

第
四
章

原住民族語教師
教學之研究：
以都會區為例



第四章 原住民族語教師教學之研究： 以都會區為例

壹、前言

臺灣自解嚴之後，社會逐漸開放與自由，隨著多元化及本土化的趨勢，政府積極推展學校鄉土語言教學活動，並於 90 學年度將鄉土語言列為學校正式課程。此外，為了保存及延續原住民族語言及文化，從 96 學年度起³²，原住民族學生報考高中以上學校，除研究所、學士後各學系不予優待外，所有優待方式改以加總分 25% 計算；而為鼓勵原住民學生取得原住民族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。因此，族語教育就成為中央至地方教育當局積極推動的教育工作之一。族語教育實施以來，成效不一，若從官方統計數字來看，參與族語認證或族語能力考試的人數逐年增加，但在校學生的族語应用能力，事實上仍是家長們普遍憂心的課題。相關的學術研究也顯示，族語教育的各個層面，包含課程規劃、師資培育及來源、教材、評量及認證方式，都面臨許多挑戰（黃美金，2003；黃志偉、熊同鑫，2003；蔡中涵，2001）。

另一個為文的動機是筆者的博士論文研究。筆者的博士論文，主要在探討都市原住民族教育所呈現的樣貌，在諸多影響教育成效的重要因素中抽取教師的態度與信念作為研究的焦點。論文研究針對教師進行深度訪談及課室觀察，以敘事作為研究分析的主軸。論文研究主要運用批判的視角來檢視文化差異的表徵，探討教師的態度和信念，內涵了什麼樣的價值體

32 教育部於民國 76 年訂頒《臺灣地區原住民族籍學生升學優待辦法》，經歷次修訂，最近一次之修訂為民國 103 年 7 月公布之《原住民學生升學保障及原住民公費留學辦法》，原法條名稱：《原住民學生升學優待及原住民公費留學辦法》（民國 102 年修正）。

系，並形塑了什麼樣的課室與學習氣氛。研究對象中有一位即為原住民族語教師，在對話中，發現族語教師在課堂中面對的問題相當多元，卻沒有適當的管道學習和問題解決，引發筆者想進一步了解族語教師在課室脈絡中所面臨的問題。

教學是一個複雜的概念，族語教學又涉及文化與語言等層面，發展設計完整有效的族語教學模式，需要長期的研究及投入，才能在課室教學的脈絡中看出其所累積的成效。了解目前原住民族語教學的現況及所遭遇到的問題，是提升原住民族語教學成效的先決條件。本文旨在探討我國原住民族語教學的現況，由於原住民族居住地區分佈甚廣，大規模而深度地進行研究不易，故本文摘錄了筆者兩篇針對族語教師所做的研究論文，資料來源是國科會（現為科技部）的研究計畫中不同年度所進行的研究，兩篇論文分別從量化與質性的研究取徑，來探討族語教師的教學現況。質性的部分，以三位族語教師的課室觀察與深度訪談為主。因此，本文主要有兩個部分，首先是我國族語教育的發展，從不同時期的政府施政方針，來了解族語政策的沿革；其次探討三位族語教師在教學實務上的現象。

貳、族語教育的變遷與發展

自國民政府來臺主政，政府當局即雷厲風行地推行國語³³，各機關普設國語推行委員會，利用賞罰制度鼓勵民眾多說「國語」，並在各種場合禁止使用所謂的「方言」。這樣的政策造成了臺灣語言生態的嚴重失衡，不僅讓「閩南語」及「客家語」承受不入流的污名外，更使得原住民族語言快速流失。許多學者認為，如果再不落實原住民族語復振的工作，不消五個世代，原住民語言就會在這個島上消失（牟中原、汪幼絨，1997；孫

33 1946年國民政府設置「臺灣省國語推行委員會」，制訂「臺灣省國語運動綱領」，推行國語運動。

大川，2000)。誠然，原住民族語流失受許多複雜的因素所導致，語言的滅亡也正代表一個族群文化生命的弱化。筆者綜合相關學者的看法，原住民族語的流失，大約有以下幾項因素：

一、傳統社會組織的崩解

早期臺灣原住民社會以部落 (tribes) 為生活聚落組織，不同族群有不同的語言風俗與社會組織，且扮演不同的社會功能。1624 年荷蘭統治臺灣以前，島內僅有少數漢人移民，且多屬短期居留，並未建立殖民政權，由於與外族接觸較少，原住民族皆以族語溝通及情感聯繫，因此族語得以保留。然而，數百年來臺灣歷經不同的殖民政權，導致原住民族傳統的社會組織型態面臨崩解，60 年代以後，臺灣逐漸由農業社會轉而成為工業社會，工廠快速林立，由於工業化的影響，原住民族「都市遷移」(urban migration) 的情形非常普遍³⁴。隨著都市移民的增加，原住民族進入都會主流學校就讀的情形非常普遍，都市原住民的族語學習尤其令人憂心，當生活的周遭或工作職場，缺乏使用族語的環境，原住民族語就容易形成嚴重的斷層。

二、山地平地化政策

國民政府來臺之初，積極推動「山地平地化」政策，建立地方自治行政系統，學校成為落實這項政策的最佳場域。政府於民國 40 年公布實施《臺灣省山地人民生活改進運動辦法》，透過各級政府以競賽、獎勵等方式，以推行國語、改進飲食生活與風俗習慣為主要目標。為儘速漢化原住民，學校中的課程、教材當然就以漢人的觀點設計，與原住民族文化相關的內容極少，且多流於膚淺。政府的政策強調原住民族適應現代社會、提升教育水準，原住民學生在學校的經驗無法和部落生活有所聯結，造成學

34 截至 2018 年 12 月底，設籍非原鄉之原住民人口數約 26 萬 5 千人，占原住民族總人口數約 47.01%，若加上未設籍的流動人口，都市原住民人數應已超過原鄉之原住民人口數。

生無法在學校適當地學習或使用族語。

三、缺乏學習動機

族語的學習動機是影響族語復振的重要因素(李壬癸, 1998; 楊孝榮, 1998), 但在主流社會中, 最常用也最被重視的通常不是族語, 因此學習族語成了無形中的負擔。我國在 90 年代推動鄉土教育, 學校開始重視文化的推廣與學習, 2001 年原住民族語正式成為國小必修課程, 原住民學生才逐漸有機會在學校場域中, 學習自己族語的語言及文化。雖然推動族語學習近二十年, 學生的學習動機, 仍是許多學校教師頭痛的地方。政府除了規劃各項補助措施, 希望提升族語學習動機, 但成效著實有限。雖然近年來原住民升學開始以「族語能力考試」作為加分比例的依據, 大部分的家長及學生卻是為了升學考試加分, 而非為了想學好自己的母語, 這種為升學加分而設計的「族語條款」並不能實質提升族語教育的成效。

四、缺乏適當的課程教材與師資

教育部於 1998 年公布「九年一貫課程總綱綱要」, 於 2001 年 9 月起實施九年一貫課程, 明確規定國小學生必須就閩南、客家、原住民等語言任選一種修習, 國中則依學生意願自由選修。由於教育當局推行鄉土語言教學, 並沒有一套完整的實施架構和規劃, 課程教材還只在實驗階段, 是不是能夠滿足各個原住民族語教育的需求, 有待觀察。教材方面, 則委託學術單位研擬編輯族語九階教材, 並不定期邀集族語教師進行培訓。原民會每年舉辦的族語認證, 除了希望鼓勵族語學習外, 也寄望累積族語人才, 成為儲備的族語師資, 但族語師資的養成多屬短期研習的型態, 也缺乏配套措施, 導致許多有心人望而卻步。

五、污名感

長期失衡的族語發展政策, 導致大眾對「方言」產生不同程度的偏見

和刻板印象，再加上原住民學生因升學加分，而對族語有不知為何而學的心理衝突，造成族人對族語文化的污名感，而污名感往往是造成原住民族群認同低落的原因，也因為許多原住民無法發展出正向的族群認同，導致學習族語的意願降低，避免遭致排擠或歧視的經驗。如果這種污名感無法有效改善，要原住民學生學好自己的族語，實是緣木求魚，即使會說族語，也不見得願意在公開場合用族語與他人交談（黃森泉，2000）。

參、臺灣原住民族語政策的沿革

臺灣的語言政策隨社會變遷和政黨輪替，歷經數次轉變，綜合學者（李雄揮，2004；楊智穎，2002；黃森泉，2000）相關研究，在 1945 年國民政府來台後，語言政策隨著國家政治結構改變可約略分為以下三個時期：

一、臺灣戰後至 70 年代（1945 至 1970 年）：

此時期政府的首要工作在去除日語影響，並建立「華語社會」為主。政府方面，早在日本投降之前，國民政府的「臺灣調查委員會」便已擬具了「臺灣接管計畫綱要」，並於 1945 年 3 月正式實施，關於語文方面有兩項建議：

第一，國語普及計畫，從中小學教育、國家公務員開始，並訓練國語師資。語文訓練應與精神訓練分開，語文訓練在使一般人民識字，精神訓練在使公務人員明瞭主義，兩者的政策、對象不同。

第二，對日文的處理，接管後文書、教科書、報紙禁用日文，日人刊行之書刊電影等，有詆譏或曲解歷史者，應予銷毀。設置編訪機關編輯教科書。教育部和臺灣調查委員會等專責機構還推斷禁止日語後，閩南語或客家語尚能應付生活需要，所以派來臺灣以通曉閩南語者佳，並一舉一動對臺民皆應有模範作用（李西勤，2005）。

從國家政策角度來看，可以視為新殖民政策的開始，因為大部分國家政策、權力和經濟發展都由國民政府控制，臺灣民間社會參與力量極少。此時的原住民族教育政策以「同化」和「融合」為主（黃森泉，2000），因此戰後初期還以國語為主，方言為輔，但主要訴求還是以學習「標準國語」為目標。1951年公布實施的《臺灣省各縣山地推行國語辦法》中，第1條即揭示：「為糾正本省山胞使用日語之習慣，普遍推行國語，藉以提高山地行政效果，普及祖國文化，增強國家觀念……。」1954年起臺灣各縣市開始設置國語推行員，隔年在山地鄉組織國語推行小組，主要目的在於協助原住民族從族語過渡到標準國語。

二、70年代至解嚴（1970至1987年）：

1970年3月教育部頒布《加強推行國語運動辦法實施要點》，嚴格要求學生在公共場合只說國語，並加強廣播電視國語節目的播送，進一步地壓抑其它方言。根據學者的說法（李雄揮，2004），語言統制政策最嚴厲的時間大約自1976年元旦公布實施《廣播電視法》算起至1985年12月16日公布實施《語文法》為止的十年間。許多資深國會議員，甚至原住民族自己選出來的民意代表，也主張全面用標準國語，在廣播媒體節目中，大量減少方言的發聲。《語文法》中明定會議、公務、公開演講、公共場所交談、各級學校實施教育、大眾傳播等場合，應該使用標準國語。唯此時臺灣人民權利意識抬頭，資訊傳播加速，加上黨外運動也在此時期萌芽，老百姓較過去更勇於自我表達，政府不得已在強大民意壓力下終止《語文法》的實施（黃宣範，1999）。

三、解嚴之後至《原住民族教育法》實施前（1987至1998年）：

臺灣自1987年解嚴之後，社會逐漸走向民主自由開放，威權體制受到前所未有的挑戰，民衆走向街頭抗議，追求歷史真相與社會公義的呼聲

不絕於耳。原住民族社會運動，也在 80 年代臺灣社會運動的烽火中應運而生，許多原住民族知識菁英亦開始走向街頭，為原住民族權利發聲。為導正大眾對吳鳳傳說的錯誤視聽，原住民族社運團體在 1988 年 12 月 31 日，於嘉義火車站前集結，強烈要求拆除吳鳳的銅像，並且刪除小學教科書中有關「吳鳳」的教材，幾經抗爭，教育當局始修正教科書中的相關內容³⁵。

臺灣解嚴後，本土意識高漲，政府逐漸重視文化重建的工作。然而當時鄉土語言納入正式學校課程，並非一開始由教育部通令，而是少數在野執政的地方政府首開先河，先期有臺北、宜蘭及屏東縣等民進黨執政縣市將鄉土語言納入正式課程，從 87 學年度起，教育部函始令自國小三至六年級逐年實施之「鄉土教學活動」科目，其中鄉土語言課程是包含在「鄉土教學活動」科目之中實施。在原住民族語方面，教育部也在「發展與改進原住民教育計畫」中開始規劃以族語輔助教學，包括編訂南島語音符號系統、成立委員會編制母語輔助教材、選定母語輔助教學實驗學校等。

1993 年開始至 1998 年，政府訂定「發展與改進原住民教育五年計畫」，計畫內容雖未提及原住民族語言政策，但首次提到加強原住民族教育課程與教學。學者認為，這是自有原住民族教育以來，最具全面性與完整性，並且最切實可行的計畫（黃森泉，2000）。計畫項目之一是「強化原住民教育課程與教學」，在此項目下，教育部提出三項重點工作，成為族語教育實施的前身：

- (一) 原住民鄉土文化教材及母語教材。為了促進原住民文化的保留與傳承，教育部補助各縣市編輯原住民鄉土文化教材，以作為當時國小中、高年級「鄉土教學活動」的補充讀物。

35 1989 年 3 月 1 日內政部正式將吳鳳鄉改名為阿里山鄉；同年 7 月，教育部長毛高文同意將吳鳳故事自教科書中刪除。

(二) 鄉土語言教材之編輯。從 88 年度開始，教育部協調出負責各種鄉土語言教材編輯的縣市：河洛語－臺北市；客家語、賽夏語－苗栗縣；阿美語、葛瑪蘭語－花蓮縣；排灣語、魯凱語－屏東縣；布農語、賽德克語－南投縣；卑南語、雅美語－臺東縣；鄒語－嘉義縣；泰雅語－臺北縣（現為新北市）。此一編輯工作，係以作為連接社會生活與文化傳行的媒介，後來由臺灣省國民學校教師研習會及八個縣市繼續負責，是族語教材編輯開端。

(三) 設置鄉土資源中心，提供教材、媒體等教學資源。教育部當時訂定補助國民中小學鄉土教學實施計畫，分年度補助各縣市自編鄉土教材、製作鄉土教學媒體、設置鄉土資源中心及辦理相關教師研習等經費，成為後來主要支援族語教學的資源系統（教育部，2003）。

1998 年立法院通過《臺灣省政府功能業務與組織調整暫行條例》，逐漸將臺灣省政府虛級化（亦稱精省）。在精省之前，教育部和教育廳所補助各縣市編定的母語教材，例如教育部曾於 1995 年明訂國小實施「國民小學原住民鄉土文化課程」，其中國小三至六年級增設「鄉土教學活動」科，每週一節，由各校自鄉土語言、鄉土歷史、鄉土地理、鄉土自然等物項內容中，自行編纂或自由選擇教材。前述教材雖然因為九年一貫的實施而沒有機會施行，卻成為許多族語教師的教學時重要的輔助資源（王俊斌，2006）。

1996 年開始，教育部推動「教育優先區」（EPA）計畫，對山地學校與原住民比例較高之學校給予優惠的經費補助。在十二項補助計畫中，其中只有一項「充實原住民教育文化特色及設備」與民族文化教育較為相關。是年，教育部召開了首次的「全國原住民教育會議」，會中提出不少

政策興革的建言，會中還邀請語言學者李壬癸院士以「珍惜沒有文字的語言」為題進專題演講，強調臺灣原住民族語言的重要性。

四、《原住民族教育法》公布實施後（1998年~）：

《原住民族教育法》在1998年公布實施，主要是依據憲法增修條文第10條之精神，積極維護原住民族語言及文化以及對教育文化應立法予以保障而訂定。本法要點主要在：「揭示原住民族教育的主體性、實施方式和教育目標；建立符合原住民族需求的教育體系；劃分教育部與原住民族委員會的職責；給予設立原住民族教育委員會的依據；規劃原住民族教育相關課程；鼓勵原住民族學生就學；辦理原住民族教育相關之實驗和評鑑等」（黃森泉，2000）。

行政院原住民族委員會規劃的母（族）語政策中，提出：

研擬「原住民族語言振興四年計畫」，從母語師資培育、族語教材編輯、落實部落（家庭）推廣等面向，訂頒《各級學校原住民族語言暨語言能力認證作業要點》，確立辦理語言能力認證採「書面審查」、「薦舉」及「筆試及口試」等三種方式，為推動辦理上述方式，擬訂「原住民族語言能力認證作業實施計畫」，規定語言認證的命題方式，辦理原住民族語言能力認證。

2001年九年一貫課程開始實施之後，將鄉土語言納入本國語言之中，和英語同屬語文領域課程，自此族語成為正式課程的一部分。在九年一貫語文領域實施要點中，將本國語言分為國語文和閩南語文、客家語文和原住民族語文四種，但後三種又共稱為鄉土語言。其基本理念是鄉土語重點在日常溝通，是以聽說為主，讀寫為輔。

在中小學九年一貫課程綱要語文學習領域（原住民族語）中提及，其基本理念包括：

- (一) 多元文化之理念，尊重各民族語言，實施原住民族語教學，促進相互瞭解，奠定整體社會和諧與發展之基礎。
- (二) 以彈性原則訂立原住民族語教學之實施階段與學習能力指標，提供原住民族語教師與教材編寫者參考。
- (三) 根據原住民族語之實際發展，經過縝密整理、編譯與詮釋，搭配其他語文，共同建構本國語文課程。
- (四) 妥善運用各種教學環境與教學資源，活化原住民族語教學。
- (五) 重視原住民族語之主體性與現代特色，積極營造適宜的環境，培養學生主動學習族語的興趣，以傳承族語。

臺灣的語言政策發展，若從課程的角度來看，可以發現族語是從懸缺課程（null curriculum）逐漸轉變為非正式課程，然後成為正式課程；若從課程的層級屬性來看，則先從地方課程轉為國定課程（楊智穎，2002）。這樣的變化，也許與當時的政治和社會脈絡有關，主要還是解嚴後，開放言論自由及人民結社，黨外勢力的結盟促成弱勢議題的重視，政府才開始對語言教育政策鬆綁。從這樣的發展，可以看出，臺灣語言教育的發展，尤其是原住民族語教育受政治及意識型態的影響甚深。

原住民族語言教育與升學優待有所關聯，是近數年來的熱門討論議題，原住民升學優待辦法最早是從 1957 年起，政府在大專聯招中對原住民、蒙藏生、邊疆生提供降低錄取標準 25% 的升學優待，以鼓勵原住民學生升學。到了 1987 年教育部公布《臺灣地區山地族籍學生升學優待辦法》，明訂專科以上原住民族籍學生入學考試，一律按一般錄取總分降低 25%。此辦法在 1995 年修正辦法名稱為《臺灣地區原住民族籍學生升學優待辦法》。

91 學年度起，因為大學聯招制度改變，大學入學管道多元化，若繼續以升學優待方式降低大學聯招錄取標準，對原住民學生之升學權益並

不十分公允，因此增訂「參加推薦甄選及申請入學等其他方式入學者，由各校院酌予考量優待」之規定，鼓勵原住民族地區大專院校，得另以外加名額 1% 之優待方式，提供原住民學生入學（教育部，2003）。而高中職方面，自 96 學年度起，參加基本學力測驗之國中畢業生，需通過「96 學年度文化及語言能力證明考試」，始能加總 35%，未通過只能加總 25%，未能通過者其加分比例將自 99 學年度起逐年降低 5%。

1998 年原住民族教育的法制化，牽動原住民學生的教育權益，也是原住民族語言文化存續的重要根據。相關的立法和配套措施，其實施後的成效如何，應當進行適當的評估，以作為修法的基礎³⁶。從我國語言政策的發展，從早期的國語化運動，90 年代的多元文化潮流及本土化運動，不難看出，語言教育在政治操作後的結果。我們不再僅僅視語言，尤其是自己的母語為溝通的工具，而是一種凝結族群認同和歸屬感的文化力量，唯有充分發揮這樣的力量，才能在自己的土地上有尊嚴地面對周遭的人事物。

肆、三位族語教師的教學研究³⁷

筆者希望了解族語教師在教學現場所面臨的挑戰，並在多元文化教育的理論框架中對三位教師所呈現出來的現象，進行理解與分析，透過第一線族語教師的觀點和視野，更細緻的發掘當前族語教學中需要釐清、轉化或改善的課題。為達到此目標，筆者從三位族語教師的課堂教學、訪談對話和其他的教學相關行動裡，了解他們對族語教學的看法，以及在學校體制中所面臨的諸多挑戰，特別針對族語教師在教學過程中所遭遇的問題進行探究。

36 攸關我國原住民族語言發展的《原住民族語言發展法》，已於 106 年 6 月 14 日公布實施，其後續政策規劃與效應值得觀察。

37 這個部分是由行政院國科會補助專案研究計畫－「原住民族語教師教學之研究—以大臺北地區及桃園縣為例（96-2745-H-001-001-MY3）」中延伸出來的部分研究成果。

筆者將三位族語教師的教學放在批判種族理論 (Critical Race Theory) 的脈絡中加以檢視 (Delgado, 1995 ; Ladson-Billings, 2004 & Tate, 1997 ; McLaren, 1994, 2007)。批判種族理論強調正視社會中無所不在的種族主義 (racism)，揭露社會中因種族差異所形成的霸權與宰制的關係 (Teranishi, 2002 ; Yosso, 2005)。批判種族理論主張，學校課程所傳達的並非價值中立 (value free) 的知識內涵，而是經過層層汰選的產物，目的在維持一定的社會秩序，使主流社會的優勢和利益得以延續。為達此目的，少數和弱勢族群的存在就必須符合主流社會的利益，否則就會在教育場域中遭到壓迫和排擠的命運。因此，在教育體制裡跟族群因素相關的階級意識、權力結構、知識建構和傳遞等面向，都是批判種族理論著力的面向。而著眼於批判種族理論的教育，將正義和社會變革與教育緊密連結，教育的終極關懷為實踐個人和群體的正義，敏感於結構、過程中的不平等並予以質疑和批判，在教育的過程中，應產生相對的社會變革行動，以遂行此一目標 (Jay, 2003 ; Pang, Rivera & Gillette, 1998 ; Solórzano & Yosso, 2001 ; Yosso, 2005)。

一、研究過程

為了找尋適當且願意參與合作的族語教師，筆者致電新北市及桃園市原住民事務主管單位，詢問族語教育事宜並推薦優秀族語教師，自所得名單中十位族語教師進行電話諮詢，其中三位表達了參與的意願，並同意配合課室觀察與訪談。筆者組成的計畫團隊邀請三位族語教師進行研究計畫說明，並針對族語教學提出建議。自 2008 年 3 月至 2008 年 5 月期間，筆者一一赴三位國小族語教師之課堂進行觀察及訪談。筆者與參加本研究的族語教師商討協定出每週 1 到 2 節課的上課時間，進入教室觀察，並以田野筆記和課堂錄影記錄教學活動。每週課堂觀察前後並與教師作課前及課後訪談，訪談時間依當時狀況而定，約 30 分鐘到 70 分鐘不等，多為無結構訪談 (unstructured interview) 或半結構訪談 (semi-structured interview)。

除每週與族語教師個別的課堂觀察以及訪談之外，2 月和 4 月並邀集 3 位教師舉辦兩次團體座談，期望透過族語教師彼此之間和研究者觀念上的互相激盪及對照，收集更多族語教師對當前族語教學之心得與看法，會議內容亦予以筆記和錄音紀錄。透過田野筆記、課堂觀察錄影及訪談錄音逐字稿，筆者對所紀錄之內容進行一次深度分析（in-depth analysis），逐步整理出研究結果。

二、研究發現與討論

（一）三位族語教師

參與研究的三位族語教師³⁸均已通過族語認證考試，且接受過原住民種子教師培訓相關課程，族語課程施教對象以居住在當地的都市原住民國小學童為多數。Kaing³⁹及 Canglah 老師為國中小族語支援教師，目前主要的工作和主要收入來源即為赴各校教授原住民語言課程，Lohok 則是正式國小教師，每週在該校教授一節族語課程。

50 多歲的 Kaing 主要任教地點為臺北市多所國小，她同時也負責社區語言巢的族語教學工作和義務擔任教會主日學的族語課程教師。族語教學經歷已有 8 年。年輕時曾服務於原鄉部落內的教會幼兒教育機構，後因與同為原住民的丈夫結婚而搬到臺北居住，從事族語教學前她當過全職母親、企業工友、社工助理等職務，並長期在所屬教會內擔任同工服事。

Lohok 為新北市一所國小的正式教師，30 多歲的 Lohok 自師範院校畢業後即在此校擔任班級導師。族語教學的經驗從 7 年前在社團活動中指導學生開始，工作之餘也曾投入北縣語言巢該社區的辦理事

38 本文中族語教師均採用化名。

39 Kaing 及 Canglah 老師亦有成人、大專、國、高中學生的族語教學經驗，Lohok 曾任語言巢教師，參加學生包括國中生和國小學童。

宜。由於是在都市原住民社區裡出生長大的第二代都市原住民，他自認族語還有待加強，因此盡可能多向耆老長輩請益，藉以精進自己在族語上的嫻熟程度。

Canglah 放棄原來的水電工作轉行從事族語教學約有 3 年的時間，40 多歲的 Canglah 與妻小居住在桃園市。國中畢業後他和許多部落裡的同輩一樣，從家鄉到臺北闖蕩，白天在工廠工作，晚上就讀技職學校夜間部，其後並通過技職檢定丙級技術士考試，以這項專業工作了 20 年。因緣際會之下他通過族語認證，參加族語教師培訓課程，在使命感的驅使下決定全職投入族語教育，他也熱心參與當地都市原住民社區和教會的服務工作。

(二) 族語教師面臨的挑戰

在研究的過程中，發現族語教師所面臨的挑戰相當多且複雜，依其性質，將其分為三個面向加以討論，分別為個人面向、課程面向和教學面向。分述如下：

1. 個人面向

- (1) 基本保障：以族語支援教師作為專職工作，族語教師還面臨基本保障的問題，以健保和勞保為例，族語教師面臨的狀況不少，Canglah 提到：

我的作法是選擇在離我住家附近的那一所學校，而且是課堂數比較多的，我用健保跟勞保，...我這個寒假暑假就停掉了，是算我有在服務的這一段期間他才有保，暑假寒假就沒有保，因為沒有上課，就退掉就這樣子，我們也不可能再去別的地方保，也沒有地方讓我們保，保障來說真的是不足夠，很多時候，像暑假寒假，萬一我們怎麼樣，健保都沒有！

族語支援教師雖然可選擇任教學校之一加入勞健保，然而僅限於學期當中，寒暑假無課可教時即無勞健保之保障，教師必須自行處理，形成保險的空窗期。Canglah 在訪談中提及，每當有族語教學相關的座談會，便有族語教師提出此項議題，不過至今未獲正面回應。根據 Kaing 的說法，早期族語教師的處境更糟糕，連勞工保險都沒有，是他們這一批早期的族語教師爭取多年才獲得的。

(2) 收入：族語教師大多表示授課薪資所得和投入比起來可說是相當不對稱。尤其兩位全職的族語教師都提到，目前一堂課的鐘點費 320 元⁴⁰，實在與他們所投注的心血和努力不成正比，尤其他們在沒有充分的教材下，花費相當多的時間和精力在編製教學需要的教材，這些教材的編製往往需要他們自掏腰包。Canglah 老師具體指出：

我們都是冒著生命危險在跨校（教學），一點保障都沒有，就像我常常自己講的，使命感，問題是使命感我的背後付出的代價太多的，尤其我的經濟狀況，目前我的經濟狀況是靠老婆每個月的 1 萬 8，因為我沒有月收入。

Canglah 老師所在的桃園市，族語支援教師鐘點費常常未按月撥款，通常學期末才領得到津貼，因此並無固定收入，甚至有時鐘點費的發放拖延更久。此外，許多族語教師領取教學津貼的情形不一，端視各校開課狀況和個人運氣，若每所學校堂數不多或安排的時間較為零散，老師可能必須在校與校之間不斷地「趕場」，這就是他所說的「冒著生命危險」跨校往返。目前跨校車馬補助費統一為每學期 4,000

40 民國 105 年 1 月 14 日教育部修正《教育部國民及學前教育署補助辦理原住民族語及英語教學作業實施要點》，其中第 4 條將國民中小學教學支援工作人員的鐘點費，國中提高至 400 元，國小提高至 360 元。

元，若以一學期 20 週計算，一週僅有 200 元的車馬補助，而且通常會延遲發放，大概都要到次學期中以後才領得到。Kaing 說：

就像我最近才剛領到去年上學期的車馬費，已經兩個學期了才發下來。……我自己年紀已經比較大，可能再過幾年就退休了，但是我曾經勸告其他比較年輕一點的族語老師，我說，你一定還是要保有自己的正職，族語教學只能當副業啦，因為根本還看不到穩定收入的未來。

族語教師們認為，想以族語教學養家糊口，除非兼任的堂數足夠，否則在經濟上會面臨相當大的壓力。在這樣的情況下，族語教師視教學為兼職性質，很難提升族語教學的專業，對想要投入族語教學的教師恐怕會是一種阻礙。

- (3) 族語教學培訓或研習機會：族語教學的研習及進修，能夠確保族語教學的品質，但目前所提供的族語教學進修是否符合需求，有討論的空間。訪談中 Canglah 表達自己積極參加相關研習的意願，因為體會到接受繼續培訓的重要性：

把老師每次的教學新方法學會，又得到一個新的教學方式，這樣子才我們才可以和正式老師比較，要不然我們程度就永遠落差，而且差很遠，學校當然要比較希望用正式老師，不要用支援老師，……為什麼正式老師的薪資那麼高，我們族語老師比他們累，為什麼不能跟他們比較，就是教育程度懸殊嘛，不是教育程度啦，是受教育的程度啦，人家正式老師是花多久的時間，正式老師受訓的時間是非常長的，這還不是說我要就有的，還要經過考試。

Canglah 體認到自己在教育專業上的不足，希望能夠透過進修和研習來彌補這方面的短缺，相較於正式教師經過長期且系統地的培育，族語支援教師顯然是需要更多的教學專業發展。不過，Canglah 也抱怨桃園市較少族語相關的研習機會，比較起來，雙北由原民會或原民局舉辦的進修管道要通暢的多。因此雙北市以外的族語教師，通常得自行報名參加雙北市所舉辦的族語研習，自己爭取上課機會。

另一方面，較資深的族語教師如 Kaing 對目前所安排的研習內容表示已經上過數次，每次培訓出現的重複內容已經不符合她目前的教學需要，比較迫切需要的進階課程內容，如課程發展、班級經營及教材編撰等卻還沒有進行規劃。

(4) 角色的模糊地帶：學校行政人員與族語教師對族語教學，在認知和期待上有落差，Kaing 回憶多年的教學經驗，認為自己常常需要扮演多種角色：

我的工作不只是在教族語，我們也是要特別關照一些學生，有時候多關心鼓勵他們，好像心理輔導方面也要。……我們教學生文化的話，像歌謠舞蹈手工藝都有，有時候也要帶學生認識植物野菜這些的。……學校有活動有要評鑑的話，主任或組長拜託我們，當族語老師的也是要幫忙，這些都是額外的工作。

特別是授課學校如果沒有原住民籍的正式教師，則所有和原住民族有關的活動，支援族語教師幾乎無役不與，不論是否能歌善舞、口才便給或心慧手巧，全都半強迫地成為所有原住民族文化的專家和代言人。

除了正常的族語教學工作外，族語教師也常被要求一些額外的負擔，在任教學校有形無形的壓力或自己的使命感催迫之下，需要

義務的擔任一些工作。如 Lohok 談到曾經為校內原住民學生策劃以豐年祭為主題的學習活動：

因為下學期來講的話，從 3 月到 6 月份，照一個族群來講是準備豐年祭，那樣子的型態，有這樣子內容上面的安排，……可能平常目標是這樣的方向，可是具體呈現方面不一定能那樣好的呈現，一方面也是自己的時間有限，再來也就可能是小朋友跟你的配合度，如果他們跟你願意配合的話，可能你在投入的時間就會多一點，如果說你得到的可能都是一些沒辦法讓你覺得受肯定的感覺，相對的自己也不會這麼有信心去推動。

此外，學生族語演講比賽或鄉土文化演展（原住民歌舞）的指導教師、無償的為報考族語認證考試的學生補習等皆為族語教師額外的任務。Canglah 老師表示應學校要求，自己常利用課前或課後空暇幾十分鐘時間投入。他並不介意這些額外的的工作，因為孩子表現得好，就是最大的回報，但是令他遺憾的是他雖擔任實際的學生族語演講指導工作，但掛名的指導教師卻是其他正式教師，學生在比賽獲獎後，相關的獎勵從來不曾落在他身上。

2. 課程與教材面向

- (1) 配合教材使用的輔助教具：目前廣為族語教師採用的課程內容為政大所編輯的教材，但所提供的內容僅包含學生手冊與第一、二階教師手冊。為了讓教學更多樣化，Kaing 老師常到處奔波，搜集可用的圖片或圖卡：

我很羨慕教臺語和英語的老師，他們都有很多圖片和字卡，我們只有一本書而已。所以以前期末的時候，我會問他們有沒有不要的，我就跟他們要來，作成我們教族語可以用的教具。

當問及目前教學面臨困擾的問題時，老師們均表示希望能有適當的字卡、圖片、圖卡、掛圖、影片等供上課使用，不過目前此類輔助教具均付之闕如。Kaing 老師曾試圖借用其它鄉土語言的教具，希望能提高學生興趣，不過因為語言不同，使用上仍有許多限制。因此，教師如欲使用與課文內容相關之教具，多半仍須自行製作。以 Kaing 為例，她為此還自掏腰包添購了一臺護貝機器用以製作圖卡和字卡；而 Canglah 則以回收的廣告帆布旗幟為底，手繪製作了語音系統和拼音系統的掛圖。

- (2) 學生所屬原鄉語言分支與教材：原住民族雖有十六族，卻有超過 42 種方言別⁴¹，在課程與教材的設計上，常讓族語教師感到頭痛，學生所拿到的教材內容常常與其學生所屬方言或教師主要教授的方言不同。

通常學校的作法是先調查爸爸媽媽的母語，以爸爸媽媽居住的地方語言，來幫小孩子去設計課程，所以說沒有經過我們講師，沒有詢問我們講師，他們是直接去申請，課本下來就發給學生，然後我們來上的時候一看，哇！那麼多種語言，那我們就只好各憑本事啦。……他們是直接發一個單子讓小朋友帶回去給家長填，不過有的家長根本不知道他們自己是屬於哪個語系。可能就想你在北部出生的，你就是北部阿美；你在東部出生，老家靠海你就是海岸⁴²。

Canglah 老師任教學校曾發生原住民學生父母原鄉多屬北部阿美語，發下的課本卻是中部阿美語，很難符合每位學生的需求。還有些

41 97 年度原住民族語言能力認證測驗中，阿美語即包含了北部阿美、中部阿美、海岸阿美、馬蘭阿美、恆春阿美等方言別。

42 這樣的分類實際上有誤差，例如靠海的都蘭地區，屬於馬蘭阿美語系而非海岸阿美語系。

學校雖採用發放問卷方式請學生家長勾選自己的語系，但許多父母對這樣的分類並不熟悉，因此產生勾選錯誤的情形。都市原住民的原鄉本來就較多元，族語教師在教學上也只能考量自己的語言能力下，盡量配合多數學生的原鄉背景，而不得不忽略少數學生的需求。

- (3) 上課地點：在訪談中三位老師提到，有些學校所安排的教學場地並不適合族語教學之用，地點可說形形色色，能夠在正常的課室中上課，已屬幸運。Kaing 提到曾被「放逐」到地下室的空間上課的經驗：

有一個學校我是上中午午休時間的課，你也知道我們原住民的孩子比較活潑，我給他們上課也不是要他們乖乖坐好都不准發出聲音，那也不可能，比如說我帶他們唱歌跳舞，結果隔週，教學組長就說小朋友太吵了，影響別人午休，所以叫我改到地下室的陶藝教室去上。那個地方，……很髒亂，又不通風，只有一部分的空間可以用，因為都堆放了器材，我還要教學生絕對不可以碰那些東西，以免危險。

一般教室或專科教室，如自然科教室有較方便使用的空間，這些教室裡通常都有黑板、電腦音響視聽設備等；但 Canglah 上課的地點為學校的社團教室，這些地點則僅提供課桌椅及黑板，如果想播放音樂及影片教師必須自備；有時候上課地點甚至安排在中庭、圖書館等開放空間，學生注意力無法集中，增加課堂經營上的困難，更遑論利用輔助教材了。

課室桌椅的排列也影響了族語教學的成效，一般來說專科教室的桌椅都是大方桌，學生自然分組座，但筆者發現這樣的分組常常造成學生間相互的干擾，如果老師沒有特別去吸引學生的注意力，學習效

果就會打折扣，對於這樣的情形，三位老師大多表示無可奈何，因為空間的選擇非常有限。

- (4) 教學資源配合：除了課室安排以外，族語支援教師使用電腦網路設備、幻燈片、投影片、錄影帶、音響設備等，均需與校內負責管理的教師或行政人員協調聯繫，如未能獲得他們的善意回應，往往造成教學上左支右絀。例如族語教師提出要求後遭到相關人士的拒絕或藉故拖延，無法獲得所需之教學資源。因此，儘管政大歷時四年所編之教材有網路資源或光碟可支援，教師或因校內軟硬體設備使用不便，或因本身不擅操作電腦，而無法充分發揮其功能。

3. 教學面向

- (1) 教學專業能力：在研究過程中發現，並非每位族語教師在課堂中皆能靈活運用有效的教學方法，在班級經營方面也顯然有待加強。以 Canglah 為例，在多次課堂觀察中，他僅提供學生兩種句型練習的方式—跟著老師覆誦，以及學生配對練習之後上臺演示。在訪談中他表示：

我本身當兵時候就是班長，在我們部落裡面我又是青年隊種子，擔任到總幹事，很多領導方面的方法從我日常生活中累積起來，我把這個經驗融入到我的教學上，我倒覺得滿好的。……（在師大種子教師培訓）就是理論啦，理論再加上講師的經驗，沒有很刻意教我們要怎麼教怎麼去帶動學生。有些教學的方法講義上都有寫啊，但我完全靠自己的經驗，然後融入我自己的生活背景，對部落的認知，文化的認知，把這些融會貫通。

Canglah 剛通過族語教師認證時，曾上過師大所提供種子教師培訓課程，不過他回憶中並無教學專業上的訓練，他大部分是運用自己在教會義務服務和軍中帶兵的經驗來面對學生。以一位未曾接觸教學專業培養的族語教師來說，教學專業能力方面的進修機會較少，專業教學經驗不足，所謂的教學技巧等能力在教室現場運用選擇不多。不過，就連身為正式國小教師、有多年任教經驗的 Lohok 也提到，族語教學和其他科目教學相較委實不同，相對有較高的難度，主要是整體族語環境的不成熟，學校又不夠重視，能夠提供給族語教師的資源相對有限。

- (2) 學生不來上課或經常缺課：有些學校安排在課後輔導時間，如放學後或周六上午，學生與家長對留校或再度回校上族語課的意願不高，因此造成缺席率高。族語教師僅能口頭上鼓勵學生上課或請同學代為轉告，以 Canglah 的學校為例，該校在期初登記願意來上課的學生人數為 42 人，(實際在學原住民學生數超過此數)，而在觀察期間最多一次出席人數僅 26 人，老師表示有些學生出席的狀況不甚規律，會影響學生的學習效果和老師的教學進度。

除了上族語課意願不高，學生也常因為校內老師借課或補課，而無法出席族語課程。觀察 Canglah 班級時，某日下課時間有學生來向他請假，原因是體育老師要加強訓練，必須犧牲族語課。Canglah 表示：

我說叫你體育老師來跟我講(笑)，就(跟他)開玩笑，這我也沒辦法……，我一個禮拜難得上一次母語課，你把學生調走，我會直接找主任講，有的主任是講：「啊，我忘記了，忘記了，不好意思，以後不會了」，有的說：「他的功課怎麼樣，剛好需要他」，很多啦，常常我們

會碰到這種情形，學生少上一堂課，進度就落後了，我又不能為他一個人補課。

包括晨光時間、綜合課程、課後輔導等時間，學生皆有可能被校內正職教師以課業輔導、社團活動練習或體育競賽練習等名目「借走」，而錯過一週一次的族語課，造成族語教學成效不彰。再以 Kaing 老師為例，她在某校的族語課時間為綜合課程時段，曾遇到高年級學生全數缺席的狀況，原因是期中考將屆，級任老師借課為學生加強應考科目。

- (3) 學生程度不一：三位族語老師都面臨著一個狀況，就是學生來自不同班級甚至不同年級，而且族語能力都有差異，這對族語老師來說是一挑戰，因為老師無法設計符合學生程度的族語課程。面對這樣的情形，Kaing 認為她會花一些時間個別教學，讓程度好的學生寫學習單，同時個別輔導進度較慢的學生。從教學的角度來看，個別化的教學較能滿足不同程度學生組成的班級，但也因為如此，教學的進度就會受到影響，所以老師必須依學生的組合來設計適當的課程。

對另一位老師 Canglah 來說，學生的程度不一似乎不太成問題，他認為老師設計的課程才是重點，不管學生的程度如何，只要將課程中所要教授內容教給學生，並確定學生學會，就達到目標了。不過研究者也觀察到 Canglah 的班級裡確實有些程度好的學生，表現出較低的學習動機，因而影響了整個課室的學習氣氛。如果老師能夠善用同儕之間的學習，相信學生會更願意投入，族語教學的成效也會提高。

三、小結

從族語教師身上反映出族語教學所面臨的種種挑戰，可以了解族語教育還有相當大的進步空間。筆者嘗試透過三位族語教師的教學經驗，來理解目前族語教育的現況，以及在教學的過程中，他們如何回應學校體制中的壓力和挑戰。

(一) 邊緣化的族語教育

雖然原住民族語在學校中已列為正式課程，然而實際的運作上卻發現，族語教師正面臨結構性的困境。主要的原因之一就是學校、學生和家長並未將族語視為重要而優先的學習內容，所以學生缺席、遲到早退、課程任意調動、正式教師動輒借課、各種活動占用族語上課時間、上課地點不甚理想等問題層出不窮。研究者審視相關法規條例時，發現《國民中小學開設本土語言選修課程應注意事項》中第 4 條規定：「國民小學每週應開設一節以上之本土語言選修課程，含於語文領域時間內，於第一節至第七節正式課程時間實施……各校開設原住民語選修課程，排課或師資延聘確有困難者，得專案報各該直轄市、縣（市）政府教育局（以下簡稱教育局）同意後，利用第 1 節至第 7 節正式課程以外時間實施。」從 3 位族語教師的經驗來看，排課或師資延聘有困難的學校為數不少，所以很難在正規課程時間上課，授課場地也往往在正規課程的順位之後。此外，法令中未規定原住民學生僅能選修原住民族語，部分家長為培養孩子主流適應／競爭能力，而要求孩子選修客語或閩南語等本土語言。

族語課程在正式課程以外的時間實施，學生就必需犧牲其他的學習和自／午休的時間，學習的成效勢必大打折扣。如果我們認為族語教育是文化傳承的重要途徑，我們恐怕很難期待目前的族語教育環境，對文化的留存能有多少幫助。尤有甚者，族語學習成為升學考試

的門檻，一定程度地轉移了學生與家長學習族語的態度與動機，讓學習族語成為獲取教育機會的工具，表面上似乎是強調多元文化教育的精神，但恐怕也是一種功績主義（meritocracy），能否讓學生認真看待族語學習和認同本族文化，值得商榷。

根據批判種族理論所強調的重點，教學的首要之務為正視社會現象中存在的階級壓迫與不公（Solorzano, 1997），從族語教學的環境來看，我們不難看出臺灣教育環境裡仍存在著以中產階級、漢文化為主流的現象（牟中原、汪幼絨，1997；譚光鼎，2007），族語教師雖然也意識到體制中的壓迫感，但多無可奈何，族語教育被邊緣化的現象非常明顯。學習和使用族語，原是原住民族與生俱來的權利，族語教育應該幫助學生了解自我以及族群文化，以及成為挑戰和消弭階級壓迫的利器，在學習族語的過程中，不僅要以自身的文化為榮，更要促進不同文化間的理解與尊重。從觀察的族語教學中發現，幾位族語老師的教學大部分仍是強調靜態、專家導向的教學模式，而非批判種族理論中強調的以學生的生活經驗和知識為基礎的教學（Ladson-Billings & Tate, 1995）。

（二）生計與文化傳承的兩難

從 Kaing 及 Canglah 兩位全職投入族語教學的老師身上我們看到他們對族語和文化傳承的使命感，但是也有不得不的現實考量。兩位老師經常提及，以族語教學為主要經濟來源並不實際，因為鐘點費收入不高，無底薪制度，薪資的撥付不固定，連基本的勞健保保障都不周全，常常讓他們有重拾舊業的念頭。他們理想中的方式是將族語教師納入正式的學校編制，提供基本的收入和保障，如薪資、保險、退休制度等有穩定的來源。如此，才能安定人心，留住族語教育的人才，並提升族語教育的品質。原住民族語教學是一項專業，如果不能全心

投入並精進教學的內涵，如何能期待一個健全的族語教育環境？此外，目前的族語教師職前和在職培訓及研習，在質與量上都有待加強，在無法滿足族語教師進修的需求下，族語的復振是不是也成為原住民族另一個難以企及的夢想？

資本 (capital)、資產 (property) 等概念在批判種族理論中的討論甚多 (Delgado, 1995 ; Ladson-Billings & Tate, 1995 ; Lynn & Adams, 2002 ; Solórzano, 1997 ; Tate, 1997) , Tate 認為將資本主義社會裡財富的分配和流向加以分析，便能夠突顯利益及資源傾斜的教育現象，而教育體制的角色往往是再製這些主流族群所需要的資產 (Tate, 1997) 。因此，族語教育在主流的教育體中工具化，並且條件式的加諸在弱勢族群身上，一方面藉族群文化傳承的口號，另一方面以優惠措施來合理化政策的失當，對大多數低社經位階的原住民族家庭而言，不啻是一種難以承受卻又不得不的壓力。

(三) 族語支援教師的角色

三位族語教師都經歷了「禁說方言」年代，深知族語傳承的重要性，能夠有機會在學校裡教授族語，他們相當珍惜。雖然困難與挑戰層出不窮，仍舊憑著一股使命感而堅持下去。這些現實的問題使得族語教師，一方面面對個人生涯規劃和文化傳承的兩難困境，另一方面在學校行政和教學體系中感到孤立無援。從這一點上，不難看出他們在教育社群與學校裡的處境仍舊相當的邊緣。在這族語教師邊緣化的現象背後，隱而未現的是原漢族群權力分配不均的現象，資源也依這樣的趨勢重新分配 (Dixon & Rousseau, 2006) 。在族語教學的過程中，三位族語教師其實已經跳脫了教學者的角色，很多時候他們扮演著族群中的長者，對這些年幼的阿美族人諄諄教誨，延續著阿美族特有的教化方式。即便客觀的條件壓縮了許多可能性，三位族語教師仍奮力

地為幼輩族人尋找文化的學習空間。

(四) 除了族語還能學什麼

三位族語教師均提到族語課程中「文化教育」的重要性，但也坦言無法在有限的時間裡將文化適當地融入教學中。對都市原住民學童而言，每週 40 分鐘的族語課程恐怕是他們接觸原住民族文化的僅有機會。對於「文化學習」這命題，教師們有相當不同的看法和做法。由於目前並無一套課程標準或綱要可供依循，校方也傾向不干涉族語教師的課程編排，文化的內容多半只是族語教學中的飾品，成為配角（陳枝烈，1997；張學謙，2004）。孫大川（2000）曾指出，「非語言」的「語言」也可以成為傳遞工具，舉凡雕刻、音樂、舞蹈、體育、編織、陶藝都可能擴大原住民族語言的氛圍，而有利於語言自身的傳承力量，所以語言內涵和語言學習的範圍是很廣博的，但是這些傳遞工具何時使用？又該怎麼使用呢？而具有文化內涵與族群特色的教學又是什麼呢？再者，部落的經驗所指涉的範圍極廣，舉凡儀式信仰、空間觀念、漁獵農牧到家庭部族組織皆然，這些都和語言與文化的傳承緊密連結，也應該含括在學習的內涵之中。言說的語言無法脫離歷史和生活脈絡獨立存在，每周 40 分鐘的課程裡，部落長大的教師和毫無部落經驗的都市原住民孩子，如何在族語教學找出傳統、歷史交會融合並傳承的共通點呢？在族語教育環境不成熟、資源缺乏的情況下，這些複雜又龐大的課題，並沒有被認真而嚴肅的對待，相關的族語教學進修中也未見規劃，似乎只能靠著老師們心領神會自由發揮了。這樣的情形下，恐怕也應證了教育學者譚光鼎（2007）的憂心——在自由主義下的多元文化教育，將簡化弱勢族群的教學活動、淡化族群問題、以及淺化教學與課程。

(五) 族語教師成為「文化代理人」(cultural agents)

教學不但具有專業技巧的層面，也與教師個人內在的心理活動高度相關，特別是承擔文化傳遞責任的族語教師，其內在反省、教學動機、文化信念、族群認同和身分選擇等等，無不與其教學行動產生密切關聯。文化理解、認同和實踐如何與課堂裡的族語教學緊密連結，對教師來說乃為一項回歸文化基本價值的艱鉅任務。族語教師肩負著傳承部落文化的責任，特別對身處都市、缺乏部落經驗的原住民學生而言，他們或許是在學校體制裡接觸原住民族文化的唯一管道，教師扮演如同族群的文化代理人(cultural agents)，帶領學生重新認識自己的母體文化(Gay, 2000)。教師如何透過自省與學習，重新觀照自己成長的生命經驗，將其轉化為學生能夠理解的教學內容，在教學的過程中發揮轉化(transformation)的作用(Girod, Ulveland, & Wojcikiewicz, 2008)，其重要性尤甚於教會學生牢記 500 個單字或背誦 40 個句型。更重要的，教師能不能看到主流教育體制裡對原住民學生造成的扭曲和壓抑，看到自己可以鬆動和施力的地方，挑戰校園裡、課堂上、教科書中習而不察(take for granted)的文化歧視和社會正義等問題呢？這些老師原本就不算是主流教育裡握有發言權的「專家」或「精英」，更不是站上高社經地位的既得利益者，面對一項又一項的大哉問，他們手邊可用的資源和支援其實並不多，在應付繁重教學工作和每日奔波於校和校、班與班之間的現實生活中，還得把文化傳承、族群認同等責任扛上肩頭，實在是嚴肅又沉重。如何「裝備」好一位族語教師，使他們有能力回應、反省這些挑戰，進而在其教學場域裡採取行動，或許是面對當前的結構性問題的重要工作。

伍、結論

教育對原住民族而言，不僅是，近年來的原住民族教育改革呼聲雖方興未艾，教育政策上也陸續出現較為具體的措施，但在族語教學現場所發現的問題和族語教師的處境，仍呈現資源不足和壓縮的現象。本研究著重在了解和剖析個案教師的教學行動（action）和個人敘事（narration），由三位族語教師所面臨的挑戰，能反映出當前族語教學的限制或困境，也突顯原住民教育中政策、理論與實踐之間所存在著的盲點和落差。隨著國內原住民族語認證及教育的推動，這些所謂的「教學支援工作人員」走入校園，在充滿許多不確定及不利因素的客觀環境下，以教育者角色來面對族群的下一代。

洪雯柔（2007）指出，族語教學在學校體系裡處於「內部殖民關係」裡的邊陲、受到宰制的位置。當然重要的是族語教師本身對這樣的結構有所覺察（張善楠，1996），並檢視族語教學在體制內學校中的不利因素，在有限的資源下設計適當的課程與教學，幫助原住民學生族語及文化認同的發展（Bradboy, 2005；Deyhle, D. 1992；Yosso, 2005）。

從族語教學實施場域的邊陲地位、社會大環境及學校行政限制、教材教法和師資進修培育的亟待加強等情形，皆可見一斑，個別教師身上也因此負載了相當沉重的壓力。不過，在這個初步的研究裡，我們也發覺教師們其實多多少少策略性的發展出因應方式，或自覺或消極地對抗主流社會和學校體系裡結構性的不平等現象，這將是研究者未來可繼續探究的方向。在同行的路上，他們的堅持，或許正向我們揭示了族語教學未來的一線希望。

陸、建議

臺灣社會變遷快速，原住民族族語流失的速度正加快腳步，若不盡力阻止這樣的趨勢，族語的消逝將是可以預期的結果，這樣的現象對都會區的原住民來說更為明顯。從本研究的結果來看，我們可以發現大部分的族語教師都具有高度的使命感，也都認為自己能夠勝任族語教學的重任，不過因為諸多客觀因素的影響，造成族語教育的成效無法彰顯。語言巢的設置也許減緩了族語流失的趨勢，對都會區原住民而言，是一項文化傳承的機會，不過本研究也發現目前語言的規劃也出現不少問題，亟待解決。以下針對都會區之族語教學提出幾項建議：

一、健全族語教師組織

目前臺北市及新北市已有族語教師社團，不過這些組織多為自發性之社團，運作不易，建議政府單位主動協助族語教師團體，提供相關資源，辦理各項研習、觀摩及交流活動，讓族語教師有機會學習更有效的族語教學內容。

二、重視族語教師權益

不少族語教師反應族語教學的收入有限，僅靠微薄的鐘點費，維持生計不易。此外，他們在學校中的支持也不夠，許多老師感覺自己常被忽略，甚至被邊緣化，影響教師的教學士氣。建議縣市教育當局重視族語教育，朝族語教師專職化規劃，責成學校提供適當的教學環境，並規劃將族語教師納入學校編制，成為正式教師。

三、進行教學行動研究

族語教師希望參與教學研究，尤其透過行動研究的方式，能夠實際解決他們在教學上的問題，因為大多數的族語老師只能靠本身的經驗及有教材進行教學，如果有課程與教學專家的協助，他們更能發現在教學現場的缺失，並有機會諮詢專家學者意見，以提升教學成效。

四、規劃族語師資培育

目前學校中的族語教師皆已取得族語認證，並依規定在學校擔任族語師資，但在進行族語教學前並沒有受過正式的教育或教學專業訓練，以致於在教學現場面臨許多問題，諸如教材設計、班級經營、課程設計等。建議教育主管單位責成師培大學規劃族語教師的師資培育方案或學程，讓有志族語教育的原住民能夠修習，修畢相關學程並取得族語認證，始進行學校擔任族語教師。

五、適當規劃族語教學進修課程

目前中央及地方政府已規劃部分針對族語教師的進行課程，但是也有不少族語教師反應這些課程內容並不適用，對實際教學的助益不大。建議重新檢視目前的族語教師進修課程，了解族語教師進修上的需求，並委請適合之師培機構進行規劃。

參考書目

- 王俊斌（2006，10月）。原住民族語教育政策問題的微觀分析：以日月潭邵族為例。論文發表於國立暨南大學舉辦之「95年原住民族教育學術研討會」，南投縣。
- 牟中原、汪幼絨（1997）。原住民教育。臺北市：師大書苑。
- 李壬癸（1998，4月）。一百年來平埔族語言消失歷程。載於台灣原住民歷史文化學術研討會論文集（頁42-46）。南投市：臺灣省文獻委員會。
- 李西勤（2005）。臺灣光復初期推行國語運動情形。臺灣文獻，46（3），173-208。
- 李雄揮（2004，12月）。台灣歷史各時期語言政策之分析比較。論文發表於國立臺東大學舉辦之「語言人權與語言復振學術研討會」，臺東市。
- 周惠民（2010）。原住民族語教師教學之研究－以大台北地區及桃園縣為例。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告（96-2745-H-001-001-MY3）。臺北市：中央研究院民族學研究所。
- 洪雯柔（2007）。原住民族語教學省思－一個布農族小學族語教學的觀察。載於王俊斌（主編），多元文化論述與在地實踐：台灣中部地區的原住民族教育（頁80-101）。南投縣：國立暨南國際大學師資培育中心。
- 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。臺北市：聯合文學。
- 張善楠（1996）。台灣地區原住民成年人母語學習的經驗分析：兼論社會結構、社會情境和語言學習。原住民教育季刊，2，78-91。
- 張學謙（2004，12月）。弱勢語言的地位規劃與語言復振：從語言歧視主義到語言公平。論文發表於國立臺東大學舉辦之「語言人權與語言復振學術研討會」，臺東市。
- 教育部（2003）。國民中小學九年一貫課程綱要－語文學習領域。臺北市：教育部。

- 陳枝烈 (1997)。台灣原住民教育。臺北市：師大書苑。
- 黃志偉、熊同鑫 (2003)。原住民母語教育的論述：多元文化思潮的反思。原住民教育季刊，25，72-83。
- 黃宣範 (1999)。語言、社會與族群意識—台灣語言社會學的研究。臺北市：文鶴出版社。
- 黃美金 (2003)。原住民語言能力認證：回顧與展望。原住民教育季刊，29，5-27。
- 黃森泉 (2000)。原住民教育之理論與實際。臺北市：揚智文化。
- 楊孝榮 (1998)。原住民教育與母語教學。原住民教育季刊，11，50-59。
- 楊智穎 (2002)。我國國小鄉土語言課程實施之研究—以三所國民小學為例 (未出版之博士論文)。國立臺灣師範大學教育研究所，臺北市。
- 蔡中涵 (2001，10月)。瀕臨消失的危機語言與民族認同。載於國立新竹師範學院舉辦之「九十學年度原住民族教育學術論文」研討會論文集 (頁 80-101)，新竹市。
- 譚光鼎 (2007)。批判種族理論及其對台灣弱勢族群教育之啓示。教育資料集刊，36，1-24。
- Brayboy, B. M. J. (2005). Toward a tribal critical race theory in education. *The Urban Review*, 37(5), 425-446.
- Delgado, R. (1995). *Critical race theory: The cutting edge*. Philadelphia: Temple University Press.
- Deyhle, D. (1992). Constructing failure and maintaining cultural identity: Navajo and Ute school leavers. *Journal of American Indian Education*, 31, 24-47.
- Dixon, A.D., & Rousseau, C.K. (2006). And we are not saved: Critical race theory in education ten years later. In A.D. Dixon & C.K. Rousseau (Eds.), *Critical race theory in education: All god's children got a song* (pp. 31-54). New York: Routledge.

- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. New York: Teachers College Press.
- Girod, M., Ulveland, D. & Wojcikiewicz, S. (2008). *Preparing teachers to teach for transformative experience in a culture of accountability*. Paper presented at the annual meeting of the American Association of College for Teacher Education, New Orleans, LA.
- Jay, M. (2003). Critical race theory, multicultural education, and the hidden curriculum of hegemony. *Multicultural Perspectives*, 5(4), 3-9.
- Ladson-Billings, G. (2004). New directions in multicultural education: Complexities, boundaries, and critical race theory. In J.A. Banks & C.A.M. Banks (Eds.), *Handbook of Research on Multicultural Education* (2nd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Ladson-Billings, G., & Tate, W.F. (1995). Toward a critical race theory of education. *Teachers College Record*, 97(1), 47-68.
- Lynn, M., & Adams, M. (2002). Introductory overview to the special issue. Critical race theory and education: Recent developments in the field. *Equity & excellence in Education*, 35(2), 87-92.
- McLaren, P. (1994). White terror and oppositional agency: Towards a critical multiculturalism. In D.T. Goldberg (Ed.), *Multiculturalism: A critical reader* (pp. 45-74). Cambridge, MA: Blackwell.
- McLaren, P. (2007). *Life in school: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education* (5th ed.). Boston, MA: Pearson Allyn & Bacon.
- Pang, V. O., Rivera, J., & Gillette, M. (1998). Can CUFA be a leader in the national debate on racism? *Theory and Research in Social Education*, 26, 430-436.
- Solórzano, D. G. (1997). Images and words that wound: Critical race theory, racial stereotyping, and teacher education. *Teacher Education Quarterly*, 24(3), 5-19.
- Solórzano, D., & Yosso, T. (2001). Critical race theory, race micro-aggressions, and

campus racial climate: *The experiences of African American college students*. *Journal of Negro Education*, 69, 60-73.

Tate, W. (1997). Critical race theory and education. History, theory, and implications. In M. Apple (Ed.), *Review of research on education* (vol. 22, pp. 195-247). Washington, DC: American Education Research Association.

Teranishi, R. (2002). Asian Pacific Americans and critical race theory: An examination of school racial climate. *Equity and Excellence in Education*, 35, 144-154.

Yosso, T. J. (2005). Whose culture has capital? A critical race theory discussion of community cultural wealth. *Race Ethnicity and Education*, 8(1), 69-91.