

從多元文化教育論台灣原住民 語言教育的實踐

陳美如

【摘要】

台灣是一個的多語言多文化的社會，但因近五十年代特殊的政治影響，致使原住民的語言逐漸凋零。本文從多元文化及語言規劃的觀點論原住民語言教育的實施途徑。首先從多元文化的觀點討論語言的功能及語言的規劃；其次探討多元文化的語言教育；再次探究原住民語言教育的演進、現況及迷思；最後提出台灣原住民語言教育的可行方向。

關鍵字：多元文化教育、語言規劃、原住民語言教育

壹、前言

1976年，初入小學，當時國語運動正如火如荼展開，各中小學正雷厲風行的推動「說國語」運動。而我，未曾上過幼稚園，成日馳騁於鄉間田野，心中只有蟲鳴鳥叫、青山綠水，僅知「國語」是姊姊們有祕密不想讓我知道所說的「悄悄話」。從小所接受的「媽媽的話」是閩南語，而祖父母是日據時期「皇民化」運動下的產物，對日本文化有極深的情感。

當時老師為落實說國語運動，實施很多策略。「會說國語」在當時占極大的優勢，至少不會因不小心了說漏台語被罰錢，不用向媽媽要零用錢繳「罰款」；不用在胸前帶著「我不說台語」、「我要說國語」的牌子，這些「策略」我皆嘗過。

1987年夏天，由於參加學校文學社，使我有機會參加鹽份地帶文藝營，該文藝營的特色以鄉土文學為主，當時請來的講座有林雙不、楊青矗、姚嘉文、黃春明……等，皆是鄉土文學作家。在欣賞鄉土文學作品時，兒時熟悉的語言變成文字躍然紙上，以熟悉的時代背景、語言出現，彷彿又走入時光隧道，生命底層的存在真實感在我心裡慢慢激盪開來。從那時起，「媽媽的話」並不再那麼令人難以啓齒；對自己出生至現在腳下所踩的、時時刻刻相依相存的那一片土地，漸漸有了感情……。

以上僅是個人的經驗，研究者很幸運的在學習過程中找到自己的位置。而處於更弱勢地位，語言人口稀少，尚未文字化的原住民語言情形更為嚴重，在研究者訪查幾個學校的平地原住民，就算從小在部落裡用母語溝通，但到了平地，進入小學，久而久之，原住民語言已逐漸淡忘，吃力的學著國語，在寫作及閱讀上也很難與一般兒童的能力相等（陳美如，2000）。

加上在台灣特殊的政治、歷史發展中，自1945年以後即推行國語教育，期間經歷改制穩定時期（1945-1969）及計畫貫徹時期（1970-1986），在國語推行夾雜著優勢階級的意識形態下，台灣各族群的語言人口逐漸減少，其中尤以原住民語言最為嚴重（陳美如，1998a）。語言被過度作為政治的圖騰來使用，在台灣特殊的歷史脈絡中，致使語言的論題成了政治的問題，語言蒙

上非理性、泛政治化的色彩，喪失了語言原有的價值與風貌。

反觀國外語言的教育政策，自1960年以來，對弱勢族群語言的措施不斷，如美國1967年起即訂定一連串的雙語教育法案，照顧境內移民學童（Lambert, 1992）；澳洲更透過大型的語言教育方案，在小學實施英語以外的語言學習，期建立一個多元文化的新國度（Clyne, Jenkyn, Chen & Tsokalido, 1992）；而紐西蘭毛利人面對即將衰亡的毛利語，透過社區的整合、族內長老及祖父母進入以毛利語為教學語言的「母語幼稚園」，帶著三、四歲的毛利兒童了解毛利的文化傳統，學習祖先的語言文化與生活（Reyhnea & Tennant, 1995）；瑞士1938年憲法修正條款規定羅曼西語為第四個國語，而德、法、義語為官定語言。總之，「母語文化關懷」已成為一種全球性的運動，不斷在世界各地蔓延開來。

在原住民的母語：原住民語言逐漸失落的今日，原住民語言何去何從？本文擬從多元文化的角度思維它未來可行的方向，首先了解多元文化社會中語言的功能及語言規劃的理念與模式；其次探討多元文化中的語言教育，釐清在多元文化的脈絡下，語言自身應有的定位；再次探究台灣原住民語言教育的演進與現況，並釐清原住民語言教育的迷思，了解其語言實施的合理性與正當性；最後提出原住民語言教育的可行途徑。

貳、語言的功能與語言規劃：多元文化觀點

從前文可窺知台灣原住民語言的初步景況及世界少數民族語言的政策，在思維台灣原住民語言教育之前，須先對語言本身的功能及語言規劃進行初步的思考，並與多元文化的觀點結合，俾便提出後續的看法。

一、語言的功能

語言最重要的功能在於溝通，是人與人彼此交流的重要媒介，除溝通外，尚有進修學習、社會控制及文化認同的功能，茲分述如下：

(一)進修學習的功能

多學一種語言，就等於多一扇觀看世界的窗，透過語言的學習拓展更寬廣的視野。1982年「美國英語教師協會」，發表「英語的要素」文件即指出：各種學科的學習中語言是基礎，熟練的運用語言也許是實現教育最高目標的

重要手段，這個教育目標是培養有知識、善思考的公民（NCTE, 1982）。因此，透過語言的學習應使學生體認「語言是思考和學習的利器」，而為因應多元化的社會及世界局勢，語言的學習通常不僅是單一的語言的學習。

黃宜範（1994；1995a；1995b）指出歐洲國家很多人兼擅五、六種語言，都僅於會話能力，但會話能力是生物能力，只要有客觀環境配合，甚至可以無師自通；寫作、閱讀能力則是文化能力，必須特別施教才能駕馭自如，而多種語言智慧所得還可以互相轉移。

在學習活動中，學生使用語言與教師互動。因此語言的學習與使用成為教育中重要的課題，現在是「多種語言」（multi-language）的時代，學校應鼓勵學生語言的學習，母語、外國語都應是學習的語言。在布洛克報告書（Bullock Report）中建議之重點為：「語言擴及所有語言的學習（language permeating all other learning languages）……就語言而言，所扮演的角色是當成學習的工具，教師必須在教室中創造一個學習的環境，鼓勵學生廣泛的使用語言。」（Bullock, 1975）。

因此，語言教育應不只是單一語言的教育，而應是兩種語言或多語的教育，並以第一語言為基礎學習第二語言，方能促進學童的思考及認識多元文化的能力。

（二）社會控制的功能

語言承載了進修學習、與人溝通與拓展視野的功能，同時也因為語言的內在結構、思維模式及訴說同一種語言的接近感，容易讓使用同一種語言的人接近，彼此團結。也因此，當國家政權轉換，甚至被殖民國家的人民，面臨政權轉移時，也同時會遭遇到通用語言改變的影響。執政者希望藉由語言的統一，透過學校教育及傳播媒體的影響，構築執政者所希望的意識形態、凝結國家民族的集體意識，以達其國家團結，政治安定的目的。

而學校教育是社會控制最直接，也是成效最佳的機構，也因此語言的推行，透過學校是最直接的途徑，影響也最深遠。是故，從學校制度組織層面觀之，學校是現存社會體制與文化系統「合理化」的工具，語言即是學校課程中最重要的一環，透過教學的歷程，若教師無足夠的批判反省能力，教師將容易在「儀式化」的規範中，將現存的社會規範和價值內化給學生（陳伯璋，1987），不知不覺中達到社會控制的目的。

（三）文化認同的功能

一個民族透過語言，保存該民族的文化；語言本身也代表一種文化，不同的語言有不同的視野與思考方式。而文化的精髓，透過語言醞釀與流轉，

展現了文化的特質；文化學者Spranger說：「語言是內在的文化」，語言使精神工作有成就（林金泡，1995）。因此，誰接受了語言，或在語言的世界中成長，那麼他就已經邁入了精神世界。

語言同時也是一種文化資本，Heath結合文化資本與社會階層的概念，解析少數族群的文化差異：認為每一個階級，都有其獨特的文化與「語言符號資本」（linguistic and symbolic capital）。若文化是人類特有的現象，作為文化核心和基本構成因素的語言，蘊涵著四個基本的文化功能（張汝倫，1995）：

1. 語言體現了它所代表的那種文化，並對使用它的那個民族或那些民族的文化有所束縛。
2. 傳統通過語言得到傳承、變革和發展。
3. 語言滲透到文化的各個領域，是使各文化領域統一於一個文化總體的基礎和根據。
4. 語言使不同文化之間能相互理解和接近。語言的這些基本文化功能，亦可說是它的基本功能。

語言和文化關係密切，語言建構文化世界，並且是族群凝聚的象徵。二十世紀初，文化人類學者Humboldt即假設在每種語言獨一無二的設計中，都包藏了一套獨特的世界觀。人類學者Sapir認為語言模式對建構不同的文化世界具極高的重要性（Keesing, 1987）。Keesing本人延續這種觀念，論證：語言促成了人類文化，也造成人類在大自然中獨一無二的地位，語言是文化本身的基本關鍵：它是由一套無意識但極複雜的「規則」和設計所構成的體系，它包含人類對世界的知識（張恭啓譯，1989）。多元文化學者班克斯（Banks, 1988）認為語言建立了個人與個人之間，及個人與群體之間的連結，使得群體生活成為可能。

從上述語言的三個功能可知，語言具進修學習、社會控制及文化認同的功能。從多元文化的角度思維該三個功能，在進修學習方面，多元文化亦主張多語言的學習，不僅擴展既有的視野，也在不同的語言溝通對話後，形成視野的交融；在社會控制的功能方面，多元文化認同語言會增加人與人彼此間的凝聚力，但多元文化並不認同將語言作為社會控制的工具，此類作法，將限制語言文化的多元性，讓多語言無法彼此交流，達到共存共榮的境界；在文化認同方面，多元文化贊同語言應是一種文化的資本，本身具備分享的意義，多元文化除了應提供境內的語言彼此的溝通、發言的空間外，也應將視野擴展至國外，吸納國外的語言文化，因此母語的學習與外語的學習都是

擴展文化視野的重要途徑，只是在學習的時程上有所不同，惟外語的學習並不是本研究探討的重點，故不在文內提及。社會語言、文化的獨特性、真實性一向是人文精神的根本，但受到現代科技中唯物思想的腐蝕，更需要整個社會持久的關懷和肯定，因此，落實一套健全實際的語言教育政策將是促進境內族群和諧，保存多元文化實質內涵的不二法門，而實際的語言政策有賴正確而睿智的語言規劃，以下將探討語言規劃的意涵。

二、語言規劃

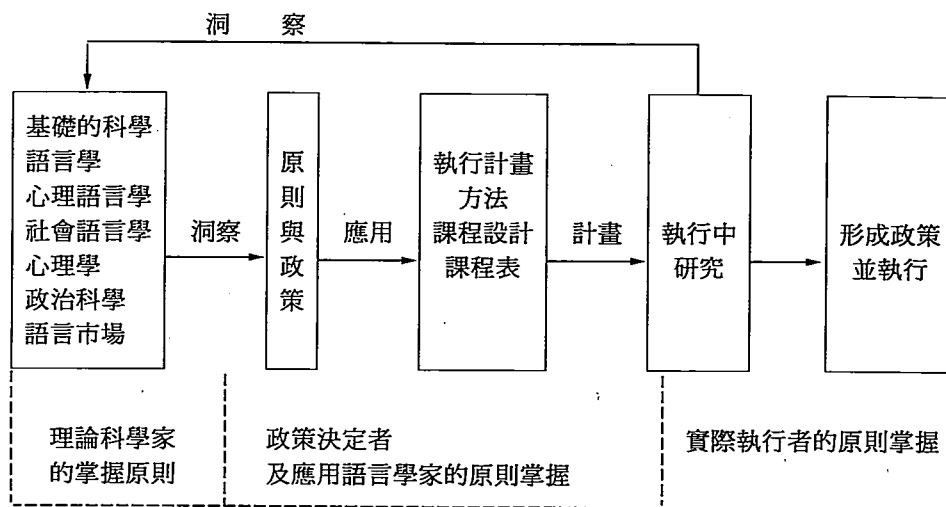
(一)語言規劃的定義

語言規劃係指國家或社會團體爲了對語言進行管理而進行的各種工作的總稱，而所謂的規劃或管理是一種廣義的概念，包括語言的選擇及規範化、文字的創制和語言教育改革等問題（中國大百科全書，1994）。語言學者Haugen（1959）對語言規劃的定義爲：「在多語族的說話社群中籌畫（preparing）規範的語詞、文法、及辭典作爲寫和說指引的活動」；Haugen又於1969年重新定義，其範圍包含地位規劃，並提出規劃機構（Haugen, 1969；陳淑嬌，1995）：「語言規劃即語言學院及語言社群對語言標準化的工作、語言教化的一般認知，及語言改革或標準化的所有目標」；語言規劃主在傳達語言的改變，亦即語言符號及言談的系統被有計畫且有組織的改變，以達成目標。」（Rubin & Jernudd, 1971）；Fishman（1979）從權力觀看語言規劃，他認爲：「語言規劃即是對語言資源的權力分配」；Tolleson（1981）認爲語言規劃是一種改變語言結構及語言地位的過程。

綜合而言，從觀念上看，語言規劃一如其他的規劃，是爲解決問題而設的有系統的因應措施；從運作上看，語言規劃是一種動態的循環活動，其實施的結果可幫助解決語言的相關論題。

(二)教育上的語言規劃

語言規劃在教育上，泛指學校語言教育的規劃，基本上其範圍包含下列四種：(1)語言作爲學科（亦即應教哪些語言）以及；(2)用哪一種（或哪幾種）語言作爲教學的語言（教學用語）；(3)教科書的語言；(4)用何種語言作爲學校生活語言（日常的交談、運動會、母姐會、學校廣播等）。而學校語言教育規劃常受國家政策、教育主管當局、社區、家長、及學生的語言背景影響。語言的規劃是發展的並非一蹴可幾，Ingram（1992）提出語言政策及語言教育規劃的發展模式：



圖一 語言政策及語言教育規劃的發展模式（引自Ingram, 1992）

從上述的發展模式觀之，語言政策及語言教育規劃需整合其他領域的知識及專業人員的合作，了解社會脈絡及學校脈絡與社區的關係，規劃適當的語言教育方能符應現代多元文化社會的需求。而台灣的原住民語言已瀕臨消失，因此在規劃的時程及實施方面應多管齊下，在理論建構、實地研究、形成政策、執行政策上應循環進行，彼此融通。

參、多元文化的語言教育

一種語言構成一個世界，也構成其特有的文化……人類的存在總涉及到語言，透過語言，助長了人類的思考，更幫助人理解自身存在的世界，語言形成了人的觀察和思維——既思維他自身的觀念也思維他的世界。個體在運用語言的同時，以意識的自我反省作為認知發展和意義建構的基礎，主體在「生活世界」置於社會的脈絡中，經由語言活動使存有的意義不斷展開，語言與文化的關係也愈加密切（陳美如，1996）。

一、多元文化教育的內涵

從達爾文演化論的觀點來看，文化的存在起於演化，演化論的觀點建立於「絕對論」的信仰典範，認為文化是菁英成員活動總體象徵，更是從野蠻到高度文明的發展歷程（Jenks, 1993: 34-35）。但是，自1950年代以後，文化被視為是由不同時間、地點的人們，以不同方式所集體「做」的事。文化建立於以「相對論」為基礎的歷史主義，文化被理解成為具有歷史的特殊性，其意義是取決於特定情境，而該理念是現代多元主義與差異的基礎（Jenks, 1993: 34-35）。

然而，近代以西方為中心的思潮，箝制了世界文化的發展，在政治制度、社會規範及學校教育上，形成不公平的對待。至二次大戰後，反專制獨裁的社會民主主義盛行，要求政府促進機會均等，照顧全民的福利；1950至1960年代，以美國黑人為首的民權運動興起，追求民族的復興與再造，譴責種族的歧視與偏見，呼籲公平的對待與參與；至1960及1970年代，在歐美各國有關教育機會均等的研究中，發現低下階層及少數民族的學生，始終差人一截，引發許多經濟再製、文化再製、及社會再製的討論^{（註1）}；另一方面，新保守主義自1980年代起大行其道，在國家主義及資本主義的盲動民粹下，社會民主主義受到打壓，學者也開始反省民族國家的正當性，構思社會重建的可能性^{（註2）}（張建成，1998a：1-2）。

在此一時代脈絡的反省下，社會中所有的不公平，單一的思維模式，及強調一致的時代精神，都會受到挑戰。多元文化教育基本上就是這種時代氛圍下的產物，它起源於西方對於人的尊嚴與平等自由之理想及爭論。而展現現在學校教育上，則要求公平與正義的真諦，消弭我族中心，維護所有學生的學習權利，達成平等、自由與和平的教育目標。

何謂多元文化教育？Banks（1993: 2-26）指出：「多元文化教育是一種思想，一種哲學觀點，一種價值取向，一種教育的改造行動，和一種以改變教育的慣性結構為主要目標的過程。」而在此一思想、哲學觀點、價值取向、行動及過程中，多元文化教育的成分，呈顯了兩個重要的核心，即「指明差異的現象」，及「探討如何處理差異的現象」。

在差異現象的指明方面，曾在許多學校中協助多元文化教育推展的Sleeter認為，多元文化教育不是一個附加的方案，而是改變學校的歷程，主要目的在提升教師對多元文化教育的關心、能力及對多種族學生的正確觀點，承認

人類差異的本質，並對社會上的立法提出質疑，主張透過教育及整體的努力促進社會正義（Sleeter, 1996: 1-2）。Baptiste（1986: 295-300）更認為當多元文化作為一種觀念、思想或哲學時，它是一組信仰和說明，它承認並尊重種族的重要性的和文化的差異性，包含在生活型態、社會經驗、個人本身、及個別的、群體的和國家的教育機會間，所形成的文化差異。

指明差異現象，形成了文化多元論，文化多元論主張包含並維持多樣，尊重差異，強調每個個體及族群，有權利參與社會各方面的活動，而不必放棄自己獨特的認同。

其次，在指明差異的同時，差異與差異間相互接觸，應如何面對？是多元文化教育首要面對的課題。美國教師教育學院學會（AACTE）和視導與課程發展學會（ASCD）於1970年發表多元文化發展報告書。他們贊同：「多元文化是一組價值信念，或認同文化差異下之學生學習重要性的一種教育哲學」。AACTE報告書的精髓是「自此以後沒有一個人是典型的美國人，學校應設計，並去實踐那些重視並保護文化的多元主義之教學計畫。」；ASCD也結合多元文化教育與其所擁有的價值傳統，經由定義多元文化教育為一種人本主義的概念，使來自不同文化的學生，透過多元文化教育，而擁有較高品質的教育條件；ASCD同時也提議多元文化教育應植基於平等原則、人權、社會正義與生活選擇權（Gay, 1995b: 28-30）。多元文化主義主張面對各種差異，在保有自身文化特質的同時，也隨時在與差異接觸中，吸取差異文化的精髓，促使本身文化的創新與進步，文化即透過此一過程不斷變遷。

從上述多元文化的成分觀之，多元文化教育的各種定義，說明了只要其歷程是合理性的，利用多元的視野去定義一種學門領域是自然、可行的。基本上，合理性的歷程包含下列幾項規準（Gay, 1995a: 4-9）：

1. 它必須有可供選擇的不同途徑。
2. 途徑的變異程度應受到鼓勵，或至少受到容忍。
3. 每個途徑都必須接受批判。
4. 批判必須有理由，或根據某些批判原則。
5. 這些理由與原則本身也應接受進一步的批判。

由上述規準可知，合理性的過程，基本上是多重選擇的，且各個選擇都應被容忍，其歷程基本上是批判反省的歷程，每一選擇的途徑都應被批判，且批判所持的理論視野，也應進一步接受批判。這個理念充分展現後現代多元、差異，並勇於面對變革的時代精神。

其次，在多元文化教育的範圍方面，多元文化教育雖起之於民族權利的

復興，然其範圍不能僅限於族群的層次，亦應包括階級、宗教、性別、語言及特殊兒童等文化認同的研究（黃光雄，1993：3），並探討其個別的議題及各議題間的交互作用。其影響的層次包括學校整體環境、政策和政治活動；教室中的教學互動，教材，和教學資源；課外的活動；正式和非正式課程；成績鑑定技巧；指導和建議；以及教導的標準等方面的修正（Banks, 1992: 73-78），同時也規定了哪些事該做，以確保不同群體在學校中和社會中能受到公平的影響及待遇（Baptiste, 1986: 295-302）。

由此可知，多元文化教育是整體的改革策略，不僅在課程與教學，也包括學校的改進，甚至擴及社會整體的改造。而在這過程中，亦須要有目標的指引，以下將討論多元文化教育的目標。

二、多元文化教育的目標

多元文化教育應該達到何種境界，是早期多元文化倡導者進行社會改革活動過程中，不斷追求的議題。多元文化的意識形態即導向社會之變遷，不僅關照到被社會忽略的文化，也致力於改變社會的既有結構。其理念包括下列兩個主要的成分：文化多元論（cultural pluralism）和機會均等（equal opportunity），此二者也就成為社會與學校的目標（Bennett, 1986；沈六，1993：53）。

多元文化教育主要在透過教育促使學生了解自身文化的意義，肯定自己的文化，進而了解、尊重其他文化，達到世界和平共榮之目的（黃光雄，1993：3）。因此，在多元文化的社會中，教育應幫助學生了解其家庭及社區文化，以創造和保存一個良好的公民社區。

民主社會在教育學生獲得知識、態度、和技能，幫助學生參與公民活動，使社會更加美好。當然，多元文化教育也是追求自由的教育，在其理念下，各種文化的人皆有權接受公平且適合其能力、背景的教育，也應有權為其所屬的文化發聲（陳美如，2000）。

Sleeter和Grant在研究多元文化教育的意義時，發現多元文化有多種意義，為了澄清多元文化教育的意義，學校必須發展多元文化教育之意義的較高層級概念，在不同的意義下，發展不同的目標（引自Banks, 1994: 26-34），Banks歸納多元文化教育的主要目標如下（1994: 26-34）：

1. 增加教育的平等，使一些文化背景與學校文化有差異的學生，有更大的學業成功的機會。

2. 增加來自多元族群學生教育機會的均等，學校重新建構的要義在使多元文化教育成爲一種實質的內涵，讓學生有公平的機會學習。因此更重要的是，學校內的主要假說、信念、結構能徹底的改變。
3. 幫助所有學生（包括主流文化學生）發展知識、技能及態度，以對未來的國家社會有所貢獻。如同Martin Luther King所言：「我們將如同兄弟姐妹般生活在一起。」。
4. 幫助學生發展跨文化的知識與信念，以跨越國與國的界線，此爲世界教育的目標。

這些目標提供了來自異文化學生公平的學習機會、較成功的學習結果、發展各項知識技能貢獻國家社會，並發展學生跨文化的知識與信念。此外，Tiedt等人認爲多元文化教育的整體目標是世界和諧，使我們和不同族群的人共存於世界中。因此，學校必須補充學生的文化經驗，提高學生的文化素養，並由自己的文化開始，激發強烈的價值感和自尊心，進而理解和尊重其他文化，並將理解延伸至其他國家。如果缺乏這樣的理解和移情，語言和價值不同的人將無法和平共處（黃政傑，1993：345）。Morey 和Kitano（1997: 18-19）認爲多元文化教育企求增進多元價值及公平的機會給所有的人，增進不同種族、族群、文化、語言、宗教、性別、殘障團體等方面的了解。Gay（1995b: 28）則進一步指出，多元文化教育使學生對自己的文化及他人的文化產生認同感，並培養社會認知、公民義務及對政治活動的參與。

綜上所述，多元文化教育本身不僅是一教育哲學，而且是一個行動的過程，其目的在發展一個更民主、正義、公平的社會，並透過教育的歷程，經由跨文化的認識、理解，增進不同族群、階層、宗教的人彼此的包容與學習，擴展更寬廣的視野與胸襟；其次，也對社會現實加以反省、批判，建構相關知識，並用於解決社會問題，導向更美好的境界。

三、語言教育在多元文化社會中的重要性

語言和文化的關係是精緻且複雜的交互作用的歷程，浸潤在語言社區中的人不但比較容易學得語言的使用，並能夠在適當的時刻，以適當的方式與人溝通，母語使用者（native speaker）通常能無意識的通曉其語言的內涵，並遵守該語言的習慣和規律（Gollnick & Chinn, 1990），而語言的教育也蘊藏著該語言所屬文化的教育。

多元文化社會中的教育，最核心、最根本的要務之一，即是語言的學習，

D'Urso和Smiss指出語言學習至少應包含：(1)國定語言；(2)族群語言（母語）；(3)世界語言（外語）三種（劉蔚之，1992）。布洛克報告書（Bullock Report）中亦提及多語言的學習：「語言擴及所有的學習活動……就語言而言，所扮演的角色是當成學習的工具，教師必須在教室中創造一個學習的環境，鼓勵學生廣泛的使用語言。」（Bullock, 1975）。以移民國家加拿大為例，加拿大鼓勵外來移民，聯邦政府希望透過多元文化體制採行與美國「熔爐式」不同的文化政策，以彰顯加拿大的民族主義色彩，雖然境內最強勢的語言是英語及法語，聯邦政府撥款給於少數民族子女利用週末或週日學習族裔語言（張維邦，1995），期望凝聚一股兼具多元文化及各族裔文化共存的加拿大新文化傳統。

台灣亦是個多元文化的社會，但早期在國民政府大力推行國語運動下，原住民的語言已瀕臨絕滅（鄭良偉，1995；黃宣範，1994）。同樣的，紐西蘭的原住民—毛利人（Maori）和台灣的原住民一樣，也有族語滅種的危機，毛利人面對母語滅種的威脅，積極展開母語復興運動以保存族群的語言和文化，除在1982年成立母語幼稚園外，又透過文化政治運動爭取語言權，在毛利人爭取語言權的過程中，最大的進步是紐西蘭政府在1987年通過「毛利語法案」將毛利語定為國定語言（official language）。至此，任何人都有權利在法律程序中以毛利語發言，成立毛利語委員會負責執行監督毛利語的推行；近年來紐西蘭的語言教育政策提供學校課程安排有較多的自主空間，並鼓勵將毛利文化與毛利語推展至其他族群，在1988年紐西蘭教育部的全國課程計畫大綱有下列的重點（Department of Education, 1988）：

1. 認定英語是紐西蘭的共通語，每一個學生都需要會說英語。
2. 毛利人的學生應有學習母語的機會。
3. 其他族群的學生對毛利語也需要有基本的了解。
4. 肯定各族群母語的教育價值。
5. 鼓勵學生除了母語以外最少再學另外一種語言。

除此之外，紐西蘭教育部為落實多元文化教育的精神，在國小社會科方面，透過Faces這份通訊來提供課程大綱，通訊的內容特別注重多元文化的本土觀及世界觀，適時提供課程大綱的樣本，強調融合毛利人的文化、傳統在課程裡（張學謙，1995）。

在多元文化的脈絡中，文化不僅是一致的信念、價值與每日生活世界的觀點，它更是有「意義的經驗」所呈現的一種生活方式（Federman, 1991）。因此，文化無所不在，浸潤在每個人、每個族群、及社會的生活之中。在單

一或多元的文化中，語言常成爲爭論的主要議題，假若多元主義是有價值的，個人或各個族群的特質就需以文化相對論的觀點來看待境內各族群的成員（Federman, 1991）。因此有價值的多元文化中包藏著包容與尊重異己的胸懷，而提供多樣選擇的語言教育政策，常是多元文化社會中的主要特質。

四、多元文化的語言選擇：在原住民語言教育上的思考

多元文化教育論者，不但肯定國定語言的價值，更重視其他語言的價值，尤其是少數民族語言的價值。而原住民的母語（原住民語言）在台灣近五十年來的語言政策發展並未受到平等的對待（該部分將於下節討論）。

反觀世界強調多元文化的國家，在處理語言時，其國定語言不限於某一種語言，其主要特色是在法律、或國家憲法中明訂各語言的平等地位。例如瑞士1848年通過的憲法第109條明定德語、法語、義大利語爲瑞士的國定語言；1938年憲法修正條款規定羅曼西語爲第四個國定語言，而學校使用的教學語言基本上遵守領土原則，但各郡堅守的程度不一。而蘇黎世（德語區）的私立法語學校最多只准許學生學三年的法文；但日內瓦（法語區）的德語學校卻未受到類似的限制；部分郡外籍勞工人口眾多，學校開設以學生母語爲教學語言的課程。所有的郡規定中學學生必須修習母語以外的另一種瑞士國定語言，並得選修第三種國定語言，有些郡則提前在小學階段實施第二語言的教學（黃宣範，1994）。

多元文化認爲各族群的語言，亦能提供族群有組織的溝通媒介，並使族群成員能藉此相同的語言分享相同的意義，自然的融入族群的文化生活中。因此原住民語言對原住民而言，不但是分類、詮釋和經驗分享的工具，它更具備堅實的社會心理功能，並影響族群成員的自我概念，及對周遭物理與社會情境的知覺（*perception*）與態度（劉蔚之，1992）。

此外，從教育機會均等的觀點來看，教育並不只是提供每一位學童完全相同的教育，而是要提供適合學童背景及經驗的教育。然而，原住民學生進入學校後，因原住民學生的語言與認知方式並不相同，造成原住民學生在思考及學習上的困擾。因此在語言教育方面，更應肯定原住民學生母語（原住民語言）的重要性，及其在所屬社群中使用母語的適當性，而學校更應提供原住民學生學生自然的訴說自己的語言的機會，以及與同學分享原住民語言，接觸原住民文化的機會。

總之，多元文化教育對語言選擇的看法是兼容並蓄的，它贊同國定語言

的重要性，但更重視原住民語言的積極意義，因此反對同化論者消弭原住民語言的想法，及多元論者罔顧現實，讓學生停留在封閉的語言文化觀中，而不接觸外來語言文化的機會。另外，在學校教育方面，多元文化強調學校及教師不應蔑視或否定原住民語言，在國語教學之外，也肯定原住民語言文化的價值及重要性。對於原住民學生提供心理上的支持與認知能力的充分發展，讓原住民學生有機會為自己的語言文化發聲，增加接觸其他語言文化的機會。亦即學校教育提供的不僅是單一的語言文化，而是多元、相互包容、欣賞的語言文化，讓學校變成一個多種語言文化相互激盪、相互接觸、相互學習、彼此豐富的情境，而學生在該學習環境中在被鼓勵、自願的情況下進行語言的選擇，這才是多元文化教育的精神。

上述幾節分別從多元文化的觀點討論語言的功能與規劃，並分析多元文化中語言教育的角色與定位。同時也有必要了解台灣原住民語言教育的演進、現況及相關問題，以便作為本研究提出原住民語言教育的基礎。

肆、台灣原住民語言教育的演進與迷思

一、台灣原住民語言教育的演進

台灣具特殊的歷史背景，從近百年的歷史觀之，前五十年受日本統治，後五十年為國民政府接管。台灣民眾也因為政權的改變，經歷巨大的語言政策改變，而居於少數的原住民，經歷數次的語言政策，語言的人口也急遽流逝。在日據時期，台灣原住民各族語迥異，在日本的統治下，各族間的通用語為日語；而二次大戰後，國民政府接管台灣，便嚴禁日語的通行，推行國語，推行大中華文化，後來更嚴禁原住民語言的流通；至解嚴以後，由於政治氣氛的開放，以及族群自覺運動的萌芽，原住民的語言才漸漸受到重視。研究者檢視自1945年以來台灣省公報及相關法令整理「台灣原住民語言教育政策年表」（見附錄），研究者根據附錄之內容，並參考陳美如（1998b）的分期，將台灣原住民語言分為三個時期：

（一）去除日本化恢復中國化—改制穩定時期（1945-1969）

在本時期，國民政府亟欲實施中國化，進而禁止日語，全面推行國語，同時為使國語能順利推行，也允許原住民學校教學時兼用原住民語言。整體

而言，在改制穩定初期、中期，語言政策主在禁止日語，推行國語，主要於學校中推行且以國民教育層級為主要對象；而後期（1966年）以後，因日語的影響愈來愈小，也因為初、中期藉由原住民語言學習國語，原住民國語推行的阻力「原住民語言」壓力日益增大，加上當時中央民意機關及部會介入國語推行，以及1970年以後的連續外交挫折，語言政策轉為國語獨尊，原住民語言成為被消滅的對象。

(二)貫徹國語推行凝聚國家意識—計畫貫徹時期（1970-1986）

本時期原住民的語言，因為延續改制穩定時期的內涵，並以「復興中華文化」為主軸，在政府各項規定中，透過及執行機構的整編及組織規程等人員的編制、層級節制，從事國語推行的執行與考核；加上實施的範圍包括學校及社會，在學校裡，要求原住民學校教職員及師生交談一律使用國語，在社會上則禁止用原住民語言交談；且學校國語課程的份量始終維持最高的節數（百分之三十以上）；更配合大型的語言推行計畫及大型的活動，透過各種考核及獎懲制度大力推行國語，致使原住民語言無發言的空間。

(三)邁向多語言、多文化—多元開放時期（1987年迄今）

本時期在政治風氣逐漸開放，及民間社會力量的催生，語言朝向多元化，對語言的限制逐漸瓦解，原住民語言也逐漸受到重視。該時期的語言政策，除保留國家統一語言外，亦同意原住民語言的使用，於1993年公布的課程標準中，原住民語言併入「鄉土活動」及「團體活動」課程之中；而2000年公布的九年一貫課程暫行綱要，原住民語言及各族群的語言，被列入必修課程。

從上面三個時期的發展觀之，原住民語言從開始的與國語併用，到1970年的禁用，直至1987年以後逐漸開放。雖然語言政策逐漸開放，但五十年來以國語為中心的語言政策，已影響到原住民語言的生存。曹逢甫1997年針對阿美、泰雅、排灣、布農、鄒、賽夏、魯凱、卑南等六族的18歲以上的族人作語言使用的調查，研究發現30歲以下的原住民青年的國語能力比原住民語言能力高，而且有愈來愈高的趨勢，長期下去原住民語言極可能消失殆盡（曹逢甫，1997）。經歷五十年以國語為主的語言政策，原住民的語言人口不斷在流失當中，其中尤以族群人數稀少的原住民族情形更為嚴重。

二、原住民語言教育的迷思

(一)語言文化與社會現實的妥協

語言規劃的過程，擺脫不了政治經濟因素的影響，Noel Epstien 曾指出

經濟與少數民族身分及經濟與少數民族文化的衝突，他指出除了一些所謂「少數民族專家」能藉少數民族的特殊身分研究本身的語言文化，而名利雙收之外，大多數少數民族所親身經歷的，是在經濟水準提升的過程中，逐漸放棄其母語，走向同化的路徑（Noel Epstien, 1977；引自李慶霞，1989）。如果社會上使用強勢語言可增加其經濟利益，加上語言環境的影響，將降低學習強勢語言的成本與時間，原住民經常在不自覺的情況下，為儘速融入主流的社會文化之中，將可能選擇強勢語言作為自己的溝通語言，而忽略自己的母語。

在台灣語言發展史上，在日據時期及台灣二次世界大戰後，由於執政者以語言為其同化與掌控的工具，營造了一個極佳的日語及國語的學習環境，並企圖構築優勢語言的高社會階層的假象，羅致更多學習國定語言的民眾，致使台灣原住民的語言生態遭受極大的破壞，原住民語言逐漸在台灣島上「失聲」，而其文化也隨之流逝。

(二)自願論的特質

基本上，一個理想的語言教育政策應能兼顧各族群的文化、國家政策及國際化的需求，為因應該情勢，多語教育及雙語教育是可行的策略之一（謝國平，1992；黃宣範，1994；鄭良偉，1990）。

然而，多元文化的創立，必須包含一個「自願論」（voluntarism）的特質，對於希望同化的人，尊重其意願；對於那些寧可保存自己文化的人，也尊重其意願，強迫的多元文化過程和強迫的同化過程，同樣是不可接受的（顧駿，1991）。

同理，在推廣原住民語言教育的同時，亦應考慮學童、教師、家長及社區人士的意願，共同參與語言教育政策的決定，方能克竟其功。

(三)教育理想與現實差距

Federman從社會心理與多種族多文化社會的觀點看學校教育的功能，他認為社會文化控制直接與知識結構有關，且社會文化對該知識的態度（如語言），表現在學校的脈絡之中，學校扮演一個文化機構的角色，透過學校課程的公共知識，控制個體知識的擴展。因此，若個體要成為有教養的公民，學校課程須提供一個多元途徑的設計，並提供不同語言觀點的呈現（Federman, 1991）。

然而，在學校教育中，多元選擇途徑及多語言的教育，通常需要極龐大的經費；除經費外，亦需課程、教材、師資及相關資源與支持系統的配合。在社會邁向多元文化的過程中，語言教育的實施通常備嘗艱辛。在有限的經

費及人力物力的情況下，更需要龐大的熱誠與耐心。語言教育是一種「點滴的文化工程」，在現代功利主義講求效率與實際的社會中，僅有少數人願意投身語言文化教育的行列，致使真正的多元文化社會遙遙無期。

原住民語言教育的實施有其必要性，也符合社會正義中對弱勢的補償原則，但原住民語言教育的實施卻無法擺脫教育、社會現實與自願論特質的限制。在諸多可能及限制之下，原住民語言教育應何去何從？有哪些具體的實施途徑？茲臚列如下。

陸、台灣原住民語言教育的可行途徑

原住民的語言權若放在多元文化脈絡下思維也應被鼓勵並提倡，在社會的發展中，讓更多更好的與不同的聲音出現，將提供人類對世界不同的理解，幫助人類處理更龐大的複雜性。根據上述從多元文化的語言功能、語言規劃、原住民語言現況與迷思的討論，未來原住民的語言教育，可作下列向度的思考與努力：

一、透過立法建立語言的平等地位

透過立法建立語言的平等地位將是對少數族群語言文化的基本保障。從各國的語言規劃中可見端倪：瑞士憲法中即明定法語、德語、義大利語及羅曼西語為國語；美國自1960、70年代多元文化教育勃興後，不斷透過雙語教育的立法，為多元文化社會努力（Bilingual Act, 1968, 1974, 1978, 1984, 1988）；位於南半球的澳大利亞參議院並通過多語言多文化的「國定語言政策」；台灣鄰近的新加坡亦配合境內的人口特性將英語、華語、馬來語和淡米耳語同時訂為國定語言（洪鑣德，1995）。

雖然，我國在計畫貫徹時期（1970-1986），執政者雖欲通過單一而嚴厲的「語文法」（1983-1985），在當時政治風氣未完全開放的情況下仍受到極大的反彈，最後無法成立。在台灣邁向多元開放的同時，有必要透過立法對原住民語言重新定位，還給原住民應有的尊嚴，並容許其在「公共領域」內的流通；此外，將原住民母語納入教育體系，透過升學考試的初步檢定予以適當的獎勵措施（如加分、列入特殊專長或選考科目），營造一個對多語言「需求」的環境，而其他族群的學生，配合其意願與需求，也可學習不同族

群的語言，透過多元鼓勵的方式，提升民眾學習的意願，逐將凋零的語言生命方可能再現。

二、成立語言教育規劃委員會

過去語言教育政策由執政者決定，忽略多種語言價值，其結果經常是弱勢族群語言的人默默承受語言文化的壓迫，當大眾有自覺時，語言文化的生命也衰亡（陳美如，1998b）。因此，在邁向二十一世紀的開放社會中，應有良好的語言規劃，並由真正關心語言文化及教育學者共同研究為台灣未來的多元文化社會奠基。

雖然語言邁向開放，多來自民間的力量，有必要成立一個非官方的語言教育規劃委員會，專責語言（含原住民語言、閩南語、客家與、國語及外語）立法、方案擬訂、師資、課程教學、及諮詢的事務，整合相關的經費與人力，鼓勵民間參與，廣納各方人才，從事語言的研究、教育、規劃及推廣等工作。

三、落實學校原住民語言教育

原住民的語言，如果是其母語，應從小在家庭、社區中自然的習得。但因為五十年來的語言政策致使原住民語言逐漸凋零，已不僅是透過家庭及社區的力量就能彌補。為能實踐社會正義及語言平等的原則，學校應考慮學生不同的語言文化背景，提供學習多種語言文化的機會。在邁向多元文化社會的過程中，進行原住民語言及國語的雙語教育是有效的實施途徑，雙語教育的本質並不全然是語言本身的教育，也不僅是兩種語言的教育，它更擴及其他語言文化的理解。

在尊重語言文化、學生特質與民眾意願的情況下，漸進的實施雙語教育，由最初的非正式課程、選修課程、學科、教學用語進階至學校生活語言。從既有的學科內涵更需做適度的調整，更期盼課程修訂委員以更寬廣的眼光來面對課程，超脫學科本位的立場。目前的國語時數可考慮學生的需要做適度的調整，在不增加學生負擔及維護基本的語文讀寫能力的情況下，建議未來九年一貫課程之語文學習領域中的兩節的本國語（鄉土語言部分）除母語的學習外，亦應融入文化學習及多元文化活動課程，進行母語文化及多元文化的學習課程。其他的學習領域亦可配合實際的需要，融入多元文化的觀點，在不影響學生的學習理解的條件下，適度融入母語作輔助教學。

此外，學校教育應加強宣導辦理相關的語言文化活動，引發家長對原住民語言文化的重視，學校教師更可與家長組成一個語言文化的知性團體從事多元文化、原住民語言文化的學習及讀書心得與經驗的分享，安排各種學習機會，並透過媒體的宣導，製作原住民語言文化的節目，營造一個多語言多文化的環境，提供學童及家長更多的選擇，也讓不同族群的人有接觸原住民語言文化的機會，引導學童自我的健全發展，增加異文化的了解，將有助於多元文化社會的建立。

四、加強原住民語言師資的培訓

自1987年以後教育的推行過程中，師資是原住民語言教育最棘手，也是亟待解決的問題。因此師資的培訓，在職前教育方面，各師範校院得加開多元文化教育及多語言的選修課程。配合師資的多元化，非師範體系的學生將有更多語言專長的人才加入，語言專長可通過檢定，列入教師的專長之一（需配合未來教師分級、證照制度實施）。其次，在職進修方面，可透過不定期的研習、週三進修、開設原住民語言教師進階班，加強教師多語言多文化的知能；此外，從學校本位的觀點，校內及校際間相互合作與支援，自行規劃語言教育相關的教師進修，及其他語言文化相關的活動。

另外，比照國語的推行，鼓勵對於實施原住民語言教育績優的學校或教師施予獎勵，提升教師學習原住民語言、從事原住民語言教學的意願，亦是可行的方向。

五、設立原住民母語幼稚園—原住民語言教育向下紮根

依據研究，5歲至10歲是學習語言的黃金時期，若語言的學習情境是自然的，對學童而言並不是壓力，加上大部分重要文化的理解成形於兒童前期（Swick, Boutte & Scoy, 1995），從紐西蘭毛利語復興的經驗中，「母語幼稚園」是極有效的實施方式，並從自然的學習情境，透過遊戲、活動、及日常生活中幫助兒童接觸失落已久的語言。毛利語是母語幼稚園中唯一的語言，在幼稚園中，開始族群語言社會化的過程，在生活裡吸收母語語言文化的知識，從小母語文化植根於兒童的心靈，母語幼稚園不但能提供更多的選擇，對於語言文化的傳承將有極大助益。

六、設立語言文化學院—原住民語言教育向上延伸

學程的規劃上，可設計原住民語言文化學院，學制從幼稚園到大學（K-16），建立一個從幼稚園到大學都使用原住民語言的教學環境，並透過雙語教育，教導目前的通用語—國語及外語，亦是未來的思考方向。在施教的對象方面除容納該語族的學生外，亦可鼓勵其他族群的學生學習母語以外的另一種語言，培養學生多語言的能力及多元文化的胸襟，將有助於未來學生步入社會的就業，引導學生如何適當的與不同語族的人溝通，和平相處並相互尊重。

惟學院的設立需土地與大量的經費，為減輕國家教育經費的負擔，在籌設之初可以實驗的性質先行小規模的試辦，並可鼓勵私人興學或尋求基金會的支持。在師資的來源方面，在語言文化學院成立之前，可先於一般大學設立與原住民語言文化相關的學系，廣納更多青年學子加入原住民語言文化教育行列，系所的設置不但能提高學子學習原住民語言的動機，更可將原住民語言文化的資產繼續傳承下去，對於該系所的學生，配合學生的興趣與能力，鼓勵研修教育學分，將來這些學生可為原住民語言文化學院的師資，可解決未來學院的師資來源問題。

七、開創多元文化的課程設計途徑

目前國內的原住民語言教材因經費的限制及相關人才未能充分合作，原住民語言教材通常僅限於語言材料的呈現，缺乏課程設計及教育心理的觀點。

學校課程需提供一個多元途徑的設計，並提供語言觀點的呈現。英國多元文化教育學者Lynch亦提及：課程設計的重點，應考慮教師的角色與能力，設身處地的考慮未來教師在一個多元文化的社會中，教師所面臨的挑戰，他需適應來自不同宗教、語言和族群次文化學生的特殊需求。課程內容亦應培養所有學生能生活於他所面對的世界，能和不同語言、不同族群、不同宗教的人一起工作和生活；也要把握機會考慮學生周遭的文化多樣性，以充實所有學生的生活（Lynch；黃政傑主譯，1994）。因此，課程的設計朝向多元化，把握部分的共通性與地方的個性原則，提供教師教學與學生學習的彈性選擇空間。

課程設計的同時，應整合各方面的人才，提供多元的參與，讓課程專家、

語言學家、文化學者、教育心理學者、及教師，共同在文化關懷、專業與理性的對話情境中，為原住民語言文化紮根。而為因應教育改革的趨勢，俟教師專業自主能力提升及相關的資源與配合上軌道後，未來課程的規劃設計的主體應落實至學校中，以學校教師為主，針對學生的特質與需求、學校的情況、及社區人士與家長的意見，對語言文化課程做適度的設計，並隨時徵詢外部學者專家的意見，各校間相互交流、資源共享，並適度的實施評鑑，隨時修正。

八、社會資源的運用與回饋

推廣語言教育，多方資源的運用亦是極重要的方式。首先，在社區方面，社區的圖書館可辦理原住民語言文化的活動，鼓勵民眾參與；圖書館內的資料，應增加原住民語言及多元文化的期刊、小說及著述；社區應建立該社區中原住民語言文化的人才資料庫，作為推動社區語言文化的主力；此外，社區的人士應從事該社區語料及文化的蒐集與建檔，為社區的語言文化留下歷史。

其次，在學校與社區的關係方面，學校應善用社區的資源，社區共同辦理語言文化活動；學校應從社區中找尋對原住民語言專精的人才，擔任學校內原住民語言講座，或原住民語言師資的訓練。學校提供社區相關活動的資源與場地，加強社會資源的運用與彼此間的互動，建立社區的共同意識。

最後，學校在接受社區諸多的人力與物力的協助後，學校培養出善說原住民語言的學生，亦可進入社區，從事社區服務的工作，在語言溝通無礙的情境中，關懷社區的老人，建構一個社區與學校雙贏，無障礙的語言文化社區。

九、透過「社會實踐」建立多元文化社會

原住民語言教育不應僅限於學校之內，應將「原住民語言教育社會化」，透過原住民語言的學習及對其他語言文化的了解。更重要的，多元文化學習的整合亟需建立一個相互合作、前瞻且具共同願景的社會，透過多元途徑的轉換，在「社會實踐」的歷程中達到多元文化的重構（Swick, Boutte & Scoy, 1995）。相互尊重的多元社會，將是推展原住民語言教育的最終目標。在民主多元文化的社會中，家庭與學校更需在這個架構底下營造一個兒童樂意學

習自己的文化及異文化的積極氣氛，在多元的選擇情境中學習與成長，而多元文化學習網絡的建立更需家庭與學校共同合作，幫助學生學習新的概念及新知識的整合，使其態度、技能與行為能系統的發展（Swick, boutte & Scoy, 1995）。

未來語言教育的開放多元，應是社會的整體責任，也是引導社會邁向多元文化社會的主要途徑，原住民語言更需受到更多的關照，透過政府與民間社會力量的努力，結合學校、社區、傳播媒體、民間團體及學界的力量共同合作，向多元文化社會邁進。

柒、結語

台灣經歷五十年來單一的文化體系及國語政策的推波助瀾，原住民語言的生存已瀕臨消失的危機，在族群的自覺下，推動政府正視原住民語言的問題，以多元文化的觀點，尊重差異，透過上述的立法程序建立語言的平等地位、成立語言教育規劃委員會、落實學校原住民語言教育、加強原住民語言師資培訓、設立原住民語言幼稚園、成立原住民學院、開創多元文化的課程設計途徑、增加社會資源的運用與回饋，最後透過整體的社會實踐建立多元文化社會，構築一個回歸社會正義、能尊重彼此、欣賞多元豐富的語言文化之美的社會，這將是未來台灣教育在充滿卓越、競爭的口號聲中，最真實的最迫切的想望。

註釋

註 1：經濟再製、文化再製、社會再製的討論見於美國社會學者Bowles與Gintins於1976年出版之《資本主義美國與學校教育》，闡述了二十世紀所強調的功績主義（強調個人的努力），並未脫離社會的不公平，與社會階級的影響，學校教育的選擇過程，與其社經背景與家庭背景相符應。Bourdieu與Bernstein則論及文化資本與社會再製，其文化再製理論關心的是資本主義社會如何再製自己的問題，其問題焦點環繞在學校文化場域的結構與傳承的底層基礎分析，並關心學校文化的生產、選擇與合法化的問題。

註 2：新保守主義重視社會的威權主義，強調紀律嚴明的社會、階級與從屬的關係，強調國家與強勢政府為優先（黃光雄，1996：135）。在強調國家競爭力的同時，忽略對社會中邊緣族群應有的考慮，罔顧社會正義。

而民族國家主張將國家與民族視為同類，要求人民接納國家就像接納民族一樣，效忠國家就像效忠自己的民族一樣，在此學校教育成為最常被運用，也是最具力量的制度與過程（張建成，1998b：92-93）。

參考書目

- 中國大百科全書（1994）。語言和語言研究。台北：錦繡。
- 台灣省政府（1951-1994）。台灣省公報。南投：台灣省政府。
- 李慶霞（1989）。雙語教育在美國的發展與現況。淡江大學美國研究所碩士論文。
- 沈六（1993）。多元文化教育的意識型態與理論。載於中國教育學會主編，多元文化教育，頁47-70。台北：台灣書店。
- 洪鑣德（1995）。新加坡多元語言的教育與政策之評析。發表於語言政治與政策研討會，台灣教授協會主辦。
- 林金泡（1995）。母語與文化傳承。載於李壬癸、李英津合編，台灣南島民族母語研究論文集，頁203-222。台北：教育部教研會。
- 教育部（1998）。發展與改進原住民教育五年計畫第二期。台北：教育部。
- 教育部（2000）。國民中小學九年一貫課程（第一學習階段）暫行綱要。台北：教育部。
- 曹逢甫（1997）。族群語言政策海峽兩岸的比較。台北：文鶴。
- 張汝倫（1991）。文化的語言視界。上海：三聯書店。
- 張恭啓譯（1989）。文化人類學（Keesing R著），台北：巨流。
- 張建成（1998a）。多元文化教育的理念與實踐：以台灣社會為例。對各縣市國語科指導員的演講稿。
- 張建成（1998b）。教育政策。載於陳奎熹編，現代教育社會學，頁83-118。台北：師大書苑。
- 張維邦（1995）。魁北克「民族主義」語法語為官方語言的制定兼論加拿大聯邦政府雙語與多元文化的確立。發表於語言政治與政策研討會，台灣教授協會主辦。
- 張學謙（1995）。紐西蘭原住民的語言規劃。發表於語言政治與政策研討會，台灣教授協會主辦。
- 陳伯璋（1987）。教育思想與教育研究。台北：師大書苑。

- 陳美如(1996)。台灣光復後語言教育政策之研究。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版。
- 陳美如(1998a)。台灣戰後語言課程與教學演進趨勢之研究。國科會社會及人文研究彙刊。
- 陳美如(1998b)。台灣語言教育政策的回顧與展望。高雄：復文。
- 陳美如(2000)。多元文化課程理念與實踐。台北：師大書苑。
- 陳淑嬌(1995)。從語言規劃的理論架構探討泰雅族之母語運動。載於李壬癸、李英津合編，台灣南島民族母語研究論文集，頁223-240。台北：教育部教研會。
- 黃光雄(1993)。多元文化教育一序，載於中國教育學會主編，多元文化教育，頁3-4。台北：台灣書店。
- 黃政傑(1993)。多元文化教育的課程設計途徑。載於中國教育學會主編，多元文化教育，頁343-374。台北：台灣書店。
- 黃政傑主譯(1994)。多元文化課程。台北：師大書苑。
- 黃宣範(1994)。語言、社會與族群意識——台灣語言社會學的研究。台北：文鶴。
- 黃宣範(1995a)。近五十年台灣語言政策的變遷。發表於台灣近百年史研討會，吳三連台灣史料基金會主辦。
- 黃宣範(1995b)。多元文化的台灣？語言社會學的探討。載於師大教育研究中心主編，第一屆台灣本土文化學術研討會論文集，頁63-76。台北：國立台灣師範大學文學院、人文教育中心。
- 瑞之(1987)。真的需要雙語教育嗎？。國文天地，2(1)，頁21-24。
- 劉蔚之(1992)。一個山地學校的多元文化教育之俗民誌研究。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版。
- 鄭良偉(1990)。演變中的台灣社會語文。台北：自立。
- 鄭良偉(1995)。政治目標與語言政策。發表於語言政治與政策研討會，台灣教授協會主辦。
- 謝國平(1992)。從語言規劃看雙語教育。中研院台灣史研究通訊，14，頁10-15。
- 顧駿譯(1991)。種族與族類(John. Rex著)。台北：桂冠。
- Banks J. A. (1988). *Multicultural education: Theory and practice*. Boston: Allyn and Bacon.
- Banks, J. A. (1992). A curriculum for empowerment, action and change, In K.A. Moodley (Eds.), *Beyond multicultural education: International perspectives*, 154-170. Calgary, Alberta: Detselig Enterprises.
- Banks, J. A. (1993). Multicultural education: characteristics and goals. In J.A. Banks & C.A.M. Banks (Eds.). *Multicultural education :issue and perspectives* (2nd ed.), 2-26. Boston: Allyn and Bacon.
- Banks, J. A. (1994). *A intruction to multicultural educatiom*. Massachusetts: Allyn and

Bacon.

- Bennett, C. I. (1986). *Comprehensive multicultural education-theory and practice*. Boston: Allyn and Bacon, Inc.
- Bennett, C. I. (1990). *Comprehensive multicultural education: Theory and practice* (2nd ed). Boston: Allyn & Bacon.
- Baptiste, H. P. (1986). Multicultural education and urban school from a social-historical perspective: internalizing Multiculturalism. *Journal of Educational Equity and Leadership*, 6, 295-312.
- Bollock, A. (1975). *A language for life* (Bollock Report). MSO, 20.
- Cazden, C. B. (1984). Classroom discourse. In M.C. Wittrock *Handbook of research on teaching* (3rd ed.), 432-463. New York: Macmillan.
- Clyne, M., Jenkins, C., Chen, I., Rogerson, M., & Tsokalidou, R. (1992). *Models and sociolinguistic factors in some victorian second language program: A progress report*. Language Planning and Language Planning. Australia: NLLIA.
- Department of Education. (1988). *National curriculum statement: Discussion document for primary and secondary schools*. (Draft.) Wellington: Department of Education.
- Federman, M. (1991). Literacy and cultural identity, *language issues in literacy and bilingual multicultural education*. Harvard College.
- Gollnick, D. M. (1994). Multicultural education. *Viewpoints in Teaching and Learning*. 56, 1-17.
- Fishman, J. A. (1979). Lilingual education, language planning and english. *World-Wide*, 1 (1), 11-24.
- Fishman, J. A. (1994). Critique of language planning: A minority language perspective. *Journal of Multilingual & Multicultural Development*, 1 (15), 2-3.
- Gay, G. (1995a). Bridging multicultural theory and practice. *Multicultural Education*. 3 (1), 4-9.
- Gay, G. (1995b). Curriculum theory and multicultural education. In B J.A. Banks & C. A.M. Banks (eds.), *Handbook of research on multicultural education*, 25-43. U.S. A.: Macmillan Publish.
- Gilligan, C. (1982). *In a difference voice*. U.S.A.: Harvard University Press.
- Gollnick D.M., & Chinn P.C. (1990). *Multicultural education in a pluralistic society*. (3ed). Merrill Publishing Company.
- Goodman, K. (1982). *The select writings of Kenneth S. Goodman*. London: Routledge /Kegan Paul.
- Haugen, E. (1959). Planning for a standard language in Norway. *Anthropological*

Linguistics, 1 (3), 8-21.

Ingram, D.E. (1992). *Language policy in the context of realizing human rights and maximizing national development*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 364059).

Jenks, C. (1993). *Culture*. London: Routledge.

Lambert, R.D. (1992). *Foreign language planning in the united states*. (Report No. 20036). The National Foreign Language Center Washington, D.C. (ERIC Document Reproduction Service No.ED 355805).

Morey, A. I. & Kitano, M. K. (1997). *Multicultural course transformation in higher education*. U.S.A.: Allyn and Bacon.

Reyhner, J., & Tennant, E. (1995). Maintaining and renewing native language. *The Bilingual Research Journal*, 19 (2), 279-304.

Rubin, J., & Jernudd B.H. (1971). Introduction: Language planning as an element in modernization, can language be planned? In *Sociolinguistic Theory and Practice for Developing Nations* (pp.xiii-xxiv). Honolulu: University Press of Hawaii,

Rubin, J. (1984). Bilingual education and language planning. In C. Kennedy (ED), *Language Planning and Language Education*. Allen & Unwin, Inc.

Ruiz, R. (1984). *Orientation in language planning*. *NABE Journal*, 8 (2),15-34.

Sleeter, C. E. (1996). *Multicultural education as social activism*. USA: Albany.

Swick, K. J., Boutte, G., & Scoy, I.V. (1995/96). Families and schools building multicultural values together. *Childhood Education*, 12, 75-79.

Tollefson, J. W. (1981). Language planning in Francophone Africa. *Language Problems and Language Planning*, 1, 55-77.

附 錄

台灣原住民語言教育政策年表

年代	重要措施	資料來源
1951	公布台灣省各縣山地鄉實行國語辦法。	省公報冬51期
1952	公布「山地國小改進教學方法應行注意事項」，規定教學用語，除低年級得使用山地語外，其餘一律使用國語，嚴禁使用日語，教員對學生講話時亦同。	省公報冬50期
1955	禁止教會以羅馬拼音傳教，並嚴加取締。	省公報秋30期
1957	1.公布「台灣省」現山地鄉國語推行小組設置辦法。 2.解釋教會使用羅馬拼音，規定本省傳教士以國語傳教；傳教文字應加注音符號，並與台灣省國語推行委員會密切聯繫。	省公報春50期 省公報冬12期
1958	1.訂定「台灣省加強山地教室實施辦法」。 2.全面禁止教會以日語傳教。	教育廳，1987 教育廳，1987
1963	核示山地國語推行小組屬於山地鄉公所，兼受縣國語推行委員會指揮監督。	省公報春32期
1964	1.公布教育廳視導各縣山地鄉國語推行小組業務情形改進事項並發工作計畫。 2.核示山地民眾補習班應加強辦理山胞生產技能與國語文傳授。	省公報秋30期 省公報冬46期
1966	核示加強各縣山地國校辦理民眾國語文及實用技能班注意事項。	省公報秋9期

從多元文化教育論台灣原住民語言教育的實踐

1993	1993年起，陸續於國立花蓮、新竹、台中、屏東、台東等師範學院成立原住民教育研究中心，進行原住民教育、語言、文化之資料蒐集與研究。	教育部，1998
1993	1993年頒佈之國民中小學課程標準，小學部分，其中「團體活動」已將方言教學、民俗列入分組活動參考項目之中；國中、「團體活動」亦已將「方言研究」納入社團活動參考項目之中。故各中小學如欲安排方言教學活動，除可利用「鄉土教學活動」時間（國小）實施外，亦可利用「團體活動時間實施。」此外，尚可運用「彈性應用時間」（國小）及「選修時間」（國中）加強實施。	
1994	教育部頒佈「中國語文台灣南島語言的語言符號系統」。	省公報夏43期
1995	訂定補助民間團體辦理原住民社會教育實施要點，其重點即包括原住民母語教育及藝文教育。	教育部，1998
1995	訂定八十四年度教育部補助國民中小學鄉土教學實施計畫，鼓勵直轄市、縣市、鄉鎮為單位，進行編輯鄉土教材、母語教材、教學媒體、教學設計、教學資源蒐集建檔等工作。	教育部，1998
1998	1998年教育部公布「發展與改進原住民教育第二期五年計畫」，其中第四項計畫「強化原住民教育課程與教學」中，其執行要項即包括：研修原住民教育課程、改進原住民教育之教材教法（含蒐集原住民神話、傳說、歷史、地理、人物事蹟、編纂輔助教材）、推動原住民語言文化教學（含語言文化教材編擬、選定學校進行實驗教學、於都會區原住民聚集區設立原住民文化教學中心）、推動多元文化課程與教學、評鑑各種實驗課程與教學之成效。	教育部，1998
2000	九年一貫課程語文課程總綱將鄉土語言（含原住民語言）由選修列為必修，每週二小時。	教育部，2000

Ways of Implementing Taiwan's Aboriginal Language Education from the View of Multicultural Education

Mei-Ju Chen

Abstract

There are various cultures and languages in Taiwan. Nevertheless, the aboriginal languages have been gradually weakened due to the impact of the policy language, since 1945. However, each language in our society should be respected.

The purposes of this paper are as follows:

1. understand the meaning of multicultural education.
2. discuss the function and planning of language.
3. research the language education in multicultural society.
4. provide the approach of aboriginal language education in Taiwan.

Key Words: multicultural education, language policy, language planning, aboriginal language