

多元文化社會中原住民族語課程實務的探討

洪振華

國立臺北教育大學課程與教學研究所博士候選人

臺灣是一個多元族群的社會（號稱四大或五大族群）。各族群有著自己的語言、習俗、音樂、藝術與歷史記憶。按多元文化主義的理想，各族群文化應相互接納、相互欣賞，鋪出合奏、交融的樂章，然而在過去的幾十年裡，隨著教育的普及以及各類媒體的發展，使用著單一的語言，傳授著「標準」的知識，而許多族群的語言、習俗、音樂與藝術卻迅速的流失。在這些族群中，原住民族是最早定居在臺灣卻是處於文化和經濟上最弱勢的一群。作為全世界南島語族（Austronesian）的家鄉，臺灣原住民族語言與文化的流失是非常可惜的，因而原住民族語言與文化復興課程的研究更顯得重要。

當前多元文化的國家或社會例如加拿大、紐西蘭、澳洲等都採取多元文化主義的政策，以復興原住民族的語言與文化（Inglis, 2004; Wiewiorka, 1998）。臺灣在 1997 年的憲法增修條文第 10 條第 11 項也規定：「國家肯定多元文化，並積極維護發展原住民族語言及文化」。因而採多元文化主義的先進國家在語言復興課程的實務作法有哪些對我們具有啟示性呢？這是本研究的問題意識。研究的目的即在探討這些語言復興課程的實務模式與特徵以做為臺灣實施族語課程的參考。本研究第一部分探討語言復興的課程類型，第二部分再歸納成功的語言復興課程具有的特色。第三部分提出這些模式與特徵對於臺灣族語課程的啟

示。

一、族語復興的課程類型

Hinton (2001) 指出世界各地的語言復興方案模式很多，但針對兒童及青少年所提供的方案模式主要可歸入三大類型，分別為：1、以學校為基礎的方案。2、校外的學習方案。3、以家庭為基礎的方案。Lo Bianco (2000) 也認為澳洲各地的語言保存模式頗為多樣與不同，但主要有三種模式：1、雙語教育課程。2、民族學校課程：這主要是公立學校系統之外由有關社群所經營控制的方案課程。3、主流學校裡以原住民或移民母語作為課程一部分的學科教學。在 Lo Bianco 分類裡其實第 1 及第 3 類皆屬於以學校為基礎的課程。本研究將各類課程類歸分析如後：

（一）學校語言復興課程

學校語言復興課程基本上有三種形式，那就是學科教學、雙語教育及完全浸潤式課程（Hinton, 2001）。

1. 學科教學模式

這種方式是把族語當成學校課程中的一個學科來教學。與其他學科教學相比，族語教學時間通常只占小部分，多則每日一小時，少則可能每週只有三十分鐘。如果每日教學一小時且教法適當的話，對學生在這語言的

流暢度應大有幫助。即使每週只教三十分鐘對語言流暢無大幫助，但如果認真對待，學生仍會發展出對這語言的珍惜感。這種把族語當成學科學習的方式可以美國加州 Humboldt 郡為例。在這裡的高中，學生修習族語可抵外語必修。這種課程方式的缺點在於要達到語言流暢的時間不夠而且通常未能創造出一個真實的溝通情境（Hinton, 2001）。

2. 雙語課程模式

雙語課程模式與族語作為學科模式的差別在於在雙語課程裡，有部分的教學是以族語進行的，也就是族語擔任了教學媒介（用語）的角色，這樣一來，族語拓展了新領域。由於各學科的需要，所以必須有以族語書寫的教材。如果以前沒有文字的族語還要開創一個書寫系統。為了要介紹數學、自然及世界事務等概念，這個語言必須開展新的辭彙，以適應教學、生活的需要。這樣的課程模式，語言的真實溝通使用是發生了，然而它仍侷限在教室內，學生在操場、在家裡不一定會使用這語言（Hinton, 2001）。

雙語課程的進行有多種模式，但起碼可歸為兩類。一類是過渡模式（transitional model），另一類是保存模式（maintenance model）（謝國平，1995）。在過渡模式裡，兒童初期使用大量的族語教學，但目標是要讓他們學到主流社會的語言和文化，一旦兒童熟悉了主流社會的語言，這個主流語言就完全取代族語教學。因而族語教學只是暫時性、過渡性的。保存式

的族語課程除了重視主流語言的提升外，也強調族語與本族文化的學習，因而它一方面解決兒課語言學習的問題，同時也努力保存弱勢族群的語言及文化。

美國亞歷桑納州 Rock Point 學校的雙語課程是頗受讚賞的例子（Boseker, 2000）在這裡，學童入學時有 2/3 的課程是以 Navajo 族語教學。二年級時有一半以族語教學。到了初中階段，族語教學約佔了 15-30%。九到十二年級時又恢復到半數時間族語教學（McIovr, 2010）。

3. 族語浸潤教育

Hinton（2001）指出全美及世界各地有愈來愈多的弱勢語言浸潤課程，有些甚至發展出從學前教育到高中甚至大學的完全浸潤教育，其中夏威夷與毛利語浸潤模式是最知名的。這種模式希望培育出流暢的說族語者並且在真實的情境中溝通。由於它是教學、生活、溝通的語言，因而它必須發展出數學、科學以及每日生活所需要的字彙及論述方式。學生由於每日暴露於族語的情境中，所以他們通常在教室內外都會說族語。Aguilera 與 LeCompte（2007）的研究即認為完全且成功的族語浸潤教育並不會影響英文的表現，而且會培養出接受良好教育的雙語言雙文化成人。

夏威夷的 Punana Leo 學校系統是全美少數採取完全族語浸潤課程且著有聲名的學校。1984 年 Punana Leo 的領導者開創了由年長者教導的完全原

住民族語語言巢(當時稱為聲音巢 nest of voices 的學前教育單位)。Punana Leo 的目的是模擬創造一個情境，讓延伸家庭的成員與孩子們在這裡充分交換語言、文化與傳統知識。家庭的成員每週都要參加學校的活動並且同意在家裡學習並使用族語。雖然創設者基於包容的原則，允許所有各族群的兒童都可以入學，但實際參加者多為原住民的低收入戶 (Aguilera & LeCompte, 2007)。Wilson 與 Kamana (2001) 指出這個完全夏威夷族語浸潤系統，已經由 1980 年代初期的 Punana Leo 學前語言巢發展到 1999 年有了首屆即將畢業的高三生。從學前到高中 (prek-12) 的就讀人數多達 2,000 人，採取完全族語浸潤的模式，但在高中階段允許學生到其他特定學校修習英文媒介課程。

(二) 校外(社區)族語課程

許多社區開設有族語課程，或者補充學校教育的不足或者完全獨立於學校學習之外。學習的時段通常在放學後或暑假期間。如果在夜間學習，學生由於白天在學校上課所以會較為疲倦，但是如果族語的學習能結合娛樂活動則效果可能不錯 (Hinton, 2001)。另外有些社區喜歡利用暑假開設族語浸潤研習課程。由於學生在放假中，所以可以整天接受密集浸潤課程，學習到教室之外每日的生活經驗用語與溝通方式 (McIvor, 2010)。唯暑假學到的東西如果平時沒有增強很快就會忘掉。所以密集的暑期浸潤課程搭配非密集的平時學校課程對族語學習可能會有長期效果 (Hinton, 2001)。

(三) 家庭族語學習

如果父母有心培養雙語流暢的兒童，所以使用各半的時間分別教導兩種語言，那麼族語的養成可能有困難。Hinton (2001) 指出，兒童在家庭之外學習語言的機會太多了，但外界通常很少給予弱勢語言增強，所以在家應儘量使用族語。而且如果父母通常以主流語言與子女溝通，却有意識的教導族語，則兒童充其量只學到一些單字彙而已。

現代的社會，跨族通婚的現象很普遍，父母可能只有其中一方弱勢語言流暢，因而常有一親一言 (one parent, one language) 的策略以培養雙語兒童，然而 Dopke (1992) 針對澳洲家庭所作的研究顯示，這種策略效果不太理想。許多兒童專注於學英文而停止學習弱勢語言，成為弱勢語言的被動說話者 (passive speakers)，也就是部分了解但不會說該語言。如果這個策略要成功 (培養雙語兒童) 通常要具備三個條件：1、說弱勢語言的父母一方與兒童相處的時間不能少於另一方。2、使用弱勢語言的父母對於兒童的英語反應不需回應。3、至少需要一些來自家庭之外的增強，例如親戚朋友使用該語言。

二、族語課程的特色

檢視美、加、澳等多元文化社會裡族語課程成功的方案，除了政府政策支持外，通常具有若干特色：

(一) 族語課程與文化緊密結合

語言是文化的關鍵與核心，多數族語復興成效卓著且被推崇的族語課程方案都與該語言的文化教學緊密的結合（Borgia, 2010；Hinton, 2001；Aguilera & LeCompte, 2001；Stiles, 1997）。例如位於加拿大 Quebec 省 Waskaganish 的 Cree 部落族語復興課程即備受推崇（Stiles, 1997）。文化體驗是這個族語課程極重要的部分。由於現代科技的入侵，打獵與採集已不再是日常生活的重要部分。但為了維繫文化傳統，這課程每年安排三到四次由 Cree 部落協會所資助的叢林野營體驗。部落資源人員會教導學生陷阱架設、雪鞋製造、皮革製作等傳統技術。學生會以 Cree 族語書寫每日在營隊的生活日記。而為了讓學生參與每個春季一星期、每個秋季三星期的打獵及傳統活動，學校的暑期也調整縮短。藉由這個機會，學生可伴隨部落長者及家人參與打獵、典禮等傳統習俗並且練習族語。Hinton（2001）指出成功的學校族語與課程必須將族語文化帶入教室中，這些包括帶來族人傳統文物、教導傳統議題、重新設計學校與教室環境以符應傳統文化與價值、將學生帶出教室從事田野旅行教學並且要安排時間或假期以配合部落傳統活動。

（二）族語課程讓社群充分參與

學校要有效的實施一個族語復興方案，則其課程與教材必須由當地社群、校長與教師共同檢視、討論、決定（Reyhner & Tennant, 1995；Brandt & Ayongman, 1989）。阿拉斯加大學的原住民族語課程指引要求學校及教育人

員在當地語言及文化課程方面要有效的利用當地的社群專業知識；學校語言政策與實務要與當地的社群與家長的期望一致；學校除了商業性出版的教科書外，應多使用以當地族語書寫的資源教材並且與當地有關機構及人員合作開發及豐富課程（Alaska University, 2001）。Stiles（1997）在探討了四個相當成功的學校語言復興實例後發現，每一個方案的有關文獻都一再強調部落社群成員參與、支持的重要性。這四個學校族語方案都由社群所控制，而這種控制也成就了族語課程的不尋常發展。例如在前述的 Cree 族語復興方案中，1975 年 Quebec 當局與當地社群達成協議，學校事務由當地部落社群直接指導，每個社群都由當地選出學校董事會管理學校的族語政策、課程及教科書的批准。學校教職員定期參加由董事會所資助的工作坊進修。當地資源中心也會提供由當地發展出來的參考教材與技藝品以豐富課程。

（三）族語課程獲得家庭支持配合

Stiles（1997）對四個學校語言課程成功實例的研究指出：家庭，特別是父母親的投入參與是這四個成功案例的另一個共同要素。學校所學習的族語必須在家裡練習、使用、曾強，才能培育出族語流暢的雙語兒童。而父母的投入包括了參與族語課程學習、在職訓練、教室參與、資源發展以及教師認證等。以前述的夏威夷 Punana Leo 族語課程為例，父母親必須每週參與學校的族語課程學習，按收入付學費（自 1989 年起多數獲得美

國教育部補助)、每個月八小時的學校服務並且父母親們組成了學校管理董事會 (Aguilera & LeCompte, 2007; Rawlins, 1994)。學校族語課程的學習也強化了家庭及家族成員之間緊密的聯繫，例如在亞歷桑納州 Rock Point 學校的族語課程不僅教導歷史、地理、政府等有關知識而且也讓學生探究自己與其他 Navajo 的宗族關係以及自己對於家族親戚的責任 (Reyhner & Tennant, 1995)。

(四) 族語課程重視實際溝通互動

成功的族語課程教學應重視實際情境的溝通互動。語言學者們提醒父母親及族語教育人員，如果多數時間以主流語言與兒童溝通，卻很有意識、很刻意的去教導兒童一些孤立的族語字眼，這對於培育雙語兒童是沒有助益的。要教導兒童族語就直接以族語跟他們說話、問問題，在真實的情境裡，以族語扮演溝通的功能 (Hinton, 2001; Brandt & Ayoungman, 1989)。Borgia (2010) 也建議，教導族語時，應把重點擺在語言意義的協商而非語言本身的結構。有感於傳統翻譯取向的語言學習成效不佳，Krashen 與 Terrell (1993) 倡導第二語言學習的自然模式 (Natural Approach)，讓兒童在擬似真實情境中，觀察、模仿、溝通而自然學得第二語言。在國際間商業經營語言學習頗具成效 Berlitz 學校語言課程以半數時間讓教師以標的語問問題，另外半數時間讓學生以標的語回答問題，強調學生與教師之間實際問題的溝通與互動 (Reyhner & Tennant, 1995)。

Reyhner 與 Tennant (1995) 提出五項成功的族語課程教學原則，其中有三項與實際溝通互動有關，那就是強調溝通重於文法，使用真實或實際的脈絡以及重視說甚於說正確。

(五) 族語課程包括書寫系統與讀寫能力

族語復興方案要聚焦於口說技巧呢？還是要包括讀寫能力？Reyhner 與 Tennant (1995) 主張族語要復興就需要有個文字書寫系統。這個書寫系統的設計不應著眼於學者的研究，而應以使用者的方便為考慮，最起碼可以使用大家在學校就學過的羅馬拼音符號。而族語復興把讀寫能力包括在內意謂著社群將致於以族語開發閱讀教材。族語的讀寫能力成為大家羨慕的目標；它可以為未來的新生代彙整該語言以及該語言所攜帶的知識和文件；它為社群提供了對族語以及我群的驕傲感；它也為學生帶來了強而有力的語言學習工具。Stiles (1997) 探討四個語言復興的成功案例，其中有三個採用以前教會在當地傳教所發展出來的書寫系統作為族語的文字，唯有 Hualapai 保留區在 1975 年決定推動族語復興方案時並沒有現成的文字書寫系列，所以在方案推動的前幾年，社群致力於書寫系統以及有關課程的開發。三年之內一個 Hualapai 族語課程就發展出來，而五年之內一個充分統整的雙語課程就開始實施。

(六) 族語課程重視學科聯結與更新

一個弱勢語言如果沒有被用來作

為主要溝通的語言，通常要用來表達現代文化事務是會顯得落伍與不足的，然而在族語復興方案裡如果採取雙語課程模式或浸潤課程模式，則族語就會用來作為各類學科的教學語言，這時後為了符應各科教學需要，族語就需要發展新的領域、開創新的字彙、發展新的論述方式以表達數學、自然及各項世界事務的概念和知識。夏威夷的族語浸潤學校系統就設立了一個辭典委員會以決定使用的新字詞。隨著學校課程的加深與發展，新字詞的需求量很大。委員會每年要編定一部新字辭典送各班級使用（Hinton, 2001）。

（七）族語課程與科技結合

錄音、錄影帶以及 CD-ROM 等科技設備的使用是族語課程教學成功的要素之一。這些科技設備的運用會提升社群對於課程的興趣。良好設計的視聽學習教材會增進兒童對於族語學習的興趣和注意力（Hinton, 2001）。在前面所提到的 Hualapai 保留區的族語復興方案裡，雙語課程方案推出實施後，情況顯示兒童們的英語持續進步，但族語的學習却不理想。社群人士在重新評估方案目標後仍堅定發展雙語課程的決心，他們轉向尋求科技、電腦及視聽器材的幫助以引導兒童對於族語學習的興趣和注意。影帶工作室以及閉路電視系統也提供給學生編定 Hualapai 語的劇本以及製播 Hualapai 語的文獻紀錄片作為資源教材供學校及社區廣為使用。現在 Hualapai 的雙語與雙文化課程方案已顯示不斷的在成長與發展（Zepeda &

Hill, 1991; Stiles, 1997）。

三、結語

自 2001 年起臺灣開始實施「九年一貫課程綱要」，而作為「語文學習領域」一部分的原住民族語教學也實施 11 年。陳麗桂（2004）指出：雖然部分教師的努力令人鼓舞，但是許多學校仍存敷衍態度。本文所提到的美、加、紐、澳等多元文化社會所實施的族語課程有若干值得我們借鏡的地方：

（一）族語課程結合文化教學：前引 Hinton（2001）指出成功的學校族語課程必須將族語文化帶入教室中。臺灣的九年一貫課程綱要族語領域的實施要點裡也指出：原住民族語教學之本質為文化教學，應依據原住民文化的屬性、族群差異、居住地、區等條件規畫彈性方式，積極營造貼近族群文化的族語學習環境（教育部，2008）。這裡值得注意的一是文化教學，另一是彈性方式。我們在都會地區所實施的族語教學常常是一個班一或兩人，一星期 40 分鐘；這種孤立的情形有助於文化教學、語言教學、溝通互動嗎？何不利用每星期一個晚上或周末聚集數所學校同齡同族學生實施具有文化特色的族語教學？所修學分各校接承認。這樣一則可以避免甲校與乙校開課時間衝突請不到師資，再則有助於親子共同學習族語。此外，都會區的學童可以利用寒暑假參與原鄉的文化

活動（例如阿美族每年七、八月的豐年祭）並且參與密集的族語課程，由原鄉的教育或行政單位負責規劃，修課節數就讀學校皆承認。前述加拿大 Cree 部落族語課程結和傳統文化活動的例子可以參考。

(二) 族語課程讓族群充分參與：本文提到成功的族語課程模式常會讓所屬族群充分參與，例如 Quebec 的 Cree 部落，各社群可以選出學校董事會，批准學校的族語政策、課程與教科書的使用。反觀臺灣，施正鋒、周惠民（2011）指出，聯合國有關原住民族權利的宣言，具體指出原住民族有權利決定自己族群的發展。然而臺灣的政府多從弱勢的角度看待原住民族。政策通常有由上而下的經費補助方式居多；換句話說，原住民族本身在教育上沒有太多的發言權，部落、社區與學校常被區隔成兩個世界，造成外界對原住民族家長不關心子女教育的偏見。如果我們的族語課程能由原鄉的鄉公所出面，結合學校、教會與部落社群，共同決定族語課程內容與方式，舉辦結合學校與社區的族語使用環境，則族語的維繫與發展會趨於樂觀。

(三) 族語隨時代更新：一個弱勢語言如果沒有被用來作為主要溝通的語言，通常要用來表達現代文化事務是會顯得落伍與不足的，所以夏威夷的族語浸潤學校系統就設立了一個辭典委員會以決定使

用的新字詞。委員會每年要編定一部新字辭典送各班級使用（Hinton, 2001）。臺灣各原住民各部落的族語要能維繫為生活的語言，就必須配合學校與社會的用語而更新。

參考文獻

- 施正鋒、周惠民（2011）。我國原住民族教育的回顧與展望。載於國家教育研究院主編。**我國一百年來的教育回顧與展望**。頁243-246。
- 教育部〈2008〉。《國民中小學九年一貫課程綱要》。
- 陳麗桂（2004）。母語教學的特質與困境。**國文天地**，19（9）：225，頁4-6。
- 謝國平（1995）。從語言規劃看雙語教學。**教師天地**，67，頁18。
- Alaska University（2001）。*Guidelines for strengthening indigenous languages*. Fairbanks: Alaska Native Knowledge Network.
- Augilera, D. & LeCompte, M. D. (2007). Resiliency in native languages: The tale of three indigenous communities' experiences with language immersion. *Journal of American Indian Education*, 46 (3), 11-31.
- Boseker, B. J. (2000). The disappearance of American Indian languages. In P. W. Thomas & J.

- Mathias (Eds.), *Developing Minority Languages: The Proceedings of the Fifth International Conference on Minority Languages* (PP. 432-442). Cardiff Wales: Gomer Press.
- Brandt, E. A. & Ayoungman, V. (1989). A practical guide to language renewal. *Canadian Journal of Native Education*, 16 (2), 42-76.
- Dopke, S. (1992). *One parent, One language: An International approach*. Amsterdam: John Benuamins.
- Hinton, L. (2001). Language revitalization: An overview. *The Green Book of Language Revitalization in Practice*. CA: Academic Press.
- Inglis, C. (2004). *Multiculturalism: New policy responses to diversity*. (Retrieved February 26, 2012 from <http://www.unesco.org/most/pp4.htm>).
- Krashen, S. D. & Terrel, T. D. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Hayward, CA: Alemany.
- Lo Bianco, J. (2000). *A description and exploratory evaluation of program types in indigenous and community languages*. Victoria: Language Australia.
- Mclvor, O. (2010). Strategies for indigenous language revitalization and maintenance. *Canadian Language & Literacy Research Network*. (Retrieved December 20, 2011 from <http://www.literacyencyclopedia.ca>).
- Rawlins, N. (1994). *Attachment to the 103th Congress Senate hearings for reauthorization of Native Hawaiian Education Act*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 374970).
- Reyhner, J. & Tennant, E. (1995). Teaching indigenous languages. *Bilingual Research Journal*, 19(2), 279-304.
- Stiles, D. B. (1997). *Four successful indigenous language programs*. (Retrieved December 20, 2011)
- Wieviorka, M. (1998). Is multiculturalism the solution? *Ethnic and Racial Studies*, 21(5), 881-889.
- Wilson, W. H. & Kamana, K. (2009). Proceeding from a dream: The Aha Punana Leo connection in Hawaiian language revitalization. In Hinton, L & Hale, K(Eds.) *The Green Book of Language Revitalization in Practice* (pp. 147-177). C A: Academic press.
- Zepeda, O. (1990). American Indian language policy. In Adams, k. & Brink, D. (Eds.), *Perspectives on Official Language: The Campaign for English as the Official Language of the USA* (pp.247-256). Berlin and New York: Mouton de Gruyter.