

國立臺灣師範大學教育學院公民教育與活動領導學系

碩士論文

Department of Civic Education and Leadership

College of Education

National Taiwan Normal University

Master's Thesis

本土雙語模式在國民中學童軍科課程之應用：

學習成效與教學挑戰之研究

A Study on the Application of the Local Bilingual Education Model in
Junior High School Scout Curriculum: Learning Outcomes and Teaching
Challenges

董宇

Dong, Yu

指導教授：蔡居澤 博士

Advisor: Tsai, Ju-Tse, Ph.D.

中華民國 114 年 7 月

July 2025

摘要

本研究旨在探討本土雙語教育模式應用於國民中學童軍科課程之可行性與實施成效，並分析其在課程設計與教學過程中所面臨的挑戰與因應策略。研究採行動研究法，以新北市某國中七年級四個班級共 108 名學生為對象，課程主題為「英（營）造新環境」，融合「服務行善與多元關懷」主題及沃土模式，並結合內容與語言整合學習（CLIL）理論進行課程設計與實施。資料蒐集包括量化問卷、學生課程反思表、教學日誌、觀課紀錄與課堂錄影等，進行三角驗證以提升研究信度。研究結果顯示，本土雙語模式能有效促進學生在童軍知識理解、英語詞彙與表達能力、跨文化溝通與合作能力上的發展，並提升學習動機與參與度。然而，課程亦面臨學生語言基礎差異、認知負荷過重、語言焦慮及時間與資源不足等挑戰。針對上述問題，本研究提出透過語言鷹架、跨語言策略、分層任務設計與行政支持等方式加以改善，期能為臺灣非考科領域的雙語課程提供可行之參考模式與制度建議。

關鍵字：本土雙語教育、童軍科、行動研究、學習成效、教學挑戰

Abstract

This study investigates the feasibility and effectiveness of applying a local bilingual education model to the junior high school Scout curriculum, focusing on its course design, implementation process, and the teaching challenges encountered along with corresponding strategies. Adopting an action research approach, the study involved 108 seventh-grade students from four classes in a junior high school in New Taipei City. The course, entitled “English-Scout for a New Environment,” integrated the theme of “Service and Care for Diversity” with the FERTILE model, and was designed based on the Content and Language Integrated Learning (CLIL) framework. Data were collected through quantitative questionnaires, student course reflection forms, teaching journals, classroom observation records, and lesson recordings, with triangulation applied to enhance reliability. Findings revealed that the local bilingual model effectively enhanced students’ understanding of Scout knowledge, English vocabulary and expression, cross-cultural communication, and collaboration skills, as well as increased their learning motivation and engagement. However, challenges such as disparities in students’ language proficiency, cognitive overload, language anxiety, and limitations in time and resources were also identified. To address these issues, strategies including scaffolding, translanguaging, tiered task design, and administrative support were proposed. This study offers practical and policy recommendations for implementing bilingual programs in non-exam subjects in Taiwan.

Keywords: local bilingual education, Scout curriculum, action research, learning outcomes, teaching challenges

目次

摘要	I
ABSTRACT	II
目次	III
表次	V
圖次	VI
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	7
第三節 名詞解釋.....	8
第四節 研究範圍與限制	11
第二章 文獻探討	15
第一節 本土雙語教育模式之理論基礎與發展	15
第二節 雙語童軍科課程之理論基礎與發展.....	24
第三節 雙語學習成效之理論基礎與發展	32
第四節 雙語教學挑戰與策略發展	38
第三章 研究方法與設計	47
第一節 研究方法與架構	47
第二節 研究參與者與研究場域.....	50
第三節 研究流程.....	53
第四節 研究工具.....	57
第五節 本土雙語模式童軍科教案設計.....	62
第六節 資料蒐集與分析	71
第七節 研究倫理.....	76
第四章 研究結果與討論	78
第一節 本土雙語模式童軍課程教學歷程	78
第二節 本土雙語模式童軍課程之學習成效.....	88

第三節 本土雙語模式童軍課程之教學挑戰	111
第五章 研究結論與建議	115
第一節 研究結論	115
第二節 研究建議	117
參考文獻 119	
中文文獻	119
英文文獻	122
附件 125	
附件一 受試學校同意書	125
附件二 家長同意書	126
附件三 服務學習教案	127
附件四 課堂學習單	147
附件五 課程反思表	153
附件六 觀課紀錄表	155
附件七 教學日誌暨備、議課紀錄表	156
附件八 學習成效問卷通訊授權書	157
附件九 學習成效問卷	159

表次

表 2-1-1 他國雙語教育模式比較.....	18
表 2-2-1 雙語服務學習之相關研究.....	28
表 2-4-1 雙語教育融入領域學科之相關研究.....	44
表 3-5-1 課室英語指令對照表.....	65
表 3-5-2 服務學習單元常見雙語詞彙.....	67
表 3-5-3 童軍科常見詞彙.....	68
表 3-5-4 CLIL 課程整體性評量表.....	69
表 3-5-5 教學活動時間表.....	70
表 3-6-1 研究資料蒐集分析表.....	71
表 3-6-2 研究資料編碼說明.....	73
表 4-2-1 學習成效構面統計量.....	89
表 4-2-2 學習態度構面統計量.....	90
表 4-2-3 學習動機構面統計量.....	91
表 4-2-4 學習成效相關性摘要.....	93

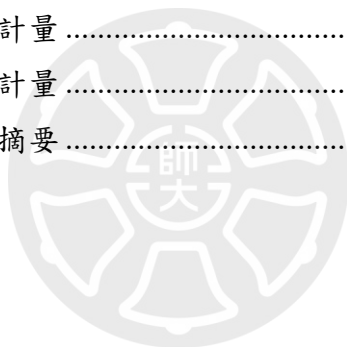


圖 次

圖 2-2-1 ACTFL 外語學習 5C 課程標準.....	29
圖 2-3-1 近側發展區	35
圖 3-1-1 研究架構圖	49
圖 3-3-1 研究流程圖	56



第一章 緒論

本研究以《本土雙語模式在國民中學童軍科課程之應用：學習成效與教學挑戰之研究》為題，旨在探討雙語教育於童軍課程中的實施成效與教學歷程中的挑戰。本章內容包括研究背景與動機、研究目的與問題、名詞解釋與研究範圍與限制。

第一節 研究背景與動機

壹、國際雙語教育發展概況與啟示

在全球化與國際交流日益頻繁的背景下，雙語教育已成為各國提升國民競爭力的重要教育方法，各國教育政策逐漸將語言教育納入核心素養與課程設計之中。國際學生能力評量計畫（Programme for International Student Assessment, PISA）指出的全球素養（Global Competence）中，強調學生應具備跨文化理解、國際溝通與協作能力（林子斌，2020b）。語言的角色也不再僅為溝通媒介，更被視為學習工具與文化理解的橋樑（鄒文莉，2021）。在這股全球趨勢下，使得各國的語言教育從學科本位逐漸轉向學科內容與語言的融合學習（高實玫、鄒文莉，2021）。

加拿大推行制度化沉浸式雙語教育（Immersion Program），以第二語言教授數學、自然與歷史等學科，實踐「以學科教學促進語言能力」的理念。Swain 與 Johnson（1997）指出，此種沉浸式教學使學生在真實學習任務中習得語言，不僅提升語言流利程度，也能深化學科理解。Genesee（2004）則說明沉浸式環境有助於語言輸入與輸出歷程自然發展，使語言學習更貼近實際生活情境。

荷蘭則普遍採用內容與語言整合學習（Content and Language Integrated

Learning ,CLIL) 模式。此模式通常安排部分課程以外語授課，其餘則以母語進行，具有彈性與可調整性。Marsh (2002) 指出，CLIL 能有效提升學生語言實踐機會，並透過以不同語言呈現的學科內容，促進文化理解與學習遷移。

新加坡採取 EMI (English as a Medium of Instruction) 政策，實施英語授課為主、母語課程為輔的教學架構。除政策明確外，亦配合語言能力分流制度，確保學生語言與學科能力兼顧(陳之權，2013；曹逢甫，2018)。新加坡案例顯示，若能建立明確的政策目標並輔以完整制度配套，EMI 教學亦可兼顧多語與學科發展。

觀察以上國家發展脈絡，雙語教育之推行須奠基於全系統性的支持，多數實施成功的國家歸功於政府對師資、教材與行政制度的長期投資與整合。不過，國外這些制度多建構於如數理、歷史等學科之中，對於在臺灣屬於非升學考試的學科領域(如：綜合活動領域)雙語融合文獻相對稀少。研究者查找的國外文獻中針對這些科目的實證研究仍屬有限，反映出在多元學科實踐雙語教育仍存在知識落差與研究空白。

此外，林子斌(2020)與鄒文莉(2021)皆指出，國外所發展之沉浸式、CLIL 與 EMI 等雙語教育模式，未必能直接套用於臺灣的教育現場，仍需進一步調整與轉化，以發展具本土取向的課程架構與教學實踐。此一觀點突顯在引進國際經驗時，亦需兼顧本地需求，避免產生因為文化不同產生的制度落差造成的實施困境。

因此，本研究即試圖回應此一國際趨勢與在地需求之間的落差，在承襲國際雙語教育理念的基礎上，展開針對童軍科的雙語課程設計與實施研究。研究者認為，在推動學生全球素養與跨文化理解能力的過程中，童軍科課程中所強調的服務學習、團隊合作與社會參與，可提供語言實踐與文化學習的重要場域。若能透過任務導向方式設計雙語教學，並結合本土教育文化與全球語言教育理念，將有助於拓展雙語教育的學科適用性，並回應目前非考試學科課程的語言

融合需求，補足當前研究缺口。

貳、臺灣雙語教育政策發展現況與問題分析

相較於他國具有制度化經驗的雙語政策，臺灣推動雙語教育起步較晚，英語教育歷經不同時期政策目標與語言教學觀念之轉變。

2018 年行政院提出《2030 雙語國家政策發展藍圖》，正式將雙語教育上升為國家政策，期望於 2030 年前建構英語友善環境並提升全民語言競爭力。根據統計，已有全國國小學校數三分之一實施雙語教學，常見的推行模式包括沉浸式、CLIL 與 EMI 教學等，顯示政策已由中央倡議擴及基層教學現場（戚居清，2018；陳超明，2021；梁福鎮，2022），但臺灣目前多數雙語課程仍處於實驗與發展階段，尚未建立完整制度保障與品質評估機制（鄒文莉、黃怡萍，2022）。

從實施層面觀察，臺灣雙語教育目前面臨多種挑戰。首先，法規與課程制度尚未完全接軌，多數雙語課程仍為「實驗性質」，導致教師執行與學生適應困難（梁福鎮，2022）。以臺北市為例，儘管自 105 學年度起就開始推動「英語融入領域教學實驗計畫」，但由於缺乏全國性統整與評量機制，各校實施品質參差不齊。

在實施普及率部分，黃琇屏（2021）指出，超過半數的縣市中，國中小雙語實施比例低於三成，即便六都亦無顯著優勢，顯示中央政策與地方落實間存在落差，資源配置不均也加劇教育差距。

師資方面亦為關鍵瓶頸，林子斌（2020a）指出，英語科教師已負擔原本教學任務，難以兼顧跨科教學；其他領域的現職學科教師則多數欠缺雙語教學訓練，導致立即可投入的人力嚴重不足。

教材與評量配套亦長期缺位，廖偉民（2020）指出，多數教科書未提供雙語版本或語言鷹架，教師需自備教材且缺乏教案參考，影響教學品質與一致性，學生層面亦顯現語言焦慮與學習無助現象。林子斌（2021）指出，臺灣尚處雙語教育初期階段，語言負荷過重造成學習動機下降。若缺乏可理解的學習輸入與合適的學習支援，學生在學科與語言雙重壓力下易產生挫敗感，對雙語教學產生排拒心理。

臺灣雙語教育在政府推動下逐步拓展，且當前政策多以非考科為試辦場域，本研究因此聚焦於綜合活動領域中的童軍科課程，探討如何在資源有限條件下實踐本土雙語教學，期能補足現行政策在課程類型與場域多樣性上的不足，並提供實務操作與制度銜接的可行經驗。

參、童軍科雙語教學潛力與行動研究

在雙語教育政策逐步深化的背景下，如何將語言學習有效融合於非考科已成為實務現場的課題。綜合活動領域強調經驗學習、活動導向與統整知識（教育部，2018），提供語言使用生活化的有利條件。童軍科作為該領域下的實作課程，不僅著重「從遊戲中學習」、「小隊合作」與「戶外任務」等具體操作（呂建政，1995），更涵蓋品格發展、團隊互動與問題解決等核心價值，其活動本位與任務導向的本質，恰與語言學習所需的語境真實性與互動性契合（簡梅瑩，2023）。特別是在學生英語學習動機低落或語言焦慮顯著的情況下，童軍科課程能透過自然的任務型活動降低學習壓力，營造真實輸出的語言環境，展現其作為雙語教學場域的潛能。

然而，在研究者觀察教學現場的雙語教學時，發現童軍科課程亦面臨多項挑戰。研究指出，若能適當運用語言轉換（*translanguaging*）與鷹架（*scaffolding*）策略，將有助於學生突破語言障礙、增進理解與表達能力，尤其在執行學科表

現任務的真實情境中更具成效 (Carstens, 2016; Goodman & Tastanbek, 2021)。然因語言與學科任務的整合不易，教師需同時設計學科內容與語言輸出任務，教師可能缺乏足夠的語言教學知能與經驗，導致較難以兼顧語言支持與學科教學目標。其次，行政與制度層面的支持仍顯不足，雙語教師專業學習社群多仰賴教師自組，若缺乏行政協助，往往無法建立穩定的教學協作機制 (蔡孟錚, 2024)。第三，在語言評量方面，童軍課重視歷程與實作成果，若缺乏觀察與記錄學生語言表現的工具，將限制教師調整教學策略與理解學生學習歷程。

上述挑戰顯示，臺灣在非考科實踐雙語教學時，亟需一套具備本土適切性與系統支持的課程模式。高實玫與鄒文莉 (2021) 提出「全球在地化」的臺灣雙語教育課程設計觀點，其所規劃之課程架構以 CLIL 理論中 Coyle 等人 (2010) 提出的 4C (Content, Cognition, Communication, Culture) 為核心，並整合現場教師最常使用的跨語言溝通策略 (translanguaging) 與任務/鷹架 (task/scaffolding) 作為有效教學支架，發展出具備在地化精神的雙語教學模式。林子斌 (2021) 所提出的「沃土模式」強調雙語教育應根植於地方文化脈絡與學校需求，兼顧學科本質與課程統整，並結合跨領域協作與行政制度支持，發展具可行性與延續性的教學實施策略。

因此，本研究以童軍科課程為行動研究場域，嘗試建構一套符合本土情境與學科特性的雙語教學方案。研究將依據「規劃—行動—觀察—反思」的循環歷程，透過課程設計、課堂實施、師生回饋與成效評估等步驟，進行課程循環修正，並整合「沃土模式」核心原則進行本土化實踐。研究期望藉由動態回饋機制，回應童軍科雙語教學在課程設計、學習成效與教學困境等層面的現場挑戰，補足理論與實務之間的落差，並為臺灣雙語政策在非考試學科推動上，提供具體可行的實踐路徑與制度建議。

肆、小結

綜合國際經驗與臺灣當前政策脈絡，雙語教育的有效推動須建構於制度支持、師資協作、課程整合與真實語境等多重條件之上。相較於他國已建立之制度化與多元實踐經驗，臺灣雙語教育尚處於初期階段，特別是在綜合活動領域等非考科中，仍缺乏具本土適切性的課程模式與長期實證資料。童軍科課程以其活動導向與任務實作特性，提供了語言學習的自然情境與互動機會，顯示其在語言融入教學上的潛力與價值。然面對學生語言焦慮與語言評量困難等挑戰，仍需發展一套符合在地需求的雙語教學實施方案。

因為國內已有學者將 CLIL 模式進行本土化延伸，用以發展臺灣適切的雙語教學策略與課程架構，因此本研究亦嘗試結合 CLIL 模式的核心理念與「沃土模式」，發展出具備情境脈絡性、素養導向與在地適切性的本土雙語教育模式，進行課程設計與教學實踐。

本研究以行動研究法進行課程設計與實施，並依循沃土模式理念發展語言任務、教學策略與支持系統，希冀建構出兼具理論基礎與實務操作性的本土雙語教學模式，補足政策實踐之落差，並為臺灣非考試學科推動雙語教育提供具體可行之參考。

第二節 研究目的與問題

壹、研究目的

- 一、分析本土雙語教學模式應用於國中童軍課程之課程設計與實施歷程。
- 二、評估雙語童軍課程對學生學習成效與學習態度之影響。
- 三、探究教師於實施雙語童軍課程歷程中所面臨之教學挑戰與回應策略。

貳、研究問題

- 一、本土雙語教學模式應用於國中童軍課程之設計與實施歷程為何？
 - (一) 本土雙語教學模式在童軍課程中如何設計課程內容與語言整合？
 - (二) 課程實施歷程中，教師如何安排學習支持策略？
- 二、本土雙語童軍課程對學生學習成效與學習態度有何影響？
 - (一) 學生於課程實施後在童軍相關知識掌握上有何表現？
 - (二) 學生於課程中發展出哪些語言與學科整合之技能？
 - (三) 課程是否促進學生對童軍與英語學習之態度與參與度？
- 三、本土雙語童軍課程實施歷程中面臨哪些教學挑戰與因應策略？
 - (一) 教師在雙語課程實施過程中遭遇哪些教學困境與挑戰？
 - (二) 教師如何因應教學現場需求進行課程與教學策略之調整？

第三節 名詞解釋

壹、本土雙語模式 (Local Bilingual Model)

Wright, Boun 與 Garcia (2015) 定義雙語教育為在教學環境中同時使用兩種語言進行學習與教學。盧丹懷 (2004) 進一步指出，雙語教育不僅僅是語言課程的實施，而是以兩種語言作為各學科教學的媒介，旨在提供更多的語言使用情境，以促進語言能力的精熟。王俞蓓與林子斌 (2021) 則定義雙語教育為同時使用兩種語言作為教學工具，並透過此方式逐步提升學習者的語言精熟，進而強化其溝通能力與全球素養，並尊重多元文化。

林子斌 (2021) 指出，本土雙語模式是根據學生語言能力、教學場域條件與文化脈絡所建構的在地化雙語教學架構。其提出的「沃土模式」強調語言與學科內容的靈活整合，並提供可行的學習支持策略，目的是提升學生的學科理解與語言應用能力。

本研究之雙語教學以 CLIL 作為課程架構，融合沃土模式的理念為設計的核心依據，強調的語言支持與課程彈性原則，依照童軍科的任務導向學習特性，發展融合語言與學科內容的雙語教學方案，透過英語作為輔助語言，指導學生在實際活動中習得童軍知識，並增強語言輸出能力與跨文化理解。

貳、童軍科課程 (Scout Curriculum)

童軍科為國民中學綜合活動領域之正式學科，課程強調體驗學習與任務導向，重視學生生活技能、社會責任與團隊合作的培養。依據教育部 (2018) 課綱，童軍科學科內容涵蓋四大主題：童軍精神與發展、服務行善與多元關懷、戶外生活與休閒知能，以及環境保育與永續發展。

本研究以「服務行善與多元關懷」為課程核心，設計雙語服務學習活動，邀

請學生針對校園環境實際需求，進行雙語標示牌的設計與製作。學生需在任務中發揮觀察、合作與創造力，並運用英語進行實際溝通與輸出。課程設計融合 CLIL 教學理念與林子斌 (2021) 提出之「沃土模式」七大原則，強調語言彈性、情境支持與鷹架引導，協助學生在真實任務中發展語言能力與公民素養，實踐雙語服務學習的內涵。

參、學習成效 (Learning Outcome)

學習成效是指學生在參與並完成教學活動後，於認知、情意、技能層面的整體表現，經由客觀的量化與質性評量工具綜合判斷，以評估課程目標達成程度的重要指標 (教育部，2018；曾惠筠，2024)。

本研究聚焦於童軍科「服務行善與多元關懷」主題，評估學生在理解服務學習意義與價值、多元族群需求評估、方案規劃與執行、活動反思與成果展現等核心內容上的表現。認知層面重點在於學生對服務精神與課程理念的理解；情意層面則評量其責任感、同理心與正向參與意願；技能層面關注其在團隊合作與任務執行中的實作能力。

在學科評量層面，本研究以十二年國教課綱標準本位評量 (Standards-Based Assessment, SBASA) 作為評量依據。

在語言能力評量方面，考量雙語課程中「學科知識」與「外語能力」的發展需依教學目標與學生語言起點彈性調整 (高實玫，2018)，本研究以課室英語為主要語言使用形式，強調學生是否能理解並依據教師英語指示完成任務，並能掌握表現任務中涉及的學科相關詞彙，展現跨文化溝通的聽、說、讀、寫能力。

本研究設計了包含學科詞彙的「課堂學習單」與檢視課程後的「學習成果作品」作為評量工具，輔以「學習成效問卷」與「課程反思表」，呈現學生於雙語童軍課程中的學習成效。

肆、教學挑戰 (Teaching Challenge)

在雙語課程中，教師須同步推進學科知識與語言能力的發展，往往面臨整合難度高、學生能力差異顯著、資源不足及時間有限等挑戰，並因政策與教學現場落差而承受額外壓力。因此，教師需先掌握學生的知識基礎與學習特質，並運用能提升動機與態度的教學策略作為支持(黃琇屏，2021；梁福鎮，2022)。

綜合上述，本研究所稱之「教學挑戰」，係指教師在課程設計與實施過程中，因學科內容、語言能力、學習動機、學習態度、教學策略等多重面向所引發的限制與困境。

其中，學習動機被視為促使學習者投入並持續學習的內在驅力；學習態度則反映其對學習活動的信念與評價，進而影響其參與程度與學習成效(曾惠筠，2024)。本研究將雙語學習動機劃分為價值、期望與情感三構面，學習態度則從對自身、課程、學習環境以及課堂與課後參與四方面加以評量。

為掌握教學挑戰的脈絡與成因，本研究透過「課程反思表」、「教學日誌」、「教師觀課紀錄」及「課堂錄影」，系統性記錄課程循環歷程中所產生的問題與困境，作為分析與改善的依據。

第四節 研究範圍與限制

壹、研究範圍

本研究旨在探討本土雙語教育模式應用於國民中學童軍科課程之可行性與實施成效，透過行動研究法，分析學生在課程中之學習成效，以及教師於課程歷程中所面臨之教學挑戰與因應策略。研究範圍如下：

一、研究參與者

本研究之參與者為新北市某國民中學七年級學生，採便利取樣法(*accidental sampling*)，選取研究者所任教之四個教學班級作為研究對象。每班學生人數為 27 人，共計 108 人。參與學生平時依據十二年國教課程綱要安排英語課程，具備持續接觸英語的學習經驗，惟對於童軍科結合英語教學的學習情境較為陌生。本研究期間，學生將實際參與本土雙語模式童軍科課程，透過課堂活動、任務實作與語言應用，進行雙語童軍科課程，作為本研究探討學習成效與課程實施回饋的主要對象。

二、研究場域

本研究場域為新北市某國民中學，該校位於交通便利的都市地區，學生背景多元，具備推動雙語教育與童軍課程發展的良好基礎。全校建置智慧教室，教室皆配備互動式觸控電子白板，支援多元數位化教學活動，提升教學彈性與學生參與度，為本研究課程中多模態教學策略之實施提供技術支持。

在雙語教育方面，該校參與雙語教育計畫，不定期舉辦雙語相關活動，如雙語廣播日、英語講座及外籍教師入班協同教學，強化學生在正式課程外的語言接觸機會，營造豐富的語言學習環境。在童軍課程方面，具備童軍專科教室與戶外活動場地，能有效支援以實作任務與戶外體驗為核心的教學設計。

本研究以該校實際教學場域為基礎，融合雙語教育與童軍教學特色，進行課程設計與實地教學，進一步探討本土雙語模式於童軍科課程中之學習成效與教學挑戰。

三、研究時間

本研究於 113 學年度下學期實施，研究期間共計六週。各班級每週安排一節童軍課，每節課程時間為 45 分鐘，進行六週循環課程，總計六節課。課程安排依據教學進度進行時程規劃，選於第二次段考結束後至第三次段考期間實施，配合學校課程安排，以利課程穩定推展與資料完整蒐集。

四、研究內容

本研究設計並實施一套本土雙語模式童軍科課程，課程主題為「英（營）造新環境」，融合童軍科課綱中的「服務行善與多元關懷」主題，結合服務學習理念與沃土模式進行課程內容規劃。課程核心任務為設計校園中雙語標示，引導學生關注校園中不同使用者的語言需求，透過實作任務實踐服務精神與多元文化理解，具體落實童軍教育的價值核心。

課程設計強調語言學習與學科內容的整合，結合童軍活動與真實語言使用情境，促進學生語言輸出能力、團隊合作與問題解決能力之發展。研究資料以質性資料為主，包括教學日誌、教師課堂觀察紀錄、學生回饋單與課堂錄影；並輔以量化問卷，探討學生在知識、技能與態度三個層面的學習成效。

課程實施歷程依據行動研究的循環歷程進行，研究者在每次教學後進行教學觀察與學生回饋分析，據以反思教學成效與學生學習狀況，進而調整下一階段的教學設計與策略，逐步改善課程內容與教學流程，使教學歷程能更貼近學生需求，並實現雙語與童軍教育融合的目標。

貳、研究限制

本研究為一項以教學現場為基礎之行動研究，雖能深入探討雙語教學於童軍科課程中的應用情形，惟研究設計與執行過程仍存在若干限制，說明如下：

一、研究者角色可能影響評價中立性

本研究由任課教師擔任教學設計與研究執行者，研究者對課程脈絡與學生背景的熟悉，有助於掌握教學現場脈動與學習反應，進而深化資料分析與詮釋。然而，研究者同時亦為課程實施者與資料分析者，角色重疊之情形可能導致觀察與資料分析過程產生主觀偏差，影響研究結果之客觀性與中立性。

為降低此限制，本研究使用三角驗證法 (triangulation)，以強化資料分析之信度。具體而言，採取方法三角驗證與資料來源三角驗證兩種方式：在方法層面，研究結合量化問卷、學生質性回饋單、教學日誌、觀課紀錄與課堂錄影等多元資料類型，進行跨資料型態的對照與詮釋；在資料來源層面，則從學生回應、觀課教師回饋與授課教師日誌等不同角度蒐集資料，進行交叉分析，以補足單一資料來源之盲點。透過多元資料間的相互印證與分析，可有效減少主觀判斷對資料詮釋的影響，提升研究整體的可信度與解釋力。

二、樣本具地區與對象侷限性

本研究樣本為新北市某國中七年級特定班級，採便利取樣，具區域集中與樣本來源單一之特性。根據學生參與研究前的英文成績得知，班級內學生之英語能力存在明顯落差，語言起點差異可能影響其對雙語課程的接受度與參與表現，進而導致學習成效在不同學生之間出現顯著差異，影響研究結果的整體一致性與評估的穩定性。儘管研究結果可作為本土雙語模式應用於童軍科課程之初步參考，然在推論至其他年級、地區或教育階段時，外部效度仍受侷限。

三、資料回饋可能受社會期許性偏誤影響

本研究所採用之問卷與學生反思回饋具有一定程度之主觀性，可能因學生對教師角色的認知或教學氛圍影響其填答內容，產生社會期許性偏誤（**social desirability bias**）。雖已透過匿名填寫與開放式回饋設計以減少影響，仍須謹慎解讀資料結果之真實性與代表性。



第二章 文獻探討

本研究在探討本土雙語教育模式在國民中學童軍課程之應用：學習成效與教學挑戰之研究。本章節將進行文獻探討，共四個章節。各章節依序分別為：各國雙語教育模式發展、本土雙語教育模式的發展、本土雙語教育模式理論基礎與國內外相關研究。

第一節 本土雙語教育模式之理論基礎與發展

壹、臺灣雙語教育推動現況與國際經驗的比較

臺灣推動雙語教育奠基於長期英語教育的發展脈絡，逐步回應全球化與國際競爭的挑戰。自政府遷台以來，英語教育即為中學課程的重要組成。然而，早期教學多侷限於課室內，缺乏真實語境，學生英語實用能力有限。隨著不同教學法的引入，課堂活動更重視互動、策略運用與自主學習，語言運用與思維能力有所提升。但在升學考試導向下，教學仍偏重閱讀與寫作，聽說訓練不足，學生日常英語使用頻率偏低（李文瑞，2007；傅麗玉，2008；李振清，2012）。

為配合 2030 雙語國家政策，教育部於師資培育大學增設雙語師培系統，以強化教師英語授課能力並增加雙語師資。然而，實施過程仍面臨雙語師資不足與資源分布不均等挑戰（廖偉民，2020）。

教育制度須與在地社會結構及歷史背景相契合，方能有效落實。但在政策推廣時程緊迫下，各縣市多直接套用他國模式，導致師生不適應與焦慮（王俞蓓、林子斌，2021；黃琇屏，2021）。

因臺灣的語言教育歷史脈絡與他國不同，不能直接套用其教育模式，但這些成功經驗依舊對臺灣的雙語教育規劃與課程設計提供了重要的參考。以下將介紹加拿大、荷蘭與新加坡的雙語教育經驗：

一、加拿大：沉浸式（Immersion）雙語教育

加拿大魁北克省的雙語教育發展深受歷史與語言政治的影響。自十七世紀法國移民在魁北克定居後，法語成為當地的主要語言，但在七年戰爭後，魁北克被割讓給英國，英語逐漸取代法語，並主導當地的文化與教育體系（辛翠玲，1995）。隨著 1960 年代「寧靜革命」的興起，法裔加拿大人重新爭取語言權益，促使聯邦政府於 1963 年成立「皇家雙語暨雙文化委員會」，並於 1969 年通過《官方語言法》（Official Language Act），確立了英法雙官方語言的地位（施正鋒，2018）。這一歷史背景為沉浸式教育的興起奠定了基礎，促使政府在學校內設立沉浸式法語課程，旨在改善英語母語學生的法語能力。

沉浸式法語課程（French Immersion, FI）專為英語為母語的學生設計，透過將學科教學與第二語言學習結合，使學生在全法語環境中進行數學、自然與歷史等特定學科的學習（Swain & Johnson, 1997）。沉浸式教育成功為學生提供了語言技能與學科知識的雙重發展，並有效提升了學生的語言能力（Genesee, 1987）。然而，加拿大的沉浸式教育也面臨挑戰，如教師需要同時具備良好的學科專業能力與第二語言教學技巧，並且需要確保語言學習環境的連貫性和真實性，這對教師的準備與資源配置有較高的要求（Genesee, 2004）。

二、荷蘭：CLIL 雙語教育模式

荷蘭的雙語教育發展深受歐盟整合與語言流動性增強的影響。荷蘭位於語言邊界地區，對外語的需求隨著歐盟內部的區域自由化及跨國交流的頻繁而上升（周德旺，1995）。荷蘭教育部於 1989 年推出《國家外語行動計劃》（NAP），並在中等教育階段積極推動荷蘭語與英語的雙語課程，進行內容與語言整合學習（CLIL）模式的實施（Nuffic, 2010）。該模式強調語言學習與學科知識的融合，學生在學習學科內容的同時，能夠自然發展語言能力，這不僅提升了語言能力，

也擴展了學生的國際視野。

荷蘭的雙語教育計畫 TTO (Tweetalig Onderwijs) 規定學生除了修習傳統的英語課程外，各學習領域中至少都需選修一門以英語授課的專業學科，專業學科則依課程內容調整英文使用比例，並要求英語與荷蘭語在課程中具有平等價值 (Nuffic, 2010)。這一模式在語言使用量和語言使用品質上都設有高標準，並且強調國際化與跨文化素養的培養。荷蘭的 CLIL 模式在提升語言能力的同時，也強化了學生對全球文化的理解，然而在實施過程中也面臨語言比例平衡、師資的語言能力、語言融合教材設計等挑戰 (Admiraal et al., 2006)。

三、新加坡 EMI：多元文化背景下的雙語教育

新加坡的雙語教育發展源於其多種族、多語言社會的背景。自 1965 年建國以來，新加坡政府將語言政策作為國家治理的核心，將英語作為跨族群的共同語，以維持國內各族群的向心力，並且作為國際接軌的工具 (李光耀，2015)。英語與母語的分流教育制度自 1979 年起實施，根據「吳慶瑞報告書」，學生依據語言能力分流與學習需求，提供不同的語言源流。近代則除部分因需求而設置的母語學校外，大部分的學校皆以英語作為主要授課語言 (EMI) 進行學科教學，學生以英語為第一語言、母語為第二語言進行學科學習 (曹逢甫，2018)。隨著教育改革的推進，新加坡逐步將語言與學科的學習進行彈性調整，並且強調語言能力和學科知識的雙軌發展，以減緩各族群母語式微，人民只重視英語的困境。

新加坡的雙語教育強調語言學習與文化認同的兼顧，並通過語言分流制度實現學生的語言能力與學科能力的平衡 (林子斌，2019)。然而，這一制度也面臨標籤化的問題，尤其是低能力學生可能面臨較高的學習壓力和動機困難。為了解決這些問題，新加坡在 2008 年進行了教育制度的改革，逐步實施科目編班

制 (SBB)，使學生能根據自身的能力選擇課程，進一步減少學習標籤的負面影響 (Barratt, 2005)。

研究者將上述三個國家與其語言教育模式進行整理，如下表 2-1-1：

表 2-1-1
他國雙語教育模式比較

國家	雙語教育模式	使用學科	教育方式
加拿大	沉浸式 (法語／英語)	數學、自然與歷史等 特定學科	將特定學科與第二語言學習 結合，使學生在全法語環境 中進行學習
荷蘭	CLIL (荷蘭語／英語)	各學習領域中至少 都需選修一門以英 語授課的專業學科	各學習領域中至少一門學科 以英語授課，依課程內容調 整英文使用比例
新加坡	EMI (母語／英語)	全學科	學生以英語為第一語言、母 語為第二語言進行學科學習

資料來源：研究者整理

從加拿大、荷蘭與新加坡的雙語教育經驗中，可以看出雙語教育的成功實施需要強有力的制度支持、教師專業發展及資源整合。每個國家的雙語教育模式均結合了當地的歷史背景與文化需求，而台灣在推動雙語教育時，應當深入考慮本土的文化背景與學生的學習需求。

然而，研究者認為對於臺灣而言，現階段不宜全盤採用沉浸式與 EMI 模式。此兩種模式雖在加拿大、新加坡等國家取得了一定的成功，但台灣的學生在語言基礎上相對較弱，若實施全英語授課，可能會加劇學生的學習焦慮，並同時使語言與學科學習效果打折扣。因此研究者認為，以 CLIL 模式作為本土雙語模式的發展基底，較能符合臺灣現階段的需求，它可以在學科教學的同時，顧及語言的使用，並且在課程設計上提供彈性，使學生能在舒適的語言環境中進行學習。

總結來看，加拿大的沉浸式教育模式、荷蘭的 CLIL 模式及新加坡的 EMI 模式，皆為我國雙語教育提供了寶貴的經驗與啟示。臺灣應根據自身的社會文化背景，選擇最適合的雙語教育模式，並在實施過程中持續增強師資培訓、教材設計與學科融合的策略。

貳、內容與語言整合學習（CLIL）模式理論基礎

Coyle、Hood 與 Marsh（2010）提出，內容與語言整合學習（Content and Language Integrated Learning, CLIL）是一種將外語學習與學科知識教學相結合的雙語教學模式，其核心在於學生在習得外語的同時，亦能掌握相關的學科內容與技能，進而促進跨領域整合與深度學習（林昱彰，2023）。

CLIL 的教學目標同時涵蓋「語言學習」與「學科內容」，透過第二語言作為教學媒介，在傳授專業知識與技能的過程中，兼顧語言能力的培養（簡雅臻，2019）。該模式以學科主題為課程核心，並在學科內容的情境中引入外語詞彙，使語言成為教學與溝通的工具，讓學生能從掌握學科知識的角度發展語言能力（呂妍慧、袁媛，2020）。此外，CLIL 在課堂語言使用上具彈性，可採中英並用，並依據學生的學習狀況逐步提升英語使用比例，達成循序漸進的語言能力發展。

Coyle（1999）提出的 4Cs 理論將 CLIL 教學的核心要素分為內容、溝通、認知與文化，以下將分別介紹：

一、內容（Content）

CLIL 將學科專業知識與語言學習結合，以提升學生的學習興趣並促進語言能力發展。教師須依課綱要求設計課程，兼顧學習目標與學生需求（江潔、曾千芝、黃詩媛、陳學志、黃上睿，2024），並有效運用課堂語言以提升雙語學習的整體成效。

二、溝通（Communication）

CLIL 課堂中使用的語言可分為三類：課堂活動語言、與知識內容相關的語言，以及支持思考與表達的語言（李千昀、賴志峰，2023）。透過英語授課，學生能以英語表達與學科相關的內容，形成語言學習與應用並行的學習模式。教師應依學生語言程度，先以簡單、具體的指令入手，再逐步引入抽象且複雜的語意，以促進學習動機與興趣。

三、認知（Cognition）

CLIL 強調思維能力的培養，不僅關注知識理解，更著重批判性思考與問題解決能力的發展。課程設計宜將分析、評估與創造等高層次思維訓練融入教學，使學生能從低層次認知（記憶、理解、應用）逐步邁向高層次認知（分析、評估、創造）（Krathwohl，2002）。

四、文化（Culture）

CLIL 鼓勵在教學中融入多元文化與語言，以促進文化覺察與跨文化交流能力（王蓓菁，2020）。透過外語學習，學生能以多元視角吸收知識與經驗，發展全球化思維，同時在理解不同價值觀的過程中，深化對自身文化的認同與尊重。

參、本土雙語模式的實踐策略

臺灣雙語教育的推動自初期便展現地方差異性，地方教育局各自推動，導致不同縣市的教育環境與資源差異，進而造成雙語教育形式不一致的情況（林子斌，2020a）。此外，雙語教育在實踐中面臨定義不清、缺乏統一教材及評量機

制等挑戰，影響教學效果並給教師與學生帶來困難（林子斌，2020b）。

為了解決這些問題，林子斌（2021）提出「沃土模式（FERTILE）」，以回應臺灣本土化需求。該模式提出各國中小需根據各地需求調整雙語教育方式，採取開放且彈性的態度（劉堯馨、林子斌，2023）。以下將逐項分析說明沃土模式所涵蓋的七項原則：

一、雙語教育需有彈性（Flexibility）

臺灣各地學校在語言環境、師資資源與學生語言能力上差異顯著，因此雙語課程的設計與語言使用比例應保持彈性，避免一體適用的統一規範。部分縣市曾將授課語言比例訂為英語 70%作為認定標準，但此舉未必符合所有學生的學習條件。有效的雙語課程應依據學科特性與學生程度調整語言運用策略，讓教師有空間逐步嘗試、觀察並修正教學內容與語言配置，以避免語言成為學生理解學科的阻礙。

二、雙語推動以環境建置為主（Environment）

語言學習的關鍵不只在於課堂的語言使用，更在於整體環境是否提供穩定而豐富的語言輸入。有效的雙語學習環境應同時包括可視的「硬體」建置（如雙語標示、公告、教材），與活躍的「語言互動」場域（如教師日常英語使用、師生對話）。雙語教育不應限縮於特定課程，而應擴展為整個學校文化的一部分，使學生日常可自然接觸並使用雙語。

三、校園內角色典範效應（Role Modeling）

雙語環境的建立有賴於所有成員共同參與。教師、行政人員乃至學校領導者皆應成為語言使用的示範者，讓學生從觀察中理解語言的實際應用價值。尤其在語言焦慮普遍存在的情況下，教師若能展現穩定而自然的雙語使用行為，

有助於學生建立語言學習信心，並提升其參與度與表現動機。良好的語言典範，遠比高難度語言輸出更能引導學生積極嘗試。

四、給予充分時間（Time）

雙語教育是一項長期的系統性工作，從課程設計、師資增能到學生學習成效的展現，皆需時間累積。倉促實施往往導致流於形式，甚至使現場教師與學生產生挫折與抵抗情緒。各界對於雙語教育應採取漸進的發展策略，透過階段性目標的設定與實務經驗的回饋，不斷修正與強化課程架構與教學方式，逐步促成學校轉型與學習成果的累積。

五、校園內角色典範效應（Role Modeling）

雙語課程的核心並非語言教學本身，而是透過語言作為工具來建構學科知識。因此，教師在設計課程時，應依據單元核心概念與課程重點選擇適切語言進行教學。當內容屬於抽象概念或難度較高者，應以學生熟悉的語言協助理解；而在活動指導、實作或延伸任務中，可增加英語使用比例，提升語言接觸密度。此外，應避免逐句翻譯與中英混用的語言輸出，以免破壞語言學習連貫性與語感建立。

六、對學生學習的關照（Learning needs analysis and differentiated instruction）

實施雙語教學須從學生的語言能力與學科理解基礎出發，進行學習需求分析，並發展差異化的教學策略。教師應理解學生的語言起點與學習風格，並透過跨科合作（如與英語教師共備）、建立教師社群等方式(蔡孟錚，2024)，強化

教學前的準備與鷹架設計。同時，在課堂中應提供多元的學習資源與任務選擇，讓不同能力的學生皆能在適切的挑戰中參與學習、完成任務，進而建立自信。

七、雙語需要所有人投入（Engaging stakeholders）

雙語教育的落實涉及學校組織、教學團隊與家庭社群的協力參與。只有當教師、行政、學生與家長對雙語教育有一致的理解與支持，才能真正形成穩定而有效的推動網絡。教師的教學實踐需要行政制度的配合與資源挹注，學生的學習歷程也需家庭環境的鼓勵與參與。透過建立橫向連結的支持系統，各方才能共同回應實施歷程中所遇到的挑戰，推動雙語教育從政策落實到日常實踐。

肆、小結

臺灣的雙語教育推動始於英語教育的發展，儘管政府積極推動 2030 雙語國家政策，設立雙語師培系統，仍受到師資不足與地方差異等問題影響。在這樣的背景下，來自加拿大、荷蘭與新加坡的成功經驗為臺灣的雙語教育提供了寶貴的參考。雖然沉浸式教育與 EMI 模式在這些國家取得了一定的成效，但考量到台灣學生的語言基礎相對較弱，課堂實施全英語授課可能加劇學習焦慮。

CLIL 模式融合語言學習與學科知識，強調學生在學習學科內容的同時，以較為彈性的方式將語言融入學科內容，掌握語言使用情境，並提升文化覺察能力，因此以 CLIL 模式作為本土雙語教育模式的發展基底，顯得更為適合。

本研究結合 CLIL 理念與沃土模式，提出本土雙語教育模式的教學方案，針對童軍科進行課程設計。沃土模式強調雙語教育的適應性與在地適切性，從學習環境建置到課程設計，都應根據地方需求進行調整。透過 CLIL 的課程設計方法，本研究將學科內容與語言學習結合，並使用沃土模式的原則應用於課程調整與實施過程中，確保課程具有靈活性，根據學生的語言能力與學科需求調整

語言的使用比例，以教學支持策略進行滾動修正，協助學生進行雙語學科學習。

第二節 雙語童軍科課程之理論基礎與發展

壹、童軍科課程核心精神與教學內涵

一、課程核心精神與價值

童軍科課程以培養學生的生活能力、社會責任與全人特質為目標，核心精神源於童軍運動的「諾言、規律與銘言」，強調助人、負責與團隊合作，並以「準備」、「日行一善」、「人生以服務為目的」等原則落實於日常生活(教育部, 2018)。課程從學生的生活經驗出發，並以生活實踐為重心，學科內容擁有貼近真實情境與國際教育趨勢的特性(楊宗明、鄭勝耀, 2022)此外，我國童軍教育源於國際童軍運動的發展背景，如每四年舉辦的「世界童軍大露營」便為青少年提供跨文化交流與學習的契機(呂建政, 1988)。

在教學理念上，童軍科課程注重實作與反思的結合，其理論基礎可追溯至 Dewey (1938) 所提出的「做中學」(Learning by doing) 觀點，強調學生應透過真實情境中的操作與參與獲取經驗，並在經驗中建構新知(徐秀婕, 2021)。這種學習模式使學生能主動參與、深化理解，並將課堂所學延伸至生活與服務中，促進長期可遷移的能力發展。

二、學科內容與課程重點

依據教育部(2018)十二年國教綜合活動領域課程綱要，童軍科的學科內容分為四大類別與十個項目，包括童軍精神與發展(童軍精神、童軍發展)、服務行善與多元關懷(服務精神、服務行善)、戶外生活與休閒知能(野外旅行知能、露營知能、戶外休閒活動知能)、環境保育與永續(野外與生活的環保、休閒遊憩與環保實踐、戶外休閒與環境議題)。上述構成課程內容的主軸，並能透

過不同活動設計落實於教學歷程中。

（一）童軍精神與發展

此面向著重於自律、合作與自信的養成。學生在團隊任務中實踐規律、履行承諾，並在小隊互動與青少年活動中發展領導力與組織能力(教育部, 2018)。這不僅是技能養成，更透過社會互動促進學習者對自我與群體角色的理解。

（二）服務行善與多元關懷

課程以服務精神與服務行善為主軸，引導學生歷經需求觀察、方案規劃、任務執行與省思回饋等歷程，落實「助人為快樂之本」的理念(教育部, 2018)。在校園情境中，學生可透過環境整理或公益宣導，將語言運用與社會服務相結合；在社區與自然場域中，則可參與機構服務、文化保存等行動，拓展服務經驗並強化公民意識。服務學習歷程符合 Dewey (1938) 的「做中學」理念，同時透過合作學習提升領導力與解決問題的能力(徐秀婕, 2021)。

（三）戶外生活與休閒知能

涵蓋野外旅行知能、露營知能及戶外休閒活動知能等項目，課程設計強調在挑戰中學習，如露營規劃、休閒知能安全管理等活動，有助於提升學生的情境應變能力與問題解決能力(徐秀婕, 2021)。

（四）環境保育與永續

以環境保護與資源永續為目標，引導學生在戶外與生活中實踐資源再利用與生態保育等行動，培養對自然環境的尊重與守護意識(教育部, 2018)。

綜合而言，童軍科課程的核心內容透過情境化的任務設計，學生能在真實行動中發展認知、情意與技能，並將所學遷移至生活與未來的多元情境。

三、童軍活動的教學方法與課程設計原則

為落實課程目標並支持學生的全人發展，童軍教育採取多元教學策略。劉彥俊（1987）提出的「動靜錯綜教學法」將實作活動與態度反思交織，既能激發興趣，又能深化理解；合作學習法（黃政傑、林佩璇，2019）則透過異質分組與正向互賴，促進團隊協作與責任分工；問題導向學習法（陳志銘，2012）以真實問題為核心，引導探究與討論；專案式學習（Erickson & Lanning, 2013）則整合跨領域知識，強化概念理解與應用。

課程設計結合素養導向理念與學生主體性，透過真實情境、合作互動與反思歷程，促進學生在認知、情意與技能三方面均衡發展。依循「經驗的架構—經驗的提供—經驗的整理與應用」三階段原則：首先，透過情境與技能教學建立基礎架構；其次，提供真實或模擬的活動經驗；最後，引導學生反思並整合學習成果。此過程與社會學習理論相呼應，透過觀察、模仿與互動，學生不僅學會技能，更能內化態度與價值觀，最終形成可持續發展的學習成效。

貳、服務學習單元之學習特性與語言應用潛力

一、服務學習在童軍科課程的內涵與定位

服務學習是國中童軍科的學科內容「服務行善與多元關懷」中的單元課程之一，強調以具體行動回應社區與校園的真實需求，呼應童軍教育所重視的自助、助人與公民責任精神。在課程實施上，學生需經歷計畫規劃、任務執行與成果分享等歷程，並依循「準備、服務、反思與慶賀」的循環模式（Fertman, White & White, 1996），使服務過程與學習目標相互呼應。這樣的設計不僅能促進智力、技能與品格的均衡發展（黃玉，2000），還能在多元情境的社會參與中，深化學生對不同文化的理解與包容。

服務學習提供學生在真實脈絡中培養責任感與自我管理能力的機會，並透過團隊合作強化社會互動與問題解決的歷程，使其在課堂內外均能展現學習成果。由於這些活動必須結合實際情境與合作學習，研究者認為服務學習能夠作為推動雙語學習與跨文化交流的自然橋樑。

二、情境化任務、社會互動與語言建構

服務學習多源於真實且具體的需求，如校園環境改善、社區支援或公益倡議。學生需完成從需求辨識、資源蒐集、計畫擬定到執行的完整歷程（劉恬奴，2005），在此過程中整合學科知識並作出決策，對應 CLIL 4C 架構中的「內容」（Content）與「認知」（Cognition）。

在推動任務時，研究者設計學生需與同儕及校內外籍師長合作，進行跨文化的「溝通」（Communication）與文化理解（Culture）（Coyle, Hood & Marsh, 2010），落實沃土模式中「回應在地需求」與「真實語境學習」的原則（林子斌，2021）。

依據社會學習理論（Bandura, 1993），學生在觀察他人語言與行為示範後，會透過模仿與內化逐步發展溝通策略與語言自信，而這種在互動中習得的歷程，使語言運用脫離抽象練習，轉為解決任務與促進合作的工具。

當進入反思階段時，學生會透過小組討論、成果發表或反思札記回顧服務經驗、分析挑戰並形成觀點，不僅深化了 4C 架構中的「認知」與「文化」層面，也促進了自我效能與批判思維的養成（Eyler & Giles, 1999）。

參、童軍服務學習與雙語教育融合之研究實例與啟示

研究者認為，結合服務學習的雙語教學需重視語言運用的真實性與社會意義，強調學生在參與公共任務的過程中，自發且有目的地運用第二語言完成實踐活動。

相關研究 (Lear&Abbott,2008) 指出，雙語社區服務學習課程 (Community Service Learning, CSL) 能有效促進學生在真實語境中使用目標語的能力，並培養其多元文化認同與公民責任感。上述課程不僅有助於加強語法與詞彙的掌握，更能促使學生將語言學習與生活經驗相結合，在回應社區需求的歷程中增進語言的實用價值與社會意涵。

Manuel (2023) 以童軍方法融入語言學習的實踐為例，指出學生在參與社區導覽、環境改善等任務時，透過英語進行溝通能顯著提升其學習動機，並增進跨文化理解及社區參與感。綜合上述研究可知，當語言學習與服務行動結合時，不僅有助於學生在真實語境中運用語言，亦能促進自我效能與社會責任感的發展。整理如下表 2-2-1：

表 2-2-1
雙語服務學習之相關研究

文獻 年份	研究者	研究主題	研究結果
2008	Lear & Abbott	Foreign Language Professional Standards and CSL: Achieving the 5 C's	雙語社區服務學習課程 (CSL) 可對應 5C 課程標準，參與者在服務過程中提升第二語言運用能力，並強化多元文化認同，能將所學知識實際應用於社區情境。
2023	Manuel	The Application of the Scout Method for Developing English Skills in a Context of Formal Education	雙語融入童軍運動有助學生主動學習與社區參與，促進社區溝通並培養跨文化能力，實踐讓世界更美好的童軍精神。

Lear 與 Abbott (2008) 的研究以美國外語教學委員會 (ACTFL) 外語學習 5C 課程標準為基礎，發展雙語服務學習課程，涵蓋溝通 (Communication)、文化 (Cultures)、連結 (Connections)、比較 (Comparisons) 及社群 (Communities)

五大面向，如下圖 2-2-1 所示：

圖 2-2-1

ACTFL 外語學習 5C 課程標準



資料來源：Lear & Abbott(2008)

雖然本研究採用的是 CLIL 的 4C 架構（Content、Cognition、Communication、Culture）作為發展本土雙語教育模式的課程設計依據，但 5C 與 4C 在理念與內涵上具有對應性，可從以下幾方面觀察其相似之處：

一、溝通（Communication）

強調學生透過任務協作與成果分享進行目標語交流，與 CLIL 架構中的 Communication 相對應，皆將語言視為完成任務與知識傳遞的核心媒介。

二、文化（Cultures）

在跨文化互動中理解並尊重多元文化，與 CLIL 的 Culture 相呼應，皆重視文化意識與語言學習的互補關係。

三、連結 (Connections)

將語言學習與其他學科知識及生活經驗結合，對應 CLIL 的 Content 與 Cognition，強調透過內容學習促進語言能力與思維發展。

四、比較 (Comparisons)

比較不同語言與文化以增進語言意識與批判思維，對應 CLIL 的 Culture 與 Cognition，皆著重於跨語言與跨文化的分析與反思。

五、社群 (Communities)

將語言使用延伸至校園與社區的公共活動，與 CLIL 的 Culture 相連結，皆主張語言學習應融入真實社會情境，促進公民責任的實踐。

由此可見，兩者在目標與精神契合，皆強調內容與語言共構、跨文化溝通以及社會參與的重要性。這種對應關係不僅為本研究的理論奠基提供了參考依據，也顯示將服務學習與雙語教育結合，能同時達成語言能力培養與公民素養養成的雙重目標。

肆、小結

徐秀婕 (2021) 指出，現代童軍活動已從單純技能訓練轉向生活實踐與情意教育，使學生能在活動中養成批判思考、解決問題與自我省思的能力。童軍科課程的核心在於培養學生的生活能力、社會責任與全人特質，其精神源自童軍運動的價值理念，並透過實作與反思相結合的教學歷程，引導學習者在認知、情意與技能面向上均衡發展。課程內容涵蓋童軍精神與發展、服務行善與多元關懷、戶外生活與休閒知能以及環境保育與永續，透過情境化任務與真實生活應用，結合多元教學策略以促進學生的主動參與與價值內化。在此架構下，服

務學習單元兼具回應社會需求與促進語言應用的潛能，透過真實情境中的觀察、互動與合作，形塑學生的溝通策略與語言自信，並在反思過程中深化文化意識與自我效能。

當服務學習與雙語教學相結合時，語言不再僅是知識習得的目標，而是完成任務、促進合作與拓展文化理解的工具；學生在參與公共行動的過程中，不僅能提升語言運用能力，亦能培養自我效能、公民責任感與社會參與意識，展現兩者在教育目標與實踐歷程上的契合與互補。

綜合上述內容，本研究設計與實施雙語服務學習課程的核心依據。研究將以童軍科的價值精神與服務學習的行動導向為設計主軸，結合本土雙語教育模式，將語言學習目標自然融入服務任務的規劃與執行過程。



第三節 雙語學習成效之理論基礎與發展

壹、本土雙語模式童軍科特性與學習成效理論之適用性

一、童軍科課程核心特質與雙語教學契合性

童軍科在綜合活動領域的學習目標為生活教育與技能培養，其課程以體驗學習與任務導向學習為基礎，透過戶外探索、服務學習與情境化活動，讓學生在真實環境中解決問題並養成自主學習能力（徐秀婕，2021；WOSM, 2025）。

教學設計重視團隊互動與分工合作，並以「從遊戲中學習」為核心精神，將趣味性與挑戰性結合，使學生在遊戲化情境中保持高度參與與學習動力（吳務貞，1995；王嫵惠，2020；程毓明、郭勝煌，2011），使學生能在語言實際運用中內化專業詞彙與溝通策略（Jack Richards, 2015），並呼應語言學習作為一種社會性、情境化的實踐歷程（陳振宇，2019）。

研究者認為，童軍科的活動情境與目標語運用天然融合，不僅可提升學生的語言使用頻率，也能在多變的任務情境中促進語用策略的靈活應用。因此，童軍科的課程特質與雙語教學結合，能有效營造真實語言應用情境，為發展本土雙語模式提供可行依據。

二、互動合作與學習動機的建構機制

童軍教育以小隊制度為核心，透過合作活動引導學生在觀察與模仿中學習，並於同儕互動中掌握語言使用與任務規則（Bandura, 1993；李榮東，2022）。這種互動模式讓學習者能獲取來自他人成功經驗的替代效應，並透過即時回饋與共同完成任務累積信心與成就感（Hsiao, 2007；Kim & Shin, 2021）。

張安緹、陳鴻仁（2018）研究亦指出，即時適性遊戲教學能顯著提升注意、關聯、信心與滿足等動機向度，說明遊戲化與情境任務對維持學習動力的有效

性。在此過程中，觀察學習與成就經驗相互作用，形成正向循環，降低學習焦慮並增強持續投入的意願。

研究者認為，這種以社會互動為驅動、並伴隨信念建構的歷程，呼應社會學習理論中「透過觀察、模仿與信心累積」推進語言習得的學習策略，有助於形成持久的學習動機與正向情感支持，提升自我效能，減輕學生在雙語課程中可能出現的語言焦慮。

三、任務支持與語言發展的教學設計

童軍課程的任務導向與情境設計，為語言學習提供了可靈活調整的支持架構。教師可依據學生母語與目標語能力差距，將學習任務設定於適當挑戰範圍內，並透過語碼轉換、視覺化提示、語句範例與多模態素材等方式降低認知負荷（Vygotsky, 1978；林子斌，2021；鄒文莉、高實玫，2018；羅文杏、林宇軒、許芊惠、張淑幸，2020）。

相關研究（Balls et al., 2015）指出，支援策略應包含引導式語言輸入與產出支持，以確保學生能在理解的基礎上逐步達成表達目標。高實玫、鄒文莉（2021）亦指出，在雙語課堂中，任務或實作支援可促使學生在「做中學」的歷程中進行跨語言溝通，並透過討論與創意發想深化語言理解。

研究者認為，這種動態調整與階段性撤離支援的方式，不僅符合鷹架理論的核心精神，也能在挑戰與支援之間取得平衡，促進學生在真實任務中自主運用語言，最終提升語言理解、表達能力與跨文化溝通素養。

貳、雙語學習成效理論

一、社會學習理論 (Social Learning Theory)

Bandura (1993) 提出的社會學習理論認為，學習可透過觀察他人的行為與結果而發生，即「替代學習」(vicarious learning)。他進一步指出，教師、同儕、家長等重要他人的語言行為與態度，會直接影響學生的模仿與內化。觀察學習包含四階段：注意、保持、再生與動機 (Bandura, 1993)，反映出學習是外在行為與內在認知交互作用的過程。

在童軍課程中，透過小隊合作能促進觀察學習的效果。例如，在進行服務內容介紹或跨文化溝通時，學生可觀察同儕與教師的語言使用方式、肢體動作與互動技巧，進而模仿並內化這些行為。同儕間的成功示範能提升參與者的信心與嘗試意願，而服務對象的即時反應則能增強學生調整語言表達的敏感度。

研究者認為，童軍服務學習的多元情境，為觀察與模仿提供了豐富資源，有助於學生在真實任務中快速吸收並應用有效的語言策略，並在反覆實踐中形成個人化的溝通風格。

二、自我效能理論 (Self-Efficacy Theory)

在社會學習理論基礎上延伸出「自我效能」概念，指個體對自己是否能成功完成特定任務的信心與信念。其來源包括成就經驗、替代經驗、言語鼓勵以及情緒與生理狀態 (Bandura, 1993；Schunk & Zimmerman, 1997)。

在雙語服務學習中，任務往往真實且具挑戰性，例如協助校園佈置、進行外語介紹或與外籍教師進行溝通。這些任務為學生提供了獲取成就經驗與替代經驗的最佳機會。當學生在服務中成功完成雙語介紹、獲得服務對象肯定或受到同儕鼓勵，其自我效能感會明顯提升，進而在後續活動中展現更積極的投入。反之，若缺乏正向經驗，學生可能對雙語表達產生畏懼感與無助感。

研究者認為，童軍服務學習的特性使其能透過任務設計與回饋機制，系統性地累積學生的成就經驗與正向情感，為建立持續參與與語言自信提供穩固基礎。

三、近側發展區 (Zone of Proximal Development, ZPD)

Vygotsky (1962) 指出，學習的發展並非僅依賴個體的內在成熟，而是透過社會互動與文化參與所形塑。他強調語言與社會環境在學習中的核心角色，認為學習者透過協作、模仿與對話，能將外在的知識與技能逐步內化，這一觀點奠定了社會文化認知發展理論 (Sociocultural Theory of Cognitive Development) 的基礎。

Vygotsky (1978) 進一步提出「近側發展區」概念，區分出學生的「實際發展水準」與「潛在發展水準」。兩者間的差距即為近側發展區，代表教師介入與支援教學的最佳時機 (張春興，2010；陳慧琴，2018)。如下圖 2-3-1 所示：

圖 2-3-1
近側發展區



資料來源：研究者繪製

本研究課程設計涉及真實社會情境與多元任務，例如進行社區訪談、製作

雙語標示或策劃服務活動。這些任務往往超出學生獨立完成的能力範圍，但在教師引導與同儕協助下，學生可於近側發展區中逐步掌握相關語言表達與任務執行技巧。

研究者認為，童軍服務學習能提供具有社會互動與文化意義的語言使用情境，使學生在完成實際服務的同時，獲得符合其近側發展區的挑戰與支持，進而促進語言能力與社會責任感的同步發展。

四、鷹架理論（Scaffolding Theory）

受 ZPD 啟發，Wood、Bruner 與 Ross（1976）提出「鷹架理論」，主張教師應提供暫時性支援，協助學生完成其原本無法獨立完成的任務，並在能力提升後逐步撤除支援，促進自主學習。根據謝州恩（2013）、黃怡萍與鄒文莉（2022）的統整，鷹架功能包括：引起學習興趣、簡化任務、維持任務目標、點出關鍵要素、提供情緒支持與示範操作。

在雙語服務學習中，學生需運用英語與服務對象互動、製作雙語標示或主持介紹服務內容。這些情境需要有計畫的語言支援，如提供雙語範例、主題詞彙表、會話模板與多模態提示（羅文杏、林宇軒、許芊惠與張淑幸，2022），以降低語言負擔並協助學生專注於服務內容。隨著經驗累積，教師可逐步撤除輔助，讓學生在服務現場中自主運用語言。

研究者認為，透過鷹架策略的分階段支援，學生能在安全的學習環境中嘗試、錯誤與修正，最終在真實服務中展現更高的語言流暢度與任務掌控力。

參、小結

研究者認為，童軍科課程的體驗學習、任務導向及合作互動特性，為雙語

教學提供了天然的融合場域。課程所建構的情境不僅使語言運用嵌入真實互動，更透過小隊合作與情境挑戰，促發學生在多變的任務中靈活調整語用策略。

教學支援隨著學習進程動態調整，並在適切時機逐步撤離，有助於學生在真實活動中自主承擔語言溝通與任務執行的責任。此種由情境、互動與支援構成的學習機制，為本土雙語模式在童軍科的落實提供了兼具可行性與發展性的依據。

同時，綜合以上學習成效理論觀點，童軍服務學習的真實任務與多元互動場景，具備促進語言策略習得與學習信念建構的條件。學生在觀察與模仿中累積經驗，並在正向回饋與成就感的支持下，逐步強化語言表達的自信與持續投入的意願。透過在挑戰臨界點提供適度支援，學習歷程不僅促進語言能力的提升，更同時推進跨文化溝通與社會責任感的發展。

基於上述觀察與理論分析，本研究在課程設計中採取情境化任務與教學支持並行的策略，將服務學習做為主要教學載體，並依據學生的近側發展區調整任務難度與語言輸入強度。在實施歷程中，透過小隊合作引導觀察學習、累積成就經驗，並在適當時機撤除鷹架支援，以促進學生在真實服務場域中自主運用雙語表達，以達到語言能力與童軍核心素養同步提升的目標。

第四節 雙語教學挑戰與策略發展

壹、雙語教學的常見挑戰

本研究聚焦於以 CLIL 模式結合沃土模式，發展適合臺灣本土的雙語教育課程。然而，從國內外文獻與實務經驗觀之，在國中教學現場的實施過程中，仍面臨多層面的挑戰（Marsh, 2002；Coyle, Hood, & Marsh, 2010；林子斌，2020a，2021）。這些挑戰主要可歸納為以下五類：

一、師資專業與教師社群不足

CLIL 模式要求教師同時具備學科專業與第二語言教學知能（Marsh, 2002），沃土模式亦主張透過多方參與促進教師社群的建立（林子斌，2020a）。然而，臺灣多數非語科教師缺乏系統性的雙語教學訓練（廖偉民，2020），英語科教師亦已承擔繁重教學任務，難以投入跨領域共備（林子斌，2020a）。研究者觀察其他國中童軍教師的雙語授課情況時發現，這些教師往往同時需兼顧行政與教學工作，缺乏穩定的專業交流與協作平台，影響雙語課程的規劃與執行品質。

二、課程與教材配套不足

CLIL 強調以學科內容為核心發展語言學習，需配合雙語化教材與鷹架設計（Coyle et al., 2010），沃土模式則主張建置有助於真實語境的雙語學習環境，這不僅依賴課程設計，也需完整的教材與資源配套（林子斌，2021）。然而，目前國內雙語教材多為教師自行編製，缺乏針對不同學科與語言起點的系統化設計（廖偉民，2020）。研究者觀察到，在童軍科等非考科領域，教師普遍缺乏現成的雙語教案範例，需自行開發與調整教材，增加課前準備負擔並影響課程延續性。

三、學生語言能力差異與學習焦慮

CLIL 課程需兼顧學科與語言雙重目標，若語言負荷超過學生理解能力，將導致認知負荷過重 (Vygotsky, 1978；林子斌，2021)。研究指出，部分學生在雙語課程中因聽不懂指令或無法表達而產生焦慮與無助感 (黃琇屏，2021)，甚至降低參與意願。沃土模式雖提倡彈性調整語言比例並利用教學策略支持學生學習 (林子斌，2021)，但在實施中仍受課時與進度限制。研究者觀察其他童軍教師的戶外任務教學時發現，語言能力落差大的學生在團隊合作中容易依賴能力較強的同儕完成任務，減少了語言輸出的機會。

四、行政與制度支持不足

CLIL 與沃土模式皆強調學校行政制度以及資源投入的重要性 (林子斌，2021)，包括確保政策推行有足夠的醞釀與調適時間，並建立多方參與的支持系統 (蔡孟錚，2024)。然而，國內多數雙語課程仍以「實驗計畫」推行，缺乏長期制度化保障 (梁福鎮，2022)，進而削弱雙語教學的可持續性。

五、評量工具與語言表現觀察困難

在 CLIL 模式下，評量需同時檢視內容知識與語言能力 (Coyle et al., 2010)，沃土模式亦主張採用多元評量，以真實任務呈現學生的語言應用 (林子斌，2021)。然而，現場評量多以學科成果為主，缺乏系統化的語言表現觀察工具 (蔡孟錚，2024)。研究者觀察童軍課程時發現，由於活動多在戶外進行且互動性高，教師難以全面蒐集學生即時語言使用的資料，缺乏後續調整鷹架與課程設計的依據。

綜合上述內容，臺灣在發展本土雙語教育時，即便採用 CLIL 與沃土模式這類兼具學科整合與在地適切性的架構，仍需正視上述五大挑戰。現有相關論

述多來自政策文件、跨國比較或其他學科的研究觀察（梁福鎮，2022；黃琇屏，2021），而針對童軍科等非考科課程的實證研究仍付之闕如。因此，本研究透過研究者自身的授課情境，並結合量化與質性資料分析，剖析雙語教學挑戰在實際情境中的表現，以補足理論與實務間的落差，並為本土雙語教育模式的發展提供實證依據。

貳、英語學習成效評估工具之選擇

為了回應前述教學挑戰，並有效評量學生在雙語課程中的學習成效，本研究採用並改編曾惠筠（2024）所發展之「雙語學習動機、學習態度與學習成效問卷」，作為量化資料蒐集工具，用以檢視學生在本地雙語教育模式課程中的英語學習成果及其影響因素。該量表以桃園市國小中高年級學生為對象，經專家審查與預試修訂，具備良好的信度與效度：各構面 Cronbach's α 值皆超過 0.70（學習動機三構面 $\alpha = .869、.667、.898$ ；學習態度四構面 $\alpha = .806\sim.935$ ；學習成效 $\alpha = .951$ ），KMO 值介於 .933~.967，符合主成分分析標準，確保量測結果的穩定性與解釋力。

在理論對應性方面，該量表涵蓋三大構面：學習動機、學習態度、學習成效。此架構與本研究的主要變項及本地雙語教育模式存在對應關係，分述如下：

一、學習動機構面

價值動機、期望動機、情感動機對應於沃土模式中以學習者需求為核心、促進持續參與的原則（林子斌，2021），以及 CLIL 模式中促進參與與動機的策略（Coyle, Hood, & Marsh, 2010）。

二、學習態度構面

對自身、對課程與教材、對學習環境、對課堂與課後參與等面向契合於沃土模式中營造正向學習環境與促進跨文化交流的原則（林子斌，2021），並反映學生對課程內容、教材與互動情境的接受度與投入度（Coyle et al., 2010）。

三、學習成效構面

課堂學習成效與課後實踐符合 CLIL 與沃土模式中「內容知識與語言能力並重」的原則（Coyle et al., 2010；林子斌，2021），涵蓋認知（知識與語言理解）、技能（任務執行與語言輸出）、態度（參與意願與同理心）三面向，符合多元評量與真實任務的要求，並能反映學生在課堂外延伸應用語言與知識的能力。

在研究脈絡契合度方面，該量表可回應前述所揭示的問題，具體說明如下：

一、學生語言能力差異與學習焦慮層面

動機構面可檢視教學策略是否有效降低學生焦慮並提升學習意願。

二、課程與教材配套不足層面

態度構面可反映教材與活動設計是否促進學生的正向投入與參與。

三、評量工具與語言表現觀察困難層面

成效構面可提供系統化量化數據，補足僅依教師觀察的限制，並使戶外與情境式任務中的語言應用能被客觀檢證。

綜合上述內容，該量表在理論與研究脈絡上均與本研究相符，能提供可追蹤、可比較的量化依據，以作為驗證本土雙語教育模式課程策略成效的研究工具。

參、相關研究整理與教學策略發展

回應前述挑戰，國內外雙語教育研究與相關實踐經驗提供了多項可行策略。這些策略在不同領域的學科雙語課程與童軍科研究中均展現了回應挑戰的潛力，本研究據此加以整合並針對童軍科、服務學習及本土雙語模式進行調整，形成適合本研究脈絡的課程設計方案。

一、回應師資專業與教師社群不足

多數研究指出，專業社群共備與資源共享能有效減輕教師在雙語課程設計上的負擔（鄭皓云，2022；蔡孟錚，2024）。例如，蔡佩臻（2021）在國中家政雙語課程中透過與英語教師及外部專家共備，確保課程連貫與語言適切性。童軍科領域的黃凱螳（2023）亦建議，靈活運用多元鷹架並順勢調整課程，有助於提升教學自信。本研究在設計雙語童軍課程時，透過校內教師共備社群協作發展課程內容，並善用校外英語教師資源進行語言支援與教材審閱，以確保學科內容與語言教學的結合，並在共備過程中累積可供未來同類課程參考的教材與教學策略。

二、回應課程與教材配套不足

CLIL 模式與沃土模式皆主張，教材應兼顧學科內容與語言鷹架（Coyle et al., 2010；林子斌，2021）。王蓓菁（2020）在數學課中使用英語影片與趣味活動，提升學生接受度與參與度；張家嘉（2023）在雙語直笛課中配合實物與語言框架，讓學生理解教師英語指令。本研究針對童軍科服務學習單元，設計情境任務的實體教具與多媒體影片，形成多媒介學習支援策略，幫助學生運用多種方式吸收並整合語言與內容知識。

三、回應學生語言能力差異與學習焦慮

研究顯示，語言簡化、差異化教學與同儕合作能降低學生的認知與情感負荷（蔡佩臻，2021；林昱彤，2023）。林致宇（2024）更指出，需先建立充分的理解支架，再引導語言輸出與跨語言實踐。本研究採用分層式任務的課堂學習單與團隊合作策略，並在表現任務中安排多次語言輸出機會，讓不同程度的學生都能在任務中發揮語言與技能，逐步建立自信與參與意願。

四、回應行政與制度支持不足

國內外研究普遍認為，制度化支持與資源投入是雙語課程可持續推動的關鍵（梁福鎮，2022；林子斌，2021）。雖然本研究無法直接改變制度層面，但在課程設計上納入可重複使用的教案與評量表，並透過課程成果展示與校內交流，爭取行政端的關注與資源支持，為後續制度化鋪路。

五、回應評量工具與語言表現觀察困難

Coyle et al.（2010）與林子斌（2021）強調多元評量與真實任務評量的重要性。張懿茹（2023）在即興劇雙語課程中採用觀察與表演作品評量學生語言應用，本研究則結合曾惠筠（2024）之「雙語學習動機、學習態度與學習成效問卷」的量化數據，並在課程中導入課堂觀察紀錄、教室外反思表與任務成果作品等形成性與總結性評量，確保能捕捉教室外學生真實的語言使用情況。

綜合上述，本研究將相關實證研究中已被支持的策略，依據童軍科與服務學習的特性進行在地化調整，形成兼具可行性與延展性的課程方案，不僅回應了前述挑戰，也為本土雙語模式的發展提供了可參考的實踐模式。相關研究整理如表 2-4-1：

表 2-4-1

雙語教育融入領域學科之相關研究

文獻 年份	研究者	研究主題	教育 階段	融入 科目	研究結果
2020	王蓓菁	以 CLIL 雙語教育模式實施國小低年級數學領域教學之行動研究	國小	數學	學生學習意願由抗拒轉為接受挑戰，英語影片與動態活動提升參與度，CLIL 課程有助語言發展且不影響學科學習。
2021	蔡佩臻	國中家政雙語教學之行動研究	國中	家政	鼓勵英語表達須營造正向氛圍，教學需重視課程連貫與英文難度調整，並與專家共備，活動設計應回扣課程目標。
2022	江潔	CLIL 童軍雙語教學對國中生童軍學習表現、學習動機及創造力之影響	國中	童軍	CLIL 雙語教學融入童軍課程後，未影響學生的學習動機與課程表現，對英語學習動機具部分正向效果，語言學習目標達成率亦有顯著提升。
2022	鄭皓云	雙語教育中跨語言實踐課程方案之設計與教學歷程研究	國中	綜合活動	發展雙語課程時，教師可循序規劃學習目標，以師生默契為起點；課程應融入多元評量與多模態鷹架，搭配跨語言實踐策略，同儕共備亦能促進專業成長。
2023	張家嘉	音型融入國小雙語直笛教學之行動研究	國小	音樂	雙語直笛教學有助學科學習，學生能理解並回應英語指令，需搭配實物與語言框架，給予理解時間並彈性調整設計。
2023	張懿茹	雙語教學融入國中即興劇課程之行動研究	國中	表演藝術	學生在表演藝術學習興趣、英語動機與創意自我效能上無顯著差異，但在英語表達自信有提升。雙語課程應聚

				<p>焦學科學習，引導學生善用語言與非語言資源表達，並營造友善多語環境；教師共備亦是專業成長的重要推力。</p>
2023	林昱矧	綜合活動領域融入雙語教學之行動研究—以彰化縣某公立國中童軍課為例	國中 童軍	<p>雙語融入童軍課能促進學科與語言的同步學習，即使排斥英語的學生也能在鷹架與同儕支持下參與。接受程度受語言焦慮與自我效能影響，但與原有童軍學習動機無明顯關聯。</p>
2023	黃凱螳	台灣國中教師雙語教學之研究—以童軍科為例	國中 童軍	<p>童軍教師在雙語課程設計上較少採用 CLIL 格式，實施上也多不進行英語評量。設計課程時會靈活運用多元鷹架，善於順勢與合併策略，但常面臨備課負擔、與外師溝通及授課壓力等挑戰，亦須因應學生抗拒與程度落差問題。</p>
2024	林致宇	國中雙語健康教育課跨語言實踐之研究	國中 健康教育	<p>多元語境與人際語言有助激發學習動機，學術語言應依學生狀況調整。透過即時問答可檢視理解程度，學生常受教師影響產生模仿，須先引導理解學科內容，再進行語言輸出與跨語言實踐。</p>
2024	蔡孟錚	童軍科雙語教師專業社群運作與教學實踐之行動研究	國中 童軍	<p>未來童軍教師應參與校內外雙語學習社群，採雙軌並行並善用外部資源；整體推動則需完善教師參與社群的政策配套。</p>

資料來源：研究者整理

肆、小結

研究者認為，在國中階段推行結合 CLIL 與沃土模式的本土雙語教育，雖兼具學科整合與在地適切性，但實務上仍面臨多重挑戰，包括師資專業與教師社群不足、教材配套不全、學生語言能力差異與焦慮、行政支持有限，以及評量工具與語言觀察困難等五大面向。為此，本研究透過課堂實踐與資料分析，檢視挑戰在真實情境中的表現，並探索可行解方，以補足理論與現場應用的落差。

在評量工具上，研究者認為曾惠筠（2024）所發展的「雙語學習動機、學習態度與學習成效問卷」與本研究高度契合，具穩定信效度，能對應核心變項，回應學生語言能力差異、教材與活動設計，以及語言評量不足等課堂現況。量表涵蓋動機、態度與成效三構面，可提供系統化、可追蹤的量化數據，補足僅依教師觀察的不足，並作為檢驗本土雙語教育模式的重要依據。問卷雖能呈現整體趨勢，但仍須結合質性觀察，才能完整反映學習歷程。

研究者整合國內外雙語教育研究與實踐經驗，提出在地化策略，包括：建立共備與資源共享機制、運用多媒介與鷹架支援、採用分層任務與合作學習降低焦慮、透過成果展示與教材累積爭取制度支持，以及結合量化與質性評量捕捉真實語言使用。

研究者認為，這些策略在童軍科與服務學習情境下具可行性與延展性，能回應課程推動中的關鍵問題。然而，其持續性仍仰賴制度支持與教師社群穩定運作，後續應關注資源分配與跨領域協作的長期性，以確保本土雙語模式在非考科領域的穩健發展。

在本研究中，這些策略運用於課程設計與實施歷程，例如透過校內外共備社群發展雙語教案、結合同儕合作與分層任務降低學生語言焦慮，以及以多元評量（問卷、觀察紀錄、課後反思表與任務成果）追蹤學生的語言與內容學習成效，作為後續課程改善的依據。

第三章 研究方法與設計

本章將說明《本土雙語模式在國民中學童軍科課程之應用：學習成效與教學挑戰之研究》之研究方法與設計。全章分為六節，分別為研究方法與架構、研究參與者與研究場域、研究流程、研究工具、資料蒐集與分析，以及研究倫理。

第一節 研究方法與架構

壹、研究方法

本研究採用教育行動研究法（Action Research），由研究者設計與實施本土雙語模式童軍課程，透過課堂觀察、滾動式課程調整、教學反思與資料蒐集，分析學生學習成效以及教師所面臨的教學挑戰，進行教學調整與策略修正。行動研究法重視理論與實踐的結合，強調「從行動中學習」與「回應教育現場挑戰」，特別適用於雙語教育推動初期之實驗與探索階段。

本研究以 Kemmis 與 McTaggart（1988）所提出之行動研究螺旋循環模式為依據，歷經「計畫—行動—觀察—反思」的反覆歷程，結合本土雙語教育沃土模式進行教學設計與實施，並從實務中釐清學生學習歷程、教學困境與教師專業調整策略。

貳、研究架構

本研究的研究架構以行動研究螺旋循環為基礎，將研究歷程分為四個相互關聯且持續循環的階段：

一、教案設計

依據十二年國教綜合活動領域課綱、童軍科學科內容及 CLIL 的 4C 架構，整合沃土模式的彈性語言支持與情境鷹架策略，發展雙語服務學習課程。

二、課堂實施

在課室與校園進行任務導向教學，包括服務學習四階段任務規劃、英語詞彙教學、實地調查、服務對象訪談與成品展示，確保學生在多模態環境中使用語言並完成童軍科學習任務

三、學習成效

透過量化（學習成效問卷）與質性（教學日誌、課堂學習單、學習成果作品）資料，評估學生在知識、情意與技能三構面的表現：

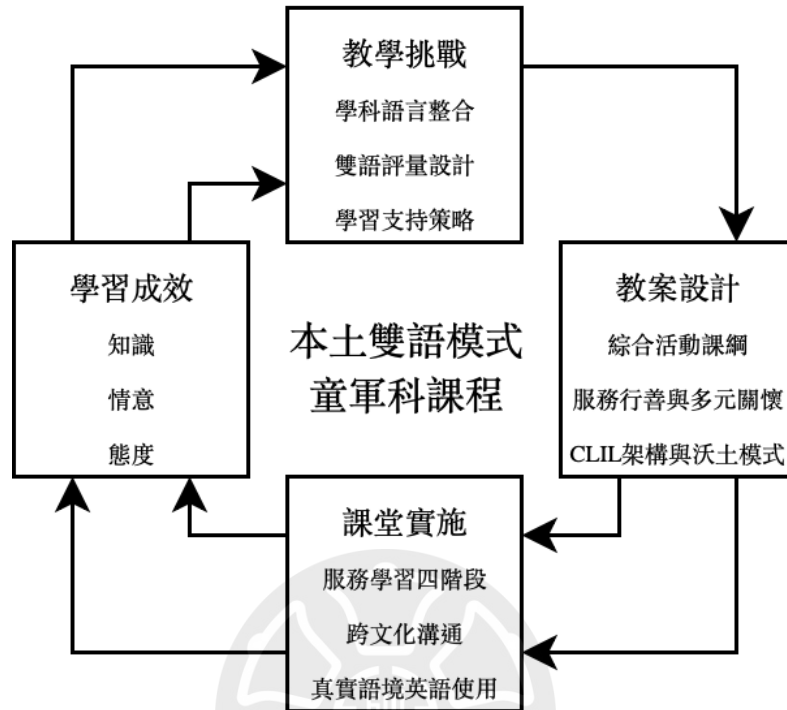
- （一）知識：學科知識、服務理念與相關英語詞彙的理解與應用。
- （二）技能：任務執行能力、團隊合作能力與英語溝通能力。
- （三）學習：服務精神、跨文化理解與英語學習動機的提升。

四、教學挑戰

依據教師觀察紀錄、教師日誌、課堂錄影與課程反思表，分析童軍科雙語教學所面臨的學科內容與語言整合方法、雙語評量的設計、以及學習支持策略的運用，據以修正下一輪教案。

本研究透過多次的行動研究循環歷程，旨在驗證本土雙語模式在童軍科的可行性，並為雙語教育提供未來可參考的課程範例與策略。研究架構如圖 3-1-1 所示：

圖 3-1-1
研究架構圖



資料來源：研究者繪製

第二節 研究參與者與研究場域

壹、研究場域

本次研究場域為新北市某公立國民中學，位於新北市捷運周遭，交通相當便捷。校地面積為 3.15 公頃，113 學年度全年級班級數為 42 班，男女混班，每班平均約 27 人。學校強調綜合素質教育，並在學術、體育和各項社團活動中均有優異表現。教育目標是培養具有國際視野和多元能力的學生，這包括推動雙語教育和創新教學法。學校的教學環境和設施不斷更新，以確保學生在一個現代化且充滿激勵的環境中學習和成長。

學校落實教學正常化，並擁有 18 間專任教室，其中規劃童軍專科教室、童軍炊事場以及童軍器材室等理想場域進行童軍專業教學，童軍社團人數為 38 人，長期性支持校園服務，並於童軍進程表現上有優異的成績。英語科方面則設有英語情境教室、智慧資訊教室等空間，教室內佈置雙語環境，如校園中常見的雙語海報，亦有許多各國人文書籍與畫作陳設於教室內。

除了硬體設備建置外，校內也會定期舉辦英語文廣播、英語文競賽等英語學習相關活動。學生在英語能力的表現也有佳績，如：新北市 112 學年英語歌曲競賽優等、新北市英語演說競賽優等。

貳、研究參與者

一、研究者背景

研究者現職於新北市某公立國民中學，擔任綜合活動領域童軍科代理教師，負責七年級課程之設計與教學。自 106 學年度起，研究者即持續於高雄市、臺北市與新北市等多所國中擔任童軍科代理教師、兼課教師及童軍社團指導老師。

109 學年度起，研究者取得國立臺灣師範大學中等教育師資培育身分，並完

成綜合活動領域相關師培課程，教師資格檢定考試及格。此外，研究者亦長期投入童軍專業領域，具備中華民國童軍總會木章基本訓練及中華民國臺灣女童軍總會預備訓練專員資格，歷年曾參與多場全國性童軍訓練營、露營活動與國際交流，約二十年之童軍服務經歷（93 學年度至 113 學年度）。

研究者在本研究中兼課程設計者、教學實施者與研究執行者多重角色，以教學第一線的視角，深入觀察學生在雙語教學中的學習歷程與回饋，並進行即時反思與調整。

二、研究參與者

本研究採用便利取樣（accidental sampling），選取研究者任教之七年級四個班級，共計 108 位學生，每班均為 27 人，採常態編班，男女混班。

在課程結構方面，學生每週安排一節童軍課，為本研究實施雙語課程的核心教學時段。此外，每週另有三節專任教師英語課，其中包含一節由外籍教師進行之協同教學課程。研究參與者在參與本研究前，皆未曾接觸過雙語童軍課程。

研究參與者接受為期六週之服務學習主題雙語童軍課程，參與相關教學活動、問卷填答與課堂任務。

三、協同研究者

為提升課程設計品質與研究信效度，本研究邀請六位具相關專業背景之協同研究者，依其專長分為兩類：教師社群與外籍教師，分別協助課程設計、語言修訂、文化顧問與教學觀察。其參與目的如下：

（一）教師社群

教師社群由研究者與校內另外三位國中童軍教師以及校外一位童軍教師組

成，負責課程共備、教案討論、課堂觀察與實施回饋，協助研究者釐清教學設計盲點、提升教學可行性與在地適切性。

1. S 老師：校內童軍教師暨童軍團長，具教育理論背景與課程設計專長，亦為師培學院活動講師，能精準指出課程問題並提出專業建議，為本研究觀課教師之一。
2. L 老師：校內童軍教師，兼任行政業務，熟悉雙語政策推動脈絡與校務行政流程，提供課程與行政整合方面的重要建議。
3. C 老師：校內童軍教師，童軍活動訓練專員，擅長童軍活動領導技巧與任務規劃，為共備與觀課的重要意見提供者。
4. H 老師：校外童軍教師，具教案設計競賽首獎紀錄，為課程試教與研究資料建構之長期合作夥伴，服務於社區幼童軍團，能提供實務觀點，本研究觀課教師之一。

(二) 外籍教師

外籍教師提供語言顧問、文化協助與課堂語境支援，協助研究者確認課室英語使用的正確性與自然度，並強化學生對異文化之理解與語用能力。

1. N 老師：為研究參與者英語課之任課教師，為校內專案外籍教師，負責英語課協同教學與跨文化活動設計，為本次童軍課堂雙語任務的協同教學教師，熟悉學生語言能力與互動風格。
2. W 老師：本國雙碩士畢之外籍教師，英語母語使用者，精通中文與西班牙文，長期擔任研究者之語言訓練顧問與課程文化審稿者，並協助撰寫內容之語言潤飾與文化面向補強。

第三節 研究流程

本研究採行動研究法進行，旨在探討本土雙語模式融入國中童軍科課程之學習成效與教學挑戰。整體研究歷程分為三個階段：準備階段、實施階段與資料分析階段，研究流程如圖 3-3-1 所示。

壹、準備階段

透過課堂觀察與需求評估後，研究者首先界定研究主題與核心問題，聚焦於「本土雙語模式」於國中童軍科課程的應用，並以探討其學習成效與教學挑戰為主要研究目標。童軍科屬於綜合活動領域，課程特性強調體驗學習、任務導向與合作互動，兼具情境真實性與跨領域整合的優勢，適合作為雙語教學實驗場域。研究對象為新北市某國中七年級四個班級，選取時考量其英語基礎、課程時數與班級人數，以確保課程設計與研究實施的可行性。

在理論基礎方面，研究者蒐集並分析臺灣本土雙語教育政策、CLIL 教學模式、沃土模式，以及服務學習與學習成效理論（近側發展區、鷹架、社會學習、自我效能），以建構課程設計依據。課程規劃為「雙語導入」與「服務實踐」兩階段，分別對應單元「萬國博覽會」與「頭號行動」。

「萬國博覽會」透過模擬多國文化展覽情境，讓學生以小隊合作方式準備展館介紹、海報與口頭導覽，對應童軍科在綜合活動綱要學科內容中的「文化理解與尊重」，適合作為雙語導入階段。

「頭號行動」結合服務學習理念，安排學生設計並安裝校園雙語標示，促進校園英語環境建構，對應童軍科學科內容中的「服務行善與多元關懷」，具有高度任務真實性與社會參與性，適合作為雙語實踐階段。

研究者依據課程單元內容編製雙語教材、課堂學習單與教學簡報，並設計語言支援策略（視覺提示、多模態輸入、平板科技）。評量工具包含學習成效問

卷（改編自曾惠筠，2024）、課程反思表與學習成果作品，為後續行動研究循環建立操作基礎。

貳、實施階段

課程採循環行動研究模式，針對四個班級依序推進教學，形成「執行課程—省思—修正—再執行」的滾動修正機制。每循環包括初次教學與修正後的再教學，四次課程主題相同，但依據反思結果調整細節，並由同一位觀課教師觀察最初與最末次並邀請其給予回饋，以確保觀察一致性與資料信度。

第一單元以「萬國博覽會」為核心，聚焦雙語導入與語言輸入策略，觀察學生在跨文化展示中的合作互動與語言表達；第二單元以「頭號行動」為核心，聚焦服務學習情境下的任務執行與語言實踐，觀察學生在真實任務中的溝通協作與問題解決能力。

每次課後，研究者整合課堂錄影、學生回饋、教師觀課紀錄與教學日誌，辨識成效與問題，修正教案與語言支援策略，再於下一班級實施修正版。課程活動包括訪談外籍教師、設計與佈置校園雙語標示、影片紀錄與服務反思，確保學生在不同階段均能兼顧語言學習與童軍科目標。滾動實施與跨班比較有助於逐步改進教案並累積研究資料。

參、資料分析階段

本研究採混合方法進行資料蒐集與分析，以呈現學習成效與挑戰。

一、量化分析：改編曾惠筠（2024）學習成效問卷，蒐集學生在學習成效、學習動機與學習態度的數據，使用 SPSS 進行描述性統計與皮爾森相關分析，探討變項間趨勢與關聯。

二、質性分析：分析教學日誌、觀課紀錄、學生學習單、課程反思表、開放式問卷與課堂錄影，採主題分析法進行編碼與分類，並與相關教學理論對照，解釋學生學習歷程、語言使用情況與挑戰成因。

為提升研究結論的信度與效度，本研究採三角驗證策略：

（一）資料來源多元化：整合量化問卷與多種質性資料（教學日誌、觀課紀錄、學習單、反思表、課堂錄影）。

（二）方法交叉比對：將統計分析的趨勢與主題分析的結果進行比對，檢視不同方法所得結論的一致性。

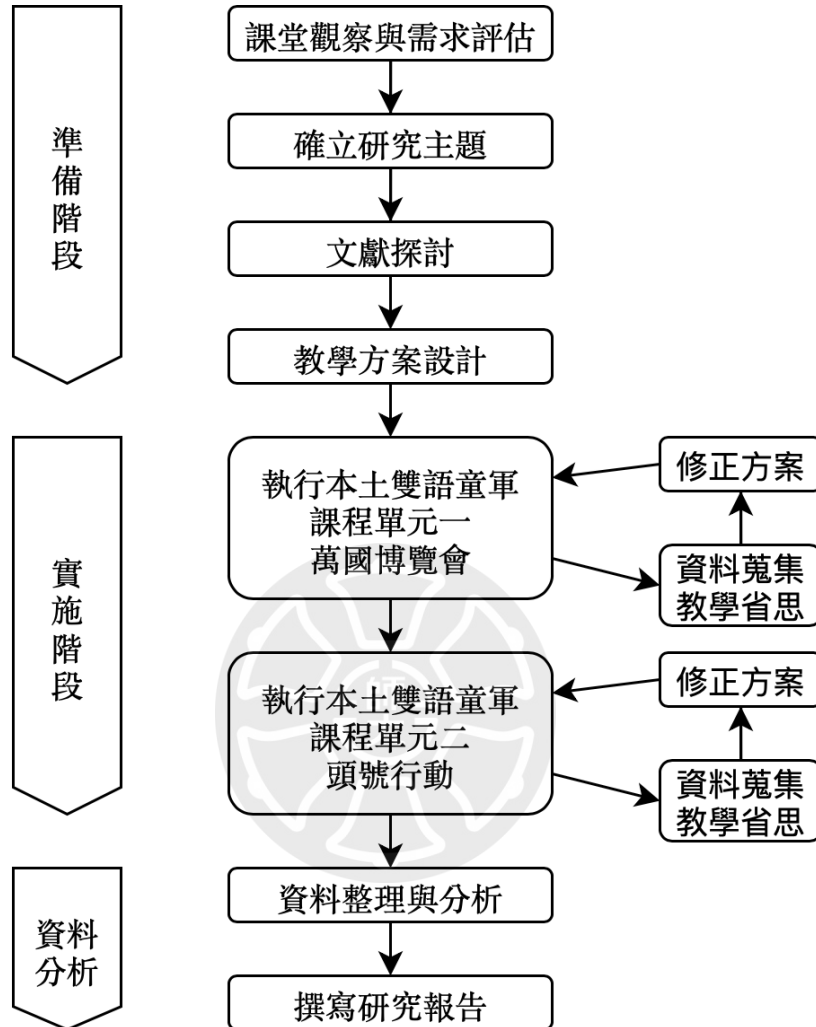
（三）觀察者驗證：邀請觀課教師觀察紀錄，並與研究者的日誌與反思對照，確認觀察結果一致性。

（四）資料間對照：比對問卷數據中學生態度或成效變化，與課堂紀錄、觀課筆記中呈現的行為是否相符。

透過上述驗證過程，確保結論來自多元證據的支持，減少單一資料來源造成的偏差，並提升詮釋的合理性與研究的整體信度。

圖 3-3-1

研究流程圖



資料來源：研究者繪製

第四節 研究工具

本研究採用多元資料蒐集方式，結合量化與質性資料，以掌握本土雙語模式童軍課程之學習成效與教學挑戰。研究工具依功能分為學習成效評量工具與教學挑戰觀察工具，並採三角驗證法（triangulation）進行資料交叉檢視，以提升研究結果之信度與效度。

壹、學習成效評量工具

一、課堂學習單

學習單為本研究的形成性評量工具，依據「萬國博覽會」與「頭號行動」等單元活動設計，涵蓋語言理解、任務規劃、服務對象需求辨識、反思與設計原則等面向。內容結合雙語句型、圖文表現與個人思考，能有效呈現學生語言運用與學科知識的整合程度，亦為教師教學省思與課程修正提供依據。課堂學習單如附件四所示。

二、學習成效問卷

改編自曾惠筠（2024）之「雙語學習動機、學習態度與學習成效問卷」，具良好信效度。本研究僅調整部分詞彙以符合國中語言程度與課程脈絡，保留原構面與題項架構，問卷內容詳見附件九。

三、課程反思表

質性問卷由研究者自編，依據研究目的與課程內容設計完成，內容包括課程收穫、挑戰、改進建議等開放性問題，以補充學生情意面向與學習歷程之觀

察，並可作為學習成效與教學挑戰分析之依據。如附件五。

四、學習成果作品

本研究課程以任務導向為核心，學生需完成實作任務並繳交學習成果作品，作為課程總結性評量依據，亦反映其語言實踐與服務學習能力。

五、課堂錄影

為保留完整教學歷程與捕捉學生實際語言輸出及合作互動表現，本研究於課堂進行中全程錄影以進行質性分析。錄影資料可協助確認學生行為、語言使用與非語言互動，也補足日誌與觀課紀錄中可能遺漏的細節，並作為學習成效與教學挑戰的共同佐證資料。

貳、教學挑戰觀察工具

一、教學日誌暨備、議課紀錄表

研究者於課堂執行前與教師社群進行備課，課堂結束後撰寫教學日誌，紀錄課堂關鍵事件、學生互動反應與任務參與狀況，並與觀課教師議課以反思語言支援、任務設計與教學策略的調整方向。這些內容皆記錄於教學日誌暨備、議課紀錄表中，如附件七。

二、教師觀課紀錄表

本研究邀請具童軍科背景的教師進行觀課，協助觀察研究者的教學策略、學生任務參與與語言反應等表現。觀課教師依紀錄表進行紀錄，課後與研究者共同檢討教學流程與實施成效，作為教案改進之依據。紀錄表範例如附件六。

三、課堂錄影

除作為學習成效資料外，錄影內容亦有助於觀察與分析課堂中可能影響教學挑戰的互動細節與語言支持情況，補足其他資料來源的不足。

四、課程反思表

學生在反思表中所呈現的對課程難度、語言支持及教學策略的評價，亦能反映教學挑戰面向，為質性分析的重要來源（見附件五）。

參、學習成效問卷分析

本研究之量化資料蒐集以結構式問卷為主，旨在探討本土雙語模式童軍課程對學生學習動機、學習態度與學習成效之影響。問卷工具主要改編自曾惠筠（2024）所發展之「雙語學習動機、學習態度與學習成效問卷」，原設計即已通過信度與效度檢定，具良好測量品質。本研究僅依研究脈絡與受試者特性進行語詞微調與題項篩選，未大幅修正題目內容，故保留原問卷之構面分類與量表架構。

一、學習動機

本構面之題項內容參考曾惠筠（2024）之原始版本，並依據吳淑甄（2016）所提出三種學習動機理論架構設計，包括以下三個向度，共 18 題：

（一）價值動機（6 題）：反映學生基於外在期望或長遠目標（如升學、與外國人溝通）而投入雙語學習的動機來源。

（二）期望動機（6 題）：測量學生對自身完成學習任務與課堂表現的信心與期待程度。

（三）情感動機（6 題）：評估學生在情緒層面對雙語學習的積極感受、興

趣與學習快樂感。

原始信效度結果顯示，三向度 Cronbach' s α 值分別為 .869(價值)、.667(期望)、.898(情感)，整體 KMO 值為 .962，具高度一致性與建構效度。

二、學習態度

學習態度量表亦改編自曾惠筠(2024)，其設計基礎源自吳淑甄(2016)學習態度之四構面理論，共 21 題，分為：

- (一) 對自身的態度(5 題)：探討學生對自己語言能力、學習信心與學習動機的自我認知。
- (二) 對課程及教材的態度(5 題)：呈現學生對課程內容設計、教材適切性與教學連結的觀感。
- (三) 對學習環境的態度(5 題)：聚焦學生對班級氛圍、教室布置與同儕互動之回饋。
- (四) 對課堂及課後參與學習的態度(6 題)：觀察學生課內外學習參與度與主動學習行為。

原始問卷具良好信效度，各構面 Cronbach' s α 值介於 .806 至 .935，整體 KMO 值為 .967，主成份分析可解釋總變異量達 83.266%。

三、學習成效

本研究之學習成效量表改編自甘敏汝(2021)與曾惠筠(2024)之雙語學習成效量表，共 8 題，涵蓋以下三構面：

- (一) 語言能力提升：評估學生在聽說讀寫四項語言技能上的進步感受。
- (二) 學習興趣與動機：探討學生因教學活動而產生之學習興趣與自我認同。
- (三) 學習自信與實踐：反映學生對實際應用英語與表現能力之自信程度。

量表整體 Cronbach' s α 信度值為 .951，KMO 值為 .933，主成分分析可解釋 74.78% 變異量，顯示具高度內部一致性與建構效度。本研究直接使用此量表進行調查，未進行大量修正



第五節 本土雙語模式童軍科教案設計

壹、課程設計理念與依據

一、CLIL 4C 對應

本研究以 CLIL 模式作為教案架構設計，以下將介紹本教案（見附件一）中的 CLIL 的概念對應：

（一）內容（Content）

透過學科內容促進語言與知識的整合（Coyle, Hood, & Marsh, 2010）。本課程以童軍科服務學習單元為核心，結合雙語標示設計、訪談與影片製作，讓學生在真實情境中學習並應用服務知識與技能。

（二）溝通（Communication）

以語言作為任務與知識傳遞的媒介（簡雅臻，2019）。學生需以英語撰寫標示說明，進行口語解說與影片錄製，並透過訪問練習強化語言輸出與互動表達能力。

（三）認知（Cognition）

透過思考挑戰促進高層次學習（Coyle et al., 2010）。在標示設計與訪談中，學生需分析語言與文化差異，並整合地圖判讀、設計原則等跨領域知識，以提升問題解決與批判思考能力。

（四）文化（Culture）

在學習中培養文化意識與多元視角（高實玫、鄒文莉，2021）。課程成果張貼於校園，服務對象涵蓋全體師生，透過公開展示與交流促進跨文化理解與尊重。

二、沃土模式在本課程的應用

本研究以沃土模式（林子斌，2021；劉堯馨、林子斌，2023）作為教學方法設計的原則，以下將介紹本教案中沃土模式的概念對應：

（一）雙語教育需有彈性（Flexibility）

應依學生特質、資源與課程內容差異化設計。在教學過程中發現學生對專有詞彙理解不足時，教師會即時提供替代表達或簡化說明。

（二）雙語推動以環境建置為主（Environment）

除課室教學外，校園情境更能提供真實語言輸入與輸出。本教案以服務校園環境為主軸，透過雙語標示設計與張貼，創造可見且具功能性的英語學習情境，讓學生在日常校園生活中持續接觸並使用自己與同儕製作的雙語標示，形成自然的學習循環。

（三）校園內角色典範效應（Role Modeling）

教師與同儕的英語使用是重要範例。研究者在課堂中穿插使用英語作為支持與指導語言，並在示範時融入服務情境語彙，使學生能在觀察後於實作中模仿與運用這些語言行為，提升語言的可遷移性。

（四）給予充分時間（Time）

語言與學科內容結合需足夠時間熟悉脈絡。針對語言與任務的複雜度安排練習與討論時間，將標示設計任務分為多個步驟，以避免學生因學習焦慮而降低參與意願與成效。

(五) 課室教學的原則 (Instructional Strategies)

雙語教學應兼顧學科與語言發展。課室活動以學科內容為主、語言為輔，結合童軍教科書及評量指引規劃任務，並運用視覺化教材、情境示範與語言支援範例，確保學生在服務學習過程中能同時達成童軍科學科目標與英語應用目標。

(六) 對學生學習的關照 (Learning Needs Analysis and Differentiated Instruction)

應評估學生的語言程度與學習需求。課堂活動提供多層次語言鷹架（如句型範例、詞彙表）與視覺輔助（如圖示、實物展示），並以分組合作方式促進不同程度學生的互助與參與。

(七) 雙語需要所有人投入 (Engaging Stakeholders)

雙語教育的推動需仰賴所有人的合作。在本課程中，課程推動仰賴校內行政單位、外籍教師與領域教師的協作，並讓學生在行動中擔任服務行動的角色，透過與校園社群的互動提升責任感與成就感。

貳、課程架構與內容

本課程依服務學習理念與童軍科課程特性，規劃為兩個單元。單元設計對應綜合活動領綱的「服務行善與多元關懷」以及「文化理解與尊重」，透過跨文化交流與實作服務，培養學生的同理心與服務精神。

一、第一單元：萬國博覽會

本單元以跨文化體驗引導學生適應課室英語，培養對英語融入課程的正向態度，並展現童軍科強調的體驗學習、任務導向與合作互動特性。

(一) 課室英語適應

在課程初期，教師將原本以中文進行的班級經營指令改為中英雙語呈現，如表 3-5-1，並結合手號操、視覺提示及肢體語言，讓學生在固定情境中反覆練習。

(二) 跨文化引導

透過多國語言導入，讓學生比較不同語言的結構與文化差異，並討論日常用語背後的社會文化意涵。

(三) 翻譯工具應用

安排平板電腦與 Google 翻譯的操作練習，引導學生熟悉即時查詢與雙語轉換功能。

(四) 服務學習導入

討論跨文化交流可能遇到的溝通障礙，並發想校園可行的語言服務行動。

表 3-5-1
課室英語指令對照表

中文	英文指令	學習支援策略	使用情境
學生班級	Seven-O-One	手比數字	需要維持秩序時
起立	Stand Up	手號操	課前儀式、點人
立正	Attention	手號操	課前儀式
稍息	At Ease	手號操	課前儀式
坐下	Sit Down	手號操	課前儀式
集合	Assemble	手號操	集合學生
解散	Dismissed	手號操	課堂結束時
點名	Roll Call	展示點名板	課前儀式
打開書	Open your book	示範翻書動作	進行課本內容時
把東西收好	Put things away	示範收拾動作	活動結束後

開始	Let's start	指向投影幕	課堂或任務開始時
----	-------------	-------	----------

資料來源：研究者自行整理

二、第二單元：頭號行動

本單元以服務學習四階段為主軸，實施校園雙語環境建置任務。

（一）準備階段

學生訪談外籍教師以了解雙語標示需求，記錄其語言使用習慣。查閱《國中小校園雙語情境化資源手冊》後，使用翻譯工具完成初稿並經外師校對。課堂中進行標示設計原則與位置規劃訓練。

（二）行動階段

依能力與興趣分組，標示組負責製作與張貼雙語標示，影片組拍攝並剪輯紀錄影片。

（三）反思階段

完成行動後，學生撰寫課程反思表，檢視歷程與表現。

（四）慶賀階段

播放紀錄影片，全班共同回顧與討論行動成果，延伸服務學習的意涵。

參、語言與學科內容規劃

一、核心英文文法

依七年級英語教科書進度選擇「現在簡單式」與「WH-疑問句」為核心文法，包括肯定句、否定句、Yes/No 問句、動詞變化及基本疑問結構。

二、服務學習單元詞彙

表 3-5-2

服務學習單元詞彙

單元詞彙	英文對照
服務學習	Service Learning
自願者	Volunteer
任務	Mission
階段	Stage
準備	Preparation
行動	Action
反思	Reflection
慶賀	Celebration
學校 / 校園	School / Campus
觀察	Observe
發現	Find
議題 / 問題 / 題目	Issue / Problem / Question
計畫	Plan

資料來源：研究者自行整理

三、童軍科常用詞彙

表 3-5-3

童軍科常見詞彙

童軍相關詞彙	英文對照
童軍	Boy Scout
小隊 / 小組	Patrol / Team
小隊分工表	Patrol Duty Roster
小隊長	Patrol Leader / Team Leader
副隊長	Assistant Leader
文書股長	Patrol Scribe
康樂股長	Patrol Cheermaster
器材股長	Patrol Quartermaster
團隊合作	Teamwork
器材裝備 / 物品	Equipment / Item
範例	Example
規則	Rule

資料來源：研究者自行整理

肆、評量設計

一、學科評量依據

(一) 標準本位評量 SBASA：

1.A 等級：能執行服務學習活動，評估服務學習的成效，提出持續服務的方案，以深化服務情懷。

2.B 等級：能分析多元族群的處境與需求，學習互動與關懷，並規畫合宜的服務學習活動方案。

3.C 等級：能感受服務學習的意義與價值，探究服務的方式。

4.D 等級：能分享參與服務學習的經驗。

5.E 等級：未達 D 級。

二、語言評量依據

高實玫(2018)建議，CLIL 課程的語言評量可參考 Tabak, Coşkun, & Akyıldız, 2012 的整體性評量表做為依據，如下表 3-5-4

表 3-5-4

CLIL 課程整體性評量表

Scores	Descriptions
1 Unsatisfactory	Student shows no knowledge of the subject and specific vocabulary.
2 Almost satisfactory	Student is lacking necessary background knowledge and uses specific vocabulary wrongly.
3 Satisfactory	Student has essential knowledge of the subject. He uses specific vocabulary correctly.
4 Good	Student shows a complete knowledge of the subject. He properly uses specific vocabulary.
5 Excellent	Student shows a complete and thorough knowledge of the subject.

資料來源：Tabak, Coşkun, & Akyıldız, 2012

三、本研究學習成效評量構面

(一) 認知

掌握服務學習的核心意義與價值，能分析多元族群需求並提出可行方案。
理解服務主題相關詞彙、語言結構與文化背景。

(二) 情意

展現積極參與與責任感，將服務經驗轉化為日常行動。具備主動使用英語的意願，在跨文化互動中展現尊重與開放性。


(三) 技能

執行服務方案，展現協作與溝通能力，並檢視成果改進方向。能理解並回應英語指令，靈活運用雙語協作與語碼轉換策略促進交流。

伍、教學活動時間表

表 3-5-5

教學活動時間表



週次	單元	教學活動	研究資料
一	萬國博覽會	情境體驗活動：英語應用	
二		服務對象與需求分析	課堂學習單、課堂錄影、
三	頭號行動	服務技能訓練	教師觀課紀錄、教學日誌
四		行前準備與考察	
五		服務行動實施	反思回饋表、教學日誌、
六		反思與慶賀	學生作品、學習成效問卷

資料來源：研究者自行整理

第六節 資料蒐集與分析

為有效呈現本研究在雙語教學實施歷程中所獲得的學生學習反應與教學歷程，並深入探討學習成效與教學挑戰，本節將依研究問題分別說明資料蒐集與分析程序。

壹、資料蒐集概述

本研究依行動研究循環歷程，從教學歷程、學生表現、課室觀察與省思等面向蒐集多元資料。表 3-6-1 呈現了各研究問題對應之資料來源與分析方法：

表 3-6-1
研究資料蒐集分析表

研究問題	研究資料	資料分析
一、本土雙語教學方案如何影響學生在童軍課程中的學習成效？	課堂學習單	主題分析法 觀察法 問卷調查法
	教學日誌	
	課堂錄影	
	量化問卷	
	課程反思表	
二、實施本土雙語教育模式童軍課程的歷程中面臨哪些教學挑戰？	學習成果作品	主題分析法 觀察法
	教學日誌	
	教師觀課紀錄	
三、如何因應本土雙語教育模式童軍課程歷程中的困境與挑戰？	課堂錄影	主題分析法
	教學日誌	
	教師觀課紀錄	

資料來源：研究者自行整理

貳、 量化資料分析

量化資料主要用以檢視雙語童軍課程在學習成效、動機與態度上的變化趨勢，並補足質性資料不足之處。

一、 資料蒐集

問卷採改編自曾惠筠（2024）之「雙語學習動機、學習態度與學習成效問卷」，具良好信度與效度，於課程後施測，對象為參與研究之全部學生。

二、 分析流程

（一）資料輸入與檢核：將回收問卷輸入 IBM SPSS Statistics 29，檢查缺漏值與異常值。

（二）描述性統計：計算各題項與構面之平均數與標準差，呈現整體變化趨勢。

（三）相關性分析：採用皮爾森相關分析（Pearson' s r）檢驗各構面間的相關性。

（四）結果詮釋：將統計結果與質性資料比對，探討數據背後的可能原因與脈絡。

參、質性資料分析

一、資料來源

(一) 課堂學習單與學習成果作品：呈現學生對課程知識與技能的理解與應用情況。

(二) 課程反思表：反映學生對課程難度、語言支持及教學策略的評價。

(三) 教學日誌：研究者課後紀錄教學關鍵事件與學生反應，並整理備、議課討論結果。

(四) 教師觀課紀錄：協同教師依紀錄表觀察學生參與度、語言反應與任務表現。

(五) 課堂錄影：捕捉語言互動、非語言行為及即時語言支持情況。

二、分析流程

(一) 資料整理與熟悉化：逐一檢視與整理所有質性資料，形成可分析的文字檔或紀錄表。

(二) 初始編碼：針對具代表性或高頻出現的語句、行為與反應標註初步編碼，如表 3-6-2。

(三) 編碼歸類：將相似編碼進行歸納與合併，形成子類別。

(四) 主題萃取：從子類別中歸納出能回應研究問題的主要主題。

(五) 理論對照與詮釋：結合 CLIL、沃土模式與社會文化理論等教學理論，詮釋學生行為與學習成效。

表 3-6-2

研究資料編碼說明

資料種類	代碼	分析編碼說明
教學日誌	日誌-0520	2025 年 5 月 20 日教學日誌與備議課紀錄
課堂錄影	錄影-0520	2025 年 5 月 20 日課堂錄影
教師觀課紀錄	觀課-0520C	2025 年 5 月 20 日觀課老師 C 的教師觀課紀錄
課堂學習單	學習-0520A01	2025 年 5 月 20 日 A 班之課堂學習單資料 01
學習成果作品	作品-0520A01	2025 年 5 月 20 日 A 班之學習成果作品資料 01
課程反思表	反思-0520A01	2025 年 5 月 20 日 A 班之課程反思表資料 01

資料來源：研究者自行整理

肆、三角驗證

為提升研究的信度與效度，並減少單一資料來源造成的偏差，本研究採用以下四種三角驗證方式：

一、資料來源多元化

整合量化問卷與多種質性資料（教學日誌、教師觀課紀錄、課堂學習單、課程反思表、課堂錄影），確保觀察角度全面。

二、方法交叉比對

將量化統計分析顯示的趨勢與質性主題分析的結果相互比對，例如將問卷顯示動機提升的學生，與課程反思表中正向回饋對應。

三、觀察者驗證

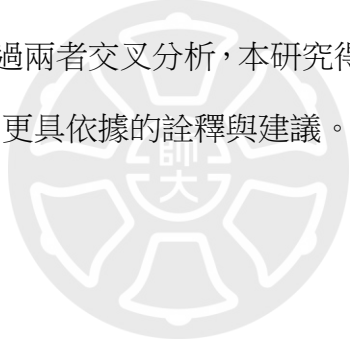
邀請協同教師進行觀課，並將其紀錄與研究者日誌交叉檢視，確認觀察一致性。

四、資料間對照

比對問卷中態度或成效變化的數據，與課堂錄影與觀課紀錄中呈現的行為是否一致。

伍、量化與質性資料的整合詮釋

量化資料提供課程影響的趨勢與顯著性檢驗，質性資料則顯示統計數據背後的原因與情境脈絡。透過兩者交叉分析，本研究得以更全面地回答研究問題，並對教學成效與挑戰提出更具依據的詮釋與建議。



第七節 研究倫理

本研究以國中學生參與之雙語童軍課程為研究場域，涉及學生學習歷程與師生互動等真實教學情境。為保障參與者權益與維持研究的倫理正當性，研究者依據《貝爾蒙報告書》(The Belmont Report) 所強調之尊重個人、促進福祉與公平原則進行研究設計與實施。

壹、知情同意

研究者於課堂中向學生詳細說明研究內容、參與方式與權益保障，確認學生理解後方正式納入參與。家長同意書與學生口頭同意雙重確認，確保參與為自願行為，並保障其隨時可退出的權力。

貳、參與者與同意書回收

本研究共發放問卷 108 份，並於研究開始前向所有參與學生之家長發放書面家長同意書，說明研究目的、方法、資料使用範圍與保護措施。家長簽署同意後，學生方能納入研究對象。最終，因部分家長不同意參與或問卷填答不完全而剔除無效問卷，有效回收質性問卷 87 份、量化問卷 48 份。所有同意參與之學生均完成知情同意程序，並知悉可於任何階段退出研究而不受任何影響。

參、保密與匿名處理

所有蒐集之研究資料均採用匿名編碼處理，不揭露任何足以識別個人身分之資訊。質性資料如課堂反思表、教師觀察紀錄僅供研究分析使用，不進行公開展示。課堂錄影亦僅限研究團隊成員分析使用，並於研究結束後妥善處理與銷毀。

肆、自願參與與退出權

本研究遵循自願參與原則，所有參與者皆可自由選擇是否參與，且於研究歷程中皆可無條件退出，退出不會影響其成績、教師評價或人際互動。研究者不對任何參與者施加壓力，亦不設定任何補償或懲罰條件。

伍、教學中立性

研究課程依既有教學計畫進行，雙語教學內容為課程設計之一部分，並未額外增加學生負擔或調整評分方式。所有學生皆接受相同教學安排與適性指導，無論是否參與研究，皆不影響其學習機會與課堂評量，確保整體教學歷程公平與中立。



第四章 研究結果與討論

本研究在探討本土雙語教育模式在國民中學童軍課程之應用：學習成效與教學挑戰之研究。本章節將進行研究結果與討論，共三小節。各章節依序分別為：雙語童軍教學方案設計與歷程、學習成效、教學挑戰。

第一節 本土雙語模式童軍課程教學歷程

本研究採行動研究法，課程設計歷經六次循環修正。每一單元依序於四個班級中實施一次，每完成一班教學後，即依據課堂錄影、教學日誌、教師觀課紀錄與學生反饋進行檢討與調整。當四個班級皆完成該單元後，形成一個循環，進入下一單元的設計與實施。歷程中不斷修正教學內容、語言支援策略、任務結構與合作方式，逐步形成穩定的課程模式。

壹、教學歷程

一、第一單元：萬國博覽會

(一) 教學內容

本循環為兩節課。課程開場透過課堂準備活動「課堂點名儀式—手號操 Silent Signal」及「雙語課堂該做什麼 What Should We Do?」，營造沉浸式的雙語學習情境，協助學生進入英語學習狀態。教學設計結合當代時事—「萬國博覽會」為主題包裝，引領學生透過教學活動，帶領學生透過線上參訪的方式探索日本、義大利、西班牙與美國等四個國家主題館，體驗多元文化，拓展國際視野。各國主題館皆設計對應之 QR code，學生運用平板電腦掃描後獲取任務內容，並進行實作學習。任務內容包括 Google 翻譯工具操作、多國語言翻譯與口說練習、文化欣賞、閱讀與英文單字抄寫等。整體課程設計以小隊為單位進行

合作學習，從點名儀式到各場館任務，均安排不同小隊員輪流進行英語口語回應，並以分工方式完成小隊任務單之雙語內容撰寫，強調語言運用的實踐性與任務導向的合作歷程。

課程尾聲透過引導式提問，促使學生思考多語環境下文化交流的挑戰，並討論可能的解決策略，以培養學生的文化敏感度與問題解決能力，達成語言學習與全球素養並重之教學目標。

（二）教學歷程事件

研究者根據課堂錄影、教師觀課紀錄與教學日誌整理教學過程中遇到的教學情境：

1. 學生不適應多模態雙語教學方式

儘管課堂教學簡報已依據教學進度同步呈現中英文內容，且研究者在口語輸出時亦輔以肢體語言傳達指令意涵，然實際教學過程中觀察發現，學生對指令的回應並未如預期順利，部分學生無法正確完成看似簡單的指令性動作，顯示語言輸入與行動反應之間仍存在理解落差與執行障礙(日誌-0520)。課堂情境如下：

（1）錄影-0520：

師：老師不會幫你翻譯，但投影片上會有中文對照，或者你可以從我的肢體語言來理解我的指令。我們來嘗試一次。Everyone, please raise your hand.(教師同時舉起手，簡報亦呈現雙語字幕：舉手 raise your hand)

(僅有三分之二學生舉手，尚有約三分之一未舉手)

由上述情境可知，研究者雖嘗試使用多模態教學，將語碼轉換為不同的表現方式，但學生可能因同時接收不同的感官輸入造成認知負荷，導致無法即時統整訊息，出現反應停滯的現象，語言輸入尚未落在學生的近側發展區，超出

學生可以處理的能力。也可能是因為緊張、害怕犯錯而沒有做出反應，語言焦慮干擾語言輸入的處理與輸出能力。因此當教師轉換語言指令時，需提供更多語意提示與鷹架協助，在下達正式指令前須提供示範或更多練習機會。

2. 多步驟的英語任務進行時，學生無法順利按照步驟完成

童軍課為一融合多樣活動的實作性學科，強調學生在實際操作中獲得知識與技能的「做中學」學習歷程。因此，教師需將原本具複雜性的任務加以精練與結構化，設計明確的操作步驟，使學生能依序執行以達成學習目標。根據課前觀察，受試班級學生原本即具備依指令完成任務之能力，惟在雙語課程實施後，當任務步驟以中英文雙語方式呈現時，部分學生僅能完成部分指令，未能順利完成整體任務，顯示語言理解與任務執行間可能出現斷裂（日誌-0522）。課堂情境如下：

（1）錄影-0522：

師：Take the iPad back.（教師舉手示意拿平板回座位） Then check the iPad's internet connection and sit down.（簡報呈現：檢查完 iPad 網路再坐下 Check The iPad's Internet Connection And Sit Down.）

（部分學生回座位檢查平板後仍舊站立，或是沒有檢查平板直接坐下。）

由上述情境可知，研究者在短時間內連續輸出多項英語指令，雖配合簡報與手勢輔助，但對部分學生而言，可能因尚未內化語言結構或未完全理解句意，導致工作記憶負荷增加，無法同時處理語言理解與行動規劃，造成行為表現與指令出現落差。顯示學生對簡單英文指令已有一定掌握，但當指令涉及兩步以上且無中文補充時，理解與執行仍有落差。此提醒研究者在設計雙語活動時，應針對複合任務拆解步驟，結合更具體的鷹架策略，如步驟圖示、同儕協助或以中文複述。透過階段性引導，可有效幫助學生發展語言理解與任務執行的連

結能力。

3. 英語自我效能低落的學生未能投入課程

研究者在執行小組任務活動時，觀察到兩名學生未參與原小隊的任務。學生 1 平時性格活潑，卻於活動中遊走未加入小隊互動。而學生 2 則性格較為內向，在活動過程中直接趴伏於桌面（日誌-0526、日誌-0527）。課堂情境如下：

（1）錄影-0526：

師：你為什麼在這裡？怎麼沒有在你的小隊裡跟大家一起完成任務？

生 1：我不知道要做什麼，他們說我沒用，而且我也聽不懂。

師：英文聽不懂嗎？你也可以先用中文，老師沒有強迫你一定要全英文

（2）錄影-0527：

師：你怎麼趴著，身體不舒服嗎？

生 2：沒有啊，就完全不會啊

師：掃描 QR code 再抄下來而已，可以寫中文，再試試看

學生 1 回應「聽不懂」與「他們說我沒用」顯示其可能面臨語言焦慮與低自我效能感，導致其學習動機與參與意願大幅下降。同儕互動中出現負面語言，可能導致其與參與動機下降，顯示課室中正向支持性氛圍尚未建立。研究者意識到，雙語課程中若未妥善調整小組合作策略，可能加劇學生的語言焦慮與社會性排除現象，尤其是語言能力與自我效能感較低的學生，更易在學習歷程中喪失信心與參與感。學生 2 以「完全不會」回應教師，展現出典型的學習無助表現，即使任務非屬高難度，仍因過往的挫折經驗或語言焦慮而放棄學習。此情況可能來自其長期對英文學習的低效能感知，進而放棄嘗試。未來課程設計可納入心理安全支持建構，以促進學生之學習參與。當學生因語言困難而產生自我效能低落與學習無助感時，教師若能即時辨識並提供低語言負荷、允許中文介入的鷹架策略，能有效減緩學生退縮傾向，重新建立任務信心。

(三) 觀課教師意見

以下為觀課教師兩次入班後的意見，經篩選後整理如下：

1. 觀課-0520C：

- (1) 簡報中英呈現，學生清楚了解課程內容，且配合動作，讓學生理解。
- (2) 第 2 組及第 3 組男生常分心，未能專注課程。
- (3) 對於英文不佳的同學，會適時引導，完成任務。
- (4) 部分學生未能投入課程活動（在打鬧）。
- (5) 課程結合時事（萬博）及科技（iPad），且讓學生小隊分工合作，非常好（第 4 組很投入）。
- (6) 萬博與服務學習的課程連結？

2. 觀課-0527S：

- (1) 雙語成分過多，學生上課較混亂，同時須處理許多問題
- (2) 萬國博覽會的 idea 新穎，但與服務學習的連結可能需要明顯清楚
>比較像多元文化
- (3) 英文是國際語言，but 真的所有人都看得懂？

(四) 課程檢討

綜合前述教學情境可見，學生在執行雙語任務時，仍需更多語意提示、操作示範與反覆練習的支持，以有效連結語言輸入與任務執行。針對語言負荷較高或步驟複雜之活動，宜於課程開始前進行中文語意複述與步驟拆解，降低學生的語言焦慮，並協助其建構對任務的基本理解。同時，亦有必要建構安全且具支持性的課堂互動機制，例如當學生在教師提問中出現答不出

來的情況時，先由同隊學生協助練習與討論，再由教師重新提問，藉此提升學生的心理安全感與參與意願。此外，透過任務難度的分層設計，可確保不同語言能力層次的學生皆能獲得適性挑戰與正向學習經驗。

鑑於學生在處理多模態輸入時可能出現認知負荷過重之現象，研究者亦針對教材設計進行調整：在簡報製作方面，重新調整字體大小以提升可讀性，並於教師口語輸出時，搭配教具明確指出簡報中對應之語句位置，以協助學生聚焦注意力並減輕語言處理的負擔。任務實施前，提供具體範例內容與教師期待的成果樣式，作為學生理解任務的參考依據與鷹架支持，幫助其釐清目標與步驟。

為降低整體任務的執行難度，研究者將全班性活動簡化為單一明確指令，避免學生因操作負荷過重而中斷參與。在個別學習任務的設計上，採用分層式學習單，依據語言難度與操作複雜度區分為不同層級，讓英語基礎能力較低的學生能選擇語言相對簡易之任務進行練習，逐步建立其自我效能與成就感，進而促進學習動機與課堂參與。並針對課程架構相關意見進行課程修正。

二、第二循環：頭號行動

（一）教學內容

本循環為四節課。課程設計結合雙語教育與服務學習，透過循序漸進的活動引導學生理解服務的意義，並實踐語言應用與社會參與。課程起始以「幫助他人可以讓社會變得更好」為出發點，引導學生討論服務行動的內涵與價值，並預想參與服務後可能帶來的個人成長，進而思考雙語服務學習的深層意義。

接續活動聚焦於「雙語標示牌」的設計與應用，教師引導學生思考其實際用途，如協助外籍教師與外來訪客認識校園環境，亦能促進校內師生對英語的

接觸與學習，強調雙語標示在校園多語環境建構中的功能與價值。透過「服務便利貼」活動，學生需討論並記錄校園中適合設置雙語標示的地點、原因與重要性，以深化其對服務對象與場域的理解。

為提升學生對標示設計原則的認識，課程安排兩項搶答遊戲：「神秘菜餚」與「望遠凝視」，讓學生在互動與競爭中歸納出一個良好的雙語標示應具備的關鍵要素（如：圖文清晰、語意正確、位置明確等），強化其評估與設計能力。

任務實作階段則採取分組合作方式，依據學生的語言能力、技能特長與個人興趣進行任務分配，區分為「標示組」與「影片組」。為協助學生順利完成任務，教師設計分層式學習單，將複雜任務拆解為明確可執行的步驟，並提供視覺化範例與語言支援，協助不同能力層次的學生皆能參與學習並獲得成就感。

（二）教學歷程事件

1. 分層式任務不易掌控學生任務完成時間

在本次課程中，為提升語言基礎能力較弱學生的參與度，研究者設計了分層式任務，並依據學生的語言程度與技能特質進行任務調整。然而在實際實施過程中，因須配合各小隊人數進行分工，研究者將原本的複雜任務拆分為七個子任務，卻因此出現任務內容分配不均的現象。部分學生分配到相對簡易的任務後，於短時間內即完成所負責工作，進而在課堂中呈現閒置狀態。（日誌-0610）

（1）錄影-0610：

師：ipad 不能出現跟課堂不相關的畫面喔

生：可是我都做完了

師：你隔壁的那個看起來（寫題目）有困難，你可以幫忙他

研究者雖透過即時調整來回應任務完成速度不一的現象，但也反映出完成任務的學生無後續可持續參與的任務，導致課堂中出現學習動能斷層的情況。從本次情境可推論，單純以語言能力為依據進行任務分層，若未同步考量工作

負荷與協作機制，易造成結構性閒置與任務參與感落差，未來教學應透過延伸任務與小組動態調節機制，以強化學習參與的連續性與整體合作效能。

（三）教師觀課意見

以下為觀課教師兩次入班後的意見，經篩選後整理如下：

觀課-0616L：

- （1）有明確的評分標準、課前說明，會確認各小隊的隊員工作分配及給標示建議（4隊說明完，已 15:55）
- （2）有小隊會有部分閒置人員或不知道（或被動）要做什麼
- （3）可能要有拍影片的引導（學習單有寫，但學生如有規定寫逐字稿，或許更有事做）
- （4）原定 15min 的張貼&拍攝，但學生未問外師不能貼，當節課就難以完成
- （5）建議設檢查點。

（四）課程檢討

分層式任務設計有助於提升異質化學習者的參與度，特別是針對語言能力相對薄弱的學生，能有效降低其進入學習情境的門檻。然而，若課程設計未能同步考量任務間的複雜度與工作量分配，則可能導致任務負荷不均的問題。教學現場觀察顯示，當任務拆解為多個子項以因應小組人數時，若各項任務之難易與所需投入時間差異過大，將導致部分學生過早完成而閒置，部分學生則需承擔較多工作，產生時間壓力與執行負擔，進一步影響整體小組的互動品質與合作動力。

為回應此一挑戰，課程規劃須兼顧參與機會的公平性與任務挑戰的適切性，

並預留學生持續參與的空間。例如，可在任務完成後提供延伸挑戰，讓學生能持續投入學習歷程，亦可透過設計具支援功能的學習角色，引導能力較強的學生協助同儕，進而促進小組內的互助與鷹架功能。同時，在任務分配前進行學生能力與興趣的盤點，也有助於工作負荷的合理調整與任務的適性安排。

貳、小結

本研究在第一單元「萬國博覽會」與第二單元「頭號行動」的六次循環教學歷程中，完整呈現了課程設計由初步構想到逐步調整、改善的發展過程。在第一單元的教學實施中，學生雖能在多模態輸入的情境下接觸雙語內容，但實際反應顯示，部分學生因同時接收中英文字幕、口語指令及肢體動作而出現理解與執行的落差，反映其在短時間內無法有效統整多來源訊息，形成認知負荷過重的情況。此外，當課程包含多步驟指令且無中文輔助時，部分學生無法依序完成全部操作，顯示語言理解與行動規劃之間的連結尚不穩固。更值得注意的是，少數語言自我效能偏低的學生因同儕負面評價或長期的學習挫折，出現語言焦慮、學習無助與課程脫離現象，突顯建立安全且支持性的學習氛圍對於促進學習參與的重要性。此階段的課程檢討聚焦於加強語意提示、操作示範與反覆練習，並在正式指令前進行中文複述及步驟拆解，降低語言與認知負荷，同時透過分層式學習單、範例示範與同儕協助來支撐不同層次學生的學習需求。

在第二單元「頭號行動」中，課程設計結合雙語教育與服務學習，透過分層式任務分配提升異質化學生的參與度。然而，實施結果顯示，若任務拆解後各子項在複雜度與工作量上差異過大，將導致部分學生在短時間內完成工作後陷入閒置，另一些學生則承受時間壓力與任務負擔，進而影響整體小組的合作品質與互動動力。觀課與課堂觀察亦指出，部分學生在缺乏後續挑戰或延伸任務時，學習動能容易中斷，影響持續參與。課程檢討因此強調，未來任務設計除需

依語言程度分層外，亦應兼顧工作負荷的平衡性與參與機會的公平性，並透過延伸挑戰、支援型角色設計及小組內互助機制，確保每位學生在課程中都有穩定且持續的投入空間。

整體來看，這兩個單元的教學歷程反映出，在雙語童軍課程的行動研究中，語言負荷管理、任務結構設計與合作互動調節是影響學生學習成效與參與度的關鍵因素。



第二節 本土雙語模式童軍課程之學習成效

本小節旨在探討雙語教案實施後，學生於課程中所展現之學習成效。為系統性評估學生的學習歷程與成果，本研究將學習成效區分為「知識掌握」、「技能發展」與「學習態度」三個構面，並依此架構進行分析，評估學生在雙語課程中的表現與成長，進而檢視課程設計對其學習成效之實質影響。

本研究之課程對象為國中四個班級，共計 108 名學生。最終，因部分家長不同意參與或問卷填答不完全而剔除無效問卷，有效回收質性問卷 87 份、量化問卷 48 份。本研究所使用之問卷工具包含量化問題與開放性質性問題。以下將針對學習成效進行討論。

壹、學習成效問卷調查結果

為了解雙語童軍課程對學生學習歷程之影響，本研究針對回收之學習成效問卷資料進行描述性統計分析。內容涵蓋學生學習成效、學習動機與學習態度等構面，題項皆採六點量表，以 IBM SPSS Statistics 29 進行統計處理。

一、描述性統計

本研究採用平均值與標準差進行描述性統計分析，並聚焦於平均值高於量表中位數之題項進行說明，藉以辨識學生在雙語學習成效、學習態度與學習動機等構面中較具正向認同之部分。

(一) 學習成效構面

本研究數據顯示，「英語聽力能力」(M=4.21, SD=1.071) 與「英語閱讀能力」(M=4.02, SD=1.263) 兩項題目平均值均高於「有點符合」低於「大部分符

合」，顯示語言輸入技能的成長最為顯著。這與 CLIL 模式所強調的「內容與語言並進」相符，課程情境透過多模態輸入與真實情境任務，使學生在理解學科內容的同時，獲得穩定而豐富的語言輸入 (Coyle, Hood, & Marsh, 2010)。此外，聽力進步幅度高於閱讀，亦呼應沃土模式中「環境建置」原則，顯示教室及活動現場的英語使用情境為學生創造了更多可理解輸入 (林子斌, 2021)。

相對而言，「英語口說能力」(M=3.83, SD=1.326)與「英語寫作能力」(M=3.58, SD=1.302) 平均值高於「有點不符合」低於「有點符合」，顯示語言輸出技能的發展仍有成長空間。這與相關研究中指出，若任務設計未能提供足夠的輸出機會，學生可能停留在理解層次，而無法有效將語言轉化為可運用的表達 (Balls et al., 2015; 高實玫、鄒文莉, 2021) 相符。本研究雖已在服務學習情境中融入真實互動，但未來可在活動中增加更多口語及書面產出任務，以提升輸出流暢度與準確度。

在動機與應用層面，「對英語更有興趣」(M=3.71, SD=1.320) 與「能將英語運用於生活」(M=3.52, SD=1.384) 亦屬高於「有點不符合」低於「有點符合」，呼應社會學習理論中透過觀察他人語言使用與獲得回饋來增強信念與動機的機制 (Bandura, 1993)。顯示課程中的真實任務與團隊合作能有效連結語言學習與生活應用，增進自我效能與持續參與意願。統計數據如表 4-2-1 所示：

表 4-2-1
學習成效構面統計量

題項	樣本數	平均值	標準差
經過學習，我覺得我的英語聽力能力有進步	80	4.21	1.071
經過學習，我覺得我的英語閱讀能力有進步	80	4.02	1.263
經過學習，我覺得我的英語口說能力有進步	80	3.83	1.326
經過學習，我覺得我的英語寫作能力有進步	80	3.58	1.302

經過學習，我覺得我對英語更有興趣	80	3.71	1.320
經過學習，我能將學到的英語實際運用到生活上	80	3.52	1.384

資料來源：研究者自行整理

(二) 學習態度構面

「課堂積極參與」(M=4.23, SD=1.292)與「完成雙語學習內容」(M=4.31, SD=1.133)均高於「有點符合」低於「大部分符合」,反映學生對課程投入度高,並展現責任感與行動力。這與童軍科課程強調的團隊合作、任務導向及自律精神一致(教育部, 2018; 徐秀婕, 2021)。

此外,「課程幫助」(M=4.00, SD=1.255)、「教材趣味性」(M=4.04, SD=1.202)及「教師支持」(M=4.04, SD=1.288)同樣高於「有點符合」低於「大部分符合」,呼應沃土模式中「角色典範效應」與「學習需求關照」原則(林子斌, 2021),顯示師生互動與課程設計能穩定維持學生參與意願。相關研究亦指出,教材趣味性與活動多樣性可降低學生在雙語課程中的焦慮感,進而提升參與度與持續性(林昱彰, 2023; 王蓓菁, 2020)。統計數據如表 4-2-2 所示:

表 4-2-2
學習態度構面統計量

題項	樣本數	平均值	標準差
我覺得學校的雙語課程對我的學習有幫助	80	4.00	1.255
我覺得在學校所使用的雙語教材很有趣	80	4.04	1.202
我覺得雙語老師能幫助我解決學習上的問題	80	4.04	1.288
我在課堂上會積極參與雙語學習活動,例如:回答老師的問題、與同學合作等	80	4.23	1.292
在課堂上或家中,我都會盡力地完成雙語的學習	80	4.31	1.133

內容，例如：學習單等

資料來源：研究者自行整理

(三) 學習動機構面

「獲得好成績的成就感」(M=4.67, SD=1.200) 平均值高於「大部分符合」, 顯示外在評量結果對學生持續投入的重要性, 符合自我效能理論所強調的「成就經驗」為效能感的主要來源 (Bandura, 1993)。

另外,「為進入好學校」(M=4.17, SD=1.521)與「為與外國人溝通」(M=4.17, SD=1.404) 則高於「有點符合」低於「大部分符合」, 顯示學生的目標導向動機明確, 符合 CLIL 與服務學習結合時, 任務的實用性與未來價值能提升努力意願 (Lear & Abbott, 2008)。「因父母重視學業」(M=4.06, SD=1.174) 同樣高於「有點符合」低於「大部分符合」, 呼應沃土模式中「需要所有人投入」的精神 (林子斌, 2021), 顯示家庭支持在語言學習動機塑造中的影響力。統計數據如表 4-2-3 所示：

表 4-2-3
學習動機構面統計量

題項	樣本數	平均值	標準差
我願意努力使用雙語是因為父母重視我的學業	80	4.06	1.174
我願意努力使用雙語是為了以後能進入好學校	80	4.17	1.521
我願意努力使用雙語是為了能與外國人溝通	80	4.17	1.404
學習雙語時若獲得好成績, 我會覺得很開心	80	4.67	1.200

資料來源：研究者自行整理

二、相關性分析

為補充描述性統計所呈現之靜態趨勢，本研究進一步進行皮爾森相關分析，以探討學生在雙語童軍課程中的學習成效（聽、說、讀、寫等語言能力與學習信心），與其學習態度及學習動機變項之間的關聯性。透過相關性分析，可揭示各變項間潛在的互動關係，進一步理解學生的學習行為脈絡與課程影響力，相關性結果如表 4-2-4 所示。

分析結果顯示，學生在英語聽、說、讀、寫四項基本能力的自評表現，皆與多項學習動機與態度變項呈現顯著正相關，包含「我願意努力使用雙語是因為父母重視我的學業」（高於「有點符合」低於「大部分符合」）、「我覺得在學校所使用的雙語教材很有趣」（高於「有點符合」低於「大部分符合」）、「我願意努力使用雙語是為了以後能進入好學校」（高於「有點符合」低於「大部分符合」）、「我覺得雙語老師能幫助我解決學習上的問題」（高於「有點符合」低於「大部分符合」）、「我在課堂上會積極參與雙語學習活動」（高於「有點符合」低於「大部分符合」）及「在課堂上或家中，我都會盡力地完成雙語的學習內容」（高於「有點符合」低於「大部分符合」）等項目相關係數較高，顯示這些變項在學生語言能力發展上具有推動作用。此結果呼應沃土模式中「需要所有人投入」與「學習需求關照」原則（林子斌，2021），亦符合 CLIL 模式在「溝通」與「內容」面向所強調的學科知識與語言能力並重（Coyle, Hood, & Marsh, 2010）。

此外，「我對英語更有興趣」與「我能將學到的英語實際運用到生活上」兩項語言態度變項，亦與上述六項學習動機與行為表現變項呈現顯著正相關，顯示課堂參與行為、教材趣味性、教師支持與家庭因素等，皆可能透過提升學生的英語興趣與實用感，間接促進其語言學習成效。這一結果與社會學習理論中「觀察—模仿—回饋」的正向循環（Bandura, 1993）相符，並反映自我效能理論所指出的成就經驗與外部支持能強化學生的持續投入與語言自信。

表 4-2-4

學習成效相關性摘要

	M (SD)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.父母重視	4.06(1.174)	-											
2.進入好校	4.17(1.521)	.554***	-										
3.教材有趣	4.04(1.202)	.405**	.695***	-									
4.老師解決	4.04(1.288)	.420**	.725***	.700***	-								
5.課堂參與	4.23(1.292)	.383**	.467**	.665***	.544***	-							
6.完成作業	4.31(1.133)	.401**	.574***	.600***	.501***	.691***	-						
7.聽力能力	4.21(1.071)	.531***	.671***	.720***	.642***	.626***	.594***	-					
8.閱讀能力	4.02(1.263)	.573***	.552***	.630***	.523***	.571***	.679***	.720***	-				
9.口說能力	3.83(1.326)	.499***	.668***	.685***	.652***	.619***	.687***	.744***	.853***	-			
10.寫作能力	3.58(1.302)	.546***	.530***	.582***	.569***	.425**	.523***	.643***	.808***	.821***	-		
11.更有興趣	3.71(1.320)	.410**	.544***	.598***	.433**	.489***	.446**	.525***	.527***	.531***	.435**	-	
12.運用生活	3.52(1.384)	.490***	.292*	.524***	.358*	.503***	.355*	.370**	.493***	.524***	.513***	.586***	-

註：* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

資料來源：研究者自行整理

貳、知識掌握

在本次雙語童軍服務學習課程中，學生所獲的知識掌握涵蓋語言與學科雙重面向。一方面，學生透過課程歷程學習並應用實用英語單字與基本句型結構，強化其語言知識基礎；另一方面，課程亦系統性引導學生理解服務學習的核心概念與步驟，包括服務對象需求的辨識、反思所學與深化。以下將分析學生的知識掌握成效。

一、英語知識掌握

依據 CLIL 中「學科內容與語言並進」的原則(Coyle, Hood, & Marsh, 2010)，課程設計中仍有意識地融入生活化英語內容。研究者觀察發現，約半數學生在課程實施後對於生活英文的理解與應用能力有所成長，特別是在任務執行、分組合作與日常口語互動等情境中，自然而然接觸並使用英語詞彙與句型。例如：

(1) 反思-0620A17：

有學到一些以前不會的單字

(2) 反思-0624B05：

點名時候隊長要報數，所以學到了英文句子

(3) 反思-0623D30：

學到一些英文單字，和一些生活的單字，很棒

這些回應顯示，即使語言教學並非課程核心，學生仍能在真實語境與任務導向活動中累積基礎語言知識，並獲得正向學習經驗。特別是口頭指令、標示設計與小隊互動等情境，有助促進語言覺察與實際應用，符合沃土模式中「環境建置」與「需要所有人投入」的原則(林子斌，2021)。

二、服務行動的核心概念

根據翰林出版社綜合活動領域七年級下冊教科書，服務學習的核心概念是「能了解服務學習的意義與價值，並在生活中實踐。」本次雙語童軍課程以製作校園雙語標示牌為服務行動，核心概念為「協助校園內有需求的對象提供合宜的資訊」。學生於課堂學習單中提及之核心概念如下：

(1) 學習-0526D13：

製作雙語的標示放在校園內需要的地方讓有需要的外國人也能知道校園內的規則更簡單的融入校園。

(2) 學習-0516A01：

幫助別人更方便找到需要去的地方，避免別人看不懂

(3) 學習-0527B06：

製作校園內的雙語告示牌，並貼在校園中各個地方幫助有需要的人。

質性資料分析顯示，能掌握完整核心概念的學生比例偏低，僅 28.8% (23 人) 使用了精緻型符碼並展現相對完整的概念；其餘多數回答停留在表層描述，如「製作與張貼雙語標示」，未深入指出服務對象需求或服務行動背後的社會意義。此結果與既有研究一致，即若未提供鷹架或引導，學生對服務行動的社會脈絡理解往往不足 (王蓓菁，2020)。

三、服務對象需求的辨識

根據教科書所述，服務學習的學習目標之一為「能對多元族群的需求進行評估」。在本次雙語童軍課程中，此概念轉化為學生是否能理解雙語標示牌的關鍵要素，並能回應校園中包含外籍教師在內所有使用者的實際需求與建議。質性資料分析結果顯示，共有 57.5% 的學生 (46 人) 能具體指出標示牌需具備「圖文清晰、語意正確、位置明確」等關鍵元素。學生填答內容如下：

(1) 學習-0609D05 :

讓大家都看得懂，文法要正確，標題要大，重點要明確

(2) 學習-0606A03 :

淺顯易懂，字要寫對，放在明顯的地方，加圖輔助

(3) 學習-0605C04 :

讓人看得懂，字體非常大，顏色不用太複雜，英文字不要寫得讓人看不清楚

(4) 學習-0609D24 :

在合適的位置，清楚要大，有圖也很好，最主要的中文英文都要

然而，能在辨識服務對象需求方面提出完整說明與具體建議的學生僅占33.7%(27人)，並能指出服務對象應包含整體校園成員，而非僅限於外籍教師。學生填答內容如下：

(5) 學習-0605C24 :

可以讓大家多學不同的語言，也可讓不知道中文的人看得懂

(6) 學習-0610B06 :

幫助外國轉學生、教師和校園裡的學生。

(7) 學習-0605C07 :

幫助到了常從我們班教室門口走過的人，提醒他人要小心門及地板是否溼滑。

(8) 學習-0610B28 :

國外的同學、進來學校施工的工人、外國工人、交換學生。

此結果反映學生對服務對象概念的掌握仍顯不足，多數學生對「誰是服務的對象」仍停留於表面認知，未能全面理解服務標示的社會意義與受眾多元性。學生普遍傾向將「外籍教師」視為唯一對象，忽略校園中其他潛在需求者，如訪

客、新生或其他非中文使用者。然而，在課程後段安排實地訪談外籍教師的活動後，學生對服務對象的理解與回應能力有顯著提升。從學生回饋可見其逐漸能將受訪者的建議內化並實踐於標示內容設計中：

(9) 反思-0620A15：

一開始畫第一張，外師給了我們很多建議，重畫了一張就覺得沒有怪怪的感覺了

(10) 反思-0619C05：

外師給的意見是字體要清楚，要上色，要擺在明顯的地方

這些回應顯示學生開始從實際互動中理解服務對象的具體需求，並調整作品內容以回應使用者經驗，展現出初步的「以使用者為中心」的思維，此轉變符合社會學習理論所強調的觀察與回饋歷程 (Bandura, 1993)，顯示實地互動對於深化需求理解的價值。

四、反思所學與深化

教科書所訂定之學習目標為「能進行對於服務活動的反思」以及「將經驗轉化至生活中」。學生應能在課程結束後回顧自身的學習歷程，反思服務行動的內容以及未來可能的延伸行動。研究者觀察到，大部分學生皆能在課程反思表上填寫具有正向意義的反思內容，例如：

(1) 反思-0620A18：

可以讓大家學到更多元的語言，也可以讓我們的組員學習到拍影片與標示設計的技巧

(2) 反思-0619C02：

我會想要把標示牌上面的字再寫得再更大一點，再多一點圖畫，讓

更多人看見

上述回應顯示學生多能對服務學習進行具體回顧，並提出改善或延伸方向。其中不乏學生已具備對成果再設計的思維，或對團隊運作提出明確的調整建議，部分學生亦已能將經驗具體轉化為可行的未來策略，符合學習目標。這些回應顯示學生不僅能回顧服務行動，還能提出具體的改善與延伸方向。部分學生已具備成果再設計的思維，並能將經驗轉化為未來策略，符合 CLIL 與服務學習結合時「學用遷移」的理論觀點（Lear & Abbott, 2008）

參、技能發展

在本研究的教學課程中，技能發展層面涵蓋語言運用與服務學習所需之綜合能力。語言方面，學生須逐步培養聽、說、讀、寫四項基本技能，以因應課堂指令理解、口語回報、文本閱讀與書面產出等需求；服務學習方面，則強調學生在團隊合作、問題解決能力、時間管理等能力的實作與養成。特別是在本次的雙語服務學習情境中，學生亦需掌握跨文化溝通、與資訊媒體素養等技能以完成學習任務。

一、團隊合作

團隊合作是指學生透過實際參與共同任務所培養出的重要能力，非僅止於將工作分配給不同成員，更是一種在過程中學習如何與他人有效互動、共同解決問題並達成共同目標的歷程。在學習任務中需完成標示設計、影片拍攝、訪問外師等任務，小隊成員要進行充分的溝通，並透過責任分配，共同完成學習任務。學生回饋如下：

（1）反思-0620A06：

我會把工作分得更明確，也要提醒組員要工作要為自己負責

(2) 反思-0619C14：

因為我不會英文所以只能看同組的做

(3) 反思-0623D09：

沒有讓大家都有做到事情，都幫大家做了他們該做的工作。在分工時沒有很明確，不太配合，可以再改進。

這些差異反映出在實施雙語服務學習課程時，團隊合作的品質可能受到語言能力、任務設計與引導策略的多重影響。依據童軍科課程中強調異質分組與合作學習原則（黃政傑、林佩璇，2019），以及沃土模式中的「對學生學習的關照」原則（林子斌，2021），教師在分組前應加強「合作訓練」與角色明確化，並透過示範與討論，讓學生熟悉合作學習技巧（如分工、回饋與求助）。同時，在任務進行過程中設置「中途檢視與調整機制」，例如定期進行小組進度檢查與互評反思，以便及早發現合作失衡或參與不均的情況，並適時介入輔導與重新分配任務，確保合作歷程能同時促進語言互動與內容學習。

二、問題解決能力

學習歷程中面臨突發情境與資源限制時，學生需依情境快速調整方案並提出替代策略，以達成任務目標。學生回饋如下：

(1) 反思-0623D22：

去貼海報的時候，三樓智慧圖書館不讓貼，所以我們去學校二樓圖書館貼

(2) 反思-0624B25：

在拍攝時，有路人甲從中經過，重拍一次。在交影片上有點問題，童軍老師教我用螢幕錄影，再用 Airdrop 傳給他。

(3) 反思-0624B06：

同學請假，頂替一次小隊長和副小隊長的身份。大家會互相幫忙，會盡力完成任務。

研究者發現，學生在面臨突發狀況時多能保持冷靜沉著，並展現出穩定的應對行動。推測其原因，可能與課程中持續搭建的學習鷹架相關（Wood, Bruner, & Ross, 1976），亦呼應沃土模式「對學生學習的關照」原則（林子斌，2021），即依據學生的能力差異提供適切支援。教師在教學歷程中營造安心且不以懲罰為導向的學習環境，符合自我效能理論中「情緒與生理狀態」對信心建構的影響（Bandura, 1993），使學生在遇到困難時能以正向心態思考解決之道。此歷程同時展現社會學習理論的觀點（Bandura, 1993），學生傾向透過主動尋找替代方案、向教師尋求技術性支援，或觀察與了解同儕的職責與行動，進而模仿他人成功經驗中建立自我效能，達到 CLIL 模式中「認知」與「溝通」層面的發展（Coyle, Hood, & Marsh, 2010）。

三、時間管理

研究者發現，雙語服務學習需跨越多節課，學生需使用課餘時間與假日進行作業製作。具備安排時程、掌握進度與任務優先順序的能力，方能確保任務按時完成。學生回饋如下：

（1）反思-0623D03：

假日有來學校幫忙趕來加工海報

（2）反思-0619C18：

一直找不到合適的時間去採訪外籍老師、錄影，我希望可以提早找外國老師安排時間和同學約好時間

這些回應顯示，部分學生已能主動投入課後時間協助完成任務，並反思時間安排對成果品質的影響。服務學習原本即為童軍科中一個耗時且需多階段規

劃與執行的課程單元，若再結合語言學習元素，無疑加重學生在學習理解與產出上的負荷，對授課時數與進度安排提出更高挑戰。研究者建議，未來課程設計應保留彈性時數，並適度延長課程週期，以符合雙語任務的執行需求。同時，課程中可加入明確的時程規劃指導、進度追蹤機制與檢核點，協助學生在階段性任務中逐步發展時間管理能力，建立時間意識與任務執行的節奏感，以提升整體學習成效與團隊協作效率。

四、跨文化溝通

在雙語服務學習中，跨文化語言溝通是學生須實際面對的重要技能之一。特別是在訪談外籍教師時，學生需運用所學英語進行基本溝通，並嘗試理解不同文化背景下的語言使用習慣。學生回饋如下：

(1) 反思-0616A16：

翻譯，同學不懂外師的話我說給他們聽。

(2) 反思-0617B23：

外師英文講太快，太小聲，沒有聽清楚

(3) 反思-0618C05：

訪問外師的時候，腦袋完全空白，講話很卡。我把那時候想出來的詞都說出來了，最後還是訪問成功了！

(4) 反思-0620D10：

一直到後來都沒有人要去訪問外師，所以我決定自己去找老師

根據學生回饋可知，「訪問外籍教師」被視為小組任務分工中最具挑戰性的項目之一，甚至在分工過程中出現無人主動承擔的情況。此情況與研究指出在缺乏母語支援的全英語任務中，學生可能因理解困難而降低參與意願的觀察一

致(黃琇屏, 2021; 鄭皓云, 2022)。學生反映, 在缺乏中文輔助的語言情境下, 容易出現認知遲滯與反應緩慢, 顯示其在真實英語溝通中仍感到不安與缺乏信心。然而, 亦有學生回饋, 儘管語言能力尚未成熟, 仍能透過簡單詞彙與非語言訊號完成基本溝通, 反映了在任務驅動與真實語境下, 學習者能發展應變力與策略運用(蔡佩臻, 2021)。此現象呼應 CLIL 模式中強調的「溝通」與「文化」要素(Coyle, Hood, & Marsh, 2010), 以及沃土模式中「對學生學習的關照」與「環境建置」原則, 顯示課程設計若能將此類真實語言互動納為必備元素, 並配合鷹架支持與跨領域合作, 可同時促進學生語言自信與跨文化理解(林子斌, 2021), 如:

(5) 反思-0624B24:

我遇到的困難語言方面, 解決的方法是去上網查, 問英語老師。

透過情境式的語言挑戰, 學生將有更多機會在低威脅但具挑戰的環境中實踐語言輸出, 進一步發展跨語言溝通能力。課程最後統整性的調查學生聽、說、讀、寫的語言基本能力, 學生回饋如下:

(6) 反思-0624B02:

聽得懂比較多詞和句子

(7) 反思-0624B19:

有大致聽懂一點點英文

(8) 反思-0623D08:

我覺得聽的能力有進步, 我也有覺得閱讀能力提升。

學生在質性回饋中普遍對聽力與閱讀兩項語言技能表現出較高的正向感受與學習自信, 此部分與量化資料結果有一致性。研究者觀察發現, 課程初期在教授小隊職務相關詞彙時, 若僅透過口語輸入, 學生多難以立即辨識並正確理解其意涵, 需結合簡報中的雙語字幕與視覺輔助, 方能產生語意上的連結與反

應。然而，經過數週課程累積與多次任務情境的實際應用後，當研究者在課堂中以英語下達指令並喊出特定職務名稱時，學生已能自然而然地做出正確反應，即便從未要求其抄寫或背誦，亦能迅速辨識出是在呼喚自己。

研究者推測，此現象反映出學生在持續的聽覺與視覺輸入下逐漸建立起穩固的語詞認知與語境連結。大量且重複出現的語言刺激，有助於學生在非刻意記憶的情況下內化語彙，並透過實際參與與角色經驗強化語言反應的敏感度。此結果支持多模態輸入與任務導向語言學習的理論觀點，亦顯示即便在無傳統記憶策略介入的情況下，學生仍能透過實境語言經驗建構有效的理解與應用能力，進一步促進其語言學習的自信與主動性。

(9) 反思-0620A28：

我四種都有用到，因為我有去訪問外師。有比較聽得懂和更敢說了。

(10) 反思-0620A02：

我感覺我的聽和寫有進步，然後我學到了在哪裡查這些英文怎麼寫比較快

(11) 反思-0624B24：

感覺都一樣沒什麼改變，都一樣好

相較於聽力與閱讀，在口說與書寫兩項語言技能的發展上，學生的回饋則相對有限。質性資料顯示，能主動提及「說」與「寫」方面學習經驗的，多為語言基礎較佳或具高度學習動機的學生，這些學生在課程中表現出積極參與、願意嘗試英語輸出，並從任務歷程中獲得成就感與反思。然而，對於多數語言程度中低或語言焦慮感較高的學生而言，口語與書面產出的機會與意願皆偏低，相關回饋也相對稀少。

值得注意的是，亦有部分語言能力較高的學生在回饋中指出課程對語言能力的提升影響有限，認為所使用的語言內容較為簡單，無法滿足其進一步挑戰的需求。

五、資訊媒體素養

在本課程中，學生需以圖文與影片形式呈現學科成果，並完成服務學習歷程與雙語內容的數位化展演。過程中，學生需親自參與拍攝、剪輯、字幕製作與數位傳輸等工作，實質培養其基礎的數位操作能力與多媒體製作素養。此外，學生在進行雙語文本設計時，亦需透過合適的翻譯軟體協助查找與運用適切詞彙，進一步提升其資訊搜尋與語言轉換的能力。

(1) 反思-0623D07：

我學到了如何去查英文單字，比較會懂得製作影片的流程。

(2) 反思-0624B13：

剪片，需要上英文字幕與利用自動字幕

(3) 反思-0623D05：

英文比較聽得懂而且知道要去哪裡查，要怎麼寫

(4) 反思-0624B14：

知道怎麼查 google 翻譯了

研究者觀察發現，教師在課堂中僅需簡要說明可使用的剪輯工具，學生便能自行搜尋、學習並掌握基本操作，展現出高度的自學能力與數位適應力。然而，令人意外的是，多數學生對於 Google 翻譯等基本查詢工具仍相當陌生。根據學生回饋，部分學生甚至是在本次課程中首次接觸並實際使用翻譯工具查詢英文單字與句子，顯示其過往未建立語言資源的使用習慣。

研究者推測，此現象與學生的語言使用環境相關。多數學生平時接觸英語僅限於教科書與課堂練習，缺乏真實應用的需求與情境刺激。因此，本次雙語服務學習課程透過「任務驅動」與「實作導向」的設計，成功創造一個促使學生主動尋求語言資源、嘗試語言輸出與轉換的應用場域，使部分學生首次感受到

英語在課本之外的實際功能與價值。這不僅提升語言覺察，也促進其自主學習與數位素養的同步發展。

肆、學習態度

學習態度指學生對雙語服務學習課程的參與意願、情感回應與學習延續。學習態度亦是學習成效的重要指標，影響學生是否能主動參與、持續投入及從中獲得正向學習經驗。

一、參與意願

根據學生回饋，多數學生在課程整體參與度表現出正向回應，並在特定活動中高度投入。從質性資料分析可歸納出影響參與意願的面向，分別為課程內容具吸引力、任務具挑戰與成就感、同儕合作歷程，以及語言負荷的壓力。

(一) 課程內容具吸引力

學生指出，本次課程中設計的活動情境新穎且具有文化趣味，能有效吸引其注意並提升參與動機，此部分與量化統計結果一致性。代表性回饋如下：

(1) 反思-0623D20：

最讓我印象深刻的環節是萬國博覽會，因為在影片中有很多示範的地方，清楚的可以讓不是本國人理解要表達的事

(2) 反思-0623D23：

最喜歡神秘菜色，因為需要認識比較多單字才猜的出來，搶答的時候很刺激

(3) 反思-0620A20：

訪問外師的時候，感覺很新奇，在其他課沒有體驗過

由此可知，具有真實文化情境與互動挑戰的設計，有助於激發學生學習動

機與語言參與意願。

（二）挑戰性與成就感

部分學生提及，在任務執行過程中雖面臨語言理解困難，但在完成任務後獲得明顯成就感，並對自己能以英語參與真實溝通情境感到自豪。這種正向情緒有助於培養語言自我效能與持續學習的信心。代表性回饋如下：

（4）反思-0620A07：

訪問外師讓我印象最深刻，因為平常不會與外師有太多交流，很難得。雖然都聽不懂，但是讓我覺得很酷，有種會英文的感覺。

（5）反思-0619C09：

雙語標示介紹影片，因為這不只能觀賞到別組的製作想法，也讓我明白雙語標示在不同地方就會有不同的變化

此類回饋顯示，有挑戰性的任務設計若搭配適當支持，能讓學生在完成後獲得語言上的信心與學習成就。

（三）同儕合作

團隊合作亦是學生正向回饋的重點之一，部分學生對與同學共同完成作品的過程留下深刻印象，並認為合作本身就是一種樂趣與支持來源：

（6）反思-0620A27：

我覺得是製作海報的過程很好玩，我們用 canva 製作海報，我們在線上通話一起討論很開心雙語標示製作與標示介紹影片。因為製作海報的時候一直擦掉重畫，一直設計新的樣子。錄介紹影片的時候一直笑場

此類經驗也強化 Bandura (1993) 所提的「社會支持」與「同儕模仿」在自我效能建立中的功能，有助於學生在語言焦慮中獲得安全感與歸屬感。

(四) 語言負荷

儘管多數學生展現出高度參與意願，仍有部分學生指出在英語互動中面臨理解與表達上的困難，如：

(7) 反思-0620A12：

要用英文和外語老師說話比較困難

未來在設計語言任務時，應適度調整語言難度與支援機制，並考量學生的語言準備程度與心理安全感，以降低語言焦慮對學習動機的抑制。

二、情感回應與學習延續

根據問卷回饋結果，明確表明喜歡雙語童軍課的學生共有 30 人，約占比例 37.5%。此類學生不僅對課程表現出正向態度，亦多具備高度的延續參與意願。其回饋內容中常見的關鍵詞包含「好玩」、「有趣」、「可以學到英文」等，顯示課程在趣味性、語言實用性與學習成就感方面具有正面影響力。

(1) 反思-0624B28：

有一點有趣，雖然英文不是很好，可以在一些英文句子加上中文，口說的時候可以提示句子的意思

(2) 反思-0619C24：

有點有趣但又很害怕，就是我們聽不懂要讓我們思考一下，不要馬上告訴我們中文。

(3) 反思-0619C10：

我覺得很好玩，也很有趣，讓我學到很多英文課不會學到的東西。

(4) 反思-0620A22：

我覺得英文融入童軍還可以，下次老師上課也可以都講英文，讓我

們學習說英文

(5) 反思-0623D28：

很有趣可以提升大家的英文能力，也可以學到一些英文單字，和一些生活的單字，很棒

此外，部分學生亦提出具體建議，期望未來課程能納入加強中英對照設計，或增加日常生活情境中的語言應用，反映其對課程設計有主動參與與期待。此類意見顯示，當課程情境具備挑戰性與意義感，學生即便語言能力不高，仍有可能在支持性環境中培養出正向的學習態度與持續動機，此部分與量化統計結果一致。

未表明喜好，甚至不喜歡雙語童軍，但未來還是願意持續嘗試的學生共 17 人，約占比 21.2%。此類學生回應中，或明確表示課程尚可接受、願意繼續參與，或雖未具體表達情感態度，仍未出現明確排斥語句。代表回饋如下：

(6) 反思-0624B16：

雖然能夠多學習到英文，但還是會恐懼，如果可以，希望英文部分能夠更少一點

(7) 反思-0623D24：

不喜歡，英文我很多都看不懂，但可以努力試試看

(8) 反思-0623D18：

非常不喜歡，若下學期繼續，我希望老師說一次英文就翻譯一次。

許多回應聚焦在「希望英文少一點」、「建議中英對照」，顯示出課程可接受性高，惟仍需調整語言負荷與教學支架。而明確表明不接受延續的學生人數為 17 人，約占比 21.2%，代表回饋如下：

(9) 反思-0619C16：

不喜歡，因為我很討厭講英文，而且我對英文完全不是強項

(10) 反思-0623D13：

可以不要嗎？因為英文有夠爛，完全有一半聽不懂。

(11) 反思-0619C06：

無聊死了！對某些看不懂聽不懂的有點...看得懂的人就很秋，在那邊炫耀！

針對學生表達因語言理解困難與同儕炫耀行為而產生的挫折感，未來課程中可加強同儕合作中的互助氛圍，引導學生彼此鼓勵、避免語言能力比較，並由教師適時提供情緒支持與正向回饋，協助學生在安全環境中建立學習信心。

伍、小結

從學習成效問卷的分析結果可知，學生普遍認同雙語童軍課程在語言能力與學習動機上的正向影響，特別是在聽力與閱讀理解方面感受最為明顯。然而，在口說與書寫等語言輸出技能以及語言自信的建立上仍有待加強。學習態度方面，學生展現出對雙語教育重要性的高度認同，並普遍具備積極投入的行為態度。

學生透過學習任務自然接觸並使用生活化詞彙，提升語言覺察與實際運用能力。同時，課程亦引導學生理解服務學習的核心價值，雖部分學生仍停留於表層理解，研究者推測原因可能為此單元內容本身就對七年級學生而言具一定理解難度、或英語融入教學增加額外的學習負荷，導致學生對學習目標產生偏差理解，在未來課程設計中須斟酌雙語單元的選擇。

技能發展方面學生在多模態情境下逐步建立聽、說、讀、寫的應用能力，特別是在聽與讀方面進步最為明顯，學生在任務歷程中自然而然地內化語言，亦增強其語言反應的敏感度與實用性。在童軍科學科本質層面，學生在學習成果上也有不錯的表現。整體而言，學生在執行任務中強化語言應用，也同時透過服務導向任務理解童軍課「助人自助」的核心精神，實踐語言學習與品格教育

的整合教學目標。

學生在學習態度的回饋顯示，此課程具備一定的吸引力與挑戰性。約六成學生對課程表達喜好或可接受續行，肯定其趣味性與實用性；然而亦有約兩成學生感受到語言壓力與學習焦慮，反映部分學生在語言輸出與即時理解方面，仍需更多鷹架與支持。此顯示雙語童軍課程雖已能引發學習動機與參與意願，但未來設計仍應考量學生能力落差，進行適度的語言負荷調整與差異化支持策略，以提升整體學習經驗的普及與公平性。



第三節 本土雙語模式童軍課程之教學挑戰

在教學歷程中，教師面臨多項設計與實施層面的挑戰。以下將從課程設計、課程評量方式、師生課堂互動三個構面，分析本研究中教師實際遭遇之教學困難與省思。

壹、課程設計之挑戰

本研究設計之雙語童軍課程以服務學習為主軸，透過任務導向學習協助學生建構語言與學科知識。然而，實施歷程中亦呈現多項課程設計面向之挑戰，顯示在理想與實踐之間仍存在落差。

一、語言與任務整合的教學挑戰

在本研究實施過程中，研究者需同時兼顧語言教學與學科任務的融合。由於學生英文程度落差明顯，加上普遍存在的語言焦慮現象（黃琇屏，2021），語言難度與任務複雜度的安排必須更加謹慎。童軍課程本身強調實作與團隊合作（教育部，2018），若語言負荷未妥善調整，學生極可能因挫折感而產生無助情緒。為因應此情境，研究者投入大量心力設計階段性任務，呼應沃土模式「對學生學習的關照」與「提供充分時間」原則（林子斌，2021），藉由漸進式推進減少學生的認知與情感負擔。

然而，若某一單元因語言或任務難度過高而耗費過多課堂時間，不僅可能壓縮後續教學安排，也影響學習節奏與參與感。若為了照顧學生理解而反覆進行相同內容的補強，亦可能造成學生產生無聊與抗拒情緒，進一步削弱學習動機與參與意願。因此，課程設計需在教學深度與廣度、語言支援與任務推進之間取得動態平衡，靈活調整節奏與難度，以兼顧教學完整性與學習投入度。

二、強化語言輸出的真實語境

語言的學習不僅止於理解與記憶，更需透過實際使用加以內化與鞏固 (Swain, 2005)。學生回饋顯示其對語言的功能性與實用性具有明確期待，然而從教學觀察可見，語言輸出往往受限於真實語境的不足。國中階段學生的英語使用多侷限於課室內部，日常生活中可供使用的情境極為有限，導致學習與應用之間產生落差 (李文瑞，2007)。

研究者雖嘗試藉由模擬任務與活動情境補足語境，但因學生缺乏真實語用經驗，仍容易在輸出時出現緊張與遲疑。這反映 CLIL 模式中「溝通」與「文化」兩大要素未能完全落實，也顯示單靠課堂設計難以完全創造穩定的輸出機會。依沃土模式精神，強化語言輸出的真實語境應是學校、家庭與社區的共同任務 (林子斌，2021)。家庭的語言態度、社區文化資源與媒體的語言暴露，都是促進學生語用的關鍵場域；透過跨領域合作與社會資源整合，不僅能拓展輸出機會，也可減輕教師單方面創造語境的壓力，使語言學習更具延展性與真實性。

貳、課程評量之挑戰

在雙語童軍課程中，學生須透過語言輸出完成具整合性的任務成果，達到語言學習與學科實作的結合。然而，這種雙重負荷在評量時容易引發焦慮與不確定感。教師在「以學科內容為主」或「重視語言表達成果」之間必須取捨，若偏重內容，可能忽視學生語言努力的價值；若偏重語言，則對語言程度較弱的學生造成不利，影響公平性與學習動機。

目前國內缺乏針對綜合活動領域設計的雙語評量工具 (羅文杏等，2020)，教師多依自編學習單、問卷與作品進行評量。在缺乏標準化指引的情況下，語言錯誤的容忍度與任務完成品質的標準常依教師個人經驗判斷，造成信效度與一致性挑戰。這凸顯了在推動雙語課程時，建立兼顧學科與語言表現的評量標

準之迫切性，並呼應 CLIL「評量即學習」的理念。

參、課堂師生互動之挑戰

研究者多透過多模態指令與情境營造協助學生理解語言輸入內容，但實際反應顯示學生理解落差明顯。一些學生能快速掌握任務要求與語言結構，另一些學生則因輸入超出其可理解輸入範圍而產生認知過載。

雖然個別輔導與重述可補足理解，但在課堂即時進行此類支援，往往佔用大量時間並影響整體進度。加上國中教學受限於政策無法依語言程度分班（教育部，2021），程度落差懸殊使教師更需設計能兼顧多元語言能力的任務，讓學生依自身狀況選擇切入點，呼應沃土模式的「對學生學習的關照」與「彈性調整語言比例」原則。

然而，這樣的備課與調整需耗費大量時間與專業知能，包括語言簡化、多模態設計與鷹架建構等。在課時有限、人力資源不足的公立學校環境中，教師長期維持此種高強度教學模式的可持續性，仍是一項現場推動雙語課程的重要挑戰。

肆、小結

整體而言，雙語童軍課程在設計上雖具備明確的學習理念與任務導向架構，但在實際推動過程中，教師須同時因應學生語言落差、課時限制與語境不足等多重挑戰。語言與任務的整合需仰賴高度的教學規劃與彈性調整，而語言輸出的真實性則超出課室本身所能支配的範疇，需更廣泛的制度與社會資源介入支持。課程設計的現場實踐顯示，教師在理念與可行性之間需持續調整，以確保課程的教學效能與學生參與品質。

雙語課程中的評量工作不僅承載學生學習成果的檢核功能，更直接影響學生的學習動機與參與行為。然而，在缺乏標準化工具與語言能力差異大的情況下，教師須不斷在語言表現與學科任務之間取得評分平衡，進行高度依賴經驗判斷的彈性評量。這種模糊性雖有助於因材施教，但亦可能導致評量準則的不一致與學生認知落差，顯示未來仍需發展更具參照性與歷程導向的雙語評量模式，方能兼顧公平性與發展性。課堂互動品質直接影響學生的學習參與與語言發展，而語言焦慮、理解落差與制度侷限則是干擾有效互動的主要因素。在現行的教學資源與制度條件下，教師需面對語碼調整、人數規模與課時安排等挑戰，難以充分照顧所有學生的即時需求。即便學生普遍肯定教師提供的支持與引導，實務操作中仍有待強化互動回應的即時性與個別性，未來教學設計應建構一個具支持性、低焦慮且可引導的互動情境，使學生在安全環境中逐步建立語言表達的信心。



第五章 研究結論與建議

本章旨在回應《本土雙語模式在國民中學童軍科課程之應用：學習成效與教學挑戰之研究》之核心目的與研究問題，綜整前章研究發現，進行整體性省思與歸納，並針對雙語課程教學現場與未來研究方向，提出具體建議。本章分為二小節，依序為研究結論與研究建議。

第一節 研究結論

壹、本土雙語模式童軍科教學方案設計與實施

本研究以臺灣本土雙語教育「沃土模式」為課程設計依據，融合 ACTFL 之 5C 標準，發展出一套結合服務學習與任務導向的雙語童軍課程，實施於國中七年級童軍科班級。課程分為兩階段循環，透過活動式學習與任務操作，引導學生在真實情境中使用英語，提升語言實用性與學科參與度。研究結果顯示，當課程內容與學生生活經驗連結緊密，且語言鷹架適切時，學生能在不增加負擔的前提下，自然參與語言輸出與學科任務，展現出雙語教學實務操作之可行性與彈性。

貳、學生於雙語童軍課程中的學習成效

量化與質性資料綜合分析顯示，學生於課程實施後在三個層面展現學習成效：

一、知識掌握方面

學生能理解童軍活動相關詞彙與語句，並正確運用於活動情境中，顯示其在主題知識與語言基礎上的整合應用能力提升。

二、技能發展方面

學生展現出團隊合作、任務規劃與英語表達等多面向技能，尤其在口語表達與語言任務完成度上，學生普遍回饋具有實質進步與成就感。

三、學習態度方面

多數學生表示對英語課程興趣增加，且更願意於課後主動使用雙語進行交流與任務延伸，顯示課程有助於建立正向語言學習動機。

參、教師在課程設計與實施中面臨的挑戰

儘管課程整體展現正向成效，研究亦發現教師在教學歷程中面臨三項主要挑戰：

一、課程設計挑戰

須在有限時間內整合語言與學科內容，需不斷調整語言比例與任務難度，確保學生能理解並完成任務。

二、評量機制困難

由於缺乏標準化雙語評量工具，教師需自行發展具情境性與語言可評估性的任務型評量方式。

三、課堂互動落差

部分學生因語言焦慮與能力落差而參與度較低，需仰賴更多鷹架策略與情緒支持引導參與。

整體而言，本研究證實以本土雙語模式應用於童軍科具有實務可行性，能促進語言與學科學習整合，但教師需具備高度課程調整能力與語言敏感度，以回應多樣化的學習需求。

第二節 研究建議

壹、對雙語教學實務的建議

一、強化教師雙語教學知能與教案共備機制

建議學校或教育單位提供系統性教師專業發展支持，尤其針對非考試學科教師之語言鷹架策略、任務型教學設計與課堂語言管理進行培訓，並鼓勵教師社群共備教案，減少個別教師備課負擔。

二、發展具本土情境的雙語教學資源

雙語課程需符合在地學生的語言程度與生活經驗，建議建立教材與任務資源庫，提供多樣化、情境化之雙語活動素材，並搭配多模態語言支持，降低學生語言焦慮與理解負擔。

三、設計具彈性的評量方式

雙語教學不宜僅以語言能力作為評量依據，應兼顧學生於任務中展現的合作、參與與策略運用。建議發展多元表現性評量工具，結合教師觀察、學生自評與同儕回饋，呈現學生在真實任務中的學習歷程與成果。

貳、對未來研究的建議

一、擴大研究參與者與實施時程

本研究僅針對單一學校進行為期六週之課程實施，建議未來研究可擴及不同地區、年級與多樣背景之學生，並延長實施週期，以觀察課程對語言能力與學科發展之長期影響。

二、深化質性資料分析與教學歷程紀錄

後續研究可採教學錄影、學生語料分析與師生訪談等方式，深入理解課堂語言互動樣態與學生策略運用歷程，提升研究對雙語課堂動態的掌握與詮釋力。



參考文獻

中文文獻

- 曹逢甫 (2018)。淺介語文教育政策研究：以香港與新加坡為例。世界各國語文教育政策研究，3-30。國家教育研究院。
- 施正鋒 (2018)。加拿大的少數族群語言教育權利 — 以法語族群為例。國家教育研究院 (編)，世界各國語文教育政策研究 (頁 227-314)。國家教育研究院。
- 吳務貞 (1995)。從遊戲中學習—談童軍教學的遊戲化。公民訓育學報, 4, 129-150。 [https://doi.org/10.6231/CME.1995\(4\)06](https://doi.org/10.6231/CME.1995(4)06)
- 周德旺 (1995)。馬斯垂克條約基本原則之研究。課問題與研究, 34(8), 57-70。 [https://doi.org/10.30390/ISC.199508_34\(8\).0006](https://doi.org/10.30390/ISC.199508_34(8).0006)
- 呂妍慧、袁媛 (2020)。數學領域雙語教育之教學模式初探。臺灣數學教育期刊, 7(1), 1-26。 [https://doi.org/10.6278/tjme.202004_7\(1\).001](https://doi.org/10.6278/tjme.202004_7(1).001)
- 呂建政 (1995)。童軍教育的發展趨勢。公民訓育學報, 4, 229-244。 [https://doi.org/10.6231/CME.1995\(4\)10](https://doi.org/10.6231/CME.1995(4)10)
- 江潔、曾千芝、黃詩媛、陳學志、黃上睿 (2024)。CLIL 雙語教學模式融入國中童軍課程對學生創造力及學習動機之影響。創造學刊, 14(2), 41-75。
- 李文瑞 (2007)。英語教學的理論與實務。師大書苑。
- 李振清 (2012)。臺灣英語教育的發展與挑戰。五南。
- 林子斌 (2019)。新加坡教育國際化的助力：雙語教育發展與啟示。教育研究月刊, 305, 115-127。
- 林子斌 (2020a)。臺灣雙語教育的未來：本土模式之建構。臺灣教育評論月刊, 9(10), 8-13。
- 林子斌 (2020b)。Taiwanese basic education under bilingual nation policy: The challenges and opportunities of enhancing the national competitiveness。教育資料集, 72, 453-460。

- 林子斌 (2021)。建構臺灣「沃土」雙語模式：中等教育階段的現狀與未來發展。中等教育, 72(1), 6 - 10。
[https://doi.org/10.6249/SE.202103_72\(1\).0001](https://doi.org/10.6249/SE.202103_72(1).0001)
- 林昱玟 (2023)。綜合活動領域融入雙語教學之行動研究—以彰化縣某公立國中童軍課為例 [未出版碩士論文]。國立彰化師範大學。
- 梁福鎮 (2022)。臺灣雙語國家政策實施的現況、問題與對策。教育科學期刊, 21(2), 67 - 85。
- 廖偉民 (2020)。2020 年臺灣公立國小推展雙語教育之探討。臺灣教育評論月刊, 9(9), 90 - 96。
- 盧丹懷 (2004)。雙語教育的實質有效性及不同教學語言的普遍教學觀望。全球教育評論, 2, 26 - 95。
- 徐秀婕 (2021)。童軍課素養導向教學。收於蔡居澤、徐秀婕 (編), 國中童軍教材教法 (頁 37-63)。教育部。
- 張安緹、陳鴻仁 (2018)。即時適性英語字彙遊戲學習系統教學之學習成效與學習動機分析。數位學習科技期刊, 10(4), 31-58。
- 張春興 (2010)。教育心理學：三化取向的理論與實踐。東華。
- 曾惠筠 (2024)。桃園市個案國小中高年級學生雙語學習動機 [未出版碩士論文]。中原大學。
- 楊宗明、鄭勝耀 (2022)。新加坡 CCE 課程與臺灣綜合活動領域之比較研究。台灣教育研究期刊, 3(6), 205-223。
- 高實玫 (2018)。如何檢視 CLIL 學習表現。CLIL 教學資源書：探索學科內容與語言整合教學 (頁 67 - 86)。書林出版有限公司。
- 高實玫、鄒文莉 (2021)。雙語教育不等於英語教育：建立臺灣模式的雙語教育。臺灣的雙語教育：挑戰與策略研討會論文集 (頁 249 - 258)。國立成功大學外語中心。
- 黃玉 (2000)。大學學生事務的理論基礎—台灣大學生心理社會發展之研究。公民訓育學報, 9, 161-200。
- 黃政傑、林佩璇 (2019)。合作學習 (初版第 14 刷)。五南。

- 黃琇屏 (2021)。公立中小學雙語教育實施現況與挑戰。臺灣教育評論月刊, 10(12), 6 - 11。
- 黃凱螳 (2023)。台灣國中教師雙語教學之研究—以童軍科為例 [未出版碩士論文]。國立暨南國際大學。
- 戚居清 (2018)。Make it Possible：國小全英語授課之 SOP。臺灣教育評論月刊, 7(2), 112 - 118。
- 簡梅瑩 (2023)。國小綜合活動領域雙語教學實施之案例介紹與探討。學校行政雙月刊, 147, 76 - 92。 [https://doi.org/10.6423/HHHC.202309_\(147\).0004](https://doi.org/10.6423/HHHC.202309_(147).0004)
- 鄒文莉 (2021)。臺灣雙語教育之全球在地化思維：學術面與實踐面的反思與啟示。教育研究月刊, 321, 17 - 29。
<https://doi.org/10.3966/168063602021010321002>
- 鄒文莉、黃怡萍 (2022)。臺灣雙語教學資源書：全球在地化課程設計與教學實踐 (A resource book for bilingual education in Taiwan: A glocalized design and practice)。書林出版社。
- 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)
- 蔡佩臻 (2021)。國中家政雙語教學之行動研究 [未出版碩士論文]。國立臺灣師範大學。
- 蔡孟錚 (2024)。童軍科雙語教師專業社群運作與教學實踐之行動研究 [未出版碩士論文]。國立臺灣師範大學。
- 陳之權 (2013)。新加坡獨立以來各階段華文課程與教學改革重點及其影響與評價 (1965 - 2010)。中原華語文學報, 11, 73 - 97。
- 陳超明 (2021)。雙語教育如何前進？師友雙月刊, (626), 28 - 33。
<https://www.airitilibrary.com/Article/Detail?DocID=P20190807001-202103-202103230023-202103230023-28-33>

英文文獻

- Admiraal, W., Westhoff, G., & de Bot, K. (2006). Evaluation of bilingual secondary education in the Netherlands: Students' language proficiency in English. *Educational Research and Evaluation*, 12(1), 75–93.
<https://doi.org/10.1080/13803610500392160>
- Ball, P., Kelly, K., & Clegg, J. (2015). *Putting CLIL into practice*. Oxford University Press.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117–148.
- Barratt, E. M. (2005). *Inclusion and exclusion of children with special educational needs with regard to mainstream schools in Singapore* (Unpublished master's dissertation). University of Birmingham.
- Carstens, A. (2016). Translanguaging as a vehicle for L2 acquisition and L1 development: Students' perceptions. *Language Matters*, 47(2), 203–222.
<https://doi.org/10.1080/10228195.2016.1153135>
- Coyle, D. (1999). Theory and planning for effective classrooms: Supporting students in and language integrated learning contexts. In J. Masih (Ed.), *Learning through a foreign language: Models, methods and outcomes*. CILT.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *Content and language integrated learning*. Cambridge University Press.
- Erickson, H. L., & Lanning, L. A. (2013). *Transitioning to concept-based curriculum and instruction: How to bring content and process together*. Corwin Press.
- Eyler, J., & Giles, D. (1999). *Where's the learning in service learning?* Jossey-Bass.
- Fertman, C. I., White, G. P., & White, L. J. (1996). *Service learning in the middle school: Building a culture of service*. National Middle School Association.
- Genesee, F. (2004). What do we know about bilingual education for majority language students. In T. K. Bhatia & W. Ritchie (Eds.), *Handbook of bilingualism and multiculturalism* (pp. 547–576). Blackwell.

- Genesee, F., Holobow, N. E., & Lambert, W. E. (1987). Summary of Kahnawà:ke test results: Spring 1987 [Unpublished report]. Psychology Department, McGill University.
- Goodman, B., & Tastanbek, S. (2021). Making the shift from a codeswitching to a translanguaging lens in English language teacher education. *TESOL Quarterly*, 55(1), 29–53. <https://doi.org/10.1002/tesq.571>
- Hsiao, H. C. (2007). A brief review of digital games and learning. In *The first IEEE international workshop on digital game and intelligent toy enhanced learning* (pp. 124–129).
- Kim, S. H., & Shin, H. W. (2021). Second language learners' self-efficacy and English achievement: The mediating role of integrative motivation. *English Teaching & Learning*, 45(3), 325–338.
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory Into Practice*, 41(4), 212–218.
- Lear, D. W., & Abbott, A. R. (2008). Foreign language professional standards and CSL: Achieving the 5 C's. *Michigan Journal of Community Service Learning*, Spring, 76–86.
- Manuel, P. (2023). The application of the Scout method for developing English skills in a context of formal education (Unpublished bachelor's thesis). Universidad de Valladolid.
- Marsh, D. (2002). (Ed.). *CLIL/EMILE. The European dimension: Actions, trends, and foresight potential*. University of Jyväskylä.
- Nuffic. European Platform – internationalising education. (2010, September 29). Standard for bilingual education in English – havo/vwo. <https://www.nuffic.nl/sites/default/files/2020-08/standard-for-bilingual-education-in-english-havo-vwo.pdf>
- Swain, M., & Johnson, R. K. (1997). Immersion education: A category within bilingual education. In R. K. Johnson & M. Swain (Eds.), *Immersion education* (pp. 1–16). Cambridge University Press.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving.

Journal of Child Psychology and Psychiatry, 17, 89–100.

Wright, W. E., Boun, S., & Garcia, O. (2015). The handbook of bilingual and multilingual education (W. E. Wright, S. Boun, & O. García, Eds.) [EPUB]. <https://doi.org/10.1002/9781118533406>



附件

附件一 受試學校同意書

國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系碩士班
本土雙語模式在國民中學童軍科課程之應用:學習成效與教學挑戰之研究
受試學校同意書

此份同意書旨在向貴校說明有關本研究的相關資訊。本學期嘗試在七年級的課程中融入英語元素，希望學生在童軍活動中能自然增加接觸英文的機會，同時也保有童軍科原有的核心學習內容，旨在發展並調整適切的教學策略。

此計畫將透過課堂實施、學生回饋與觀察等方式，持續改進課程設計，讓英語能漸進式地融入童軍教學中。期望在不造成語言學習壓力的前提下，協助學生順利學習童軍相關知能，並結合日常英語使用提升學習效果。

為了如實記錄教學歷程，將於課程中拍攝部分上課內容，並於必要時錄音記錄學生的課後心得。所有紀錄僅供教學與研究之用，並會以匿名方式處理，不會影響學生個人權益。本研究計畫將作為課程的一部分，每位學生都會參與相關活動與課堂任務；然而，部分資料分析將僅限於獲得家長同意的課程參與者，未同意者將不納入研究數據分析之中，且本研究與學生的學期成績無任何關聯，也不會干擾正常教學進度，在此誠摯邀請貴校一同參與本研究。

國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系碩士班研究生 董宇 敬上
2025.04.07

同 意 書

- 本校同意將學生學習資料供作教學研究分析使用。
- 本校不同意。

教學組

教師董宇
教學組長

教務處

教師董宇

校長

校長

附件二 家長同意書

家長同意書

貴家長您好，

我是本班的童軍科任教師，目前於國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系的碩士班，進行「本土雙語模式在國民中學童軍科課程之應用：學習成效與教學挑戰」的研究，旨在發展並調整適切的教學策略。本學期開始，嘗試在七年級的課程中融入英語元素，希望學生在童軍活動中能自然增加接觸英文的機會，同時也保有童軍科原有的核心學習內容。

此計畫將透過課堂實施、學生回饋與觀察等方式，持續改進課程設計，讓英語能漸進式地融入童軍教學中。我期望在不造成語言學習壓力的前提下，協助學生順利學習童軍相關知能，並結合日常英語使用提升學習效果。

為了如實記錄教學歷程，我們將於課程中拍攝部分上課內容，並於必要時錄音記錄學生的課後心得。所有紀錄僅供教學與研究之用，並會以匿名方式處理，不會影響學生個人權益，請您安心。本教學計畫將作為課程的一部分，每位學生都會參與相關活動與課堂任務；然而，部分資料分析將僅限於獲得家長同意的課程參與者，未同意者將不納入研究數據分析之中，且本研究與學生的學期成績無任何關聯，也不會干擾正常教學進度。

教學者(童軍科教師) 董宇 敬上

家長同意書

七年_____班_____號 學生姓名：_____

本人同意將子女學習資料供作教學研究分析使用，以作為改善課程的資料。

很抱歉，本人不同意子女學習資料進行教學研究分析。

家長簽名：_____


附件三 服務學習教案

課程名稱 Course	服務學習 Service learning	學科領域 Domain/ Subject	綜合活動/ 童軍	總節數 Total Sessions	6
單元/主題名稱 Unit	英(營)造新環境 Creating a New “Eng.vironment”	年級 Grade	七下	設計者 Designer	董宇
核心素養 對應內容 Contents Corresponding to the Domain/Subject Core Competence	總綱 General Guidelines	C2 人際關係與團隊合作			
	領綱 Domain/Subject Guidelines	綜-J-C2 運用合宜的人際互動技巧，營造良好的人際關係，發揮正向影響力，培養利他與合群的態度，提升團隊效能，達成共同目的。			
學習重點 Learning Focus	學習表現 Learn Performance	3b-IV-1 落實社會服務的關懷行動，以深化服務情懷			
	學習內容 Learning Contents	童 Ba-IV-1 服務學習的意義、價值與信念的理解及落實。 童 Ba-IV-2 校園關懷服務活動的參與及分享。 童 Bb-IV-2 服務活動方案的規劃與執行。 童 Bb-IV-3 服務活動的反思與多元能力的展現。			
學科學習目標 Learning Objectives of Subject	1. 能了解服務學習的價值，並在生活中實踐 2. 能利用合宜的人際技巧提升團隊效能 3. 能執行服務學習活動方案 4. 能進行對於服務活動的反思與多元能力的展現 5. 能對校園中的需求進行評估				

議題融入 Issues Integrated		國際教育 國 J7 了解跨語言與探究學習的重要內容 國 J8 覺察外語與探究學習對國際能力養成的重要性。			
先備知識 Prior knowledge	學科 Subject	1. 校園環境基本認識（具備辨識校園空間與設施的能力，能理解校園場所的功能與分布） 2. iPad 平板電腦基本操作能力（能進行基本觸控操作、開啟應用程式、拍照與錄影、瀏覽資料與簡單文字輸入、掃描 QR Code 等功能） 3. 基礎網路使用能力（能連接 Wi-Fi、使用瀏覽器搜尋資訊） 4. 基本英語詞彙與指令理解能力（能理解課堂中常用之基本英語詞彙與簡單指令） 5. 手號操基本動作（具備基礎童軍訊號指令）			
	語言 Language	翰林英文七年級： 1. 現在簡單式：肯定句、否定句、Yes/No 問句、動詞變化 2. WH-疑問句：which、what、where、why、when、how			
課程情境用語 Language for the course		單元詞彙： 服務學習 service learning 服務 serve 自願者 volunteer 校園 campus 觀察 observe/see 發現 discover/find 問題 issue/problem 計畫 plan 階段 stage	準備 preparation 行動 action 反思 reflection 慶祝 celebration 童軍詞彙： 童軍 Scout 小隊 Patrol 小組 Team 小隊分工表 Patrol Duty Roster	隊長 Patrol Leader 副隊長 Assistant Leader 文書 Patrol Scribe 康樂 Cheermaster 器材 Quartermaster 立正/注意 attention 稍息 at ease 集合 assemble 解散 dismissed	團隊合作 teamwork 範例 example 任務 mission 活動 activity

<ul style="list-style-type: none"> iv. 點名 “Roll call, team 1,2,3 or 4.” v. 副隊長回報人數 Assistant leader : <ul style="list-style-type: none"> i. 全部到齊 “We are all here.” ii. 隊員（座號）缺席 “Number XX is not here.” <p>2. 雙語課堂準備提醒：課堂中該做什麼？What should we do during the class?</p> <ul style="list-style-type: none"> i. 可以使用中文或英文回答問題（除了指定問題） You can use Chinese or English to answer questions. ii. 講到一半切換中英文也沒關係（但別用怪腔怪調） It’s OK to change language when you are speaking. iii. 老師不會直接翻譯，請用肢體語言、投影片、目前進度來判斷英文的意思 Teacher will NOT translate during the class. iv. 盡力就好 Just try your Best. 	5(7)	
<p>引起動機 Motivational activity</p> <ul style="list-style-type: none"> 1. 萬國博覽會 World Exposition 影片介紹 https://www.youtube.com/watch?v=3by4XcYfy9I https://www.youtube.com/watch?v=zC5Q9gwWGtE 2. 領取器材：萬博任務包、課堂學習單、平板 	3(10)	

<p>3. 場館影片欣賞與小隊發表</p> <p>iii. 西班牙館 Spain Exposition</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 隊長 Team Leader 選擇場館門，並唸出指定句型 師：“Which door do you want to choose?” 生：“I want to choose number1 (or 2).” 2. 打開對應任務包 甲、Door1 黑潮館：掃描 QR code，學會西班牙文中三種不同的我愛你 乙、Door2 西班牙舞蹈：請小隊挑戰節奏遊戲：拍拿放 https://youtu.be/bNsGNSSF8W8?feature=shared 3. 場館影片欣賞與小隊發表 <p>iv. 美國館 United Stated Exposition</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 器材 Quartermaster 選擇場館門，並唸出指定句型 師：“Which door do you want to choose?” 生：“I want to choose number1 (or 2).” 2. 打開對應任務包 甲、Door1 NASA 館：請於學習單上寫下你自己的星座 乙、Door2 美國館：小隊挑戰利用英文數出美國國旗上的星星數量，若遇到 3 的倍數請用拍手取代念數字 3. 場館影片欣賞與小隊發表 	<p>10(45)</p> <p>10(55)</p>	
--	-----------------------------	--

<p>丙、一個字 1 分，三題相加後滿分共 55 分 You will get 1 point for each word.</p> <p>Q1.設置雙語標示後，誰會受到幫助？為什麼？ Who will be helped by placing bilingual signs? why?</p> <ul style="list-style-type: none"> i. 觀光客 Tourists 可以做出對的選擇 ii. 店家 Stores 獲得收入 iii. 新住民 Immigrants 減緩異鄉壓力 iv. 學生 Students 語言學習 v. 國家 Country 促進觀光 vi. 自己 Yourself 服務學習 <p>Q2.我們學校內哪些地方需要設置雙語標示？ Where can we place bilingual signs on our campus?</p> <p>Q3.為什麼這些地方需要設置雙語標示？ Why should we place it there?</p> <p>4. 作業：實際走訪校園哪裡需要放上語言標示？</p> <p>第一、二節結束 End of the Session 1, 2</p>	 <p>5(70)</p> <p>5(75)</p> <p>5(80)</p> <p>(90)</p>	<p>實作評量 學習單</p>
---	---	---------------------

<p>第三節 Session 3</p> <p>單元 2：頭號行動</p> <p>準備階段 Preparation Stage</p> <p>1. 上課點名：小老師操作手號操</p> <ul style="list-style-type: none"> ii. 起立 “Stand up” iii. 立正 “Attention” iv. 稍息 “At ease” v. 點名 “Roll call, team 1,2,3 or 4.” vi. 副隊長回報人數 Assistant leader : <ul style="list-style-type: none"> i. 全部到齊 “We are all here.” ii. 隊員（座號）缺席 “Number XX is not here.” <p>引起動機 Motivational activity</p> <p>1. 服務任務說明：我們的雙語標示 Make Our Bilingual Sign</p> <p>甲、隊內分組：</p> <ul style="list-style-type: none"> i. 標示組：製作校園雙語標示牌 Make a Bilingual Sign On The School Campus i. 影片組：錄製 2 分鐘介紹影片 Record a 2-minute introduction video. 	<p>2(2)</p>	
	<p>3(5)</p>	

<p>發展活動 Development Stage</p> <p>3. 活動一：好雙語，我標示</p> <p>甲、搶答遊戲：將正確答案寫在白板上，最快的小隊加分</p> <p>Quiz Buzzer：Write The Answer On The Whiteboard! Fastest Team Gets Points!</p> <p>i. 關卡一神秘菜色：根據題目猜出正確的菜餚名稱</p> <p>Stage 1: Mysterious Dishes</p> <p>規則說明：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 每題有兩階段作答，每階段 15 秒 2. 時間內將答案寫在小白板上並舉起（不能給別隊看到） 3. 答對的小隊加分，答錯可重複作答，直到答對為止 4. 第一階段：純英文，答對小隊加三分 5. 第二階段：中文提示，答對小隊加兩分 6. 加分：念出正確菜餚英文 <p>題庫：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 題目：Red Burn Lion Head 紅色燒毀的獅子腦袋 答案：紅燒獅子頭（豬肉丸）Pork meatball with sauce 2. 題目：Old Skin Tender Meat 年老的皮膚柔軟的肉 	15(20)	實作評量
--	--------	------

<p>答案：老皮嫩肉（酥炸豆腐） Deep-fried tofu</p> <p>3. 題目：Ants Are Climbing The Tree 螞蟻們正在爬樹 答案：螞蟻上樹（肉末炒冬粉） Stir-fried glass noodle with pork</p> <p>4. 題目：The Flowers Are Good The Moon is Full 花朵們很棒月亮很圓 答案：花好月圓（炸湯圓） Deep-fried Tangyuan</p> <p>ii. 關卡二望遠凝視：找出左右兩邊一樣的選項 Stage2: Looking Far Away! 規則說明：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 每題有 10 秒 2. 時間內將答案寫在小白板上並舉起（不能給別隊看到） 3. 答對的小隊加分，答錯可重複作答，直到答對為止 	10(30)	
<p>總結評量 Summary Stage</p> <p>1. 活動二：我來標到好</p> <p>甲、教師提問：什麼是一個好的雙語標示牌？有什麼要素？ What makes a good bilingual sign?</p> <p>乙、小隊在小白板上作答後，各小隊發表</p> <ol style="list-style-type: none"> i. 準確清楚的翻譯 Correct & Clear Translation 	15(45)	口語評量

<p>ii. 英文翻譯應自然、符合語境，不直譯、不過度生硬 易於辨識與閱讀 Readable & Recognizable 使用清晰字體與適當大小，合適的放置位置</p> <p>iii. 視覺吸引力 Visually Engaging 可搭配簡單圖示、美工設計，提升美感與辨識度</p> <p>iv. 具有教育意義 Educational Value 有些標示可設計成「可學習的語言素材」，例如在樓梯間貼 「Keep going / You're doing great!」</p> <p>第三節結束 End of the Session 3</p>	(45)	
<p>第四、五節 Session 4,5</p> <p>準備階段 Preparation Stage</p> <p>1. 上課點名：小老師操作手號操</p> <p>vii. 起立 “Stand up”</p> <p>viii. 立正 “Attention”</p> <p>ix. 稍息 “At ease”</p> <p>x. 點名 “Roll call, team 1,2,3 or 4.”</p> <p>xi. 副隊長回報人數 Assistant leader :</p> <p>i. 全部到齊 “We are all here.”</p> <p>ii. 隊員（座號）缺席 “Number XX is not here.”</p>	2(2)	

總結評量 Summary Stage

評分標準 Criteria :

1. 物品準備齊全 (10%)
 - 甲、個人未攜帶扣 8 分
 - 乙、小組內缺少 1 項物品扣全小組 2 分
2. 積極參與與紀律表現 (20%)
 - 甲、秩序不佳，每次扣 5 分
3. 作品內容 (50%)
 - 甲、雙語內容
 - 乙、標示組：圖案設計、美術製作與主題清楚、班級與小隊資訊
 - 丙、影片組：影片長度至少 2 分鐘，包含指定內容、剪輯、效果等
4. 完成品質與準時性 (20%)
 - 甲、張貼位置清楚可見
 - 乙、字體大小適當、標示具防水性
 - 丙、標示組：教師將於下週上課前一天進行現場評分
 - 丁、影片組：上課前一天繳交影片檔

第四、五節結束 End of the Session 4,5

實作評量
作品

<p>第六節 Session 6</p> <p>準備階段 Preparation Stage</p> <p>1. 上課點名：小老師操作手號操</p> <p> xii. 起立 “Stand up”</p> <p> xiii. 立正 “Attention”</p> <p> xiv. 稍息 “At ease”</p> <p> xv. 點名 “Roll call, team 1,2,3 or 4.”</p> <p> xvi. 副隊長回報人數 Assistant leader :</p> <p> i. 全部到齊 “We are all here.”</p> <p> ii. 隊員（座號）缺席 “Number XX is not here.”</p> <p>引起動機 Motivational activity</p> <p>1. 教師展示各隊標示牌照片分享</p> <p>2. 學生心得分享</p> <p>發展活動 Development Stage</p> <p>1. 課程反思學習單說明與撰寫</p> <p>2. 各隊影片播放回顧</p>	<p>2(2)</p> <p>8(10)</p> <p>20(30)</p> <p>10(40)</p>	<p>口語評量</p> <p>實作評量</p> <p>學習單</p> <p>作品</p>
--	--	--

總結評量 Summary Stage

教師總結：今天課程結束了，但服務不會停止。希望大家走出教室之後，也能記得這堂課帶給你的感動與想法，繼續關心你身邊的人，繼續嘗試用你的方式，讓這個世界更友善。

第六節結束 End of the Session 6

(45)

簡報

The slide features a light green background with a large circular graphic on the left. The text on the slide reads: "服務學習 Service Learning", "英(營)造新環境 Creating a New 'Eng.vironment'", and "董宇老師". On the right, there is an illustration of two wooden doors. The left door is labeled "1" and "ガンダム" (Gundam), and the right door is labeled "2" and "スシロー" (Sushiro). A central yellow box displays "5:00". Below the doors, a white box contains the text: "Which door do you want to choose? I want to choose number 1 (or 2).". QR codes are positioned above each door. Arrows point from the left and right sides of the slide towards the doors.

來到花園餐廳，請上網搜尋並且配對以下義大利麵（Pasta）的種類名稱



A Maccheroni
B Spaghetti
C Fettuccine



• 怎樣算是一個好的雙語標示牌？
• What makes a good bilingual sign?

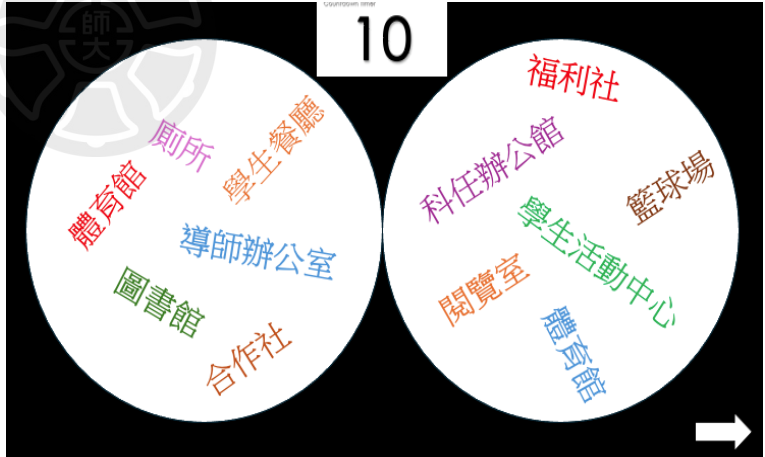
10



關卡二：望遠凝視！
Stage2: Looking Far Away!



找出一樣的
Find Out The Same Thing.



學生作品



參考資料 References		翰林七下綜合活動教師手冊 翰林七下英語教師手冊 教育部國民中小學服務學習教師手冊				
評量標準 Assessment Criteria						
內容標準 Content Standards		表現標準 Performance Standards				
主題 Topic	次主題 Element of Topic	A	B	C	D	E
社會與環境 關懷	社會關懷與 服務	能執行服務學習活動，評估服務學習的成效，提出持續服務的方案，以深化服務情懷。	能分析多元族群的處境與需求，學習互動與關懷，並規畫合宜的服務學習活動方案。	能感受服務學習的意義與價值，探究服務的方式。	能分享參與服務學習的經驗。	未達 D 級
本單元評量標準 Assessment Criteria of this Unit		能主動關注服務對象及其需求，執行小隊服務學習活動計畫，並將此次服務經驗轉化至生活當中。	能分析服務對象的需求，修正服務學習活動，並執行小隊服務活動計畫。	能了解服務學習的意義，並嘗試規劃小隊服務學習活動計畫。	能分享服務的經驗，了解服務對象的需求，並討論服務的方式。	未達 D 級

附件四 課堂學習單

童軍服務學習－世界博覽會 World Exposition Class: _____ Team Name: _____

第 1~9 題中，每位隊員至少需填寫一個題目（至多兩題）

1. 請用中文或英文寫下「參訪世界博覽會」的活動規則。

Please use Chinese or English to write down the rules of the visiting activity (5%)

(填寫人座號：)

-First Stop: Japan Exposition-

2. 你選擇哪扇門？Which door did you choose? (5%)

原文：

意思為：

(填寫人座號：)

3. 請用中文或英文描述活動內容與答案。

Please use Chinese or English to describe the activity you did and write down your answers. (5%)

(填寫人座號：)

-Second Stop: Italy Exposition-

4. 你選擇哪扇門？Which door did you choose? (5%)

原文：

意思為：

(填寫人座號：)

5. 請用中文或英文描述活動內容與答案。

Please use Chinese or English to describe the activity you did and write down your answers. (5%)

(填寫人座號：)

-Third Stop: Spain Exposition-

6. 你選擇哪扇門？Which door did you choose? (5%)

原文：

意思為：

(填寫人座號：)

7. 請用中文或英文描述活動內容與答案。

Please use Chinese or English to describe the activity you did and write down your answers. (5%)

(填寫人座號：)

-Fourth Stop: United States Exposition-

8. 你選擇哪扇門？Which door did you choose? (5%)

原文：

意思為：

(填寫人座號：)

9. 請用中文或英文描述活動內容與答案。

Please use Chinese or English to describe the activity you did and write down your answers. (5%)

(填寫人座號：)

童軍服務學習－世界博覽會 World Exposition Class: _____ Team Name: _____

10. 請每位小隊員領取一張便利貼，寫上座號姓名。可使用中文或英文回答問題，填寫完畢後貼於下方空白處（標註題號，不需抄題目，一個字 1 分）(55%)

Please take a sticky note and write your roll number and name. You may answer the question in either Chinese or English. When you're finished, stick it in the blank area below.



請利用雙語完成，每個人至少需填寫一題

1. 你們打算在校園的哪裡放上雙語標示？為什麼你認為這個地方需要雙語標示？
（例如：因為外師常來圖書館；或門口指標很多人看不懂）

Where in the school will you place the bilingual signs? Why do you think this place needs a bilingual signa?

(填寫人座號：)

2. 這個標示的中文是什麼？你查到的英文翻譯是什麼？有沒有其他說法？
（例如：教務處 Academic Affairs Office，也可以寫 Office of Academic Affairs）

What is the Chinese text on your sign? What English translation did you find? Can you think of any other possible translations?

中文：

英文：

(填寫人座號：)

3. 想一想：會看到這個標示的人有誰？不同使用者有什麼不同需求？

Think about it: Who will see this sign? What different needs might different users have?

(填寫人座號：)

4. 除了地點的中英文名稱外，你覺得這個標示旁邊還可以加上什麼有幫助的提醒或小句子？
（例如：「廁所」旁可以加「請節約用水」；「圖書館」旁可以寫「請保持安靜」）

Besides the Chinese and English names of the place, what helpful reminders or short sentences could you add to the sign?

(填寫人座號：)

5. 草稿圖（包含中英文、提醒的小句子、美工）

Draft drawing

	（填寫人座號：_____）
--	---------------

6. 請設計一個問題訪問學校的外籍老師，內容需與你們正在設計的雙語標示有關，並請他們提供意見或建議。（例如：你希望雙語標示上有沒有圖案？）

Make a question to ask one of the foreign teachers at our school. The question should be related to your bilingual sign design. Ask for their opinions or suggestions.

問題：	外師意見：
（填寫人座號：_____）	

7. 訪談大綱 Interview outline

<p>中文：</p> <p>老師您好，我有一個問題想向您請教。</p> <p>我們在童軍課的活動中，需要在校園中設計雙語標示，想詢問您對我們設計的看法與建議。</p> <p>我們預計放置標示的地點是：_____。</p> <p>這是我們的草稿圖。我們的問題是：_____。</p> <p>English:</p> <p>Hello teacher, I have a question I'd like to ask you.</p> <p>As part of our Scout class activity, we are designing bilingual signs for our school campus.</p> <p>We would love to hear your thoughts or suggestions about our design.</p> <p>The place we plan to put the sign is: _____.</p> <p>This is our draft drawing. Our question is: _____.</p>	（填寫人座號：_____）
---	---------------

以下請外師勾選 Please check the boxes below (by the foreign teacher).

- Students did ask their questions in English.
- Students did write down your suggestions by themselves.

Signature : _____

童軍服務學習－頭號行動：雙語標示 Bilingual Sign

Class: _____ Team Name: _____

小隊分工表 Duty Roster

標示組：製作雙語標示 Sign Part		攝影組：拍照、錄製影片、後製 Video Part	
座號 Roll number	姓名 Name	座號 Roll number	姓名 Name
器材 Equipment			
座號 Roll number	攜帶物品 Item	座號 Roll number	攜帶物品 Item
	海報紙		手機
注意事項 Notice			
1. 攜帶所需器材（海報紙、彩色筆...） 2. 需要事先列印的圖案先印好或畫好 3. 怎麼固定你的標示？（膠帶？掛鉤？） 4. 貼在哪個位置才看得到？（張貼高度？）		1. 須紀錄標示牌製作過程（照片或影片） 2. 全隊每個人都要入鏡至少 1 次 3. 照片不能只有頭皮，要拍到臉 4. 影片製作剪接：長度至少 2 分鐘 5. 影片內容包含： 甲、為什麼貼在這裡？ 乙、希望這個標示能幫助到誰？ 丙、我們設計這個標示牌的重點？ 丁、我們問了外師的回饋，所以做了什麼修改？	

訪問題庫

1. 請問你通常會在哪些地點看到這些標示？哪裡需要放雙語標示？

Where do you usually see these bilingual signs on campus? Where should we place bilingual sign

2. 請問我們的翻譯正確嗎？你覺得可以再加入什麼內容嗎？

Is our translation correct? What else text do you think we could add?

3. 你覺得你最在意雙語標示牌的哪個部分？（例如：字體大小、顏色、圖案）

What part of a bilingual sign matters most to you? (For example: font size, color, pictures.)

4. 自行設計其他問題 Other questions



附件五 課程反思表

童軍服務學習－頭號行動 課程反思學習單

Class: _____ Roll Number: _____ Name: _____

服務學習第一階段：準備

1. 這次的童軍課是我們在國中階段第一次進行服務學習行動——「頭號行動：雙語標示」，嘗試用自己可以做到的微小力量去幫助有需求的人。你覺得哪個環節令你印象最深刻？為什麼？

(萬國博覽會、服務對象便利貼、神秘菜色、望遠凝視、雙語標示製作、標示介紹影片、其他)

2. 這同時也是我們第一次進行雙語童軍課程，第一次使用英文上童軍課，你的感覺是什麼呢？為什麼？(期待？興奮？躍躍欲試？害怕？焦慮？不想面對？)

服務學習第二階段：服務

3. 童軍課中的小隊任務是分工合作的展現，只要每個人負責一點點工作，就可以完成一件大任務。這次的服務學習課程，從「萬國博覽會」到「雙語標示製作」中，你負責過哪些任務？

4. 承上題，在這項任務裡，你用到英文「聽、說、讀、寫」哪些能力？完成任務後，你感覺到哪個能力有進步？或學到什麼？(比較聽得懂？比較敢說了？閱讀能力提升？知道哪裡查怎麼寫？)

5. 這次的服務行動中，請你自己與小隊夥伴做出簡單的評價，表現最好與尚待改進的部分是哪些？

表現很棒的部分	需要再改進的部分 (請寫出如何改進)
我自己：	
小隊夥伴：	

服務學習第三階段：反思

6. 這次的雙語童軍課程中，你遇到了哪些困難？你思考過或嘗試過如何解決遇到的困難？

(語言方面？標示牌製作？影片拍攝？或其他)

7. 若未來要再做一次本次的服務行動，你還可以再增加哪些內容？

服務學習第四階段：慶賀

8. 經過了數週一系列的雙語童軍課程，請對自己說一些鼓勵的話！感謝自己的努力，或是鼓勵自己如何更投入課程！



9. 整體而言，你對於英文融入童軍課有什麼感想？若下學期還要繼續，請提出一個更好的建議。

10. 請幫在這次服務行動中的自己評分（0~100分），並簡單寫出為什麼。

附件六 觀課紀錄表

本土雙語模式童軍課程觀課紀錄表

日期	年 月 日		科目		公開授課者		老師		
班級			節次		地點		教室		
教學內容					填表者				
觀察面向	項目				完全同意	同意	普通	不太同意	很不同意
A 整體學習氣氛	A1 學生在雙語互動中感到安心、能自在表達								
	A2 學生對雙語任務表現出積極參與態度								
	A3 學生能以中英雙語表達個人看法與想法								
	A4 學生有自主學習的空間								
	A5 學生能被友善的對待								
B 學生學習歷程	互助學習	B1 學生相互關注和聆聽							
		B2 學生相互討論和對話							
	個人學習	B3 學生能主動學習							
		B4 學生能投入參與雙語活動							
		B5 學生能主動尋求協助							
C 課程與教材	C1 能掌握雙語教材內容								
	C2 能運用多元的教學方法								
	C3 能評量學生表現並提供回饋								
	C4 能達成預期效果								
D 學生學習結果	D1 學生學習有成效								
	D2 學生能樂於在雙語情境中學習								
	D3 學生思考後能應用								
觀課教師學習心得									

附件七 教學日誌暨備、議課紀錄表

本土雙語模式童軍課程【教學日誌暨備、議課紀錄表】

授課日期	年 月 日	科目		填表者	
班級		節次		地點	
教學單元/內容					
教師教學表現與省思			學生表現與成效		
備課			議課		

附件八 學習成效問卷通訊授權書

 Outlook

Re: 敬請授權使用貴論文問卷工具於碩士研究之研究工具參考

好的，沒問題。

董宇 <[REDACTED]@hotmail.com>

寫道：

曾惠筠老師 您好：

本人透過貴系所助教提供之電子郵件信箱，而冒昧來信，打擾之處尚祈見諒。

我是國立臺灣師範大學 公民教育與活動領導學系碩士班研究生 董宇，目前於蔡居澤教授指導下撰寫碩士論文，研究題目為：

「本土雙語模式在國民中學童軍科課程之應用：學習成效與教學挑戰之研究」。

本研究以臺師大林子斌教授所倡導之本土雙語模式為教學設計依據，採行動研究法進行雙語教案發展與課堂實踐，旨在建構適用於國中童軍科的雙語教學策略，並透過循環修正與學生回饋，評估其學習成效以及教師在實務推動中可能遭遇的教學挑戰。

目前我已設計了以質性資料的蒐集方式，以觀察與開放式反思為主的質性問卷，主要為訪問學生對於雙語課程中遇到的「困難與挑戰」。為增進研究整體的信效度與結果的可解釋性，具備更多面向的資料支持，期望輔以量化問卷工具進行佐證與補充，希望透過問卷來補充關於「學習成效」的研究向度。

在查閱相關文獻時，我讀到了您撰寫的論文《桃園市個案國小中高年級學生雙語學習動機、學習態度及學習成效關係之研究》，覺得您設計的問卷架構非常完整、貼近實務，也很符合我研究的需求。

因此，謹此致信，誠摯懇請您惠允授權使用貴論文中自編之雙語學習動機、學習態度與學習成效問卷工具，以作為本研究量化資料蒐集與分析之依據。我將確保問卷之使用僅限於本次碩士研究，並嚴格遵守學術倫理與引用規範，於論

文中明確註明出處與來源。

若您對授權有任何條件或建議，我將全力配合。亦可隨時提供本研究之相關內容與架構供您參考。

非常感謝您撥冗閱讀這封信，也希望有機會獲得您的授權與支持。

敬祝

暑假愉快 萬事順心

敬啟者：

董宇

國立臺灣師範大學

公民教育與活動領導學系 碩士班

指導教授：蔡居澤 教授

電子信箱：

聯絡電話：



附件九 學習成效問卷

本土雙語模式在國民中學童軍科課程之應用：學習成效與教學挑戰之研究

親愛的同學們：

感謝大家這幾週在雙語童軍課程中的認真參與！

現在請大家花幾分鐘時間，協助老師完成一份問卷調查。

這份問卷是為了了解你們在課程中的學習情況與感受，請根據自己的真實想法來勾選答案，沒有對錯，也不會影響成績，請放心作答。！

平安快樂、學業進步
國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系碩士班

指導教授： 蔡居澤 博士
研究生： 董宇 謹上

★填答說明：請依照自己個人狀況，在（ ）中填入適當的選項號碼。

【第一部分：學生基本資料】

() 1. 我的性別： ① 男生 ② 女生

【第二部分：雙語學習動機量表】

	完全不符合	大部分不符合	有點不符合	有點符合	大部分符合	完全符合
1. 我願意努力使用雙語是因為父母重視我的學業。.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. 我願意努力使用雙語是因為老師重視我的學習。.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. 我願意努力使用雙語是為了得到同學的誇獎或讚美。.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. 我願意努力使用雙語是因為我想比別人學得更好。.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. 我願意努力使用雙語是為了以後能進入好學校(如:大學、研究所)。.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. 我願意努力使用雙語是為了能與外國人溝通。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. 我有信心可以學會老師在課堂中所教的內容。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. 我有信心可以運用雙語在日常生活情境中。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. 我有信心可以熟練課堂中所學習的雙語內容。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. 我有信心如果自己努力學習雙語，就一定能得到好成績。.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. 我預期自己在學校的雙語作業和考試都能表現優良。.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. 我預期自己能在課堂外的時間使用雙語。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. 我覺得學習雙語是一件很快樂的事。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. 我覺得上雙語課很輕鬆也很自在。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. 我對使用雙語學習任何事都很有興趣。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. 使用雙語時，我不會擔心犯錯。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

17. 我日常生活情境中能應用雙語，覺得很高興。
18. 學習雙語時若獲得好成績，我會覺得很開心。

【第三部分：雙語學習態度量表】

	完全 不符 合	大 部 分 不 符 合	有 點 不 符 合	有 點 符 合	大 部 分 符 合	完 全 符 合
1. 我覺得學習雙語很重要。.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. 我覺得學習雙語是因為對未來升學有幫助。...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. 我覺得學習雙語很有趣。.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. 我覺得自己資質不錯，所以使用雙語是一件很 輕鬆的事。.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. 我遇到困難的雙語題目或活動會勇於接受挑 戰。.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. 我很喜歡學校安排的雙語課程內容。.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. 我覺得學校的雙語課程對我的學習有幫助。...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. 我覺得在學校所使用的雙語教材很有趣。.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. 我覺得雙語課程內容很貼近我的生活。.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. 我覺得雙語課程內容都是我有興趣且想要學 習的。.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. 我覺得雙語老師會給我鼓勵和關懷。.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. 我覺得雙語老師能幫助我解決學習上的問 題。.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. 我覺得我的學校環境適合學習雙語。.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. 我覺得班上的環境布置與活動對我學習雙語 是很有幫助的。.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. 我覺得班上同學都很喜歡上雙語課。.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. 我會認真且專心的上雙語課。.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

17. 我在課堂上會積極參與雙語學習活動，例如：

回答老師的問題、與同學合作等。.....

18. 在課堂上或家中，我都會盡力地完成雙語的學

習內容，例如：學習單等。.....

19. 放學後，我不需要家人催促，就會自己學習雙

語及完成作業。.....

20. 在課堂外的時間，我會主動使用雙語找家人或

同學交流。.....

21. 除了老師指定的雙語功課外，我會再主動找其

他補充題目練習或閱讀其他書籍。.....

【第四部分：雙語學習成效量表】

	完全 不符 合	大 部 分 不 符 合	有 點 不 符 合	有 點 符 合	大 部 分 符 合	完 全 符 合
1. 經過學習，我覺得我的英語聽力能力有進步。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. 經過學習，我覺得我的英語閱讀能力有進步。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. 經過學習，我覺得我的英語口說能力有進步。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. 經過學習，我覺得我的英語寫作能力有進步。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. 經過學習，我覺得我對英語更有興趣。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. 經過學習，我比以前更有信心完成英語作業或 面對考試。.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. 經過學習，我能將學到的英語實際運用到生活 上。.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. 經過學習，我覺得有信心能用英語和他人溝通。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

【感謝填答】