



重塑敘事：琳達·圖伊瓦伊·史密斯 去殖民化思想解析及其對臺灣原住民族 教育之啟示

周惠民

摘 要

研究目的

本研究旨在深入解析琳達·圖伊瓦伊·史密斯（Linda Tuhiwai Smith）的去殖民化研究方法論，聚焦其代表作《去殖民化方法論：研究與原住民族》，全面探討其對西方知識體系的批判、以原住民自決為核心的知識主權建構，以及其理論如何啟發全球原住民族與學術界反思知識生產中的權力結構。

研究設計／方法／取徑

本研究採用文獻分析法，系統性整理並剖析史密斯 1999 至 2021 年間三個版本的主要著作內容，並參酌國際學界對其「卡帕帕毛利」（Kaupapa Māori）典範、原住民研究議程及教育主權行動的評論與實踐案例。分析脈絡涵蓋理論根基、方法論特色、行動實踐及當代表述。

研究發現或結論

研究發現，史密斯批判西方知識和學術研究長期服務於殖民秩序，持續透過分類、再現與客體化強化原住民「他者」身分。她大量援引薩伊德（Edward Said）「東方主義」、傅柯（Michel Foucault）「權力／知識」等理論，指出西方知識體系形成「文化檔案庫」，不斷再生產殖民理解。史密斯主張「去殖民化」不僅止於批判知識生產，更是原住民奪回主體、實踐自決的行動方案，核心展現在「卡帕帕毛利」，強調知識主權、文化價值與社群參與，以及「25項原住民計畫」等具體策略行動。除此之外，史密斯進一步強調愛（aroha）、照護、關係性的倫理轉向，使「去殖民」方法論兼具情感、精神與實踐面。

針對教育領域，史密斯以建立 Te Kōhanga Reo（語言巢）和 Kura Kaupapa Māori（毛利語沉浸學校）等實踐，具體展現以母語為核心的自主教育體系與「雙軌策略」：一方面進行主體性教育創新，另一方面改造主流體制，有助於原住民族自決與文化復振。她批判新自由主義下大學與科技商品化對原住民知識的壓迫，並強調研究結果需「帶回社群」、實踐於田野。

研究原創性／價值

史密斯的去殖民化思想不但建構了批判性的理論圖景，更回應原住民知識主權、倫理、社群實踐與教育自主等當代核心議題。她不斷反思「原住民」範疇的普遍性與內外部關係，對去殖民化實踐、學術現場和政策規劃均具高度啟發性。其理論將去殖民視為一項持續動態、情感深邃的社會工程，提示後續學者需要針對不同文化脈絡調適方法，並警覺本土化與商品化的區別與陷阱。

教育政策建議或實務意涵

建議教育工作者及政策規劃者重視以本土知識體系為基礎的研究及教學實踐，推動以原住民族語言為核心的課程設計及相關師資培養，並致力打破主流研究體系的單向度規範，強調知識回饋社群與跨世代傳承。未來應加強社群參與、知識倫理建構與學術自律，

將去殖民理論實踐於教育現場與政策制定，促進真實改變與社會正義的實現。就臺灣而言，史密斯的思想架構有助於檢視原住民族實驗教育的去殖民化深度，並在《原住民族教育法》與實驗教育三法的制度基礎上，確保部落對課程設計的實質主導權。

關鍵詞：去殖民方法論、原住民族教育、知識主權、原住民族教育主權、臺灣原住民族



REFRAMING THE NARRATIVE: AN INTERPRETATION OF LINDA TUHIWAI SMITH'S DECOLONIZING THOUGHT AND ITS IMPLICATIONS FOR TAIWAN'S INDIGENOUS EDUCATION

Hui-Min Chou

ABSTRACT

Purpose

This study examines the content, development, and conceptual framework of Linda Tuhiwai Smith's decolonizing thought, particularly as articulated in her seminal work *Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples*. This research investigates her critique of Western knowledge systems and the relationships among Smith's decolonizing paradigm, Indigenous knowledge sovereignty, and educational reform, while reassessing the significance of her framework within global Indigenous scholarship and its implications for Indigenous education in Taiwan.

Design/methodology/approach

Using a literature analysis approach, this study systematically examined the content of the first, second, and third editions of *Decolonizing Methodologies* (1999, 2012, 2021) and drew on related academic critiques and applications of her methodological framework, particularly Kaupapa Māori research, the Indigenous research agenda with its "twenty-five Indigenous projects," and her educational sovereignty initiatives, across diverse cultural and institutional settings. The analysis encompassed theoretical foundations, methodological characteristics, action-oriented practices, and contemporary articulations.

Hui-Min Chou, Associate research fellow, Research Center for Indigenous Education, National Academy for Educational Research (NAER)

Email: mayaw@mail.naer.edu.tw

Manuscript received: October 12, 2025; Modified: January 15, 2026; Accepted: June 2, 2026

Findings/results

This study finds that Smith presents a robust critique of Western research practices, showing how they inherit and reproduce colonial power through categorization, objectification, and epistemic violence. Drawing on Said's Orientalism and Foucault's theory of power/knowledge, she demonstrates how Western scholarly traditions have constructed a "cultural archive" that authorizes and perpetuates colonial perspectives. By contrast, Smith develops a decolonizing methodology grounded in Indigenous self-determination, relational ethics (*manaakitanga*, *aroha*), and communal accountability. By articulating Kaupapa Māori as a culturally grounded research paradigm, she reclaims Indigenous decision-making agency over knowledge production. The study also underscores how Smith broadens the scope of research ethics by incorporating emotional, spiritual, and collective dimensions into scholarly inquiry. Her vision of Indigenous educational sovereignty, evident in initiatives such as Te Kōhanga Reo and Kura Kaupapa Māori, embodies a dual strategy that integrates institutional reform with the construction of autonomous systems. She also critiques the neoliberal commodification of Indigenous knowledge within universities and argues that research findings should be returned to, and enacted within, Indigenous communities.

Originality/value

Although widely cited, Smith's work is often reduced to theoretical critique. This study demonstrates the holistic, praxis-oriented nature of her decolonizing framework, particularly in relation to education, cultural continuity, and the redistribution of power. It underscores the adaptability of her ideas beyond Aotearoa/New Zealand to other Indigenous contexts globally, including Taiwan, while critically engaging with ongoing debates on essentialism, institutional co-optation, and neoliberal reappropriation.

Implications for policy/practice

This study recommends that educators and policymakers prioritize research and pedagogical practices grounded in Indigenous knowledge systems, promote curriculum design and teacher training centered on Indigenous languages, and challenge the unidirectional norms of mainstream research paradigms by emphasizing knowledge reciprocity and intergenerational transmission. For Taiwan in particular, Smith's framework offers critical insights for evaluating the depth of decolonization in Indigenous experimental education and safeguarding tribal

authority over curriculum design under the Education Act for Indigenous Peoples and the three experimental education acts.

Keywords: decolonizing methodology, Indigenous education, knowledge sovereignty, Indigenous educational sovereignty, Taiwan's Indigenous peoples

壹、緒論

一、研究動機與目的

琳達·圖伊瓦伊·史密斯（Linda Tuhiwai Smith）的著作《去殖民化方法論：研究與原住民族》（*Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples*）是原住民族研究領域的一座里程碑，其影響力至今不墜。此書被譽為開創性之作，不僅改變了教育研究與批判認識論的領域，更成為全球原住民學者與社群的思想引領者，賦予他們力量，挑戰既有的知識生產模式。在史密斯此書問世前，學術界雖已有對殖民主義的批判，但多半仍由非原住民學者主導，且鮮少有著作能如此系統性地將批判與一套可操作的原住民主體研究方法論結合。當時的原住民學者時常在全球學術場域中感到孤立，其知識體系與研究關懷往往被視為「地方性的」、「非科學的」，而難以進入學術主流殿堂。史密斯的著作如同一聲號角，不但為這些被邊緣化的聲音提供了理論的合法性，更重要的是，它清晰地指出「研究」本身作為殖民工具的歷史，從而將原住民族群從被動的「被研究對象」轉化為掌握自身論述權的「研究主體」。

史密斯的學術思維並非固定的教條，而是隨著時代的演進與原住民學術的發展而不斷深化。例如，《去殖民化方法論》歷經多次修訂再版，每一版都反映了去殖民化論述的動態發展軌跡。第二版增補了新的案例研究、原住民文學的討論以及研究在原住民社會正義抗爭中的角色等內容。第三版更進一步，納入了由多位原住民學者共同撰寫的導論，探討該書在當代研究中的持續合宜性，並增添了詩歌集以及關於「愛」或「愛戀」（love or loving）的新章節。這種不斷的自我更新與擴展，彰顯了《去殖民化方法論》作為一部「活的」文本的特質。它記錄了去殖民化思想的演進，其自身的發展也體現了去殖民化本身作為一個持續的、反思性的過程。詩歌的納入，更暗示了在去殖民框架下，對於何為「學術」或「方法論」話語的界定正在擴展，進而擁抱原住民多樣化的表達形式。

本文的核心論點在於，史密斯的著作不但是對西方研究的批判，更是一套原住民族自決（self-determination）的整全方案。此方案巧妙地融合了批判理論、原住民族（尤其是毛利）認識論、實用的研究策略，以及一種

深刻的關係倫理與關懷（*aroha*）。在其思想體系中，理論、實踐與批判性反思三者緊密相連，互為表裡。史密斯的工作超越了單純的解構，其主要動力在於生成與賦權。儘管她對西方研究的批判是其理論的基石，但她持續強調「原住民研究議程」（*Indigenous Research Agenda*）與「25 項原住民計畫」（*twenty-five indigenous projects*），這清晰地表明其工作的核心目標是賦予原住民在知識生產中的主體性，而非僅僅停留在反駁。這使其論述超越了簡單的「反研究」立場，進而主張奪回並重新確立原住民在知識建構中的能動性，目的在重新掌控原住民的認知與存續方式。

此外，史密斯個人的生命歷程與其方法論立場密不可分。她作為毛利女性的身分、在原住民社群的成長背景，以及其家族在教育與社會運動中的參與，都深刻形塑了其學術思想。她明確指出，此書是由「一個在原住民部落中長大的人所撰寫，在那裡，關於研究的故事……與所有其他形式的殖民和不公義的故事交織在一起」（Smith, 2012, p. 3）。這不但揭示了其個人經驗的影響，更強調了生活經驗作為去殖民知識的合法且關鍵的來源，從根本上挑戰了西方學術傳統中研究者客觀性的迷思。

為深入剖析史密斯去殖民化思想的豐富內涵，本文將依序探討以下幾個核心面向：首先，揭示殖民凝視（*Colonial Gaze*）的內在意涵，分析史密斯對西方研究的深刻批判；其次，闡述卡帕帕毛利（*Kaupapa Māori*）研究與原住民研究議程如何勾勒出知識主權的藍圖；再次，深入探討史密斯思想框架中的關鍵概念支柱，包括時間、空間、倫理與實踐；接著，聚焦於教育主權的議題，檢視解放性的教育學與制度革新；隨後，反思史密斯思想在當代面臨的批判性詰問與挑戰；最後，總結其思想的深遠影響與對未來的啟示。透過此結構化的分析，本文旨在呈現史密斯去殖民化思想的完整面貌，以及其在學術界與原住民社群中的深層價值。筆者嘗試將史密斯的去殖民化方法論，與臺灣原住民族研究及教育政策進行對話。臺灣自 1998 年實施《原住民族教育法》以來，歷經多次修法，原住民族教育體制持續朝向主體性建構發展；2014 年《實驗教育三法》通過後，以原住民族知識體系為核心的實驗教育更獲得新的法源基礎。然而，這些制度性進展是否真正觸及課程設計與知識體系的根本變革？抑或僅停留在「附加式」的族語教學層面？史密斯對西方研究殖民性的批判、卡帕帕毛利研究的自決精神，以及她對體制收編風險的警覺，對於臺灣在推動原住民族教育轉

型過程中，如何在爭取國家資源的同時堅守知識主權，具有高度的參照價值。本文亦將探討史密斯思想對臺灣原住民族課程發展（如泰雅族 Gaga 課程轉化、阿美族年齡階層教育實踐）的方法論啟示，以及對建構符合臺灣在地脈絡的原住民族研究倫理的意涵。

貳、史密斯對西方研究的批判

琳達·圖伊瓦伊·史密斯在其專著中，對西方研究傳統進行了深刻且系統性的批判，揭示了其與殖民統治之間千絲萬縷的糾結。她指出，對許多原住民而言，「研究」一詞本身便是一個「骯髒的字眼」（dirty word），與歐洲殖民主義和帝國主義的掠奪歷史緊密相連（Smith, 2012, p. 1）。

一、「透過帝國之眼的研究」：歷史與認識論根源

史密斯詳盡地闡述了西方研究如何在歷史上扮演了分類、再現並最終支配原住民的角色，將帝國權力深植於各學科及所謂的「真理體制」（regimes of truth）之中。諸如「發現」（discovery）與「聲索」（claiming）等概念，在她的分析中被解構為殖民擴張的工具（Smith, 2012）。史密斯的著作《去殖民化方法論》中，諸如「透過帝國之眼的研究」（Research Through Imperial Eyes）、「殖民知識」（Colonizing Knowledges）以及「在原住民土地上的研究探險」（Research Adventures on Indigenous Lands）等章節標題，清晰地勾勒出此一批判的核心脈絡。奇利沙（Chilisa, 2020）亦指出，史密斯明確運用「透過帝國之眼的研究」這一概念，並致力於解構西方研究在客觀性方面的假設。她描述了研究者如何「如同探險家和攝影師般前來，帶著照片、手工藝品，甚至原住民離開」（Chilisa, 2020, p. 9），將原住民文化商品化。這種研究模式的背後，是一種根深蒂固的認識論優越感，即認為西方科學方法是唯一能夠產生「客觀」、「普世」真理的途徑。在此框架下，原住民的知識體系（Indigenous Knowledge Systems）被系統性地貶低為「迷信」、「傳說」或至多是原始的「民族誌資料」，而非具有同等地位的知識形式。例如，十九世紀至二十世紀初盛行的「搶救人類學」（salvage anthropology），其前提便是認定原住民文化即將消亡，

因此需要由西方學者加以記錄和保存。這種看似善意的姿態，實則剝奪了原住民族群對自身文化敘事的詮釋權，並將其文化凍結在一個靜態的、過去式的框架中，彷彿他們不具備演化與適應現代世界的能力。

史密斯進一步檢視了「西方研究的文化構成」（cultural formations of Western research），包括其對個體、社會、空間及時間等概念的特定理解方式。這種批判揭示了西方研究除了在方法上，更在根本的宇宙觀與價值觀上，與原住民的認知體系存在深刻的斷裂。史密斯的批判始終將知識的掠奪與物質的剝削緊密聯繫在一起，殖民者對土地與資源的「命名與聲索」，與其對原住民知識的「命名與聲索」如出一轍。這表明知識上的暴力，對原住民認知方式的貶低與挪用，並非次要於物質的剝削。「在原住民土地上的研究」不單是為了攫取資源，亦是為了榨取知識，兩者共同導致了原住民社群的破碎化與他者化。

二、殖民知識與「他者」的規訓

史密斯深入分析了西方學科（例如人類學）如何在殖民過程中扮演了共謀的角色。她指出，地理學繪製了可供征服的疆域，植物學對物種的分類服務於資源的攫取，而人類學則透過對人種的分類與排序，為種族主義的意識形態提供了「科學」依據。這些學科共同建構了一個知識系統，在這個系統中，原住民被放置在人類發展階梯的底層，被描繪為需要被「教化」與「管理」的對象。她探討了「西方知識的地位優越性」（positional superiority of Western knowledge）如何被建立，以及殖民者如何對被殖民者，包括「原住民知識分子」（Native intellectuals）進行規訓，在其著作的「殖民知識」一章中，史密斯直接處理了這些議題。塔克與楊（Tuck & Yang, 2012）指出，這種系統性的知識殖民導致了原住民的「系統性破碎化」；莫頓·羅賓森（Moreton-Robinson, 2013）則深入分析了殖民知識體系對原住民女性的客體化問題。此外，史密斯也批判了殖民論述中「真實的、本質化的、深具靈性的他者」（authentic, essentialist, deeply spiritual Other）這一形象的建構。這種建構看似賦予原住民某種獨特性，實則是一種將其固化、非歷史化，並排除在現代性主流之外的殖民策略（Memmi, 1957/2016）。

三、理論根基：與薩伊德、傅柯及女性主義批判的對話

史密斯的批判並非空穴來風，而是根植於深厚的理論基礎。她大量借鑒了愛德華·薩伊德（Edward Said）的《東方主義》（*Orientalism*），以理解西方對原住民的再現如何被建構成具有權威性的論述，從而邊緣化原住民自身的聲音與敘事。奇利沙（Chilisa, 2020, p. 42）明確指出：「圖伊瓦伊·史密斯借鑒愛德華·薩伊德的《東方主義》，描述了旅行者和觀察者對原住民的再現……如何被編碼為對他者的權威性再現」。馬爾斯巴里（Malsbary, 2008）在其書評中亦指出，史密斯「引用薩伊德」的東方主義批判框架，並將其延伸至原住民的具體殖民情境中。具體而言，史密斯在《去殖民化方法論》第一部分中系統性地援引薩伊德的再現理論，分析西方的人類學、歷史學與文學如何將原住民建構為「異國的他者」（Smith, 2012, pp. 1-2）。正如薩伊德（1978）揭示西方如何透過學術、文學與藝術建構了一個想像的「東方」，從而合理化其帝國統治，史密斯同樣指出，西方研究也建構了一個想像的「原住民」，這個形象往往是浪漫化、去歷史化且同質化的，它服務於殖民者的需求，而非反映原住民真實的、複雜的當代生活（Smith, 2012, pp. 62-63）。史密斯對薩伊德的援引，不是簡單的理論移植，而是一種創造性的延伸，她將薩伊德對「東方」再現的批判，轉化為對西方學術研究中「原住民」再現的系統性解構，從而揭示研究本身作為殖民工具的深層結構。

米歇爾·傅柯（Michel Foucault）關於權力／知識（power/knowledge）以及「真理體制」的概念（Foucault, 1977），同樣對史密斯產生了重要影響。史密斯運用傅柯的「文化檔案庫」（cultural archive）概念，揭示了西方知識如何形成一個權力系統（Smith, 2012, pp. 44-48）。此「檔案庫」並非被動的資訊儲存庫，而是殖民權力得以持續運作的積極代理者。其中潛藏的「分類規則、框架規則與實踐規則」（Smith, 2012, p. 46）不斷再生產殖民式的理解。科瓦奇（Kovach, 2009）亦強調，傅柯「知識即權力」的主張在殖民控制脈絡下具有特殊的解釋力，因為殖民者正是透過對知識生產的壟斷來維繫其統治（p. 30）。此外，史密斯的去殖民思想亦深受弗朗茨·法農（Frantz Fanon）殖民暴力批判的影響。法農（1961/2004）對

殖民暴力及其對被殖民者心理影響的分析，在史密斯的論述中有著清晰的迴響。史密斯強調去殖民化除了是政治上的解放，也是心理和文化上的重塑與療癒（Smith, 2012, pp. 24-26），這與法農關於「被殖民者」必須透過自覺行動恢復其人性的主張一脈相承。她所提出的「療癒」（healing）、「恢復」（restoration）等概念，正是對法農所揭示之殖民創傷的回應，但她更進一步地以原住民的文化資源（如 whakapapa、aroha）作為療癒的基礎，使之超越了法農以暴力對抗暴力的分析框架。

史密斯的思想也植基於女性主義以及對實證主義和客觀性的批判性反思之中。馬爾斯巴里（Malsbary, 2008）在書評中明確指出：「在書的第一部分，圖伊瓦伊·史密斯採用了女性主義和批判理論的框架」（p. 1），對西方研究的客觀性假設進行系統性的解構。具體而言，史密斯（2012）借鑒女性主義對實證主義的批判，指出所謂「客觀」的研究立場實際上隱含了特定的權力位置，包括白人、男性、西方、中產階級的觀點被偽裝為「普世的」認知標準（pp. 44-48）。李與埃文斯（Lee & Evans, 2022）在其編著《原住民女性的聲音》中進一步分析，史密斯將女性主義對「邊緣視角」（marginalized perspectives）的重視，與原住民認識論相結合，強調從被殖民和被邊緣化的原住民女性視角出發，能夠揭示那些被主流學術所遮蔽的知識與經驗（p. 8）。莫頓-羅賓森（Moreton-Robinson, 2013）從原住民女性主義立場理論（Indigenous Women's Standpoint Theory）的角度，強調這種交織性（intersectionality）分析的重要性：原住民女性不僅承受種族殖民的壓迫，同時面臨性別不平等的雙重邊緣化，因此其知識視角具有獨特的批判潛力（p. 335）。

史密斯的理論建構亦與馬克思主義的帝國主義批判存在一定的親和性，儘管她主要從原住民和去殖民的視角出發，但其對殖民主義經濟基礎的關注，包括土地掠奪、資源榨取、以及原住民勞動力的剝削，這與馬克思主義的歷史唯物主義分析路徑形成對話（Smith, 2012）。她批判新自由主義對大學的商品化，亦可視為對當代資本主義全球化下知識生產政治經濟學的延伸分析。同時，史密斯對西方知識體系的解構、對「再現」的批判，以及對「原住民」這一範疇本身的複雜性的問題化處理（Smith, 2012, p. 7），都帶有後結構主義的色彩。她致力於揭示語言和話語在建構現實

與權力關係中的作用，但與純粹的後結構主義者不同的是，她始終堅持在解構之後進行建構，即在批判西方知識霸權之後，積極建立以原住民為主體的知識體系。

此外，史密斯關於去殖民化教育的思想，亦與保羅·弗雷勒（Paulo Freire）的批判教育學形成深刻對話。弗雷勒（Freire, 1970）所提出之「被壓迫者教育學」、「意識覺醒」（conscientization）與「儲存式教育」批判，在史密斯的論述中得到創造性的延伸與在地化轉譯。她特別將弗雷勒的「實踐」（praxis）概念，與毛利去殖民運動相結合，發展出植基於原住民世界觀的解放教育學（Darder, 2017; Shor, 1987）。然而，史密斯的原住民教育學在弗雷勒框架之外，更納入了土地（whenua）、語言（reo）、靈性（wairua）與家系（whakapapa）等核心概念，使其論述超越了弗雷勒以階級壓迫為主軸的分析框架。

為系統性呈現史密斯所援引與對話的理論譜系，茲將其關鍵理論影響整理如表 1。

表 1

琳達·圖伊瓦伊·史密斯著作中的關鍵理論影響與對話

理論家／框架	該理論家／框架的關鍵概念	史密斯的參與／批判／應用
愛德華·薩伊德 （Edward Said）	東方主義（Orientalism）、 再現（Representation）、 他者化（Othering）	史密斯運用薩伊德的理論來 分析西方如何建構關於原住 民的知識，並將其再現為 「他者」，從而合法化殖民 統治。她將此概念應用於理 解研究本身如何成為一種殖 民工具。
米歇爾·傅柯 （Michel Foucault）	權力／知識（Power/ Knowledge）、真理體制 （Regimes of Truth）、話 語（Discourse）、文化檔 案庫（Cultural Archive）	史密斯借鑒傅柯的權力／知 識理論，揭示西方研究如何 作為一種權力形式運作，創 造並維護關於原住民的「真 理體制」。她運用「文化檔 案庫」概念來描述西方知識 系統如何分類、儲存並再生 產殖民觀點。

弗朗茨·法農 (Frantz Fanon)	殖民暴力 (Colonial Violence)、被殖民者的心理 (Psychology of the Colonized)、民族解放 (National Liberation)、非人化 (Dehumanization)	史密斯的著作呼應了法農對殖民暴力及其對被殖民者心理影響的分析。她強調去殖民化不單是政治上的解放，也是心理和文化上的重塑與療癒，旨在恢復被殖民者的主體性與人性。
保羅·弗雷勒 (Paulo Freire)	被壓迫者教育學 (Pedagogy of the Oppressed)、意識覺醒 (Conscientization)、實踐 (Praxis)、儲存式教育批判 (Critique of Banking Education)	史密斯在教育領域的思想與弗雷勒的批判教育學產生共鳴，特別是在強調教育的解放潛能、賦予被邊緣化群體權力以及將理論與實踐相結合方面。她的卡帕帕毛利教育實踐可視為一種本土化的解放教育學。
女性主義批判 (Feminist Critiques)	實證主義批判 (Critique of Positivism)、客觀性批判 (Critique of Objectivity)、性別化知識 (Gendered Knowledge)、邊緣視角 (Marginalized Perspectives)	史密斯明確將其工作置於女性主義和批判理論的框架內，批判西方研究的實證主義與所謂的客觀性，並強調從被殖民和被邊緣化的原住民女性視角出發的重要性。
馬克思主義 (Marxism)	歷史唯物主義 (Historical Materialism)、階級分析 (Class Analysis)、帝國主義批判 (Critique of Imperialism)	雖然史密斯主要從原住民和去殖民的視角出發，但其對帝國主義、殖民主義及其經濟基礎的批判，與馬克思主義的某些分析路徑具有一定的親和性。她關注權力結構與資源分配不均的問題。
後結構主義 (Poststructuralism)	解構 (Deconstruction)、話語分析 (Discourse Analysis)、反本質主義 (Anti-essentialism)	史密斯對西方知識體系的解構，對「再現」的批判，以及對「原住民」這一範疇本身的複雜性的認識，都帶有後結構主義的色彩。她致力於揭示語言和話語在建構現實與權力關係中的作用。

註：研究者自行整理。

史密斯拒絕使用「後殖民主義」(post-colonialism)一詞，因其暗示殖民主義已然終結。她透過對諸如人類基因組多樣性計畫 (Human Genome Diversity Project) 等當代研究實踐的批判，揭示了殖民研究典範

並非歷史遺跡，而是持續在當代脈絡中運作，且往往以更為隱蔽的形式出現，並要求原住民學者及其盟友保持持續的警惕和批判性參與。這種對西方研究傳統的全面解構，為史密斯後續提出的原住民研究議程奠定了堅實的基礎。

參、卡帕帕毛利與原住民研究議程

在對西方研究的殖民性進行深刻批判之後，琳達·圖伊瓦伊·史密斯並未止步於解構，而是積極建構了一套以原住民為主體、以自決為目標的研究框架。其中，卡帕帕毛利（Kaupapa Māori）研究典範及其所衍生的「原住民研究議程」（Indigenous Research Agenda）構成了其思想體系的核心，為原住民社群擘劃了一條通往知識主權的道路。

一、卡帕帕毛利研究的原則與實踐

卡帕帕毛利研究被定義為「由毛利人進行、為毛利人服務、與毛利人合作」的研究模式，其核心在於強調毛利價值觀、毛利態度、毛利知識（mātauranga Māori）以及毛利語言（te reo Māori）的重要性。此研究典範根源於毛利人對自決權（tino rangatiratanga）的追求，並被視為一種「去殖民化的工具」。其關鍵原則包括：優先考慮毛利價值觀、確保文化安全（cultural safety）、強調社群關聯性，以及推動轉化性行動。史密斯清晰地闡述，卡帕帕毛利並非僵化或刻板的框架，而是開放的、倫理的、系統的且負責任的取徑——它是科學的，對現有方法論持開放態度，博採眾長且具批判性（Smith, 2021）。史密斯本人直接引述了卡帕帕毛利研究的核心信條，包括其提出的關鍵問題，例如：「我們想進行什麼樣的研究？該研究為誰服務？」（Smith, 2021, p. 240）。

卡帕帕毛利不單單是一種研究方法論，更是知識主權在行動中的體現，其透過將毛利知識、價值觀與語言置於優先地位，並圍繞毛利社群的福祉與掌控權提出研究問題（例如「此研究為誰而設？誰將受益？誰將擁有此研究成果？」），它從根本上轉移了知識生產的權力動態，使其從西方學術機構轉向毛利社群。這是在知識領域對「tino rangatiratanga」（自決）的直接實踐。例如，一個採用卡帕帕毛利框架的健康研究，可能不會將焦

點放在毛利社群的「疾病盛行率」等由西方醫學定義的負面指標上，而是會從毛利人的整體健康觀（Hauora）出發，探討如何增強家庭（whānau）的連結、精神的安適（wairua）以及與土地的關係，以此作為促進社群福祉的途徑。研究過程將強調與部落長老（kaumātua）和社群成員的協作，研究成果則可能以部落會議（hui）、故事分享或藝術創作等形式，直接回饋給社群，而非僅僅發表在學術期刊上。

表 2

卡帕帕毛利研究的核心原則

原則	描述	對研究實踐的意涵
Tino Rangatiratanga（自決、主權）	強調毛利人對自身事務，包括研究議程、過程與成果的掌權與決策權。	研究需由毛利人主導或與毛利社群共同主導，確保研究方向與毛利社群的優先事項一致，研究成果回饋社群，增強社群能力。
Taonga Tuku Iho（代代相傳的寶藏，包括文化遺產）	肯定毛利文化、語言、知識體系（mātauranga Māori）的價值與合法性，視其為研究的寶貴資源與指導原則。	研究應植基於毛利世界觀，運用毛利語言與文化概念，尊重並保護毛利知識產權，避免文化挪用。
Ako Māori（毛利教學法、互惠學習）	強調互惠的教與學過程，研究者與被研究者共同參與知識的創造與分享，打破傳統研究中權力不對等的關係。	研究過程應具參與性與協作性，尊重社群成員的知識與經驗，研究者亦應抱持學習心態，從社群中學習。
Kia piki ake i ngā raruraru o te kāinga（克服社群困境、促進社群福祉）	研究應致力於解決毛利社群面臨的實際問題，促進社群的福祉與發展，具有明確的社會變革目標。	研究問題應源於社群需求，研究成果應具有實用性，能夠為社群帶來積極改變，例如改善健康、教育、經濟狀況等。
Whānau（家庭、擴展家庭網絡）	強調以家庭為中心的視角，重視集體責任與社群連結，認為個體的福祉與家庭及社群的整體健康密不可分。	研究應考慮到家庭與社群的整體脈絡，尊重家庭結構與社群網絡，研究過程與成果應有益於加強家庭凝聚力與社群連結。
Kaupapa（集體願景、原則、計畫）	指導研究的整體目標、原則與策略，確保研究與毛利社群的集體願景和長期發展目標相一致。	研究設計應清晰闡明其指導性的 kaupapa，並在研究過程中持續檢視是否偏離，確保研究的倫理性與方向性。

Te Reo Māori (毛利語言)	強調毛利語言在研究中的重要性，視其為承載毛利文化、知識與世界觀的關鍵載體，積極推動其在研究中的使用與復振。	在可能的情況下，研究應使用毛利語言進行，或至少確保毛利語言的觀點與概念得到充分尊重與準確表達，研究成果應考慮以毛利語或其他適合社群的方式傳播。
Ata (謹慎、尊重、反思的態度)	強調研究者在研究過程中應抱持謹慎、尊重、同理與反思的態度，建立互信的關係，避免對社群造成傷害。	研究者需進行持續的自我反思，檢視自身的偏見與立場，以尊重的態度與社群互動，確保研究過程的倫理性與敏感性。

註：研究者整理自史密斯及其他毛利學者對卡帕帕毛利原則的闡述。

二、「25 項原住民計畫」：通往自決之路

史密斯進一步提出了「25 項原住民計畫」的概念，將其視為一個由生存、自決、療癒、恢復與社會正義等迫切需求所驅動的策略性研究方案。這些計畫並非孤立存在，而是相互交織、多元並蓄，涉及不同的原住民利益相關社群，例如律師、健康工作者、婦女等。

為深入理解此框架的內在邏輯，本研究將 25 項計畫依其策略性質歸納為五大群組進行分析。第一，「生存與抵抗計畫」，包括聲索 (Claiming)、見證 (Testimonies)、恢復 (Restoring)、保護 (Protecting) 等四項。此一群組回應原住民在殖民歷史中所承受的傷痛與失落，強調對土地權利、歷史正義與文化財產的主張，以及對受害經驗的見證與療癒。聲索計畫不但涉及土地的法律訴求，亦包含對歷史詮釋權、文化象徵使用權與知識主權的全面主張。

第二，「敘事與再現計畫」，包括敘事 (Storytelling)、重構框架 (Reframing)、再現 (Representing)、命名 (Naming)、回憶 (Remembering) 等。此一群組挑戰殖民者所建構的單一宏觀敘事，透過耆老口述、家族故事、文學創作等方式，重新講述屬於原住民族自己的歷史。重構框架的核心，在於以原住民的宇宙觀重新理解生態系統，或以原住民的法律傳統挑戰西方的司法框架。

第三，「關係建構計畫」，包括連結 (Connecting)、網絡建構 (Networking)、分享 (Sharing)、歸還 (Returning) 等。此群組

體現了原住民認識論中關係性（relationality）的核心地位。科瓦奇（Kovach, 2009）以「連結」計畫為例，說明此計畫如何促進不同原住民社群之間的跨文化對話與知識交流；皮哈馬（Pihama, 2022）則延伸論述「分享」計畫如何在新自由主義學術評鑑體制下，成為抵抗知識商品化的策略性實踐。

第四，「自決與行動計畫」，包括協商（Negotiating）、展望（Envisioning）、創造（Creating）、介入（Intervening）等。此群組強調原住民研究的行動性與政治性，將研究本身視為一種介入殖民現實、推動社會變革的實踐。

第五，「文化復振計畫」，包括復振（Revitalizing）、性別化（Gendering）、發現（Discovering）、慶祝（Celebrating Survival）等。性別化計畫尤其重要，它檢視殖民主義如何衝擊原住民社會的性別關係，並致力於恢復或重塑更為平等的性別角色。莫頓-羅賓森（Moreton-Robinson, 2013, p. 335）從原住民女性主義立場理論的角度，深化了這個議題的分析。

從學術社群的對應與發展來看，奇利沙（Chilisa, 2020）將此 25 項計畫延伸至非洲後殖民研究脈絡，發展出符合非洲本土的相應計畫框架；艾布索隆（Absolon, 2011, p. 4）則從加拿大第一民族的研究實踐出發，補充了「靈性實踐」（spiritual practice）作為第 26 項計畫的可能性。值得注意的是，史密斯本人於 2021 年第三版中新增第九章〈Twenty Further Indigenous Projects〉，提出另外 20 項原住民計畫（Smith, 2021, pp. 187-214）。此外，她在第三版導言中指出，去殖民與 Kaupapa Māori 方法已被用於跨世代創傷、無家者、人工智慧與氣候變遷等研究領域（Smith, 2021, p. xiii）。由此可見，此框架並非封閉的清單，而是不斷回應當代原住民族處境的開放性議程。

筆者從本研究的立場提出兩點評論：第一，25 項計畫具有高度的可操作性，提供了具體的研究議程指引，但其作為「清單」（list）的形式，亦潛藏「核對表化」（checklist reduction）的風險，即可能被簡化為機械性的研究流程，喪失其策略性意涵。研究者在援引此框架時，必須警覺地將每一項計畫置於具體的部落脈絡與權力關係中加以詮釋，而非僅作為論文方法論章節的勾選。第二，此框架體現了一種「策略性普遍主義」（strategic universalism）：在尊重各地原住民族經驗特殊性的同時，又透過共通的殖

民經驗為基礎，建立可跨界對話的策略框架。這正是其能在全世界原住民學術社群中產生深遠共鳴的關鍵，換句話說，它既非僵化的普世主義，亦非完全封閉的特殊主義，而是在兩者之間找到一種辯證性的平衡。

置於臺灣脈絡，25 項計畫亦提供了豐富的對話空間。「聲索」可對應臺灣原住民族傳統領域劃設與《原住民族基本法》的法理實踐；「敘事」可連結到《原住民族文化資產處理辦法》保存中口述歷史的採集（如阿美族 Niyaro' 部落史的書寫）；「重構框架」則可呼應泰雅族 Gaga 知識體系作為研究倫理框架的學術建構嘗試；「連結」更直接對應臺灣原住民族與紐西蘭、加拿大、澳洲等地原住民族的跨界學術網絡建立。透過此一對應，史密斯的 25 項計畫為臺灣原住民族研究提供了方法論參考，更為其在全世界原住民學術社群中的定位，提供了清晰的座標。

「25 項計畫」所蘊含的生存、自決、療癒、恢復與社會正義等主題，其意義遠遠超出了學術研究的範疇。它們代表了一個旨在實現社群復振與政治行動的全面議程。這意味著在史密斯的框架中，原住民研究本質上是具有行動性的，其目標在於為社群帶來真實的、積極的改變，從而模糊了學術與實踐之間的界線。這種對教育主權的追求，與臺灣近年推動的「原住民族實驗教育」相當類似。王前龍（2017）指出，臺灣原住民族教育的轉型不能僅止於「附加式」的族語課程，而必須觸及課程設計與知識體系的根本變革。

然而，我們也必須警惕政策上的「去殖民」是否流於形式；一如史密斯所警示的體制內收編風險，當國家教育體系吸納原住民知識時，若未改變核心的評量與升學邏輯，原住民知識極易被片段化或僅作為多元文化的點綴。因此，臺灣的教育實踐者應借鏡紐西蘭 Kura Kaupapa Māori 的經驗，在爭取國家資源（如實驗教育法源）的同時，堅持部落對課程內容的最終審查權，以避免「文化回應教學」淪為服務主流學術標準的工具。

三、超越奧特亞羅瓦：以原住民為中心的方法論的全球共鳴

儘管史密斯的思想深深根植於毛利人的經驗，但其著作，包括卡帕帕毛利原則與原住民研究議程，已在全球範圍內引發廣泛討論，深深影響了世界各地原住民的研究工作。史密斯探討了國際原住民運動的概念以及他們所面臨的共同困境，正如史密斯所言：「帝國主義框定了原住民的

經驗。它是我們故事的一部分……書寫我們在帝國主義下的經驗……已成為原住民世界的一項重要工程」（Smith, 2012, p. 19）。科瓦奇（Kovach, 2009）與奇利沙（Chilisa, 2020）亦分別從加拿大第一民族與非洲的研究脈絡，討論了原住民經驗與鬥爭的國際化趨勢，指出史密斯的著作對全球原住民社群產生了跨越地域的深遠影響。這種全球性的共鳴體現了一種「策略性的普遍主義」。在此觀點下，一個原住民族群發展出的特定經驗與方法論，能夠為其他面臨相似自決與去殖民困境的族群提供寶貴的框架與啟示，即便需要進行地方性的調適，共同的殖民經驗為這些方法論的「傳播」提供了共通的基礎。例如，加拿大的第一民族學者在推動社群本位研究（Community-Based Research）時，大量借鑒了卡帕帕毛利中關於社群問責與互惠的原則；臺灣的原住民學者在建構以「Gaga」（泰雅族）或「einu」（鄒族）等文化核心概念為基礎的研究倫理時，亦與史密斯的思想產生深刻對話。然而，在將卡帕帕毛利（Kaupapa Māori）應用於臺灣時，我們必須正視臺紐之間的社會與政治結構差異。相較於紐西蘭毛利人佔總人口近 20% 且擁有相對成熟的族語教育體系，臺灣原住民族人口僅佔約 2.6%，在學術機構中全原住民研究團隊的組成往往面臨挑戰。對此，臺灣學者如汪明輝（Tibusung'e Vayayana）在探討原住民族地圖繪製與傳統領域時，便強調了「主體性」不僅是血緣身分，更是認識論上的堅持（汪明輝，2013）。即便在非原住民學者參與的情況下，關鍵在於是否具備「文化識能」（Cultural Competency）並嚴格遵循部落主導的倫理審查。換言之，在臺灣的脈絡下，Kaupapa Māori 的精神應轉化為建立強而有力的「諮詢與共管機制」，確保知識生產的詮釋權回歸部落，而非僅將原住民視為被研究的客體（孫大川，1995）。

肆、去殖民化思想的支柱：史密斯框架中的關鍵概念

琳達·圖伊瓦伊·史密斯的去殖民化思想框架，建立在一系列深刻且相互關聯的關鍵概念之上。這些概念挑戰了西方知識體系的霸權，也為原住民社群提供了重塑自身認知、倫理與實踐的理論武器。

一、重拾原住民本體論與認識論

史密斯強調，原住民對於時間、空間以及主體性／關係性（例如毛利人的 Whakapapa，即家系、連結性）等概念的理解，與西方線性的、原子論式的觀點形成鮮明對比。她指出，西方線性的時間觀與割裂的空間觀，實際上是殖民擴張與統治的幫兇，為殖民者合理化其侵占行為提供了認識論基礎。在史密斯的論述中，「毛利知識的 Whakapapa」（whakapapa of Māori knowledge）扮演了詮釋現實與關係的核心框架角色。Whakapapa 不單是關於時間流逝或親屬關係的概念，它也是一種根本性的本體論與認識論原則，由內建構了毛利的倫理與方法論。如果萬事萬物（人、土地、宇宙、過去、現在、未來）皆相互關聯，那麼研究倫理便不能僅僅是程序性的，而必須是深刻關係性的，並對所有這些連結負責。這意味著研究方法本身必須被設計來尊重並探索這些相互關聯性，從而超越西方的原子論思維。史密斯直接引述道：「我們關於時間和空間的語言與西方的時間和空間截然不同……時間和空間，以及時間和空間的節奏，支配著我們的生活方式」（Smith, 2012, p. 52）。她的著作中亦提及她運用「毛利知識的 Whakapapa 與歐洲認識論的雙重框架」（Smith, 2012）。威爾遜（Wilson, 2008, p. 40）亦討論了「Whakapapa kōrero（敘事）以確立毛利空間時間性」的重要性。相對於西方將時間視為一條從過去走向未來的直線，許多原住民的時間觀是循環的或螺旋式的，過去並非逝去，而是與現在和未來共存，祖先的智慧持續影響著當代的決策。同樣地，土地在原住民的世界觀中，並非可供分割買賣的商品（空間），而是一個充滿生命與靈性的親屬（母親），是自身認同與文化傳承的根源。重拾這些本體論與認識論，是去殖民化工程的第一步，因為它從根本上動搖了殖民知識體系的根基。

二、倫理的迫切性

史密斯嚴厲批判了傳統西方研究倫理往往只著重於保護研究機構，而非真正保障原住民族的權益。她倡導一種基於尊重、互惠、責任與關係性（manaakitanga, aroha）的倫理轉向，這種轉向的核心在於社群問責，確保研究能夠真正惠及原住民社群。史密斯強調，去殖民化研究絕非單純的學術思辯，而是一場關乎原住民社群如何奪回主體性、重新想像未來的實踐（Smith, 2021）。馬爾斯巴里（2008, p. 3）指出，史密斯提醒研究實踐應

「更具尊重、倫理、同情心且有用」。在毛利人的關係健康概念中，「aroha（同情與憐憫）與 manaakitanga（仁慈、慷慨、關懷他人）」被視為核心文化概念，這與研究倫理密切相關。這種倫理觀要求研究者在進入社群前，必須反思：「我是誰？我為何而來？我的研究將為社群帶來什麼，又會帶走什麼？」它強調建立長期、互信的關係，而非短期的「田野調查」。研究的成果必須以社群能夠理解和運用的方式「帶回家」，例如轉化為教材、政策建議或文化產品。這遠遠超出了西方研究倫理中「知情同意」的程序性要求，而是一種深刻的、貫穿研究始末的關係承諾。

三、去殖民化作為轉化性實踐

對史密斯而言，去殖民化絕非僅僅是智識上的操練，而是一個長期的鬥爭與轉化過程，其終極目標在於實現社會正義並改善原住民的物質生活條件。療癒、重拾、重塑、再造與再生成為其論述中的核心主題。史密斯曾言：「拆解故事……並不能幫助人們改善他們目前的狀況……它不能阻止某些人的死亡」（Smith, 2012, p. 3）。威爾遜（2008, p. 105）強調，在去殖民的研究典範中，研究應為被研究者帶來「積極的改變」。史密斯強調去殖民化不能在真空中完成（Smith, 2021），這意味著去殖民研究必須與社群的實際鬥爭相結合，無論是爭取土地權、水權，反對環境破壞，還是推動語言復振與文化傳承。研究的目的是為這些抗爭提供知識的彈藥，增強社群的能動性，並最終實現結構性的改變。療癒在此脈絡中，除了是個人的心理創傷撫平，更是集體的、歷史性的創傷修復，它需要透過重述歷史、恢復文化實踐、重建社群連結來達成。

四、aroha 的政治：去殖民工作中的愛、關係性與情感

史密斯在《去殖民化方法論》第三版中增補了關於「愛」或「愛戀」的章節，這一舉動本身便具有深刻的意涵。這不但是對西方學術傳統中非個人化、「客觀」規範的根本挑戰，更揭示了愛（aroha）、關懷與關係性在原住民認識論與去殖民實踐中的核心地位。史密斯直言，我們所做的許多工作都必須源於愛；去殖民計畫本身就應該展現愛，而研究者和學者也必須是充滿愛心的（Smith, 2021, pp. 189-190）。在《原住民女性的聲音》（Indigenous Women's Voices）一

書的討論脈絡中，亦提及了「原住民女性力量與堅韌、愛與喜悅的訊息」（Lee & Evans, 2022）。

這種對「愛」的強調，重新將傳統學術中常被忽略的人性要素與情感維度置於中心，使去殖民化與關懷倫理及深刻的關係性緊密結合。這不僅僅是認知或政治層面的工程，亦是一種身體性的、情感的，且往往帶有精神性的努力，旨在恢復福祉與尊嚴（Boveda & Bhattacharya, 2019）。史密斯自身的經驗以及原住民社群的故事構成了此理解的核心，將情感與精神知識置於與智識知識同等重要的地位。這種對情感與精神向度的肯認，是去殖民化實踐不可或缺的一環，也是對西方理性至上傳統的有力反駁。

伍、教育主權：解放教育學與制度改革新

在琳達·圖伊瓦伊·史密斯的去殖民化願景中，教育主權（educational sovereignty）始終佔據著重要的地位。她深度批判了殖民教育對原住民文化的侵蝕外，亦積極投身建構以毛利文化為核心的教育體系，旨在解放思想、復振文化，並賦予毛利社群決定自身教育命運的權力。

一、Te Kōhanga Reo 與 Kura Kaupapa Māori：原住民教育改革的案例研究

史密斯早年即積極參與推動毛利教育改革的運動，她也指出，自己曾協助 Te Kōhanga Reo（語言巢）的早期發展，並參與發起 Kura Kaupapa Māori（毛利語沉浸學校）這一替代性毛利小學運動的群體（Smith, 2021, p. 14）。這些教育機構的創立，是毛利人爭取教育主權、努力復振毛利語言、知識與文化的重要里程碑。這些教育機構仍持續運作，並為毛利教育的發展帶來深遠的影響。

她的貢獻源於她早期參與的社會運動，作為 1970 年代毛利維權團體「Ngā Tamatoa」（青年戰士）的創始成員之一，她積極投身於反對種族歧視及抗議政府違背《懷唐伊條約》的行動中。Ngā Tamatoa 的行動，特別是在 1972 年向國會提交的要求在學校教授毛利語的三萬餘人連署請願書，直接催生了一系列深具轉型意義的毛利自主教育創舉，包括「Te Kōhanga Reo」（語言巢）學前教育及「Kura Kaupapa Māori」（毛利語沉

浸學校）。這些由下而上、由毛利社群自行發起的教育體系，不僅僅是課程改革，而是一場關乎文化存續的抗爭。它們是對主流教育體系同化政策的直接抵抗，該體系曾長期壓制毛利語言與文化，導致語言瀕臨消亡。透過建立一個植根於毛利世界觀、由家庭（whānau）主導的「另類體系」，這些計畫為毛利語言、知識（mātauranga）與價值觀的代際傳承開闢了至關重要的空間（Chami, 2016）。此一系列的運動，目的是奪回教育主權，將對毛利兒童的教育控制權從國家手中收回，由族人承擔起教育下一代的責任，這被視為去殖民化抗爭中不可或缺的一環。這些學校的課程內容、教學方法、乃至校園的空間佈局，都圍繞著毛利的哲學與價值觀來設計。例如，Kura Kaupapa Māori 的運作基石是《Te Aho Matua》，這是一份闡述毛利教育哲學的文件，強調孩童在精神、身體、心智等各個層面的整體發展，以及他們與祖先、社群和土地的連結。學習不再是將知識從教師「灌輸」給學生，而是一個互惠的、體驗式的過程（Ako Māori），長輩、教師、家長和孩子共同參與知識的創造與傳承。

二、史密斯對自決原教體系的願景

史密斯積極倡議原住民社群應當掌控自身的教育命運，從課程設計到教學方法的實施，都應真實回應原住民的價值觀與需求。她強調「學習是實現自決的一個非常重要的部分」（Smith, 2021, p. 176）。這一願景的核心在於賦予原住民社群建立和運營符合自身文化特點和發展目標的教育機構的權力，而教育體制的改革不能只滿足於「在西方課程裡加入一點原住民文化」（Smith, 2021, p. 228），並主張要行動起來，不必等待主流系統的許可（Smith, 2021）。這種觀點凸顯了去殖民教育行動的核心在於行動的主動性和獨立性，強調原住民族必須主動創造並掌握教育資源與平台，而非被動等待主流社會的恩給（Funaki-Cole, 2024）。

史密斯的學術生涯與社會實踐，體現了一種「雙軌策略」（dual strategy）。她一方面在主流大學體制內努力開創毛利與原住民研究的空間，另一方面則積極參與建構如 Kura Kaupapa Māori 這樣的另類原住民教育機構（Lee & Evans, 2022）。這種策略揭示了一種務實且多面向的去殖民化路徑：既從內部挑戰並轉化現存的殖民結構，同時也在其外部創造自主的原住民空間。這種策略呈現了一種務實且全面的去殖民途徑，體現出

內外兼修的策略思維，既推動現有體制的改造，也積極創新另類自主的教育模式，兩者相輔相成，為原住民民族教育的發展提供相當充分的參考價值（Legault & Bleau, 2025）。在體制內，她倡導設立原住民研究系所、爭取研究經費、改革課程內容，並為原住民學生與學者創造支持性的學術環境。在體制外，她則投身於建立不受主流教育官僚體系束縛的自主教育空間。這兩種策略並非相互排斥，而是互為支援。體制內的努力可以為體制外的創新爭取資源與合法性，而體制外的成功實踐則能反過來對主流體制構成壓力，迫使其進行改革。

三、與批判教育學的對話：弗雷勒的回響與原住民的創新

延續「貳之三、理論根基」一節對史密斯所援引之批判教育學傳統的初步討論，本節進一步聚焦於史密斯與弗雷勒在教育解放思想上的具體對話與差異化貢獻。史密斯關於去殖民化教育的思想，與保羅·弗雷勒（Paulo Freire）的批判教育學之間存在著共鳴，但同時也保有部分的差異。兩者都強調教育的解放潛能，批判壓迫性的教育模式（如弗雷勒的「儲存式教育」），並倡導實踐（praxis）與意識覺醒（conscientization）的重要性。史密斯的分析框架便運用了包括弗雷勒在內的批判理論家。她的相關論述提及弗雷勒在奧特亞羅瓦去殖民實踐中的「共同意向性」（co-intentionality）概念，並將其與毛利去殖民運動聯繫起來，其諸多論述文獻中，亦探討了弗雷勒的核心概念（Darder, 2017; Shor, 1987）。

然而，諸如卡帕帕毛利這樣的原住民教育學，在弗雷勒框架之外，亦提供了獨特的貢獻。它們深深植根於特定的文化知識與宇宙觀，強調語言復振、文化傳承以及與土地和祖先的連結，這些是普遍性的批判教育學理論所不常觸及的面向。基於毛利哲學（如 Te Aho Matua）發展出的 Kura Kaupapa Māori 與 Te Kōhanga Reo，證明了原住民教育學不僅僅是另類的教學方法，它們本身即是內蘊政治性與轉化性的行動，挑戰了西方教育的認識論基礎，並以實現更廣泛的社會與文化轉型為目標。這與弗雷勒將教育視為自由實踐的觀點相符，但其獨特性在於深深植根於原住民的世界觀與自決的渴望（Malsbary, 2008）。如果說弗雷勒的解放教育學主要源於對階級壓迫的分析，那麼原住民教育學則將殖民主義視為其核心的分析對象。因此，土地（whenua）、語言（reo）、靈性（wairua）和家系

（whakapapa）等概念，在原住民教育學中佔據了弗雷勒理論中較少著墨的核心位置。教育的解放，不僅是從經濟或政治壓迫中解放，亦是從殖民所造成的文化斷裂與認同迷失中解放，其最終目標是恢復人與土地、人與社群、人與祖先之間的和諧關係。

陸、批判性詰問與當代挑戰

琳達·圖伊瓦伊·史密斯的《去殖民化方法論》自問世以來，深刻影響了原住民族研究與實踐，引發了學術界持續的討論與對話。隨著時代的演進，特別是在新自由主義全球化的背景下，其思想面臨著新的挑戰與詮釋。本節旨在探討圍繞史密斯工作的若干批判性議題，及其在當代去殖民化進程中的持續關聯性。史密斯的著作在廣受讚譽的同時，也遭遇了一些學術上的批判，其中一個常見的關注點是，其論述在強調原住民共同經驗的同時，是否可能不經意地將多元紛呈的原住民經驗普遍化或同質化（Corntassel, 2012; Dei & Kempf, 2006; Grande, 2004; Kovach, 2009; Moreton-Robinson, 2013; Tuck & Yang, 2012）。此外，「原住民」一詞本身的定義及其複雜性，也是持續被探討的議題。

值得注意的是，史密斯本人在其著作中已然對「原住民」這一術語進行了問題化（problematization）處理，她承認此詞彙具有將極為不同的經驗集體化的傾向。同時，她也坦誠地反思了自身作為一位接受西方教育的毛利學者，在「內部人／外部人」動態中所處的複雜位置。科瓦奇（Kovach, 2009, p. 37）指出：「評論者對該書可能將原住民經驗普遍化表示擔憂……儘管圖伊瓦伊·史密斯在導論中已對『原住民』一詞進行了問題化……評論者擔心其廣泛使用……可能無意中（重新）銘刻了西方關於『他者同一性』的論述」；史密斯對自身定位的反思散見於全書各處（Smith, 2012, pp. 5-7, 12-14）。史密斯的批判在當代新自由主義盛行、大學日益企業化以及「研究影響力評估」成為主流的背景下，依然具有深刻的實踐意義。新自由主義的邏輯強調市場化、效率化與標準化，這對致力於社群連結、過程導向及多元價值肯認的原住民研究構成了嚴峻挑戰。史密斯本人便敏銳地指出，研究影響力評估的興起，正是新自由主義與企業化大學邏輯的顯著表徵。

在這樣的學術環境中，原住民研究及其學者面臨著特殊的困境與制約（Nakagawa, 2021）。一方面，原住民研究需要同時在原住民社群與學術界獲得合法性，這本身便是一項艱鉅的任務。另一方面，以西方標準衡量的「影響力」指標，往往難以捕捉原住民研究在社群培力、文化復振、知識傳承等方面的深遠價值，甚至可能導致原住民學者的工作被貶低或邊緣化。原住民學者在參與學術體制的過程中，無可避免地面臨著多重風險，包括其知識被挪用、去殖民的初衷被稀釋，甚至自身被體制同化等。勒戈與布洛（Legault & Bleau, 2025, p. 76）尖銳地指出，「建立在殖民主義基礎上的體系……無法被完全去殖民化」；塔克與楊（2012, p. 3）更警示了「象徵性去殖民化／本土化」的風險。學術界常見的「把關」（gatekeeping）與「自我膨脹」（ego-building）文化，也與原住民研究強調社群中心的核心價值相悖離。

面對這些挑戰，史密斯及其後繼者展現了強大的韌性，並發展出多樣的應對策略，他們建立穩固的社群連結、尋求導師指引、以及有效地「將研究成果帶回家」（即以社群可理解和可運用的方式轉化和傳播研究），都是重要的生存之道。史密斯本人亦為年輕學者，提供了關於如何在充滿挑戰的學術環境中自處的建議。史密斯關於其作為一位受西方教育的毛利學者所處的「不安穩地位」（uneasy status）的坦誠，並非示弱，而是其批判洞見的來源（Bala Krithika, 2020）。這反映了許多原住民知識分子在多重世界中穿梭的複雜處境。這種「內部人／外部人」的張力，與其說需要被化解為單一的「真實」身分，不如說是一個能夠產生細緻批判與創新方法論的生產性空間，正如其自身著作所展現的那樣，能夠橋接原住民與學術語境（Liboiron, 2021）。在一個身分層疊的時代，「為」一個社群發言的挑戰，轉化為一個關於問責制與關係性的方法論問題（Simpson, 2011）。

史密斯在其著作中持續關注原住民知識與精神實踐被商品化的問題，這不但指涉對傳統知識的直接挪用與商業化，更指向一種更為隱蔽的傾向，即西方學術體系試圖將原住民知識納入其既有框架，以符合其自身的價值標準與發表要求，從而剝離其原有的文化脈絡與精神內涵。艾布索隆（Absolon, 2011, p. 22）分析了史密斯如何將「過去的殖民行動與當代科技和科學『進步』的帝國主義相比較，例如人

類基因組多樣性計畫和原住民精神實踐的商品化」；沃爾特與安德森（Walter & Andersen, 2013）與皮哈馬（Pihama, 2022）亦從各自的研究脈絡延伸了這一批判。史密斯指出：「西方渴望、榨取並聲稱擁有我們的認知方式、我們的意象、我們創造和生產的事物，然後同時拒絕創造和發展這些思想的人民，並試圖剝奪他們進一步成為自身文化和民族創造者的機會，這讓我們感到震驚」（Smith, 2012, p. 1）。因此，強調原住民社群對自身敘事與知識體系的掌控權，成為去殖民化方法論的核心訴求之一，史密斯對「研究影響力評估」和「企業化大學」的批判，以及對知識商品化的擔憂，暗示了新自由主義大學本身可能成為一種新型的殖民主義。它強加了外在的價值標準，可能貶低原住民研究的優先事項，並試圖為了自身目的而吸收和中和原住民知識體系。這意味著去殖民化方法論現在也必須應對學術界新自由主義治理的特定機制。

「去殖民化／本土化」的區分，作為一種批判工具，對於辨識體制性的收編至關重要。學者們在史密斯思想的基礎上，對去殖民化（拆解殖民結構）與本土化（在現有結構中加入原住民元素）進行了區分。「本土化」可能僅僅是在大學的官方網站上加上原住民圖騰、在開學典禮上進行簡短的土地承認儀式，或者開設幾門點綴性的原住民文化課程。這些舉措雖然可能具有一定的象徵意義，但若未觸及大學的權力結構、資源分配、課程核心以及研究典範，就可能成為一種「象徵性的和解」，反而掩蓋了深層的結構性不平等。真正的「去殖民化」則要求更為根本的變革，例如：歸還大學所佔用的原住民傳統領域土地、建立由原住民族群自主管理的學院或研究中心、承認原住民知識體系與西方科學具有同等地位，並將其融入所有學科的核心課程，而不僅僅是作為選修或通識。這一區分具有深刻的啟示意義，它揭示了學術機構可能僅僅透過「本土化」來進行象徵性的去殖民，從而消解了史密斯計畫中激進的轉化潛力。這凸顯了在新自由主義學術環境中，持續對抗去殖民化努力被收編和稀釋的抗爭（Wilson, 2008）。

針對這種現象，北美學者塔克與楊（Tuck & Yang, 2012）在〈去殖民不是隱喻〉（Decolonization is not a metaphor）一文中提出了尖銳的提醒，這對於同樣身為壟殖者殖民（settler-colonial）社會的臺灣與紐西蘭而言，

具有高度的參照價值。他們強調，去殖民不能被輕易地轉化為教育領域中的「意識提升」或「課程納入」，否則將忽略了去殖民最核心的訴求，即土地的歸還與殖民結構的拆解。因此，當我們思考「研究與原住民族的關係」時，必須面對「殖民是否等同於國家」的難題。在現代民族國家的治理技術無孔不入的當代，完全脫離國家治理或許是不切實際的幻想，但這並不代表我們應全盤接受國家的吸納。史密斯的方法論提示我們在「與國家協商」及「拒絕國家」之間尋找動態平衡：一方面利用國家資源（如研究經費、教育體制）來培力社群，另一方面則持續在知識論與價值觀上抵抗國家的同化邏輯，創造出屬於原住民族的「自主運作空間」。

柒、結論

琳達·圖伊瓦伊·史密斯的《去殖民化方法論》及其後續的思想發展，為我們提供了一個全面且深刻的框架，用以理解並實踐去殖民化的遠大工程。她的工作除了對殖民研究的系統性批判，更是對原住民知識主權、教育自主以及族群療癒與復振的指引。

一、史密斯去殖民化思想核心洞見的回顧

筆者認為，史密斯的思想體系具有以下幾個核心特徵：首先，她無畏地揭露了西方研究傳統如何與帝國主義和殖民主義相勾結，將「研究」轉化為對原住民進行分類、客體化乃至剝削的工具。其次，她以卡帕帕毛利研究為典範，清晰地闡述了一套以原住民為主體、以社群福祉為導向、以文化價值為根基的原住民研究議程。再者，史密斯在其框架中，賦予了諸如時間、空間、Whakapapa（關係性）、倫理以及實踐（praxis）等概念以全新的、去殖民化的意涵，使其成為理解和轉化世界的有力工具。最後，她對教育主權的強調，特別是透過 Te Kōhanga Reo 和 Kura Kaupapa Māori 等實踐，展現了教育在語言復振、文化傳承與民族自決中的核心作用。

史密斯著作的演進，特別是第三版中對「愛」的強調，以及她對去殖民化作為一個「長期過程」的持續關注，都暗示著去殖民化並非一個可以一蹴可幾的終極目標，而是一個不斷「生成」（becoming）的狀態。這挑戰了目的論式的敘事，並提示每個世代都必須根據新的挑戰（例如新自

由主義），重新參與並重新定義去殖民化的實踐。史密斯所強調的「重新參與和重新定義」，其核心在於將去殖民化視為一個永不終結的動態實踐（praxis），而非一個可達成的靜態目標。這意味著，殖民的邏輯會隨著時代演進而變形，從過去赤裸的政治壓迫，轉變為當代更為隱蔽的結構，例如新自由主義下的市場邏輯、知識產權的掠奪，或是數位殖民主義對個人數據的侵佔。因此，「重新參與」要求每一個世代的原住民族群，都必須主動辨識並抵抗這些新形態的壓迫，不能滿足於過去的成就。「重新定義」則是在此過程中，根據具體挑戰，創造性地更新去殖民化的鬥爭工具、語言及終極關懷，鬥爭的場域可能從爭取土地權，延伸至捍衛數據主權；奮鬥的目標除了政治自決，更包含環境正義與文化敘事的自主權。

二、轉化性的影響與持續的行動呼籲

史密斯的思想對全球原住民社群和學術界產生了深遠的影響，在她的著作問世前，西方學術典範長期將原住民視為被動的「研究客體」，其知識體系被貶低為迷信或傳說，研究過程往往是掠奪性的。史密斯的《去殖民化方法論：研究與原住民族》顛覆了此一局面，它不但為原住民學者提供了強而有力的理論武器和方法論指導，更在全球範圍內，賦予了原住民知識體系（Indigenous Knowledge Systems）應有的合法性與理論高度。她成功地將研究的主體性從殖民者手中奪回，論證「由原住民所領導、為原住民而服務」的研究是可能的。這種轉化性的力量，迅速從學術象牙塔滲透至草根社群的實踐中。她的著作激勵了許多原住民社群投入到「為生存而鬥爭，為自決而奮鬥，為奪回我們命運的掌控權」的具體行動中（Smith, 2012, p. 143）。例如，在健康領域，社群開始運用解殖方法，設計符合自身文化脈絡的公衛計畫，挑戰主流醫療體系的文化偏見；在環境保護領域，原住民運用自身傳統生態知識（TEK），在資源管理和氣候變遷的議題上，向世界發出不容忽視的聲音。史密斯的框架，為這些在地行動提供了連結全球原住民運動的共同語言與理論正當性。

然而，史密斯思想最深刻的提醒，在於她對純粹理論思辨的批判。去殖民化是一項緊迫且持續的工程，需要堅定的承諾和不懈的努力。她深刻地提醒我們：「拆解故事……並不能幫助人們改善他們目前的狀況……它不能阻止某些人的死亡」（Smith, 2012, p. 3）。這段話是對所有學術工作

者的當頭棒喝，它要求我們反思：如果理論的探討，最終未能觸及權力結構的改變、未能改善真實的生命處境、未能歸還被奪取的土地與資源，那麼這樣的「解殖」便有淪為空談的危險。因此，她的工作始終指向具體的行動與實質的改變，這是一種深刻的「實踐」（praxis）呼籲。她呼籲研究者和行動者，必須將理論付諸實踐，將批判性的見解轉化為能夠促進原住民福祉和權益的政策倡議、法律抗爭、教育改革與文化復振計畫。這不僅是對原住民學者的期許，亦是對所有非原住民盟友的嚴肅挑戰。真正的支持，超越了學術引用或課程改革，它要求以實際行動，支持原住民族群在邁向自決道路上的每一步。這份對「改變世界，而非僅僅詮釋世界」的堅持，正是史密斯思想至今仍充滿生命力的核心所在。

三、對未來研究、實踐與原住民復振的意涵

史密斯的去殖民化思想為未來的研究、實踐與原住民族群復振指出了方向。首先，未來的研究可以進一步深化對特定原住民族群的去殖民化方法論的探索，並比較不同文化脈絡下這些方法論的應用與調適。其次，史密斯的思想對學術機構的轉型、公共政策的制定以及社群發展模式的創新都具有重要的啟示意義。大學需要反思其自身的殖民遺緒，並為原住民知識體系和研究方法論提供真實的空間與尊重。政策制定者應當將原住民的自決權和文化特殊性納入考量，而非僅僅將其視為被動的受助者。雖然史密斯的主要關注焦點是原住民的自決，但諸如「水即生命，土地是我們最初的老師」等概念，以及對與殖民研究相關的環境破壞的批判，都暗示了一個更廣泛的意涵，意即植根於關係性認識論和對土地尊重的原住民復振，為應對全球性的生態危機提供了至關重要的洞見。因此，去殖民化方法論的意義超越了原住民社群本身，對於為全人類孕育更可持續和更公正的未來具有普遍的關聯性。

最後，正如史密斯關於分享的論述：「能夠分享，擁有值得分享的東西，賦予施予者尊嚴。接受饋贈並予以回報，賦予接受者尊嚴。透過分享的过程創造新的事物，就是再造舊的事物，重新連結關係，再造我們的人性」（Smith, 1999, p. 161）。這表明，分享諸如史密斯所闡述的原住民方法論這樣的知識，並非單向的傳遞，而是一種互惠的行動，它既能透過驗證原住民的知識來恢復其尊嚴，也能透過提供替代西方破壞性範式的可能

性來恢復西方社會的人性。這將去殖民化的工作定位為一個對所有參與者都具有深刻人性化意義的工程。總之，琳達·圖伊瓦伊·史密斯的思想猶如一座燈塔，照亮了去殖民化道路上充滿荊棘與希望的漫長征程。她的工作提醒我們，「過去，我們地方和全球的故事；現在，我們的社群、文化、語言和社會實踐，所有這些都可能是邊緣化的空間，但也已成為抵抗和希望的空間」（Smith, 2012, p. 4）。在不斷展開的未來視域中，去殖民化方法論將繼續激勵著我們為建立一個更加公正、平等且尊重多元知識體系的世界而努力。

四、對臺灣原住民族研究與教育的意涵

將史密斯的去殖民化方法論置於臺灣脈絡下，可以為我國原住民族研究與教育實踐提供以下幾個啟示。

在研究方法論層面，臺灣原住民族研究長期面臨方法論的主體性困境：多數研究仍採用西方社會科學的標準框架，原住民族的知識體系與認知方式往往僅作為被分析的「資料」，而非指導研究的「方法論」。借鏡卡帕帕毛利的精神，臺灣學術界亟需發展以各族文化核心概念為基礎的在地研究典範，例如以泰雅族 *Gaga*（規範、倫理、律法）作為研究倫理的框架，以阿美族 *Niyaro'*（部落社會組織）作為社群參與研究的方法論基礎，或以排灣族 *vusam*（種子、傳承）作為知識代際傳遞研究的分析概念。這不但是方法論的創新，也是知識主權在研究實踐中的具體展現。同時，應強化部落主導的研究倫理審查機制，確保研究的發動、進行與成果回饋均以部落的意願與福祉為依歸。

在教育政策層面，史密斯的思想對臺灣原住民族教育政策的轉型具有深刻的啟示。臺灣自《實驗教育三法》（2014年）通過以來，已有多所以原住民族文化為核心的實驗教育學校（如博屋瑪國小、地磨兒國小等）嘗試將部落知識納入課程體系。然而，正如史密斯所警示的體制收編風險，當這些實驗學校仍須面對國家課綱與升學評量的壓力時，原住民知識極易被片段化或僅作為多元文化的點綴。國內近期研究亦印證此一風險：何彥如（2023）分析《原住民族語高級教材—文化篇》發現，教材雖已呈現族語復振、族名恢復與土地歸還等去殖民實踐，惟對殖民轉化邏輯的反思仍有深化空間，顯示教材層次的去殖民化尚屬未竟之業。因此，借鏡紐西蘭

Te Kōhanga Reo 與 Kura Kaupapa Māori 的經驗，臺灣的教育政策應朝向以下方向努力：第一，推動以族語為核心而非僅為配角的體系，確保族語不單單是一門「科目」，亦是知識傳遞與文化實踐的「媒介」；第二，堅持部落對課程內容的實質審查權，避免「文化回應教學」淪為服務主流學術標準的工具；第三，強化原住民族師資培育中的文化識能與去殖民素養，使教師具備教學技能，亦能成為部落知識與學校教育之間的橋樑。

在學術生態層面，臺灣原住民研究者面臨的困境與史密斯所描述的全球原住民學者處境高度相似：學術評鑑體制偏重國際期刊發表，對以中文或族語書寫、以社群實踐為導向的研究成果缺乏公正的評價機制；原住民學者往往需要同時承擔學術產出、社群服務與文化傳承的多重角色，其工作量與貢獻難以被現行評鑑框架充分認可。史密斯的「雙軌策略」，在體制內爭取空間、在體制外創建另類機構，為臺灣原住民學者提供了一條可資借鏡的路徑。

在跨國比較研究層面，未來研究可進行臺灣與紐西蘭、加拿大、澳洲等國在原住民族教育主權與去殖民實踐方面的系統性比較，特別關注不同墾殖者殖民（settler-colonial）社會中原住民族知識主權建構的差異與共通性。臺灣作為一個同時具備南島語族文化根源與東亞儒家教育傳統的獨特脈絡，其原住民族教育的去殖民化經驗，亦可為全球原住民教育研究提供重要的比較案例。

參考文獻

- 王前龍（2017）。從原住民族自決與民族學校之法律定位展望原住民族實驗教育的方向。《臺灣原住民族研究學報》，7（2），39-58。
- [Wang, C. L. (2017). Prospecting the direction of Indigenous experimental education from the perspectives of Indigenous self-determination and legal status of tribal schools. *Journal of Taiwan Indigenous Studies*, 7(2), 39-58.]
- 何彥如（2023）。《原住民族語高級教材 - 文化篇》去殖民論述之分析與省思。《當代教育研究季刊》，31（2），45-90。https://doi.org/10.6151/CERQ.202306_31(2).0002
- [Ho, Y. J. (2023). Analysis and reflection of decolonization discourses in advanced Indigenous languages textbooks-cultural topics. *Contemporary Educational Research Quarterly*, 31(2), 45-90. https://doi.org/10.6151/CERQ.202306_31(2).0002]
- 汪明輝（2013）。原住民族知識典藏之部落化：原住民現代知識分子與部落耆老之對話。向 **mameoi** 部落耆老致敬：傳統知識的實踐與生產者暨鄒族鄭政宗長老紀念學術研討會論文集。嘉義縣鄒族庫巴特富野社文化發展協會。
- [Wang, M. H. (2013). The tribalization of Indigenous knowledge archiving: A dialogue between modern Indigenous intellectuals and tribal elders. In *Paying homage to mameoi tribal elders: Practitioners and producers of traditional knowledge & Proceedings of the memorial academic symposium for Tsou Elder Zheng Zheng-zong*. Chiayi County Tsou Kuba Tfuuya Culture Development Association.]
- 孫大川（1995）。語言、權力和主體性的建構：以台灣原住民母語問題為例。載於李壬癸、林英津（主編），《台灣南島民族母語研究論文集》（頁 299-307）。教育部教育研究委員會。
- [Sun, T. C. (1995). Language, power, and the construction of subjectivity: The case of Indigenous mother-tongue issues in Taiwan. In J. K. Li & Y. C. Lin (Eds.), *Collected papers on the mother tongues of Taiwan's Austronesian peoples* (pp. 299-307). Ministry of Education, Committee on Educational Research.]
- Absolon, K. (2011). *Kaandossiwin: How we come to know*. Fernwood Publishing.
- Bala Krithika, R. (2020). Revisiting the cultural politics of the colonizer and the colonized in Frantz Fanon's *The wretched of the earth*. *International Journal of Innovative Research in Technology*, 7(3), 146-149. https://ijirt.org/publishedpaper/IJIRT150162_PAPER.pdf
- Boveda, M., & Bhattacharya, K. (2019). Love as de/colonial onto-epistemology: A post-oppositional approach to contextualized research ethics. *The Urban Review*, 51(1), 5-25. https://doi.org/10.1007/s11256-018-00493-z
- Chami, T. (2016, October 22). A review of Linda Tuhiwai Smith, *Decolonizing methodologies: Research and Indigenous Peoples* (2nd ed.). *Al-Raida Journal*. https://talalchami.wordpress.com/2016/10/22/a-review-of-linda-tuhiwai-smith-decolonizing-methodologies-research-and-indigenous-peoples-2nd-edition-london-new-york-ny-zed-books-2012/

- Chilisa, B. (2020). *Indigenous research methodologies* (2nd ed.). SAGE.
- Cornassel, J. (2012). Re-envisioning resurgence: Indigenous pathways to decolonization and sustainable self-determination. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 1(1), 86-101. <https://jps.library.utoronto.ca/index.php/des/article/view/18627>
- Darder, A. (2017). *Reinventing Paulo Freire: A pedagogy of love*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315560779>
- Dei, G. J. S., & Kempf, A. (Eds.). (2006). *Anti-colonialism and education: The politics of resistance*. Sense Publishers.
- Fanon, F. (2004). *The wretched of the earth* (R. Philcox, Trans.). Grove Press. (Original work published 1961)
- Foucault, M. (1977). *Discipline and punish: The birth of the prison*. Pantheon Books.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Herder and Herder.
- Funaki-Cole, H. (2024). The haunted academy: A whakapapa approach to understanding Māori doctoral student belonging in Aotearoa universities. *Genealogy*, 8(3), Article 91. <https://doi.org/10.3390/genealogy8030091>
- Grande, S. (2004). *Red pedagogy: Native American social and political thought*. Rowman & Littlefield.
- Kovach, M. (2009). *Indigenous methodologies: Characteristics, conversations, and contexts*. University of Toronto Press.
- Lee, E., & Evans, J. (Eds.). (2022). *Indigenous women's voices: 20 years on from Linda Tuhiwai Smith's Decolonizing methodologies*. Bloomsbury Academic. <https://library.oapen.org/handle/20.500.12657/52483>
- Legault, G., & Bleau, D. (2025). Indigenizing or appropriating? Navigating the boundaries of institutional decolonization. *Capitalism Nature Socialism*, 36(2), 71-91. <https://doi.org/10.1080/10455752.2024.2445586>
- Liboiron, M. (2021). *Pollution is colonialism*. Duke University Press. <https://doi.org/10.1215/9781478021445>
- Malsbary, C. (2008). Review: Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples by Tuhiwai Smith. *InterActions: UCLA Journal of Education and Information Studies*, 4(2). <https://doi.org/10.5070/D442000633>
- Memmi, A. (2016). *The colonizer and the colonized* (H. Greenfeld, Trans.). Souvenir Press. (Original work published 1957)
- Moreton-Robinson, A. (2013). Towards an Australian Indigenous women's standpoint theory: A methodological tool. *Australian Feminist Studies*, 28(78), 331-347. <https://doi.org/10.1080/08164649.2013.876664>
- Nakagawa, S. (2021). Auto-decolonisation: Lifelong education for decolonisation. *International Journal of Lifelong Education*, 40(4), 359-371. <https://doi.org/10.1080/002601370.2021.1945152>
- Pihama, L. (2022, April 19). *Kaupapa Māori theory, research methodology, practice and expressions of rangatiratanga*. Kaupapa Māori as Transformative Indigenous Analysis. <https://kaupapamaori.com/2022/04/19/kaupapa-maori-theory-research-methodology-practice-and-expressions-of-rangatiratanga/>

- Said, E. W. (1978). *Orientalism*. Pantheon Books.
- Shor, I. (1987). *Freire for the classroom: A sourcebook for liberatory teaching*. Boynton/Cook Publishers.
- Simpson, L. B. (2011). *Dancing on our turtle's back: Stories of Nishnaabeg re-creation, resurgence and a new emergence*. ARP Books.
- Smith, L. T. (1999). *Decolonizing methodologies: Research and Indigenous peoples*. Zed Books.
- Smith, L. T. (2012). *Decolonizing methodologies: Research and Indigenous peoples* (2nd ed.). Zed Books.
- Smith, L. T. (2021). *Decolonizing methodologies: Research and Indigenous peoples* (3rd ed.). Zed Books.
- Tuck, E., & Yang, K. W. (2012). Decolonization is not a metaphor. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 1(1), 1-40. <https://jps.library.utoronto.ca/index.php/des/article/view/18630/15554>
- Walter, M., & Andersen, C. (2013). *Indigenous statistics: A quantitative research methodology*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315426570>
- Wilson, S. (2008). *Research is ceremony: Indigenous research methods*. Fernwood Publishing.