

教材展望

教育部鄉土語言教育訪視工作的觀感

伍約翰 南投縣信義鄉信義國小校長

回顧過去

台灣原住民接觸外族文化，以日本時代的皇民化教育政策影響最早也最深，當時日本人大量成立「蕃童教育所」或「國語傳習所」，在強力教導日本語的政策之下，日本語幾乎已成為原住民族的第二種語言，日本語也是第一個原住民不同族群間可共通的語言，故而原住民的詞彙裡，出現了許多近代文明的外來語，至今仍深深影響原住民的生活。直至1945年，國民政府播遷來台，為了統一語言，積極推行「國語運動」。總體而言，語言教育政策的發展，大約可分為以下三個時期（陳美如，1996）：

第一期(1945~1960)以去除日本化，恢復中國化為主要目標，語言方針為嚴禁日語，推行國語。

第二期(1970~1987)政府的施政目標為凝聚國家意志，國語為國家的統一語言，嚴禁其他語言的使用，國語即成為國人最主要的溝通語言，相對地，原住民族語的使用機會大大縮減；五十年來各個族群日常生活用的溝通語皆為國語，對代表自己文化的母語已漸漸淡忘，影響至今，鮮少人能用自己的族語暢所欲言，特別在年輕的一代，情況更為嚴重。

第三期(1987~至今)語言政策朝向多元文化發展，除保留國家統一語言外，亦同意其他族群語言的使用，並將鄉土語言(各族母語)列為學校之正式課程。

因此，嚴格說來，台灣直至1990年代才逐漸出現原住民族語言教育政策，民國八十二年的國民小學課程標準中規定：自民國八十五學年度開始，各國小三到六年級，須實施鄉土教學活動，除配合各科教學外，各校亦得視地方特性，彈性安排方言學習及鄉土文化有關之教學活動，指導學生學習；因此，民國八十七學年度首度納入正式課程中之鄉土教學活動；可勉強稱之為政府開始有原住民族語教育政策的濫觴（劉唯玉，2000）。



族語教材發端於鄉土教材

政府為推動鄉土教學活動，並重視台灣本土文化的建立與保存，生活於台灣土地上各族傳統文化，包括：語言、宗教、技藝、風俗、習慣、神話傳說、等，均列為課程發展內容，鄉土教學活動廣受各界人士的肯定與重視。因此，從中央教育部、地方縣市政府乃至各級學校，莫不積極籌備推動鄉土文化教材，尤其一些縣市，如：台北縣、宜蘭縣、高雄縣、屏東縣等，在鄉土教材編輯方面起步最早，也最為積極，其編輯成果也廣為各縣市長自誇的政績之一。

原住民族由於分佈較廣，民族眾多，為提供原住民鄉土教學之取材，教育部從民國八十三年起委由當時位於板橋的國教研習會，成立含邵族在內的各族鄉土文化教材編輯委員會，從民國八十三年至八十九年，總計發展了十族3~6年級的鄉土文化教材，這些原住民鄉土文化教材（時稱板橋模式）經過四年試教和修訂，成為當時原住民學童在正式課堂上學習原住民文化的重要教材；相較於各縣市及各學校的自編教材，其內容也較充實。基層學校受限於人力、經費，雖然編輯過程及內容較為簡略，然而卻能融入其地方特性，兩種教材相輔相成，有其教學助益。當時由基層學校、地方政府一直到教育部，重視積極推動原住民鄉土教材，成果可謂豐碩，這在原住民族教育史上，具有重要意義。

九年一貫課程的革新

九十學年度開始實施「九年一貫課程」，將國家的原住民族語教育政策帶至另一個重要發展階段：原住民語獲得一個在正式課程中獨立教學的地位，不再只是鄉土教學課程中的一環。族語更向下延伸至一年級，而原有「板橋模式」的鄉土教材內容與九年一貫課程中學童學習的能力指標有些不符；再者，「板橋模式」教材受限於各族支系的紛雜，大部分的族語課程內容無法因地制宜。

2002年起，教育部與行政院原住民族委員會共同委由政治大學原住民族語教文研究中心，負責原住民族語言教材的統編工作。運用「板橋模式」教材編輯經驗，廣納原住民族社會各階層的族語精熟人士，有耆老、牧師、教師、文史工作者，還有一群非原住民人士。教材的審查工作方面有本族人，也有語言學者，甚至外籍人士也參與其中，這群志同道合關心原住民族語教育的生命共同體，齊心努力，在台灣原住民教育史上，這是最珍貴的合作團隊。這套教材編輯為符合地方性及各族語分群的差異性，教材依各族不同支系，分為40語，這其中也納入噶瑪蘭語，以及仍是活語言的平埔族（巴宰語及噶哈巫語）。這項計畫預計編輯學習手冊及教師手冊，從第一~九階，每階40語，目前已完成至第九階。和往常不同的是，這套教材的內容，以現有常用的生活語言為主，其中的插圖、人物、服飾，也盡量符合各民族支系的文化特色，這套鄉土語言教材，現已成為原住民族語教

學的主要教材。

基層對於鄉土語言教育的推動

現今，政府為了重視原住民族語的發展，編制在鄉鎮公所中「國語指導員」也一改過去推動國語的業務，擔負起族語振興的工作，各項與族語有關的比賽也興辦起來，例如：族語演講比賽，也如過去國語演講比賽般，受到高度重視，而原住民歌謠比賽，除了提振族語，也提升原住民學校歌謠合唱的水準，而成為原住民學校普遍的特色之一。難能可貴的是，鄉土歌謠比賽原住民乙組的參賽資格，提供非原住民學生學習參與原住民歌謠比賽的機會。根據筆者參與幾個縣市歌謠競賽評審的觀感，都會區學校及學童的參與隊伍非常踴躍，由於都會區家庭及學校其經濟條件較佳，學童能受到完整良好的音樂學習環境，在家人有心栽培及學校精心訓練之下，不論個人獨唱或團體合唱，其演唱水準都很高，



這倒也提供其他族群欣賞及學習原住民文化之美的機會。

自2003年起，教育部為了解各縣市及基層學校推動鄉土語言教育的情形，並聆聽基層聲音，以協助解決族語教育問題，特別設立鄉土語言教育訪視委員，本人有幸擔任二年訪視委員，僅提供以下幾點觀感：

(一) 學校教育人員及社區有識之士，對目前族語學習環境及流失情形，大多數懷有無力感及危機感，但在民族文化意識的覺醒中，大家仍充滿高度使命感。

(二) 縣市政府在教學輔導團之下，普設原住民族語教學輔導團，做為長期規劃及推展原住民教育的核心團體，這個作法易於集中人力、財力，而不致分散資源。

(三) 依據原住民教育法，各鄉鎮中心學校普設原住民文化資源教室，做為文化教學推展的寶庫。

(四) 依「教育優先區計畫」為發展學校特色，原住民學校大都成立合唱團或舞蹈團，將民族語言融入歌舞之中，參與各項競賽成績卓越，如：新竹縣嘉興國小、台中縣白冷國小、嘉義縣山美國小等。

(五) 族語師資來源多為學校教師及外聘支援教師，學校也辦理全校性、全族性或全縣性的教學觀摩及研習，提供互相成長及互相學習的機會。

(六) 都會區原住民學童受限於師資來源，其族語受教權大多受到漠視，甚至母語課跟

教材展望

著同學上其他語言（福佬語或客家語）；但也有些縣市政府、學校突破各項困難，使學童能受到最起碼的族語教學，例如：台北市的「語言巢」塑造了學校之外的族語學習環境，甚至台北縣，只要有少數幾位同族學童就學，就會想盡辦法外聘師資，給予基本的族語教學。

（七）外聘支援族語教師待遇過低，兼職比例過高，無法全心安定專職，而支援教師教育專業水準落差大，這個問題最常被提出，期待相關單位共同解決。

（八）教材來源普遍不足或不合時宜，尤其過去取材為同族同一本教材，但民族內有不同支系，共用一本容易產生教學上及語言上的問題，期待教育部及政大原住民族語教文研究中心統編族語教材的工作團隊，出版進度再加把勁。

（九）學校規劃「母語日」，辦理晨光挑戰、母語闖關遊戲、母語護照、母語學習步道，不但使族語學習變得活潑化，進而也建立了學童學習族語的興趣及自信。

展望未來

語言是文化的根本，翻開短短半世紀以來原住民歷史的發展，真可謂是一部族語的滄桑史；原住民族語的流失，固然有其難以抗拒的因素，但政府過去的教育政策更有其不可避免的責任。就如一位教師所說：「我現今努力教下一代的孩子學習族語，是為我過去教學上傷害母語的作為，做『贖罪』的工作，因為我身為原住民，過去卻努力教導

國語，體罰說母語的小朋友」。

現今的族語教育在台灣主流社會的洪流中苟延殘喘，其主因在於族語使用度降低之故，因此，重新建立族語的價值觀，使大家願意說族語，乃是一件重要議題。要塑造族語學習的良好社會環境，彰顯家庭的學習型功能，學校教育更須灌輸學生正確觀念，讓他們知道為何要學習族語，讓學習族語成為自然而快樂的一件事。

參考文獻

陳美如

- 1996 《台灣光復後語言教育政策之研究》（碩士論文）。台北：台灣師範大學教育研究所。

劉唯玉

- 2000 《阿美族鄉土文化教材教學歷程及其相關問題研究-以邦查國小為例》（博士論文）。台北：政治大學教育研究所。

