

邁向母語為本的雙語教育： 以能力、機會和意願為重點的雙語師資培訓

張學謙

國立臺東大學華語文學系教授

一、前言

如果提及雙語教育，一般人直覺的就想到「中英雙語」。這也難怪，畢竟這兩大語言都是強勢語言。比較奇怪的是，為什麼母語並未在雙語政策的名單當中？臺灣語言政策的發展不是朝向多元發展（陳美如，1998），同時「國家語言發展法、也賦予國家語言教學語言的地位嗎？在「中英雙語」為基調的雙語教育下，本土語言何去何從？特別是如何營造優質的語言生態環境，讓多種語言都能平等的生活在一起，達成添加式而非減少式的雙語現象？為了復振本土語言的雙語教育如何在師資培育過程中，發展師資的語言能力、營造語言使用環境並提升語言學習和使用意願？這些都是臺灣雙語教育需要回答的重要問題，也是雙語教育師資培育需要聚焦的議題。

在現行「中英雙語雙語政策」被忽視的母語，事實上，才是建構雙語教育的基石。臺灣應該邁向以母語為主的雙語教育，如此一來，才能扭轉獨尊華語的單語政策導致本土語言流失，達成雙贏的雙語政策。獨尊華語的「淹沒式教學法」造成學會華語、失去母語（Mair, 2007），之後演變為一禮拜一節課的「點滴餵養式」（drip-feed）母語教學，實施多年仍不見成效（張學謙，2022）。為了復振臺灣語言，臺灣的語言政策有必要改弦更張，重新思考母語在教育上的定位，改革的重點是邁向母語為教學語言，而非僅是一門語言學科（鄭良偉，1990；曹逢甫，1997；張建成，2000；張學謙，2022）。

母語教學並不等於「雙語教育」，前者是語言課，而後者是以兩種語言作為教學媒介語，教其他非語言課的內容（Baker, 2011）。一般大眾先入為主的將雙語教育視為「中英雙語教育」，並不把母語視為雙語教育的對象。這樣的做法忽略了母語的教育功能，雖然不至於把母語視為問題，卻白白的浪費母語作為資源的重要性，更不用說也無視母語教育為權利（Ruiz, 1984；黃宣範，1995）。

本文認同聯合國教科文組織（UNESCO）「母語為本的多語言教育」（mother tongue based multilingual education, Chumbow, 2013）的政策主張，認為多語言教育，必須以母語為基礎。UNESCO 長久以來肯定母語的教育功能，除了在 1953 年發表《鄉土母語在教育上的使用》（UNESCO, 1953）主張母語是最好的教育媒介語；在 2012 年在《多語言世界的教育》（UNESCO, 2003）重申母語的重要

性。就此，臺灣語言教育應該最基本、最為優先的工作是確保母語能力的保存與提升的母語教育，基本的工作做好，再規劃其他語言的教育（李英哲，1995）。

21 世紀是雙語的時代，母語的教育價值日益受到重視，母語成為雙語教育的基石（Baker, 2011；吳信鳳、沈紅玫，2003；Cummins, 2001）。因為弱勢語言急劇流失，以復振母語為目的的教育也越來越受到重視。弱勢族群為了保存族語，常採用「傳承語雙語教育」（heritage language bilingual education），以母語作為學校教學媒介語，如西班牙的巴斯克語和加泰隆尼亞語；蘇格蘭的蓋爾語，瑞典的芬蘭語，及威爾斯的威爾斯語（Baker, 2014）。上述的傳承語雙語教育雖然以母語為主，但是都能確保雙語的發展無礙，是因為在強固的母語基礎下，第二語言的學習就容易達成添加式的雙語現象，而非以犧牲母語的方式，換取強勢的第二語言。

我們已經討論了臺灣雙語教育需要以母語優先為基礎，本文後續分別討論師資培育的三個重點，也就是 COD 語言活力架構（Lo Bianco, 2011）：發展能力（capacity development）、創造機會（opportunity creation）以及提升意願（desire enhancement）。

二、COD 語言活力架構

根據 Joseph Lo Bianco 於 2011 年提出的 COD 語言活力架構，語言活力和語言復振需要三個基本條件：發展能力、創造機會以及提升意願（Lo Bianco, 2011；張學謙，2020、2021）。這個架構不僅對弱勢語言復振有重要的意義，同時能對雙語教育的執行與規劃提供指引。

COD 活力理論強調，成功的語言復振策略不僅僅是教育和法律認可的問題。實際上，全球範圍內成功阻止語言消失的例子表明，語言能力、機會和意願的相互作用是關鍵，此三者必須同時出現，方能有效促進語言保存（Lo Bianco, 2011）。以下根據 COD 語言活力模式，分別探討促進語言復振的雙語教育的三個要素。這是為了討論的方便，所進行的劃分，實際 COD 是個多面向的架構，必須同時考慮，才不會掛一漏萬，同時，也要切記語言不僅作為溝通工具，也作為文化和身份認同的重要組成部分。

（一）發展能力

第一個挽救語言流失的原則是發展語言能力：這個環節涵蓋了個人語言能力和語言使用的整體發展。在這方面，非正式的家庭語言傳承和學校的正式母語教

育都是關鍵因素。因此，就母語為本的雙語師資培訓而言，正式及非正式的雙語習得都得納入考慮。

過去，我們的母語大都是透過家庭等親密的場合所習得，也就是說，家庭非正式的語言能力發展的主要場域。現在母語流失最嚴重的問題就是世代傳承失調，祖孫或是親子母語沒有傳承。語言復振的理論都強調母語在家庭的世代傳承，把母語返家視為語言復振的核心（Fishman, 1991；Hinton, 2001；張學謙，2020）。因此，雙語師資培訓的一個重點就是肯定家庭和社區母語傳承的重要性，通過鼓勵家庭傳承母語，並結合家庭學校與社區進行三位一體的族語復振教學（張學謙，2011、2020）。Hinton（2001）認為語言復振無法單靠課堂的語言教學，而需要在家庭、部落和社區建立捍衛族語的堡壘。她特別建議學校需要發展課程和支持團體協助家長渡過過渡期。

不過，弱勢族群常失去家庭傳承族語的機會，因此，需要藉助外界的力量營造母語習得和使用的機會，特別是學校教育，事實上，大多數的語言復振計畫都涉及語言教育，以下參考 Grenoble and Whaley（2006, p.51-68）簡介七種語言復振模式（引自張學謙，2011）：(1)完全沉浸式課程：這種方法提供兒童最多的語言接觸和使用機會；(2)部分沉浸或雙語課程：通常作為過渡，以母語作為學習強勢語言的橋樑。效果通常僅限於有限的母語學習；(3)族語作為第二語言或「外語」：一種做法是先由成年人學習族語，然後傳給下一代；(4)社區為主的計畫：這是一種非正式的在地學習方法，將族語自然地融入社區活動中；(5)師徒制計畫：適用於只有少數族語使用者的情況，透過師傅與徒弟的互動來學習；(6)語言恢復計畫：對於已無使用者的語言，通過書面資料來恢復語言；(7)語言記錄為基礎：這是為了日後的語言復振而進行的記錄工作，特別是當語言已經接近消失時。

Hinton（2001）提出的語言復振教學模式比 Grenoble and Whaley 的模式更為精簡，同樣強調從學校到家庭等不同情境的重要性和效用。上述介紹的多種語言復振教學模式各有特點和適用情境，包括從完全沉浸到家庭、社區參與，以及從語言記錄到語言恢復，可以作為後續在家庭、學校和社區推動族語復振教學的參考。

（二）創造機會

語言能力與語言使用之間存在一種微妙但關鍵的互動，特別是在語言復振的教學中。儘管學生可能在學校環境中學習了族語，這並不保證他們會在日常生活中使用。這樣的狀況可能導致語言僅僅成為「學校語言」，而非在家庭和社區中有活力的「活語」。因此，在設計和實施語言復振計畫時，不僅需要提升人們的

語言能力，更需要創造機會讓人們在不同的社交和文化情境中實際使用這些語言。這樣才能真正達到語言復振和保存的目的。

COD 語言活力模式的第二項就是「創造機會」。語言活力表現在語言的使用上，只有透過在家庭、學校和社區持續、廣泛的使用母語，母語才能逐漸提升其活力（Lo Bianco, 2011）。語言使用領域多種多樣，教學時，可以多方取材，如：家庭、學校、社區、工作場合、日常生活，俱樂部、廣播、電視、電影、報紙和其他印刷品和文學（Lo Bianco & Peyton, 2013）。在這些不同領域廣泛、經常的使用弱勢語言，就能促進少數語言的公共性，破除少數語言缺乏實用價值的偏見。事實上，族語為社區語言和英語使用相比，其日常生活的溝通價值和頻率常勝過英語。為了促進學生對社區語言多樣性的認識，以族語進行社區語言使用調查也是一個促進族語使用的方式。

促進語言復振的雙語教育，在推動族語創造機會階段，可以優先強調家庭族語的使用出發，然後建立結合家庭、社區與學校的母語使用圈（張學謙，2011）。Fishman（1991）強調日常使用和家庭環境在語言延續中的重要性。這意味著「象徵性」的語言活動，如果沒有融入日常生活和家庭教育，長期而言對母語保存沒有太大的幫助。

教師作為「語言政策規劃者」（Throop, 2007）意味著教師能透過課堂上的「解釋、協商、抵制和（重新）創造語言政策」（Menken and García, 2010, p.2），成為課堂上的語言規劃者，為我們開創多語言的空間。教師有必要發揮創意將母語融入學校的各種教學實踐，以突破一個星期一節課的母語課（Grenoble and Whaley, 2006；張學謙，2020）。學校和教師可以採取多種策略，以促進家庭母語的發展（Ada, 1995），比如說，在課堂上探索社區的多元語言，並鼓勵家庭參與，以聯絡簿作為與家長溝通的工具，透過讓家長參與的家庭作業（Epstein et al., 1997）以促進家庭和社區的互動，讓家長能在孩子的語言和文化發展中發揮作用。

學校還可以舉辦以母語為主的活動，如母語體驗營或以母語進行的比賽，以增加母語在家庭和社區中的應用（張學謙，2004）。這些活動和策略不僅促進了母語的保留，也為學生和家庭創造了更有意義的學習經驗。為了吸引年輕世代，在語言使用上需要兼顧新、舊領域的語言功能，特別是加強新領域的語言使用，比如說青少年文化、流行文化、商業、大眾傳播媒體、網際網路、社交媒體、電動遊戲等（Jones, 1996；引自張學謙，2011）。

在地語言的公共場合使用，也值得推動。Miquel Strubell 的凱薩琳之輪語言規劃模式（‘Catherine Wheel language planning model’, Strubell, 1996, 2001）強調以多重和重複的方式，透過語言習得和語言使用，推動扭轉語言流失的輪子。該

模式強調多元且循環的策略，對弱勢民族語言復振具有重要意義。該模型不僅專注於語言習得，也涉及語言的社會使用、相關產品和服務的需求，以及學習和使用語言的動機。Carty（2014）認為這個模型透過提供少數民族語言教育、媒體和公共服務的提供，實現了持續的語言發展和扭轉語言衰退的趨勢。在愛爾蘭語和蓋爾語的背景下，凱薩琳之輪成功地連接了公共服務和語言振興，並為改變公眾對語言功能和經濟價值的看法提供了機會。這進一步增加了語言的實用性，從而鼓勵了更多的學習和使用。

總之，師資培訓在進行語言使用培力時，需要切記母語在私人及公共領域的使用，透過多元、持續和重複的族語使用可以促進語言活力。

（三）提升意願

提升意願也就是培養積極的語言態度是語言活力架構的第三個原則(Lo Bianco & Peyton, 2013)。培養積極的語言態度不僅影響語言的保存，也是避免語言衰退的關鍵（Crystal, 2002）。學習意願受到態度、動機和行為的影響，並需要時間、精神和資源的投入。這樣的投入往往會因為精神或物質獎賞而得到促進。就此，語言不僅是一種投資，也是社會認同的重要工具。特別是在母語社群中，語言不僅是獎賞的來源，也是參與和建立社群身份的關鍵（Peyton, 2014）。

挽救母語流失需要在社區層面啟動本土語言意識的推廣活動(張學謙, 2022)。這不僅是語言復振的第一步，也是激發社區行動的基石。重要的社會組織—如家庭、學校、公共機構和民間組織—應從資源和權利的角度強調母語的價值和失去它的風險。臺灣的民間組織和政府部門已經在這方面做了不少工作，如教育部的本土語言意識培力活動和客家委員會的企業社會責任活動等。透過整合社會各界力量，我們能全面地提升母語意識，包括對其文化、認同和實用價值的認識，從而為建立一個多元和健康的母語社群努力。

語言意識形態對弱勢母語保存相當重要，意願提升應該包括意識形態形態的澄清。Fishman（1991）把「意識形態澄清」（ideological clarification）作為語言復振的開端。母語有多重價值，Hinton（2001）再三強調，語言不只是溝通工具，強調母語作為族群認同、精神、文化和世界觀，這可以提升人們對母語保護和復振的興趣和動機。由於一般人常受到單語偏見的影響，常未能正式母語的教育價值，誤以為母語沒有價值，因此，有必要透過社區參與和反洗腦的工作，改變負面語言態度，Lucille Watahomigie（1995, p.191）所謂的「反洗腦」是指：「重新教育我們的父母，讓他們明白源自我們文化中的價值觀和知識的重要性及其優越性」的過程，也就是重新評估和欣賞本土文化和語言的價值。Lo Bianco（2005）主張進行言談規劃（discourse planning）藉以對抗「貶低母語的意識形態」，培

養積極正面的語言態度。家庭、學校和政府都能從母語為資源和權利的觀點，提升母語友善的態度，鼓勵學習、使用和傳承母語。

學校在母語教育中扮演關鍵角色，不僅影響學生的語言技能，也影響其對母語的態度（張學謙，2012）。師資培育課程的重點之一就是了解學校在促進母語教育能採取哪些行動？Cantoni（1997）呼籲學校去除鄙視母語的意識形態，並建議學校採取以下三個行動（轉引自張學謙，2012）：傳播訊息、改變態度、持續的行動。

在傳播訊息方面，學校應破除母語作為學習障礙的迷思，並強調其在認知和教育發展上的優勢（張學謙，2012）。這樣的訊息需要明確地傳達給教育人員和家長。學術研究不但支持雙語的認知優勢，也清楚表明雙語對兒童的教育發展有正面的效果。Cummins（2001）清楚的指出雙語現象和雙語教育的優點，歸納如下（轉引自張學謙，2012）：(1)因為語言互相扶持，學校提倡母語對母語和強勢語言的發展都有幫助；(2)學校的少數民族語言教學，並不會妨礙兒童的學業發展，有穩固的母語基礎，可以發展出比較好的讀寫能力；(3)兒童以母語學習，學到語言以及相關概念和知識技能，這些都能轉移到強勢語言。這些雙語優勢的訊息可以透過語言行銷的方式加以宣傳。

學校在改變態度需要做到尊重和珍惜母語。學校應改變對母語的貶低態度，認識到每種語言都是一種有價值的文化資源。教育工作者應尊重學生的文化背景，並避免批評或阻止使用母語。以下是原住民語言研討會提出學校教育工作者應當有的態度（Cantoni, 1997；引自張學謙，2012）：(1)教育工作者要尊重、欣賞學生家長的文化；(2)教育工作者不應該批評在學校使用母語的人；(3)不可以因為有人聽不懂母語，就阻止使用母語；(4)不應該接受或是傳遞華語或是英語比本土語言更好的講法；(5)教育者（包括校長）都要學一些學生的家庭語言；就算說不好，這樣也表示教育者對家庭語言的尊重和興趣；(6)教育者雖然不能為母語的世代傳承負所有的責任，他們可以大力鼓吹對家庭母語的正面態度。

學校也需要持續行動，實踐母語教育。為了促進母語的保存和應用，學校需要創建一個支持語言多樣性的環境（張學謙，2004）。從語言景觀，如校園公告和建築名稱，到教室活動，學校可以多角度地營造出族群語言的氛圍。這不僅提升學生的族群意識和多元文化的尊重，也有助於母語的延續。教師可以透過課程和特定活動（如「每日一詞」、製作雙語書）來肯定母語的重要性。這樣的活動不應僅限於母語課程，而應跨越不同的學科和教師，以增強學生對雙語和多語能力的重視。更重要的是，母語教育不應只局限於學校範圍內。要真正實現母語的復興，學校、家庭和社會必須緊密連結，確保母語在日常生活和實際情境中得到

應用。綜合不同教學方法，如內容為主、體驗式學習和家長參與，可以更全面地推廣母語教育（張學謙，2012）。

總之，學校應從營造多語言環境到課程設計，再到與家庭和社會的連結，多維度地推動母語的習得和使用，以實現母語的保存和發展。

三、結論與建議

本文一開始批判的反省雙語必然和中英雙語綁在一起，未顧及母語存在的問題。我們從國際文獻，包括雙語文獻及影響深遠的聯合國教科文組織母語政策報告書，提出臺灣應該在母語優先的基礎下，實施雙語教育。這是雙語教育師資培訓最需要的起始點：我們必須回到母語的基礎，進行雙語、多語言教育，無視母語將造成無根於在地的減少式雙語現象。

為了達成母語優先的雙語教育，我們建議師資培育，以 COD 語言活力架構為理論基礎，積極的培訓雙語教育師資語言能力、創造語言使用機會及提升學習和使用語言的意願。發展能力、創造機會以及提升意願是語言復振計畫的鐵三角，也是語言復振教學、雙語教育必須聚焦的三個重點。

雙語教育和語言復振教育都可以從批判教育學汲取行動概念。Freire(1970)強調反省和行動無法分開，缺乏行動的言詞，只是「空喙哺舌」(verbalism)，要是只有行動，缺乏反省，就變成「烏白舞」(activism)，因此，需要把行動和反省放在一起：「語詞 (word) = 勞動 (work) = 實踐 (praxis)」(Freire, 1970: 87-88)。教師在課堂語言政策的創造過程中扮演重要的角色，由於語言不但為溝通工具，也是身份認同和知識建構的重要媒介，教師在課堂的語言政策，能開闢或關閉多語言的空間，對教育、語言和文化的發展有深遠的影響。讓我們一起邁向母語優先的臺灣雙語教育實踐，不但坐而言，也起而行。

致謝

本文為國科會補助計畫《打開大學臺語授課的空間：大學教師作為語言政策規劃者》，(NSTC112-2410-H143-011)，執行起迄 2023/08/01~2024/07/31 的部分研究成果，感謝國科會的支持。

參考文獻

- 吳信鳳、沈紅玫譯(2003)。一個孩子，兩種語言：幼兒雙語教學手冊(Tabors, P. O.原著，1997年出版)。臺北：心理。

- 李英哲（1995）。二十一世紀臺灣語言的本土化。載於曹逢甫、蔡美惠編，**臺灣閩南語論文集**，頁297-306。臺北：文鶴。
- 張建成（2000）。臺灣地區的鄉土教育。載於張建成（編），**多元文化教育：我們的課題與別人的經驗**，頁63-102。臺北：師大學苑。
- 張學謙（2004）。結合社區與學校的母語統整教學。**臺灣語文研究**，2。171-192。
- 張學謙（2011）。語言復振的理論與實務—家庭、社區與學校的協作。臺中：新新臺灣文化教育基金會。
- 張學謙（2012）。第十七章連結家庭與學校的母語教學。**國民小學臺語教材教法**，頁349-359。臺中：國立臺中教育大學臺灣語文學系。
- 張學謙（2020）。母語優先的臺灣本土語言復振教育規劃。**教育科學研究期刊**，65(1)，175-200。
- 張學謙（2021）。語言要生存還是死亡？挽救語言的理由與方法。載於林長寬（編），**論生死：宗教文化的詮釋**，頁151-178。國立成功大學文學院多元文化研究中心。
- 張學謙（2022）。喚醒母語意識。**自由時報**。取自<https://talk.ltn.com.tw/article/paper/1537932>
- 曹逢甫（1997）。**族群語言政策：海峽兩岸的比較**。文鶴出版有限公司。
- 陳美如（1998）。**臺灣語言教育政策之回顧與展望**。高雄：復文圖書出版社。
- 黃宣範（1995）。**語言、社會與族群意識—臺灣語言社會學的研究**。臺北：文鶴。
- 鄭良偉（1990）。**演變中的臺灣社會語文：多語社會及雙語教育**。臺北：自立晚報出版社。
- Ada, A. F. (1995). Fostering the home-school connection. In J. Frederickson (Ed.), *Reclaiming our voices: Bilingual education, critical pedagogy and praxis* (pp. 163-178). Ontario, CA: California Association for Bilingual Education.

- Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (5th edition). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Baker, C. (2014). *A parents' and teachers' guide to bilingualism* (Vol. 18). Multilingual Matters.
- Cantoni, G. P. (1997). Keeping minority languages alive: the school's responsibility. In J. Reyhner (Ed.), *Teaching indigenous languages* (pp. 1-9). Flagstaff, Arizona: Center for Excellence in Education, Northern Arizona University.
- Carty, N. (2014). The adult learner in Gaelic language-in-education policy: Language revitalisation and the CEFR. *European Journal of Language Policy*, 6(2), 195-217.
- Chumbow, B. S. (2013). Mother tongue-based multilingual education: Empirical foundations, implementation strategies and recommendations for new nations. In *Multilingual education in Africa: Lessons from the Juba language-in-education conference* (pp. 37-56). London: British Council.
- Crystal, D. (2002). *Language death*. Cambridge University Press.
- Cummins, J. (2001). Bilingual children's mother tongue: Why is it important for education? *Sprogforum*, 7(19), 15-20.
- Epstein, J. L., Coates, L., Salinas, K. C., Sanders, M. G. and Simon, B. S., (1997). *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Fishman, J. A. (1991). *Reversing Language Shift*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Herder and Herder.
- Grenoble, L. A. & Whaley, L. J. (2006). *Saving Languages: An Introduction to Language Revitalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hinton, L. (2001). Language revitalization: An overview. In L. Hinton & K. Hale (Eds.), *The green book of language revitalization in practice* (pp. 3-18). San Diego:

Academic Press.

- Jones, A. W. (1996). Marketing: A valuable discipline in language planning. In M. N. Craith (Ed.), *Watching one's tongue: Issues in language planning* (pp. 67-80). Liverpool: Liverpool University Press.
- Lambert, W. E. (1977). The effects of bilingualism on the individual: Cognitive and sociocultural consequences. In P. A. Hornby (Ed.), *Bilingualism: Psychological, social and educational implications* (pp. 15-27). New York: Academic Press.
- Lo Bianco, J. (2011). What “saving” languages can tell us about “teaching” them. *Babel*, 45(3), 41-50.
- Lo Bianco, J. (2005). Chapter 16. Including Discourse in Language Planning Theory. In P. Bruthiaux, D. Atkinson, W. Eggington, W. Grabe & V. Ramanathan (Ed.), *Directions in Applied Linguistics: Essays in Honor of Robert B. Kaplan* (pp. 255-263). Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.
- Lo Bianco, J., & Peyton, J. (2013). Vitality of heritage languages in the United States: The role of capacity, opportunity, and desire. *Heritage ICICTE 2014 Proceedings 184 Language Journal*, 10(3), i-viii.
- Mair, V. H. (2007). *How to forget your mother tongue and remember your national language*. Retrieved from <http://www.pinyin.info/readings/mair/taiwanese.html>
- Menken, K., & García, O. (2010). Negotiating language policies in schools. *Educators as Policymakers. New York etc.: Routledge*.
- Peyton, J. K. (2014). Vitality of Hindi in the United States: Patterns of use and development, challenges, and possible next steps. In Center for Applied Linguistics, *The Hindi language in the 21st century global world*. International Hindi Conference, America New York University.
- Ruiz, R. (1984). Orientation in Language Planning. *NABE*, 8(2), 15-34.
- Strubell, M. (1996). How to Preserve and Strengthen Minority Languages, presented at International Ivar Aasen Conference, *Barcelona*, 15 November 2006.

- Strubell, M. (2001). Some Aspects of a Sociolinguistic Perspective to Language Planning. In K. D. Bot, S. Kroon, P. Nelde, & H. Van de Velde (Eds.), *Institutional Status and Use of National Languages in Europe* (pp. 91-106). SY Augustin: Asgard Verlag.
- Throop, R. (2007). Teachers as language policy planners: Incorporating language policy planning into teacher education and classroom practice. *Working papers in educational linguistics*, 22(2), 45-65.
- UNESCO (1953). *The use of vernacular languages in education*. (Monographs on fundamental education, 8). Paris: UNESCO.
- UNESCO (2003). *Education in a multilingual world: Education position paper*, Paris: UNESCO.
- Watahomigie, L. J. (1995). The Power of American Indian Parents and Communities, *Bilingual Research Journal*, 19(1), 189-194.

