

國立臺灣師範大學教育學院教育學系

碩士論文

Department of Education

College of Education

National Taiwan Normal University

Master's Thesis

2030 雙語政策之批判論述分析

Critical discourse analysis of bilingual 2030



Shin-Han Kao

指導教授：鄭英傑 博士

Advisor : Ying-Jie Jheng, Ph.D.

中華民國 114 年 7 月

July 2025

謝辭

謹以此文紀念我的碩班生活。從入學那天起，便不斷想像著寫下謝辭的這一刻，沒想到這一等，就是漫長又充實的三年。回首這段旅程，充滿了家人們的幫助與陪伴——最親愛的媽媽、爸爸、妹妹、弟弟，正是你們堅定的支持，讓我得以一步步走到今日，完成論文、通過教甄，畫下圓滿句點。

在 2025 年四月底，我才突然下定決心報考今年的教甄，與此同時，也面臨學位口試的關卡。這段時間是我的碩士生涯中最忙碌、最崩潰，也最幸運的一段時光。

特別感謝指導教授——鄭英傑老師。在四月初時，我們商定將於 6 月 28 日舉行畢業口試；然而，就在四月底我遞上口試申請表請老師簽名時，才突然向老師說：「我打算報考教甄，預計五月初開始備戰，如果有幸進入複試，可能會一路消失到 6 月 22 日。」這突如其來的消息，讓老師微微一愣，但隨即爽快地答應，並溫暖地為我加油打氣。讓我特別感激的是，英傑老師在一個半月裡，真的給了我最大限度的時間、空間、自由與信任，讓我能夠全心全意地專心準備教甄。這份理解與體諒，對我而言無比珍貴。

準備教甄的一路上，特別感謝我給力的朋友們——白淨、凡萱，當我的心靈支柱和可靠的教具小幫手；誼軒花好多時間陪著我練習新北教甄試教；婕菱不但是論文小夥伴，還在關鍵時刻鼓勵我繼續嘗試彰化教甄複試。沒想到，真的非常幸運地錄取了。緊接著，我也順利通過了畢業口試，並獲得口委們的肯定，讓我深感這段過程雖跌宕起伏，但最終擁有一個美好的成果。

衷心感謝這一路陪伴與支持我的所有親朋好友，讓我在最不安的時候仍能穩穩前行。此刻的我，感到無比幸福！

摘要

本研究以臺灣《2030 雙語政策》為主題，透過批判論述分析（Critical Discourse Analysis）的視角，探討雙語政策在政治、教育、文化及制度化層面的論述構成。《2030 雙語政策》作為近年國家發展重心的重大政策，被賦予國際化、人才培育、教育革新等多重功能，亦引發語言權利、教育公平及國族認同等層面的爭議。隨著政策從宣示走向制度化實施，其論述策略與政策實踐歷程亦日益明朗，成為國會質詢、地方治理、教育現場及公民論辯的焦點。

本研究方法主要採用批判論述分析，聚焦於 2018 年至 2024 年間「立法院公報」中關於雙語政策的質詢與答詢紀錄，並輔以政策文本、新聞媒體報導等，透過對政策制定者、反對者、教育現場工作者等多元話語主體的發言分析，重構雙語政策的論述場域與論述邏輯，並比較其與本土語言政策、多語發展願景之互動張力。

研究發現，雙語政策不僅僅是一項語言教育計畫，更是國家願景、政治話語與權力、政策資源分配的交匯場域。雙語政策的目標論述傾向將英語視為提升經濟的工具，語言被商品化為國際競爭力的象徵，教育專業與政治意識的界線日益模糊；同時，本土語言政策的邊緣化亦凸顯政策資源分配的失衡，語言權利仍有待實踐。

本研究希望提供不同的理論視角，供關心語言教育者參考，期待未來的研究能延伸探討語言政策的多語整合可能性，建構出兼顧語言平等與全球接軌的教育願景；同時呼籲政策制定者回應來自第一線教師、地方政府與公民團體的批判聲音，透過更具民主透明的方式進行教育政策制度化，真正落實語言權利與教育公平的核心價值，展現多元文化主義的兼容並蓄。

關鍵字：2030 雙語政策、批判論述分析、雙語教育、語言工具、語言權利

Abstract

This research focuses on Taiwan's *2030 Bilingual Policy*, examining the discursive construction of the policy through the lens of critical discourse analysis across political, educational, cultural, and governance dimensions. As a major national initiative in recent years, the *2030 Bilingual Policy* has been tasked with multiple functions, including promoting internationalization, talent cultivation, and educational reform. At the same time, it has sparked debates and controversies concerning language rights, educational equity, and national identity. As the policy transitions from symbolic declaration to institutional implementation, its discursive strategies and processes of policy enactment have become increasingly visible, emerging as central topics in parliamentary questioning, local governance, educational practice, and civil society discourse.

This research primarily adopts Critical Discourse Analysis (CDA) as its methodological approach, focusing on the interpellation and response records related to the bilingual policy found in the *Legislative Yuan Gazette* from 2018 to 2024. Supplementary materials include policy documents, news media reports, and other relevant sources. By analyzing the discourse of various actors—such as policymakers, opponents, and frontline educators—this research seeks to reconstruct the discursive field and logic of the bilingual policy. It also examines the tensions and interactions between the bilingual policy and local language policies, as well as broader visions for multilingual development.

The research finds that the bilingual policy is not merely a language education initiative but a complex arena where national vision, political discourse and power, and the distribution of policy resources intersect. The policy's dominant discourse

tends to frame English as a tool for economic advancement, commodifying language as a symbol of international competitiveness and blurring the boundaries between educational professionalism and political ideology. At the same time, the marginalization of local language policies highlights the imbalance in resource allocation, suggesting that language rights have yet to be fully realized.

This research aims to offer an alternative theoretical perspective for those concerned with language education. It encourages future research to further explore the possibilities of integrating multilingual policies, envisioning an educational future that balances linguistic equality with global engagement. At the same time, it calls on policymakers to respond to the critical voices of frontline teachers, local governments, and civil society groups by adopting more democratic and transparent approaches to education governance. Only through such efforts can the core values of linguistic rights and educational equity be truly realized, reflecting a genuine commitment to inclusive multiculturalism.

Keywords: 2030 Bilingual Policy, Critical Discourse Analysis, Bilingual Education, Language as a Tool, Language Rights

目次

謝辭.....	I
摘要.....	II
ABSTRACT.....	III
目次.....	V
表次.....	VII
圖次.....	VIII
第一章 緒論	1
第一節 研究背景與動機.....	1
第二節 研究目的與問題.....	19
第三節 名詞釋義.....	22
第二章 文獻探討	23
第一節 臺灣的雙語政策脈絡.....	23
第二節 語言教育政策的相關理論.....	38
第三節 雙語政策相關研究.....	54
第四節 批判論述分析的理論基礎.....	63
第三章 研究設計與實施	73
第一節 研究方法的選取.....	73
第二節 研究流程.....	85
第三節 研究對象與場域.....	89
第四節 研究限制.....	97
第四章 研究發現與討論	99
第一節 論述構成：2030 雙語政策的論述構成.....	99
第二節 論述實踐：雙語政策在立法院的政策過程與論述運作機制.....	140
第三節 社會實踐：2030 雙語政策的社會實踐.....	198
第四節 2030 雙語政策的主要論述框架.....	238
第五節 綜合討論.....	259
第五章 研究結論與建議	271
第一節 研究結論.....	271
第二節 理論貢獻與研究限制.....	274

第三節 研究建議與未來方向277

參考文獻.....281



表次

表 1 關於《2030 雙語政策》碩博士論文研究.....	54
表 2 本研究的系統性探究目標框架.....	76
表 3 本研究的分析架構表.....	82
表 4 主題編碼說明.....	84
表 5 立法院公報引用文本來源代碼說明.....	84
表 6 本研究文本資料的時間順序脈絡.....	90
表 7 雙語政策大事記時間線表格.....	101
表 8 雙語政策話語場域表 (BILINGUAL POLICY DISCURSIVE FIELD MAP)	195
表 9 雙語政策實施後的亂象案例表.....	204
表 10 執政者的回應策略比較表.....	225
表 11 雙語政策不同立場的話語與策略行為分析表.....	241
表 12 雙語政策話語主題分析矩陣.....	246
表 13 雙語政策話語類型時間線整理.....	251



圖次

圖 1 FAIRCLOUGH 批判論述分析模型圖	80
圖 2 本研究 2030 雙語政策批判論述分析模型圖	81
圖 3 本研究程序圖	88
圖 4 自 2000 年代，立法院中討論雙語議題的文本變化.....	104
圖 5 《2030 雙語政策》的話語消長甘特圖	250
圖 6 雙語政策話語主題層級結構與話語互動總結圖	255



第一章 緒論

第一節 研究背景與動機

著名語言學家 David Crystal 提出「語言花園」的隱喻：將世界上的全部語言比作一座花園，其中，每一種語言都是一朵獨特的花，這座語言花園的美麗和豐富依賴於所有語言的共存和繁榮。此隱喻強調了保護和維護語言多樣性¹（Linguistic Diversity）的重要性，並指出每一種語言都承載著獨特的文化和知識（Crystal, 2000）。

語言和語言之間存有競爭關係，但也包含融合共榮的現象。同一語言隨著地域的分化，漸漸的會產生許多不同的腔調與用法。而不同的語言也會隨著人們的交流而產生融合、創新的語詞。於語言學的生態系統中，語言的多樣性有助於探究其族群的文化脈絡與文化認同的價值。

世界萬物都會不斷運動變化，語言所存在的環境也是不斷變化。隨著語言存在環境的發展和變遷，在文化接觸和碰撞中，語言不可避免地出現了強勢與弱勢之分。Crystal（2000）指出目前世界上一半的語言正面臨消亡的危險，情況如此嚴峻，必須開展國際和跨學科的努力來拯救它們。

而臺灣的語言種類眾多，且囿於長時間以來單語化語言政策的影響，在臺灣，語言的強勢與弱勢差距明顯，語言地位和資源分配等難題也是根植已久、難以處理的議題。但若因此不正視臺灣在語言政策上困境，選擇深度且直白的語言價值辯論，打模糊仗只會讓未來的教育政策面臨的困難越來越糾結，難以拆解、梳理。

¹ 語言多樣性是指一個社會或世界上存在的多種語言。這種多樣性是文化豐富性的象徵，也是語言學研究的重要領域。語言多樣性不僅僅是指語言數量的多寡，還涉及語言的活性、語言權利和語言政策等方面。

壹、 研究背景

一、 雙語政策的誕生？

在全球化的背景脈絡下，為培育具國際競爭力的人才，2018年12月6日，國發會綜合規劃處於行政院院會議案提出《2030年雙語國家政策發展藍圖》是為《2030年雙語國家政策》的推動根基，其目標依據蔡英文總統於2020年5月20日的就職演說宣示：「政府將在雙語國家領域上，培養更多的本土人才，讓產業更有國際競爭力」。

在此宣稱的主導下，國發會綜合規劃處（2021）規劃的語言政策明文表示，《2030年雙語國家政策》的兩大目標為「提升國家競爭力」和「厚植國人英語力」。透過全面啟動教育體系的雙語活化、推動設立全英語電視臺頻道、政府採購文件雙語化等16項個別策略²，以及推動各部會的官方網站全面雙語化、培育公務人員英語溝通力及證照雙語化等8項共同策略³，期能以需求驅動供給、最小成本創造最大效益等兩大原則，提升國人英語力，並打造臺灣成為雙語國家。

政策也直接表明，與以往推動之雙語政策不同之處，在於本次係為提升國家整體競爭力，而非如往昔以考試為目的；重視的是提升國人英語力，而非僅有硬體環境的建置；此次盼帶動全民學習英語的風氣，而非僅針對學生；政府相關措施係以需求面出發，而非單純強調供給面。《2030年雙語國家政策》在培育人才及打造優質就業機會方面，有二大願景：一是培育臺灣人才接軌國際；二為呼應國際企業來臺深耕，讓臺灣產業連結全球，打造優質就業機會

² 透過全面啟動教育體系的雙語活化、推動設立全英語電視臺頻道、鼓勵公廣集團製播英語節目、增加廣播電臺之英語節目、營造友善雙語觀光環境、政府採購文件雙語化、鼓勵促參案件雙語化、重大案件與涉在臺外國人或外商之起訴書提供英文摘要內容、建議司法院對重大判決摘要英譯。

³ 推動各部會官網全面雙語化、與外國人相關文書及法規雙語化、公共服務場域第一線服務雙語化、落實政府公開資訊雙語化、推升文教場館之雙語服務、培育公務人員英語溝通力、全國技術士技能檢定考試及證照雙語化。

(國家發展委員會，2018)。

總的來說，該政策的主要目的為透過整體社會都使用雙語，讓下一代直接在雙語的生活情境下進行沉浸式學習、成長，以期「自然而然的習得」良好的雙語能力，藉此增進國家本土人才的國際競爭力。

這個政策依照政府的政策文本呼籲看起來完全正面，不但可以增進國民的英語能力，甚至可以提升臺灣的國際競爭力。然而，這個政策在推出幾年後，批判的聲音越來越多，不僅是實務上的困難，也有許多專家學者從理論上、願景上提出質疑。

過去，臺灣的數個語言政策發展也有類似的震盪，以下近代語言政策的變遷，研究者依照中華民國政府對臺治理的歷史脈絡來做梳理。

二、臺灣的語言政策脈絡

(一) 獨尊國語（華語）

國家的語言政策發展方向，與執政政黨的價值判斷關係密切。Kaplan 與 Baldauf (2003) 指出，臺灣的語言教育政策主要被兩種不同的力量所主導，其一為國家主義 (nationalism) 與國家統一；其二為現代化與經濟發展，故語言政策具有政治與經濟的目的。是以，語言政策是一個十分敏感的領域，是否妥當處理將涉及一個國家的政局穩定、民族團結和國際影響，因此，各國政府對語言政策莫不給予最大關注 (張緒忠、樊華，2010)。

在二戰 (1939 年至 1945 年間) 後至 1980 年代末期，國民政府對臺灣的治理為求具有統一的溝通工具，開始實行國語政策。目的在於建立共通語，讓臺灣的各族群能夠更容易溝通，以便於新政權管理，和加速去除日本統治時期的文化遺留。

於 1946 年即成立「臺灣省國語推行運動委員會」，透過此一委員會的規劃，以北京語作為「標準國語」的前提下，編訂國音字典、國音常用字彙、小學的國語課本等，並辦理各種國語文競賽、小說、詩歌創作獎，以強化國語的

權威地位（郭媛玲，2002）。

1949 年後，於國共內戰中失利的國民黨政府撤退到臺灣，並利用國語政策進一步用來鞏固該政權在臺的統治權力。爾後，更是藉由推動「獨尊國語」以形成強勢語言、嚴禁方言以鞏固統治者的管理地位，甚至是排除異己、維護特定籍貫族群的權力與優勢。製造出「國語、方言」的二元對立架構，利用將「說臺語」形塑為粗鄙、無法向上流動、難登大雅之堂、分裂族群向心力等形象（管仁健，2016）。

除了鼓勵性的措施，當時政府亦採取強制性的懲罰，以諸多激烈措施推行「國語」，採取方式比如在傳播媒體上減少方言節目，禁播布袋戲、歌仔戲，在校園中設立校園糾察隊禁說方言，違者要掛木牌、甚至以罰錢為手段，予以懲戒。

因而造成其他族群的母語未能有適當的發展空間，甚至逐漸趨向滅絕。1970 年代，政府對推行「國語」更為積極，語言政策越發朝向「單語政策」發展，甚至，與愛國教育連結在一起，講方言被視為不愛國的表現（郭媛玲，2002）。1976 年通過的廣播電視法，明令嚴格管制其他臺灣語言在廣播電視界的使用，華語在學校、媒體取得絕對優勢。在社會上，說「國語」與說「方言」之間，存在「文明」與「野蠻」的價值觀對立，最終導致許多說方言者因為自卑與受歧視等原因，而放棄原有的語言改說國語。長久以往，人民愈來愈少使用其族群的母語，對母語逐漸生疏，甚而產生排斥感，亦即除國語外，臺灣各族群的母語都正在快速消逝中（黃建銘，2011；張學謙，2008）。

管仁健（2016）對此批評道：「他們這些鷹犬與老賊要消滅的，是讓他們感到疑慮的臺語；至於其他中國各地方言，尤其是官邸用語寧波話，雖然是方言，但老賊與鷹犬是不敢動其一根汗毛的。」

當然，到如今不管是寧波話、臺語、客語等方言都已經逐漸式微。這場說國語運動從當權者的角度上來說是成功的，因為符合當時的政策目標將國語變成人民的共通語了。事實上，國語政策並非只針對臺灣本土語言，也成功同化

隨國民黨政府來臺的外省人；比如儘管在 1970 年代前，政府掌權者有大量江浙籍人士，但現在這些江浙籍人士的後裔母語也被國語取代了。在國語政策的影響下，臺灣本地社會使用的語言受到限制，在家庭中逐漸失傳。包含原住民族語等臺灣各族群母語，已成為「急需」復振的本土語言。

時至今日尚有不少民眾認為：本土語言是次等語言而不使用，久而久之本土語言流失嚴重，所謂「方言」都在衰退。根據語言振復的相關調查研究，臺灣本土語言已經快要瀕臨滅絕⁴。長期實施一元化的語言政策壓迫了其他語言的使用機會，是對於臺灣本土文化的打壓，也是造成臺灣在地母語流失的主要原因之一。

(二) 臺灣民主化與語言復振

隨著 1980 年代末期臺灣民主化，各種臺灣本土語言才獲得自由發展的空間。1987 年解除戒嚴後，隨著臺灣的解嚴和民主化，壓迫性的語言政策才開始鬆綁，民間的力量興盛，母語復興運動也隨之煥發光彩。

1990 年代，恰逢美國多元文化教育思潮的興起，臺灣可能也受之影響⁵，開始重視多元文化教育和自我認同等議題。鄉土教育受政治、經濟、文化等因素影響開始蓬勃發展，進而關注本土語言復振的問題。

1990 年 7 月開始，民進黨執政的縣市實施母語教育。1993 年教育部長郭為藩正式宣佈要實行「雙語教育」（「國語」加上母語），李登輝政府治下的中華民國教育部宣布「母語教育」將列入國中、國小的正式教學課綱，以選修的方式提供學生學習臺語及客語。從 1996 年開始，教育部補助編輯鄉土語言教材，及師資的研習進修；1998 年新定的國小課程三年級至六年級增加「鄉土教學活

⁴ 根據《國家語言發展報告》指出，2010 年，部分原住民族語言被聯合國教科文組織認定為死亡及瀕危語言；就連較為通用的台語、客語等皆有嚴重的世代斷層，年輕一代的國民逐漸不能完整或流利的使用其所屬群體的慣用語言(文化部，2023)。

⁵ 當時可能沒有釐清到兩個不同概念的區隔，「追求普同」為教育機會均等；強調「差異訴求之覺察」是多元文化教育。

動」，包括鄉土語言教學，每星期上一節；由地方政府自主決定是否要實行，效果自然不彰。

2000年，臺灣歷經首次政黨輪替，陳水扁政府治下的中華民國教育部實施九年一貫課程，正式將臺灣的鄉土語言納入課程之中。同年發布的「國民中小學九年一貫課程暫行綱要」是較關鍵的變革，依據這個綱要，鄉土語言列入本國語言領域來學習。2002年10月22日教育部召開第十二次的國民中小學課程修訂審議委員會，決議鄉土語言的標音符號系統（吳耀明、馮厚美，2007）。

民進黨執政以來，擬了「語言公平法」草案，再經過教育部國語推行委員會修訂為「語言平等法」草案，最後由文化建設委員會整合為「國家語言發展法」草案（施正鋒，2006），這些草案的基本精神服膺多元文化主義精神，也就是追求各族群的語言文化和平共存，法制上不再獨尊單一語言，以免少數族群因為語言而產生相對剝奪感，期望能進一步營造族群和解、甚至社會整合的機制。

至此，臺灣政府展現出重視本土意識與教育的執政理念，本土語言已成中小學教育必選修的一環。2019年起，於教育現場施行之十二年國民基本教育，國小階段每週仍需修習5至6節國語課程；國中階段每週5節；高中階段則需修習20學分的國語文課程。

與此相比，臺灣本土語言與東南亞諸語，則被一同視為「本土語文/新住民語文」領域課程，國小階段每週需修習1節；國中及高中階段則為選修課程。

三、 追求本土語言復振的困境

（一） 瀕危的本土語言

在2009年，聯合國教科文組織（UNESCO）的《世界瀕危語言地圖》（UNESCO Atlas of the World's Languages in Danger）報告公佈全球兩千五百種

瀕危的語言中，臺灣的本土語言即佔據 24 種⁶，其中 7 種語言更已達瀕臨滅絕程度（陳雅鈴、陳仁富，2011）。

常言道：「語言是文化的載體，文化是國家的根基」，語言與文化共生、共存，語言滅亡則傳統民族文化也將隨之消逝，國家根基將受到動搖（鄒嘉彥、游汝傑，2007）；然而臺灣固有的本土語言（閩、客、原語）隨著政權的更迭、政治的操弄，淪為次級語言，導致語言活力持續下降（陳淑嬌，2003）。

閩南語、客語、原住民語的語言活力瀕危和青少年能力普遍凋零。為改善目前的語言斷層危機及提升語言活力，政府於 2018 年 12 月 25 日三讀通過《國家語言發展法》，致力推動國家語言的保存及復振；希望藉由法源的力量，逐步修復因外來政權介入及霸權統治所壓制的臺灣本土語言與文化。

因為過去外來政權的霸權統治，以及獨尊華語的語言教育政策，迫使臺語與臺灣本土文化產生嚴重的斷層與流失，現今的新生代，對本土的語言、文化不僅陌生、無感；甚至是不認同的意念，認為國語才是高階語言（何大安，2007）。

楊素玲（2021）評論：「《國家語言發展法》立法通過以來，各方爭論不斷，尤其對十二年國教課綱的衝擊最大。」至今現況，復振之路確實困難重重，然有志者仍戮力推行臺灣本土語言與本土文化的復振與延續。

（二） 國家語言發展法

從上述的臺灣語言政策發展經過來看，所謂的「方言」、「鄉土語言」是同樣的意涵，都是在當時的執政者壓迫下，苟延殘喘直到 1990 年代，臺灣隨著政治解嚴、民主化進程展開才逐漸鬆綁。

自李登輝政府時代，為了取得統治正當性，極力著手進行「本土化」，對於

⁶ 臺灣原住民族語中，被列為瀕危語言者有 9 種，包括「極度危險」之撒奇萊雅語、噶瑪蘭語、邵語、沙阿魯阿語、卡那卡那富語，以及「嚴重危險」之賽夏語、魯凱語下三社（茂林、萬山、多納）方言（原住民族委員會，2014）。

母語的禁錮開始放鬆（施正鋒，2006）；《國家語言發展法》立法宗旨之一，即要復振國家語言，彌補國民黨政府推行國語運動所造成之影響，援此，從語言文化之觀點，有其保障語言文化多樣性之正面意義。

就國家而言，過去侵害語言人權造成社會不公，常常使得語言成為族群之間衝突的重要因素（Skutnabb-Kangas & Phillipson, 1994）。因此，《國家語言發展法》的實施，即促進語言人權的實踐，有利於弱勢語言的保存。除了提高臺灣固有族群的自我認同感之外，也有助於教育權、文化權等普世的價值的提升，對本土語的傳承與發展將更具意義與價值，也有促進族群和諧的功效及社會公平正義。

蔡淑華（2021）指出該法在政府的資源分配上，符合「語言權」及「語言人權」的公平正義原則，就如他所言：「《國家語言發展法》的公布實施，對被壓抑許久的固有族群而言，算是遲來的正義。」

（三） 雙語政策的排擠效應？

基於前述，臺灣在語言政策對推動上一直以來都遭遇到困難，不僅僅是在運作時即會產生許多反對的聲音阻攔，還是有不少利益團體的反動力量阻礙，更是政策本身的理念即出現問題，導致即使如政策規畫所得之結果，也並非如民眾所願之未來。

2030 雙語政策作為一種進一步加強優勢語言（英語）的政策，對臺灣的整體語言發展來說，可能帶來以下幾個難題：語言多樣性的喪失、語言不平等、教育資源分配不均、師資不足和品質問題、學生學習負擔增加、語言和文化認同危機、政策實施的過度倉促等。

在 2030 雙語政策的推動過程中，實務現場與多方媒體報導均指出其對臺灣語言發展可能帶來的多重挑戰。首先，教師師資與教材資源的缺乏，已成為政策實施的首要瓶頸。Yahoo 媒體報導（2024）指出，多數第一線教師在政策上路後仍須自行編製教材，導致備課與教學負擔明顯增加。換日線（2022）亦指

出，雙語師資甄選的錄取人數遠不及實際需求，顯示制度設計尚未形成穩定供應結構，致使雙語教學品質難以保障。

其次，教育資源配置的不均也引發政策公平性的質疑。據立法院預算資料分析，教育部雙語政策經費自民國 109 年起快速成長，從當年 4,470 萬元一路增長至民國 112 年的 36 億元，顯示政策規模快速擴張（立法院預算中心，2023）。然而，聯合新聞網分析指出，實際經費資源多集中於少數標竿學校與都會地區，「扶弱」學校僅佔總經費不到 5%，偏鄉學校在師資培育與行政支持方面則顯得相對薄弱（聯合新聞網，2023）。

此外，政策推行的節奏與現場承接能力之間的落差亦不容忽視。全國教師工會總聯合會（2024）指出，政策雖已數次更名調整，但教學現場的實質困境如教材不足、標準不明與師資短缺等，並未獲得實質改善；師生因此出現「語教雙疲乏」的現象，亦影響了政策的實施效能。同時，政策對英語的高度重視亦有壓縮本土語言公共地位之虞，特別是在本土語言使用率逐年下滑的背景下（教育部，2023）。全教總亦曾批評教師甄選制度以英語作為篩選門檻，卻忽略華語與本土語言能力，反映出語言不平等與語言意識形態的深層問題（中央社，2024）。

綜上所述，2030 雙語政策儘管以提升國際競爭力為目標，但在政策設計與實施過程中，已浮現語言多樣性喪失、語言不平等、資源分配不均、師資缺乏與文化認同危機等多重難題，顯示其語言政策制度化策略仍需更多反思與修正。

雖然政府以近乎於同步的時間點⁷推出《國家語言發展法》，來展現政府沒有放棄臺灣的語言多樣性，並且試圖透過立法來保障所有國家語言的平等地位。但是，只能說成效有限，透過兩方政策所引起的後續波動，即可看見還是

⁷ 《國家語言發展法》於 2019 年 01 月 09 日公布。雙語政策則是國發會在 2018 年提出《2030 雙語國家政策發展藍圖》，教育部於 2019 年 12 月 10 日發布《教育部推動雙語國家計畫》。

雙語政策更受到重視，資源也越發傾斜至雙語政策的推展。在本研究的後文中，也可窺見一斑。

除了實際的金援補助外，在理想的語言平等性上也有更衝擊的挑戰。當本土語言的擁護者提出「雙語政策排擠了本土語言政策的資源」時，會有英語支持者質疑本土語言的實用性和經濟價值，這在一定程度上就打擊了政府認為只要設立《國家語言發展法》之後，語言之間就能夠更加平等的說法。

因此，研究者不禁要問：「我們要的是語言的實質平等？還是精神上平等？抑或是不平等就算了，我們更重視別的價值？」

藉由雙語政策所產生的諸多語言議題論述，值得我們從中反思我們所珍視的價值究竟是哪些、也幫助我們釐清語言的工具性質、經濟價值、權利議題等，在主流的市場化導向中，非物質價值的重要性。

總的來說，在推行雙語政策時，應全面考慮以上底層問題，採取措施保護語言多樣性，促進語言平等，合理分配教育資源，提升師資質量，減輕學生負擔，強化本地語言和文化認同，並確保政策實施的科學性和合理性。這樣才能真正促進臺灣的整體語言發展，實現雙語政策的初衷。

貳、 研究動機

一、 基於個人經驗和研究興趣

就研究者個人的學習經驗中，體驗到臺灣學校的英語課程，多是填鴨式的灌輸背誦；研究者透過和同儕的觀察和交流，發現英語對於大部分的臺灣學生們來說，可能只是一門考試科目，說不定還是較不擅長且缺乏內在學習動機的學科。那在英語教育的成效有瓶頸之下，雙語國家的政策推動真能依理想達成嗎？

雙語國家的形成是個相當複雜的過程，在文化社會上，所涉及的是整個國家的法律及行政制度，在人權議題上，包含族群的公平正義或個人自由的語言權等概念，還有整體社會文化的重大結構性變革和適應，不同程度的適用範圍和法定效力，將帶來極為不同的政治經濟和社會文化影響。

研究者自身的立場，並非是有困難就不能進行改革；而是在規劃過程中即可預見的問題與阻力，政策制定者應事先做好配套措施；或是經過學術研究奠基以審慎的推進政策革新，以此增加政策的公信力與減緩重大變革的陣痛期。

在研究所修課期間，有幸跟著林玉体教授學習了臺灣教育史這一門課程。從課程中，深切的感受到臺灣獨特的歷史脈絡影響了臺灣人民的認同感，語言也是臺灣民主化歷程中備受重視的一環。不過隨著時間的流逝，如今年輕一代已經逐漸無法感受到那股急迫，抑或是說，不同時代的人們對於語言會影響多少自身的意識形態的警戒心不同。這引發了研究者的好奇，究竟我們是因為語言政策改變了我們的身分認同感，還是我們那複雜的身分認同引發了我們對語言政策的觀感？

語言政策不僅僅是語言使用的規範，更深刻地影響人民的身分認同和文化傳承。語言是文化的重要載體，它承載著民族的歷史、價值觀和世界觀。在臺灣，歷史上的語言政策變遷對當今臺灣人的語言觀念和身分認同產生了深遠的影響。

過去，臺灣歷經多次政權更迭，每個政權都推行了不同的語言政策。日治

時期，日本殖民政府強制推行日本語，試圖同化臺灣人，壓制臺灣原有的閩南語、客家語和原住民語言。這段歷史不僅改變了臺灣語言使用的生態，也對臺灣人民的身分認同造成了巨大衝擊（黃宣範，1993）。

1945年國民政府接管臺灣後，推行「國語政策」，強制要求學校和公共場合使用普通話（國語），並限制其他本土語言的使用。這一政策旨在促進國家統一，但忽視了臺灣語言文化的多樣性，進一步加劇了語言與身分認同之間的矛盾。許多臺灣人，尤其是年輕一代，逐漸喪失了對母語的熟悉和使用能力，這也引發了對本土文化和歷史的疏離感。

這些語言政策著重於滿足於當下政權政治目的之需求，至今仍影響著臺灣人民的語言觀念和語言教育。隨著全球化的進程和本土意識的崛起，臺灣社會開始重視語言多樣性和文化認同。當前的雙語政策正是在這一背景下應運而生，旨在提升「國際競爭力」的同時，保護和傳承本土語言和文化。然而，雙語政策和本土語言通常被視為對立的角色。如何在全球化與本土化之間取得平衡，仍然是政策制定者面臨的重大挑戰。

因為研究者的研究興趣包含教育社會學和語言政策，所以在學術會議中也更關注雙語議題。來自於多次雙語教育研討會的觀察，在一些研討會中，經常看到同一批人出現，發言內容有很高的重複性，同樣的論述一再出現；而立場相左的研討會之間，彼此的觀點卻又大相逕庭，這引發了研究者對研討會論述場域建構方式的好奇心。

希望了解這些雙語政策中，這些對立立場的論述場域是如何被建構的，主辦這些研討會的主要是哪些人或機構，他們的目的又是什麼？這些問題不僅涉及到研討會的表面現象，更關乎其背後的政治、經濟和社會動機。

二、 語言政策中蘊含的文化與價值議題

語言的首要功能是「承載意義，達成溝通」。意義又涉及理解，一個人對語言的理解，會影響他的決定與行動，進而形成自我認同與世界觀的形塑，往後

又因溝通建立人際關係，在人與人的互動中逐漸累積「共識」，也就是共有的「文化」。因此，語言與文化具有直接關聯，更是動態循環互相影響。

德國哲學家 Ernst Alfred Cassirer (1955)⁸對人類學及文化哲學、語言方面極有研究，他不再把人界定為「理性的動物」，而是「符號的動物」。也就是說，人在生活中離不開符號的使用，而人有別於其他動物者，最重要的就是使用符號的能力。

他認為人生活在一個充滿符號的世界，假如世界是一張網，那語言、神話、藝術和宗教等就是絲線，組成這世界的符號網絡。人類思想和經驗方面的一切進步，就靠改良和加強這一張經驗之網。因此，特定歷史時代的人類文化形態系統，是這一時期的人類的符號（語言文字、神話、藝術和宗教）活動的前提，形成了特定的思維方式、情感方式、價值觀念，制約著人的本質及屬性（Cassirer, 1955）。

而共享同一文化屬性的人們又會聚集成一個族群，族群對外展現群體特徵時，語言又是最直觀的區別之處。就如「同文同種」一詞，在教育部重編國語辭典修訂本中，雖無法直接查詢，但檢索「同種」一詞，即可得知「同文同種」被解釋為「同一種族」。可見「同文」在一定程度上被等視之為「同種」，並不是怪異的一件事。不過，對於同文同種的解釋，並不能如此直接的化約，上述的解釋也是約定俗成的結果，和僅就字面意義的粗淺解讀⁹。

綜上所述，語言和族群的關係密切，語言甚至可以說是一個族群的重大標誌之一。尤其對於少數族裔而言，族群居於弱勢，該族群所使用的語言也理所當然的會淪於弱勢；反之，主流族群的語言會處於強勢地位。因此，少數族群

⁸ Cassirer 的生卒年是 1874~1945 年，該參考文獻是 1955 年於耶魯大學出版，原文發表於 1923~1929 年。

⁹ 在社群平台上，眾人對「同文同種」一詞有需多爭論，主要原因還是集中在「同文同種」常被中國宣稱是臺灣和中國難以分割的一大理由。但國家關係和族群不能一概而論，例如英國和美國、俄羅斯和烏克蘭等，都是所謂同文同種，但各自獨立的國家。但國家與族群議題並非本研究的討論主軸，為避免偏離題旨，以註釋簡要說明。

和弱勢語言，即可能成為需要保護和幫助的對象，就也就是語言人權的倡議理念。

既然，臺灣是一多元文化社會，那勢必會出現優勢和弱勢語言之分。而我們的語言政策該如何平衡語言權利的議題？這對臺灣來說，一直是個艱困的難題，社會整體尚未有一致的共識。如今，更是處在《2030 雙語政策》以及《國家語言發展法》推展之際，這個巨大工程的十字路口上，語言政策是否真的旨在保障語言權利，還是其實不然？各方群體的論述如何被建構，其中的權力運作如何影響我們的覺知？研究者認為這正是批判論述分析要探究、揭示的重要課題。

此外，研究者也認為我們可以藉此反思，我們該重視「何種語言的價值」？又或者說，我們該重視「語言的哪種價值」？

三、 教育政策與行動者的關係

以微觀來說，前文提及了研究者的個人經驗；以中觀而言，上段釐清了語言政策中的語言權利重要性；以鉅觀來看，行動者和教育政策本身即是教育政策社會學的雙軸心。

教育政策的實踐過程，實際上是不同行動者與制度之間發生「衝突」的過程，通過社會理論，研究教育政策過程中的社會互動，進而揭示教育政策對社會公平的影響是教育政策社會學的主要任務。

國家法定的教育政策的內涵，常常在不同的行動者¹⁰的各自詮釋中發生偏離，因而常常導致與政策制定者意圖相悖的社會行為。意即，政策制定者於事前規劃時，對於政策實行及推動方式會有其想像，於制訂時羅列各政策綱要、描摹出藍圖。然而，政策制定者並非教學現場的實際執行者，下達政策至各地方政府後，可能因地方官員理解各有不同，使得實際實行方向已背離政策制定

¹⁰ 如：地方教育機構、學校、教育工作者、家長和學生等。

者預設之初衷；又教學目標及教學方向已經過政府機構、學校高層等人之延理解，現場教師僅能依照其所詮釋出的政策目的及現場狀況調整教學模式，以致於現場教學狀況和最初所預想之教育政策已大相徑庭。

可以說，教育政策的制定和實施，不僅僅是純理性的行為，而是嚴格意義上的社會行動，是政策制定者依照法定的程序，維護社會秩序的能動選擇。這種選擇與社會結構形成一定的張力，表現為學校、地方教育權力機構、教師、學生和家長等社會群體，既要服從教育政策，但又根據各自的社會立場「改造」教育政策。研究這些社會群體，在教育政策過程中的「能動與限制」、「反抗與服從」，是教育政策社會學的主要內容。

如同 P. Bourdieu (1996) 的觀點，他探討了教育系統如何強化社會階級制度，以及文化和教育資本如何使不平等永久化。每項教育政策在本質上，都創造出一個特殊的社會場域，在這個場域中，充滿了行動和衝突。只是統治階級透過資源分配方式，便能合法地偽裝成自然、公平競爭的結果。

教育政策制定過程中，各黨派之間的權力鬥爭，教育政策文本中隱含的話語霸權，以及教育政策施行過程中，學校、教師、家長以及地方教育機構對教育政策的再解釋和抵制等問題。教育政策社會學不僅以其獨特的研究視角，關注教育政策過程中邊緣人群的行為和心態，而且以批判的立場重新審視教育政策與社會不平等之間的關係。

Stephen J. Ball 是專精於教育政策領域的英國社會學家，他強調在教育政策的社會學分析中，應理解教育政策的形成、實施和影響，並也強調政策的社會、文化和政治背景的重要性。社會文化背景會對教育政策的形成和實施產生極大影響，不但要關注政策在特定社會環境下的運作方式，更要揭示政策決策中的權力關係、意識形態和文化價值 (Ball, 1993)。

王慧蘭 (1999) 則認為所謂「教育政策社會學」是以批判和解放的知識旨趣為主，不同於「預測、控制」為主的實用政策觀點，批判的社會學觀點將權力、正義的議題置於管理、績效之上，重視「人的主體性」和「教育的相對自

主性」，教育政策社會學試圖揭露教育的國家權力結構、價值取向和實際運作，釐清「教育應該是誰的、誰控制教育」等基本問題。

這兩個觀點和批判論述分析的核心理念一致，「權力」的作用不僅要揭露，更有待研究去「批判」和關注「平等與正義」是否受重視。雙語政策的執行者如何詮釋政策理念，不但會影響行動者（學校、教師等）的實踐歷程，更是有關乎於整體的政策成效。

因此，本研究即承接上述概念，欲了解《2030年雙語政策》的政策形成原因和背景、實踐過程的雙語論述、後續帶來的影響為何。不過，值得注意的是，《2030年雙語國家政策》仍是一發展中的教育政策，關於後續影響的層面，無法取得微觀且實證的長期觀察和證據。因此本研究會著重在獲取目前不同立場、對象的觀點，探究雙語政策推展過程中建構了哪些論述、權力於其中發揮的作用，再來討論行動者如何詮釋「雙語」論述，所作結論於「語言」之間的競逐為主軸。

四、 批判論述分析提供新的視野

本研究的動機還源於對雙語政策底層問題的關注。現行的雙語政策在推行過程中，暴露出社會共識不足、政策制定過於急促、匆忙上路之下配套措施不完善等問題。這些問題導致了實施過程中的諸多亂象，影響了政策的實效性和可持續性。因此，有必要對這些問題進行深入分析，以尋求改進之道。

Stephen J. Ball（1994）用兩種類型概念化「政策」，分別是「政策作為一種文本」（Policy as Text）以及「政策作為一種論述」（Policy as Discourse）。

在「政策作為文本」中，教育政策被視為受各種深層社會和時間因素影響的特定文本，這些文本是透過政府機構內部或精英權力集團的互動而產生的。公眾作為這些文本的解釋者，擁有對政策解讀的權力和不同的看法。因此，教育政策分析不應只著重在「作者的文本」，更應注意「讀者的文本」。

而在「政策作為論述」中，Foucault 的論述分析特別關注「權力」在政策

討論中的效果，論述會塑造我們的思維並重新調整「音量」，可能限制了我們對於變化的應對，只有某些聲音可以被聽到、被視為有意義或權威。因此，將關懷重點聚焦在論述的建構（discursive formation）和分析上。在教育政策研究中，不僅要研究「誰『怎麼』說？」，也在探究「為何不說什麼？」。

沉默的背景和原因為何？「說」和「不說」之間，所透露的社會網絡和權力訊息，更應是教育政策研究中特別值得關注的面向。從而教育政策分析的重點並不只在政策文本之中（within）去理解具體的條文或檔案，更在於揭露文本與其背景脈絡的相互（between）關係（王慧蘭，1999）。

批判論述分析（critical discourse analysis, CDA）是 1980 年代歐美所興起的一種研究方法，它源自於英國的語言學理論，與歐陸的「意識形態國家機器」、「符號學」、「權力/知識」、「象徵暴力」等社會思想廣泛地接觸與對話逐漸形成概念工具（Van Dijk, 2009）。

Norman Fairclough（2003）認為批判論述分析最重要的核心就是「論述」，Ball（2000）認為許多官方政策文本的文表面中立，實際上政策底層可能蘊藏諸多未能言明的意識形態、價值預設、權力控制與規範。政策的形成背後受到許多機構團體的約束，是衝突和鬥爭的結果，必須在文本上下文間找出彼此的「利益」所在。

語言政策蘊含政治目的和經濟目的，《2030 雙語政策》的推動正當性則依賴於強調能夠提升國家經濟實力。隨著 2030 雙語國家政策的提出和確立，雙語政策已然成為這幾年間蔚為風潮且重要的新興議題，在 2019 年至今的碩博士論文如雨後春筍冒出。但引起眾多討論的語言教育議題，並非憑空出現，而是經歷一段時間醞釀，語言教育政策經歷論述的轉變。

雖然眾人對語言教育政策的研究興趣，在近年來因 2030 雙語政策而大幅提高，但大多是聚焦在教育現場的實務運作上的研究，和政策分析與評論等，尚未有探討該政策的論述分析研究。論述分析可以提供新的視野，幫助我們釐清雙語的論述是如何被建構，又如何匯聚成公眾的政策意見與想像。通過批判論

述分析，我們可以從新的視角審視這些政策，揭示其背後的意識形態和權力結構，從而提供更全面的理解和改進的建議。



第二節 研究目的與問題

隨著全球化的加深，語言教育政策成為國際上教育改革的重要議題之一。並且，有兩股截然不同地看待語言價值傾向的論述，分別是重視語言的實用與泛用性的工具取向，以及視語言為文化和族群根基的語言權利取向，在此背景下兩端力量彼此拉扯、影響各國語言政策的走向。

在語言作為一種溝通工具的論述之下，英語即成為「國際語言」是最多人掌握的语言，也是人們爭相學習的一門語言，不但成了最具有經濟價值的語言，也是最不擔心消亡、具有優勢的語言。相較之下，並非全世界共通語的各族群母語，缺乏促進大規模學習的經濟理由，沒有穩定的使用人口基礎，大多基於族群、血緣、文化、情懷等因素傳承，也受限於該族群的政治力量，不僅相對弱勢，甚至有滅絕的風險。

臺灣的語言政策即面臨語言價值論述的兩難。執政者為了提升各族群認同和保護文化傳承，所以在制定語言政策時也強調保障各族群的語言權利，不過，同時為了順應全球化趨勢所提出的 2030 雙語政策所重視的價值和語言權利截然不同。

在多元文化主義當道的現代社會，一方面促使人們為了方便交流而主動學習英語作為第一外語，另一方面，世界潮流又更是提倡語言多樣性和語言皆平等的語言權利概念，在這樣經濟與人權論述的拔河中，如果要兩相兼顧即人民都要成為雙語甚至多語人才。然而，學習一門語言就不是件容易的事，更何況可能要學習多門語言？不僅資源有限，人民的時間、精力也有限，要將重心都放在學習語言上嗎？或是學習「有利」的語言就好？抑或在不同語言間分配不同比重的資源？

而在上述的問題之前，需要先釐清我們如何看待語言的價值。我們要重視的是經濟價值帶來的利益，還是文化傳承和語言權利的保障呢？這也是研究者最關注的核心問題，究竟雙語政策是基於什麼價值論述而形成的政策，而這是

否有影響到人民的語言權利呢？誰又能在此政策下受惠呢？

基於研究者的專業背景知識，因此本研究旨在探討 2030 雙語政策的語言價值論述構成、在立法院公報中的討論與實踐過程，以及後續的社會影響。

首先，探究雙語政策的論述構成，能夠剖析在形成雙語政策時，政策制定者是基於哪些觀點？這些觀點的上位概念為何？也就是說，本研究欲探討的是雙語政策論述的背後理念與動機。

再來，根據前述的臺灣語言政策脈絡中可知，臺灣的語言政策受到政治目的的影響占比極大，即使是以經濟目的為主要訴求，但仍究是透過政治運作來推展政策，因此從政策端的政策文本來瞭解政策立意對學校的期待和要求，並分析政策的論述話語及權力運作具有適切性。而不同的群體對雙語教育的目標和期待不同，本研究將呈現這些不同立場的觀點如何對抗、匯集、沉默或缺席，以揭示雙語政策中權力和知識主體的關聯和運作。

最後，本研究還想了解語言價值論述最後又如何影響了政策的推動，特別是立法院討論的場域中，立法委員和執政者的討論如何回應雙語的價值論述，以及探究行動者（如各方團體、師生）對雙語政策的想像與應對行動。

壹、 研究目的

- 一、探究 2030 雙語政策的論述構成。
- 二、分析 2030 雙語政策的論述實踐。
- 三、討論 2030 雙語政策論述生成後的影響。
- 四、指出 2030 雙語政策的主要話語框架。

貳、 研究問題

- 一、背景：在 2019 年以前，《2030 雙語政策》的論述如何建構？
- 二、實踐：2019 年至 2024 年間，雙語政策在立法院的政策討論過程和論述運作機制為何？

三、影響：語言價值的論述怎麼影響社會（各方團體）對《2030 雙語政策》的
認知與行動？

四、理論：2030 雙語政策的論述話語框架為何？



第三節 名詞釋義

壹、 雙語政策

在全球化的背景下，2019年，國家發展委員會（簡稱國發會）認為臺灣在世界供應鏈暫駐關鍵性地位，以「培育臺灣人才接軌國際」及「呼應國際企業來臺深耕，讓臺灣產業連結全球，打造優質就業機會」為兩大願景，積極推動2030雙語政策。

期待以雙語（華語和英語）力加值專業力，讓臺灣的下一代有更好的競爭力。以加速推動高等教育雙語化、均衡完善高中以下教育階段雙語化條件、數位學習、英檢量能擴充、提升公務人員英語力、及成立行政法人專責推動等六大主軸，來推行雙語教育政策。

貳、 批判論述分析

批判論述分析是一種以問題為導向、跨學科的理論和方法，透過對文本（如書面的、口語的或視覺的語料）進行系統性的研究，進一步揭露隱含其中的意識形態、權力運作、知識主體的建構。

本研究所指之批判論述分析方法，是一種對意義中的權力關係進行探索，意圖揭示權力作用和不平等有關的問題。批判論述分析提供了一種工具，透過該分析工具的使用，可描述、詮釋及解釋話語與教育政策的關係，應用於解決教育場域中的社會問題，並深入剖析其中的複雜性。

本研究所採用之批判論述分析，Norman Fairclough（2003）所提出的三向度分析，分別是：文本、論述實踐與社會文化實踐，其研究架構不僅包括了文本分析及論述實踐分析，進一步透過論述實踐分析聯結文本分析與社會實踐分析。強調批判論述分析不僅要關注符號，更要關注它和其他社會因素之間的關係，這也顯示出批判論述分析跨學科分析的研究特性。而批判論述分析之所以具批判性，因為其著重當今社會問題、分析和揭示社會問題的根源。

第二章 文獻探討

第一節 臺灣的雙語政策脈絡

本節爬梳臺灣的雙語政策脈絡，以時間發展順序整理後，可知英語教育是為雙語政策的前身，臺灣的雙語政策目標也是為了讓國民更好的學習英語。而政府推展雙語政策的行動非常積極，地方政府也全力配合。

壹、臺灣雙語政策的發展背景

一、英語教育正式納入國小正式課程

1988年，教育部公布《國民教育階段九年一貫課程綱總綱綱要》，是為國民小學推動英語教育的重要起始點。九年一貫課程國民中、小學英語課程中，主要目標有三：「培養學生基本英語溝通能力」、「培養學生學習英語的興趣與方法」與「增進學生對本國與外國文化習俗之認識」，希望在聽、說、讀、寫技能並重的教學中，能全面提升英語興趣、能力與動機，提高國際競爭力，培養能與國際接軌的世界公民（教育部，1999）。

自2001年起，教育部正式將英語列入國小課程，初期從五、六年級開始實施英語教學。然而僅短短四年內，英語課程迅速向下延伸至三年級，展現政策推動的加速趨勢。2011年，教育部發布《中小學國際教育白皮書》，時任部長吳清基強調英語學習宜早不宜遲，主張應自小學一年級即開始英語教學，以提升學生的語言優勢。儘管該構想未在全國普遍落實，但已有部分縣市率先於低年級推行英語課程，反映地方教育現場對早期英語教育的積極回應與實驗性嘗試。

2002年，行政院發布「挑戰2008：國家發展重點計畫」，其中「E世代人才培育計畫」被列為優先推動項目。該計畫以英語、網路素養、創新活力與終

身學習為四大核心主軸，並進一步提出在六年內將英語提升為準官方語言的政策目標。

從國家組成與歷史脈絡來看，臺灣多數人口以華語或其方言為母語，且並無曾受英語系國家殖民的歷史背景。將英語規劃為準官方語言的政策設想，主要是基於英語作為全球通用語的地位，藉此強化臺灣與國際社會的接軌與互動（蕭全政，2007）。

根據國家發展委員會（2009）所提出的《提升國人英語力建設計畫》指出，臺灣在施行英語教育數十年後，在英語溝通及應用程度相較於所調查的亞洲國家中仍屬偏低。舉例而言，在 IELTS 2007 年度報告中，臺灣在重視的學術訓練（Academic Training）項目中，於 20 個參與國中排名第 16；同年 TOEFL 測驗成績顯示，臺灣在亞洲四小龍中英語表現最為落後，英語教學的成效也持續受到檢視與討論。

在英語學習需求高漲的背景下，民間亦形成一股「雙語風潮」，標榜雙語的補習班如雨後春筍般成立。而私立教育體系雖不在此研究討論範疇中，不可忽視的是，在家長對英語教育的高度期待下，許多私立學校陸續設立雙語小學，以回應英語學習市場的龐大需求。私立學校不論是經費、編制、硬體或軟體上，規模和公立學校差異甚大，在課程規劃上亦有較多彈性與空間，而在不同的私立雙語小學之間，各校所實施的雙語教學模式亦呈現多元差異（高櫻芳，2011）。

二、 雙語國家政策下的雙語教育

於 2018 年，時任行政院長賴清德為了能夠促進國家經濟發展，大力推動「雙語國家政策」。行政院國家發展委員會即刻發表「2030 雙語國家政策發展藍圖」，定調以 2030 年為目標，意欲將臺灣打造成雙語國家。國家發展委員

會（2018）基於過往所推動的相關計畫¹¹，將兩大目標定為「提升國家競爭力」與「厚植國人英語力」。

由於雙語政策整體架構以教育推動為核心，教育部遂迅速依據雙語國家政策方向，擬定相關教育措施。首先，設置「雙語標竿大學」及「雙語專業領域標竿學院」，鼓勵大學教師使用英語授課，並推動全英語課程的開設。其次，支持設有師資培育課程的大學，培養具備以英語進行各學科教學能力的師培生與未來雙語教師。再者，補助公立高中設立雙語實驗班，具體運作方式則由各校自行規劃（但昭偉等，2022）。

《2030 雙語國家政策》甫公布，便引發擁護英語教育立場的學者與媒體積極響應，接連撰文支持該政策，強調其與英語教學、雙語教育相得益彰，能顯著提升學生的英語能力與國際競爭力。隨之而來，各級學校的校長與行政單位也迅速行動，積極申請成為教育部所認可的「雙語標竿學校」。

贊同《2030 年雙語國家政策》的論述普遍持正面與樂觀態度，認為該政策不僅具執行必要性，亦將對臺灣未來發展產生積極影響。張玉芳（2020）便指出，從過去的英語教學政策一路推進至雙語國家政策，正是政府致力於提升國人英語力與國家競爭力的具體展現，並樂觀看待政策成果，只要方向與方法正確，成效可期。侯彥伶（2019）則引用陳錦芬教授對「CLIL 沉浸式教學」的澄清，主張應加強培育兼具學科與語言專長的雙語師資，並提升誘因。此外，他強調推動雙語教育並非意味放棄中文，反而應趁早為兒童營造多元語言環境，有助下一代的發展，而政策的成敗，關鍵在於執政者是否具備堅定的決心與魄力。

根據上述支持雙語國家政策的學者來說，雙語國家政策確實被看作是英語教育政策的延伸。然而，僅憑「政策更動」與「政府決心」，是否足以帶來實質改變，仍值得深思。爾後許多學者透過比較教育研究，借鏡新加坡、加拿大

¹¹ 營造英語生活環境建設計畫（91~96 年）、營造國際生活環境建設計畫（97~98 年）及提升國人英語力建設計畫（99~101 年）等計畫。

等具指標性的使用雙語之國家案例，指出臺灣在雙語教育的推動上仍有諸多待加強之處。政策的推行必須因「時、地、事」制宜和持續實踐才能創造價值，也應定時追蹤施實的成效，與「滾動式修正」以檢討是否有需要調整的地方，讓政策不再只是口號，而是確實地落實政策（王凌芳、林弘昌，2021）。

相較於政府所描繪的遠大政策願景，過去二十年來雖積極推動英語教學，且英語長期以來一直是臺灣中小學階段唯一的必修外語（Wang & Lin, 2013），但英語教育的核心問題似乎仍未獲得有效解決。從國際比較觀之，臺灣國中小學生的英語學習總時數與累積單字量，普遍低於其他亞洲國家，顯示結構性學習條件不足仍是政策實效的隱憂（臺師大語言與文化政策小組，2020）。

聚焦臺灣本土，有調查顯示臺北市與新北市近兩千名國小畢業生的英語詞彙與閱讀能力，在經過檢測後高達近四分之一的學生英文詞彙學習狀況落後課綱要求的 300 字（宋曜廷，2002）。學者陳超明（2019）指出，臺灣自九十年代以來，一直將英語當作是一門學科進行教學，當許多老師將英語當成專業知識教授，忽略語言實用能力的養成，導致學生所學侷限於紙上知識，難以實際運用於真實情境中。

自政府於 2019 年正式宣告為「雙語國家元年」後，雙語教育在國家政策的積極推動下掀起前所未有的熱潮。從中央教育部到各地方縣市教育局處，紛紛投入資源、全面響應。根據《親子天下》2020 年 2 月專刊整理的資料顯示，截至當時，全臺已有超過三百所公立國中小展開雙語課程推動，且這股趨勢仍持續擴張中（親子天下，2024）。

特別值得注意的是，該政策並未遭遇在野黨的強烈反對，反而呈現一致贊成的態勢，社會大眾也表現出高度的正面回應。根據自由時報（2018）的報導指出黃昆輝教授教育基金會所進行的「國人教育價值觀」民調結果，有 87% 的民眾支持英語列為第二官方語言，另有 89% 贊成在公立中小學設立英語雙語班。

不僅是執政黨，在野黨亦積極將雙語政策納入政見，顯示朝野對此政策具有高度共識與支持。例如，2019 年時任高雄市市長的韓國瑜提出全市推動雙語的構想，計畫全面更換道路標誌與公共看板為雙語標示，並規定兩年內公務員晉升需通過英語檢定；到了 2020 年總統大選，韓國瑜更進一步將雙語教育明確納入其競選政見。

雙語國家政策具有跨黨派支持的現象，導致《雙語國家政策》一時之間風頭大盛，政策快速底定後，各部會也就開始動了起來。根據立法院預算中心（2022 年 8 月）報告，推動雙語國家政策之整體預算規模由 108 年度之 4,070 萬元，大幅成長至 111 年度之 24 億 6,599 萬 3 千元。2018 年至 2022 年，四年間累計的預算高達 45 億用於教育。

在此階段的雙語教育發展中，其終極目標仍就是提升國人的英語力，和過往英語教學最明顯的差異之處就是英語的角色，於此開始，臺灣教育界對於「雙語教育」的推動方式產出以「英語作為學習工具」的共識。

貳、 臺灣的雙語政策教育目標

除了透過相關政策文本與其脈絡的分析，思考雙語國家或是雙語教學在教育及語言規劃的意涵之外，關心雙語政策的學者們更是認為，更上位層次的文化層面思考是我們目前欠缺的研究空白。黃家凱（2021）和李郁緻（2022）都提及相同的概念，如果我國推動各項「雙語」政策旨在增加共通語言，則「雙語」指的是哪些語言，以及這些語言與其他各族群語言的關係為何，亟待更周全的討論與認識。

一、 臺灣的雙語定位

因此，在談論雙語政策的教育目標究竟為何之前，更重要的問題是：「臺灣的雙語，是哪雙語？」這個問題也許乍看之下顯得有些可笑，因為不就是「國語和英語」嘛！也許隨意詢問任一位臺灣的民眾，幾乎都能的到這個答案。但這可會是所有人心中的「標準答案」？

以「國語」一詞來說，其定義是「全國統一使用的標準語」。隨著時代洪流來襲，不同時代會有不同的語言「曾為國語」，在日治時期，說國語運動裡的國語是指日語；在國民政府遷臺時期的獨尊國語運動後，指的是中文。也就是說，我們的國語不是固定的、永世不變的，只是到了現在，目前延續下來的國語仍是中文，也稱華語、抑或北平官話下的現代標準漢語，有多種名稱代指，而現代英語翻譯其為 Mandarin。

另一語是為「英語」，因為英語是國際語言。許多支持「2030 雙語政策」的人會說：「英語不可否認的，是最多人使用的語言。」確實，不可否認！研究者認為也不必否認，因為此為事實。就如語言學者 Graddol (2006) 所言，在「全球化」(Globalization) 的趨勢下，英語在各方面的重要性與日俱增，且儼然已成為「世界公民」進行交流的主要工具，一種共通的「世界語」。因此，也許可以說「英語能力」，在未來甚至是成為一名世界公民的「基本能力」。

與此同時，臺灣的雙語政策應運此脈絡而生。行政院於 2018 年 12 月提出「2030 雙語國家政策發展藍圖」，以「提升國人整體英語力」與「提升國家競爭力」兩大政策目標，為與世界接軌，營造英語溝通為常態的日常生活環境，推動雙語國家計畫（國家發展委員會，2018）。教育單位推動部分科目或領域採英語授課，這是成為雙語國家重要的基礎教育政策，也被認為是國家教育推動國際化與培養國際素養的重要目標之一。

根據 Baker, C. 和 Wright, W. E. (2017) 於《雙語教育與雙文化主義之理論基礎 (Foundations of Bilingual Education and Bilingualism)》一書中的分類，臺灣的語言規劃為已經具備第一種主流語言（中文），期望將第二種國際語言

(英語)引入學校場域，並且運用此國際語言(英文)於教學中。雙語教育一詞在臺灣民眾的日常生活中也並不陌生，舉凡幼兒園、補習班、各式英語學習教材都以雙語為稱號，而社會大眾只要見到「雙語」則蜂擁而至。雙語甚至成為招生的利器，這樣的渴求也反映到學校場域。主打雙語，實則主要是在乎英語。

那不是剛好嗎？提升英語能力多好，我們就執行雙語政策即可，哪需要反對？但，支持「英語教育」即等於必須支持「雙語政策」嗎？然而，多數民眾的「瘋雙語」心理，可能反倒是落入雙語教育為英語教育的迷思中(蘇復興，1998)。如同先前的文獻探究，雙語教育不僅僅是語言教育，更是融合族群議題、文化認同的教育。在一些臺灣人的心中，也許會有這樣的疑惑：「為什麼臺灣的雙語，不能是國語和母語？」。

如前所述，《2030 雙語政策》所推動的雙語教育，並非國際間普遍定義的「雙語教育」，而是使用「雙語教學」之「英語教育」。若不釐清這些學術名詞的差異，就容易導致教育目標與手段的混淆。唯有明確界定政策目標，方能制定出相應且有效的教育方式。

二、 臺灣的雙語目標

在臺灣，《2030 雙語政策》脈絡下的「雙語教育」的主要目標為透過在一般課程中，逐步調整教學語言的使用，教師使用「兩種語言」來進行教學，協助學生精通第二語言。培養學生對於不同文化的尊重與包容，則是附加的次要目標。

許多公立學校傾向於將校內推動之雙語教育稱為「雙語教學」，在體育、音樂、藝術等術科課程施行中英雙語教學。雖然 2030 雙語政策中強調雙語教育不等於英語教學，主要還是以學科領域知識為主，習得英語能力為輔。另也囿於雙語師資的匱乏，各校多以認定課堂裡有英語，不論占比多寡，即可達到「雙語教學」的認可標準。

然而，許多第一線的教師早已意識到，雙語教學並非能夠一蹴而就，與其追求雙語課堂中有多少比例採用英語授課，更關鍵的，反而是學生是否具備穩固的英語基礎能力（王俞蓓、林子斌，2021；王蕙芳、蕭詣軒，2022）。

遺憾的是，在臺灣「2030 雙語政策」明確地將經濟發展作為其主要推動目標。然而，《語言權利宣言》¹²早已指出，將經濟效益作為語言政策的核心訴求是欠缺正當性的。我們所謂的「雙語政策」，實際上追求的是以語言能力為手段、以經濟競爭力為終極目的，這樣的政策導向與教育理念，與真正的「雙語教育」核心價值背道而馳。因此，當政策制定者振振有詞地宣稱，該政策有助於推動雙語教育、提升教學品質，其說法實難令人信服。

參、 臺灣雙語政策推動

就臺灣公立體制雙語教育的規劃與推動現況而論，每個學校單位背後所支撐的計畫或運用的課程模式不盡相同，研究者試圖以幾個層面分別檢視，因此整理現行之雙語教育推動模式與策略，彙整相關資料後，歸納出臺灣目前雙語教育推動的三項主要趨勢：一、地方政府多服膺於雙語政策；二、以嘗試雙語教學模式為主；三、各級機構大力投入培育或招募雙語師資。

¹² 1996年6月，在西班牙 Barcelona 簽署的《語言權利宣言》中，也明確的表達出這一點，如同在其序言中所宣稱的：「每一種語言的情況均是諸多政治、法律、意識型態和歷史、人口統計數字和地域、經濟和社會、文化、語言和社會語言學、以及語言間和主觀本質等，各種因素交互作用的結果。」更確切地說，目前這些因素可定義為：

- (1) 長久以來大多數國家追求單一化的趨勢，以致於將削減差異性並採取反對多元文化和語言的態度。
- (2) 世界經濟潮流所導致的全球資訊、溝通和文化市場，阻斷了相互關係的幅員以及為確保語言共同體內在同質性的互動形式。
- (3) 一種由跨國經濟團體以自由為名，確認解除對講求進步與競爭之個體主義的限制，同時卻衍生出嚴重且持續增加中之經濟、社會、文化和語言不平等的經濟學成長模式。

一、 地方政府多服膺雙語政策

教育部國民及學前教育署自 2017 年起推動「國民中小學沉浸式英語教學特色學校試辦計畫」，此計畫與「教育部推動雙語國家計畫」的短期目標相呼應，旨在於中小學特定學科中導入英語授課，強調英語作為實際溝通工具的習得與運用，而非僅止於語言知識的理解與背誦。試辦期間建議優先選擇藝術與人文、健康與體育及綜合活動等領域進行實驗性實施，課程設計原則則強調「英語融入學科」而非「學科內容用來教英語」，突顯跨領域語言運用的核心精神（陳錦芬，2020）。

同時，各縣市政府積極推動雙語實驗教育，研究者查閱相關計畫後發現，每個地方政府根據自身的詮釋，採取的運作方式有所不同，且各縣市在學校實施雙語課程的規模亦存在差異。

例如，臺北市的「雙語實驗課程學校」明確要求授課時數達到總授課時數的三分之一（臺北市教育局，2019）；桃園市的「雙語創新教學計畫」則規定三分之一的課程須以全英語進行教學（桃園市政府新聞處，2019）；新北市的「雙語實驗課程計畫」並未明確規定推動時數；臺南市的雙語教育則分為「雙語教育學校（A類）」、「雙語試行學校（B類）」與「雙語活動學校（C類）」，明確規定各種學校各自的雙語課程授課時數比例（臺南市教育局，2021）。

各縣市在雙語實驗課程的規劃中，課程模式、雙語課程的節數、教師搭配方式及教材使用等方面有所不同。然而，在教學運作的整體方向上，多數縣市政府的規劃都以英語或雙語進行領域教學，這顯示各縣市政府教育局推動的雙語實驗課程目標精神一致，即將英語作為雙語教學的學習工具。

二、以雙語教學模式為主

許家齊與林靖軒（2022）指出目前臺灣雙語實驗教育與雙語實驗課程的推動，主要的兩大教學模式分別為「學科內涵與語言融合（CLIL）」與「全英語授課（EMI）」兩種模式。

（一）學科內涵與語言融合（CLIL）

學科內涵與語言整合教學（Content and Language Integrated Learning, CLIL）為聚焦於雙重重心（dual-focusses）的教學方式，換而言之，不單獨聚焦語言學習或是學科內涵，而是於教學歷程中，運用附加語言（addictive language）或是標的語言（target language）同時學習學科內涵及語言。視課程的需求，兩者聚焦的比重會隨之更迭，但是密不可分（Coyle et al., 2010; Dale & Tanner, 2013; Ioannou-Georgiou & Pavlou, 2011）。

CLIL 教學法一詞於 1994 年出現，並與當時的時代背景密切相關。歐盟於 1993 年成立後，結合 12 個成員國在政治、經濟上開始緊密合作，於此時空背景下，生活中產生許多跨國界、跨族群、跨語言的合作機會。因此，成員各國迫切地需要同時具備高度英語能力（作為共通語）及領域專業的人才，為了應對當時的教育需求，歐盟受到雙語教育的影響，發展 CLIL 教學法（鄒文莉、高實玫、陳慧琴等，2018；Coyle et al., 2010）。

此外，CLIL 的教學觀受到加拿大雙語教育的影響甚巨，從而衍生出的 CLIL 教學讓語言學習者擁有更高階的語文能力（Montalto et al., 2016），CLIL 和沈浸形式教學最大的區別為：沈浸形式的課堂中，科目以第二外語教授學科知識，但對第二外語本身並無特別的語言教學安排（Ramirez Verdugo, 2010），相比之下，CLIL 教學對授課時數沒有像沉浸式教學那樣設有嚴格的最低要求（Mehisto, Frigols & Marsh, 2008）。

學者 Coyle et al.（2010）將 CLIL 教學視為一種整合的形式。進入 1990 年

代後期，教育受工業時代影響，重視技能的熟練與實體資源，而語言教育的目標是提升語言意識 (language awareness)。隨著時代的變遷，全球化的浪潮下邁入知識時代 (Knowledge Age)，社會運作模式飛速變動，教育也需改革以符應需求，而融合、整合及溝通亦成為教育思考未來方向的重要依歸。

根據 Eurydice (2006) 報告指出，自 1990 年起，CLIL 教學在歐盟的重要性逐漸增加，並成為主要的教育方針之一。至 2005 年，歐盟提出建議，要求所有成員國應該採用這一教學模式，CLIL 教學隨之成為最廣為人知的語言教學方法，並被認為是歐盟針對小學階段雙語教育的推薦教學法之一 (Ioannou-Georgiou & Pavlou, 2011; European Commission, 2011)。此外，隨著經濟形態的轉變，許多國家如巴西、俄羅斯、印度和中國等，經濟的崛起促使它們與其他國家和地區建立更緊密的聯繫。

Coyle et al. (2010) 進一步分析，選擇推行 CLIL 教學的國家或地區，通常可以分為兩類：被動選擇 (reactive) 和主動選擇 (proactive)。被動選擇的國家或地區通常是因為語言教學不普及或當地語言多樣，為了達到語言統一，選擇將官方語言納入教育體系。例如，在南非的莫桑比克，該國擁有二十多種母語，因此選擇葡萄牙語作為官方語言。然而，在這樣的教育環境中，學童的語言學習往往與其生活環境脫節，甚至語言問題成為學習困難的根源。面對這樣的挑戰，這些國家選擇採用 CLIL 教學，通過調整教學方法和課程來解決教育困境。

而主動選擇 CLIL 教學的國家或地區，通常目的是提升語言學習質量或促進教育與社會發展。例如，自 1950 年代以來，歐洲在討論經濟統一的過程中，便意識到語言政策的重要性，並認識到需要更高層次的多語言主義 (multilingualism)。因此，教育系統不僅需要提供語言教育，還要投入資金來發展語言教育的相關措施。

(二) 全英語授課 (EMI)

EMI 教學因為歐洲高等教育於 1990 年代受到波隆那進程 (Bologna Process) 的影響而受到矚目，其推動的目的是提升高等教育的學術流動率以及就業率 (European Higher Education Area and Bologna Process, 2016)，簡而言之，即為為了高等教育市場能夠吸納各國的留學生為目標，需要設立全英語課程。

EMI 教學亦被稱作是「以英語教授學術領域」，其最大的特色就是聚焦於領域內容的精熟，並且沒有針對語言進行任何明確的教學，因此在此教學場域下的評量亦僅只聚焦於領域知識中，許多的 EMI 課程運用類似於非浮即沉 (sink or swim) 的概念進行教學，而學生的預期表現是能夠習得近乎母語人士的語言能力 (Unterberger & Wilhelmer, 2011; Smit & Dafouz, 2012; Unterberger, 2014; Dearden & Macaro, 2016)。

(三) EMI 與 CLIL 之差異

EMI 與 CLIL 教學都是推動雙語教育的模式，其中 CLIL 被認為是 EMI 的前身 (Ament & Pérez-Vida, 2015)。兩者的主要區別在於：(一) 語言使用：CLIL 可以使用任何外語進行教學，而 EMI 則僅以英語作為教學媒介；(二) 目標設置：CLIL 有雙重目標，既強調學科內容，又強調語言學習，而 EMI 則僅專注於學科知識，並不對語言學習提供額外的支持 (Smit & Dafouz, 2012; Oxford University Press ELT, 2017)。因此，這些差異意味著對學生的學習成效和成長會有顯著不同。

基於這些差異，臺灣選擇推行 CLIL 教學可視為主動選擇的策略，尤其在雙語國家政策的推動下，期望提升國民的英語能力，並相信雙語能力的提升將有助於社會發展和增強臺灣在國際間的競爭力。

然而，當學校在實施雙語教學，尤其是採用 EMI 或 CLIL 進行雙語實驗教學時，林子斌 (2019) 也提醒，臺灣不應盲目複製國外的成功經驗。不同的教

育環境和文化背景可能會影響教學方法的實施效果，且學生是否能有效吸收所學內容仍是未知數。因此，雙語教育的長期目標不應僅是成功運用 EMI 或 CLIL，而應該在實驗階段進行多方嘗試，最終發展出最適合臺灣教育環境的雙語教學模式。

三、 大量培育或招募雙語師資

管英杰（2005）指出教育的兩個主體分別是教師和學生，而雙語教育的關鍵在於師資，在雙語教育百家齊放的同時，勢必需要更多的雙語師資，始得滿足龐大的教學需求。

現行的雙語教育相關計畫中，可以發現主要組成師資為：外籍英語教師與臺灣英語師資，目前中央與地方政府教育局於師資規劃上分為四個區塊開展，分別為引進外師資源、現職教師增能、甄選雙語教師以及設立雙語教師師資培育系統。

（一） 引進外籍教師資源

目前在臺灣的雙語實驗計畫中，只有新北市的雙語實驗課程計畫方案二採用了中師協同教學模式，其他所有的雙語實驗學校與課程都依賴與外籍教師的協同合作，共同開發雙語課程。

隨著全臺各地雙語教育的熱潮興起，對外籍教師的需求也大幅增加，為了補足龐大的外籍教師需求，行政院更規劃推動「新經濟移民法」立法，除了原本預計將引進 800 名外籍教師來臺教授所有科目外，還會額外引進 4600 名外籍英文教師（林曉雲，2019）。

（二） 現職教師增能

在現職教師增能方面，除了各縣市政府為現職教師提供的相關研習外，教育部於 2020 年首次舉辦了「國中小雙語教學在職教師增能學分班」，該課程總

計 6 學分，涵蓋三大內容領域：雙語教育的課程設計與教學能力發展、雙語教學的實務操作與反思，以及雙語教學成效的評估與回饋共三個向度（教育部，2020）。

（三） 教師甄試納入英語門檻

臺北市於 108 學年度首次辦理雙語教育類科教師，分自然科學、一般體育以及視覺藝術三類辦理，應試者須同時具備該類專長及英語流利能力（臺北市政府教育局，2019），新北市亦於隔年跟進，招考自然科與美術科的雙語教師（吳亮賢，2020）。

雖然從教師甄試層面補充雙語教師人力的初衷是積極且合理的，然而管英杰（2005）指出，雖然一般大學畢業生擁有豐富的學科知識，但他們在用英語進行教學時常面臨困難；另一方面，雖然英語專業畢業生語言能力優秀，但他們在專業知識領域的不足，也使他們無法勝任雙語教師的職位。相比於領域專業的教師甄試競爭激烈，根據當時臺北市雙語教師甄試的情況，例如自然科缺額 11 人、報考 19 人、錄取 5 人；體育科缺額 8 人、報考 6 人、錄取 3 人；視覺藝術科報考 5 人、錄取則為零，可以說明學者的觀點，即擁有專業知識並不意味著具備成為雙語教師的條件，且現場雙語師資仍然不足。

（四） 雙語教學師資培育教育系統

教育部於 107 年公布了「全英語教學師資培育實施計畫」，並計劃於 109 年將該計畫名稱修訂為「雙語教學師資培育實施計畫」。目前，該計畫已在 9 所師資培育大學開設全英語教學師資培訓課程，預計短期（4 年）培訓人數可達 2,000 人，中期（8 年）達 3,000 人，長期（12 年）則可達 5,000 人，目標是填補雙語師資的缺口。

充實雙語教育師資是雙語教育發展中的關鍵，隨著雙語學校和雙語實驗課程的推動，雙語教師的增量和專業提升必須同步進行。畢竟，若教師無法準確

了解學生的學習基礎與英語理解能力，且無法將英語作為工具語言與學科知識結合，可能會削弱學生對雙語教學的學習動機（姜宏德，2003）。然而，在大量引進外籍教師的同時，回顧過往研究發現，引進外籍教師的主要目的是為了補充英語教學師資人力。延伸學者管英傑的論點，究竟具有語言能力的外籍教師，是否具備擔任雙語教師的知能或是滿足作為雙語教師的條件，仍然是亟需關注的問題。



第二節 語言教育政策的相關理論

這一節旨在說明語言教育政策的論述基礎，第一部份，談及臺灣的語言社會屬性，包含：語言是資本、語言是文化的集體記憶、語言是人權，因此臺灣語言政策有三種取向。第二部分，透過雙語教育定義的釐清，得知雙語教育的目標應是為了文化理解、族群認同和邁向公平。最後的第三部分，提供了語言價值的兩種取向：語言工具論、語言權利論，讓大家思考語言哪些的價值需要珍視。

壹、臺灣的語言社會屬性

社會學家從六十年代即開始對語言與社會、政治之間的辯證關係進行廣泛而深刻的思考。社會學家在意的問題是：政治社會情勢如何決定或影響語言政策的制定和執行？

黃宣範（1993，第一章）指出臺灣這個國家，作為一個社會科學的研究對象有幾項特徵：（一）臺灣是個現代化的社會；（二）臺灣是個多族群的社；（三）臺灣是個移民社會；（四）臺灣是個華人社會。

在多族群、多語言國家中，多多少少都會出現「雙言現象（diglossia）」。
被認為能夠用在正式場合（國會、學校、法院、新聞等）是為高階語言；主要用於非正式場合（家庭、私人聚會、民俗文學等）是為低階語言。此處並非指語言的地位有高低之分，而是語言的強勢、弱勢位階之分。一般人通常會認為高階語言比較高雅、正式、嚴肅；低階語言比較粗俗、非正式、有親和力和信任感。且兩種語言的學習過程也可能不太相同，大部分的狀況下，孩童從日常生活環境中即自然學會低階語言，而高階語言則是在學校做為第二語言習得（黃宣範，1993，第三章）。

此外，高階語言通常有標準的讀音、有字典可供查詢、有一套完整的正確與錯誤的用法指南，且文字統一，較少有爭論；低階語言則大多缺乏一套公認的標準讀音，也較少有字典及文法書，即使有可能也較缺乏重視。

在這些社會和語言位階的先決條件之下，臺灣從「雙言但非雙語¹³」的社會變成為「雙語又雙言¹⁴」的社會，如今又逐漸轉為「雙語但非雙言¹⁵」的社會。2030 雙語政策是否能夠提供契機，以打破臺灣的語言發展困境？還是增加更大的困難？

一、 語言是一種資本

以社會學觀點在探討知識與權力關係時，社會學家認為核心問題在於：

「有價值的知識是誰決定的？」在我們的學習經驗中，老師透過教材教學，我們透過教材學習，教材透過課綱編制，而課綱則是執政者（或說是當權者）決定。

同理而言，那麼文化的價值「選擇」與「詮釋」的標準是什麼？是「資源」（resource）與「權力」（power）。人類互動的場域無可避免地都會牽涉到「資源」分配，因此語言選擇也必然隱含了「權力」運作——處理分配資源的能力。也由此，語言能力會影響到政治權力、經濟資源、以及社會地位的分配，所以語言可以當作是一種能力（ability），也可視作一種資本（capital）。

回首臺灣過去的語言政策，不論是日治時代皇民化時期的「說國語運動」大力提倡日語；還是戰後國民政府遷臺後，對當時本土族群的語言大加限制，以新一代「國語運動」獨尊華語。其實本質上都是一群外來政權者將他們的通

¹³ 根據黃宣範（1993）說明，「雙言非雙語」是分裂的社會，指的是講高階語言的人和講低階語言的人彼此不會對方的語言。

¹⁴ 「雙言又雙語」指的是一個國家中，幾乎每個人都會兩種語言，而且這兩種語言在不同的情境中被使用。

¹⁵ 「雙語非雙言」是不穩定的社會（是語言狀態上的不穩定，無關政治），指的是社會當中多數人具備兩種語言能力，但卻沒有表現出雙言的現象，亦即這些雙語者能夠常常不論場合、自由的混用兩種語言。也表示，一個語言正在逐漸侵入另一個語言的領域，取代它的功能。

用語言，以制度化的方式將其被尊稱為「官方語言」或「國語」，此時該語言頓時變為一種資產，用以限制社會流動，並連帶保障使用「國語」者的優勢地位。

為何說語言可視為是一種資本？李婉歆（2011）指出，在臺灣的語言環境下，英文在就業上的幫助顯示英文在臺灣社會有著高工具性（instrumental），並在個人職業生涯扮演舉足輕重的角色。這象徵英文於臺灣人而言，其目的在於溝通和工作語用，更因其所能帶來的經濟效益與學習成本看來，英文能力在現在的臺灣社會而言，更是一種資本（capital）。

二、 語言是文化的集體記憶

要先對「文化」作更深入的理解，才能有效凸顯出語言與文化的關係。文化的形成主要是透過「文化創制」和「集體記憶」兩種方式。所謂「文化創制」指的是許多國家或民族展現於世界的「文化」，有一部分是「創造制定」出來的，另一部分則是對過去傳統文化進行極有選擇性的評估與保存；至於用「集體記憶」來指稱某一特定文化傳統一直是大家所熟悉的作法，但是「集體記憶」的保存及再詮釋往往受到政治力的操縱與論戰的影響。

這些操縱不僅展現在決定哪些歷史事件可以被記憶下來，更展現在對這些事件的解釋與說明上。正如英國社會學家赫爾（Stuart Hall）所提出的，文化不是一個對於過往的「再次發現」（rediscovery），而是一個「再次敘述」（re-telling）。因此，文化與傳統，在被敘述的過程中，被重新塑造。這是一個不斷變動且不斷創造的動態過程。

三、 語言是一種人權

蔡維民、聶雅婷（2004）指出關於語言的本質有以下兩種層次的思考：一將其視作「實用工具」，語言即為人與人之間溝通的工具；二為「語言人

權」，語言的使用是一種基本人權，而且語言是族群認同與民族認同的重要基礎之一，對該語言歧視就等同於對該種族歧視。

大多人都直覺同意第一種看法，認為語言就其本質就是為了承載意義、增進溝通。既然主要目的為溝通，在母語教學議題時，認為母語的功能就是應付日常生活的對話，因此大多認為能做簡單的日常溝通就足夠，不需再多費力氣推行母語教學。在教育現場，其本土語課程成效不彰，且師資不足、學生沒興趣、家長不重視，實際運行後產生的問題，好像比當初想解決的問題還多。

然而弔詭的是，面對雙語教學，同一批人的態度一百八十度大轉變，認為英語教學有其必要性，且須增長課程時數、增設師資與大力推廣，英語教學的成敗即是國家未來競爭力的命脈。之所以會產生以上這些看法，其背後存在著文化脈絡、政治權力、族群、意識型態與等因素。

四、 臺灣語言政策的三種理論取向

希冀對臺灣的語言政策整體發展脈絡與內涵目標之形成，能有更全面的理解，藉由更宏觀的語言政策視角來理解是不可或缺的。以 Ruiz (1984) 所提出語言取向 (orientation) 角度出發，其提出的基本的三種語言取向如下：

(一) 語言問題論 (Language-as-problem)：

在此語言取向中，將使用非主流語言視為缺陷，必須要克服如此缺陷，始能於經濟、政治層面上取得成功，並且融入於主流社會。

(二) 語言資源論 (Language-as-resource)：

在此語言取向中，語言被認為是一種資產，能夠受到制度化的管理、發展與保存。

(三) 語言權利論 (Language-as-right)：

在此語言取向中，語言必須受到保護。在此觀點下具備兩種解釋，其一為立場較為溫和，訴求語言不受任何歧視；其二則較為強烈，認為語言是全人類的基本權利之一，重視語言和文化之間的連結。

以臺灣的語言政策發展脈絡下的幾個政策目的，分別用上述三種語言取向作檢視，將統一共通語為目標的「獨尊國語運動」之語言取向可歸於語言問題論、以提升經濟為首要的「2030 雙語政策」則傾向語言資源論、而以振復本土語言的「國家語言發展法」則較貼近語言權利論（Ruiz, 1984, 15-34）。

貳、 雙語教育之定義

首先重要的是，要將雙語教育的相關概念與定義釐清。翁福元（2022）指出雙語國家政策下達後，各界討論中常出現「雙語教學」和「雙語教育」的混淆使用，甚至連學術之間的爭論中也有同樣狀況。這是否為臺灣所獨有的問題？

若是，那是不是因為目前臺灣對雙語政策本身的目標和定位上語焉不詳，並且在標準和實施方式沒有確實對接，沒有仔細定義、區分兩者？導致各界解讀不同，中央政府一套、地方政府一套、民眾一套、甚至學界、學者數套論述……等。在沒有清楚的定義之下，我們都在討論自己幻想中的雙語國家政策。

若不是，那是雙語政策的哪些地方讓人們混淆不清？政策文本不夠有說服力與完整、對於語言定位與概念化不夠清晰、相關配套措施不夠周延等問題，將會影響政策實踐的結果。因此，在談論雙語政策時，我們不得不就更根本性的問題做討論。我想我們需要先釐清的三個問題是：究竟，何為雙語教育？我們為何需要雙語教育？我們需要什麼樣子的雙語教育？

為解此疑義，研究者參酌以下眾位學者的論述，並在進一步整理後，回答上述的問題。

雙語教育一詞的定義，因其目標的複雜性而導致各方解讀不一，甚至許多人會產生「誤解」。雙語教育最經典的定義為 Andersson 與 Boyer（1970）提出，其認為雙語教育是以兩種語言進行教學，並且於學校全部或部分之課程

中採用兩種語言為教學媒介。換言之，雙語教育的首要條件，其教學必須運用兩種語言進行，並且用於教授整體或部分課程內容（Cummins, 2008；Gracia, 2009；May, 2017；Wright & Baker, 2017）。以 Wright 及 Baker（2017）的著作中曾舉例，有些人會認為只要一所學校有教授兩種語言，即可稱之為是一所在進行雙語教育的學校。

這樣來看，只要有教師、在某堂課中、用了「兩種語言」來上課，就能被稱作是「雙語教育」。然而，雙語教育所蘊含的議題並非如此淺顯而已。對雙語教育學者而言，真正且有效的雙語教育必須考慮到雙語教育理論、政策和實踐之間的聯繫。

雙語教育的定義之所以有那麼多的爭辯，主要的原因在於各國對語言政策的目標不盡相同，例如：同化移民、以國際語言作為經濟發展的理由、倡議學生藉由多語言能力而謀求更好的發展能力、保障各族群語言存續和提升弱勢族群的文化認同等。眾人對此衍生出多種教育觀點，也影響了教育目標的實施。

Ferguson et al.（1997）研究國際推動雙語教育目標，歸納出十種方向各異、甚至理念相互抵觸的雙語教育目標：（一）同化個人或團體至主流社會；（二）國家達到多種族與多語言的統一；（三）人民可與其他國家溝通；（四）提升具競爭力之語言能力；（五）保存種族或宗教認同；（六）推動不同語言與政治群眾的和諧；（七）推廣使用殖民語言；（八）強化菁英群體之地位保存其優越性；（九）賦予語言同等之地位或權利；及（十）深化語言及文化的理解；而 Wright 與 Baker（2017）觀察現況，再加上（十一）保存瀕臨消失的弱勢語言與（十二）提升課程的成效與學校表現兩項。

於此可見，雙語教育的目標其差異性，不單單源自於在各個課室內執行方式的不同，而是與社會、國家甚至世界的脈動相關，雙語教育的目標脈絡發展殊異即反映出該地歷史、地域、經濟與政治因素的複雜交織，所處地區與環境的不同，逐步發展出不同的教學型態（Feinberg, 2002）。

一、 雙語教育是為了文化理解

雙語教育一詞依《國家研究院雙語詞彙、學術名詞暨辭書資訊網》解釋，為「以兩種語言作為教學媒介的教學系統，其實施旨在維繫既有的語言能力，並促進新語言的學習，最終目標是使學生能精通這兩種語言，建立對不同語言文化的尊重與包容」；而依據聯合國教科文組織的定義，則為「運用國家語言及第二語言教授常規課程以鼓勵雙語主義」。兩相比對差異細微，若單純地從字句結構歸納可得雙語教育中含有兩種語言、兩種文化。

Benítez (1971) 所定義的雙語教育中必須備有四個基本要素：第一語言技能、第二語言技能、領域內容及兩種目標語言的文化教育，他強調倘若只強調「單純語言的學習」，而缺乏彼此文化的理解，非真正的雙語教育，只是語言技能的學習。

管英杰 (2005) 則特別指出雙語教育及雙語教學的差異，雙語教學泛指使用兩種語言進行教學，但卻不一定能夠達到雙語教育的目標。雙語教育則是以兩種語言作為教學媒介，讓學生在「學習的歷程中運用兩種語言」，進而達到掌握兩種語言的目標。

Gracia (2009) 指出，在試圖釐清「雙語教育」和「英語為第一外語的教學」的差異時，會認為現今的語言教學已經大幅度融合領域知識與語言學習，許多教師在教授第一外語時，單純使用標的語言，所提供的學習環境與條件應該和雙語教育應該相去不遠。但他強調，雙語教育具有宏觀的教育目標，雙語教育應該是有意義地、全面地、公平地運用兩種語言教育學童，使其能夠包容並欣賞多元。

綜觀上述學者所述，本研究於此歸納定義，雙語教育中具有兩種語言的「教」與「學」，而語言在雙語教育中的角色，不是單純以習得的語言能力為目標，而是進行宏觀教育的媒介，最終願景是在於文化層面的理解和諧。

二、 雙語教育是為了族群認同

根據國際趨勢來看，可以發現雙語教育的核心價值絕不僅僅是增強語言能力而已，更包含了對該族群的認識和文化認同。理想精神上，更是要保障弱勢語言的存續的重要措施。

也因此，1996年通過主張語言之間皆為平等的《語言權利宣言》¹⁶，致力於保障弱勢語言權利。例如：第九條¹⁷、第十條¹⁸、第十五條、第二十三條¹⁹、第二十五條²⁰、第三十八條²¹等，都傳達出兩個相似的觀念：各語言和文化社群應是無高低之分；且教育必須幫助弱勢的語言社群保存、延續其語言和文化。由此可知，語言和文化不但是不可分割，也需要教育來協助存續。

雙語教育指在教學環境中，使用兩種語言來進行學習與教學，提供學生更多語言的輸入，讓學生在淺移默化中習得目標語。而在多數雙語政策的推行國家中，這兩種語言的定位分別是：共通語和母語。其目標為使用兩種語言進行公平的教育，進而培養學生對於文化、語言等多樣性的包容與欣賞（García & Baetens, 2009）。

¹⁶ 語言權利宣言的願景

- (1) 在政治方面，目標為構想一個能夠組織語言多樣性的方式，讓眾多語言社群能夠有效參與此一新發展模式。
- (2) 在文化方面，目標為在發展過程中提供一個世界性的、使所有種族、語言社群和個人均能公平參與的溝通場所。
- (3) 在經濟方面，目標為促進基於所有人參與、以及對社會生態平衡和所有語言與文化間平等關係之尊重的持續發展。

¹⁷ 第九條 所有語言社群有權在不受引誘或武力介入的情況下，編纂、標準化、保存、發展以及提倡他們的語言系統。

¹⁸ 第十條 第一項 所有語言社群均有平等的權利。

¹⁹ 第二十三條 第一項 教育必須幫助增進語言社群在其所被提供之區域內表達自己語言和文化的力量。

²⁰ 第二十五條 所有語言社群均有資格支配所有人類及物質資源，以確保他們的語言在其領域內各階段的教育上能擴展至所希望的程度：受過適當訓練的教師、合宜的教學方式、教科書、金融、建築物與設備、傳統與創新科技。

²¹ 第三十八條 所有語言社群的語言和文化在世界各傳播媒體上必須受到平等、非歧視的對待。

三、 雙語教育是為了邁向公平

就「語言」來說，不僅是溝通的工具，也是生活智慧、文化價值的結晶，唯有創造公平和綜合性的多語言學習場域，提供公平的教育和語言學習機會，才能有利於學生的雙語發展（Cervantes-Soon et al., 2017; García-Mateus et al., 2017）。Rolstad 等（2005）的研究也發現，實施雙語教育後，學生在英語（共通語）和母語方面的學業表現優於受全英語教育之學生。

García-Mateus 等（2017）對使用雙語的兒童進行密切的話語分析後，發現跨語言學習有利少數族裔的雙語學習，並提供了公平的教育和語言學習機會。如果實施嚴格的語言分離教學，似乎會抑制浮現雙語者 emergent bilinguals（EB）的發展，以及會限制對探索與公平相關社會問題的批判性討論意願（García-Mateus et al., 2017）。可見，提供公平的教育和語言學習機會，有利於雙語學生的發展，以及對社會問題進行批判性的探索。

此外 Cervantes-Soon et al.（2017）以回顧性的方式，運用批判性審查了雙語教育模式中的不平等問題。其中關於雙向沉浸教學（Two-Way Language Immersion）未能實現新興之跨國學生的雙語教育，無法提供平等教育機會的理想。綜觀該篇文章以批判的角度，關注教育平等項目的設計與提供指導，亦即推動雙語教育必須創造更公平和綜合性的多語言學習場域。

由此可知，推動雙語教育必須創造公平和綜合性的多語言學習場域，並以批判性的角度，關注雙語教育平等的設計與發展，為未來雙語教育的研究提供可行的藍圖。注重雙語教育之平等教育機會，創造更公平和綜合性的多語言學習場域，是雙語教育未來的實踐框架。

參、 語言價值的兩種取向：語言工具理論/語言權利理論

一、 語言工具理論

前面已有提及，將學習世界主流共通語，視為能夠增加經濟價值的重要手段，即是將語言當作一樣工具，而這個觀點並不是件新鮮事，已有研究語言和經濟學的學者們探究這個問題。

(一) 語言工具理論的定義

語言工具理論 (Instrumentalist Theory of Language) 是認為語言主要是溝通工具和傳遞訊息的載體，並具有經濟價值的理論。這一理論主張，語言的主要功能在於其實用性，即幫助人們進行溝通和信息傳遞。且是工具性和功利性的，將其視為在各種社會、經濟和文化背景下服務於特定目的的實用工具。這種觀點通常忽視了語言的文化和身份認同層面，更加強調語言在經濟活動和社會交往中的實際效用。

語言工具理論的主要觀點有三個層面：

- (1) 溝通工具：語言的首要功能是溝通，即用來傳遞信息和交流思想和情感。語言的價值在於其能夠提高交流的效率和精確度。
- (2) 經濟價值：語言被視為一種具有經濟價值的技能，能夠提升個人在市場上的競爭力。在全球化背景下，掌握強勢語言（如英語）被視為增加經濟機會和改善經濟狀況的重要手段。
- (3) 實用主義：語言學習和使用的決策應基於實用考量，例如職業需求、教育機會和經濟收益。語言政策應該促進國家或地區的經濟發展和國際競爭力，也就是看中功利功能。

(二) 語言工具理論的價值

林志都 (2018) 於天下雜誌旗下的網路媒體《換日線》中，說明了學習語言的「現實價值」有哪些。除了開拓視野之外，他更是一針見血的指出，一般人因為時間、資源有限，所以會將具有「經濟價值」擺在學習動機的首要因素。而學習語言，尤其是外語或多語，更是薪水跟發展機會的「門檻」——為了找「好工作」，不得不學會外文。由於「要做全世界的生意」，臺灣也有越來越多本土企業，將英文作為入職、加薪或升遷的條件。更藉《經濟學人》的報導指出在美國工作，除了英文之外還精通另一種語言，將會帶來收入的提升 (R.L.G., 2014, Mar 11th)。

在全球化時代，語言多樣性議題具有經濟和政治影響力。跨國勞動力流動、貿易、移民的社會包容、多語言國家的民主、公司的國際競爭力都與語言有關；然而，經濟學家一般不會將語言作為他們的研究中的一個變數 (Gazzola (ed.), Wickström (ed.), 2016)。

基於上述研究的空缺，François Grin (2016) 等學者探討了語言政策的經濟影響，研究語言選擇如何影響經濟成果和資源分配。該書表明，將嚴格的經濟理論和研究方法應用於語言政策問題，會產生有價值的見解。Grin 的工作強調語言政策的成本效益分析，評估其對經濟效率和公平的影響。

本書撰稿人對語言多樣性對經濟成果的影響、官方語言政策的分配效應、雙語對個人福利的影響以及語言與國家認同之間的聯繫等主題，進行了理論和實證分析²²。

簡而言之，上述的語言政策問題結合經濟學的跨領域綜合研究，闡明一個最核心的語言工具論述：「語言作為一種商品，其經濟價值對政策制定具有極大的影響，且和語言的工具性和功利性密切相關。」

²² François Grin (2016) 等學者的研究是基於加拿大、印度、哈薩克和印尼等國家以及中美洲、歐洲和撒哈拉以南非洲地區的數據。理論模型可以為非專業人士直觀地解釋。從經濟學、社會語言學和政治學等不同角度探討語言變數、不平等和經濟之間的關係。

(三) 語言工具理論的不足

惠秀梅(2013)以哲學和邏輯的角度強調，語言的工具理論有幾大缺失：一、遮蔽了語言的本質²³；二、也撕裂了語言和人的本質聯繫；三、否定了語言和民族精神與民族文化之間不可選擇的親緣關係；四、論割裂了語言與自身存在的關係。

二、 語言權利理論

相較於僅將語言視為實用工具的語言工具論，語言權利論提供了一種更為全面的語言觀，強調語言在文化傳承、社會參與與政治認同中的關鍵角色。語言工具論雖有其合理性，特別是在強調語言作為經濟流通與跨國溝通的媒介功能時，但此一觀點往往忽略語言作為身份符號與文化載體的重要性。因此，語言權利論在當代語言政策與語言教育的討論中，愈加受到重視。

語言權利的核心關懷在於保障所有語言使用者，特別是弱勢語言群體，在多語社會中能獲得公平的語言待遇與發展條件。這樣的權利涵蓋教育、文化、政治與社會等層面，關聯著語言能否作為個人與群體行動的基礎權利，進而影響其社會地位與文化再生產的可能性。

在語言權利的內部論述中，「語言人權」(Linguistic Human Rights, LHRs)作為一個高度相關且具獨特意涵的子概念，逐漸浮現為理論與政策討論的關鍵。以下分別說明語言人權的源起與內涵，並與語言權利進行比較，釐清兩者在概念層次與實踐導向上的異同，以供讀者更清楚地瞭解語言權利的意涵。

²³ 惠秀梅(2013)以邏輯推論，語言是表達思想、進行溝通的、人類認知的工具。這些都是語言的功能，卻並非語言的本質，工具性只是語言的屬性之一，而非全部。所以，語言不只是工具，它更是一個特殊的實體 (beings)。後文還有對語言的性質做更深層次的論述，有興趣了解更多語言的本質論證，可以參閱該文獻。

（一） 語言人權的緣起

語言人權的概念可追溯至 20 世紀末，隨著人權運動與文化多樣性論述的興起而逐漸成形。Francisco Gomes de Matos 是一位巴西的和平語言學的主要倡導者（Jocelyn Wright, 2020），他在 1984 年的國際現代語言教師聯合會（FIPLV）上，提出了許多語言權利的概念，並為制定國際重要文件做出了貢獻，像是《累西腓宣言》（關於語言權利）和 1996 年《世界語言權利宣言》（UDLR，稱為巴塞隆納宣言）。

《世界語言權利宣言》是在 1996 年西班牙的巴塞隆納（Barcelona）進行的世界語言權利會議上，針對語言人權的概念進行定義和提出應遵守之準則的文本，其在於定義語言權利的平等地位，是不能考慮其政治或領土地位的差異，並倡導應在國際與國內政策中予以實質保障。

（二） 語言人權的定義

語言人權最基本的精神在於，促進人民對於自身母語的認同，及尊重他人的語言使用權，不應使用不同的語言無法順利交流而產生歧視。但漸漸的，語言人權的走向，從一開始維護所有人的語言權利，轉變為偏向保護少數民族的語言權利。

C Michael MacMillan（1998）整理法律和哲學文獻，將語言權利定義為保護使用特定語言的權利。語言權利之所以被視為少數群體權利，是因為與多數群體使用的語言享有強大地位，而無需法律保護，少數群體成員通常承受不斷的壓力，不得不放棄其母語，而贊成多數語言。

這件事其實是可想而知的，因現在世界多為民族國家，人民對於國家通常具有較強烈的民族認同感，但有些國家是多民族所集合而成，甚至是殖民國的人民最後成為主流，壓迫了原住民的生存空間及文化剝奪。然而，現在社會講求人權，人權即是人人平等且與生俱來須被保障的權利，所以對於語言權利應如何被保障，是語言人權最重要的議題。

Tove Skutnabb-Kangas (2000) 對於語言人權的定義是語言權利加上人權。從自然權利看來，人權即為只要主體是「人」就都應保有的權利。人權通常依其歷史發展脈絡被區分為三代 (Karel Vasak, 1977)，而語言人權被分類到其中追求社會平等，強調須國家有積極作為以救助社會、經濟上的弱勢群體，是一種「積極人權」的第二代人權，認為權利保障奠基在基本的經濟與社會的平等條件上，且是個人和集體行動的權利。

Meital Pinto (2014) 認為假如將其視為人權，也通常將其歸類在第二代或第三代人權中，有人會認為這顯示出，語言權利比其他權利來的不重要或根本性較弱，因此在司法解釋上更容易受到限制。

(三) 語言權利和語言人權比較與界定

語言權利 (Language Rights) 指個人或群體在特定社會、教育與政治脈絡中，使用、保存與傳承其語言的權利，涵蓋教育權、文化權、社會參與權與政治表達權等面向。語言權利可透過法律保障與政策實作進行調整與實現。

語言人權 (Linguistic Human Rights) 為語言權利中的基本核心權利，主張語言的使用與存續應視為不可剝奪的基本人權，包括生存權、平等權與自由選擇語言的權利。語言人權屬於人權體系的一部分，強調語言權利與人類尊嚴之間的連結。

1. 語言權利 (Language Rights)：

語言權利指的是個人或群體在特定語境中使用和保護其語言的權利。

這些權利包括但不限於以下方面：

- (1) 教育權：個人有權在其母語或偏好的語言中接受教育。
- (2) 文化權：保護個人和群體在其語言中表達和保存其文化遺產的權利。
- (3) 社會權：保障個人在公共和私營部門中使用其語言的權利，例如在法院、醫院和其他公共服務中。

- (4) 政治權：允許個人在政治參與中使用其語言，例如選舉活動和政府公文中。

語言權利通常在國內法和國際法中有所體現，例如《歐洲區域或少數民族語言憲章》和《聯合國原住民權利宣言》。

2. 語言人權 (Linguistic Human Rights)

語言人權是語言權利的一個子集，強調語言權利作為基本人權的一部分。它們包括以下內容：

- (1) 生存權：保障個人和群體在其母語中生存和發展的基本權利。
- (2) 平等權：確保所有語言群體在法律和社會中的平等地位，防止語言歧視。
- (3) 自由權：保障個人自由選擇和使用其語言的權利，不受政府或其他權威的壓迫。

這些權利被視為基本人權的一部分，旨在保護個人的尊嚴和身份認同，並促進社會公平。

總結來說，語言權利的範疇較為廣泛，涵蓋制度、法律與文化多重面向；而語言人權則聚焦於語言作為基本人權之一的正當性與道德基礎。語言人權不僅強調國家不得壓迫特定語言使用者，更進一步要求政府須積極作為，保障所有語言群體的基本語言生存與發展條件。因此，語言人權可以視為語言權利中的核心與底線，而語言權利則提供更廣泛的政策實踐框架與文化支持系統。

三、「語言權利」與「語言權力」的差別

本研究中容易被混用的兩個概念為「語言權利」(language rights) 與「語言政策的權力運作」(power in language policy)，然兩者在理論基礎與研究關懷上有顯著差異。

語言權利主要源自人權論述，強調個人或群體在其語言使用上的基本權益與應受保護的地位，並通常與社會正義與文化多樣性的保障連結。其核心關注在於語言是否能作為一種受國際法或國家法律保護的權利，尤其是在少數語言群體面臨邊緣化或語言流失時（Skutnabb-Kangas, 2000）。在此觀點下，語言被視為一種基本權利，應透過制度保障確保其平等與存續。

相較之下，語言政策中的權力運作則更著重於探討語言如何作為政治與社會控制的手段。此一觀點關注的不僅是「誰」能制定語言政策，更關注語言政策背後所運作的權力結構、意識形態與政策制度化的歷程（Ricento, 2006；Tollefson, 1991）。

在批判論述的語境中，語言政策常被視為權力分配與社會階層重製的工具，而非單純的文化或溝通工具。例如，Fairclough（2001）指出，語言政策往往與特定的話語權力結構綁定，形塑了哪些語言被視為正統、標準或具有價值。這種結構性的語言權力並不總是可見的，卻能有效地規訓使用者的語言行為與認同選擇，進而影響其社會流動性與教育機會。

因此，「語言權利」偏重於從被壓迫或弱勢群體的角度出發，要求語言的平等保護與認可；而「語言政策的權力運作」則試圖揭示政策背後的權力場域與政策制度化的邏輯，關注語言如何被用來正當化、再生產或鞏固既有的社會結構。兩者之間的差異，體現了語言政策研究中權利導向與批判導向兩條路徑的交錯與互補關係。

第三節 雙語政策相關研究

本節探究《2030 雙語政策》為主題的研究論文脈絡，發現一開始多以民眾的政策認知與態度為焦點，研究者們都希望知道教育現場的老師、家長們對政策的覺知與態度；後來則以教育現場為焦點，關注雙語政策反而凸顯出哪些教育困境、以及公私立學校面對雙語政策的差異；最後，審視這四年來的研究類型後，發現目前尚缺乏理論和縱觀視角的研究。

壹、《2030 雙語政策》碩博士論文研究

根據國內以《2030 雙語政策》為主題的碩博士論文研究，研究者依據時間脈絡整理成以下表格供參，後文則會詳細分析：

表 1

關於《2030 雙語政策》碩博士論文研究

研究者	研究題目	研究方法	研究結果
許善榛 (2020)	國民小學教師與家長對於政府推行 2030 雙語國家政策之態度調查	量化紙筆問卷、質化訪談	1. 教師大多支持雙語政策，但存在顧慮。 2. 家長也對雙語政策持正向態度。 3. 教師和家長都認為政府應該更有效地執行及推動、介紹政策和營造英語環境。 4. 教師認為需要多元化的教師培訓系統，以便能時刻自我精進；家長則認為政府應該大力培養未來的國際英語人才。
劉十賢 (2020)	苦口未必是良藥？2030 雙語政策對偏鄉教育之影響——以花蓮縣為例	訪談報導	雙語教育凸顯出偏鄉地區既有的人力困境，包括師資不足、流動率高、教師進修機會因地處偏遠受阻等。在這些條件下，偏鄉難以建立穩定的雙語教學模式。

研究者	研究題目	研究方法	研究結果
陳婉蓉 (2021)	雙語政策對國軍英語成效之探討-以北部某國軍單位為例	深度訪談	<ol style="list-style-type: none"> 1. 雙語政策在國軍任職單位已有多元相關具體作法。 2. 其政策在任職單位推行3年後，已有顯著成效。 3. 推行政策中的各項窒礙已逐漸收斂。 4. 建議國軍單位可透過增加學習誘因、避免勞逸不均、編列相關預算、增加軍用英語學習內容及舉辦英語各類競賽等作法，提高政策施行成效。
洪宇慶 (2022)	國人對於政府推行2030雙語政策之認知類型研究—以雙北地區公教勞為例	量化	總結雙北地區民眾對雙語政策的四種認知類型：「生涯發展型」、「教育素養型」、「文化溝通型」及「國家願景型」
江佩玲 (2022)	現職老師對於雙語政策的焦慮程度調查	訪談	老師們普遍對於雙語政策的實施感覺到焦慮，尤其是以下三項：臺灣雙語政策配套措施不足；雙語課會擴大大班上學生的雙峰現象；雙語課程進行時，學生在知識的吸收上會相對困難。
Govinda Johnson (2022)	臺灣的雙語政策：英語教學前線教師的觀點	訪談 15所公立學校的教師	<ol style="list-style-type: none"> 1. 訪談結果顯示，教師普遍是持懷疑態度的，因為參與的學校都沒有能夠全面實施新政策。這項研究支持了臺灣尚未準備好開始雙語模式、也不太可能於2030年最後期限達標的說法。 2. 儘管對其可行性多持懷疑態度，所有參與者也都承認，任何對雙語國家政策的努力，都是邁向正確方向的步伐。

研究者	研究題目	研究方法	研究結果
陳令怡 (2023)	中等學校現職教師及師資生對2030 雙語政策認知態度與政策順服之研究	質性研究之半結構性訪談	<ol style="list-style-type: none"> 1. 現階段大多數的教師及師資生對此政策並不認同，因為政策與執行不一，眾多法令政策與藍圖尚未統合，更無明確的共同目標與具體內涵，易造成混淆與誤解。 2. 原因包含師資不足，更受限於升學制度的影響，除了教育現場反對聲浪外，社會團體對於實施雙語政策上亦無共識，意見難以統合，且目前在政策合法化過程中仍無法取得政黨共識。 3. 影響政策順服的原因主要有三，政策認知的高低、對於政策的信心不足、以及地方和學校行政的態度。
唐以軒 (2023)	探究小學老師對雙語政策實務操作上之觀察與省思	訪談	<ol style="list-style-type: none"> 1. 雙語政策對公立小學體系服務的老師受到的影響有較大，包含：一、雙語教育讓老師彼此之間需要更大量的合作；二、雙語教育讓老師需要兼顧更多的科目；三、雙語教育讓老師需要進修提升其英文能力。 2. 對私立小學教師影響較小：因原本一般老師和外籍外師（或中籍英師）的角色職掌就已經彼此區隔。 3. 對學生的影響則有以下現象：一、學生能力差距越來越大，包含了雙語課程干擾學生學習成效，以及雙語融合導致學生中文和英語能力同時間有下降的現況；二、出了校園，全國沒有各個場所都落實雙語的溝通，實際影響學生的英語程度並不大。

研究者	研究題目	研究方法	研究結果
達哈酷喜 (2024)	探究小學相關人員對外籍教師對臺灣雙語政策的貢獻	訪談	該研究發現認為，學校的期望與外籍英語教師的貢獻是一致的。外籍英語教師（FET）和聯合教師（LET）角色和職責不同，與 FET 共同教學提高了積極性和信心，同時擁有兩名老師使班級管理更加輕鬆。研究建議增加 FET 的上課時間和課程，以提高教學便利性並減輕壓力，並增加迎新時間，以幫助 FET 免受文化衝擊。

註：研究者自行整理

一、以民眾的政策認知與態度為焦點

臺灣的第一篇《雙語國家政策》學位論文是許善榛（2020）以量化問卷和質性訪談混合的研究方法，來調查國民小學的教師和家長對《2030 雙語國家政策》的態度。其研究發現教師的立場大多表示支持雙語政策，但仍存在顧慮，包含對新興教學知能、增加工作負擔等面向有疑慮；家長則多是持正向態度，並且表示支持和信賴具英語專業的教師以全英語授課。

另外，教師和家長都認為政府應該更有效地執行及推廣政策，並積極營造日常生活的英語環境。教師更多地關注他在教育工作上所需的增能，認為政策執行者更需要規劃多元化的教師培育系統；家長則更關注英語能力所能帶來的經濟價值，認為政府應大力培養下一代成為具國際競爭力的人才。

該研究的結論符合當時的社會風氣，2020 年還是雙語國家政策剛推出不滿一年的時期，當時對雙語政策多為觀望和支持的態度，該研究措辭也偏向中性的陳述研究對象對政策的想像和支持理由。

洪宇慶（2022）也使用量化的方法，歸納出雙北地區的民眾對 2030 雙語政策的認知類型，包含「生涯發展型」、「教育素養型」、「文化溝通型」及「國家願景型」。該研究沒有太多新的觀點，僅將認知類型作基礎的分類及提出綜合性

政策建議，也屬於中性的政策研究。

(一) 雙語政策都是正面成效？

陳婉容（2021）採文獻回顧和深度訪談法來了解，雙語政策對國軍的英語能力影響成效。他的研究結果認為雙語政策對此有正向、且顯著的成效，政策推行中的困難也逐步收束。然而，與此同時他的研究建議卻是需要再增加學習誘因、避免勞逸不均、編列相關預算、增加軍用英語學習內容等，這麼多需要改善之處，研究結果卻都只有正面陳述，實在有些不合常理。

達哈庫喜（2024）關注雙語政策中，外籍教師的聘用與效益議題，是以教育部為配合《2030 雙語政策》所制定的《英語語言計畫（TFETP）》為焦點，訪談臺灣南投縣和彰化縣受 TFETP 任用的外籍英語教師、FET 聯合教師

（FET，Foreign English Teacher）、負責 TFETP 申請的學校行政人員。該研究宣稱學校的期望與外籍英語教師的貢獻是一致的。FET 和 LET 的角色和職責不同，影響教學風格和學生關係。與 FET 共同教學提高了積極性和信心，同時擁有兩名老師使班級管理更加輕鬆。

然而，這些結論顯得過於正面，與研究者的前導研究結果並不一致。該研究在訪談對象的選取上是否具有代表性值得商榷。首先，他在選擇訪談對象時是否有選擇性偏誤，例如：是否偏向選取那些較為成功和配合度高的學校和教師，而忽略了那些面臨挑戰和困難的案例。此外，受訪者在訪談中的回答是否是真心話，還是出於某些原因（如社會期望、壓力等）而給出了較為正面的回應，也需進一步審視。

在研究者的前導研究經驗中，雙語政策在實施過程中既有成功的案例，也存在諸多挑戰和問題。這些挑戰包括但不限於：雙語學校的城鄉差距、教育資源分配不均、政策實施過於急促等。因此，達哈庫喜（2024）的研究結論僅提供了一個側面的視角，需要在更廣泛的研究範圍和更全面的數據支持下，進行更深入的分析 and 探討。只有這樣，才能全面評估雙語政策的效果，並提出切實

可行的改進建議。

(二) 雙語政策帶來焦慮？

Govinda Johnson (2022) 以質性訪談的方法來調查臺灣 2030 年雙語國家政策的進展以及圍繞其間的論辯。其研究結果顯示，臺灣的教師普遍對該政策持懷疑態度，因為研究對象們的學校都沒能全面實施新政策，且研究對象也認為各自學校的現有政策和過往對比，變化不大。總的來說，這項研究結果認為臺灣尚未準備好開始進行雙語模式、也不太可能於 2030 年達標。不過，儘管研究對象對政策的可行性多持懷疑態度，但所有參與者都承認，雙語國家政策的理想是國家邁向正確方向的步伐。

這個研究和許善榛 (2020) 的研究結果大不相同，教師到底是支持雙語政策還是懷疑該政策？雖然，這兩個研究不論是研究取徑還是時間點都各不相同，但若不單就研究信實度去作質疑，而是討論為何會得到天差地別的結果的話，也許，時間的轉化是其中重要的因素。

陳令怡 (2023) 和 Govinda Johnson (2022) 的研究結果大體一致，也是以質性研究法的半結構訪談，探討中等學校的現職教師以及師資生對 2030 雙語政策認知與順服態度，其研究結果顯示現階段大多數的教師及師資生對此政策並不認同。陳令怡特別指出，原因在於政策與執行面尚未統合，更無明確的共同目標與具體內涵；此外，雙語師資不足，且受限於升學制度的影響；除了教育現場反對聲浪外，社會團體對於實施雙語政策上亦無共識，目前在政策合法化過程中也無法取得政黨共識。

當然，僅空口認定時間轉化是一影響原因，此作為評析結論好像過於武斷，但這也是本研究欲發展論述分析的重要起因。在研究者關注雙語政策議題幾年以來，社會上對於雙語政策的態度和論述不斷的變動，這截然不同的觀點

並非全然斷裂的²⁴、突發的，而是經由一樁樁事件、一位位人物、一句句話語所逐步建構而成，探究其中的變化與脈絡，正是論述分析的不可或缺之處。

江佩玲（2022）使用調查研究法，擬定問卷進行前測之後，再挑選研究對象加以訪談，為瞭解國中階段教師對雙語政策的覺察與焦慮程度。其研究發現教師們普遍會對雙語政策感到焦慮，主要原因有三：一、認為政策配套措施不足；二、擔憂雙語教育反而會擴大學生的雙峰現象；三、擔憂學生會因為雙語教學而影響學科知識的學習成效。以上幾點顯示，雙語政策的目標不明確、教師對雙語教學的方法與能力一知半解、對雙語教育的走向尚未有共同的認知藍圖與願景，在種種不確定的模糊與即可預見的困境下，雙語政策還需要審慎思考與調整。

連續幾篇論文同樣將教師對雙語政策的認知與態度作為主題，江佩玲（2022）的研究更加微觀，細緻地指出教學現場所面臨的焦慮，相比前作，開始落地，後續的碩博士論文也越多走向教育現場面對挑戰的描繪。

二、 以教育現場為焦點

（一） 雙語政策反凸顯偏鄉教育困境

劉十賢（2022）則採大量訪談的方法，做主題式採訪報導，訪談 39 位的國中小教職員、專家學者、政策制定者等，目的在於調查 2030 雙語政策對偏鄉教育的影響。

該報導的研究發現雙語教育的實施，反而凸顯出偏鄉地區既有的人力困境，包括師資不足、流動率高等，在這些條件之下，偏鄉難以建立穩定的雙語教學模式。2030 雙語政策也沒有擬定前期的配套措施，事先處理偏鄉教育的核心困境：家庭的照顧功能不彰、環境的支持系統不足、學生既有的英語文學力落差等問題，政策卻急就章上路，難以期待雙語發揮速效。

²⁴ 此處不談傅柯的論述斷裂性。

對偏鄉教育來說，目前缺乏的是如軟體般的教育專業人才，而非硬體性的教學設施。近年來有不少政策和經費給予偏鄉搭載更多的教學設備和科技載具，但這並不同於讓學生即刻擁有自學能力；而是需要由具有運用科技設備知能、善用數位教學的教師，來引導學生使用科技載具加深、加廣學習，而這正是偏鄉教育此時真正缺乏的資源。

（二） 雙語政策下的公私立學校差異

康以軒（2023）也以質性研究法，探討公、私立小學執行雙語教學的差異。其研究發現指出雙語政策對公立小學教師影響較為劇烈；對私立小學教師則影響較小。於公立小學教師來說，是變動較大的政策，不但需要進修提升雙語教學能力，教師之間需要更多的溝通與合作，並要兼顧更多學科領域的結合；於私立小學教師來說，一般教師、英語教師（原文為中籍教師）、外籍英語教師的角色執掌彼此區分明確。

他還特別提醒，雙語政策不只會影響老師，更會影響學生，尤其是學生學習能力的雙峰化現象越來越嚴重，雙語課程可能更進一步干擾學生的學習成效，更甚至臺灣並沒有使用英語的生活情境，如何維持和拓展學生的英語能力實為一大問題。另外，他特別強調的提問：我國究竟是多語環境？還是雙語環境？雙語是哪雙語？他更進一步表示，期許未來的語言政策應兼容並蓄我國多語和世界英語的實踐。

三、 尚缺乏理論和縱觀視角的研究

總結來說，雙語政策實在是一熱門的教育政策議題，其碩博士論文數量頗豐，在短短四年內就有 10 篇，實屬驚人。在研究方法的取徑上，質性 5 篇、量化 3 篇、混合 2 篇，比例差距沒有太過懸殊，不過還是質性居多，且研究主題多數聚焦在政策成效分析和關注現場教師處境與想法的層面上。

目前尚無其他學術研究關注政策整體結構變化及其論述表現，然而這正是

本研究者所感興趣並欲深入探討的領域。

如前所述，已有論文在研究中呈現出彼此大相逕庭的研究結果，如何解釋這些差異？本研究者認為，這些差異可能源於各自的時間切點不同，但此觀點，目前缺乏充分的論據支持，本研究旨在解此疑義，政策在這六年間產生許多變化，大眾對政策的觀感也會扭轉，那抽絲剝繭、究其根本即是本研究的意圖。



第四節 批判論述分析的理論基礎

這一節旨在說明論述的定義和論述分析的理論基礎，以及論述的生成與影響，幫助本研究對論述分析的理解與界定。

壹、 論述的定義

所謂論述，原文 discourse 的字義是「話語、交談、對話，以及所呈現的具體形式內容——文本，其關鍵在於語言文字成為獲得理論、溝通的工具，藉由語言的運用形成意義往返運動的過程」（蘇峰山，2004）。換言之，論述是透過語言文字的陳述來傳遞想法、意義或真理的過程。

Paltridge (2012) 認為「論述」是作為交流互動行為而產生的語言。而這些論述、語言、文字會影響閱聽者的視角框架，白話來說，每個論述都是從特定的角度去看待世界上特定的某些部分（引自 Fairclough, 2003, as cited in Paltridge, 2012）。

Fairclough (1992) 指出幾種論述呈現的方式，包含：口語對話樣本與書面文本對比、口語和書面語言、語言使用的情境、讀者/作者與文本之間的互動、文類 (genre) 之概念（如報紙、詩詞、小說等）。

根據 van Dijk (1983) 的研究，論述具有三大特性：功能性（與社會脈絡互動）、意義性（語意結構揭示核心內容）和目標性（指向特定目的與影響受眾）。這三大特性共同構成了論述在社會互動和溝通中的重要角色。由此可知，論述是指在特定的社會情況和歷史條件下，所生產出的一套陳述，這套話語有傳遞特定訊息的意圖。

從 Foucault 的觀點來看，理念 (ideas) 的形成及運作，始終與權力和制度緊密相連，無法脫離關係 (Chaplin, 1994)。這一觀點在理解各種社會現象和政策制定過程中特別有用。論述的分析研究，不僅僅是檢視文本本身，還要考察其背後的權力結構和制度背景。

貳、 論述分析理論

一、 論述分析理論源起

Jaworski 與 Coupland 指出論述的分析起源於英美學界的語言學，一開始的分析焦點在音系學、語法學、語義學，後來則陸續出現言說行動理論 (speech act theory)、語用學 (pragmatics)、交談分析 (conversation analysis)、俗民方法論、互動社會語言學、傅柯式論述分析 (Foucauldian Discourse Analysis, FDA) 及批判論述分析 (critical discourse analysis, CDA) 等。

不同理論傳統對論述分析的側重點不同，如英國的論述分析傳統重視分析語言的使用，不只是觀念的表達，更把論述視為一種行動，進一步分析論述所產生的行動效果，是一種包括社會脈絡的整體分析。而美國的俗民方法論則是更注重談話結構的生產，探究再製社會行動的模式。

二、 論述分析理論的核心

論述分析的重點在於，分析論述在不同情境中是如何被使用，其核心議題是「誰」在「做什麼」？以促成社會情景身分的確立，和社會情景活動的開展。而且，每個論述總是與其他論述有關聯，因此進行論述分析時，必須考慮論述的「互文性」。這種互文性可能具有「歷時性²⁵」(diachronicity) 與「同時性²⁶」(synchronicity) (Sunderland, 2006)。

首先，傅柯式論述分析理論 (Foucauldian Discourse Analysis, FDA) 要求我們理解，文本是在特定社會和歷史脈絡中的生成與作用。這意味著，任何文本都是在一定的社會條件和歷史背景下產生的，其內容和形式都受到當時權力關係的影響。例如，官方政策文件、法律條文、新聞報導和學術論文等文本，無論表面上多麼中立客觀，都不可避免地蘊含了特定的權力意圖和社會價值。這些文本不僅傳達信息，還在構建社會現實，塑造人們的觀念和行動。

²⁵ 亦即論述的意義與另一時空背景的論述產生關聯。

²⁶ 某些表面上看似類似或相異的論述，會同時產生關聯並形塑出共同的意義。

其次，從傅柯的權力知識理論出發，權力並不是單向度的控制，而是通過各種社會制度和機構來運作的。這意味著，論述在被生產和傳播的過程中，會受到各種制度和機構的影響和限制。例如，教育制度、法律制度、媒體機構等，都在不同程度上參與了論述的生成和傳播。這些制度和機構在傳遞特定訊息的同時，也在維護和鞏固其自身的權力結構。

再者，論述分析強調對具體實例的深入分析，以揭示文本所反映的權力關係和社會意圖。這需要研究者不僅檢視文本的表面內容，還要分析其背後的隱含意圖和權力運作。例如，在分析一篇新聞報導時，我們不僅要關注其報導的事實和觀點，還要探討其選材標準、報導角度和語言使用等方面，進而揭示其背後的權力結構和社會價值。

因此，論述分析不僅是一種文本分析方法，更是一種社會批判工具。通過對文本及其背後的社會制度和權力關係的深入分析，我們可以揭示社會現象的複雜性和多樣性，進而對社會現實進行批判性反思。這種分析方法要求研究者能夠綜合運用各種理論和方法，對文本及其背後的社會現實進行全面而深入的解讀。

游美惠（2000）指出，論述分析不僅僅是對文本本身進行檢視，而是將構建文本所使用的論述及其相關的社會場址（institutional sites）和歷史文化因素納入分析之中。因此，論述分析並非任意的拆解，針對文件資料或其他社會製成品進行論述分析時，應配合呈現具體實例，並詳細描述分析素材，以增加研究的說服力。讓分析立論更有根據，且能提供更多洞見（insights），重要地位且不容忽視。

三、 從傅柯到 Fairclough：批判論述分析的理論脈絡

批判論述分析（Critical Discourse Analysis, CDA）的理論發展深受 Foucault 權力與知識理論的啟發，並由 Fairclough 進一步系統化為語言社會研究的方法。

Foucault 在《知識考古學》中指出，論述 (discourse) 構成了知識體系，界定了社會中「可說」、「可知」與「可行」的界線，語言不只是表述工具，更是權力運作的場所 (Foucault, 1980)。傅柯強調，權力無所不在，不僅存在於國家或法律結構，更滲透於日常話語與微觀社會實踐中，並透過論述型態形塑知識、規範與主體 (Foucault, 1977)。

Fairclough 在承接傅柯理論的基礎上，提出批判論述分析的三向度架構，即語言文本分析、論述實踐分析與社會實踐分析。他延續 Foucault 對權力與論述的關注，但強調語言的可操作性與社會結構再生產的機制。Fairclough (1992) 認為，語言不只是社會結構的反映，而是主動建構社會現實、再生產不平等的重要工具。批判論述分析因此不僅是語言研究方法，也是一種社會批判實踐，旨在揭示隱含於語言形式背後的權力邏輯與意識形態 (Fairclough, 1995)。

與 Foucault 不同的是，Fairclough 更強調具體語言資料的分析與理論結合。他認為，語言研究應結合微觀語言形式分析與宏觀社會脈絡詮釋，探究語言如何在特定歷史與社會條件下生成權力效果。從 Foucault 到 Fairclough，批判論述分析理論完成了從哲學批判向實證研究的轉化，賦予語言政策與教育研究更具操作性的分析工具，使研究者能夠具體分析權力如何透過語言在教育、政策、媒體等不同領域中運作與再現 (Fairclough, 2010)。

在語言政策與教育研究的應用上，批判論述分析特別強調語言如何被國家或權力機構治理化，並反映或挑戰既有的社會不平等結構 (Tollefson, 1991; Johnson & Ricento, 2013)。因此，承襲傅柯至 Fairclough 的批判論述理論脈絡，能為本研究提供分析雙語政策論述與權力機制運作的重要理論基礎。

參、 論述的生成與影響

論述 (discourse) 的生成與影響涉及多個層面，包括社會、文化、政治及經濟等方面。從傅柯的視角來看，論述不只是文本或話語的簡單集合，論述的生成是在特定社會和歷史背景²⁷下，通過權力和知識的相互作用產生的陳述系統，這些陳述系統具有傳遞特定訊息的意圖，並通過權力關係來運作和傳播。論述不僅反映了現實，還能構建現實 (Foucault, 1972)。

黃柏歡 (2003) 說明傅柯的論述分析理論，在於探討論述中的分散、斷裂和規律的形構，以及論述的限制系統作用至社會與個人層面的影響效果。Foucault 也指出論述的生成方式，包含了一套「外部的排除程序」(procedure of exclusion)，和「內部的控制原則」(principle of control)，以及對論述持有者的規範，即決定論述的應用條件 (Foucault, 1981)。

以下將分項概述論述的生成條件，包含：在外部排除程序方面，有言論的禁止 (the forbidden speech)、區分或歧視以及真理意志；在內部的控制原則方面，是評注原則 (principle of commentary)、稀釋原則 (principle of rarefaction) 以及學科原則 (principle of discipline)；在決定論述的應用條件上，包含：儀式、論述群體 (the societies of discourse)、教條，以及社會占有 (social appropriation) (黃柏歡，2003)。

²⁷ (1) 社會文化背景：論述的生成始於特定的社會文化背景。社會的價值觀、信仰、規範等對論述的形成有著至關重要的作用。例如：社會認同、文化價值等社會脈絡。

(2) 權力關係：權力是論述生成的核心因素之一。根據傅柯的理論，權力與知識緊密相連，論述的生成和傳播常常反映並服務於特定的權力結構。透過誰可以發聲、誰的證據被採信等形式，服務特定政策與社會秩序。

(3) 歷史條件：論述並非瞬間產生，而是在特定歷史進程中累積、轉譯與重組，尤其透過重要法案、社會事件與社運參與等歷史材料，形成新的語言政策論述。

一、 論述的生成條件

(一) 外部的排除程序

1. 言論的禁止：

即是對言論環境的規範，以及種種言論主體的特權或禁制。如同面對性論述，形成一種禁止公開討論的氛圍，是以其獨特的方式來進行其控制或鬥爭的力量。

2. 區分或歧視：

是一種加以區別「理性」和「非理性」的方式。如果被視為瘋子的話，其言語、行為將遭到他人排斥，並被視若無物。隨著時代的不同，可能在內容或運作方式上有所不同，但此區別對待的效果卻仍繼續存在。

3. 真理意志：

是區別真或假的排斥系統，這是由一套強制推行與延續的制度系統而維持。這些制度系統如教育、圖書系統、出版業、圖書館等，它們在社會中運用知識、評估知識、分配知識以及更新知識，但這種區分系統是一種歷史的建構。

(二) 內部的控制原則

1. 評注原則：

評注原則具有雙重作用：一方面，它允許我們用新的方式解釋和建構新的論述，賦予其多重意義，展現出文本的影響力和主導地位。然而，另一方面，它也可能讓我們僅僅重複已有的觀點，讓文本的表達變得機械和缺乏創新。

簡單來說，這就像在讀一本經典的書。一種方式是，我們可以根據當前的情境或自己的理解來解釋這本書的內容，賦予它新的意義，比如在現代社會背景下重新思考莎士比亞的作品。但如果我們只是照

著前人所說的一字不改地解釋，那麼這本書就僅僅是在重複的宣達已固定的解讀，沒有帶來新的見解或價值。

2. 稀釋原則：

稀釋原則的意思是，一方面，我們希望一個文本能真實反映出作者的生活經驗和創作背景，使讀者能相信其中隱含的意義。然而，另一方面，我們往往會給這個文本添加一種表面的統一性和連貫性，即使它可能不是真實存在的。

舉個簡單的例子，想像有一部改編電影，觀眾希望電影真實反映主角的經歷。但為了讓故事更吸引人或顯得合理，編劇可能會修改或增加一些情節。結果是，讓電影看起來更完整，但不完全符合主角的真實經歷。

3. 學科原則：

學科原則指出，雖然在學術領域中可以提出許多新想法和命題的可能性，但這些命題通常只在學科內的特定框架和規則下成立，並且被視為「真理」。

例如，物理學中的定律是在特定條件下成立的，物理學家可以提出新理論，但這些理論必須符合已經建立的物理原則和實驗方法，才能被接受為真理。因此，學科內的創新被限制在某一範圍內，形成了學科的「真理」框架。

(三) 決定論述的應用條件：

這四種論述應用條件相互關聯，並共同形成對言論主體的限制

(Foucault, 1981)：

1. 儀式：

確定誰有資格發表論述，並規範發言者的角色和特徵。例如，只有具備特定資質的人才能在某些場合發表意見，像是醫生在醫學研討

會上發言。

2. 論述群體：

論述被保存和傳遞，但通常只限於特定的群體內。例如，法律學者之間流傳的專業術語和知識，可能對外行人來說難以理解。

3. 教條：

要求認同某一特定真理，並遵守與論述一致的規則。比如，宗教信仰中的教義，要求信徒遵循某些核心信條。

4. 社會占有：

是一種社會中分配和選擇的工具。以教育為例，教育制度也是通過維持或修改論述，來分配知識和權力的政治方式。像是學校課程設計會影響學生的知識結構。

這些條件共同作用，使得發言者受到限制，並且影響了論述的形成和傳播。

二、 論述的影響作用

論述是思想與言語之間的媒介，也就是藉由符號與文字來呈現和傳達思想；同時，也是一種能夠構建意義的語言結構（Foucault, 1981）。Foucault 將「論述」描述為一套準科學的知識系統，作為論述的知識是一種再現的客觀實在，還構建了知識對象並使其成為所謂的「真理」（Nash, 2010）。此外，論述涉及所有社會實踐、制度與身份認同的建構。論述的外部排除程序和內部控制系統，維持著社會運作中權力關係的動態平衡，並通過規訓個體的行為，使其產生規訓和順從的效果。

論述的影響是多層次的。它可以形塑個人和群體的認知和行為，並通過制度化的方式進一步鞏固和再生這些認知和行為。這種影響力在教育政策中尤為明顯，因為教育政策不僅是對教育現實的描述，更是對教育未來的一種構建。

而在全球化的浪潮下，語言教育政策的重要性日益凸顯。釐清政策的核心

理念是首要之務，因為它不僅影響政策的制定與實施，還關乎國家教育體系的整體方向和品質。本研究在文獻爬梳中，即以不同角度鋪陳，在在釐清雙語政策的發展脈絡與核心理念，以上都是為了幫助我們更好地理解政策制定者的初衷與目標，從而提供後續的研究更加有針對性的分析視角。

接下來，語言教育政策中的權利捍衛與知識場域的競爭，亦是不可忽視的議題。在現代社會中，語言不僅是一種交流工具，更是權利和知識的載體。政策在推動雙語教育的同時，往往會引發不同群體之間的利益衝突和權利競爭。對此進行批判性分析，可以揭示出語言教育政策背後的社會權力結構和知識生產機制，從而更全面地評估政策的效果與影響。

重要的是，語言教育政策的潛在意識形態建構歷程，也就是論述形構，更是本研究關注的重點。每一項政策的背後，都隱含著特定的意識形態，這些意識形態在政策制定、推行及實踐中逐漸顯現和強化。通過對政策潛在意識形態的剖析，我們可以了解政策如何影響社會文化以及個體的價值觀和身份認同，從而揭示政策所帶來的深遠影響。



第三章 研究設計與實施

第一節 研究方法的選取

本研究的研究目的是想要了解 2030 雙語政策的推展過程中，各方團體怎麼理解雙語政策的意義，又為此作出哪些反應？而這些回應又如何影響雙語政策的形成樣貌？

採用批判論述分析作為研究方法，在於探究這個歷程中，各界你來我往的角力之下，隱含其對權力、意識形態、以及社會現象的批判性解讀。批判論述分析提供了一種方法來深入探討政策文本背後的權力結構和意識形態，特別是在語言政策等涉及社會權力分配的領域。

透過批判論述分析，本研究可以揭示雙語政策如何通過論述形成影響，各方團體如何表達有利於他們的論述，以及這些論述如何影響不同群體的權利和身份認同。研究者認為此方法的使用，能夠有助於挖掘隱藏於政策表象之下的社會不平等現象，並對政策實施的實際效果進行批判性的探討。

壹、 使用批判論述分析研究《2030 雙語政策》之原因

一、 批判論述分析理論（CDA）

批判論述分析（CDA）源起於法蘭克福學派的批判理論，由 Norman Fairclough 發起，並持續修訂其提出的研究架構。批判論述分析受 Gramsci 的霸權理論、Althusser 的意識形態/國家機器、Foucault 的權力/知識理論等影響，屬於社會學中的新馬克斯主義方法論。

批判論述分析是一種質性分析方法，旨在批判性地描述、解釋和說明社會現象。根據 Wodak 和 Meyer（2009）的研究，CDA 關注論述如何建構、維持或正當化社會中的不平等現象。這種分析方法強調通過語言行為揭示隱藏在日常

交流中的權力結構和不平等。CDA 通過深入分析語言和社會結構之間的互動，揭示出，權力動態如何在語言中被體現，並影響社會現實。

CDA 將語言視為一種社會實踐，語言是意識形態再製的重要機制，而批判意味著對意識形態的扭曲加以反省，對於再現系統的運作進行分析。因此 CDA 希望透過文本結構呈現論述「編造 (fabrication)」的認同與現實，這些即是人們每天聽、說、讀的「內容」。

二、以批判論述分析作為教育政策的研究方法

從教育社會學的角度來分析政策時，重視的是重新解釋和建構個體與社會之間的關係與想像，而非慣常地、純粹地評述教育政策的實施結果，不去追問教育政策為什麼成為政府改革的重點。

因此，「教育政策的社會學分析」與「社會政策研究」不同的是，教育政策社會學是應用社會理論來研究教育政策過程，因為教育政策的決策過程隱含著「意義和理想」，不脫離社會脈絡地探究其中的權力關係，才能揭示教育政策的本質。

無獨有偶，Fairclough 在其批判論述分析理論中，特別強調語言與社會結構之間的互動關係，主張應從微觀（文本分析）、中觀（論述實踐）與鉅觀（社會實踐）三個層次加以剖析，以全面揭示語言如何嵌入權力運作與社會結構之中（Fairclough, 1992, 2001）。

類似地，Stephen J. Ball（2005）主張要從影響教育政策的背景、教育政策文本產生的背景以及教育政策的實踐觀察三個層面來分析教育政策，具體的教育政策分析方法三階段如下：

（一） 政策文本分析：應研究政策文件和文件中的隱含意義，以了解政策制定者的意圖、目標和價值觀。他關注政策的語言、符號和象徵，揭示其中的權力結構。

（二） 政策實踐觀察：應觀察政策在實際教育環境中的實施過程，並注

意政策被學校、教師和學生如何詮釋和應用。

- (三) 跨層次分析：應考慮政策在不同層次（如國家、學校、社區）的影響，以獲得更全面的理解。他探討了不同層次之間的關係，揭示政策在不同層次間的轉化。

Stephen J. Ball 的貢獻在於將教育政策納入社會文化和政治背景的分析框架中，強調政策的實踐和影響。他的方法強調政策的多面性和複雜性，並有助於深入理解教育政策的本質和影響（Ball, 1993）。

社會的文化背景因素會對教育政策的形成和實施產生極大影響，學術研究者不但要關注政策在特定社會環境下的運作方式，更要揭示政策決策中的權力關係、意識形態和文化價值。

Fairclough 與 Stephen J. Ball 兩位學者雖分屬不同理論傳統，但皆強調教育政策與語言論述分析應兼顧微觀、中觀與鉅觀層次的互動與交織。因此，本文文獻探討與研究架構亦結合理論視角，嘗試從多層次視野理解語言政策如何在論述中建構與實踐。

本研究即承接此概念，了解《2030 年雙語國家政策》提出至今，各種論述的建構如何產生、產生出的論述與權力關係的交織、又如何影響閱聽者的解讀意涵，包含雙語政策形成原因與背景、實踐的過程如何、後續帶來的深遠影響力為何等三大階段。

再來，以論述分析作為研究方法還有一個重要目標，即為在教學實務層面的研究之外，擴充討論該政策的溝通管道和政治效果，分析語言政策在影響人民意識形態上的政治目的，以揭示權力在語言教育政策中的運作。

批判論述分析的研究方法不局限於某種特定的分析工具，而是涵蓋了多個領域。不過，太大範圍的研究方法會過於抽象，且對照 Stephen J. Ball 的教育政策三層面和 Fairclough 的三向度分析，發覺他們都同樣在意鉅觀的社會制度、

中觀的社會實踐、微觀文本分析三個層次的連結，因此本研究即採二者的理論作為本研究的理論基礎。

三、 批判論述分析的系統性探究目標

再次重申本研究以批判論述分析作為研究方法的系統性探究目標框架，以確立本研究在分析上的系統化，且參酌批判理論學者 Roy Bhaskar 的解釋性批判（explanatory critique）概念。

Bhaskar（1986）主張，社會科學的任務不僅是描述和解釋社會現象，更要揭示其背後隱含的結構性壓迫，並透過理論性說明指出其轉化的可能。他所謂的「解釋性批判」，是指一種結合實證與批判的分析方式，強調要先透過理論對現象加以解釋，進而批判其所依存的壓迫性結構（oppressive structures），並促進實踐行動的可能性。

因此，在語言政策研究中，應不僅停留於揭示政策論述如何建構語言與社會秩序，更要指出這些論述如何遮蔽某些話語的位置、壓制特定語言實踐，並探索其他實踐的可能形式。

根據 Bhaskar（1986）的解釋性批判研究架構，本研究採用批判論述分析作為研究方法分析雙語政策的理由，也就是本研究的系統性探究目標框架如下：

表 2
本研究的系統性探究目標框架

階段	目標	說明
(一)	聚焦一個社會問題的符號面向	1. 目標：CDA 的研究始於對社會問題的關懷，希望產出具解放性的知識。 2. 關注的社會問題可能來自於： (1) 社會實踐本身：例如，雙語政策反而造成學生的學習障礙。

階段	目標	說明
		<p>(2) 社會實踐的再現：例如，媒體報導僅聚焦於成功的雙語課堂，或僅放大家長對孩子學習英語的焦慮。</p>
<p>(二)</p>	<p>辨識處理這個社會問題需面對哪些障礙</p>	<p>1. 目標：透過辨識是「什麼部分」讓社會問題難以處理，已了解問題是如何產生的，以及它是如何根植於生活。</p> <p>2. 可分析角度的舉例：</p> <p>(1) 社會問題所處的實踐網絡：如，立法院作為雙語政策實踐中的議題討論場域。</p> <p>(2) 符號與其他元素在社會實踐上的關係：如，為了吸引讀者，報導選用誇大、具有引起對立的觀點來報導政治人物對雙語政策的評論等。不過，關於媒體報導的部分牽涉媒體行業的發展情況，因此難以單純使用道德呼籲來改善。</p> <p>(3) 針對論述（符號本身）進行分析：結構分析、互動分析（interaction analysis）、交互論述分析（interdiscursive analysis）、語言學和符號學的分析等。</p>
<p>(三)</p>	<p>現存社會秩序是否「需要」解決這個社會問題</p>	<p>1. 分析重點：從現存秩序中得利的群體，是否有很強的動機維持或改變現狀？進而去思考這種互動或表達，是否可被視為服務某些既得利益或目的，像是維繫菁英在社會中的權威等。</p> <p>2. 例如：探問「是否需要由專家告訴公眾，語言政策的未來方向應往何處走？」</p>

階段	目標	說明
(四)	找出克服障礙的可能方法	<ol style="list-style-type: none"> 1. 目標：轉向辯證邏輯 (dialectical logic)，尋找至今尚未實現，但能改變當前社會生活組織方式的可能性。 2. 方法：了解文本之間如何結合以產生網絡？文本中還有哪些不完整、空白與矛盾？
(五)	批判性地反思分析前述四個階段	<ol style="list-style-type: none"> 1. 目標：如果符號是社會實踐網絡的要素，那本研究也屬於以特定方式與其他實踐相連結的社會實踐。研究者會去思考，本研究對其他社會實踐中的人們帶來何種意義或障礙？ 2. 方法：研究者自己如何工作、寫作、用以分析符號的後設語言等面向進行批判反思。

註：研究者自行整理



貳、 本研究之批判論述分析框架

一、 以 Fairclough 批判論述分析框架作為參照

根據 Fairclough 和 Wodak (1997) 的研究，批判論述分析基於幾個核心原則。

首先，CDA 關注的主要是社會議題，認為論述是權力關係生成和再現的重要場所。其次，論述構成了社會和文化，並通過展現、強化甚至創造生活中的權力和支配關係來從事意識形態工作。

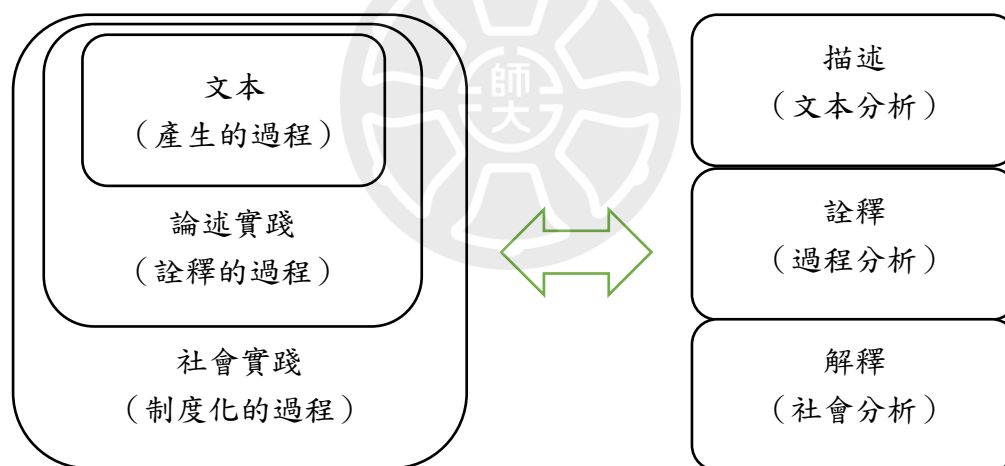
此外，論述具有歷史性特性，因此應在特定的脈絡中進行分析。CDA 還強調，文本與社會的關係是經由中介所產生，這種方法是一種社會認知的取向，用於理解文本與社會之間的互動。批判論述分析不僅僅是對文本的解釋和說明，更重要的是它提供了一種有系統性的詮釋方法。

最後，論述被視為社會實踐的一種形式，揭示了其中隱藏的權力關係，這使得 CDA 成為理解和批判社會現象的有效工具。

根據 Fairclough (1995)、羅維仁 (2015) 和黃家凱 (2020) 的研究，批判論述分析的三維度分析架構包括：內層的文本、中層的論述實踐和外層的社會實踐，Fairclough 進一步發展了這一框架，指出三向度的分析架構需要運用三種分析方式：

- (一) 文本分析「描述」：主要關注文本的特性和內容。
- (二) 過程分析「詮釋」：著重於文本與人之間的互動關係，視文本為互動過程的產物並作為詮釋的資源。
- (三) 社會分析「解釋」：強調文本、人和社會脈絡之間的關係，解釋文本產生和詮釋過程中的社會歷史和社會條件。

圖 1
Fairclough 批判論述分析模型圖



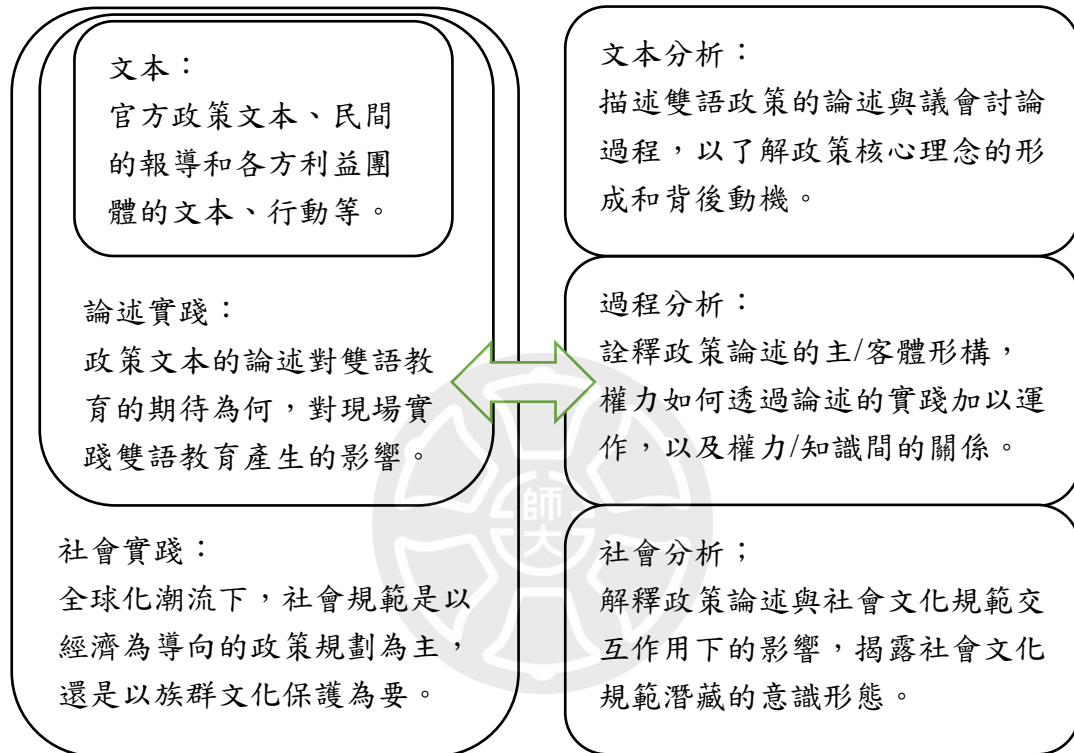
註：取自 *Critical discourse analysis: The critical study of language* (2nd ed.), (p.98), Fairclough, 2013, Routledge.

二、 本研究分析框架

研究者對照 Fairclough 的三向度分析模型後，整理出以下雙語政策的論述分析框架。

圖 2

本研究 2030 雙語政策批判論述分析模型圖



註：研究者參照 Fairclough 三向度模型圖整理

四、 本研究分析架構與重點

根據上述 2030 雙語政策批判論述分析模型圖，研究者整理各向度和本研究的研究目的、研究問題整合至同一框架下的各向度分析重點，以助讀者瞭解本研究關注的分析焦點。

表 3

本研究的分析架構表

研究目的	研究問題	分析對象	論述分析的向度	分析重點
探究 2030 雙語政策的論述構成	在 2019 年以前，《2030 雙語政策》的論述如何建構？	文本：官方政策文本、民間的報導和各方利益團體的文本和行動。	文本分析：描述雙語政策的論述與議會討論過程，以了解政策核心理念的形成和背後動機。	<ol style="list-style-type: none">1. 比較官方的政策論述文本以及民間的文本，對於政策核心理念的觀點差異。2. 透過論述的措辭與語言特質，釐清各方雙語論述的背後動機及互動情形。
分析 2030 雙語政策的論述實踐	2019 年至 2024 年間，雙語政策在立法院的政策討論過程和論述運作機制為何？	論述實踐：政策文本的論述對雙語教育的期待為何，教育現場對雙語政策的回應為何。	過程分析：詮釋政策論述的主/客體形構，權力如何透過論述的實踐加以運作，以及權力/知識間的關係。	<ol style="list-style-type: none">1. 雙語政策的論述對雙語教育實踐的結果產生什麼樣的影響（包含各方反應）？2. 以批判的權力/知識關係角度出發，揭露論述如何透過實踐策略而被規則化或被分配？

研究目的	研究問題	分析對象	論述分析的向度	分析重點
討論 2023 雙語政策的社會實踐	雙語論述怎麼影響社會對《2030 雙語政策》的認知與行動？	社會實踐：除了立法院公報之外的文本（新聞稿、政見、學術文本等），如何討論雙語政策。	社會分析：解釋政策論述與社會文化規範交互作用下的影響，揭露社會文化規範潛藏的意識形態。	<ol style="list-style-type: none"> 1. 雙語教育政策如何受到其他教育政策，與全球化潮流的社會文化氛圍的影響？ 2. 社會文化氛圍中的語言價值觀點，對於雙語教育政策的推展造成什麼影響？

註：研究者自行整理



三、 編碼過程

(一) 主題編碼說明

表 4

主題編碼說明

第 N 碼	代碼	說明
一	—	分隔號
二	粗體	特別標示重點
三	<u>底線</u>	第一層級開放編碼的關鍵字
四	<i>斜體</i>	第二層級主軸編碼

註：研究者自行整理

(二) 立法院公報引用文本來源代碼說明

表 5

立法院公報引用文本來源代碼說明

第 N 碼	代碼	說明
1~3	第 N 卷 (民國年)	該資料的年份時間 例：110 (代表民國 110 年，西元 2021 年)
4~5	第 N 期	該資料於立法院討論之會期
6~7	檔案編號	該資料於立法院記錄檔案之編號
8~	p	page (p 後數字為文本之頁碼)

註：研究者自行整理

第二節 研究流程

批判論述分析（CDA）的操作並沒有一套固定的方法和步驟，但有一些符合其方法論的原則可以遵循，以便深入探討語言中的權力關係和意識形態。

簡單來說，研究者會試圖以下列更具體的步驟，來進行此批判論述分析研究，各階段如下：

壹、計畫階段

此階段即是本研究前三章的內容，文獻探索和確立研究問題符合前兩個程序；收集文本資料的階段，則會在下一節進行詳細說明。

一、蒐集、閱讀和整理文獻資料

在研究之初，研究者廣泛蒐集並閱讀語言政策相關理論與文獻後發現，臺灣的語言教育政策受到過去複雜的歷史背景與文化因素影響，在推展過程中總是爭議不斷，實為充滿衝突的場域，有值得深入探討的研究價值。

現有的文獻中，政策理論研究取向大多以線性分析模式，較著重探討政策的規劃、執行與成效評估等過程的探討，卻忽略了政策為何會以特定形貌呈現出來的諸多因素，缺乏從批判的立場剖析其政策表相下的深層意涵，故研究者希冀以有別於傳統政策分析的研究模式來探究之。

二、明確研究問題

批判論述分析始於明確的研究問題，通常是與社會不平等、權力濫用或社會不公正相關的議題。並且以問題導向的核心，確保分析有明確的焦點。

在進一步了解臺灣語言教育政策的發展脈絡與議題後，研究者鎖定 2030 雙語政策作為主要研究對象。雙語教育的前身可說是英語教育，英語教育的成效是否不足以達到政府預期的目標，所以才推動雙語教育？然雙語教育又面對師

資、教材、教學、排擠其他語言教育資源等窘境，至今各方討論聲音未曾停歇。為了挖掘政策底層諸多未能言明的價值預設、意識形態、權力運作、社會規範等議題，本研究欲從批判的立場和教育社會學的角度剖析政策底下的深層意涵。

三、 確定分析框架

為達前述之研究目的，本研究以批判論述分析作為方法論，且選擇適當的分析框架和理論模型。本研究的研究框架遵循前文說明，參考 Roy Bhaskar 的解釋性批判（explanatory critique）概念，作為本研究系統性的分析目標；參酌 Fairclough 批判論述分析框架的三向度模式：文本分析、論述實踐分析和社會文化實踐分析，作為本研究的分析框架。

貳、 實施與分析階段

此階段即是本研究第四章、第五章的內容，此處以階段性步驟呈現，細節留待後續篇章闡述。

一、 收集文本

收集與研究問題相關的符號數據（semiotic data），包括書面文本、口語對話、媒體內容等。且文本應具有代表性，並能反映不同的觀點和背景。

二、 進行文本分析

對收集到的文本進行詳細分析，關注以下幾個方面：

（一） 字詞分析：

1. 詞彙和語法選擇：詞語和句式如何構建意義。
2. 隱喻和修辭手法：這些手法如何影響文本的解讀。
3. 話語策略：如模糊化、強調、排除等。

（二） 分析權力關係：檢查文本中如何再現、鞏固或挑戰權力關係：

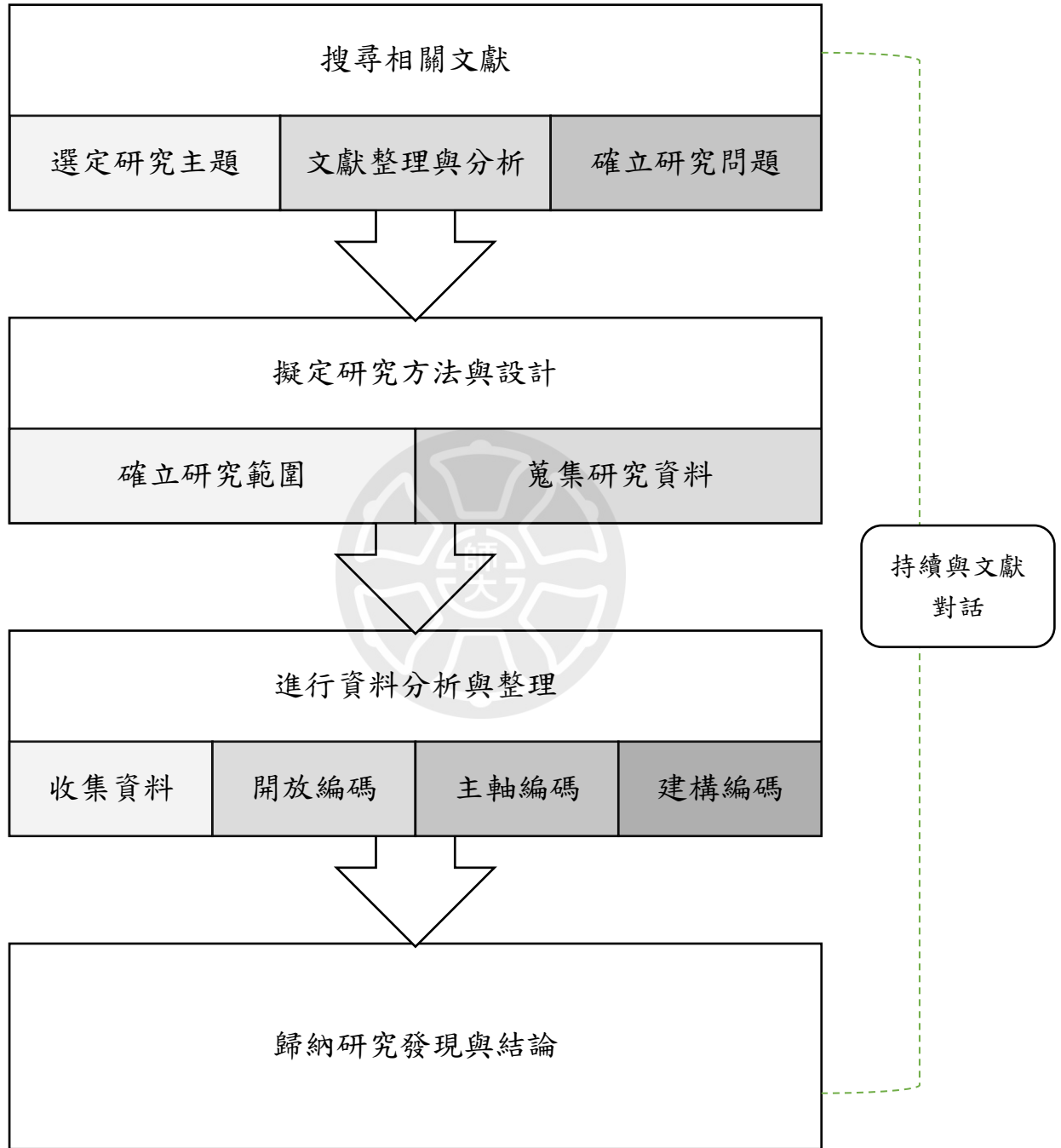
1. 誰是說話者：他們擁有什麼權力或地位。
 2. 誰是受眾：他們的反應和互動如何被引導。
 3. 權力動態：權力如何在文本中被行使和維護。
- (三) 考察歷史和社會文化背景：將文本置於其歷史（事件和情境的歷史因素）和社會文化脈絡（社會規範、價值觀和意識形態如何影響文本的生產和理解）中進行分析、考慮。
- (四) 解釋和描述：進行系統性、解釋性（文本如何創造特定的社會現實和權力結構）和描述性（描述所分析的現象，並將其與更廣泛的社會結構聯繫起來）和跨學科分析（即相異學科領域的交織，如社會學：考察社會結構和動態；語言學：分析語言形式和功能；心理學：研究社會認知和個人心理），解釋文本如何構建現實和影響受眾。且可以結合不同學科的方法和理論，進行綜合分析。

三、 提出結論和建議

根據分析結果，提出結論並可能建議行動或政策改變，強調如何挑戰和改變不公平的社會結構和權力關係。最後，反思自己的分析過程，批判性地檢討自己的假設和方法，確保分析的透明性和可靠性。

參、 研究流程圖

圖 3
本研究程序圖



註：研究者自行整理

第三節 研究對象與場域

壹、 樣本選取與資料分析

一、 篩選文本資料的理由

本研究主要以立法院公報（立法院的會議紀要和法律草案）為核心文本來源（立法院公報皆取自立法院議事暨公報資訊網，詳細引用說明於表 4、表 5），作為分析臺灣 2030 雙語政策論述的主要材料，並輔以其他類型的文本資料，以補充與擴展論述脈絡與詮釋深度。

輔助資料包含：一、官方政策文件資料，包含政府發布的正式政策文件和指導方針，如：雙語政策藍圖、聯合國語言權利宣言等；二、國家發展委員會的公共政策網路參與平臺，以瞭解在網絡平臺上的公眾討論和評論；三、雙語政策主題研討會的公開資訊文本；四、雙語相關媒體報導，包括新聞報導和分析文章；五、總統候選人的政見發表（政策主張和競選宣言）；六、雙語政策相關學術文本（學術論文、研究報告和專業書籍）等。

本研究運用批判論述分析方法，探討立法院公報所呈現的雙語政策論述如何與其他社會語境中的論述互構，並揭示其在特定社會脈絡與權力架構下的語言價值觀點與政策實踐意涵。

二、 資料收集範圍的合理性和說服力

- （一） 全面性：通過選擇從政策準備到中期評估的各個階段，確保資料涵蓋了政策的整個實施過程，提供全面的視角。
- （二） 多樣性：收集範圍涵蓋了多種資料來源，包括官方文件、媒體報導、學術研究、公共討論等，這有助於獲取多元視角，增強分析的深度和廣度。
- （三） 時效性：選擇具有代表性的時間節點，可以捕捉到政策不同階段的關鍵變化和影響，這對於理解政策的發展脈絡和實施效果至關重要。

(四) 代表性：選擇具有代表性的資料來源和時間節點，確保所收集的資料能夠反映政策實施過程中的主要觀點和關鍵問題，增加研究的說服力。

三、 資料篩選標準和過程

為了保證研究的嚴謹性和系統性，本研究將在下文詳細地說明資料的篩選標準和過程。首先，根據文本之間的關係和邏輯，對各種資料進行了非線性分析，以視覺化方式（如圖 5）展示其內在連結和相互影響。其次，依照時間順序對資料進行線性排列，從而揭示其發展脈絡和變遷過程。最後，結合傅柯的權力、知識和主體理論，探討文本的正式效力，以便讀者理解研究者篩選各類文本的著重點為何。通過這些步驟，本研究期望能夠全面而深入地理解文本的多重意涵及其背後的社會、歷史和制度背景。

(一) 時間順序脈絡（線性）

表 6

本研究文本資料的時間順序脈絡

時間	立法院公報	政策文本	新聞報導	總統候選人政見	公眾平臺討論
2018 以前	2012 年，有一篇院會紀錄，立法院公報首次出現「雙語」一詞。	2011 年「我國外語政策之檢討與展望」政策建議書			
2018	2018~2024 年間，每年的立法院議會都有討論「雙語」議題。此 6 年間的立法院公報，也是本研究的主要分析文本。	2018 年 12 月 6 日國發會提出《2030 雙語國家政策發展藍圖》			
		文本來源：行政院第 3629 次院會會後記者會懶人包			

時間	立法院公報	政策文本	新聞報導	總統候選 人政見	公眾平 臺討論
2019		2030 雙語國家 政策元年	2019 年 1 月 3 日 陳超明：臺灣 的雙語教育政 策是孩子的福 氣，還是夢 魘？		
2020					
2021		110 年 9 月 2030 雙語政策 整體推動方案 國家發展委員 會、教育部、 人事行政總 處、考選部、 公務人員保障 暨培訓委員會			
2022		2022 年 8 月 文化部提出 《國家語言發 展報告》 《2030 雙語國 家政策》更名 為《2030 雙語 政策》	2022 年 10 月 3 日 顏擇雅：增加 英語人才不 必成為雙語國 家		
2023		2023 年 9 月 12 日 行政院官方網 站的雙語政策 文本	2023 年 5 月 15 日 千名學生調 查：雙語政策 未增學習動 機，籲政府全 面檢討	2023 年 12 月 26 日 【總統政 見發表 會】柯文 哲批雙語 國家政策 害恐慌 賴清德：	「雙語 政策」 有違國 家語言 發展法 精神， 影響國 家正常 教育發 展，建

時間	立法院公報	政策文本	新聞報導	總統候選人政見	公眾平臺討論
				現在政府已經在做！	議停止錯誤政策，落實多語臺灣、英語友善。
					2023年4月11日 檢核通過，自次日進入附議階段
			2023年12月19日 公布十大教育新聞 全教總籲：停止雙語教育國家級災難		2023年4月14日 附議通過
			2023年12月19日 廢雙語教育？趙少康強調是廢「民進黨2030年雙語教育政策」		2023年5月3日 回應階段 2023年7月4日 回應階段

時間	立法院公報	政策文本	新聞報導	總統候選 人政見	公眾平 臺討論
2024			<p>2024年6月18日</p> <p>一個月內閩南語正名為臺語？客家團體大反彈</p> <p>政策方向改變，從「廣設雙語」到「專注全英語」課程</p> <p>2024年11月7日</p> <p>雙語政策因應民情，調整政策推動方向，從「廣設雙語」改為專注「英語課全英」</p> <p>賴清德點頭 教育部三大方向調整！雙語政策翻新，終結用英語教美勞亂象</p>	<p>實際舉辦日期：</p> <p>2023年12月13日</p> <p>2024年總統候選人教育政策座談會</p>	

註：研究者自行整理

(二) 正式效力 (傅柯的權力/知識/主體理論)

1. 官方政策文件：具有最高的權威性，直接影響國家政策和實施。
2. 立法院公報：立法機構的決議和討論，對政策制定有重要影響。
3. 學術文本：提供政策背後的理論基礎和深入分析，對政策評估和修正

有重要參考價值。

4. 新聞報導：影響公眾輿論，媒體的報導能放大或引導公眾對政策的認知和反應。
5. 總統候選人政見：反映未來政策走向，對選民和選舉結果有直接影響。
6. 公眾平臺討論：反映民意和公眾關注的議題，雖然權威性較低，但對政策的接受度和可行性重要回饋。

(三) 影響力

論述在傳播中，根據其所存在的文本位階、屬性的差異，不同的文本傳播有不同的影響力，且建構出的論述有不同的目標群體。目前研究者沒有直接實際數據證明各個文本影響力的大小，此事也並非本研究的主軸，但研究者認為應提醒讀者，論述所處之「場域」也是塑造論述的重要條件。因此，研究者針對各文本類型，整理各文本的影響力途徑。

1. 官方政策文件：直接決定政策實施和國家方向。
2. 立法院公報：立法機構的討論和決策對政策有重大影響。
3. 新聞報導：影響公眾輿論和政治決策。
4. 總統候選人政見：影響選民和未來政策走向。
5. 學術文本：提供深入的分析 and 理論支持，但影響力間接。
6. 公眾平臺討論：反映民意，影響力較分散。

四、 資料收集時間範圍

在進行 2030 雙語政策的論述分析研究時，選擇合適的資料收集範圍和時間節點是至關重要的。這不僅有助於確保資料的完整性和代表性，也有助於說服讀者研究的科學性和可靠性。以下是關於如何設置資料收集範圍和時間節點的詳細說明和理由：

(一) 資料收集範圍和時間節點

1. 政策推出前的準備和背景 (2019 年以前)

了解政策制定的背景和初始討論，包括政策的目標、初步設想及其在政府內部的討論情況。

2. 政策發布和初期反應 (2019 年至 2020 年)

記錄政策正式發布後的政府公告、媒體報導和公眾反應，這段時間的資料能夠揭示政策的初期影響和各方的反應。

3. 政策實施初期 (2021 年至 2022 年)

觀察政策實施初期的實際情況和效果，包括各級學校的反應、教育工作者的感受以及家長和學生的意見。

4. 政策實施的中期評估 (2023 年至 2024 年)

這一階段可以收集到關於政策中期評估的資料，包括政府的中期報告、學術界的評估報告以及媒體的跟進報導，這些資料能夠反映政策的中期成效及其面臨的挑戰。

5. 政策未來的展望和調整 (2024 年之後)

收集政策進一步實施和調整的信息，了解未來的發展方向以及政策制定者對初期和中期回饋的反應和調整措施。

(二) 擇定研究時間範圍的理由

1. 收集資料時間範圍：大致由 2018 年 1 月 1 日至 2024 年 12 月 31 日。

2. 2018 年至 2024 年，恰好是《2030 年雙語政策》實行至半程 (六年)

的時間段。

3. 2024 年，這一年是為總統大選年，正好可以取得各政黨推派之總統候選人對雙語政策的政見，且今年執政黨沒有輪替，因此可以確保政策方向穩定不變。
4. 立法院上半年會期（2~6 月）結束時間，也剛好是新任總統 520 上任後約一個月，各種討論初步告一個段落。
5. 在論文撰寫完成前，如果有特殊事件發生、且研究者力能所及，則會適當延長資料收集時間。但如無意外則依照原定計畫，並最後會再次清楚明定資料收集的時間。



第四節 研究限制

壹、 政策歷時較短

比照其他論述分析研究來看，本研究的研究時間範圍可能較為短暫。因為大多的論述分析研究，多是走後設反思的路線，在政策落實告一段落之後，甚至是過了十年、二十年後，再回過頭考掘當時政策的脈絡。優點是可以獲得更加鉅觀、長時間沉澱過後的訊息；伴隨而來的困難則是可能會因時間過久，造成資料遺失、闕漏、難以取得全面且完整的文本，以及研究者沒有經歷過該時期的話，對於一些資訊上的判讀也更可能欠缺。

相對地，本研究的不可抗力在於時間長度，不足以窺見 2030 雙語政策的「生命全貌」，但是，本研究的優勢正是「當下」時空背景，最能夠掌握論述建構的細節，此時政策也行至中期，對於做論述分析來說，尚稱是適合的時間點。

貳、 官方文本的取用性與可接近性

作為研究者，官方文本的「取用性」與「可接近性」，也是一個很大的挑戰。研究者選擇使用政府「公開」的文本資料，例如：政策報告書、立法院公報、政治人物的政見等，作為一種折衷方案。這些公開資料通常具有較高的可信度和權威性，不僅相對容易獲取，還可以確保研究者所收集的資料具有合法性。此外，研究者也會多收集民間的媒體報導作為交叉驗證的材料。



第四章 研究發現與討論

本章以「論述構成」、「論述實踐」與「社會實踐」三個面向為核心，透過批判論述分析法（Critical Discourse Analysis, CDA），對立法院公報中關於 2030 雙語政策的相關文本進行系統性分析。

研究將梳理政策推動過程中，不同政治人物、部會官員及相關利害關係人的話語表達，辨識其在語言選擇、論述建構、權力運作與意識形態再現上的特徵，進而揭示政策論述如何在特定社會脈絡中被形塑、實踐並產生後續影響。透過此分析，期待能深入理解雙語政策如何作為一個語言政策實踐計畫，在現實中遭遇論述矛盾、權力抗衡及社會反饋的複雜過程。

第一節 論述構成：2030 雙語政策的論述構成

本節以「關鍵語彙與修辭分析」為切入點，聚焦於立法院公報中雙語政策相關討論的語言運用。透過檢視「雙語」、「英語」、「競爭力」、「國家戰略」等核心詞彙的使用方式，分析這些語彙如何在立法院的發言脈絡中被不斷重複、延伸或轉化，進而建構 2030 雙語政策的正當性。政策論述並非中性的描述，而是透過特定語言選擇與修辭策略，形塑了特定的政策話語與願景，界定了何者為可欲的未來、何者為必須排除的問題。

本節旨在揭示立法院如何透過話語實踐，使雙語政策不僅成為教育領域的改革計畫，更與國家發展、全球競爭、文化認同等宏大敘事相連結，從而強化政策推動的社會正當性與政治合理性。

壹、《2030 雙語國家政策》的發展脈絡

臺灣雙語政策的發展歷程，經過研究者整理其重要事件後，可大致分為六個階段：政策以前（以前～2011）、政策萌芽（2012～2017）、政策制度化時期（2018～2019）、政策實際推動期（2020～2021）、政策調整與爭議期（2022～2023）、政策方向轉變期（2024～2025）。

一、政策以前（以前～2011）

最早關於「雙語政策」的討論可追溯至 2011 年《我國外語政策之檢討與展望》政策建議書，為日後的雙語政策奠定了基礎。不過尚未有「雙語政策」一詞的相關概念與討論。

二、政策萌芽（2012～2017）

2012 年，立法院公報中首次出現「雙語政策」一詞，顯示該議題逐漸進入立法層級的討論。

三、政策制度化時期（2018～2019）

2018 年，行政院國家發展委員會於第 3629 次院會提出《2030 雙語國家政策發展藍圖》，象徵雙語政策進入制度化推動階段。2019 年被視為「2030 雙語政策元年」，行政院國家發展委員會正式提出《2030 雙語國家政策》，各界開始熱烈討論雙語政策的影響與可行性。

四、政策實際推動期（2020～2021）

2021 年，政府公布《2030 雙語政策整體推動方案》，由國發會、教育部等多個部門聯合推動。

五、政策調整與爭議期（2022～2023）

2022年，文化部發布《國家語言發展報告》。同年，政策名稱由《2030雙語國家政策》更名為《2030雙語政策》，反映出政策因為外在輿論而微調。

2023年，媒體與民間團體對政策成效提出質疑，例如全國教師總工會認為雙語政策未增強學習動機，反而造成教育資源分配不均。同年，恰逢總統大選，各位總統候選人於政見發表會中，針對雙語政策表達不同立場，顯示該政策已成為選舉重要議題之一。

六、政策方向轉變期（2024～2025）

2024年，政府宣布雙語政策將從「廣設雙語」轉為「專注全英語課程」，顯示政策方向的重大調整。同年11月，教育部提出三大方向，修正過去的推動策略，試圖回應社會對雙語教育的質疑與需求變化。政策發展至今（2025）仍在持續調整，以適應臺灣的語言環境與教育現場的實際需求。

表 7

雙語政策大事記時間線表格

民國	西元	重要事件
101	2012	以研究者在立法院議事暨公報資訊網中查詢所得之結果，公報首次出現「雙語政策」一詞。
102～	2013～	
106	2017	
107	2018	國發會提出《2030雙語國家藍圖》 政策形成的理念和動機（賴清德行政院長、7～12月/葉俊榮教育部長）
108	2019	《2030雙語國家政策》元年
109	2020	

民國	西元	重要事件
110	2021	
111	2022	《2030 雙語國家政策》更名為《2030 雙語政策》
112	2023	
113	2024	政策方向調整從「廣設雙語」轉為「專注全英語課程」
114	2025	現在

註：研究者自行整理



貳、 《2030 雙語國家政策》進入國會討論場域的歷時變化軌跡

本研究以《立法院議事暨公報資訊網》為主要資料來源，針對「雙語」與「雙語政策」進行關鍵字查詢，以探討雙語政策自 2000 年代以來在立法院場域中的能見度與論述變化。

首先，於立法院「公報」系統中以【雙語】作為關鍵字進行查詢，實際上共有 1142 筆紀錄，但受限於系統僅能顯示最新 300 筆資料之技術限制，研究者實際能取得並進行分析之文本為 300 筆，最早可追溯至民國 90 年（西元 2001 年）起。此外，另以【雙語政策】為關鍵字查詢公報，獲得 167 筆資料。

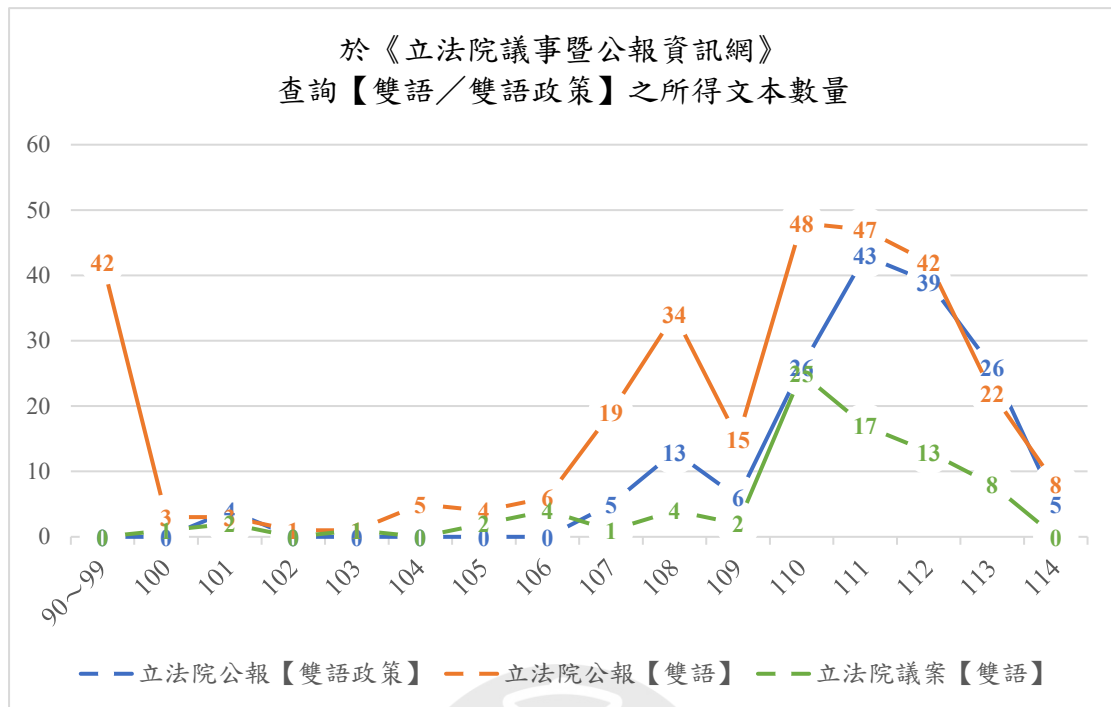
在立法院「議案」部分，以【雙語】為關鍵字共取得 84 筆紀錄，其中有 4 筆因缺乏完整時間資訊而未納入統計，最終有效文本數量為 80 筆。

需特別說明的是，本文所呈圖表中的數據係代表「以【雙語】或【雙語政策】為關鍵字查詢後所出現之文本數量」，而非詞彙本身的出現次數。此統計方式有助於勾勒出「雙語政策」作為政策議題在國會場域中能見度的歷時性變化，並輔助進一步進行論述趨勢與政策定位之分析。

本圖表為研究者自行整理，目的為呈現研究者於《立法院議事暨公報資訊網》以「雙語／雙語政策」為關鍵字查詢所得之立法院公報與議案文本數量分布，涵蓋自西元 2001 年（民國 90 年）至西元 2025 年（民國 114 年）之時間區間。

圖 4

自 2000 年代，立法院中討論雙語議題的文本變化



註：研究者自行整理

從圖表觀察可見，於 2001 年至 2016 年間（民國 90 至 105 年），雙語或雙語政策相關文本數量長期處於低度能見的狀態，每年僅零星出現 1 至 6 筆之間，顯示在政策或立法層級，「雙語」尚未成為公共討論的主要議題。此段時期的政策主軸多聚焦於九年一貫課程、技職再造或高教改革等，語言政策主要仍侷限於本土語言復振與國語教學等面向，當時，最接近於雙語教育的概念為「英語」教育，雙語教學尚未形成國家政策層級的明確倡議。

進入 2017 年（民國 106 年）以後，文本數量快速攀升，顯示出自 2018 年底賴清德擔任行政院長期間倡議「2030 雙語國家政策」後，「雙語政策」正式進入政策主流視野，並快速引發立法部門的高度關注與討論。

自 2019 年（民國 108 年）至 2022 年（民國 111 年）間，三條統計線皆明顯上升，其中以 2021 年（民國 110 年）至 2022 年（民國 111 年）為高峰，顯示此一期間為雙語政策推動的活躍期，亦可能反映政策施行過程中所產生之爭議與回饋。

然而，自 2023 年（民國 112 年）起，文本數量呈現下降趨勢，尤以「議案」數量減幅最為顯著，可能與政策實施步調調整、預算分配爭議浮現及基層反彈聲量漸增有關，顯示立法院對於雙語政策的討論由興起轉為冷靜審視。至 2025 年（民國 114 年），公報與議案皆顯示出文本數量銳減，或可視為該政策進入「中程檢討期」，亦與 2024 年底政府宣布調整政策方向、在小學教育階段更聚焦於「英語課程全英化」的新策略轉向相呼應。

整體而言，此一圖表不僅呈現雙語政策進入國會討論場域的歷時變化軌跡，也反映了語言政策從邊緣化議題轉向國家發展策略核心的過程，並提供政策研究者理解語言政策議題化與制度化歷程的實證資料。

2019 年，《2030 年雙語國家》的政策文本中直接寫明其政策推動策略與目標，規劃以「教、考、訓、用」四項原則，推動各項雙語措施²⁸，以提升人才的國際化視野與國際溝通能力。從陸續推出的政策文件中，可知政策的整體架構是以「教育」為主要策略與實施管道。和教育領域切身相關的教育部，即以《2030 雙語國家政策》為準則，規劃出以下幾個教育政策：第一，設立雙語標竿大學、雙語專業領域標竿學院；鼓勵大學教授使用英語進行教學，且積極開設全英課程；第二，鼓勵設有師資培育學程的大學，培育能以英語進行各學科領域教學的師資生成為雙語教師；第三，補助公立高中增設雙語實驗班，由各申請學校規劃（但昭偉等，2022）。

不過，雖然政策標榜要「有別於過去的考試領導教學」和「非僅針對學生」，但六大主軸措施中至少有一半的方式是以「考」為主，另一半則為「教」學為重，不禁令人質疑，如此做法真的是協助學生更沉浸式、無壓力的學習雙語嗎？若政策目標與策略不先以調整語言教學方式為主，而是以英語測驗與檢

²⁸ 以下為六大主軸措施：一、加速推動高等教育雙語化（教）；二、均衡完善高中以下教育階段雙語化條件（教）；三、數位學習（教）；四、英檢量能擴充（考）；五、提升公務人員英語力（考、訓、用）；六、成立行政法人專責推動（教、考、訓、用）（國發會綜合規劃處，2021）。

定來主導雙語教學，可能反而加深了我們極力想擺脫的升學主義窠臼，並增加了語言商品化與標準化的新壓力。

在此處，研究者要提出的問題是：在政策願景上，政府對於「雙語國家」是否有清楚、具體的定義？在政策目標上，政策的實行對象真的是「非僅針對學生」的全體國民嗎？在政策實踐上，雙語課程真的是要「雙語」嗎？還是，其實是全英語課堂呢？甚至，真的能直接將英語能力等同於國際競爭力視之嗎？這些問題在政策文本中並不能直接得到解答，中央政府對政策的宣傳和解釋中也沒有確切的回應。

因此，要了解 2030 雙語政策的發展脈絡後，再從文本細節中抽絲剝繭，探究雙語政策中產生的雙語論述，以回應本研究的問題。從立法院的討論中，查看雙語論述的變化。

參、 政策萌芽期（2012~2017）的雙語論述構成

一、 倡議雙語政策是國家戰略問題

在 2012 年（民國 101 年）的立法院公報，邱志偉委員的質詢中，可以體現當時的執政黨國民黨²⁹和在野黨民進黨兩方對語言政策的立場（立法院，2012）。

首先，由邱志偉委員提出一主要論述：「不管是學生的英文實力，還是一般上班族在職場的英文實力，或是全國的英文實力都大幅下滑。（1016501p203）」邱志偉委員引用了幾個指標，包含：（一）英語教育機構對全球 54 個非英語系國家的英語能力所做的指標排名，臺灣在亞洲地區排第 30 名；（二）托福測驗，臺灣學生平均成績是 76 分，在亞洲 30 個國家中排名第 20，也就是倒數第 10；（三）多益測驗來說，臺灣上班族平均成績是 542 分，韓國則是 626

²⁹ 時任教育部長蔣偉寧（2012 年 2 月至 2014 年 7 月）。

分，他藉由這三組數據得出結論：「所以不管是上班族或學生或一般老百姓，我們的英文程度比起亞洲其他國家明顯落後，和自己以前的成績相比，也是逐年下滑。(1016501p203)」

實際上，由測驗成績作為衡量國人整體英語能力的指標是存在爭議的，尤其是於 2022 年國立臺灣大學主辦的雙語政策反思研討會³⁰，何萬順（2022）教授發表其研究，即指出此種論據不合理之處。但是，不討論此論點的產生過程正確與否，只談論此論點「被產生出的原因」，即是因為邱志偉委員認為「臺灣的英文實力牽涉到臺灣未來的競爭力及國際化的程度」(1016501p203)。

由此產生了邱志偉委員的核心論述：「為了提升臺灣國際化的能力，應該要推動雙語政策，將臺灣打造成一個國際島。(1016501p203)」在他的論述中，雙語政策是提升臺灣的國際化與競爭力的良方。並且，雖然政策名為「雙語」，但「兩個語言」之中，該政策的目標所要提升的是英語的能力，在此語境下，更為重要的語言是「英語」。而該年度（2012 年）新增了 118 個大學系所將英聽列為入學審查的項目，體現英文能力成為未來學生競爭力的參考指標，進一步加強了英語對升學考量的重要性，和學生未來競爭力的論述。

在邱志偉委員大力倡議應該推動雙語政策時，時任行政院長陳沖的看法不同，陳沖院長表示：「我們的企圖心不只有雙語政策，我們希望能有三語。(1016501p205)」

邱委員志偉：雙語都做不好了。

陳院長沖：我們的確想要創造一個對外賓友善的環境，所以我們有很多策略在提倡英語環境。誠如委員所言，雙語當然就是母語加上英語，而英語也的確是我們努力的目標，但我們的企圖心絕對不只有英語而已。

邱委員志偉：我們沒有英語環境，雖然我們的教育向下紮根，從國小就開始接觸英語教學，可是效果還是有限。

³⁰ 2022 年 3 月 26 日，國立臺灣大學人文社會高等研究院主辦的《預知平庸與貧乏：反思「雙語國家」政策》研討會。

蔣部長偉寧：九年課綱從小學三年級開始就有英文的聽力教學，所有語言學習都有聽說讀寫，順序要適當地做。

邱委員志偉：這個數字是很殘酷的。(1016501p205)

藉由這段對談分析，展現了當時兩個政黨的語言政策觀點不同之處。國民黨作為執政黨，將語言政策視作一個整體，陳沖院長所描繪的語言圖像是對外賓友善，會努力提升英語環境，但不只是英語而已，母語、國語（華語）、英語三者的語言地位同樣重視。而當時的在野黨立場，則由民進黨的邱志偉委員代表，他認為「雙語都做不好了」，更遑論三語或多語，而且「數字很殘酷」，臺灣人在英語測驗上的成績不甚理想，而且沒有英語生活環境，即使現行的政策下，國小階段的正式課程已經納入了英語，但成效還是有限，要突破英語能力差的桎梏，應推動雙語政策。不過，這不代表民進黨不在乎母語的發展，相反的，前述的文獻回顧中可知民進黨作為本土派的政黨，復振鄉土語言是他們一直以來的主要訴求。

只是，從此處可以看見，民進黨已有將語言政策分流而治的傾向，意即為本土語言的永續發展以《國家語言發展法》來保障；英語的提升則由《2030年雙語政策》來推進，兩者是互不干涉的兩個語言政策。在語言政策的立場上，民進黨內部也存在一些分歧，邱志偉委員在此時對雙語與多語的態度，與民進黨主流論述略有不同，邱志偉委員傾向於優先推動雙語，而民進黨則大致上主張雙語與多語並行。不過大體上，民進黨堅定的支持雙語政策應該被推行，而原因即是他們認為英語是增加臺灣國際競爭力的最有效、且根本的工具。

邱志偉委員的論述中，語言政策不僅被視為教育議題，更被提升至國家安全的層次，成為國家戰略問題。可知當時雙語政策的構想，已經反映出雙語與國家發展方向的緊密聯繫，尤其是與民進黨的政策主張相關，後續更衍生出英語作為第二官方語言或稱準官方語言的討論。當時，陳沖院長針對將英語成為官方語言的提議表示反對，並且直言是不可能的事，因為官方語言的定義是使用該語言發布政令時，國民都能夠理解，而陳沖院長認為現階段無法做到。

邱委員志偉：這是**國家戰略問題**，應該不是語言政策，可以列為官方語言……我擔心如果我們不在政策上採取具體有效的做法，全面提升臺灣學生英文能力，臺灣的國際化是不是……

蔣部長偉寧：我想我們需要更努力在語言學習上努力，這是我完全同意的。

邱委員志偉：**不只語言學習，而是應該推動成為官方語言。**

蔣部長偉寧：至於是不是要成為官方語言，這是一個不同層次的問題。

邱委員志偉：院長，你支持在未來時間努力推動**把英文列為官方語言**？

陳院長沖：**我想這大概是不可能的事。**

邱委員志偉：為什麼？在 2002 年陳水扁總統執政時，我們也有努力推動過。

陳院長沖：所謂官方語言的意思就是，用這個語言發表政令時，每個國民都要聽得懂，在現階段，我想這是不可能的事。

邱委員志偉：總要 **step by step** 一步一步走，不能認為不可能就不做，這是太過消極了。**別的國家可以做，為什麼臺灣不能做？別的國家都上來了，為什麼臺灣一直往下掉？**（1016501p206）

邱志偉委員的反問「別的國家可以做，為什麼臺灣不能做？別的國家都上來了，為什麼臺灣一直往下掉？（1016501p206）」顯示了「國際競爭力」的論述並非是現在才有的概念，且形成特定的社會認知框架，包括：英語能力與菁英身份的聯繫、臺灣人在全球化環境下英語能力不足的形象塑造、英語能力等同於國際競爭力的價值觀、測驗成績作為語言學習的衡量標準，以及「越早學英語越好」與「英語能力決定薪資與成功」等主流價值觀的強化（詳見後續第二節之論述實踐的分析）。這些論述模式在 2012 年時的立法院討論中早就可見一斑，並深刻影響後續雙語政策的發展方向，使得英語教育成為臺灣語言政策的核心焦點。

肆、 政策制度化時期（2018~2019）的雙語論述構成

2018年12月6日，由國家發展委員會的綜合規劃處於行政院院會議案中提出《2030年雙語國家政策發展藍圖》，此為《2030年雙語國家政策》的推動根基，也是行政院會首次提出欲正式推動雙語政策的時間點。在這個時期，政策的形成理念最為原始，看這個時其執政過程中都在談論哪些議題，即能看出政府實施該政策的動機。

一、 《2030雙語國家政策》為執政黨主推的國家發展政策

賴清德在擔任行政院長（2017-2019）期間，對「2030雙語國家政策」的推動具有關鍵作用。賴清德於臺南市長任內（2010-2017）提出「雙語城市」構想，並試圖將英語發展為臺南的第二官方語言，此經驗為其後續推動全國雙語政策奠定基礎。擔任行政院長後，他明確指出「雙語國家」為行政院政策，擴及全臺，讓所有城市都能受到行政資源的支持，並指示教育部研擬相關計畫，顯示其對雙語政策發展的主導性。

黃委員昭順：9月29日聯合報的新聞提到，賴院長鬆綁幼兒園教英文，希望推動雙語國家，指示教育部研擬，年底政策要出爐，明年要開始執行雙語國家。這是假的新聞還是真的新聞？

賴院長清德：這是行政院的政策。

黃委員昭順：你以前在臺南也推動雙語城市，對不對？

賴院長清德：二官辦，就是英語成為臺南市第二官方語言，我們打算以10年的時間來達成。

黃委員昭順：推動雙語國家與推動雙語城市有什麼不同？

賴院長清德：現在行政院推的話，變成每個城市都可以受到這樣的支持……（1078201p34）

然而，政策的全面落實仍需更高層級的決策與推動，從2018年底到2020

年總統就職典禮上，蔡英文總統多次表達：「因為臺灣的國際處境，英語能力是臺灣走向世界的必要能力，期盼透過 2030 雙語國家政策的推動，讓年輕世代更有自信往外走出去。³¹」確立該政策為國家主要發展目標之一。此外，國家發展委員會與教育部亦在政策執行層面扮演關鍵角色，負責規劃與執行具體措施。

因此，賴清德院長在政策形成階段發揮重要影響力，特別是將「雙語城市」模式擴展至全國層級，然而其並非政策唯一的決策者，而是與總統府、行政部門及相關機構共同推動雙語國家的關鍵參與者之一。也由此可見，雙語政策已成為民進黨政府的重要國家發展戰略之一，該政策獲得了執政團隊的廣泛支持。教育部、國發會等政府機構的資源投入，進一步證明這是一項由民進黨的眾多主要決策者共同推動的長期國家發展政策。

二、 國發會統籌雙語；各部會保護國家語言

蔣潔安委員的質詢中（見下頁），可以看見他對於雙語國家政策持肯定的態度，但同時他也擔心雙語國家政策納入體制後，母語教育（如客語、原住民族語、閩南語）在正式課程中的時數比例、資源與發展方向會受到影響，希望政府能用更高層級的跨部會單位來保障母語，以確保其發展不受忽視。目前國家語言的相關院會有：客語是客委會、原住民族語是原民會、閩南語是文化部；但雙語國家政策則由更高統籌層級的國發會主導。

一方面，政府承認母語需要透過國家機構來保護，並分別由客委會、原民會及文化部負責相關推動工作。另一方面，雙語國家政策卻由更高層級的國家發展委員會（國發會）統籌主導，顯示雙語教育在政府施政中的優先性與資源配置上的不同考量。

³¹ 總統府新聞。（109 年 11 月 23 日）。總統：推動 2030 雙語國家政策 讓年輕世代走向國際。 <https://www.president.gov.tw/News/25737>

蔣委員黎安：明年我們要實施雙語教育，讓臺灣成為雙語的國家，讓小孩、小朋友更有外語能力，更能夠跟世界接軌，本席其實是**敬表贊同**的，但是我擔憂的是我們的母語教育在成為國家語言的同時，其未來的角色定位以及在學校課程上面的比例是否會受到影響？……明年即將推動的雙語政策，賴院長已經責成國家發展委員會負責邀集相關部會做政策研議、統籌，同樣做為語言教育的母語教育，請教賴院長，是不是也應該由國發會的層級來統籌呢？

賴院長清德：其實從陳水扁總統開始都主張族群多元尊重，所以在他任內也通過客委會、客家電視臺、客家電臺、原民臺、原民廣播電臺及原民會，其實都是如此，**民進黨執政的精神就是對各族群都多元尊重，特別是語言文化核心的尊重**。第二、為什麼蔡英文總統就任之後會特別推動國家語言法，主要也是為了要保護臺灣國人所講的語言，這也是為什麼沒有辦法單獨在家由阿公、阿嬤教導孩子傳承語言的主要原因，後續由原民會及客委會負責，其實他們也有專責、彼此間的合作在其中。至於，是否請國發會負責主管的部分可能還要再討論。
(1078201p82)

政府在推動雙語政策時，採取跨部會整合與國家戰略導向，確保政策能夠全面落實於教育、產業與國際競爭力的發展上。以國發會為統籌機構，顯示雙語政策不僅是語言教育問題，更攸關國家整體競爭力提升。因此，雙語政策的推動涵蓋教育體系改革、人才培育、經濟發展與全球接軌，展現其高度的政策優先和全面性。

與此同時，政府也不忘了強調對本土語言的重視，透過文化部、客委會與原民會等機構執行國家語言的相關政策，以確保文化傳承與語言保存。這些政策雖然同樣具有國家層級的支持，但主要聚焦於語言文化的保存與發展，而非產業競爭力或國際接軌的層面。因此，雙語政策的推動顯現了更高的行政層級整合與資源投入，而國家語言政策則由各專責機構執行，依據各族群語言的需求進行維護與推廣。

賴清德院長強調政府的做法會展現出一種平衡，在不影響本土語言發展的前提下，強化英語作為全球溝通語言的學習環境。賴清德院長認為這種雙軌並行的模式，既確保了國家競爭力的提升，也維持了語言文化的多元性。

但政策的優先性與資源配置的側重點，已體現在不同層級的行政架構與執行機制之中。在後續的立法院質詢中，即可看見立法委員們對於《2030 雙語國家政策》能夠有機會另立專責組織，而《國家語言發展法》之下的《本土語言政策》卻分散在各部會中，提出質疑兩者間的重視程度不均衡，且行政首長回應質詢的理由也無法說服立法委員們。（詳細分析請見本章第二節：論述實踐）

三、 雙語政策的核心論述與發展趨勢：以英語能力提升國家競爭力

2019 年的雙語國家政策文本中頻繁使用「新世代競爭優勢」、「打造年輕世代人才競逐優勢」等詞彙，顯示該政策的核心關注對象為年輕世代，並將英語能力與競爭力、人才發展相連結。此類論述不僅強化了英語學習的重要性，也將其與全球化背景下的經濟發展需求相結合，進一步賦予政策正當性。

這種語言策略反映出雙語政策不僅是一項教育改革，更是一種與國家發展方向緊密扣連的經濟與產業政策。透過強調英語作為「人才競爭優勢」的關鍵，政策形塑了一種話語框架，使英語能力成為年輕人未來成功的必要條件，進一步促使社會各界認同並投入資源來支持政策的推動。

國發會的報告中雖然有提及要「兼顧雙語政策及母語文化發展」，但其後續內容主要以英語與雙語發展為核心，較少具體提及母語教育的推動方式或資源配置。這種現象反映出雙語國家政策論述的側重點仍然放在英語能力的提升，而非真正的關注語言平衡發展。這樣的論述模式也可能導致政策落實過程中對其他語言發展的關注度下降，特別是在資源配置與教育課程比例的安排上，可能形成英語教育優先的趨勢，進一步影響母語教育的發展。因此，如何在「競爭力」的政策邏輯下，平衡英語學習與國家語言發展，將成為政策推動過程中值得關注的議題。

2019 年 3 月 18 日，國家發展委員會陳美伶主任委員列席報告之政策文

本，如下：

2030 雙語國家擁有無礙的溝通能力與國際視野，乃時勢之所趨。為提升國家競爭力，行政院已於 2018 年 12 月核定「2030 雙語國家政策發展藍圖」，以「厚植國人英語力」與「提升國家競爭力」兩大政策目標，推動「從需求端全面強化國人英語力」、「以數位科技縮短城鄉資源落差」、「兼顧雙語政策及母語文化發展」、「打造年輕世代的人才競逐優勢」4 項理念，以人為本、以顧客為導向，以需求驅動供給、以最小成本創造最大效益之概念，善用民間資源，強化國人運用英語聽、說、讀、寫的軟實力。國發會將完成建置英語資料庫平臺，整合既有政府及民間英語學習資料庫，讓中央、地方政府及各界均能依其不同業務各取所需。藍圖中並列出所有部會共同推動的「共同策略」，包括推動各部會官網、與外國人相關文書、法規、第一線服務櫃檯等雙語化等；另各部會針對業管顧客群推動「個別策略」，例如：全面啟動教育體系的雙語活化、研議推動設立全英語電視臺頻道、鼓勵公廣集團製播英語節目、政府採購文件雙語化及鼓勵企業提升英語力等。本會將定期檢視各部會推動成果，督促各部會有效落實業管策略，並與地方政府合作推動雙語政策，期建立全民對雙語國家政策的認知，鼓勵民眾增進自身英語力，進而落實 2030 年雙語國家目標，提升國家競爭力。(1082801p316)

四、營造雙語國家政策勢在必行的論述

在立法院的質詢過程中，蕭美琴委員與蘇貞昌院長皆表達對「雙語國家」政策的支持，並使用「將臺灣打造為雙語國家」的措辭，顯示這一政策方向已獲得跨部會與決策層級的共識。此種表態不僅強調雙語國家政策的必要性，也反映出其已成為一種政治上「難以反對」的主流論述，即雙語政策不再是「是否應該推動」的問題，而是「如何落實執行」的技術性挑戰。

蕭委員美琴：要打造臺灣成為一個雙語國家。我個人非常認同，我覺得此舉對提升產業和人才的競爭力絕對有幫助，同時也讓臺灣的經濟及知識都能夠與國際接軌得更好。

蘇院長貞昌：在全球化的時代，尤其臺灣這樣的島國，我們跟世界是要密切往來，而英語能夠讓臺灣跟世界更容易互動，並且更容易在整個競爭上增強競爭力。所以賴院長時候所核定的雙語政策，我們都很

肯定且支持.....希望能夠真正做到讓臺灣早日在相關語言的競爭力上有所增強。

蕭委員美琴：既然都認同這個方向，現在就是執行的問題.....協助最基層的各級政府，讓整個服務能夠全面雙語化.....在語言教學方面，尤其是英語教學，我們現在是從三年級開始做初步的教學，而教育部目前正在研議要向下延伸，雖然有些人有所保留，怕給孩子太大壓力，但我個人是支持。.....我們的師資能不能充裕是一個非常關鍵的問題.....我們政府現在做什麼樣的準備呢？

蘇院長貞昌：.....語言其實是環境造成的，語言越強，可以在現在的世界走動。臺灣要在世界上占有一席之地，靠的不是大國、不是物產，而是人才，人才需要語言.....現在定調的雙語國家政策，我也大力支持，委員所講的相關需要做的事情，我會請教育部協助，尤其現在有國發會做為主政機關，並由相關部會一起來支持，希望臺灣在這方面能趕上時代及迎向國際。(1081801p107~108)

在這一框架下，雙語政策的執行困難主要集中於「師資」與「英語環境建置」。一方面，雙語教育需要大量具備專業英語能力的教師，而現有的師資培訓與認證制度仍面臨人力供應不足的問題。另一方面，英語環境的營造不僅涉及教育場域內的教材與教學方式，也牽涉到更廣泛的社會文化環境，包括公部門與民間企業的語言使用習慣。

此外，雙語政策的推動往往伴隨英語與國際競爭力的關聯論述。這種論述將英語能力視為全球化時代提升經濟競爭力的關鍵技能，形塑出「雙語國家」作為全球化進程中的必要發展方向。

蕭委員美琴：.....我們也知道會講英文不代表有國際觀.....我們沒有辦法跟國際接軌，其中一個重要的關鍵是我們國際知識的來源.....如何去認識這個世界其實已經成為一個非常迫切跟關鍵的問題，也攸關國家的生存，以及這個世界如何看待臺灣。

蘇院長貞昌：我很同意委員剛才所講的，我們真的很可惜，其實臺灣在世界上是占有一席之地，但我們的媒體所顯現出來的觀點，卻是對於很多事情的弱智化或商業化。當然政府機關的責任更重大，所以我們要透過文化部、教育部等各部會，讓國民知道這個世界其實是無限大，讓學生知道只有解纜出海才能看到海天壯闊，而擁有世界觀，也因看到大世界才知道不是只有臺灣，才知道不是只有藍綠，我們要一

起努力。(1081801p107~108)

蕭美琴委員也指出，儘管英語有助於獲取國際資訊，但並不直接等同於「國際觀」的培養。當前公共媒體的市場化運作，導致國人獲取資訊的管道受限，影響知識的流通與媒體識讀能力，而英語學習被視為解決這一問題的重要途徑，因為它能夠幫助國人直接接觸國際知識資源，而非僅依賴本地媒體的翻譯與詮釋。

這段對話表面上否定了「英語等於國際觀」的論述，但實際上仍然強調英語學習在國際知識獲取上的核心地位。蕭美琴委員認為，臺灣無法順利與國際接軌的關鍵問題之一，在於國際知識的來源有限，而非單純的語言能力不足。他指出，由於本地媒體市場化導致資訊取得受限，政府應該關注如何透過公共媒體與教育體系來擴大國人的世界視野。

對此，蘇貞昌院長回應表示，政府責無旁貸，應該透過文化部、教育部等機構，讓國人認識世界的多元面貌，避免媒體資訊過度商業化或簡化議題。他強調國際觀的培養來自於直接接觸國際資訊，而不只是透過本地媒體的轉譯或片面詮釋。這樣的論述雖然沒有明言「英語」是唯一手段，但其內在邏輯仍然強調「能夠閱讀、聆聽與理解原文資訊」的重要性，而這實際上與雙語政策推動的目標高度一致。

因此，雖然政策制定者刻意區隔「英語能力」與「國際觀」，但在論述上仍然強調英語作為獲取國際資訊的「第一步」。換言之，英語學習不僅是提升個人競爭力的手段，更被視為國家層面強化國際視野、提升資訊素養的必要條件，這也進一步鞏固了雙語國家政策的正當性。

綜合而言，雙語國家政策已獲得政策制定者的高度共識，並被賦予強烈的全球競爭力論述正當性。但在實際推行過程中，仍需面對師資短缺與英語環境建置的挑戰，如何在政策目標與現實執行之間取得平衡，將是未來政策落實的關鍵問題。

五、 立法院不同時間階段雙語政策的討論脈絡

研究者在收集與分析所有立法院公報中關於雙語政策的討論後，發現該政策的推動過程展現出不同階段的關注重點。在政策推動的初期階段

(2018~2019)，立法院相關討論的語料篇幅相對較少，這可能與政策正式發布的時間點有關，當時政策尚未全面展開及執行細節尚未臻至明確。由於雙語國家政策於2019年底才正式啟動，而立法院的會期通常於當年的年中展開，導致當年度的討論熱潮尚未完全興起，較多是由原先就致力於關注語言政策的立法委員們關心。政策實施初期(2019~2020)，各界對於具體執行細節的關注與討論可能仍在醞釀階段，相關議題的關切程度亦尚未進入高峰。

在雙語政策推動的不同階段，政策文本和立法院公報語料的分布與討論熱度呈現階段性變化，值得進一步觀察後續討論的趨勢與發展。

伍、 政策實際推動期(2020~2021)的雙語論述構成

一、 2020年立法院討論聚焦於政策制度設計與資源規劃

吳思瑤委員的這段質詢顯示出《2030雙語國家政策》和《國家語言發展法》並立的討論雖早已存在，只是沒有被頻繁討論，直到政策正式成形後才開始被擺在檯面上，成為立法院中被仔細審視的議題。吳思瑤委員的發言不僅直接論述了語言教育雙軌制的概念，也反映了政策推動初期討論的核心關鍵：法規鬆綁、預算編列、師資培育，以及統籌單位。

吳委員思瑤：2016年我們就成立「本國語言教育推動會」，有了這個專責的機構、組織，我們可以廣納各界意見，包括文化部、原民會、客委會，一起做跨部會的推動……有了國家語言發展法、原住民族語言發展法、客家基本法等法源的授權之後，我們開始急起直追，但還有一個更重要的部分，就是本土化和國際化都應該是新時代教育的重點，我們的語言教育應該走向雙軌制，2030年雙語國家政策終於成為

內閣的國家重點發展策略。……本席從教育的部分來和您盤點這件事，就法規面而言，法律齊備了嗎？

林次長騰蛟：包含國民教育法、高級中等教育法以及編班準則的部分，教育部有研擬草案，目前已經送到行政院，行政院也在召開會議進行審查。……就整個政策面來說，他們也希望教育部再委託臺灣師大進行雙語政策的規劃和研究。

吳委員思瑤：次長，896 天過去了，結果你們還是同樣的說法，2030 年雙語國家政策是玩真的嗎？**本席是執政黨的立委，我非常擔心，尤其這是本席極其重要的倡議。**……本席看了你們今年所有和英語相關的預算，總共編列 2.7 億元，這樣太少了！這是拼裝車，甚至遠遠不如當初阿扁總統、馬英九總統英語雙語化的國家預算規模，完全不足以和過去的朝代相比……**當我們重視本土語言教育時，雙語國家政策也一樣重要，缺一不可**，兩個月內提出完整的報告給本席……讓我們迎頭趕上，好嗎？謝謝，辛苦了。(1091701p392)

在質詢中，吳思瑤委員強調，本土語言與雙語國家政策應並行發展，並將其視為新時代教育的重要目標。從追溯政策歷史，指出早在 2002 年陳水扁政府時期便曾提出雙語國家的構想，馬英九政府時期亦有推動，但始終未能落實。如今，雙語國家政策雖已納入內閣的國家重點發展策略，但立法院對於政策統籌機制是否健全、法制是否完善、預算是否足夠、師資是否充足等問題仍存疑慮。

值得注意的是，吳思瑤委員的發言也呈現出執政黨內部對於政策執行進度的壓力與期待。他明確要求教育部在兩個月內提出完整報告，並批評現有的預算與過去政府相比明顯不足，甚至形容當前政策的執行狀況為「拼裝車」，顯示出對政策落實的高度關切。

這場質詢不僅凸顯了政策執行與規劃間的落差，也展現了雙語國家政策從概念到落實過程中，立法院內部的討論焦點在法制、預算與政策規劃、主責單位等層面。

二、 雙語國家政策成為人才培育的重點政策

109 年 9 月 30 日，立法院第 10 屆第 2 會期經濟委員會第 3 次全體委員會議上，針對政府推動高科技產業發展及人才培育進行討論，其中「雙語國家政策」成為關鍵議題之一。本次會議中，國發會主委龔明鑫和經濟部，就「政府推動高科技產業在亞洲新灣區之成果與未來規劃及布局」進行報告與備詢。

強調為了經濟發展，除了推動個別產業發展，數位和雙語方面的人才對國家經濟發展的必要性，但實際報告內容卻多在敘述雙語國家政策的重要性與階段性成果（約 3 頁），對其他人才培育的說明相對之下較少（1095801p7）。

林岱樺委員表達支持雙語國家政策，和關心該政策中用於小學階段和外籍師資的預算，他強調雙語政策在國際競爭、測驗排名及外交上的重要性。並認為英語只是一個學習工具，透過普及化措施可去階級化，降低補習英語的費用壓力，增進學生的教育公平性。

林委員岱樺：我覺得**英語是一個學習工具**.....你們這個預算有沒有下放到小學？重點還是在外師，外師平均一人一年要 100 萬元，這個部分你們有沒有編列？

龔主任委員明鑫：大學的部分我們會先選幾個專業領域的雙語學院來做一些推動.....高中、國中和小學的部分，這比較是普遍性的、自願性來推動雙語化的進行，我們跟教育部有一些討論，就是至少先不要動課綱。

林委員岱樺：那經費怎麼編啊？如果像這種普及化教育是你也認同的方向，你的經費是怎麼編？

龔主任委員明鑫：我們未來在前瞻裡面有關雙語國家的部分大概總共編了 100 億元。一年大概有 20 幾億元的經費。這個經費大部分是要給教育部來針對這個部分做一些補助跟強化，包括外師。

林委員岱樺：我希望在高中職以下，如果高中職的英語不好，不要奢望大學的部分會好。而且在國小當中是有機會普及的，不會是階級化的。到了高中的時候.....現在英文好的，除了自己家長的背景之外，其他都是補習班教的，所以這個要扭轉。（1095801p52、53）

總結 2020 年的立法院公報中，關於雙語政策（當時稱為雙語國家政策）的討論主要聚焦於雙語人才的培育，與重申該政策對臺灣「經濟」發展不可或缺的重要性。立法院內的相關議案，多為雙語政策的策略目標和實施方案，各政黨立法委員對政策的態度大多持支持立場，較少出現質疑或反對的聲音。

在 2020 年的議會討論中，「語言教育雙軌制」的概念開始被部分立法委員提及，儘管當時仍屬少數人的觀點，尚未形成廣泛的共識或集體討論，但這一概念的出現已顯示出決策者對於不同語言發展並行的論述有更明確的說法。

然而，相較於後續幾年立法院對雙語政策的熱烈討論，2020 年的議會討論仍顯得相對有限。從文本組成來看，當年的資料以政策文本為主，立法院議會中的討論篇幅較少，顯示該政策當時仍處於政策架構建構與目標規劃的階段，尚未進入引發較多爭論的實際執行時期。

陸、 政策調整與爭議期（2022~2023）的雙語論述構成

一、 澄清與更名：雙語政策的目標澄清與再詮釋

在 2022 年的立法院質詢與部會報告中，執政者對雙語政策的目標與願景進行多次澄清與重申，呈現出政策語言上的策略性修正與再詮釋。

首先，教育部長潘文忠強調，雙語政策並非旨在建構「雙語國家」，更非意圖將英語納入第二官方語言，而是聚焦於「提升學生應用英語的能力」，並強化生活中的聽說表達實用性（11111402p346；1119501p417）。此種詮釋與社會上普遍以新加坡模式想像國家語言未來的理解有所落差，強調政策已經進行在地化的調整，轉而邁向「本土語境中的英語增能」。

潘部長文忠：跟委員報告，所謂的「雙語」絕對不是雙語國家，我想包含院長也都明確說過，不是要所有的國民、學生統統變成第二官語，這絕對不可能也不務實，這是第一點。

第二點，針對現在徵聘部分的外籍師資，包含助理、教學人員，都不會取代本地教師，……絕對不是要把每一個專業科目統統變成以英語來上課，這在政策上絕對不是如此。

第三點，……不是大家齊步走，而是準備好的學校就提出申請，**如果委員告訴我們有哪個學校在我們的計畫審核裡面，只做講一句話的形式主義，請讓我們知道，這個學校明年就不應該得到補助，我們比較希望是正向引導，而不是走形式主義。**

最後，我也要跟委員報告，因為在國民教育的現場，培養孩子各方面專業基礎的能力，包含學科能力，這才是本，**如果有部分在執行上比較偏差的**，像是甄試過程一定要用英語去徵選老師，這個部分教育部隨時都在做糾正跟滾動修正，我們會務實的來推動。

(1119501p417/111.10.20)

其次，針對管碧玲委員批評：「2030 年的雙語政策 KPI 是 50% 的學校、50% 的學生、50% 的學分要全英文教學，難道不是讓學生英文母語化？

(1113701p68)」潘文忠部長回答該政策保有學生選擇權，並須經學校自我檢討與審查機制，而非齊頭式推動，而是以「準備好」的學校為主逐步執行，展現出因地制宜與漸進式施行的策略邏輯，藉此回應外界對於教育資源不均與形式主義的批評。面對如「講一句英語就算達標」、「以英語甄選國文老師」等實務亂象，潘文忠部長也表明政策具備「滾動式修正」機制，並願意針對失衡現象進行糾正與反思 (1113701p67~68；1119301p381)。

此外，在被質疑未明確參考任何非英語母語國家的雙語模式時，潘文忠部長則指出政策發展立基於本地學生英語學習困境的內部診斷。

范委員雲：在教育體系中雙語政策的目標是什麼？……之前本席就質詢過一個荒謬的現象，花蓮縣政府招考國文老師竟然不考國文卻考英文，這就是一個亂象。

潘部長文忠：報告委員，雙語當然是指大的兩個語系，一個是國家語言發展法的語言，包含本土語言等等，另外一個是國際語言，針對國際語言的部分，英語確實是目前比較共通的語言。

范委員雲：有沒有一個國家是你認為可以成為我們的模範，可以讓我們的**教育方法學習它該如何教英文？**

潘部長文忠：我們倒不是以哪個國家作為參照點……臺灣學生在聽與

說的部分要特別加強。

范委員雲：現在亂象很多……現在臺北市的 KPI 達到 65.7%，但是有老師向學校反映，其實是在塘塞教育部。……在這個政策的決定過程中有多少語言專家參與，本席是打一個很大的問號，部長是否能針對這個問題給本席一份檢討報告？

潘部長文忠：好。

范委員雲：你們檢視的成果到底是什麼？不是只要將班級數報上來交給國發會，這樣就以為大家都做了……

潘部長文忠：其實我們也都隨時注意學校與縣市在執行上是否有偏差，因為在國民教育階段學習基本學科的能力是最基本的，英語本身是一個輔助，不是本末倒置啦！

范委員雲：本席是臺大的老師，在臺大的高教已經出現用英語授課有助教，用華語授課沒有助教的亂象……這個錢發下去就會有很多為了爭取這個資源而產生的亂象。……是否會犧牲掉我們的文化自尊心，或是在語言上低人一等，這些都是無法衡量的，好嗎？

(1119301p381)

這一系列回應與論述展現出執政者試圖透過政策語言的彈性與本土化論述，來維繫雙語政策的正當性與可行性，並試圖在國際競爭、教育公平與文化認同之間取得平衡。

在 2022 年的立院質詢中，教育部持續針對雙語政策的目標進行澄清與調整，強調其「非」為全面推動至英語母語國家化。潘文忠部長多次說明，雙語政策的願景並非要將英語母語化或將英文升格為第二官方語，而是以「提升英語能力」為主軸，強調英語作為「國際語言」的重要性。應回歸教育本質，在專業領域的基礎上「輔以英語」而非「所有課程皆須全面英語授課」，語言應作為學習輔助，而非取代本土語言與專業知識學習的主體。且學校須具備師資與共識，方能申請為雙語實驗學校。然而，在實際推動過程中，仍有部分地方政府或學校執行偏頗引發反彈。特別在師資甄選的爭議上，潘文忠部長指出有些縣市誤將雙語推動視為英語優先的選聘標準，忽略教育本質與專業領域的培育核心，教育部已函文要求調整此一偏差做法。

潘部長文忠：對。跟委員報告，在現場，尤其是國民教育階段，即使

到高教，還是要讓學生學會該領域、該專長領域的核心，如果有機會學生也能夠接受同時應用英語來學習作為相關的輔助，這才是一個本末，所以我跟委員報告，目前有部分縣市把部分領域教師的選聘，過度強調好像就是要聘一個專門以英語為主的，教育部昨天已正式函文給相關縣市，未來教師甄選應該要回到教育、回到專長領域這樣的思維，這才是本質。(1117801/111.05.12)

國民黨籍立委林奕華則明確指出，他不贊成當前所謂的「雙語教育」，認為此名稱與政策實況不符，應改以「英語友善政策」稱之(1117801/111.05.12)，並批評政策表面化與「硬推」作法，可能導致學生學力倒退。

林委員奕華：雙語的部分，我能不能夠請問一下，行政院已經說 2030 年不推行雙語國家了，對不對？

潘部長文忠：沒有，後來是修正不以雙語國家作為政策，它就是雙語政策。……不是要讓英語成為第二官語的那種推動方式。

林委員奕華：我要問一下，如果 2030 年雙語國家這個政策沒有了，那按照原來的說法，你要讓學生能夠很流利的運用兩種語言，一個是中文、一個是英文，是這樣嗎？還是這個目標嗎？我覺得部長要把政策方向說得非常清楚。

潘部長文忠：它不是雙語國家的政策，因為如果是雙語國家的話，那就代表英文會成為第二官語的概念，但是我們不認為這是臺灣的目標。

林委員奕華：所以你覺得我們到底是雙語教育政策？還是叫「英語友善政策」？

潘部長文忠：委員，應該這樣講，在雙語政策裡，英語是國際通行的語言，所以臺灣目前要努力的就是透過普遍的提升來進行，但不是所有的學生……

林委員奕華：如果是雙語政策，那可以學日文或韓文嗎？

潘部長文忠：當然可以。

林委員奕華：不是，但我們現在推動的雙語政策就是英文、中文和華語，不是嗎？

潘部長文忠：不是，委員應該知道，現在高中選修就不限英語是唯一的選修語言。

林委員奕華：所以你現在說的雙語又不一定是要學英語。

潘部長文忠：但是在政策上，因為目前英語是國際共通的語言，所以我們的重點當然是希望可以提升與加強英語的能力。

林委員奕華：那為什麼現在師培的方向是如此，包括現在大家都在講

的，甚至連部分大學的國文系或中文系也都在徵求能用全英語授課的老師呢？

潘部長文忠：委員，**有些執行過於偏頗的**，我們都會提醒，像委員也知道，領域.....

林委員奕華：就是因為教育部的政策不清，導致現在大家都搞不清楚方向。

潘部長文忠：委員，應該這麼說，在推行的過程中，確實有一些在執行上已經**偏頗**了。

林委員奕華：你知道現在執行的現場是怎麼樣嗎？我有問過家長，因為現在小學上自然課老師是用英文來教導雲變成雨的過程，結果變成用英文上一次後，大家還要再補救教學一下；國中數學的函數也用英語教，但老師不知道要怎麼講，學生也聽不懂，變成還要再用中文教一次。

潘部長文忠：委員，這個就是我講的**偏頗**，包含委員服務過的縣市，他們都曾執行過。

林委員奕華：部長，基本上，要強化大家的英語，這個我很贊成，增加環境我很贊成，但是不要硬推.....教育最討厭的就是**商品化**，只做表面的，現在地方反彈最大的就是**雙語教育表面化**。

潘部長文忠：是，謝謝委員。我也跟委員補充一下，為什麼我們會說教育部都是讓準備好的學校先提出申請？所謂的準備好是什麼？就是全校有共識、師資也有準備而逐步往前。**這個概念不是什麼強推，如果學校已經整理好了、也往前了，我們有些計畫是要經過這樣的審查才會通過，而不是大家齊步走，不是這個樣子。**

林委員奕華：那就請你**多傾聽老師的心聲**，好不好？謝謝。

潘部長文忠：我們也希望學校在推行的過程中，就如同委員剛才所提到的，**學校應該要確實照顧到學生在該領域應該要優先學會的，而不是本末倒置**，這也是我們經常提醒學校的。(1118801p462)

林奕華委員強調，教育部應謹慎聆聽第一線教師聲音，避免將雙語政策商品化與標語化，並呼籲教育部應回到教育本質，以「有準備、逐步推進」的方式，建構真正有助於學生國際移動力的語言政策。

二、 雙語政策話語詮釋的分歧：更名後，「轉彎」與「雙語」的論辯

從 2022 年立法院針對 2030 雙語政策的質詢過程可見，政策制定者與在野黨之間對於政策內涵的理解與詮釋出現顯著落差，並反映出話語場域中的權力爭奪。其中，《2030 年雙語國家政策》更名為《2030 年雙語政策》，此舉是否代表「政策轉彎？」以及「雙語」的定義爭議為兩大核心議題，折射出政策語言的模糊性與執政方維持正當性的語言操作。

林委員奕華：請問院長，雙語國家這個政策還在嗎？

蘇院長貞昌：還在。

林委員奕華：還在？

蘇院長貞昌：不是國家。

林委員奕華：沒有，本來是雙語國家喔！

蘇院長貞昌：不是！不是！不是！是雙語政策。

林委員奕華：是後來今年才改成雙語政策，6 月的時候你改成雙語政策，但是之前就是「2030 年雙語國家」。(1118801p65/2022.10.07)

這段話語揭示了「政策名稱」從「雙語國家」變為「雙語政策」的過程中，行政院長極力否認其為「轉彎」，反而透過重複否定（連續三次「不是」），試圖鞏固新的政策話語框架。這種修辭策略是一種正當性維護機制，藉由語言上的再界定，將政策調整合理化、正常化，而非承認錯誤或變更方向。

林委員奕華：今年的 5 月 5 日，總統都還說要加速推動雙語國家政策，所以到底是雙語政策還是雙語國家政策？

蘇院長貞昌：雙語政策。

林委員奕華：所以你們已經轉彎了嘛！

蘇院長貞昌：不是。

林委員奕華：轉彎了啊！本來是雙語國家，我現在審的都是雙語國家。

蘇院長貞昌：不是，不是轉彎，是根本性把它講清楚。

林委員奕華：就是轉彎啦！就是做不到！

蘇院長貞昌：不是，轉彎車子還是一樣。我現在是把它講清楚。

林委員奕華：就是做不到，所以轉彎嘛！（1118801p65）

首先，有關「雙語國家」與「雙語政策」之間的轉變，行政院長蘇貞昌在質詢中反覆否認政策方向出現轉變，強調名稱的修正僅是「講清楚」，而非「轉彎」。例如，在林奕華立委質疑「雙語國家政策是否還在」時，蘇貞昌院長明確表示「不是國家，是雙語政策」，並以比喻說明「轉彎車子還是一樣」，意圖將名稱的變化去政治化，將其定義為語言層次的澄清行為，而非政策立場的轉移。這樣的說法反映出政策語言作為正當性維持工具的功能，意即透過模糊化處理，執政者得以迴避轉向所帶來的政治風險，同時重申政策的延續性。

然而，這種語言策略亦引發話語場域中的鬥爭。在野黨立委明確指出「你們已經轉彎了嘛！」、「就是做不到所以轉彎嘛！」，以政策執行困難為據點，質疑政府放棄最初的政策承諾。蘇貞昌則回應「不是轉彎，是把它講清楚」，顯示雙方對政策名稱與方向的詮釋明顯分歧。這種分歧揭示出，當政策目標遭遇現實挑戰時，執政者往往藉由語言重塑來維持政策正當性，進而產生與批評者間的話語對抗。

林委員奕華：我想請問一下院長，雙語是哪些「雙語」？

蘇院長貞昌：就是本國語跟外國語。

林委員奕華：不是啊！雙語，一個是英語……（1118801p65）

其次，雙語政策中「雙語」的定義亦引起質疑與混亂。蘇貞昌院長在答詢中指出，試圖將「雙語」定義為兩個語言類別（*language types*）即「國際語言與國家語言」，而非兩種具體語言。

林委員奕華：請問一下，另外一個語，院長剛才說是本國語，您指的是我們說的國語，或你叫華語，還是閩南語、客語、閩東語還是原住民語？您說的是哪一個？

蘇院長貞昌：雙語就是國家語言……

林委員奕華：那個不是雙語！

蘇院長貞昌：任何本國的國家語言，包括手語，我們都要加強。

林委員奕華：院長，那怎會是雙語呢？你這是自己打臉自己，你們自己推的國家語言……

蘇院長貞昌：沒有！

林委員奕華：這怎麼會是雙語？

蘇院長貞昌：你就不仔細聽啊！一個叫做國際語言，一個叫做國家語言，雙語！（1118801p65）

這種對雙語的詮釋，使政策話語出現「概念化」傾向，此一話語策略使得雙語政策去具體語言化，表面上包容多語，但實際上模糊了執行標的，讓政策在名稱上更具正當性與開放性。然而，林奕華立委隨即反問「這怎麼會是雙語？」、「你這是自己打臉自己（1118801p65）」，點出雙語政策所主張的「國際語言（多為英語）+國家語言（多為華語）」實際執行時根本不是「雙語」，導致定義與實施內容嚴重脫節。

當基層面對政策執行上的混亂與不確定時，如「教數學用英語」的爭議、學校「霧煞煞」的反映，顯示政策的話語操作並未有效整合現場實務的經驗與需求。蘇貞昌院長在面對質詢時，未具體說明「國家語言」在雙語政策中如何落實，反而以「你就不仔細聽啊！」來反駁質疑，在在突顯話語權的斷裂現象，政策話語的定義與執行之間缺乏連貫的意義建構，導致基層無法有效回應政策目標，執行現場充斥混亂與疑慮。

進一步來看，政策名稱的「轉彎」不僅未能被有效傳達至立法院質詢現場，更成為話語鬥爭的攻防焦點。以2022年10月20日的質詢為例，林奕華委員連續指出政策原稱為「2030雙語國家政策」，並要求教育部長潘文忠當場向與會的大學校長說明，之前質詢時蘇貞昌院長所提出的「雙語」定義。潘部長回應「不是用雙語國家啦」，試圖以「雙語政策」一詞替代過往爭議名稱，且強調「這個在理解上可能有點誤解了……（1119501p412）」，然而林委員持續追問政策是否已由「雙語國家」轉為「雙語政策」，顯示對此名稱轉換的不滿與質疑，並進一步指出：「你們在前瞻計畫的副標叫做『提升英語能力』嘛，是要提升英語能力，不是雙語嘛！（1119501p412）」。這段交鋒反映政策名稱與實質內容之間的落差並未因更名而消弭，反而被質詢者視為掩飾政策失當的策略，進

一步削弱其正當性。在「雙語」的定義方面，行政與立法部門之間的歧見更加突顯。

潘文忠部長和蘇貞昌院長的回應中強調雙語政策涵蓋「國家語言發展法的語言（如本土語言）」與「國際語言（如英語）」兩個層面，試圖以「國際語言現在加強推動的是提振英語的能力，因為英語在世界上是有它的通行性。

（1118801p65）」來回應「是否獨尊英語」的質疑。然而，林奕華委員立刻反駁：「你們的雙語都是統括式的，沒有一個叫做國家語言發展法的語言

（1119501p412）」，指出這種模糊的定義不僅無法釐清政策核心，亦未真正在實務上體現對本土語言的重視。在這場互動中，我們看到政策推動者一方面透過策略性的語言使用（如強調「不是獨尊英語」、「循序漸進」）來維護其政策的正當性，但另一方面卻無法有效說服立委及第一線的教育工作者，甚至在實施內容上（如 EMI 推廣、教師聘任條件等）暴露英語單語主導的事實，使得政策話語的正當性建構顯得脆弱。

此外，林奕華委員也揭露了政策實施層面與基層感受之間的斷裂現象，他援引學生反映指出：「老師為了 EMI 而 EMI，明明就沒有辦法做好的教學，因為老師講的英語他們聽不懂（1119501p412）」，並質疑大學端是否以學生學習為核心而非政策績效。潘部長則多次強調政策是「循序漸進」、「學生有選擇的機會」、「不是強迫的」，但其語言中呈現的模糊與防禦姿態，顯示政府在面對基層回饋與民間質疑時的論述掌握力不足，也說明了政策話語未能與現場教學與實務認知有效整合，導致執行上的混亂與溝通失靈。

綜上所述，「政策名稱與轉彎」爭議與「雙語定義」混亂背後，實質上反映出三項政策話語上的張力。其一，執政者透過話語模糊與再詮釋策略來維持政策正當性，卻未明確交代政策目標與轉變內容；其二，雙語政策內涵與多語政策實踐之間存在落差，實際上仍以英語為主導，與多語共存的法制基礎形成矛盾；其三，政策話語與基層實踐經驗之間缺乏有效對話與整合，導致政策推動歷程中話語權的失衡與施行困難。這些現象說明，在語言政策的實施過程中，

話語不僅是表達政策理念的工具，更是建構政策正當性與施行權力的核心場域。

三、 舊話語延續與政策認知落差

雙語政策在制度化建構政策正當性和合法性的時間匆促，導致論述建構的多次轉換。這樣的話語斷裂，也體現在政策名稱的使用未能有效統一上。即使行政院長與教育部長多次澄清已將政策名稱從《2030 雙語國家政策》更名為《2030 雙語政策》，然而在立法院的質詢中，包括謝衣鳳與林思銘等多位國民黨立委仍持續使用舊有名稱進行稱呼，反映出政策名稱的轉換未能在話語場域中充分建立共識。謝衣鳳委員更指出，由於現場執行端對於政策內涵有所「誤解」，導致施行「矯枉過正」的情況發生（1118801p73）。林思銘委員也同樣延續使用「雙語國家政策」來稱呼雙語政策（1118801p142），是否也是「誤會」政策本意的結果呢？

這些質詢顯示，政策制定者對名稱與方向的重新定位，未能在立法與行政溝通中成功落實，進而造成多重詮釋與實務誤解的問題。這也進一步證明，政策話語不僅是語言選擇，更涉及正當性建構與意義傳遞的能力，其清晰與否直接影響政策的社會可理解性與實施成效。

四、 2022 年的雙語政策進入「中期」目標

在 2022 年立法院質詢中，國家發展委員會主委龔明鑫明確指出「雙語政策」已成為國發會核心推動的發展項目之一，在人才匯集的計畫中佔據關鍵地位，並強調 2030 年為政策達成的階段性目標，顯示政策正從初期進入中期深化階段。相較於政策初期較著重願景性宣示（如「2030 年雙語國家」），此一表述

已轉向更具體、可衡量的目標設定。例如，在高等教育部分，龔主委指出的具體目標績效，為 2030 年「標竿院校可以全英語授課（50%以上的課程使用英文）」，將「EMI（English as a Medium of Instruction）」制度化納入高教體系中，呈現出以「高教英語化」作為政策成效主要展演場域的傾向（1110601p14）。

與此同時，國發會亦試圖以策略分工的方式，回應基層教育現場的多元差異。在國民教育階段（國中、小及高中），雙語政策不會造成課綱更動，而是強調「營造英語語用生活情境」，並透過補助偏鄉學校線上學習設備、遠距共學機制等方式輔助語言接觸機會的擴展，該面向則由教育部國教署主責執行（1110601p14）。

從政策演變軌跡觀察，2022 年國發會的角色，已不再僅是推動跨部會協調的「整合單位」，更進一步成為以高教場域為導向的「政策動能提供者」。所謂「政策動能提供者」，指的是國發會不僅僅在政策進程中擔任協調或整合角色，而是積極在政策願景規劃、資源分配、目標設定與執行推動等層面上發揮主導力量，成為驅動政策持續發展與落實的核心部會。

這與政策初期將雙語政策作為整體國家語言能力提升的象徵性敘事不同，亦預示未來政策可能持續往行政主機關主導、績效導向的方向發展。整體而言，國發會在 2022 年的政策宣示中，試圖將雙語政策包裝為一種務實而非激進的增加國際競爭力工程，並透過跨部會協作來平衡語言政策與社會接受度之間的張力。

雙語政策推動過程中的預算配置與法規落實問題，成為 2022 年立法院質詢場域中爭論的核心之一。國發會在說明政策執行策略時強調，針對偏鄉學校將提供額外預算用以添購線上學習設備，並營造學生接觸英語的情境式環境

（1110601p15）。然而，立委邱顯智、及其他關注教育平權的委員則接連提出疑問，例如偏鄉是否確實優先核定、執行比例是否偏低等（11110501p447；11111301p27）。此顯示儘管中央預算編列具備方向性考量，實際落地的資源分

配與成效卻存在認知落差與可監督性不足的問題。

資源分配不僅引發區域落差的疑慮，也牽動英語與本土語言政策之間的潛在張力。雖然龔明鑫主委重申「不會有排擠現象」，並以文化部主責本土語推動來說明雙軌並行的政策設計（1110601p15），但在實務上，中央對英語提升所投入的財政與政治資本，明顯高於本土語言復振計畫，引發民間對語言文化傾斜的關注。尤其當部分政令宣導預算遭質疑過度編列，甚至出現以百萬預算拍攝 YouTuber 宣傳影片的案例時，質詢語境轉為政治性質疑，國民黨謝衣鳳委員直言該支出與選舉動員有所關聯，強烈批評其效益不彰與資源濫用

（1110601p32）。此外，如 TaiwanPlus 等國際宣傳平臺亦被批評「沒流量、內容與預期不符」，面臨「預算打水漂」的指控（1118502p211）。

除了傳播策略與資源使用的攻防，師資預算結構更暴露出政策理念與資源投射的矛盾。儘管行政部門多次重申「本土師資為主力」，但根據立委揭露之數據，外籍師資的聘用費用占總預算高達 35%，遠高於本土師資進修預算的 6%（11111301p47）。此差異性使人質疑政策是否真如宣稱著重培育「本土教師」，還是實則以短期替代人力支撐表面成效。對此，教育部潘文忠部長雖解釋外籍師資成本較高，且多屬協作性質，而本土教師原本就有固定薪俸，只需貼補部分加給即可，所以預算規劃佔比較少，但質詢委員仍指出，外師常為臨時人員且缺乏學科專長，不利於長期教學品質的維持（11111301p47）

（1114201p431）。更有立委指出，偏鄉學校甚至需跨校合聘一名外師，加重行政負擔，凸顯中央政策推行與地方資源能力之間的嚴重落差（1114401p168）（1116103p160）。

從更進一層的政治話語來看，雙語政策的預算合理性亦被捲入「選舉綁預算」的疑雲。包括翁重鈞與楊瓊瓔等立委皆在會中質疑（本土）語言政策經費暴增是否為「選舉年操作」的政治操作。儘管官員多次澄清政策延續性與執行計畫無涉選舉，但針對預算成長幅度與實質成效之間的落差，在野黨仍持保留

立場（1119901p241、p247）。

翁委員重鈞：副主委，我知道你會解釋啦，但是**我最擔心的是明年是選舉年，你們的預算明明執行不了卻編這麼多！到時候選舉年就用這些錢在做選舉的……**

鍾副主任委員孔炤：不會啦，**這個和選舉沒有關係啦！**

翁委員重鈞：我最擔心的就是這個啦！

鍾副主任委員孔炤：委員請放心，**這和選舉沒有關係**，主要是因為我們今年有做客語的聽跟說……

翁委員重鈞：希望不會啦！我當然也希望你們不會這樣子啦！

（1119901p241）

鍾副主任委員孔炤：會聽客家話的人口確實流失了 7%，會講的則流失了 8%。蘇院長對本土語言非常的重視，如果這樣流失下去的話，少數的本土語言可能會被主流的語言……

楊委員瓊瓔：我們知道現在有此現象，所以本席告訴你，我們支持預算，甚至就**明年度的預算來說是不是為了選舉**，我不願意這樣說，我也不願意聽到這樣的言語，但是我們是真正的為我們客家的語言、文化來推動，所以本席要請問，在業務推展跟宣傳費上增加了將近六成的預算，你要用在哪裡？

鍾副主任委員孔炤：最主要我們希望能夠強化語言的傳承跟復振的計畫，包括扶植藝文產業的發展……（1119901p247）

整體而言，2022 年圍繞雙語政策之預算與法規爭點反映出：中央雖試圖以雙軌、多元、分工導向來維護政策正當性，但其具體執行樣態卻屢遭質疑為資源配置失衡、法規制度不明與政策表面化之徵兆。預算數據的結構性偏差，與基層執行負荷之實際困境，共同揭示政策話語與實踐之間的落差，亦為後續政策修正與論述策略提出了更高的回應要求。

五、 雙語政策未來目標與預算分配的矛盾

2023 年立法院公報中，雙語政策的未來發展再次成為質詢與預算審查的焦點。從國發會與教育部官員的應對發言可見，政策論述持續強調「強化英語能

力以提升國家競爭力」的發展邏輯，建構出一種「英語等於國際化」、「雙語等於進步」的語言政策框架（1120601p254）。這類論述不僅將英語定位為現代性與全球化接軌的必要條件，更將英語學習與國家發展綁定，產生一種不可質疑的發展共識。然而，這樣的語言政策論述，實則建構於強烈的語言階序假設上，排除了其他語言在公共政策中的平等角色。政策目標持續聚焦於2030年前推動高教EMI（English as a Medium of Instruction）普及化、提升國人英語能力與建立雙語施政環境，然而實務運作卻屢遭質疑。以萬美玲委員提供的數據指出，儘管2021至2022年已投入11億元預算、補助4所重點培育學校與41所重點培育學院，但未見成效擴張的比例與預算成正比。2023至2024年預計投入的21億元僅能新增3所培育學校與18所學院，引發「高成本低成效」的質疑（1120752p346）。揭示出雙語政策儘管擁有強勢論述支持，卻在行政執行與場域回應之間產生斷裂，亦即政策論述未能有效轉譯為現場可行的實踐策略。

在師資分配上也可觀察到類似的矛盾，對外籍師資的依賴與其預算比例過高，也成為另一爭議點。政策論述中反覆強調本國師資是政策推動的主力，但張其祿、謝依鳳等委員指出實際經費比例顯示出資源傾斜於外師，形成「話語中的本土優先，預算中的外師優先」的雙重話語實踐落差（1120601p256）。潘文忠部長雖表示外師薪資高係因計入人事費，但本國籍教師的部分僅計入進修補助與減授鐘點，才會產生在雙語師資預算上的落差，實際上本國籍教師的薪資並沒有那麼少（1120601p256）。

不過，根據研究者蒐集到的薪資資料來看，實際上外籍英語教學人員薪資就是比本國籍教師還要高³²，本國籍教師除了需與外師共同搭配協同教學，外加工作量多卻領取較低薪，凸顯待遇不對等。多位委員如孔文吉與廖婉汝均指出，外師雖具語言優勢，但未必具備足夠的教學專業，甚至缺乏長期穩定性。

³² 外籍英語教師在臺月薪約新臺幣6萬至10萬元，依學歷與年資而異。具教師證且大學畢業者起薪為65,230元，碩士為72,760元；即使僅任助理，無教師證也有48,000元。相較之下，本國籍教師具同等資格起薪僅約4萬至5萬多元（王庭萱，2023）。

張其祿與黃國書等委員則進一步主張，應將政策資源回流至本國師資培育，以建立更可持續的語言教學體系。與此同時，偏鄉地區的雙語推動困境仍未獲有效解方。儘管教育部表示以偏鄉為優先考量，實際上卻因人力、資源與區域不均而難以推動（1120902p288）。即便如范雲委員所言，外師可作為本國師資提升的過渡選項，其前提應是強化在地能力，而非仰賴短期或不穩定的外部人力（1121001p393）。

另一方面，對於行政法人「雙語國家發展中心」的設立，亦有如賴士葆、邱志偉、王婉諭等多位委員質疑其必要性與財政合理性。儘管國發會試圖推動專責機構以整合跨部會資源，然其預算編列與法源依據仍備受挑戰，顯示政策正當性與財務規劃尚未取得社會與立法部門的普遍認同（1120601p242-244）。

此類批評突顯出雙語政策在未來發展與現行實施之間的結構性矛盾。一方面政策設定宏大願景，另一方面卻在執行資源配置、師資發展、地區差異等層面暴露出政策失靈的現象。2023年的國會討論表明，2030雙語政策正處於論述建構強勢與現實實踐斷裂的交錯時刻。在此語言政策體制中，語言被工具化地配置於「發展」與「競爭」的論述體系下，而本國語言、教育現場、多語社會的需求卻仍難以進入政策話語的中心。立法委員們的質詢，正是對此種語言政策規劃與落實之間落差的制度性檢證。

六、 雙語政策與經濟論述的連結

在2023年度立法院審查中，雙語政策預算由國發會提出並由經濟委員會審查，體現出雙語政策日益強化其與國家經濟發展議題的結構性綁定。高虹安委員的提案明確要求國發會與教育部應更科學與務實地規劃策略：「爰請國家發展委員會同教育部諮詢第一線教育工作者和相關專家學者意見（1120301p38）」，並將成果報告送交經濟委員會，進一步強化雙語政策的績效問責機制與其對經

濟效益的高度期待。這種政策邏輯與語言商品化相呼應，將語言能力視為可管理、可衡量的經濟資產。對此，廖國棟委員質疑，當前國內人力招募與培育明顯偏向英語系統，是否源自雙語教育作為國發會政策導向所致；面對此一提問，龔明鑫主委則回應，雙語政策的核心目標在於回應少子化所帶來的人口結構危機，並透過吸引國際人才與僑外生，以補足本地勞動力與支撐產業發展（1126501p399）。此一說法揭示語言政策不僅是文化傳播的媒介，更已成為國家經濟導向與人口政策的「語言管理」工具，亦即語言被政策化並內嵌於國家發展體系中，作為調控人力資源流動與產業競爭力的戰略手段。

此處我們可觀察到雙語政策在「治理性話語」(governmentality discourse) 中的滲透，語言作為一種治理對象，其效能需經由對外競爭力、人口結構與國際指標等可量化標準來評估。這種以「效益」與「競爭」為導向的話語建構，使英語不再僅僅是溝通工具，而成為國家經濟現代化的象徵性資本。此外，透過故宮博物院語言介面之討論，吳思瑤委員主張應強化多語言環境，以提升臺灣國際形象與文化競爭力（1128702p240），這一論述展現語言的工具性，即多語言的轉譯被視為提升國家能見度與文化可近性的重要手段。

整體而言，這些國會討論展現出雙語政策在制度實踐中被經濟理性所主導，英語在政策論述中被賦予高度價值與稀缺性，其作為「商品」的角色也隨之浮現。

透過對英語能力的強化與標準化測驗制度（如 CEFR、TOEIC 等）的導入，國家將語言能力與人才價值緊密連結，進而推動特定的人口流動、人才配置與產業發展模式。換言之，雙語政策之下的英語教學與認證體系所建構的語言階序，也在無形中重構了勞動市場中的競爭標準與社會階層的再生產條件。

語言政策成為國家發展策略的一環，反映出語言商品化與政策制度化的雙重趨勢。「英語化」於此語境中，更隱含國家發展模式與價值選擇上的單一性與工具主義傾向。

七、從擴張實施到語言權力場域的再生產

2023 年雙語政策的國會討論呈現出由「推動初期的願景訴求」逐步轉向「實踐現場的壓力回應」的明顯轉變。從制度層次觀察，行政院與考試院相繼提出「雙語文官」培育方案、公務人員英檢納入考選、數位學習平臺設置等舉措，象徵語言政策從學校教育延伸至國家管理制度體系的深層結構，強化了語言制度的滲透力。這樣的政策擴張，也反映語言被進一步商品化，成為國家管理制度與人力資源策略中的關鍵資本。

與 2021 至 2022 年間政策討論多聚焦於願景描繪與預算正當性相比，2023 年的討論明顯轉向對政策成效的檢視與實務的挑戰。諸如，外師與本國師資間的預算落差、高教 EMI 計畫成效不彰、偏鄉地區雙語教學困難重重，以及行政法人設置延宕等問題，不僅揭示雙語政策落實過程中的制度斷裂，也反映出語言作為國家導向的制度性工具在具體實踐中所面臨的多重困境。

從語言權力的視角來看，2023 年的雙語政策愈發突顯其內部的階層結構。若依據語言階序的邏輯，英語作為「唯一被國家積極制度化的外語」被國家視為提升競爭力的象徵語言，被建構為連結「國際人才」、「全球佈局」與「經濟發展」等關鍵詞結合，其政策正當性藉由一套國際化的敘事體系得以強化。與此同時，反觀本土語言仍多停留在象徵層面，僅在少數立委質詢中零星浮現，且常被限縮於文化保存與族群認同的論述框架中，反映出臺灣語言政策體系中根深蒂固的語言資源不均與價值階序，至今尚未實質鬆動或重構。

此外，2023 年也顯現雙語政策的實施責任場域逐步擴張至地方政府與學校現場，伴隨而來的是「地方與中央政策協調的困境」。地方政府在推動進度與教師資格考核標準上的主動性（例如：增加英語在教甄考試中的分數占比），與中央部會主張「漸進式推動」的保守作法產生衝突。特別是在教師甄選是否得以納入英語門檻的爭議中，教育部與地方教育局出現政策理解與實作觀點上的落差，突顯語言政策在決策與執行主體多元化後所遭遇的制度整合與協調困境。

從政治論述與政黨策略來看，2023 年立法院各政黨透過預算審議、行政法人條例草案提案與質詢過程，分別強化了其對語言政策的定位。民進黨延續執政主軸，以「語言政策即國際政策」論述框架維護政策正當性；國民黨與民眾黨則常以「前瞻預算編列是否合理」、「語言多樣性是否被壓抑」為議題切入點，反映語言政策的話語主導權與政策主控權亦為政黨政治的一部分，具有高度論述操演與意識形態動員的性質（詳見「委員立場與其論述策略」段落）。

總體而言，2023 年雙語政策已從啟動初期的政策願景階段進入制度化實作的中期階段。在語言資源配置體系中，其不僅重構了語言的國家價值體系，也進一步牽動行政體系、教育體系、考選制度、數位化施政模式與政黨論述等多層次的互動網絡。

柒、 本節論述構成總結討論

在立法院公報中，關鍵詞彙的使用不僅揭示了政策主要的論述話語取向，也形塑了 2030 雙語政策的基本敘事框架。根據研究者以「雙語」作為關鍵字進行的文本資料蒐集與分析，「雙語」、「英語」、「競爭力」、「國家戰略」、「國際語言」、「國家語言」等詞彙反覆出現，成為政策正當性建構的重要支撐。

其中，「雙語」一詞最常與「國家」、「競爭力」、「教育」及「國際接軌」等語境連結，將推動雙語教育敘述為國家現代化與全球化趨勢中不可或缺的一環。「英語優勢」則作為政策推動的具體指標，許多立委與官員論述中直接將英語能力與國際競爭力劃上等號，形塑出一種「語言能力即經濟資本」的話語邏輯（如邱志偉、黃珊珊、張雅琳等委員在發言中皆有呼應）。

同時，「國家競爭力」作為一種宏觀敘事，賦予雙語政策高度的國家戰略意涵，使政策不僅是一項教育改革措施，更上升為維繫國家未來生存與發展的「必要行動」。這種論述運作方式有效地減少了對政策細節的質疑空間，使反對

聲音容易被定位為「不合時宜」或「阻礙國家進步」。

然而，值得注意的是，「國家語言」雖偶有出現，卻多以附屬性或裝飾性的方式被提及，缺乏深入討論本土語言保存與多語教育平衡的政策視角。此現象暗示著，在雙語政策的論述建構中，英語被視為主導性語言，而其他國家語言則處於邊緣化的語意位置。

就關鍵詞彙的選取與運用來看，展現了立法院內部對雙語政策的集體論述傾向：將英語能力提升視為國家競爭力提升的捷徑，並以此作為合理化大規模資源投入與教育體制改革的正當性基礎。

除了關鍵詞彙的選用之外，立法院公報中對 2030 雙語政策的支持與質疑亦大量運用了特定的修辭策略，進一步加固或挑戰政策的意義結構。

首先，支持雙語政策的言論常採用「未來願景型」修辭。透過不斷描繪臺灣在 2030 年成為雙語國家的光明圖像，如國際人才匯聚、產業鏈升級、國家地位提升等，來塑造一種「不推行不可」的集體想像。這種修辭操作將未來的成功與當下的政策投入直接綁定，營造出強烈的政策急迫感與歷史使命感。

其次，雙語政策推動者也頻繁使用「危機敘事」，如指出臺灣英語能力在國際指標中「僅屬中後段」，或指稱「英文環境差」成為外資流失的原因。此類危機敘事有效放大現狀的不足，並將雙語政策形塑為唯一可行的解決方案，壓縮其他可能的教育改革想像空間。

相對地，批判雙語政策的言論則常運用「反諷」與「揭露矛盾」的修辭策略。例如，高虹安委員直接指出官方提供的雙語教材實則為「全英的英語課」，藉此揭露政策實踐與宣稱目標之間的龐大落差。林倩綺、范雲等委員亦透過質疑預算分配失衡與師資短缺問題，挑戰雙語政策包裹在「國家競爭力」語言下的正當性外衣。

此外，部分委員更採取「訴諸經驗」的策略，引用第一線教師與學生的實際遭遇，如教師工作負擔加重、學生學習焦慮加劇等，將抽象的政策目標拉回

具體教育現場的矛盾與失落。

綜合來看，立法院公報中的雙語政策論述並非單一線性的推動敘事，而是由各種支持、質疑、修正與抵抗的修辭動態交織而成。這些修辭策略不僅塑造了2030雙語政策的公共意義輪廓，也反映出臺灣語言政策發展中所內含的社會矛盾與價值競爭。



第二節 論述實踐：雙語政策在立法院的政策過程與論述運作機制

本節將進一步從論述實踐（discourse practice）的角度，分析《2030 雙語政策》在立法院內部如何被討論、協商與改變。透過立法院公報中質詢與政策報告的文本，系統性檢視政策文本論述的產生、流通與修訂過程，揭示政策並非單向推動的線性歷程，而是在多元行動者、制度化的機制與社會脈絡交織中動態生成。

首先，將聚焦於立法院作為主要論述場域，辨識雙語政策中主要發聲的政府機關、政黨、立法委員及專家學者，辨認行動者的背景特徵（如政黨、個人身分、教育背景）如何影響其對雙語政策的詮釋與論述策略，進而形塑政策議程與正當性建構。

接著，探討立法院內部與外部因素之間論述互動的具體機制，分析審議過程中政策文本的論述與修訂情形，特別是如何回應學界、媒體、教師團體等社會批評，並揭示政策論述在協商中出現的妥協與調整，及其背後的權力運作與論述實踐。

最後，則檢視立法院論述如何回應社會文化規範的結構性挑戰，特別關注城鄉教育資源落差、雙語師資短缺等問題在討論中被如何再現，並分析質詢過程中執政者的承諾與回應模式，以及論述實踐對政策地方政府的適應性與執行策略的影響，例如，地方政府與學校端的實踐困難在立法院的討論中是否被充分考量。

本節整體旨在透過批判論述分析，揭示雙語政策論述的權力動態、語意轉換與政策實作間的張力，為後續政策效果與社會影響的評估奠定基礎。

壹、 政策制度化時期（2018~2019）的雙語論述實踐

一、 政策預算/法規問題：雙語政策成為增加預算的萬金油

在雙語政策的推動過程中，預算編列的合理性與政策執行的關聯性成為爭議焦點。從立法院的討論可見，「雙語化」作為增加預算的理由之一，卻缺乏清晰的政策連結性，導致立法委員們質疑申請預算的理由不夠充足。

陳處長貞蓉：有關環境布置為什麼會增加經費，最主要是因為有一些政策，我們希望藉由辦公場所加以推動，比如雙語化，既然雙語是行政院主要的政策，我們辦公室的空間也應該適度的回應。這個不是牌示等簡單的雙語化而已，還有一些政策概念的推展。

柯委員志恩：這個才不是雙語化，環境布置怎麼會是雙語化？你們把中文翻譯成英文.....剛才本席才質疑 2030 年雙語根本是空話，你們又說增加四百多萬元是要雙語化，可是雙語給人的感覺好像是中文翻譯，你們怎能說服我們呢？（10711903p220）

陳貞蓉處長強調，環境布置的經費增加與政策推動有關，辦公空間應適度反映行政院的雙語政策。然而，柯志恩立委質疑，該經費主張用於「雙語化」，卻未能提供具體的執行內容，且預算規模從 107 年的 132.5 萬元暴增至 108 年的 535 萬元，只是在做「翻譯」，令人難以信服。此外，范巽綠次長進一步補充，該筆經費主要用於辦公空間的「美感再造」與「形象識別系統」改善，而雙語化僅占其中一小部分，顯示出雙語政策與預算編列的脫節。

這種模糊的政策對應方式，使雙語政策成為預算擴張的「萬用理由」，但其實際影響與落實成效並不明確。此現象凸顯政府在政策推動過程中的正當性危機，即如何確保預算支出與政策目標間的實質關聯，而非僅僅將雙語化作為爭取資源的工具。

在立法院的質詢中，立法委員針對雙語政策的預算分配與法規適配性提出諸多疑問，特別關注經費投入是否足以支撐政策目標，以及現行法規是否需要

調整。現行《就業服務法》與《幼兒園教保服務實施準則》對外籍英語教師的聘用與幼兒園英語教學模式設有限制，這與雙語政策推動的方向可能產生矛盾。此外，教育部雖強調英語學習應與教育體系整體發展相銜接，但雙語政策與 108 課綱之間的關聯性尚不明確，可能影響政策的實施效果。因此，如何在法規鬆綁與教育發展之間取得平衡，並確保經費運用能真正促進雙語教育的推動，成為政策執行時不可忽視的挑戰。

吳委員思瑤：教育最重要支撐臺灣的那個支點就是要提升臺灣的競爭力，邁向雙語國家教育是重中之重……賴院長今年宣示 2019 年會確立臺灣成為雙語國家的政策。我希望這次是玩真的……從「扁」到「馬」總共投入的專案預算是 11.36 億元，非常低。……因為 2019 年是雙語國家政策，我們現在要籌編明年的預算，您可以告訴我願意投入多大的雄心壯志在教育部門？

葉部長俊榮：整個英語環境的往前邁進有兩大重點，我們如果要玩真的，兩隻腳都要會走路，而且要一步、一步往前走，不是只靠一隻腳。第一隻腳是教育端，教育端一定要承接，而且要當成最重要的推動動力。另外一面是社會端，社會端是一個很廣泛的說法，光讓學生學英文，如果沒有運用的環境、沒有生活的體驗，那就沒有辦法，所以兩方面都要共同努力。……但是我們必須讓它做的能夠可行，而且要到位，過程當中還要做一些研議跟詳細的溝通。

吳委員思瑤：部長，我理解您希望匯聚更多的社會共識，……，這是國家需要的事情，我也希望擴大對話、加緊對話、加緊匯聚共識，但是修法其實是刻不容緩。(1078301p322)

這段討論反映了雙語政策在政策推動與預算配置上的關鍵爭議。吳思瑤委員強調雙語教育是提升臺灣競爭力的關鍵，並認為其推動應有充足的預算支撐。他比較臺灣、日本、韓國與越南的英語教育預算，指出臺灣投入資源相對不足，質疑政府是否有足夠的「雄心壯志」來推動雙語國家政策。然而，這種強調國際比較與高額預算需求的論述，可能忽略了政策執行的實際挑戰，例如教育環境、師資素質與社會適應能力。此外，吳委員也關注法規鬆綁，特別是關於幼兒園英語教育的法制調整，顯示政策不僅涉及資源配置，也牽涉到社會對話與法規修正的難題。

葉俊榮部長則強調，雙語政策應透過「教育端」與「社會端」雙軌並進，並非單純靠學校端強化英語教育即可實現。他的回應顯示出對於雙語政策執行的謹慎態度，認為仍需更多社會對話與研究，而非倉促修法或增加預算即能解決問題。這種審慎態度與吳委員強調「刻不容緩」的主張形成對比，也反映出雙語政策在推動過程中，政治承諾與實際執行之間的落差。這段對話展現了政策制定者之間對於雙語政策推動模式、資源投入、法規調整等方面的不同立場，也突顯了雙語政策在制度設計與執行層面上的複雜性。

不過，即使此時葉俊榮部長認為雙語政策需要更多社會共識和教育研究來支撐，但後續蔡英文總統和賴清德院長直接宣布「臺灣要在 2030 年成為雙語國家」後，教育部的立場也只能跟著迅速轉變，成為政策執行的主要機構之一。這種政策轉變突顯出在雙語政策決策過程中的「由上而下」(top-down) 特徵，即重大政策目標往往由高層政治領導人直接設定，行政機關則需配合執行，甚至在缺乏充分研議與社會對話的情況下，政策推動仍強行前進。

這樣的轉變也導致教育部在預算編列、政策細節與法規修正上，必須快速調整步伐，以回應行政院與總統府的政策目標。例如，原本對於幼兒園英語教育的審慎態度，後續在政策壓力下轉向推動英語教育向下延伸，並加強雙語教育的各項資源投入。然而，這樣的快速轉變也引發外界質疑，雙語政策的預算是否與實際需求相符，是否可能淪為一種預算浮濫的理由，而非真正有助於臺灣英語能力的提升。

此外，政策由「研議」到「宣示」的快速轉變，也反映了臺灣在語言政策上，經常面臨政治目標優先於教育專業評估的狀況。例如，葉部長原先提出「教育端與社會端並進」的觀點，強調英語學習應建立在社會環境支持的基礎上，但隨著 2030 雙語國家政策的推動，政策重點逐漸聚焦於「行政動員」，例如強制師資雙語化、強化大專院校英語授課比重等措施，而未充分考量教育現場的適應性與學生需求。這樣的轉變進一步突顯雙語政策在決策過程中的政治

動因與執行層面的現實挑戰。

二、 政策實施/目標問題：雙語政策在實施層面的困境

統整 107 年度的立法院公報，委員們在質詢中提出許多關於政策實施和對政策目標的疑問。這些問題凸顯出臺灣雙語政策在實施層面的困境，主要涉及現行教育體制的衝突、師資與經費挑戰、課綱銜接問題以及政策決策與研究之間的落差。

(一) 和現行的教育政策矛盾之處 (10711903p258)

制度上最直觀的問題在於雙語政策與現行法規存在矛盾。目前幼兒園英語教育受到《幼兒教育及照顧法》與相關規範的限制，禁止分科教學英語。

蔣委員乃辛：現在家長們都希望幼兒園能教孩子英文，可是我們教育部說幼兒園不能教英文，所以家長們就把孩子送到補習班……補習班的師資到底有沒有問題也沒有人管。既然賴院長說我們要發展成雙語國家，就要有這種環境，讓孩子從小就要唸英文，可是我們的政策又是幼兒園不能教英文，到底要怎麼辦？這是一個矛盾啊！

(10711903p258)

而雙語政策卻試圖將英語學習向下延伸，這使得政策方向與法規要求產生直接衝突。導致了「補習班搶幼兒園生意」，甚至尚未談論補習班需要額外高昂的學費問題，又涉及學習機會不均等的議題，可見雙語政策和現行的教育制度不夠周全銜接。

(二) 師資培育和經費的困難 (10711903p225)

英語師資培育與經費也是政策落實的重大挑戰。根據立法院相關質詢紀錄，政府在推動雙語教育時，面臨師資數量與培訓機制不足的問題，而英語師

資的專業發展與待遇提升也涉及龐大的財政支出，這對於教育部的預算規劃構成壓力。

柯委員志恩：第 141 案主要是配合雙語國家的政策，突然宣布要推出全英語的師培，其實不管要不要雙語國家都要培養英語師資，這是完全沒有問題的，然而你們有沒有比較完整的課程規劃呢？……由於 108 年的師培經費是 3 億 7000 萬元，比上年度的 4.8 億元還要少，加上強化師資養成也比上年度少了 5000 萬元。如果現在還要拋出全英文師培，經費到底是在哪裡呢？（10711903p225）

例如柯志恩委員於立法院質詢時即指出，即便不實施雙語國家政策，也本應強化英語師資的培養，但在推動全英語師資培育的同時，相關課程規劃並不完善，且師培經費不增反減，令人質疑政策規劃與預算調度是否周延。

（三） 雙語國家政策和 108 課綱並不銜接（1078301p328）

雙語國家政策與 108 課綱的銜接問題亦備受質疑。108 課綱強調素養導向教學，英語教育的核心目標是培養溝通能力與應用素養，而雙語政策的設計卻更強調「全英語授課」(EMI) 或學科內涵與語言融合 (CLIL) 教學模式，這與 108 課綱的課程理念未必完全吻合，導致政策落實上的適應困難。

舉例而言，EMI 的教學強調全程英語授課可能讓學生在尚未具備足夠英語能力時，就被迫以英語學習專業知識，反而削弱學科核心概念的學習成效。CLIL 雖強調語言與學科內容的統整（如：雙語體育、雙語自然等課程），但在師資與教材尚未完善的情況下，容易流於形式化操作，無法真正促進素養培養與學科理解，進一步造成課程落實上的適應困難。

黃委員國書：還有要不要銜接小學的問題，當然要，依照即將在 108 年上路的十二年國教課綱，一年級和二年級學生是不能學英文的，這要怎麼辦？總不能讓孩子在幼兒園學會英文以後，一進小學卻沒有教英文，英文要從國小 3 年級才開始教，請問中間那兩年孩子要去哪裡

學英文？部長，以道理來判斷，這個課綱是不是要調整？這很清楚了吧？

葉部長俊榮：必要時課綱都可以滾動調整，以現在部定的以素養為核心的十二年國教課綱來說，基本上英語教學是從 3 年級開始，但是這並非表示不能滾動調整。

黃委員國書：好，那這個課綱是不是要調整？要不要調整？

葉部長俊榮：課綱剛審議通過，我們現在要按照這個課綱來做，但是這件事情的推動有相當多面向，有相當多顧慮。(1078301p328)

正如黃國書委員所指出的：「依照即將在 108 年上路的十二年國教課綱，一年級和二年級學生是不能學英文的，這要怎麼辦？(1078301p328)」。小學三年級以下正式課程中並未規劃英語課程，與「從小生活在英文環境自然習得英語」的政策目標形成落差，也突顯政策間銜接不足。教育部葉俊榮部長雖提出「滾動調整」作為因應，但由於課綱審議程序繁複且耗時，要快速調整以符合雙語政策推動仍具高度挑戰。

至 2004 年以來，政府對英語教育的發展規劃反而成為限制，小學階段三年級以下正式課程規劃中並沒有英語課程，與當前要推動「雙語國家、從小生活在英文環境自然習得英語」的政策目標形成落差，進一步顯示政策間的銜接性不足。站在教育部的立場上，108 課綱才剛剛審議通過，且課綱審議的歷程非常繁複又耗時良久，至少需要 5 到 10 年，因此葉俊榮部長也只能提出滾動式調整課程辦法，而非更動課綱內容。

(四) 雙語國家政策缺乏教育研究支持 (1078301p335)

政策決策過程中的研究與實證支持不足，亦是推動雙語政策時的一大問題。例如，立法院質詢過程中，陳亭妃委員提及國教署委託專家學者研究「英語最適初學年齡」，原計劃於當年底或次年公布結果。

陳委員亭妃：如果未來我們的雙語國家政策正式落實，現在國教署正在委託專家學者進行英語最適初學年齡的研究，對不對？

葉部長俊榮：對，在研議中。應該是今年年底或明年年初出爐。

陳委員亭妃：溝通、討論之後，如果要向下扎根，這也是賴院長一直強調的，要向下扎根，所以現在把所有研議的部分交給雙語政策的主政機關國發會，做為一個平臺。(1078301p335)

但實際上並無可查證的研究成果，顯示政策決策與科學研究之間的落差仍然存在。這樣的情況也突顯出臺灣語言政策常見的問題，即政策推動往往由政治宣示驅動，而非建立在完善的研究與專業評估基礎之上。

三、 雙語政策的目標轉變：從全民參與到學校教育為主

2019年10月9日，作為政策元年的雙語政策文本明確指出，該政策的目標是營造全民參與風氣，意即政策施行的對象不僅限於公務人員或學生，而是涵蓋更廣泛的社會層面。

108年10月9日的政策文本：
為落實「2030雙語國家政策發展藍圖」，達成「厚植國人英語力」與「提升國家競爭力」兩大政策目標，本會協調整合各部會積極執行藍圖所提各項策略及KPI，定期檢視，適時與地方政府協力合作，並持續辦理雙語政策廣宣，以營造全民參與風氣，加速邁向2030雙語國家目標。(1087601p394/108.10.09)

然而，隨著政策的推動與發展，其施行重點逐漸聚焦於教育領域，成為政策落實的主要戰場。這一轉變反映在政府各部會對雙語政策的回應上。教育部成為接受最多質詢的部會，顯示雙語政策的核心推動力逐步轉向學校教育，而非原先設定的「全民參與」模式。

這或許是因為教育系統具有較完整的執行機制，能夠透過課程改革、師資培育與評量標準等措施，較為系統性地推動雙語學習。相較之下，針對一般社會大眾或公務體系的英語能力提升，則面臨更多執行上的挑戰，例如誘因不足、成效評估困難等。

此外，政策落實過程中的政治與社會討論，也影響了施行方向的調整。隨著各界對政策可行性的檢討，以及對教育體系雙語化的關注增加，政府在推動過程中逐步將重心放在學校教育，並透過教育部來進行主要的政策推動與資源分配。因此，雖然政策初期強調「全民雙語」，但在執行面，雙語政策已經更趨於「教育雙語化」的模式。

四、 雙語政策面臨執行困境：師資短缺與資源分配挑戰

在雙語國家政策的實際推動過程中，偏鄉地區的英語師資短缺成為一項重要挑戰。如蔡培慧委員指出，即使政府已修訂《偏鄉教育法》，以期提升偏鄉教育資源，本國籍與外國籍英語教師的數量仍然不足，影響政策的落實成效。

針對此問題，教育部長潘文忠說明，過去依《就業服務法》引進的外籍教師僅限於英語師資，且不得教授其他學科，因此難以滿足偏鄉地區的雙語教育需求。為了改善此現象，國發會在雙語國家政策框架下提出《新經濟移民法》，開放引進外籍分科英語師資，以擴大師資來源，並在行政推動上優先考量偏鄉需求。

蔡委員培慧：我們現在要推行雙語政策，雙語政策有各式各樣的可能，英語是其中的強項，但是我們的英語教師不夠。英語師資不夠反映在兩方面：一個是英語教師本身（即使是本國籍）的編制都不夠.....此外，還有第二個就是外語的師資，你仍然沒有去看偏鄉的差距.....即使我們已經修訂通過偏鄉教育法，可是你們在設定英語教師，不管是本國籍或是外國籍的時候，仍然沒有把偏鄉的缺乏放在心上。部長，你該怎麼辦？

潘部長文忠：對於外籍英語師資這部分，這次國發會提的新經濟移民法其實是一個比較大的突破，過去我們對於外師事實上只限於英語師資，而且是透過就業服務法引進.....原來就源頭而言基本上是進不來的，所以我也跟委員報告，有這個基礎後，我想在推動上我們會特別考慮偏鄉的需求。(1083001p390)

此外，針對花東地區雙語資源較為薄弱的現況，有不少相關提案建議政府應優先投入資源，以確保雙語政策在區域發展上的平衡性，避免城鄉落差的擴大。

立法院公報 第 108 卷 第 86 期 委員會紀錄：

雙語國家的兩大目標為「厚植國人英語力」、「提升國家競爭力」，既為**提升國家整體競爭力**，如何**衡平東西部區域的差異**甚為重要。鑑於過去政府長期忽視花東地區的發展，導致花東地區現有的雙語資源，從師資人力、教材取得到硬體環境均比西部地區弱勢許多，以**英語**推銷地方特色產品或服務國際觀光旅客為例，地方鄉鎮公所未必有足夠的資源執行；現在政府於政策的推行上，針對花東地區應給予更多的協助及**資源優先**的機會，從師資引進、人才留用的誘因到硬體設備升級、改善等，全面性地給予花東居民協助，展現政府平衡區域發展的決心。爰此，要求國家發展委員會會同教育部針對花東地區提出符合區域需求及能量的**雙語環境**建構報告，並於一個月內送交立法院**經濟委員會**。

提案人：郭國文 賴瑞隆 陳亭妃 連署人：蕭美琴（1088602p3）

而執政方對於這些政策實際問題都回應會優先給予資源，不過從後續幾年的立法院討論中，還是可以得知這些問題仍舊存在，尚未解決。這些討論顯示，在政策的現實執行層面，如何確保足夠的雙語師資，特別是針對資源較為匱乏的偏鄉地區，仍是雙語政策能否全面落實的關鍵問題。

而執政方在面對這些政策執行上的現實挑戰時，普遍回應將優先給予資源，以縮小城鄉差距並確保政策落實。然而，從後續幾年立法院的討論中可以觀察到，不僅是偏鄉英語師資短缺的問題依然存在，非六都的一般學校雙語師資也不夠充足，顯示相關配套措施的執行成效有限，未能完全解決問題。反映出雙語政策在推動過程中，除了政策願景與資源承諾之外，仍面臨執行與教育現場條件的挑戰。

五、 雙語政策的政治展演與國家戰略論述

在雙語國家政策的推動過程中，立法院的質詢場域不僅是政策討論的空間，也常具有強烈的政治意味，特別是在執政黨與在野黨議員的發言中，呈現出不同的政治語言策略。政治性的質詢通常可分為兩種類型：一種是執政黨內部議員的「表演式質詢」，這類質詢往往帶有對施政成效的讚揚與肯定，目的是強化執政團隊的施政正當性與政策推動的必要性；另一種則是來自在野黨的表演式質詢，這類質詢通常帶有政治攻防的意味，傾向於挑戰政策的可行性、針對特定政治人物的評價、質疑執政績效，甚至放大政策可能的負面影響，以作為監督與批判的依據。

邱委員志偉：另外，關於推動**雙語國家政策**，我們的目標是訂在 2030 年，事實上，四年前我在第一任的時候有跟臺南市政府辦了 3 場公聽會，就是有關**如何推動英語為第二官方語言或是推動雙語政策**，那時候全臺灣各縣市只有臺南市賴市長有這個前瞻性的看法，我個人也覺得這個是非做不可，早做比晚做好。

陳主任委員美伶：是的，謝謝委員。

邱委員志偉：我跟你們市政府開了好幾次公聽會，**那時候我們還沒執政，所以那時候並沒有獲得中央支持，現在我們執政了**，地方上有臺南市這個成功的經驗，我們現在把這個成功的經驗複製到全國其他各縣市……我覺得 2030 年絕對可以達到一個好的成果，這部分一定要持之以恆。……經費、預算都要提高，把它設為**國家戰略**來推動。我覺得您在主委這個位置應該會很重視這部分。

陳主任委員美伶：沒問題，現在各部會及各地方政府有開過幾次會，大家對這個計畫都感到非常興奮，而且都很努力在推動。

(1082801p342)

在邱志偉委員與國發會主委陳美伶的質詢互動中，可以觀察到典型的表演式質詢特徵。邱志偉委員首先回顧過去在臺南市政府舉辦的公聽會，並強調當時賴清德市長的前瞻性視野，間接突顯現今中央政府對雙語政策的推動，是延續地方成功經驗並擴展至全國的結果。他進一步指出，當時尚未執政，因此缺乏中央資源支持，而如今執政後，則得以將地方成功經驗全面複製至全國，強

調政策的正當性與必要性。這類論述除了展現對政策的支持外，也帶有為執政團隊塑造施政成就的意圖，試圖讓雙語政策與執政黨的政策連結更為緊密。

此外，邱志偉委員透過國際比較來增強政策的說服力，例如提及歐洲的多語國家，將其作為臺灣雙語發展的潛在參照模式，強調臺灣具備條件，只需政府決心與政策持續推動，便可在 2030 年達成預期目標。他特別將雙語政策提升至「國家戰略」的層級，要求提高預算支持，賦予政策更高的優先性與政治正當性。這種策略與同場會議中陳超明委員、蕭美琴委員在地方創生政策議題中提及「國家戰略」一詞的用法相似，顯示當時民進黨政府積極透過「國家戰略」的論述框架來強調政策的重要性，並形塑施政成就的正當性。

陳美伶主委在回應時，亦展現出高度的行政配合立場，不僅多次表示支持，並強調各部會與地方政府對此計畫的期待與努力，呈現出雙語政策在行政部門內部已獲得高度共識的形象。然而，這類高度正向回應模式往往回避了具體的執行挑戰，例如資源配置不均、地方政府落差等問題，使得整場質詢更傾向於政策宣傳，而非政策檢討或深化討論。

這也與不同政黨的質詢方式形成對比，當在野黨議員質詢時，則可能強調政策的缺陷、執行困境，甚至透過批評政策來進行政治攻防。這種政治性的質詢模式，反映出雙語政策在推動過程中，除了教育與行政面向，亦深受政治語境影響，成為執政成就的一部分論述，也可能在不同政黨的攻防中成為政治角力的工具。

貳、 政策實際推動期（2020~2021）的雙語論述實踐

一、 雙語相關主責單位推諉塞責？

邱臣遠委員在經濟委員會會議中，針對雙語政策的推動進度提出質疑，指出自 2017 年起提倡的國家雙語政策已歷時四年，然而國發會與各部會之間責任

劃分不明確，甚至存在推諉的現象，導致政策推動成效受限。

邱委員臣遠：國發會是在做政策的擘劃，前瞻基礎建設相關的執行率及一些預算的執行率，看起來都非常高，但其實都是預算的撥補率，地方政府、各部會在落實這些建設或地方政策的執行，相關的執行率你們是沒有辦法掌握的。就以雙語政策這個重點為例，昨天我們辦公室打到國發會去瞭解目前執行成效跟狀況，**推動國家雙語政策從 106 年起，已經 4 年，我們發覺國發會跟各部會還在踢皮球**，我們打去問你們，你們的業務單位說要問經濟部，因為執行單位是經濟部，結果我們打去經濟部，先找綜計處，綜計處說：不瞭解這個業務。我們又打到經濟部內部，這一來一往花了很多時間，到現在也還沒有給我們報告。(1095801p55)

他進一步強調雙語教育應向下扎根，以確保政策能夠真正影響基層教育體系。他更以受眾多為家長和教師的《親子天下》等媒體對雙語教育的關注和報導為引，反映民間家長與教育工作者的聲音，突顯政策設計應納入更廣泛的社會參與，也是立法委員們展現他們考量民間聲音的體現。

邱委員臣遠：我們推動雙語教育到現在，將近三年多時間，目前全臺國中小推行雙語教育，加起來只有 85 間，高中有 27 班。另外一個數據我要不到，所以我們去查親子天下的統計，截至 2019 年 2 月，108 年度臺北市實施數只有 13 間，佔總體的 16%，由此可以看出城鄉之間的差距，這樣的數據，主委應該也覺得還有加強的空間，本席希望你後續要評估實施後達成什麼成效。(1095801p55)

二、 臺灣和中國的競爭意識

臺灣在政策制定上深受與中國競爭關係的影響，如立法委員鍾佳濱指出，隨著疫情導致全球許多國家採取緊縮政策，中國在國際高等教育領域的吸引力受到削弱，這對臺灣而言是一個值得把握的機會。

鍾委員佳濱：這次的疫情我們政府做好了防疫，接下來要紓困及經濟振興……面對全球經濟局勢，臺灣要怎麼因應呢？……目前正是一個

大好的機會，因為過去中國針對重點行業及特殊人才需求，大量對國際名校實施捐助並派出公費留學生，而這已經擠壓臺灣留學生申請到這些國家深造的機會。現在中國把這些名額讓出來之後，教育部應該趕快盤點臺灣未來產業需要的技術，對於中國遭拒的學門，我們應該趕快派人去，教育部不要忽略這是一個很好的機會。當中國已經退出國際的高等教育時，我們必須儘速進行與先進國家尖端技術的連結，教育部不應只是凍在過去三位數的公費留學人數。(1091701p401)

由於中國長期以來積極吸引外國學生，並藉由高等教育發展擴大其國際影響力，臺灣若能強化自身的教育優勢，特別是在英語授課環境的建置與國際人才的培育，將有助於提升其在亞太地區甚至全球的競爭力。這不僅關乎教育市場的擴展，也與臺灣在國際關係中的戰略地位息息相關。因此，臺灣的政策走向逐步朝向強化高等教育的國際化，透過提升英語教育與雙語政策，吸引更多海外學生與學術合作機會，以在區域競爭中取得優勢。

三、 外師引進放寬與臺美經濟合作議題

在立法院的經濟委員會議討論中，針對雙語國家政策的推動，國發會主委龔明鑫強調，雙語教育的發展不僅涉及學校師資的培養，也需透過外籍教師的引進來補充現有人才不足的問題。然而，李德維立委質疑，目前全臺外籍師資配置極為有限，尤其在六都以外的地區，更難以確保雙語教學的普及性。

為解決此問題，政府計畫以階段性方式推動，初期著重於營造英語環境，例如透過具備英語溝通能力但未具正式教師資格的協助者，提升學生接觸英語的機會，並逐步培養專業師資。此外，龔主委指出，雙語教育政策涵蓋從小學至大學的各級教育，並透過雙語學院的設置，強化特定專業領域的雙語能力。

李委員德維：我先打斷主委，我就實際跟您說，因為**雙語人才真的非常困難**，就我們現在的外師而言，說實話，全臺灣不要說六都，真真正正臺北、新北的雙語教師，尤其是外師，大概勉強夠，我真的不知

道包含桃園、臺中、臺南、高雄，您現在所講的雙語人才要從哪裡來？

龔主任委員明鑫：是，我跟你報告，這也是為什麼英語師資人才的強化變成是很重要的一點，第一個，當然就是我們本身的培養是一個部分，然後，引進也是一個部分。以**引進**來講，當然我們會有階段性，剛開始的時候，你也許不是要求，也許讓這個說英文的環境可以更普遍、更多，也許剛開始在小學生或是什麼部分，他可以**不是一個非常專業的英文師資，而是一個協助者，他不需有一個英文的執照，但他就是會講英文，先打造出這個環境，讓大家認為講英文就是一個很自然的現象等等，而專業的部分當然是需要培養。**(1095801p100)

在雙語國家政策相關的質詢後，接續質詢內容為臺美經濟合作議題，顯示臺灣推出雙語政策和臺灣欲與美國增加合作有關。

在這一段的質詢過程中，先討論雙語教育的推行現況、師資引進挑戰以及經費配置，隨後轉向臺美經濟合作的相關議題，此順序顯示雙語政策不僅僅是國內教育改革的一環，更與國際經貿發展密切相關。雙語國家政策的推動與臺美經濟合作議題的緊密銜接，反映出臺灣在全球化競爭中的戰略考量。

李委員德維：接下來我想要請教主委有關臺美的 MOU 問題，關於這一部分，您可不可以來談一下，此對於我們臺灣未來經濟發展各方面實質上的助益？

龔主任委員明鑫：是，我想臺美之間現在有形成一些基礎建設的合作架構，我想這個對於臺灣包括基礎建設或是我們在基礎建設相關的融資或投資的一些發展模式，可以從過去只 focus 在國內而踏到國外去.....

李委員德維：所以，美國會跟我們分享相關的資訊？

龔主任委員明鑫：是的，會彼此分享，沒有問題。另外，也可以講一個實際案例，只是這個實際案例將來我們還是要跟美方去談，到底是以個案為主的來合作還是有一個機制，比如說.....(1095801p101)

也服膺前述所說，臺灣政府多次強調提升國民的英語能力，有助於強化與美國在貿易、科技及產業合作上的互動，並為雙方人才交流與經濟發展創造更有利的條件。因此，雙語政策的推行不僅關乎教育體制內的變革，也涉及臺灣整體經濟與外交戰略的調整，進一步凸顯政府在全球化背景下的布局與目標。

四、 2021 年雙語討論於教育領域聚焦於實務議題

2021 年，立法院針對雙語政策教育現場相關的討論聚焦於兩大實務議題：師資協作與資源分配、城鄉差距與教育公平性。

（一） 師資協作與資源分配

雙語教育的推行高度依賴中師（本國籍教師）與外師（外國籍教師）的協作機制，但這也帶來薪資、教學分工、減鐘點後的配套措施等問題。陳秀保委員（1100203p126）與林奕華委員（1100203p159）皆關注外師與中師如何協同教學，以及外師作為雙語教育的核心資源應如何共享。這些討論反映出臺灣雙語政策雖強調引入外師，但仍需建立明確的協作機制，確保外師的角色要能夠發揮效能，但不會影響中師的工作權益。

陳委員秀寶：本國教師和外師共同備課的部分……是外籍教師來學習我們的課程，還是我們的教師去學習英文科？包括其他的科目，外師具其他學科的專業、他是該學科畢業的嗎？……目前的薪資結構是不是足以聘任？……在研議補助經費支持教師推動雙語教學這個部分，有提到調降教師每週授課的鐘點節數，讓辦理雙語教學的教師能夠充分的備課，使雙語教學能夠發揮最大的效益。但是請問減下來的鐘點時數是誰來補？（1100203p126）

林委員奕華：關於外籍老師的部分……如何做到資源共享……政策就一定要想辦法引導，否則結果都會變成設在那所學校，那所學校最開心，以外師為例，幾乎等於每個年級、各方面都能夠受惠，這樣是不是真的能夠普及到附近的學校？……不管是跟我們本國的雙語教師之間或是跟我們的老師之間怎麼樣協同教學……（1100203p159）

林委員宜瑾：雙語國家計畫是從 2018 年開始實施，我想這個政策方向當然是正確的……國中小學生的英文能力其實還沒有辦法以全英文授課……如果是用一般中英文夾雜的這種方式，其實這個也不必特別用雙語教育來處理，我們本來就有英文教育了，本來也有國語教育……我們期待雙語教育的一個模式是大家用全英文講話、全英文聽課，應該是這樣的一個理想狀態，可是實際上的現場狀態確實不是如此，所

以這中間的落差是不是要做一些檢討？（1100203p128）

其中，林宜瑾委員更是進一步提出雙語教育的願景問題：「即雙語政策是否應以「全英課堂」為目標，還是維持「中英夾雜」的模式？」這涉及對雙語教育的基本定義，也與師資培育目標密切相關，影響未來課程設計與教學方式。

高虹安委員也指出官方提供的雙語教材，和政策宣導時所說明的教學目標並不一致的狀況。針對教育部於雙語政策下提供的「國中小常用課室英語參考手冊」提出尖銳質疑，揭露政策執行與政策名稱之間的本質落差。高虹安委員提及過去在預算審查中，教育部原稱推動中的雙語教學會採用「暖課英文、正課中文、課後再以英文結語」為原則的模式，顯示出政策欲維持語言雙軌並重的初衷。

然而，高虹安委員實際取得的教材卻顯示出高度偏誤，其內容不僅全篇英語，更含括聽力練習、句型複習等明確屬於英文科教學的指令與練習活動。他直指：「請問這到底是英文課還是哪個課？你們給我的根本就是在教英文的資料嘛！（11011901p196）」這段話語直接揭示雙語政策在教學現場中的實踐樣貌，實則落入「英語科泛化」的陷阱，使政策從原先標榜的「雙語」演變為「單語偏向」。

當次長回應此為針對「全英文上課老師」所編教材時，高委員再追問：「可是裡面的內容卻還是在教授英文啊！（11011901p196）」顯示官方在語言政策執行與教材編制間的溝通斷裂與標準模糊，甚至讓他質疑教育部是否「拿這種資料來跟我說預算審查，騙我啊！」此一質疑語氣直白、情緒鮮明，透露出民意代表對教育部門資訊誠信與專業準備的嚴重不信任，也反映雙語政策的公共正當性已遭受挑戰。

這段對話實質凸顯雙語政策的語意混淆與實踐扭曲，將原應發展語言多元能力的教育政策，簡化為強化英語能力的技術手段，最終更造成政策信任危

機。高委員話語中強烈要求「麻煩以後可不可以提供正確的資料給本席？不然我看完以後，我以為我在上英文課。(11011901p196)」，不僅為一場質詢的政治展演，更是對國家語言教育轉型誠意的真切檢驗。此段質詢提供了一個語言政策在實施階段「名實不符」的具體案例，展現語言政策制度化在行政邏輯與教育現場落差中的制度盲點。

(二) 城鄉差距與教育公平性

雙語政策的落實需仰賴足夠的雙語師資，偏鄉地區的師資短缺問題是立法院討論的重點之一。特別是偏鄉地區的外師數量不足、流動率也高，導致雙語教育的可及性受限，反映出城鄉資源分配的不均衡仍為政策推行的關鍵挑戰之一。

許多委員認為應透過數位科技來補足師資不足的困境，黃國書委員(1100901p398)與賴品妤委員(1100203p127)皆提及利用線上教學來輔助偏鄉教育，然而，當時基礎建設仍未完善，網路環境不佳，因此數位科技的應用可能無法立即解決偏鄉問題。此外，高虹安委員(11011901p196)也指出，偏鄉學校的代理教師比例過高，流動率高的現象進一步加劇了雙語教育的推行難度。

(二十七) 2030 雙語國家為政府增加年輕人才競爭力之重要政策。然而雙語師資培訓需時，引進外籍師資之人數亦有限。故若要短期內，全面完善教學師資將面臨重大挑戰。同時，亦會面臨城鄉差距問題。請教育部研議在雙語教學上，如何運用直播共學、錄影課程或其他數位科技等方式輔助教學，以緩解教學人力不足之問題。

提案人：黃國書 連署人：林宜瑾 伍麗華 Saidhai Tahovecahe
(1100901p398)

賴委員品妤：就是本席的選區真的有很多偏鄉的學校.....即使確實達到培育目標，目前每所學校可以分配的雙語教師師資其實是不到兩位的狀況.....同時，前瞻計畫中偏鄉地區的雙語教學部分得以數位方式辦理.....你知道那裡其實沒有網路嗎？其實我們那邊很偏鄉，很多的

基礎建設還沒做好.....說要推動本國教師與外師共同備課，臺灣哪來這麼多外籍教師？（1100203p127）

高委員虹安：關於偏遠地區學校教育發展條例，原視新聞報導當中提到，偏鄉代理教師其實是身兼數職.....雖然我們在 2017 年已經修正了偏鄉偏遠地區的學校教育發展條例草案.....代理教師的比例還是偏高，針對偏遠地區的代理教師，我們有沒有辦法修法納入聘期至少一年？

蔡次長清華：目前是聘期至少一年沒錯，但如果滿一年時被評鑑為績優的話，其實可以自動繼續延長聘期。我瞭解委員的看法，今年代理老師的人數增加是因為疫情的關係，很多縣市都沒有辦法舉辦正式老師的教甄.....明年的話我們都有一些相關的準備.....

（11011901p196）

對於外師的分配問題，行政機關回應未來會優先將外師資源提供給偏鄉（11011901p189），但未具體說明如何確保外師能夠長期留任。這顯示雙語政策在師資分配上的落差，仍需更完善的長期規劃與誘因機制。

黃委員國書：我們要推動 2030 年雙語國家，可是在偏鄉學校的雙語師資找無人，怎麼辦？各縣市哀哀叫啊！不要說雙語教師，連一般的教師都找不到，在幾個偏遠地區根本找不到老師啊！如果我們要推 2030 年雙語國家，偏鄉的雙語師資你怎麼處理？這有教育均等嗎？

蔡次長清華：委員提到的雙語師資人力，其實部裡面現在在配置人力的部分，包括外師，還有外籍教學助理（ETA），我們在配置的時候首先會特別重視學校是不是屬於偏鄉，其次它目前沒有正式英語老師的編制，我們會優先放在這些學校裡面。（11011901p189）

雙語教育政策影響的不只是語言學習，更涉及教育公平性與升學制度的運作。例如，賴品好委員（11011901p234）質疑，私立學校的雙語班可能形成分班亂象，影響教育機會均等。他主張應避免在雙語班內進行能力分班，確保義務教育階段不會因雙語政策加劇學校間的資源不均。

賴委員品好：.....以前很多私校是利用升學班等方式在招生，可是其實現在有很多私校是在慢慢轉型的.....好像就很難一體適用這個抽籤

的方案。……我們就是為了打破過去的這種升學亂象，但是中間的配套要如何去做，我覺得教育部要比較明確的表態自己的立場跟這個東西到底有沒有可能可以去處理……（11011901p234）

同時，李德維委員（1109501p10）質疑高中職雙語實驗班的補助計畫是否會過度偏重六都學生，導致「拔尖不扶弱」的現象。他也關注本土語言教育與雙語政策的關聯性，指出本土語言的師資培育仍不足，可能影響本土語言作為必修課程的落實。這反映出臺灣雙語政策在推動英語學習的同時，如何與本土語言政策並行，仍是一大挑戰。

李委員德維：在此要提醒教育部，第一批的學校偏重在六都，我們擔心對於其他縣市，比較弱勢的縣市或學生，假如變成所謂的**拔尖不扶弱，犧牲了弱勢**，當然我們不希望看到這樣的狀況。

潘部長文忠：**非直轄市或偏鄉也是我們更要去輔助的重點**，因為這次是第一次由政府來鼓勵、支持他們透過教育實驗的辦法來提出實驗班，我相信後續一定會有更多的學校也會積極在這方面，到 2030 年的整體計畫，其實我們希望能夠有更多的學校加入雙語實驗班的推動計畫。（1109501p10）

五、 雙語政策的預算分配討論

在 2021 年立法院對雙語政策的討論中，預算編列與政策推動機制成為重要焦點，並延伸至法規鬆綁、幼兒教育、師資培育及政策監督等議題。

雙語國家政策的推動涉及大量經費支出，引起立法院委員的高度關注。例如，吳思瑤委員（1101201p543）肯定前瞻計畫中編列的 41 億元預算；國發會游建華副主委指出自 2017 年起，國發會即提出應將英語列為臺灣的第二語言。然而，相關法規尚未鬆綁，教育部仍在審議階段，他希望能盡快通過；教育部林騰蛟次長則回應教育部配合雙語國家政策，目前正在盤點相關法規，積極研訂修法中。這段討論顯示政策與法規之間的落差仍待解決，且雙語國家政策的預算很大一部份來自前瞻計畫。

吳委員思瑤：法制的健全是完成雙語國家的基礎。另外，提醒國發會副主委，**英語頻道**部分現在**文化部**正在努力，而在公務機關人員、網站的英語化、雙語人才培育、英語教學及環境方面，你們第一階段盤點過後，只有部分達成。我們要給新的預算，你們必須**把過去未趕上的進度全面趕上**，好嗎？……地方創生與**雙語國家**是本席不斷要求要列入**前瞻計畫**的，我非常開心看到有正面的回應，……人才培育裡面雙語國家的部分也列了 41 億元，這些我都要給予肯定，唯有軟硬並重，才是真正的前瞻。

游副主任委員建華：**雙語國家納入前瞻計畫**，我也相當樂見，我從**2017 年就拋出應將英語列為臺灣的第二語言**，謝謝內閣予以採納。這是你們這一期 41.1 億的預算，包含教育部 36 億，國發會 5 億，我也看了裡面的每一個細項。雙語國家諮詢會產官學共同加入，總統跟副總統也親自蒞臨，但是我具體地去盤點國發會**2019 年雙語國家成果報告**，法規鬆綁部分還需要整備，包括國民教育法、高級中等教育法，在成立雙語部或雙語學校部分應鬆綁法規，私立學校法也要修，能否放寬外僑學校招收本國籍學生，這些都在第一階段雙語國家的目標要項裡面，但尚未達成，**這部分的法案還躺在你們教育部吧！**

林次長騰蛟：主席、各位委員。教育部配合雙語國家政策也盤點了相關的法規，目前都在積極研訂修法中。(1101201p543)

多位委員要求政府提供 2030 雙語國家政策的報告，特別是關於預算編列內容、改善之可行性、執行成果等議題，並對部分預算提出凍結或審議要求，以確保資源分配的合理性與政策推動的有效性。張其祿委員強調預算經費編列內容及改善之可行性，要求政府提出具體規劃與可行方案，以評估政策的長期可持續性。范雲、吳思瑤及高虹安等立委（研究者未全列出）則提出凍結部分預算的提案，要求更詳細的成效評估（多則預算提案，研究者避免多占版面，因此不提供原文，僅附上提案來源：1101801p85、119、120、124、127、132）。

雙語政策的預算運用還涉及特定項目的檢討，例如：外師成效與偏鄉師資問題（林宜瑾、邱志偉）、國立教育廣播電臺的雙語廣播節目成效（高虹安），並要求製作網路平臺英語學習節目，需提交書面報告（1101201p573）

六、 雙語政策的組織規劃討論

在立法院對於 2030 雙語國家政策的行政組織設計的討論中，蔡壁如與廖婉汝委員皆對成立「雙語國家發展中心」作為行政法人的必要性提出質疑。國發會方面表示，2030 年並無意全面實施雙語政策，而是透過新設機構來推動相關業務。然而，蔡壁如委員認為該中心的業務內容與現有各部會的相關職責雷同，恐有行政資源重複與疊床架屋的問題，質疑其設立的必要性。此外，廖婉汝委員亦持相似觀點，認為行政法人化的作法可能造成行政效率低落，並不符合精簡政府架構的原則。

蔡委員壁如：關於雙語國家，2030 年，你剛剛說沒有要全面，但是要成立一個雙語國家發展中心.....其實其他都應該是國發會的業務，那為什麼需要疊床架屋？其實第五款就是英文檢定考試嘛，你說這個英文檢定考試有六大軸，事實只有五軸，因為第五軸是英檢量能擴充，跟第六個成立行政法人來專責推動。試問國家考試不是已經有考試機關了，為什麼需要再獨立一個出來？這樣如何規範？

龔主任委員明鑫：這是跨部會的規劃.....

蔡委員壁如：難道我們的考試機關不是跨部會嗎？我的護理師執照要考，醫師、檢驗師、獸醫的執照也都是，包括建築師等等也都是經由考試機關拿到證照。

龔主任委員明鑫：對，執行部分當然是他們執行，但是未來的整體規劃要搭配整個方案來進行，所以它會是一個整體整合規劃的機構，或者是輔助.....

蔡委員壁如：主委，你要思考為什麼我們的組織越來越臃腫，疊床架屋這件事情不是不可以，要能夠清楚明白的講出你的理由，況且這是行政法人私人機構來監督公務員的英檢，這樣合理嗎？

龔主任委員明鑫：它不是私人機構，它會是經過大院通過而成立的一個.....

蔡委員壁如：它就是一個行政法人，最後你就是委託一個外面的私人機構，國家的行政單位能夠去規範它嗎？主委加油了，時間超過太多，不好意思。(1107601p317)

對此，國發會主委龔明鑫則強調，未來的雙語政策推動需要依賴公私協力及跨部會合作，因此設立專責機構可作為不同部門之間的協調平臺，以確保政

策的推動效率。然而，這樣的解釋仍未能消除立委的疑慮，特別是避免資源重疊、確保行政效能，仍是政策設計上的關鍵挑戰。

除了行政組織的爭議外，雙語政策的核心目標亦在討論過程中顯露出一定的模糊性與偏重性。廖婉汝委員在論述政策目標時，提及雙語政策應將「國語和英語提升至日常主要交流語言的程度」，然而，作為政策主責機關的國發會卻特別強調政策的核心在於「提升英語力」，顯示政府的政策敘述雖強調「雙語」，但實質內容更偏向於推動英語能力的提升，而對於「另一語」（即國語）的角色則顯得較為模糊與附屬。

廖委員婉汝：請問主委，現在臺灣的語言教學常常都有教母語，說真的，為了提升未來臺灣的國際競爭力，我們希望雙語，就是把普通話（國語）和英語作為主要交流的語言，是不是？

龔主任委員明鑫：主要是提升英語力。

廖委員婉汝：好。不管怎麼樣，至少多一種英語力是有競爭力。

（1107601p317）

這樣的敘述策略亦可見於政策論述中對「英語學習」的正面包裝。例如，政策強調「多」學一種英語即為提升競爭力，而非強調學習英語可能會影響其他學科或語言能力的發展。此種說法試圖塑造雙語政策為一種提升個人與國家競爭力的積極手段，而弱化可能引發的教育資源分配爭議與語言政策平衡問題。這種論述策略值得進一步分析，因為它影響了社會對雙語政策的理解與接受程度，並可能形塑未來教育體制的發展方向。

七、雙語政策的考選制度討論

在立法院針對公務人員考試與 2030 雙語國家政策的討論中，多位立委對於加考英語或納入英語檢定作為應考資格提出質疑。主要的爭議在於，此項政策

是否能有效提升公務體系的雙語能力，抑或只是形式主義的展現，造成不必要的負擔與限制。

葉委員毓蘭：很多考試經費之所以如此僵化，是因為我們沒有善用現有的機制，比如說，我們現在已經推出打造雙語國家的政策，但是我們可能沒有必要再去考一個英文考試.....現在其實坊間有非常多國際認證的英文能力檢驗.....像我們現在英檢有中級、高級，有很多都做這樣子，我們還有必要再疊床架屋嗎？考試其實有很多用資格就可以了，不是嗎？

許部長舒翔：是，我們目前大概也朝這個方向努力，所以有一些涉外類科事實上慢慢採用英檢。(1103401p162)

首先，葉毓蘭委員指出，政府若要推動英語能力提升，應善用現有的國際認證，而非自行增加考試，造成行政資源浪費與疊床架屋。他強調，國際間已有眾多英語檢測工具，如中高級英檢、IELTS、TOEFL 等，政府應思考如何有效整合這些現有資源，而非單獨設立新的英語考試機制。此外，許舒翔部長則回應，現行政策已開始調整，部分涉外類科公職考試已逐步採用英檢作為參考標準。

其他委員則進一步質疑此政策的必要性及合理性。例如，社工領域的考試改革（2021年3月2日）引發了廣泛的討論。在質詢當天（3月22日）陳椒華委員（1103401p168）與吳玉琴委員（1103401p192）皆指出，雖然支持提升公務人員的語言能力，但許多基層社工在實際工作中不會頻繁使用英語，反而更應該強化當地母語或與服務對象相關的語言能力，如臺語、客語或原住民族語。此外，強制英檢作為門檻可能會限制考生的權利，並增加基層公務人員的工作壓力。

陳委員椒華：對於雙語政策的推動，本席接獲社工師陳情。有社工師表示，他們支持雙語政策，但社工師除專業的社工知識能力與相關考試外，其實他們還必須熟悉除母語以外的語言，如原住民語，或東南亞國家移工語言，這些都是他們所要加強的，所以不能只加強英文，對此，考選部是不是應該多溝通？

許部長舒翔：這部分我們仍與主管機關及專業團體做研議，尚未最後定案。(1103401p168)

許部長舒翔：專技人員其實要看三個部分，一個是教育端、一個是考試端、一個是職業端，所以從職業端來加強當然也是一種方式。

吳委員玉琴：這就是要跟你質疑的部分，連學校老師都已經提出來了，加考英文的英檢並不是社工專考的第一要務，因為很多**第一線的社工在實務上都在接觸那些最弱勢的個案，而且你現在的公文是提到英檢是應考資格，但這個資格可能就會把他們刷掉了**，所以對第一線的社工來講，此舉非常、非常不利，也讓他們非常的焦慮，因為他們在服務個案時，都是在講臺語、國語或是客語，結果現在卻要他們去考英檢.....若要國際交流，應該放在在職教育，所以我反對英檢列為社工師應考資格條件，因為這一放下去就是一個門檻，對此，**整個社工界這幾天在網路上、在 FB 上，都是一片撻伐，都覺得考試院真的太不食人間煙火了，太不瞭解整個第一線、實務上出現了什麼問題。**

許部長舒翔：這也是我們需要透過專業團體來瞭解第一線的工作情形，而且我們目前也還沒有政策性決定，如果會影響到社工師人力的進用，我們也不會在這方面硬推英檢來做為門檻。

吳委員玉琴：我希望部長能夠承諾，因為社工界、社工師公會全聯會在這兩天都會回信給您，基本上，應該強調、鼓勵在職進修，然後未來會考慮予以加給，然後也要加強母語能力，這才是重要的部分，尤其在原住民地區如何強化原住民語言，還有就是要切合相關服務的需求。(1103401p192)

江永昌與何志偉委員（1103401p178）則進一步指出，整體公務體系龐大，並非所有職位都需要英語能力。若全面強化英語測驗，將導致許多實際上不使用英語的職位也必須接受這項要求，是否符合比例原則值得探討。何志偉委員更批評，目前的政策導向過於形式化，忽略了不同職務對語言能力的實際需求，可能導致制度變革產生不必要的混亂。

江委員永昌：你說的前面的部分，我聽得懂，就是涉外人員，甚至需要用到英語或外國語的部門、相關的業務人員，將來通過考試進來的人員英語能力要比較好，但整個公務體系龐大，很多人像剛才說的社工師等，都是在做**第一線和基層服務，沒有用到英語、外語的機會**，現在你們要在整個考試當中，高考三級、初等考試和普考加重英語的比例，**事實上這些人未來運用不到**，他們服務人民時沒有必要用到這

個，你們只是為了 2030 雙語國家的目標，實際上他們運用不到，所以我們要如何理解這件事呢？（1103401p175）

何委員志偉：本席現在說一下**第一線的意見**，我們推動的這個政策很好，本席也覺得有必要，但是光看這些公務人員就好，對他們來說，其實英文並非必要，包含幼兒園的教育第一現場，所以還有很多需要再做調整，好不好？本席覺得這些微調是必要的。你們是否會做相關的微調？剛才說了，這對社工師來說並非必要，這個部分之後請你們以書面精準回答，好不好？（1103401p178）

在法律層面上，邱顯智委員則進一步以憲法基本權利的角度檢視此政策。他引用大法官釋字第 750 號解釋，指出增加英語考試或英檢作為應考門檻，涉及工作權與應考試權的限制，因此必須符合法律保留原則與比例原則。他強調，政府應先釐清「考英文是否確實與特定職業的職能需求相關」，否則將構成對基本權利的不當限制。對此，許舒翔部長回應，目前政府仍在蒐集各界意見，尚未定案，未來將進一步評估法律適切性。

邱委員顯智：部長，今天秘書長也在，請你們注意一下，事實上這不涉及雙語國家政策，因為你們是考選部，關於參加考試的資格，這是大法官釋字第 750 號解釋……這個規定涉及憲法上的基本權，如果你們要對它做限制，例如增加英語資格檢定，或是增加什麼檢定，則我們應該意識到，這是一個基本權利的限制。部長，你同意這樣的說法嗎？

許部長舒翔：同意。

邱委員顯智：所以現在問題來了，第一個，法律保留原則，它要有法律的授權；第二個，憲法上的比例原則，其中包括第一個妥當性原則，第二個必要性原則，第三個狹義比例原則，對不對？我們先說第一個就好，妥當性原則是說，你們做這樣的限制是希望有助於目的達成，也就是手段和目的之間必須有合理的關聯。現在問題來了，為什麼必須考英文才能擔任這樣的職業，才能夠具備這樣的資格？部長，為什麼？這是大家的疑問。

許部長舒翔：這部分也是我們的顧慮，這也是為什麼我們會廣發函詢文件給用人機關和專業團體，事實上還是在蒐集大家的意見，之後才會做最後決定。當然，相關的比例原則、限制，這些都要秉持衡平性去做思考。（1103401p180）

在更宏觀的層面上，林岱樺委員（1103901p348）則指出，雙語政策不應僅限於考試與教育改革，而應涵蓋更全面的社會文化變革。然而，目前國發會作為政策監督機關，未能提出具體的量化與質化指標來評估政策成效，僅能提供現況數據，如學生英語能力測驗結果、雙語大學與雙語師資的比例等，目前國發會缺乏更長遠的標準化檢驗機制。

林委員岱樺：**雙語國家並非只是英語教育政策**，這是我要跟主委溝通的。

龔主任委員明鑫：對，不單單是。

林委員岱樺：不是英語教育政策，而是在食、衣、住、行、育、樂的習慣與文化上顛覆性的改變，所以**應該將英文等同中文使用**……國發會應持續扮演監督、檢驗的角色，以及後續成效的管考，不是把責任轉移給各部會。……但是你後續完全都沒有量化跟質化的指標，你們國發會根本沒有一個主角的定位。再來講到選送教師出國跟外師聘任的辦法，你們把這兩項業務推給教育部，教育部推又給你們，所以到底雙語國家政策的主事者是誰？是國發會。（1103901p348）

綜合以上討論，立法院對於 2030 雙語國家政策下的考選制度改革仍存在諸多爭議與未解問題。目前政府的方向主要著重於教育端與考試端，然而，許多委員與專業團體（例如：教師團體、社工服務人員等）更傾向於透過在職訓練與專業領域內的語言進修，來補強職業端的英語能力，而非強制將英語測驗納入考試門檻。

政府透過在考試制度中增設英語門檻，不難看出是藉由先行制度化的方式，將英語能力塑造成不可或缺的競爭標準，藉此過程形塑國民對英語作為必要的基礎能力的認知，進而內化特定語言資本的價值。

儘管在質詢過程中，多位立法委員對「加考英語」提出質疑，但其論述並未挑戰英語作為資本的價值，而是以第一線行動者的聲音作為反對的主要依據。此論述的正當性建構可從兩個層面來分析。首先，從實務角度而言，若特定領域的工作場域對英語需求有限，卻仍將英語作為考試門檻，則此規範的合

理性將受到挑戰，因此委員的質疑具備正當性。其次，從政治利益的角度來看，立法委員之所以選擇為選民發聲，不僅是基於政策討論，更與選民作為其政治支持基礎密切相關，透過回應選民關切，委員得以鞏固或擴展其政治支持，以維繫自身的政治資本。

進一步從 Fairclough 的三項度分析視角來看，委員的論述策略可拆解為三個層次，並透過語言意識形態的角度來分析其深層意涵。

首先，在文本層次，委員的話語運用了「不合理性」與「公平性」的敘事框架，透過將英語門檻界定為與實務需求脫節的政策，來建構自身論述的正當性。這類話語策略不僅反映政策論爭的表層結構，也塑造了對英語需求的「合理標準」，強化了「應用英語」與「象徵性英語資本」之間的區分。

其次，在話語實踐層次，委員的質疑並非單純的個人觀點，而是透過再製選民話語來形塑自身政治立場。這類策略符合 van Dijk 所強調的精英話語

(elite discourse) 運作模式，即政治菁英透過選擇性再現某些群體（如基層工作者或特定產業），使其意見合法化，從而增強自身的政治代表性。然而，這類話語實踐並未挑戰語言資本的階層性，反而進一步強化了「哪些英語能力才是必要的」這一話語框架，使特定形式的英語能力（如學術英語或專業英語）被視為正當，而其他形式的語言能力（如本土語言或日常英語）則被邊緣化。

最後，在社會實踐層次，這類話語運作於更廣泛的語言意識形態與權力關係之中。此政策辯論的核心不僅涉及英語考試，而是在更深層次上反映了臺灣如何透過政策對話文本將英語構建為象徵資本，進一步鞏固「英語能力等於競爭力」的社會價值。換言之，立法委員表面上挑戰政策，但實則維繫了語言資本的階層性，並使英語在該論述中繼續被構建為必要條件，而非可自由選擇發展的能力。

八、 雙語政策的目標與批判討論

在 2021 年雙語政策的師資發展策略中，作為落實政策代表的教育部長潘文忠，於立法院答詢中明確指出雙語政策的目標和實施策略：「在師資方面，我想外師是輔助，不是全部，重點仍然在本地師資的養成與培訓。(1104801p35)」。

此一說法呈現政府在語言政策的推動策略中，透過強調「本地為主、外師為輔」的架構，建構一種以教育系統內部提升為核心的政策論述邏輯，並配合國民教育階段的語言情境營造，形塑一條相對具備可持續性與廣泛適用性的雙語實踐路徑。

在推動 2030 雙語政策的過程中，「目標設定」與「成效驗證」成為政策落地過程中最具挑戰的部分。從高虹安委員的質詢中可見，教育部在說明「雙語師資成長幅度」與「課程落實現況」等具體數據時，並未能即時提供完整資料，顯示出政策施行的透明度與回應力仍有待加強(1109501p44)。雖然教育部長強調政策重點在於「逐年提升英語課以全英語教學授課之比重」，但在缺乏具體目標值、數量成長曲線與對應策略的情況下，整體規劃難以對外展現清晰的施政進度，也使政策監督者難以進行實質評估。

而在質詢中亦不難發現，「雙語政策」在許多語境中被直接等同於「英語教育的強化版」。謝衣鳳委員指出，雙語政策的執行似乎過度聚焦於提升英語測驗分數，形成了教育現場的「檢測導向」，忽略了語言應用能力與學生實際語言生活的關聯(1101201p535)。他所提到的「雙峰現象」——即學生英語能力兩極化——雖然被歸因於教育資源分布不均與偏鄉教育弱勢，但事實上也凸顯雙語政策在制度設計上的某種預設：將英語教育視為對接國際競爭力的單一關鍵，而忽略了語言學習本身的社會文化背景與學習階段差異。

進一步來分析，當謝衣鳳委員質疑「使用英語授課會不會導致專業科目學不好」時，實則揭露了雙語政策中的核心矛盾之一：語言學習與學科知識建構

之間的張力。在龔明鑫主委的回應中，我們可以看到政策制定者對此已有所意識，主張「雙語高教端先行」、「非全面推動」，並強調是給有志從事相關（雙語/英語）工作的學生提供雙語教育的機會（1107601p285）。這樣的說法在策略層面看似務實，但也反映出雙語政策在不同教育階段的推動理念尚未清晰統整，特別是在義務教育階段，如何兼顧語言學習與學科知能的發展，仍是一項懸而未解的難題。

在整體政策願景的建構上，政府不斷強調「英語作為國際接軌工具」、「強化就業競爭力」等效益論述，使得雙語政策的正當性深植於全球化與新自由主義語境之中。然而，這樣的論述也容易遮蔽政策推動中所產生的制度性不平等，尤其在教育現場資源分布不均、課室內語言需求差異化的情況下，過於一致性的雙語化目標反而可能加深原有的學習落差。

（一） 對政策目標的質疑：「雙語」的詮釋差異

在雙語政策的推動過程中，政府各部會對其策略方向展現出不同的優先性與詮釋觀點。客家委員會主委楊長鎮表明「政府一體，整體上支持雙語政策（11010101p140）」，但他也聲明就客委會的立場而言，則強調應先「落實英語教育，強化現有英語教育品質（11010101p140）」，並指出與其大幅推動 CLIL 類型的雙語授課模式（以英語授其他學科），不如考慮本土語言的融入式教學，對其所服務族群而言更具迫切性。此一說法反映出中央政策在執行上仍需面對多語社會中不同語群政策期待的平衡，並顯示「雙語」一詞在實務語境中存有語言選擇與優先順序的潛在爭議。

另一個與政策制度化有關的政策質疑則由林奕華委員提出。他質疑在國家語言發展法已於 2019 年立法通過的情況下，原規劃設置之國家語言發展中心卻遲未成立，反而由無明確法源依據的「雙語國家發展中心」率先提出條例草案、極快地進入具體設置階段。

林委員奕華：我們有一個國家語言發展法，本來要成立一個中心，結果相關的法案沒送來，反而送來一個雙語國家發展中心設置條例草案，我實在搞不清楚現在臺灣的語言政策是什麼，又要國家語言發展法，又要雙語國家，國家語言發展法通過了，結果沒有中心，反而沒有法源的雙語國家有一個發展中心，我覺得很怪耶！再加上這個法才送來，我怎麼聽說現在國發會已經要求你們推薦中心的組長級人選，然後把老師的甄選，包括本國籍、外國籍的教師培訓、徵才等都要移到這個行政法人，是這樣嗎？現在都已經開始在做啦！

潘部長文忠：因為這個是行政院跨部會的討論，當時國發會確實有提出這個條例，目前正在做相關的準備。(11011901p186)

林奕華委員批評此現象為法制基礎與政策實踐出現倒置，形成「先上車、後補票」的行政現象。林委員進一步指出，若教育部僅為「配合政策」，而未能如實反映教育現場所面臨之人力轉移與執行壓力，將可能造成政策落實與校園現況之間的斷裂。後續質詢中，林宜瑾委員進一步批評教育部過度配合行政命令，未能從教育現場實況出發，扮演應有的把關角色。他以「傻傻分不清楚」、「食緊搥破碗」等語言，點出目前雙語政策急就章式推行的問題，不但未充分考量地方學校的現實條件與師資準備，更在法制未備的情況下，貿然啟動組織與制度轉型。這樣的質疑並非針對語言政策本身，而是凸顯整體語言政策制度化系統中法規、組織與行政決策之間缺乏協調與整合。

綜合而言，這些發言揭示出雙語政策推動過程中的行政協調問題與多語整合的結構性困難。一方面，雙語政策在國家政策層級獲得高度政策動員資源，並被納入施政核心目標；另一方面，本土語言政策（如原民語、客語、閩南語等）雖具有法律基礎，卻在行政資源、制度設計與實施機制上相對邊緣。這導致語言政策場域內部形成「主政策（英語）／次政策（本土語）」的分層，使得原欲推動語言平權的多語政策目標，反而可能淪為象徵性承諾。各部會在語言政策協調時，亦常因目標優先順序不同而出現衝突或遲滯，進一步顯示出多語政策規劃缺乏跨部門整合機制與長期規劃藍圖的問題

(二) 2021 年語言政策並行下的排擠效應分析

從當時立法院質詢過程與語言學界的回應中，可以更清楚觀察到，在《2030 雙語國家政策》與《國家語言發展法》並行的情境下，臺灣語言政策的整合性正面臨來自資源分配、制度安排與語言價值排序等多重挑戰。

例如，林宜瑾委員便明確指出，國家語言政策與雙語政策同步推動時，容易導致行政資源與政策力道「左右為難、進退不得」。他引用語言學者林若望的看法，指出「時間與資源的排擠效應」已成為當前語言政策最大的結構性問題之一。即使多數人對於「加強英語教育以因應國際化」表達支持，但當預算大量傾斜至雙語政策時，卻可能壓縮母語保存與教育的空間，使得原已處於弱勢地位的國家語言面臨更進一步的邊緣化風險。

林委員宜瑾：我想要請教語言學研究所的林所長，今天特別邀請你上臺答詢，其實是本席深刻地意識到，如今臺灣正處於語言文化傳承以及價值選擇的關鍵時刻……過去的殖民者用子彈來征服臺灣人的身體、用語言來征服臺灣人的靈魂，一直到民主化後的今天，我們政府才終於正視到母語以及文化傳承的重要性，推動一連串的政策來應對。……貴所本於學術的專業，我們需要提供國家怎樣具體的協力？針對國家語言發展法跟未來要推行雙語的這樣一個錯綜複雜的過程，不曉得你是怎麼看的？

林所長若望：保存我們國家的語言，這是很重要的一件事情，但同時要發展英文，政策上也是滿重要的事情，但這兩者之間其實有一點時間及資源上的排擠效應，需要各方去搜尋一些建議，大家討論完之後，看看能不能找到一個比較好的、共同的方式來發展……

林委員宜瑾：依據國家語言發展法的規定，明年起包含臺語、客語、原住民語在內的國家語言要列為國民基本教育各階段的固定課程。……臺灣本身就存在為數不少的雙語使用者，甚至是三語使用者。現在令人擔憂的狀況是，不管我們是雙語、三語或多語，很明顯的是現在 20 歲以下的年輕人幾乎是單一母語……我認為語言所要從學術的角度提供政府比較好的政策建議，特別是政府規劃 2030 年的雙語政策國家，自今年至 2024 年編列 100 億元預算要推行雙語國家的政策。如同您剛剛講的，大部分的人都同意英語要跟世界接軌，不會有人反對臺灣孩子學習英文，問題是我們走向世界的同時要不失根，不要讓本土語言跟文化變得相對弱勢，我想這是臺灣人共同要面對的難

題跟課題，再請所長多費點心在這上面。(1108201p275)

從資源分配上來看，這種傾斜現象亦有具體預算數據可資佐證。根據黃秀芳委員的質詢，文化部推動《國家語言發展法》的年度預算逐年遞減，至 2021 年預算僅餘新臺幣 3000 萬元，遠不及國發會所主導的《2030 雙語國家政策》四年編列的新臺幣 100 億元預算 (1109701p126)。儘管時任行政院長蘇貞昌強調這兩項政策在發展路徑上「不會衝突」，但從學理與執行面來看，多語教育與英語優勢地位本就存在結構性矛盾。在語言學上，語言不只是溝通工具，更蘊含文化、族群與認同，若政府在制度建構與價值導向上未能妥善處理語言之間的層級關係，便容易產生語言生態失衡與多語學習環境弱化的問題。

此外，林宜瑾委員亦提醒，目前臺灣年輕世代普遍僅具單一語言能力，反映出語言傳承的斷層與多語教育實踐的失落。他提出「如何在走向世界的同時不失根」作為語言政策設計的核心問題，正點出當前「雙語國家」政策與多語社會現實之間的張力。雖然官方論述持續強調雙語政策不會壓縮本土語言的空間，但實際推動過程中，教師培訓資源、教學時數分配、教材研發與語言地位的制度安排，卻多數集中於英語教育，而非本土語言的永續發展。語言學者林若望因此呼籲，應透過更多跨部會與跨領域合作，尋求英語與本土語言兼容並進的政策方案，避免政策效果產生排擠或抵銷。

總體而言，當前臺灣語言政策的挑戰，已不僅止於雙語政策本身的實施困難，更關鍵的是如何在國家語言多樣性與全球英語競爭力之間取得制度與資源的平衡。若無清晰的政策協調機制與多語願景設計，雙語與多語政策將繼續處於各自為政的狀態，無法真正建立出一套符合臺灣語言生態與社會結構的整體語言政策。

儘管政府一再強調「雙語政策」與「國家語言發展法」可以並行不悖，但實務推動過程中，制度基礎與政策施行時序的錯亂卻不斷被民意代表與學界質疑。立法委員林奕華即多次指出，《國家語言發展法》雖已於 2018 年立法通

過，至今卻未見對應的行政組織成立；反觀並無法源依據的「雙語國家政策」，卻率先成立了雙語發展中心，且已開始進行跨部會業務整併與人力移轉的準備。這樣的制度操作順序，不僅顛倒了政策制定與法制依據之間的邏輯關係，也反映出語言政策背後存在的行政資源配置的優序性偏誤與語言價值排序上的意識形態失衡。

（三） 語言權利論視角的相關分析：多語政策的資源落差

回到多語政策的視角，這種政策結構的扭曲，不僅造成國家語言推動力道薄弱，更進一步加深了雙語政策與多語社會需求之間的落差。以《國家語言發展法》所界定的國家語言範圍——包含臺語、客語、原住民族語與新住民語言——其法定地位雖已確立，但實質的執行機構與資源支援卻遲遲未落地，導致地方教育現場在推行母語課程時仍面臨教材不足、師資短缺與課程彈性受限等困境。相對而言，「雙語國家政策」則因有專責中心與明確預算支持，反而在行政體系中取得較高優先權，進一步凸顯語言政策實施中的結構性不對等。

此外，客家委員會主委楊長鎮也從部會立場出發，指出在支持英語教育發展的同時，仍應優先強化既有英語課程品質，而非倉促推動學科英語教學

(EMI)。他亦提出以「本土語＋華語」的雙語授課形式作為對應模式，反映出在多語社會背景下，「雙語」一詞應有更具在地性與彈性的詮釋，而非單一指涉華語與英語的語言組合這類建議也間接揭露，當前語言政策中的「雙語」框架已與實際社會語言構成與語言權益期待產生落差，對於多語群體而言，更形同一種具排除性的語言資源控管機制。

總結而言，語言政策的制度化體系若未能建立於穩固法制與清晰權責架構之上，將難以有效整合「雙語推動」與「多語保存」兩大政策目標。若行政部門在制度設計上持續本末倒置，讓臨時政策凌駕於正式法令之上，不僅削弱國家語言法的公信力，也恐導致多語政策成為象徵性的口號，無法落實於教育現場與日常語言生活中。

九、 黨團協商凸顯雙語政策的實踐方式缺乏朝野共識

在 2030 雙語政策的執行層面，立法委員與行政部門對於跨部會分工及統籌機制的有效性存在明顯分歧，以下是於 2021 年 1 月 15 日的黨團協商會議紀錄分析。

游建華副主委指出，目前由國發會負責統籌、規劃與推動，而實際執行則仰賴多個部會的合作，顯示政策運作的複雜性與多層級政策制度化的挑戰。因此，他強調設立專責機構的必要性，以確保政策能長期且穩定推動。

然而，林奕華委員則質疑當前階段是否適合進行機構設立及測驗系統建置，認為這並非當務之急。此種對執行節奏與組織設計的分歧，反映出臺灣政策體系中普遍存在的跨部會協調困難與政策權責不清的問題。缺乏清晰權責劃分不僅影響政策的落實效率，也降低外界對政府推動雙語政策的信任與期待。

關於雙語政策的財政編列，諸多立委對預算使用的合理性提出質疑，突顯出政策正當性的爭議性基礎。李貴敏委員質疑三億元預算用於讓國外院校承認臺灣英檢之可行性，認為該計畫「絕不可能」實現，且對提升雙語能力缺乏實質助益，因而主張刪除相關預算。同樣地，溫玉霞委員亦表示雖然支持雙語政策理念，但對於透過舉債取得的前瞻預算用於此政策感到不合理。楊瓊瓔委員則指出國發會原先編列預算的方向與現階段執行不符，質疑政策執行的變動性與預算的正當性。

除了執行與預算層面爭議外，對於「雙語國家」的基本概念與目標定位，各政黨間亦缺乏共識。林為洲委員直言，雙語國家的法源依據為何尚不明確，質疑不應輕率使用「雙語國家」這一宣示性語彙，並進一步拋出問題：「我們是否要做到像其他雙語國家一樣，學校教學、公文書寫都使用兩種語言？

(1101903p247)」李德維委員亦指出，《國家語言發展法》已包山包海，認為國

發會僅憑少量預算難以真正推動雙語國家的實質轉型。

與之相對，民進黨總召柯建銘則強調「大家都肯定推動雙語國家」，且 2030 雙語國家政策為重大國家宣示，並試圖建立「國際化即競爭力」的政策正當性論述。他呼籲朝野應超越政黨利益，凝聚共識，共同推動此長程目標。

從黨團協商會議中後段的政治攻防內容可見，不同黨派在雙語政策的基本內涵、施行模式與成效評估等面向均存有根本歧見，難以形成實質性的政策共識與協作基礎。

柯委員建銘：我剛才聽了大家有一個共同看法，就是大家都肯定推動雙語國家.....剛剛林為洲委員提到「雙語國家」這個名稱不要亂講，我坦白講，我們以 2030 年為期程，到 2030 年要推動雙語國家，這是國家一個很重大的宣示，從小英總統乃至於行政院長、包含整個國家.....大家都是國外留學回來的，為了我們下一代，我們希望整個國家更國際化，這是國家最基本的競爭力。我覺得大家認為這個很重要，你要貶抑它，預算不給它，就像李德維委員說的，這樣一點預算夠嗎？所以我們大家有共同看法，成為雙語國家是國家政策總目標，我們要不分朝野來推動。.....也已經再多刪了，但李貴敏委員一直舉手，我認為你如果一直堅持要刪 1 億元，那就保留好了，我們就不要再討論了，大家要推動「雙語國家」，我們不可能讓此科目刪減 1 億元。如果沒有共識就保留，就是這樣.....

李委員貴敏：我們要講一下啊！

柯委員建銘：都已經是這樣了，大家在這裡都已經講得這麼透了，就是要推動嘛！你挑戰這一小部分，把整個部分都否定，不好啦！我只能誠懇地建議，再講下去，我們.....

李委員貴敏：我們都是民意代表，我們有義務也有責任幫人民看緊荷包。「雙語」是一個目標，你不能夠說今天這個目標對了，行政單位就可以為所欲為，不是！我們今天要讓臺灣能夠國際化，外語能力的確是很重要，可是今天為什麼要砍預算的原因，拜託大家看一下！在第 61 案裡面，你看他編列英文檢測，今天隨便叫任何一個機構去做英文檢測，做完之後，人家承認嗎？做出來的英文檢測結果，別的國家承認嗎？.....1 億 5000 萬元是編列檢測地點耶！編列檢測地點是要讓全民的英文能夠進步？這種笑話，你也講得出來？國發會作為一個國家發展的單位，1 億 5000 萬元的部分？

柯委員建銘：是 1500 萬元啦！不要激動啦！

李委員貴敏：不是！那就好好來談，但談都不談，不激動怎麼辦呢？

柯委員建銘：這在委員會談得很清楚，檢測費是 1500 萬元，不是.....

李委員貴敏：委員會談得很清楚，但裡面沒有包括司法及法制委員會耶！你們編列 3 億元說是要增加，讓國外能夠相信檢測結果，是還是不是嘛？國發會的主委不是直接在委員會質詢時說，所辦的這些東西都跟提升國人的英文沒有關係嗎？那是你們主委所講的話，但今天編的預算跟主委講的內容是完全不一致，然後你就在朝野協商的時候這樣糊弄過去之後就可以解決掉嗎？怎麼可以用這樣的態度對全民呢？

柯委員建銘：好，不要激動！

李委員貴敏：好好講、講不聽，當然會激動啊！

林委員奕華：這很重要！李委員講的是很重要的！

(1101903p250~252)

在立法院對 2030 雙語政策預算的審議過程中，政黨間針對政策正當性與執行策略展現出明顯的立場分歧與政治攻防。以民進黨總召柯建銘的發言為例，其將雙語政策定位為「國家重大宣示」，強調該政策與「國際化」及「競爭力」密切相關，並呼籲朝野不應出於政黨利益阻撓政策推動。這種論述策略意圖以輸出正當性 (output legitimacy) 形塑政策必要性，並透過「大家都肯定推動」的敘述建構共識話語，將政策反對者邊緣化。

然而，國民黨委員李貴敏則從預算分配與政策成效的角度進行嚴厲質疑，指出政府編列大量經費進行英語檢測場次與認證推廣，卻未能明確說明其與國際認可度及全民語言能力提升的關聯性，質疑政策內容與執行機關所述不一致。此外，他亦反駁朝野協商中倉促通過預算之程序正當性，主張立法部門有責任「幫人民看緊荷包」，顯示其藉由程序與財政監督論述建立輸入正當性 (input legitimacy) 立場。

此一攻防亦帶有顯著的表演性質詢特徵。柯建銘語氣懇切，建構「國家未來」與「國際競爭」的大敘事框架，試圖為政策賦予高度價值正當性；而李貴敏則以高張力、情緒性語言進行批判（如「這種笑話你也講得出來？」、「這樣糊弄過去就可以解決掉嗎？」），在具體金額與執行細節中強化自身作為「理性監督者」的角色。此類質詢行為不僅反映政黨意識形態與政策主張之異，也可視為針對選民、媒體與黨內支持者進行的政治展演。從議會語言分析角度觀

之，此種策略性言說正是政治人物在議會制度中建構自身政治形象與政黨立場的關鍵實踐。

整體而言，該場質詢反映出臺灣立法院中政策審議實則為政策正當性建構、政黨攻防與表演性政治之交織場域，進一步凸顯在多元語言政策施行背景下，朝野難以建立一致政策認知與協作基礎的結構性困境。

十、 為了雙語政策推動《外國專業人才延攬及僱用法修正草案》

2021年3月15日，經濟委員會第3次全體委員會議上，國發會龔明鑫主委針對《2030雙語政策》及《外國專業人才延攬及僱用法修正草案》的政策說明，如下（1103201p280）：

國發會龔明鑫主委：有關於人才的部分，首先，**總統在就職演說**裡面特別提示，臺灣將來的人才有兩個重點，一個是數位能力的強化，另一個是**國際視野及雙語能力**的增加，所以我們也開始啟動2030雙語國家2.0的發展模式，希望透過前瞻基礎建設進行發展。感謝立法院的支持，我們在前瞻基礎建設2.0裡面也編列了一些預算來推動2030年雙語國家政策。

整個雙語國家政策從執行面來講分成兩大部分，一部分是在教育面的部分，是由教育部負責；在教育部、學校之外的部分就由我們國發會負責跟其他部會協調、合作，大概有這兩個分工。在數位人才的強化部分，國發會協同了相關部會擬訂關鍵人才培育及延攬方案，這個方案的主軸有三大項，第一個策略是透過教育系統強化數位人才的培育……第三個策略是配合雙語國家的政策，提升英語率的強化。接下來向各位委員報告有關於**外國人才專法的修正方向**，主要的內容還是希望可以透過**鬆綁工作條件**，爭取外國大學畢業生。我們現在的就業法規定，必須要有2年的工作經驗才可以到臺灣來，但是我們希望可以爭取國際上很優秀的畢業生一畢業以後，就可以到臺灣工作。第二個，我們會持續地**放寬居留及依親**的相關規定，縮短外國特定專業人才申請永居的年限，並持續推動他們的退休金保障或租稅的優惠等等。（1103201p280）

在立法院經濟委員會第3次全體委員會議中，國發會主委龔明鑫透過一系列敘述建構2030雙語國家政策的發展正當性，突顯該政策在國家人才戰略與全球競爭格局中的關鍵定位。龔主委援引總統就職演說，指出未來臺灣人才培育的兩大重點為「數位能力的強化」與「國際視野及雙語能力的增加」，藉此將雙語政策上網為國家層級的總體發展藍圖，並結合「前瞻基礎建設2.0」的資源框架，形塑政策的現代化與國家投資正當性。此外，他以明確的語言勾勒政策執行的功能分工，表示教育部負責學校體系內之語言教育，國發會則協調學校體系以外的語言應用環境，展現施政分工的技術理性。

龔主委順勢報告「外國人才專法修正方向」，顯示出將雙語政策進一步整合至數位人才延攬策略之中，提出放寬外國畢業生工作年限門檻、提供單一窗口服務、鬆綁居留規範等作法。一方面，直接回應雙語政策中「引進外籍英語教師（外師）」的核心需求，透過鬆綁法規與制度簡化，使外師來臺門檻降低，補充本土英語教學師資之不足。另一方面，以語言政策作為吸引關鍵國際人才的輔助工具。此種論述將語言政策經濟化、競爭化，將「英語能力」視為提升國家生產力與吸引外資人才的要件。

外籍英語教師（外師）的延攬成為解決本國雙語師資短缺的權宜之計，亦成為立法院中多位立法委員討論與質詢的焦點。邱議瑩委員即明確指出，為回應雙語教育對外籍人才的需求，應再放寬特定專業人才來臺申請永久居留的條件，以利外師能夠穩定留任。而教育部次長蔡清華的答覆則揭示出當時教育部對雙語教育師資圖像：外師被視為「共備」的過渡助力，最終仍須回歸培養本國師資，方能兼顧穩定性、課綱理解與學生脈絡掌握。而這樣一個雙語課堂上的教師分工邏輯，也符合政策初期時的對雙語教育的想像。

蔡次長清華：目前為了這一次雙語國家的政策，我們引進的外師都是英語的師資，他來協助我們領域、學科的老師「共備」，但是最終還是要培養我們自己的老師，因為他的穩定性比較夠，也瞭解我們課綱的

內容，而且他對學生的整個程度比較瞭解，所以我們現在所做的大概都是引進語文老師，然後跟我們學科的老師一起「共備」，這是我們目前的重點。(1106301p6)

這樣的政策邏輯在實務上卻遭遇結構性難題，立委蔡壁如批評雙語政策目標與師資規劃模糊不清，外籍師資引進缺乏具體配套(1106301p10)；賴惠員則以數據質詢近十年外國專業人員入境人數銳減 78.7%，質疑人力來源的可行性與延續性(1106301p13)。

更進一步，王婉諭委員對於「外籍教師取得永居後若不適任」的疑慮，也顯示政策與法制間的風險控管尚未完善，須進一步釐清法源與退場機制(1106301p22)。謝依鳳委員則轉述本國教師對於工作權可能會被外師取代的憂慮，儘管國發會強調現階段普通學校的外師僅限語文科，不涉及學科教學，顯示官方有意設限以安撫國內師資壓力，但也反映出雙語政策需在開放與保護之間尋求微妙平衡(1106301p28)。此外，陳秀寶委員亦提醒，外國專業人才專法的修訂目的不應僅限於回應雙語教育，而應著眼於整體國家人才戰略(1106301p32)。此一法制鬆綁雖強化雙語政策之可行性，卻也引發更深層的體制性問題。

部分委員則更進一步將焦點擴展至政策合理性與整體教育體系的潛在衝擊：林宜瑾委員從偏鄉與幼兒教育的角度出發，憂慮雙語政策可能加劇城鄉差距與違背幼教原則；吳思瑤委員則質疑重英語導向是否會弱化其他學科素養；林奕華委員則從教育法規角度出發，質疑「實驗教育三法是否已淪為設置完全雙語實驗學校的方便之門」，警示當前政策可能以「實驗」之名規避一般法制的審查與原則。林委員過去長期擔任雙北教育局局長並主掌教育及文化委員會，其質詢凸顯教育實踐者對雙語政策制度鬆綁與地方執行策略之間潛在緊張關係。

整體而言，外師政策雖作為階段性措施展現政策彈性與務實性，然其所牽動的師資制度、法規調適與教育公平性等問題，亦暴露出雙語政策以「加快速

度優先推動」背後的正當性挑戰與實踐矛盾。

總結 2020 至 2021 年，立法院針對「2030 雙語國家政策」展開相較於前幾年更為廣泛的實務問題討論。統整這一年來，在立法院中較常被重複提及的爭論，包括：雙語政策與雙語師資培育的爭議、城鄉教育資源分配的公平性問題、雙語政策與本土語言發展的衝突、雙語政策的行政架構與政策落實等問題。可見政策開始面臨實際施行的困難，也展現出不同立委對於「雙語教育」的不同理解，顯示政策正處於爭議與調整階段。

參、 政策調整與爭議期（2022~2023）的雙語論述實踐

一、 雙語政策納入前瞻計畫，政策話語與實踐間的斷裂

此外，雙語政策之預算主要係納入「前瞻基礎建設計畫」第二期人才培育與發展軸線中，作為 2030 雙語政策的主要財政來源³³。根據質詢資料，2022 年在雙語相關經費編列中，教育部共獲得約新臺幣 200 億元的分配，其中相當部分為推動高教 EMI（English as a Medium of Instruction）政策的標竿學校計畫與基礎建設補助。例如，針對大學層級的補助，目標係使得「標竿大學於 2030 年前達成至少 50%課程以全英語授課」，並要求大二學生達到 CEFR B2 以上英語程度。此舉實質上已將英語能力標準與學校補助形成明確綁定條件，導致部分學校為達成 KPI 而出現爭議性的執行策略，如以現金獎勵學生修習 EMI 課程以衝高比例，甚或在課程設計上犧牲教學深度與討論品質，造成學生學習壓力與

³³ 本計畫之主要財政來源為前瞻基礎建設計畫下「人才培育促進就業建設」項目，由行政院核定，並由教育部負責執行。該計畫涵蓋高等教育、國民基本教育與終身教育三大領域，目標在於培育具國際競爭力之雙語人才，促進產業國際接軌與提升國內優質就業機會。整體期程自 110 年 1 月 1 日至 114 年 8 月 31 日，總預算達新臺幣 135.66 億元（教育部全球資訊網，2024）。

抵抗感（詳細分析請參見「亂象二」段落）。

在地方層級，則因前瞻計畫經費多由中央核配地方執行，造成中央政策設計與地方政府執行現實之間的落差。一方面，中央宣稱「偏鄉學校將優先核定補助」（1110601p15），但立委邱顯智質疑核定機制與實際執行比例難以監督（11110501p447），突顯資訊透明不足與資源分配績效問責機制的薄弱。另一方面，部分地方政府對政策方向的理解與執行也出現偏差。例如，先前花蓮縣教甄要求國文教師英文能力，以及地方學校片面引入外師或英語授課比例而導致教學失衡的案例，皆突顯出即使在「前瞻」之名之下，雙語政策的地方落實仍缺乏系統性協作與中央監督的明確機制。

總結而言，雙語政策儘管自 2020 年納入「前瞻基礎建設」後逐漸取得穩定財政支持與執行平臺，但其執行過程中卻暴露出數項關鍵問題：政策目標的過度 KPI 化引發執行層面的表面化趨勢；地方政府政策理解落差與缺乏一致標準；以及本土語言推動資源相對薄弱、外師引進機制未臻完善等結構性問題。此種政策與實踐間的斷裂，不僅挑戰政策的正當性話語建構，也為「雙語政策」未來的修正與政策制度化模式提供重要的後設思考。

（一） 政策實務困境仍未解決

在實施層面上，雙語政策自啟動以來即面臨諸多實務上的挑戰，尤以師資不足為甚。雖然前幾年的立法院公報質詢紀錄中也常常提及師資問題，行政單位主官也常常回應相關問題，不過，從 2019 年至今一直沒有真正解決。

偏鄉學校因本就存在一般教師人力招募困難的結構性問題，在雙語教育推動下，更加暴露出語言教學資源的嚴重不均（1110601p15）。即使教育部推動外籍教師協同教學，地方實務上卻頻傳申請門檻高、協調困難等問題，例如外師不具備合格教師資格、無法獨立教學，甚至偏鄉學校須跨校合聘方能解決需求（11111301p45、1114201p431）。此外，原擬設置的行政法人《雙語國家發展中心設置條例》草案，亦因擔憂與現有體系業務重疊、行政協調困難等顧慮而未

能通過，引發如立委陳亭妃所言「未來如何有效整合與溝通？」的質疑（1114001p375）。

部分立委如呂玉玲與張廖萬堅，則在質詢中提出「英語學習應向下延伸至幼兒階段」與「新課綱未見英語書寫能力提升」等觀察，顯示雖支持政策願景，但對推動策略與成效抱持審慎態度（1110601p44；1114201p379）。整體而言，執行層面仍受限於地方條件差異、行政協作瓶頸及政策對基層師資能量評估不足，形成政策落實與制度設計之間的落差。

（二） 政策願景與國際布局的延伸

儘管執行困境不斷，雙語政策的整體願景依舊試圖與臺灣的國際化發展戰略連結。國發會與教育部等部會將 2030 雙語政策納入前瞻基礎建設中的人才國際化發展軸線，期望透過高教雙語化強化臺灣對國際學生的吸引力，並取代中國於亞洲的區域高教地位（11111402p303）。此外，也為因應國際企業與外籍人才在臺子女的教育需求，政策設計納入開設「雙語實驗班」與高級中等教育國際接軌措施（1110601p46），並結合《外國專業人才延攬及雇傭法》的修法以配合之。

外交部與教育部亦提出「華語文與英語雙軌推動」的國際佈局構想，如在歐洲建立臺灣教育中心，以接替受到排斥的孔子學院地位（1117401p87）。廖婉汝委員則另提出一種更具文化外交色彩的設想：邀請外師來臺教學之餘，也在臺灣學習中文，形成文化與語言的互惠機制（1117401p100）。

總結而言，儘管政策實施現場「亂象」頻現，從國內英語能力的強化到全球語言文化的再布局，雙語政策的願景試圖整合高教國際化、文化外交及人才政策，形塑臺灣在全球語言版圖中的嶄新位置。

然而，如同立法院質詢中委員們所反映的民意與疑慮所揭示，若雙語政策無法有效彌平現實中的「英語落後」與「城鄉差距」等結構性問題，便可能陷入理想與實務落差的困境，也印證相關學者所批評的語言政策往往加劇資源不

均與社會階層再製 (Tollefson, 1991 ; Shohamy, 2006)。

二、 對雙語的形象建構分析

在立法院質詢中，陳超明委員展現對 2030 雙語政策的強烈支持，其發言不僅回應政策需求，也反映出臺灣語言政策背後的國族想像與競爭邏輯。陳超明委員在質詢中指出：「臺灣的技術很行，但是英文能力很差，就像我這麼差，所以才會來當立法委員，不然我就去做生意了，可惜我以前看到老外手就會發抖。(1114001p404)」這段發言透過自我貶抑與親民話語作為策略，建構出一種與多數國人共同經驗的連結，進一步凸顯語言學習問題的普遍性與以國家層次運作的政策介入必要性。

在語言與國族競爭力的連結方面，陳超明委員以誇張語氣且沒有實際論據的發言：「雙語教學如果能成功的話，臺灣人比猶太人還厲害啊！

(1114001p404)」此類話語將語言能力視為提升國族整體競爭力的關鍵條件，與政府長期以來將英語能力視為「國際化」象徵的政策方向相互呼應。此論述策略亦強化語言政策的正當性與急迫性。

此外，陳委員亦對當前雙語政策推動現況表達關切。他點出外籍師資的嚴重不足與城鄉差距問題 (1119201p419)，並批評目前「夏令營、冬令營」式的英語學習環境導致成效不彰，進一步質疑目前政策的實質影響力。他強調「歐美來搶我們的人才會掏空臺灣」，並警示政府「不要自得其樂」，否則「真的會害死臺灣的電子通信產業 (1114001p404)」。此處語氣轉為急迫且帶有危機感，形構成「語言政策失效、人才外流、產業崩壞」的論述話語連結，展現強烈的國族保衛意識。

整體而言，陳超明委員的質詢語言結合了自我經驗、國際比較與危機敘事三重策略，形塑出一套以國際競爭力為核心的語言政策正當化話語。其風格兼

具親民性與煽動性，且並進一步突顯語言能力被視為國家發展關鍵資產的政策脈絡與形象。

三、 政黨與政治策略如何介入雙語政策

在雙語政策的立法與預算審議過程中，政黨政治的語言動員與策略行為展現出高度的意識形態操作與形象建構工程。以民眾黨吳欣盈委員於黨團協商中明言「民眾黨對雙語教育非常重視」為例，此一表態不僅是教育議題的政策立場，亦是透過語言能力作為現代政黨建構國際化意象的策略性語言實踐，彰顯其對「國際接軌」的價值認同，以語言能力對齊全球化標準作為政黨施政能力形象建構能力的象徵資本（1120902p290）。這種話語形式強化了雙語政策的正當性，並為政黨爭取「政策主導權與未來施政正當性」提供語言政治上的論述武器。

對照之下，民進黨執政團隊與立委如吳思瑤、陳秀寶等人，則多次在預算凍結與法案審查場域中扮演政策辯護者角色，其質詢內容多重複行政部門既有政策說帖，呈現出政黨與行政系統之間話語協同的特徵（1125502p14）。這種在立法院中以質詢包裝政令宣導的方式，顯示執政黨立委並未真正在議會中製造多元觀點的論述競技場，而是藉由議會程序再現政策正當性，形塑「穩健推動」、「審慎監督」的執政形象。

另一方面，在雙語發展中心設置條例草案的多案併審過程中，各政黨分別提出版本（如民眾黨黨團版、民進黨多位立委個人提案），顯示雙語政策不僅是教育事務的延伸，更是政黨表述施政能力與政策主導權的重要場域。即便該草案最終未通過，其反覆成案與審議過程本身，即已成為各政黨展現「政策能量」與「政見藍圖」的符號場域。而在預算審查過程中，國民黨如林奕華委員則採用「預算不當編列」的技術性批判，批評英語政策預算置入前瞻建設計畫

之名目，透過「不合理性」與「預算排他性」的話語框架，質疑雙語政策與英語資源分配的合法性，藉此強化對執政黨政策過度傾斜的批判

(1120701p150)。

值得注意的是，部分在野立委如萬美玲、黃國書等人，則經常以「教師反對」、「技職被忽略」作為質詢的主軸，建構出雙語政策在基層教育現場缺乏回應性的論述地景。這種策略性的「話語代理」將教師團體或特定教育階段（如技職教育）的聲音引入立法院殿堂，藉此凸顯雙語政策的階級落差與場域排除問題。然而，這些質疑往往仍建立在「英語等於國際競爭力」的前設下，未真正挑戰語言權力的結構性問題，而是試圖在語言商品化的體制內爭取更多資源的再分配機會。

可以說，雙語政策在 2023 年的立法院政治話語場域中，已然轉化為各政黨施展議會策略、形塑政黨品牌、調控話語資源與標榜施政正當性的關鍵政策工具。不同政黨對雙語政策的態度與操作，不僅體現在政策內容的爭論上，更深植於話語實踐與象徵政治之中，構成語言政策與權力再生產之間相互纏繞的複雜結構。

四、 論述權力的爭奪：重複性話語與資源競爭

教育部偕相關部會與美國簽署「臺美教育倡議」，旨在增進臺美教育交流，擴大雙方教育合作計畫，不僅強調「華語對美輸出」與「吸引美籍人士來臺」，更巧妙地將雙語政策置於對外戰略與對內管理的交叉點。同時，雙語政策作為回應高教少子化、私校退場、地方發展與數位轉型的施政工具逐漸成形。例如，實踐大學陳振貴前校長即指出雙語政策是補救生源短缺的好方法，而從臺灣科技大學劉志成副校長的發言：「可是我們不覺得技職教育或科技大學在臺灣有受到足夠的支持跟重視，像雙語化學習教學計畫的全校型計畫，沒有一個科

技大學獲選.....」，則可看出雙語政策在高教深耕計畫上對技職體系資源失衡，凸顯高教場域內部話語的不對等與資源分配邏輯的階層性（1124901/112.05.08）。

在 2023 年「強化臺灣高等教育國際教育制度」的公聽會與相關質詢中，政策決策者與第一線教育工作者之間對雙語政策的實踐有明顯的落差。教育部雖強調「準備好的學校先行」、「108 課綱不變」、「非考科情境式融入」等政策設計邏輯，但實際現場卻顯示出語言政策在執行上產生制度與資源配套不足的現象（1126501p444）。例如，張其祿委員所指出的「執行端困難比想像更多」，以及劉志成副校長代表科技大學體系表達未受支持的失落感，都凸顯出政策實施過程中「話語的斷裂」，即中央推動的語言教育願景未能完整銜接校園現場的資源條件與實務經驗。此種落差反映出政策話語的「理想」與教育現場的「回應」之間的緊張關係。教育現場的話語多以「質疑」、「請求協助」、「補強資源」等語言形式呈現，企圖爭取更對等的話語權與政治參與權，這也揭示了雙語政策在制度層面之外，亦是一場關於「誰能定義語言教育現實樣貌」的論述權力爭奪。

此外，在政策制度數位化面向上，雙語政策透過公務體系與平臺建置而再生產其管理效能與正當性。例如，委員江永昌批評官方雙語網站中英文落差「做得很落漆」，人事總處則以「搭配數位轉型」與「與民間平臺合作」等語彙強化數位雙語實施的效率論述。更有甚者，多位立委重複提案皆有關於公務員英語學習平臺「英語力 UP 學習專區」，雖然是對雙語政策的「關切」，但呈現出一種議題設定重疊、話語空轉的政治技術，而非社會語言平權的公共對話。

這一系列論述實踐與操作行為，揭示雙語政策在政黨與政府部門之間透過重複性話語與資源競爭，逐步轉化為一種政治性的行政展演機制，而非僅是語言能力培養的教學計畫。

肆、 政策方向轉變期（2024~2025）的雙語論述實踐

一、 雙語政策的批判性論述

（一）、 政治話語權的爭奪

在 2024 年的立法院質詢現場中，雙語政策成為朝野攻防與批判話語的集中標的。其中大力批判的委員首當其衝的是柯志恩委員，他針對 2030 雙語政策提出連番質疑，在本年度的雙語相關質詢資料中，就有 4 筆是柯志恩委員批判雙語政策的質詢紀錄。

柯志恩委員認為該政策執行亂象叢生、效果有限，甚至直指其為「根本做不到的政策」是一種理想性政治口號。在此質疑的論述中，「100 億預算」成為話語焦點，不僅被視為資源錯置的象徵，也被用來對照實際成果的貧乏，進一步建構政策無效的意象（1130801p271；1134401p412）。

柯委員志恩：每個學校都掛上了「雙語教育」的招牌，然後偏鄉老師都一招、二招，我現在是講英文老師喔！目前我們都放寬到大學畢業就可以，你看去年，你大概還知道吧？南橫的、臺東的霧鹿國小，校長經過五招還找不到所謂的英文老師……100 億的雙語預算，我必須要說聘用外籍老師是占最多，高達三成，但是偏鄉如何呢？100 億當中只有 4.56 億，不到 5%，這是導致我們的英語落差非常重要的緣故，所以不是剛剛流動率的問題……

潘部長文忠：所以我們不希望縣市沒有師資，就先標「雙語學校」，教育部沒有所謂的雙語學校，我要跟召委報告。

柯委員志恩：是，這是很重要的，因為目前每個人都很像競標，我一進去看，發現每個老師教的英文，對不起！那個真的不叫做雙語教育……（1133901p324）

語言政策的實踐落差亦藉由偏鄉英語師資的缺乏而被強化揭示，柯志恩委員提出教育現場的實務問題，偏鄉一直面對找不到合格的正式教師的困境，但為了招生、為了學校的存活，先掛上雙語學校的牌子。例如，臺東的霧鹿國小五次徵才皆無法找到英語教師（1133901p324），此類事例不僅凸顯政策對地理

與社會條件的忽視，也形構出「都市化英語霸權」對於邊陲地區語言教育的不平等壓制。

柯志恩委員於本年度的批判也將雙語政策的發展與執政者的政治立場緊密連結，恰逢行政輪替，2024年5月27日起，教育部長接棒由原為國立中山大學校長鄭英耀擔任。在鄭英耀部長始上任的第一場備詢中，柯志恩委員一次性的統整了這些年來，各處批判過的雙語政策困境，將雙語政策推向了高度政治化的論述層次。他不僅質疑現任的教育部長鄭英耀的政治立場，更藉由其過去在中山大學積極配合政府政策的背景，質詢其是否能於部長職位上堅守「教育專業中立」與「回歸教育本質」的承諾（1135201p267）。

柯委員志恩：我必須說你過去給我們的印象也是政治立場非常鮮明的……教育部部長這個位置，最忌諱的就是把政治的意識帶入教育……所以一開始部長是不是可以承諾，絕對不會把你個人的意識形態帶到教育？

鄭部長英耀：我想身為一個教育人，跟委員報告，我只關心臺灣的教育怎麼更好……在談教育的時候，在談人才培育，只有從專業……（1135201p267）

而鄭英耀部長雖一再強調其「教育人」的身分，並以教育專業為本來建構政策執行的正當性，但在此語境下卻無法有效擺脫政策綁定特定政治意志的質疑。此種政治性操作反映出雙語政策不僅僅是國家施政的工具，更是政治權力場域中爭奪話語權和政治認同感的競技舞臺。

柯委員志恩：……賴總統的目標是在2030年要讓臺灣變成雙語國家，他也花了100億，部長，但是你也知道，雙語政策亂象叢生，怨聲載道，賴總統還是堅持，這跟他的個性其實非常有關係，他非常的拗！你在中山大學時非常配合政府的雙語政策，你真的認為2030年臺灣可以變成雙語國家嗎？

鄭部長英耀：2030年，我也同意主席所講，我們都很清楚，可能要有更長的時間，但是從現在開始做，如果要走30年，現在不做，未來還是得要30年……（1135201p267）

柯志恩委員進一步將批判焦點對準《2030 雙語政策》作為政治意志展現的象徵，直指政策是源自賴清德總統的個人施政風格，「他非常的拗！」這樣的語言標籤將政策失效與執政者性格緊密連結，也成功重新定位雙語政策為「個人主義」驅動下的國家語言工程。這一論述策略展現出政黨在立法院話語場域中如何透過質詢權將語言政策「去技術化」與「再政治化」，從而挑戰其作為教育政策實施方案的正當性。

更具制度性挑戰的是，柯志恩委員呼籲召開「雙語政策的國是會議」，質疑目前政策「它是有問題的，它根本做不到！（1135201p267）」

柯志恩委員激動的語氣下，是對雙語政策和 108 課綱矛盾的詰責：「雙語政策是在 108 課綱上路之後才中間跳出來的……你怎麼樣讓它落實？

（1135201p267）」，柯委員強調雙語政策不僅破壞課綱體系的連貫性，更對教育體制的運作秩序造成干擾。此一建議，表面上是回應政策亂象的制度補救，但實則透露出質疑政策決策過程封閉、背離專業審議機制的政治操作邏輯，進而撼動政策合法性與施政正當性基礎。

同時，柯委員以「說實在的，英語系畢業的都比一般人來得更容易進去，為什麼？因為它都有英文門檻……（1135201p268）」批判政策不當地將語言能力簡化為技術門檻，進一步加劇現場的教育不公平與制度排除現象。語言論述框架的商品化邏輯在此浮現：英語被視為學術與就業競爭力的指標，卻缺乏教育公平與文化多元的支撐結構。正如他所言：「要變成雙語國家不是這樣做的，這個不可能的！我在國外留學那麼多年，也不是透過這個方法就有辦法讓自己的英文變得很好。（1135201p268）」這不只是對政策成效的否定，更是一種從語言政治視角對國家語言願景的挑戰。

(二)、 語言學習的必要性？高教 EMI 和優華語計畫

此外，2024 年的批判性發言亦揭示出語言商品化邏輯的矛盾。在 EMI (English as a Medium of Instruction) 政策的質疑中，多位委員批判以全英語進行教學已造成教學困難與學習成效低落（如柯志恩、翁曉玲，1136201p323），甚至直指 EMI 成為補助資源綁架大學校務自主的工具。語言從教學媒介轉化為資源分配的依據，凸顯政策如何將語言能力轉化為資歷資格、經費爭取與學術表現的指標，這也對語言本質與教育目標形成扭曲。

葛如鈞委員針對優華語計畫與 2030 雙語政策提出多層次的批判。首先，葛如鈞委員指出優華語計畫至今仍以實體設置海外教學中心與交流作為主軸，忽略數位工具在語言推廣中的關鍵角色，對照當今全球數位學習的普及趨勢，反而顯得政策與數位轉型的浪潮脫節（1134401p412）。

接續於此，葛委員將批判矛頭指向《2030 雙語政策》，以一連串可量化指標（例如經濟效益為零、師資短缺、學習落差、語文能力衰退等）質疑百億預算投入的正當性與政策績效。葛委員明確引用《國家語言發展法》，指出英語作為「第二語言」的定位欠缺法源依據，揭示英語的特權地位如何在法律語境與政策實作中產生論述斷裂。

值得注意的是，葛委員以 AI 語音翻譯技術為實例，展示即時翻譯系統已能模擬真人語音與語言表達，藉此反問國家是否仍需投入百億推行英語教育，此一論述不僅挑戰了語言能力作為「個人資本」的基礎價值，也重新定義「語言能力」在未來數位社會中的意義。AI 的出現不只是輔助語言學習的工具，更可能重塑語言學習的正當性與必要性，在此脈絡下，語言政策不再是提升競爭力的單一路徑，而必須納入數位素養與 AI 互動的能力建構中。

從批判論述分析的角度來看，葛如鈞委員的質詢展現三重深層問題：其一，語言與科技轉變間的政策失衡；其二，語言政策正當性與政治權力間的爭奪；其三，教育制度公平性在數位轉型中遭遇的新壓力。在此過程中，語言不再只是教學工具，更成為文化主體性、國家形象與資源分配策略的戰略地帶。

《2030 雙語政策》亦在此語境下不再只是願景藍圖，而是一項在專業、政治與科技三方拉扯中日漸失速的「語言工程」，其未來走向需重新審視、調整與公共對話的重構。

在針對雙語政策與優華語計畫的質詢中，吳沛憶委員強調臺美教育倡議作為語言推動的政治支點，將華語教學視為臺灣文化外交與國際戰略中的重要工具。優華語計畫和雙語政策與臺美之間的合作高度相關，語言在此不僅是溝通媒介或教育目標，也呈現出在這些政策中語言作為一種商品，在教育、經濟、外交上的重要功能性。

不同於前述委員對雙語政策的批判立場，吳沛憶委員的發言更傾向於執政黨的立場，透過正當性框架來強化語言政策的合理性與必要性。吳沛憶委員援引數據「從 2020 年開始有臺美教育倡議，也簽署了很多備忘錄，今年從美國來臺灣學習華語的學生人數也破了三千人，創下史上的新高（1134401p422）」作為正向成果的證明，凸顯臺灣語言外交的「非中國」特質，以與美國合作作為語言政策正當性的外部背書。此論述策略不僅再現語言作為政治商品與外交籌碼的價值轉化邏輯，更顯示出在不同政黨的話語之中，語言政策被用以強化國家主體性與區隔他者（如中國）的策略意涵。

進一步觀察，吳委員在質詢過程中所凸顯的，是語言政策如何在全球去中國化的語境中，重新被定位為民主價值與自由意識的文化標記。在此脈絡中，「華語」的意義不再單純是語言技能的培養，而是被重新包裝為「臺灣模式」的文化載體。語言政策因此從教育場域延伸至外交戰略，展現出語言在國際關係中的功能性轉換，並呈現出政策正當性的外部再生產機制。

吳沛憶委員的質詢提供了觀察雙語政策與優華語計畫之間語言國際化—文化主權—地緣政治連動關係的切入點。當語言被放置於「對抗中國話語霸權」與「民主陣營文化擴張」的戰略語境中，其政策論述已超越教育領域，而成為國家形象建構、文化資源競逐與外交認同爭奪的核心場域。

(三)、 數位工具在語言推廣中的角色：AI 時代有需要全英化嗎？

在雙語政策的實施過程中，來自立法者對其教育現場合理性的質疑持續升高，尤其當人工智慧與自動翻譯技術逐漸成熟，語言學習的必要性與策略便更加成為公共論述場域中的爭議焦點。翁曉玲委員便以「AI 時代」為切入點，挑戰當前高教階段推動 EMI (English as a Medium of Instruction) 教學比例上升的政策正當性，指出「語文很重要，但其實現在 AI 已經可以取代很多工具進行語言翻譯 (1136201p323)」，並質疑在全面本土生為主的學習情境中，強制要求以英語作為教學媒介是否適得其反。

此一質疑不僅反映教育現場對 EMI 教學成效的懷疑，也凸顯出語言政策與數位科技發展之間尚未調和的矛盾。若語言能力能透過 AI 即時補足，英語的「工具性價值」是否仍足以支撐並成為大規模制度性改革的理由？翁曉玲委員的質詢進一步指出，EMI 政策在實務中成為大學申請補助計畫的工具，也間接映射出語言政策如何透過預算資源配置綁定學校行為，進而產生「雙語補助多驅動學校積極申請」的現象。值得注意的是，雖然教育部強調 EMI 課程是由學校自主申請，非屬強制性規範，然而翁委員反駁指出：「如果你們沒有這個計畫的話，他們就不會來申請 (1136201p323)」，此番發言點出政策雖未法律強制，卻藉由財政誘因與績效評比形成「治理性施壓」的效果，使高教現場陷入政策順從與教學品質維護的雙重壓力之中。

這樣的質疑語境重新開啟了對「雙語政策未來性」的討論：在 AI 已能高度支援語言溝通的當代，教育語言政策是否仍需大規模投入以達成語言能力提升的目標？EMI 課程若無法顯著提升學生的專業理解與國際競爭力，其政策合理性與教育效益必須重新檢視。此番對話不僅挑戰《2030 雙語政策》推進的正當性，更提醒未來語言政策應該要回應數位科技革新與教育公平的新需求，避免以傳統語言競爭邏輯形塑不合時宜的教育路徑。

整體而言，2024 年對 2030 雙語政策的批判言論，不僅是對語言能力落差

與師資困境的揭露，更是對語言政策作為國家治理工具的政治性質、正當性邏輯與政策管理手段的全面性質疑。雙語政策在此年被重新定義為一種「語言政策政治話語權的爭議場域」，雙語政策的合法性不再單純來自語言能力提升的承諾，而須面對來自地方治理、教學現場、政治對手、科技進步下的語言學習必要性與學術批判的多重壓力與質疑。

二、 委員立場和其論述策略

邱志偉委員明確要求 2030 年雙語政策的「圖像」與「標準」，卻換得國發會主委以「提升英文能力、避免國際交流受阻」等抽象說詞回應，進而顯示出雙語政策在目標設定與成效評估指標上的持續不明。從龔明鑫主委的回應：「就是學校端的部分跟企業端的部分，我們都有不同的目標，比如說大學大概有多少比例是需要用英文授課，這個是有目標的，會後我再提供給.....

(1131901p200)」中可以知道，國發會判斷學校實施雙語教育成效的標準，是以授課的英文比例做為判準。張雅琳委員認為學習語言是為了交流文化，未來應多運用 AI 輔助語言學習，但他還是肯定雙語國家政策，應該要持續推動下去(1134401p425)。

黃珊珊委員則進一步指出國發會主委劉鏡清仍在延續「雙語國家政策」這一名稱與政策框架，卻無實質調整或檢討配套，引發基層教師對政策走向的普遍焦慮。

黃委員珊珊：你也說外商不太容易進來、外資留不住是因為我們的英文環境很差.....但是大家在去年的大選時也看到了，第一線的教師其實受到很大的衝擊，而且有非常多反彈的意見。還是會延續 2030 年高中以下所有英文要採全英文教學、三分之一的學校都要有英文教學，這個 KPI 會不會調整？

劉主任委員鏡清：根據我的了解，**雙語政策與國際接軌**是非常重要的事情，但是它需要一個整體環境的規劃，所以我現在請同仁開始

進行一個總體的檢討，在檢討完之後我們再重新.....

黃委員珊珊：因為你們的網站上還掛著雙語國家政策，我希望在你上任之後的一個月內能有一個初步的方向，而不是把 2030 年的政策目標繼續掛在那邊，所有的基層教師或第一線仍然不知道國家未來的方向，好嗎？（1135501p387）

這一質詢過程凸顯出「雙語政策」作為一項公共論述，其論述構成（如政策名稱）、政策目標（如 KPI 設定）與執行現場（如師資配套）之間出現嚴重認知落差與話語失序。

此外，多位委員亦反覆指出政策在落實端所產生的資源分配不均與教育現場負擔加重的問題。葉元之與張嘉郡委員分別在書面質詢中點出雙語政策在小學與中學階段「理想目標」與「教育現實」之間的巨大落差，形成地方教師與行政體系間的張力（1135201p292、p338）。

在雙語政策進入制度化施行階段後，相關議題逐漸納入立法院的常規預算審議流程。然而，在議事技術操作上，亦可觀察到提案與話語之間的拆解與再組構。例如 2024 年針對「中科實中雙語部招生率下降」所提出的書面報告，雖內容雷同，卻被分別登載為兩案（1134401p28；1134703p391），甚至還有其他委員的數個提案，並由程序委員會建議送交教育及文化委員會審查。

此類重複提案的現象，顯示立法院內部運作不僅關乎議題實質審議，也涉及議程設計與象徵性政治操作。根據研究者觀察，將相同內容重複報案，可能是一種政治策略，目的包括強化議題的重要性印象、展現委員對議題的普遍關注以營造議政活躍的印象、增加議案數量以提升政策能見度，或延長會議討論時間、調節議程節奏等。這些操作方式突顯出雙語政策不僅是語言教育計畫的實施對象，更是政治場域中象徵性表述與權力運作的交會場域。

再者，政策在語言本質上的論述也顯得日益走向單語化。例如，在行政體系層面，政府積極將各項公共服務納入「雙語化」推動範圍，以呼應《2030 雙

語國家政策發展藍圖》中所設定的「營造友善國際化生活環境」目標。例如，內政部推動「被害人刑事訴訟資訊獲知平臺」，明確標示為配合雙語國家政策發展之成果，並提供民眾查詢資訊時的雙語選項，後續並協調司法院啟用相關功能（1134901p101）。

雖然政府陸續推動行政服務的雙語化，然而整體行政系統的雙語服務仍以基礎性功能為主。從觀察角度來看，這些作為雖可視為邁向國際化都市的一項起點，惟實質語言規劃上，政策所謂的「雙語化」實則多集中於英語的導入與擴增，顯然與「多語社會」的國家語言政策產生斷裂。某種程度上，「雙語」遂轉化為「英語優先」的語言實踐現況，此一現象也顯示雙語政策在行政場域中可能傾向單語導向的發展邏輯。

表 8
雙語政策話語場域表 (Bilingual Policy Discursive Field Map)

話語主題類型	行動者 (發聲者)	核心話語內容	話語功能/隱含邏輯	涉及的權力實踐/效果
現代化競爭話語	行政首長、政務官 (如國發會、教育部)	提升英語力是國際競爭力與接軌全球的基礎	將語言視為經濟資本與商品，結合全球化發展邏輯	合理化英語資源傾斜，去政治化本土語問題
治理正當性話語	行政機關、立委執政黨成員	政策穩健推動、以學生與家長需求為依歸、已有滾動修正	建構政策理性與溝通形象，消弭民間或立院對政策推行混亂的批評	消除政策失靈的責任歸屬，維護政府治理形象
語言商品化話語	政策官僚、部分立委、教育實務單位	學英語有利未來升學、求職與國際移動	語言學習作為個人資本投資的場域，透過金錢 (如補助、獎學金) 引導學習	教育資源市場化、語言價值由經濟回報所決定
教育資源效益話語	在野黨立委、部分財政保守立委	成效不足、成本過高、與選舉操作混淆	強調資源使用效率與財政紀律，質疑政策實際成果與編列預算是否合宜	合理化預算凍結、削弱政策延伸與擴張

話語主題類型	行動者(發聲者)	核心話語內容	話語功能/隱含邏輯	涉及的權力實踐/效果
地方不均話語	多數立委、偏鄉代表	城鄉差距擴大，偏鄉外師難聘、本土師資支持不足	強調地區不平等、反映政策設計未顧及在地條件	提出在地調整與特例規劃，但也強化邊緣位置
多語價值話語	本土語言支持者、文化部、特定立委	應重視臺語、客語、原住民族語等本國語言，與英語並行發展	批判英語霸權、強調文化傳承與語言權利	主張語言平權，要求國家建立語言正義制度
語言權力批判話語	文化立委、社會運動者	雙語政策實質是一語霸權、英文高語言地位壓迫本土語	揭示語言政策下的符號權力分配與政治不對等	要求制度改革、語言資源重分配、正當性重新建構
法律體制話語	立委、學者、教育部	國家語言發展法有法源，雙語政策無法源，卻資源較多	揭露語言政策合法性與治理制度之矛盾	要求行政體制合理化、強化本土語制度保障

註：研究者自行整理

本研究所使用之分析表格，可作為語言治理之論述分析架構，旨在揭示不同政策行動者如何透過語言實踐與話語運用，建構政策的正當性基礎，或提出對既有權力結構的批判。

該架構有助於辨識語言商品化與語言權利之間的張力，並指出在當前雙語政策中，語言商品化話語如何形塑政策目標與支配資源分配的優先順序。此外，透過話語實踐的具體分析，亦可看出「多語／雙語」概念在政策論述中的語意歧異性。例如，部分論述將「雙語」定義為「英語＋原住民族語」，而另一些論述則預設為「華語＋英語」，此種語意設定在實踐中可能進一步壓縮其他族群語言在公共領域中的能見度與合法性，並加劇語言層級化與資源不均的問題。

伍、 本節論述實踐總結討論

綜觀立法院內部質詢與外部輿論互相作用下，對 2030 雙語政策的論述實踐，可以清楚看見政策發展脈絡中的重要時間線變化：從最初由行政部門以《2030 雙語國家政策》為名推動政策，經歷立法院內外批評與質詢後，政策名稱調整為《2030 雙語政策》，直至 2024 年因應社會民情，再次大幅修正推動重心，轉向以「英語課全英化」為主要施政方向。這一連串政策名稱與內容的變動，不僅反映出政策文本本身的可塑性與協商性，更揭示了在立法院論述場域中，不同論述力量的消長與競爭。

在討論過程中，主張國家國際競爭力、英語作為「競爭力」與「國際語言」的優勢論述快速推進政策進程，初期佔據了政策話語的優勢地位。然而，隨著教師團體、在野黨委員及部分教育現場代表提出具體執行困境與負面效應的批判聲音，強調教育現場負擔、語言多樣性保護、政策正當性與審慎推進的論述逐步獲得能見度與支持。相較之下，過度樂觀預設雙語國家達成可能性，或以指標化、量化目標取代教育內涵的技術性治理語言，在後期質詢中逐漸遭到質疑與批判。

整體而言，2030 雙語政策在立法院論述實踐過程中，歷經了名稱變更、施政內容調整與論述主導權的移轉，這不僅是一場政策內容的變動，更是一場關於教育價值、國家發展路徑與語言文化定位的深層論述爭辯。

第三節 社會實踐：2030 雙語政策的社會實踐

本節聚焦於立法院中雙語政策論述生成後，在社會層面的影響與論述再生產情形。主要關注媒體如何轉譯與擴散政策論述、立法院辯論對教育現場產生的資源配置與課程安排影響，以及政策推動過程中對語言地位的重塑。

透過立法院公報文本與新聞資料的交叉分析，本節旨在描繪出 2030 雙語政策在語言文化權力場域中的流變與再定位，並揭示政策論述如何滲透日常教育實踐與社會認知結構。

壹、立法院的論述對教育現場的影響

立法院內部對 2030 雙語政策的討論，並非僅止於國家層級的規劃藍圖，更直接影響到學校端的資源分配與課程實踐。從公報中的質詢內容可見，多位委員頻繁聚焦於「基層現場」的語言教育困境，包括雙語師資不足、教學壓力過大、學科內容與語言能力脫節等問題。這些質詢聲音，實際上將學校端的結構性挑戰帶入政策論述核心，使立法院的討論成為連接中央政策與地方現場的重要中介。

尤其在部分委員引用第一線教師、家長與學生的反應時，顯示出政策設計與學校現場之間存在顯著落差。雙語政策在推行過程中，未必充分考量學校的異質性與資源差異，導致部分偏鄉或非特定資源學校難以有效響應政策要求。立法院的辯論逐漸使這種「地方適應性」問題浮上檯面，也促使教育部在政策推動中不得不調整語言、教學內容與師資培育的策略。從批判論述的角度來看，政策從中央下達到地方實施，並非單向流動，而是經過層層解讀、再詮釋與折衝的過程，學校作為政策實踐的場域，其聲音與困境也反過來影響了政策的合法性與可行性建構。

貳、 現場亂象與政策誤解：三個亂象案例

教育政策的推動過程，實際上是不同社會行動者與社會結構之間持續「衝突」與「協商」的過程。從批判角度來看，教育政策並非單向從中央下達至基層的線性過程，而是在制定、推行、接受與實踐之間，不斷經歷偏離、抗拒甚至改造。

如《2030 雙語政策》即以「提升國家競爭力」、「厚植國人英語力」為核心口號，鼓勵地方政府依循中央藍圖，積極發展地區特色。然而，這樣的中央設計在進入地方、學校、乃至教室現場後，遭遇到截然不同的解讀與實踐。

例如，大專校院為了爭取「雙語標竿學校」資格與中央經費補助，積極調整校務規劃與招生策略，使雙語成為資源競逐的重要標的。而多數家長也普遍支持雙語政策，認為英語能力即代表未來職涯與競爭力，進一步鞏固了英語作為「必備資本」的社會想像。

相較之下，基層教師的態度則明顯轉向批判與抵抗。教師群體對雙語政策的反對聲浪逐年擴大，集中於以下幾點批判：一、將英文成績作為教甄主要篩選標準，忽視學科專業；二、要求非英語師資以英文授課，增加教學負擔與困難；三、中文授課已存在理解落差，強行以英文授課更加重學生學習負擔；四、英語課時未同步增加，卻期待學生英文能力顯著提升，顯然不切實際。這些批評反映出雙語政策推動過於急促，未能充分與現場教師溝通，亦缺乏系統性的師資培訓與政策引導。

一、 亂象 1 誤解與偏差的執行實例：花蓮縣教師甄試事件

在雙語政策的實施過程中，來自地方政府對政策意圖的誤解，已直接導致一系列教學現場的混亂與制度性爭議。具體事件如 2022 年花蓮縣教師甄試將英語成績占比提升至 50%，即引發廣泛爭議，成為地方過度迎合中央政策、卻忽視教育現場實情的典型案例。地方政府在中央壓力下積極推動雙語政策，卻未

必能同步兼顧師資準備、教學品質與學生學習成效，導致政策目標與實際成效之間出現顯著落差（藍妮蓓，2022）。

2022 年的花蓮縣「111 學年度國中教師甄試」，除了特定科目外，國文、英語、數學、理化、地理、體育、視覺藝術、輔導活動等 8 類科，初試的筆試不考學科專業科目，只考教育專業科目及英語，各占 50%。複試則須以英文進行對答進行面試語試教。甚至，國語試教也要求使用英語教學，引發各界爭議。而花蓮縣的國小普通科教甄也面臨相同處境，初試除了教育專業、國語之外，也加考英語，複試時，全都要英文面試問答，讓許多想報考的老師，認為本末倒置（全國教師工會總聯合會，2022）。也有觀點認為並非不能加考英文，但占比太高，且完全忽略學科專業能力。

後續，教育處代理處長翁書敏解釋，報考規定須持有該類科教師證，代表已具一定程度的專業知能，複試也會有教學演示可做考核評判，才規畫初試時的筆試加考英文，呼應花蓮縣的英語教育政策。

然而，楊華美議員在議會上質詢時，提出在教甄的考試機制中，是不分類科的，根本也沒有考核學科知識，而是所有人都考國語文能力測驗和教育專業科目，何來確切的檢驗基準？

教育處回應：「（教育部舉辦的教檢，通過者取得教師資格證）教育部的立場也是肯定和相信師培大學全年和全面的專業培育，所以也沒有針對各科去做專業科目的檢視。」也澄清，並不是所有個科目都要英語授課，這樣的設計是希望未來學校能有更充足的師資。然而，這和先前的說法前後不一，更是突顯此決策的倉促以致矛盾。

此外，花蓮縣長徐榛蔚在議會中備詢時，更進一步回應，是為了因應《2030 年雙語國家政策》，花蓮縣府不斷往前推進，雙語是大環境需要多方去努力，很多觀念要從「教育」開始翻轉，提升老師能力可以從教甄著手、慢慢

轉化花蓮的教育³⁴。

後續的中央對花蓮縣此次作法的回應為：「地方誤解了中央的政策規劃」。教育部國教署指出，花蓮縣府「誤解」了雙語政策，並發函給 22 個縣市，提醒甄選教師時，仍要注重各領域專業，但花蓮縣政府仍維持原本簡章。

到底地方誤解了中央什麼政策意涵？而「被誤解了的政策」又能持續執行嗎？

以花蓮縣政府的案例來看，所謂「誤解」了《2023 年雙語國家政策》的狀況下，甚至教育部直言花蓮縣政府的舉措並非《2023 年雙語國家政策》的願景，但肩負執行責任的地方政府並無違法事宜，教育部也無法要求地方政府改變作法。

在中央提出過於遠大的政策目標時，地方政府要達成 KPI 反而做出許多急就章的荒謬政策，也許可以體察地方政府為了績效「不得不為」的下策，但此政策往後將臺灣的教育走向何方？

花蓮縣政府即使引發教師群體的反彈和各界輿論，也堅持不修改原本的章程，這起事件彰顯了中央與地方的理解不一致。事後，中央所制定的政策文本其用語卻仍然模糊不清，沒有具體的定義、施政方法，多依託為地方教育局處及各校自行辦理，中央僅主要承擔給予相應預算的角色，卻缺失了加強、加廣、加深政策論述的基本工作。

2022 年 5 月 12 日，范雲委員於立法院質詢中提出花蓮縣教師甄選出現「國文教師不考國文、數學教師不考數學的荒謬現象」，質疑此舉是否反映出地方對雙語政策的曲解。此例顯示政策推動者雖強調「英語提升為輔助工具」，但

³⁴ 楊華美（2022 年 5 月 16 日）。花蓮縣教師甄試問題～楊華美第七次定期會質詢〔影片〕。YouTube。

https://www.youtube.com/watch?v=b3bOwmEJbLY&ab_channel=%E6%A5%8A%E8%8F%AF%E7%BE%8E

實務層面卻可能出現本末倒置之情形，即為強調英語能力而降低原學科專業性。

教育部長潘文忠亦回應表示「這是誤解了我們推動提升英語的政策」與「政策並不是要這樣」，並承認教育部已於事發後緊急發文各縣市導正此一偏差（Yahoo 新聞，2022）。然而，在教育部與地方政府間的治理架構中，潘部長多次強調此類教師甄選屬「地方教育自治」範疇，僅能「尊重地方」與「提出建議」，顯示中央對政策執行的管控力有限，難以即時有效矯正地方偏差作為。范委員則引用《教師甄選作業要點》第十一條，指出主管機關對所屬學校甄選作業有督導與糾正之責，質疑教育部未依法啟動調查與糾正，形同放任執行亂象蔓延。

從此場質詢可見，雙語政策在落實過程中不僅遭遇地方行政的詮釋誤差，也暴露出中央與地方在教育治理上的責任界定模糊。中央部會在面對政策實踐偏差時，傾向透過行政函文或輿論澄清維護政策正當性，卻未能有效啟動制度性矯正機制。

更值得注意的是，范雲委員並未反對英語能力的培養，而是強調語文與數學等基礎學科的專業素養不應因政策名義而被弱化，突顯「提升英語」與「學科專業」間的政策張力，也再度折射出雙語政策「表面化實踐」與「學力侵蝕」之間的潛在矛盾。

二、 亂象 2 雙語補助誘因機制的扭曲：高教推動經費濫用與學生壓力

在 2022 年立法院質詢中，林宜瑾委員（1117801p552）揭露多所獲得教育部「雙語標竿學校計畫」補助的大學，為達成 KPI 而以「現金誘因」鼓勵學生選修全英語課程，形成「以金錢換取學分」的機制，引發對高教現場實踐雙語政策的高度質疑。根據委員蒐集的資料，學生修滿特定英文課時數即可領取獎金，而補助經費則來自政策預算 5.8 億元，引發政策目標是否遭濫用的疑慮。此一作法不僅偏離原本提升學生語言能力的初衷，也將大學教育轉化為目標導

向式的操作，進一步侵蝕教育本質與價值。

此外，林委員進一步訪談實際就讀大學的學生，發現對全英授課模式普遍存有焦慮與抗拒（1117801p553）。學生反映在理解課程內容本就困難的情況下，強化語言負擔反而阻礙專業學習，甚至導致課程空有其名、選修率偏低。這些現象揭示雙語政策 KPI 驅動下的扭曲，將語言能力誤置為教育成果的指標，形成「表面化」、「績效化」的操作邏輯，也再度凸顯政策與基層現場的溝通落差。

儘管潘部長回應政策採取「準備就緒者先行」與「學生有選擇權」的原則，但現實中各校因經費競逐與 KPI 壓力，往往傾向採取強推、誘導等手段，加劇政策意圖與執行模式之間的斷裂。

三、亂象 3 語言與學科本質錯置：中文系 EMI 與師資招考失衡

雙語政策在推行過程中，出現語言與學科專業本質混淆的現象，成為引發現場反彈與政策正當性質疑的亂象之一。立法委員王婉諭於 2022 年立法院質詢中指出，淡江大學中文系竟要求以英語授課，此舉明顯違背語言教學的基本邏輯，也就是以英語教授中文不僅缺乏語言學理支撐，也削弱學生對語言文化深度的理解（1119501p423）。此一作法引發外界普遍疑惑與批評，象徵著雙語政策在執行上已脫離教育本質，進一步淪為政策績效化競逐的產物。

此外，各地教育局與學校為因應政策所需，師資甄選也出現「錯位」現象，如國文教師筆試不考國文反而考英文、複試強調英語口試、雙語師資錄取門檻遠低於普通科等，均顯示政策對語言能力的過度追求已產生結構性扭曲（1117801p526）。新竹市甚至出現雙語教師缺額高達九成的情況，凸顯「需求設定」與「實際供給」之間的落差。

儘管教育部潘文忠部長在答詢中承認這些現象「並非政策適切方向」，並承諾將加強引導與規範，但此類問題反映的不是個別縣市執行的偶發偏誤，而是

整體政策設計過於模糊所引發的制度性偏差。語言政策與學科專業之間的界線模糊，加上教師市場現實供需失衡，使雙語政策陷入「錯配師資」、「錯誤教學」與「錯亂邏輯」的多重困境。

表 9

雙語政策實施後的亂象案例表

案例編號	亂象的主題	單位／層級	核心問題	教育部／主管回應
亂象一	國文教甄不考國文、考英文	花蓮縣政府教育局	將雙語政策目標錯置為語言能力優先，忽視學科專業	教育部發函更正、強調「教學本質優先」
亂象二	用金錢獎勵學生修全英課程	高等教育院校（多所大學）	為達成補助 KPI 而激勵學生選課，教育淪為交易邏輯	教育部表示將滾動修正、強調學生應有選擇權
亂象三	中文系 EMI 授課、雙語名額膨脹	淡江大學／各地方教育局	語言與學科本質混淆、師資配置與招考嚴重錯置	教育部承認偏差、表示會進行規範與提醒

註：研究者自行整理

總結以上幾個亂象案例，雙語政策在推動過程中暴露了「中央—地方—學校—教師—家長—學生」之間多重張力。政策從制定到落實的每一個階段，皆伴隨著不同層級的再詮釋與調整。教育政策的推進若缺乏與基層充分溝通、未正視結構性問題，最終不僅無法達成既定目標，反而可能激化教育現場的混亂與不滿，使政策淪為爭議與挫折的來源。

參、從雙語政策學術研討會發出的批判聲音

在 2030 雙語政策的推動過程中，各類研討會成為政策論述的重要實踐場域。透過研討會的召開，不僅展現政府部門、學術機構與地方教育單位在政策參與上的角色區別，也形塑了雙語政策的多重詮釋視角。

本文選取三場具代表性的研討會進行比較分析，分別為 2021 年由教育部與美國在臺協會主辦的《臺美教育倡議-雙語教育研討會》、2022 年由臺大人文社會高等研究院主辦的《預知平庸與貧乏：反思『雙語國家』政策研討會》，以及 2024 年高雄市政府教育局舉辦的《國際共備 x 教學實務研討會》。

這三場研討會雖然皆以「雙語教育」為主題，卻分別呈現出政策宣傳、批判反思與教學實務三種不同的話語取向，亦反映出論述話語的異質性與場域權力的差異性。透過此類學術活動的文本與話語分析，比較其論述風格、語言觀點與知識型態，並探討「雙語」如何在不同權力位置與知識場域中被定義與實踐。

一、 雙語有助於臺美交流與合作？

2021 年 3 月 29 日，《臺美教育倡議-雙語教育研討會》為教育部、美國在臺協會、經濟文化代表處的聯合舉辦，其中經濟文化代表處的出現，在一定程度上凸顯了雙語政策的經濟目的。不過，該臺美之間的雙語教育交流合作政策在不到四個月內即迅速推展，這種速度雖然能夠讓讀者感受到該協議受到重視，但快速推行並不一定是好事。

值得注意的是，雖然臺美教育倡議研討會的新聞稿聲稱這些雙語教育政策的推展是臺美之間的雙方合作，但綜覽整篇文章，其實多數推動工作是由臺灣方面大力推動，而美國方面的參與和提及則較少。也許，這在一定程度上也反映出臺、美之間在該政策的規劃和流程步調上的差異。

臺美教育倡議研討會新聞稿：

我國駐美國臺北經濟文化代表處與美國在臺協會在去（109）年 12 月簽署「臺美教育倡議」至今不到四個月時間內，臺美間已快速推展各項教育合作案。

本次活動最大亮點為教育部與美國在臺協會共同提議，將策略聯盟國立中山大學、文藻外語大學及高雄市政府教育局成立首座「臺美教育

倡議-雙語教育培訓基地」。此基地將成為整合地方教育局、大專校院、中小學及美國在臺協會所代表的美國龐大英語教學人力及資源的平臺。(國際及兩岸教育司，2021)

在臺美交流研討會的新聞稿文本中，雙語政策的推動方法主要都重複強調師資問題，其他方面似乎未得到足夠考慮。這種強調師資的方式，特別是依賴英語為母語者的外籍教師的現象，文本中也特別以「龐大」二字來凸顯出美國在這方面的充足量能，給人一種臺灣的雙語教育需要高度依賴美國協助的印象。雖然這可能反映了現實情況，但如此強調師資的政策會讓人聯想到美國在雙語教育中的有利和主導地位。這不禁令人引發對臺美關係不平衡的批判想像，臺灣在雙語政策上過度依賴外來力量，而忽視了自身能力的培養和其他方面的綜合考量。

高雄雙語實務研討會新聞稿：
為確保所有參與者充分享受到專家分享的知識和經驗，研討會特別聘請專業口譯老師提供中英文同步口譯服務，讓與會的國內外教師皆能與講者充分互動，共同促進雙語教育品質的提升。(陳美嘉，2024)

在研討會中提供口譯服務確實能夠讓所有參與者都能理解討論內容，但這同時也突顯出臺灣在生活情境中根本沒有「雙語」交流，甚至在學術交流場合也不能完全做到「雙語」溝通。

這引發了一個關鍵問題：在臺灣的日常生活和學術環境中缺乏自然的英語使用情境，為何還要大費周章地推動雙語政策？這似乎顯示出臺灣推動雙語政策的背後，有配合「上國」需求的意圖。推動雙語政策背後的動機更多是為了迎合美國等國家的期待，抑或說是我們更想努力擠進「歐美圈子」，而非基於臺灣自身的教育需求和社會現實。

臺美教育倡議研討會新聞稿：

教育部今後將持續與美國在臺協會、外交部及各部會，就雙語教育合作攜手努力，強化臺美青年國際競爭力，並促成雙邊更多交流及友誼。(國際及兩岸教育司，2021)

在研討會中，雙語政策的推動被宣稱是為了強化「臺美青年的國際競爭力」，但實際上，這項政策更多是針對臺灣青年而言的。對於美國青年來說，學習「華語」並不如學習其他語言那樣具有迫切性，也不一定是他們提升國際競爭力的首要途徑。

因此，雙語政策強調臺美青年共同提升競爭力的論點，似乎更像是一個政治修辭，實質上是集中在提升臺灣青年的英語能力，從而配合全球化和國際交流的需求。這反映出臺灣在推動雙語政策時，更多考慮的是自身在國際舞臺上的位置和需求，而非真正的雙向互惠。

二、雙語研討會成為宣傳臺美合作的工具？

新聞稿中很明顯可以看出，不僅是教育部和美國在臺協會主辦，政務長官也都隆重出席，顯示出此為臺美交流的重要活動，甚至是「系列」活動之一。

看似是四個不同機構、領域代表的人物，但實則為同一立場，甚至都是同一執政黨的成員。雖然可以辯護說，都是支持政策立場的行政官員一起推動雙語政策效率更高，但卻彰顯出了該場研討會沒有多方共識、也無法反映多元的政策討論觀點。過去，國立中山大學及強力配合雙語政策，且鄭英耀校長於2024 接任教育部長，由此可知他在當時的研討會時間點時，也很有可能是有所協商的。研究者並非指涉雙方之間就是有進行政治利益交換，而是意指在一定程度上，在長期的一些政策推進中的動員參與時，有權力交接的部署運作於其中，且有些端倪顯現。

此時，根據《聯合報》記者李芯（2024）的報導，鄭英耀部長在上任後的

第一次備詢中，被柯志恩立委質詢「2030 是否能達成雙語國家政策的目標？」，鄭部長回應：「我們並不是雙語國家，我們在推的是雙語教育的政策」，並表示 2030 雙語政策是要讓新世代的年輕人能與國際接軌，也同意可能需要更長的時間，如果現在開始做需要 30 年的時間，但現在不做、未來還是需要 30 年（李芯，2024）。

雖然，鄭英耀部長否定了雙語政策的目標是成為雙語國家，但是，在只更改名稱卻沒有更改政策實質內涵之下，說服力稍顯不足。不過，自 2022 年更名後，這個「澄清」的論述不斷的出現在教育部的備詢中，然而，不少雙語研討中，還是會出現「雙語國家」的字眼，可見澄清的論述建構並不成功。

從前述的分析歷程中，可以發現臺美教育倡議研討會的主辦方都是和政治緊密相關的人物，教育政策研討會卻和外交事務環環相扣，想和美國合作、加強雙方外交關係。以推動政策的視角看來，這場研討會是由上對下宣達政策規劃，和推展下一步合作協議的中介。

三、 雙語教育活動合作讓臺美關係加深？

2030 雙語政策在理論上被認為有助於加深臺美關係，這主要源於其推行所帶來的一系列積極影響。首先，雙語政策旨在提高國民的英語能力，這將大幅促進臺灣與美國之間的交流與合作。不僅在教育領域，雙語能力的提升也能增強在經濟、科技、文化等多方面的互動。

再來，從外交角度來看，雙語政策展示了臺灣向國際社會、特別是英語世界靠攏的意願。通過推行這一政策，臺灣展示出對美國等英語國家的友好姿態，進一步促進了雙邊關係的良性發展。

2024 年 5 月 18 日，在 BBC News 中文（2024）專訪影片中，即表述了蔡英文政府遏止中國野心的主要策略，是爭取美國的支持，為此蔡政府積極的運

用各種政策和尋求機會深化與美國的聯繫與合作關係。因為雙語政策的推行，臺美關係似乎得到了進一步加深，這一點在最近的事件中有所體現。

就如 2022 年 8 月 2 日至 8 月 3 日，美國民主黨籍政治人物南西·裴洛西 在擔任第 52 任眾議院議長期間率團訪問臺灣，作為其亞洲之行的一部分（美國在台協會，2022）。儘管此次訪問時間不及 20 小時，但其引發的外交關注和軍事行動遠超過臺灣戰後歷次外國政要訪臺。這次訪問事件顯示出臺美關係在雙語政策推行背景下的深化，也暗示了雙語政策可能促進了臺灣在國際社會中的地位提升。

四、 雙語有助於提升下一代的競爭力？

2024 年 5 月 10 日，由高雄市政府教育局所舉辦的《2024【國際共備 x 教學實務】研討會》上，眾多第一線的雙語教師齊聚一堂，包含：高雄市英語教學資源中心主任林怡萱、國立臺灣師範大學教育學系教授林子斌以及雙語計畫之學校薦派的教師等（高雄市英語教育資源中心，2024）。

雙語政策本質上是一項國家級政策，但在研討會中卻被教育部長僅稱作教育政策的主軸。這一描述表面上看似將其範圍縮小到教育領域，但實際上，雙語政策對整個國家的影響是深遠的。

在該論述的話語中，雙語政策已經從國家層級的策略轉變為教育政策的主軸，其中英語能力被等同於國際競爭力。這種觀點將語言（特別是英語）能力視為提升跨文化素養的主要手段，反映了全球化背景下英語的重要性，但卻完全忽略了其他語言的立場。

此外，外籍教師（外師）作為人才資源的引進，不僅關乎教育，還涉及經濟和外交等多個層面，但從研討會的論述中只強調會引進外師來協助雙語政策，這種做法隱含著外師被視為提升英語能力的萬金油。然而，外師的篩選標

準常被忽略，是否除了語言專長之外，還應具備教育專業？這些問題值得深入探討。只有在外師具備教育專業的前提下，才能真正提升教學品質，確保雙語政策的有效實施。

臺美教育倡議研討會新聞稿：

潘部長致詞中表示，雙語國家政策是我國未來教育政策的主軸，英語能力更是臺灣未來國際競爭力的關鍵，除了培訓本國現有外語教師、培養未來雙語教學種子師資外，也將透過外師引進，提升我國師生整體英語素質。(國際及兩岸教育司，2021)

在政策制定者的論述中，教學共備被視為提升教師雙語教學能力的重要途徑，而只要教師能夠實施雙語教學，學生的英語學力即得到保障，進而被認為是厚植雙語教育的關鍵措施之一。這種連結反映了教育部門對於雙語政策實施效果的期望，認為通過教師之間的協作與共備，可以有效提升學生的英語能力。

然而，這樣的假設是否能在實際操作中得到驗證，仍需經過長期的觀察與研究。而且就現場的教師觀點看來，教學經驗的分享不一定能夠直接提升學生的英語能力，也不是雙語教育的全貌，雙語教育更多的是需要政策、制度的建置完善。

高雄雙語實務研討會新聞稿：

有來自高雄市國中小 200 位中小學中、外師、校長與教育專家學者齊聚一堂，邀請深耕雙語教育學者及協同教學績優教師代表，藉由分享雙語教學共備實務經驗，提升高市學生英語學力，並厚植雙語教育在高雄市校園推動。

研討會也邀請教學者分享實踐中的雙語教學模式，以及協同教學技巧，引導現場教師進一步優化教學策略，以及學校行政整全支持協調，促進雙語教育有效實踐。

教育部除了致力提升本國籍教師的英語、雙語教學知能外，亦逐年引進大量外師，提供各國中小英語聽說的互動情境。(陳美嘉，2024)

在雙語教學實務研討會中，雙師配合的案例被廣泛討論，營造出「外師+中師=專業雙語教學」的形象。這種敘述方式旨在強調外師與中師的協作在雙語教育中的專業性與有效性。教學專業術語的頻繁使用，進一步以專業知識來建構雙語教學的主體，使受眾相信這種教學模式的可行性和優越性。這些受眾主要是教師群體以及特別關注雙語教育的家長。

然而，這種敘述方式也隱含了一些問題。首先，雙語教育的成功並不僅僅依賴於雙師配合的模式，還需要考慮到教學資源的分配、師資培訓的品質以及學生的學習環境等多方面的因素。其次，雖然引進外師被視為提升雙語教育水平的有效途徑，但實際上這一制度還面臨許多挑戰，如外師的資質審核、文化適應問題以及教學方法的整合等。

目前的論述方式往往會讓人以為臺灣的外師引進制度已經完善，實際上仍有許多改進的空間。在推動雙語政策的過程中，需要更加全面和細緻地考慮外師引進的各個環節，並積極回應可能出現的問題和挑戰，才能真正實現雙語教育的目標。

總結來說，雖然教學共備和雙師配合在雙語教育中具有重要意義，但這些措施的實施仍需面對諸多現實挑戰。未來的政策制定與實施應更加注重全方位的改進和調整，以確保雙語教育的真正落實與發展。

五、 研討會還是教師研習？雙語教育實作現場的轉變

2024年高雄市政府教育局舉辦的《國際共備 x 教學實務研討會》，研究者挑選這場研討會作為教學實務型的代表來分析，除了它是地方政府代表的教育局主辦和最新一場雙語國際研討會之外，更是因為在這場研討會中看見了熟悉的身影，研究者自身在2023年的其他國際研討會中，看到同一位菲律賓籍外師和中師搭配組合分享他們的雙語教學經驗，由此產生好奇，是否同一批人持續

參與雙語研討會？他們都在說些什麼？同樣的論述會因此一再重複出現嗎？

這些問題促使我進一步探討這些研討會中的論述內容，分析其背後的意圖和影響力。通過批判論述分析，可以深入了解這些反復出現的論述在教育政策推廣中的作用，以及它們是否真的對實踐產生了實質性的影響。

這場研討會上聚焦於教育現場中具成功雙語教學經驗的教師分享其教學實施方法，這些教學經驗的分享也在一定程度上不出所料，基本上都是教師們熟悉的教學方法結合雙語融入，如：CLIL 4Cs 鷹架、PBL 教學方法、繪本閱讀與桌遊融入等，貼近教師的研習進修方向，但是關於基本學術語言和學科領域專業用語等挑戰面向則沒有出現。

此外，基於教學實務運作的研討會，隱含的價值是以經認可要推行雙語政策，這場研討會不過是在發表如何進行雙語教學，有哪些模式、教學法可供現場教師參考、學習，猶如大型的教師研習。觀察本研討會的參與對象，也可以再次佐證此事實。

高雄雙語實務研討會新聞稿：

參加對象：本市申請 113 學年度雙語計畫（TFETP、ELTA、部分領域雙語教學）之學校，**務必薦派一員參與**是次會議，亦歡迎本市公立國中小校長、教務主任、及對雙語計畫感興趣之教師參加。（陳美嘉，2024）

藉由教學實務型的研討會，默認雙語政策的勢在必行，並透過學術專業的包裝，將雙語教學變為教師們要在往後的工作場域中，習以為常的教育專業之一。

六、「雙語」和「母語、華語」是對立關係？

2022 年 3 月 26 日，國立臺灣大學人文社會高等研究院合辦《預知平庸與貧乏：反思「雙語國家」政策研討會》，該座談全程皆有錄製影片紀錄，且與會

講者不乏語言學者和英語文教學的專家（臺灣大學人文社會高等研究院，2022）。

其中的與會學者何萬順（2022）論證雙語政策的形成過程粗糙，且經濟、媒體、政客、學者都在其中扮演推波助瀾、養癰為患的角色。從與會的五位教授的發表中，以不同的面向建構出雙語政策即為「獨尊英語」行動之論述。並且，在一定程度上將「雙語」和「母語」視為相互對立的主體，「揚英抑中」、「認同混亂」、「壟斷階級」、「影響大腦發展」等，不僅將英語和母語塑造成對立面，英語和華語（中文）也是，以資源分配的角度來強調語言之間的競逐關係會此消彼漲。

預知平庸與貧乏：反思「雙語國家」政策 研討會新聞稿：

雙語國家政策的第一個問題是母語將更加邊緣化。一如地球上絕大多數的社會，臺灣本質上是多語社會。特意標舉雙語國家的願景，並以政策之力將資源大舉湧向英語，自然會造成弱勢的母語益加邊緣化。其次，表面上中英並重的政策因語言間的權力關係，最後必然走上揚英抑中之路，而從小便造成認同混亂（可參考張湘君教授專著）。這種政策的出現，不外是出於一種對於現代性的焦慮，其根本的病灶當然是被殖民或半殖民歷史造成的缺乏自信（甚至自我仇恨）及現代性崇拜。而現代性輸入的管道，則被認為唯英文能之。（臺灣大學人文社會高等研究院，2022）

以「惟」凸顯出在雙語政策的論述中，只有英語佔據主導、優勢地位，也側面隱含了不只本土語言，華語也將是弱勢語言。將雙語政策定論為是「規劃者」、「主事者」的個人決斷，也隱射不應該獨斷決策。「想像中的目標」，將雙語政策的目標連結到是天真、無理性的幻想。

逐步以較為激烈的字眼來批判「英語的功能」論述。標紅色字詞是負面意味的形容詞，本篇非常之多，可以清楚看出本場研討會的主要立場。「一時的風潮、異想天開、掏空」等用詞，都在在表達了雙語政策是輕率且糟糕的政策論述。

預知平庸與貧乏：反思「雙語國家」政策 研討會新聞稿：

然而，主事者卻可能對什麼叫做「雙語國家」都未曾認真思考過，而政策的負面衝擊乃至可行與否恐怕更不在考慮之中。

這種可以預見的窘境恐怕與主事者對「雙語國家」的天真相像有天壤之別。

沒有必要為了一時的風潮而以這種異想天開的政策掏空永續的根基。

如此捨本逐末、一意孤行的政策，長遠將造成文化的貧乏與創造力的平庸。（臺灣大學人文社會高等研究院，2022）

指出近年來的研究數據，表示過去的數據不可信、「不夠嚴謹」，常見的觀念已成為迷思。「通用語」一詞，相較於「國際語言」、「主流語言」等用詞相較之下，失去優越的意味。

預知平庸與貧乏：反思「雙語國家」政策 研討會新聞稿：

然而，最近幾年則兩者無關的結論日漸增多。原因在於雙語的狀況所在多有，先前的不少研究往往不夠嚴謹，而無法複製。

英文在今天確實有國際「通用語」的身分，然而只要對語言歷史稍有所了解都知道，……，英文自也不會永居霸主地位。

我們在反省雙語國家政策的時候，並不是要主張「不學英文」，也無意貶抑英文的重要性。但如果沒有適恰的語文政策與之協商，其結果不堪想像。所以，我們關注的是政策，而不涉個人興趣或特殊才情。（臺灣大學人文社會高等研究院，2022）

指出雙語政策失敗可能帶來的嚴重後果，也暗示雙語政策必然失敗的警告。主講者們強調問題的核心在於雙語政策本身，而非學習英語這一行為。雙語政策不可能成功推行，不僅會浪費大量資源，還會對教育體系造成混亂，影響學生的正常學習進程。這種批評並不是反對學習英語的重要性，而是針對政策設計和實施過程中的缺陷。

七、 從研討會「反思」到政策「更名」

何萬順教授是臺灣語文學會的成員之一，臺灣語文學會和臺灣語言學會都致力於推廣「臺灣語文/言」，並強調「多語臺灣，英語友善」立場的論述。其他幾位主講人雖不是這兩個學會的成員，但是他們對雙語政策的立場是粗略相同的，從幾位教授的發表中，以不同的面向逐步踏實的建構出雙語政策即為「獨尊英語」行動之論述。並且，在一定程度上將「英語」、「華語（中文）」和「母語」視為相互對立的主體。

這場研討會進入綜合座談與問答後，五位教授各以其專業領域角度剖析並回答現場及線上與會者提出之疑問及評論。座談期間討論熱烈，受影響之教育工作者以及家長們接連不絕地提出自身對「雙語國家」政策之深切擔憂。

過去幾年（2019年至2022年初），都沒有太大反對雙語政策的聲浪，即使有學術作品中提及對雙語政策的擔憂，也都要再次強調「政策美意」也多數使用中性的語詞來表達。但這場研討會不僅是學術活動，還是由臺大主辦，與談人也幾乎都是頂大教授，藉由知識專業權威的運作之下，反對雙語政策的聲音不在被壓抑。

經過這場研討會（2022年3月26日）後，行政院國家發展委員會更是於3月28日宣布，原「2030 雙語國家政策（Bilingual Nation 2030）」更名為「2030 雙語政策（Bilingual 2030）」。5月28日全國文化會議開幕時，時任行政院長蘇貞昌再次強調：「臺灣沒有要成為雙語國家」。然而，政策雖已更名，但實質內涵與投入的經費、資源卻未改變，雙語政策對中小學教育現場的衝擊仍是現在進行式。

八、更名後，「雙語國家」真的只是誤解？

政策制定者將「2030 雙語國家政策」更名為「2030 雙語政策」，並表示這是為了避免誤解。然而，實際上名稱的改變並未改變政策的實質內涵。政策的實質內涵依然是提升全民的英語能力，並在教育體系中強化英語教學。

尤其值得注意的是，這一名稱的改變是在臺大舉辦的《預知平庸與貧乏：反思『雙語國家』政策》研討會之後提出的，這場研討會中出現了大量的反對聲音，讓人不禁懷疑這是否是政策制定者在面對強烈反對聲音後的一種妥協。這種名稱的改變似是一種策略性的調整，旨在減少社會對政策的抵觸情緒和誤解。政策制定者可能希望通過更名來平息部分反對聲音，但實質內容的穩定顯示出政策的堅定方向。

此外，名稱的改變並未解決一些根本性的問題。例如，政策的急促推行導致配套措施不足、雙語師資的短缺、社會對政策目標的認同度不一致等問題依然存在。這些挑戰顯示，僅僅改變名稱並不足以解決政策推行中的實質問題。

特別是在臺大雙語政策研討會後的更名舉措，更加強了人們對政策制定者妥協姿態的質疑。這種行為讓人感覺到，政策制定者在面對強烈的反對聲音和批評時，採取了名稱變更的策略來試圖平息爭議，而不是從根本上解決政策中的實質問題。

此外，後續的各種政策討論和研討會中，仍然時不時出現「雙語國家」一詞，顯示出政策制定者對名稱的澄清論述並未成功建構，社會大眾對政策目標的認知依然混亂。

九、 民間聲音逐漸多元，但政府政策方向不變

從研討會的類型變化來看，我們可以清楚地看到雙語政策的推進脈絡。最初的研討會如《臺美教育倡議-雙語教育研討會》聚焦於雙語教育的政策框架和國際合作，反映了政府希望通過與美國合作，提升臺灣的雙語教育水平。隨後，臺大舉辦的《預知平庸與貧乏：反思『雙語國家』政策》研討會則顯示出政策推行過程中所面臨的社會反饋和質疑，特別是在名稱變更的背景下，這些研討會提供了對政策進行反思和評估的平臺。然而，從「臺美教育倡議」到「雙語政策反思」再到後來的「雙語教學實務」，我們可以看到政府在政策推動上的連貫性和堅持。

即使民間聲音變得更加多樣化且批評的聲音增加，政府在雙語政策的方向上仍然未有顯著改變。這從持續舉辦的各種研討會中可以明顯看出，這些研討會不僅延續了雙語政策的推廣，還強調了實務層面的應用和執行。比如，最新的雙語教學實務研討會強調如何在教育現場有效推行雙語教學，這顯示出政府在實施層面上的持續努力。

從這些研討會的變化可以看出，政府不僅在政策宣傳上做出了一定的調整，以回應社會反饋和降低反對聲音，還在實務操作上不斷推動政策的具體落實。這一連貫的政策推進路線顯示出，儘管政策名稱有所改變，政府在雙語政策的核心目標和方向上並未退讓。換句話說，政府通過不斷舉辦各類型的研討會，不僅展示了政策推動的進展，還試圖通過實務操作來克服政策推行中的障礙和挑戰。

因此，從研討會的類型變化脈絡來看，民間聲音雖然變得更為多元，但政府在雙語政策方向上依然堅持不變，並持續推動這一政策的實施。這表明政府在面對反對聲音時，並未放棄雙語政策的核心目標，而是通過更為細緻的實施和推廣策略來推動政策的全面落實。未來的研究可以進一步探討這些研討會在政策推動過程中的具體影響，以及如何通過更有效的政策宣傳和實施策略來實

現雙語政策的目標。

一些研討會需要政府的資金補助，因此可能會受到限制，只展示正面或成功的案例。這種選擇性報導在一定程度上掩蓋了政策實施過程中的問題和挑戰。透過強調成功案例，政策制定者可以維持正面的公共形象和政策支持，但這也導致了一個不全面的政策評估和反饋機制。這樣的做法削弱了對政策實際效果的全面理解和必要的批判性分析，進而影響到政策的改進和優化。

此外，「雙語」的意義在雙語政策中被默認是英語和華語的組合，然而其主體性卻在各種政策論述與實踐中稀釋。比如，在研討會的不斷論述之下，逐漸產生了以「英語為尊」的傾向，雖然說是「雙語政策、雙語教育合作、雙語師資、雙語教學」等用詞，但卻在在反映出的是「英語為第二官方語、英語為第一外語、和美國的教育交流與合作、英語為母語者之外師、如何呈現有英語情境的課堂」等以英語為主軸的內涵。

總而言之，政策制定者將「2030 雙語國家政策」更名為「2030 雙語政策」，更多的是出於策略考量，試圖減少誤解和反對聲音。然而，政策的實質內涵並未改變，核心目標依然是提升全民英語能力，推動雙語教育的普及。因此，未來的研究應該繼續關注政策實施的具體效果和社會反饋，並探討如何在名稱之外進行實質性的政策改進，以真正達到提升全民英語能力的目標。

肆、 從公聽會與教育現場發出的批判聲音

在 2024 年對 2030 雙語政策的討論中，教育現場的回饋聲音顯得更加尖銳且多元，呈現出政策落實階段的矛盾與裂痕。

民進黨籍立法委員蔡易餘提出對雙語政策實施負擔的質疑，指出「去年接到好多教師跟我陳情，說我們的雙語政策事實上是給老師過大的負擔

(1130801p315)」，並具體說明教師面臨的實務挑戰，包括「他可能是教物理、教數學，甚至是教其他的科目，但是他用英語去教育學生的時候，這對他來說是雙重的負擔(1130801p315)」，進一步質疑此舉是否已對教師形成「使用英語教學過重的義務」，並呼籲教育部思考更適切的落實方式。儘管他最後仍強調「雙語政策一定要成功」的理想願景，但其過程中對基層困境的揭露已揭示政策設計與現場需求間的落差。

面對委員質詢，教育部長潘文忠以「有些縣市可能在這上面有一點求好心切(1130801p315)」進行回應，強調這並非中央政策的原意。潘文忠部長指出：「剛才委員所提的數學等等幾個自然的這些領域，都不是在我們推動部分領域去進行的項目(1130801p315)」，而目前中央的推動重點是「一些比較日常的……可以用比較日常互動的方式來進行(1130801p315)」，並補充現已允許學校以課間社團等方式融入英語，強調「這個絕對不會要到每個學科(1130801p315)」。

部長所使用的「求好心切」一詞具有高度策略性的語言功能，兼具正面修辭與責任切割兩種效果：一方面透過正面措辭避免對地方政府的直接批評，維持中央與地方之間的合作關係；另一方面則巧妙地將政策執行偏差歸因於地方政府的「過度積極」，藉此淡化中央政策設計可能存在的模糊性與治理失靈問題。此種回應策略顯示，在政策爭議中，中央機關常運用柔性語言卸責，試圖維持政策正當性與話語主導權。

此外，從委員與部長的對話互動可見，雙語政策實施已引發基層教師的反彈與壓力回饋，而政策主管機關則傾向將問題框定為地方實作偏差，顯示中央與地方之間在雙語政策目標詮釋、實施方式及責任歸屬上的落差仍需進一步釐清與協調。

在 2024 年 5 月 30 日，立法院教育及文化委員會針對《高級中等教育修法暨 108 課綱實施檢討》所舉行的公聽會中，現場教師與教育工作者代表針對雙

語政策與課綱實施提出強烈批判，揭示政策落實對教育現場造成的衝擊與困境。來自教學現場的區桂芝老師語氣激烈的表達：「我們的困境就是我們要提雙語國家，最後是夢幻泡影。大家看一下我這裡所舉的，我最近一個月改作業所改到的句子……（1135201p42）」，此語凸顯雙語政策在實務教學條件與學生語言能力不符現實的落差。他並舉出學生作業中的語言表現為例，質疑推動英語為媒介語教學的基礎是否已穩固，進一步批評 108 課綱為「全面、每一個學科都看到無可挽救的錯誤（1135201p42）」，認為此種教育政策若無實際成效，不應再被延續，並呼籲教育部應透過行政手段暫停施行。

林建增主任的發言則進一步指出，雙語教育與本土語言教育在教育現場造成「師生雙輸」的困境。他批評「再來就是本土語言教育跟雙語教育草草上路，尤其英語凌駕了本科教學，說實在是本末倒置（1135201p43）」，當前的語言教育政策形成了語言為主的導向，其與教學專業之間存在根本性的矛盾，使得雙語政策成為「雙輸」的結果。此外，他也提及教師進修的壓力與行政困境，形容當前情境為「行政大逃亡」，語言教育政策在缺乏整體規劃與支持機制下，反而加重現職教師與學校行政的負擔。他認為雙語政策應以專業師資培育為核心，而非仰賴現職教師進行「壓榨式」的轉型，導致教學品質嚴重下滑，進而形塑為一種「制度性壓迫」。

從上述發言可見，第一線教育現場對雙語政策與 108 課綱的批判集中於政策與實際教學條件間的落差、語言政策資源分配的不均、以及教師專業的被忽視。這些來自基層實踐者的話語挑戰了政策的合理性與正當性，也反映出雙語政策在制度化過程中遭遇的深層張力與結構性困難。

來自學生端的發言則提供不同角度的洞察。來自真正的學習主體鄭羽捷同學的發言提供了極為關鍵的現場觀察與制度批判，揭示雙語政策與本土語言教育並未與 108 課綱整合，而是以追加方式強行導入，缺乏整體設計的困境。鄭羽捷同學指出：「這兩個（雙語和本土語）其實都沒有跟著 108 課綱同時推行，

而是後續才追加上的政策。(1135201p54)」這段話反映出課程政策與語言政策之間的脫節。導致實施狀況混亂、教材不一，甚至有學生將本土語視為「廢課」，反映出語言政策在學生認知與文化傳承層面未獲有效連結。這樣的觀點體現了學生作為教育主體時的感受差異，也呈現出本土語言政策在青年世代中逐漸失去正當性與文化說服力的警訊。

鄭羽捷同學：身為雙語班的學生，我們看到的事情是各校在雙語教育以及本土教育的實施情況上其實有非常大的差距，也可以看到目前教育現場有滿多學生將本土語視為廢課，不管是因為使用不到或者是認為沒有意義。(1135201p54)

鄭羽捷同學也觀察到，政策在課程設計上未能強化語言與文化之間的意義關聯，「學生並沒有感覺到學習本土語的同時也是在學習背後的文化內涵(1135201p54)」。

此類觀察呼應了語言政策理論中對「文化表演性」與「語言正當性」的關注：當語言被工具化、制度化，而未能建構社會文化意義時，學習動機與認同便隨之弱化。

他進一步從雙語班學生的角度分享觀察，說明在缺乏全國統一規劃下，「有學生說老師只是在課堂當中加一、兩個英文單字而已(1135201p54)」，不過「也有一些學校的學生說老師教得非常認真(1135201p54)」。

這樣的落差突顯雙語政策在各校之間的實施高度不均，也凸顯教育資源與師資分配的結構性問題。

呼應學生觀點，葛如鈞委員在發言中亦表達對語言政策實施亂象的憂慮。他直言：「會不會又要像過去追求雙語時，投入了一大堆資源、設立了一大堆KPI，結果英語也不好、國語也不好，後來又說雙語不代表只是國語跟英語？(1135201p58)」此番話語不僅質疑雙語政策的評鑑導向與語言效果，更指出語言政策在缺乏社會共識下貿然推行所導致的實踐困境。葛如鈞委員則總結性地點出「教育部應避免不溝通、不討論」，要求落實社會溝通與意見整合機制，並

以雙語政策為前車之鑑，批評其過度 KPI 導向與語文學習實效低落的表現。

除了個別學生現場的觀察與經驗，學生組織 *Ed Youth* 的觀察報告與發言也補充了對政策實施與課綱規劃之間斷裂感的批判與建議。該團體代表李瑞霖理事長在會議尾聲發言時指出：「我們應該要思考如何跟課綱做對接、串聯，不應該是一個疊床架屋的事情（1135201p67）」，呼應了前述對雙語與本土語政策在 108 課綱實施脈絡中「外掛式推行」的批判，造成課程設計的邏輯斷裂，也使得教育現場的師生陷入教學與學習上的結構性矛盾。他進一步提出，未來的課綱設計應思考「如何讓本土語言學有所用，讓雙語政策能夠回歸英語文的學習（1135201p67）」。這樣的語言策略，不僅延續學生對課綱整體性與協同性的訴求，也揭示語言政策推動中的語意模糊與民間再詮釋的現象。

值得注意的是，所謂「讓雙語政策回歸英語文的學習」這一語句，與官方政策文本中強調的「培養具國際移動力、溝通力之雙語人才」或「營造雙語環境」等說法，產生了微妙的張力。儘管他的用意在於重新聚焦英語教學本身的合理性與落實品質，卻也折射出社會大眾對雙語政策「英語中心化」實踐結果的既成認知。從一方面看，這可能代表學生與社會大眾對政策目標的合理轉譯，認為雙語政策本質即應專注於語言學習本身的品質提升；但從批判論述分析的角度來看，這種轉譯也可被視為一種對原始政策論述的「話語重構」

(discursive re-articulation)，揭示了語言政策如何在不同社會位置的行動者間，會依照其經驗與社會情境等脈絡，產生多重理解與重新轉譯的可能性。

李瑞霖理事長此一發言反映出學生群體並不單純被動接受政策，而是在語言政策話語中積極地建構意義與定位自身。換言之，「回歸英語文學習」既可能是一種面對政策語焉不詳時的求穩訴求，也可能是一種對政策施行現狀的批判性揭露，實際上，學生早已將《2030 雙語政策》視為「英語教育政策」的代名詞，而非如政策文本所言的「雙語國民素養建構計畫」。雙語政策原初強調的「國際移動力」與「雙語環境營造」，最終可能在學生眼中內化為一種英語教學

品質提升政策，甚至簡化為另一種名稱的、加強版的「英語文學習計畫」。這樣的話語詮釋差異，恰恰提供了語言政策分析者觀察語言治理如何在社會現場鬆動、變形與再語意化的重要素材。

綜合上述教師、學生與立委等不同角色的多元觀點，我們可以看出語言政策在制度設計、實施現場與受眾接受度三者之間形成多重落差。這些來自教師、學生與立委的批判言論共同構築出一幅語言政策「失靈現場」的立體圖像。語言能力從應成為文化理解與溝通工具，轉變為行政指標、資源配置與績效檢核的依據，教育現場則淪為政策意圖與教學現實矛盾的承擔者。

無論是雙語政策或本土語言教育，若持續以政策外加、指標掛帥的方式推進，卻未能落實文化內涵與社會溝通，其效果恐怕將真如「夢幻泡影」，而非真正邁向語言多元與文化共融的願景。從語言規劃的角度來看，當語言政策缺乏與課綱整合、缺乏對教育主體的真實對話，也終將引發更多體制內外的對抗與質疑。

伍、 雙語政策如何改變語言地位？

雙語政策的推動，不僅是一項教育改革，也是語言地位重構的過程。從立法院公報資料可見，多數政策推動者與支持者將英語提升為國家競爭力的重要指標，強調透過強化英語能力來促進國際接軌與經濟發展。在此論述框架下，英語被賦予了「現代性」、「全球化」與「國家進步」的象徵意義，而其他本土語言則相對被邊緣化，或被視為文化保存層面的附屬任務。

然而，也有部分立法委員質疑這種語言位階的單一化趨勢，指出雙語政策在資源投入與政策焦點上幾乎完全偏向英語教育，忽略了母語教育的平衡發展與多語共存的價值。特別是當立法院內的辯論涉及《國家語言發展法》等相關

法源時，可以觀察到英語地位的提升並未伴隨對其他語言權益的同步保障，反而在實踐層面造成語言不平等的現象。

從批判論述分析視角來看，雙語政策下的語言地位重塑，並非單純的能力提升工程，而是一場權力再分配的過程。語言，不只是溝通工具，更是國家認同、文化價值與社會階層流動的象徵標誌。2030 雙語政策在強化英語優勢的同時，也無形中加劇了語言市場內的資源不均，成為社會再製不平等的一個潛在機制。

一、 政策護航與話語協調：執政黨立委如何重塑「誤解」的話語框架

在雙語政策引發各界爭議與現場亂象的背景下，吳思瑤委員的質詢展現了執政黨內部成員在「維護政策正當性」上的策略性話語。儘管質詢形式上具有監督色彩，但其發言實質上更傾向於幫政策解套、澄清爭議，凸顯了執政黨立委作為「政黨代理人」的功能角色。

吳思瑤委員將外界對政策的批評歸類為「誤解與阻力」，並進一步使用「因噎廢食」等語詞，以道德化的語言框架建構出一種政策的「進步正當性」：既然社會普遍呼籲國際接軌，那麼雙語政策就是回應此訴求的必要路徑。在這種論述邏輯下，批評者不再是政策參與的合理發聲者，而是阻礙改革的「保守聲音」或「過度擔憂者」。

更值得注意的是，吳思瑤委員並未否認政策可能產生的問題，而是透過「興利與防弊並重」的語言，對政策進行一種「軟性正當化」：他強調「防弊不能大於興利」，以政策整體利益為優先，試圖中和政策亂象所帶來的負面觀感，並在語言上進行風險「降溫處理」。

此種話語策略展現了執政方對於政策話語控制權的維繫，透過定義何者為「誤解」、何者為「過度反應」，來形塑政策的公共形象與價值判準。換言之，

當政策在實施層面遭遇亂象與批評時，執政者不僅透過行政單位進行回應，也透過立法場域中的「隊友」進行「話語護航」，共同維繫政策的象徵正當性。

表 10
執政者的回應策略比較表

類型／策略	回應代表語句	話語特徵 (修辭／定位)	策略目的與效果
否認轉彎，維護延續性	蘇貞昌院長：「沒有轉彎，是根本性把它講清楚。」(1118801p65)	將政策名稱更改視為「澄清」而非政策方向調整	消弭外界認知政策失敗或變調的疑慮，維持政策穩定形象
模糊定義，話語再造	蘇貞昌院長：「雙語政策是國際語言和國家語言。」(1118801p65) 潘文忠部長：「不是所有雙語都只能是英文。」(1118801p462)	將「雙語」定義從「英語／華語」轉為「國際語言／國家語言」	減輕「獨尊英語」批評，同時強化本土語言正當性與語發法連結
承認偏差，切割地方亂象	潘文忠部長：「(花蓮教甄亂象)這不是我們政策上的適切方向……我們會引導。」(1117801p526)	使用「誤解」、「偏差執行」、「需要導正」等術語	切割責任，將執行問題定位為地方誤解，強調中央政策原意正確
階段實施，避免強推印象	潘文忠部長：「準備好的學校先走，不是強推。」「學生可以選擇，不是全面實施。」(1128303p150)	強調「循序漸進」、「學生選擇」、「有準備才推動」	緩解對全英授課與師資混亂的質疑，降低政策排他性與壓迫感
以社會共識正當化	吳思瑤委員：「社會都希望與國際接軌，當然教育要跟上。」(1117801p554)	借用社會普遍期待(國際化)來建立政策合理性框架	避免技術面批評轉為政策否定，提升社會對政策願景的接受程度
弱化負評	吳思瑤委員：「不能因噎廢食」、「防弊不能大於興利」(1117801p554)	使用成語與辯證語言將問題視為「可調整的小疏漏」	降低批評強度，穩住民眾與黨內對政策支持的信心

註：研究者自行整理

二、 雙軌「不」並行的語言政策：英語優先與本土語言資源邊緣化

在 2030 雙語政策積極推行之際，本土語言政策亦持續發展，教育部並於 2022 年 5 月 12 日的《雙語教育、本土語言教育執行現況與檢討》施政報告中，盡可能地提出更明確的實施策略（教育部，2022）。雖然行政部門在各類施政報告中強調「雙軌並行」推動雙語（實為英語）和本土語言，但實際上政策發展卻顯示出本土語言長期處於資源配置與治理制度的邊陲位置。尤其是本土語文的教學推展策略，包括師資整備、開課配套與教材資源開發等多面向支援，但這些措施在面對英語主導的教育資源結構時，往往顯得力有未逮，呈現「象徵承諾與制度資源投入失衡」的結構性落差。

范雲委員於質詢中明確指出，《國家語言發展法》自 2019 年公布施行以來，雖賦予文化部作為本土語言政策的主責機關，但相較於無法源依據的雙語政策擁有專責行政法人「雙語國家發展中心」，本土語言迄今仍未設立獨立治理機構，其政策推動主要倚賴文化部、教育部、客委會與原民會分工協作（1118502p201）。在制度設計層面，本土語言復振顯然缺乏具統整功能的行政主責機關。

其次，在資源分配上亦可見雙語政策遠優於本土語政策。根據范雲委員質詢內容，英語政策自前瞻基礎建設中編列超過百億預算，實際動用資源已遠超出原定金額；反觀本土語政策多由各部會自原有預算中支應，真正新增預算寥寥可數，僅文化部因推動復振計畫增加 8 位專責人力，原民會與客委會皆未爭取人力增額（1118502p201）。即使文化部後續提出 5 年 300 億的復振計畫草案，也仍處於行政院尚未核定階段，政策推動遲滯、經費分散的情況不容忽視。

林委員宜瑾：如果我們針對一個優勢外來語的態度是如此的積極，一定會用更多的資源來面對，那麼我們要如何用更多的資源推動瀕危本土語言的復振，這個應該也是相對的嘛！對應各項雙語政策的實施主軸，本土語言的復振是否能夠提出相提並論的方案，如同國發會的六

大主軸政策，文化部能提出相對於這六大主軸的本土語言復振方案嗎？

李次長靜慧：整個行政院推出的**本土語言復振計畫**³⁵，其實包含了文化部、客委會、原民會及教育部，由四個單位合力提出。目前我們的規劃包含七大面向，從基礎或師資的培育、以及如何讓大家藉由環境面的友善、藉由許多的活動去推廣，甚至是後來 AI 的運用以及數位學習的部分，其實在方方面面，我們都努力去做了規劃，從今年度開始進行。那天蘇院長拍板定案的是行政院通過的 5 年 300 億元計畫案，至於後面施行細則的部分，我們再將詳細資料提供給委員參考。

不僅如此，在實際教材與資源開發層面，本土語也顯示出高度劣勢。吳思瑤委員指出教育部《數位內容充實計畫》提供地方政府採購的 702 項學習軟體清單中：「竟有高達 21% 屬於英語學習相關；13% 為資訊學習類；藝文、特教、體育等其他類別皆佔比極低，而本土語言的資源卻幾乎為零。(1118801p485)」吳思瑤委員雖肯定英語數位化的重要性，但也批評政策過度傾斜於英語而忽視本土語言，此種資源分配現象充分反映政策「重雙語、輕本土語」的潛在傾向，儘管口頭上主張語言多元並進，但實際執行中本土語言仍處於話語與資源的邊緣，顯示出雙語政策實則為「英語單語政策」的再包裝。

吳思瑤委員；……確實過去在業界所開發的軟體，都會以英文學習或資訊學習為大宗，但是這不能成為我們未來持續失衡的原因，你們怎麼去補強這個部分？尤其很多人都講我們**重雙語，輕本土語啊！確實**，我調出來教育部提供縣市政府的數位內容採購清單中沒有半家是本土語學習的數位內容，這個怎麼克服？(1118801p485)

再來，當孔文吉委員詢問教育部是否可在原鄉推動「英語＋原住民語」的雙語教育時，教育部長潘文忠表示「如有學校提出規劃將予以支持」，此回應顯示政策確實容許非「英語＋華語」的語言組合進入教育體系。然而，這樣的彈

³⁵ 政策文本中的七大執行策略：從家庭、學校、社會等不同領域推動，一、加強語料保存；二、書寫系統；三、優化語言認證；四、擴大推廣活動；五、營造友善環境（含傳播媒體）；六、強化教學資源；七、輔助資源（文化部，2025）。

性僅出現在個案性申請的脈絡中，並未成為政策主體主動倡議的一環。與之相對，本土語與華語的「雙語組合」卻鮮少被視為國家層級的語言能力建構方案，也未見與英語政策同等的預算編列與組織設置支持。

此外，管碧玲委員亦進一步揭示在高等教育端，雙語教學教師享有加碼薪資與鐘點費、專案教師可增聘 10% 人力等多項激勵措施，惟本土語言教學教師則無對應誘因，校內原有師資幾乎無法獲得制度支持與資源回饋

(1119901p227)。這一政策對待的不對稱，使得本土語言教育的推動更形艱困，不僅難以招募師資，也影響課程開設的意願與品質。

總的來說，雖然官方文件與施政報告中多次強調雙語政策與本土語言政策是「雙軌並行」，實際政策架構與執行機制卻顯示「重英語、弱本語」的明顯不對等。本土語言政策不僅缺乏明確的主責機構，亦難以獲得對應資源與制度支持，在數位教材、教育補助、教師待遇、語言推廣等層面皆遭遇結構性排擠與制度性邊緣化，亟待系統性調整與資源重新分配。

從語言政策的「正當性建構」與「實踐效能」兩個層面觀察，雙語政策與本土語言政策之間的結構性落差不容忽視，反映出臺灣語言治理在多語願景與英語主導之間的深層矛盾。

根據 Ricento (2000) 所建議的語言政策分析三層架構——語言意識形態、政策形成與政策實踐——可發現，英語在政策論述中被建構為國家競爭力與全球化接軌的語言，而本土語言則較常以文化保存或在地認同的語碼呈現。教育部雖於施政報告中指出，將透過師資整備、開課支持與教材開發等策略支持本土語課程，然而實際在資源配置與政策誘因上，卻顯示出顯著的不對等。例如根據立法院質詢資料，雙語教師可享有 50% 薪資加給和 10% 師資增聘名額

(1119901p227)，而本土語教師則多數為兼任人員，形成薪資補助不及雙語師資的結構性不平等，亦未建立制度化的師資升遷與未提供專業支持機制。

從語言正當性 (language legitimacy) 的角度 (Woolard, 1998; May, 2012) 分析, 英語因其「全球通用」與「現代化象徵」之語意地位, 在政策話語中自然獲得更高的合法性與優先權, 並透過如「國際競爭力」等宏大敘事強化其必要性; 相對地, 本土語言雖受《國家語言發展法》保障, 卻因制度缺乏明確誘因與教師職涯支持, 其在政策實踐中的語言正當性往往被邊緣化。例如, 管碧玲委員質疑雙語課程師資可獲加碼獎勵, 而客語課程教師卻幾乎無額外誘因, 說明制度設計本身已內建語言不平等機制 (1119901p227)。

再者, 根據 Schiffman (1996) 的語言政策效能觀點, 政策成效須評估其實際影響是否符合語言規劃初衷。語言教育政策不應僅停留在法令設計或課綱文本的層次, 更需檢視其「執行工具」是否能確實支撐政策目標。若政策文件中強調本土語言地位, 卻在預算、課程安排、數位學習與誘因設計中不斷邊緣化, 則實際效果將形同「語言象徵主義 (symbolic multilingualism)」, 反而加劇語言階序的不對等。雖教育部指出本土語師資數量「總體充足」, 但具體落實仍受限於語別多元、地域差異與師資流動困難等問題。例如鍾孔炤副主委坦承, 客語沉浸式課程在學校申請率不到五成, 主因即在於地方無足夠師資支撐 (1119901p238)。

雖然原住民語政策雖有法源保障, 但是在比如身分證羅馬拼音呈現等實務細節上, 仍因行政機關責任模糊與文化融合困難而無法全面落實, 顯見政策與現實落差的持續存在。在此脈絡下, 雙語政策與本土語政策的整合困境不僅是技術性協調問題, 更是語言正義與文化平權的核心議題。

此外, 語言正當性的論述建構亦直接影響政策資源的分配方向。當政策論述將英語建構為「國際語言」且與「現代化」、「全球接軌」等符號意義綁定, 則本土語言即便有法律保障與象徵性推動, 也難以在制度場域中爭取到實質資源 (Woolard, 1998; May, 2012)。本案中, 教育部雖於報告中說明本土語教材已涵蓋各語別, 並發展直播共學機制以支援小校或冷門語別課程開設, 但政策工具的數量、品質與可及性仍與雙語 (英語) 資源有極大差距, 亦缺乏有

效誘因以鼓勵校內教師投入本土語課程的長期教學。

綜合而言，臺灣當前的語言政策體系雖以多語平權為理念，但實踐上仍呈現語言資源配置的「雙軌不對等」結構。雙語政策在語言正當性與資源調配上高度集中於英語，而本土語言則受限於制度性激勵不足與數位學習發展落後，導致語言治理的分裂格局持續擴大；英語透過制度化獎勵與現代化敘事不斷強化其語言地位與正當性，而本土語言則多以文化保育或在地認同之語碼被定位為「附加價值」，呼應 May (2012) 所指出之「語言正義」概念缺席下的語言階序再製問題。

三、 雙語政策與考試制度的變動：語言政策下的國家人才想像

2023 年，考試院與立法院關於雙語文官體制的討論揭示出，雙語政策不僅牽涉教育場域的語言教學規劃，也逐步滲透進國家人力選才與治理邏輯中。在考試制度上，配合 2030 雙語國家政策，相關機關擬定出「雙語文官考選制度方案³⁶」，包括將英語檢定納入高考一級類科門檻，並在部分職位提高英語科目占比 (1122501p349)。這樣的制度安排不僅標誌出國家對語言能力的再定義，也揭示語言正在轉化為評量與進入國家公務員體系的重要門檻。

然而，正如謝依鳳委員的質詢：「因應臺灣國際化需求的時候，不是涉外類科才需要英文能力，而是各個科別的英文能力都是未來的重點，所以不應該只有涉外類科。(1124201p208)」他極力擴大「需要提升英語能力」的人群圖像，似乎已經超越涉外（外交事務）職務所需的語言能力，而逐步擴及所有公務部門。

謝依鳳委員更是進一步詢問考選部部長許舒翔：「我講的不是大學端，也不是未來的英語能力，而是在既有體系裡面，整體的英文能力是不是有辦法藉由

³⁶ 政策文本：因應人工智慧發展的趨勢來持續培育數位治理人才，持續打造英語的課程，賦能雙語的文官，同時擘劃中高階文官海外研習的藍圖 (1128202p91)。

考試制度而確立？(1124201p208)」不僅是一種對制度公平與現實執行力的挑戰，也隱含著一種語言治理下的國家形象建構焦慮：英語能力是否等同於國家文官專業能力的正當性？

許舒翔部長則回應：「這部分要看用人機關怎麼將英文運用在施政上，如果用人機關在這部分有往上提升，我想考選端也會再加強。(1124201p208)」許部長的這番回應清楚揭示出，考選部作為篩選未來文官人才的主管機關，在英語能力的納入與強化方面，並非主動塑造語言政策重要性論述的權威機關，而是扮演一種「回應需求」的角色。其權責在語言政策的實踐上，實際上是隨著「用人機關」的需求與施政導向所引導。

當「語言能力」被重新界定為施政成效與政策能見度的前提時，語言不再僅是公民的基本權利或文化遺產，而是以「能力值」的形式被編碼進未來文官的人才篩選制度中，進一步形塑出一種「合格治理者＝具有國際語言能力者」的主體型態。這種過程同時也會排除那些未必以英語為優勢語言、或在傳統語言文化領域有深厚耕耘但未必符合「國際語言標準」的人才。

值得注意的是，這樣的策略也突顯了雙語政策如何在政治上尋找其正當性來源：不僅是在教育場域中透過學校與教材納入英語環境，更是在行政體系內透過用人機關對英語的「主動需求」來形塑整體語言治理結構的轉變。因此，語言治理在此不僅是政策工具，更是一種多部會交織與機構間語言權力再分配的實踐現場。

與此同時，文官培訓系統亦展現出語言治理的「機構化實踐」。考試院轄下文官學院開設許多雙語研習，包含：「全球 NEW 趨勢班」、「假日英語工作坊」、法定訓練中納入 6 至 8 小時的英語課程等，正是國家透過制度化訓練將語言商品化與能力化概念內化至公務體制的例證(1128202p189)。此舉不僅回應「打造雙語文官」的政策目標，也重新界定了國家公務體系人才的語言標準與符號資本。

然而，這一系列制度設計也引發語言權利的疑慮。如過去林奕華、林宜瑾等委員所質疑「英語被獨尊」，忽視了多語社會中語言選擇的政治性與族群差異，無異於再製新形式的語言不平等。語言權力在此處不再僅是通用溝通的工具，而是國家「理想人才」的甄選機制。湯蕙禎委員雖支持建立雙語發展中心，但也坦言現行政策與民間語言訓練市場的競合，顯示語言治理已跨越行政體制，與市場機制形成交錯的治理網絡（1128202p190）。

總體而言，雙語政策在考選制度中的植入，展現了國家如何透過語言能力規範並重構國家行政機關的「政策制度化」，此舉不僅是應對國際化的策略性調整，也是一種語言治理權力的擴張實踐。其所內含的價值排序與排除邏輯，值得語言政策研究者持續追蹤與批判。

陸、 媒體報導與政策論述的關聯

立法院中的雙語政策論述，不僅在議場內部辯論，更透過媒體報導進行二次流通與再生產，影響社會大眾對政策的理解與態度。從質詢紀錄觀察可見，多位立法委員在質詢過程中直接引用媒體報導內容作為政策批判或追問依據，顯示新聞媒體在議場內扮演了「輿論回饋」與「論述資源」的雙重角色。例如，委員時常引用親子教育媒體、國內新聞網站對雙語政策執行困境的報導，作為質疑政策成效或政策方向轉向的依據，突顯媒體在政策討論中具備議題設定（agenda-setting）與框架影響（framing）的實質力量。

然而，在這種媒體介入過程中，也出現了政策論述被簡化、情緒化甚至去脈絡化的現象。部分新聞標題強調「雙語政策失敗」、「基層教師反彈」、「學生英語沒進步」等敘事，容易將複雜的教育改革議題，簡化為成敗二分的二元對立，進一步強化了立法院內部對政策質詢的批判語氣。這種簡化與放大的媒體論述，不僅影響了議場辯論的氛圍，也塑造了社會大眾對 2030 雙語政策的情感

認同與支持度，成為政策推進或修正的重要外部壓力來源。

從批判論述分析的角度看，媒體並非單純中立地「傳遞」政策訊息，而是在轉譯過程中重構了政策的公共意涵，並透過特定的語言策略（如情緒化標題、問題化描述）介入政策論述的再生產。雙語政策在媒體場域中的形象，因此不僅是政策本身的反映，更是多重論述力量交織、角力、競逐之下的結果。

在媒體報導與政策論述的互動中，媒體不僅提供輿論回饋資源，也透過報導框架和用詞設計重塑雙語政策的公共意象。

例如，多位立法委員於質詢中引用「四班百人僅一人聽懂英語上課」的現場情況，該標題凸顯雙語政策在教育實務現場荒謬的一面，顯得有些過於誇張，但該數據來自 Yahoo 新聞（2023）媒體報導，成為討論政策成效與執行困境的重要依據。

類似地，中央社（2023）報導指出，全國教師工會總聯合會發出警訊，警告雙語政策可能造成師生「雙輸」，呼籲政府應立即檢討。這些報導進一步成為立法院質詢與政策評估的重要來源，彰顯媒體在安排議程與設定公共焦點上具備顯著權力。然而，媒體在報導雙語政策議題時常使用簡化、情緒化的語言。例如，《Yahoo 新聞》以〈雙語政策翻車！家長 PO 孩子聯絡簿崩潰喊：根本晶晶體〉為標題，使用「翻車」與「崩潰」等負面詞彙，將政策失敗歸咎於政策本身或執行失誤（何立雯，2023）。

此外，《Taiwan News》（2023）則針對政策策略與時程提出質疑，標題為〈雙語政策亂象：戰術不佳還是戰略錯誤？〉，強調政策規劃方向與媒體敘事的互動，凸顯媒體如何重構政策意義。這類媒體報導透過強調對立與情緒化描述，使複雜教育議題淪為情緒化爭辯，影響國會議題討論與社會情感認同，進而成為政策修正與方向調整的重要外部壓力。

從批判論述分析角度看，媒體非僅轉載政策訊息，而是在傳播過程中重構語意與權力邏輯，包括透過危機語言、情緒化標題與議程設定影響政策解釋

權。透過媒體再生產，雙語政策的公共形象成為多元論述交織、角力的產物。因此，對政策論述與受眾解讀進行更深層分析，有助於揭露媒體如何成為政策治理的一種「干預」的力量，不僅塑造政策命運，也影響語言政策在規畫與實踐的結構性變化。

媒體報導在塑造雙語政策公共意象方面，具體展現了其「議程設定」與「框架塑造」的力量，例如以下幾則新聞案例：

一、強化政策工具化框架

翻轉教育（2024）於專欄報導指出，不少教師認為「沒必要堅持全英語教學」，強調應根據學生語言能力做調整，以避免過度追求 KPI 而忽略學習成效。該論述成為立委質詢中的常見引用內容，用以對中央政策提出調整呼籲。

二、突顯教師與學生的實務困境

《NOWnews》（2023）報導教育部長潘文忠回應教團指出「教師與學生因師資不足、政策推行不均，造成雙語政策難以普及」。媒體將政策落實困境具體化成「辦不到」的敘事，催化行政部門更明確地提出分層實施與配套方案。

三、喚起公共警覺與批判聲音

全教總等團體聯合至多家媒體發出「終結雙語亂象」呼籲，指出「將錯誤雙語政策視為教育危機」的強烈情緒（公民行動影音紀錄資料庫，2024）。此類報導藉由引用教師、學生及學者立場，成功將原本屬於專業教育議題的政策矛盾推升至公共危機層級。

這些媒體論述經由立法院質詢及媒體互動而相互強化，形成一種「政策反饋迴路」。如郭力昕（2021）於網路媒體《報導者》專欄中所指出，類似報導讓政策焦點從「推進雙語」迅速轉向「教育亂象」，並重塑政策使用者的信任期待。媒體再生產的功能不僅限於資訊傳達，更深含結構性權力運作，透過事件選擇與情境鋪排，形成對政策具有方向性的輿論壓力。

從批判論述分析的觀點來看，媒體在這其中扮演的是「語言治理的二次權力」的角色，不只是政策傳播者，而是主動演繹政策含意的「再生產者」。意即媒體不是直接制定或執行語言政策的第一線權力者（如政府或立法機關），但卻具有再建構政策意涵、影響行動者對政策的接受程度與實踐方式的能力，因此形成一種「第二層次」的力量。

他們透過選擇性聚焦「成敗判斷」或「情境標籤」，建構出一種強制性的政策論述，顯性地強化「英語成果導向」的主流價值，隱性地壓縮了教育場域中應保留的多元語言權利與專業判斷空間。

首先，媒體對政策進行的論述再生產與框架詮釋（framing），構成了政策意義的再建構過程。行政部門與政策推動者所使用的專業語言與政策語境，在傳入媒體語境後，往往被轉譯為易於理解、但也可能簡化與情緒化的話語形式。以雙語政策為例，原本定位為「國家競爭力戰略」的論述，在媒體報導中經常轉化為「學生學習壓力增加」、「教學現場資源不足」等敘事主軸，形塑出不同於原始政策意圖的社會理解框架，並強化了立法院質詢過程中的批判性語調與問責邏輯。這樣的再詮釋效果，說明媒體不僅反映政策，也在參與詮釋與建構政策。

其次，媒體亦作為公共意見的催化器與過濾器（agenda-filtering），透過議題選擇與敘事傾向的控制，決定哪些政策聲音得以進入主流公共領域，哪些則遭到忽視或邊緣化。以2023年多則媒體報導為例，對本土語言政策的討論往往集中於「雙語師資不足」、「語言退場」等危機敘述，而鮮少深入探討制度性排除與政策設計問題。相對之下，有關雙語政策的報導則更多以英語學習成果、

學生海外競爭力為焦點，呈現一種英語語言價值優勢的「去政治化」敘事結構。這樣的選擇性報導，實質上影響了社會對不同語言政策的重視程度與正當性感知，反映出媒體在語言價值再排序中的權力位置。

再者，媒體介入政策論述的過程亦體現了 Bourdieu (1991) 所指的象徵權力 (symbolic power)。媒體透過語言與圖像所營造的敘事，不僅是政策事件的描述，更是公共現實的建構行為。例如當媒體大量使用「英語退步」、「政策無感」等語言，重複再現政策成效不足的印象時，即使政策本身仍在推動中，社會理解已被導向負面評價。這種透過語言實踐進行的象徵性建構，強化了語言治理中看似中立但實具導向性的話語秩序，使得政策的公共正當性在無形中受到再分配與重塑。從批判論述分析的角度觀之，媒體既非中立傳聲筒，也非單向傳播者，而是語言政策論述競爭場域中的一方行動者，深刻參與了語言價值的政治協商與權力再生產過程。

這些媒體案例與分析充分證明，媒體不僅是政策訊息的載體，更是影響立法內容、執行調整與大眾情感認同的關鍵力量，顯示語言治理本質上就是一場多層次、多方博弈的權力運作。

媒體雖非語言政策的制定者，但卻透過話語操演與符碼重組，發揮形塑公共論述與語言價值秩序的治理效果。這個觀點可以補充傳統語言政策研究中對「制度面」的偏重，轉而強調語言權力是如何在話語、媒體、社會感知中再製與鬥爭。這也回應 Tollefson 與 Fairclough 等學者對語言政策「話語化 (discursivization)」與「意識形態化 (ideologization)」過程的批判性關注。

柒、 本節社會實踐總結討論

綜觀立法院公報中的討論與延伸至媒體、學校現場的影響，可以發現 2030 雙語政策的論述已不單單只是一套政府治理國家的執政方案，而是成為各界不同理解、重構與競爭的論述場域。

立法院內部的質詢與外部的批判聲音共同揭露了政策在推動過程中語言地位不平等、地方資源落差、與基層教學現場落實困境的多重矛盾。這些辯論與批評聲音，逐步在新聞媒體中被放大與再詮釋，形成更廣泛的社會議題關注，促使政策推動者必須對原有論述作出修正與調整。

學校端的實踐困境與師生家長的回饋，亦反向影響了政策論述的可行性評估，顯示雙語政策並非單純由中央決定、地方被動接受的線性推展模式，而是經過多層次協商與張力對抗的過程。同時，雙語政策在強化英語地位的同時，對本土語言與多語平權議題的忽略也日益成為批判焦點，突顯語言政策背後潛藏的文化認同與社會正義議題。

因此，本節批判性地指出，雙語政策的公共論述在運作過程中並非無矛盾的線性延伸，而是經由立法院、媒體、學校與社會各界互動中，不斷生成、變異與被挑戰的過程。語言政策的形成與推展，最終必須面對不只是技術層面的執行問題，更深層的是語言權利、多語共存與國家認同建構等結構性議題。

第四節 2030 雙語政策的主要論述框架

本節統整前文對立法院公報中雙語政策相關發言與政策文本的分析成果，嘗試在理論層次上進行架構性的詮釋，並揭示 2030 雙語政策在論述建構上呈現出的主要特徵與內在矛盾。重點聚焦於語言意識形態的張力、政策核心論述的類型，以及不同行動者如何在政策論述中占據主導地位或遭到邊緣化。

壹、 不同立場的語言政策取向

一、 雙語與母語並行推動的語言政策

賴清德的語言政策強調「雙語與母語並行推動」，將學習英語與學習母語視為兩個不同、但同等重要的領域，都應該制度化地透過學校教育體系加以落實。賴清德在擔任行政院長期間，明確表達雙語國家的推動方向，並強調該政策延續了他過去在臺南推動「雙語城市」的經驗，但規模擴展至全國層級，並進一步強調行政資源的投入與支持。與韓國瑜提出的「雙語城市」相比，兩者最大的差異在於對母語教育的處理方式。

賴清德院長主張，母語應納入學校體制，透過制度化的方式確保語言教育的落實，而非依賴傳統家庭的口耳相傳模式傳承。他強調，民進黨執政以來的核心價值為「族群多元尊重」，因此雙語政策的推動並不代表犧牲母語教育，而是與母語政策並行發展。國家語言法的推動，正是為了保障臺灣多元語言文化的傳承，而非將英語學習置於母語之上。此外，他認為，過去單純依賴家庭環境來傳承母語（如長輩教導幼童）已經證明成效有限，因此政府應積極介入，將母語教育納入學校體制內，由國家主導推動。

黃委員昭順：我還原韓國瑜在高雄市講的話，他說他希望能夠雙語教學，而且希望母語回家學，但是他一定要推動雙語教育，至於越南

話、原住民話、閩南語、客家話可以盡量跟阿公、阿嬤學，然後把母語經費變成獎金，檢定完畢的時候頒發獎金、獎狀，希望閩南語也能夠這樣做。請問院長對於這樣的主張有何看法？

賴院長清德：如果韓國瑜先生也提出雙語城市，顯然與行政院推動的雙語國家目標吻合。但是母語的教學並不完全是韓國瑜先生所設想的那個狀況，因為現在都是年輕的家庭，不一定有能力、有機會跟父母親同住。（1078201p34）

二、 雙語學校學、母語回家學的語言政策

韓國瑜的「雙語城市」政策主張將英語與母語視為相同類型的語言資源，採取不同的學習方式，即英語由學校教授，而母語則回歸家庭學習模式。這一立場與賴清德的「雙語國家」政策形成鮮明對比，特別是在母語教育的推動方式上。

針對韓國瑜「母語回家學」的主張，賴清德提出質疑，認為該政策忽略了現代家庭結構的變遷，特別是在許多年輕家庭中，子女未必與祖父母同住，導致母語難以有效傳承。此外，韓國瑜所提倡的母語學習檢定及獎勵制度，過去已被證明成效不彰。因此，賴清德認為，唯有透過教育體制內的正規課程與政策支持，才能真正確保臺灣母語的傳承與發展。而且他認為韓國瑜的母語政策模式，如以檢定方式推動母語學習並提供獎金，過去已被證明成效不彰，因此政府必須透過教育體制來確保母語的傳承。

黃委員昭順：以我們現在的狀況，在幼稚園、小學就必須要讓我們很多的孩子學很多的語言……客家委員會主委說韓國瑜主張的雙語教學目的是打壓母語，是外省殖民的獨尊心態，你認為這樣的講法對嗎？

賴院長清德：李主委應該是點出韓國瑜先生主張母語不要在體制內學習的說法是不對的。

黃委員昭順：你不要忘掉韓國瑜後面還講了許多話……請我們的行政主管單位不要任意扣帽子！我認為扣帽子對我們整個語言學習是相當不理想的狀況！

賴院長清德：有可能是韓國瑜先生不了解，第一，我們的國家語言法已經明定客語、原住民語、臺語等都是國家語言；第二，過去在家裡

學，就是沒有成功嘛！客語已經產生非常大的危機，原住民語也是，這也就是我們為什麼要在體制內去教學的原因。

黃委員昭順：院長，你不要忘掉他後面還講了一段話，他說他希望能夠檢定，而且檢定完還要發獎金，你們不能把這一段抹煞掉！

賴院長清德：不是，我是說過去這種方式沒有成功啊！

黃委員昭順：推行母語很重要，但是我們的雙語教學也是很重要，怎樣跟國際接軌；我們沒有任何所謂的殖民心態或要打壓母語，我覺得我們都可以來討論，但是不要扣帽子！請不要扣帽子！

(1078201p35)

在立法院的質詢過程中，黃昭順委員與賴清德院長之間圍繞雙語政策展開了政治攻防。黃昭順委員質疑賴清德立場的雙語政策，並試圖將韓國瑜的雙語城市政策與之進行比較，指出考量到現代學生要學習太多種語言，因此韓國瑜認為母語應回歸家庭學習，並透過語言檢定與獎勵制度來推動。而且，黃昭順委員認為客委會主委批評「韓國瑜的雙語城市政策是打壓母語的外省殖民獨尊心態」的說法是在「扣帽子」，指責民進黨的執政團隊對韓國瑜的政策主張施加了意識形態的不公指控³⁷。

然而，賴清德院長則回應，這種模式過去已經被證明成效不彰，並強調國家語言法的立法目的在於確保母語教育能夠在體制內推動，以維持語言文化的永續發展。這場政策論辯不僅涉及教育方式的優劣比較，也反映出兩位政治人物與其所屬政黨在語言政策上的取向不同，進一步體現出雙語教育政策在臺灣政治光譜中的競爭與分歧。

³⁷於立法院公報 107 卷第 91 期委員會紀錄 290 至 292 頁，黃昭順委員同客委會李永得主任委員的質詢中，質詢相同的議題，黃昭順委員認為因為韓國瑜和陳其邁的高雄市長選戰之爭，所以李永得主委稱「韓國瑜的雙語城市政策具外省人華語獨尊的殖民心態」是在「扣帽子」。

表 11

雙語政策不同立場的話語與策略行為分析表

立場 (政黨)	政策立場表述	策略行為	主要話語	潛在政治意圖與 權力運作
執政黨— 民進黨	穩健推動雙語政 策，強調「非強 制」、「雙軌並 行」	詮釋政策、 回應質疑、 話語穩定建 構	雙語≈國際接 軌工具；語言 能力即國力	建構執政正當 性、鞏固施政形 象、淡化政策爭 議
最大在野 —國民黨	質疑預算編列、 操作語言優勢的 不平等性	技術質詢、 政治攻擊、 話語挑戰	英語獨尊≠多 元文化；語言 不應凌駕專業 領域	突顯執政失衡、 拉攏基層選民、 質疑政策合法性
第二在野 —民眾黨	支持雙語，強調 國際競爭與語言 能力	形象建構、 政策綁定、 政黨標誌化	聽說讀寫都重 要；雙語是現 代國家象徵	打造現代化、國 際化政黨形象， 爭取年輕與專業 選民
其他在野 —小黨/ 無黨籍	支持改革、偏重 文化多元與公民 社會角色	轉譯公民聲 音、平衡監 督	教師反映、文 化權利、語言 多樣性	結合民間批評聲 音，爭取進步選 民與政策影響力

註：研究者自行整理

在立法院針對 2030 雙語政策的討論中，不同政黨根據各自的政治立場與角色，展現出不同的語言政策看法與策略。

執政的民主進步黨，傾向用制度安排來說明政策的合理性，例如強調「分階段進行」、「讓學校自己決定要不要實施」以及「不是強制推動官方語言」等方式，試圖淡化外界對於推行英語可能造成語言壓迫的批評，避免深陷「語言霸權」的政治指控，也常透過黨籍立委主導質詢節奏，達成政策再宣導的功能。執政黨的論述策略呈現出一種相對中立、行政效率導向的風格，然而，也容易忽略雙語政策背後牽涉的文化與語言權利問題。

中國國民黨作為最大的在野黨，雖不否定英語教學的價值，但著重指出執政黨所規劃的雙語政策資源分配不公平的問題，特別會以關心本國語言被邊緣化，英語資源卻集中過多等議題著手。他們常在預算審查時提出質疑，進一步

放大語言政策和整體資源分配的爭議透過技術性審查擴大政治對抗空間，意在將語言作為象徵，轉化為國家資源分配不均的社會公平問題。

民眾黨則比較關注雙語政策在國際形象上的作用，認為這可以展現臺灣的現代感與國際競爭力。他們的論述中，英語學習被視為一種讓人民更能接軌國際、提升自我能力的方式，因此，其語言價值在於建構出邁向「現代化」國家治理的重要符號工具。

其他小黨與無黨籍立委，則常結合第一線教師、語言保護倡議團體或民間觀察者的意見，強調政策應該回應實際的教學困境與語言正義的平等原則，並批評目前的雙語政策缺乏對多語共存與文化平等的關注。

整體而言，這些政黨對雙語政策的討論，不只是立場不同而已，更反映他們對「語言是什麼」的不同理解。有些人把語言當作一種學習工具，有些人則認為語言關係到文化認同與社會公平。正如 Fairclough 所說，語言本身就是一種權力實踐，不同的說法方式，會對社會關係與資源分配產生實際影響。在這樣的脈絡下，政黨如何談語言，也就成了他們如何看待人民、社會與國家的縮影。

三、 小結：主要政黨皆認可英語是提升臺灣國際競爭力的工具

值得注意的是，儘管賴清德與韓國瑜各自提出的雙語政策在細節與執行方式上存在顯著差異，但兩大政黨在核心立場上仍具有共識：皆認可英語學習的重要性，並同意英語作為提升臺灣國際競爭力的關鍵工具。因此，無論是民進黨的「雙語國家」政策，或是國民黨的「雙語城市」構想，都反映出臺灣主流政治對於英語教育的高度重視，並期望透過雙語政策的推動，使臺灣在全球化環境中取得更有利的競爭位置。

雙方的政策分歧主要體現在母語教育的定位與執行策略上。民進黨主張雙

語與母語教育應並行推動，透過國家政策保障母語的體制內教學；而國民黨的「雙語城市」模式則更強調英語教育，並認為母語學習應主要回歸家庭環境。這種差異不僅涉及語言政策的方向選擇，也反映出臺灣不同政治立場對於族群語言文化的理解與政策取向。

貳、 雙語政策的主要話語框架

一、 歸納出六個核心的話語主題類型：國家戰略、經濟發展、多元語言、教育公平、科技批判、教學實務

此段落統整前文的分析重點，聚焦於 2030 雙語政策的主要話語主題架構。透過批判論述分析可見，政策在立法院討論與發展的過程中，呈現出多層次且時而矛盾的語言價值觀點衝突，尤其在「語言作為工具」與「語言作為權利」之間，展現出明顯的張力。

語言工具觀點 (language as a tool)：此類話語將語言視為提升國家競爭力、促進國際化的工具。教育部、國發會與多數支持雙語政策的立委，常以「提升國民英語力」、「連結全球市場」作為推動雙語政策的正當性來源，並將語言學習與經濟發展、國家形象直接連結。

語言權利觀點 (language rights)：與此相對，部分委員與學界代表則強調本土語言教育的重要性，主張語言學習不應侷限於英語，而應納入臺灣多語環境的尊重與保障。他們指出，《國家語言發展法》已將臺灣固有族群語言列為國家語言，雙語政策若僅強化英語地位，將侵蝕本土語言的生存空間與語言權利。

從立法院討論與政策文本可以歸納出，2030 雙語政策圍繞著幾個核心話語主題展開：

(一)、 國家戰略話語（工具觀點）

在立法院早期討論（約 2012 年至 2014 年）中，雙語政策即被定位為國家戰略的一環，旨在因應全球化挑戰並強化國家安全。民進黨執政後延續並擴大此一路線，但值得注意的是，現行雙語政策與民進黨曾倡議的「英語作為第二官方語言」構想有所落差，體現出雙語與多語並行主張之間的內部矛盾。

(二)、 經濟發展話語（工具觀點）

「國際競爭力」成為雙語政策論述中最為穩固、且歷時最久的主軸話語。從執政黨立法委員（如柯建銘、吳思瑤委員等）到主責機構行政官員（如國發會龔明鑫主委）的發言，都強調雙語能力與人才培育、數位轉型及經濟發展之間的直接連結。特別是在全球爭奪人才與強化數位素養的趨勢下，雙語政策被視為臺灣保持與提升競爭力的重要途徑。

(三)、 多元語言話語（權利觀點）

在一些立法委員（如賴瑞隆、林奕華委員等）的質詢中，凸顯了語言多元化的呼聲。例如，質疑現有教育法規與課綱未能同步支撐雙語教育目標，並強調臺灣需要推動更全面性的語文能力提升與教育改革。此一觀點顯示出，即便雙語政策以英語為主流，也存在對多語教育價值的堅持與辯護。

(四)、 教育公平話語（權利觀點）

教育公平成為雙語政策質疑聲音的重要話語主題。多位立委（如賴品妤、黃國書、林宜瑾委員等）指出，雙語政策在資源分配、師資配置及學校實施層面可能加劇城鄉差距，並質疑政策是否真正促進教育機會均等。特別是偏鄉地區師資不足、資源匱乏的問題，使得原本旨在提升全體國民英語力的政策，反

而可能成為社會再製不平等的機制。

(五)、 科技批判話語

2024 年部分立委引入 AI 即時翻譯技術的發展，質疑高額投入推行英語教育的必要性，認為政策應調整為強化數位素養與多語溝通能力，而非過度單一化投資英語能力。

(六)、 教育實務話語

2020 年起，教育現場的第一線人員，如教師、學生等，面對教育現場的課程設計的困難與實施成效的不足提出批判聲音。雙語政策在教育措施上推進過快，現場尚未作好準備，造成教學現場混亂與教育落差。

值得一提的是，「科技批判話語」與「教育實務話語」並未被研究者歸入語言工具觀點或語言權利觀點的對應框架。

這是因為這兩類話語本質上屬於對政策運作的動態回饋與批判聲音，其立論焦點並非單純出自某種固定的語言價值觀點，而是橫跨語言工具性與語言權利兩種觀點的光譜。例如，「科技批判話語」一方面，質疑單一語言投資的效益（接近權利觀點），另一方面，也反映語言作為實用工具的效率考量（接近工具觀點）；「教育實務話語」則更多反映教育現場的實作困境與適應挑戰，不以特定語言意識形態為立論主軸。

因此，這兩類話語較難納入單一語言觀點類型，反映出雙語政策論述場域中的複雜性與多元性。

表 12

雙語政策話語主題分析矩陣

話語主題	子話語的關鍵語詞	核心話語內容	政策實踐面向	理論視角 (延伸分析)	主要發聲者
國家戰略話語	國際評比、語言治理	雙語政策有助於強化臺灣國際地位與戰略自主性，以語言為外交與國防軟實力工具。	國家政策導向的雙語國家、政績展現、外交政策、臺美教育合作	語言商品化：語言成為全球競爭市場的「商品」與「資本」	行政機關高層（總統、國安會）、國發會主委、立委邱志偉等
經濟發展話語	人才培育、國際競爭力	英語能力是提升臺灣國際經濟競爭力的關鍵，能吸引外資並促進產業轉型。	EMI 課程推動、語言檢定要求、產業發展、教育制度改革、雙語師資培育與引入	語言資本：語言作為提升社會經濟地位的關鍵資源	國發會、經濟部、立委如吳思瑤、柯建銘等
批判科技話語	AI 翻譯、數位落差、KPI	順應科技 AI 時代潮流的反思，英語能力的必要性在 AI 時代可能被取代，語言教育應回應數位社會而非僅聚焦英語。	教育技術整合、AI 輔助教學、數位素養融入課程	數位平權	立委葛如鈞、部分教師代表、數位教育倡議團體
教育實務話語	教學負擔、雙語師資、雙語教材、學習落差	雙語政策執行對教師造成沉重負擔，影響教學品質與學生學習效果。	教師研習、雙語教學實驗課程與教材研發 (EMI、CLIL)	批判教育學、知識與權力	立委如高虹安、蔡易餘等、第一線教師代表、學生代表等

話語主題	子話語的關鍵語詞	核心話語內容	政策實踐面向	理論視角 (延伸分析)	主要發聲者
多元語言話語	教育公平、多語共榮	多語社會應尊重所有語言，英語不應壓縮其他語言空間，多語並重，避免語言生態失衡。不分地區、背景，所有學生應享有相同語言教育機會。	母語課程時數保障、多語共存策略、師資培育與認證制度、優先核定偏鄉補助計畫	語言生態、語言權利、教育平等、多元文化	教育學者如廖咸浩等、批判語言研究者
語言文化話語	語言與認同、文化傳承、語言霸權	語言與文化密切相關，是一種文化內涵與身分認同的核心。雙語政策為了強化單一、外來的優勢語言，可能侵蝕臺灣語言主體性、文化傳承與多語價值。	文化素養課程、跨語言教育模式、多元語文課綱設計	後殖民語言觀、語言與文化共構理論	范雲、萬美玲、林倩綺、原住民族與客家族群相關委員

註：研究者自行整理

為系統性整理 2030 雙語政策在不同場域中所呈現的語言論述，本研究建構一份以「話語主題」為縱軸、「分析維度」為橫軸的分類表格。此表格不僅有助於呈現多元語言觀點在政策論述中的位置，也有助於揭示各類話語在不同語境中的政策實踐意涵與話語邏輯。表格共劃分六大話語主題，包括：「國家戰略話語」、「經濟發展話語」、「批判科技話語」、「教育實務話語」、「多元語言話語」與「語言文化話語」，分別對應五個分析面向：關鍵語詞、核心話語內容、政策實踐面向、理論視角，以及主要發聲者。

每一論述類型的設定皆來自於立法院質詢、公報內容、政策文件與相關研討會發言之綜合歸納，並試圖揭示其語言政治的深層結構。例如，「國家戰略論述」以「雙語國家」、「國安戰略」等關鍵語詞為主軸，將語言能力與國家定位直接連結，表現出政策建構者如何將語言轉化為一種國際能見度與政治自主的象徵資本。而「經濟發展論述」則聚焦於語言作為人才資本與就業競爭力的媒介，語詞如「國際化」、「數位能力」與「全球人才」重複出現，顯示語言學習與產業發展、國家經濟成長之間的策略性整合。

此外，表格亦將來自教學現場與學界的批判性聲音納入，如「批判科技論述」與「教育實務論述」，前者透過現代科技技術的躍進（如 AI 語音技術）與語言商品化的問題，挑戰語言學習的價值本位；後者則關注語言政策如何轉化為現場教師的教學負擔與制度壓力。與此同時，「多元語言論述」與「語言文化論述」強調語言多樣性、語言平權與文化傳承的重要性，顯示出本土語言在政策論述中時而被納入、時而遭邊緣化的矛盾地位。

透過此分類架構，本研究得以橫向比較不同論述之間的核心關鍵詞與政策落點，亦可進一步辨識政策論述中的優勢語言觀點與潛在的權力不對稱，為 2030 雙語政策的批判性理解與語言治理研究奠定清晰的分析基礎。

綜上所述，2030 雙語政策的核心論述框架呈現多元而複雜的語義場域，包含國家戰略、經濟發展、教育實務與語言文化等面向，每一類型皆反映特定的政策目標與治理邏輯。然而，這些論述類型並非在政策場域中等量齊觀，而是在特定制度位置與權力結構中，形成不對稱的詮釋實踐。為進一步釐清政策話語的生產過程與其正當性建構機制，以下兩個段落將分別從「政策部門與立法監督者的詮釋差異」與「政策論述的意識形態衝突」出發，探討論述如何在制度場域中形塑、衝突與協商。

二、 行政部門與立法院的話語詮釋差異：語言是工具，還是權利？

2030 雙語政策的政策話語在行政部門與立法機構之間，呈現出高度詮釋落差。行政部門多以「工具性」觀點來論述政策正當性，強調英語能力是因應全球化競爭、吸引外資與人才、提升國民競爭力的關鍵能力，將雙語政策視為國家現代化與數位轉型的必要步驟。此類話語可見於國發會、教育部與總統府等高層政策宣示中，強調「對標新加坡」、「建構英語友善環境」等指標性語言，並配合大量預算投入與行政資源部署。

然而，在立法院的質詢與審議過程中，許多委員則以「權利性」或「實踐性」觀點質疑此一政策導向。部分委員（如林倩綺、范雲、賴品妤）指出，雙語政策不僅資源分配不均，導致本土語言教育被邊緣化，更未能有效回應偏鄉教育現場的結構困境與師資缺乏問題。他們質疑行政部門在推動過程中忽視民意、地方差異與教育專業，呼籲政策應回應社會基層需求與語言多樣性的正當性基礎。這種詮釋落差，突顯雙語政策從規劃至實施的過程中，存在著中央與地方、技術與實踐、精英與基層之間的多重張力，凸顯出政策話語並非單一、線性展開，而是存在著多元、時而激烈衝突的詮釋場域。

這種詮釋差異也呈現出不同話語之間的權力層級：語言工具價值觀點在官方文件與政策推動上佔據主導地位，而語言權利價值觀點與批判科技話語雖逐步獲得一定討論空間，仍多處於質疑、邊緣的位置。

圖 5

《2030 雙語政策》的話語消長甘特圖



註：研究者自行整理

研究者經過本研究仔細且通盤檢視了「雙語」此一概念，近六年來在立法院中的紀錄，發現並整理出不同的話語主題，在不同時間點，具有不同的可見度與影響力（如圖 5）。

政策初期（2018-2021 年）以語言工具價值觀點為主流，強調快速提升英語生活環境；中期（2022-2023 年）開始出現語言權利價值觀點的質疑聲浪；至後期（2024 年）隨著科技技術（AI）發展與社會反彈加劇，民意回應與政策調整話語為焦點，批判性的話語逐步增強並影響政策轉變方向。

表 13

雙語政策話語類型時間線整理

時間區段	主要出現話語類型
以前~2011 年	幾乎無「雙語政策」討論的正式紀錄之論述。 偶有零星的國家戰略話語出現（關鍵詞語：國家安全、國際地位）。
2012~2017 年	國家戰略話語（英語作為國際化工具）、經濟發展話語初步萌芽，尚未成為主流議題。
2018~2020 年	雙語政策正式啟動，國家戰略話語、經濟發展話語成為主流的政策推動論述基礎；教育公平話語與社會文化認同話語在政策實際運作後開始逐漸浮現。
2021~2023 年	教育公平話語的討論頻率顯著增加、數位轉型與 AI 話語初步出現；行政效能與教育現場實務的批判話語開始強烈浮現。
2024~2025 年 (政策轉向)	民意回應與政策調整話語成為焦點；教育現場實務話語與社會文化認同話語得到更大能見度。

註：研究者自行整理

(一) 話語主題互動表格的設計與編排說明

本研究於分析 2030 雙語政策之話語主題互動過程時，特別設計「雙語政策話語互動圖（圖 6）」。該表格以「語言價值傾向、話語類型、該話語類型下的子話語關鍵語詞、話語間的互動機制」的對照模式編排，主要基於以下理論與分析考量：

首先，本研究立基於批判論述分析（CDA）取向，強調論述之間並非孤立存在，而是透過交互作用（如支持、互補、對抗、融合或邊緣化）共同構成政策場域的權力結構。單純列舉個別話語主題不足以捕捉政策論述演變的動態，

因此採取互動對照的方式呈現。

其次，本研究避免預設單一話語的優越性，將各話語主題的類型獨立區分，以強調其「關係性」而非「主從位階」。此設計使得分析可以關注不同論述如何在政策進程中彼此支持、抵觸或產生折衝，進而形塑政策文本與行動策略。

第三，透過動態的互動分析，本研究得以描繪出雙語政策從倡議、推動到修正過程中，隨著不同時期、不同行動者與社會脈絡變化，話語主題如何出現位移，亦能進一步揭示哪些語言價值觀點（如語言工具理論、語言權利理論）在不同階段取得優勢地位，哪些則被排除或邊緣化。

因此，本表格不僅是話語主題分類的結果，更是話語互動與權力協商歷程的動態縮影，有助於從結構面理解 2030 雙語政策之論述建構邏輯與實踐矛盾。

（二） 雙語政策話語類型層級結構與互動圖分析

為了理解「2030 雙語國家政策」在立法院內外如何結合語言價值觀點與社會議題進行話語互動，研究者設計《雙語政策話語類型層級結構圖》進行分類與分析，用來顯示該政策的話語主題系統中的上層二元路徑，中間六種主要話語類型，以及上層政策應對與結構性影響。

首先，圖表中歸納了雙語政策話語主題的兩種核心的語言價值觀點層級。一是語言作為「工具」，指支持英語學習並以添加國際競爭力、經濟能力為目的論述。二則為語言作為「權利」，強調文化多樣性與本土語言保護的多元語言共榮觀點，此兩種語言價值傾向展現出雙語政策再論述系統中語言價值光譜的兩端。

再來，第二個階層是中間是六種主要話語主題：

1. 「**國家戰略話語**」支持者將雙語政策比作國家政治機制與國際文化經濟交流的關鍵技術，尤其是與美國關係加深之話語，是最早出現在立法院公報的討論紀錄中的話語。
2. 「**經濟發展話語**」為談及雙語政策必要性中，最經常出現的支持話語，相信雙語可提升對外投資的吸引力、競爭力與所謂「英語能力即為人才」等。
3. 「**多元語言話語**」認為語言政策應「多語」而非僅僅「傳統雙語」，應審慎檢視雙語政策與本土語言政策之間的關係。
4. 「**語言文化話語**」則是許多批評者的論述核心，語言教育應是培養下一代自我認同、文化理解、社會認同的途徑，語言與文化、族群、身分等議題相關。
5. 「**教育實務話語**」從教育現場的教師、學生等，實務內部角度批評「課程設計與政策目標的差距、教學方法的困境」等操作實際性問題。
6. 「**科技批判話語**」則針對隨著 AI 技術發展、人才未來所需具備能力的反思，提出語言教育政策與目標必要性的批判。

最後，第三個階層是該話語主題下作常出現的相關子話語。也可看作是該話語中經常出現的「關鍵字」，包含：在國家戰略話語下，是重視國際評比的價值觀，也將語言作為國家治理的重要途徑；在經濟發展話語下，對未來人才培育的想像是具備「國際語言」能力的國際移動人才最具競爭力；在多元語言話語中，語言的多元象徵著語言生態的健康與繁盛，也是語言之間地位平等的理想願景；在語言文化話語中，語言作為族群的智慧結晶，乘載著情意理解和文化傳承的重要性；在教育實務話語上，語言政策影響教育現場的實務運作，不僅僅是語言教育的規劃，更是需要考慮實際的教育現實問題；在科技批判話語上，新時代的科技潮流（如 AI 自動翻譯、線上學習平臺的普及）對語言教學的

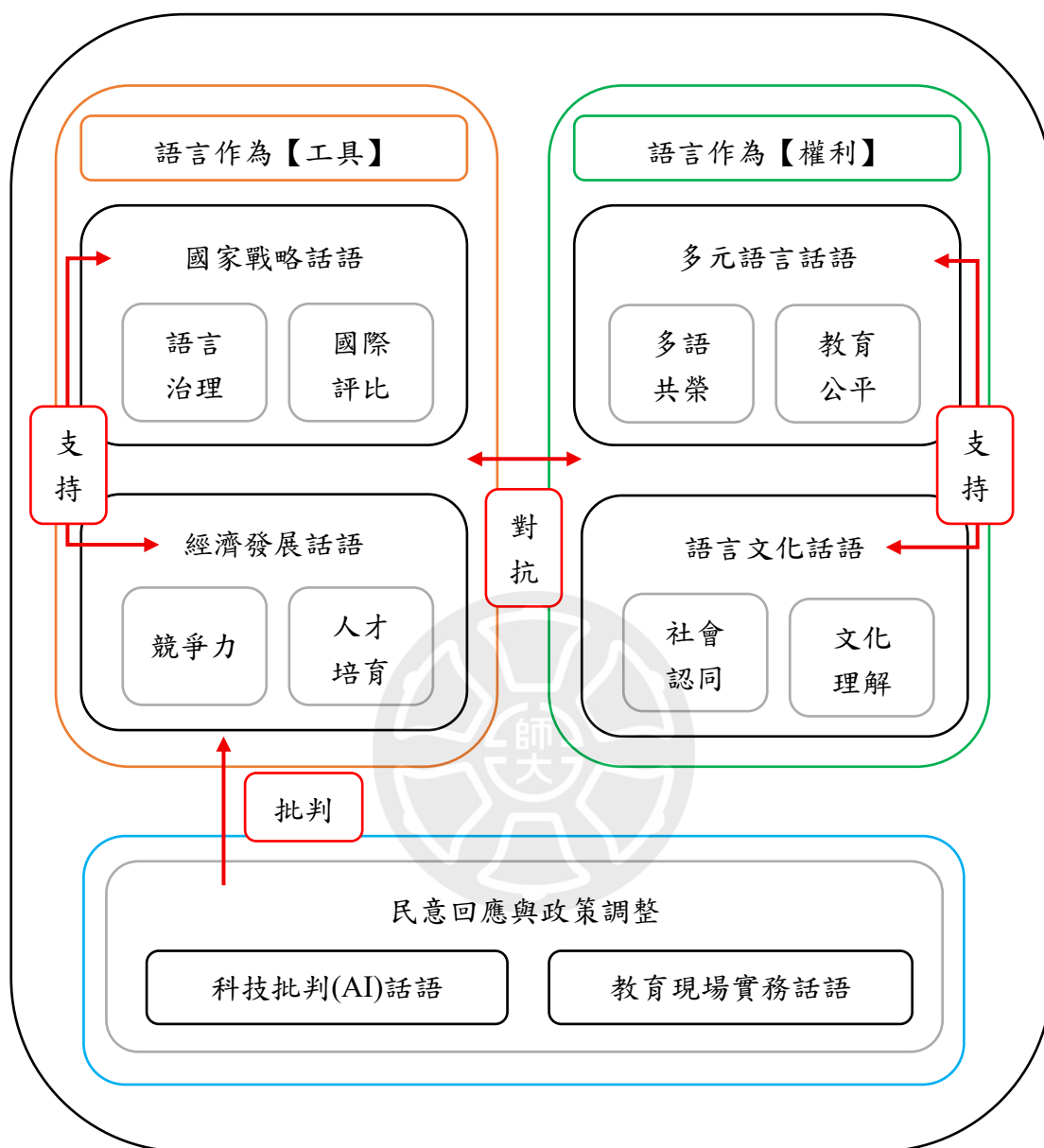
模式與目的形成挑戰，也質疑是否仍須以英語能力為核心指標進行政策設計。

這些子話語在不同語境中被調動與重構，顯示語言政策不只是語言的事務，更是權力與意識形態協商的場域，需從教育、社會、科技與文化等多重視角進行辨識與分析。



圖 6

雙語政策話語主題層級結構與話語互動總結圖



註：研究者自行整理

三、 政策話語的語言意識形態衝突

在 2030 雙語政策的發展歷程中，語言作為一種資源與權力的象徵，已成為意識形態衝突的核心場域。在政策辯論中，可以明顯觀察到「語言工具觀點」與「語言權利觀點」之間的張力。雙語政策在實施上，過度強調英語學習作為競爭力資本的建構，卻忽略了臺灣語言文化的多元性與原住民族、本土語言的存續危機。

政策文本與相關發言中，反覆出現「雙語即為英語和華語」的隱性定義，顯示英語地位的強勢建構已逐漸壓縮本土語言的正當發展空間。此種語言工具觀點的意識形態，強調語言之於經濟發展與國家競爭力的價值，然而卻忽視語言亦具備文化承載與身分認同的深層意涵。

與之對立者為語言權利觀點，此一觀點強調語言多樣性應受保障，語言教育應尊重族群歷史、在地文化與學生母語的情感連結。立法院中，多位立委質疑雙語政策未能妥善處理英語推動與本土語言保障之間的平衡問題，例如；林倩綺委員提出的「雙語可否是華語加原住民族語」的質詢，以及萬美玲、范雲委員對資源分配不均的批判，皆直指雙語政策若未處理多語共存的基礎問題，將可能加劇語言文化的不平等。

此外，行政部門對「沉浸式雙語」與「多語平衡發展」的模糊定位，更進一步加劇了語言政策場域內的正當性危機。部分政策文本聲稱雙語亦可包含本土語言與英語的配對，但實際上在預算、培訓與推動對象上，仍以英語為唯一重心。這種語言地位的不對等分配，揭示出臺灣語言政策中長期存在的結構性偏差，也突顯政策論述中的權力與話語之爭仍在持續上演。

總體而言，2030 雙語政策的話語框架呈現出一個由語言工具觀點主導、語言權利觀點與批判科技話語漸進滲透，並且在政策調整壓力下逐步變動的過

程。這也反映了政策論述在不同社會脈絡、權力關係與技術變遷下，不斷被重構與挑戰的動態特性。此圖作為「話語主題」的分類工具，不僅顯示各類話語的意義與互動系統，更為雙語政策議題分析提供了語言價值與社會話語的主要架構。

參、 雙語政策論述的變化軸線與理論反思

回顧前述分析，本研究從立法院質詢、公聽會與研討會紀錄出發，勾勒出2030 雙語政策在政治與實務場域中的主要論述話語走向。前三節的分析可概括出下列幾項關鍵發現：

首先，雖然不同的政黨在立場與批判語氣上各有差異，但主流意見皆共享「英語即競爭力」的語言工具價值觀點。雙語政策在主要政黨間獲得基本共識的同時，也凸顯出政府對語言政策的「經濟導向治理」傾向（Ricento, 2006），即將語言視為提升國家整體實力的手段，而非作為文化權利或社會正義的議題。這種共識構成政策論述中的「工具理性邏輯」，也為政策批判者提供了挑戰的起點。

其次，政策論述話語的幾個主題展現出由上而下建構的制度話語，政府部門常使用如「國際競爭」、「國家願景」、「學校自主」等語言，試圖包裝政策的正當性。然在不同部門與場域中，對雙語政策的詮釋卻產生明顯落差：中央部會強調整體國家發展藍圖，而立法院質詢與公聽會現場則呈現更多語言現場的困境回饋與意識形態衝突。此種跨部門話語差異，反映了語言政策治理過程中制度設計與實施感知之間的「治理落差」（governance gap），也指出「語言政策非中性」（Shohamy, 2006），而是充滿權力與資源分配的角色。

第三，在多語社會語境下，雙語政策與本土語言權利之間的張力成為核心爭點之一。分析顯示，當前政策論述普遍缺乏對本土語言作為文化資產與族群

權利的正當性論述，反而在隱性層次中構築出「英語至上」與「語言階序」的意識形態架構（Tollefson, 1991）。尤其當政策資源分配與語言實踐遭遇結構性不對等時，雙語政策不僅無法促進語言平權，反而可能強化語言資本的再製與社會不平等的延續。

大致上，雙語政策的推動過程中，展現了語言治理多重論述交錯與爭奪的場域。這些政治共識、話語主題與詮釋落差的交織，既構成雙語政策的語言意識形態的基本輪廓，也提供批判論述研究進一步回應結構性權力運作、政策正當性與語言正義等理論問題的切入點。

下一個段落（第五節）將進一步回應研究結果，綜整和第二章的文獻所提出的理論視角，從語言教育政策與多語價值觀點的交會處，思考臺灣雙語政策發展的論述轉變軌跡與其所隱含的社會意涵。



第五節 綜合討論

壹、 導言：從論述走向治理實作的理論對話

本節旨在綜合第四章的前幾個章節所揭示的論述樣態與權力運作邏輯，進一步從批判語言政策的理論視角，對 2030 雙語政策進行反思與詮釋。

相較於前幾節聚焦於立法院公報中的政策文本與行動者話語比較分析，本節則回到政策背後的制度設計、語言意識形態、治理模式與教育公平等議題，嘗試建構一條從語言論述到社會實作的分析脈絡。

透過對語言規劃、語言政策與權力運作、語言權利、多語治理等理論的對話，本節欲釐清雙語政策如何反映出臺灣語言政策治理中的制度張力與意識形態矛盾，並思考政策論述如何形塑特定的教育實踐樣態與結構性影響。特別是，政策論述中的工具價值與權利價值的衝突、中央政策宣導與地方政府詮釋空間的落差，以及語言正當性建構過程中的文化排除現象，皆構成本研究進一步挑戰與擴展既有語言政策理論的重要貢獻方向。

本節依序聚焦於五個分析層面：雙語教育定義的歧異、論述主導權與政策論述策略、語言價值觀點的意識形態衝突、教育現場的受影響樣態，以及語言政策中的民主性與參與性。這些面向不僅呈現出政策論述與語言實踐之間的落差，也突顯出臺灣作為多語社會，在全球英語化趨勢與本土語言復振訴求之間的治理矛盾與挑戰。

貳、 雙語教育定義的歧異：政策語言與學術語言之間的落差

本研究發現，臺灣政府在「2030 雙語政策」中所採行的「雙語教育」定義，與語言教育學界對該概念的詮釋存在顯著落差。政策文本與官員話語中，

「雙語教育」多被操作性地界定為「以英語和華語作為教學語言」，以提升英語能力為主要目標，並未充分關注語言學習背後所蘊含的文化理解、教育公平與多語社會的發展需求。這與 Cummins (2000) 所強調的「協同雙語教育」(additive bilingualism) 觀點相左，亦忽略了 García (2009) 所倡議的跨語言實踐 (translanguaging) 作為語言教學的社會文化基礎。

本研究結果支持了先前語言政策研究中的批判觀點，即國家語言政策往往傾向以工具理性的方式設計教育語言，而未能反映出語言與認同、文化與權力之間的深層連結 (Tollefson, 1991)。臺灣政府將「雙語」視為國際競爭力的象徵性工具，排除了對多語社會條件與語言權利的正視，亦凸顯政策論述與教育現場需求之間的落差。

參、 雙語論述的主導權力集中於國家核心機關

本研究亦觀察到，雙語政策的論述主導權集中於國家核心機關（如國發會、教育部），並透過跨部會協調機制、績效指標、預算編列與媒體輿論導向等方式，以論述重複為策略生產政策正當性，呈現出一種由國家主導、由上對下的治理模式。

此種現象呼應 Fairclough (2001) 對「語言與治理」的批判分析，語言不只是溝通工具，更是社會實踐權力運作與霸權再製的媒介；語言政策所依附的論述框架，常常與特定意識形態與政治利益交織共構。換言之，國家在語言政策上的論述主導權，並非單純知識性詮釋或政策執行的安排，而是政策正當性與權力再生產的場域。

從本研究分析可見，雙語政策中所建構的「英語即國際競爭力」的論述核心，實際上形構了一種主導性的語言意識形態，藉由政策話語的制度化與合法化，將英語推升為現代性與進步的象徵，同時隱蔽了其他語言在教育現場與社

會生活中的邊緣處境。

此種語言權力的運作方式，亦與 Tollefson (2015) 對國家語言政策作為社會結構再製的觀察相呼應。他從批判的角度指出，國家語言政策往往由具優勢語言資本的菁英所掌控，其表面中性的語言選擇與教育政策實則強化既有社會結構的不平等。臺灣雙語政策中，預算配置的不均以及特定語言資源的集中，正是此種結構性不平等的具體表現。部分立委對英語政策的支持，並不代表對語言多樣性的認同，而是英語作為一種資本、階層再製與全球體制接軌工具的現實考量。

2030 雙語政策中對英語的高度政策投射，即體現了這種以英語作為現代化象徵與經濟資本之語言意識形態，透過制度化的話語策略，在立法院預算審議與政策質詢中，執政黨籍立委往往扮演政策合法性的強化者，而行政部門則持續使用「國家戰略」、「國際競爭力」、「KPI」等增強英語化導向的語彙建構政策必要性。不僅如此，政府與執政黨立委在立法院的預算審議與政策質詢過程中，經常透過重申「國家戰略」、「全球排名」等語彙，強化政策的必要性與合法性，進一步稀釋、削弱來自教育現場、公民社群或本土語言倡議者對語言多樣性與公平參與的批判聲音。這樣的論述策略固然有效維持論述穩定，卻也排除了教育專業者與在地語言社群的參與空間。

在此論述實踐的邏輯下，政策雖形式上聲稱強調「學校自主」、「階段性推動」，但其論述策略本質上仍屬於由上而下的權力配置。正如 Fairclough (1995) 強調，語言政策話語中的「共識」建構常常掩蓋了實質上的權力不對等與社會排除。行政部門的政策話語經常透過專業術語、績效數據與技術性語言重構現實，使政策聽起來理性中立，實則在制度與實作上排除了教育專業者、在地語言社群與基層教師的參與可能性。這不僅削弱了語言政策的民主性，也妨礙了政策與語言使用社群之間的深層對話與互動。

此外，若從臺灣本土語言研究者的視角出發，如黃宣範 (1995) 與林耀盛

(2019) 等人所指出，語言政策不應僅著眼於語言能力的提升，而需回應語言使用社群的文化再生與歷史正義。當雙語政策以英語為主軸，並將母語或本土語言邊緣化為「附屬選項」，不僅背離了《國家語言發展法》所倡議的多語平權理念，也削弱了對語言文化承認與歷史正義的制度回應能力。(林耀盛，2019)。從這層意義而言，雙語政策中政策宣導的論述並未真正實現語言權利的擴展，反而透過資源傾斜、論述排除與治理集中，可能導致語言不平等的再生產。

總體而言，本研究所分析的雙語政策論述，反映出語言政策作為國家治理工具時，背後蘊含自上而下的集權邏輯。這種治理模式在資源分配、語言地位與公民參與等層面，呈現出一定程度上的制度性不平等，展現語言政策作為權力再製機制的多重樣貌。研究結果揭示，雙語政策的論述焦點已不在僅是關注語言教育的學習規劃，觸及語言階序、文化認同、社會資源配置與公民參與等議題。這樣的發展趨勢，可能在無形中強化菁英語言資本的優勢，並限縮邊緣語言社群的參與空間。

因此，若未來政策欲更全面回應語言正義與多元需求，將需面對語言工具化與文化承認之間的張力，並思考如何突破單一優勢語言的競爭邏輯。推動更具參與性、社群導向與歷史脈絡意識的語言政策視野，或可作為未來實踐語言平權與社會正義的重要方向。上述觀察與反思，主要基於本研究對政策文本與國會討論的分析與詮釋，期盼為後續政策發展與公共討論提供參考。

肆、 語言意識形態的競逐與語言階序制度化

「英語＝競爭力」作為一種語言意識形態，在臺灣雙語政策的相關論述與政策文件中經常性地出現，被自然化地逐漸構成一種以英語為核心的語言階序

(linguistic hierarchy)。在此框架下，英語往往被視為提升國際競爭力與現代化的關鍵語言，而其他語言，特別是本土語言，則多被定位為需保存的文化資產，其在國家治理與正規教育體系中的功能與地位相對較為有限。這種語言階序的形成，可能進一步影響政策資源的分配優先順序與實施策略，並在無形中重塑國家語言價值的認定邏輯，也與特定社會階層、族群背景之間的語言使用模式產生連動關係。

在臺灣多語社會的脈絡下，本土語言本應具有作為族群認同核心、文化承載與跨世代連結的重要功能，然而在雙語政策的實踐中，這些語言卻被轉化為象徵性的「文化資產」，被框限於保存與展示的脈絡，缺乏實質教育資源與語言權利的保障。這一點突顯出語言政策與族群政治之間的張力：在國家發展策略中，英語被視為向上流動與現代化的象徵，而原本屬於歷史傷痕與殖民經驗背景中的本土語言，則再度被邊緣化。正如 Tollefson 與 Tsui (2004) 所言，語言政策往往是國家身份建構與族群治理的延伸工具，背後隱含著政治選擇與權力分配，而非單純的語言教學技術問題。

與此相對照，國際上對「雙語教育」(bilingual education) 的理解並不一律以英語為主體或工具性導向。在北歐與拉丁美洲等地，雙語教育常用於推動原住民族語或地區語言的復振與平權，強調語言作為文化權利與社會正義的一部分 (Skutnabb-Kangas, 2000; May, 2012)。例如，紐西蘭的毛利語復振政策即將雙語教育視為族群權利落實的核心策略，而非單純經濟競爭力的工具；芬蘭則確保芬蘭語與瑞典語在教育與行政系統中的平等地位，凸顯語言作為國民身份與民主參與的根本依據。相較之下，臺灣 2030 雙語政策以英語能力作為現代化、國際化的唯一象徵，忽視了多語並存與語言平權的真正內涵，反而落入語言市場化 (language marketization) 的治理邏輯。

Bourdieu (1991) 早已指出，語言並非中立的符號體系，而是文化資本運作場域中的權力符碼。當語言政策以市場競爭為核心邏輯時，語言學習就成為一種投資行為，語言能力被轉化為經濟價值高低的標誌，而非民主參與或文化

尊嚴的實踐工具。臺灣雙語政策正呈現此一趨勢：英語能力被等同於國際移動力與菁英認同，而其他語言則因缺乏「市場價值」而在政策設計中被排除於「優先」發展之外。

Shohamy (2006) 指出，語言政策的最大危險在於它可能在教育系統中進行「隱性排除」(covert exclusion)，以表面中立的資源配置與績效指標實則鞏固既有語言秩序與權力架構。臺灣的雙語政策即為一例：即便政策文本中援引「多語發展」的語言權利觀，但實際上在預算分配、師資培育與法規制度上，雙語政策優先處理英語的教學資源；而本土語言在正式課程的偏低，長期處於結構性弱勢地位，形成一種語言權利落差的制度性再製。

因此，若臺灣的語言政策未能重新檢視英語中心主義的論述霸權，並在制度設計中正視本土語言與族群語言的正當地位與發展權利，則語言權利將無法實現。語言政策應從以語言為工具的技術理性框架，轉向視語言為權利與政治參與基礎的價值理性思維，方能回應全球語言權利運動的核心訴求，並實質實踐多語社會的教育平等與民主原則。

伍、 從教學現場到立法場域：語言政策轉譯過程中的論述重構

語言政策並非僅止於高層次的文本規劃與宏觀論述，其實踐往往透過多層級的制度中介與教育機構，進入具體的教學與學習脈絡 (Ricento & Hornberger, 1996)。本研究觀察到，立法委員在審議與質詢過程中所提出的語言政策觀點，並非直接反映教育現場的原始經驗，而是在其政治立場、議題關注與可表述性等條件的影響下，對現場聲音進行了選擇性的吸納與再敘述。這種現場經驗向立法語境的轉譯過程，構成了一種論述過濾與再生產的機制。

以雙語政策下的「雙語實驗班」為例，部分立法委員根據教師與學校的反映指出，這類班級常與資源集中、教學語言英語化、外師支援等現象連動，而

學生來源也出現明顯的階層分化傾向。這樣的觀察，在立法場域中常被轉化為對「資源分配不均」或「教育排擠效應」的政策批判。然而，這類言論並非完全中立地呈現現場狀況，而是反映出行動者如何透過語言與論述，重構教育場域中的階序關係，使之在國會質詢與公共論述中產生政治的可說性。

例如，在 2023 年立法院教育及文化委員會會議中，有立委質疑雙語實驗班的設置方式是否「變相製造菁英特區」，並進一步指出資源與師資被過度集中在特定學校與都會區，造成偏鄉與非雙語班學生被結構性排擠。教育團體和專家學者也對雙語政策可能加劇教育不平等的問題表示關切。例如，草根影響力文教基金會於 2023 年 6 月進行的民調顯示，62%的民眾擔心雙語政策會導致學生程度 M 型化，54%認為準備學習歷程對資源不多的學生不公平。此外，全國教師工會總聯合會（全教總）也呼籲新政府檢討雙語政策，指出該政策可能加劇城鄉落差，傷害教育公平性。

這些質詢與建議雖以政策公平為語言出發點，但在表述形式上，實質仍將政策效果與語言治理問題進行了框架化的轉譯，使複雜的教育現場狀況被濃縮進入可討論、可管理的政策語彙之中。

此種雙語班作為象徵資源的再製機制，可從 Bourdieu (1991) 對教育場域中文化資本與象徵暴力的理論視角進行理解。語言不僅是溝通工具，更作為區分社會階層與累積優勢的象徵資產。在立法院的言說中，對教育不平等的強調，其實也同時再現了語言作為權力場域中資源配置標的地位。而當部分教育現場的教師反映課程設計與教學語言選擇所面臨的困難時，這些聲音經常需透過特定政治話語與立法論述的框架，才能取得被理解與被表述的正當性。

這也說明，立委在扮演「語言政策中介者」角色時，並非只是意見傳遞的管道，而更是一種具有篩選與重構功能的語言代理人 (language broker)。他們根據政治場域的運作邏輯，將教學現場的異質聲音調整為可以在國會質詢、法案審議與新聞輿論中操作的語言模式，反映出政策治理過程中語言與權力之間交織而成的動態協商場域。

總結來說，雙語政策在教育場域的影響，並非僅止於師資調度或班級制度的技術性調整，而是進一步牽涉到語言作為象徵權力資源的政治建構。立法委員對現場聲音的再表述，體現了語言政策如何在國家治理過程中，透過中介行動者的轉譯與論述化，逐步形構成某種「政策可見的教育樣貌」。這不僅改變了語言政策被公共理解的方式，也反映出語言治理中潛藏的階序邏輯與論述選擇性。

陸、 語言政策中的民主性與參與性：誰能參與語言治理？

語言政策的制定，理應是一個民主而多元的過程，其正當性不應僅奠基於專家技術與國家發展論述之上，更須反映語言使用者的經驗、需求與選擇。然而，本研究發現「2030 雙語政策」在政策規劃與立法過程中，雖強調全國推動與跨部會協作，但在實質參與者的結構上，仍以行政部門與特定政黨立委為主體。雙語政策制度化的歷程忽視了教育現場中真正的語言實踐者——教師與學生在語言政策過程中的主體地位，亦缺乏制度化的參與機制來反映他們的知識、困境與實務經驗。師生、公民團體、本土語言倡議者等地行動者的聲音，較難進入政策核心制定程序，反映出語言治理中民主性與參與性的限制。

從批判語言政策研究的視角（Ricento, 2006； Tollefson, 2015），語言政策並非中立工具，而是權力分配的產物。在此架構中，政策的參與和發聲權本身即成為語言不平等的延伸場域。本研究所蒐集之立法院會議紀錄與政策文本顯示，教師團體的聲音多以個別立委代為轉述或在附帶決議中以邊緣方式出現，而學生作為語言政策的直接承擔者，則幾近全然缺席於正式政策論述之中。教育現場中的真實雙語教育經驗與實施挑戰，未能進入政策設計的語彙系統（discursive system），使政策落實出現制度性「失語」（silencing）現象。

或許有些人會認為，立法院是立法者的場域，缺乏教師與學生的聲音乃屬常態。然而，在民主國家中，立法機構不僅是制定法律的場所，更應是社會多元觀點被呈現與辯論的公共空間。教師與學生在雙語政策中作為政策的第一線實踐者，其知識、經驗與困境應被視為政策討論不可或缺的一環。當這些聲音缺席於立法討論與政策制定過程中，政策設計便容易與教育現場脫節，淪為技術治理的產物，無法真正在語言使用與學習實踐上產生積極作用。

Johnson 和 Ricento (2013) 主張語言政策應被理解為一種社會實踐 (language policy as social practice)，其意涵不僅限於政策文本，更涵蓋詮釋與執行過程中的權力關係與語言意識形態互動。延續此觀點，Johnson 與 Ricento (2013) 則指出，語言政策的形成與實施涉及多層次行動者之間的互動與協商，須置於具體的社會與歷史脈絡中加以理解。

然而，若語言政策被視為一種多層次、多行動者參與的社會實踐，就不應僅侷限於單一政府機構的結構設計，與將所有資源和規劃方向集中在執政者的願景上推動。前述的研究文本顯示，在立法院預算審查與政策質詢中，教育現場教師團體對政策執行方式多所質疑，尤其關切政策目標與學校實況的距離，卻未被納入制度性的回饋機制中。當教師與學生被排除於語言政策的話語建構過程之外，原本應屬於實踐者的知識和需求被貶抑為次要、零碎，甚至無需納入正式決策的「現場雜音」時，這種結構性排除造成政策目標與學校現實之間出現明顯落差，亦加劇了政策執行過程中的「政策誤解」與「政策落差」，導致實施現場與原初政策意圖脫節。正如 D. Johnson 和 E. Johnson (2015) 所言，語言政策之失敗，常源自其忽視語言實踐者所處的社會語境與權力處境。

此外，在語言治理權限高度集中的制度架構下，語言權力 (language power) 與語言權利 (language rights) 之間的矛盾更加明顯。

政策由上而下強調語言作為國家發展與國際競爭力的資源，集中語言治理

的決策權與資源分配權（即語言權力的展現），但同時卻缺乏對語言學習者需求、學習平權與文化多樣性的實質回應（即語言權利的缺席）。

具體而言，政策以提升國際競爭力與培育雙語人力為核心價值，導致教育現場英語教學目標的單一化與教學壓力的加重。教師的專業判斷受制於政策績效指標，學生的語言學習動機與背景差異亦無從在政策框架中獲得承認，進一步突顯語言政策背後隱含的文化與社會不平等。

若語言政策真欲實踐公平與多元，其民主性不應僅體現在形式上的程序正義，更須體現於語言使用者作為知識主體的認可與制度性發聲的保障。未來政策設計應正視語言教育現場作為知識生產與實踐的空間，重新檢討現有決策機制架構中權力分配的透明性和參與性，建立包含教師與學生的持續對話機制，並將語言權利作為語言政策不可或缺的核心價值（Shohamy, 2006；May, 2012）。

柒、 小結：語言政策的治理邏輯與知識重構

綜觀本節討論，可以看出《2030 雙語政策》的論述不僅反映出國家對英語能力的高度投注與政策正當性的戰略建構，更深層地涉及語言治理權的分配、語言教育資源的再分配與語言階序的重構。透過結合理論視角與本研究分析發現，本文提出以下三點綜合性的反思。

首先，語言政策的正當性建構往往依賴績效導向與經濟動能的論述策略，進而壓縮了語言作為文化實踐與認同建構的社會功能，導致語言教育的價值狹化。

其次，在治理模式上，政策推動以跨部會為名、集權治理為實，並透過立法與預算作為政策制度化的推展工具，使語言選擇更具國家導向與階級區隔的

性質。

最後，政策的實施場域（如學校與社區）則暴露出語言資本不均與教育不平等的結構性問題，並凸顯語言政策的參與性與民主性仍有極大待改進空間。

本節透過與語言政策理論進行對話，以論述分析的三層次研究視角進行反思。從論述構成層面觀之，本研究揭示《2030 雙語政策》如何透過績效導向、國際競爭與語言現代化的話語，形塑其政策正當性與國家發展目標。於論述實踐層次，本文指出政策文本的再生產與傳播，主要由行政部門與特定政治菁英主導，在語言政策制度化的過程中削弱了教師、學生與社區實踐者等行動者的知識與經驗，使得教育現場的語言經驗被視為反對阻力的「雜音」，而非政策制定的重要基礎。進入社會實踐層次，則可見語言政策如何與既有的社會結構互動，加深語言的資本性質與階序的現象。

透過此三層次的分析進路，本文不僅驗證雙語政策中，政策文本的話語將雙語的論述構成服膺語言作為工具的價值觀點；也揭示雙語政策制度化過程中，立法院討論裡蘊含其中的論述策略、權力運作與意識形態再製等機制的理論觀點，補足既有文獻對語言政策的地方實踐差異與多元行動者參與困境的討論盲點。這些理論與實證的交織，將為下一章提出的理論貢獻與政策建議提供堅實的基礎。



第五章 研究結論與建議

第一節 研究結論

本研究透過批判論述分析方法，分析立法院公報中關於 2030 雙語政策的質詢文本與政策辯論內容，從中探索政策論述的建構、挑戰與調整過程，並釐清立法場域中政策論述如何轉化為具有社會影響力的治理語言。

壹、政府透過「話語」和「執政」優勢，建立雙語政策的論述構成

整體而言，雙語政策的論述構成是由政府部門（如教育部、國發會）在掌握行政資源與執政優勢的條件下，積極主導所建構。此一雙語政策推動的論述構成以「英語做為國際語言」，能夠「提升國際競爭力」、「厚植國人英語力」、「吸引外資與人才」等語彙為核心，賦予雙語政策高度的國家戰略意義與正當性，並將之與臺灣在全球化語境下的國際定位緊密連結。

研究發現，教育部與國發會等主責單位往往以行政實作進度、跨部會協調會議次數、國際合作備忘錄等具體的數據來鞏固其政策績效的正當性，試圖透過「政策可量化」來減緩外界質疑，建構一種源自執政優勢的「上對下施行」治理模式。

然而，這樣的論述策略也暴露出雙語政策規劃與教育現場實踐之間的落差與張力。政策的推動未必反映基層教師與學生的實際需求，反而可能因缺乏充分溝通與配套支持，導致教學現場面臨過度英語化、師資壓力升高、課程設計混亂等諸多困境。地方政府與學校單位，在面對中央政策壓力下，常出現理解分歧或超額執行的情形，使得教育現場承擔了過多的不確定性與執行風險。

貳、 立法院討論揭露政策矛盾，促使雙語政策文本與執行策略的調整

立法院作為一個多元聲音匯聚之場域，在論述建構過程中亦扮演關鍵角色。立法委員不僅在質詢中揭露政策落實過程中的矛盾與困境，更經常引用第一線教師、家長與地方政府的實際經驗作為話語資源，強化其論述的社會代表性。

這些論述的發聲並不單一地出自某種意識形態或立場，而是可依據委員的政黨所屬、個人教育或族群背景、關注議題領域（如教育公平、文化主體性、地方治理、數位轉型等）交織影響。例如，有委員強調本土語言與族語的地位，揭示雙語政策中的語言排擠問題；有委員從教育現場困境出發，指出師資培育、課程銜接與資源分配不均等制度性矛盾；亦有委員質疑政策名稱、經費分配與 KPI 合理性，反映對中央政策資源分配規劃與公信力的疑慮。這些論述既揭露政策文本與現實處境的裂縫，也在某種程度上迫使行政部門在文字、預算與執行策略上做出調整。

此外，立法院的論述互動實際上反映了政策實踐的權力協商過程。透過雙語政策文本名稱的更動，如《2030 雙語國家政策》更名為《2030 雙語政策》，以及 2024 年底政府宣告政策方向轉為「重點強化英語課為全英語教學」，可見立法院的輿論壓力與民意回饋的確對政策發展產生調整與遲滯的效果。

參、 立法院論述再現語言政策中的結構性不平等與語言價值排序

然而，值得注意的是，在立法場域中，支持雙語政策的語言工具論與經濟導向論述，仍佔據相對優勢地位，得以穩固其「國家戰略」的主流地位；相較之下，主張語言文化多元、語言權利與教育公平的論述則易被邊緣化為特定族群或地方的「特殊問題」，難以進一步撼動政策路徑的整體正當性結構。

這樣的論述格局不僅反映語言政策本身的偏狹，也揭示出臺灣當前教育政策在價值排序上的結構性問題，即傾向以經濟效益、績效（學生測驗分數）為導向的教育治理邏輯，往往排擠了關乎族群文化認同與語言權利的深層議題。

即便行政部門強調「並重推動」，但立法場域的論述強度與政策關注度已實質反映出雙語政策的傾斜走向。

因此，立法院中的論述格局不僅對教育政策的實質推動具有關鍵影響力，更在象徵層次上對整體社會語言意識與教育公平產生深遠影響。語言政策的論述競爭場域，是權力再生產的重要空間，而教育制度正是在這樣的論述邏輯中被「治理」與「形塑」，反映出當代社會重視資本、競爭力、經濟等面向，從而能夠以主流意見壓弱其他較少數、弱勢族群的聲音，進而延續語言不平等與教育排除的結構性問題。這也呼籲後續政策設計與學術研究，必須更具意識地揭露與對抗這些潛藏於論述背後的結構性權力關係。

綜合而言，本研究揭示了立法院場域內雙語政策論述的三重面向：一是作為國家機器的行政部門如何透過語言論述正當化政策願景並實現執行；二是立法場域如何作為社會多元聲音的轉譯場所，透過制度性質詢與語言操作進行論述協商；三則是立法院論述如何透過制度設計與社會反應，形塑政策的語言地位、實施步調與社會接受度。

這些發現有助於我們理解語言政策如何作為國家治理策略的一部分，並在高度政治性與多元主體競逐的制度場域中，不斷透過話語實踐而被重構與變形。

第二節 理論貢獻與研究限制

壹、 本研究對批判論述分析使用上的理論貢獻

本研究運用 Fairclough 所提出的批判論述分析架構，嘗試分析臺灣 2030 雙語政策在立法院中的論述建構、實踐運作與社會效果。然而，研究者也必須誠實面對其理論運用上的差異與反思。相較於 Fairclough 原初的批判論述分析模型，多以針對特定的主導論述進行批判性拆解與論述效果剖析，本研究的操作邏輯更接近「田野式」的論述觀察與歸納。研究者並未預設單一目標論述，而是以立法院作為主要的制度場域，透過系統性蒐集與分析立法院公報資料，整理出多種類型的雙語政策論述樣貌。此一方法論取徑，在概念上較為貼近 Carvalho (2008) 提出的「多重論述競逐」視角，也與 Wodak (2001) 強調論述歷時演變與政治權力協商的立場互有呼應。

研究者認同 Fairclough 主張語言是權力運作的場域，然而本研究更進一步強調「場域視角」下語言如何被不同政治與教育行動者反覆詮釋、互動協商與策略運用。就此而言，本研究實際操作的批判論述分析，已非傳統批判學派所主張的單一意識形態批判模型，而是轉向探索論述如何在國家治理結構中生成權力效果的動態脈絡。

研究者在進行本研究的中心旨趣上，和 Fairclough 的「指出欲批判之論述」相似之處在於，研究者亦自我定位欲批判的主要論述為：政府在推動雙語政策過程中過度強調經濟效益與國際競爭力的單一語言治理邏輯，且此一主導性論述往往忽視了語言權利、多語共存與教育公平等應有的公共價值。

然而，這並不等於研究者否定英語教育的重要性或雙語政策的長遠價值。研究者亦承認，若雙語政策目標在於提升全民英語力，且能透過實質準備、制度溝通與尊重多語權利的先決條件下推行，則其施行自然具備正當性與公共支持的可能。本研究的批判立場，重點並非反對雙語政策本身，而是針對其當前論述運作與政策實踐中的偏狹方向進行揭露與辯證。

就理論貢獻而言，本研究主要有以下幾點：首先，在語言政策研究面向上，補充了過去對 2030 雙語政策聚焦於政策文件與教育現場的研究不足，轉而關注國家層級中政策論述如何在制度性場域（如立法院）中被形塑與挑戰，並提供了完整的時間序列與發言者分析。其次，在批判論述分析方法論的應用上，本研究示範了如何以制度文本為材料，結合三項度架構與類型歸納法（typological abstraction），展現出論述在真實政策互動中所生成的權力效果與語言意識形態。第三，在教育社會學層面上，則有助於理解語言政策如何作為治理技術在教育領域中被實踐，透過制度場域中的話語實踐再現國家想像、社會階層再製與資本分配結構，亦揭示國家在政策正當性建構中如何選擇性傾聽、策略性回應來達成治理目標。

貳、 運用批判論述分析於雙語政策研究的研究限制

然而，本研究亦有其限制。首先，由於研究範圍聚焦於立法院的文本資料與公開研討會記錄，難以全面捕捉政策實作現場的多重聲音與地方政府的回應模式。其次，研究者對批判論述分析的操作仍須自覺地與原始理論保持距離，未來仍需進一步思考如何整合 Fairclough 與 Wodak 等不同傳統的分析策略，以深化批判理論的當代表述力。最後，立委發言者分類雖嘗試以政黨立場、身分背景與議題關注為基礎建立話語類型分類，但此一分類法仍可能簡化個別立委的動機與策略使用，因此後續研究可進一步採用訪談、媒體比較或更多實際案例補充，強化詮釋的立體性。

即便，本研究試圖透過立法院質詢紀錄、公聽會與研討會文本納入教師、學生等實務行動者的聲音，論述分析作為方法仍有其限制。正如 Fairclough 所指出，論述分析能揭示的是「可見的話語」與「已被文本化的權力互動」，卻難以捕捉到那些被制度性邊緣、難以進入正式論述場域的沉默聲音。例如，雙語政策對學生學習動機與壓力的實際影響、教師在教學現場中遭遇的細膩困境、行政壓力如何改變學校文化與教師評鑑標準，這些皆難以僅透過質詢文本完整

呈現。即便有部分反映現場經驗的聲音進入立院公報紀錄，這些聲音的呈現也往往經過轉譯、重構與選擇，難以直接反映教育現場的複雜性。

因此，期待未來的研究補足此一論述分析的侷限，結合教育社會學中的田野方法或民族誌研究等，進一步揭示結構性權力如何滲入教育場域、影響教學實踐與語言認同的建構。具體而言，透過訪談師生、觀察學校雙語課程的設計與執行過程、追蹤地方政府如何理解與轉化中央政策，將有助於更深入理解政策如何在不同社會層位中被詮釋、實踐與抵抗，從而回應語言權利與教育公平的批判性問題意識。



第三節 研究建議與未來方向

壹、 未來研究建議

本研究以立法院公報與相關公開研討會文本為主要材料，探討 2030 雙語政策如何在立法場域中被論述建構與實踐。但誠如前節所述，此一研究架構仍有多項值得延伸與深化的面向。

首先，就研究材料與分析範圍而言，未來可進一步探究雙語政策在地方政府層級的論述建構與實踐策略。特別是教育局、縣市議會或地方政策文件中如何回應中央的論述框架，是否出現政策在地方「再詮釋」的情形，以及地方官員、校長與教師如何在有限資源與社會壓力下重新配置語言教育的優先順序。此類補充將有助於建構中央到地方政策論述互動的全貌，亦可檢視「準備好的學校優先推動」等中央口號在地方落地過程中實際遭遇的阻力與調適。

其次，關於立法討論中語言視角的多元性問題，未來研究應進一步探討如何在制度性的公共討論場域中，納入更具包容性的語言權利與文化觀點。雖然本研究聚焦於雙語政策，因此對本土語言相關論述著墨有限，但不可忽視的是，在立法院的討論過程中，確實有許多委員積極關注原住民族語、客語與臺語等地語言的保存與教育權益。不過，整體而言，立法院對雙語政策的主流討論仍多聚焦於英語能力與國家競爭力等發展論述，相關語言多樣性與文化正義的視角往往處於相對邊緣的位置。這樣的論述傾斜不僅可能影響語言政策資源的分配，也在象徵層面強化了非主流語言地位的邊緣化。未來研究可發展更細緻的分析架構，進一步探究制度場域中語言相關利害關係人的發聲機會與參與途徑，並分析這些來自本土語言學界、語言運動團體與在地教育實踐者的觀點，如何可能影響政策文本的方向與內容修訂，進而促進語言政策的公共性與多元性。

第三，本研究亦期待後續研究能更進一步探討雙語政策如何實質改變學校端的語言課程治理模式。雙語政策雖由中央統籌，但最終仍需透過學校層級執

行者（教師、校長、行政人員）加以落實。因此，未來可結合教育現場訪談、課程設計文件分析與教師教學實錄，補充立法論述與政策文件與教育現場之間的落差。具體可探究：學校如何因應來自上層（如教育部、地方政府）推動的雙語 KPI 要求？是否產生「課程英語化」的結構性偏誤？雙語政策是否促使特定學校開始選擇新型態的語言課程模式（例如：EMI、CLIL、課室英語等）來達成政策績效？這些實踐中的轉變如何進一步塑造學生的語言認同、學習動機與社會資本累積？

最後，期待未來的研究能從教育社會學的視角，更全面地分析語言政策作為一種「象徵性治理」（symbolic governance）如何生產社會不平等。語言政策看似中立且技術性的制度安排，實則深嵌於國家權力與全球資本運作之中，涉及語言地位再製、族群關係重構與社會階層分化等深層結構。批判論述分析提供一種方法論視角，使研究者得以揭示語言政策背後不為言說的權力傾斜、文化霸權與資源排擠問題，未來研究若能進一步結合 Bourdieu 的語言市場、Tollefson 的語言政策對教育的影響，或 Blommaert 的語言意識形態批判、全球化社會語言學等，將有助於深化語言政策在教育現場中的批判性理解。

總結來說，2030 雙語政策不僅是一項語言教育政策，更是當代臺灣在國家定位、文化認同與全球競爭格局中，試圖透過語言重新劃定社會關係與教育資源分配的重大工程。批判性的分析與多元觀點的參與，將是未來語言政策研究不可或缺的重要方向。

貳、 研究者反思與展望

本研究透過批判論述分析的方法，深入探討 2030 雙語政策於立法院中的論述建構與實踐過程，揭示了語言政策如何在政黨政治、國家治理與社會認知間運作，並突顯其在制度規劃與教育現場之間的張力與落差。透過系統性地回顧立法院質詢紀錄、政策文本與研討會資料，研究不僅呈現了不同行動者如何形塑語言政策的正當性，也分析了主導性論述如何壓制了其他語言群體的權益訴

求與文化存在。

本研究回溯雙語政策在立法與公共論述場域的生成脈絡，有助於理解政策如何在不同權力位置的行動者發聲中被形塑、協商與挑戰，進而對教育現場產生實質影響。政策論述過程中對經濟發展與國際競爭力的重視，往往壓過對教育公平與語言權利的關懷，也造成教育現場在實踐面向上，難以平衡政策要求與現實條件。本研究分析有助於提醒教育決策者與相關的行動主體：語言政策的設計與推動，必須回應教育場域的多元性與專業性，方能避免理想化的政策願景淪為教學現場的制度性負擔。

在這項研究中，研究者亦對自身所處的位置與知識生產過程進行反思。不同於 Fairclough 以單一批判對象為主軸的論述分析，本研究先從田野出發，描繪出多重論述場域下政策的論述輪廓，並在此基礎上批判其權力運作機制與語言意識形態邏輯。這樣的取徑也回應了臺灣語言政策研究的在地實踐需求，即在國族建構與全球語言治理交錯之間，尋找出本土語言平權與社會正義的論述空間。

展望未來，2030 雙語政策仍是臺灣語言教育政策的重要議題。然而，隨著政策轉向（如 2024 年由全面雙語化調整為英語課全英化），政策的論述與實踐也將不斷演變。如何在語言資本的全球競爭邏輯中，保留本土語言的文化價值？如何在追求國際化與數位化的進程中，實現語言公平與社會包容？這些都將是下一階段語言政策研究與行動實踐的重要課題。

學術研究無法取代政策實作，但能為政策爭論帶來更深層的視角與理論支持。本研究期望能作為一個批判性的參照，為未來語言政策的公共討論，提供更多元、開放且具社會責任的對話空間。



參考文獻

中文部份

BBC News 中文 (2024 年 5 月 18 日)。BBC 專訪：蔡英文即將卸任 回顧執政八年成就及挑戰 [影片]。YouTube。

https://www.youtube.com/watch?v=ngqJaek_GoQ

Govinda Johnson (2022)。臺灣的雙語政策:英語教學前線教師的觀點。〔未出版之碩士論文〕。逢甲大學。

NOWnews 今日新聞 (2023 年 9 月 19 日)。雙語政策挨轟辦不到！潘文忠喊有誤解：非全國同步實施。NOWnews 今日新聞。

<https://www.nownews.com/news/6264288>

Taiwan News (2023 年 9 月 1 日)。台灣 2030 雙語政策亂象：戰術不佳還是戰略錯誤？。Taiwan News。 <https://taiwannews.com.tw/zh/news/4979136>

Yahoo 新聞 (2022 年 5 月 12 日)。花蓮招考國文師卻考英文，潘文忠：誤解雙語政策。Yahoo 新聞。 <https://tw.news.yahoo.com/花蓮招考國文師卻考英文-潘文忠-誤解雙語政策-044807169.html>

Yahoo 新聞 (2024 年 2 月)。英語不是萬靈丹：基層老師對雙語政策的真實聲音。Yahoo 新聞。 <https://tw.news.yahoo.com/2030-bilingual-policy-teacher-reaction>

中央社 (2023 年 7 月 19 日)。教團憂雙語政策讓師生雙輸 教部：非強迫齊步走。中央社。 <https://www.cna.com.tw/news/ahel/202307190185.aspx>

中央社 CNA (2024 年 4 月 26 日)。全教總：雙語政策改名無助解決教育現場困境。中央社 CNA。 <https://www.cna.com.tw/news/ahel/202404260218.aspx>

公民行動影音紀錄資料庫 (2024 年 11 月 13 日)。終結雙語亂象 尊重教學專業 全教總肯定政策調整。公庫。 <https://www.civilmedia.tw/archives/129293>

文化部 (2025)。國家語言整體發展方案 (111 年~115 年)。

https://www.moc.gov.tw/News_Content.aspx?n=167&s=95743

王亞藍 (2018)。以色列的語言管理探析。北華大學學報 (社會科學版), 19 (3), 16-22。

王俞蓓、林子斌 (2021)。雙語教育的推行模式：從新加坡、加拿大的經驗反思臺灣雙語政策。中等教育, 72 (1), 18-31。

[https://doi.org/10.6249/SE.202103_72\(1\).0002](https://doi.org/10.6249/SE.202103_72(1).0002)

王庭萱 (2023)。談引進外籍英語教學人員的實施與問題。臺灣教育評論月刊, 12(7), 94-98。

王凌芳、林弘昌 (2021)。從「2030 雙語國家政策 (110-113 年)」提出我國雙語發展之我見—以新加坡為借鏡。臺灣教育評論月刊, 10 (5), 89-95。

<https://www.airitilibrary.com/Publication/alDetailedMesh?DocID=P20130114001-202105-202105030020-202105030020-89-95>

王萸芳 (2021)。臺灣雙語教育下「天龍地虎之別」的困境。點教育, 3 (1), 65-66。

<https://www.airitilibrary.com/Publication/alDetailedMesh?DocID=P20200409001-202106-202107090015-202107090015-65-66>

王萸芳、胡凱閔 (2022)。當族語復振遇上雙語國家政策—兩敗學生傷?。點教育, 4 (1), 44-46。

<https://www.airitilibrary.com/Publication/alDetailedMesh?DocID=P20200409001-202206-202207060023-202207060023-44-46>

王萸芳、蕭詣軒 (2022)。我們對雙語教育的覺知：不要被英語綁架!。點教育, 4 (2), 31-33。

<https://www.airitilibrary.com/Publication/alDetailedMesh?DocID=P20200409001-N202301110015-00012>

王慧蘭 (1999)。教育政策社會學初探。教育研究資訊, 7 (3), 87-108。

立法院 (2012 年)。立法院公報，第 101 卷，第 65 期：院會紀錄 (第 203-206 頁)。立法院。<https://lis.ly.gov.tw/>

立法院預算中心 (2022 年 8 月)。我國近年推動國際語言與國家語言政策相關措施及成效之探討 (專題研究報告)。立法院。

<https://www.ly.gov.tw/Pages/Detail.aspx?nodeid=45636&pid=220493>

立法院預算中心 (2023)。教育部及所屬機關學校預算書 (112 年度)。立法院。<https://www.ly.gov.tw/Pages/Detail.aspx?nodeid=45764&pid=222939>

立法院議事暨公報資訊網 (2012-2024 年)。立法院會議紀錄與公報資料庫。<https://ppg.ly.gov.tw/ppg/>

全國教師工會總聯合會 (2022 年 5 月 9 日)。花蓮招國文老師考英文全教產：如同招西醫考中醫。全國教師工會總聯合會。

https://www.neu.org.tw/news_detail/680

江文清 (2009)。以色列外語教育政策及其實行效果分析。中國西部科技，2009 (32)，76-77+85。

江佩玲 (2022)。現職老師對於雙語政策的焦慮程度調查。〔未出版之碩士論文〕。國立彰化師範大學。

自由時報 (2018 年 12 月 23 日)。黃昆輝教授教育基金會民調，近 9 成民眾支持英語列第二官語。自由時報。<https://news.ltn.com.tw/news/life/paper/1255988>

但昭偉、鄭仲恩、蔡如雅 (2022)。2030 雙語國家政策釋放出來的訊息。臺灣教育哲學，6 (2)，69-92。

何大安 (2007)。語言活力通說。語言政策的多元文化思考，2007，1-6。

何立雯 (2023 年 9 月 5 日)。雙語政策翻車！家長 PO 孩子聯絡簿崩潰喊：根本晶晶體。Yahoo 新聞。<https://niurl.cc/bimiPO>

何萬順 (2020)。從「雙語國家」和「雙語教育」反思臺灣的語言價值觀。臺灣教育評論月刊，9 (10)，1-7。

何萬順 (2022 年 3 月 26 日)。養癰成患：從「英檢畢業門檻」到「2030 雙語國

- 家」〔論文發表〕。臺大人文社會高等研究院高峰論壇系列五「預知平庸與貧乏：反思『雙語國家』政策」，臺北市，臺灣。
- 吳百玲 (2019)。2030 打造臺灣成為雙語國家願景之我見。《臺灣教育評論月刊》，8 (4)，160-165。
- 吳耀明、馮厚美 (2007)。鄉土語言教學政策形成與實施現況訪談分析。《屏東教育大學學報》，26，37-72。
- 李芯 (2024 年 5 月 27 日)。2030 年能達成雙語國家目標？教長鄭英耀：需要 30 年。聯合報。https://udn.com/news/story/6885/7991044
- 李郁緻 (2022)。雙語國家、雙語教育與語言政策規劃。《臺灣教育哲學》，6 (2)，93-108。
- 李婉歆 (2020)。國際語言的在地想像：論英文在臺灣社會語境的意識形態化。〔未出版之博士論文〕。國立臺灣師範大學。
- 阮清河 (2019 年 11 月 13 日)。學校教母語是浪費時間？國家語言教育，不該成為政治人物的操弄工具。獨立評論。https://opinion.cw.com.tw/blog/profile/486/article/8713
- 林子斌、黃家凱 (2020)。反思雙語教育：從新加坡的雙語經驗看臺灣的政策與作法。《臺灣教育》，721，1-12。
- 林艾德 (2020 年 3 月 4 日)。陳柏惟全臺語質詢遭批，國會殿堂不適合說母語嗎？。Tai Sounds 太報。https://www.taisounds.com/w/TaiSounds/society_20030417163648400
- 林志都 (2018 年 9 月 14 日)。【打破學語言的迷思】(二)：「中英文都學不好了，幹嘛多此一舉」的荒謬，與語言的「現實價值」。換日線。https://crossing.cw.com.tw/article/10508
- 林雪芳、王萸芳 (2022)。「2030 雙語國家教育」的第一主角。《點教育》，4 (1)，25-27。
- 林慶勳 (2001)。《臺灣閩南語概論》。心理。

- 侯彥伶 (2019)。跨領域師資結合讓語言融入學科—面對 2030 晉身雙語國家
我們準備好了嗎?。禪天下, 177, 28-33。
- 施正鋒 (2006)。臺灣族群政治與政策。新新臺灣文教基金會。
- 施正鋒 (編) (2002)。語言權利法典。
- 施正鋒、張學謙 (2003)。語言政策及制定語言公平法之研究。前衛出版社。
- 洪宇慶 (2022)。國人對於政府推行 2030 雙語政策之認知類型研究—以雙北地區公教勞為例。〔未出版之碩士論文〕。國立臺灣大學。
- 洪惟仁 (2013)。臺灣的語種分布與分區。語言暨語言學, 14 (2), 315-369
- 美國在台協會 (2022 年 8 月 2 日)。美國聯邦眾議院議長裴洛西率領資深國會
代表團訪問台灣。https://www.ait.org.tw/zhtw/speaker-of-the-house-pelosi-
leads-senior-congressional-delegation-to-taiwan-zhtw-2/
- 唐以軒 (2023)。探究小學老師對雙語政策實務操作上之觀察與省思。〔未出版
之碩士論文〕。輔仁大學。
- 桃園市政府新聞處 (2019)。「雙語創新教學計畫」成果與進度。桃園市政府教
育局網站。https://www.tycg.gov.tw/News_Content.aspx?n=10&s=64127
- 翁福元 (2007)。教育政策社會學：教育政策與當代社會思潮之對話。五南。
- 翁福元 (2022)。臺灣學校實施 2030 國家雙語政策探析：雙語或雙語教育。臺
灣教育, 733, 31-38。
https://www.airtilibrary.com/Publication/alDetailedMesh?DocID=18166482-
202202-202202170009-202202170009-31-38
- 高雄市英語教育資源中心 (2024 年 4 月 18 日)。2024【國際共備 x 教學實務】
研討會 "The 2024 International Conference on Bilingual Education and
Collaborative Teaching"。https://english.tgp.kh.edu.tw/announcement/333
- 高櫻芳 (2012)。臺灣雙語教育的探討。教育研究論壇, 4 (1), 147-163。
- 商繼政 (2007)。論基本權利的雙重屬性。四川師範大學學報 (社會科學版),
34 (6), 24-28。

國立臺灣師範大學語言與文化政策研究小組（2020年3月13日）。**語言與文化教育政策建議書制定總說明**。師大新聞。

<https://pr.ntnu.edu.tw/news/index.php?mode=data&id=19143>

國家發展委員會（2018）。**2030 雙語國家政策發展藍圖**（行政院107年12月10日，院授發綜字第1070802190號函頒）。教育部。

<https://www.fsc.gov.tw/fckdowndoc?file=/2030%E9%9B%99%E8%AA%9E%E5%9C%8B%E5%AE%B6%E6%94%BF%E7%AD%96%E7%99%BC%E5%B1%95%E8%97%8D%E5%9C%96.pdf&flag=doc>

國發會、教育部（2020）。**前瞻基礎建設—人才培育促進就業建設 2030 雙語國家政策（110至113年）**。教育部。

https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=D33B55D537402BAA&s=FB233D7EC45FFB37

國發會綜合規劃處（2021）。2030 雙語國家政策。**臺灣經濟論衡**，19（3），4-13。

<https://www.airitilibrary.com/Publication/alDetailedMesh?DocID=P20191104001-202109-202110140010-202110140010-4-13>

國際及兩岸教育司（2021年3月29日）。**臺美教育倡議—雙語教育研討會**。

https://depart.moe.edu.tw/ED2500/News_Content.aspx?n=79D4CEEC271FCB57&sms=70BE182A03B427A5&s=1C2986DF71D12359

張玉芳（2020）。淺談2030 雙語國家政策。**臺灣教育評論月刊**，9（10），19-21。

<https://www.airitilibrary.com/Publication/alDetailedMesh?DocID=P20130114001-202010-202010060018-202010060018-19-21>

張忠緒、樊華（2010）。論語言規劃的歷史及其最新發展。**吉林省教育學院學報**，26（10），28-29。

張建成（2000）。**多元文化教育：我們的課題與別人的經驗**。師大書苑。

張學謙 (2008)。全母語幼稚園與語言復振。載於黃文樹 (編)，**幼兒母語教學：理論與實務** (167-186 頁)。

張學謙 (2008)。融入語言人權的弱勢語言教育。**教育資料與研究雙月刊**，82，17-44。

張學謙 (2013)。臺灣語言政策變遷分析：語言人權的觀點。**臺東大學人文學報**，3 (1)，45-82。

教育部 (2018)。**全英語教學師資培育實施計畫**。(107 年 11 月 21 日，臺教師(二)字第 1070199256 號函頒)。

<https://ws.moe.edu.tw/Download.ashx?u=C099358C81D4876C725695F2070B467E8B81ED614D7AF43E6763EA7D6D69D249444C7F931E479018E055423D1DD2F71E409B40B92EF8E3E65B66EB4F35BC6EDDA334FE1A6C11B4251A5A0215FD65EF61&n=03247E214173540B5B379D7A18F5D875D696D724B0E3DE70D6DD07F38470E019D70CB3AE43BA1D1A8C1C932CD66B76FC589AAEA0CC74708C&icon=..pdf>

教育部 (2022 年 5 月 12 日)。**雙語教育、本土語言教育執行現況與檢討：本土語言教育執行現況與檢討專題報告**。立法院第 10 屆第 5 會期教育及文化委員會第 13 次全體委員會議施政報告。

<https://ppg.ly.gov.tw/ppg/SittingAttachment/download/2022050611/32151214156040205000.pdf>

教育部 (2023)。**本土語言資訊網：語言能力調查數據分析**。

<https://mhi.moe.edu.tw/instructions-for-use/?lang=>

教育部全球資訊網 (2024)。**前瞻基礎建設—人才培育促進就業建設—2030 雙語政策計畫** (110 至 114 年)。

https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=D33B55D537402BAA&s=FB233D7EC45FFB37

許家齊、林靖軒 (2022 年 6 月 21 日)。**雙語教育是什麼？何為 CLIL？雙語教**

學模式與教案、政策挑戰一次看。翻轉教育。

<https://flipedu.parenting.com.tw/article/007526>

許善榛 (2020)。國民小學教師與家長對於政府推行 2030 雙語國家政策之態度調查。〔未出版之碩士論文〕。文藻外語大學。

通識再現 (2020)。我們有條件、有必要成為雙語國家嗎？。點教育，2 (2)，7-8。

<https://www.airitilibrary.com/Publication/alDetailedMesh?DocID=P20200409001-202012-202101180014-202101180014-7-8>

郭力昕 (2021 年)。雙語國家政策，和根深的文化自卑。The Reporter 報導者。

<https://www.twreporter.org/a/opinion-policy-bilingual-nation-2030>

郭媛玲 (2002)。九年一貫臺語課程試辦與實施之研究。〔未出版之碩士論文〕。國立臺北師範學院。

陳令怡 (2023)。中等學校現職教師及師資生對 2030 雙語政策認知態度與政策順服之研究。〔未出版之碩士論文〕。國立彰化師範大學。

陳美嘉 (2024 年 5 月 10 日)。雙語教學實務研討會：外師、學者專家齊聚。

NOWnews 今日新聞。<https://today.line.me/tw/v2/article/l23E1ZX>

陳婉蓉 (2021)。雙語政策對國軍英語成效之探討-以北部某國軍單位為例。

〔未出版之碩士論文〕。義守大學。

陳淑嬌 (2003)。臺灣語言活力研究。語言政策的多元文化思考，2007，19-39。

陳雅鈴，陳仁富 (編著) (2011)。客語復振從屏東出發：屏東縣幼兒園客語沉浸教學。

惠秀梅 (2013)。語言觀的轉變：從工具論到本體論。俄羅斯語言文學與文化研究，41 (3)，21-26。

換日線 Crossing (2022 年 6 月 2 日)。錯位的雙語教育：英語老師不足，卻教非英語科目用英語教學？換日線 Crossing。

<https://crossing.cw.com.tw/article/16953>

游美惠 (2000)。內容分析、文本分析與論述分析在社會研究的運用。調查研究—方法與應用期刊，9，5-42。

黃宣範 (1993)。語言、社會與族群意識：臺灣語言社會學的研究。文鶴出版有限公司。

黃建銘 (2011)。本土語言政策發展與復振的網絡分析。公共行政學報，39，71-104。

黃政傑、張芬芬 (2001)。學為良師：在教育實習中成長。師大書苑。

黃柏叡 (2003)。道德教育的系譜學探究。教育研究集刊，49 (3)，173-193。

黃家凱 (2020)。臺灣高等教育人才培育政策批判論述分析。〔未出版之碩士論文〕。國立臺灣師範大學。

黃家凱 (2021)。邁向 2030 雙語國家之路：政策社會學之觀點分析。中等教育，72 (1)，32-47。 [https://doi.org/10.6249/SE.202103_72\(1\).0003](https://doi.org/10.6249/SE.202103_72(1).0003)

楊金滿、葉念雲、沙信輝 (2010)。通譯人才資料庫使用平臺執行情形之研究。內政部入出國及移民署自行研究報告。內政部。

<https://www.immigration.gov.tw/media/6021/%E9%80%9A%E8%AD%AF%E4%BA%BA%E6%89%8D%E8%B3%87%E6%96%99%E5%BA%AB%E4%BD%BF%E7%94%A8%E5%B9%B3%E5%8F%B0%E5%9F%B7%E8%A1%8C%E6%83%85%E5%BD%A2%E4%B9%8B%E7%A0%94%E7%A9%B6.pdf>

楊素玲 (2021)。國小閩南語教學實施現狀與未來展望。臺灣教育評論月刊，10 (10)，147-151。

達哈酷喜 (2024)。探究小學相關人員對外籍教師對臺灣雙語政策的貢獻。〔未出版之碩士論文〕。國立暨南國際大學。

鄒文莉、高實玫、陳慧琴 (2018)。學科內容與語言整合教學的核心精神。載於鄒文莉、高實玫 (編)，CLIL 教學資源書—探索學科內容與語言整合教學 (9-20 頁)。

- 鄒嘉彥、游汝傑 (2007)。社會語言學教程。五南。
- 管仁健 (2016)。外省新頭殼。方舟文化。
- 臺北市政府教育局 (2019 年 6 月 19 日)。雙語實驗課程學校試辦辦理規劃說明。臺北市政府教育局網站。
https://www.doe.gov.taipei/News_Content.aspx?n=B3DDDF0458F0FFC11&s=D4A2069A07BD3D1D
- 臺南市政府教育局 (2017)。雙語教育推動方式說明。台南市政府教育局網站。
<https://www.tn.edu.tw/%E9%9B%99%E8%AA%9E%E6%95%99%E8%82%B2/>
- 臺灣大學人文社會高等研究院 (2022 年 3 月 11 日)。【高峰論壇系列五】預知平庸與貧乏：反思「雙語國家」政策。
https://www.ihs.ntu.edu.tw/web/events/events_in.jsp?np_id=NP1646985826751
- 劉十賢 (2022)。苦口未必是良藥？2030 雙語政策對偏鄉教育之影響-以花蓮縣為例。〔未出版之碩士論文〕。國立臺灣大學。
- 劉源俊 (2021)。「雙語國家」如夢幻泡影。點教育，3 (2)，40-42。
- 歐茲 (2022)。選擇你的語言：以紀實影片探索臺灣的雙語政策議題。〔未出版之碩士論文〕。國立政治大學。
- 潘慧玲 (2003)。社會科學研究典範的流變。教育研究資訊，11 (1)，115-143。
- 蔡淑華 (2021)。國家語言發展法之評析與思辨。學校行政，135，213-233。
- 蔡維民、聶雅婷 (2004)。語言、文化、意識型態。新使者，84，4-7。
- 衛福部 (2020 年 8 月 10 日)。113 保護專線擴充至 6 國語言：提供日語通譯服務。新住民全球新聞網。
<https://news.immigration.gov.tw/TW/NewsPost.aspx?NEWSGUID=d7abca60-1dc0-47ed-be1b-84e6928a506e>
- 鄭勝耀、王素菁 (2022)。2030 雙語政策下高等教育推動全英文授課的幾項反

- 思。臺灣教育研究期刊，3（4），327-344。
- 親子天下（2024年2月17日）。**全台6成公立國中小實施雙語課程，近8成縣市認師資不足。**《翻轉教育》。
- <https://flipedu.parenting.com.tw/article/008997>
- 總統府新聞（2020年11月23日）。**總統：推動2030雙語國家政策讓年輕世代走向國際。** <https://www.president.gov.tw/News/25737>
- 聯合新聞網（2023年5月9日）。**政院大撒幣推雙語國家，標竿學校多集中都會區。**聯合新聞網。 <https://udn.com/news/story/6885/7170454>
- 翻轉教育（2024年）。**臺灣雙語教育誤會大了？教師現身說法：沒必要堅持「全英語」教學。**翰林出版。 <https://crossing.cw.com.tw/article/17678>
- 藍妮蒨（2022年5月10日）。**推動雙語教育：花蓮縣教師甄選「考英語不考專業科目」惹議，教育處回應「複試有考」。**The News Lens 關鍵評論網。
- <https://www.thenewslens.com/article/166646>
- 羅維仁（2015）。**本土語言教育政策之批判論述分析。**〔未出版之博士論文〕。國立高雄師範大學。
- 蘇復興（1998）。**兒童英語教育不是雙語教育。**國立編譯館通訊，11（4），50-60。
- 蘇復興（1998）。**英語教育旨在培養雙語國民。**國教天地，127，34-38。

英文部分

- Baker, C. & Wright, W. E. (2017). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (6th ed). Multilingual Matters.
- Ball, S. J. (1993). Education Policy, Power Relations and Teachers' Work. *British Journal of Educational Studies*, 41(2), 106-121.
- Ball, S. J. (1993). What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 13(2), 10–17.
<https://doi.org/10.1080/0159630930130203>
- Ball, S. J. (1994). *Education reform: A critical and post-structural approach*. Open University Press.
- Ball, S.J. (2005). *Education Policy and Social Class: The Selected Works of Stephen J. Ball* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203015179>
- Bhaskar, R. (1986). *Scientific realism and human emancipation*. Verso.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power* (J. B. Thompson, Ed.; G. Raymond & M. Adamson, Trans.). Harvard University Press. (Original work published 1982)
- Bourdieu, P. (1996). *The state nobility: Elite schools in the field of power*. Stanford University Press.
- Bryan L. (2018, August 9) .*What is the future of English in the US?*. BBC News.
<https://www.bbc.com/worklife/article/20180808-what-is-the-future-of-english-in-the-us>
- Carvalho, A. (2008). Media (Ted) Discourse and Society: Rethinking the Framework of Critical Discourse Analysis. *Journalism Studies*, 9, 161-177.<https://doi.org/10.1080/14616700701848162>
- Cassirer, E. (1955). *The philosophy of symbolic forms* (Vols. 1-3). Yale University Press. (Original work published 1923-1929).

- Cervantes-Soon, C.G., Dorner, L., Palmer, D., Heiman, D., & Schwerdtfeger, R. (2017). Combating Inequalities in Two-Way Language Immersion Programs: Toward Critical Consciousness in Bilingual Education Spaces. *Review of Research in Education, 41*, 403–427.
- Coyle, D. (2005). *CLIL Planning tools for Teachers*.
https://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/20-01-2014/coyle_clil_planningtool_kit.pdf
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge University Press.
- Crystal, D. (2000). *Language Death*. Cambridge University Press.
- Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.
- Dale, L., & Tanner, R. (2013). *CLIL activities: a resource for subject and language teachers*. Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1080/00071005.1993.9973954>
- European Commission (2001). *Language learning at pre-primary level: making it efficient and sustainable - A policy handbook*.
<https://ec.europa.eu/education/content/commission-staff-working-paper->
- European Higher Education Area and Bologna Process. (2016). *Official website*.
<http://www.ehea.info/>
- Eurydice (2006). *Content and language integrated learning (CLIL) at school in Europe, Brussels*: Eurydice.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Polity Press.
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis: The critical study of language*. Longman.
- Fairclough, N. (2001). *Language and power* (2nd ed.). Longman.

- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse: Textual analysis for social research*.
Routledge.
- Fairclough, N. (2010). *Critical discourse analysis: The critical study of language* (2nd ed.). Routledge.
- Fairclough, N. (2013). Critical discourse analysis. In J. P. Gee & M. Handford (Eds.),
The Routledge handbook of discourse analysis (pp. 9–20). Routledge.
- Fairclough, N. (2013). *Critical discourse analysis: The critical study of language* (2nd ed.). Routledge.
- Foucault, M. (1972). *The Archaeology of Knowledge*. Pantheon Books.
- Foucault, M. (1977). *Discipline and punish: The birth of the prison* (A. Sheridan, Trans.). Pantheon Books. (Original work published 1975)
- Foucault, M. (1980). *Power/knowledge: Selected interviews and other writings, 1972–1977* (C. Gordon, Ed.). Pantheon Books.
- Foucault, M. (2010). *The archaeology of knowledge* (A. M. Sheridan Smith, Trans.).
Vintage. (Original work published 1969)
- François Grin. (2016). *Fifty Years of Economics in Language Policy: Critical Assessment and Priorities*. Wiley-Blackwell.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*.
Wiley-Blackwell.
- García, O., & Baetens Beardsmore, H. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Wiley-Blackwell.
- García-Mateus, S., & Palmer, D. (2017). Translanguaging Pedagogies for Positive Identities in Two-Way Dual Language Bilingual Education. *Journal of Language, Identity & Education*, 16(4), 245–255.
<https://doi.org/10.1080/15348458.2017.1329016>
- Gazzola, M., & Wickström, B.-A. (Eds.). (2016). *The economics of language policy*.

The MIT Press.

Gee, J. P. (2014). *An Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method*.

Routledge.

Graddol, D. (2006). *English next* (Vol. 62). British Council.

Hsu, W. H. (2007). English-only/official vs. bilingual education/bilingualism: A critical examination of language policy and language planning in the United States. *Humanitas Taiwanica*, 67, 219–247.

<https://doi.org/10.6258/bcla.2007.67.09>

Ioannou-Georgiou, S. & Pavlou, P. (Eds). (2011). *Guidelines for CILI implementation in primary and pre-primary education*. Cyprus Pedagogical Institute.

Isabel E. & Timothy S. Rich (2019, January 10). By the Numbers: Is Taiwan Ready for English as a National Language?. The News Lens.

<https://international.thenewslens.com/article/111763>

Jocelyn W. (2020). *Peace Linguistics: Contributions of Peacelinguactivist Francisco Gomes de Matos*. Global Campaign for Peace Education.

Johnson, D. C., & Johnson, E. J. (2015). Power and agency in language policy appropriation. *Language Policy*, 14(3), 221–243. <https://doi.org/10.1007/s10993-014-9333-z>

Johnson, D. C., & Ricento, T. (2013). Conceptual and theoretical perspectives in language planning and policy: Situating the ethnography of language policy. In J. W. Tollefson (Ed.), *The Oxford handbook of language policy and planning* (pp. 14–30). Oxford University Press.

Johnson, D. C., & Ricento, T. (2013). Conceptual and theoretical perspectives in language planning and policy: Situating the ethnography of language policy. In J. W. Tollefson (Ed.), *Language policies in education: Critical issues* (2nd ed., pp. 10–31). Routledge.

- Kaplan, R. B., & Baldauf, R. B., Jr. (2003). *Language and language-in-education planning in the Pacific Basin*. Kluwer Academic Publishers.
- May, S. (2005). Language rights: Moving the debate forward. *Journal of Sociolinguistics*, 9(3), 319–347. <https://doi.org/10.1111/j.1360-6441.2005.00296.x>
- May, S. (2012). *Language and minority rights: Ethnicity, nationalism and the politics of language*. Routledge.
- Mehisto, P., Marsh, D., & Frigols, M. J. (2008). *Uncovering CLIL content and language integrated learning in bilingual and multilingual education*. Macmillan.
- Montalto, S., Walter, L., Theodorou, M., & Chrysanthou, K. (2016). *The CLIL Guidebook*. The MIT Press.
- Nash, K. (2010). *Contemporary Political Sociology: Globalization, Politics and Power, Second Edition*. Wiley-Blackwell.
- Phillipson, R., & Skutnabb-Kangas, T. (1994). *Linguistic Human Rights: Overcoming Linguistic Discrimination*. Mouton de Gruyter.
- Pinto, M. (2014). Taking Language Rights Seriously. *King's Law Journal*, 25(2), 231–254. <https://doi.org/10.5235/09615768.25.2.231>
- Pulinx, R., Van Avermaet, P., & Agirdag, O. (2015). Silencing linguistic diversity: the extent, the determinants and consequences of the monolingual beliefs of Flemish teachers. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20(5), 542–556. <https://doi.org/10.1080/13670050.2015.1102860>
- R.L.G. (2014, March 11). Johnson: What is a foreign language worth?. *The Economist*. <https://www.economist.com/prospero/2014/03/11/johnson-what-is-a-foreign-language-worth>
- Ramírez-Verdugo, M. D. (2010). CLIL varieties across Europe. In P. Pavlos &

- S.Ioannou-Georgiou (Eds.), *Guidelines for CLIL implementation in primary and pre-primary education* (pp.13-20). Cyprus Pedagogical Institute.
- Ricento, T. (2000). Historical and theoretical perspectives in language policy and planning. *Journal of Sociolinguistics*, 4(2), 196–213. [https : //doi.org/10.1111/1467-9481.00111](https://doi.org/10.1111/1467-9481.00111)
- Ricento, T. (2006). Methodological perspectives in language policy: An overview. In T. Ricento (Ed.), *An introduction to language policy: Theory and method* (pp. 129–134). Blackwell.
- Ricento, T. (Ed.). (2006). *An introduction to language policy: Theory and method*. Blackwell.
- Ricento, T., & Hornberger, N. H. (1996). Unpeeling the onion: Language planning and policy and the ELT professional. *TESOL Quarterly*, 30(3), 401–427. <https://doi.org/10.2307/3587691>
- Ruiz, R. (1984). Orientations in language planning. *NABE Journal*, 8(2), 15-34.
- Schiffman, H. F. (1996). *Linguistic culture and language policy*. Routledge.
- Shohamy, E. (2006). *Language policy: Hidden agendas and new approaches*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203387962>
- Skutnabb-Kangas T., Phillipson, & Rannut, M. (eds). (1994). *Linguistic Human Rights: Overcoming Linguistic Discrimination*. New York: Mouton de Gruyter.
- Skutnabb-Kangas, T. (2000). *Linguistic genocide in education – or worldwide diversity and human rights?*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Tollefson, J. W. (1991). *Planning language, planning inequality: Language policy in the community*. London: Longman.
- Tollefson, J. W. (2015). Language policy in a time of crisis: The discursive construction of English as a global language. In Tollefson & Pérez-Milans (Eds.), *The Oxford handbook of language policy and planning* (pp. 28–47). Oxford

University Press.

- Tollefson, J. W., & Tsui, A. B. M. (2004). *Medium of instruction policies: Which agenda? Whose agenda?*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Van Dijk, T. A. (1983). Discourse analysis: Its development and application to the structure of news. *Journal of communication*, 33(2), 20-43.
- Van Dijk, T. A. (2009). Critical discourse studies: A sociocognitive approach. In R. Wodak & M. Meyer (Eds.), *Methods for critical discourse analysis* (pp. 62–86). Sage.
- Van Dijk, T. A. (2009). *Society and discourse: How social contexts influence text and talk*. Cambridge University Press.
- Wodak, R. (2001). What CDA Is about—A Summary of Its History, Important Concepts and Its Developments. In W. R., & M. Meyer (Eds.), *Methods of Critical Discourse Analysis* (pp. 1-13). London: Sage Publications.
- Woolard, K. A. (1998). Introduction: Language ideology as a field of inquiry. In B. B. Schieffelin, K. A. Woolard, & P. V. Kroskrity (Eds.), *Language ideologies: Practice and theory* (pp. 3–47). Oxford University Press.
- Wright, W.E. & Baker, C. (2017). Key concepts in bilingual education. In García, O., Lin, A. & May, S. (Eds.), *Bilingual and Multilingual Education* (pp.453-467). Oxford University Press.