

教育學誌 第二十一期

2009年5月，頁51~90

台灣鄉土語言政策沿革的後殖民特色與展望

陳淑華

美和技術學院通識暨應用外語系講師
台南大學教育經營與管理研究所博士班

摘 要

本文的主要目的在藉由探討後殖民論述觀點，來分析台灣鄉土語言的沿革、鄉土語言課程實施的意義和闡述對課程實施的未來之展望。首先探討後殖民論述的內涵與觀點，包括三巨擘 Edward. W. Said、Gayatri C. Spivak、Homi K. Bhabha 等的後殖民理論，接著探究台灣語言教育的發展歷程，然後藉由鄉土語言教育課程建構多元文化環境的可能性，最後以後殖民論述思維觀點展望其建構本土化與全球化的對話。希望對於鄉土語言課程實施意義的詮釋與分析，會在這種多重語言與權力交錯中獲得文化的理解與的主體定位，讓語言間不僅彼此是平等對話(dialogue)，而是多語言的多方交談(conversation)，進而得到溝通與信任。

關鍵詞：後殖民理論、鄉土語言、多元文化

The postcolonial featured policies and development of Taiwan indigenous language and its prospect

Shu-hua Chen

Doctorial candidate, Graduate Institute of
Educational Entrepreneurship and Management,
National University of Tainan

Abstract

This paper aims to specify the significance of indigenous language curriculum from the postcolonial perspective. In order to investigate the insight of postcolonialism, this paper first analyzes the Post-colonial discourses theorized by Edward. W. Said, Gayatri C. Spivak and Homi K. Bhabha. Then, examining the differential features among the different historical period by thoroughly making inquiry the development of language education in Taiwan since 1624 till now. Moreover, the research considers the implement of indigenous language curriculum as the possibility for constructing the multicultural environment and creating distinctive strength of education in the global era as well.

Keywords: post-colonialism; indigenous language; multicultural environment

自大或傲慢與對話間是不能相容的…有了愛、謙卑與信心的基礎後，自然會形成對話者間水平式(horizontal)互信…對話需要有批判性思考，只有對話才能夠進一步產生批判性思考。沒有對話，也就沒有溝通；而沒有溝通，也就不可能有真正的教育。 Paulo Freire (1972)

壹、楔子

從來不知道講閩南語有何困難，也從來沒有思索過母語的意義，直到寶貝兒子上國小之後，頓然發覺由於自己的不在意，也因為走過禁止講方言的時代，日常生活早已習慣用使用國語。小孩上國小後才驚覺他竟然不會講閩南語，必須藉由在學校的鄉土語言課程中，慢慢地點點滴滴學習媽媽的母語。事實上由於多年來實施國語教育政策的施行，許多家長甚至祖父母都已習慣使用國語跟小孩交談，培養孩子講「標準國語」，讓孩子比上一代有水準。因此很多都會區的學童，已經不會講鄉土語言，國語已是他們或是我們的下一代的母語了。

於是我開始刻意地和小孩講閩南語，當看到小孩開始講幾句憋腳的閩南話，不管是數數兒，或是繞口令，心中也甚是歡喜。他也會問我一些名詞或單字的意義，儘管講的是國語式的閩南語(他用閩南語講某某人打我，和我小時候用國語講某某人給我打，似乎是時代的縮影)，也勾起我兒時的記憶，似乎把我生命的過往和現在的我與他真正相連結。這讓我思索著鄉土語言課程對孩子與我的意義。

有許多教師及學者專家皆認為，把鄉土語言課程列入正式課程中，已壓縮到國語課程時間，導致學童國語國文能力與基礎嚴重下降；應該把鄉土語言課程置於社團活動時間，既可學習到課程，又不至於排擠到其他正式課程的時間(特別是國語課程)。他們也認為這種課程是政黨輪替下的產物，應該把鄉土語言回歸家庭，在家裡學習才是長久之計，才能

得到效果的，一星期一、二節課根本達不到學習成效。有些外省籍家長認為，他們的母語就是國語，不了解也不需要學習鄉土語言。因此，學者擔心，鄉土語言的課程是否會導致另一種的福佬沙文主義或文化霸權(陳伯璋，1994；廖炳惠；1994)。因此有不少教育學者或家長皆認為學習鄉土語言在現代社會中的意義不大，尤其是在目前普遍重視英語、國語教學的氣氛下，鄉土語言的實施與發展都面臨到實際的瓶頸與困境。多數家長仍認為現階段重要的是加強主流語言課程的教學，才能增強小孩的未來的競爭優勢，讓子女在升學與就業路上拔得頭籌，鄉土語言是無法讓孩子在全球經濟競爭中贏得先機。

在這種國語、英語和鄉土語言的多重語言課程交錯下，教師與家長對於語言課程的期望與定位都不同。讓人不禁思索：我國鄉土語言課程的未來發展為何？鄉土語言課程的所要表達的定位、意義和影響是甚麼？身為語言教師的筆者所思考不只是單純增加一門課程的問題，而是鄉土語言課程實施背後所蘊含的意義與重要性，因為課程施行的本身即顯示建構多元語言文化的尊重，同時也營造全球異質性的語言文化特色。

根據「世界觀察組織」(Worldwatch Institute)的資料，經濟全球化和強勢語言、文化的入侵，全世界6,800種語言中有半數至九成的弱勢語言可能在本世紀末逐漸的消失。聯合國教科文組織(UNESCO)表示，語言要代代地傳下去，至少要有10萬人說該種語言。就某種層次來說，特定語言的消失，往往意味該文化的逐漸沒落或凋零，和種族的滅絕是相似的(引自徐敏莉，2003)。UNESCO在2001的報告中，也將台灣列入「母語即將瀕臨消失的地區」(王貝林、彭顯鈞，2007)。所以，在台灣境內鄉土語言教育課程實施所面臨的問題與限制，也代表著各鄉土語言的沒落與其文化凋零的現象。

西方語言學家Ferdinand de Saussure(1857-1913)主張語言是社會與個體系統的集合產物，代表著現下與過去制度與習俗，也是社會驅使成員

的集體習俗，它不僅是生理、心理與精神活動構成的，也是屬於是社會與個體共同擁有的領域(1983:9-10)。對Saussure而言，語言既是社會制度也是表達思想的符號系統。

維根史丹(L. Wittgenstein 1889-1951)曾提到：「一種語言即是一種生活模式」(引自陳碧祥，2002)。黃宣範(1995)也強調語言對於文化傳承的重要位置，許多文化內涵與獨特性都需透過語言加以表徵。語言是意義的產生與社會身分(social identity)的來源。而美國社會學家George Herbert Mead(1863-1931)也認為自我是在社會互動中形成的，透過語言和象徵的社會作用，來建構自身的身分認同。語言的重要性由此可見，語言影響文化的發展和個人思惟模式，許多文化資產、象徵與認同感都需透過語言來傳遞，以延續文化的生命。

後殖民主義論述(post-colonial discourse)其關注的焦點就在語言問題(Ngugi, 1981 ;Simon, 1989; Giroux, 1994)，後殖民理論學者也都藉由語言與發聲問題來評論定位與角色的議題。由於台灣特殊的歷史與語言發展背景，研究者認為藉由後殖民理論可以分析鄉土語言課程所蘊含的深層意義以及其在歷史的定位。

後殖民論述學者Ashcroft, Griffiths, and Tiffin(1989:7)指出，殖民壓迫的重要特點即是對語言的控制。在殖民統治中「語言成為一種媒介，透過它，階級性的權力架構得以永存，透過它，「真理」「秩序」「現實」等概念，得以建立」。殖民者透過強烈政治運作，建立殖民者語言體系的威權，打壓被殖民者的語言文化，不同的語言享受不平等的社會地位，不同的語言也得到很不平等的心理評價，這就是所謂的文化貶抑(cultural denigration)(黃宣範，1995:336)。本土語言與文化，在意識及潛意識上，受到假設較高級的種族或文化模式的壓抑和摧毀，讓人盡量少用有負面形象的弱勢語言，而盡量使用社會地位較高的主流語言

Ashcroft等人(1989:2)認為後殖民論述有兩大主軸：第一，反思被殖

民的經驗；第二，抗拒以殖民者為中心的論述觀點，以「去中心」(de-centering)面向來建構自己的論述(廖炳惠；1994；邱貴芬，1995；陶東風，2000)。抵制以殖民者為中心觀點的論述，才能再擁有主體位置，脫離弱勢的邊緣命運。Gramsci(1971)的「文化霸權」理論也顯示出，在主流文化壓迫支配之下，被支配團體會產生「抗拒」行為，進行抗爭、修正或以協商方式來抵抗霸權。後殖民論述，就是抗拒與解構行動的呈現，它抗拒不平等的權力架構，質疑道統的中心與邊緣的關係、認同問題，抵抗被「消音/噤聲」(silencing)的命運。

因此，本文以文獻分析模式，運用後殖民論述觀點來分析台灣鄉土語言課程所呈現的意義與價值。首先探討後殖民論述的內涵與觀點，接著探究台灣語言教育的發展歷程，然後藉由鄉土語言教育課程建構多元文化環境的可能性，最後藉由後殖民論述思維建構本土化與全球化的對話。希冀對於鄉土語言課程實施意義的詮釋與鄉土語言相關議題進行分析，會在這種多重語言與權力交錯中獲得文化的理解與的主體定位，讓語言間不僅彼此是平等對話(dialogue)，而是多方會談(conversation)，進而得到溝通與信任。

貳、後殖民論述分析

所謂「後殖民主義」(Postcolonialism)是相對於「殖民主義」(colonialism)而言。「殖民主義」，原本是指歐美資本主義在資本累積時期的帝國主義侵略擴張政策，以各種名義用武力對落後民族和國家進行經濟的、地域的和政治的侵犯和掠奪。而「後殖民主義」則關注西方資本主義在第二次世界大戰之後對落後、開發中國家，在文化價值、意識型態、知識論述、主體建構等方面的干預和霸權(hegemony)意識的關係(張京媛，1995；陶東風，2000)。

「被殖民」成為一種被壓迫的概念，具有全球普遍存在的本質，它並不局限於特定區域(東方或西方)的範疇，它所指涉的是全球性的格局(廖炳惠；1994；張京媛，1995；曹莉，1999；陶東風，2000)。而帝國主義對殖民地的壓迫，其中最主要的一個特點，便是對語言的控制(Ashcroft et al, 1989；廖炳惠；1994)。

「後殖民論述(postcolonial discourse)」的相關文獻在八十年代中期引起熱烈的討論，Robert Young在其《白色神話：書寫歷史與西方》(White Mythologies: Writing History and the West)中把薩伊德(Edward. W. Said)、史碧娃克(Gayatri C. Spivak)、巴巴(Homi K. Bhabha)並稱為後殖民論述的三大巨擘，認為這三位是最具代表性的後殖民理論家(廖炳惠；1994；張京媛，1995；彭淮棟譯，2004)。他們三位都具有第三世界背景的知識份子，彼此的理論都有關連性，Spivak和Bhabha也都自承受Said的影響甚巨(彭淮棟譯，2004：60)。他們也都關注各種長期被壓抑在「邊緣」地帶、「次要的」、「非主流的」、「少數人的」、「次文化的」的思潮和聲音，並向「中心的」、「威權話語」挑戰(廖炳惠；1994；張京媛，1995；曹莉，1999；陶東風，2000；Ashcroft et al, 2002)。他們的論述最主要為分析族群、文化與語言之間的關係，提出挑戰或反思制度的形成，讓人更了解殖民主義所產生的影響，希望藉此打破中心和邊緣的界線，消除殖民思維的二元對立，進而闡述全球社會的多元性。因此，本文將把他們的理論整理出一個完整的後殖民理論架構。

一、Edward Said (1935-2003)

在1987年，Said首先在其《東方主義》(Orientalism)一書中把「殖民話語」作為研究對象，開闢了後殖民論述學術探討的新領域。事實上在Said出版《東方主義(Orientalism)》一書前，已經有一批非西方的文化評論先驅提出對殖民主義的知識體制或文化再製相關的論述。其中以Frantz

Fanon和Albert Memmi兩人的論述最為著稱。

Frantz Fanon(1925-1961)在1952《黑皮膚白面具(Black Skin and White Mask)》運用精神醫學探索人類深層心靈的分析工具，將壓抑、認同、發洩、人格扭曲等概念，擴大到集體的殖民與被殖民關係的觀察。他觀察到殖民地因經濟壓迫、政治暴力、種族偏見所造成的悲慘情景，因而體認到，是使被殖民者受創的帝國殖民體制是需要改變的。Albert Memmi(1921-)在1965所撰寫的《殖民者與被殖民者》(The Colonizer and the Colonized)論及到殖民主義壓迫的本質，弱勢族群(minority)被迫依附殖民者持續衍異、分裂的認同與矛盾、發聲策略及語言政治等議題。他們兩者都相繼探討殖民主義的本質，思考被統治者如何被殖民者逐步淡化其文化，甚至進而被消滅的概念。他們二人的論述開啟了去(解)殖民的思想，嘗試建立被殖民者主體意識的可能性，但當時並未在西方學界引起關注，賦予這個學門的正當性。

直到Said運用Michel Foucault (1926-1984) 話語、權力關係和Antonio Gramsci (1891-1937) 文化霸權的理論，用以分析自殖民時代以來關於東方的知識，以及西方文化與帝國主義之間的關係，後殖民論述開始進入西方人文論述與批評的領域。

他指出東方是被置於西方文化權力的論述下，東方在「東方主義」的話語—權力網絡中被他者化了，成為被批判、被研究、被描寫的對象，其本質是對照西方優越的「我們」和東方的卑賤「他者」。(王志弘、王淑燕、莊雅仲等人譯，1999；陶東風，2000；彭淮棟譯，2004)。Said在《東方主義》選擇一些有代表性的西方著作來研究所謂西方人眼中的東方的涵義。對西方人而言，東方意味著是歐洲文化的競爭者，也是反覆出現的大寫「他者」(the Other)的形象(張京媛，1995：36)。「東方主義」(Orientalism)這個詞語是基於歐洲人的西方經驗中，東方的特殊位置而來的，是作為一個相對照的意象、理念、人格與經驗，它幫助了

對歐洲(或西方)的自我界定。

換言之，Said將「東方主義」視為一套論述機制，以「東方主義」概念為軸線，說明西方帝國主義者如何藉由認識論的暴力(epistemological violence)，來觀看第三世界，並在認知、觀視過程中將第三世界的「他者」加以異化、物化。西方殖民主義對於非西方世界的支配是一個有意識、有目的，由制度機構支配，也受個體意志與意圖左右的過程(彭淮棟，2004：64)。西方藉由其與東方分割對照的過程而獲得內聚的力量與自我認同，並運用其軍事和文化強權，隱藏的自我形象和利益成為東方「沈默無聲的他者」的代言人。

西方與東方有著根本的差異：西方是富有、男性、雄辯、主動，而被殖民者則被描述為貧窮、女性、無言、被動的理念(Said, 1979:220)。要如何破除「沈默無聲」(silence)，就要運用語言。語言本身是一個嚴密組織和符號系統，他的功能是再現(representation)，因此他鼓勵人們為自己找到發言的位置，破除西方帝國主義的迷失(王慧蘭，2001)。

因此，Said的著作可說是後殖民論述理論的源頭，他批判西方殖民主義在文化上的表現，分析和描寫西方帝國主義內部的政治、權力架構與文化、知識的再製(彭淮棟譯，2004：59)。所強調的主題是他者如何擺脫中心與抵抗邊緣的命運。至此，後殖民論述批評開始成為西方人文科學理論與批評範圍之一。他的論述也為後殖民論述領域的辯証立下了基本標的，無論贊成或挑戰後殖民論述者皆以他的立論為基礎，來闡述本身的概念與想法。

二、Gayatri C. Spivak(1942-)

Spivak生於加爾各答的中產階級家庭，在美國獲取博士學位後，開始她的學術生涯，為第三世界與邊緣社群發聲。由於她是法國解構(deconstruction)理論大師德希達(Jacques Derrida)著作《論書寫學》(Of

Grammatology)的英文譯者與評論者，她的理論思維深受解構主義的影響。除了受到Derrida解構思惟影響外，她的文化理論也深受Marx的資本與階級、Foucault的權力與知識概念影響。她自承是一位「解構者－女性主義者－馬克斯主義者」(deconstructivist-feminist-Marxist)(Landry & Maclean, 1996:109)。她強調，解構乃是一種對「立場」(position)的鬆動、追蹤與質疑；受到馬克斯主義影響，她認為理論更要包含實踐行動來關注於階級和資本的影響，也分析西方世界與菁英份子與被殖民者權力／知識的關係。

作為具有第三世界、女性背景的知識份子，最具特徵之處是她以各種反論述(counter-discourse)和性別為關切的焦點，涉入極為紛然多樣的工作(彭淮棟，2004：132)。她的文化批評理論的主要焦點為：代表／呈現(representation)和互為主體(intersubjectivity)。她要突顯的是她具有多種邊陲身分和解構、馬克思想的特質，關心西方與第三世界國家的文化關係，及第三世界如何透過面對西方文化及意識型態宰制的問題而獲得解放(曹莉，1999；彭淮棟，2004)。因此，當她處理後殖民文化分析時，和Said在《東方主義》中將所有被宰制民族的同質化與負面觀不同，她認為應該注意到不同殖民結構內部的差異和其所產生的影響也不同，除了帝國主義帶給被殖民者的破壞性衝擊，她堅持必須認知有時殖民主義也有其正面的影響。

Colin MacCabe認為是Spivak以解構模式來超越男性/女性、中心/邊緣的二元位置(binary position)對立模式(1987, foreword, xiii)。Spivak援用Derrida的說法：一個人不可能完全是在某一邊(One is never complete on one side of it)。其目的不是要推翻一個中心，再建立另一個中心、與新的二元對立。相反地，是要摧毀二元對立的思想體系。中心一旦消除，任何二元對立關係，例如：中心/邊緣、主導/從屬的現象將消失，取而代之的是一種平等的、互補的、共謀的關係，二者互相依存。

由於身為「後殖民」與「移民」知識份子，她深刻覺知到知識份子或文化批判者需具有濃厚的自我批判傾向，因此堅持必須對參與批評者本身的思想局促、知識與權力關係、政治立場和社會責任(文化的、種族的、階級的、性別的)保持高度的自覺與反省(Spivak, 1987；廖炳惠，1994；曹莉，1999)。

Spivak關切被殖民者發聲的問題，尤其是對於底層階層女性如何展現聲音的困難提出討論。她援用葛蘭西(Antonio Gramsci)《獄中札記》(Prison Notebooks)所提到的“subaltern”概念，以“subaltern”泛指社會底層民眾(賤民)(Landry & Maclean, 1996；邱貴芬，2003)。在1988年發表「從屬階層能否發言乎？」(Can Subaltern speak?)一文，以印度菁英知識分子研究印度底層婦女歷史為例，說明在西方帝國主義和殖民地印度精英份子的論述中，農民(農婦更為次之)與做為主體發言的艱困。

她認為「沒有次等的主體可以說話的空間」(1985:22)。被建構的「他者」，在雙重強勢的發言系統中，很難有發言的空間，這說明了整個被殖民者是被沈默與消音的。；因此，如果底層民眾能讓別人聽見自己的聲音，讓他們的聲音與意識被觸及，那他們的身分與定位才會改變(Spivak, 1996；曹莉，1999)。

由於對於「發聲」的重視，她也特別關注從屬階級母語的位置問題，底層階層的民眾如何能透過母語與菁英階層溝通呢？何謂母語？她認為「母語是擁有歷史的語言」(A mother-tongue is a language with history)，是在人們出生前與死後就存在的語言(1993:69)。Spivak特別指出「言說行為必須是透過說與聽才能完成」(speaking and hearing complete the speech act)(Landry & Maclean, 1996:192)，從屬階級(the Subaltern)不能發言(can't speak)不等同於不能發聲，重點在於他們即使出聲以母語說話，而是他們的意識無法被聽見(Landry & Maclean, 1996:5)，因為想要表達(express)的和聽者的詮釋仍然有距離，於是即使發聲仍然無言，從屬

階級的發聲並不會被優勢、菁英階級所認知與理解。

Spivak把第三世界底層女性的沈默，延伸到整個殖民世界及男女土著皆是沈默與消音。為要削弱文化霸權中心的思想迷失，就必須要提升「邊緣話語」與主流話語對話位階。因此，她提出在文本話語建構「互為主體性」(intersubjectivity)，提倡多元共生與多種聲音之間的對話，促使「少數者話語」、「邊緣性話語」向中心前進，從而在話語的交流中創造新的、有生命的意義(Spivak, 1987, 1996；曹莉，1999)。她認為從屬階級必須想盡辦法爭取自己的發言機會，進行主體的探索，進而爭取對話的機會。

她強調第三世界人民應該用自己本土的語言進行表述與發表看法，要讓被主流意識型態所壓迫和排斥的「少數者話語」(minority discourse)向中心、向台前移動，形成和主流話語的競爭，進而與主流語言進形會話、溝通，這才算真正的「說話」。

Spivak曾說「全世界都是後殖民的」。在後殖民的狀況下，被殖民的不只是那些在歷史上遭受過殖民主義者壓迫統治的民族與民眾，被殖民已是成為一種描述被壓迫經驗的普通範疇。Spivak以「是誰在說話？」(Who is speaking here?)(1987:141)批判西方白人女性主義(尤其是法國女性主義者¹)慣以西方普世化的概念，企圖透過對自身的女性形象塑造，將所有女性塑造成一個普遍的涵意，是沒有臉龐的女性(“faceless” woman)(1987:140)。把西方女性的經驗與形象強加在第三世界女性身上，認為第三世界女性可以依西方女性的模式生活，而忽略各地婦女

¹Spivak(1993:141)認為法國女性主義把第三世界當成是她者(French feminism defines the third world as Other)。她在多篇文章中皆對法國女性主義健將如Julia Kristeva或 Lucy Irigaray 的思想提出批判。法國女性主義深受佛洛伊德(Freud)和拉崗(Lacan)精神分析的影響，以女性的陰性特質和女性身體，來創造女性特殊語言，以作為對抗父權壓迫的方式。但Spivak認為這是女性本質主義，將女性皆劃分唯一個彼此都相同類型，這是犯了普世主義(universalism)錯誤，忽略在不同族群、區域、膚色和階級的女性之間的區別可能多於不同性別男女之間的區別。

的差異性(1993)。這是Foucault(1977)所謂的「知識性暴力」(epistemic violence)，在將知識或文化階層化(hierarchization of knowledges)的過程中，逐漸建立一套排列各類知識與文化系統與位階，進而將在地或庶民的特性貶低為低階的位置，這也是另一種的殖民主義。因此第三世界的女性應該抗拒(resist)這種「白種人的女性主義」(white feminism)，要慎思而建構自己的女性論述，闡揚各種婦女的特殊性。

她認為，如果西方女性以「女人」(woman)來自我命名，那第三世界的女性則應是以“gendered subaltern”(1993:140)來命名。她認為婦女問題應該放在當今世界的權力架構中來分析，帝國主義國家與第三世界國家在政治、經濟和文化上的統治與被統治的關係，以及第三世界國家中不平等的權力架構是婦女受壓迫和被歧視的根源(Spivak,1993)。

任何文化政治的霸權的對象就是被殖民者。由於被殖民者主體地位喪失，殖民者的話語壟斷與侵蝕，使被殖民者無法用本土的話語去形成自身獨特的意識再現，這就是所謂的「知識性暴力」。這種「知識性暴力」導致了殖民者話語的統治地位，也剝奪了被殖民者的主體身分意識，和用本土語言再現自身經驗的權力。她指出批判主體不要忘卻自身特權的由來，應該要詳查沈寂與消音的原因，克服那種與殖民者同出一轍的自我優越感，拋棄特權心理，秉持寬容、平等、多元共生的精神，與他者對話，傾聽他者的聲音，才能達到「互為主體性」的目的。

三、Homi K. Bhabha (1949-)

Homi K. Bhabha是生長在孟買的波斯人，在英國牛津大學取得博士學位。由於身為移民與跨文化的關係，他論述的焦點著重在於如何跨越文化對立的二分化，拆解自身與他者的簡單劃分，希望從更寬廣包容與建設性的面向來分析新殖民主義、種族、弱勢族裔到移民在文化與政治方面的議題。

他的文章論述的範圍極廣，以《文化的位置》(Location of Culture, 1994)一書最具影響。它的思想理路可分為協商(negotiation)、超越(beyond)和第三空間(the third Space)等三個面向。由於深受Fanon影響，運用心理學分析模式來探討殖民者與被殖民者之間壓迫、歧視與抗拒的關係。他援用Fanon破壞的、滑動的身分定位與威權(subversive slippage of identity and authority)的觀點，要破解宰制的、單一的文化語言觀，就是要抗拒其權威定位，以「揉雜／混種」(hybridity)、「交織」(in-between)、「含混矛盾」(ambivalence)和「超越」(beyond)等觀點，來探討跨文化的混雜性²，分析被統治者與統治階層之間的文化互動。思考被殖民者如何以多重抗拒模式重新建構出發言位置，轉化霸權體制，從單音、專斷翻轉為尊重文化差異性(culture differences)，同時也自我超越的精神，修正與重新建構自我('beyond'yourself ... in a spirit of revision and reconstruction) (Bhabha,1994:3)。深入探索那些從殖民所造成的混雜狀態中，持續不斷在發展的文化。

與Spivak觀點相似，他覺得後殖民的特性應具有相當的文化異質性與特殊性，所以後殖民論述必須打破、克服文化對立的二元劃分刻板思考，要拆解東／西、南／北、自我／他者等僵化的概念，開啟一個「揉雜／混種」(hybridity)的空間所在，是一個不是是一方，也不是另一方關係(new, neither the one nor the other)，而是要發展全新的第三空間面向(the third space)。

Bhabha主張經由對話協商(negotiation)的結果，不再你是你、他是他、東方是東方、西方是西方。「協商」表達對矛盾(contradictory)敵對

²在Homi Bhabha(1994)的觀念中，文化多元(cultural diversity)或多元文化主義(multiculturalism)是主流文化用懷舊、圖具形式或一廂情願心態，來收編弱勢族群，讓他們消音的工具。因此，他用文化混雜(cultural hybridity)或文化差異性(culture differences)，來說明文化接觸中的動態過程，要誠實面對不同文化之間的矛盾、複雜性，重視文化差異面。

(antagonistic)或抗爭(struggle)發聲的關切，摧毀兩極的對立，而不是全面的對立與否定(negation) (Bhabha,1994: 25)。

他認為文化本身並非是固著的、單一的或原始的現象(primordial unity or fixity)，甚至也不是二元化對立，只能區辨他者與自我之間的關係而已(in relation to Self to Other) (Bhabha,1994:pp.114-115)。文化是動態的、可以轉化的，因此必須打破殖民／被殖民的二元對立，以尋找被殖民者的能動力。他研究的焦點在於關注跨越殖民分野的連結點和彼此協調(廖炳惠，1994)。

在後殖民時期文化接觸的動態過程中，由於學舌 (colonial mimicry) 與「揉雜／混種」的複雜性和互動性，殖民者與被殖民者的文化會產生一種流動、融合的現象，開始超越距離與疆界，被殖民者也開始尋求文化論述與發聲的空間(Bhabha,1994)。Bhabha提到：

“超越” 意味著空間的距離，標示著進步，對未來的許諾，但我們超越藩籬或疆界的暗示一是進行超越的真正行為一是不可知，無法再現，無法回歸到“現下” (1994:25)。

‘Beyond’ 具有積極的意義，是讓處於兩極的二元位置，藉由第三空間的通道來流動而超越單一、純粹的文化觀。‘Beyond’ 既然指的是進步與有未來的許諾，它代表的就是超越疆界的行動。

Bhabha認為，後殖民社會的「去殖民化」運動並非回歸殖民前文化型態，而是進展至跨文化的階段，因為文化並非固定態，必須珍惜差異性與共同性、普遍性與相對性，體驗不同文化異質(difference)的階段。不管是殖民或後殖民文化皆會相互流動，彼此接納，在越界(boundary crossing)對話，創造出新的、動態、揉雜／混種的新文化。

他提出「第三空間」的概念，當成是新的文化空間。「揉雜／混種」的文化會跳脫「彼」與「此」(Ourselves and Others)兩極化的政治對立。Bhabha將在「東方主義」中僵化固定的主體(identity)鬆綁，轉化為

變化的主體性(identification)，再轉化為經常互動、轉動、進行式的主體建構。他的理論跳脫統治者與被統治者文化二元對立的現象，將差異的族群成見放入文化交接與互動空間，構成含混矛盾的互動歷程(Bhabha, 1994:37)。

文化的陳述和系統都在「揉雜／混種」歷程中得到交融與建構。當然，「交織」「含混」「揉雜／混種」的形成是起源於不同的權力關係，經由文化融合後，新的文化多元接觸恰可以顛覆原始的權力關係，由邊緣向核心質疑並扭轉權力配置(Bhabha, 1994；廖炳惠，1997)。

對於語言的壓迫與抗拒，Bhabha了解被殖民者是被建構在殖民主義的癱瘓主導話語中，但有別於Spivak的否定、懷疑，他相信“subaltern”可以說話，本土的聲音可被恢復，可藉由「挪用」總是含混矛盾的狀態以及重新閱讀，可重新恢復本土的聲音 (Ashcroft, 1989:41；廖炳惠，1994)。

為了對抗統治階層的知識與權力，被統治者藉由流動與混雜的模式，建構論述的宣言，來確定文化的意義與象徵不是單一與固定的，文化是可以「挪用」(appropriated)、「翻譯」(translated)、歷史再述(rehistoricized)和重新閱讀(read anew)。Bhabha用「在之間的空間」(in-between space)成為將對立的兩極同化(assimilation of contraries)的第三空間。這是文化差異的先備條件，也是文化混雜(culture's hybridity)的發聲 (Bhabha,1994:37)。藉由探究第三空間，可讓人們避免政治的兩極化，同時也浮現人們本身的自我與他者。

有別於Said殖民論述對於東西二元對立的理解模式，Bhabha後殖民的混雜理論，彼／此之間的關係與意義的表現進行解構，讓超越翻轉顛覆對立，成為新的文化模式。他提出的「第三空間」(The third Space)的理念，成為「揉雜／混種」的新文化空間，跳脫「彼」與「此」(Ourselves and Others)兩極化的政治對立。將僵化固定的主體(identity)鬆

綁／轉化為變化的主體性(identification)，再轉化為經常互動、轉動、進行式的主體建構。

他的理論跳脫統治者與被統治者文化二元對立的現象，將差異的族群成見放入文化交接與互動空間，構成含混矛盾的互動歷程(1994:37)。文化的陳述和系統都在「揉雜／混種」歷程中得到交融與建構。當然，「交織」「含混」「揉雜／混種」的形成是起源於不同的權力關係，經由文化融合後，新的文化多元接觸恰可以顛覆原始的權力關係，由邊緣向核心質疑並拗轉權力配置(Bhabha, 1994；廖炳惠，1997)。

Bhabha和Spivak都認同文化身分的混雜多元性，修正排外性與我族中心主義，以一種對歷史與時空脈絡更多元認知的觀點，提供語言文化研究一個新的理論基礎。

Ashcroft等人也指出，後殖民的書寫以兩種模式進行以進行解殖民(de-colonization)與後殖民主體重建的文化工程：一是「拒絕」(abrogation)，抵制殖民語言本位論調；二是「挪用」(appropriation)，進行語言文化整合，建構足以代表本身被殖民經驗的語言，再進行重新定位語言的行動(re-placing language)，抗拒語言的威權性，重建適合殖民地本身的語言(1989:38)。「拒絕」(abrogation)是將本土文化「純粹化」，但會面臨與全球文化隔離的危險；「挪用」(appropriation)則認為語言是所有歷史經驗累積下來的結果，因此不須排斥殖民語言，因可以挪用來書寫自己的定位。所以語言不是一個死的架構，而是不斷在多種行動與回應中互相作用來更新與發展。

後殖民文化無可避免的是混雜化的，解殖民是一種持續不斷的過程，喚起霸權中心和邊緣顛覆系統之間的持續辯證(H. Tiffin, 1989:95)。Derrida說「解構就是『正義』」(Deconstruction is “justice”)(Landry & Maclean, 1996:155)。Spivak也指出解構並不是摒棄真理或歷史，而是質疑身分認同特權的真理，也不斷覺察真理是如何產生的(Spivak,

1996:27-28)。

後殖民論述提供方法論來讓我們思索相似與差異間的對話，察覺被「噤聲」(silence)的原因，鼓勵以開放性和流動性讓邊緣的聲音進到論述中心，形成對話與溝通，尊重與維持文化差異模式，去分散強權壟斷及權力位階的形成，對教育方面的關注不只是個別主體發聲，而是在多種聲音在課程會話中起積極作用，讓各種觀點與論述相互流動，對教育情境提出問題與批判，使得教育現場成為多元文化與思考的場域，展現對差異的理解與珍惜，創造出屬於在地本土的文化與價值。

參、台灣語言教育政策發展歷史與影響分析

Ashcroft等後殖民學者在(*The Empire Writes Back*)一書中強調「在帝國主義對殖民的壓迫中，一個最主要的特色，就是對語言的控制(one of the main features of imperial oppression is control over language) (1989:8)」。帝國主義對殖民的壓迫既然透過語言階級制度完成，後殖民論述要瓦解殖民的壓迫自然要從瓦解語言階級面向著手進行(邱貴芬，1995)。

他們也認為在殖民時期，弱勢與邊緣的民眾並不能了解語言與權力關係的聯繫。殖民主義就是控制溝通工具之能力，宰治者和它的語言摧毀了被殖民文化與身分定位(1989:89)。在二次世界大戰結束後，許多國家陸續脫離殖民統治，進入所謂的「後殖民」時期，此時這些地區的民眾開始思索主體文化建構、語言權力、身分認同，以及如何重寫自己的歷史等問題。

陳芳明(2002:28)認為一個社會是否為殖民統治，就在於其「國語政策」是否實施，而殖民地社會的重要特徵往往反映在語言文化的歧視上，因此他把1945年之後的台灣社會定義為進入到「再殖民時期³」。根據Albert Memmi(1991)的說法，認為殖民主人必須先摧毀與再重塑殖民社

會中的文化認同原素－宗教(文化)、社群關係、歷史意識和語言，其中語言的宰制尤其是關鍵，因為社會與文化關係要靠語言來轉化。

居住在台灣的住民在不同的統治者治理下，所受到語言政策待遇也各有不同。從荷蘭、西班牙佔領期間、明鄭時期、清朝、日本統治時期到1945年二次世界大戰後國民政府治理到今天民進黨執政，每個時期都有其語言政策。而語言政策所影響的不僅在語言方面而已，對於文化、社會層面都有其深刻的影響。

一、荷、西時期

在荷、西佔領時期(約1624-1662)，雖然荷蘭殖民者軍事統治台灣不到四十年，但他們教導原住民使用文字，對台灣的語言發展影響卻極為深遠。根據多位學者的研究(周婉窋，1997；陳美如，1997；黃宣範，1993)，在十七世紀上半期荷蘭人對台灣的殖民統治以軍事、行政控制和獲取經濟利益為主，傳佈基督教為輔，其語言政策為不干預政策為主，並未強迫原住民學習荷蘭語。

1636年荷蘭傳教士為教師，以西拉雅族新港社人的語言為主，創造羅馬拼音文字的「新港語」，供所有的原住民(平埔族)學習，藉以溝通和傳教。在荷蘭人離開後，羅馬拼音的新港語繼續使用至少一百五十年(周婉窋，1997；黃宣範，1993)。「新港語」對後代的影響極為深遠，也開啟是台灣南島民族文字書寫的第一幕，不僅保存原住民語言與當時的社會文化紀錄，也讓原住民透過新港語取得發聲的機會。

³Fanon(1952)認為當殖民統治結束後，有些人以文化民族主義當藉口，掌握文化霸權與統治霸權，進行另一種新形式的「內在殖民」，而人民則成為另一套殖民主義的受害者。如果日據時期定義為殖民時期，陳芳明(2002:30)則定義國民黨以戒嚴統治時期，1945年以後為台灣的「再殖民」時期，而1987年解嚴後則為「後殖民」時期。

二、明清時期

鄭成功於1662年擊敗荷蘭人後取得台灣的統治權之後(約1662-1683)，統治者致力於教育，建立孔廟傳授儒學，鼓勵民眾學習，語言教育以漢文為主，其影響是漢文正式進入台灣的語言教育。

1683年施琅率領清兵攻克台灣後，台灣正式進入中國的版圖。清領時期(1683-1895)的語言政策大致與中土相仿，教學語言仍是漢文為主。根據研究，清朝以漢語習得作為劃分原住民的基礎點，將「深居內山未服教化，不與漢群，不通漢語者」稱為「生番」，將「雜居平地，尊法服役，以漢語為語言者」稱作「熟番」(周婉窈，1997；陳美如，1997；林晉輝，2005)。漢文教育繼續在台灣扎根與深化，平埔各族開始漢化，其語言也逐漸邁入死亡的開端。

三、日治時期

1895年甲午戰爭後，清朝將台灣澎湖地區劃歸日本，日本將台灣視為經濟與文化的領地，語言教育政策自然是統治的重要政策之一。日本治理台灣五十年的語言政策大約可分為三期：安撫期、同化期、皇民化期(陳美如，1997:10)。

日治初期的語言教育「漢文台語模式」，用台語讀講解文言文，仍重視台灣語及漢文的教育，採安撫政策。總督府派員編寫適合台灣的日語教科書，製定台灣話的日語假名，製定成立教授日語的「國語講習所」和「國語學校」，具體實施日語教育，確立推展日語為重點的國家主義教育方針。在1896年，總督府公告中，師範部土語(台灣語)課每周上課12堂，台灣語正式進入教育體制，這顯示日人治台初期仍重視台灣語及漢文教育，以籠絡民心便於統治(陳美如，1997)。

在1898年台灣總督府發布「台灣公學校令」，公學校取代原先的

國語傳習所，公學校成為推行日語主要的機構。在1899年，總督府發布「師範學校規則」，其中有關「台灣語」字眼完全消失，師範學校中進行的已不是「土語」或「台灣語」，而由「日語」取代。

到了1924年，完全廢止公學校內漢文的授業，而1930年則禁書房的教授，強化「國語普及運動」，讓台灣民眾無法私下學習漢文，防止台灣人的漢族意識，日語逐漸進入民眾的公共生活中(陳美如，1997；林晉輝，2005；黃宣範，1993)。公學校成為推廣日語的主要機構，隨著台灣正規國民教育序幕的拉開，日語人口也急速增加，台灣的語言生態也改變，日語成為教育、公共行政語言，是一般人的第二語言，台灣本地語言萎縮為私領域語言。日語則逐漸發展成為高階語言，本土語言則為淪為低階語言(曹逢甫，1999:313；林晉輝，2005:167)。

到了1937年太平洋戰爭爆發後期，日本殖民政府開始強力壓縮台灣民眾與言語書寫的空間，實施禁用漢語政策，廢除學校台語漢文科、禁止報紙的中文欄，獎勵「國語家庭」，學校嚴禁台灣語和漢文的使用，推行「皇民化政策」，日語教育運動已經積極推行到全島，這是台灣語言史上第一次的「國語運動」(林晉輝，2005:116)。

語言教育一直是日本殖民統治的重點之一。其語言教育政策從初期安撫的「漢文台語」教育，到中期的實施「日台雙語」教育，對於語言規定採溫和弛盡政策，以籠絡人心便於治理，到後期強制高壓的「全部日語」教育，可見他們的語言政策一直是計畫性地實施。

四、國民政府威權時期

1945年台灣在第二次世界大戰後脫離日本殖民統治，國民黨政府接收台灣，為了凝聚國家與文化共同意識，去除台灣民眾日本意識，因此強力推行「國語運動」，以建立大中華文化意識，掃除日本「皇民化的遺毒」。在這種強迫的語言政策下，台灣許多住民面臨內在殖民(或再殖

民)的狀況，且又再次切斷與母語的關係，其語言政策比日治時期影響更為深遠。

國民政府的語言政策約可分為三期：一、去除日本化恢復中國化期(1945-1969)：去除日語，推行國語教育；二、貫徹國語推行凝聚國家意識期(1970-1986)：計畫貫徹；三、邁向多語言多文化期(1987-迄今)：開放母語教育(陳美如，1997)。

1946年，國民黨威權時期，陳儀宣示他的剛性政策，取消報紙、雜誌日文版，禁用日語唱片，禁止台籍作家用日文寫作，成立「國語推行委員會」訓練公務員講國語，監督學校國語教學，國語成為公家機關、公共場合、學校的教育語言。國民黨政府在1956年，全面推行「說國語運動」，機關及公共場所一律使用國語，避免使用方言，但仍未強烈禁止各種母語的使用。直到1966年，政府頒佈「各縣市政府各級學校加強推行國語計畫」，學校禁止說方言(母語)，學生在學校講方言會被處罰，如罰錢、掛牌子、罰站。

在1970年頒佈「加強推行國語辦法」，藉國語的推行建立台灣為中華文化的正統，但同時也形成「國語獨尊」的國語沙文主義。在1975年行政院新聞局公佈「廣播電視法」，規定電台播音語言以國語為主，比率由新聞局訂定之。其影響為「國語政策」取得「合法性」地位，電台廣播及電視節目方言的時間受到嚴重擠壓，逐漸形成「國語獨尊，壓抑方言」的單語政策，國語無疑已成為強勢語言(陳美如，1997：61-71)。這些國語政策充滿暴力、傲慢和威權的態度，顯露出中心對邊緣的歧視的態度(陳芳明，2002：27)。

根據黃宣範(1993:20)的研究，1932年台灣民眾使用日語的人有22.7%，到了1940年已經有51%，到1944年比率增加到71%。即使如此，一般人離開教室就使用母語，日常公共場合也用母語溝通。日語只是限定在教室裡的語言，並沒有進入公共場合。在台北市只有十七戶的「國

語家庭」，比率並不高。相對於日本的國語政策，國民黨時代的國語政策，算是非常成功。在「廣電法」的影響下，到1992鄉土語言電台廣播和電視節目不到10%，而使用國語的人口比例已達90%。

黃宣範教授(1993：75-76)比較日治時期和國民政府威權時期的語言政策：

- (一)都是單語的殖民政策，都叫做「國語政策」。用少數人的語言來強製多數人講特定語言。
- (二)執行語言政策都不人道，違反人權。日據時代對待說母語的學生是用毒打的模式；國民黨威權時期則用侮辱的模式，如罰站、掛牌、罰錢等。
- (三)媒體的全面壟斷。
- (四)語言教育模式類似，目的在消滅民眾使用母語。

這些都是合法化的知識性暴力，也是殖民者重要的統治基礎，運用的就是對主體意識、思想表達的壓制，讓歷史記憶斷裂(陳芳明，2002：111)。日本殖民者對台灣本土的語言文化進行高度壓制與排斥，而國民政府來台後，對於語言政策的控制是更系統化控制。台灣本土的語言、文化或政治不斷的被統治者以極端的模式予以歧視和壓抑，讓被殖民者的語言和文化被迫淪為「他者」(the other)的邊緣角色。

方言的使用被視為是國家團結的阻力與文化落後的表現，國語的使用國民知識水準提升的象徵；這扼殺了本土語言與文化的發展。由於語言因素，讓許多原本使用日語或母語的學者或文學創作者從此消音(silence)，喪失服務國家社會的機會，無法晉升社會的上層。教育者藉由正式課程及潛在課程實施大中國意識，對非主流語言的壓制與貶抑，逐漸促使這些非主流語言背景的學童、甚至家長認為自己所屬與使用的語言、文化是次等的，而予以排斥和摒棄。

五、母語推廣及多元族群文化時期

在1987年戒嚴法解除之後，雖然台灣政治風氣日漸開放，但直到1990年國民黨李登輝時期，這種國語單語政策才逐漸改變，台灣的語言政策開始鬆綁，語言教育邁向多元開放，鄉土教育課程在此時開始受到重視，甚至單獨設科(林瑞榮，1998)。因為民進黨執政縣市開始實施母語教學，但沒有國家機器資源支持，推行困難，也批評不斷。不過迫於時代趨勢所趨，在1993年教育部宣布在不妨礙國語的推展，中國小生可以選修閩南語和客家語，代表已不禁止母語在學校使用。1994年將鄉土語言列入鄉土教學活動課程中，母語正式進入國民教育課程中，國小三年級到六年級增設「鄉土教學活動」一科，每周一節40分鐘，鄉土的語言已具體進入鄉土教學活動課程標準中。

在2001年教育部九年一貫課程中，「鄉土語言」列為國小課程之必選科目，其基本內涵為「人本情懷」與「鄉土與國際意識」。國小一到六年級學生每周有一到二節「必選」鄉土語言課，國小亦得依地區特性及學校資源開設閩南語、客家語、原住民與以外之鄉土語言供學生選習(教育部，2001)。教育部國語推行委員會繼而於2003年透過「語言平等法」，視國內各族群文字語言皆為台灣的文化資產，保障國內各族群使用語言之自由與平等，包容、尊重語言的多樣性。在2006年在全國高中以下學校及幼稚園推動「台灣母語日」，希望從學校教育中打破語言階級的觀念，讓所有語言平等發展。

語言是主體形成的要素，因為從語言衍生的符號象徵、文化現象、意識型態和政治符碼的角力是密不可分的。因此，無論是日治時代或是國民政府威權時期的語言政策，就後殖民論述觀點來看，所執行的並非單純的語言政策，而是具意義和影響力的政治行為。

後殖民論述中「語言再置位」(re-placing language)的動作就是給予語

言新的定位，也就是摒棄特定語言為正統高階語言的理念，給予所有一致的語言尊重與定位。而鄉土語言課程就是代表著抵抗語言階級宰制，透過實踐重新給予語言平等的定位，改變語言壓迫的狀況。若破除以往國語本位政策所造成的語言階級制度，瓦解國語的威權性，國語與優勢身分地位不再畫上等號，則其他被壓抑貶低的語言得以解放，讓所代表的文化也不再被視為次等低俗的文化。

肆、由鄉土語言課程展望多元語言文化的環境

Paulo Freire(1972:62-65)在其*Pedagogy of the Oppressed*一書中強調，只有奠基在愛、謙卑、信心與批判性思考的基礎上，才能在夥伴間建立平等互信的對話關係；而傲慢是無法存在於對話中的。

雖然2001年九年一貫課程中，「鄉土語言」列為國小課程之必選科目，國中則依學生意願自由學習。然而此措施卻招致諸多的批判，因為在現場實務教學上面臨許多的困難，例如鄉土語言師資的不足、文字統一性和教材編撰不易、標點符號凌亂、學生學習意願不高，甚至於修習某些鄉土語言人數較少，以致於學校僅開設閩南語課程，對於客語和原住民族語則是消極不開設等問題，這無疑是對學生語言文化習得權利的損傷(石守謙，2003；林瑞榮，1998；陳美如，1997；楊智穎，2003)。

當不同文化對立衝突時，勢力強大的一方往往以優勢文化團契為中心觀點透過各種方法來把弱勢文化歸納為己方的論述，並藉由政治運作壟斷媒體，迫使對方消音，無法述說自己的定位與立場(Said, 1985)。位居劣勢的一方，必須抵抗(resist)此種消音現象(silencing)，抵制以對方為中心觀點的論述，才能不被邊緣化，進而脫離弱勢邊緣命運的可能。後殖民論述強調殖民壓迫者既然透過語言階級完成宰制，要瓦解殖民壓迫自然要從瓦解語言階級著手(邱貴芬，1995:175)。

Ashcroft等學者(1989:38)認為在策略上，後殖民論述重新定位語言(re-placing language)，主要步驟：第一「拒絕」(abrogation)，即抵制殖民者語言所擁有的特權與權力；第二，「挪用」(appropriation)，接著進行語言文化整合，把語言的特權抽離出來，重新建構足以表達本身被殖民經驗的語言與新用法。(Said, 1989；Ashcroft et al., 1989；邱貴芬，1995；方永泉，2000)。與Bhabha的概念相同，Ashcroft(1989)等人強調後殖民社會是站在平等位置上，接受與承認彼此文化差異世界的社會，同時珍惜差異與共同性，也修正排外與我族中心主義，建構多元文化的視野與觀點。

語言是文化傳承的重要工具，也同時是一個文化的表徵。而文化所包含的一個群體所共享的價值觀、歷史、語言、社會階層及習俗。因此，鄉土語言的教學的實施不只是單純語言的熟練，而是代表文化的探索與學習，不僅提供了學童重新學習本土各語言的機會，也提供文化學習的場域。不但能反省長久以來為“主流”語言及文化所獨佔的失衡社會現象，且能同時促使我們去尋求對本身所屬文化的認同與對其他文化認識與尊重。

有些學者批判鄉土語言課程是由於政治力介入得以產生，卻忘記在台灣語言的歷史發展過程中，也是由於國家機器運作，而造成各種鄉土語言瀕臨滅絕的危機。認為提倡某種語言將導致國家認同的危機，無法顧及各族裔之間的語言隔閡，造成各族群文化的之間的不和諧，這是威權時期國語政策沙文思想下所發展出來的思考模式，若無法對此種模式產生批判與反省，是無法使各語言與文化間的關係得到平緩的作用(廖炳惠，1994；楊智穎，2002)。

各種鄉土語言，均有其珍貴特性，所以保存鄉土語言，推展鄉土語言，事實就是保存國家文化特產。珍惜鄉土語言，認同其文化，進而以同樣的態度尊重學習他種語言，甚至鼓勵彼此學習，真正達到台灣「跨

文化」、「跨語言」與「互為主體」的特質，讓單一化的語言回歸到繽紛多元的語言。也可藉此反省與批判過去因為政治力的影響，而使某些族群文化受到貶抑與忽視的脈絡，挑戰單一威權，重新界定這些以往位於「邊緣」的語言文化的地位，實踐本土的多元文化認同。

邱貴芬(1995：169-176)指出，「跨文化」是台灣文化的特性，「跨語言」則是台灣語言的特質，台灣並沒有一個所謂「純」的鄉土、「純」種的台灣本土的文化或語言存在。因此，在破除殖民本位迷失的同時，我們亦需破除「回歸殖民前的純淨」的迷失，也就是要求語言或文化要回歸以前古早的語調與用法的迷失。但是事實上，台灣並未存在過「純」的本土文化或語言，因為台灣一直是多種語言文化的融合與交錯的所在。所謂「殖民前」的台灣語言早已是多種語言的混合。台灣在進入後殖民時代，必須認識到台灣文化即是跨文化現象，藉以超越殖民/被殖民惡質政治思考，兼容並蓄才能讓我們真正擺脫被殖民的夢魘。台灣語言的特色，即是各種語言的交響的現象，讓台灣的文化呈現出多彩繽紛絢爛的光彩。

教育部在學校中安排鄉土語言的學習，無疑是亡羊補牢做法。因為經過長時期的語言壓制，某些地區的學童已無法單獨從家庭就能學習到各種鄉土語言，因為許多家庭尤其是都會或文化社經地位較高的家庭，已較少教導孩童學習鄉土語言，全家都講國語的現象比比皆是，鄉土語言與文化已無法藉由單純的家庭教育或社區活動來傳承。(文軒，1996；鍾吉雄，1994)。長久下來，因為語言政策的偏頗，導致了本土的各種語言已失去活力，面臨急速滅絕的狀況。因此現階段必須從學校的課程與教學中與家庭活動來共同推展語言的發展，除了在課堂中聽說語言之外，課堂之外也應舉辦活動讓學生有機會參與多元語言文化的機會；在家庭中家長也應多以母語與孩童交談。讓他們自然而然的在學習過程中去感受體會其本身所屬語言與文化的重要，並進而發展出其認同感，也

讓他們認知到本土的語言和文化是多元且豐富的。

Aoki(1986)提出「課程即體驗」(curriculum-as-lived-experienced)(引自Pinar, 1995)。鄉土語言的教學不僅是本土意識的覺醒，同時也是一種多元文化教育的落實(陳伯璋，1995；陳美如，1997)。當學生學習鄉土語言時，它也讓學生體驗文化與學習族群的包容，培養對語言、族群與文化的多樣性的包容與了解，覺知「自我」(the self)與「他者」(others)的互動關係，打破唯我獨尊的思惟模式，增加理解與接近不同語言文化的機會。認同自己的語言文化與族群，也尊重、學習其他族群語言文化，去除宰製與壓迫，走出單一語言文化的霸權思惟中，接受不同族群語言、文化的多元現象，建構一個健康無偏見的語言環境，透過多元文化與語言的會話交響，在文化全球化的今日，才建構出豐富、有特色的本土語言文化。

後殖民理論提供了挑戰和轉化二元對立的文化政治觀念，也同時認識多元的、對立的、和複雜的立場和位於不同社會、文化、和經濟位置的人們。學生們可以成為疆界的跨越者，解構和挑戰原先傳統宰制的權力與知識典範(Giroux,1992:28)。誠如Pinar(1995)所強調的，課程就是力量，課程也是社會運動。它不僅是藍圖更是動態的旅途，是不斷的前進與發展的過程(currere)。課程文本必須是多版本、多種複雜聲音的「會話」交響而成，課程必須融合多種文本的詮釋和理解，讓學生理解其周遭的文化與生活不是只有單一選擇，他們的文化、生活與語言應是多元且豐富的。

後殖民論述透過對霸權話語的質疑，使受壓迫者的歷史、文本、記憶、經驗重新得到認可。侯元鈞(2004)認為把邊緣、他者的表徵(語言與文化)透過實踐，積極挑戰主流意識，進而扭轉其附屬的位置與身分。任何一種語言的學習都是一個能讓學童去認識與探索其所代表文化的機會。不應該將鄉土語言視如蔽蔕，成為失去聲音沈默的「他者」，讓學

童能從鄉土語言課程的學習中，學習尊重與肯定學習各種族群語言文化的重要性，也創造自身的文化認同與理解。

伍、後殖民論述建構本土化教育與全球化教育的對話

批判教育學者H. Giroux(1992: 20-28)指出後殖民有抗拒宰治與重新建構視野的內涵。後殖民論述挑戰權力中心，分析他們如何透過主流敘述(master narrative)與整體的系統(totalizing systems)來建構自身的權力，抗拒那些將「他者」驅逐至權力邊緣的社會實踐，質疑宰制政治、理論、和歷史的書寫，質疑權力與特權中心的政治位置，重視歧異、多元與異質。後殖民論述象徵著一個可以重建理論、設定位置和提出可能性，來建構文化差異的新定位。

Dimmock與Walker(2000)指出全球化使對於社會文化、跨文化之相似性與相異性的認知更形重要，也是作為探究課程、教學與學習、領導與學校本位管理上的一種原素。Pinar等學者(1995)也認為全球教育界也交流了跨越國界的問題和議題，從而促進合作和進步的教育角度。本土化是對西化取向之趨勢的反動與來自本土內部的自主反省，本土化的興起一方面是本土民族對外來文化的回應，或是對盲目運用西方文化的反省，並轉而積極發揚本土特質。

隨著全球化的風潮，英文成為國家競爭力的重要指標，從中央到地方，從政府到普通百姓，無可避免地感染了英語焦慮症。而家長與教師對鄉土語言課程的排斥，就是不了解在全球化的洪流中本土語言文化對於建構本土主體性的重要性與意義，唯有擁有深厚的特殊性的在地文化，才能在文化全球化中嶄露頭角。

邱貴芬(2003)認為在龐大的全球化論述籠罩下，台灣文化的自我定

位，需要在全球格局的脈絡中來考察。Henry等學者(1999)對於在全球化脈絡下教育上的合作與對抗的議題中，在英語全球化的影響下，本土語言與教育皆受到影響與衝擊，所以更應該了解語言保護的重要性，鄉土語言與英語並不是互斥，而是特殊性與普遍性的共存。

正如Dimmock和Walker(2000)所言，全球化並不是負面的現象，而是在系統間的政策，理論與實踐必須有更多的「文化敏感」。文化本身是機動且多變，而學校正是在這種組織與過程扮演重要的腳色。所謂更多的文化敏感度就是對文化的認知，和對跨文化之間的相同與相異處多點了解。因此，鄉土語言教育的意義，應該不僅局限於台灣本土的「鄉土」而已。它蘊含著是不僅對文化全球化的反省或反動，呈現一個獨特的地區語言文化的特色。

全球化的思惟應該是差異、多元、打破疆界，消解正統中心的思想模式，創造一種開放、寬容的特性。抵抗策略固然還是維護文化主體的主要利器；不過，要如何以小博大，如何翻轉收編與被收編的位置，如何採取更為主動的姿態來回應全球化趨勢，正是二十一世紀台灣知識分子的全新課題(洪雯柔，2002；陳麗華，2003；吳俊憲，2004)。在全球知識生產力的競技場域中，特別重視具有開展性、差異性的主體思考，所有在地的知識都是台灣文化主體的重要一環。Henry等學者(1999)也強調，全球化不但不必要是一種同質化的力量，而是提供相當程度的機會讓異質的文化在各個角落生存著。在全球化過程中，日漸浮現文化與語言多元性的重要性，應在「建構包含全球差異和平等的架構」上重新思考。

課程學者Terrance Carson認為全球化和本土化聯繫使教育有助於開創一個公正、和平的未來的希望，將理解過去與現下的全球控制和不公平關係帶進課堂中(引自Pinar, 1995)。在全球思想中後殖民思考模式可以補充用來發展批判性的、具有歷史敏感性的課程與教學。

因此在現今的全球教育觀希望讓學生從多元觀點來看世界，以更具文化包容性，培養對不同文化與族群的包容，尊重多元、不代偏見與歧視的世界觀點，來對不同族群與文化的包容與了解。也就是強調全球化中的異質特點，了解自己本土的人文、語言的特質，進而建立自我的特色，在全球教育中獨樹一格，讓本土的語言與文化像沙拉鉢中(salad bowl)一樣，異質、多元與燦爛的文化揉雜／混種，以本土文化主體為出發點，重建主體性的位置，而不是失去自己的特色，被融化在西方文化全球化的大熔爐(melting pot)當中，淪為西方文化的附庸，本土特色消失殆盡。

透過多語言的學習，尊重多種聲音的交會，不僅可以拓寬學習者的世界觀，也可以創造出異於他地的特殊的本土文化。Spivak(1987)一再強調母語的重要性，她以說、寫流利的孟加拉語為榮，也因為她擁有濃實的印度文化背景，讓她可以用英文宣揚有別於西方白人的女性主意的東亞的女性思考。其他如Said和Bhabha雖然也生於第三世界，但在西方世界卻仍不可避免地使用其主流語言來取的發言權，藉此推展後殖民論述，在西方世界中形成另一種批判的主流論述，為第三世界取得說話的空間與權力。

Said認為人類的爭執不只存在於領土控制權，也存在於歷史和社會意義的詮釋權，文化或語言的深層涉及對人事物、詞語和意義的分類和範疇。Spivak與Bhabha皆強調消除中心權力的「互為主體性」與「揉雜／混種」概念的重要性，尤其是對語言、論述、差異建構和認同政治的敏感知覺，是後殖民主義主要訴求之一。不應將本土文化「純粹化」，這樣會面臨與全球文化隔離的危險，應該運用「挪用」(appropriation)精神，不須排斥殖民語言，可以挪用來書寫自己的定位。就像Fanon所強調的，第三世界應該向世界開放，走出自愛自憐與排斥抗拒，接納而積極的走向世界舞台。

在全球化的影響下，處於邊緣的區域更應該建立屬於本土在地的語言文化與人文特色，將多元文化特質融入教育當中，進而展現與其他亞洲地區文化與教育不同的特點，以擁有自信的本土在地文化來面對西方全球文化，而能從容以對(邱貴芬，2003; Feathersone, 1995; Smith, 1990; Robertson, 1995)。全球化空間的想像提供一個容納異質的場域，讓「他者」得以被看重而重新評估，在地特色也不再被貶抑，「全球化」的潮流中，反而更加重視和保護到各種異質的在地文化。

處在弱勢或邊緣的人們，應該重新發掘和創新本土文化特質，開創地方的生機(邱貴芬，2003; Harvey, 1993)。許多地區都會竭盡所能創造和強調所在地區的特殊性，推銷屬於自己特有的形象。(Harvey, 1993:8)。中美洲加勒比海地區就是一個很好的例子，每一個島國或區域都想盡辦法保留自己的獨特性，珍惜自己的本土文化與多種族多語言的價值，運用他們的音樂、舞蹈、藝術與克里歐(Creole)語言⁴文化的特色，成為經濟文化資本，透過跨文化、多語言、多媒體的輔助，傳播至美國，而風行至全世界，向世界發聲(Louisy, 2001)。

全球化與本土化是互補而不是互斥的。全球化與本土具有共生的架構，是可以相互交融、共生共存來創造一個新的文化面向，正如Bhabha「第三空間」的理論，無論是全球化或是本土化，二者的文化流動，全球化因多元差異的各地文化為文化源頭，本土化也因開放、迎納全球的挑戰，會自然跨越疆界(crossing boundary)，建構出新的、動態的、揉雜／混種的「第三空間」文化。唯有透過自我文化的認識與反省，肯定自己的主體性，認可自我文化，創造「第三空間」，一個能容納多元主體

⁴加勒比海克里歐語(Caribbean Creole language)主要是指十七世紀數百萬被載運往美國的西印度群島農莊當奴工的非洲民眾，在當地以他們的土語與殖民者語言(法語、西語或英語)相混合而形成的語言。Caribbean Creole代表的是文明的交會，人種與族群融合的表現與特色。(www.ahadonline.org/eLibrary/ereleconnction/Number20/haitiancreole.htm)

的空間，在此空間裡種族/族群/性別/和階級原素都能同時被照顧而無厚此薄彼的現象產生，才不會同化或埋沒於全球化潮流下的西方強勢文化的洪流中。

陸、結論

「聲音」是情感或訊息傳遞的媒介，也是人們建構自我認同的元素。

殖民的語言政策主要是由國家機器控制溝通工具，讓被殖民者忘記他們的語言、文化甚至族群，讓他們感覺到自己的母語、文化是低階層，來沈默他們的聲音。九年一貫將鄉土語言列入在語文課程中，亦即破除國語本位政策所造成的語言階層迷失，以台灣經驗實體出發，建構以最足以貼切表達台灣在地經驗的台灣各種語言，朝向Fanon所主張的積極的後殖民論述，應該了解歷史事實，而走出殖民狀態，朝向平等與尊重。當然，鄉土語言課程在實施上有許多的問題，例如師資、教材設計、音標系統和課程時間等，仍有待教育政策制定者、課程專家和語言學者共同解決。因此，鄉土語言教育的管道必須由家庭、學校和社會三種形式同時進行。

語言與文化的存亡的密切關係，唯有恢復各族群的發聲機會，才可以讓各族群重拾對語言、文化的自信，彼此才能站在平等的位置，進一步相互了解、尊敬彼此的語言和文化。猶記在2004公共電視台曾播出「風中緋櫻」一劇，描述日治時期1930年代原住民賽德克族對抗日本壓迫統治的霧社事件，其劇之拍攝內容極為用心，但在語言處理的部份卻相當荒謬與不尊重。劇中其他角色均使用母語發聲，例如，日本警察、軍官使用日語，平地人則說閩南語，反倒是劇中的主要角色，莫那·魯

道、花岡一郎⁵等人卻是使用國語發音，無法以他們的母語發聲，讓整齣劇呈現一個荒誕的語言現象，也貶抑了原住民語的重要性。這也說明即使是公共電視的戲劇，仍然無法真實地面對台灣社會多元聲音的會話交響現象與對語言尊重的覺知。

將鄉土語言課列入九年一貫的課程，就是對於本土語言文化的覺醒與重現。筆者要強調的是在後殖民時代，文化的定義是動態性的，並非一成不變或固定的。台灣特有的多元文化樣貌，應是將多樣的語言文化的融合，是南島文化、華夏文化、客家文化與閩南文化交織混雜而成多種色彩紛雜的文化。而將這些鄉土教育與語言列入教育體系裡，也就是對本土化的多元性再現，也是在與「挪用」主流語言後，「顛覆」主流宰制語言的用法，這也是後殖民論述中對本土文化的肯定。

諾貝爾文學獎得主Derek Walcott認為在雜混之後的文化已不可能天真的回歸(naïve return)未殖民前的狀態後殖民文化不可避免是揉雜／混種性的現象，有著創造與再創造本土文化的動力。當「主流」與「邊緣」顛覆的動態交流中，文化已經不能回到原先的純粹與單一。的如果台灣的歷史是一部被殖民史，因為接續受到不同政權的統治，台灣文化一直以來便呈現「跨文化」的雜混特性，在不同文化對立、妥協、再生的歷史過程中演進。

後殖民文化的混雜本質就是它的優點，而這些經驗正可以建構出全球化所渴求的異質性的生活經驗。在文化揉雜／混合的過程中，解構中心，沒有一定優勢或核心的文化存在，所有文化皆有其特色與價值，都

⁵花岡一郎和花岡二郎是出身霧社群和歌社（泰雅德賽克族），是日「撫育」政策下的樣板「蕃童」的結義兄弟。一郎任巡查一職，二郎則擔任警手（次於巡查）。兩人分別娶了同社頭目的女兒川野花子和貴族女子高山出子。他們都是日本人所塑造出的樣板的高度日化原住民。但他們都參與舉事，一郎夫婦帶著一個月大的兒子自殺，二郎也選擇和族人一起自殺（周婉窈，1997；鄧相揚，2000）。

值得被肯定與存在。讓每一位孩子都正視到族群文化差異的事實，讓學生接觸並欣賞不同族群文化的機會，進而培養相互尊重、包容、容忍異己的態度。在眾聲喧嘩中，進行多聲的會話交流與溝通，才能讓不同文化之間特色與價值彼此相互尊重、溝通會話、共存共榮。

鄉土語言教學的推行要讓人意識到自己或他人所屬的語言及文化是被賦予尊重與支持。讓我們透過不同的聲音，不同的視野，去實踐反歧視與壓迫，把對權力、語言、文化、歷史的批判以及我們的生活世界連結起來，建構新的課程領域，讓鄉土語言課程成為我們界定自我與世界的位置。各種語言的聲音都能不僅是對話 (dialogue) 而是多語的會話交響 (conversation)，拋棄特權心理，秉持寬容、平等、多元共生的精神，與他者對話，傾聽他者的聲音，避免二元對立的邏輯，兼容並蓄，藉由重組即在塑造，做自我主體的重新定位，就可以達到「互為主體性」「揉雜／混種」「多元」的目的。

柒、參考文獻

- 方永泉(2000)。後殖民主義與比較教育研究。載於中華民國比較教育學會編，邁向新世紀比較教育理念與實際，頁35-76。台北市：台灣書局。
- 王志弘(譯)(1999)。Edward W. Said著。東方主義 (Orientalism)。台北市：立緒。
- 王慧蘭(2001，12月)。多重視野的覺知—Edward Said 的後殖民論述對批判教育學的啟示。發表於國立台灣師大主辦「第六屆教育社會學論壇：知識經濟與教育發展」學術研討會(頁22-46)，台北市。
- 文軒(1996)。落實國民國小母語教學。師友月刊，343，34-37。
- 石守謙(主編)(2003)。福爾摩沙—十七世紀的台灣、荷蘭與東亞。台北

- 市：故宮。
- 但昭偉、蘇永明(2000)。文化·多元文化與教育。台北市：五南。
- 林晉輝(2005)。台灣語言教育發展之研究－以日治時期為中心。國立彰化師範大學教育研究所碩士論文，未出版。
- 林瑞榮(1998)。國民國小鄉土教育的理論與實踐。台北市：師大書苑。
- 吳俊憲(2004，12月)。台灣本土教育之概念重建與課程改革。論文發表於國立台北市師範學院課程與教學研究所主辦之「課程研究與教學」研討會，台北市。
- 邱貴芬(1995)。「發現台灣」－建構台灣後殖民論述。載於張京媛(主編)，後殖民理論與文化認同，1995(頁169-192)。台北市：麥田。
- 邱貴芬(2003)。後殖民及其外。台北市：麥田
- 周婉窈(1997)。台灣歷史圖說－史前至一九四五。台北市：聯經。
- 侯元鈞(2004，12月)。黃皮膚白面具－西方課程學術移植的後殖民反思。論文發表於國立台北市師範學院課程與教學研究所主辦之「課程研究與教學研討會」，台北市。
- 洪雯柔(2002)。全球化與本土化辯証中的比較教育研究。國際暨南國際大學比較教育研究所博士論文，未出版。
- 徐敏莉(2003)。從紐西蘭毛利人語言巢功能看客家話語復興。客家文化季刊，4，8-13。
- 教育部(2001)。國民中國小九年一貫課程暫行綱要，1月印製。台北市：教育部。
- 曹莉(1999)。史碧娃克。台北市：生智。
- 曹逢甫(1999)。台灣語言的歷史及其目前狀態與地位。漢學研究，17(2): 頁313-346。
- 黃政傑(1995)。教育本土的理念。北縣教育，7，頁26-29。
- 張京媛(1998)。前言。載於張京媛(主編)，後殖民理論與文化認同，

- 1995(頁9-29)。台北市：麥田。
- 張建成編(2000)。多元文化教育：我們的課題與別人的經驗。台北市：師大書苑。
- 張慶龍(1998)。國民國小「鄉土語言」教學的困難與突破。研習資訊，15(3)，22-26。
- 陳伯璋(1995)。鄉土教育的設計。載於黃政傑、李隆盛編，鄉土教育，頁23-26。台北市：漢文。
- 陳芳明(2002)。後殖民台灣：文學史論及其周邊。台北市：麥田。
- 陳美如(1997)。台灣地區語言教育政策之回顧與展望。高雄市：復文。
- 陳碧祥(2002)。語言之哲學探究及其教育意義。國立台北市師範學院學報，15，頁233-262。
- 陳麗華(2003，11月)。九年一貫課程七年級社會課程本土化之質與量分析。載於台北市市立師範學院主辦之「本土教育研討會」論文集(上冊)，頁59-124，台北市。
- 楊智穎(2002)。後殖民論述及其對我國鄉土教育課程的啟示。花蓮師院學報，14，233-248。
- 楊智穎(2003)。國民國小鄉土語言課程實施之研究－以三所國民國小為例。國立台灣師範大學教育學系博士論文，未出版。
- 黃志順(2001)。邁向教師作為實踐主體的身分認同：「後殖民論述」的反省。國民教育研究集刊(台南師院)，7，311-342。
- 黃宣範(1995)。語言、社會與族群意識－台灣語言社會學的研究。台北市：文鶴。
- 廖炳惠(1994)。回顧現代－後現代與後殖民論文集。台北市：麥田。
- 廖炳惠(1997)。後殖民研究的問題及前景：幾個亞太地區的啟示。載於簡瑛瑛(主編)，認同、差異、主體性：從女性主義到後殖民文化想像，1997(頁111-152)。台北市：立緒。

- 萬家春、莊志明、何春枝採訪(1992)。國民國小實施外語、方言或母語教學問題面面觀。 **教育研究**，23，14-17。
- 鄧建邦(1995)。歷史、身分建構與台灣民族主義—以宜蘭縣與高雄縣鄉土教材為主的分析。國立台灣大學三民主義研究碩士論文，未出版。
- 鄧相楊(2000)。風中緋櫻：霧社事件真相及花岡初子的故事。台北市：玉山社。
- 陶東風著(2000)。後殖民主義。台北市市：揚志。
- 鍾吉雄(1994)。母語教學的省思。 **國教天地**，107，頁15-16。
- 鍾吉雄(1999)。母語教學的困境與改進之道。 **師友**，387，頁84-87。
- 簡梅瑩(2003)。國小階段母語教學實施的困境與重要性之探討。 **文教新潮**，8(1)，23-30。
- Apple, M. (1982). *Education and power*. New York: Routledge & Kegan Paul.
- Ashcroft, B., Griffiths, G., & Tiffin, H. (1989). *Post-colonial studies readers*. New York: Routledge.
- Ashcroft, B., Griffiths, G., & Tiffin, H. (1989). *The Empire writes back*. New York: Routledge.
- Bhabha, H. K. (1994). "Cultural diversity and cultural differences." In Bill Ashcroft, Griffiths & Tiffin. (Eds.), *Post-colonial studies readers*. (pp. 206-209). New York: Routledge.
- Bhabha, H. K. (1994). *The location of cultural*. New York: Routledge.
- Dimmock, C. & Walker, A. (2000). "Globalization and social culture: Redefining schooling and school leadership in the twenty-first century." *Compare*, 30(3), pp.303-312.
- During, S. (1989). "Postmodernism or postcolonialism today." In Bill Ashcroft, Griffiths & Tiffin. (Eds.), *Post-colonial studies readers*. (pp.

- 125-129). New York: Routledge.
- Fanon, F. (1952). *Black skin, and white mask*. Trans. Charles Lam Markmann. (1968) London: MacGibbon & Kee.
- Foucault, M. (1977) *Discipline and Punish: the Birth of the Prison*. New York: Vintage Books.
- Freire, P. (1972). *Pedagogy of the oppressed*. Trans. by Myra Bergman Ramos. Baltimore: Penguin.
- Giroux, H. A. (1992). *Border crossings-cultural workers and the politics of education*. New York: Routledge.
- Henry, M. (1999). "Working with/against globalization in education." J. *Education Policy*, 14(1), pp.85-97.
- Landry, D., & Maclean, G. (Eds.).(1996). *The Spivak reader*. New York: Routledge.
- Louisy, P. (2001) "Globalization and comparative education: A Caribbean perspective." *Comparative Education*, 37(4), pp.425-438.
- MacCabe, C. (1987). "Foreword." In Gayatri C. Spivak, *In other worlds: Essays in critical politics*. New York: Methuen.
- Memmi, A. (1965). *The colonizer and the colonized*. London: Earthscan
- Memmi, A. (1991). *The Colonizer and the colonized*. Intro. Jean-Paul Sartre; Trans. by Howard Greenfeld. (1965) Boston, MA: Beacon Press.
- Ngugi Wa Thiong'o. (1981). *Decolonising the mind: the politics of language in African literature*. Portsmouth, NH: Heinemann,
- Pinar, W., Reynolds, W., Slattery, P., & Taubman. (1995). *Understanding curriculum: an introduction to the study of historical and contemporary curriculum Discourses*. New York: Peter Lang.
- Said, E. W. (1979). *Orientalism*. New York: Vintage Books.

- Saussure, de Ferdinand. (1983). *Course in general linguistics*. (R. Harris, Trans. and C. Bally & A Sechehaye eds.) La Salle, Ill: Open Court.
- Spivak, G. (1987). *In other worlds: Essays in critical politics*. New York: Methuen.
- Spivak, G. (1993). *Outside in the teaching machine*. London and New York: Routledge.
- Spivak, G. (1994). "Can the subaltern speak?" In Bill Ashcroft, Gareth Griffiths & Helen Tiffin. (Eds.), *Post-colonial Studies Readers*. (pp. 24-28) London and New York: Routledge.
- Tiffin, C. & Lawson, A. (1994). *Describing empire-Post-colonialism and textuality*. London: Routledge.
- Tiffin, H. (1989). "Post-colonial literatures and counter-discourse." In Bill Ashcroft, Gareth Griffiths & Helen Tiffin. (Eds.), *Post-colonial Studies Readers*. (pp. 95-98) London and New York: Routledge.
- Walcott, D. (1974). "The muse of history." In Orde Coombes. (ed.), *Is Massa Day dead? Black moods in the Caribbean*. New York: Routledge.