

語言政策與文化邊緣的權力協商： 臺灣 2030 雙語政策的原教視角分析

脈樹·塔給鹿敦
南投縣立信義國民中學校長

一、前言

本文探討語言政策在多元文化社會中對原住民族群體所造成的影響，聚焦於臺灣 2030 雙語教育政策對原住民族學校的文化衝擊與政策落差。本文運用教育轉型理論、文化永續教育觀點與語言正義理論分析框架，並透過多國案例揭示語言邊緣化、文化掠奪與結構不平等的再製過程。

透過實務觀察與政策流程分析各利益相關者的權力協商機制，本文提出五項具體建議：建立多層次利益協商平台、促進教育分散決策與族群自決權、強化語言教學資源與師資培育、深化國際經驗交流、建構動態評估機制。唯有從制度核心重構語言觀與文化權力關係，才能實踐語言正義，實現多語社會的永續發展。

語言政策在現代多元文化社會中扮演著極其重要的角色，不僅影響著個人與群體的身份認同，同時也構成了文化權力與社會資源分配的重要基礎。在全球化快速發展的背景下，原住民族與其他文化邊緣群體面臨著語言權利受限、文化衝擊加劇以及身份認同模糊等挑戰，2030 雙語教育政策推動之際，如何兼顧國際化與原住民族文化權益，成為政策設計與學術實踐的核心議題。

二、語言政策與文化邊緣的理論框架

本文結合教育轉型（Robinson & Aronica, 2009）、文化永續教育（Paris & Alim, 2017）以及語言正義理論（Skutnabb-Kangas, 2000；Phillipson, 2010）為論述支柱，從中剖析語言政策與文化邊緣之間的制度落差與權力關係。教育不僅是知識的傳遞場域，更是權力重組與文化再生的重要實踐，透過這三種理論觀點的交織，可以深刻理解語言政策如何形塑文化主體性、強化或削弱特定群體在社會中的話語位置。

首先，教育轉型理論批判當代教育體系對標準化評量與單一語言能力的過度倚賴，認為教育應重視多元潛能與創造力的開展（Robinson & Aronica, 2009）。在語言政策脈絡中，這意味著若教育制度長期維持對國語或主流語言的單一崇拜，便容易排除原住民族語言的生存空間，並壓抑族群文化的表達與延續。因此，教育轉型的實踐不僅是課程改革，更是解構語言霸權、重建多語社會認同的過程。

其次，文化永續教育觀點強調，教育不應僅是對文化差異的包容，而應致

力於維持並延續被邊緣化群體的語言與文化生命（Paris & Alim, 2017）。文化不是靜態保存品，而是動態再生的實踐。族語教學若能在日常教學、課綱設計與社群互動中紮根，便能使教育場域成為文化再生與主體建構的基地。此觀點對原住民族教育而言，提供了從被同化走向文化主體、由語言記憶邁向語言行動的可能性。

最後，語言正義理論指出，語言是基本人權，語言政策不應僅提供象徵性的保障，更應創造實質公平的制度支持（Skutnabb-Kangas, 2000；Phillipson, 2010）。語言的邊緣化往往與殖民歷史、經濟結構與國家治理模式緊密相關，國家若未積極推動語言資源合理分配，便可能再製語言不正義。透過語言正義的視角，教育政策應成為回應歷史傷痕與實現族群語言權的關鍵機制。

三、雙語教育政策的文化衝擊：以臺灣 2030 政策為例

2030 雙語政策致力於提升國際競爭力，但在原住民族學校的推動過程中，暴露出語言資源分配不均、族語教學邊緣化與政策推動的單向性。透過實際學校觀察與政策利益分析，教育場域中的多方衝突與協商機制亟待強化。

根據黃琇屏（2021）歸納教育部與天下雜誌之資料，臺灣 22 縣市中，有半數縣市公立中小學雙語課程實施比例低於三成，原住民族聚居地區如臺東縣僅 1.9%、南投縣為 9.1%，遠低於嘉義市（96.4%）、臺北市（68.1%）等都會地區。這些數據反映出雙語政策在推行上存在著語言教育資源分配的落差，特別是在偏鄉與原住民族地區，呈現出明顯的結構性資源不對等，如表 1 所示。

表 1 臺灣公立中小學雙語課程實施概況

縣市	雙語課程實施比例（%）	實施情形說明
嘉義市	96.4	比例最高
臺北市	68.1	比例第二高
新竹市	47.6	比例第三高
南投縣	9.1	低於 10%
嘉義縣	7.6	低於 10%
彰化縣	4.3	低於 10%
臺東縣	1.9	僅 2 校實施

資料來源：黃琇屏（2021）。根據教育部與天下雜誌資料整理。

上述落差顯示雙語教育在推動過程中存在「政策普及資源排除」的矛盾現象，即政策目標全面擴散，但基礎資源配置未能同步補足。此一結構斷裂不僅囿於師資與財力不足，更牽涉制度設計對於地方差異的忽略。當教育政策未能考量現階段原住民族語言文化存續壓力的現象，便可能導致形式普及而實質資源排除的結果，使語言政策淪為象徵性治理。

Bourdieu（1986）指出，主流語言（如英語）往往被視為象徵性資本，政策藉由語言能力的認證機制，重複再製社會階層差異。在此脈絡下，2030 雙語

政策若將英語視為唯一進入主流社會的通行證，等同於以語言為媒介加強文化霸權與知識排他性。

尤其注意的是，當原住民族語言無法獲得制度性支持，其語言價值將被排除在教育資本市場之外，進一步加深原住民族學生的語言失根與文化邊緣化處境。因此，當語言政策一體適用於地方，以及資源競爭導向未考慮原住民族語言文化需求時，反而加深語言文化霸權與社會再階層化。

三、權力協商與原住民族文化永續策略

本文主張以「地方文化主體」與「多層次權力協商」為基礎，建構文化回應性語言政策，透過部落參與、教育分權與師資強化等策略，實踐文化永續與教育公平。在全球文化多樣性意識興起的背景下，2030 雙語政策成為當今教育改革核心。Robinson 與 Aronica（2009）強調，教育應不止於改革，而須進行結構性的轉型，否則僅會鞏固體制不義。

當前的語言政策框架下，2030 雙語政策若未正視原住民族語言文化長期以來遭受的歷史壓迫，將可能淪為新型語言帝國主義，重演語言邊緣化與文化去根的過程。身處政策實施末端的原住民族學校，其能否有效落實雙語教育，正是檢驗此政策是否真正體現文化多樣性的關鍵指標。

在原住民地區，學童除了必須學習族語，大多數課程仍以中文進行，並同時面對雙語教育政策的要求，校園語言生態呈現高度多樣性。然而，在這樣的教育現場中，族語與文化的傳承責任往往落在學童肩上，而中文作為主流教學與升學語言，依然占據優勢。當 2030 雙語政策進一步推動時，族語、中文與英語三語之間的張力愈加顯著，不僅凸顯語言權力結構的不平等，也使基層學校面臨實踐上的衝突與挑戰。事實上，該政策在原住民地區的實施，揭示了語言政策背後的結構性限制與文化矛盾，反映國家語言治理邏輯中對文化多樣性的忽略現象。

四、多語實踐與文化永續：地方行動的反饋能量

儘管政策與制度設計存有結構性限制，部分原住民族學校已主動回應語言與文化危機，發展出以文化為本的教育創新實踐，構建出語言多樣性的活力。例如臺中市博烏瑪小學、屏東縣地磨兒實驗小學、土坂文化實驗小學與長榮百合小學等，透過整合族語、生態知識、祭典儀式與土地倫理等在地元素，建構文化為核心的課程設計模式。此類實踐體現了 Paris 與 Alim（2017）所提出的文化永續教育（Culturally Sustaining Pedagogy）理念，將族群知識視為可持續傳承的教育資產，而非僅供展示的文化符號，將語言作為珍貴的教育資產。

這些教育現場的創新也呼應 García 與 Wei（2014）跨語言實踐理論主張，

語言應被視為整體性的學習資源，教室不必硬性劃分族語、國語與英語，而允許多語共融運作，促進深層理解與文化連結。此觀點突破了語言割裂與教學單語主義的框架，強化語言與認同、知識與文化的交織關係。學生在多語環境中學習，不僅提升語言能力，也建構出兼具族群歸屬與全球素養的文化定位。

臺灣原住民實驗學校的成功經驗表明，原住民族知識體系具備教育轉型的內在動能與全球對話的潛在價值，更是重新定義語言教育內涵的回饋能量來源，為語言政策未來開啟出超越工具理性、邁向文化賦權的可能性。

五、語言政策不是選擇題：對語言功利主義的反思

臺灣雙語政策普遍受到語言功利主義的影響，將英語學習視為國際競爭力的指標，忽略了語言本質上的文化與思想功能。謝旻汎（2024）指出，「雙語」不應被狹隘解釋為兩種語言的技術性並置，而應發展為母語與外語互為資源的雙向成長路徑。語言是文化的容器與認同的載體，若政策單一強化英語能力而邊緣化母語學習，將導致學生在語言與文化上的深層斷裂。

Phillipson（2010）與 Skutnabb-Kangas（2000）從語言帝國主義理論出發，指出主流語言政策往往以「普世語言」為名，壓迫少數族群語言導致文化掠奪與語言滅絕（linguicide）。教育若未保障兒童以母語為學習基礎的權利，不僅違反語言人權，也將強化符號暴力與文化霸權。這些理論強烈提醒，語言政策若未正視文化歸屬與語言生態的維護，最終將削弱學生的文化根基與認同建構。在原住民地區觀察 2030 雙語政策在行政與教學端的現象，更需要考量學校規模、教師人力、地理位置、文化差異等因素，甚至需要將語言政策再進行協商與差異化的處理。

雙語教育政策若欲避免成為語言殖民的再製機制，應從根本上重構語言觀：以母語為根、多語為橋，形塑出一種文化回應性與認同延續性並存的教育體系。唯有承認每一種語言的文化價值，雙語政策才能擺脫「語言階序邏輯」的舊式框架，實現語言正義與教育公平，語言政策不是選擇題，而是文化主體性與社會結構正義的試金石。

六、制度回應與語言正義：重構雙語教育政策的起點

Hornberger（2009）以安地斯山區原住民族的雙語教育實踐為例，指出教育政策若未根植於語言權利、文化價值與地方社群資源，便難以形構具文化敏感性的制度環境。臺灣當前 2030 雙語政策推動現況，原住民族地區學校普遍面臨三重挑戰：其一，雙語（尤其是族語＋英語）師資缺乏；其二，外籍教師缺乏對原住民族文化的理解與敏感度；其三，資源補助多採用競爭性申請制度，對偏遠地區與部落學校形成制度性排除。這些問題顯示，雙語教育政策尚未有效

建構真正具有文化回應性的教育支持系統。

為使雙語政策從語言競爭邏輯轉向文化賦權與教育正義，本文建議從四個面向著手改革：第一，設立「族語＋英語＋中文」三語教育專案計畫，強化族語與英語並重的課程發展路徑；第二，放寬現行競爭型補助制度，採取差異化支持機制，以確保原住民地區學校也能公平獲取資源；第三，優先投入具有文化素養與雙語教學能力的師資，建構文化回應性專業師資人才庫；第四，鼓勵部落社群與家長積極參與語言課程的規劃與執行，提升課程的在地性與文化連結。

唯有從制度結構重新設計，並以文化回應性為核心精神，語言政策才能跳脫英語導向的語言工具主義框架，轉化為真正支持原住民族語言復振與文化再生的實踐力量。這種制度性回應不僅是教育正義的體現，更是建構多語社會、促進族群共融的關鍵基礎。未來的雙語政策設計應從「文化邊緣的修補」進階為「權力核心的重塑」，賦予原住民族教育場域更多知識主體性與制度參與空間。

七、全球語言政策與原住民族權利的比較分析

本文選擇科索沃、北馬其頓、巴基斯坦與奈及利亞四國進行政策比較，分析其對原住民族語言的制度性壓迫與結構性忽視。即使在語言多元被承認的表象下，英語等主流語言仍主導教育資源與認同建構（Naveed & Mehdi, 2025；Leung, 2019）。語言政策所形成的不平等結構，長期強化主流群體的文化優勢，造成原住民語言社群被排除於資源分配與公共參與之外（Vogt, 2018）。

語言政策的制定與實施過程中，潛藏著權力配置的深層結構。這不僅是一項行政安排，更是一場關於誰擁有發聲權、誰定義文化價值、誰能在未來生存的制度性爭奪（Choudhry & Houlihan, 2021）。全球化語境下，語言政策對原住民族文化權利的影響，日益成為學界與政策制定者關注的焦點（Watson, 2007；Stavenhagen, 2016）。語言政策從來不只是語言的技術性配置，而是一種文化與權力的再生產（Baker, 2018）。

以科索沃為例，其語言政策長期將阿爾巴尼亞語邊緣化，特別是在教育體制中，使得語言被用作族群排斥的工具，並激化族群衝突（Bush & Saltarelli, 2000）。與此不同，北馬其頓則透過語言平衡機制促進社會和解，少數族群語言獲得官方承認與公共服務的使用權（Jenne, 2007）。此對比突顯語言政策不是中立的，而是反映並強化既有的權力結構。

巴基斯坦與奈及利亞的情況則揭示形式上的「多語承認」，實際上掩蓋了語言霸權的延續。奈及利亞儘管政策上承認超過 500 種語言，但實際上是由英語主導各項國家機構與教育體系，使地方語言無法參與社會發展，甚至瀕臨消

失（Naveed & Mehdi, 2025；Watson, 2007）。巴基斯坦亦類似，地方語言在官方機制中缺乏制度保障，使得族群文化自信逐步流失（Rashidi, 2024）。這種政策錯置不僅加劇原住民族的邊緣化，也限制了語言作為文化傳承與社會參與工具的功能（Vogt, 2018；Wolff, 2007）。正如 Stavenhagen（2016）所言，語言的制度性排除，會深化原住民族與國家之間的結構性疏離。

臺灣推動 2030 雙語國家政策以提升英語能力、接軌國際為核心目標，然而在實際推展至原住民族地區時，卻暴露出顯著的文化衝擊與權力失衡問題，曾筱茹（2024）指出，關於 TFETP 外籍師資教學發現在文化上與期待有差異，應該利用多元文化教學滿足學生不同的需求。原住民地區教育現場的實踐顯示，學生與教師、家長與行政單位之間出現認知斷裂，常常在強調文化保留以及追求語言效率與國際競爭之間發生混淆，上述現象發生在原住民學生身上值得持續注意，一位來自屏東縣的排灣族師資生這樣說：

在原鄉地區，教育普遍偏重於文化教育，相較於都市地區，對於學科學習並沒有那麼重視。然而，當我升上高中後，突然面臨龐大的競爭壓力，這樣的衝擊讓我一時間無所適從。我深知，文化是非常重要的資產。但同時，我也意識到，若要讓文化持續傳承下去，我們需要更多元的媒介與方法。學習中文、英文、社會、數理等學科，不只是為了應付升學或競爭，更是拓展我們對文化理解與傳承的關鍵。語言學習可以幫助我們將文化記錄下來，而英文能力更能讓我們把自身文化推向世界。重視學科教育，並不代表原住民文化會因此消失；反之，這是一種新的方式，讓我們以更多角度、更開放的視野，去保存、詮釋、並延續我們珍貴的文化。因此，我認為，在文化教育之外，也應該重視學科的學習。兩者結合，才能真正讓原住民文化與時俱進，代代相傳。

在原住民族教育的實踐現場，語言與學科、文化與競爭、在地性與全球化之間的張力，往往不是單一抉擇的問題，而是一場結構性治理的辯證工程。如未建立真正多元參與、文化敏感且具制度彈性的決策機制，雙語政策將可能以文化包裝之名，行單語主義延伸之實。唯有將語言政策納入民主協商與在地經驗的深層對話，才能避免「政策化」與「再殖民」的雙重邊緣化風險，真正回應原住民族學生在全球教育場域中所承受的跨文化衝突與身份困境。這不僅是教育制度的反思，更是國家語言治理走向真正語言正義的轉折點。

八、結語：從語言政策走向文化正義的路徑轉向

綜觀全球與區域經驗，語言政策的核心課題已不再僅限於語言選擇與教學安排，而是牽涉到文化存續與政治參與的深層結構。無論是巴基斯坦的語言集權，還是奈及利亞的表面多語，無論是臺灣的國際競爭力導向政策，還是歐洲的多語協商機制，皆說明一點：語言政策的制定若無法結合文化永續與權力協商機制，其結果將不僅是語言的衰微，而是文化多樣性的崩解與族群尊嚴的削

弱。

因此，未來語言政策的設計應明確朝向以下方向轉型：

（一）建立制度化的多元協商機制：設置長期且具制度基礎的協商平台，使語

言使用社群與教育決策者能持續對話與協調，確保語言政策回應各地語言復振的實際需求與文化脈絡。

（二）強化地方教育自主性：賦予原住民族及地方學校課程設計的自主權，使其能依據族群文化與語言特性發展適切教材與教學內容，避免統一政策對地方語言生態造成干擾與壓迫。

（三）將語言權利納入文化權利保障體系：視語言復振為族群平權的實踐途徑之一，強調語言使用不僅是文化再現，更涉及歷史正義與政治參與的正當性。

（四）促進國際經驗交流與在地知識轉化：積極參與跨國語言復振的知識社群，汲取成功案例之策略與模式，並在地化轉譯為符合語言復振需求的實踐方法。

（五）建構具適應性與回饋性的評估體系：發展動態且可持續調整的語言政策評估機制，結合量化數據與質性分析，納入利害關係人觀點，確保政策成效能持續調整與優化。

臺灣教育以「立足本土、放眼世界」為願景之一，那麼語言多樣性與文化復振不是地方議題，而是臺灣在全球文化地景中最具潛力的教育價值。語言教育不應只是技術性語言訓練，更應是促進社會正義、族群和解與文化共融的政策實踐場域。在此願景下，原住民族教育的發聲與參與，不僅是對歷史創傷的修復，也是對未來語言正義的具體實踐。

參考文獻

■ 教育部（2005）。**教育部補助縣市政府協助公立國民中小學引進外籍英語教師要點**。取自 <https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=FL034148>

■ 教育部（2013）。**教育部國民及學前教育署補助直轄縣市政府協助公立國民中小學引進外籍英語教師暨設立英語教學資源中心要點**。取自 <https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL001222>

■ 教育部（2014）。**十二年國民基本教育課程綱要總綱**。教育部。取自 https://www.naer.edu.tw/ezfiles/0/1000/attach/41/pta_13934_1821349_90559.pdf

- 教育部全球資訊網（2022 年 1 月 18 日）。教育部 111 年度招募外籍英語教學人員。取自 https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=926C6E792ABF69CA

- 曾筱茹（2024）。TFETP 外籍教師跨文化適應及英語教學之探究－以南投縣信義鄉特偏小學為例。2024 第十屆研究生論文發表研討會：智慧校務治理，南投縣，臺灣。

- 黃琇屏（2021）。公立中小學雙語教育實施現況與挑戰。臺灣教育評論月刊，10(12)，6-11。

- 謝旻汎（2024 年 4 月 10 日）。雙語的雙，不是兩種語言，而是兩個方向……母語外語，人財兩失 [Facebook 貼文]。Facebook。取自 <https://www.facebook.com/profile/100000193522244/search/?q=%E9%9B%99%E8%AA%9E%E6%95%99%E8%82%B2>

- Baker, C. (2018). *Race and the Yugoslav region: Postsocialist, post-conflict, postcolonial?* Manchester University Press.

- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241-258). Greenwood.

- Bush, K. D., & Saltarelli, D. (2000). *The two faces of education in ethnic conflict: Towards a peacebuilding education for children*. Florence: UNICEF Innocenti Research Centre.

- Choudhry, S., & Houlihan, E. (2021). *Official Language Designation: Balancing Minority Rights and National Unity*. International IDEA Constitution-Building Primer.

- García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.

- Hornberger, N. H. (2009). Multilingual education policy and practice: Ten certainties (grounded in Indigenous experience). *Language Teaching*, 42(2), 197-211.

- Jenne, E. K. (2007). *Ethnic bargaining: The paradox of minority empowerment*. Cornell University Press.

- Leung, J. H. C. (2019). *Shallow Equality and Symbolic Jurisprudence in Multilingual Legal Orders*. Oxford University Press.
- Naveed, H., & Mehdi, M. (2025). Linguistic Genocide of Indigenous Languages in Pakistan and Nigeria: A Comparative Analysis of Language Policies and Practices. *Journal of Arts and Linguistics Studies*.
- Paris, D., & Alim, H. S. (Eds.). (2017). *Culturally sustaining pedagogies: Teaching and learning for justice in a changing world*. Teachers College Press.
- Phillipson, R. (2010). *Linguistic imperialism continued*. Routledge.
- Skutnabb-Kangas, T. (2000). *Linguistic genocide in education - or worldwide diversity and human rights?* Lawrence Erlbaum Associates.
- Stavenhagen, R. (2016). *Ethnic conflicts and the nation-state*. New York: Palgrave Macmillan.
- Vogt, M. (2018). Ethnic stratification and the equilibrium of inequality: Ethnic conflict in postcolonial states. *International Organization*, 72(1), 105-137. DOI:<https://doi.org/10.1017/S0020818317000479>
- Watson, K. (2007). Language, education and ethnicity: Whose rights will prevail in an age of globalisation? *International Journal of Educational Development*, 27(3), 252-265.
- Wolff, S. (2007). *Ethnic conflict: A global perspective*. Oxford University Press.

