

## 語言規範化：

# 族語教材編寫模式的解析\*

李台元

政治大學民族學系 博士班

### 摘要

本文透過族語教材的編寫模式，闡述與解析族語規範化所面臨的問題與挑戰，進而探討族語發展的可能途徑。

過去 10 多年來，約有 80 種族語課本相繼出版，編寫者有地方政府、有學校教師、有文化工作者，這些教材所採用的編寫模式，本文稱為「自由編寫模式」，原則上以「族」為單位，強調民族語言與傳統生活的連結，雖維持了傳統文化的精髓，卻偏重韻文及古謠，致使單詞與句型過於艱澀；再者，族語詞彙未經規範化，族語形式表達相當多樣，難以穩定發展。

族語教材編寫的另一模式，始於教育部與行政院原住民族委員會共同委託政治大學原住民族研究中心編輯的政大版族語教材，自 2002 年起，歷時四年編寫九階教材，每階教材因應各族不同的「話」的歧異性，細分為 40 種話編寫，共編寫出 360 冊，每冊教材亦編寫教師手冊。其編寫模式係採「課綱編寫模式」，仿照日語英語等外國語課本的編寫，各編寫組依循固定的課程綱要內容來轉寫族語，同時強調會話及溝通功能。其編寫方針是將族語和現代社會生活相連結，因而產生許多新詞彙，例如：「老師」、「學校」、「飛機」等。其編寫成果引導族語詞彙和句型的規範化，帶動族語課本現代化。如此的編寫方式卻也出現質疑，有人認為未能銜接傳統文化，有人認為有以漢語翻譯的情況，缺乏原住民族思維。各組編寫人員在教材的編寫過程中斟酌權衡，在語言規範化中尋求語言發展。

檢視上述兩種模式所編寫的族語教材內容，評估此兩種編寫模式的利弊，方得以展望族語規範化的未來趨勢。

**關鍵詞：**族語教材、自由編寫模式、課綱編寫模式、規範化、現代化

---

\* 本文初稿之完成，特別感謝政治大學民族學系「民族學研究方法」課程，諸位老師、學長姊、同學的不吝指正，更感激王雅萍老師在本人寫作過程中，給予鼓勵與修改意見。

## 一、前言

台灣原住民族現在共計有 13 族。<sup>1</sup>而台灣原住民族的語言究竟有多少種？卻有不同的計算。過去編寫教材的經驗，採一族一語的模式計算，傳統 9 族最多只有 9 種語言。2001 年，政大原住民族研究中心辦理的首屆原住民族語言能力認證，首先將各族族語精細劃分成 38 種「話」來辦理考試。這些「話」，不論是語言或方言，現今都仍然具有說話人。如此精細的分類，是重視語言使用者的語感和權益的一大突破。

往後各屆族語認證考試的辦理，也依循上述劃分基礎來辦理。2002 年初，政大統籌編寫九年一貫族語教材，因應瀕危族語的發展，新增 2 種話（巴宰語和噶哈巫語，雖非官方認定原住民族，但仍屬活語言），共編出 40 話課本。2002 年，台師大承辦第二屆族語能力認證，又增加「大武魯凱語」和「四季泰雅語」2 種；2004 年，東華大學辦理第四屆族語能力認證，再增加 1 種話（太魯閣語）<sup>2</sup>；2007 年 3 月，原民會辦理「升學優待原住民學生取得語言與文化能力證明考試」，又新增「宜蘭澤敖利泰雅語」和「宜蘭寒溪泰雅語」2 種。因此，若考量民族集團的特性以及地域的特性，原住民族最多可細分為 45 種不同的「話」。

同一族講的不同「話」之間，有的相當接近，僅是語音或詞彙的差異，亦即「方言」差異，如卑南語 4 種話；有的差異很大，甚至到了彼此無法溝通的程度，相當於兩種不同「語言」，如撒奇萊雅語和阿美語。<sup>3</sup>這些不同的「話」，反映在教材編寫上，從過去各族語言教材一直到最近的政大版族語教材，經歷了兩個階段，也可大致分為兩種不同的編輯模式，本文即透過兩類模式的編寫歷程與結果，比較兩者的利弊得失。

1990 年到 2000 年的十年間，全國的族語教學均處於萌芽階段，學校裡的族語課程在推動上，經常面臨師資不足和教材缺乏等困難；到了 2001 年，族語教學正式進入教育體制，各族族語在首屆族語能力認證考試的推動下，開始產生復甦的力量；2002 年起，透過政大版九階族語教材的編寫模式，各族的語言發展進入另一嶄新的階段，過去未曾編寫過教材的族語首度浮上檯面，各種話本身也須面對許多未曾考慮過的新概念。在原住民族語言發展的過程中，各種不同的「話」往往必須致力「現代化」，方能適應現代社會的需求。

族語教材編寫模式的變革，對於族語的規範化與現代化，究竟帶來了什麼作用。本文試圖檢視族語教材的發展歷程，解析族語規範化所面臨的問題與挑戰，從而探討原住民族語言發展的可能途徑。

<sup>1</sup> 自 2001 年起，台灣原住民族由傳統上的 9 族增為 13 族，陸續有 4 個民族受到認定。新增民族為邵族（2001）、噶瑪蘭族（2002）、太魯閣族（2004）、撒奇萊雅族（2007）。

<sup>2</sup> 事實上，太魯閣語和德路固語為同一語，都是 Truku 語，僅漢語名稱不同，在 2002 年編寫教材時用「德路固語」，2004 年卻因新民族名稱的出現而另外增加「太魯閣語」以因應考試，卻反而造成混淆。

<sup>3</sup> 2001 年的當時，兩者同屬阿美族語。

## 二、傳統族語教材的自由編寫模式

### (一) 發展歷程

原住民族語言教材的編寫，最早出現在 1990 年<sup>4</sup>，當時國內第一所推動族語教學的台北縣烏來國小，編出《泰雅母語教學教材》(第一冊)。<sup>5</sup>

1994 年，黃美金、尹建中、吳天泰、李來旺、吳靜蘭等學者專家，曾共同研擬一份『台灣南島母語教材大綱』，分述總目標、時間分配、教材編寫、實施方法等四個部分，立意甚佳，在內容取材上相當具有參考價值，惜當時未能全面推廣，並未受到後來教材編輯者的注意與採用。

1995 年起，教育部及省教育廳開始重視鄉土語言，原住民族語言得以在國中小實施教學，政府也鼓勵各級學校及個人編輯教材，然而，卻經常面臨教材研發不足、難度偏高、教師教學感到吃力等各類問題。

1998 年，教育部組織「鄉土語言教材彙編委員會」，委請省教育廳及八個縣市負責編寫國小鄉土語言教材第一冊(三年級)，共計編寫 13 冊，其中原住民族語計有 11 冊，分別是阿美語、泰雅語、賽德克語、布農語、排灣語、鄒語、魯凱語、卑南語、雅美語、賽夏語、噶瑪蘭語。<sup>6</sup>唯當時的編寫方針並未訂立明確的課程綱要，因而編出的 11 語課本，各有各的主題、內容與取材，深淺度也相當不一，雖名為第一冊，卻無法看出循序漸進的課程發展，這些課本應是各編寫小組自行發揮創意的成果。

2001 年，鄉土語言教學進入學校的正式課程，教育部也公布實施新的「九年一貫暫行綱要」，族語教學雖與其他鄉土語言一樣受到重視，但徒有課程綱要，相當缺乏配套的族語教材。學校及族語教師的擔憂，即是缺乏適應現代社會且循序漸進的族語教材，來推動新時代的族語教育。

自 1991 年到 2001 年的十年間，各族語言課本相繼出版，共約有 80 冊，編寫者有地方政府、有學校教師、有文化工作者，這些教材所採用的編寫模式，因未有一致的課程綱要做為基礎，以下稱為「自由編寫模式」。

### (二) 整體檢視

行政院原民會在 2000 年曾委託語言學者黃美金教授對於這些「自由編寫模式」編出的教材(共評鑑了 11 語 76 冊)，針對其「教材教法」和「語言結構」進行檢驗，找出普遍存在的缺點<sup>7</sup>，例如：1.教材的編寫方式大多未能以溝通功能為出發點；2.缺少教學指引；3.教材中未能有系統地提供單詞、句型及對話教學；4.各課內文處無標題，或標題將「主題」與「溝通功能」混淆在一起；5.未能有系統地提供單詞、句型及對話教學；6.記音常不精確，且常出現前後記音不一致的現象；7.構詞分析有誤，斷詞常與斷音節混淆；8.語法結構解說，常出現諸多錯誤；9.單詞、對話或文章的漢譯有時有誤，有時又不一致。以上各項缺點，並非編寫人員的族語能力不佳，有些是編輯單位的能力有限或經驗不足，有些是缺乏一貫的課程綱要所致。

<sup>4</sup> 在 1990 年之前，也曾出現零星的讀本，但使用範圍僅限於教會的識字教學。例如：長老教會太魯閣中會聖經委員會(編)《太魯閣族語新初級讀本》(1985, 編者)。

<sup>5</sup> 該教材課程內容有 10 課 60 句，全冊約有 200 個詞彙。

<sup>6</sup> 其餘 2 冊為 Holo 語和客家語。

<sup>7</sup> 黃美金〈原住民族語言教材審查〉(上、下)《行政院原民會簡訊月刊》(2001, 期 39-40)。

以下進一步根據目前所蒐集的 82 種傳統族語教材<sup>8</sup>，分析各族族語的冊數、編輯單位、生詞數及句數，如表一：

表一：82 種傳統族語教材的分析

	族語	冊數	編輯單位	總生詞數	總句數	各冊 平均生詞數	各冊 平均句數
1	阿美	14	7	3380	1680	240	120
2	泰雅	17	8	3150	1370	185	80
3	布農	9	4	1800	930	200	100
4	排灣	7	4	1120	840	160	120
5-1	魯凱（霧台魯凱語）	3	2	330	330	110	110
5-2	魯凱（東魯凱語）	3	2	330	180	110	60
5-3	魯凱（萬山語）	6	1	740	420	120	70
6	鄒（阿里山鄒語）	7	5	2150	990	300	140
7	卑南	2	3	240	180	120	90
8	賽夏	4	3	800	400	200	100
9	雅美	2	2	100	50	50	25
10	邵	1	1	470	120	470	120
11	噶瑪蘭	2	2	160	120	80	60
12	太魯閣（賽德克）	5	3	490	850	98	170
	總計	82	27*	15260	8460	186	103

\*編輯單位總計 27 個，已扣除重複。

其中，教育部鄉土語言教材彙編委員會所主導的 11 種原住民族語教材，雖然在當時是第一次由政府進行「統編」，但內容卻相當歧異，有些課本以音標教學作為出發，詞彙和句數較少；有些課本從傳統故事和歌謠出發，詞彙和句數相當多；有些課本圖多文少；有些課本文多圖少。各冊內涵包羅萬象，課文的質量也呈現難易不均的現象。

### （三）個案分析

從上述 82 種教材中，本文列舉 3 個案例來分析「自由編寫模式」所編教材的優缺點。首先是 1998 年由教育部統編的《阿美語第一冊（三年級）》，其次由 1999 年省教育廳支持的《賽夏語學習手冊第一冊（三年級）》，最後是 1999 年台北縣政府自編的《布農族母語教材（第三冊）》，三種課本均是在中央政府或地方政府的經費支持下，透過本族人的協助而編寫的教材。

#### 1. 《阿美語第一冊（三年級）》（1998，教育部鄉土語言教材彙編委員會）<sup>9</sup>

該教材分為 10 個單元（課），每個單元均為童謠，並從童謠中認識阿美語的詞彙和語意。第一課的童謠是「奇拉雅善」（cilangasan），大意是「史拉和娜高繁衍阿美族

<sup>8</sup> 參見 李台元《台灣原住民族語言能力認證制度之評估》（碩士論文）（2003，台北：政治大學語言學研究所），附錄 13，頁 190-194。

<sup>9</sup> 該教材的編輯委員為林碧霞、周春玉、林麗花、田花英、陳仙美、孫明忠、林琬柔、簡秀惠、陳榮貴、陳俊源。

人，奇拉雅善山是阿美族人的生命根源」，生詞計有 8 個，另發展出相關句子 4 個：(1) 我是阿美族人；(2) 史拉和娜高住在奇拉雅善山；(3) 玉米發芽了；(4) 我住在奇拉雅善山。該課課文雖然與阿美族的起源傳說有關，有強化本族民族意識的作用，但是從語言結構和溝通功能的角度而言，則顯得過深而不易吸收。

### 2. 《賽夏語學習手冊第一冊（三年級）》（1999，省教育廳）<sup>10</sup>

該教材分為 12 課，每課課文均為敘述句，各課 5~10 句不等，各課生詞 10~15 個。除了課文之外，還提供漢譯對照，另編寫 6~8 句與課文相關的對話。整冊內容均第一人稱出發，在溝通功能上訓練學生表達自我的家鄉與學校生活。例如：第一課主題「我叫 tayin」，第二課主題「我的家」，第三課主題「我的家鄉」。有些單元雖涵蓋了現代社會生活，但詞彙量和句數仍較多。

### 3. 《布農族母語教材（第三冊）》（1999，台北縣政府）<sup>11</sup>

該教材共分四冊，其編輯工作係由台北縣育林國中和台北縣原住民教育輔導團共同承辦。本教材除了語音符號教學外，共分 10 課，每課包括課文和傳說故事。教材編審委員（鄭恆雄、侯世昌）在教材「序言」中指出，該教材「不但有傳統詞彙，也新造了不少現代生活的新詞彙，例如 ispasiza halinga（錄音機）、issinav balukan（洗碗精）、papaklangan（烤箱），這在促使布農語現代化應有所助益。」

在該教材的編纂會議紀錄，也提及布農族文化傳承的問題：「由於本教材是以在都會地帶的原住民孩童為對象。這個教材有一個很大的衝突點，就是在都會區的孩童所面對環境是迥異於傳統布農文化，如果讓孩童學習的字全部都是布農文化裡面的傳統事物，可能孩童缺乏詞彙來表達目前生活周遭的事物，像是黑板、電燈、膠水等等，但是如果全然地以目前生活環境來編寫教材，布農孩童可能就不能傳承到傳統的文化，失去自己文化的根，這樣就和我們學習第二外語一樣，喪失了文化傳承的意義，為了克服這個困難，採用了兩者兼容並蓄的方法，尋找現代生活的詞彙，繼續大量使用布農舊有詞彙來解決這個難題」。可知該教材對於現代詞和傳統詞的態度是兼容的。然而，對於語言學習者而言，本教材的單詞和句型的量仍相當高。

上述三種課本均強調族語與傳統生活的連結，雖呈現不少傳統文化的內涵，卻較為偏重韻文及古謠，使得單詞與句型過於艱深，可能不利於進行教學。

## 三、政大版族語教材的課綱編寫模式

### （一）編寫策略

自 2002 年起到 2006 年，政大原住民族研究中心依據族語能力認證工作的根基，受教育部及行政院原民會聯合委託，邀集各族認證委員帶動族語復振工作的相關人士，統籌編纂各族族語教材，嘗試突破傳統的編輯模式，提供當今原住民族實際生活之需，編出九階教材，每階依族語分為 40 冊，每冊又包含學習手冊及教師手冊 2 本，共計有 720 本。這套教材（第 1 階~第 3 階）已於 2006 年 8 月由教育部印行出版。

<sup>10</sup> 該教材的編輯小組為趙淑芝、日智衡、高清春、蕭雲、莊穎智、林美曲、葉素櫻、李錦峰。

<sup>11</sup> 該教材的編輯委員為李明仁、張玉發、蔡金福、田哲益、田天賜、張吉昌。

在編輯人員的組織方面，由政大先成立「族語教材課程大綱與教材細目編輯小組」，擬定九階課程的總綱與各階教材細目，做為各族「教材編寫組」的編輯依據，由各族人士組成的「教材編寫組」，執掌學習手冊及教師手冊的編寫。編寫組成員也考量教育界及教會界人士的均衡，以及所屬區域的代表性（例如賽考利克泰雅語的編輯成員包括台北、桃園、新竹、宜蘭等代表）。教材編寫組共分為 40 組，其下又細分為「主編寫組」及「副編寫組」，先後動員了 282 名編寫委員，編寫期間有 8 名委員相繼辭世。<sup>12</sup>

政大版族語教材的編寫模式，係採取各冊各話一致的「課綱編寫模式」，仿照日語英語等外國語課本的編寫，各編寫組依循固定的課程綱要內容來轉寫族語，同時強調會話及溝通功能。其編寫方針是將族語和現代社會生活連結，因而產生許多新詞彙。課程大綱的擬定，除了兼顧傳統與現代的觀念之外，也考量民族語言本身的簡易度與族語教學的彈性發展。

面對龐大的編寫規模，政大先制訂一套課程大綱與教材細目，使四十個編寫組均有所依循。這種編寫模式與當前其他教材的「一綱多本」精神相似，強調一致性和連貫性，也試圖保持各種版本的獨特性。

林修澈教授曾指出，政大版族語教材具有以下六項特色<sup>13</sup>：1.以說話人為主體，尊重活語言；2.課程重心放在現代生活；3.語言結構產生新發展；4.課程安排循序漸進；5.插圖內容精準美觀；6.編寫陣容龐大。其中，第 2 項及第 3 項特色，應是「課綱編寫模式」的主要特點。課程重心須從課程綱要的發展著眼分析，語言結構則須從族語的詞彙和句型兩方面觀察。

## （二）現代生活的課程綱要

檢視政大版九階教材的課程綱要與教材細目，可以得知其課程重心放在「現代生活」，並且配合九年一貫課程六大學習領域的目標來加以規劃（詳如表二）。

<sup>12</sup> 例如：阿美語以「中部阿美語」為主編寫組，北部阿美語、海岸阿美語、馬蘭阿美語、恆春阿美語為副編寫組，副編寫組依據主編寫組所擬訂的版本，針對彼此語法相異之處稍加調整改寫。參見 政治大學原住民族研究中心《族語紮根—四十語教材編輯的四年歷程》（2006，台北：政大原住民族研究中心）。

<sup>13</sup> 林修澈〈政大版原住民族語言教材編寫的回顧與展望〉《原住民族教育國際學術研討會論文集》（2005，台北：政大原住民族語教文中心）。

表二：政大版九階教材的課程綱要<sup>14</sup>

階號	階別	連貫主軸	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 校園裡的聲音	藝術與人文
			3.3 日常起居	健康與體育
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

九階教材課程的連貫主軸，以個人為起點，發展到家庭、學校、社區、社會與文化，以符合循序漸進的語言學習發展歷程。每單元配合學生的族語能力、實際的生活經驗及需求、該階段各領域之分段能力指標，加以彙整編選。各課除了有系統地提供單詞、句型及會話教學之外，對於語言結構的質量也有相當的管控，同時考量生活化及實用化的原則，配合現代生活與族語特色加以編寫。<sup>15</sup>

<sup>14</sup> 根據政大「族語教材課程大綱與教材細目編輯小組」所擬定的九階教材課程大綱內容。

<sup>15</sup> 林修澈〈政大版原住民族語言教材編寫的回顧與展望〉《原住民族教育國際學術研討會論文集》（2005，台北：政大原住民族語教文中心）。

在課程內容方面，每階課本的課程架構，參考了國民中小學英語科的教材設計，包含「主題」、「溝通功能」和「語言結構」三部分。其中，「語言結構」又重視「詞彙」和「句型」兩個層面。各階的課程架構，均訂定一個連貫主軸，三個明確的「單元」，每單元包括3~4課，總共9階、27單元、90課。每一課均標明「主題」（例如：第一階第一課的主題為見面問候語），做為各組編寫的參考，如此不但使課程前後連貫，且具有反覆練習的效果。<sup>16</sup>

### （三）編寫模式的比較

將傳統教材所使用的「自由編寫模式」和政大版教材所使用的「課綱編寫模式」簡單加以對比，不難發現：在傳統文化的呈現方面，自由編寫模式的發揮空間大於課綱編寫模式的教材；在現代生活的表達方面，課綱編寫模式的規範程度大於自由編寫模式的教材。

課綱編寫模式的特色是提供了一個新的現代化的教材編寫思維，也擺脫過去在教材編寫上過於著重古代語言的窠臼。傳統的韻文和歌謠，應屬「文學」的範圍，在語言教材的編寫裡，應當考慮分科化編寫，亦即將語言教材和文學教材分開編寫，以提供更多對於事物細節的認識材料。自由編寫模式可以讓編者自主發揮，但可能出現課程系統前後不一的現象，各族族語課程的橫向發展也不易得到有效的掌握。

世界各國的母語教材的編寫，有的採統編制，由國家專門機構統一編寫，例如前蘇聯。有的國家採用分編制，由民間根據國家教育部門或地方政府教育機構公布的語言課程標準編寫，經審定後由學校自主選擇，實行多種教材並行，如美國、日本、德國等。而就教材的編寫體系而言，主要有綜合型和分科行兩種，日本的國語教材和德國民間出版的語言教材都是綜合型的，即語言教育不分閱讀、作文、語法等各科目；法國的中學語文教材則採分科型，語言教材按語法系統編排，低年級閱讀教材則以文學作品為主，同時涉及其他學科的文章，高年級按法國文學史順序安排文學作品。而當代的科學發展出現了綜合化的趨勢，因而帶動了語言教學大多邁向綜合型發展。<sup>17</sup>

事實上，上述兩種編寫模式各有利弊，兩者若能得以綜合發展，應是未來教材的編寫趨勢。例如：屏東縣來義鄉文樂國小在2006年底編輯發行的《排灣語教材1》<sup>18</sup>，是以政大版中排灣語教材為藍本，並以文樂部落的排灣語發音及習慣用詞，內容以日常生活會話為題材，輔以介紹來義鄉各部落的地理位置與文化特色，即是兩種模式綜合發展的結果。在課綱編寫模式的基礎之上，保存自由編寫模式的優勢，使學生透過現代化的課程標準和穩定的語言規律，掌握聽說讀寫的語言實踐，並循序提升各階段的語法認知和文化知識，也相當契合當前語言教材和語言教學系統化和科學化的要求。

<sup>16</sup> 同前註。

<sup>17</sup> 莊文中（主編）《外國母語課程改革與新課程標準》（2004，武漢：湖北教育出版社）。

<sup>18</sup> 屏東縣來義鄉文樂國小（主編）《laqulj a pinaiwanan na sepucunug 排灣語教材1》（2006，屏東：屏東縣來義鄉文樂國小）。



## 四、族語的現代化

族語的「現代化」(modernization)，必須仰賴族語的「規範化」(normalization)。<sup>19</sup> 語言現代化是語言規劃 (language planning) 的一部分，也是書面語發展的重要過程。Ferguson (1968) 認為，語言規劃裡的語言本體規劃 (corpus planning) 分為三大類：文字化 (graphization)、標準化 (standardization)、現代化 (modernization)。文字化牽涉到要如何將民族語言以文字紀錄下來的問題；標準化進一步追求寫法能夠一致、要求文字使用規範化；現代化則是指將語言發展成符合現代交流的工具，包括「詞彙的擴充與發展新的語言風格，以及新的言談形式」。<sup>20</sup>

回顧原住民族語言的發展，首先是族語的文字化<sup>21</sup>，在過去族語聖經翻譯和族語能力認證的基礎之上，透過族語教材的編寫得到大規模的發展，尤其對於原住民族裡的小族語言的復振工作，也具有相當深遠的意涵。<sup>22</sup>

其次是族語的標準化，主要表現在語言書寫符號的標準化工作上。傳統族語教材長久以來一直面臨書寫符號不一致的問題。2003年起，教育部針對各族族語書寫符號的不穩定問題，與原民會召開多次會議，同時由原民會與本族人士不斷協商，兩部會在2005年12月25日共同頒布「原住民族語言書寫符號系統」。這個版本公布以後，族語書寫文字才趨於穩定，政大原住民族研究中心也隨即在2006年1-3月，據以修訂九階族語教材的書寫符號。

最後是族語的現代化，亦是當今族語教材編寫的努力方向。課程內容和語言結構，兩者乍看之下沒有關連，然而，「課綱編寫模式」的課程規範化工程，卻相對帶動了語言本體的現代化。以下從詞彙、句法和溝通功能等三個層面，觀察各族語言現代化的具體情況。

### (一) 詞彙層面

在族語教材編寫上，首當其衝的問題便是現代生活的詞彙如何透過族語表達。例如「老師」、「學生」、「學校」、「飛機」、「運動」、「營養午餐」等新詞彙，皆引發各族編輯人員的斟酌討論。

現代詞彙的來源可分為以下幾類：日語借詞、民族語傳統詞、Holo語借詞、漢語借詞。例如：根據40語教材內容統計，詞彙「老師」採日語借詞者有21語、採民族語傳統詞者19語。詞彙「學生」採日語借詞者10語、採民族語傳統詞者30語。詞彙「學

<sup>19</sup> 在此的「規範化」，係指族語教材課程綱要的規範工作，對於課程的主題、溝通功能和語言結構，均能掌握其共通性。

<sup>20</sup> FERGUSON Charles A. "Language development." In Joshua A. FISHMAN and Jyotirindra DAS GUPTA (eds.), *Language Problems of Developing Nations*. New York: John Wiley and Sons, 1968. pp. 27-35. 引自張學謙〈白話字 kap 台語文的現代化〉《台灣羅馬字國際研討會論文集》(2004, 台南: 成功大學)。

<sup>21</sup> 原住民族語言歷經日文假名、注音字、羅馬字等三種不同文字系統的採用。現今廣泛流通的文字是羅馬字系統，使用在族語聖經翻譯、族語能力認證、族語教材編輯、民族語言教學等範疇。基督宗教傳道人員的聖經翻譯工作，帶動羅馬字的普遍化。原住民13族中，已有7族具備聖經族語譯本，在教會與民間流通已久，這些族的文字化工程進行較早，在羅馬字的推動方面較具優勢。參見李台元〈台灣原住民族語言的文字化〉《第四屆多元語言、文學與思想國際學術研討會論文集》(2005, 台北: 台北市立教育大學)。

<sup>22</sup> 陳誼誠〈台灣原住民族語的能力認證與振興〉《台灣原住民族研究：日本與台灣的回顧與展望研討會》(2005, 東京: 東京外國語大學亞非語言文化研究所)。

校」採日語借詞者 9 語、採民族語傳統詞者 30 語、採 Holo 語借詞者 1 語。<sup>23</sup>

其次，究竟現代詞彙的比例是否過高，而妨礙了傳統詞彙的發展空間<sup>24</sup>，從九階四十語課文內的生詞來檢視，共計有 26445 個詞，其中現代詞比例僅佔 7% (1738 詞)，傳統詞的比例則高達 93% (24707 詞)，現代詞比例最高者分布在第八階（語言和民族），比例最低者分布在第二階（家庭與社區）及第六階（食品與健康）。由此可知，現代社會生活的課文內涵與概念表達，仍須建立在大量傳統詞彙的基礎之上。見表三。

表三：九階四十語課文的現代詞和傳統詞的比例

階別	生詞 總數	現代詞 總數	傳統詞 總數	現代詞 比例	傳統詞 比例
1	2098	196	1902	9%	91%
2	2720	109	2611	4%	96%
3	2527	124	2403	5%	95%
4	2443	102	2341	4%	96%
5	2769	254	2515	9%	91%
6	2981	130	2851	4%	96%
7	3364	225	3139	7%	93%
8	3009	357	2652	12%	88%
9	4534	241	4293	5%	95%
總計	26445	1738	24707	7%	93%

為了適應社會生活的變化，語言內部結構往往需要做出相應的變化。改善語言的內部結構，使語言易學易用，已經成為許多國家現代化工作的一部份。在印尼和馬來西亞，一般人開始使用比較簡單的中性代名詞來取代具有家族及社會地位的繁瑣的指示代名詞詞形，例如：當面稱呼一個人時，不論其年齡及社會地位為何，一律規範稱為 anda（你）。<sup>25</sup> 因此，語言教材的編寫不能脫離社會生活的現實，在面對語言現代化的同時，必須考慮詞彙規範的問題，現今的原住民族語言更需如此。

## （二）句法層面

面對生活化的表達，各族編寫組在教材編寫過程中，必須考量自身的語感，同時也不斷追求穩定的句法結構。

課綱編寫模式所面對的質疑，係課文內的語句是否出現以漢語翻譯的情況，而使原住民族的傳統句法受到阻礙。以下舉例闡述各族族語教材的編寫，究竟係使用「族語句法」，抑或受到「漢語句法」的牽絆。

在政大版族語教材的第 3 階第 4 課，參考課名為「我發燒了」，溝通功能為「表達健康狀況」，其中參考問句為「OO（人名），你要去哪裡？」，參考答句為「媽媽要帶我去看醫生」。首先，觀察四十語教材的「你要去哪裡？」，均符合南島語句法的特性，以「動詞+主詞+疑問代詞」（要去+你+哪裡）或「動詞+主詞」（去哪裡+你）的詞序來

<sup>23</sup> 林修澈〈政大版原住民族語言教材編寫的回顧與展望〉《原住民族教育國際學術研討會論文集》（2005，台北：政大原住民族語教文中心）。

<sup>24</sup> 按語意分類，現代詞彙指的是社會、科技、學校人物等新事物及新概念，傳統詞彙指的是親屬、身體器官、自然、人稱、方位、動物、植物、動作、顏色、數字等本族原有的概念。

<sup>25</sup> ALISJAHBANA S. T. "Langauge Policy and Literacy in Indonesia and Malaysia." in Joshua A. FISHMAN(eds.) *Advances in Language Planning*. Hague: Mouton, 1974, pp. 413.

表達。例如：

mosa su inu ?	泰雅族賽考利克語
Maha su inu ?	德克達雅語
Mowsa su inu ?	德路固語
mawsa su inu ?	道澤語
Talacowa kiso ?	中部阿美語
a tacowa kiso ?	撒奇萊雅語
amuntua ihu ?	邵語
mun-isaq asu ?	巒群布農語
lrimwinu su ?	霧台魯凱語
nuwara su ?	茂林魯凱語

其次，四十語對於「媽媽要帶我去看醫生」一句的表現形式，也與漢語迥異，而較為接近「媽媽要帶我去找醫生」，或改寫為「媽媽要帶我去看病」、「媽媽要帶我去醫生那裡」等結構，這些結構也與各族族語的語法特徵相符應。例如：

Keriden ni ina kako a paising . 帶 媽媽 我 找-醫生	中部阿美語
Hakulungen kako no wina a tala isin . 帶 我 媽媽 去 醫生	北部阿美語
tesi hafa to ino ho poa aitneni to 'isea . 要 帶 媽媽 讓 去 醫生	阿里山鄒語
uri kacuin aken ni kina ki papucemel tua kuisang . 要 帶 我 媽媽 治療 給 醫生	東排灣語
adasun ak tina tun mapa-iu . 被帶 我 媽媽 治病	丹群布農語
uri sipapucemel aken ni kina . 去 治病 我 媽媽	北排灣語
ina amakathu yakin pariqaz sa shiz . 媽媽 將帶 我 看 病	邵語
aviliyae inali mowa 'iposavo'oe . 帶-我 媽媽-我 去-我們 治病	萬山魯凱語
ina mulung yaku mukusa pakita maixingal . 媽媽 帶 我 去 給-看 病	噶哈巫語
Na yangay yaken ni ina do pangavavawan . 帶 我 媽媽 醫院	雅美語
mazas tina ku paqayta tu taraw . 帶 媽媽 我 給-看 病	噶瑪蘭語

再者，在編輯過程中，編寫人員也需考慮族語本身的文化內涵問題，例如：中部阿美語第3階第10課「媽媽的頭髮又黑又長」，「黑」在阿美族語言的思維邏輯裡有表示「髒」的意涵，因而考慮文化背景做出適當的修改，將「黑」(kohting)轉寫為「烏黑而有光澤」('omeling)。<sup>26</sup>

對於這些以現代（而非漢語）溝通功能為基礎的編寫方法，趙順文教授表示：「原住民語教材的編寫，基本上依據漢語句法的功能結構轉換而成，可說是功能主義觀點的學習法，在學習成果上，是否比類型論學習法有效，猶待檢驗。當然，如欲導入類型論觀點的學習法，必須將各個原住民語的語法，極端地抽象化，按語言形式歸納其搭配關係。」<sup>27</sup>以課綱編寫模式所編寫的族語教材，確實並非先有一套固定的「規範語法」，而是由本族編寫人員自行根據本身語感和實際教學情況去發揮，從各階教材的句型裡，或可歸納出各族族語的句法，但卻不是現階段可以達成的。以功能主義觀點而言，如此的編寫模式，較易實行於國中小的初級語言教學；從類型論的觀點而言，則須先建立各族語言的規範語法，才能據以編寫教材，卻不見得能適用於實際教學，尤其在鄉土語言教學時數十分有限的環境之下，勢將面臨許多挑戰。由於「規範語法」尚未出現，因此，在課綱編寫模式之下形成的語言形式和語言功能，即是本族自身智慧的結晶，追求標準化和規範化的句法，則是未來課程發展的努力目標。

### （三）溝通功能層面

在課綱編寫模式引導之下的族語教材，在溝通功能層面，常出現以下兩點質疑：第一，族語教材是否過度強調現代生活新概念，忽略傳統生活情境？第二，族語教材的編寫內容，如何考量各族的文化背景？

首先，九年一貫族語教學的實施場域在於學校，族語課本的情境，無法僅侷限於家庭（例如爸爸、媽媽、阿公等家庭人物的稱謂）與傳統生活（例如打獵、捕魚、編織等與傳統文化有關的動詞），更須考量當代社會生活的實際差異，尤其應考慮處於大社會的原住民學生的需求。學生在面對現代化社會情境之時，若能從族語當中找回主體與尊嚴，對於族語教育的未來發展方有正面助益。

其次，各族語編寫組並非直接根據課程大綱而逕行「翻譯」，而是掌握族語的語法特性及文化背景，適度改寫課文內容。例如：在「我有一隻狗」的參考主題中，雅美語編寫組因考量其文化背景中和「豬」比較親近，將課文轉寫為「我們有很多豬」，如此的編寫模式不但可以規範課文難易度及語法結構，也可以發揮各族的文化特色。<sup>28</sup>

原住民族語言的內涵，從口頭傳承朝向書面教材的方向發展，必須經過不斷的斟酌，方能逐漸定型。漢語的情況也是如此，由於面對現代社會的需要，接觸大量的新概念（例如：科學、數學、政治、經濟），也曾面臨語言規範的課題，國家歷來挹注大量精力與經費來進行國家語言的規劃，原住民族語言的語言規劃尚處於起步階段，需要更

<sup>26</sup> 朱清義〈原住民族語教材編輯的心路歷程〉《原教界—原住民族教育情報誌》(2005, 期3, 頁54-57)。

<sup>27</sup> 趙順文〈試評政大版九階族語教材〉《原住民族教育國際學術研討會論文集》(2005, 台北：政大原住民族語教文中心)。

<sup>28</sup> 林修澈〈政大版原住民族語言教材編寫的回顧與展望〉《原住民族教育國際學術研討會論文集》(2005, 台北：政大原住民族語教文中心)。

多的時間與更多元的態度去面對。<sup>29</sup>族語教材的編寫工程，不但帶動民族語言現代化，各編寫組的字斟句酌，思考課文詞句的的適用性與流通性，對於族語本身的發展，亦具有正面而積極的影響。

原住民族語言規劃的發展動向，係在族語普遍文字化之後，持續推動族語的標準化和現代化。族語聖經翻譯和族語教材的工作，可以為原住民族的語言本體規劃（corpus planning），提供相當可觀的借鏡。<sup>30</sup>尤其是本族人對於本族語言精髓的深刻分析與文化詮釋，不但具有語言學意義，也富蘊民族學意義。從《原教界—原住民族教育情報誌》雙月刊的「原語論壇」一欄中可以得知，目前出版的16期裡，共發表了38篇「民族語言研究」的文章，在原住民族語言發展史上是首度出現的（見表四）。

表四：《原教界—原住民族教育情報誌》1~16期「原語論壇」文章一覽表

編號	作者	期數	篇名	研究語言
1	朱清義	1	阿美語 Pangcah 和 'Amis 的意涵	A 中部阿美語
2	華阿財	1	排灣語的 caucau (人)、sepaiwan (排灣族) 和 sekaimazaan (原住民)	W 東排灣語
3	卜袞·伊斯瑪哈單·伊斯立端	1	布農語的 bunun (人) 的詞義演變	B 郡群布農語
4	郭明正	2	Seediq 在 Kari Seediq Tgdaya (杜固達雅語) 中的概念	Q 德克達雅語
5	楊盛涂	2	德路固語 Seejiq 之意義	Q 德路固語
6	林約道	3	你好嗎?	T 澤教利泰雅語
7	絲老勞茲·瓜樂	3	auri sun? 你好嗎?	W 北排灣語
8	汪幸時	4	阿里山鄒語的問候和新概念	C 阿里山鄒語
9	徐成丸	4	mahica kiso? 奇萊語的問候	SK 撒奇萊雅語
10	陳勝榮	5	泰雅語的 squliq pcbaq(老師)	T 賽考利克泰雅語
11	陳金龍	5	阿美語的 singsi(老師)	A 海岸阿美語
12	菟露·打赫斯·改擺創	6	賽夏語對老師的稱謂	S 賽夏語
13	呂必賢	6	布農語與現代族語教學	B 郡群布農語
14	華阿財	7	不說「謝謝」的排灣族	W 東排灣語
15	曾建次	7	卑南語的「謝謝」	P 知本卑南語
16	簡史朗	7	邵語的 anuniza(謝謝)	O 邵語
17	古秋鳳	7	萬大語「謝謝」的概念和用法	T 萬大泰雅語

<sup>29</sup> 同前註。

<sup>30</sup> 李台元〈台灣原住民族的語言活力〉《語言人權與語言復振學術研討會論文集》(2004, 台東: 台東大學)。

18	古秋鳳	8	萬大泰雅語對於動詞「洗」的表達	T 萬大泰雅語
19	魏頂上	8	茂林語對於動作概念「出來、洗、深」的表達	R 茂林魯凱語
20	張玉發	9	布農族一年有四季？	B 巒群布農語
21	伊萬·納威	9	賽德克族如何表達四季	Q 賽德克語
22	Kolas-Foting	10	阿美族的 niyaro' 是什麼？	A 阿美語
23	曾瑞琳	10	賽德克語 alang 釋義	Q 賽德克語
24	伊萬·納威	10	賽德克語的 alang	Q 賽德克語
25	游仁貴	10	鄒族沙阿魯阿人的傳統社名	C 沙阿魯阿鄒語
26	簡史朗	10	邵語的部落怎麼講？	O 邵語
27	Bukut-Tasvaluan	11	布農族的數字觀	B 卡群布農語
28	洪淳嵐	11	建和卑南語的數字說法	P 建和卑南語
29	孔岳中	12	卡那卡那富鄒語 vs 現代詞彙：以電器類產品為例	C 卡那卡那富鄒語
30	林約道	12	澤敖利泰雅語 vs 現代詞彙：以電器類產品為例	T 澤敖利泰雅語
31	Lituk-Teyung (詹素娥)	13	德路固語的明天：Kusun vs saman	Q 德路固語
32	Kual-Selaulauz	13	排灣族的時間觀	W 北排灣語
33	鄭玉妹	14	南王卑南語的你我他	P 南王卑南語
34	朱清義	14	阿美語人稱代名詞的運用	A 中部阿美語
35	陳金龍	15	阿美語彩虹的由來	A 海岸阿美語
36	曾瑞琳	15	靈魂之橋：德克達雅語的彩虹	Q 德克達雅語
37	金清山	16	太魯閣語的時間觀	Q 太魯閣語
38	趙山河	16	賽夏語：現在幾點鐘？	S 賽夏語

## 五、結語

評估原住民族的語言發展，族語教材是一項相當重要的指標。族語教材的編寫不能脫離社會生活的現實，在面對語言現代化的同時，族語教材也須考慮語言規範化和課程規範化的問題。因此，尋求規範化的編寫模式，以研發結合現代生活的族語教材，成為當前原住民族語言發展的首要條件。

傳統教材的自由編寫模式和政大版教材所使用的課綱編寫模式，兩者並非相互抵觸，而是各族語言教材在面對現代社會生活所產生的必要轉變。課綱編寫模式提供了一個現代化的編寫思維，同時有助於解決傳統教材過於著重古代語言的問題。林修澈教授曾指出：「過去自由編纂的舊教材，過於強調不變的傳統，未能考慮社會的改變，因而在教材教法及語言結構上，較難與實際生活相銜接；現代化的新教材，必須適應社會的變革，方能因應實際環境的挑戰。」<sup>31</sup>透過課綱編寫模式的採用，各族族語教材內涵的

<sup>31</sup> 林修澈〈政大版原住民族語言教材編寫的回顧與展望〉《原住民族教育國際學術研討會論文集》（2005，台北：政大原住民族語教文中心）。

現代化得以一致地展現，族語本身也才能得到適應社會的發展。

「課綱編寫模式」的規範化要求，或許可能遭致捍衛語言純化或是強調傳統文化的人士的質疑。然而，從社會語言學的觀點而言，語言的內部結構並非一成不變，為了適應社會生活的變化，語言內部結構往往需要做出相應的變化。另外，族語教材的規範化，對於民族語言的本體規劃，更具有重要影響。近兩年來，原民會委託台師大承辦編寫的族語認證考試題庫以及相關參考教材，也依循這種編寫模式來運作，雖然本族編寫者發揮的空間可能相當有限，卻有助於增進族語命題的標準度和效率。

族語教材編寫的最大挑戰，並非各族語言的表達形式受到漢語侷限，而是因應現代化生活而出現的新詞彙和句法結構，是否能得到活用，新的規範唯有通過本族社會的檢驗，方能在本族語言中得到發展與延續。

原住民族語言的現代化，透過課綱編寫模式的規範與整合，獲得初步的開展。展望原住民族語言的未來，不但需要更多活用的詞彙和句法，也需要在族語教材的基礎上，開展更多本族「語言研究」，使各族語言的發展更趨穩定。語言現代化的程度對於民族語言活力而言，是一項重要的評估指標。在族語文字化與標準化之後，如何促使原住民族社會運用現代化的族語，展現在更多語言範疇當中，將成為未來推動族語復振的重要趨勢。<sup>32</sup>

---

<sup>32</sup> 今年教育部首次辦理「第一屆原住民族族語文學創作獎」(政大原住民族研究中心承辦)，鼓勵社會大眾運用原住民族書寫文字，發揮原住民族的語言活力，對族語的發展具有正面的意義。

## 參考文獻

- 台北縣政府。1999。《布農族母語教材（第三冊）》。板橋：台北縣政府。
- 台灣省政府教育廳鄉土語言教材彙編委員會。1999。《國民小學鄉土語言教材—賽夏語學習手冊第一冊（三年級）》。南投：台灣省政府教育廳鄉土語言教材彙編委員會。
- 朱清義。2005。〈原住民族語教材編輯的心路歷程〉。《原教界第3期》。台北：國立教育研究院籌備處、行政院原住民族委員會。54-57。
- 李台元。2003。《台灣原住民族語言能力認證制度之評估》。台北：政治大學語言學研究所碩士論文。
- 李台元。2004。〈台灣原住民族的語言活力〉。《語言人權與語言復振學術研討會論文集》。台東：台東大學，12月18日。
- 李台元。2005。〈台灣原住民族語言的文字化〉。《第四屆多元語言、文學與思想國際學術研討會論文集》。台北：台北市立教育大學，11月19日。
- 林修澈。2005。〈政大版原住民族語言教材編寫的回顧與展望〉。《原住民族教育國際學術研討會論文集》。台北：政大原住民族語教文中心，12月5-6日。
- 林修澈。2006。《族語紮根—四十語教材編輯的四年歷程》。台北：政治大學原住民族研究中心。
- 林修澈。2006。《國民中小學九年一貫原住民族語學習手冊第1階~第9階》。台北：教育部及行政院原住民族委員會。
- 屏東縣來義鄉文樂國小。2006。《laqulj a pinaiwanan na sepucunug 排灣語教材1》。屏東：屏東縣來義鄉文樂國小。
- 教育部鄉土語言教材彙編委員會。1998。《國民小學鄉土語言教材—阿美語學習手冊第一冊（三年級）》。台北：教育部鄉土語言教材彙編委員會。
- 陳誼誠。2005。〈台灣原住民族語的能力認證與振興〉。《台灣原住民族研究：日本與台灣的回顧與展望研討會》。東京：東京外國語大學亞非語言文化研究所，3月25-26日。
- 黃美金。2001。〈原住民族語言教材審查上、下〉。《行政院原民會簡訊月刊39-40期》。
- 張學謙。2004。〈白話字 kap 台語文的現代化〉。《台灣羅馬字國際研討會論文集》。台南：成功大學，10月9-10日。
- 趙順文。2005。〈試評政大版九階族語教材〉。《原住民族教育國際學術研討會論文集》。台北：政大原住民族語教文中心，12月5-6日。
- Alisjahbana S. T. 1974. Language Policy and Literacy in Indonesia and Malaysia. in Joshua A. FISHMAN(eds.), *Advances in Language Planning*. Hague: Mouton, pp. 413.
- Ferguson Charles A. 1968. Language development. In Joshua A. FISHMAN and Jyotirindra DAS GUPTA (eds.), *Language Problems of Developing Nations*. New York: John Wiley and Sons, pp. 27-35.