

## 「我不說方言」：台港母語教育論述、解殖與語言政治

麥樂文\*

### 摘要：

2016年3月，台灣新任立法院議員林昶佐應台灣母語聯盟邀請拍攝短片要求新政府和國會正式將「母語教育」納入為「十二年國民教育」的必修課程。「本土語言」其實早已納入國小必修課程，林昶佐只要求伸延至國中而已。香港政府於1997年政權移交後強勢推行母語教學政策，過程遭遇極大爭議，十年後凍結政策。台港母語教育有着不同的社會脈絡。台灣的倡議與轉型正義和認同政治緊扣，卻不見得受師生、家長歡迎。香港的母語教學政策的提出固然與政權移交即所謂「回歸」有關，其主要目標卻在於掃除學習過程中的語言障礙，畢竟作為主要的教學語言英文並非大多數香港人日常使用的語言，弔詭的是政策不但未受社會歡迎，甚至遭遇強烈反對。香港政府2008年倡議的「普教中」更顯然違背母語教學原意，同時激起了港人的身份焦慮。語言在台灣和香港皆為身份政治之鬥爭場域，在教育場域中更是尖銳，同時最大的反對聲音並非來自舊有體制中的既得利益者反而是社會大眾。本文提議重新思考母語教育與解殖之間被視為理所當然的因果關係。台港兩個個案中可見，受殖民歷史所形塑的語言政治與階級、族群（特別在台灣）互相糾結，形成了難以動搖的語言層級結構，並受全球化、甚至母語教育政策本身所強化。論文第一部份將闡述台港語言政治的歷史脈絡，其後進入兩地教育體制的細節檢示母語教育的政策及倡議論述，最後從語言、教學體制和解殖計劃之間的關係梳理出本文的主要論點。

**關鍵詞：**語言政治、後／殖民、母語、本土主義、身份認同

\*成功大學臺灣文學系博士生

## 一、前言

2016年5月24日，立法委員高潞·以用·巴鱧刺 (Kawlo·Iyun·Pacidal) 在時代力量黨團記者會上就該黨提出的《國家語言平等發展法》草案總結：

我們臺灣歷經了兩次獨尊中文、國語政策，第一次是 1945，再來是 1987。獨尊中文的語言政策是在貶抑閩南語、客家語等地方的語言跟族群的語言。長期以來的這樣一個政策，造成不管是文化、不管是在公共的地區，以及在媒體上，這種單一語言壟斷，造成這些文化被視為邊陲、次等的。所以，如果這樣一個獨尊語言的狀態沒有辦法打破，我們很難說現在已經不是一個殖民的狀態。<sup>1</sup>

高潞·以用·巴鱧刺將「語言」與「殖民狀態」連結一起，意味着語言將被編入解殖計劃之中。2016年3月4日，台灣母語聯盟發布林昶佐應邀拍攝的影片，倡議新政府、新國會推動台灣母語教育。影片中他以台語呼籲「期待新的政府和新的國會，能好好地來面對我們台灣母語流失的問題」，並提出「台灣母語應該要列入我們 12 年的國民教育裡應該要必修的課程，期待我們所有的族群都能好好地學我們自己的母語，將我們流失的文化再救回來」。<sup>2</sup>同日林昶佐在個人專頁分享影片說：「咱台灣每一個族群的母語攏會使漸漸回復正常通用。」<sup>3</sup>所謂「台灣母語流失」，指國民黨政權下對於中文作為「國語」以外的其他語言之壓抑，基於台灣作為多元族群社會的肯認，林昶佐的倡議期望不同族群過去被壓制而瀕臨滅絕的「母語」都能「回復正常通用」，在此脈絡下母語教育的倡議同時扣連着九十年代以降所提出的轉型正義問題。

國民黨政府遷台後一直嚴密控制語言流通，並強勢推行其在中國大陸實行、以北京話為基礎的「國語」政策，壓抑島內其他一直流通的各族語言。七十年代以降的本土化運動中「母語」一直納入政治議題之中，無論是黨內的革新保臺派抑或黨外運動，皆認同語言是有待解決的問題。臺語（閩南語／Holo 語／河洛語）佔據着語言問題的討論中心，原住民語、客家族群亦積極爭取語言平等，不同語言族群之間亦保持張力。解嚴前後的九十年代在「鄉土教育」的脈絡下作為「鄉土語言」被提出並成為 1993 年實施的國民小學課程的一部份，不過所佔學習時數相當有限。現行「十二年國民基本教育實施計畫」則直接將「本土語言」納入國小必修課程，學生須於「閩南語」、「客家語」、「原住民語」三類「本土語言」擇一修習，國民中學則屬選修，並以持續學習同一語言為原則。<sup>4</sup>除了正式課程，政策自 2006 年起提倡「臺灣母語日」並在法規上要求學校配合，「鼓勵教師

<sup>1</sup> 時代力量黨團記者會直播，2016年5月24日。

<https://www.facebook.com/newpowerparty/videos/1203018013102886/>

<sup>2</sup> 〈台灣母語新時代：立法委員林昶佐談台灣母語〉，台灣母語聯盟，2016年3月4日。

<https://youtu.be/Ysce0129z7s>

<sup>3</sup> 「林昶佐 Freddy Lim」專頁，2016年3月4日。

<https://www.facebook.com/ivotefreddy/posts/453748994836337>

<sup>4</sup> 《國民中小學開設本土語言選修課程應注意事項》，臺教國署國字第 1030009967B 號令，發布／函頒日期：民國 95 年 05 月 22 日，修正日期：民國 103 年 03 月 18 日。

於教學過程多使用母語，並營造本土語言生活情境」。<sup>5</sup>母語教育在台灣並非新議題，它具有挽救因殖民政權壓制而瀕危的語言的動機，其提倡亦一直與本土運動、轉型正義、解除殖民狀態與國族打造計劃有着緊密關係，然而母語教育卻不見得受所有學生、家長歡迎。

香港的母語教育論述中，母語是作為教學語言 (medium of instruction) 被提出的，換言之它並非教學目標本身。1997 年香港政權移交，「母語教學」隨即成為新成立的特區政府強推的政策。母語教學相對的當然是非母語的教學語言，1990 年代初尚有超過 90% 的中學為「英文中學」，即以英文為主要授課語言的中學，而 1997 年母語教學政策文件《中學教學語言指引》，相當進取地將目標定於 1998 年英文中學所佔比率縮減至 30%。即使英語不見得是大多數本地學生最自然、直接的學習語言，母語政策不單不受歡迎，更遭遇師生、家長和學校大力反對。「母語教學」在香港同樣與殖民主義糾纏不休，不過兩者的關係相比台灣情況似乎更加迂迴。早於 1973 年殖民政府就提出在初中試行以中文（即廣東話）授課，政策的提出與 1960 年代以降之社會動蕩有關，政府本來期望藉此緩解反抗英殖的情緒，透過適量「本土化」減低學習壓力，然而家長、學校卻反應冷淡，政策最終不了了之，但至少可見殖民統治與「母語教學」在香港並非完全對立。

1984 年《中英聯合聲明》確認英國政府將於 1997 年 7 月 1 日將香港主權交還中國，同年教育統籌委員會（教統會）發表的《第一號報告書》鼓勵中學以母語授課，雖然政府為採用中文作為教學語言的中學提供配套支援，<sup>6</sup>學校依然反應冷淡。1997 年的教育改革首次由上而下要求中學轉用中文（課本為中文，授課語言為廣東話）授課，結果在師生、家長與學校的強烈反彈下，政府於 2009 年推出《微調中學教學語言》並於 2010/11 學年起實施，等同從實質放棄了原來強推「母語教學」的構想。2008 年政府突然倡議「以普通話教授中國語文科（普教中）」，理據在於教學成效（儘管未經校本驗證），然而以非母語的普通話作為授課語言顯然與「母語教學」抵觸，亦為一直以廣東話授課的中文教師增添壓力，更激發了香港社會日漸升溫的身份焦慮。

雖然台港母語教育有着不同的社會歷史脈絡，而且台灣所倡議的「母語教育」中「母語」即作為教育、學習的目標本身，香港的「母語」則作為授課語言被提倡，甚至對於「母語」本身的理解亦有差異，兩地的母語教育卻同樣與殖民／解殖糾纏不休，語言同時作為兩地意識型態鬥爭的場域，並在教育體制中進行。當台灣的本土政權和民間倡議團體將「母語」編入解殖與國族建構計劃之中，香港政權移交後特區政府亦急速推行「母語教學」，弔詭的是兩者雖然同樣指向殖民統治下的本土語言受壓抑之狀態，卻同樣不受社會歡迎。當台港的母語教學與解殖計劃連結起來，我們不得不同時考慮這樣的共同歷史經驗。

---

<sup>5</sup> 《國民中小學開設本土語言選修課程應注意事項》，臺教國署國字第 1030009967B 號令，發布／函頒日期：民國 95 年 05 月 22 日，修正日期：民國 103 年 03 月 18 日。

<sup>6</sup> 《中學教學語言指引》，香港教育署，1997 年 9 月。

本文將先討論殖民主義如何形塑台港語言政治，然後進入兩地的母語教育計劃論述，最後檢視兩者之間的扣連能否達致解殖的目標。

## 二、 殖民與台港語言政治

### （一）殖民政權及「國語」在台灣

日本殖民統治和中國國民黨政權嚴密管制了台灣的語言流通，同樣將其語言以「國語」之名保持絕對優勢，本土語言則受到不同程度的壓抑，兩者編列到文化位階中的不同層級，這種語言位階觀念甚至影響至今。在日治時期，日文作為「國語」具有比台語、中國話、原住民語等語言更高的文化位階，教育體制在當中扮演了重要角色。日語教育機構的設立與同化有密切關係，早於日本領臺之初，伊澤修二就以「國家教育社」發表〈臺灣教育意見書〉提出應為以義務教育在「新領土」推廣日語。伊澤的建言為第一任臺灣總督樺山資紀所接納，並獲任命為學務部長，為總督府制定具體的教育政策。<sup>7</sup>日治初期的教育以初等教育為核心，分為日人為對象的小學校和臺人為對象的公學校，後者承襲自日本領台之初所設置的為培訓翻譯人才而設的國語傳習所。1913年國語教科書改訂，即「絕對禁止」學校內教授國語時使用臺灣語，校園逐漸變成日語的世界。<sup>8</sup>

1922年的「臺灣教育令」實施「日臺共學」，容許臺人入讀日本人學校。「日臺共學」表面上是消弭差別對待的「平等」政策，但條件相異的日臺子弟以同一制度、基準考試，其實是更歧視性的措施。臺人必須以小學校畢業程度接受日本語入學考試，其他學科亦須以日本語作答。矢內原忠雄說：「名為教育制度的同化，實則近乎使臺灣人被剝奪了高等專門教育。至一九二二年止，則藉降低臺灣人的教育程度，使日本人取得指導者與支配者的地位；而現在則在制度上名為平等，使臺灣人亦得參加高等教育，但在事實上乃多方限制，使更得確保日本人的支配者地位」。<sup>9</sup>語言在此發揮着重新分配的功能，臺人要進入現代化教育體制，必須達致日人之日語水平才能跨越入學門檻。1930年代以降，「國語」政策逐漸定位為「灌輸神社、皇室、國體觀念、國民精神、國民意識的一環，作為教化的『國語』普及政策，逐漸突顯出強烈的意識形態色彩」。<sup>10</sup>日文作為「國語」的地位，在殖民治理術下隨即確立了優於台語、原住民語、中國語的地位，台語或所謂臺灣話文亦與中國白話文互相競逐成為相對於日文的文學書寫語言，並呈現於1930年的臺灣話文論戰或鄉土文學論戰。1937年中日戰爭爆發後，報紙漢文欄廢止、禁絕漢文私塾、學校廢除漢文課並嚴格禁止台語等措施，形成了絕對的日文霸權。

<sup>7</sup> 許錫慶編，《臺灣總督府公文類纂教育史料彙編》（南投：國史館臺灣文獻館，2012年），頁6。

<sup>8</sup> 近藤正己著，林詩庭譯，《總力戰與臺灣——日本殖民地的崩潰》（臺北：國立臺灣大學出版中心，2014年），頁163。

<sup>9</sup> 矢內原忠雄，周憲文譯，《日本帝國主義下之台灣》（台北：帕米爾書店，1985年），頁147。

<sup>10</sup> 近藤正己著，林詩庭譯，《總力戰與臺灣——日本殖民地的崩潰》，頁165。

儘管日語佔據文化位階的優勢位置，並成為了台灣新知識份子的主要語言，但日治結束時台語人口仍然佔了台灣總人口近 85%，這項數據一方面揭示日語地位與其使用人口不成正比，另一方面指出台灣本土語言在日治時期並未受到徹底摧殘。即使為臺灣人而設的公學校一開始就以日語普及為目標，其實公學校的就學率本來就不高，1916 年有 10% 以上，1939 年才達到 50% 以上，<sup>11</sup>即使 1943 年日本統治結束前夕在台灣全島實行義務教育，就學率亦只有 70% 上下。李勤岸說：

雖然會日語的比率算起來很高，不過一般人都是離開教室就使用母語。台灣人很自然在公共場所講台灣話，不會感覺有什麼不好意思。日語講得很流利的人，若是遇到台灣人，也都講台灣話。日語可以說只是限定在教室裡面的語言，並沒有進入公共場合。舉『國語家庭』為例，1938 年在彰化只有十六戶是『國語家庭』，台北只有十七戶是『國語家庭』。根據日本人的統計，到 1942 年佔當時人口不到 1%。

<sup>12</sup>

日語作為官方語言具有絕對優勢，但台語仍未卑賤化到被擱置使用的程度，在必須使用「國語」的場合以外仍保持相當的流通率，同時不少日語詞彙、語法已經開始滲入台語之中，形成陳培豐所述的「混成語」現象。至於原住民語言，除了西岸被某些漢語分支取代，山區和東岸的原住民語言在日治時期基本上都保留良好。<sup>13</sup>

1945 年日本戰敗投降，中國國民黨政府接管後台灣省行政長官公署隨即實行以中國民族主義為歸屬的所謂「文化重建」。黃英哲說：「國府和行政長官公署很清楚地意識到須儘快將台灣納入中國的言語秩序，接合中國的『國語』，透過『國語』儘快的將公定的中國民族主義延長到剛接收的台灣。」<sup>14</sup>1946 年 4 月 2 日台灣省國語推行委員會成立並推行「國語運動」，1954 年起統一全台實施國語教材與教學法，1956 年 5 月學校開始嚴禁台語，學生於校內說台灣話會受到侮辱性處罰。<sup>15</sup>受壓抑的不只是台語，更指向在日治時期逐漸普及、教育體制內作為壟斷語言的日語。當國民黨接收台灣後立即嚴禁日語，受壓的當然不是早已撤離的前殖民者，而是逐漸掌握舊殖民者語言的被殖民者。陳培豐指出：

急遽的「國語」政策轉換以及隨之而來的語言文化暴力，改變了本省菁英的世界。在識讀基準的變更下，無論是過去的「中國白話文」派、臺灣話文派、日語派皆成了「文盲」。戒慎恐懼的心態，加上無法自由表達意見、發表文章，戰前這些臺灣

<sup>11</sup> 近藤正己著，林詩庭譯，《總力戰與臺灣——日本殖民地的崩潰》，頁 163。

<sup>12</sup> 李勤岸，〈語言政策與台灣獨立〉，《教授論壇專刊》3（台北：前衛出版社，1996 年），頁 140。

<sup>13</sup> Atlas of the World's Languages Danger. UNESCO. 3rd edition 2010. p.73

<sup>14</sup> 黃英哲，〈魏建功與戰後台灣「國語」運動（1946-1948）〉，《台灣文學研究學報》第 1 期（臺南：國立台灣文學館，2005 年 10 月），頁 89。

<sup>15</sup> 李勤岸，〈語言政策與台灣獨立〉，《教授論壇專刊》3，1996 年，頁 139。

菁英失去了驕矜與自信，許多人因日語的禁用，成為「失語的世代」——亦即無法以自己熟練的語文表達思想、主張與意見的失落世代。<sup>16</sup>

獨尊中文、禁制日語的政策令早已熟習以日文作為認知、議論、書寫中介的知識份子一度陷入「失語」狀態，作家更需要重新學習中文才能恢復寫作、重返文壇。

中國國民黨的「國語運動」下中文取代日文成為絕對優勢語言，臺語、客家話、原住民語則被壓抑至低下、罪名化的位置，形成了比日治時期更強弱懸殊的語言位階結構。一直至七十年代國民黨政權陷入危機，語言作為政治議程才有討論的機會，本土意識浮現的同時對「國語運動」批評不絕，無論是革新保台派抑或黨外台獨派，皆認同語言是尚待處理的政治問題。稱為「臺語」的 Holo 語往往被視為本土的象徵（雖然存在爭議），原住民語言開始受到重視，客家語族群亦開始表達不滿，本土語言之間的張力隨之浮現（「福佬沙文主義」為客家語族群對臺語族群的抨擊用語）。然而，根據聯合國教科文組織 (UNESCO) 所編的語言調查報告 *Atlas of the World's Languages Danger*，台灣不少語言早已陷入瀕危狀態。台灣為太平洋地區中三個陷入語言危機的地區之一，<sup>17</sup>島內有二十三種語言被定性為「瀕危語言」(“language in danger”)，據 UNESCO 的分級，當中的九種經已「滅絕」(“extinct”)，另有五種屬「極度瀕危」(“critically endangered”)。<sup>18</sup>聯合國的調查集中於台灣的南島語系語言 (Austronesian languages)，即原住民語的所屬語系，不過在連續殖民所形塑的語言文化位階持續運作下，客家話、Holo 語雖然暫未落入 UNESCO 所定義的「瀕危語言」，不過新一代逐漸失去運用這些語言的能力，甚至不少家庭不再使用這些語言而失去了母語環境（更準確來說是中文已經取代成為新一代的母語），其實與南島語系語言一樣步向消亡。這構成了母語教育倡議者的其中一個論點：透過教育讓新一代重新學習正在消亡的「母語」。

## （二）港英政府的「積極不干預」語言政策

英國對香港的殖民統治一度是日本領台初期之參照對象，不過日本殖民統治慢慢發展下來已跟英國越走越遠，同時英國殖民治理術又跟國民黨統治差距更遠，所形塑之語言狀況與台灣亦有明顯的差異。香港殖民政府基本上沒有直接管制、規劃語言的日常使用，但不代表全無干預，當政權受到動搖政府必然以各種方式介入。經濟政策的術語「積極不干預」，借用作描述香港殖民政府的語言政策可謂相當貼切。香港人口來自中國各地，這些帶着不同的方言、口音的移民構成了社群。廣東話長期維持着共同語言 (lingua franca) 的

---

<sup>16</sup> 陳培豐，〈戰前戰後的「殖民地漢文」與臺語文〉，《想像與界限——臺灣語言文體的混生》（新北：群學出版有限公司，2013年），頁323-324。

<sup>17</sup> *Atlas of the World's Languages Danger*. UNESCO. 3rd edition 2010. P.74.

<sup>18</sup> UNESCO Interactive Atlas of the World's Languages in Danger. <http://www.unesco.org/languages-atlas/index.php?hl=en&page=atlasmap> (searched at 8<sup>th</sup> JUN 2016)

地位雖非殖民政府透過政策、法律或壓制手段所達成，但廣東話與 1949 後成立的中華人民共和國「以北京語音為基礎音」之「普通話」明確區分，似乎暗合了英國維持香港邊界的利益，特別在冷戰中所謂「竹幕」的形成，廣東話作為口語某程度上形成了區隔中港的語言邊界，當然這只在象徵層次上，畢竟接壤的廣東省其實同樣以廣東話或廣州話為通用語。

據黃庭康《比較霸權：戰後新加坡及香港的華文學校政治》（2002；2008）所述，香港殖民政府對於香港的中文學校或華校基本上沒有一貫、穩定的策略，亦無意將之收編，最後形成的霸權 (hegemony) 可說是「無心插柳」的結果。黃庭康所耙疏的香港華校史符合本文所謂的「積極不干預」思維：政府每次出手干擾中文學校的校政或課程，往往出於某些威脅統治的政治事件之被動回應。1841 年英軍佔領時香港島人口只有 5,600，其後不少華人人口從中國大陸遷入，到 1934 年香港人口已達 850,000，一直佔據香港人口 97% 以上。<sup>19</sup>殖民統治初期香港官僚體制內的官員已多受過華語訓練，所謂華語其實就是廣東話。<sup>20</sup>日本殖民統治大約十年左右便開始以同化主義為旗號，到 1920 年代更提出「內地延長主義」，一種將台灣改造成日本本土外延的想像。與此相反，英國殖民政府無意同化所有香港華人人口，反而一直避免將香港全盤「英國化」，甚至在殖民初期作為本土中文教育機構的資助角色。華民政務官郭士立 (Charles Gutzlaff) 早於 1845 年就向政府建議為當時香港島上八間中文學塾提供資助，總督戴維斯 (Sir John Francis Davis) 原則上接納並提呈英國政府。1846 年，殖民地部常務次長史提芬爵士 (Sir James Stephen) 批准對三間中文學塾提供資助，符合的條件是「資助要求適度」、「沒有宗派爭論」和「沒有任何偶像崇拜偏見」。幾乎同一時間，總督戴維斯於 1847 年成立「調查小組」對中文學塾進行全面調查，作為政府調配資助的參考，<sup>21</sup>不過政府只站在資助者的立場，而未打算制訂全面的教育計劃。

香港政府的策略是培育、吸納少數的雙語華人精英成為殖民管治的核心，同時作為英國進入中國大陸的中介，羅永生稱這種間接的管治術為「勾結式殖民主義」，指出英國對香港的殖民治理術與中國政治發展脈絡之間的重層複雜關係。<sup>22</sup>二十世紀初中國國族主義運動急速冒起，甚至「香港的許多中文學校也變成了革命活動的場所」，<sup>23</sup>英國對香港教育的政策方針在盧吉勳爵 (Sir Frederick John Dealtry Lugard, 1858-1945) 任香港總督時出現了明顯的轉折。盧吉任內（1907 年 7 月－1912 年 3 月）除了促成香港大學之成立，還將殖民權力進一步伸向教育體制，而前者恰恰是象徵之一。羅永生說：「盧吉認識到了方言教育對於穩定殖民統治的重要意義，這方面的眼光比所有前任都要敏銳。與中國政府一樣，

---

<sup>19</sup> 黃庭康，《比較霸權：戰後新加坡及香港的華文學校政治》（台北：群學出版有限公司，2008 年），頁 76。

<sup>20</sup> 黃庭康，《比較霸權：戰後新加坡及香港的華文學校政治》，頁 77。

<sup>21</sup> 王齊樂，《香港中文教育發展史》（香港：波文書局，1983 年），頁 87-88。

<sup>22</sup> 羅永生，《勾結共謀的殖民權力》（香港：牛津大學出版社，2015 年）。

<sup>23</sup> 羅永生，《勾結共謀的殖民權力》，頁 93。

他也嘗試把所有的私立中文學校納入政府監管的範圍。」<sup>24</sup>殖民權力滲透教育場域並非什麼稀奇的舉動，盧吉教育計劃的微妙之處在於其操作如何靈活地打破被視為理所當然的「殖民者語言／被殖民者語言」之直接壓迫關係。政府先對當時合共三百所左右的私立學校進行調查，當中主要為中文學校，及後 1911 年成立「漢文小學教育委員會」，其職責為「推廣高效的中文教育」。伴隨而來是 1913 年頒布的《教育則例》，賦與殖民政府教育司拒絕任何學校註冊的權力。

1907 年盧吉上任後，認為透過壓抑方言教育來推行英語將為殖民統治招致難以收拾的結果，反而藉着為方言教育提供支持，可讓殖民統治進一止深化、擴張，1913 年的《教育則例》就讓殖民政府取得了至高無上的介入權力。<sup>25</sup>不過，殖民政府始終無意直接壓抑中文，在平息 1925-26 年「省港大罷工」後甚至設立「官立漢文中學」，並在香港大學成立中文系並吸收清朝遺老施行傳統漢文教育，同時，華校學生人數在 1920 年代結束時由 18,915 人大幅增至 45,002 人，到戰時 1938 年更達 83,195 人。<sup>26</sup>直至二戰結束初期，華校仍然維持相當的比例，1946 年前後，全港 274 所學校中有 246 所為私立中文學校，仍佔了 90%。<sup>27</sup>1952 年 9 月，香港政府設立「中文學科委員會」(Chinese Studies Committee)，文件說明目標：「檢討中文學科（中國語言、文學與歷史）在殖民地教育體系的地位與目標，並根據當前的需要建議中文學科教育的基本原則、課程內容、以及國語 (kuo yu)、文言文、與中國經典在課程中應有的位置。」黃庭康認為殖民政府「只企圖修改——而不是移除——官方課程的中國文化元素」，最後委員會建議將香港的中文學科「去國族化」，<sup>28</sup>以不觸發中國國族主義的前題下進行中文教育。另一方面，英文中學在戰後逐漸成為主流，1958 年有 74 間英文中學和 89 間中文中學，十年後比例傾向前者，分別有 223 間英文中學和 123 間中文中學，到 1988 年則是 343 間和 57 間，<sup>29</sup>到 1990 年代初，香港超過 90% 的中學為英文中學。

中文教育和廣東話沒有受到直接的壓制，不代表中文或廣東話可與作為殖民者語言之英語平起平坐。羅永生說：「英國的文化和文學局限在一個狹小的精英階層之內，沒有給英語增添文化理想和價值。這就意味着，英語雖然在香港佔據了主導性的官方地位，但卻從未成為日常生活中的大眾通用語言。」<sup>30</sup>羅永生認為殖民政策將種族政治轉為被殖者內部階級分層的治理術，反而令本土精英以小圈子壟斷了英語文化，英語成為他們「劃分階層的文化資本」的工具，換言之「一個強弱懸殊的語言位階結構還是建立起來。政府無需直

---

<sup>24</sup> 羅永生，《勾結共謀的殖民權力》，頁 93。

<sup>25</sup> 羅永生，《勾結共謀的殖民權力》，頁 93。

<sup>26</sup> 黃庭康，《比較霸權：戰後新加坡及香港的華文學校政治》，頁 79-80。

<sup>27</sup> 黃庭康，《比較霸權：戰後新加坡及香港的華文學校政治》，頁 84。

<sup>28</sup> 黃庭康，《比較霸權：戰後新加坡及香港的華文學校政治》，頁 175-176。

<sup>29</sup> 謝錫金，《母語教學的研究與實踐》（香港：香港教育圖書公司，2004 年），頁 64-65。轉引自許寶強《缺學無思：香港教育的文化研究》（香港：牛津大學出版社，2015 年），頁 145。

<sup>30</sup> 羅永生，《勾結共謀的殖民權力》（香港：牛津大學出版社，2015 年），頁 69。



接壓制或取締其他語言，英語作為唯一具官方地位語言卻時刻維持着絕對的優勢。經歷 1967 年以降以中國國族主義為驅力的「爭取中文成為法定語言」運動（簡稱「中文運動」），即使 1974 年殖民政府在社會壓力下將中文納入官方語言，並在白皮書中容許學校自決教學語言，其時英語作為優勢語言的語言位階結構已經非常穩定。1997 年政權移交後政府開始提倡「兩文三語」(Bi-literacy and Tri-lingualism)，即書寫的中、英文和作為口語的廣東話、普通話和英語並行。雖然普通話並非官方語言，但《基本法》只列明「中文」和「英文」同為香港行政的「正式語言」，而中文與普通話（以及廣東話）的界線卻難以劃定。1997 前的口語中文幾乎等同中文，普通話或國語從未成為香港主流的流通口語，即使書寫中文本身香港亦有着與中國不同的語用習慣，這些問題不時浮現並發生衝突，近年甚至出現政府部門指廣東話並非法定語言而激起民憤的事件。<sup>31</sup>雖然近年廣東話受到威脅的想像正在擴張，不過廣東話在香港作為流通語言的地位仍然相對穩定，與台灣本土語言使用者日漸流失的瀕危狀態仍然相距甚遠。

### （三）台灣與香港歷史經驗之對照

台灣與香港固然有着各自的歷史軌跡，卻不乏可供互相參照之處。台港同樣經歷了所謂的連續殖民——殖民政權統治之結束並不意味獨立，而是由另一政權接管；同時不同的殖民政權將語言作為治理中重要一環，並確立了保持殖民者語言優勢的語言層級結構。由於語言深植於日常生活每一環節，在後／殖民處境中持續生效的語言層級結構令殖民者語言與被殖民者語言之間的界線難以界定，被殖民者早已習會使用殖民者語言，並以其思考、感知世界，以 Gramsci 的術語來說，在語言轉換或選擇上殖民者語言成為被殖民者的常識 (common sense)，殖民者與被殖民者的協商下形成了霸權 (hegemony)，要翻轉須透過漫長而慘烈的意識型態鬥爭，而且在認同政治的操作中往往僅為不同語言之間的輪替，卻不一定可以促使語言層級結構崩解。

當中國國民黨從日本接管台灣並實施嚴厲的語言控制政策，日本的「國語」一夕之間變成中國的「國語」，日治時期形成的知識份子群一度陷入失語狀態，其獨尊中文的「國語」政策對臺語、客家語及原住民語的壓抑更變本加厲，甚至令相當部份族群的母語漸漸流失。母語倡議團體及知識份子意圖在包括教育體制等不同社會場域復興或至少保育母語，固然與轉型正義有關，亦有國族打造作為驅力，遇到的障礙卻不少，而且更多是來自市民社會而不只是舊政權殘餘勢力或既得利益者。廣東話成為香港社會的流通語言雖非由上而下的直接操控結果，卻似乎是殖民政府所樂見的發展，它一方面構成了與中國大陸的語言

---

<sup>31</sup> 2014 年 2 月 2 日，香港教育局網站刊出題為〈語文學習支援〉的文章中一段說：「雖然基本法規定中英雙語為本港法定語言，但接近 97% 本地人口，都以廣東話（一種不是法定語言的中國方言）作為家居及日常交際的常用語言，而英語則多作商業用途。至於中華人民共和國的法定語言，普通話的使用日見普遍，反映內地與香港經濟及文化的緊密聯繫」，文中指「廣東話」為「一種不是法定語言的中國方言」引起了社會激烈迴響，教育局隨後收回文章並致歉。

邊界，同時漸漸同化了來自大陸各地的不同語言人口，取得日常生活中主流語言地位，客家話、潮流話、上海話等則漸漸成為弱勢語言甚至消失。然而，英語作為政府官方語言一直佔據與使用人口不成比例的絕對優位，甚至當殖民政府建議改以粵語作為教學語言，竟得不到社會響應，1997 後特區政府意圖以行政權力由上而下強推母語教學更以失敗告終，可見英語霸權及語言層級結構之穩固。

台灣和香港固然有着各自的歷史軌跡，在語言政治與後／殖民狀況的問題卻非常接近，更不乏互相啟示的作用。當語言被想像成一種身份標記，語言在政權更迭或所謂解殖計劃往往是焦點所在，然而語言運作卻遠比單純的文化象徵複雜得多，並非可以簡單地置換。同時殖民者語言所形成的霸權亦不同的意識型態連結起來，例如殖民者語言被認為是進步、文明，被殖民者語言則是落後、野蠻，這些銘刻會隨着歷史而演變成特定的語言觀念，並強化着殖民權力形成的語言層級結構。

### 三、 台港母語教育計劃與論述

#### (一) 台灣現行語言教育政策與「母語」教育倡議

2006年起，台灣將「本土語言」納入「國民教育」之中，作為國民小學學生的必修科。學生須於「閩南語」、「客家語」及一系列「原住民語」之中擇一修習，升讀國民中學後亦可選擇繼續修習。<sup>32</sup> 林昶左的影片表面上只是要求將必修課伸延至國中課程，實為上屆政府教育部長蔣偉寧 2014 年所作出而沒有兌現的承諾。不過值得注意的是林昶左所用的是「母語」而不是教育政策文件中的「本土語言」。在台灣，「母語」、「本土語言」、「鄉土語言」所指涉的雖同為閩南話、客家語及原住民語這一組非中文／「國語」的語言（「母語」近年再加上新住民語言），不過三種稱法顯然來自不同的脈絡，亦代表不同的關懷和目標。「鄉土語言」與九十年代鄉土教育的脈絡有關，而「本土語言」是在本土政權執政下提出的，「母語」則自七十年代起穿插在不同論述中，強調家庭、血統、私領域的連結，近年成為「母語教育」倡議者最常用的提法。

非國語教育首次納入教學體制是在「鄉土教學」脈絡下進行的。《鄉土語言實施與教學》說：「鄉土語言教學並非單純的語言教學，需配合童謠、俚諺、民間故事等鄉土文化素材或鄉土歷史、自然景觀等相關知識，使學生了解與認同自己族群的語言文化。」<sup>33</sup> 早於八十年代末，一些民進黨執政的縣市先行開展「鄉土教育」和「鄉土語言教學」，1993 年教育部得「國小課程標準修訂委員會」認可，在 1996 年學年度開始增設國小三年級至

<sup>32</sup> 《國民中小學開設本土語言選修課程應注意事項》，臺教國署國字第 1030009967B 號令，發布／函頒日期：民國 95 年 05 月 22 日，修正日期：民國 103 年 03 月 18 日。

<sup>33</sup> 何福田等作，《鄉土語言實施與教學》（臺北縣：教育研究院籌備處，2005），頁 7。

六年級的「鄉土教學活動」一科，每週一節，並列入新「教育總綱草案」。<sup>34</sup>「鄉土語言」雖然包括在「鄉土教學活動」的課程中，不過所佔課時比率其實極低，在僅僅 50 分鐘的一節課時中，除了「鄉土語言」，還要兼及台灣歷史、地理、自然、藝術。<sup>35</sup>「鄉土教學」內容基本交由地方政府決定，不少縣市只選一種語言作為「鄉土語言」，多為台語或某種原住民語，並往往缺少客家語，只有少部份縣市實施多種母語教育。<sup>36</sup>

2006年，台灣將「本土語言」納入「國民教育」之中，並作為國民小學學生的必修科，國民中學則為選修科。現行的《國民中小學開設本土語言選修課程應注意事項》列明：

學生選習本土語言課程，國民小學一年級至六年級者應就閩南語、客家語或原住民族語等三種本土語言任選一種修習，國民中學者依學生意願自由選習，並以鼓勵持續學習同一種語言為原則；其確有更換類別之需求時，應已持續學習原語言課程一年以上始得辦理。選習原住民族語之學生，各校宜輔導其以父母或家長之該族語言為優先考量，做適切選擇。<sup>37</sup>

相比包含在「鄉土教學活動」內的「鄉土語言」，現行「本土語言」課時有可觀增長：

國民小學每週應開設本土語言選修課程，計入語文領域時間內，於第一節至第七節正式課程時間實施，並得依學校資源狀況，利用彈性時間、晨光活動或課後活動時間，另行酌增授課節數；國民中學應開設本土語言選修課程或社團活動，並得優先於語文學習領域、彈性學習節數開設本土語言選修課程，鼓勵學生依其意願自由選習本土語言課程。<sup>38</sup>

現行課程建基於所謂「雙語教育」的理念，即學生在國語以外至少掌握一種「本土語言」，但在多元文化或多元族群想像下，學生可以自行選擇一種語言修習，如果是「閩南語」或「客家語」，學校不會干預學生的歸屬與選擇，「原住民族語」的學生卻會被「輔導」選擇修習「父母或家長之該族語言」。政策下的「本土語言」中的「閩南語」和「客家語」其實跟何福田所定義的「鄉土語言」相當接近：「鄉土語言是個體居住地所使用的語言。可能只有一種，也可能有許多種。它或它們稱為方言。有些人的母語可能是方言，也可能不是。一般人都把鄉土語言視同母語。」<sup>39</sup>學生修習這兩科不一定是他們的母語，理念上

<sup>34</sup> 江文瑜，〈由台北縣學生老師對母語教學之態度調查看母語教學之前景〉，《教授論壇專刊》3，1996年，頁373。

<sup>35</sup> 李勤岸，〈語言政策與台灣獨立〉，《教授論壇專刊》3，1996年，頁142。

<sup>36</sup> 江文瑜，〈由台北縣學生老師對母語教學之態度調查看母語教學之前景〉，《教授論壇專刊》3，1996年，頁373。

<sup>37</sup> 《國民中小學開設本土語言選修課程應注意事項》，臺教國署國字第1030009967B號令，發布／函頒日期：民國95年05月22日，修正日期：民國103年03月18日。

<sup>38</sup> 《國民中小學開設本土語言選修課程應注意事項》，臺教國署國字第1030009967B號令，發布／函頒日期：民國95年05月22日，修正日期：民國103年03月18日。

<sup>39</sup> 何福田等，〈鄉土語言實施與教學〉，頁1。

只是修習一種非國語的台灣語言（即何福田所謂的「方言」）罷了，反而「原住民族語」的修習辦法強調「母語」的地位——即學生的第一語言，政策期望學生會選修家族的語言，而不是自由選擇。<sup>40</sup>

「母語」一詞在不同倡議論述中屢屢出現，官方政策卻一直未有直接使用。唯一例外是 2006 年的「本土語言」教學所附帶要求學校「積極配合『臺灣母語日』之實施，鼓勵教師於教學過程多使用母語，並營造本土語言生活情境」，<sup>41</sup>建議每週訂明一日為「母語日」，並鼓勵學生該日完全使用「母語」。「臺灣母語日」概念來自 UNESCO 於 1999 年提倡的「世界母語日」，後者有着紀念五十年代東巴基斯坦（後獨立為孟加拉）捍衛語言權運動的用意，「臺灣母語日」的實施亦是以捍衛語言為理念。2016 年 3 月，台灣母語聯盟邀請多位新國會議員拍攝影片，包括林昶佐和黃國昌等新科立委，要求新政府和新國會推行「母語」教育。如上文所述，林昶佐和黃國昌的訴求雖然沒有重大突破，事實上也沒有提出具體的方案，他們要求的只是將「母語教育」納入現行的「十二年國民教育」。林昶佐說：

大家好，我是中正萬華的立法委員林昶佐。我期待新的政府和新的國會，能好好地來面對我們台灣母語流失的問題，我主張我們台灣母語應該要列入我們 12 年的國民教育裡應該要必修的課程，期待我們所有的族群都能好好地學我們自己的母語，將我們流失的文化再救回來。<sup>42</sup>

林昶佐同日在個人專頁分享影片說：「感謝台灣母語聯盟用心整理咱足齊新上任的立法委員對母語教育的想法，向望佇這屆國會逐家的打拚之下，咱台灣每一個族群的母語攏會使漸漸回復正常通用。」<sup>43</sup>在林昶佐的話中，「台灣母語流失」是迫切的問題，「母語教育」為解決方案，而預期的目標則是讓「母語」得以「回復正常通用」、「流失的文化再救回來」，當中潛藏一種回復到遭受殖民統治破壞前語言狀態的想像，作為一種「轉型正義」的實踐。「台灣母語」的說法將不同的「母語」納入並置於國家語言的位置，與國族打造互相扣連。另外，「母語」並非僅為「本土語言」或「鄉土語言」的另一說法，即使暫擱母語作為個人第一語言與習得語言之間的分野，「母語」至少與個人的族群歸屬或認同相關，這跟現行學制中學生可以在「閩南語」或「客家語」中選擇不同，而是一律換成「原

---

<sup>40</sup> 這樣的設計其實有漏洞，原住民學生不一定會選原住民類語言修習，相反非原住民學生亦有可能選修原住民語，那麼只有當原住民同學選修原住民語兩個條件同時成立，才有可能被勸導「選修家族的語言」。

<sup>41</sup> 《國民中小學開設本土語言選修課程應注意事項》，臺教國署國字第 1030009967B 號令，發布／函頒日期：民國 95 年 05 月 22 日，修正日期：民國 103 年 03 月 18 日。

<sup>42</sup> 〈台灣母語新時代：立法委員林昶佐談台灣母語〉，台灣母語聯盟，2016 年 3 月 4 日。

<https://youtu.be/Ysce0129z7s>

<sup>43</sup> 「林昶佐 Freddy Lim」專頁，2016 年 3 月 4 日。

<https://www.facebook.com/ivotefreddy/posts/453748994836337>

住民語」修習辦法所強調的族群歸屬觀念，相比起「本土語言」、「鄉土語言」，「母語」更強調一種在身的文化身份標記。

台灣的非國語教育是編入「鄉土教學活動」中實施的，撇除課時、比重的問題，其實與語言教育作為計劃的動機有密切關係。「鄉土教育」本來就具有重新認識「鄉土」、「土地」的想像，所謂「本土語言」或「母語教育」同出一轍，事實上「鄉土教育」的討論本來就扣連着母語倡議，兩者同樣具有重新連結土地與身份的想像。八十年代末，本土語言教育由民進黨掌握的地方政府開展，中央政府只是被動回應，1993年才正式實施「鄉土教學活動」。陳水扁政府連任後於2006年正式以「本土語言」之名納入「九年一貫」教育體制，政策的設計從國家層面出發，基於多元文化主義的考量，學生可在「閩南語」、「客家語」和「原住民語」自行選擇，甚至選修並非其族群歸屬的語言。「原住民語」雖然要求學生選修其族群的語言，但只屬輔導性質。自由選擇的「本土語言」與「母語」有明顯差別，學生選修的不一定是自己的母語（即使同族語言也不一定是母語，更別論同一語言的內部差異），政策強化的是對於「台灣」的文化身份而非對於族群的歸屬，更衍生出以國家為單位的「臺灣母語」之說法。所以當政黨時代力量與台灣母語聯盟提出將「母語教育」納入國民教育，其實並非只將原來國小必修的「本土語言」科伸延至國中，而是有別於現行政策的多元文化主義色彩，意識型態上更接近本土主義 (Indigenism) 的語言計劃倡議。

母語作為個人的第一語言，理論上即為個人成長環境的語言，當「母語流失」是要處理的問題，便無可避免陷入悖論——當個人認同為河洛族群，家庭卻不再使用河洛語而用所謂「國語」，這樣的成長環境下，河洛語即使具有族群的文化標記，卻不符合母語的條件，反而中文才是其實際上的母語。不同族群語言之內部差異，例如不同地區腔調、口音之分別等等，在此亦暫擱不論。挽救瀕危語言無疑是當務之急，不過當「母語」教育被體制化後，必然牽涉教材編制之正典化（例如語音標準化等）、國家如何介入個人語言選擇，以至再種族化等等，如何釐清以達至解殖目標是相當複雜的問題。另一方面，母語教育在倡議、政策化的過程中亦遭遇不少反對聲音，有意見認為語言的「功能」是「溝通」，所以越單一越統合越好；一方面肯認中文或北平話為官方語言的地位，另一方面又指「語言的興衰是自然演變，政府主導語言政策事倍功半」，認為政府無需干預語言發展，<sup>44</sup>又或認為「母語的通用價值有限」，不如多規劃課時予英文科更有意義。<sup>45</sup>這些意見可以看到工具化或實用主義的語言觀點如何持續強化着既有的語言層級結構，並作為反對母語教育的理據。

---

<sup>44</sup> 范國生，〈有話要說—讓「台灣話」消失〉，《中國時報》，2014年03月02日。

<sup>45</sup> 楊奕清，〈熱門話題—國小應廢除母語教學〉，《中國時報》，2014年02月28日。

## （二）香港：母語作為教學語言

英國殖民政府無意從教育同化香港華人，英語在戰後逐步成為主流的教學語言不能簡化地歸因於殖民政府的直接操控。相反，殖民政府往往為了回應特定的政治事件而嘗試倡議母語教學，改以「中文」（實為粵語）作為教學語言，許寶強稱之為「象徵政策」——不具有相應、確實目標而僅具政治象徵性的虛假政策，卻至少證明殖民政府不完全排斥以被殖民者之語言作為教學語言，這跟台灣的情況完全不同。事實上，廣東話作為香港的流通語言地位相對穩定，以廣東話為母語的人口比率至今維持 88.1%，<sup>46</sup>並未因殖民統治而消滅語言人口。儘管近年源於對中共的政治、經濟以至文化威脅的焦慮，香港人開始有意識地捍衛廣東話，但形勢較之台灣本土語言的瀕危情況相差甚遠。香港的母語教學論述與台灣最大的分野在於要解決的並非純為語言本身的問題，台灣的母語教育希望從教育著手保育語言，香港則意圖透過將教學語言置換為母語以改善教學成效。英語雖非日常的流通語言，卻一直佔據教學體制的中心位置。雖然中文學校（或稱華校）與英文學校一直並存，各自有不同的傳統，戰前華校數目甚至比英文中學壓倒性多，不過情況在戰後開始逆轉，英文學校數目不斷增加，1990 年代超過 90% 的學校宣稱使用英語教學（雖然不少實際上是中英混語授課）。同時除了個別傳統以中文授課的名校以外，英文學校優於中文學校的觀念早已形成並深植於社會意識中，亦因此不少學校實際上無法完全以英語授課而仍然宣稱為英文中學。

殖民政府統治期間多次倡議母語教學。1973 年政府發表《中學教綠皮書》建議將母語教學由小學擴展至初中，但 1974 年的白皮書卻決定維持學校自決的政策，相似的建議 1980 年代再度提出又一再延擱，一直到 1997 年政權更迭的教育改革才正式落實中學實施母語教學，推行過程卻從一開始便爭議不斷，結果十年後以所謂「微調」方案凍結政策。雖然香港政府在政權過渡期強勢推行「母語教學」，其與解殖之間的關係卻並不直接。正如前文所述，英國殖民政府亦屢次嘗試實行「母語教學」，弔詭的是得不到社會響應，同時 1997 年後香港政府沒有以「解殖」作為推行「母語教學」的根據，但不代表「母語教學」與殖民主義無關，相反香港的個案正好說明兩者之間曖昧而複雜的關係。根據 1997 年 9 月當時教育署公布的文件《中學教學語言指引》，政府將這次改革追溯到 1984 年 10 月教育統籌委員會（教統會）成立後發表的「鼓勵中學以母語授課」之《第一號報告書》，同年 12 月發表《中英聯合聲明》，確定英國於 1997 年將香港主權移交中國政府。《第一號報告書》提議幼稚園和小學以母語教學，初中（中學一年級至三年級）則逐漸轉為真正的雙語教學，中三末期則約有一半課程以中文授課而另一半以英文授課。報告提出相當溫和的改革建議，幼稚園和小學的部份最後也正式落實了，不過值得留意是它如何描述可能遇到障礙：「顧問團因為知道在初中階段硬性地將中文定為教學語言會因為實際和政治的理由而產生困難，所以便提議使用優待以中文授課的學校來鼓勵使用中文，又提議要改變

<sup>46</sup> 《主題性住戶統計調查第 59 號報告書》（香港：香港特別行政區政府統計處，2016 年 2 月），頁 88。

家長和僱主對使用中文作為教學語言的態度。」<sup>47</sup>在前途未定的情況下要考慮「政治」風險不難理解，而所謂「實際」困難實指的是「家長」和「僱主」的態度，簡單來說就是社會接受的問題，政治權力反而不是主要障礙。

香港政府發表《第一號報告書》後只以配套、支援的方式為有意改變教學語言為母語的學校提供協助，卻未有提出具體的策略藍圖，直至 1994 年的《政策大綱》才承諾將於 1997 年至 1998 年「向所有中學發出授課語言的明確指引」，暗示在政權交接後才能提出定案。「回歸」前夕，教育署於 1997 年 3 月公布《中學教學語言強力指引》諮詢文件，定下相當進取的目標：

- (甲) 所有本地公營中學必須採用中文為教學語言。個別學校不能同時採用中文及英語為教學語言。
- (乙) 除 (丙) 項的學校外，所有公營中學，從一九九八／九九學年的中一開始，應逐步採用中文為教學語言；除英文某些經批准的商科或工科以外，所有科目都要用中文教學。
- (丙) 學校如有證據證明其學生與教師能力都合適，可向教育署署長申請特別批准以英語為教學語言。<sup>48</sup>

文件建議所有中學須於 1998 年 9 月開始一律「採用中文為教學語言」，違者將遭到制裁。教育署原訂於 1997 年 11 月正式實施《中學教學語言強力指引》，不過在社會強烈反對聲浪下，9 月修訂的《中學教學語言指引》改為容許 114 間中學使用英語教學，即由原來佔全港中學的約九成比率降至三成，仍然被認為是相當「急進」的政策，某些學校為爭取或保留英文中學資格，更出現了「師生家長聲淚俱下的戲劇性場面」，<sup>49</sup>可見英語教學作為霸權的程度，已成為牽動師生家長情感、聯手捍衛的對象。

香港政府的「母語教學」論述一直以「學習成效」作號召，《中學教學語言指引》指出「用母語教學，為學生消除學習大部分科目時的語言障礙，學生因而較容易吸收知識、分析問題、表達意見、發展探究精神及培養敏銳的思考能力。因此，用母語教學，學生的認知及學習能力會有更佳發展，學生也會有更充裕的時間更專注學習英文。」<sup>50</sup>「母語教學」論述一方面從實用主義提供根據，另一方面要確保母語教育不會削弱甚至有助英語學習，這種論述策略自八十年代教統局的《第一號報告書》以降基本不變。

大多數香港人的成長環境，英語都不是主要語言，事實上英語從來不是日常生活習用的語言，母語教學的提出就是要移除語言障礙，為學生提供最自然的語言學習環境，理

<sup>47</sup> 《第一號報告書》（香港：教育統籌委員會，1984 年 10 月）。

<sup>48</sup> 《諮詢文件 中學教學語言強力指引》（香港：教育署，1997 年 3 月）頁 2-3。

<sup>49</sup> 許寶強，〈廣東話授課與情感的教育〉，《粵語的政治：香港粵語的異質與多元》（香港：香港中文大學出版社，2014），頁 229。

<sup>50</sup> 〈為什麼要用母語教學？〉，《中學教學語言指引》（香港：教育署，1997 年 9 月）。

應有充份說服力。然而當政策落實時卻遭遇強烈反對，理由包括降低英語水平，以及轉換語言後對學校造成「標籤效應」。「標籤效應」的指責相當弔詭，因為早在 1997 年的母語教學政策之前就已經存在，在全港六百多間中學，有一些學校被視為較「好」的或所謂「名校」，其他則為較「次等」的學校，而香港的中學派位方法本來就存在按成績排名的分等制度，而成績最優秀的「band 1 中學」絕大多數是英文中學，英文中學作為「好學校」之標籤早已深植於社會中。「標籤效應」實際指向數目龐大的英文中學被迫轉為中文中學後，成績優良學生之再分配問題。《中學教學語言指引》列明：「有意採用或繼續使用英語教學的學校，須向教育署證明學校在學生能力、教師能力和支援策略及措施方面，都已符合條件，可以有效地以英語教學。」<sup>51</sup>當英文中學只餘下 114 間，而選用英語教學的條件在於學校的所謂「成績」，實際上是拉開了中文學校與英文學校之間，以及「band 1 中學」與「band 3 中學」之間收生成績的距離。

經過十年實驗，香港政府於 2009 年 5 月推出「微調中學教學語言安排」，並於 2010/11 學年起在中一開始實施。「微調框架」下不再以學校為單位，而是按校內情況以班別或班級為單位決定授課語言：「學校如符合『學生能力』的條件，即在每六年一次的檢視周期開始時，其校在過去兩年獲派屬全港『前列 40%』的中一學生平均比例達到一班學生人數的 85%，學校便可因應其他先決條件（包括教師的英語授課能力和準備情況，以及學校的支援措施），專業決定有關班別／組別的教學語言安排。」<sup>52</sup>所謂「學生能力」，即維持以成績作為決定教學語言的準則。「微調中學教學語言安排」實質上放棄了母語教學的構想，整份文件不斷強調的是改善英語教育作為目標，政策針對的其實已經不再是母語教學本身的問題，而是所謂「標籤效應」，即教學語言與個別學校之間的連繫。「微調」將教學語言從過去以學校為單位轉為按成績決定學校內部中文班與英文班之比例，換言之再沒有中文中學和英文中學之區分，所有學校都轉為中英雙語學校。這樣的安排等如放棄處理母語教育本身的問題，甚至反過去形塑對母語教育造成障礙的語言階級觀念，再者所謂的「標籤效應」也不見得因會因改為校本分流而消除。

#### 四、 語言政治與解殖之複雜關係

台灣和香港的母語教育倡議都面對着沉重的殖民遺產：殖民者語言往往被視為優越的、值得投資學習，語言的階級觀念形成霸權，並與不同的意識型態扣連一起。從台港兩地的語言政治看來，即使兩地政府都嘗試將母語吸納到正規的教育體制之中，殖民時期所遺留下的語言的層級結構觀念卻仍然有效運作，致使母語教育作為計劃的目標一直難以落實。日本與國民黨統治下的台灣和英國統治下的香港同樣形成了相當穩固的語言層級結構，殖民者語言以「國語」或「官方語言」之名佔據着上位，而被殖民者的語言則處於次等的

<sup>51</sup> 〈如何實施？〉，《中學教學語言指引》（香港：教育署，1997 年 9 月）。

<sup>52</sup> 《微調中學教學語言》書冊，香港特別行政區政府教育局，2010 年 1 月，頁 8。



地位。殖民者語言成為優勢語言後，當然不再只有「國語」或「官方語言」的功能，它成為被殖民者向上流動而渴望習得的語言，語言一方面成為文化標記，同時是 Frantz Fanon 所說的被殖民者轉化成「更有文化」的「文化工具」。在《黑皮膚，白面具》(*Black Skin White Masks*) 第一章〈黑人和語言〉(The Negro and Language)，Fanon 探討了後／殖民情景下語言與文化身份的問題。他指出語言和群體間有着一種「支撐關係」：「說一種語言，是在承擔一個世界、一種文化。想成為白人的安的列斯人 (Antilles Negro)，當他把語言這項文化工具 (cultural tool) 轉化成自己的一部份。」<sup>53</sup>Fanon 由此理解被殖民者的語言選擇問題：

我們必須瞭解，從歷史上來看，黑人希望說法語，因為這是一把可能用來打開各道門的鑰匙，而在五十年前，黑人一直被拒諸門外。我們會發現本研究中的安的列斯人，他們對語言的細微、精緻之處有一種追求——他們以諸般方式證明自己已經已達致文化的標準水平。<sup>54</sup>

Fanon 所描述的情境中被殖民者將語言視為「文化工具」，透過習得殖民者語言將自己轉化以達致殖民者的文化位階。

台港母語教育所遭遇的反對意見並不全然來自舊殖民政權的既得利益者，而往往來自普羅大眾。廣東話和中文在香港雖未被直接壓制，但英語仍然被認為更正式／官方、嚴謹或國際化的語言，能操一口流利英語至今仍是一種階級標記。即使 1997 年香港政權移交後特區政府倡議「兩文三語」，英語仍然在文化位階上維持着絕對優勢。當政府於 1997 年實施母語教學政策，迎來的反對聲音從家長、學生、教育界到商界都有，反對的論據其實甚少觸及母語教學的成效問題，而是直指英語本身。師生、家長和辦學團體意圖維護學校的英文中學地位，商界則擔心政策影響未來僱員的英語水平。在台灣，「國語」與非國語的文化位階差距可能比香港的中英文更大。台語至今仍被認為粗俗、低等，甚至不能表達學術或專業觀念的語言，甚至懂得台語的人不一定會在某些場合說台語，語言選擇更常常被性別化。

台港的母語教育倡議雖然有着各自的歷史脈絡，所遭遇的反對意見卻差異不大，反對者往往從功利主義的語言觀出發，認為學習母語或以母語學習是犧牲了學習其他「更具效益」的語言。《中國時報》一篇要求「廢除母語教學」的評論說：

現在的〔修〕訂課程綱要：把國語科每周的授課時數，中高年級由 9 節降至 5 節。減少的節數那去了？被一節母語，兩節英文占去了。我們不反對人民使用母語講話，

<sup>53</sup> Fanon, Frantz. *Black Skin White Masks*, UK: Pluto Press, P.25. 譯文轉引自弗朗茲·法農著，陳瑞樺譯，《黑皮膚，白面具》（台北：心靈工坊文化事業股份有限公司，2005 年），頁 110。

<sup>54</sup> Fanon, Frantz. *Black Skin White Masks*, UK: Pluto Press, P.25. 譯文參考自弗朗茲·法農著，陳瑞樺譯，《黑皮膚，白面具》，頁 110。

甚至於希望母語能創造高雅的地方文化，但不希望因政府倡導母語，而規定學校教學母語。因為母語的通用價值有限，而且阻礙了國語文正常的學習。<sup>55</sup>

論者認為台灣「母語」繁多，難以決定「以何者為共同學習對象」，同時又反對削減「國語」課時，原因在於「母語」的「通用價值」低，不應因此而「阻礙」學習作為官方語言、「通用價值」高的「國語」。論者認為應廢除國小的「母語教育」，然後「一到六年級都要加強國語教學，提升國語文讀、說、寫、作的基本能力」。所謂的「通用價值」，其實是從語言的功能性決定應否學習個別語言之準則。

另一反對「母語教育」的觀點則指向本質性的語言觀念：「語言的功用是溝通。語言太多太複雜，使得人與人間溝通困難，產生許多誤會與衝突」。<sup>56</sup>所謂「太多太複雜」實指「台灣地區用的所有方言」數量繁雜，所以不如只學一種「國語」。這種所謂的「工具理性」推演開來，論者認為學習英語才是「當務之急」：

政府近十幾年來的教改讓大學教育崩盤，大學生的英文能力落後大部分亞洲其他國家，台灣的整體競爭力因而大幅下降，我們的教育政策亟須改弦易轍。／既然語言的興衰是自然演變，政府主導語言政策事倍功半，學習英語成為世界潮流，因此當務之急不僅不是如某些教師團體所要求的把母語教學延伸到高中階段，而是減少現有的母語教學時數，甚至應該認真思考完全廢除母語教學。<sup>57</sup>

英語並非台灣前殖民政權的語言，然而基於文中提到「地球村」之全球化想像，論者認為更重要的是追上「世界潮流」，所以英語是最急須學習的語言。文章邏輯前後矛盾，論者一方面認為應放任語言自生自滅，要求政府放棄母語教學，同時又要求政府推擴英語學習，那麼政府的角色到底為何？此一矛盾呈現出功利主義的語言觀念：以經濟利益決定學習語言的動機，而這種實利考慮往往是建立在被視為理所當然的迷思之中，諸如「整體競爭力」、「世界潮流」等等。這種觀念下「英語—國語—母語」的語言層級結構得以持續強化，「母語」則繼續位處底層甚至等待消亡。文中說：「有些英國殖民地在二戰結束獨立之後，立刻降下英國國旗，趕走英國人，但是擁抱英語。學習英語是世界潮流，而潮流是無法抵擋的」，<sup>58</sup>這不正是 Fanon 等後殖民批評所描述的典型處境？論者反而以此來合理化對英語的提倡，可見功利主義語言觀念與殖民主義所構成之共謀關係。

香港正是英國殖民結束後繼續「擁抱英語」的典型例子，功利主義語言觀同樣深植於官方教育論述及大眾意識型態之中。如前文所述，1997 年的香港母語教學政策雖然在政權過渡中強勢實施，卻從未觸及解殖或文化身份的相關論述，而是純粹以教學成效為論據，所建基的其實亦是一種功利主義的語言觀：以效益決定語言，所謂的效益最後指向的還是

<sup>55</sup> 楊奕清，〈熱門話題—國小應廢除母語教學〉，《中國時報》，2014 年 02 月 28 日。

<sup>56</sup> 范國生，〈有話要說—讓「台灣話」消失〉，《中國時報》，2014 年 03 月 02 日。

<sup>57</sup> 范國生，〈有話要說—讓「台灣話」消失〉，《中國時報》，2014 年 03 月 02 日。

<sup>58</sup> 范國生，〈有話要說—讓「台灣話」消失〉，《中國時報》，2014 年 03 月 02 日。

狹義的成績。在《中學教學語言指引》〈為什麼要用母語教學？〉中列出的四點理據，就有兩點以成績為理據。<sup>59</sup>強調語言工具性的觀念往往落入去歷史化的「選擇」，它假定了語言選擇是在完全自由、中立的條件下進行，唯一決定因素只有經濟效益。2008年香港政府突然大力推動的「以普通話教授中國語文科（普教中）」，亦是以同樣的論據：「普通話」比廣東話無論語法、用詞皆更接近「現代漢語」，有助提升學習中文的成效。許寶強提到「不少家長贊同推廣普通話教學，原因跟英語教學是一樣的，也就是認為良好的普通話和英語能增加學生就業的機會，令未來的前途更好，他們覺得多用普通話和英語教學，學生的語言能力自然會變好」，<sup>60</sup>可見家長同樣服膺於功利主義語言觀。然而「普教中」之所謂教學成效，近日遭香港傳媒揭發政府委託教育學院的研究報告於2015年2月已經完成，卻未能提出明確證據證明普教中能促進中文學習，教育局至今仍未公開報告。<sup>61</sup>這宗事件除了反映政策制定的草率及透明度之不足，更重要是揭示了功利主義語言觀或「教學成效」理性化外表之下的迷思。

比「教學成效」本身的漏洞更重要的，是當普通話並非大多數香港人的母語（流通語也說不上）的現實下，「普教中」與母語教學顯然是互相衝突的，其理據卻與母語教學相同，同樣指向所謂的教學成效。「普教中」推行之初反對的聲音來自主要教育界，普通話教學認證為教師因教育改革而日益繁重的行政工作以外再添壓力，而隨着近年中港矛盾升溫，「普教中」觸發起港人的身份焦慮，無可避免牽扯到本土主義的爭論之中。這固然是語言作為文化標記的觀點所致，不過基於普通話並非大多數本地學生的母語，而是需要習得的「外語」，「普教中」從教學語言將中文科與學生之聯繫切斷，使中文科「外語化」為英文科同地位，解殖固然無從談起，亦不見得符合中國國族化的潛在政治目標，並弔詭地複製了殖民政府對中文學科之「去國族化」操作。許寶強所敘述的家長對「普教中」之態度卻契合了「中文科外語化」的效果，對家長來說，普通話和英語皆可「令未來的前途更好」，語言被想像窄化為職場資本，教學語言被理解為語言習得的途徑，甚至連學習成果都未及考慮。在這樣的情形下，母語教學之難產恐怕是難以避免的結果。當時的教育局長孫明揚解釋「微調方案」說：「微調中學教學語言安排的目的，是希望學生在『母語教學、中英兼擅』的政策目標下，有更多機會在初中階段接觸和運用英語，從而加強他們以英語學習的能力，為將來升學或工作做好準備，迎接全球化的挑戰，並鞏固香港作為國際城市的地位。」<sup>62</sup>教育局推出的「微調」方案不單放棄當初母語教學倡議的目標，甚至直接複製、強化以語言作為資本的功利主義觀念。

---

<sup>59</sup> 「以母語學習的學生，成績一般比能力相若而以英語學習的學生為佳；及傳統中文中學的學生在香港中學會考中文及英文兩科的及格率均高於全港平均及格率。由此可見，用母語教學，有助中文及英文兩科的學習」。〈為什麼要用母語教學？〉，《中學教學語言指引》，香港教育署，1997年9月。

<sup>60</sup> 許寶強，《缺學無思：香港教育的文化研究》，頁154。

<sup>61</sup> 〈研究證普教中無助學中文〉，《蘋果日報》，2016年6月1日。

<sup>62</sup> 《微調中學教學語言》，香港特別行政區政府教育局，2010年1月，頁4。

功利主義語言觀念成為霸權，當然不能流於道德化地指責社會唯利是圖，這種觀念的形成實為應對非但沒有隨殖民統治結束而瓦解，反而日益強化的語言層級結構之一種生存戰術，面對難以擊潰的結構，人們仍須生存下去並謀求最大的利益，為此自然傾向學習被理解為具有即時效益的語言，即使只是不受保證的迷思。台灣和香港的語言層級結構都在殖民統治下建立起來，卻未有因殖民結局而瓦解，相反它持續有效地運作，甚至越來越穩固。如果從後／殖民主義視角，往往只是介入兩個文化實體之間的關係，當中可能存在對抗、協商或混雜，然而若放到更大的全球脈絡去看的話情況可能會不一樣。正如英語從來不是台灣任何一個殖民政權之官方語言，何以成為其語言層級結構中的上位語言並凌駕着本土語言？為何今天美語、英語補習學校隨處可見，本土語言列入必修課程卻遭遇反彈？顯然地不論香港和台灣都處身於全球資本主義和英語霸權之中，以及當中華語市場或所謂中國因素的存在，在這樣的條件下語言層級結構不再需要傳統理解下的殖民主義所支撐，卻受到資本邏輯所形塑或強化，即使語言作為文化標記浮現亦很可能被迅速商品化，它在語言層級結構中的位置當然由其「產值」所決定，即使所謂的「產值」無疑是一種想像。在此，Fanon 所指語言作為「文化工具」已經不必然為殖民者與被殖民者關係的連帶或中介，在功利主義觀念下語言的工具性幾乎將文化連帶割斷。

然而，當台灣的母語教育倡議者意圖借助「母語」和「教育」來達致解殖之目的，語言是否也淪為 Fanon 所指的「文化工具」？只是指向的對象不是前殖民者，而是前殖民的狀態。前文提及台灣母語倡議的悖論：既然「母語」消失了，重新習得的還算是「母語」嗎？慣常的理解下，透過習得掌握的第二語言當然不可能是「母語」，卻是回溯一種過去、前殖民的「母語」。後殖民批判會質問何謂前殖民的「母語」？何謂原真的過去 (authentic pasts)？當林昶佐要「將我們流失的文化再救回來」，<sup>63</sup>讓「咱台灣每一個族群的母語攏會使漸漸回復正常通用」，<sup>64</sup>就是嘗試去追認一個後殖民批判所質疑的對原真過去或本源之宣稱，與後現代主義關係甚深的後殖民批判認為任何回溯原真性的宣稱都是一種本質主義 (essentialism)，並謂之為霸權建構物 (hegemonic constructions)。<sup>65</sup>

Arif Dirlik 同意後殖民批判有其反霸權的動機，但完全否定受壓者追認過去卻無視了其受宰制歷史的經歷，他說：「以『後殖民批判』的話來說，所謂批判，如果要徹底反霸權的話，必須從那群『歷史判決之受役者——包括征服、支配、離散、遷徙』之經驗學習」，<sup>66</sup>而發現、重置一段「原真性過去」作為當代身份 (contemporary identity)，對於受

<sup>63</sup> 〈台灣母語新時代：立法委員林昶佐談台灣母語〉，台灣母語聯盟，2016年3月4日。

<https://youtu.be/Ysce0129z7s>

<sup>64</sup> 「林昶佐 Freddy Lim」專頁，2016年3月4日。

<https://www.facebook.com/ivotefreddy/posts/453748994836337>

<sup>65</sup> Dirlik, Arif. 'The Past as Legacy and Project: Postcolonial Criticism in the Perspective of Indigenous Historicism'. *Postmodernity's Histories; The Past as Legacy and Project*. US, Rowman & Littlefield publishers, Inc. 2000. P.203.

<sup>66</sup> Dirlik, Arif. 'The Past as Legacy and Project: Postcolonial Criticism in the Perspective of Indigenous Historicism'. *Postmodernity's Histories; The Past as Legacy and Project*. P.203.

役於「歷史判決」(“the sentence of history”)的人是至關重要的。<sup>67</sup>Dirlik 在 ‘The Past as Legacy and Project: Postcolonial Criticism in the Perspective of Indigenous Historicism’ 中質疑後現代／後殖民批評拒絕原真性，底層受壓只會更嚴重，他一再提醒本土歷史從來不只是隱喻性 (“metaphorical”) 的也不純然是文化的，而往往是物質性地指向當下權力關係，所以真正關鍵的不是所宣稱的原真過去是否本質主義，而是它與權力之間的關係。<sup>68</sup>台灣和香港的母語教學似乎都因既有的政治經濟結構而裹足不前，它們所面對的不只是舊殖民政權的殘餘勢力，更是當下的權力結構，而前文所述的功利主義語言與語言階級結構，皆為當下政治經濟結構中的環節。

台灣現行的「本土語言」政策讓學生自選語言，看似是尊重不同的族群認同，其實是文化多元主義下將語言去歷史化的文化標記。Dirlik 說：「多元文化主義所假定的多元種族的共存是依靠去歷史的文化標記 (ahistorical cultural markers)，這會將種族性提升至社會生活的決定性原則，而不去挑戰作為整體的政治和經濟系統。」<sup>69</sup>正如前文所述，現行的「本土語言」課程設計指向的是台灣的國族打造工程，是將台灣看成一個文化整體 (cultural unity) 來處理語言問題，然而文化的發展往往是不均的，正如不同族群也有不同的歷史軌跡，他們在不同時期受的壓迫並非均質，拒絕直面族群鬥爭的歷史等同抹除台灣歷史的片斷，那卻是族群的「共同歷史」。香港的母語教學論述則由此至終都是去歷史的，既拒絕直面英殖時期的語言政治，對民間的「中文運動」隻字不提，卻繼續服膺於既有的功利主義語言觀，根本難以對抗英語作為優勢語言的霸權，政府最後甚至一百八十度轉向放棄了母語教學的理念，結果英語居於上位的語言層級結構毫不動搖地持續運轉。即使在功利主義語言觀下語言往往被想像成純粹的工具，事實是否如此？如果只是一種工具，圍繞母語教育的鬥爭大概不會如此激烈，而無論是台灣母語教育的倡議與轉型正義之扣連，以及香港「普教中」所激起的身份焦慮以及「母語教學」難產之間的反差，皆可見語言真正處於歷史之中介位置。

## 五、 結語

當國民黨政權在教育體制內強制推行中文作為國語，運用的是各種羞辱性的懲罰手段，例如學生說臺語的話就被罰「掛狗牌」，上面寫着「我不說方言」。這種懲罰將臺語構成罪歸因於其「方言」（「閩南語」）地位——相對於「國語」的正統地位，「方言」不單是低賤、非正統，更是一種換來罪名的語言。「我不說方言」的完整意思其實是「我〔從

---

<sup>67</sup> Dirlik, Arif. ‘The Past as Legacy and Project: Postcolonial Criticism in the Perspective of Indigenous Historicism’. *Postmodernity’s Histories; The Past as Legacy and Project*. P.204

<sup>68</sup> Dirlik, Arif. ‘The Past as Legacy and Project: Postcolonial Criticism in the Perspective of Indigenous Historicism’. *Postmodernity’s Histories; The Past as Legacy and Project*. P.220.

<sup>69</sup> Dirlik, Arif. ‘The Past as Legacy and Project: Postcolonial Criticism in the Perspective of Indigenous Historicism’. *Postmodernity’s Histories; The Past as Legacy and Project*. P.220.

今以後〕不說方言」，並銘刻在一代人的心靈上，結果一語成讖，即使殖民統治結束了，「我不說方言」作為咒語卻繼續生效，不過在沒有直接的壓迫下，其意義演變為一種自然、中性、自由的語言選擇，變成「我會說方言，但是我不說」。這種見解是一種語言工具觀，忽視了殖民政權長久以來所形塑語言權力的歷史，「我不說方言」作為一種壓制性銘刻會否在殖民統治結局後即被抹除，答案是明顯的。即使廣東話在香港的存在相對台灣的本土語言安全得多，近年的政治氣候更形成了一種捍衛廣東話作為文化標記的集體意識，然而一旦進入教育場域，「我不說方言」的情形當然存在，「母語教學」的學校被視為次等，家長爭相將孩子送入英語授課的學校，即使後者不見得是學生最自在、舒適的學習環境。

無論香港或台灣，殖民統治的語言層級結構在殖民結束後仍然繼續運作，並受全球資本主義所強化，而社會為了應對語言層級結構而發展出的功利主義語言觀則變本加厲，由過去學習本地相對優勢語言，變成任何具有可能效益的外語都變成可欲的，而原已處於低賤位置的本土語言更形低下，甚至面對消亡的危機。以解殖為前題的母語教育倡議，遭遇的障礙並不只是語言本身的問題，也不僅僅是文化身份或史觀的理念性或象徵性鬥爭，它面對的政治經濟結構的總體 (totality)。香港的官方母語教學政策經已名存實亡，台灣新國會選出時曾有立委就母語教育表達立場，惟至今仍未提出具體議案。目前看來台港的母語教育與解殖之間似乎有大段距離，然而「母語」仍然是重要的。如 Dirlik 所言，「鬥爭永遠是為當下而鬥爭，所以不只是關於過去的痕跡，而是要面對當下的問題」，<sup>70</sup>如果追尋本土歷史是一種對既有政治經濟關係總體的挑戰，那麼語言作為鬥爭場域注定更為激烈，畢竟語言不只關乎文化身份，更是認知世界的中介，不只記載過去，更指向未來。

—全文完—

---

<sup>70</sup> Dirlik, Arif. 'The Past as Legacy and Project: Postcolonial Criticism in the Perspective of Indigenous Historicism'. *Postmodernity's Histories; The Past as Legacy and Project*. P.216.

## 參考文獻

### 書籍（中文）

王齊樂，《香港中文教育發展史》，香港：波文書局，1983年。

弗朗茲·法農著，陳瑞樺譯，《黑皮膚，白面具》，台北：心靈工坊文化事業股份有限公司，2005年。

矢內原忠雄著，周憲文譯，《日本帝國主義下之台灣》，台北：帕米爾書店，1985年。

何福田等，《鄉土語言實施與教學》，臺北縣：教育研究院籌備處，2005年。

近藤正己著，林詩庭譯，《總力戰與臺灣——日本殖民地的崩潰》，臺北：國立臺灣大學出版中心，2014年。

許錫慶編，《臺灣總督府公文類纂教育史料彙編》，南投：國史館臺灣文獻館，2012年。

許寶強，《缺學無思：香港教育的文化研究》，香港：牛津大學出版社，2015年。

陳培豐，《想像與界限——臺灣語言文體的混生》，新北：群學出版有限公司，2013年。

黃庭康，《比較霸權：戰後新加坡及香港的華文學校政治》，台北：群學出版有限公司，2008年。

羅永生，《勾結共謀的殖民權力》，香港：牛津大學出版社，2015年。

### 文章（中文）

江文瑜，〈由台北縣學生老師對母語教學之態度調查看母語教學之前景〉，《教授論壇專刊》3，1996年，頁371-411。

李勤岸，〈語言政策與台灣獨立〉，《教授論壇專刊》3，台北：前衛出版社，1996年，頁135-156。

范國生，〈有話要說—讓「台灣話」消失〉，《中國時報》，2014年03月02日。

許寶強，〈廣東話授課與情感的教育〉，《粵語的政治：香港粵語的異質與多元》（香港：香港中文大學出版社，2014）

陳培豐，〈戰前戰後的「殖民地漢文」與臺語文〉，《想像與界限——臺灣語言文體的混生》（新北：群學出版有限公司，2013年），頁324。

黃英哲，〈魏建功與戰後台灣「國語」運動（1946-1948）〉，《台灣文學研究學報》第1期（臺南：國立台灣文學館，2005年10月），頁79-107。

黃庭康，〈無心插柳的霸權效應：戰後香港中文學校的組織吸納〉，《思想香港》第六期（香港：嶺南大學，2015年3月），頁6。

楊奕清，〈熱門話題—國小應廢除母語教學〉，《中國時報》，2014年02月28日。

### 書籍（英文）

*Atlas of the World's Languages Danger*. UNESCO. 3rd edition 2010.

Fanon, Frantz. *Black Skin White Masks*, UK: Pluto Press. Edition 2008.

### 文章（英文）

Dirlik, Arif. 'The Past as Legacy and Project: Postcolonial Criticism in the Perspective of Indigenous Historicism'. *Postmodernity's Histories; The Past as Legacy and Project*. US, Rowman & Littlefield publishers, Inc. 2000. P.203-228.

J. Bruce Jacobs, Taiwan's Colonial Experiences and the Development of Ethnic Identities: Some Hypotheses, *Taiwan in Comparative Perspective*, Vol. 5, July 2014. P.47-59.

### 政府文件（中文）

《中學教學語言指引》，香港：教育署，1997年9月。

《國民中小學開設本土語言選修課程應注意事項》，臺教國署國字第1030009967B號令，發布／函頒日期：民國95年05月22日，修正日期：民國103年03月18日。

《第一號報告書》，香港：教育統籌委員會，1984年10月。

《微調中學教學語言》，香港：香港特別行政區政府教育局，2010年1月。

《諮詢文件 中學教學語言強力指引》，香港：教育署，1997年3月。