

第三章 相關文獻回顧

3.1 語言規劃理論和語言政策

語言問題的解決往往需要人為的刻意規劃或介入，尤其是在國家層次上的規劃，這項工作是「宏觀社會語言學」(macrosociolinguistics) 所探究的主要課題 (謝國平, 1998 : 395)。在這項課題中, 「語言規劃」和「語言政策」的概念有必要加以探討。

3.1.1 語言規劃的定義

「語言規劃」(language planning) 一詞由 Haugen (1959 : 8) 所確立²⁵, 他將其定義為: 「在不同質的語言社區中籌劃一種規範正字法、文法及詞典, 以做為寫字者和說話者指引的活動」, 這種定義僅涉及語言內部的規劃, 亦即 Tauli (1968 : 27) 所指涉的「語言標準化」(standardization)。其後 Haugen (1969 : 701) 又將「語言規劃」的定義加以修訂, 認為其範圍還包含地位規劃, 並提出語言規劃的機構, 指出「語言規劃是語言學院及語言社區對語言標準化的工作、語言教化的一般認知, 以及語言改革或標準化的所有目標」。Rubin 和 Jernudd (1971 : xvi) 則進一步認為, 語言規劃旨在改變原有的語言系統, 以發展語言問題的解決策略。這時的「語言規劃」內涵不僅涉及語言問題, 還牽涉到語言規劃者, 以及語言規劃實施之後的「評估」(evaluation)。(陳淑嬌, 1995)

另一方面, Fishman (1980) 從權力的角度詮釋語言規劃, 認為語言規劃即是「對語言資源的權力分配」。而 Tolleson (1981 : 175) 則將語言規劃視為一種改變語言結構及語言地位的過程。Weinstein (1983 : 37) 則從功能的角度解釋語言規劃, 為了解決語言溝通的問題, 政府權威機構必須有意識地改變語言的功能。至於語言規劃所涉及的語言習得或語言學習的層面, Cooper (1989 : 33) 則提出「語言學習規

²⁵ 「語言規劃」的觀念在 1960 年代才開始發展。美國語言學家 Uriel Weinreich (1953) 在「語言接觸」(Languages in Contact) 這本書裡首次提出這個名詞。Haugen (1959) 則是第一個將此觀念運用在學術研究上的人, 主要用以討論挪威的語言規劃與語言標準化。

劃」(language acquisition planning)，以補充原有定義之不足，亦認為語言的功能、形式和學習三者之間具有密切的關係。Kennedy (1984 : 28) 更進一步指出，語言規劃是為了某種特殊目的而有意改變的一種解決語言問題的行為，此目的有可能是社會的、政治的或是教育的，也有可能是這三種的混合。

語言規劃往往需要某種權威 (authority)，尤其是政府機構，透過公認的語言規範加以描寫和編纂，語言規劃才能具體實行。其次，語言規劃所涵蓋的層面，除了語言結構或形式的改變之外，還包含語言功能以及語言學習的轉型。此外，語言規劃所涉及的層面不只是「語言本身」的問題，同時可能涉及「民族情感」問題 (申小龍，2000 : 52)，因為語言是維繫一個民族的最根本的紐帶，也是民族認定與認同的重要依據，語言規劃的實施過程往往還需考慮各民族內部與外部的關係。

綜上所述，語言政策是語言規劃的指導原則，語言規劃是語言政策的具體步驟，而語言教育是語言計劃的產物。語言規劃的理論和評估結果是制訂語言政策的重要依據，而已經制定的語言政策又是社會語言學的研究對象。

3.1.2 語言規劃的目的

任何社會都有語言政策，雖然有很多國家的語言政策並不清楚，並且欠缺規劃 (Eastman , 1983 : 6)。欲確知語言的問題、語言政策的目標、以及語言規劃的各項努力成果，必須先探究語言規劃的目的。根據 Rubin 和 Jernudd (1971 : xvi) 的看法，語言規劃主要的目的在表達語言的改變，亦即語言的符號及言談的系統被有計畫並有組織地改變，以達成某種目標。語言規劃不但試圖對語言變化提出評價，並對現有的語言形式做出判斷和選擇，以便確立語言規範。因此，國家或社會團體針對語言管理所進行的各種管理工作，包括語言的選擇、語言衝突的協調、語言問題的解決、語言的規範化、文字的改革、文字的創制和語言的教育改革等議題，皆是語言規劃的主要目的。語言政策一方面可能是建設性的，它可以擴大或完善語言的功能，建立並發展標準語，語言政策另一方面也可以是破壞性的，它可能限制或消滅少數民族的語言及文字。

語言規劃的目的與規劃的參與者有關，語言規劃涉及的決策者可能包含政府機構、專家學者、私人團體（Hornberger, 1990: 20）。在這些不同的決策者的目的與態度中，往往難以避免產生價值判斷及利益衝突。Neustupný（1983: 27）也承認：「堅稱語言規劃理論能夠或應該是個超乎價值判斷、政治上中立的學科是不切實際的...（它）總是會被少數經濟價值判斷所支配」。因此，族語能力認證制度的實施過程也同樣涉及價值判斷，涉及這種過程的人員包含認證制度的規劃者（行政院原民會）、執行者（政大語教文中心）、各族認證委員以及參與認證的考生，皆是值得觀察的對象。

3.1.3 語言規劃的類型

由上述語言規劃的定義可知，最初的語言規劃僅涉及語言結構本身，其後的社會語言學者對於語言的社會及教育層面漸趨重視，因而認為語言規劃應區分為以下三種，分別是：一、本質規劃（corpus planning）：改變原有的語言結構、字彙、拼音或書寫方式。二、地位規劃（status planning）：改變語言相對於一個國家內其他語言的地位，如與憲法或法令中明定其他語言的地位。三、學習規劃（acquisition planning）：強調語言的功能（即語言地位）、形式（即語言本質）和語言學習三者之間的關聯性（Kloss, 1969: 61-63; Cooper, 1989: 157-163）。因此，語言規劃的重心，可以針對一個語言的本身結構，也可以投射在一個語言的地位與教育層次上。Ferguson（1983: 35）也認為，語言規劃的類型包括改變一個社區內不同語言的使用功能及改變語言本身的結構。根據（Kaplan & Baldauf, 1997: 28-43）的看法，地位規劃一般由官僚機構和政治家來實現，但本質規劃必須仰賴語言學家來完成，但兩種規劃並不是截然分開的，而是相互關聯的行動，他同時認為語言規劃是一項長期工作，它的實現過程遠比由上而下的命令方式還要複雜。

目前台灣原住民族的語言規劃，不限於解決語言本質的問題，例如文字化、標準化、現代化，更亟待進行語言的「學習規劃」，因為族語的形式及功能受到族語使用者的影響，但學習規劃可以改變語言使用的人口。學習規劃的內涵，應強調族語

的師資培育、族語教材的編輯和教學方法。在族語能力認證制度實施之前，國家對於原住民族的語言規劃不但未能強調「地位規劃」，甚至未仔細進行各族語言的「本質規劃」。

3.1.4 語言規劃的運作流程

Rubin 和 Jernudd (1971 : xvi) 認為「語言規劃」的主要工作包括：一、為了解決問題而做的語言改變，以因應語言需要的措施；二、為了語言規劃者（個人團體或機構團體），需考慮規劃前的所有語言狀況；三、語言規劃的實施須做評估，必要時須變更原有的規劃。Rubin (1971 : 152-217) 並認為語言規劃的過程，應具備以下四個步驟，即語言問題的發現 (fact-finding)；政策的擬定 (policy setting)；實施 (implementation)；反饋或評鑑 (feedback or evaluation)。Haugen (1983 : 21) 則提出語言規劃的過程可包括以下四個步驟：規範的選擇 (norm selection)；規範的法典化 (codification)；實施 (implementation)；語言的精緻化 (elaboration)。

在實際的規劃過程中，上述的四個步驟在時間上不一定有嚴格的先後之分，它們可以同時進行，也可以循環進行。根據 Karam (1974) 的看法，語言規劃的運作流程包括規劃、實施、與評鑑三個主要步驟，「規劃」部分包括初步的可行性探測計畫、相關資料的蒐集，以及規劃細節的擬定；「實施」部分包括計畫執行時的一切活動；「評鑑」部分包括檢討及衡量規劃與實施的成果。實施的對象是一個或多個語言社區，規劃中所要推廣的語言在語言社區中的接受度及使用程度，也可提供事實資料做為「評鑑」的參考。Tse (1980) 根據 Karam 的觀念，提出精細的運作模式，如圖 3.1 所示。

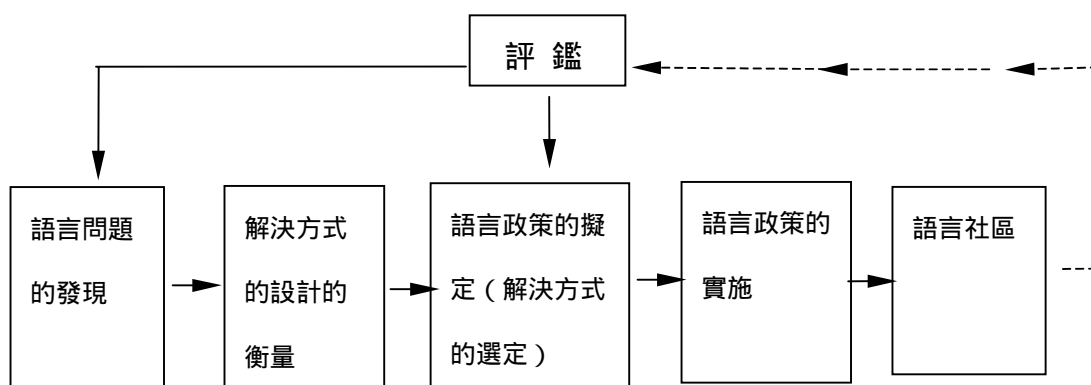


圖 3.1：語言政策在語言社區的運作流程 (Tse, 1980)

根據 Tse (1980) 的看法，在語言規劃的過程中，語言問題的發現才是步驟的開端，決策者界定語言問題時的態度，以及解決方式的設計考量，皆攸關語言政策的擬定與實施，並指出語言規劃的評鑑工作，應提早到政策擬定的步驟。語言問題的界定不僅是語言的現象，而是受社會政治的動機或理念的影響，而語言問題必須放置在社會的脈絡中去思考 (Jernudd & Das Gupta, 1971; Rubin, 1984)。因此，參與語言政策的決策者，在判斷語言問題時，必須深入社會的脈絡中，了解語言在各個群體中的實相及該群體與其他群體的互動關係，透過廣大的參與及了解，方能提出適切的語言規劃。綜上所述，語言規劃的過程離不開規劃、實施和評鑑三個步驟，並且是一個動態的循環過程，隨著新的語言問題不斷產生，新的語言規劃也必須被提出。

另一方面，語言教育政策也反映在教育的語言規劃上，語言教育政策的推行，須先經過語言的選擇與規劃的過程，而不同的語言態度將會影響這項語言的選擇與規劃工作。這便是在族語能力認證制度的規劃中，應當重視語言態度的因素。測量社會大眾對於語言規劃所反映的語言態度，即是一種評估的過程，因此，語言規劃的評估是規劃的流程中不可或缺的一環。

再者，Weinstein (1980: 57-58) 從語言及社會政治的觀點提出語言政策規劃的十一個步驟，分別是：一、語言意識型態或態度的結合；二、溝通不適當的洞察力；

三、非官方改正；四、官方做決定；五、官僚體制實施政策選擇的產生；六、狹義的實施和計劃；七、語言使用者的接受與拒絕；八、官僚政府所做的評鑑；九、官僚人士的判斷；十、實施的繼續或停止；十一、政府維持政策或改變。就族語能力認證制度的規劃而言，行政院原住民族委員會和學術單位政治大學分別代表官方及非官方的角色，然而在進行至第六步驟之後，未見到任何有關第七步驟及其後各個步驟的評估與分析，因而難以決定該項認證制度是否應繼續規劃，當然亦無法確立民族語言政策的維持或調整方向。

在語言規劃過程的型態方面，Tollefson (1981: 182-183) 則針對規劃的機構區分為兩類：一、中央主導型的規劃：意即由中央政府以國家標準為考量規劃的目標和資源分配的應先順序；二、地方主導型的規劃，意即由地方政府或社團影響中央機構，且由地方力量主控規劃的決策及實施。前者的困難常在於中央規劃的目標及理念未必能為地方社區所接受，後者的缺點是政策往往不易貫徹，導致半途而廢的情況。但兩者皆需要在規劃擬定之後，進行語言政策的評鑑，以便提出政策的修改或確認應否繼續實施。參照首次族語能力認證制度的實施，係由中央主管原住民族的機關統籌規劃，並邀集各族代表及學者專家召開指導委員會議，地方政府在宣傳上及資源分配上均十分配合中央機構，為了避免中央規劃的目標及理念不能為部落所接受，原民會還遴選各族族語認證委員，促使各族認證委員在部落推行語音符號系統及開設考前研習班，進行認證制度的廣泛宣傳，並進一步帶動族語學習的風氣。

3.2 語言選擇和語言維持

原住民族在多語的社會中，大多能同時使用數種語言。由於原住民族的語言選擇和語言維持，與其語言規劃的實施目標及執行成效息息相關，因此本研究認為有必要探討這兩項詞彙的觀念與內涵。

3.2.1 語言選擇的類型

觀察人們如何在不同的情況下選用不同的語言，是微觀社會語言學的研究重點之一。從兩種語言接觸的角度觀察，語言選擇 (language choice) 的類型，其一是語言維持 (language maintenance)，其二是語言轉移 (language shift)。前者可能導致雙言社會 (diglossia) 的產生，使兩種語言形成功能分化的現象；後者意即一個語言被另一種語言所取代，導致原先語言的功能衰退甚至死亡。雙言社會的存在意味著語言可以經由功能區隔 (例如家庭用語和社會共通語) 而得到保存。台灣相對於「國語」(即華語或北方官話) 的其他語言 (或語別)，若能朝向雙言社會的方向發展，或許可以避免語言轉移。

3.2.2 語言選擇的研究途徑

社會語言學對於語言選擇曾提出許多不同的研究途徑。首先，Fishman (1972: 441) 從社會學的觀點提出「範疇分析」(domain analysis) 的概念，認為語言社區中不同民族群體之間的語言互動情形，可以依據交談者的角色關係、談話地點，以及話題三個領域來分析。舉例而言，在一個多語的社會裡，人們可能選擇標準語做為他們對於某種人，在某些場所，以及談到某些話題時的交談語言；反之，在另一種情形，則可能選擇族語或其他語言。Van den Berg (1986) 曾調查台灣社會的語言選擇行為，針對人們在公園、市場、百貨公司等地點的語言使用情形，便發現各有不同的範疇分配現象，並指出家庭領域和傳統市場等範疇，皆大量出現語言轉移的現象。

另一方面，人類學則採用「民族誌研究法」分析語言選擇的社區結構關係。例如 Gal (1979) 根據人際之間的「社會網絡」(social network)，試圖預測語言選擇的行為。而社會心理學派的觀點，例如 Milroy 也進而提出一套計算人際關係強度的方法，並認為人際關係的密度與深度愈高，對於本族語的語言維持程度也愈強。黃宣範 (1993: 263-265) 則認為「社會網絡」的分析途徑與「範疇分析」的觀點實為一體兩面，僅能描寫靜態的語言社會情境，無法解釋動態的語言選擇現象。

此外，從社會心理學的角度研究語言選擇，則有 Giles (1973) 提出「適應理論」(accommodation theory) 來闡釋語言選擇的社會心理因素，認為一個人的語言選擇，取決於使用此種語言的目的是為了和對方「求同」或是「求異」，亦即增加或減少與該語言使用者的距離，另一方面，語言使用者也可能為了保持和對方的社會距離，而試圖堅持自己所使用的語言。因此，這種分析方式側重於語言使用者對其所處的社會空間可能產生調整或遷就行為，進而影響其語言態度的轉變。

3.2.3 影響語言選擇的因素

3.2.3.1 態度因素

多語社會中的語言行為往往取決於語言態度。Fishman (1972: 76) 指出影響語言維持和語言轉移的語言態度主要分為三個主要層面，分別是態度的心理、社會及文化歷程，並認為語言態度在經常使用的語言中產生的轉換或穩定關係也扮演重要角色。就語言態度的研究而言，則可分為三個領域來觀察。其一是處理語言的態度，意即利用態度量表來檢測人們對於不同語言或同一語言中不同變體的評價，例如標準語與非標準語之間，或官方語言與地方口語之間的態度比較；其二是處理語言變體的社會顯著性，例如針對特定語言的使用者進行評價；其三是關注不同類型的語言態度的應用，包括態度與語言選擇、語言使用和語言學習之間的關係。

3.2.3.2 社會文化因素

Weinreich (1953: 107) 從語言接觸的觀點探討影響語言選擇的社會文化因素，認為以下幾個層面皆可能導致族語的選用結果：地域、民族意識、文化或民族群體、宗教、種族、性別、年齡、社會地位、職業、都市與部落的差異。(1956: 18) 更補充家庭、鄰居、政治歸屬(國籍或族籍)以及教育等因素，也將影響語言選擇。例如民族意識比較高的少數民族，往往在與多數民族人口的語言接觸中，警覺到族語的功能受到威脅，反而傾向選擇本民族語言。又如民族身份的因素，以台灣原住民族的情況而言，個人是否具有「原住民」族籍身份，對於其語言選擇而言，原本無

必然關係，但若政府規定必須取得民族語言或文化證明，方得以享有考試加分或優惠福利措施，那麼對於原住民族的語言選擇是否有所影響，也值得探究。此外，原住民族在都市與部落的分布差異，也可能在影響其語言選擇，都市原住民族的語言選擇紛歧也是目前族語教學所面臨的難題之一。

3.2.4 雙語現象和雙言現象

Ferguson (1959: 235-36) 研究雙言的現象，分別提出高階語 (high variety) 和低階語 (low variety) 來稱呼在某種程度上都是標準化的，且可以相互取代的兩種語言變體，其中高階語用於正式場合，享有較高的社會聲譽，而低階語用於家庭場合或其他相對非正式的場合裡。雙言情況以希臘語、阿拉伯語及瑞士德語為典型。Fishman (1971: 74-75) 則認為，雙語 (bilingualism) 通常指涉一個社會中同時存在著兩種不同語言的對等現象；雙言 (Diglossia) 則是指一種語言有兩種極不相同的語言變體同時出現在一個語言社區，且各自都有明確的社會功能。Fishman 進一步提出雙語及雙言的區別，並說明兩種概念之間，有以下四種可能的排列組合：一、雙語而且雙言；二、雙言但非雙語；三、雙語但非雙言；四、既非雙語，也非雙言。個人的雙語能力可能造成社會的雙言現象。

黃宣範 (1993: 15) 根據上述觀點，指出臺灣從 1945 年到 1990 年代，由「雙言但非雙語」的社會，變成「雙語又雙言」的社會，並逐漸走向「雙語但非雙言」的社會。黃宣範同時說明臺灣的雙言現象，考慮語言態度的因素，可以圖 3.2 描述。

| | |
|-----------|----------------|
| 洋化國語 | H ₁ |
| 國語 | H ₂ |
| 臺灣語 (各語言) | M |
| 臺灣國語 | L |

圖 3.2：台灣的語言位階 (黃宣範, 1993: 16)

圖 3.2 顯示臺灣有兩種高階語， H_1 是正式場合中，知識份子所用的洋化國語， H_2 是一般階層所使用的國語。最低階 (L) 的是「臺灣國語」，一般人對其評價較低，而中階語言 (M) 是臺灣的各種語言 (閩南語、客語、原住民各族語)。

如果進一步將台灣的原住民族細分為不同的語言社區，可能會觀察到不同的雙言現象，因此有必要提出更多的模式。例如：阿美族奇萊人的語言社區，可能的雙言情形就較為複雜。奇萊「語別」在阿美族語言社區中最为弱勢，它一直被認為是阿美語的方言 (事實上兩者之間的相互理解度不高)，只有在完全講奇萊「語別」的家庭或親戚間才使用，其中北部阿美語是阿美族和奇萊人的共通語，正式場合可能出現的高階語，可能是國語，也可能是其他語言 (福佬語、客家語)。因此，原住民族的雙語現象或雙言現象，可能遠比想像中還要複雜。

3.2.5 語言維持和語言轉移

語言維持是指當語言受到生存的威脅時，使用該語言的群體對這種語言所進行的維護。語言選擇的最終結果，不是造成「語言轉移」，就是形成「語言維持」的局面。語言規劃的重要目標之一即是語言維持，亦即維繫語言促使後代學習，以達成文化的傳承或民族認同的維持。

語言轉移可用以指稱一個民族或一民族的一部分人口放棄使用本族語言而使用另一民族語言的現象。換句話說，語言轉移是語言使用功能的一種變化，包括語言功能的襲奪和語言功能的喪失，這些變化往往是由於社會因素所引起的。Sommer (1995: 55-76) 提出語言轉移的民族誌研究途徑，將語言轉移定義為「社區的雙語群體所使用的一種語言在被另一種語言取代」。在不平衡的雙語情況中，語言內部與外部的接觸與影響，加上兩種語言受到主體民族及弱勢民族的不同評價，而形成許多複雜的結果。圖 3.5 說明在兩種語言接觸的情況下，所產生的語言維持與語言轉移，及其語言外部與內部所呈現的特徵。

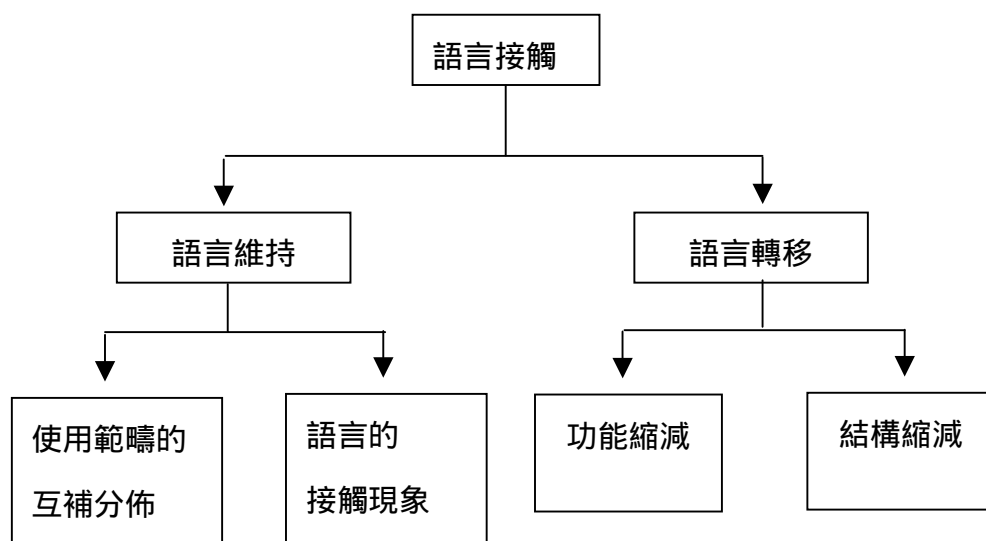


圖 3.3：語言接觸的兩種可能結果（Sommer，1995：56）

就語言轉移而言，同一地區的不同語言或是不同地區的同—語言，都有可能以不同的萎縮方式與速率在衰退（詹惠珍，2002）：（1）有的是全面性穿孔溶蝕，有的是區塊崩散式的語言溶蝕；（2）有的才踏入語言轉移的初速，有的已進入轉移的加速狀況；有的則已越過轉移的臨界點，已無回頭的可能，且宣告語言死亡的結局指日可待；（3）有的語言在都會區內逃不開轉移和衰退的命運，但是同一語言在非都會區內，或在鄉下偏遠地區，短期內沒有語言死亡的危機。台灣的本土語言（包括福佬語、客家語、原住民各族的族語）正面臨如此多樣性的語言轉移，若以單一方式處理這些不同類別的語言危機，對於某些劇烈衰退的語言是緩不濟急，對於衰退情況尚稱緩慢的語言，又有小題大作之嫌。因此，族語能力認證制度的規劃，有必要考量族語流失程度的高低，並須對於原住民族中的弱勢語言給予更多的關注。

3.3 語言流失和語言復振

3.3.1 語言流失的定義

語言流失即是「語言的死亡」(language death)。少數民族語言的流失是世界性的問題。依照語言學家 Krauss (1992: 16) 的估計, 在 21 世紀末, 大約有 3600 種到 4500 種語言, 將近全世界語言的 90%, 都將面臨絕跡的威脅。台灣各族的語言, 除了華語之外, 都有流失的現象, 特別是原住民族的語言。如何挽救語言死亡, 重振語言活力, 便是當前語言規劃必須面對的問題。在原住民族語言急速流失的情況下, 我們急需能挽救語言流失的語言維持規劃 (language maintenance planning)。族語能力認證制度的建立是否有助於語言的維持, 端賴其是否有效地運用在語言規劃上。語言維持是地位規劃的目標之一 (Hornberger, 1990: 26), 而語言地位的提升通常也需要語言本質規劃的配合。因此, 族語能力認證所涉及的語言本質及語言地位的改變, 是否能對於語言流失帶來正面的扭轉效用, 在本研究的分析結果中將提供一些初步的評估。

3.3.2 原住民族的語言流失

一般而言, 民族人口的多寡, 往往關係著該民族語言的語言維持及語言轉移, 人口越少且分布密度越不集中的語言, 通常越不容易維持自己的語言, 亦即容易受其他多數語言人口所同化。政治經濟地位居於弱勢的民族, 相對於主體民族, 可視為少數民族。然而主體民族人口也可能會面臨語言流失。譬如清代中葉以後的「主體民族」的滿語逐漸受到「弱勢民族」漢語所取代, 便是一例。

關於台灣的語言流失狀況, 根據黃宣範 (1993: 428) 的調查, 臺灣除了華語以外的所有語言, 包括福佬語、客家語、原住民各族語都已面臨滅亡的邊緣, 並同時估計 1992 年台灣四大族的人口比例是: (一) 原住民族: 1.7%; (二) 客家人: 12% (三) 外省人: 13%; (四) 閩南人: 73.3%。原住民族的人口比例除了最低以外, 也由於都市化及族外通婚等因素, 使族語更不利於傳承。

至於各族的「語言人口」，目前尚無微觀的研究可做推估。若將原住民各族視為一個整體，則「原住民族人口」與「語言人口」之間的差距最大，亦即原住民族語言的流失最為嚴重。黃宣範（1993：447-450）更進一步依據此人口比例預測台灣四大族體的語言前途，認為百年之後（第六代），原住民族人口將僅剩下 3000 人左右，萎縮到僅有目前各族總人口的 10%。另一方面，林金泡（1995）也針對分別山地鄉和平地鄉各 25 所國中學生（共 1000 名）實施問卷調查，結果顯示有 68% 的學生會說族語，語言能力流利者僅有 16%，原住民族學生在家使用族語者更僅佔 37%。原住民族語的嚴重流失，與國語推行運動的執行有關，而這項運動主要即是透過教育體制來實踐的（Tsao，1999：339-347）。原住民族的國語隨者年齡層的降低而有顯著的進步，但族語能力則呈現相反的趨勢（曹逢甫，1999：329）。

曹逢甫（1997：8-21）更清楚地指出，年齡和教育程度等兩大社會變數皆是影響原住民族語言能力和語言使用的重要因素，亦即年齡愈低者，其族語能力愈低，也愈少使用族語；教育程度愈高者，其國語程度愈高，族語程度愈低，也愈不常使用族語。曹逢甫（1997：117）並推論族語能力的流失和政府在校強力推行國語，禁止使用原住民族語言有關。國語教育的普及對於族語的衝擊，就連台灣本島以外的蘭嶼雅美族也無法倖免，族語同樣呈現明顯的流失（何德華，1995），然而，年齡和性別卻都不是影響雅美族族語能力的主要因素，家庭和社區的因素對於族語維持實扮演著決定性的角色（何德華，1997：440-441）。

在家庭和社區逐漸產生民族語言轉移的現象時，原住民族社會迫切需要一套妥善可行的語言政策及語言規劃，才能使族語流失的速率得以緩和。族語正式進入國民教育體制，是否可以成功地挽救族語能力的流失，亦是語言規劃的評估重點之一。

3.3.3 語言復振的意涵

語言復振（language revitalization）是為了挽救語言流失，而對於自然的語言變化所做的一項人為的逆向工作。它也可視為是一種語言規劃，語言政策的擬訂有助於這項語言規劃的實踐。根據挽回語言轉移（reversing language shift）的研究，語

言復振即是在針對「瀕危的語言」，採取再生與活化的手段。

就瀕危語言的角度而言，台灣原住民族的 38 種「語別」，都面臨必須積極著手進行挽救的地步。若要推展民族語言成為家庭及社區皆能溝通的工具，必須具備哪些前提與條件？許多學者提出相類似的看法。例如 Yamamoto (1998: 114) 針對弱勢語言的振興，舉出「促進小型語言永續發展」的九大條件說，而 Landweer (1998: 64-72) 也針對瀕危語言，提出了八個「瀕危語言之民族語言學活力指標」。克里斯托 (2001: 265-266) 則歸納上述兩位學者的觀點，認為必須達成以下六項基本前提，瀕危語言的復振運動才能有所進展：(1) 提高瀕危語言的民族在支配民族裡的尊嚴。(2) 增加瀕危語言的民族在支配民族裡的財富。(3) 提高瀕危語言的民族在支配民族眼裡的法律權力。(4) 加強瀕危語言於教育體系裡所佔的份量。(5) 瀕危語言民族將語言寫成文字。(6) 瀕危語言民族能善用電子科技。首次族語能力認證在上述的六項條件中，具有何種意義，便是值得關注的焦點。

至於上述的六大要件的背後，語言學家應該扮演什麼角色。克里斯托 (2001: 267) 認為語言學家在這方面的工作，可以分成三大類：一是診斷和評估，一是描述和分析，一是干預和再評估，他並舉醫生干預病情以維持病人的健康為例，認為語言學家應當維持瀕危語言民族的語言健康，他更警告語言學家在研究瀕危語言時，只顧蒐集語料而不顧及民族語言的語言轉移或語言流失，是非常不可取的行為。

3.3.4 原住民族語言復振的發展

1945 年後，國民政府對於原住民族的語言政策，可分為三期 (張佳琳, 1993: 319-341): (一) 國民政府遷台前 (1945-1949): 以推行國語為主。基於消除日語教育之影響，加強認同為目的，制定山地推行國語的辦法，山胞 (原住民) 教育以國語為依歸。(二) 國民政府遷台至宣佈解嚴 (1949-1987): 國語統一期。1954 年起，各縣設國語推行員，1955 年，在各山地鄉組織國語推行小組。原住民國校課程內容的第一要務即在國語教學，以族語做為協助教學的工具，將族語作為過渡的媒介，幫助原住民族過渡到完全使用國語；1962 年，「國民學校課程標準」更明文規

定教學用語言一律用國語，族語從此不再准予在學校使用。(三)解嚴後(1987至今):多元語言時期。發展與改進原住民教育五年計劃中再度提到規劃實施族語輔助教學。其具體的作法有:1.編訂南島語音符號系統;2.成立委員會編製母語輔助教材;3.選定母語輔助教學的實驗學校;4.評估實驗結果,研擬推廣的策略。

吳天泰(1998:51)則指出,當今的原住民對於族語的熟悉程度有隨年齡降低的趨勢,尤其是都市原住民,大部分不能流利地使用本族的語言,此時已不適合進行「族語輔助教學」,因為學童多已不諳族語。學校中進行的族語教學,成為大多數學童有系統地學習族語的主要管道之一,成為原住民族語言傳承的重要學習機制。此外,進入多元語言的社會發展階段,不只要會說族語,還要能欣賞進而學習其他語言的態度與能力。國民中小學裡不同語言的學習,不僅可以達成學習族語的目標,更可提供學生接觸多元文化的機會。

浦忠勇(2002)亦認為,1987年政府解嚴後,台灣原住民族開始掀起「傳統文化復振」的社會運動,「語言振興」是其中重要的一環。1990年,泰雅族烏來國民中小學率先實施「母語教學」,接著全國的原住民族國中小紛紛推動「族語教學」,並開始編製族語教材,政府的「語言政策」也因勢利導,逐漸支持並保存原住民族語言。1990年後,由民進黨主政的六縣市先行開辦鄉土語言實驗教學。1992年,教育部在「發展與改進原住民教育的五年計劃」中,同意教學中保存民族語言的立場,同時決定利用原住民語輔助推行親職教育,並頒布「台灣南島語言的語音符號系統」,試圖為原住民語言整理並建立文字。1993年,教育部開始辦理「獎助原住民教育及語言著作」,並宣佈將族語教育列入正式教學範疇。1994年,教育部將國中課程之「認識台灣:社會篇」包含「人民及語言」一節;1995年,「行政院原住民委員會」成立,專職處理有關原住民事務,其中在教育文化處,有「原住民語言的保存、維護與研究」一項事務,在振興原住民語言方面,亦有諸多具體措施。2000年,教育部實施「國民中小學九年一貫課程暫行綱要」,在綱要中的「語文學習領域」列入「鄉土語言」(閩南語、客家語、原住民語),對於語言政策有了進一步的革新,甚至在原住民學生升學優待辦法上,也有大幅度的調整。

在行政院原住民族委員會方面，當前對於原住民族語言復振的推行，從該單位1999年所訂頒的「原住民族文化振興發展六年計畫」可見一斑，主要工作項目包括「原住民族語言振興」工作。其內容包括建立原住民族語言符號系統、編纂原住民族語言辭典、編纂原住民族語言教材、培育原住民族語言師資、製作原住民族教學視聽媒體、推展原住民族語言教學及傳播等。近三年來的執行情形是：在編纂語言詞典方面，委託學術單位或民間社團編寫原住民族語言之語料與詞彙彙編，計有雅美、鄒、布農、泰雅、賽德克、阿美、排灣、賽夏、南鄒沙阿魯阿等語言；編纂原住民族語言教材方面，補助師範大學編印語言教材；培育原住民族師資方面，補助辦理族語師資訓練；在製作原住民族語言教學視聽媒體方面，補助前台灣省政府教育廳製作國中小鄉土媒體教材。最後，行政院原民會也研擬「原住民族語言能力認證辦法」，作為執行語言能力認證之依據。2002年4月3日，行政院原住民族委員會並在教育文化處之下新增「原住民族語言科」。該科掌理事項如下：

- 一、原住民族語言政策與法規之規劃、擬訂、協調及審議事項。
- 二、原住民族語言復育、傳承、研究與出版之規劃、協調及審議事項。
- 三、原住民族語言教育之規劃、協調、審議及推動事項。
- 四、原住民族語言人才之培育、輔導及助事項。
- 五、原住民族語言研究發展機構之規劃、協調及審議事項。
- 六、原住民族語言文字之建立及推廣事項。
- 七、原住民族語言教育、教法與教學媒體之規劃、研究、實驗及推廣事項。
- 八、原住民族語言能力認證之規劃及推動事項。
- 九、其他有關原住民族語言之振興事項。

其中第八項即闡明民族語言能力認證已成為該單位的規劃及推動事項。

在族語復振政策的法案方面，則有以下的相關措施。

(一) 原住民族教育法第十九條規定：「政府對學前教育及國民教育階段之原住民族學生，應提供學習其族語、歷史及文化之機會。」

(二) 原住民族教育法第二十四條規定：「各級各類學校為實施原住民族語言、

文化及藝能有關之教學，得遴聘原住民族耆老或具相關專長人士教學；其辦法，由中央原住民主管機關定之」（行政院原住民族委員會，1998）。

（三）教育部國民中小學九年一貫課程綱要實施要點：「國小一至六年級學生，必須就閩南語、客家語、原住民族語等三種鄉土語言任選一種修習，國中則依學生意願自由選習。學校亦得依地區特性及學校資源開設閩南語、客家語、原住民族語以外之鄉土語言供學生選習。」這些規定也是原住民族語言能力認證制度據以實施的目的。

在族語教學方面，政府已由早期壓抑鄉土語言（包括原住民族語言）的作法，轉變為協助制訂及推動相關政策。雖然有許多政策的制訂，但現行國內原住民族語教學在教育政策及行政的配合上仍遭遇諸多困難。在原住民族語教材的編纂方面，現今原住民族各語的語音符號系統，教材內容，以及教材編寫方式三個層面上，也各有一些優缺點。在原住民族語師資方面，國內目前實施原住民族語教學的學校不少，然而大多數學校都面臨師資不足或師資不稱職的困難。《九十年度原住民族教育調查統計報告》（高淑芳，2002：61）分析原住民族語教學的困難原因，指出已實施原住民族語教學的國中，師資來源的問題不大（因為數量不多），主要困難係來自於校內的單一原住民族的學生太少且學習意願不高、教材缺乏、排課困難、成效有限，以及社區、家庭的族語環境無法配合等因素。對已實施原住民族語教學的國小來說，教材缺乏及師資來源缺乏是兩大實施困難，而社區、家庭的母語環境無法配合也是各國小擔心原住民族語教學成效有限的重要因素。

3.4 族語能力認證的相關論述

自首屆族語能力認證規劃與實施之後，許多論述相繼而起，其中除了正面的支持態度之外，也出現反面的批評。以下各節將相關的論述摘要並討論之。

3.4.1 認證制度規劃的評鑑步驟

吳毓真、翁福元(2001:93-110)於首屆族語能力認證制度尚在規劃階段之時，發表「台灣原住民語言資格認證制度之研究」一文，根據行政院原民會(2001)發布的「原住民學生升學優待及原住民公費留學辦法」第三項應備證件上規定：「自民國九十四年起，原住民族考生須取得原住民文化及語言證明」，以及「各級學校原住民族語言教師語言能力認證作業辦法草案」，將此兩項規定裡對原住民語言評估的適當性及是否符合原住民需求進行探討。另在原住民語言復興計劃上，提出紐西蘭的毛利語政策及加拿大的原住民族語言評鑑制度等例證，做為將來政府制定原住民語言政策的參考。該文認為各族的語言文化各有不同，因此建議以因地制宜的原則進行族語能力認證，以便檢定與當地民族語言相符的教師，並認為規劃單位應詳細羅列語言規劃的藍圖，包含標音系統、族語課程、族語教材、師資認證的階段的語言規劃。最後卻提及「語言評鑑如不仔細規劃就直接跳至評鑑資格認證的階段，豈不是毫無長遠的計劃，對語言的復興根本毫無幫助」。

首先，該文雖重視語言規劃的評鑑步驟，卻將「語言能力認證」與「語言規劃的評鑑」兩種概念相互混淆。前者是針對人們的語言能力進行語言測驗，後者指的是針對語言規劃及語言政策進行態度的調查。在本研究的 3.1.4 便已論及，語言規劃的過程離不開「規劃」、「實施」和「評鑑」三個步驟，若將「族語能力認證」做為一個語言規劃的內容，「評鑑」僅是語言能力認證規劃的其中一項步驟，且未必是在最後一個階段進行，因此該文提出「語言評鑑應放於語言政策規劃的最後一個階段」的看法也不盡完善。

其次，該文認為，族語能力認證應由非官方的機構來規劃，以避免官方色彩。族語能力認證制度的制度規劃雖由行政院原民會所主導，但已舉辦的兩屆認證皆委託學術單位辦理，官方色彩已大為降低。在本研究的 3.1.4 則認為，以中央主導的語言規劃，可以避免地方政府或民間團體由於經費或效率因素而導致語言政策不易貫徹執行的問題。雖然由上而下的實踐策略值得討論，但政府的立意良善，卻獲得多數認證委員及部落人士的贊同。

然而，該文提出一項可供參考的建議，即認為規劃原住民語言政策的相關機關，在語言的研究發展上，應當符合現代的詞彙形式，並應考慮民族的主體性，使原住民的語言文化重現活力。因此，族語能力認證題庫的規劃與編寫，對於各族語言的「標準化」與「現代化」的意義與影響不可小覷。

3.4.2 民族語言地位的討論

在認證考生與部落人士的態度方面，布興 大立²⁶（2002）便曾表示，雖然首屆認證考試難免有些欠妥之處，影響了主事者的預期效果，但若從喚醒各界重視原住民族語言的角度而言，他對於規劃單位運用公權力以搶救族語的政策執行效率，給予高度的肯定。他並指出族語能力認證的規劃是基於原住民族的自主想法，使原住民族自治的理想得以跨出步伐。

布興 大立的觀點對於國家開始承認原住民族語，並將語言做為一種資源的規劃目標，與本研究 3.1.3 提及之語言規劃類型中的「地位規劃」觀念，具有相同的意涵，尤其對於認證語別的實證分類，也表示贊同。

針對這項規劃，黃美金（2003：9）卻持不同看法，認為語別的分類應該遵從語言學家的建議，例如將原有的卑南語四個語別（南王、知本、初鹿、建和）歸併為兩個語別（南王卑南語及其他卑南語），唯由於 2002 年執行單位未及宣導，故 2002 年「不得不」沿用 2001 年的語別劃分。事實上，在改變既定的規劃與措施之時，應充分考量各族認證委員以及考生的態度，否則容易引致許多抱怨與誤解。

3.4.3 民族語言結構的討論

有些學者對於規劃單位在原住民族語言結構層次尚未規劃完成之前，便貿然進行族語能力認證，抱持著懷疑甚或反對的態度。例如，張慧端（2002）曾撰文批評指出，政府目前尚未對族語的語言文字化完成標準化的工作，族語能力認證的執行

²⁶ 玉山神學院院長（泰雅族），同時也參與首屆族語能力認證，並取得「筆試及口試」認證合格。

似乎操之過急，該文批判「這一波大張旗鼓的活動對原住民語言流失與振興的問題是否能夠產生有意義的作用，仍有待觀察」。該文所述的「大張旗鼓」，顯示規劃單位及執行單位的宣傳已收其功效，至於是否能挽救原住民族的語言流失，便是本研究分析的焦點之一，在針對族語能力認證制度進行具體評估之前，似不宜妄下判斷。

同樣地，也有不少人錯誤地指出，台灣本土語言與文字由於尚未標準化，因而不適合將鄉土語言當成學校裡的授課科目。然而從雙言的角度卻可得知，鄉土語言（尤其是原住民族語言）之所以缺乏文字化及標準化，乃是由於其身處低階語言之緣故，一旦其地位提昇並進入學校教學體系，那麼文字化及標準化必能水到渠成（曹逢甫，1998：177-178）。正因如此，可以相信語言地位和語言結構的規劃兩者是相互關聯的行動（Kaplan& Baldauf，1997：28），截然分開實有不妥。首屆族語能力認證對於認證題庫的討論可視為「本質規劃」，對於族語的語別劃分可視為「地位規劃」，各族認證委員藉由語音符號規範的選擇，以及題庫內容的研發編纂，將兩項語言規劃加以整合，對原住民族的語言規劃而言，應視為一項突破。

此外，張慧端（2002）雖提到原住民族語教學存在者許多困難點與特殊性，不可與閩客語等同視之，卻希望依循閩客語師資檢核的方式解決原住民族語的問題，其論點之間存在著諸多矛盾。政大語教文中心為顧及族語的複雜性而將 12 族語細分為 38 語別，該文卻直指政大的作法漠視原住民各族語的獨立性，顯見張文並未認清事實。該文指出原住民地區的中小學教師多數並非當地人或原住民族，後又強調將原住民地區學校的師資遴聘權責交給學校，由學校自行設法辦理便可解決族語師資的問題，此種看法似乎忽視族語師資問題的複雜性。最後，該文認為原住民族的文字拼寫尚未統一，對於教材的研發是一大阻礙，殊不知許多原住民族語言及文字的標準化工作，便是透過首屆認證的研討與協商，才得以逐漸實踐。

事實上，首屆族語能力認證工作對於日後族語教材的規範與統合編纂，也產生了許多正面的影響。例如，在族語能力認證的過程中，各族認證委員達成筆試羅馬字書寫系統的共識，同時也成為政大語教文中心目前統籌編纂原住民族九年一貫族

語教材的「規範符號系統」；各族認證委員在考前於各部落開設族語研習班，也帶動族語學習的風氣，各族族語練習題成為族語認證考前研習的重要參考書，也是繼聖經的族語翻譯工作以來，各族菁英針對族語的語言結構進行如此大規模的討論（林修澈，2003b：37）。

浦忠成（2002）便指出，現階段的族語教學由於「先天不足，後天失調」，語言規劃不得不從「殘缺的基礎上重新著手」，甚至須創造從來沒有存在過的機制，以適應眼前的需求，因此有必要建構族語能力認證措施以發掘適任的族語人才。企望有一套周全的理論架構足以支持所有的族語復振政策，才開始提出認證的規劃，這樣的思維對於挽救語言流失而言，顯然是緩不濟急的。此外，由於族語的學習環境漸趨多元，族語教學不限於在學校內實施，家庭、部落及社區的族語教學也亟待推行，規劃單位並未限制各級學校必須接受認證通過者成為教學人員（有意擔任教學還須先接受七十二小時族語教學專業課程），各級學校也有更多空間得以選擇適當的族語師資。浦忠成並認為，在語言規劃的過程裡，「經常提出求全見解並苛刻抨擊各類策略措施者，往往是自稱熟悉甚或自命從事原住民教學研究的學者專家」，因此，學術界的觀點（尤其是語言學）在語言規劃中所扮演的角色，也應當重新思考。浦忠成也認為，現階段原住民族語言文化的振興不是學術正當與否的課題或立意合宜與否的問題，而是能否在語言衰退的情形下，提出實際的規劃，只要這種行動真正訴諸原住民族的語言文化內涵，而且其設計機制能夠透過評鑑的步驟，適時提出調整或修訂，則其正向的發展，仍然值得期待。

另一方面，黃美金（2003：8）則指出語言學家的介入是必須的，尤其在語音符號的規範及認證題庫的編訂層面。首先，他認為首屆族語能力認證過程中，未邀集語言學家共商族語書寫符號系統，而放任各族認證委員自行決定，「導致無法周詳顧及書寫符號之正確性、一致性及國際性」。在本研究的 2.4.4 部分，便針對各族的書寫符號規範進行初步評估，發現十二族的規範書寫符號系統之中，均能符合符號的準確性、一致性、系統性的準則，唯有霧台魯凱語（其他魯凱語除外）因突破傳統採用國際音標，雖難以顧及電腦處理的方便性及過去教會的使用傳統，卻也頗能符

合國際語言學界的需求(國際性)。事實上,要完全符合語音符號的各項準則,且尊重各族人士的態度(包括教育界及教會界),並非一件易事。浦忠成(2002)即指出,原住民族語言的傳承在現階段雖然需要一套語音符號,教育部早在十年前便已委託語言學者發展一套南島民族語言符號系統,而教會神職人員、語言文化工作者也各自研擬較為族人接受的系統,首屆認證由於體認各民族內部對於語音符號的認知仍有部分歧見,因此授權各族認證委員採取權宜的方式處理可能的爭議。浦忠成進一步強調,原住民各族若能透過族語能力認證「建構有一套足資遵循的語音系統,也是主體性的展現」。因此,語音符號系統的規範,不單是理論語言學家的單方面思考或主導便能強制解決,更須關注符號使用者的態度與民族主體性,並針對各族的使用情況進行更精細的評估工作。

在族語認證委員的態度方面,林生安(2003)以阿美族語使用者的立場,針對黃美金的文章,提出若干回應。首先,林生安認為族語能力認證的主要目的在於保存與推展族語,與英語、德語等檢定制度的基本精神不同,並認為應當鼓勵族人或非族人參與這一種考試,以挑戰自我的族語能力。其次,他指出認證制度迄今才舉辦兩屆,短期之內不太可能達到盡善盡美,並提及規劃單位及執行單位在命題的方式、技巧與內容上,均必須認真檢討以針砭利弊。在書寫符號的制訂上,他認為專家學者不應強制原住民族接受一套符號或強行修訂某套通行已久符號,以免引起爭端,並希望專家學者尊重符號的本土性與普遍適用性,也希望學者與原住民族之間能夠進行更良好而充分的溝通。在民族語言的分類上,他指出在族語之下細分「語言」或「方言」,對於族語的保存是必要且有益的,可以豐富民族語言的多樣性。最後,他十分肯定政大語教文中心在首屆族語能力認證上的付出與貢獻,並指出2002年第二屆族語能力認證之所以能在短期內順利辦理完成,乃奠基於政大語教文中心所付出的努力與用心籌備。

由於體認到以上各種分歧的意見,本研究試圖透過首次族語能力認證制度的整體評估,提出更為具體與精細的探討。