

中學生的本土語言學習態度與動機*

蘇鳳蘭**

國立中山大學
中國文學系
副教授

摘要

本研究透過家長、學生、教師等利益相關者的訪談，探討中學生對本土語言學習的態度與動機，並分析家長與教師的語言觀如何影響學生的語言選擇與學習實踐。本研究採質性訪談法，針對學生、家長與教師三類利益相關者進行資料蒐集與分析。研究結果顯示，多數學生對本土語言學習持正向態度。受訪學生普遍認為，本土語能帶來「認同感」、「歸屬感」，在南部地區具有相對較高的「社會地位」，且為與年長鄰居之間「常見、自然的溝通語言」。然而，此種正向情感與實際教育制度之語言結構存在落差。在升學導向的語言政策與學科評量架構中，英語與華語因其「語言資本」優勢而占據主導地位，使本土語往往被定位為「附加性」語言，缺乏作為正式學科的平等學習正當性與制度保障。家長與教師對語言的態度深受過往語言政策與語言地位排序影響，進而再製語言不平等與結構性不正義，並影響學生的學習動機。當語言地位長期遭到邊緣化，學校即有可能成為語言歧視的制度性場域。為翻轉此一現象，本研究建議從家庭、學校與制度三層面介入，強化語言共學系統，提升師資教學使命感與文化認同教育，並將本土語言教育視為具文化復振與社會正義意涵之獨立語域。

關鍵詞：語言態度、學習動機、本土語言、利益相關者、語言地位

* 本計畫為國家科學及技術委員會計畫「臺灣青少年的本土語言學習動機：以自覺利益語言選用動機模式探討」部分研究成果，感謝國科會支持。

** 通訊作者：蘇鳳蘭，通訊方式：suanguan@gmail.com
收稿日期：2025/4/9；修訂日期：2025/8/24；接受日期：2025/9/23
DOI:10.6249/SE.202603_77(1).0006

壹、前言

本研究所稱「中學生」係指國民中學與高級中等教育階段之學生，其對本土語言學習的態度與動機，關係到個人學習成效，亦影響《國家語言發展法》的實施效果。該法自 2019 年公告施行後，臺灣的 12 年國民基本教育體系正式將國家語言（即臺灣各固有族群所使用之自然語言）納入部定必修課程，並明定於 3 年內在各級學校開設相關課程（全國法規資料庫，2019）。事實上，早在 2001 年，教育部即依據 9 年一貫課程綱要，將「鄉土語言」教育納入國民小學正式課程，規定小學 1 至 6 年級學生須修習閩南語、客家語或原住民族語；國中階段則開設為選修課程，課程型態多屬社團性質（蘇鳳蘭，2023）。

然而，上述國小本土語教育實施迄今已逾 20 年，學習成效仍然不盡理想。研究顯示，國中小學生的本土語聽說能力均嚴重不足，僅約 6 成學生能聽懂、5 成能流利表達，顯著低於華語近乎百分百的流利程度（張學謙、張永明、蘇鳳蘭，2017）。為解決臺灣固有族群語言教育長期不足的問題，《國家語言發展法》透過在 12 年國教階段全面開設本土語課程，期望促進母語發展¹，縮小語言傳承的落差。此舉反映政府對母語教育的政策取向，屬於自上而下（top-down）的語言政策推動模式。

許多學者主張臺灣應朝向以母語為核心的雙語教育發展，以矯正過去單語政策獨尊華語所導致的母語流失現象（曹逢甫，1997；鄭良偉，1990；張學謙，2020，2023）。李英哲（1995）提出「母語優先」的概念，主張臺灣語言教育的首要目標應是確保母語能力的保存與提升，待母語教育基礎穩固後，再進一步規劃其他語言的學習策略。聯合國教科文組織（UNESCO）亦支持「母語為本的多語言教育」（mother tongue-based multilingual education），主張語言學習應以母語為基礎，再發展其他語言能力（Chumbow, 2013）。早在 1953 年，UNESCO 即發表《母語在教育上的使用》（The Use of Vernacular Languages in Education），指出母語為最適合的教育媒介語言；此立場於 2003 年《多語言世界的教育》（Education in a Multilingual World, UNESCO, 2003）中再次被強調。整體而言，無論是國際文獻或是臺灣本土語言教育專家，皆普遍肯定母語在教育體系中的關鍵作用，並支持以母語為本的語言學習模式。

上述所提及的政府官員、學者專家及國際組織，無疑對臺灣語言教育政策的發展產生了重要影響。然而，語言教育涉及多方「利益相關者」（stakeholders, Freeman, 1984）。除了宏觀層面的決策者與專家學者外，微觀層次的聲音，尤其是受語言教育政策直接影響的群體，

¹ 鑒於「鄉土語言」一詞已逐漸淡出官方（教育部）用語，而「國家語言」與「本土語言」涵蓋範圍更為廣泛，本文所指稱之「母語」特指文化部「國家語言整體發展方案」所指稱之臺灣臺語（簡稱臺語）、臺灣客語（簡稱客語）及臺灣原住民族語（簡稱原住民族語），以反映臺灣多語環境的語言多樣性。

往往未受到足夠的關注。這些微觀層次的利益相關者，包括學生、家長及教師，在政策的實施歷程中扮演關鍵角色，然其觀點與經驗在政策制定過程中卻經常被忽略。

為補充語言政策研究中對自下而上（**bottom-up**）微觀層次利益相關者之關注，本研究採取批判民族誌（**critical ethnography**）方法，聚焦於實際受政策影響的核心群體：中學生、家長與教師。本研究於 2022 年國高中教育正式將國家語言納入課程之前一年展開深度訪談，旨在探討中學生對本土語言學習的態度與動機，並分析教師與家長作為關鍵的利益相關者，如何形塑學生對語言學習的理解與回應。

本研究旨在從微觀層次補充過去多以政策制定者與學者觀點為主的討論，進一步檢視語言政策的實施現況及其挑戰。具體而言，本研究的目標包括：一、探討教師在推動本土語言教育時的教學實踐、態度及所面臨的困境；二、調查家長對本土語言教育的支持度及其語言觀，並分析家長如何影響學生的語言學習態度與實踐；三、分析中學生對本土語言學習的態度與動機，並探討影響其學習意願的關鍵因素；四、歸納影響本土語言學習動機的多重因素，並提出促進學習動機的具體策略與政策建議，以供教育政策制定與課程設計參考。

本研究透過質性訪談，聚焦於以下幾個核心研究問題：

- 一、語言政策和制度面如何影響教師在實施本土語言教育時的教學態度與課堂實踐？教師在轉化語言政策為教學行動的過程中，面臨哪些挑戰？
- 二、家長是否支持子女學習本土語言？其對本土語言學習的重要性與語言價值觀有何看法？
- 三、中學生對於學習本土語言的態度為何？其學習動機受哪些因素影響？
- 四、教師與家長的語言態度如何交互影響學生的學習意願與學習實踐？

本文共分為五章，依序呈現研究的背景、方法、內容與分析結果。第一章為前言，說明研究背景、核心議題、研究目標與問題。第二章進行文獻回顧，整合語言態度與學習動機、利益相關者角色等理論與實證研究，建立研究論述基礎。第三章說明研究方法，包括資料來源、整理與分析程序，確保研究嚴謹性。第四章透過質性分析呈現教師、家長與學生的訪談結果，歸納關鍵發現並進行討論。第五章根據結果提出結論與具體建議，以促進中學生本土語言教育之實施策略。

貳、文獻回顧

一、語言態度和動機

語言態度與學習動機對語言學習者的學習意願及其強度具有決定性影響，並進一步影響後續的學習成效。Saville-Troike (1989) 將語言態度的研究範疇歸納為三類：「第一類為對語

言及語言技能的態度，例如對特定語言相較於其他語言的優越性認知，或該語言的識字能力是否受到重視；第二類為對語言、說話者及語言功能的刻板印象；第三類則關注語言應用的議題，包括語言選擇、語言使用及語言學習」(Saville-Troike, 1989: 181)。本研究的訪談問題設計綜合這三種類型，以進一步探究利益相關者對語言態度的描述及其影響因素。

Saville-Troike (1989) 指出，語言態度並非個體獨立形成，而是受到其所屬社群與社會環境的影響，透過與群體的互動逐步內化的結果。因此，語言態度受到社會結構和價值觀的影響，個體因處於特定社群或社會環境中，透過群體互動內化特定的價值觀與認知模式。換言之，學生、教師、家長的語言態度嵌入於特定社會價值脈絡中，並非孤立存在，而是在社會互動與文化建構的過程中形成並持續發展。

語言態度與動機之間存有細微的差異。根據 Smith (1971) 的定義，「態度」指針對特定事物或情境所形成的一種相對穩定的信念體系，這種信念體系會驅使個體在面對相關事物或情境時，傾向於採取某種特定的反應方式。「動機」則被理解為個體從事某項活動的理由。在第二語言學習領域中，Gardner (1985) 將動機描述為學習者因學習語言的意願而投入的努力程度，以及在該學習過程中所獲得的滿足感。動機與個人追求的「目標」(goal) 或「意圖」(purpose) 密切相關，這些目標或意圖有助於解釋個體選擇使用特定語言的原因。然而，並非所有使用語言的原因都可以通過目標理論(goal theory) 來充分解釋(Atkinson, 1957)，該理論著重於目標的設定和追求過程，但個性等因素亦在其中扮演角色。Ager (2001) 指出，促進性焦慮有時可以激發語言學習者的動力，進而提高其語言表達的水準。Karen (2000) 也指出，「自覺利益」(perceived benefits) 意指學習者在語言學習過程中所感知的實際或潛在收益，此一認知有助於強化其學習動機，進而提升語言學習的投入程度與持續性。

語言態度與學習動機皆是變動的，探討利益相關者對本土語學習與使用的動機，不僅能呈現實際學習意願，也提供調整消極態度以促進積極學習成果的契機。Lennartsson (2008) 指出，消極態度可能成為學習障礙，但可透過轉化為正面態度而促成成功的學習經驗。學習動機的關鍵在於激發與個人內在目標緊密相關的熱情，無論此熱情源於身分認同、意識形態、形象塑造、不安全感、不平等感、社群需求或工具性考量，皆可能影響語言學習歷程與成效(Ager, 2001)。

語言學習過程中，各相關行動者的語言態度，對中學生學習本土語言的意願與成效具有直接影響。楊真宜(2018) 對臺灣國中生於 2013 年至 2015 年間所進行的本土語言態度調查結果顯示，國中生普遍對本土語言持正向情感態度。然而，儘管逾 7 成填答者認同自身為閩南人，卻認為華語較能有效傳達情感；相較之下，英語則被視為具備較高工具性價值的語言，優於本土語言。此結果反映語言態度與語言認同之間的張力與流動性，亦突顯華語與英語在臺灣青年少語言生態中所擔任的情感與實用功能角色。

過去國中小學生的語言態度調查也發現，學生的語言能力和其對台語的態度呈現高度正相關。語言能力越差者，越不支持台語；台語能力越佳者，則支持度越高。在伴隨著語言流失的同時，對台語的學習與使用動機也會隨著下降（蘇鳳蘭，2019）。

家長對於母語的態度常會轉移到他們的孩童身上，進而影響孩童對母語學習的動機（De Houwer, 2021）。父母持鼓勵態度的學童，在語言學習態度表現上較正向積極。父母的態度對學童的學習有相當的影響力，家長對母語的態度、協助和認同，對孩子的學習有明顯影響（陳栗芳，2020）。家長不僅在學校選擇與課程安排上擁有主導權，亦是子女家庭語言使用經驗中最主要的陪伴者與決定者。其對於學校、園所課程及活動的參與和支持，亦對孩子的語言學習意願與態度產生關鍵影響。

在英語主導的語言教育政策下，家長對子女學習母語的態度呈現情感認同與實用考量的矛盾：一方面肯定母語的文化與情感價值，另一方面則重視英語在升學與競爭力上的實用性，並擔憂母語學習可能加重子女的學習負擔（戴允華，2010）。在臺灣中英雙語政策推動下，家長對英語學習的支持顯著高於對本土語言的支持。調查顯示，66.5%的國小低年級家長贊成中英雙語教育，僅 26.7%支持華臺雙語（丁怡文，2004），此傾向尤以都市地區家長為主，原因包括日常語言以華語為主，以及認為中英雙語有助於子女在經濟與社交上的競爭力。多數家長雖重視華語讀寫能力，卻對母語課程的必要性與教學語言使用意見分歧，突顯臺灣語言政策實踐中，在多元語言倡議與全球語言實用主義之間的價值拉扯與取捨。

小學教師的態度為普遍支持開設母語課，惟認為學生因課程無考試要求而缺乏學習興趣，建議降低語言標準、減少嚴格糾錯，以營造「成功的體驗」，提升自信與動機。教師強調，從簡單單詞與短句寫作著手，並給予小成就鼓勵，有助於提升學習意願。另有教師指出，學生因與家長缺乏母語互動，日常使用機會稀少，導致學習動機低落，語言使用多侷限於課堂情境（蘇鳳蘭，2021）。

二、利益相關者與教育批判民族誌角度

「利益相關者」係指「能夠影響組織目標達成，或受其影響的個人與群體」（Freeman, 1984: 25）。在追求政策效益最大化的前提下，政策制定與實施須納入多方利益相關者的觀點與需求，此一觀點已延伸應用至教育領域，成為分析教育政策與學習成效的重要視角（Hoat et al., 2009; 李垣武，2020）。

在學校語言教育政策中，家長、學生與教師為核心的「利益相關者」。語言政策若欲有效推行，須理解並回應其期待與需求，以提升政策可行性與永續性。本研究以利益相關者理論為基礎，聚焦家長、學生與教師三方，從態度與動機層次探討本土語言政策實踐中的機會與挑戰。

在語言政策的發展與實踐中，「利益相關者」不僅是政策接受者，更是語言規劃中的參與者（participants）與行動者（actors）（Zhao & Baldauf, 2012）。為實現政策效益最大化，須正視各參與者在政策歷程中的角色與影響力。Cooper（1989）最初將語言政策決策者劃分為正式菁英（formal elites）、影響者（influentials）與當局（authorities），代表自上而下的權威模式；但他亦批判此架構忽略兩類關鍵角色：其一是具有語言選擇與實踐權的個人（individuals），其二是具草根性與自主性的語言規劃群體。換言之，語言政策的微觀參與者及其自下而上的能動性亦為不可忽視的關鍵力量。

延續此批判取向，Chua 與 Baldauf（2011）強調個人在語言政策中的代理性（agency），主張應從微觀層面與在地脈絡理解語言政策的運作與實踐動力，拓展語言政策從制度設計者至實際受影響個體與群體的理解範疇。學生作為語言教育改革的重要參與者，應納入語言政策的利益相關者架構，並被視為具備主體性的合作夥伴。例如威爾斯政府明文指出兒童應為其生活發聲並參與政策決策（Welsh Government, 2011），展現了對學童作為關鍵利益相關者的認可。在學校脈絡中，學生的學習與福祉攸關其未來發展與社會流動性（Shah, Wilson, & Nair, 2010），但實務上，學生於語言政策制定中的能動性與發言權仍受限。Fletcher（2005）因此呼籲重構學童與學校間的權力關係，建立「夥伴」式互動模式，使學生、家長與學校其他成員能與決策者展開有效溝通，促進語言政策的民主參與和回應性，對語言政策的微觀實踐具有重要啟示。

值得注意的是，教育現場的微觀行動者並非在真空中運作，其語言選擇與態度深受歷史、文化與政策背景的制約與形塑。透過家長、教師與學生等利益相關者的質性表達，本研究採取教育批判民族誌（critical ethnography in education）觀點（May & Caldas, 2022），呈現語言政策自上而下實施過程中被掩蓋的聲音與動機，並說明在教育與經濟市場中的語言意識與態度。此批判視角有助於從參與者經驗出發，理解語言教育政策實踐空間中的意識形態（ideology）運作（Hornberger, 2002）。早期教育批判民族誌聚焦於社會階層差異造成的教育弱勢，提醒政策制定者關注學習場域中的不平等現象（May & Caldas, 2022）；McCarty（2004）亦指出學生作為語言政策的行動者，其實踐常受社會與學校權力結構所限制。

在教育市場體系中，弱勢語言的「語言資本」（linguistic capital）（Bourdieu, 1991）尚未獲制度性承認，致使地方行動者、學校、教師、家長與學生的語言意識形態深受優勢語言影響。為提升國際競爭力，政府推動英語教育下延至小學、上延至大學（Chen & Tsai, 2012），並透過《營造英語生活環境行動方案》（行政院，2002）推動中英雙語公共標示與政府網站英文化，使英語在公共領域逐步制度化，形同半官方語言。2018年時任行政院長賴清德更提出英語列為官方語言的構想（Taiwan News, 2018），以強化新南向政策與就業競爭力。

在民意層面，2003年調查顯示，英語作為官方語言的支持度遠高於任何本土語（Chen,

2003), 顯示主流語言政策下英語享有高度象徵資本。相對之下, 本土語教育長期滯後, 1980年代以前不僅被視為「方言」, 更遭禁用與污名化, 去母語化政策將其定位為妨礙華語學習的障礙 (Scott & Tiuⁿ, 2007; Hsiau, 1997)。即便 2001 年起納入小學課程, 仍僅每週 1 節, 未列入主要考科, 教學語言多以華語為主, 學生難以沉浸於母語環境。直到 2010 年代, 《客家基本法》(全國法規資料庫, 2010)、《原住民族語言發展法》(全國法規資料庫, 2017) 與《國家語言發展法》(全國法規資料庫, 2019) 相繼通過, 方使本土語教育獲得法律保障與制度支撐, 逐步延伸至中學課程, 奠定母語學習的持續基礎。

在全球化浪潮中, 語言競爭加劇 (Maurais & Morris, 2003), 學校與教師多強調英語的實用價值, 推動以英語為導向的「語言資本」積累, 家長與學生則較少參與語言政策協商 (Menken & Garcia, 2010)。臺灣語言教育的語言資本分層現象, 與尼泊爾本土語、國語 (尼泊爾語) 與英語間的結構關係相似 (Phyak, 2013)。尼泊爾多數學校以英語或雙語授課, 將英語等同於優質教育, 鞏固英語主導的菁英語言政策正當性, 使英語與國語主導教育場域並累積語言資本。家長雖仍具母語情感認同, 但因制度與師資限制, 尼泊爾母語教學穩定性不足, 孩童僅能在邊緣場域使用母語, 導致「語言限制主義」(language restrictionism) (Ricento, 2007) 現象, 使學校難以成為有效的母語生態空間。

語言政策的實施與學習態度應與英語政策相互參照, 並進行批判性檢視。隨著英語成為全球通用語 (lingua franca) (Tonkin, 2003), 其地位已與華語並列為臺灣升學與國家考試的優勢語言, 並成為進入高等教育與就業市場的語言門票。Dörnyei 等人 (2006) 指出, 英語的全球擴張帶來英語學習模式的普及與語言生態結構的轉變, 進而引發對本土語與小語種存續的威脅 (Skutnabb-Kangas, 2001)。因此, 語言政策應強調多語共存的發展取向, 並從英語優勢主義的制度框架中重新檢視中學生的多語學習動機, 以回應多語社會的語言正義訴求。

參、研究方法

本研究採用質性研究設計, 旨在理解國家語言政策推行下, 微觀層次中學階段學生 (不含高職體系)、家長與教師對本土語言學習之態度與動機。研究方法以深度訪談法為主, 探索語言政策的利益相關者如何在制度語境中理解與回應語言學習的選擇與限制。

本研究涵蓋臺灣北、中、南、東四區, 共訪談 26 名國中高中學生、家長與教師 (詳見附錄 1)。研究採立意抽樣法, 由合作教師推薦對語言教育關注且願意受訪者, 研究者再依年級和區域篩選並安排訪談。

訪談時間約 40 分鐘至 2 小時, 依受訪者表達意願與敘事深入程度而異, 學生回應多較簡短, 教師與家長則參與度高、對話深入。所有受訪者皆於訪談前簽署知情同意書, 明確瞭解研究目的、資料使用方式與匿名原則。經同意後, 訪談全程錄音並逐字轉錄, 作為後續分

析資料的依據。

進行訪談前，研究者皆事先提供教師、家長與學生三類受訪者半結構式訪談大綱。各類受訪者之訪談綱要設計如下：

教師訪談綱要共包括 5 個主題面向：一、教師背景介紹；二、對本土語言政策的態度；三、對本土語言教育的教學動機；四、對雙語教育的看法；五、實際教學經驗與反思。整體共設計 14 題開放性問題，希冀深入探究教師在語言教學中的信念與實踐。

家長訪談綱要涵蓋 4 個主題面向：一、家長背景介紹；二、家庭中本土語言的使用情形；三、對語言價值與態度的認知；四、對子女語言學習的動機與對雙語教育的看法。共計 13 題開放性問題，以掌握家長對語言教育的支持度與潛在影響。

學生訪談綱要則分為 3 個主題面向：一、學生背景介紹；二、對本土語言的價值觀與態度；三、學習經驗與動機。共設計 11 題開放性問題，藉以瞭解學生實際的學習態度與語言認同建構過程。

資料管理方面，為保護受訪者身分並維持資料一致性，本研究採用「年份——月份——身分代碼——流水號」格式標註引用資料（例如：202202T01 代表 2022 年 2 月訪談之教師第 1 名），以利文本比對。

為強化分析歷程的透明度與主題建構的邏輯性，本研究採主題導向分析策略，由資料出發，透過通讀逐字稿、標註重複概念、語意聚合與跨案例對照，逐步形成反映受訪者觀點的主題架構。分析過程中強調語境脈絡的理解，非以語詞頻率導向。最終歸納出的主題，如語言與身分認同、語言的社會地位認知、家庭語言政策影響與學校制度落差等——皆可具體回溯至原始語料，並於分析章節中呈現。

肆、研究發現與討論

自本土語言納入中學階段必修課程以來，教師、家長與學生三方在語言態度與動機上呈現差異。本文從中學生、家長與教師三類核心行動者的視角出發，重點探討教師在學校制度框架下對本土語教學的態度與所面臨的挑戰、家長對課程設計與語言價值的支持程度，以及學生對本土語言學習的感知與學習動機。

一、教師（學校）的態度與動機

整體而言，教師對於將國家語言納入中學階段作為必修課程的政策呈現出態度上的張力。儘管在情感層面，教師認同「國家語言教學納入義務教育體系具有文化傳承與語言正義上的積極意義」（202204T07），但在行政實務與備課層面，則普遍表現出保留或者「不贊成」的態度。此一矛盾現象顯示，教師作為語言政策的一線實踐者，其角色深受制度性因素牽動，

包括教師的語言能力、教材建置、教學評量導向等壓力，皆直接或間接影響其教學態度與語言立場。在制度要求與教學現實之間，教師往往需面對準備資源不足、教學壓力升高或專業發展支持有限等挑戰。這些制度性條件與限制，可能削弱教師實踐政策理念的動機與信心。

在學校制度層面，受訪的教師（兼行政）認為將本土語言課程視為「升學導向」下的干擾因素，認為其不僅無法增強學生的升學競爭力，反而會排擠原有考科時間。1名輔導團教師指出：「從教育現場的觀察來看，如果進行問卷調查，我敢肯定，超過95%的校長和教務主任會表達不贊成」（202202T01）。教師認為，此類不贊成態度主要源於國家語言尚未被納入升學考試科目，其教學地位與藝術、體育等相仿，在「競爭導向」的教育體制下，容易被邊緣化。

此外，學校對於語言政策的接受程度受到多重「壓力」影響，包括行政人力不足、排課困難、教學資源配置，以及來自部分家長的質疑與升學焦慮。1名受訪教師坦言：「『不得不做』的壓力影響了學校對本土語課程的接受程度」（202202T04）；也有在職教師感受只能「自己跳下去做」的無奈（國立政治大學大學報，2023）。上述觀察顯示，儘管政策設計有其正當性，若未妥善回應學校現場的實務困境，實施過程仍易遭遇抵抗與落差。

國家語言納入課程後，部分教師對本土語教育投入「意願偏低」，此情況除受制度設計與升學壓力影響外，亦與語言能力門檻密切相關。本土語言教學要求中高級語言能力及專業教學資格，使缺乏語言背景的教師須額外應考與培訓，進而影響其教學信心與積極性。少子女化導致學校須人力調整，一些非語言專長教師被指派授課，若無配套培訓，易產生能力落差與角色不確定感，加劇教學抗拒與消極因應。部分教師亦反映，若缺乏系統性師資支持，常面臨課程「準備不足、心理壓力與行政協調困難」（202204T05）。

在語言教學專業的認知層面，由於許多現職教師過去從未教授本土語言，對於課程內容、教學方法與評量方式缺乏經驗，常表現出「不知道該怎麼教」的困惑。因此，在培訓設計上，不僅需提供教學方法與教材使用的指引，更應關注降低教師的心理抗拒與焦慮感。部分訪談指出，師資培訓中會特別向教師強調：「本土語課程不列入升學考試，教學壓力可相對緩和」；這對曾遭受主科教學壓力監督的教師而言，是一種釋放。例如，「通常在月考後，若學生成績不佳，主科目的教師可能會受到學校的特別關注」，而本土語課則不需面對相同強度的問責（202204T06）。

前述教師對於政策變動所展現的「抗拒」態度，主要來自對行政負擔增加、家長疑慮與升學導向科目教學壓力的多重考量。在此脈絡下，教師雖處於不得不做的被動位置，其消極態度可能對語言政策的實踐產生潛在影響，此現象值得進一步觀察與分析。本文採質性資料進行探討，相關發現僅為態度關聯性觀察與歸納，並非為教師態度與權力結構或學生學習動機之間直接因果推論，未來仍有賴從更多質性實例或多重方法視角進一步驗證觀察。

儘管部分教師坦言，在語言能力與教學準備上「略感措手不及」(202204T07)，但仍普遍認為國家語言進入中等教育，是對本土語言地位與社會價值的正向認可的「平等」。1名受訪教師指出：

「國、高中是 reading to learn，就是透過這個語言去學別的東西。台語課可以進入國、高中，表示教育體制承認台語文是可以用來學習現代社會，等於說已經把台語文看作是跟華語文、英語文是平等的，不是說什麼鄉下才在用，不能用來學新的東西、專業的東西。」(202204T07)

當本土語言轉化為知識學習的媒介，其象徵性功能也隨之改變，教師的語言認知從過往將台語視為「俗語」，轉變為「學校的語言」(202204T07)。此一變化雖屬隱性轉向，卻有助於提升語言地位，並在制度層面深化語言的社會正當性與教育功能。

在學生語言學習歷程中，教師扮演著關鍵的中介角色，特別是在學習動機的引導與維持上具有顯著影響力。訪談資料顯示，教學現場教師的教學態度與方法直接影響學生對本土語言學習的興趣與持續性。1名家長受訪者即指出，其女兒對於本土語課程表現出明顯的「厭倦感」，原因在於課堂設計缺乏互動性與生活連結，經常僅以播放 CD 作為主要教學方式。該家長表示：「語言學習與實際生活緊密連結，學生才會發現學習的趣味」(202204P01)。

將語言教學轉化為具有吸引力與意義感的學習歷程，除了仰賴合適的教材與教學策略，更仰賴教師對課程的投入態度與教學熱誠。所謂「趣味性」並非僅是學習活動的表層特徵，更是一種態度展現，其可透過正向互動與情境建構，進一步影響學生的動機與行為傾向。Ager (2001) 便認為，學習態度可促進積極的學習行為，而動機則在此過程中發揮橋接作用，使學生願意付出實際行動以達成學習目標。

在語言學習的社會脈絡中，教師的態度亦牽涉學生的社會認同建構。部分學生將教師對本土語言的重視程度視為自己語言學習價值的反映，從而影響其是否持續學習的意願。1名家長即分享其經驗，指出某次學校活動中孩子主動參與閩南語比賽，但母語教師的回應卻「削弱」了孩子的學習動機：

「孩子自己報了一個活動，學校好意叫老師幫忙看一下稿子，不過他就講了一句話，我很驚訝，他說：『把重心投入閩南語未必是件好事』。我跟孩子說我們並不是說只有在閩南語這方面行而已。我覺得老師態度挺重要的。」(202205P01)

該學生原為閩南語比賽常勝軍，因具備高度工具性動機而對自身語言能力自豪。家庭亦以本土語為日常語言，家長並主動陪同參加語言認證考試。然而，教師表態所傳遞的「遲疑」價值觀產生阻力，最終影響其參與態度與信心。

教師在語言課堂中對語言價值的建構，對學生學習動機的形成與投入具關鍵影響，尤於國家語言教育推動初期，更左右其內在動機的產生。1名已經試行本土語言沉浸式教學的教師指出，他在課程開始階段即主動向學生說明學習本土語言的理由。然而，教師也觀察到，以「母語傳承」或「文化延續」作為核心訴求，對國中生而言較不具吸引力，因為「傳承」概念在其生活世界中顯得抽象而遙遠(202202T02)。學生所處的文化環境與過去母語盛行時的「文化敘事」存在落差，因此不易感受到語言文化面臨斷裂的迫切性。

相對地，當教師將語言學習與未來的「實用性、就業競爭力或國際化」進程建立連結，學生的學習意願反而顯著提升。如教師所述：

「國際化要學英語不是要跟人比英語好，我們很難比過英語為母語的人。交流是雙向的，雙向是學習人家的優點。好的東西都奠基在語言上。國際化就是本土化，學英語要介紹的也是本土的東西。求職的時候如果可以台語溝通，你就打死一堆人了。現在別人忽略的東西就是你們未來的競爭力。」(202202T02)

此一說法巧妙地將本土語學習轉化為一種語言資本，並建構出語言多樣性與職場競爭力之間的正向連結，使學生理解語言學習並非僅是文化責任的履行，更是未來個人發展的一環。

教師透過具體教學策略與「獎勵」機制，使學生感受到參與本土語課程的「可見好處」。例如期末後安排校外教學、提供質感佳的文具作為獎勵，以提升課堂氛圍(202202T03)。雖與成人因語言能力獲得升遷等回饋不同，對國中生而言，公開認可、實體獎勵與外出機會具高度附加價值，有助於將語言學習的抽象意義轉化為具體動機。

有些教師對政策的「遲疑」態度，往往與其對語言價值的定位有關。Ruiz(1984)提出語言政策三取向：「語言作為問題」、「語言作為權利」與「語言作為資源」，可作為理解教師教學實踐的分析框架。若教師將本土語言視為負擔，傾向採取「語言作為問題」的視角；反之，若從「語言作為權利／資源」出發，視語言多樣性與雙語能力為教育優勢與文化資本(張學謙，2013；Johnson, 2016)，則更能促進正向教學實踐，這些價值觀應納入師培與校內支持系統核心。

實務層面上，教師與學校對本土語言教學的態度(如正向性、認同感、積極性、鼓勵性)應成為師資培訓重點。不論正職、兼任、教學支援人員或共學平臺教師，其培訓歷程均應強化對本土語言的認知與實踐態度。教師若能積極使用本土語言授課，將有助於營造正面學習環境，提升學生參與和學習動機。

值得關注的是，教師在語言課堂中所展現出的態度與價值，其實屬於「隱性課程」(Hidden curriculum)(Koutsouris et al., 2021)的範疇。此概念指涉那些與正式課程並存的隱

性假設、潛規則、信念、價值觀與文化習俗。若教師在課堂中未能正向呈現本土語言的價值，甚至流露「輕忽或消極」態度，則可能在無意間強化對弱勢語言的「不公平」對待，構成語言教育中的制度性不正義。因此，語言政策的成功實施不僅仰賴制度層面的推動，更需關注教學現場中隱性文化的轉化與重構。

二、家長的態度與動機

家長對本土語言的語言意識強度，受到其是否參與過社會運動、是否曾歷經母語被禁止與懲罰的歷史經驗，以及其居住地區等多重因素影響。這些背景條件深刻形塑家長對子女母語學習的態度與實踐模式，不僅影響其是否鼓勵子女學習母語，也關係到採取何種鼓勵策略及語言教育行動的積極程度。具有「高度語言意識」的家長通常較為主動參與子女的語言學習過程，並有助於促進子女在溝通動機、整合性動機（即與語言社群建立親和感）（Gardner, 1985）與族群認同等多面向的學習與認同建構。

具有「語言認同」的家長會主動與配偶討論語言教育策略，並在孩子出生前即規劃其語言環境。1名受訪母親分享其家庭語言選擇的歷程：「我曾要求我先生，盡可能與小孩講台語」（202203P02）。這位母親原籍江西九江，18歲赴北京大學求學，後成為醫學系教師。婚後隨夫婿至臺灣定居，並協助其經營事業，才開始接觸台語。夫婿本身具有強烈的臺灣本土認同，其語言觀亦深刻影響妻子的語言態度：「如果台語消失了，我們就等於亡國了，因為它具有較強的臺灣認同感」（202203P02）。

該名家長對台語流失現象的感知與語言「危機意識」，強化了其語言傳承的責任感與實踐動機。她表示：

「台語現在消失的很快，很多年輕人慢慢都不講了，很可惜。像我先生姐姐的兩個小孩，他的阿公阿嬤，明明是講台語的，可是阿公阿嬤見到小孩，都是轉換臺灣國語，然後他爸爸媽媽也都是不講的，造成孩子的表哥表姊的台語比我還差，有時候完全聽不懂。」（202203P02）

此段敘述顯示，即便家庭上一代具備母語能力，但若缺乏語言傳承的主動意識與行動，語言能力仍可能在短期內迅速斷裂。

此外，若家長曾參與臺灣本土社會運動，亦往往對語言與認同之間的關係有更深層的體會與反思，並瞭解母語使用動機的重要性。1名曾活躍於1980年代社會運動的受訪家長指出：

「我到臺北的時候是16、17歲，那時候社會運動很活潑。在萬華的龍山寺，成立野百合，就都剛好在我們是年輕人那時候，心中熱血沸騰那時候發生。這個對我來說

影響比較大。哪兒有壓迫、哪兒就有反彈。我們這代人的黨部教育沒有像我們父母那麼重，就會去思考說這樣不對。譬如說被人家污染，就重新再找回自己這樣的一種過程。我爸爸是外省人，是福建人。我被指定為『國語推行生』，是登記人家說台語的那個告密者，結果我自己都在講。」(202203P03)

家長的語言經驗呈現語言政策如何從制度層面滲透至個體實踐，且形成「認同衝突」與轉化的過程。其對於過去「語言禁令」中自身角色的自我表述，也呈現個人語言經驗與社會變遷之間的交織關係。具備社會運動經驗的家長往往更能意識到「語言壓迫」的結構性來源，進而更積極投入語言復振與傳承實踐，將母語學習視為回應歷史「不正義」與文化復興的重要實踐。

相對地，當家長的語言意識程度較低時，往往傾向將本土語課程視為對其他學科教學時間的「排擠」，對課程設置抱持保留甚至反對立場。這類家長普遍認為語言學習應具備明確的「升學」或就業功能，否則即為「附加學習」項目。1名受訪家長表示：

「其實我們家滿支持說台語。大家心裡知道這件事重要，但有時候認知跟行為是搭不上關係的。我的認知跟行為沒辦法同步……覺得本土語對升學應該沒有幫助，但找工作不一定，要看未來大環境的走向。現實面不希望學校教本土語，因為時間就這麼多，這關係到小孩的競爭力，因為語言真的是要花時間學習。到了國中，本土語就是調劑，畢竟不是考試範圍，如果有的話就是放在加選的選項。」(202205P06)

即便家長在情感層面上認同使用本土語言，若欠缺明確的「工具性動機」與實際效益的認知支持，其語言態度將難以轉化為具體的鼓勵行動。此種情感認同與實踐行動之間的落差，也勢必影響子女對本土語言學習的意願與參與程度。

不過，當語言學習的「工具性價值」成為家長評估語言教育正當性的主軸時，本土語言更容易被邊緣化，僅被視為家庭使用的口語工具。1名家長即指出：

「國語是官方語言，文字、語意很清楚。閩南語是一般的交談語言，但地方口音不一樣，有些也會聽不懂。中學生學習本土語的動機是自己本身要想學習，否則沒有動機。他們的目標是上高中、上大學，本土語對他們來講好像沒什麼幫助，反而需要加強必考科目，本土語只展現在人與人之間的交流而已，交流順的話就沒有學習的必要性。」(220204P04)

此種語言分類與實用性判斷模式，進一步反映語言位階化的社會認知，即「官方語言」（即便華語並未具有官方語的法律地位）被視為升學與就業的資本（必考科目），而本土語言則被定位為「情感性語言」或「家庭內語言」，學習的正當性遭受質疑。

在國際化語境與經濟「競爭」邏輯主導下，語言學習的動機被高度經濟化，部分家長認為唯有華語與英語具備職場增值功能。1名曾任服務業的家長表示：

「講華語的人也滿多的，我對於中文有一定的優越感。臺灣使用英文的價值在可以跟更多不同人種溝通。之前從事服務業，約1成使用到台語，現在工作環境以國語比較多。學習英文能為工作加分，當然還是英文重要，本土語沒什麼加分效果，公司要求的是國語和英語這兩個語言。」（220204P07）

此觀點呈現在語言教育價值的判斷上，本土語言若無法轉化為可見的語言資本，難以被納入教育投資的優先考量範疇。也就是使用本土語在工作領域顯然是一個「壞」的勞動市場，而使用華語則是一個「好」的勞動市場（蔡淑鈴，2001）。語言學習的社會期望與現實經濟考量之間的隱形張力，構成推動國家語言政策的主要阻力之一。

家長對於子女學習本土語的支持態度與實際鼓勵行為，受到其所處的職業類別與居住地區的影響。在南部地區，本土語言在日常生活中仍具高度「實用性」，特別是在與年長者的溝通中，具有明顯的語言需求並與「親和力」連結（220204P01）。因此，居住於此地的家長往往認為子女若不具備本土語能力，未來在當地職場或社會互動中可能處於相對劣勢。例如，1名家長指出：

「小朋友現在都不太會講台語，目前在南部生活，若不會講台語，出社會之後滿吃虧的。像在銀行工作，有一些老人不會講國語。遇到很多年紀大的客戶，如果不跟他講台語，他就完全不知道你在講什麼。說台語的好處是可以跟老人溝通。」（220204P05）

此種語言作為人際橋樑的實用性，構成強烈的「溝通」動機，使家長傾向將本土語視為子女社會適應能力的一環。

然而，儘管部分家長認同本土語在特定工作情境中的實用價值，對於是否應由學校負責系統性地教授本土語，仍抱持保留態度。部分家長曾歷經母語遭禁與處罰的語言政策年代，其語言態度深受歷史語境影響，認為母語習得應回歸家庭場域，而非由學校介入。1名受訪家長回顧其成長經驗時提到：

「小學講台語要受罰，最後變成講國語很標準，那時候是宋楚瑜當新聞局長，連布袋戲都講國語。自己從退伍後才學台語，雖然是臺灣人，在當兵之前大家都說我是外省人，退伍後，做業務後才發覺台語的重要。不過，我贊成犧牲一些學母語的時間去學英語，台語可以回家學，若父母不講台語，小孩就不會有講台語的意願。」（220204P08）

家長此番話反映出，即使具備一定語言意識並肯定母語價值，其對語言教育政策的支持態度仍受「學科優先排序」等因素影響。本土語常被視為可於家庭中自然習得，而英語則因其國際通用性與職場優勢，被「優先」納入學校教育重點。此種語言資源配置的制度性偏向，進一步強化本土語作為「非正式語言」的社會定位，並限制其在正規教育體系中充分發展的可能性。

家長自身的語言經驗對其是否鼓勵子女接受本土語言教育具有深遠影響，特別是那些曾經歷「語言壓迫」與「懲罰」體制者，其語言記憶往往帶有創傷性。正如 Coşkun 等人（2011）提出的「舌頭的傷痕」（scar of tongue）概念，過去因說母語而遭受處罰所形成的負面經驗，不僅在個體記憶中留下壓抑與羞辱的痕跡，也延伸至語言價值認知的扭曲。這些與語言相關的傷痕經驗，結合社會中普遍將本土語視為「低階語言」的不利風氣，包括語言在職場上的被邊緣化、與主流社會價值體系的斷裂，以及語言本身被視為「不實用」的觀點，構成家長在語言教育態度上的制約因素，進而壓抑其鼓勵子女主動學習本土語言的意願。

在語言學習動機上，多數家長傾向優先重視語言的「工具性功能」、「職場經濟」與「實用性溝通」，非出自整合性動機如「文化認同」或「族群親和力」的養成。此類工具性的語言態度亦會間接影響學生。學生在語言社會化過程中，會觀察並內化家長及社會環境對語言的評價與使用，進而形塑自身的語言價值感知與學習取向。家長語言觀的再現，以及社會語境中的語言位階認知，共同構成學生能否建立積極本土語言認同與使用行為的關鍵環境因素。

三、學生的態度與動機

學生的本土語言學習態度與動機，受教師引導與家庭語言需求影響；同儕互動則較少構成主要推動力。整體而言，學生普遍對本土語言持正向態度，僅少數因小學階段教學法的不佳經驗而有所保留。不過，其他學科的課業壓力與語言價值的隱性位階，常抑制學生原有的正向學習動機。

在少數情況下，學生亦會受同儕影響而發展語言學習動機，然而此類動機往往建構於「語言競爭力」與「榮譽感」之上。也就是，學生在語言能力表現上獲得優勢或公開肯定，能夠成為激發其學習意願的誘因。例如，1名剛升入國中的學生表示：「參加認證很好玩，常常得獎覺得很光榮」、「閩南語老師問問題時，同學都會看我」（202201S01）。可見，在同儕之間建立起語言能力的「優勢形象」，對其持續參與語言學習產生正向回饋效果。

教師鼓勵學生參與語言能力認證，也常被視為提升學生學習動機的一種策略。來自農村的學生分享其語言經驗：

「家裡是務農的，很多工人是原住民，有時和他們交流時會學一些詞，所以學習原

住民語不太困難，有通過阿美族語中級。」(202203S08)

學業成就與語言競賽等具體成果所帶來的「工具性動機」，有助於提升學生的學習信心與族群認同建構。透過語言學習獲得的正向回饋，能強化其語言能力自覺，並深化對族群「身分認同」。1名學生即指出：

「學客語後對客語的認同感加深，客語是一個展現自己的舞臺，很開心自己說母語就可以讓自己很有成就感。國一的時候演說有到全國賽，開始認為自己是客家人。」(202205S05)

競賽成果強化語言能力，進一步形構個體對自身族群身分的「再認識」與「再定位」。此類「工具性動機」與「整合性動機」之間的轉化關係，是語言教育實踐中值得關注的核心議題。透過語言認證所帶來的成就感與對多語能力的自我認同，有助於提升學生持續學習本土語的意願。

然而，也有部分學生指出，語言學習與能力評鑑若過度連結，可能反而削弱其學習興趣與參與動機。有學生直言，考取「認證的壓力」可能使學習目的轉向「分數取向」，進而扼殺原本對語言的「好奇」與「親近感」(202203S11)。

此觀點與部分教師的立場呈現明顯落差。教師多認為「缺乏正式評量」機制將削弱學生對本土語言課程的重視度，因此傾向支持透過考試制度來提升該課程的能見度與學科地位(202204T06)。此一現象反映出師生對語言學習動機來源的理解存在顯著差異：教師重視「制度性的正當性建構」，而學生則更敏感於評量帶來的「壓力與學習負擔」。

在高中階段，學生對課業壓力高度敏感，普遍傾向將學習時間投入於被視為與升學或就業直接相關的科目，特別是英文。學生普遍認為增加本土語課程將壓縮既有學科的學習時間，進而影響其「學業表現」與升學機會。儘管如此，部分學生仍肯定本土語作為「臺灣文化特色」的象徵性價值，但在實際語言選擇上，仍以「實用性」與「競爭力」作為主要考量依據。1名高中生指出：

「台語很有臺灣特色，使用台語的人通常是鄉下人。選擇不上本土語的原因是怕壓縮到其他課程時間。我認為英文最重要，用途最多，可以獲得更好的工作。」(202205S03)

學生對英語作為全球語言的認知深受教育體系與教師觀念影響，多數學生明確肯定其「國際化」與「語言競爭力」的重要性，視其為職場與國際交流的關鍵工具，反映出語言價值位階與語言資本的結構邏輯。1名高中學生表示：「英文現在很重要，老師也說過，如果去外國不懂當地語言，就得講英文，老師都覺得英文很重要」(202205S06)。學生普遍提及教

師強調「全球化語言」的重要性，進而將英語內化為最具實用價值的語言。

學生也從語言使用人口與就業市場需求推論語言學習價值。1 名學生認為英語是「全球使用人口最多的語言」(202203S10)，儘管此說法未必精確，但已反映教育場域的語言論述深刻影響其態度與動機。另 1 名學生也提到：「全球許多國家使用英文，因而將英文視為最重要的語言，其次是中文，因為在臺灣使用者多」(202201S01)。

此外，教師經常以「經濟誘因」強化學習動機，強調英語在就業市場中的必要性與競爭優勢，如：「找工作時會用到，因此覺得英語最重要。像是 GOOGLE 這樣的大公司都需要使用英語」(202205S06)。

儘管本土語在升學與主流社交中「使用有限」，學生仍認為其在特定情境下具實用性，特別是在與長輩互動時，使用台語與年長鄰居溝通屬於「常見且自然的模式」(202201S01, 202204S04, 202205S06)。然而，在同儕互動中，本土語使用明顯減少，語言選擇受年齡、社交語境與語言習慣等因素影響，導致其功能性與象徵意義逐漸弱化。

部分學生對本土語言的文化價值具一定認知，並從生活經驗中產生「文化歸屬感」。如 1 名學生指出：

「客語的價值是文化傳承，在合唱團會常唱客家歌謠，都是客家人一些習俗。去鄉下或客語族群比較多的地方，有些商家有客語友善標章，有點像找到同類，會有歸屬感。」(202205S02)

此類文化接觸情境有助於強化學生的整合性動機與族群認同。然而，該生亦坦言：「但客語如果不存在的話，對生活不會有太大的影響」(202205S02)，反映出本土語在都市生活中「功能性不足」，可能削弱其學習動機。

學生的語言選擇與認同亦深受家庭背景與文化記憶影響。偏鄉學生常處於語言混用環境，具備多語能力。1 名學生表示其母語包含台語、客語與華語，其中台語與華語可直接運用，客語則需翻譯處理，英語能力最弱。該生強調，因與阿公有深厚的「語言情感」連結，希望「未來能進一步學好客語，以作為懷念祖父的方式」(202203S08)。

對於來自少數族群語言家庭的學生而言，語言學習同時承載著「溝通功能」與「文化保存」責任。學生表示：

「學本土語的動機是跟別人溝通，本土語若再沒人講可能會失傳。阿公阿嬤家本來都是原住民，原本有 9 個村都會講，現在剩 1 個會講，可能再過幾年就都沒人會講。」(202203S09)

另 1 名具有原住民血緣的學生亦指出：「如果學校有開課，我會想要選原住民語，其實

阿嬤是原住民，現在比較少人說原住民語，想要比較多人說自己的母語」(202205S10)。

這些敘述顯示，當語言學習與族群文化傳承連結時，學生的動機超越能力提升，並展現語言作為身分認同與文化延續工具的深層意義。

對學生而言，家長的語言態度與家庭語言管理對其語言地位認知與使用選擇具關鍵影響。若家中「積極鼓勵」使用本土語，孩子易將該語言視為具有正當性與功能性(施任芳，2003)，如：「在家中，父母鼓勵我們使用台語，也會要求我們使用台語回話」(202204S04)。具高度語言認同的學生，進一步將家庭語言態度轉化為對社會「語言位階」的理解與使用信心。例如：

「台語的社會地位高，很多地方會說台語，如賣東西的地方，不管什麼職業都會有人講台語。」(202203S09, 202203S10)

這類居住於南部並參與本土語沉浸式教學的學生，普遍認為台語在生活各場域皆可流通，結合華語能力，足以應對日常溝通，顯示多元語言生態有助於提升其對本土語的正向認知與使用動機。

語言能力與選課偏好密切相關，語言自我效能影響學生對課程的接受度。如學生所言：「若比較會英文就會傾向學英文，比較會台語就會傾向台語。我自己英文不太好，比較能接受老師用台語上課」(202203S09)，顯示語言選擇受能力與學習信心影響。

學生對英語與本土語使用情境的態度，也突顯語言教育與實際使用經驗的落差。如：

「臺灣的英文教育用途在考試，實際上並沒有幫助……但如果路上遇到5、60歲的阿伯，則敢主動交談台語，比較不怕講錯。」(202204S04)

此說明在缺乏真實語境與使用機會下，語言學習易流於「考試導向」，難以轉化為實際溝通能力與語言信心。

部分學生對本土語言學習的「抗拒」，與其早期在校學習歷程中累積的負面經驗有關。若學習活動缺乏彈性與意義連結，或教師教學態度與方法不當，皆可能削弱學生的語言學習動機與學科印象。如1名學生回憶其國小台語課經驗所言：

「國小台語課只要求背課文。同學不喜歡上台語課，因為老師很兇，進教室就罵人，年齡約6、70歲，上課會看出版社的影片。台語考試會打平常成績，考不好對期末成績有影響。考不及格要補救教學，台語課沒讓台語更進步。」(202204S04)

該經驗反映了當本土語言課程被過度形式化、評量導向，且缺乏生活應用與互動元素時，不僅無法促進語言能力的實質提升，反而可能產生學習焦慮與排斥情緒。

綜合上述經驗，學生對語言學習價值的排序與動機形成，受到教師引導、學科制度安排、語言意識形態、家庭語言管理與本土語使用環境等多重因素交織影響。在此脈絡下，英語因具全球通用性與經濟競爭力，被視為高度具工具性與優勢語言，優先於其他語言被選擇學習；相對地，本土語因未納入升學評量，難以獲得等同主流語言的正當性與教育價值。

本研究發現與楊真宜（2018）對臺灣國中生進行之量化調查結果相符，該研究指出學生普遍認為本土語言具有情感連結與文化意義。然而，透過本研究質性訪談，儘管學生展現情感面向認同，在實際使用與持續學習的動機上，仍受限於家庭語境與學校支持。部分學生仍視本土語為「非升學所需」的附加語言。與楊氏量化問卷研究相比，本文補充語言實踐與使用細節，顯示情感態度雖為正向，但動機轉化與語境營造仍為後續政策與教學推動關鍵。

在影響學生語言態度與動機的諸多行動者中，教師與家長（或其他長輩）扮演關鍵角色。教師作為課堂實踐者，其語言態度與課程安排直接形塑學生對語言的認知與學習意義（Brown, 2010）；家長則透過語言管理與家庭語言政策，潛移默化地影響學生對語言的價值判斷與使用習慣。兩者所展現的語言選擇與價值導向，在語言社會化過程中構成學生語言動機與學習選擇的重要依據。

教師與家長透過「制度化的語言態度機制」共同影響學生學習本土語言的態度與動機。語言態度非單純個人偏好，而是制度規範與再製的結果。語言評價（如「重要性」、「處罰」、「有用」、「升學」、「加分」等）透過語言政策、教科書、語言能力認證、教學時數與評量制度等設計，逐步內化至教學現場與語言使用者的價值判斷中，建構出可預測且具再生產性的語言秩序。本土語言作為語言資本，其價值由國家機器與教育制度所界定與強化，而「隱性機制」（如測驗、課綱、考試等）（Shohamy, 2006）則進一步形塑語言選擇與態度。語言政策的實踐亦再現社會不平等的價值結構，透過制度性規訓內化語言態度（Tollefson, 1991）。

伍、結論與建議

本研究探討中學生對本土語言學習的態度與動機，並進一步分析家長與教師的語言態度如何影響學生學習本土語的意願與實踐，同時指出教師在推動本土語言教育實務中所面臨的制度限制與語言意識形態挑戰。在不同社會語境與教育階段中，本土語言的應用價值，已成為未來教育實作與語言政策規劃的關鍵議題。

透過對教師、家長與學生三類主要利益相關者的質性訪談與分析，本研究發現中學生對本土語言學習整體表現出正向態度。雖部分學生語言能力有限，多數支持學校開設本土語課程，並傾向選修與其家庭語言背景一致之語言。學生的學習動機明顯受教師引導與家長態度所形塑。然而，在英語等具升學優勢學科的制度壓力下，學生普遍感受到本土語學習時間被壓縮，進而產生「負擔」與「排拒」感受這種壓力源於教師與家長共同建構的「語言意識形

態」與「學科排序」，並透過「制度化的語言態度機制」強化語言的社會價值位階，其中語言的「工具性價值」成為評價本土語言學習正當性的主要標準。

教師在課堂中的語言使用、課程設計與態度表達，構成強烈的隱性課程力量。當教師未積極支持本土語教學，而家長又以功利主義語言觀為導向，則學校極可能淪為實施「語言歧視」(linguistic discrimination) (Drożdżowicz & Peled, 2024) 的場域。語言歧視是指透過制度、行為或政策，使特定語言群體在教育或公共領域中遭受不平等對待，表現形式可為顯性／隱性、意圖／非意圖 (implicit vs. explicit; intended vs. unintended) 之交錯型態，並可能導致「結構性不正義」(structural injustice) (Ayala-López, 2018) 的持續再製。

當學校無法承載母語的公共使用與教育功能，本土語言便會在語言生態中逐漸邊緣化。若本土語言難以建構具競爭性的語言資本地位，而英語則持續被賦予高度的經濟與教育價值，將反映語言教育資源配置與意識形態尚未實現多語平權。

此外，本研究亦發現，家長的語言態度深受其個人語言經驗與歷史記憶影響。部分家長曾歷經「方言」禁止時期，其語言政策記憶轉化為語言意識形態的代理 (Chua & Baldauf, 2011)，一方面肯定本土語言的文化價值並鼓勵子女使用，另一方面卻常將其限縮於家庭範疇，認為學校應聚焦於具經濟效益的語言。這種矛盾實踐延續了「語言限制主義」政策，造成弱勢語言在制度場域中難以取得與優勢語言對等的語言權利與資源。

因此，若教師與家長未有意識地反思其語言觀，並以「國際化」、「經濟性」等語言價值為主導，將可能削弱學生本土語言學習動機，並削減其正當性，成為本土語言政策推動的重要阻力。語言教育的實踐不僅關乎課程設計，更反映語言管理與語言意識形態的交織與作用 (Spolsky, 2004)。

相對而言，英語長期被視為國際溝通、升學與職場的關鍵語言資本，與華語共同主導學校考科安排。教師與家長作為學校語言教育的關鍵影響者 (Cooper, 1989)，其語言態度深刻形塑學生對語言的重要性與價值排序。本文顯示，三類行動者普遍認同英語的經濟效益與全球通用性，並傾向將其重要性置於本土語之前。本土語在課程中常被安排為非主要課程，成為 2 節主要考科之間的「調劑性」學習內容，難以納入主流知識領域。

儘管如此，學生對於本土語學習的「自覺利益」依然存在，且多數來自個人語言經驗、家庭語境與社會情感價值之連結。相對地，英語所代表的價值則主要由制度提供，如升學門檻、檢定需求及教師與家長所建議的未來發展路徑，包括工作機會、留學可能性與國際交流等。

基於上述結論，本文從家庭、學校與制度三層面提出下列具體建議：

一、家庭層面：家長應積極參與子女的語言學習歷程，透過共讀、語言敘事與文化記憶再現，將本土語使用與家庭歷史連結，使學生從生活中自然建構語言歸屬與族群認同。然而，

根據訪談結果，多數家長雖具情感認同，對本土語的語言資本價值仍多持觀望或功利態度。未來可透過家長教育、實踐案例與共學模式，強化其對本土語言作為文化資產與社會資本的認識。

- 二、學校層面：教師應設計具意義與趣味性的語言教學活動，以正向態度展現本土語的多元價值，並避免以是否為升學科目作為衡量語言價值的唯一標準。政府亦應持續辦理教師專業增能課程，聚焦於教學策略、多元動機引導與文化敘事設計等核心領域。訪談亦指出，部分教師雖認同本土語言政策，實際教學仍以主科優先，顯示語言資本價值尚未轉化為教學信念。故未來應強化師資增能課程中的核心理念建構與價值觀內化機制。
- 三、制度層面：建議教育部與相關語言主管機關，將本土語言教育定位為兼具工具性與文化復振、語言正義意涵之教育領域。教師培育政策應由功能導向轉向使命導向，強化現職與準教師的語言責任感與歷史意識。制度性支持亦為關鍵，例如職涯晉升機制、認證制度、薪資補助與教學獎勵等，以吸引並留任具語言復振使命感的教師。同時，培訓內容亦應納入語言平權、人權教育與語言歧視反思等核心主題，建立具價值認同與行動意識的教學文化。

此外，應避免將本土語教學視為補充性課程或升學無關的附加項目，應透過課綱、教材與評量制度明確確立其教學地位與獨立價值，保障教育資源不再受限於工具性語言邏輯。唯有如此，方能翻轉語言場域之結構性不平等，實現本文語言之長期永續與文化自主。

附錄1：受訪者基本資料表

| 編號 | 身分 | 地區 | 職業 | 年齡 |
|-----|----|----|---------------|----|
| T01 | 教師 | 南 | 國中教師 (兼行政) | 52 |
| T02 | 教師 | 北 | 國中教師 | 50 |
| T03 | 教師 | 北 | 國中教師 | 38 |
| T04 | 教師 | 南 | 國中教師 | 49 |
| T05 | 教師 | 中 | 高中教師 | 46 |
| T06 | 教師 | 東 | 高中教師 | 44 |
| T07 | 教師 | 南 | 高中教師 | 51 |
| S01 | 學生 | 中 | 國一生 | 13 |
| S02 | 學生 | 北 | 高一生 | 16 |
| S03 | 學生 | 北 | 高二生 | 16 |
| S04 | 學生 | 南 | 國二生 | 14 |
| S05 | 學生 | 北 | 國二生 | 14 |
| S06 | 學生 | 東 | 高一生 | 16 |
| S07 | 學生 | 中 | 國一生 | 13 |
| S08 | 學生 | 東 | 高一生 | 16 |
| S09 | 學生 | 東 | 高三生 | 18 |
| S10 | 學生 | 南 | 國二生 | 14 |
| S11 | 學生 | 南 | 國二生 | 14 |
| P01 | 家長 | 中 | 家管 | 37 |
| P02 | 家長 | 南 | 家管 | 42 |
| P03 | 家長 | 南 | 商 | 44 |
| P04 | 家長 | 北 | 服務業 | 48 |
| P05 | 家長 | 南 | 服務業 | 45 |
| P06 | 家長 | 北 | 教職 | 50 |
| P07 | 家長 | 中 | 服務業 | 42 |
| P08 | 家長 | 東 | 服務業 | 46 |

參考文獻

- 丁怡文 (2004)。學前及國小低年級學童家長對雙語教育認知及意見調查之研究——以高雄縣市為例。碩士論文。國立臺南大學幼兒教育研究所。
- 全國法規資料庫 (2010)。客家基本法。取自 <https://reurl.cc/9nDmzO>。
- 全國法規資料庫 (2017)。原住民族語言發展法。取自 <https://reurl.cc/pYaemb>。
- 全國法規資料庫 (2019)。國家語言發展法。取自 <https://reurl.cc/09MNWM>。行政院 (2002)。營造英語生活環境行動方案。取自 <https://reurl.cc/v0RG0a>。
- 李垣武 (2020)。我國高級中等學校教育利害關係人對十二年國民基本教育政策實施滿意度之研究。博士論文，國立暨南國際大學。
- 李英哲 (1995)。二十一世紀臺灣語言的本土化。載於曹逢甫、蔡美惠 (主編)，**臺灣閩南語論文集** (pp. 297-306)。臺北市：文鶴。
- 施任芳 (2003)。屏東縣國小學童鄉土語言態度調查研究。碩士論文。國立屏東師院國民教育研究所。國立政治大學大學報 (2023)。本土語傳承保衛戰：現行教師與學生間的多重混亂，1778。4月6日。取自 <https://reurl.cc/o81LWg>。
- 曹逢甫 (1997)。族群語言政策：海峽兩岸的比較。臺北市：文鶴。
- 陳栗芳 (2020)。家長對幼兒園客語沉浸式教學之態度探討：以桃園市為例。碩士論文。國立中央大學客家語文暨社會科學學系客家研究碩士在職專班。
- 張學謙、張永明、蘇鳳蘭 (2017)。教育部 106 年本土語言使用情況調查計畫成果報告。臺北：教育部。
- 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**，4 (1)，45-82。
- 張學謙 (2020)。母語優先的臺灣本土語言復振教育規劃。**教育科學研究期刊**，65 (1)，175-200。
- 張學謙 (2023)。邁向母語為本的雙語教育：以能力、機會和意願為重點的雙語師資培訓。**臺灣教育評論月刊**，12 (11)，20-30。
- 楊真宜 (2018)。臺灣國中生對國語、本土語言與英語的語言能力、使用與態度之探究。博士論文。國立清華大學語言學研究所。
- 蔡淑鈴 (2001)。語言使用與職業階層化的關係：比較臺灣男性的族群差異。**臺灣社會學**，(1)，65-111。
- 鄭良偉 (1990)。演變中的臺灣社會語文：多語社會及雙語教育。臺北市：自立。
- 戴允華 (2010)。家長對雙語現象和雙語教育的態度調查：以臺北縣文山區為例。碩士論文。

國立臺東大學進修部臺灣語文教師。

蘇鳳蘭。(2019)。在語言保存或流失的十字路口徘徊：臺灣國中、小學生台語語言態度調查。
臺灣語文研究, 14 (2), 81-118。

蘇鳳蘭(2021)。*雙文社會下變遷的台語讀寫意識形態與實踐(III):本土語言課程的台語讀
寫與語言活力模式結案報告*。臺北：國科會。

蘇鳳蘭(2023)。跨越語言空間的教學：本土語教師面對雙語政策的挑戰。*臺灣教育評論月
刊*, 12 (11), 9-16。

Ager, D. (2001). *Motivation in language planning and language policy*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychol. Rev.*, (64). 359-372.

Brown, K. (2010). Teachers as language-policy actors: Contending with the erasure of lesser-used languages in schools. *Anthropology & Education Quarterly*, 41(3), 298-314.

Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Cambridge: Polity Press.

Chen, S. Ch. (2003). *The spread of English in Taiwan: Changing uses and shifting attitudes*. Taipei: Crane.

Chen, S., and Tsai, Y. (2012). Research on English teaching and learning: Taiwan (2004-2009). *Language Teaching*, 45(2). 180-201.

Chua, C. S. K., & Baldauf, R. B. (2011). Micro language planning. In E. Hinkel (Ed.). *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 936-951). New York, NY: Routledge.

Chumbow, B. S. (2013). Mother tongue-based multilingual education: Empirical foundations, implementation strategies and recommendations for new nations. In H. Mellwraith (Ed.), *Multilingual education in Africa: Lessons from the Juba language-in-education conference* (pp. 37-55). London: British Council.

Cooper, R. L. (1989). *Language planning and social change*. Cambridge: Cambridge University Press.

Coşkun, V., Derince, M. S., and Uçarlak, N. (2011). *Scar of tongue: Consequences of the ban on the use of mother tongue in education and experiences of Kurdish students in Turkey*. DISA Publications, Diyarbakir, Turkey. Retrieved from <https://www.kurdipedia.org/default.aspx?lng=8&q=2013110109001288099>

De Houwer, A. (2021). *Bilingual development in childhood*. Cambridge University Press.

Dörnyei, Z., Csizér, K., Németh, N. (2006). *Motivation, language attitudes and globalisation: A*

- Hungarian perspective*. Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters Ltd.
- Drożdżowicz, A. & Peled, Y. (2024). The complexities of linguistic discrimination. *Philosophical Psychology*, 37(6), 1459-1482.
- Fletcher, A. (2005). Meaningful student involvement: Guide to students as partners in school change. Retrieved from www.soundout.org.
- Freeman, R. E. (1984). *Strategic management: A stakeholder approach*. Boston: Pitman.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Hoat, L. N., Lan Viet, N., Van Der Wilt, G. J., Broerse, J., Ruitenber, E. J., & Wright, E. P. (2009). Motivation of university and non-university stakeholders to change medical education in Vietnam. *BMC medical education*, 9, 1-14.
- Hornberger, N. H. (2002). Multilingual language policies and the continua of biliteracy: An ecological approach. *Language Policy*, 1(1), 27-51.
- Hsiau, A. C. (1997). Language ideology in Taiwan: The KMT's language policy, the Tai-yu language movement, and ethnic politics. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 18(4), 302-315.
- Johnson, D. (2016). Critical ethnography of language policy: A semi-confessional tale. In M. Martin-Jones and D. Martin (Eds.), *Researching multilingualism: Critical and ethnographic perspectives* (pp. 119-134). Routledge.
- Karen, M. (2000). Motivations: Language vitality assessments using the perceived benefit model of language shift. In G. Kindell, & M. P. Lewis (Eds.), *Assessing ethnolinguistic vitality: Theory and practice* (pp. 65-77). Dallas: SIL International Publication.
- Koutsouris, G., Mountford-Zimdars, A., and Dingwall, K. (2021). The 'ideal' higher education student: understanding the hidden curriculum to enable institutional change. *Research in Post-Compulsory Education*, 26(2), 131-147.
- Lennartsson, F. (2008). Students' motivation and attitudes towards learning a second language: British and Swedish students' points of view. Retrieved from <https://reurl.cc/dL4Zqk>
- Maurais, J., & Morris, M. A. Ed. (2003). *Languages in a globalising world*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Menken, K., & Garcia, O. (2010). Introduction. In K. Menken & O. Garcia (Eds.), *Negotiating language policies in schools: Educators as policymakers* (pp. 1-10). New York, NY: Routledge.
- May, S. and Caldas, B. (2022). Introduction: Contextualizing and reimagining critical ethnography

- in education. In S. May and B. Caldas (Eds.), *Critical ethnography, language, race/ism and education* (pp. 1-18). UK, Bristol: Multilingual Matters.
- McCarty, T. L. (2004). Dangerous difference: A critical-historical analysis of language education policies in the United States. In J. W. Tollefson & A. B. M. Tsui (Eds.), *Medium of instruction policies: Which agenda? whose agenda?* (pp. 71-93). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Phyak, P. (2013). Language ideologies and local languages as the medium-of-instruction policy: a critical ethnography of a multilingual school in Nepal. *Current Issues in Language Planning*, 14(1), 127-143.
- Ricento, T. (2007). Models and approaches in language policy and planning. In M. Hellinger and A. Pauwels (Eds.) *Handbook of language and communication: Diversity and change* (pp. 211-240). Berlin, New York: De Gruyter Mouton.
- Ruiz, R. (1984). Orientation in Language Planning. *NABE*, 8(2), 15-34.
- Saville-Troike, M. (1989). *The ethnography of communication: An introduction*. Oxford, UK: Blackwell Publishers.
- Scott, M. & Tiuⁿ H. K. (2007). Mandarin-only to Mandarin-plus: Taiwan. *Language Policy*, 6(1), 53-72.
- Shah, M., Wilson, M. & Nair, C.S. (2010). *The Australian higher education quality assurance framework: Its success, deficiencies and way forward*, in *Proceedings of the Australian Association for Institutional Research (AAIR) Conference* (pp. 1-15). 10-12 November, Geelong, Melbourne.
- Shohamy, E. (2006). *Language policy: Hidden agendas and new approaches*. Routledge.
- Skutnabb-Kangas, T. (2001). The globalisation of (educational) language rights. *International Review of Education*, 47, 201-219.
- Smith, A. (1971). The importance of attitude in foreign language learning. *Modern Language Journal*, 55(2), 83-88.
- Spolsky, B. (2004). *Language policy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Taiwan News. (2018). Taiwan to make English a second official language next year: Premier Lai. Retrieved from <https://www.taiwannews.com.tw/en/news/3515890>
- Tollefson, J. W. (1991). *Planning language, planning inequality: Language policy in the community*. Longman, London.
- Tonkin, H. (2003). The search for a global linguistic strategy. In J. Maurais and M.A. Morris. (Eds.) *Languages in a Globalising World* (pp. 319-333). Cambridge: Cambridge University Press.

UNESCO (1953). The use of the vernacular languages in education. *Monographs on Foundations of Education*, No. 8. Paris: UNESCO.

UNESCO (2003). *Education in a multilingual world*. Education position paper. Paris: UNESCO.

Welsh Government (2011). *Pupil participation – Good practice guide*. Retrieved from www.cymru.gov.uk.

Zhao, S. H., & Baldauf, R. B. (2012). Individual agency in language planning: Chinese script reform as a case study. *Language Problems & Language Planning*, 36(1), 1-24.

Secondary School Students' Attitudes and Motivations Toward Learning Native Languages

Huang-Lan Su*

National Sun Yat-sen University
Department of Chinese Literature
Associate Professor

Abstract

This study investigates secondary school students' attitudes and motivation toward learning native languages through interviews with key stakeholders, students, parents, and teachers. Using qualitative methodology, it explores how parental and teacher language ideologies influence students' language choices and learning practices.

The findings reveal that most students hold positive attitudes toward learning native languages. Students reported that learning these languages create a sense of “identity” and “belonging.” In southern regions, native languages were also to possess relatively high “social status” and to serve as a “common and natural means of communication” with older community members.

However, this positive orientation contrasts with the structural realities of the education system, in which English and Mandarin dominate due to their symbolic and material advantages as forms of “linguistic capital.” Consequently, native languages are often viewed as “supplementary,” lacking equal legitimacy as subjects of formal study.

The language attitudes of parents and teachers are deeply influenced by past language policies and hierarchical language ideologies, which reproduce linguistic inequality and structural injustice,

* **Corresponding author:** Huang-Lan Su, E-mail: suanguan@gmail.com
Manuscript received: Apr. 9, 2025; Modified: Aug. 24, 2025; Accepted: Sep. 23, 2025
DOI:10.6249/SE.202603_77(1).0006

affecting students' learning motivation. When native languages remain persistently marginalized, schools risk becoming sites of institutional linguistic discrimination.

To address this issue, the study recommends a three-pronged approach involving family, school, and institutional intervention. This approach aims to strengthen collaborative language-learning ecosystems, cultivate teachers' commitment to native languages education, promote cultural identity, and establish native languages as valuable domains for cultural revitalization and social justice. This reframing seeks to ensure equitable language status and resource allocation beyond instrumentalist logic and examination-oriented frameworks.

Keywords: language attitude, learning motivation, native languages, stakeholders, language status