

## 文化差異與文化認同：以兩所阿美族學校學生的語言認同建構為例

黃文定\*

本文的主要目的在理解阿美族學生文化認同建構的過程，以及其間出現的問題。為了達成上述目的，本研究選擇文化領域中極為重要的面向之一——語言，作為分析的主題，採用人種誌的研究途徑，以四種方法在兩所阿美族小學同時進行為期五個月的資料蒐集：參與式觀察、半結構性訪談、問卷和文件分析。在研究觀點上，本文採用 Cornell 和 Hartmann (2007) 的建構主義來理解與闡釋阿美族學生語言認同建構的過程。根據本文的分析可以發現，兩所學校的阿美族學生認為國語與母語的功能有其差異，國語在日常溝通、學習活動與展現個人語言才能以建立自信上，具有極為重要的功能，然而，母語最顯著的功能卻是娛樂與玩笑，這使得他們在建立對自己族語的正向認同上有其困難，而這將不利於他們建立「雙文化認同」。

關鍵字：文化差異、文化認同、原住民學生、語言教育、學校教育

\* 作者現職：臺北市西松國小教師

Mercer (1990, p.43) 曾說：「只有當認同遭遇危機，當某些原本固定不變的、一致的與穩定的事物被懷疑的與不確定的經驗所取代時，認同才變成一項議題。」對臺灣的原住民學生而言，學校教育中主流文化與族群傳統文化之間的差異，往往是「懷疑與不確定的經驗」的主要來源之一；因此，原住民學生如何適應學校中的主流文化，與他們如何在兩種不同的文化之間找尋一條出路，以建構積極正向的文化認同，是極為重要的教育課題，值得吾人深入探討與了解。自從行政院教育改革審議委員會於 1996 年提出「雙文化認同取向」的原則後，該原則常見於原住民相關的政策論述與教育討論中，這些論述與討論往往將此一原則視為解決原住民學生所面臨文化差異問題的方法。雖然這項原則有其正向的意義與可取之處，然而，當此一原則落實於實際的教育情境中，仍有其潛在的問題與困難，因此，本文將以文化領域中的語言面向為例，深入分析兩所阿美族學校學生如何知覺阿美族語與國語之間的差異，並建構他們的語言認同，進而探討其在「雙文化認同」原則之實施上的啟示。

## 壹、研究背景

自從 1642 年荷蘭人進入臺灣，開啟臺灣的殖民史以來，原住民及其文化在臺灣不斷地被邊緣化，不論就人口或權力關係而論，他們均可被歸類為少數族群 (minority group)。根據許文忠 (1998) 的分析，臺灣原住民居於少數族群的地位，主要導因於以下四項因素：人口少、與漢人的文化差異、在內部殖民主義 (internal colonialism) 中的邊緣地位，以及主流社會對他們的歧視與偏見。就人口而言，原住民是臺灣人口最少的族群，其人口不到臺灣總人口數的百分之二<sup>1</sup>；就文化差異而言，原漢之間的文化差異比其他三個漢人族群之間的文化差異更為顯著，雖然閩南、客家和外省族群之間存在著些許的文化差異，然而，他們的文化在一定程度上可被歸類為漢文化 (施正峰, 1997; 謝繼昌, 2003); 而原漢之間除了血源的差異外，無論是在語言、風俗習慣、儀式、價值觀、信仰、生活方式、思考方式與世界觀，均有明顯的不同；就內部殖民主義而論，譚光鼎 (2002) 認為，臺灣原住民所經歷的政治與社經不利可從內部殖民主義來理解；簡言之，內部殖民主義乃是指一個民族國家 (nation-state) 或社會之中，核心 (centre) 與邊陲 (periphery) 之間的剝削 (exploitative) 關係；雖然原住民自從二次大戰後，擺脫了日本的殖民，但卻落入另一種被壓迫的情境——內部殖民主義；在政治上，他們受到人數居於多數的漢人之支配，在社經地位上，因為無法適應以主流文化為中心的學校教育，他們往往不易獲得向上社會

---

<sup>1</sup> 關於原住民的人口統計資料，請參閱 <http://www.moi.gov.tw/stat/index.asp>。

流動（upward social mobility）的機會，在文化上，因為過去的同化政策（assimilationist policies），他們的傳統文化正面臨滅絕的危機。最後，就主流社會對原住民的歧視與偏見而言，正如陳佩文（1998）的研究顯示，原住民學生老是收到以下來自漢人的負面批評：「笨」、「懶惰」、「沒有文化」和「隨便」。另外，孫家秀（1998）的研究亦顯示，非原住民教師對原住民學生往往存有「懶惰」、「低智商」和「樂天知命」<sup>2</sup>的印象。

在 1980 年代，隨著臺灣解嚴，政治氛圍漸趨民主開放，臺灣原住民權利促進會發起一連串的原住民運動，如發表「臺灣原住民族權利宣言」、正名運動、復名運動、刪除教科書中吳鳳故事的抗爭及還我土地運動；這一連串的運動在一定程度上提昇了社會大眾對原住民問題的關注，同時，也促進人們了解到保存原住民文化及提振原住民對自我文化的認同之重要性。因此，在政府部門所提出的教育計畫和報告書及相關的法令中，復興原住民文化及提昇原住民學生對自己傳統文化的了解與認同亦列為重點之一，例如：「發展與改進原住民教育五年計畫」（共兩期）、「教育優先區計畫」、九年一貫課程中的母語教學、《教育改革諮議報告書（第四期）》（行政院教育改革審議會，1996）、「中華民國原住民教育報告書」（教育部，1997）、「中華民國憲法增修條文」（第十條）和「原住民族教育法」。

在上述政府部門的回應中，《教育改革諮議報告書（第四期）》特別具有重要性，首先，它明白地指出提昇原住民學生對自己傳統文化認同的重要性與迫切性，其次，這份報告書是之後政策制定者在推動教育改革的重要依據之一。這份報告書針對原住民教育目標提出以下的建議：

未來原住民教育目標的訂定，宜以「雙文化認同取向」之原則較為適當。一方面適應現代社會生活，發展潛能，另一方面則配合多元文化社會的趨勢，其教育目標應兼顧族群文化的傳承，確立原住民學生學習族群文化的權利並保障其學習機會。（行政院教育改革審議委員會，1996）

然而，這份報告書並未考量並具體說明學校教育如何協助原住民學生發展上述的雙文化認同。以原住民語言為例，根據相關研究的發現，能在日常生活中使用母語的原住民學生越來越少，同時，他們的教育水準越高，母語能力也越低（劉秋雲，2003；張錦裕，2002）；張如慧（2002）的觀察亦發現，在學校所提供的母語課中，有些原住民學生缺乏學習母語的動機。簡言之，因為過去

---

<sup>2</sup> 根據孫家秀（1998）的分析，表面上，「樂天知命」似乎是一個正面的印象，然而，「樂天知命」亦意謂著原住民只知享樂，卻沒有意識到針對未來職業生涯進行規畫的重要性。

## 主題文章

的同化政策，原住民學生在某種程度上已被主流社會所同化，因此，學校教育能否藉由正向地接納並呈現原住民學生的母文化，以提供更多的機會，讓原住民學生接觸與了解自己的族群文化，並體會其優美與價值，將是他們能否建立積極正向的雙文化認同的重要關鍵之一。有鑑於此，本文將以文化領域中極為重要的面向—語言為焦點，針對兩所位於阿美族部落的小學，深入分析阿美族學生對於學校及社區中不同語言的知覺、他們如何發展出因應之道、以及他們建構語言認同的過程，希望藉由本研究的發現，為教育政策制定者及教育實務工作者提供落實「雙文化認同」原則的參考。

## 貳、族群認同的理論觀點及其在文化認同上的應用

關於族群和族群文化認同的形成過程，過去的相關研究已有諸多討論，在這些不同學者所提出的觀點中，以下列三個理論觀點最具代表性：原生主義（*primordialism*）、工具主義與情境主義（*instrumentalism and circumstantialism*）以及建構主義（*constructionism*）。以下將依序說明此三個觀點及其在文化認同之分析上的啟示與應用。

原生主義的觀點著重於族群內部強烈的凝聚力與族群成員對於自己族群的歸屬感；「原生」（*primordial*）此一概念的核心即家族關係（*family tie*），家族關係是族群成員發展他們對自己族群的凝聚力與歸屬感之起點與重要來源之一；主張原生論者認為，族群內部的社會關係與文化實踐具有難以言喻的強制力量，驅使我們強而有力地依附於自己的族群，並塑造我們成為族群的一份子（*Geertz, 1963; Shils, 1975*）。原生主義的觀點不僅有助於我們了解個體對自己族群的認同，還提供我們了解族群成員對自己族群文化的內化過程與情感依附的重要基礎；兒童在與父母及族群成員互動的過程中，他們內化族群文化並建構對自己族群文化的認同；在此一過程中，他們對自己族群文化亦產生一種情感上的依附感，這是因為個人與重要他人的親密關係透過日常生活的互動而與語言、信仰、規範和行為模式等文化實踐產生連結，換言之，當個人從事族群文化活動時，這些活動會使他們連結到族群內部的其它人，並感受到族群內部的親切感；這個過程也可用以解釋為何當族群成員建立對自己族群文化認同之後，無法輕易地拋棄自己的族群文化；同時，就教育的觀點而言，原生主義亦凸顯了家庭與社區在提供一個適切環境，以協助其年輕成員建構正向的族群文化認同上的重要性。

相對於原生主義，工具論者主張族群認同應從其工具性來理解，族群認同是動員群眾以保護或追求該群體之共同利益的媒介，換言之，族群本身是一種利益團體，訴求及強化族群認同是此一利益團體藉以達到目標的有效策略。然

而，此一觀點將分析焦點置於個人利益，將個體視為將自我利益最大化的行動者，卻忽略了特定利益及行為模式所賴以形成的社會情境（Hempel, 2004）。因此，針對上述的批評，情境論者在工具論的基礎上，著重於個人或族群利益賴以形成，以及族群認同被強化以追求特定利益的社會情境及條件，他們將分析的焦點置於某一特定情境，分析此一情境如何將個人或團體定位於特定的位置或地位，並促使該個人或團體以特定的方式來看待他們的利益（Cornell and Hartmann, 2007）；換言之，他們強調特定利益賴以形成的社會、政治和經濟脈絡，同時，在此一脈絡下，基於族群身份在追求此一特定利益的重要性，個人或團體對其族群身份的認同程度、在大眾面前展現其族群身份的意願、以及族群差異在此一脈絡中的明顯性也隨之改變；在本文中，為彰顯情境論所具有的工具論特點，筆者以「以工具論為基礎的情境主義」（instrumentalism-based circumstantialism）來代表情境論。

以工具論為基礎的情境主義對於文化認同的分析深具啟示性。就工具論而言，個人對某一特定文化要素（無論是族群內部或外部）的認同，乃是基於該文化要素在政治上、經濟上、社會上或文化上的工具性，換言之，此一文化要素被視為是獲取政治、經濟、社會或文化利益的工具；Mac an Ghail（1988）對一群英國中六學院（six-form college）黑人女學生的描述，便提供了一個很清楚的例子，雖然她們拒絕接受帶有種族主義與歧視的課程內容，但她們強烈地意識到獲取以白人文化為中心的學術資格與證書的重要性，因為這些證書可以讓她們在就業市場謀職，甚至換取向上社會流動的機會，因此，她們採取「適應中帶有抗拒」（resistance within accommodation）的策略，她們工具性地認同於那些可以讓她們晉升高等教育的主流文化要素，但在學校日常生活中往往抱持著反學校（anti-school）的態度。另外，就情境論而言，我們可以將文化認同視為政治、文化、經濟、法律與歷史情境下的產物；這些既有的社會組織、意識型態與物質環境創造或維繫特定的權力關係，在此一權力關係中，某些族群的文化要素被重視、合法化、並享有特殊地位，但其他族群的文化要素卻被忽視、邊緣化並貶抑；因此，族群成員對特定文化要素的認同可從習得或未具備某一文化知能所帶來的利益與不利來分析。

上述原生主義與以工具論為基礎的情境主義各有其著重點，對於我們對文化認同的理解，有其不同面向的貢獻；正如 Cornell 和 Hartmann（2007）、Scott（1990）和 Verkuyten（2005）所主張的，我們應從互補（而非互為對立）的角度來看待此兩個主要觀點；有些學者乃從兩者互補的角度出發，致力於結合上述兩種觀點，如 Scott（1990），在這些努力當中，Cornell 和 Hartmann（2007）的建構主義最為重要，可作為我們理解臺灣原住民學生如何建構其文化認同的理論基礎。以下簡要陳述建構論的觀點及其在理解文化認同上的啟示。

Cornell 和 Hartmann 的建構論最根本的論點乃是：族群認同是經由個體與其所處情境之互動而形成的。一方面，他們吸收以工具論為基礎的情境主義的看法，認為族群認同的本質及重要性，會因為追求或維繫特定利益，而隨著時間和情境改變；另一方面，他們亦保留原生主義的洞見，認為同一族群的成員間有可能因為共同參與某一特定文化而存在依附關係，不過，他們強調族群成員與其族群之間的緊密連結（ties）並非與生俱來的，而是後天建構的，同時，此一連結的強度乃視族群成員認為此一連結對他們有多重要而定，換言之，此一連結的重要性有可能因時空的轉變而隨之改變<sup>3</sup>；例如：若一位族群成員自出生即未生活在其族群的社區中，則他或她與其族群的連結可能極為薄弱。除了結合上述原生主義和以工具論為基礎的情境主義之觀點以外，Cornell 和 Hartmann 亦強調個體在建構族群認同的主動性與創造性，換句話說，不同族群成員在同一情境中可能發展出不同的策略以因應情境的需求並建構其族群認同。

建構主義的觀點在文化認同的分析上有幾點重要的啟示，值得進一步討論。首先，從建構主義的觀點來看待「認同」這個概念時，認同應該被視為一個「過程」（process），而非一個「已完成的產物」（completed product），因為個體的認同可能會隨著時空與際遇的轉變而隨之改變；同樣地，我們也可將文化認同視為個體與其所處情境互動的過程，透過這個過程，個體建構及重構其對自己與其它族群文化要素的認同。第二，建構主義提醒我們，應從互補的角度來看待上述原生主義與以工具論為基礎的情境主義，在本文關於阿美族學生語言認同的討論中，筆者將揭示上述兩觀點在我們對文化認同的了解上均有其貢獻。第三，建構主義對個體在認同建構過程中之主動性的強調亦提醒我們，族群成員不應被視為被動的情境與文化的接受者，相反地，個體亦可以是情境與文化的創造者與改造者，同時，不同個體對同一情境與文化的知覺與因應策略也可能不同。

### 叁、研究設計與方法

本文的主要目的在理解阿美族學生建構其文化認同（更具體地說是語言認同）的動態過程，如同 Cornell 和 Hartmann（2007）和 Jenkins（1997）所言，對於認同建構的研究與了解必須透過對個體與其環境互動的觀察，同樣地，對於阿美族學生語言認同的深入理解也必須經由觀察他們與實際生活情境之互動過程，也就是說，我們對於學校與社區的情境脈絡、學生與其情境之間的互動、

---

<sup>3</sup> 類似的觀點，請參閱 Fenton（2003）、Scott（1990）和 Tilly（1997）。

學生對這些互動過程的知覺以及這些知覺對他們建構語言認同的影響，都要有深入的了解；為了達成上述諸多面向的深入理解，參與學生的實際生活有其必要性，因此，本研究採用人種誌（ethnography）的研究途徑，針對兩所阿美族學生為主的國小進行深入的研究。

本研究的資料蒐集為期五個月，自民國 94 年二月初至六月底，在兩所阿美族學校同時進行，每週都分別在兩所學校蒐集資料，每校每週三天或四天（含假日）；本研究的主要研究對象為四到六年級的阿美族學生、他們的任課教師及學校行政人員，亦包括部分學生家長及社區成員。資料蒐集的方式有四：參與式觀察、訪談、問卷及檔案蒐集與分析；就參與式觀察而言，研究者除了參與社區活動和學生的學校活動與課餘活動外，在徵得任課教師的同意下，觀察國語課及母語課的上課情形；就訪談而言，本研究採半結構性訪談，針對學生、任課教師、學校行政人員、學生家長、社區成員（含頭目）進行相關主題的訪談；本研究亦針對兩所學校四到六年級阿美族學生進行問卷調查，主要目的在獲得對兩所學校阿美族學生文化認同的概觀，並根據問卷結果選擇訪談對象，以蒐集學生的不同意見與看法；最後，本研究亦蒐集語言教學與學習的相關材料與文件進行分析<sup>4</sup>。

在本研究中，研究者是一位漢人教師，如何以這樣的族群身份與文化背景，在阿美族學校中，建立與阿美族學生及原住民教師之間的良好關係，以蒐集到「值得信賴」的資料，是一項重要的課題。在資料蒐集期間，為了拉近與阿美族學生的社會心理距離，研究者盡可能參與他們的上課時間與課餘活動（例如：在體育課及下課時間與他們一起打球；放學後及假日時，參與他們的娛樂活動。）；為了降低與阿美族學生文化隔閡，研究者與阿美族學生們一起學習族語，參與村落的祭典和活動，並向阿美族校長、教師及社區成員學習阿美族文化。在研究者與原住民教師之間，研究者的教師身份成了建立關係的重要橋樑，在資料蒐集的過程，研究者與原住民教師們共同分享教學的經驗，同理他們所遭遇的困境，並協助學校的行政與教學工作，參與他們課後的社交活動，並在互動的過程中，學習他們的母文化。

## 肆、研究學校概述

---

<sup>4</sup> 本文為筆者博士論文研究之一部分，因篇幅所限，上述四種資料蒐集方式所取得的資料，並未完全呈現及具體引用於以下的內文中（例如：與學生家長及社區成員的訪談內容以及問卷調查的結果）。

## 主題文章

輔丁國小<sup>5</sup>和巴奈國小<sup>6</sup>為兩所位在花蓮阿美族部落的學校，學校規模不大，都只有六個班級和 12 位教師（含校長），學生數都在 70 人以下，學校主要由阿美族學生所組成。輔丁國小的族群組成較為多元，所服務的輔丁村<sup>7</sup>為原漢共處的村落，在本研究進行時，學校學生數為 62 人，其中 13 位為漢人，49 位為原住民，原住民學生中，除一位來自布農族和一位來自泰雅族外，其餘均來自阿美族；就教師的族群背景而言，除了一位兼任的阿美族語老師為阿美族人外，所有老師均為漢人。巴奈國小所服務的巴奈村<sup>8</sup>族群組成較為單純，絕大多數為阿美族人，在本研究進行時，學校學生數為 67 人，除一位漢人外，全部都是阿美族；就教師的族群背景而言，學校裡有五位漢人教師和七位原住民教師（含一位兼任阿美族語老師），原住民教師中，有五位來自阿美族，一位來自排灣族，一位來自泰雅族。

## 伍、阿美族學生語言認同的建構

如同上述理論觀點的分析中所陳述，本文以 Cornell 和 Hartmann 的建構論觀點來探討阿美族學生的語言認同；Cornell 與 Hartmann 的建構論結合了原生主義與以工具論為基礎的情境主義，並強調個體與情境的互動。在以下針對阿美族學生語言認同的分析中，本文將先檢視國語與阿美族語在學校與社區中的功能，這是因為這樣的分析可以揭露阿美族學生所處的社會－政治情境，如同以工具論為基礎的情境主義的論點，處於此一情境的阿美族學生受其情境（即語言的功能）的影響，而以特定的方式看待什麼（語言）對他們而言具有實質效益，而什麼則不是；基於上述社會－政治情境的分析，本文將進一步探討阿美族學生如何知覺國語與阿美族語在語言功能上的差異，以及他們的知覺如何影響他們語言認同的建構；之後，本文將進一步探討阿美族學生的家庭及社區如何影響他們對阿美族語的認同，如同原生主義所主張的觀點，族群成員對自己母文化的認同會受到來自族群內部力量的影響。

### 一、語言功能之分析

根據我的田野觀察，國語和阿美族語在兩所國小及其社區裡具有三種主要

---

<sup>5</sup> 輔丁（futing）為化名，是阿美族語，意指「魚」。

<sup>6</sup> 巴奈（panay）為化名，是阿美族語，意指「稻米」。

<sup>7</sup> 輔丁村為化名，輔丁村的族群人口比例為一半阿美族人和一半漢人。

<sup>8</sup> 巴奈村為化名，巴奈村有百分之九十五以上為阿美族人。

的功能：語言作為橋樑（language as bridge）、語言作為表現的舞台（language as performance stage）和語言作為提供娛樂的遊戲（language as game for fun），以下依序討論這三種功能。

### （一）語言作為橋樑

Joseph（2004）曾指出，語言具有兩種基本功能；首先，語言可以再現（represent）我們所生存的世界，換言之，我們可以利用語言所提供的文字去學習表達及分類事物；語言的第二項功能是可以讓我們和他人進行溝通，這項功能極為重要，因為人類無法離群索居。就第一項功能而言，語言可以作為我們與外在世界溝通的橋樑，外在世界透過語言被再現之後，我們便能夠透過他人的描述與說明（無論是文字或口語）來認識這個世界，並經由語言的使用，來進行高層次和抽象的思考（Stubbs, 1983）。就語言的第二項功能而言，語言可以作為人與人、群體與群體或國與國之間的溝通橋樑。

#### 1. 語言作為學習的橋樑

就語言作為學習的橋樑（language as bridge for learning）而言，國語在學校教育中具有極為重要的地位，因為它是個人進入高等教育的必備工具。輔丁國小的學校本位課程就以「閱讀、聊書」為主軸，希望藉此加強學生國語之聽說讀寫的能力，以提昇學生未來升學的競爭力。這兩所國小對培養國語能力的重視程度，亦顯現在每週國語課的節數安排上；在輔丁國小，四到六年級語文領域每週安排九節，其中，鄉土語言和英語各一節，而國語則有七節；在巴奈國小，四到六年級每週語文領域有十一節，其中，鄉土語言佔一節，英語佔一或兩節，而國語則佔八或九節；由以上對授課節數的觀察，國語課的上課節數比其它兩種語言的授課節數要高出許多。國語作為臺灣的唯一官方語言，被視為是協助阿美族學生習得現代知識的橋樑，也被視為一種文化資本（cultural capital），這樣的資本能使他們學習更多有用的知識，取得更高的學業成就與文憑，進而獲得向上的社會流動。

#### 2. 語言作為溝通的橋樑

語言是人與人之間互動的工具（language as bridge for communication），為達成人際溝通的目的，語言的選擇往往取決於語言在溝通雙方彼此之間的可理解性（inter-intelligibility），在一個像這兩所國小的多元族群情境下，國語在日常生活中具有支配性的地位，無論是漢人或原住民老師，都以國語和阿美族學生溝通，反之亦然，這是因為國語作為官方語言是原住民和漢人共同使用的語言。

## 主題文章

雖然國語在學校中具有支配性地位，在這兩所學校所服務的村落中，國語的使用相對地較少。在阿美族人與漢人共處的輔丁村中，對於那些習慣以阿美族語溝通的人（通常是阿美族人）而言，阿美族話是他們在日常生活中使用的語言，然而，對於不會說阿美族話的漢人和阿美族話不流利的年輕阿美族人而言，國語還是他們用來溝通的主要語言；因此，當村落舉辦全村的大型活動或全村的會議時，基於溝通的需要，往往是阿美族語和國語同時使用。不同於輔丁村，在阿美族佔絕大多數的巴奈村中，阿美族話在公共事務的溝通上具有相當重要的角色（雖然國語仍有人使用）；正如里長在訪談中指出，雖然他是漢人，因為與其他村民的溝通與協調都需要講阿美族話，所以他必須學會一口流利的阿美族話（訪談 050524）。

### **(二)語言作為表現的舞台**

在學校教育中，有些情境提供學生們得以展現他們語言才能並贏得掌聲的機會，我稱這些情境為「表現的舞台」。在這兩所學校的課程總授課時數中，語言領域所佔的授課時數超過四分之一，而語言領域中所教授的三種語言中，國語佔去絕大多數的教學時數，換句話說，國語課是阿美族學生們學習生活中的一個重要表現舞台。在國語課中，他們有許多機會展現他們的國語能力，例如：回答老師所提出的問題、根據老師所指定的字詞造句、在全班面前朗讀課文、在測驗中拿高分（例如：田野札記 S050308；D050502）；因此，毫無疑問地，國語是阿美族學生在學校中藉以贏得讚賞、形成自我概念與建立自信心的重要表現舞台。

除了課堂中的「舞台」外，學校生活裡的例行儀式與活動也提供阿美族學生們許多運用國語的舞台。例如，在每週的升旗典禮中，輔丁和巴奈國小的學生們要到台上面對全體學生朗讀或背誦一篇國語課本裡的課文（例如：田野札記 S050317；D050321）。為了鼓勵阿美族學生們練習國語的寫作技巧，兩所學校提供了不同型式的「舞台」作為學生發表讀書心得與生活感想的園地；在輔丁國小，每個班級每個月必須製作一張海報，海報的內容由班上同學撰寫的文章所組成，這些海報被張貼在川堂的佈告欄，供大家閱讀，並由全校師生共同評分，校長再依照評分結果於升旗典禮時頒獎給得分最高的班級（例如：田野札記 S050222）；在巴奈國小，學生們在閱讀完一本書或參與一項活動後，可以將自己撰寫的心得輸入電腦，上傳至學校的網站，藉由網站平台，全校老師和學生可以閱讀他們的作品，並給予回饋，相較於輔丁國小，這樣數位化的溝通平台有助於師生之間與學生之間的互動（例如：訪談 R-D407）。另外，在這兩所學校，每年校內的語文競賽也提供阿美族學生許多展現他們的國語能力的「舞台」（當然，也會有其它語言的競賽，如阿美族語和英語，只是競賽種類沒有國語來得多。）。

輔丁國小的獎勵制度是另一個阿美族小朋友們可以贏得獎賞的「舞台」。在此一獎勵制度中，學生們在完成特定學習活動或參與校內外比賽獲獎時，可以累積點數，以換取獎品或獎金；其中，學生可以透過國語的學習活動和競賽來累積點數，例如，每讀完十本書並向老師報告讀書心得後，便可累積一點；背誦十首唐詩，也可累積一點；小朋友創作的文章，若投稿花蓮當地的報紙被接受而登刊，可取得五點，若為全國性報紙，則為十點（田野札記 S050222）。從以下摘錄自輔丁國小之田野札記的片段可以看出，學校對國語寫作的表揚與獎賞，以及被表揚者所獲得的榮耀，可以激發小朋友投稿的企圖心：

今天早上升旗時，麗雅<sup>9</sup>老師宣佈荳絲<sup>10</sup>（漢人）投稿更生日報的文章被刊登，這篇文章被放大影印，並張貼在學校川堂的佈告欄上，荳絲被邀請到全體同學面前朗讀她的作品，校長極為高興，以此一表現為榮，親自頒發獎金給荳絲，並告訴小朋友們，任何同學只要有類似的優異表現，都會得到同樣的獎賞。解散之後，一位三年級的小朋友在教室裡一直向老師吵著要投稿，說：「老師，我寫的日記通通要投稿！」（田野札記 S050411）

### （三）語言作為提供娛樂的遊戲

相較於國語在學校中上述兩項功能（即語言作為橋樑與語言作為表現的舞台）所具有的支配性地位，阿美族語在兩所學校的日常生活中，最顯而易見的功能則是娛樂。例如，巴奈國小的拉裴老師（阿美族）為了吸引學生的注意力，在課堂上會以詼諧的方式來說阿美族話（訪談 D05-050322）；同樣地，雖然巴奈國小的阿珍老師（漢人）只會說一些簡單的阿美族話，但她以逗趣地方式來說阿美族話，也達到娛樂學生的效果（訪談 D09-050425）。

在輔丁國小，所有全職的教職員都是漢人，他們都不會說阿美族話，學校裡阿美族學生注意到他們和這些漢人老師之間的語言差異，於是利用這種語言差異作為工具來與漢人老師玩語言遊戲，以下摘錄自田野札記的片段記錄了六年級學生和我玩的語言遊戲：

早上我到六年級施測問卷，回答問卷時，卡道（阿美族）問我「你有沒有波奇（阿美族語，即女陰）？」，因為不曉得這個阿美族字的意思，我

<sup>9</sup> 在本文中，學校老師均以化名呈現，若老師為原住民，則以其族語來取化名。

<sup>10</sup> 在本文中，學生均以化名呈現，若學生來自阿美族，則以阿美族語化名呈現。

## 主題文章

於是詢問她這個字的意思，她給我的答案是「手錶」，用來誤導我的回答；當我根據她的提示回答「有啊！」（也就是說，我有戴手錶），全班頓時哄堂大笑，一位學生笑著問我：「老師，你有陰道喔？」（田野札記 S050317）。

雖然阿美族學生們的語言遊戲並不是每次都與性有關，輔丁國小的老師們對學生的玩笑採取不予理會的態度（訪談 S01-050419；訪談 MTC-S804；訪談 MTC-S601）。他們的忽視態度在某種程度上顯示他們對阿美族話沒有興趣，或他們認為這樣的行為不值得鼓勵。事實上，這樣的語言遊戲在某種程度上可被理解為：阿美族學生藉著與漢人老師之間的語言差異來畫出一條族群的界限（ethnic boundary），對他們而言，界限的另一邊是不會說阿美族話的「他者」（other）<sup>11</sup>。

## 二、語言功能與阿美族學生的語言評價

上一個部分已針對國語及阿美族語在學校及其社區的功能進行分析，此一分析顯示兩種語言在功能上呈現強烈的對比。在語言作為學習橋樑的功能上，國語在個人追求現代知識與較高的學術成就上具有決定性角色，可是阿美族語在這一方面的功能卻極為薄弱。就語言作為溝通橋樑而言，雖然阿美族語在老一輩的村民間廣泛地使用，但學校裡用來溝通的語言只有國語，而學生在週一到週五的日常生活中，待在學校裡的時間最久。同樣地，就語言作為表演的舞台而言，國語提供阿美族學生許多展現語言能力的舞台，在舞台上，他們可以藉由優異的表現來贏得掌聲，並建立自信心；相反地，阿美族語在學校中最顯而易見的功能，不是個人可以藉以邁向現代性與向上社會流動的學習橋樑，也不是能促使個人建立自信、優越與聲望的表現舞台，而是作為學校老師和學生們用來娛樂與開玩笑的工具。若根據 Stewart（1968）針對語言功能的分類<sup>12</sup>，

---

<sup>11</sup> 在針對不同族群的研究中，亦有類似的研究發現，請參閱 Rassool（2004）。

<sup>12</sup> Stewart（1968）區分出十個語言的功能領域，簡述如下：

- (1) 官方（official）：在一個國家之內，法律上所認可的語言，用以在政治及文化上代表此一國家。
- (2) 地方行政區域（provincial）：一個省或一個地方性行政區域的官方語言
- (3) 國內廣泛性溝通（wider communication）：在一個國家內，被居住在不同語言疆界的人所共同使用的語言。
- (4) 國際（international）：不同國家溝通時所使用的語言。
- (5) 首都（capital）：在一個國家的首都裡所使用的主要語言。
- (6) 群體（group）：被一個文化團體或族群所共同使用的語言。
- (7) 教育（educational）：在初等和中等教育活動中所使用的語言。
- (8) 學校學習科目（school subject）：在中等及高等教育中被廣泛教授的語言。
- (9) 文學（literary）：用來作為文學創作或學術研究的工具的語言。

在阿美族學生的日常生活當中，他們使用國語的九個功能領域包括：官方、地方行政區域、國內廣泛性溝通、首都、群體、教育、學校學習科目、文學和宗教活動，然而，阿美族語卻只在三個功能領域中被使用，分別是：群體、學校學習科目和宗教活動。

上述國語與阿美族語之語言功能的對照，可以用下列二元對立來呈現其對比：正式／非正式（formal/informal）、有用／無用（useful/useless）、端莊合宜／嬉笑玩樂（decent/frolicsome）和現代／傳統（modern/traditional）（或進步／落後，progressive/backward）<sup>13</sup>。在上述對比中，阿美族語象徵著非正式、無用、玩笑與傳統（或落後），這種烙印在阿美族語的負面形象（image）在很大程度上可以用來解釋為何卡地（巴奈國小）在訪談中因為缺乏自信而不願意在我面前說阿美族話，以及為何阿道（巴奈國小）對族語具有負面的語言評價（language evaluations）。

黃：你在家阿公阿嬤會不會跟你講阿美族話？

卡地：會。

黃：你聽得懂嗎？

卡地：懂。

黃：你會跟他們用阿美族話講話嗎？

卡地：會啊！

黃：你會不會〔用阿美族話〕問他：「吃飽了嗎？」

卡地：（點頭）

黃：怎麼講？

卡地：一定要講嗎？（帶有不好意思的微笑）

黃：我真的想學嘛！（帶有哀求的語氣）

卡地：不敢講

黃：為什麼不敢講呢？有什麼不好意思的？

卡地：對啊！不好意思，本來就會！（訪談 B-D507）

黃：你會不會覺得阿美族話很重要，應該要把阿美族話學好？

阿道：不會。

黃：為什麼？

阿道：因為跟不上時代。

黃：以後出去還是要用國語？

阿道：嗯！

---

(10) 宗教活動（religious）：在宗教儀式或活動中使用的語言。

<sup>13</sup> 針對不同的情境與族群所做的研究，亦有類似的發現，請參閱 Aikman（1999）和 Hsiau（1997）。

## 主題文章

黃：你會這樣子覺得就對了？

阿道：嗯！

黃：所以阿美族話其實只能在這邊用？

阿道：嗯！（訪談 L-D505）

相反地，在上述對比中，國語的功能所呈現出來的形象是：正式、有用、端莊合宜與現代（或進步），這種正面的形象說明了阿美族學生對國語的正面評價。在兩所學校的九位受訪阿美族學生中，有超過一半的受訪者認為會說國語的人像是受過教育的人；另外，大部分受訪阿美族學生都認為學習國語很重要（在輔丁國小，八位受訪者中有七位持這種看法，而巴奈國小的六位受訪者則有五位有相同的看法。）；這些認為學習國語很重要的受訪者所持的理由可以歸納為：國語可以幫助他們在未來找到好工作、學習更多知識、以及交更多朋友；以下列舉一些受訪者對學習國語之重要性的描述：

阿道：因為如果寫數學的時候，都會出題目，看不懂字的話，就不會寫數學。（巴奈國小；訪談 L-D505）

福勞：考試的時候，才不會忘記字。（輔丁國小；訪談 L-S210）

卡威：可以教後代的人學語言，或怎麼作習作。（輔丁國小；訪談 L-S908）

豆波：可以學到很多字，以後生活會用到。（輔丁國小；訪談 L-S505）

根據以上描述，在阿美族學生眼中，國語是他們獲得較高學術成就（進而取得較高社經地位）的必要工具，因為國語是臺灣主流社會的主要溝通媒介；這樣的想法部分地反映在他們的語言使用上，在日常生活中，許多阿美族學生只說國語。若以前述理論觀點來分析阿美族學生對國語的認同，他們對國語的認同乃是基於工具主義的邏輯，將國語視為將來滿足個人需求的工具，這樣的想法與對國語的認同類似於 Ogbu（1995a; 1995b）與 Ogbu 和 Simons（1998）所描述之自願移民美國之中國人（voluntary Chinese immigrants）的想法與對美國主流文化的認同，他們從工具性的角度來看待英語的使用，對他們而言，使用英語是他們通往未來就業與向上社會流動的必經之路。

若進一步分析，國語與阿美族語之間語言功能的強烈對比，與「語言選擇」（更廣泛地說，為「文化選擇」）這樣的權力議題有著密切的關係。雖然本研究中的兩所小學已安排每週一節的阿美族語課程，但在學校課程安排中，最受重視是國語，在日常生活的溝通中，具支配地位的也是國語，而非阿美族語，這

與國語被「選擇」為唯一的官方語言，因而具有其結構性權力，有著密不可分的关系，而這樣的「選擇」本身即牽涉到權力的議題。國語與阿美族語之間結構性地位差異明顯地顯現在學校中語言功能的差異與對比上，在此一對比中，阿美族語被再現為一個非正式、無用、玩笑與傳統（或落後）的語言，這樣負面的形象將有礙於阿美族學生們建立對族語的自信與認同，也將不利於「雙文化認同」目標的達成。

### 三、原生性族群聯繫與阿美族學生的母語認同

雖然阿美族學生認為學習國語十分重要，但是，這並不必然意謂著他們不認同於自己的阿美族語。他們對阿美族語的認同可以從原生論的觀點來理解；如同前述，原生論著重於族群成員之間的原生性族群聯繫（*primordial ties*）在族群文化認同建構中的角色，以及族群成員對自己族群與所屬文化的歸屬感（*the sense of belonging*），以阿美族學生為例，有些阿美族學生明確地表示他們寧可學阿美族語也不願意學閩南語或客家語，以下摘錄自與歐威的訪談就是一個明顯的例子：

- 黃：你會不會想學臺語？  
歐威：不會！  
黃：為什麼不想學臺語？  
歐威：我寧願學自己的，也不願意學臺語。  
黃：客家話呢？也不要？  
歐威：對！（帶有強烈而堅定的口吻）（輔丁國小；訪談 L-S601）

上述阿美族學生對其母語的情感依附與歸屬感可以從原生性族群聯繫來理解。阿美族學生們藉由與家庭和族群成員之間的親密互動而發展出對自己族群的歸屬感，而他們與家庭和族群成員之間互動的媒介乃是母語（雖然年輕一代的成員越來越少使用母語），在這個過程中，族群內部成員之間的親密聯繫與阿美族語，這兩者的連結不斷地被增強，正如輔丁國小的阿美族語老師在母語演講比賽中對小朋友所說的：「阿美族語是自己的母親，是不能賣的財產！」（田野札記 S050505），「母語」中的「母」字隱含著母語和與其連結的族群成員之間的親密性，這種親密性可以用來解釋為何歐威覺得，對他而言，阿美族語比國語和英語更有親切感（訪談 L-S601）。

原生性族群聯繫對阿美族學生的母語認同的影響還可以從以下兩者之間的連結觀察到：他們對母語學習活動的喜愛和他們與家人溝通的需求。阿美族語提供阿美族學生們與他們的家庭成員一個管道，藉以彼此溝通及建立一個有意義的人際互動網絡；在輔丁國小，五位表示喜歡學阿美族話的小朋友都同意，

## 主題文章

能夠幫助他們與家人溝通是他們喜歡學阿美族話的主要原因，而巴奈國小裡四位認為學習阿美族話很重要，並且表示喜歡學阿美族話的小朋友，也持相同的理由。另外，就族群成員所居住的村落而言，庫依絲（輔丁國小）認為學習母語有其必要性，「因為這裡都是老人啊！所以要用這些話來溝通啊！」（訪談 L-S302）。

除了用來與家庭和族群成員溝通外，阿美族語也象徵著個人的阿美族身份，特別是在族群差異明顯的族群多元情境中，換言之，族群身份與族語存在著一定的連結<sup>14</sup>。以下兩段摘錄自訪談的對話即是清楚的例證：

黃：所以你覺得阿美族話很重要，要學會就對了？

那帕：很重要！

黃：是因為以後生活會用到嗎？

那帕：不是。

黃：還是因為為了要跟爸爸、媽媽、爺爺和奶奶講話？

那帕：不是。

黃：不然是什麼？

那帕：就是習俗啊！因為我們是阿美族的小孩，所以要學。（輔丁國小，訪談 L-S404）

黃：你喜歡學阿美族語或上學校的母語課嗎？

東季：喜歡。

黃：為什麼？

東季：因為它本身就是我們原住民的。（巴奈國小，訪談 L-D102）

根據上述的對話，那帕之所以認為學習母語很重要，不是因為學習母語所帶來的實際效益，而是因為母語是屬於她的族群的，而她的族群長期使用這個語言，在她、她的族群與她的母語之間的連結是如此地強烈，以致於她認為學習阿美族語對一位阿美族成員而言是極為重要的。原生性族群聯繫對族群成員的影響也可從族群成員對傳遞族語給下一代的義務感（the feeling of obligation）觀察得到，在這兩所學校的 13 位受訪的阿美族學生中，除了巴奈國小的蔻拉絲

---

<sup>14</sup> 雖然阿美族語與阿美族身份之間有某種程度的關聯，可是兩者並不存在一對一的對應關係（one-to-one correspondence），換言之，具備阿美族語的能力不必然是成為阿美族成員的必備條件；在 12 位受訪的阿美族學生中（每校各六位），只有豆波（輔丁國小）和東季（巴奈國小）認為會說阿美族話的才算是阿美族人。另外，關於族群認同與族語認同之關係已有許多的討論和研究，如 Lawson 和 Sachdev(2004)及 Phinney、Romero、Nava 和 Huang(2001)，這些相關研究的發現，有的支持族群認同與族語認同具有對應關係，有的則否定之。至於阿美族學生的族語認同，本研究顯示：會說阿美族話不是成為阿美族一份子的必備條件，也就是說，族群認同與族語認同不具有對應關係。

認為阿美族話已跟不上時代，不需要傳給下一代以外，其他人都認為應該要將阿美族話傳給他們的下一代。

#### 四、阿美族學生的語言認同圖像

根據以上針對阿美族學生語言認同的分析，他們的語言認同呈現出一幅動態（dynamic）、混合（mixed）與異質的（heterogeneous）圖像。他們的語言認同是在兩股競爭性力量中建構形成的：一股力量來自現實的效益主義，促使他們從語言的工具性與語言所帶來的實際效益來看待語言的價值，決定其重要性以及在教育活動中的地位，這樣的觀點，正符應了前述工具主義的理論觀點；另一股力量則是來自族群內部的原生性情感聯繫，這股力量促使他們將對自我族群的情感依附轉移到對母語的情感依附，而這也是前述原生主義的理論觀點所強調的。正如同建構主義所強調的，阿美族學生在這兩股力量的運作中，仍有其主動性與創造性，整體而言，他們在這兩股力量的折衝中，發展出一套妥協與因應之道：在情感及道德的義務感上，他們認同於阿美族語，並且強調阿美族語應保存下來，然而，在認知（或語言的評價）和語言的使用上，他們認同於國語，認為國語的學習有其實際生活效益，並在日常生活中廣泛使用國語，換言之，他們發展出一種混合國語與阿美族語的認同，同時，他們對這兩種語言的認同內涵並不相同。

#### 陸、討論與啟示

本文從原生主義與以工具論為基礎的情境主義的觀點來理解阿美族學生語言認同的建構，從以上的分析中不難發現，原生主義和以工具論為基礎的情境主義提供了兩個不同面向的關照，這兩個面向可以作為我們理解阿美族學生語言認同的基礎，正如上述，阿美族學生的語言認同建構是受到兩股力量所影響：工具性的效益主義（也就是工具論觀點所強調的）與原生性族群聯繫（也就是原生主義所強調的）；若將這兩股力量，放在建構主義的理論架構中加以理解，可以發現：在阿美族學生與其學校與家庭（及社區）互動的過程中，這兩股力量都有可能影響他們語言認同的建構，隨著這兩股力量之間的消長變化，他們可能改變因應策略，而其語言認同也可能隨之改變。

另外，根據上述針對阿美族語與國語的語言功能之分析亦可發現，語言的選擇與使用亦牽涉到文化政治（cultural politics）中的權力議題，這樣的議題亦是從事少數族群語言認同（乃至文化認同）之研究時所應留意的，這是因為少數族群的文化往往因為其族群地位而在一個社會中被邊緣化、忽視、甚至歧視，這使得少數族群不容易建立他們對自己族群文化的信心與認同；因此，當我們

## 主題文章

檢視教育情境中的語言選擇與使用時，研究者必須隨時保持一顆靈敏的心，去關注語言選擇與再現（representation）的議題，例如：哪一族群的語言被選擇為課程內容（無論是顯著課程或潛在課程）而取得官方知識（official knowledge）的地位？哪一族群的語言在課程中被強調？學校如何運用某一特定族群語言於校園生活中？這些語言如何呈現在學校的顯著課程和潛在課程中？以及學校師生如何評價這些語言？

就本研究對「雙文化認同」原則的啟示而論，正如上述的分析，兩所學校的阿美族學生之語言認同具有混合與異質的特性，他們大都同時認同於國語與阿美族語，但對兩者的認同，其內涵並不相同，他們認知到國語的重要性，並在日常生活中廣泛地使用國語，然而，在情感上及道德的義務感上，仍然肯定阿美族語存在的價值。語言是文化領域中的一個極為重要的層面，基於以上對阿美族學生語言認同的瞭解，我們要進一步追問的是：這樣具有混合性與異質性的語言認同，是否就是前述「雙文化認同取向」的教育原則所要達成的目標？換個方式提問：我們能否直接宣稱，在阿美族學生的這個案例中，就語言的面向而言，「雙文化認同」的目標已經達成了，而不必考慮阿美族語可能因為國語在日常生活中的支配性地位而流失（甚至消失！）？如果我們認為上述混合而異質的語言認同就是政策所要達成的「雙文化認同」，那我們如何公平地對待阿美族學生們希望傳遞阿美族語給他們下一代的道德義務感（即使他們的母語能力已明顯不如他們的上一代）？如果這樣的認同不是「雙文化認同」的原則所要追求的，則究竟什麼樣的「雙文化認同」對這些阿美族學生及其他原住民學生而言是可欲的（desirable）且值得追求的？這些問題其實都導源於「雙文化認同」此一原則的模糊性，但這些問題，卻是教育工作者在落實此一原則時，所必須面臨的問題，因為對上述問題的不同解答，就需要不同的教學實踐來達成。

如果我們認為，阿美族學生對保存自己母語的道德義務感應受到尊重，並肯定阿美族語應該保存下來，同時，阿美族學生也應發展出對阿美族語的正向評價，那麼，根據以上的分析，目前的學校教育情境遠不足以達成上述的目標，理由有三：首先，目前學校中的語言教育仍然是以國語為中心，然而，當國語的重要性不斷地被強調時，我們所擔心的是，其它語言可能因此被邊緣化，而所謂的「雙」文化認同，也將淪為形式上的口號。

其次，學校生活無法提供阿美族學生使用族語的機會，即使本研究中的兩所學校之阿美族學生比例極高，但校園中幾乎聽不到阿美族語的對話，使用阿美族語的場合也是少之又少，從潛在課程的角度來說，這無異對阿美族學生傳達了一個訊息：阿美族語並不實用；從心理學的角度而言，阿美族語無法成為學生們賴以建立自信心的管道；從語言學習的角度而言，學生無法藉由學校生

活中阿美族語的使用以增進其族語能力；這導致阿美族學生們無法建立對阿美族語的正向評價與增進使用阿美族語的能力。

第三，教師對阿美族語的態度，亦是影響阿美族學生對族語之知覺的因素，正如上述關於語言作為提供娛樂的遊戲之分析所顯示的，在輔丁國小中，漢人老師們對阿美族學生用母語來進行語言遊戲的反應方式是不予理會，而這種態度暗示了他們對母語沒有興趣，或類似這樣使用母語的行為是不值得鼓勵的；就文化認同的建構而論，族群成員對自己族群文化要素的認同，除了取決於他或她自己如何看待這些文化要素之外，其他人對這些文化要素的態度，也會影響他或她對這些文化要素的認同，這也就是 Taylor (1994) 所強調的，個體自我的認同建構與他人的肯認 (recognition) 有著密不可分的關係，他人對族群成員自己文化的肯認，將有助於他們對自己文化的認同，反之，若他們的族群文化無法受到社會大眾的肯認，對他們的族群文化認同將有負面的影響。

為了改善上述不利於阿美族學生發展族語認同的情況，在未來的教育實踐上，有幾個改進方向是值得思考的：首先，教育政策制定者與教育工作者在為阿美族學生（乃至於其他原住民學生）制定與設計課程與教學活動時，不應只從工具性的觀點來選擇或決定學習的內容，換言之，學校的教育活動，除了應該關注阿美族（及其他原住民）學生適應主流社會的能力以外，還應了解並尊重他們延續及發展自己族群文化的意向與情感，將其文化融入學校學習生活中。

其次，學校應提供阿美族學生更多使用族語的機會，例如，在校園的情境佈置中，採用阿美族語與國語的雙語標示，如植物名稱和班級牌；鼓勵學校裡阿美族師生在學校生活中使用自己的阿美族姓名，並使用阿美族語進行對話；教師在日常教學活動中，也可利用文化回應教學 (culturally responsive teaching) (Gay, 2000) 的方式，加入阿美族語的認識（如：國語新詞教學時，讓學生思考意義相同或相近的阿美族語，在自然與生活科技領域課程中，對自然界動植物名稱的介紹，也可以阿美族語呈現）。以上述方式，將族語融入學校生活中，將可使阿美族學生們得到更多練習母語的機會，以增進其母語能力，亦提供了更多表現母語才能的舞台，以建立他們的自信心，同時，這樣的方式也可提高阿美族語在校園生活中的實用性，進而提昇他們對自己母語的正向評價。

最後，就學校教師對阿美族語的態度而言，師資培育與教師研習課程應培養教師們多元文化的態度與知能，學校教師對阿美族學生使用族語的表現，應採取開放、尊重與肯定（而非漠視）的態度，除了鼓勵阿美族學生們在校園生活中以正向的方式來使用母語外，非阿美族教師若能在學生們的阿美族語對話中，去嘗試接納與學習阿美族語，這種對阿美族語的態度，即是對阿美族語的肯認，不但可增強阿美族學生對自己母語的自信心外，還可藉此縮短彼此間族

## 主題文章

群與文化的距離，進而增進師生關係。

## **參考書目**

- 行政院教育改革審議委員會 (1996)。教育改革諮議報告書 (第四期)。2004 年 4 月 16 日取自 <http://www.sinica.edu.tw/info/edu-reform/farea2/#4>
- 施正鋒 (1997)。台灣族群政治。載於施正鋒主編，**族群政治與政策**，頁 73-108。臺北市：前衛。
- 孫家秀 (1998)。學校情境中的原住民族群意象—台東融合國中師生關係面向的探討。國立臺東師範學院教育研究所碩士論文，未出版，臺東市。
- 張如慧 (2002)。民族與性別之潛在課程—以原住民女學生為例。臺北市：師大書苑。
- 張錦裕 (2002)。學校情境中影響台灣原住民族國中族群認同因素之探究—以花蓮地區阿美族為例。國立臺灣師範大學公民訓育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 教育部 (1997)。中華民國原住民教育報告書。臺北市：教育部。
- 許文忠 (1998)。山地布農族學童族群認同與自尊之研究。臺北市立師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 陳佩文 (1998)。原住民非行少年成長環境與學校經驗之探究。國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 劉秋雲 (2003)。台灣地區原住民母語教育政策之探討：以布農族為例。國立政治大學語言碩士論文，未出版，臺北市。
- 謝繼昌 (2003)。文化、接觸與族群。**現代化研究**，33，87-96。
- 譚光鼎 (2002)。臺灣原住民教育：從廢墟到重建。臺北市：師大書苑。
- Aikman, S. (1999). Sustaining indigenous languages in southeastern Peru. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 2(3), 198-213.
- Cornell, S. E. and Hartmann, D. (2007). *Ethnicity and race: Making identities in a*

- changing world* (2<sup>nd</sup> ed.). London: Sage.
- Fenton, S. (2003). *Ethnicity*. Cambridge: Polity.
- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. N.Y.: Teachers College Press.
- Geertz, C. (1963). The integrative revolution: Primordial sentiments and civil politics in the new states. In C. Geertz (Ed.), *Old societies and new states: The quest for modernity in Asia and Africa* (pp. 105-157). N.Y.: The Free Press.
- Hempel, L. (2004). What's it worth to you? The questionable value of instrumentalist approaches to ethnic identification. *International Journal of Comparative Sociology*, 45(3-4), 253-275.
- Hsiau, A. (1997). Language ideology in Taiwan: The KMT's language policy, the Tai-yü language movement, and ethnic politics. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 18(4), 302-315.
- Jenkins, R. (1997). *Rethinking Ethnicity: Argument and Explorations*. London: Sage.
- Joseph, J. E. (2004). *Language and identity: National, ethnic, religious*. N.Y.: Palgrave Macmillan.
- Lawson, S. and Sachdev, I. (2004). Identity, language use, and attitudes: Some Sylheti-Bangladeshi data from London, UK. *Journal of Language and Social Psychology*, 23(1), 49-69.
- Mac an Ghail, M. (1988). *Young, gifted and black: Student-teacher relations in the schooling of black youth*. Stony Stratford: Open University Press.
- Mercer, K. (1990). Welcome to the jungle: Identity and diversity in postmodern politics. In J. Rutherford (Ed.), *Identity: Community, culture, difference* (pp. 43-71). London: Lawrence & Wishart.
- Ogbu, J. U. (1995a). Cultural problems in minority education: Their interpretations and consequences – Part one: Theoretical background. *The Urban Review*, 27(3), 189-205.
- Ogbu, J. U. (1995b). Cultural problems in minority education: Their interpretations

## 主題文章

- and consequences – Part one: Case studies. *The Urban Review*, 27(4), 271-297.
- Ogbu, J. U. and Simons, H. D. (1998). Voluntary and involuntary minorities: A cultural-ecological theory of school performance with some implications for education. *Anthropology & Education Quarterly*, 29(2), 155-188.
- Phinney, J. S., Romero, I., Nava, M. and Huang, D. (2001). The role of language, parents, and peers in ethnic identity among adolescents in immigrant families. *Journal of Youth and Adolescence*, 30(2), 135-153.
- Rassool, N. (2004). Sustaining linguistic diversity within the global cultural economy: issues of language rights and linguistic possibilities. *Comparative Education*, 40(2), 199-214.
- Scott, J. G. M. (1990). A resynthesis of the primordial and circumstantial approaches to ethnic group solidarity: towards an explanatory modal. *Ethnic and Racial Studies*, 13(2), 147-171.
- Shils, E. (1975). *Center and periphery: Essays in macrosociology*. London: The University of Chicago Press.
- Stewart, W. A. (1968). A sociolinguistic typology for describing national multilingualism. In J. A. Fishman (Ed.), *Readings in the sociology of language* (pp. 531-545). The Hague: Mouton.
- Stubbs, M. (1983). *Language, schools and classrooms*. London: Routledge.
- Taylor, C. (1994). The politics of recognition. In D. T. Goldberg. (Ed.), *Multiculturalism: A critical reader* (pp. 75-106). Oxford: Blackwell.
- Tilly, V. (1997). The terms of the debate: Untangling language about ethnicity and ethnic movements. *Ethnic and Racial Studies*, 20(3), 497-522.
- Verkuyten, M. (2005). *The social psychology of ethnic identity*. Hove: Psychology Press.

# **Cultural Differences and Cultural Identification: The Construction of Linguistic Identities among the Amis Students in Two Primary Schools**

**Wen-Ding Huang \***

The main purpose of this paper is to understand the construction process of the Amis students in their cultural identities as well as possible problems occurred in the process. By using an ethnography approach, this research takes the tribe language as the focus as language is an important cultural dimension. The data are collected from four parts: participant observation, semi-structured interviews, questionnaire surveys, and documentary analysis over a period of five months from two primary schools where majority students are Amis.

The analysis of linguistic identification conducted in this research is based on Cornell and Hartmann's (2007) constructionist approach. It is found that Amis students perceived the function of Mandarin differently from that of their mother tongue. For them, Mandarin plays an important role in daily communication, learning activities, and building self-confidence. Whereas, their mother tongue serves to play games for fun. It is then argued that educational practices in these two schools cannot facilitate students in constructing positive identities with their mother tongue. This possible failure might hinder students' formation of "dual cultural identities" proposed in the policy of national education.

Keywords: cultural difference, cultural identity, indigenous student, language education, schooling

\* Teacher, Xisong Primary School, Taipei

