). The question of cultural identity. In S. Hall, D. Held, & T. McGrew (Eds.), *Modernity and its futures* (pp.596-634). Malden, MA: Blackwell.
- Hooks, B. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. New York, NY: Rutledge.
- Hooks, B. (2009)。教學越界-教育及自由的實踐(劉美慧主譯)。台北：學富文化。(原著出版於 1994)
- [Hooks, B. (2009). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom* (M. Liu, Main Trans.). Taipei: Educated published. (Original work published 1994)]
- Hutnik, N. (1991). *Ethnic minority identity: A social psychological perspective*. New York, NY: Oxford University Press.
- Jenkins, R. (1996) . *Social identity*. London, UK: Routledge.
- Kate, L. G. (2002)。與幼教大師對邁向專業成長之路(廖鳳瑞譯)。台北：信誼基金會。(原著出版於 1994)
- [Kate, L. G. (2002). *Talks with teacher of young children: A collection* (F. R. Liaw, Trans.). Taipei: Hsin-Yi. (Original work published 1994)]
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R., & Zilber, T. (1998). *Narrative research: Reading, analysis, and interpretation*. London, UK: Sage.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.
- Lyons, N., & LaBoskey K. V. (2002). *Narrative inquiry in practice: Advancing the*

- knowledge of teaching*. New York, NY: Teacher College, Columbia University.
- McLaren, P. (1995). *Critical pedagogy and predatory the culture*. London, UK: Rutledge.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Palmer, P. J. (1998). *The courage to teach: Exploring the inner landscape of a teacher's life*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Polkinghorne, D. E. (2007). Validity issues in narrative research. *Qualitative Inquire*, 13(4), 471-486.
- Riessman, C. K. (1993). *Narrative analysis*. California, CA: Sage Publications.
- Ritchie, J. S., & Wilson, D. E. (2000). *Teacher narrative as critical inquiry-Rewriting the script*. New York, NY: Teachers College Press.
- Spence, D. P. (1982). *Narrative truth and historical truth*. New York, NY: Norton & Company.
- Spindler, G., & Spindler, L. (1984). *Dreamers with power: The Menominee Indians*. Prospect Height, IL: Waveland Press.
- Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: Human science for an action seneitive pedagogy*. New York, NY: State University of New York Press.

投稿收件日：2014 年 3 月 2 日

接受日：2015 年 3 月 18 日

附錄一

《原住民幼教師身分認同之探尋》研究第一次相互敘說

◎相互敘說時間：2012/12/15 上午 9:30-12:00

◎敘說議題

成長過程的敘說（本研究的報告呈現皆採化名的方式處理，請放心！），請妳們真實、輕鬆的回憶你從小到大時候的成長過程，較著重在「家庭」的經驗，請大家事先準備並寫下來，你要講的大致內容與重點，尤其是難忘的經驗、對你有影響的人（家人）、事、物等。

進行方式，每個人有 25 分鐘的時間說你的故事，接下來大家故事不清楚的地方進行提問，然後請說故事的人再回應，最後大家再來討論。

◎預計進行流程：

- 1.再次說明本研究的目的(9:30-9:45)
- 2.再次徵詢參與意願，確認訪談時間、簽訪談同意書(9:45-9:50)
- 3.訪談進行：
 - （1）研究者生命及教師經驗敘說(9:50-10:20)
 - （2）參與者成長經驗敘說(10:30-12:00)
 - （3）提問與討論(10:30-12:00)
- 4.”婉婉小館”享用午餐（沒有說完的故事吃飯時可以再追加喔!）(12:00-)

附錄二

《原住民幼教師身分認同之探尋》研究第二次相互敘說

◎相互敘說時間：2012/12/28 下午 8:00-10:30

◎敘說議題

《以下的敘說內容都無關乎「好與壞」、「對與錯」，就只是說說你的過去，釐清並看見你當時的想法》

1.原住民身分認同「你是誰？」

- (1)從小到大，當你面對你的文化和漢人文化，有衝突、矛盾時你如何面對？排解？你選擇了什麼？做了什麼決定？
- (2)你在「國小」、「國中」、「高中」、「大學」我對我自己原住民的身分的看法？是什麼樣的經歷（家庭、親戚、朋友、同學、老師或其他人），發生什麼事？讓你有這樣的感覺，才型構你對自己原住民身分認同（或是其他身分的認同）。
- (3)你現在來看你的過去，你的想法是什麼？
- (4)「現在」的「你是誰？」是什麼樣的經歷（家庭、親戚、朋友、同學、老師或其他人），發生什麼事？讓你有這樣的感覺，才型構你現在對你自己身分認同（或是其他身分的認同）。

2.教師身分

- (1)為什麼選擇幼保科？
- (2)你認為「老師」是？（不一定是書本說的，你所學過的，無關乎「好與壞」、「對與錯」）
- (3)為什麼選擇當老師？（有什麼故事嗎？影響你的）
- (4)談談你的教學經歷（過去、現在），談談你的同事。
- (5)你期許自己是一個怎麼樣的老師？（有什麼故事嗎？影響你的）

3.原住民幼教師

- (1)「有」「沒有」意識到自己是一位「『原住民』的『幼兒教師』」？
- (2)*有。何時？什麼經歷？什麼事件？
*沒有。那你現在的想法呢？
- (3)你如何看你的「『原住民』和『幼兒教師』，所型構的身分？有何想法。

◎預計進行流程：

- 1.用餐（下午 7:00-7:40）
- 2.敘說議題說明（下午 7:40-8:00）
- 3.相互訪談進行（下午 8:00-10:30）

附錄三

「原住民學生生活、族群身份、及文化尋繹」之講座與工作坊

一、目的：1.加強原住民學生族群認同

2.再思原住民身分的能動性與能為

二、實施期限：103 年 9 月至 104 年 1 月

三、實施對象及人數：全校原住民及學生，預計約 15-20 人

四、實施方式：

時間	主題	內容	相關資源與作業
第一次	「我是誰」？	成員自我介紹、分享成長背景、家庭生活	準備族群文化故事與部落的回憶
第二次	我的族群文化故事（上）	分享參與成員的族群文化故事/部落生活回憶	省思札記（敘寫分享或聆聽成員族群文化故事的心情與想法）
第三次	我的族群文化故事（下）		
第四次	我的學習/求學成長史（上）	分享在求學路上的甘與苦、分享彼此在學習過程與老師的互動。	1.相關文章分享 2.省思札記（敘寫分享或聆聽成員求學史的心情與想法）
第五次	我的學習/求學成長史（下）		
第六次	原住民身分的能動與能為	從探尋族群文化的歷程當中，再思原住民身分的體現、能動性、與能為。	1.相關文章分享 2.省思札記（敘寫原住民身分的能動性）

五、預期效益：希望透過講座與工作坊的方式，採協作敘事取徑，探尋本校原住民學生身分認同的歷程，藉以讓原住民學生能跳脫身分認同的危機，健全其自我概念的發展，而藉以提升其學習成效，進而促發其對自身的族群文化有所尋繹，並深化其族群文化的推展與傳承。