國立台東大學社會科教育學系
社會科教學碩士班碩士論文

指導教授：魏俊華 先生

原住民族語復振之研究
—以台東射馬干部落為例

研 究 生：陳肅敏 撰

中華民國九十八年九月

國立台東大學
學位論文考試委員審定書

系所別：社會科教育學系碩士班

本 班　陳肅敏　君

所 提 之 論 文　原住民族語復振之研究-以台東射馬干部落為例

業 經 本 委 員 會 通 過 合 於　◎ 碩 士 學 位 論 文　條 件

論 文 學 位 考 試 委 員 會：

（學位考試委員會主席）

（指導教授）

論 文 學 位 考 試 日 期：　98 年 09 月 11 日

國 立 台 東 大 學

附註：1. 本表一式二份經學位考試委員會簽後，送交系所辦公室及註冊組或進修部存查。

2. 本表為日夜學制通用，請依個人學制分送教務處或進修部辦理。

NTTU Library

博碩士論文授權書

本授權書所授權之論文為本人在 國立臺東大學 社會科教育學 系(所)
社會科教學碩士班 組 九十八 學年度第 一 學期取得 碩 士學位之論文。

論文名稱：原住民族語復振之研究－以台東射馬干部落為例

本人具有著作財產權之論文全文資料，授權予下列單位：

同意	不同意	單　位
☑	☐	國家圖書館
☑	☐	本人畢業學校圖書館
☑	☐	與本人畢業學校圖書館簽訂合作協議之資料庫業者

得不限地域、時間與次數以微縮、光碟或其他各種數位化方式重製後散布發行或上載網站，藉由網路傳輸，提供讀者基於個人非營利性質之線上檢索、閱覽、下載或列印。

☑同意 ☐不同意　本人畢業學校圖書館基於學術傳播之目的，在上述範圍內得再授權第三人進行資料重製。

本論文為本人向經濟部智慧財產局申請專利(未申請者本條款請不予理會)的附件之一，申請文號為：＿＿＿＿＿＿，請將全文資料延後半年再公開。

公開時程

立即公開	一年後公開	二年後公開	三年後公開
	✓		

上述授權內容均無須訂立讓與及授權契約書。依本授權之發行權為非專屬性發行權利。依本授權所為之收錄、重製、發行及學術研發利用均為無償。上述同意與不同意之欄位若未勾選，本人同意視同授權。

指導教授姓名：魏俊華　(親筆簽名)

研究生簽名：陳靜敏　(親筆正楷)

學　　號：1394016　(務必填寫)

日　　期：中華民國 98 年 9 月 11 日

1.本授權書 (得自 http: //www.lib.nttu.edu.tw/theses/ 下載) 請以黑筆撰寫並影印裝訂於書名頁之次頁。

2.依據 91 學年度第一學期一次教務會議決議:研究生畢業論文「至少需授權學校圖書館數位化，並至遲於三年後上載網路供各界使用及校內瀏覽。」

授權書版本:2008/05/29

謝誌

四年多的研究所歷程，一路走來跌跌撞撞的，很高興自己終於完成這個階段的學業。這本論文能完成，實在是要感謝許多人的協助。首先，誠摯的感謝我的指導教授魏俊華老師，協助我學習做研究，從決定研究主題時所給予的鼓勵，到論文架構概念的建立，都提供了莫大的幫助。而細微處如字句的斟酌與結構的修正，往往因為自己的駑鈍與粗心，常要讓老師費神反覆指導，論文工作的完成若沒有老師的引路，恐怕更加艱鉅。

此外，要感謝當天論文口考的兩位教授，感謝侯松茂老師從論文計畫審查到口考時所給予的指導及建議，以清晰的邏輯思考仔細檢視論文，指出文章邏輯上的錯誤，讓這篇論文更趨完整；感謝范熾文老師百忙中撥冗前來指正，溫和的點出文章中待修正的細節，以及給予我的鼓勵及對此篇論文的讚賞，學生銘記在心。

再來要感謝此篇論文中的主角們—可愛的射馬干的族人朋友們，因為你們無私熱情的分享，我的論文才得到這麼多寶貴的資料，尤其是亭嵐老師和陳頭目，對於卑南族文化的堅持及感情，讓我感佩不已！還有洪健魁先生，多虧你的引介，我才能接觸、認識這麼特別的部落以及族人。

最後，要感謝我親愛的家人，尤其謝謝媽媽的體諒和包容，讓女兒有充裕的時間能完成學業；另外，也將此篇論文獻給我已逝的父親—最愛原住民的人。

原住民族語復振之研究
—以台東射馬干部落爲例

作者：陳肅敏

國立台東大學　社會科教育學系社會科教學碩士班

摘　要

一個族群的語言，象徵著該族群的文化與生命，語言流失，多被隱喻爲該族群文化的沒落。影響族群語言流失的原因很多，其中就日治時期以來的單一國語政策而言，雖然成功地把日語/華語型塑爲「國語」，但也一定程度地扼殺了本土語言的生機，最爲弱勢的原住民族語言流失/轉移情況更爲嚴重。本論文以台東市射馬干部落卑南族人爲例，透過訪談法及觀察法來了解射馬干居民族語的傳承情形、流失原因以及目前族人對於族語的語言使用及態度，面對族語的流失，射馬干人在家庭、社區部落以及學校的想法以及各採行了何種族語復振的做爲，分析該部落的族語總體學習環境，並檢視原住民族語認證的表現以及其對於部落的衝擊性，是否有提升族人族語能力與鼓勵學習族語的功能。

本研究有以下結論：

一、射馬干人除了在老人家聚會時全部用族語外，在其它場域國語使用遠高於族語；年齡愈大族語能力佳、而40歲以下之族人族語能力薄弱無法有效的向下一代傳承。

二、射馬干部落卑南語流失的原因有:長期單一「國語」政策的影響、外來政權及其他族群移入的影響、以及各種國家政策如：傳播媒體語言、家庭生活模式改變和教育制度的影響。

三、「青少年文化成長班」是射馬干部落族語推展的中心，是推行族語教育的優勢；族人多抱持肯定支持的態度，對復振族語有殷切的期望，亦認爲學習族語有助於了解傳統、融入文化、強化認同及具族群象徵之意義；其它優勢有：學校行政的支持、部落傳統機制延續性強、部落組織凝聚力大、多元的傳統活動讓學生接觸更多的文化洗禮。

四、射馬干部落推行族語的困境有：少數家長缺乏族語的認同感、家庭缺乏說族語的環境、部落沒有文化聚會所--「巴拉冠」、師資教學時數不足問題、公定教材制定不適宜、公部門政策搖擺不定，這些是待解決改善的問題。

五、族人對學生升學加分認證考試政策的評價看法不一，贊成者是因爲可增加學習族語的動力及提供原住民子弟更好的學習機會，反對者認爲帶來「削弱原住民學生的努力程度」、「原住民學生靠加分後讀書壓力大」、「大學科系加分門檻的問題」等問題；射馬干部落學生認證考試表現突出，可見母語班的母語教學成功；但通過考試卻不見族語使用的提升，是否代表族語振興的成功呢？還值得後續的觀察。

六、射馬干部落應有的復振模式爲「應動員具族語能力者廣泛與家庭連結、讓兒童的社會化過程使用族語。」以及「應藉由家庭、鄰里和生活社區的合作來恢復語言文化代代相傳的機制。」與目前射馬干部落推展族語教育的實際作爲比較，發現須檢討的是政府所推行的計畫，辦法中對於部落族語開班限制重重，不利部落的族語教育；正面的成果是部落積極

本研究亦認爲，復振射馬干卑南語不只單是公部門的責任。本研究除了對公部門提出具體建議外，亦對學校、部落社區、家庭提出建議，做爲日後射馬干部落族人實施族語傳承以及政府相關人員單位在訂定語言政策時的參考，以達族語復振的效果。

關鍵詞：射馬干部落、原住民族語、族語復振

NTTU Library

The research of aboriginal language -Puyuma revival -- taking She-ma-gan tribe of Taitung city for example

Abstract

An aboriginal language, a symbol of the culture and the lives of ethnic groups, once lost, will be treated as the decline of their cultures . The reasons for aboriginal language loss are many, one of the example was since Japanese colonial period in terms of a single national language policy in Taiwan, Japanese and Chinese were successfully molded into national language. However the local languages were stifled and aboriginal languages even more worse. The research took She-ma-gan tribe of Taitung city as the example by interview and observation to know the situation of Puyuma language which She-ma-gan tribespeople's language of heritage, the reasons for loss of language, current language use and attitude. To face the loss of language, what were the specific ways of the tribe did and thought in families, communities and schools. The research examined whole learning environment, performance of the aboriginal language accreditation and the impact on loss of language to see if the ways promoted tribespeople's language abilities and encouraged learning. The study organized major findings as following.

1. 、She-ma-gan tribespeople used own language only in elders meeting but national language. The aged people had a good an aboriginal language ability. However, the age under 40 had weak aboriginal language ability and could not be effective transmission to next-generation.

2. The reasons for loss of Puyuma language included the long –term "single national language" policy influence, the impact from external political power and other tribes immigration. Besides, national policies also influenced them such as communication media language, family life pattern change and educational system.

3. "The young people culture growth class" was not only Puyuma language promotion center for She-ma-gan tribe but also the advantages of spread tribe language education. The tribespeople with high expectations held positive and supportive attitude toward the revival of aboriginal language .They all thought to learn own language can help tribe to understand tradition and culture, to identify themselves with community and to meaning the tribe symbol ;The other advantages included supporting of school administration, stronger the continuity of the traditional tribe, enriching cohesive of tribal organizations. And students were exposed more cultural baptism by multi-traditional activities.

4.The difficulties of promotion aboriginal language included the lack of language identity by some minority of parents and language environment in family, the storage of cultural gathering center -"Balagan", the limited aboriginal language teaching hours , improper public teaching materials, vacillating policies from government. There were the problems waiting to be resolved.

5.The tribespeople had different point of view on aboriginal extra promotional score of language accreditation for Joint College Entrance Exam students, but most of them tended to favor this policy because it increased aboriginal children motivation and provided better learning opportunities. The children in She-ma-gan tribe had outstanding performance. This showed how successful in mother-tongue teaching. Did it mean successful if students only could pass the exam but can see their use with increasing frequency. It was also worth discussing.

Aboriginal language -Puyuma revival is not government responsibility. The research provided specific suggestions not only for government but also for schools, communities, and families. It can be the reference for language pass down and aboriginal language policy establishment in future to achieve the effects of Puyuma revival.

Keywords: She-ma-gan tribe ; aboriginal language ; aboriginal language revival

NTTU Library

目次

第一章 緒論……01

第一節 研究問題背景與動機……01
第二節 研究目的與待答問題……04
第三節 名詞釋義……05

第二章 文獻探討……09

第一節 語言的重要性……09
第二節 原住民語言復振理論……19
第三節 台灣原住民族語教育的回顧……51
第四節 台灣原住民族語教育的相關研究……78

第三章 研究設計……87

第一節 研究架構……87
第二節 研究場域與對象……88
第三節 研究工具……93
第四節 研究流程……95
第五節 資料處理與分析……97
第六節 研究之信效度……98
第七節 研究倫理……99

第四章 研究結果與討論…… 101

第一節 射馬干部落族語的傳承與流失……101
第二節 學校、家庭及部落的族語復振……113
第三節 射馬干部落族語復振之困境與期望……158

第五章 結論與建議……173

第一節 結論……173
第二節 建議……176

參考文獻……183

中文部分……183
西文部份……188

附錄……190
一、 訪談大綱……. 190
二、 相關照片……..194
三、 相關實施計畫……..199

NTTU Library

表次

表2-1語言復健的五種策略……39
表2-2語言領域課程綱要原住民語文課程目標
與十大能力對照表 …… 64
表2-3台灣原住民族語言統計表……74
表2-4族語教學的相關研究內容……78
表3-1訪談對象及主要訪談內容……92
表3-2訪談大綱效度建立之學者專家名單…… 97
表3-3受訪者人員編號……98
表4-1戰後知本地區人口數…… 105
表4-2 射馬干部落原住民族群分布…… 107
表4-3黃宣範的5項語言活力衡量指標－
以射馬干部落卑南語為例…… 111
表4-4 Shveitser的10項影響語言生存因素－
以射馬干部落卑南語為例…… 112
表4-5 UNESCO的9項語言活力與瀕絕度要素－
以射馬干部落卑南語為例..... 112
表4-6 政大版族語教材架構表…… 123
表4-7 Fishman「世代失調分級表（G.I.D.S.）」－
以射馬干部落卑南語為例…… 142
表4-8 Crystal復振瀕危語言須完成6項基本前提－
以射馬干部落為例…… 143
表4-9 96年族語認證考試平均分數統計表……155
表4-10 96年族語認證考試口試30分以上人數，
比率最高前10名語系…… 156
表4-11 96年族語認證考試總分90分以上人數
及100分人數、排序表…… 156
表4-12射馬干部落社區營造方向……170

圖次

圖2-1原住民教師族籍分布圖……72
圖3-1研究架構圖……..88
圖3-2研究流程圖……95
圖4-1射馬干部落歲時祭儀圖…… 139

NTTU Library

第一章 緒論

本章旨在闡述本研究的研究問題背景與動機、研究目的與待答問題，並做相關名詞釋義，共分三節說明之。第一節爲研究問題背景與動機，第二節爲研究目的與待答問題，第三節爲名詞釋義。

第一節 研究問題背景與動機

壹、研究問題背景

我國向爲多元族群及多元文化會薈萃之地，原住民族語言及文化具有其特殊代表性，然語言喪失影響文化留存至爲深遠，如何以積極之措施延續保存原住民語言及文化，已刻不容緩；憲法增修條文第 10 條亦明確規定：國家肯定多元文化，並積極維護發展原住民族語言及文化。

在 2001 年 2 月聯合國環境署在肯亞首府奈若比發現，今全世界的語言約有 5000~7000 種以上，其中的 234 種語言已消失，還有 2500 種語言正瀕臨消失的處境，以目前語言消失的速度來看，今後平均每一週就有一種語言消失，不到本世紀結束之前，將有一半到九成的語言從人類的日常生活中滅絕，可見，語言喪失的問題是全世界大部分少數族群所面臨最嚴重的「危機語言」（Endangered Languages）的問題。台灣各族群的母語除了華語以外都有流失的現象。根據鄭良偉（1990）的觀察，台灣各族語消失的徵兆，可從以下三方面看出來：母語使用的範圍（人口，場所）愈來愈少，使用母語的能力減退，母語失傳。其中以原住民族的母語流失的情形最爲嚴重（黃宣範，1993；張善楠，1997)。台灣本土語言流失的情形相當嚴重。語言學家預測在這個世紀最先消失的台灣語言是原住民族語言、再來是客家話、最後則是閩南語。根據黃宣範（1995），原住民族母語到他們這一代已經流失 31%，在他們父母那一代流失 15.8%，如果往後和外族通婚，流失率一定是更加嚴重。大衛．克里斯托教授在「語言的死亡」醫書借用 Ken Hale 的話：在語言失去的情況之下（人類的智慧財

富），蘊含在語言當中，於人類的理想是一大悲劇。失去地方的語言，就失去該語言所承載的文化系統，於人類而言更是無法彌補的損失。

除此之外，語言不單單只是一個溝通的工具而已，他更是人類表達情感、互通訊息的工具，也是人類重要的文化資產，更是族群認同的一個憑藉。不會說自己的母語，慢慢地對於自己族群的認同也會淡化，進而族群認同因而跟著消失。族語教學是語文與文化結合的課程，更要與生活融合才有意義（浦忠成，2001；尤哈尼·伊斯卡卡夫特，2002；孫大川，2003；）。過去族語在傳統生活中運用自如，自然形成語言的生命力；而今的生活經驗，無法複製族語使用的環境，讓族語的傳承更爲困難。

杜正勝（2005）說：「要談原住民族教育，最根本的就是要做好文化傳承，文化傳承表現在很多方面，其中，原住民族的語言傳承，應該是最核心的位置。」在近年來，受到西方多元文化潮流的影響，國內部分原住民菁英開始發起重建民族意識運動，也漸漸體認到語言對於族群的重要性！

自1983年起國小增設「鄉土教學活動」，國中開設「鄉土藝術活動」等科加入新課程，培養學生具有愛鄉愛國的情懷；而2002年起，九年一貫課程開始推動「母語課程」，明定學生必須就「閩南語」、「客語」、「原住民族語」等方言之中，選修一項自己族群的語言，以落實母語的保存以及文化的傳承，實具化時代的意義；同時，行政院原住民委員會也對於原住民族學生的升學辦法做了壹些修正：即自94學年度開始，原住民籍學生必須取得「族語證明」才能夠享受升學加分的優待，振興原住民族語言成爲現階段原住民族施政的重點工作。在目前，母語教學成效及其相關議題的討論已漸漸凸顯其重要性，例如，財團法人國家文藝基金會指出，聯合國大會訂西元2000年國際語言年、聯合國教科文組織亦訂2000年起，每年的2月21日爲國際母語日，旨在促進語言與文化的多樣性。相關研究指出，現存全世界7000種語言，當中只有25%列入學校教育課程，其他75%雖使用於日常生活，但是並未納入學校教育。有些無文字的語言，甚至從未以媒體或印刷形式保存下來。預估幾個世代之後，有近半數的語言將完全消滅。在提倡多元文化及保存非物質文化遺產的今日，搶救瀕臨滅絕的語言應是當務之急。

David Crystal 也曾提出「加強瀕危語言於教育體系裡佔的份量，瀕危語言的復興運動才能有所進展」。不過他同時警告說學校的母語教育並

非萬靈丹，把所有的責任推給學校也是於事無補（引自巴義慈，2001）。而大部分的研究報告建議也都指出「母語教學」不應奢求只由學校來推動，而應該同步落實到家庭及部落，以最自然的情境來營造母語溝通的情境，才能真正達到「母語教育」的功能。

貳、研究動機

何其有幸，研究者本身就是原住民籍，並以此為驕傲！但是以前的教育，讓研究者覺得自己具有原住民身分感到自卑，從研究者上國中之後，從來不講自身的母語（排灣語），直到現在也只能說簡單的幾句話、幾個詞彙而已，要說出流利，一大串的族語，我承認…研究者真的不會！研究者常常在思考這個問題，像研究者這樣的案例的人其實很多，在研究者們這個世代出生的人們，剛好是「學校」、「部落」、「家庭」三不管的一群孩子，在我的記憶中，在學校只能說國語；在部落中亦沒有任何組織教我們說母語，因為在當時原住民部落最強大的組織是「教會」，我們這些孩子們只能聽神父及傳教士講聖經、聽道理；而我們上一代的父母在家中也沒有習慣和我們說母語，只能透過長輩間偶爾族語的對話學習些常用的字彙，因此這樣少之又少的族語學習機會，造就許許多多像研究者一樣的「母語白癡」，因此，想藉此探究其他部落族人的語言能力如何，此為研究動機之一。

隨著自己年齡的增長，漸漸了解自己的文化，才發現原住民文化資產對台灣寶島是多麼的珍貴，身為原住民必須要熱愛自己的文化，先從心愛它、了解它才能自發性的保護它、延續它！語言的資產假如沒有一個有系統且正確的措施是消失最快的，以美國印地安人為例，Littlebear 提出過去美國印地安人許多語言保存與振興的方法，其實是一段失敗的故事，關鍵是漠視「口說傳統」，儘管累積了各式文字符號所編寫的圖書字典、影音資料，卻獨獨缺乏實際說族語的終極目的。因此博士警示我們，我們應該要關切的不只是族語能力，而是心理與態度問題（引自張學謙，2006），亦即在台灣近幾年來如火如荼的展開原住民族語復振的工作，是否如 Littlebear 所說，遺忘了「族語是要說的」，這最直接了當的方法，是不是花費過多心力在工具面及技術面，美國印地安人的例子實為當頭棒

喝，此爲研究動機之二。

目前新一代的學子，在學校及部落、家庭中的「族語空間」已經比我們這世代多了很多，但經過了這幾年的實施及努力，在學校中、部落中到底達到怎樣的成效？尤其自 94 學年度開始，原住民籍學生必須取得「族語證明」才能夠享受升學加分的優待政策實施之後，到底能不能對於族語的流失有所挽救？這項政策在實際生活現場發生何種作用？目標面與實際面差距了多少？等等實際的學習現場及相關措施一定還存在著一些值得探討的問題值得我們關心，此爲研究動機之三。

本研究欲以文獻分析、訪談法來探討原住民部落中及其家庭中使用族語的情況爲何、分析該部落的族語使用狀況及總體學習環境，再針對研究結果提出一些個人看法，希冀能提供給相關單位參考，以提昇原住民族語學習成效。

第二節 研究目的與待答問題

壹、研究目的

一、探討台東市射馬干部落族人族語傳承的情形、族語使用的實際狀況、族語流失的現況與原因。

二、探討台東市射馬干部落學校、家庭及部落推行族語教育的整體作爲。

三、分析台東市射馬干部落在復振族語上的困境及期望。

貳、待答問題

根據上述研究目的，本研究擬探究之問題如下：

一、台東市射馬干部落族人族語傳承的情形爲何？族語使用的實際狀況爲何？族語流失的現況與原因爲何？

二、台東市射馬干部落學校、家庭及部落推行族語教育的整體作

爲各是如何？

三、台東市射馬干部落在復振族語上的困境及期望爲何？

第三節 名詞釋義

壹、原住民族語

台灣原住民各民族的語言分類和民族分類不盡相同，檢視民族內部各「語言」或「方言」的地位，對於族語能力認證制度規劃的多元性及周延性，具有相當的助益。在 2001 年首屆族語能力認證，認證對象區分爲 12 族，有賽夏語、雅美語、邵語、噶瑪蘭語、卑南語、布農語、鄒語、排灣語、魯凱語、泰雅語、賽德克語、阿美語。而在首屆族語能力認證各族委員集體商議達成「三十八個語別」的共識。本研究所稱之原住民族語，係因研究對象台東射馬干部落爲「卑南族」部落，屬「卑南建和語系」。

貳、族語復振

又稱「族語復活」（language revival）、「語言復甦」（language revivalization ），復活是指恢復一個已經死去或很久未曾使用的語言之活力；復甦則指重新賦予一個在使用上已經受限的語言之活力。Crystal (2000)在語言死亡一書中指出幾個要關心語言的死亡原因，其中 Crystal 認爲語言是表達一種認同、歷史的回溯，語言對整體人類的知識是有貢獻的。語言是地球資源已經是聯合國的共識。1999 年聯合國教科文組織(UNESCO)特別制訂每年 2 月 21 日做世界母語日，認爲語言是人類文化財產的基本要素，也是激發人類創造力及維持文化多樣性的基本前題，所以大聲呼籲世界各國嚴肅重視母語流失、死亡，認真、積極做母語研究、保存及發展。說母語是基本人權！《世界人權宣言》、《聯合國公民

及政治權利國際公約》皆認定講母語是個人「權利及自由」。母語教育權是根據語言是一種權利（language-as-right）的觀點。

在現今台灣的語言政策上，於行政院原住民委員會成立之後，先於民國 1999 年定頒「原住民族文化振興發展六年計畫」，後於 2007 年訂頒自 2008 年實施之「原住民族語言振興六年計畫」，就計畫之本質內涵觀之，原住民族語言之復振包含在「原住民族文化振興發展六年計畫」項下執行，發展到成爲單一完整之計畫中執行推動，且隨著各項族語復振計畫之落實，原住民族語言在民國 2005 年底，經原民會與教育部共銜發佈「原住民族語言書寫系統符號」。而族語復振被認爲的三大基石爲「充足且稱職的族語師資」、「完備的族語教材」、「便利的族語學習環境」（邱文隆，2008）。

本研究所稱之族語復振，係指台東射馬干部落接受行政院原住民族委員會之「原住民族文化振興發展六年計劃」、「原住民族語言振興六年計劃」，針對原住民族語言復振之經費補助，於部落中開設之所有「母語教學課程及活動」；以及結合射馬干部落當地之傳統文化，在部落中所實施有關族語傳承的活動，擴展族語在家庭、部落與社區的使用習慣及場域，進而形成原住民族社會「說、學族語」的風潮，帶動族語的復振。

叁、射馬干部落

射馬干爲漢人所稱之名，蕃名叫指凹地盆地之意，是依土地的地形來命名，又比凹地更低的地方叫知本社，後來居住之地乃廣大的原野，且土地肥沃極適耕種，反之位於山腰上不僅交通不方便，耕作也不理想，故後來的居民也漸次下山移住，使自大武山歸來的那一群人又移到遷離此不遠的附近之凹地，此凹地遂成爲今射馬干社之名。

一說：建和原名射馬干，爲卑南族八大社之一，意指山谷之中，原部落在知本內側，原址在今魚池附近，因居民經常吵架而發生流血衝突，頭目認爲原因是居住地點不佳而率眾遷到舊社，後因水災再遷到今新社背後的山坡上。昭和初年引知本溪水的知本圳修成，今南迴公路以東的土地都成水田，爲耕種方便在日本人規畫下再遷到南迴公路邊的現址。

射馬干文獻上出現很早，清雍正二年(西元一七二四年)臺灣總兵林亮派遣守備吳崑會同卑南覓土官遍歷後山各社，宣達清廷政令後，在給皇帝的報告書中就曾經提到射馬干社。日治時代大正九年(一九三 0 年)，日本人將其譯成日語訛化成建和。

二說：建和社是屬於帶出去又返回本部落投靠知本社的一族人的後代，他們投靠知本，雖然說我們是合爲一家人，但是日子久了總會發生磨擦，後來慢慢的移居到知本部落西邊的田園，可能距本部落太近或者當地不太適合，他們往更裡面靠山的地方居住，自稱是住在靠裡面的地方因而得名。日治時代規劃部落在公路邊，現址仍名爲射馬干，光復後規劃行政區域爲卑南鄉建和村（射馬干部落文化資訊網，2008；花東地區社會教育資源服務網站，2008）。

本研究所稱之射馬干部落，爲卑南族八社（知本、射馬干、呂家、大巴六九、阿里擺、北絲鬮、卑南、賓朗）之一，位於今台東市建和里「新社」聚落。

NTTU Library


NTTU Library

第二章 文獻探討

本章探討相關文獻，第一節針對語言的重要性，分項說明語言的重要面向、語言與文化、語言與人權、語言與族群認同、語言的「習得」與「學得」；第二節闡述原住民語言復振理論，對台灣原住民族語復振的相關論述、語言流失與復振之相關研究、語言活力與語言流失、語言能力與語言態度、語言遷就與語言選擇、語言規劃與語言政策、語言復振模式等進行文獻探討；第三節敘述台灣原住民族語教育的回顧，針對台灣語言教育政策的回顧、原住民族語教學的意義、原住民族語教學理念、台灣原住民族的族語現況做說明；第四節探討台灣原住民族語教育的相關研究，針對原住民族語教學的相關研究、部落教育與體制內學校教育互動的相關研究做整理。

第一節 語言的重要性

早川（1989）在《語言與人生》一書中曾引用 Ogden 與 Richard 的話語：

「我們丟棄自己的尾巴，已經有許多萬年了，可是我們交換意見的媒介物，仍然是那位住在樹上的老祖宗為了適應他當時的需要，而發展出來的。…我們也許可以譏笑原始人對於語言的錯誤觀念，但是我們卻不可以忘記，這個我們現在如此倚重的語言系統，這個我們的玄學家仍然公開用來探測宇宙本質的工具，正是原始人所創造的，而且可能是幾乎同樣愚蠢、同樣不能根絕的錯誤來源？」（引自鄧海珠，1991）

早川認爲語言有雙重任務，一是工具性質的，它可以幫助我們把事情做好；另一個功用是表達說話者的情感。黃美金（1995）認爲語言是人類

表達情意、互通訊息的工具，也是人類重要的文化資產，更是族群認同的一個憑依。吳天泰（1998）舉出 1995 年聯合國國際教科文組織（UNESCO），提出了針對瀕臨滅絕語言的研究、紀錄及保持的計畫及種種努力。該文件指出：「語言的消失，不只是該語言使用者的損失，同時也是人類文化資產及生態知識的消失，因爲語言中負載著該文化對環境的認知體系與社會關係的模式，是經過多年來語言使用者經驗智慧的累積發展與傳承。全球少數民族語言的消失，是對人類文化多樣性與生態系統的威脅。」

目前世界上的語言有多少種？它到底有什麼重要呢？根據 Crystal（2001）的研究，從古至今有多少語言已不可考，但從一九八〇年代的調查報告估算，大約在六千至七千之譜，不過在過去一個世紀中，平均一個月有兩種語言死亡，且全世界 96%的人口，所說的語言只佔世界的語言總數的 4%。也就是說，強勢族群語言的人口越來越多，弱勢族群語言逐漸走向滅亡。

壹、語言的重要面向

一、文化多樣性的貢獻

尤哈尼.伊斯卡卡夫特（2002)提出聯合國 『原住民權利宣言草案』在前言中即清楚宣示：「所有民族都爲構成人類共同遺產的文明與文化的多樣性與豐富性做出了貢獻」，同時認爲「凡是基於或鼓吹以民族根源、種族、宗教或文化之不同的民族或個人優越感的學說、政策和實踐，都是種族歧視，在科學上是錯誤的，在法律上無效，在道德上應受到譴責，在社會上是不公正的」，主張應該：「尊重和促進原住民族固有的權利和特性，特別是他們源自於其政治、經濟和社會結構以及其文化、精神傳統歷史和哲學對其土地、領土和資源的權利」；同時該宣言相信：「原住民如能掌握涉及他們自身及他們土地、領土和資源的開發事業，必能維護和加強其機構、文化和傳統，根據其願望和需要促進自己的發展」，而原住民知識、文化傳統的作法，「有助於環境的持久公平的發展合適的管理」。由廣闊而開放的態度是肯定所有民族文化對於人類集體文明的貢獻，進而譴責

歧視及優越感的不道德，主張促進原住民族於其固有政治、經濟、社會結構、文化、精神傳統、歷史、哲學對於其土地、領土和資源的權利，乃至於深信原住民如能擁有自主選擇的權利並掌握其土地、領土和資源的開發事業，必能促進本身的發展，而其文化與知識體系，對於人類居住環境的永續維護，將有異於一般思維處理模式及有效的結果。至於原住民文化權有以下具體條文規定：

原住民有權遵循和振興其文化傳統和習俗。這包括有權保存、保護和發展表現其文化的舊有、現有和未來的形式，例如考古和歷史遺址、人工製品、圖案設計、典禮儀式、技術、觀賞藝術和表演藝術，有權收回未經他們自由和知情同意和違反法律、傳統習俗而奪走的文化知識宗教精神財產（第 12 條）。

原住民有權表現、實踐、發展和傳授他們的精神和宗教傳統、習俗和儀式；有權為此保存、保護和私下進入其宗教和文化場所；有權使用和掌握儀式用具；有權使遺骨得到歸還。國家應與有關原住民共同採取有效措施，確保原住民聖地、包括墓地得到保存、尊重及保護（第 13 條）。

原住民有權振興、使用、發展和向後代傳授他們的歷史、語言、口述傳統、哲學、書寫方式和著作，有權為社區、地點和人物取用和保留原住民名稱。凡原住民的任何權利受到威脅，國家均應採取有效措施，確保該項權益得到保護，還確保他們在政治、法律和行政程序過程中能聽懂別人，並能被別人聽懂，必要時應提供翻譯或採取適當辦法（第 14 條）。

這裡規定的權力包括原住民對於其文化所有的形式與內涵有權遵循、振興、收回、表現、傳授、擁有、保存、保護、發展、使用、進入等作爲，強調自主與民族的意願回溯性的補償措施及積極的保護與協助等，而其涵蓋的文化權指涉內容涉及宗教、藝術、歷史、哲學、口述傳統、語言、書寫方式、領地等動態與靜態呈現的機制。而教育權部份第 16 條更宣示：「原住民有權以任何上教育和宣傳形式，使其文化、傳統、歷史和願望的尊嚴和多樣性得到適當的反應。」清楚顯示原住民族在其所屬的國家環境內所應得到的基本文化權利。如能在心理層面回歸到民族與文化平等的的基點，了解到彼此存在的差異與特色，雖有各自遵守的價值與習俗，卻有共同發展的理念，同中存其異，異中得其趣，在相互琢磨攻錯

裡，激盪出各自屬文化內涵的創新契機，這是原住民文化存在的價值與功能，亦是原住民文化權應該尊重與維護的深層因緣。

Crystal（2001）說：「多樣，在演化論理占有一席核心地位，認為這是物種的基因為了在不同環境裡存活下去，做出適應，而產生的結果：演化全靠基因多樣。越來越齊一的現象，對物種的存活，於遠程來說是有危險的。用生態學的話來說，就是：最多樣的生態系，就是最強健的生態系。…多樣，如果是人類茁壯的前提，那麼，保存語言多樣的面貌，便是人類茁壯下去的必要條件，因為語言就是位在人之所以為人的中心點上。若是發展多元文化這麼重要，那麼，語言角色就是關鍵了，因為文化的傳承以語言和文字為主。所以語言的傳承一旦中斷，語言一死，人類的知識遺產，損失大矣。 語言的多樣性一有減損，我們這物種的適應力馬上降低，因為，這樣一來我們可以汲取的知識庫，水位必下降了。」（引自巴義慈，2001）可見，任何一種語言存在的價值，無疑的，是獲得確認的。

二、語言權的確保

日本學者鈴木敏和對於「語言權」定義是：「係指自己或自己所屬的語言團體，使用其所希望使用的語言，從事社會生活，不受任何人妨害的權利。」（引自施正鋒、張學謙，2003）同時，他進一步闡釋其內涵：

1. 要求語言權的主體應是少數語言使用的團體，語言權主張的內容是復興或繼承本來的語言，追求自己文化的認同；
2. 從事社會生活指的是（1）最重要的是鞏固家庭所使用的語言；（2）保障學校教育所使用的語言；（3）確保大眾傳播媒體少數語言使用；
3. 少數語言使用的權力，必須透過法律制度以及設置保護少數者語言權的政府機構。

對於弱勢族群，語言權的目的就是在於要求族語在社會生活使用的權利，藉以維護、發揚族群語言文化，如能透過立法，將是保障弱勢族群語言免於強勢語言威脅的重要途徑。語言基於它是個人認同、文化和社會的核心要素，所以論者認爲語言權是屬於人權，因此尊重、維護、延續任何一種語言，就是基本人權的實踐。

三、語言公平原則

大多數學者和憲法法庭都支持亞里斯多德對於公平的定義：「對同類的事物一視同仁的對待、對不同的事務則使用不同的對待方式」（引自施正鋒、張學謙，2003）。

因爲對於弱勢族語言有兩種分別對待的形式：一爲多元的平等，二爲積極平等，而前者給予弱勢成員和多數族群相同的優惠，如兒童的母語教育權，在法庭及公家機關使用族語，後者則是給予弱勢語言更多優惠，以補償少數族群長期受到的不公平待遇。

這個原則主要就語言本身具備的平等屬性，給予了一定的地位以求延續、發揚的合理性，當然語言因其遭賦予屬性的結果，會實際影響到使用它的族群與個人。而反觀現階段我國對於原住民學生升學與就學機會的優惠，已經有了實踐語言公平原則的形式，但是在實際的內涵上，還是要予以充實。

四、多元文化主義

黃宣範（1994）提及，多元文化主義是一種觀念、立場和實踐的作爲，他認爲一個多元社會的性別、種族、族群與文化多樣屬性，都必須反映在社會機構的所有制式結構中，包括成員、價值規範、課程以及學生組成；從而多元文化教育的目的在於促進教育的卓越與公平正義，也就是要協助不同背景的學生（族群、國籍、性別、社會階層、地區、宗教、學識程度、年齡、語言背景）發展其在各種微型文化、國家巨型文化以及全球社區的國際文化所需的知識、態度與技能。

有人將台灣的居民區別爲漢民族與原住民二大語族，亦有人區分爲閩南、外省（或新住民）、客家及原住民四大族群；惟台灣屬於多元民族文化社會的事實乃是不爭的事實。所以在這樣的社會情境中，基於語言公平的原則，尊重每一種語言的意義與價值，同時讓弱勢者擁有存續其語言的環境，這就是語言在多元文化主義層面的具體實踐。

五、語言文化關係的獨特原則

紐西蘭毛利教育學院教學、寫作與教材編輯，全部以毛利族語言進行，因爲他們認爲：全世界只有毛利語言才能完整詮釋毛利的文化內涵（巴蘇亞.博伊哲努，2005）。由於不同的人類群體在相異的環境中生活，從而締造了不同的生活方式，也累積了不同程度的成果，亦就是文化。由於全世界沒有一處全然相同的自然環境，群體所遭遇的事件也不會雷同，所以，文化內涵和歷史經驗的殊異，自然呈現在相伴創造的語言結構中。

語言和文化的書亦可以呈現在對於物質、精神各層面的語言描述，例如林惠祥提及愛斯基摩人將海狗區別爲「曬太陽的海狗」、「浮在水上的海狗」、「雄的海狗」、「雌的海狗」各種年齡的海狗；而雪地則分成「地上的雪」、「下降的雪」、「漂流的雪」、「積雪」；風則有「帶雪的風」、「入谷的風」、「海面的風」、「陸地的風」、「海岸的風」、「八方的風」等（林惠祥，1981）；而靠海洋的蘭嶼達悟族，他們除了將魚類分成老人魚、男人魚、女人魚、孩童魚之外，還將視爲天神賞賜的飛魚區分成「黑翅膀」、「翅膀成紅色的飛魚」、「四月分來的飛魚」（夏曼.藍波安，1992）；這些獨特的語言詞彙絕非憑空產生，而是因爲各該群體在漫長的實際生活歷程中，由累積的經驗中提煉而得。因此，全世界民族語言和文化獨特的結合型態，造成複雜的族群語言文化寶庫，每一個寶庫都珍藏著珍貴的人類知識資產。

世界各地的語言正以驚人的速度流失、死亡。現在世界上有將近六千種語言，其中 90%的語言會在 21 世紀末死亡；李壬癸（1997）也提及台灣原本有二十幾種不同的語言，但是有一半已經死亡了。這種現象、趨勢值得我們共同正視，並提出延緩其步驟的策略。

貳、語言與文化

一、文化的意義

「文化」最通俗的意義可以說是「生活方式」。所以任何民族，必有其「文化」。陳其南（1989）從人類學的角度認爲：「文化是一個人或一個民

族中每個人腦海深層裡的一套程式設計。換句話說，文化的本質是一套我們無法直接剖開來用或肉眼加以觀察的軟體。有了這套軟體，每個人乃具備了說話和行為的能力，我們的一舉一動都源於這套軟體的應用，同時也受到這套軟體的制約。我們強調這套軟體的社會性或民族性，表示不同的社會有不同的設計程式，因此該社會的個人依此軟體所操作出來的行為模式，一方面與其他的社會有別，另一方面則與自己社會的同胞可以互相溝通。」就社會學來說：「文化指的是任何一群人（包括一個社會）共同持有並且是形成該一群人每個成員之經驗以及指導其行爲的各種信仰價值和表達符號。」對於文化的定義，Tylor（1871）認爲：「文化是人因身爲社會成員所獲得的複合整體，包括知識信仰藝術道德法律風俗等等，以及其它能力和習慣。」Linton（1940）則認爲：「某特定社會的成員所共享並互相傳遞的知識、模式等的總和。」(引自基辛，1991)。

所以，從以上學者對文化所做的不同定義，可以知道文化是一種由學習累積的經驗，包括知識、態度、行爲及其他能力的一個複合整體，社會和個人都受它的影響並將它傳遞下去。

二、 語言與文化的關係

Heidegger 將人的定義爲：「會言語的動物。」他假設每個語言獨一無二的設計，都包藏了一套獨特的世界觀。孫大川認爲：「每一種語言符號系統，特別是語言文字，它本身不孤立存在著，它底下潛藏著整個該民族文化、歷史、社會等等盤根錯節的民族傳統，甚至包含那些無法捉模、歷代傳遞的族類或遺傳。從某個角度說，我們若要深入另一個民族的語言系統，記音認字拿來「說話」，只是它最粗層的表面；躍入其文化整體的長流，才能使我們感知每一個字、每一句話的質量與厚度。….一種語言，只有在它成爲一正在成長茁壯中之個體生命感受的一種表達時，它才能喚醒我們的創造力，成爲我們生命「力」的表現。」語言本身也含有「秩序」和「理性」的功能，「言說」本身可以指我們該遵循的「道路」，遵守的「秩序」。許多語言學家明確的指出：「我們的語法結構與我們的概念間存在著相似性。」(轉引自孫大川，2000)。孫大川（2000）進一步解釋：「語言使用的穩定性，是我們形成『內在法律』的重要條件，因爲社會的規範是經由它進入我們的主體世界的；藉著語言，我們學習與「它

者」溝通，也學會自律。而所謂內在法律，乃是指一種由民族文化、風俗習慣、社會價值觀等等所構成的約束力，它常常存在於一民族成員各體之心理世界中，發揮著與外在成文法律不同的規範力量。」

語言因爲使用的人、使用的時機、說話的態度、音調和節奏及配合的表情或動作，形成不同的結果。它可以做爲溝通工具，也可以表達情感，但是它絕不可能單獨存在，語言背後包含更複雜的文化、歷史等不同的內容，影響整個民族的生存。頓此，過去原住民在被迫說國語的時代，從這樣的角度理解，所失去的豈只是民族的語言，更是語言所依附的文化、歷史及社會規範的流失及瓦解。

而語言的存亡問題究竟讓它隨競爭的法則自然淘汰，抑或爲維持世界生物的多樣性般來搶救語言的流失？一般人以爲語言只不過是一種溝通工具，若純以工具性的目的來看語言，則忽略了語言的其他功能。

文化人類學強調文化基因庫的概念，語言呈現一個民族的思維，語在族在，語亡族亡。在生物學上我們搶救瀕臨滅絕的生物，因而在文化上我們也應該搶救瀕臨滅絕的語言，搶救語言即搶救民族。「語言死亡」，聽起來和其它帶了「死」字的不祥詞彙一樣，陰森、絕望，而「語言死亡」，也有這樣的內蘊和回響。研究語言死亡的意義和成因，強調語言環境如同生態環境，越是具多樣性，各個語言之間更能豐富彼此，使整個大文化體系越發強健（轉引自周蔚，2001）。

叁、語言與人權

對某些人而言，語言不只是個人的能力與資產，更是負載民族認同的文化基礎，他們將國家的單一語言政策視爲語言滅絕的政策，例如台灣過去「獨尊國語」的語言政策便是一種語言滅絕的政策。所以，從文化多樣性的立場來看，不管語言使用人數的多寡，都是獨一無二的的文化資產，應該加以珍惜；另外，施正鋒（2002）認爲從人權的角度來看，不管族群政治的相對政治經濟力量強弱，母語都應該享有同等的地位。1994 年聯合國在關於「原住民族權利宣言」的決議中，提出「原住民有權去復振、使用、發展和傳承他們的歷史、語言、傳統哲學、書寫系統和文學給下一代，也有選擇他們的團體、地方和個人名字的權利。」

肆、語言與族群認同

Theotorson 現代社會學字典（A Modern Dictionnary Of Sociology）稱認同（identification）是一種同化與內化的心理過程，它是將他人的價值、標準、期望與社會角色，內化於個人的行爲及自我概念之中，當個體發展對特定的族群認同時，它會將該團體的興趣、標準與角色期望內化。族群認同（ethnic identity）則是關於個人的思考知覺情感與行爲組型歸屬於某一族群（ethnic group）的情形（引自陳枝烈，1997）。

施正鋒（2003）認爲語言是族群認同與民族認同的重要基礎之一，由於語言是簡便的辨識特徵，族群或民族的成員往往會使用自己的語言來象徵其族群的排他性，並滿足心理上的集體需求。蔡中涵（2001）也指出，族群認同雖然可以經由心理的認同和文化的認同來達成，但是，不管經由哪一種途徑的認同，原住民都認識到語言對自己的認同行爲扮演關鍵性的角色。這是因爲語言是自己和同族人之間最重要的溝通手段，使同族的成員認識共同的生活習慣、宗教祭儀、價值觀和歷史記憶等文化內涵。如果對自身族群不認同，自然不會使用該族的語言，甚至也不在公眾場合使用，這是過去「獨尊國語」時代，許多人共同的傷痛記憶，認爲自己族群的語言是次等的語言。

謝世忠（1987）在『認同的汙名』一書中指出：「過去原住民普遍的產生一種對自己族群的負面認同感，它稱之爲「汙名化的認同」。「族群汙名」即：一個族群，特別是少數民族，具有某種確實的或虛構的或想像出來的特質，而這種特質不僅是與該族群接觸之他族敬而遠之的，同時也是他所厭惡的。這個特質也與「貧窮」、「依賴」、「被拒絕」及永遠的「低等劣勢」等發生密切關係。在表現出來的態度行爲上，這個族群的成員也經常會因不安定感而做出防衛自己的舉動。同時「畏縮」與「虛張聲勢」或強烈的自卑上與誇大的「自尊」也交錯出現在他們的人際活動上。」以上的表述，充分反映出原住民百年來在台灣的心理處境。

污名的認同也不僅指反映在態度、行爲或者是人際活動上，它同時也影響了一個人的教育成就。譚光鼎（2002）舉出紐西蘭的例子，1961 年政府所發表的漢恩報告書中，曾經明確指出：「毛利人和白人之間在教育

成就的統計差異。當時一般人認爲這是毛利人升學率偏低所致，隨後提出了各項改進措施。但是毛利人卻認爲，教育成就上的問題，應是負面自我認同所造成的結果，而「低自我認同」實則是百餘年來白人同化教育所造成的孽。」Durie（1997）指出：「紐西蘭的學校教育成功的使毛利學童排斥他們的母語和文化，」鄙視身爲一個毛利人，並且在年輕人內心塑造一種負面的自我認同。」（引自譚光鼎，2002）

毛利民族人認爲，解決教育問題不在於開放學校課程，也不在於推行雙語教育，最根本的解決方法是全面恢復民族語言文化教育。也就是說，毛利學童的教育、社會問題必須託付於民族文化的復興，而民族文化的振興，就是要承認並恢復毛利民族語言使用的權力（譚光鼎，2002）。

綜合上述，Theotorson 現代社會學字典稱「認同」是一種同化與內化的心理過程；施正鋒在「族群認同」中認爲「語言」是族群認同與民族認同的重要基礎之一，是自我和同族人之間最重要的溝通手段；謝世忠在「認同的汙名」即「汙名的認同」研究中發現此現象最容易發生在少數民族身上，這種特質與「貧窮」、「依賴」、「被拒絕」及「永遠劣勢」等發生密切關係；在紐西蘭毛利人的案例中發現，毛利人認爲在白人的教育機制下，發生教育成就不高的問題，應該是負面自我認同所造成的結果，而「低自我認同」則是白人同化教育所造成的孽，紐西蘭學校教育使學童排斥自己的母語和文化，毛利人認爲解決之道是：「全面恢復民族語言文化教育」是最有效的辦法，承認並恢復使用族語的權力。

伍、語言的「習得」與「學得」

一般相信，語言的習得有臨界年齡，母語的學習就會像是外國語。臨界年齡前的母語習得，不是教出來的。通常臨界年齡前的正常孩子，只要不脫離自然的生活語言環境，就能夠順利習得母語（林英津，1999）。經過學習活動而學會語言，則謂「學得」。

兒童究竟是如何習得母語，根據語言學及認知心理學的研究，有幾個驚人的發現（基辛等，1991）：

1. 兒童習得語言的速度驚人，但主要是在兩歲和三歲半之間突然學會。

2. 這個過程顯然遵循所有社會中一切正常而同都一樣的開展式的一般發展階段。
3. 素材的來源都是些非常局部性、少量的、零碎的成人語言，而且這種成人語言常常是很不好的範本；也就是說，兒童可以根據有限的粗糙素材，以令人難以置信的速度建立起非常好而且有系統化的語言理論。
4. 語言本領的習得，似乎和智慧及其他認知技巧的模式沒有多大關係。
5. 語言學習的突進現象，顯然與生物性成熟的階段密切相關。

所以從語言學習的理論，兒童學習語言最佳的年齡是兩歲至三歲半之間，只要父母親能夠在生活中常常使用母語，兒童不需要特別的學習方式，就能學會母語。但是如果過了語言的臨界年齡，就必須花更多的時間才能學會母語。

第二節 原住民族語復振理論

壹、台灣原住民族語復振的相關論述

一、台灣原住民族語復振之背景緣由

戰後的原住民族在國民黨政權的同化政策下，對於台灣人民的影響極爲重大，其效應直接衝擊各族群包括原住民族（當時稱「山地同胞」）、河洛、客家籍除了北方官話系統的大陸其他各地漢民；惟漢語系各族群雖在語言、習俗上因時空因素而有部分差別，但是終究可以藉著漢系文字進行溝通；而原住民族各族群屬於南島語系（Autronesian Family），與屬於漢語系的河洛、客家及大陸各地漢民的語言文化、歷史經驗等，有非常大的差異，在溝通工具的語言上就無法建立直接對照、轉換的模式，所以實施同化政策即「山地平地化」、「生活改善」如禁止使用族語、禁止延續原

有的生活習俗、禁止舉行固有祭典儀式、禁止穿戴民族原有服飾（泰雅族、太魯閣族及賽德克族大抵在日治時期已強制禁戒紋面）以及鼓勵學習漢族生活習慣，對於原住民族確實造成最嚴重的戕害（陳水源，2000）。

禁止使用民族語言讓原住民族部落原有的口傳與實踐的文化與文學立即陷入傳承的危機，儘管這種趨勢自日治時期已經逐步推動，此時期則進一步探化；口傳文學缺乏口頭語言的傳述、解釋的支持過程，已經宣示期即將面臨死亡，因爲口傳文學深刻意義的寄託或承載者就是千古以來與之密不可分的民族語言。一個民族語言及其意涵，無法在另一個語言的表達形式中獲致完整無缺的還原、再現（representation）。至於原本與一個民族或部落口傳文學共同形成相互依傍、支撐、解釋與補充的祭典儀式、教育傳承環境、土地、禁忌、倫理、價值、軌範與現實生活各層面的內涵，如生產方式、社會組織、人際關係、征戰行爲、飲食、服飾、居屋、交通、娛樂方式等，在遭受限制或甚至是摧殘而有變化、變質或滅絕時，將會導致文化整體的瓦解潰散。以此觀察原住民族的社會文化，經歷相當徹底的同化歷程後，其瓦解潰散不僅顯現在民族地位邊陲、政經弱勢、資源匱乏上，更呈現於自信心的低落、創造力的喪失與生命力的低迷沉滯。前者是實施同化者造成的，而後者是原住民族社會及其成員集體回應的現象。由於受到龐大同化的迷思與蒙蔽，原住民族幾乎是集體接受催眠並沉溺其間而難以自拔，後來的逐漸自覺與實踐，是隨著大社會脈絡的波動而漸漸變的可能。

語言文化的振興已經是台灣原住民社會集體擺脫集團困境的象徵議題，繼『語言公平法』訂定『原住民語言發展法』亦已經完成初步草擬，而實際的「族語認證」、「族語學習機制建構」等事項也在行政部門積極推動；惟族語振興的基礎爲何？原住民族族語何以需要振興？仍然值得探討。

原住民立足於台灣社會，要拓展其生存的空間，共享整體的資源，最無垢病與爭議的思索基礎，在於原住民擁有的歷史經驗與語言文化差異。不論原住民處在怎樣的環境、從事怎樣的興革，必須堅持維護與發展其語言及文化，因爲這才是原住民賴以爭取其權力的依託；有朝一日，原住民的社會文化已經徹底同化於漢系族群，到時，欲爭取民族的權益，談何容易？誠然，原住民因語言文化這樣的「包袱」，在台灣的社會倍嘗競爭（甚或歧視）之苦，但是在解決因著這種「包袱」所帶來的不利，卻仍得

由這個「包袱」處下手。

由於原住民要由原本熟悉的族群背景過渡到漢系族群的文化環境，對於迥異的價值觀念、思維模式等要素，必須付出更多的學習與適應，所以由這樣的角度看，原住民學生入學的特殊待遇（或優待）就有基本的正當性。但是如果原住民學生已經不具備足以辨識其血緣身分與族群認同的文化證據，甚至連本身語言文化的學習意願都闕如的時候，卻依舊憑著血統身分享受特殊的優待，受到質疑時恐怕也難以自圓其說；當然，原住民不應獨自承擔國家執行偏執教化策略所導致的文化疏離，而是該由國家已積極介入的方式，挹注最的經費資源，營造原住民族語言文化運轉的空間，予族語以實際的學習價值（譬如宣布原住民語言爲公定語言、原住民公文書以族語書寫、學校開設原住民語言學習課程、原住民行政靠考試加考族語、學校族語師資與一般教師等同、於公私機構從事有關原住民事務者須能使用基本族語、法庭設置族語傳譯，甚而以基本族語作爲身分證據之類），予以彌補，務使原住民族語言文化在最短的時間，重開生機。

平心而論，原住民語言文化推動的極大的障礙，部分在於原住民因爲長期遭受文化歧視導致的集體退避與怠懈的心理，過去國家偏頗的語言文化政策以及漢系族群優勢的文化浸透力量，導致原住民在現實價值得考量下，無奈的背離其族群的語言文化，並逕以其語言文化做爲建構過去所謂國家集體認同與精神團結的殉亡的芻狗！今後，原住民是否應承擔傳承其語言文化的責任，答案是不可言喻的。原住民語言文化嚴重流失的階段，正是台灣厲行戒嚴與同化政策的時期，此其也剛好是原住民僅憑身分即可享有優惠的時候，國家文化策略上的壓制與優惠措施中的無須爲本身的語言文化操心，或許不是當時統治者的用意，但已經讓所有的原住民在這種無須擔負文化責任的「優惠」中，徹底鬆懈該有傳承文化的心志。

在本土意識與原住民思潮勃興後，多元文化的觀點逐漸進入教育領域的種種規劃與設計內；過去的「優惠」其實是要藉著提升原住民學習漢族知識技能的競爭力量，逐步讓原住民達到與漢族相同的生活，即使棄絕文化，亦在所不惜，其意圖仍在於同化，許多接受制式教育的原住民知識菁英與族群文化的疏離就是證明；而今，在新的情勢與環境裡，讓原住民在接受教育的過程中，依然能堅持其作爲原住民該有的本質與特徵，擁有現代生活的知能，也具備豐富的族群語言與文化涵養，這才是原住民文化自主的核心意向，使原住民由「身分優惠」的迷思與謝代抽身，進入一種擔

負責任與維護「文化證據」的實踐程序。不能熟悉族群語言文化當然可以認同族群，不過終究存在精神的殘缺和親近的距離。

維繫生物群體最重要是保持其生存棲息地域的自然狀態，同理，民族語言的振興運動在於營造此一語言得以持續運轉的環境，其核心的意義在於爲「習得語言」安置一個適當的情境，使得兒童不必上學，不需老師或教科書，而是在日常的環境裡，從與周圍的人的交談溝通中，自然而然的學會語言。語言學家湯延池認爲：「今後台灣的母語教育所應努力的方向是：盡量以『習得語言』的方式，學會自己族群的母語，或其他族的語言，然後再以『學習語言』的方式來補救『習得語言』的不足。」（施正鋒、張學謙，2003）。

過去政府偏執的語言文化政策及不正常族群關係互動下，原住民遭受強大的壓力，遂對於其語言與文化產生嚴重的疏離及隔閡，甚至無法認同自屬的族群，經過百年的歷程，原住民族社會自家庭、部落，乃至於族群生活領域所建構的「習得語言」環境，已經完全瓦解，所以現階段最急切的工作，應是重建這些被摧殘幾盡的語言環境，並爲這些語言環境的活化提供積極的條件；紐西蘭的毛利人的「毛利母語中心」成爲發展毛利母語的溫床，他提供一個完整的學習環境，使學齡前幼兒在潛移默化中學習到毛利的語言文化，甚至各種價值觀念，這是我們可以參酌的。原住民學習原住民語言是一種權利，也是責任。任何一個族群的成員都應該學習傳承其語言及文化，尤其原住民在其語言文化已經面臨「死亡」之際，更應勇敢承擔延續的使命；學習原住民語言當然無法語學習外語甚至閩南語那樣有較高的經濟回饋價值，但他是認同與回歸族群的唯一道路。

二、現階段原住民族語振興的反思

台灣自主意識覺醒，多元文化思潮成爲處理多民族文化間事務的依託，本土語言文化有逐漸起死回生的契機，而原住民族各族群在如此的環境下，凜於語言文化存亡的危機，不少原住民知識份子開始投入振興的工作，於是蒐集神話傳說與歌謠者有之，從事文學創作者有之，編輯族語辭典及教材者有之，積極投入教學者有之，這些務實的文化實踐行動與原住民正名、還我土地、民族自治、生物及文化多樣性、自然資源共管、民族法治制定等議題的運動，融匯而成波浪狀闊的救亡圖存潮流。在如此的背

景下，大社會未使沒有回應，譬如九年一貫課程中已將原住民族語言列爲必選科目，「原住民族教育法」規定政府應提供原住民學生學習其族語及其歷史文化，東華大學民族學院設置原住民語言傳播學系，教育部針對原住民升學以族語能力證明爲優待條件，考試院將在原住民特考中加入族語能力的考量之類，均爲顯著的例證。

惟由於原住民語言文化遭受長期的壓制，而其社會組織亦在台灣現代變遷過程中瓦解，不僅使其語言文化的內涵無法完整維持，其傳承亦因族語功能遭到懷疑、學習效果偏低、教學理念及模式尚待建立、師資來源及教材編制困難諸多因素而面臨極大的挑戰，而最大也最弔詭的難題竟是許多族人還不相信「族語真的是可以學習的，也應該是要學習的」。平心而論，由於歷史因素，現階段的族語推動真是「先天不足，後天失調」，許多都是要由殘缺的基礎上重新著手，甚至得要創造從來沒有存在過的機制去應付眼前的需求，所以族語語音符號、辭典、課程教材固然要發展，族語師資因爲過去未曾培育，因此也要建構一套方式去發掘可以適任的人才，而由於學習環境的丕變，新的教學模式也要逐步完成，但是在基礎薄弱的情況下，企望有一套周全的理論架構足以支持所有的族語振興的工程後，才開始實踐的步驟，這樣的思惟對於搶救「躺在加護病房的語言」而言，顯然是緩不濟急的，所以行政院原住民委員會在匆促的情況下，研擬出認證辦法，並且委託相關學術機關辦理認證實務，就是要回應原住民族社會對於語言文化復振的殷深期待，固然期間原民會所擬的認證辦法和政大辦理認證工作或有不盡理想之處，但是若能思考過去原住民族語言文化所受到的歧視與壓制，相對於今日已有的轉變和確有復振的跡象，這樣點點滴滴的努力，以及不盡周全的思維策略，該是持續追求進步的動力。

現階段原住民族語言文化的振興，其實不是學術理論完備與否的課題或立意合宜與否的問題，而是能否在語言尚能苟存之際與時間競賽，提出實際的作爲，只要這種作爲真正訴諸原住民急欲延續其語言文化內涵的標的，並且其設計的不盡周全機制能夠經常因應實際的情況予以調整補正，則其正向的發展性仍然值得期待。過去數年曾經參與發展原住民鄉土語言及文化課程教材的學校教師、神職人員、教材編制專家以及語言學家，都十分清楚所謂周全是難以企及的，因此延續發展的步驟從未停歇，就是在彼此的參照溝通中意圖尋找可行的方式，以求突破現有的困境，這種持拙而求其善的做法，可以逐漸琢磨出一套可行的做法（施正鋒、張學謙，

2003）。

原住民族語言及文化的振興是民族無休無止的自覺運動，欲求立即可見的成效，是緣木求魚的想法，族人必須以全方位的思考，設計可能奏效的機制，建立一個讓族語活絡的生態環境，族語認證僅是其中一環，因此，無須將族語振興的成敗，全寄託在這項能力認證上，其實，眾所周知，族語的興敗，關鍵仍在家庭；政府投注資源在族語的振興，在政策上有宣示、鼓舞的正面意義，而真要身體力行，獲致成效，仍在原住民的口耳唇齒間的勤勞，而非斤斤於技術層面的細節；過去的歲月，許多的語言學者與教學工作者努力記錄各族群的語言，編制辭典、發展教材，累積豐富而珍貴的資料文獻，這是原住民語言文化發展的重要基礎。

紐西蘭毛利教育學院的「世代課程原則」，其中有一段話：「族人是我們的財富，族人的維繫及發展爲首要之務。毛利族會堂是我們的體制依規，必須維護尊重。毛利語是珍貴的寶藏，我們必須阻止其式微，並積極復興。身爲族人，我們竭力尋求掌管自我未來情勢的更大權限。」這種重視族群與任何一個成員、語言文化的精神，是他們在 1983 年推出「語言巢」之後逐步復興語言文化的主要原因。瀕臨死亡的語言得以復興的例子不僅毛利語言，希伯來語言在兩千年前就已經不再充當口語溝通的工具，但是到了 20 世紀初，希伯來語卻起死回生，重新變成有生命力的語言，在各種不同的領域中使用。當然它雖然在口語使用消失那樣久，卻始終在書面傳承中存在，並在宗教領域中被使用，所以，族語讀寫在族語復振上確實具有重大的意義與功能（施正鋒、張學謙，2003）。

惟依據各國語言學者的觀察，在政治與法律實務的層面進行保障，仍然是弱勢族群語言文化得以復興或維繫、發揚的重要方式，毛利語是一個典型的例子，加拿大、芬蘭、瑞士等國在憲法上都有各族群語言平等的規定。今後台灣社會除了要追求各族群語言平等外，對於弱勢族群的語言文化的延續也應該基於前述的復興基礎，予以支持，而弱勢族群更應親自擔負傳承的責任，誠如Crystal（2001）在他的書中所言所言：任何語言的消失，我們就少了一處文化的基因庫（引自周蔚，2001）。

貳、語言流失與復振之相關研究

何謂語言死亡？意旨再也沒有人說這種話了！依照語言學家 Krauss(1992)的估計，在二十一世紀末，大約有三千六百種到四千五百種語言，將近全世界的語言的 90%都將面臨絕跡的威脅（引自周蔚，2001）。從 Crystal 舉的加拿大例子中，說明了語言的衰弱過程，1981 年到 1996，加拿大的原住民語言，絕大部份走的都是穩定下降的趨勢，1996 年時，加拿大的原住民語言，只剩三種有足夠的說話人口數目，其中的原因有四個：1.在家裡說原住民語言的人數，只成長了 6%，在語言調查裡，語言的活力直接反映在語言於家裡使用的人口比例，活力較強的語言，70%會在家裡說它們固有的語言，語言活力如果較弱 則會降到 30%以下；2.年齡趨勢走的是穩定下降，年紀低而會說母語的人越來越少了；3.語言流失的時間，在 1981 年，五歲以下的孩子有 91%在家說母語，這些人到了 1996 年，只剩下 76%在家裡仍使用母語；4.語言在進入就業及結婚之後流失的特別快（引自周蔚，2001）。

語言復振是爲了挽救語言流失，而對於自然的語言變化所做的一項人爲的逆向工作，也就是針對瀕危的語言，採取再生與活化的手段。

總之，語言是文化內涵中最重要的部分，透過語言承接上一代的經驗和智慧 ，特別是在一個民族沒有文字的時代，語言也是認同的基礎，關係個人的態度行爲表現，影響對自我的認同程度，一個民族倘使失去了自己的語言，就如同失去了自己的文化、失去自己的認同，語言的流失必然會造成文化的斷層，並可能會失去對自身民族的認同感，最終受強勢文化的支配與擺佈。同時，語言權也是作爲一個人、一個民族的基本權利，不管這個民族的人口及經濟地位的強弱如何，都應該被尊重及維護。從語言的重要性來看，推動族語的學習，不再只是單純的語言學習，更牽涉到多層面的心理、文化、社會及教育權利的問題。

黃宣範（1995）認爲，大體上，除國語以外，台閩、客家、及所有的原住民語言都有不同程度的流失，台閩語的流失最輕，客語比較嚴重，而部分原住民語言則處於瀕危情況（黃宣範，1993）。這些受到流失威脅的語言都需要 RLS 模式的協助，其中以原住民語爲甚，因爲其情況真的不好。原住民年輕的一代大多數離開部落，到都市求學及就業，部落中年長

的一代雖然還使用著母語，但離開部落到都市中的年輕一代卻是最易放棄母語的人。

陳淑娟（2005）對泰雅族水田部落所做的研究調查，研究比較 18-39 歲的青年組以及 40-59 歲的中年組對泰雅語能力的差異，調查出中年組會泰雅語的佔 84.21%，但青年組只有 61.9%，也顯示出泰雅族語的語言轉移和流失。

陳淑嬌（1995）從台北、台中、高雄、新竹、彰化、嘉義、台南、雲林、花蓮、屏東及台東、花蓮等縣市實施問卷調查，發現國語的活力穩定上升。而母語的活力急遽下降。除了六十歲以上的人口之外，其他年齡層的日常生活語言是國語，年齡愈小，使用母語的能力愈低，十二歲以下的孩童在家庭領域使用母語的頻率是 16.61%，在朋友、學校、工作場域母語都只有 3%左右的使用頻率。

葉錫南 1999 年至 2003 年的研究顯是閩南人使用母語的流利程度優於國語，而客家人及原住民使用國語的流利程度都優於母語，各族群都是年齡越大母語使用能力越好，結論是台灣地區閩南語的使用有反轉向上的趨勢，而客家、原住民的母語日漸式微。

總結以上研究，可以發現台灣各族群母語普遍有向國語轉移的現象，尤其以客語跟原住民語言最爲嚴重，國語已進入家庭等親密的場域。

叁、語言活力與語言流失

Giles 等人（1977）提出「語言活力（Language Vitality）」的理論，認爲語言活力取決於3 個因素：經濟社會地位、人口（數量、比例、分佈、移出、移入、出生率、通婚情況）、制度的支持。任何語言若在此 3 方面均占有相對之優勢，該語言必然最具活力，而活力低的語言勢必會逐漸流失而瀕臨滅絕。黃宣範（1995）指出，人們往往喜歡認同自己認爲比較具有活力的語言，而語言活力的表現通常在於語言的實用性、族群區別以及自我認同的展現，並且列出了5 項衡量指標：

（一）就學前學會的語言？

（二）長大後學會的語言？

（三）二代或三代之間，父母把語言傳授給下一代的程度？
（四）不同族群相互學習對方語言的程度？
（五）語言使用的「情境」是否衰退或擴張？

Shveitser 指出影響語言生存的10 個因素（引自徐世璇，2001）：

（一）語言群體大小及使用人數；
（二）使用者年齡；
（三）是否與外族通婚；
（四）學齡前兒童是否使用族語教育；
（五）群體地理位置；
（六）接觸他族及其語言；
（七）生活方式；
（八）群體認同感；
（九）學校教學語言；
（十）國家語言政策。

聯合國教科文組織於2003年表示，爲瀕臨滅絕的語言下了一個明確的定義，並訂下「語言活力與瀕絕度（Language Vitality and Endangerment）」的判定標準，提出了9 個要素來評估語言的現況活力：（轉引自謝國平，2005）

（一）語言的世代傳承：語言由上一代傳到下一代，世代間的傳承越多，語言活力越強。
（二）語言使用者的確切人數：人口少的族群容易因爲疾病、戰爭、天然災害、或因融入其他較大族群而消亡。一個族群的認同性越強，語言活力越強。
（三）語言使用者占總人口的比率：在一個團體中，某語言使用者的數量與總人口之比。越多人使用該種語言，語言活力越強。
（四）現存語言應用範圍的喪失：語言在何處被使用？用在跟誰對話？用在多少主題上？該語言越被一貫而持續地運用，代表著被應用在各種生活層面，語言活力就越強。
（五）對新領域和媒體的回應：當族群的生活環境改變時，語言是否也跟

著改變？當語言越被積極運用於新的領域時，語言活力越強。新的領域包括了學校、工作環境，以及廣播和網際網路等新媒體。

（六）語言教育和學習讀寫的材料：教育過程中，是否藉由這種語言的口語、書寫、和其他的媒介型式來引導學習？現存語言材料的多樣性越大，在教育中被運用的機會越大，語言活力越強。

（七）政府對待語言的態度和政策（包括官方地位及使用）：政府對於優勢和非主流語言，有明確的政策和（或）非公開的態度。當官方對待社群語言的態度和政策越正面，語言活力越強。

（八）社群成員本身對自己的語言態度：某一語言社群的成員若認同、認定自己的語言，因而推廣這個語言。當他們的態度越正面，對自己的語言越感到驕傲，此語言活力越強。當成員越重視認同本身的傳統時，這個社群的語言也越有可能被保留和推廣。

（九）典藏的數量和質量：是否有充足的完整記錄、轉寫、翻譯、和分析過的材料？有越多的歷史和當代語料，語言活力越強。這些語料包括完整的文法和字典、大量的文本、不間斷的語料流通、以及加註過的豐富高品質聲音及影像記錄。

不論是上述的5 項指標、10 個因素或9 個要素，對於目前台灣原住民族的語言生存處境而言，似乎絕大多數的選項都無優勢可言。台灣原住民族的語言活力刻正迅速地下降中。語言活力下降，相對造成語言流失（Language Loss）情形，而有語言安危的等級區分。Krauss（1992）把語言的安危分爲4 級：安全（safe）、瀕危（endangered）、瀰留（moribund）、滅亡（extinct）。Krauss 認爲該語言若不再是族群下一代學習的母語，則該語言的狀況便叫作「瀰留」。若就生物學的角度而言，在沒有跨世代的傳承之後，絕不僅只是「瀕危」而已，而是無法「繁殖」。Kincade（1991）將語言安危分爲5 級：存活（viable）、存活但小眾（viablebut small）、瀕危、幾近滅亡（nearly extinct）、滅亡。Wurm（1998）進一步把重點放在弱勢語言，提出另一種5 級分類：

（一）可能瀕危（potentially endangered）：於社會、經濟方面皆處於不利的處境，承受著強勢語言所施加的壓力，下一代之說話者（speaker）已經開始變少。

（二）瀕危：該語言在下一代已經很少人甚或沒有人學習，最年輕的流利說話者已是青年。

（三）嚴重瀕危（seriously endangered）：最年輕的流利說話者，至少已經50 歲。

（四）瀰留：可以流利使用該語言者只剩寥寥可數的耆老。

（五）滅亡：已無說話者。

總之，語言活力的指標可以用以評估當地語言的生命力。假若語言活力指標呈現族語流失、生命力低落，則需進一步檢討語言政策和語言規劃等問題。台灣原住民族現存的45 種語言／方言的活力現況，因爲流失的情況嚴重，大多應已界在「瀕危」與「滅亡」之間了。

肆、語言能力與語言態度

人類是唯一可以使用抽象符號溝通的物種，並且使用一些有限的符號與規則，產生了無限種可能的組合，語言便是最主要的一種溝通符號。就語言學而言，語言能力（Language Competence）泛指人們對於一種語言的語法、字彙以及句子如何連結、如何溝通使用的基本知識（Brown, 1994），而複雜的語法結構是語言能力的基礎（Pinker、Bloom,1990）。然而本文欲探討的部分係由Fishman 於1969 年所開創的社會語言學－研究語言的社會結構：「什麼人對什麼人，爲了什麼目的，什麼時候，說了什麼」（轉引自楊永林，2005）。意即依族群分布之情形，因年紀差異、教育程度、通婚情況、社經背景以及上下世代關係來了解族群使用自己族語的語言能力。

語言態度（Language Attitude）通常被認爲是對某個語言在整個語意空間上的價值面向判斷（Osgood、 Suci & Tennenbaum, 1957），Agheyisi 與 Fishman（1970）的定義爲：一種對不同語言及其語言使用者的情感（affective）、認知（cognitive）和行爲（conative）方面的價值反應。Fishman 亦將人們的語言態度分爲三類（Agheyisi 與 Fishman, 1970）：

（一）對語言本身的態度：指對語言本身的評價，主要被認爲對語言本身的優雅粗俗、豐富貧乏等之評價等級，相關研究通常是對標準或官方語言之間的比較。

（二）對語言及其使用者的固定印象：指處理語言的社會評價，例如對使用該語言的社會聲望、文化教養等印象。
（三）對不同類型語言態度的履行：指對於不同類型的語言選擇、使用、政策等之態度。

語言態度是有關情感、認知和行爲方面的價值反應，Appel 與 Muysken（1987）認爲是指在某一群體內，因爲對彼此不同的社會地位而產生的態度，而這些態度影響了因爲語言差異而造成的特殊文化制度或模式，致該群體內的特定語言使用者亦受到影響。並與Osgood 等人主張語言態度的價值（evaluative）、效能（potency）和活動力（activity）三種語意面向相互呼應。

語言本身並無法被區辨好或壞、正確或錯誤、合理或不合理（Edward,1989）。事實上，人們判斷語言是否具有美感，並不是依據語言本身的本質，而是該語言的使用者對於該語言被附予的刻板印象或地位的優劣，所以人們可以從語言態度反映出對這些語言使用者的地位、聲望……等之認知。研究調查證明，人們對於自己不熟悉或未曾接觸過的語言，並無法分辨其差異，但是對於接觸過該語言的人們，他們不但可以分辨語言間之差異，亦可判斷喜不喜歡的程度（Edwards,1982；Trudgill,1974）。

上述語言態度之研究，常與動機（motivation ）相聯結，Gardner 與 Lambert（1972）認爲學習語言的動機會影響第二語言的學習成效，並提出了二種動機理論：

（一）融合性動機（integrative motivation）：當人們越想了解第二語言所屬之文化時，就越容易接納該語言、文化所屬的族群，學習該語言的成效就越迅速。即情感論，認爲語言具有情感與認同的功能。
（二）工具性動機（instrumental motivation）：當人們覺得學習第二語言，得以藉其獲得更多功能、完成更多任務時，工具性動機越強，學習該語言之成效就越迅速。即工具論，把語言當作主要的溝通工具。

本研究在語言態度課題之處理上，採用上述各種語言態度面向以及動機理論來分析。

伍、語言遷就與語言選擇

Weinreich 認爲當雙語社群原本習慣性地使用一個語言，後來被另一個語言取代，這個社群即正在經歷語言轉移（引自Gal, 1979）。Giles（1973）認爲人們在對話的互動過程中，說話者會依據說話情境與對象而發生語言轉移情形，會以語言「聚合（convergence）」或「背離（divergence）」的形式呈現，來減縮或增加與對話者的差異，此即語言遷就理論4（Speech Accommodation Theory;SAT）。前者指說話者遷就聽話者的語言，俾以拉近雙方的距離；後者則是說話者故意使用異於聽話者的語言，欲突顯兩者之差異、保持雙方的距離。不管聚合或背離，都屬於語言轉移（Language Shift）的現象。關於語言遷就的心理因素，黃宣範（1995）指出可能的原因：

（一）向對方的語言產生聚合：基於希望得到對方的讚賞、希望得到某種利益、爭取對方的認同，或促進彼此的溝通。例如：西非的西喀麥隆選英語，東喀麥隆選法語。主要是爲了能在語言複雜度高的地方追求政治融合。

（二）背離對方的語言：爲了維持己族的認同、展現己族的文化特性、拒絕與對方互動，或暗示對方要改變所使用的語言，向使用自己語言的族群靠攏。例如：東非的坦山尼亞，選擇本土的Swahili 語爲國語，因爲Swahili 語有長久的文學傳統，又能夠滿足民族情感，因而成功取代殖民國所使用的英語。當兩種語言接觸時，除了可能出現前述之聚合或背離之外，亦有可能不做任何改變， 而採取保持原狀（maintenance ） 的模式（ Giles 與 Coupland,1991）。

另外Ehlich（1994）將語言接觸的過程分爲10 類，試舉A、B 兩地區／語言爲例：

（一）A、B 鄰近，但未接觸（contactlessness）。

（二）A、B 鄰近，已因爲邊界交易行爲而發生個人接觸或地區性接觸。個人間之接觸會產生不同變化的「個人雙語現象（individual bilingualism）」，地區性接觸則會產生包含了兩種語言特徵的「混合語言（mixed language）」。

（三）偶發性接觸（sporadic contact）：例如A 商人爲了留在B 語言區繼續貿易，而必須學會B 語言；類此偶發性的接觸會產生洋涇濱語（pidgin）。

（四）侵擾性（intrusion）：例如基督宗教擴張，使得德語累積了不少拉丁語言；另如A 地區人民移民至B 地區，移入者產生了雙語現象或失去原有的A 語。

（五）侵略性（aggression）：戰勝方強迫戰敗方減少或禁止使用原有語言，縱使戰敗方的語言成爲混合語，戰勝方的語言仍成爲優勢語言。例如十九世紀以前的菲律賓所使用的西班牙語、Tagalog 語；十九世紀後的英語、Tagalog 語。

（六）侵入性（ingression）：被殖民地區受到殖民國的政治、經濟、語言的控制。例如日治時期的台灣。

（七）截取式（imprehension）：意指A 語言吸收B 語言少部分的字彙。例如漢語裏的北京方語，受到滿族的影響，少部分語彙源自滿語。

（八）輸入式（implantation）：A 地區人民移民至B 地區，B 地區人民自願學習A 語言。例如中國清代時期，漢人大量移民東北滿洲地區，滿洲地區滿族逐漸使用漢語。

（九）附屬式（subordination）：B 地區的政治、經濟從屬於A 地區，亦接受A語言爲其語言。例如1997 年以前的香港，政治、經濟從屬英國，接受使用英語。

（十）感染式（infection）：出現A、B 之外的語言，成爲A、B 地區的共同語言。例如英語之於歐盟，歐盟成員各自使用著自己的語言，共同語則爲英語。

上述第（三）至（六）種語言接觸呈現了「語言輸入（language input）」的現象，第（七）至（九）種語言接觸呈現了「語言吸收（language intake）」的現象。台灣原住民族的族語使用狀況在接觸鄰族、日語、國語之後，呈現了何種現象？現況又如何呢？

關於語言選擇的理論， Fishman（1972）認爲語言社區（domain）中不同族群間的語言互動，可能在某些場合、對於某些人因爲某些話題而選擇特定的語言。Gal（1979）提出的階層性的語言選擇模式，因爲Gal 觀察到某地區的女性依據談話者的身分而選擇不同的語言，完全取決於參與

者的身分。然而Sankoff（1980）提出一個決定語言選擇的流程來預測語言選擇，控制因子有場合、情境、談話主題和參與者等等。Crawford（1996）認爲，如果語言選擇，反映了社會和文化的價值觀念，那麼語言的轉變，則亦反映了這些價值觀的改變。台灣原住民族語言的選擇，反映了怎麼樣的社會文化價值觀？語言的轉變又反映了什麼樣價值觀的改變？

陸、語言規劃與語言政策

Haugen（1959）首次定義了語言規劃（language planning）一詞：「在不同的語言社區中籌劃一種標準化的拼字、文法及詞典，以作爲寫字者和說話者指引的活動。」Haugen 隨後又納入地位規劃概念以及實施規劃機構，修正定義爲：「語言規劃是語言學院及語言社區對語言標準化、語言教化的一般認知，以及語言改革或標準化的所有目標」亦定義了語言政策（languagepolicy）爲：「語言學術單位及機關的標準化工作，所有爲語言文明化的形式，及所有語言改革和標準（Haugen, 1969）。」

Fishman（1980）認爲語言規劃是對語言資源的權力分配。Tollefson（1981）視語言規劃爲一種改變語言結構及語言地位的過程。Weinstein（1983）進一步指出，爲了解決語言溝通的問題，政府必須有意識地改變語的功能。Kennedy（1984）更指出語言規劃是一種爲了某種特殊目的而有意改變或解決語言問題的行爲，有可能是社會的、政治的或是教育的的目的，也有可能是混合上述3 種目的。所以語言政策若是一種語言使用上的改變，是爲了要解決語言的問題，則常由國家層次的機構來規劃語碼系統的改變。

因爲語言通常被用來視爲辨識族群的特徵，亦被視爲構成族群認同的重要組成因子，族群的成員往往會以語言來型塑族群的排他性，凝聚族群的情感。因此語言規劃所涉及的層面不只是語言本身，同時亦可能涉及民族情感的問題（申小龍，2000）。因此語言政策的制定和語言規劃的實踐，國家層次的機構都應該妥善考慮該族群的內部與外部關係。整理Haugen（1959）、Kloss（1969）和Cooper（1989）的理論，語言規劃可區分爲三種規劃類型：

（一）本質規劃（corpus planning）：即編輯字典，規範語音、語詞和

語法，制定借詞和術語，建立文字系統等語言相關之發展，可歸納爲：文字化、標準化和現代化三大類（Ferguson, 1968）。規劃內容包括語型標準化、語型官方、輔助語碼、文字化、語言純化、語言改革、詞彙現代化、術語統一、風格簡化……等目標（Hornberger, 1997）。

（二）地位規劃（status planning）：爲決定語言的地位和功能的決策過程，即語言決定（Jernudd, 1983）、語言用途的分配（Rubin, 1983）以及語言功能的分配（Cobarrubias, 1983）。規劃內容包括語言復興、語言保存、語言擴張、地位標準化、官方語言化、國家化、禁止……等目標（Hornberger, 1997）

（三）學習規劃（acquisition plnning）：指經由語言學習增加語言使用人數，重點即是學校的語言教育課程。規劃內容包括外語／第二語言學習、再學習、保存、轉移……等目標（Hornberger,1997）。但已有不少學者研究表示，學校母語教育並非母語保存最關鍵的因素（張學謙，2003；Fishman，1985）。

目前台灣官方喊出發展多元族群文化的口號，尊重各個族群的語言爲其基本要件；挽救族群語言的流失、促進族群語言的生存和發展，則是推行多元文化政策不可忽視的重要目標。由公部門率先推動尊重多語環境的政策，不失爲表率之作爲，惟目前公部門領域（包括學校），大多由強勢的國語所掌控，毫無弱勢語言立足之地，這也就是爲什麼政府機關常是語言保存的「災區」的原因（Fishman, 1980；引自張學謙，2002）。

Lewis（1981）指出：

「任何語言政策，特別是教育部門，必須考慮那些可能受到政策影響的人的語言態度。到最後，任何政策要是沒有做到下面三項之一，就不可能成功：順應相關人員表達出來的態度；勸說對政策有負面態度的人關係政策的正當性；或是想辦法去除造成不無同意的原因。總結而言，相關的語言態度資訊對政策的制定和實施都扮演極為重要的角色。」（引自張學謙，2003）

Ruiz（1984）提出語言規劃的三個方針（orientation）（引自黃宣範，1995）：

（一）把語言當作問題：認爲訂定語言政策的目的在解決語言的「問題」，解決多種語言所帶來的問題。

（二）把語言當作權利：認爲保留及使用自己的母語是一種公民權，免於因語言而受歧視之權利。
（三）把語言當作資源：把弱勢族群的語言當成是社會或國家的資源，重視其發展，使之成爲社會或國家發展的重要資源之一。

語言規劃與語言政策影響著族群的語言態度與語言選擇，它不但可以左右一個族群使用的語言種類，甚至可能因而導致一個語言的發展或瀕絕；台灣光復後爲了強調國家認同所推行的「國語政策」即爲明顯的實例。台灣各族群的文化多已被主流文化給予不對等之涵化（acculturation），甚至已有同化（assimilation）者，例如平埔諸族；族群文化的真面目因而變得模糊，剩下可供辨認者卻多是具有負面特質的文化內涵（陳淑嬌，1998）。如果語言政策在制定之前，未先進行適當的調查與規劃，在推動語言政策之際勢必會和現實的語言使用產生落差。如此的語言政策一定會淪爲政治角力的結果，也會喪失語言復振的意義。

柒、語言復振模式

一、語言復振的相關理論

語言復振（language revitalization）是爲了挽救語言流失，而對於自然的語言衰退變化進行一項人爲的逆向工作。使一個即將瀕危的語言，透過增加其使用功能，讓它復興或保存（Paulston, 1994）的方式；此亦屬一種語言規劃。對於語言復振的模式或方法，國內外學者多有涉獵，研究者就相關研究論述整理如下：

Crystal（2001）認爲必須完成下列六項基本前提，復振瀕危語言才有可能：
（一）提高瀕危語言的民族在支配民族裏的尊嚴。
（二）增加瀕危語言的民族在支配民族裏的財富。
（三）提高瀕危語言的民族在支配民族裏的法律權力。

（四）加強瀕危語言於教育體系裏所占的份量。
（五）將瀕危語言寫成文字。
（六）瀕危語言民族能善用電子科技。

Fishman（1991）以「世代失調分級表（ Graded Intergenerational Disruption Scale）」八個層次來評估語言受威脅的程度，並提供了逐漸流失語言的族群有效的評量工具來衡量自己的復振層級，同時也提出促進語言挽救、維繫和保存的建議：

Ⅰ、欲達成雙言社會的意識啓發、重建之後，進入層次8：
層次8、社區裏已沒有、或甚少具族語能力者；除了必須進行族語記錄之外，也需要成年人重新學習族語，讓族語得以重建。
層次7、社區裏只剩年長者尚使用族語，可能在一個世代之內瀕臨滅失；應動員具族語能力者廣泛與家庭連結，讓兒童的社會化過程使用族語。
層次6、尚存有世代相傳的族語家庭、鄰里和社區。應藉由家庭、鄰里和生活社區的合作來恢復語言文化代代相傳的機制。
層次5、於學校教育體系中培養讀寫能力，培養成人和少年讀寫能力，但未取代義務教育。

Ⅱ、達到雙言社會之後，欲繼續超越，進入層次4：
層次4、完全使用族語的學校，該族群對課程及人事安排有主導權；或部分族群族語教育，
對課程及人事安排無主導權。
層次3、本族群與他族群在地方性的工作場所使用族語。
層次2：地方政府提供族語的諮詢服務、地方大眾傳播媒體使用族語。
層次1：族語在學校教育系統、媒體、工作場域以及較高層級的政府機構裏使用。

Fishman〈1991〉認爲第六級是保存語言最關鍵、核心的階段，這個階段語言使用是在祖父母、父母、孩童身上，如果語言能在家庭使用，那大概也會和鄰居或朋友在街上或商店使用；也有可能會用在宗教儀式、文化事項、休閒活動、非正式的商業活動，這個階段包括家庭—鄰里—社區

的強化，是整個追求語言文化代代相傳的核心工作，也是以後各階段的必要條件。

從 RLS 的理論來看，第六階段，即家庭--社區的強化，是挽救語言流失的關鍵。不過，這並不意味著學校的母語教育不重要，只是說家庭、社區是更爲基本重要的母語傳承機構。RLS 理論認爲其他階段的發展應該和第六階段連接起來，才能對語言文化的傳承作出實質的貢獻。

台灣原住民各族語言流失嚴重程度不一，如果以 RLS 的表來分類的話，大概也是集中在六—八級，對於現階段談語言復興、談母語教育，是一項重大的警訊，保存的工作已經是刻不容緩。

Fishman〈1991〉認爲即便學校又爲少數民族學生開設母語課程，但如果在社區沒有使用的機會，在校外也沒有提供實質經濟利益的話，那麼，在教室所學的母語終究只是一種「學校的語言」，在沒有流傳的情況下，終究會死亡。語言如果要持續存活，個人在離開學校的時候，必須要有一個支持及報酬的系統始個人有機會繼續使用該語言，例如給予使用少數與顏家庭實質上的經濟利益，否則別期望這些受雙語教育兒童能夠把少數語言傳給下一代。

Williams〈1994〉則反駁 Fishman 所提出的 RLS 理論，他認爲 Fishman 八大階段理論的假設認爲改變是漸進的、機械化的、演化的、累積的，建議 Fishman 能從較自然的觀點來關心「整合」、「平衡」、「秩序」、「凝聚」等問題，同時指出 Fishman 偏向於政治保守派，對於「偏差」、「權力」、「掙扎」及「衝突」等時記憶題缺乏討論，而傾向於貶低衝突。因爲忽略權力運作的過程，所以在他的論述之中，沒有看到少數民族成員之間的生氣、歧視其挫折的字眼，所以造成一般人認爲語言流失理論是無瑕的、挽救語言流失是有計畫的、可轉移的、簡單可行的，但事實上卻犯了錯誤的危險。語言的狀態事實上是非常複雜的，建基於長期以來交雜的歷史因素，RLS 的模式卻只顯示簡單的方法及輕鬆的決定。例如有語言計畫預算的時候，各方面的競爭力量必隨風而至，而執行的過程也必定有許多敏感的、意識形態的、各方壓力等等實務上的考量，RLS 卻呈現最簡單的部分，這方卻是避而不談（引自張學謙，2001）。

黃宣範（1995）特別指出運用適當的雙語教學可以達到語言復振的成效，並將雙語教學分爲：沈浸式、雙語教育、浸淫式、雙向／雙語等四個

教學模式。陳美如（1995）綜合前述分類，配合分辨雙語教育模式的規準，歸納出五種雙語教學的模式：

（一）「過渡式」雙語教學模式（transitional model）：以雙語之一爲目標語，在教學過程中使用學生的母語，目的是使學生透過母語而學會目標語，進而可更成功地投入以目標語（主流語言）爲主要語言的社會中。
（二）「保存式」雙語教學模式（maintenance model）：同樣爲了使學生更能成功地投入以目標語（主流語言）爲主要語言的社會中，但在過程中，也一定程度的保存／維持學生母語的基本能力，消極地使其不至流失。其母語能力最多只靜態的被保存，而不會增長與發展。
（三）「雙語言」教學模式（bilingual model）：指在課堂上使用兩種語言作爲教學語言，其中一種是主流社會的語言，一種是弱勢族群的語言。
（四）「多元化」雙語教學模式（pluralistic model）：主要目的在於使學生不論在主流語言或母語方面都能順利成長發展，從而使母語及母語文化（即使是少數族群的語文）不至被融入主流語言的社會中，真正達成一個多元化社會。在這社會中，所有語文都不只是消極的被保存，而且還能積極的成長與發展，共存共榮。
（五）「浸淫式」雙語教學模式（immersion model）：首創於加拿大，後爲美國部分學校所採用，以英語爲母語的學童在學校前幾年上課全用法文，使學童成爲益增性雙語者（additive bilingu-alist），即強勢語族的人精通自己的母語，也精通另外一種外語。

Grenoble 和Whaley（2006）亦提出了七種語言復振模式：
（一）完全沈浸式課程：學校裏的課程教學完全使用族語。最有名的案例即爲紐西蘭毛利語和夏威夷的語言巢模式，此爲公認的最佳方法，但是地方社區需要有足夠的族語說話者，才有營造沈浸的環境。
（二）部分沈浸式（或雙語）課程：學校裏的課程使用雙語教學。因爲族語被定位在過渡性質，族語只是用來做爲學會社會通行語（language ofwider communication）－即社會主流語言－的橋梁，一旦學會了主流語言，族語課程亦即結束，故並不被推崇。但是對於瀕危族語而言，如果復振的目的只是讓學生多認識一些族語，此種模式亦已綽綽有餘。

（三）視同學習第二語言（或外語）：學校裏以教導「外語」的形式授課；有二種方式：先教成人，再由成人在家庭以「媽媽教導方式（mother’s kneeapproach）」教導兒童；另一種則由幼童做起，從托兒所、幼稚園開始培養族語使用者，紐西蘭毛利語的語言巢運動和加拿大魁北克的Mohawk語言復振運動爲其例。當語言環境已少有族語使用者，甚至連社區、家庭裏亦無族語使用者時，此不失爲一權宜辦法。

（四）以社區爲學習主體：跳脫正式的學校教育模式，以社區或部落的日常生活作爲語言學習的領域，聚焦於語言使用的領域而非教導，以社區部落爲主的活動直接解決創造族語使用領域的問題。

（五）師徒制（master-apprentice program）：當族語喪失活力，僅剩非常少數族人具有族語能力時，政府對於授課的「師傅」以及學習的「徒弟」均提供獎勵金，不但要學習日常生活口語，並且要完全使用族語，不得使用強勢語言，藉以培養傳承族語的人才。

（六）語言復甦（language revival）模式：當完全沒有該語言使用者時，重新規劃復甦繼續使用。最有名的案例就是希伯來語，在其口語死亡2 千年之後重新由書面語及利用宗教運動復甦成功。另外澳洲南部阿德萊得區（Adelaide）的Kaurna 語在死亡1 世紀之後，在沒有使用者也沒有任何語音紀錄的情況下，已恢復成某些儀式場合的用語，甚至有歌曲、短篇演說、歡迎致詞、簡介用語和族語地名－縱使Kaurna 人僅剩300 人左右。

（七）語言記錄爲復振奠基：當語言活力下降到僅剩少數幾位具有族語能力者時，應該儘可能地記錄、保留下這些人的知識（Hinton，2001）。對於語言活力刻正降低的語言而言，編纂族語雙語字典即扮演著舉足輕重的角色，且爲重要、必須之事（李壬癸，1995；邱英哲，2008）。

另外，Williams（1994）建議五策略式挽救語言流失的理論，這五策略方法主要是用在比 Fishman 提出的第七級第八級更安全的少數語言，這些策略可視爲彼此重疊，而不是互相獨立或排斥的，五策略如表 2-1 所示：

表 2-1 語言復健的五種策略

策略一	理想主義
使用語言活動的人們對語言流失有危機感是相當重要的，他們要深深地體會語言正受到某種程度的威脅，即將面臨死亡，而且必須馬上進行語言復健。	
策略二	抗爭
使用語言的菁英們率領大眾，將動員、振動改革或革命，爭取少數語言使用及地位上的權利。	
策略三	合法化
必須賦予少數族群語言正當的權利，這樣一來，就會又一股更能接受少數族群語言的趨向	
策略四	制度化
語言被使用在關鍵又合法的機關，例如法律、教育、公共行政單位、商業活動等	
策略五	平行
少數族群語言盡可能被拓展應用到許多不同社會情境，例如運動、媒體、娛樂、許多公共設施、私人工業等，這樣目標是促使少數族群語言能和多數族群語言平起平坐。	

資料來源:回歸家庭、社區的母語世代傳承：論學校教育的限制及其超越，張學謙，2001，93-110。

Spolsky（1990）針對語言復興的步驟曾提出說明，他認爲語言復興雖然可以由家庭、學校推行，但是整個社會風氣形成才是最重要的。亦即，語言的復興，先要有無形的意識與態度，才能創造有形的學習環境，因此語言復興的第一步就是凝聚共識，形成語言的社會風氣，而能推展成功取決於三個因素：一、成人的支持。二、成人的語言知識。三、社會的全體共識。Spolsky（1990）並指出希伯來文語言復興成功的四大步驟如下（引自黃麗容，1999）:

1.整個社會態度與意識支持小孩學希伯來語，並灌輸小孩學希伯來語的觀念。
2.學校教希伯來語。
3.學校外的家庭和社區使用希伯來語。
4.將希伯來語再傳承給下一代。

研究者整理黃美金（2005、2007）提出的5大措施和支援，認爲惟有多面向、多管齊下地推行復振運動，方能順利地推展族語教學、成功地將族語傳承下去：

（一）修訂教育法規。因爲說母語是每個人與生俱來的基本權利，是一種基本人權，公部門應該以多元文化觀念配合修正現行教育法規，包括：設置語言規劃機構、學前族語教學制度化、鼓勵全民自小學習第二或更多語言、增加族語每週教學時數、延長族語教學年限。

（二）編輯與審查族語教材。因爲教材的統一性、規範性以及標準化是使用族語的最基本需求，把同一種語言的現有教材予以統合，實有必要，包括：晉用稱職的編輯委員、舉辦教材編輯研習營、舉辦語言結構研習營、訂定族語教材審查機制、修訂現有之族語教材、編輯學齡前及青少年族語教材。

（三）培訓族語師資。缺乏族語師資，自然無法讓族語存續，更遑論展族語；而台灣各原住民族目前極度缺乏適任的族語教師，因此必須加強正規師資之培育、在職教師之進修以及非教師體系之短期集訓，俾以擴充教授族語之人才。

（四）改進學校族語教學。目前教育體系尚未真正重視族語教學，學校不但應給予行政支援的配合、師生間亦應以族語交談、以族語標語佈置校園環境、課間族語族曲播送，教育主管機關更應主動辦理校際族語教學觀摩、支援製作輔助原住民族語言教學視聽媒體、成立「原住民族語言教學諮詢顧團」、設置「原住民族語言教師網站」。

（五）營造部落族語總體學習環境。族語的使用，光依賴學校教學是不夠的，只有回歸家庭、在社區、部落紮根，族語的使用才會有成效：因此需要家庭和社區部落的相互配合。

台灣原住民族語言多已瀕臨消失，一旦族群的語言消失，文化意象僅剩下文本紀錄或歷史記憶，屆時再努力尋求「文化保存」或「文化再現」，似無效益；所以及早進行語言復振，應當是無可取代的重要工作。

行政院原住民族委員會推動執行的「原住民族語言振興六年計畫（97~102年）」，預計以6年的期程，總金額7億4888 萬元，來完成10項目標：

（一）健全原住民族語言法規。
（二）成立推動原住民族語言組織。
（三）編纂各族語言字詞典及發展原住民族語言教材。
（四）推動原住民族語言研究與發展。
（五）培育原住民族語言振興人員。
（六）推動原住民族語言家庭化、部落化及社區化。
（七）利用傳播媒體及數位科技實施原住民族語言之教學。
（八）辦理原住民族語言能力之認證。
（九）原住民族傳統及現代歌謠創作收集及編纂。
（十）重要政策、法令之翻譯及族語翻譯人才之培育。

原住民族委員會並於今（97）年以1億3623萬元之預算，預計於今年12月底以前執行完畢下列9 項目標：
（一）輔導10個縣（市）政府成立族語推動組織，並輔導5個民族成立族語推動組織。
（二）委託成立族語推廣中心3處，並協助各縣（市）政府及鄉（鎮、市）公所成立語言文化教室（語言巢）165處，辦理全國歌謠競賽與族語模範家庭選拔活動。
（三）委託辦理原住民族語言簡易辭典編纂計5種語言。
（四）辦理97年度原住民學生升學取得文化及語言能力證明考試，報考人數約1萬5千人。
（五）辦理97年度原住民族語言能力認證及合格人員研習，報考人數約2千人、研習人數約5百人。
（六）委託辦理族語認證題庫建置。
（七）委託辦理原住民族語言教材編纂計畫。
（八）辦理族語使用現況調查工作。
（九）族語振興人員進階研習及族語翻譯人才培訓。

綜觀上述的各項族語復振政策，立意良善，涵蓋多元、多面向的復振方案，但是目前仍缺乏規劃前可供參考的社會語言學資料數據，亦未區辨

14 支原住民族的45 支方言之流失情形與現況，無法研析其差異性進而訂定出各語言、方言的復振計畫，暫時僅能以齊頭式平等、一視同仁地執行，可以預見族語復振工作勢將事倍功半，甚至呈現難有成效可言之窘態。計畫中雖已列出了「辦理族語使用現況調查工作」乙項，顯見公部門已了解調查族語現況工作對於後續規劃有其重要性，但是「規劃」和「調查」同步進行，似乎難符邏輯，族語使用現況如何真正反映成爲規劃的方向和政策，令人擔憂。希冀調查工作得以盡速地、全面性地展開，以利針對各種方言的現況研擬出因族、因語、因地制宜的方案。

二、語言巢的概念

所謂「語言巢」，顧名思義，取其脆弱而急需特別保護，呵護備至，不受外力影響所做的保護措施，如同母鳥（族語老師）擔任褓母工作，培育稚鳥（學前兒童）學習原住民族語言的意思。它的精神是由下而上、自主性的，全面而普遍深植每一族人的生活。機動、沉浸是語言巢的基本概念，紐西蘭對當地毛利族語、文化傳承經驗豐富。

在 1982 年，毛利老人發展出「學齡前的母語教育薰陶保育（毛利母語中心）」來實現復興毛利語的責任，這使得年老的毛利人和長老們開始回到他們可敬的社區、家庭和部落族群中實施眾所皆知的「Te Kohanga Reo」學前母語教育。這個創舉使毛利年輕一輩的小孩能在說毛利語的環境中成長。出其毛利族語言生態環境也與台灣原住民族語言一樣，皆爲外在環境因素所抑制，台北市原民會已於 90 年 7 月正式在各社區成立「原住民語言巢」，免費提供原住民學童一個習得族語的學習環境。

訂定目標爲首務：宣傳開化（文化認同）→法規建制（規劃執行）→落實推動（執行評估）→人人說族語，才能達到預期效益。具體作法如下：

（一） 組織：設置族語推動委員會（族語振興，人人有責，靠大家與組織）。

（二） 辦理年度成果與檢討。

（三） 推動原則：生活化、趣味化、全民化、活潑化、家庭化。

（四） 規劃辦理重點工作，主要如下：

1.語言巢教學（所謂百寶箱教學法），希望不受時段、地點的限

制。

2.師資培育研習（鄉土專業化講師）：以文化、教學爲充實專業知能的核心課程。

3.評鑑考核：每年診斷並進行輔導。

4.測驗評量：檢驗教學、教材與學習，最好能做到分級評鑑。

5.教材編輯：電子化、鄉土化、台北市原民會於 93 年製作出版阿美族語、排灣族語電子書（顏國昌，2007）。

三、官方語言的實施

「領土原則（territory principle）」和「身分權原則（personality principle）」是多官方語言國家選用官方語言的兩種方式。領土原則是指將國土依據主要語言人口在地理上的分布情形劃分語區，以某地區的主要語言作爲該語區的的官方語言。身分權原則，就是由個人決定使用任何法定的官方語言和公家機關打交道。

領土原則可以避免不利於弱勢語言的保存的語言重疊現象。瑞士、比利時、中國、挪威的「沙米法」皆是使用領土原則賦予弱勢語言官方地位的例子，從語言保存的觀點來看，瑞士和比利時所採用的區域單語主義對弱勢語言保存有相當大的助益。族群語言集中的地方不但可以降低溝通成本，也可以減輕弱勢族群「拋棄」母語的誘惑。Will Kymlicka（2004）指出：「爲糾正主流群體推行同質所造成的不公正，少數民族需要範圍廣泛的語言政策。有證據表明，如果使用一種語言的人在某個地區數量上佔優勢，並且這一語言在當地意謂著機會的話，那麼語言群體就能代代相傳。」

領土原則對弱勢語言的延續相當重要。Laponce（1987）認爲劃定專屬的語言領土界線是弱勢語言「最終能保存母語的最好也可能是唯一有效的方法」（引自張學謙，2001）。

四、回歸家庭與社區的母語教育

學校母語教育是有其侷限性的，雖然，學校母語教育對母語振興多少

有些幫助，不過，如同社會語言學家 Fishman（1985）所指出的：語言保存需要學校，不過單靠學校是不夠的。原因是：

(一)學校教育不是母語保存的最關鍵因素

由 RLS 理論可知學校的母語教育（第四階段）並不是挽救語言流失的關鍵，家庭、社區的母語傳承（第六階段）才是最重要的。如圖所示，學校對母語的作用是擴展性和貢獻式的（Fishman，1991），主要是水平的語言功能擴展；而家庭、社區的母語傳授卻是垂直的代代相傳，而這就是母語永續生存的憑藉。換句話說，學校的母語教育一定要影響到家庭、社區的語言使用才能達成垂直的代代相傳。Hinton（1999）指出：

> 「如果學校是母語的學習場所，又要想達成語言復振的目的，那麼就得把母語帶出教室外去，帶回家使之成為社區的溝通語言….這意味著學校的語言課程必須是社區活動的一部分，不能只是學校自己設計、推行，而沒有社區積極的參與」。

希伯來語的復興就是一個最好的例子。希伯來與沉寂了兩千多年，卻在 20 世紀初，起死回生，其中一個很重要的因素就是學童把從學校習得的母語帶回家庭、社區，並且把它傳給下一代。

反之，要是學校母語教育沒有影響到家庭、社區的語言使用，則無法達成挽救語言流失。愛爾蘭就是一例。愛爾蘭早在 1920 年就實施母語教育，不過愛爾蘭語的推廣只限於學校，並沒有影響到家庭、社區的語言使用，因而未能挽救語言的流失。Macnamara（1971）以親身的經驗說出愛爾蘭語只是被視爲學校語言的情形：

> 「當我差不多八歲大的時候，有一次我和大我三歲的姊姊去買糖果，老闆突人問我為什麼不說愛爾蘭語，和一般的小孩一樣，我只知低頭不語。一出雜貨店，我就問我姊姊那位婦人到底是在說什麼，姊姊根我解釋說學校的愛爾蘭語教育就是要讓我們在各種場合都能使用母語。她一說完，我就很天真的問她：愛爾蘭語是日常生活使用的語言嗎？」（引自張學謙，1996）

母語家庭世代的語言傳承是弱勢語言的保存關鍵，政府政策及法律並無法確保弱勢族群的永續發展。如 Fishman（1991）所主張：「語言活動要不是集中在隔代傳承的話，將邁向（語言的）社會死亡之路。」 因此，我們不可太過依賴傳播媒體、學校和政府機關的努力。

(二)學校的母語教育太晚也太少

弱勢語言在教育上普遍不受重視，功能不但受限，教學時間也是明顯的不足。在教育上弱勢語言既無啓蒙識字的功用，也不是教學媒介語，甚至連作爲學校的學校的學科都大有疑問（曹逢甫，1995）。因此，對母語的學習和保存而言，學校常是太晚、太少，無法保證 RLS 的成功。紐西蘭的國小和國中階段，一星期有四至五小時的毛利語課程。不過，對毛利語並沒有多大的幫助。有很多原本會說母語的「語言巢」畢業生上學沒多久毛利語就講不流利了（Fishman，1991）。

「九年一貫」的母語教學節數同樣嚴重不足。目前的規定也由原本一星期至少兩節減爲一節課。如果要靠學校這一節課來復興母語也未免癡人說夢。根據原民會的調查，目前原住民地區 35%的原住民缺乏學前教育機構，其他設有學前教育機構的地區也沒有普遍的實施族語教育。目前的學校教育並沒有平等的對待本土語言，母語的教育地位、功能及意義還沒有得到應有的重視（陳淑嬌，2001）。在這種情況之下，很明顯的單靠學校的母語教育是無法做到挽救滅種中的台灣本土語言。

(三)學校教育缺乏溝通外的功能

學校的母語教育另一個不足的地方是無法達到母語的溝通外功能。族群語言的意義遠超過單純的溝通工具，母語是情感的寄託、認同的記號、文化的表徵和社會的聯繫。可惜的是在情感、認同、社會聯繫的象徵面向上，學校的母語教育只扮演有限的角色。Fishman（1991）認爲只有這些富於情感、親切的家庭--鄰里和社區認同和社會聯繫的經驗，才能開始世代間的母語傳承經驗。如果缺乏這樣的經驗，就算有學校教育也無法傳承

下去。

（四）「母語私有化 」的觀點

Ruiz（1990）提出了的語言「私有化 」（privatization）方法很值得弱勢族群的母語復振運動參考。”私有化”強調自我掌控私人語言使用，以自我增權的方式來維持母語。家庭、社區的語言保存工作靠的不是社區外的政策力量，而是社區成員發揮他們的語言忠誠所做的由下而上的草根性運動。Ruiz（1990）所謂的”私有化”是指：1、發展能爲弱勢社區所用的資源以增加”文化資本”；2、掌控自己的生存使得弱勢社區得以積極的謀求自身的利益。

家庭、社區是比學校更爲基本、重要的語言保存或復興基地。Ruiz（1990）曾經調查 19 世紀後期在美國中西部的德語社區和在西南部的墨西哥社區的語言保存情形，他發現，德語社區雖然有公立的雙語教育，卻無法保存母語，而墨西哥社區不但沒有雙語教育，其母語更慘遭壓迫、歧視，然而其母語卻依然保存著，Ruiz 認爲其中的關鍵在於私有化的有無。德語社區因爲過分依賴學校母語的教育，不重視傳統的語言文化維繫機關，當驟然失去外在制度支持的時候，其母語也就一蹶不振，墨西哥社區剛好相反，因爲沒有理由相信社區以外的支持力量，他們轉而尋求內在的支持，因而強化能夠有助於語言長期保存的機關—教會、家庭和鄰里，Kjolseth（1982）特別強調家庭對母語維持的的重要性，他說：

「西班牙裔的家庭如果想要保存他們的族裔語言的話，就必須掌控一個他們能有效、持續控制的語言使用領域：家庭。在私人的家庭領域裡，家長堅持自己及小孩都使用西班牙語是唯一切合實際的希望。」（引自 Ruiz，1990）

母語「私有化」的觀點的確屬於一種能自我掌控的母語復振的可行之道。

而家庭是各族群人士最能直接控制的母語使用場域，也是孩童語言社會化的主要地方。母語在家庭的使用可以說是 DIY 的母語復興運動，不須假手他人，也無需任何花費，需要的只是對母語的忠誠及實踐的決心。母

語的使用也是重要的家庭教育。兒童透過這些社會情境和照顧者的互動，建立「自然而然的情感、親密、認同和忠誠感的早期聯繫」(Fishman，1992)。

家庭雙語現象的研究可以作爲如何在家中保存弱勢語言的參考。這些研究主要是透過記錄父母親對小孩子說的語言還有社區的語言來了解兒童雙語能力的發展（黃宣範，1995)。Romaine（1995）以父母親培育雙語兒童所採用的策略作爲分類的標準，區分出六種類型，這其中以「一人一語」和「一地一語」的方法最常被使用，分別介紹如下：

1、一人一語

父母：父母親有不同的母語，各自有些母語能力。

社區：父母親之一的母語是社區的強勢語言。

策略：小孩出生後，父母親各自以自己的母語對下一代說話。

母語如不用在社會上使用，那麼家庭可能是唯一保存母語的地方。家庭雙語現象的研究顯示對說不同母語的雙親而言，「一人一語」是培育兒童雙語能力最適當的方法。主要的原則就是父母親各自以本身的母語和孩子說話，孩童則以父母親跟他們說話的語言回答。

黃宣範（1995）曾研究台灣雙語家庭的類型，認爲「一人一語」是保證下一代爲雙語人才的捷徑。他的研究同時顯示客家語及原住民語常常未能傳承給下一代，因爲家庭的語言策略不當造成母語流失。這個造成母語流失的家庭語言策略是：「父母親相互以母語交談，但用強勢語言跟下一代交談」(黃宣範，1995)。「弱勢族群的家長應該了解對缺乏大環境支持的弱勢語言而言，家庭可能是下一代學習母語的唯一場所」。家長應該重視族群語言的文化、教育和認同功能，提供機會讓孩童學習雙親的語言文化，以後兒童才不會感嘆說沒有機會學習雙親的語言文化，或覺得和自己族群的傳統文化割切。

實施「一人一語」的時候，常見的情形是兒童雖然懂得父母親說的話，不過常以社區的語言回答。社會語言學的研究顯示在缺乏社會支持的情況下，兒童很難習得弱勢語言的主動能力。儘管如此，雙親仍應盡可能的以母語和孩子說話，就算他們答以強勢語言。理由是孩童可以透過聽講學到被動的技能，而語言的被動知識可以輕而易舉的轉變爲主動，譬如說

到家鄉拜訪親友或遇到僅說母語的單語說話者。

2、一地一語

父母：父母親有不同的母語。

社區：父母親之一的母語是社區的強勢語言。

策略：父母親對下一代都說弱勢語言，兒童在家庭外接觸強勢語言。要是家長擔心孩童得不到足夠的母語輸入的話，可以選擇「一地一語」的方法。這個方法主要是劃分語言的使用

領域：雙親皆在家庭以弱勢語言和孩子說話，營造僅用母語的家庭環境；孩童從街坊鄰里、遊戲場所或教育等途徑學習強勢語言。簡單的說，就是在家說母語，在外說強勢語言。這個作法也符合社會語言學對語言保存的方法，譬如 Fishman（1967）認爲雙親現象是少數族群維持其語言的必要條件，弱勢語言至少可以在低階的親密領域得到保存。家庭對個人母語的薰陶格外重要。

弱勢語族的家長必須協助孩子營造母語環境，建立豐富的語言經驗。如邀請說同一母語的孩童及成年人到家庭做訪問，經常的和母語的單語說話者見面，道說母語的地區旅行。也可以藉由聽兒歌、歌曲、笑話、諺語或看書、光碟片、電視、衛星電視等來擴展孩童的語言經驗。在營造母語環境時，需要注意的是…「豐富的語言經驗千萬不可變成『家庭作業』。語言實踐意味著快樂的參與而非無聊的練習；是令人歡欣鼓舞而非痛苦得忍受；是刺激的挑戰而非強制的苦差事」（Baker，1995）。

Cunningham-Andersson 與 Andersswon（1999）認爲父母親可以爲小孩的語言發展做出做出重大的貢獻。他們提出以下的作法來營造家庭母語環境：

- 在各種不同的情境和孩子說話，讓孩童在豐富的的母語環境下成長；
- 聽孩子說話；
- 追蹤孩童的發展；
- 讀書給孩童聽，常念書給孩童聽可以刺激兒童語言成長；
- 教孩子閱讀弱勢語言：聽 CD 閱讀、引起閱讀動機；
- 尋找弱勢語言的資料：如故事書、兒歌、電玩、電視教學節目等。

另外，加拿大的第一民族對家庭推廣母語使用有以下的建議：

·在用餐時或經常性活動中使用母語。要有耐心，不要輕易的放棄!

·學習你的小孩正在學校學的語詞；

·以母語和幼兒說話，把你會的語詞都教給他；

·利用時間和長輩和其他的母語說話者相處；

·鼓勵小孩和祖父母或其他會說母語的人說母語；

·請求長老用母語和年輕人、年輕的父母親說話；

·將母語融入家庭的遊戲和娛樂中；

·持之以恆的參加母語教學課程。

除了家庭以外，母語的社區化也是母語延續的重要關鍵。將母語擴展到社區的語言使用可以增加個人的母語溝通網路、增進母語使用的機會和能力、加強鄰里關係、又可認識社區的族群語言文化，是重要的母語教育和生活教育。以下有幾種建立母語薰陶環境的方法。

1.建立社區的母語薰陶環境

2.建立兒童的母語環境

3.以師徒制培養新一代的母語說話者

4.成立社區語言方案小組

5.社區成立母語幼稚園

弱勢語言的家庭化和社區化不但有學理的支持，同時也是確實可行的。不過，家庭、社區很難透過由上而下的政令方式直接影響。最重要的還是靠各族群人士發揮本身的語言忠誠，以自我增權的方式，由下而上，透過社區成員展現草根的力量，建立起母語的復興基地：家庭社區。這種做法的效果遠勝於由上而下的官方語言規劃。

第三節 台灣原住民族語教育的回顧

壹、原住民族語言相關政策之演進

台灣是個多民族、多語言的文化多元社會。過去，由於漢族中心主義的教育，政策及以國語爲官方語言和學校用語的語言政策，台灣原住民各民族的語言及文化消逝的速度尤其嚴重。本節回顧自荷蘭、西班牙占據台灣以來各歷史階段有關原住民族語言及相關政策之演進，藉以了解造成原住民族語言流失的政策因素。

一、荷西時期（1624~1661年）

在荷蘭佔據台灣時期，主要活動以經濟爲主，語言教育政策只是附屬品。當時爲方便傳教，以台南縣新港社（今台南縣新市鄉）的語言爲共同語言，創用了以新港語爲本的羅馬拼音，供所有的原住民學習以利傳教。在荷蘭人佔據台灣不久，1626 年西班牙也占據台灣北部，同樣以傳教方式進行台灣北部住民的教育工作。荷、西時期的宗教教育對台灣語言教育最大的影響，是將原住民母語譯爲羅馬文字，對現今教會以羅馬文字保持原住民母語有很大的關係，也形成戰後國民政府大力推行國語運動時，不斷禁止教會以羅馬拼音傳教，改以注音符號學習國語。

二、明鄭、清代時期（1662~1895年）

鄭成功於1662年取代荷蘭人的統治權，當時的語言教育以漢文爲主，漢文正式進入了台灣的語言教育。1683年，鄭克塽降清，隔年台灣歸爲中國的版圖，此時期的教育與中國大陸的就學相近，以漢文爲主。較特別的是，清朝將原住民統稱爲「番」，並以語言的習得作爲分界爲住民的基點，將「身居內山未服教化，不與漢群，不通漢語者」稱作「生番」，將「雜居平地，尊法服役，以漢語爲語言者」，稱做「熟番」。此時期因「番地」尚屬化外之境，故並無任何語言政策可言。

綜觀此時期以前，原住民族各處遍遠山區、海上，無論漢人或荷蘭人、西班牙人皆難能有效地行使統一的權力，各原住民族因而保有某種隔離、獨立自主的部落型態，各族語言大致尚稱生機蓬勃；惟平埔諸族在此時期，已受到相當大程度的漢化。

三、日治時期（1895~1945年）

1862 年甲午戰爭後將台灣、澎湖劃歸日本，日人將台灣視作日本的領土，也意圖將島上的居民歸化爲日本的皇民。此時期的語言教育政策又有階級的差別，例如在國民教育方面，「小學校」由日人子女就讀，「公學校」由台灣子弟就讀，最後一種是「番人公學校」，提供給番人（原住民）就讀的。基本上，日本治理台灣可分爲綏撫時期（1895~1919）、同化時期（1919~1937）及皇民化時期（1937~1945）（藤井志津枝，2001）。

（一）綏撫時期（1895~1919年）

日人治台之初，因內地漢人反對勢力尚未平息，以及外商在樟腦製造之既得利益未能立即排除的狀態下，乃延續清代撫墾局的概念，對原住民族採取「綏撫」政策。1896 年即在全台設立14 個國語傳習所，以推廣日文；並規定蕃界警備員每日必須學習「土語」、「蕃語」。1905 年爲鼓勵蕃地警察能兼通譯工作，分甲、乙兩種認定標準提高待遇（伊能嘉矩，1918b）。1906 年出版「黥蕃語集」（藤井志津枝，2001）。1907 年推行理蕃五年計畫，鼓勵未婚日警娶「蕃婦」以加速通曉「蕃語、蕃俗、蕃情」（伊能嘉矩，1918a）。1909 年出版「排灣、阿美蕃語集」。1914年台灣總督府發布「番人公學校規則」。提出「撫蕃意見書」、「蕃童教育意見書」，建議實行「漢蕃隔離」政策、禁止「漢蕃兒童」同在公學校讀書、禁止「漢蕃婚嫁」，推動「蕃童教育」及「蕃童特別教育」。出版「抄本太魯閣蕃語集」（藤井志津枝，2001）。

（二）同化時期（1919~1937年）

總督府全面推行「蕃人」同化政策，施以「農民化」以及「集團移

住」政策。此時期的「蕃地」成爲日本企業投資開發的地區，原住民族則成爲廉價的勞力來源。1927 年改傳統「頭目制」爲「社長制」，由日警選出能說「流暢國語」者擔任之。由於日人在「蕃地」對於原住民強制性勞役的過度壓榨，引發1930 年的霧社事件。1930 年調查全台「蕃人」計14 萬553 人，能說「國語」者已達43%。設置產業指導所。1931 年設置農業講習所。1932 年決定放棄培育少數「蕃童精英」之政策，改爲普遍在教育所接受「國語」和「實科」教育。1935 年爲全面普及「國語」，警務局舉辦全台「國語演習會」演講比賽。1936 年設立「高砂族國語講習所」187 所，規定受講者爲12 歲以上未受過教育所、農業講習所、小學校、公學校者（藤井志津枝，2001）。

（三）皇民化時期（1937~1945年）

1937 年設置助產婦講習和家政講習會。討論準備將「蕃地」編入普通行政區內。1941 年統計蕃童在警務局所管「教育所」之就學率達86.35%。1942 年統計「高砂族國語講習所」267 所，受講習員共18501 人（藤井志津枝，2001）。1943 年原四年制教育所改爲六年制，再設二年補習科以利蕃童升學或就業。1944 年設立「青年學校」以及爲未上學者設置「皇民練成所」（藤井志津枝，2001）。

綜觀日治時期對原住民族的政策，是從了解原住民族文化特性並著手調查各族語言，慢慢地以誘導的方式改變原住民族的語言、文化與認同，俾以達到「同化」之目的。

日本佔據台灣後，實施同文同種的殖民主義「語言同化」政策（張振興，1991）。1895 年台灣總督府學務部長提出：「台灣的教育，第一應該使新領土的人民從速學習日本語」。1919 年，台灣總督府發布「台灣教育令」開始禁止書房，就讀公立學校的人數激增。1937 年發生七七事變，太平洋戰爭爆發，開始推動「皇民化運動」，要求台灣人不但要說日語，而且要用日語思考（張振興，1991）。

四、光復後戒嚴時期（1945~1987 年）

戰後日本歸還台灣，國民政府於1945 年公布的「台灣接管計畫」中

第18條：「對於蕃族，應依據建國大綱第4 條19之原則扶持之，使能自決自治。」然而後續的原住民族政策證明，「台灣光復」對原住民族來說，只是換來了個語言政策－「推行國語」－更加明確的新政權。當初被皇民化了的原住民至此有了新的國藉，甚至變成了「炎皇世胄」。此段時期計43 年，可分爲改制後力求時局穩定，以及貫徹單一國語政策等二個時期（陳美如，1997）。

（一）改制穩定時期（1945~1969年）

此時期的主要工作是根除日語，推行「國語運動」之單一語言政策。1946年4 月成立「台灣省國語推行委員會」主管全省之國語推行工作，於各縣市分別成立「國語推行所」，分區設置「國語講習班」，從生活、文化、教育各方面徹底推行「國語」改革。1949 年國民政府退守台灣後的民族思想事實上是：「……我的意思是，應該把中國許多所有民族融化成爲一個中華民族。……」，語言政策幾已和「國家統一」、「民族大義」離不開關係，本土語言因爲受到「語言不統一，影響民族團結」的迷思而大受壓抑（李易蓉，1995）。

1951 年訂定「山地施政要點」第20 條：「積極獎勵國語文，以各項有效辦法啓發山胞學習國語文興趣，嚴格考核山地國語文推行進度。」以及「山地人民生活改進運動辦法」之第一目標：「語言方面：以國語爲主，山地方言爲輔，由工作人員、學校、社會三方面，全力配合推行。」並規定各級學校應以「國語」教學，嚴禁日語或方言，師生間談話均必須使用「國語」，聘請教員若「國語」程度太差時，應不予聘用。1952 年頒定「台灣省國民學校加強國語教育辦法」，促使學校成爲一個完全「國語」之環境（謝麗君，1997）。

1953 年公布之「促進山地行政建設計畫大綱」中規定：「逐漸使山地國民中學校採用平地國民學校課本。」。1954 年各縣設置「國語推行員」（張佳琳，1993）。1955 年修訂「台灣省中等學校獎懲辦法」，規定不講「國語」者，應予記缺點或警告（謝麗君，1997）。1956 年在各山地鄉組織「國語推行小組」；12 月頒布「台灣省省立小學、國民學校辦理成績考核標準」將「推行國語」明列爲學校辦學成績的考核項目之一。1958 年要求山地國民學校停用山地課本，改用一般國校課本。

1957 年第40 屆國際勞工組織大會通過「獨立國家內土著及其他部落與半部落人口之保護與公約」，其中規定應尊重原住民族習慣法、保存其語言、保護其制度等等，政府雖於1962 年9 月批准該項公約，惟1963 年9 月訂頒之「山地行政改進計畫（方案）」均未納入（李亦園，1983），反而持續推動「山地平地化」反項措施，逐步把原住民族的相關保護措施予以消除。1962 年「國民學校課程標準」明文規定教學用語言一律使用「國語」（張佳琳，1993），不准師、生再使用母語。1964 年通令各機關學校「在辦公室間，必須一律使用國語」（洪惟仁，1992），不准公教人員在辦公室內使用母語。

（二）貫徹單一國語時期（1970~1987年）

藉由「國語」的推行建立台灣爲中華文化的正統，明定「國語」爲全國唯一使用的語言，持續明禁方言之使用。此階段前期乃屬噤若寒蟬時期，直迄1986 年反對運動蔚然成形，執政當局始對反對運動的容忍度增加（張茂桂，1991）。1972 年新聞局通令三台：「減少方言時間，閩南語節目不得超過一小時，分兩次播出。」（洪惟仁，1992）。1976 年行政院公布廣電法，規定：「電台對國內廣播播音應以國語爲主，方言應逐年減少，其所佔比率由新聞局視實際需要定之。」（黃宣範，1995）。

1983 年台灣大學的原住民學生發行「高山青」刊物，開始對種族存亡危機及提倡民族自救發聲（夷將・拔路兒，1994）。1984 年「台灣原住民權利促進會」成立，原住民族運動以組織化之型態正式展開（原住民族權利促進會，2000）。

綜觀國民政府推動「國語運動」50 餘年，利用公務、教育體系、媒體力量有系統地打壓其他族群的語言，對台灣島內其他語言造成嚴重的衝擊和影響，尤其使得原住民族的語言生命力遭受到空前的破壞。

五、解嚴時期（1987~迄今）

台灣於1987 年解除戒解之後，由於政治限制的鬆綁，台灣主體意識抬升，台灣語文與台灣意識的依存關係，因統治者的長期壓迫而獲得結合，原住民族語言亦開始尋覓平等的生存空間。但是，「成功」的「推行

國語」運動，已造成台灣原住民族語言流失、活力大減，甚至步入滅亡。此時期的台灣語言教育尚可分爲排斥改革、放任地方自行教學以及中央統一規劃等前3 個時期（陳宏賓，2002）。直迄2006 年，行政院原住民族委員會正式發布：未取得族語認證的原住民族學生，將逐年遞減加分比率。正式開始在原住民族學生的權利義務關係上，融入族語復振的思維，筆者認爲可稱爲「正式實施期」。此四時期分述如下：

（一）排斥改革期（1987~1993年）

1987 年起陸續發起「刪除吳鳳神話」、公布「台灣原住民族權利宣言」，指出「台灣原住民族不是炎黃子孫……」，認爲歷來統治者的同化政策，已使台灣原住民族瀕臨亡族滅種的境地，並強力主張原住民族的人權、土地權、文化權、自決權等等（原住民族權利促進會，2000）；1988 年發起「還我土地」運動、1989 年成立的「原報」、1992 年「正名運動」……等等，都是原住民族救亡圖存而發起的刊物或行動。期間，政府有了回應，陸續訂頒「山地發展與行政措施方案」以及1988 年訂定「台灣省山胞社會發展方案」（台灣省山胞行政局，1993），惟至此仍未見有任何正面之語言政策，抑或與原有之同化政策有何不同。

1990 年教育部函覆部分欲實施母語教學的縣市：「……至於現有之語言教學政策……在國民教育階段，應以建立國民之共同文化與語言爲首要，國小教師應使用『國語』教學，有興研修各地方言之學生，可利用課外時間學習。」原住民族語開始在某些國小教授。1991 年4、11 月行政院長郝伯村分別回覆立法委員質詢：「……政府現在不考慮雙語教育。」、「有關雙語教學一事，目前政府無此計畫。」。1992 年3 月行政院長郝伯村重申：「……雙語教育，我覺得沒有必要。……國語教育還是國家的既定政策，……」。此時期尚爲解嚴初期，部分縣市開始與中央進行改革對話，然而中央政府則因循舊制而採取排斥的態度，尚不願正視弱勢族群語言流失的問題。

（二）放任自行教學期（1993~1999年）

1993 年國小課程標準中，增列「鄉土教學活動」課程，族語教學首

度納入正式課程，惟爲免影響「國語」推動，教育部決議由各縣市教育局自行決定是否實施母語教學，且利用團體活動等時間自由選修。因爲僅規劃中、高年級每週一堂課，而且內容又涵括鄉土歷史、地理、藝術和語言，想當然爾並無成效可言。

1994 年教育部補助國中小學鄉土教學實施計畫；公布「教育部獎（補）助原住民母語研究著作實施要點」。1995 年教育部決定自85 學年度開始實施本土語言教學；編輯國小四年級原住民鄉土文化教材，供各原住民族進行鄉土教學時參考；教育部雖然出版了「國民中小學鄉土語言輔助教材大綱專案研究報告」，針對原住民語、客家語、Holo 語各自推薦了一套音標，卻明示該研究成果「僅供參考，並不代表教育部的政策」，顯示教育部此時仍有任母語自生自滅的心態（陳宏賓，2002）。

1996 年教育部提出「原住民教育法」草案立法大綱，其中揭示有「強調原住民多元文化、推展原住民母語」。1997 年進行第4 次修憲，首次承認「原住民」爲「原住民族」，並於憲法增修條文第10 條規定：「國家應依民族意願，保障原住民族之地位及政治參與並對其教育文化予以保障扶助並促其發展……」，原住民族委員會更名掛牌運作。

1998 年6 月公布之「原住民族教育法」第19 條明定：「政府對學前教育及國民教育階段之原住民學生，應提供學習其族語、歷史及文化之機會。」教育部9 月公布的「國民教育階段九年一貫課程總綱要」，卻只在語文學習領域當中提出「語文：包括本國語、英語、外國語等」，並大肆強調「國小實施英語教學」爲新課程的特色之一，仍未見母語教學的相關規劃。

1999 年頒訂「原住民族文化振興發展六年計畫（第一期）」預定2000 年實施，主要工作項目包括原住民族語言振興工作；並將原住民語、客家語、Holo語納入九年一貫課程「語文」領域中，確定了母語成爲正式課程的「法定地位」亦象徵步入由中央統籌規劃母語教育政策之規劃期。在此階段，學校有權決定是否實施，學生有權決定要不要學習，實施時數又僅短短一堂課40 分鐘，無疑是表面虛應、實質放任。

（三）中央統一規劃期（1999~2006年）

1999 年12 月教育部在社會的輿論壓力下宣布將「國小三年級起母語

列爲必修課程」修正爲「將母語教學列爲國小一至四年級必選課程，每週兩節，五年級以上由學校自行決定」，預計自90 學年度起實施。2000 年1 月年教育部再次修正：「國小一至六年級應以必選的方式，擇一鄉土語言修習，每週一至二節；國中一年級至三年級則列爲選修課程」。4 月憲法增修條文第10 條修正：「國家肯定多元文化，並積極維護發展原住民族語言及文化。」9 月公布「國民中小學九年一貫課程暫行綱要」，正式確定了90 年度起國小必選鄉土語言課程之政策，期望在使原住民族學生從族語傳承中，了解原住民族文化價值，培養人文關懷，進而了解並尊重不同族群，體認多元文化價值。此舉立意明確、深遠，惟依據實施要點課程計畫卻明定三種「鄉土語言」－Holo 語、客家語、原住民語由國小學生以「任選」一種方式修習，國中則依學生意願自由修習。學習時間則訂每週一至二節。除了學習時間不夠之外，原語師資缺乏，造成原住民學生無法修習自己的族語。由於族語消失的危機日益嚴重，在族語及文化的保存與傳承上，教育主管機關有義務扮演更積極的角色。2001 年發布「原住民學生升學優待及原住民公費留學辦法」預計自民國94年起，原住民族考生須取得原住民文化及語言證明；並舉行首屆「原住民族語言能力認證」。教育部施行「國民中小學九年一貫課程綱要」，正式將原住民族語言納入正式課程實施教學。2002 年原住民族委員會在教育文化處之下新增「原住民族語言科」掌理原住民族語言之政策規劃、復育傳承、教育規劃、人才培育、文字推廣以及族語能力認證……等等事項。舉行第2 屆「原住民族語言能力認證」。2003 年教育部與原住民族委員會共同委託政治大學編纂族語教材。舉行第3 屆「原住民族語言能力認證」。2004 年舉行第4 屆「原住民族語言能力認證」。2005年訂爲原住民族語言年。12 月15 日頒布各族語言書寫系統，惟未見任何相關單位進行族語書寫系統之推廣工作（黃美金，2007）。本時期由中央教育以及原住民族主管機關共同進行中長程規劃，雖然「原住民族語言能力認證」在草創初期連續舉辦4 屆之後喊停，但仍算是踏出了族語復振的一大步。

（四）正式實施期（2006年~迄今）

行政院原住民族委員會於2006 年發布：未取得族語認證的原住民族學生，將逐年遞減加分比率。正式將族語復振的思維融入原住民族學生升

學的權利義務關係。同年，政治大學完成40 種台灣原住民族語／方言，計1-9 階共720 本教材和教師手冊，發送各縣市國中小學原住民族學生人手一冊，並在網路上建置族語教室。原住民族委員會在立法院第6 屆第3會期的台灣原住民族語言復振工作報告裏指出，對於當前民族語言復振工作所面臨的問題是族人的語言態度以及行政的專業性；，2006年8月22日起凡取得族語認證之公務人員，參加原住民族委員會內升或外補均可加分（行政院原住民族委員會，2006）。修正發布「原住民學生升學優待及原住民公費留學辦法」第3 條條文：原住民學生升學優待改採加分方式計算，共按原住民佔全國人口比例2%，以外加名額2%方式，兼顧一般生與原住民學生之升學權益。另爲保存及延續原住民語言及文化，自96 學年度起，其優待方式以加總分25%計算；另爲鼓勵原住民學生取得原住民文化及語言能力證明，取得證明者升學優待以加總分35%計算。始自99 學年度各項招生考試起，其加分比率方逐年遞減5%，並減至10%爲止。

2007 年辦理2 次「原住民學生升學優待取得文化及語言能力證明考試」。舉行第五屆（新制第一屆）「原住民族語言能力認證」。推動「96年度原住民族語言學習暨語言巢實施計畫」。2008 年推動第二期的「原住民族語言振興六年計畫（97~102 年）」，包括推展原住民族語言學習家庭化、部落化與社區化實施計畫27，擴展族語在家庭、部落與社區的使用習慣與場域，彌補國中小學鄉土語言教學授課時數之不足。

研究者將2006 年迄今單獨列爲一個時期，係認爲此一時期爲官方正視族語復振積極作爲之始，不但擬具了由上而下的推展政策，也規劃了由下而上的家庭化、部落化與社區化推展計畫；中央政府於2008 年5 月20日政黨再次輪替後，是否影響此一「原住民族語言振興六年計畫（97~102年）」政策之執行，尚有待繼續觀察及關注。

叁、原住民族語教學的意義

一、 族語的意義

族語就是我們曾說的母語以及鄉土語言。語言文字記載一個民族的記憶和圖像，乃一民族歷史、文化生命之所繫，更是民族認同的基礎，它不

但是我們區別不同種時之重要標記，同時也是人類文明寶貴的財富（孫大川，2000）。陳麗桂（2004）認爲：「母語的定義之一，指的是同一族群成員共同使用的語言，它源於區域族群，有著濃厚的地域性，是族群的本和根。」族語的定義有很多。而較寬鬆的定義「鄉土語言」，是指一個族群在居住的土地上，所使用的那個語言（梁炯輝，1997）。張復聚（2000）認爲母語這個詞的來源是英語 Mother tongue，翻譯成「母親」。事實上，Mother 除了是生物上的媽媽之外，Mother Nature 更是大自然的意思，包含有根源、來源、資源、當地、土地、甚至維護及永續的語意成分在內。

簡單的說族語就是跟歷史及傳統文化關係密切的話語。母語的意義是個人生活場景與文化軌跡同生與並行，它是一個標準的身分認同護照，與家人的血源有密切關係，更與族群的意識緊密相連。本研究中所稱之族語，即卑南族語，即射馬干部落裡傳統的語言。

二、族語教學的意義

族語教學則是認知策略的培養，其內容不僅指的是語言知識的模式化過程，還是文化知識的學習取得，更是這些知識擷取的社會文化脈絡，及如何維繫與發展的意旨所在（Baker，1998）。語言是一種約定俗成的溝通工具，任何人要學某種語言，就是去學習如何運用該語言來理解及表達彼此的見解與需要，無論是大人或小孩，這種語言能力培養，都必須經過聽、說、讀、寫四大能力的學習階段（郭譽玫，2001）。陳勝榮（2002）研究發現族語教學是民族語言文化保存與傳播，須有長遠而具體的規劃，在各種資源的配合及政策法令建立的支持。

族語教學以正式納入九年一貫課程之中，其中的意義可以從三個層面來說，首先在文化的意義上，多語多文化的教育是民主精神的提升。其次在族群意識上，母語是族群歸屬的象徵，母語教育是這個理念的自然延伸，是順應基本人權的作法。最後，在教育的效果上，實施母語教學對提高非標準語區學童的就學率和學習成績最有幫助（洪惟仁，2002）。所以，母語是儲存本土文化的光碟，「鄉土語文」的重要性正表現在「文化的」功能上（董峰政，1999）。在多元文化理念的脈絡之下，各族群的文化差異及合法性地位被突顯出來，爲此，在學校教育上首先被訴求的就是

族群的族語教學，因爲語言可視爲一個族群文化中最重要的部分，沒有語言，就等於失去傳承該文化的系統（黃志偉，2002）。所以，「鄉土語言」課列入「必修」課程實在有其必要性及迫切性。

結合以上研究者的意見，族語教學必須結合語言習得經驗，從部落文化生態脈絡中，發展出一套族語教學模式，深入族語土讓的場域裡，進行再生與復振，並孕育再造動能。

三、原住民族語教學理念

（一）原住民族語教學理念

對於台灣原住民而言，發展民族語言不僅能突顯民族文化的差異，提供族群間切磋琢磨的依據，重要的是，能夠承接祖先的經驗智慧，爲來日文化的創新提供堅實的基礎（浦忠成，2002）。學校推動族語教學的理念的意義在於彰顯各族群語言文化地位平等，並提供相互了解彼此的語言文化機會，豐富彼此的語言文化內涵，增進學生對這片土地真正關懷（孫大川，2000）。過去由於對於原住民族語言施予相當程度的禁制，對於該語言的延續與發展造成嚴重的負面效應，而原住民族語言文化本身由於其系統與內涵力量弱小，以及未能發展成爲具體的文字系統，成爲原住民淪爲最弱勢語言的先天因素（巴蘇亞·博伊哲努，2001）。

因應新世紀的教育理念，九年一貫課程之語文領域，開啓了原住民族語教學，不僅是給予語言價值的尊重，更是肯定族群文化關懷的普世價值。林金炮（1998）認爲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，而文化的精隨，是透過語言醞釀與轉化，展現了文化的特質，所以說:「語言是內在的文化」。賴慶安（2002）則認爲實施原住民族語教學以提升學生的族群認同爲目的。「文化認同」是指個人對某一特定族群之文化的態度與行爲，並將該文化之價值與行爲規範內化而成的過程（譚光鼎，1998）。質言之，語言教育與文化有相對性的密切關係，藉由母語教學，一則可以增益同族群的互動及交流，以保存、傳承該語族文化，再則可提供多元學習環境，促進各族群間相互接納與尊重，建立多元價值及文化共存共生的和諧社會（劉金雀，2001）。

綜觀以上的說法，原住民族語教學理念，基於語言的平等地位，始於

文化認同與族群意識的凝聚，顯於族群和諧溝通與尊重，進而達到原住民族語教學之目標。簡單的說，一個民族必須透過語言，才能保存該民族的文化。歸納以上所言，原住民的族語教學理念有文化認同、多元文化教育及語言平等的理念架構而成的；茲將三個族語教學理念層面說明如下：

1、文化認同

台灣的原住民原生文化豐富多樣，僅是小小的島嶼就有十二個官方認定的族群；但是，原住民的文化認同並沒有跟族群意識有緊密的結合，這與自己語言的流失與族群認同低落有關（尤哈尼·伊斯卡卡伏特，2002；林金炮，1998；浦忠成，2002；孫大川，2003）。因爲文化的取向影響了個人對族群的態度，而族群認同的結果則相對地決定文化的價值（譚光鼎，1998）。最常被引述的族群認同指標爲：

（1） 共同的族群起源。

（2） 屬於同一文化或具有相同的習俗。

（3） 共同的宗教。

（4） 同一種族或體質特徵。

（5） 相同的語言。

語言是原住民文化的活化石，我們可以從語言中建構歷史輪廓，探索文化的源頭（巴蘇亞·博伊哲努，2002）。台灣原住民的族語歷史歷經「皇民化」、「山地平地化」和「國語化」的結果，從社會和語言的層面斬斷了原住民的民族文化生機（孫大川，2000）。學習語言與生俱來的天賦，但是，被後天環境（政治與經濟）的因素所影響，割斷了保護「天賦的連結」的臍帶，原住民流離在文化認同的邊緣，迷失在多重隔絕的社會文化迷宮裡。

2、多元文化教育

多元文化教育意指學校提供學生各種學習機會，讓學生了解各種不同族群化內涵，培養學生欣賞各族群文化的積極態度，避免種族的衝突與對立（吳清山、林天佑，2003）。以多元多樣性而言，以一種語言無法全然的闡述人類所累積的人生經驗、知識程度與與生活模式，因爲各族群面對多樣化的生活情境也必然有不同的體驗與智慧（黃東秋，2003）。從各族群的語言（通常是其成員的的第一語言）來說，族語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。因此族語不但是分類、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，及對周遭事物與社會情境的知覺與態度（劉蔚之，1992）。

吳天泰（1992）指出多元文化教育的理念，在於肯定人的價值，重視個人潛能的發展，使每個人不但珍惜自己族群的文化，也能欣賞並重視各族群文化與世界不同的文化。陳麗華（2000）認爲多元文化教育是多元文化社會下的產物，藉由教育的力量，肯定文化多樣性的價值，尊重文化多樣性下的人權，增加人民選擇生活方式的可能性，進而促進社會正義與公平機會的實現。國外學者（Bank，1993；Bennett，1995）認爲多元文化教育是一種「理想」或是「概念」，使來自不同社會階級、性別、種族和文化的學生，有公平的學習機會，期能達到教育機會均等，藉此使個人能成爲具有多元文化觀，或發展出多元文化知覺、評鑑、信念及行動的能力。

綜觀以上學者的看法，原住民族語教學的理念應該要以未來的發展性來看待。多元文化教育推展以能尊重與了解異文化前提，透過母語教學不是語音、語意和語法的學習而已，語言中分類的原則與認知結構，都能反映該文化的特色。

（二）原住民族語教學目標

語言是表達人類思想、情感最直接且便捷的工具，語言的推行，關乎人際關係的交流與建立，也關係著社會的繁榮發展，教育的普及、品質的提升，更與文化道統的傳承，和「國脈民命」的綿延不絕，息息相關，其重要性不言可喻（杜文正，1995）。爲達到族語教學的目標，教育部（2002）提出下表 2-2：

表 2-2 語言領域課程綱要原住民語文課程目標與十大能力對照表

十大基本能力	原住民語文課程目標
一、了解自我與發展潛能	了解原住民文化的內涵、熟悉原住民語言的特性，建立自信，以爲自我發展的基礎。
二、欣賞、表現與創新	培養學生應用原住民語從事欣賞與表現之興趣和能力，並藉此創新原住民文化的精神和特色。
三、生涯規劃與終身學習	具備原住民語學習之自學能力，樂於終身學習原住民文化，並將原住民文化的傳承與推廣視爲終生責任。
四、表達、溝通與分享	應用原住民語表情達意，並藉此將原住民文化的內涵分享給他人。
五、尊重、關懷與團隊合作	透過原住民語互動的情境，傳遞原住民文化的精神和特色，並從相處中也尊重和關懷他種語言的文化，建立彼此相互信任、合作的團隊精神。
六、文化學習與國際了解	透過原住民語學習原住民文化，並從認識外國文化及不同族群之文化習俗，發展包容、寬廣的視野。
七、規劃、組織與實踐	應用原住民語言研擬發揚原住民文化、形成學習原住民語言文化的社群，並落實於日常生活中，且積極推廣於各項文化活動。
八、運用科技與資訊	充分運用科技與資訊進行原住民語言文化的形式和內涵之整理保存，並藉由科技工具和設備，擴充原住民語與他種語言交流的機會，展現出台灣多元語言的特色。
九、主動探索與研究	培養主動使用原住民語的習慣，及探索、研究原住民文化與他種語言文化的興趣和態度。
十、獨立思考與解決問題	應用從原住民文化發展出的獨特視野，建立詮釋、批判的獨立思考能力，並藉此解決所面臨的問題。

資料來源：國民中小學九年一貫課程綱要（語文學習領域），教育部，2003，頁 110。

學校落實族語教學，保障了原住民的受教權，是原住民教育法的精神主軸，族語教學是一個民族語言文化保存與傳播的重要工作，它必須結合

其自身的文化、各種資源脈絡，輔以文化教育及社會語言科技整合的方式進行（陳勝榮，2001）。

（三）原住民族語教學的重要性

語言與文化是息息相關的，語言使用者必須學習到該文化的知識（吳天泰，2002），語言維繫文化的自主權 ，可做爲文化繁衍的首要機制，面臨強勢文化的衝擊，所導致族語流失的原住民，以語言文化復振或語言更新的方式，可抗拒同化及防止文化滅絕（陳茂泰，1993）。此外，社會和政治因素也會影響語言的存續；在社會上不受重視的語言，或在政治上受歧視的語言，很容易被強勢語言所取代（李壬癸，1996）。因此，國小階段的族語教學，保留及延續母語的文化資產，是母語教學者的首要目標。

1、 力挽族語的危機

原住民的文化會隨著語言的消失而流逝。英國語言學權威學者 Christa 發現目前全世界 6000 種使用的語言當中，將會以每個月兩種的速度滅亡，一個世紀後，可能只剩 3000 種。其中又約只有 600 種能免於亡佚的威脅。從人口的數字與會說族語人口的數字來看，這個危機就在半個世紀後會來臨。從台灣曾是原住民的平埔族的例子與語言已成爲歷史的邵族來看，我們的確是處在族語危機之中，Christal 認爲人類關心語言死亡的五項理由（引自洪蘭譯，2001）：

（1）世界需要多樣的語言，因語言正位在人之所以爲人的中心點上。
（2）語言是身分認同，沒有語言的民族，便是沒有心靈的民族。
（3）語言是歷史寶庫及民族族譜，透過語法、詞彙，涵載語言過去的一切。
（4）語言擴大人類知識，一個人能講多少語言，就有多少位朋友、多少技能，多少個「個人」。
（5）語言本身很有趣，每一種語言都由聲音、語法、詞彙匯聚而成的溝通系統，都是絕無僅有的一種。

從人類文化上來說：「母語是族群認同與生存的工具，累積族群歷代的智慧，讓族群在世代交替與新環境的挑戰中生存下來」（梁炯輝，

2004)。可見母語的危機形同族群興亡的關鍵。

2、提振族群文化的認同意識

母語教學長期在政治力介入之後，它變成另一種缺乏人道精神的壓迫，變成一種心靈的學習妨礙，加重學習的威權侵略負擔（尤哈尼、依斯哈哈夫，2002)。黃宣範（1994）認爲族群亦是泛指一個族群所共享的意念或是信仰，但是，政客或文化人士常爲了解決某些問題或達到某種目的，刻意將族群意識加以包裝、渲染、激發而成爲整個族群共同體認的意識形態，就成了語言的再度傷害。

語言是與文化息息相關的，語言使用者必須學習到該文化的知識。脫離語言學習的社會情境，母語教學只能是一種補救教學（吳天泰，2002)。母語在多元文化的脈絡中，文化不僅是一致的信念、價值與每日的生活世界的觀點，它是有「意義的經驗」所呈現的一種生活方式（Genesee，1987)。

一個族群的凝聚力和團結是語言振興行動的先決條件（譚光鼎，1998；孫大川，2000；蔡中涵，2001；巴蘇亞·博伊哲努，2002；黃東秋，2003)。David Christal 認爲語言是表達一種認同、歷史的回溯，語言對整體人類的知識是有貢獻的（洪蘭譯，2000)。所以，語言在文化與社會價值的傳承及社會互動上扮演一個無法取代的角色（Fishman，1997)。William 曾說：「文化的概念包含了許多的主題、過程、差異等，它可以用來描述一套模式、信念、行爲、制度、符號象徵，其可定義爲一套行爲、價值觀、態度、規範、角色、意義與溝通方式的模式。因此，文化認同可被解釋爲自我定義與世界觀之間的連結」(引自陳勝發，2002)。從原住民對文化認同低落的普遍化，就可以證明族語教學的急迫性。

3、提升社會的多元價值

語言教育是文化整合的重要途徑，語言教育的過程中，可以培育個體的獨特性，也使這種獨特性兼具包容的特質，容受他人的獨特性，讓族群的發展更活絡（陳美如，1996)。孫大川亦認爲（2000）族語是具有生命的文化主體，原住民的語言曾經被認爲是落伍的象徵，卻都有屬於自己的

特色，台灣南島民族的語言文化在學術上，確實是一個寶庫，可惜流失得非常之快。弱勢民族，本來就處於不利的地位，再加上，過去幾十年來執政者在政策上的偏差，更加速這些語言文化的流失。今日來談族語的保存，雖然爲時已晚，但多少還有「亡羊補牢」的作用，對於族語的保存，最好的辦法就是多使用，要多講、多學、多教，和珍惜它（李壬癸，1994）。

爲挽救日益消失的原住民族語，近年來有許多人投入母語教學的工作，不僅教育單位投入心力在原住民族語的教學上，一般私人團體，如教會、原住民的小型社團也相繼投入原住民母語傳承的工作上。希望透過母語的教學與傳揚，各具特色的原住民族文化得以發芽茁壯，未來更有效的推動與發展。從多元文化的教育觀來看，透過對他族母語的學習與知解，可以讓該族有被了解、尊重、關懷的喜悅，從而打開族群間彼此的心靈、文化的隔閡，促進彼此情感的交融（陳麗桂，2004）。過去原住民族語教育政策忽略了多種語言的價值，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，1998）。可見推動族語教學是認同社會多元價值的基準點，更是提升社會關懷的重要指標。

（四）原住民族語教材內容

對原住民文化陌生的教師與學生，是不可能靠著現在的教材，讓母語生根、文化傳承的。而族語教師的教學應該用自己的文化認知，把文化的意義抽絲剝繭。吳天泰(1996)在原住民社會發展方案評估研究，利用全省住民隨機取樣問卷調查發現，96%的人同意應該將原住民優良文化語事蹟編入教材中。由此可見，若要落實原住民族語的教學理念，原住民族語的教材，更應該把原住民的生活與文化接軌。

1、　現有原住民族語教材

目前國內的母語教材因經費的限制及相關人才未能充分合作，母語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。教育部協調臺北縣等七縣市編輯鄉土語言教材，其中原住民族語包括賽夏語(6

本)、阿美族語(8 本)、葛瑪蘭語(2 本)、排灣族語(7 本)、魯凱語(12 本)、鄒語(5 本)、布農語(9 本)等十三種鄉土語言(王麗瑛，民 91)。李慧娟(民 93)認爲族語教師在實施鄉土語言過程裡採用自編教材，隨上課進度自由運用安排，而教材內容以生活性情境會話、拼音練習教材居多。賴慶安(2002)責任爲族語教學課程教材應該取自於當地，以利學生的族語學習與文化的認同。根據國民中小學原住民語言教材大綱，母語的知識目標是認識自己母語的語言結構，包括語音、詞彙、語法、語意及語用等，進而對自己的傳統文化、傳統宗教信仰、風俗習慣、地理環境、天文知識、歷史沿革、族群現況等有一粗略的認識(吳天泰，2002)。元住民族語教材應該呈現原住民族豐富的文化內容，才能氣和學生的真實生活情境，在文化的脈絡中學習，必能受益良多。爲配合九年一貫元住民族語課程的實施，教育部自九十一年委託政治大學原住民教育中心辦理「原住民族語教材編輯三年計劃」。編輯的工程浩大，動員了全國十三族四十個群的兩百多位代表共襄盛舉，歷經十多場的討論及研習會，就編寫的方式與內容，不斷修正與檢討，目前已經編輯到第四階段。負責此項計畫的政治大學原住民教育中心林修澈主任認爲本套的族語教材具又以下的特色(朱清義，2005)：

（1）以說話的人爲主體，尊重生活的語言。
（2）課程中心融入生活情境。
（3）語言結構力求新的發展。
（4）課程安排循序漸進，重視質的提升。
（5）插圖內容精準美觀，契合課文內容。

2、原住民語言教材分析

爲了推動行政院原住民族委員會之「原住民文化振興與發展六年計劃」族語教學之需要，進行原住民語言教材審查研究計畫，該計畫在民國 89 年審查原住民語言教材供包括 11 種語言，發現族語的教材普片呈現的缺點爲(黃美金，2002)：

(1)在教材教法方面

- 教材的編寫方式未能以溝通功能爲出發點。

- 教材缺乏習作練習，大多扮只屬於書寫練習，缺少聽力練習。
- 缺少教學指引，指引內容扮篇簡略，缺少互動式活動練習。
- 缺少錄音帶、錄影帶、光碟教學媒體配備，無法實施爲聽力訓練或口語練習。
- 教材版面粗糙、黑白印刷及質感略差。
- 課內文處無標題，主題與溝通功能混淆在一起。
- 教材中僅包括羅馬字母拼讀、單字或句型等，爲提供情境練習及銜接功能。
- 教材中未能有系統地提供單字、詞、句型及對話教學。
- 對於新教的字彙與語言結構，未能反覆出現善加循環使用。
- 教材中所附加的歌謠與教學內容無相關性，教師恐怕很難適時介紹或應用。

(2)在語言結構方面

- 記音符不夠精確，常出現前後記音不一致的現象。
- 同時使用羅馬拼音及注音符號，造成版面混亂增加學習者的困擾。
- 教材或指引中構詞分析有誤，斷字或詞常語段音節混淆。
- 教學指引中的語法結構解說，常出現諸多錯誤。
- 單字或詞、對話與文章的漢譯有誤，且不一致。
- 課文中的邊點符號常發現錯誤。

(3)拼音方面

今日在台灣所用的拼音分有兩種，一爲通用拼音符號系統；二爲漢語拼音系統。從臺灣通用拼音和大陸漢語拼音對照簡表分析來看，漢語拼音的系統扮呈現不成熟及過於繁雜的缺點，在小學的拼音系統中，還比注音符號難學。

爲因應九年一貫元住民族語教育課程，教育部邀及原住民各族語代表制定「原住民語言書寫系統」，於九十四年十二月由行政院原住民委員會與教育部會發布：「教育部 83 年公布的『語音符號系統』頒布全國後，原住民族社會扮以自編或教會使用的書寫文字系統爲主，無法達成書寫文字的標準化、規範化的成效。近四年來，經原民會與教育部共同努力，與原住民族各界的語言學者協商、確認、再確認，最後總算完成了一部原住民族語言書寫系統」。原住民族文字書寫邁向正

確、實用、便利的境界。爲兼顧各族群語言的特殊性及使用習慣，正足以表示這系統的因地制宜(朱清義，2005)。希望能將原住民族語言從「口說語言」發展成「書寫語言」，讓原住民族語言成爲一個可以聽說讀寫的語言。

（五）族語教學評量

教學評量包括三大部分，即教師的教學效益之評量、學生的學習成就評量、課程的設計與落實評量(黃光雄主編，1994)。原住民教學正式列入學校的課程，應與學校教學同軌，須依據教學理念設計教學內容與方法及有系統的實施，一方面顯示出族語教學的基礎架構，另一方面也可以觀察族語教學的情況。在族語教學的實施初期，尚未建立適合於原住民族語教學的評量模式之前，原住民族語教師，必須了解評量的意義，才能發展出適合當地的族語評量方法。

依據國中小九年一貫課程綱要規定，國小必選的鄉土語言課程，不納入學期正式的學科考試，以求降低學生學習壓力，但課程學習可以進行評量，評量方式則靈活編訂，第一階段以口語能力爲主，第二階段以以正確分辨語音、詞彙、語意爲主，第三階段才以正確應用文字書寫符號爲主(教育部，2001)。原住民語言教學與評量應建立在適當的準則，使學生對族語的學習，能有高度的興趣，其學習成就亦能維持在基本水準之上，避免爲評量的形式化而使學習窄化，或因評量鬆散而無法激勵學習，建議採多元化評量(林志光，2003)。

族語評量應該依據教學的指標，可運用字形檢核聲調檢核、寫字檢核、口語評量、仿作評量、觀察評量、態度評量等。如果運用在族語教學評量之上，應該再加以調整與修改，亦能達到有效度的評量模式。民國八十九年教育部調查國民中小學鄉土語言教學推動情形評量實施情形，各縣市評量情形如下(教育部，2000)：

(一)多元性評量：闖關遊戲、學習單、紙筆測驗、聽力測驗、製作學習海報、發表故事、角色扮演等。

(二)口語評量：課堂對話、生活會話、童謠演唱、朗讀、自我介紹、看圖說話等。

(三)形成性評量：依學生的說話表達能力給予評量、舉辦語文競賽、分組表演活動由教師評量、透過親師之間的聯絡了解學生學習情形。

以多元教學的理念來評量學生學習族語的成效，應可運用說故事來解釋歷史事件，評論歷史事件寫成報告。另外在族語教學拼音部分，劉沛慈(2002)則認爲羅馬字教學的評量內容與方法，有五種，如下：

（一）以測驗爲主的評量內容：如以聽力爲主的測驗、以說話爲主的測驗、以閱讀爲主的測驗、以寫作爲主的測驗。
（二）是非測驗形式之動態評量：以圖片暗示行動回應及測驗卷。
（三）互動式評量：口說評量及問答會話。
（四）檔案評量：學習單及田野調查。
（五）作業評量：電腦光碟的應用及線上評量。

（六）原住民族語教學師資

1、現職原住民教師

高淑芳(2001)調查原住民籍教師族語能力程度，從聽、說的能力層面統計結果，發現國中與國小原住民族籍教師的聽、說能力在很好的比率只佔約 25%，在普通的比率占約 30%，稍微的比率佔 55%，尤其是賽夏族的聽、說能力稍微的比率佔約 80%。可見現職的原住民籍教師族語能力程度，嚴格說來，尚不能擔任族語教師。

依據行政院原住民委員會調查報告，91 學年度在各級學校原住民籍教師資料，於各類各級學校中共有 2,402 位原住民籍教師，其中所任教的學校分布於花蓮縣、臺東縣、屏東縣爲最多，約佔五成；有 95%任教於公立學校；77%爲國中小教師；約半數爲專任(合格)教師；男女比率分別爲 50%與 50%，族籍別以泰雅族爲最多佔 25%；學歷以大學畢業者最多佔 84%；有 69%街畢業於教育學類；年齡有 65%介於 31—50 歲；曾否異動的比率約爲 3:1，即大約四位原住民籍教師中就有三位曾經異動轉調其他學校任教。如圖 2-1。

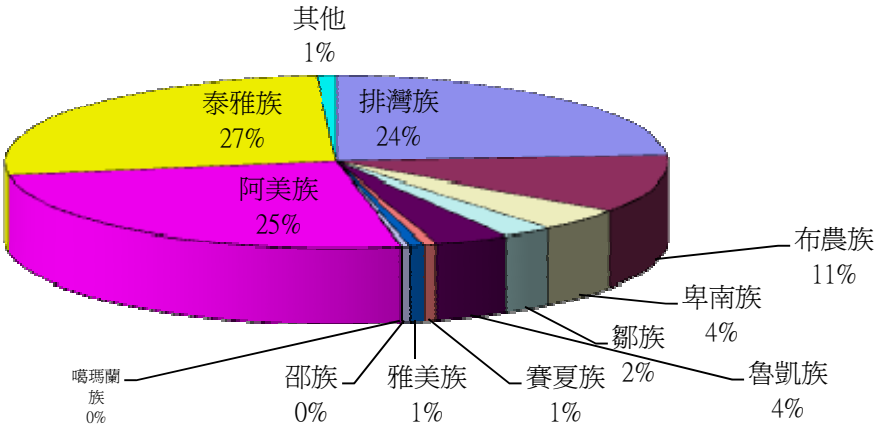


圖 2-1　原住民教師族籍分布圖

資料來源：行政院原住民族委員會原住民教育調查，原民會，2005，頁 134。

從調查報告中可知，九成以上的原住民教師都在國小的行列中，如果這些原住民菁英能擔任族語教學，這一定能達到事半功倍的學習效果。但是，事與願違，源自部落的菁英，經過長期的教師專業學習後，卻遺忘了自己的語言，對文化的認同也開始模糊了。大多的文化經驗也和平地學生一樣，只能在教科書或電視媒體中認識自己的文化。

2、族語認證教師

行政院原住民族委員會所提供的資料分析，教育部委託政治大學(第一屆)、台灣師範大學(第二、第三屆)及東華大學(第四屆)，報名參加的人數共計 8049 人，認證通過的人數總計有 5492 人，通過率爲 68%；若以全國原住民人口約數 45 萬人來計算，每一百人就有 1.7 人參加族語認證考試(陳俊男，2005)。

（1）神職人員

在原住民部落裡，有二種人是最被尊重與敬畏的，一位是天主教的神父，另一位是基督教的牧師。教會的神職人員，不僅用聖經傳道，也用羅馬拼音教族語，所以在族語教學也扮演相當重要的角色。根據行政院原住民族委員會(2005)全國族語教師之專任教師分布調查結果，牧師佔了近六成，說明神職人員在擔任族語教學的重要角色。教會神職人員及部落耆老等，在其成長過程及社會服務的工作性質上，族語能力的習得及加強與保存上，都能發揮族語教學或研究推廣的重要地位(陳勝榮，2002)。

國內推動族語教學的時間並不長，所以有關族語教學的研究並不多見；但若談及母語的推動，在民間早已教學多年。首先是以族語翻譯聖經傳教的神父爲族語教學的先河。王蜀桂(1995)尊稱在台灣默默爲原住民族語復出的神職人員是「原住民母語的守護者」，並將在台灣研究原住民語言的神父分成三類：

①在山地傳教後，因爲需要和原住民溝通而學習，然後有興趣的作深入的研究，這是最多的類型。

②本身是人類學家，卻是學過語言學的神父，由於對語言不精，有關語言的論文依然不理想。

③本身是真正的語言學家，他們以語言學的角度蒐集整理資料，製作出來的字典，是品質最佳的作品。

從以上三種神父的背景、專業領域、工作目標及學習方式，可以簡單勾勒出其學習母語的意義：

①傳教需要用族語溝通。

②研究需要用族語作溝通媒介。

③編寫語言字典的需要，更要剖析族語。

④神父是具有文化認同與文化包容的族群觀。

從這樣的報導可以說明，文化尊重是族語的起點，保存語言的價值是族語教學的目的，而他們對原住民族語言的貢獻，也是教學中可以分享的歷史。從族語教師的理念可以觀察族語教師的族語教練的目的何在？選用族語教材的原則及內容爲何？採用的族語教學方法是什麼？運用的評量方法有哪些？這都是族語教師教學歷程所在，更是族語教學的關鍵所在。

肆、台灣原住民族的族語現況

台灣原住民族的分類大致是沿用日治時代學者移川子之藏等人（1935）的 9 族分類。台灣原住民語言尚屬「活著」的語言，總計還有 45 種，除了截至 2008 年 4 月 23 日止，行政院公布的台灣原住民族計有

14 族、43 個方言別之外，還有 2 種編有族語教材的平埔族語言：巴宰族的巴宰語、噶哈巫語。

全世界語言使用人口少於 100 人的有 516 種（Ethnologue，2005）；依 SIL Internation（世界少數民族語文研究院）調查（Ethnologue，2005）：「only a few elderly speakers are still living」有七種台灣原住民族語言使用人口未超過 100 人：噶瑪蘭語 24 人、卡那卡那富語 6~8 人、沙阿魯阿語 5~6 人、邵語 5~6 人、Amis-Nataoran（撒奇萊雅）語 5 人、Babuza（巴布薩）語 3~4 人、巴宰語 1 人。雖然該統計人數並不真的精確，但卻也反映出台灣原住民族語言流失的情況非常嚴重。陳誼誠（2004）亦透過族語認證能力考試的分析，舉出台灣有八種「小」原住民族語言（包括萬大泰雅、邵、卡那卡那富、沙阿魯阿、茂林魯凱、萬山魯凱、多納魯凱、東魯凱等）已呈現瀕危現象，見下表 2-3 所示：

表 2-3 台灣原住民族語言統計表

項次	族別	語別	方言群	數量
1	阿美族	阿美語	北部、中部、海岸、馬蘭、恆春	5
2	泰雅族	泰雅語	賽考利克、澤敖利、汶水、萬大、四季、宜蘭澤敖利、宜蘭寒溪	7
3	排灣族	排灣語	東排灣、南排灣、北排灣、中排灣	4
4	布農族	布農語	卓群、卡群、丹群、巒群、郡群	5
5	魯凱族	魯凱語	東魯凱、霧台、大武、多納、茂林、萬山	6

表 2-2（續）

6	卑南族	卑南語	南王、知本、初鹿、 建和	4
7	鄒族	鄒語	阿里山、卡那卡那富、 沙阿魯阿、	3
8	太魯閣族	太魯閣語	太魯閣	1
9	賽德克族	賽德克語	德克達雅、道澤、德路固	3
10	賽夏族	賽夏語	賽夏	1
11	撒奇萊雅族	撒奇萊雅語	撒奇萊雅	1
12	雅美族	雅美語	雅美	1
13	噶瑪蘭族	噶瑪蘭語	噶瑪蘭	1
14	邵族	邵語	邵	1
	(巴宰族)	(巴宰語)	(巴宰、噶哈巫)	(2)
合計	14(15)	14(15)	43(45)	

礙於官方長期的政治考量，以及調查標的、範圍、對象的複雜性及高困難度，台灣目前並無任何有關 45 種原住民方言活力的全面性調查和分析；有關原住民族語言現況的實證研究，大致上只有幾位研究者針對地域性或特定範圍之對象所進行之調查分析。例如：

阿美語：陳春美（2000）於 1998 年調查花蓮縣及台東縣國中學生，自評族語流利者分別僅 10%、20%。葉柏強等（1999）調查花蓮縣國中學生的族語活力，學生與家人以純族語溝通者僅佔 12.5%，聽得懂但不會說者佔 56%。

泰雅語：陳淑娟、江文瑜（2005）調查發現新竹縣尖石鄉族人三世代間的語言傳承急遽衰退，男性族人其雙親在 35~54 年次出生者，族語流失達 54%，下一代的族語能力明顯低於上一代。

排灣語：盧慧珍（1996）調查屏東縣泰武鄉，35 年次以後出生之族人，族語能力開始有流失現象；55 年次以後出生者，有 4 成以上不具族語口說能力，大部分的受訪者均認爲有一半的族人不會族語。

布農語：劉秋雲（2002）調查發現，51 年次以後出生的族人以及高教育程度（高中及以上）者，其族語能力低於國語能力。

鄒族：汪明輝、浦忠勇（1995）調查阿里山鄒族的族語能力，發現族人的鄒語能力隨者時間而退化，一代不如一代，55 年次以後出生的族人較不能說流利的族語。年齡層愈低愈不流利，甚至新一代子女有以國語爲母語者。

卡那卡那富語：從 1993 年的「僅只百人左右、而且多屬五、六十歲以上的老年人…二、三十年內將會自然消亡。」（何大安，1997），到了 2004 年變成「完全可用族語對話不會穿插其他語言的人約有 10 人左右」（陳誼誠，2004），2006 年則只剩 5 個人會講。

沙阿魯阿語：從 2003 年的「24 人能講」（賴建戎，2004），到了 2008 年 3-4 月，能流利使用族語者僅剩 21 人（邱英哲，2008）。

賽夏語：都市原住民中，僅有賽夏族人沒有人在家使用族語（王甫昌，2003）；部落中只有 55 年次以上的族人具有族語能力（陳淑娟，2006）。

達悟語：李壬癸、何月玲（1989）調查蘭嶼 6 個部落發現，因爲紅頭、漁人部落接觸較多外來文化的影響，族語能力相對較差。何德華（1995）發現，野銀、東清部落的族語活力下降，新生代的族語聽說能力成反比，只有朗島部落仍以族語爲家庭、社區語言，其他部落族人都覺得族語將會被國語取代。陳慧萍（1997）調查發現，66 年次以後出生者，開始有族語流失的現象，族語使用頻率與對語言及族語的認同，隨著年齡層的下降而降低。

邵語：日月潭附近的邵族，僅有 70~80 歲以上的老人家還能使用邵語交談，而且已剩不到 10 人；邵族等僅有二百多人的少數民族，目前僅剩下一、二百個生活語彙，面臨著母語逐漸失傳的危機。以邵族爲例，據原民會統計資料，在 2001 年只有一人通過第一屆的族語認證考試，還是一名致力於保存邵族文化的漢人，而非邵族人。

巴宰語：埔里的巴宰與目前只剩 1 位 92 歲的潘金玉老阿嬤會說；其方言噶哈巫語「也僅剩一家三姊妹會講」。

其他：黃宣範（1995）調查在台北就讀大專的原住民學生，其二代間的族語流失率爲 15.8%、三代間爲 31%，並推估既使全是族內通婚，其下一代會講族語的比率將只剩 47.6%，假定各族群之間可以高度自由相

互通婚，那麼百年之後（第六代），原住民語言人口將僅剩 3000 人左右。林金泡（1995）於 1994 年 3 月調查原住民國中生自認族語流利者爲 27%。曹降甫、韓世芬、陳淑美（1997）抽樣調查阿美、布農、排灣、鄒族的語言能力和語言使用狀況，發現受試者愈年輕，其族語能力就愈差；受試者教育程度愈高，其國語程度就愈好，就愈不常使用族語。

行政院原住民族委員會調查統計 2005 年原住民高中（職）及國中學生族語能力，具聽族語能力的占 31.7%、具說族語能力的占 30.1%、具讀族語能力的占 14.3%、具寫族語能力的學生占 8.3%，顯示僅有 3 成左右的學生能聽、說族語，而能讀寫族語的學生，也僅有 1 成上下而已（行政院原住民族委員會，2006）。

據原民會（2008）統計，2007 年辦理的「原住民族語言能力認證」，計有 2440 人報考，到考人數 1770 人（到考率爲 72.54%），合格率爲 923 人（合格率 52%）；50~70 歲之合格率達 66%，20 歲以下之合格率卻僅 13%，顯示族語傳承隨著世代交替，已產生嚴重的流失與語言轉移現象。

綜上所述，各族族語都正處於流失的形式之中，不少研究調查指出，台灣原住民族使用族語的範圍已從部落、社區逐漸退往限於家庭，甚至連家庭都已不再使用族語，年輕學生因受漢式教育及社會環境影響，已鮮少使用族語（陳春美，2000），長輩難以與年輕人溝通反而轉學習國語；就算是族語保存尚佳的蘭嶼達悟族語，老人家與青壯年以上的族人以族語交談，與年輕人及孩童說話時，則特意轉爲國語，當地族語教師表示：「我們島上只能收看三台，小朋友每天抱著電視看，學校又規定用國語交談，國語當然會比達悟語還好，老人家也就和他們學國語了。」（邱英哲，2008）此亦印證了 krauss（1992）將電視媒體日日夜夜傳播的壓力，視爲「文化神經毒氣」（cultural nerve gas）效應，均在爲支配語言加碼的論點。

相關調查數據顯示，縱使家庭語言以族語爲主者，亦少得讓人必須承認再一、二代的時間，台灣原住民族的語言勢必步入死亡。當族語人口減少、凋零而使得族語成爲「死語」 時，不僅是該族的損失，更是人類多元文化、語言多樣性的損失，該族文化的存續、族群的認同都將受到嚴峻的考驗。目前台灣原住民族之語言人口減少、老化、使用場域縮小….等問題，均是族語存續、文化維繫所必須面對及克服的問題。

第四節 台灣原住民族語教育的相關研究

壹、原住民族語教學的相關研究

族語教師在學校揮汗灑種的歲月已有十年多，從教育優先區學校發展特色與推動文化不利學校的傳統課程，始有機會讓課程進入校園。早期學者研究原住民族語教學的方向大都是族語教學政策、族語推動的成效及影響因素的關係三方面。九年一貫課程實施後，才逐漸探討族語教學的個案研究。

過去針對原住民族語教學的研究之中，以族語教學爲主題所做的研究，不管是質性的研究或是量的研究都不多，這與政府所訂的族語教學政策有非常大的關係，然而最近這幾年，特別是 80 年代以後，受到社會重視多元文化的風氣帶動下，族語的地位慢慢的被提升，開始有爲數不少的學者以及原住民自我覺醒，體認到族語的重要（陳勝榮，2002）。童春發（2000）認爲原住民文化之崩塌、族群意識及文化認同之喪失，與日本的皇民化和國民政府漢化取向的教育政策有關，而其中流失最爲嚴重的，莫過是原住民的語言。近年來，族語教學的研究方向，漸漸以走入族語教學的實務面爲多，正視每個族群的族語教學研究。下表 2-4 爲近年來原住民族語教學研究之內容。

表 2-4 族語教學的相關研究內容

作者（年）	研究主題	研究方法及對象	研究發現
賴佳雯（2003）	現行母語師資培育課程之研究	文獻分析、文件分析及訪談法	母語教師應具備之基本能力：語言基本能力、教學基本能力、自編教材能力、正確的母語教學心態、了解兒童心理、鄉土文化的素養、轉化能力等。

表 2-4（續）

賴慶安（2002）	雙語教學對兒童族語學習與族群認同之影響—以屏東縣一所排灣族國小爲例	調查法及訪談法（排灣族）	發現接受雙語教學之學生的族語能力優於接受單語教學的學生；接受雙語教學的學生在注意力的評鑑上是優於單語教學的學生。
陳勝榮（2003）	原住民族語言教學成效與推展模式之相關研究—以烏來鄉泰雅族教學爲例	文件分析及觀察與訪談法（泰雅族）	發現原住民語言文化環境、語言本身特質與教學關係，並提出整體推展模式結構策略建議。
王麗瑛（2002）	屏東縣國小母語教學實施現況及母語師資培訓問題之研究	調查法及訪談法（閩南、客家、排灣及魯凱）	了解學校推動母語教學的情形，從課程的規劃及教學設計以及各科融入與活動安排。
黃志偉（2002）	文化傳承的種子—原住民學童學習母語歷程之研究	文獻分析及民俗誌、田野調查（卑南族）	本研究的主要發現認爲認同感普遍低，以致影響學習族語的動機。老師及家長皆認爲搶救族語流失的關鍵在於家長的態度。
劉秋雲（2003）	台灣地區原住民母語教育政策之探討-以布農族爲例。	調查法及訪談法（布農族）	以量化研究分析布農族的母語能力程度及對母語的認同感；再探討學習母語的動機，以及研究使用布農族族語的功能性。
黃愷銘（2003）	線上學習融入族語教學之行動研究—以原住民族學生社團組織爲例。	行動研究（都市阿美族）	透過行動研究的方法與線上學習的途徑，以「線上學習融入族語教學」實驗模式，來進一步模擬「浸滲式教學」的情境，營造出族語的環境，進而解決學生「族語教學」的困境。

表 2-4（續）

胡小明（2006）	國小布農族語教師教學歷程之個案研究—以郡社國小古老師爲例	訪談法及參與觀察法	透過個案研究歸納出五個面向：族語教學政策應向下紮根、族語教師應建立自身的文化認同及教學責認、族語教材應符合該部落之語音符號及融入在地文化、族語教師應多採說唱活動及文化體驗的教學方法、族語教師應利用多元的學習評量方式。
洪志漳（2007）	國小原住民鄉土語言教學之探究—以卑南族語爲例。	文件分析、問卷調查、訪談法	研究發現族語教學的困難有：家長在家不說母語、學校缺乏生活化的的族語環境、教材缺乏、教學時數太少、教育部訂的族語能力指標太高；族語教師及家長認爲孩子普遍不會說族語。卑南族語教學實施成效不彰。

由上表可知，研究者歸納各研究先進所研究可歸納出以下幾個族語教學影響因素：

一、母語教師具備的資格條件：語言能力、教學能力、自編教材能力、正確母語教學心態、了解兒童兒童心理、鄉土文化素養、轉劃能力。

二、 雙語教學與單語教學情境下學生學習的績效，前者比後者高。

三、認同感高低直接影響族語教學成效，家長的態度可以決定學生的認同感問題。

四、浸滲式教學法可以解決母語教學環境的問題。

五、學校母語教學應著重在教學課程規劃、教學設計及各科溶入語教學安排。

六、 族語教學模式應該與該族群部落作深度的協調、溝通與融合，以切

合實際、不失真。

七、族語教學所共同面臨的問題有：家長在家不說族語、學校缺乏族語教學環境、教材缺乏、教學時數太少、教育部頒定的族語能力指標太高、族語實施成效不彰等。

另外，亦發現目前尚未針對一個部落推展原住民族語教育現況之個案性的研究，因此這個議題到目前爲止仍是一個等待開發的園地，研究者亦期待此言就能爲將來的部落族語教育提供更多的參考資料。

貳、部落教育與體制內學校教育互動的相關研究

原住民的部落教育面臨國家威權體制與現代化的衝擊下，國家意識形態逐漸取代部落原有的價值體系，而國家意識所主導的教育制度，從未認真考慮過原住民文化的特殊性與需求（李瑛，2000）。學校教育中展現的文化再製功能，也成爲國家霸權操弄人民意識型態的重要管道。由於多元文化主義興起，學校教育中融入了許多屬於原住民文化的課程，部落中爲因應原住民文化傳承需求也產生了一些相關的教育機制，研究者試圖從這些課程與機制中略做分類。

一、以學校為動力的傳統文化再現

隨著多元文化主義的風行，一種全面性的原住民文化教育規畫，以合理、正當的型態在學校中全面展開（李瑛，2000），這也是以學校爲動力的傳統文化再現。學校一向爲國家機器展現其威權與意志的場域，現今諸多原住民教育政策都是體制內合法的產物，這樣威權感對各個學校周圍的社區或家長來說經常是神聖而不可挑戰的，也使學校成爲社區無法介入的禁地。

陳枝烈（2003）試圖從原住民的觀點，了解部落居民對現代學校角色

的看法，研究發現：（1）原住民對學校進入部落，抱持既排斥又接納的無奈態度；（2）原住民文化在學校中先遭到禁止，後又被大力提倡，學校扮演了矛盾的角色；（3）不同時空背景，學校有時抑制母語發展，有時推動母語傳承；（4）部落中不同機構與學校教育有關活動並不多，確有不少活動請求學校支援；（5）家長考慮下一代子女的社會競爭力與文化傳承等因素，主動投入協助學校教學的義工行列，打破原住民學生家長不重視教育的迷思。

從以上觀點來看可以發現：原住民對教育政策的反覆感到疑惑，與學校間始終有著相當程度的距離感，不過在對於教育日漸重視的今日，已有愈來愈多的原住民願意投入社區與學校共同舉辦的活動中，冀望子女能獲得更完善的教育，只要學校方面有意敞開大門，社區、部落人士就能為下一代的教育付出心力。對原住民教育長期發展來看這是一大利多，無論是學校的教育、或是部落文化的傳承各方面都有更多的可能性。

二、以學校為主、社區為輔的合作

林秀美（1995）在烏來社區進行學校教育與文化傳承的研究；研究者從學校課程內容與教學活動觀察學校中文化傳承的情形，校內教師基於母語流失而欲以教學來復甦族人的母語能力，開始在學校中實施母語教學，學童認為學校的開放教學及母語教學讓他們能夠更加了解自身的文化。烏來地區的母語教育可以算是國內學校原住民母語教育的先驅，從學校與社區的合作關係上，可以窺得實施母語教育的成效與限制，除了教學資源匱乏之外，學校政策擺盪也造成母語政策屢因校長換人而隨之更動。烏來忠治社區的郭牧師再參與學校母語教學後提出其看法，認為母語教育仍然應該要配合家庭、社區中日常使用才能達到良好效果，無奈一般社區中家庭早以國語替代母語來進行交談，原住民學生根本少有練習的機會；而學校負責母語事務的高老師也表示如果原住民教育要繼續推展，社區力量是不可忽視的。烏來國小的母語教學以及開放教學兩部分是整體教學中涉及較多泰雅文化內涵的課程，除了母語教學開始的動力來自校內教師之外，其後教材編選及課程推動也多來自學校內部的力量，惟獨母語師資部分缺乏故需要烏來社區教會牧師的參與，研究者推測這情形與校內教師自主性較高有關，且許多教師本身為社區居民，學校與社區間尚有許多密切合作的

空間。

林靜宜（1998）在排灣族國小進行與林秀美（1995）相仿的研究發現：除了學校母語教學與，歌舞教學外，社區裡的家庭、教會、青少年組織也各自發揮了不同文化傳承的功能，家庭中家長對子女教育以學校教育爲主、傳統教育爲次，教會則以灌輸宗教思想爲主，但因羅馬拼音教學對於母語教育有很大的助益，青少年組織則將傳統文化加以運用，讓成員更加認同自身文化。在個案中並沒有明顯的學校教育與傳統文化的不連續現象，而僅有家庭條件無法配合的情形，家長普遍認同學校教育，此研究中學校借助社區人士力量充實母語教學、歌舞教學以及一些傳統工藝課程的師資，除此之外，社區中也自行擔負起部分文化傳承的工作，學校與社區的課程是相輔相成的。

學校過去都是扮演主流文化的傳遞者的角色，不過隨著多元文化的興起，學校開始傳授與傳統文化相關的課程，期望透過學校教育使文化傳承得以延續。從林秀美（1995）的研究可發現，學校中施行的母語教育幾乎都倚賴社區中教會牧師參與教學，學校與社區已具有互動互惠的雛形，不過大部分課程主導者都是學校教師，在學校教師的族群態度呈現不一致與家長普遍適應主流社會傾向情形之下，使得母語教學的成效仍然受到教學時數與學習環境的限制。林靜宜（1998）的研究則發現學校中編輯母語教材時結合了學校與社區中的人力、物力，歌舞教學也請到部落中的耆老來指導老師和學生練習，然而歌舞的練習往往是爲了參加比賽。從學校的場域中產生一股重視文化傳統的力量，在原本的課程中擴充出母語教學、歌舞教學的時間，這種力量的起源可以追溯至社會上逐漸多元、開放的風氣使然，不過因爲學校教育中僵化的體制與規範，這樣的教學常常輪爲正規課程中小小的點綴或是爭取學校榮譽的利器。社區中人士雖然認知到自身文化的流失，但是他們更希望自己的子女能夠先熟稔課本上的知識，家庭中對文化傳承並無特別重視，因此雖然學校中響起文化復振的號角聲，最後卻呈現疲軟無力的態勢，相關原住民文化課程的產生，有價值的部分反而呈現在潛在課程中，學校中多元的風氣間接提高了學童對於族群的認同。

邱奕君（2003）從一個賽夏族國小與社區做觀察，發現社區與學校間良好的互動，能夠促進不同族群文化相互學習的機會，可以藉此思考在正式的教育體制中舊有文化的變遷與再生的可能性有哪些。此研究經由國小

校長與某些教師的努力推動，打破學校與社區間的籬笆並把「學校當成社區文化中心」，針對課程語師資做彈性規劃，發揮多元文化教育的真正功能。另外莊啓文（2003）於興中國小進行布農族祭儀融入教學行動研究，成果卓著。雖然在族群文化傳承上，許多原住民學校都以不同程度在實踐，然細思興中國小的祭儀是「教給孩子祭儀融入的前半段，完整的文化傳承，還原族群文化的原貌。」並且於第二年進行少數族群-南鄒族的鄒族貝神祭儀融入教學，經由兩年部落與學校的結合過程，進行完整文化傳承與交流的結果，顯現在社區與學校的是：不同文化的相互了解及尊重--「唱彼此的歌；穿彼此的衣服。」。

邱奕君（2003）與莊啓文（2003）在不同族群的學校場域中，發現學校與部落間在教學上彼此互動，互相提供人力與空間讓學生能夠學習到完整的族群知識，更重要的是接受的對象不僅僅是原住民學生，而是學校中部分族群的整體學生；例如邱奕君進入的賽夏族社區還同時融合有客家族群與漢族群，以學校立場，將賽夏文化傳承、客家文化的延續和現代學校中的各種知識視爲一樣重要。對於現今大多與不同族群混居的原住民來說，也展現出新時代原住民精神的面向是更加寬廣與包容的，互相學習彼此文化可增進不同族群間的認識，對於提高自身認同也有一定助益。

部落與學校在此時的目標是不大相同的，學校爲了促進不同族群間共榮而努力，部落則盡可能在學校知識教育之外，提供本族學生學習傳統文化的機會，部落和學校同時達到自己的目標，雖然未必盡善盡美，但對於傳統部落教育與現代學校教育的合作提供了一項可能，值得繼續探討。

三、以社區為主、學校為輔的合作

一些研究者注意到學校與部落間合作的重要性，浦忠成（1996）針對原住民社區文化與原住民教育改革做一系列的調查，對學校教育提出各項改革建議。在許添明（2002）研究中，訪談成員認爲應該立即推動社區本位教育，但是採取循序漸進之方式，對於有爭議性的部分先保留不做，從學校主動邀請社區家長參與學校事務開始，並配合九年一貫課程，讓家長與老師一同編製統整課程，並結合原住民部落的教育功能，以及回復傳統的師徒教學與部落集會所或年齡階級組織。

周德禎（2000）探討一個排灣族國小與當地小學的互動關係。在以排

灣文化爲主的排灣族小學，因爲置身於自身文化社區之中，因此社區人士扮演主導的角色，文化代理人有地方行政首長、民意代表、地方耆老等等，它們希望能夠加強母語學習、傳統文化藝能和民俗儀式活動的教導，主要著眼於族群命脈的延續與茁壯，排灣精神的保存和發揚，族群身分的認同和社區的發展。母語學習除了學校母語課程之外社區的長老教會也有例行課程，傳統文化藝能教學則利用學校團體活動時間由社區人士和老師共同教學，至於民俗活動部分在社區舉行、部分和學校課程結合，指導老師則由社區人士和學校老師共同擔任，研究者認爲各項課程都效果良好，建議應把社區主導的教學視爲原住民教育的重點部分。（2000）研究的例子是立基於社區文化相融合的學校教育，社區、部落人士的力量對學校有領導作用，讓學校的課程能依照社區的藍圖規劃，不過這樣順利推行的例子畢竟不多，需要特定環境的才能夠配合。

四、以部落為主體的文化傳承

排灣族藝術工作者撒谷流指出，近百年的原住民教育是以宗教教育（教會）與國民教育（學校）來進行雙軌的同化教育，造成部落中小孩都聽不懂母語，部落傳統文化更面臨斷層危機。因此他提出在教會和學校之外，要建立另一軌的傳統教育--部落教室，來進行母體文化教育以及與主流社會融合、銜接的教育。撒古流認爲這是一條讓年輕族人回家的道路，藉由重新學習祖先的智慧，以及體驗母體文化的生活，才能夠讓年輕族人有共同思考部落未來走向與發展的空間（李瑛，2000）。

林頌恩（2003）以延續傳統精神的卡地布青年會爲研究主題，發現卡地布青年會爭取巴拉冠（青年會所）用地及恢復會所制度以來提供的部落環境，確實對求學階段的少年與青少年在族群教育和自我認同方面有正面影響，青年會所提供了一個年輕一輩可以與部落連結、向眾人學習的機會，是接觸自身文化的終身學習社群，並藉此凝結部落中孩子的向心力。卡地布青年會所的起源是從部落裡的幾個年輕人有鑒於部落文化的頹圮，因而決心從下一代的教育開始著手，以傳統巴拉冠的制度建構起現在的部落教育。

部落大學也是一個以部落爲主體的教育機制。李玉婷（2003）透過訪談探討原住民成人教育、終身教育以及結合部落發展此三層面所建構而成

的屏東縣部落大學。無論是在文化傳承或是產業經營方面，部落大學的課程都以貼近族人學習需求爲主，並促進原住民部落的文化重建。

上述研究當中，可以看出不同型態以部落爲主體的教育機制，撒古流提倡的部落教室提供部落年輕人學習傳統技藝的機會，他認爲部落教室能讓年輕人接觸、體驗母體文化，藉此激發思考的空間。從卡地布青年會則是典型的部落教育，整個青年會運作的力量都來自於部落族人本身，十年來經過不斷的調適與修正，造就卡地布部落中文化復興的現況，對於部落命脈的延續，最珍貴得就是這股部落內在不斷傳承與創造的力量。部落大學則是新興的風潮，受到「思考全球化，行動社區化」思潮的影響，以社區大學的架構進行原住民部落文化的復振運動，特別針對部落人才的培養與傳承來設計課程，有別於一般體制內大學或是公民教育導向的社區大學，部落大學是以原住民族人與部落爲服務的主題，他使部落與部落間之學術、文化、產業與生活能夠互相連結（陳枝烈，2003）。雖然才剛剛起步，不過對於原住民部落文化與經濟振興的影響相當令人期待。

NTTU Library

第三章 研究設計

研究者以台東縣射馬干部落爲例，採用田野調查法，運用實際觀察法及深度訪談進行質化的分析，探討該部落目前的語言能力、語言使用、語言態度以及對於現行語言政策的態度，俾作爲族語政策是否須修正之參考，期以改進族語復振政策，重新復振族語的活力。

本章爲研究方法，分別介紹研究架構、研究場域與對象、研究工具、研究流程與進度、研究之信效度、資料處理與分析、研究角色與研究倫理。

第一節 研究架構

研究架構爲論文之骨幹，本研究依此架構進行研究。本研究中，研究者採用文獻分析法及田野調查法，彙整射馬干部落有關其部落族語實施的文獻資料，並參考近代學者研究及研究者蒐集所得資料。其次從文獻探討及田野調查中了解射馬干部落族人族語活力現況、對語言流失及族語認證政策的看法，以及射馬干部落家庭、社區、部落、學校等方面族語復振的作爲及實施情況，並評估其面臨的問題，最後再提出復振部落族語之建議，將此提供政府單位及原住民本身作爲提振優質傳統文化之參考。本研究之架構，研究者以圖 3-1 說明之：

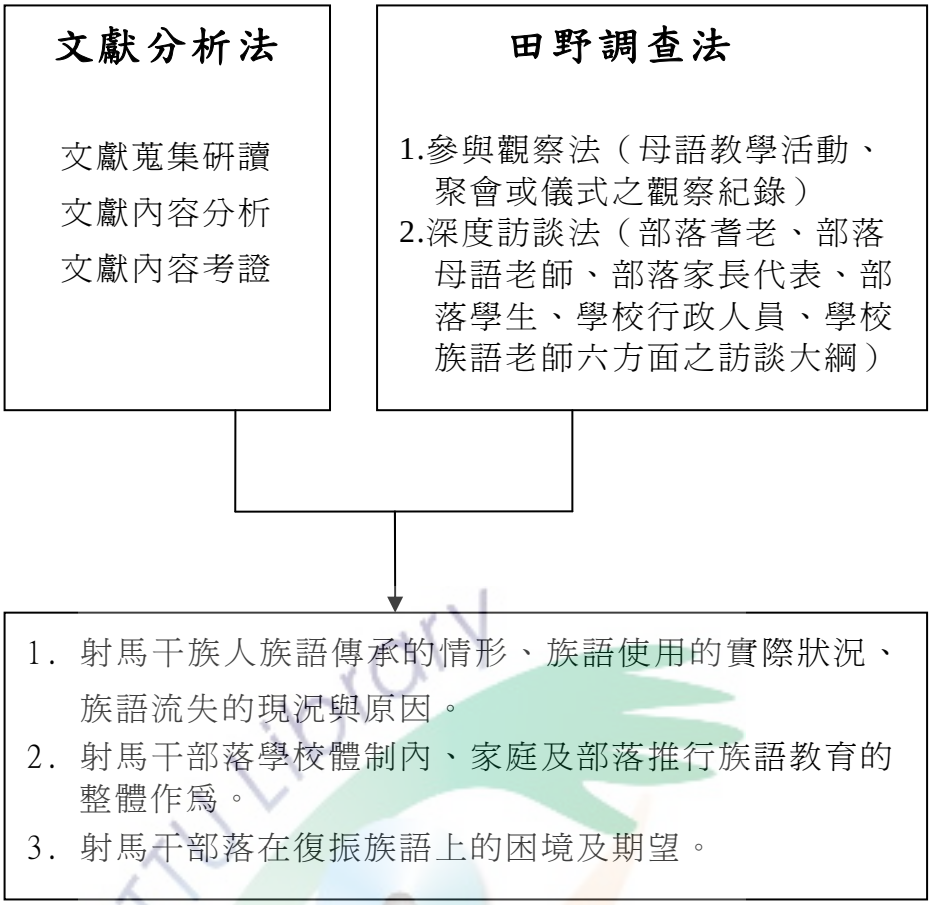


圖 3-1 研究架構

第二節 研究場域與對象

本研究擬探討的場域爲台東市射馬干部落（含其社區所屬的建和國小）。選擇這社區做研究的原因有下列因素：

1．射馬干部落的居民，有近 50%爲原住民，而其中屬卑南族的就佔有近 80%的比例，（台東市戶政事務所，2009 年 1 月），因此族群分布呈現單一純然的原住民社區特性。可探討族語在社區中的應用、實施狀

況。

2. 射馬干部落位於台東市郊區，漢人遷入射馬干地區非常早，日治時期雖曾嚴禁漢人進駐，昭和 4 年（1929）日本殖民當局重申禁止漢、原混居禁令之前，此地區漢、原混居情況已相當普遍（趙川明等編，2002）。此地區長期處於都市與漢人混居，自民國 35 年之後，漢人人口皆遠高於原住民，且漢人人口於此地區大幅成長，可見，此區漢化程度較台東縣其他部落嚴重許多，因此欲透過研究來了解此社區族語的應用及實施狀況。

3. 射馬干部落一直很致力於部落族語的推展，且自民國 87 年起每年爭取經費開設母語班至今從無間斷，實屬難得。此部落長久以來實施族語教育的豐富經驗，研究結果必定更具意義、價值。

壹、射馬干部落的歷史

位於臺東市西南方，在臺東沖積平原的邊緣，背山面海。清代光緒年間屬於卑南族八社番之一－射馬干社，劃歸臺東直隸州卑南撫墾局下。日治時期，明治年間屬臺東郡卑南庄大字射馬干，大正年間屬臺東廳臺東郡卑南庄大字射馬干。

光復後屬卑南鄉建和村。民國五十九年劃分一部份成卑南鄉建興村，民國六十三年十月改村爲里歸併於臺東鎮。劃部份爲卑南鄉溫泉村，今範圍東以利嘉溪中心線與康樂里爲界，西以知本山腳等高線與卑南鄉爲界，南與建興里、知本里爲界。北以大南地藉段界與新園里爲界，總面積 8.0550 平方公里，八十六年六月底的人口數 1981 人。

里內由北而南分別有上建和、建豐、建東、魚池、下建和等聚落。居民以卑南族人爲主，其餘爲早期西部移民，居民原以種稻植蔗爲主，約民國七十年代因政府推廣的轉作而改以釋迦及菊花，由區農會輔導運銷(釋迦香蕉)或由太麻里鄉商人收購菊花作茶，此里較重要的宗教信仰中心有敬山宮，位於建和一街在南迴公路側，建和社區南側邊緣主祀神明爲太陽星君，由卑南族人和漢人合興建而成，信徒有一半是此區的卑南族人。

射馬干社的口傳歷史，射馬干與知本社同爲姊弟社，創社祖杜姑（Tuku）爲知本社創社祖西哈西浩 Sihasihau 之姊，後來姊弟失和，杜姑乃率部屬移居太麻里一帶，並曾招贅從屏東 Padain 社來的青年馬拉斯 malas。其後代曾在知本溪上游深山移動到第十六子孫時，因知本社祖先的勸誘，而遷到屯落，與知本社居住在一起，在稍低處（Sava-savak）建立聚落，故稱部落爲 Kasavakan，清代文獻稱爲射馬干。

射馬干與漢人接觸很早，清雍正 2 年（1724）台灣總兵林亮派遣守備吳崑會同卑南覓土官遍歷後山各社，就曾進入射馬干社「宣達政令」。光緒年間，洪狗昌兄妹一家人即進住射馬干。洪狗昌父親爲水底寮閩南人，隻身到東部來，在巴塱衛（大武）與排灣女子 Saileng 結婚，婚後住在今美和附近，後來又搬到知本附近海邊，以種蔗製糖維生。洪狗昌兄妹共四人，大哥洪科盤留在知本，在清代曾擔任知本、射馬干兩社通事，二姊 Saif、三姊都嫁到射馬干，洪狗昌也在射馬干與卑南族女子結婚落地生根，他教導族人如何用牛耕，並引進使用肥料觀念，在他領導下，築射馬干圳，引利嘉溪水灌溉，漁池附近變成水田，爲大知本地區，水稻種植之始。水田的開墾，得力於漢人很多，射馬干人先把自己的土地讓給漢人墾成水田，耕種幾年後再無條件還給射馬干人，日治初期，已有 5、6 家漢人住在部落，他們都單身前來做生意，販賣日用品，事業有基礎後，再把家眷接來，或與射馬干女子結婚而融入卑南族中（石磊，1974）。

射馬干的豐年祭，一年有兩次，第一次是在一期水稻收割後，也就是傳統小米收穫祭，通常在 7 月 15 日；第二次在二期水稻收割後，也就是傳統旱稻收穫祭，通常在十二月底或年初，日期原來都是 7 天。由於社會變遷，族人多到外地謀生，爲節省人力、物力，射馬干將豐年祭的重點擺在第二次，第一次日期減縮爲三天。日期先由大家協商，最後再由頭目決定，頭目若做惡夢或有族人去世則延期。豐年祭的準備時間相當長，第一天清晨先到祖靈屋升火烤地瓜，帶到村莊外祭村外的神；第二天開始收割小米或水稻，回村後先到祖靈屋祭祀，獻上兩把新收穫的小米或水稻，感謝眾神；第三、四天開始將新穫的稻米、小米入倉儲藏，準備作爲第二年的糧食，並開始釀酒，製作傳統的粿等食品；第五天將新釀的酒及粿等傳統食品帶到村莊入口處的道路，祭祀守護神，返村須淨身，繞著裝著水與玻璃珠的竹桶三圈，然後再由祭師用檳榔葉子沾水灑身，以穰除禍害；第六天到會所準備豐年祭，先祭神，感謝所有

參加豐年祭的神；第七天大家歌舞聯歡，並開放外界共享（台東縣建和國小網站，2008 年 6 月 26 日）。

兩次收穫祭原來都會以巨竹豎「坦立根」告知卡地布部落族人，第一次用男人形像，第二次用女子形像，現在爲節省人力僅在第二次才會立「坦立根」。射馬干豐年祭最大的特色的第二次豐年祭的盪鞦韆，在卑南族中爲獨有的傳統，學者認爲係受排灣族的影響，因爲創社祖杜姑曾招贅排灣族的馬拉斯，馬拉斯的部屬亦混居部落裡。部落頭目哈古則另有說法，他認爲族人最忌諱打噴嚏，凡是遇到打噴嚏，所有的事都要中止，祭司舉行祭儀時，最怕打噴嚏，或小孩子干擾，爲避免這些麻煩，與長老研議，製作小孩子可輪流玩的鞦韆。從此在祭典或農忙期，都會製作小鞦韆，供孩子集中玩耍，後來大人覺得有趣，就把它改爲大鞦韆納入豐年祭中，而且除年齡組織中的少年組、青少年、準青年外，大家都可以參加。從上山砍竹到搭建鞦韆，都由頭目帶領祭司長做祈福求平安的儀式，最後還要經頭目的測試、試盪（花東地區社會教育資源服務網站，2008 年 6 月 25 日）。

豐年祭在原會所的廣場舉行，射馬干的會所爲平屋建築形態，稱爲 tako parakuan，會所內有男女祖先雕像各一，亦在卑南族亦爲獨有特色，戰後會所毀壞，雕像爲中央研究院民族學研究所蒐藏。民國 87 年起，行政院文建會「振興地方傳統產業計畫」補助建和社區 300 萬元，設立了「建和木雕藝術村」。

部落頭目陳文生是台灣著名的原住民雕刻家，在他薰陶下建和社區原具有很好的雕刻基礎，這次計劃以漂流木做爲主要雕刻材料，成立訓練班由陳文生教導村民雕刻，兩年來已完成部落教室、木雕藝術村入口意象及街道造景美化。部落教室由陳文生提供土地，設有陳列室、教室、瞭望台、涼亭，建築材料全用傳統檳榔木、竹材、茅草，以漂流木美化庭園。陳列室的屋頂，雕有鹿角，中央川堂放置兩大巨型石板，雕有祖先故事與傳統生活，小涼亭之下，掛著一個大形傳統木匙，訴說木匙哺育幼兒與餵養老人之恩情。教室搭成二樓，兼具涼亭功能，可眺望太平洋，是可學習與可休閒的好地方。園中有棵老毛柿，樹前立一勇士雕像，勇士面向卡治布部落，作呼嘯狀，似乎在呼喊前方卡地布部落，姊弟社的族人，邀請他們來參加射馬干的盛事，部落教室連廁所的裝飾都具巧思，充滿藝術趣味。頭目陳文生更致力於雕刻教學的傳承，不僅

在部落開班授徒，更到建和國小、知本國中、台東農工、都蘭國中教授原住民學生木雕，只要你肯學，不管原住民或漢人，他都接受。今年他不僅有五件作品被邀到總統府參展，更帶領族人，使射馬干成爲台灣第一個木雕村。

部落街道全以木雕牌標示，很多居民亦以板雕代替門牌，將漂流木經過簡單處理與雕刻做成圍籬美化街道，部落中還設有多座大型木雕。原爲居民當作柴木原料的漂流木，使射馬干美麗的家園，成爲全台灣第一個木雕村。 兩年來，建和部落成立十個原住民傳統藝術工作室，分別傳承、創作原住民木雕、編織，以及傳授母語、傳統歌謠（射馬干部落文化資訊網，2008 年 6 月 28 日）。

貳、研究對象

本研究以深度訪談爲研究方法之一，而研究對象均爲接受面對面訪談之對象，共訪談 8 人，由下表 3-1 說明訪談對象及主要訪談內容。

表 3-1 訪談對象及主要訪談內容

對象	人數	主要訪談內容
部落代表	母語班老師 1 名 耆老 1 名 部落人士 1 名	母語班老師即爲目前在射馬干部落母語班實施族語教學之教師；耆老爲射馬干部落頭目；部落人士爲目前射馬干部落的文化工作者。訪談其對於部落族語教育的看法、現況、族人使用族語的狀況，以及對於現行政策有何具體建議；部落中傳統文化機制的發展及目前文化保存的情形；目前部落在文化復振的內容及未來的實施方向；亦藉以觀察部落中採取什麼策略來復振族語。
學校行政代表	學校主任 1 名	訪談其對於族語復振的態度、現況、成效及未來展望爲主，並徵詢行政人員對於現行政策有何具體建議；亦藉以觀察學校採取什麼策略來復振族語。

表 3-1（續）

射馬干部落卑南族家長	2 名	請部落母語班老師推薦部落中兩個家庭之家長。訪談其對於族語復振的態度、學生在家學習、練習族語之狀況，以及家長對於現行族語政策之建議；亦藉以觀察家庭方面有何復振族語之作為。
射馬干部落卑南族學生	國小、國中卑南族學生各 1 名	請部落母語班老師推薦部落中兩個該階段的學生。訪談其對於卑南語流失的認知程度與語言態度、學習母語的狀況，以及是否有因為升學加分制度（考試）影響族語學習。

第三節 研究工具

壹、 研究者

研究者與研究對象接觸時能否建立良好的互動，影響資料獲得的真實性，因此研究者不能把研究對象視為研究的工具，必須以同理、關懷的態度傾聽他們的經歷與情感。且深入到研究對象內心的主觀世界，引導研究對象陳述出情感與訊息。在研究過程中，根據情境脈絡探索其中的意涵，隨時進行覺察與反省，透過撰寫札記，以彈性修正研究之進行。

研究者本身為原住民排灣族，成長背景來自於有多元族群共生的原住民部落，對於這樣有多元樣貌的原住民傳統部落之文化生態環境有相當程度的了解；同時，從小就體認到原住民族語流失的狀況嚴重，研究者本身就是一個活生生的例子，自己是民國六十八年出生，我們這一個世代的孩子幾乎已喪失說族語的能力了。在當今多元文化融合、民族包容性強的台灣社會中，如何保存及找回自己的母語是急迫的課題。

研究者目前居住於射馬干部落附近，對於此部落的風土人情、文化背景、家長、社區等稍有認識。在前言提過射馬干部落在母語老師洪○○老師的帶領下，自民國 87 年至今每年從不間斷，當時聽聞後就很佩服這位

老師的堅持，後來也因地利之便透過友人介紹而和洪老師結識。常常看見部落母語班上課的情形，老師和部落人士在成長班教室裡爲孩子們上課的景象很吸引研究者、聽著孩子們跟著老師大聲念母語的聲音讓研究者很感動，研究者很羨慕這群孩子、更欽佩付出心血的老師，於是興起了研究這個領域的想法，和洪老師談過，她欣然同意，也很高興研究者很看重她所從事的這塊領域。

在本研究中，研究者本身就是訪談員，在研二時曾經修習過「質性研究法」的課程，對於深度訪談的實務演練以及逐字稿的資料分析都有操作過，所以已培養出基本的質性研究之能力。另外，因本身興趣緣故，研究者在從事教職後就積極參與了很多原住民教育議題的研習活動，以增進自身的視野、知識與技巧；在研究過程中，也不斷深入射馬干部落，參與部落中之文化活動以及藉由與部落人士對談來了解此部落之文化現況、並閱讀原住民族教育的相關文獻，以提升研究者的覺察敏銳度，並藉此排除個人主觀的印象，以幫助在本研究中的詮釋及分析不會有所偏頗。

貳、訪談大綱

針對部落耆老、部落母語老師、部落人士、部落家長代表、部落學生、學校行政人員進行訪談，並藉由詢答之間所增生之新問題，就近當面進一步探詢。訪談以對於射馬干部落族語流失與復振的認知、對於目前官方的族語復振政策之看法、學校、部落及家庭做了何種復振努力爲主軸，進行面對面訪談。訪談內容分爲 6 類，訪談大綱見附錄一。

第四節 研究流程

壹、研究流程

本研究經參考相關文獻後，建立研究架構，並開始進行研究，其實施程序如圖所示，並簡述如下：

一、準備階段

（一）形成研究主題

（二）蒐集相關文獻資料

（三）確定研究架構及方法

（四）確定研究對象

（五）擬訂訪談大綱

二、實施階段

（一）聯繫訪談對象

（二）正式實施訪談

（三）蒐集文件資料

（四）觀察田野及有關現場

三、資料分析階段

（一）整理訪談資料、觀察記錄

（二）文件資料分析

（三）綜合歸納

四、完成階段

（一）撰寫結果與討論

（二）撰寫結論與建議

（三）研究論文完稿

NTTU Library

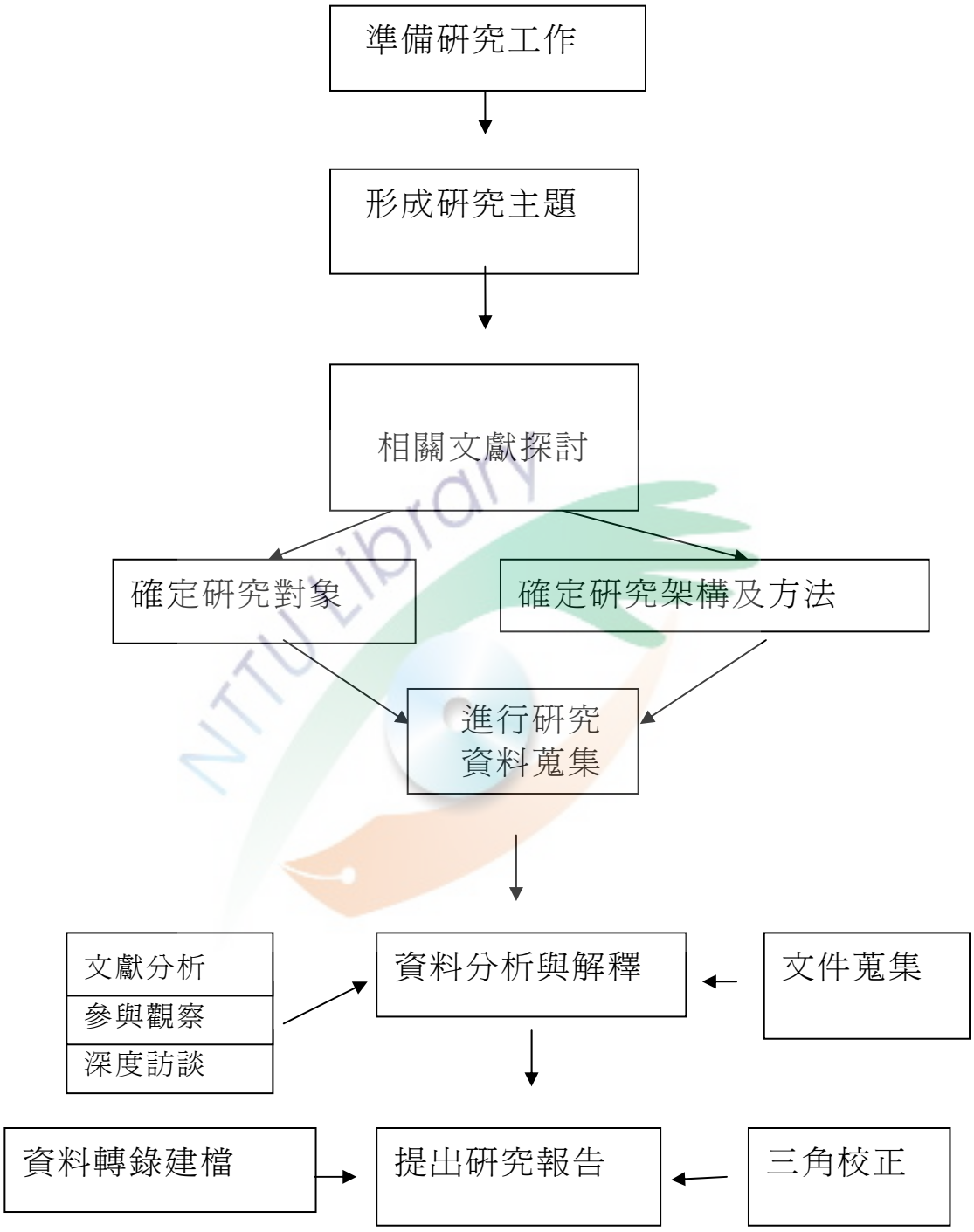

準備研究工作
形成研究主題
相關文獻探討
確定研究對象
確定研究架構及方法
進行研究
資料蒐集
文獻分析
參與觀察
深度訪談
資料分析與解釋
文件蒐集
資料轉錄建檔
提出研究報告
三角校正

圖 3-2 研究流程圖

第五節 研究之信效度

研究者在資料蒐集的過程中、爲力求研究資料的可信度，除了與受訪對象及被觀察對象建立互信關係，使受訪對象及被觀察對象在安全、受尊重、可信賴的情境下，自然的表現出真實的情境、自由談出其對相關問題的看法；研究者也必須經常進行研究過程中的反思，並與受訪對象達成互爲主體的確認。在深度訪談的過程中，研究者也會記下研究對象的非口語訊息及場域資料，從各種角度來分析研究對象的經驗世界。在文本可靠性方面，則與研究對象進行語意確認，並和所蒐集的文本資料進行檢證，以判斷資料的可靠性，提高蒐集到的資料信度、並確保文本分析的深度與廣度。

至於效度問題，本研究以深度訪談爲資料蒐集方式之一，爲提高本研究的內容效度，訪談大綱初稿先經專家學者、資深族語老師意見修訂後，再形成正式的訪談大綱，下表 3-2 爲訪談大綱的學者專家名單。同時，亦針對研究對象之觀察記錄及相關文件進行三角檢驗，檢覈資料之正確性；在學校及部落皆各自有多方的資料來源來檢驗一致性。

表 3-2 訪談大綱效度建立之學者專家名單

諮詢對象	服務單位	職稱
魏俊華	國立台東大學	特殊教育學系教授
侯松茂	國立台東大學	社會科教育學系教授
洪亭嵐	台東縣建和國小 台東縣知本國小 台東縣知本國中	建和卑南語族語教師 台東建和部落青少年文化成長班母語教師
陳秋鳳	台東縣仁愛國小 台東縣光明國小	東排灣語族語教師 台東新園部落母語班教師
洪健魁	曾任台東建和社區發展協會總幹事、台東溫泉社區發展協會總幹事	原聯工作室負責人

第六節　資料處理與分析

本研究運用質性研究法，基於多元資料檢證的原則，採用文獻分析法、訪談法，在資料蒐集的過程中不斷分析及檢核資料。研究者以社會語言學研究方法進行探析及討論。本研究針對射馬干部落及所屬學校（建和國小）的族語實施現況進行研究，以學校行政人員、部落耆老、部落母語老師、部落家長代表、部落文史工作者、部落學生爲對象進行質性訪談，將所蒐集到的資料予以分析、詮釋，藉以呈現所發展之結果。

訪談方式爲正式的錄音訪談，先採用無結構訪談取得初步認識，再逐漸形成半結構訪談問題，以了解受訪者對於部落或學校中推展母語的機制或者運作的想法。所有的錄音訪談都將會先取得訪談對象同意後爲之，後再謄成逐字稿以供檢視分析之用。

整體而言，本研究以訪談爲主要研究方法，以訪談錄音稿爲基礎進行分析。本研究中，將在現場所蒐集的資料：包括現場的田野札記、主要受訪者的正式及非正式訪談資料…等等，這些資料均記錄在札記上，編碼若是【札，1027】表示【十月二十七日，研究者對現場的想法與觀感】；編碼若是【訪 A，0918】表示【九月十八日研究者對受訪者 A 的訪談】，所有資料依日期排列，輸入電腦保存，確認資料無誤之後，開始進行分析，下表 3-3 爲受訪者人員編號。

表 3-3 受訪者人員編號

代號	職稱	性別	年齡	族別	訪談日期	訪談時間
A	部落頭目	男	66	卑南族	98 年 6 月 15 日	150 分鐘
B	部落母語老師	女	52	卑南族	98 年 6 月 10 日	120 分鐘
C	學校主任	男	46	漢族	98 年 6 月 19 日	40 分鐘
D	部落文化工作者	男	37	卑南族	98 年 7 月 2 日	40 分鐘
E1	部落家長	男	63	卑南族	98 年 7 月 10 日	80 分鐘
E2	部落家長	女	38	卑南族	98 年 6 月 18 日	60 分鐘
F1	部落國小學生	女	11	卑南族	98 年 5 月 20 日	40 分鐘
F2	部落國中學生	男	14	卑南族	98 年 5 月 28 日	60 分鐘

第七節 研究倫理

政策在執行中的研究有一定的敏感性，相關原住民政策研究更牽涉到原住民研究之研究倫理。爲求研究的可靠性，本研究者將遵守下列原則：

壹、在深度訪談部分

一、尊重受訪者的權益

研究者與受訪者的關係如何，不僅影響受訪者對於深度經驗是否開放的意願，更直接影響到所蒐集之資料的品質深度。因此，在質化研究中，研究者與受訪者是否建立信任及尊重的關係及誠實、開放的心靈，不欺騙、不造假，對質性研究的品質具有關鍵性的影響。依受訪者的時間安排爲優先，選定適當的時間且在受訪者同意之情況下才進行訪談。再者，研究者事先告知，若受訪者在研究過程中有不舒服的感受時，可隨時提出或中斷訪談的權利。

此外，在研究結果的呈現上，經過受訪者的檢核且同意後才會放入正式的研究報告內容中，如果受訪者認爲哪些部分不適合呈現出來，則研究者與其討論，根據其意見做適當的修改，直到受訪者覺得合適且同意後才放入正式的研究報告中。

二、受訪者充分被告知的權利

與受訪者第一次見面時，研究者先自我介紹本身現況、本研究的主題、目的、進行方式及時間等，都讓受訪者了解並且達成共識，基本原則是提供足夠的資訊，避免受訪者產生不必要的猜忌或好奇，並在徵得受訪者同意情形下，始進入研究或錄音，若受訪者對研究者計畫有異議時，研究者應該根據受訪者的意見進行修改，一旦受訪者對研究者產生了信任，其他問題便可迎刃而解。

貳、撰寫研究報告部分

爲顧及研究對象之隱私及權益，本研究對於研究對象均以編號方式呈現，以做好保密工作，避免當事人的困擾。質的研究特別不要過分強調自己研究結果的意義和作用，如果提出的建議過於理想化，沒有事實作爲依據，反而容易使人生疑。如果論說的態度過於激動，腦海裡有一個可能並不存在的稻草人，寫作時極力與之爭辯，論證的口吻缺乏冷靜和嚴謹，也容易使人感到研究不夠自信。總之，研究報告應該做到不卑不亢、不慍不火、平心靜氣，以理服人。

叁、研究者與受訪者角色部分

本研究訪談前，研究者先與受訪者充分溝通，說明研究目的及動機，讓受訪者能毫無顧忌的說出對於原住民族語教育推行的現況及看法，研究者依訪談情況適時調整訪談大綱，訪談內容也能由受訪者確認訪談資料的真實性。

本研究盡量站在客觀、中立之立場，對於受訪者內、外在資訊未有預設立場，避免落入刻板化的角度評價。

第四章 研究結果與討論

本章針對訪談內容及田野調查結果，做以下整理分析。分爲三節做討論：第一節針對射馬干部落族語的傳承與流失，分項敘述射馬干部落族語的傳承與繼承、族語流失的現況與原因；第二節爲學校、家庭和部落的族語復振，分析出射馬干部落學校鄉土語言實施狀況與課程的開設情形、家庭及部落的語言文化復振的作爲與現況，族語認證及升學加分優待制度對族語復振帶來的衝擊及影響；第三節爲射馬干部落族語復振之困境與期望，包括射馬干部落在族語復振上的困境、射馬干部落族人對於族語復振的殷切期望。分述如下：

第一節 射馬干部落族語的傳承與流失

本節在探討經由訪談後，得知射馬干部落族語的傳承與繼承狀況，包括自己向上一、二代繼承以及自己向下一、二代傳承的情形，以及族人自覺族語的使用機會或場合是否越來越少；另外從訪談內容更進一步分析出射馬干部落卑南語流失的實際狀況及造成之可能因素。

壹、族語的傳承與繼承

語言傳承是語言活力的重要指標。黃宣範（1995）提出衡量語言活力 5 項指標之一：「二代或三代之間，父母把語言傳授給下一代的程度？」聯合國教科文組織（引自謝國平，2005）提出評估語言活力 9 要素之一：「語言的世代傳承：語言由上一代傳到下一代，世代間的傳承越多，語言活力越強。」射馬干族人上一、二代是否有向下傳承族語？成了此部落族語活力的重要指標。

我的外婆給我的影響很大，我外婆很喜歡孫子，在孫子還很小的時

候，她給每一個孫子做三地服裝，到祭典時，她強迫每個小孩子都要穿，一邊唱歌、一邊跳舞，我很喜歡那樣的感覺，她過世以後我很想念她。我外婆用這樣的模式教會我們傳統文化，語言，我學習她也這樣教，不然以現在的環境很快母語文化就消失了。我最害怕一代不如一代的狀況發生，我覺得當初老天爺都安排好好的，哪一個人要吃這種苦早就都安排好了。【訪 B，0610】

受訪者目前擔任射馬干部落的母語老師，也是政大版九階教材建和卑南語編寫組的主編，是部落族語傳承的重要推手，她回憶起外婆在她小時候將傳統文化在生活中一點一滴的、不知不覺的讓他們學習到了，因此當了母語老師的她也仿效外婆的作法。也許在她小時候很難理解外婆的做法，但當她做族語推行的工作後，了解到外婆的智慧及苦心，在平凡生活的潛移默化以及成人對傳承的堅持，在現今的環境裡是族語推行最重要的兩件事，這也呼應了 Baker（1995）的理論，「在營造母語環境時，需要注意的是… 『豐富的語言經驗千萬不可變成”家庭作業”』。語言實踐意味著快樂的參與而非無聊的練習；是令人歡欣鼓舞而非痛苦得忍受；是刺激的挑戰而非強制的苦差事」。

再者，時代環境的變遷造成族語難以傳承與繼承：

我從小跟著父母生活在一起啊！都是講母語嘛！那時台灣還沒有光復，和父母生活在一起，玩的地方也沒有，而且也沒有像現在有電腦、網咖啊！所以是用老人家的智慧所做出來的一些玩具啊！就玩那些東西，也沒有去外面玩，完全都是在父母的身邊，母語講得很多！日語和國語講得很少。在家裡幾乎都是講母語，因為回到家裡沒有多少漢人哪！因為我們現在是和很多的漢人在一起，所以講母語的機會變得很少，我們的生活環境都和漢人一樣了。【訪 A，0615】

有許多的因素帶動著大環境的改變，以前部落裡的生活，部落的人是單純、樸實的，沒有什麼外來的影響及誘惑，在家庭中和家人相處的時間非常多；反觀現在的家庭生活，可能連相聚吃一頓晚餐的時間都沒有，家庭的功能性愈來愈小；也因長久和漢族群相處，漸漸的，生活習慣與方式，甚至是語言，都被同化了：

我跟老人家講母語，和小孩子有時也講母語，但是因為小孩子大部分都在外工作，在一起生活的時間比較少，所以有時候講他們也聽不懂，我只能講簡單一點的。【訪 A，0615】

現在的孩子們在學齡前均已學會國語，而入學之後亦以國語交談，唯一使用族語的時機和場合即爲學校之族語教學課程。整體而言，射馬干族人使用族語的機會、場合明顯趨少。就語言流失程度而言，正急遽地增加中。

綜上所述，可以發現部落以往世代間的語言傳承較明顯，而現今變得非常薄弱，慶幸的是，部落中有人擔負起族語傳承的使命，就算感到這是項艱難的工作，仍舊堅定的認爲必須做下去，必須和大環境及年輕族人低落的語言能力來抗衡，是一項需要大量社會資源的振興工作。因此目前部落裡的狀況是有心傳承族語的族人想傳承下去，但大環境改變讓族語傳承變成一項艱難的工作，使得年輕人很難繼承到族語；大部分的父母也因著種種因素沒有負起在家庭裡教育孩子族語的責任，部落中呈現的族語傳承狀態是：「有傳，但未承；承了，卻未傳」的現象。

貳、族語流失的現況與原因

爲探討射馬干部落卑南語流失的現況及原因，研究者經由訪談，歸納出族語流失的原因除了受到日本政府統治下的民族政策外，還有西方宗教進入原住民部落，以及長期的單一「國語」政策的影響與近五十年來其他族群的移入、族群間的通婚、不同時代的教育政策、媒體傳播等因素之影響，分述如後：

一、長期單一「國語」政策的影響

誠如本文第二章第三節所述，台灣光復 60 年來，迄今的教育政策仍以漢族爲中心，並以國語爲官方語言、教育語言，除了「國語」之外的語言和文化，均快速消逝中。長期推動的單一「國語」政策，配合統一的制

式教育體制，國語成爲家庭語言，限制了弱勢語言的生存和發展；加上學童因爲學校國語教育以及大眾傳播媒體普及等等因素，而不再使用族語，更使得長輩被迫放棄使用族語溝通。國語的推行在射馬干部落卑南語流失扮演何種角色？影響有多大？受訪者表示：

我一直認為我們很早被平地人同化，外族同胞到開發隊以後，就娶我們這邊的，娶了之後就用國語來對話，阿她們就會講國語啦！所以跟小孩子當然就講國語了。開發隊的外省人很早就來這邊了，常常跑來我們部落來，他們來都和我們用國語對話，自然而然我們也就學會國語，老人家也就學會國語；那小孩子那時去學校都講國語啊！學到國語回家也就愈常講國語，時間久了也就自然都講國語為主了，所以我們的母語就慢慢的流失了，當時的卑南族人也沒有想到要去重視說母語的能力，慢慢的就流失了。【訪 E1，0710】

他提到了部落中語言轉移的現象從國民政府遷台後更爲明顯了，老兵到了台灣、到了他們落腳的地方講國語，原住民要和他們溝通只得用國語，國語講久了，原住民也就愈來愈少說自己的語言。當研究者提及長期的單一國語政策對族語造成何種影響時，有受訪者雖然覺得族語流失嚴重有復振的重要性，但表示在許多族群開始接觸的紛亂年代，有一種共同溝通的語言是非常必要的，否則將造成無止盡的紛爭，他說：

在光復以後政府看大家語言都沒有辦法溝通，所以國民政府就舉辦類似「成人教育班」的「民教班」國語文課程，專門教不會講國語的老人家，晚上到學校去學國語。當時的原住民都很樂意去上這些課程，因為學國語可以和別人溝通，沒有什麼不好的，所以那時會禁止講母語，是為了大家可以和其他的族群更好溝通，各有利弊啦！雖然當時禁止講母語，政府有方法教你認真去學國語啊！如果你不會講國語的話，那跟別的原住民部落和其他族群就不能溝通了。【訪 A，0615】

他提到了當時這裡的卑南族人的語言態度，屬於Gardner 與 Lambert（1972）的語言動機理論中的「工具性動機」，當時他們會學國語是想把國語當作主要的溝通工具，以方便和其他的族群溝通。長期的單一國語政策雖然造成了原住民語言的轉移，但不可否認的，它也是族群融合與國家統一的必要方式。

此外，就研究者的訪視及田野調查結果，在部落中具有族語能力的人，並不意謂著是使用族語做爲日常生活用語，而是轉用國語爲主，而且約莫四十歲以下的年輕人已喪失使用卑南語的能力，卑南語已屬弱勢語言。

二、外來政權及其他族群移入的影響

自日治時期結束以來，平地人開始進入原住民部落的愈來愈多，原住民已有極多接觸平地人的機會，有受訪者提出看法：

語言會流失，是弱勢語言被強勢語言消滅掉了，強勢族群會以自己的觀點，認定弱勢民族的文化、語言、宗教都是屬於低劣的，所以以前西方白人的殖民社會，帶給東方世界很強勢的、主觀的文化消滅。一定要尊重別人的文化，要保護先要講尊重才對！你看，外國進來的植物、動物，都占據我們原來的物種，很多都看不到了，我們以前有茅草，現在是牧草長出來，茅草漸漸消失了，和語言一樣啊！不保護的話，以後都沒有了！大家都統一之後，都只有一種東西了。【訪 A，0615】

其他族群移入就勢必會有通婚的現象。卑南族在日治時期以前就已和外族通婚頻繁，由下表 4-1 可得知，漢人遷入大知本地區非常早，日治時期雖曾嚴禁漢人進駐，昭和 4 年（1929）日本殖民當局重申禁止漢、原混居禁令之前，此地區漢、原混居情況已相當普遍（趙川明等編，2002）。此地區長期處於都市與漢人混居，自民國 35 年之後，漢人人口皆遠高於原住民，且漢人人口於此地區大幅成長。

表 4-1 戰後知本地區人口數

年代 族別	民國 35	40	45	50	55	60	61	65	70	75	80	85
原住民	1382	1583	1858	1910	2010	1963	2059	2053	2163	1996	1896	1991
漢族	1821	2742	5370	6943	8849	10104	10398	9811	8572	8019	7717	7763
總計	3203	4325	7228	8853	10859	12067	12457	11846	10735	10015	9613	9754

註：知本地區人口含今台東市知本、建業、建農、建興、建和等五里及卑南鄉溫泉村。

資料來源：知本溪流域，趙川明等編，2001，頁 78。

黃宣範（1995）討論了客家族群的通婚家庭語言選擇，即指出經過通婚的語言傳承流失率高達30%以上，並提出衡量語言活力的五項指標之一：「不同族群相互學習對方語言的程度？」可見若不同族群願意學習對方的語言，語言傳承的流失率可望減低，受訪者表示：

現在都通婚了，變成要講國語才能溝通，所以雙方的母語都會被遺忘了，除非是互相學習！所以我的媳婦，她雖然是漢人，她都用電腦在學我們的卑南族語，我也會教她，要她只要在小孩一學會走路，就要開始教他母語，要跟孩子一起學，我們頭目家族只有這一個孫子，所以一定要讓他會講自己的母語，我自己的媳婦在學母語，有時候看到她在聽其它卑南語系的教學，我就跟她說「不對」！要聽我們建和語系的，只有這樣嚴格的教育才有效！【訪 A，0615】

身爲頭目，有強烈的文化使命感，盡力想將族語傳承下去，不因媳婦是漢族群而放棄了族語傳承的責任。在其他異族通婚的家庭，語言的使用也呈現了以下的狀況：

我的爸爸是卑南族、媽媽是阿美族，在家裡只有爸爸和奶奶會互相講卑南語、爸爸媽媽互相講國語、他們都跟我講國語。【訪 F2，0528】

異族通婚的家庭，通常會使用社區裏的強勢語言，由以上內容可以得知射馬干部落裡的強勢語言是國語，自然造成卑南族子女無法使用卑南語。族語因而逐漸失去了家庭語言的地位，並喪失了語言活力。

「是否與外族通婚？」被Shveitser 認爲是十個影響語言生存因素之一（引自徐世璇，2001）。由台東市戶政事務所（2009年1月）的統計資料整理出下表4-2，可以看出射馬干部落裡原住民的族群分布，顯示除了與漢族通婚外，與不同原住民族群通婚比例也愈來愈高，卑南族語的生存想必愈來愈困難。

表4-2 射馬干部落原住民族群分布

原住民族別		卑南	阿美	泰雅	排灣	布農	魯凱	鄒	太魯閣
總數	784	605	64	6	33	8	12	1	4
男	412	332	21	3	18	0	2	0	2
女	372	273	43	3	15	8	10	1	2

另外一個現象是，其他族群的女性嫁入，家庭語言大多會是以「從父」爲原則；在異族通婚的家庭還看到以下狀況：

我這個外孫要升小學一年級了，爸爸是阿美族，媽媽是卑南族，真的不知道母語要怎麼學，因為現在他也聽不懂、不會講，我不知道該從哪裡講起，既然他現在住在我們這裡就讓他先學這裡的母語！【訪 E2，0618】

由於原住民的入贅制度，造成家庭的結構及型態多元，影響了孩子學習母語的選擇，像上位受訪者的女婿爲入贅，子女們皆住在此部落，所以決定了孫子的學習方向；而在受訪者的談話中也顯示出，因爲在一個家庭中出現兩個以上的族群時，在傳承族語時會讓族人感到爲難與困惑，但通常嫁來的媳婦、或是住在射馬干的孩子，會因爲長輩的影響而遷就於學卑南語。

然而，亦有族人提出以下特別的看法：

其實很多原住民和漢人相處會有自卑感，在外不承認自己是原住民，更何況是講母語，把自己的身分藏起來，目前為什麼我們會很大方的承認，因為外勞愈來愈多嘛！膚色差不多嘛！大環境改變了人口，我們看待自己的態度也有改變。【訪 A，0615】

的確，外勞的引進給了原住民族群不小的衝擊，最大的應是在工作機會方面，以往原住民男子有占多數做的是在工廠或工地勞力的工作，但現在很多都被工資廉價的外籍勞工取代了，政府的這項政策壓縮了非常多原住民謀生的機會。另一項衝擊是族群的共生，據研究一些原住民族群和一

些東南亞島國居民的語言同屬南島語系，我國一些原住民族群外表特徵和他們有些類似，或許，也由於族群多元了，感受到大家對於其他文化的包容性愈來愈強，原住民覺得自己並不是”異類”、”奇特”的，漸漸的，改變了對自己族群的態度，變得開放、勇於展現自己的語言及文化。

文化的多元造成母語流失了，我們像少了一樣東西，就像我們的土芭樂幾乎被泰國芭樂取代了，真正原生土種的都沒有了，以後的子孫連土芭樂長怎樣都不知道，所以以後可能就變成不知道真正的「卑南族」是什麼了！消失了以後子孫如何知道！再也找不回來了！保留的方法就是隔離一年！【訪 A，0615】

受訪者提出了一個激烈的、能保存母語的方法，我們知道這個方式很難達成，幾乎是不可能，但就另外一個角度來看，族人對於自身文化漸漸的消失感到氣憤與無奈，我們很難去抵抗多元文化融合所帶來的影響，因爲這是”生活”啊！我們能不生活嗎？族群與族群間的融合有好有壞，好的是學習尊重異己，從中讓生活更美好；壞的是某一族群文化的削弱，若不積極保存文化很快就會消失。重要的是要能在兩者之間取得平衡點，要在尊重其他族群的態度中還能積極保護自己的文化根本。

三、其他影響

國民義務教育的普及，原住民下山就讀或工作的情況普遍。研究者觀察射馬干家庭，可以聽聞家家戶戶電視機播放著國語新聞、國語幼兒頻道以及時下名氣遠播的八點檔閩南語連續劇，可見國語及閩南語的影響不可小覷；街頭巷尾可聽聞老人家勉強使用著國語和幼童溝通，幼童則因爲學校教育的關係，完全以國語回應。近五十年來外來人口以及語言（方言）的深入同化，也造成不小的影響。什麼時機和空間讓族人有學習族語的機會呢？

因為我們家長的工作性質早出晚歸，而小孩子上了一天的課，回到家大家都很累了，洗澡吃飯，就睡覺了，所以我們很少和孩子溝通，能講母語的時間非常少，才會造成我們的語言流失。又加上我們現在這個年齡，

上一代比較早過世，孩子沒有祖父母，更沒有辦法把這個母語傳承下去；現在這個環境，小孩子一天到晚去網咖、打電腦，看電視，其他誘惑的東西太多了！哪裡去管你那個語言，我去看我的電腦！那像深山的原住民語比較容易能保留，我們生活在這裡，和平地人在一起，在日據以後平地人就和我們生活在一起，一些習俗都差不多了，這個語言就沒有重視啦！【訪 A，0615】

受訪者提到了家庭生活模式的改變是語言流失主要的因素。大人要出門工作、孩子要讀書，大人和小孩沒有太多時間可以相處，孩子根本沒有機會跟大人講母語。再來，以前的人壽命較短，祖父母早早凋零讓孩子更少有母語的學習環境；再者，現代拜科學發達之賜，已經是電子化時代，有太多的電子產品吸引著孩子們，聲光刺激早就取代了以往純樸的生活，孩子們很難靜的下來聽長輩說話、感受生活、關懷家鄉，甚至了解自己的文化。

早期族人爲了要適應山下的生活，第二語言的使用率遠遠大於族語，也因此導致族語逐漸消失。早期台灣平地人開始開墾山坡地時，有一些族人因爲會說國語而得到開墾山地的工作機會，進而有富裕的生活，從此族人會有「會說國語，即有工作機會」的觀念，導致往後他們在教導孩子語言時，忽略了母語的重要：

是由於現在的教育制度關係，民國 65 年以後出生的學子，他們使用族語的機會比民國 65 年前出生的青壯年更少，青壯年在家和父母或祖父母講母語的機率還蠻高的，他們沒有什麼障礙；新生代用國語的機率比用母語還高，會使用的話也僅限於幾個單字而已，能夠講出完整句子的非常少。【訪 D，0702】

現今教育體制也是一個影響，學校是國家教育體制最基礎的單位，在學校中就是一個族群大融爐，此即反映出漢族的教育體系扼殺了原住民族的母語傳承，接受漢式教育，意味著脫離族群語言、文化之傳承，國內實行單一官方語言政策-「國語」，學生在學校都以國語溝通，無形中打壓了本土語言的發展：

如果在學校一直講母語，我們的同學會不懂，大多是閩南人，客家

人，他們在學校也不講閩南語、母語。【訪 F1，0520】

「每天講，就都學會了」、「每天講，就很會講了」，看似很簡單的道理，實務上卻異常困難。現階段的教育體制如何容納「每天講族語」的機制？原住民族學生在相對資源較少的情況下，不但要面臨升學考試壓力，又必須配合政策硬背生硬、日常生活遇不到的會話，況且學校裡在短短 1 堂課 40 分鐘之內，又該如何有良善的學習效果？

此外，射馬干部落位於台九線389公里處，位處交通方便之地、四通八達，在政治、經濟、社會、教育等各項政策都在齊一的制度規範下，該部落族人勢必將持續地與他族接觸，國語的使用頻率一定會全面性地增加，相信不單是卑南語，此地區其他弱勢語言，如客家語，亦難以擺脫此一趨勢的演進。

綜上所述，射馬干部落之整體語言能力，受到單一國語政策以及漢族制式教育的束縛，加上整體政治力、經濟力的操控，漢人大量遷入卑南族原居地之影響，整體卑南族的國語能力普遍高於卑南語，形成現今該部落的強勢語言－國語。百年來卑南語面對兩大語言—國語、閩南語，註定要成爲瀕絕語言。

目前具有族語口說能力者的分界點約在40 歲，年齡層越低者族語能力越低，國語能力越強；教育體制導向的結果，造成了受教育反而扼殺了原住民傳統語言和文化的生機。上一代的族語聽說能力遠高於下一代，而且有著明顯的差距，年輕一代頻繁使用國語，直接造成長者遷就選擇使用國語之現象。整體的族語活力呈現快速下降的趨勢；語言遷就和選擇均傾向國語，使用族語之場域與時機不但越來越少，族語流失的速度亦極快，40 歲以下的卑南族人幾乎已無法有效向下一代傳承沙語。

此外，雙親傳承母語給下一代的程度亦是衡量語言活力的指標之一，而跨族通婚更是加劇族語流失的速度（黃宣範，1995），射馬干部落的異族通婚比率愈來愈高，依照黃宣範（1995）的統計估算方法，族語能力將因異族通婚而在二、三代之間衰亡。語言態度方面，因爲低年齡層者無法在各種場域裏使用族語交談，包括家庭範疇，所以高年齡層者受到低年齡層家庭成員之影響，轉而在家庭場域也經常使用國語。在語言的使用對象上，不論親密性、同群性或異群性，在任何場域的卑南語使用，均低於國語；高年齡層者明顯發生語言遷就現象。經進一步探詢，使用卑南語的情

境多已僅限於：

一、與眾鄰居聊天時，有特殊的事情欲告知族人且會族語者。

二、老人家群聚場所，如會議、部落活動。

三、部落中的廣播系統、祭典儀式中。

四、與某些特定長者溝通時。

至於家庭語言則已嚴重地漢語化，很少有使用族語的情況了。

語言動機方面，縱然高年齡層者轉用國語的情況普遍，但並沒有否定學習族語的融合性與工具性動機；整體射馬干族人普遍同意學習族語有助於了解傳統、融入文化、強化認同並且具有族群象徵意義；也均對族語的價值面向、效能面向與活動力面向上，抱持正面的語言態度。對自己的語言擁有正面的態度，就族語復振而言，是最有利的要件。

本研究再利用三種指標來衡量射馬干部落族語整體的狀況：一爲黃宣範（1995）、二爲Shveitser（引自徐世璇，2001）、三爲聯合國教科文組織（引自謝國平，2005）提出的相關指標，來對射馬干部落卑南語的語言狀況做一通整性分析，下面綜整表4-3、4-4及4-5之各項指標、因素及要素，可以了解目前射馬干部落族語的語言活力狀況，說明如下：

就下表4-3，使用的語言皆偏向國語，族語呈現衰退現象，且傳承率一代比一代低；表4-4則顯示十個語言生存因素裡，射馬干部落有超過一半皆處於不利狀態；4-5亦顯示9項的要素中達成只近乎一半。值得一提的是，在這三種指標裡，我們可以發現有達成的部分大多是屬於”教育課程”及”國家政策”，顯示出目前國家的重視，也正在努力透過官方協助來達成語言振興；而相對的，在未達成的弱勢部分爲”人文環境較複雜”、”傳承率低”、及”族語能力低落”，研究者在前述訪談內容整理出的族語流失原因與其也大致符合，在在顯示出瀕危語言呈現出來的共通性，以及射馬干部落在族語復振上應該努力的大方向。

表4-3　黃宣範的5項語言活力衡量指標－以射馬干部落卑南語爲例

黃宣範的衡量指標	射馬干部落現況
就學前學會的語言？	國語
長大後學會的語言？	國語
父母把語言傳授給下一代的程度？	愈來愈低，近一代家庭幾乎無傳承

表4-3（續）

不同族群相互學習對方語言的程度？	上一代學習閩南語、國語；年輕一代學習國語
語言使用的情境是否衰退或擴張？	衰退

表4-4　Shveitser的10項影響語言生存因素－以射馬干部落卑南語爲例

Shveitser的語言生存因素	射馬干部落現況
語言群體大小及使用人數	卑南族784人，卑南語人口不到十分之一
使用者年齡	最年輕的流利使用者約40歲
是否與外族通婚	愈來愈多
學齡前兒童是否使用族語教育	有族語教育
群體地理位置	位於台九線389K 處，交通便利
接觸他族及其語言	長期接觸漢族、客家人及其他原住民族群
生活方式	日常生活幾與平地漢人無異
群體認同感	族屬登記卑南族，理解自身爲卑南族
學校教學語言	國語、閩南語、卑南語、客家語
國家語言政策	原住民學生升學優待取得文化及語言能力證明考試、族語言能力認證

表4-5　UNESCO 的9項語言活力與瀕絕度要素－以射馬干部落卑南語爲例

UNESCO 的瀕絕度要素	射馬干部落現況
語言的世代傳承	傳承率下降中，近一代家庭幾乎無傳承
語言使用者的確切人數	約60人
語言使用者占總人口的比率	8%（60/784=8%）
現存語言應用範圍的喪失	喪失嚴重
對新領域和媒體的回應	有使用卑南語
語言教育和學習讀寫的材料教育過程	有使用卑南語；有制式族語教材
政府對待語言的態度和政策（包括官方地位及使用）	原住民學生升學優待取得文化及語言能力證明考試、族語言能力認證
社群成員本身對自己的語言態度	目前仍稱不上積極
典藏的數量和質量	甚少

第二節 學校、家庭和部落的族語復振

本節探討射馬干部落學校、家庭與部落裡推行族語的現況，包括學校中鄉土語言實施狀況與課程的開設情形、家庭以及部落的語言文化復振的作爲與現況，族語認證及升學加分優待制度對族語復振帶來的衝擊及影響，爲射馬干部落整體的族語環境做一分析：

壹、學校體制內的族語教育推展

一、鄉土語言課程的現況

目前九年一貫課程中規定國民小學一星期開一節「鄉土語言課程」在射馬干部落所屬的「建和國小」，因爲考量到社區內有「閩南」、「卑南」、「客家」 三大族群，依據人數，因此課程也開了三種語言；學校考慮到此社區屬於卑南族族群，又因其他原住民族群因在全校中人數太少而無開班。建和國小是一間六班的小學校，就開了三種鄉土語言課程，兼顧公平及多元的原則，能提供孩子充族學習母語的環境：

我們國小在九十八學年度在原住民鄉土語言方面只有開「卑南建和語」的課程，雖然我們學校有阿美族的、魯凱族等等的學生，可使畢竟是少數，例如全校魯凱族的學生只有一個，阿美族有五個，而且分散在各年級，所以沒有辦法為他們開班；因為我們的社區是屬於卑南族的，所以主要開卑南語，希望小朋友能了解自己的母語、怎麼說、習俗有哪些，並不是我們刻意避開其他的族不開課，主要是因為人數太少；我們學校卑南族小朋友占了約 30%，閩南人約 40%，客家人約 30%，所以鄉土語言開了「閩南語」、「卑南建和語」、「客家語」三種選修課，讓小朋友自己去選擇，我們學校六班，一班都是約二十幾人，就已經開到三種語言了。【訪C，0619】

二、開課方式

學校行政人員表示，由於在開設鄉土語言課程數量方面，上級單位會考量到學校規模、學生族群人數來核定開班經費，規定每一間學校可開設的數量，但學校若需求不足就要自己想辦法爭取經費了，這也是目前基層學校面臨到最棘手的部分。所幸建和國小行政人員透過原民會的協助爭取到了經費，能另外開設原住民的課程，補足了原先不足；而在下一學年度，也已順利的爭取到了三種語言課程、且能滿足每一年級的需求，不必做合班的教學，這是學校第一次的突破，也顯現出學校在鄉土語言這一塊的用心，是學生的福氣：

上學年原先上面規定給你開幾節課，比如 6 節就是 6 節，其他他們就不管了，那擺明了就是只能選一個語言啊！哪我們建和這麼平均，三種族群都約占各三分之一，上面也只給我們 6 節課，所以為了要開原住民語我們再去原民會爭取經費補助，才開成的，所以原來的 6 節課，我們就開「閩南語」、「客家語」各三節。三種語言各三節，所以只能做低（一、二年級）、中（三、四年級）、高年級（五、六年級）的三班合班教學。我們是利用原民會的資源，才有足夠的鐘點費請老師來上課。那未來的一個學年度，我們已經爭取到了十八節的鄉土語言課，所以已經能夠每個年級、每種語言開一節課了，不用合班教學。【訪 C，0619】

每一個地區的鄉土民情不一、人口組成也不一致，像建和國小的小朋友就有三大族群，非常平均，所以學校就不能夠偏向於某些族群的語言，而犧牲掉其它的，因爲學校本身就是要處於一個公正公平的立場去盡量照顧到每一個學生，保障他們的學習權益。但是，上級教育單位若無法支持，學校要如何遵守上述這些原則呢？基層教育單位的無奈與爲難可想而知：

其實就是經費方面問題比較大，既然政府都有原住民族語教學的政策，那在節數方面要比較寬裕，能滿足我們全校，而不是說用總額管制的方式，說幾節就幾節，不夠的要我們自己想辦法，變成由上而下的方式，應該是由下而上視每個學校的狀況而來決定節數，像我們學校就有三大族

群了，不能只偏廢開某個族群的課程，希望以後能改採由學校提出需求，申請出去都能獲得補助，要不然我們學校做鄉土語言會很累！因為有「合班」的問題、又是經費不夠、師資方面的種種問題。【訪 C，0619】

台東縣是台灣原住民族群分布最多的縣市，因現今人與人往來頻繁，不管是通婚還是其他因素，在一個社區中的族群分布就非常多元，例如建和社區，它融合了「閩南」、「卑南」、「客家」 三大族群，但其中又有其他少數的原住民族群，例如阿美族、魯凱族等，學校無法提供他們學習母語的機會，勢必造成「社區中弱勢的族群語言更弱勢」的狀況。但反觀台北縣的例子，不必要考慮「學校規模」的限制，只要全校超過兩位該族群學生，就可以開班。

既然學習自己的母語是一種權利，也是基本的人權，學校應該就有義務提供讓學生選擇自身族語的機會，假若是因爲教育局經費短少的因素，那麼政府應該想辦法解決，如此才能真正展現尊重各種語言的誠意。

三、師資的來源

射馬干部落裡經過族語認證的耆老很多，教師的來源充沛，讓學校無須擔心會缺乏師資，學校行政人員對於族人在推展族語這一方面的熱情也非常欽佩：

我們這個社區師資方面不缺乏，我們部落有好幾位的耆老都有針對建和卑南語經過族語認證，他們都有合格證書，將近有十位左右，所以他們都能支援學校來上課。【訪 C，0619】

四、小朋友的回應

在小學時我還不曉得族語認證的事，但我還是去學，因為鄉土語言是正式課程，必須去學、去上課，上課也蠻好玩的，上課可以唱歌、跳舞。【訪 F2，0528】

在學校若是可以用生活化、活潑的教學方式讓學生學自己的文化，

對這群愛唱歌跳舞的孩子來說當然是快樂的一件事；另外須強調的是瀕危的弱勢語言若是無法進入正規教育體制，就無法讓年紀小的孩子體會它的重要性，以現在的家庭族語環境來看，若學校沒有教，那原住民下一代可以接觸學習母語的機會更是少，甭說要振興族語！

五、校方與族語教師的協調溝通

學校非常積極的爭取開設原住民語課程的經費，期望能讓族語教師無後顧之憂，不管是在教師的鐘點費、在教師的教學需求、教師的進修機會提供等都能盡量的配合、支援族語教師，希望在族語的教學與推動上發揮最大的效益與成果：

行政方面都有協助來想辦法申請經費，有一些研習訊息都會告訴鄉土語言的老師，鄉土語言老師也會回去將訊息傳達回部落的人士；學校的教學資源例如單槍、音響等設備，或是我們的數位中心，都是他們能夠使用的，學校設備都歡迎他們使用。【訪 C，0619】

六、 學校體制的期望

學校期望上級單位能繼續積極推展鄉土語言教學，繼續給予充裕的經費，不只是曇花一現，否則，若是礙於經費問題就必須減少課堂數，到時勢必又要回歸「合班」教學的窘境，合班問題多，例如：小朋友程度差異大教師難以規劃教學內容、學生人數較多會有教學品質的問題、學生年齡不一會有學習吸收快慢的差異而影響課程品質，教學成效不彰是族語教師及校方都不願見的的結果：

怕上級將經費又縮減，學校又不得不採取不好的措施，希望政府重視這個區塊。【訪 C，0619】

語言學家大衛.克里斯托說過：「把所有的責任往學校體系身上推，於事無補。然而，瀕危語言若是無法打進學校的體系裡去，至少在小學和中學裡去，否則瀕危語言的未來一樣黯淡無光。」我們可以藉著學習語言，

學校可以將多元文化的概念帶給學生，他認爲這是在一般學校安排的教育內容中比較難達到的潛在教育課程。學校行政人有同樣的看法：

小朋友回去在生活上應用族語太少，家庭的功能沒有彰顯出來，要不然不常練習，小朋友學了馬上又會忘記，所以最重要的是要在生活中多運用族語。【訪 C，0619】

要讓小朋友認識自己的家鄉及了解自己的文化，光靠學校方面的教材及資源是不夠的，在這個領域，必須要和家庭、部落、社區做緊密的結合與良好的互動，才能達到教學目標與效益，這也是學校的期許，也是未來努力的方向：

和社區合作的部分，除了鄉土教學的師資是請社區的耆老以外，在每學期的校外教學，有時也會至「部落教室」請頭目講述木雕藝術或部落故事、也請社區其他人士來教小朋友文化相關的課程，不管是原住民的還是非原住民小朋友都非常喜歡這樣的教學安排，這些都是社區給學校最好的鄉土文化資源，讓孩子實際體驗我們社區的文化；而社區辦講習活動用到學校的場地及設備都蠻頻繁的、之前學校的教師也擔任過社區文化成長班的師資，協助小朋友課後的作業指導，解決當時課輔師資缺乏的狀況。【訪 C，0619】

綜上所述，學校在鄉土語言課程的實施上，盡量滿足各族群的需要，而且從歷年的實施狀況來看，雖然往年有經費不足的狀況，但是仍是積極的向外爭取，實屬難得，不僅提供學子足夠的學習環境，在鄉土語言的振興上，學校亦盡到了開設三大族群（卑南語、閩南語、客家語）語言課程的責任；也因射馬干部落重視族語傳承的影響，幸運的獲得社區耆老的大力支援，而在師資上不予匱乏；學校大力給予族語師資行政上的協助，也和社區互動良好，顯示出學校整體族語環境完善，上級教育單位若能持續給予充裕的經費，學校體制即能穩定的推展族語教育。

此外，亦呼應了在第二章第四節提到的部落教育與體制內學校教育互動的相關研究，發現學校與部落間在教學上彼此互動，互相提供人力與空間讓學生能夠學習到完整的族群知識，更重要的是接受的對象不僅僅是原住民學生，而是學校中部分族群的整體學生；例如邱奕君進入的賽夏族社區還同時融合有客家族群與漢族群，以學校立場，將賽夏文化傳承、客家文化的延續和現代學校中的各種知識視爲一樣重要。對於像射馬干部落大

多與不同族群混居來說，讓我們發現它展現出新時代原住民精神的面向是寬廣的、包容的，互相學習彼此文化可增進不同族群間的認識，對於提高自身認同也有一定助益。

追根究柢，雖然部落與學校的目標是有些不同，學校爲了促進不同族群間共榮而努力，部落則盡可能在學校知識教育之外，提供本族學生學習傳統文化的機會，部落和學校同時達到自己的目標，雖然未必盡善盡美，但對於傳統部落教育與現代學校教育的合作提供了很好的機會。

貳、家庭及部落推行族語的作為

一、族語推行現況

（一）「建和青少年文化成長班」是部落族語推展的中心

部落中是否有協助推動語言的團體，是影響族語推行的一大因素。在卑南族居住的部落中，原住民青少年文化成長班（以下簡稱文化成長班）可說是幫助國中、小學生認識自己族群文化及學習族語的地方。

1. 成長班概述

文化成長班是依據行政院原民會「原住民族發展方案」暨「原住民族文化振興發展六年計劃」所辦理一項經常性活動，其對象是針對國中小的學生，在學校放學後到文化成長班，安排課程讓其學習，其目的是加強課業輔導及增進學員對原住民歷史、文化的認識及學習族語，自八十八年開始推動，其計畫目的經與各部落的執行單位不斷溝通後，做了大幅度的修正，原先文化成長班的課程內容以「課業爲主、文化爲輔」，之後改爲「文化爲主、課業爲輔」，以符合原住民部落的需求。自開始實施之後，文化成長班大致課程內容有：族語、神話傳說、傳統歌謠舞蹈、傳統技藝、祭典文化、老人說故事等內容的學習。假如學校是學習一般教育的地方，文化成長班則是學習原住民族語言與文化的場所。

而射馬干部落文化成長班早在推動時就積極開班，早期受限於場地關係（成立於私人住宅），因而受到許多的阻礙，，雖然是以鐵皮屋改建而成，但後來還是能排除萬難成立起來，一直推行到今天。居住於射馬干部落的建和國小學童，利用每天放學後及週末的時間到成長班上課，普遍而言，學童的參與都非常熱烈，而學生大都能全程參加（附錄照片 1）。

2. 教學現況

(1)教學方式：

教育部（2001）「國民中小學九年一貫課程暫行綱要」（以下簡稱暫綱）中，在實施要點的教學實施中指出：「原住民語文教學應依據原住民語言文化的屬性、族群差異、居住地區等條件規劃彈性方式，積極營造貼近族群文化的族語學習環境，以自然輕鬆的方式學習族語。國民中小學階段原住民語文課程教材包含影音教材及平面教材，其編製依據學生興趣、需要及能力，其內容力求淺顯、活潑和實用，國小低、中年級階段以聽、說能力的培養爲主，讀、寫爲輔；國小高年級及國中階段則力求聽、說、讀、寫四種能力均衡發展。學校正式語文課程教材外，宜編製族群民謠、民間故事、俗諺、習俗及相關文學作品的讀本，提供補充教學及學生自習。原住民語文的學習應重視拼音能力，其整體教學實施必須與族群文化之學習結合，並與部落社區互動，使族群語文的教學能夠符合實際的需求。」依據上述教學原則，受訪老師提出：

我們教孩子都是用正確的語法來教，每個字根都要念出來，當孩子學的和家裡長輩說的有出入時，孩子會提出疑問，而家長也會反過來質疑老師，為什麼這樣教？後來想到了一個方法是”讓孩子及家長理解有時單字的語法結構和平時口語的說法念起來有差異是因為口語可以說得快、有些字根可省略”，就像國語的「就這樣」，我們也會把它講成「就醬」，是一樣的道理，有些高年級的孩子已經可以意會，但是有時會有濫用的情形，那我會馬上糾正。【訪 B，0610】

教「羅馬拼音」在母語班裡是最基礎、最重要的課程內容，畢竟，現在的族語環境使用機會太少，讓孩子學習到正確的族語發音只能透過這樣的方法，不會看拼音其他的就別說了！其實，學習任何的知識都是需要去

「背誦」的，背誦是知識來源的基礎，這是不可否認的！對發音的正確性必須非常堅持，不能將似是而非的觀念帶給孩子，族語老師再提她在教學上的看法：

用死背的實際教學效果不好，所以我會利用像”話劇”的方式，不用死背的方式，起碼讓他知道如何應用。用演戲的方式，一方面是以文化為背景，在我們社區的活動中心舉辦，也讓部落的人看到我們的成果展現，也可配合祭典展現我們的戲劇成果，也只有這個時候才有很多人看啊！把最平常的生活習慣融入在教學中，例如”做粿”，小朋友這時有的就要演媽媽、演孩子等…而且全部都要用母語來講，大致上一學期會辦一次這樣的成果展。之前部落有一些活動舉辦時，譬如”母親節”，我們一知道有活動，就會協助出表演節目，其實部落中大部分的活動都是從母語班發展出去的，因為有小朋友就會有大人，我們會用親子活動去辦，大人才會來參與。【訪 B，0610】

在教學方式上，老師主要選擇用「戲劇」的方式搭配做爲學習活動，一來吸引孩子學習並加深他們的印象，用自己文化生活中的素材教學，孩子才會將自己的母語和傳統連結在一起；二來也可做爲成果展演的方式，讓族人一起見證孩子們的進步與成長。

在暫綱中的教學評量上指出：「原住民語文教學的目標首重培養實際運用的能力，並藉由語文的學習認識族群相關的歷史文化。其評量宜採用多元方式，依據階段學習的重點，訂定實際評量的方式。除針對學習過程的具體表現和學習態度等項目進行評量外，同時亦可採取檔案綜合評量方式，就其整體學習作爲與表現進行全面的評量。國小低、中年級聽說部分的評量宜用口頭演練與實際溝通的方式進行，國小高年級以後重視聽說讀寫均衡學習的評量，則需注意其聆聽、表達、閱讀、書寫及綜合溝通能力的評量，其成果可採用分數及敘述方式呈現 。」成長班的老師們都是部落本地的人，對於部落的人、事、物就非常熟悉，除了在學校中擔任教學外，能在孩子放學後在成長班教授課程，無疑提供了文化不斷層的教育服務：

因為對孩子都很熟悉，學校及部落的母語課我都教授，所以更能掌握每個孩子的學習狀況，我主要的評量方式有，上台口語發表、上台寫填充

題等，讓孩子可以一面練書寫，一面練口語，雙軌並行。【訪 B，0610】

親身的文化體驗學習也是很重要的一環，讓孩子認識自己部落的環境，多接觸部落的人、事、物，培養對於部落的情感；了解自身族群以往的生活方式，以增加族群的認同感（附錄照片 2）：

老師有時會載我們去山上玩，我們有自己撿木柴生火、去溪邊烤肉、採要煮的野菜和包粿的葉子，上次我們就一起去菊花田幫阿姨們採菊花，很好玩！【訪 G1，0520】

此外，部落母語班在每一學期末都會公開做成果表演，在部落豐年祭時也是表演的焦點，讓小朋友有表現自己學習成果的機會，是一項很好的機會教育（附錄照片 3），讓家長參與教導孩子母語，達到親子學習的效果，也讓孩子對於部落更有認同感、藉由晚會表演也凝聚了族人的心：

我們每個學期期末都會辦成果發表會，像去年期末母語班辦理國中、國小母語教學成果發表會，有小學的母語演講，都是家長自己寫稿、自己教的，碰到困難我會協助；還有小朋友講部落的傳說故事、歌謠表演、舞蹈表演；然後每年豐年祭中的活動裡也有母語的演講比賽，也是家長自己處理，由部落長老評分，另外還有傳統歌舞表演，每年都很多人來看。【訪 B，0610】

在老師提到母語比賽時，表示部落中的母語比賽和學校體制的母語比賽完全是兩回事，她以少有氣憤的語氣說：

我覺得教育單位辦的比賽是沒有用的，我從來不讓孩子去參加演講比賽，小學如果辦母語演講比賽，我會跟校長說，你們要報名，可以啊！但是我不教，讓他們的家長自己去寫演講稿，因為比賽沒有意思嘛！更好笑的是我們原住民欺騙原住民，應該是每次出 3 個題目，然後用抽籤的，但我看到的是都要小朋友背一篇文章，不管抽到哪一篇都一樣，他還是上台背那一篇，而且照樣給名次。【訪 B，0610】

「比賽」，在族語老師的眼裡，其實都是制度化下的「表面功夫」，沒

有實質的意義，這樣根本比不出孩子真正的族語能力！這樣的比賽方式實在需要檢討、改進。

（2）目前用的族語教材

① 政大版建和卑南語九階教材 1~3 階

針對目前所使用的教材，族語老師有感而發的說：

目前用的族語教材是國立政治大學所編輯的「九階教材」，當初是由那邊將教材內容寫了出來，再請我們去做翻譯的工作。一開始我們就知道是要做翻譯的工作，所以這個教材是我們按照他們編出來的國語內容直接用我們原住民語的文法翻譯過來！而且不能偏離每一單元的主題性。

政府有心把教材編出來了我們非常高興，但我教了之後發現它不適合用在國小階段的孩子上，因為對他們來說太難了！我們大人去講教材裡的句子就很不順暢了，何況是他們！族語教材課程大綱與教材細目是政大請的那些編輯小組訂出來的，他們完全用”漢人”的觀點和模式思考！他們看某一個句子覺得很簡單，但在原住民語法裡可能是行不通的、沒有這樣用的，甚至有時句子會拉得很長很長，學起來就非常辛苦！所以後來編到第九階就沒有了…【訪 B，0610】

老師很肯定政府積極推展原住民族語的用心，但教材編輯上還是有疏漏、待改進的地方，老師點出了九階教材美中不足的地方，就是句型編輯不夠貼近原住民的語法、而且內容太難，這些都是沒有考慮到實際情況的造成的結果，如果當時能放手讓各部落的族語專家參與更多的編輯或聽取他們的建議，而不是只讓他們翻譯，現在問題會比較少。九階教材內容以現有常用的生活語言爲主，其中的插圖、人物、服飾，也都盡量符合民族支系的文化特色，如今已成爲原住民族語的主要教材。政大版族語教材的架構如下表 4-6：

表 4-6 政大版族語教材架構表

冊號	冊名	聯貫主軸	單元設計	配套學習領域
1	第一階	自我與人際	1.1 上學去	語文
			1.2 我的朋友	自然與生活科技
			1.3 在教室裡	社會
2	第二階	家庭與社區	2.1 溫暖的家	健康與體育
			2.2 我的部落	社會
			2.3 大自然	自然與生活科技
3	第三階	學校與社會	3.1 學校生活	社會
			3.2 戶外生活	健康與體育
			3.3 日常起居	藝術與人文
4	第四階	時間與自然	4.1 白天與黑夜	自然與生活科技
			4.2 生日快樂	社會
			4.3 季節與氣候	數學
5	第五階	運動與交通	5.1 流汗與收穫	社會
			5.2 交通工具	健康與體育
			5.3 山與海	自然與生活科技
6	第六階	食品與健康	6.1 我們的飲食	自然與生活科技
			6.2 健康的身體	健康與體育
			6.3 好吃的水果	社會
7	第七階	數學與生活	7.1 買東西	數學
			7.2 時鐘	藝術與人文
			7.3 動物園	自然與生活科技
8	第八階	知識與學習	8.1 語言和民族	語文
			8.2 閱讀的樂趣	藝術與人文
			8.3 書信	社會
9	第九階	傳統與現代	9.1 祖先的智慧	自然與生活科技
			9.2 部落和都市	社會
			9.3 祭典和節慶	藝術與人文

NTTU Library

② 【日常生活百句】

「日常生活百句」是教育單位所編定之鄉土語言教材，搭配著影音教材發行，做爲教師材料之一。由前面的訪談內容中可以發現，目前似乎是「考試引導教學」的狀態，就連教材也因應學生族語認證考試的目的而編輯出來，但相對於族語教師對九階教材的內容覺得太過艱深，對於”日常生活百句”這本教材就覺得非常實用、能貼近他們的教學、對學生來說也是非常方便的一本工具書：

這個教材也是政大因應學生族語認證考試而編出來的，它內容是歸納整理分類 1~3 階教材內容中的單字、句型，像字典一樣，這樣就很好，我上課時也拿來當教材或字典用。【訪 B，0610】

③自編教材及童謠

有鑑於九階教材對孩子來說太艱深，族語老師有她自己的教學因應方式，在學校或是在部落中，她並未完全按照教材來教學，因爲教學經驗豐富，她知道有哪一些孩子根本是無法吸收的，尤其是在孩子拼音還爲學熟悉之前：

我們比較有經驗的教學者，就按照自己習慣的方式去教，沒有按照九階教材去教，我們不會像教材裡一樣跳得太快，而是先等小朋友確實學會了拼音之後，再讓他們學其他的東西，教材就變成了參考資料！我的想法是既然我今天教了你，我就想辦法讓你懂！【訪 B，0610】

自編教材的特色是教師以各種形式加入的族群文化內涵。語言是文化的載體，族語教學是應當以文化內涵爲主，可惜的是，目前族語課本偏向應用和對話，因此如果時間允許，族語教師都會自編教材。自編教材以主題進行，在教學過程中加入對話、戲劇或者歌唱、舞蹈等。

「歌唱」在原住民生活中扮演著很重要的角色、也是孩子最喜歡的表達方式，因此用歌曲來學習母語是非常好的：

之前我讓小朋友唱族語童謠，但小朋友唱童謠時不懂意思，唱錯的話就一直錯下去，因為他們不知道是什麼意思！後來我乾脆將歌詞換掉，把歌詞換成我們懂的，像「兩隻老虎」我也改成原住民兒歌，從那時開始，就愈來愈多小朋友來參加母語班。【訪 B，0610】

在孩子學習語言的過程中，能夠激發他們學習的動力及意願是要用到了對的方法，族語老師能用孩子的角度看待事情，自然學習變輕鬆了！唱母語便自然了！

3.教學上的相關問題

將語言文字化的過程，如何訂定一個大家都可以接受的記音符號，確實是一件難度很高的工作，就連同一個部落可能在說法、語音、聲調或多或少會有差異：

我們母語班還有其他兩位母語老師，會有母語發音、講法、用法上的差異，我也不好直接糾正他們，因為他們都是比我年長的長輩，所以這時碰上有爭議的狀況，定出的書寫系統就很重要，它可以做為依據，我們就按照它走，避免糾紛。【訪 B，0610】

好在已經公布了各語系的書寫系統，才能解決了這樣的爭議，可見，語言文字化的過程的確是很不容易。

部落裡的家長亦提到了關於師資方面的問題：

我覺得我們部落認證通過的老師，其實平常也不太常講母語、講的也不流利，為了讓大家有機會可以去教母語，所以考試很簡單啊！但是有規定 55 歲以上的不能去認證，可以用地方人士推薦的方式，但是我們部落沒有用推薦的方式，一律用認證過的老師。像我們比較年長、平常常在講母語的老人認為他們教導小孩子的方式不是很妥當，因為畢竟他們有些本身就不是很會講母語。【訪 E1，0610】

部落家長有著這樣的疑惑，是因爲對於族語教師的任用及培訓並不了解，通過認證的族人不一定具有足夠的教學能力，林英津（1999）認爲：

「教母語的老師，至少要具備以下條件：1.完整的普通教育學理及實務的訓練；2.基礎語言學，特別是「兒童語言習得」的訓練；3.充分的母語能力，能聽能說還要能以語言解釋語言。」可見，要擔任族語教學工作，並不是只要很會說族語即可，還是有其他客觀條件的考量。

4.小朋友的回應

經由訪談過後，發現孩子都非常喜愛「母語班」這個場所，也認爲部落開母語班是有必要的、有成效的，對孩子來說，它不僅是學習的教室，其實也提供了其他的情感功能，就像一個大家庭一般：

部落裡除了成長班以外，沒有別的地方可以學母語了。【訪 F2，0528】

因為我想上母語課，所以我去上，我覺得學母語很好玩，可以認識其他的朋友，像低年級還有比我高年級的人。【訪 F1，0520】

我認為部落推行的母語較有效，因人愈多會愈想學，有伴嘛！如果沒有伴就會覺得很無聊。【訪 F2，0528】

母語班老師講的比較清楚、教的比較多、比較清楚，去學校是去複習，一個星期在成長班每天都可上到母語課。【訪 F2，0528】

5.家長對母語班的看法

家長對於部落母語班，都是持正面肯定的態度，鼓勵孩子去參加，因爲有個場所可以幫助孩子認識自己的文化、學習自己的語言，是值得高興的事：

大部分的家長都很支持孩子來學母語，因為第一個，來母語班有人可以幫忙照顧自己的孩子、功課也有人盯；第二，孩子來學母語覺得很好玩，回去也會說幾句。【訪 B，0610】

我的家長還蠻鼓勵我學母語的，他們覺得若我不學母語，是非常可惜的一件事。【訪 F2，0528】

我最小的女兒剛升高職，她以前小學的時候就有在去部落的母語班，學的還不錯啦！一回家會問我一些母語的事情，像什麼東西怎麼講啊！「鴨子」怎麼講啊？「紅色的衣服」怎麼講啊？回家還是會練習一下。【訪 E2，0618】

爲了讓孩子可以學得更有效果，家長對於母語班也提出了以下的想法與建議：

（1）母語班應爲全母語環境

家長建議小朋友待在成長班時母語老師要嚴格的讓小朋友一定要講母語，甚至於老師也是要講母語，要讓小朋友習慣，應負起營造族語環境的責任，並且和孩童建立以族語互動的模式，此即全族語環境的精髓所在，因爲學一個語言經常性的對話是最快學會的方法：

以我所看到部落母語班，教學也是效果不大，因為有一次我在母語班那邊，看見小朋友在上課，老師出一個題目，小朋友居然跑來問我們這些老人家怎麼講，然後又跑回去回答老師，我覺得奇怪，這樣怎麼學的會呢？【訪 E1，0710】

要問他們的父母啊！孩子們去學母語，回到家有沒有在使用呢？這很重要啊！你光是集中在那裡教一些母語，然後平常回去都不使用，這樣也沒有效果，乾脆就讓小朋友禁止在母語班講國語！以前禁止講母語，現在反過來，我們禁止講國語啊！有更多機會講母語。【訪 A，0615】

毛利人的做法值得我們效法，他們爲了挽救即將滅種的族語，成立了母語幼稚園，並極力爭取語言語言權使毛利語成爲了官方的語言。而我國也在 95 年 6 月 21 日時，教育部發布「高級中等以下學校及幼稚園推動臺灣母語日活動實施要點」，開始全面推展「台灣母語日」活動，將鄉土教學延伸至幼稚園，讓鄉土教育做到真正的向下扎根，雖然離「全母語」環境還有一段距離，但對國內的族語教育來說是跨出了一大步。

（2）父母應先加強自身的族語能力才是根本

無庸置疑，母語教育的第一線應是家庭場域，只有在母語教室短暫的學習效果有限：

我們要將自己的母語講得比國語還好，我們要把自己的語言先強化好。父母親將小孩子送到母語班學習母語，但是自己卻不講，有什麼用呢？【訪 A，0615】

（3）部落母語教師應多做親師溝通

有鑑於現在部落家庭族語使用低弱，家長建議老師可一一拜訪家庭，一來關心與了解孩子的學習狀況，二來鼓勵家長盡量在家中多使用母語：

母語老師要和孩子的父母親溝通，從父母下手，老師要知道每一個孩子的家長是誰，去家裡拜訪，和家長說明在家要盡量用母語對話，不管小孩子有沒有聽懂啦！老師加強和家庭間的溝通我想是很必要的！【訪 E1，0710】

6.族人對族語的認同

訪談後發現，從學生、家長及社區人士，都對於族語有著深深的感情、認同感與應該保存及傳承下去的使命：

有的時候聽到媽媽和別人說母語，但我都聽不懂，像”野菜”那些的，所以我就想學，有時爸爸媽媽會互相說母語，也會和老人家說。【訪 F1，0520】

我認為學母語可以延續自己族群的文化命脈，我認為現在流失的狀況很嚴重、學母語可增加一種溝通的語言。【訪 F2，0528】

語言不保住的話可能我們會被同化，同化以後你就不知道你是哪一個族群了，語言很重要，他是分隔族群一個很重要的工具。【訪 A，0615】

射馬干母語長久以來的推行，社區文化工作者也感到非常驕傲，對於母語班非常的肯定，老師的堅持及對孩子的用心部落族人都看到了：

對於從 87 年到 98 年，我們做社區總體營造、振興文化產業、城鄉新風貌、改善社區生活居住空間，乃至於現在和林務局合作的社區林業跟環保局合作的清淨家園計畫，這所有的計畫，將近有 11 年的時間，感覺到有傳承文化最有力的部分，應該是在於我們的母語班，一直持續在教學，針對新生代的小學生，一直是沒有斷的，因為老師有她的堅持，是在別的部落很難看到的！前幾年在原民會還沒成立之前他們就已經在從事實際母語的教學了，一直到原民會成立之後，才有每半年得到 17 萬元的補助；那我們的母語老師平常就在我們這裡的小學及國中教授鄉土語言課程，學生下課後就到部落的「青少年文化成長班」裡上課業輔導以及文化課程，而母語課是其中最主要的。母語老師也會針對升上國中將要族語認證考試的學生做加強複習，所以我們部落的考生認證通過率達到八成以上，成果非常好這是值得肯定的部分。【訪 D，0702】(附錄照片 4)

(二)部落中族語環境的營造

臺東縣政府辦理 98 年族語「推展語言文化紀錄」、「編纂圖解式族語小辭典」實施計畫中提到：「結合中央與本縣各機關學校、部落、社團共同推動原住民文化傳承，以情境式手法推動族語學習活動，並依部落人文及發展特色規劃設計相關之教案、教具等；鼓勵部落族人從親身體驗生活之食衣住行育樂中帶動部落族人說母語之風氣，營造部落爲一個全母語環境。」

不可否認的，語言的學習仰賴語言環境的健全，對應台灣原住民族追求文化主體性、強調部落有知識的呼籲，且涵蓋原住民族群與部落間之差異性，原住民族語言教育更應以社區、部落爲單位，進行探究與發展，而也唯有將原住民教育真正回歸部落現場、回應原住民的傳統發展脈絡與需求，原住民文化才有可能在異文化的強大衝擊下，尋覓出自己的方向，本研究針對射馬干部落的現場及傳統發展、如何推動原住民文化傳承做以下的敘述，來了解部落目前文化推動的現況與語言環境：

1.射馬干的文化傳承

爲了瞭解部落傳統文化的起源及發展過程，特地訪談了射馬干哈古頭目，爲射馬干部落的傳統做口述，研究者就訪談內容做以下的整理：

（1）Lufa-an 傳統卑南族祭祖儀式與卑南族起源

射馬干這個族群的自我稱呼應該是 lumalazas（族人），射馬干部落應該叫 kasavakan lumalazas，後來因爲清朝時代卑南社出現了著名的卑南王，後人才將本族群稱呼爲卑南族，其實是不正確的。台東縣卑南族八社，從日據時代每一個部落都會有長老、家族代表、頭目參加，在台東縣太麻里鄉北端的三和海邊，是卑南族祖先的登陸點，我們稱這個地方爲「發祥地」。在日據時代之前，台東縣卑南族八社各部落在每年農曆三月三日在「發祥地」辦理祭祖儀式，一直到光復之後，八社其他部落來祭拜的代表慢慢減少，只有卡地布（知本）及射馬干兩部落還持續在進行，其他部落慢慢的不再去參與祭祖儀式，造成後來人類學家發現台東縣卑南族的發源分爲「石生」、「竹生」系統，石生系統是以知本、建和、利嘉、泰安、初鹿，石生系統認同卑南族祖先是從三和海邊登陸，亦即認同這個 Lufa-an「發祥地」的地點；另外所謂的竹生系統，是指南王、寶桑、賓朗、下賓朗這幾個部落認同竹生，因此他們後代的子孫已不認同三和 Lufa-an「發祥地」，則偏向於認同都蘭山爲他們的聖山。頭目說到：

在光復初年時，當時南王部落裡有一個家族，有感於每年農曆三月三日在三和 Lufa-an 的祭祖活動路途遙遠、很不方便，所以就在 Lufa-an 發祥地直接採集了祖靈石板後面的竹子移到南王聚落去種植，做為該部落以後祭祖時候的依據，這種動作在其他石生系統部落看來算是分離了。【訪 A，0615】

在七十年代，卑南族射馬干部落與知本部落在農曆三月三日的陸發岸發祥地的祭祖活動時 （後來卡地布部落祭祖時間改在每年清明掃墓節當天進行），由當時知本卡地布部落曾建次神父與當時卡地布長老們共同發

表原住民宣言，其中提到卑南族在口述傳說起源中有石頭蹦出與竹子迸出等兩個起源說法，射馬干與卡地布兩部落認同石生說法；另曾建次神父附和聖經大洪水理論解釋卑南族起源，在卑南族歷史記載射馬干部落與卡地布部落祖先原來是一對姐弟關係，後因姊姊品行不檢、風流成性等因素，遂造成兩姐弟分家等歷史記述。當時造成射馬干部落嚴重的抗議，惹出不少風波。研究者在九十八年七月訪談射馬干部落頭目哈古時，他針對此事提出嚴正的澄清：

卑南族真正的起源依據祖先的說法是，有一個家族人（也就是最早的祖先）渡船在太麻里鄉三和村海岸登陸（有種說法是因九千多年前正值地球冰河時期，海水水位較低，卑南族祖先自呂宋島遷移至台灣島距離較近，所以遷移的說法可信度很高），當時使用的船槳是青的竹子，祖先將槳插在今天的陸發岸，而後竹子才開枝散葉，成為今日的竹林園，後代祖先遂將陸發岸祖先登陸台灣與最初居住的地方視為本族群之聖地，日據時代之前起，卑南族各部落每年農曆三月三日，都會派代表參加陸發岸的祭祖儀式；時至光復後，南王有一家族認為每年要大老遠到山和海邊祭祖非常不方便，遂拔出一株陸發岸竹子帶回南王部落，方便以後就近祭祖，後發生一些不幸事件。【訪 A，0615】

哈古頭目亦提及：

光復後台灣人民主意識抬頭，傳統的族群觀念越來越薄弱，傳統的文化也被卑南族人漸漸的遺忘，參加陸發岸的族人越來越少，只剩射馬干部落與卡地布部落每年在辦理祭祖活動。【訪 A，0615】

祖靈地旁有一群阿美族人認爲他們的祖先曾經自恆春半島北上遷移時曾經註足於此，遂也立碑於此紀念，連台灣原住民最大部落花蓮縣光復鄉太巴塱部落阿美族人也認同此說法，每年有台東阿美族人至此祭拜，其祖先事蹟詳記於該地石碑。

對於一些同族部落及其他學術界將卑南族分爲石生與竹生兩種說法，哈古頭目感覺這是無稽之談，且毫無根據，更認爲傳統文化不應該被宗教因素所干擾。對於卡地布部落將祖先 toku（姊姊）爲行爲不檢的女人，哈古頭目更是不滿，他說沒有人會對祖先有不敬的歷史記述，不能因爲少部分長老由夢裡發生的事情，就以訛傳訛，當作事實，都不經任何查證，

發表言論的曾神父是哈古頭目的初中同學，卻不敢針對這些歷史與哈古頭目對質；哈古頭目表示：

真正的兩家分家原由是家族居住一個地域幾代之後，人口一定會越來越多，該地的農作物與水源等資源一定不夠眾多族人使用，再加上族人早期有安葬往生祖先於住家地底的習俗，時間久了會影響居住環境生活衛生，遂有個小家族逐漸遷移他處的現象，久久之後才有家族大舉分家遷移之事，也造就今日臺東縣卑南族有八社十部落的情形，像射馬干的姐姐與卡地布的弟弟兩家族人；姊姊家族遷移至山谷低凹處（kasavakan，布農族人稱 basavak 意識是深凹之處），弟弟家族則居住在高處（dadengas），兩部落互相守望照顧，並約定後世子孫不管遷移至何方，每年豐年祭一定會在會場搭起相認的圖騰，做為親人相認的信號：姐姐家族搭起女性人體的圖騰，弟弟家族則搭起男性人體的圖騰。【訪 A，0615】

哈古頭目說這是他第一次在學術研究者面前澄清此事。（附錄照片 5）

（2）祭司與祖靈屋

射馬干部落是台東縣各原住民部落裡面巫師人數與祖靈屋數量最多的，除了五大家族外，尚有 17 個家族分支祖靈屋，範圍涵蓋上建和舊部落、下建和新部落、建農里雲南路田寮聚落（Da-fu-lun）。頭目說：

五大家族祭司各司其職，甚至每家都有自己的家祭司，通常由家裡的老人擔任，從是家人祈福、種植小米、除病與去晦氣等簡單的工作，祭司的傳承是以其後代子孫先天的體質感應能與族靈溝通者為家族祭司繼承者，從作戰、祈雨及太陽、祈福、除煞、耕種、打獵獵物祭等種種功能依其專長各司其職，例如，頭目家族祭司主作戰與小米種植與收成、高氏家族司職祈求太陽下雨，如果久不下雨都可經由我-頭目或其他長老等商議後便招集部落各祭師執行，雨下太多時，高家祭師則會製作小弓箭在祭祀時，射向天空以除雨滴、葉姓家族在日據時代五大家族最老祭司之首，基本上頭目之下共有三大祭師：杞雨杞太陽、獵物（向祖靈告解為何讓祖靈

授與的獵物腐壞)、除煞去病痛等功能祭師。【訪 A，0615】

在現今，射馬干部落仍有巫師及祖靈屋祭祀的活動，主要活動偏向於族人的疑惑求解、喪病除煞、與家族祖靈的溝通、結婚生子的祈福等工作，一般來說，在部落族人有因爲部落過多的災難與傷亡及病時，通報頭目，頭目在與部落長老於巴拉冠商議，再動員部落所有祭是在部落東南西北四方進行除煞去晦氣等功能之祭祀。頭目說明祭祀時的基本程序：

一般祭祀至少有三位祭司同時進行，中間是主祭司、左右兩側為副祭司，主祭司負責與祖靈溝通（以古射馬干語），副祭司一位執法器（琉璃珠與檳榔）、另一位身背法袋與酒杯。在部落每年農曆三月三日舉辦 Lufa-an 祭祖時，我們頭目會從部落出發的部落開始沿路會一段段的在路邊以五片葉子承放熟糯米與肉類加上檳榔琉璃珠及五杯的竹杯酒等，祭告沿路的祖靈與孤魂野鬼，奉獻酒肆等供養他們，並請他們不要跟到祖靈之地，到了祖靈地，我們頭目會在祖靈地的南北兩邊一樣的祭拜附近的祖靈與孤魂野鬼，在祭祀祖靈時，則會在祭式桌左側放置一樣的五片葉子承放熟糯米與肉類加上檳榔琉璃珠及五杯的竹杯酒等祭拜祖靈，並告知祖靈說：這是你們待會祭拜完時一同喝酒吃飯的地方（附錄照片 6)。【訪 A，0615】

一般現在的青壯年很難理解大祭司所使用的射馬干古語，哈古頭目說他不管在任何地方進行祭祀時，一開始都是先講卑南族語，之後開始會感應到當地的祖靈，開始會講出連他自己都聽不懂得當地古原住民語，與當地祖靈溝通，讓他很震驚，也讓他深切感覺到祖靈其實一直在我們身邊。射馬干部落的祭司的傳統，一直有延續下來，而且還與部落的生活息息相關，對部落文化的傳承及祖靈的溝通一直沒中斷，是射馬干極重要的文化傳承橋樑。

（3）巴拉冠 palakwan 青年會所制度

卑南族的巴拉冠功能是一個軍事中心、行政中心、議事中心、教育中

心，是一個多功能的場域，從卑南族有聚落以來就有巴拉冠，巴拉冠有如斯巴達似的階級制度，頭目大致介紹了巴拉冠中的制度：

「巴拉冠」主要分為少年 dumuwan（小學三年級十歲至小學六年級）、青少年 dukuvuvan（國中一年級至高中一年級）、青年 vansalan（高中二年級以上未婚青年），其它包含未婚的男子、失婚的男子、妻子去世的男子，他們都必須在巴拉冠裡頭，巴拉冠如同古希臘的斯巴達式軍事教育裡，由學長帶領學弟，每個階層都有自己的領袖，必須接受上一階層的領導。在巴拉冠裡，青少年在每日的清晨要去山上及溪邊撿拾漂流木以供應部落及巴拉冠燒柴使用 （早期射馬干部落巴拉冠是一大尖的茅草屋，門口兩邊立有兩面大的浮雕圖騰，就是利用漂流木製作的），因為巴拉冠的圍爐之火不能夠熄滅，所以要靠青少年 （dumuwan）每日去撿拾柴火。青少年 （dukuvuvan）以上的階級，平常負責部落裡的服務工作，如種植與收割小米、傳達訊息 （vansalan 帶領 dukuvuvan 身背臀鈴至各部落傳達訊息與頭目長老命令）、搭建住屋等等雜役服務工作 （形成部落傳統的換工習俗），部落戰爭時，則是部落裡武力來源，平常無事時，學員會練習摔跤等戰技，學長與長老則會教授器具的編織製作方法，吃飯的時間學員會返家吃飯，然後再回到巴拉冠工作睡覺等，直到他成婚。每年農曆三月三日部落至 Lufa-an 祭祖時，青年會負責整理環境語套傳統舞蹈等工作；每年七月小米祭時，巴拉冠青年會到部落領域裡各住戶收取各住戶貢獻的小米，青年沿街敲者銅鐘、唱著勇士古調、跳者勇士舞，昭告部落族人要收取進貢的小米（演變至今日有的族人繳交白米、做好的 a－vi、紅包、飲料米酒等貢品），集中收至巴拉冠，先由頭目與祭師在祖靈屋祭告祖靈，表達感激之意，之後再由婦女團負責搗米、製作 bi－na－la－pow（a－vi，原住民糕）、小米酒等工作。十二月二十五日時，青年會則會在幾位長老的帶領下，至射馬干山採集黃藤、至魚池聚落（lilis）採集刺竹等作為元旦豐年製作傳統射馬干鞦韆使用，青年會從十二月二十五日起進駐巴拉冠守夜一直到元月三日止。【訪 A，0615】

而一般部落裡訊息的傳達都是由長老、頭目發號施令，再由青年帶領青少年（至少兩人），腰際繫上 kanzin（銅鈴）到其他部落去傳達訊息，將部落的大事傳達到結盟友好的部落或其他親戚的家族部落裡。

（4）部落頭目長老合議制

部落裡若有重大事情時，如族人透過傳令人申述給頭目知道，頭目命令傳令人通知各長老與祭師，等眾長老與祭師到達巴拉冠後，青年會會長便會到頭目家請頭目至巴拉冠商議事情，眾長老商議完最後由頭目裁決，傳令人便會到部落各街道宣傳頭目的命令或決議。若頭目命令之事有族人不遵守，將會得到處罰。

（5）除喪活動

部落裡有家庭發生家人往生的時候，家人就會在庭院或路邊以漂流木燒起營火，煙火會通知部落族人家裡有人往生了，所有部落裡的人就會來幫忙與關心陪伴，非常有人情味，連家裡有喜事生子蓋屋等族人都會義務的放下手邊工作來幫忙，連路過要到田地去工作的人見到，都會主動去幫忙，這是部落生活的互助美德。頭目大致提及這個活動的流程與步驟：

往生的住戶會有祭師到家裡幫忙各項祭祀工作，如牽亡靈至家裡與家人告別等；到出葬儀式結束，第二天喪家族人會在一位以上巫師帶領下，至溪邊，以芒草、榕樹葉、溪水幫所有喪家族人去除穢氣與厄運，回到家後，喪家會在當日晚餐宴請所有親朋好友，以感謝大家的幫忙，當週，喪家親屬會輪流宴請喪家人至他家吃飯，表示安慰之意，當年喪家不可到任何家庭拜訪、不可參加婚喪喜慶等所有公開活動暫停，直到部落元旦豐年祭除桑活動後。部落在元旦豐年祭時，在所有祭祀活動完成與頭目長老鞦韆開盪、頭目帶領大家跳大會舞後，祭師會帶領青年會至去年一整年有喪事的喪家，安慰他們，並帶領他們到巴拉冠會場中央，由頭目長老祭師安慰他們，並告訴他們悲傷的事情已過去，請你們節哀，並跟大家一起享受這新年的豐收歡樂，所有族人圍在喪家四週，等頭目長老祭師邀請後，便與所有喪家一起圍圈跳傳統部落舞蹈，除桑活動才算結束。【訪 A，0615】

（6）日據時代的射馬干部落

研究者採訪頭目與謝吉郎頭目（謝頭目是日據時代帶領一批最後還居

住於舊社的頭目家族，最後謝家頭目才帶領這批族人遷至新社的一街與四街，當時哈古頭目家族祖先 daukia 頭目帶領其他族人先遷居至日本人規劃的新社二街與三街現址，所以射馬干部落擁有兩個頭目家族）關於射馬干部落在日據時代的情況，頭目們說到：

當時日本人對射馬干部落是採取懷柔政策的尊重態度，他們因為了解射馬干部落擁有會所巴拉冠制度，可以自我管理，而且當時的警務駐在所（知本派出所舊址）只有五名警察，每隔一段時間日警會叫大知本地區部落頭目至警所登記與確認他的身份，所以射馬干部落頭目在日據時代的文字記錄是存在的，而且從日據時代開始就有日本愛知大學人類學教授持續的紀錄射馬干部落的頭目與五大家族歷史與族譜。【訪 A，0615】

直到今天，愛知大學的 Tokosima 教授還是每年至少一次到部落來採訪與記錄，並與哈古頭目結爲兄弟情誼，哈古頭目目前手上擁有日文記載的射馬干部落族譜與歷史紀錄。

日據時代日本人禁止漢人進入射馬干部落生活，理由是日本人告誡部落人說漢人會掠奪原住民的土地、財務與農產，當時漢人只能居住於部落外圍，不可進入部落，漢人主要從事簡單的農具交易或租用原住民土地成爲佃農或成爲原住民家庭長工，當時部落每戶原住民擁有大片土地，據說當時一頭牛或一塊磨刀石，就可以換來一塊土地；當時射馬干舊部落（現今哈古頭目釋迦園地）下方日本人蓋了一個連的軍營，其下方還蓋了一間神社。所以射馬干部落頭目一直是世襲制，到今天哈古頭目爲止，已經是第六十九代頭目（其中有六代頭目接任不到半年便往生，所以第六十八代頭目也就是哈古父親曾經交代哈古頭目，一定要將這六代頭目算入歷史記載中，以示尊重），哈古頭目表示：

射馬干部落的豐年祭在日據時代時不曾中斷過，唯一禁止的是私釀酒，日本人規定每個部落只可擁有一間公賣據點（類似今天的雜貨店），當時就是在我的家中，我還記得當時日本人對銷售的商品品管嚴格，若有過期或壞掉的商品，一定免費回收與更換，這點是很令人稱道的。【訪 A，0615】

可見，在日據時代日本政府的皇民化統治下，當時射馬干人雖然接受了日本式教育及日語，但傳統制度及活動一直沒有中斷過，延續至今日。

（7）卑南族聯合年祭演進

關於卑南族聯合年祭的時空背景，哈古頭目說到：

民國七十一年時，南王部落出了一位畢業於高雄醫學院的卑南族醫生子弟，作過臺東縣議員，他將參選臺灣省政府議會議員，當時南王部落的族人以卑南族的子弟第一個要來參選臺東縣長，是卑南族的光榮，希望臺東縣所有卑南族團結起來，一起支持自己的子弟，遂於當年年底由陳泰年（陳建年哥哥）發起舉辦第一次卑南族八社十三部落聯合年祭，之後每兩年輪流由八社舉辦。【訪 A，0615】

射馬干部落第一次舉辦是在民國七十九年的元旦，地點是在臺東縣立知本國中（部落南側），之後因爲射馬干頭目與族人發現卑南族聯合年紀已經逐漸失去了它的意義，以及其他因素，遂不再參加，直到今年九十八年，於卑南族聯合會議中，八社十三部落投票決定由射馬干部落舉辦九十九年度的全國卑南族聯合年祭，也是射馬干第二次舉辦，部落裡成立了聯合年祭籌備委員會，集合了部落頭目、聚落主席、長老會、青年會、婦女會、母語班等部落所有團隊資源，一起準備這二十七年後的第二次卑南族聯合年祭（九十八年底），射馬干將第二次主辦卑南族聯合年祭，是非常具有時代意義的。

由上述整理的訪談內容可以得知，射馬干部落的傳統制度及重大祭典，並沒有因爲政治因素及宗教因素而中斷，傳承順利；但一些傳統的歲時祭儀經過時間的轉化，因應時代的需求，做了符合現代時空的調整，因爲動物保育意識抬頭，少年猴祭的猴子只用草編的猴子代替，訓練也轉換成體驗式教學、除喪祭已沒有部落征戰的傷亡了，轉化成表達對去年喪家的安慰，讓部落重新接納喪家到正常的生活軌道、大獵祭也因爲現在實施保育政策而漸漸取消了。

民國 78 年行政院文建會舉辦的全國文藝季影響下，射馬干部落開始一連串的文化復振，除了擴大舉辦行之有年的傳統祭典如元旦豐年祭、

Lufa-an 傳統卑南族祭祖儀式以外，還相繼爭取經費做社區總體營造、振興文化產業、城鄉新風貌來改善部落的生活居住空間，營造部落獨特的文化面貌以及創辦一些文化尋根活動，這些作爲都是復振語言文化強而有力的後盾基礎。

2.部落的文化復振

部落中的活動都具有傳統的教育意義，它幫助了部落裡人與人之間的關係去重新建構，所以文化活動本身在文化復振的過程中是非常重要的操作方式：

在傳統文化方面，現階段部落有傳統木雕藝術、母語教學、歲時祭儀、傳統豐年祭，後兩項是從日據時代以來每年不間斷的，是難能可貴的，所以文化活動不缺，只是有沒有做到以前味道的問題。現在部落最大的祭典是在明年元旦的豐年祭，那明年本部落剛好也是第二次籌辦卑南族聯合年祭，所以本部落是非常活躍的部落。今年的青年會很積極在運作，想要把部落每年的傳統歲時祭儀，包括元旦豐年祭、七月的小米祭、還有祈雨祭、巴拉冠青年成長班階級制度的斯巴達式教育想利用學子的暑假及周休時間來辦理，青年會正在做這個規劃。【訪 D，0702】

目前射馬干部落在青年會會長的帶領之下，積極推動射馬干青年會巴拉冠文化精神的復興，除了積極參與部落文化工作、祭典外，更與青少年文化成長班合作，協助辦理學生文化體驗活動，帶領學子從事部落慶典，已回復巴拉冠青年服務部落爲目標。（附錄照片 8、9、10）

綜合以上所述，研究者將射馬干部落的歲時祭儀整理如下圖 4-1，可見此卑南族部落在文化活動及傳承的活躍：

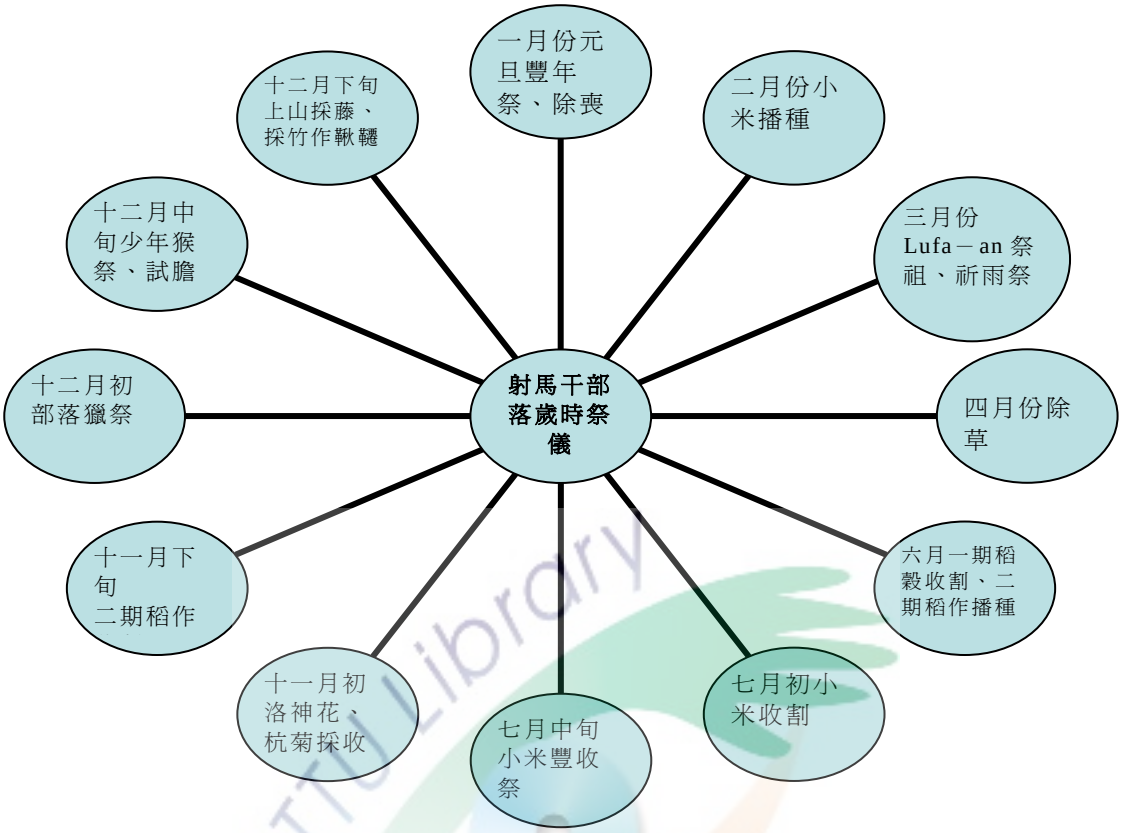


圖 4-1　射馬干部落歲時祭儀圖

3.部落文化景觀營造

行政院原住民族委員會 97 年度推展原住民族語言學習家庭化、部落化與社區化實施計畫族與友善環境推展計畫中提到：「獎勵地方政府以創意方式推動”族語友善環境推展計畫”，結合各項重要活動或會議場所，以情境式設計使族語有多元化之應用，從而擴大族語使用之場域，並轉化族人使用族語之態度與觀念。」民國八十八年射馬干部落推動「振興文化素養—射馬干木雕藝術村」計畫工作，行政院文建會「振興地方傳統產業計畫」補助建和社區 300 萬元，設立了「建和木雕藝術村」。部落頭目陳文生是台灣著名的原住民雕刻家，在他薰陶下建和社區原具有很好的雕刻基礎，這次計劃以漂流木做爲主要雕刻材料，成立訓練班由陳文生教導村民

雕刻，兩年來已完成”部落教室”（附錄照片 11）、”木雕藝術村入口意象”及”街道造景美化”（附錄照片 12）。部落教室由陳文生提供土地，設有陳列室、教室、瞭望台、涼亭，建築材料全用傳統檳榔木、竹材、茅草，以漂流木美化庭園。陳列室的屋頂，雕有鹿角，中央川堂放置兩大巨型石板，雕有祖先故事與傳統生活，小涼亭之下，掛著一個大形傳統木匙，訴說木匙哺育幼兒與餵養老人之恩情。教室搭成二樓，兼具涼亭功能，可眺望太平洋，是可學習與可休閒的好地方。園中有棵老毛柿，樹前立一勇士雕像，勇士面向卡治布部落，作呼嘯狀，似乎在呼喊前方卡地布部落，姊弟社的族人，邀請他們來參加射馬干的盛事，部落教室連廁所的裝飾都具巧思，充滿藝術趣味。因爲部落沒有巴拉冠，部落教室就變成一個多功能的場地，除了展示木雕作品外，也是公開的展演場、部落論壇的最佳場地、討論部落事務場所、協調部落紛爭場地、學習手工藝的教室、及文化傳承聚會所。

部落街道全以木雕牌標示，很多居民亦以板雕代替門牌，將漂流木經過簡單處理與雕刻做成圍籬美化街道，部落中還設有多座大型木雕。原爲居民當作柴木原料的漂流木，使射馬干美麗的家園，成爲全台灣第一個木雕村，內容有：推動部落空間藝術化、傳說故事具象化、漂流木再生（是當時台灣第一個以漂流木再生藝術化的部落），當時很多政府官員皆來此參訪，是原住民社區藝術化的指標。

但在族語景觀設施的部分就較缺乏了，只見部落內之公共地域少有的族語標示牌及標示，這個部分是需要再加以改善的。

4.部落內部的族語環境

（1）傳統歌謠教唱

「歌謠」在以前的原住民社會是表達情感的最好的方式，它在生活中自然而然的被運用，這幾年由於原住民的歌手大量的被發掘，他們天籟般的歌聲及表演的魅力都大放異彩，透過媒體大力的宣傳，讓大家都聽見了原住民族歌謠的優美，進而大家開始重視這項文化傳統，原住民族自己日漸忽視的傳統祭儀歌舞，竟獲得廣大的回響，族群意識開始凝聚，於是各族培養歌手、成立了各式表演團體，他們大方的展現原住民的文化及歌曲，也鼓舞了在台灣每一個原住民的孩子。族人除了開始歌謠的再現之外，亦體認到族語流失的嚴重現況，普遍來說，對族語的印象、地位，乃

至於復振，均抱持正面的態度，加上近年來台灣對於語言的態度從同化轉向多元，族人們的語言態度大抵呈現族語優於國語的反應：

部落裡很多的年輕人近幾年開始學習唱我們的歌謠，可能是受到現在原住民歌手及電視台比賽的影響，開始覺得我們的歌謠好聽就想學，他們固定時間都會來我母語班這裡錄音，問我一些發音的問題，我覺得這是好現象，我一直很鼓勵他們。【訪 B，0610】

部落裡現在會唱古謠的剩下一對夫妻，他們已將古謠的錄音帶都錄好了，也非常樂意教我們的下一代，我希望我們部落的年輕人能主動去學習，不然傳承不下去。【訪 E1，0710】

在部落小米祭的會場跳團體舞時，不管是老人家還是青年人、小孩子，一律以母語清唱古謠，隨著古謠的旋律跳著舞。【札，0718】

（2）族語廣播

訪談過族人後，知道平常聚落主席都是用族語廣播，這是一個傳統，族人認爲這是一個讓年輕人接觸母語的機會：

在部落小米祭舉辦當天早上，射馬干部落聚落主席以流利的族語對部落族人廣播，交代祭典應注意的事項。【札，0718】

而在重要祭典時，包括祭祖儀式、小米祭、豐年祭，研究者發現到部落的耆老或是重要幹部們在宣布事情以及溝通時全部都使用族語：

豐年祭時，兩位頭目以族語向族人說話，老人家們專心的聽著也高興得點著頭、年輕人似乎只聽得懂一些，但也尊敬的看著老人家說話…【札，0101】

（3）老人家的聚會

研究者於 98 年暑假參與射馬干部落的「生態解說員」學習課程時，參與人員大多數爲老人家，發現老人家聚在一起時很自然的完全用族語溝通，和在一旁講國語的年輕人們，形成強烈的對比，多和老人家接觸，自

然身處在族語的環境中：（附錄照片 13）

在課程中，老人家說著母語，看著一旁來參與的年輕人很努力想聽懂老人家在說什麼，雖然還有很大的努力空間，但這是很好的開始……【札，0705】

二、部落族語復振的評估

依Fishman（1991）所提出之「世代失調分級表（G.I.D.S.）」8 個層次來了解射馬干卑南語受威脅的程度，以下針對射馬干卑南語評估：

表4-7--Fishman「世代失調分級表（G.I.D.S.）」－以射馬干部落卑南語爲例

	Fishman 世代失調分級	射馬干部落現況
層次6	尚存有世代相傳的族語家庭、鄰里和社區	射馬干部落目前剩下不到10個家庭尚有族語傳承而已
層次7	社區裏只剩年長者尚使用族語，可能在一個世代之內瀕臨滅失	目前射馬干部落卑南族約40歲以上的族人能使用族語

由上初判目前射馬干部落卑南語受威脅的層次大致落在層次6～7 之間。依Fishman（1991）所提之復振模式則爲「應動員具族語能力者廣泛與家庭連結、讓兒童的社會化過程使用族語。」以及「應藉由家庭、鄰里和生活社區的合作來恢復語言文化代代相傳的機制。」對於現階段談語言復興、談母語教育，是一項重大的警訊，保存的工作已經是刻不容緩。

針對上述復振模式，檢討目前政府已推動原住民族語言振興六年計畫（97~102 年），其中的「原住民族語言學習家庭化、部落化與社區化推展計畫」中，已針對族語在家庭部落之推展訂定出了明確的辦法，並於去年（2008年）開始行文各社區部落展開執行，計畫內容如附錄三，但訪談部落族語教師後得知，此計畫中明定已開設「青少年文化成長班」的部落不能夠再行開班，因此限制了射馬干部落的申請，所以這個計畫在射馬干

部落來說是無用武之地！可見這項計畫措施對於一些有心推行族語教育的部落來說，就無法達到鼓勵的效果，所幸部落中早已有族語教育推行的據點及十幾年來紮實的族語教學。此外，部落族人對於保存語言文化的肯定態度，支持著部落未來的文化發揚的推行，預計籌辦各項文化活動，母語班、青年會及老人會的互相合作，年輕的一代在活躍的文化活動中增加與老人家的接觸，是部落中族語能力佳者廣泛與家庭連結的機會，也能鼓勵家長讓兒童在各種場域中使用族語，是振興族語的正確作為、方向。可見，從部落積極的族語教學與部落的文化環境、發展及推行來看，顯示了部落已有復振族語的具體作為及正確方向。

另外，再以Crystal的「六項基本前提」來了解射馬干卑南語受威脅的程度，以下針對射馬干卑南語評估：

表4-8 Crystal復振瀕危語言須完成6項基本前提－以射馬干部落為例

	Crystal復振瀕危語言基本前提	射馬干部落現況
1	提高瀕危語言的民族在支配民族裏的尊嚴	有具體措施
2	增加瀕危語言的民族在支配民族裏的財富	有具體措施
3	提高瀕危語言的民族在支配民族裏的法律權力	草擬國家語言發展法中
4	加強瀕危語言於教育體系裏所占的份量	一週有一堂鄉土語言課
5	將瀕危語言寫成文字	已完成，在推廣
6	瀕危語言民族能善用電子科技	使用愈來愈普遍

研究者在訪談過程，有受訪者表示，提升原住民的尊嚴以及改善原住民的財經狀況，才有利於推動族語復振；此與 Crystal（2001[2000]）指出必須完成 6 項基本前提，才有可能復振瀕危語言，不謀而合。射馬干部落裡長久以來對於傳承文化的堅持足以讓世人了解其民族尊嚴不容漠視、近幾年由於政府在升學優待及獎勵措施造就原住民教育水準的提升，慢慢帶動了其社經地位水平的發展，在其它面向如地方產業發展、部落觀光產業、以及對於原住民的生活照顧、就業及福利補助等，冀望藉此提升原住民社經地位。而”國家語言法”也已在草擬當中，給予國內瀕危語言具體的法律保障；”原住民語言書寫系統”也已經完成實施了，它使原住民語言教材能順利的編纂成功，是讓原住民語言能夠大量文字化的最佳利器，

族語才有幸發揚傳承的完成，而目前正在推展的工作是「語言文化紀錄」及「編纂圖解式族語小辭典」，這是接下來部落族語教育工作者要努力的目標。可見，於表 4-8 在 Crystal 的 6 項基本前提項目中，射馬干部落皆已獲得具體協助及保障，一些工作正在持續努力進行中，在復振族語的前提工作上已做好大致的準備。

叁、族語認證及升學加分優待制度的影響

一、認證考試引發的效應

教育部於民國95 年修正發布「原住民學生升學優待及原住民公費留學辦法」，其中規定原住民籍學生自96 年度起，必須通過「原住民學生文化及語言能力證明考試」，才能享有升學考試加分百分之三十五的優惠；未通過「原住民學生文化及語言能力證明考試」者自九十九學年度招生考試起其加分比率將從百分之二十五逐年遞減至百分之五。此外，行政院原民會亦根據教育部於95 年修正發布「原住民學生升學優待及原住民公費留學辦法」訂定「96 學年度原住民學生升學取得文化及語言能力證明要點」，並且爲其背書，認爲此一做法可以爲目前原住民族語言認同的困境做一疏解，更爲語言復振的工作打了一劑強心針。

語言政策對於語言振興工作的影響甚遠，因此，在語言政策實行前，應先做好詳細的規劃與調查。但政府在實施原住民文化及語言能力證明考試前，並未做好完整的配套措施，例如方言別調查的不完全，且沒有針對九十六學年度報考高級中等學校、五專、四技二專、二技及大學校院之原住民學生的語言使用普遍情形、語言使用態度等基本調查，更無法掌握各學校有無開設族語課程、族語老師與學生方言差異問題、書寫系統尚未完全落實等族語教學情形。因此，造成語言政策與實際語言使用的情況產生落差，一來原住民籍學生的權益受影響，二來更可能使語言振興的工作面臨更大的阻礙。

「語言態度」是現今原住民族語言振興主要的問題之一，提升原住民族對於其語言的認同與提升語言的使用是當務之急，實施原住民文化及語

言能力證明考試雖然還存在著一些問題，尤其是無法讓學子達到真正「認同」族群語言的目的，但不可否認的，在現階段的部落環境與教育政策下，它是復振語言的方法之一。

（一）原民會營造族語學習環境

爲讓考生在測驗前能有學習族語及適應測驗的機會，行政院原民會藉由補助地方政府與民間社團來開設族語班、架設族語學習網路平台、發送考試練習題本等，其從課外角度提供資源的作法，乃是爲了讓所有想準備考試的學生都可由各種管道達到學習或練習的目的；同時，教育部也趕印九年一貫原民族語教材第一至三階課本及光碟片發送至所有考生手上，也是希望在考前能讓考生不因沒有教材而尚失學習族語的機會。但是經由訪談，族語老師卻表示：

第一，到現在學生的教材沒有辦法一人一本，目前每間學校都是用總量配給的方式，大家共同使用，變成我上課都要用影印的，請小朋友放在資料夾裡，但往往放完長假回來，就丟光光了！我覺得政府可以直接將教材發至各校，比較不會弄亂，像我們卑南語又分幾個語系，那去領的人可能不知道，就領到別的語系的！就曾經發生過我們建和語系的教材跑到南王國小的狀況；又加上國中生面臨要考試的問題，教材不足都是要我去向國中畢了業且考過試的學生回收回來，再使用。好在我的學生們很爭氣，雖然很克難大多還是考過了，沒有白費我辛苦！【訪 B，0528】

教材的問題，上級的說法和現場實際執行出現落差，老師跟學校反映過這種情況，但至今還是會出現這樣的紕漏。

在補助開設族語班方面，行政院原民會在 2006 年補助地方政府所辦理的族語教學，即有 41 所國中、565 所國小辦理；補助都市原住民地區縣市政府辦理語言學習，參加人數則有 2,054 人，補助原住民地區 55 個鄉鎮市公所辦理的語言學習，也有 7,345 人參加。挹注的經費是由行政院原民會編列的都市原住民計畫經費，補助鄉鎮市公所之基本設施維持費，以及族語振興計畫等經費項目下支出，補助鄉鎮約 550 萬餘元，補助縣市約 2,500 萬餘元。投注的經費不在少數。此外，爲了讓族語學習的資源

能隨手可得，行政院原民會也掌握了電視、廣播媒體及網際網路無遠弗屆的特性，在原住民族電視台中，除了製播每日 10 小時以上的族語發音節目，另也委製及補助 36 個全國性及地區性廣播電台播放族語節目。在網際網路方面，則有原住民族語言文化數位學習網(http://iel.apc.gov.tw)，課程包括國民中小學九年一貫原住民語言教材及族語加分考試之練習題，而政大原住民族研究中心所製作的九年一貫教材線上學習系統(http://www.alcd.nccu.edu.tw)，則是提供了與部編本九年一貫原住民族語紙本教材相同的發音學習平台，是學生能上網點選練習的另一管道。由於考量到山區部落可能由於沒有電腦及網路可以下載題本，是以行政院原民會也印發考試基本詞彙、生活會話百句、模擬試題紙本與CD 等，給全國所有的考生，使其都能自我練習，以避免因資源分配的不平均，所導致的偏遠地區學生無以準備的不公情形發生。

教材我只有針對”生活百句”那一本來背，我覺得就夠了，還有上網（政大）練聽的部分，再去跟洪老師拿一些補充教材。【訪F2，0528】

學生表示政府提供的資源學生也都接收到了，這些就已足夠讓他們來面對考試，所以通過考試不難。

（二）地方的困境與行動

即使在九年一貫課程綱要中，將鄉土語言納入國中、小課程，不過實際上，大多數的國中課程並沒有安排鄉土語言課程，針對此一現象，教育部國教司分析指出，國中較少開鄉土語言課的主要原因是考量學生課業壓力大，加上國中現有鄉土語言師資不足，外聘教師又缺乏經費使然。

由於不少原住民家長都很關心學校有無提供相關的族語課程，南投縣府教育局表示，將向行政院原民會爭取族語教師下鄉教學或是透過網路教學，解決族語教學遭遇的問題。基隆市也存在正式鄉土語言師資不足的問題。據基隆市教育局學管課指出，鄉土語言教學尚須克服的問題中，以原住民語最不易解決，因爲國內的原住民語種類多達 43 種，礙於師資不足，目前基隆市僅有北部阿美族語教學師資 6 人，其餘不足的原住民族語師資則是尚待行政院原民會能認證更多的師資來補足。是以可知，僅仰

賴學校族語課程的教學，不但難以克服師資不足的問題，師資與學生的供需落差問題，在九年一貫上路以來，至今也仍未獲得解決，如南投縣及基隆市教育局所反應，原住民族語言的多樣性，成爲了師資難求的最主要原因。受訪學生提到了語系不同卻一起上課的窘況經驗：

我覺得上考前班沒有幫助，因為一個星期才一節課，上課沒有效，回家自己念比較有效；還有我們是全校全部的卑南族的學生一起上，所以是全部的語系都一起上，老師是初鹿卑南語的，所以讀法還是和我們建和卑南語有差異。【訪 F2，0528】

他認爲學校考前的加強並沒有助益，只是看到應付及種種問題，靠自己在課餘時間努力自修才是最重要的。

教育部國教司則是從國中族語課程實施狀況的觀察，爲了能讓這一群國中及高中、職考生們能在考前提昇族語的實力，在考前的幾個月，在台東縣開設了「原住民族語認證輔導班」（中國時報 2006.11.29，第C2 版，台東新聞。開辦學校有臺東區：東海、新生、寶桑、卑南、豐田、知本、初鹿國中。關山區：鹿野、瑞源、關山、池上、桃源、海端。成功區：都蘭、泰源、新港、長濱。大武區：賓茂、大王、蘭嶼、大武國中。綠島國中原住民學生全校僅 1 人，採個別輔導辦理。）這些考前班，或許對一些學生是有「臨時抱佛腳」的作用，但對於在小學階段就已經將拼音學熟悉的孩子，其實就沒有這麼重要了！可見，若能在孩子國小階段的關鍵時期習得拼音基礎，並且配合學校課程或部落母語班常常復習，我們的政府就不需砸這麼多經費開設這些「考前班」了！

因為我從國小就開始學了，題目都很熟了，所以覺得簡單，其他同學在國小時沒有認真上母語課、基礎沒有打好的話，上國中才學的話就會覺得困難！好在我國小基礎有打好，國小時若沒有母語的拼音基礎，到國中時一星期一節課一定不夠、若家中沒有人可以教那更跟不上！【訪F2，0528】

射馬干部落的孩子是很幸運的，雖然學校體制的族語教學無法提供足夠的教學時間及提供符合需求的師資，但是，他們回去還有部落的資源來補足這些缺失呢！想想，很多其他學生的部落是沒有提供這樣的資源的！

這樣的孩子如果錯過了語言習得的關鍵期，往後他在學習族語的過程想必就比別人辛苦很多。

另外，由各地大量開設族語班情形看來，呈現的是「考試引導教學」的現象。在國、高中平時並無安排族語教學課程，但是在今年三月的族語加分考試，讓大多面臨到升學壓力的三年級畢業生紛紛加入族語加強班，翻開族語教材與CD，急就章的念起生疏的族語，除了在原鄉可能有較好族語環境的考生之外，相信在都會地區的許多考生是僅能仰賴著囫圇記起的隻字片語走進考場的。即便是考前的加強班在各地開設，不過，並非常態性的族語課程，純粹是爲了應付加分而進行的族語教學，應難以讓學生累積相當的族語能量，反倒是爲了加分而學族語，相信這不是族語振興運動所欲見到的。

二、族人對於族語認證及升學加分的看法

原住民由於居住地區及生活環境特殊，造成對弱勢之原住民學子升學之困擾與負擔，爲確保其接受各級、各類教育機會之均等教育部於民國96 年月初修正發布「原住民學生升學優待及原住民公費留學辦法」第三條條文修正案，主要將原住民升學優待自原先的降低錄取標準，改採「加分」方式計算，且錄取名額也採取於核定錄取名額之外、以「外加」總分百分之二十五的方式辦理，其中取得原住民族語認證者，則可外加總分百分之三十五；教育部與原民會認爲這是提供原住民學生取得族語認證之具體誘因，也是保存及延續原住民語言及文化的方式之一。的確，有條件的給予加分優惠來振興族語，是促使族人們能正視族語瀕危的問題並刺激學習的策略；然而，此舉所牽動的影響層面與衝擊對象，不僅只是學生而已，連同家長、學校、地方教育局、甚或中央的教育部均爲此而動員起來。

在考試加分這個政策上，族人的意見呈現分歧的狀況，贊成的說法是：

環境因素、科學發達，造成很多東西都會變質。考試加分制度很好啊！你沒有認同自己的文化就能加分的話，好像不是一個原住民，要給孩子一種壓力，一種條件，我覺得這點政府做得很好。過去政府傷害過原住

民語言，現在政府應該想點方法補回來。【訪 A，0615】

認證考試變成了一種交換條件，要加分，就得通過族語認證考試；考試，其實是一種手段，讓原住民的孩子有學習族語的動機，有學總比沒學好！用這樣的方法達到了傳承語言的目的。原住民語認證考試，範圍雖然是九年一貫課程內容，且只有聽與說的能力，但是不見得每個學生學習狀況都很好，如果能夠幫助一個原住民孩子通過認證，大學考試多加點分，相對的就是幫助升學，將來有好工作，也能提高原鄉部落生活品質。

不認同自己族群文化的人沒有享受加分的權利，這樣的政策可以鼓勵原住民學生學習母語：

那當然啊！要利用此項政策來加分，一定要取得一個基本的能力和素養啊！不然你要加分結果自己的母語都不會講、不了解你族群的文化，這樣說得過去嗎？【訪 C，0619】

但對於這個政策也有人持反對的態度，在 95 年 8 月 4 日中國時報的時論廣場，陳啓濃以〈用族語認證並不公平〉爲題，表達反對意見並認爲：「原住民之所以能升學加分，是因考量到其社經生活較爲弱勢，而教育是提高社經地位，最有效、最快速的方式。由於部落資訊流通較不便利，文化刺激相對欠缺，爲了躋身主流社會，很多居民說國語的機會大於母語，他們不是不喜歡說母語，而是其實用性太低了。」 受訪學生就表示：

考過族語認證後，我也不會想在家中講母語，很少運用，因為我怕講錯，會很丟臉！【訪 F2，0528】

可見通過考試後，不代表族語的使用就增加了，所以族語認證並沒有達到這項功能。陳啓濃在 96 年 3 月 12 日又以〈族語認證功能在哪？〉爲題，認爲：「大部份的考生，都反應題目太簡單，考試恐聊備一格。…況且族語的使用，應以家庭爲主，強調在認同與文化傳承，而不是考試與升學。」受訪學生表示：

我通過族語認證之後的感覺是考場的監考太鬆了，位置都坐太近了，旁邊的人在答題我都聽的到，可能有人作弊他們都沒發現，題目我大多練習過了，考後覺得比我想像的簡單！【訪F2，0528】

可見，在考場的制度及出題的標準上，都需要再思考與改善。

台大社會系博士生林文蘭另在同年的 8 月 14 日，於自由時報的自由廣場以〈原住民加分 35%不妥〉一文提出三點隱憂：「第一、原住民各族語言原本是具備生活脈絡的溝通工具，現在則成爲族語認證的考試項目。偏遠部落學校母語歧異度高，時常礙於師資難尋，只好讓學童學習其他族的「母語」，難以兼顧各族語言學習的公平性。第二、勢必深化原住民族內部的階級對立。語言能力加分新辦法的實施，將鼓勵補習母語以提升就學機會，難脫以經濟實力決定認證通過率之嫌。第三、族語認證究竟是目的或工具？由於「東華大學民族語言與傳播學系」網站提供考古題，「政大原住民族語言教育文化研究中心」提供教材下載服務，因此歷年來參加「筆試及口試」認證通過率高達七成以上。

政府部門爲確實執行政策，竭盡資源的提供族語學習的機會，但在面臨族語加分考試時，卻讓推動多年的族語振興政策暴露出許多未盡完善之處。即使族語班的開設早自 2001 年的第一次族語能力認證考試過後，就在行政院原民會的族語振興政策下補助開設，但是，前幾年的開班均未顧及 96 年要面對族語加分考試的中學畢業生，是學習者與檢測者不相重疊的情形。直到考試前半年（95 年下半），考生的加強班才在政府經費的補助下紛紛緊急開設，雖然顯然是爲了族語加分考試而開班，是有如補習班式的教學，而非常態並持續性的課程，但是，臨時抱佛腳的加強班，或許可以提升考生的程度並增加對考試的信心，但對於族語振興的終極理想而言，此作法似乎已流於形式與偏向。

我認為加分這個政策不見得對我們原住民有幫忙，因為今天小孩子知道有”加分”，那還會去認真讀書嗎？如果今天從生活面補助他們，是可以的！例如說有獎學金，難道我們原住民的孩子頭腦很笨嗎？一定要靠加分嗎？政府的出發點是很好，要補助我們弱勢族群，但是應該從家庭生活面去補助啊！例如給生活費的方式。【訪 E1，0618】

族人認爲這個政策並不是真的幫助到了原住民的孩子，反而是害了他們，有一些原住民孩子在有競爭性的環境裡反而更能發揮潛力；他也感受到政府似乎歧視原住民--認爲原住民智商不如其他族群，長久下來在無形中也帶來了效應—原住民孩子會認爲自己不如別人；假若真的要幫助原

住民，應該更爲實際，從生活上給予協助。孫大川（2001）亦認爲，目前舉行原住民文化及語言能力證明考試並不能提升族語的認同，那又爲何不把資源投注在其他地方？他提到：「欲拯救瀕危的語言必須要充分認知原住民各族語言的價值、設立官方或民間原住民語言生態復振機構、書面化與檔案化、以部落爲核心培養族群成員積極的態度。」然而，時至今日，語言振興的工作，依舊落在行政院原民會語言科之上，原住民語言振興的專責機構並未成立，而現行語言政策的規劃經常是本末倒置，不但浪費了人力物力，更使得原住民族語言與認同岌岌可危。

而站在一個老師的立場，會看見較實際的面向，族語老師對政策是贊成的，但對於升學加分制度上的不周全及日後孩子在學校的學習與發展表示很憂心：

我很贊成這項措施，但是考試加分後還是帶來一些麻煩，第一個，在高中升大學時，有一些大學科系設有入學門檻，某些科目要看原始分數，所以加了分也沒有用；第二個是有些孩子因為加分進入大學後，有些他班上的同學排擠他，同學會認為，你是靠加分進來的，沒有真正的實力，通常那些孩子在班上的成績都在後半部。現在大學充斥，就算沒有加分制度，我們的孩子還是有學校可以唸，現在孩子程度越來越差，差到很多人都是靠加分上高中或大學的，真的很可憐。我看到很多孩子浪費青春、浪費金錢，根本不是去讀書的，那何不早一點出社會賺錢，高中畢業了，程度還不如國中生。【訪 B，0618】

針對上述族人所提出的狀況，諸如「因爲身份先被否定能力」、「學校的課業跟自身能力差距太大」等，而政府在做政策規劃時，是否有考慮到社會實際的觀感與原住民學生的需求？少部分原住民學生或許擁有豐富的教育資源，但是對於絕大部分的原住民學生而言，不可否認的，在原住民社區課業競爭性弱，用加分是鼓勵原住民進入主流高等教育，讓他們有多一些的機會受好教育，至於考上了該科系後，「師父領進門，修行在個人」、「勤能補拙」，往往後天的努力才是最重要的，我們國家給原住民孩子的福利沒話說，要不要把握這樣的機會，完全就看孩子自身的努力了；過去原住民加分一直以來受到相當程度的質疑，認爲既是同一個國家的人民，也接受同樣的教育，加分反而是另一種「不公平」，甚至令一般學生

對於原住民學生產生不滿與歧視，其實族語認證的實施不但可以保護族語，在加分政策中因爲具有對等的價值，因而讓一般學生比較不會去質疑加分的正當性。

家長又是如何看待認證加分制度呢？

我的小孩子們都很少在家裡，他們住校啊！所以現在比較不會常常講。關於考試加分的事情我是知道啦！我的女兒那時也考通過了！她也有加到分數，那時我看到她很認真去學母語，回家也有在複習，我問她她才說考過母語可以加分，我和先生平常工作都很忙，所以我的孩子也很少講學校的事情，很多事情我是主動問來的，我知道了以後跟我的女兒說要認真學，要把握機會！考試加分的政策我們這裡的家長都知道，會讓孩子加到分數當然很好，我們家長也會互相講這些事情，流通訊息。【訪 E2，0618】

在部落裡，受訪者均表示知道有「原住民學生升學優待取得文化及語言能力證明考試」以及「原住民族語言能力認證」制度。但是對於子女學習族語以利將來考試加分一事，似乎感情上給予支持，行動上卻顯得被動。部落家長平時皆忙於生計，對於教育政策的態度是完全配合，只要是對孩子有益處的事情家長似乎都很樂意接受；家長會去了解政策內容也會給孩子建議及鼓勵。另外，從訪談學生中，亦發現學習族語竟帶給學生其他的困擾，就是影響了英文學科的學習：

我覺得學母語會影響我學英文，因為英文發音和母語拼音發音不同，我有時會弄混，到現在我英文還是很爛，忘不掉母語的拼音，隨便看就想起來，常常會弄混。【訪 F2，0528】

原住民族語「羅馬拼音」和英文拼音是完全不同的，對於現在原住民的孩子必須要學這兩種語言，實在是很辛苦的事，這是考生要去積極克服的事。

此外，以族語考試做爲升學加分的依據，雖然可以促使原住民學生學習族語，但是缺乏對於文化體認及族群感情的學習，讓人懷疑能夠持續多久這種功利式的誘導，只是讓學生暫時願意學習，並非出自於自身的族群

認同，達到升學目的後，由於族語並非主流語言，加上缺乏認同情感，能持續使用族語的學生將少之又少：

當初聽到有認證加分時，很想馬上去考，因為有加分，但是沒有加分制度我還是會去學母語，沒有加分的話我就不會去認證了，我想別的同學應該不會去學。【訪 F2，0528】

綜上所述，族人對學生升學加分認證考試政策的評價看法不一，但大多表示贊成，族語教師贊同此項政策但孩子會承擔後續的「後遺症」、學生及家長表示贊同因爲可獲得更高的加分，贊成此政策的原因是可增加學習族語的動力及提供原住民子弟更好的學習機會；而受訪者也提出一些此政策的問題及帶來的影響，包括「削弱原住民學生的努力程度」、「原住民學生靠加分後讀書壓力大」、「大學科系加分門檻的問題」、「和英文學習互相干擾」等，都是未來應妥善解決的。

若依原住民學生升學優待取得文化及語言能力證明考試計劃內容來看，原住民文化及語言能力證明考試是爲了(一)爲保存及延續原住民族之語言及文化，以發展台灣多元族群文化之特色；(二)照顧原住民學生升學並兼顧一般學生之升學權益，以爲原住民學生升學考試加分之依據，提高原住民學生就學率及整體素質。看起來，它是一種保護的手段，強迫學子在不得已的情境下學習母語，所以，它不能夠被視爲一種最佳的、最正常的、具延續性的族語習得方式，因爲族語的使用往往代表著對於該語言甚至是該族群的認同，而不該是透過外力強制的；族人認同了自己的族群就可增加族群的凝聚力，故族群、語言與認同三者間的關係往往是環環相扣。所以，當我們談到要如何提升族語的能力，就必須先從提升「族群認同」與「語言認同」。若現階段要恢復母語代代相傳的機制，更要先加強對於族群的認同，若能提升族群的認同，亦能刺激、活化原住民族語言代代相傳的機制。

另外值得一提的是，雖然學生在考試中表現良好，肯定了族語能力的增加，但是，在實際的生活場域中，經由訪談後發現族語的使用普遍上還是低落，並沒有因爲實施認證考試而提升，現行族語使用偏低的狀況，「使用機會」及「語言態度」的確是一大問題，很明顯的，族語考試加分

並不能夠改變學生的「語言態度」及增加族語使用，對於推動族語振興工作是一項很不好的消息！政府欲提振原住民族語言的理念可以理解，但可惜的是其做法卻仿效了主流文化「考試領導教學」的陋習，形成「原皮漢骨」的「加分領導學習」，且考試教材更透露出由上而下、便宜行事的集權思想；語言的學習仰賴語言環境的健全，對應台灣原住民族追求文化主體性、強調部落有知識的呼籲，且涵蓋原住民族群與部落間之差異性，原住民族語言教育更應以社區、部落爲單位，進行探究與發展，而也唯有將原住民教育真正回歸部落現場、回應原住民的傳統發展脈絡與需求，原住民文化才有可能在異文化的強大衝擊下，尋覓出自己的方向。

三、考生的表現

從「96 年原住民學生升學取得文化及語言能力證明考試」來看，考試的準備時間十分倉促，2005 年底才頒佈原住民各族書寫系統，而 2006 年 9 月才公告考試要點，其中並未先對於原住民籍學生事先做語言能力的調查，便逕自規定以教育部九年一貫原住民鄉土教材第一至三階做爲考試的範圍，且只考聽力與口說，考試成績並沒有高低的分別，而國中畢業與高中畢業的考生，所要求的族語能力與考試的範圍相同，也是一大問題。參加原住民文化與語言能力證明考試的學生，只是爲了要享有升學優惠所以參加族語認證或是原住民文化及語言能力證明考試，死背硬記，勉強的考到六十分，就算是通過了，是否真能增加了原住民語言的使用或是語言認同，還值得進一步了解。

依據原民會 96 年度辦理「族語能力認證」及 2 次原住民學生「族語能力考試」之統計結果，「族語能力認證」計有 2,440 報考，到考人數計 1,770 人（到考率爲 72.54%），合格人數計 923 人（合格率 52%），而其中 40 歲以下之族人，合格率未達 60%（其中 20 歲以下之合格率僅 13%）；40 歲以上之族人，合格率均達 60%以上（其中 50 歲~70 歲之合格率達 66%），顯示族語傳承隨著世代交替，業已產生嚴重的流失與語言轉移現象；而原住民學生「族語」能力考試，第 1 次計有 1 萬 102 人報考，到考人數 8,535 人（到考率爲 84.49%），合格人數計 6,596 人（合格率爲 77.28% ）、第 2 次考試計 1 萬 5,133 人報考，到考人數計 1 萬 2,739 人（到考率

爲 84.18% ），合格人數 9,753 人（合格率爲 76.6% ），其中聽力成績(佔總分 60%)平均值約爲 52 分，而口試成績(佔總分 40%)平均值爲 20 分，顯示一般考生聽力高於口說能力。

本研究認爲可從族語認證的考試成績來檢視族語學習的成效，從認證考試的表現上可知道射馬干部落考生的程度及語言振興狀況如何，下表 4-9、4-10、4-11 爲 96 年族語認證成績的分析：

（一）下表 4-9 爲 96 年族語認證考試平均分數統計表，將所有考生的成績進行統計之後，算出所有考生成績的平均爲 72.61 分。若將聽力與口說測驗的得分各別計算，在滿分 60 分的聽力測驗方面，平均爲 51.99 分，顯示出大多考生在聽力測驗的表現上似乎不錯；反觀滿分 40 分的口說測驗，平均分數則是只有剛過半的 20.62 分。若將聽力與口說各自的平均分數除以滿分的百分比（如下表），口說測驗的 51.55%顯然比聽力測驗的 86.65%弱了許多。

表 4-9、 96 年族語認證考試平均分數統計表

項目	滿分	平均分數	（平均分數/滿分）
總分	100 分	72.61	72.61%
聽力測驗	60 分	51.99	86.65%
口說測驗	40 分	20.62	51.55%

資料來源：行政院原住民族委員會，98 年 5 月 20 日，http://www.apc.gov.tw/main/。

（二）下表 4-10 顯示出建和卑南語於此次考試中，有 28 個學生參加考試，口試成績達 30 分以上者就有 14 人，占了 50%，也就是有一半的考生達到了 30 分，而且比例在全語系中排名第 5 高（和卡那卡那富鄒語相同），可見在口說成績上表現突出。

表 4-10、96 年族語認證考試口試 30 分以上人數，比率最高前 10 名語系

	族別	30 分以上	到考人數	百分比
1	宜蘭寒溪泰雅語	13	19	68.42%
2	茂林魯凱語	17	29	58.62%
3	噶瑪蘭語	11	20	55.00%
4	卡群布農語	34	65	52.31%
5	卡那卡那富鄒語	6	12	50.00%
6	建和卑南語	14	28	50.00%
7	賽考利克泰雅語	510	1074	47.49%
8	南王卑南語	37	82	45.12%
9	四季泰雅語	14	35	40.00%
10	雅美語	34	85	40.00%

資料來源：行政院原住民族委員會，98 年 5 月 20 日，http://www.apc.gov.tw/main/。

（三）下表 4-11 顯示出建和卑南語於此次考試中，有 28 個學生參加考試，雖然沒有滿分者，但總分達 90 分以上者就有 11 人，占了 39.29%，而且比例在全語系中排名第 5 高，可見在整體成績上有很好的表現。

表 4-11、96 年族語認證考試總分 90 以上人數及 100 分人數、比率排序表

	語別	90 分以上	到考生數	百分比	100 分人數
1	宜蘭寒溪泰雅語	11	19	57.89%	1
2	卡群布農語	29	65	44.62%	
3	卡那卡那富鄒語	5	12	41.67%	
4	茂林魯凱語	12	29	41.38%	
5	建和卑南語	11	28	39.29%	
6	賽考利克泰雅語	342	1074	31.84%	7
7	大武魯凱語	3	11	27.27%	
8	萬山魯凱語	3	11	27.27%	
9	德固達雅語	16	59	27.12%	
10	雅美語	23	85	27.06%	
11	四季泰雅語	9	35	25.71%	
12	南王卑南語	21	82	25.61%	2
13	德路固語	28	110	25.45%	
14	澤敖利泰雅語	38	155	24.52%	
15	郡群布農語	132	560	23.57%	
16	馬蘭阿美語	96	416	23.08%	1
17	都達語	16	71	22.54%	
18	太魯閣語	117	534	21.91%	
19	巒群布農語	67	308	21.75%	
20	南排灣	103	488	21.11%	

資料來源：行政院原住民族委員會，98 年 5 月 20 日，http://www.apc.gov.tw/main/。

由以上分析可看出口說能力好壞的程度，與該族的大小並無絕對關係。在小族語言的比較上，邵語到考的 11 名考生中，口說成績 10 分以下的有 6 人，而不及格者即有 7 人，幾乎所有不及格的考生都因口說能力不佳而落榜，反觀另一個小族語言—卡那卡那富鄒語，其到考的 12 名考生中，即有 6 名考生的口說能力達 30 分以上，不及格人數僅有 3 人。卡那卡那富鄒語的復振成果於此次測驗中明顯看到成效。另外，也發現到同一族內不同語別的表現落差情形，例如同爲卑南族的 4 種卑南語中，南王與建和成績較佳，尤其建和在這次考試有著突出的表現，可見在部落母語班中實施族語教學成功，復振成果於此次測驗中明顯的看到了成效。

九十六年度原住民文化及語言能力證明考試，應考人數 8,521 人，其中 6,580 位通過考試，合格率達 77.22%，總成績平均爲 72.61 分，其中聽力測驗成績(佔總分 60%)平均值爲 51.99 分，而口說測驗成績(佔總分 40%)平均值爲 20.62 分，結果顯示一般考生聽力高於口說能力。而這樣的成績即說明了族語的使用能力普遍偏低，未來更應該考量原住民族語的師資培育、原住民族語教育、族語教材的規劃等問題，否則原住民文化及語言能力證明考試也只是流於取得升學加分的鑰匙，亦無法提升原住民族對於語言使用的認同。

綜上所述，射馬干部落學生在認證考試中有著突出的表現，可見家庭的鼓勵、部落的環境營造、以及在部落母語班中實施的族語文化教學的成果，明顯的看到了成效，而在其它的一些小族語言也看到了這樣的成果，是值得喝采的，但，從分析也發現考生口說能力較聽力能力低落許多，顯現出平時族語的口語練習太少，學語言若只是將它記憶起來，鎖在腦子裡，那它只淪落爲一種知識與加分工具，不開口練習自然會遺忘，更無法達到語言實質的功能—溝通，因此，口語的練習必須多在生活場域中實踐或是在教學活動中加強，是往後在族語教育中實需努力的方向。

此外，原住民族語言政策的實施，必須要由下而上經過詳實的規劃，否則會招致失敗。如族語認證考試未先做好方言別的調查，也並未事先頒佈書寫系統，而通過考試取得認證資格者，再參加族語人才培訓 36 小時的研習課程，也未必能夠因此而具備族語教學的資格與能力，即爲分級規劃未完善的結果。而原住民文化及語言能力證明考試則是準備匆促，且未事先做完善的調查，造成學生爲了族語考試在學校學的族語方言，與家裡

使用的族語方言不同之落差。另外值得注意的是，原住民文化及語言能力證明考試沒有程度的分別，死背硬記勉強通過考試，依然不能證明族語使用的提升或是族語振興的成功。

第三節 射馬干部落族語復振之困境與期望

本節分爲兩部分來探討，一爲射馬干部落在族語復振上的困境，二爲射馬干部落族人對於族語復振的殷切期望，分述如下：

壹、族語復振的困境

經由訪談過後，研究者將受訪者認爲實施族語的困難及需要改進的事項整理如下：

一、家庭缺乏說族語的環境

從以下訪談可知中小學生在家庭中使用族語的機會非常少：

我的母語講得還好，都說基本的單字，在家很少說母語，在學校的時候只有上母語課會講，都講母語。【訪 F1，0520】

我在家裡只會跟阿嬤講簡單的單字和很短的句子，長一點的我就不會了！有時在吃飯時，爸爸會突然用母語問我事情，簡單的我會回答，但是問到不會的時候，我心裡想”完蛋了！”【訪 F2，0528】

從各個受訪者的訪談內容中發現，語言無法傳承的最重要原因是家庭中沒有使用母語，也就是說，家長對族語不夠重視、沒有盡到將母語放在

平常生活中使用的責任。根據「語言習得」的理論，小孩子學習語言的黃金年齡在 3~5 歲，若能在自然的生活中使用母語跟孩子說話，那麼，小孩子在上小學前應該就能學會母語。假如教授母語是父母的天職，那這一代的父母在孩子的母語學習上大多是失職的父母：

目前還是有家長不同意讓孩子來上母語課，我問孩子為什麼沒來上課，他說”媽媽不准我來或阿公不准我來，他們說來母語班上課功課都會退步”。其實會不准孩子來母語班的，大多是孩子功課還不錯的，他們會認為”我的孩子為什麼要加分呢？我的孩子功課很好啊！”這些家長沒有認同自己語言，不覺得自己和下一代應該學自己的母語。【訪 B，0610】

族語老師提到現在還是有家長反對孩子學族語的狀況，但這是非常少的個案，大多數家長是鼓勵孩子學，但是在家中卻無法以身作則，無法提供母語環境。

孩子來學母語覺得很好玩，回去也會說幾句，但叫他們在家完全用母語溝通是很困難的，我曾經和家長溝通過在家盡量和孩子說母語，他們聽到都笑一笑答應了，但還是沒有辦法！但也不能怪他們，我們自己也是一樣啊！可能要好幾年以後才有辦法了！【訪 B，0610】

現在的年輕父母都不會講母語了，那些很認同母語的父母親一直希望我能開「成人母語班」，我開過了，但開了課後來上課的人一次比一次少，因為我們部落的媽媽們都在疊茗葉，每天都忙到很晚，我們這裡的家長有三分之二都是這樣的狀況，所以根本沒有辦法持續來學母語！他們也要生活啊！那人數少了以後大家就說「解散了」！【訪 B，0610】

母語班開成人班的事情我有聽說，但是因為我忙工作、那時我的女兒也開始在打工了，我也要接送她，所以沒有辦法去上課。【訪 E2，0618】

除非家中長輩長期有意讓子女、孫子女沈浸在族語的環境中成長，才能成功的傳承族語，但在射馬干部落發現的現象是，家長縱使憂心國語的輸入對族語造成莫大的殺傷力，卻也普遍表示無能為力，因為從訪談中可以了解到年輕的家長族語能力有待加強，但他們卻無法配合去提升自身的

族語能力，家長無法學習母語的原因都是爲了生計，必須維持家中的經濟，從需求層次來看，沒有滿足基本生活所需之下，談其它的真的都是多餘！若能改善原住民家庭中的財經水準，家長的配合度一定會提高。

追本溯源，最先要學族語的人，應該是不會說母語的家長開始，父母親必須要有這樣的深刻體認，主動的學習好族語，才有能力將母語傳承給下一代，並將此工作當做是自己責無旁貸的責任；此外，鼓勵下一代，年輕的一代只要有心學、多練習講、不怕講錯，就一定會進步，族語能力的大幅提升是指日可待的：

他小學常常在部落母語班那裡，其他的小朋友也很少在講啊！他們在家裡也沒有在講，我那個老二兒子有時候去隔壁跟老人家講話就會用母語，他簡簡單單的話會講啦！雖然有些不標準！他會表達意思出來，老人家也可以聽得懂。【訪 E2，0618】

我從六歲開始上母語班，我現在只會說一點點母語，我覺得我有進步啊！同學學得比我好，我有時發音會不標準！我現在還不會講，所以懶惰講！【訪 F1，0520】

我們現在的困難就在於小朋友在家裡沒有機會說母語，家裡的人都說國語，我們要想辦法，看有什麼誘因可吸引他們每個家庭都能說母語，但，很難！我們自己都沒有辦法了，像一來母語班就要講母語的方法就無法持續下去！老師們都很無奈，所以只能強迫小朋友要會看羅馬拼音，為了配合政府的政策，要考試啊！國小如果就把羅馬拼音學熟了，到國中靠自修就可以參加認證考試了！【訪 A，0615】

行政院原民會於2006 年的「台灣原住民族語言復振工作報告」中指出現今語言復振工作的問題：語言態度與專業性的問題(行政院原民會，2006)。「語言態度」的是最關鍵的問題，原民會指出，現今的原住民大多在家也不使用族語，並且認爲學習族語不如學習其他對課業有幫助的學科。在林蒔慧(2006)於里漏部落的調查中亦顯示，該區年齡越低的原住民族，主要學習族語的場域已不是家庭，學校的族語課反而是族語學習的主要來源；另外亦有老師提到，在做家庭訪問時，很多家長都認爲學習族語

沒有用(林蒔慧，2006)。關於這個現象，David Crystal(2001)則提到：「若是有人覺得老祖宗的話，一無用處且一無是處，應該先調查找出造成負面態度的理由」。

二、部落沒有青少年聚會所--「巴拉冠」

射馬干部落在日據時代時居住的社區在現今台東大學知本校區的位置，日本人在統治台灣的時候，才將部落遷移到現今的「新社」，當時規劃的這個社區是棋盤式的街道，非常整齊，各戶擁有一分大小的土地面積，唯一的缺點是一分地太小而導致到現在一直找不到適合的土地蓋我們的巴拉冠，我們部落是正在爭取蓋巴拉冠土地的部落，我們部落是正在爭取蓋巴拉冠土地的部落，因為在傳統卑南族來說，巴拉冠是最重要的文化場所，他在過去是一個軍事、文化教育中心，如果我們部落要做文化復振的話，沒有巴拉冠的影響是非常大的。我們部落沒有文化斷層的問題，能夠一代一代一直持續傳承下去才是最重要的課題，在困境上，如果我們能快一點找到土地蓋巴拉冠，我們的傳承將會更順利、成功；而這幾年部落的長老及青年在因為一些政客為了政治選舉不斷開出芭樂票，而變得已經不相信外來的協助了，所以我們要自立自強，慢慢開始凝聚部落裡的力量打算主動向公部門提出談判，希望爭取到鄰近的土地蓋巴拉冠，這是需要全部落人的力量及共識。【訪 D，0702】

巴拉冠即是卑南族人傳統的青少年聚會所，這個場所給年輕人一個可以與部落聯結，向眾人學習的機會，換句話說，青年會組織及行事也扮演著下一代與部落之間的樞紐，讓少年、青少年不再是孤立於各家的孩子，而是能在這個環境產生同級之間凝聚力以及集體對部落的向心力，如果有了巴拉冠的會所制度訓練，一起過團體生活，大家有了一起講母語的夥伴；服務部落裡的老人家，增加對部落的認同感，對文化傳承來說是一大振奮。

三、族語師資任用的問題

我們成長班每半年得到原民會 17 萬元的補助，剛開始我們很滿足，

但後來學生愈來愈多，慢慢發現經費是不夠的，老師的鐘點費根本不夠！那時大量的請社區中通過認證的族語老師來上課，目的是要推廣，讓部落的人認同，既然鼓勵部落人士去參加認證考試，就希望有機會她們也一起來投入教學，幾乎通過的都有來上過課，但後來發現僧多粥少，大多數人覺得這裡的工作無法當作一份正職的工作，後來他們漸漸放棄了！【訪B，0610】

那在師資的族語認證方面，它的目的是將來能教小朋友、培養一些師資，但是要那麼多師資有什麼用！考過的人數太多了，它的政策應該要像其他合格證照檢定一樣，再嚴格一些，才有層次之分；自 91 年後開始實施的母語老師認證制度的動機我覺得很好，後來真的提供給有興趣的人一個機會當族語老師，但是我認為應該再修正為”培養全方位族語老師”的目標，老師們會”說”、會”教”、會”編教材”。最近有消息說往後會再重新實施族語教師鑑定工作，師資訓練真的很重要，我看過一些非常厲害的老師，但是他們沒有地方去發揮，沒有工作時，就聽他們安慰自己說”起碼我有做到認同自己的文化了！”。【訪 B，0610】

由以上訪談內容可以知道，當初政策考慮未周全造成現在出現很多部落裡的「流浪族語教師」，每個部落的差異性很大，有些部落一個族語師資都沒有，但也有些部落師資太多了，像射馬干部落就出現了這樣的問題，經過了一番協調，一些師資在考量到現實因素下而放棄了，是非常可惜的事，所以族語老師建議往後應將族語師資提升爲「全方位教師」的方向去做培訓，才真正符合射馬干部落的需求。

四、公部門不甚重視、不夠支持

部落族語老師推廣族語已 11 年了，過程裡酸甜苦辣都有，讓她覺得最不滿的是公部門敷衍與應付的態度：

在每一次研習或會議時，我在座談會提出了一些意見，但在會後從來沒有被重視、採納過，讓我覺得每次會議都是做表面功夫，提出意見後沒

有一項是有實施的，後來我都直接在意見回條裡寫道”多說無益”，好在這幾年有一些民間團體給我們資助讓我們在硬體及設備上有了些許的協助，像最近透過了部落大學生的管道，獲得一個網路社團叫”97 家族”的協助，他們在網路上幫忙募得很多善款及物資如：文具、書包、桌椅、孩子的衣物、鞋子等，還幫忙架設網站，最近也讓我們的小朋友去了台北一日遊，真的感謝他們！【訪 B，0610】

雖然原委會每年都會補助成長班，但實在有限！成長班的教學資源缺乏、教學設備簡陋，向上級請求協助都得不到回應，幸虧民間愛心人士慷慨捐助，暫時解決了物資的問題。

公部門政策上的搖擺以及對於部落內族語班別的開設百般限制，讓部落裡的推行困難重重，感受不到政府想推廣族語的決心：

我前陣子去市公所申請要再另外開「母語班」，但公所的承辦人說我已經在「部落青少年文化成長班」申請過課程了，因此他們不同意，我覺得很不合理的是當初「成長班」裡的課程是規定以「課業」為主啊！我們也按照規定來做，為什麼現在不能再申請「母語課程」呢！我覺得政府做事很矛盾，既然訂出辦法了，有部落想推廣卻又刁難！後來，成長班的課程就改為「以母語為主、課業輔導為輔」，因為學校已經實施課輔了，部落就不需再開班，我想小朋友也不願意再來參加課輔班！在部落裡面以文化課程為主會比較實在且有意義。【訪 B，0610】

如果語言政策在制定之前，未先進行適當的調查與規劃，在推動語言政策之際勢必會和現實的語言使用產生落差。如此的語言政策，一定會淪爲政治角力的結果，也會喪失語言復振的意義。族語教育的推動，不能只有前線老師單打獨鬥，當老師遇到困難提出時，公部門應積極來面對、解決問題，支持老師並給予支援，以提升族語教育成效。

貳、族人的殷切期望

一、族人看阿美族族語傳承的成功

經由這次的訪談後發現一個有趣的現象，不同的受訪者一致性的提到了「阿美族」爲成功的族語傳承範例，值得我們從他們身上得到反省：

（一）教會組織的影響

在文獻的第二章第三節中提到了荷、西時期的宗教教育對台灣語言教育最大的影響，是將原住民母語譯爲羅馬文字，對現今教會中以羅馬文字保存原住民母語有很大的關係，教會將聖經及聖歌等有關傳教資料都用羅馬拼音翻譯成原住民族語，並且在教會進行儀式時大量的使用族語，對族語的保存貢獻良多；而教會定期的裡拜儀式也提供了族人聚會的機會，讓族人能彼此溝通、對話：

若家庭可配合，進步一定很快。像我知道的一些阿美族他們有教會組織，教會對他們的母語幫助非常大，他們的母語傳承成效很好。我發現他們每個星期上教會就是在學母語了，大概十個有八個會看羅馬拼音，因為他們的聖經裡、聖歌裡都附有羅馬拼音的族語，這樣進步更快，所以他們大人和小孩母語能力都很好。那看我們部落的青少年母語能力就像大都會的孩子一樣，真的！我們部落常聚在一起的就是小學生，大人根本少有機會聚在一起交談。【訪 B，0610】

但很可惜的，在射馬干部落裡缺乏了基督教會這個系統，沒有這個支持，的確，對於族語的推展是少了一個重要的媒介。與其他許多部落不同，射馬干部落沒有外來宗教組織，這和部落頭目的堅持有關：

現在人們的宗教信仰多了，也亂了。我們的部落要堅持自己傳統的信仰，不然怎麼和祖先對話？“我們信仰的核心是祭祖。祖先是最真實的，沒有祖先就沒有我們。【訪 A，0615】

據了解，天主教和基督教以前是有進入射馬干部落傳教的，但當時因

爲與部落裡原本的祭祀儀式及巫師制度產生衝突，因而遭受族人反對，在民國 70 幾年時相繼拆除。

（二）族群認同感高

「相同的語言」是族群認同其中一個指標，學者提到：母語在多元文化的脈絡中，文化不僅是一致的信念、價值與每日的生活世界的觀點，它是有「意義的經驗」所呈現的一種生活方式（Genesee，1987）。可見，在生活中具體的實踐自己的傳統文化、在每一個場域中能自然的說出自己的語言，才是認同族群語言的最高表現。

前述文獻也提及：一個族群的凝聚力和團結是語言振興行動的先決條件（譚光鼎，1998；孫大川，2000；蔡中涵，2001；巴蘇亞·博伊哲努，2002；黃東秋，2003）。語言擴大人類知識，一個人能講多少語言，就有多少位朋友、多少技能，多少個「個人」（引自洪蘭譯，2001）：認同自己的族群、愛自己的族人，族群的凝聚力會更強：

我的同學阿美族最多，海岸阿美的，他們雖然講母語不是很厲害，他們常常在學校會唱他們的傳統歌謠、會跳傳統舞蹈，我想是因為他們人數多、有伴，我蠻羨慕他們的….【訪 F2，0528】

也許是民族個性的影響以及人數多寡的問題，阿美族族人是台灣原住民族群當中人數最多的，加上民族性格熱情大方、不懼表現，同儕團體的鼓舞力量給予了「海岸阿美」這群學生表現族群文化的機會。

（三）家庭結構的影響

「隔代教養」家庭往往被歸類於「弱勢家庭」，有很多環境不利的因素導致這樣家庭的孩子在學習表現上不如一般正常家庭的孩子，在原住民社區中「隔代教養」家庭比例偏高，但在射馬干部落，則爲一般程度，無偏高趨勢。在本研究中也發現「隔代教養」家庭反而對於族語傳承是有利

的，但其實追根究柢，往往是因爲年輕父母的族語能力及使用不如他們的上一代使然：

我看到的阿美族的小孩子比較會講，因為她們的阿嬤在顧小孩子比較多，這樣老人家比較常講給小孩子聽，小孩子從小會比較會講，那我們這裡就比較少是阿嬤、阿公帶孩子的。【訪 E2，0618】

由前面的訪談內容得知，現代較年輕的族人族語使用的機率遠低於老一輩的族人，老人家和小孩子朝夕相處，小孩子完全沉浸在族語的學習環境之中，孩子自然而然學習到母語，但射馬干部落小家庭或折衷家庭偏多，老人家會礙於晚輩族語能力不佳而減少使用族語，而年輕父母也用國語和孩子溝通，家庭族語環境比隔代家庭減弱了非常多：

我看到隔代教養的家庭會有說母語的狀況，那其他三代同堂的家庭或小家庭中，孩子幾乎沒有說母語，還有講台語的也比較多。【訪 F2，0528】

從由阿美族的例子呼應 Spolsky（1990）針對語言復興的步驟曾提出說明，他認爲語言復興雖然可以由家庭、學校推行，但是整個社會風氣形成才是最重要的。亦即，語言的復興，先要有無形的意識與態度，才能創造有形的學習環境，因此語言復興的第一步就是凝聚共識，形成語言的社會風氣，而能推展成功取決於三個因素：一、成人的支持。二、成人的語言知識。三、社會的全體共識。由前面探討的射馬干部落推展族語的困境來看，只有第三項已經達成了，所以，前兩個因素是急須提升的，否則復振族語難以看到成效。

二、族人對族語復振的期望

（一）對母語的認同

讓人感動的是，受訪者的祖母有時會一時興起營造母語環境，雖然持續不久，但也讓孩子感受到了他們想傳承的期望：

有時阿嬤會教我講一些單字，但阿嬤很少跟我講整句的母語，她怕我聽不懂，我記得剛考完認證的時候，阿嬤很用心的教了我兩天，但之後就沒有教了！呵…【訪 F2，0528】

老一輩的族人深感族語流失的嚴重性，這是年輕一代的父母現在還無法體會的，隨著歲月流逝，看著自己的子孫，但卻看不到孩子身上有著原住民的氣息；生活著，卻感受到原住民真實的樣貌似乎離他們愈來愈遠。

（二）家庭應負起傳承族語的責任

家庭場域是捍衛族語的最後堡壘，呼應了家庭是最基本的語言保存基地主張以及打造原住民族家庭族語薰陶環境的迫切性（張學謙，2006）。的確，母語教育是不能單靠學校教育就會有成效的，「家庭教育」才是讓原住民母語存續下去的根本之道，受訪者皆認同了這個想法，家庭的配合是最關鍵的：

那也要看他們的家庭有沒有說母語的環境，你不能光靠那個地方（學校）啊！很多孩子也只是應付而已，小孩子會覺得只是去應付而已啊！他沒有真正想把母語學好。小朋友都還沒有了解自己的文化，他還不懂得要去重視！【訪 A，0615】

談到母語家庭的功能很重要，能夠在家練習、在生活中應用，這樣是最好的。【訪 C，0619】

其實母語最基本還是要從做父母親的開始，先從家庭開始。我的小孩曾經刻意的去學母語，代表台東縣卑南族參加過南區母語比賽，還得到第三名，從族群來講的話，卑南族近幾年來偏重於講國語，往往卑南族的父母親不像其他族群的父母會用母語和小孩子講話，聽得懂聽不懂都不在乎，但是透過這種的機會小孩子自然而然久了就聽的懂了，說真的！國家想讓我們原住民的母語能夠再振興起來，恢復講母語的能力，用很多方式，但是我想都是需要很長的時間才能達到目的，若父母親不配合更是難！【訪 E1，0710】

（三）部落應先自覺、自救

族語老師的一段話，一語道破了目前推展族語教育的困境及最根本的推動方向：

從推動”振興族語”運動至今，我們的建議永遠不被重視，政府做事總是拖泥帶水或與政治息息相關，政策不斷的改變，所以身為原住民的我們，應該早日覺醒！要自救啊！振興語言應該從家庭中實施，再擴展到整個部落，因為在學校的課程裡，族語教學只不過是點綴的課程罷了！【訪 B，0610】

政治的運作造成教育政策朝令夕改是教育上一直以來爲人所詬病的，教育政策上些微的訂定就能影響數以萬計基層的教學，不論是學校體制還是民間團體都必須要成爲政策下的奴隸，教師、學生、家長永遠跟著政策跑，這是在上位者必須體察的。教育是百年大計，一項教育政策應是謹慎決定而穩定實施的，經不起一個錯誤的政策與不斷的制度改變，如此一來，何來成效？

而目前許多的原住民部落族人，對於政府搖擺不定的態度感到失望之餘，漸漸認同文化的復振必須靠部落內部自身的覺醒與自救，不能永遠只是被動的等待援助、消極的面對未來，因此家庭與部落間應該密切的配合，由下而上的發起活動或向公部門爭取權益，能透過協會或其它組織窗口來申請經費辦文化活動、部落體驗營、以及獎勵模範家庭的措施等等，都是整個部落在振興族語可以做的積極主動的作爲，以下的訪談中已得知在部落裡未來的努力方向雛形已經形成了：

我覺得政府想振興語言，應該去宣導要從家庭本身做起；我的構想是部落可以盡量辦活動讓大家講母語。【訪 E1，0710】

所以以現在我們部落的情況來說，新生代未來應該突破關卡，剛好今年 98 年，青年會會長領導之下，他希望和母語班、老人會、頭目達成共識，未來能以青年會帶領部落的青年在族語及和長老的溝通、傳統文化的技藝方面，青年會希望能用更多的文化活動帶領青年融入部落的文化裡頭，希望未來會有更多的改善空間。【訪 D，0702】

建和母語班課程只針對小學及幼稚園階段小朋友教學，等到學生升國中以後就不再教學了，這是很可惜的事情，而且小朋友很快就會忘了所學的母語；我建議開設國中、高中的第二階段母語班，由部落老人會來教學，課程主要是以老人與青年學子的對話為主，並輔以文化活動課程如編織原住民器具，野外生活體驗等，以隔絕其他語言的方式獨自以射馬干母語對話方式進行，預計課程持續兩年，以每週兩天晚上進行，並在老人會聚會場域進行課程；計劃經費由社區發展協會向原民會撰寫計畫申請，每半年二十萬甚至十萬元的經費就可以來執行，並於每年元旦豐年祭辦理一學年的成果發表，此計畫可協助學子的升學族語認證，並且培育部落未來族語教學與文化傳承的種子，可以說一舉數得。【訪 D，0702】

族人的意見其實就類似了「師徒制」（Hinton, 1994、2001、2002；張學謙，2007）模式，意即由政府提供1 年以上2 年以下的經濟支援，對於授課的「師傅」以及學習的「徒弟」均提供獎勵金，使其暫無後顧之憂，由師傅以一對一，或一對二的傳授族語方式，定期每天2～3 小時密集地完全使用族語，藉以培養傳承族語的人才及族語教師。並且另予提供給通過族語能力認證、以及能說族語且願意擔任教學的部落族人短期培訓，使其在熟悉族語的語言結構、學習教學技巧之後，成爲族語教學的支援教師。Hinton（2001）推崇此師徒制是最有效的族語傳承方式；師徒制相關研究國內已有學者（例如張學謙，2007）作深入之探討。

另外，在日治時期，日本人的皇民化政策下，爲鼓勵台灣人學習當時的國語—日語，特別用了獎勵說日語的模範家庭的辦法，經地方推薦出來的家庭除了公開在門口貼上獎牌外，還可獲得生活補助品；而在家庭中會說日語的人也可獲得入學及工作的優先保障。在當時，用這樣的鼓勵措施達到了很好的日語成效，反觀我們現在，我們原住民要復振族語，政府是不是應該再投入更多的力量及資金來提高成效呢？

受訪老師也提出了類似的想法，她也希望我們現在的政府也能拿出像日本當時爲了統治台灣，而實行政策的決心：

各個部落都有一個共識，既然政府編納經費要推廣原住民族語，那就應該採納基層的建言，可以盡快開始實行選出說母語的「模範家族」的獎項，我知道這一項既然已經明列於公文實施計畫項目內了，希望可以快快

有結果，因為這是一個很好的誘因，族人被頒獎會很有成就感。【訪 B，0610】

三、部落社區營造的願景

受訪者多認爲部落的傳統文化與語言均應予以復振，對於部落有許多的期望，但要能夠去實踐，就要靠真的有執行能力的組織來推動，射馬干部落在未來推動的社區營造計畫上，主要由建和社區發展協會、青年會來主導，並連結其他如老人會、婦女會、文化成長班等組織團體，部落的組織凝聚力很大，希冀以傳統文化的傳承做爲社區發展計劃的宗旨與基礎。研究者訪談射馬干部落文化工作者（代號D）後，將部落在近幾年欲推動及完成的計畫列於下表4-12：

表4-12 射馬干部落社區營造方向

	計畫	內容	備註
1	部落傳統原住民食用植物生產銷售	社區計畫與臺東大學知本校區工學院合作，一 起推動射馬干小米元化園區的建構，並在射馬干傳統領域種植傳統野菜，進行生產、包裝與銷售的推廣，為部落找出一條合乎文化傳承與生態保育的產業道路。	進行中
2	發展部落文化生態導覽旅遊與民宿觀光活動。	計畫與台東大學合作推動部落生態文化導覽，計畫初期以學術單位課程、戶外教學合作模式等開始進行，推動部落藝術家進駐知本校區傳統領域，製作文化圖騰，並輔導部落擁有閒置土地住戶，推動民宿建構與無毒菜園等部落體驗民宿生活產業。	進行中
3	部落母語班進階班課程	由社區發展協會提出計畫，針對小學畢業後的母語班成員進行第二階段的射馬干卑南語言教學及文化體驗，由部落老人會負責教學。	計畫中

表 4-12（續）

4	爭取蓋巴拉冠	凝聚部落裡的力量主動向公部門提出談判，希望爭取到鄰近的土地蓋巴拉冠，這是需要全部落人的力量及共識，射馬干部落巴拉冠的興建，來完成部落族語與文化傳承的工作，因為巴拉冠是射馬干部落乃至於所有卑南族群重要的根。	計畫中
5	九十八年年底前成立射馬干文化發展協會	與建和社區發展協會作區隔，未來專為處理所有原住民文化傳承、語言教學、文化活動與各項經濟活動事務計劃之執行。	進行中
6	九十九年度全國卑南族聯合祭	建和射馬干部落第二次籌辦卑南族全國聯合年祭，將於九十九年元旦假期期間辦理，活動中除辦理各項傳統卑南族歲時祭儀等傳統祭典、各部落傳統歌舞表演外還有各項語文、歌謠、男子運動競技、服裝展演等各項比賽，射馬干部落動員全體族人一起籌備，是部落二十七年來的最大文化盛事。	進行中
7	九十九年度申請辦理林務局社區林業計畫－卑南族舊部落 kasalan 生態步道建構計畫	射馬干部落九十八年度執行林務局一事區林業計畫是馬干部落九十八年度執行林務局－社區林業計畫，內容有部落小米文化文區建構、部落生態文化解說員訓練課程、部落生態環境調查工作等已經圓滿完成。九十九年度第二階段社區林業計畫將推動舊部落 kasalan 生態步道建構，以有效保護古蹟及提供部落文化歷史研究場域為主要目標，並可提供台東地區考古與卑南族傳統文化生活研究、旅遊的空間。	計畫中

畢竟，想推動文化傳承不是單靠部落裡的一些人就能達成，而且需要長時間的堅持與努力，更必須凝結起大家對族群的認同感與行動力；族人一同營造社區裡的文化環境，讓年輕的一代感受到自己文化的根基，並且大量提供機會跟環境讓年輕的族人學會母語，才能達到族語「部落化、社區化、家庭化」的目標：

對孩子學習母語，當然我們也是抱持著希望看待，有這樣的機會能讓孩子學母語，用一種角度去鼓勵他們，讓他們認同自己的文化，認同自己的語言，現在小朋友開始上母語課，但如果沒把文化意識傳達給他們，他們沒有根的觀念，這個母語學了也沒有用。【訪 A，0615】

的確，若部落裡的孩子無法從生活中感受自己是卑南族的身分，對族群的語言認同感就很難提升，但從訪談中慶幸的發現一個十三歲的射馬干孩子其實已接收到了部落中長輩有形或無形傳達的文化意識：

我覺得自己擁有了原住民的音樂及運動細胞，因為我在這兩項表現得還不錯；在部落裡我們有兩個頭目、看到了很多頭目的雕刻作品、我們部落有”部落教室”、母語班、小型的聚會所、還有豐年祭典、猴祭等等，這些祭典我從小到現在都去參加，這些都讓我感覺我是一個卑南族的孩子！【訪 F2，0528】

將文化與族語做結合，讓孩子更貼近祖先的生活，紮實的去體驗原住民的文化，而不只是語言；孩子對於族群的文化可以得到比較深刻的體驗，並且與族人建立起人際的網路；在部落裡的體驗，可以幫助族語學習以及文化認同，而在97年行政院公布的族語推行計畫中，也提到了類似的做法。未來在官方的支援下繼續推動，此種模式想必能達到一定的成效。

威爾斯諺語：「沒有語言的民族，便是沒有心靈的民族」（ Crystal,2001），語言不僅是辨識族群的方便指標，也是便於凝聚族群認同的文化表徵。雖然從愛爾蘭人、威爾斯人與以色列人的經驗得知，語言凋零的族群似乎未因而出現「生命力式微」的結果，但中國歷史上的契丹、女真、西夏等族群確實也不再存在。台灣原住民族（甚至客家、閩南人也是）因爲過去的國家語言政策逐漸失去母語能力，現在則因爲缺乏語言學習環境而困頓，然而，由研究結果顯示射馬干卑南族人並未因此放棄自己的族群認同。因此政府在語言規劃、語言政策的維護，實應配合各原住民族的現況差異，擬定有效政策，循序貫徹推動，俾利各族族語之復振。

第五章 結論與建議

本章第一節爲結論，總結研究發現；第二節則提出適合射馬干卑南語現況的具體復振建議。

第一節 結論

本節總結研究發現，明確指出射馬干部落族人族語傳承的情形、族語使用的實際狀況、族語流失的現況與原因；射馬干部落學校體制內、家庭及部落推行族語教育的整體作爲；射馬干部落在復振族語上面臨的困境及期望，分述如下：

壹、射馬干部落族語傳承的情形、族語使用與流失情形

一、射馬干人除了在老人家聚會時全部用族語外，在其它場域國語使用遠高於族語；年齡愈大族語能力佳、40歲以下之族人因爲族語能力薄弱無法有效的向下一代傳承。

二、射馬干卑南語流失的原因有:長期單一「國語」政策的影響、外來政權及其他族群移入的影響、以及各種國家政策如：傳播媒體語言、家庭生活模式改變和教育制度的影響。

三、部落中父母因著種種因素沒有負起在家庭裡教育孩子族語的責任，使得年輕人很難繼承到族語，整體而言，射馬干族人使用族語的機會、場合明顯趨少，就語言流失程度而言，正急遽地增加中。

四、射馬干部落的異族通婚比率愈來愈高，家庭語言則已嚴重地漢化，因而加遽了族語流失的速度；但射馬干族人普遍抱持正面的

語言態度，同意學習族語有助於了解傳統、融入文化、強化認同並且具有族群象徵意義，是最有利的要件；就相關指標衡量射馬干部落卑南語的語言狀況，顯示出目前國家已投入重視與協助來達成語言振興；但也顯示出射馬干部落在先天地理環境的弱勢，以及族語能力的提升及族語傳承上，是族語復振上應該努力的大方向。

貳、射馬干部落學校、家庭及部落內的族語教育推行整體作為

研究發現，射馬干部落學校、家庭及部落內的族語教育的作爲有：

一、學校在開設卑南族族語課程大力支持，能積極向原民會爭取經費，且和部落有密切的合作，給予學子完善的語言文化習得的環境。

二、「青少年文化成長班」，十幾年來在射馬干部落對於族語推行不遺餘力，其教學方法、內容及教學理念皆能和文化的傳承緊密結合，在部落中成功的扮演了族語推行的推手。

三、射馬干部落族人皆對於自身的族群有著高度的認同意識，因此對於族語的推行多抱持肯定支持的態度、學生具有高度的族群認同感、學習族語的意願非常高；家長及耆老亦對部落中年輕一代復振族語有著殷切的期望，已形成了「師徒制」的教育模式。

四、射馬干部落中的傳統機制從不被外來因素干擾而中斷，反而能夠不間斷的延續下來；在未來推動的社區營造計畫上，能以傳統文化的傳承做爲社區發展計劃的宗旨與基礎。部落各個機制與組織扮演著文化的共同體，造就部落中的多元傳統活動的活絡，讓部落中年輕學子生活在豐沛的文化學習環境中。

五、在現階段的部落環境與教育政策下，學生族語認證考試是復振語言的方法之一。結果顯示射馬干部落學生在認證考試中有著突出的表現，可見部落母語班中實施的族語教學的成果，明顯的看到

了成效。

六、本研究以Fishman及Crystal的兩種相關指標來評估射馬干部落復振族語的作爲，結果如下：

（一）須檢討的是政府所推行的計畫，辦法中對於部落族語開班限制重重，不利部落的族語教育；正面的成果是部落積極的族語教學與部落文化環境的營造，在部落目前及未來發展的計畫中，也顯示了部落已有復振族語的具體作爲及正確方向。

（二）射馬干部落已獲得政府具體協助及保障，雖然一些工作正在持續努力進行中，但在復振族語的前提工作上已做好大致的準備，有利於族語教育的推展。

參、射馬干部落在復振族語上的困境及期望

一、復振族語的困境

（一）國民小學階段以及幼稚園階段正規族語教學時間不足，僅有一節課四十分鐘；學校校園語言景觀及文化環境佈置稍嫌老舊、不足。

（二）家長對族語不夠重視，也因爲年輕的家長族語能力普遍都很低落、忙於生計無法配合去提升自身的族語能力，因此造成家庭缺乏說族語的環境。

（三）射馬干部落沒有青少年聚會所--「巴拉冠」，對於當前家庭功能與結構的改變，以及教育體制的影響下，巴拉冠的會所制度訓練能夠扮演補強家庭功能的角色，對於推展語言文化來說是一大振奮與支柱。

（四）學生族語口說能力較聽力能力低落許多，顯現出平時族語的口語練習太少，是往後在族語教育中實需努力的方向。

（五）族人對升學加分優待政策的評價不一，學生及家長表示贊同因爲可獲得更高的加分、可增加學習族語的動力及提供原住民子弟

更好的學習機會；此政策亦帶來了許多的問題；亦發現族語考試加分制度並不能夠提升學生族語的口語能力及增加族語使用的機會，因此，此制度是否能讓族語振興的成功，還值得探討與觀察。

（六）在部落母語班教學現場遇到的困境有：

1、部落中裡的族語教師太多，所以每位教師教學時數不足，部分教師考量到現實因素下放棄這個工作，產生族語教師的流失的問題。

2、家長認爲部落的族語老師族語能力不足，疑慮是否能勝任族語教學工作，可見部落家長對於族語教師的任用及培訓的客觀條件不甚清楚。

3、目前公定的教材--九階教材在句型編輯上不夠貼近原住民的語法、內容對於國小、國中階段學生太過艱難，不符合學生實際的程度。

4、原委會每半年有經費補助文化成長班，但只能應付基本的開銷，成長班裡的教學資源缺乏、教學設備也有待加強。

5、公部門制訂的原住民族語言學習計畫中，對於部落族語班別的開設百般限制、公部門敷衍與應付的態度，讓地方上的族語推行困難重重，無法感受政府想推廣族語的決心。

第二節　建議

研究者認爲射馬干部落族語的復振工作不再只是公部門單方面的責任，而是公部門、學校、社區部落和家庭都各應有努力的方向和目標。綜整第四章的討論內容以及本章第一節之結論內容，針對射馬干族語的復振課題提出簡要具體建議如後：

一、公部門方面

（一）進行全面性的原住民族語推展計畫，強化族人的融合性動機

1、促銷原住民族語語的正面形象。惟有提升弱勢語言的形象、提高主流社會正面對待多元語言文化發展的認知與觀感，才有助於原住民族語的使用與復振。

2、提升原住民族語族的族群認同與族語的使用意識。語言和文化因族群經驗而提供意義，並建構了族群的主體性；提升族群認同與語言使用，均具有文化意涵，原住民族語行銷策略自不能缺少族群認同範疇。

3、推動在原住民各族傳統領域內之景觀運動，例如以射馬干卑南語書寫射馬干境內之山川地名、公共區域、路名、交通標誌、標語、告示牌及廣告招牌等等。提升該族群主體意識，宣示傳統命名權利。

（二）推廣射馬干族語保存策略，強力宣傳族語學習家庭化

1、宣傳家庭是保存族語的最後基地。族語僅由學校教導並非族語復振的萬靈丹，僅依賴學校教育並不夠，亦太晚。

2、宣導家庭是復興族語的最佳場域。只有從家庭做起，讓學齡前幼童從家庭習得族語能力進入幼稚園及國小階段，才是保存族語正本清源之道。

（三）辦理族語家庭認證，表揚並給予精神與實質獎勵

1、激發家長使用族語的意願。只有家長以身作則，學童才有學習、使用族語之可能，讓家長成爲帶動族語家庭化的重要推手。進而促使族語家庭認證成爲「族語模範家庭」。

2、表揚、獎勵使用族語的家庭。建立優渥的獎勵制度，幫助認證家庭沒有經濟、生活上的後顧之憂。

（四）協助設立射馬干部落族語推動小組

1、增設其它語言文化班別，並學習「語言巢」模式，建構完全使用

族語的場所。

2、編纂合宜之卑南語教材。編纂以卑南語爲主體性的日常生活會話教材，而非僅以國語強行翻譯的刻板、不合原住民語邏輯之教材。

3、編纂適用之圖解式射馬干卑南語詞典。編纂適合卑南族學童使用的族語教材，而非編纂出只適用於外國學者研究之用的學術詞典。

4、推動射馬干卑南語師徒制學習計畫，提供經濟誘因，獎勵族語傳承與學習。擴大獎助教授與學習族語的對象，以功利的誘因延長族語的使用壽命。

（五）設置學前族語機構

設置部落完全族語之公費學前教育、托育機構（即幼稚園、托兒所），實施沈浸式的語言文化教育。使族語學習可以向下延伸，讓教育體系協助家庭族語教育之不足，不再成爲扼殺族語的兇手。

（六）語言政策的妥善規劃

1、相關的原住民優惠辦法，應該讓原住民族有決議權，並直接從憲法母法中給予法源的保障，再者，族語考試應該是配合整體語言振興的規劃，並納入專爲原住民族語言設立的專法「原住民族語言發展法」當中，有制度、有效率的運作，而不應是配合升學優惠政策所以需要考試。

2、族語認證考題務必加深加廣：題式不應僅限在「聽力測驗」、「說的能力測驗」，必須擴展到「讀」、「寫」、「作」的能力測驗。方能真正深化並提升族語能力的層次。

（七）足夠的族語教育經費與輔導

1、給予各級學校充裕的經費，解決學生教材不敷配用、合理提高外聘族語教師鐘點費、充實族語教學設施等問題。

2、行政決策及權責機關，除了落實學校體制與部落母語班課程與教學輔導訪視外，應實際了解推動與發展的實效和困難，例如：如何解決師資不足、增加族語教學節數、營造語言環境與市場、經

費支出達到成本效益等配套問題來努力。

（八）族語師資應加強培訓

嚴格加強族語師資培訓機制，以培養部落”全方位”族語教師，增加教學效果、達到鼓勵欲擔任族語教師者的目的。

（九）放寬地方族語開班限制

減少對部落開設語言學習班的限制，對於已開設文化成長班或語言成長班等等學習族語班別的社區部落予以放寬限制，以達鼓勵之效。

二、學校（台東縣建和國小）方面

（一）校園、教室增加原住民文化佈置、張貼族語常用詞彙以及日常會話內容

1、引導學生注意張貼之位置並協助朗讀其內容，並定期更新。利用校園環境佈置來增加學生接觸其族群語言文化的機會。

2、以遊戲、獎勵等方式來誘發學生學習的動機，促使加強學生的朗讀及口語能力。

（二）鼓勵族語教師編訂族語文化課程

1、以族語介紹傳統領域內常見之動、植物。

3、編定傳統文化祭儀事典，介紹傳統文化典故。

4、編唱原住民族語童謠，促使學生在歌唱中學習族語。

（三）經費的爭取

持續向上級單位爭取鄉土語言課之經費，避免損害下一代母語學習的權利；在各式大小型母語相關比賽中，必須落實比賽的公正及原則，已符合比賽應有的實際意義。

三、射馬干部落方面

（一）強化部落文化成長班之運作與影響力

1、部落母語班應努力塑造全母語的環境；母語教師和學生家庭多接觸，和家長多做親師溝通。

2、設置部落族語推動小組。協助搜集部落的語言、文化資料，負責宣傳、推動、營造族語的學習與使用環境。

3、加速部落參與師徒制族語學習計畫。族語教師已出現斷層，皆為45歲以上之族人，為了得以在短時間內補充年輕師資，促使耆老們盡可能地採一對一的教學，讓不會流利使用族語者能快速地提升口說能力。

（二）強化族人的融合性動機

1、配合推動在社區內之族語景觀運動。以提升射馬干族人的語言、文化主體意識。

2、持續舉辦各項使用族語之活動或比賽，增強本身族群意識及認同感，強化族語的使用動機。

（三）興建青少年聚會所--巴拉冠

加速「巴拉冠」的興建，是振興射馬干卑南族部落傳統語言文化最根本的方式。

四、射馬干部落的家庭方面

（一）建立族群語言的認同

家長應灌輸子女能夠使用族語是身為卑南族一份子的驕傲，更是一種權利與義務。積極提升族語使用的融合性動機。

（二）加強家庭內的族語能力

家庭成員還有族語口說能力者，應儘量以族語溝通，讓族語成為家庭語言，成為親子、手足間溝通之主要工具。固守家庭此一最後的族語保壘。

（三）充分使用族語

家庭成員沒有族語口說能力者，則應積極鼓勵子女學習族語，並與子女共同學習，並利用共同習得之語彙溝通。配合學校族語教學的內容及課

程，在家庭生活裏充分運用。

（四）積極參與學習機會

支持、鼓勵並陪同子女一起參與部落社區之語言文化學習教室，勿錯失任何學習語言、文化之機會。興闢除了家庭之外的族語使用場域。

五、未來後續研究方面

族人對於族語的復振必須自覺與自醒，部分族人對於族語逐漸衰退的情況似乎並無警覺，研究者深感沒有危機感本身就是一項危機。學校和公部門都不能保證族語能有效的保存與維繫，每一個族群份子都應擔負起保存族語以及發展族語的責任，更不應再讓家庭在族語的最後一道防線上失守。在多元文化的思潮下，讓射馬干族的語言逐漸地活絡起來，激起族語的使用意識俾以成爲射馬干族群的驕傲。雖然射馬干族人頻繁地使用國語，但本研究訪談發現，族人並未遺忘族群認同，亦把射馬干卑南語異於知本卑南語、南王卑南語等其他卑南語系，視爲具體的差異而建構自我的族群認同，若能有效提升射馬干族語的使用，則勢必可以更加強化族人之族群認同意識。相輔相成的是，部落母語班若得以結合部落其他組織，辦理更多凝聚族人向心力的活動或比賽，增進射馬干族群認同之意識，相信此部落族語的復振則更有成功的機會。因此，接下來值得後續研究的課題有：族語教材和文化脫節的缺失，將來編輯教材時如何結合這兩部分，讓孩子除了會說族語之外，也能懂得自身的族群文化；另外，一個部落要如何營造一個更有效的學習族語的環境、增加下一代族群的認同感，亦是日後可以努力的工作，期望未來的研究能有再針對其他部落對於族語傳承更深入的討論，以利研析出更有效益的族語復振方法。

另外，大部分射馬干成員皆受到了族語認證及原住民族學生升學優待辦法制度的影響，這樣的政策對於族語能力及族語使用的提升是否會有正面的幫助，在往後是值得再加以研究及觀察的；部落中原住民文化如何有效保存等等相關討論，勢必都將會是族人關切的議題。


NTTU Library

參考文獻

一、中文部分

尤哈尼·伊斯卡卡夫特(2002)。原住民族覺醒與復興。台北市：前衛。

巴義慈（2001）。母語推行與檢討。台灣語言與語文教育，3，1-12。

巴蘇亞·博伊哲努（2002）。思想原住民。台北市：前衛。

王雅各（2004）。質性研究。台北市：心理。

王蜀桂（1995）。讓我們說母語。台中市：晨星。

王麗瑛（2001）。屏東縣國小原住民母語教學實施現況及母語師資培訓問題之研究。國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，屏東縣。

孔岳中（2005）。編輯鄒族卡那卡富語言教材的感想。原教界，2，56-58。

瓦歷斯·尤幹（1994）。語言、族群與未來—台灣原住民族母語教育的幾點思考。山海文化月刊，4，7-21。

申小龍（2000）。語言與文化的現代思考。北京市：語文出版社。

朱清義（2005）。原住民族語教材編輯的心路歷程。原教界，2，54-57。

行政院原住民族委員會（2001）。八十九學年度原住民族教育統計報告書。台北市：行政院原住民族委員會。

伍約翰（2005）。教育部鄉土語言教育訪視工作的觀感，原教界，4，56-59。

夷將・拔路兒（1994）。台灣原住民族運動路線之初步探討，山海，3，24。

杜正勝（2005）。傳統文化傳承的辯證。原教界，4，4-5。

李壬癸（1999）。台灣原住民史—語言篇。南投縣：台灣省文獻會。

李亦園（1983）。山地行政政策與評估報告書。台北市：中央研究院民族研究所。

李易蓉（1995）。台灣弱勢語族語言反抗運動之解析。東吳大學社會學研

究所碩士論文，未出版，台北縣。
李瑛（2000）。部落有教室，明天會更好---原住民教育改革的省思。北縣成教。18，16-24。
林志光（2003）。談原住民族的族語教學。教育社會學通訊。47，3-11。
周蔚譯（2001）。語言的死亡。台北市：貓頭鷹。
林志光（2003）。談原住民族的族語教學。教育社會學通訊。47，3-11。
林金炮（1998）。母語與文化傳承。載於李壬癸編教育部教育研究委員會台灣南島民族母語論文集（頁 23-45）。台北市：教育部。
林秀美（1995）。學校教育語文化傳承之探討--以烏來社區之教育民族誌研究爲例。台大人類學研究所碩士論文，未出版，台北市。
林英津（1999）。語言本能—原住民母語復育的契機/巴則海語個案實例。八十七學年度原住民教育學術論文研討會論文集，70-119。台東縣：國立台東師範學院原住民教育中心。
林靜宜（1998）。學校、傳統與社區：以一個排灣族國小爲例的探討。台大人類學研究所碩士論文，未出版，台北市。
邱英哲（2008）。語言流失與復振：以高中村 Hla’alus 人爲例。國立台東大學南島文化研究所碩士論文，未出版，台東縣。
吳天泰（1998）。由多元文化的觀點看原住民族語教學的推展。原住民教育季刊，10，49-63。
胡永寶（2001）。「原」音童謠的傳承迷思。台灣新聞週刊，298，39。
洪惟仁（2002）。母語教學的意義與方法。國文天地，18（6），4-14。
洪菁菁（2003）。神話在教育情境中的意義與應用—以三個原住民社區爲例。國立花蓮師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，花蓮縣。
洪蘭譯（1998）。語言本能，S.Pinker 原著。台北市：商周。
施正鋒編（2002）。各國語言政策。台北市：前衛。
施正鋒、張學謙合著（2003）。語言政策及制定「語言公平法之研究」。台北市:前衛。
原住民權利促進會（2000）。台灣原住民族權利宣言。台北市：原住民權利促進會。
浦仲成（2002）。台灣原住民族語教學發展之趨勢。原住民教育季刊，25，56-71。
孫大川（2000）。夾縫中的族群建構：台灣原住民的語言、文化與政治。

台北市：聯合。
高淑芳（2001）。八十九學年度原住民族教育統計報告書。行政院原民會。
陳千武（1991）。台灣原住民的母語傳說。台北市：台原。
陳宏賓（2002）。解嚴以來（1987~）台灣母語教育政策制定過程之研究。國立台灣師範大學三民主義研究所碩士論文，未出版，台北市。
陳其南（1999）。文化結構與神話。台北市：允晨。
陳宜誠（2005）。原住民學生的升學與優待，原教界，5，58-59。
陳枝烈（1997）。台灣原住民教育。台北市：師大書苑。
陳枝烈（2000）。對原住民教學的體認。原住民文化與教育通訊，10，2-3。
陳茂泰（1994）。台北縣烏來鄉泰雅文化村規劃。台北縣：台北縣政府。
陳俊男（2005）。原住民小辭典。原教界雙月刊，3，19。
陳春美（2000）。台灣東部阿美族國中學生語用現況之初探—以花蓮縣立自強國中及台東縣立泰源國中爲例。台灣人文（師大），4，321-347。
陳美如（1997）。多元文化的語言教育。研習資訊，45（3），35-39。
陳美如（2000）。從多元文化教育論台灣原住民語言教育的實踐。教育研究集刊，45，173-202。
陳淑娟（2006）。瀕臨語言及其語音變化：以台灣的賽夏語爲例。新竹教育大學語文學報，13，53-69。
陳淑嬌（1995）。從語言規劃的理論架構探討泰雅族之母語運動。刊於台灣南島民族母語研究論文集，李壬癸、林英津主編，223-240。台北市：教育部。
陳勝榮（2002）。原住民族語言教學成效與推展模式之相關研究--以烏來鄉泰雅語教學爲例。國立政治大學民族學研究所碩士論文，未出版，台北市。
陳麗桂（2004）。九年一貫鄉土語言教學。國文天地，19（9），45。
陳麗華（1999）。台北市阿美族學童族群認同發展之研究。國家科學委員會研究彙刊，9，423-447。
教育部（2001）。教學創新九年一貫課程。台北市：教育部。
教育部（2005）。原住民族語言書寫系統。台北市：教育部。

基辛、張恭啓、于嘉雲合譯（1991）。文化人類學。台北市：巨流。
梁炯輝（1997）。何謂母語。台灣詩學，21，97-101。
莊佳雯（2002）。現行母語師資培育課程之研究。國立台東大學教育研究所碩士論文，未出版，台東縣。
黃光雄（1994）。教學原理。台北市：師大書苑。
黃志偉（2002）。多元文化教育脈絡下的母語教學。台東大學教育研究所碩士論文，未出版，台東縣。
黃東秋（2003）。原住民族語教學之探討。原住民季刊，29，7。
黃美金（2003）。原住民族語能力認證：回顧與展望。原住民季刊，29，5-28。
黃美金（2007）。台灣原住民族語教學之回顧與展望。發表於「台灣語言學一百周年國際學術研討會」，台中教育大學主辦，台中，9 月 8-9 日。
黃宣範（2002）。語言、社會與族群意識—台灣語言社會學的研究。台北市：文鶴。
張如慧（2002）。都市原住民族語教學之理想與實踐。原住民教育季刊，26，70-87。台東師院原住民教育中心。
張佳琳（1993）。台灣光復後原住民教育之語言政策分析。多元文化教育，中國教育學會主編，頁 319-341。台北市：台灣書店。
張茂桂（1991）。社會運動與政治轉化。台北市：文景。
張振興（1991）。台灣化與日語同化反同化。北京市：語文。
張復聚（2000）。母語的意義。自由時報。2000 年 2 月 4 日，15 版。
張學謙（2001）。回歸家庭、社區的母語世代傳承：論學校教育的限制及其超越。九十學年度原住民族教育學術論文研討會論文集，頁 93-110。國立新竹師範學院。
張學謙（2006）。原住民語言復振與社區模式。行政院原住民族委員會委外案結案報告。台北市：行政院原住民族委員會。
童春發（2000）。從多元族群和文化的台灣談原住民語言教育的重要性。原住民文化與教育通訊，9，69。
楊永林（2005）。社會語言學 40 年。社會語言學，趙蓉輝主編，頁 57-73。上海：上海外語教育。
趙川明等編（2001）。知本溪流域。台東縣：台東縣政府。

鄧海珠譯（1991）。語言與人生，早川原著。台北市：遠流。
潘淑滿（2003）。質性研究—理論與運用。台北市：心理。
劉沛慈（2002）。閩南語羅馬字教學的評量原則與方法。台灣語言與語文教育，4，37-49。
劉秋雲（2003）。台灣地區原住民母語教育政策之探討：以布農族爲例。國立政治大學語言研究所碩士論文，未出版，台北市。
劉映晨（2004）。台東市原住民部落教育之研究—從部落教育看文化復振。國立台東大學教育研究所碩士論文，未出版，台東縣。
劉唯玉（2002）。台灣原住民語言教育政策之研究，九十一年原住民教育學術研討會論文集，頁 289-313。屏東師範學院原住民教育中心。
劉蔚之（1992）。一個山地學校的多元文教育之俗民研究。國立台灣師範大學碩士論文，未出版，台北市。
蔡中涵（2001）。瀕臨消失的危機語言與民族認同。發表於九十學年度原住民族教育學術研討會。台北市：行政院原住民族教育學術研討會。台北：行政院原住民族委員會主辦。
郭譽玫（2001）。母語教學的省思。文教新潮。6，11-15。
賴慶安（2002）。雙語教育對兒童族語學習與族群認同之影響--以屏東縣一所排灣族國小爲例。國立屏東師院國民教育研究所碩士論文，未出版，屏東縣。
謝世忠（1999）。認同的污名。台北市：自立晚報。
謝國平（2005）。語言流失與 RSL 在台灣。發表於「語言政策的多元化思考研討會」，中央研究院語言學研究所主辦，台北，7 月 16 日-10 月 22 日。
謝麗君（1997）。戰後台灣語言之政治分析（1945-1997）。台灣大學政治學研究所碩士論文，未出版，台北市。
譚光鼎（1998）。原住民教育研究。台北市：五南。
譚光鼎（2002）。台灣原住民教育。台北市：師大書苑。
藤井志津枝（2001）。台灣原住民史—政策篇（三）。南投：台灣省文獻委員會。

二、西文部分

Agheyisi,R. & Fishman,J.A.（1970）. *Language Attitude Studies:A Brief Survey of Methodological Approaches.*Anthropological Linguistics 12（5）: 137-157.

Baker,C.（1998）.*Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*.CL:Multilingual Matters.

Banks,J.A.（1995）.*Multicultural education:History development, dimensions,and practice*.New York:Simon&Schuster Macmillian.

Brown,H.D.（1994）.*Principles of Language learning and teaching*. London:Prentice-Hall Internation Limited.

Cummins,J.（1979）.*Language unification interdependence and the educational development of bilingual children*.Review of Education Research.

Edward,J.R.（1989）.*Language and Disadvantage*. London:Cole and Whurr Ltd.

Ellis,R.（1994）.*The Study of Second language Acquisittion*（1st ed.）.Oxford University Press.

Fishman,J.A.（1991）.Maori:the Native Language of New Zealand. *Reversing Languages Shift:Theoretical and Empirical Foundation of Assistance to threatened Languages*. Philandelphia:Multilingual Matters.

Gal,S.（1979）. *Language Shift:Social Determunants of Linguistic Change in Billingual Austria.*New York:Academic Press.

Gardner,R.C.& Lambert,W.E.（1972）.*Attitudes and Motivation in Second-Language Learning.Rowley,Mass:Newbury House.*

Giles,H.R.& Taylor D.M.（1977）.*Toward a Theory of Language in Ethnic Group Relation.In Language,Ethnicity and Intergroup Relations*.Howard Giles ed.,Pp.308-318.London and New York:Academic Press.

Haugen,E.（1969）. *Languages Planning,Theory and Practice.Actes du Xe Congres.International des Linguistes 1967,Bucarest, 1969,701-709.*

Kincade,M.D.（1991）.*The decline of native languages in Canada. In Endangered Languages*.Robert H.Robins and.Eugenius M.Uhlenbeck.eds.Pp.157-176.

Kjolseth,R.（1982）.*Bilingual Education Programs in the Unite States:For Assimilation or Pluralism?*In P.R.Turner（ed）Bilingualism in the Southwest.Tucson: University of Arizona Press.

Krauss,M.（1992）.*The World´s Languages in Crisis. Languages 68*

(1):4-10.
Paulston,C.B.(1994).Linguistic Minorities in Multilingual Settings:Implications for Language policies.In Bibliography. Kindell,Gloria et al.,eds.
Romain,S.(1995).*Bilingualism(Secondedition)*.Oxford:Blackwell.
Ruiz,R.(1990).*Empowerment,voice,and language.*Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association,Boston,MA.
Sankoff,G.(1980). *Languages Use in Multilingual Societies:Some Alternate Approaches.In The Social Life of Language.*Philadelphia:University of Pennsylvania Press.
Slate,C.(1994).*Summary of Joshua Fishman's Reversing Language Shift,including some idea about the application of Fishnan's ideas to the Navajo situation*.Unpublished paper.
Trudgill,P.(1974).*Sociolinguistics:An Introduction.*London: Penguin.
Wurm,S.A.(1998).*Methods of languages maintenance and revival, with selected cases of language endangerment in the world.*In International Clearing House for Endangered Languages. Matsumura,ed.Pp.191-211.Tokyo:University of Tokyo.

附錄一 訪談大綱

一、部落耆老訪談大綱

1. 簡單的自我介紹。
2. 您從小學習族語的經驗爲何？您本身目前使用族語的情形（對家人、朋友、同事間）？
3. 您看現在部落中卑南族語使用的情形爲何？
4. 您覺得部落中子孫說的族語很好嗎？
5. 您認爲部落中族語流失的狀況有愈來愈嚴重嗎？爲何會如此？
6. 您覺得目前部落中整體的族語學習環境如何？還可以怎麼努力？
7. 您希望下一代子孫，能繼續用流利的族語嗎？
8. 您知道部落中有實施族語教學的母語班嗎？您覺得如何？
9. 您知道學校中有實施族語教學嗎？您有什麼想法？
10. 您認爲族語的保存與發揚工作，應如何做最好？
11. 部落保留下來的一些傳統，它的發展變遷大致是如何？
12. 目前部落實施的傳統機制與活動有哪些？文化意義爲何？

二、部落母語班教師訪談大綱

1. 自我介紹。
2. 您學習族語的經驗爲何？您本身使用族語的情形（對學生、家人、同事間）？
3. 您擔任原住民族語教師有多久的時間？現在的任教範圍大致爲何？
4. 您對部落中推行族語教學有什麼樣的看法？對小朋友有什麼意義？
5. 您認爲部落中對族語推展的支持度如何？對於族語復振做了哪些努力及爭取？
6. 您如何實施您的族語教學（如選用教材、上課時間的安排、實施的

方式、教學方法或教學評量等…）？學生的反應如何？

7. 您認爲學生使用族語的情形如何（在家裡、課堂上、同學間）？
8. 您認爲家長們對於部落母語班教授族語的態度如何？
9. 您認爲目前學生學習族語的困難是什麼？在教學上您曾經尋求過什麼樣的教學資源？
10. 您目前實施族語教學，面臨的最大難題是什麼？您最希望獲得的協助是什麼？
11. 就您的了解學生的家庭環境對學生學習母語有何影響？（家長的配合度、使用母語的習慣）
12. 教育部規劃自 96 學年度起，原住民學生必須取得語言基本能力證明才能取得加分優惠的措施，您有什麼意見？
13. 您對現行政府推動的族語振興方案以及族語教學政策有何感想及建議？

三、學校行政人員訪談大綱

1. 學校目前開設哪幾種原住民族語課程？爲什麼？
2. 您對學校實施原住民族語教學的教育政策有什麼樣的看法？
3. 教育部規劃自 96 學年度起，原住民學生必須取得語言基本能力證明才能取得加分優惠的措施，您有什麼意見？
4. 目前學校在推動原住民族語教學的情形如何（如推動方向、上課的時間安排、任課教師選擇或行政支援等）？
5. 您曾聽過教師在實施族語教學時，遭遇過哪些難題？如何處理？
6. 您對學校實施原住民族語教學的現況有何看法？最大的問題是什麼？您認爲如何改進？
7. 其他意見。

四、部落人士訪談大綱

1. 簡單的自我介紹。
2. 您對部落中推行族語教學有什麼樣的看法？對小朋友有什麼意義？
3. 您看現在部落中卑南族語使用的情形爲何？

4. 您認爲部落中對族語推展的支持度如何？對於族語復振做了哪些努力及爭取？
5. 您認爲部落中族語流失的狀況有愈來愈嚴重嗎？爲何會如此？
6. 您覺得目前部落中整體的族語學習環境如何？還可以怎麼努力？
7. 您知道部落中有實施族語教學的母語班嗎？您覺得如何？
8. 您知道學校中有實施族語教學嗎？您有什麼想法？
9. 您認爲族語的保存與發揚工作，應如何做最好？
10. 目前部落實施的傳統機制與活動有哪些？文化意義爲何？
11. 目前部落在社區營造上大致的方向爲何？社區的營造和文化復振的關連是什麼？
12. 未來在推動部落文化復興方面有何計畫與期望？

五、家長訪談大綱

1. 您個人的族語說得好嗎？
2. 您認爲您的孩子族語說得好嗎？會聽嗎？
3. 您在家中大部分用哪一種語言和孩子交談？
4. 您的孩子上完學校及部落中的族語課程後，有比較常使用母語嗎？
5. 您會不會在家裡協助子女練習族語？
6. 教育部已規定自 96 學年度起，原住民學生必須取得語言基本能力證明才能取得加分優惠的措施，您有什麼意見？
7. 您認爲族語教學應該從幾年級開始？爲什麼？
8. 您認爲現在部落大部分的孩子會聽、會說族語嗎？
9. 您認爲部落裡一般家長支持學校的族語教學嗎？
10. 您認爲學校及部落中的族語課程對語言復振有幫助嗎？
11. 您覺得家長對於族語的教學有沒有可以幫忙之處呢？有何建議？
12. 您認爲部落目前提供給孩子的族語學習機會、環境足夠嗎？爲什麼？
13. 您希望下一代還能夠繼續使用族語嗎？

六、學生訪談大綱

1. 請問你的年齡？幾年級？

2. 請問你會的語言有哪些？
3. 請問你在家中使用的語言？
4. 請問你和同學間使用的語言？
5. 你覺得上學校或部落中的族語課程有沒有幫助？
6. 你覺得上學校或部落中的族語課程有沒有不好的影響？
7. 你知不知道族語認證考試加分的事？會因爲考試加分而努力學習族語嗎？
8. 你覺得在學校現在每週 1 堂族語課夠嗎？需要增加嗎？
9. 你目前學習族語會帶給你困擾嗎？怎麼解決？
10. 有參加過認證嗎？認證後有增加你的講族語的機會或族語說得更好嗎？
11. 你覺得部落裡目前提供給你的族語學習機會多嗎？爲什麼？
12. 你認爲你是一個原住民的孩子嗎？爲什麼？

NTTU Library

附錄二 相關照片



照片 1- 射馬干青少年文化成長班



照片 2-成長班文化體驗學習



照片 3-2009 年部落元旦豐年祭表演



照片 4-母語班上課情況



照片 5-2009 年射馬干部落 Lufa-an 祭祖




照片 6-以熟糯米、檳榔琉璃珠、竹杯酒祭拜祖靈



照片 7-卑南族聯合年祭



照片 8-2009 年射馬干元旦豐年祭



照片 9- 2008 年射馬干暑假小米祭



照片 10- 2009 年部落尋根活動



照片 11-部落教室



照片 12-部落藝術景觀



照片 13-在文化課程中老人用族語交談

附錄三　行政院原住民族委員會
98 年度推展原住民族語言學習實施計畫

壹、前言

台灣是多族群、多語言、多文化的國家，主要語言有華語、閩南語、客家語及原住民族語言，而其中原住民族語言就有 14 語族、42 種方言別，極為多樣而豐富，成為台灣多元文化的重要特色。然而，台灣原住民族的族語發展處境，和大多數弱勢語言一般地，因族人使用族語的習慣和態度趨於弱化、族語使用的場域與機會不斷地縮小，面臨了嚴重流失的窘境。根據聯合國教科文組織報告，台灣已經被列入母語滅絕的危機地區。而學者亦指出：台灣原本有二十幾種不同的語言；但是有一半已經死亡了（李壬癸 1997）；台灣本土語言都有衰微的跡象，其中原住民語言已經走向滅種之路（黃宣範 1995）。因此，如何挽救語言流失的危機、促進語言保存是當今相當急迫的課題，如果沒有積極的作為，我們可能將會失去寶貴的語言文化資產。

民國 87 年 6 月，「原住民族教育法」公布施行，明定各級政府對學前教育及國民教育階段之學生，應提供學習族語、歷史及文化之機會（第 21 條）；擔任族語教學之師資，應通過族語能力認證（第 24 條）。爰此，教育部自 90 年起，施行「國民中小學九年一貫課程綱要」，將本土語言（含原住民族語言）納入正式課程，並於每週教授 1 節（國小 40 分鐘、國中 45 分鐘）。然而，當語言流失成為瀕危語言，族語不在家庭、部落(社區)使用，單靠學校每週 1 節的族語課程，並無法挽救語言的流失。Fishman（1991）挽救語言流失的理論指出：家庭－鄰里－社區的強化，是族群語言文化代代相傳的核心工作。也就是說，所有保存族語的活動，最後一定得集中在家庭、鄰里與社區（部落）。

因此，為激發族人對族語之重視，活絡族語在社區（部落）之生機，並為強化國民中小學本土語言教學之成效，本會參考西方國家少數族裔族語復振之經驗與理論，將族語學習家庭化、部落化與社區化列為「原住民族語言振興發展六年計畫」之重點工作之一，期結合各級機關、教學研究單位及原住民民間團體之人力、物力資源，開設語言文化教室（或語言巢）、鼓勵推展語言文化紀錄，並辦理族語演說競賽，進而創造族語在家庭、部落與社區的使用機會與習慣，逐步帶動原住民族社會「說、學族語」的風潮，促進族語的復振與傳承。

貳、計畫依據：

一、本會原住民族語言振興六年（97~102）計畫。

二、本會都市原住民發展計畫第四期計畫。

三、本會補助原住民族地區鄉（鎮、市）公所基本設施及維持費作業要點。

參、計畫目標：

一、結合各級機關、教學研究單位及原住民民間團體之人力、物力資源，擴展族語在家庭、部落與社區的使用習慣與場域，進而形成原住民族社會「說、學族語」的風潮，帶動族語的復振。

二、結合中央與地方機關之資源，透過社區（部落）共識及組織團體之協助，保存及傳承部落語言之差異性，並有效地整體帶動部落族人說母語之風氣。

三、充分運用通過族語認證考試並參加族語振興人員研習結業之族人，推動創意之部落母語教學活動，避免制式化之語言教學方式，並彌補國民中小學鄉土語言教學授課時數不足之缺憾，進而達到族語學習家庭化、部落化與社區化之目標。

四、舉辦原住民族語戲劇競賽，激發部落族人使用族語之意願，並提高主流社會對於多元母語發展的認知與觀感，

進而達到族語推展家庭化、部落化與社區化之目標。

五、協助原住民學生參加「升學優待取得文化及語言能力證明認證考試」，爭取升學優待之機會與權益。

肆、重點工作項目：

一、成立語言文化教室（或語言巢）：

協助地方機關輔導社區（部落）組織、都會區民間團體或教會團體成立語言文化教室（或語言巢），有效運用通過族語認證考試，並參加族語振興人員研習結業之族人，推動族語教學活動，進而達到族語學習部落化與社區化之目標。

二、辦理原住民學生族語能力考試輔導研習：

結合機關學校、部落（社區）組織、都會區民間團體或教會團體，開辦原住民學生參加族語能力考試輔導學習課程，協助原住民國中、高中（職）及五專學生報考「原住民學生升學優待取得文化及語言能力證明考試」，爭取升學優待之機會與權益。

三、推展主題式族語學習體驗活動：

（一）結合機關學校、社區（部落）組織、都會區民間團體或教會團體辦理青少年「語言文化生活體驗營」或「語言文化薰陶營」等動態活動型式，以寓教於樂的方式，將原住民文化與語言融入活動中，創造青少年族人接觸語言、文化之經驗，建立對本族群之認同感。

（二）鼓勵社區（部落）組織激發創意，以情境式手法推動族語學習活動，並依據部落人文及發展特色規劃設計相關之教案、教具等，從親身體驗部落生活之衣食住行育樂之中，整體帶動部落族人說學母語之風氣，營造部落為一個全母語環境。

四、推展社區（部落）語言文化紀錄：

鼓勵社區（部落）組織依據部落人文及發展特色、或是歷史文化及神話傳說故事等，以母語及中文雙語對照方式，編寫部落漫步之自導式解說內容，累積解說部落之基本資料，並建立一般社會大眾修習途徑。

五、鼓勵編纂圖解式族語小辭典：

鼓勵社區（部落）組織將部落母語的特殊性，以部落小辭典建檔，並透過圖解方式將：身體構造、居家環境等，由小至大逐一記錄下來，避免因為認證制度之實行，而犧牲部落語言之差異性。

六、辦理原住民族語戲劇競賽：

結合地方機關、教學研究單位及專業規劃團隊之人力、物力資源，規劃辦理原住民族語戲劇競賽，鼓勵原住民家庭、社區（部落）組織及各界人士激發創意，透過情境式之表演設計，深化語言文化之使用經驗，並藉以建立觀摩、學習與交流之平台，提高原住民族社會對於多元母語發展的認知與觀感，進而帶動「說、學族語」的風潮。

伍、辦理單位：

一、主管機關：行政院原住民族委員會

二、主辦機關：直轄市政府、縣（市）政府及原住民族地區鄉（鎮、市）公所

陸、實施期程及進度：

本（98）年度計畫自 98 年 1 月 1 日起實施，至 98 年 12 月 31 日止，各項工作實施進度如次：

項次	工　作　項　目	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1	主辦機關研擬、提送計畫												
2	主管機關審查、核定計畫												
3	主辦機關推動辦理各項工作												
4	主辦機關辦理原住民族語戲劇競賽（縣、市初賽）												
5	主管機關辦理原住民族語戲劇競賽（全國決賽）												
6	主管機關分區辦理計畫執行情形期中檢討會議												
7	主辦機關輔導辦理族語能力考試輔導學習課程												
8	主辦機關提報計畫執行成果												
9	主管機關辦理年度計畫執行成果年終檢討會議												

柒、實施對象：

一、語言文化教室（或語言巢）：

（一）以一般民眾、在學學生及兒童為實施對象。

（二）承辦單位得視社區（部落）人口結構及族人參加之意願，分齡辦理「兒童族語班」、「青少年族語班」、「成人族語活動班」，或混齡實施教學，建構「親子共學族語」之環境。

（三）開辦人數在原住民族地區社區（部落）不得低於 20 人、都會地區不得低於 6 人。

二、族語能力考試輔導學習：

（一）以就讀國中、高中（職）及五專之原住民學生為對象。

（二）開辦人數在原住民族地區不得低於 20 人、都會地區不

得低於 5 人；如學生人數不足，授權由各級主辦機關決定是否同意其他在學學生參加。

三、原住民族語戲劇競賽：

（一）區分為家庭組族語短篇話劇及公開組族語舞台劇二組競賽。

（二）家庭組以「家庭」為單位，每隊以 3~6 人為限，參賽人員以同戶籍內之成員為原則，但不同戶籍之三親等血親不在此限；公開組每隊以 12~20 人限，各界人士及社區（部落）組織均可自由組隊參賽。

（三）競賽實施計畫由本會另行公布實施。

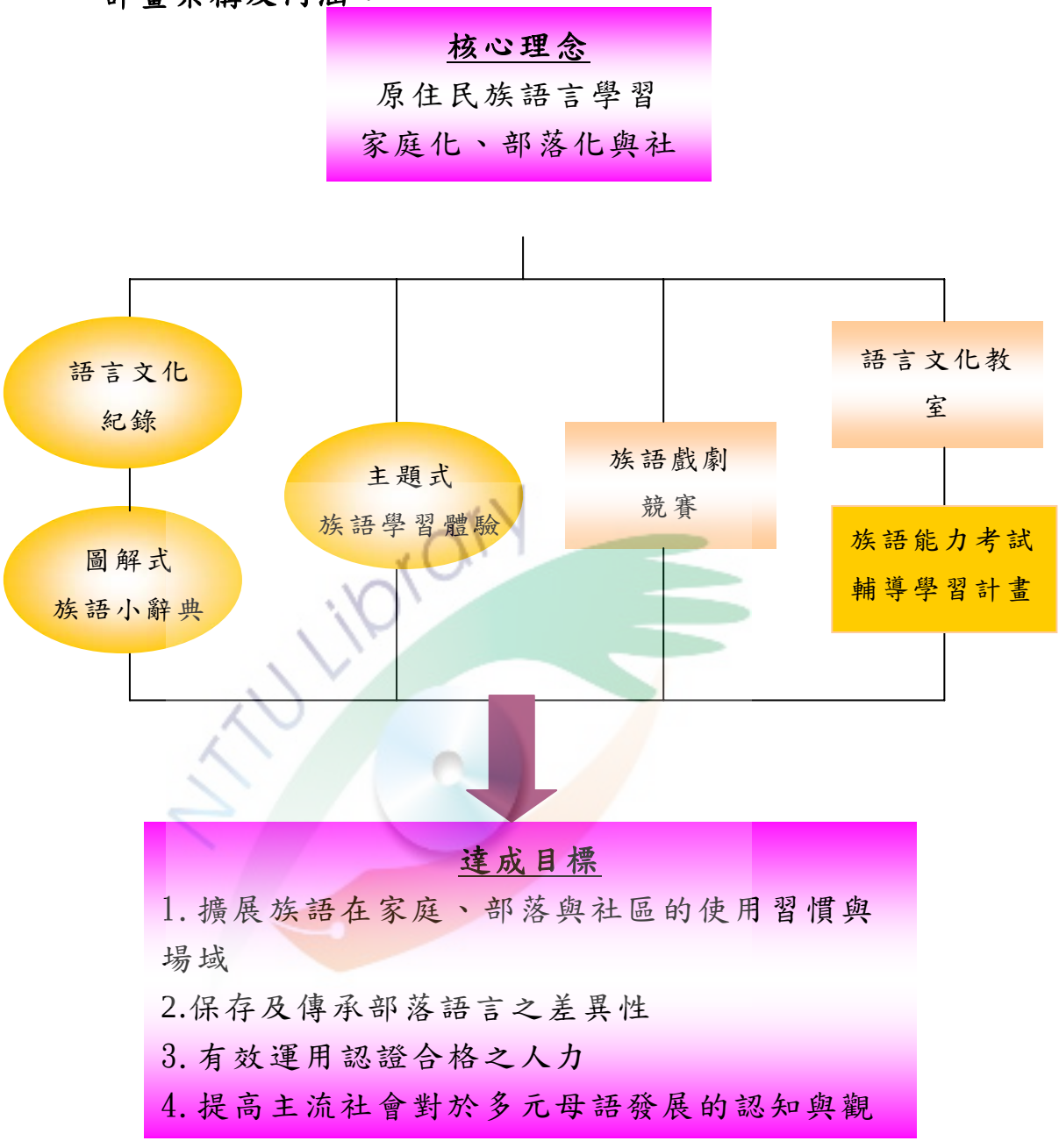
四、主題式族語學習體驗活動、語言文化紀錄及圖解式族語小辭典編纂：

（一）主辦機關得自行規劃辦理，或經公開徵選方式委由原住民民間團體辦理。

（二）經登記立（備）案之社區（部落）組織或社區發展協會，得依部落發展條件與特色，參酌本實施計畫第肆點第三~第五項之說明，研提細部執行計畫向當地縣（市）政府申請補助，各縣（市）政府得視本會核定之計畫經費酌予補助，或轉陳本會辦理補助。

捌、實施步驟與方法：

一、 計畫架構及內涵：



二、規劃與整備：

（一）宣導作業：

1. 本（98）年度實施計畫應由各級主辦機關召開會議，轉知轄內登記立案之團體、教會及當地具有族語教學資格人員，以鼓勵上開單位（或個人）申辦相關計畫，並函轉各級學校及公立幼托機構。
2. 為強化辦理「族語能力考試輔導學習課程」之輔導成

效，請各縣（市）主辦機關加強與教育主管機關之橫向聯繫工作，協調開班之時間及宣導工作，俾利於考生踴躍報名參加相關課程。

（二）組織族語推動委員會（或推動小組）：

各縣（市）承辦單位應聘請教育（或鄉土語言輔導團）及文化等相關單位代表、學者專家（含社團負責人及具族語教學經驗者）5至9人，組成族語推動委員會（或推動小組），辦理下列工作：

1. 定期召開會議，規劃族語保存、傳承與發展事項。
2. 遴選適合推展族語學習細部執行計畫之地區、地點，並遴選適當之社區（部落）組織（含教會）及師資執行相關計畫。
3. 彙整轄內各項語言學習與推展計畫之相關資訊(如：活動及課程內容、辦理時間等)，並運用各項集會時機、地方媒體及文宣資料、宣傳海報等加強宣導。
4. 督導轄內各鄉（鎮、市）公所推展原住民族語言學習家細部執行計畫之辦理情形。

（三）研提計畫：

*1. 直轄市及縣（市）政府*應依據本實施計畫（含都市原住民發展計畫第4期計畫—族語學習推展）核定之經費及工作項目，研訂「98年度推展原住民族語言學習細部執行計畫」(格式如附件一)，併同都市原住民發展計畫第4期計畫98年度細部執行計畫，於98年3月底前報請本會審核（花蓮及台東二縣之細部執行計畫，免併其他計畫送審)。

*2. 原住民族地區鄉（鎮、市）公所*應依據本會「補助原住民族地區鄉（鎮、市）公所基本設施及維持費作業要點」之規定及98年度核定之經費，研訂「98年度推展原住民族語言學習細部執行計畫」(格式如附件一)，辦理兒童族語學習課程及成立語言文化教室（語言巢)，併同

基本設施及維持費實施計畫，於 98 年 3 月底前報請縣政府轉陳本會審核。

三、實施方法：

（一）語言文化教室（或語言巢）：

1. 設置（或輔導成立）條件：

各級主辦機關應依據地方特性、原住民族群及人口分布狀況，選擇適當之地區、社區或部落，設置（或輔導成立）語言文化教室，且，轄內主要族群均應優先設置(如附件二)。但為免資源重置，已由本會補助成立青少年文化成長班及部落社區大學分校所在地之社區（或部落），不得再行設置（或輔導成立）。

2. 開辦地點：

學校、圖書館、社區活動中心、聚會所或教會，並須備有黑（白）板、課桌椅及衛生等設備。

3. 授課時間：

(1) 定期於每週六（或週日）分齡開設「兒童族語班」、「青少年族語班」、「成人族語活動班」之課程(得視族人參加之意願實施混齡教學)，並得配合學生暑假期間調整實施日程，總授課時間不得少於 25 週、150 小時。

(2) 參加族語學習營學習期滿，且成績優良者，應頒發結業證書（格式如附件三)。學習期間如請假時數逾授課時數五分之一者，不發給結業證書。

4. 師資條件：

各級主辦機關應優先遴聘當地之合格師資授課，其遴聘之條件如次：

(1) 通過本會辦理之族語能力認證考試，並參加原住民族

語言振興人員研習結業者（須附合格證書及結業證書）。

(2) 曾擔任本會歷屆族語能力認證考試試務（命題或口試）委員，並曾參加政府機關（學校）辦理之原住民族語言研習結業者（須附聘書及結業證書）。

(3) 曾擔任本會族語振興人員研習之講座者。

(4) 當地如確無具備上述資格之教師者，授權各級主辦機關自行遴聘熟悉族語或具族語教學經驗者充任；但經本會查核結果，當地有資格符合且有授課意願者，主辦機關應即聘用，不得異義。

(5) 本計畫除須遴聘合格師資進行授課之外，如因課程需要，另可聘任部落耆老或有教學經驗族人協助授課。

5. 課程設計：

語言文化教室（或語言巢）之課程，應由族語教師運用創意自行設計，課程內容及設計方式應儘量採用動態方式進行(如繪圖、唱歌、遊戲、競賽、角色扮演及舞蹈等)，避免流於制式化靜態教學方式，相關之教案及教具之規劃設計，至少應包含下列範疇：

(1) 族語語音及發音練習（應採用本會與教育部會銜頒布之原住民族語言書寫系統)。

(2) 基本日常生活會話用語。

(3) 九年一貫原住民族語言教材。

(4) 原住民歷史、文化、傳統慣俗及神話傳說故事。

(5) 傳統及現代創作歌謠。

(6) 社區或部落之生態資源（如動、植物）及人文特色（含人事地物)。

6. 學習成果評量：

族語教師應依課程內容設計學習評量表（格式如附件四)，以瞭解學員學習情形，並隨時調整教學課程內容，以因應學員之需求與程度，增進學習興趣與效能。

（二）族語能力考試輔導學習課程：

1.開辦條件：

各級主辦機關應依據地方特性及原住民學生人數，選擇適當之地區、社區或部落開辦族語能力考試輔導學習課程。但為免資源重置，已由本會補助成立青少年文化成長班、或部落社區大學分校所在地及設置語言文化教室（或語言巢）之社區（或部落），不得再行開辦。

2.開辦地點：

學校、圖書館、部落教室、活動中心或教會，並須備有黑（白）板、課桌椅及衛生等設備。

3.授課時間：

(1) 自 98 年 7 月起，利用星期假日或學生暑假期間開辦，每班以實施 20 小時為原則（每日至少授課 2 小時），但各級主辦機關得視學生學習情形，延長授課時間。

(2) 參加族語學習營學習期滿，且成績優良者，應頒發結業證書（格式如附件三）。學習期間如請假時數逾授課時數五分之一者，不發給結業證書。

4.師資條件：

(1) 通過本會辦理之族語能力認證考試，並參加原住民族語言振興人員研習結業者（須附合格證書及結業證書）。

(2) 曾擔任本會歷屆族語能力認證考試試務（命題或口試）委員，並曾參加政府機關（學校）辦理之原住民族語言研習結業者（須附聘書及結業證書）。

(3) 曾擔任本會族語振興人員研習之講座者。

(4) 當地如確無具備上述資格之教師者，授權各級主辦機關自行遴聘熟悉族語或具族語教學經驗者充任；但經本會查核結果，當地有資格符合且有授課意願者，主

辦機關應即聘用，不得異義。

(5) 本計畫除須遴聘合格師資進行授課之外，如因課程需要，另可聘任部落耆老或有教學經驗族人協助授課。

5.課程內容：

(1) 族語語音及發音練習（應採用本會與教育部會銜頒布之原住民族語言書寫系統）。

(2) 本會編製之基本詞彙、生活會話百句、模擬試題及練習題。

6.學習成果評量：

族語教師應依課程內容設計學習評量表（格式如附件四），以瞭解學員學習情形，並隨時調整教學課程內容，以因應學員之需求與程度，增進學習興趣與效能。

（三）族語戲劇競賽：

1.實施內容：

(1) 家庭組母語短篇話劇比賽：

以家庭為單位之競賽，鼓勵家長、親戚、或是其他長輩等共同與小孩組隊參賽。短篇話劇題材以部落日常生活為主，須以手工方式製作簡易表演道具，期透過話劇排演及表演道具製作之過程，建立親子之間、兩代之間的關係，而於登場演出時，須提供與觀眾全程中文對照之對白內容，使更多的人在母語發音的演出中，能夠無礙地理解內容。

(3) 公開組母語舞台劇比賽：

不限年齡，各界人士及社區（部落）組織均可組隊參加。舞台劇題材限定於歷史文化、神話傳說之演繹，而於登場演出時，須提供與觀眾全程中文對照之對白內容，使更多的人在母語發音的演出中，能夠無礙地理解內容。

2.辦理方式：

辦理期程依本計畫第陸點暨本會訂頒之實施辦法辦理，初賽場地與賽程，由各縣（市）政府規劃辦理，全國競賽（決賽）之場地與賽程由本會規劃辦理。

（四）**主題式族語學習體驗活動、語言文化紀錄及圖解式族語小辭典編纂**：主辦機關得自行規劃辦理，或經公開徵選方式委由原住民民間團體辦理。經登記立（備）案之社區（部落）組織或社區發展協會，得依部落發展條件與特色，參酌本實施計畫第肆點第三~第五項之說明，研提細部執行計畫向當地縣（市）政府申請補助，各縣（市）政府得視本會核定之計畫經費酌予補助，或轉陳本會辦理補助。

玖、經費支用原則：

一、本計畫核定之補助經費（分配表詳如附件五）應專款專用，不得移作其他計畫使用，政府財力級次屬第一級之直轄市及縣（市）政府，應依據「中央對直轄市及縣（市）政府補助辦法」之規定，編列配合款項。

二、本計畫經費支用之原則如次：

（一）語言文化教室（或語言巢）：每班以新台幣 12 萬元估算，其支用項目與計算方式如下：

1.師資鐘點費：以 150 小時計支，每小時 500 元（上課 50 分鐘），但參加人數在 30 人以上者，每超過 5 人得增加鐘點費 100 元，但最高以 800 元為限。

2.場地費：以 6 個月計算，每月 3,000 元（含水電費及清潔費等），如設班之地點無需支用場地費，則授權地方政府支用於教師交通津貼或學員茶點等必要之費用。

3.教材費：每班 10,000 元（含學員講義、書籍、證書及文具等）。

4.行政管理費：每班 16,000 元(含超額師資鐘點、承辦單位參加研習之差旅費及其他必要之支出)。

（二）族語能力考試輔導學習課程：每班以新台幣 3 萬元估算，其支用項目與計算方式如下：

1.鐘點費：以 20 小時計支，每小時 500 元（上課 50 分鐘)，但參加人數在 30 人以上者，每超過 5 人得增加鐘點費 100 元，但最高以 800 元為限。

2.場地費：以 2 個月計算，每月 5,000 元（含場地租借、水電費及清潔費等），如設班之地點無需支用場地費，則授權地方政府支用於教師交通津貼或學員茶點等必要之費用。

3.行政管理費：每班 10,000 元(含超額師資鐘點、設備維護費、承辦單位參加研習之差旅費及其他必要之支出)。

（三）原住民族語戲劇競賽：

直轄市、縣（市）政府應依據本會訂頒之實施辦法辦理初賽活動，競賽所需各項費用，以補助新台幣 50 萬元計算。

（四）主題式族語學習體驗活動、語言文化紀錄及圖解式族語小辭典編纂：以補助各縣（市）輔導 3 個社區（部落）試辦為原則，每項提案以補助 15 萬元計算。

（五）業務費：

1.為利於縣（市）政府推動計畫，相關業務推展以補助 3 萬元為原則，但核定補助之班別達 11 班（含）以上者，每班酌增 2,000 元。

2.業務費支用之範圍包括辦理申請案件之審查費、督導及出席會議之差旅費、加班費及管理費等。

拾、督導考核與獎懲：

為掌握各級主辦機關及受補助單位計畫執行之進度與成效，本會及直轄市、縣（市）主辦機關應於計畫執行期間實施督導考核，其辦理之方式如次：

一、本計畫納入本會施政計畫之管考查證作業規定辦理，本會並於計畫執行期間，不定期派員（或責請輔導單位之專家學者）督導與查核，並將結果作成紀錄。

二、直轄市及縣（市）主辦機關於計畫執行期間，應由推動委員會或推動小組定期（每月至少 1 次）派員督導與查核，並將結果作成紀錄（格式如附件六），併同年度成果報告資料函送本會備查。

三、鄉（鎮、市）公所及各班次承辦單位於本會及縣（市）主辦機關督導查核期間，應出具執行計畫之相關表件資料供參，如遇有缺失，並應儘速改善。

四、各級主辦機關於計畫執行完竣並報本會備查後，本會將併同當年度舉辦「族語能力認證」及「原住民學生族語能力考試」之合格人數與比例、族語競賽成果等資料，評比各機關之推動成效。評比結果除將供為次年度經費分配之參據外，績優單位請依據各機關獎懲規定及「原住民事務專業人員獎勵標準表」之規定，獎勵業務主管及承辦人員。

五、辦理績效優良之民間團體或個人，得由各級主辦機關列為次年度優先補助之對象。

拾壹、其他注意事項：

一、直轄市及各縣（市）政府應於 98 年 11 月 15 日前，併同經費結報明細表（格式如附件七）及成果報告資料（格式如附件八）函送本會備查，如有賸餘款，應如數繳還。

二、原住民族地區鄉（鎮、市）公所應於 98 年 11 月 15 日前，將成果報告資料函送本會備查。

三、各級主辦機關補助團體或個人辦理本計畫各類班別之費用，其經費核撥與核銷方式，由各級主辦機關依相關規定辦理。

拾貳、預期效益：

一、結合中央與地方機關之資源，輔導社區（或部落）整合當地之族語人才與耆老，成立語言文化教室（或語言巢）計 180 班次，期透過部落（社區）之共識及團體之協助，提升族人使用族語之能力，保存及傳承原住民族語言，預估參加人數約計 4,500 餘人（每班以 25 人次估算）。

二、結合中央與地方機關之資源，輔導社區（或部落）整合當地之族語人才與耆老，開辦原住民學生參加族語能力考試輔導學習課程計 271 班次，保障原住民學生升學優待之機會與權益，預估參加人數約計 6,800 餘人（每班以 25 人次估算）。

三、結合中央與地方機關之人力、物力資源，補助各縣（市）政府舉辦原住民族語戲劇競賽活動計 15 場次，並辦理全國競賽 1 場次，預估參賽及觀禮人數約 8,000 餘人次（每場以 500 人次估算）。