

從教科文組織語言活力指標 評定客語教材與讀寫活力¹

張學謙

摘要

語言活力是個多面向的概念，不但涉及口語，讀寫的使用也需要納入考量。聯合國教科文組織（UNESCO 2003）提出九項評定語言活力的指標中，第六個指標就是「語言教育教材與讀寫資料」。鑒於讀寫對語言保存有重要的影響，本文將以聯合國教科文組織的活力指標，評估台灣客語「語言教育教材與讀寫資料」等級，一方面作為客語瀕危狀況的評估，另一方面參考讀寫發展文獻，作為規劃客語讀寫復振政策參考。本研究從問卷調查資料評估目前客語讀

1 文本是「運用聯合國教科文組織（UNESCO）語言活力指標評估臺灣客語活力之研究」的部分研究成果。

寫使用等級，並從訪談資料進行讀寫態度分析。就問卷的客語讀寫使用統計結果，評定客語讀寫與客語教材的讀寫活力在指標6的等級為：第三等級：「有客語書面資料，兒童能在學校接觸到客語書面語，但沒有書面媒介學習讀寫」。訪談得知，受訪者在客語讀寫態度方面，大多支持客語讀寫發展。因此，本文建議客語讀寫發展可以從語言政策的角度，進行全方位的語言規劃，客語讀寫需從目前的第三等級出發，邁向第四級和第五等級。也就是強化讀寫在學校教育與政府行政上的功能，同時建立客語景觀，提升客語的能見度，擺脫客語在公共領域隱形不見的現象，提升客語語言活力。

關鍵詞：客語、聯合國教科文組織、語言活力評估、語言教育
教材與讀寫資料

Assessing the Vitality of Hakka Materials for Language Education and Literacy from the UNESCO Lan- guage Vitality Index

Abstract

Language vitality is a multifaceted concept that involves not only oracy, but also the use of literacy. Among the nine indicators of language vitality by UNESCO (2003), the sixth indicator is "Materials for Language Education and Literacy." Given the importance of literacy to language preservation, this article will apply UNESCO's vitality indicators to assessing the level of "Materials for Language Education and Literacy" for the Taiwanese Hakka language, as an assessment of the endangered status of the Hakka language and as a reference for planning Hakka language revitalization policy. This study assesses the level of

the current use towards Hakka literacy based on the questionnaire data. The sixth indicator was assessed at level 3: “Written materials exist and children may be exposed to the written form at school. Literacy is not promoted through print media.” The interviews revealed that the respondents' attitudes toward Hakka literacy were mostly supportive of further development. Therefore, based on the perspective of language policy, this article suggests that the development of Hakka literacy can be planned in all ways, and that the vitality of Hakka literacy needs to move from the current level 3 to the levels 4 and 5, that is, to strengthen the function of literacy in school education and government administration, and to enhance the visibility of Hakka in the public sphere through Hakka linguistic landscape.

Keywords : Hakka, UNESCO, Language Vitality Assessment, Materials for Language Education and Literacy

壹、前言

語言流失如果視為語言健康失調，那麼客語流失的狀況，就可以比喻為生病住院住進急診室（黃以敬 2003）。語言活力（language vitality）指的是語言的延續力，聯合國教科文組織（UNESCO 2003）將之分為九個指標，做全面性的評估。其中最為關鍵的是，指標一：語言的世代傳承。台灣客語在指標一的表現不佳，為第二等級（嚴重瀕危），40歲以下出現客語世代傳承斷層。（張學謙、蘇鳳蘭、劉彩秀 2020）。母語在家庭和社區日常生活使用就能自然習得母語，不過，現在家長有不少缺乏母語能力，就需要建立正式或非正式的母語學習管道。

口說與書寫孰先孰後，常常成為語言復振爭議的焦點。一般來說，語言復振通常追求日常生活的口語使用和語言的世代傳承。畢竟口語是最根本的語言模式，因此口說才是語言復振的核心（McKay 1996）。Ethnologue（2022）列出了 7,139 種現存語言，其中有 4,065 種語言有書面形式，也就是說，大約有 44.1% 的語言以口語形式存在，沒有書面語。²這些有書面形式的語言，也不一定在社區廣為流傳，還得面對社區認為他們是沒有文字的語言偏見，因此不能被書寫。再者，高低雙言社會（diglossia）常出現只用強勢語言

2 有關世界語言數量的資訊，請參考：<https://www.ethnologue.com/guides/how-many-languages>

書寫，母語讀寫不但少見，社區民眾還可能認為社區母語沒有書寫的必要（Shah & Brenzinge 2021）。甚至連弱勢語言本身，對於是否應該讀寫母語，也意見分歧，Tabouret-Keller et al.（1997）因而認為有必要重新評估本土語讀寫（vernacular literacy）。台灣關於本土語言讀寫的態度的研究還不多，少數例外是張學謙（2009）、陳麗君（2016）、蘇鳳蘭（2019），有必要探討客語讀寫態度，以作為後續語言規劃的參考。

瀕危語言開始進行語言復振的時候，讀寫的優先順序，通常排在口語之後，甚至未加考量。美國印第安尤特族（Ute）在80年代開始語言復振的時候，就主張以口語傳統為主，避免發展書寫或文學（Leap 1991；陳茂泰1994；引自張學謙 2003）。不過，需要注意口語和書面語並非互相排斥的語言媒介，而能夠相輔相成（Hornberger 2012），特別是在教育領域，通常需要讀寫的支援。以尤特語來說，學生就常自創英語式拼音來記錄母語。慢慢的家長開始支持母語讀寫，認為書寫母語有助英語發展並扭轉語言流失（Leap 1991）。錢清泓（1996）的研究也顯示，母語讀寫是母語教育的重要組成部分，母語教育無法逃避母語讀寫。語言復振和社會語言學的文獻都指出，讀寫弱勢語言有助於語言復振（Fishman 1991; Crystal 2001; Grenoble & Whaley 2005; Shah & Brenzinge 2021; 張學謙 2003）。Crystal（2001: 250）提出語言復興的六大條件，第二條就是：「提高瀕危語言的族群在支配族群眼裡的法律地位，復興瀕危語言的運動才會有所進展。」

聯合國教科文組織（UNESCO）長期關切瀕危語言，除了透過世界母語日喚醒世人重視語言多樣性的保存，也提供全面性的語言瀕危指標，以評估各地語言瀕危的程度，相關調查以《正在消失的世界瀕危語言地圖》呈現（張學謙 2018）。聯合國教科文組織（UNESCO 2003）提出九項評定語言活力的指標，其中第六個指標為「語言教育教材與讀寫資料」，顯示母語教育與母語讀寫息息相關，同時，讀寫在現代社會常和獎賞系統結合，是語言活力制度性支持的一個重要面向。

鑒於讀寫對語言保存有重要的影響，本文將從聯合國教科文組織的活力指標，評估臺灣客語「語言教育教材與讀寫資料」的等級，一方面作為客語瀕危狀況的評估；另一方面作為規劃客語讀寫復振政策參考。本文的結構如下：前言之後，第二節為母語讀寫與語言復振的文獻回顧；第三節是本文的研究方法；第四節是結果與討論；最後，第五節是結論與建議。

貳、理論基礎

一、母語讀寫與語言復振

讀寫在語言復振的作用是個值得探究的爭議問題。瀕危語言的社會語言狀況不一，是否需要讀寫，涉及複雜的因素。比如說 Grenoble & Whaley（2005：102）就呼籲語言復振者，注意讀寫讀寫

的複雜性：「在今天的世界上，讀寫對語言復振是否必要？引入讀寫對當地文化有什麼潛在的好處，又有什麼潛在的壞處？」故本節聚焦於從語言復振的角度，探討母語讀寫的相關文獻。

許多語言復振文獻都強調本土語言讀寫有助於語言復振。例如，Grenoble & Whaley (2005: 102) 就認為讀寫是「振興語言計畫中必要的第一步」。他們認為讀寫除了能提升地方語言的聲望，達到賦權與能的作用，同時也能擴展語言使用領域。

另外，母語讀寫也符合基本人權的觀點（Grenoble & Whaley 2005）。語言人權包括使用、學習和傳承母語，也包括母語的傳播權和教育權。所謂的人權是「平平是人」的立場，只要是人，都能享有的權利。語言權利學者Skutnabb-Kangas就主張推行母語讀寫，因為讀寫母語和接受教育一樣是基本人權。只有使用母語進行教育，才能促進有效的教育，如果缺乏母語讀寫，以讀寫為基礎的正規教育就無法推行（轉引自Grenoble & Whaley 2005）。

就此，母語讀寫是保障教育權的核心。事實上，聯合國教科文組織（UNESCO 1953）很早就主張必須進行母語教育，其中必然涉及讀寫母語。教科文組織也預想到一些可能的阻礙，比如說，欠缺教科書、閱讀材料、缺乏師資、語詞不足等。教科文組織提出的解決方式很直接，就是「缺什麼，就補什麼」的原則。特別是母語缺乏讀寫傳統，常常被拿來作為反對母語讀寫的理由（Grenoble & Whaley 2005）。的確，要是沒有文字，如何書寫？不過，這個問題並非無法克服的難題。現代語言學發達，任何缺乏文字的語言，

都可以發明書寫系統來進行讀寫。也就是說，因為沒有讀寫傳統，就沒有必要或是無法書寫母語，並非事實。教育應該追求添加式的雙語現象（Lambert 1977；張學謙 2021），不過，有些人會質疑讀寫母語會造成無法在主流社會立足，因而主張導致「減少式雙語現象」的獨尊單語政策。事實上，接受母語讀寫並不意味著無需讀寫其他語言，為了促進兩種語文的能力，我們可以學習主流語言和自身母語的讀寫教育，如此就能一方面為此提升社會競爭力，一方面又能促進族群認同和學習效果。值得強調的是，讀寫母語是培養添加式雙語現象的好方法（Grenoble & Whaley 2005）。

聯合國教科文組織關於母語教育和母語讀寫有許多重要的啟示，相當值得參考。該組織認為母語讀寫是獲得讀寫能力的有效策略，在1960年代就將讀寫定義為「用母語閱讀和書寫的能力」（Bhola 1994：29）。母語讀寫常是過渡性的，可能在學會強勢語言後，就放棄母語，導致母語加速流失。所以，UNESCO建議，初期的教育需要使用母語，同時建議母語在教育體制的使用時間應該盡量向上延伸（UNESCO 1953）。UNESCO還強調可持續的讀寫，也就是讀寫的推廣必須延伸到教室外，在社區發揮作用。母語讀寫最好也能具備工具性價值，和求職就業、經濟技能結合。弱勢母語常無法取得上述的經濟利益。UNESCO提及的母語讀寫還有意識的部分，也就是母語讀寫的社會、文化和政治意涵（Bhola 1994：37-38；轉引自Grenoble & Whaley 2005）。藉此培養文化的自豪感、社區參與、公民權利和社會責任等等（Bhola 1994：37-38）。

母語讀寫可能影響口語文化，是另一個常見的反對母語讀寫的意見。需要注意口說和讀寫並非必須二擇一的選項，此兩者能夠並存，Finnegan（1988）的研究顯示，在南太平洋地區，此兩者並存，互相支援，口述和寫作不是「獨立和對立的模式，而是，無論是現在還是過去，都構成了一種動態的一部分，在其中，書面和口述形式相互作用」（Finnegan 1988：122）。

雙語學者肯定語言之間的相互扶持關係，在讀寫和口語都無需做非此即彼的選擇，而是採用加法，選擇兩種語言共同學習的方法（Hornberger 2012）。Hornberger（2012）強調弱勢語言讀寫的意義主要有三點：

- 1.弱勢語言讀寫作為由下而上的語言政策：從草根對抗弱勢語言發展遇到的阻礙，加強母語讀寫地位，抵制由上而下獨尊強勢語言，讓母語隱形的制度壓力，開拓母語讀寫的新功能；
- 2.弱勢語言讀寫作為脫離被邊緣化的機會之門：藉由母語讀寫強化能力，讓族群擺脫歧視，得到文化、教育、創作的力量，自我實踐，而非同化；
- 3.弱勢語言讀寫做為文化的表達及充實：母語讀寫強化族群身份認同，對於扭轉族群文化流失，振興母語都扮演重要的角色。母語讀寫增益多元文化，為全體社會帶來福祉。

母語讀寫雖然有助於語言復振，但是，除了透過教育提升讀寫

能力外，也需要建立讀寫的使用領域，並獲得社區成員的支持（Lo Bianco 2011; Grenoble & Whaley 2005）。Shah & Brenzinge（2021）就語言復振的角度，提出建立社區母語讀寫有如下的象徵意義：可以提高族群的自尊心，增強語言和文化的信心和尊重；社區成員往往希望有其語言的書面材料，珍惜母語書籍，會在社區分享，並展示給外人。他們還提出母語讀寫融入社區的幾個方式：

1. 以母語書寫地名標誌牌，作為社區旅遊景觀；
2. 以母語作為社區會議的備忘錄和筆記；
3. 以母語記錄社區知識，傳承口頭傳統，書面文件的儲存和搜尋；
4. 製作母語為本的多語言教育和沉浸式教育的教材；
5. 製作社區語言教材；
6. 建立母語讀寫的基本建設，如小冊子、讀物、教科書和字典，以提升母語能力；
7. 社區成員也可以透過書面資料重新學習和恢復沉睡的傳承語言的口語能力。

母語讀寫的活力取決於實際的讀寫使用，因此，創造讀寫的使用環境至關重要。傳統的宗教、儀式和口語傳統可能是母語讀寫的主要領域，除此之外，社區母語讀寫還需要擴展新的領域，包括個人寫作，如日常的信件、便條、記清單、日記等。社區的母語讀寫計畫，需要被社區認可有其需要，同時也能對社區生活有所應用（Street 1994）。Beerle-Moor & Voinov（2015）編輯的

專書《聖經翻譯帶來語言活力》（*Language Vitality Through Bible Translation*），顯示聖經翻譯帶來多種相關活動，如文字化、文化參與、社區發展，同時提升母語者的自尊自信，對社區發展和語言保存有重要的貢獻。

Comeau（2012）探討加拿大原住民族語讀寫和語言復振的關係。她認為讀寫有條件的支持本土語言復振，這些條件是：

讀寫應該反映語言本身，以及世界觀、文化和講語言的人的認識方式；它應該被視為原住民族思想的延伸。它應該由社區來定義，它的作用由社區來決定，而不是由外部強加的；它應該謹慎而有意地使用，抵制關於正確和錯誤的語言形式的規定主義思想，忠於文化價值，而不是為了取代口語流利或面對面的交流；最後，它應該反映語言和地方之間的關係（Comeau 2012：105）。

上述條件最值得重視的是社區控制以及口說與讀寫之間應該協力合作，而非取代式的關係。美國的邁阿密語（Myaamia）復振的經驗就顯示，口說與書寫可以互相依賴。邁阿密語是「曾經沉睡」的語言，其語言復振是從書面語開始，最後完成口語的世代傳承（Leonard 2012）。達裡爾·鮑德溫（Daryl Baldwin）從博物館保存的歷史文獻，自學邁阿密語，並與其妻凱倫·鮑德溫逐漸將邁阿密語作為家庭語言，後續建立社區為基礎的邁阿密語言學習計畫

(McCarty 2019)。³由此可見，口語與書面語相輔相成，後者在語言極度瀕危，甚至沒有說話者時，尚能發揮延續性，喚醒沉睡的語言，重新培養說母語的下一代。

Fishman (1991) 認為語言復振有必要引進讀寫，強化語言保存的力道。Fishman (1991) 的扭轉語言復振理論有八個階段，第五個階段就是正式的語言社會化 (language socialization) 活動，其目的在於培養成年人和少年人讀寫能力以及學習正式的語文使用。這個階段往上就進入學校 (第四階段)、工作場所 (第三階段)、教育、政府機關、傳播媒體、工作場所 (第一和第二階段) 等高階領域。

二、聯合國教科文組織的語言活力評估

聯合國教科文組織在2003年出版《語言活力和瀕危》(Language Vitality and Endangerment, UNESCO 2003)，作為語言活力評估的參考。語言活力評估有九個衡量的指標 (UNESCO 2003: 9-16)：

- 1、指標之一：語言的世代傳承
- 2、指標之二：使用語言的絕對人口

3 感謝審查者指出，需要謹慎的看待邁阿密語語言復振的成效。目前邁阿密語的使用者大多是入門等級的語言能力，要達成教育與傳承功能還需要繼續努力。

- 3、指標之三：總人口中使用該語言的比例
- 4、指標之四：在現存語域的使用趨勢
- 5、指標之五：新領域和媒體的回應
- 6、指標之六：語言教育教材與讀寫資料
- 7、指標之七：政府的和機構的語言態度和語言政策，包括官方地位使用
- 8、指標之八：社區成員對自己語言的態度
- 9、指標之九：語言記錄的數量與品質

由上可知，前六個指標與語言使用者、語言使用領域相關，有兩個評估語言態度的指標，最後一個是評估語料典藏的指標。除了第二個指標為數字外，其餘都分六種等級（從0到5），0是最嚴重瀕危等級，5則最安全等級。教科文組織也提醒說，語言活力無法從單一指標得出，需要考慮多個面向。本研究只考慮第六個指標，雖然第五和第九個指標也都會涉及讀寫，不過，為了集中焦點，相關的指標將另文處理。

聯合國教科文組織自1946年以來，長期關注全球的讀寫推廣，在其瀕危語言活力調查中，也將識字讀寫，納入語言活力指標之一。聯合國教科文組織語言活力的九項指標中，第六個指標為「語言教育教材與讀寫資料」，關於這個指標教科文組織有以下的說明：

使用語言進行教育是保持該語言活力最理想的途徑。有一些語言社區維持強健的口語傳統，也有一

些語言不希望其語言書寫成文。又有些社區，卻以母語讀寫引以自豪。一般而言，識字讀寫和社會與經濟發展有緊密的關係。有必要發展各種主題類型的書籍和讀物，讓各年齡層和語言能力的人閱讀（UNESCO 2003：14）。

表1是指標6（語言教育教材與讀寫資料）的等級及其描述。由表1可知，沒有文字是0等級，第五等級最高，不但有文字、文本和讀寫傳統，也有視聽媒體，同時母語讀寫也用在政府行政和教育。第四階段也有書面語資料，學校也發展母語讀寫能力，不過，書面語尚未用於政府行政。由此可見，教育和行政的使用是高階的讀寫發展階段。第三階段學校有母語書面語，但是缺乏以母語寫成的學科教科書。第二階段雖然有書面語，但是社區只有少數人使用，也缺乏學校母語讀寫教育。第一階段則只有一些母語書面語資料。

表1：指標6：語言教育教材與讀寫資料的等級及其描述

級別	可取得的書面材料
5	有完備的文字系統和讀寫傳統，有語法、詞典、文本、文學及每天播放或刊出的媒體。書面語使用於政府行政和教育。
4	有書面材料，學校也發展兒童的其語言的讀寫能力。但是，該語言的書面語言未用於政府行政。
3	有書面資料，兒童也能在學校接觸到該語言書面語。但是，沒有透過書面媒介學習讀寫。
2	有書面資料，但是只有少數社群成員使用，對其他人僅有象徵性意義。學校課程沒有該種語言的讀寫教育。
1	有實用的文字為社群成員所知，並且有一些該語言的書面資料。
0	該社群沒有文字可用。

資料來源：UNESCO（2003：12）

讀寫不只是將口語寫下的過程，從語言政策加以分析，第六個指標涉及地位規劃（status planning）、本體規劃（corpus planning）和習得規劃（acquisition planning）。由表1可知，比較高的第四和第五等級都涉及母語的行政和教育功能，這是地位規劃的面向。讀寫扮演重要的地位與功能，特別是在政府的官方行政，因此也和官方的語言地位規劃相關，和社會獎賞系統相關，也是制度性支持的一個重要面向（張學謙 1999）。語文規劃則出現在該語言是否文字化、標準化和現代化的考量。習得規劃則涉及透過母語教育或母語讀寫，提升母語能力。簡單的說，指標六的等級可以從是否使用在教育與行政、是否有文字、是否有書面材料，進行評估。

叁、研究方法

本研究是《運用聯合國教科文組織（UNESCO）語言活力指標評估臺灣客語活力之研究》大規模調查的一部分。原本的計畫從九項活力指標進行客語活力評估，透過〈臺灣客語活力調查問卷〉及深入訪談進行研究。問卷設計參考參考UNESCO（2003）的語言活力指標、UNESCO（2011）「語言的活力和多樣性」調查問卷及「澳洲國家原住民族語調查」問卷（National Indigenous Language Survey, AIATSIS 2005）。問卷主要透過網路管道，輔以紙本問卷，進行客語語言活力調查。本文的報告與分析將集中在客語讀寫的問卷與訪談資料。

為了評定客語讀寫教育教材與讀寫資料的等級，本研究以問卷調查客家人對10項客語教材與客語讀寫資料的使用狀況，包括社交媒體、電子郵件或簡訊、客語影音教學、網路客語教學、客語教科書、客語民間文學、客語文學、客語公共告示、政府公文及政令宣導。其使用程度分為四種：幾乎沒有使用、少數使用、大多數使用、幾乎全使用。分析時，參考陳淑嬌（2007）的做法合併項目，以呈現整體面貌，因此後面兩項（大多數使用、幾乎全使用）為「使用」；而將「幾乎沒有使用」和「少數使用」歸為「不使用」，因為此兩者對語言保存的意義不大。

本計畫共收回1,498份問卷，共有1,466份為有效問卷，32份無效問卷，有效問卷百分比為97.8%。1,466問卷樣本數中，男性填寫者為482位（32.9%），女性為984位（67.12%），女性所佔比例偏高。填寫者的年齡分佈從20歲至80歲，平均年齡為50.3歲（標準差為1.316）。問卷調查的教育程度變項分為國小、國中、高中職、大專與研究所五個項別。表3.3顯示受訪客家民眾具國小學歷有13人（0.9%），國中有37人（2.5%），高中職有211人（14.4%），大專有737人（50.3%），以及研究所有468人（31.9%）。本研究填寫者所居住的行政區域集中在桃竹苗三個縣市區域，填寫人數為683，占46.6%。次多者則落在臺北市、新北市、基隆市和宜蘭縣，受訪人數為260人，占17.7%。

質性調查採立意抽樣法，訪談相關利害關係人（stakeholders），包括客家事務行政人員、客語薪傳師、客語語言

學家、客語文學家、客語運動人士等，記錄並分析其對客語活力及復振的想法、態度與建議。關於指標六的訪談問題主要環繞在其對讀寫的學習、使用和態度。本計劃總共訪談71位受訪者。受訪者包括客家五大腔調，同時也訪談福佬人的客語學習者。

肆、研究結果與討論

本節分為二小節，第一節呈現客語讀寫使用及其讀寫等級評定；第二節則呈現受訪者對客語讀寫的態度。

一、客語讀寫及教材使用及讀寫等級的評定

客語讀寫等級可以就客語讀寫資料的多寡，進行文獻分析，不過，語言使用應該更能反映語言的活力。因此，我們透過問卷調查受訪者就各種客語教材與客語讀寫使用的情形。如上所述，使用情況分為四級：幾乎沒有使用、少數使用、大多數使用、幾乎全使用，後續還合併後面兩項（大多數使用、幾乎全使用）為「使用」，幾乎沒有使用和少數使用歸為「不使用」。

表2為客語教材與客語讀寫使用狀況。按照使用的多寡由高到低排列如下：客語教科書（39.9%）、客語影音教學（32.3%）、網路客語教學（30.4%）、客語民間文學（24.8%）、客語文學（24.1%）、社交媒體（臉書等）（14.0%）、政令宣導（8.2%）、

電子郵件或簡訊（7.6%）、政府公文（6.5%）、客語公共告示（6.5%）。

表2：客語教材與客語讀寫資料使用百分比

客語教材與客語讀寫資料	幾乎沒有使用	少數使用	大多數使用	幾乎全使用	使用
社交媒體（臉書等）	46.8%	39.2%	11.3%	2.7%	14.0%
電子郵件、簡訊	63.8%	28.5%	6.4%	1.2%	7.6%
客語影音教學	35.9%	31.9%	24.6%	7.7%	32.3%
網路客語教學	38.3%	31.3%	23.4%	7.0%	30.4%
客語教科書	36.4%	23.7%	26.9%	13.0%	39.9%
客語民間文學	43.5%	31.7%	17.9%	6.9%	24.8%
客語文學	44.0%	31.9%	16.8%	7.3%	24.1%
客語公共告示	71.6%	22.0%	5.4%	1.1%	6.5%
政府公文	71.6%	22.0%	5.4%	1.1%	6.5%
政令宣導	63.0%	28.8%	7.2%	1.0%	8.2%
總計	51.5%	29.1%	14.5%	4.9%	19.4%

表3為客語教材與客語讀寫使用平均值（4點制量表），總平均數為1.76，可看出客語教材與客語讀寫資料使用相當少，大多介於幾乎沒有使用到少數使用之間。

表3：客語教材與客語讀寫使用平均數

讀寫教材 客語使用	社交媒體 (臉書等)	電子郵件、 簡訊	客語影音 教學	網路客語 教學	客語 教科書
平均數	1.70	1.45	2.04	1.99	2.17
讀寫教材 客語使用	客語民間 文學	客語文學	客語公共 告示	政府公文	政令宣導
平均數	1.88	1.87	1.72	1.36	1.46

前三名都和客語教學相關，客語教科書得到近四成（39.9%）的使用，看得出學校客語教學對讀寫和教材發展的影響。值得注意的是，除了少數進行實驗式客語雙語教學（鍾鎮城、許秀娟 2020；陳雅鈴 2016），目前客語尚未普遍的作為教學語言，因此，也欠缺客語書寫的教科書。傳統的客語民間文學和客語文學約有25%的使用率。和網際網路相關的客語讀寫、電子郵件（7.6%）、社交媒體（14.0%），使用也不多，這些結果顯示在客語讀寫尚未和日常生活結合，生活化和現代化還有待加強。政府行政管理相關的客語讀寫，如政令宣導（8.2%）、政府公文（6.5%）、客語公共告示（6.5%），代表客語在公領域的使用，使用率都在10%以下，顯示客語讀寫在官方公共領域的使用不佳。

不同腔調在客語教材與使用都很少，平均數為1.81，如表4所示，大多介於幾乎沒有使用到少數使用之間，其平均數依序為：南四縣（1.99）、大埔（1.88）、四縣（1.85）、海陸（1.85）、饒平（1.63）、詔安（1.57），其指標六等級屬於同一等級。

表4：客語教材與客語讀寫使用平均數(依客語六腔調分類)

四縣	1.85
南四縣	1.99
海陸	1.85
大埔	1.88
饒平	1.63
詔安	1.57
不確定	1.17
其他	1.36
總計	1.81

聯合國教科文組織的指標是質性的描述，因而，我們參考等級的敘述，就目前客語讀寫使用的狀況，進行評估。指標6透過評估客語教材與客語讀寫資料在政府行政、學校教育、文字化的程度其讀寫活力。客語早有漢字和羅馬字書寫，因此不可能是等級0（沒有文字的等級）。讀寫用於政府行政是等級5和等級4的主要特徵。雖然客語具備客語教材、客語文字也有客語語法、詞典、文本和文學。不過，客語的書面語很少用於政府行政。客語的書寫政令宣導、政府公文和客語公共告示都不到10%的使用率。因此，無法評定為第五或第四等級。

推動「客語」成為「國家語言」法制化已經成功，配合國家語言的地位，客語成為「讀寫語言」也勢在必行。否則享有國家語言的地位，卻無法書寫，作為教育與行政的語言，並不符合語言平

等尊嚴的定義。客語讀寫需要建立其社會獎賞系統，比如：把讀寫能力列入成績考核、教育人員任用、服務成績考核等；相關的社會獎賞有多樣，包括社會認同，實質利益，政治獎賞、宗教獎賞等等（cf. Fishman 1980；轉引自張學謙 2003）。

第四等級也涉及是否在學校提供該語言的讀寫教育。自2001年教育部實施母語教育以來，在客語教育上，客語讀寫接近第三個等級，兒童能在學校接觸到以客語書寫的客語教科書，《十二年國民基本教育課程綱要》將客語的聆聽、說話、閱讀、寫作都列入課程目標，因此，也不符合等級2提及的：「學校不教客語讀寫」。只不過，一個星期一節客語課，顯示教育當局並不注重提升客語讀寫能力。

客語讀寫因為長期教育體系獨尊華語，以華語教學語言、讀寫啟蒙的語言，客語文字並不普遍。一般人少有接觸和使用的機會，如同上述客語讀寫使用所顯示的，因此等級2的描述也適合描述一般未受客語教育的客家人，客語的確有書面資料，但是尚未普及，目前只有少數客家人使用。民間的客語讀寫發展以在客語民間文學和客語文學為主，不過，接觸使用的人不多，大概只有四分之一的使用率。個人的客語讀寫更低，社交媒體、電子郵件或簡訊的使用率都不到15%。學者強調個人母語讀寫使用的重要性，地方讀寫需要超越傳統的文化領域，成為社區及其成員日常寫作的一部分，如個人日常的信件、便條、日記等等。特別是網際網路的使用，有助於駁斥蔑視母語的意識形態，將母語和現代科技結合，有助於提升母

語的社會聲望（Jones, Cunliffe & Honeycutt 2013）。教科文組織的活力指標把這方面的語言使用，列在「指標之五：新領域和媒體的回應。」指標五的進一步分析將與日後專文探討。

總結而言，就客語讀寫使用加以評定指標6（客語教材與客語讀寫資料）的等級，可以評定為：等級3：「有客語書面語，兒童在學校可接觸客語書面語，但沒有注重提升客語讀寫能力」，由於缺乏行政和教學語言功能，無法達到較高的等級。

二、客家人對客語讀寫的想法和態度

讀寫母語常有爭議，因此，規劃母語讀寫教育時，需要考慮本地人對母語書寫的態度或動機（Fasold 1997；張學謙 2009）。如同 Grenoble & Whaley（2005：103）所指出的：「至關重要的是要牢記，如果沒有當地社區的支持，讀寫，無論是當地語言的讀寫，還是更廣泛的交流語言的讀寫，都不可能實施。」教科文組織關於讀寫的指標，主要就讀寫使用現狀加以評定，忽略了態度的面向。為了補充這方面的不足，以下從深度訪談資料，分析客家人對客語教育教材和客語讀寫的態度，受訪者對客語讀寫和教材發展的態度可以歸納為以下幾種主題：1. 客語讀寫有助於客語保存；2. 客語讀寫有助於客家文化保存；3. 多元的客語教材和教法；4. 發展客語雙語教育和客語學科教課書的必要性；5. 發展客語文學的必要性；6. 缺乏客語讀寫動機；7. 邁向公共和行政領域。

（一）客語讀寫有助於客語保存

有不少受訪者認為客語讀寫有助於客語保存與發展。比如：受訪者HSL（20200527）就舉希伯來語復振的例子，說明發展讀寫對客家語言和文化保存的重要性，她說：

我是希望發展（客語書面語）的，因為客語式微，客語的傳承發生很大的問題，會講客語的人口正在迅速的流失當中，如果說可以發展客語的書面語的話，至少客語在書面語方式、文字的方式保留下來，就像以色列希伯來文……我覺得如果能夠發展書面語的話，就是可以傳承客語還有客家族群相關的文化。（HSL 20200527）

有受訪者認為口語和書面語並非互斥的兩個極端，兩者可以互補的功能與風格，需要針對不同情境取得平衡，同時也強調只有口語，似乎會被矮化（KBU 20200604）：「口語的部份他好像你會跟其它的族群比起來，知識含金量好像會不足一點。那會被矮化，或是有瓶頸沒辦法突破。」

以上的看法也得到語言復振文獻的支持，相關文獻強調母語讀寫有助於母語保存與發展（Fishman 1980；Brown 1993；李台元 2016；張學謙 2003）。這是因為母語書寫能提升母語的功能和地位，因而促進母語的活力感知。比如說，Crystal（2001：267）就指出：「瀕危語言族群若能將語言寫成文字，瀕危語言的復興運動才能有所進展。」母語書面語也有助於語言和文化的保存和發展（McKay 1996）。希伯來語死而復活是世人所熟悉的例子。希伯

來語早在兩千年前，就已經壽終正寢，十九世紀末，藉由書面語之助，開始復振，到了20世紀初，起死回生重獲活力，成為有生命力的語言（Anonby 1999；張學謙 2020）。

（二）客語讀寫有助於客家文化保存

讀寫不但能協助保存語言，連帶的也有助於族群文化的保存。受訪者CPL（20200518）從自身客語寫作的經驗，強調語言和文化的連結：

所以我就想說要用客家語寫客家文化故事，而且要寫的很簡單。後來我寫第二個寫面帕板，就是粿仔，粿仔是客家人有的嘛，而且它形狀就像一個洗臉毛巾。我寫它為什麼叫做客家那個面帕板，因為我想說這個語言如果消失了，這個名詞沒有了。

（CPL20200518）

另外還有多位受訪者提及讀寫對客家語言和文化保存的重要。客語讀寫是地方為本的社區書寫。社區具備諸多「知識基金」的寶庫（Moll, Amanti, Neff, & Gonzalez 1992），保存諸多社區的「關鍵的生活知識」，有必要以書面語記錄。如同受訪者CHS（20200522）指出：「不能只有聽、說，口耳相傳的東西最後都會消失，話是風，筆是蹤，只有透過文字的記錄才有辦法把它留傳下來。」社區和口語文化相關的文本，特別值得記錄，如民間傳說、習俗、故事、神話和口述歷史。Fishman（1996：81）探討失去語言對文化的衝擊，如下：

失去語言……也失去認同……損傷兩代或兩代以上的心健康……最後，失去的還包括文化創造性（例如：歌曲、故事、戲劇、神話、舞蹈、手工藝品和具象的藝術）……因而，嚴重降低生活的質量，甚至喪失生活的意義本身。

書面語保留口語的功能，對語言流失的語言來說，相當重要，書面記錄可以保留語言和文化，避免失去語言，也失去文化。

（三）多元的客語教材和教法

受訪者對客語讀寫的推廣，強調客語讀寫和網路、影音等媒介結合。除了客語書面語外，網路教材、客語影音資料對客語保存的重要性也獲得肯定。受訪者FYY（20200525）強調多媒體教學：「我都是採用多媒體的教學，這樣的效果，效力上會比較好，比你用紙張紙本的或者是用書寫的，板書書寫的，我們給學生傳達的訊息的量會比較多，而且給他們刺激會比較多……沒有圍牆的網路這種教學方式。」有些受訪者認為在讀寫尚未普及前，可以以客語口語和影音優先，強調需要吸引兒童的學習興趣，比如說受訪者LCB，呼籲跳過客語讀寫，客語的影片、卡通、電影或布袋戲，引起學生對客語的興趣（LCB 20200529）。當然，這些文創、藝術展演在產製階段，必然的依靠客語讀寫。

也有受訪者強調讀寫的必要，建議以有效、有趣的方式進行教學，避免造成所謂的學習負擔：

大家可能會認為這可能對孩子來講負擔太大，可是其實透過一些有效有趣的教學方式讀跟寫就像英文一

樣。我們的孩子學英文為什麼要讀跟寫？……我們客語老師要做的事情就是讓讀跟寫變成有趣有效，用有脈絡的方式。而不是用我們以前土法煉鋼的就是老師念一句，小朋友跟一句這樣的方式。（HKSH 20200630）

由上可知，受訪者希望發展多媒體的客語教材，包括文字、影音、影視等媒介；也希望在教學上，能脫離照本宣科，而以趣味化和生活化的方式，引起客語學習動機和使用意願。

（四）發展客語雙語教育和客語學科教課書的必要性

訪談的資料顯示，客語課時間有限的問題：「我覺得學校需要推動客語的讀寫，但這種問題牽涉的很廣，像我們只有一節的客語課……以節數來講目前就一節課，多少可以教讀寫，但是相對來講比較有限。」（KIH 20200425）自2001年開始，雖然母語成為學校的一門學科，不過，母語教育的時數一星期只有一節課，常被戲稱為「點滴餵養式」（drip-feed）的母語教學（張學謙，2011）。母語教育未轉型為母語和華語的雙語教育將是母語讀寫發展的最主要的阻礙。

客語讀寫需要提升客語能力，目前客語讀寫的學習規劃還有待加強。教育體系以華語單語教育為主，應該改為透過母語與華語進行雙語學習。現行的課綱雖然本土語言的「聆聽」、「說話」、「閱讀」、「寫作」都有，但是限於時數，並無法進行實質的母語讀寫教育。由於客語與華語具有共通性，加上雙語之間有相互支援

的特性（Cummins 1979），應該在讀寫啟蒙的教育初期，就施以雙語、雙文字教育。透過客語與華語的對比學習，進行增益式的雙語教育，而非現行以將客語等本土語言放在邊緣位置，僅以華語作為讀寫啟蒙的單語教育。客語讀寫的發展有賴於雙語教育的推行，不是僅在一個星期一堂的客語課，而是需要客語主流化，解除課堂的華語單語、單文戒嚴令，讓客語文成為貨真價實的國家語言。

就受訪者的客語讀寫使用和能力觀察，主要閱讀的類型主要和客語教學相關，不少都提到客語教科書，同時也以閱讀居多，書寫較少。受訪者HSL（20200527）支持學校推動客語讀寫，認為學校推動客語讀寫有可行性，同時也有助於客語的傳承在學校紮根，建議需要發展客語書寫的教科書：

因為如果沒有客語書寫教科書，光憑老師自己去製作教材應該是比較困難的一件事，因為現在國小老師教學的時數不少，所要負擔的責任蠻多的，所以如果有現成的客語教科書來講的話，應該可以大大降低客語老師的負擔，小朋友也有這些客語書寫教科書，回家的時候應該也可以複習（HSL 20200527）。

因為以客語為教學媒介語的教學課程尚屬少數，目前尚缺乏以客語讀寫的學科教科書，這也是客語無法達到第四和第五等級的原因。聯合國教科文組織（UNESCO 2012）出版的《多語世界中的教育》對母語教育和讀寫教育有以下的建議（UNESCO 2012：1）：

母語教學是教學和讀寫初期的基本手段，同時母語教學應當貫穿整個教育過程。每個孩子應當以母語作為

他（她）接受正規教育的開始；成人文盲應當通過母語學校開始讀寫識字，如果他們願意則可以轉為第二語言的學習；在一個多語的社區中，應盡可能地尋求母語教學……

換句話說，語言教育應該採用母語優先的多語言教育。有人會擔心母語讀寫是否會影響華語的發展，事實上，華語是強勢語言，兒童無需學校教育就能學會華語。對弱勢族群而言，學校和家庭廣泛的母語口說和讀寫活動，才是達成添加式雙語現象的必要條件（張學謙2011；2020）。客語讀寫的發展除了能提升客語的語言活力，也促進添加式的雙語發展。

（五）發展客語文學的必要性

除了學校教育所需的客語讀寫，受訪者也支持建立客語文學。受訪者KIH（20200425）認為用客語書寫的文學才是比較道地的客家文學，他說：

臺灣客語文學，客家這個族群，這個族群生活在台灣至少三四百年的歷史，他有他生活的經驗、遭遇、命運，都是在這塊土地發生的，所以這個族群的人用他的語言去描寫，透過文學形式表現，反映他們的命運、價值觀念，這是連在一起，所以是臺灣的客語文學……因為語言就是文化最重要的表徵，同時也是記載文化最親切的工具……所以用這種族群的語言去表現族群的命運、感情，透過文學的形式，我覺得就是最道地的那種文學，所以我說客語文學是最道地的客家文學。

由上引文可以看出，客語文學與客家人、客家語言文化和歷史有著緊密的連接，所以能很有自信的說出：「客語文學是最道地的客家文學」。Romaine（1994）認為弱勢語言文學的發展有很多重要的意義，包括：1.提高語言聲望；2.語言標準化、精緻化（elaboration）必經的階段；3.促進語言保存；4.反霸權、去殖民化的有效方法。以客語書寫文學有拿回書寫主權，在語文上做自己的主人的意義。

從以上引言可知，母語文學是親切的在地文學。如同Baker（1997）所指出的，弱勢語言文學有著多種功能：教育和休閒娛樂；有道德教育、藝術或經驗取代的功能；扮演解放者和教育者的角色；能以變化多端的形式，表達出超越讀者個人知覺以外的思想、經驗和情感；能夠在現代重現過去；同時也能強化和擴展口語文化。

（六）缺乏客語讀寫動機

強勢語言的經濟優勢是在地讀寫發展的阻礙。政府政策通常支持強勢語言的聲望和實用價值，卻不鼓勵弱勢語言讀寫，因而，影響一般人參與母語讀寫的動機。受訪者認為阻礙客語讀寫發展的因素和客語口語隱而不見的原因類似。除了不會說之外，會說的怕別人聽不懂或不習慣在公開場合說客語，因此自我審查避免說客語。書寫客語也遇到類似的阻礙，怕別人看不懂，也因為缺乏客語讀寫教育，不會讀寫客語，動機的問題也有，覺得客語讀寫市場不大，缺乏實質利益等。以下是一些相關的意見：

就是說怕別人看不懂，就是因為他沒有自信，自信的透過客語文字表達自己的觀點，我覺得現在沒有限制，所以很多人是沒有自信的，有些人會客家話，但他寫的沒有經過練習，用華語的音譯。（KIH 20200425）

缺乏客語使用動機的確是影響讀寫發展的社會心理因素。語言復振需要事先意識形態的澄清（prior clarification of ideology, Dauenhauer & Dauenhauer 1998），如果缺乏對語言復振、母語讀寫的批判性理解就難以成功。新自由主義和新殖民主義政策強調競爭，常從經濟利益的角度來討論語言學習和讀寫，往往促進強勢語言，而危及弱勢語言（Green, 2009；Grenoble & Whaley, 2005；Skutnabb-Kangas & Phillipson 2010）。Hornberger（2012）認為不能只從工具性的價值看待弱勢語言讀寫，轉而呼籲重視草根的讀寫行動，開創母語讀寫空間，強化族群認同與扭轉族群語言文化流失。因此，有必要進行客語讀寫的意識啟發，比如說，強調母語讀寫有以下功能：提升語言活力、提升自我尊嚴和認同、瞭解傳統文化（Baker 1997：322）。

（七）邁向公共和行政領域

客語讀寫在行政領域使用的意見有正反意見，贊成者肯定其意義，但也考慮到其執行的困難，即客語讀寫尚未普及。受訪者HSL（20200527）就客語在國家語言發展法通過後，應該享有公共領域的功能，她說：

我贊成客語書面語可以用在行政管理，因為我覺得客

語現在已經是國家語言了，所以既然他是國家語言，我覺得他當然可以用在行政管理，就像現在國語的道理。……我雖然是贊成，但是在他實際的執行上應該有一點困難度，但是如果是客家族群比較多的地區應該試著去思考這個問題，讓客語的書面語可以落實在行政管理上面。

讀寫的行政功能因為和社會獎賞系統緊密結合，而有助於提升意願（desire enhancement）。如Fishman所指出的（Fishman 1980：169，轉引自張學謙2003：7-8）：

弱勢族群的語言保存越 越需要 寫的幫助，因為現代社會的主要獎賞系統 得 寫運作…為 象徵性及實際性的報酬，弱勢語族需要母語的 寫能力，也需要 寫共同語的能力。

大部分的受訪者都表現出積極正面的客語讀寫態度。客語讀寫的發展與其地位與功能息息相關，其行政管理和學校教育地位的重要在於成為語言平等、多元文化、族群認同的象徵意義，同時也能和升學就業的誘因連結，能增進個人生涯的發展。

不過，客語讀寫在公文的運用並非所有的受訪者都贊成，除了可能看不懂客語文之外，也擔心造成隔閡，受訪者LCB說：

不過，如果說在公文上或者是在書面語言上面使用的話，我就覺得沒有那個必要性。因為這樣會增加很多的這個這個人與人之間的隔閡…如果他不是客家人的話，他看到那些語言，他就會不瞭解。不要說是不是客家人看到，連我是客家人，有些它使用的我不一定

完全看的清楚說它在表達的是什麼意思，因為它現在沒有一個完全的統一，我說那個客家用字，對，有些是用拼音的方式來模擬的這樣子（LCB 20200529）。

由上可知，客語讀寫發展也涉及語文規劃，需要就客語的文字化、標準化以及現代化進行規劃。客語讀寫語文規劃也涉及建設客語讀寫的基礎建設（infrastructure），包括：客語讀物、客語語料庫、客語文數位典藏、客語輸入法、客語出版部門、客語師資和支持客語讀寫的制度（張學謙 2003）。

客語讀寫的發展除了可以從使用加以檢視外，對客語讀寫的態度，也可以幫助我們評估客語讀寫的活力的參考。整體而言，受訪者認同客語讀寫的重要性，也大多同意客語讀寫在教育和行政的推廣。當然這些客語讀寫地位規劃，還需要客語語文規劃及客語習得規劃的協力合作。

伍、結論與建議

本文從問卷和訪談的資料分別評估目前客語讀寫使用和態度的等級。問卷的使用資料，顯示客語讀寫與客語教材在聯合國教科文組織指標6的等級為：第三等級：「有客語書面資料，兒童能在學校接觸到客語書面語。但是，沒有透過書面媒介學習讀寫」。這反映台灣母語教育，僅是學校的一門語言學科，尚未把客語發展為學科教育的教學語言及書面語言。由訪談可知，受訪者在態度方面大多

支持進一步的客語讀寫發展，包括客語讀寫在教育、行政的推廣，客語文學的發展、多媒體客語教材、網路教材、客語影音資料等。也就是說，目前客語讀寫的等級在使用上屬於第三等級，但是在態度上，支持經邁向第四和第五等級的發展。

聯合國教科文組織的讀寫和教材等級，有如上述，涉及語言地位規劃，如是否作為學校教學、文學領域的媒介語；也和語文規劃有關，對文字化、標準化與否的考量，也會影響讀寫使用，同時，也需要進行客語讀寫習得規劃，以提升客語讀寫能力。也就是說，客語讀寫發展可以從語言政策的角度，進行全方位的語言規劃，包括客語讀寫地位規劃，客語讀寫語文規劃及客語讀寫習得規劃。

就此，我們建議客語讀寫需要從目前的第三等級出發，邁向第四級和第五級。如上所述，指標6的第四等級需要有客語的教材，客語也是讀寫啟蒙教育的一部分，學校需要發展兒童的客語讀寫能力。讀寫教育是客語讀寫能力提升的重要機制，要是缺乏普遍的客語讀寫能力，就難以營造客語讀寫使用環境，不利客語讀寫傳統的建立，也難於使用於第五等級與讀寫相關的媒體、廣播、報紙、雜誌等語體。讀寫教育之外，邁向第五領域還需要客語讀寫使用於政府行政。國家語言發展法賦予客語地方通行語的地位，在這個法制基礎下，客語讀寫能用於政府行政。客語讀寫的行政功能的發展能有效的提升客語的地位，建立客語讀寫的獎賞系統，提升客語在公共領域的能見度，透過看得見的客語讀寫，擺脫客語在公共領域嚴重隱形不見的現象，提升客語語言活力。

客語讀寫的應用範圍很廣，其中語言景觀的運用是較少受到注意的面向（張學謙 1999），有必要積極的進行社區的語言景觀規劃，以提升客語讀寫的能見度。客語讀寫融入客語景觀有很多方法，比如說，客莊文化生態旅遊，可以加入客語文字作廣告、招牌或告示，也可以透過音樂、語音導覽、語音公告等方式，讓客語成為日常生活看得見、聽得到的語言景觀。如此一來配合客語的聽說讀寫就能結合土地、語文和文化，讓旅客感受到客家多語文之美，提升客語的整體活力。

參考書目



- 李台元。2016。《臺灣原住民語言的書面化歷程》。臺北：政大出版社。
- 張學謙。1999。〈語言景觀與語言保存計畫〉。《台東師院學報》。10：155-172。
- 張學謙。2003。〈母語讀寫與母語重建〉。《東師語文學刊》。13：97-120。
- 張學謙。2009。〈國小教師kah大學生對台語讀寫的態度的研究〉。《台語研究》，1（1）：24-41。
- 張學謙。2011。〈如何喚醒沉睡中的語言?希伯來語復振的經驗〉。《台灣國際研究季刊》，7（4）：127-153。
- 張學謙。2018。〈聯合國追求語言多樣性與語言人權對台灣國家語言發展法的啟示〉，《新世紀智庫論壇》84：53-61。
- 張學謙。2020。〈母語優先的臺灣本土語言復振教育規劃〉，《教育科學研究期刊》，65（1）：175-200。
- 陳茂泰。1995。〈把有聲語言「消音」為文字語言：原住民語言文字化的理論評估〉。《台灣南島民族母語研究論文集》，李壬癸、林英津編。臺北：中央研究院歷史語言研究所，57-76。
- 陳雅鈴。2016。〈幼兒園客語系列教材發展歷程及成果〉。《全球客家研究》，7：177-210。

陳麗君。2016。臺灣文學/語文系所學生與其他語文系所學生語言意識和態度的比。《臺灣語文研究》，11 (2)，199-232。

黃以敬。2003，11月23日。〈聯合國警訊 台灣 母語滅絕危機地區〉。《自由時報》。(<http://www.libertytimes.com.tw/2003/new/nov/23/today-life5.htm>) (2013/01/01)。

錢清泓。1996。《在熟悉與陌生之間的一堂課：國小本土語言教學課之分析研究》。國立臺北師範學院國民教育研究所。未出版碩士論文。

鍾鎮城、許秀娟。2020。〈客華雙語教學之數學課室言談分析與教學挑戰〉。《台灣語文研究》，15(1)：125-156。

鍾鎮城。2021。〈語言復振與本土語教學〉。《師友》。628：20-26。

蘇凰蘭。2019。雙文社會下變遷的臺語讀寫意識形態與實踐I (MOST 107-2410-H-143-019) 成果報告。

Anonby, S. J. 1999. Reversing language shift: Can Kwak' wala be revived? In Jon Reyhner et al. (eds.), *Revitalizing indigenous languages*, 33-52. Flagstaff, Arizona: Center for Excellence in Education, Northern Arizona University.

Australian Institute of Aboriginal and Torres Strait Islander Studies (AIATSIS). 2005. *National Indigenous Languages Survey Report 2005*. Canberra, Australia: Department of Communications and the Arts.

Baker, C. 1997. *Foundations of Bilingual Education* (2nd edition). Clevedon, England: Multilingual Matters Ltd.

- Beerle-Moor, M., & Voinov, V. 2015. *Language Vitality Through Bible Translation*. Peter Lang US.
- Bhola, H. S. 1994. *A sourcebook for literacy work: Perspective from the grassroots*. Paris: UNESCO.
- Brown, B. 1993. The social consequences of writing Louisiana Creole French. *Language in Society*. 22:67-101.
- Comeau, E. 2012. *Literacy and language revitalization: Leaving a visible trace*. Unpublished MA thesis. University of Alberta.
- Crystal, D. (大衛·克裡斯托) 2001. *Language Death* (語言的死亡). 周蔚譯, 貓頭鷹出版社。
- Cummins, J. 1979. Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of educational Research*, 49: 222-251.
- Dauenhauer, N. M. and R. Dauenhauer. 1998. Technical, emotional, and ideological issues in reversing language shift: examples from Southeast Alaska. In *Endangered Languages: Language Loss and Community Response*, edited by Lenore Grenoble and Lindsay Whaley, 57—98. Cambridge: Cambridge University Press.
- Finnegan, R. 1988. *Literacy and orality: Studies in the technology of communication*. Oxford: Blackwell.
- Fishman, J. A. 1980. Minority language maintenance and the ethnic mother tongue school. *Modern Language Journal*, 64(2): 167-172.
- Fishman, J. A. 1988. *Language and Ethnicity in Minority Sociolinguistic Perspective*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.

- Fishman, J. A. 1996. What do you lose when you lose your language? In G. Cantoni (Ed.), *Stabilizing Indigenous languages* (pp. 80–91). Flagstaff: Northern Arizona University Center for Excellence in Education.
- Green, A. K. 2009. The politics of literacy: Countering the rhetoric of accountability in the spellings report and beyond. *College Composition and Communication*, 61(1), 367-384..
- Hornberger, N. 2012. Language planning from the bottom up. In N. Hornberger (Ed.), *Indigenous Literacies in the Americas*, pp. 357-366. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton.
- Jones, R. J., D. Cunliffe & Z. R. Honeycutt. 2013. Twitter and the Welsh language, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 34:7, 653-671.
- Lambert, W. E. 1977. The effects of bilingualism on the individual: Cognitive and sociocultural consequences. In P. A. Hornby eds., *Bilingualism: Psychological, Social and Educational Implications*, pp.15-27. New York: Academic Press.
- Leap, W. L. 1991. Pathways and Barriers to Indian Language: Literacy-building on the Northern Ute Reservation. *Anthropology & Education Quarterly*. 22:21-41.
- Leonard, W. Y. 2012."Reframing language reclamation programmes for everybody's empowerment". *Gender and Language*. 6 (2): 339–367.
- Lo Bianco, J. 2011. What “saving” languages can tell us about “teaching” them. *Babel*, 45(3), 41-50.

- McCarty, T. 2019. 10. Coda. 'Fight Back and Fight On' – Reflections on Education Projects for the Continuance of Indigenous, Tribal and Minoritized Languages and Cultures. In A. Sherris & S. Penfield (Ed.), *Rejecting the Marginalized Status of Minority Languages: Educational Projects Pushing Back Against Language Endangerment* (pp. 152-161). Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.
- McKay, G. 1996. *The Land Still Speaks. Review of Aboriginal and Torres Strait Islander Language Maintenance and Development Needs and Activities*. Canberra: Australian Government Publishing Service.
- Moll, L. C., Amanti, C., Neff, D., & Gonzalez, N. 1992. Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into Practice*, 31(2):132-141.
- Romain, S. 1994. Hawai' i Creole English as a literary language. *Language in Society*, 23(4): 527-554.
- Shah, S., & Brenzinger, M. (2021). Writing Our Language. In J. Olko & J. Sallabank (Eds.), *Revitalizing Endangered Languages: A Practical Guide* (pp. 220-234). Cambridge: Cambridge University Press.
- Skutnabb-Kangas, T. & R. Phillipson. 2010. The global politics of language: Markets, maintenance, marginalization, or murder? In Nicholas Coupland (ed.), *The handbook of language and globalization*, 77–100. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Street, B. 1984. *Literacy in Theory and Practice*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Tabouret-Keller, A., R. Le Page, P. Gardner-Chloros, and G. Varro, eds. 1997. Vernacular literacy: A re-evaluation. Oxford and New York: Clarendon.

UNESCO. 1953. *The use of the vernacular languages in education*. Monographs on Foundations of Education, No. 8. Paris: UNESCO.

UNESCO. 2003. Language Vitality and Endangerment Document submitted to the International Expert Meeting on UNESCO Programme Safeguarding of Endangered Languages Paris, 10-12 March 2003.

UNESCO. 2011. UNESCO's Language Vitality and Endangerment methodological guideline: Review of application and feedback since 2003, Background Paper, UNESCO's Culture Sector expert meeting Towards UNESCO guidelines on language planning: a tool for language assessment and planning, (30 May-1 June 2011).

UNESCO. 2012. *Education in a multilingual world*. UNESCO Education Position Paper. Paris: UNESCO.

南投縣中小學學生及其家長 語言使用差異之研究

翁慧娟* 陳淑娟** 鄭宜仲***

摘要

本研究使用2006年南投縣調查資料，分析親子配對樣本個數為2,007對。本研究主要目的是比較南投縣不同性別、不同年齡中小學生、不同性別家長及4種親子配對在不同對象與情境互動時語言使用之差異。以獨立樣本 t 檢定及配對樣本 t 檢定進行資料分析，重要研究結果為1.父女配對比起其他配對的華語及閩南語使用率差距幾乎都是最大，華語是女兒大於父，閩南語則相反；2.母子配對比起

* 現任長庚科技大學通識教育中心助理教授

** 現任國立清華大學華文文學研究所教授

*** 現任長庚科技大學通識教育中心助理教授

其他配對的華語或閩南語使用率差距幾乎都是最小的，華語是兒子大於母，閩南語則相反；3.就不同性別來看，不管是學生或家長，大致上是男性閩南語使用率比女性高，華語則相反；4.國中組閩南語使用率比國小組高，華語則相反；5.親代的閩南語使用率比子代高，華語則相反。

關鍵詞：語言使用、語言轉移、語言遷就理論、閩南語、華語、南投

Language Use Difference between Students and Their Parents in Nantou County

Abstract

The present study is a pioneer research to explore the language shift between pairs of kids and their parents. Data used was collected in Nantou county during 2006, which contained 2,007 pairs of students and their parents. The quantitative analysis reveals the differences in Taiwanese Hokkien and Taiwan Mandarin use of father-daughter pair are the largest than other pairs, fathers have larger Hokkien use but smaller Mandarin use than daughters. On the other side, the differences in these two language use of mother-son pair are the least than other pairs, mothers have higher Hokkien use but less Mandarin use than son. Some other partially significant results show the percentage of Taiwanese Hokkien use of male students or parents, junior high school students, and parents are higher

than their contrasts. On the flip side, the percentage of Taiwan Mandarin use of female students or parents, elementary school students, and kids are higher than their contrasts.

Key words : language use, language shift, speech accommodation theory, Taiwanese Hokkien, Taiwan Mandarin, Nantou

壹、前言

臺灣是多語社會，有閩南、客家、外省、原住民及新住民等，其中以閩南族群人口數量最多，閩南語曾是台灣使用人口最多的語言。¹國民政府撤遷來台後，短時間內積極推行華語（Mandarin Chinese）政策，「國語運動」讓原本台灣閩南語、客語及原住民語的使用逐漸沒落，本土語言逐漸被華語所取代。²甚至於在中、小學強制性地推行華語，此政策對閩南語及客語的傳承影響很大，華語逐漸成為官方及各生活領域的慣用語言。1987年解嚴後，學校不再禁止使用閩南語、客語及原住民語，但民眾本土語言能力已嚴重流失，甚至有失傳的危機。

研究指出台灣民眾年齡越輕者，閩南語能力下降越明顯，同儕互動或日常生活的人際互動多使用華語。語言使用機會越少，能力自然下降。常見中年族群和長輩交談時說閩南語，但卻使用華語與子女說話，家庭語言世代傳承失調，造成閩南語的流失（曹逢甫，1997；陳淑嬌，2007；葉高華，2017；張學謙、蘇凰蘭，2017）。

- 1 關於台灣的閩南語，有台灣閩南語、台語、台灣台語、台灣話、福佬話、河洛語、鶴佬語等稱呼，本文稱之為閩南語。
- 2 台灣過去將所推行的以北方官話為基礎的共同語稱之為「國語」，台灣於日治時期推行日語運動亦稱之為「國語運動」，然而2019年通過的國家語言發展法，將台灣使用的多種語言都稱之為國家語言，因此「國語」一詞在不同的時代有不同的意涵。陳淑娟2006年問卷中的問題是使用受試者熟悉的「國語」一詞，在稱此語言運動時，亦沿用慣例稱之為「國語」運動，但本文在資料分析則使用華語。

綜觀國內對於各語言能力及使用的相關研究，研究對象包括一般民眾或學生；使用的解釋變項包括性別、年齡、族群及地理區位等；而研究的議題包括語言使用、語言能力、語言態度、語言轉移、語言活力及口音態度。截至目前為止，尚無相關研究是針對親子配對語言使用之比較。本研究調查並分析南投中小學學生及其家長語言使用，是極少見的親子配對語言使用比較之研究，此為本研究的一大特色。本研究的主要目的如下：

- 一、瞭解南投縣中、小學生及其家長華語及閩南語的使用狀況。
- 二、檢視在不同對象與情境互動時不同性別、年齡的學生語言使用的差異。
- 三、比較在不同對象與情境互動時不同性別的家長語言使用的差異。
- 四、探討在不同對象與情境互動時父子、父女、母子、母女等親子配對語言使用的差異。

貳、語言使用理論及台灣語言調查文獻回顧

一、語言使用理論

一個國家的語言使用狀況可從個人微觀（micro-level）及國家宏觀（macro-level）的角度來分析，在微觀方面包括Gardner and Lambert（1974）的語言學習動機理論及Giles and Coupland（1991）提出語言遷就理論或語言適應理論（speech accommodation theory, SAT）；而在宏觀方面，則可以使用Giles等人（1977）所提出語族活力理論（ethnolinguistic vitality theory）。

微觀方面，Gardner and Lambert（1974）從社會學角度將外語學習動機分成融合性動機（integrative motivation）與工具性動機（instrumental motivation）。融合性動機是指學習者希望自身能融入第二語言的文化中，為了情感認同，渴望融入語言社群成員的目的而學習該語言，對話者可能是關係較為親近的親戚和朋友，其需要較長時間的醞釀，可維持較久。而工具性動機是指個人希望藉由學習該語言得到實際價值或好處，如找到工作或升遷等實質工具性目的，對話者可能是職場長官、下屬及朋友。在取得工具性目的後，動機亦不存在，難以持續。所以，對於學生而言，在教育政策形塑以華語為主的環境下，自然會基於融合性動機而廣泛使用華語。而隨著年齡越來越大，離開校園進入就業市場，語言使用轉而偏向工具性動機，學習閩南語來迎合對話者的使用語言。

Giles, Coupland (1991) 的語言遷就理論認為說話者在互動過程會採取語言聚合 (convergence) 或背離 (divergence) 的形式來縮小或擴大與對話者的語言差異，聚合是改變自己的語言去遷就或迎合對方；而背離是強調自己的語言以凸顯自己的語言與對方的差異。另一種可能的策略是不改變、維持原狀 (maintenance)。此外，因說話者與對話者雙方使用語言位階高低的不同，說話者使用語言的改變可分成向上 (upward) 及向下 (downward) 遷就或調整模式。因此，「聚合—背離」與「向上一向下」交叉結果共可分成四種語言調整模式，包括向上聚合、向下聚合、向上背離及向下背離等，本文整理後如表1所示。

表1：Giles, Coupland的語言遷就理論

	向上 (upward)	向下 (downward)
聚合	1.聽者語言相對是優勢 (他高) 2.說話者語言相對劣勢 (我低) 3.說話者採用聽者的優勢語言 (↑)	1.說話者語言相對優勢 (我高) 2.聽者語言相對是劣勢 (他低) 3.說話者修正為劣勢語言 (↓)
背離	1.說話者語言相對優勢 (我高) 2.聽者語言相對是劣勢 (他低) 3.說話者選擇使用優勢語言 (↑)	1.聽者語言相對是優勢 (他高) 2.說話者語言相對劣勢 (我低) 3.說話者選擇使用劣勢語言 (↓)

在宏觀的層面，可使用Giles等人 (1977) 提出語族活力理論來分析解釋南投縣各語言的接觸競爭。語族活力理論認為語族活力的影響因素包括各語族的人口、地位及國家政策或制度的支持，越具有優勢的語族，該語言的發展就越有活力，反之則否。

二、台灣語言使用調查研究

台灣本擁有豐富的語言文化，各族群語言是族群群體認同的重要象徵，也是形成台灣多元文化的重要因素。由於政治、人口、經濟、族群、傳播及教育等效應的影響，使得華語侵入原使用本土語言的家庭領域，進而取代本土語言在家庭和社區的地位與功能，呈現出族群母語流失而轉向使用華語的現象，隨著語言的消失，這些珍貴的文化資產也將流失殆盡（洪惟仁，2020；張學謙，2020）。

台灣本土語言流失首先是國民政府迫遷來台所實施的國家教育政策，1987年解嚴前藉由獨尊華語政策以壓制本土語言，強化中國認同並削弱本土意識，其語言和教育政策是以去除台灣慣用語言為方針，統一化的華語作為單一語言，處罰並貶抑本土語言的使用，以強化意識形態和獎賞機制的策略，提升華語的使用機會（陳美如，1997；張學謙，2013）。其次是因為法令禁止或限制母語使用，減縮本土語言使用的場域與機會，如1963年明訂廣播電台播音語言應以華語為主，方言不得超過百分之五十（黃宣範，2008），類似政策使得個人對本土語言產生負面的態度，造成華語與本土語言形塑出高低階雙言現象（diglossia），進而影響語言使用意願，導致個人語言能力及整體語言活力的降低，而造成本土語言流失情況（葉高華，2017；蘇凰蘭，2019）。

研究指出1980年代台灣中產階級普遍認同在職場上使用華語具有工作穩定的益處，可帶來更好的生活，相較之下母語較無幫助，因此為了工具性目的而減少在工作場域中使用台語，而這樣的語言

態度對日後台語的流失是一個相當大的關鍵（Van den Berg, 1986；Young, 1988）。透過正規教育有助於進入勞動力市場，而晉升為中產階級且社會地位相對高的這群人以華語為工作語言，經常使用的結果讓華語成為共通語言，而台語逐漸流失（陳淑娟，2009）。

就語言使用的影響因素而言，陳淑嬌（2007）調查台灣華語、閩南語、客語、英語及原住民語等語言的活力，研究結果發現除了60歲以上的世代外，台灣民眾華語能力已經占絕對優勢，此現象普遍出現在各族群、年齡、教育程度、職業、場合與功能上。楊真宜（2018）發現即便多數家長支持本土語言，但北部和中北部家長在家中幾乎不和孩子說閩南語，中、南、東部家長也僅是半華語半閩南語和孩童溝通。因此，台灣在北、中、南、東不同區位上均呈現家長習慣講華語而少用母語的現象。

在性別差異方面，施玉惠（1984）與葉國華（2017）研究顯示女性常使用優勢的華語，而陳淑娟（1998）針對台大大一新生的研究發現男性的閩南語能力優於女性。整體而言，女性確實較常使用華語，而男性較常使用閩南語。但也有研究發現兩性在某些互動對象的語言使用上也出現上述女性較男性多使用閩南語的特殊現象。陳淑娟與鄭宜仲（2006）針對不同互動對象的語言使用研究發現雖然從南投學生的語言能力及語言使用中看到女性比男性更偏愛使用華語、男性比女性更常使用閩南語，但在與祖父母交談時出現不符合社會語言學性別模式的現象，亦即女學生比男學生更常使用閩南語而少使用華語。可見不同語言社群中性別與語言使用差異的現象並不一致。

參、研究方法

一、研究對象

本研究使用陳淑娟2006年的調查資料，當時依據南投各鄉鎮的人口比例，從南投縣各鄉鎮的國中、國小中抽出調查的學校，再透過南投縣政府文化局發送問卷，調查時間為2006年10月至11月。其中包括1,753位國二學生及1,866位國小五年級學生，合計3,619份問卷。被抽到的學生在學校填寫語言調查問卷，並將另一份家長問卷帶回給家長填寫，每位學生的家長只需填寫一份。為增加問卷可信度及後續分析的需要，該學生與家長的問卷流水號是同一個號碼。為避免填寫問卷的家長性別比例不平均，問卷右上角會蓋上「給爸爸填寫」或「給媽媽填寫」，爸爸媽媽填寫比例各半。由於家長問卷是由學生帶回去給家長填寫，為了減輕家長的負擔，問題精簡為36題，讓家長可在3～5分鐘內填寫完畢。家長問卷回收2,500份，回收率為69.08%。回收問卷中，扣掉重要問題漏答者及問卷沒做完者，最後有效問卷為2,033份。剔除配對中資料不完整的觀察體之後，分析的配對樣本對數為2,007對，子代包括男學生1,009人及女學生998人，親代則是父親978人及母親1,029人。分析的步驟是先比較在不同對象與情境互動時，不同性別、不同年齡之學生語言使用的差異；其次是比較不同性別家長語言使用的差異；最後再比較親子配對語言使用的差異。

這份調查並無遍及各年齡層的南投居民，而只針對國小五年級及國中二年級的家長，因此反映的是南投中生代受訪者的語言能力。因為原住民語及客家語使用機會較少，所以本研究只選擇分析華語及閩南語的語言使用。

二、變項操作型定義

所有變項的操作型定義如下：

（一）性別：包括學生及家長的性別。

（二）學生年齡：調查對象分成國小組及國中組兩類。

（三）語言使用對象或情境：本研究選擇常見的互動對象或情境，包括（外）祖父母、父母、同儕、日常生活、市集／拜拜及兒時記憶等6種對象或情境。其中，學生部分包含上述6種對象或情境，但家長沒有（外）祖父母這一項資料。

（四）華語／閩南語使用率：各情境的題目中，回答華語／閩南語的題目數占該情境題目總數的百分比。本研究規劃各情境中的題目數不定，舉例說明「（外）祖父母華語使用率」：此情境題目總數有2題，分別是「你最常用哪一種語言跟祖父、祖母講話？（單選題）」及「你最常用哪一種語言跟外公、外婆講話？（單選題）」，勾選「國語／華語」者為1，其他為0。將2題分數加總、除以題數2、再乘以100%，則為個案與（外）祖父母互動的「華語使用率」，分數變化為0、50%及100%；同樣方式可以計算出「閩南

語使用率」。³此外，家長問卷之原始題目的結構與學生問卷雷同，計算方法也與學生部分一致。各對象或情境的題數及分數變化分別如下：（原始題目請參見附錄一）

- 1.（外）祖父母：詢問與祖父母、外祖父母對話時的語言使用有2題，分數變化為0、50%及100%。
- 2.父母：與父、母對話時的語言使用有2題，分數變化為0、50%及100%。
- 3.同儕：「在校時」及「在校外跟朋友」對話的語言使用有2題，分數變化為0、50%及100%。
- 4.日常生活：「最常講」、「最流利」、「日常交談」、「在家」及「兄弟姊妹」對話時的語言使用有5題，分數變化為0、20%、40%、60%、80%、100%。
- 5.市集／拜拜：「去商店買東西」及「拜拜」時的語言使用有2題，分數變化為0、50%及100%。
- 6.兒時記憶：包括「小時候」、「上幼稚園前」及「上小學前」會說的語言有3題，分數變化為0、33%、67%、100%。

（五）親子配對：依據男、女學生及父、母親的交叉配對，可分成父子、母子、父女及母女等4種配對。

³ 部分題目雖標定為單選題，但還是有受訪者因兩種語言都常使用而勾選兩種，或者勾選「其他：請註明」，並在其中填寫成多元語言，如「國語及閩南語」。這種回答就會在華語及閩南語處各標定為1，再進入後續的計算過程。因此，華語及閩南語是兩個獨立的回答選項，並不是互斥的兩個選項，所以分析表格中部分華語及閩南語數值的加總會超過100%。

三、分析方法

本研究利用SPSS 25版進行資料分析，使用獨立樣本 t 檢定來檢定「男－女學生」、「國中組－國小組」與「父親－母親」間華語／閩南語語言使用率的兩兩平均數差異；另外，使用配對樣本 t 檢定（paired t-test）來檢定4種親子配對在華語及閩南語語言使用率的平均數差異。

肆、資料分析

本研究的樣本大小及親子配對的分配如表2所示。

表2：家長、學生性別及親子配對的各類型樣本人數（單位：人）

家長\學生性別	男學生	女學生	合計
父親	482	496	978
母親	527	502	1029
合計	1009	998	2007

學生性別差異方面，表3呈現不同性別學生在6種不同對象或情境中，華語及閩南語使用率的差異比較。本研究假設為男學生閩南語使用率會高於女學生，女學生的華語使用率會高於男學生。表中顯示2,007位學生與祖父母、外祖父母輩的常用語言順序為閩南語（57.49%）及華語（32.21%），其中女學生閩南語使用率（59.91%）顯著地高於男學生（55.10%），而男學生華語使用率

(34.19%) 顯著地高於女學生 (30.21%)，這樣的結果比較特別，但可用遷就理論來說明。

表3：在不同對象與情境互動時男、女學生語言使用率之差異（平均數及標準差，單位：%）

	人數	(外)祖父母輩		父母對話		同儕對話	
		華語	閩南語	華語	閩南語	華語	閩南語
2007		32.21 (40.77)	57.49 (43.32)	81.46 (36.07)	18.28 (36.37)	95.01 (18.88)	4.11 (17.41)
男	1009	34.19 (41.79)	55.10 (43.94)	80.97 (37.06)	19.92 (38.05)	93.21 (22.07)	6.19 (21.33)
女	998	30.21 (39.64)	59.91 (42.57)	81.96 (35.05)	16.63 (34.53)	96.84 (14.77)	2.00 (11.89)
t-test		2.19*	-2.49*	-.62	2.03*	-4.34***	5.44***

* $p \leq 0.05$, ** $p \leq 0.01$, *** $p \leq 0.001$ 。

表3：（續）

	日常生活		市集		兒時記憶	
	華語	閩南語	華語	閩南語	華語	閩南語
	88.88 (21.92)	26.10 (24.62)	88.69 (23.45)	11.16 (23.52)	93.92 (16.72)	51.45 (41.47)
男	87.33 (23.87)	27.31 (26.54)	87.71 (24.95)	12.19 (25.19)	93.72 (17.25)	50.08 (41.49)
女	90.46 (19.65)	24.88 (22.45)	89.67 (21.79)	10.12 (21.66)	94.12 (16.18)	52.83 (41.43)
t-test	-3.20***	2.21*	-1.88	1.97*	-.53	-1.49

* $p \leq 0.05$, ** $p \leq 0.01$, *** $p \leq 0.001$ 。

本研究認為可能是女孩子傾向遷就理論中所謂的向下聚合，女孩子較貼心，較願意親近老人家，因此女學生較願意改變自己的語言習慣去迎合祖父母所使用的語言。也就是孫女比較願意遷就阿

公阿嬤熟悉的語言，跟阿公阿嬤說閩南語的機會就會變多。另一方面，男學生較女學生常使用華語與祖父母互動，可能是因為男孩子比較不願改變自己的習慣去遷就或迎合祖父母的語言，就語言遷就理論來說，這是維持原狀不做改變。

與父母互動情境方面，語言使用率為華語81.46%、閩南語18.28%，且只有閩南語的使用率有性別差異，男學生19.92%顯著地高於女學生的16.63%。而就同儕互動方面，華語95.01%、閩南語4.11%。女學生華語使用率為96.84%，顯著地高於男生的93.21%；而閩南語的使用率則是男學生的6.19%顯著地高於女學生的2.00%。

就日常生活的語言使用率而言，語言使用率是華語88.88%、閩南語26.10%，男女學生華語及閩南語使用有顯著的差異。女學生華語使用率為90.46%，高於男學生的87.33%；而在閩南語方面則是男學生的27.31%，高於女學生的24.88%，符合研究假設。在市集／拜拜方面，華語88.69%、閩南語11.16%，其中只有閩南語的使用達到顯著的差異，男學生的使用率為12.19%，高於女學生的10.12%。在兒時經驗方面，華語93.92%、閩南語51.45%，男女學生間並未達顯著差異。綜合表3結果顯示出男、女學生在兒時所接觸到的語言環境差異並不明顯，而在後續成長的過程中，會因為互動對象或情境的不同而使用不同語言，大致上符合研究假設：女性使用華語比男性高、男性使用閩南語比女性高。

表4呈現在不同對象與情境互動時國中及國小組語言使用率差異比較。本研究認為國中組閩南語使用率會高於國小組。先就學生與祖父母、外祖父母輩對話情況來看，國中、國小組在華語使用上

存在著顯著的差異，國小組之華語使用率為35.16%，高於中學生的28.8%及。然而在與父母互動及與同儕互動的語言使用上，國中及國小組在華語及閩南語的使用率均未達0.05的顯著水準。

在日常互動方面，國中及國小組在使用華語及閩南語的差異並不顯著。而在市集／拜拜活動中只有閩南語使用率存在差異，國小學生使用閩南語為12.18%，高於國中組的9.97%，這倒是一個比較奇特的現象，是否代表著國中組傾向於維持不變的特質，而國小學生比較傾向於向下聚合？可能的解釋是國小學生上課時間相對地少、課餘的時間較多，與長輩外出購物或拜拜的機會較多，因此，順著長輩使用閩南語互動的機會增多。而國中較重視同儕互動，語言使用受同儕影響較大，因為同儕普遍都使用華語，所以華語使用比國小學生高。兒時記憶方面，國中及國小組閩南語的使用率數值分別為55.07%及48.31%，國中組顯著地高於國小組，這樣的結果基本上均符合研究假設。

表4：在不同對象與情境互動時國中組、國小組語言使用率之差異（單位：%）

	人數	(外)祖父母輩		父母對話		同儕對話	
		華語	閩南語	華語	閩南語	華語	閩南語
2007		32.21 (40.77)	57.49 (43.32)	81.46 (36.07)	18.28 (36.37)	95.01 (18.88)	4.11 (17.41)
國小	1075	35.16 (42.12)	56.09 (43.98)	80.83 (36.62)	18.79 (36.81)	94.83 (18.90)	3.62 (15.88)
國中	932	28.80 (38.90)	59.12 (42.51)	82.18 (35.44)	17.70 (35.87)	95.22 (18.86)	4.66 (19.03)
t-test		3.51***	-1.56	-.84	.67	-.46	-1.32

* $p \leq 0.05$, ** $p \leq 0.01$, *** $p \leq 0.001$ 。

表4：（續）

	日常生活		市集		兒時記憶	
	華語	閩南語	華語	閩南語	華語	閩南語
	88.88 (21.92)	26.10 (24.62)	88.69 (23.45)	11.16 (23.52)	93.92 (16.72)	51.45 (41.47)
國小	88.53 (22.23)	25.41 (24.94)	87.90 (24.55)	12.18 (24.98)	93.86 (17.00)	48.31 (40.73)
國中	89.29 (21.57)	26.90 (24.23)	89.59 (22.08)	9.97 (21.67)	93.99 (16.41)	55.07 (42.04)
t-test	-.77	-1.36	-1.62	2.12*	-.17	-3.66***

* $p \leq 0.05$, ** $p \leq 0.01$, *** $p \leq 0.001$ 。

表5是在不同對象與情境互動時不同性別家長語言使用率之差異比較，本研究基於社會語言學的性別模式研究假設認為男性家長閩南語使用率會高於女性，但其華語使用卻會低於女性。就家長與其自身父母親的互動狀況來看，2種語言使用率分別為閩南語82.79%及華語31.76%。男性家長之華語使用率為23.56%，低於女性的39.55%。可是在閩南語方面，雖然男性閩南語使用率84.10%高於女性的81.53%，但兩者間的差異則未達0.05的顯著水準。在同儕互動方面，所有家長2種語言使用率順序分別為華語60.76%及閩南語36.52%。男、女性家長在2種語言上均有顯著的差異，華語的使用則是女性的70.94%高於男性的50.05%；而在閩南語的使用則是男性高於女性，兩者數據分別為46.98%及26.57%，符合社會語言學的性別模式研究假設。而家長的日常生活互動語言，使用率最高的是閩南語69.04%，其次是華語62.20%。兩性家長在2種語言的使用上都存在著顯著差異，女性的華語使用率高於男性；而閩南語使用則低於男性，符合研究假設。而在市集／拜拜方面，家長語言使用率的

順序是閩南語49.33%及華語47.09%，兩性家長在華語、閩南語使用之差異均達到顯著水準，亦即女性華語使用率高於男性，而閩南語的使用率則低於男性，符合研究假設。而家長在兒時語言使用上，總體來說，所有家長是閩南語72.83%、華語39.45%；就性別來看，女性華語使用率高於男性，但閩南語的使用則沒有顯著差異。此研究發現也大致符合社會語言學的性別模式及我們的研究假設。

表5：在不同對象與情境互動時不同性別家長語言使用率之差異（單位：%）

人數		父母對話		同儕對話		日常生活	
2007		華語	閩南語	華語	閩南語	華語	閩南語
		31.76 (44.05)	82.79 (36.33)	60.76 (34.93)	36.52 (34.75)	62.20 (28.20)	69.04 (30.70)
男性家長	978	23.56 (40.14)	84.10 (35.12)	50.05 (34.12)	46.98 (34.73)	54.74 (26.64)	75.34 (29.45)
女性家長	1029	39.55 (46.15)	81.53 (37.41)	70.94 (32.58)	26.57 (31.73)	69.27 (27.82)	63.05 (30.67)
t-test		-8.29***	1.58	-14.03***	13.72***	-11.94***	9.14***

* $p \leq 0.05$, ** $p \leq 0.01$, *** $p \leq 0.001$ 。

表5：（續）

	市集		兒時記憶	
	華語	閩南語	華語	閩南語
	47.09 (36.96)	49.33 (37.80)	39.45 (37.14)	72.83 (35.56)
男性家長	38.29 (36.24)	56.74 (38.06)	34.15 (35.96)	73.89 (33.72)
女性家長	55.44 (35.69)	42.27 (36.18)	44.47 (37.55)	71.81 (37.20)
t-test	-10.68***	8.73***	-6.28***	1.31

* $p \leq 0.05$, ** $p \leq 0.01$, *** $p \leq 0.001$ 。

表6至表9是親子配對的語言使用率的比較，親子配對包括父子、母子、父女及母女等4種配對組合，其配對的樣本數分別為482、527、496及502（參見表2）。由於地方語言的流失，本研究假設認為親子語言使用的相互比較中，家長的閩南語使用均會高於子女，而華語使用則會低於子女。

表6顯示父子配對的語言使用率符合研究假設，不管是哪一個情境的語言使用率都是父親的閩南語使用率顯著地高於兒子，而華語方面則顯著地低於兒子。父子閩南語使用率的差距範圍是父比子高出21.43～62.87個百分點，而華語使用率的差距範圍則是父比子低32.55～59.27個百分點。

表6：在不同對象與情境互動時父子語言使用率之差異（單位：%）

	人數	父母對話		同儕對話		日常生活	
		華語	閩南語	華語	閩南語	華語	閩南語
父親	482	23.34 (39.74)	83.40 (35.67)	50.00 (34.72)	46.68 (35.16)	54.50 (26.47)	75.01 (29.38)
兒子	482	81.22 (36.83)	20.53 (38.46)	92.53 (23.16)	6.22 (21.45)	87.05 (24.30)	27.59 (26.48)
Paired t-test		-24.93***	28.53***	-24.00***	23.43***	-23.55***	31.06***
父—子		-57.88	62.87	-42.53	40.46	-32.55	47.42

* $p \leq 0.05$, ** $p \leq 0.01$, *** $p \leq 0.001$ 。

表6：（續）

	市集		兒時記憶	
	華語	閩南語	華語	閩南語
父親	36.72 (35.17)	56.95 (37.57)	34.64 (35.65)	73.65 (34.11)
兒子	88.38 (24.97)	11.51 (25.32)	93.91 (17.05)	52.28 (40.67)
Paired t-test	-27.66***	23.94***	-34.24***	10.44***
父－子	-51.66	45.44	-59.27	21.43

* $p \leq 0.05$, ** $p \leq 0.01$, *** $p \leq 0.001$ 。

表7是母子配對的語言使用率比較，結果大致符合研究假設，5種情境的語言使用率比較中，各互動情境中母親的閩南語使用率顯著地高於兒子，而華語方面則低於兒子。母子閩南語使用率的差距範圍是母比子高出21.82～62.90個百分點，而華語使用率的差距範圍則是母比子低了18.12～51.04個百分點，母子配對的華語使用度差距幅度小於父子配對的差距。若進一步細看同儕、日常生活與市集／拜拜的閩南語使用率差異，父子間差距分別為40.46、47.42及45.44個百分點，而母子間差距分別為21.82、35.75及29.51個百分點，母子間的差距比父子間的差距小了許多。本研究認為因為閩南語的使用率依次為父、母、兒子、女兒，父親的閩南語使用率會比母親高，所以父子間的差距會比母子間的差距來得大。

表7：在不同對象與情境互動時母子語言使用率之差異（單位：%）

	人數	父母對話		同儕對話		日常生活	
		華語	閩南語	華語	閩南語	華語	閩南語
母親	527	40.22 (45.98)	82.25 (36.65)	69.92 (32.50)	27.98 (32.03)	69.47 (28.19)	62.80 (30.60)
兒子	527	80.74 (37.30)	19.35 (37.7)	93.83 (21.02)	6.16 (21.24)	87.59 (23.49)	27.05 (26.62)
Paired t-test		-16.90***	30.08***	-14.85***	13.55***	-13.62***	26.05***
母—子		-40.52	62.90	-23.91	21.82	-18.12	35.75

* $p \leq 0.05$, ** $p \leq 0.01$, *** $p \leq 0.001$ 。

表7：（續）

	市集		兒時記憶	
	華語	閩南語	華語	閩南語
母親	55.78 (36.21)	42.31 (36.77)	42.50 (37.20)	71.72 (36.47)
兒子	87.09 (24.94)	12.80 (25.08)	93.54 (17.45)	48.07 (42.17)
Paired t-test	-17.02***	16.57***	-29.77***	11.38***
母—子	-31.31	29.51	-51.04	23.65

* $p \leq 0.05$, ** $p \leq 0.01$, *** $p \leq 0.001$ 。

表8是父女檔的配對比較，表中顯示的結果與父子檔的配對結果類似，父親在5種情境對話中的閩南語使用率均高於女兒，而華語使用方面則低於女兒。父女閩南語使用率的差距範圍是父親高出18.68～66.63個百分點，而華語使用率的差距範圍則是父親比女兒低了34.73～59.21個百分點。

表8：在不同對象與情境互動時父女語言使用率之差異（單位：%）

	人數	父母對話		同儕對話		日常生活	
		華語	閩南語	華語	閩南語	華語	閩南語
父親	496	23.79 (40.55)	84.77 (34.59)	50.10 (33.56)	47.27 (34.34)	54.98 (26.82)	75.66 (29.56)
女兒	496	81.14 (35.71)	18.14 (35.72)	96.47 (14.99)	2.01 (11.28)	89.71 (19.77)	25.44 (22.78)
Paired t-test		-24.73***	32.22***	-28.53***	28.00***	-26.69***	35.99***
父—女		-57.35	66.63	-46.37	45.26	-34.73	50.22

* $p \leq 0.05$, ** $p \leq 0.01$, *** $p \leq 0.001$ 。

表8：（續）

	市集		兒時記憶	
	華語	閩南語	華語	閩南語
父親	39.81 (37.22)	56.55 (38.56)	33.66 (36.29)	74.12 (33.37)
女兒	89.01 (22.36)	10.48 (22.26)	92.87 (17.68)	55.44 (42.07)
Paired t-test	-27.17***	24.69***	-34.00***	9.09***
父—女	-49.20	46.07	-59.21	18.68

* $p \leq 0.05$, ** $p \leq 0.01$, *** $p \leq 0.001$ 。

表9是母女配對的比較，結果顯示與母子檔的配對結果類似，母親在5種情境對話中的閩南語使用率均高於女兒，而華語使用方面則低於女兒。母女閩南語使用率的差距範圍是母親高出21.65～65.64個百分點，而華語使用率的差距範圍則是母親比女兒低了22.13～48.84個百分點。

表9：在不同對象與情境互動時母女語言使用率之差異比較（單位：%）

	人數	父母對話		同儕對話		日常生活	
		華語	閩南語	華語	閩南語	華語	閩南語
母親	502	38.84 (46.37)	80.77 (38.22)	72.01 (32.65)	25.09 (31.39)	69.06 (27.46)	63.31 (30.77)
女兒	502	82.76 (34.41)	15.13 (33.28)	97.21 (14.55)	1.99 (12.47)	91.19 (19.53)	24.34 (22.12)
Paired t-test		-17.34***	31.61***	-16.26***	15.74***	-16.74***	27.98***
母—女		-43.92	65.64	-25.20	23.10	-22.13	38.97

* $p \leq 0.05$, ** $p \leq 0.01$, *** $p \leq 0.001$ 。

表9：（續）

	市集		兒時記憶	
	華語	閩南語	華語	閩南語
母親	55.07 (35.16)	42.23 (35.59)	46.54 (37.85)	71.91 (37.98)
女兒	90.33 (21.22)	9.76 (21.05)	95.35 (14.45)	50.26 (40.66)
Paired t-test	-21.12***	19.45***	-27.46***	10.38***
母—女	-35.26	32.47	-48.81	21.65

* $p \leq 0.05$, ** $p \leq 0.01$, *** $p \leq 0.001$ 。

綜觀表6至表9的結果而言，在5種對象或情境的互動中父子、母子、父女及母女4種配對，華語或閩南語使用率之差異都達到0.001的顯著水準，這顯示出親子兩代的語言轉移現象非常明顯，我們將在下一個單元中進一步討論。

伍、分析與討論

台灣本土族群語言流失現象與過去政府採取獨尊華語、壓制本土語言的政策有很大的關係（曹逢甫，1997；施正鋒、張學謙，2003；黃宣範，2008；張學謙，2013）。儘管自80年代後期台灣意識高漲，然而多數語言調查結果均顯示台灣各族群語言流失而轉用華語，連族群人口占多數的閩南語也幾乎無法傳承給下一代。閩南語流失轉移到華語已是不爭的事實，諸多的研究結論大致上可歸納為以下幾個重點：一、獨尊華語已讓華語建立優勢語言地位，華語已成為大多數年齡層的日常生活語言，也變成雙言社會中的高階語言。二、雖然部分家長的閩南語能力還維持，但家長很少使用閩南語跟孩子講話，造成家庭語言的失傳。三、華語進入家庭領域，特別是兄弟姊妹之間語言使用由閩南語轉移到華語的現象極為明顯。四、除了家庭內閩南語使用衰退之外，學生也很少在學校、廟寺、教堂、商店、市場等場合使用閩南語，年輕人在家庭及公開場合使用華語的頻率已高過閩南語。五、年齡愈輕者，閩南語能力愈低，愈常使用華語；年齡愈大者，閩南語能力愈好。六、女性較常使用華語，而男性的閩南語能力優於女性。七、南區學生使用閩南語比北區學生較多，都市地區閩南語流失現象比非都市地區更明顯。

以下將綜合整理上述的研究發現，並分成「性別與語言使用」、「年齡與語言使用」及「親子配對」等三個單元來加以討論。

一、性別與語言使用

本研究依據社會語言學的性別模式認為男學生比女學生較常使用閩南語；但在與祖父母的對話情境中，女學生卻跟祖父母使用更多閩南語，依據語言遷就理論，女學生比男學生傾向向下聚合，所以女學生會較常使用閩南語與祖父母互動。

從表10統整表中的「男女學生」欄位可以看到除了部分情境對話（父母華語、市集華語、兒時華語及兒時閩南語）沒有顯著差異外，其餘結果大致符合研究假設，亦即男學生使用閩南語多於女學生；但男女學生在使用華語的差異上並不如閩南語那麼明顯地一面倒，可能的解釋是：華語就是優勢語言，年輕孩子在各互動情境使用華語已是非常普遍的事情，所以男女學生在華語使用上的差異並不如閩南語明顯。而與（外）祖父母互動對話的結果中看到女學生的閩南語使用率高於男學生，本研究認為此結果可用語言遷就理論來解釋：女學生較貼心，較願意改變自己的語言習慣去迎合祖父母所習慣使用的語言，因此說閩南語的機會就會變多，也就是孫女比較願意向下聚合去遷就阿公阿嬤熟悉的語言；而男學生較女學生常使用華語與祖父母互動，可能是因為男孩子比較不願改變自己的習慣去遷就或迎合祖父母的語言，所以他們傾向維持原狀。

表10：各種不同比較對象在不同對象與情境互動語言使用率差異統整表^a

對象	語言	祖父母	父母	同儕	日常	市集	兒時
男女學生	華語	男	N.S. ^b	女	女	N.S.	N.S.
	閩南語	女	男	男	男	男	N.S.
國中國小	華語	小	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.
	閩南語	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.	小	中
男女家長	華語	— ^c	女	女	女	女	女
	閩南語	—	N.S.	男	男	男	N.S.
父子配對	華語	—	子	子	子	子	子
	閩南語	—	父	父	父	父	父
母子配對	華語	—	子	子	子	子	子
	閩南語	—	母	母	母	母	母
父女配對	華語	—	女	女	女	女	女
	閩南語	—	父	父	父	父	父
母女配對	華語	—	女	女	女	女	女
	閩南語	—	母	母	母	母	母

a：細格中出現的文字代表該相互比較的差異達0.05顯著水準，且是數值大的。

b：N.S.（non-significant）表示相互比較的結果未達0.05顯著水準。

c：表示並未進行該項分析。

從表10的「男女家長」來欄位來看，大致結果符合社會語言學的性別模式觀點：女性使用華語的機會高於男性，而男性比女性較常使用閩南語；但在「父母－閩南語」及「兒時－閩南語」上卻沒有顯著的差異。本研究認為40多歲家長這一代多具備華、閩語的雙言能力，女性家長們在上小學之前的兒時活動與和父母親對話等，都算是內部親密關係的互動過程，因此閩南語的使用並沒有減少，

只是華語的使用增加。但隨著年齡的增長，外部社會生活互動的增加，兩性就依循其對這兩種語言的態度而調整語言習慣，逐漸形成女性較常使用華語，而男性較常使用閩南語的社會現象。

二、年齡與語言使用

本研究認為國中與國小這兩個年齡層孩子間語言使用的差異不會太明顯，但國中組在閩南語的使用會比國小組來得多。從表10的「國中國小」欄位中發現，除了「祖父母－華語」國小組多、「兒時－閩南語」國中組多，以及「市集－閩南語」國小組多以外，這兩個年齡層學生在絕大部分對象或情境的語言使用上沒有顯著的差異。一個較特別的現象是國小組在市集情境的互動中，閩南語的使用率高於國中組。可能的解釋是國小学生上課時間相對地少，課餘的時間較多，與長輩外出購物或拜拜的機會較多，因此，順著長輩使用閩南語互動的機會而多使用閩南語對話。國中更重視同儕的互動，因此較常用同學或朋友最常使用的華語。

三、親子配對的語言使用

親子配對的研究結果是本研究最大的貢獻，多數研究均認為越年輕者越少使用閩南語，而華語則相反。表10的父子、母子、父女及母女等四種配對結果的統整表確實符合上述的說法，「父子配對」中，兒子華語多、父親閩南語多；「母子配對」中，兒子華語

多、母親閩南語多；「父女配對」中，女兒華語多、父親閩南語多；「母女配對」中，女兒華語多、母親閩南語多。

表11是進一步統整親子配對在不同對象與情境互動時語言使用率之差異，本研究的研究假設認為：華語的使用方面，女兒高過父親的差距會最大，而兒子高過母親的差距會最小；而閩南語的使用方面，是父親高過女兒的差距會最大，而母親高過兒子的差距會最小。從表中可以看到幾個現象：（一）父女配對在不同的情境的華語使用率的差距幾乎都是最大的，除了市集／拜拜是次大之外。

（二）父女配對在不同情境的閩南語使用率的差距幾乎都是最大的，但兒時記憶卻是最小的。（三）母子配對在不同的情境的華語使用率的差距幾乎都是最小的，除了兒時記憶之外。（四）母子配對在不同的情境的閩南語使用率的差距幾乎都是最小，但兒時記憶卻是最大的。這樣的研究發現大致符合研究假設的預期，亦即華語的使用率大小依序是女、兒、母、父，而閩南語的大小依序是父、母、兒、女。

表11：不同對象與情境互動親子配對語言使用率差異統整表（單位：%）

對象情境	使用語言	父子差距	母子差距	父女差距	母女差距
父母對話	華語	▲-57.88	▼-40.52	△-57.35	-43.92
	閩南語	▲62.87	△62.90	▲66.63	65.64
同儕對話	華語	-42.53	▼-23.91	▲-46.37	-25.20
	閩南語	40.46	▼21.82	▲45.26	23.10
日常生活	華語	-32.55	▼-18.12	▲-34.73	-22.13
	閩南語	47.42	▼35.75	▲50.22	38.97
市集	華語	▲-51.66	▼-31.31	-49.20	-35.26
	閩南語	45.44	▼29.51	▲46.07	32.47
兒時記憶	華語	▲-59.27	-51.04	△-59.21	▼-48.81
	閩南語	21.43	▲23.65	▼18.68	21.65

▲：該互動對象或情境中使用該語言的 4 種親子配對中數值最大者，即橫向數值中絕對值最大者。

▼：該互動對象或情境中使用該語言的 4 種親子配對中數值最小者，即橫向數值中絕對值最小者。

△：該互動對象或情境中使用該語言的 4 種親子配對中，數值與最大者極為接近。

▽：該互動對象或情境中使用該語言的 4 種親子配對中，數值與最小者極為接近。

根據Giles等人（1977）提出語族活力理論，語族的人口數量、地位和制度支持是影響語族活力的三個重要的因素。南投縣以閩南人最多，人口數量雖佔優勢，但閩南語並不是強勢語言，主要是因為閩南語族及其語言在地位及制度支持上都不及華語族優勢。自國民政府來台之後，當時的華語族掌控了台灣的政治權力，將華語訂為國家語言。且外省人任職軍公教的比例較高，其子女享有就學的

各種補助及優惠，使得外省子女的平均教育程度高於閩南人。此外，華語在教育及廣播電視上的推播，也使得華語在制度支持上佔有絕對的優勢。由於華語族在地位及制度支持上具有明顯的優勢，進而影響語族人口的改變，造成了南投的族群人口與語言人口不一致的現象。部分閩南人、客家人、原住民的子女會講華語，但對自己的族群語言卻不熟悉，使得慣用華語的人口暴增，而閩南語、客家語及原住民語的人口卻銳減，逐漸形成華語獨大的現象。雖然閩南語族是南投縣人口最多的語族，但閩南語族在地位及制度支持都不如華語族，導致南投的閩南語族已經變成「多數的弱勢語族」。家庭是母語維持的關鍵，長輩能否將母語傳給下一代，是語言存活的關鍵，也是扭轉語言活力的起點。如果家庭也使用官方語言，那麼母語的傳承就會出現危機。

陸、結論

1949年國民政府撤遷來台，短時間內積極推行華語政策，在中、小學校園裡強制性地推行華語，華語逐漸成為官方及各生活領域的慣用語言，對閩南語傳承的影響甚大。雖然1987年解嚴且逐漸不再禁止方言的使用，但民眾本土語言的能力早已流失。2001年起國小實施鄉土語言課程，而國中則以社團選修方式，由學生自行選擇是否參加課程外的活動，本土語言教學因為每週僅有一堂課，象徵的意義大過於實質意義，對於學生閩南語能力的提升影響力極為

有限。

台灣的語言轉移已是語言學者們重視的研究議題，國內對於語言的相關研究包括語言使用、語言能力、語言態度、語言轉移、語言活力及口音態度等，但這些研究多針對單一對象進行資料收集與分析。本文的主要貢獻是利用個人層次及親子配對資料進行分析，具體呈現代間語言使用之差異及語言轉移。研究結果大致符合社會語言學的性別模式研究假設：男性閩南語使用率比女性高、女性華語使用率比男性高。其中一個較特殊的現象是，在跟祖父母互動時，女學生閩南語使用率顯著地高於男學生，而男學生華語使用率顯著地高於女學生。此現象可用語言遷就理論來說明，亦即女孩子「向下聚合」，女學生較願意改變自己的語言習慣去迎合祖父母所使用的語言；而男學生比較不願改變自己的習慣去遷就或迎合祖父母的語言，他們傾向維持原狀不做改變。其次是國中與國小生的比較，基本上，這兩個年齡層學生在絕大部分對象或情境的閩南語和華語的語言使用上並沒有顯著的差異。但有一個較特別的現象是小學生在市集情境的互動中，閩南語的使用率高於國中生。在親子配對的語言使用差異方面，本研究率先使用親子配對的資料來呈現兩代之間的語言轉移現象，研究結果發現親代的閩南語使用率比子代高、而子代的華語使用率比親代高。此外，華語的使用率大小依次是女兒、兒子、母、父；而閩南語的大小依次是父、母、兒子、女兒。

本研究的重要貢獻在於使用親子配對的語言使用資料具體呈現兩代間的語言轉移，過去問卷調查資料使用的研究單位幾乎都是個

人層次，只探討個人不同特質間的語言使用差異，如不同性別、年齡、教育程度、地區等的語言使用差異，較少有兩代語言使用的實證調查研究。關於世代差異，相對於一般文獻慣用的比較老、中、青三代，本研究使用親子配對(pair)資料，可以更清楚地看出家族內成員間語言使用的差異，因此可以更明確地觀察到世代間語言移轉的現象。

附錄一：問卷題目

一、（外）祖父母：分別詢問與祖父母、外祖父母對話時的語言使用，有2題。

（一）你最常用哪一種語言跟祖父、祖母講話？（請選擇一種）

- ☐（1）國語 ☐（2）閩南語
☐（3）客家話 ☐（4）原住民語
☐（5）其他，請註明_____

☐（6）從來沒有跟爺爺、奶奶講過話

（二）你最常用哪一種語言跟外公、外婆說話？（請選擇一種）

- ☐（1）國語 ☐（2）閩南語
☐（3）客家話 ☐（4）原住民語
☐（5）其他，請註明_____

☐（6）從來沒有跟外公外婆講過話

二、父母：與父、母對話時的語言使用，有2題。

（一）在家裡，如果你跟爸爸說的話不只一種，那麼，你最常用哪一種語言跟爸爸說話？（請選擇一種）

- ☐（1）國語 ☐（2）閩南語
☐（3）客家話 ☐（4）原住民語
☐（5）其他，請註明_____

（二）在家裡，如果你跟媽媽說的話不只一種，那麼，你最常用哪一種語言跟媽媽說話？（請選擇一種）（選項同題二（一））

三、同儕：「在校時」及「在校外跟朋友」對話的語言使用，有2題。

（一）你在學校最常使用的語言是（請選擇一種）

（選項同題二（一））

（二）你在校外跟朋友一起玩的時候，最常說的語言是（請選擇一種）（選項同題二（一））

四、日常生活：「最常講」、「最流利」、「日常交談」、「在家」及「兄弟姊妹」對話時的語言使用，有5題。

- (一) 你每天最常講的語言是？
(請選擇一種) (選項同題二(一))
- (二) 現在日常生活與人交談時，哪一種語言你說得最流利？
(請勾選一種) (選項同題二(一))
- (三) 現在在日常生活跟別人交談時，你能“說”哪幾種語言？
(可以多種選擇) (選項同題二(一))
- (四) 你在家裡最常使用的語言是(請選擇一種)
(選項同題二(一))
- (五) 在家裡，你最常用哪一種語言跟兄弟姊妹說話？
(請選擇一種)
☐ (1) 國語 ☐ (2) 閩南語
☐ (3) 客家話 ☐ (4) 原住民語
☐ (5) 其他，請註明_____ ☐ (6) 沒有兄弟姊妹

五、市集／拜拜：「去商店買東西」及「拜拜」時的語言使用，有2題。

- (一) 去商店(例如市場、文具店、超市)買東西時，你最常跟店員說哪一種語言(請選擇一種) (選項同題二(一))
- (二) 在拜拜或禱告時，你最常使用的語言是
(請選擇一種) (選項同題二(一))

六、兒時記憶：包括「小時候」、「上幼稚園前」及「上小學前」會說的語言，有3題

- (一) 你小時候(一歲到四歲間)在家裡先會說什麼話？(可以多種選擇) (選項同題二(一))
- (二) 你上幼稚園以前會說哪些話？(可以多種選擇)
☐ (1) 國語 ☐ (2) 閩南語
☐ (3) 客家話 ☐ (4) 原住民語
☐ (5) 其他，請註明_____
☐ (6) 我沒上過幼稚園
- (三) 你上小學前會說哪些話？
(可以多種選擇) (選項同題二(一))

參考文獻



- 施正鋒、張學謙（2003）《語言政策及制定語言公平法之研究》。
臺北：前衛出版社。
- 施玉惠（1984）〈從社會語言學觀點探討中文男女兩性語言的差異〉，《教學與研究》6：207-228。
- 洪惟仁（2022）〈2010普查有關臺灣家庭語言使用報告的語言地理學分析〉，《清華學報》52.1: 167-210。[https://doi.org/10.6503/thjcs.202203_52\(1\).0005](https://doi.org/10.6503/thjcs.202203_52(1).0005)
- 張學謙（2013）〈台灣語言政策變遷分析：語言人權的觀點〉，《台東大學人文學報》4.1: 45-82。
- 張學謙（2020）〈母語優先的臺灣本土語言復振教育規劃〉，《教育科學研究期刊》65.1: 175-200。[https://doi.org/10.6209/jories.202003_65\(1\).0007](https://doi.org/10.6209/jories.202003_65(1).0007)
- 張學謙、蘇鳳蘭（2017）〈毋通予台語越頭無去：對語言管理看台語ê保存kah流失〉，《台語研究》9.2: 198-219。
- 曹逢甫（1997）《族群語言政策：海峽兩岸的比較》。臺北：文鶴出版社。
- 陳美如（1997）〈台灣戰後語言課程與教學演變之研究〉，《國家科學委員會研究彙刊：人文及社會科學》7.2: 198-219。
- 陳美如（2009）《台灣語言教育政策之回顧與展望》，第二版，高雄市：復文出版。

- 陳淑娟（1998）〈語言態度、語言使用與族群認同之調查研究〉，董忠司編《第三屆臺灣語言及其教學國際研討會論文集1》，頁405-432。新竹：臺灣語言文化中心。
- 陳淑娟（2009）〈南投語言活力消長的調查研究－中生代居民第一語言及最流利語言之比較〉，《高雄師大學報：人文與藝術類》26: 65-80。https://doi.org/10.7060/knuj-ha.200906.0065
- 陳淑娟、鄭宜仲（2006）〈語言能力轉移與語言遷就的性別差異－以台灣南投學生的調查為例〉，《中國社會語言學》7: 16-29。
- 陳淑嬌（2007）〈台灣語言活力研究〉於鄭錦全、何大安、蕭素英、江敏華、張永利編著，《語言政策的多元思考》，頁19-39。臺北：中央研究院語言學研究所。
- 黃宜範（2008）《語言、社會與族群意識：台灣語言社會學的研究》。臺北：文鶴出版社。來源：華藝電子書資料庫
- 楊真宜（2018）《台灣國中生對國語、本土語言與英語的語言能力、使用與態度之探究》。新竹：國立清華大學語言學研究所。
- 葉高華（2017）臺灣民眾的家庭語言選擇，《臺灣社會學刊》62: 59-111。https://doi.org/https://dx.doi.org/10.6786/TJS.201712_(62).0002
- 蕭素英（2007）〈閩客雜居地區居民的語言傳承：以新竹縣新豐鄉為例〉，《語言暨語言學》8.3: 667-710。
- 蘇凰蘭（2019）〈在語言保存或流失的十字路口徘徊：台灣國中、小學生台語語言態度調查〉，《臺灣語文研究》14.1: 81-120。https://doi.org/DOI: 10.6710/JTLL.201904_14（1）.0003

- Gardner, R. C., Lambert, W. E. (1974) *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. From <https://www.newton.com.tw/wiki/%E5%B7%A5%E5%85%B7%E5%9E%8B%E5%8B%95%E6%A9%9F/10568259>
- Giles, H., Bourhis, R. Y. & Taylor, D. M. (1977) Toward a theory of language in ethnic group relations. H. Giles Eds. *Language, Ethnicity and Intergroup Relations*. Academic Press.
- Giles, H., Coupland, J. (1991) *The Contexts of Accommodation Theory: Dimensions of Applied Sociolinguistics*. Cambridge University.
- Sandel, T. L., Chao, W.-y. & Liang, C.-h. (2006) Language shift and language accommodation across family generations in taiwan, *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 27.2: 126–147.
- Van den Berg, M. E. (1986) Language planning and language use in taiwan: Social identity, language accommodation, and language choice behaviour, *International Journal of the Sociology of Language* 59: 97-115.
- Young, R. L. (1988) Language maintenance and language shift in taiwan. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 9.4: 323-338.

以臺東原住民族藝術發展脈絡 解析其文化傳承與精神^{*}

李飛曄^{**}

摘要

近百年來原住民族歷經異文化政權統治，主政者於政治、經濟、生活方式、文化價值等各方面進行強力壓制，形成傳統文化流失與斷層，歷經汙名化、去汙名化、爭取族群權益，以及文化再認同的過程，原住民族開始以文學書寫與藝術創作，重新以族群共同記憶書寫歷史，建立原住民族真實的文化樣貌，於此背景下，深感原住民族藝術創作之重要，故以臺東當代原住民族藝術的文化傳承與藝術實踐為研究主題。

* 本篇係筆者〈台東當代原住民藝術的創作題材及其文化意涵之研究〉碩士研究論文為基礎發展而成。

** 國立臺灣師範大學美術學系博士生

本論文以臺東當代原住民族藝術的文化傳承與藝術實踐為研究，探討原住民族藝術家的創作題材、媒材運用、風格表現，展現出的藝術創作特質，本文以探討臺東當代原住民族藝術為核心，分為四個重點進行討論，第一，文化認同到文化傳承；第二，臺東原住民族藝術創作題材表現；第三，臺東原住民族藝術創作媒材與風格轉變；第四，藝術創作特質。由核心的文化認同開始探討，族群對自身文化產生認同，才會有意識的進行文化傳承，藝術實踐是於此基礎作發展，而藝術創作題材、媒材與風格分析，是透過藝術創作的選材與呈現，幫助更加瞭解創作理念。

臺灣原住民族文學書寫與藝術創作是以一個共同的負面歷史經驗作為基礎，建立起當代臺灣原住民族文學與藝術，核心內容是族群文化省思與文化傳承，原住民族藝術創作特質展現的是再現的文化主體、生命經驗的體現以及土地文化的關注，呼應著走過族群汙名化、文化認同崩解與再建構，將族群文化課題融合個人生命於藝術創作，這就是當代原住民族藝術整體展現。

關鍵詞：原住民族藝術、創作題材、文化認同、文化傳承

A Study to Analyze Cultural Heritage and Spirit of the Indigenous Art Development in Taitung

Abstract

In the past hundred years, the indigenous peoples have been ruled by a different culture, and the rulers have strongly suppressed them in politics, economy, lifestyle, and cultural values, resulting in the loss of traditional culture. Through the processes of stigmatization, de-stigmatization, fighting for the rights, and cultural re-identification, the indigenous peoples have begun to write their history through literary writing and artistic creation. In this context, deeply feel the importance of indigenous art creation, and focus on the cultural heritage and artistic practice of contemporary indigenous artists in Taitung.

From the core of cultural identity began to explore, ethnic groups to their own cultural identity, will be conscious of cultural heritage, artistic

practice is based on the development of artistic creation, through the selection and presentation of artistic creation, will help to better understand the concept of creation. This paper discusses the creative themes, media and style expressions of indigenous artists, with the discussion of contemporary indigenous art in Taitung as the core, divided into four key discussions, first, cultural identity to cultural heritage; second, the performance of the theme of indigenous art; third, the transformation of indigenous artistic creation media and style; and fourth, the characteristics of artistic creation.

The literary and artistic creation of Taiwan's indigenous peoples is based on a common negative historical experience to build contemporary Taiwanese indigenous literature and art. The characteristics of indigenous art creation show the cultural subject, life experience, and concern for the land. In response to the process of ethnic stigmatization, disintegration and reconstruction of cultural identity. The integration of ethnic culture into individual life in artistic creation is the whole display of contemporary indigenous art.

Key words : indigenous art, creation themes, cultural identity, cultural heritage

壹、緒論：從文化認同到文化傳承

一、異文化下的原住民族

近百年以來，原住民族歷經日治時期、國民政府去殖民、建立中華文化的轉變過程，這些異質文化在建構國家或國族過程中，主政者於政治、經濟、生活方式、文化價值等各方面進行強力壓制，族群文化在日治時期田野調查的族群識別，形成較明確的「族類感」¹，跨越部落、族群初步的「泛原住民」意識，在臺灣社會階層配置底下，呈現落後及屈辱的圖像，原住民族社會與文化生機結構性崩解，肇端於「田野」、「命名」與「皇民化」，日本離臺時，臺灣原住民族社會早失去主體的主動性能量²。國民政府時期自 1963 至 1984 年，持續二十多年之久推動「台灣省山地施政要點」、「促進山地行政建設大綱」及「山地行政改進方案」等同化政策，忽視族群文化差異，導致原住民族語言文化流失，漢姓使用、母語能力喪失、傳統祭典廢弛、文化風俗遺忘、社會制度瓦解及外來宗教介入，1970年代後臺灣原住民族幾乎失去他們所有「民族認同」的線索和文化象徵，「內我」完全崩解，因而不斷追問自己：「我是

¹ 孫大川，〈夾縫中的族群建構—泛原住民意識與台灣族群問題的互動〉，《山海文化雙月刊》第12期，1995年9月，頁98-99。

² 孫大川，〈夾縫中的族群建構—泛原住民意識與台灣族群問題的互動〉，頁100。

誰？」³。1980年代原住民族運動是繼1895年後原住民族「整體」族群意識的第二度自覺⁴，呈現泛族群性，從「我們是誰」而非「我是誰」的泛族群意識，尋找臺灣原住民族的主體性，1983年《高山青》創刊即呈現以臺灣整體原住民族為主體的思維，非建立於「我是誰」的主體自信和自我認識上，而是依附於一個共同的負面歷史經驗及對照漢人的不義，折射映現出籠統「我們」的意識⁵。

相異文化形成的主體價值觀，主流社會中的刻板印象就像民族枷鎖，制約原住民族行為與思維，更引動族群文化認同的崩解，以及文化認同再建構，自1980年代民族意識崛起，原住民族對於異文化統治造成文化的流失，開始提出政治訴求、正名運動、土地議題等臺灣原住民族運動，並以文學書寫、藝術創作反思族群文化，由都市回歸部落擔負起文化傳承使命。臺灣原住民族文學書寫與藝術創作以一個共同的負面歷史經驗作為基礎，建立起當代臺灣原住民族文學與藝術，其核心內容在於族群文化省思與文化傳承，在當代資訊容易取得的生活裡，我們容易因似是而非的主張，以為原住民族藝術只是題材觸及原住民族文化，或者媒材使用於部落採集，或者創作者曾住過原住民族部落，而忽略了如果沒有原住民族群體共同歷史記憶歷程，藝術創作表現也只流於表淺欠缺族群文化，那份

³ 孫大川，〈夾縫中的族群建構—泛原住民意識與台灣族群問題的互動〉，頁100。

⁴ 孫大川，〈夾縫中的族群建構—泛原住民意識與台灣族群問題的互動〉，頁101。

⁵ 孫大川，〈夾縫中的族群建構—泛原住民意識與台灣族群問題的互動〉，頁103。

來自於血緣與族群汙名化的記憶，文化認同崩解與再建構的每個歷程，是每個原住民族生下來即必須面對的課題，如何面對族群文化課題，融合個人生命於藝術創作，這就是當代所看到的原住民族藝術。

二、原住民族「傳統」文化

表面上我們知道，傳統原住民族藝術表現是以傳統文化、宗教信仰、生命記憶為核心，我們更要知道的是，在歷經1980年代整體族群意識自覺後，藝術創作理念都圍繞著文化省思與文化傳承議題，這些內容都是以原住民族文化為主要核心價值作為基礎，尋找族群的主體性，是以各個族群或部落為主體意識，進行文化脈絡的再建構，時至今日，原住民族藝術家仍持續的以藝術創作進行文化記錄書寫。原住民族藝術創作具有許多文化意義，以及表現形式特質，在我們觀看這些藝術創作特質之前，必須清楚知道，原住民族藝術創作與其所屬族群、族群位居環境，以及族群文化有必然關係，藝術創作特質是鮮明的，因此，我們可以看到苗栗泰雅族的染織藝術、屏東大武山排灣族與魯凱族的雕刻、花蓮結合東海岸自然與部落文化、臺東融合山海的多元形式表現等，這些藝術創作特質是在告訴我們，原住民族藝術與泛原住民族「文化再現」的差異，我們也必須清楚瞭解什麼是泛原住民族的「文化再現」。

當不同族群文化生活與形態，形成不同文化產品與藝術創作，創作者使用族群特定符號以象徵獨特文化意涵，兩種文化相接觸時

會發生薩依德（Edward W. Said）所稱西方人的「東方主義」之想像與論述，常使用「異國情調」來描述他者的文化再現。所謂「異國情調」原義指在遙遠處的人或物，或指奇異事物或舉動，此概念暗示著一種對於陌生國度之文化所產生的主觀美學風格與審美感受，牽涉到以自我為中心的文化主體性對遙遠國度文化的神秘奇情色彩的浪漫想像、渲染或扭曲，甚至從不同文化差異中產生「階層化」的比較⁶。在漢文化與原住民族文化間，強調「自己」與「異己」的差異，我們可以在觀光景點看到泛指原住民族意象的百步蛇紋、菱形紋、巨型木雕、樂舞活動等，使用相同象徵符號代表整體原住民族文化，並成為觀光紀念商品做為販售，主流社會以單向性主觀的審美感受將其文化單一化，在主流的漢文化中原住民族文化成為一種異國情調，已忽視各個原住民族群各有不同藝術文化表現。

主流社會以原住民族「傳統」文化認知，評價原住民族藝術與工藝產品，表現特定藝術文化樣貌或泛原住民族藝術，影響原住民族藝術表現，所謂原住民族藝術若僅侷限於原住民族象徵符號及其衍生創作，實無法顯示原住民族文化隨時代脈動演變的軌跡。藝術家創作使用的題材與詮釋，均為歷史變遷過程的文化現象，瞭解發生背景因素與象徵意涵，每個當代性的現象終累積沉澱成未來所謂的「傳統」，於此，傳統可分為傳統與新傳統兩個層面，一為民

⁶ 張繼文，〈視覺文化交會中的「異國風情想像」〉，《2013 視覺藝術跨界研討會論文集》，2013，<http://140.127.82.166/handle/987654321/15643>（23Nov. 2021），頁 109。

族固有的歷史文化，象徵民族的根本，另一為時代變遷造成生活文化改變，象徵民族的演變。觀看1980年代原住民族運動前後的原住民族，是以文字書寫或藝術創作進行文化傳承，其欲探討的是在異文化壓抑下原住民族歷史文化真實的樣貌，傳達的是欲將遺失的祭典習俗重新整理與沿續傳承，新形式的創作仍在持續中，如何兼顧文化傳統保存與文化創新，是原住民族於文化傳承與藝術實踐的重要課題。原住民族藝術從傳統走向當代，歷經文化衝擊轉變，原住民族藝術將往哪個方向走去，並以何種方式走下去，是個值得持續觀察的藝術現象，本研究著重探討原住民族藝術家如何透過藝術創作實踐文化傳承，在觀看文化傳承實踐之前，首先必須認識原住民族藝術創作，藝術創作內容應該包含創作題材、使用媒材、風格表現，以這些內容為基礎進一步探討藝術創作特質，以更清楚看見創作中再現的文化主體。

貳、藝術創作題材表現

臺灣當代原住民族藝術創作題材初始時期，多圍繞著部落神話主題，刻劃部落生活為主要題材，1990年代後藝術家更多聚焦於社會問題與個人母體文化，於此，本節內容以藝術創作題材為核心，分為：部落藝術、現代藝術以及當代藝術三個時期進行分析探討。

三、部落藝術：雕刻的文化紀錄

「部落藝術」指的是藝術家以部落文化為主要題材，刻劃部落精神領袖、傳統文化生活、傳統習俗等，以雕刻進行文化紀錄，記錄部落生活與過去共同記憶，促使族群文化記憶傳承延續，部落藝術以木雕作文化紀錄傳承的藝術家如：哈古、林益千與初光復等，展現不同表現風格的原住民族藝術創作。本文部落藝術以建和部落頭目哈古（漢名陳文生，卑南族）為主要研究對象，始於哈古對部落文化傳承的身體力行，不僅運用木雕紀錄文化，更將建和部落打造成漂流木木雕村，對文化傳承具高度與廣度代表性。

哈古藝術創作題材可分為：神話傳說、傳統生活與文化兩大類型。首先看到神話傳說，從神話傳說看見族群核心文化，如同族群語言般重要，在原住民族藝術創作中，卑南族哈古《公主與神鹿》與阿美族希巨·蘇飛《沙勞巨人與小水鬼》都是以族群神話傳說為題材的創作。《公主與神鹿》故事背景是農業社會，表現卑南族以農為生，農作物對於部落的重要性，《沙勞巨人與小水鬼》以海洋文化為主體表現，呈現部落居民對海洋的敬畏心理；在這兩件藝術創作中，神話傳說同樣也清楚的傳達出族群文化訊息，表現出卑南族是受漢化較早的民族，較早習得農業耕作，因此在許多雕刻內容中會出現黃牛拖車，另外，臺東阿美族鄰海而居，一般性狩獵外，漁獲相對重要，資源獲取來自於具變異性且未知的自然環境，從族群神話傳說中就告訴族人要與敬畏自然。

哈古藝術創作題材第二類型是傳統生活與文化，喜以真實生活

內容著手（圖1），作品中人像和動物均有，多刻畫部落人物、節慶祭祀、獵人與農耕文化等三種，傳統人物刻劃對象為部落頭目、勇士與族人，展現部落族人責任與功能；節慶祭祀刻劃以猴祭與大獵祭為主，這是卑南族節慶祭祀最重要祭典，展現部落族人年度狩獵的歡慶（圖2）；獵人與農耕文化是描述卑南族生活方式的轉變，傳統狩獵生活由農耕取代，牛隻與農作物成為部落經濟生活核心，狩獵與自然山林共處成為一種族群文化精神（圖3）。哈古雕刻創作題材透露出部落文化性的轉變，這就是其所欲表達：「我們沒有文字，所以用雕刻做作品來代表，光說理論是沒有用的，我們要懂得保存生活樣貌，才能告訴下一代自己的傳統文化是什麼⁷。」部落藝術中無論是神話傳說，或者傳統生活與文化題材，主要在於族群文化集體記憶的再現，原住民族是沒有文字的民族，以口傳為主，以木雕紀錄文化，部落藝術的形成促使新生代原住民族再次認識母體文化，藝術亦逐漸成為族群間的溝通橋樑。

7 朱苓尹，〈檳榔花的傳奇 哈古漢他雕刻刀下的卑南情事〉，《雄獅美術》第243期，1991年5月，頁114。



圖1哈古，《TEMEMA KU的老人》，高雄市立美術館典藏。



圖2哈古，《獵獲的喜悦》，高雄市立美術館典藏。



圖3哈古，《換工》，高雄市立美術館典藏。

四、現代藝術

現代藝術是一種傳統與現代的相互融合，創作題材由傳統部落文化與社會，延伸至自然環境議題，題材擴大開始探討社會議題，不僅紀錄部落文化，更重視文化如何傳承下去，本文現代藝術以希巨·蘇飛（漢名廖勝義，阿美族）為主要研究對象，其使用多元途徑進行部落文化傳承，成立工作室進駐都蘭新東糖場，成立都蘭山劇團，探討族群文化議題製作紀錄片，藝術題材與媒材使用都展現出新舊相融發展的多樣性，綜觀創作題材可分為：傳統文化精神、部落社會關懷兩大類型。

希巨·蘇飛木雕創作《舞者系列》、《沙勞巨人與小水鬼》、《都蘭護衛舞》真實刻劃阿美族文化，透過傳統文化精神的寫實表現，記錄傳統文化意涵，《沙勞巨人與小水鬼》神話故事，透露出

阿美族密切依存的海洋文化，以故事提醒海上的危險，以尊敬之心面對提供糧食資源的海洋。《布農神話：禦力》是以臺東布農族文化進行詮釋，此件作品是臺東紅葉溫泉的公共藝術，紅葉溫泉地處臺東縣延平鄉，居民以布農族為主，因而採用布農族故事〈射日神話〉為主題。故事母題與其他族群相同，相異點在於布農族人以紅嘴鳥的嘴當作箭頭，羽毛當作劍尾流蘇，藉紅嘴鳥的犧牲來完成射日任務。希巨·蘇飛以弓箭作為〈射日神話〉的表徵，彎曲的羽毛呈現弓的樣貌，待射出的箭，箭頭與箭尾皆呈紅色，代表紅嘴鳥的鮮血與犧牲，使用鋼創作雕刻而欲表現羽毛的柔與色澤，實為其運用不同材質創作，賦予作品實質表現的整體力量。

阿美族以年齡分為孩童（wawa）、青年組（kakah）、老壯組（militengay）、長老組（sakakaay no matoasay），其中青年組是守護部落並具有生產能力者，成年後的青年階級才能配戴的羽毛，希巨·蘇飛提到：「羽毛，創作基本觀念主要來自我是阿美族人，要用阿美族的方式對待這個世界⁸。」於2003年「盾·羽·頓—Siki木雕創作展」即以系列的方式詮釋盾牌、羽毛與跳躍，使用單一物象或剎那間動作的刻劃，以代表防禦、阿美族文化與跳躍，此處僅以阿美族文化的羽毛作述說。希巨·蘇飛以阿美族青年組，部落生產守護者為出發，羽毛的雕刻，表達部落中羽毛的高貴與英勇，並視羽毛為阿美族文化的象徵，《羽1》（圖4）與《羽2》（圖5）呈現木頭雕刻出的羽毛樣貌，使用木頭「硬」材質，詮釋羽毛「軟」

⁸ 林詩晴，〈阿美族藝術家希巨·蘇飛木雕創作之研究〉，頁102。

質地，以精細的雕刻方式呈現羽毛細緻感，有別於真實呈現木頭的粗糙且刻意不經打磨，面對羽毛主題，細密雕出綿密羽毛，平衡了木頭的厚重感，展現出堅韌渾厚卻帶有輕柔的羽毛樣貌，屬於原住民族性格與高貴英勇的羽毛。另外，《羽2》在於羽毛上方有雙粗壯的腳掌，腳掌前半部著地並為整體的施力點，與後方的羽毛皆以筆直向上的方向呈現，將羽毛與著地的腳共同雕刻於同一件，作品後半部表現羽毛輕盈感，前半部則表現腳著地的踏實感，在輕盈與踏實間取得完善的平衡，也展現其對主題與材質詮釋的掌握力。

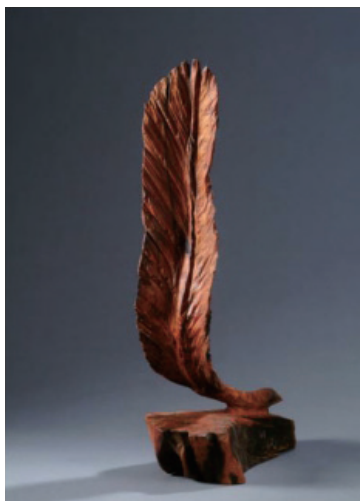


圖4希巨・蘇飛，《羽1》，
高雄市立美術館典藏。

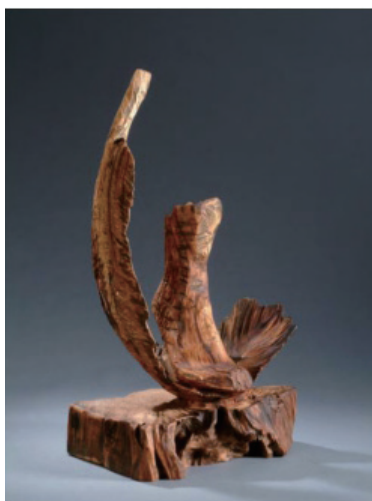


圖5希巨・蘇飛，《羽2》，
高雄市立美術館典藏。

希巨・蘇飛藝術創作題材第二類型是部落社會關懷，此類型要提到的是部落中的臺籍老兵，1945至1947年間，國民政府貼出台灣志願兵招募公告，以海軍技術員、薪資待遇及國語學習等誘因，吸引青年人投效軍隊，使用模糊不清的宣傳，未直接敘明此兵役是

直接投入國共戰役的士兵，後人稱這批士兵為臺籍老兵。部落內的臺籍老兵於青年階級時離開，老年階級時才回到部落，離鄉四十多年，僅有面貌可辨識為部落內族人，說話腔調卻已非在地的口音腔調，《消失的年齡階級》系列雕刻即是面對部落內臺籍老兵的經歷，有感而發的創作。希巨·蘇飛長期觀察部落面對的歷史事件，運用藝術創作展現出來，以喚起這段容易被遺忘的歷史，臺籍老兵主題帶有濃厚的悲傷，人物多呈現駝著身軀的無力感，整體視覺顯現向下沉重，視覺上更是加深無所依靠飄盪的落寞，特別的是，在一些作品上賦予老兵一對翅膀，身體的下沉與振翅有力的翅膀，形成強烈對比，翅膀是希望當年戰死在沙場，無法回鄉的族人，藉著翅膀，依循祖靈，找到回家的路。

希巨·蘇飛雕刻中鳥類羽毛翅膀的重要，從阿美族的羽毛延伸至翅膀，從羽毛象徵年齡階級與英勇，面對無法返鄉的族人，也希望借英勇氣象羽毛的主人大鷹鷂，借用翅膀，帶這群失落的靈魂回家。原住民族社會因不同政權統治而產生變異，戰後非自願性派至彼岸作戰的臺籍老兵，漂蕩的歷史經驗，返回部落後面臨重新尋找族群文化定位與認同。現代藝術肩負著在傳統藝術脈絡中覓尋社會潛藏的問題，1980年代原住民族運動持續發酵影響創作題材選取，藝術家更深度的思考部落社會問題，問題發生歷史背景、如何形成，以及部落的文化衝擊，族群文化省思直接性的引領其創作概念，原住民族運動顯然已內化至藝術，以文化藝術形式為原住民族群發聲。

五、當代藝術

當代藝術指的是藝術家觀察族群文化、社會現象與環境保育議題進行創作，藝術創作聚焦於生長居住的這片土地，有意識的透過多元議題促使大眾關心自己所處的環境，省思個人、群體、族群在這個世代環境中的文化意義，藝術家常將族群文化符號融合於藝術創作，展現藝術家個人生長背景的文化底蘊。當我們看到臺灣當代原住民族藝術時，看到原住民族藝術家多使用寫實、抽象、裝置藝術表現文化意涵與社會現象，其中又以裝置藝術數量居多，本文當代藝術以魯碧·司瓦那（漢名石瑛媛，阿美族）為主要研究對象，1980年代原住民族運動與女性主義的覺醒，女性議題創作詮釋與原住民族藝術融合，其中以魯碧·司瓦那創作詮釋可視為最具代表性的藝術家，其創作題材可分為：自然環境、女性特質兩大類型。

魯碧·司瓦那2002年金樽海灘駐地創作後，臺東縣政府舉辦了「第一屆都蘭山藝術節」，於新東糖廠倉庫舉辦「我生命中的停駐與漂流」漂流木裝置藝術展，魯碧·司瓦那《電器螢火蟲》運用漂流木粗細構成整體富彎曲弧度的蛹，暈黃的燈光，由蛹內透射出來，是個人工創作出來的螢火蟲，述說人工照明設施干擾螢火蟲棲息環境，鄉下田野間隨處可見的情景不再，提醒環境保護的重要，對人類破壞環境的行為提出反省。「2005 石門水庫國際漂流木藝術

節」以「迴流」為主題，魯碧·司瓦那創作《排山倒海⁹》提到：「我懷著朝聖的心，選擇了巨大約十餘丈的漂流木樹頭，將其倒立安置於大地，表達大自然排山倒海的暨神聖也無情的力量，藉以突顯人類生命力的莞爾與脆弱；而夾帶種子的巨浪則意指浩劫後依然存在的生命力。¹⁰」作品表達自然強大的力量，颱風過境後的河面，隨即出現體積碩大，片狀蔓佈於水面的漂流木，以數個巨大漂流木的倒放，表現颱風過境排山倒海的氛圍，面對大自然，人類顯得渺小又脆弱。2009 年高美館舉辦「蒲伏靈境－山海子民追尋之路」南島當代藝術展，來自國內外的太平洋藝術家，透過山海子民在文化認同上與藝術上的追尋歷程，回應南島文化在面對天地時所展現的精妙智慧，藝術家結合自身特殊族群文化與個人生命經驗，述說著他們蒲伏（匍匐）靈境，山海子民追尋的故事¹¹，同年因莫拉克颱風引起的八八水災，原住民族舉家遷村及一夜之間滅亡的屏東縣小林村，震懾社會大眾，魯碧·司瓦那將漂流木在海上的流動與變化拍攝紀錄，「蒲伏靈境」聯展中傾聽《水的聲音》（圖6、圖7）結合影像、泥土、漂流木創作，創作概念是以解構漂流木樣貌呈現，魯碧·司瓦那說：「如同冰塊、流水、蒸氣的循環現象，順著漂流木的姿態慢慢剖成面、線、細微的點，終至消失，切割的越

⁹ 《迴流 2005：石門水庫國際漂流木藝術節》書中命名為《生命的穿透力》。

¹⁰ 區德益、張正仁，《迴流 2005：石門水庫國際漂流木藝術節》，經濟部水利署北區水資源局：桃園縣，2005 年，頁 22。

¹¹ 曾媚珍，《蒲伏靈境 山海子民的追尋之路》，高雄市：高雄市立美術館，2010 年，頁 82。

多，其面向與變化也越多，如瀑布與海濤就是以單一漂流木解構後重組的多樣變化。¹²」水是自然中重要的生命泉源，也是具有吞噬的爆發力，藝術家藉由《水的聲音》提出對八八水災的省思，呼應環境保育意識與落實。



圖6魯碧·司瓦那，《水的聲音系列2瀑布》，高雄市立美術館典藏。



圖7魯碧·司瓦那，《水的聲音系列3海濤》，高雄市立美術館典藏。

魯碧·司瓦那藝術創作題材第二類型是女性特質，1999年《宇宙之愛》是刻劃女性特質的開始，2004年《髮舞》、2005年《女人、夢》、《牽伊娜的手》、《孕》、《八月的女人》等作品，展現女性歷經孕育生子，不同階段中的女性特質，2013年《千絲萬縷—女人的心靈地圖》則是由創作述說自己的故事，他提到：「生命過程中，總面臨許多抉擇，身為女人的我，步入了婚姻，繼而為母親，在婚姻生活裡，扮演著各種角色。我在創作與家庭生活間遊

¹² 高雄市立美術館，《典藏目錄 2010~2011》，高雄市，2010年，頁108。

走，創作對我來說是自我對話的過程，聆聽心靈的聲音¹³。」作品運用絲瓜植物纖維特性，將纖維相互交織形成大面積的地圖網絡，詮釋著因身分轉換，需要更心思細密的顧及家庭與事業，展現女性心靈錯綜交織的繁複，看似繁複終形成暨美麗又完整的心靈地圖，此段期間，作品由具象轉變為抽象，運用的素材由漂流木轉變為植物纖維，藉由女性特質的刻劃，傳達個人的生命經驗與女性特質。

魯碧·司瓦那對於藝術創作表現，曾提到：「其實我創作以來，不會在我的作品裡面強調我是原住民，所以你不會在的作品裡面看到原住民的圖騰跟符號。¹⁴」相較於傳統族群圖騰符號主題，魯碧·司瓦那更關注阿美族文化本質與自然環境，圖騰符號雕刻無法完整表達文化意涵，進而使用系列性創作方式，脫離傳統意象表現方式，圍繞母親、太陽及海洋主題，展現族群文化中母親角色與海洋文化意涵，透過自然環境、生態保育與女性特質創作題材，傾聽宇宙萬物各個小分子的生命脈動。濃厚的藝術實驗風氣蔓延在東海岸地區，運用複合媒材創作使用，探討社會環境議題與族群文化，當代藝術相較於部落藝術與現代藝術最大不同處，在於藝術家「感受性」的傳達，感知於部落、社會、自然環境，於心靈沉澱內化後創作藝術，藝術形式脫離寫實雕刻，文化符號潛藏於藝術作品，藝術家個人文化經驗與意識認同成為焦點。

¹³ 謝慧青、彭佳慧、賴孟君，〈漂 生態與台灣原住民 性藝術：邊緣文化/影像再現系 座談紀〉，頁 75-76。

¹⁴ 洪于雯，〈魯碧·司瓦那：做為「陰性書寫」的藝術創作歷程〉，國立臺北市立教育大學視覺藝術學系碩士班碩士論文，2010 年，頁 69。

參、創作媒材與風格表現

一、媒材運用

臺灣原住民族藝術自戰後至現代，使用媒材從傳統木材、漂流木至複合媒材，藝術家由單一媒材創作，趨向多元媒材混合使用，反映多元社會中藝術創作的活潑性，運用不同媒材展現藝術家的作品意象與創作意涵。1980年代後，原住民族藝術家多以傳統木材、漂流木與植物纖維等三種媒材進行創作，傳統木材作為創作媒材，是早期原住民族藝術的延續，諸如巨型樟木、櫟木以及檜木，透過這些巨型木材的厚實，雕鑿部落文化的質樸感；漂流木是東海岸特有的媒材，漂流木作為創作媒材，是運用當地因雨水沖刷而下的漂流木，刻劃變遷中的部落文化，媒材的地緣性加深原住民族藝術家創作情感，創作媒材、題材刻劃皆是原住民族生活環境所獨有，於此條件下作品的詮釋，更賦予部落文化「歸屬感」；透過植物取織的植物纖維，是當代創作的新類型媒材，苗栗古泰雅編織文化的尤瑪·達陸從最初原料的採集、尋種與栽植，是從泰雅族傳統織品文化復振進行同一種植物的深度研究，相較於同一種植物纖維使用，魯碧·司瓦那傾向實驗性的多元運用複合媒材，在不同作品中使用漂流木、玻璃碎片以及植物纖維，是透過媒材展現藝術家的創作概念，即是呈現藝術家作品的女性特質風格。

當創作媒材逐漸由大型木材走向植物纖維，趨向使用小型媒材

嘗試創作的可能性，因而產生混合多種媒材進行創作，臺東原住民族藝術媒材使用，以自然媒材為主要，充滿濃厚實驗風氣，跳脫單一媒材，用「玩」的方式進行藝術創作實驗，藝術家專一使用相同媒材，瞭解媒材多重使用性與特性，再轉換至另一種媒材的情形未在此地發生，藝術家傾向運用各種媒材特質以詮釋文化，複合媒材於此是藝術家與社會間的介質，深具與外界溝通傳遞的性質。

二、風格轉變

1991 年雄獅美術再度發掘臺灣原住民族手藝人，其中以哈古累積的作品最完整，脫離舊有家屋的裝飾性平面浮雕形式，轉而以寫實立體雕刻展現部落文化，2000 年代原住民族藝術風格走向文化象徵符號的單一刻劃與複合媒材的裝置藝術，原住民族藝術創作開始由寫實性的雕刻轉變至抽象，而開始大量透過多元形式創作詮釋文化意涵。

（一）寫實藝術

十九世紀寫實主義，自生活取材，忠實表現所見事物，其創作精神實踐於部落藝術，部落藝術則是聚焦於如實的再現傳統文化精神，以寫實創作方式紀錄、傳承原住民文化。1980 年代前後，開始出現大量臺灣原住民族寫實雕刻藝術，或源自時值原住民族自覺運動思潮的社會背景，被塑造的歷史「吳鳳故事」，流失的族群語言，文化存續的岌岌可危，原住民紛紛投以寫實創作方式紀錄族群文化。原住民文化唯有忠實的紀錄神話故事、傳統祭儀、狩獵文

化等方式，文化傳承而有其可能性，以雕刻創作，直接呈現故事人物與部落人物剎那間的動感與表情，促使新生代原住民與都市原住民，感受部落文化最原味的質樸真誠，於此之下，原住民文化方得以真實的、不被汙名化的傳承延續。

（二）抽象藝術

抽象藝術是透過造型和顏色表達藝術，繪畫的真實並非事物的表象，而是其本質，抽象畫發展過程中分為：以蒙德里安（Piet Mondrian）、馬列維奇（Kasimir Malevich）等為首的「理性抽象」；以康丁斯基（Wassily Kandinsky）、庫普卡（Frank Kupka）等為主的「抒情抽象」。1950年代抽象藝術正式引進台灣，1960年代與傳統保守勢力互為抗衡，1970年代鄉土運動的興起，1980年代旅居英國從事低限藝術的林壽宇回國，影響莊普、賴純純、張永村等人的創作，1986年賴純純成立「SOCA」藝術工作室，此時抽象藝術不只作平面空間探討，而是以開發材質特性為目標，表現物質的本質面貌，後又轉型為觀念性的裝置或立體創作¹⁵。抽象藝術需要不停的刪除與簡化，抽離出事物的共通點，綜合形成新概念，此即是藝術家所追求的藝術元素。阿美族藝術家希巨・蘇飛《羽》作品系列，羽毛的雕刻，表達部落中羽毛的高貴與英勇意涵，並視羽毛為阿美族文化的象徵；同是身為阿美族藝術家的魯碧・司瓦那則大量選用海洋題材創作，《水的聲音》系列作品，源自八八水災省

¹⁵ 莊淑惠，〈不斷被批判、質疑、超越--臺灣抽象藝術發展概況〉，《典藏藝術》第46期，1996年7月，頁193。

思的水形象刻劃，表現出的不僅是阿美族文化中的海洋性，更展現台灣島嶼深受颱風季節自然環境的影響。原住民族藝術家的抽象藝術轉變過程中，以族群文化核心象徵物為概念，簡化後的象徵形象代表整體文化意涵，藝術家藉由線條雕刻、立體形式，傳達整體族群文化意涵，藝術象徵物於之後亦常視為該族群文化符碼，隱藏於藝術創作表現依此賦予作品濃厚的文化意涵。

（三）裝置藝術

1990 年代裝置藝術形成氣候，其中最主要的因素，是美術教育體系隨著威權時代的結束而瓦解，選擇複合媒材的裝置藝術創作，成為向學院傳統或反抗體制的表徵，且美術館大型展賽及藝評家策劃展，也都傾向於裝置藝術形式。次要原因是學成歸國從是藝術的人口，受歐美「觀念式創作」引導，多數偏向裝置藝術路線，且解嚴後政治抗爭主題失去訴求焦點，僅以題材或表象符號來強調本土性繪畫，已不復當年震撼力，「裝置熱」因而一發不可收拾¹⁶。「裝置藝術」不是一種「風格」或「主義」，裝置本身僅是藝術創作的眾多呈現方式的其中一類，但裝置藝術多了一項和所在場域空間產生「直接的」，甚至「必要的」互動關係，必須和其所在場域作全方位的互動，必須配合所存在的場域空間環境而創作¹⁷。

裝置藝術須重視場域特性，並與在地進行對話，觀看魯碧·司瓦那藝術創作在都蘭山藝術節《電器螢火蟲》、石門水庫國際漂流

¹⁶ 陸蓉之，〈誰的裝置藝術為誰？〉，《藝術家》第46期，1998年2月，頁358。

¹⁷ 陸蓉之，〈誰的裝置藝術為誰？〉，頁359。

木藝術節《排山倒海》、前進南島—95 年高雄兒童美術館藝術家駐館計畫《蝶蛻·編織生命的彩翼》等，作品蘊含著藝術家觀察在地文化，結合本身創作特質，進而詮釋出關乎自然環境與生命延續的議題，藝術家探究裝置藝術在環境空間承載的意涵，觀察整體社會局勢，尋求使用媒材與展示環境特質之間得當的平衡，運用所熟悉的自然素材與生命力表現，與整體社會進行連結。

肆、藝術創作特質

一、再現的文化主體

原住民族屬於口語傳承的族群，無文字書寫，面對斷裂與消失的文化習俗，僅能憑族中耆老共同記憶進行傳統文化紀錄，此亦是 1940 年代前後出生的原住民藝術家的共同特點—木雕方式作文化紀錄，戰後嬰兒潮出生的藝術家受漢文化教育，歷經威權體制的文化汙名化、部落土地收歸國有影響民生生計、部落人口大量流失形成都市原住民等，藝術家對於族群文化的共同記憶尤為著重，使用熟悉的木雕材質與技法，以藝術雕刻紀錄部落生活文化，1980 年代的原住民族藝術與文學，重建整體原住民族文化藝術並進行傳承紀錄，1987 年解嚴，社會蓄積已久的文化能量一時紛然四起，多元文化時代自此宣告來臨，亦象徵文化的跨界至越界，解除純粹的美感，取而代之是複合媒材混合使用，形式多樣的藝術時代。

1960 年代前後出生的原住民藝術家，引導著 1990 年代後原住

民藝術發展走向，此批藝術家具有基本知識基礎，歷經都市工作經驗，輾轉返回部落進行文化尋根，以藝術創作方式延續傳統文化。1990 年代原住民藝術風格表現，多由寫實藝術轉至抽象藝術與裝置藝術，如實呈現部落文化已非至關重要，主要探討的是族群文化主體與環境議題，其中尤以「何謂原住民族藝術」議題，表現原住民族藝術家之於藝術視野的高度，同時也帶動原住民族藝術的反思，脫離既定框架的形象，不斷簡化抽離出的文化符號，象徵性的文化意涵成為藝術閱讀的介質。原住民族傳統歷史由原住民族進行記錄書寫，即使原住民藝術形象由寫實轉變至抽象與裝置藝術，仍可透過藝術形式閱讀出原住民族核心文化－民族文化符號，民族文化符號象徵著族群信仰與文化，為族群共同意識的承載體，舊有傳統文化與新型態文化創新應用上皆可看見文化符號的顯現。

1980 年代後延續至今，藝術形象創作皆為族群文化主體的再現，透過藝術體現原住民族群文化意涵，本論文探討的三位臺東原住民族藝術家：卑南族哈古、阿美族希巨·蘇飛、阿美族魯碧·司瓦那，對於其族群文化與部落社區都肩負著文化延續的重任，各以不同創作方式再現其文化主體，再現於工藝與生活、藝術創作中。身為工藝雕刻家的哈古，亦為建和部落頭目，其眼光從傳統原住民工藝，至整體部落社區木雕文化的形塑，以單點式的「哈古木雕工作室」擴至整體建和社區「木雕藝術村」，透過傳統文化題材創作教學，使部落居民習得木雕工藝，並進一步瞭解傳統卑南族文化，藝術作品的放置不再侷限於單一空間，而是延伸進入社區街道，卑南族文化經由木雕再現其主體意涵，走向開放空間的放置正是體現

當藝術進入社區空間時，藝術觀賞群體範疇擴大，是透過藝術融入社區生活的方式促使社會更加瞭解原住民族文化。

都蘭部落希巨・蘇飛與長光部落魯碧・司瓦那，歷經離鄉背井的洗鍊，更加深刻感受現階段傳統文化亟需尋求一種適當的方式陳述傳承文化，多元化的藝術表現正符合再現的文化主體，希巨・蘇飛木雕創作使用寫實與抽象形式，表現族群文化符號亦探討部落「臺籍老兵」社會問題，使用的表現形式包含：靜態視覺藝術雕刻與動態表演藝術劇團演出、紀錄片製作，多面向呈現原住民族主體文化性；魯碧・司瓦那作品多屬裝置藝術，使用多元媒材創作，結合阿美族文化與空間、在地文化進行交流對話，題材常使用太陽、海洋、母親，實為阿美族文化意涵的體現，母系社會的阿美族將母親與太陽視為同質的母體，臨海而生的海洋文化，太陽、海洋、母親是生命起源的象徵，魯碧・司瓦那形象轉化融入於裝置藝術，在裝置藝術中表現生命力量。

二、生命經驗的體現

臺灣原住民族歷經世代政權轉變，不同政權社會背景下的同化政策趨使原住民族文化走向凋零，乃至當代原住民族已無法清晰看見文化原始樣貌，宗族耆老共同生活記憶成為恢復族群文化的生機，歷史脈絡清晰指出原住民族從未停止對抗異文化政權，其對抗政權體制擅自改變原有生存方式，在相異文化邊緣掙扎尋求原住民族定位，講求公平待遇並洗脫原住民族汙名化，原住民族各階段歷

程實是尋求大環境中族群的定位與公平性。1980 年代原住民族自覺運動是個重要轉捩點，原住民族不僅抗爭亦以文學與藝術進行書寫記錄，無可替代的生命經驗深深融進原住民族的文化裡，原住民族文化終究須由原住民族親自書寫，才顯得來自血緣命脈裡深刻的文化掙扎與認同。在部落藝術、現代藝術與當代藝術間，表現出傳統文化社會的真實經驗，生命經驗體現於藝術創作，是相較於文學書寫的另一種紀錄傳承形式，原住民族藝術家以藝術創作進行文化傳承，當他們越意識到族群文化傳承危機，即越是努力將記憶中的傳統祭儀與文化雕刻成藝術，刻劃下最純樸的原住民族文化生命經驗，以抑止族群智慧文化流逝。

三、土地文化的關注

原住民族生長於大自然環境，取之於山林海洋間的民生經濟，自幼以山海為學習生活技能場域，土地與原住民族生活緊密牽連，原住民族以敬畏之心視自然環境為生命源頭，取之於自然、用之於自然的傳統生活，於山海文化間習得生態平衡關係，延伸至當代形成一種與生俱有的環境保育意識敏銳度，熟悉自然環境體現在藝術創作方面，原住民族藝術家多以自然媒材進行創作，臺東原住民族藝術家以木頭與漂流木為主要創作媒材，並以自然環境議題探究人類與土地、原住民族文化與土地間關係，成為保護自然環境的觀察者與先行者。

族群文化意識覺醒驅使原住民族各族群力量結合，具有相同意

識形態的原住民集體性稱作原住民族，族群歷史經驗的相似性與共同性，促使原住民族產生文化危機與斷層時，結合各族群力量共同向政府爭取權益保護傳統文化。族群意識愈加抬頭，原住民族愈是將眼光轉向至部落社會文化，他們深知部落傳統文化是整體族群百年積累的歷史刻痕與維繫族群信仰的命脈。原住民族從部落文化的延續至部落社會的關懷，由部落社會現象的觀察進而瞭解部落歷史脈絡，因而原住民族藝術家常選取社會現象作題材探討，藉由創作時期的反覆思考，尋找事物的原始本質。

伍、結論

一、原住民族的民族自覺

異質文化統治常見一種模式行為，是當外來族群佔據新領地時，以有形軍隊模式鎮壓，以及無形文化再塑造，相互交替使用進行殖民，相對於臺灣經驗亦然，從日治時期開始納入授課內容的「吳鳳故事」，直至 1989 年才從教科書中刪除，統治者透過塑造故事賦予社會對原住民族一種野蠻、未開化的刻板印象是種政權思想上的統治手段。1980 年代是後現代社會現象群起的年代，勞工、女性、同志、原住民族等，群體為自身權益走上街頭遊行，此時也是象徵原住民族「民族自覺」的開始，原住民族有意識的發覺族群文化的汙名化，拆除族群的汙名化，原住民族才得以重新認同自己的族群文化，並再建構已散失的部落傳統，我們必須清楚知道的是，

1980 年代原住民族共同面對的是去汙名與再認同的文化困境，翻轉汙名的刻板印象，重新建構主體意識，從這個困境跨越過去爭取文化權，當代原住民族藝術是以此主體意識作為基礎發展起來，讓族群文化擁有傳承延續下去的機會。

二、原住民族的藝術創作

原住民族藝術發展是個持續進行的藝術現象，本文從戰後1945至現在，將臺東地區原住民族藝術以部落藝術、現代藝術與當代藝術作討論，1960 年代前後呈現「泛排灣化」木雕創作、1970 年代木雕家具製作開始盛行於臺東地區，許多原住民族以製作木雕家具、裝飾品為生計，至雄獅美術《新原始藝術特輯》重新踏查原住民族部落並探訪原住民族手藝人，1991 年舉辦哈古「頭目的尊嚴」個展，展覽重要性在於完整表現部落文化樣貌，別於以往原住民族藝術的平面、浮雕創作，哈古以寫實立體雕刻表現部落文化精神，藝術評論開始稱原住民族木雕創作者為「藝術家」，有關原住民族藝術議題開始被社會討論。返回都蘭部落的希巨·蘇飛，首先由木雕做為文化傳承，部落文化精神是受關注的創作題材，其觀察到部落內「臺籍老兵」年齡階級的斷層，顯示關注文化社會現象的深度化，同時創作表現由寫實走至抽象化，文化深層意涵無法僅由寫實的創作表現欲傳達的涵意，簡化後的文化符號更貼近文化真實意涵。原從事櫥窗設計的魯碧·司瓦那，返回臺東卻未返回部落，在都蘭進行藝術創作，2002 年金樽海灘駐地創作的「意識部落」，主

張「與自己對話，與自然對話，與彼此對話」，作品中呈現出「母親－海洋－太陽」族群文化性，運用裝置藝術為主要創作，展現傾聽與對話的藝術特質。

當代臺東原住民藝術現象中展現的是生命經驗的體現、關注環境自然與族群表現，而於東部海岸蔓延的實驗風氣，正促使原住民藝術家嘗試使用各種自然媒材創作，複合媒材的創作使原住民族藝術表現更趨多元化。臺灣原住民族文學書寫與藝術創作以一個共同的負面歷史經驗作為基礎，建立起當代臺灣原住民族文學與藝術，原住民族以藝術實踐文化傳承，以藝術創作為文化發聲，從掌發言權，並發酵於「原住民族藝術」定義，拉黑子的藝術創作曾不被認為是原住民族藝術，僅因不具備「原味」，然而所謂的「原味」從不曾被界定過，而是帶有模糊曖昧不清的意象，時至今日原住民族以藝術創作表現，向社會宣告所謂的原住民族藝術不在於某個規範下的表現形象，而在於原住民族出自於族群文化認同的創作，原住民族藝術家將族群文化課題融合個人生命於藝術創作，這就是當代原住民族藝術整體展現。

參考文獻



一、專書

孫大川，《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，2010年2月二版。

高雄市立美術館，《典藏目錄 2010~2011》，高雄市，2010年。

區德益、張正仁，《迴流 2005：石門水庫國際漂流木藝術節》，經濟部水利署北區水資源局：桃園縣，2005年。

許昭榮，《台籍老兵的血淚恨》，台北市，前衛，1995。

曾媚珍，《蒲伏靈境 山海子民的追尋之路》，高雄市：高雄市立美術館，2010年。

二、期刊論文與學術論文

朱苓尹，〈檳榔花的傳奇—哈古漢他雕刻刀下的卑南情事〉，《雄獅美術》第243期，1991年5月，頁111-115。

莊淑惠，〈不斷被批判、質疑、超越--臺灣抽象藝術發展概況〉，《典藏藝術》第46期，1996年7月，頁188-194。

陸蓉之，〈誰的裝置藝術為誰？〉，《藝術家》第46期，1998年2月，頁358-365。

謝慧青、彭佳慧、賴孟君，〈漂 生態與台灣原住民 性藝術：邊緣

文化/影像再現系 座談紀〉，《婦研縱橫》第89期，2009年，頁72-92。

三、學術論文

林詩晴，〈阿美族藝術家希巨・蘇飛木雕創作之研究〉，國立台北教育大學藝術與造型設計學系教學碩士班碩士論文，2008年。

洪于雯，〈魯碧・司瓦那：做為「陰性書寫」的藝術創作歷程〉，國立臺北市立教育大學視覺藝術學系碩士班碩士論文，2010年。

四、網路資料

張繼文，〈視覺文化交會中的「異國風情想像」〉，《2013 視覺藝術跨界研討會論文集》，2013，<http://140.127.82.166/handle/987654321/15643>（23Nov. 2021），頁 108-126。

《臺東大學人文學報》撰稿格式

一、分節標題方式

- (一) 中文標題以「壹、一、(一) 1. (1) a. (a)」為序。
- (二) 英文標題以「I. A. (A) 1. (1) a. (a)」為序。

二、引語用例

- (一) 直接引語，用冒號（：）時
 - 【格式】中文加單引號「」，英文加雙引號“”
- (二) 直接引語，不用冒號（：）時
 - 【格式】中文加單引號「」，英文加雙引號“”
- (三) 直接引語，但另起一段
 - 【格式】不用引號，字體改為標楷體，左右縮排
- (四) 引語中復有引語，或特殊引用時
 - 【格式】中文加單引號「」在外，雙引號『』在內，英文加雙引號“”在外，單引號‘’在內

三、附加原文專有名詞用例

中文稿引用外國機構名稱、著作、專有名詞時，應譯成中文，並於「第一次」出現時以「括號附加原文全名」。

- (一) 一般用語
 - 【格式】括弧、小寫、正體
- (二) 專有名詞
 - 【格式】括弧、首字大寫、正體

四、注釋用例

(一) 文中註明出處的註釋

【格式】(作者、年代：頁數)

(二) 文中已有作者姓名時

【格式】(作者、年代：頁數)

(三) 若有必要以附註說明行文涵義時，請用腳註

【格式】於標點符號後，以插入註腳方式自動產生於右上
上角

五、圖片

(一) 必須在正文有所陳述。

(二) 配合正文加以編號，如「圖1」、「圖2」……，並將編號分別至於圖版下方。

(三) 說明置於圖版編號之後。

六、表格

(一) 必須在正文中有所陳述，並補助文意時使用。

(二) 表格配合正文加以編號，如「表1」、「表2」，並將編號分別至於表上方。

(三) 說明置於表格編號之後。

七、參考資料

(一) 在正文撰述過程所徵引的所有參考文獻資料，均需一一編列於參考書目，另起一頁置於正文之後。

(二) 內容首分中、西文；中文在前，西文在後，並按姓氏筆畫或字母順序編列。

(三) 引用之參考文獻格式如下例：

1. 專書

(1) 葉石濤，《臺灣文學史綱》（高雄：文學界雜誌社，1996.02）。

(2) 下村作次郎，邱振瑞譯，《從文學讀臺灣》（臺北：前衛出版社，1999.01）。

2. 論文

(1) 期刊論文

邱貴芬，〈「發現臺灣」：建構臺灣後殖民論述〉，《中外文學》21 卷2 期（1992.02）。

(2) 學位論文

柳書琴，〈戰爭與文壇——日據末期臺灣的文學活動（1937.7-1945.8）〉（臺北：臺灣大學歷史研究所碩士論文，1994）。

(3) 研討會論文

陳芳明，〈臺灣現代文學與五○年代自由主義傳統的關係：以《文學雜誌》為中心〉，政治大學「現代主義與臺灣文學學術研討會」論文，2001.06。

3. 報紙文章

丁樹南，〈歐坦生不是藍明谷 讀范泉遺作〈哭臺灣作家藍明谷〉〉，《聯合報》，2000.06.13，第10 版。

4. 電子媒體

呂美親，〈「多音交響」與「族群共榮」的實踐〉，
（來源：<http://ws.twl.ncku.edu.tw/hak-chia/l/li-bi-chhin/to-im-sitchian.htm>.2004.10.31）

八、附錄

凡屬大量數據、或其他冗長備考之資料，不便刊載於正文者，如作者生平、作家作品目錄、訪問紀錄等，均可分別另起一頁，編於附錄，置於正文之後，參考資料之前。

九、其他注意事項

- （一）參考文獻之排列，先列中文文獻，以作者姓氏筆劃依序排列，再列西文文獻，以英文字母順序依序排列。
- （二）一作者有多項參考文獻時，請依年代先後順序排列。
- （三）一作者同一年代有多項參考文獻時，請依序在年代後面加a b c 等符號。

《臺東大學人文學報》徵稿啟事

一、分節標題方式

- 1.本學報為半年期學術性期刊，歡迎人文領域之研究論文及書評。
- 2.本學報接受中、英文稿件，撰稿格式請參考本學報撰稿體例。每篇文稿以中文一萬五仟字、英文八仟字（含附錄及注釋）為原則，摘要三百至五百字為限。
- 3.投稿時請繳交文稿一式三份，以及以word格式儲存的電子檔光碟一片。論文需檢附：中文英文題目、中文英文摘要、關鍵詞、姓名與職稱。
- 4.來稿以未曾發表於任何正式發行之刊物者為限，如發生抄襲、侵犯他人著作權等情事，文責由作者自負。

二、審查方式

本學報採雙匿名制度，若兩審意見相左，則送第三審，但文稿刊登與否，概由編委會參考審查意見決定。

三、刊登、授權

- 1.來稿無論採用與否，均不予退件，作者請自留底稿。
- 2.獲得刊登之文稿，致贈當期學報二本及作者論文抽印本十本，不另奉稿酬。
- 3.經本學報刊登之稿件，作者簽署授權同意書，授權本學報提

供其他資料庫業者，酌作格式之修改，進行重製，以透過網路服務，授權用戶瀏覽、下載，以及列印。

四、截稿日期

本學報常年徵稿：6 月及12 月出刊。

五、投稿方式

來稿請寄至：

- 1.電子郵件請寄至coh@nttu.edu.tw 電子信箱。
- 2.或以掛號寄至 95092 臺東市大學路二段369 號國立臺東大學人文學院《臺東大學人文學報》編審委員會收。

六、聯絡方式

本學報編審委員會聯絡電話為 089-517631。

電子信箱：coh@nttu.edu.tw