

雙語讀寫的力量— 重新學習臺灣語言認同的大學課程實踐*

蘇鳳蘭
國立臺東大學

雙語讀寫有助於提升讀寫意識、擴充語言地位及鞏固認同，應當融入各級教育，以促進多元文化與認同。臺灣有豐富多元的族群語言文化，但是華語為主的單語教學，難以讓學習者體會母語和多元文化的重要性。為了促進大學課堂語言多樣性，本研究以大學的「臺灣文學概論」課程修課學生為研究主體，透過創作華臺雙語「認同文本」(identity text, Cummins and Early 2011) 和短篇文本翻譯的方式，將臺語和臺語文融入課堂當中，實踐華臺雙語讀寫。本研究回應如下研究問題：華臺雙語讀寫課程設計，如何影響學生的臺語語言意識形態和認同？課程安排引領學生了解臺灣文學發展的各階段特色，透過主題式作品賞析、課堂活動與微作業，應用雙語雙文概念，讓學生以臺語引介文本、從事雙文創作，發展學生對臺語讀寫的新理解與認同。研究結果顯示，學生將語言和認同投入於文本創作中，雙語讀寫實作的確能夠提升對臺語的正面理解，也能促進多元文化認同，體會尊重多元差異的力量。本研究藉由跳脫單語窠臼，期許在華語、臺語單語沈浸課程模式外，開發雙語並行的跨語言實踐路線。

關鍵詞：雙語讀寫、華臺雙語、認同文本、跨語言實踐

* 本論文發表於「第十三屆台灣語言及其教學國際學術研討會」。本文為科技部補助計畫「雙文社會下變遷的台語讀寫意識形態與實踐(II)」部分研究成果，感謝科技部支持。

1. 前言

雙語讀寫 (biliteracy) 有助於提升語言多樣性意識、促進弱勢語言地位以及鞏固族群認同 (Baker 2001, Cummins et al. 2017, Hornberger and Kvietok Dueñas 2019)。臺灣擁有豐富的語言文化歷史，但是，學校多以華語為主要的教學語言，讓學習者難以體會母語的重要性。臺灣本土語言與認同、語言與文化之間的學習，在華語的單語教育下消聲匿跡。為了促進大學課堂語言多樣性，本研究以大學的「臺灣文學概論」課程修課學生為研究主體，透過創作華臺雙語「認同文本」(identity text, Cummins and Early 2011) 和短篇文本翻譯，將臺語和臺語文融入課堂當中，實踐華臺雙語讀寫。本研究的目的是透過雙語讀寫行動，嘗試提升學生對語言文化多樣性的認識，透過多種文本的雙語讀寫，讓過去「隱而不見」(invisible literacies, Hamel 2006) 的臺灣文學語言多樣性得以得到認同和被欣賞的機會。藉由跳脫單語窠臼，開發雙語並行的「跨語言實踐」(translanguaging, García and Li 2014) 路線，並開放雙語轉換、混合的教學空間。

本文將回應以下研究問題：華臺雙語讀寫課程設計，如何影響學生的臺語語言意識形態和認同？從課程實踐的角度出發，課程先讓學生從語言自傳和小組討論中，意識到自身母語讀寫能力的不足和母語保存的危機。藉由雙語文本創作，學生對挽救臺語並提升臺語在文學上的使用產生實際行動，體驗批判教育學所言：命名、意識改變、社會行動三階段過程 (弗雷勒 2019)。創作參與能促發感同身受的經驗，從創作行動中引發自我省思 (self-reflection, Elliott 1991)，也能夠改變參與者對該文本語言的意識和認同。

臺灣在九年一貫教育實施後，課堂語言經驗逐漸打破華語單語藩籬的界線，自由、越界、開放的非主流語言使用和學習也慢慢增加 (黃純敏 2014)。在課堂上，「越界」的多語言使用環境 (hooks 1994) 能夠提供學生運用母語的空間，並鼓勵學生主動發聲和提問。而課程作為經驗的教學概念，能夠有計畫地強調學生的生活經驗和學習意義，進一步使其了解權力結構和階級問題 (甄曉蘭 2004)。學生的課程經驗會決定其如何理解華臺雙語讀寫意義。

雖然大學生已經脫離國高中升學壓力，其對正式課程的詮釋、判斷和價值，仍與其對未來的看法和學習意義建構，有相當深遠的關係（黃鴻文、湯仁燕 2005）。

華臺雙語讀寫課程設計，擺脫傳統教學以考試建構獲取學分的意義，藉由教師導引，鼓勵學生自主學習，並提供文本創作動機，從個人經驗出發，創造對臺灣文學想像的新認同。本研究的課程設計，除了依年代順序引領學生了解臺灣文學發展的階段性特色之外，亦主題式地透過作品賞析、課堂活動與作業設計，應用雙語雙文的概念，讓學生以本土語引介文本、從事雙文創作、翻譯、撰寫語言自傳和學習心得。本研究希望能在臺語授課和臺語語言課程之外，提供另外一種提升本土語文使用和讀寫認同的教學實踐。

前言之後，第二節為文獻回顧，回顧雙語讀寫的重要理論觀點，包括認同文本、語言意識形態及雙語讀寫的相關理論；第三節為課程設計和教學實踐方法，說明課程進行的方式和相關的教學安排；第四節為研究方法，說明本文的質性研究法及課程實踐的步驟；第五節為結果與討論，以問題意識、行動策略和學生的改變三階段，呈現並討論雙語教學成果；最後第六節為結論和建議，歸納雙語讀寫教學研究結果並建議未來持續從事雙語讀寫的教學與研究。

2. 文獻回顧

2.1 認同文本

弱勢族群的語言文化在主流教育中，經常「隱而不見」。Apache 學童寫的短詩，就呈現出缺乏族群語言教育帶來的認同失落，他這樣寫道：「你曾經因為學校感覺傷心嗎？我曾經。因為我從學校學了一大堆話，不過那都不是我的語言」（Cazden and Dickenson 1981: 457-458）。事實上，弱勢族群的語言在學校教育內不但很少聽得到，也很少看得見，語言文化隱而不見的後果通常是語言流失（Skutnabb-Kangas 1984）。本研究為了在教學上抵抗獨尊華語霸權的單語教學，讓族群語言得以進入教學殿堂，因此以 Jim Cummins

「認同文本」(Cummins 2007, Cummins and Early 2011)的概念為基礎，發揮雙語讀寫的力量，培養在地語言文化的認同。「認同文本」指的是，教師透過讓學生參與能顯示其認同的文本創作，從而讓弱勢語言得以現身，促進語言多樣性(Cummins and Early 2011)。如此一來，就能擺脫不知為誰而寫、為何而寫的困境。認同文本不止是文本的讀寫，學生在創造意義的時候，運用多種媒介，書寫、口說、音樂、戲劇等，並投入其自身的經驗與認同，創造出能突顯其存在的認同文本，建立自身存在的價值，不再隱形不見(Cummins and Early 2011)。

在教育空間中，教師在課堂的語言使用和練習，應該兼顧教育學生的母語，認同學生為獨立的學習個體，創造賦予其語言正面情感性價值的環境(Edstrom 2006)。Cummins and Early (2011: 4) 特別指出：「雙語認同文本的產出對學生的自我定位(self-image)和學習品質都有相當重要的影響」。在雙語課堂中，認同文本創作有五大特點(Cummins and Early 2011: 45-60)：(一)以舊有的背景知識連結新資訊；(二)用學校的語言產出完整的雙語讀寫作品；(三)促進語言意識的覺醒；(四)肯定學生的認同是有才智的、想像的、有語言天分的；(五)察覺母語和學校語言之間的關係。

應用雙語讀寫文本是認可多元文化教育的課堂實踐法，其所實踐的不僅是對該文本語言族群的認同(Wedin 2020)；也代表承認該族群在歷史發展上的共生性(Gooding-Williams 1998)。多元文化教育已經成為高等教育辦學藍圖的核心，學校對學生多元文化探索的發展能夠發揮重要作用。教學法上的因應調整是尊重並接納學生的差異。多元之間相互競爭的結果，可能讓弱勢族群被邊緣化，而肯定差異，則能夠動搖僵化的單一語言文化教育(Song 2020)。可惜在大學人文相關系所中，除了臺文系外，融入華臺雙語讀寫文本的課程相當少，學術研究則較多專注於本土語言態度面向(陳麗君 2016, 蘇政傑 2011)，少見其他文史相關學系提供非語言課程、鼓勵學生以母語創作，進行母語讀寫意識的實踐教育。

2.2 語言意識形態與讀寫認同實踐

「語言意識形態」(language ideology) 是發展讀寫實踐的基礎。語言意識形態意指人們對於優勢群體或是個人所表達的口說語言和書寫語言的感受 (Lippi-Green 1997, Heath 1977)。Woolard 和 Schieffelin (1994) 進一步認為, 語言意識形態是處於社會結構下, 對說話方式的一種思考。簡單的說, 語言意識形態指語言使用者對該語言的信念、想法或感受。弱勢族群常受主流價值觀的影響, 對其母語有負面的態度, 不利語言保存 (蘇凰蘭 2020), 本研究嘗試透過雙語讀寫進行「語言意識型態澄清」(language ideological clarification, Kroskrity 2009), 學習辨識由官方或外來者引導, 所造成對語言保存的負面影響, 並建立族群語言正面積極的語言意識。

晚近的讀寫實踐研究文獻, 特別強調社會背景及語言意識形態在讀寫所扮演的角色 (Street 1984)。「情境讀寫」(situated literacies) 也可視為一種讀寫實踐 (Barton et al. 2000); 也就是, 讀寫可以發生在不同的場域, 包括家庭、學校、社區、工作場所等等。「新讀寫研究」(New Literacy Studies, Gee 2008, Street 1984) 學派認為在社會實踐中不同形式的讀寫是介於一種宰制與被宰制 (dominator and the dominated) 之間的表現, 強調從讀寫能力到讀寫實踐之間, 語言意識形態所扮演的角色。其對新讀寫的理解是「人們在社會團體中的實踐, 就像學生在學校、文字作家在社區、或是宗教團體成員在社會的實踐」(Gee 2008: 80)。本研究的課堂雙語讀寫實踐如新讀寫研究所定義的, 並非是語言教學式的學習, 而是自發性地藉由學生原有的語言知識和本土語背景, 配合認同文本創作的需求, 讓學生對本土語讀寫產生正向語言意識。讀寫活動 (如: 寫信、臉書等) 可以視為認同的產物, 具有轉化語言意識的力量。

語言意識形態和認同能夠影響語言實踐。研究者對臺灣國中小學生的問卷調查結果顯示, 即使接受了本土語言教育, 學生對臺語工具性價值及情感性價值的支持度並不高。除了感到母語學習未受到重視之外, 學生的語言能力也左右了臺語的語言活力和使用。語言能力越差者, 越不支持臺語使用; 而語言能力越佳者, 則越支持使用 (蘇凰蘭 2019)。本土語言讀寫不在主

要的考科中，在主要科目（如：華語和英語）升學考試壓力下，國中小學生的臺語讀寫實踐缺乏動機，學習目標以聽說能力為主，教師多僅滿足於學生能夠說唱歌謠、所謂無壓力學習的語言意識。

在母語課堂中，學生母語的讀寫實踐常被忽略。本土語讀寫被忽視與其不符合中產階級主流社會中的讀寫實踐有關，相較於官方語言，本土語讀寫的社會價值低，也較不被認可（Mercado 2005）。臺灣的本土語文教育也面臨了不受多數家庭重視的危機，父母較重視學校教育中有考試的科目（陳美瑩 2005），認為孩子的考試分數凌駕一切，自然不把重心放在一週僅一堂的母語課，孩童的母語讀寫學習當然也就可有可無。

默認「雙語」為中英雙語，排除本土語，也反映了語言差別待遇。雙語教育所謂的雙語，常指母語和社會通用語（陳美瑩 2011），不過，臺灣的雙語教育幾乎是中英雙語教育的代名詞，政府的雙語國家政策明確地將「雙語」其中一語限定為能夠提升國家競爭力的英語（Ferrer and Lin 2021）。學童的母語在這場雙語角逐戰中備受冷落，孩子真正的華臺雙語潛力和優勢語言環境在通往國際化的路上被遺忘。

2.3 雙語讀寫與翻譯

雙語讀寫顧名思義就是在教學上，認同學生從家裡帶來的語言，僅使用學生弱勢語言的讀寫，也算是雙語讀寫，也就是說重點在於融入學生的母語（Bauer and Colomer 2016）。雙語讀寫教學不僅挑戰過去的單語讀寫和雙語分開教學法，近年來，其學習優勢在語言教育領域的研究中，也頗受到重視（Baker 2001, Creese and Blackledge 2010）。事實上，不同語言之間並非是完全獨立的學習機制；Cummins (1979) 的「共同基礎能力模式」（common underlying proficiency model）認為人類能夠在語言的共同基礎層次，相互並共同處理雙語學習。Hornberger (2004) 的「雙語讀寫連續體」（continua of biliteracy），則為語言多樣化的環境，提供了教學、研究和語言規劃一個全面框架。其指出了雙語讀寫發展的概念和分工，將雙語讀寫教育過程分為四類連續體：情境（contexts）、發展（development）、內容（content）、媒體

(media)。¹各連續體並非二元對立，而是雙向連續性的關係。也就是，從單文到雙文的發展過程中，雙語讀寫教育不需要以二分法完全切分第一語和第二語的學習，兩種語言可以扮演相互協助的角色。相關應用研究顯示，發展類連續體概念有助於進一步了解師生使用不同的語言接觸時，學生參與雙語讀寫實踐的狀況 (Winlund 2020, Hornberger 2022a)。

課堂雙語讀寫實踐策略包括翻譯、筆記、討論、朗讀或其他分段式的補償讀寫任務策略 (compensating strategies, Wolfersberger 2003)。臺華雙語文教學透過創作雙語文本，能夠成功整合學校和家庭母語教育合作空間，具有突破華語單語課堂的優勢，利用原有的語文能力，以雙語文對比方式，學生更能掌握意義、進行翻譯 (張學謙、鐘玲玉 2012, 張學謙 2007)。學生利用對兩種語文的知識，以槓桿作用互相影響，創造有意義的書寫，也就是雙語讀寫發展過程中所謂的「雙定向」 (bidirectionality, Dworin 2003)，以其中一個語文的能力塑造另一個語文的學習發展。

基於共同基礎能力，第一語的使用在第二語的口語翻譯和書面識讀上扮演了重要的協助角色。翻譯教學法在雙語教學策略的潛在優點，已經被普遍認可接受 (Oxford 1996)。翻譯課程設計一定是以雙語進行的，通常藉助學生的母語進行，從翻譯也可以體會到語言之間的異同，透過母語的協助，更加認識第二語言，同時也進一步深化對母語的認識 (Cook 2010, 張學謙 2012)。雙語課堂較有效率的學習方式，是讓學生以既有的語言能力和知識作為基礎，以合併式的雙語來學習第二種語言，而非將兩種語言分開

¹ 雙語讀寫連續體的目的是要打破雙語和讀寫領域的二元對立，強調任何連續體從一端延伸到另一端之間(↔)，其經驗、技能、實踐和知識的雙向連續性。Hornberger 的雙語讀寫連續體分為四類：第一類是情境，包括微觀↔宏觀、口語↔書面、單語↔雙語之間的連續關係。第二類是發展，包括接受↔產出、口語↔書面、第一語↔第二語之間的連續關係。第三類是內容，包括少數↔多數、通俗↔古典、情境化↔去情境化。第四類是媒體，包括同時出現↔連續出現、非類似結構↔類似結構、分歧的文字↔交集的文字。連續體的兩端代表其流動性和既定的權力關係。雙語讀寫的學習者的閱讀、寫作內容如何發展，何時、何地、以何種方式或媒體進行閱讀和寫作都很重要。本研究主要從第二類連續體架構，探討語文接受和產出、臺語口語和書面、學生第一語和第二語之間的連續關係。

(Widdowson 2003)；而如果教師能夠提醒學生兩種語言的異同，便能夠得到較佳的學習效果 (Cummins 2007)。

本土語的翻譯學習有助於認同創造。Kramersch (2006) 提出語言選用之間蘊含象徵能力，使用者的語言能力和其語言選用有關，也關係著選用行為背後的象徵價值。翻譯行為所從事的語言轉換，不只是語言內部的互動，也富含語言之間的權力關係 (Cook 2010)。語言之間可發現其對等性，但使用語言的人 (speakers) 之間並不是平等的；雖然語言的地位和權力不盡相同，但翻譯讓語言找到對等性，在翻譯過程中，對兩種語言的知識、理解和其相互關係都同等重要，雙邊的文化價值是被平等地接受 (Cook 2010)。在認同創造上，翻譯教學法是讓學習者察覺第二語異於第一語的獨特之處 (Cook 2010)，從發現差異中，較弱勢語言的價值得以建立。故在雙語認同文本的創作中，翻譯即佔了最重要的部分 (Cummins 2007)。

雙語讀寫發展涉及個人讀寫經驗和學習環境，和族群語言活力緊密相關 (Tse 2001)。從事雙語讀寫活動不僅可以提高族群語言地位、改變語言意識形態和態度，也能夠對抗語言霸權並去殖民化 (Romaine 1994)。雙語其中一語通常為相對較弱勢的語言，在臺灣的情境之下，母語是學校教育中較弱勢的語言，母語讀寫的價值不僅僅只是得到了另一種語言的閱讀和寫作能力、活化語言活力，其更重要、具深遠意義的、潛在的價值，為支持學習者的「自我認同」 (self-identity) 與強化使用該語言的「自尊」 (self-esteem, Baker 2001: 350)。藉由雙語認同文本實作和翻譯練習，本研究希望增進學生的臺語讀寫認同和自尊，並期待看到其對母語態度產生正面改變。

3. 課程設計和課程教學實踐

多數大學的臺灣文學課程，將華語漢字文本賞析與討論列為課程內容核心，但研究者認為，目前大學教育的臺灣文學概論教科書普遍缺乏臺語讀寫和臺語文學相關作品的引介，無法呈現臺灣文學語言多樣性的面貌，也未能顧及學生接受母語教育的權利。本課程的設計除了在課堂和課後作業、授課

語言、教材選用、輔助教材設計、文學題材等方面選用華臺雙語之外，也讓學生自然而然地期待，同學或教師都可以在課堂使用華語以外的本土語言溝通並分享文本。²

本研究課程設計與教學實踐方法的說明如下：

第一堂課教師向學生說明課程使用華臺雙語的理由、必要性、進行方式和時機。課堂定義的雙語為華語和臺語，學生也可使用其他本土語，學生在課堂的討論活動、口頭報告、微寫作等任務都可以用雙語完成。目標是讓學生認同母語，母語可以是父母的第一語言、本土語。

本課程為必修課程，每週三小時，共 43 位學生修課，學生最熟練的語言皆為華語。教師在期初口頭詢問學生本土語的聽說能力，35 位（81.3%）同學認為自己聽說臺語並無困難。課堂臺語使用以能夠溝通為主要目標，課程上雙語雙文沒有固定使用的比例；若是學生表現出理解或回應困難，學生也能夠轉成較熟練的語言表達。

臺語在課堂聽說時間可能不足，為彌補此狀況，課程讓學生進行每週三分之一至四分之一課程時間的雙語讀寫任務，以閱讀和寫作練習增進學生對語言探索的意願。如前所述，課程未正式教授臺語文讀寫，僅簡單說明基礎規則和臺語文史，由於華語文和臺語文使用的漢字重疊度相當高，具有華語文閱讀能力的人大約能讀懂 80% 的臺語語詞，³可根據漢字猜測臺語文意；授課教師提供臺語羅馬字和臺語漢字線上查詢資源，如：Chhoe Taigi、iTaigi、Tw-Ch 台文中文辭典和「臺灣閩南語常用詞辭典」等，鼓勵學生上網查詢本土語讀寫的相關語文知識。

課程教學溝通方式參考「跨語言實踐」的做法（Li and Zhu 2013，García and Li 2014，Hornberger 2022b），讓兩種語言同時在課堂呈現，師生得以在其中協商語言與認同，轉換重製語言階級和不平等權力關係的單語習慣（monolingual habits, Benson 2013）。我們鼓勵課堂雙語使用，兩種語言可

² 本學期完整課綱連結如下：<https://reurl.cc/1mMkR8>。

³ 根據鄭良偉（1990: 9）的研究，1990 年代，華臺共通語詞接近 85%，相較於 1960 年代 60%，在共通詞彙上，增加了不少。主要是因為華臺語言接觸後，語詞移借來表達新事物。

「整合成一個動態系統，用來理解口語和讀寫，並學習」(Lewis et al. 2012: 655)。課程使用的跨語言實踐作法如：師生皆可以雙語提出請求、重複問題與互動，並允許在跨語言之間翻譯，以及以跨語言注解文本 (Creese and Blackledge 2010)。此外，教師在課程中提供大量有趣的、實用的讀寫學習機會，例如：撰寫本土語情書；也鼓勵學生利用原有的語言和文化資源，如：諮詢過去小學的母語老師、父母長輩、身旁同儕。進而提升欠缺的多語實踐態度，在課堂創造改變的空間，重新獲取母語認同 (Martin et al. 2006)。

除了跨語言實踐之外，課程也支持師生使用在「單一談話、句子或語句組成中，兩種語言間的交換使用」的「語碼轉換」溝通策略 (code-switching, Milroy and Muysken 1995: 581, Macaro 2006, 張學謙 2016)。我們的雙語教室也面臨了語言能力混合差異化的挑戰 (鍾鎮城、許秀娟 2020, Tomlinson 2001)，以及如何因應不同情境、主題下使用華語或使用臺語等問題。學生通常轉向教師詢問某語詞是否能轉成華語或臺語。教師可考量個別學生過去的語言經驗、語言程度、課程進行的階段和進度 (Atkinson 1993)，回應學生語碼轉換的請求。

我們的文學課堂將「說故事」(storytelling)的課程教學法應用在活動任務中，我們採用多語文本和多元媒體。課程內容將藝術、歷史、文學等以敘事 (narrative) 的形式呈現，藉此培養學生的語言意識 (Greene 2004)。說故事的方式有二，一為請學生撰寫語言自傳故事，從省思母語經驗著手，促進自我了解，拉近自我距離，同時提升對母語的感受和意識。這類自傳式的自我心理剖析和對話 (autobiography, Pinar 1998)，有益於母語讀寫意識的提升。二為在口語表達上，鼓勵學生以母語引介文學文本、敘事化作者背景，十分鐘的口頭報告應至少完整使用本土語五分鐘。除了著重雙語敘事和視覺呈現 (輔助教材、白板、影音等等)，學習者被要求須事先練習口語，在時間內完成，加強自我對使用本土語報告的嚴謹度。

我們的雙語雙文課程採用「學習社群」(learning community, Sergiovanni 2000) 互助學習的方式。在授課過程中，若發現學生產生理解困難，或是無法了解教師以臺語指派的任務，教師會轉換為華語說明，或請同組組員協助。

教室座位安排以小組為單位就坐，同時也因時值 COVID-19 防疫期間，固定座位方便教師記錄學生健康狀況。課堂活動的安排，如：討論特殊的語言經驗和語言回應、街上印象深刻的語言景觀等，都是讓一群有共同目標的學習者，透過彼此討論和分享的方式，從尋求解答的過程中，提升對語言的專業知能（Sergiovanni 2000）。我們的課堂學習關係非僅是傳統的一（教師）對多（學生）的知識傳播，也包含學生之間的互助學習和任務協作。

4. 研究方法

質性材料的收集為本研究分析最主要的依據。研究材料收集方式為邀請學生創作雙語文本、進行短篇文本翻譯、撰寫語言自傳和學習心得回饋、抽樣訪談、並輔以課堂師生互動影音紀錄、教師課堂觀察和上課筆記等方式彙整質性紀錄。選取受訪者的方式為邀請期初和期末在語言態度上差距較大的五位學生，以口頭訪問（兩位）和回應書面問題的方式（三位）紀錄；訪談時間約 30-40 分鐘，書面回應撰寫約 20 分鐘。

學生的雙語認同文本創作任務包括：臺華短篇翻譯（華譯潘道榮的〈生番內地觀光〉）、日治青年的本土語情書、期中雙語文學創作：臺灣文學發「聲」、期末專題：「味道臺灣」（食物製作與文案行銷）、學習心得和三次課堂微寫作；其中，只有期末專題為小組作業，其他皆為個人寫作任務。

課程觀察記錄和上課筆記，包括師生言談、課程進度、學生的語言反應和能力；照片和影音記錄由隨堂助教協助拍攝，這部分的文字和影像紀錄提供研究者了解學生的個別學習狀況和語言態度，未於後續的分析中引用。創作文本和作業、心得、訪談稿，則整理、歸納至本文第五節的結果和討論中。

除了參與觀察、紀錄和訪談資料收集外，本研究的課程實踐也涉及一系列的課程規劃、行動、觀察、反省（Kemmis and McTaggart 1988）。實踐的過程本身就是改進課程的方式。所以，第五節結果與討論的呈現方式，參考 Kemmis (1988) 的建議：課程實踐應該解決課程問題並改善課程所處的情

境；故將第五章節以三小節呈現：5.1 問題意識的發展、5.2 解決問題的行動策略，以及 5.3 改變（改善情境），分項討論課程實踐的過程。

本文引用學生的相關文字材料皆以匿名處理，引用編碼方式為課程簡寫（TWL）、年份（2020），再加上質性材料編碼後兩碼。

5. 結果與討論

本研究以質性敘事討論，回應華臺雙語讀寫課程如何對學生的臺語語言意識形態和認同產生改變。下方的研究結果和討論是將課程翻譯回饋心得、期中和期末專題心得、語言自傳和訪談等材料，進行分析歸納。藉由了解學生雙語文學習態度的前因後果，教師以觀察者的角度，得以進一步探討學生在自我文字對話中語言意識型態的改變。

5.1 問題意識的發展：為何需要讀寫母語？

學期初我們讓學生撰寫語言自傳並進行小組討論，從自傳中，我們得到了學生最初對臺語讀寫的意識和態度多來自「袂曉讀寫臺語 ê 母語課」，這形成了本研究最初的問題意識來源。國小母語課「沒有學過臺語的文字」的經驗並非偶然，學生的語言自傳中最常提到的母語讀寫經驗來自小學母語課程。常常是老師「手拿閩南語課本，在講台上念課文叫我們跟著覆誦，也就是制式化的語文教學」（TWL202020）。

自 2001 年開始，母語教育正式納入國小課程，目前的大學生正是接受國小母語教育較早期的一批學生。學校本土語課程的考試內容通常為念課文，不會念的字，學生自己用注音符號標音，或是下課回家後問爺爺奶奶課本的字怎麼念，這意外地成了祖孫溝通親情的橋樑（TWL202018）。可見，學校的母語課教會孩子複誦臺語，卻讓學童成為「臺語文盲」。讀寫缺席的母語課造就孩童怎樣的母語讀寫態度呢？正如學生語言自傳中提到的，其態度不外乎「臺語有文字嗎？」、「會說臺語就好，為何需要讀寫？」、「要讀寫什麼臺語？那是罵髒話低俗的語言」、「臺語文學系才需要讀寫臺語吧？」（TWL202007, TWL202019, TWL202038, TWL202020）。

不讀寫臺語的母語教育，使得大學相關讀寫課程必須先改變學生上述的語言態度。雖然九年一貫課程綱要明定國小三年級開始應教授臺語羅馬字拼音，六年級時學生應能夠組織臺語短文（教育部 2001），從學生語言自傳得知，實際的教學現況顯然是有差距的。不在母語課程設計上納入讀寫觀念和教學，後續階段的教育就得花費更多的時間成本，來改變不讀寫母語的態度。本土語言長期以來在學校的「雙語教育」中缺席，除了賦予本土語朗誦、比賽、證照、考試等工具性價值外，我們的語言文化教育需要建立對臺語讀寫使用的新理解和認同。

5.2 行動策略：強調臺語文對臺灣文學發展的意義

5.2.1 本土語和臺灣文學的關係

整體而言，心得調查填寫者認為本土語對臺灣文學敘事和創作的重要性有三點：本土認同、多元創作、親切並貼近情感的表達，這三點亦是本研究設計相當重要的目標。雙語認同文本創作主要希望學生對讀寫產生新認同和自我定位（Cummins and Early 2011），如學生所述：「藉由對本土語言的認知，來讓我們知道我們的根本和鄉土意識的認同」（TWL202015）。學生過去對於本土語言的印象可能停留在國小母語教育的時代，僅僅是和長輩的溝通工具或學校課程。本研究希望建立的新認同是立基於本土語言上的、肯定「本土語可以更多元創作，並更完整表達情感」（TWL202007）、「用本土語創作的臺灣文學是最簡單可以傳達本土語的方式」（TWL202019）。修讀本課程的學習者所獲得的讀寫新理解，如學生回應所述：「本土語對本土文學的影響，可以用水和植物來比。水乾了，植物要如何存活？」（TWL202017）。也就是說，本土語言和臺灣文學的關係是彼此依賴，互相扶持的，扶持的情感則體現於「日常生活」、「親近土地本質色彩」、「親民」、「是歷史的傳承」（TWL202015, 202023, 202032, 202027）。

5.2.2 從本土語文字了解臺灣文學

學生對臺語讀寫意識和認同改變的感受，來自本土語文字將他們帶入一個多元的文學世界，開啟對過去歷史的心眼，學生認為「這門課讓我透過文字、作品更了解臺灣的歷史與文學，對我來說這節課很輕鬆，也很多元化」（TWL202029）。學生從母語發現臺灣文學的多元面貌。由本土語文閱讀中所了解的臺灣文學文本，是讓學生了解現在與過去如何關聯的記憶，所謂的臺灣文學並非是空泛的、無法和其他文學區隔的漢字文學；臺灣文學創作內容蘊含對「根本」的追尋：「了解臺灣文學與本土語的關聯，能更真實的認識臺灣鄉土文化，而『人要追根』，有了以前的歷史，才成就出現在的我們，所以我認為這些文學是必須的」（TWL202028）。

本土語文本創作讓學生察覺口語和文學創作既親切又陌生的距離：「本土語文學的寫作對於沒有寫過的人來說，真的很特別，有一種，明明是自己熟悉的文字卻唸不出...」（TWL202024）。學生一開始可能興趣不大，對母語的似曾相識，讓他們進而想要嘗試看看母語文學創作世界：「這學期很开心有機會能參與這個課程，原本只是對臺灣文學有一點興趣而已...」（TWL202024）。親近文字和實際讀寫創作後，讓學生對文學創作的多元面向覺醒。學生理解的臺灣文學內容，除了發現其與臺灣歷史無法切斷的時代脈絡之外，也和每個時代多元豐富的語言使用連結在一起，了解臺灣文學並非是單語的，而是時間與空間交錯的多語交響。

也因此，揮別過去對臺灣文學單語的理解，學生除了從閱讀文學文本中，深耕臺灣文化的根本；更重要的，亦從口語轉換到讀寫（翻譯）過程，得到對臺語書面化的新體驗。臺語可能是「耳熟」能詳的，但卻不一定如想像中能夠「唱作」俱佳，學生認為：「沒想到後面有這麼多學問，原以為自己對臺語已經算熟，但上了課才知道自己尚有許多不足之處。有了這樣的經歷，相信未來會對創作更有概念」（TWL202027）。由於臺語讀寫教育缺席已久，學生得在熟悉的方塊字系統中，尋找陌生又熟悉的語音。

5.2.3 重新定義臺灣的過去

認同是一種定義，而對自身的定義並非一成不變。教科書內容常不被懷疑地認為是對過去「正確的」描述，當我們從另一個角度閱讀過去、從不同的媒介了解歷史，我們能夠獲得的資料來源較多元，能避免單一化的華語敘事結構。多面向地以本土語重現過去，讓讀寫不僅僅只是文字識讀，也從影像、影音等多媒體再現，建構視覺化的新認同。學生表示重新定位文字和土地上的人民相當有趣：

這堂課裡面我們學到了很多的臺灣文學歷史，我覺得很有趣，雖然在本土語的進步是很少，可是認識了許多作家與他們的歷史背景，尤其在課堂上看的影片和紀錄片我都覺得很有意思，可以用動態的方式來了解作品，因為現在人很少會去接觸書本，所以可以用這樣的方式來引導同學們來閱讀文本，先用影片來吸引同學，才能引起學習動機...。(TWL202022)

文學的敘事性讓文學和歷史接軌。1960-1970 年代以來「語言的轉向」(the linguistic turn, Spiegel 2005) 讓史學界重新認識語言文字的重要性，歷史現實是不斷地被語言建構出來的符號，而這些符號的重新組成，讓歷史有了新理解。多語的文學敘事恰好扮演了重新詮釋歷史、發現過去的角色，而追尋過去則是對臺灣的重新定位。學生認為課程讓他了解不同時期的臺灣文學演變，能夠重新「定義自己」(臺灣)到底是誰：「也因臺灣有著許多不同的色彩，讓臺灣有著不同其他國家的特殊性，所以在這片土地上的人民，對於自己是誰又有百百種的詮釋，以致於臺灣文學的各類思想，有著爆炸性的繁雜與碰撞...」(TWL202023)。「重新定義」是改變一言堂式的臺灣文學史觀最妥切的動詞，在重新定義中發現語言意識的改變，而雙語文本的閱讀和創作成就了如此的改變。

5.3 改變：態度轉換與認同重構

5.3.1 雙語雙文新體驗

對華臺雙語者來說，雙語書寫沒有想像中的容易，也是全新體驗，課程藉由學生生活中接觸的、實用的寫作題材（如寫情書），讓學生練習情境創作。腦中也許是進行將華語翻譯成本土語的轉換工作，但要實際應用文字（漢字或羅馬字），將之組成有意義的段落又是另一重工作。一開始學生感到困難，解決困難之後，獲得相當大的成就：「唯一覺得困難的是雙語翻譯，真的翻得很辛苦，好加在有人幫忙，同學相互幫助寫得比較快！其他都很好玩！」（TWL202029）、「剛開始寫以及翻譯時，真的遇到蠻多困難，看了讀音唸不出來，唸出讀音看不懂，但後來靠著自己翻譯好就很開心，也很有成就感」（TWL202024）。雙語文之間的分工，從口語到書面語的過程除了藉由第一語知識的協助，也是同學間互助學習的展現。

本土語文書寫也可以是印象深刻的體驗。學生提到要用本土語學習已經是很難面對的事，因為自己日常不太使用本土語對話：「在此情況下雙語創作等都是一個很特別的體驗，很開心有這樣的課程，讓我運用本土語更多了，運用的更加進步。情書的書寫很有趣，第一次遇到，是個好回憶」（TWL202026）。寫情書是相當私密的自我寫作活動，觸及文字形容用語、動詞適切與否、語氣是否能最佳化表達愛意的深淺，學生都相當認真地查字典，也口頭詢問語法和字詞選用，互動過程相當靦腆、也充滿挑戰：「第一次參與這樣類型的課程，非常新鮮有趣，雖然本身在家中和日常生活中也會使用臺語，但在這次參與課程後才發現，要將本土語融入在讀、寫當中，是多麼不容易的一件事情」（TWL202025）。

從讀寫活動的實踐能夠體驗語言活力的高低（Tse 2001）。學生認為本土語應當是很親近土地和家人的語言，化為文字體驗才驚覺，生命最親近的一部分正在消失中：「同時，也很感嘆本土語的流失，了解到保存這個文化是多麼重要的一件事情」（TWL202025）。

5.3.2 從翻譯翻轉的認同

多數學生從未有過臺語文創作經驗，要將臺語文本翻譯成華語文，所需要的能力並非是臺語文的書寫能力。從臺語文轉換成華語文需要的能力有二，一為臺語文閱讀能力，二為華語文書寫能力。翻譯過程主要是在雙邊語言文化中找到相對等的理解（Cook 2010），借用華語漢字的閱讀能力理解臺語漢字文意。如果遇到華臺語詞使用相異之處，則需要查詢字典，翻譯者可在雙語間的差異中發現臺語的價值。

母語在課堂的正式使用、知識化不僅有助於提升其語言地位，從語言實踐中，學生得以被賦權（empowerment, Cummins 1996），而過去被貶低的語言，亦能從對能力認同中發展出對該語言正面的態度。有位學生認為家中曾經將臺語視為較低階的語言，家中和同儕都以華語溝通，故缺乏學習臺語文意願（TWL202021）。過去臺灣的國語政策，使臺灣人接受被國語同化的處境，也對母語產生負面認同，造成學習母語的意願相當低（謝世忠 1987）。學生自剖「我覺得翻譯這項作業最困難，因為平常很少說臺語，書寫更不用說，完全沒在使用，翻譯過程一直讓我碰壁，沒有上網查資料光看字面，根本不知道意思」（TWL202021）。不過，在課堂報告和作業都需要使用臺語的情況下，不僅是同儕壓力讓學習者想要正視／面對臺語文學習，「我才意識到自己的臺語能力不足，也有想學習的動力」（TWL202021）。

雙語認同文本創作是一種潛移默化式的教學實踐法，能夠建立語言平等的意識，挑戰優勢語言霸權，提醒學生生活經驗中的多元面向和多語使用（Cummins 2009）。此教學法不僅有助於確認學生的認同，了解自己是有力量的個體，也能在自己的學習中發現能動性（Cummins and Early 2011）。

若希望更上一層地將語文翻譯到位，學生體會到臺語文閱讀和寫作練習是必須的。翻譯練習的目的為增加臺語文接觸機會，提供學生運用已具備的語文能力的機會。讓兩種語文相互協助，以合併式的雙語來學習，使學習者對文本產生新認同，也能在原有的語言基礎下學習（Widdowson 2003）；同時，加強對第二語言的知識不僅能夠突破單一語言課堂教學（張學謙 2012），

學生亦能從雙語寫作任務中，認同本土語言讀寫對「臺灣人」的重要性。學生提到自己在翻譯過程：

可以明顯感受到翻譯完的華語作品，雖然語句通順，但許多詞語因為語言轉變而缺少時有的涵意，可見想要提升精采度，本土語寫作及閱讀不可或缺。在寫作的時候往往可以感受到臺灣文學最重要的不僅是內容呈現，更是以「臺灣人」為出發點，發出最道地的臺灣人的心聲。(TWL202020)

5.3.3 語言保存和延續的必要性

讀寫課程設計對學生臺語讀寫意識和認同較大的改變，是感受到本土語保存的必要性。語言需要被保存，除了不常被使用，會漸漸失去其活力之外，在語文的美感呈現上，臺灣人失去更多的，是臺灣文學的生命力。美國印第安納瓦霍族(Najavo)耆老說的話回應了為何所有語言都應該要保存、傳承給後代：「如果你不呼吸，就沒有空氣。如果你不走路，就沒有地球。如果你不說話，就沒有世界」(UNESCO 2003: 19)。如果不用本土語書寫、勾畫本土文化的樣貌，臺灣失去的是一個曾經美麗、豐富的臺灣本土語世界。

課堂使用雙語能夠提升弱勢語言使用的正當性和關注力(Valdés 1995)。學生認為：「課程對於本土語言的保留和延續有很大的影響(正面的影響)，可以訓練我們對於本土語言的認識以及運用能力，也是對許多本土語作家更深一步的理解」(TWL202019)。課程讓學生了解本土語言為何對於臺灣文學至關重要，語言是臺灣文化的根本，而文學處處充斥著文化的縮影，「如果本體語言流失，那臺灣文學的豐富就會相對的減少很多」(TWL202018)。學生在大學時期應當有能力對本土語作品有更深入的接觸，知道如何閱讀、查詢、書寫，也希望「以後本土語言能像官方語言一樣受到重視，我也能在文獻上看到鄉土語言的蹤跡」(TWL202019)。上述心得與學期初的語言自傳態度大相逕庭，語言自傳中學生曾提及「會說臺語就好，為何需要讀寫？」，在整學期的雙語讀寫任務實踐中，學生已然回答其問題。

5.3.4 外省孩子的臺語歌創作

來自外省家庭的學生，在課堂的語言意識和認同改變相當明顯，故特別訪談其改變的原因。受訪者認為雖然自己是個外省家庭孩子，課程提供了他一個本土語讀寫創作舞臺：「是到老師這堂臺灣文學課，才開始第一次嘗試寫臺語歌！」（TWL202001）。

這位學生家住桃園內壢的眷村，家中無人說臺語，村中有少數人說客語，鄰里之間多以華語溝通。受訪者平日喜歡上網（KKbox、YouTube）下載歌曲聆聽，對臺語的態度是自認為家庭生活中無臺語。然而，卻在受訪過程中發現，其實臺語歌一直如影隨形地配合著生活的步調：「沒有人在日常的時候會講啊，可是唱歌就會唱啊！你現在問我，我才發現這件事情！」家人平時一起在家看電視，會聽江蕙的臺語歌曲，自己也偶爾在社區聚會中演唱：

我們在家裡會唱臺語歌，我彈吉他…傳唱度最高的應該是《家後》吧。那時候就想說她的歌詞怎麼好像很可憐，到底是寫什麼。可是旋律就很好聽，這可能是我前幾首學會的臺語歌。很有趣的是，有一次在社區的望年會演唱這首歌，我發現在場沒有什麼人聽得懂，也不會有人跟我說你唱錯了，唱完大家很開心鼓掌。（TWL202001）

江蕙《家後》的歌詞有些是借音的臺語漢字，受訪者不會聽說臺語、不完全理解歌詞內容，第一次的臺語讀寫經驗是不知道正在讀臺語歌詞，倚靠自行對應音和字，半推半就地學會臺語歌曲：「因為音樂是我生活很大的一部分，在臺灣你不聽臺語歌好像也怪怪的，所以臺語也慢慢變成我生活的一部分」。聊到自己正式對臺語歌產生興趣是因為「喜歡五月天，所以去找他們早期很多經典的臺語歌」（TWL202001）。

雖然喜歡聽唱臺語歌，受訪者不認為自己正在接觸臺語文字，生活中的臺語文是隱而不見的，這些讀寫實踐和語言技能可能在學校學習中是被忽略的。受訪者甚至上了大學後，某授課教師說了一句臺語，受訪者便舉手：「老師！我聽不懂臺語！可以不要用臺語嗎？」學生一開始對於在課堂中使用臺

語是不能接受的：「真的沒有想到，這是意料之外的，就有一種我讀了臺文系的感覺。」，也因此覺得本課程的臺華翻譯作業「很難，超級難…因為我本身就不會說這個語言了，還要嘗試看懂，就覺得很有難度。我卡在不發音…」。

有趣的是，受訪者自認不會看字發音，但可以看歌詞唱出臺語歌。

臺灣文學課程鼓勵學生以本土語創作，包括作詞、作曲、表演。受訪者將口頭報告內容（關於臺灣早期海洋移民）寫成一首歌，課堂中以華臺語混合自彈自唱演出，歌詞如下：

海岸線 千里長
長年日頭赤炎炎
大約六千冬前
In 佇這住落來

迓鹿阿 輕聲唱
查某困仔咧愧韃鞞
快樂 ê 生活
敢會使直直一直走

這個島是阮 ê 厝
屬於阮 ê 日常
抱著季風猶有海浪

親愛 ê Formosa
多謝妳陪我大漢
妳 ê 故事 講予我聽

藍目矙 紅頭鬃
開了一座城
名叫紅毛城 ê 所在

說著阮聽無 ê 話

黃皮膚 穿甲服
載鹿皮欲出航
我身騎白馬 走三關

這個島是阮 ê 厝
種稻米 kap 蔗糖
柴米油鹽 醬醋茶

親愛 ê Formosa
多謝妳陪我大漢
妳 ê 故事 我來記下

我愛你 Formosa
接載著阮 ê 理想
妳 ê 故事我 bē bē 記 (TWL202001)

歌曲紀錄早期荷蘭、西班牙人來臺定居，卻說著「自己」聽不懂的話。「黃皮膚 穿甲服 載鹿皮欲出航 身騎白馬 走三關」象徵自己的祖先渡海來臺披荊斬棘、開闢山林，認同自己是漢人的後代。從歌詞能感受到對這塊土地 (Formosa) 的熱愛，認定這個地方是家，陪伴自己成長，「柴米油鹽醬醋茶」是日常，而「種稻米 kap 蔗糖」是生活，所以家 (這座島) 的故事很溫暖，不應該忘記。副歌從「親愛 ê Formosa」開始不斷重覆，表現學生對臺灣這塊土地的認同情感，讓 Formosa 的聲響餘音繞樑。學生作品所呈現的是其對文本認同投入的成果，在創作過程中，文本提供一面鏡子，學生的認同在鏡子中得到了正面的反映 (Cummins and Early 2011)。

受訪者的臺語讀寫能力並非零起點，小學母語課程他選的便是臺語課。不過，一個星期一小時的課程覺得：「其實就跟一般的中文課很像，就是一

段課文，老師教我們怎麼讀……學不太到東西，可能是時數的關係，不太有學習的感覺，就是一點點、一點點這樣。」(TWL202001)

國小除了母語課，也有其他語文課，如：國語和英語，臺語課和國、英語課比起來，並非正式學科，不太受學校和家長的重視：

學校讓我們知道英文比臺語重要。你會回家好高興說英文拿100分，但不會說臺語拿100分。我的家庭比較特別，我如果回去說臺語考100分，他們會很高興。可是其他人如果拿一張100分的臺語考卷回去，家人會說：「嗯，那還不錯，玩得開心嗎？」，英文相較下感覺就是一個學科，就不會把臺語當成一個學科的感覺，比較像體育課、藝術課的感覺。(TWL202001)

修完本課程後，受訪者對臺語的態度和認同從「可以不要用臺語嗎？」轉變為：「對我來說本土語就是臺語，畢竟出生在這個地方，就覺得這塊土地的語言是我們該學的。因為臺語是本土語言、在地生活的一部分」(TWL202001)。臺灣各族群在共通化的過程中，會相互學習彼此的語言，成為多語人也是相當自然的趨勢(鄭良偉 1990)。

學生在語言態度上產生了轉變，其對臺語的認同則來自於身為「臺灣人」的族群認同。Skutnabb-Kangas (1984) 認為母語可以從四個層次來看：最先學的語言、使用得最好的語言、最常用的語言、被認為是該族群母語使用者的語言。學生自認為是外省第二代家庭出生的臺灣人。雖然了解祖先來自對岸，家中多說華語，但認同自己是在這塊土地上生活的臺灣人，因為「眼裡看到都是臺灣的狀況」，口中的語言也應該是「臺灣的語言」，也就是臺灣人的母語—臺語(TWL202001)。⁴

不過，若是將臺語作為課堂主要授課語言，學生仍會擔心無法吸收內容，認為在通識課或選修課上可以嘗試。若是在必修課，受訪者礙於本身的臺語

⁴ 受訪者引述的是課堂上其曾經朗誦的閱讀材料：「你是台灣人，你頭戴台灣天，腳踏台灣地，眼睛所看到的是台灣的狀況，耳孔所聽見的是台灣的消息，時間所歷的亦是台灣的經驗，嘴裡所說的亦是台灣的語言」(引自黃石輝 1930: 3)。

能力，認為：「那會造成一些同學的困擾，我可能也是一些同學之中的一個」，因為「普遍的學生都沒有學過臺語的文字，所以最好有兩個語文互相對照」（TWL202001）。這也說明了華臺雙語文課程實踐的必要性。

6. 結論與建議

本研究以思考華臺雙語讀寫課程設計如何影響學生的臺語語言意識形態和認同為出發點，應用雙語認同文本概念於課堂教學、教材選用、讀寫任務中，藉以發展學生對臺語讀寫的新理解和新認同。讓學生了解本土語和臺灣文學的關係、從本土語文書寫臺灣文學、從讀寫中重新定義臺灣的過去，都有助於重新學習臺灣語言認同。

研究結果顯示，學生在雙語讀寫實作中，將本身的語言與認同投入作品的創造，的確能提升對臺語文的正面印象，同時也能促進多元認同，不受限於單一語言與族群認同；對在地語言文化的理解，也傾向接受雙語、雙文化，並能夠進一步增進對弱勢語言保存和延續的意識。學生從雙語讀寫經驗中，體會尊重多元差異的力量，產生態度改變和認同重構。

雙語讀寫課程並非難以攀登的高山峻嶺。臺華雙語在教學中共同出現，師生大都能順利地以跨語言的方式，進行雙語讀寫和認同文本的創造。雖然如此，在實踐過程中，還是會有些波折，包括：學生語文能力差異大，導致口頭報告和雙語翻譯時，有些學生感到挫折、缺乏完成課堂任務的信心。我們認為，這些波折都是可以解決的問題。比如，我們可以強化雙語教學法的語碼轉換和跨語言實踐的方式，調整課程對臺語文字進行基本的介紹和練習。我們特別提供跨語言實踐的教與學策略，遇到學生聽不太懂的狀況，教師可以請語言能力好的同學即時翻譯，翻譯的同學從中得到能力認同與成就感；當學生產生理解困難時，教師亦可在白板上書寫雙語的關鍵詞，提供相互參照。如此一來，就能讓學生藉由被鼓勵、練習、與教師來回意義確認和其他視覺語言輔助，讓跨語言使用超越過去單語使用的藩籬，成為常態。

本研究顯示，雙語讀寫跨越單語限制，讓師生的雙語、雙文化資源得以在課堂得到承認與運用，因而打造更為開放、包容的多元認同空間和教學，營造多元文化的教育目標。雙語讀寫不但可行，也有重要的教育價值，希冀本文能夠拋磚引玉，吸引後續更多大學教師從事華臺雙語教學和研究。

引用文獻

- Atkinson, David. 1993. *Teaching Monolingual Classes*. New York: Longman.
- Baker, Colin. 2001. *Foundations of Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Barton, David, Mary Hamilton, Roz Ivani, and Roz Ivanič (Eds.). 2000. *Situated Literacies: Reading and Writing in Context*. New York: Psychology Press.
- Bauer, Eurydice B., and Soria E. Colomer. 2016. Biliteracy. In Michael Peters (ed.), *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*, 1-6. Singapore: Springer.
- Benson, Carol. 2013. Towards adopting a multilingual habitus in educational development. In Carol Benson and Kimmo Kosonen (eds.), *Language Issues in Comparative Education: Inclusive Teaching and Learning in Non-dominant Languages and Cultures*, 283-299. Rotterdam: Sense Publishers.
- Cazden, Courtney B., and David K. Dickinson. 1981. Language in education: Standardization versus cultural pluralism. In Charles A. Ferguson and Shirley B. Heath (eds.), *Language in the USA*, 446-468. New York: Cambridge University Press.
- Cook, Guy. 2010. *Translation in Language Teaching: An Argument for Reassessment*. Oxford: OUP.
- Creese, Angela, and Adrian Blackledge. 2010. Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching? *The Modern Language Journal* 94.1: 103-115.
- Cummins, Jim. 1979. Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research* 49: 222-251.

- _____. 1996. *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. California: California Association for Bilingual Education.
- _____. 2007. Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics* 10.2: 221-240.
- _____. 2009. Pedagogies of choice: Challenging coercive relations of power in classrooms and communities. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 12.3: 261-271.
- Cummins, Jim, and Margaret Early (Eds.). 2011. *Identity Texts: The Collaborative Creation of Power in Multilingual Schools*. England: Trentham Books.
- Cummins, Jim, Burcu Y. Ntelioglou, Gail Prasad, and Saskia Stille. 2017. Identity text projects. In Jill B. Cummings and Mary L. Blatherwick (eds.), *Creative Dimensions of Teaching and Learning in the 21st Century*, 69-76. Rotterdam: Springer.
- Dworin, Joel E. 2003. Insights into biliteracy development: Toward a bidirectional theory of bilingual pedagogy. *Journal of Hispanic Higher Education* 2.2: 171-186.
- Edstrom, Anne. 2006. L1 use in the L2 classroom: One teacher's self-evaluation. *Canadian Modern Language Review* 63.2: 275-292.
- Elliott, John. 1991. *Action Research for Educational Change*. Philadelphia: Open University Press.
- Ferrer, Alessandra, and Tzu-Bin Lin. 2021. Official bilingualism in a multilingual nation: A study of the 2030 bilingual nation policy in Taiwan. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 43.1: 1-13.
- García, Ofelia, and Wei Li. 2014. *Translanguaging: Language, Bilingualism, and Education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Gee, James P. 2008. *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. London: Routledge.

- Gooding-Williams, Robert. 1998. Race, multiculturalism and democracy. *Constellations* 5.1: 18-41.
- Greene, Maxine. 2004. Curriculum and consciousness. In David J. Flinders and Stephen J. Thornton (eds.), *The Curriculum Studies Reader*, 135-147. New York: Routledge Falmer.
- Hamel, Erin C. 2006. *Exploring Possibilities of Home and Community Literacies within a Space for Conversation, Engagement, and Reflection: Epiphanies, Celebrations, and Challenges*. Columbia: University of South Carolina dissertation.
- Heath, Shirley B. 1977. Social history. In Joshua A. Fishman (ed.), *Bilingual Education: Current Perspectives, Volume 1: Social Science*, 53-72. Arlington: Center for Applied Linguistics.
- hooks, bell. 1994. *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. New York: Routledge.
- Hornberger, Nancy H. 2004. The continua of biliteracy and the bilingual educator: Educational linguistics in practice. *Bilingual Education and Bilingualism* 7.2&3: 155-171.
- _____. 2022a. Researching and teaching (with) the continua of biliteracy. *Educational Linguistics* 1.1: 108-133.
- _____. 2022b. Imagining multilingualism with Ofelia: Translanguaging and the continua of biliteracy. In Bahar Otçu-Grillman and Maryam Gorjian (eds.), *Re-making Multilingualism: A Translanguaging Approach*, 19-31. Bristol: Multilingual Matters.
- Hornberger, Nancy H., and Frances Kvietok Dueñas. 2019. Mapping biliteracy teaching in Indigenous contexts: From student shyness to student voice. *Anthropology and Education Quarterly* 50.1: 6-25.

- Kemmis, Stephen. 1988. Action research in retrospect and prospect. In Deakin University Production Unit (ed.), *The Action Research Reader*, 27-46. Victoria: Deakin University.
- Kemmis, Stephen, and Robin McTaggart. 1988. *The Action Research Planner*. Geelong: Deakin University Press.
- Kramsch, Claire. 2006. From communicative competence to symbolic competence. *The Modern Language Journal* 90.2: 249-252.
- Kroskrity, Paul V. 2009. Language renewal as sites of language ideological struggle: The need for “ideological clarification.” In Jon Reyhner and Louise Lockard (eds.), *Indigenous Language Revitalization: Encouragement, Guidance & Lessons Learned*, 71-83. Tucson: Northern Arizona University Press.
- Lewis, Gwyn, Bryn Jones, and Colin Baker. 2012. Translanguaging: Developing its conceptualisation and contextualization. *Educational Research and Evaluation* 18.7: 655-670.
- Li, Wei, and Hua Zhu. 2013. Translanguaging identities and ideologies: Creating transnational space through dynamic multilingual practices amongst Chinese university students in the UK. *Applied Linguistics* 34.5: 516-535.
- Lippi-Green, Rosina. 1997. *English with an Accent: Language, Ideology, and Discrimination in the United States*. London and New York: Routledge.
- Macaro, Ernesto. 2006. Codeswitching in the L2 classroom: A communication and learning strategy. In Enric Llurda (ed.), *Non-native Language Teachers: Perceptions, Challenges, and Contributions to the Profession*, 63-84. New York: Springer.
- Martin, Peter, Arvind Bhatt, Nirmala Bhojani, and Angela Creese. 2006. Managing bilingual interaction in a Gujarati complementary school in Leicester. *Language and Education* 20.1: 5-22.

- Mercado, Carmen I. 2005. Seeing what's there: Language and literacy funds of knowledge in New York Puerto Rican homes. In Ana Celia Zentella (ed.), *Building on Strengths: Language and Literacy in Latino Families and Communities*, 134-147. New York: Teachers College Press.
- Milroy, Lesley, and Pieter Muysken (Eds.). 1995. *One Speaker, Two Languages - Cross-Disciplinary Perspectives on Code Switching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, Rebecca L. (Ed.). 1996. *Language Learning Strategies Around the World: Cross-Cultural Perspectives*. Honolulu: University of Hawai'i Press.
- Pinar, William (Ed.). 1998. *Curriculum: Toward New Identities*. New York and London: Taylor & Francis.
- Romaine, Suzanne. 1994. Hawai'i Creole English as a literary language. *Language in Society* 233.4: 527-554.
- Sergiovanni, Thomas J. 2000. *The Lifeworld of Leadership: Creating Culture, Community, and Personal Meaning in Our Schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Skutnabb-Kangas, Tove. 1984. *Bilingualism or Not*. England, Clevedon: Multilingual Matters.
- Song, Sarah. 2020. Multiculturalism. In Edward N. Zalta (ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Fall 2020 Edition)*. Accessed March 20, 2020. <https://plato.stanford.edu/archives/fall2020/entries/multiculturalism/>.
- Spiegel, Gabrielle M. 2005. Introduction. In Gabrielle M. Spiegel (ed.), *Practicing History: New Directions in Historical Writing After the Linguistic Turn*, 1-31. New York and London: Routledge.
- Street, Brian. 1984. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: CUP.
- Tomlinson, Carol A. 2001. *How to Differentiate Instruction in Mixed-ability Classrooms*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.

- Tse, Lucy. 2001. Resisting and reversing language shift: Heritage-language resilience among U.S. native biliterates. *Harvard Educational Review* 71.4: 676-709.
- UNESCO. 2003. Language vitality and endangerment. Document adopted by the International Expert Meeting on UNESCO Programme Safeguarding of Endangered Languages. Paris, March 10-12, 2003. Accessed March 15, 2021. <http://www.unesco.org/culture/ich/doc/src/00120-EN.pdf>.
- Valdés, Guadalupe. 1995. The teaching of minority languages as academic subjects: Pedagogical and theoretical challenges. *The Modern Language Journal* 7: 299-328.
- Wedin, Åsa. 2020. Negotiating identities through multilingual writing: Local school policy that opens up spaces for students' diverse languages. *Linguistics and Education* 55: 1-8.
- Widdowson, Henry. 2003. *Defining Issues in English Language Teaching*. Oxford: OUP.
- Winlund, Anna. 2020. Emergent literacy instruction: 'Continua of biliteracy' among newly immigrated adolescents. *Language and Education* 34.3: 249-266.
- Woltersberger, Mark. 2003. L1 to L2 writing process and strategy transfer: A look at lower proficiency writers. *The Electronic Journal for English as a Second Language* 7.2. Accessed March 12, 2020. <http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume7/ej26/ej26a6/>.
- Woolard, Kathryn A., and Bambi B. Schieffelin. 1994. Language ideology. *Annual Review of Anthropology* 23: 55-82.
- 保羅·弗雷勒著；方永泉、張珍瑋譯。2019。《受壓迫者教育學：五十週年版》。臺北：巨流圖書。
- 教育部。2001。〈國民中小學九年一貫課程綱要語文學習領域（閩南語）〉。檢索日期：2020/03/15。 <https://reurl.cc/8pV0ay>。

- 陳美瑩. 2005. 〈台灣國語母語雙語教育：選擇性浸濡雙向交融雙語教學〉。
《教師之友》46.4: 82-106。
- _____. 2011. 〈反負為正？由隱性雙族裔民族談雙語及多語教育〉。《台灣
教育》721: 25-33。
- 陳麗君. 2016. 〈台灣文學／語文系所學生與其他系所學生語言意識和態度的
比較〉。《臺灣語文研究》11.2: 199-232。
- 張學謙. 2007. 〈重新點燃族語火種：師徒制與原住民語言復振〉，張學謙等
編《原住民族語言發展論叢—理論與實務》，201-212。臺北：行政院原
住民族委員會。
- _____. 2012. 〈解開單語教學的緊箍咒：翻譯的雙語教學意義〉，沈寶春編
《語文迴旋圈—101年度臺灣南區大學中文系聯合學術會議語言文字學
術專業會後論文集》，351-370。臺北：里仁。
- _____. 2016. 〈從單語到雙語教學：語碼轉換在語言教育的運用〉。《臺灣
語文研究》11.1: 1-25。
- 張學謙、鐘玲玉. 2012. 〈透過翻譯結合家庭與學校：生涯規劃雙語書的製作
與教學〉。《臺東大學人文學報》2.2: 115-142。
- 黃石輝. 1930. 〈怎樣不提倡鄉土文學〉。《伍人報》9-11: 3。
- 黃純敏. 2014. 《轉化的力量：多元文化課程與教學研究》。臺北：學富文化。
- 黃鴻文、湯仁燕. 2005. 〈學生如何詮釋學校課程？〉。《教育研究集刊》51.2:
99-131。
- 甄曉蘭. 2004. 《課程理論與實務—解構與重建》。臺北：高等教育。
- 鄭良偉. 1990. 《演變中的台灣社會語文—多語社會及雙語教育》。臺北：自
立晚報。
- 謝世忠. 1987. 《認同的污名：臺灣原住民的族群變遷》。臺北：自立晚報。
- 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〉。
《臺灣語文研究》15.1: 125-156。
- 蘇政傑. 2011. 〈大學生本土語言態度研究：以聯大語傳系為例〉。《中山人
文學報》31: 265-303。

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》14.2: 81-118。

_____. 2020.〈融入母語讀寫的大學課堂實踐：語言意識啟發和語言行銷〉。《臺灣教育評論月刊》9.10: 77-87。

[2022年5月27日收稿；2022年9月3日修訂；2022年10月5日接受刊登]

蘇凰蘭

國立臺東大學華語文學系

suhuanglan@gmail.com

The Power of Biliteracy: A College Curriculum Practice for Relearning Taiwanese Language Identity

Huang-Lan SU

National Taitung University

Biliteracy learning is beneficial for raising literacy ideology, developing language status, and strengthening identity. For the promotion of language diversity in college classroom, this study practices Mandarin-Taiwanese biliteracy in terms of creating bilingual “identity text” (Cummins and Early 2011) and translation assignments. The study responds to the following research question: How does a curriculum design on Mandarin-Taiwanese bilingual literacy impact learners’ ideology and identity of Taiwanese language? The curriculum design thematically substantiates bilingual text through close reading of literature works, classroom assignments, and individual and group activities. The research results show that biliteracy practices do enhance positive understanding of the Taiwanese language. Students invest language and identity in text creation, which can promote multicultural identity and feel the power of respecting diversity. The article tends to contribute to opening up a new line of biliteracy teaching other than the accustomed modes of monolingual teaching in either Mandarin or Taiwanese language.

Key words: biliteracy, Mandarin-Taiwanese bilingualism, identity text, translanguaging

